

2016年6月

第5卷 第6期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 職場倫理教學

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？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……



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）
周宜辰（崑山科技大學幼兒保育學系副教授）	

輪值主編

評論 方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
文章 葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

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 何竹誼（臺北市立大學學習與媒材設計學系專任助理）
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. 6, July. 1, 2016

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

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

Executive Editor

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

2016 Advisory Board

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

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

2016 Editorial Board

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

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

Editors

Review Articles Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)
Essay Articles Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Ching-Ho (Adjunct Assistant Professor, National Taipei University of Technology)

Managing Editor

Ho, Peng-Yi (Research Assistant, University of Taipei)

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

每到畢業季節來臨也是求職潮的季節，此時常會掀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」，感謝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，提昇了大家對職場倫理在教學領域上的重視。本期收稿後經過審查，通過主題評論 19 篇、自由評論 28 篇、學術動態報導 2 篇，專論文章 1 篇，共計收錄 50 篇文章。感謝各位撰稿人踴躍賜稿，也請各界人士給予指正與支持。

方志華
第五卷第六期 輪值主編
臺灣教育評論學會理事
臺北市立大學 學習與媒材設計學系教授

葉興華
第五卷第六期 輪值主編
臺北市立大學 學習與媒材設計學系教授

本期主題：職場倫理教學

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

- 鍾 隆 琛 職場倫理教學之定位 / 1
- 王 俊 斌 教育關係的愛恨糾葛與職場倫理的各自表述 / 8
- 呂 秀 蓮 從導護事件探討教師專業倫理對學生安全維護的規範與落實 / 12
- 何 慧 群 e 化社會職場倫理、專業發展，輕重問題？重構問題！ / 21
- 永井正武
- 李 真 文 職場倫理教學還欠缺什麼－從二個外緣問題談起 / 28
- 徐 淑 敏 談公務機構之職場倫理 / 36
- 陳 雪 麗 以「孟子哲學」課程示例溶滲式倫理教學 / 39
- 鄭 仰 峻 職場倫理的新思維 / 44
- 黃 惠 慈 職場倫理教學 / 48
- 武 藍 蕙 教保人的專業反思與倫理實踐 / 50
- 林 藝 麒 職場倫理學在國中教育現場的運用初探 / 56
- 陳 建 輝
- 洪 惠 嘉 國中輔導老師專業倫理議題之探討 / 59

- 沈 必 正 職業學校餐飲食品科的職場倫理教學策略／ 63
- 呂 頌 恩 由「班級聯合自治會」談高中職學生事務處對職場倫理的引導／ 66
- 林 亞 娟 臺灣的旅遊倫理教育現況與教學實踐初探／ 70
- 李 怡 禎 上課如上班，校園如職場：職場倫理之教學與實踐／ 77
- 林 書 旭
- 蕭 雁 文 超越課程之職場倫理教學／ 80
- 甘 名 峰 職場中應遵循之職業倫理一談／ 84
- 阮 淑 萍 突破當前教育評鑑瓶頸的評鑑倫理重要議題／ 88
- 曾 淑 惠

自由評論

- 陳 慧 華 從法律觀點看教師之導護問題—以《臺中市國民中小學執行學生交通導
范 熾 文 護工作實施要點》為研究／ 93
- 陳 英 俊
- 林 政 宏 論教師校外交通導護適法性之研究／ 98
- 王 嘉 陵 大學教師教學評鑑之問題與省思／ 107
- 孟 繼 洛 學校評鑑委員之倫理探討／ 109
- 張 民 杰 教師專業發展評鑑 105 年版規準解析／ 115
- 楊 馥 榮 國小輔導教師樂在工作--專業承諾探討／ 119
- 邱 珮 瑜 自我探究途徑的教師專業發展／ 125
- 簡 宗 德 地方教育發展研究—論財政收支劃分法／ 134
- 洪 銓 璟 中央與地方政府之權限爭議評論／ 139
- 蔡 進 雄 論學校微領導時代的來臨／ 146
- 黃 政 傑 清大與竹教大併校評析／ 150
- 葉 建 宏 高等教育學歷貶值問題之探討／ 158

蔡佩樺	
鍾念紋	從羅浮宮的改建淺談創新的擴散在教育上的應用／ 162
蕭佩姍	
朱茂欣	試論以歷史思維能力(historical thinking skills)為導向的課程設計----以 《Reading Like a Historian》教材和 AP 美國歷史課程為討論對象／ 170
鍾才元	
林蔚芳	從新移民子女之族群認同談教育與輔導人員之積極思維與作為／ 177
黃秋霞	淺談高風險學童的教育隱憂／ 184
陳美瑞	一個教育工作者眼中之「課綱微調」／ 190
李雯琪	論杜威進步教育下的兒童中心思想／ 195
黃嫩芸	SQ3R 策略在高職智能障礙學生學習烘焙食品丙級學科之應用／ 202
陳麗珠	國中教師實習輔導的社群經營與引導／ 207
張閔惠	不一樣的閱讀課-淺談數位說故事在閱讀學上的運用／ 212
林佩儀	
劉雅玲	閱讀與寫作並行，走出中小學作文教學新出路／ 218
阮妮	
王金國	「體適能」的提升不能靠口號—在班級經營中培養學生體適能／ 221
劉述懿	
張若寧	論體育課程之樂趣化教學／ 225
謝宛君	定向越野運動在休閒活動中的價值／ 229
黃芷筠	復原力教育的困境與展望／ 233
鄭亞盈	
林麗芳	淺談電影在國小生命教育課程上的應用／ 236
陳紀錚	以學生為中心的課堂「討論」／ 239

專論文章

余 豪 傑 由批判理論觀點論教育理論與實踐之關係 / 245

學術動態報導

林 佳 音

桂 田 愛

王 金 國

日本函館「未來大學」的人才培育經驗與啟示～以開放式學習空間及專案學習為例 / 262

李 雯 琪

論合作式推理教學及其對我國教育之啟示 / 270

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 278

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 / 281

臺灣教育評論月刊第五卷第八期評論主題背景及撰稿重點說明 / 282

臺灣教育評論月刊 2016 年 1 月至 2016 年 12 月各期主題 / 283

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 284

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 285

入會說明 / 286

入會申請書 / 288

封底

職場倫理教學之定位

鍾隆琛

慈濟大學通識教育中心專任助理教授

一、為何要定位？定什麼位？

臺灣「職場倫理」的教學，不過最近十年才有的事（鍾隆琛、趙錦豪、何臺華、李守誠、葛自祥，2014）。這些年來，各界對「職場倫理」教學的內涵，似乎慢慢有了「初步」共識。比如，稱「職場倫理」為「工作倫理」或「場域倫理」，而且常見類似：「發生在工作場所中的人際或群體之間的倫常規範」（陳勁甫、許金田，2010）、「個人在職場工作時所應遵循的行為準則和倫理規範」（邱茂城、王昭明、吳育昇，2009）這樣的定義。分析起來，此初步共識的內容，含括兩個部分：其一，「職場倫理」的「職場」指的是「工作或工作場域」；其二，「職場倫理」的「倫理」指的是「規範的學習與教導」。不過，各界對上述兩部分的進一步理解，仍有所不同：

其一，「職場倫理」的「工作場域」如何理解？比如，有認為「職場倫理」的「職場」，指的是某一個專業或職業工作的領域，因此應由專業系所開設專屬自己系所的職場倫理；也有認為「職場」指的只是「投資者、員工與顧客三方」所構成的工作場域（陳勁甫、許金田，2010）；另有人則認為「職場」是「人生意義可資憑藉的活動領域」（黃玉麟，2012：15）。其二，「職場倫理」所要教導學習的「規範」如何理解？比如，有將「職場倫理」定位在「職場禮儀」；也有將它定位在「職場守則」或者「職場法規」的教導學

習；另有人則將它定位在，「規範倫理學」（normative ethics）。¹

本文的目的，並非要將「職場倫理」的教學內容定於一，或者評判不同主張之間孰是孰非；事實上，這裡並沒有孰是孰非的問題，每位教學的老師、單位，只要依各自的背景，所定位出來的「職場倫理」，皆是適合的。當然，這也不是說，「職場倫理」的教學，可以完全隨心所欲，愛怎麼教就怎麼教；「職場倫理」這門課，仍有其基本精神不能偏離，必須先以此基本精神作為定位的起點（見下），進一步將這門課程放到各自教學單位的背景脈絡，去呈顯屬於自己特色的「職場倫理」，這才是本文所要建議的「定位」。

¹ 「規範倫理學」，指的就是傳統哲學所謂的「倫理學」，它所要教導學習的是：透過理性思辨的分析對行為作出價值判斷，以「建構有關行為規範的基本原則，作為我們日常生活中面臨道德問題的行為指導」。「規範倫理學」，之所以再冠上「規範」（normative）兩字，其實是為了與「後設倫理學」（meta-ethics）（又稱「分析倫理學」，analytical ethics）以及「描述倫理學」（descriptive ethics）作區別。三者主要是依研究進路的不同來區別。與「規範倫理學」不同的是，「後設倫理學」，是透過「倫理字句的語意和邏輯的問題」來研究倫理學；「描述倫理學」，則是透過「對道德實踐的事實（fact）描述」來研究倫理學。（林火旺，1976；王臣瑞，1980；朱建民，2003）

二、如何定位

基於上述，關於「如何定位」，底下將分成兩部分來談：一個是「基本精神的定位」；一個是「教學單位特色的定位」。

（一）基本精神的定位—定位的起點

「職場倫理」教學之基本精神的定位，其實關鍵並不在如何理解「職場」（詳見本文下一節—「（二）教學單位特色的定位」）；而是在如何理解「倫理」。

「倫理」（ethics），簡要地說，指的就是「指導個人或群體的規範系統」（the rules of moral conduct governing an individual or group）或者「對這類規範系統的研究」（中文一般將後者譯作「倫理學」以區別之）（朱建民，2003；Bibb，2010）。但是，作為「指導個人或群體的規範系統」的「倫理」，有時會被等同於「禮儀」、「守則」和「法律」。這一點務必先加以區別。

「禮儀」（etiquette），多半以未成文形態出現，它是由社會文化所界定，規範那些行為是適當（合禮）或不適當（不合禮）（尤煌傑，2009；林火旺，1976；鍾隆琛等，2014）。「守則」（codes），是某一行業的共識或規範—專業守則（professional codes），規範那些行為是合規定（行規）或不合規定；「法律」（laws），則是立法機構所界定，用來規範那些行為是合法或不合法。後兩者，多以成文的形態出現，相較於「禮儀」，較具體且容易學習。（朱建民，2003；周卓輝，2011；

沈清松，1998；尤煌傑，2009；林火旺，1976，2013；Weinstein，2011）

當然，我們不能說「禮儀/守則/法律」與「倫理」不相干，因為它們畢竟也是為了，讓有著不同需求的人們能夠和諧相處，而界定出來的規範；甚至我們可以說，它們也是「倫理」的一部分。但是，「倫理」這套規範系統的真正精神，不能只是停留在「禮儀/守則/法律」這類有標準答案或既定規範的教導學習；而是要進一步進行「理性的思辨分析」：一方面教導學習如何省思既定規範的合理性基礎；一方面教導學習在面對無所適從的倫理兩難困境（ethical dilemmas），如何有能力澄清、歸納出一個或一些更基本的原則，並根據這些原則做出正確的倫理抉擇。如此，才有可能發揮倫理這套規範系統由內而外、最深層的制裁力（林火旺，2009；鍾隆琛等，2014）

總而言之，理解上述「倫理」這套規範系統的真正精神，正是「職場倫理」教學之基本精神的定位。沒有站穩這一步，將會讓「職場倫理」的教學，只停留在「職場禮儀」、「職場守則」以及「職場法規」的教導學習，從而喪失「職場倫理」的基本精神。

（二）教學單位特色的定位

前面還只是定位的起點，並不是定位的完成。接下來要指出的是，定位的完成，還需要同時「釐清倫理學各體系之不同分類」以及「配合開課單位推動倫理教育之整體規劃」，始能定位出相應於教學老師及教學單位（

或最能呈顯教學老師及教學單位特色)的「職場倫理」。

1. 釐清倫理學各體系之不同分類

關於「倫理學」各體系之不同分類，如下圖：

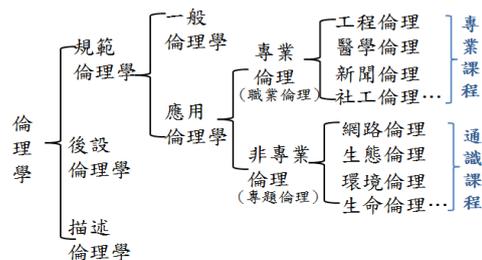


圖 1：「倫理學各體系」分類圖（製圖：鍾隆琛）

倫理學（規範倫理學）若依其側重在理論或應用，可分為：「一般倫理學」（general ethics）與「應用倫理學」（applied ethics）。「一般倫理學」，其實指的就是傳統哲學所講的「倫理學」；「應用倫理學」，則是一門 1960 年代中期美國出現的新興學術領域。簡單說，凡是應用「一般倫理學」去釐清並解決日常生活所面臨的道德問題者，皆可以歸入「應用倫理學」。而，傳統哲學所講的「倫理學」，為了和新興的「應用倫理學」作區別，故再冠上「一般」（general）兩字。（朱建民，2000；謝青龍，2009）

「應用倫理學」，若再依其是否「以單一專業為焦點」（Audi, 1999），還可再進一步分成「專業倫理」（professional ethics）與「非專業倫理」（non-professional ethics）（鍾隆琛等，2014）。由於「專業」（professional）通常指的是「專門的一項職業」，因此，“professional ethics”一詞也有譯作「職

業倫理」（沈清松，2003；邱茂城、王昭明、吳育昇，2009）。至於，「非專業倫理」，Bernard Gert（Audi, 1999）以其「著眼在實踐而非理論，卻不以單一專業為焦點」，稱其為「實踐倫理」（practical ethics）；朱建民（2000）則為對顯「專業倫理」，另稱它為「專題倫理」。

那麼「職場倫理」應定位在上述倫理學分類中的那一項？有學者（鄭仰峻、洪宗德，2009）認為「職場倫理」是「一般倫理」（general ethics）；也有學者（邱茂城、王昭明、吳育昇，2009）認為「職場倫理是應用倫理學（applied ethics）的一環」；另有學者（楊政學，2006）則認為：「『職場倫理』一般亦稱為『專業倫理』（professional ethics）」。

我們認為，這裡並沒有孰是孰非的問題。教學老師或單位，可以依自己的教學專長，或者依底下我們將要談的，單位推動倫理教育之整體規劃，將「職場倫理」定位在圖 1 分類中的其中一項。

只是，這裡要補充的是，開課單位如果已將「職場倫理」定位在「專業倫理（或職業倫理）」，而且預計將由專業系所開課者，必須特別注意：由於被定位在「專業倫理」，它所要教育的對象，主要是未來畢業後要從事「職場」中某一專業領域的人；因此，我們不建議，由負責全校跨系所課程的通識教育中心獨自到各專業院系所授課，它至少需要與該專業領域一至數位老師協同授課。但是，必須隨即指出，由於職場倫理教學，如前所言，「培養學生在面對兩難倫理困境時，

有能力澄清、歸納出倫理原則，並根據這些原則做出正確的倫理抉擇」是其最基本的精神；因此，我們也不建議，由專業院系所的老師獨自授課，它至少需要，與通識教育中心或具哲學思辨分析相關背景，一至數位老師協同授課。

2. 配合開課單位推動倫理教育之整體規劃

目前國內「開課單位推動倫理教育之整體規劃」的型態，歸結相關資料（朱建民，2003；沈清松，1998，2003；詹德隆、廖湧祥，2004；吳成豐，2005；楊政學，2006；王立文、孫長祥，2005；鍾隆琛等，2014），大抵有幾種：

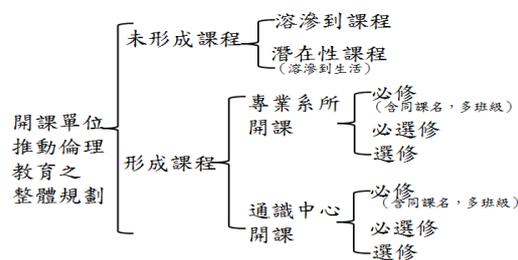


圖 2 「開課單位推動倫理教育之整體規劃」分類圖（製圖：鍾隆琛）。

「未形成課程的型態」：此型態，目前可見的有「溶滲到課程」以及「潛在性課程（溶滲到課程以外的生活）」兩種。「溶滲到課程」，有的是固定在課程中安排一至數週的溶滲，² 有的則是老師在課程中隨機的溶滲。³ 至

於「潛在性課程」，則是以情境教育為出發點，設計相關活動將倫理教育溶滲到生活，也就是 J. Solberg 等人所提的「生活倫理化」（Living Ethics）。⁴

「形成課程的型態」：此是比較正規課程的型態（廖湧祥，2000a；沈清松，1998）。此型態，依開課單位的不同，可分為：「專業院系所開課」（專業課程）、以及「通識中心開課」（全校通識課程）；並且，可依其屬必修、必選修或選修，再進一步分類之。再者，若依開課班級的多寡，「形成課程的型態」也可分為「一個課名一個班級」、以及「相同課名多個班級」。其中，「相同課名多個班級」的型態，目前最常見的是，由通識教育中心開設的全校必修（或必選修）相關課程。比如，輔仁大學 1995 年開始將「專業倫理」訂為全校大三必修課程、⁵ 美和科技大學 2007 年開始規劃全校必修的「職場倫理」課程即屬之（鍾隆琛等，2014）。

那麼「職場倫理」應定位在上述「開課單位推動倫理教育之整體規劃」分類中的那一項？我們同樣認為，這裡也沒有孰是孰非的問題。教學單位，可以依單位推動倫理教育之整體規劃（包括斟酌單位中長期的發展方向、統合各學院基礎教育與通識教育的發展目標與策略等），將「職場

老師隨機指點，在適當情況下，討論應有的道德作法。」（廖湧祥，2000a: 23-24）

⁴ 轉引自，吳成豐（2005: 394-395）。

⁵ 輔仁大學「大致安排是大一學生上『大學入門』，大二學生修『人生哲學』。而『專業倫理』則安排於大三或大四」（胡憶蓓、艾立勤、尤淑如編，1998: 3；詹德隆、廖湧祥，2004）。

² 比如，龍華科技大學規劃「每學期第一週訂為全校『職場倫理週』，各專業課程需於第一週講授專業倫理知識，並明列於授課大綱中」（鍾隆琛等，2014: 49）

³ 比如，前中原大學工業工程系王晃三教授推廣的倫理教學，就是「隨著專業課程的進行，

倫理」定位在圖 2 分類中的任何一項。只是，這裡要補充的是，分類中各項皆有其各自的優劣；而且，各項其實是可以並存、相互配合。

首先，即使教學單位預計將在專業院系所開授「職場倫理」課程，還是可以而且有必要，規劃由通識教育中心開設全校跨系所的「職場倫理」相關課程。因為，正如學者（周卓輝，2011；胡憶蓓、艾立勤、尤淑如編，1998；Audi, 1999）已指出的，我們需要「專業倫理通識教育。」這不僅可以讓專業人員瞭解其他專業人員的倫理規範，使不同專業之間發揮良好互動；而且可以，讓非專業人員瞭解專業人員的倫理規範，使非專業人員得以保障個人權益，並與專業人員處在較對等地位。（周卓輝，2011；鍾隆琛等）

再者，「未形成課程的型態」，屬於化倫理教育於無形或至少接近無形的作法，學生比較不易抗拒（沈清松，1998；周卓輝，2011；鍾隆琛等，2014）。「形成課程的型態」，則較能「整體性、系統性地灌輸學生一般倫理原則，以及培養學生在面對兩難情境時，有能力根據倫理原則做出正確的倫理抉擇」（廖湧洋，2000；鍾隆琛等，2014）。但是，前者（「未形成課程的型態」）的劣處，正在它缺乏後者（「形成課程的型態」）的優處；後者的劣處，正在它缺乏前者的優處。其實，經由後者的學習，才能弄清楚前者的理論依據；經由前者在情操、意願層面的習慣養成，才能增進後者在倫理抉擇能力之教導學習。正如學者所

言：「兩者應該相互配合，不能只教其一，不教其二。」（沈清松，1998）、「兩者相輔相成」（朱建民，2003），才是「倫理教育的極致。」（王立文、孫長祥，2005）

三、結語

總之，關於「職場倫理教學之定位」，本文提出兩點：

首先，「職場倫理」教學，不能只停留在「職場禮儀」、「職場守則」以及「職場法規」這些既定規範之教導學習；它必須進一步對既定規範進行理性思辨分析：一方面省思其合理性基礎；一方面學習澄清、歸納出基本原則，並根據這些原則做出正確的倫理抉擇。此為「職場倫理」教學之基本精神，是必須先確立的定位起點。

再者，「職場倫理」教學的定位，還需要同時「釐清倫理學各體系之不同分類」以及「配合開課單位推動倫理教育之整體規劃」，始能定位出相應於教學老師及教學單位的「職場倫理」。這個部分，並沒有孰是孰非的問題，每位教學的老師、單位，只要依各自的背景，所定位出來的「職場倫理」，皆是適合的。

參考文獻

- 尤煌傑（2009）。**哲學概論課程教法與教材**。臺北新莊：輔仁大學。
- 王臣瑞（1980）。**倫理學**。臺北：學生書局。

- 王立文、孫長祥（2005）。元智大學倫理教育與專業教育互動之回顧與展望。載於王立文、孫長祥、仲崇親（著），**倫理與通識**（頁5-23）。臺北：文史哲。
- 朱建民（2000）。大學專業倫理教育與教學。載於輔大專業倫理課程委員會（編），**專業倫理與教學論文集（三）**（頁1-19）。臺北新莊：輔仁大學。
- 朱建民（2003）。專業倫理教育的理論與實踐。**通識教育季刊（十週年紀念專刊）**，10（2），147-170。
- 邱茂城、王昭明、吳育昇（2009）。**職場倫理與就業力**。臺北五股：普林斯頓。
- 沈清松（1998）。非哲學系專長教師講授專業倫理的倫理認知。載於輔大專業倫理課程委員會（編），**專業倫理與教學論文集（二）**（頁1-30）。臺北新莊：輔仁大學。
- 沈清松（2003）。專業倫理教育的理論與實踐。**通識教育季刊（十週年紀念專刊）**，10（2），115-131。
- 吳成豐（2005）。**企業倫理的實踐**。臺北三重：前程文化。
- 林火旺（1976）。**倫理學**。臺北：五南圖書。
- 林火旺（2009）。**基本倫理學**。臺北：三民書局。
- 胡憶蓓、艾立勤、尤淑如編（1998）。**專業倫理教學手冊**。臺北新莊：輔仁大學專業倫理課程委員會。
- 周卓輝（2011）。**工程倫理—以工程、醫學、商業等個案解讀**。臺北：高立圖書。
- 陳勁甫、許金田（2010）。**企業倫理—內外部管理觀點與個案**。臺北三重：財團法人信義文化。
- 黃玉麟（2012）。職場、倫理與職場倫理。載於國立高雄大學治政法律系（主編），**職場權責與專業倫理**（頁1-16）。高雄：巨流圖書。
- 楊政學（2006）。**企業倫理**。臺北：揚智文化。
- 詹德隆、廖湧祥（2004）。輔仁大學「專業倫理」課程的推行與展望。**應用倫理學通訊**，29，30-43。
<http://www.ncu.edu.tw/~phi/NRAE/newsletter/no29/06.html>
- 廖湧洋（2000a）。「企業倫理」與教學。載於輔大專業倫理課程委員會（編），**專業倫理與教學論文集（三）**（頁20-27）。臺北新莊：輔仁大學。
- 廖湧洋（2000b）。法律與倫理。載於輔大專業倫理課程委員會（編），**專業倫理與教學論文集（三）**（頁113-133）。臺北新莊：輔仁大學。

- 鄭仰峻、洪宗德（2009）。職場倫理通識課程的教學省思。《通識學刊：理念與實務》，1（4），239-266。
- 謝青龍（2009）。論道德判斷與倫理發展之關係。《哲學與文化》，36（6），3-26。
- 鍾隆琛、趙錦豪、何臺華、李守誠、葛自祥（2014）。職場倫理教育推動之規劃與執行—以龍華科技大學為例。《慈濟通識教育學刊》，9，25-56。
- Audi, Robert (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy, Second Edition*. New York: Cambridge University Press.
- Bibb, Sally (2010). *The Right Thing: An Everyday Guide to Ethics in Business*. John Wiley & Sons Ltd.
- Weinstein, Bruce (2011). *Ethical Intelligence: Five Principles for Untangling Your Toughest Problems at Work and Beyond*. Novato: New World Library.



教育關係的愛恨糾葛與職場倫理的各自表述

王俊斌

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所副教授

一般在提及「職場倫理」時，它的英文翻譯會是“workplace ethics”或“employment ethics”，前者指的是「工作場域」的相關規範，後者則著眼於受雇員工應有義務與權利。以工廠勞工為例，他們是以付出勞力（labour service）來與資方交換薪水，因此從許多企業主最愛員工特質調查中，我們便可約略看出其中職場倫理意涵，像是員工要能謹守規範並具有良好服從性，要有穩定的工作表現，要較高的服務熱忱，或者是要有正向的組織認同。這些職場倫理有的是屬於具有強制性的法定範疇，有些則是屬於非正式的道德範疇。然而，職場倫理的對象並非只有規範勞工，相反的，雇主或管理階層當然也有相對應負的職場責任。例如臺灣在 1996 年陸續發生多起傳統產業惡性倒閉，導致員工退休金與資遣費一夕成空，又像是國道高速公路因 2006 年全面電子收費，衍生收費員轉置與補償的抗爭。顯見，若雇主未能盡到應負責任，一旦勞、雙方係掉入對立而非互惠關係，從最低限度的法律規範來看，無論勞、資問題多麼難解，透過《勞動基準法》中有關勞動契約、工資、工時、退休、職災補償等規範，相關法律條文至少提供糾紛與衝突的解決準據。《勞動基準法》保障的是處於弱勢的勞工，然而，這種關係可以類推到不同型態職業？事實上，適用與否是存在著爭議的。

救人是醫護人員的天職，故要求「醫療機構不得拒絕緊急病人」、「醫

護人員需對病患負完全責任」，也為避免因工時造成「醫療機構護理人力的調配困難」，醫護人員因而被長期排除適用《勞動基準法》。正因如此，雖然醫護人員受雇於醫院，但由於被排除適用，反而形成「血汗醫護」的剝削狀況，新聞中便有醫護人員吊滴點工作的報導，其敬業態度固然令人動容，但勞動條件不合理就是不合理，無法用責任制與道德訴求來做為迴避的藉口。另一群被排除適用《勞動基準法》的對象則是教育人員。教育關係的複雜程度不亞於醫病關係，相較於社會大眾對血汗醫護人員的支持態度，學校教師反而未能獲得同樣奧援。差異肇因於教育人員的身份定位，即教師到底是公務員還是勞工？什麼的狀況會專業奉獻？什麼狀況會是被剝削？教師是承受著怎樣的不合理勞動條件？凡此問題，可見學校場域的職場倫理關係不是單純勞、資的二元關係，它包括了教師、學生、家長與社會大眾之間的多元糾結，多方的爭執使得合宜的職場倫理更難取得共識。

對照醫病關係，教育關係除了教師與學生外，也包括教育行政機關、家長與社會大眾等多方關係。過去，我們總把焦點放在教室內的師生關係，而且對於為人教表者，要求其必須「在人品學問能當學生學習榜樣」，也就是「師者，人之模範」的意思。以往教師一方面被賦予極高的道德尊崇，另一方面卻也同時被用極高的標

準要求。伴隨社會變遷與家長教育程度大幅提高，現在的教師社會地位與職業聲望不若以往，到底維繫教育場域中的倫理關係如何才會合宜的？從許多教師新聞中，我們看到的教育職場中的立場糾葛，進而使得倫理關係的「尺度」淪為各自表述的狀況。從國民教育談起，什麼是教師本份？若用高道德要求，教師必須不計利害地奉獻給教育，能為學生做的就應盡力。相反的，在某些狀況下，特別是針對基礎學校教育，若教師較關注工作權益或個人利益，就變得好像有損教師清望。在某些狀況下，特別是高等教育，大學教師追求個人利益卻又是有利於國家社會發展的正向表率。其間看來是有些矛盾的，而教育職場中倫理尺度又好像極有「彈性」！

根據 2015 年 7 月公告施行《工會法》，教師團體取得組織工會的權利，並得就勞動條件或勞資爭議與資方進行團體協商。宜蘭縣教師工會便以此與縣政府展開團體協商，經討論後初步訂定的協約內容包括「工時八小時」、「寒暑假返校日數以兩天為原則」、「教師得拒絕擔任交通導護」等。這些協議後來當然引起相關團體反彈，全國家長團體聯盟就認為少數教師為爭取自己的權益，已扭曲教師形象，更因此到孔廟狀告孔子，家長認為「學生在，老師就應該在！」。然而，爭議並未解決，臺中市教師職業工會也以交通導護非教師法明定之教師義務、教師無交通指揮權，以及接送學生上下學是家長職責等為理由，向臺中市府勞工局申請仲裁，要求教師未來不必擔任導護工作。到底老師可否

拒絕執行導護工作？是依據道德訴求？或是依據法律的規範？我們若不在判斷尺度上尋求共識，就只能持續雞同鴨講，跳針式各自表述。

就社會大眾而言，教師尋求合理勞動條件當然具有正當性，對於校園內的學生學習權，教師也同樣具有無可迴避的責任。只是，當法律規範與道德訴求未能一致時，要求給予明確的法律保障，或者給予其他配套措施，再來要求其負責任，這方能符合民主社會的遊戲規則。無怪乎，有學者指出「老師的天職是把孩子教好，不是幫『不願為孩子出錢的廉價社會』當 OK 繃，真正該負責的是政府！」換言之，社會該學習放下泛教條化的批評方式，嘗試採取法制化的態度來面對爭議。傳統的師道精神指的是老師對學生道德責任，國家基於對教師與軍人等特別職業身份的特別義務要求，故同時給予特別的額外保障。時至今日，臺灣民主化發展，現代教師身份定位必須走出過時的「特別權力關係」，並逐漸轉向契約保障的「特別法律關係」。換言之，我們當然可以要求教師將教育作為一種志業，只是志業的期許以及契約的規範，這是兩件事，不應混在一起談。

當然所有「職業」都可以是一種「志業」。但無論「職業」或是「志業」，都只是個人對自我、對執業群體的榮譽與信念的事，絕對不是機構維持者執以任令從業人員負無上限義務的藉口。所以醫院不可以假「醫德」之名，要求醫師過勞；報社不可以訴諸民眾「知的權利」，要求記者僱員隨時上傳

週邊新聞事件影音；當然學校及其經營者，也不可以用「師道」為名，行樽節支出、黨同伐異，甚至要求教師從事各種行政任務，或於教育目的之外，為學校服無限的勞務（劉繼蔚，2015）

與此同理，當我們試著從法律角度來替教師設想，相對自然也必須正視「老師適用教師法，怎麼又是勞工？」的質疑。毫無疑問，倫理學中有所謂「反身性原則」或「道德可欲性」(moral desirable) 原理，也就是當我們在轉換不同立場後，如果仍會採取同樣的主張或行為，這才是合道德的。好比當我遺失錢包，我當然不希望撿到的人侵佔，所以當我撿到錢包，當然要讓它物歸原主。面對《教師法》與《工會法》之間的教師身份認定矛盾，教師當然要回應只要好處，不要責任的質疑。假若要教師要走《工會法》路線，早期因「特別義務」而享有國家給予的特別保障與福利，自然也必須同步檢討。事實上，一如過去爭議不休的教師納稅議題，當教師團體提出「還我納稅權」訴求，而政府後來也在「有所得就要納稅」精神下提出配套做法，爭議自然就找到出路。質言之，教師團體有責任先確認其身份，也唯有如此，教育倫理關係也才會有一致的衡酌尺度。

平心而言，教育場域的職場倫理問題，愛恨的糾結不只發生在中、小學教育現場，也同樣出現大學殿堂，以下將再舉近期的兩個例子，什麼是「正確而且是該做的事」？我們好似更難捉摸其中的倫理依據，甚至有落

入「政治修辭」之嫌。第一個例子助理納入勞保的問題，強制納保政策之所以會引起許多大學反彈，其原因是迫使身為雇主的學校或計畫主持人，因其聘任勞務型助理而有分攤保險的支出。這雖然對學校與教授增加負擔，但從社會正義的高度來看，當我告訴我的學生，她可以選擇選勞保時，而我也和她把工作內容與時間明訂在合約中，她不但獲得更明確的保障，而很年輕的她也能及早享有自己的勞退帳戶，看起來這是往好的方向發展。就第二個例子來看，對比小學導護問題，國小教師被社會大眾批評是因為「未盡應盡責任」，用更淺白的話說，就是「既自私又不敬業」。我不禁好奇，到底什麼「應盡責任」？教師能一方面領學校薪水，一方面又開補習班賺錢？這是當然不當，也沒有人會支持。同理，當大學經營階層提出「讓大學教師可以開公司，給教師走入企業界的誘因，才能創造產學雙贏局面」之主張，或許，這個想法是以臺灣提供給教授薪資缺乏國際競爭力為前提，其理由在於留住人才，也為推動研發成果的產業化。不過，大學的本質到底是學術機構？是企業組織？或者只是為私人企業服務的職訓機構？若大學教師一方面啟迪學生「追求真理」，另一方面又允許其追「營業利潤」，在時間、精力有限的狀況下，我們要把這兩個本質矛盾的任務同時給予大學教授，這必定要有更周嚴的配套。可以借用效益倫理 (utilitarian ethics) 的核心價值來評個建議，效益論能夠對所有相關當事人利益給予平等對待，不會有因人而異的考量。亦即，在平等的基礎上，任

何人想要比別人得到更多，這便會是不合宜的（王俊斌，2012）。綜合前述的事例，不同教育階段的職場倫理問題，因為牽扯著多方立場，本位心態無助於對話與問題解決，唯有尋求較完備的法制來加以規範，也同時重構較合宜的職業角色規範，這才有助於各級學校教育的發展。

參考文獻

- 王俊斌（2012）。效用、基本善與能力發展—論「平等」的多元視野及其教育蘊義。《教育研究集刊》，58（2），37-69。
- 劉繼蔚（2015）。「師道」不是讓你這樣羞辱的。檢索自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20150819/673238/>



從導護事件探討教師專業倫理對學生安全維護的規範與落實

呂秀蓮

國立清華大學師資培育中心副教授

一、前言

教師是基本國力的建造工程師，所以對於教師這門專業，各國大抵都有某種程度的倫理規範，以確保教師的行為相應於專業的期望（沈清松，1996）。「專業」，根據字典（Merriam-Webster, 2015）的定義，是一種志業，是一種需要專門知識，而且常是長期而密集學院預備的工作；而「倫理」則是某一特定群體道德上好壞的行為準則。是以，教師專業倫理指的是，有專門知識、經過完善學院預備的教師，在道德層面上好壞行為的準則。既然教師專業倫理是專業行為規準，教師專業行為的運作，就相當程度受到教師專業倫理準則良莠的影響（吳青山、黃旭鈞，2005），並且反映在各項專業實務操作上。

近年來交通導護問題，在臺灣不同地區相繼發生，就是典型的教師專業倫理準則影響教師專業操作的事例。例如，宜蘭縣教師在 2015 年的秋季開學時，即根據教師工會與學校團體協商結果，要求學校必須有交通警察或號誌，否則將「不舉牌、不吹哨、不擋車」（呂健吉，2015）。另外，針對教師拒站導護一事，臺中市教師職業工會為了保護教師權益，遂向「勞工局」提出申請針對此一權責問題，進行法律的仲裁（張菁雅、林曉雲，2016）。教師站導護的事件，根據文獻

報導，大抵起因於教師因站導護受到不等委屈，最終導致罷站的社會事件（呂健吉，2015）。

無論起因如何，這些拒站導護事件已影響社會大眾對教師的觀感，認為教師在為爭取個人權益，不把學生的權益放在專業上考量，因而對教師專業的信任，產生相當程度的衝擊（朱巧柔，2016）。這對教育界與社會而言，均是不幸的事件。

然而，這些事件產生出來的疑問是：為何導護事件會相繼發生？究竟該事件產生的背後原因是什麼，是法律政策的問題或是教師的問題？或者，是教師專業倫理的教導問題？源於這些疑問，本文擬透過探究臺灣與國外教師專業倫理針對學生安全維護規範的比較對照，來審視教師拒站導護問題的根源，並企圖在教師專業倫理規範的制訂上，尋找解決之道。

二、導護事件是法律政策的問題或是教師的問題？

本節探討導護事件相繼發生的背後原因，是源於法律政策的問題或是教師的問題。導護工作如果是教師的專業工作項目之一，在專業倫理上應該有所規範。所以本節以專業倫理為核心，就臺灣與他國的學生安全規範進行探討，期望透過檢視各國教師專

業倫理針對學生安全規範所呈現的狀況，找出導護事件的問題所在。

為了探討國外教師專業倫理針對學生安全維護的準則訂定，除臺灣外，本文分別自美、澳、歐、亞洲中各選一代表國家：美國、澳洲、英國和中國（見表 1），進行分析比較。如表 1 所示，各國對教師專業倫理有些不同解讀，有的定義教育專業倫理包括專業能力和專業道德與行為，有的則專注在專業道德與行為上面。由於各國的準則細目長度不一，無法一一表列，所以本文首先提供簡要而全貌的規範原則，幫助讀者理解各國專業倫理準則的大概念，再進一步聚焦在學生安全規範細目的討論。

臺灣的《全國教師自律公約》（全國教師會，2000）乃根據《教師法》第二十七條規定而訂定，為全國教師的專業行為規準。公約內容包括兩部分：教師專業守則和教師自律守則。「教師專業守則」部分包括以下精義：（1）傳授學生知識，（2）以公正、平等的態度對待學生，（3）課程內容及教材應充分準備妥當，（4）主動關心學生，並與學生及家長溝通連繫，（5）時常研討新的教學方法及知能，充實教學內涵，（6）以身作則，遵守法令與學校章則，維護社會公平正義，倡導良善社會風氣，關心校務發展及社會公共事務，（7）為學習者，時時探索新知，並以愛關懷他人及社會

表 1
各國的教師專業倫理準則

國家	法規	原則
臺灣	《全國教師自律公約》	<p>教師專業守則</p> <p>（1）傳授學生知識 （2）以公正、平等的態度對待學生 （3）課程內容及教材應充分準備妥當 （4）主動關心學生，並與學生及家長溝通連繫 （5）時常研討新的教學方法及知能，充實教學內涵 （6）以身作則，遵守法令與學校章則，維護社會公平正義，倡導良善社會風氣，關心校務發展及社會公共事務 （7）為學習者，探索新知，並以愛關懷他人及社會</p> <p>教師自律守則</p> <p>（1）不得向其學校學生補習 （2）不應在言語及行為上對學生有暴力之情形發生 （3）不得利用職權教導或要求學生支持特定政黨（候選人）或信奉特定宗教 （4）與學校學生不應發展違反倫理之情感愛戀關係 （5）不得利用職務媒介、推銷、收取不當利益 （6）不應收受學生或家長異常的餽贈</p>

（續下頁）

國家	法規	原則
美國（美國教育者協會）	《教師倫理準則》 （Code of Ethics for Educators）	<ul style="list-style-type: none"> (1) 對待學生的道德行為 - 竭力防範有害學生學習、健康或安全的情況發生 (2) 實踐和表現上的道德行為 (3) 對待專業同事的道德行為 (4) 對待家長和社區的道德行為
澳洲（維多利亞教學學會）	《教師專業行為與倫理準則》（The Victorian Teaching Profession Code of Conduct and Ethics）	<ul style="list-style-type: none"> (1) 維持專業的信任 - 顧及學生的安全和福祉 (2) 和學生維持專業的關係 (3) 尊重學生的獨特與多樣性 (4) 和同事、父母、監護人以及照護者維持協作關係 (5) 行為誠實而正直 (6) 時時更新專業知識和實踐
英國（教育部）	《教師標準》 （Teachers' Standards）	<p>教學：</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 設立高期望以鼓舞、激勵和挑戰學生 (2) 促進學生良好的學習進展和成果 (3) 展現良好的學科課程知識 (4) 計畫和教導結構良好的課堂 (5) 調整教學方式回應學生的長處和需求 (6) 精確有效地使用評量 (7) 有效管理行為，確保良好和安全的學習環境 (8) 更廣泛地履行專業責任 <p>- 對更廣泛的學校生活和精神，做出積極貢獻。</p> <p>個人與專業行為：</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) 捍衛大眾對該行業的信任，並在校內外維持高標準的專業行為 - 根據法律保護學生的福祉 (2) 在思維、政策和實踐上保有適當而專業的態度，並維持出缺勤和守時的高標準 (3) 了解並以回應專業職責和責任的法定框架
中國（教育部）	《中小學教師職業道德規範》	<ul style="list-style-type: none"> (1) 愛國守法 (2) 愛崗敬業 (3) 關愛學生 - 保護學生安全，關心學生健康，維護學生權益 (4) 教書育人 (5) 為人師表 (6) 終身學習

「教師自律守則」部分包括（1）不向其學校學生補習，（2）不在言語及行為上對學生有暴力之情形發生，（3）不利用職權教導或要求學生支持特定政黨（候選人）或信奉特定宗教，（4）與其學校學生不發展違反倫理之情感愛戀關係，（5）不利用職務媒介、推銷、收取不當利益，（6）不收受學生或家長異常的餽贈。由以上的行為規準可以發現，臺灣的教師專業倫理法規，除了（7）提及「以愛關懷他人及社會」，勉強與導護工作略有關係外，其他與學生安全維護直接相關的規定，卻是闕如。這現象可能就是導致教師執行導護工作時缺乏法規支持的原因，也源於此，諸多與維護學安全時所發生的事件，難以根據此法規進行有效的解釋與規範。

美國教育者協會（Association of American Educators）發展出來的《教師倫理準則》（Code of Ethics for Educators, 2016），針對學生和教師的權利，訂定四項原則。這些原則包括（1）對待學生的道德行為，（2）實務和表現上的道德行為，（3）對待專業同事的道德行為，（4）對待家長和社區的道德行為。

其中在（1）「對待學生的道德行為」原則，有一細目：「竭力防範有害學生學習、健康或安全的情況發生」，是與維護學生安全有關。這項規定，將學生的安全維護從教室擴展到與學校相關的場域，是教師們必須執行校車責任（bus duty）的法源根據。

澳洲的「維多利亞教學學會」發展出的《教師專業行為準則》（The Victorian Teaching Profession Code of Conduct, 2015）包含六大原則。它們分別是（1）維持專業的信任，（2）和學生維持專業的關係，（3）尊重學生的獨特與多樣性，（4）和同事、父母、監護人以及照護者維持協作關係，（5）行為誠實而正直，（6）時時更新專業知識和實踐。其中，原則（1）「維持專業的信任」有一細目與學生安全維護有關。該細目規定，教師要「顧及學生的安全和福祉」。將這細目安置在「維持專業的信任」準則中，似乎暗示教師維護學生的安全與福祉，有助維持社會對該專業的信任。由此可知，導護工作屬於教師的職責之一，因為它既能維護學生的安全，也有助社會對教師專業的信任。

英國教育部訂定的教師專業倫理，與「教學」（Teaching）並存於《教師標準》（Teachers' Standards, 2011）裡。《教師標準》包含「教學」和「個人與專業行為標準」（Personal and professional conduct）兩部分。「教學」部分包括：（1）設立高期望以鼓舞、激勵和挑戰學生，（2）促進學生良好的學習進展和成果，（3）展現良好的學科課程知識，（4）計畫和教導結構良好的課堂，（5）調整教學方式回應學生的長處和需求，（6）精確有效地使用評量，（7）有效管理行為，確保良好和安全的學習環境，（8）更廣泛地履行專業責任。「教師個人與專業行為標準」部分，規定教師（1）要捍衛大眾對該行業的信任，並且在校內外維持高標準的專業行為；（2）在校內

必須在思維、政策和實踐上保有合適而專業的態度，並且在出缺勤和守時方面維持高標準；(3) 必須了解並以行動回應專業職責和責任的法定框架。「教學」部分準則(8)「更廣泛地履行專業責任」有一細目間接與學生安全維護有關。該細目要求教師「對更廣泛的學校生活和精神，做出積極的貢獻。」此外，「個人與專業行為」部分準則(1)「捍衛大眾對該行業的信任，並在校內外維持高標準的專業行為」有一細目與學生福祉有關。該細目要求教師要「根據法律保護學生的福祉。」將兩部分的兩細目內容放在一起檢視，導護工作應屬於對較廣泛學校生活的貢獻，也是為了學生的福祉。由此可知，導護工作在英國屬於教師法定工作項目之一。

中國教育部全國委員會於2008年訂定《中小學教師職業道德規範》(教育部全國委員會，2008)。該職業道德規範包括六項原則：(1) 愛國守法，(2) 愛崗敬業，(3) 關愛學生，(4) 教書育人，(5) 為人師表，(6) 終身學習。該規範原則(3)「關愛學生」中，有一細目明白規定：教師須「保護學生安全，關心學生健康，維護學生權益。」這項規定使導護工作成為保護學生安全的具體表現。

由以上各國專業倫理的探討中，可以發現：除了臺灣以外，其他各國對學生安全的維護，均清楚規畫在準則的細目裡，因而能有效防範導護事件的發生。以上探究結果顯示，臺灣導護事件相繼發生的背後原因，顯然是法律政策缺乏支撐實務的問題在

先，導致教師無法對專業做出正確判斷的問題，隨之在後產生。

三、教師專業倫理對學生安全維護規範如何落實？

本節將就臺灣與他國教師專業倫理學生安全維護規範的實務和落實兩面向進行探討，期望找出學生安全維護規範的落實之道。根據臺灣《全國教師自律公約》(全國教師會，2000)的規範，依稀存在一輔助法條的小部分，即「以愛關懷他人及社會」，來支持學生安全維護的工作。然而「以愛關懷他人及社會」做為專業工作項目的理由，抽象而不具約束力。即使教育部也曾發新聞稿(教育部，2003.10.15)感謝教師基於愛心從事導護工作，並且承認法律上並無明文規定教師必須從事這項導護工作。因此，以法律觀點而論，因為沒有具體規範教師必須對學生安全維護負起責任，所以在教師發展的職前、導入、及在職階段，均不需接受此知識觀念的灌輸與態度的培養，更無所謂落實的可能性。因此導護事件的引發，應屬法規缺失下，實務發展後之必然結果。

反觀他國的教師專業倫理規範，均具備學生安全的準則，然而如何落實，確定教師已經習得和遵守，卻各有不同做法。美國屬於地方分治的國家，因此尋找準則落實的案例，需在各州中找實例，本文以喬治亞州為例。該州訂立《喬州學校績效標準》(Georgia School Performance Standards)(GaDOE, 2015)，其中在「學

校文化」標準項下，有二細目規定與學生安全有關：「發展、溝通和實施規則、慣例和程序，以保持一個安全、有秩序學習環境」以及「建立信任和尊重的文化，促進良性互動和社區意識。」喬治亞州教育部規定，該州師資培育機構必須要求職前教師蒐集實習資料，證明自己：「發展、溝通和實施規則、慣例和程序，以維護安全、有秩序的學習環境」以及「建立信任和尊重的文化，促進良性互動和社區意識。」其中導護工作即是可資證明的一項事實資料。顯然地，美國在學生安全維護的落實上，乃從職前師資培育開始進行，並且要求職前教師提出實作的證據，以確認其行為與態度均衡培育。

澳洲的維多利亞教學學會《教師專業行為準則》(The Victorian Teaching Profession Code of Conduct, 2015)要求教師負起達到及維持專業實務和行為的高標。如果教師沒有維護這些標準，可能要接受紀律的處分。因此，教師的責任是要提出證據，證明自己達到「維持專業的信任」和「顧及學生的安全和福祉」的規準，而導護工作是這些規準的最佳證據了。

英國教育部 (Teachers' Standards, 2011) 明定，《教師標準》的訂定在於規範所有職前、初任和在職教師實務的最低期望，也用來評鑑所有階段教師的專業表現。因此，如果教師拒絕導護工作，將無法「對更廣泛的學校生活和精神，做出積極的貢獻」，或者「根據法律保護學生的福祉」，因此等同於犯了嚴重的行為問題。為防範類

似行為問題的發生，該規範的學習必須落實在各專業成長階段，而職前教師階段對學生安全維護的學習，就成為必要的事。

中國國家教育委員會和全國教育工會 (2008) 針對《中小學教師職業道德規範》的學習宣傳和貫徹實施工作有以下要求：一、充分認識教師職業道德建設的重要意義，二、全面準確地理解該規範的基本內容，三、認真做好該規範的學習宣傳和貫徹實施工作。另外，要求各地將學習與貫徹該規範的情況，及時回報教育部師範教育司。這些規定，能確保學生安全維護的規範，切實而全面性地落實在教師專業工作上。

從各國教師專業倫理學生安全維護規範的落實情形，可以推論，當一個國家的專業倫理準則規範完備，教師工作的落實，可以不同方式達成。其中，以職前教師的養成而論，實習經驗是準教師們在進入職場的最後一道專業防線，也是師資培育機構可以再次確認與教導如何在教育職場上，表現合乎倫理的最佳時機。因此當一個國家的教師專業以此階段為落實學生安全維護觀念的培訓時期，應是教師在該項專業工作行為與態度的最佳養成期。反之，當法定條文闕如，教師工作項目規定產生漏洞，教師的工作就容易產生問題。

四、教師導護問題的解決之道

本節將細談臺中市教師拒站導護事件，並進一步探討其解決之道。該

教師拒站導護事件，導致教師職業工會向「勞工局」提出申請，針對此一權責問題，進行法律的仲裁（張菁雅、林曉雲，2016.3.4）。此仲裁案件，引起社會各界人士對學生安全維護工作的多元看法。

對仲裁案持贊成態度的群體中，臺中市教師職業工會的論點是教師無交通指揮權，而且接送學生上下學應屬於家長的責任，所以教師不應站導護。全國教師總聯會（全教總，2016.3.3）也支持以仲裁來解決導護工作的爭議，並且指出法律條文並沒有該項義務規定。最後，一位大學教授認為教師的天職是教學，不應為廉價社會當急救包，哪裡有需要，就找教師出來幫忙處理，並且指出政府應當編列預算請保全人員來處理此項工作（許秩維，2016）。

相對地，在反對方中，全國校長協會理事長薛春光（王承中，2016）認為學校教師因為有學生，才有存在的價值。教師如果不站導護，對學生的安全會產生很大的威脅。另外，全國家長團體聯盟理事長吳福濱（王承中，2016）認為學生為教育的主體，凡事應以學生為考量中心，不應由家長或校長承擔導護的責任。吳理事長提議將導護納入教師聘約的規定事項。教育部次長林騰蛟也不贊成勞工仲裁，認為學生在哪，教師就在哪；家長站導護，教師沒理由不執行此項任務（陳至中，2016）。

從以上多元觀點中，不難發現，正反雙方都站在各自認同的觀點上提

出說詞，缺少對對方論點的同情和支持。贊成仲裁案的正方包括教師工會、教師總聯會和大學教授，而反方則由校長團體、家長團體和教育部組成。其間，贊成方認為教師無交通指揮權和法律條文規定的義務，所以需要透過勞工局仲裁，讓導護從教師工作中除去，而讓家長承擔；也有人認為教師的天職是教學，並忽略學生安全維護工作在教師專業上的必要性。另一方則反對仲裁，因為他們擔心如果仲裁結果把導護從教師專業工作項目中除去，將對學生安全產生威脅，並且導致校長要為此事擔心，教師也失去對主體學生所需要的事進行關注的機會；也有人提議在約聘書上加註此工作項目。這些論點各持其理，互不相讓。

事實上，解決類似導護仲裁事件，需要回到專業本質如何影響專業倫理的論證上。專業的存在是為了回應專業服務對象的需求。以教育為例，教育的主體就是學生，因此，除了其他專業工作項目外，教師維護學生的安全是專業職責之所在，乃不爭的事實。然而工作上遇到困境是難免的，就如教師無交通指揮權是一項事實，也是一種困境。面對這困境，教師與學校當局需要做的是一起面對和督促教育當局決策出相關配套，以有效解決這困境；而不是轉而考慮學生安全維護工作的取捨問題。再者，教師遇到導護困境，而嘗試將學生安全維護的工作，推給家長或校長，是不專業、不負責任的作法，因為這種作法將造成家長或校長無法專心從事份內該做的社會生產活動，從而促成某

些不必要的怨懟氣氛。這種處理方式，長期以往，將對教師專業的信任造成嚴重傷害。

學生是教師專業的中心，信任是專業尊嚴的來源（The Victorian Teaching Profession Code of Conduct, 2015）。歷年來教師們為了維護學生的權益，向來努力不懈。如今因為規範的缺失，加上民意高漲，造成親師間紛爭頻傳，更導致社會大眾對教師專業信任的動搖，都是遺憾的事情。

準此，為了挽救教師專業的形象，並解決學生安全維護問題，當務之急，應該是教育當局和全國教總會聯手盡快對法律進行周延嚴謹的修訂，使教師工作於法有據，並且應該受到法律充分的保障。如此，將能幫助教師工作進退有據，並且減少親師間的摩擦與紛爭。

五、結語

根據各國教師專業倫理準則的探究發現，臺灣是所有探究的國家當中，唯一缺乏在學生安全維護上具備明確規範的國家。其他國家由於具備學生安全維護的專業倫理規範，導護工作順理成章地歸屬於教師的專業工作之一，教師也因而必須學習該規範的知識與切實實施，並且定期接受該規範的評鑑，以確保該該規範的實務品質。

反觀臺灣則因為這種倫理準則的缺失，導致導護工作上的紛爭頻傳與工作落實的困難。首先，缺乏法律規

範與支持的情況，促使教師在導護工作上遇到困難時，不是專注在尋求解決之道，而是轉身考慮透過法律仲裁，試圖將此專業工作移轉到家長或校長身上，因而造成相關人士工作上無法專注，並動搖其對教師的專業信任。另外全國教師自律公約，因為缺乏倫理準則的規範，教師無法如某些先進國家一般，在各個成長階段，尤其是職前師資培育階段，進行相關知識素養的灌輸與培育，更造成有些教師對此工作項目不以為然的態度，嚴重影響社會對教師專業的觀感。

從各國教師專業倫理規範的探究結果發現，臺灣現行教師專業倫理對學生安全維護的法規呈現缺失狀態，造成諸多的教師專業行為問題。因此，本文強烈建議教育當局和全國教師總會應該聯手合作，針對學生安全維護的議題，制定相應的教師專業倫理法條，以釐清教師的專業職責，幫助教師遇到道德困境時，能有所遵循，並在回應責任的工作中，重新找回社會大眾對教師專業的信任，並重拾教師應有的專業尊嚴。

參考文獻

- 全國教師會（2000）。全國教師自律公約。第二次會員代表大會。
- 全教總（2016）。全教總支持以仲裁解決導護爭議。
- 吳青山、黃旭鈞（2005）。教師專業倫理準則的內涵與實踐。*教育研究月刊*，132，44-58。

- 呂健吉（2015）。從交通導護看教師專業倫理。師友月刊，580，062-066。
- 張菁雅、林曉雲（2016）。中市教師拒站導護 家長團體抗議。自由時報。
- 教育部（2003）。教育部感謝教師從事導護工作 [Press release]。
- 中小學教師職業道德規範（2008）。
- 朱巧柔（2016）。中市教師率全國之先不再站導護？平傳媒。擷取自 <http://www.fairmedia.com.tw/news/1719>
- 沈清松（1996）。倫理學理論與專業倫理教育。通識教育季刊，3（2），1-17。
- 王承中（2016）。教師拒導護 民團：教部應明訂導師工作。中央社。
- 許秩維（2016）。老師導護爭議 葉丙成：別把老師當OK繃。中央社。
- 陳至中（2016）。教師站導護仲裁 教部不贊成。中央通訊社。
- *Code of Ethics for Educators*. (2016). AAE: Retrieved from <http://www.aateachers.org/index.php/about-us/aae-code-of-ethics>.
- GaDOE (2015). *Georgia School Performance Standards*. Retrieved from <http://www.gadoe.org/School-Improvement/School-Improvement-Services/Pages/GSAPS.aspx>
- Merriam-Webster. (Ed.) (2015). *An Encyclopedia Britannica Company*. <http://www.merriam-webster.com>
- Teachers' Standards(2011). *The Secretary of State for Education Retrieved* from www.gov.uk/government/publications.
- The Victorian Teaching Profession Code of Conduct. (2015). *Victorian Institute of Teaching Retrieved*. from <http://www.vit.vic.edu.au/media/documents/imported-files/spl/Code-of-Conduct-2015.pdf>.

e 化社會職場倫理、專業發展，輕重問題？重構問題！

何慧群

國立臺中教育大學教育系退休教師

永井正武

日本帝京大學理工学部退休教授

一、前言

21 世紀，學校不可不教的是什麼，或至少該教的是什麼？職場倫理規範與專業職能發展，孰輕孰重？對於 2003 年北市抗 SARS 醫護人員犧牲、2011 年福島核災災民自律表現、國際醫療人道救援組織無私援助，職場倫理發展亟待補強元素是什麼？面向全球經濟與工業 4.0 構建態勢，知識經濟與創意經濟成為重中之重，職場專業核心要素又是什麼？

盱衡教育發展及其沿革，基礎教育是國民人格與社會建設的利基，高等教育影響國家發展與文明精進，二者具程序關係。今日，在教育普及與科技文明下，人與社會、科技、生態發展漸次凌駕人與己關係扎根。有鑑於，社會多元化與歧異性、經濟發展科技化與功能性，以及生態週期與有限性，理性辨識、專業實踐與價值選擇是職場不可或缺要素。

e 化社會職場倫理、專業發展，孰輕孰重？倫理與專業不再是主觀性問題，本文旨在凸顯：(1) 展延性，e 化社會是工業社會繼起新形態社會；(2) 認知性，認知理性與 e 化制度協定、網路社會與實體社會交互作用；(3) 應用性，一則自律與社會化中體現專業性格 (professional character)，二則專業具操作性與可評比性。

二、建構基礎理論框架

面向數位科技翻轉世界實體趨勢氛圍，未來世界發展，列舉要素如下：

(一) 網路社會

自 20 世紀 50 年代以來，資通訊科技在手與腦、需求與目標持續性整合下，網路社會與實體社會並行運作，可見影響：(1) 網路社會催生實體社會動態變遷；(2) 型塑多元價值與開放的網民社會；(3) 發揮經濟性、政治性與知識性功能。

概括言之，網路社會構建利基：

(1) 提供資訊化與標準化溝通平臺、(2) 推進數位達爾文主義發展、(3) 匯聚多元媒體大熔爐。實體世界發展趨勢：(1) 決策-目標與功能取向、(2) 現代化-科技與速率取向、(3) 績效-任務與創新取向。

數位紀元，教育與人力資源重要性凌駕機械與自然資源之上，從而數位科技發展成為政治、經濟與教育關注的焦點。今日，針對全球貧富差距與青年就業問題日益嚴峻現象，利益關係人透過網路網絡發聲，網路社會新增社會化功能。

（二）工業 4.0

2011 年，工業 4.0 概念（Industry 4.0）（Kagermann, Lukas, & Wahlster, 2011）在 Hannover 工業博覽會首次提出；2014 年，Nürnberg 國際自動化會展揭示聯網生產（Internet of Things, IoT）與智慧製造；2015 年，Nürnberg 全球嵌入式技術會展體現靈巧精簡與高速存取概念，預示智慧生產與製造是不可逆趨勢。

工業 4.0 組成主要部分，歸納如下：（1）通訊傳播科技及其設備、（2）資訊數位化及其數據庫建置、（3）經理人/團隊，其中，W3C 網路協定是基礎建設（infrastructure），據以連結（1）與（2），構造新形態數位網絡，有謂物聯網，（3）經理人/團隊居間經營與優化由需求、設計、模擬、製造到生產的價值鏈。

工業 4.0 新經濟生產模式，勾勒如下特色：（1）動態網絡：集目的、數據、數位化與可修正性之網絡；（2）顧客中心：B2C、B2B 模式漸次轉換為 C2B（Consumer-to-Business）模式；（3）決策策略：辨識、目標、執行、回饋。工業 4.0 開啟由知到行的決策生態策略思維、由執行操作到目標檢核的系統思考。

（三）生態經濟

「現在是智慧的年頭，同時也是愚昧的年頭。」面向全球化發展趨勢，科技文明、物質富裕程度有目共睹，相反的，全球暖化、聖嬰現象、能源

耗竭、70 億人口、種族滅絕則是史無前例。今日，全球籠罩於「又平、又熱、又擠」氛圍（Friedman, 2008）。

Chief Seattle 在《西雅圖的天空》書中（孟祥森譯，1998）呼籲人與自然和諧共生。生態問題複雜，影響因素多元，如污染、浪費、廢棄物、濫墾濫伐等等。概括言之，生態問題是經濟問題，並且是‘Think, Live, Save’跨代平等生存的倫理問題。

有鑑於，科技與經濟「增長熱」，20 世紀 70 年代，《單向度的人》批判工具理性唯一性（Marcuse, 1991），深度生態學（deep ecology）提出生態本位概念（Næss, 1989）。今日，生態系統平衡破壞嚴重性不敵社會性、經濟性問題受到重視。

綜合上述，可見未來，在工業 4.0 助益下，網路社會與實體世界變革愈形頻繁與複雜。e 化社會現象：（1）科技文明商品化，社會價值重組、物化與人己異化；（2）自然資源耗竭、工業化與現代化負荷，以及生態系統平衡破壞；（3）數據、績效與動態取向之職業生態認知及其實踐發展。最後，運用數理工具 MSM（Matrix based Structure Modeling）（Nagai, & Tsai, 2013）表徵時代要素之關係結構（見圖 1），助益：（1）掌握整體結構、（2）溝通互動、（3）後設論述

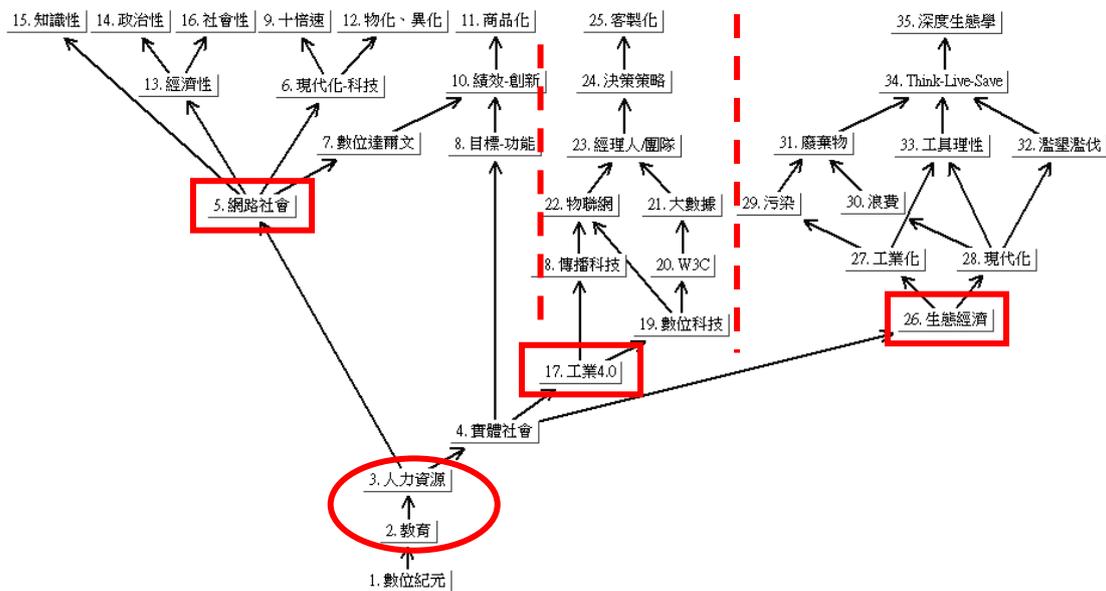


圖 1：e 化社會核心要素關係結構 MSM

三、分析與討論

依據上述構建基礎理論框架，自標準化、專業化與 e 共生分析與討論職場倫理、專業發展概況。

(一) 標準化

有鑑於，通訊與資訊構築社會變得複雜，建置標準化基礎工程浮上檯面，1983 年 International Organization for Standardization(ISO)提出軟體硬體網路互連 Open System Interconnection Reference Model(OSI)，藉以體現：(1) 相容性-標準國際化、(2) 評鑑性-智慧產品與品質、(3) 流通性-平等互惠與效率。

自 20 世紀 90 年代以來，資訊化、數位化成為各國政經與教育現代化指標，今在工業 4.0 助益下，可見變革：(1) Information & Communications

Technology(ICT)產業進一步發展、(2) 數據取向決策態勢指日可期、(3) 標準化協定 (protocol of standardization) 成為網路社會與實體世界溝通互動依據。

對於人工智慧 AlphaGo 在博弈中勝出現象，可見旨趣：(1) 堅定數據取向決策策略、標準化工程利基性、(2) 職場規範由人與事範疇轉向有效專業共識結構協定與實踐力評比、(3) 速度、精準與達標。職場不適行徑如公器私用、朋黨比周、弱肉強食、專業濫用，無關乎教育與專業，而是人格特質與修養、價值理性與選擇問題。

(二) 專業化

教育歷經 1970、80 年代以至今日之多元論述、改制與典範轉移，其專業性、科學性與跨科際整合性漸次躋身於科學學術之列(何慧群、永井正

武，2015)。現代教育發展不是意識形態更迭，更非素樸公共化與市場化辯證，相反的，教育沿革及其發展業由要素構建、同課異構/差異教學到標準化評鑑、學用合一與動態應變。

依據教育與人力資源論觀點，程序不是政策制訂的核心問題，理性教育箇中關鍵是：(1) 理論與實務轉換，如 Deming Cycle，由目標-工具到診斷-行動週期精進 (Deming, 1986)；(2) 歧異與差異，涵蓋教師/學校、學生/同儕、家長與地域；(3) 國家政經發展宏觀調控策略與教育正義方案規劃 (何慧群、永井正武，2013)。

1809 年，Humboldt-University 創立，主體、用合一，即對內倡導學術自由、整合教學與研究，對外擔負知識探究與學術發展終極目標。今日，業界以超越十倍速推進心生產模式，產官學功能合作是趨勢 (何慧群、永井正武，2016)，專業力與具操作性決策策略是關鍵核心。職場專業變革由文憑主義、專業實踐到機動應變。

(三) e-共生

「知識就是力量」，科技文明發展反映人的智力與智能無限可能。人類在《追求卓越》(Peters, & Waterman, Jr., 2004) 驅動下，生物科技發展由複製動物、基因改造食品到醫療貢獻醫技服務；資通訊科技創造《世界是平的》(Friedman, 2005)、Massive Open

Online Courses：數位科技開啟工業 4.0 新經濟生產模式、走動式學習等。

關於科技、自然生態與人文社會先後浮現棘手問題，前者如《不願面對的真相》(Gore, 2006)、《成長的極限》(Meadows, Meadows, & Randers, 2004)，後者如《M 型社會》(大前研一，2006)、《下流社會》(吳忠恩譯，2006)。有鑑於，e 化社會是不可逆發展，認知-readiness、情意-discipline、行為-management 亟待優化。

面向數位紀元變革，以心態調適逆勢操作，如《慢活》(Honoré, 2005)、《快樂經濟學》(Layard, 2011)，非長久之計；相反的，運用 e-科技平臺優化系統思考：(1) 體用相依-正視《兩種文化》(Snow, 1998) 到《反對完美》辯證 (Sandel, 2009)；(2) 雙贏-以競和策略取代賽局意識；(3) 共生-經濟與自然生態演化與依存。

綜合上述，面向數位紀元，群概念凌駕個人概念之上，職場倫理與專業發展，歸納如下：(1) 以 Deming Cycle 作為專業精進參考框架；(2) 人為用、事為體：人的部分，自律是根本、組織規範與專業個性是核心；事的部分，生態系統思考、專業共識與協定、參與與體現競和策略；(3) 可評比的專業力與決策策略。同上，運用 MSM 結構分析時代倫理與專業要素之結構關係 (見圖 2)。

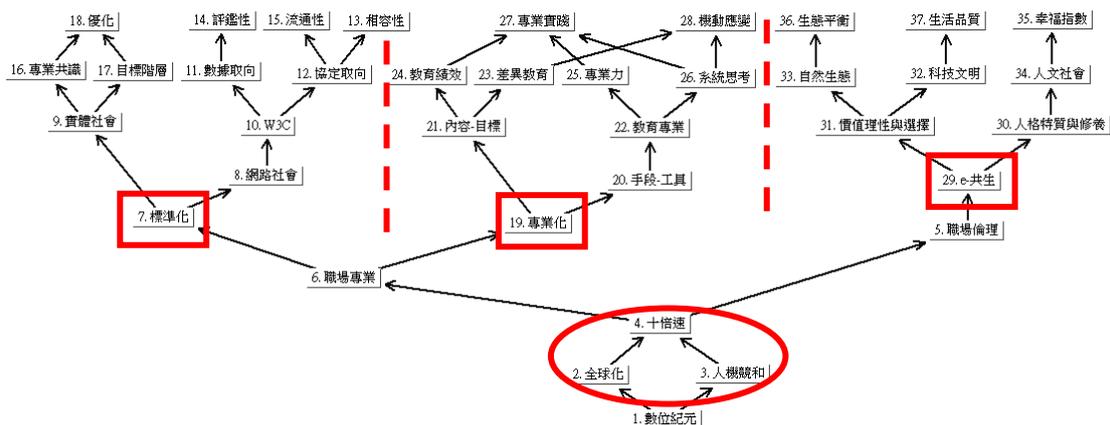


圖 2：e 化社會職場倫理、專業結構分析 MSM

最後，運用 MSM 並列圖 1 與圖 2，一則綜覽數位紀元之職場倫理、專業關係結構，二則可得 e 化社會核心要素關係結構及其職場倫理、專業之結構分析（見圖 3）。圖 3 顯示，未來 e 化社會，專業在標準化協定基礎上推

進工業 4.0 新經濟生產模式，據以：(1) 經營生態經濟、優化生活品質與 e 共生；(2) 正視物化與生活品質、異化與幸福指數間衝突性；(3) 體現教育專業於專業實踐與機動應變。

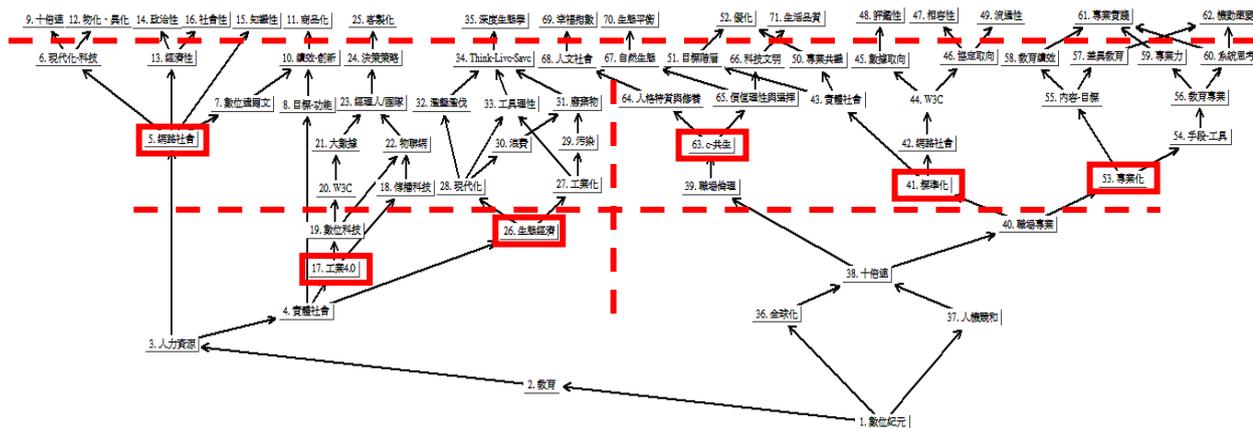


圖 3：e 化社會要素結構分析 MSM

四、結論

數位紀元，網路社會是實體世界運作不可或缺的元素，而工業 4.0 不無催生新形態社會可能。其次，人工智慧 AlphaGo 呈現以群為單位的工作模式，群的組合有數據庫、專業共識與分工、決策策略。

e 化社會以十倍速運作，職場倫理、專業發展由傳統個人本位轉換為集人事物本位，人是人-機或團隊、事

是目標任務、物是場域與資源，專業力與決策策略是工具，專業個性與生態觀體現於問題解決與任務執行。

最後，運用數理工具 MSM 表徵與結構分析 e 化社會職場倫理、專業發展，藉以：(1) 表徵要素與要素之系統結構、(2) 提供簡潔扼要與反饋迴路之階層結構、(3) 示範教育研究另類表徵。

參考文獻

- 大前研一（2006）。M 型社會-中產階級消失的危機與商機。臺北：商周。
- 何慧群、永井正武(2013)。臺灣 12 年國民基本教育體制研究-對照美國、德國、法國國民教育體制。香港教師中心學報，12，151-168。
- 何慧群、永井正武（2015）。學術資本主義，知識功能唯一化？臺灣教育評論月刊，4（5），51-60。
- 何慧群、永井正武（2016）。大學組織重組，規模論？功能論！臺灣教育評論月刊，5（1），119-132。
- 吳忠恩（譯）（2006）。下流社會：新社會階級的出現（原作者：三浦展）。臺北：高寶。
- 孟祥森（譯）（1998）。西雅圖的天空-印第安酋長的心靈宣言（原作者：Chief Seattle）。臺北：雙月書屋。
- Deming, W. E.(1986). *Out of the Crisis*. MIT Center for Advanced Engineering Study. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Friedman, T. L.(2005). *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Friedman, T. L.(2008). *Hot, Flat, and Crowded: Why We Need a Green Revolution - and How It Can Renew America*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Gore, A.(2006). *An Inconvenient Truth: The Crisis of Global Warming*. New York: Penguin Young Readers Group.
- Honoré, C.(2005). *In Praise of Slowness: Challenging the Cult of Speed*. New York: HarperCollins Publishers.
- Kagermann, H., Lukas, W., & Wahlster, W.(2011). *Industrie 4.0: Mit dem Internet der Dinge auf dem Weg zur 4. industriellen Revolution*. Verein Deutscher Ingenieure (VDI) Nachrichten, 13.
- Layard, R.(2011). *Happiness: Lessons from a New Science*(2nd ed.). London: Penguin Books.
- Marcuse, H.(1991). *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston: Beacon Press.

- Nass, A.(1989). *Ecology, Community and Lifestyle*(Translated by D. Rothenberg). Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press.
- Nagai, M., & Tsai, C. P.(2013). Matrix Based Interpretative Structural Modeling. *International Journal of Kansei Information*, 4(3), 159-174.
- Peters, T. J., & Waterman, R. H., Jr.(2004). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. London: Profile Books.
- Sandel, M. J.(2009). *The Case against Perfection: Ethics in the Age of Genetic Engineering*. Boston: Belknap Press of Harvard University Press.
- Snow, C. P.(1998). *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.



職場倫理教學還欠缺什麼－從二個外緣問題談起

李真文

國立東華大學師資培育中心助理教授兼地方教育輔導組組長

一、前言

職業無分貴賤，對社會分工而言，每項職業的存在都是必要的。個人存在於分工社會的價值，在於扮演好社會職務的角色，發揮分工合作之最佳效能。若從事該職業的人做事不認真、不負責，甚至違法亂紀，足使外行人對這項職業的專業性抱以質疑。或說內部人士，例如：老闆或管理者，也常常抱怨招募不到合適員工，或忠誠度不足、流動率過高，影響績效運作。又時以爾虞我詐，明爭暗鬥，致使職場氣氛詭譎，不利團結和諧。理應選對職業，找到好工作，最後在該處寄以安身立命的場域。但此中湧現的各種紛爭與眉角，幾乎不脫倫理之範疇，其座落於職業倫理、專業倫理與職場倫理交融的區塊之中。

廣業而言，倫理規範是為了保證各種職業的專業展現，從而各盡社會責任，保障眾人福祉的實現。職業倫理或職業道德規範的是特定職業從業者之社會責任；專業倫理亦相仿，唯專業更有其區別於其他半專業或非專業職業的高標準要求；職場倫理則是職人在工作場域中所應遵守的各種規範。三種倫理互有重疊，但吾人的重新探究，關注的不是規範有那些，或其如何產生，而是這樣規範之目的適切性與意義的價值性。它將不會簡化為職場生存手冊，或是員工寶典，而是從我們對職業、工作、勞動、經濟、

社會分工等相關概念，以及與人類的精神性與生命意義相近的議題中去重新審酌思考，得出的動態調整原則。故本文擬從勞動工作的意義，進入勞動異化的轉折，再走向有意義的工作如何參與的脈絡，除了職人角度外，並就「消費者心理」與「專業至上」的二個外緣問題審視，期能對職場倫理教學內涵面向上加以補充。

二、從勞動異化到有意義的工作

為了生存，人必須勞動。如佛禪所示「一日不作，一日不食」，以勞動來回敬天地養育之恩。又或《聖經》所提：「人受造不是為了逸樂，而是為了工作」「我父工作直至如今，我也作工」。工作，是上帝給予人類的基本使命，其本身即是人存在的價值，也是崇敬上帝的一種存在方式，更可說是「我工作，故我在」的體現（李志鴻，2001）。

勞動的神聖意義，除了形上學的價值外，亦是為了人類為彼此生產而存在，如馬克思所言：「不論是生產本身中人的活動的交換，還是人的產品的交換，其意義都相當於類活動和類精神－它們的真實的、有意識的、真正的存在，是社會的活動和社會的享受。」所有人的勞動活動（人與人的交往）呈顯著「一多互攝」的社會的人的存有狀態（伍至學，1993）。換言之，人的勞動是其本質的顯現，透過活動的參與或是產品的交換，將人存

在的意義投顯於中，並與其他社會成員共在。因此，從事一項工作本身即是社會參與。

馬克思批判的是，進入私有制及資本主義社會，勞動疏離了勞動者的生命，工人從屬於資方，其參與勞動僅是為了餬口，在其中沒有自我，所勞動的產品愈是什麼，自己愈不是什麼（陳學齡，1983；伍至學，1993），勞動者喪失對工作的主體性，反而成為工作的奴役，工作不再是生存的目的，而成了生存的手段（李志鴻，2001），以致出現勞動異化的弔詭，愈是從事勞動以求生存，愈是離自身的生命意義愈遙遠。可是，圖個溫飽的基本需求還是難以退讓，如何將五斗米折腰的無奈轉化成有意義的勞動參與，化解勞資二方對立架構，並在供需兩造的經濟環節與全體生態平衡間取捨折衝，使得進入職場的勞動成為從事有意義的工作（meaningful work）。

有意義的工作基本上可以被視為人類基本需求，因其可滿足人對自由、自主與尊嚴的旨趣（Yeoman，2014）。然而，有工作與從事「有意義的工作」間存在著鴻溝，有意義的工作能給予多數人有機會護養其自尊，施展人的本質能力，對人類的幸福感之發展是必要的，而唯有透過就業才能將有意義的工作與個人自尊把握在手（Attfield，1984）。因此，人還是以進入職場方能確保其有機會自我實現為前提。

但有意義的工作有工作的條件（客觀面向）和勞工的感受（主觀面向）兩方面的視域，兩者亦有著難以協調的落差（Ciulla，2000）。工作的條件，包含了職場的制度與管理以及福利保障是否可以滿足勞工的各種需求，其升遷獎勵可否激發勞工的能力與潛能，以創造個人與組織的最佳績效。管理者的領導風格，同事之間的工作氣氛等，能否使勞工認定其即為安身立命之地。勞工的感受，則是受到工作的條件以及個人能力與價值觀的影響（Michaelson，et al，2014）。儘管個人價值觀不同致使有意義的工作會有極大的差異，但從道德價值來說，其也必須是符合社會認同的，畢竟從事恐怖攻擊即使符合了主客觀的要件，還是不被視為有意義的工作（Michaelson，2009）。

若以康德的視域來說，有意義的工作基本上反映了幾項特質：1.有意義的工作是可以自由加入的工作；2.可以准許員工保有其自主與獨立；3.可以使其發展理性的能力；4.可以提供其合適生活的待遇；5.能支持其道德之發展；6.不會阻撓其如何實現其幸福（Bowie，1998）。但這樣的特質似乎僅以企業應提供員工的工作條件來看待，可是，老闆有其道德義務要提供有意義的工作嗎？員工有其道德義務去追尋有意義的工作嗎（Michaelson，et al.，2014）？

當今新興且更具彈性的工作型態增加，如：兼職、季節性工作、機動的上班時間、固定總工時、契約外包、工作分攤等，出現「個人化」

(individualization)的現象(McGovern et al., 2007)。不論這種現象的出現是受到經濟景氣的影響，或是隨著後現代氛圍漸濃的渲染，個人工作價值體系儼然已轉變，不再依附於公司或企業，甚至是工會，而是基於自己對於自己負有義務，不再背負社會期待，純是一種個人的自利與自戀(Beck & Beck-Gernsheim, 2006；王之相，2015)。因此，職場倫理已非公司與員工間的契約關係可以涵蓋，它也不再具有賣身契的約束，亦非公司獲利與員工幸福的正負相關可以解釋。可以做的，則是重新回到職人與其外緣關係的變動來思考職場倫理的可能。

三、從職人及其外緣的角度思考 職場倫理

職場倫理相關教科書的諄諄教誨，一向標榜著兼顧職人角度與公司組織效能及社會責任的角度來思考。其重視職場中的人己關係，完善自我的成長，在職場生涯發揮最好的表現。透過這些發展自己有異於組織的個性與特長的需要，以達到組織中需要達到的職業倫理與道德的最基本態度與要求(楊政學，1998)。但職場倫理的原理原則又如同員工的指導手冊，一般的告誡是期盼員工能具備：1.遵守工作規範；2.服從上級指令；3.遵守公司機密；4.提升工作效率；5.表現忠誠態度；6.發揮團隊精神；7.尊重他人隱私等基本態度(陳鎰明、鮑騏騏，2014；邱茂城、王昭明、吳育升，2009)，才稱得上是遵守職場倫理的好伙伴。

職場倫理的難題，始自於企業組織甄選合適員工開始，如何兼顧公平與卓越，在就業平等與企業需求的兩端求取最佳模式。挖角的、獵人頭的、空降的、重金禮聘的外人，與參酌年資、輩份，予以拔擢的內升人員，這種考量適才適所與團體最佳效能的權衡，磨合著員工與老闆的智慧。

再者，倫理看似專業的要求，實際上恐成了人權的侵犯。企業主總是希望員工好用又耐操，領較少的薪資，做最多的事。上班兢兢業業，下班隨時待命。加班毫無怨言，分紅亦不貪求。然而，為什麼要別人犧牲奉獻，才能展現其對組織的認同，以及對專業的熱情？倫理要求的承諾彷彿是無私奉獻，這是老闆症候群，也是幻想曲！儘管華人的基本倫理乃以忠孝為底，而今對職人個體來說，對公司的忠誠並非首要的倫理，尤其是在階層性愈明顯的公司，更是墊底的選項(Oakley & Lynch, 2000)。因此，若企業主無法善待員工，自然得不到員工的奉獻精神。

職場中最大的挑戰，不外乎是小我與大我間的拉扯。是要犧牲小我完成大我的成全，還是要滿足小我捨棄大我的保全，端視個人價值觀的層級，也涉及到個人人格的完整性。諸多兩難，超越了個人與公司，有時更需要提升至國家社會乃至於全人類的角度來取捨，才不致於淪為苟且。像是美國前中情局史諾登爆料事件，即是這類倫理難題的極佳例證。

尚有一項常被忽略的問題是生涯選擇的問題：「職人如何認識個人是否適合從事某個職業？」若不想從事該份工作，則不會產生工作熱情與承諾。由於現代人未必每個人都清楚自己想要或適合從事那一個職業，有些人的生涯選擇甚至是家人代為決定，因此，自己沒有興趣或是不適合從事的職業，自然容易離職或跳槽。對流動的員工來說，職場倫理絕對不會產生緊箍咒之效。

此外，筆者擬從二個外緣的角度來反思職場倫理的連動範疇：

(一) 外緣問題一：消費者心理取向

多數消費者也成為某種倫理規範的共犯，讓企業主或管理者有機可趁，從而由正式制度或潛規則的方式指使其部屬順服並執行，以下即二個常見心理之提問：

1. 為什麼每樣東西都要俗又大碗？

俗又大碗的撿便宜心態，間接使得製造者必須迎合這樣的市場需求，因此，必須降低人力成本，使得平均薪資難以調漲；必須降低原物料成本，只好以次級品或劣級品代替。血汗工廠或是黑心企業，不就是呼應了這樣的消費者心聲而誕生的嗎？俗又大碗，則只會造就劣質粗糙的心力投入，因為用過即丟，丟了再買的循環，使得消費者並不珍惜商品，商品既非生產者的嘔心瀝血之作，又遭到消費者的無情對待，其廢棄造成環境污染不說，更受傷的是員工的勞動永遠異化與被剝削。很難想像在沒有人權保障的工作環境中，會存在合理的職場

倫理。唯有反映合理利潤，並將利潤回饋給勞動參與者，才可能恢復人性化的職場倫理。

2. 為什麼別人要將你奉為至上？

閣下至上的待客之禮，已漸被「老子有錢，所以你要服侍我」的庸俗心態給取代。但為什麼吃個飯要搞得別人對你低聲下氣，讓你頤指氣使的。金錢若只能滿足你的欲求，而不能變化你的氣質，那麼金錢換來的尊重並不真實。我們的社會似乎也不會為羞辱服務工作者而感到內疚，但若如果你知道雇工只領到最低工資，常處於絕望與喪氣中，要求他/她們在提供服務時擠出一絲笑容，的確強人所難（林麗雪譯，2016）。倫理可不是規範下人用的，要求好的服務，應該也要替服務者的福祉著想才行。

以上二個問題主要反映消費者的自私自利現象，這當然可能威脅到社會秩序（Ritzer, et al., 2001），也間接促使某些不合理的職場倫理存在。在認知上，消費活動本身自有其獨立的意義，對自己好一點「也並沒有甚麼不對」之自我意識，這種新個人主義並不會感到不好意思（Ransome, 2005）。消費者自我膨脹，自我犒賞，拿著自己辛苦賺來的錢大肆花費甚至炫耀的觀念，其實便是職場倫理中外緣的首要問題。除非消費者可以認同自身做為轉化此種現象的能動者，其於日常的消費中連結到實現人權、環保、民主等「公共價值」的面向，形成對公共有益的集體行動，展現有益於社會發展的正面影響力（Trentmann, 2007；張春炎，2015；鄭陸霖，2014）。否則職場倫理教學還是難擋市場競爭下形塑回公司內部的各種不合理要求。

（二）外緣問題二：專業至上取向

專業分工愈細，則專業間的敵視情況愈嚴重。這種敵視不只是內行人間的文人相輕而已，還包括與其他行業間的相互競爭。專業合作，有時可能演變成專業互鬥，誰也不服誰？以下即是二個常見現象之反問：

1. 為什麼政治正確可以凌遲專業？

上頭指示的即是正確的，風向球隨著主管的莫名遠見而轉呀轉！官威浩大，只好臣服。向來都是政治引導專業，而不是專業輔佐政治。在政治正確的強勢主導下，倫理如同牆頭草測試題，順向者生，逆向者亡。按理來說，專業的存在是為了提供其他社會成員最佳的社會服務，使社會成員間能透過彼此的擅長而獲得高水準的福祉保障。儘管政治正確未必都是錯，有時為了對抗不公義或彌補錯誤，採取的必要手段，的確可以贏得喝采。但有時其也未必正確，更令人憂慮的則是完全不理會專業建議而一意孤行，這種政治豪賭絕對是殘害專業倫理。

2. 為什麼專業可以凌駕一切？

很多專家都罹患傲慢症，如果其標榜的專業可以換來社會地位的尊崇的話，這種傲慢症候群愈是嚴重。訴諸專業，固然是好事，但只能以專業來行事，恐怕也不是每個人的風格。專業倫理是要求專業從業人員提供最佳的作法建議，而非取代他人的決定。當大家都訴諸於專業，彼此互不相讓，其造成的倫理難題又豈易解決？

「恐龍×××」的稱謂，意謂著該專業從業人員如化石般的存在，嚴重地與現實脫節。專業在其固有領域中的進展，成為內行人自我取悅的資糧。但何以專業中的路徑會走向恐龍的死巷？是外行人學識太淺薄而無法欣賞專業人士的深思熟慮，還是內行人的自我鍛鍊岔上了走火入魔之途而不自知。是要在內行人中取暖地修補自身的倫理，或是應開放其他領域的高見來琢磨自己的倫理？專業不應該困在象牙塔而自以為身在天堂，應該有更貼近人間與眾生共商的作法。

四、職場倫理課程與教學的外延（代結語）

臺灣社會肇生諸多違反職場倫理的案件，有志之士感慨現今教育太重知識或技術，反而對品格的培養較少重視，才會導致社會亂象叢生（陳美玲、徐定華，2011）。然而，專業倫理與道德教育課程的實踐，不僅是純粹知識性、客觀的教學的活動而已，它還涉及倫理或道德在具體生活中的落實問題。換言之，專業倫理與道德教育課程，必須貫通「知識活動」與「實踐活動」，並且將兩者融合為一（黃俊傑，2002）。

由本文初步的探討可知，職場倫理教學本身大多聚集於某項職業別的专业養成與規範，但職場倫理的重要性，不光是像從業人員的護身保典而已，更應該成為職場生活哲理的判斷規準，使職人們在職場上更清楚自己的角色定位，從而對人對事對物，都能誠敬以待。本文以職人角度與二個

外緣問題談起，以為未來在職場倫理課程內涵上尚需加強：生涯輔導教育、消費者教育以及高層次跨界域的倫理思辨教育。

隨著第二次機器時代的來臨，電腦取代人類工作之危機，將迫使人們不斷更換其職業以求生。職場的不穩定性提高，倫理的違犯與更動勢必更加頻繁。生涯輔導教育，能讓學生更認識自己適合從事的職業，亦能從工作中累積轉職所需的關鍵能力，如此，到了另一個職場則又能貢獻心力，成就個人與組織。

再者，必須推動消費者教育，使之進行綠色消費或是公平消費，這種消費者意識的抬頭，將不再是消費者是大王的享受心態，而是消費者的公民運動。

最後，則是高層次跨界域的倫理思辨教育，能夠在跨域專業間取得相互認識與調適，專業之間彼此可以對話交流，是互為主體的尊重，以卸除各門戶的專業至上偏鋒。

目前國內職場倫理課程之開設以技專校院居多，技職學校的專業科系開設的「職業倫理」課程，多半是以專業為主體發展的職業倫理，其課程又分兩部分：基礎倫理與專業倫理。在基礎倫理部分，主要是以倫理情感與行動教育為核心；在專業倫理部分則以倫理思辨教育為主。這樣的開設還是限於自身的專業，並未跨出專業之外。若是課程內容可以包含倫理思維的介紹，生命倫理、生活倫理的意

義，環境倫理的面對，及討論倫理在現代社會中可能產生的悖論；課程的核心應運用抉擇與體驗的方式，讓學生透過自我的經驗來進行抉擇，面對責任（耿慧玲，2009）。並且納入筆者從外緣問題所提的建議，相信國內的職場倫理教學將於日後於各職場中顯現其效。

參考文獻

- 王之相（2015）。工作精神—從行會到個人化。止善，18：83-114。
- 伍至學（1993）。從兩種「交換」機制論馬克思的異化論。哲學與文化，20（8）：777-783
- 李志鴻（2001）。從「人的意義」鋪陳「工作人」的思考。應用心理研究，10：25-36。
- 林麗雪譯（2016）。當收入只夠填飽肚子：走向貧窮化的年輕人，正面臨什麼樣的困境？被困在低薪、低保障、高物價的「新貧世代」，為什麼無法脫貧？（Linda Tirado原著）。新北市：好優。
- 邱茂城、王昭明、吳育升（2009）。職場倫理與就業力。臺北縣新莊市：普林斯頓國際。

- 耿慧玲（2009）。〈由涂爾幹《社會分工論》看臺灣技職體系職業倫理與生命教育課程〉。收錄於劉明揚等，**提升職業倫理與職業道德教育論文集**（建國科技大學通識教育中心，高立圖書出版公司。2016/4/12 取自 <http://ir.lib.cyut.edu.tw:8080/bitstream/310901800/9193/1/%E7%94%B1%E6%B6%82%E7%88%BE%E5%B9%B9%E3%80%8A%E7%A4%BE%E6%9C%83%E5%88%86%E5%B7%A5%E8%AB%96%E3%80%8B%E7%9C%8B%E5%8F%B0%E7%81%A3%E6%8A%80%E8%81%B7%E9%AB%94%E7%B3%B%E8%81%B7%E6%A5%AD%E5%80%AB%E7%90%86%E8%88%87%E7%94%9F%E5%91%BD%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B.pdf>
- 陳美玲、徐定華（2011）。從心理學觀點看職業倫理與道德教學。**應用倫理教學與研究學刊**，6（1）：41-52。
- 陳學齡（1983）。馬克思主義異化論述評。**公民訓育學報**，創刊號：199-208。
- 陳鎰明、鮑騏騏（2014）。大學生對職場倫理之應有認識。**休閒保健期刊**，11：1-11。
- 黃俊傑（2002）。**大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示**。臺北：中華民國通識教育協會。
- 楊政學（1998）。**企業倫理**。臺北：揚智文化出版。
- 鄭陸霖（2014）。道德經濟在消費社會中還有機會嗎？一個實質與形式分析雙軌並進的理論重構。**臺灣社會學刊**，54：181-232。
- Attfield,R. (1984) . Work and the Human Essence. *Journal of Applied Philosophy*, 1(1):141-150.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2006). *Individualization: Institutionalized Individualism and Its Social and Political Consequences*. London: Sage Publications.
- Bowie, N. E.(1998). A Kantian Theory of Meaningful work. *Journal of Business Ethics*, 17: 1083-1092.
- Ciulla, J.(2000). *The Working Life: The Promise and Betrayal of Modern Work*. New York: Three Rivers Press.
- McGovern, P., Hill, S. Mills, C. & White, M. (2007). *Market, Class and Employment*. Oxford: Oxford University Press.
- Michaelson, C. (2009). Meaningful Work and Moral Worth. *Business & Professional Ethics*, 28(1/4): 27-48.
- Michaelson, C. et al(2014). Meaningful Work: Connecting Business Ethics and Organization Studies. *Journal of Business Ethics*, 121:77-90.

- Oakley, E. F. & Lynch, P. (2000). Promise-Keeping: A Low Priority in a Hierarchy of Workplace Values. *Journal of Business Ethics*, 27 (4):377 - 392.
- Ransome, P. (2005). *Work, Consumption and Culture – Affluence and Social Change in the 21st Century*. London: Sage Publications.
- Ritzer, G. Goodman, D. & Wiedenhof, W. (2001). “Theories of Consumption,” In George Ritzer and Barry Smart ed(s)., *Handbook of Social Theory* (pp. 410~427). London:Sage.
- Trentmann, F. (2007). Citizenship and consumption. *Journal of Consumer Culture*. 7(2):147~158.
- Yeoman, R. (2014). Conceptualising Meaningful Work as a Fundamental Human. Need. *Journal of Business Ethics*, 125: 235-251.



談公務機構之職場倫理

徐淑敏

臺北市立大學社會暨公共事務學系副教授

一個國家能夠順利運行，政府機構在制定與執行各項政策時，有賴於行政人員的參與，因此在行政體系中公務人員的職場倫理就顯得格外重要。廉能政府向來為人民所追求與期望的目標。在現今價值多元的社會中，鞏固民主行政的基礎和落實倫理的價值更形重要。在公務職場上需要各個部門及人員通力合作，始能順利完成各項政策。然而部門間與成員間無法避免摩擦，如何有效解決衝突與分歧，使公共利益和社會正義得以實現，職場倫理更顯重要。

何謂公共行政中的職場倫理？考試院於文官制度興革規劃方案揭示「廉正、忠誠、專業、效能、關懷」五大核心價值，作為公務員執行職務及行為處事之原則。公務員該具備的職場倫理，包括：第一、行政倫理，強調行政中立，身為公務員應該不分黨派，維持政治中立，在做決策時維持客觀中立及公平的超然的立場，以國家、人民的整體利益為考慮。第二、專業倫理，當政策涉及專業，決策者無法憑自身知識處理時，必須請政策分析人員協助。政策分析人員在處理專業方面的倫理道德問題時，應該遵循專業倫理所涵蓋的道德價值觀與行為規範。第三是個人倫理，其講求的不是外在的標準與規則，而是重視行為者內在的看法，Harmon 指出公務員需具有自我反省和團體合作的能力。

本文就專業倫理的部分進一步說明，許多政策因涉及專業，必須請政策分析人員提供分析結果，協助首長做為決策的依據，政策分析人員在從事分析工作時可能面對的倫理責任有以下四種：

（一）關於個人利益的問題

當政策分析人員在擬定方案或衡量標準時可能會受到各方面的影響，例如自身利益、首長的立場、大眾媒體的壓力等而誤導政策分析的結果，尤其是在政府部門工作，可能會有假公濟私的嫌疑。

（二）事實與價值判斷的問題

政策分析人員不應有先入為主的觀念，若專業與價值無法區分，而誤導決策者或民眾，將導致分析結果的不公正與不正確。

（三）價值判斷的問題

任何政策一定會涉及價值判斷，政策分析人員無論是基於何種立場或價值判斷，都應使民眾能夠了解和審視其過程。須清楚交代才能形成強而有力的政策論據，使民眾信服。

(四) 民眾參與

當政策問題與人民相關時，應傾聽人民的聲音。積極鼓勵民眾參與，舉辦公聽會、座談會等，以了解民眾想法。若忽視民意可能造成政策執行不力，困難度也會提升。

然而，在政策分析人員與首長間的互動中發生價值衝突和意見分歧時，政策分析人員該如何選擇？Hirschman、weimer、vining 和朱宏志等多位學者提出以下幾種解決途徑：

1. 直言與抗議策略：向首長表達抗議，藉此改變決策。若不成功則繼續向上挑戰，表達自己不同的意見，但此舉也要付出相當的代價。
2. 離職與離開策略：當意見表達後仍無法得到適當的回應時，選擇離開。
3. 最後通牒：向首長發出最後通牒，試圖影響決策者。
4. 不忠誠策略：此將涉及道德上的問題，例如洩密給所屬機關以外的人員。近年來，個資法倍受重視，保密在倫理道德上十分重要。
5. 辭職時揭發：政策分析人員在辭職時，揭露該機關倫理道德上的缺失。
6. 直言到制止：政策分析人員採取直言抗辯到首長停止策略為止，並運用大眾傳播媒體揭露此政策對民眾和國家的不利之處。
7. 顛覆策略：破壞或阻止政策的執行。

政策分析人員一旦面臨與首長價值衝突時，通常不是違背自己的良心去服從首長的指示，便是選擇傷害首長的利益和名聲。為避免陷入此種窘境，一開始便需慎選首長。上述七大解決途徑中，如何選擇因人而異，與其個性、價值觀和處事態度相關。本文認為前三項是較為穩妥的作法，政策分析人員應具備與長官溝通的能力，面對權責時應該直言不諱，而首長也應有雅量，接納不同的意見。政策分析人員若直言抗辯仍得不到首長認同，又不願意採取首長的指示時，離職去尋求與自己理念相近的首長為另一抉擇。職場上講求道德操守，能力再好，若無道德一切都是空談。上述所提的不忠誠策略和顛覆策略，本文認為不可行。

總而言之，政策分析人員應該維持自己的專業精神，不能一味的聽從首長而摒棄專業良知做出錯誤的分析，然而也不能完全不考慮首長的政治立場，必須兼顧此兩項，並在其間取得平衡，做出綜合性的考量。公務員的職場倫理可以顯現其個人價值，無論對所屬職務的態度、面臨衝突、或是與同事和長官間的互動等皆須符合倫理道德的規範，以打造廉能和有效率政府。

參考文獻

■ 公務倫理與公義社會—國家文官學院。取自

<http://www.nacs.gov.tw/NcsiWebFileDocuments/ethics/material.pdf>

- 朱志宏（2004）。公共政策。臺北市：三民書局。

- 考試院（2010）。考試院文官制度興革規劃方案。取自
<http://csinfo.exam.gov.tw/cp.asp?mp=11&xItem=11190&ctNode=1043>

- 國家文官學院。取自
http://www.nacs.gov.tw/02_trainprogram%5C00_admin_page.asp?ID=JNNQENJROQRRK

- Hirschman, Albert O.(1970).*Exit, Voiece and Loyalty*: Harvard Univ Pr



以「孟子哲學」課程示例溶滲式倫理教學

陳雪麗

華梵大學哲學系副教授暨哲學文創學程召集人

一、前言：職場態度，世代差距

電影「我的少女時代」，成年林真心終日埋首工作，順從老闆臨時要求加班的命令，聽到年輕部屬奚落：「誰要跟妳一樣啊？工作超時，薪水又不夠用。她把她公司當家人，公司把她當畜牲。誰要跟妳一樣啊，那不就很衰。」

她頹喪自問：「十八歲的我，如果在街上偶然遇到這個女人，一定也會和他們一樣，毫不留情的嘲笑她。」

這是太聽話不敢反抗？還是骨子裡自然反射的負責敬業態度？

電影場景，反映兩個世代截然不同的工作態度。多數五六年級這一代，對老闆臨時交辦工作，不惜加班也要使命必達。

到了七八年級新生代，捍衛自己權利的意識高漲，不管公事緊急與否，下班時間一到準時走人，休假盡情享受，不能也不願接受突發工作，勉強接受也是抱怨連連。

上班時段未盡全責竭力以赴，臉書、Line、電玩、網路不曾間斷，卻對下班時間錙銖必較。

APP 滑世代，多工導致注意力無法集中，職場錯誤百出的烏龍現象，近幾年特別嚴重。網路標價尾數少個 0 的例子屢見不鮮，護士打錯針、給錯藥的事情，也多有所聞。

原價 12900 元相機，打折後 8900 元出售，網路標價每臺 890 元，1.5 個小時，被 4 個人搶標 240 臺¹。

旅行社網路錯標，定價 9900 元的北荷蘭 12 日遊，少標一個 0，引起網友瘋狂搶標，25 人成功下標，旅行社損失約 225 萬元²。

北城醫院致命烏龍，將肌肉鬆弛劑錯當 B 肝疫苗施打。新生兒 1 死 6 脫險。護士涉業務過失致死，吊銷執照³。

太多的差不多先生小姐，工作漫不經心，疏忽職場應具備的基本細心查核與精準確實的態度。標錯價格，造成業者金錢、商譽損失，引發人性貪婪，競相搶標佔便宜的浮動與爭奪。打錯疫苗的疏失⁴，對新生兒與家

¹ 8900 相機只賣 890，又是標錯價（99 年 8 月 9 日）

<http://boylondon.pixnet.net/blog/post/46822434-8900%E7%9B%B8%E6%A9%9F%E5%8F%A%E8%B3%A3890-%E5%8F%88%E6%98%A%E6%A8%99%E9%8C%AF%E5%83%B9>

² 少標一個 0 北荷蘭 12 日萬元出團（中時電子報，104 年 2 月 9 日）

http://www.rclaw.com.tw/SwTextDetail_02.asp?Gid=8906&txtgp=&groupkd=0

³ 打錯針 新生兒 1 死 6 脫險（自由電子新聞網，91 年 11 月 30 日）

<http://www.libertytimes.com.tw/2002/new/nov/30/today-t1.htm>

⁴ 打錯針案 北城護士判兩年（自由時報新聞網，92 年 5 月 23 日）判決書指出，黃 X X 坦承未詳讀藥瓶標示，且沒有遵守疫苗注射前應採行之「三讀五對原則」，既已起疑卻又未加驗證，過失明確。

<http://www.libertytimes.com.tw/2003/new/may/23/today-life2.htm>

屬，更是終生遺憾且無可彌補的傷害。

試想，公司員工若有人離離落落，做事不精確，常常出錯惹麻煩。卻有另一人隨時注意小細節，鉅細靡遺關照流程，他就有機會被賞識挖掘。

二、大學開設職場倫理課程的教學爭議

鏡頭轉回教育現場，對於大學如何開設職場倫理等相關課程，國內有諸多不同的主張。

王晃三教授致力推動「溶滲式倫理教學」，隨著專業課程的進行，老師隨機指點，在適當情況下，討論應有的道德作法。這種化倫理教育於無形的作法，學生較不易抗拒，一般認為有相當成效（鍾隆琛等，2014）。

廖湧祥教授反對，認為這類教學法的缺點是，不能整體性、系統性地灌輸學生一般倫理原則，以及培養學生在面對兩難情境時，有能力根據倫理原則做出正確的倫理抉擇，主張應採「單一課程型態倫理教學」（鍾隆琛等，2014）。

即便爭論如是，目前多數大學的共識：全校性倫理教育必須是持續性、長期性，點滴累積才可望見效，不能只停留在「單一課程型態」。

筆者贊成此觀點，因為魔鬼藏在細節裡，大學教師可藉溶滲式的隨機指點，提醒學生諸多職場倫理與工作態度的注意事項。

例如，技術研發機密外洩、個資外流等違背職業倫理事端時有所聞。教師可從學生作業抄襲網路資料等問題，延伸提醒對業界智慧財產權的保密、保障顧客隱私權等。

三、敬業樂群是決定職場表現良窳的核心素養

《CEO 最在乎的事：職場倫理與工作態度》乙書提及：「學歷光環會在踏入職場三至五年後漸漸消失，而那些成功的經理人，往往都是最能夠掌握職場倫理與工作態度的人才。」（許書揚，2013）

態度，決定高度；良好的工作態度，決定生涯品質與志業高度。敬業樂群，是決定職場表現良窳的核心素養。敬業，是積極奮勉的學習態度；樂群，是樂於與同儕切磋探究，精益求精的狀態。

《禮記·學記》云：「一年視離經辨志，三年視敬業樂群。」早在周朝的學校教育，學生入學三年即須考評「敬業樂群」乙項。

教師可於教學歷程中，施予適當的機會教育。從準時到課、繳交作業、應對進退，分組合作報告等，塑造敬業樂群的職場氛圍。

提醒學生進入職場，必須具備敬業樂群的素養：自發學習，努力追求職場新知，更新專業知識與技術；團隊合作奉獻所長、跨域整合學習、共謀創新研發、累積志同道合者的人脈存摺。

擔任員工，敬業樂群；身為老闆，必須關照員工基本人權、幸福指數、善盡企業社會責任等。

四、溶滲式倫理教學：「孟子哲學」課程推衍示例

大學教師也許困擾專業科目與職場倫理教學何干？運用之妙，存乎於心！如何從古典經籍中汲取智慧，讓傳統經典活泉湧現？大俠獨孤求敗在其墓前、劍塚中留言：

「重劍無鋒，大巧不工，四十歲前恃之橫行天下。四十歲後，不滯於物，草木竹石均可為劍。自此精修，漸進於無劍勝有劍之境。」⁵

撰稿時靈光閃過，試以筆者在《教育大辭書》撰寫之孟子條目⁶，發為「孟子哲學」課程推衍示例之。孟子七篇「包羅天地，揆敘萬類，仁義道德，性命禍福，粲然靡所不載。」⁷設若在大學開設「孟子哲學」乙科，如何經由教師即事提點、討論延伸，古今映照，將之溶滲於職場倫理教學中？

(一) 義利之辨，杜絕黑心商品；與人樂樂，提升員工幸福指數

⁵ 維基百科，獨孤求敗條目。

<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%8D%A8%E5%AD%A4%E6%B1%82%E6%95%97>

⁶ 教育大辭書，陳雪麗撰寫「孟子哲學」系列條目，收錄於國家教育研究院「雙語辭彙、學術名詞暨辭書資訊網」，每則均有 QR Code。
[http://terms.naer.edu.tw/search/?q=au:"](http://terms.naer.edu.tw/search/?q=au:) 陳雪麗 "&field=&op=AND&page=3

以下引用筆者撰寫之其他孟子條目，不再複註。

⁷ 東漢趙歧〔孟子題辭〕

孟子以「仁義」破功利思想，詳辨義利，告訴梁惠王、齊宣王等國君，要「與民偕樂」、「與人樂樂」、「必使人民仰足以事父母，俯足以畜妻子」，主張「得道多助」、「仁者無敵」、「以善養人」，如此可推行王道以王天下。

學生中若有家族企業的繼承者，或有雄才大志欲創業者，以上討論能引發深入思考探究興趣。老闆心存義利之辨，就不該出現黑心商品；能與人樂樂，自會照顧員工權利，提升員工幸福指數。例如，有些企業附設幼稚園、提供有機營養餐等。

(二) 堅守正道，不同流合汙，終結走後門、官商勾結歪風

孟子指出人一旦產生「枉尺直尋、屈小伸大」的意念，就會生出許多計謀圖利的心，以圖利之心出發，即使「枉尋直尺、屈少伸多」，還算有利，難道可以去做嗎？說明人必須堅持正道，不可唯利是圖、屈服於現實而放棄道義。

孟子畢生嚴守「脩禮守正、非招不往」的原則，不為求富貴而歪曲正道。如朱熹所言：「古之人寧道之不行，而不輕其去就。」朱熹贊揚孟子終其一生固守正道的堅持與決心。

孟子雖處天下無道、交相爭利的時代，仍堅守正道，不隨波逐流、同流合汙，即使深盼大道行於天下，也嚴正自持，堅忍不屈，行不由徑，如此而得行其道，才是真正的大道，否則寧可保持志節，仍然不失為守道之人。

持身行道，不唯利是圖。於此，老闆可用於建立企業風氣端正品牌；堅守正道、行不由徑，則可望終結官商勾結、勤走後門歪風。

(三) 養大體，養心養志，勿因小失大，晚節不保

孟子舉例，管理園圃者，如果不種梧桐檟樹等有用的樹木，卻去培養酸棗荊棘等無用的雜樹，就是不高明的人。就像有人為了保養一根手指頭，卻失去整個肩背；又如，狼只知顧前，不知顧後，這是「因小失大」。

企業組織亦如是，人生追尋的是公益事業的成全，與道助天下的大志。無論老闆或員工，切勿貪圖一己私利，勿只顧養口腹之欲，如此將因小失大。養大體，在於養心養志，才能成為大人。看過太多貪圖小利行方便或不法者，致使晚節不保的例子，殷鑑甚多，不得不慎。

(四) 齊傳楚咻，建立優質企業文化

孟子以學習齊國方言的楚國人為例，雖有齊國人教導齊國方言，但是周遭都是說楚國話的人，即使天天打他，逼他學好齊語，也不可能。孟子藉此說明居住環境、交遊對象，對人有鉅大影響。

「近朱者赤，近墨者黑」、「白沙在涅，不染自黑；蓬生麻中，不扶自直」即是此理。君子居必擇鄉，遊必就士，旨在防邪僻而近中正。

老闆若深知此理，必須杜絕小團體內耗，拒絕偏聽流言，遠離愛打小報告者，親近拔薦中正直言有為之士，建立優質企業文化，實踐社會責任。

(五) 與人為善，從善如流；敬業樂群，公心為上

孟子藉子路、大禹兩人的德行，烘托虞舜大德。讚美子路只要聽到別人告訴他的過錯，就非常歡喜地接受且立刻實行。大禹更勝一籌，不必等到自己有過，只要聽到有益於德的言語就虛心拜受，所以可捨棄缺點，廣納天下人的善言，使自己的德行更為高超。

至於虞舜，還在子路、大禹之上，無論從事耕種、燒窯、打漁等低微工作，或成為尊貴帝王，始終秉持採擷別人善言善行的原則，從善如流，勇於捐棄成見，樂採別人長處，要求自己遵從實施。

孟子說：「君子莫大乎與人為善。」君子之所以為君子，是肯向人學習、擇取別人的善言善行，幫助別人行善。「與人為善」，由自己出發，推展到所有人，便可達「善與人同」。志於修德者，上自天子貴族，下到庶民，應有這種「善與人同、舍己從人、樂取於人以為善」的襟懷。

企業組織內折磨的人事糾纏，多數起於人的私心私利，我執糾葛。之所以無法敬業樂群，係因聽不進別人建議，看不到別人優點，無法虛心切磋琢磨，徒將聰明才智用於猜疑爭鬥。

若能效子路、大禹、虞舜之德，跳脫人性私利困陷，開誠佈公，公心為上，目標一致，方向明確，貢獻己長，共生共榮，共創志業高峰，輝煌人生大志與夢想！

五、結語：滔滔濁世，堅守勤耕

孟子生長的時代，周室衰微、教化陵夷、諸侯放恣、民不聊生。諸子百家競起各立門戶，各談各的主張，處士們常發違背正道謬論，社會現象崇尚功利，捨棄仁義，導致儒家格致誠正修齊治平之學不彰，造成大道充塞不明的窘境。

孟子以導正人心、消滅邪說、斥責偏邪不正的行為、摒棄放蕩無據的言論、宏揚聖道等為一己之職志。他說：「予豈好辯哉？予不得已也！」這是為了護衛聖道、闡明仁義才不得不大聲疾呼。

對照 2300 多年後的臺灣，政黨惡鬥、官商勾結、黑心商品充斥、公司惡性倒閉、隨機殺人、人心動盪、社會不安。

中生代教師們，面對學子漫不經

心、疏忽懶於學、自我放棄等椎心險境，無論課綱如何變動，外在環境如何險惡，人心如何快速惡化，我們都沒有放棄與絕望的權利。

不必空等枯待教育政策確立，只要有真心有悲愿，課堂即道場！

採溶滲式的即事指點，觀機逗教，在惡劣局勢中力挽狂瀾，導正學子疏忽放失的混亂心於萬一。

斯為教師還能在滔滔濁世中，堅守勤耕教育園地的卑微心願！

參考文獻

- 許書揚（2013）。**CEO最在乎的事：職場倫理與工作態度**。臺北：天下雜誌。
- 陳雪麗（2000）。「孟子哲學」系列條目，載於賈馥茗主編：**教育大辭書**。臺北：文景。
- 鍾隆琛、趙錦豪、何臺華、李守誠、葛自祥（2014）。職場倫理教育推動之規劃與執行—以龍華科技大學為例。**慈濟通識教育學刊**，9，25-56。

職場倫理的新思維

鄭仰峻

高苑科技大學通識教育中心助理教授

一、職場倫理，教了沒？

一件好事，為什麼到最後大家都不快樂？學生畢業後到職場工作，可以為企業貢獻自己所學，學生個人可以領到工作的薪酬；企業增加了新的生力軍，為企業賺取獲利；學生踏出校門進入職場，這所學校的畢業生就業力百分百；這樣看來，不都是件好事嗎？

然而，自民國 89 年開始，行政院主計處的統計，20-24 歲年輕人的失業率高達 13%，其中大學的失業率達 4.88%。如何讓大學畢業生順利進入職場，成為目前重要的課題。其二，產業與學校的學用落差問題，造成企業找不到人才，學生也找不到合適的工作，惡性循環下，問題誤導成年輕人不願屈就工作，「草莓族」成為「90 後」或「七、八年級」這代年輕人的代名詞。究其原因，人力供給面向的變化，反映在：1. 學校教育與產業需求速度不一；2. 學生畢業後的勞動條件，就業環境亦是決定學生就業的關鍵；3. 許多產業缺工並非學校沒有培育相關人才，而是勞動條件欠缺所致，低薪的工作環境與條件，影響青年就業意願，而選擇繼續升學（董莊敬，2014）。這些外在環境的影響，造成新世代年輕人對於工作少了熱誠。為了解決就業力與縮短學用落差的問題，教育部從教師、學生等面向提出各項改進措施，包含推動技職教育再造方案，其中為協助學生提早體驗職場，推動落實學

生校外實習課程，以便建立學生的正確工作態度。然而，學生校外實習制度也產生了紛爭，實習生的薪資、休假、勞健保等權益問題不斷浮上檯面，造成學校與企業很大的困擾。企業主也感嘆工作態度表現與敬業精神不佳。一位平時表現良好的職場新鮮人，工作數月後，突然用 LINE 的訊息告訴主管：「經理，不好意思，星期一我就不去上班了！」主管按耐住情緒回覆：「怎麼了？工作上有何問題？想休息？還是要離職？」沒想到，年輕人回答的乾脆：「現在是周末，我們不談公事喔！」或許是個玩笑，但這樣的案例，時有耳聞。難道，學校沒教「職場倫理」嗎？

二、世代差異，誰的職場倫理？

再從教育部大專校院課程資訊網（教育部，2016）觀察，目前大專校院開設「職場倫理」相關課程數有 462 門，修課人數近二萬人。課程名稱與內容主要以工作領域為範圍，有以專業領域為核心，如：觀光職場倫理、餐旅職場關係與倫理、旅運職場倫理與情緒管理、觀光職場倫理與權益保障、職場倫理與安全（跨領域）。亦有以進入職場職能為授課內容，如職場倫理與職場精神、職場準備與企業倫理、職場倫理講座、職場工作倫理、職場品德與專業倫理、職場倫理與溝通、職場倫理與就業力等課程。以上課程原則只要符合課程的核心能力與目標，應該不會有教學上的問題。但

是，這門課程若要引起學生的共鳴，恐怕非易事。

職場的世代差異的第一個原因是工作型態已不盡然相同。根據主計處的研究報告（潘寧馨、林玉樹、洪毓霞、陳嘉鴻，2000）：回顧過去產業發展歷程，40年代發展勞力密集、進口替代之輕工業為主；50年代發展輕工業依賴低廉工資，產品迅速打開國際市場，逐漸朝向製造業為主的工業社會；60年代發展重化工業，惟因面臨石油危機與國際保護主義，乃起步轉向技術密集產業發展；70年代採行策略性工業政策，促進產業升級逐步調整產業結構，以降低國內生產比較利益漸失之衝擊；80年代後政府更推動落實「科學技術發展方案」，以高科技產業為產業主軸。

產業變遷的過程中，75年後新臺幣升值以及生產要素上漲衝擊，傳統產業外移漸趨明顯，影響企業員工雇用，顯見80年至90年間傳統產業面臨調整階段，其從業員工受到明顯影響，結果就是企業的人力運用愈來愈精簡，非典型雇用的型態與比率逐漸攀升。92年國內非典型就業人數75萬9千人，占整體就業人數6.94%，屢創新高。非典型工作的出現，主要是產業結構與工作型態改變，企業對正職工作需求降低，因此兼差、臨時或接受派遣的人數逐年增加。因此近10餘年來政府的經濟發展策略，側重於高科技產業發展，透過「促進產業升級條例」、「主導性新產品開發輔導辦法」、「科學技術基本法」、「科學工業園區設置管理條例」等措施，給予業者租稅減免等優惠，並設置行政院開

發基金提供融資貸款服務，藉以積極鼓勵業者投入，顯示製造業投入資源愈趨集中於科技產業。當下第四次工業革命（工業4.0）已然發生，堅持的是「工廠會解決全球面臨的問題」理念，焦點對準了在未來10~15年內有望實現技術發展的項目（高野敦，2014）。現在職場當家做主的，你知道嗎？35歲的年輕人們，真的開始在全球職場當家。104年起，美國千禧世代占職場人口比率達35%，首度超越所有世代，已躍居全球第一大、擁有14億用戶的臉書創辦人Mark Zuckerberg正是千禧世代第一個CEO，相信嗎？全世界的職場正在改變。

第二個原因，正是基於工業4.0的對策，政府與學校鼓勵年輕人投入三創（創意、創新、創業）教育。教育部第二期技職教育再造方案將「創新創業」列為重要推動策略，其目的在配合產業趨勢與時俱進，並藉由課程因應調整教學內容，追求務實致用以縮短學用落差，協助與提供學生接受創新創業教育之可能性，創造產值利基，促進經濟發展。因為青年人創業已是全球趨勢，1995年Larry Page和Sergey Brin在大學宿舍發展出搜尋引擎Google；2004年Mark Zuckerberg在大二時，一時好玩設計出交友社群網站Facebook，讓他成為史上最年輕打入世界前10大富豪。

第三個原因，臺灣的新世代正面臨價值觀的斷裂。年輕人看上下兩個世代對工作、職場、經濟發展的看法時常是迥異到無法對話。劉揚銘（2015）點出了世代的各種差異：

表 1
世代價值觀的比較

	傳統世代	新世代
工作職場	找個穩定的大企業，做一輩子的的工作	產業變化快，無法作一輩子。
學歷	追求高學歷	學歷貶值，早點踏出社會
經濟發展	金錢至上	環保與永續
分配	強調分配是在爭奪資源。	沒有正義的分配規則，餅再大也只是被某些人分走。
社會	競爭力最重要	關懷弱勢
政府	穩固的象徵	政府也會破產
權威	有權威才有秩序，有秩序才安定，安定才能發展。	權威可以被挑戰，不安定才有變化，有改變才有希望。

資料來源：劉揚銘（2015.8.6）。不上不下的六年級，就當世代差異的接著劑吧！。聯合報，職場人際。

一位創業家稱此新世代為「無耐性世代」。因為他們：一、經濟安全感最高：隨時可歸零，不懼怕放棄現有成就。二、資訊能力最強：網路資訊無所不在，他們厭倦了工作，隨時可下載辭職信並重新學習新技能，職涯轉換超容易。三、追求超音速成功：對現況不滿意，就想拋棄離開，他們只想百分之一的成就，丟棄其餘部出色的表現（田習如、陳筱晶，2015）。

第四個原因，我們面臨道德抉擇的困難，以致無法解決工作與生活難題（侯秀琴譯，2013）。以學生實習制度為例，無薪實習是條件交換的一種形式，企業或其他組織提供經驗給某人，從而得到此人的協助，無薪實習是否符合道德原則，決定於此人得到的是哪一種經驗。如果實習生所作的是了解這家企業所必要的，如參與公司內的廠務、行銷等會議，這對實習

生是寶貴的經驗，道德方面自然沒有問題。但實習生所做的是基本上是無償勞動，例如裝信封、打掃、影印或端咖啡，這類工作極可能造成剝削行為。一直以來，無薪實習的負面評價不少，如果這類安排是建立在道德智慧的兩大支柱：尊重與公道的道德原則基礎上，人人都會是贏家。

我們社會的環境觀感、職場生態、生活習慣、文化素養與人生價值，隨時充斥著道德抉擇。每個生態都有其潛規則與道德觀，雖無對錯，卻隨時碰撞。想想，從家庭、學校到進入社會工作，世代的痕溝距離明顯越來越大。因此，心六倫的提倡，須從家庭倫理、生活倫理、校園倫理、自然倫理、職場倫理、族群倫理具體實踐。道德的實踐，關鍵在於自己，正確的倫理觀念，一定是從自己做起。

三、結語

道德生活與倫理的金科玉律，相信從小在學校幾乎每堂課都得不斷複誦與學習，父母與師長就不斷以身教、言教這些原則。猶如個人一般，若要工作和生活順利美好，必須具備道德智慧和職場倫理，有正確的處世方法和態度，生活就不會出現偏斜與錯誤。儘管我們都明白，這些原則在日常生活具有關鍵作用，卻又很容易忘記它們的重要，轉而順著內心的衝動行事。近日發生許多的社會案件，行車糾紛、霸凌、性侵等事皆另人吐舌，一件小糾紛卻演變成侵權事件。急於報復的心情是可以理解，很多人面臨這些事，一定會有這個念頭，但

如何依道德原則—不造成傷害、讓事情變得更好、尊重他人、合乎公道、心中有愛—其實這些早知道了啦。這些原則兼顧法律、財務和心理層面，也是倫理道德的首要精神，即構成道德智慧的核心。如何掌握這些原則以增強道德智慧，俾讓我們在職場與生活作出正確決策，應該是職場倫理的重要核心概念。

參考文獻

- 王美珍（2014）。90後，你在想什麼？。遠見雜誌，335期，2014.05。
- 田習如、陳筱晶（2015），全世界35歲正當家。商業週刊，1445。
- 侯秀琴譯（2013）。道德課：解決工作與生活難題的五種思考（Bruce Weinstein）。臺北：遠見天下文化。（原著出版年：2011）
- 高野敦（2014）。猜一猜，什麼是「工業4.0」？。商業週刊。取材自<http://www.businessweekly.com.tw/KBlogArticle.aspx?id=6328>
- 教育部（2016）。大專校院課程資訊網。
<http://ucourse-tvc.yuntech.edu.tw/WebU/Default.aspx>
- 董莊敬（2014）。企業在等待的臺灣年輕人。UCAN電子報，2014.7.30。
- 潘寧馨、林玉樹、洪毓霞、陳嘉鴻（2000）。我國製造業傳統產業變遷之研究。主計處，2000。
- 劉揚銘（2015.8.6）。不上不下的六年級，就當世代差異的接著劑吧！。聯合報，職場人際。



職場倫理教學

黃惠慈

南臺科技大學師資培育中心助理教授

年輕世代不重視職場倫理—或自有一套異於上一個世代的職場倫理，原因來自整個社會的價值觀變遷，這場急遽的價值觀變遷，不僅出現在臺灣社會，更有全球化的趨勢。過去人們重視的是自我強制力與自我控制，或是義務與接受的價值，這類價值大概包含：紀律、服從、成就、秩序、完成義務、忠實、恭順、勤勞、謙虛、自制、準時、適應力、配合度、節制。後來，這類價值的重要性漸漸下滑，取而代之的是所謂的“自我開展”的價值，這類價值可分為以下三類：

- (一) 理想社會批判的價值，如從權威中解放、平等、民主、個人的參與和自主；
- (二) 快樂主義的價值，如享受、冒險、刺激、變化、情緒需求方面的盡興；
- (三) 個人主義的價值，如創造力、隨興之所至作決定、自我實現、不受拘束、自我主張。

簡言之，亦即集體導向的價值下降，而自我導向的價值上升。自我利益的價值遠超過團結的價值。

這樣的改變有一大部分責任要歸咎教育。學校作為家庭與社會的橋樑，未能將學生教導或社會化為社會所需的各種角色，而將學生教導為一

種只能適應學校生活的”半社會人”。以至於一個人作為社會成員必須經歷的職業社會化歷程，必須由各個行業付出成本來調教社會新鮮人。

職場倫理可以開一門課來教，但是它的效應只是片面、短暫的。重點在於如何全面改造校園的氣氛，讓學生體驗並習慣扮演一個負責任的從業人員角色。要進行全面的職場倫理教學，必須全面改變教師、學生、家長對學校教育的期待與作風。當學生未經事先請假就可以缺課或遲到半小時，老師為了鼓勵學生特別”開恩”讓學生補考再補考時，學生學到的只是”犯任何錯都是沒關係”的心態。校園是溫暖的，社會是現實的、殘酷的。當我們處於一個安全區，而被教育要去防範未來的殘酷時，這樣的教育是沒有臨場感的。

實習可以稍微鍛鍊學生的職場倫理、敬業精神和負責態度。醫學系以”SP 病人”的臨場模擬來考驗醫學系學生的職場反應，也可供借鏡。未來，在各種職業類科若都能制度性地安排人力、模擬情境和設備，應可增加職場倫理教學的效果：(1)志工—演出該行業的被服務對象，(2)編劇—模擬該行業可能出現的場面和問題，(3)單面鏡教室—教師及社會人士予以觀察及公評...等。目前”SP 病人”的實境模擬，參與人力來自各種志工，這些志工先經數次編導演的專業人士的教

學，嚴格考驗未來從業人員的實境反應，執行就學期間的職場倫理淘汰制度和敬業態度品質管控，或能轉化一些一直活在父母及老師呵護照顧之下的“** 寶”的心態。

大學銜接的是社會，如果大學不能提供一個“類社會”的情境，學生如何轉型成社會人呢？

參考文獻

- <http://osce.dlearn.kmu.edu.tw/sp.htm>
- <https://www.ntuh.gov.tw/edu/sp/default.aspx>
- http://hlm.tzuchi.com.tw/tch/index.php?option=com_content&view=article&id=2503&Itemid=915&lang=zh
- [http://www2.cch.org.tw/edu/periodical/%E6%95%99%E7%A0%94%E5%89%B5%E6%96%B0%E5%AD%A3%E5%88%8A%E7%AC%AC%E4%B8%89%E6%9C%9F/%E6%95%99%E7%A0%94%E5%89%B5%E6%96%B0%E5%AD%A3%E5%88%8A_%E7%AC%AC%E4%B8%89%E6%9C%9F05-\(%E6%A8%99%E6%BA%96%E5%8C%96%E7%97%85%E4%BA%BA%E4%BB%8B%E7%B4%B9\).pdf](http://www2.cch.org.tw/edu/periodical/%E6%95%99%E7%A0%94%E5%89%B5%E6%96%B0%E5%AD%A3%E5%88%8A%E7%AC%AC%E4%B8%89%E6%9C%9F/%E6%95%99%E7%A0%94%E5%89%B5%E6%96%B0%E5%AD%A3%E5%88%8A_%E7%AC%AC%E4%B8%89%E6%9C%9F05-(%E6%A8%99%E6%BA%96%E5%8C%96%E7%97%85%E4%BA%BA%E4%BB%8B%E7%B4%B9).pdf)



教保人的專業反思與倫理實踐

武藍蕙

康寧大學臺北校區嬰幼兒保育系助理教授

一、脈絡化的課程趨向

幼兒教育是所有教育的基礎，在世界各國皆挹注資源振興幼兒教育，兒童權益越來越受重視的今天，幼兒園教師與教保服務人員的專業地位亟待提升。因為教師是影響教育品質的關鍵因素，而教保產業的相關工作人員雖無教師之名，卻行教師之實。幼兒園教師既非保母，亦非家長代理人，其工作內容卻是所有教師職業之中工作最繁瑣、專業也最被低估的一群，其不但專業知識與技能被低估，專業倫理更被輕忽。近幾年為因應幼托整合政策之諸多改革，包括教保人學歷之提升與證照之推動，似仍無法杜絕潛藏於各教保機構中違法超收、甚至嬰幼兒被凌虐或忽視等社會案件。

聯合國教科文組織（UNESCO, 1989）在其召開的「面向二十一世紀研討會」中特別指出，道德、倫理、價值觀的挑戰將會是二十一世紀人類面臨的首要任務，而為了迎接這個挑戰，世界各國紛紛從教育改革著手。天下雜誌在特別製作的教育專刊《品格決勝負—未來人才的祕密》中提到「舊道德成為新顯學，反映出重建價值觀成為迫切的需要。進入新世紀，企業與媒體弊案頻傳，不僅嚴重打擊社會對專業倫理的信心，也顯示建構自由經濟體系的誠信基礎正嚴重鬆動」（天下雜誌，2003）。美聯社報導，2002 年下半年的短短三個月內，美國

就有將近 300 家企業聘請了倫理長（Ethical Officer），同時為了讓倫理長並非虛有其名，能夠發揮真正的作用，其職級與副總裁同階，負責員工的倫理訓練課程，處理投訴與徵詢，並接受員工舉發企業的不當行為。歐陽教（1998）指出，學校所實施的道德教育，比之於家庭、社區、教會、行業團體等，更有系統有組織、較學術化較合理化，通常也較有效果。

隨著西方後現代思潮與課程再概念化運動的興起，師資培育課程的典範及其內涵有了重大的轉變，從強調技術理性的能力本位轉而關注教師創新與反思，而教保師資培育課程研究也在這股新興理論與趨勢的影響之下，開始對幼兒園教師的專業發展與專業自主等層面加以多元化探究。以往對幼兒園教師的研究多鎖定在教室內的私密空間，如今許多研究已踏出教室，尋求經驗與社會脈絡之間的聯繫（莊明貞，2003；周淑卿，2004；歐用生，2006；Carr，2000）。

教保人其所處的工作場域與生活情境錯綜複雜地交織相融，其專業內涵既呈現社會文化的縮影，也是一般大眾得以自由發表論述的空間。此外，相對於其他的師生關係，幼兒之相對於幼兒園教師，是較為弱勢與無聲的。近年來臺灣的幼教改革將提升教保人員專業知能的強化列為重點工作，而倫理教育需要透過專業倫理的職前或在職課程加以深化，更是刻不容緩的事實。

二、反思性的倫理意識與實踐

Hansen（2001）指稱教師是一種道德的專業，效率並非行動依據的唯一準則，在專業知識、專業技能的革新之外，思考與反省的能力與作為更為重要。課程是一種倫理的實踐，課程由誰決定、如何決定、哪些課程內容應被納入或排除、如何評量等等決策的過程皆涉及政治、經濟、社會等不同層面的倫理抉擇。由於幼保場域的特殊性與多元性，反思性師資培育課程不僅必須從科學的、藝術的、社會的、政治等不同的觀點加以理解，還必須由下而上從在地的、脈絡內的、從基層幼兒園教師與教保人員的聲音予以詮釋（歐用生，2006；武藍蕙，2010）。

欲培育專業化與優質化的幼兒教育師資，師資培育課程提供了無限可能；要讓教保工作者在具備專業技術之外，也能涵養專業倫理意識，師資培育課程就必須有所革新。各行各業都在追求專業化，要追求專業化的教保人不能忽略教保專業倫理的力量。社會各界對於幼兒教育的期待越來越殷切，職業道德與專業倫理的議題方興未艾，因此專業倫理課程實負有提升幼保品質之責。幼兒教保專業倫理，簡言之，就是幼兒教保人員必須相互提醒遵循的專業行為與思考。而一個園所是否能永續經營，保有高品質的教保專業，在於園所提供的就業環境是否符合專業倫理的討論氛圍。

Parker Palmer（2007）在《教學的勇氣》（The Courage to Teach）中曾經

提到幼兒園老師的教學藝術很可能比擁有博士學位的教授們來得高明，因為幼兒園裡的幼兒就像是「國王的新衣」故事中的孩子，他們根本不在意妳是從哪個研究所獲得學位，誰是妳博士班的指導教授，或是妳寫過多少本書，但是，他們很快就能感覺得到妳是不是「玩真的」，真心喜愛孩子，願意為他們付出。

McLaren 將加拿大珍芬治走廊的一所內城小學的教學日誌加以出版，此書一問世，即成為一本極富爭議性的暢銷書。據他自承：「跟許多學校的教師一樣，我仰賴著一種實務知識與原始的教學直覺的混合知識，熬過了五年的教學生命。」（McLaren, 1998）後在進入研究所進修之後，即在批判社會理論中找到理論基礎，去重新檢視在當前學校教育體制之下的學生與其家庭、社會結構之間的關聯，繼而在前述的教學日誌中加入了理論的部分，成為該書主要內容與架構。McLaren 認為當前美國的教育工作者很少被鼓勵去將個人的教育學，跟更大的社會過程、社會結構、社會議題作連結。學校其實運用著「潛在課程」的機制，將學生囚禁在「權力的符號學」之中，並且阻礙種族弱勢、階級弱勢以及女性、貧窮的孩子獲得成功。他所主張的理論—批判教育學，其目的不只在於協助教師賦權增能（empower），也在於協助教師進行賦權增能的教學。批判教育工作者應思考如何創造一種語言，協助教師有能力去檢視學校教育在創造知識與權力的關係上所扮演的角色。Peter McLaren 與 Palmer 一樣，都是小學老

師出身的大學教授，他們也都將自己的教學生涯軼事或日誌出版成書，成為暢銷書。Palmer 強調教學中的自我必須與學生、學科統整，McLaren 則重視弱勢學生的社會建構因素，兩者皆強調省思的重要性。

專業倫理可以探測人心，可以檢驗技術背後的理念是否與之相契合，可以理解為何學生的憂傷久久無法消融，可以體會學生為何仍願意留在職場奮鬥。而自己，又是站在什麼位置去透視這一切，從課程中，教師又投射了多少的自己（武藍蕙，2015）。因此教師與學生的課堂對話，時時會出現第三者，有時是 Paul Freire 或 Nel Noddings 這些單槍匹馬的個人，有時候是像 NAEYC 這樣大型的國際專業組織，或者是中華民國幼教改革學會或臺北市保母協會，她們會插話，有時會促使師生對話，讓 Noddings（1984）所謂「對話」的彼此朝「互為主體性」靠近，因而在探索幼保專業倫理課程之祕時，教師和學生是一同探險的旅伴。

但學生又是如何意識自己的課程與教學呢？舉例而言，在我教授「教保專業倫理」的課堂上，受到歐美幼教課程的影響，學生通常談及課程就會提到課程模式，因此在分享自己的幼兒教育觀之後，會繼續與她們討論她們心中所認同的課程模式，學生除了將討論的結果寫在教室裡的白板上，也應我之請，在我的部落格中，將課堂中討論的結果與另外兩班的同學分享。在她們的想像中，幼教課程模式是一趟旅程，而分科教學的課程

模式是一種「進香團」：

這種課程形態的行程滿、口碑佳。客層以阿公阿嬤居多，一次行程可容納多人參與，行程以導遊為主導，無法自行走東往西。上車睡覺下車尿尿充分掌握時間，還要不時穿插良心小販到車上熱場，前往各大廟宇進香，也逛遍各大名產專賣店。

如果有幸多出時間，請放心導遊不會開天窗，一定另有驚喜所有的行程早已安排確定，只要把時間掌控得宜，即可皆大歡喜，滿載而歸。

—專倫案討 20090412-01

小朋友只要排排坐，小手放背，小嘴閉起來，因此是老師主導教學的。教材通常已經設定好目標，課程乍看之下非常豐富、時間緊湊、一般家長的接受度高。分齡教學年齡相近、團體授課，創意少、團討少，創意延伸與想像力較受侷限。吃得多、睡的好、才藝也多元。但課程結束須盡快轉換課程，避免影響後續安排課程之進行，學期結束讀本與評量、作品與成果均是大豐收。

主題教學則如套裝行程，行程已事前規畫完畢，只選定特定地點單一國家進行不同地點的遊覽，導遊負責帶領團員行進各流程。有時間的限制，巴黎鐵塔、凱旋門、羅浮宮、聖母院、買包買香水都要在時間內完成！行程雖緊湊，但相當有深度，能在有限的時間內參觀完畢。

—學生專倫案討 20090412-02

教師必須先規劃一個大主題為教學方向，再細分相關小單元進行討論與延伸。設計的角落會盡量符合主題方向，以利團討與操作。教師的角色雖為觀察者，但依幼兒學習狀況須加以引導以達學習均衡的目的。

課程事先沒有制定的方向，也沒有時間的壓力，只有暫定一個大主題，沒有後續的預設課程。依照與幼兒討論的結果與反應，作為單元延伸的依據。如討論的單元反應熱烈，延伸性多元，則依照幼兒的真實感受，延長課程的討論期間。經由這樣的譬喻與討論，課堂上笑聲不斷，而蒙特梭利的譬喻又如何？

而蒙特梭利的課程模式則有另一番風景。蒙氏重視實務操作與工具練習，混齡教學、團體個別並重，強調做中學學做，老師讓孩子依照喜好選擇工作，但操作教具通常具有特定的目的，故創意與延伸活動較為缺乏。重視親身經歷的體驗，也想參與部分已安排行程，需要導遊的導覽，也想要自行觀光，希望兩者兼具。受限於脫隊觀光，故於後續行程安排上較易受限。須於回程機票時間提前結束自訂行程。

—學生專倫案討 20090412-03

三、互為主體性的語言與行動

學生們—這群資深的教保實務工作者，在畢業前、實習中的這學期，必須修過「教保專業倫理」的準合格幼兒園教師們（學生們目前雖在幼兒園所工作多年，卻非幼保相關科系畢

業，或雖是幼保相關科系畢業，但僅有高中職學歷），充滿著 Palmer 及 McLaren 等學者提到的教學直覺，也有許多似是而非的課程理論混合交雜在他們的教學現場，例如將角落規劃誤用為教保課程模式、將威嚇孩子誤認為有效的輔導方法、逼迫偏食的孩子把東西吃完是負責任的表現、蒙特梭利是特殊孩童的教育方式、活動設計只有 Tyler 目標模式的寫法等等，將近兩年的專科課程，學生認為所學的理論的確顛覆了以往自以為是、人云亦云的教法。

透過與學生的對談、與同儕的對話、臉書與部落格的交談，以及自我書寫的教學日誌，師生的課程與教學觀會交互影響。對話之後有省思，省思之後有行動。如果學生還是認為只要將兒童發展的觀念落實在實務之中，就能扮演好專業教保人員的角色，不能認清幼教生態與教保人員的處境，那麼專業倫理的實踐將是一條漫漫長路。

如前所述，專業倫理課程所要達成的最終理想是藉由實務工作者專業倫理意識的提升以及專業倫理行為的實踐，來促進教保品質的提升，而透過課堂實際案例的討論以及課後的持續關心即能一探究竟。課程在運用案例討論專業倫理行為以及釐清專業倫理意識時，在職的教保工作者最先也最常提到的是專業倫理行為失當的事實，而這些事實往往伴隨著她們在現場工作的專業倫理困境而來。在職學生教師的困境包括教學理念與園所發展方向不同、家長意見太多、幼兒難

以教導、同事之間無法溝通，而深入探討隱身在這些困境背後的原因，還是在於學生教師的專業自主性未能建立，以致於在做任何一項課程決定的時候，干擾的人、事、物都太多。

許多專書及研究資料多只能顯現官方說法以及學界意見，並未能納入實務工作者在教學第一現場的聲音。因此教保人的困境與問題長期以來一直懸而不決。但如果這些從事幼保工作的基層人員對於提升自己專業層次的努力進行更積極的省思與行動，將能促使政府相關單位做更積極的對應。

四、形塑以關懷為本的倫理觀

教保專業倫理課程必須將教保實務工作者的自我與社會做一連結，透過他們的眼睛呈現他們所認同的角色位置以及所處的困境，清楚地表達是哪些障礙阻礙了她們實踐專業倫理的腳步。但若師資培育者更進一步地化批判與反思為行動，將 Noddings 的關懷倫理學融入教保專業倫理課程實踐的行動研究中（武藍蕙，2010），將可驗證幼保人覺察到的倫理困境大多不是自己在教室內可以解決的問題，而是發生在教室外的整個大環境的問題。

因此本文提出以下兩點對於教保師培教育的建議：

(一) 教保專業倫理師資培育課程應納入女性主義關懷倫理觀

在 Noddings（1984）的關懷教育藍圖中，其關懷的層面極為廣泛，大至地球社會，小至動植物，但強調推己及人、由近而遠、量力而為，有實施的優先順序（方志華，2004），關懷的實踐是各項教育工作中不可或缺的一環，對於幼保工作之專業化更具有決定性的影響。

專業化在傳統的思維中多強調科技理性的訓練，導致現今各行各業的專才有時變成了沒有生命、缺乏倫理的專業人士，例如詐領健保費而任意摘除婦女健康子宮的醫生、對特殊幼兒實施嚴格體罰的教師等等。關懷倫理學所指涉的關懷是一種有所為有所不為的溫柔力量，要求教育中消除科技理性的思維、績效導向的教學與評量，回歸人性的需求，讓想要成為專業教保人員的學生理解教保專業的關懷面向。

(二) 教保專業倫理課程之師培工作者必須對幼保實務工作者之工作處境有深刻的理解

關懷取向專業倫理課程不僅能促進實務工作者重新檢視自己的工作處境與倫理困境，也能讓師資培育者更能理解教保專業倫理課程的定位。宣達一份專業倫理守則並非難事，但若真正希望守則中的內容能夠讓實務工作者認同並加以實踐，不但守則的訂定必須納入實務工作者的觀點與立場，更應該考量各國社會文化的差異而作調整，不該將白人中產階級男性中心的標準一體適用於世界上所有的教保從業人員。因此，教保專業倫理

課程應該納入專業核心課程而非通識課程，除非通識課程的任課老師能夠理解該專業領域從業人員的專業倫理問題，因為專業倫理課程不同於一般倫理課程，專業倫理課程具有強烈的專業性與脈絡性，故教保專業倫理課程之師培工作者必須對實務工作者之工作處境有深刻的理解，才能正視倫理實踐的複雜性。

參考文獻

- 天下雜誌（2003）。家長與老師品格教育大調查。教育特刊（海闊天空），5。
- 方志華（2004）。關懷倫理學與教育。臺北：洪葉文化。
- 周淑卿（2004）。課程發展與教師專業。臺北：高等教育。
- 武藍蕙（2010）。幼保師資培育關懷取向「專業倫理」課程實踐之研究（未出版之博士論文）。臺北：國立臺北教育大學課程與教學研究所。
- 武藍蕙（2015）。教保專業倫理。臺北：群英。
- 歐陽教（1998）。德育原理。臺北：師大書苑。
- 莊明貞（2003）。性別與課程—理念與實踐。臺北：高等教育。
- 歐用生（2006）。幼兒園教師敘說與課程主體。載於歐用生，課程理論與實踐（頁225-248）。臺北：學富文化。
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge.
- Hansen, D. T. (2001). *Teaching as a moral activity*. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington, D. C.: AERA.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools :An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. 3rd ed. New York: Longman.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Palmer, P. J. (1998, 2007). *The courage to teach*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

職場倫理學在國中教育現場的運用初探

林藝麒

國立嘉義大學輔導與諮商研究所研究生

陳建輝

國立嘉義大學輔導與諮商研究所研究生

一、前言

筆者在工作職場上將近十年的光陰，從大學時代的補習班打工、教師實習、公私立學校任教，再加上今年唸研究所在社區諮商所的心理師實習。經過這麼多場域的磨練與工作經驗，對於職場倫理有很深刻的感觸。職場倫理如果簡單將其分為對人與對事兩方面來看，在人的部分：好比在職場上面對公司先進、長官的相處、以及與其他同事、客戶相處的尊重...等，算是會與人接觸到的倫理面，在事的部分，比較針對於專業上的倫理，例如顧客隱私、企業機密、尊重版權...等，與事情有關，都算是職場上的倫理。小至每個公司的潛規則、大至與工作的營運有關，都包含著倫理在其中。而倫理的涵蓋廣大，要討論職場倫理學之前，先討論何謂倫理，再探討要如何做職場倫理的融入。

二、倫理學

先就倫理的定義與內涵來看倫理的概念。Hosmer（1987）認為倫理包含信仰，用來支持某個特定的觀念，因此倫理是道德的論點，道德是倫理的執行（引自黃經典，2014）。林火旺（2007）認為可以增進個人長期最大利益的行為就是符合倫理（林火旺，2007）。倫理學因為研究方式的不同可以區分為四種類型：描述倫理學、後

設倫理學、規範倫理學和應用倫理學。而此篇要討論的「職場倫理學」是倫理學中的應用倫理學（*applied ethics*），應用倫理學（*applied ethics*）興起於二十世紀 60 年代末 70 年代初，應用倫理學的產生是因應倫理學是實踐科學的特色，它被視為哲學倫理學（又稱一般倫理學或理論倫理學）的分支，就是將倫理學的基本原理原則應用於具體的、有爭議性的道德應用問題暨特殊的倫理議題，簡而言之，職場倫理學就是運用倫理學的基本原理原則討論在職場中的道德應用。

三、倫理與國中學生的發展

在教育心理學中，維果思基（*vygotsky*）對於孩子的認知發展提出了鷹架理論，他認為孩子有兩個發展水準，一個是在未經引導與任何協助下，自己發展出來的能力水準，另一個是經過成人或同儕的引導協助下發展出來的能力水準（*Corey* 著，修慧蘭譯，2010）。就如同蓋房子一樣，在原本有的水準上給予協助，漸漸的會長出比原本自己發展還要多的能力。

因此，如果要將職場倫理學運用到國中教學現場，首先要知道國中階段孩子的道德發展階段到哪，順著他的道德發展給予更多激發與學習才能長出孩子自己的倫理道德參考標準。

心理學家柯爾堡（Kohlberg）提出道德發展理論，將道德發展分為三期六階段，分別為道德成規前期、道德循規期、道德自律期。道德成規前期主要發生在 0-12 歲小孩的發展階段，又可分為避罰服從、相對功利階段。（Corey，2010）。13-16 歲屬於道德循規期，可分為尋求認可與順從權威階段。16-20 歲屬於道德自律期，此階段分為法治觀念與價值觀念階段。而國中階段的學生大致是落在道德循規期也就是尋求認可與順從權威階段。

依照維果斯基（Vygotsky）的鷹架理論，我們會發現國中生的道德發展階段是在道德循規期，或者是正要發展道德循規期，但是經由研究，很多人到成年期不見得道德發展有往下進一步的趨勢，因此藉由學校的教學幫助，讓學生更加穩固在道德循規期的階段，並且能夠往下一階段發展前進。

了解了國中生的基本道德發展階段以後，接下來就要將職場倫理學放在校園當中做實際融入，以下從課程、老師班級經營以及學校整體做討論。

四、課程方面—職場的道德兩難思考：

在課程方面，職場倫理可以放在公民課討論，也可以在上生涯教育課程時，經由一些職場倫理的新聞時事做切入，與學生做討論，並且提供一些兩難的倫理道德問題，引發學生的思考，讓他們在道德發展上藉由老師的提問或是同儕不一樣的看法，提升

學生的道德思考，讓學生除了理解之外還要內化，唯有真正內化落實，未來遇到職場倫理問題時才比較不容易有所動搖。此時職場倫理也可以結合學生對於生涯的價值觀來做討論，讓學生去檢視自己的生涯價值觀以及職場倫理有沒有可以互相搭配的地方或是相抵觸之處。

除此之外，在輔導室安排的職業參訪以及職業試探的活動時，可以讓學生親自與工作現場的人直接對話，了解每個職場需要共同注意與了解的相關倫理道德。而這一些的道德思考，也要搭配同理心的練習，讓孩子了解站在他人角度，衡量環境、他人、自身的關係，才能夠真正將到倫理的認知內化成自身的價值。

五、教師班級經營方面

在班級經營方面，學校如同一個小型社會，因此也可以將班級視同一個小型職場，在班級中學生會有一些幹部的經驗，此時，老師也可以利用學生在擔任幹部的過程中，給予一些倫理觀念，而沒有當幹部的人也可以學習當一般小職員時應該有的職場倫理道德，也是一種實作的概念，讓學生在班上不只是當幹部，而是有覺察能力的情況之下擔任這個職位。

除此之外，基本的道德也可以在班級中做培養，例如舉辦某一次的誠實月考，不需要有監考老師的情況之下，讓學生自發性的誠實，之後再回過頭討論這次經驗的感覺……等。有了一些基本的道德，未來要類推到其他的職場倫理也比較容易成功。

六、校園整體：布置一個倫理道德的校園氣氛

在教學的實務課程中，通常老師們都會融合「認知、情意、技能」三方面來培養學生，而倫理道德比較多側重在情意方面，而情意教育也是讓學生發自內心感同身受後所產生出來的。

古人云：「身教不如言教」，學生在學校上課，眼睛裡面多多少少也看得到教師在職場上的職場倫理，因此，要融入的第一步，應該從老師們做起，在校園中表現出好的示範，讓學生可以有所感覺。

校園的公共空間也可以張貼一些有關職場生活的小故事，藉由閱讀也能讓學生去學習辨識以及內化。在活動方面，學校可以每年配合生涯教育舉辦職場倫理道德的辯論賽，在教學課程曾經讓學生去做的職場道德兩難思考，更加進階挑選有關於在職場上道德兩難問題，讓學生去收集資料整理，提出自己的見解看法，做一個公開的大型辯論。

七、結論

倫理道德是一個需要從小培養的觀念以及情意教育，從小扎根，讓孩子可以內化，並且搭配同理心的培養，感同身受，了解當倫理不存在時別人或自身會遭受的不舒服或者影響的整個局面，唯有內化到內心轉變成價值觀，才能夠類推到職場倫理甚至在專業倫理上面，當面臨道德兩難時，也比較能做出較少傷害的最好選擇。

參考文獻

- 林火旺（2007）。倫理學。臺北市：五南。
- 黃經典（2014）。技職院校餐旅科系學生個人價值觀、實習經驗、學校倫理相關課程與倫理認知之關係（未出版之碩士論文），私立銘傳大學觀光事業研究所，臺北。
- 修慧蘭、鄭玄藏、余政民、王淳弘、楊旻鑫、彭瑞祥（譯）（2010）。諮商與心理治療理論與實務第八版（原作者名：Gerald Corey）。臺北市：雙葉。



國中輔導老師專業倫理議題之探討

洪惠嘉

苗栗縣大西國中專任輔導教師

一、前言

任何一門專業都有其專業的倫理規範，用以強調專業團體成員之間，或與社會其他成員互動時遵守專業行為規範，藉以發展彼此專業關係（沈清松，1996）。助人領域包括醫學、社會工作或學校輔導等，國中輔導老師運用諮商技巧，幫助心理困擾學生，屬於諮商輔導的一種，亦屬於助人專業領域的一環。根據教育部 103 年 11 月所公布的《學生輔導法》，第十條第二項規定國民中學十五班以下設置輔導教師一人，十六班以上，每十五班設置一名輔導教師。因此，全國每一所國中至少都有一位輔導教師。由於國中學生正值狂飆期，情緒穩定性差，比較容易衝動，衍生出來的倫理議題成為國中輔導老師的挑戰。以下將先探討諮商專業倫理意涵，接下來再探討國中輔導老師經常會碰到的諮商倫理議題，以及因應的方法。

二、諮商專業倫理議題

（一）諮商專業倫理的意涵

所有專業輔導員必須遵守由諮商專業組織所制定的倫理標準。在學校情況下的輔導員，必須遵守由美國學校輔導協會訂定的倫理（ASCA, 2004）。中國輔導學會於民國 1989 年訂定《中國輔導學會會員專業倫理守則》，並於 2001 年制定第二版的倫理守則，該守則旨在指明專業倫理係諮

商工作之核心價值及諮商實務中相關倫理責任之內涵。換句話說，諮商專業倫理守則對於專業人員提供一個守則，使其能敏於倫理行為，面對各種倫理問題與兩難情境時能做出合理判斷，以保障當事人福祉，並促進諮商專業的發展（Kocet, 2005）。

在國中校園場域中，輔導老師經常要面對倫理議題，因此，倫理抉擇應有評估的原則，以協助輔導老師和受輔學生的權益不受損。Kitchener（1984）提出五項基本原則：自主性（autonomy）指受輔學生可自由決定接受諮商或退出；免受傷害（Nonmaleficence）指學校輔導老師應保障受輔學生的權利，使其免於受到輔導的傷害；受益（beneficence）指學校輔導老師應盡力應用專業技巧與能力來幫助受輔學生；公平待遇（justice）指輔導老師應消除對任何人的歧視，包括性向、宗教信仰、國籍、膚色等；和忠誠（fidelity）指受輔學生有權利要求輔導老師真實對待、尊重與保密。

（二）國中場域經常會面對的倫理議題

國中學生年齡介於十三至十五歲，符合法律所規定的未成年人。未成年由於無法完全負起責任，所以必須有監護人的監督。法律之所以賦予監護人監護未成年人，係因為該階段未成年人身心產生極大改變，所以情緒起伏大並有衝動困擾問題。當國中

輔導老師面對這群暴衝的未成年學生，勢必產生許多火花，這些火花有些與倫理議題有關。為維護受輔學生的基本權益，並促進他們及社會福祉，國中輔導老師應熟悉相關倫理議題，茲將介紹隱私與保密、多元文化能力、知後同意、專業能力和跨性別覺察等項倫理議題。

1. 隱私與保密

國中學生對異性感到好奇，喜歡透過網路交友，相約見面卻不知如何避孕，導致懷孕的新聞時有所聞。根據性侵害防治法第八條教育人員於執行職務時知有疑似性侵害犯罪情節者，應立即向當地直轄市、縣（市）主管機關通報，至遲不得超過二十四小時。國中輔導老師也是教育人員，因此，在輔導學生時，發現學生疑似性侵害犯罪，應該立即通報。然而，一旦啟動通報機制，受輔學生的父母親就會知道，但學生透露訊息當時就要求輔導老師幫她保密，不能告訴父母。牛格正、王智弘（2008）指出保密是當事人為保護自己隱私的特有權利，他所提供的資料，未經本人同意，助人專業人員不外洩。面對法規要求與學生保密期待，輔導老師若沒通報就會被罰款，但若真的為其保密，屆時父母知道實情也會怪罪輔導老師，所以要同時兼顧學生的隱私和保密真的很難。

2. 多元文化能力

根據教育部統計處新移民子女就讀國中小人數統計，發現自 93 學年度

到 102 學年度，新移民子女數佔國中小人數比率從 1.6%到 9.9%（教育部，2014）。國中小校園中新移民子女人數變多的狀況下，輔導老師受輔學生中新移民子女的比率也會提高，所以多元文化能力是輔導老師應具備的能力。多元文化能力之重要性，已被看到，許多培養諮商師的課程都將多元文化能力列入重要培養能力（Winston, 2016）。現職國中輔導老師由於過去專業訓練並未將多元文化能力列為必備能力，但實務上會碰到此類學生，鑒於不傷害受輔學生，透過在職訓練或自我充實以增加多元文化能力是刻不容緩的任務。

3. 知後同意

根據臺灣輔導與諮商學會諮商專業倫理守則 2.2.1 條，當事人有接受或拒絕諮商的權利，諮商師在諮商前應告知諮商關係的性質、目的、過程、技術的運用、限制及損益等，以幫助當事人做決定。雖然國中輔導老師與諮商師並不同，但同屬助人工作，因此，尊重受輔學生的諮商意願很重要。另外要考量的是，國中學生由於未成年，仍須受監護人監督，因此，在輔導前獲得受輔學生之監護人同意很重要。然而，在實務運作上受輔學生被轉介輔導時，經常沒有獲得其接受諮商之自主意願，或監護權人同意，導致淪為非自願案主，輔導成效差。

4. 專業能力

美國心理學會（American Psychology Association）（2010）指出心理學家應了解他們能力的範圍與技術的限制。他們只能提供和使用訓練和經驗中可以勝任的技術與服務。隨著醫療進步，和社會改變，許多精神疾病由於宣導得當，過去沒被辨識出來的精神疾病學生都被發現，例如網路成癮。因此，國中輔導能力應知道自己能力的限制，當轉介的學生已經超過專業訓練時，就必須將當事人轉介給其他專業人員。洪有義（2010）指出轉介不是逃避輔導的責任，反而是輔導當事人的負責任的態度。所以將超出輔導能力學生，轉介給適合的專業人士，反而是為受輔學生最佳利益著眼，但專業的輔導老師也應定期參加專業進修，使專業能力勝任輔導學生的工作。

5. 跨性別覺察

在國中校園中偶爾會看到"同性好朋友"，許多學生會說他們是同性戀者，甚至認為同性戀者有精神疾病。事實上同性戀根本不是病，美國精神醫學會在 1973 年就已決議將同性戀從精神疾病手冊（DSM）除名（Drescher, 2009），所以同性戀不是性變態或性別偏差，更不是精神疾病。同性戀者之所以接受輔導，係因為被社會排擠、被歧視，導致心理困擾或學校適應不良。

既然同性戀非疾病，國中輔導老師在幫助此類學生時，治療目標不應

該設定在導正其性向，因為，無益於受輔學生的心理困擾，反而使他們產生負面自我形象和焦慮。反之，應透過性別宣導教育大多數學生，使同性戀不再被汙名化，建立友善性別平等環境，並協助喜歡同性學生做好情緒調適。

三、結語

國中專業輔導老師的設置，在於幫助心理困擾學生。要助人而不害人，輔導老師應謹記在心：切勿因疏忽、專業知能不足或個人偏見而傷人。王智弘（2004）指出專業倫理是變動的、相對的、文化敏感的與情境敏感的，社會的變遷、專業的發展與法令的修訂都會對專業倫理產生互動的影響，因此，持續的發展與修正是必要的、也是常態的。國中輔導老師若能確實落實上述專業倫理概念，將可杜絕傷害受輔學生，並為學生謀求最大福祉。

參考文獻

- 牛格正、王智弘（2008）。**助人專業倫理**。臺北市：心靈工坊。
- 王智弘（2004年11月）。**諮商專業倫理之理念架構與諮商專業倫理機制的運作模式**。中國輔導學會 2004 年年會暨學術研討會。臺北市，國立臺灣師範大學。
- 沈清松（1996）。倫理學理論與專業倫理教育。**通識教育季刊**，3（2），1-17。

- 洪有義（2000）。教育大辭典。資料取自：<http://terms.naer.edu.tw/detail/1315223/>
- 教育部（2014）。新移民子女就讀國中小人數分布概況統計。統計處。資料取自：http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son_of_foreign_102.pdf
- American School Counselor Association. (2004). *Ethical standards for school counselors*. Retrieved April 20, 2016 from <http://www.schoolcounselor.org/content.asp?contentid=173>
- Drescher, J. (2009). *Queer diagnoses: Parallels and contrasts in the history of homosexuality, gender variance, and the Diagnostic and Statistical Manual*. *Archives of Sexual Behaviors*, 39, 427-460.
- Kocet, M. M. (2005). Highlights of the ACA code of ethics. *Counseling Today*, 48, 16-17.
- Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 12(3), 43-55.
- Winston, A. (2016). *Counselor educators' multicultural competencies: understanding relationships between race and ethnic identity awareness*. Retrieved from <http://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3242&context=dissertations>
- APA(2010). *Ethical principals of psychologist and code of conduct*. Retrieved from <http://www.apa.org/ethics/code/index.as>

職業學校餐飲食品科的職場倫理教學策略

沈必正

國立蘇澳高級海事水產職業學校水產食品科教師

一、前言

2016 年四技二專的統一入學測驗，餐飲群的報名人數，首次超越了原先人數最多的商管群，究其原因，除了許多餐飲界的名人極力深入宣導以外，國內外各種電視劇中的餐飲畫面，深深地觸動民眾，餐飲業可以輕鬆擁有一技之長，所以成為各級學校師生趨之若鶩的選擇。根據教育部統計，2012 年各大專院校開設餐飲院，其所招收的學生數就超過一萬五千五百人，所以，餐飲系是幾乎是各大學的必備科系，當然，餐飲科系的師生也都兢兢業業的，到處去參加世界各地的廚藝競賽，也多能獲獎取得肯定，所以，各大知名餐飲科系也幾乎都能達成技職教育的目標，也就是學生畢業後全部就業。

但是這些畫面，鮮少報導餐飲業養成教育的畫面，所以大家只看到這些名師苦修後光鮮亮麗的一面，但是卻很少去想這個行業作業時間長，競爭激烈的日常作業情形（林嘉翔，2013）。

就以筆者培訓的高職校友為例，在宜蘭雖然起薪高達 30000 元，工作一年後，卻大都回來找老師，希望能再進修，經過筆者的晤談，幾乎都是萬萬沒有想到，加班加不完，雖然薪水很多，可是卻是透過拼命再拼命來達成。但也有校友回來感謝當初我們嚴格的訓練，要求他們五小時不能休

息的製作蛋糕麵包，讓他在實習的飯店備受好評，因為其他的實習生只能站一小時，就要休息，老闆開出高薪希望他留下來任職正式員工。由此可以看出，餐飲的專門技術傳授不難，但是建立職場倫理的教學策略，卻是餐飲相關科系在衝出學生人數的量後，下一步要提升的學生素質目標。

近年來，食安事件頻傳，許多著名的飯店也依上市櫃食品公司的企業社會責任（CSR）規定，食品工業及餐飲收入，占其全部營收逾百分之五十以上業者需設置實驗室等相關法律，設置食安實驗室，或是設置衛生安全經理，就是希望能改變以往的舊思維，也就是等到吃出問題，再將產品透過委外檢驗，證明自身清白的補救措施，改為自主檢驗，透過烹調之前的檢驗措施，讓餐飲原料從產地到餐桌，包括採購進貨的食材、廚房的清潔衛生到端上桌的食物，每個加工的流程都透過衛生安全管理確認其安全。透過快速檢測的試劑套組，在食物被烹調前就先發現其農藥，病原菌是否超標，進而防止這些食品進入消費者的餐桌上。

各飯店的食安實驗室的影響所及，促使供貨商也要自主檢驗本身的食材，必須達到飯店規範。許多飯店的主廚在推出新菜色時，也都會主動要求檢驗所用的食材，讓從源頭開始控制的食品安全新觀念成為各大飯店的標準流程。目前已有晶華酒店、國

賓飯店、喜來登大飯店與寒舍艾美酒店等五星級飯店實施此種即時檢測系統，相信有這些領頭羊的示範，必能引發臺灣餐飲食品加工業者的全面跟進。

二、目前現況與改進策略

目前技專院校的相關職場倫理教學，大多散見於各種專門技術課程中，例如：中餐烹調課程中，因應學科考試，講解相關職業倫理概念，廚師不可以自己留一手，相關的清潔整理工作是大家一起來進行等書面資料內。稍微有專章提到職業倫理的課程，就是餐飲實務了（掌慶林，2004）。

除了極少數學校有一整個學期的校外實習課程，學生可以從實務中體會與實踐職業倫理外，其餘院校和高職各相關類科，專門技術的實習時間都不夠了，奢談專門餐飲職業倫理就更是緣木求魚了。所以，筆者也是利用實習課程來融入相關的職業倫理教學。

（一）衛生職業倫理

在高一的烘焙食品實習課程設計時，就將相關職業倫理的重點放入課程中進行，講解穿著白色實習工作服的重要性，是為了避免污染物和微生物因為穿著深色衣服，無法被辨識出來之故；同樣的，網帽也是為了避免頭髮或頭皮屑掉落到食品中，造成食品中毒事件孳生。設計教案的時候，透過讓同學填寫學習單，反思如果看到麵包或是一盤糖醋排骨上面，有一條頭髮，那會是多麼噁心的畫面。

（二）工作態度職場倫理

餐飲食品加工業需要長時間的站立，所以，我也建議在食品加工或是食品概論的課程教案設計的時候，請學生觀察區域內熱門的餐廳（或是食品加工業者，觀光工廠），它們在正常上班時間的作業模式，作業區塊的動線，看看是否能夠有空間放椅子給作業人員操作之用，這樣，透過觀察和省思，學生就可以發現，餐飲業不是穿得美美的坐在那裡，就可以變出一道道精美的料理，是要一直走動，不停的操作，長期的付出，才能達到阿基師的境界（郭德賓，2013）。

（三）使用材料的職場倫理

請學生在業界參觀時，觀察食品工廠相關材料的使用，是否合乎食品安全規範，例如，白油和奶油的放置，是否存放於低溫或是冰箱之中，避免光照或是高溫造成油脂的過氧化反應加速進行（如圖1）。



圖1 不當的儲存油脂方式

當然，近年的食品安全事件，也是筆者認為一定要放入課程中的討論主題。首先，教導學生，既然是宣稱

是天然酵母的麵包店，就應該確實執行，透過天然酵母的培養，老麵麵糰的製作，讓學生計算，如果真的是全部天然酵母菌所製作的麵包，每天所可能生產的麵包數量，再提供學生相關的剪報，了解吳寶春的麵包坊為何無法快速展店的原因，透過填寫學習單，讓學生可以看出，餐飲業和食品加工業的根本精神，是透過熟客和口碑支撐，才能可大可久。

(四) 衛生習慣的職場倫理

除了剛剛提到的服裝外，許多廚師和食品加工的作業人員，在烹調時，仍有抽菸的習慣，筆者都利用早年軍隊伙房兵用煙灰當胡椒粉等有趣的故事，讓學生了解，抽菸是食品加工操作上一個非常重要的危害因子。另外，部分便當店的工作人員，不戴口罩，又喜歡講話，口沫橫飛到餐盤上，也是需要常常提醒學生自我要求的教學重點之一。



圖 2 正常的烘焙食品實習課程

(五) 食品檢驗分析職場倫理

除了專門技術的指導外，筆者建議要融入最近食品安全事件中，衛生署楊姓技正對分析結果異常訊號的警覺性和追查的職場道德倫理。因為各種層析儀等機器判斷的實驗結果無從

造假，出現異常訊號就是異常物質被混入食品之中，作為未來食品工廠聘任的食品技師，不可以當作若無其事，打混過日，應該要認真追查，究竟何處環節有汙染的可能性，從而在產品出廠前就攔截下來。讓學生能建立食品產業靠的是品牌和忠實顧客長期的支持消費，才能可大可久的概念；一旦產品吃出問題，品牌形象破壞，整間公司就此關門的案例也是常有所聞，最後受害的，還是自己。

三、結語

餐飲業和食品產業和一般產業最大的不同，就是透過製作的食品和消費者之間建立信任關係，而這種關係的維持，不是產品原料的高貴，也不在於裝潢的豪華優雅，而是老老實實地提供消費者所願意支付的價格的「安全」和「安心」的產品。

如何能長期的讓公司的產品達到上述要求，就是透過每一個從業人員在其職業養成教育過程中，不斷的設情境，讓學生思考，怎樣的動作，怎樣的態度，才能達到餐飲食品安全的最高目標。

參考文獻

- 林嘉翔（2013）。**行家這樣開餐廳**。臺北：時報文化。
- 掌慶林（2004）。**餐飲管理**。臺北市：揚智文化。
- 郭德賓（2013）。**餐飲創業管理**。新北市：三藝文化。

由「班級聯合自治會」談高中職學生事務處 對職場倫理的引導

呂頌恩

大安高工學生活動組組長
臺北科技大學技職所研究生

一、前言

近年來，我國在經濟情勢快速變遷下，學校教育亦面臨一些變局，學務工作不能在墨守成規，一方面要堅持良好的學校傳統，一方面更要接納新求變的潮流、青年學子的新思維，學務工作才能在多元的社會情境中，發揮最大之效能。

在高中職的學生事務處，每天都充滿了新奇的事務。對學生而言，副班長交點名單，要到學務處；有人打架，要到學務處；有人需愛校服務，要到學務處；有班級要領掃具，要到學務處；有人想成立社團，要到學務處…，學務處實在是一個人人都常來的地方。學務處的功能不僅是學生方面的問題，對於老師的管理，也相輔相成，從前會到訓導處多是問題非常嚴重的學生，而今日學務處的幾個組別，囊括了學生許多問題的解答，如對於獎懲有問題，要請教生輔組；對於班級掃區有問題，要請教衛生組；對於社團問題，要請教課外活動組。

二、職場倫理相關名詞的解釋

倫理是一種「對」與「錯」的道德觀點所做的判斷，是人與人之間對道德標準的行為準則。近代西方倫理的觀點以行為的結果對組織或社會大多數人的利害好壞作為判斷的依據。

若某行為所產生的結果對大多數人是利大於弊，表此行為為合乎道德或倫理，反之則屬不道德或不合倫理。倫理引申其意為個人的品行氣質或社會的風俗習慣，推而至於宗教、社會關係，形成群體生活之共同信念和行為準則。

「倫理」與「道德」的關係密切，但其意義並不相同。在中國若不特指「人倫」，道德是最常用的名詞，常把合乎倫理的，稱為合乎道德。在西方用倫理這個名詞反而多於道德（賈馥茗，2004）。「倫理」（ethics）與「道德」（morality）常被人混用，用來泛指個人或群體合乎行為規範和善惡評價的行為、規範和評價的標準，和為了實現其原有善性的努力（沈清松，1996）。「一般倫理」是指那些適用於社會所有成員的規範；「職場倫理」一般又稱為「專業倫理」，職場倫理指在職場上應遵守的規範，如 1.準時上下班。2.察言觀色、入境隨俗，融入團隊。3.謹言慎行，多做少抱怨。4.懂得拿捏分寸、有禮貌，並多向前輩請教。

「專業倫理」則是指那些適用於某些專業領域人員的規範。例如：「醫生對病人的病歷應該保密」則是適用於醫生專業倫理（梁福鎮，2005）。教師的專業倫理，比較強調教師專業團體對其成員所進行的行為規範，以維持發展彼此之間的專業關係（吳清

山、黃旭鈞，2005）。針對不同的專業領域，則有各自的專業倫理（朱建民，1996）。

可見倫理與道德密不可分，但又不能混為一談，而職場倫理為工作者於工作中屬重要的一環。必須依循各職場倫理的準則行事為人，才能在職場應對進退而不失禮。

三、學生事務處與班級聯合自治會的關聯

在多元價值觀的社會裏，學務工作在教育單位所扮演的角色，已不再採取傳統權威式的指導、教導或訓導的方式教育學生；取而代之的是民主式的協助、服務與支持的角色。而促進教化、培育學生完善品格及良好社會適應的功能，乃成為學生事務處（簡稱：學務處）努力的目標。

學務處底下設有班級聯合自治會、社團聯合會…等聯會，由教師兼任學生活動相關業務組長的老師負責管理，而班級聯合自治會（簡稱：班聯會）的成立宗旨為：培養學生自治能力，以達到自治治人的目的，作為服務同學、社會、國家之訓練與準備；而在組織辦法中，也說明到：班聯會秉承學務處指示，代表全體同學在校內作一切合法活動，學生活動組為當然指導單位。

在承辦校內許多的活動當中，舉凡教師節活動、聖誕節活動、校慶、畢業典禮、畢業舞會等等，在辦活動的過程中，不僅看到同學們互助合作

的光景，也看到高二帶著高一，高三從旁關心的情形，而活動不僅要辦的成功，而是在每一個活動過程當中，學生學習團隊合作、同心協力。當然，班聯會中所組成的成員來自許多不同科系，也透過此聯會的運作，讓來自各個不同科系的學生互相學習，打破科別漸次，不分你我，共同朝向同一目標邁進。

近年來，少子化、教官退出校園…等議題延燒校園，而學生自治會不僅在學生團體中佔了重要的地位，而學生若能真正藉由老師的從旁引導而達到真正的自治，是未來許多學校努力的方向，而班級聯合自治會由於涉及全校學生的全面服務與管理，其重要性更為突顯。

四、學生參與班級聯合自治會的態度類型

從學生參與班聯會的情形，不難看出該生未來是否可以在職場上勝任，並且面對每件事情都能以積極的態度處理與解決，大致上學生參與的態度可分為3種類型：

- （一）第一種同學，面臨許多活動的來到會卻步，在想著自身的學業與班聯會的事務是否可以兼任而不失學業，因此在學校事務的協助上就不太積極，常常在那裡要做不做，想投入但又怕影響自身權益，這類同學通常與班聯會的同學相處較差，且對於學業各面不一定能全面顧及。

- (二) 第二種同學則是全然投入於班聯會事務，完全不顧自身學業，雖然在協助學校的事務上非常積極，但在學業成績卻是慘不忍睹，這種學生到最後就以班聯會為家，所有大大小小的活動都能見到他的身影，而在團隊中的影響力，也會大於不積極的同學。
- (三) 而第三種同學則是學業與班聯會事務都能兼顧，不僅積極投入各項事務，處理人際關係，與班上同學的關係也不錯，也顧到了學業，屬於領導型的人物；而這種人物在自治會中通常都佔有舉足輕重的地位，通常都是主席、副主席、活動長…之類等要職。

五、老師對參與學生職場倫理的指導暨學生的學習

(一) 老師的指導

負責指導此類聯會的老師，該適時引導學生，並且讓學生在聯會中學習職場倫理，其可行的方式包括：

1. 建立上行下效的概念：讓學生知道，你怎麼做，你的學弟妹就怎麼跟你學，故強調「榜樣」的重要。
2. 要有「抗壓性」：無論任何一個活動即將來到，幾乎都是不可能準備周全，且時常有一些突發狀況；故要學習有臨場「應變的能力」及「抗壓性」，在多變的時代中找到適合自己的崗位。
3. 要「賞罰分明」：讓學生知道他哪裡做得好或做得不好，以鼓勵代替

責罵，但有賞有罰，讓學生能在檢討改進中修正自己。

4. 適時給予引導及方向：在做人做事上，給予學生正確的方向，即使知道他的某些缺點會得罪人，但要適時提醒他，從旁引導。
5. 鼓勵學生學習真正的「自我管理」：要參與班聯會，就是要學會自我管理；在多變的時代下，學習「嚴以律己，寬以待人」的法則，以利未來職涯發展。
6. 學習以「團隊」的力量做好每一件事情：個人單打獨鬥的時代已經過去了，老師要讓學生學習團結就是力量的概念，並且完整的顧到每一件事情的前後經過，學習不以表面做人處事。

(二) 學生的學習

由於校內教師兼任組長的老師，對於此類聯會的管理，也是一門學問。有些組長採取放任式，有些採取緊迫盯人，有些則是輕重拿捏適度。而學生若能參加班級聯合自治組織，對於自我未來的職涯發展，歸納下列幾點可以學習的方向：

1. 提早與人互動，聯會中來自許多科系的同學，並非同班，得先學習尊重對方。
2. 在辦理活動的過程中，雖然年紀相仿，但因職務有所不同，所有幹部還是得尊重主席、副主席的決定。
3. 在許多開會的過程中，雖有不同觀點與意見，但仍要注重和諧，適當的尊重與服從。

4. 當有成果時要將功勞歸功於團隊成員，學習不爭個人功勞。
5. 遇到好的指導老師要把握機會，因為在班聯會裡面，做對事比讀好書重要，並且學習積極樂觀，將事情做好。
6. 班聯會內不領薪水，學習不將利益擺在前面，乃是與人溝通、互動、學習，從班聯會中習得的倫理資產擴及自我生活的準則。

六、結語

總而言之，身為老師，乃是要引導學生職涯方向，教導學生規劃每一件事（含時間規劃、人生規劃），並教導學生樂於自己所做，忠於自己所愛，並且在面對每一件難以處理的事情時，都能積極以對，化不可能為可能，時常檢討、修正自我方向，並且虛心請教；相信唯有那肯學、肯給的人，能勝任任何的工作，且得心應手，並且能夠肯定自我、超越自我，成為最具工作倫理的職場達人。

參考文獻

- 朱建民（1996）。專業倫理教育的理論與實踐。**通識教育季刊**，3（2），33-56。

- 邱茂城、王昭明、吳育昇（2009）。**職場倫理與就業力**。臺北：普林斯頓國際。

- 吳清山，黃旭鈞（2005）。教師專業倫理準則的內涵與實踐。**教育研究月刊**，132，44-58。

- 沈清松（1996）。倫理學理論與專業倫理教育。**通識教育季刊**，2（3），33-56。

- 林鳳美（2015）。職場倫理與跨國企業倫理個案研究。**正修通識教育學報**，12，25-44。

- 梁福鎮（2005）。教師專業倫理內涵與養成途徑之探究。**教育科學期刊**，5（2），61-77。

- 游穎章（2010）。加強職場倫理提昇技職學生就業能力。**商業職業教育**，118，24-26。

- 賈馥荅（2004）。**教育倫理學**。臺北：五南。

- 鄭仰峻（2009）。職場倫理通識課程的教學省思。**通識學刊**，1（4），239-266。



臺灣的旅遊倫理教育現況與教學實踐初探

林亞娟

大葉大學歐洲語文系助理教授

一、前言

近年來觀光產業受到重視，旅遊管理成為快速發展的科系，部分語文、企管科系也因招生考量，設置結合旅遊專業的課程模組。截至目前為止，臺灣高教體系中設置有旅遊（不含餐旅、休閒、運動休閒、休閒管理）科系的學校就有 20 所 24 個科系之多（教育部統計處，2016）。旅遊人才的培養促成了旅遊相關專業的快速發展，然而旅遊就業市場中的高流動率、旅遊倫理問題的出現與旅遊從業人員的專業隱蔽性，也引發學者呼籲在旅遊專業教育中開設倫理學，以加強旅遊從業人員的職業倫理（Hultsman, 1995）。旅遊職業倫理要求旅遊從業人員在從事工作時，需要具備道德規範，在其職業情境中，實踐出正確的行為。由於旅遊從業人員肩負遊客旅遊價值的引導，也關係臺灣旅遊產業質量的發展，因此，在高等教育中引進旅遊倫理教育至關重要。本文將檢視臺灣高教體系的旅遊倫理教育現況與問題，探討旅遊倫理教育的課程體系與教學模式，提出改善建議以供未來教學實踐參考。

二、臺灣高教的旅遊倫理教育現況與問題

1999 年世界旅遊組織（UNWTO）通過《全球旅遊倫理規範》（Global Code of Ethics for Tourism），2011 年 UNWTO 擷取全球旅遊倫理規範裡面

部分內容，制定成私部門承諾版，並開放觀光相關業者（旅行業、旅館業、航空公司等）及公（協）會表達認同簽署。至 2014 年 3 月，已有 242 個來自世界各地的企業及公協會參與簽署此項規範，包括臺灣的 52 個觀光相關業者（中華民國交通部觀光局，2016）。旅遊倫理規範是在解決旅遊活動出現的倫理問題，包括旅遊從業者的職業道德與旅遊者的旅遊道德。旅遊從業人員的職業道德有賴旅遊倫理教育的推展，縱觀臺灣高教的旅遊倫理教育，目前存在的問題大致有：

（一）旅遊倫理研究鮮見，專書與教材缺乏

20 世紀 50 年代，哈佛大學、哥倫比亞大學、康乃爾大學早在商學院設置商業倫理課程，1980 年代絕大多數大學的商學院與管理學院都設置了商業倫理學課程（夏贊才、任燕，2008）。而旅遊倫理直到 1990 年代才被提出，指導性文本是 1999 年世界旅遊組織通過的《全球旅遊倫理規範》，隨後學者開始編寫旅遊倫理教材，大致有 David A. Fennell 的《旅遊倫理》（Tourism Ethics）（2005）、Karen Lieberman 和 Bruce Nissen 合著的《餐旅產業倫理》（Ethics in the Hospitality and Tourism Industry）（2005）以及 Derek Hall 和 Frances Brown 合著的《旅遊與福利》（Tourism and Welfare）（2006）。至於中國大陸旅遊倫理教材則有楊豔麗主編的《旅遊從業人員倫理學》（2010），

而從國家圖書館、「華藝獻上圖書館（電子期刊）」及「臺灣博碩士論文知識加值系統」搜尋臺灣旅遊倫理相關著作，發現論文與專書出版相當少，僅有臺灣學者楊國鑫的博士論文《臺灣觀光產業的倫理問題探究》一文，而臺灣學者探討旅遊倫理的期刊論文則闕如，至於旅遊倫理教材也無專書出版。

雖然目前旅遊倫理研究尚在起步階段，西方學者對旅遊倫理的內容也還沒有達到共識。基本上大都從個人倫理、政治倫理、社會倫理、職業倫理、生態倫理去架構旅遊倫理體系(謝澤氫, 2007)。但是，從目前臺灣學者對旅遊倫理議題研究不普遍，相應的旅遊倫理專書與教科書缺乏等現象，大致可以看出旅遊倫理意識尚未受到普遍重視，而在教學與研究上探討的不足，也代表此議題尚未受到國內學界與教育界普遍的關注。

(二) 一般倫理課程鮮少，旅遊倫理課程闕如

相較旅遊倫理議題研究的不普及，臺灣的旅遊倫理教育現況又是如何？在課程體系上是否有旅遊倫理正式課程？以下將以臺灣高教體系的旅遊科系為研究對象（不包含技職體系，也不概括餐旅、休閒、運動休閒管理），研究樣本是以「旅遊」、「觀光」關鍵字搜尋大學科系名稱，結果符合抽樣條件的樣本涵蓋 20 所大學的 24 個科系組，其中國立大學 5 所，私立大學 15 所（如表一）。由於本文僅關注這些旅遊科系是否有開設通識必修

或專業必選修的倫理課程，對於通識選修的倫理課程則不納入考量，以期初步掌握臺灣各大學旅遊科系的專業倫理課程設置狀況，了解臺灣高等教育旅遊專業學生的倫理教育情形。

根據作者整理統計顯示（如表 1），在 24 個旅遊專業科系中，有 15 個科系沒有開設倫理教育課程，其餘 8 個科系開設有企業倫理、人際關係、跨文化溝通、職場倫理等一般倫理課程，而僅有真理大學觀光專業學系開設有觀光專業倫理課程，惟從該課程教學目標觀察，則較近似一般職場倫理課程，也非所謂的旅遊專業倫理。

表 1
大學旅遊科系的倫理課程開設狀況

大學	系所組	倫理課程
金門大學	觀光管理	X
海洋大學	海洋觀光	X
聯合大學	文化觀光	X
暨南大學	觀光休閒	X
東華大學	觀光休閒	X
大葉大學	觀光旅遊	企業倫理
	歐洲文化與旅遊	人際關係與跨文化溝通
中華大學	觀光與會展	X
文化大學	觀光事業	X
玄奘大學	企管觀光行銷	跨文化溝通
世新大學	旅遊暨休閒管理	X
	觀光暨資源管理	X
亞洲大學	休閒~旅遊事業組	X
長榮大學	觀光餐飲	倫理講座與就業輔導
南華大學	旅遊管理	X
淡江大學	國際觀光	X
開南大學	觀光旅遊	工作倫理

（續下頁）

大學	系所組	倫理課程
義守大學	觀光事業	職能與倫理
	國際觀光餐旅	企業倫理與社會責任
真理大學	旅遊文化	職場倫理與人際關係
	觀光管理	觀光專業倫理
靜宜大學	觀光事業	X
銘傳大學	觀光事業	X
實踐大學	觀光管理	X

由以上統計資料顯示，在臺灣高等教育旅遊科系中，有將近 63% 的旅遊科系沒有開設倫理正式課程，雖然有 37% 的旅遊科系開設有一般倫理課程，然而幾乎沒有旅遊科系在正式課程中開設旅遊倫理。事實上，一般倫理課程無法取代專業倫理課程，專業倫理教育是針對所學專業的倫理問題，和其職業將要面臨道德困境的學習和訓練（夏贊才、任燕，2008）。旅遊倫理課程在旅遊人才培養上的缺乏，也表明臺灣大學旅遊教育的重大缺失。近幾年來我國雖然培養了大量的旅遊專業人才，然而業界普遍還是不滿意學生素質與工作態度，而畢業生投入旅遊業的比例也不高，對工作熱誠與穩定性不足。儘管企業用人非常重視員工的工作態度與道德操守，各大學也意識到職場倫理教育的重要性，並屢屢設定教育目標為「培養專業與倫理並重的專才」，然而實際上囿於總學分數的限制，面對專業課程的學分擠壓，倫理知識與素養課程很容易就被從專業的學術殿堂下架，而取代以專業知識與技能操作性課程。至於所培養的畢業生存在專業空洞化現象，工作倫理與職業道德意識薄弱，不盡符合企業與社會期待，也就不難

想像了。

(三) 倫理教育活動化，知識建構與道德內化聯結不完備

考察研究樣本，幾乎所有的旅遊科系的教育目標，均強調在培養旅遊「專業」、「實務」、「經營管理」、「規劃執行」的人才。依其教育目標設定，職業倫理應是未來職業立身之本，職業倫理教育應該放在首位。然而在高等教育市場化，大學為產業服務的實用功能主義下，所有的教學都圍繞實踐、動手做、技術操作等，職業倫理教育被專業知識與動手做課程堂而皇之擠佔（王志明，2008）。為了彌補正式課程中專業倫理教育的缺乏，大學的旅遊科系都設計有實習活動、企業參訪、職場專題講座等活動，試圖將職場倫理教育置入教學活動與體驗學習中，期望透過潛在課程建立學生正確的工作態度與職業道德意識。但是，這樣支離破碎的實習體驗與課外活動，若沒有搭配完整的知識內容，輔以貫穿整個專業課程的教學策略，帶領學生進行道德反思與知識反芻，把職業倫理價值內化為行為準則，將無法培養所謂高素質的旅遊專業人才。亦即旅遊專業人才的培養過程，應該要靠科學理性的態度、踏實細緻的工作、完備系統的知識體系才能建構（胡增順，2008）。

為了改進目前大學旅遊倫理教育的缺失，建構旅遊倫理知識體系，將倫理教育融入專業課程，聯結理論認識與實踐教化的教學模式刻不容緩。

三、大學旅遊倫理教育的教學實踐初探

不同的職業有不同專業上的獨特要求，例如教師有師德、醫生有醫德、記者有新聞倫理要求等，可見職業倫理的培養有其重要意義。旅遊業是一種服務業，除要求具備旅遊專業知識外，還應培養學生敬業精神、誠實守信、合作溝通、義利之辨、正當競爭（楊豔麗，2010）。旅遊倫理教育在領域上屬於旅遊教育，在類別上是專業倫理教育一環。要培養旅遊專業學生專業與德性並備，具備良好的工作態度與職業認知，能同僱主、遊客、環境與旅遊目的地居民保持和諧的倫理關係，就必須在專業培養過程中，對倫理教育內容與教育方法進行探討，透過課程實踐與教學活動，培育具有競爭力、能永續職業發展的旅遊專業人才。以下就旅遊倫理教學內容與教學實踐進行初步探究，以了解旅遊倫理教育未來課程改革與教學實踐的可能面向。

（一）旅遊倫理的教學內容探究

旅遊倫理知識教育意在將旅遊倫理當作系統知識傳授給學生，使學生了解旅遊倫理基本觀念與原則。David Fennell 認為旅遊倫理教育是旅遊倫理研究的產物（David Fennell, 2009），用意在於從學生端加強旅遊倫理意識。縱觀學者對旅遊倫理的研究，不論是從旅遊主體如旅遊者、旅遊從業人員、企業、當地居民、政府角度切入，還是從旅遊客體如環境、文化等倫理關係進行探討，亦或從倫理學角度探討

公平、公正、平等原則，旅遊倫理的理論框架逐漸完整（付金鵬、尚貴蓉、謝寧，2010）。到底旅遊倫理教育內容應包括哪些？楊豔麗認為有職業倫理、交往倫理與經濟倫理（楊豔麗，2010）；王屏則認為有經濟倫理、職業倫理與社會公德倫理（王屏，2009）；至於王志明認為應包括旅遊生態倫理教育、旅遊經濟倫理教育、旅遊交往倫理教育、旅遊職業倫理教育和旅遊審美教育（王志明，2008）。

由於旅遊專業具有綜合跨領域學科的特質，應用倫理學是將倫理理論應用於實際生活狀況的學術，旅遊倫理可依照旅遊職業情境所產生的人與自我、人與他人、人與職場、人與自然環境、人與異國文化的互動關係，在應用倫理學基礎上建構旅遊倫理學知識體系。根據以上學者的旅遊倫理教育內容主張，旅遊倫理涵蓋面向大體有：

1. 旅遊職場倫理教育：探討旅遊從業人員應具備的一般職場倫理道德規範，以及從事旅行業務時的特殊道德規範，包括敬業誠信、禮節操守、專業知識與組織自覺。
2. 旅遊企業倫理教育：探討旅遊企業應具備的企業社會責任與倫理規範，知曉職序倫理、服務倫理、競爭倫理、股東倫理與政商倫理。
3. 旅遊人際倫理教育：探討旅遊從業人員面對自我、企業、客戶、當地居民、異國文化時的人際交往與跨文化溝通能力，認知自我角色與規範，以實踐公平合理的旅遊交往。

4. 旅遊生態倫理教育：探討旅遊從業人員與自然環境、旅遊環境的和諧關係，發展尊重自然與人文環境，以維生態平衡的永續發展旅遊。
 5. 旅遊審美教育：培養旅遊從業人員對自然美、藝術美與社會美的美學品味，以提高感受力、鑒賞力與創造力，使能設計高品質旅遊產品，引導旅客善的旅遊價值，激發旅客美的感受與行為。
3. 旅遊倫理活動課程：目前在臺灣的職業倫理教育中，普遍都有職場專題講座、企業參訪與企業實習等活動，這些活動課程可讓學生親聆專業人士的經驗與價值分享，實際觀察與體驗企業文化，從實務學習中體驗職場人際互動，並檢視自身在職場中的角色與定位。

(三) 旅遊倫理的教學方法探討

從旅遊學科角度看，培養實用人才的方法，比具體課程設置重要，專業精神的傳播需要憑藉針對性的教學方法來實現（王屏，2009）。旅遊倫理教育是一種道德教學，也是品格教育，歐美商業倫理課程教學模式，提供了很好的教學方法借鑑。

(二) 旅遊倫理的課程體系架構

教育目標需要透過課程內容來實現，典型的課程類型可分為：學科課程與活動課程、分科課程與綜合課程、必修課程與選修課程、顯性課程與隱性課程。旅遊倫理教育可透過顯性、隱性課程與活動課程等，搭建起合理的旅遊倫理課程結構體系。

1. 旅遊倫理顯性課程：有鑒倫理課程在各校學分比例上相對較少，有必要將旅遊倫理學列為專業必修課程，做為顯性課程納入教學計劃中，協助旅遊專業學生職業價值觀建立。
 2. 旅遊倫理隱性課程：做為顯性課程的補充，可擷選旅遊專業課程，例如：觀光學、旅遊行銷學、生態觀光、觀光消費行為、旅行社經營與管理、領隊導遊實務、旅遊法規實務分析等課程，做為旅遊倫理教育的隱性課程，進行學科式滲透教學。將企業倫理、生態倫理、商業倫理、人際倫理等教育內容，融入專業學科中學習，或透過教學方法引導將旅遊倫理案例討論貫穿於專業學科中，以加強學生的倫理決策能力與旅遊倫理意識。
1. 學科課程的教學方法：在商業倫理教學活動中，非常重視案例教學法，藉由情景分析法、討論教學法、價值澄清法、角色扮演法及問題行為導向的教學方法（Bruce Macfarlane and Roger Ottewill, 2004），帶領學生進行倫理理論的認識、分析、討論和反思，此種道德知識與價值內化的教學模式，也可應用在旅遊倫理教學實踐中。此外，旅遊倫理課程也可採用情意陶冶的教學法，藉由教學影片的直觀欣賞，將價值、觀念轉化為視覺思考，引發學生自我知識與價值體系的建構。
 2. 活動課程的教學方法：親身體驗是道德倫理教育的最佳學習模式，活動式課程如專題講座與企業參訪，由企業管理者或旅遊專家提供經驗分享，在參與式學習後進行心得寫作，或由教師帶領反思討論，讓價值信念積累沈澱於學生心靈

。而在企業實習過程中，實習單位主管不僅應負責專業上的指導，也應擔任學生經師的角色，提供職場倫理與規範指導。學校對於實習活動的安排，也應在實習之後由教師帶領學生進行實習成果發表與檢討，讓學生沈澱檢視自己的職場角色扮演是否符合專業與倫理的要求。

四、結語

由以上的討論可知，當前臺灣高教體系的旅遊倫理教育問題，大體有：旅遊倫理研究尚不普遍，教材與專書闕乏，同時在大學旅遊科系的課程體系中，幾乎沒有開設旅遊專業倫理課程，僅有少部分旅遊科系設有一般倫理課程。研究更發現，所有旅遊科系的教育目標皆在培養旅遊的實務型專業人才，但在面對專業課程與操作課程的學分擠壓下，旅遊專業倫理課程闕如，一般倫理課程也不多，僅透過專題演講、企業參訪或實習活動等潛在課程，加強學生的倫理意識。由於沒有足夠的旅遊倫理知識體系支撐，又缺乏帶領學生進行道德反思與知識反芻的細膩規劃，以致旅遊職業倫理意識尚未內化為學生思想，旅遊業也尚未被旅遊專業畢業生視為永續發展的志業。

為了改進當前臺灣高等教育旅遊倫理教育的缺失，提供以下幾點建議做為未來職業倫理教育改進參考：

(一) 教育目標與課程架構應互相對應

旅遊實務型專業人才的培育目標，不應流為口號，而應檢視所招收

學生的素質與學習特性，務實地量身定製符合其學習能力與特性的課程計畫，並應將教育目標與課程架構互相對應，確立課程結構與實施成果能否達到所設定的教育目標，否則便會出現教育目標在「培養專業與倫理兼備的旅遊專才」，而在課程結構中完全沒有任何倫理課程設置的情形。因之，落實旅遊倫理教育的第一步，應該從檢視大學的旅遊科系教育目標著手，用科學理性的態度研究學生素質與能力，定位所欲培養的學生應具備的職業能力與職業素質，實事求是地設置相對應課程，使能有效達到教育目標。

(二) 教材內容與教學方法應同時補強

檢視當前臺灣高等教育的旅遊倫理教育現況，發現僅有少部分學校有一般倫理課程，旅遊專業倫理課程闕如，相關研究也不普遍。建議大學的旅遊科系應設置旅遊專業倫理課程，仿效歐美國家教師專業成長團體的運作，由教師共同研究編撰旅遊倫理教材與專書，以在短時間改善國內旅遊倫理教育教材缺乏現象。同時，為彌補旅遊倫理課程的缺乏，可在其他旅遊專業課程中，如觀光學、生態旅遊、旅遊資源規劃與開發、旅行社經營與管理、旅遊行銷學等課程，置入倫理議題的解說與討論，透過實際案例引領學生進行倫理思考與價值釐清，以案例教學法、情景分析法、討論教學法、價值澄清法、角色扮演法及問題行為導向等教學方式，將旅遊倫理教學融入旅遊專業學習。

(三) 理論知識與實踐活動應同時並行

為加強旅遊專業學生的職業倫理道德，應將旅遊倫理課程列為專業必修，而在其他旅遊專業課程中融入倫理議題案例教學，輔以職場專題講座、企業參訪、企業實習與服務學習等活動課程，透過角色扮演、實境模擬等教學方法的應用，從實踐當中內化學生道德思想。如此，專業知識教學與專業倫理實踐相結合的課程體系，才能培養具有高素質的旅遊實務型專業人才。

參考文獻

- 王志明 (2008)。高校旅遊倫理教育的內容探討。《樂山師範學院學報》，23 (12)，136-140。
- 王屏 (2009)。中國高校旅遊專業學生倫理精神培養初探。《理論月刊》，3 (5)，105-107。
- 中華民國交通部觀光局 (2016)。全球旅遊倫理規範簽署專區。<http://admin.taiwan.net.tw/public/public.aspx?no=374>
- 付金鵬、肖貴蓉、謝寧 (2010)。近十年國外旅遊倫理研究述評。《旅遊學刊》，25 (8)，88-96。
- 胡增順 (2008)。高職教育若干熱點論題的探討。《番禺職業技術學院學報》，7 (4)，8-11。
- 夏贊才、任燕 (2008)。旅遊倫理：旅遊高等教育中重大缺失。《湖南師範大學教育科學學報》，7 (2)，122-126。
- 教育部統計處 (2016)。大專校院學科分類標準查詢。<https://stats.moe.gov.tw/bcode/default.aspx>
- 楊豔麗 (2010)。旅遊管理專業從業倫理構建的維度。《思想政治教育研究》，26 (5)，117-119。
- 謝澤氫 (2007)。旅遊企業倫理探析。《綿陽師範學院學報》，26 (3)，97-106。
- Bruce Macfarlane and Roger Ottewill (2004). Business Curriculum: Assessing the Evidence From U.K. Subject Review. *Journal of Business Ethics*, 54, 339-347.
- Fennel D A. (2009). Ecotourism In: Kitchin B. and Thrift N. *International Encyclopedia of Human Geography*. Netherlands: Elsevier Science Ltd. 372-376.
- Huntsman, (1995). Just Tourism: An Ethics Framework. *Annals of Tourism Research*, 22, 553-567.

上課如上班，校園如職場：職場倫理之教學與實踐

李怡禎

長庚大學工商管理學系助理教授

林書旭*

長庚大學企業管理研究所博士候選人

鈺德科技總經理室資深特助

一、前言：新鮮人亟待教育之處

根據坊間人力銀行 2015 年 8 月的調查，企業最嫌惡的新鮮人特質前三名為「意見多」、「應對不得體」、「情緒起伏大」（新鮮人進用嫌惡指標排行榜，2015），往往造成新鮮人因不諳職場文化，進而直接影響到共事者或團隊和諧，甚至整體表現。若進一步將上述特質轉化為職場上的具體行為，則包含「不能被主管說重話」、「行事被動等交辦」、「自利不考慮他人」、「拖泥帶水」、「進度不隨時回報上司」等等（林書旭，上課資料，2016 年 3 月 8 日），這些態度與行為問題，究竟是學生明知故犯？還是不知者不罪？

二、大學生之校園倫理為何？

大學校院幾乎是學生進入職場的前哨站，在這些職場新鮮人被嫌惡的態度行為中，回想出社會之前，在校園中，是否早可看出端倪呢？現今許多大學生上課遲到早退（睡過頭乾脆請假或蹺課）、上課時間老師在臺上講課，學生在臺下恣意用餐、睡覺；連續假期前後一天曠課率高、週一週五必修課遭抱怨、選修課人數少；老師第一堂上課交代的作業繳交時間經常忘記需要提醒；課堂中教師稍微大聲責罵或要求嚴格，學生可能會討價還價、臉色不佳、或以教學滿意度調查低分「回饋」教師...凡此種種行為，

不就可以預測將來進入職場的表現嗎？職場倫理能「教」嗎？如果可以，過去中小學階段不也上了公民與道德嗎？大學校院又該怎麼「教」，才能讓學生「由衷」體會職場倫理的價值與重要性，進而轉化成日常生活應對得體的表現呢？

三、職場倫理之教學與實踐

筆者認為，職場倫理教育，除教室課堂內，書本教條的講授之外，更重要的是要將校園當成職場，特別是大三以上高年級的學生，更應該每天懷著上班的心情進學校，將「學生」視為全職工作的心態實踐課本知識。以下分別針對「上課如上班」、「師長如上司」、及「校園如職場」三部分論述職場倫理教學與實踐之道。

（一）上課如上班

倫理是一種價值體系與展現在外的行為舉止，並非書本教條背誦後，即能轉換為學生日常生活的具體實踐，因此，教師無論所教授課程是否為職場倫理，都應讓學生體會到「學生是他們的專職工作」，上課就像上班，成績就像他們在每一門課「上班」18 週之後的「考績」，因此，學生每天到班上課，應遵從進入職場上班出缺勤的規範倫理，上課不遲到（筆者採取上課鐘響畢就點名或小考）早退，

有事應按正常程序請假，事假應「事先」向老師報告懇請准假（當然絕大多數老師都會准假），當日臨時病假除非不可抗力昏迷不省人事，只要還能說話打字都應親自透過 email 或辦公室電話向授課教師報告。

除出缺勤請假行為之訓練外，上課聽講坐姿應端正、手機應關靜音放進書包、老師提問應積極舉手回答切忌沈默、嘻笑不得體自我感覺良好的幽默、或「不知道」。上課中趴在桌上睡覺更是不可得過且過之行為，務必制訂遊戲規則，請疲憊的學生自行請假離開教室，避免對上課秩序與風氣造成負面影響。

上述課堂秩序規範，不僅在「職場倫理」這門課實踐，而是每一門筆者教授的課程，學生都必須遵守。從大一必修課開始，學生就會知道某位老師的課「規矩很多」，到大三教授職場倫理時，學生依然會記得筆者在大一時訂下的上課規矩，唯一要加碼的是「服裝規範」。由於筆者任職「管理學院」，負責大三學生 2 至 3 門必修課，考量大三已屬即將進入職場之高年級，故要求學生每週皆須穿著正式服裝（男同學西裝領帶皮鞋，女同學西式套裝襯衫高跟鞋）進教室，除訓練學生選擇適合自己的正式套裝尺寸與顏色外，並可訓練學生出門前正視服裝儀容，讓未來應徵工作面試者、或職場同事、客戶留下好印象。

（二）師長如上司

「應對不得體」亦是職場新鮮人的通病，要釐清的是並非「表達能力

不佳」，而是「失禮」，亦即口語應對表達失禮、文字往返也欠缺書信應有之禮節。這種語言及文字應對，在學生時代與老師的互動早可見端倪。

此外，在「肢體語言」方面，學生在師長主動走近其座位並發言交談時，容易疏忽應立即起身回答問題（多數不動如山坐著，抬頭看師長回話）。又如餐桌應對禮儀，與老師約定聚餐，經常有學生比老師晚到；老師蒞臨聚餐地點，同樣，多數學生留置座位談笑未能起立迎接；安排師長座位未避開上菜處或遠離門邊進出處；或被動等待師長點菜呼喚服務生等，凡此細節，在商業飯局都是重要禮節，亦可從校園師長聚餐機會教育。

（三）校園如職場

大學階段是學生進入職場的最後一站，四年生涯應將校園視為職場，就如同一家大公司，校長如同企業總裁，各院長如同各事業部總經理，各授課老師好比自己的主管，每一門課如同參與不同的專案內容，各有不同主管帶領，學生應學習適應各個領域專長個性不同的主管（教師）領導（授課）風格，在每一門課爭取最佳表現。被師長指正時學習控制情緒與表情、接受改進、調整心情；面對老師或團體活動交辦的事項勇於承擔不推託、全力以赴，主動向老師報告執行進度而非被動等待老師詢問；在校園用餐、行車走路時也要留意不妨礙他人安全；即使跟師長或同學交情再怎麼好也該避免近廟欺神失去分寸，仍應保有基本對話禮貌，不時將「請、謝

謝、對不起」掛在嘴上；課業或辦事遇到問題，訓練自己想盡方法解決而非抱怨甚至停擺、找藉口等他人收拾爛攤（林書旭，上課資料，2016年3月8日）。課堂以外，將這些態度與行為養成習慣，就是最重要的職場準備。

四、結語：家長/教師亦有責

所謂：「不教而殺謂之虐」，職場倫理說穿了是一種個人修養，也是一種社會風氣，許多待人處事應對進退之道，是需要靠整體環境來塑造的，對大學生活而言，要培養未來進入職場的倫理態度，家長、教師、甚至學校行政人員都有「以身作則」的責任。

大學生經過中小學十二年規律作息，進入大學後，多數家長開始降低對學校規範的涉入，放手讓孩子自主管理。但由於在校學習並無帶來正規收入，因此，家長容易忽略「學生」就是「正職工作」，有些要求逢年過節寒暑假，學生都應該正常回家報到，不應為了學校活動（上課作報告或社團）而耽誤；有些家長每到連續假期前後，允許學生請假或延遲返校以避開往返車潮；筆者曾聽聞某校教師反應學生反過來要求老師連假前後停課配合。家長念子心切可理解，但若將此種態度帶到職場，企業當然不可能配合員工返鄉而停工，也不會希望員工每逢連假前後就早退晚進。因此，家長在建立學生職場倫理觀的角色，應尊重「學生」是「專職工作」，並提

醒孩子以敬業態度上課學習，學習與師長同學互動，建立人際關係與信譽，盡量不要讓家裡輕微私事影響課程學習或耽誤同儕分工任務。

在教師方面，相較於中小學教育，大學教師與學生互動多在專業學科之授業解惑，在倫理價值觀或待人處事多由班級導師負責。即便沒有太多課業以外的對話空間，言教不如身教。大學教師至少應該在「課堂上以身作則」，上課不遲到不早退、盡量按照課表預定時間上課、不任意請假、請假應記得補課、服裝儀容整齊、與學生對話也不忘「請、謝謝、對不起」、走廊看到學生也可先展現笑容打招呼等等...教師種種身教，對學生職場倫理必有耳濡目染之效。行政人員面對學生時，亦應秉持「服務」精神，謙和有禮，耐心對待學生詢問，細心協助學生處理相關事務，如此，學生更能深刻體會何謂敬業服務的精神，將之內化為個人心態，行政人員之角色也不容小覷。

環境是最好的教室，上課如上班，師長如上司，校園如職場，學生必能提升職場倫理之態度與行為。

參考文獻

- 新鮮人進用嫌惡指標排行榜。2016年4月20日擷取自<http://central.1111.com.tw/15sp/guide/in-side.asp?aNo=81870>

超越課程之職場倫理教學

蕭雁文

臺北市立大學師資培育及職涯發展中心助理教授

一、前言

「職場」係指人一生所從事的工作，包括人與自己、與他人、與環境共處互動的場域；「倫理」則指人際關係中共同遵守的規範或準則，綜合言之，「職場倫理」為工作中必須遵守的禮儀、守則、法規與道德規範（江文雄，2010）。目前臺灣大專院校推動職場倫理教育的形式大致可分正式課程與非正式課程（鍾隆琛、趙錦豪、何臺華、李守誠、葛自祥，2014）。正式課程涵蓋滲融式課程、單一課程、服務學習式課程，「滲融式課程」是將職場倫理的概念融入其他課程之中；「單一課程」則是以「倫理」為主題的獨立課程，其中又包括專業倫理與職場倫理，前者針對單一專業，例如工程倫理、醫護倫理、餐飲倫理等，後者則泛指一般職場倫理。無論滲融式課程或是單一課程，課程進行方式大致包含專題講授、情境討論、案例分析、角色扮演、讀書閱讀報告、協同教學及示範演練（鄭仰峻、洪宗德，2009）。最後，「服務學習式課程」強調「做中學」，學生親至工作場域，從服務中學習職場倫理，現場的工作者扮演著教學角色，旨在培養學生良好工作態度。相較於正式課程，非正式課程顯得活潑許多，透過專家講座、工作坊、各類文創競賽、倫理案例辯論會等形式進行。職場倫理的教學內容從人際關係、溝通表達、衝突處理、團隊合作、情緒管理、法規禮儀，甚至腦力激盪等主題都涵蓋其中。

然而，即便臺灣大專院校推動職場倫理教育已超過十年，教學內容與方式亦廣泛多元，但大家對職場倫理教學的質疑卻未曾停止，最常見的爭議是「職場倫理可以教嗎？」如果答案是肯定的，隨之而來的疑問便是「教哪些內容？如何教？誰有資格教？」而倫理議題本就知易行難，要如何評估教學成效又是另一挑戰，本文試圖從目前職場倫理課程的設計理念探討其潛藏的迷思，提出個人淺薄的想法，冀望從中尋求職場倫理教學的另一出路。

二、從「課程」設計看職場倫理教學的迷思

從目前職場倫理的課程設計來看，無論正式課程或非正式課程都脫離不了四個潛在的迷思，分述如下。

（一）擁有足夠的知能便能防範未然

綜觀職場倫理的課程內容，無論是知識性的法律規範，或是技巧性的溝通表達、情緒管理，甚至態度、價值觀的案例探討，背後似乎假設「擁有足夠的知識與技能即可預防職場倫理問題的發生」，也因此課程易導向塊狀知識與技能的傳授。而事實的真相是，職場倫理涉及人與人、人與環境的關係，知識與技能或許能減緩問題的發生，卻無法避免問題的發生。

（二）職業倫理可以歸納出原理原則

將職業倫理列為課程，透過講述規則、案例討論、讀書報告等形式，提供學生一條康莊大道，這似乎也透露著「職業倫理是可以歸納出明確、務實、有用的指引」。然而，事實的真相是，任何原理原則都有例外，任何案例都是獨一無二的，我們無法從別人的經驗中找到屬於我們處世的方式，我們只能從自身經驗中反思學習，從真實的情境脈絡中尋求解決之道。

（三）職業倫理教育可以限期完成

目前職場倫理課程的修課期限多以學期為單位，學期結束課程便結束，即便是非正式課程，亦以學期為單位，活動結束學習也告一段落，這似乎也暗示著「職場倫理是可以於期限內完成的教育」。事實上，學校內的教育過了賞味期則失效，職場倫理仰賴終身學習，而最重要的學習場域在職場，而非學校。

（四）獲取知識意味著能實踐知識

無論正式課程或非正式課程多呈現一種知識性的教學設計，學業考核也多以認知檢測為主，這似乎假設學生只要能夠知道這些道理，便自然能遵守與實踐這些道理。然而，事實的真相是，獲得知識不等同於能夠實踐，通過考核也只能確認知道，不能保證能做得到。

三、超越課程與涵養生命的教學

透過課程設計的探討，不難看出我們被困在傳統課程的框架中，局限於塊狀知識的傳遞、原理原則的教授、學期式課程安排及偏向認知的評量，而這些並無法確保學生能在關鍵時刻遵守職場倫理。黃俊傑（2002）指出專業倫理之所以深受挑戰在於它涉及具體生活的落實問題。筆者認為若要貼近生活、身體力行，則職場倫理的教學必須是超越課堂教學、長期涵養、產學合作及終身學習的。或許有人將解套方式指向從生活中學習的潛在課程，然而潛在課程又過於籠統空泛，找不到推動職業倫理的著力點，以下就現有的大專院校及業界資源做一整合，提出三點建議。

（一）超越時空限制，建立師徒制度

職場倫理教學不應只侷限在某個學期的某堂課，它必須超越時間、課堂的限制，然而在這長程的專業養育過程中，需要一位長者與學生建立深厚的關係，關懷其身心發展、人品行為及態度價值觀等，適時循循善誘、諄諄教誨，是一位能真正陪伴學生終身成長的師傅，而非只是修課關係的老師。這位長者不必拘泥於是大專院校的老師，也可以是業界品德專業兼備的人才，教導形式當然亦不應侷限課堂模式，可善用網路、電子軟體進行關懷與引導。

（二）超越學校資源，落實終身教育

職場倫理教學必須連結產業界資源。邀請業界大師講座或是協同教學雖可協助學生一窺職場倫理與文化，但職場倫理的落實來自真實的接觸、經驗、反思與行動。建議大專院校應緊密與產業界合作，在學期間可安排服務學習、專業實習課程，協助學生進入職場，經驗、覺察、反思、行動，從真實情境中學習人、我、環境和諧共處之道；畢業後，大專院校亦可套用「售後服務」概念，繼續與業界合作，提供在職教育與諮詢，持續加強校友的職業倫理知能。

（三）超越模擬案例，從經驗中學習

職場倫理議題不會僅限於單一的禮貌、法律或溝通技巧的問題。事實上，會形成議題的必然潛藏衝突與爭議性，正因如此，簡單的道理人人都懂，但遇到真實情境便陷入困境無法套用，而這也是職場倫理最難教的部分。建議職場倫理教學多利用學生在職場親身經歷的案例，而非模擬案例，進行溝通、反思與行動。這樣的學習應不限學校老師（這裡係指師徒制的老師）、學生（或校友）之間，還應納入業界人士三方合作，透過不斷對話釐清彼此價值觀、需求與期待，找出問題癥結點，尋求共好的互動方式。Niles（2003）特別指出有效的倫理教學必須提供支持與資訊，充分融入職場文化，共尋解決之道。而這樣的產學合作「三方對話教學模式」亦能影響職場文化，產生良性循環，也讓學校倫理教學更貼近業界需求。

四、結語

總而言之，要突破現有的職場倫理教學困境，有三方面可做調整，一、老師必須是母雞帶小雞式的師徒關係；二、產學合作資源整合，延伸「職前教育」至「在職教育」，以利終身學習；三、教學必須從學生（或校友）經歷的案例中，透過師傅、徒弟及業界三方對話，尋求共好之道，以落實知行合一。倫理議題本是困境，沒有所謂完美的解決之道，只有比較好的作法，正如同職場倫理教學一般，沒有速成、省時、省力、最好的課程安排與教學模式，筆者就目前的困境與資源提出淺薄的見解，盼學校及業界能攜手合作，規劃長程教學涵養計畫，建立具體可行的制度與配套措施，讓職場倫理教學成效真實反映於職場實境之中。

參考文獻

- 江文雄（2010）。「職場倫理」教育老兵座談結論。商業職業教育，118，22-23。
- 黃俊傑（2002）。大學通識教育探索：臺灣經驗與啟示。臺北：中華民國通識教育協會。
- 鄭仰峻、洪宗德（2009）。職場倫理通識課程的教學省思。通識學刊：理念與實務，1（4），239-266。

■ 鍾隆琛、趙錦豪、何臺華、李守誠、葛自祥（2014）。職場倫理教學推動之規劃與執行—以龍華科技大學為例。慈濟通識教育學刊，9，25-56。

■ Niles, K. L. (2003). Why ethics education is a must for your association. *American Speech-Language-Hearing Association | ASHA*. Retrieved April 4, 2016, from http://www.asha.org/practice/ethics/assoc_ethics_ed



職場中應遵循之職業倫理一談

甘名峰

新竹縣大同國民小學代課教師

一、前言

傳統中國有關儒家倫理的思想，在孟子的心目中，人際關係可分成君臣、父子、朋友、兄弟和夫婦（朱建民，1996）。君臣之道：為作人臣子之人，必須對自己的皇帝忠心耿耿；父子之道：作為人家的兒女，必須孝順生養自己的父母；朋友之道：和自己的朋友或是其他人，我們必須以寬恕的心善待他們，正所謂：「己所不欲，勿施於人」，即為盡朋友間之恕道。

時至今日，儒家倫理在現今的臺灣中，企業的員工們對自己的老闆真的都是忠心耿耿，沒有因薪資或待遇不好而一直想跳槽？作為人家兒女的人，不會因一點小事和父母吵架或分家？作為人家的朋友，甚至就廣義來說，市場內的生意人們和我們交心想兜售物品時，難道他們就不會偷工減料、哄抬物品的價格然後賣給別人？這代表著我們國人常常都是學了一套（儒家倫理），然後做的又是另外一套，這對於傳統倫理道德及善良人格無疑是極大的傷害與否定，那麼，對於職業現場上，我們必須要遵守哪些準則，才能回歸良善的倫理道德規範？以下將分項說明之。

二、職場上該遵循的職業倫理

在職業現場中，假使要讓自己的人際關係良好，工作效率提升，雖然

不是「放諸四海而皆準」，但卻是吾人認為必須遵循之最基本工作倫理：

（一）對待他人要有禮

無論是對待上司、長官，甚至是同事，都應該要以禮相待，這邊講的禮節不是誇張的去阿諛奉承他們，而是去尊重他們，站在他們的立場思考，對他們說話的態度不做作，寧可常與他們說「請、謝謝、對不起」，也不要臭臉迎人，懂得收斂自己的鋒芒，相信更能得到他們的尊重與包容。

（二）上班時不遲到、不早退

吾人覺得這是在外工作最需遵守的基本倫理，因為人天生都有惰性，假使有一天上班遲到，而沒有被主管發現，養成了這種僥倖的心理，是否之後也會如法炮製，趁上司未注意就遲到，甚或找藉口早退。

如此一來，一方面加深工作者潛藏的罪惡感，工作效率表現上也會成效不彰。但現在很多地方已經都有打卡機制，隨便遲到已不被允許，再者，假使被主管查覺，他是否會認為常常遲到早退的人很沒責任感、不把公司要務放在第一位，而讓工作者身陷常被公司辭退的窠臼而不自知。

(三) 遇到問題一定要向主管或前輩請益

甫進公司的新鮮人，必會在公司內的事務上遇到某些問題，可能會有許多人因為害怕被主管嫌棄自己的專業不足而不敢向他們請益，這樣下來就有可能讓公司事務滯足不前，堆積了一堆不懂的事務也會讓自己的信心大受打擊，會認為自己是否該繼續待在此公司中（東吳大學學生事務處生涯發展中心，2010）。

舉吾人的例子來說，吾人在小學中擔任代課教師，因為不懂得與低年級如何好好相處，沒辦法有效控管他們的上課秩序，而讓每次上低年級課前，都讓自己心中深感戰戰兢兢，且壓力大到想排斥上他們的課，或者想隨便少上他們的課就好，最嚴重甚至與教學組長反應，能否換其他代課老師上課。

這時，教學組長身兼吾人的前輩，開始轉述她從前也遇過一樣的情形，但只要改變自我想法，把每次上課當作是一次新的學習，一堂課結束後就不要再回去回想，而是要努力找尋相關網路教材及教案，為了低年級下次的課再多作準備，日後沒有感到壓力之時，也代表自我在教學上有了更進一步的成長，自然會更有信心去面對將來的所有挑戰。

聽過組長所講的，吾人也漸漸走出對低年級教學深感無力的緊張感，也許自己已有了成長也說不定。所以，在職場上遇到困難，定要多向前輩或主管請益，才不會讓工作窒礙難行。

(四) 多做並多學習，靠自己克服難題

上述有提及，在職場上遇到問題可向他人請益，但私底下，我們可以運用網路上的資料或公司內的資源，多多充實自己不足之處，畢竟現在是個資訊爆炸的時代，相信大部份的專業術語或是資源，都可經由手機、電腦、平板電腦等電子儀器連結至網路搜索，並能順利查找到相關性高的資料。

再者，多身體力行，親自動手解決事務，像是幫忙學生製作科展、親自動手調配飲品比例、調配餐點食材、製作木造狗屋、粉刷油漆……等等各行各業的技巧或關鍵之處，都可經由查詢網路之後，以親自體驗的方式，將製作的過程融會貫通變為自我經驗。俗話說的好：「人要有兩把刷子。」當自我掌握的越多，那得到的經驗也會更豐富，就如同孔老夫子，少時無論大小事務都嘗試自己作，才能造就他後來成為「有教無類、因材施教」的至聖先師。

(五) 建立良好的人際關係，懂得與他人溝通之技巧

在職場工作時，難免多與其他同事接觸，如果自己常自視甚高、鋒芒畢露，認為自己懂的絕對比前輩多，那在待人處事的態度上，必然就容易踩在他人頭上，容易瞧不起他人所為，日子一久便容易得罪別人，讓別人對你敬而遠之，如日後有需要團隊合作上的工作，因為與其他隊員格格不入，是否在團隊中更增添了許多慳

扭、扯別人後腿，導致後來工作效益差，主管也不開心，最後因為連環效應而影響全公司的營運。

接著提到溝通的技巧，是否該多設身處地、站在他人的立場著想？而不是一開口就得罪長官或同事們，婉轉地、輕聲細語、態度誠懇、落落大方、行為表現上別扭扭捏捏，多以禮善待他人，俗話說的好：「病從口入、禍從口出」，學習溝通的技巧、以禮相待，相信在建立良善人際關係的基礎上，更能夠事半功倍。

(六) 別在別人背後做過多的批判

如標題所述，在職場中最要不得之事即為在他人背後批評別人，也許有些人會認為此舉是茶餘飯後的閒暇活動，但嘴長在每個人身上，假如跟某人講某主管的壞話，難保對方不會出賣你，與主管打小報告，到時後吃虧的可是隨意批評他人之人。相對來說，當吾人無意間聽到某人在批評另一人時，也不要存有害人之心，跑去與受批評的人打小報告，如此一來，可能造成與他人間人際關係的失衡，也會被其他人瞧不起，好像自己就是長著副「抓耙子」的嘴臉。由此可知，無論是批評者或是打小報告者，不但違背第一點提到的：對待他人要有理；也破壞上述第五點的人際關係，既然百害而無一利，那在職場上就該避免隨意評判別人。

三、結語

臺灣已經進入後工業的社會，在這樣的環境之下，職場上的職業倫理也是紊亂不堪，要如何在這個時代好好遵循職場倫理，吾人有幾項建議如下：

(一) 重視學校教育

在全臺的商學院或是管理學院中，會以必修或選修之方式開相關職業道德及職場倫理相關課程讓學生修習，除了大專院校專門的課程外，中小學時期的生活與社會課也有稍微提及禮儀的概念，像這樣從小紮根，潛移默化中，相信可以根植未來的主人翁相關的知識與態度，更重要的是，身為教師的我們也必須作個好表率，以期為學生們學習的榜樣。

(二) 重視家庭教育

撇除學校教育不談，對孩童至青少年時期，最重要的學習環境即為家庭，所以父母在道德倫理或是待人處事禮儀的教導，更是不可或缺的重要力量，假使沒了完善的家庭教育的約束，想必會讓孩子們在職場上常不知道自己犯了什麼過錯而被主管改正。

(三) 社會的職場環境應講求「誠實」

現在的職場環境，詐欺、偷工減料等事情層出不窮，是為什麼？因為有些人被金錢及物欲所蒙蔽，為了得到更多資產，只好昧著良心作些偷雞摸狗的勾當，代表這個社會還不夠重

視誠實的概念，有一分力做一分事，有一分證據說一分話，只要常保誠實與信用，相信其他人眼見為憑，都會樂意與有「誠信」的人相處。

(四) 工作職場可事前訓練員工的職業倫理

相信現在大部分的職業，在確定被錄取後，公司即會進行職員的職前訓練，告知公司中有哪些原則必須去遵守，與同事或長官相處該採取怎樣的應對進退態度，職場上的行銷策略，或是待客之道，應是職業現場中必須要事前教給員工的生存法則。

「工欲善其事，必先利其器」，綜上所述，從小開始就必須開始道德倫理訓練，至職場後有專業的職業事前訓練，無論何處的教育訓練，都必須讓被訓練者知道何謂好的榜樣，如此，下一代複製上一代好的結果，避免被不實的慾望所蒙蔽，才能讓職場倫理正確的觀念傳承下去。

參考文獻

■ 朱建民（1996）。專業倫理教育的理論與實踐。《通識教育季刊》，3（2），33-56。

■ 東吳大學學生事務處生涯發展中心（2010）。《職場教戰手冊》。取自 http://webbuilder.scu.edu.tw/builder/upload/web120/files/form_file_2707.pdf



突破當前教育評鑑瓶頸的評鑑倫理重要議題

阮淑萍

長庚科技大學護理系講師

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所博士生

曾淑惠

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授

一、前言

教育評鑑是提昇教育品質、促進教育發展的重要方式之一，我國教育評鑑實務的發展雖已歷經數十年，然而，近年來各級學校校務評鑑、各類專案評鑑活動、教師評鑑增多，卻也逐漸浮現對評鑑的質疑，而倫理即為評鑑公信力之關鍵因素。

美國評鑑領域的發展於 1980 年代正起步之際，Sieber（1980）即提出重視倫理評鑑的呼籲，強調評鑑倫理可以指引評鑑人員進行合乎倫理的評鑑與解決評鑑中之倫理兩難。Newman（1995）建議除進行倫理實務研究外，亦須發展倫理系統之文件撰寫，其中包括如評鑑指引原則（guiding principles）、規範（rules）與直接指引（direct guidelines）等，以協助評鑑人員進行倫理決策。國外評鑑專業團體察覺倫理對專業之意義與重要性，自 1990 年代也紛紛發展評鑑實務指引，做為評鑑或評鑑人員之倫理規範、標準或守則（code），例如美國評鑑學會（American Evaluation Association）的 AEA Guiding Principles for Evaluators、英國評鑑社群（United Kingdom Evaluation Society）的 UKES Guidelines for good practice in evaluation、加拿大評鑑學會（Canadian Evaluation Society）的 CES Guidelines for ethical conduct、大洋洲評鑑社群

（Australasian Evaluation Society）的 Guidelines for Ethical Conduct of Evaluation 與 Code of Ethics 等，用以指引評鑑建構歷程中相關人員的倫理行為。除此之外，鑑於評鑑實務中遭遇的各類問題，國外已有不少對於評鑑倫理之研究，包括倫理規範、倫理敏感度、倫理決策等，而我國則散見於研習會議、期刊，且多侷限於以評鑑委員為主體之倫理議題。本文即以國外對評鑑倫理之討論為基礎，提出我國教育評鑑倫理缺少關注之議題，期能引發對教育評鑑倫理之討論。

二、評鑑倫理規範的發展需涵蓋不同評鑑階段與評鑑關係人

對於評鑑倫理之範疇，Morris 與 Cohn（1993）指出許多倫理挑戰是來自評鑑之委託單位及利害關係人，因此評鑑實務中的委託單位與相關利害關係人也應與評鑑人員分擔評鑑倫理之義務。Alkin（2011）指出在方案評鑑標準中有很多涉及倫理的考量，倫理議題的對象包含委託人、委託單位的成員、參與者、評鑑人員，在評鑑中要留意是否侵犯到個人或組織的權利？是否確保個人隱私？是否告知參與者並取得其參與評鑑同意？此外，在收集資料的過程也須謹慎考量可能帶來對參與者之傷害、這評鑑是否對個體或方案導致嚴重的分裂或擾亂？對於評鑑人員之倫理，則強調評鑑人

員須注意利益衝突；在評鑑結果方面則提醒謹防誤解評鑑的資料與結論、可能的誤用。大洋洲評鑑學會 2003 年進行倫理議題之調查結果顯示，評鑑人員常遭遇之倫理議題包含評鑑人員與委託進行評鑑者或使用評鑑者，如管理者或出資者試圖影響或控制評鑑結果、介於組織需求與委託者之間的衝突、政策的干擾、報告的公佈與隱匿、評鑑目的對資料收集之要求、於評鑑進行中或撰寫評鑑報告或收集資料時單方面改變的權限（Turner, 2003）。除了上述主張評鑑倫理應是所有評鑑關係人共同責任的論述外，鑑於曾淑惠（2009）具體指出評鑑倫理為用來在評鑑的起始階段指引評鑑的建構、在評鑑的過程階段支持評鑑中的適切行為、在評鑑的結果階段用來判斷評鑑的品質。Morris（2015）回顧過去評鑑倫理研究結果，評鑑人員所常面臨的倫理挑戰包括於評鑑初始或簽約階段、評鑑設計、資料收集、資料分析與解釋、評鑑結果的溝通與評鑑結果的使用等六類。換言之，評鑑倫理的規範不應僅聚焦於評鑑實施階段，對於評鑑的發起與設計、結果與運用等階段的評鑑倫理亦應受到同等的重視。

我國對於評鑑倫理守則或規範之制定，以 2005 年科技大學評鑑對訪評委員之倫理準則發展為最早，財團法人高等教育評鑑中心於 2006 年依據該年度大學校院系所評鑑目的，提出評鑑專業倫理規範，作為評鑑委員進行實地訪評的工作準則，包含「評鑑倫理七大準則」，並要求評鑑委員須事先主動迴避之 7 種狀況，並須簽署利益

迴避保證書，確保評鑑公平、公正之原則，並訂有評鑑委員實地訪評之注意事項，包括評鑑委員一般注意事項、訪評小組成員互動注意事項、評鑑委員與受評單位間互動注意事項、訪評過程注意事項、晤談注意事項共五面向 46 項，此準則著重評鑑委員個人之保密、公平、不遲到，並有迴避之要求，但未有明確之範疇區分。高等教育評鑑中心於 2010 年訂定之「評鑑委員倫理準則」包括四個向度，共計 22 條（王保進，2011），此準則包含了評鑑行為中評鑑委員與受評單位、評鑑委員間、評鑑委員與委託單位、評鑑委員與社會等主要範疇。不論研究或上述文件皆基於承辦評鑑時對所遴聘之外部評鑑委員所設置。然而，高教評鑑中心於 2015 年對受評校院的匿名調查結果顯示，仍有 12.2% 不同意「評鑑委員多能遵守評鑑倫理」，19.0% 不同意「評鑑委員多能了解評鑑目的、指標與規範，並確實落實」（江東亮，2016），意指在大學教育評鑑委員的倫理素養方面仍有須加強的空間。

我國在評鑑倫理規範的發展除缺乏具有共識性之文件，所討論之倫理僅限如保密、守時、不接受餽贈等聲明書或評鑑倫理注意事項，然而不同時間、文化與社會背景對於倫理之範圍不盡相同，專業倫理亦不可能獨立於社會價值而存在，評鑑倫理之範疇涵蓋評鑑之利害關係人，即委託單位、評鑑者、被委託者、受評鑑者以及與社會大眾本身或之間的倫理行為，因此必須了解臺灣社會對教育評鑑的期待，也應讓各利害關係人與單

位了解其所應擔負的評鑑倫理責任，進一步發展不同利害關係人之專業評鑑倫理規範或指引，以為評鑑各階段歷程中各相關人員行為之明確準則。

三、理解倫理規範或簽署倫理規範同意書不等同於具有評鑑倫理，應增進評鑑倫理敏感度與倫理決策能力

然而，是否倫理規範一旦建立就能夠有符合倫理的評鑑？Sieber（1980）則認為倫理規範對評鑑人員或許只是最低的標準，倫理規範也只是指出專業下對評鑑人員的期望，然而，其認為如要合乎倫理即需要發展預知與避免方案評鑑倫理問題的能力，而這種養成的能力即可以在從事新的或不同的評鑑時面對新的挑戰。致力於評鑑倫理之學者 Mathison（1991）也指出倫理規範或守則之限制，因為倫理決策並不是簡單的規則的運用，且倫理決策大多是兩件對的事的衝突，倫理決策都是與脈絡有關與獨特的，遵守倫理規範並不代表就有倫理的行為。換言之，倫理規範雖是具體的行為準則，是評鑑人員最基礎的行為指引與規定，但不代表能處理評鑑實務中的所有倫理議題與倫理兩難，也不等同於評鑑倫理在實務中之實踐。

雖然已建立有評鑑的專業規範，美國仍有多項研究皆提出評鑑人員有不倫理之行為包括：未從事研究以具備足夠評鑑關鍵知識、專業能力不足、缺乏客觀與公平的態度、無法抗拒不當壓力、以及結果運用違反私密

條款等（黃曙東、蘇錦麗，2010）。除此之外，Morris 與 Cohn（1993）以美國評鑑學會會員所做之評鑑倫理調查，有 35%的填答者表示未曾遭遇倫理問題，大洋洲評鑑學會於 2003 年進行評鑑倫理與品質之調查，參與調查之成員也有 28.7%回答未曾於工作時遭遇倫理挑戰或倫理議題（Turner, 2003）。而後 Morris 與 Jacobs 於 2000 年改以情境方式再次進行美國評鑑學會之成員評鑑倫理研究，結果之一也顯示評鑑倫理在評鑑人員之間並未有一致之察覺或共識，這種狀況可能並非故意忽略的也可能導致之後不倫理之決策行為，也因此提出對有些人而言，做出不符合倫理的決策，不代表其選擇不倫理之行為，而是他未有辨識其情境中之倫理的能力，因此強調倫理敏感度是倫理決策之重要因素（Sidani, Zbib, Rawwas, & Moussawer, 2009）。

在美國評鑑倫理已逾 25 年的發展脈絡中，評鑑領域的倫理被廣泛的陳述，也發展評鑑人員指引與標準，然而比起 25 年前，現在的評鑑人員是否就能設計合倫理的評鑑？是否能更妥適地處理評鑑造成的倫理挑戰？而答案是未知的（Morris, 2011）。評鑑人員經常面對無法清楚知道如何做才是正確的困難情境，而且沒有任何一項法律或標準能涵蓋每一項可能的情境（IPDET, 2007），Newman（1999）認為提升評鑑人員之倫理能力以因應多樣的倫理挑戰，需發展多元的方法進行倫理教學，並評估其執行合乎倫理的評鑑的能力。

雖然面對複雜的評鑑脈絡，在培育評鑑倫理能力的方法上，現況仍以上課、講習為主，對於接受培訓者倫理敏感度與倫理決策能力提升的助益極為有限，建議可以實際情境案例進行討論，以增進評鑑關係人對評鑑倫理之敏感度，經由多次的決策演練，累積決策經驗，為減少學習的奔波，可規劃網路學習平臺。此外，可成立評鑑倫理委員會，進行評鑑計畫審查，以補足不夠周詳之倫理考量，並可作為評鑑過程與結果公布所面臨之倫理問題之協助。

四、結語

綜整上述的論點，現階段對於突破當前社會大眾對教育評鑑質疑的當務之急在於對評鑑倫理的健全處理，亦即應由評鑑專業團體或教育評鑑主責單位發展包含各類評鑑關係人於評鑑各階段之評鑑倫理規範與指引，並進一步增進各類評鑑關係人的評鑑倫理敏感度與倫理決策能力。國內外皆有對評鑑倫理議題界定之質疑，究其可能原因乃在於每個人對評鑑倫理之認知與察覺有所不同，即對倫理尚無共識。因此進行我國教育評鑑脈絡中的倫理議題的研究，收集並分析對於不同評鑑關係人於各評鑑階段之評鑑倫理問題，並將倫理問題作為評鑑倫理培訓之教材，正是使我國在教育評鑑專業的發展能突破困境以向前邁進的不二之途。

參考文獻

- 王保進（2011）。校務評鑑確保評鑑委員專業化之做法。*評鑑雙月刊*，30，10-17。
- 江東亮（2016）。高等教育評鑑中心第一個十年。*評鑑雙月刊*，59，12-14。
- 曾淑惠（2009）。評鑑委員的評鑑倫理：爭議與守則。*高教評鑑*，3（2），113-145。
- 黃曙東、蘇錦麗（2010）。教育評鑑人員專業發展之研究。*教育研究發展月刊*，6（3），115-147。
- Alkin, M. C. (2011). *Evaluation Essentials from A to Z*. New York, NY: Guilford Press.
- International Program for Development Evaluation Training. (2007). *IPDET Handbook: Module 14 Evaluation ethics, standards, and guiding principles*. Retrieved April 22, 2016. From http://dmeforpeace.org/sites/default/files/M14_NA.pdf
- Morris, M., & Cohn, R. (1993). Program evaluators and ethical challenges: A national survey. *Evaluation Review*, 17(6), 621-642.

- Morris, M. (2015). Research on evaluation ethics: reflections and an agenda. *New Directions for Evaluation*, 148, 31-42.
- Morris, M. (2011). The good, the bad, and the evaluator: 25 years of AJE ethics. *American Journal of Evaluation*, 32(1),134-151.
- Newman, D. L. (1995). The future of ethics in evaluation: developing the dialogue. *New direction for program Evaluation*, 66, 99-110.
- Newman, D. L. (1999). Education and training in evaluation ethics. *New Directions for Evaluation*, 82, 67-76.
- Sidani, Y., Zbib, I., Rawwas, M., & Moussawer, T. (2009). Gender, age, and ethical sensitivity: the case of Lebanese workers. *Gender in Management: an international journal*, 24(3), 211-227.
- Sieber, J. E. (1980). Being ethical: professional and personal decision in program evaluation. *New Direction for Program Evaluation*, 7, 51-61.
- Turner, D. (2003). *Results of a survey of Australasian Evaluation Society members*. Retrieved April 22, 2016. From http://www.aes.asn.au/images/stories/files/About/Documents%20-%20ongoing/ethics_survey_summary.pdf



從法律觀點看教師之導護問題—以《臺中市國民中小學執行學生交通導護工作實施要點》為研究

陳慧華

國立東華大學幼兒教育學系助理教授

范熾文

國立東華大學花師教育學院院長

陳英俊

國立東華大學教育博士班行政組研究生

一、前言

傳統以來行之有年的教師擔任導護問題，近日再度引發教師與家長之間的熱烈討論。由於立場各有不同，因而從不同角度所提出相左之看法乃是理解。然在各自表述意見之餘，倘無法提出合理客觀之說詞及相對應之解決配套措施，則教師導護問題勢必終將依然繼續存在，教師與家長之間的討論永遠都是一條沒有交集的平行線。本文試從教師導護有無法源依據之觀點為出發，並以教師擔任導護所可能衍生的行政責任、刑事責任和民事責任分別加以解析，再就法制層面的觀點提出解決教師導護問題之建議，期能達到教師導護權益受到法律保障與落實維護學生上下學交通安全之雙贏局面。

二、教師擔任導護之法源依據—以《臺中市國民中小學執行學生交通導護工作實施要點》為例

從依法行政的觀點而言，公務員在執行任何職務之際，都必須恪遵相關法令規定作為依據，而教師在從事其與教職相關工作時，亦當確遵此一原則辦理。以臺中市政府 2012 年 10

月 4 日中市教社字第 1010073119 號函所訂頒《臺中市國民中小學執行學生交通導護工作實施要點》為例，該要點第 1 條即開宗明義揭示訂定之目的，乃在於為落實中小學執行校內外交通導護工作，維護學生上下學安全，加強交通安全教育。該實施要點設置之立意可謂良善，惟從該實施要點之法源依據觀之，並未見有任何相關之母法作為依據，純屬地方政府機關基於上述學生安全考量而訂頒該行政命令，再就該實施要點內容觀之，亦未審酌其內容之執行事項是否屬於教師之職權範圍，然因該實施要點第 2 條已明白揭示，教師有應負「維護學生上下學安全之校內外交通導護工作責任，不得拒絕」之積極之義務，就此部分對於教師賦予強制性之工作責任規範，其適法性不無可議之處。雖然該要點第 9 條訂有「教師於執行校內外交通導護工作期間，如因公涉訟，學校應積極協助並依照公務人員因公涉訟輔助辦法規定辦理之。」惟該條文對於教師事後權益之保障是否周全，仍容有討論之空間。綜合檢視該要點諸般規範內容，實難謂符合依法行政之作為，是有再重新檢視此實施要點其適法性之必要，期使達到教師導護工作法制化之要求。

三、教師擔任導護所可能衍生行政責任之權益保障

從上揭《臺中市國民中小學執行學生交通導護工作實施要點》內容觀之，教師擔任導護所可能衍生之行政責任，本文分為兩個面向進行探討，一是教師遵照該實施要點執行導護工作所衍生的相關法律問題、另一是教師消極不配合執行該導護工作之法律效果，茲分述如下：

（一）教師遵照該實施要點執行導護工作所衍生的相關法律問題

由於上揭實施要點之重心乃在於「維護學生安全之校內外交通導護工作責任」，是以，教師遵從該實施要點執行導護工作期間，倘非因教師本身之因素而導致學生於上下學時出現人身安全問題，此際教師是否得主張免除其因導護職務所衍生之相關責任？從法律之觀點而言，雖須視個案情形而有不同之判斷，然從家長之立場而言，教師通常仍不免要背負過失之責任，無形之壓力不可謂之不大。

然若係因教師之個人因素而導致學生於上下學時出現人身安全問題，此時教師所必須擔負之各項法律責任則在所難免，不論是行政責任、刑事責任或是民事責任，終將難辭其咎。雖然前揭實施要點第 9 條明文規定「教師於執行校內外交通導護工作期間，如因公涉訟，學校應積極協助並依照公務人員因公涉訟輔助辦法規定辦理之。」乍看似乎是對教師導護發生法律爭訟時事後權益之保障，實則不

然。從協助教師因公涉訟輔助之觀點而言，不論是從前述該實施要點所提及之依照《公務人員因公涉訟輔助辦法》，抑或是另從 2015 年 1 月 19 日訂頒《教師因公涉訟輔助辦法》予以輔助，該等要點所稱「涉訟」定義，均指「依法執行職務，而涉及民事、刑事訴訟案件。」並不包含行政訴訟之爭訟輔助保障，此觀公務人員保障暨培訓委員會民國 98 年 1 月 7 日公保字第 0970013294 號令函要旨「公務人員因公涉訟得申請涉訟補助，係以依法執行職務為前提，而涉及民事、刑事訴訟案件而言，行政訴訟案件則不包括在內……」已臻明確。因此，從上開諸多面向觀之，對於教師導護所衍生相關爭訟之權益保障，似乎仍有不足，尚有改善之空間。

（二）教師消極不配合執行該導護工作之法律效果

為明定教師權利義務，保障教師工作與生活，以提昇教師專業地位，我國《教師法》第 1 條已有明文規定。倘若教師消極不配合執行該導護工作，是否會涉及到《教師法》相關規定？本文認為應先界定「導護工作」是否係屬於與教學有關之工作或活動，觀諸《教師法》第 16 條第 1 項第 7 款所規範教師接受聘任後，所享有之權利內容「除法令另有規定者外，教師得拒絕參與教育行政機關或學校所指派與教學無關之工作或活動。」因此，若認為「導護工作」係屬於與教學有關之工作或活動，則從該法第 17 條所規範關於教師之義務，及從第 16 條反面之解釋，教師自無從拒絕參與

導護工作之餘地，由此推論，如果教師消極不配合執行該導護工作，乃應受到該法第 18 條之有關法令規定處理。反之，若認為「導護工作」非屬於與教學有關之工作或活動，則無法強制要求教師必須擔負起導護之工作。惟關於「導護工作」之屬性，礙於欠缺明確性，往往需透過行政函釋加以界定與判斷，為避免行政函釋效力凌駕於法律之上，本文認為「導護工作」法制化的建立，才是解決此一問題的根本之道。

四、教師擔任導護所可能衍生刑事責任之權益保障

教師擔任導護所可能衍生的刑事問題不一而足，因之，本文僅就教師因導護工作所衍生刑事責任相關問題之權益保障進行探究。依《教師因公涉訟輔助辦法》第 5 條及《公務人員因公涉訟輔助辦法》第 5 條均明白揭示公務員及教師涉訟輔助之所稱「涉訟」，係指依法執行職務，而涉及民事、刑事訴訟案件。故該涉訟輔助範圍雖包括刑事訴訟之案件，然就上揭辦法所指關於「依法執行職務」之認定，仍應由其服務學校就該教師之職務權限範圍，認定是否依法令規定，執行其職務。因此，於探討教師因導護工作所衍生刑事責任問題之際，仍應先從是否係「依法執行職務」予以認定之，然此認定教師職務權限範圍之解釋權歸屬於其服務學校，從教師之立場觀之，實有違公平之原則。

再者，從上開《教師因公涉訟輔助辦法》第 16 條第 1 項規定加以探

討，「給予涉訟輔助之教師，於訴訟案件依《刑事訴訟法》第 253 條予以不起訴處分或依第 253 條之 1 予以緩起訴處分確定後，涉訟輔助服務學校及幼兒園應以書面限期命其繳還涉訟輔助費用。」揆諸刑事訴訟案件之不起訴抑或緩起訴，皆為檢察官經偵查程序並依法定職權所為之處分，顯已考量該等情節之輕微尚不足以達到應予起訴門檻，然該辦法卻載明俟該等處分案件確定後，教師尚須繳還涉訟輔助費用，對於教師權益之保障而言，實有不公之處，殊值商榷。

此外，依前述辦法第 16 條第 2 項規定「前項情形以外，給予涉訟輔助之教師，其訴訟案件於其他不起訴處分、裁判或懲戒議決確定後，涉訟輔助學校及幼兒園認定其有故意或重大過失者，應以書面限期命其繳還涉訟輔助費用。」亦即，縱然經過司法或行政程序確定終結，涉訟輔助學校復可就同一事件再行認定教師有無故意或重大過失，作為需否繳還涉訟輔助費用之再判斷，此舉似有行政判斷凌駕於司法判決之上的疑慮，實有違法治國家之法理，適逢此次教師導護問題之再度掀起討論之際，研擬修訂相關規定以保障教師權益之因應，於此尤顯重要。

五、教師擔任導護所可能衍生民事責任之權益保障

教師擔任導護所可能衍生的民事問題亦如同上述刑事責任般，個案狀況不一而足，尤以《民法》所認定之責任要件，通常比刑事責任要件之認

定較為寬鬆，亦即，教師權益之保障益顯捉襟見肘，關於前述《教師因公涉訟輔助辦法》及《公務人員因公涉訟輔助辦法》所指公務員及教師涉訟輔助之「涉訟」，係指依法執行職務，而涉及民事、刑事訴訟案件。故倘教師因導護工作所衍生涉及民事問題時，亦均在上揭涉訟輔助辦法之規範中。惟該等辦法條文中所指關於「依法執行職務」之認定，亦應由其服務學校就該教師之職務權限範圍，認定是否依法令規定，執行其職務。此節關於認定教師職務權限範圍之主導權歸屬於其服務學校，有違公平之原則之評論，已如前述，乃均有可議之處。

本文關於教師導護所涉民事侵權行為之規定，從《民法》第 184 條第 1 項前段「因故意或過失，不法侵害他人之權利者，負損害賠償責任。」之內容可知，教師導護工作實潛存有高度之法律風險，蓋除故意行為之賠償責任外，對於因過失行為尚需負起民事賠償之責任，對於導護教師而言，乃具有無形之壓力。況且該行為是否為過失之界定，係屬抽象之法律概念，或因法官個人不同之斷定而容有不同之判決結果，無怪乎教師導護之問題，屢屢爭議不休。再從《民法》第 186 條第 1 項之規定加以探討，「公務員因故意違背對於第三人應執行之職務，致第三人受損害者，負賠償責任。其因過失者，以被害人不能依他項方法受賠償時為限，負其責任。」從該項之後段觀之，若公務員其因過失者「以被害人不能依他項方法受賠償時為限，負其責任」，此處所稱「不能依他項方法受賠償」，一般多指國家

賠償而言，亦即，倘教師因導護所衍生之民事爭訟，若被害人未能依《國家賠償法》受到國家賠償時，身為公務員之導護教師，仍應負賠償責任。再再顯示教師導護權益保障之法律問題叢生，實難苛責導護教師對此工作之反彈。

六、結論

綜觀前述教師導護有無法源依據之觀點，以及教師擔任導護所可能衍生的行政責任、刑事責任和民事責任問題分別加以解析後，關於此問題再度引發教師與家長間熱烈討論之際，本文認為，教師從事教育工作之相關法令規範繁多，何以關於教師擔任導護問題卻屢被提出討論？探究其肇因乃在於教師導護工作未能落實法制化之緣故，以所舉臺中市政府訂頒《臺中市國民中小學執行學生交通導護工作實施要點》為例，若能將規範教師導護任務之實施要點提升為法律位階層次，對於教師權益之保障而言，將必然更為周延，相對而言，也能創造教師導護權益受到法律保障與落實維護學生上下學交通安全之雙贏局面。再者，中央或地方政府主管機關在殷切期盼及強制要求教師從事導護工作任務時，應一併就《教師因公涉訟輔助辦法》及《公務人員因公涉訟輔助辦法》中，對於本文前述教師擔任導護權益保障尚有不足之內容，研擬更周全之配套機制以及明確法制化之權益保障規範作為因應，以臻完善教師擔任導護之責任並觀後效。

參考文獻

- 公務人員因公涉訟輔助辦法（2013年1月15日）。
- 民法（2015年6月10日）。
- 教師法（2014年6月18日）。
- 教師因公涉訟輔助辦法（2015年1月19日）。
- 臺中市國民中小學執行學生交通導護工作實施要點（2012年10月4日）。



論教師校外交通導護適法性之研究

林政宏

臺東縣政府秘書

國立東華大學教育政策與行政組博士班研究生

一、前言

教育部曾委託學者對國中小教師擔任校外交通導護工作的知覺性作問卷調查，其調查結果指出，老師們認為學校教師不願意擔任校外交通導護工作或感到困難的原因，以「肇事或指揮交通責任太重」為首，其次是「缺乏執行的法律保障」，第三為「增加教師的工作負擔」（羅綸新、許籐繼、江怡萱、徐芳萸，2004）。而近日多篇平面媒體引臺中市教師職業工會的訴求，認為「教師無交通指揮權」、「接送學生上下學是家長職責」等向勞工局提起仲裁，引起家長、校長團體的關心表示此舉將引發骨牌效應，罔顧學生安全。全國教師工會總聯合會（全教總），也表示導護老師的存在未必合理，認為教師確實不具有在馬路上指揮交通、管制人員及車輛之權力，且法律上並無明定教師擔任導護之義務，且歷來不少老師因執行導護工作被告，甚至有教師輪值交通導護時，因學生在教室發生意外，學校卻需賠償受傷學生的判決，讓老師站導護備感壓力（聯合報、中國時報、自由時報，2016.03.04）。教師校外交通導護並非今日才有的現象，只是新聞報導讓交通導護的問題更突顯出來，究竟教師校外交通導護與警察交通指揮其法律性質及所產生的法律效果為何？教師校外交通導護需不需要有法律的依據？本文僅就相關法律規範及學者文獻資料作分析，先就交通指揮的法

律性質及其產生的法律效果做說明，次評析教師校外交通導護在法律上的適法性，再者，分析民國 96 年 10 月 12 日花蓮地方法院判決導師因輪值交通導護工作，離開教室怠於監督，導致學生一目失明產生國家賠償訴訟判決案之相關法律意見對交通導護產生的影響，最後提出教師校外交通導護之結論與建議。

二、交通指揮之法律性質

（一）何謂交通指揮

《道路交通管理處罰條例》第 4 條第 3 項規定：「前項道路交通標誌、標線、號誌之指示、警告、禁制規定、樣式、標示方式、設置基準及設置地點等事項之規則，由交通部會同內政部定之。」而交通部依前揭條例授權訂定有《道路交通標誌標線號誌設置規則》，對於交通標誌、號誌之樣式、設置條件、地點等訂有詳細之規定。另同條例第 92 條第 1 項後段規定：「其他有關道路交通安全等事項之規則，由交通部會同內政部定之」，依其授權另訂有《道路交通安全法規則》，對於駕駛人駕駛交通工具，除應遵守道路交通標誌、標線、號誌之指示，並應服從交通指揮人員之指揮。而相關交通法規體系之建立，也讓第一線交通執法人員得以為執行之依據。因此在交通執法上形成「法律、法規命令、行政處分」之垂直執法體系。據上述交

通法體系之建構，在執法現場實務之運作上，所謂交通指揮應係一個廣義的概念，約可區分為「交通標誌、標線、號誌指示」及「執法人員手勢交通指揮」二者：

1. 交通標誌、標線、號誌

按《道路交通標誌標線號誌設置規則》第 2、3 條之規定，所謂標誌、標線、號誌，在於使用規定之符號、圖案或簡明文字繪於一定形狀之標牌上（標誌）、或以規定之線條、圖形、標字或其他導向裝置，劃設於路面或其他設施上（標線）及以規定之時間上交互更迭之光色訊號，設置於岔路口或其他特殊地點（號誌），用以將道路通行權指定給車輛駕駛人與行人，管制其行止及轉向或促使駕駛人與行人注意、遵守之交通管制設施。其設置目的在提供車輛駕駛人及行人有關道路路況資訊，以便利行旅及促進交通安全。而其法律效果，因該交通標誌、標線、號誌之作用而有所不同：

(1) 警告、指示、輔助之交通標誌、標線

因其作用在促使車輛駕駛人及行人瞭解道路上之特殊狀況、提高警覺，或指示、識別路線、方向、里程、地名及公共設施等，其法律性質為一般的觀念通知，並未對外發生法律效果，但若因設置或管理不當發生事故時，則可能有公有公共設施設置或管理不當國家賠償之適用。

(2) 禁制標誌、標線或號誌

禁制之交通標誌、標線或用以

管制之定時、感應、調整號誌，其作用在表示道路上之遵行、禁止、限制等特殊規定，告示車輛駕駛人及行人嚴格遵守。產生具有對外禁止或管制作用之法律效果，最高行政法院認為雖其禁制之相對人難以特定，但依其一般性特徵（禁止或管制交通標示）可得確定其範圍（以到達其前之用路人為相對人，不斷重複作成之對人之一般處分），而認為係「一般處分」（最高行政法院 98 年度裁字第 622 號判例），但也有學者認為部分交通標示如斑馬線之設置、交通管制區之劃定、減速標線（跳動路面）等係為「對物之一般處分」（李惠宗，2013），但無論是對人或對物之一般處分，其產生之法律效果皆同於行政處分之效力。

2. 執法人員手勢交通指揮

按道路交通管理處罰條例第 3 條第 1 項第 7 款規定，所謂號誌係指，管制道路交通，表示行進、注意、停止，而以手勢、光色、音響、文字等指示之訊號。故警察或交通稽查人員以手勢或哨音指揮交通，亦屬交通號誌之一種，惟為便於區分一般所熟知之固定物之燈號光色號誌，特別將執法人員之手勢交通指揮獨列說明。一般而言，交通警察在交通熱點或危險路口，向行經該熱點或路口之多數行人或駕駛以手勢為前進、停止或轉向通行之指揮。雖然交通警察並不清楚受指揮之用路人為何人，以及確切之人數多少，但其指揮之相對人應屬在場看見其指揮手勢之用路人。因此，學者認為交通警察之指揮交通，係對行經指揮現場之用路人，依此一特徵而可確定其範圍之人所為之對人之一般處分（吳庚，2015）。

（二）法律性質

《行政程序法》第 92 條規定：「本法所稱行政處分，係指行政機關就公法上具體事件所為之決定或其他公權力措施而對外直接發生法律效果之單方行政行為。前項決定或措施之相對人雖非特定，而依一般性特徵可得確定其範圍者，為一般處分，適用本法有關行政處分之規定。有關公物之設定、變更、廢止或其一般使用者，亦同。」行政處分在行政法學上是一個非常重要的概念，可以說是整個行政作用法的核心所在。從法條結構而言，其包含了行政處分兩個重要的概念，「狹義（具體）的行政處分」（第 92 條第 1 項參照）和「一般處分」（同條第 2 項）。而交通指揮如前所述，無論是對人或對物之一般處分，其產生之法律效果皆同於行政處分之效力，所以亦需具備以下行政處分之要件，綜整學者見解皆認為包含下列要素（翁岳生，2015、吳庚，2015、李惠宗，2013）：

1. 需為行政機關之行為

所謂行政機關係指國家或地方自治團體具有公權力行使權能之機關，在國家組織三權分立體系下與從事立法工作的中央或地方立法機關及從事司法審判實務的司法機關不同，前者為制定法規，後者為訴訟案件之審判均非行政機關，而我國特有之監察機關其有關彈劾、糾舉、糾正及調查等權限行使，自大法官 325 號解釋（1993）以後，多認為應歸類於準司法機關職權之範圍，自非行政機關。

2. 需為公法上具體事件

是否為公法事件，涉及到公法與私法如何區分判斷的問題，但依一般主張之「修正主體說」認為，只要法規規範之相對人一方屬公權力主體，即屬公法（李惠宗，2013），另行政處分與行政命令最重要的區別，在於該行政作用所規範的事件及對象會依據「規範的事件具體或抽象」或「規範的對象是特定人或可得確定之多數人或不特定人」而有所區別，若事件是具體，規律對象是特定人則為行政處分；若事件具體，規範對象為可得確定之多數人時，即為一般處分（指對人的一般處分）。

3. 需為行政決定或其他公權力措施

指行政機關的決定或公權力措施具有公權力「規制的效果」，係行政機關將抽象的法律規定予以具體化之意思表示，其態樣繁多，裁罰、下命、指揮、許可、核准、確認等皆屬之。

4. 對外直接發生法律效果

行政處分有別於上級機關對下級機關或長官對屬官之「內部行政行為」，其必須依其行為之客觀性具有直接對外發生法律上效果，但所謂法律效果不必限於公法上效果，因行政處分而發生私法上效果者，亦屬此之所謂對外直接發生法律效果。

5. 需為單方行政行為

行政機關基於公權力而產生政府高權性質之強制力或羈束力，必要時行政機關尚得以強制手段達成行政處分所欲達成的目標。換言之，指不需相對人同意即會發生法律效果之行政行為即可認定為單方行政行為。

（三）一般處分的效力

交通指揮之法律性質，雖一般大都認為屬「對人之一般處分」，因其規範之相對人不特定，但有可得確定的範圍，如警察手勢交通指揮、紅綠燈交通指揮、行車速限禁制標誌或道路交通管制等，皆可確定其相對人之範圍，亦即行經該交通指揮路段之行人或駕駛人員，皆有受該一般處分拘束的法律上效果。如因此而違反該行政法上之義務，導致警察人員之裁罰，該裁罰行為則係另一行政處分，且係最典型的行政處分（相對人即變成可得特定，回到行政程序法第 92 條 1 項之狹義行政處分）。而此種為維持行政上之秩序，達成國家行政之目的，對違反行政上義務者，所科之制裁，稱之為「行政罰」。所以警察開罰單之行為，可稱之為裁罰性行政處分，對行政處分不服，法律賦予其救濟途徑，視各法規範之不同，可對之提起申訴、異議、訴願或行政訴訟等。但另有一種開警告單或勸導單性質的，其目的僅係對違規者告知其違反行政法義務者，僅係單純之事實通知，不發生法律效果，則為行政上之事實行為，一般又稱之為行政指導。

三、教師校外交通導護

（一）定義

有學者指出，校外交通導護，係指教師擔任學生在校外交通的督導與維護工作，也就是教師於學生上下學期間，至校外固定地點指揮交通，維護學生安全的工作（許籐繼、羅綸新，

2006）。這樣的定義，不論是「督導」或「指揮交通」皆隱含有公權力下命行政處分的性質，而教師並不具有警察及交通稽查人員身分，並不適合用這樣的定義，且教師校外交通導護亦非一成不變於固定地點，亦有教師會跟隨學生上放學路隊引導至安全地點，故所謂「教師校外交通導護」，應重新給予其定義，認為係指擔任導護工作之輪值交通勤務教師，於學生上放學期間，至校外容易發生交通安全疑慮之路口或道路，引導或維護學生通行之安全。

（二）交通導護之法律性質

大法官吳庚在釋字第 324 號解釋協同意見書指出，行政機關對於行政作用之方式，固有選擇之自由，如法律並無強制規定時，行政機關為達成公共行政上之目的，自可從公法行為、私法行為、單方行為或雙方行為等不同方式中，選擇運用（吳庚，1993）。在學說上少有人論述教師校外交通導護之法律性質，或該交通導護行為屬於何種行政行為的方式，學校為達成其維護學生上放學安全之行政目的，仍應選擇其合宜之行政作用，而不應有「無法律規範即無行政行為」之錯誤觀念，從上述交通導護之定義事實及下述行政指導之性質，應可推論其法律性質為行政程序法上之行政指導行為：

1. 交通導護行政指導之意義

《行政程序法》第 165 條規定：「本法所稱行政指導，謂行政機關在其職

權或所掌事務範圍內，為實現一定之行政目的，以輔導、協助、勸告、建議或其他不具法律上強制力之方法，促請特定人為一定作為或不作為之行為。」行政指導係我國仿日本法制所訂定為行政作用之一種，實務上運用亦頗常見，如行政機關呼籲生產果農勿使用生雞糞，以免滋生蚊蠅、交通部建議遊客勿前往旅遊警示區域國家、教育部建議學童應勤加洗手，以免感染腸病毒或因某路段交通壅塞，而警察所為之勸導駕駛人改道行駛及教師校外實施交通導護行為等，皆屬行政指導作為。

2. 交通導護行政指導之要素

(1) 必須是行政機關在其職權或所掌事務範圍內

公立學校均係各級政府依法令設置實施教育之機構，而具有機關之地位（曾大千，2015），且《兒童及少年福利法》第五條：「政府及公私立機構、團體處理兒童及少年相關事務時，應以兒童及少年之最佳利益為優先考量；有關其保護及救助，並應優先處理」，《教師法》第 17 條第 1 項第 6、7 款亦規定，教師除應遵守法令履行聘約外，並負有嚴守職分，本於良知，發揚師道及專業精神及依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動之義務。另有學者指出，從就憲法對教育文化之給付行政意涵而言，教師行使之學習成績評量、生活輔導管理及其他涉及學生畢業、升學、就業等後續權利的教育高權，均為具有公法性質之職務（董保城，1992）。據此，無論從

兒童保護之立場或教師專業精神及給付行政義務之執行皆無法否定教師校外交通導護是學校依其職權所掌之事務範圍。

(2) 不具法律上強制力之方法

並非所有行政機關執行公務皆屬帶有強制拘束行政高權性質之公權力措施，或者一定要有法律之依據，通常只有在涉及侵害人民權利義務等基本權利之重要事項，才需要有法律之依據，亦即應保留給由人民透過民主程序所選舉出之代表制定法律始得加以限制。（法律保留原則重要性理論：此源自德國聯邦憲法法院 1972 年對監獄受刑人通訊自由限制，須有法律之明白規定始得加以限制之判決，另可參照中央法規標準法第 5 條）。而行政指導在實務上運作通常係以輔導、協助、勸告、建議或其他不具法律上強制力之方法為之，行政機關為行政指導行為亦屬執行公務之公權力行為，其與行政處分最大之差別即在於行政指導不具有法律上之強制力，是任意性事實行為，與以發生法律效果的法律行為不同。交通指揮即是行政機關非常明顯帶有強制性質行政高權的一般處分行為（具有行政處分之對外法效性），但教師所為之交通導護行為，其行政目的在引導、維護學童的上放學安全，並不具有法律上強制力，也不會直接對外產生法律效果，但是行政指導行為還是有可能「間接」發生法律效果（如國家賠償請求權、損失補償請求權等）並可依各該法律之規定尋求救濟。

(3) 促請特定人為一定作為或不作為之行為

行政指導是行政機關在其職務範圍內以輔導、協助、勸告、建議等方式請特定人作或不作某事，而這個方式不具有法律的強制性，追求的是與人民達成合意，形成更高的行政效率，從法條文義而言，似有意將對不特定多數人之行政指導排除於行政程序法之適用，但並非謂對不特定多數人之行政指導即非行政指導（李惠宗，2013）。從交通指揮一般處分之相對人雖非特定，但依一般特徵可得確定其範圍之人仍有其適用之性質，引申論述交通導護行為之相對人亦可得特定其範圍，亦即教師於交通引導維護過程中受其行政指導之相對人是可得確定其範圍而加以特定，與行政指導之法條定義並無不合。

四、交通導護衍生之法律訴訟關係—以臺灣花蓮地方法院民事判決 95 年度國字第 10 號國賠案件說明

(一) 案件說明

原告余 00 於 94 年 9 月間在被告佳民國小就讀五年級，楊 00 為原告余 00 之班導師，依法均應善盡保護余 00 之責任，維護學生之安全，嗣於 94 年 9 月 16 日導師楊 00 將原告余 00、顏姓學生及其他 7 名同學留校打掃，楊 00 導師本應在旁監督照顧學生，竟不在現場，適顏姓同學以重物丟擲余 00，不慎擊中原告余 00 右眼，經診斷

為外傷性破裂，術後併眼球萎縮，而接受眼球摘除手術，原告余 00 之右眼因而終身失明。倘導師楊 00 於原告余 00 等人打掃時在場監督，應可制止顏姓學生上述之行為，原告余 00 右眼即不致受傷失明，縱楊 00 需輪值導護工作，被告亦應指派其他教師代為到場監督，故其怠於執行職務與原告余 00 右眼受傷失明間，有因果關係。原告余 00 自得依照國家賠償法第 2 條第 1 項後段，請求被告負賠償責任。

(二) 案件爭點

被告因輪值交通導護工作而必須離開現場，就留校學生之安全未負保護監督指導之責，是否違反教師法所述之保護義務，而為怠於執行職務？

(三) 判決結論

放學後學生既係因導師楊 00 之指示而留校，則導師楊 00 依前開教師法規定之精神，自應就留校學生之安全負保護監督指導之責，縱楊 00 係因輪值交通導護工作而必須離開現場，仍應循其他途徑確保學生留校之安全，而不應讓學生未受任何監管保護，故楊 00 違反前開所述之保護義務，自屬怠於執行職務。況當時導師楊 00 如留於現場，當可避免此次事故之發生，是原告余 00 因被告所屬公務員楊 00 怠於在場指揮監督，因而受有一目失明之傷害，則被告所屬公務員楊 00 怠於執行職務，與原告余 00 受傷，自有因果關係，原告依據國家賠償法之規定，請求損害賠償，為有理由。

(四) 本案分析

1. 本案在交通導護所衍生之法律責任上有其指標性之意義，亦常被拿來質疑教師從事交通導護工作責任太重，缺乏保障等。但從判決書的理由說明並未質疑教師交通導護之適法性，而是要求學校、教師對於學生留校之安全應盡監管保護義務，確實做好職務代理之工作分配，以避免學生遭受意外事件導致不幸事件發生，故本案判決對交通導護工作並未持否定看法。

2. 次就國家賠償案件法理之演變做說明，國家賠償案件無論是公務員故意過失怠於執行職務或公有公共設施之管理或設置有欠缺，其法理思想逐漸從「訴究國家或公務員之責任」朝「填補被害人所受之損害」方向發展，所以在論斷行為與損害發生之因果關係時，往往會為了滿足被害人所受之損害，而做有利於被害一方之推論。

3. 本案嗣後經雙方不服而提起上訴，但於花蓮高分院二審判決有不同之認定，二審判決理由指出，本案意外發生是學生不當嬉戲且突發性自招危險之結果，並不是老師可得預期並預加防範，在校園單純撿拾樹枝、拔草之打掃行為，本不致發生危險，與爬窗、攀牆、位處頂樓等風險性高之處所不同。老師於客觀上不具危險性之學生打掃環境不在場，無論「保護規範」及「裁量收縮」原則加以檢視，導師無「作為義務之不法」及「作為義務之違反」可言。因此，學生家長

請求國賠為無理由（更生日報報導，2008.07.16）。又無論一、二審判決皆僅係對個案事實表示法律見解，對該個案有拘束力，其並未形成判例，尚難謂該案之法律意見足以為其他因交通導護所生訴訟案之決定意見。

五、結論

學校多數教師並不反對擔任校外交通導護工作，而且認為校園周邊交通，若能在通學期間有校園導護人員甚至是警察指揮交通，對於通學安全絕對有正面的幫助。在校園周邊進行交通導護，可以使用路人更加注意通學學生的安全並減慢車速，對於提升學生交通安全有莫大的幫助（張建彥、卓裕仁、陳世勳，2012）。但也有教師對交通導護感到困惑。認為「肇事或指揮交通責任太重」及「缺乏執行的法律保障」是學校教師不願意擔任校外交通導護工作或感到困難的原因（羅綸新、許籐繼、江怡萱、徐芳莢，2004）。本文即是從教師最關心的交通導護適法性疑慮及其責任作分析，並提出下列幾點結論及建議：

(一) 交通指揮與交通導護其法律性質係兩種不同的法律概念，兩者最主要之區別在於「是否對外發生法律效果」及「是否具法律上強制力」；交通導護行政指導事實行為並不以對外發生法律效果為目的，且不具強制性，而一般處分則是必須對外發生強制力之法律效果（行政處分之法效性）。但是行政指導行為還是有可能「間接」發生如國家賠償等法律效果。

(二)交通導護是學校在其職權範圍內之教育工作，行政機關對於行政作用之方式，有其選擇達成公共行政目的之自由，如法律無強制規定時，不代表即無行政行為。另教師輪值交通導護，是學校內部事物之工作分配，學校自可訂定內部之行政規則以作為工作分配之依據（行政程序法第159條）。換言之，執行公務如係以行政指導方式為之，縱無法律之依據，教師亦可執行校外交通導護工作。

(三)校外交通導護既屬行政指導行為，自與權力行為之行政處分、行政立法、行政強制有別，則受指導之相對人明示拒絕接受指導時，行政機關不得對相對人為課予行政罰或為行政上即時強制等不利之處置，此為行政指導行為之任意性。司法實務上，尚難有發現因不服交通導護行政指導，而致生訴訟案例。惟交通導護人員應注意行政指導有其明示性，如穿著具有交通導護字樣的反光背心，或實施交通導護必要之工具等。

(四)校外交通導護衍生之訴訟責任，依《道路交通安全法規則》、《道路交通管理處罰條例》相關規定，用路人應注意交通安全之相關義務，倘有意外事故發生自有刑法過失傷害或民法侵權行為責任可以歸責，另對交通導護人員應先實施教育訓練使其具有執行交通導護之勤務專業以降低意外風險甚至國賠案件之發生，並應辦理交通導護意外責任之保險，當然如果由具有交通指揮權利之警察或搭配交通標誌、標線、號誌之指示來協助教師交通導護，更應可有效達成學生上放學安全之行政目的。

參考文獻

- 李惠宗（2013）。**行政法要義**。臺北市：元照出版有限公司
- 花蓮地方法院民事判決**95**年度國字第**10**號判決。
- 吳庚（2015）。**行政法之理論與實用**。臺北市：三民書局
- 翁岳生（2015），**行政法與現代法治國家**。臺北市：三民書局
- 許籐繼、羅綸新（2006）。國民中小學教師擔任校外交通導護工作之研究。**師大學報：教育類**，**51**(2)，237-256。
- 陳敏（2002），**交通標誌之法律問題-翁岳生教授七秩誕辰祝壽論文集，當代公法新論（中）**。臺北市：元照
- 張建彥、卓裕仁、陳世勳（2012），**國中生腳踏車通學環境之安全評估指標建立。101年道路交通安全與執法研討會**。
- 曾大千（2015），**教師法與勞動法之交會：論教師之法律地位，師資培育與教師專業發展期刊**，**8**（1），105-128。
- 最高行政法院**98**年度裁字第**622**號判例。

■ 董保城（1992）。教師身分之我見。載於瞿立鶴（主編），**教師法定身分權**（頁45－55）。臺北市：中華民國全國教育會。

■ 羅綸新、許籐繼、江怡萱、徐芳莢（2004）。教育部委託海洋大學「**教師擔任校外交通導護工作之義務與責任及權益案**」執行成果報告（第一階段），國中小教師擔任校外交通導護工作適法性之研究，臺北市：教育部。



大學教師教學評鑑之問題與省思

王嘉陵

國立臺灣海洋大學副教授兼教育研究所所長暨師培中心主任

一、前言

當前高等教育一直提倡「品質保證」(Quality Assurance) 這個概念，教學是高等教育的重要一環，優良的教學師資亦是大學教育能否維繫品質的重要因素，全球各地的著名大學，莫不注重教師的教學成效，特別是對於大學部學生的啟蒙與引導（李振清，2006）。教師教學評鑑是導引教師提升教學品質的一項重要做法，這也是為了因應《大學法》第 21 條之規定，「大學應建立教師評鑑制度，對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考。」（吳佩真、張民杰，2007）。

二、大學教師教學評鑑之問題

目前臺灣大部分大學對於教師教學評鑑比較普遍的做法之一環是，在學期結束之前，請學生填寫教學反應意見調查問卷，詢問學生對於教師教學品質的看法，並將結果作為評斷老師教學成效的依據，以及協助教師提升自身教學品質之參考，這是從學生觀點出發所進行的教學評鑑，但實行多年之後，普遍遇到一些問題，不一定能客觀呈現教師教學品質，這些問題分別如下：1.評鑑所呈現之結果，主要是學生對於教師的教學觀感，一般而言，對學生嚴格要求的老師，評鑑不易得到高分，致使教師不敢分派太多作業給學生，或給予學生太多學

習壓力，老師們致力於讓學生快樂學習，但快樂學習的結果卻使得學習結構日益鬆散，學習難以學到紮實的課程內容。2.多數大學採用同一個問卷版本以評鑑各類課程（陳琦媛，2007），問卷的效度難以反應各類型教學真正的教學與學習情形。3.李克特氏五點量表的結果呈現方式，只能反映學生對於教學相關問題的看法，難以協助教師理解真正教學問題的根本，而據以擬定改善策略；學生一學期可能有許多課程需要評鑑，特別是學分修得多的同學，大多數未能花時間填寫質性意見，或給予深刻建議。

學生的教學反應意見的確值得參考，但多數學校以此結果作為評鑑教師教學之依據，以及升等、獎勵等參考，則未免失以偏頗，遠離意見調查之本意，亦導致大學瀰漫著學生顧客導向的氛圍，提升教學品質的效果也很有限。

三、省思

配合教學評鑑結果，有些大學逐步建立教學評鑑結果之追蹤輔導機制，但這些機制大多流於片面，甚少是從教師專業成長與發展的整體角度來思考，大多著眼於績效管理與控制的思維（孫志麟，2007）；而大學教師針對評鑑結果的問題處理，若著重於如何改善學生對於自身教學的觀點，而非是從促進教學品質的面向作考量，如此也失去評鑑的真實目的。已

有學校將教學人數、授課時數、教材內容、教材上網、參與專業成長活動等因素納入教師教學評鑑的考量，增加評鑑向度的多元性與多樣性，這是值得鼓勵的。其實，教學成效所涉及的範圍甚廣，除了學生的看法之外，尚須檢視教學目標在課堂教學中能否落實？教師教學方法的應用是否得當？評量的使用能否協助學生學習與反映學生真實的學習成果，以及學生學習成果表現能否達到預期教學目標等，這些屬於教學過程的細節部分，很難以單一問卷得知其情況，更何況問卷內容的組織未必能測得學生真正的想法。

中小學推動教師專業評鑑已有一段時間，除了共同備課之外，觀課、議課的相關做法亦日漸普及與精緻化，中小學教師對於教學技巧、教學策略的應用，恐怕不會輸給大學老師，關於有效教學的輔導與落實，大學實際上落後中小學一大截，這除了受到大學長久以來重學術輕教學的傳統影響之外，也說明了大學缺乏協助教師教學輔導的機制，以致未能具體幫助初任教師進行教學專業成長，甚至於連職前的教學專業養成課程都未曾建立。

四、結語

近幾年的大學評鑑，已將學生學習成果納入評鑑指標，這是為了確保學生學習素質，以及幫助落實大學的教學與學生輔導工作（彭森明，

2008），外界也相當重視大學生的素質問題，並關心學生在畢業後，所能展現的相關專業能力、素養，甚至於大學生的所展現的人品、態度，亦是大學教育的重點，對於大學教學品質的重視，已成為先進國家關注的焦點，臺灣的高等教育自然不能忽略這股潮流，學生素質的提升與核心能力的評量，與大學老師的教學專業發否發揮息息相關，大學所要思考的是，如何建立輔導教師教學專業的完整制度，而非只是以一份問卷來判定教師的教學品質，剛開始初期或許可以如此處理，但未來需要更精緻化的體制建立，以及長期的發展與落實。

參考文獻

- 李振清（2006）。建立有效教學機制—教師發展是高等教育評鑑的核心議題。**評鑑雙月刊**，9，9-12。
- 陳琦媛（2007）。大學教學評鑑的新途徑-同儕評鑑。**評鑑雙月刊**，9，21-23。
- 吳佩真、張民杰（2007）。國內大學教師教學評鑑現況分析。**評鑑雙月刊**，9，9-15。
- 孫志麟（2007）。大學評鑑的實踐與挑戰。**評鑑雙月刊**，6，36-38。
- 彭森明（2008）。將學生學習成果納入大學評鑑指標項目之必要性納入大學評鑑指標項目之必要性。**評鑑雙月刊**，15，9-14。

學校評鑑委員之倫理探討

孟繼洛

臺北科技大學榮譽教授

華夏科技大學董事長

一、前言

臺灣各級學校評鑑，開始均由教育行政機構自行辦理，並未觸及評鑑倫理問題，而後逐漸委託大學或社團組織承辦，評鑑制度方逐漸建立。評鑑倫理在開始時並未形成文字，僅為依照道德標準採自由心證而自行約束，隨著時代演進及制度的建立，而形成目前各負責評鑑單位制訂的條文。但諸多並不易為文字敘述所包括的問題，仍在於評鑑委員自我的衡量。學校評鑑倫理的觀念，也隨著社會的變遷，民主思想的演進，在認知上也隨之不同。

二、沿革

臺灣高等教育評鑑，自民國 64 年由專科學校開始（教育部技職司 2011a），當時因頗多學校校務尚未進入正常軌道，評鑑委員到校經常發現甚多問題，亟需改善，評鑑對學校進步有甚大影響。技術學院評鑑自民國 82 年開始（教育部技職司 2011b），技術學院改名科大，則自改名後第一年訪視，第二年評鑑。大學評鑑自 96 年教育部高教司委託三社團辦理三學系評鑑開始，委託社團法人中華民國管理科學學會辦理管理學門評鑑，中國電機工程學會辦理電機學門評鑑，中國機械工程學會辦理機械學門評鑑，該時因重點在評鑑之結果，尚未觸及評鑑過程中評鑑倫理的問題。

三、評鑑機構

（一）高等教育評鑑中心（高教評鑑中心）

為推動全國大學評鑑事務專責機構，於 2005 年由全國大專校院共同捐助成立「財團法人高等教育評鑑中心基金會」，依據「公正、專業、邁向卓越」之基本方針，旨在精進我國高等教育評鑑專業化，以提升我國高等教育品質，達到世界先進國家水準。該會之業務主要為推展一般大學之評鑑工作，另為接受教育部委託，辦理評鑑單位之認證。為確保評鑑之公信力量，保證整個評鑑過程之公平無私，而訂定有評鑑倫理與利益迴避同意書，由評鑑委員簽署。（高教評鑑中心網站）

（二）中華工程教育學會（IEET）

成立於 2003 年，為一非官方、非營利的社團法人。主要業務為規範及執行符合國際標準的工程教育（EAC）、資訊教育（CAC）、技術教育（TAC）、建築教育（AAC）及設計教育（DAC）認證。IEET 自 2007 年起成為國際工程教育認證協定 Washington Accord 會員，2009 年成為國際資訊教育認證協定 Seoul Accord 會員，2014 年成為國際技術教育認證協定 Sydney Accord 會員，推動國內大學系所與國際接軌及其畢業生的學

歷，接受國際認可。透過認證機制 IEET 訂定及維持國際間認可的專業核心能力及倫理規範。（中華工程教育學會網站）

（三）臺灣評鑑協會（臺評會）

成立於 2003 年，為一以發展及推廣評鑑知識與技術並提供評鑑服務為目的之民間社團組織。協會的成立乃順應一個多元化的知識社會發展潮流，在此潮流下形成各類的專業機構，這些機構是否善盡其應有職責，有待外界具有公信力之機構，對此等機構之任務與執行績效進行評鑑工作，而成立。達成具有公信力，本身自需健全，而建立周詳之專業倫理。

臺灣評鑑協會成立時以教育評鑑為主，於 2004 年開始承辦教育部高教司委託大學校務評鑑，2005 年接受教育部技職司委託辦理科技大學評鑑，目前在教育評鑑工作主要辦理技職司委辦技職教育體系之科技大學、技術學院及專科學校評鑑及大學委託辦理之系所評鑑。除學校評鑑外，該會並接受觀光局委託辦理星級旅館評鑑。（臺灣評鑑協會網站）

（四）中等學校評鑑

中等學校由於管轄權之不同而分別辦理。

1. 臺北市：臺北市立高級中學評鑑均委由前臺北市立師範學院，現改名為臺北市立大學辦理。

2. 高雄市：高雄市立中學評鑑，委由高雄師範大學辦理。
3. 新北市：新北市立高中及高職自 105 年開始委由臺灣師範大學教育評鑑中心辦理。
4. 臺灣省：臺灣之高職除臺北市、高雄市、新北市外，過去均委由臺灣師範大學工業教育系辦理，自 104 年開始改由高雄師範大學辦理。

四、學校評鑑倫理的發展

教育行政單位開始推動評鑑時，僅為達到評鑑的目的，並未考量到在執行中倫理問題，而由評鑑委員自我衡量，該時的措施，如就目前標準來看，或許認為不合，但時代背景不同，任何事物均由演變而來，當逐漸建立及修訂法規，使逐漸接近合情、合理、合法的境界。

學校評鑑委員倫理正式訂定具體辦法，為自臺評會評鑑技職體系學校開始，過去雖有些規定但僅為附帶說明性質，並未單章以條文列述。臺評會訂定委員應遵守事項，除在委員研討會說明外，並以簽立同意書方式簽名認同。以下為近三所通過教育部認可的評鑑單位對評鑑委員專業倫理的規定：

（一）高等教育評鑑中心

高教評鑑中心評鑑委員均需簽立評鑑倫理與利益迴避同意書，保證評鑑過程公平無私，依據評鑑時程，不遲到、早退，全程參與並對評鑑過程、

結果保密，如有洩露需負民事或刑事責任。不接受關說、邀宴及餽贈，並不得有下列情事：過去曾在受評學校擔任校長、副校長，過去三年內未在受評學校擔任專兼任職務及申請受評學校專兼任教職，最高學位為在該校獲得或接受榮譽學位，配偶或直系三等親為受評學校教職員生，擔任受評學校有給或無給職或自評委員，過去三年內與受評學校有任何形式之商業利益往來。（高等教育評鑑中心 2015）

（二）中華工程教育學會

中華工程教育學會在認證工作訂有周詳之「認證倫理準則」，委員需能秉持專業能力與公正、尊重他人之態度從事認證工作，確保行政中立原則及獨立作業功能，並需參加研習，並遵守規定事項。

對認證委員與受認證系所之關係亦訂有限制之條件，並需事先主動告知及迴避。如現任過去三年內曾任該系所之專兼職務或本年度擔任諮詢委員、自評委員，最高學歷為受認證系所或頒發之榮譽學位，配偶或二等親在受認證系所擔任職務或就學等及其他足以影響認證審查客觀性之利害關係。

認證成員認證時不得遲到、早退，相互尊重，不得探詢其他委員隱私與意見，不得接受關說及不當招待、餽贈、食宿等。成員態度保持誠懇，語氣力求和平，傾聽說明及給予回覆、申覆之機會。審查前確實做好身份保密，受認證系所資料需代為保密不得公開發表，所有認證文件需恪

守保密原則，不得公開討論文件內容。（中華工程教育學會 2015）

（三）臺灣評鑑協會

由於臺灣評鑑協會主要在對技職學校評鑑，特別提出務必認同「技職教育理念」及尊重受評單位辦學理念。評鑑期間不得接受受評學校任何形式之招待、餽贈、邀宴或代購紀念品。評鑑工作需公平、公正、公開，以昭公信，評鑑過程及結果應負責保密。

評鑑委員必須參與評鑑委員行前說明會及全程參與實地訪視，不得遲到、早退及避免至受評學校演講及其他相關活動。如有下列情事需主動迴避，三年內在受評學校擔任專兼任教師，有產學合作或其他服務關係，與受評學校有競爭關係及同年內擔任受評學校自評委員者。（臺灣評鑑教育協會 2015）

綜合以上三單位之倫理規定事項雖多項相同，但對評鑑委員仍各有其不同規定，如臺評會從事技職學校評鑑，特別強調認同技職體系辦學理念，並不得與學校有產學合作關係。高教評鑑中心特別增加在受評學校擔任副校長一項，特別指出其他之有給或無給職，如董事會成員。中華工程教育學會因僅對系所認證，不似臺評會及高教評鑑中心包括校務及系所，故在倫理上以系所為對象。因認證委員並未強行規定需有業界人員，不似臺評會之評鑑技職體系 4 委員中有 1 人為業界，故特別提出產學合作關係。

五、評鑑委員倫理探討

評鑑委員職場倫理，係為道德觀念的遵守，並非在法律規章的限制所能約束，係屬於自律性行為，是否能落實達到評鑑公平公正的目的，端在評鑑委員自我的控制及衡量，負責評鑑的單位僅能在外顯項目予以監督，但是多數的內涵仍在於評鑑委員誠信原則的把握及行為上的自我約束。謹就評鑑工作委員專業倫理可能觸及的問題予以探討。

(一) 個人的操守

堅持公平、公正的理念及廉潔的操守，是為最基本的要素。由於評鑑具有競爭的關係，受評單位很可能會以人情等方式來影響評鑑的結果。例如請託關說、餽贈等等，要能予婉拒。由於社會風氣的演進，民主思想的發展及評鑑單位的切實履行，贈送的風氣已日漸減少，但請託為人之常情仍在所難免，堅持的把握，為不變的理念。更不宜有謀取私利的行為，如介紹親友、推薦學生至受評學校任職，推介廠商、產品或影射某設備性能優良等方式，直接或間接推銷產品等。

(二) 人格的尊重

面對接受評鑑學校的人員，要以協助改進的觀點及大家是立於平等的地位。所以在各種形式的溝通如座談、個別談話、查詢資料等在態度上需要和藹，不宜用質問的語氣，疾言厲色的表情，命令的語句。承辦單位在研習會中多特別強調說明，但由於人的個性及談話方式，仍需特別克制。

(三) 利益及競爭關係的迴避

辦理評鑑單位雖有見諸文字上的限制，但仍有許多未能注意或考量的問題，在評鑑結果公佈後，如成績不佳而產生甚多困惑。例如曾在受評單位很久前曾擔任專兼任職務，或者有非正式的往來關係，就實質面而言，仍有可能影響評鑑的結果，在此情況仍以自行迴避為宜。在競爭關係上，辦理單位多僅考量同一地區的競爭，但同一領域如二系競爭同一產學計畫，則可能有利益衝突關係，亦宜自行迴避選擇他校為宜。

(四) 工作態度的認真

評鑑資料厚厚數冊，通常至少在一週以前都會收到。資料雖多，既然同意擔任委員，就有詳細閱讀資料的義務，不宜到校後方再翻閱校方提供的資料及校區參觀所得到的印象而撰寫報告。因為現場陳列的資料，功能在為佐證所寄達資料的正確性或增列較詳細的內容，如果事先沒有讀過書面資料，將無法提出正確的意見。

(五) 任何餽贈的拒絕

禮尚往來故為國人人之常情，但評鑑時為求公正，不論事前、當時或事後，都絕不宜接受任何餽贈。過去曾有以較佳品質之鋼筆供委員書寫資料並請帶回，或贈送當地土產或學生實習作品，雖價值不高亦不宜接受。過去有學校製作刻有委員姓名之茶杯或環保杯，用後請委員以曾已使用，別人再用不便之理由，請委員帶回，

現在因委員姓名不提前通知，已無此現象。但亦有委員不接受而被受評學校責為不近人情之情事。

(六) 保密及隱私權的關注

保密似乎是最不易做到的工作，通常受評學校都會對猜到可能到訪的委員電話探聽，甚至也有委員分配到某校之後，因私人情誼而事先告知。在評鑑時評鑑內容有時也會洩露，甚至以沒問題或注意那一方面暗示。所讀過之資料，除在委員討論時可提出外，不宜在其他地方提及。例如校長之薪給、師生之意見、董事會問題、學校異議人士之意見、生源之變化等，均為學校不願外界得知，但在評鑑時可能在陳列資料、會議紀錄、或個別談話中觸及，均宜採看過即忘態度，不宜會後言談中提及甚至在撰文中提及。

(七) 食宿交通的自理

高鐵通車後，住宿情事減少甚多，即使住宿亦為集中於一旅館，多不需學校代為個別處理。因為受評學校難免有委員學生、友人在該校任教，評鑑前多連絡欲接待甚至招待晚餐，代付旅館費用等，目前已無此現象，但仍會有人相約，使委員不得不再三推卻。短途回程相送，則亦由評鑑單位商請學校辦理，而不致有個人情份問題。

(八) 智財及個資法的尊重

受評學校為展現良好成果，獲得較高評價，對於各項特色、優點多無保留呈現。委員對所審閱之資料不可自行帶回，尤以現行手機攝影方便，不論學校設備、環境、文件、成果作品均不宜攝取，尤以專利之詳細內容，除陳列外，不宜作更深入之詢問。建議亦不宜有列個人姓名，避免對人身之傷害。

(九) 團體共識的遵守

委員是根據個人的看法而提評鑑意見，各人所見不同是為正常，但不宜順從不當的判斷及堅持己見，應在大家共同討論下，得到共識，共識即代表大家共同的意見，而不宜與自己的意見不同而堅持反對。

參考文獻

- 中華工程教育學會（2015）。**工程及科技教育認證**。中華工程教育學會。
- 中華工程教育學會網站 <http://www.ieet.org.tw/>
- 高等教育評鑑中心（2015）。**大學評鑑手冊**。高等教育評鑑中心。
- 高等教育評鑑中心網站 <http://www.heeact.edu.tw/>

- 教育部技職司（2011a）。**建國百年技職教育專刊**。教育部技職司。
- 臺灣評鑑協會網站 <http://www.twaea.org.tw/>
- 教育部技職司（2011b）。**建國百年技職教育專刊**。教育部技職司。
- 臺灣評鑑協會（2015）。**科技大學評鑑委員手冊**。臺灣評鑑協會。



教師專業發展評鑑 105 年版規準解析

張民杰

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授

一、前言

我國在民國 94 年底完成中小學教師專業發展評鑑實施計畫的試辦，95 年開始辦理中小學教師專業發展評鑑。教育部為因應辦理需求，於 96 年公布「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」（參考版），架構包含 4 個層面、18 項指標、73 個參考檢核重點，供學校參考選用。101 年度為了讓規準更能聚焦於教師的「教」與學生的「學」，協助教師從學生學習角度省思教學的有效歷程，提出了修正，將 73 個參考檢核重點減為 69 個。

教育部又鑑於教育專業須不斷精進，評鑑規準亦須與時俱進，以呼應「中華民國教師專業標準指引」的研訂，及 12 年國教課綱的實施，因此在民國 103 年啟動規準的修訂工作，經過多個縣市擇定學校採用試作，提供回饋意見，並邀請學者專家、教學實務工作者綜合調整修訂意見，完成 105 年版的「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」（以下簡稱 105 年版規準）。本文擬針對這個修訂的版本，進行解析與探討。

二、本文

對照規準的修訂內容，105 年版的「高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準」，有以下三大特色：

（一）簡明易解

105 年版規準，從 101 年版規準的 4 個層面、18 項指標、69 個檢核重點，減少為 3 個層面、10 項指標、28 個檢核重點。這些層面、指標和檢核重點，分別為：A 層面課程設計與教學，有 4 個指標，分別聚焦於課程設計、教學清晰、教學多樣和評量回饋；B 層面班級經營與輔導，也有 4 個指標，分別關照課堂規範、學習情境、學生輔導和親師溝通；C 層面專業精進與責任，則有 2 個指標，包括個人專業與校務參與，合計 10 個指標（請見附錄）。10 個指標之下，再分別包含 2 至 4 個檢核重點，共計 28 個檢核重點（含 3 個選用的檢核重點），大大減少指標和檢核重點的數量，如規準更簡明扼要，容易理解。

雖然內容較為簡要，但是將 105 年版和 101 年版的檢核重點做一比較，發現 105 年版尚能涵括 101 年版的內容，甚至還多出一項指標：「C-2-3 發揮教師專業影響力，支持、協助與促進同儕專業表現」，更加凸顯教師領導的可能。倒是 101 年版的 D 層面，指標「D-1 信守教育專業倫理規範」刪減了，融入各指標，回歸教師應該遵守的基本法律規範，減少評鑑時的表報整理。

評鑑規準是用來作為評估教師教學的依據，藉以擬定教師個人為協助學生學習所需要的專業成長；就好像

健康檢查時的各項檢查項目指標，乃作為評估個人健康程度的依據，藉此達到養生保健的目的。105年版的規準就好比健康檢查的基本檢查項目，讓教師對自己的教學有基本的評估，以作為改善或精進教學的參考依據。圖1是105年版規準的示意圖。

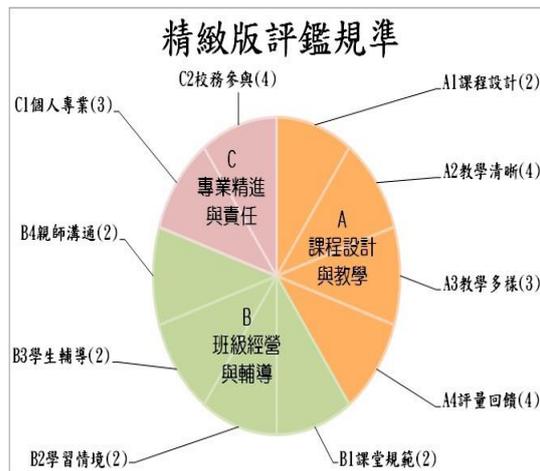


圖1 105年版（精緻版）規準示意圖
(二) 符合學理

105年版規準的指標和檢核重點，具有的內涵包括了：課程發展與設計、有效教學、差異化教學、多元評量、適性輔導、班級經營、親師溝通、教育研究、專業發展、教師領導、教師專業學習社群、學校行政等學理依據，也符合國內外許多學者的學說理論。例如：歐陽教（1986）認為教學有三大規準：1.目的性（purposiveness）：任何一項教學活動，都是有意向、有計畫與有目的的活動；2.釋明性（indicativeness）：教材教法應具備清晰「傳道、授業、解惑」的功能；3.覺知性（perceptiveness）：教學應顧及學生的認知能力與學習意願。這三大規準，正可呼應A1-A4的指標。再者，Tyler（1949）提到的課程目標、課程選擇、課程組織和課程

評鑑，就呈現在指標A-1、A-4中；而G. D. Borich提出的有效教學指標，包括：教學清晰、教學多樣、教師任務導向、學生參與程度、學生成功比率、班級經營、學習氣氛、高層次的思考表現（郝永歲譯，2014），則呈現在指標A-2、A-3、A-4、B-1、B-2中。最後，我們看Gagné（1985）的教學九大事件：引起注意、揭示目標、喚起舊經驗、呈現教材、引導學習、引發反應、提供回饋、評量成效、促進保留與遷移，也包含在A層面多項的指標和檢核重點之中。

而在B層面，班級經營與輔導所包含的4個指標，呼應了F. Jones提出的經營班級兩大主軸，一則在建立班級結構（包含：B-1 課堂規範和B-2 學習情境），另一則在建立人際關係（包含：B-3 學生輔導和B-4 親師溝通）（Edwards, 2004）。

在C層面專業精進與責任的兩個指標，首先從個人專業精進做起，再到協助同儕、社群和學校的專業責任，也是討論教師專業發展時主要關注的面向。其專業成長的層次也與Kirkpatrick, & Kirkpatrick（2006）提出來的四個層次相呼應，從檢核重點可以發現，教師的專業成長從教師個人學習到教學行為的改變，更重要的是要能影響到學生學習成果才行。

（三）有利實施

105 年版規準經過 1 年半，許多縣市的試行，實施順暢，有利於教師研討規準，並藉此了解評鑑工具的運用。其次，105 年版規準依證據本位原則，描述「內涵說明」與新增的「評定等級與行為描述」內涵，供學校進行規準研討與具體操作之參考，學校亦可基於校本精神，校內教師與學生表現之需求，酌增內涵說明，以及評定等級與行為描述。

評定等級分為三級：「推薦」（優良）、「通過」（滿意）與「待改進」，其中「推薦」明確說明係指受評教師之卓越表現，足供推薦進行校內、外之經驗分享者。評定等級與行為描述就是評鑑的 rubric，以此建立校際間的共識；而「資料來源」則說明了評鑑方法可來自教師自評、教學觀察、或教學檔案的建議，讓各種觀察工具均有明確的運用依據，更有利於評鑑的實施。

三、結語

評鑑規準要如何訂定，應該回歸到要讓學生有效學習的本質。如果我們去問學生，怎樣的老師是好老師呢？得到的好老師圖像可能是：「我常看到老師辛苦的備課（A-1-1）」；「我覺得老師編輯的講義簡明易懂（A-1-2）」；「我能清楚瞭解老師上課講解的學習內容（A-2-2）」；「我能經由老師所設計的教學活動思考學習內容（A-3-1）」；「老師能針對我們不懂的地方，不厭其煩地重新講解（A-4-3）」，

105 年版規準就是以有效教學和有效學習出發，具有簡明易解、符合學理和有利實施三大特色，可說是正確的修訂方向。在教師專業發展評鑑實施已達 10 年之際，期盼透過完備規準、工具、內涵、程序、制度，並數位化各項配套措施，以求更能幫助教師專業成長，並進而提升學生的學習效果。

參考文獻

- 中華民國教師專業標準指引（2016）。
- 高級中等以下學校教師專業發展評鑑105版規準（2016）。
- 歐陽教（1986）。*教學的觀念分析*。載於：中國教育學會（編），*有效教學研究*（13-14頁）。臺北市：臺灣書店。
- Edwards, C.H.（2004）。*Classroom discipline and management*（4th）。New York: Macmillan.
- Gagné, R. M.（1985）。*The condition of learning*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D.（2006）。*Evaluation Training programs: The four levels*. San Francisco, LA: Berrett-Koehler.
- Tyler, R.（1948）。*Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

附錄、105年版教師專業發展評鑑規準
其層面與指標內容

A. 課程設計與教學

A-1 參照課程綱要與學生特質明訂教學目標，進行課程與教學設計。

A-2 掌握教材內容，實施教學活動，促進學生學習。

A-3 運用適切教學策略與溝通技巧，幫助學生學習。

A-4 運用多元評量方式評估學生能力，提供學習回饋並調整教學。

B. 班級經營與輔導

B-1 建立課堂規範，並適切回應學生的行為表現。

B-2 安排學習情境，促進師生互動。

B-3 了解學生個別差異，協助學生適性發展。

B-4 促進親師溝通與合作。

C. 專業精進與責任

C-1 參與教育研究、致力專業成長。

C-2 參與學校事務，展現協作與影響力。



國小輔導教師樂在工作--專業承諾探討

楊馥榮

臺北市碧湖國小輔導組長

臺北市立大學教育學系心輔組博士生

美國於一九八六年成立了「國立專業教學標準委員會」(National Board for Professional Teaching Standards, 以下簡稱 NBPTS)，此機構的重要任務在提昇教師教學品質，讓教師了解甚麼是教師應該知道的以及應該去做，提供一套標準制度讓教師可自我審核，並整合國家委員會的證書制度。NBPTS 認證的五大核心信念包含：教師必須關注學生、引導學習；教師必須熟悉自己的專業以及教學的方法；教師須負責管理與督導學生的學習；教師能夠有系統的思考自己的教學，並從經驗中學習；教師須結合家長、專業人士以及社區的力量。為達到良好的教學，教師應了解學生的個別差異並因材施教，也要了解學生的發展以及學習的能力，在教學過程中要給予所有學生公平的對待，期望教師能激發學生無限的潛能發展。

為讓教師需具備的專業知識與能力，NBPTS 主張教師應該具備人文與科學的博雅知識、關於學科的內容知識、一般與特定領域的教學與評量知識、人類發展知識、如何對不同社會或經濟背景學生有效教學的技能、以及適當整合並呈現上述知識的能力。為達成教師需具備的專業知識與能力的目標，需設立評量標準，其標準包含下列四點即 1.標準需反映出五項核心主張。2.標準需能確認出可以協助完成整體教學的教師知識、技能和特性。3.標準需能讓教師的專業判斷反

映在看得見的行為上。4.標準應能在不同的環境下靈活使用。

教育部在民國 101 年 7 月 4 日訂定高級中等以下學校教師專業發展評鑑規準，認為教師專業應包含：1.課程設計與教學：展現課程設計能力、研擬適切的教學計畫、精熟任教學科領域知識、清楚呈現教材內容、運用有效教學技巧、應用良好溝通技巧、運用學習評量評估學習成效；2.班級經營與輔導：建立有助於學生學習的班級常規、營造積極的班級學習氣氛、促進親師溝通與學習合作、落實學生輔導工作；3.研究發展與進修：參與教育研究工作、研發教材教法或教具、參與校內外教師研習、反思教學並尋求專業成長；4.敬業精神與態度：信守教育專業倫理規範、願意投入時間與精力投入教育、建立與學校家長或同事及社區的良好合作關係。NBPTS 與教育部的評鑑標準是教師專業承諾的一大準則，而教師要達到此一目標，其內心的壓力又是如何呢？在 Introduction to a dynamic and relevant educational psychology 文章，Andrea 老師一天的工作產生不同角色壓力及工作壓力，如文中所述 Andrea 老師期望能夠設計適合且吸引學生的課程，希望學生能在課堂中遵守秩序，並期望能達到學校對教師的要求。

DiMatteo 不預期的到班上探視，他是教務長，自從她到校他已經提供

許多建議給 Andrea 老師，他的期末評值結果將關係 Andrea 老師是否可以留任；Andrea 老師內心祈禱「上帝啊！希望課程設計可以行得通，學生不要亂搞。」(Calfee and Berliner, 1996)。

Andrea 老師必須設計課程內容，又必須注意學生的學習情形，了解學生是否能參與班級的課程，在角色壓力、工作壓力下造成對教育工作的枯竭 (burn out)。

她能夠對學生個人的表現，誠實的打分數嗎？她有遺漏到真正努力的學生嗎？如果她給大家一樣的分數，教務長 DiMatteo 先生會如何看這件事呢？如果沒有打分數，學生會有學習動機嗎？學生 Henry 和 Clarice 學習態度如何呢？她第十遍思考這些問題，「我如何達到呢？」連續第二個晚上，Andrea 老師在疲倦和挫敗中睡著。(Calfee and Berliner, 1996)。

Andrea 老師希望教學與學生學習動機相關聯、重視學生個別差異、課程內容與學校課程目標相連結、重視學生學習成果，而非單一的評量方式，這些教學上的壓力卻造成 Andrea 老師的挫敗。學生與教師是教育工作中的主體，但有快樂的老師才有快樂的學生，所以教師在教學情境中的壓力與調適也不容忽視。教師專業承諾是影響老師是否願意繼續在教育崗位上努力的重要因素。Andrea 老師的壓力是一般教師在教學工作所面臨的壓力，輔導教師在學校中，相較於一般教師，輔導教師的工作負擔可謂不輕，所扮演的角色亦是複雜而多元，

輔導教師一般教師背負更多來自學生、家長、學校行政人員以及社會大眾的期許與壓力。

根據韋氏字典的解釋，承諾 (commitment) 一詞具有三種意義：做 (to do)，信任 (to give in trust)，允諾或保證 (to promise or to pledge)。從字面可知，承諾是一種個人意志展現的行為，包含認知、情意與行動三個層面的整體概念。教師不但要具有專業承諾的豐富專門知識與技能，更需要對教育專業認同感，願意將其豐富的專門知識與技能投注到教育工作中，堅守教育崗位，為教育志業奉獻心力，為造福學生戮力以赴。劉福鎔 (2006) 指出承諾為個人對特定對象或事務一種認同、投入與忠誠的程度及心理作用，並在行為上表現積極投入與願意留任、繼續為認同對象盡力的心理傾向，具有承諾特性的人對其所參與的事很用心投入，而且有能力在工作或人際關係中發現意義，傾向採取主動出擊的態度；相對的，缺乏承諾的人則容易感到游離、疏離，對挑戰採取被動的姿態。劉福鎔、林清文 (2008) 將輔導教師的專業承諾分為六個層面，分別為：

(一) 專業認同

指輔導教師珍愛輔導教職，肯定輔導工作的價值與專業性，接受輔導專業的目標與理想，並且致力於維持輔導工作條件，在心理輔導工作產生榮辱與共的歸屬感與對輔導專業產生情感緊密的認同感。

(二) 專業投入

指輔導教師不計報酬與心血，對輔導工作表現出主動積極參與的態度及敬業樂業的精神，且樂於接受輔導工作的挑戰，將心力投注在輔導工作上。

(三) 工作愉悅

指輔導教師對於從事輔導工作感到勝任、愉快、有樂趣與感到滿意，且對輔導工作享有充分的專業自主，受到同事的尊重與學生的感激，能從工作中獲得自我實現與成就感。

(四) 研究進修

指輔導教師為提昇輔導績效，願意閱讀期刊、學報、法令規章、討論輔導新知、參加各項工作坊研習、個案研討、修讀學分及學術研究等進修、研究活動，以充實輔導專業知能。

(五) 留業傾向

指輔導教師對其專業進行評價之後，慶幸能任輔導教職，若能重新選擇，仍願意留在輔導專業，繼續從事輔導工作，如果不得不離職也會有遺憾的感覺。

(六) 專業倫理

指輔導教師從事輔導工作能優先考量學生權益，認識保密、利他、無害、自主與知後同意等倫理守則與相關專業組織規範，並能加以信守的程度。

美國學校輔導教師學會（American School Counselor Association, ASCA, 2003）指出校園學生輔導工作涵蓋輔導課程（guidance curriculum）、個別學生協助計畫（individual student planning）、回應性服務（responsive service）、和系統支持（system support）以促進學生適應與成長。以上列所述的輔導工作內涵可了解，輔導教師整合校園學生輔導資源，是具資格的專業工作者，更是影響學校輔導工作的關鍵，而輔導教師對輔導專業的使命感與積極投入的精神與態度，影響校內輔導工作表現及工作成效（劉福鎔、林清文，2008）。

輔導教師面對工作壓力時會產生負向情緒，由於目前國小的輔導體制仍不夠健全，有些學校並不重視輔導工作，使輔導教師難有發展空間，理想無法實現，因此產生挫折感與無成就感，而輔導教師的工作壓力是影響是否願意繼續留任輔導工作的重要因素（李素卿，2001；李惠珍，2011）。趙慧芳（2010）研究國中輔導教師專業承諾結果發現，輔導教師普遍年齡不高且多為較資淺的教師，研究者在國小教育現場的觀察，國小輔導教師亦較多是年資較資淺的老師擔任。王文秀（2011）曾對國民中小學的輔導人力進行調查，研究結果顯示有 64.7% 的國小輔導人員為非輔導專業背景，多數是靠著進修與研習來增強其專業知能；在此情形之下國小輔導教師選擇離開輔導工作崗位，離開輔導工作的崗位可能擔任導師、專任教師、非輔導室的行政人員，其異動的頻繁與原因的多元是可以理解的。

教師願意為輔導工作繼續投注心力，是輔導工作成效的一大原因，但要如何增進輔導教師的專業承諾，我認為可以從下列幾點著手。

(一) 建立輔導教師支持資源網絡

輔導教師在面對輔導工作壓力時，需有支持的資源網絡作為諮詢的對象，此資源網絡除了可以解決輔導教師所面臨的問題，也能夠調適輔導教師所面對的角色以及工作壓力，若輔導教師面臨職業的倦怠，資深的輔導老師可以提供解決的方式以及經驗的分享。

(二) 提供輔導教師專業自主的工作空間

輔導教師是輔導工作的專業提供者，但面對學生的問題行為時學校的行政人員、導師與輔導教師之間都具有不同的考量，如何取得三方的平衡點需要學校主管的支持。若輔導教師未得到輔導專業的尊重會導致輔導教師的無力感，所以提供輔導教師專業自主的空間，有助於輔導教師專業承諾的發展。

(三) 鼓勵輔導教師專業進修

目前各縣市教育局均要求輔導教師每學年有十八小時以上的專業進修，輔導教師的專業素養深深影響輔導工作的品質與績效，輔導教師進修除了可以充實新知，也能從同儕的案例分享中激盪出對於輔導工作的新想法，教育部的專業發展準則也訂出教

師應參與校內外教師研習、反思教學並尋求專業成長，國小輔導教師接受專業進修除了增進輔導專業知能，也能提昇輔導教師的專業承諾。

(四) 給予輔導教師生涯探索機會

以我在第一線的輔導工作觀察，擔任輔導教師多是輔導工作的初任輔導教師，許多學校面臨找不到輔導教師的窘境。探究其因，除了輔導工作的壓力造成輔導教師滿一年或二年輔導工作即離開輔導崗位，其另一原因可能只教師還未了解自己生涯規劃，若能讓教師提早了解自己的對生涯的興趣方向，減少教師在輔導工作中因不了解而產生的挫敗感，有助於提昇教師擔任輔導工作的意願。

(五) 提昇輔導教師工作滿意度

輔導教師對工作的滿意程度是輔導教師是否繼續願意投入輔導工作的一大因素，校內是否提供良好的設施、學校是否重視輔導工作都是影響輔導教師工作滿意的原因，若能提供專業成長的機會、有效的工作酬賞、適度的社會贊許，這都有助於提昇輔導教師工作滿意度。

(六) 尊重輔導教師的專業角色

Sears and Navin (1983) 認為學校輔導人員工作的過度負荷、角色衝突與角色模糊等角色壓力是影響輔導教師角色認定困境的重要來源。而專業角色認定之所以重要，乃因為其涵蓋了輔導教師對學校輔導專業的勝任與

滿意程度，以及對輔導專業的承諾。所以，學校應釐清輔導教師的角色地位，將輔導教師定位為專業人員，可提昇輔導教師繼續輔導工作的意願。

學校輔導教師的工作性質不同於一般教師，輔導教師能否積極投入於工作，攸關學生的心理健康與福祉。再者輔導教師的工作是一個高壓力的工作，在工作中能否獲得心理的滿足非但影響輔導工作的績效，更可能影響輔導教師本身對輔導工作的認同感與使命感，假使輔導教師長期對輔導工作的推動缺乏成就感與滿足感，將可能導致工作倦怠，減低了輔導教師對輔導專業的承諾，影響工作滿意度，最終可能影響其對輔導專業的投入。Stigler 認為提昇教師的教學方法比找優秀的人才擔任教師工作來的重要 (Stigler, 2002)，所以了解輔導教師的壓力，提供調適、解決的方法並提供輔導工作知能，讓輔導教師願意堅守輔導崗位，為學生身心健康發展盡心力，我認為這才是輔導教師工作發展最重要的目標。

參考書目

- 王文秀、施香如、林維芬、許育光、連廷嘉 (2011)。98學年度國民中小學三級輔導體制角色分工之建立與強化計畫期末報告書。教育部委託研究案，未出版。
- 李惠珍 (2011)。新北市國民小學兼任輔導教師工作壓力與留任意願相關之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文。
- 吳幼妃 (1989)。國小教師自我實現與工作滿意研究。國立高雄師範大學教育學刊，8，89-131。
- 吳清基 (1980)。國民中學組織結構與教師工作滿意之關係。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，22，377-483。
- 孫志麟 (1995)。國民小學教師自我效能之研究。國立政治大學教育與心理研究，18，165-192。
- 陳瑞成 (1998)。國小輔導主任角色期望、角色壓力與角色踐行之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 趙慧芳 (2010)。國民中學輔導教師專業承諾與工作滿意度之研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 黃國隆 (1986)。中學教師組織承諾與專業承諾。國立政治大學學報，53，55-83。
- 劉福鎔 (2006)。高中職輔導教師專業承諾影響因素模式驗證之研究。國立彰化師大輔導所博士論文。
- 劉福鎔、林清文 (2008)。高中職輔導教師知覺角色壓力、工作滿意度和專業承諾之關係研究。中華輔導與諮商學報，23，213-248 頁。

- 鄭淵全（1995）。自學班與普通班教師教學行為比較研究。國立高雄師範大學教育學刊。11，379-450。
- 戴嘉南（1994）。我國學校輔導人力之現況與提昇。輔導策略與成效國際學術研討會專輯，1-13。高雄師範大學教育研究所及高雄市教育學會合編。
- American School Counselor Association(2003). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- Calfee, R. C. & Berliner, D. C. (1996). *Introduction to a dynamic and relevant educational psychology*. Handbook of Educational Psychology.
- Coyle, L. M., & Witcher, A. E. (1992). Transforming the idea into action: Policies and practices to enhance school effectiveness. *Urban Education*, 26(4), 390-400.
- Hardy, M. E., & Conway, M. E. (1978). *Role theory : perspective for health professionals*. New York : Appleton-Century-Corfts.
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., & Snock, J. D. (1964). *Organizational stress : Studies in role conflict and ambiguity*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Sears, S. J., & Navin, S. L. (1983). Stressor in school counseling. *Education*, 103, 333-337.
- Stigler, J. (2002). Creating a knowledge base for teaching. *Educational Leadership*, 59(6), 6-11.
- National Board for Professional Teaching Standards (2002). *What teachers should know and be able to do: Commitment to students and their learning*.

自我探究途徑的教師專業發展

邱珮瑜

中正大學教育學研究所課程博士班博士生

一、前言

實務存在於教育人的心靈及行動之中，當教育人自己放棄去取出這份實務之寶，這一份寶藏將立即消失於那一瞬間，故這一份寶藏一定要由教育人自己找出來(Pinnegar & Hamilton, 2009)。Pinar, Reynold, Slattery & Taubman (2000) 在「自傳/傳記文本裡解課程」一文中，提醒個體別一味地外求，要由內出發(working from within)，善用自身本俱的資源(inner sources)。Ayers 於 1990 年指出探究經驗(experience)的文獻中缺少局內人視野(insider's view)(引自 Pinar et al., 2000)。Elbaz 於 1991 年提出從內部看教學(looking at teaching from the inside)的研究角度(引自 Pinar et al., 2000)。教師個體的主體性是教育改革成功的關鍵要素之一，因此「教師研究」崛起。現今，教師研究的焦點已從教師群體的普遍性表現，轉向教師個體的內在驅力之探究。教師個體的認同感會主導教師能力觀的發展(許殷宏&武佳滢, 2012)。推動教師合作，教師參與的自主性若遭到剝奪，那將造成表面合作，結構性的變革仍無法達成(喬雪峰, 2012)。這些深處於教師體內的內在要素：個體的認同感、自主能動的程度，或是內在的矛盾衝突，是邁向教育成功前必須要陪伴教師處理好的區塊。

其實，人類是一種微妙的生物。人類的情緒、自我認知、認同感等眾

多內在要素大大影響其所顯於外的行動。從事教師工作的人類更是有一項奇妙的特質，收到學生或是家長的感謝卡片，裡頭的一畫一話，足以讓體力透支、心力耗竭的教師頓時重燃教育火苗。王麗佳(2012)在探討中國大陸義務教育學校教師績效工資政策，讓教師的報酬與工作表現是為正相關；然而，研究發現此政策並未如預期充分發揮對教師的激勵功能。由此看來，教育改革要成功，必要仰賴的第一線推手(教師)之經營，不能單靠管理策略，能否抓住人的內在驅力才是關鍵。

我是一位國小英語教師。自 92 學年任教到現在，使用過不少套審定本教材¹，但每年我都掙扎困擾著：「可以不要再用它了嗎？」即時我努力使用過不同出版社或不同版本的審定本教材，但還是見到學生程度的嚴重落差，還見到程度落後的學生想學好卻使不上力，似乎是缺乏某種能力。對於不選用審定本教材的想法及做法，前輩老師警告過我：沒有用審定本教材是很危險的行為；況且，多數學校及英語教師是選用審定本教材。我害怕自己的行動錯誤，不斷自問：審定本教材到底是哪裡惹到我了？為什麼

¹ 這一類教材是由民間出版社編輯，再通過教育部審定的教材。本文中稱之為審定本教材。各家出版社會在每學期近期末之際，將教材送到各校，並做說明，供老師做新學期的教材選用。

我無法乖乖地像大家一樣選用審定本教材呢？如果不搞清楚，我對自己的不從眾行為會一直感到擔憂、焦慮，甚至是罪惡。

Pinnegar 與 Hamilton（2009）表示，當有個經驗一直持續地纏繞著我們（on-going annoyance），讓我們一直無法忘記或放下，這就是從事自我探究（self-study）的研究者可以追蹤的目標。自我探究中，研究者對自身所處困境所遇疑惑做釐清及深入理解，不僅嘗試解決困境，也對自身的行動產生更多的意識，不再只是基於習慣、傳統或衝動（洪志成，2013）。這些話語給了我信心：探究這個一直煩擾著我的問題是一項有價值的行動。研究的起點雖是來自於一個人的生命，但所關懷的是遠大於一個人的生命（Pinnegar & Hamilton, 2009）。一位教師因自我探究後的研究結果解決了困擾，改善了教學，成長了教師專業，還貢獻了實務知識，更是利益了學生及其他實務工作者。

二、研究的實施

研究者利用自身具有教師身分的優勢，以自我探究對學校教師在課程與教學行動上作內部報導。不同於位於教師個體外的研究者來觀看、訪談以取得二手資料，自我探究將直接呈現出研究對象的第一手資訊，尤其探討教師的內在力量的衝撞，展現個體的自主能動軌跡。

教師的敘說可以捕捉到教師工作的不確定性及複雜性，更了解教師的

所知、所思及所言；它可以是一項教師專業發展的行動，能讓教師對自己有反身性的了解，進而內省，產生改變的行動力；取材自教學現場的研究議題，有助於發現教育中潛在的問題（莊明貞，2010）。進一步可說，教師的主動反身性探究所帶來的價值，不僅受益教師研究，也有利教育改革。林孟蓉是一位現場教師，她指出「若將學習分為認知、情意、技能三方面，一般的教師研習，通常是認知方面的學習，和教師本身的需要，可能並沒有密切配合，反之，若能從情意和技能方面來協助教師學習，似乎較能符合現職教師的需求（2011：3）。」由此可見，教師的改變不只能是從認知或技術層面下手，不能只是以外加的方式促使教師的成長，由教師自發性的向內做探求，將是更深切的改變方式。

自我探究，研究者既是被研究者。這項特質，會帶給人一種誤解，以為研究者只需關心自身。然而，自我研究所產出的知識，是藉由批判反思（critical reflection），故研究者對實務做理解、轉化及改變後，產出的是一份「有靈魂的知識」（embodied knowledge），也是一份讓他者能借鏡的公眾知識（public knowledge）（LaBoskey, 2004）。誠如單文經（2013）表示，由內而外、由主體引發的改變行動，方能達到徹底的變革。Pinnegar & Hamilton（2009）指出，進行自我探究的最終所產出的實務知識，不僅改善自己的實務，也能幫助他人改善實務工作。

本研究的研究資料來自於 92 學年至 99 學年的教學隨記本²、教學記錄³及課程規畫書⁴。因為研究倫理的考量，故文中對人物及學校採取化名。

自我探究不是一廂情願或自說自話，強調與同儕合作進行批判反思，研究者要公開相關訊息，使得探究歷程是具透明性（洪志成，2013）。公開探究過程，並接受大眾的批判；自我探究並非孤立，而是透過對話及驗證，對研究主題有更多的了解（Samaras & Freese, 2009）。運用對話，一是可以激發更多想法，二是可以強化研究的可信實度（trustworthiness）（Pinnegar & Hamilton, 2009）。我的研究誼友是定期見面的群組，是具有現場教師角色的研究同好，能理解教學現場的現實，不僅給予現實考量之提醒，又能提供非屈服於現實、更精進之建議。在定期見面時，我袒露教學困境、應對策略，甚至是負面情緒。誼友們在同理我的困境之外，會點出我可能沒有看見的盲點，或是提醒我可能遺漏的面向，還建議不一樣的做法。當誼友敘說其自身的困境及做法時，我仍能反觀到自身情勢上。彼此互為「第

²自實習開始進入國小教育現場後，我每日必隨身攜帶一本筆記本，便於隨時記錄下任何想法及在學校發生的事。裡頭有事前規畫，也有實施後反思。我將之命名為「隨記本」，意為隨身記、隨時記、隨便記、隨意記。

³「教學記錄」是上課前一天，我會依照課程規畫書中教學進度及前一節課課堂上的學習反應，在教學記錄紙上替每節課排訂教學流程；課程實施過程「中」及「後」的改變或想法，會以紅筆記錄在同頁。

⁴「課程規畫書」是每學期末，因應選書需要，我會做出新學期的課程規畫大概版；新學期開學前，則是完成整體課程規畫詳細版，內含教學進度。

三者」所創造出來的角度及距離，反而有利於觀物的完滿性。

本研究在促進研究資料的可信實度的行動上，蒐集多年且三方來源的研究資料，並且在研究誼友群組中公開發表資料，接受批判，進行對話及辯證，以修正過度主觀或可能自圓其說的論述。

資料分析過程中的對話，不僅是驗證，更是為了得到理解的過程。研究社群中的成員間具有兩種關係：一是緊密關係的建立（Bonding），二是縮短並企圖銜接兩端的差異（Bridging）；彼此的互動是為了讓我們在自己和他人之間的空間中，尋找到「我的理解」（bodily knowing）。

（Pinnegar & Hamilton, 2009）。一場場的對話，可以是公開與他人的辯戰，也可以是個人內在的對話（Pinnegar & Hamilton, 2009）。對話，是讓資料和證據做延展界限（push boundaries），促使研究者對自我去中心化、不受個人或社會的刻板印象及偏見的牽絆、允許最大化的輸入、抓取細微隱晦的想法等（Pinnegar & Hamilton, 2009）。我依此原則，在與誼友的對話中，將自我推出象牙塔、舒適圈，跨越到另一個視野，企圖察覺昔日未察，或釐清表象之後的真正緣由。

三、研究結果

（一）探得教材選用轉折緣由

一一翻閱 92 學年至 99 學年的教學隨記本、教學記錄及課程規畫書，

整理出「歷年選用的教材」，進而做出「教材選用變化分析」。我看見實施的課程對審定本教材之依賴程度，其比重逐年降低到 99 學年的 0%。

多數的教師將審定本教材視為當然的教材，為何我的整體課程對審定本教材的依賴程度是越來越低？多年來，為何我仍沒有確定的答案？我開始質疑一切的錯，不是在審定本教材上，而是自己的教材使用能力出差錯。這個懷疑，讓我感到挫敗，也停滯了探究行動。

現在是週一晚上近七點半，躺在床上小睡，逃避著這份自我探究報告，灰心地看不見這份研究的價值何在，突然想到：上週六，做著這份自我探究時，讓我看見自己在課程規畫、教材選用及教學活動，沒有足夠的相關理論基礎，如兒童英語教學、英語教材教法等。我似乎是依賴直覺在教書。

這一點發現，讓我非常灰心，想放棄繼續研究，想回歸到英語教師的角色，轉向閱讀英語教學、英語教材教法的書籍。星期六那一天，我實在做不下去，只是翻閱研究資料，卻無心無力鍵打出任何新想法。（札記，2012.01.02）

我認為自己該付出更多的時間及心力在教師角色上，而非研究者角色。2014 年 6 月，我向研究所提出休學。直到 4 個月後，才能繼續以下的探究。

4 個月之後，我回到研究所旁聽「學術寫作課」，與同學組成誼友群組。在誼友討論會上，我依然從「整

體課程依賴審定本教材之程度」開始談起，且因為我在教材選用上的起伏、反覆，而感到不安。在第 4 場討論會上，誼友 H 表示：「你的研究中可以呈現出多次轉折、調整，這是其他人的研究中少見的（誼 H，2014.12.16⁵）。」這讓我恍然大悟：當我將它視為起伏、反覆，我會感到不安；但是將之視為調整、轉折，這是可以探究的正面思維。H 的話，讓我鬆了一口氣。

自我探究不同於其它質性研究之處在於，它以個人的反思和探究為基礎（Samaras & Freese, 2009）。「對話」不僅是發生在有形的公開社群聚集處，更可以是在無形的個人內心深處（Pinnegar & Hamilton, 2009）。我在轉念後，提起精神，在教材選用的變化線中探得每次轉折的緣由，釐清了我的困頓不安之因。

（二）釐清審定本教材使用困境

根據教育部 97 年課程綱要，英語正式課程第一階段從國小三年級開始。綜觀各家審定本教材內容，三年級的教材有字母、單字、句型及日常用語；四到六年級的教材有字母拼讀、單字、句型、日常用語及短文。整體觀看三到六年級的八冊教材，涵括了課程綱要所有要求的目標。然而，在實際操作後，會發現審定本教材編寫的內容忽略了學生在語言學習上所需要的浸潤時間之考量。

⁵研究資料代號意義：與誼友 H 在 2014 年 12 月 16 日的對話。

首先，字母課程難以打穩基礎。常見的三年級審定本教材在內容的規畫上，無法幫助學生專心學好 26 個字母的名字及形狀（letter name & form）。從教材內容的頁數來看，字母課程內容與其它語言課程（單字、句型等）的比例明顯地薄弱；單在學生本的內容中，字母課程所占比例不到六分之一。英文字母對學生而言，是外國語言符號。在學習外國語言符號時，還要「順便」「同時」學習句型、單字……等等。字母課程的時間遭到瓜分，學生無法充分練習字母名字及形狀。結果到了四、五年級，還有學生無法將字母書寫在正確的格線位置上，或是分不清楚 L 與 I、b 與 p。

初學者使用審定本教材進行字母課程時，還有一項干擾：初學 26 個字母的名字及形狀同時，還要同步學習字母的聲音（letter sound）。鄭錦桂（2006）指出教科書同時教字母的認讀（letter names）及字母的發音（letter sounds）是對初學者極大的學習負擔；教師們應該多花些時間讓學生熟習字母後，再帶字母拼讀教學，否則學生會有所混淆。依我的教學觀察，當學童打好基礎，能順利且流暢的辨識字母、釐清每個字母的名字，日後學習字母的聲音時，才不至於有名字與聲音混淆的狀況。學生將不會把 H 的聲音讀做〔tʃ〕，因為那是它的名字。因此，字母的名字及形狀課程應該與字母的聲音課程脫鉤。

最後，審定本教材內容的豐富、內容的份量（頁數及目標）對教學者及學習者造成了非預期的侷限。

風景一：「只是趕教材，老師感到很踏實。生的字母會了嗎？我沒有時間確認，討厭（三教記 2012.12.26⁶）。」教材內容太多，我的教學變得只是帶著學生趕完教材。好不容易寫完習作本每單元的單字、句型練習題，怎麼後面還附加更多的單字、句型練習題。不寫完不行啊！否則，學生會喊：老師，這裡還沒有寫？家長會說：花錢買了書，怎麼沒寫完？或許審定本教材編寫者的用意，是要便利教師不必自編延伸學習單。但這份「好意」，讓我感到壓力。

風景二：面對教材趕不完的狀況，向前輩請益，所得到的結論是：有些部分，可以快速帶過。然而，我「沒辦法，趕不快。……就發生一名孩子發現自己（在練習題上）有好多錯，就焦慮地用擦布弄破了自己的習作本。我立刻放慢講話速度（三教記 2012.12.26）。」不只是教師感到時間的壓迫性，學生也感受到了。

風景三：「困難字分析，say & write.（改）下次做！給生喘口氣（五教記 2012.10.19）。」「在活動轉換之間加入 take a break。suggest ss to take notes, 消化、休息、解決疑惑（五教記 2012.10.26）。」這一段文字旁標註「課堂上臨時加入活動」。回想我在國高中階段，身為臺下的學習者，常常希望數學老師能暫停一下，因為我快要懂了，但要讓我「再想一下」；可惜的是，老師常常不等人，總以為老師說完，學生就學起來了。雖然我常在教學記錄紙上寫著「今天要上快一點，帶很多頁」，但到課堂上見到學生的表情及

⁶研究資料代號意義：三年級教學紀錄，在 2012 年 12 月 26 日記錄。

肢體動作，就能辨別學生需要「暫停一下」，可能是因為筆記沒趕上、概念要反芻再消化一下，或是頭腦快要爆炸之類。當教室內的學生有這般渴望的眼神出現時，我總是無法狠下心來「繼續趕課」。

風景四：「（在）上課時間，精熟練習的機會不見了。只能上一次，就沒有太多回頭再看讀一次的機會。這樣的結果不好啊（五教記 2012.11.15）！」語言學習裡，精熟練習是絕對需要的步驟。但是，每每在課前的備課中，我都感到為難：未完的新頁數 vs. 複習上一節課所學，我要選擇哪一個？只學過一次、碰過一次的東西，哪可能學會？任教十二年來，我只遇過一位天資優穎的學生能做到此事，他能以國一年紀準備高中組的奧林匹克數學競賽。交戰的結果，我只能安排在上課一開始，以老師帶讀或學生齊讀的方式，朗讀過「舊」內容，然後就開始趕「新」進度。

審定本教材的頁數及練習題多，看似是給予學生更多的精熟機會，但其實是擠壓了學生沉澱反芻的時間，也擠走了教師企圖因應學生真實反應而調整變化的精熟活動時間。

（三）梳理出行動實務原則

在誦友討論會上，我袒露：「其實我到現在還是有一個惶恐的狀態。在教材選用的行動規準上，即使到現在，我還是沒有一個很確定的答案。在研究及寫作時，心態上感到似乎還沒有資格替這一個研究畫上句點，或

是導出一個研究結果。」誦友 S，是一位任教於實驗國小的英語教師，表示：

在我的學校也有這樣搖擺的情況，課程重點從字母拼讀轉到常見字（sight words），再轉回字母拼讀，後來是閱讀，搖擺不定。因為團隊們在看見學生的實際表現及需求，會做改變。其實不是只有你在課程上會搖擺、不確定，其他英語老師也會。因為你的學校只有你一位英師，所以你才以為只有你有這樣的問題（2014.12.16）。

S 的話安了我的心，也給了我力量。在這場討論會上的答辯，還讓我發現自己的行動規準不是因為字母拼讀重要，所以要實施字母拼讀，而是因為學生的現實需求而實施字母拼讀。兩者相較之下，前者，較表面性；後者，是更深層性的行動依據。這個發現，給了我信心。卯靜儒（2012）表示：課程是以培養學生的核心能力為目的，然而學生卻是在教科書的編寫互動過程中最常被忽略的一群。所以，我以第一線教師在教學現場的所觀所察，提出學生所需求的課程與教材為何。覺察實務原則，教師將能勾勒出自己的使命及願景；教師的實務原則就是自己為何如此行動的原因（what drives the way you teach）（Brubaker & Loughran, 2014）。這份自我探究讓我終於清楚自己行動背後的「實務原則（principle of practice）」。

藉由自我探究，我梳理出教材選用行動背後的實務原則有：

1. 課程實施依序為字母課程、字母拼讀課程、單字課程、文本課程。

2. 協助學生獲得勝任單字及文本閱讀的知能
3. 字母拼讀課程應獨立專書實施。

因此，在三「字」課程的階段（字母、字母拼讀及單字課程），沒有選用審定本教材，另選「專書」讓學生專心完成各階段的目標。其中單字課程是從拼讀單字（Phonics words）過渡到「一般」單字。三字課程之後，審定本教材以「文本課程」姿態登場，協助學生進行全方位的聽說讀寫課程。

我告訴學生：我無法給你全世界的英語，但可以給你關鍵的能力。我以「減法原則」概念，企圖在有限的課程時間，以符應學生的英語學習階梯，陪伴學生先獲取學習英語的基礎能力，而應用英語的課程則排在後頭，調整了教材的選用順序。要等待學生完成前三個階段的課程後，方可實施進階的文本課程--審定本教材。走到這裡，我也終於能回答「為什麼我無法乖乖地像大家一樣選用審定本教材呢？」這大疑惑。

用什麼教材，不是讓家長放心的關鍵。學生是否具有英語能力，才是家長想要的結果。整體課程規畫有系統、能滿足學習需求、能引起學習興趣、能減少落後學生的比例，這些才是讓學校放心的因素。我任教的學校校長 G 在一個期末就這樣對我說：「你安排的課程是有系統，且循序漸進（課規 2015.01.27⁷）。」頓時，心中對自己的課程規畫及教材選用行動感到更踏實了。

⁷研究資料代號意義：2015 年 1 月 27 日在英語整體課程規畫書上的紀錄。

四、結語-教師專業勇氣增長

從一道困擾著我的問題--為什麼我無法乖乖地像大家一樣選用審定本教材呢？--出發，不斷地挖掘著自己、反問自己，也尋求諍友的詰問。走到最後，驚覺這道議題，其實是冰山一角。從探究自我的教材選用狀況出發後，我這才真正整理出審定本教材的使用經驗，並在這過程中，梳理出教材選用行動背後的實務原則。真實操作一場自我探究後，我親自體驗到自我探究的價值，一是在於讓人恢復對自己的了解（understand myself），就如讓混濁的水沉澱出淨透的狀態，讓霧鏡恢復明鏡；二是在於讓人清楚掌握（be aware of）自己的所思所為，讓自己的行動，不再是無意識下的決定，或只是反射動作。我反身看見自己因為看清楚自己的行動實務原則之後，自己的教師角色也起了變化。之前，教學工作像齒輪一樣，一直轉動，沒有暫停，因此看不清楚自己的行動原則。現在，這場探究讓我釐清自己對英語課程的理解為何，進而確認我的行動是符應英語學習的階梯。2015 年 1 月 27 日在英語教室裡，校長 G 按慣例突訪正在教室中整理教學檔案的我。那一天，我看見自己侃侃而談地說出：

我們這個學區的孩子在聽及說，與都市區相較之下會較弱，我承認。但上課時間有限，要取捨，所以單字及閱讀課程是我們能做的。給孩子方法、打好基礎。不傷害孩子的心，只因學習挫敗（課規 2015.01.27）。

這一段話，我揭露了自己在課程規畫上捨棄了什麼，而且這些話還是對著「長官」說。這些事曾經是我避之唯恐不及的事！現在，我的教師勇氣增長了，對自己的課程教學行動之信心也回來了。

自我探究認為當實踐有所改變，那我們的理解及理論也將跟著改變（Pinnegar & Hamilton, 2009）。我進一步這麼想：當我們的理解有了改變，實踐也會跟著改變。這場探究，讓我的教師信心有了改變。我的教師角色正位於第二個十年，下一步，我企圖探究第一個十年裡在課程教學上養習的「慣性」行動，並挑戰之。一天在準備午餐時，和家人討論到「人」的事。一般人遇到事情時，當下會先為自己辯解，據「理」力爭。然而，如果這個理不是正確的，那一不小心他就會一錯再錯。這一文，或許只是一個面向的理。或許我該檢討是否對審定本教材認識不夠，以至於誤會它。對於自己沒有選用審定本教材，我視為這是一種打破教學慣性的行動；但我會不會是落入了另一種教學慣性——就是要選用審定本教材以外的教材？教師的慣性思維及行動是一道需要省思的議題。

參考文獻

■ 王麗佳（2012，11月），**問責背景下中國大陸教師對教師專業性的理解**。論文發表於國立臺灣師範大學主辦「2020教育願景」國際學術研討會，臺北市。

■ 卯靜儒（2012）。尋找最大公約數？—高中歷史教科書編寫與審查互動過程分析。**當代教育研究**，20（1），83-122。

■ 洪志成（2013）。自我探究。載於蔡清田（主編），**社會科學研究方法新論**，85-113。臺北：五南。

■ 單文經（2013）。**自由為教與學主體行動之目的：杜威觀點**。載於中國教育學會主編，**從內變革：開創教與學的主體行動**（頁1-34）。臺北市：學富文化。

■ 莊明貞（2010）。從知識論出發—課程領域教師敘事探究的發展及其效度評析。載於莊明貞（主編）（2010）。**敘事探究--課程與教學的應用**（頁1-20）。臺北：心理。

■ 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（英語）。

■ 許殷宏、武佳滢（2012年11月），**教師教學實踐之探究—以一個另類學校班級為例**。論文發表於國立臺灣師範大學主辦「2020教育願景」國際學術研討會，臺北市。

■ 喬雪峰（2012年11月），**教師合作外部規限與內在自主的困境**。論文發表於國立臺灣師範大學主辦「2020教育願景」國際學術研討會，臺北市。

■ 鄭錦桂（2006）。國小英語教科書之內容探究與省思。**國教新知**，53（3），15-22。

- Brubaker, N. & Loughran, J. (2014, Aug.). Reconstructing the undergraduate within: Reframing identities across pedagogical divides. Presented in *Proceedings of the Tenth International Conference on Self-Study of Teacher Education Practices* (pp.35-38), Herstmonceaux Castle East Sussex, England
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-study of Teacher Education Practices* (pp. 817-869). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Pinar, W.F., Reynold, W.M., Slattery, P., & Taubman, P.M. (2000). *Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang. (original work published 1995)
- Pinnegar, S. & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: theory, methodology, and practice*. New York: Springer.
- Samaras, A.P., & Freese, A. R. (2009). Looking back and looking forward. In C. A. Lassonde, S. C. Galman, & C. Kosnik, (Eds.). *Self-study research methodologies for teacher educators*.(pp.3-19). Rotterdam: Sense Publishers °



地方教育發展研究—論財政收支劃分法

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

自教育基本法（1999）、地方制度法（1999）公布實施後，縣市政府已成為國民教育辦理的主體，各縣市政府教育辦理狀況，不但影響縣市教育力，更直接衝擊國家整體教育表現。國民教育品質與均等狀況，直接受到縣市教育表現的影響。「財政為庶政之母」，教育經費是教育行政活動的基礎，由於教育經費須與公共部門競爭經費，因此能有多少教育預算，取決於政府政治運作的協商與利益折衝（林天祐，2004）。

我國中央與地方政府財政權的劃分，主要是根據《財政收支劃分法》，但其規定卻充滿「財政僵化」及「中央集權化」的特色。造成地方政府自有財源明顯跟不上其財政支出需求，促使地方財政日趨困難，進而產生財政「垂直不均」、「水平不均」，讓各級地方政府須仰賴中央政府的補助款才夠支應其財政支出。

我國一般政府的財政管理皆為「統收統支」的模式，造成教育經費為其他部門挪用的可能性，並不能專款專用。因此中央給與地方的補助款財源無法區分其來自什麼收入項目，地方政府自行籌措的收入亦無法個別對應其間固定的收支關係。換言之，除非地方教育經費有法定「專款專用」

的財源，否則地方支挹教育經費能力的大小，皆只能以地方整體性的財政收入能力做為衡量與比較的基準（曾巨威，2004）。

政府的公共支出是主要的教育經費來源，此經費的籌措方式有法令規範、GNP 規範以及固定稅源規範等（蓋浙生，1999）。臺灣在教育經費的籌措方式係採用法令規範的方式，在 1997 年之前，依憲法第 164 條規定，教育、科學、文化之經費，在中央、省、縣分別不得少於總預算之 15%、25%、35%，而在 1997 年第四次修憲之後，第 164 條受到凍結，取消教科文經費下限的保障，但 2000 年公布之《教育經費編列與管理法》，仍是以法令來規範教育經費的投入比率。我國雖稱中央與地方分權，但因中央握有《財政收支劃分法》與《中央統籌分配稅款辦法》的決策權，且一般教育補助與特定補助亦由中央審議分配，加以地方政府財政普遍不佳，教育經費分配公平與否中央負有很大的責任。（陳麗珠、陳世聰，2009）。

《教育基本法》於 1999 年公布，第 5 條：「各級政府應寬列教育經費，並合理分配及運用教育資源。對偏遠及特殊地區之教育，應優先予以補助。教育經費之編列應予以保障；其編列與保障之方式，另以法律定之。」強調各級政府應該要寬列教育經費，

增加教育的預算，但由於《教育基本法》只對教育經費進行原則性的宣示，實際經費的編列與保障之方式，需要另以法律明文規定。2000年《教育經費編列與管理法》公布，標誌國內教育經費分配新時代的來臨，此法令明確規定教育經費的來源與分配方式，對國內教育財政機制有決定性的影響。

二、國民教育經費存在顯著縣市差異

臺灣地方政府整體的財政餘絀，在解嚴前的25年之中並沒有赤字。財政赤字自解嚴後的1990、1991年發生，1992-1996年為盈餘，但1997年以後赤字一直持續的趨勢就沒有反轉過，這種現象部份要歸因於地方政府對政治體制改變適應的不良，而產生「憚收、濫支」的現象，問題根源在地方政府財政自我負責的機制不足（林健次、蔡吉源，2003）。解嚴以後，逐步增加地方政府的財政權力，例如公共債務法（1996）、地方制度法（1999）、地方稅法通則（2002）、規費法（2002），但這些加強地方稅收及財政權力的法律，由於縣市民選首長怕有流失選票的政治成本，所以多忌憚使用。

我國國民教育具有強迫與免費的特質，主要由地方政府辦理，而地方政府財源仰賴地方稅收，地方財源多寡決定於地方產業發展情形，因此城鄉差距往往導致地方經濟條件與政府財力的落差，進而反映於地方教育經費的多寡，造成各地方政府之間呈現

教育經費不均的現象。在現行財政收支劃分制度下，多數地方政府無力負荷國民教育支出，必須仰仗中央政府的教育補助，因而衍生出補助制度（陳麗珠，2014）。

造成縣市教育經費負擔比例沉重的原因主要有二：（一）為《財政收支劃分法》對其不利的規定；（二）為其必須負擔國民教育的經費（秦夢群，2013）。在中小學教育經費方面，我國國民中小學教育係由各地方政府主辦，由《憲法》到《教育經費編列與管理法》，都強調中央政府應依據地方政府教育需求與財政能力，給予經費補助，以兼顧各地區教育之均衡發展，但各地方政府教育經費「患寡又患不均」之情況仍在。學者（陳麗珠、許添明）對於地方教育財政問題之研究，發現以往存在下列四項問題：（一）縣市政府自有財源偏低；（二）國民教育經費支出占各縣市政府支出比例偏高；（三）各縣市資本門建設大部分需仰賴上級補助；（四）不同縣市教學環境是否公平，端賴國民教育補助制度的設計（呂生源，2004）。

公平通常多與「社會正義」相提並論，希望透過「分配正義」，使社會上處境最不利的成員獲得最大的利益，跨縣市的差異也要盡量縮小。過去教育財政關心的問題是教育經費的籌措、分配與運用。伴隨著教育改革運動的興起，1980年代以後，美國公立中小學教育已經開始更關注教育品質、學生的學業成績等教育效果，而對教育效果的關注使得人們將投入、產出聯繫起來。過去單純從「投入」

角度考慮的財政公平逐漸被重視「產出」效果以評估其『適足性』所取代（蓋浙生，2008）。教育適足性可歸納為三個意涵：（一）必須賦予學生充分教育資源；（二）資源隨學區、學校、學生的不同特質而有所調整；（三）必須訂定個別學生所欲達成的教育成就標準或學習目標（陳麗珠，2006）。

回顧我國教育財政制度的發展時程表，2000 年底通過立法，2001 年開始實施的《教育經費編列與管理法》是一個重要的里程碑，各級政府與教育機構的經費分配機制逐漸建立起來，中央政府將經費的分配權力適度下放給地方政府與學校，也期望同時負起經費籌措的責任，教育財政制度走向自由化、民主化以及績效導向（陳麗珠，2014）。

三、財政收支劃分法評析

財劃法自民國 40 年實施至今，主要是規範各級政府財政收支之間的劃分、調劑與分類，稅課統籌分配部分，依照透明化及公式化原則分配給各級政府。中央統籌稅款之 6% 為特別統籌稅款，主要用途是供給支應受分配地方政府緊急及其他重大事項所需經費，由行政院依實際情形分配之；而總額之 94% 為普通統籌稅款，各以一定比例分配直轄市 61.76%、縣（市）24% 及鄉（鎮、市）8.24%。

財劃法修法無法完全解決地方財政問題，因為今日臺灣地方財政問題的根源，部份來自於地方財政資源與財政權力的不足，部份則來自於地方

政府財政紀律與自我責任感的缺乏，所以地方政府應本財政自我負責提升財務效能，不能寄望財劃法的修正來完全解決地方財政問題。

2015 年 7 月財政部表示，為因應地方改制及提升地方財政自主，財劃法修正草案在 101 年 2 月函請立法院審議，案經立法院財政委員會召開 5 次會議完成逐條審查，但各地方政府立場各異，未獲共識。為建立可長可久的財政法制，財政部將持續協調積極推動，以利早日完成修法工作。對於財劃法未完成修法前，為紓解地方政府財政壓力，財政部也會同行政院主計總處研擬因應機制，除配合部分直轄市升格，調整中央統籌分配稅款分配比例外，並由行政院主計總處搭配運用一般性及專案性補助款，依地方制度法規定保障其所獲財源不低於地方改制基準年（99 年及 103 年）獲配水準。財政部也強調，鑑於國家整體財政資源有限，財劃法修正僅是「資源重分配」，在中央財政也困窘下，地方財政問題無法僅依財劃法的修正全盤解決，為逐步解決地方財政問題，除健全地方財政法制外，財政部將持續推動各項輔導措施，期望透過考核評比、教育訓練、經驗分享等方式，協助地方開闢財源，精進財政業務。不過，財政部仍認為，主要關鍵仍在各地方政府應本於地方自治精神，落實財政紀律，自我負責，厲行各項開源節流措施，才能有效改善。期盼在中央及地方共同努力下，提升國家整體財政之效能。

2015 年 9 月雲林縣長李進勇表示《財政收支劃分法》16 年未修正，分配地方財源不足，重直轄市、輕縣市，縣市政府瀕臨舉債上限，地方自治成為空談。六都中央統籌分配稅款占 61.76%，其餘 16 縣市僅獲 24%，許多縣市人事費，即使自籌財源加上中央統籌分配稅款，仍不足支付。行政院版《財政收支劃分法》修正案可釋出 982 億元給地方，97 年送進立院，102 年 5 月經立院財委會完成審議，保留部分條文擇期再審，迄今未列入議程。

2016 年 3 月總統當選人蔡英文表示未來將修正《財政收支劃分法》，挹注地方更多資源，以帶動產業發展，也就是「中央放權，地方長大」，藉著下放權責，提高國家財政使用效率與執行力。認為現今中央地方之間的財源分配需要釐清，透過機制調整，將中央權責移轉地方，讓地方可以更有效率執行事務。

四、省思與討論

財劃法修正希望大幅降低地方對中央的財政依賴、增進地方的財政責任感，也將造成「統籌分配稅款大幅增加」和「補助款大幅減少」的結果。這是動態的資源重分配，同樣要由地方支出的經費，法定的統籌分配稅款要比補助款優良，主要原因是資金來源穩定、金額整筆不瑣碎、使用範圍不受限制。統籌分配款是地方的法定收入，其來源與分配方式一經入法，地方就不用看中央的臉色，長期而言穩定性較高（林健次、蔡吉源，2003）。

對地方而言，統籌分配款是一筆可以做通盤規劃運用的稅入，不像補助款金額小而零碎，經濟效益差。而且統籌分配款在總額內可以自由運用，補助款則是使用範圍有所限制。地方比中央更了解地方建設的優先順序，所以地方自由運用的統籌分配稅款，其對地方的福利效果應高於受限中央的補助款。補助款必須向中央爭取，地方之間充滿矛盾與零和競爭，且地方與中央為不同政黨執政時，也易有不公平現象。當統籌分配稅款比率大而補助款比率小，則地方財源不足時，就必須自行開發財源，有助於地方財政責任的建立。

研究發現我國「財政移轉制度」，無論是統籌分配稅款或是補助款，對於不管是減緩各縣市財政水平「不均」的情形，抑或是對縣市政府財政「患貧」窘狀的調節，的確存在顯著的改善效果。

五、結語

由於各縣市財富狀況不一，因此「教育補助制度」除要對地方有刺激效果外，更希望能促進教育財政的公平（秦夢群，2013）。教育補助不只是拿錢來填窟窿，也希望藉此刺激地方政府增加教育支出，例如可採取地方政府必須自籌某一比例的配合款，始能爭取到中央政府的補助。補助款的功能如下：（一）滿足下級政府財政需求；（二）平衡區域發展；（三）區域間的分配公平；（四）資源配置效率（徐偉初、歐俊男、謝文盛，2007）。2012 年行政院版財劃法修正草案係秉持「錢

權同時下放」、「直轄市及縣（市）財源只增不減」、「劃一直轄市與縣（市）分配基礎」、「公式入法取代比例入法」、「強化財政努力誘因機制」、「落實財政紀律」等原則來推動修法。

今日臺灣地方財政問題的根源，部份來自於地方財政資源與財政權力的不足，部份則來自於地方政府財政紀律與自我責任感的缺乏。解嚴後，地方政府對政治體制改變適應的不良，而產生「憚收、濫支」的現象。地方政府 1997 年以後歲出規模擴增的速度遠超過歲入的增長，致使縣市「財政缺口」不斷擴大。在歲出方面，教育、社會福利負擔沉重，經濟發展支出自然受到限縮。在歲入方面，多數地方政府自有財源明顯不足以支應其人事費，所以地方公共建設需大幅仰賴中央統籌分配稅款及補助款支應。《規費法》及《地方稅法通則》已於 2002 年底公布實施，地方政府應積極落實使用者付費的觀念，藉以籌措部分財源，並積極有效進行地方建設及積極廣招企業，培育厚植稅基，也就是依據財政自我負責精神，落實各項開源節流措施。此外 2001 年開始實施的《教育經費編列與管理法》，各級政府與教育機構的經費分配與籌措機制逐漸建立起來，教育財政制度逐漸走向自由化、民主化以及績效導向。

參考文獻

■ 呂生源（2004）。地方教育財政新制評析。*中等教育*，55（5），136-155。

■ 林健次、蔡吉源（2003）。地方財政自我負責機制與財政收支劃分。*公共行政學報*，9，1-33。

■ 林天佑（2004）。*教育政治學*。臺北市：心理。

■ 秦夢群（2013）。*教育行政實務與應用*。臺北市：五南。

■ 徐偉初、歐俊男、謝文盛（2007）。*財政學*。臺北市：華泰。

■ 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），101-118。

■ 陳麗珠、陳世聰（2009）。地方政府財政能力與教育經費關係之探究：財政中性觀點。輯於國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處主編：*地方教育發展研究*。臺北：國立臺灣師範大學，27-53。

■ 陳麗珠（2014）。*教育財政制度與改革*。臺北市：心理。

■ 曾巨威（2004）。地方教育財政與教育經費負擔之分攤機制。*人文及社會科學集刊*，16（2），197-239。

■ 蓋浙生（1999）。*教育財政與教育發展*。臺北市：師大書苑。

■ 蓋浙生（2008）。*教育經濟與財政新論*。臺北市：高等教育。

中央與地方政府之權限爭議評論

洪銓環

臺北市立大學社會暨公共事務學系碩士生

一、前言

就法學的角度而言，中央與地方各種關係之基礎乃建立於其權限清楚劃分之上，透過權限劃分之手段，可清楚將公權力事務界定為地方自治事項或委辦事項，地方自治團體才可享有自治制度本質性之保障，反之，若其權限界定不明確，對其地方自治團體可能導致立法權、行政權難以確立，且中央與地方將衝突不斷，互相推諉卸責，最後導致人民的權益受到損害（高永光，2001）。

根據我國學者高永光於 2001 年針對中央與地方政府之權限爭議歸納為「自治事項與委辦事項之區分」、「跨地方自治事項之辦理」、「中央與地方事權之爭議」等三大問題面向。從「自治事項與委辦事項之區分」來看主要為我國目前的法律就中央與地方自治事項、委辦事項規範缺乏清楚的規範；以「跨地方自治事項之辦理」來說其爭議點在於「跨地方自治事項」之範圍與內容缺乏明確規範、「地方自治團體」對於「跨地方自治事項」認定有爭議時，缺乏解決之機制等；以「中央與地方事權之爭議」來說；乃於自治事項之爭議或因地方自治團體地位所衍生之自治權限（人事、組織、財政、規劃權等）範圍之爭議，並未明確規定，不論是前者或後者，就性質而言均不宜由立法院進行政治性處理等（高永光，2001）。由於「中央與地方事權」牽涉到政府之權力與利益之分配，從我

國歷年來所發生之中央與地方之政府權限爭議，乃以「中央與地方事權」為多。

我國自從民主化以來，中央與地方政府在權限上之爭議，有增加的趨勢。其肇因於中央與地方之權限劃分法源缺乏明確性規範及於缺乏針對此一爭議之專門協調的機制。其次，則為政治因素所致，就我國歷年來所發生之中央與地方之權限爭議來看，當中央政府之部會首長與地方政府之行政首長分屬於不同政黨時，每當有需要中央與地方共同合作之政策時，常會因政治立場不同，而作出大不相同的表態，在加上我國需要中央與地方共同合作之政策逐漸增加，但合作之規範尚未清楚時，發生爭端之機會變大有可能提升。就我國來說，政黨間之缺乏互信，乃是造成中央與地方政府之權限爭議的原因之一。

本文以雲林縣工商廠場禁止使用生煤及石油焦自治條例與中央政府之環境基本法、空氣汙染防制法、能源法有所砥觸之爭議為例。就本案例來說，它亦屬於「中央與地方事權」之爭議，近年來，因受到我國的環保意識提升、雲林縣政府針對影響其地方永續發展之關注等因素影響，故透過雲林縣議會通過相關限制之自治條例以達到縣內改善環境汙染之目標，從表面上來看，它雖然有助於提升縣內之環境品質，但就中央政府環保署來說，在環境保護的前題下，更要重視

經濟的發展及法律所砥處之相關規範問題，故本案例將從法律面、經濟面加以分析。

二、文獻回顧

關於本文之文獻回顧主要分為「中央與地方事前之爭議」及「本案例之法律適用探討」兩大部分，加以探討，其內容如下：

(一) 中央與地方事權之爭議

就中央與地方事前之爭議，主要可以分為「中央與地方自治團體之事權爭議問題」及「地方自治團體間之事權爭議問題」，其內容如以下論述

1. 中央與地方自治團體事權之法律爭議問題

地方制度法第七十七條第一項：「中央與直轄市、縣（市）間，權限遇有爭議時，由立法院會議議決之。」與憲法一百一十一條相合，但就其「權限爭議」，指關於自治事項之爭議或地方自治團體地位之自治權限（人事、組織、財政、規劃權等）之爭議，缺乏明確的規範。且，將「權限爭議」常為中央與地方之法規衝突，交由立法院進行政治性處理，更導致中央與地方間之對立擴大。其次則缺乏此一類型爭議之仲裁機關，若交由大法官釋憲，合乎三權分力觀點，然而釋憲需要相當時間，且此類的爭議像當多，無法有效解決(高永光，2001)。

2. 地方自治團體間之事權爭議問題

對於地方自治團體間之權限爭議，也缺乏仲裁機關，就地方制度法第七十七條第二項乃，所採取由上級行政機關介入下級地方自治團體事權爭議處理方式，恐因上級，黨派、利益等因素致自治監督機關難為公允客觀之處置(高永光，2001)。

綜合上述學者定喻，可發現，我國中央與地方地方之事權衝突在於「權限爭議」部分缺乏法律明確規範及針對衝突事項之仲裁機制。因此若能從法律面加以清楚規範中央與地方政府之事權，對於其衝突有助於降低。

(二) 本案例之法律適用探討

就本案例來看，主要是受到「地方制度法」、「能源管理法」、「空氣汙染防制法」等三種法律層面的牽制，故以三種法律面向加以探討，其內容茲分述如下

1. 地方制度法

1.根據我國地方制度法第 25 條第 2 項規定，自治法規經地方立法機關通過，並由各該行政機關公布者，稱之自治條例。2.就地方制度法第 30 條第一項規定，自治條例與憲法、法律基於法律授權之法規獲上級自治團體自治條例牴觸者，無效。又該法第三項規定第一項第二項發生牴觸無效者，分別由行政院、中央該主管機關予以函告。第四項則規定自治法規與憲法、法律基於法律授權之法規、上

級自治團體自治條例或該自治團體自治條例有無牴觸或疑義時，得聲請司法院解釋之。

2. 能源管理法

根據我國能源管理法第 1 條則明示；中央主管機關為確保全國能源供應穩定及安全，考量環境衝擊及兼顧經濟發展，應擬訂能源發展綱領，報行政院核定施行。就本法第二條針對何謂「能源」則明文規定，如下：1. 石油及其產品。2. 煤炭及其產品。3. 天然氣。4. 核子燃料。5. 電能。6. 其他經中央主管機關指定為能源者。故我國對於能源之開放全，乃於中央政府。

3. 空氣汙染防制法

根據我國空氣汙染防制法第 28 條規定，販賣或使用生煤、石油焦或其他易致空氣汙染之物質者，應先檢具有關資料，向直轄市、縣（市）主管機關申請，經審查合格核發許可證後，始得為之；其販賣或使用情形，應作成紀錄，並依規定向當地主管機關申報。前項易致空氣汙染之物質，由中央主管機關會商有關機關公告之。第一項販賣或使用許可證之申請、審查程序、核發、撤銷、廢止、紀錄、申報及其他應遵行事項之管理辦法，由中央主管機關會商有關機關定之。

綜合上述法律之適用探討可發現，就目前之法規來看，雲林縣工商廠場禁止使用生煤及石油焦條例第三條：雲林縣轄內使用生煤及石油焦為燃料之工商廠場固定污染源，自本自治條

例施行日起一年後不得使用石油焦，二年後不得使用生煤。及第四條：本自治條例施行日起，本府不再核發固定污染源生煤及石油焦使用許可證（以下簡稱許可證）；已核發於有效期限內之許可證，不受前條限制；有效期限屆至者，得於前條期限內展延之。就本條例對生煤及石油焦所限制之事實顯然與中央主管機關之「能源管理法第 2 條」及「空氣汙染防制法第 28 條」產生牴觸。就本條例之中央主管機關（為環保署）根據地方制度法第三十條予以函告無效。而雲林縣政府不認同中央主管機關之作為，故舉行記者會表態立場，產生此一中央與地方之事權爭議。

三、實例評論

本文之以雲林縣工商廠場禁止使用生煤及石油焦自治條例之爭議作為評論，其內容如下加以論述

（一）起因

臺塑六輕工業廢氣汙染的排放，導致雲林、彰化沿海一帶居民之健康受到不良影響，根據學者研究指出燃燒石油焦與生煤發電排放大量二氧化硫等有毒物質，乃是危害當地居民健康主要原因之一。基此，雲林縣於民國 104 年 6 月 10 日公告「雲林縣工商廠場禁止使用生煤及石油焦自治條例」，宣示一年後縣內產業不得使用石油焦、兩年內禁止燃燒生煤。由於六輕生煤使用量佔全縣將近百分之九十八，此條例也被視為「六輕條款」。

針對本案，行政院環保署曾於 2015 年 6 月 24 日邀集相關法律、環境工程專家召開研商會議，但卻拒絕媒體採訪，也未給縣府出席該會議陳訴意見。在此次會議中，與會者要求應從憲法、地方制度法、環境基本法、空氣汙染防制法、能源法等五大面向提出質疑，要求雲林縣政府回覆。經雲林縣政府於 2015 年 7 月 30 日函送補充說明之後，環保署函請經濟部、內政部及法務部提供意見。

環保署 2015 年 9 月 7 日表示，就各部會意見綜合判斷之後，認為該自治條例規範事項涉及全國性的能源政策，而「能源管理法」屬於中央權限，所以不得再由地方訂定自治條例，地方自治條例第三條第四條抵觸「地方制度法」第二十五條規定。另外，環保署欲提出「空氣汙染防制法」第二十八條，表示使用生煤、石油焦之管制是採「許可制」，雲林縣所提自治條例第三、第四條採「全面禁止」，剝奪了直接賦予人民請求核發許可制之權利，故依「地方制度法」第三十條規定予以函告無效。

（二）爭議點

本案件之爭議點在於雲林縣政府所擬定之地方自治條例條例（雲林縣工商廠場禁止使用生煤及石油焦自治條例草案），經雲林縣議會審查通過之後，與中央法規（空氣汙染防制法）相互抵觸，遭環保署函告無效。其爭議理由分別加以論述：

1. 法律適用之問題層面

從法律適用層面來看，根據空氣汙染防制法第二十八條規定為「販賣或使用生煤、石油焦或其他易致空氣汙染之物質者，應先檢具有關資料，向直轄市、縣（市）主管機關申請，經審查合格核發許可證後，始得為之；其販賣或使用情形，應作成紀錄，並依規定向當地主管機關申報。前項易致空氣汙染之物質，由中央主管機關會商有關機關公告之。第一項販賣或使用許可證之申請、審查程序、核發、撤銷、廢止、紀錄、申報及其他應遵行事項之管理辦法，由中央主管機關會商有關機關定之。」得知，此條例乃將生煤、石油焦之使用管制訂為「許可制」。其使用者（包含企業）僅須對其使用地區之地方政府提出申請，經當地之地方政府審核通過，核發許可證既可。就雲林縣工商廠場禁止使用生煤及石油焦自治條例第三條、第四條分別為「三，雲林縣轄內使用生煤及石油焦為燃料之工商廠場固定污染源，自本自治條例施行日起一年後不得使用石油焦，二年後不得使用生煤。四，本自治條例施行日起，本府不再核發固定污染源生煤使用許可證。已核發之許可證自施行日起二年內不核發展延、異動、變更等許可證；有效期限未屆滿者，自施行日起二年後失效。」得知，此條例第三條所規定之部分「一年後不得使用石油焦、二年後不得使用生煤。」及第四條所規定之部分「許可證自施行日起二年內不核發展延、異動、變更等許可證。」與空氣汙染防制法第二十八條規定之「販賣或使用生煤、石油焦或其他

易致空氣污染之物質者，應先檢具有關資料，向直轄市、縣（市）主管機關申請，經審查合格核發許可證後，始得為之。」產生牴觸。再者地方制度法第二十五條第一項規定「直轄市、縣（市）、鄉（鎮、市）得就其自治事項或依法律及上級法規之授權，制定自治法規。」而空氣汙染防制法為中央政府所制定之法規，雲林縣工商廠場禁止使用生煤及石油焦條例在石油焦、生煤之限制部分與空氣汙染防制法所規定之石油焦、生煤之限制部分不一致，顯然雲林縣政府有逾越行政院環保署之權限，此舉顯然與地方制度法第二十五條產生牴觸。故行政院環保署根據地方制度法三十條第一項規定：「自治條例與憲法、法律或基於法律授權之法規及上級自治團體自治條例牴觸者無效。分別由行政院、中央該主管機關、縣政府予以函告。」之權利將雲林縣工商廠場禁止使用生煤及石油焦自治條例函告無效。從法律適用層面可發現此案例之主要爭議點在於中央政府與地方政府之法律適用問題。

2. 環境保護政策執行層面

就環境保護政策之執行而言，乃是所有先進國家所面臨之問題，但非無限上綱。如：歐美、日本、新加坡等國家，它們，固然很重視環境保護、人民健康，下一代之生存權等環保面向。但同時也兼顧國家經濟的發展，而國外政府對於工業生產所排放之廢棄物管制辦法大都採用最佳可行控制技術（BACT）的原則，制定各項物染物管制標準，實施時尚未符合標準者，則要求限期改正。反觀崇本案例

來看，雲林縣政府針對生煤、石油焦所採行之管制策略並無先擬定嚴格之兼控標準，而直接立法加以禁止使用，提高管制標準還有申請使用之權利，直接禁止顯然連申請都沒有，就這部份在法律上與中央政府所定之法規產生牴觸，且影響到人民之權利。因此無助於空氣汙染之解決，還導致地方政府對中央政府及人民之間之爭論，是值得省思之問題。

3. 經濟發展之層面

未來臺灣在國家發展上正面臨了環境保護與經濟發展兩大焦點的同時，除了要重視環境保護以外，而針對嚴峻之經濟發展情況更要重視，尤其是臺灣近年來在出口貿易上停滯不前，企業投資意願不高，針對經濟發展政策之擬定，亦是各級政府必須共同面對的問題，雖然在經濟發展之政策之擬定方向應朝向低碳、低汙染、高產值之轉型，其轉型過程必須分近、中、遠期。在近期轉型政策擬定上可先行誘導企業進行產業升級，而在中、遠期上依據其結果在制定能源使用之管理政策，在此過渡期間，針對高汙染之能源使用依然要開放，但需嚴格管制，採行直接禁止之方式，並非是最佳的策略。

以上三大層面問題為本案件之主要爭議點，從這個部分可發現一個進步的國家，其各級政府在制定相關的政策顯然須以多元層面加以思考，除了重視人權的發展以外，更要重視經濟的穩定，且就法律之制定層面需要合乎上下級政府之規範，才能有效帶給國家之長期發展。

（三）相關政府單位處理結果

本案例另外一項爭議點在於行政院環保署與雲林縣政府針對「生煤、石油焦」之使用及針對地方自治法第三十條之見解不同，所產生之產生之問題，其政府單位針對此問題之處裡方針如下，以下分別加以論述：

1. 就環保署相關首長之表態

根據環保署法規參事郭子哲則認為，《空汙法第廿八條針對生煤、石油焦管制採「許可制」，已運作四十年，雲林地方自治條例直接規定「禁用生煤、石油焦」採「禁止制」，明顯牴觸中央法規。》且從他的解釋可發現採「許可制」至少有申請權利，可透過汙染防制設備控制汙染，直接禁止等於把人民權益直接剝奪，連申請權利都沒有。環保署又補充說明該自治條例規範事項並非僅涉及環保，還包括具有全國一致性質的能源政策與能源事務，但能源管理法屬中央權限，不得由地方訂定自治條例。

2. 就雲林縣政府相關首長之表態

就雲林縣長李進勇於民國 104 年 9 月 8 日表示得知：《環保署昨日函告「雲林縣工商廠場禁止使用生煤及石油焦自治條例」無效，侵害雲縣府自治立法權。縣府將透過憲政體制，全力爭取，有關中央與地方權限的爭議，將報請立法院議決，透過立法院院會充分討論來釐清；另針對中央認為自治條例牴觸中央法令部分，聲請司法院大法官解釋。再次呼籲中央政府，

正視雲林縣政府維護地方乾淨、縣民健康求生存之決心，共同來照顧縣民之健康。》可知，雲林縣政府乃認為該自治條例依然有效，且要持續施行，此作為顯然與中央政府站在不同立場，針對空氣汙染之防治概念也有不同的看法。

如前所述，從環保署與雲林縣政府之間針對雲林縣工商廠場禁止使用生煤及石油焦自治條例之爭論點在於環保署與雲林縣政府對於本條例所涉及之砥觸法規之不同見解，對於法上之運用自然產生了不同之解釋結果，就這部份在中央政府與地方政府之溝通上產生了問題，此府際問題目前乃正透過訴訟加以處理。

四、結論

本案例之結論主要分為兩點；其一為「法律之使用裁量層面」、其二為「經濟發展與環境保護之衡量層面」，其細則以下分別加以論述：

（一）法律之使用層面

就雲林縣政府於民國 104 年 5 月所制定之「雲林縣工商廠場禁止使用生煤及石油焦自治條例」，禁止境內業者使用生煤及石油焦，遭到環保署以牴觸「空汙法」及「地方自治法」予以函告無效，而行政院環保署則認為要不要禁用生煤，是中央政府的權力，雲林縣不能越俎代庖。雲林縣長認為這已經侵害地方政府的自治權，並依「地方自治法」第三十條第四項的解釋，環保署無全權做出本條例無效之

函告，因此，打算依照「地方制度法」第三十條第五項的規定，請大法官來解釋。就本案例：根據洪國華律師所發表之評論得知，空氣汙染防制法明文規定生煤、石油焦之使用要有地方政府許可才行，地方政府在審查其許可有裁量空間，可嚴格執行其裁量之任務。但直接「立法禁止」一事，顯然與空氣汙染防制法違背，且直接部裁量不但與法律之規定產生砥觸，甚至就行政法來看還有「行政怠惰」之質疑。若打憲政官司，其勝訴之機率相當低，因此禁止生煤使用，不如「嚴格管制」生煤之使用才是本案例之最佳策略。順便一提，從本案例來看，空氣汙染之來源相當的廣，以一個地方政府立法禁止生煤使用，事實上對其汙染之防治其效用相當有限。應透過議會連署法案上層中央相關機關針對能源使用管制問題進行修正，所能規範之範圍必然涉及全國，其效用才會提升。

（二）經濟發展與環境保護之衡量層面

一個先進國家之政府在法律之制定上必然要合乎比例原則，從本案例可發現，就環境保護立場上禁止生煤與石油焦的燃燒而影響到該地區之經濟發展顯然不合乎比例原則，因為此舉等同於完全將經濟發展給迴避了，

這種做法並非是明智之道。一個國家之未來得以發展其焦點應著重於經濟與環境兩大焦點，在相關法律及政策之制定必然要合乎其相互影響之比例，對於國家之發展才有幫助。

綜合上分析可發現，本件地方與中央政府之事權爭議，除了在於法律缺乏明確規定以外，更重要的是，涉及爭端的相關標的團體（如：雲林縣政府等）僅進行片面性修法，連基本的裁量權，都予以放棄，本評論者認為此局具有明顯政治意識形態之影響，環境的維護固然重要，但針對能源使用之許可乃涉及的我國各級政府間之信任問題，若從地方政府進行片面性法律調整，以地方政府之本位主義進行修法，對於其問題之解決並無明顯幫助，且容易產生我國府際間之事權爭議。

參考文獻

- 中華民國全國法規資料庫。刊載於：
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=J0130002>
- 高永光（2001）。地方制度法相關問題，臺北：財團法人國家政策基金研究會。



論學校微領導時代的來臨

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

學校或校長領導理論的演變，基本上是傳承於一般領導理論的脈絡，從特質論、行為論、權變論及至新型領導（蔡進雄，2005），而演變到現在筆者認為我們已隱約看到微領導（micro-leadership）的時代已經來臨。也就是說，在全球化趨勢、網際網路世代和科技發達下，帶給個人有更多的機會、管道和體力去展現微的力量，並見識微力量在世界各地的建設性與毀滅性行動（吳英明、柯志昌，2016），而目前校園內常使用的行動載具包括智慧型手機、PDA、無特定行動載具、平板電腦和筆電等（黃國禎、伍伯翰，2014），也對學校微領導發揮了推波助瀾的作用。

筆者將學校微領導（micro-leadership）定義為由於網際網路及資訊科技的發達，以及校園民主化，使得校園裡每個成員都可以無所不在地發揮其的影響力，微領導是存在於每個人。申言之，學校微領導產生的背景條件主要是網際網路和資訊科技的發達，以及校園民主化，在此環境脈絡下，使得權力及領導角色不再完全集中於學校領導者一人，每個成員都能發揮無所不在及細小的力量，並可以匯聚成為改變教育的大力量，微領導是存在於每個學校成員，其中也包括學生。以下進一步就學校微領導的理論基礎及其應用與限制，闡述如下。

二、學校微領導的背景條件與理論基礎

這股校園微領導力量，可以從以下幾個背景條件與理論面向加以剖析。首先，由於電腦科技的進步，無所不在的（ubiquitous）發聲、溝通或學習已是目前校園普遍的現象，例如個別教師可透過臉書、line 群組發表看法與感受，這比以前單向溝通更為多元。質言之，隨著科技的進步，公共領域與私人領域之間的界線已變得越來越模糊（Notari 等編，2013），在此公私領域不易區分的社會環境下，校園微領導易於孕育而生。其次是學校自我組織的趨勢，自我組織強調是組織的自我創發、組織成員間的互動，並展現出動態、人際互動中的湧現（emergence）及去中心化的特質（蔡進雄，2013a），自我組織不強調組織集權化，故學校自我組織趨勢是微領導理論發展的重要立論基礎。

第三是學校治理之不可預測的偶然（serendipity）現象愈趨明顯（王慧娥譯，2009；蔡進雄，2014），也就是說學校領導有可規劃與不可預測的，雖然校務發展常可透過分析、計畫、執行、評鑑之線性模式發展，但學校領導更多見於非線性之偶然碰撞所產生的結果，例如會議中學校行政人員與教師的討論及對話交流所產生的結論常是事先不可預測的創新。第四是風險社會（risk society）理論告訴我

們，專家知識的侷限性（周桂田、張淳美，2006；Beck, 1992），故常民知識應被等量齊觀的看重，換言之，校園裡的每個教育人員的知識與觀點不可被忽略，因其可彌補專家知識的不足與單一，故風險社會理論可印證說明學校微領導所強調人人可發揮微力量的理念。第五是分散式領導（distributed leadership）是未來學校領導的趨勢（蔡進雄，2010；Harris, 2009；Spillane, 2006），領導權力及影響力是分散於學校教育人員，並非完全集中於校長一人，學校領導由金字塔型態轉移為鑽石型態，溝通存在於組織各處（蔡進雄 2013b；Reeve, 2011），因此分散式領導趨向是學校微領導得以發展的重要背景條件。第六是教育全面品質管理的推動有助於學校效能的達成，教育全面品質管理的重要層面之一是全面參與，故學校微領導強調人人可參與的精神與教育全面品質管理之全面參與理念有異曲同工之處。第七是目前校園內正倡導教師專業學習社群及教師領導，不論是教師專業學社群或是教師領導均鼓勵每個教師都能積極發揮教室內及教室外的影響力（蔡進雄，2004，2005，2013；Barth, 2001），因此學校微領導的提倡也吻合教師專業學社群及教師領導的精神。

綜言之，學校微領導的產生是基於網路科技發展、分散式領導及民主潮流等條件因素讓學校教師及教育人員，甚至是學生，有了無所不在的發言機會及影響力，其因為此「微」是無所不在、隨時隨地的，故當眾多小小的「微」參與並匯聚而形成網絡及共識時，就可能會產生了巨大力量。

而上述與學校微領導的背景條件與相關理論分析，可作為學校微領導發展的佐證說明或重要論述基礎。

三、學校微領導的應用與限制

以學校組織或校長的角度來看，學校微領導的應用可從下列幾方面來努力，其一是決策透明及信任關係的建立，為了避免負面的微領導力量，例如錯誤訊息的快速傳播，學校領導者應盡量將決策透明化及與教師、學校成員建立信任關係，並善用科技的力量進行溝通互動，其二是校長可匯聚更多的校園微力量並加以整合，因微的力量代表一種生命力，可正面看待。

而關於學校微領導的限制，首先是學校微領導對校園倫理產生衝撞，上下位階及傳統輩份倫理將會弱化並式微。進言之，科技帶來的衝擊，數位化溝通及網路意見的爆炸發展，人們對傳統權威的自動認同度會下降（陳森譯，2015），使得學校微領導對於傳統校園倫理有了新的挑戰與衝擊。其次是學校微領導及微力量如果沒有加以有效整合或導正，對於校務發展可能是一種破壞性的影響，因此若學校成員未能自律與彼此尊重，則學校微領導難免會衍生失序之現象。

四、結語

每個人能夠從公共參與中，找到自己影響世界的位置，也驅動了奉獻及豐富世界社會的天賦熱情（吳英明、柯志昌，2016），教育改革的推動

必須是由上而下及由下而上兩股力量的交互作用及整合，而存在於每個學校人員之由下而上的微領導影響力，若能加以發揮，則學校教育生生不息的活力及生命力將會得以延續，因而有助於學校發展及學生成長學習。

總結說來，在校園的民主化，以及科技媒體和各類行動載具的推波助瀾下，使得校園內每位學校成員均可適時發揮教育影響力，質言之，學校成員不論是哪個角色，都能發揮教育改革及教育正向發展的微力量，如果領導是一種影響力的發揮，則每位學校成員都可散發出優質的影響力，這就是學校微領導崛起的價值及精神所在。

參考文獻

- Notari, M等（編）（2013）。**維基之道：協同與創造性學習**。臺北市：師大出版中心。
- 王慧娥（譯）（2009）。**我的人生沒有偶然**。勝間和代原著。臺北市：三采文化。
- 吳英明、柯志昌（2016）。**管就要管得有道理：公共參與，找到影響世界的位置**。臺北市：博思智庫。
- 陳森（譯）（2015）。**微權力：從會議室、軍事衝突、宗教到國家，權力為何衰退到轉移，世界將屬於誰？**。Moise's Naim原著。臺北市：商周。
- 黃國禎、伍伯翰（2014）。行動科技輔助學習的發展。載於黃國禎等合著，**未來教室、行動與無所不在學習**（頁3-18）。臺北市：高等教育。
- 蔡進雄（2004）。論教師領導的趨勢與發展。**教育資料與研究**，**59**，92-98。
- 蔡進雄（2005）。**學校領導理論研究**。臺北市：師大書苑。
- 蔡進雄（2005）。中小學教師領導理論之探討。**教育研究月刊**，**139**，92-101。
- 蔡進雄（2010）。論分散式領導在學校領導的實踐與省思。**教育研究月刊**，**202**，64-76。
- 蔡進雄（2013）。學校領導的典範轉移：從金字塔到鑽石。**教育人力與專業發展**，**30**（3），73-80。
- 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。
- 蔡進雄（2014）。學校組織與領導的演變趨勢與省思。載於蔡進雄等著，**國際學術研討會：教育制度及政策論壇社會變遷與國教革新發展**（頁3-24）。新北市：國家教育研究院。
- 周桂田、張淳美（2006）。「風險社會」的再思考—以布迪厄思維為進路。**政治與社會哲學評論**，**17**，127-215。

- Barth, R.S.(2001). *Learning by heart*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck, U.(1992). *Risk society: Towards a new modernity*. (Trans. by Mark Ritter). London: Sage.
- Harris, A.(2008). *Distributed school leadership:Developing tomorrow's leaders*. New York: Routledge.
- Spillane, J.P.(2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reeves, D.B.(2011). *Finding your leadership focus:What matters most for student results*. New York: Teachers College Press.

清大與竹教大併校評析

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

一、前言

本年（2016）4月12日國立清華大學（簡稱清大）校務會議通過與國立新竹教育大學（簡稱竹教大）合併，4月25日竹教大校務會議通過合併案；兩校即將整合為嶄新的學府，預訂自2017年起以清華大學的校名招生（魯鋼駿，2016.4.15；2016.4.25）。清大校長說明合併案的效益所在，教育部長表示欣慰並祝福合併順利成功，為高教發展注入新動力（大紀元，2016.4.12）。只是清大校務會議通過合併案的消息發布後，清大師生雀躍欣喜者有之，惟反對者也迅急升高反對行動，顯示兩校合併仍有相當大的障礙，未來發展走向值得觀察。本文分析兩校的背景及合併的思維，討論反對者的觀點及相關回應，分析問題之關鍵所在，提出建議。

二、兩校小檔案

以下依據兩校組織規程（國立清華大學 2015.7.21；國立新竹教育大學，2015.11.23）及網站上公開的資料，分析兩校的概況。

清華大學源自清末的「清華學堂」。1908年（光緒三十四年），美國同意退回庚子賠款的溢收款項，清廷利用此預算，在1909年（宣統元年）成立「遊美學務處」，附設「肄業館」。1911年（宣統三年），更名為「清華學

堂」並開始招生。1925年5月，清華學校大學部成立，1928年8月，「清華學校」正式改名為「國立清華大學」。該校歷經抗戰、國共內戰，1956年在臺灣復校，原為理工大學，1980年代邁向綜合大學發展，目前為「臺灣聯合大學系統」的一員，2006年起獲頂大計畫補助。該校目前設理、工、原子科學、人文社會、生命科學、電機資訊、科技管理等7個學院55系所學程，另有共同教育委員會及跨院學程，2014學年教師（含助教）662人，2015下學期大學生6,176人，碩士生4,038人，博士生1,614人，合計11,228人。

新竹教育大學創於1940年，歷經師範學校、師範專科學校、師範學院期間，2005年8月起轉型為現名。該校致力於培育知識廣博、德行雅正、氣度恢弘、見識通達的人才。在此辦學目標下，奠定該校發展願景為人文、藝術與教育創新發展，同時著重博雅教育特色，延續優質師資培育任務，追求永續與卓越發展。2014年校務發展，仍以「培育優質人才的博雅大學」、「延續卓越傳統的精緻師培大學」，以及「地區中具有獨特性的教學型大學」，作為學校定位的重點發展特色。該校設有3個學院12個學系及三個獨立所。2015學年下學期該校學士生，共有2,543人，其中，教育學院包含教科、幼教、特教、心諮、體育五系1,225人，人文社會與藝術學院包含

中文、環文、藝設、音樂、英語等系 979 人，理學院包含應數、應科系 339 人，碩士班 754 人，博士班 81 人。該校另有在職專班暑期 96 人，夜間 395 人，境外 14 人，全校合計 3,869 人。2016 年 2 月底編制內教師 178 人（含教官 3 人）、職員 62 人，合計 240 人。

兩校合併案歷經多年商談規劃。據竹教大網站上公布的資料，自 2004 年 3 月即啟動校際交流、整合發展及整併的過程，2016 年 4 月 12 日，提出「國立清華大學與國立新竹教育大學合校計畫書(草案)」(國立新竹教育大學，2016.4.23)，迄清大宣布校務會議通過合併案，歷時已有 12 年之久。

三、正反觀點

清大最近舉行的校務會議，出席者包括學生代表 10 人，及行政與教學單位一級主管、教師、研究人員、職員代表等校務會議代表共 93 人，以 51 票贊成對 26 票反對，通過與竹教大合併案，若竹教大校務會議也順利通過，兩校可望於 2017 年起首招（大紀元，2016.4.12；魯鋼駿，2016.4.19）。

(一) 支持的觀點

清大校長會後表示，清華以理工起家，和竹教大合併後，將增加藝術學院及教育學院，科技及人文兼備，一定能發揮加乘效果。兩校合併後，清華的學生數將從目前約一萬兩千人，增加為一萬六千人，教師人數也從目前的六百多人，成長為近千人，可望大幅提升教學與研究能量，提高

在世界的貢獻與能見度，成為更加卓越的國際一流大學，給學生更多元寬廣的教育環境（彭清仁，2016.4.13）。

兩校合併的具體效益除增加教師數和學生數，規劃取得清華南側新校地，新建教育學院、藝術學院、學生宿舍、餐廳及增設學生讀書區，竹教大學生全都可在入學的原系所讀到畢業；自合校生效日起，畢業證書將顯示畢業學校為清華大學，亦可加註原入學校系，尊重學生的選擇。

合併後，竹教大更名為「新竹教育學院」，成為清大一部分，讓清大變得更具完整性，擴充人才培育面向，也增加通識課程的多元性。至於兩校原本重複的學系，包括中文、外語，數學、學習科學等，將減成一班招生，新增藝術設計學系，加強理工學生的文化創新設計能力。兩校合併後不會裁減教師員額，師生比可望從 1:18 降到 1:16，男女學生比例較為均衡，學生擁有更完善的教學環境(鄭語謙，2015.11.8)。

教育部長在清大通過併校案的第一時間表示，樂見學校透過民主程序充分討論、溝通合併事宜（中央廣播電臺，2016.4.13）。他認為相信兩校合併後，有了清大的學術基礎及竹教大對教育現場的掌握，可在科學教育與實驗教育兩大重點努力，對未來的教學翻轉和教育創新產生助益。併校後的清大在國際上會有更大的競爭力，也會帶動高等學術發展，期待未來公立學校合併需有政策性思考，承擔社會責任，追求國際卓越。

(二) 質疑的觀點

不過在祝福的聲音下，卻陸續出現反對聲浪且愈演愈烈，兩校合併再出現波折，先是清大師生對合併的決策提出六項質疑。

1. 校務會議對併校的會議規則問題

清華大學校務會議日前通過與新竹教育大學合併案，引發清大師生反彈，痛斥校長在校務會議引用錯誤的議事規則讓會議通過，程序不正義（林靖堂，2016）。師生舉標語抗議，主要訴求為「清大校務會議併校案表決結果應為否決」，理由是大學併校屬於修改團體組織（依會議規範宜有 2/3 贊成），校務會議需 2/3 贊成。校務會議後四天師生完成 1,300 份連署反對，要求教育部不得審議、行政院不可核定，會議錄影應公開透明，亦要求校方修正會議結論（林靖堂，2016；魯鋼駿，2016）。

2. 併校的溝通和參與問題

清大師生表示併校案的決定倉促草率、缺乏溝通，清大辦過 3 次公聽會，竹教大則只有在 2009 年辦過一次公聽會，如此重要的合併案，只由雙方高層少數人決定，非常不合理，21 日清大與竹教大學生代表一起召開記者會，呼籲校方開啟溝通大門。

3. 併校後的辦學方向問題

清大重視國際排名，國際學術評比看重學術論文，但竹教大較重

視教學，清大校內老師則擔心因此拉低學校論文引用比例，衝擊排名。

4. 併校後學術水準下滑問題

憂心併校案對原清大影響很大，併竹教大進來的清大整體排名將下滑，綜合學術表現跟一些中間學校差不多，學生拿到的畢業證書會因而貶值。

5. 受併校衝擊系所的意見未受重視

併校後受衝擊的系所有理學院的數學系、統計所，及整個人文社會學院，他們擔心竹教大的教師整合進來，會改變他們的發展方向及辦學成績。

6. 學習資源受到衝擊

目前清大校內學習資源幾乎飽和，雖然校方承諾併校後會興建可容納二、三千人的新宿舍與餐廳，但交通、生活機能等評估都沒說清楚，希望以更細膩的方式來處理合併案。清大學生還擔心未來加入竹教大學生，清大高年級生更抽不到籤住校內宿舍。

竹教大教授對併校案也有多項質疑（賴月貴，2016.4.21）。其一，併校並不能解決少子化問題，合併後竹教大消失不見，經費由清大獨得，竹教大不但被矮化，也分不到錢。其二，竹教大註冊率高達 98%，沒必要被合併。其三，清大校務會議通過合併案，網路上即出現對竹教大學生的性別歧視和人身攻擊，令人痛心。甚至有清

大學生主張依照入學分數決定學生價值，未能互相尊重，否定竹教大在不同領域的專長和特性。其四，合併是浪費公帑，政府應該把錢花在刀口上，例如推動學前教育中小學教育的改進，才是正道。其五，合併後的行政系統整合，恐爆發另一波解雇潮。竹教大的「竹清併校監督小組」成員表示，竹教大校方一直以先合併再討論的心態辦事，禁止清大代表發言，讓人感覺很不受尊重，希望學校重視學生的意見，面對面溝通，而不是高姿態。學生希望學校在處理問題上要更細膩，例如「環境與文化資源」系，將合併到教育學院，不但原來學校消失了，學系也變成學程，整個學習資源受影響。學校高層要竹教大頂著清大光環，但學生認為真正學到東西最重要。

四、討論

（一）清大校方及教育部的回應

反對併校的清大師生於校務會議結束四天之內完成 1,300 份的反對連署，展示實力，要求教育部不得審議、行政院不可核定，會議錄影應公開透明，要求校方修正會議結論（林靖堂，2016.4.19）。學生會代表直指校務會議過程荒謬，向校方遞交請願書，要求暫緩合併案。其訴求包含重視學生意見、增加代表席次；重啟會議討論、先有共識再決議、並確保學生參與；提出學習資源、生活資源衝擊評估；反對在併校議題上校方採取「先合併、再討論」的態度（蔡昕穎，2016.4.19）。

清大校方迅即回應，指出校務會議的學生代表應經選舉產生，係依大學法的規定，承諾未來針對受衝擊系所及在學術、教育、生活等各項併校可能面對的問題，學校將組成專案小組處理（賴月貴，2016.4.21）。清大亦表示，內政部所訂會議規範是供各機關團體未自訂規則時才適用，大學合併案是依「清華大學組織規程」第 57 條第 2 項規定進行，該規定的內容是「本規程各條文（不含附錄）經校務會議成員總額 2/3 以上之出席，出席人數 1/2 以上之通過，得修正其內容」。依此規定，校務會議贊成合併案獲得通過。會議全程錄音完全透明公開，包含正反雙方討論與溝通，已公布在校務資訊系統線上 QA 論壇。

在清大師生的抗議下，立委要求教育部協助釐清爭議，並履行立院日前要求暫緩大學整併計畫決議；教育部高教司回應，合併案須等竹教大 4 月 25 日通過，且須審查合併計劃書，無法在 520 前決定（林靖堂，2016.4.19）。對於清大教授質疑，教育部以 26 億元作為併校誘因之事，高教司的回應是，竹教大未來若併入清大後將遷校，26 億僅用於新竹教育大學遷校後的教學大樓興建使用。至於兩校合併案到底是要校務會議出席代表的 1/2 還是 2/3 同意才算通過，屬於大學自治事項，必須回歸學校的議事規則，教育部將請學校進一步釐清（國立教育廣播電臺，2016.4.19）。

（二）待決問題

依照大學法第 16 條的規定，校務會議審議事項在各大學組織規程均有明訂：1.校務發展計畫及預算；2.組織規程及各種重要章則；3.學院、學系、研究所、校級中心及附設機構之設立、變更與停辦；4.教務、學生事務、總務、研究、師資職前教育、推廣暨進修教育及其他校內重要事項；5.有關教學評鑑辦法之研議；6.校務會議所設委員會或專案小組決議事項；7.會議提案及校長提議事項。這些事項都是各大學校內的事，涉及大學併校之事若要經校務會議通過，雖說現行規定的審議事項多少會與併校有關係，但因事關學校合併，最好專列一項，或另立一個條文，大學法及大學組織規程都有修訂的空間。且因學校合併事關重大，若只是適用原來的校務會議議事規則，是否恰當，仍待商榷。再者，兩校的議事規則不一，清大校務會議的議事規則訂在組織規程內，要校務會議代表 2/3 出席，1/2 贊成，才算通過（國立清華大學，2015.7.21）；竹教大校務會議另訂議事規則，只要 1/2 出席，1/2 贊成，即算通過（國立新竹教育大學，2015.5.25）。看起來清大的規定較嚴格，但師生仍不滿意，主張機構合併應該 2/3 出席 2/3 贊成才算通過，值得再深入討論。

大學法第 7 條規定，大學得擬訂合併計畫，國立大學經校務會議同意，報教育部核定後執行。同條第二款又規定，教育部得衡酌對併校工作輔以經費補助及行政協助，於擬訂國立大學合併計畫報行政院核定後，由

各該國立大學執行。可見由教育部提供經費補助於法有據。問題出在合併計畫及效益評估，最重要的是兩校的辦學方向如何訂定，院系所學程如何整合發展，教師職工及學生權益如何保障，學習資源如何維護，兩校合併的整體效益和個別效益如何，對誰有利、對誰不利。教師對合併計畫已經看到同系兩校的教師人數比例，以及未來幾年的比例變化，考量及憂慮該變化對未來學系發展的影響。因而併校計畫無法模糊帶過，若無明確具體的評估規劃及充分溝通、建立共識，自然會帶來強烈反對。

比較嚴重的問題出在併校研議過程中由理性討論導向情緒發言。清大校務會議通過併校後，爭議愈演愈烈，歧視性言論在網上蔓延，尤其是性別方面的諷刺，甚至 PO 文調戲，令竹教大女生感覺受辱。清大學生自認是菁英的思維，砲轟竹教大資格不配併校，堅持併校後需在畢業證書加註「原」清大，也讓竹教大埋怨併校不對等（徐養齡，2016.4.22）。這些情緒性及歧視性言論，到底發生的原因為何，是不是討論及溝通不足所致，有待進一步理清並加以處理。就竹教大的師生而言，合併後，原來的校名不見了，學校變成學院，學系有可能不見或由清大掌控，專業不受尊重，還被視為高攀，並被侮辱，真是情何以堪！

兩校原來的辦學方向不同，對學術水準的認知有別，恐是併校爭議的重要原因。清大走的是理工主導的研究導向，重視論文發表及國際排名；

竹教大走的是文科為主的教育及人文社會藝術教學導向，不重學術論文發表及國際排名。現在把竹教大化身為清大的教育和藝術兩個學院，相同或相近的學系必須與清大學系融合，這是否意味原來清大的辦學方向和學術標準完全不變，被併進來的竹教大師生必須全盤接受？相關的學術評比及教師評鑑、教師升等，是否要全然依循清大原來的規定，或者要妥協或維持竹教大的標準，恐是兩校教師至為擔心的事。兩校師生都會擔心合併後變得更好或變壞，而好壞如何判斷則是其中之關鍵。

五、結語

清大和竹教大併校案正在走向最後一哩路，隨著竹教大校務會議也通過合併案，看起來就要修成正果，但最近冒出的問題若不好好處理，也可能功敗垂成。清大師生的反對意見着眼於校務會議議事規則，校務會議議決的是校內重大事項，校際合併與否的重大決定，票決時究應採取何種門檻，有必要理清。希望解決問題不只是從理路上思考而已，也要檢視過往校務會議有無採取雙 2/3 的高門檻，是那些決定須用這樣的門檻，千萬不要一心只為通過，否則將埋下未來校園動盪的火種。對於併校雙方校務會議通過的票決門檻不一，主管機關有必要評估是否該有一致規定。

併校案需要規劃得具體明確，一定要變得更好而不是變得更差，校內師生的充分參與，做好溝通協調，誠實回應質疑，建立共識，尤其重要。

併校案雙方仍要好好思考合併的利弊得失，深入評估，以提升學生學習為最重要的焦點。

既談併校，先要彼此尊重對方的專業和特色，建立雙方可接受的共同願景和新的辦學方向，其中學術發展及學術標準的多元卓越是很重要的。持著菁英主義的思維，以理工的角度看待教育與人文藝術，看不起對方，說對方高攀，發表性別歧視言論，絕對是併校案的殺手，一定要改進。

看起來竹教大在併校案裡似乎委曲求全，學校被併了，變成清大的一個學院，還要被當成包袱、被嫌棄，以後還可能被整頓，真是情何以堪！要併校，雙方是否該彼此欣賞，相互看重，才是正道？或許併校規劃中的新竹教育學院改成「竹教大教育學院」，藝術學院改成「竹教大藝術學院」，較能彰顯竹教大對清大的貢獻，竹教大的輝煌校史也要好好保存，讓清大學生有所認識和肯定。

國立大學合併背後的推手仍是教育部的政策（教育部，2014.11.3）。多年來在這個政策下已合併了多所大學，這些大學合併後變得更大，但是否真的變得更好，有待客觀公正的檢討。重要的是大學即便不合併，原準備用在合併的資源若用來協助需要的大學，是否對大學教育品質的提升更效，值得三思。

參考文獻

- 大紀元（2016.4.12）。臺清大校務會議通過 清大竹教大合併有譜。取自 <http://www.epochtimes.com/b5/16/4/12/n7546807.htm>
- 中央廣播電臺（2016.4.13）。清大竹教大願合併 教長祝福。取自 <https://tw.mobi.yahoo.com/news/%E6%B8%85%E5%A4%A7%E7%AB%B9%E6%95%99%E5%A4%A7%E9%A1%98%E5%90%88%E4%BD%B5-%E6%95%99%E9%95%B7%E7%A5%9D%E7%A6%8F-033800340.html>
- 林靖堂（2016.4.19）。清華併竹教大爭議 教育部：520 前不會決定。蘋果日報。取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20160419/842162/>
- 徐養齡（2016.4.22）。併校冒歧視言論 竹教大生抗議。中時電子報。取自 <https://tw.mobi.yahoo.com/news/%E4%BD%B5%E6%A0%A1%E5%86%92%E6%AD%A7%E8%A6%96%E8%A8%80%E8%AB%96-%E7%AB%B9%E6%95%99%E5%A4%A7%E7%94%9F%E6%8A%97%E8%AD%B0-215007688.html>
- 國立教育廣播電臺（2016.4.19）。清華與竹教大合併師生反對要求暫緩。取自 <https://tw.mobi.yahoo.com/news/%E6%B8%85%E8%8F%AF%E8%88%87%E7%AB%B9%E6%95%99%E5%A4%A7%E5%90%88%E4%BD%B5%E5%B8%AB%E7%94%9F%E5%8F%8D%E5%B0%8D%E8%A6%81%E6%B1%82%E6%9A%AB%E7%B7%A9-083100202.html>
- 國立清華大學（2015.7.21）。國立清華大學組織規程。取自 <http://secretary.web.nthu.edu.tw/ezfiles/160/1160/img/1684/507807368.pdf>
- 國立新竹教育大學（2015.11.23）。國立新竹教育大學組織規程。取自 <http://per.nhcue.edu.tw/law/law1/1041218.pdf>
- 國立新竹教育大學（2015.5.25）。國立新竹教育大學校務會議規則。取自 <http://sec.web2.nhcue.edu.tw/ezfiles/4/1004/img/1059/27244580.pdf>
- 國立新竹教育大學（2016.4.23）。與「國立清華大學」合作大事紀。取自 <http://secretary.web.nthu.edu.tw/ezfiles/160/1160/img/1684/507807368.pdf>
- 教育部（2014.11.3）。大專校院合併處理原則。取自 http://gazette.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg020208/ch05/type2/gov40/num14/Eg.htm

■ 彭清仁（2016.4.13）。清大校務會議通過與竹教大合併案。中廣新聞網。取自 <https://tw.mobi.yahoo.com/news/%E6%B8%85%E5%A4%A7%E6%A0%A1%E5%8B%99%E6%9C%83%E8%AD%B0%E9%80%9A%E9%81%8E%E8%88%87%E7%AB%B9%E6%95%99%E5%A4%A7%E5%90%88%E4%BD%B5%E6%A1%88-215308741.html>

■ 蔡昕穎（2016.4.19）。清大聯姻竹教大 學生會反彈。聯合報。取自 <http://udn.com/news/story/6885/1638056-%E6%B8%85%E5%A4%A7%E8%81%AF%E5%A7%BB%E7%AB%B9%E6%95%99%E5%A4%A7-%E5%AD%B8%E7%94%9F%E6%9C%83%E5%8F%8D%E5%BD%88>

■ 鄭語謙(2015.11.8)。清大牽手竹教大招生 重論文？重教學？聯合晚報。取自 <http://udn.com/news/story/6928/1300966-%E6%B8%85%E5%A4%A7%E7%89%BD%E6%89%8B%E7%AB%B9%E6%95%99%E5%A4%A7%E6%8B%9B>

%E7%94%9F-%E9%87%8D%E8%AB%96%E6%96%87%EF%BC%9F%E9%87%8D%E6%95%99%E5%AD%B8%EF%BC%9F

■ 魯鋼駿（2016.4.19）。部分師生不滿竹教大併校案 清大：合規定。中央通訊社。取自 <http://www.cna.com.tw/news/ahel/201604190278-1.aspx>

■ 魯鋼駿（2016.4.25）。竹教大校務會議 通過與清大合併案。中央通訊社。取自 <http://www.msn.com/zh-tw/news/other/%E7%AB%B9%E6%95%99%E5%A4%A7%E6%A0%A1%E5%8B%99%E6%9C%83%E8%AD%B0-%E9%80%9A%E9%81%8E%E8%88%87%E6%B8%85%E5%A4%A7%E5%90%88%E4%BD%B5%E6%A1%88/ar-BBsdxcC>

■ 賴月貴（2016.4.21）。缺乏溝通被合併 竹教大師生有話要說。大紀元。取自 <http://www.epochtimes.com/b5/16/4/21/n7578084.htm>



高等教育學歷貶值問題之探討

葉建宏

國立臺灣師範大學工業教育學系研究生

一、前言

據內政部統計處（2016）所公布 105 年第 11 週內政統計通報（我國 15 歲以上人口教育程度統計），我國大學畢業生人數超過 500 萬人，具有研究所學歷者也超過 130 萬人，25-64 歲人口高等教育比率已達 45%，經濟合作暨發展組織（OECD）會員國之平均數 33% 仍高出許多，雖與加拿大、日本、韓國、美國等已開發國家相比，我國之高等教育比率尚屬合理，但早已對臺灣就業環境造成難以返回的困境。

以四技二專日間部聯合登記分發為例，91 學年度錄取率為 48.00%，而 104 學年度大幅成長至 86.66%，近十幾年來高職（技術型高中）畢業生多數以升學為主，也使產業基層人員出現缺工問題。

大學高錄取率，亦使學生未能適當篩選，只要想讀大學都能有學校可以讀，而學歷通膨亦造就學歷貶值，近來多起媒體報導，碩士畢業生薪資起薪過低問題，如洪安怡（2016）報導該案例從知名學校戲劇研究所畢業後，擔任社會工作人員，三年來薪資一直維持 22K，從未調整；Ettoday 生活中心（2016）報導今年大學畢業生起薪平均 2.6 萬元，研究所畢業生起薪平均 2.8 萬元，兩者起薪僅相差 2 千元。

而教育部統計處（2016）報告表示 99 學年度日間部大學畢業生，工作

四年後，仍有少數學門平均月薪僅 3.1 萬元。

據勞動部（2016）勞動統計月報顯示，今年具有研究所學歷者（3.10%）平均失業率即高於專科學歷者（2.97%），這對於我國社會無疑是一大震撼。

二、高等教育學歷貶值之問題分析

多數人認為因廣設大學及學用落差，造此高等教育浩劫，雖這皆為原因之一，但仍有部分其餘重要因素，未被關注，筆者提出下列六點原因：

（一）系所定位不明

部份大專校院系所定位不明，亦是原因之一，筆者進行資料蒐集時，即發現部分系所於系上網頁解說，該系畢業生之未來就業選擇，職業與實際開課內容無法對應，又或者是僅開設二學分課程等情形。

亦有系所課程規劃包羅萬象，美其名為跨領域學習，又或是多元學習，實為學而不精，學生無一專精技能。

（二）大學課程評分標準過度寬鬆

部分招生率不佳之學校，學生並未達到修課通過水平，教師評分時仍

放水通過，學生未達學士應有之水準，也能取得大學學歷。

(三) 在職專班教學品質良莠不齊

為使國人能夠滿足終生學習需求，在職專班成為回流教育的管道之一，原為美意，但也成為變相購買學歷的方法之一，在職專班其教學品質及畢業把關品質之負面評價層出不窮，身旁曾有親屬開心分享，她就讀南部某私立科技大學在職專班，上課如同參加同學會，考試時有答案直接抄襲，翹課也不用擔心，試問這樣的教育品質，是否真能達成終生學習的意義。

(四) 學生未有明確生涯規劃

近年來我國就業市場薪資過低、學歷貶值等不利因素，造成畢業生恐慌，在未有明確生涯規劃情況下，又或以學歷為加薪的條件之緣由，即以升學作為首選，但對於研究所課程內容及學術研究之意涵了解甚少。

(五) 學校因招生率盲從設立系所

因民生及設計學門招生容易，許多學校就以此做為招生靈藥，在 98~103 學年間民生學門新增 45 個系所，設計學門新增 26 個系所，而餐旅學門五年間更是增加 2.6 萬個招生名額，在追求招生率的同時，亦可能犧牲了教育品質。

(六) 學校不願減少招生名額

105 學年度高等教育大限終於到來，該學年度將一次性減少約二萬名學生，依大學考試入學分發委員會所公布之 105 學年度 - 新增、更名、整併或停招校系一覽表，105 學年度高達 51 個系所停招，但部分學校把停招系所名額移轉到招生率較佳之系所，並未真正解決現實問題。

三、結語

高等教育培育過多畢業生之相關議題已討論多年，教育主管機關仍無法有效改善相關問題，對於遏止問題惡化的情形仍有待商榷，但對於社會輿論及相關媒體報導，使產業、政府、學校、學生四者皆遭受傷害，如何有效的解決問題，並非以民意為政府決策標準。

四、建議

筆者依據所列之六項問題，提出如下六點建議：

(一) 發展系所特色課程

系所應以學生為主體，依照學生就業方向規劃專業課程內容，並根據學校及所在地方特色發展出系所特色課程，而非一味參照相關系所，開設相似課程。

(二) 各校嚴格控管課程評分標準

雖學生註冊率極為重要，但捨棄了畢業生品質，無疑是為學校形塑負面形象，欲吸引好學生仍應有好的教育品質及教學環境，逐步回升課程評分標準，培育具備專業技能之人才，才能真正對症下藥。

(三) 在職專班提升教學品質及評量標準

雖在職專班學生透過晚上、假日，或寒暑假進修極為辛勞，但仍因有一定的教學品質及評量標準，勿為增加生源而造就變相變賣學歷之嫌。

(四) 協助學生擬定生涯規劃

有不少比例之學生因對於未來感到茫然，而選擇繼續升學，學校應增加生涯規劃課程、師資及講座，協助學生擬定生涯規劃。

(五) 教育主管機關嚴格控管新設系所

學生數逐年減少，公私立學校系所卻能再增加，這是令人費解的事，教育主管機關應控管全國相關系所總量級，系所招生人數，且將學校整體註冊率納入新設系所申請標準。

(六) 註冊率過低未主動減少招生名額者，應加重扣減獎勵補助

目前雖有制定如註冊率過低但未主動減少招生名額者，教育主管機關將以扣減獎勵補助作為懲罰措施；建

議應加重扣減獎勵補助，才能有效促使學校積極面對問題。

參考文獻

■ 大學考試入學分發委員會（2016）。**105學年度 - 新增、更名、整併或停招校系一覽表**。線上檢索日期：2016年4月12日。取自 <http://www.uac.edu.tw/>

■ 內政部統計處（2016）。**105年第11週內政統計通報（我國15歲以上人口教育程度統計）**。線上檢索日期：2016年4月12日。取自 http://www.moi.gov.tw/stat/news_content.aspx?sn=10392

■ 技專校院招生策進總會（2016）。**技專校院各學制各聯合招生管道統計資料**。線上檢索日期：2016年4月12日。取自 http://www.techadmi.edu.tw/page.php?id=fast_statics

■ 洪安怡（2016）。**碩士薪資22K「買房如登天」**。線上檢索日期：2016年4月12日。取自 <http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/property/20140929/36114337/>

■ 教育部統計處（2016）。**99-101學年度大專校院畢業生就業薪資巨量分析（完整報告）**。線上檢索日期：2016年4月12日。取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/99-101%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%A4%A7%E5%B0%88%E6%A0%A1%E9%99%A2%E7%95%A2%E6%A5%AD%E7%94%9F%E5%B0%B1%E6%A5%AD%E8%96%AA%E8%B3%87%E5%B7%A8%E9%87%8F%E5%88%86%E6%9E%90%EF%BC%88%E5%AE%8C%E6%95%B4%E5%A0%B1%E5%91%8A%EF%BC%89.pdf>

■ 勞動部（2016）。**勞動統計月報**。線上檢索日期：2016年4月12日。取自 <http://statdb.mol.gov.tw/html/mon/5%E5%85%A8%E6%96%87%E7%80%8F%E8%A6%BD.pdf>

■ 劉嘉韻（2016）。**碩博士失業者達2.7萬人 教部：積極推動產學合作**。線上檢索日期：2016年4月12日。取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20160411/836032/>

■ Etoday 生活中心（2016）。**學歷貶值恐慌！95%畢業先就業 碩士起薪只比學士多2千**。線上檢索日期：2016年4月12日。取自 <http://www.ettoday.net/news/20160304/657208.htm>



從羅浮宮的改建淺談創新的擴散在教育上的應用

蔡佩樺

桃園市龜山區長庚國民小學教師兼任組長
國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

鍾念紋

新北市中和區景新國民小學教師
國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

蕭佩姍

臺北市立西門國民小學附設幼兒園教師
國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

一、前言

享譽國際的羅浮宮博物館(Louvre Museum)是最具象徵地位的博物館之一，也是古代與現代建築的巧妙結合。羅浮宮無論在法國人生活中或精神上，以及人類文明的洪流中，皆擁有重要的地位及意義。

1981年「大羅浮宮計劃」，最為人津津樂道的就是華人設計師貝聿銘重新規劃建設透明金字塔與內部空間，賦予羅浮宮嶄新的氣象，重新綻放生命力。以結果論來說，改建過後的羅浮宮是無可取代的偉大鉅作；但在一開始，羅浮宮的改建僅獲得極少部分法國人的支持。

新穎的觀念與建築技巧運用在羅浮宮之上，要讓法國人廣泛的接受，並非只是技術上的問題，更是社會化的過程，甚至是「創新擴散」的歷程。筆者以下欲從羅浮宮改建之案例，淺談當時法國政府之創新擴散方法策略，並進一步反思國內教育政策之推行或改革，以利國內教育之發展與精進。

二、羅浮宮之創立與改建

羅浮宮，法國巴黎的指標性地標。這座具歷史性的古城中注入現代建築之嶄新面貌與意象，早期法國國王與居民絕對無法想像在法國領土上竟會以埃及建築物吸引世界各地的目光，更無法想像原本面臨拆除命運的石造城堡竟重生成為當代的重要藝術指標。這段創新轉變的過程究竟如何發生，以下進行簡單闡述：

(一) 羅浮宮歷史源流

羅浮宮位於巴黎市中心，始建於12世紀末期，這座石造城堡，被當作兵器庫、監獄與金庫。14世紀，羅浮堡首度短暫成為王室居所，16世紀，羅浮堡改建為宮殿式城堡，羅浮宮初具今日之規模，眾多藝術品即為滿足帝王的喜好而存在或被蒐藏。1682年後，王宮移至凡爾賽宮，羅浮宮遭到廢棄，所幸因為國家財用不足，逃過被拆除一劫。法國大革命乃至共和時期，羅浮宮開始以博物館之姿態開放參觀。

（二）大羅浮宮計畫（Grand Louvre）

羅浮宮現今的面貌來自於 1981 年法國總統密特朗提出的「大羅浮計畫」，為了改善參觀品質及增設展示空間，延攬貝聿銘為計畫負責人，展開了為期 15 年以上的硬體改造工程，總體建設經費高達 69 億法郎，經費全數由政府支應，至 1997 年才全面完工。在其發展史上，羅浮宮首次將完全作為博物館的用途。

（三）幕後推手—重要的創新決策者

密特朗（François Mitterrand，1916 年 10 月 26 日－1996 年 1 月 8 日）65 歲當選總統，成為法國史上年紀最老的總統。密特朗受法國人民愛戴，逝世十年後，在 2006 年獲選為法國人心中最佳的總統，證明了密特朗是位具有魅力與實力的總統。

密特朗在執政期間採取一系列改革措施，包括取消死刑、實行每週 39 小時工作制、60 歲退休制和設立最低收入標準及推動歐盟建設。

二十世紀末，密特朗傳承 70 年代奧斯曼改造巴黎的企圖，提出含括各類型文化藝術的公共建築的大巴黎計畫，計畫將法國所有重要的文化建設集中於巴黎，讓巴黎的每個角落都充滿「藝術文化」的氣氛，更希冀維持巴黎於世界政治、藝文中心的地位不墜。

（四）展現於羅浮宮的創新表現

1. 任用華裔建築師貝聿銘擔任負責人

儘管密特朗政府有心改變羅浮宮，但得面對現實的嚴峻挑戰，挑選一位足以承擔大任的人的困難度並不亞於工作本身。密特朗尊重專業、忠於世界各大知名博物館館長的推薦，讓貝聿銘負責重新整頓羅浮宮。

但法蘭西人對於任命一位華裔美籍的建築師主導法國最重要的博物館增建是無法接受的事實。保守派和歷史學者越是群情激憤，密特朗越是小心翼翼地支持貝聿銘，密特朗在烽火交織的時刻，保持一貫的沉默與低調，持續撥款開挖拿破崙廣場。

2. 玻璃金字塔，挑戰法國文化價值

歷經八個世紀歲月的羅浮宮，許多地方都已經有近一個世紀未經整修，如同藝術史學家所形容：「羅浮宮是世界各國中保存最差、管理最糟的大型建築物。」貝聿銘知道，羅浮宮需要更多的公共空間，需要明亮的氣氛，需要與現代文明接軌，需要成為讓旅客感到愉悅的環境。貝聿銘因而提出玻璃金字塔的概念，依據埃及吉薩金字塔群設計透明玻璃金字塔，象徵古埃及文明至近代的藝術演變。三角錐體積小但總面表面積大，在有限的空間中能得到最大的採光，玻璃建築保留羅浮宮的舊有景觀，從透明玻璃反映四周中世紀建築物；陽光折射耀眼的光芒，為羅浮宮增添溫馨明亮的氣氛，為羅浮宮帶來一次徹底的改造。

但法國文化界認為羅浮宮是巴黎的象徵，廣場上蓋一座金字塔是一種「文化侵略」，而且一座玻璃體在一群歷史遺產中，似乎抹煞

文化價值的延續，擔心「醜陋的作品」會破壞羅浮宮原來古典的風格與景觀。

為消除民眾不安及疑慮，密特朗在廣場設計等比例金字塔模型，弭平反對聲浪。金字塔完成後，事實證明這是現代與傳統建築的完美融合，為羅浮宮帶來嶄新的現代化風貌，玻璃金字塔也成為凸顯羅浮宮巨大變革的標誌。

3. 增加展示、研究與民眾使用空間

羅浮宮因收藏大量藝術品而顯展示空間不足且動線不良，走進羅浮宮好像走進迷宮，人們總是盡興而來，敗興而歸。

雖貝聿銘採用創新的金字塔建築，但他同時也認為增建新結構體會破壞羅浮宮，將所有需求的空間地下化是唯一的解決之道。貝聿銘主張在羅浮宮的精華地點——拿破崙廣場，實現地下化建設，以此為「交通中心」，展覽室直達地下停車場，縮短羅浮宮的參觀動線，並設計視聽室、書店、餐館、地下購物城；除機能的考量外，更重要的是與周遭都市空間結合，成為活動的新據點，在環境中扮演更積極的角色。

4. 重新定位博物館的價值與功能，創新經營方向

1992 年修訂羅浮宮法定身分為「公立行政機構」，賦予更大的自主權以及改變羅浮宮的運作機制，擁有更寬鬆的經營權、人事自主權、財務自主權及收費制度的建立。

三、從「創新擴散」觀點談羅浮宮之改建

Rogers 最早於 1962 年提出創新的擴散（diffusion of innovation）概念，起因於 Rogers 觀察到具備優點的農業創新方案，卻延遲多年才被當地農民接受，Rogers 據此了解到創新並非在決策當下即能被接受，必須透過時間推演傳遞，產生一系列動態是否選用的考量過程。「創新」是被個人或其他採納單位視為新穎的觀念、時間或事物，應具備相對優勢、相容性、複雜性、可試驗性和可觀察性五個要素。「創新擴散」是個過程，被定義為在一定時間內，創新以溝通管道在社會系統的各種成員間進行傳播的過程，個人或決策單位得知創新的存在，形成對創新的看法，到做出決策、執行和使用創新到個人針對先前所做的決定予以在確認的整個過程，共包含五個階段：認知階段、說服階段、決策階段、執行階段及確認階段（整理如圖 1 所示），因此 Rogers 認為，創新的本質是溝通的歷程，動態的歷程將影響創新被採用的速度。採用者的特性當然也是個重要因素，Rogers 把創新的採用者分為創新者、早期採用者、早期跟隨者、後期追隨者及落後使用者（唐錦超譯，2006）。

回顧羅浮宮改建之歷史，筆者認為雖是貝聿銘為羅浮宮塑造出不凡的形象，但最終將大羅浮宮計畫推向成功的卻是位於政治權力中心的總統。在此計劃中，密特朗實施策略，從創新擴散的觀點來看，是採取「個人決策」以決定創新行為，個人決策乃是

指個人接受或拒絕創新事物的決策，不受體系中其他人影響。一開始的大羅浮宮計畫，決定權掌握在密特朗總統個人手上，在傳統的法國社會看來，不外乎是密特朗總統的一意孤行，但不可否認，因為個人決策的創新，密特朗總統堅決採用創新行為，不受其他反對群眾的影響，決策與行動的時間才得以大幅縮短，為創新行動掌握了良好契機與效率。

此外，從大羅浮宮計畫看來，筆者認為密特朗屬於創新的早期採用

者：願意率先接受和使用創新事物並甘願為之冒風險之人。這些人擁有較高之教育程度與社會地位，因其自身的社會地位，能接觸到多面向的大眾傳播媒體，擁有豐富的人際溝通管道，並且與推廣人員接觸互動較多，社會參與度高，具世界公民的特質；早期採用者不僅對創新初期的種種不足有較強的忍耐力，還能夠對自身所處各群體的意見領袖展開「遊說」，使之接受以至採用創新產品。以下就密特朗總統當時實施計劃之內容，淺談創新擴散之歷程。

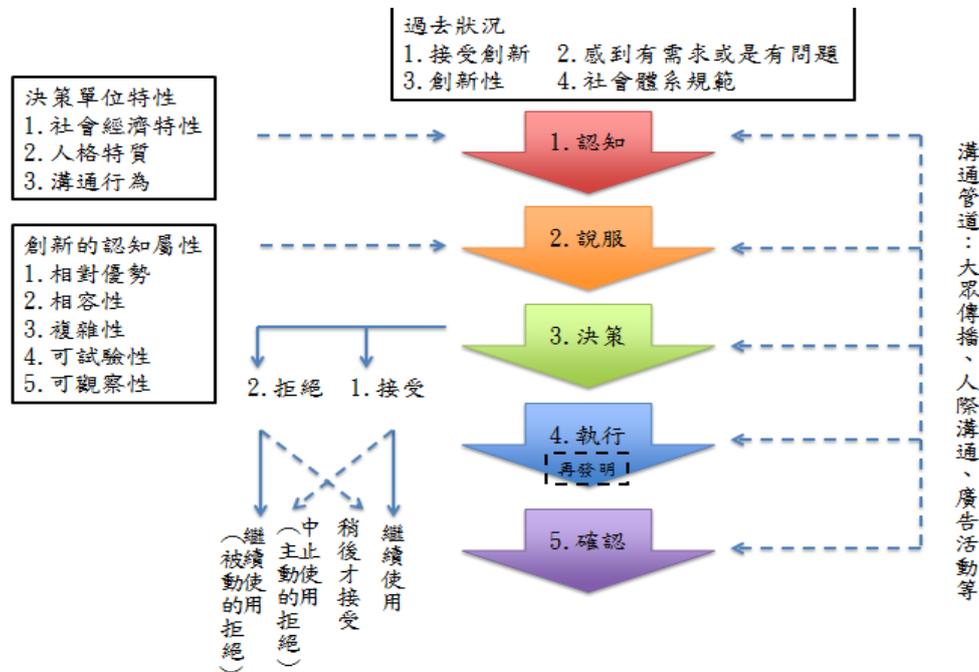


圖 1 創新擴散的決策及過程

資料來源：筆者整理自「創新擴散：為什麼有些好觀念、好產品會一炮而紅，有些卻流行不起來？」

四、創新早期採用者—密特朗的創新擴散過程

依據 Rogers 的創新擴散理論 (2006)，筆者將密特朗之創新過程分析如下：

(一) 認知 (Knowledge) 階段：知道這項創新的存在，並對它的功能有初步的瞭解

在密特朗的認知裡，社會主義事業是一項文化工程，而且經濟的復甦必須與文化的復甦相互支撐，強調「文

化是很重要的經濟投資」。此外，密特朗更意識到羅浮宮早期設計與建築形式不符現況需要，亟需進行一系列的改造，因此決定將羅浮宮「現代化」，並將其定位於真正的美術館。

(二) 說服 (Persuasion) 階段：對創新事物形成認同或不認同的態度

指派文化部長主持羅浮宮改建計畫。文化部長花了九個月的時間參觀世界各大美術館，徵詢館長心目中的理想改建人選，貝聿銘雀屏中選，密特朗更在國會獨排眾議，將羅浮宮增建工程直接委託給貝聿銘。

(三) 決策 (Decision) 階段：採取行動做出採用或拒絕這項創新的決定

接受貝聿銘的專業考量，諸如：地下設置大空間、參觀動線重新規劃、玻璃金字塔建築…等巨大的革新。

除硬體設備的改善，密特朗也為博物館的定位、價值與功能重新做了細緻的調整。修訂法定身分為「公立行政機構」，賦予更大的自主權以及經營層次更靈活的彈性以改變羅浮宮的運作機制，擁有更寬鬆的經營權、人事自主權、財務自主權及收費制度的建立，引領羅浮宮走向創新的經營方向。

在計畫執行的初期，法國民眾群起反對，反彈聲浪不斷，包含：貝聿銘為設計師、埃及金字塔的「文化侵略」、耗費的金錢…等，密特朗總統透過自身的政治權力挹注支持並具體採取一系列作為：遊說地方仕紳支持、透過

大眾傳播媒體等溝通管道推廣想法及在設置等比例金字塔模型，反對聲浪漸漸平息，大眾很快地接收創新事物。

(四) 執行 (Implementation) 階段：開始使用創新事物

密特朗接受建築的大膽創意，展開為期 15 年以上的硬體改造工程，投注高達 69 億法郎的建設經費，堅守公共建設的最高品質。

(五) 確認 (Confirmation) 階段：使用之後有更清楚的瞭解，使用者會繼續使用或效果，並將個人經驗傳播給其他的潛在使用者，可能會影響他們採用創新事物的態度

1988 年玻璃金字塔隆重開幕，以純粹精緻的建築美學成功撫平法國人不安及反對的情緒，在世人心重新植入羅浮宮嶄新的意象。

五、從創新擴散看教育現場的創新

(一) 創新始於敏於發現問題

發現問題是創新的原動力，除了敏於發現問題，如何掌握問題的核心實屬不易。密特朗曾表示：「以往的經濟衰敗根本上就是文化衰敗，生活美學和生活水準同樣重要。」在追求法國整體進步的過程中，密特朗重新定義問題，將問題焦點轉向以文化建設重塑城市質感，果真為法國帶來新氣象，間接解決法國許多社會及經濟問題。或許密特朗在法國人心中地位不

墜的原因就在此，以自己的智慧發現關鍵問題，並以強大的行動力執行問題解決方案，促進改變與創新。

創新本身就是一系列問題解決過程的結果，敏於發現問題，從中獲取有效的解決方案，都有可能促進創新的產生。反思教育現場，許多政策的推行往往是問題發生後才嘗試解決，或是為了急於改善教育現況而欠缺周全或長遠考量，雖是立意良善，卻可能無法聚焦於問題核心，有效解決問題，創新與問題解決方案反而失去其價值及效用性。或許在創新之前，我們都須培養自己對焦點議題的關注，增強發現問題之敏感度，從中尋獲創新契機，並且「對症下藥」，促進成長。

（二）掌握決策之時效性

大羅浮宮計畫中，密特朗採用個人決策啟動一連串的改建創新行為，決策與行動的時間大幅縮短，為創新行動掌握了良好契機與效率。

雖教育事業不應將創新決策交於個人決策，但在這自由民主的時代中，教育市場大門已敞開，面對環境條件的迅速變化，創新決策必須擁有較強的時效性以滿足市場競爭的時間要求；即使原來有很好的創新設想，決策的時間一延滯，可能導致所作出的決策是無效決策，錯失創新擴散之良機。所謂創新，其關鍵之處就在於新，因此，時效性是創新的重要因素，所以也就是創新決策的一大特點。

（三）延遲享受創新的成果

大羅浮宮計畫決策得果斷，但推動歷程並非全然順遂，遭受許多人的質疑與反對，但密特朗不因一時的困境放棄持續革新，確立目標後，花費時間與心力完成一系列革新行為。如密特朗因反對而裹足不前，或急於展現成果而貿然躁進，羅浮宮如何以令人驚豔的姿態重生在巴黎街頭？因此，身為創新決策者或行動者，皆須預留等待的時間，孕育並孵化成果。

教育創新、教育改革亦是教育不斷追求進步的歷程。綜觀我國近年來之教育現場，政府與民間為推動教育發展，投入許多時間與人力。但教育事務牽涉範圍甚廣，改革工作難以畢其功於一役，「十年樹木，百年樹人」，教育與創新皆是不斷成長的歷程，其成效本難在短期內完全呈現，以短時間的成效斷論教育革新之成敗會失於武斷。我們應確立教育之價值觀，長期投注心力與資源，耐心等待結果的出現。

（四）溝通是重要的歷程

創新從構想的種子到開花結果，經歷不同的發展階段，必須克服多重的困難與挑戰，在每一歷程皆須受到執行團隊的育成與照護。因此，成功的創新除了倚賴決策者的高敏覺性及遠見外，重要關鍵在於發揮團隊力量與集體智慧；創新的擴散本質上是溝通的歷程，不難得知創新過程成功的關鍵在於溝通，包含團隊的內部溝通與大眾社會的外部溝通，透過溝通將創意的價值極大化。

大羅浮宮計畫的成功絕非密特朗個人的成就，背後有著無形的力量——溝通，推動創新行為往成功邁進：包括密特朗以自己的美學素養、政治理念為基礎，與具備多元背景及能力的設計、建造團隊溝通想法；以大眾媒體與其政治地位向在野者及法國百姓宣達想法，撫慰反對的聲浪，形成支持的力量。

教育現場，意見領袖正式及非正式的溝通都能對創新的擴散產生推波助瀾的效益，教師推動教學創新、校長推動校務、政府推動教育政策改革，皆需完善人際關係及強化其溝通技巧。且教育創新的過程及相關因素往往錯綜複雜，單一觀點或個人力量絕不足以成就創新，有效集結集體智慧及發揮集體力量，憑藉內部及外部溝通，整合創新團隊的創意與想法，對外宣達想法、行銷創新，如此才能開發出教育的新藍海。

(五) 擴展社會網絡關係

密特朗推動大羅浮宮計畫之際，並非閉門造車，而是積極尋求社會網絡資源，以獲得源源不絕的支持力量。筆者認為，創新擴散仰賴社會網絡的連結，教育專家學者、專業協會、校內外關心教育的所有人皆可能是推動教育創新事務的巨大後盾，從中不僅獲取經費的挹注，也包含成功經驗的傳承，擴散範圍的延伸…等，都是導致創新擴散的有力捷徑。

羅浮宮這座文化殿堂吸納各方菁英的貢獻不斷成長，漫長投注心力與

資源，耐心等待已呈現美好成果。密特朗身為創新的先驅者敏於發現問題，獨排眾議主導羅浮宮的創新改建，這段革命歷程，不僅成就羅浮宮無可取代的地位，也成就了巴黎在世界上的藝文地位。

教育是孕育智慧與文明的神聖殿堂，我們更需利用智慧，挹注心力促進教育殿堂的革新與改變，避免被變動的大時代淘汰廢棄，或成為阻礙人類文明進步的絆腳石。我們固然需要一位像密特朗一般擁有智慧與行動力的決策者帶領教育工作者前進，但在教育現場帶領學生成長的我們，何嘗不是肩負決策者與行動者之重任？

創新並非一時興起的行為，須經過一系列的活動、溝通與決策，包含溝通的歷程、關鍵人物對創新的意見皆會影響個人或團體改變採用創新之態度。或許現在教育界欠缺的並不是真知洞見與理性分析，而是將教育看成是有待創新的產品，需要真正大膽、有想像力且別於現況的領導與決策，以及一群耐心，懂得溝通技巧的創新領導團隊帶領大家改造教育，隨著時間強化教育的功能，並且主動積極發掘更多的創新潛在使用者，開創教育的新風貌。

參考文獻

- 許琳翊（2013）。從創新擴散理論看幼兒園教師接受創新之再發明歷程（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。

■ 唐錦超（譯）（2006）。**創新的擴散：為什麼有些好觀念、好產品會一炮而紅,有些卻流行不起來？**（原作者：Everett M. Rogers）。臺北市：遠流。

■ 鄒芷昀（2013）。**以創新擴散理論探討我國電子發票的接受程度**。元智大學，桃園市。

■ 鄭燕沁（譯）（2013）。**知名博物館：羅浮宮**。（原作者：Alessandra Fregolent）。臺北市，閣林。



試論以歷史思維能力（historical thinking skills）為導向的課程設計----以《Reading Like a Historian》教材和 AP 美國歷史課程為討論對象

朱茂欣

臺北市立第一女子高級中學教師

一、緣起：閱讀素養（reading literacy）與臺灣中等學校歷史教學的新趨向

（一）近來中等學校考試測驗方式的改變

隨著十二年國教的實施，特色招生的考試方式成為教育界討論的重大議題。101 年 8 月 10 日，基北區公布特色招生考試說明，提出打破以往分科考試方式，只考「閱讀理解素養」和「數學素養」。其中，「閱讀理解素養」考科試題以文章方式呈現，內容涵括科學、社會、文學、公民素養四範疇，目的在「評量出學生面對情境式的文本，能夠理解與詮釋、反思及批判思考文本的內容與呈現形式，以及依據文本內容建立自己的立場、主張，以證據論述自己的主張，能作進一步的推論及問題解決」。

上述基北區特色招生考試方式的設計理念，應是受到當今世界各國教育改革重要指標----2000 年以來經濟合作暨發展組織（OECD）每三年舉行一次的國際學生評量計畫（The Programme for International Student Assessment，簡稱 PISA）影響。PISA 測驗分為閱讀、數學及科學能力三項，題目閱讀量高，題型包含選擇題、封閉式建構反應題（填充、簡答）、以及開放式建構反應題各三分之一。

此外，由臺師大心測中心負責命題的國中教育會考社會科試題，題型也擬由現行全部皆為選擇題，逐步加入非選擇題型。至於大學入學考試中心負責命題的高中指定科目考試歷史考科試題，則是已經從 103 年開始，加入文本閱讀題型的試題。

（二）近來中等學校歷史教學的改變

受到當今教育界重視閱讀素養的趨向影響，再加上考試測驗方式實際變革的帶動效果，近來中等學校歷史教學也開始產生改變。以北一女中歷史科為例，102 學年度開始，成立了「歷史教學暨讀書跨校社群」，在東吳大學林慈淑教授的建議下，選擇 Sam Wineburg 等人編著的美國中學歷史教材《Reading Like a Historian》¹進行討論，希望精進有關閱讀素養的教學方法，並創新相關課程設計。

（三）近來高中特色課程的設計與國際課程的引進

¹ 該書現已由臺灣大學宋家復教授翻譯出版。宋家復《像史家一般閱讀：在課堂裡教歷史閱讀素養》，臺北市：國立臺灣大學出版中心，民 105。

(四) 近來高中特色課程的設計與國際課程的引進

隨著十二年國教的實施，各高中必須自行籌劃特色學分課程的開設。為了增進高中課程的廣度與深度，並與國際上的知名大學接軌，引進國際課程成為高中特色課程設計一項新的嘗試性做法。以建國中學為例，計畫於 103 學年度開設微積分 AP 課程，作為特色課程之一；同時，在 103 年 8 月舉辦 AP 課程教師暑期研習班，其中包括統計學、英語語言和寫作、物理 1&2、美國歷史四個科目，以培訓臺灣高中老師開設高中 AP 課程的相關知能。

所謂的 AP，即「大學先修課程」(Advanced Placement Program)，是一種國際上通行的課程認證機制，由美國大學理事會 (College Board) 主辦，讓有能力的高中學生透過這項課程能夠在高中階段預修大學學分課程。修課的高中生一旦通過相關測驗後，未來進入大學可以抵免學分、縮短修業年限。目前世界上有 40 多國、3000 多所大學採認 AP 學分課程。

二、理念：歷史思維 (historical thinking) 導向的課程設計與美國中學歷史課程改革的趨勢

(一) 傳統的美國中學歷史課程

《Reading Like a Historian》的作者 Sam Wineburg 在書中的前言提及，2006 年的美國教育測驗 (National Assessment of Educational Progress)，其中羅列出數量龐大的美國人所不可

或缺、需要知道的歷史知識；而中學歷史教師平日需要面對比電話黃頁還厚的課程標準相關文件。歷史教師在課堂上教授學生大量歷史事實，卻很快地被學生徹底遺忘。這樣的情形，讓老師和學生對歷史這門科目，同樣都深感挫折。

(二) 歷史思維：「歷史」與「思維」之間的關聯

Sam Wineburg 在書中前言提及，歷史事實 (historical facts) 對於歷史理解 (historical understanding) 當然是至關重要的；但是，要讓歷史事實在學生的記憶中存留下來，事實必須被放置在有意義的歷史問題之中。在歷史教學中提出歷史問題引導學生的重要性，在於適當的問題能夠有效激發學生探究的興趣，使得學生願意主動熱切地去尋找答案。

(三) 歷史思維導向的課程設計

為了發展學生的歷史思維能力，Sam Wineburg 認為學生必須跳脫舊式學習教科書和練習測驗試題的窠臼，也就是被動地接受一個簡單的標準答案；而改變為透過閱讀、分析許多原始材料，像是一手文獻、圖表、圖像、或是政治漫畫，來提出、並思考各種歷史問題。Sam Wineburg 個人特別強調理解歷史的兩種方法是史料來源 (sourcing) 和脈絡化 (contextualization)，包括問材料的作者是誰？寫作的時間為何？材料被寫成的形式和性質為何？聽眾是什麼身份？材料的可信度可能有多高？是否表達出什麼特定的觀點？透過上述的

過程，學生能夠學習到歷史發展的模式、矛盾現象背後的意義，並且引用種種事實論證自己的看法。

(四) 美國中學歷史課程改革的意義

Sam Wineburg 在書中前言提及，雖然大部分學生未來很少會真正成為職業歷史學家，但是前述歷史思維導向的課程卻能有效幫助閱讀能力中等以下程度的學生，面對充斥著大量網路「資訊」偽裝成「知識」的現實情境，克服人們智識上習慣的懶惰，對於各種訊息提出問題：它的作者是誰？可信度如何？觀點為何？而這種相關能力，是培養中學學生具備現代社會公民素養所不可或缺的。

值得注意的是，Sam Wineburg 表示，《Reading Like a Historian》一書並不是為了成為教科書的替代品，而是透過美國史上幾個關鍵事件歷史問題的相關課程設計，來激發教師們對於歷史教學的想法。因為沒有兩個教學情境是一模一樣的，老師們必須根據課堂的實際教學情境，發展出自己的教學方法。重要的是，學生能夠懂得視教科書為文獻的一種，而不是具有絕對性的說法；同時，教師能夠在現有課程規準、測驗訓練的種種限制

中，創造性的去運用教科書進行教學，而避免掉教科書可能存在的缺點。

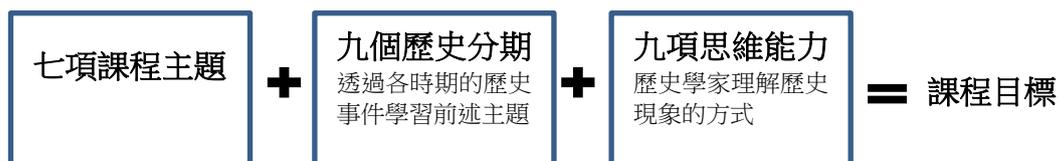
三、課程實例：一個思維能力導向的課程設計實例----AP 美國歷史課程

(一) AP 課程各科目共同採取的教學方法

AP 課程不同的科目之間，有一套共同的教學方法，即強調「以學生為中心、以探究為基礎」的教學理念。AP 課程除了學習大學階段的高級知識以外，重點在培養學生的批判性思維（critical thinking）、解決問題的能力（problem solving）、研究能力（research）、应用能力（application）和創新能力（innovation）。同時，AP 課程也提倡類似「學習共同體」的教育概念，教室座位採取圓桌佈置，重視學生課前自學、課堂互動參與、以及師生對等的教學方法。

(二) AP 美國歷史的課程設計

AP 美國歷史的課程架構設計，由七項課程主題、九段歷史分期和九項思維能力構成，圖示並說明如下



AP 美國歷史的七項課程主題，類似於我們政治、社會、經濟、學術等專史的概念，但是其主題設計更具備有議題性，七項主題分別為：身份認同（identity）、產業經濟（work, exchange, and technology）、人口移動（peopling）、政治權力（politics and power）、美國的世界角色（America in the world）、地理環境（environment and geography — physical and human）、思想文化（ideas, beliefs, and culture）。

AP 美國歷史的九段歷史分期，分別為：1491-1607、1607-1754、1754-1800、1800-1848、1844-1877、1865-1898、1890-1945、1945-1980、1980-Present。

AP 美國歷史的九項思維能力，分別屬於四種能力類型，分別為：

1. 時序觀念（chronological reasoning），包括三項相關能力：因果關係（historical causation）、延續

與變遷（patterns of continuity and change over time）、歷史分期（periodization）。

2. 比較和脈絡化（comparison and contextualization），包括比較、脈絡化兩項能力。
3. 證據和論點（crafting historical arguments from historical evidence），包括論據（historical argumentation）和使用相關史料（appropriate use of relevant historical evidence）兩項能力。
4. 歷史解釋和綜論（historical interpretation and synthesis），包括解釋、綜論兩項能力。

（三）AP 美國歷史課程的測驗設計

2014 年 AP 美國歷史測驗增加了文本閱讀題型（document-based question）這個項目，各項題型、題數、考試時間、配分比重，列表如下。

表 1
文本閱讀題型

第一部份			
選擇題組題 (multiple-choice questions)	55 題 (每個題組含 2-5 題)	55 分鐘	40%
簡答題 (short-answer questions)	4 題	45 分鐘	20%
第二部份			
文本閱讀題 (document-based question)	1 題 (含 7 則史料)	60 分鐘	25%
申論題 (long essay questions)	2 題擇 1 題	35 分鐘	15%

AP 美國歷史測驗的問答題（包括簡答、文本閱讀、和申論）配分比重超過選擇題，佔 60%；而其中測驗難度和層次較高的文本閱讀和申論題（第二部份），則佔 40%。當閱讀理解素養成為歷史教學新趨勢的同時，歷史測驗的重點就在於評量學生形成自己的立場或推論時，能否有效呈現論述依據的充分性或論述邏輯的一致性，很明顯的，問答題比起選擇題在評量的廣度和深度上，更能夠達成上述測驗目標

(四) AP 美國歷史測驗問答題型的評分規準 (rubrics)

AP 美國歷史測驗問答題型的評分規準設計，以文本閱讀題為例，共有五個項目，包括論題、文本論據、其他例證、脈絡和綜論，滿分為 7 分，表列並說明如下。

表 2

AP 美國歷史測驗問答題型評分規準

論述主題 (thesis)	0-1 分	
文本論據 (argument)	0-3 分	文件 1
1. 文件表達的 觀點		文件 2
		文件 3
2. 文件寫作的 目的		文件 4
		文件 5
3. 文件寫作的 背景		文件 6
		文件 7
4. 文件訴求的 聽眾		
其他例證 (outside information)	0-1 分	
脈絡 (context)	0-1 分	
綜論 (synthesis)	0-1 分	

1. 論述主題：依據問題擬定出一個適切的論述主題（測驗目標是評量「證據和論點」的思維能力）。
2. 文本論據：使用並分析題目中的七則文件作為論述證據，支持論述主題；文件的分析應包含文件表達的觀點、寫作的目的、寫作的背景和訴求的聽眾（測驗目標是是評量「證據和論點」的思維能力）。
3. 其他例證：在題目的七則文件之外，舉出其他的例證，支持論述主題（測驗目標是是評量「證據和論點」的思維能力）。
4. 脈絡：在歷史的脈絡中，討論論述主題（測驗目標是是評量「脈絡化」的思維能力）。
5. 綜論：綜合上述的內容，寫成一篇條理清楚、有說服力的論文（測驗目標是是評量「歷史解釋和綜論」的思維能力）。

四、問題一：「閱讀理解素養」與歷史教育的角色定位

當前臺灣中等學校教育在 PISA 測驗方式的影響下，重視學生的「閱讀理解素養」表現，也就是說，臺灣中學教育的趨勢，是在養成現代社會公民所需具備素養的教育前提下，著重於培養學生通過各種外在資訊的理解，進而形成自己的論證、見解的相關能力。而學生「閱讀理解素養」的培養過程，不同於以往分科教學的作法，同時涵括科學、社會、文學、公民等範疇，因而中學的歷史教育也必然面臨自身教育角色的重新定位問題。究竟歷史學科能夠提供給中學生

什麼樣的歷史學科特有的閱讀素養能力？在 Sam Wineburg 的看法中，史料來源（sourcing）和脈絡化（contextualization）兩項是歷史學科最重要的學科特有的閱讀素養能力。個人認為，前述兩者中，尤其又以時序、變遷、脈絡化等思維能力，為歷史學科最重要的學科特有能力（個人從校內英文科同仁處得知，AP 英語課程同樣強調辨別資料來源的閱讀能力）。

（一）問題二：史料的理解、論證能力與必備的歷史基礎知識

當歷史測驗方式轉變為文本閱讀題型，有一個問題也可能隨之產生，那就是歷史學科的考試和語文閱讀測驗究竟有何不同呢？一個有趣的現象，隨著校內的歷史期中考開始嘗試加入文本閱讀試題，個人原本預期，學生可能會因為不習慣長篇史料的閱讀（特別是非選擇題）而降低成績表現；然而，結果往往卻是學生成績反而較過去進步。個人推測原因是對於學生而言，要記得諸多歷史基礎知識的困難度，高過於讀懂並推理一段文字不會過於艱澀的歷史材料。另一個值得探討的現象，103 年指定科目考試歷史考科加入文本閱讀題型的試題，外界原本認為資料閱讀的難度較往年提高，預估均標比去年下降 5 分左右；實際上均標卻是提高了 3 分。

從本篇論文前面的敘述可以得知，Sam Wineburg 並不期望《Reading Like a Historian》教材成為教科書的替代品。個人認為，原因是教科書在提供學生整體歷史認識、以及建立學生

基礎歷史知識兩方面，仍然有其不可替代與必要性，與文本閱讀教學的探究學習的模式，兩者是可以相輔相成的。此外，AP 美國歷史測驗中的文本閱讀題，採取的是包含七則史料、寫作時間長達 60 分鐘的申論題型式（整個考試時間是 195 分鐘）；同時，學生的論述內容，除了適當地引用題目中的七則史料作為論證依據，還要求在七則史料之外，至少再另外自行舉出一項相關史實證據來支持論述主題，並且學生的論述必須符合歷史脈絡情境。由此可見，AP 美國歷史測驗在史料論證能力之外，也同時看重學生的歷史基礎知識與歷史整體認識。

（二）問題三：文獻材料與傳統原典

當前強調思維能力的課程設計，其隱含的教育宗旨是在培養現代社會公民所需具備的工具性能力（instrumental skills）；在這個前提下，傳統文獻就被化約為目的在養成學生歷史思維能力的材料。然而，傳統文獻，特別是具備高度思想性的經典，本身其實具有創作者所賦予的內在思想理路；而傳統的讀書法，初學者的入門方式，並不從提出問題、質疑材料、運用思維能力開始，更為基本且要緊的態度是師法古人、體會書籍的內蘊生命、得到人文精神的陶冶或人生智慧的啟發。當閱讀書籍累積到一個程度，自然而然能開展出融會貫通、豁然開朗的思維能力。究竟中學歷史教育，除培養現代公民思維能力外，是否應該同時重視人文精神、人生智慧與原典閱讀？（像是 AP 英語課程仍然包含有西方傳統哲學思想的內容）。

(三) 問題四：國際標準化教育與自身民族特色的教育

當前國際上全球化的巨大浪潮，使得我們國家不僅是經濟的領域，在教育方面同樣受到很大的衝擊。西方人在教育方面，如同工業部門一般，樹立起一套通行國際的標準化教育規格，藉以引領全人類未來的文化、思想發展走向。相對地，國內教育界面臨著優秀高中生選擇直接前往海外接受大學教育人數日益增多的憂慮。例如，《中國時報》2014年8月7日報導，

「受到全球化潮流與知名大學來臺招生雙重影響，明星高中考生放棄國內臺大等名校，跨海就學的趨勢日益明顯。以建國中學為例，今年應屆畢業生赴海外就讀共 38 人，去年只有 13 人，較去年成長約 3 倍。」究竟中學歷史教育，在學習西方著重思維能力的教學方法外，是否應該更加重視具有自身民族特色的教育內容，使得我們的學生未來面對全球化的世界舞臺，能夠藉由展現民族特色來自我定位、並增加自身國際競爭力？



從新移民子女之族群認同談教育與輔導人員之積極思維與作為

鍾才元

臺北市立大學師資培育及職涯發展中心副教授

林蔚芳

臺北市立大學心理與諮商學系副教授

一、前言

研究顯示，同時有強勢與弱勢族群背景的雙族裔個體（如美國歐裔與非裔通婚所生子女），在成長過程中會面臨父母雙方族群文化不一致或價值衝突的情況，因而在自我概念發展上會面臨不少的困擾及挑戰（Phinney, 1989; Poston, 1990）。例如，他們常會有意或無意地隱藏或拒絕自己的其中一種族群身分（Root, 1990; 1996），或視自己為一種特別的族群或所謂的「邊緣人」（Breland, 1998; Kerwin, Ponterotto, Jackson, & Harris, 1993）。臺灣也有為數不少的學生同時有強勢與弱勢族裔背景，如臺灣男性與東南亞女性通婚所生子女（以下簡稱「新移民子女」）。在臺灣的族群生態下，新移民子女的母方族群（如越南人、泰國人或菲律賓人等）也屬少數族群，因此這些兒童也會有上述自我概念發展的困擾及挑戰（莫藜藜、賴珮玲，2004）。臺灣的新移民子女會以哪一種族群身分來稱呼自己？他們對自己所屬的二個族群是否有差別性的評價？國中小新移民子女族群認同傾向發展之現況為何？有哪些影響因素？教育與輔導相關人員可以如何協助之？這些都是本文所關注之議題。

本文擬透過相關研究發現之梳理，試圖歸納出新移民子女之族群認同發展現況及特徵，藉以增進教育或社會工作者對新移民子女的認識，並對教育與輔導人員應有之思維及積極作為提出相關建議。

二、新移民子女族群認同之挑戰

族群認同乃個體基於族群歸屬感而在想法、態度與行為上與所屬族群連結的心理歷程（Aboud, 1987），其中最基本的要素是族群自我認同（ethnic self-identification）與族群態度（ethnic attitude）。前者係個人對其族群身分之理解與選擇，是自我概念極為重要的成分（Erickson, 1968; Harter, 1999）；後者則指個人對族群之主觀評價、情感投入及人際互動傾向，不僅會影響個人與我族或他族成員的互動頻率與方式，也會影響個人的人際關係與社會適應（Phinney, Jacoby, & Silva, 2007）。

在臺灣，雙親都屬強勢族群的一般兒童，在族群認同過程中並不會有太多的困擾與困難，但對新移民子女而言，族群認同卻可能是一個充滿掙扎的歷程，且不利於其對母方族群的認同。首先，新移民子女成長過程主要與父方族群互動，可長時間與近距

離地認識父方族群，學習其文化。臺灣又是父系社會，子女有從父姓的習俗，大多數人會習慣的認定新移民子女就是臺灣人，不管這些兒童本身如何感想。相對的，這些小孩極少與母系親戚接觸，對母方族群與文化相當陌生。即便新移民努力地透過「縫隙」（如家鄉食物與相片等），對其子女傳遞點滴、微弱的母方族群文化，且其子女也能感知到「內蘊於身體深處的另一股隱約幽泉」（李國基，2008，頁123），但終究母方族群文化相對遙遠且勢單力薄，不容易讓新移民子女產生強烈的認同動機。

其次，母方族群的語言（如越南語、泰語等）在臺灣處於弱勢，不像美國的雙族裔者——父母雙方族群至少還使用共同的語言。尤有甚者，有不少新移民在家裡不被鼓勵或被禁止使用母語與小孩交談（馮涵棣、梁琦涵，2008）。許多新移民子女因而聽不懂、也不會說母語，或即使聽得懂、卻不太會說。語言乃通往族群文化的主要工具，在母方族群語言極端弱勢且又不被鼓勵學習及使用的情況下，這些兒童也無法透過語言產生對母方族群文化的認同。

再者，普遍存在於社會上或學校裡有關新移民的刻板印象或偏見也是一個極大的干擾因素。研究顯示，大眾媒體對新移民或其配偶常有負面描述（李國基，2008；林開忠、張雅婷，2003；張敏華，2005；夏曉鶯，2001，2005；蔡臺鴻，2009）。新移民子女或直接接觸這些報導，或輾轉從親戚、鄰居、老師與同學的口中得知這些負

面描述；有些甚至會從祖父母或父親口中聽到不利於其母親的負面批評（李國基，2008；楊艾俐，2003）。至於新移民子女本身，媒體也常形容他們為適應不良者、發展遲緩者或早產兒、需特別關懷照顧者或家境堪憐者等（張敏華，2005）。他們在學校或社區裡也常有被污名化的經驗，如被同學稱呼為「越南仔」、「混血兒」，媽媽被取笑為「菲傭」等（李國基，2008）。在整體社會環境對他們的母親不友善的氛圍下，這些學生不免會感到難堪與難過，有些人因而不認同母親的國家，甚至有不認同母親的情形（楊艾俐，2003）。

三、新移民子女族群認同之發展現況

新移民子女在充斥著對其母方族群有刻板印象或偏見的環境下成長與求學，其族群態度與自我概念很難不受影響。在臺灣的族群生態下，新移民子女的族群認同呈現怎樣的樣貌，很值得我們深入了解。本文針對四個相關研究的發現加以整理，其中二個是質性研究（李國基，2008；馬藹萱，2005），二個是量化研究（鍾才元、林惠蘭，2015；龔元鳳，2007）。這些研究的樣本是國小五、六年級學生或國中生，來自基隆市、新北市或屏東縣。經整合研究發現後，可將新移民子女族群認同發展現況歸納為下列五個特徵：

第一、新移民子女的族群認同呈現非常多元的樣貌。馬藹萱（2005）發現，國中階段的新移民子女有認同

於一種身分(如臺灣人);二種身分(如臺灣人與混血兒);三種身分(如臺灣人、華僑及閩南人)、甚至四種身分(如臺灣人、混血兒、菲律賓人及外國人)的情形。鍾才元與林惠蘭(2015)則發現有雙族群身分認同者、父方族群身分認同者、情境身分認同者(族群身分視情境而定)、母方族群身分認同者以及邊緣身分認定者(不承認父母雙方族群身分)。

第二、一定比例的新移民子女的族群身分認同具彈性與不確定性。馬藹萱(2005)發現,有一些新移民子女出現「族群認同轉換」的情形,會依據當下社會情境之要求或互動對象之期待,以「千面人」的方式來呈現適切的身分(頁24)。同樣的,鍾才元與林惠蘭(2015)發現,有一成多的新移民子女屬於情境身分認定者。

第三、在眾多族群認同形態中,同時認同於父母雙方族群是大多數新移民子女的寫照(李國基,2008;鍾才元、林惠蘭,2015;龔元鳳,2007)。

第四、新移民子女的父方族群認同與母方族群認同具有連動性,亦即對父方族群認同度愈高者,對母方族群的認同度也愈高(龔元鳳,2007;鍾才元、林惠蘭,2015)。

第五、新移民子女的族群身分認同及族群態度與其自尊有連動現象。相較而言,雙族群身分認同的新移民子女有較正向的族群態度與較好的自尊表現(龔元鳳,2007;鍾才元、林惠蘭,2015)。

族群認同牽涉許多社會環境影響因素,由以上研究發現可知,我們不宜先人為主的以單一思維來看待新移民子女的族群認同,也不宜把單一族群價值觀強加諸於他們身上。

四、教育與輔導人員應有之積極思維與作為

新移民子女並非學校體制內的唯一少數族群,其他類型的弱勢族群(如原住民學生、身心障礙學生或家庭社經地位弱勢學生)亦不在少數。這些學生在求學歷程會因為異於主流族群的背景而產生較多的適應不良問題,需要我們給予更多的關懷與協助。因此,基於專業倫理與專業效能,教育與輔導工作者面對這些學生或個案時,也需要有積極的思維與作為:

(一) 強化個人之多元文化素養

首先,面對新移民子女族群認同的多元樣貌,教育與輔導人員應積極提升個人多元文化素養(multicultural literacy)。多元文化素養是理解、尊重、關懷及欣賞不同族群文化之態度與能力,也是致力於使社會更公平與更合乎人性的知識、能力與承諾(Banks, 1997; Banks & Banks, 2009)。缺少多元文化素養會使我們帶著狹隘的文化視野,依據單一的文化假設來定義所謂的事實,並對學生不同文化背景需求缺乏敏感度,以致無法考量造成行為差異背後可能的不同原因,甚至可能陷入一種抗拒調整與拒絕改變的單一思維中(修慧蘭、林蔚芳、洪莉竹譯,2013, 109頁)。然而,大

多數的中小學老師出身於主流族群，在師資養成過程亦未必修習多元文化教育相關課程（黃郁婷、葉嘉瑜，2014），所以在教學過程中常會不自覺的進行自身文化的再製（何青蓉，2003），或輔導時將少數族群學生的一些想法或行為誤解為偷懶、孤僻、或反社會等個人因素（Sue & Constantine, 2003）。這些現象顯示教師與輔導人員之多元文化素養仍有不足，亟需有所省思與不斷地提升。

陳靜惠（2012）亦認為教師與輔導老師比一般人更需具備多元文化素養，因為他（她）們可以將它融入教學與輔導歷程，讓學生體會多元文化的豐富性以及提升學生的多元文化素養。教師與輔導人員可從下列八個面向（王雅玄，2007）來衡量並強化個人的多元文化素養：一、理解不同族群文化的能力；二、接受、同理與寬容不同族群文化的能力；三、文化溝通、文化分析與多元文化評量能力；四、辨識族群差異與挑戰族群偏見的能力；五、揉合文化觀與文化價值相對觀；六、雙語或多語能力；七、塑造多元文化環境的能力；八、文化親合與文化信任能力。我們若能從這八個方向努力，個人的多元文化素養必可不斷的提升。

（二）營造校園多元文化環境

由前述所歸納的研究結果可知，在諸多不利於母方族群認同的社會環境下，大多數新移民子女仍能同時認同於父母雙方族群，實屬難能可貴的現象，但仍有少數新移民子女的族群

身分認同是不確定的，代表其環境仍然存有不利因素。有鑒於此，教師與輔導人員可持續且積極的營造多元文化的校園環境，以協助新移民子女之族群認同發展。我們可先從檢視個人是否存有對非主流族群之刻板印象與偏見開始。陳莞茹（2012）提出幾個自我檢視的線索：是否習慣私下將學生命名分類（「我們班上那個印尼小孩又...」）、是否盡量避免處理新移民子女的事情（如消極處理學生間的族群嘲弄）、是否在學習機會或表現上給新移民子女差別期待或待遇（對新移民子女的國語文要求較低）、是否對新移民子女較沒有耐心、較容易動怒（不自覺地用較大的音量處理新移民子女的衝突事件）、以及是否覺得教導新移民子女的國語文、歷史或寫作較為浪費時間等。如果以上問題的答案「是」多於「否」，即表示教師與輔導人員或多或少對新移民家庭也有刻板印象與偏見。當務之急便是積極地透過閱讀與參加研習或工作坊，藉以戒除個人的族群刻板印象或偏見。

教師與輔導人員還要更積極的在課程教學或輔導歷程中，協助每一位學生認識個人的雙族裔或多族裔背景與其優勢，並鼓勵他們欣賞及培養多元文化意識與能力（如雙語能力與多元文化觀點等）。例如，可從體驗學習著手，設計出可讓學生展現及體驗雙族裔或多族裔優勢之系列學習課程或體驗活動，讓每一位學生以正向的角度重新認識不同族群與其文化的價值與貢獻，進而欣然認同自己所屬的族群、積極學習不同族群的文化。

(三) 輔導學生之正向族群意識與認同

由前述研究結果的整理亦可知，族群身分認同與族群態度及自尊具有連動關係。因此教師與輔導人員若能積極地輔導適應不佳（如有負面自我概念、低自尊或同儕關係不佳）的新移民子女，協助他們發展出正向的族群認同，對於學生的自尊亦有提昇的效果。例如在教學或輔導活動中，融入正向族群交流與多元文化價值議題；或在晤談過程中，引導學生述說並積極地聆聽其族群認同的經驗（如尷尬的身分、不平等待遇、同儕的取笑等），使其能獲得情緒上的支持，並得以從不同的角度檢視自己的情境而產生新的觀點等，讓學生有機會形成正向族群意識與認同。

兒童與青少年之族群認同乃持續性動態歷程，允許個體透過新的、正向的族群經驗而改變其族群認知。如將每一次之輔導或諮商過程營造為正向之族群交流與互動經驗，則每一位參與者都可以在課程或活動中得到正向之跨族群互動經驗，建立和諧的跨族群人際關係。

參考文獻

- 王雅玄（2007）。多元文化素養評量工具及其應用：現況與展。**教育研究與發展期刊**，3（4），149-179。
- 何青蓉（2003）。跨國婚姻移民教育的核心課題：一個行動研究的省思。**教育研究集刊**，49（4），33-60。
- 李國基（2008）。**東南亞外籍配偶子女雙族裔認同之研究**（未出版之博士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統 <http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/30437970605507900244>。
- 林開忠、張雅婷（2003）。臺灣媒體中的外籍新娘。載於蕭新煌（主編），**臺灣與東南亞：南向政策與越南新娘**（頁187-214）。臺北：中央研究院亞太區域研究專題中心。
- 修慧蘭、林蔚芳、洪莉竹（譯）（2013）。**專業助人工作倫理**（原作者：G. Corey, M. S. Corey, & P. Collanan）。臺北市：雙葉。
- 夏曉鵬（2001）。外籍新娘現象之媒體建構。**臺灣社會研究**，43，153-196。
- 夏曉鵬（編著）（2005）。**不要叫我外籍新娘**。臺北：左岸。
- 馬藹萱（2005）。**跨國婚姻子女族群認同之初探**。國科會計畫期末報告（計畫編號：93-2412-H-004-021）。
- 張敏華（2005）。「新臺灣之子」的媒體形象：外籍配偶子女之新聞框架研究（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統（<http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/27442263802515857122>）。
- 莫藜藜、賴珮玲（2004）。臺灣社會「少子化」與外籍配偶子女的問題初探。**社區發展季刊**，105，55-65。

- 陳莞茹（2012）。看不見的存在—檢視學校中對新移民子女的偏見。臺灣教育評論月刊，1（8），35-37。
- 陳靜惠（2012）。教師的多元文化素養—新移民子女談起。臺灣教育評論月刊，1（7），57-59。
- 馮涵棣、梁琦涵（2008）。越南媽媽、臺灣囡仔：臺越跨國婚姻家庭幼兒社會化之初探。臺灣人類學刊，6（2），47-88。
- 黃郁婷、葉嘉瑜（2014）。國小教師的多元文化素養與新移民女性家長親師互動之研究。學校行政雙月刊，93，16-35。
- 楊艾俐（2003）。臺灣之子：臺灣變貌新移民潮。天下雜誌，271，95-99。
- 蔡臺鴻（2009）。外籍新聞的污名化—以新聞事件報導為例（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統（<http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/35159507958334313699>）。
- 鍾才元、林蕙蘭（2015）。東南亞籍女性新移民之子女在族群自我認同與族群態度上之表現。人口學刊，51，97-136。
- 龔元鳳（2007）。大陸與東南亞新移民女性子女族群認同之差異研究（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統（<http://handle.ncl.edu.tw/11296/ndltd/84483833084456965040>）。
- Aboud, F. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes. In J. S. Phinney & M. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization: Pluralism and development* (pp. 32-55). Newbury Park, CA: Sage.
- Ahmed, S., Wilson, K. B., Henriksen, R., & Jones, J. (2011). What does it mean to be a culturally-competent counselor. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 3(1), 17-28.
- Banks, J. A. (1997). *Educating citizens in a multicultural society. Multicultural education series*. NY: Teachers College Press.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives*. NY: John Wiley & Sons.
- Breland, A. M. (1998). A model for differential perceptions of competence based on skin tone among African Americans. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 26(4), 294-311.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

- Harter, S. (1999). *The construction of self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Kerwin, C., Ponterotto, J. G., Jackson, B. L., & Harris, A. (1993). Racial identity in biracial children: A qualitative investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 221-231.
- Phinney, J. S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.
- Phinney, J. S., Jacoby, B., & Silva, C. (2007). Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 478-490.
- Poston, W. S. (1990). The biracial identity development model: A needed addition. *Journal of Counseling and Development*, 69(2), 152-155.
- Root, M. P. (1990). *The multiracial experience: Racial borders as the new frontier*. London: Sage.
- Root, M. P. (1996). Resolving 'other' status: Identity development of biracial individuals. *Women and Therapy*, 9, 185-205.
- Sue, D. W., & Constantine, M. G. (2003). Optimal human functioning in people of color in the United States. In W. B. Walsh (Ed.), *Counseling psychology and optimal human functioning* (pp. 151-169). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multi-cultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.



淺談高風險學童的教育隱憂

黃秋霞

國立屏東大學特殊教育學系助理教授

一、前言

整個社會結構的快速變遷，家庭功能也隨之改變，雙薪家庭的普遍性、老年化的趨勢、少子化的事實、隔代教養的替代、離婚或單親的趨升、甚至是高風險家庭(at-risk family)的銳增。本文的高風險家庭意指：家庭功能不彰、文化刺激不足、社經地位不利、家暴凌虐、物質濫用等，直接或間接會影響學童的人格、學習、情緒或行為、人際或社交互動等發展。上述種種的關鍵問題，已不再是都會區的普遍現象，也漸蔓延至臺灣各偏鄉地區；都會區的家庭或許在社會支持系統與服務資源相較於偏鄉地區能取得專業諮詢較便利、快速或多元性。反觀，偏鄉地區的家庭或學童常因地緣或交通等不便之故，是否能如都會區家庭或學童能便利的就取得所需要的資源、是否皆被社會公平正義善待過、是否皆有過均衡的機會取得應享有的教育權益？冀望若未來，教育、社福或醫療等單位也能更周延地顧及各偏鄉高風險家庭或學童的特殊需求，減少城鄉差距的不對等關係，提升偏鄉高風險家庭或青少年的就業率，或許欲改造或提升臺灣 X 世代與 Y 世代的可能性就更高些，以及未來臺灣的全球競爭力即能更上一層樓的可能性也會更多些。

二、關鍵問題—教育隱憂

根據筆者多年督導國小階段的特教實習、多次親自執行補救教學的實務經驗、甚至曾擔任永齡基金會偏鄉課輔師培生的諮詢經驗中得知，國中小階段因學習、情緒或行為、人際互動有問題的學童，多數來自都會區家庭功能不彰、偏鄉隔代教養、單親、甚至是高風險家庭的學童等；其關鍵問題—教育隱憂，究其主因皆來自家庭因素。校園課堂中，教師們皆盡力卯足了精力與心力，教導或輔導高風險學童，其效果卻很有限，讓不少現場教師或校方，常深感力不從心。必要時，教師也會尋求相關單位而提供額外的補救教學或輔導支持系統，以解決諸如此類的教育隱憂。放學後，不少高風險學童回到家時，長期以來，學童處於無持續性的家庭支持功能或重要家人監督協助之下，讓他們常常獨自在家或遊蕩在外；若遭遇任何問題時，卻又求助無門時，常會漠視或擱置問題、甚至選擇逃避或自我放棄...。久而久之，其學習、情緒或行為的問題因延宕過久，因無從改善舊問題，卻又衍生其他新問題。為此，從事教鞭的筆者常反思高風險學童的教育隱憂，多年來，雖學校的外加式課後輔導或早自習補救教學或許能改善學童現階段的學習困難，也或多或少能減輕教學現場者的挫折感，卻無法解決學童根深蒂固-家庭功能不彰的問題。高風險家庭不僅會影響學童的整體人格、情緒或行為、學業表現、

以及人際互動關係的發展；此問題並不僅是家長自身的職責，也是個體本身、家庭成員、社會系統或國家運作的職責所在；臺灣社會結構快速變遷之下的衍生問題之一——高風險學童，卻潛藏著 X 世代與 Y 世代在整體社會結構與教育隱憂的拉鋸戰。

根據內政部近年的調查結果顯示：臺灣將近有十分之一的孩子是「浮萍兒」，意即放學或放假時，他們會到處遊蕩。因社會變遷與家庭結構的改變，不少學童們雖有個家卻沒人從旁陪伴、無家可歸，甚至於根本沒人陪伴他們學習或成長；如此，他們常會流連或遊蕩在外，並尋求能讓他們避風港的場境；而坊間的公共休閒或遊樂場所便成為他們的首選，24 小時不打烊的便利商店、網咖、商場、賣場、夜店、PUB 等，皆是許多無家可歸者、問題青少年、流浪漢、浮萍兒會經常停留之處；相較於家庭，那兒可能讓他們較容易尋求可訴說心事、結交朋友、休憩或打發時間的替代管道之一。久而久之，他們極可能間接會沾染不良習性，例如：曠課、翹課、翹家、中輟、滋事、吸毒、結黨、加入幫派等，讓自身漸陷入高風險的生活環境中；此關鍵問題——教育隱憂，卻隨之趨升，讓不少家長或教師們深感無助與困擾。筆者認為家庭、學校或社會教育功能，不僅是教導高風險者避免犯錯，更重要的是教導他們，若不幸犯了錯要如何去面对與解決問題。若只把犯錯者隔離起來，甚至把嚴重犯錯者關進監獄所，此乃一種較負面的報復犯錯之道，並非治標治本的因應之道；犯錯後，更重要的是後

續問題的解盲之道，家長、學校、社會或國家要如何讓那些曾犯了錯也改了過的高風險者，有一絲機會能再正常回歸家庭、學校或社會裡。

財團法人「永齡慈善」教育基金會的永齡希望小學培訓很多大專院校的課後輔導老師至臺灣各偏鄉，進行課後輔導工作，著實嘉惠了不少學習落後的學童。其次，根據 2010 年，財團法人中華基督教救助協會（簡稱基督教救助協會）與 KIEHL'S 廠商共同發起「浮萍兒 30 圓愛」勸募行動，旨在協助弱貧、單親、隔代教養、身心障礙者、外籍配偶、環境或社經地位不利的家庭與學童，以提供他們免費課業輔導、品格教育與全人關懷的課後陪讀班（2010/12/12 取自 KIEHL'S，<http://www.kiehls.com.tw/index.htm>）。該協會（2016）提及自 2004 年起，12 年來，已資助了約兩萬六千多人次的弱勢家庭兒童免費上陪讀班；2016 年 9 月至 2017 年 8 月預計持續資助 221 班 2,860 名（國小 170 班 2,350 名與國中 51 班 510 名）、多元才藝班 75 班（<http://www.ccra.org.tw/weakchild/index.aspx>，2016/05/12）。

整體而言，基督教救助協會協助了不少弱勢家庭兒童的課後學習缺憾，也點亮了他們的學習之光。該協會不僅提供了「弱勢家庭—兒童課後陪讀計劃」，免費參加課業輔導、品格教育、才藝課程與家庭關懷，不僅讓其身心靈得到關心與照顧外，也讓其家長能較無後顧之憂，得以安心工作，並努力改善家庭經濟與生活品質。

社會快速變遷之故，現代的「浮萍兒-高風險兒童」比以前的「鑰匙兒」，可能會面臨更多更複雜的環境誘惑，並承受更多更高風險的嚴峻挑戰。以社會學、特殊教育或經濟學的觀點來看，高風險家庭或學童，不再僅侷限是文化刺激不足、社經地位不利者而言，而社經地位高卻缺乏良好親子溝通者、外籍新移民、單親、隔代教養等，皆是現今臺灣社會與家庭結構可能潛藏的教育隱憂與社會問題的根源所在。

現代高風險學童的家長，為了替代自己忙碌而無法直接課後教育子女的遺憾或內疚感，常常被迫將子女送至課後補習教育，雖然立意良善，卻同時剝奪了子女選擇應有的學習模式與教育型態。中產階級或高風險弱勢家長們，可能因過度忙於打拼生計或家庭功能不彰等因素，無暇扮演好教養（教育）的角色，便無奈地將學童送到良莠不齊的安親班或才藝班等接受課後輔導，以替代家長本應盡的教育或輔導功能。若家長因過度望子成龍與望女成鳳，卻極度放心但大意地授權給體制外良莠不齊的課後補習業者，以便利性來替代家長應教育子女的職責，可能會衍生不少的問題，例如：親職互動的疏離感、衝突感或挫折感。時有良莠不齊的補教業者，以惡言責罵、體罰、不當手段來鞭策或教育學童，因而間接造成學童身心靈的折磨或創傷；近年來，諸如此類的社會事件，皆由學童或家長主動揭發、投訴於相關單位，媒體接獲消息，並將事件曝光後，政府才勉強前往調查

現狀，才發覺課後補教業裡存在著不少問題。

三、解盲與因應之道

高風險學童的教育隱憂，主要的盲點可能來自家庭教育的問題，筆者認為急迫性的解盲與因應之道，家長需多花些心力與時間在孩童身上，盡可能抽空來陪伴孩童學習與成長。有句名言：「任何成功都彌補不了家庭的失敗」—失敗的家庭常常是製造問題的地方，成功的家庭是解決問題的地方；失敗的家庭是「家」對於子女來說，卻像是客棧旅館或毫無溫情的龍潭虎穴；成功的家對於子女來說，應是心靈的城堡、安身立命的避風港。Ginott（1961）提及家庭教育的重要影響是不容忽視的，他說：「...孩子若生活於安全中，他學會自信；孩子若生活於敵意中，他學會對抗；孩子若生活於接納中，他學會關愛；孩子若生活於恐懼中，他學會憂慮；孩子若生活於嫉妒中，他學會有罪惡感；孩子若活生活於友善中，他會知道所住的這個世界是個美好的方。」（引自何華國，2013，p.95）。隨著世界潮流與趨勢使然，臺灣的社會結構與家庭型態已由早期農業社會的大家庭至工商社會的小家庭、單親家庭或重組家庭；家庭所提供不再如昔般是單一而是多元性的家庭功能型態。何華國（2013）提及家庭功能型態，包括：（1）經濟的功能、（2）健康保育的功能、（3）休閒的功能、（4）社會化的功能、（5）自我認定的功能、（6）情意的功能、（7）輔導的功能、（8）教育的功能、以及

(9)職業的功能；而不同的家庭型態，其家庭功能也會有所不同的。由上可知，家庭對子女的重要與必要性；家庭功能的良莠與家長參與或親職教育投入的時間與心力多寡是有相對的關連性。

何華國（2013）認為親職教育的推動可透過以下數種管道，以降低問題家長與問題學童的產生：(1)親職教育書刊的推介、出版與贈閱家長會；(2)結合各家長的力量，共同參與，使家長會的角色功能，化消極為積極，轉被動為主動；(3)家庭通訊：協助教師接納家長在家庭通訊上的反應，進而面對事實與處理問題；(4)家庭訪視與家庭諮商，協助教師瞭解學生家庭的權力結構、運作通則、溝通方式、價值與目標、家庭成員需求的滿足，以及角色結構等，以利學童問題的防制；(5)家長參觀教學日：宜採綜合性質與型態舉辦等。

除了上述幾種方式以降低高風險家庭與學童之外，因應現代科技的進步，筆者建議下列因應方式：(1)email、MSN、噗浪(Plurk)、Facebook 或 LINE 等溝通社群網，彼此定期相互溝通與討論各自子女教養、家庭教育策略、分享溝通與解決問題的經驗等。必要時，也可擇期面對面的討論與分享子女教養的過渡期與成功經驗；或許這樣能更有效、具體直接協助高風險家長或學童的種種潛藏隱憂。(2)學校透過全體學生，轉知各家長收聽相關的教育電臺或電視節目的『空中張老師』、觀看「爸媽炯很大」、「愛的萬物

論」等親職或兩性教育節目。(3)主動參與學校課後補救教學、運動會、母姐會、邀請家長及師生餐敘、家長聯誼會、後援會、媽媽導護團、親子營、親師愛心專線、家長義工、退休教師等機制尋求協助。(4)善用社區或社會資源：媽媽教室、一般大樓管理集會、社區活動、里民大會、社區大學提供親職教育課程、佛教團體、基督宗教團體、愛心媽媽或義工等。(5)尋求家庭諮商或團體治療等。(6)其他方式：善用各縣市局的教育或社會局，甚至是各師範或教育大學的特教中心的諮詢專線等電話諮詢。

除了家庭功能的努力改善後，若政府也能從旁設有支持系統來協助家庭功能不彰的話，臺灣教育的隱憂可能會逐漸減少的。若未來政府能立法設置既有專業性、制度性與合法性的課後多元性質的公私立教育機構，教育機構所提供的教育訓練，並非僅是學業的補習，仍涵蓋例如：技藝性（樂器、歌唱、廚藝、棋藝、烘焙、調酒、美容、美髮）等，藉以補強家庭功能不彰的缺憾、監督課後教育的正常營運、嘉惠更多的高風險學童。另外，政府若能定期派員稽查課後教育機構的經營模式、教學品質的優劣、適切性的輔導策略或合理的收費等；即可能即早落實多元學習的教育美意。

四、結語

隨著五都選舉的落幕，筆者不禁更憂心未來整個臺灣社會結構與家庭功能等相關問題，例如：貧富差距是

否會更懸殊？教育或社會資源是否能均衡統籌分配？吾人，除了思索如何遏止社會與家庭結構的少子化或老年化之外；也思索如何讓外籍配偶在臺能對子女產生最大的教育功能、政府能提供妥善社會福利與教育的育嬰配套政策、鼓勵結婚與提高生育率、教育當局能提升教師對教育的熱忱、家長能調整對孩童的教養觀念等。若能將高風險家庭與學童的教育隱憂，視為我們整個國家與社會進步發展的重要議題，亦能持續鼓勵高風險家庭與學童願意參與上述所提及的多元溝通管道，讓他們能選擇以符合其家庭型態與家庭功能的需求。凡事只要有心參與、就有機會改變、有機會改變就有希望、有希望就能享有更好的生活品質的可能性！若家長能誠實面對問題、接受問題、解決問題，孩童就更能有機會改善困境且爭取更有品質的人生了。

政府更須重視教育或社會資源的均衡統籌分配、遏制或懲戒坊間變相的安親班或不法補習班業者、落實公辦民營的互助教育產業、鼓勵書商或民間團體踴躍贈書，讓閱讀習慣深植於弱勢偏鄉地區的高風險學童、降低公立學校的班級人數為 18-20 人的小班制。若現行的班級人數能再調整至更小班制，除了能解決多年以來滿街為患流浪教師的問題；亦可讓教師們能更用心教育所有的學童，也有足夠心力以協助班級裡高風險學童的問題。必要時，各縣市政府能立案與鼓勵退休教育者、各大專院校師培生，並踴躍參與義工、志工、陪讀或認輔制度，從旁協助校方或教師即時處理

校園裡的高風險學童的相關問題。故，想更落實協助高風險家庭或學童的相關問題，教育機構須能多加強學校（含偏遠地區）在親職教育宣導的實質性，政府機構須能挹注經費於偏遠地區家長的職業再造機會，高風險學童本身須能投注時間與心力於學習與專業技能，改變臺灣社會與教育隱憂即指日可待。

筆者深信臺灣一直是個美麗的寶島，有著最美最善最真的人心，多年來，有著不人肯心甘情願、無怨無悔地參與民間各慈善團體、宗教團體或企業團體等，默默深耕著於教育、文化、藝術、產業等，造就無限的希望工程，無形中可解決了不少高風險的教育隱憂與社會問題；更能點亮那些被忽略、遺忘、甚至尚未被發現高風險家庭或學童心中的希望，讓他們也有機會，點燃希望、大膽嘗試、振翼高飛、實踐夢想、再造社會、回饋社會！

參考文獻

- 何華國（2013）。**特殊兒童親職教育**。五南圖書出版公司。2013/03/14（2版 4刷）， ISBN：978-957-11-3490-1。
- 財團法人「永齡慈善」教育基金會。www.yonglin.org.tw
- 社團法人中華基督教救助協會（2010）。「給夢一雙翅膀-2010弱勢家庭兒童課後陪讀計畫」。2010/12/12取自 KIEHL'S, <http://www.kiehls.com.tw/index.htm>

■ 社團法人中華基督教救助協會（2016）。弱勢家庭兒童課後陪讀計畫。2016/05/12 取自 <http://www.ccra.org.tw/weakchild/index.aspx>

■ Ginott, H. G. (1961). *Group psychotherapy with children*. New York, McGraw Hall.



一個教育工作者眼中的「課綱微調」

陳美璿

國立宜蘭高中輔導主任

一、前言

教育部去年（2014）十二年國教課綱微調，8月1日正式上路。在高中歷史、公民部分因會議資訊未公開，加上部分內容，尤其是高中歷史課綱引發爭議，導致部分社團及高中生抗議。104年7月23日學生因不滿教育部回應跳針與緩慢，深夜闖入教育部部長辦公室。共有33名成員遭警方逮捕，到底「課綱」微調發生什麼事？讓課綱爭議延燒近2年，越演越烈？

二、何謂「課綱」？修訂程序為何？

「課綱」完整名稱為「課程綱要」，下至幼稚園，上至博士班，都會有「課綱」，而國民教育的「課綱」就是由教育部訂定。原則上，「課綱」影響學校及老師（用以規劃、實施上課內容）、教科用書出版業者（用來編輯學生課本的依據）、學生，也因此，此非個人之事，而是眾人之事。

根據高級中等教育法，我國課綱修訂採三階段程序：國家教育研究院提草案→國教院課發會、教育部課審會審查→國教院負責教科書審定。

三、高中課綱微調之四大爭議

（一）課綱制定程序

教育部當初因錯字勘誤等原因為由成立10人「檢核小組」，卻發動臨時動議，針對高中國文與社會科課綱進行「微調」，並在兩個月後定案，且沒有公布小組出席名單及會議記錄。遭反對者質疑黑箱作業，臺灣人權促進會及教團等狀告行政法院，教育部敗訴。

教育部表示課綱研議、修訂及審議均符合程序，依據與過程均合法有效，且經監察院調查肯認其程序及內容並無不當。臺北高等行政法院的判決，是要求教育部公開課綱審議委員的名單，並未觸及任何關於課綱的實質內容，也就是未指微調的課綱內容有問題。

（二）課綱委員組成背景

反對者質疑，課綱檢核小組成員中包括檢核小組總召集人王曉波，為現任「中國統一聯盟」副主席，現任「兩岸統合學會」理事長張亞中等人充滿統派色彩，成員沒有「臺灣史」及「原住民族」的專業學者。

國教院則澄清，課程綱要研修小組於組成時，必須考量課程研發機構代表或課程發展研究會及其相關委員會、學者專家、中小學學校教育人員及社會團體等代表眾多不同的代表，參與成員均具有其專業及多元背景，未來也將有公聽會等程序，無黑箱運作問題。

(三) 課綱修改內容

引起此次課綱爭議的是高中歷史的臺灣史部分，國教院公布新舊課綱 17 項差異如下：

表 1
高中台灣史課綱到底調了哪些？

101 課綱	新課綱調整處
1「原住民」	1「原住民族」
2「國際競逐時期」	2「漢人來臺與國際競逐時期」
3「鄭氏統治」	3「明鄭統治」
4「日本統治」	4「日本殖民統治」
5「接收」臺灣	5「光復」臺灣
6「當代臺灣架構主題式敘述」	6「當代臺灣架構依時序脈絡敘述」
7「大航海時代」	7「漢人來臺與大航海時代」
8「荷西治臺」	8「荷西入臺」
9 空白	9 新增「臺人與抗日戰爭」
10「多元文化發展」	10「中華文化與多元文化的發展」
11「濱田彌兵衛事件、麻豆事件」	11 刪除
12「清廷治臺政策」	12「清廷治臺政策」
13「如鴉片戰爭、開港通商」	13「鴉片戰爭迫使清廷在臺灣開港通商」
14 空白	14 新增「臺灣成為當時全中國最先進的省份。」
15 空白	15 新增「臺灣與甲午戰後晚清變法運動與辛亥革命之互動，包括孫中山來臺尋求臺人支持，以及臺人參與革命及中華民國之建立。」
16 空白	16 新增「新型態本土知識菁英的形成，及其受到五四運動、新文化運動的影響與作為」
17「慰安婦」	17「婦女被強迫做慰安婦」

資料來源：國教院
製圖：yahoo 奇摩新聞

(四) 其他修改內容爭議：

1. 「我國」最高峰竟改成喜馬拉雅山，不再是玉山？

教育部澄清，課綱在國中社會科對喜馬拉雅山的描述為「喜馬拉雅山平均高度在 8000 公尺以上，為世界最高的山脈」；對玉山的描述則是「玉山山脈的主峰高達 3952 公尺，是臺灣最高峰。」課綱未出現「我國最高峰是喜馬拉雅山」，臺灣最高峰還是玉山。

2. 「二二八事件」遭刪除？

教育部澄清：「二二八事件」在新課綱中不但沒刪除，反而由「說明」欄的舉例，提高到「重點」的欄位，詳述二二八事件發生的背景、過程與影響，表示對此歷史事件在當代臺灣歷史發展進程之重視。

(五) 調整比例計算方式

臺大歷史系教授周婉窈以字數計算，指此次課綱調整比例高達 60%。對此，教育部表示計算順序、用字方法不客觀，這次課綱只調整 23%，真的只是微調。

四、高中歷史課綱爭執什麼？

表 2
高中歷史課綱爭執什麼？

舊課綱	新微調課綱	反對意見
原住民	原住民族	原住民族指當代官方認定的十六族，並不包括所有台灣歷史上的原住民，有消滅平埔族之嫌
國際競逐時期	漢人來台與國際競逐時期	大漢沙文主義
鄭氏統治	明鄭統治	將台灣劃入中國史脈絡，強調明確►清►中華民國
日本統治	日本殖民統治	文字須用描述性語言，避免主觀文字須用描述性語言，不做「價值判斷」或「歷史判斷」
接收台灣	光復台灣	大漢沙文主義
大航海時代	漢人來台與大航海時代	將此時台灣劃入中國史的脈絡中，荷、西入侵台灣，非治理台灣
荷西治台	荷西入台	文化不該有主從關係，微調強化中華文化，弱化其他文化
多元文化發展	中華文化與多元文化的發展	
濱田彌兵衛事件、麻豆事件	刪除	不應刪除與日本有關的歷史
清廷治臺政策	清廷治臺政策	不把明、清當不同國家，而是同一朝廷的概念
清廷治臺政策	台灣與甲午戰後晚清變法運動與辛亥革命之互動，新增孫中山來台尋求台人支持，以及台人參與革命及中華民國之建立	強調清與中華民國對台灣的貢獻，以及台人和「祖國」的連結，違背史實
清廷治臺政策	新型態本土知識菁英的形成，及其受到五四運動、新文化運動的影響與作為	強調台灣的知識分子即受到日本統治，還會受到「祖國」五四運動、新文化運動的滋養，違背史實
慰安婦	婦女被強迫做慰安婦	史觀用詞不統一，若強調日治慰安婦全部被迫，戰後「831」、軍中樂園也應該強調被迫
無	新增「台人與抗日戰爭」	應該放入中國史

資料來源：教育部國家教育研究院、台大歷史系教授周婉窈、陳翠蓮(取自聯合報)
製表：林秀姿

十二年國教目標是「成就每一個孩子——適才揚性、終身學習」。現有課程如何銜接？未來課程如何設計？是成敗關鍵之一。國家教育研究院研

擬十二年國教課程總綱，打算調降高中部分科目的必修學分，引發各界反彈聲浪。

成大理學院長柯文峰發動連署，反對減少數學必修學分；詩人余光中、搶救國文聯盟也痛批，調降國語文必修時數，會讓學生語文能力更低落。為何國、英、數這三科必修學分減少，會引起這麼的爭議？為何有人批評不減少必修科目，卻降低必修時數，是陷入「科科等值」的迷思？

表 3

十二年國教 減國、英、數時數？

領域/科目	99課綱 部定必修	十二年國教 部定+必修
國語文	24	20+4=24
英語文	24	18+6=24
數學	16	12+4=16

資料來源：NGO 觀點(104.05.22)

國教院強調，國、英、數三科最低修習學分數不變，只是減少必修、增加選修，兼顧基礎學習和適性學習的需要。同時能讓學校彈性設計課程，各自發展學校特色。立意雖好，但如何做才能落實？配套在哪裡？目前教室數量、設備、經費都足夠嗎？選修課的師資在那裡？老師需要在職進修嗎？

五、一個教育工作者的看見與省思

30 年來，高中課綱主要變動有六次，103 微調課綱是這次引發爭議的課綱。2014 年初，教育部針對高中國文

與社會科課綱「微調」，竟是經十二年國教小組表決後直接公布施行。之後因不合程序，2015 年 2 月 12 日遭臺北高等行政法院一審判決敗訴，教育部長吳思華卻表示：是資訊公開的程序敗訴，未觸及任何課綱實質內容，所以 8 月課綱會繼續上路。

筆者任職學校有名高三同學參與此次課綱抗議行動；而教育部緊急於 7 月份北、中、南、東召開會議，試圖彌平各界爭議。在本校場次，只見一開始即有大學生情緒高漲、大撒冥紙，這些情緒與對立應如何才能平息？身為教育工作者，透過對此事件瞭解，有了這樣的看見與省思：

(一) 缺乏互信與溝通機制

在決定調動課綱前，應先確認十人檢核小組當初成立之目的與功能，原是勘誤錯字，何以後來卻演變成調動課綱？在這樣的變動中，實在讓人對此作為無法諒解，最大的問題在程序粗糙、資訊不夠公開、透明，鴨霸強行實施的結果，不僅讓人感覺不被尊重，同時也毀壞了彼此信任與溝通對話的機制。因此，後續即見兩方各執一詞，對於微調或高比例調整也有極大出入，顯見彼此信任度不足，確實也憑添溝通與對話的困難。

(二) 訴求與回應

104 年 4 月 20 日各地部分高中老師、大學教授、教育團體、家長團體組成「反黑箱課綱行動聯盟」，5 月起陸續有各校高中生加入行列提出三大訴求：

1. 撤回黑箱反專業的「微調」課綱。
2. 立即公開課綱「微調」與制定中的十二年國教領綱相關資訊。
3. 建立課綱審定的公共參與程序。

而教育部宣布對於課綱微調的三項處理原則為：

1. 新舊教科書並行，尊重教師專業自主選書權。
2. 新舊教科書有爭議的部分，不列入大學入學考試命題。
3. 即刻啟動課綱檢討程序，同步推動大家一起寫教材計畫。

上述不難見出反課綱團體強烈希望程序透明、公開化，然而教育部的回應中，僅有第三點回應了共同參與的訴求，第二點則有著升學考試引導課綱、本末倒置之嫌，當考試繼續領導教學的思維不變，教改怎麼改也都只是空談。另外，就教育部第一點回應可見出：教育部賦予教師表面看來更大空間，實則是具更大挑戰，教師的角度、態度、價值、看法，再再影響未來學子知識獲得，但也不禁令人憂心：教師真的會教嗎？教師真能價值中立嗎？在部份教師情緒高漲或有濃厚個人意識的同時，我們教育出來的學生，能客觀看待歷史、甚或生活中的事物嗎？

(三) 何謂史實？潛藏於教育現場的是對史實的堅持？抑或是政治議題

歷史有角度、價值問題，各方看法不同，特別臺灣有其獨特歷史背景及國家認同問題，究意何謂史實？確實有許多不同看法與聲音。回想過去學習歷史的過程，大都是透過課本傳遞知識，老師口中說的歷史故事，究竟是課本選材角度的真實？或是教師詮釋後的真實？或許，正如龍應臺《大江大海 1949》中所表述：「我沒辦法給你任何事情的全貌，…沒有人知道全貌。而且，那麼大的國土、那麼複雜的歷史、那麼分化的詮釋、那麼撲朔迷離的真相和快速流失無法復原的記憶，我很懷疑什麼叫『全貌』……」（2009：146），「所以我只能給你一個『以偏概全』的歷史印象。我所知道的、記得的、發現的、感受的，都只能是非常個人的承受，也是絕對個人的傳輸。」（2009：174）。

歷史、價值體系的教授均是不易之事，當然課綱影響教科書的撰寫，確實不容忽視，也因此，課綱的訂定若無廣納各方聲音，藉由多次討論、凝聚共識，很難不會有爭議，在目前臺灣的處境，究竟立場鮮明是好？或不好？或許，也沒有人有標準答案。只是，從事教育工作者，必須時時提醒自己，切勿陷入政治霸凌教育的危機中。

(四) 各科本位主義爭議

數學科或國文科領域皆認為時數太少，各科陷入本位主義之爭，或許不妨回頭檢討各領域的教學問題，到底哪一科需要多少時數？要教什麼內容？不見學者或研究機構有任何論

述，導致時數的多寡成為眾領域搶食的對象；實際上學生、家長重視「如何入學」遠超過「如何學」，何以歐美教育能早早放學，而臺灣在課堂時數長，或許也值得深思！

(五) 公民教育成功或失敗？

在課綱事件的抗議與衝撞中，正向思考：教育提供給學生更多的看見與勇氣，能站出來勇敢表達自己的訴求；然而，也不免讓人想：我們的教育出了什麼問題？為何教出一群如此情緒失控的學子？我們能否學習以更平和的手段與方式，達到相同的訴求？身為教育工作者的我們，著實應該好好想想：我們要教出什麼樣的未來社會公民？公民教育的成功與失敗，或許答案即在其中，良好的公民素養課程，是每個人均需具備的核心能力。

(六) 民智已開，應傾聽多元聲音

張文軍指出：「我們生活在一個不再有明確的界限但有靈活多變界限的後現代世界中。這是一個理性處於危機之中的時代，但也是一個可以建構其他思想觀念的時代」（1998：146）。

在多元思想發展的今日，看似豐富價值體系，但也充滿挑戰！身為教育工作者，思想脈絡與哲學背景皆深深影響教育作為、教學實施，故，時時提醒自己：究竟在施作什麼樣的教育複製？抑或在此過程中，我們於教學情境、學生互動過程中，也在檢視

自己的存有與價值？能否多傾聽多元聲音？能否有不同的改變與產出？確實值得細細品味與省思！

參考文獻

- 課綱微調吵什麼？看完就搞懂。yahoo 新聞（2015.08.03）
<https://tw.news.yahoo.com/%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E5%BE%AE%E8%AA%BF%E5%90%B5%E4%BB%80%E9%BA%BC%EF%BC%9F%E7%9C%8B%E5%AE%8C%E5%B0%B1%E6%90%9E%E6%87%82-060206824.html>
- 整理包／課綱微調爭議 到底在吵什麼？（2015.07.24）
<http://theme.udn.com/theme/story/7491/1076685-%E6%95%B4%E7%90%86%E5%8C%85%EF%BC%8F%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E5%BE%AE%E8%AA%BF%E7%88%AD%E8%AD%B0%E5%88%B0%E5%BA%95%E5%9C%A8%E5%90%B5%E4%BB%80%E9%BA%BC%EF%BC%9F>
- 適性揚才？弱化國力？國教新課綱惹爭議（2015.05.22 首播）
http://ngoview.pts.org.tw/2014/05/blog-post_20.html
- 龍應臺（2009）。大江大海1949。天下雜誌股份有限公司。
- 張文軍（1998）後現代教育學思潮。後現代教育學，臺北揚智，頁 117-147。

論杜威進步教育下的兒童中心思想

李雯琪

臺北市立大學教育系博士候選人

一、前言

美國哲學家約翰·杜威（John Dewey, 1859-1952）是二十世紀以來民主教育的領航者，更是教育哲學界最閃爍的巨星（林玉体，2011）。杜威曾說「哲學是教育的指導原理，教育是哲學的實驗室」，而他個人更是身體力行的行動家，致力於將實用主義應用到教育理論上，構築成杜威實用主義的教育哲學體系（許佳琪，2011），其追隨進步教育之父派克（Francis Wayland Parker, 1837-1902）的腳步，繼其 1876 年於昆西主持實驗學校後，杜威也與夫人進行為期八年的芝加哥實驗學校計畫，進步教育（progressive education）可以說是杜威實用主義在教育上的應用。

杜威的教育哲學是以經驗為基礎、以科學為方法、以民主為目標，在引領個體知識與道德成長的同時，也促進社會發展，其以民主為終極關懷的特殊立場，幾乎貫穿了杜威一生所有的教育論述（李玉馨，2010）。陳津峰（2011）將杜威與美國進步主義教育運動概略分為兒童中心主義與社會中心主義前後兩個時期，前期強調以兒童為中心，注重其興趣、自由與強調兒童的主導權等。後期則強調兒童為有機體，教育需重視其與週遭環境互動的作用，並以學校即小型社會的觀點，讓兒童在學校中學習社會中所需的民主精神。

本文試理出杜威進步教育下的兒童中心思想，先以 Cremin（1959）發表的《杜威與進步教育運動，1915-1952》（John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952）為架構，按時間描述杜威與進步教育運動的關係，接著，整理出杜威進步教育下的兒童中心思想，最後指出其對我國當前教育的啟示。

二、杜威與進步教育運動的關係——以 Cremin（1959）文本為架構

Cremin 在 1959 年發表的《杜威與進步教育運動，1915-1952》中，以杜威本人與進步教育運動的關係為架構，一路描述杜威本人與美國進步教育運動的紛紛擾擾與若即若離，並呈現出杜威對進步教育之「愛之深與責之切」。該文試從另一種角度呈現出杜威教育哲學與進步教育運動哲學思潮的異與同，本文試以 Cremin（1959）文章為架構，描述杜威與進步教育運動的關係，以進步教育運動發展為經，杜威對其批評與看法為緯，試圖交織出更清楚完整的杜威進步教育思想。

（一）《明日的學校》（Schools of To-Morrow）出刊時期：杜威身為進步教育的觀察者

杜威於 1915 年與其女兒 Evelyn 合著的《明日的學校》一書，從其發

行的十年內即十四刷便可推論其在當時熱門的程度，也因為此書更加奠定杜威是進步教育代言人的形象。Cremin（1959）描述該書不是對「新教育」（new education）的教科書或教條式的闡述，它被設計來「展示出當學校將這種理念放入實踐時真實發生的事情，每間學校都以它自己的方式發生，有些理論甚至被指出為自柏拉圖以來最偉大的」。

杜威在該書中以敏覺的「觀察者」角色，並以類似記者報導文學的方式將一所所進行進步教育實驗學校的狀況描述出來，在每一個例子中，當中所引導的教育理論被提出，而理論當中的教學技巧也被描述出來，杜威在此書中的企圖乃在「說明」，而非「讚賞」或「批評」。

《明日的學校》內容充滿了對體能教育、自然研究、手工、工業訓練以及無可計數的「社會化活動」的生動描述。裡面有許多令人興奮的談論，有關於給孩子更多的自由、對個體生長與發展給予更多的注意、教育與生活間的新連結、更有意義的學校課程、文化與學習的大量民主化，還有對進步教育運動傳達鉅大的信心與樂觀。

（二）《民主與教育》（Democracy and Education）出刊時期：杜威身為進步教育的改革者

杜威於 1916 年出版的大作《民主與教育》將維持四分之一世紀的教育反對與改革的聲浪推進一個完整的理

論，杜威指出該書的用意在陳述民主社會的基本理念以及將此等理念應用在教育問題的探討上。杜威詳細地闡述其對教育的工具性的說明，因為他堅信一個理想的民主社會之能否具體地實現，實有賴於良好的教育實施，杜威是將民主視為目的，而將教育視為手段（國立編譯館，2000）。

杜威認為民主是一種生活方式，而參與是最直接的學習策略；民主社會中的學校正扮演著民主教育的重責大任，學校是一個社會環境，也是民主社會的雛型，它提供給每一個新社會的成員較為寬廣的生活空間（林玉体，2011）。而杜威更一一批判傳統教育思想的得失，認為以往高度影響力的學說都有其一偏的價值，卻未必代表全部的真理。另外杜威也將思想史上對立的學說一一加以調和，其中主張民主教育理念絕不堅持「成人至上」說，也不主張「兒童中心」論（林玉体，2011）。

（三）《兒童中心學校》（The Child-Centered School）出刊時期：杜威身為進步教育的批評者

1928 年拉克（Harold Rugg）與叔梅卡（Ann Shumaker）出版《兒童中心學校》將進步教育推往一個「兒童中心」的定位，該書指陳新學校是將學習本體組織在學習主體的學童之意圖周圍，而傳統學校則將學習本體組織在指導學生之教師之意圖的周圍（陳津峰，2011，頁 444）。

Cremin（1959）指出該書企圖描寫約十年前《明日的學校》所指的運動浪潮。它的內容充滿教育實驗，包括強調教育信心的新文章，主題如：自由、兒童興趣、兒童主導權、創造性的自我表達與人格發展。

此時的杜威從原先的觀察者、改革者，一躍成為「批評者」的角色，他在1926年於文章中以嚴厲的筆觸表達對進步學校缺乏成人引導的不同意。「這樣的方法」，他觀察「真的是很愚蠢。他企圖達到不可能，這樣總是愚蠢的；並且誤解了獨立思考的條件」。他勸告「自由」不是一出生就會，也不是在沒計畫下就會產生。它是一種必須被達到，在與有經驗教師系統性的共同合作中產出的，並且也是在自己的常規中建立出的知識。杜威並堅持孩子並不懂得何謂最好。

杜威再一次的點出進步教育或新教育乃是因為對過去傳統教學以教師為中心的反動，目的在期望透過做中學來提升學生興趣，並促進兒童身心發展。卻不是走向兩極的另一端，完全兒童自主、沒有教材。如同林玉体（2011）提到的，杜威是位調和各派學說的人，而兩極不是兩個孤立的點，卻是連續不斷的演化程序，為求方便說明的暫用名詞而已。

(四) 《教育邊疆》(The Educational Frontier) 時期：杜威身為進步教育的擁護者

1933年杜威與學生 John L. Childs 合著的《教育邊疆》又讓杜威再度回

到進步教育浪潮的前端，他指出將教育計畫構想為一個最廣泛的範圍，一個是「與需求和問題有限定關聯的，那些表明與分割我們是這個世代一部分的國內的、經濟的、政治的生活。」如同他一開始表明的教育觀點，他的要義是希望學校更貼近生活，希望社會人士可以了解它，在社會中的一份子能明智的生活，並且改變它讓大家可以適應對更好生活的觀點。

這時期的杜威將進步教育從兒童中心轉而帶至社會中心，也就是以更宏觀的角度，將學校看成是社會中的一部分，將教育的力量看成是造成社會改變的一股正向力量。他假設社會要改革必然從學校的改革開始，唯有學校開始改革，才能對學童思想有所影響，將來這些未來的主人翁進入社會後，社會才能有徹底改革的希望。

此時的杜威轉身一變成為進步教育的擁護者，這時期的他有更大的願望，從起初將實用主義帶入教育現場成為進步教育的風潮後，他更進一步認為透過教育的改變才能對社會改革有所幫助，他的實用主義又再度從教育現場回到整個社會架構中。而教育現場的改革目標不再只著重於對傳統教育教師中心的反動，更要擴展視野從整個教育內容結合社會改革開始做起。

(五) 《經驗與教育》(Experience and Education) 時期：杜威身為進步教育的回應者

於 1938 年出版的《經驗與教育》是他整理過去二十年來對他教育觀點批判、扭曲、誤解的各層面，重新加以論述（Cremin, 1959）。雖然分量單薄，全書僅 116 頁，然而對糾正進步主義教育之偏差與澄清、修正進步主義中的重要概念，卻相當重要。

杜威指出進步教育與傳統教育不同的是反對其教師權威的教育，但適度的教師權威還是需要的，另外，他也在第七章進步的教材組織中提出有結構的教材還是需要的，只是教材需立基於學習者先前的經驗，教師需扮演敏覺者的角色，從教學中發現學生的潛能與優勢，找出其類似經驗作為連結新課程的教材，也因此他主張教與學乃經驗不斷重組的過程（Dewey, 1938, p.87）。

關於進步主義對學生興趣重視的部分，杜威亦在書中指出教師需重視學生的衝動（impulse）與欲望（desire），作為其學習的動機，給與學生的自由乃是理智的自由（freedom of intelligence），提供的經驗乃是建基於繼續性（continuity）與互動性（interaction）兩大規準。

三、杜威進步教育下的兒童中心

由 Cremin（1959）文中所描述的杜威與進步教育的關係，讓吾人對杜威進步教育下的兒童中心有更清楚的了解，以下列出幾點杜威進步教育下的兒童中心特點。

（一）「興趣」作為學習的動力

杜威在《經驗與教育》中提到教師需善用學生的衝動與欲望做為其學習的動力，因為只有學習符合其衝動與欲望時，才能激起學生對學習的「興趣」，而興趣方能引起動機。

杜威指出教師善用學生一開始的衝動，將其衝動轉化為更深一層的欲望，並與學生一同找到學生所要達成的目的，過程中不論目的的訂定與衝動的激起，學生均扮演主動的角色。教師扮演的則是敏覺者的角色，並從中擬定計畫做為工具（means），協助搭起學生從一開始的衝動（impulse）到完成目的（end）的橋樑。

杜威所謂的進步教育乃因不同與傳統教育的以教師為中心，為追求效率有統一的課程與進度，罔顧學生的學習動機與興趣，且統一的教材，因忽視所學內容是否出自學生自身想學，當然也就引不起學生的衝動與欲望。因此這裡所指的兒童中心乃是因教學的內容與學生本身有所關聯，能引起學習者的共鳴；可以說進步教育下的學習是考慮學習者興趣的，所以會有兒童中心的概念，但絕非由激進兒童中心所主張的一切教材均由學習者自行決定與過濾。乃是依兒童興趣，並非任憑兒童願望，兒童不是最後的決定者，應由教師指導、設計適合其學習興趣與教育意義的環境。

（二）「經驗」乃教育的手段與目標

杜威眼中的進步教育乃是經驗本位的教育，他在《經驗與教育》第八章經驗—教育的手段與目標中提出，教育為達到目的，不論是個人的或是社會的目的均需立於經驗的基礎之上。經驗是教育的手段，乃因教育需透過一連串「做中學」的過程讓兒童從生活的經驗中學習有用的知識；經驗是教育的目的，乃因經驗的累積成為兒童帶得走的能力，兒童在生活經驗中成長了。

杜威認為傳統的教育讓兒童學習到的多為「旁觀者的知識」，造成了知識的窄化，其認為學習應是個體與環境不斷的交互作用而成的，且在這過程中，不僅要用五感去觀察、體驗，更要用腦去批判與省思。

杜威在《經驗與教育》第七章中提到經驗為一切學習的開端，教育者應以重視學生自身的經驗為第一步，並透過有系統的組織相關經驗為手段（means），並透過理智的活動（intelligent activities）呈現，分析（analysis）學生經驗與目的的關聯性，並綜合（synthesis）出有組織的活動讓孩子徜徉其中。學習與教學均為經驗不斷重組的過程，過去與現在的經驗在螺旋驗證中累積成為未來經驗的豐富資源。

杜威的進步教育教材不同於傳統教育的以旁觀者的經驗為學習者的經驗，乃是將學習聚焦於學習者，以學習者自身獨一無二的經驗為學習的內容，讓學習者在做中學過程，不斷體驗、思考，轉化為自身的智慧，將生

活與學習合為一體。進步教育也因重視學習者本身的經驗而有兒童中心的趨向，但這樣的兒童中心乃是因為重視兒童本身的經驗作為連結學習的媒介，絕非如激進兒童中心者所以為的將學習窄化為僅只於兒童的經驗才稱為學習。

（三）教育乃「師生間共同合作」

在杜威的進步教育中，教師需具備相當高的專業能力，不同於傳統教育的僅就教材教學方面的專業即可，進步教育中的教師還需要有敏覺的觀察力，以便深入了解學生的起始能力、興趣、潛能；還需有完整的規劃力，以便規劃各種符合學生先前經驗的活動，讓每個活動對學習者都是有意義的；也還需要有彈性，在學生學習過程中隨時調整活動與協助。

所以杜威提出教與學乃經驗不斷重組的過程（Dewey, 1938, p.87），不論是學生的學習與教師的教學都是不斷變動的、主動的，透過每次經驗的累積與重組，讓教與學都在過程中產生了質變與量變，教師與學生是相互影響的，因為教學是動態的、活化的，教師因個別學生而調整教學，學生也因教師的調整而體驗感受不同的層次，學生的回饋又再度影響老師，這種師生間交互作用的螺旋改變成為了教育。

進步教育所謂的兒童中心，不是完全以兒童為中心，乃是因為不同於傳統教育的以教師為中心，師生間的關係是上對下的威權關係，這裡的師生是相互合作，互相影響的。

四、杜威進步教育下的兒童中心 對我國教育上的啟示

從杜威進步教育下的兒童中心特點可協助吾人檢視我國教育上目前的困境及可以重新思考的方向。

（一）不可一味為活動而活動—極端進步主義與當今綜合活動學習領域

極端進步主義為活動而活動如同當今九年一貫教育下綜合活動學習領域為活動而活動的狀況，一般老師不知道其背後的哲學理論基礎，只從教科書表面了解，以為一連串的活動即稱為綜合活動學習領域，不知活動只是手段，重點在透過活動讓孩子因為引發生活經驗的連結而有所感，因而有所省思並帶入到日常生活中加以實踐。

從杜威對極端進步教育的批判到觀察現今教師對綜合活動學習領域的誤解，身為一位教學者（educator）須自我提醒，其自身對教育哲學的理解是最重要的一件事，哲學看起來似乎與教育現場沒有直接的關係，但其實卻身在每位教師的內心中，教師若沒有中心教育哲學思想，或對要推動的教學法沒有正確的理念，則容易流為人云亦云、望文生義的危險境界，受苦的則是學生；身為一位負責的教學者，應從學生的舊經驗中找出可以連結至新知識的點，加以安排組織為有效之教材，並透過活動增加學生體驗。

（二）教師專業為教育成功之本—教師扮演鷹架的角色呵護每位學習主

體

杜威的進步主義中很強調的是教師的引導，教師必須依靠專業知識觀察出學生的先前經驗，並從其中找出可以切入學習目標的點，有組織的編排活動讓孩子體驗，學生為課堂上的主角可以依照自己的程度經驗加以參予活動，這種看似教師好像不是課堂主角的教學模式，其實最是看得出教師的專業程度，也因為這樣杜威說這樣的教學對教師而言是比傳統教育「座」中學辛苦得多。

以蘇聯認知心理學家 Vygotsky（1978）所提鷹架理論概念而論，進步教育下的教師扮演的角色就如同孩子學習的鷹架，有慧眼地找出孩子舊經驗和潛在能力的發展區，並在中間搭起鷹架，讓孩子可以不留痕跡的跨過去。以日常生活中的經驗為立基，讓孩子在「做中學」（learning by doing）、玩中學（learning while playing）、境中學（learning within environment）中以自己能力為起點，體驗為手段，習得未來的能力；這一切均起源於有專業知識的老師，教師的推理分析綜合能力實在是太重要了，但是從古自今，這樣的老師在現場有多少呢？杜威的教育理想至今實現了多少？也只能因為追隨者的似懂非懂而必須扛下美國發射人造衛星速度慢於蘇聯的十字架了。

參考文獻

- 朱建民（2000）。導言：杜威專題。哲學與文化，429，1-2。

- 李玉馨（2010）。「進步」的揭示與開創：論杜威學說與美國進步主義教育各派別之差異。《教育科學期刊》，9（2），53 - 76。
- 林玉体（2011）。西洋教育思想史。臺北：三民書局。
- 許佳琪（2011）。杜威的教育哲學對終身學習之啟示。《育達學院學報》，29，165-178。
- 陳津峰（2011）。杜威教育思想與教育理論。臺北市：五南。
- 國立編譯館（2000）。教育大辭書。臺北：文景書局。
- Counts, G.S. (1932) *Dare the School Build a New Social Order?* New York, The John Day Company.
- Cremin, L. A. (1959). John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915-1952, *The School Review*, 67(2), p.160-173.
- Dewey, J. (1915). *Schools of to-morrow*. New York: E. P. Button & Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.

SQ3R 策略在高職智能障礙學生學習烘焙食品丙級學科之應用

黃嫩芸

高雄市中山工商綜合職能科教師
國立高雄師範大學特殊教育教學碩士班研究生

一、前言

新修訂的「高職教育階段特殊教育課程大綱」（教育部，2014）中，職業學校教育目標為充實專業知能，培育行職業工作之基本能力，並因應特殊需求學生就業需求增設服務群科，群科核心能力提及「具備取得服務類科相關證照之能力」，教師宜鼓勵學生參加行政院勞工委員會技術士技能檢定證照之考試，藉以提升專業競爭力。因此，對高職綜合職能科老師來說，協助學生習得一技之長，推動「丙級技術士」檢定為重要的一項課題。證照的時代已經正式來臨，大環境競爭激烈，許多工作面臨僧多粥少局面，除了基本的學歷要求之外，「考證照」成為必然的趨勢，也是表現專業能力的一種捷徑（1111 人力銀行，2006）。由此可知，證照成為就業加分器，對大部分高職綜合職能科學生畢業後即進入職場來說，如能取得丙級技術士證照，可以增加自信，也是對自己的肯定，且能增加就業機會。

根據勞動部技能檢定統計，民國一〇四年烘焙食品丙級技術士證照合格發證數共計 29266 張（行政院勞工委員會，2016），與其他職類相比，為合格發證數前三名。而高雄市勞工局舉辦「青少年職場全能體驗營」，其中以西點烘焙類最熱門，占總報名人數

的四分之一（吳江泉，2015），且楊麗珍（2008）調查臺北市 11 所設有高職特教班學校安排職場實習種類，烘焙比率為前三名，另林宏旻（2005）調查臺灣 54 所高職綜合職能科學生校外實習前五名職種發現，麵包西點烘焙為第一名。然而，在筆者任教學校之專業及實習課程規劃上，有烘焙、機器腳踏車修護與門市服務課程讓學生選組，其中以選擇烘焙組人數最多，且筆者本身通過烘焙食品丙級技術士檢定，因此教學主題以烘焙食品丙級檢定學科為主。

實務經驗上，筆者目前任教於高職綜合職能科，在任教第一年考取烘焙食品丙級技術士證照。班上的智能障礙學生在進行烘焙實作課時，相當熱衷且快樂學習，並經長時間練習在術科表現上皆有良好成效，但在學科方面則較不理想，因此有部分學生未取得烘焙食品丙級技術士證照，原因為通過術科測驗但未通過學科測驗。此外，筆者也發現學生在閱讀丙級學科時，看到密密麻麻的百題選擇題就先產生挫敗感，認為絕對無法通過丙級學科測驗，加上國中考試的失敗經驗，長期下來，漸漸對丙級學科失去耐心與興趣，由此可知，學習方法對於學生學習歷程的重要性，是不容忽視的。

然而，學生慣用的讀書方法依序是練習題、畫重點、反覆閱讀、死背以及記關鍵字等（江明曄，2001），而 SQ3R 策略就含括在內，是由 Robinson 於 1946 年提出的，共有五個步驟，分別是瀏覽（survey）、提問（question）、閱讀（read）、背誦（recite）與複習（review），步驟簡單明確，適合智能障礙於丙級檢定學科學習。

二、烘焙食品丙級技術士技能檢定測驗方式

根據行政院勞工委員會《技術士技能檢定作業及試場規則》（2013），第五章「測試作業程序」之第十九條規定：「技能檢定分學科測試及術科測試。學科測試採筆試或電腦線上之測驗題方式，必要時得採其他方式代替之。學科測試成績採百分法計算，六十分為及格。」說明每一職類技術士技能檢定均分為學科測試與術科測試兩階段完成，試題均由發展署技能檢定中心聘請國內專家、學者就「檢定規範」範圍內命製（行政院勞工委員會，2006）。以下就學科與術科測驗部分作說明。

（一）學科部分

學科測試採筆試測驗題方式為原則，從題庫共 615 題中隨機挑選 80 題，每對一題得 1.25 分，答錯不倒扣。測試時間 100 分鐘，採電腦閱卷（行政院勞工委員會，2006）。

（二）術科部分

術科測驗依產品類別分為：麵包、西點蛋糕、餅乾等三項。丙級應檢者可自行從三項中，任選一項參加術科測驗，檢定合格後，技術士證上註明所選項別之名稱，各單項產品，丙級製作兩種或兩種以上為原則（行政院勞工委員會，2006）。

烘焙食品丙級檢定學科題目於民國九十七年時共有 548 題，到民國一〇三年試題為 615 題，共增加 67 題，有此可見，學科題數有增加的趨勢，然而，智能障礙者記憶力不佳，尤其在短期記憶方面，學習成效因此受到很大影響，容易記錯、記不住，或記太慢等情形發生。因此，大量的丙級檢定學科選擇題對智能障礙學生來說記憶較困難，使學習表現受到影響，需要有效的學習方法幫助記憶。

三、SQ3R 策略的內涵與步驟

SQ3R 策略共分為五個明確的步驟，即 Survey（瀏覽）、Question（提問）、Read（閱讀）、Recite（背誦）和 Review（複習），SQ3R 為五個步驟第一個字母的縮寫。

（一）瀏覽

瀏覽（Survey），就是對文章有初步的了解，學習者將要研讀的範圍迅速，概略地瀏覽一遍。因此，智能障礙學生在進行瀏覽丙級檢定學科內容時，教師可引導其注意學科主題、題數以及背面是否有題，能避免學習內容之遺漏。

（二）提問

瀏覽之後，試著自發的提出問題（Question），把篇名，章節標題及其他關鍵字轉變成基本問題。教學時教師宜鼓勵學習者大膽提問，主動勇於說出自己的見解。因此，智能障礙學生學習丙級檢定學科內容時，教師引導其勇敢地提問能激發發表的意願、提升自信心，以及學習解決問題的能力。

（三）閱讀

在提問之後，必須透過主動的、批判的閱讀（Read），試著找出它的答案，該步驟是 SQ3R 中最需要時間的一個步驟（鍾季蓉，2015），讀者可以畫重點，使用螢光筆作記號以加強印象。以下是畫重點的原則：1.讀完一個段落再畫重點；2.不要畫太多重點，在書上畫太多重點，反而看不出重點所在；3.對於重要的名詞或關鍵字，用圈圈將它圈起，或以螢光棒塗上顏色（呂宗昕，2005）。因此，引導智能障礙學生在該步驟尋找關鍵字，可加深印象。

（四）背誦

背誦（Recite）並非要讀者一字不漏地背出來，而是將自己先前提問得到的答案整理後，做重點式的複述（呂宗昕，2005；鍾季蓉，2015），該步驟能加強智能障礙學生記憶，並增進其理解力。

（五）複習

複習（Review）回憶所記憶的重點，再將重點看一遍。德國科學家艾賓豪斯曾經進行實驗，以精密儀器測量人的「記憶遺忘曲線」，發現人的記憶力在記憶同時就開始迅速遺忘，一定的時間過後，遺忘的程度即呈現定值，代表唸完書的一個小時內就忘得相當多，但經過半個月後猶能保存的記憶，時間再久也不會輕易忘記（引自呂宗昕，2010）。由此可知，隨時複習可以維持記憶，智能障礙學生更需要經由長時間反覆複習加強記憶。

SQ3R 為一套有效的讀書方法，且是一種以自學為核心的讀書方法，該方法把學習者置於教學環節的中心位置，強調發揮學習者的主觀能動性，自己尋找解決問題的方法（孔蓉，2008），有助於提高學習者自主學習的興趣，不再是被動的信息接受者。筆者依據文獻整理 SQ3R 策略原則（馬莉，2011）：（1）教師巧設教學情境，激發學習興趣；（2）教師鼓勵學習者大膽提問，勇於說出自己的見解，激發學習者發表的意願，引導學習者進行創造性思維；（3）利用複述、溫習等步驟，及時練習和檢視學習成果。因此，也可以將 SQ3R 策略套用在高職智能障礙學生學習丙級檢定學科內容，使用丙級證照引起學生學習動機，學習過程中鼓勵學生勇敢提問，評量後檢視個人學習成果，讓學生了解個人學習狀況。

綜合上述，SQ3R 策略經由瀏覽、提問、閱讀、背誦與複習五個簡單步驟，適合高職智能障礙學生運用。在瀏覽方面，讓智能障礙學生翻閱，知

道預習的重要，也能避免遺漏學習內容；在提問方面，鼓勵智能障礙學生勇敢提問，可藉此加強口語表達能力；在閱讀方面，引導智能障礙學生尋找關鍵字和畫重點的能力；在背誦方面，智能障礙學生可以從題目與答案間做聯想，加入喜愛的卡通人物幫助記憶，如記不起來即畫星星記號提醒自己，並口頭複誦；在複習方面，智能障礙學生可以從自己畫的星號再看一遍，並用正字記錄複習次數，檢視學習情形。因此，有步驟性與策略性的一步一步引導智能障礙學生自主學習，對於智能障礙學生學習丙級檢定學科有一大助益。

四、結語

丙級檢定學科學習需要有效的學習方法幫助記憶，筆者從實務工作經驗中，體認到智能障礙學生即使有識字能力，在丙級檢定學科選擇題內容學習仍感到困難。由於智能障礙學生的記憶力、組織能力較弱，加上過去考試的失敗經驗，在看到丙級檢定學科題庫時，就沒有信心去面對，因此，SQ3R 策略為相當有效的閱讀策略，有助於理解全文及增加記憶保留率（江宗瑾，2010），讓學習者學習如何摘要重點與組織內容，可提供現場教育人員參考，如果智能障礙學生能善用有效的學習方法，對丙級檢定學科學習將有一大助益。

參考文獻

- 1111人力銀行（2006年6月13日）。**靠證照走天下！？6成4上班族擁有證照**。檢索自 http://www.1111.com.tw/news/surveynews_con.asp?ano=53500
- 孔蓉（2008）。SQ3R讀書法在臨床護理教學中的應用。《衛生職業教育》，15。
- 行政院勞工委員會（2006）。**烘焙食品技術士技能檢定規範**。檢索自 <http://www.tfvs.tp.edu.tw/admin/Internship/doc/077.pdf>
- 行政院勞工委員會（2013）。**技術士技能檢定作業及試場規則**。檢索自 <http://www.labor.gov.tw/home.jsp>
- 行政院勞工委員會（2016）。**勞動部技能檢定歷年合格人數統計表**。2016年01月04日，檢索自 <http://www.labor.gov.tw/index.jsp>
- 江明曄（2001）。臺中女子身心障礙學生生活適應狀況調查。《特殊教育季刊》，80，23-29。
- 呂宗昕（2005）。**學校沒教的K書秘訣**（第2版）。臺北：時報文化。
- 呂宗昕（2010）。**K書高手**。臺北：商周。

- 林宏旻（2005）。高職特教班職場實習及職業輔導現況與問題之調查研究（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 吳江泉（2015年8月28日）。暑假體驗職場 青少年最愛烘焙。中時電子報。檢索自<http://www.chinatimes.com/>
- 馬莉（2011）：利用SQ3R學習法創設自主學習模式。科技信息，16，13。
- 教育部（2014）。高職教育階段特殊教育課程大綱。檢索自http://www.ntnu.edu.tw/spc/drlusp_1/datam/mas003.pdf
- 楊麗珍（2008）。臺北市高職特教班學生校外職場實習現況之調查研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。
- 鍾季蓉（2015）。SQ3R策略融入華語報刊教學之行動研究（未出版碩士論文）。私立文藻外語大學，高雄。
- Robinson, F. P. (1946). *Diagnostic and remedial techniques for effective study*. New York: Harper Brothers.



國中教師實習輔導的社群經營與引導

陳麗珠

臺北市立龍山國民中學教務主任

一、前言：銜合理論與實務的實習輔導教學理念

回顧近十年來在國中從事實習輔導工作的點點滴滴，從理論走向職場實務，獲得精采感動的回饋。一路走來，「銜合理論與實務的實習之橋，連結教育理論與現場實務的斷裂之處」引導著作者持續實習輔導的教學工作。教育職場是以「愛」為出發點的場域，實習輔導的過程，更讓我看見自己的教學輔導責任！身為教務主任一職，在教育現場帶領實習輔導社群，引導他們走過銜合理論與實務的橋梁，期望讓更多老師能在教育職場發現教職價值與意義，及把握在現場中的每個學習機會，點燃每位實習老師對教職的愛！

學者 Wenger（2006）指出：實踐社群具有共享資源的認同感，成員們彼此分享知識，因此較其他人更具有分享素養；透過社群形塑知識策略，宛若甜甜圈一般的知識管理歷程，鼓舞並分享想法，激勵社群成員更投入學習，認同感使社群成員彼此連結更有力量。基此，在探討國中實習輔導教學策略時，作者以「實習教師社群」為例，社群所運用的「教學策略」是本篇所要闡述的重點。

綜上，為能提升實習老師的職場適應，在短短半年時間，了解學校行政、班級經營、教學設計、專業增能

等職場專業內涵與實踐智慧，102 學年以教師社群組織帶領二十位實習教師，作者整理實習輔導教學成果，於 103 年獲教育部實習績優獎，在此分享這幾年實習輔導教學的實踐取向經驗省思，帶領多年的實習輔導教學歷程豐富我的教育旅程。如何讓實習老師建構一套符合教育現場情境的職場倫理知識觀，縮短理論與實務的代溝，引發對教育工作的愛、熱忱與實踐力，是作者對於實習輔導的核心信念。

二、初遇～實習輔導社群規劃

實習教師們應該運用教室裡的實用智慧，有效的使用班級經營策略與教師教學效能，結合班級的內外之人、事、地、物等各項資源，依據教育原理，以發揮教育效果，達成教育目標的活動與歷程（陳木金，2006）。據此，要達成有效的學校職場專業，提升未來人師的專業倫理，實習輔導教學規劃甚為重要。

根據實習輔導目的（教育部，2012），本文提出國中實習輔導應達成四項核心能力：（一）、專業學科實作、（二）有效班級經營、（三）解決教育問題、（四）學校行政專業。核心能力內涵如下：

（一）專業學科實作：能有適宜的教學態度與行為具備特定學科領域之專業知識與學科教學能力。

- (二) 有效班級經營：能有效運用班級經營策略，進行班級管理與學生輔導。
- (三) 解決教育問題：能將理論與教學實務相互結合與應用，省思批判並解決教學現場的教育問題。
- (四) 學校行政專業：能具備良好溝通能力且恪遵專業倫理，成為未來學校行政人才。

對應上述核心能力，提升未來師培人才面對職場的專業倫理。作者在國中職場以實習教師專業社群為組織，透過一學期的課程領導實踐歷程，深化未來師資人才的職場倫理。歸納社群實踐歷程，提出實習輔導教學課程包含：

- (一) 教學設計：八月報到開始，逐步引導教案規劃、入班觀察教學、上臺演練、教學觀摩。
- (二) 班級經營：安排進班了解導師每日工作。
- (三) 專業成長：成立實習輔導社群進行約七節專業成長課程，了解教育現場問題的情況與因應策略。
- (四) 學校行政：安排各處室提供行政實習，培育基礎的行政職能。

基此，本校透過實習輔導社群帶領、聚焦於實習輔導教學內涵的專業成長，以實習輔導核心能力為導向，三者關係呈現如圖 1。



圖 1 實習輔導社群與實習輔導教學面向關係

三、銜合～建構一套植基於學校場域的實習輔導教學策略

學校是連結教育理論與實務斷裂的處所，唯有透過實習輔導的引導才能銜合此一斷裂，有效促進實習教師對於教育現場的認識。在學校職場中，實習教師們透過熱烈參與實習成長議題，並追求共同的願景—考上正式教師，不僅提升實習夥伴之間的友誼和關係，也往往是學校組織知識創造的一項來源。因此，建構一套植基於學校場域的實習輔導教學，讓實習輔導社群持續對話成長，也帶給現職老師一股清新活水，融合創新與守成的教學相長生命火花，此一實習輔導教學模式極為重要。

研究指出：在創新課程發展中，欲達到專業實踐社群的組織學習，將個人的默會知識（tactic knowledge）或內隱知識（implicit knowledge）轉移成為團體的顯性知識（explicit knowledge），與他人交流分享將此知識標準化，展現出新的知識，則要透過知識轉化來達成（林孟郁、鍾武龍、張月霞，2015）。

有別於一般學校的實習輔導之處，作者安排班級經營實習、行政實習，領域專長研習之外，作者近年帶領實習輔導社群，發現固定時間的資訊交流與成長活動，較能促發實習老師對職場倫理的認知。

作者帶領之實習輔導社群，具有下列特點：

特點一、設立實習輔導社群。自 8 月 1 日報到，實習輔導課程開始進行，至隔年 1 月 31 日實習結束期間，一學期的時間，固定每週一節社群成長課程，課程內涵聚焦於實習輔導教學面向：(一) 班級經營、(二) 教學設計、(三) 專業成長、(四) 學校行政，一學期 24 節實習輔導專業成長課程。

特點二、經過教學設計的實作引導，以任務為導向的實務產出。十二月時須完成一節正式教學觀摩、學期末完成一份行動研究及辦理一場實習檔案成果靜態展。

歸納實習輔導教學應用的教學策略，包含：參與觀察、個案討論、文件分析、實例講述、實作展現、增能提問、任務產出、增能提問、參與實作、個別輔導等九種教學策略。以下分別敘明植基於學校場域的實習輔導教學策略。

(一) 植基於學校場域的實習輔導「班級經營」教學策略

1. 參與觀察：實習老師八月新生報到時，實習老師進班學習導師角色的經營方式，在參與過程中觀察導師

使用的班級經營策略，自我內化省思，從「觀察者」的角色逐步成為參與「參與的觀察者」，了解師生互動及班級事務處理實務。

2. 個案分析：邀請資深導師在實習輔導社群給予班級經營策略分享，並提出個案研討，說明班級經營的各種策略應用。此外，遇有班級的特殊個案，導師在課餘時間分享該個案的背景、學生特質、個案輔導方式，以個案分析作為引導，了解導師面對特殊個案與班級事件的處理方式。

(二) 植基於學校場域的實習輔導「教學設計」教學策略

本文提出植基於學校場域的實習輔導「教學設計」主要應用的教學策略為：文件分析、實例講述、實作展現。

1. 文件分析：本校有多位教師參與教育部及教育局教案徵選獲得特優，將此優秀的教學設計文本提供給實習教師觀摩參考，並於社群時間引導如何根據目標設計活動，由簡單架構出發，完整呈現教學內容、由具體教學活動到抽象的省思回饋，透過文本逐一解析。
2. 實例講述：為能增進實習教師對教材的了解，闡釋教案文本的編製敘寫原則，針對教學觀摩給予七節增能研習，就教學的主題，討論時間配當、學生起點行為、教學目的/目標、教學設計、教案架構、課程評量、進行流程、準備事項、教學方法、參考資料，逐步討論，完成一份完整教案。

3. 實作展現：根據教學觀摩單元主題，實際產出一份教案，並與教學輔導教師多次討論修正，開始進行上臺教學演練，從實作過程中展現教學能力，詮釋學科專業與熟悉教材教法，透過實作演練反覆修正，累積實習教師教學專業能力。

(三) 植基於學校場域的實習輔導「專業成長」教學策略

本文提出植基於學校場域的實習輔導「專業成長」主要應用的教學策略為：增能提問、任務產出。

1. 增能提問：從到校第一天相見歡開始，作者將細心規劃的實習輔導計畫理念與目標清楚告知實習教師，有目標（成為正式教師）、有方向（任務產出）、有方法（實習輔導社群），叮嚀實習教師能夠將教育理論應用在學校現場的教學實務，針對教育現場教學專業討論問答，並邀請校長、主任給予叮嚀與鼓勵，穩定邁向教育實習之旅。
2. 任務產出：以「期末完成一份行動研究」任務為導向，帶領實習老師產出一份行動研究，教導行動研究的意涵與做法，要有很強的邏輯性，採取由簡到繁的過程，給予行動研究範例，提供實習老師書寫練習的機會，並透過討論互相分享支持，彼此都能對行動研究有更深一層的體認與成就感。

實習教師會議時，麗珠組長與我們分享她的行動研究，在上周我們已有試寫出自己行動研究的大綱，在這時能有個明確且模範式的引導，是很有幫助的，能馬上抓到書寫重點與需改進的部分，對於後來的書寫，才不致偏離（離題），也能更為

順暢，會後與夥伴們討論教案，在同領域中，互相聽取別人的創意與分享，果然獲益良多，這種時候，就會深刻感受一加一絕對大於二的快感，集思廣益的力量真的很強大。（實習紀要 B，20130902）

(四) 植基於學校場域的實習輔導「學校行政」教學策略

本文提出植基於學校場域的實習輔導「學校行政」主要應用的教學策略為：參與實作、個別輔導。

1. 參與實作：半年實習時間，作者協調各處室實習輪流參與行政實作，在社群成長方面，安排：PLC 社群發展概念與措施、初任教師的學校行政歷程、十二年國教政策適性發展、學校活動與教育目標等主題分享，在實際參與過程中，提升實習教師對於國民教育政策重要概念，並了解學校組織及學校文化。
2. 個別輔導：針對實習教師個人疑惑，個別指導行政理念說明，在各處室行政實務的現場操作，有助於未來擔任學校行政人員的準備，並就個人在職場應對與工作態度，給予個別輔導。

根據上述分析，實習輔導教學面向與使用之教學策略歸納如表 1 所示。

表 1
實習輔導教學策略一覽表

教學面向	教學重點	教學節數	教學策略
班級經營	每日到班參與導師工作	每天	參與觀察
班級經營	邀請資深導師給予班級經營策略分享	5 節	個案討論
教學設計	觀摩績優教案	7 節	文件分析
教學設計	闡釋教案文本的編寫原則	3 節	實例講述
教學設計	實際產出一份教案上臺教學	至少 1 節	實作展現
專業成長	針對教育現場教學專業討論問答	7 節	增能提問
專業成長	教導行動研究的意涵與做法	寫作討論	任務產出
學校行政	各處室實習輪流參與行政實作	一學期	實作
學校行政	個別指導行政理念與疑問	2 節	個別輔導

四、實·現～實習輔導教學引燃教育愛的火花

本文根據國中實習輔導社群經營與引導之課程及教學策略，提出初步架構與探究，期能藉實務經驗的梳理，省思實習輔導的歷程使之更加周全嚴謹，做為未來國中職場新鮮人的準備與適應，以人事物達成最佳狀況的職場倫理，提供實習輔導學校與未來師資參考，引發更多教育愛的光彩與火花。

參考文獻

- 林孟郁、鍾武龍、張月霞（2015）。高職教師開發科學實驗課程的知識轉化。*教育實踐與研究*，28（2），117-148。
- 教育部（2012年04月20日）。師資培育之大學辦理教育實習作業原則。取自 <http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=A040080061002100-1010420>。
- 陳木金（2006）。從班級經營策略對教學效能影響 看師資培育的實務取向。*教育研究與發展期刊*，2（1），33-62。
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: a brief introduction*. Retrieved from: http://www.linqed.net/media/15868/CO_PCommunities_of_practiceDefinedEWenger.pdf.



不一樣的閱讀課-淺談數位說故事在閱讀學上的運用

張閔惠

新北市中角國小導師

一、閱讀力就是競爭力

閱讀是我們吸收知識的重要途徑，洪蘭教授 2007 年演講時也曾經提過「閱讀能力是文明的指標之一，它可以使人的心靈得以昇華，別人費盡一生心血寫一本書，而我們卻只要經閱讀就可以得到他的經驗，正所謂站在巨人的肩膀上。」閱讀可以幫助我們拓展視野，累積前人的智慧，閱讀也是所有學科學習的重要媒介，當學生閱讀理解產生困難，就會間接的影響到其他學科表現，要提升學生學習成效要從閱讀著手。英國閱讀年的前英國教育部長布朗奇（David Blunkett）說：「每當我們翻開書頁，等於開啟了一扇通往世界的窗，閱讀是各種學習的基礎。在我們所做的事情中，最能解放我們心靈的，莫過於閱讀。」（教育部，2012）。

在臺灣九年一貫課程中國語領域閱讀能力一直是指標之一，指標顯示出語文教學原則是以前閱讀為中心，連結到聆聽、說話、寫作等各個教學活動。閱讀並不是教導學生全然接收作者思想的過程，而是學生在互動中重建意義歷程的重要性。

近年來，數位說故事在教學上的潛能受到重視，芬蘭教育委員會（Finnish National Board of Education）提到現在的世界環境變化太快，學校應該教導孩子未來所需，而不是提高考試分數（張靜文，2015）。教育部在

九年一貫課程綱要中提到，要培養學生帶著走的能力，拋掉背不動的書包與學習繁雜的知識教材（方德隆，1999）。歐洲議會與歐盟理事會在 2006 年對能力（competence）下了個定義：「結合當下情境適用的知識、技能與態度」（a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context）。美國的歐巴馬政府提出「數位承諾」（Digital Promise）的口號與《數位教育白皮書》（Transforming American Education: Learning Powered by Technology, 2010），彰顯了美國提倡數位改進教育與提供數位教育資源的方向與決心（教育部，2015）。

在教學上數位說故事（Digital storytelling）是一種常被運用的一種創新教學方式。數位說故事是以故事事件作為出發，運用多媒體元件，如圖片、音樂、影片、與旁白，加上個人的概念、想法或是經驗發展而成的一個 3-5 分鐘影片（引自李世忠、姜智庭、王翌任，2011，2）。在電腦網路科技的協助下，數位說故事鼓勵藝術學子培養個人的多元識讀能力、藝術技能、和批判能力，向全球觀眾表達個人所關心的事件（鍾生官，2006）。當人們用故事的形式傳達自我想法建立人際互動，比較容易使人了解複雜的概念、觀念、或訊息。

二、閱讀教學

閱讀，指的是人的心智和文本間的互動關係，閱讀是一個「追求意義的過程」，追求意義的過程中發展出個人思考的空間。「追求意義」是一個抽象的概念，根據 Kintsch 的說法，在閱讀的過程中，人們根據其過去經驗，在腦海中形成與文本相關連的意義圖像，才是追求意義的過程（引自幸曼玲，2008，4）。

隨著資訊時代的來到，資訊傳遞的改變，只要是能夠傳遞語文文字及其相關圖像的紙本、影片、聲音等都可以是閱讀的材料。在閱讀上，從心理運作的觀點看來包含閱讀流暢性和閱讀理解，閱讀的流暢性指的是「解碼」「字義觸接」和「語句整合」的過程。

Barchers（1998）認為閱讀有四種歷程：（一）由下而上閱讀，兒童在進行閱讀時，順序為認字→詞彙、句子→段落內容→全文理解；（二）由上而下閱讀，讀者擁有足夠的先備知識與經驗，讀物內容越接近個人舊經驗，閱讀就不需要依靠字詞就能吸收；（三）雙向互動閱讀，有效的閱讀需對文本所用的字詞句了解，同時又要擁有文本所述內容的背景知識經驗；（四）全環互動閱讀，加入社會環境與個人心理因素的影響，強調讀者與文本間的互動受內、外在因素影響，不同的文本，不同的解讀。（引自葉蕙芬，2004）。

蓋聶（Ellen D.Gagne）認為閱讀的歷程可以分為四個階段，解碼（decoding）、文義理解（literal comprehension）、推論理解（inferential comprehension）和理解監控（comprehension monitoring）（岳修平，1998）。

Richard E. Mayer 認為閱讀理解基本上包含兩大歷程：基本的閱讀理解歷程、高層的閱讀理解歷程。基本的閱讀理解歷程包含解碼認字、字義接觸與語句整合；高層次的閱讀理解指的是將新的訊息同化到舊有知識的過程，其包含內容知識、策略知識與後設認知知識的應用（林清山，1990）。

綜合上述，閱讀是一種複雜的認知歷程，讀者以舊有知識做基礎，建構出新的知識，最終目的是要獲得對文章內容的理解。

三、數位說故事

教育部 103 學年度「數位學習推動計畫」推展全國師生新一代的數位應用環境及學習模式，創新國內教育發展，鼓勵學校發展處具特色的多元應用模式，例如：行動學習、主題式探究、情境式學習及數位說故事等，搭配教師學設計與引導下，使多媒體的運用能提高學生興趣，發揮行動學習效果（教育部全球資訊網，2014）。

數位說故事源於 1980 年，由 Dana Atchley 所提倡，當電腦科技興起時，專業說故事家 Dana Atchley 看到了電

腦科技在媒體運用上的潛力，而積極結合電腦媒體與說故事，以產生更有創造性的說故事方式（林國憲，2008）。數位說故事的運用範圍廣泛，不只侷限在文學上，只要有好的教學流程與策略，就能運用數位書故事的方式呈現（Gils, 2005）。

彭依萍在 2015 年研究中整理出國內外對於數位說故事的定義：

- (一) 美國數位說故事協會（2014）定義數位說故事是：「古代藝術說故事的現代表現。縱觀歷史，數位說故事已被用來透過數位圖像、音樂、故事敘事及旁白聲音的整合分享知識，智慧和價值觀，使得故事中的角色、情境和見解讓觀眾有更深刻的感受。」
- (二) 加拿大數位說故事圖書館（WVML）定義數位說故事為線上個人敘事的數位表現，是口敘故事的自然發展，說故事結合多媒體技術來表現敘述，文字，圖像和聲音（如音樂，旁白）即為數位說故事（WVML，2014）。
- (三) 鍾生官（2006）定義數位說故事為：「數位說故事為一由電腦中界由整合數位短文、圖像、影片、和音效的多媒體美感呈現。」
- (四) Robin（2006）則指出數位說故事與傳統說故事一樣，故事通常選定一個主題，結合圖像、影像、聲音旁白、音樂等多媒體素材，在 2~10 鐘的時間內講述個人或歷史故事以呈現特定的觀點。

根據 Mayer 提出的多媒體認知理論（Mayer, 2009, 2011, 2014），教學者利用多媒體促進個體認知學習時，同時提供視覺刺激（圖片、動畫）與聽覺刺激（聲音）、語文刺激（文字、語音）與非語言刺激（圖片、動畫），進行多方連結會比單獨提供單一的刺激，更能讓個體將刺激儲存至記憶中（林佳蓉，2015）。因此文字、圖像、聲音並存的解釋，將可以讓雙碼系統中的連結更佳，幫助學生提高學習成效。

Paivio（1971）認為非語文的圖像系統比語文系統處理能力更好，因為個體看到視覺圖像時會主動將視覺圖像轉換成語文的方式處理，但看到文字時卻不會將它轉為視覺圖像，但當兩種系統同時交互作用時，又會比單一形式的呈現好，因此透過語文與視覺圖像同時進行教學學習效果較好。

綜合上述研究，閱讀要能吸引學生，在於帶給學生互動的機會，在提倡資訊融入教學的現代教育中，運用科技媒體輔助閱讀，更能因應學生不同學習型態的學習需求，增進學生閱讀的深度與廣度。數位媒體在學生的休閒生活佔很大一部份，而有關影音錄製的 APP 軟體更是日新月異，學生也習慣透過多媒體的形式及網路分享的功能，分享自己的生活日記。而在資訊快速膨脹的世界，有效運用數位媒體的形式幫助自己學習將會是一種重要的技能。

四、數位說故事運用於閱讀教學

在教學中，教學者將「數位說故事」定義為：數位說故事是一種相對於傳統說故事的表現方式，藉由資訊設備使用，將多媒體如影像、文字、圖片等結合故事內容，透過數位說故事的過程將故事內容傳達給聽故事者。

教學的實行過程中，教學者結合 5W1H 於數位說故事的閱讀教學中，讓學生可以學習從六個角度何故（Why）、何事（What）、何人（Who）、何時（When）、何地（Where）、如何（How）思考問題，將文章中的內容作有系統地整理及搭出完整的架構。

學生能仔細觀察文本內容，進而分析、組織故事內容，搭配數位說故事製作結合圖文與故事文本的圖片素材，再進行故事影片的製作，並於教學活動的數位說故事分享階段，學生以 Google 雲端作為故事分享的平臺，教師於 Google 雲端社群平臺建立閱讀任務，請同學上傳完成之數位說故事影片，藉由同儕間的觀摩分享交流達到學習的成效。

數位說故事的閱讀課使整個學習過程變得更豐富有趣，激發學生的好奇心，加深學生印象，帶動學習的氣氛，引發學生的閱讀動機，進而提升學生之閱讀表現。

五、結語

將數位說故事融入閱讀教學，推動閱讀教育計畫，是希望培養兒童將閱讀習慣融入生活中，增進對閱讀內容的思考能力，減少城鄉教學資源的差距，充實學生閱讀的硬體資源，改善閱讀環境，培養閱讀興趣，以循序漸進的方式，配合學生學習心理，提供適合學生閱讀的圖書以及指導策略，有效提升閱讀指導品質，並規劃不同的閱讀活動，讓每一個孩子都可以得到適合自己的閱讀方法，找尋到屬於孩子自己的閱讀天空，導入數位學習新模式，藉由科技媒體輔助閱讀，因應學生不同學習型態的學習需求，以提升學生的閱讀表現，培養學生具備溝通協調、團隊合作、問題解決、獨立思考等能力。

參考文獻

- 方德隆（1999）。九年一貫課程基本理念與內涵。國民中小學課程教學研討會。高雄市政府人力資源發展中心公教資訊，3（2）：1-18。
- 李世忠、姜智庭、王翌任（2011）。運用數位說故事於訊息設計課程之個案研究-以蘋果電腦融入教學為例。技職教育永續發展學術研討會，2014年學術研討會論文集。淡江大學。
- 林清山（譯）（1900）。教育心理學：認知取向（原作者：Richard E. Mayer）。臺北：遠流。（原著出版年：1986）。

- 林佳蓉（2009）。**教學設計理論基礎與重要模式**。載於教育科技理論與實務下冊，臺灣教育傳播暨科技學會主編，89-119。臺北：學富。
- 林國憲（2008）。數位說故事於學校教學之應用研究。**2008年臺灣網際網路研討會論文集**，1141-1146。
- 幸曼玲（2008）。閱讀的心理歷程與閱讀教學。**教師天地**，154，4-8。
- 岳修平（譯）（1998）。**教學心理學—學習的認知基礎**。（原作者：Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R.。）臺北：遠流。
- 張春興（2007）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。臺北市：臺灣東華。
- 張靜文（2015）。芬蘭教育贏在未來的能力。**親子天下**，73。
- 臺灣PISA國家研究中心（2015）。取自 <http://pisa2015.nctu.edu.tw/pisa/index.php/tw/taiwanpisa>
- 教育部（2012）。**閱讀101計畫**。取自 <http://ireading.kh.edu.tw/plan/upload/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E6%82%85%E8%AE%80101%E8%A8%88%E7%95%AB.pdf>
- 教育部資訊及科技教育司（2014）。「**數位學習推動計畫**」103年起全面啟動。取自 <http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=22491&Index=1&WID=6635a4e8-f0de-4957-aa3e-W3b15W6e6ead>
- 彭依萍（2015）。以數位說故事結合良心時代國際運動應用於國小高年級品德教育之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 葉蕙芬（2004）。創意思考閱讀教學方案對國小學生創造力與閱讀理解力及閱讀態度之成效研究（未出版之博士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 鍾生官（2006）。數位說故事在統整藝術教育之應用。**國際藝術教育學刊**，4（1），51-63。
- Gils, F. (2005). *Potential applications of digital storytelling in education*. In 3rd Twente Student Conference on IT, University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science, Enschede, February 17-18.
- Mayer, R. E.(2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University press.

■ Mayer, R. E.(2014). *Cognitive theory of multimedia learning*. *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd edition) . New York: Cambridge university press.

■ Paivio, A.(1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

■ Paivio, A.(2006). *Dual Coding Theory And Education*. Western Ontario University Press. Retrieved November 25, 2014, from http://www.uwo.ca/learning/teaching/learningresources/DWT_Paivio.pdf

■ WVML. (2014). *Digital Storytelling Defined*. Retrieved November 15, 2014, from <https://librarydigitalstorytelling.wordpress.com/what/>



閱讀與寫作並行，走出中小學作文教學新出路

林佩儀

臺北市立景美國中教師

劉雅玲

臺北市立博愛國小教師

一、前言

語文教學的目的，在於能使學生運用語言「理解」和「表達」(田本娜，1995)，而「理解」包含了聽和讀；說和寫則屬於「表達」的層次。若以載具作為區分，聽和說仰賴口語，讀和寫則與文字有關。曾任中研院副院長的曾志朗說過：「文字是人類思維的展現。」一語道出「讀」和「寫」的重要。臺灣近年來開始重視閱讀教學，期盼藉由有意識的訓練，能有效提升學生的閱讀理解能力及激發學生的閱讀興趣。除了閱讀教學，學生的寫作表現亦是教育當局關注的面向，尤其現行升學體制中，寫作測驗的結果佔有舉足輕重之位。

但是，我們往往都把「讀」和「寫」視為「兩件」重要的事，事實上，讀、寫是一體之兩面，讀是寫的基礎，寫為讀的延伸，兩者構成了「互生」的關係，亦即，閱讀經驗某種程度上將提供寫作的題材，而寫成的作品又可以被閱讀而二度轉換(仇小屏，2005；周慶華，2007)。因此，國語文的教學，應將閱讀與寫作併為一體看待。

儘管站在國語文教學現場第一線的教師們都明白：讀與寫的關係是密不可分的，教學時應該由閱讀啟發寫作、由寫作關照閱讀。然而，就筆者在教學現場的觀察，學生所受的「訓

練」往往是這樣的：閱讀時，一邊閱讀一邊賞析，抑或讀後進行提問以深究文章內涵，接著以結構表或心智圖分析文章的佈局，這些分析或多或少關係著寫作技法，可是教師鮮少順應閱讀教學，藉以帶領學生進行寫作；而寫作時，教師通常僅給學生一段引文、強調寫作重點、學生逕自進行寫作。寫作前，「討論」或「臨摹」的機會不多，在缺乏鷹架的狀況下，學生挫折感重，久之，「寫作」變成負擔，甚至由衷抗拒它。

是故，教師在進行作文教學時，融入文本閱讀，借力使力，或許能讓師生擺脫以往對於「作文」的恐懼，走出新路、繪出一幅同樂的課堂景致。

二、讀寫結合的內涵

(一) 定義

蔡榮昌談「讀寫結合」：「將『閱讀教學』與『作文教學』相結合，目的是希望借由閱讀教學過渡到作文教學，不但要提升學生的閱讀理解能力，更要培養學生的表達能力。」(蔡榮昌，2006)。劉瑩則將「讀寫結合」稱作「讀寫一貫」，他認為閱讀和寫作，並非何者先、何者後的問題，兩者密不可分，應一體看待，並指出「從閱讀中學習寫作，在寫作中應用所得到的訊息」(劉瑩，2009)。除此之外，

也有人將「讀寫結合」稱作「讀寫整合」（陳鳳如，1999），陳鳳如並在其研究中指出，傳統閱讀教學側重解碼、理解、鑑賞，未運用文章來創造另一篇文章或促動文章間的連結；而寫作教學則側重獨創文章的產出，不是以他人文章為基礎來寫作文章。讀與寫，各有特定的重點，但教學者往往忽略了寫作與閱讀之間的交互影響，因此提出了「閱讀與寫作整合」的教學模式，盼能啟動讀與寫之間的交融（陳鳳如，1999）。

綜上所述，無論稱作「讀寫結合」、「讀寫一貫」或「讀寫整合」，其義皆為：在閱讀中，引發寫作的動機或提煉、學習寫作的技法。

（二）重要性

閱讀與寫作是一體之兩面，讀是寫的基础，寫是讀的延續（仇小屏，2005）。葉聖陶也指出：若閱讀得當，在寫作的內容或技術訓練上能有極大助益（葉聖陶，1980）。因此，透過「閱讀」印證寫作、以「說話」配合引導，是最理想、最自然、最有效的作文教學途徑（杜淑貞，2001）。

劉雨則認為，有效的閱讀能提升寫作的動機或思考，「在觀察或閱讀過程中產生寫作動機的情況較為多見」進而指出，人們都有寫小說的動機，只是缺乏觸發的「開關」，而此開關正是閱讀（劉雨，1995）。

（三）教學方法

國家教育研究院研究員吳敏而為梳理讀寫之間的因果關係，而提出了三種寫作教學的取向：作品取向、過程取向、作者取向。作品取向指的是：讀與寫之間的連結在於「仿作」，教師的任務是挑選與分析範文，學生則模仿範文結構、完成作品。而過程取向中讀與寫的連結在於閱讀他人作品，獲得思想上的靈感，也從閱讀自己的作品中，考慮修改的方向。作者取向則指的是學生採用作家的眼光來閱讀，較能獲得作品的啟發，應用在寫作上。把閱讀教學視作「培養讀者」，把寫作教學稱為「培養作家」，讓學生多了解作家的思維，對兒童的寫作發展有幫助（吳敏而，2012）。

張鴻苓（1993）則指出，讀寫結合的方法有五：仿寫、縮寫、擴寫、改寫、組寫。詳細說明如表 1 所示：

表 1
讀寫結合的方法

方法	說明
仿寫	模仿範文內容、章法、技法。
縮寫	針對教材內容，按一定的要求刪繁就簡，以求簡明扼要的概述全文，可以訓練學生綜合歸納的能力。
擴寫	在提供的材料上，經過再創作，擴展成內容具體、結構完整的文章；如短句拉長、句子擴寫成段落、段落擴寫成短文。
改寫	將原文以改變體裁、表達方式的過程，創造出與原文相關但不同的新作品的寫作方式。
組寫	提供零星材料，將其重新排列、組合。

資料來源：張鴻苓（1993）。

由上述可知，作文教學應著力於「讀」與「寫」之間的連結，並且在閱讀教學上強化學生對文本的掌握，

教師在「讀寫結合」的架構下，應從「作品取向」的結果論模式轉換成「作者取向」的模式，帶領學生深入理解文本，進而讓學生模仿、創作。

三、結語

難以否認地，只要題材「對味」，「閱讀」是件十分美好的事。學生普遍能喜愛閱讀、卻時常對寫作敬而遠之，其來有自：閱讀是資訊的汲取，而寫作是思維的抒發，兩者難易有別。教師可以在學生寫作時，輔以「閱讀文本」作為鷹架，以文本內容刺激學生思考，或者以文本形式協助學生表達，減輕其寫作的心理負擔。唯教師須於閱讀素材的篩選上費些工夫與心思，挑揀能觸發學生閱讀動機之文本，並設計合適的寫作題型，方可收「讀寫結合」之效。

閱讀與寫作，兩者相輔相成。看似眾人咸知的老生常談，在國中教育會考的寫作測驗中，「引導式寫作」亦可算是某種程度上的「讀寫結合」。但若在平時教學活動中，也僅僅是提供學生一段引文後，便要求學生寫作，此法難免流於形式、過分消極。筆者認為，教師應真實體現「讀寫結合」的意義，勇敢突破以往作文教學的局限，開創新貌。

參考文獻

■ 仇小屏（2005）。限制式寫作之理論與應用。臺北：萬卷樓。

■ 田本娜（1995）。小學閱讀教學的基本原理。載於國立臺東師範學院語教系第一屆小學語文課程教材教法國際學術研討會論文集（頁223-238）。臺東：編者。

■ 杜淑貞（2001）。小學作文教學探究。臺北：文津。

■ 吳敏而（2012）。讀與寫的連結。教師天地，181，16-23。

■ 周慶華（2007）。語文教學方法。臺北：里仁。

■ 張鴻苓（1993）。語文教育學。北京：北京師範大學。

■ 陳鳳如（1999）。閱讀與寫作整合的寫作歷程模式驗證極其教學效果之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

■ 葉聖陶（1980）。葉聖陶語文教育論集。北京：科學教育。

■ 劉雨（1995）。寫作心理學。高雄：麗文。

■ 劉瑩（2009）。讀而優則寫—論童話之「讀寫一貫」教學策略。國文天地，25（5），4-16。

■ 蔡榮昌（2006）。從讀寫結合談仿寫。屏縣教育季刊，27，5-10。

「體適能」的提升不能靠口號—在班級經營中培養學生體適能

阮妮
靜宜大學教育研究所交換生
王金國
靜宜大學師資培育中心教授

一、前言

從五育均衡發展的觀點來看，體適能（physical fitness）的重要性並不亞於其他四育。學生體適能的提升是目前教育界普遍關注的議題，同時，也是班級經營的重要任務。根據教育部體育署體適能網站的定義，體適能可視為身體適應生活、動態環境（例如：溫度、氣候變化或病毒等因素）的綜合能力。體適能較好的人在日常生活或工作中，從事體力性活動或運動皆有較佳的活力及適應能力，而不會輕易產生疲勞或力不從心的感覺（教育部體育署，2016）。對任何人來說，良好的體適能都是非常重要的。

雖然教育部積極喚起國人對體適能的重視，也設立「教育部體育署體適能」網站¹，希望藉此推廣體適能的概念並提供相關的資源與建議，以及協助學童管理自己的體適能。然而，即使教育行政單位做了許多努力，學童的體適能狀況仍不佳，甚至隨著學生教育階段上升而下降。根據 98-101 學年度學生運動參與情形調查結果顯示，98-100 學年度臺灣各級學校學生體適能四項均達中等以上比率遠低於一半，只有不到 40%（教育部體育署，

2015）。另外，依據 2014 年國民健康署的「健康危害行為監測調查」結果顯示，15 歲以上身體活動量不足率（每週運動未達世界衛生組織 150 分鐘以上中度身體活動建議量）為 76.3%；性別部分，女性身體活動量不足比率達 83.1% 高於男性 69.5%；年齡層則以 35-39 歲之身體活動量不足情形最嚴重，為 83.2%（衛生福利部國民健康署，2015）。

平心而論，並不是每個人都喜歡運動，除非他在運動中獲得樂趣或深刻體認到體適能的重要性。依筆者個人經驗與觀察，有規律運動習慣的成人，他們往往在國中小求學階段就喜歡運動。因此，在國民中小學階段，運動興趣與習慣的培養是相當重要的。學校除了體育課及校隊培訓外，導師在班級經營中，也可以積極融入體適能的培養。本文主要目的即闡述如何在班級經營中融入體適能的培養，除提升學生的體適能外，也希望其養成運動習慣的培養，使其終身受用。

二、中小學學生體適能下降與原因

相較於 30 年前，當前中小學學生體適能明顯下降。由於生活型態的改變，當前中小學生相較於他們父母親

¹ <http://www.fitness.org.tw/>

那一代，身體活動的機會少很多。以上下學為例，基於安全的考量，目前大部分家長選擇接送孩子上學，因而減少了學生走路（運動）的機會。另外，生活水平的提升及飲食狀況的改變也引發了學生體重的加重及肥胖率的提高。而電腦、手機等 3C 產品的普及，也降低了學生身體的活動。簡單地說，身體活動減少、高熱量及含糖食物的攝取增加，導致學生體適能水平的下降，同時也引發了相關的健康問題和疾病。因此，在班級經營過程中，提升學生的體適能有其必要性。

三、體適能的重要性與影響因素

體適能的重要性不言可喻。基本上，有良好的體適能才有充足的體力來適應日常工作、生活或讀書、比較不會生病、比較健康（教育部體育署，2016）。影響體適能的因素很多，除了先天遺傳的因素外，後天（生活環境與作息、飲食、運動）也扮演著重要的角色。

健康體適能可以通過動態的生活方式與適量的運動而獲得改善。John J. Ratey 在《運動改造大腦》這本書透過美國高中的體育改革計畫、真實的案例與作者的親身經歷，指出運動不只能鍛鍊身體，還能刺激神經傳導物質及腦衍生神經滋養因子的分泌，這些物質能夠提高專注力、動機及學習效率。另外，洪蘭（2009）也認為運動會促進腦神經細胞活絡。運動不僅能讓孩子提高人的警覺性、注意力和動機，使其心智最佳化，更讓思考靈活有創意。運動除了能夠塑造肌肉和調

節心肺機能、促進新陳代謝、提升體這能水平等之外，運動也能塑造和調節自己大腦的運作機制。

四、在班級經營中提升學生的體適能

讓學生擁有良好的體適能應是所有人的期望。不過，提升體適能不能只是目標或口號，必須要有相應的措施。教育部自 2015 年起推行「SH150 方案」，要求學校應安排學生在體育課外，每週運動至少達 150 分鐘（教育部體育署，2015）。此方案可以看出教育部對學生體適能之重視，但又受限於現有體育課時數不足，只好要求學校在體育課外，另行安排學生運動每週 150 分鐘。

基於對體適能之重視以及協助落實「SH150 方案」理念，以下擬闡述導師在班級經營中可推行的作法：

（一）將培養體適能當成重要的班級目標

每位導師在帶一個新的班級時，必然會為該班訂定班級目標。班級目標的擬定反映著教師的教學信念（王金國，2016），教師應更廣義地來看待教育目標，不能狹義地只看學科表現。學生的體適能、自我概念、創造力、良善品格、與人溝通等帶得走的能力，均是班級重要的目標。

（二）善用環境佈置，增強學生的運動認知

教室是學生學習的場所，教師可藉由教室的佈置將健康體適能相關的知識（如：運動可提升身體機能、會促進學習成就和表現等概念）融入其中。透過環境的佈置，可在無形中增強學生的認知，使其了解到運動的諸多益處，同時認識體適能的重要性。

(三) 導師以身作則，發揮示範作用

要發揮較佳的教育效果，教師本身要以身作則。教師可以在升旗結束後，帶領全班一起慢跑操場、可以跟學生一起做早操、可以和學生一起打球、可以分享自己的運動經驗，讓學生從老師的帶領、參與及分享中起而效尤，發揮身教的影響力。

(四) 利用正向激勵，提升學生的運動動機

導師在促使學生進行健康體適能發展活動過程中，可將體適能運動參與情況納入班級管理制度，引導學生從事體適能活動並制定相關獎勵制度，通過增強物來提升學生的運動動機與頻率。另外，導師也可以公開表揚運動量與運動頻率，以及體適能達成獎勵標準的同學，藉此彰顯對學生體適能的重視與肯定。

(五) 辦理班內及班際運動競賽

定期舉行班內或班際運動競賽是促使學生參與體適能運動良好的外在推動力。班內或班際運動競賽有利於激發學生運動的動機，促使學生為了個人或班級的榮譽而參與體適能運

動。另外，在運動和競賽過程中，學生也可從中體會運動帶來的快樂。

(六) 將體適能運動列為回家作業

基於對運動習慣及體適能的重視，導師可將體適能運動列為回家作業，讓體適能運動伴隨學生的學習與生活。如：飯後和家長一起散步、在家裡進行適量的體能和柔軟度練習。將體適能運動列為家庭作業不僅能促使學生達到每天一定的運動負荷，還能促使學生與父母互動交流，增進彼此之間的感情。

(七) 親師合作，體適能培養不中斷

在班級經營過程中家長的角色是至關重要的，良好的親師關係是班級體適能活動良性循環發展重要的助力。導師可以引導家長適當地參與班級體適能活動的計劃與實施，讓家長接受最新的體適能資訊，參與學生的體適能訓練，還可以在家中對學生體適能訓練進行有效評估和督導。透過家長的參與及鼓勵，有助於培養學生運動習慣，形成終身體適能的運動觀念，維持良好的體適能水平。

(八) 教師協同合作，輔助班級活動推展

導師的能力與資源是有限的，此時，導師可以和科任老師合作，請他們參與到班級體適能活動的計劃與實施中來。例如：美術老師可在教室的環境佈置上給予有效地指導，體育老師在體適能訓練項目的選擇和實施

上，能帶來實質性的幫助，而其他的老師在體適能活動中也都能給予支持與幫助，促進班級體適能活動的順利推展。

五、結語

早期運動習慣和興趣的形成，對於成人健康的重要性不言而喻。個人若沒有良好的運動習慣，必然直接對其健康產生影響，甚至存在健康風險。班級經營目標是將學生培養成一個全人，促使學生德、智、體、群、美五育均衡發展。因此，導師宜將「提升學生體適能」的目標融入班級經營，讓體適能運動伴隨學生的成長。然而，體適能的提升並非是一蹴而就的。導師需要加強班級內部與外部人、事、物的經營與溝通，結合自身班級特色，透過一系列的計劃，將體適能運動融入學生的生活，培養學生運動習慣，這樣才能真正提升學生的體適能水平，使學生樹立終身身體運動的意識，讓體適能運動伴隨學生的成長，而不是只是讓「提升學生體適能」或「SH150」流為一個口號。

參考文獻

- 王金國（2016）。**教學專業 Update**。臺北市：五南。
- 洪蘭（2009）。**運動改善情緒，提升孩子學習潛力**。2016年4月16日取自：
<http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5006068>
- 教育部體育署（2015）。**SH150方案**。臺北市：教育部。
- 教育部體育署（2016）。**體適能指導～意義及重要性**。2016年4月16日取自：
<http://www.fitness.org.tw/direct01.php>
- 衛生福利部國民健康署（2015）。**103年台灣運動地圖-7成6以上國人未達身體活動建議量**。2016年4月16日取自：
<http://www.hpa.gov.tw/Bhpnet/Web/News/News.aspx?No=201504210001>



論體育課程之樂趣化教學

劉述懿

臺北市立大學運動健康科學副教授

張若寧

臺北市立大學運動健康科學系助理教授

一、前言

根據國民健康署的國中小學生健檢視力檢查結果統計，學童裸視視力不良率（包含：近視、斜弱視、散光及不等視等）隨年級增加而提高，國小一年級為 26.1%，國小六年級達 63.9%，國中一年級更達 69%，顯示我國學童視力不良問題嚴重（國民健康署，2016）。此一結果顯示，現代兒童因長期接觸 3C 數位產品之影響，並減少從事戶外活動之動機，除影響視力發展，更影響我國國人體能下降。學校體育課除在課程中指導運動技能並提供學生運動機會外，透過樂趣化教學讓學生喜歡運動更是一項長期目標。根據研究指出，從事規律運動對學童體適能有顯著改善的效果。規律運動能讓人擁有理想的身體組成、健康飲食習慣、正常的血壓及血脂肪狀況，適度的壓力管理及良好的心肺能力等，進而達到促進健康的效果（Wilfey & Brownell, 1994）。

許樹淵（2000）表示，興趣是學習的原動力，對教材有興趣，學習才會成功，凡符合學生之興趣與需要的教材均為好教材。現今是科技飛速成長的年代，各項運動資訊來源取得容易，但是實際參與運動的學生學習動機並未因此而提升，手機與網路遊戲吸引力遠大於運動帶來的樂趣，如何透過課程的安排教學方式的調整，以

引起學生的學習動機。劉一民（1991）在《運動哲學研究》一書中提到，樂趣化體育教學在培養學生於運動過程中得到快樂。

二、樂趣化體育課程的目標

體育課應該是一件愉快且有趣的課程，幾乎所有學生最喜歡的課程就是體育課。然而體育課的實施成效端賴授課教師的用心與否，老師可以用一個躲避球讓學生自己遊戲一節課，也可以讓學生分組自己籃球鬥牛比賽到下課。然也有部分體育課過於重視技能訓練，制式化的反覆練習技巧學習，使體育課成為少數人的興趣，卻令大多數學生望而卻步。因此在教學內容上若能增加休閒樂趣化項目，活潑課堂氣氛，學生不再被逼著接受技能訓練，進而培養學生上體育課的興趣，應為體育課之目標與方向。長期而言，學生運動的興趣一旦養成，即成為學生終身的寶藏（黃雅鳳，1995）。教師應該用心規劃整個學期的課程，例如在躲避球課程分組遊戲前，寓教於樂的讓學生練習傳接球及閃躲技巧並組合不同方式的遊戲競賽，有系統且有計劃的進行教學，讓學生在遊戲之餘，也能學到不同的運動技巧與提升體能條件。如此一來，學習者在歡樂樂趣的氣氛下亦可學習到運動技能，以達到樂趣化學習的目標。

三、樂趣化教學的意義

劉一民（1987）指出當代最著名的遊戲哲學家懷金格，在他的書中曾經竭力的要把遊戲樂趣和邏輯思維分別開來，他認為遊戲的根本特質是樂趣因素（fun element），而樂趣因素是一種純粹的，不可簡約分化，永遠伴隨遊戲而生的特質，它永遠無法省略，亦永遠不受分析及邏輯解釋的影響。

教師在體育教學中常常注重外在價值，例如把注意力放在參加校隊、或者有機會參加比賽獲獎的學生身上，而忽略了其他多數學生的表現。事實上，學生在學習中所獲得的各種感受：成功的喜悅、失敗的懊惱、團隊合作的刺激等，都能感動學生，進而獲得運動的樂趣（廖燕燕，2006）。楊聯琦（1992）指出學校體育課程的目的，在於提供學生運動機會，享受運動的好處，體驗運動樂趣；確認體育、運動為營造健全身心的良媒，培養愛好運動的態度，以獲得充實的康樂生活，從而建立終生運動的信念。

中國大陸自八十年代中期以來，伴隨著學校體育教育改革的開始而出現「快樂體育」的思潮。李杉、劉嘉（2005）認為快樂體育的思想是從終身體育與個性和諧發展需要出發，把運動作為學生將來的生活內容教給他們，讓他們體驗從事、理解、掌握、創造運動的樂趣，從而激發學生參加運動的熱情。促進學生學習和指導是教師的兩項主要功能。因此，如何在體育課程中運用多元性的教學方法，

來提昇學生修習體育課程的興趣，是體育教師應該充份理解與認知的。帶有遊戲成分之樂趣化體育運動，較能主動吸引學生的興趣，進而培育學生運動知能，激發學生運動動機，養成規律運動習慣，奠定終身參與身體活動的能力與態度。雖然中小學生對於體育的興趣遠高於大專學生，但若未有適當的課程規劃，則體育課將僅存遊戲的功能，而未能在遊戲中達到提升體能與技巧學習的目的。樂趣化體育教學強調在提供學習的樂趣，重視運動主體者學生的滿足感，愉悅的經驗及盡其在我的成就感（莊美鈴，1993）。

體育教學或運動訓練，經由運動知識或技術為媒介，有計畫地達成體育的教育、政治、經濟或社會等功能，趨善避惡，造福人群，追求全體國民的健康，提高生活品質，秉持的是實用的態度，追求的體育價值是「善」，洋溢著「實用的樂趣」（劉一民，1987）。在體育課程模式中，以遊戲作為發展基礎的是運動教育模式（Sports Education Model），其主要概念是源自於遊戲理論，主張運動際遇可以成為一種課程模式，透過遊戲化的運動來學習運動知識，增進運動技能，使人可以欣賞運動，參與運動，進而達到全民運動的目的（Siedentop, 1994；許義雄等人，1998）。

四、結語

樂趣化顧名思義就是一種具備歡樂的取向，在體育課程中經營歡樂的氣氛下學習往往收到較好的成效，體

育課如果充滿樂趣，學生就會覺得體育課好玩，因此能在愉快的氣氛中學習，而達到教學的最大成效，當學生能從享受運動的樂趣為起點，並且投入挑戰學習並發覺自我技巧與體能因此增進，亦能在課程過後提升成就感與滿意度。

樂趣化教學最主要目的是要提高學生學習興趣，營造快樂的學習情境，寓教於樂的在課程中實施，在降低挫敗感的學習過程中，體驗運動樂趣提升體適能，並養成規律運動習慣。跳繩是一項適合在校園裡推行的非競技性運動，透過樂趣化教學提升學生學習興趣是一項重要的教學方式，尤其在小學校園中，如果能透過教學策略而引起學生學習興趣，並有效提升體適能以及增進心肺功能，是運動最主要的目的。體育課是大多學生的最愛，除在課程中可以享有遊戲歡愉與運動滿足，亦可放鬆身心抒解壓力，然若未能樂趣化課程，也會讓少數學生望體育課而卻步。

體育教學的樂趣具有三個基本要素，分別為內容多樣化、活動多變化、領導民主化（蔡貞雄，2001）。體育教學的最終目的是透過身體活動（physical activity）幫助學生養成規律運動的習慣，發展良好的全方位體適能，使學生成為一個健康快樂的人（關月清，1999）。

參考文獻

- 李杉、鄧嘉（2005）。關於推廣快樂體育教學的理性思考。**成都大學學報**，24（3），236-237。
- 莊美鈴（2003）。**樂趣化體育教材彙編**。臺北市：國立臺灣師範大學體育研究與發展中心。
- 許樹淵（2000）。**運動心理學**。臺北市：師大書苑。
- 國民健康署（2016年4月13日）。**「親子戶外活動 打敗惡視力 國小六年級視力不良率達63.9%」** [新聞稿]。臺北市：國民健康署。2016年4月18日，取自<http://www.hpa.gov.tw/Bhpnet/Web/News/News.aspx?No=201604030001>
- 黃雅鳳（1995）。體育樂趣化教學。**師友月刊**，10，17-19。
- 楊聯琦（1992）。學生不喜歡體育、運動之原因探討。**中華體育季刊**，6（1），1-6。
- 廖燕燕（2006）。讓每個孩子都喜歡上體育課-淺談樂趣化體育教學。**國教新知**，53（1），10-13。
- 劉一民（1987）。體育樂趣之探討—理性呼？實用乎？美感乎？。**中華民國體育學會體育學報**，9，29-33。

- 劉一民（1991）。**運動哲學研究-遊戲、運動與人生**。臺北市：師大書苑。
- 蔡貞雄（2001）。**體育的理念**。高雄：復文。
- 關月清（1999）。體適能課程活動設計。**臺灣省學校體育**，9（3），28-33。
- Siedentop, D., Mand, C., Taggart, A. (1986). *Physical education teaching and curriculum strategies for grades 5-12*. (pp.185-202). Mountain view, CA: Mayfield.
- Wilfey, D. E., & Brownell, K. D. (1994). Physical activity and diet in weight loss. In R. K. Dishman, *Advances in exercise adherence* (pp.361-394). Champaign, IL: Human Kinetics.



定向越野運動在休閒活動中的價值

謝宛君

臺北市大安區銘傳國小教師

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所碩士生

一、前言

近年來，隨著臺灣社會轉型，民眾的所得日益提升，物質生活不斷的改善，然而同時人們的精神壓力也隨著增大。追求休閒與遊憩活動的需求在我們生活中占越來越大的比重，國人越來越重視假日時間的安排，休閒活動更顯重要，因此休閒活動也越多元化。休閒活動涵蓋廣泛，其包含了休閒運動，也就是休閒運動為休閒活動之一部份。從事休閒運動除可獲得生理上的效益之外，更能獲得心理滿足、社交經驗、經濟交換、美學充實、生活品質及壓力舒緩等各方面的功能（洪昭坤，2002）。休閒是健康生活中不可或缺的一環，教育所扮演的角色更為重要，在參與休閒活動中，休閒教育是可幫助個人提昇休閒的技巧與認知，且自由選擇使自己愉快與滿足的休息活動。

雖然，休閒活動快速發展，全民健身運動也正積極發展中，但是，國中小學生自己可以支配的休閒時間少之又少，而且還不具有連續性，所以如何運用學生有限的自由支配時間，透過休閒活動鍛鍊促進學生生長發育和生理健康，提高心理健康程度，促進社會應變能力，培養學生的興趣，發展學生的個性，發掘每一個人的內在潛力，豐富和美化休閒生活，提高休閒生活品質是一個很重要的課題。

二、定向越野運動與休閒活動

定向越野運動是一種在野外利用地圖和指北針，以不同形式去完成一段路程，並且在檢查點為檢查卡（記錄卡）打上印記的運動。是一項時尚與休閒兼備的新興運動項目，它以趣味性、挑戰性和接近自然環境等獨特魅力，吸引人們參與這項新興運動。這個起源於十九世紀末的運動，風靡整個北歐大陸，參加者藉著地圖來判斷地形地物，並以指北針引導前進，依據個人技術、體能和判斷力作出路線選擇，在特地的區域裡，以最快的速度通過指定的檢查點（吳明彥，2005）。

定向越野運動在臺灣的發展已有二十年的時間，國內近年來隨著舉辦世界運動會與聽障奧林匹克運動會的經驗，加上 2014 年全民運動會將定向運動列入正式競賽項目，定向越野運動在教育部體育署（體育署）、以及相關民間團體與行政機關的推動下已日趨為一般民眾所認識，參與的人更是不計其數。到目前為止林務局、救國團、童軍團均將其列入活動內容，希望可以寓教於樂，達到全民普及的目標。

定向越野運動在任何環境下均可實施，小至教室、操場、體育館或游泳池，大至整個校園甚至校外的自然環境，只需要構築在安全的空間下。

而在器材的要求上，亦無須擴充其他設施、設備，只要一份正確而精準的地圖及指北針，便可進行，不必過度耗費教學資源及人力，結合這兩大的優勢，定向越野運動在校園中容易發展執行；在歐美許多國家與亞洲中、日、韓與香港地區，很早就將定向越野運動融入校園課程中(吳崇祺，吳昌陽，2008)；近年臺灣在高等教育方面，許多體育及運動休閒的相關系所亦紛紛將定向越野運動列入課程之中，許多國中小也取材於定向越野運動來設計體育創新課程。

定向運動是一項結合體能和智慧的時尚體育運動，在國際上被稱為「智者」的運動。不僅能夠培訓人的獨立思考、獨立解決所遇到困難的能力，而且在體力和智力受到壓力下作出解決方案的能力。定向運動是一項參與性極佳的體育運動，從年僅三四歲的孩童，到年近耄耋的老人都可以參加，正是落實「全民健身計畫」的一個很好的體育項目。

三、國中小學生參與休閒活動現況

學生的休閒活動即是指學生在學習、工作之餘，自己可以自由支配的時間裡所開展的休閒活動。它完全從學生的興趣出發，內容豐富多彩，不受場地、時間、形式等約束，寓教於樂，十分有利於學生興趣的培養，有利於學生獨立自主精神、創造精神的培養，有利於充分發展學生的體育個性與特長。有利於增強學生的體能和提高身心健康，符合休閒教育和終身

體育學習的要求。但學生的休閒活動的發展受著多方面因素的影響，其中包括學生自由支配時間少，課業負擔沉重和環境條件的壓力。所以，如何運用休閒時間--假日、寒暑假，如何有利於陶冶學生身心，如何選擇學生休閒活動方式、方法，引起了人們的注意和思考。

臺灣地區的青少年學習負擔沉重，其休閒時間、活動內容與品質均有待加強。故此，學校、社區、民間團體與政府應共同合作努力，規劃與推展青少年休閒計畫，協助青少年透過休閒活動，了解自我對休閒的需求。從休閒活動中激發興趣、發展能力並或獲得積極、自信、自我肯定、人際互動各方面的健全發展。

四、定向越野運動的價值與休閒活動關係

定向越野運動早期主要運用於童軍教育，目的是提高幼童軍的野外活動參與意願及興趣，並藉由地圖與指北針的使用，增加其對大自然的操控能力；事實也獲得極大的成果與回響。由於定向運動可提升個人的體能，更能增加地理應用知識；因此，定向越野運動的價值臚列如下：

(一) 促進學生生長發育和增強學生體能

學生正處於身心發展時期，身體還具有很大的可塑性，是鍛鍊身體的「黃金時期」。體育運動對於中小學學生猶如日光、空氣和水對生命都是缺

一不可的。但僅僅依靠每週 2 至 3 節體育課是遠遠不夠的。因此。要靠學生的休閒活動來完成。參加定向運動時，學生在戶外尋找地圖所指示的各個檢查點，就必須選擇路線進行奔跑，提高有氧呼吸能力，發展耐力。

（二）健全學生心理，發展學生個性

休閒活動的最大特點是身心的娛樂和調適，它可以使學生的心理獲得放鬆和消遣。休閒活動不同於一般的體育課，而是透過自動自發的參與的休閒體育活動。所以，學生如何因自己的時間調移並因地制宜從眾多運動項目中選擇符合自己的興趣、愛好、身體條件、健康條件和運動能力的項目，作為自己相對穩定的鍛鍊內容和形式，以取得較好鍛鍊效果具有極其重要的意義。參加定向運動者完成比賽後內心就會有一種成功的體驗，修養身心，開拓思路。其價值已經遠遠超過了健身、娛樂的需要。它是人類文明進步和文化發展過程中創造並逐漸完善起來的一種寶貴的精神財富。

（三）完善學生體育個性，奠定終身運動基礎

對於學生來說，參與休閒體育活動對促進他們的體力和技能是十分明顯的。由此可以給他們帶來成功、喜悅和滿足感，以及來自夥伴的讚譽和肯定，從而可以進一步促進他們體育個性的形成和發展。「興趣是最好的老師」，學生們對體育的興趣，是促使其參加體育鍛鍊的最強有力的內在動力之一。學生休閒體育能夠奠定終身體

育基礎的原因就在於它能夠培養學生對體育的良好興趣、態度、觀念和鍛鍊身體進行娛樂的習慣。也能使學生具備終身體育的能力和 method，而體育個性的形成無疑奠定了學生終身體育的基礎。

總結來說，定向越野運動是一種參與者藉由指北針和定向地圖，在最短的時間內循序找出地圖上所標示的定點。因此，跑得快卻不會讀圖，或會讀圖卻不知如何規劃行進路線，均無法獲得最好的成績。歸納定向越野運動的休閒價值如下：1.增加樂趣：藉由類似尋寶的情境，可增加趣味與娛樂性，以減少無聊感。2.獲得成就感：每找到一個控制點即可得到成就感，而想尋找下一個點的動機即得到增強。3.智力考驗：根據地圖的地形資訊，選手必須快速判斷，以選擇理想的到達路徑，如此可以提高環境觀察、判斷、反應和邏輯思維的能力。4.具競技性：可以個人、分組競速或團體接力等方法實施，除了比智力、比體能，亦可以強化團隊的問題解決能力。5.習得戶外活動技能：可以習得地圖、指北針的使用方法及知識，以增加日常參與戶外運動之能力。所以，定向越野運動不僅是融合智力、體力與意志力的運動，而且還是一項適合全民共同參與的運動，讓休閒、運動與教育訓練結合，增進參與者的健康與問題解決能力。

21 世紀的教育將從一次性學習走向終身學習。教育將成為一個人的終身需求。同樣，這種認識亦將對學校體育產生深刻影響，對待體育的認識

發生了變化，那種「學生時期參與運動，出了校門停止運動，等上了年紀再說」的觀念亦將改變，也就是休閒與體育不僅僅局限於在學校階段，更是具有超越學生時代的社會價值和人生價值，而是在人生的任何年齡都可以獲益。

參考文獻

■ 吳明彥（2005），如何繪製間易校園定向運動地圖：以中正大學為例，*大專體育*，76， 85-89。

■ 吳崇旗、巫昌陽（2008）。定向運動課程對生活效能與團隊凝聚力之影響研究。*運動休閒管理學報*，5（2），19-31。

■ 洪昭坤（2002）。週休二日之休閒運動規劃。*國立臺灣體育學院學報*，11，27-40。



復原力教育的困境與展望

黃芷筠

臺北市中山國小附幼教師

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士在職班研究生

一、前言

臺灣近年來生育率下滑，家長對孩子呵護備至，期望能使孩子快樂成長；儘管在物質方面不虞匱乏，孩子卻不一定是快樂的，在教學現場中，觀察到一些孩子，稍有壓力，便出現退縮逃避、哭泣的情況；更甚者，會採用偏激反應來表達自身感受—健康心理的養成，需要從小開始。

正向心理學 (Positive Psychology) 近年來蓬勃發展，強調主動積極地轉化負面衝動，並討論如何能做到自律、自我調節，讓生活過得有價值。復原力 (resilience) 為正向心理學中的重要議題，代表能處理生活中困難或壓力的能力，或是個人處於被剝奪或有壓力的情況下，能運用自身優勢、所處環境的資源，成功調適並恢復到自己原先狀態的能力。「復原力」有許多別稱，像是：韌性、自我韌性、彈性、挫折容忍力以及挫折復原力等，名稱雖然不一，但本質都是相同的。

復原力相關研究發現，復原力較佳者，其憂鬱程度會較低；復原力對個人的認知跟情緒亦具有調節功能，透過復原力的學習，能提升個人對生活的適應。一個人是否具備「復原力」，小則影響個人、家庭，大則影響社會、國家，正因如此，每個人在遇到挫折時，如何展現出自己的「復原力」，是需要學習的。

二、復原力教育的困境

學齡前時期的經驗，對個人的行為、態度及價值觀，有重大的影響，幼兒的情緒教育，也一直是學者專家呼籲的教保重點；雖然「復原力」的重要性已逐漸為人所熟知；但「復原力」的教育，仍有很大的進步空間，下面就三方面闡述：

(一) 家長方面

每個人都來自不同的成長背景，在思想、用語上，也有所差別—現今社會，大多數孩子都來自雙薪家庭，換言之，幼兒的爸媽，除了身為父母，同時也身兼別人的兒子/女兒、上班族、同事……等多種角色。成人只是因為年歲增長，多了些經歷與智慧，並不代表做任何事，都能遊刃有餘；成人偶爾也可能會忙到分身乏術、身心俱疲，那時的成人，也許會有情緒失控的一面，因而波及無辜的孩子，或是忽略給予孩子適度關愛，只照料到孩子是否吃飽喝足……。成人的心理健康，也是需要被照顧的，唯有成人本身具備正確的情緒調適與表達方式，才能做良好榜樣，讓孩子有學習的楷模。

(二) 學校方面

1. 師生比偏高

每個孩子都是獨一無二的個體，氣質相異，有的活潑熱情，樂於分享、有的則是害羞內向，甚少開口，每個孩子都是老師的寶貝，能陪伴他們一同學習，看著他們點點滴滴地成長，是老師最珍貴的禮物。某次帶孩子到操場跑步，有兩個孩子分別在跑步時跌倒，一個沒受傷，卻嚎啕大哭，另一個的膝蓋有小擦傷，反而說不會痛、沒關係，想繼續跑步，同一事件，孩子的反應卻截然不同，這就是老師需要留意之處，關心每個孩子的身心發展，並予以適切的鼓勵、回應，是身為教師的本份；每個班多少有些特別需要老師費心引導的孩子，若班級師生比能再降低些，走向小班制教學，相信每個孩子受到關注的時間將會更多，亦能更妥善了解孩子各方面的發展，並給予引導、回應。

2. 缺乏相關資訊

鑑於復原力對人們有深遠影響，近年來有關「復原力」的教育方案興起，強調教導學生從挫折中成長，學會正確的情緒調適與表達方式，教學對象涵蓋幼兒、兒童、青少年到成人。雖然目前此類教育方案成長快速，然而，以幼兒為對象之相關教學活動，數量仍遠不如其他年齡層；此部分資訊，亦非所有老師都知悉。

(三) 親師方面

常會聽到家長說：「老師，你跟他/她說，叫他/她在家有話用說的，不要

用哭的，也不要都不說話。」面對困難或是不舒服的情境時，個人情緒多少會有起伏，如果幼兒在學校面對挫折帶來的壓力，能有效地因應、處理自身情緒；在家卻無法做到，關鍵便在於「親師的一致性」。我一直以為，教養孩子、跟孩子互動，只要掌握住最重要的一件事，就是「有原則」，便能收教育之效，這也是影響復原力教育成敗最明顯的一環，當親師雙方溝通良好，老師在學校跟家長在家裡，同樣以溫和而堅定的引導、鼓勵方式對待幼兒，才不會讓幼兒無所適從，如此，才有助幼兒復原力的培養。

三、復原力教育的未來展望

(一) 預防勝於治療

有的人天生就具有良好的復原力，在面對壓力時，能運用其正向的心理特質，將之轉化為動力；但這不見得每個人都可以做到，因此才需要做好復原力教育。人們常會在見到負面的社會新聞時，評論犯罪者的不當，這是再正常不過之事；但若能在那些犯罪者還是幼兒的時期，給予足夠的關懷與支持，協助其建立良好的心理健康，那些恐怖的社會事件，也許就不會出現了。

(二) 提供適性的復原力教育

因應父母跟教師的需要，安排適當的復原力教育研習。為了提供具有不同教養困擾或有教養盲點的家長實質的幫助，復原力教育同時也應考量孩子的個性特質，才能有所助益。

(三) 積極互動、鼓勵參與

從事教育，最擔心的是「三天曬網、兩天補魚。」若親師的教養步調不一，孩子的學習多少也會受影響。身為教師，要積極主動地跟家長互動，分享家長在家也能帶孩子進行的復原力教育，鼓勵家長以身作則，以合適的言行引導孩子，進而培養孩子的復原力。

四、結語

「情緒」，跟人的一生，關係緊密，如何處理情緒，對每個人而言，都是須終身學習的課題。因應少子化的趨勢，了解幼兒遇到挫折後的應對方式，是極重要的課題。想要具備良好的「復原力」，需要透過學習一想有祥和的社會，則要有心理健康的成人，每個成人都曾是小孩，那麼「復原力教育」更是要從小扎根，才能收穫豐碩的果實呀！

參考文獻

- 黃迺毓（1997）。**家庭教育**。臺北市：五南。
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2014). A proposed framework for preventing perfectionism and promoting resilience and mental health among vulnerable children and adolescents. *Psychology in the Schools, 51*(9), 899-912. doi: 10.1002/pits.21792
- Schure, M. B. ,&Odden, M. , &Goins, R. T. (2013). The Association Of Resilience With Mental And Physical Health Among Older American Indians: The Native Elder Care Study. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research, 20*(2), 27-41.
- Seligman, M. E. P., &Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5-14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Taket, A. R., Nolan, A. & Stagnitti, K. (2014). Family strategies to support and develop resilience in early childhood. *Early Years: An International Research Journal, 34*(3), 289-300. doi: 10.1080/09575146.2013.877421



淺談電影在國小生命教育課程上的應用

鄭亞盈

新北市國泰國小教師

林麗芳

臺北市吳興國小教師

一、前言

身處資訊爆炸的時代，以及智慧型 3C 產品的推陳出新，現代學童獲得知識的管道早已不再侷限於書本之中，電影、電視、網路等資訊媒體以及 3C 產品所帶來的視覺刺激和聲光效果更是深深吸引了學童的目光，傳統的講述教學以及紙本教學素材顯然已逐漸無法滿足學童求新求變的學習需求。

電影融入教學是一種同時結合了影視文本、傳播媒體以及教師引導的教學方式（蔡宗和，2006）。近年來筆者嘗試以電影做為生命教育課程教學的素材。發現學生的學習動機明顯提升，課堂表現屢屢讓人驚喜不已。「為什麼主角明明知道別人討厭他卻還是要不斷向他示好？」班上一位孩子歪著頭問道，另一位平時注意力不甚集中的孩子立刻答道：「因為只要不斷展現善意的微笑，最後別人一定能夠感受到呀！」看著孩子在欣賞影片時專注的神情以及討論時的積極踴躍，甚至在下課後仍不斷與他人分享自己的心得與想法，這些都是平時進行傳統講述教學時較少見的高度學習動機。

隨著影片中的角色落淚、大笑，孩子的情緒也隨之高低起伏，甚至感動地跟著掉眼淚，我相信這是孩子能夠同理他人感受的開始。由於電影具

有多元、生動、有趣、效率、普遍化、容易操控及實用等特性，因此成為生命教育絕佳的素材（樊明德，2004）。筆者相信孩子能夠透過片中角色的生命經歷，同理他人感受並連結到自己的生活經驗而獲得更多生命的啟發，進而學會關懷周遭的人事物。本文擬針對電影在國小生命教育課程上的應用，提出一些想法、教學方式與教育先進們分享。

二、電影應用在生命教育課程

（一）理論基礎

1. 訊息處理理論

電影結合了視覺上以及音訊上的多種要素，不僅能讓教學變得更豐富多元，更能提供學生多樣化的學習，亦能有效吸引學生的注意力，進而將感官所收錄電影提供之刺激化為短期記憶。透過電影欣賞後的討論反思及延伸活動，不斷思考影片中之情境及問題，達到反覆複習之效，能將教學內容有效的轉成不易遺忘之長期記憶。

2. 社會學習理論

電影能夠突破時空和經費限制，提供學生所無法在日常生活中體驗之替代經驗，使學生能夠透過電影角色所經歷的經驗中獲得替代性學習，從而釐清自我價值觀，明白對應情境應表現之正確行

為，培養學生內化正義、平等、尊重、關懷等精神，以求達到生命教育所欲達成的情意或行為目標。

3. 發現學習理論

相較於聆聽教師口述之語言符號，或是閱讀書籍等文字符號，電影提供更多具體的形象概念做基礎，透過觀察中學習，能夠幫助學生更輕易的理解生命教育中較為抽象之概念。學生各自利用自己的感官從觀賞電影的過程中進行發現學習，主動探索問題。電影並提供了一種「共享的經驗」，使學生能與同儕有共同的起點，促成有效之討論及對話（方永泉，2003）。

(二) 課程實施原則

欲透過電影融入教學達成生命教育目標時，教師必須注意一些基本實施原則，像是：針對教學主題挑選適切之電影；並且必須克服教學時間與教學地點的困難，為學生安排一個舒適且能夠開放討論的觀影環境；同時教師必須擁有足夠的電影素養及教學知能，方能針對影片內容給予學生提示及帶領學生進行討論；並且適切的連結其他領域課程或搭配不同的教學方法及活動，使學習更寬廣有深度；更重要的是應使學生將影片中的替代經驗轉化為實際的行為實踐，故應安排能夠連結學生生活之適切活動或體驗，讓學生有機會將課堂所學落實於生活中（籃慧蓮，2006）。

(三) 課程實施方式

1. 重點提示

進行影片欣賞前給予學生明確的觀賞重點提示，以利後續討論。確保學生瞭解課堂所要學習的主題為何，也使學生能夠快速融入劇情情境之中。

2. 電影欣賞

在學生進行電影欣賞的過程中，教師可觀察或記錄學生觀影時的情緒變化，了解學生對於角色遭遇不同情境時的感受，有助於後續帶領學生進行討論時的引導及延伸。

3. 提問討論

影片欣賞完畢後，教師與學生針對劇情內容進行提問及討論，討論過程中應提供關懷且開放之對話情境。搭配預先設計好之課堂學習單，可避免話題過度延伸而失焦，但亦不使學習單流於一項侷限學生思考的工具。

4. 師生對話

將影片中之教學主題連結至學生日常生活情境之中，透過師生、生生間真誠的交流與對話，將彼此的經驗或想法互相分享。此階段之對話內容不再侷限於電影劇情、角色間的探討，而延伸至學生自身經驗，進而促使學生開展出更多對自我生命意義及價值的認識。

5. 體驗活動

針對影片劇情及教學內容，設計模擬或真實的體驗情境，提供學生去感受或去實踐行動，透過親身體驗加深學習的內化。

6. 省思及結語

由個別學生發表、分享當日觀影、討論、分享或是體驗活動心得。最後教師帶領學生回顧今日活動，鼓勵將生命教育之精神落實於日常生活中，歸納結論後做該堂課之結語。

三、結語

生命教育是一種情意教育、終身教育。電影能夠在短時間濃縮他人生命故事，給予學生充滿真實感的替代性經驗，促使學生以不同的角度去反思生命意義，學生能打破時空的限制，感受有別於自我生命之外、不同他人的生命經驗及生命智慧。

電影應用在國小生命教育課程不僅能有效提昇學生的動機與學習成效，更提供教生、生生之間有更多的共通的學習與情境背景可供對話與交

流。教師能更輕易地使學生聚焦於對生命議題的關注，並透過電影的欣賞與後續之討論及延伸活動，引導學生瞭解生命的意義與價值，培養對生命的尊重與關懷，進而接納自我、關懷他人，建構出正確的生命態度。

參考文獻

- 方永泉（2003）。E世代教師的科技媒體素養。臺北：高等教育。
- 蔡宗和（2006）。以劇情片做為教學工具之意涵。視聽教育雙月刊，48，2，30-38。
- 樊明德（2004）。電影開啟生命智慧-e化電影式生命教育之理論與實踐。臺北：學富。
- 籃慧蓮（2006）。電影教學在國小生命教育課程上的應用。視聽教育雙月刊，48（1），21-34。



以學生為中心的課堂「討論」

陳紀錚

國立臺北教育大學教育創新與評鑑所碩士生

一、前言

臺灣目前積極推動十二年國教，期望藉由政策的改變來帶動學校、教師、學生及家長對於「考試升學，唯有讀書高」既有價值觀的轉變，但在教育議題中最首要注重的仍是回歸到教師與學生的教學。十二年國教的目標是提升教育品質，期引導孩子為考試唸書的動機，轉換成主動學習，激發教師從「怎麼教」的教學焦點，轉換成「如何學」。《親子天下》自二〇〇八年起歷時五年時間，觀察記錄教育政策、教學現場、社會環境的種種變化，出版《翻轉教育》。「翻轉」強調將原本教室中由教師的主動教學改變方向為學生主動學習，將學習的主導權還到學生手上，進而達到教師的因材施教，鼓勵教師由「知識的教導者」轉變為「學習的引導者」，強化學生自主學習的能力。二〇一二年佐藤學教授在臺灣出版《學習的革命》中文版，席捲臺灣教育界，掀起對於學習共同體中的協同教學及臺灣教師較熟習的分組合作學習，受到關注與討論。無論是哪一種方式，不外乎希望臺灣的教育能夠有所改變，嘗試不同的教學方式讓學生成為學習的領航者，而非一直由教師在後面追趕的小綿羊。

翻轉教室、學習共同體或合作學習，期改變教育現況，並不約而同的注重兩個方面，一是期盼將學習主導權由學生自己掌握，二是課堂進行方

式著重學生之間的討論。臺灣教室中多以教師為學生準備好教材、作業、安排進度，學生僅是被動的接受教師所安排的一切，課堂討論多以教師對全班提問，同學舉手回答的單向討論、以回答出教師預設的答案為主。若期盼以學生之間的討論來促進學生主動學習，討論的品質與方式即是關鍵因素，與教師帶領的全班性討論相比，兩者皆為課堂中的討論，是否有所差異？本文將探討以教師及學生為中心的兩種討論形態。

二、傳統的討論-教師中心的全班討論

Barr 和 Dreeben 的觀點，在小學的教室中很大比例的學生所經歷的討論，被定義為教師說話和課本內容、字面意義上的問題，並非由學生小組討論的參與和思辨後而產出（谷瑞勉譯，2004）。傳統教室中，此類師生的互動模式主要為教師發問和學生回答的循環順序，討論進行是偏向傳統的教師中心與講述教學法，多為教師單方向傳遞知識的方式，教師提問而學生則是被動的回應，大多時候學生也是依循教師的引導語答出教師預設的答案。

Cazden 和 Mehan 指出傳統的討論互動型式為 I - R - E（Initiate-Respond-Evaluate），即為教師啟動-學生回應-教師評量（谷瑞勉譯，2004）。Courtney B. C.進一步說

明，「教師啟動（Initiate）」即是教師引出事實的訊息或選擇；「學生回應（Respond）」是在教師要求學生注意後，由學生回答教師所要的訊息；「教師評量（Evaluate）」是教師引導學生反應，在提供訊息後，教師給予回饋，使學生得知可維持回答訊息的原意或需要再修正（蔡敏玲、彭海燕譯，1998）。從國內教室言談的相關研究，此模式為教室言談中常見的，老師藉由發問來開啟一個課堂的主題，例如：一位六年級老師在教導國語課《我的夢想》，老師詢問「沈芯菱在北京奧運的攝影展的內容是什麼」來開啟課堂的討論，學生依循著課本的內容回答「草根臺灣臉譜」；老師進一步追問「草根臺灣臉譜拍攝了什麼內容或主題的照片」作為進階的問題，當學生再次依循課本的內容回答時，老師以「很好」來表示學生的回答是令人滿意的。此時的互動即是以 I-R-I-R-E 的型態呈現。傳統討論的一大特性，老師的提問是重複連續的，少有機會讓學生間彼此有互動討論。

Almasi 研究發現傳統的討論型態是由教師負責提出 93% 的問題，並控制 62% 的說話時間（谷瑞勉譯，2004）。對於此類的互動型態，更適合被稱作「陳述」，此類型的課堂中並沒有讓學生協同合作、建構學習內容意義的機會，問題的答案都是已知的，學生只需要翻找課本後「陳述答案」即可。在陳述的情況下，學生之間很少有互動，教師成為課堂中影響解讀的重要角色。

在如此的課堂中進行討論，並不會讓學生對於知識的意義進行意義建構，只是很單純的教師提問、學生找答案回答，其回答的內容並非由學生自行思考而產出，即使有更多同學發表答案，僅是複誦內容或回答相同的答案。

三、新觀點的討論-學生中心的小組討論

當師生在進行教學和認知解讀時是在一個團體的情境中，師生皆為共同的參與者，但課堂問題的層次只是被動記憶，對學生來說不易建構有個人意義的答案，討論應該將認知上的參與延伸到參與者之間介入彼此的討論對話中。

討論的團體中，參與者的解讀是動態持續的，由讀者經驗和認知內容所產生的新訊息交互轉換建構而成。Gall 提出團體成員之間的互動有一種相互性，其中個人的行為和回應在解讀認知時會受到彼此的影響（谷瑞勉譯，2004）。當課堂討論包含爭議性的議題，或不只一種標準解答的問題時，團體成員在討論過程中進行多元角度思考及價值判斷，進而產生個人的認知建構（李佳潔，2011）。在這樣的情境之下，參與者的解讀不斷被激發並加以討論，而每個人帶到討論中的解讀最後可能受到其他參與者的思想和想法，進而轉變和塑造。因此 Bloome 和 Green 提出讀寫被看成是最初的一種社會性努力，而討論則被看成是這個讀寫過程中最初的元素（谷瑞勉譯，2004）。

在傳統的討論觀點中，學生在閱讀後的討論，被定義成是一個評估的事件，是為了展現給教師看的；然而若學生是真的體驗真正的討論，學生處於一個協同合作的環境中，討論的目的是為了分享觀點、提供合理的爭議並一起合作來體悟各種認知。

四、討論的益處

Vygotsky 的理論曾說明社會環境提供學習者去觀察更高層次認知過程的機會，學習也可能更直接，就是當教師或同學扮演更有知識的參與者並建構這種互動的時候，學生能夠完成更多學習的任務（蔡敏玲、彭海燕譯，1998）。接下來將從認知、技能和情意三個層面來說明討論的益處。

（一）認知的益處

李佳潔（2011）提出認知觀點的三大益處，精熟學科內容、發展批判思考、解決問題。學生要進行討論，對於討論議題有充分理解，因此在討論活動開始前有效組織先備知識和學科內容，使發言更具說服力，討論過程中學生間能相互提醒學科內容並更加熟悉；針對他人的發言須具有評判的能力，當討論成為經常性的學習活動，協助學生擴充思考的面向，有助於成為更獨立、全面的思考者；針對討論議題蒐集並有效運用資料，找到解決議題的策略，培養解決問題的能力。

Almasi 提出兩點，一是學生被鼓勵說出衝突的想法，幫助學生學會如何提出不確定的見解，解釋並證明自己的立場，須尋找資料來幫助自己解決這些不確定性，更學會以不同的觀點來解讀。二是在一個協同合作的討論中，一個學生能幫助另外一個可能感到不確定的學生，當學生在學習解讀時，同儕可以發揮像小老師的功能，當學生有機會彼此互動時，他們正在較高的認知功能當中體悟，他們能逐漸內化這些功能（谷瑞勉譯，2004）。

當學生與他人分享想法時，每一個人的觀點皆有可能成為一個值得反思的主題，藉由觀點的發表，提供機會讓學生擴充有限的認知。因此，學生在討論中的互動除了是能促進批判性思考及考慮多元觀點能力的重要因素，也能發展學生對於認知的建立、延伸和修正的能力。

（二）技能的益處

課堂討論是處於教室社會情境中的過程，其中包含人際之間的互動與認知意義討論而建構個人的解讀，也包含個人在團體中所擔任的角色。Baxter 認為若是「陳述」的互動，學生和教師較傾向於扮演靜態的角色，教師承擔詢問者和評估者的角色，學生則承擔回應者的角色；但在「討論」的情境中，會擴充師生的對話和互動，學生能夠扮演不同的角色（谷瑞勉譯，2004）。學習的責任從教師轉移到學生身上，學生學習如何彼此互動時，他們開始透過不同角色的扮演，掌握自己的學習。

學生參與討論時須運用多個角色來參與，同時體驗與他人相處的態度，藉此獲得有關的社會人際互動議題的益處。在良好的討論中，學生之間彼此的想法與經驗是相互尊重的，透過聆聽去理解他人之後，有助於釐清自己的思緒並提出更深入淺出的觀點，讓討論得以持續進行（李佳潔，2011）。Slavin 曾指出，在培養學生面對不同背景的態度和接納、鼓勵在課業上表現較差的學生、同學之間合作與相互支持，以及檢視他人觀點和了解他人感受的能力等，學生透過討論的參與過程可以增加他們的自尊心（谷瑞勉譯，2004）。一般而言，高成就的學生自尊心較高，而低成就的學生因經常失敗、無法掌握課業，自尊心較低。

（三）情意的益處

Almasi 從一個關於教育進步的國家評量分析資料中發現，進行討論的社會互動與閱讀活動有正相關（谷瑞勉譯，2004），任何年齡的學生，曾經與他們的朋友或父母談論閱讀的內容，比起較少與他人討論的學生，都是屬於較積極的學習者。因此在課堂中安排學生之間的討論活動，提供學生在理解課堂內容後發言表達，從討論互動中可適度激發學生的學習興趣（李佳潔，2011）。Many 和 Wiseman 提到，透過研究發現說明了一件事，能將吸收的內容進行討論的學生，比較可能會參與在理解認知當中（谷瑞勉譯，2004）；當學生有機會討論他們所認知到的是什麼時，藉著分享個人的想法、價值觀與情感，學生可透過

反省並檢視自己的觀點，補強或修正自己原先的想法，強化自己對於認知的所搭設的鷹架（李佳潔，2011）。因此，學生能從討論當中有所收穫，因為他們會從自己的經驗和其他討論參與者的經驗中有所發現，將認知的內容與自己的經驗相連接。

五、師生在討論中的角色

美國當代著名社會學家帕森思（T. Parsons）認為角色代表個人在社會團體中的地位與身份，同時也包含著許多符合其他人所期望於個人表現的行為模式。以教師為中心的全班性討論中，不管是談話內容、發言權力、課堂流程及時間分配，都控制在教師的手上。師生雖然同時扮演著對話的啟動者、問題的詢問者、互動的促進者、解讀的促進者、回應者、評估者（表 1），但是在討論互動的過程中，教師是主動的，學生是被動的，也就是說原本由學生負責解讀的權利被教師所剝奪了。IRE 的互動模式使教室看起來充滿對話，但是由於教師所提的問題大都是有預設答案的，參與這種互動形式的學生，會把這種互動的目的，看成是為了討好老師或讓老師評估，而不會進行認知意義的建構。

表 1
師生在「教師帶領的討論情境」中的角色

	教師	學生
詢問者	老師問大部份的問題，這些問題通常是預先決定的。	學生問很少的問題。
互動的促進者	老師決定誰決定問題，大部份的互動和對話在老師的輔導下流暢進行。	老師叫學生名字是為了參與和維持主題的一致性。
解讀的促進者	老師的問題常導致學生僅有單一的解讀。老師通常會在解讀上提供見解。	學生並不能決定在討論中使用的解讀策略。
回應者	老師通常獨佔了至少 50% 的說話時間。	學生對老師的問題做回應。
評估者	老師對學生正確的回應幾乎是立刻用口語或非口語的方式給予回饋。	學生的回應是被老師評估。

資料來源：修改自古瑞勉（譯）（民 93）。鮮活的討論！培養專注的閱讀（頁 9、15）。臺北市：心理。

若教師提出真實性的討論問題，而不是有預設答案的測驗性問題時，學生說話討論的時間拉長，教師減少發言的時間，學生之間未經教師指示的自發性回答增多，也就是說，當發言的權利轉移到學生的身上時，教師與學生在教室言談中所扮演的角色開始轉變，教師變成是一個引導者，只有在學生需要的時候，教師才示範如何提問。

表 2
師生在「學生相互帶領的討論情境」中的角色

	教師	學生
詢問者	教師問很少的問題；有時會藉提出鼓勵學生參與的問題，來示範良好的發問。	問問題是為了更深入瞭解議題和幫助建構意義。
互動的促進者	教師盡可能鼓勵學生間的互動；而且互動不受老師的輔導而流暢進行。	學生彼此鼓勵參與；負責確定所有團員都專注在主題上；負責確定所有團員都有輪到。
解讀的促進者	教師在解讀議題上保持中立。	學生重述或質問他人說不清楚之處；可將主題與經驗相連結以協助瞭解。
回應者	教師盡量保持沉默。	學生對彼此的問題做回應。
評估者	在互動或解讀的議題上，教師只把握最好的機會給予回饋。	學生藉著說出他們是否同意，以及為什麼同意來挑戰彼此的想法。

資料來源：修改自古瑞勉（譯）（民 93）。鮮活的討論！培養專注的閱讀（頁 9、15）。臺北市：心理。

當討論的狀態是由教師安排發言次序的情況，轉變成依學生討論情境來決定說話次序時，學生所承擔的角色變得更多樣性了，整個討論的流程是由學生控制著，學生擔負著大部分的發言責任，包括詢問、回應、評估的角色，而且學生之間也會彼此鼓勵、提醒，不輕忽任何一位討論參與者的意見。由學生相互帶領的討論中，學生在建構認知意義的過程中扮演一個更積極的角色。藉由扮演詢問

者的角色，向同儕討論出感興趣的主題；做為回應者，須積極參與並回應同伴的想法；身為促進者，則必須掌握討論內容與進展，並確保討論參與者的意見被完整解讀；評估者的角色，則展現在對同儕間意見聆聽和批判思考的能力。

六、結語

有許多因素影響著課堂討論的言談，在師生與同儕的互動中，某些人會同時扮演詢問者、促進者、回應者、及評估者等四個角色，某些人一直只扮演其中一個角色，也許每個人公平的輪流扮演著各種不同的角色，而這些不同的參與結構都將構成討論的樣貌。臺灣學校目前的課堂討論，仍是以教師帶領的全班性討論為主，所謂的「討論」過程並不具有學生個人參與的意義，其所謂的社會性互動是較缺乏的。當今民主的社會強調每個人都有公平發聲的權利，並且需與其他

人有協商的空間，其「討論」即是不可或缺的能力，教室中的討論是共同學習的民主環境，教師有計畫的指引並將討論的氛圍培養成教室中學習的文化，才能營造學生間「討論」的學習環境。

參考文獻

- 李佳潔（2011）。**營造討論社群的班級經營之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 古瑞勉（譯）（2004）。**鮮活的討論！培養專注的閱讀**（原作者：Linda B. Gambrell & Janice F. Almasi 主編）。臺北市：心理。（原著出版年：1996）
- 蔡敏玲、彭海燕（譯）（1998）。**教室言談：教與學的語言**（原作者：Courtney B. Cazden）。臺北市：心理。（原著出版年：1988）



由批判理論觀點論教育理論與實踐之關係

余豪傑

國立臺灣師範大學教育研究所博士班研究生

摘要

本文旨在以批判理論觀點探究教育理論與實踐之關係。內容分為三個部份：首先，教育理論與實踐關係產生論爭之原因，源於教育理論定義之歧異、教育理論的形成透過教育研究之中介，以及教育實踐者運用教育理論取向之不同。其次，探討批判理論的發展起源及理論要旨，其理論主張須重視理性宰制的限制、解放的興趣，以及主體性、整體性及實踐性。最後，根據批判理論的觀點，提出其對教育理論與實踐關係之主張，以作為教育活動進行之思考依據。

關鍵字：批判理論、教育理論、教育實踐

An Analysis of the Relationship between Educational Theory and Practice from the Viewpoint of Critical Theory

Hao-Chieh Yu

Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

The study aims to explore the relationship between educational theory and practice from the viewpoint of critical theory. First, the controversy arises due to the various orientations of educational theories, the mediation effects of educational research on educational theories, and the ways that different educational practitioners use educational theories. Second, according to the origin and theoretical concern of critical theory, the constraints of rationality, the interests of emancipation, subjectivity, holism, and practice should be emphasized. At last, the paper concludes the relationship of educational theories and practice from the perspective of critical theory as the basis of considering educational activities.

Keywords: critical theory, educational theory, educational practice

一、問題背景與研究目的

在哲學問題的探究裡，理論與實踐關係的探討是哲學的基本問題，對於這問題的思索與討論，幾乎與哲學史同樣古老（楊深坑，1998：84）。理論與實踐往往被視為相對的概念，此種二分法所呈現的乃是源於西方的一種智識傳統。事實上，教育理論與教育實踐之關係的論爭，長久以來不但為教育實務工作者所關注與質問，更是教育學方法論中一個重要之論題。

亞里斯多德（Aristotle, 384-322B.C.）曾說：「人是理性的動物」，理性的重視，其實就是「啟蒙」能力的強調。而「什麼是啟蒙？」，康德（Immanuel Kant, 1724-1804）在 1784 年答「何謂啟蒙」這概念時，他認為「啟蒙」即意謂著「人類從自我侷限的不成熟狀態走出，勇敢地運用自己的理性」（王俊斌，2004：103）。所謂的啟蒙，就是要祛除人類迷信的根源：無知（ignorance），而要祛除無知，就必須解除迷信、神話等障礙，轉而訴諸人類的理性，並追求一種科學的知識。進一步地說，就是透過「理性、客觀」的方法，發現唯一的「真理」，並掌握駕馭世界萬物的「道」（logos）。這樣的思維，影響了 19 世紀經驗科學的發展，也影響了其對理論的定義與其對實踐的關係看法。

在 19 世紀末，因受到數理化宇宙觀的自然科學影響，實徵主義主宰整個學術研究。自然科學的研究方法被類推的運用到人文現象，教育研究也在這種思潮下，把理論與實踐的問題，轉移而為一種「理論-技術-型模」的研究。當代經驗-分析的教育研究典範即在這種科技主導下的文化氛圍成長，視理論為一套法則及可預測操弄現象的假設系統，而實踐不過是理論之技術運用而已。理論說明了存在於教育現象背後的因果關係，發現後以嚴格的科學語句加以描述，再加以證驗並成立科學法則。有關教育的科學法則是建立在嚴格因果關係上，這些因果關係應用於教育的實際過程時，是把原因當作手段，將結果當作想達到之目的（楊深坑，2002：189）。而所謂的實踐，不過是理論對實際事務所做的因果解釋的運作說明而已。

如同上述，將自然科學典範放置於教育現象來解釋教育實務，便會以為人文現象等同於自然現象，教育與教育研究的對象，也必須受嚴格因果法則之控制，而被視為可以被任意處理與操縱的客體。如此，教育理論便成為一種實然的因果法則或邏輯論述結果。對此，狄爾泰（W. Dilthey, 1833-1911）便曾問道：「在哪一點上，由實然的認識可以導引出應然的規則？」這個問題的基本精神根據波爾諾（O. F. Bollnow）的詮釋，乃是狄爾泰把事實認識到應然規範的轉移，視為自明之理無須討論，唯一需要探究的是兩者之間轉移的關鍵點而已。這問題的點出，其實指出了理論的定義的歧異問題：即，理論的實然與應然的特質問題。這問題的討論，係緣於哲學上對於人類理性與實在之不同看法，而有極為分歧的見

解。教育過程作為一種社會實在，應於不同理論視野下，對於其理論與實踐關係的討論，而有殊異之論見（楊深坑，1998：79, 90-91）。因為人是社會的一分子，是生存於社會及世界的，人在此中社會中，進行著生命的互動與意義的理解。我們不能忽略我們的生命與世界內在即充滿了意義與價值，因而不能做全然價值中立的描述。任何對生命與世界的描述與解釋都須以意義和價值之理解，作為先前假設。因此，在這種從生命作出發以探索教育意義的影響下，形成了精神科學教育學。而精神科學的出現，對於理論與實踐關係的探討，其意義是：對於自然，我們做因果的說明；對於精神現象或生命，我們所採用的是，以理解的方法進行意義的了解（楊深坑，2002：69）。

就經驗分析及精神科學而言，這兩種理論典範對於教育過程與對此過程研究所處的社會、科技與主體條件，未作深入的分析與批判，因而其於教育實踐之改善所能為之貢獻，似乎仍有其限制。因為，教育儘管最終連結到超越的主體，它終究是一個社會現象，教育理論的旨趣，應在於成熟之自主性與解放。教育理論與教育關係的探究，不應該淪為不合理教育措施的傳聲筒，而須以知識的解放興趣為主導，方能將實徵研究所得到的知識，放到更寬廣的詮釋視野來加以理解，揭露其意識形態的成份，才能使教育過程更趨合理化。會這麼認為，是因為人類的美善，只會在實踐中遇到，而無法從具體情境中孤立出來，與其他事物分開，（McCarthy, 1978: 190）。這種主張，指出理論扮演啟蒙進程的解放角色，教育理論在於促使教育人員反省、自覺，從教育實踐的社會、文化背景去批判背後的意識形態與宰制現象，進而了解現象的本質與把握真正的意義。因而在探究教育理論與實踐關係時，藉由批判理論的方法論，實有助於我們發掘教育理論與實踐關係之實然與應然樣貌。而這樣的探究，也如同楊深坑所言，欲使教育實踐措施能採取較為高瞻遠矚的寬廣視野，實有必要從方法論上深入探討教育理論與實踐關係之必要（楊深坑，1998：84）。而藉由批判理論的方法論或視角，探究教育理論與實踐關係，更顯得其重要性。

另外，就實務面向而言，無論是對大學生或是教育實務工作者的在職進修，他們最常反應的就是理論無助於實務，大學教授並不真正了解基層的現象，他們只是在象牙塔內建構其概念遊戲（簡成熙，1997：261）。教育理論與教育實踐也似乎被視為兩種不相干的工作。這樣的窘境，我們在許多文獻中，都約略可看到教育理論與教育實踐脫節情事（吳麗君，2013：5-7；簡成熙：2005，27-29；但

昭偉 2002：25-28)。例如，吳麗君¹從三個面向析論理論與實務難牽手的原因其分別是（一）窄化「理論與實務關係的圖像」、（二）結構性因素及（三）雙重的文化因素。再者，簡成熙提到許多職前或在職進修學生，最常反應的：理論無助於實務、許多的研究問卷之調查結果，無法真正的指引基層工作者、學者們只會談及一些教育理想的口號等。另外，但昭偉（2002）也提及理論與實踐的關係陳述，即教育理論的功用及角色在於指導或引導實際教育活動的進行；教育理論的建構，是各學科專家運用各學科研究成果於教育活動的一個結果；教育理論的建構是理論家的事，實務工作者的看法或意見並不重要；理論家在教育事務上應居於指導者的地位。

由上所述，教育理論與教育實踐之間，存在著理論與實踐落差問題。這是否是因為教育實踐者對於運用教育理論之取向不同，而使得教育理論的建構者與教育實務工作漸行漸遠，形成或以理論獨尊，或唯實務成效為上的現象，甚或師資培育機構亦會由於對理論與實踐之關係存有誤解，而蒙受不當的批評或導致偏狹的發展。因此，當前教育研究至為急切的課題，乃在於點出理論與實踐的論爭問題，以及理論之於實踐之可能貢獻問題，此課題有待重視並進一步分析與釐清。

簡言之，對於教育理論定義的歧異，是否能藉由批判理論的角度來思考而能助益於理論與實踐之關係之界定？而在透過各種典範來研究理論與實踐關係時，批判理論對於這教育研究的中介因素，是否能引領我們釐清不同典範之旨趣，而免於偏枯發展之宰制？再者，因教育實踐者對於教育理論的解讀取向之不同也會影響理論於實踐關係的思考。是否透過批判理論，能使教育實踐者對於理論與實踐關係，能有整體之考量與思慮。因此，本文以教育理論與教育實踐之關係為探討焦點，擇採批判理論（critical theory）之觀點，分析教育理論與實踐之關係。為了適切掌握教育理論與實踐關係之性質，首先回顧教育理論與實踐關係之論爭焦點，其次探討批判理論的開展與理論要旨，最後再由批判理論的觀點對教育理論與實踐之關係進行分析。

¹吳麗君（2013）在論及窄化「理論與實務關係的圖像」時，提及幾個我們常聽見的聲音，「理論上是這樣，可是……」、「那只是理論……」、「理論只能拿來看啦！那是專家上課講的……」、「那是一個好理論，可是沒辦法應用到實際上……」，此等例子，說明了理論與實務的關係本身也是一種理論的建構，而在集體記憶以及文化惰性/慣性因素讓實證派典下「理論優位」、「理論指導實務」依然是主流圖像。另外，在探討結構性因素方面，她提到了 Shulman 所說的陷落的典範，即我們的師資培育機構的師資、課程及教學等因素是造成理論與實務分手之原因，其實例如分科教材教法的師資來自於各專長系所教師，卻期望他們能兼有教育專業學科專長。另就專業課程之教學來看，教學原理、課程或教學設計卻又獨立於內容知識之外。再者，就是實習輔導結構之不利情形，如實習輔導教師的疲於奔命或不知如何輔導等。第三，她所談及的雙重的文化因素，點出本土師資培育課程，大多引自外來的西方理論，此理論必需與臺灣當地的生活世界作搓柔，否則會產生某種程度的扞格。另外，則是學術世界的文化與中小學教育現場的文化差異，兩者所關照的角度是有所不同的。

二、教育理論與實踐關係之論爭

教育理論與教育實踐的合理關係為何，由於不同論者切入之角度不同，而出現不同的主張與分析面向。以下茲由教育理論定義之歧異、教育理論的形成透過教育研究之中介以及教育實踐者運用教育理論取向之不同等三個部分，概覽教育理論與教育實踐之間關係的基本性質：

（一）教育理論定義之歧異

教育理論與實踐之所以產生脫節，可能原因之一就在於吾人對於教育理論與教育實踐之概念分歧所致。簡成熙（1997：271-284）由分析哲學的角度出發，將教育理論之論述型態分為五類：

1. 將教育理想的口號視為教育理論：由於口號沒有特定的邏輯指涉，所以會產生歧異。例如「校園民主化」，可能指教授治校，也可能是指學生政府；「愛的教育」一詞屬於教育口號，但實務工作者則可能將其視為理論。
2. 將教育理論視為教育理想的論證陳述：例如教育哲學家將哲學學派或人物的論述引介到教育，進而提出種種的「教育啟示」。
3. 將教育理論視為經驗科學式的律則陳述：其方法是進行問卷的編制、量表的修訂、變項的分類與控制、實驗處理，然後將資料輸入電腦，以統計分析的方法來驗證各種假設。
4. 將教育理論視為實作知識的程序性陳述：其重點偏重在特定技術的獲得。
5. 將教育理論視為實踐智慧的陳述：其告訴教育研究者如何審慎地界定教育理論，如何明智地判斷教育理論的成效；對教育實務工作者而言，則是如何去且願意去深思熟慮，思考目的與手段之合理性，事實之知運用到規範之知或技能之知的洞見，在不同教育情境中應變的能力等等。

而面對上述這樣的教育理論，教育口號可能受制於意識型態之窠臼、可能未能真正理解口號本身之實踐主旨或者教育口號的僵化等原因，將使得基層教育工作者認為理論無用，因此正式教育口號之特性，是有助於調和理論與實踐之落差。其次，將教育理論視為教育理想的論證陳述，若我們未能建構精準的教育理念，則亦將此理念流為教育口號；但若以嚴謹的方式來論證與論述，雖有助於教師實踐上之推理，但也未必能免除與抗拒社會之壓力及涵蓋教育實踐時所需之實踐技能，如此也無法弭平教育理論與教育實踐之鴻溝。其三，經驗科學式的律則

陳述所表現出的教育理論，它無法反映人類行動之意義，因為它們所建構出的理論是有誤差²的（如變項的操作型定義，如何定義它將會影響到結果、受試者是否認真填答問卷等），所以所得出的理論未必如經驗科學所宣稱的客觀真理。縱或是逼近客觀，所得到的也只是一種命題式的「新知」，在教育實踐上本來就有其本然的限制。若將此理論視為能指引教育實踐，則是如同過去科學理論所批判神話般的，成為另一種神話。其四，實作知識³的程序性陳述雖可轉化為事實命題而獲得，但縱使我們掌握了這些事實命題，卻不一定能保證能獲得各種技能。另外，知識的傳承，語言扮演了相當重要的角色，默會的知識或理解（或稱為默識）（*tacit understanding*）卻是最容易讓我們忽略的，而實作性的知識有相當的部分是透過默識來傳達的。若我們理解知識本身就是一種社會建構，則不會只重視事實命題的理論建構，而忽略了實作性知識是在社會實踐或需仰賴實務工作者在教育活動中才能發揮與展現的重要。最後，將教育理論視為實踐智慧的陳述，此提醒了我們，教育理論如要能指引教育實踐，端賴理論建構者與實務工作者實踐智慧的開展，並且實踐智慧必須成為教育理論的探究內涵。

上述五種教育理論的論述型態，說明了我們在釐清教育理論與教育實踐之關係時，首先需辯明所論及之教育理論意涵為何。此外，每個人所抱怨之理論與實踐的落差，其實是具有個別差異的，此差異乃因每個人對於產生教育理論之實際狀況的理解不同，或對於將教育理論應用至實際情況所持看法的不一致（Carr, 1995: 35）。此些現象的掌握，有助於吾人對教育理論與實踐關係的理解，及分析不同教育理論之合理性及其於實踐上的適用性。

（二）教育理論的形成透過教育研究之中介

「理論」一詞至少包含兩層意思，一方面，理論意指理論性探究之結果，通常以概括性原理原則、律則、解說等形式出現；另一方面，理論意指思想架構，它可以建構並指引各種不同的理論性活動。故不同的理論有不同之思想架構，並具不同之理性活動（Carr, 1995: 32）。

² 教育研究可能產生的誤差或謬誤，可參見但昭偉（2002）〈教育研究的三部曲及其可能的謬誤〉一文。

³ 歐克夏（M. Oakeshott）（1962）在他的名作《政治中的理性主義》（*Rationalism in Politics*）一書中提到，知識可分為兩種，一是技術性的知識（*technical knowledge*），另一個則是實作性的知識（*practical knowledge*）。前者可形諸語言文字，而化成一條條之通則，因此它又被稱為命題式的知識（*propositional knowledge*）；後者則只出現在實際活動進行得當時及過程，它無法條例化或明文化。根據歐克夏的看法，這兩種知識在我們從事教育活動中，是同樣重要的，它們是促成是實際活動圓滿成功的必要因素。因此，在教育活動中，教育理論充其量只能提供技術性知識。實作性知識必須由且仰賴實務工作者在教育活動中的發揮及展現。進一步說，理論建構者不僅要學習且實際的去從事實作性知識的鑽研與理論建構，同時間他還必須與實務工作者建立夥伴關係，形成一種對話與溝通互動關係，如此方能弭平理論與實踐之落差。

教育實踐是一種經過深思熟慮且具有意識的活動。教育實踐者是依據其「能力」來從事教育實踐活動。所謂的能力，指的就是他透過向他人學習、與他人分享的過程而獲得，而且經過傳統教育思想家不斷的發展而留存下來的一種理論。這理論就如同前面所言的兩層意思，一則是理論性探究之結果，另一則是我們所依據的思想架構，它也影響我們各種不同之理性活動。例如我們採取的立場是量化或質化、經驗分析或精神詮釋的取向的思想架構，此信念與假設作為我們行動的原則與方針，指導我們去解釋所面對的事情與情境，也指導我們如何去解釋他人的行動。因此，這樣的教育理論，一方面說明了理論乃是某種教育研究所形成的或探究的最後結果；另一方面，它則被視為某種特殊之理論架構，以指導我們從事理論之研究。這樣說，只是要點出一點，那就是教育理論之形成需透過各種不同知識形式的教育研究，如教育哲學、教育心理學、教育社會學、教育行政學、比較教育學等等。這些不同的學門的差異可能只是研究主題的不同，而非研究方法的不同。但即便是相同的研究方法，到底這些研究方法的「合理性」(rationality)在哪裡(簡成熙, 1997: 262)? 是否我們所採取特定的研究方法(如量化研究)，因它只是一種概括性的原理原則、律則、解說，無論它的理論建構有多麼嚴謹與精確，以此思想或理論架構來指引理論性活動，教育實踐上是否會產生不同的侷限性? 如果答案是肯定的話，教育理論與教育實踐產生落差，將是可預期也不令人驚訝的。進一步說，理論迫使實踐進入一個自我反省的新形式。理論乃形自人類活動的回溯，並將之範限於自我反省之上(Eagleton, 1990: 26-27)。探討教育理論與實踐之關係時，需加觀照教育研究這中介因素以及由此研究所形成之理論對教育實踐的限制性。

(三) 教育實踐者運用教育理論之取向不同

教育實踐乃是一種經過深思且具有意識的行動，而這個深思且具有的意識，如前所述，是一種概括性原理原則、律則、解說及思想架構。在不同的教育理論背後，隱含著教育研究者對於教育理論如何運用於教育實踐的預設。此等實踐行動唯有參照機智⁴(intelligible)方能被理解，因為它說明了行動者將其經驗意義化之思考模式(Carr, 1995: 41)。Carr 曾列舉出教學活動的四大取向，說明教師對於教育理論與教育實踐關係的四種看法，包括(Carr, 1995: 44-50)：

1. 常識性取向(common-sense approach)：欲將教育理論建立於實踐者的常識性理解之上，實際活動決定理論之效度，而非理論決定實際活動之效度。藉此方法建構出來的理論，乃透過「好的實際活動」中所隱含的概念、原則與技術而加以修正理論，遭遇疑問時，亦需參照由成功實踐者的活動中析離出來的原理原則。此觀點認為探討「教育實踐」組成因素為何，是最不受爭議的問題。

⁴此一機智指的是教育實踐者運用教育理論之取向不同，而形成不同的教育理論與教育實踐關係。

2. 應用科學取向（**applied-science approach**）：認為教育現象可以依循科學研究方法去發現並解決產生的問題，而且科學解釋的邏輯判準也能提供作為建構教育理論之判準。就此而言，教育理論乃成為使用實徵性方法去測試與類化原則，以解決教育問題與指導教育實踐之應用性科學。
3. 實踐取向（**practical approach**）：旨在謀求改進實際問題，其不同於其他取向之處在於，它不會受到由理論概化出之原則類推到實際情況所產生的限制，也不同意將「實踐」領域與「技術」領域等同視之。教育理論的目的在於充實實踐智慧，提供實踐者解釋性理論，以描述實際情境，並助其揭開隱藏於實際情況中的價值與前所未知的假設與策略。若能如此理解教育理論，則教育理論乃是一種精神科學或道德科學。
4. 批判取向（**critical approach**）：此取向同時保有共識觀點、應用科學與實踐取向之教育理論觀，並重建新的教育理論。批判取向解釋了教育實踐不僅僅是道德實踐，亦是具歷史性、文化性之社會實踐，故總會產生意識型態的扭曲，需透過意識型態批判以從中獲得解放，其視自我反省為知識的有效範疇，而視理論與實踐為一相輔相成之辯證關係。

由上述教學的四種取向之指陳，當可體悟教育理論與教育實踐之關係，實具有不同的可能樣態，其乃是透過實踐者看待及運用理論之觀點而有所差異。因此由典範的角度分析教育理論與實踐之關係，的確可提供深入洞察之視角。

綜上所述，本文將教育理論與教育實踐產生論爭的原因，分為教育理論定義之歧異、教育理論的形成透過教育研究之中介，以及教育實踐者運用教育理論取向之不同等三個部分說明，此說明點出各種教育理論都有其自身之理論形式，每種形式各有其對人類行動與社會生活本質的解釋，且每種形式均隱含其對實踐目的之不同興趣與所能提供之社會科學理論。因此，無論是檢視教育理論之定義、教育研究之中介因素的侷限性因素或者是教育實踐者運用教育理論之不同取向，都需放到社會實踐脈絡來檢視，檢視其背後隱藏之理論預設與目的，方能以解放的啟蒙來建立合理的教育理論與合理的教育過程。而批判理論的借用就有其必要性了。

三、批判理論的開展源起與理論要旨

本文由批判理論觀點對於教育理論與實踐之關係進行分析，以下將先由批判理論之開展源起與理論要旨等兩部分，對於批判理論進行掌握：

（一）批判理論之開展源起

批判理論通常是指一九二〇年代從德國法蘭克福學派社會研究所發展出來解釋馬克思主義（Marxism）的社會批判理論（李奉儒，2000：336），其批判的概念雖然主要承襲馬克思（K.Marx,1818-1883）、黑格爾（G.W.F.Hegel, 1770-1831），但針對的特別是二十世紀三〇年代以來的整個世界局勢在戰後新野蠻狀態的反省。反省的焦點在於啟蒙運動以來現代化之偏枯發展，啟蒙的控制慾望導向整個社會的病理式發展，因此早期的批判是一種對社會造成物化、偏枯化、理性的控制橫行的一種反省（楊深坑，2002：200）。

批判理論雖起源於法蘭克福學派的作品，但這個名詞基本上是相當鬆散的，因為其成員間的意見常有不同，但適用來代表我們稱之為批判理論的傳統思潮仍相當適宜。其中最負盛名的幾位成員，早期包括霍克海默（M. Horkheimer, 1895-1973）、阿多諾（T. Adorno, 1903-1969）和馬庫色（H. Marcuse, 1898-1979），當代則以哈伯瑪斯加以繼承、改造，並發揚光大（吳根明譯，1988：25-26）。

而就思想的根源來說，法蘭克福學派所倡導的批判理論從德國觀念論繼承了關於人與社會的一些觀念（如自主、負責、理性、自由等）以及批判的精神；從黑格爾的辯證法繼承了一種廣泛綜合的精神，以及對「社會變遷」、對「歷史」的深切期待；而從青年馬克思繼承了一種人道精神以及對資本主義的道德批判；他們並以馬克思的政治經濟學批判及佛洛伊德的心理分析作為方法論的借鏡，試圖以解放的認知興趣，建立社會批判理論（黃瑞祺，2001：33-34）。

批判一詞之希臘文字源義係指「合理的分辨與判斷」。以康德而言，批判即意指理性功能的適當定位，黑格爾的批判則指意識本身的自我辯證，兩者的批判可以說均指向主體，至馬克思才把批判指向不合理的社會實在，揭露其意識型態之幻覺。法蘭克福學派的批判理論兼涉康德、黑格爾和馬克思的意義，批判不僅指涉主體批判，也包括社會批判、知識批判和科學批判，俾以導向合理的社會實踐（楊深坑，1988：23）。

（二）批判理論之理論要旨

批判理論由對於啟蒙的反省出發，循其思想源流與研究取向，可歸納其理論要旨如下：

1. 批判理性之偏狹發展所產生的宰制

批判理論反對自啟蒙運動以來，由於工具理性無限制擴張所衍生的種種異化。科技文明的問題方面，科技已成為現代形式的意識型態，取代以往形形色色的意識型態，科技與權力的結合產生「科技專家統治」（technocracy），以科技之

名，實行權力壟斷之實；而以科學為尊的「科學主義」(scientism)，則壓抑了人類的解放興趣，使歷史行程不自覺地為科技所控制(黃瑞祺，2001：34)；工具理性與資本主義合流，則使人物化為商品，失卻了主體性。而批判理論便由知識批判、社會批判，以及主體批判等三個面向，揭露啟蒙運動以來理性偏狹發展下的種種後果，進而助人獲得覺察，掙脫意識型態之宰制(楊深坑，1988：2-4)。

2. 強調知識論中解放興趣的追求

哈伯瑪斯指出人類生活包括三個要素：勞動、語言，以及權力，並據以發展出技術、實踐，與解放等三種興趣，此三種興趣又進而決定了三種學科的研究取向及知識的性質。其中「經驗-分析性的學科」主要基於技術的興趣，其目標為建立律則性的知識，此類學科包括自然科學及某些形式的社會科學；「歷史-詮釋性的學科」主要基於實踐的興趣，其目標為對社會文化現象獲致一種解釋的了解，此類學科包括人文學、史學，以及某些形式的社會科學；「批判取向的學科」主要基於解放的興趣，其目標為反省與批判，此類學科包括心理分析、批判性的社會理論，以及具有反省性、批判性的哲學。批判理論基於解放的興趣，因此強調批判取向，其學科的方法論架構乃是自我反省，輸出的知識形式則為對意識型態、權力關係的分析與批評(黃瑞祺，2001：169-170；Habermas, 1971)。

3. 重視主體性、整體性與實踐性的把握

批判理論將馬克思唯物論對經濟結構的專注，轉化為對主體的重視，因而展開一系列對於宰制、權威主義、科技理性，以及文化工業的批判(林瑞榮，1992：140)。而批判理論將時間作為一種歷史的社會過程，關注社會實體不同層次間的相互關係，於研究取向上乃是對於整體性的強調。Ritzer 認為這種整體性的理論觀點表現於兩方面：「同時性」(synchronic)的研究觀點引導我們關切當代整體社會組成要素間的相互關係；「貫時性」(diachronic)的研究觀點則側重探討今日社會的歷史根源，及未來可能的變化(馬康莊、陳信木譯，1989：466)。此外，批判理論重視實踐問題，將人看作是在各種社會實踐形式中行動的人，從這種新的人的概念出發，來克服主客觀的對立(林瑞榮，1992：141)。綜而言之，批判理論強調人類主體性之彰顯，於分析時著重社會文化脈絡之影響與不同社會層次互動關係之整體性體察，同時由解放的興趣出發，重視理論與實踐合理關係之建立。

基於上述之要旨，由方法論的層次切入，批判理論之主張與理論假定可由下面五個面向得知，分析如下(甄曉蘭，1996：128)：

- (1) 研究旨趣：重視批判 (critique)、解放 (emancipate)，與改造 (change)。
- (2) 本體論：實體是藉由人際互動而建構的；存在多重實體；但總有強勢實體結構造成社會的不公平現象 (inequities)。
- (3) 認識論：企圖透過符號表徵來理解社會建構，但強勢典範的知識是被強化的，其他形式的知識則是被隱匿的。
- (4) 方法論：長期觀察深度訪談；提出問題增加對不公平現象的覺醒；意識型態批判；與參與者一起力行，進行改革。
- (5) 價值論：含涉價值；意識型態的批判。

四、從批判理論觀點看教育理論與實踐之關係

理論與實踐之間關係的思考與反省，係批判理論的核心問題，以下即綜合前述對於批判理論要旨之探討，以及批判理論學者對於理論與實踐關係之觀點，分析教育理論與教育實踐之關係：

(一) 教育理論與教育實踐之關係受認知興趣之中介

教育理論與教育實踐乃分屬兩種不同的知識範疇，不可將其等同而直接推衍轉換，視理論的學習即實踐能力之獲得，如此方不致犯下實徵主義將實踐誤認為科學理論的直接應用，以及將科學理論的解釋、預測，與應用誤認為具有相同的邏輯結構之謬誤 (Yang, 2003: 8)。

而哈伯瑪斯重建亞里斯多德的知識論主張，以三種認知興趣為焦點，進一步指出不同的生活要素會衍生不同之行動類別、關注取向、認知興趣、學科類別、方法論架構，以及知識形式 (Habermas, 1971)，因而由技術的興趣出發，所形成的乃是經驗性-分析性的教育理論，其方法論架構為律則性假設的檢證；由實踐的興趣出發，會發展出歷史性-詮釋性的教育理論，其方法論架構為文本的解釋；由解放的興趣出發，則形塑出批判取向的教育理論，其方法論架構為自我反省。循此些取向，一如不同典範下所進行之教育研究，對於其研究結果於教育實踐之角色有不同企圖。藉由哈伯瑪斯從認知興趣的知識論面向切入，指出了思考教育理論與教育實踐關係，不同形式之教育理論僅表示其對教育實踐本質解釋上之不同，也表示不同教育理論所涉及之實際目的的不同。此接受到認知興趣之中介影響。

鑒此，若我們回到教育現場來檢視。教育實務問題的發生，可能由於引導實務活動之「理論」與「實踐」的差距而產生。若將教育研究範限在經驗分析之理論架構，則可能會忽視人群互動之意義理解之可能。然而若只強調詮釋之教育理論定位，也易忽略社會文化脈絡中潛藏的意識形態宰制之危機。藉由上述所言，藉由教育研究之認知興趣的知識論面向切入，讓我們可以深思，教育理論與教育實踐關係，會因為不同典範之教育理論對教育實踐在本質之不同解釋上，而產生不同的理論與實踐關係。而此關係，即是受認知興趣之中介影響而成的。因此，在看待理論與實踐關係時，必須重視理論在實踐上所產生的意義，而這理論的建構，實則透過教育研究的中介因素來達成，這三者必須共謀教育活動之進行，已使教育理論與實踐關係能得到合宜之發展與理解。

（二）教育理論與實踐之關係實為一種相互辯證關係

批判的行動旨在消解理論或實踐絕對化的意向，從而真正揭示兩者間的辯證運動。如霍克海默在 1937 年所發表的《傳統理論與批判理論》一文，便早已批判了實徵主義下的傳統理論的理論與實踐二分的理論概念，認為任何批判思考均非純為認知，理論因而必須直接與改善社會狀況有關的旨趣相互連結，理論需就其緣起條件及運用之關連進行反省，在反省的過程中從意識型態批判的角度探究理論的社會功能，及其對社會實踐的可能影響加以分析，理論因而不可能獨立於社會實踐（楊深坑，2002：219）。而哈伯瑪斯在《知識與人類興趣》中亦提及，社會科學的研究沒有為研究而研究的，一個實踐性的研究同時也是一個為了實踐的研究，任何一種社會科學的研究最終都在於導向整個社會成員「成熟、負責、獨立」，最後應該以解放的興趣為依歸，來看科學理論中所要澄清的理論與實踐之間的關係，沒有純粹的理論，也沒有實踐的理論，事實上理論也是為了實踐的理論（楊深坑，2002：226），因而理論與實踐之間乃存在著一種辯證之關係。

教育理論作為社會理論的一種，其與教育實踐間亦具有此種辯證性質。若我們檢視教育實際現象，我們可以發現，教育實務工作者之理解與實務工作會受到傳統（理論）以及周遭群體、體制及社會所影響，因而宜將主觀與客觀、個體與群體、體制與社會置於辯證性重建的關係，方能更為深入的理解教育情境與實務活動，進而建構更為適切之教育理論，以及展開合宜之教育實踐。教育實踐活動之特質乃顯示在它的反省性活動上，反省性活動本身可以建構理論。理論會依隨實踐活動本身而有所改變。理論或實踐本身均非自明的，理論與實踐兩者間乃不斷地彼此修正（Carr, 1995:73）。因此，教育理論與教育實踐應為相互辯證之關係，同時批判理論所強調的批判反省性活動乃是成就此關係之重要連結。

(三) 教育理論與實踐關係之探究，係置於社會文化脈絡下做整全性之考量

當代實徵主義的社會研究，正如歐曼（W. H. Oman）對於納格爾（E. Nagel）的批評，係把社會理論與社會實踐分離，而以理論作為訓練特殊技術以應付社會實際間的基礎，實踐活動對於科學理論之貢獻是屬於前科學的範疇。質言之，理論與實踐之間，係透過所謂的社會工程為之連結（楊深坑，1998：81），實徵論、科學主義與客觀主義可說是一種思潮的三個面向（黃瑞祺，2001：165）。

由實徵論的觀點出發，實際上乃忽略了教育過程中動態性的特質的掌握，包括歷史因素、社會因素、文化因素對於教育過程所產生的脈絡性影響，以及諸如學生、教師、家長、課程、學校組織等種種學校教育的要素，彼此交互影響所蘊含的豐富互動等。批判理論駁斥此種去脈絡化的觀點，而主張將教育視為歷史的社會過程，關注教育實體不同層次間相互關係的整體性影響。因此不論是教育理論的形成，抑或教育理論與教育實踐間關係之考察，均應置於社會文化脈絡下做整全性之考量

(四) 發揮對教育理論中意識型態之批判性功能，具教育實踐之啟蒙作用

精神科學教育學的理论旨在助長實踐者對於教育情境整體性意義之自覺，教育情境係在一種社會情境中，教育實踐係一種特殊的社會實踐（楊深坑，1998：100），教育理論的形成與教育實踐合一，教育理論本身即擁有實踐性。同時此種「現象-詮釋」取向之觀點，將教育理論與實踐的問題置諸教育家的人格及高度成熟的教育文化來討論，其關注的焦點從人本身的存有，與整體歷史文化脈絡交融而成的價值體系（游振鵬，2004：7-8）。

儘管批判理論也重視此種詮釋的重要性，然而哈伯瑪斯亦指出，隨著科學、技術及其所伴隨的目的理性行動系統之擴張，一種社會控制的網絡也日益強化，科學與技術成為根深蒂固的意識型態，無聲地滲透至人類的意識之中（引自 Yang, 2003:10），因而批判理論反對全然的詮釋學方法，意識型態批判乃批判理論著墨更深的層次。阿爾維森（M. Alvesson）與斯科德堡（K. Skoldberg）便指出，批判理論可視為「三重詮釋學」（Triple Hermeneutics）。在社會脈絡中，單純的詮釋學關心的是個體本身、主觀性或互為主觀性的社會文化，及其所賦予意義之詮釋；雙重詮釋是詮釋的社會科學家試圖了解並重建有關此實際狀況時，所共同參與建構出來的東西；而批判理論除前述雙重詮釋外，還包括了第三種重要的要素，也就是對無意識的過程、意識型態、權力關係，以及某些理解與認知形式之宰制關係等，進行批判性的分析（引自楊深坑，2002：245-246）。而教育工作者透過此一之過程，可對教育理論中潛藏的無意識過程進行反省批判，獲得洞察，進而發揮教育理論對於教育實踐之啟蒙功能，獲致解放之興趣。

以此觀點來檢視教育實際現象，教育實務工作者宜透過批判性的自我反省，以揭露支配自我的理論與實務活動之社會目的與型態，以及實現此一目的與型態實上，教育所扮演的角色。而這樣的揭露意識形態之教育作為，實則是對理論與實踐關係的一種合宜的啟蒙功能之最佳詮釋。

(五) 教育理論具有強化實踐動能之傾向

批判理論強調解放的興趣，其隱含了實踐的意涵於其中。霍克海默曾說：「批判理論乃是導致新社會之行動的一個要素」；又說：「批判理論家的職業就是鬥爭，他的思想乃是鬥爭的一部份。」由此可見，霍氏的批判理論概念乃是一種獨特的知行合一觀（黃瑞祺，2001：136）。哈伯瑪斯於探討理論與實踐之關係時，則將其放在理想溝通情境中以三個層次來說明（陳伯璋，1982：88-89）：第一層次為批判定理的形成與擴展，主客體（或另一主體）以理性對話的方式達到確實的敘述，由此產生的批判定理有其理性保證及科學意義，然而，此定理僅是暫時性的共識，並不具「實踐」的必然性，除非在溝通過程中，能喚起自我反省，而由主體「決定」新的「行動」時，使出現實踐的活動；第二層次為啟蒙過程的組織，此乃將批判定理予以檢視及批判、反省的歷程，旨在藉由教育喚醒大眾自我反思的能力，此包括了「理論的啟蒙」與「實踐」二方面，前者是指由知識份子喚起眾人對理論的了解與認識，以破除蒙蔽的意識型態及被宰制的人際關係，至於實踐，則是由一群有批判反省能力的人（特指知識分子），在理論知識的指引下，促使個人或團體進行自我反省；第三層次則為策略性行動，意指在理論的指引與自我反省將真相呈顯出來後，接著以主體對實體的理解與期望為起點，選擇最有利的策略及謹慎的決定訴諸行動，進而解決實際問題。但哈伯瑪斯拒絕馬克思主義將理論化約為實踐的幼稚主張，認為二者不是因果關係，而是一種間接關係。

不論從霍克海默對於實踐行動之強調，抑或如哈伯瑪斯所主張的，理論與實踐乃是一間接關係，理論透過批判過程所產生的對話與啟蒙，實具有強化實踐動能之傾向。而從批判理論的角度出發，教育理論不應僅是一種理性玄思，與教育實踐無涉，相反地，教育理論的作用在於促使教育人員反省、自覺，從教育實踐的社會、文化背景，去批判背後的意識型態或宰制現象（游振鵬，2004：9），進而促發策略性行動之開展，裨益個別與社會集體的理性實踐。

簡單來說，批判理論所強化的實踐動能，乃是透過批判取向的思考架構來解決實務問題。在這過程中，即便引用常識、應用科學或實踐取向，仍會對宰制權力菁英的運作方式或不平等的教育運作等現象，發揮其實踐力量而使理論對實踐產生一種「從壓迫中解放」之動能，進而達成麥克里蘭所強調的「教育應該造就自我與社會賦權」之境。

五、結語

本文由對教育理論與教育實踐關係之論爭出發，從批判理論的角度進行分析檢視，並歸納出五個概念，包括：教育理論與教育實踐之關係受認知興趣之中介、教育理論與實踐之關係實為一種相互辯證關係、教育理論與實踐關係之探究，係置於社會文化脈絡下做整全性之考量、發揮對教育理論中意識型態之批判性功能，具教育實踐之啟蒙作用、教育理論具有強化實踐動能之傾向。

不同的研究典範或知識興趣，對於理論與實踐之關係會產生殊異的關懷與發展。批判理論作為一種三重詮釋學，對於經驗-分析與現象-詮釋取向的理論觀點，已然進行了反省與批判。但在後現代思潮的挑戰下，理論與實踐之關係或有另一種開展的可能性，此亦為吾人於探討教育理論與教育實踐之關係時，另一個可資思考的面向。

參考文獻

- 王俊斌（2004）。對於「何謂啟蒙」的回答與辯駁：後現代教育積極意涵的陳顯。載於蘇永明（主編），**後現代與教育**（頁 103-143）。臺北市：師大書苑。
- 吳麗君（2013）。架設理論與實務對話的橋樑：對小學老師的邀請。**國民教育**，53（4），2-14。
- 但昭偉（1994）。教育理論的建構與教育實作。**初等教育學刊**，3，189-204。
- 但昭偉（2002）。**思辯的教育哲學**。臺北市：師大書苑。
- 李奉儒（2000）。批判理論及其在教育研究上的應用。載於中正大學教育研究所主編，**質的研究方法**，23-52。高雄：麗文。
- 林瑞榮（1992）。批判理論與教育研究。**臺南師院學報**，25，135-144。
- 吳根明（譯）（1988）。R. Gibson 著。**批判理論與教育**。臺北：師大書苑。
- 陳伯璋（1982）。哈伯瑪斯的「批判詮釋學」及其對課程研究的啟示。**臺灣師範大學教育研究集刊**，24，73-134。

- 陳曉林（1987）。學術巨人與理性困境：韋伯、巴柏、哈伯瑪斯。臺北市：時報文化。
- 陳信木、馬康莊（譯）（1995）。G. Ritzer 著。社會學理論。臺北：巨流。
- 游振鵬（2004）。教育理論與教育實踐的關係及其合理性發展。國民教育研究學報，12：1-18。
- 楊深坑（1988）。意識型態批判與教育學研究。臺灣師範大學教育研究集刊，30，25-56。
- 楊深坑（1998）。理論、詮釋與實踐：教育學方法論論文集（甲輯）。臺北市：師大書苑。
- 楊深坑（2002）。科學理論與教育學發展。臺北：心理。
- 黃瑞祺（2001）。批判社會學。臺北：三民。
- 簡成熙（1997）。教育理論、研究與實踐的關係—教育分析哲學式的省察。載於簡成熙（主編），哲學與教育—20世紀末的教育哲學，261-288。
- 簡成熙（2005）。教育哲學專論：當分析哲學遇上女性主義。臺北市：高等教育。
- 甄曉蘭（1996）。從典範轉移的再思論質的研究崛起的意義。嘉義師院學報，10，頁 119-146。
- Carr, W. (1995). For education: Towards Critical educational inquiry. Buckingham: Open University Press.
- Eagleton, T. (1990). *The Significance of Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1968).
- McCarthy, T. (1978). *The critical theory of Jurgen Habermas*. Cambridge: MIT Press.
- Oakeshott, M.(1962). *Rationalism in Politics*. London: Methuen.
- Yang, S. K. (2003). Philosophical reflection on the relationship of educational theory and practice in the postmodern age. 中正教育研究，2（1），1-20。

日本函館「未來大學」的人才培育經驗與啟示 ～以開放式學習空間及專案學習為例

林佳音

銘傳大學商業設計學系兼任助理教授

桂田愛

靜宜大學日本語文學系助理教授

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

今（2016）年三月，我¹所服務的學校（靜宜大學）邀請了兩位日本函館「未來大學」（Future University）的教授前來分享該校創校及人才培育經驗。比較特別的是，在此次研習活動中，除了兩位日籍教授外，還有兩位留學此校並取得該校博士學位的臺灣人，他們以「過來人」的身分，分享了實際在該校學習的經驗，讓聽者可以聆聽「教授」的聲音，也可以了解「學生」的體驗。函館「未來大學」有很多值得借鏡之處，本文主要介紹的是其開放式學習空間及其專案學習法（Project-Based Learning），同時提出對我國人才培育的啟示。

一、函館「未來大學」簡介

日本公立函館未來大學（以下簡稱未來大學）位於日本北海道的函館，設立於西元 2000 年，是道南圈唯一的公立大學，全校學生數約 1200 人。其中，大學生約 1070 人²；碩博士約 88 人³（2015 年資料）。就學校規模

來說，它是一所迷你的大學。

有別於一般綜合型的大學，「未來大學」是以系統資訊科學為單一學科的大學。系統資訊科學主要是融合資訊通訊科技（Information & Communication Technology, 簡稱 ICT）、複雜系⁴、人工知能、設計等學科知識，致力於解決現代社會中存在問題的學問。主要研究領域則包括資訊構築、高度 ICT、媒體設計、複雜系資訊科學與知能資訊科學領域。「未來大學」一年級不分系，一年級下學期末開始選定主修系別，二年級分流各系。高度 ICT 課程則至三年級分系，為大學碩士班六年一貫的教育系統⁵。

「未來大學」創校理念是，希望能形成「人類」與「科學」間互相協調的社會，孕育出具有高才智與豐富

⁴ 複雜系是未來大學的一個系所名稱。所學部分是以資訊系統研究以前由電腦無法計算的大型、複雜的現象處理、解構分析人的知能現象背後的規則等相關研究。如地球的氣候、海流計算系統，生物的 DNA 網絡、交通網路系統模擬、機器人的人工智慧等研究。如果要以臺灣科系來說可能比較接近於臺灣資工、資管的領域。

⁵ <http://www.fun.ac.jp/department/course/>

¹ 本文第三作者

²

http://www.fun.ac.jp/control-panel/wp-content/uploads/2014/02/H27.5_department.pdf

³

http://www.fun.ac.jp/control-panel/wp-content/uploads/2014/02/H27.5_graduate-school.pdf

人性的高創造性人才。本著「為社會而設計」的理念，以資訊科學做為根基，培育社會所寄予的人才、解決地方課題、振興產業與文化為目標。

二、函館「未來大學」榮譽事蹟

未來大學的教育理念之一為「為社會而設計的大學」，期望師生能不受限於教室等封閉空間的學習，實際走入人群、社區、社會從事研究及教育活動。因此不論在建築空間設計與課程規劃上，均以開放（OPEN SPACE, OPEN MIND）的概念與態度為其設計理念。藉由這樣的教育理念設計，未來大學讓學生有機會走入人群、社區，學會與他人共同合作，與教師、同儕、社會社群的共同體驗中培養溝通能力。學校也鼓勵學生在實際的場域中進行觀察，針對自己所發現的社會問題找出解決方法。因此，從創校以來，不論在實體建築空間的規劃、特色課程設計，或師生的研究專案、地域產學合作案等都獲得不少獎項。

在建築方面，未來大學獲得許多獎項，如：第 9 回公共建築賞（生活設施部門）、第 43 回 BCS（建築業協會）賞、第 54 回日本建築学会賞作品賞、北海道赤レンガ建築賞、第 26 回北海道建築賞等。在產學合作上，未來大學與日本富士全錄股份有限公司產學合作「Communication Systems for patients and a large hospital」設計專案，榮獲 2005 年設計界三大國際獎項之一「Good Design Award」新領域設計獎。在特色課程上，未來大學的系統情報科學實習（簡稱專案學習，Project

Based Learning）通過日本文部科學省「特色大學教育支持計劃（Support Program for Distinctive University Education）H18-20 年度」選定為平成 18-20 年度的特色大學教育課程。學生個人畢業專案「でこぼこキャンパスを用いた立体的な描画システムの開発」「髪の毛で音を感じる新しいユーザインタフェースの開発」則通過日本 IPA2014 年度「未踏 IT 人材発掘・育成事業」獎項。整體來說，創校歷史才 16 年左右⁶的未來大學，已在許多方面有優異表現⁷。

未來大學的特色相當多，以下僅介紹其開放式學習空間及專案學習法，然後，從中探討對我國教育之啟示。

三、函館「未來大學」特色一～開放式學習空間

（一）參與型設計的校園空間規劃

在 Lewin 所提出的場地論（field theory）中，以函數公式 $B=f(P, E)$ 說明行為（Behavior）、人（Person）與環境（Environment）三者之間的關係，該理論認為人的行動與經驗會因個體與空間環境的相互影響而改變（ギフォード R., 2005）。基本上，學校環境對於教學影響甚大，學校的空間設計需建構在人（學校全體師生）的需求上。

⁶ 2000 年創校，至本文登出（2016 年）止。

⁷ <http://www.fun.ac.jp/category/information/>

一般人對於大學的教與學，會基於自己的求學經驗，認為教與學活動，會在封閉式空間（教室）與固定的時間裡進行，教學型態多數是強調以教師為主體性的單向式知識傳遞。然而，未來大學在學校設立前的規劃階段，即認為未來世紀的教育，需打破傳統教育裡空間與時間的藩籬，學校需建立新的教育風格。故在未來大學規劃初期，即由該校的籌備委員與行政人員（將來學校實際使用者）等與建築師山本理顯先生共同設立「開學計畫策定委員會」參與校園空間的設計規劃（東西アスファルト事業協同組合，2002）。

當時「開學計畫策定委員會」的籌備委員來自企業與學界中各領域，如資訊工學、教育學、認知心理學、工業設計等領域的專業人士（現在大多為未來大學現任教授），共同進行跨領域學習的各項需求規劃。從建築本體、校園空間、桌椅等硬體設備、教育理念、課程規劃、大學名稱等設計皆由「開學計畫策定委員會」的成員依需求共同討論後進行設計。最後建



圖 1 挑高設計

構出以玻璃為主體的建築空間，利用玻璃的透明質感創造出空間的視覺開放感。像這樣由學校教師與建築師共同參與校舍設計規劃的參與型設計，在當時是非常罕見的案例，因此建築設計完成後也陸續獲得許多的建築大獎。

(二) OPEN SPACE, OPEN MIND 的開放式空間

未來大學的建築在空間規劃上強調「OPEN SPACE, OPEN MIND」的主張，以挑高設計及透明玻璃材質作為整體校園空間的分隔構成，形成具視覺開放感的空間（如圖 1、圖 2）。此設計目的在於利用開放的空間結構，增加師生、同儕之間的互動機會，並藉由開放空間所產生的同儕效應促進學生間的自主學習。另外，教師的研究室不以科系配置的方式，使得不同領域教授之間的合作與交流十分活躍。這樣的設計亦使學生、老師之間無障礙、跨領域的互動交流更容易實現。



圖 2 以透明玻璃作為空間的分隔

筆者⁸在此校就讀，觀察此開放式空間設計的效果之一，即是常可見師生將教室空間延伸到校園其他地方，除讓校園空間的利用更具有彈性外，也增進同儕間互相觀摩學習的機會。例如：在校園前庭開放的發表空間、教室外走廊等非一般傳統教室空間，常可見師生隨地而坐，進行上課或作業發表，學習空間不受傳統教室限制。除此之外，在開放空間的不同角落裡，也常見有學生個人的思考、兩人作業或是小組討論的自由學習型態出現。對於大學教育重視學生探索自己未知部分的可能性來說，這種人與環境（自身周圍的人事物）的互動是必需的。另外，在這樣的開放式學習空間裡，不論誰都可隨意參加，成為發表者或提問者（不限於學生或教師，有時亦可見行政人員或地區居民參與），此情景反映出的是一種參加、互動型的學習理念設計。這樣的校園空間設計除可提供更多元化的教學功能，使教學活動不再受限於單一空間外，學習形態也呈現出多樣化、有趣的樣貌。

（三）沒有上下課鐘聲的校園

未來大學開放式學習空間的另一項特色為沒有上下課鐘聲的校園設計。此設計背後的理念是：上課時間的使用規劃、選擇上課與否的權力應由學生自主決定並自己承擔責任，這才是大學教育的方針。因此，未來大

學的校園內不設上下課鐘聲，其目的除了希望能讓學生學習自我時間的規劃與自主性，進而提升自主學習的能力外，另一方面亦可讓教師與學生方便因應不同教學課程需求，以有彈性的上課時間進行教學。

沒有鐘聲的校園環境充分的顯示了老師和學生自主、自律的精神，也維持未來大學開放式的校園中美好的寧靜，同時建立了一種老師與學生間對於「時間」概念堅守的特殊默契。

以筆者在學期間觀察，即使沒有上下課鐘聲，透過同儕間互相提醒，學生均能自主地準時上課。課後若無其他課程，亦大多能自主性地持續課題討論，很少因課堂時間過長（標準課堂時間為 90 分鐘）顯出不悅的態度。這樣的設計讓師生在時間應用上相當具有彈性。

四、函館「未來大學」特色二～專案學習法（Project-Based Learning）

未來大學的設計，不僅在學習環境中硬體設備（空間）的考量，學習制度的建立也是未來大學的特色之一。「開學計畫策定委員會」籌備委員之一的美馬のゆり教授（前歷為日本科學未來館副館長，現為未來大學教授）提及在學校初期規劃階段也曾考量師生在開放式空間的授課與學習上是否能適應？空間的噪音、上課無法專心等問題是否會造成授課上的困擾？若問題產生時，是否又會回到傳統的授課模式？因此，當時這些新的

⁸ 本文第一作者，畢業於未來大學，擁有未來大學博士學位

嘗試在試行初期時，即事先對全體師生進行這些空間硬體設備的設計理念與背景的說明、實際展示與操作這些空間與硬體設備的使用，甚至讓這些使用者在這些空間裡的實際體驗等都是必要的。除此之外，這些硬體設備的設計考量還是必須搭配某些制度或機制來運作。其中主要的考量機制之一，即是由師生自由運用這個開放的學習空間，進行「系統情報科學實習」。以下簡稱專案學習（Project-based learning）的授課（美馬のゆり等，2005）。

此專案學習課程是未來大學各學科的全體教師（約 70 名）及大三學生（約 240 名）共同參與的必修課程。如果碩博士論文是獨立研究，未來大學的專案學習則是合作研究，特別是跨領域的合作。專案的類別固然五花八門，但都扣準社會或人們的需要。例如：某一個專案為北海道的北斗市

（Hokuto）設計吉祥物，以增加北斗市的知名度，並期許為該市帶來經濟效益。

就未來大學實際運作的情形與程序來說，每學年約有 20~25 個左右的研究專案同時進行，各組研究專案的成員皆由橫跨各學科領域的師生所組成。每學年開始前（2 月份）即由各專案小組的教師們討論後，向學校提出研究主題的申請。4 月份新學年開始時，學校會舉辦專案研究主題的共同發表會，由每個專案小組的教師們向學生介紹專案的研究主題、內容與進行方式，並藉此說明會招募學生。發表會後，由學生自行選擇欲加入的研究專案，並與教師們進行面談後，由教師決定其專案成員。專案小組組成後，由教師帶領學生，進行一整年的專案研究。專案學習的時程規劃如圖 3。



圖 3 專案學習的目標與進度

未來大學專案學習之課程目標係期望讓修課學生在完成研究專案時也同時學習到以下的技能⁹（圖3）：

- (一) 問題發現：讓學生走出校園，藉由實際調查、體驗、訪談，由學生從中自行發現實際案例中需要解決的問題，進而設定研究課題。
- (二) 共同作業：學習與其他不同專業領域的組員共同合作，一起完成任務。
- (三) 問題解決：與其他不同專業領域的教師或同學，共同學習解決問題所需的理論和專業知識，透過系統開發或作品製作的過程，實踐課程上所學理論與知識。
- (四) 報告（發表會與書面報告）：學習將研究過程與結果完整傳達給第三方的技巧，舉行發表會並作成報告書。

專案學習課程中所學內容除了教師授與的部分外，其他學習內容則由學生根據自己所發現的研究課題內容再延伸。教師在此課程所扮演的角色，除了教導專案中所需的理論與知識外，在課題的發現、問題解決上則以協助者的立場，提供學生尋找研究課題、評估可行性、解決問題的機會，並讓學生實際體驗團隊合作、領導力培養與時間管理的困難度，由學生嘗試摸索如何克服這些困難的方法。

當時這樣的課程設計，誰也無法得知能獲得多少教育效果。美馬のゆり教授曾提及一個有趣的現象：在2002年第一年進行專案學習課程時，課程開始2~3月後，有些專案小組的成員開始在意其他專案小組的進行方向與內容。因此，有幾組專案小組的成員開始自發性地舉辦所謂的期中發表會，自行製作海報向校內其他有興趣的師生介紹自己的專案，包括專案研究的目的與進行狀況，並在現場進行試作模型的解說與回答大家的疑問。這樣的模式獲得了師生的好評與認同，此模式也一直被承襲至今。另外，未來大學為了開放式空間的學習能順利推行，另一個機制是校內教師共同研究制度的推進。在專案學習課程中，同一專案的指導教師們也常利用共同研究制度與其他領域的教師進行新的研究題目。像這樣的制度下，除可提供學生新的學習環境，亦可提供教師的職能開發 (Faculty Development) 環境（美馬のゆり等，2005）。

筆者認為像這樣的開放式空間、可彈性使用的學習設備的設計，以及各項制度的配合，使得跨領域師生的群聚、空間的重組以及學習方式可以更靈活運用，也讓學生自主性的學習行為、教師的職能開發更容易被實現。美馬のゆり教授所舉出的這些案例也可說明開放學習空間與課程設計相互加乘的效果。

⁹ http://www.fun.ac.jp/edu_career/project_learning/

五、未來大學兩項特色對我國人才培育的啟示

未來大學的優點與特色很多，就前述開放式學習空間及專案學習兩項特色來說，本文認為值得我們借鏡之處如下：

（一）重視跨領域能力的培養

未來大學從創校之初，就覺察到跨領域能力的重要性，他們透過開放式學習空間，解決傳統大學因建築物造成院（系）區隔。事實上，就人才培育的角度來看，跨領域能力是重要的，也因此，當前很多大學都積極鼓勵學生修習雙主修、輔系或是學程。

（二）重視關懷社會需要的能力

大學固然是學術探索的殿堂，但大學也不能失去對社會的關心與實踐。在未來大學裡，他們推行專案學習，而所有的專案均是來自對社會或人們的關懷。他們雖然是一所以系統資訊科學為單一學科的大學，卻也很重視人文關懷與社會實踐，這也是值得我國學習的。

（三）重視學生合作能力的培養

在未來大學中，他們很重視學生合作能力的培養，特別是跨領域的合作。在他們的專案中，大多不是單一背景的學生就可以完成的。為此，教授在挑選專案成員時，即會考量學生的專長背景（例如：有人專長程式、有人善長設計），並讓不同背景的學生相互合作一起進行專案學習。

（四）重視解決問題能力的培養

在專案學習中，很多專案都是未知、待探索的，學生必須去蒐集資料、分析與歸納，然後，提出解決策略並行動。然後，再從行動中，去檢視與修正策略。在過程中，學生學會了解決問題的能力。

六、結語

在臺灣的大學中，因為評鑑制度的關係，常會讓人關心學校在各項作為後，學生的學習表現如何。在未來大學教授來本校（靜宜大學）演講結束的Q & A時段，在場的一位靜宜老師舉手提了一個問題：請問 貴校學生畢業後的就業率為何？演講的教授回答：高達九成五以上。他還說：今(2016)年二月，他們的學生在東京辦成果發表時，有將近 300 家的企業到現場聆聽學生的研究成果與招募人才。如果一位大學畢業生具備跨領域的能力、能關懷社會需求、具備合作與解決問題的能力，應該是很多企業希望網羅的人選。

人才的培育影響著國家競爭力，未來大學的開放式學習空間及專案學習都值得我們借鏡。也許我們在硬體及學校建築方面不易改變，但我們在人才培育的觀念（跨領域）及教法（合作學習、專案學習）上可以調整。這樣的觀念不只是大學教師要有，大學生也應具備。期待大學教育能培養學生具備現代公民應有的知識、能力與態度。

參考文獻

■ ギフォード R. (2005)。環境心理学：原理と実践（上）・R.ギフォード（著）羽生和紀・槇究・村松陸雄（監譯）。日本：北大路書房。

■ 東西アスファルト事業協同組合（2002）。私の建築手法_山本理顕-設計のプロセス。擷取自：
http://www.tozai-as.or.jp/mytech/02/02_yamamoto05.html

■ 美馬のゆり，山内祐平（2005）。「未来の学び」をデザインする—空間・活動・共同体。日本：東京大学出版会。



論合作式推理教學及其對我國教育之啟示

李雯琪

臺北市立大學教育系博士候選人

一、前言

一般文獻常提及的閱讀理解策略教學法，包括直接教學法、交互教學法、合作學習法等，多著重於閱讀後的理解程度。相較於傳統聚焦於文本複述討論（Recitation discussion）的教學，合作式推理教學（Collaborative Reasoning）則著重透過對文本兩難問題的立場論述，加深並加廣學童對文本的高層次理解。

我國在參加由 IEA 主辦的 PIRLS 的閱讀測驗中（2006 與 2011），結果均呈現出四年級學生在閱讀的「直接歷程」表現優於「解釋歷程」，其中後者比較屬於詮釋、整合、檢驗、評估文章意義的高層次思考，相較於「直接歷程」著重對字面意義的了解，我國學生則較為缺乏文本的深入掌握。

合作式推理教學取向則強調，不同於多數研究著重於學生選擇正確答案的知識、解決問題的能力或對議題達到共識，合作式推理教學研究聚焦於學生思考的對話品質（Reznitskaya et al., 2009），此種著重於以文本為基礎，對話為手段，思考為目的的教學取向，對提升學生高層次思考的效用，值得我國教育單位重視。

合作式推理教學目的在促進學生批判性閱讀及思考能力，並提高個體在課堂上的投入程度（Clark, Anderson, Kuo, Kim, Archodidou, & Nguyen-Jahiel,

2003; Waggoner, Chinn, Yi, & Anderson, 1995），其所倡導的教育目的與即將在 107 學年度實施的十二年國民基本教育課程綱要中多項核心素養相似。如：學生在聆聽同儕表達意見後給予回饋即為一種「人際關係與團隊合作」，團體討論中成員間的對話即是「符號運用與溝通表達」，開放參與及自由討論的氛圍即是「道德實踐與公民意識」的生活體驗，透過實務演練不斷增強學生論述基模即是為「系統思考與解決問題」做準備。

合作式推理為一種兼具理論與實務的教學法（Reznitskaya et al., 2009），身為教育工作者，不論是研究人員、學校行政者或是第一線教師，對此教學取向有所了解與應用，將可藉由對話教學以提升學生公民素養及獨立思考能力。

二、合作式推理教學意涵

（一）合作式推理教學理論基礎

合作式推理教學理論基礎主要為社會學習理論與論證基模理論（Argument Schema Theory, AST）（Reznitskaya et al., 2009），另 Anderson et al.（2001）在研究結果中發現學童論證的滾雪球現象，分別說明如下：

1. Vygotsky 社會學習理論

Vygotsky 指出，個人的學習源自於個體在社會中與人互動的交互作用而來，透過教師或有能力的同儕協助下，能協助個體邁入近側發展區（ZPD）。他也指出高層次的思維能力，起源於社會互動，透過語言與文化與他人進行溝通、分享等社會化行為，藉由互動歷程（interpersonal process）而轉換成個人內在省思（intrapersonal process）。

合作式推理便是一種強調同儕領導、小團體討論的取向，目的在促進小學教育班級中的智力的及個人投入（Clark et al., 2003），透過團體內的開放參與及自由投入氛圍，讓學童透過同儕溝通與互動，並以對同一議題的正反面論述觀點，討論歷程中不斷刺激學童產生認知失衡與平衡，最後形成自己內在化的概念。

教師在討論團體時，適時提供學生鷹架，提供的鷹架策略包括：示範、放聲思考、澄清、挑戰、提醒、摘要、再聚焦、鼓勵、培養獨立、激勵等（Anderson, Chinn, Waggoner, & Nguyen-Jahiel, 1998）。藉由社會活動的參與，兒童經歷及內在化豐富的心理工具並進而促進認知發展至更高一層次（Vygotsky, 1981）。

2. 論證基模理論（Argument Schema Theory, AST）

基模為表達記憶中一般概念的資料結構，數十年來基模在認知心理學

領域中，被運用於討論資訊的表徵與處理。而個體在論述其想法時所需相關知識亦從基模中提取，此即為論證基模。Reznitskaya 與 Anderson (2002) 指出論證基模包含的範圍廣泛，除了論證修辭結構與推理的推論規則外，也包括表達恰當論證時所需考量的認知與社會的實踐面。

Reznitskaya 與 Anderson (2002) 指出，當孩子在解決複雜議題時，能使用推理論證能力是重要的，而當孩子投入於社會活動時，將經歷並內在化其心理工具，以促進認知發展至更高層次。且當各種論證經驗要內在化時，個體需有論證基模為其抽象知識系統，應包含信念、理由、立場、依據、支持、修改、用來反駁的論點、舉反例等。

Reznitskaya 等人 (2009) 更指出，依據論證基模理論，孩子能從大量的論證經驗中，增加其在不同情境及溝通模式中彈性使用不同論證結構的能力。論證基模發展良好的個體，不僅有論證的描述性知識，也擁有程序性及條件式知識，包含在特殊情境中，了解如何及何時該論證。

論證基模的基本假定在，論證基模能轉換為重複使用的句型，或稱為論證策略（argument stratagems），即個體在嘗試推理或說服時的使用策略。論證策略為論證基模的基石，由下列相關部分組成：1.策略的目的或功能；2.策略被使用的情境；3.論證發生的形式；4.使用策略的結果；5.此種策略形式可能招致的反對意見。論證基模的

應用為論證策略（argument stratagem），如個體在對話討論時說：「在這個故事中，它說...」、「在第 12 頁，它指出...」，即為一種論證策略的運用。

簡而言之，根據論證基模理論，個體投入於對話討論可促進論述性知識或論證基模的抽象內在表徵發展。

3. 滾雪球現象（The Snowball Phenomenon）

Anderson 等人在 2001 年提出一種認知的社會機制，稱之為滾雪球假說（snowball hypothesis），認為個體在團體討論時，對於同儕所使用有效的論證策略，將會促進其此用的頻率，因此當一種論證策略由團體中一位學生開始成功使用後，團體中將會產生滾雪球般的效應，加快其策略的使用機率，學生透過此種方式學習比傳統教師講述更有效能，稱此催化性為認知的社會機制，即滾雪球假說。

Anderson 等人（2001）指出，在合作式推理的團體討論中經常出現滾雪球現象，學童在團體中為了清楚表達自己的看法時，不僅要透過文本內的證據或論點，也必須適時使用論證的策略，如「因為...所以...」、「我認為...」、「我有問題要問你...」等，這些論證策略的修辭只要有一位學童開始使用，便會引起其他學童的相繼使用，散播的速度相當快，這樣的效果甚於透過教師正式的介绍。

另外，研究（Kim, Anderson, Nguyen-Jahiel, & Archodidou, 2011）亦發現，團體討論中的滾雪球現象不僅只發生在實體教室中，即便透過網路討論區教學，線上同儕間的滾雪球現象更加顯著，且其幫助個體學習論證策略的效能顯著高於教室中教師的講述。

（二）合作式推理教學定義

合作式推理教學為一種強調自我管理、自由參與及批判思考的討論取向；強調團體內的自由討論氛圍，無須達到共識，更不是爭出勝負的辯論（Dong, Anderson, Kim, & Li, 2008）。不同於以往文本閱讀以促進意義了解為主要目標，合作式推理教學法更強調增加學生推理論證的能力。

合作式推理教學法提供老師在兒童小團體中促進討論的架構，在學生自行閱讀完故事後，由教師提出一個由文本衍生出之核心問題（big question），通常為文本中主角在道德或生活上的兩難情境，由團體中每一位學生自由地表達自己的論點，可以支持自己的論點也可以反駁別人的意見，只要依據證據提出論點即可。

（三）合作式推理教學法進行的七項步驟

Clark 等人（2003）指出合作式推理的七項步驟，說明如下：

1. 進入討論小組

閱讀完文本後，兒童進入各異質討論小組；每小組成員包含班級中較健談的及較安靜的，也包含閱讀能力較高者與較低者。教師說明討論原則，包括：關注在主題上、別人在發表時不說話、試著看事情的兩面、確保每個人都有參與、對想法的回應而非對人、不用舉手自由發言等。

2. 教師提出問題

教師提出一個核心問題（big question），此問題必須為故事中角色所面臨的兩難問題，可以是道德上或情感上的兩難困境。

3. 盡情表達論點

學生被允許及鼓勵自由的表達自己對核心問題的觀點及立場，不同於傳統教學的由教師主導學生發言權，學生不用舉手即可自由發言，但遵守不打斷別人說話的原則。

4. 拓展支持論點

學生被鼓勵加強自己的論點，從文本或生活經驗中尋找理由或支持的證據；不論是要支持某立場或是反對某意見，只要能試著找出想法背後的原因，並加以表達即可。

5. 挑戰不同論點

挑戰彼此的想法及推理方式，透過彼此間對話，不只表達自己想法，更可挑戰對方的論點，試著找出反證來說服對方，透過論證過程，立場可能會重新調整。

6. 統計結果出爐

大家投票給同意的論點，並將統計結果公布，讓大家知道班上較為支持哪一方的論點。

7. 回顧討論流程

教師及學生共同回顧討論的流程，並談論未來討論時如何更加精進。

(四) 教師在合作式推理教學時扮演的角色：

傳統式教學（IRE 或 IRF）流程多為老師提問（teacher Initiation）→學生回應（student Response）→老師評估（teacher Evaluation）或回饋（teacher Feedback）的單向直線式流程（Cazden, 2001），老師扮演的角色為教學的主導者、評估者。

教師在進行合作式推理取向教學時，角色則為討論進行時的促進者、故事選擇的規準研判者、文本核心問題的說明者，並強調開放討論的重要性，在合作式推理教學過程中，學生被允許自由的發言，在不打斷同學說話的前提下，不必舉手即可發言，並鼓勵較沉默的同學參與討論，也協助較健談的同學避免獨佔討論時間。

教師並須掌握學習情境的建置，透過異質小組的開放討論，並將座位圍成圓圈，讓每位學生能面對面地自由參與討論。在合作式推理教學中，對話討論沒有標準答案，也沒有價值統一標準，因此教師無需提供正確答

案與價值評斷，只要讓學生透過討論表達大家的想法即可，此種教學取向重點不在「what to think」，而在「how to think」，促進學生習得帶得走的能力。

三、國外合作式推理教學法相關研究

(一) 合作式推理教學中的團體論證研究

Anderson 等人（1998）研究發現在 CR 討論時，學生每分鐘平均說 111 字，相較於傳統式教學的每分鐘 66 個字較多。另外，還發現學生有較高的彼此溝通對話，在 CR 中，有 45% 的對話轉向，相較於傳統教學的 6%。在對話內容中，也由故事事實轉化到較高層次的主要道德或社會議題，教師提問僅著重於故事中的內容也由傳統教學的 53% 降至 CR 教學的 9%。

Anderson 等人（2001）研究發現，在美國四年級學生的 48 次合作式推理討論中，13 種不同論述策略（argument stratagem）總共出現了 1600 次。Chinn、Anderson 與 Waggoner（2001）在研究中發現，在同一個班級裡，學生在接受合作式推理教學時，比接受複述討論（Recitation discussion）教學表現出較佳的投入及較多的創發性認知過程（productive cognitive processes），包括豐富的文本論點、預測、使用證據、表達及考慮各種論點。

(二) 合作式推理教學中的個人論證研究

Zhang、Anderson 與 Nguyen-Jahiel（2010）指出參與合作式推理的高年級國小學童，在聽、說、讀、寫四閱讀範疇中均顯著高於控制組，尤其在說與寫方面，兩組間的差距更大；另在動機及態度方面亦顯著高於控制組。

四個相關研究（Dong, Anderson, Kim, & Li, 2008; Kim, 2001; Reznitskaya, Anderson, & Kuo, 2007; Reznitskaya et al., 2001）均使用準實驗研究法，實驗對象為四~五年級學童，分為實驗組與控制組兩組，經過一至二周的 CR 教學法與傳統教學法後，以反思性短文（reflective essay）進行後測，結果發現，參與 CR 組的學生在表達支持立場理由（number of supporting reasons）、提出反對論點（number of counterarguments）、及辯護論證（number of rebuttals）三方面均高於控制組，且總論證量顯著高於控制組。

Dong 等人（2008）在中國與韓國共三個地點進行合作式推理教學也獲得類似的結果。雖東方國情有別於西方，在學校與家庭中較少提供學童機會討論與發言，但研究結果顯示，學童很快就可以發展出團體討論的能力。且在進行反思性短文撰寫時，均較控制組呈現較豐富的主張（argument）、反對（counterargument）與辯護（rebuttal）。

(三) 合作式推理教學中團體論證情況與個人論證情況間關聯性之研究

Reznitskaya 等人（2009）分析個人個別論述表現與團體整體論述表現預測個體反思性論短文撰寫結果，發現團體整體論述表現對個人在短文撰寫上有預測性，不論是在短文的正論或反論均達顯著；亦即，團體討論中越多的正論與反論對話出現，則對團體中的個人在從事短文寫作時有較佳的預測力。

Jadallah 等人（2011）發現學生在團體討論這種社會學習情境中習得的知識，能成功轉換為寫作任務的基礎，且也能對教材知識有更深的了解。

四、合作式推理教學法在教學上的應用

國外二十多年的相關研究中證實合作式推理對學生的思考、學習及社交技巧均有所幫助（Zhang,& Stahl, 2011）。合作式推理教學運用在國內小學教學現場，大致有幾個方向值得借鏡，說明如下：

(一) 提供學童傾聽與表達的機會

相較於傳統教師主導的教學，學生通常在座中學、聽中學，鮮少有機會得以自由發表自己的想法，合作式推理教學的自由發言氛圍為孩子提供一個正向的練習機會，讓孩子可以成為團體討論中的主人，言之有物表達自己立場，也傾聽別人的發言，贊同或反駁別人的立場，在聽與說的過程

中，為孩子提供了絕佳的聽說綜合練習。

(二) 提升學童民主的素養

合作式推理教學法所強調的沒有標準答案，人人可表達自己立場，只要能夠把握文本中的證據，並使用論證策略說服他人，就是培養民主素養最好的環境。在合作式推理教學中，除了表達立場，也鼓勵在仔細聆聽同學意見後，從中找出反對他人的論點，並試著從文中找出反證來推翻他的立場，當然也允許因被說服而改變立場，這些過程就是讓學生在「實際體驗」中了解民主的真諦。

(三) 課堂討論時師生關係的轉變

相較於傳統教學中師生關係是上下威權式的，合作式推理教學中的師生關係則如存在主義哲學家 Buber 所提為我—汝（I-thou）關係，教師沒有主控標準答案的權力，角色轉化為團討氣氛的催化者、團討動力的觀察者與團討失焦時的提醒者，甚至教師也可以成為團討中的一份子，表達自己的看法，學生在這樣的學習氛圍中，自然感受到民主的氛圍，也逐漸培養出民主素養。

(四) 促進個體認知基模發展

從 Piaget 認知發展理論而言，個體基模的建立是在平衡、失衡、再平衡的過程中，不斷經過調適或同化而建構成的，合作式推理教學中，個體在不斷表達論述的過程，發展出論述

基模，更在兩難情境的核心問題中，由表達自己立場、傾聽別人立場、反駁別人立場、試圖說服別人等對話過程中，不停經歷價值觀、認知的衝突，也就是不斷失衡、平衡，再度建構出新的基模，這種藉由團體討論促進兒童認知發展的教學，為合作式推理教學法的一大特色。

(五) 增進兒童批判性思考能力

批判性思考為一種高層次的思考能力，也是一種無法一蹴可幾的能力，需經不斷累積而成；合作式推理教學法則為教育現場提供了一個有效提升學生批判思考的機會，面對從文本衍生出的兩難情境核心問題，個體必須表達自己立場，在選擇立場時，就是一種高層次思考的展現，因為必須從文本或生活中找證據支持自己的立場，在聆聽對方的立場時，個體同步進行贊同或反對對方的心理對話，這些都是批判性思考的真實演練。

參考文獻

- Anderson, R.C., Chinn, C., Waggoner, M., & Nguyen, K. (1998). Intellectually stimulating story discussions. In J. Osborn & F. Lehr(Eds.), *Literacy for all: Issues in teaching and learning* (pp. 170-186). New York: Guilford.
- Anderson, R.C., Nguyen, K.T., McNurlen, B., Archodidou, A., Kim, S., Reznitskaya, A., et al. (2001). The snowball phenomenon: Spread of ways of talking and ways of thinking across groups of children. *Cognition and Instruction, 19*(1), 1-46.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann, Portsmouth, NH.
- Clark, A.-M., Anderson, R.C., Kuo, L.-j., Kim, I.-H., Archodidou, A., & Nguyen-Jahiel, K. (2003). Collaborative Reasoning: Expanding Ways for Children to Talk and Think in School. *Educational Psychology Review, 15*(2), 181-198.
- Dong, T., Anderson, R. C., Kim, I., & Li, Y. (2008). Collaborative Reasoning in China and Korea. *Reading Research Quarterly, 43*(4), 400-424.
- Jadallah, M., Anderson, R.C., Nguyen-Jahiel, K., Miller, B.W., Kim, I.-H., Kuo, L.-J., et al. (2011). Influence of a teacher's scaffolding moves during child led small-group discussions. *American Educational Research Journal, 48*(1), 194-230.
- Kim, I.-H., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K., & Archodidou, A. (2011). Discourse Patterns During Children's Collaborative Online Discussion. *Journal of the Learning Sciences, 16*(3), 333-370.

- Reznitskaya, A., & Anderson, R.C. (2002). The argument schema and learning to reason. In C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 319–334). New York: Guilford.
- Reznitskaya, A., Kuob, L-J., Clark, A-M., Millerd, B., Jadallah, M., Anderson, R. C. & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: a dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29- 48.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher-order mental functions. In J.V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144–188). Armonk, NY: Sharpe.
- Waggoner, M., Chinn, C.A., Yi, H., & Anderson, R.C. (1995). Collaborative reasoning about stories. *Language Arts*, 72(8), 582–589.
- Zhang, J., Stahl, K.A.D. (2011). Collaborative Reasoning: Language-Rich Discussions for English Learners. *Reading Teacher*, 65(4), 257-260.
- Zhang, J., Anderson, R.C., & Nguyen-Jahiel, K. (2010). *Language-rich discussions for English language learners*. Champaign, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading.



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第八期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「私校公益化機制」

二、截稿及發行日期

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

三、本期評論主題及撰稿重點說明

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

第五卷第八期輪值主編

胡茹萍

國立臺灣師範大學工業教育學系副教授

臺灣教育評論學會理事

張國保

銘傳大學教育研究所副教授兼所長

臺灣教育評論月刊第五卷各期主題

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

二、會費繳交方式：

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

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

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

會址：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw