

2015年1月

第4卷 第1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 大學生的社會參與

大學以往常被視為學術象牙塔，研究學問，孤芳自賞，與世隔絕，不論世事。但大學存在於社會之中，為社會培養人才，應該分析社會發展，了解社會需要，還要探究社會問題，促進社會改革。有了這層認識，大學開始推展社會關懷行動，擺脫社會孤立，大學生開始走入社會，學習成為社會的一份子，到業界實習專業知能。不僅如此...



臺灣教育評論學會 出版

43301 台中市沙鹿區臺灣大道七段200號第二研究大樓402室

發行人

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

副總編輯

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育系副教授）

2015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副教授）

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

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）

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）

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所暨教育學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長）

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

楊思偉（明道大學課程與教學研究所講座教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

2015年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

王金國（靜宜大學師資培育中心教授）

丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）

成群豪（華梵大學總務長、助理教授）

吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授）

李崗（國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

林永豐（國立中正大學師資培育中心教授兼主任）

林亞娟（中州科技大學通識教育中心助理教授）

孫麗卿（嘉義大學幼兒教育系助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授兼所長）

曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

楊國揚（國家教育研究院助理研究員兼代中心主任）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育系副教授）

輪值主編

評論文章

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

成群豪（華梵大學總務長、助理教授）

專論文章

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育系副教授）

當期執編

蔡玉卿（臺灣教育評論學會行政助理）

文字編輯

蔡玉卿（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

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道7段200號

第二研究大樓415室

電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：蘇元煜

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

Since November 1, 2011

Vol. 4 No. 1, Jan. 1, 2015

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)

2015 Advisory Board

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

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
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, Mingdao 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)

2015 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)
Chen, Li-Hua (Professor, Tamkang University)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
Chiu, Ai-Ling (Associate Professor, National Kaohsiung Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Kang (Associate Professor, National Dong Hwa University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lin, Ya-Chuan (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Lin, Yung-feng (Professor, National Chung Cheng University)
Sun, Li-Ching (Assistant Professor, National Chiayi University)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Wei-Kuo (Associate Professor, National Hsinchu University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chin-Kuo (Professor, National Taiwan Ocean University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yang, Guo-Yang (Assistant Researcher, National Academy for Education Research)
Yu, Chia-Cheng (Professor, Tam Kang University)

Editors

Review Articles Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
Essay Articles Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)

Managing Editors

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

Text Editor

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

E-mail : ateroffice@gmail.com (Su, Yuan-Yu)

Publication

Taichung, Taiwan

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

主編序

國內教育界很早就注意到服務的重要性，要求學校教導學生服務的態度和行為，這正是所謂的服務教育。例如勞動服務的實施，指導每位學生透過各種勞動為促進團體或他人的福祉而努力。各級學校的班級幹部安排服務股長這個職位，為了統籌全班的服務事宜，也為領導班上其他同學的服務。服務教育的實施，在大學也不例外。

然而受到政治社會氛圍的影響，早期大學生的服務限定於社會框架之內，是一種社會順應的行事，而不是挑戰社會、改變社會，去排除社會的不公不義，去追求社會公平正義。這種情況在政治社會鉅變後，大學生漸從逸樂取向的活動走了出來，開始關注社會，也想要改變社會。這個趨向更受到教育政策影響，顯現得益發強烈。近十年來大學追求教學卓越，把服務學習列為課程教學改革的重點，在正式課程中安排了服務學習的必修課程，還進一步再把服務學習和專業課程結合起來，讓大學生從一般服務學習進到專業服務學習，大學生的社會參與乃更加多元而蓬勃地發展。大學通識教育改革，也促使大學課程和社會結合，指導學生認識大學生的社會責任。

伴隨著這些進入社會、服務社會的思維和行動，大學生的社會參與看到深層而複雜的社會不公義現象，由同情而激發改革的熱誠和決心，形成以學生為主體的社會運動，不斷挑戰政治社會經濟文化的既有權威、權力和既得利益，期望以年輕人的活力和責任推動社會改變，其尖峰巨作則為今年(2014)發生的 318 太陽花學運

由於社會上對大學生的社會參與還有許多不同見解，有必要理清思想、觀念和做法，因而本期以大學生的社會參與為主題，刊出 22 篇主題評論，其重點包含大學學運及服務學習兩大路線的討論，焦點涉及理念、價值、能力、策略、方法、網路傳播和大學責任。各篇作者對這個主題的關注和思維頗具特色，其觀點和建言必能啟發未來大學生社會參與的方向和行動。此外，本期的自由評論共刊出 32 篇，題目十分多元，內容涉及教育政策、教育問題及教育改革，除了各級學校教育，也涵蓋師資培育、教師專業發展、親子關係、親師關係、國際教育、原民教育、實驗教育、教育研究等，相信有助於國內教改的發展。

本期的出刊先要特別感謝各篇評論作者撰稿的辛勞及熱誠，在百忙中惠賜宏文，以光篇幅；其次要感謝本期全體編務同仁的投入和努力，讓本期得以準時精美地出刊。

黃政傑
第四卷第一期輪值主編
臺灣教育評論學會理事長
靜宜大學教育研究所講座教授

成群豪
第四卷第一期輪值主編
華梵大學總務長兼助理教授

第四卷第一期

本期主題：大學生的社會參與

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

- 王 振 輝 從臺灣學運看知識分子的再現 / 1
- 李 琪 明 大學生的批判性公民參與及其道德正當性反思 / 5
- 張 壯 熙 換位思考當前青年學生的社會參與 / 10
- 楊 洲 松 由青年學生的社會參與現象呼籲重啟教育改革大辯論 / 14
- 胡 憶 蓓 十年前看不到的畫面—大學生的社會參與 / 17
- 張 雪 梅 學校應加強培養大學生的社會參與責任與能力 / 21
- 蔡 清 田 「大學生的社會參與」所展現的國民素養 / 26
- 林 明 地 協助大學生體驗廣泛的社會參與 / 28
- 謝 金 枝 大學引導學生從事社會參與的可行途徑 / 30
- 王 前 龍 以公民素養陶塑計畫推動大學生社會參與之策略發展—大學行政
主管的經驗與反思 / 36
- 王 金 國 師資培育機構推動服務學習之行動與省思—以靜宜大學師資培育
中心為例 / 41
- 蔡 昕 璋 大學生參與社會行動之反思：以外語相關科系學生參與自發性志
願服務與服務學習方案為例 / 48

- 陳惠珍 大學生專業成長與人文關懷的社會參與：以高雄市傳愛背包為例
／ 56
- 戰寶華 大學生社會參與之 PEACE 五力分析 ／ 60
- 姜麗娟 大學與社會參與 ／ 66
- 蔡志賢 大學生的社會參與 ／ 69
- 簡信男 學生與社會參與 ／ 75
- 陳玉珍 淺談大學生社會參與行動 ／ 78
- 紀欣芝 從大學生發起的政治革命 ／ 79
- 李宗薇
莊佳穎 網路時代大學生的社會參與－實體或虛擬？ ／ 81
- 黃國鴻 網路資訊傳播與大學生的社會參與 ／ 86
- 葉婉翎
顏佩如
吳旻純 大學生海外僑校教學服務參與 ／ 88

自由評論

- 劉源俊 為現代德性教育訂綱領 ／ 91
- 周佩諭 以多元文化教育觀點評述美感教育中長程計畫的實踐 ／ 94
- 周祝瑛 改變世界大學排行榜後遺症 ／ 97
- 江曉茹 淺談臺灣大學生之理論、實務技能及軟實力之結合與提升 ／ 98
- 顏旭男 私立技專院校經營之要：提升系科實質就業率 ／ 102
- 楊智穎 十二年國民基本教育政策脈絡下新興教育語彙的深度省思 ／ 106
- 梁忠銘 日本 21 世紀教育變革的再啟和準備 ／ 109
- 方志華
張永欽 訪問日本學習共同體學校述評－牛久小學、下根中學與濱之鄉小學
／ 113
- 丘愛鈴 國中綜合活動領域迷思概念之解構與重構：課程社會學觀點 ／ 120
- 王為國 國小綜合活動學習領域之實施建言 ／ 127

- 李 淑 卿 小農夫體驗教學活動融入幼兒生命教育 / 129
- 吳 凌 方 學習興趣對國中學生在數學科學習上的影響力 / 133
- 林 啟 超
謝 智 玲 動機模式在課室教學上的應用 / 137
- 張 家 禎 以年級、性別探討國中生的學習投入情形 / 143
- 胡 雯 俐 教室裏「我不想跟你學習」的聲音，我關注過多少？ / 147
- 李 鎬 鈺 親子間有效溝通之我見 / 150
- 林 錦 華 「刺蝟老師」我拒當、親師關係不緊張 / 153
- 楊 怡 婷 學校本位國際教育計畫推動之現況與省思 / 157
- 廖 宇 民 對於當前社會少子化，師資培育制度要如何因應？ / 161
- 洪 幼 玲
邱 芊 樺
施 文 芳 教育改革之省思 / 165
- 張 德 蕙 才藝補習、文化資本和升學的關係—從教育部提出的「第三學期」談起 / 168
- 林 俊 成 實驗教育相關法規對當前教育之影響及公立學校經營策略 / 172
- 黃 秀 蓉 淺談原住民教育問題與因應對策 / 179
- 劉 倚 奴
鄭 瓊 湄 由「夏日樂學試辦計畫」淺談適性教育 / 182
- 吳 靜 如 以教師專業學習社群促進融合教育發展 / 186
- 葉 佩 君 教師專業發展評鑑與公開觀課之我見 / 191
- 林 瑞 馳 「教師專業發展評鑑」推行之我見 / 192
- 李 清 偉 學校推動教師專業發展評鑑之困境與策進 / 194
- 蘇 元 煜
連 建 皓
蔡 玉 卿 教師專業發展評鑑實務困境與建議 / 199
- 林 永 豐 新課綱，新觀點—能力指標的困境與調整 / 203
- 朱 慶 文 「研究日誌」對於行動研究者之重要性 / 208

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 212

臺灣教育評論月刊第四卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 215

臺灣教育評論月刊第四卷第三期評論主題背景及撰稿重點說明 / 216

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 217

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 218

入會說明 / 219

入會申請書 / 220

從臺灣學運看知識分子的再現

王振輝

靜宜大學教育研究所專任教授

臺灣教育評論學會監事

德國著名的社會學家卡爾·曼漢（Karl Mannheim）在其名著《意識型態與烏托邦》一書中對當代知識分子有一番期許，他認為，近代資本主義發展以來，知識份子從上流社會分離出來，他們不屬於任何階級，卻從所有的社會階級中不斷地得到補充，曼漢稱他們為「相對自由漂浮」(relatively free-floating) 的知識分子，正由於沒有社會階級的束縛，所以他們自由，正由於他們來自社會各階層，所以他們客觀，他們敢於挑戰既有權威，勇於突破傳統追求創新，當代西方文明在他們共同努力之下，開創了空前恢宏而璀璨的氣象。

但法國學者讓·弗朗索瓦·西里奈利（Jean-Francois Sirinelli）則認為要成為一個知識份子必須有更嚴格的條件，他認為，知識分子他首先必須是「文化的創造者和媒介」，例如記者、作家、教師和學者皆是，或者某些大學生也可能滿足這個條件；但他提出知識分子的另一個更嚴格的必要條件是必須「介入」社會，這又分直接介入和間接介入；直接介入有兩種情況：成為事件當事人，或者當「見證者」，通過公共領域和意識型態內部的論辯，突顯或釐清重大社會問題；至於間接介入，是指在知識文化領域發揮其影響力，能對當代重大意識形態問題的起決定性作用。

美國歷史學者羅素·雅各比

（Russell Jacoby）在 1987 年出版的《最後的知識份子》一書中提出知識分子的「公共性」問題，在他看來，以往的知識份子通常是面向（to）群眾、為了（for）大眾、書寫攸關（about）公眾的議題；然而，在美國，大學普及之後，知識份子被企業、政府、學院所吸收，他們埋首書齋皓首窮經於學術專業，進入體制與專業之後的知識份子，其公共性亦隨之消散，公共文化和公共生活因此也衰落了。雅各比感嘆，20 世紀 20 年代出身的一代，卻成為了最後的公共知識份子，這是知識分子被體制化、專業化之後的悲哀。

其實上述幾位學者共同指出的是知識分子的時代擔當與社會責任，而這也是我們這個時代所欠缺的知識分子。以這樣的標準來觀照當前臺灣知識分子是相當值得吾人期待的。

例如今年（2014）三月份臺灣的太陽花學運就是檢視臺灣知識分子是否有時代擔當與社會責任的最好案例，值得我們教育者細細省思。太陽花學運經過大致如下：

2014 年 3 月 18 日時 300 多名臺灣各大學學生和公民團體共同發起的佔領中華民國立法院運動，這起社會運動事件肇始於臺北時間晚間 6 時，他們反對國民黨立委張慶忠在立法院內政委員會中 30 秒即草率通過《兩岸服務貿易協議》，未依照先前立法院政黨

協商所約定的逐條審查程序；抗議群眾先是在立法院外舉行「守護民主之夜」招集了數千名的支持者，學生突破警方的封鎖線並且佔領立法院議場。就在佔領立法院議場事件發生後，學生與公民團體便在短短 26 小時之內號召了 1 萬多名大學學生和群眾聚集在立法院外表達支持。其中領導的學生代表包括國立清華大學學生陳為廷以及國立臺灣大學學生林飛帆等人，而參與人士則是以大學學生為主。學生們主張《兩岸服務貿易協議》將會促使得中國大陸傷害臺灣經濟的發展外，並且更容易受到來自中華人民共和國政府的政治壓力影響。

3 月 21 日，由 52 所國立大學組成的中華民國國立大學校院協會也發布聯合聲明，希望政府能夠盡快和學生展開對話以解決僵局。在政府與學生多溝通失敗之後，3 月 23 日晚 200 多名激進派學運成員進一步攻佔行政院，但隔日便遭驅離。學生們號召名群眾於 3 月 30 日凱道進行反服貿遊行，學生領導人林飛帆呼籲參與反服貿遊行的抗議群眾應該保持和平與非暴力的立場；當日參與反服貿遊行的人數達 50 萬之眾，學生們並且要求政府應該盡早退回《海峽兩岸服務貿易協議》、制定審查機制、先立法再審查以及召開公民憲政會議。

對於這場學運，中研院院士陳良博與媒體茶敘時，盛讚太陽花學運是臺灣 40、50 年來，最偉大的運動。曾任職日本外務省的世界和平研究所主任研究員松本太強調，太陽花學運不單純只是一場學運，包括中左派社運

及反核運動都被捲入，而且發展成象徵「臺灣新民族主義」的全民運動。台大新聞研究所所長洪貞玲教授把它跟野百合學運比較後有以下的評論：

野百合世代，年輕時未曾享有民主，必須靠自己爭取，還得與主流媒體的污名化抗衡。太陽花世代，將民主自由視為空氣陽光水，意識到可能失去，更加不堪。國民黨立委張慶忠的 30 秒通過、行政院的流血鎮暴，顯現代議政治的失能與國家暴力的本質。這一代青年，面對 22k 的威脅以及與中國交往的困惑，用他們僅存的言論自由資產，靠網路科技自我發聲、召喚群眾，不必糾纏在主流媒體的黨派立場與真假之間。

洪教授認為此次學運是民主自由成長下的世代，以其僅存的言論自由資產抗議「代議政治的失能與國家暴力」，此一評論允為中肯；然而，除了以上專家學者的評論之外，針對 318 太陽花學運，我認為還有幾點異於以往學運或社會運動特別之處，值得我們追蹤關注並且深思：

1. 它是以學生為主體其它公民團體為輔的學生運動，並且在臺灣社會運動史上首次成功佔領立法院、行政院等政府機關，以此向濫權的政府表達公民強力的抗議。
2. 以往臺灣的各種群眾運都有明顯的黨派色彩，政黨或明或暗地介入或主導運動的方向與議題，但此次太陽花學運則刻意與各政黨

保持距離，以保持其單純代表普遍公民不得已以此種形式執行公民權力之本質。其中更有 43 名來自各大學的教授走出教室第 1 次舉辦街頭民主教室，在臺灣社會運動史上可說是頭一回。

3. 尤其令人嘖嘖稱奇的是，此次運動竟然能夠在短短一兩天內便能號召了 50 萬人走上街頭，這除了顯示無政黨介入之外(因為政黨動員至少需要一二個星期的時間)，更彰顯了這個運動的主題訴求深獲基層民眾的同情支持與共鳴，當然更值得任何執政當局審慎看待並且回應他們的訴求。
4. 從這次運動來看，它徹底顛覆了一般人對新世代年輕人草莓族的刻板印象，並且把新世代年輕人的優勢發揮得淋漓盡致，比如學生自主組織分工極有效率、抗議訴求具體而明確、佔領立法院戰略正確、擅用網際網路的傳播效果、與政府各界溝通有節有度、集會運動時進退有據…，特別是學生在攻佔立法院後自訂不破壞公物等守則，自發性清理垃圾。凡此表現皆讓大眾耳目一新。
5. 最值得注意的是這次參與學運的許多學生並不是一時興起，而是長期投入多種公民運動，包括野草莓運動、反國光石化、反媒體壟斷、反核運動、大埔事件等等，他們積極參與有關國家、社會、人民生活相關重大議題，過程相當艱辛，許多人都因為參與了這

些社會運動背負了好幾件司法案件，卻也不曾後悔。

6. 最重要的是，從這次學運，我們看到臺灣新一代知識分子的時代擔當與社會責任，他們不畏懼當權者所掌握的國家機器與司法追殺，他們追求社會正義，喚起公民意識，念茲在茲唯公眾利益而已。這是臺灣的希望所在，也是人類希望之所寄；正因為如此，在 2014 年 10 月 23 日，台大肯定太陽花學運領袖林飛帆，特頒予第一屆「學生利他獎」，嘉許他追求公平正義，且對香港、澳門和中國大陸產生深遠影響。

從以上種種跡象顯示，臺灣自 80 年代民主化以來，經歷了三十幾年政治衝突、社會運動的激盪，不論是德國曼漢所謂的「相對自由漂浮」的知識分子、法國西里奈利所期許的「文化的創造者和媒介並且能介入社會」的知識分子或美國雅各比所說的「公共知識分子」，已然再現在臺灣這個開放社會中並且卓然成熟領袖一方。我們可以期待，假以時日，太陽花學運世代必將在臺灣各個領域為人類開創出更燦爛、更具深度的文化。這是臺灣教育界之幸，也是臺灣之幸。

參考文獻

- Karl Mannheim, *Ideology And Utopia: An Introduction To The Sociology Of Knowledge*, Harcourt Brace Jovanovich, 1985.

■ 讓 - 弗朗索瓦·西裡奈利 (Jean-Francois Sirinelli) 著，劉雲虹譯 (2001)。知識份子與法蘭西激情：20 世紀的聲明和請願書。江蘇人民出版社。

■ 雅各比 (Russell Jacoby) 著，洪

潔譯 (2002)。最後的知識份子。江蘇人民出版社年版。

■ 洪貞玲。太陽花學運超世代試煉，載臺北《蘋果日報》2014年4月2日。



大學生的批判性公民參與及其道德正當性反思

李琪明

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系教授

一、前言

自古以來大學始終被譽為追求真理和止於至善的殿堂，而大學師生則被期許發揮知識份子的功能，以促進社會改變並彰顯正義與關懷。臺灣自 1987 年解嚴以來因民主社會的開展與大學數量的增多，大學生社會參與亦隨之蓬勃發展，其範圍不僅超越校際與國界，其類型舉凡慈善服務、國際志工、各類社團與自治活動等更顯多元創新特色。不過，本文關注的是大學生對於公共議題的社會參與，因其往往採取衝撞體制或突破結構的諸多行動，例如野百合運動、野草莓運動乃至太陽花學運等，固然在社會運動中展現青年學子的理想與熱情，但同時也引發若干爭議與不同評價。以 2014 年 318 學運為例，臺大於同年 10 月 23 日「肯定太陽花學運對臺灣民主的貢獻，頒給學運領袖臺大政研所學生林飛帆第一屆『學生利他獎』」¹；然而，反對該學運者則是「希望安全，捍衛民主、法治」²，並有政府高層官員指出：「只要輕易的掛上說，我們是公民不服從，『彷彿所有的行為，都得到了合理化、合法化。』」³。因此，筆者希冀以教育的理念與道德思辨的角度，重新詮釋大學生社會運動的公民參與意義及其道德正當性，進而提供相關反思與建議。

二、新社會運動是一種批判性的公民參與

我國近年大學生參與公共議題的社會運動，不同於傳統社會運動，而是與新社會運動（New social movements, NSMs）特點較為相符。新社會運動於歐美 1980 年代興起，乃針對 1960 年代以來後工業經濟引發的社會運動的相關論述，其不同於舊社會運動以勞動階層且以政經議題為主軸的抗爭，而是中產階層涉入並強調以反威權且以人權為基礎，對於社會文化脈絡中多元面向(如性別、族群、貧富、環境等)的關懷，期以形塑公民社會⁴。Johnson & Morris (2010) 曾歸納文獻提出公民概念有三種型態：第一種著重個人責任的公民（personally responsible citizen），是以紀律為主，強調良好態度與順服及有責任的行動，以養成適應良好的公民素養；第二種是參加式的公民（participatory citizen），著重社會察覺，強調個別化觀點的參與社會，並彰顯具個別特點的公民素養；第三種是正義取向的公民（justice-oriented citizen），著重自治自律，強調合作、關心公益與正義並期盼改變社會，以形塑批判性民主的公民素養。新社會運動顯然是強調正義取向的公民概念，藉此可使參與者對於社會議題得以增權賦能（empowerment），進而改變不合法理或不符正義的體制與結構。

Johnson & Morris (2010) 基於前述第三種正義取向的公民觀，進而建構「批判性公民教育的架構」（a framework for critical citizenship

education)，其中強調批判性公民在實踐/參與（praxis/engagement）項目包括的知能要點為：首先，需具有如何以團體力量促成社會系統的改變、何種知識能產生力量、哪些行為影響社會或導致不正義的相關知識；其次，要有批判思考和主動參與、集體行動改變現狀、以及能想像更好的社會等技能；再者，要能掌握充分資訊與負責任的倫理行動及反省；最後，要有改變社會的承諾、動力、公民勇氣，以及為所做決定和行動負責。因此，我國大學生的新社會運動可視為一種「批判性公民參與」（critical civic engagement）的精神，而不同於既有體制內的社會參與或公民行動。

筆者所謂批判性公民參與一詞，除參考自前述批判性公民教育的意涵外，亦參考 Nathanson (2001, p.81)「批判的公民資質」⁵（critical citizenship）與 Norris(1999, p.16)「批判的公民」（critical citizens）等概念，前者所謂批判的公民資質指的是身為公民，我們有義務要遵守公正的法律，但我們也有權利對於不公正的法律不予遵守。後者指的批判公民往往是源於對於民主主義幻想的務實或破滅，尤其面對官商勾結貪污舞弊叢生、政府體制權力的濫用、人民異議不被官方容忍與重視等情形時，公民不應盲目地信任政府與領導人，而須謀求健全民主機制與檢視公共政策的參與管道。此外，批判性公民參與可視為一種廣義的公民教育，藉此歷程不僅使參與者得以發揮其民主公民的能動性（agency），更得以對社會大眾發揮道德影響力與教育功效，例如太陽花學

運使得「兩岸服務貿易協議」等議題引發的審議民主（deliberative democracy）、認同（identity）與正當性（legitimacy）等概念，受到全國甚而國際間的關注與論辯。因此，批判性公民參與和批判教育學（critical pedagogy）場域雖有所差異，但其意涵同指一種教育/社會運動，頗有異曲同工之妙，誠如 Giroux (2010)所闡述：批判教育學是幫助年輕學子發展自由的意識，體認到威權的負面影響以及知識與權力之間的複雜關係，進而增進自我能力並採取建設性行動，以改變社會的不平等且為教育的道德目的持續努力。

三、批判性公民參與的道德正當性

大學生社會運動雖凸顯其批判性公民參與的特質，但往往易產生傳統道德規範所強調的禮節尊重或是法制/法治層面的守法爭議，尤其是「公民不服從」（civil disobedience）之概念是否被濫用之疑慮。因此，本文接續以學理基礎探究批判性公民參與是否具有道德正當性的相關論述。公民不服從的概念源自 1950 年代美國 H. Thoreau⁶對於當時政府的奴隸制度與稅制不公所採取的抗議行動。該類抗議行動以及包含我國大學生的新社會運動是否有其道德基礎，筆者乃以三位當代學者的主張加以證成：一是美國學者 Kohlberg (1975)將道德認知發展的理論型模區分為前成規（pre-conventional level）、成規（conventional level）、後成規（post-conventional level）三個層次，

其中後成規層次乃指以普遍正義為取向的道德發展最高層次，其超越群體與法制形成的既成規範，而著重社會契約與普世人權的精神。因而，若以 Kohlberg 理論檢視大學生的批判性公民參與，後者應屬後成規且屬道德發展最為成熟的層次，且其乃超越前成規層次著重的避免懲罰與工具性交換階段，或是成規層次的乖男巧女與遵守法規的道德階段。不過，這並非意味著前成規或成規的道德規範完全不重要，但是當有道德兩難或價值衝突而需抉擇之際，唯有超越墨守成規的法制或是禮俗，才能彰顯更高層次的道德正當性。

二是美國學者 Rawls (1971)在其《正義論》(A Theory of Justice)一書，除提出程序正義與公平及差異二個原則的主張外，亦論述公民不服從的正當性。Rawls (1971, p.343)強調公民不服從並非推翻體制的革命，其為憲政民主前提下的最後手段，而其道德的正當性須奠基於正義基礎之上，且為追求公共利益而非個人私利，並以非暴力、出於良知、不惜違反惡法，以促進政府政策與相關法律的改變為目的。因此，若以 Rawls 對於公民不服從的定義檢視我國大學生的批判性公民參與，後者往往為體現公平正義而發聲與行動，基於內在良知與公共利益為弱勢與少數族群挺身抗爭，例如大學生參與的「樂生療養院」與「美麗灣」抗爭等，並以政策改變或修訂／增訂／廢止法律為訴求，故符合 Rawls 的主張且具道德正當性。

三是德國學者 Habermas (1985)基

於批判理論的精神，將公民不服從比喻為測試酸鹼度的石蕊試紙，並指出公民主動積極地對抗不正義的國家體制，恰可做為憲政民主與公共領域發展的指標，其也是成熟的政治文化象徵，並彌補了依法行政 (legality) 與道德/法理正當性 (legitimacy) 之間的落差。Habermas(1996, p.384)進一步主張公民應以動態性的理解將憲政民主視為未竟之業，公民不服從行動就是憲政民主的守護與推動者。因此，若以 Habermas 對於公民不服從的功能檢視我國大學生的批判性公民參與，例如 1990 年的野百合運動促成了臺灣政權體制的民主化，而 2014 年的太陽花學運更凸顯了代議民主的有限性與制定符合社會正義的監督機制之必要性，故批判性公民參與乃為臺灣政治文化逐步成熟的推手，並扮演憲政民主精神的把關者角色。

四、結語

Kohlberg (1975, p. 51)曾指出：「假若道德發展的焦點在個體的正義，很明顯地道德教育與公民教育是同一回事。」筆者延伸其義主張：假若個人與群體的正義是教育的重要目標，那麼面對我國當前教育體制的侷限與僵化，勢必將之翻轉與省思，尤其對於公民與道德教育的圖像須加以重新解構與建構。當前我國所需致力的公民與道德教育不再是國家機器宰制下的「順民」形塑，亦非培養對於道德規範與權威盲從爛信的「好人」，而應注入民主、科學與專業的元素 (李琪明，2007)，將其予以正向的轉型。誠如 Niebuhr (1944/1960, p.5)所言「人們因

追求正義促成了民主的可能性，亦因人們不正義的傾向而彰顯了民主的必要性。」（Man's capacity for justice makes democracy possible, but man's inclination to injustice makes democracy necessary.）廿一世紀的公民與道德教育須揮別傳統的桎梏與誤解，而應著重培養學習者具有批判性公民參與的知能，尤其宜提升大學生的道德感知、判斷、溝通與決定等能力⁷，並奠基於道德正當性的原則與理想，共同建造與創新具正義與關懷的民主公民社會。

參考文獻

- 李琪明（2007）。品德教育面臨轉型的解構與重建。研習資訊雙月刊，24（1），33-41。
- Giroux, H. (October 17, 2010). Lessons from Paulo Freire. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/>
- Habermas, J. (1985). Civil disobedience: Litmus test for the democratic constitutional state. *Berkeley Journal of Sociology*, 30, 95-116.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Oxford, UK: polity.
- Johnson, L. & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*, 33(1), 46-54.
- Nathanson, S. (2001). *Should we consent to be governed? A short introduction to political philosophy* (2nd edition). Belmont, CA: Wadsworth Pub Co.
- Niebuhr, R. (1944/1960). *The children of light and the children of darkness: A vindication of democracy and a critique of its traditional defense*. New York, NY: Scribner's Sons.
- Norris, P. (1999). *Critical citizens: Global support for democratic governance*. Oxford, UK: Oxford University Press. Published to Oxford Scholarship Online: November 2003.doi: 10.1093/0198295685.001.0001
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- ¹ 太陽花學運擋服貿 林飛帆獲臺大利他獎
<http://news.ltn.com.tw/news/politics/paper/824217>
- ² 國新兩黨 五四都要上街頭
<http://www.chinatimes.com/newspapers/20140503000312-260102>
- ³ BBC 問太陽花學運 江宜樺抱怨：彷彿所有行為都合理化
<http://www.ettoday.net/news/20140724/381921.htm>
- ⁴ New Social Movements
<https://www.boundless.com/sociology/textbooks/boundless-sociology-textbook/social-change-21/social-movements-140/new-social-movements-774-3153/>
- ⁵ S. Nathanson 的「批判的公民資質」一詞早在該書第一版 1992 年即已提出。
- ⁶ 參考自 Civil Disobedience By Henry David Thoreau (1849)
<http://xroads.virginia.edu/~hyper2/thoreau/civil.html>
- ⁷ 筆者創建道德感知、道德判斷、道德溝通、道德決定為道德思考與溝通模式的四個要項，並稱其為 MTC(Moral Thinking and Communication)模式。參見我國中小學思辯取向之道德課程方案建構與實施，計畫編號：NSC 99-2410-H-003 -032 -MY2，執行期間 2010 年 8 月 1 日至 2013 年 7 月 31 日。



换位思考當前青年學生的社會參與

張壯熙

華梵大學人文教育研究中心副教授

一、前言

不同世代有不同的社會經濟與全球情勢，因此每個世代的熱血青年也都會在各自的時代裡，以不同方式表達對於眼前周遭環境與公眾事務的理想抱負，乃至於行動實踐。譬如民國肇建到播遷臺灣以來，知識青年對社會國家人群的熱情參與，曾經以眾所周知的五四運動、掃除文盲、青年從軍報國、保釣、百萬小時奉獻，到退出聯合國時期的獻機報國、再轉型到以大專學生社會服務、山地服務、育幼院養老院關懷、社區服務隊...等樣態，不斷在因應時代而變遷變化。

每一個世代各領域各階層的領導者，也都是在參與或觀察學習上一個世代的風起雲湧裡茁壯成長，所以總不免會帶著上一世代的框架思維來看待下一代。因此，新世代總感覺舊世代不夠了解當下，舊世代則總擔憂新世代喪失了傳統價值與熱情。今（2014）年春天發生在臺北的「太陽花學運」，更讓許多年長的領導者、決策者或教育工作者，看不懂當今臺灣青年的社會參與思維邏輯，也一時難以接受這些新的方法和論述。

其實要看懂並不困難、要使自己不再誤解他人或不再令他人誤解也很簡單，過去人們所講的「設身處地」也就是今天所謂的「换位思考」，可以幫助我們共同看懂想懂。

二、內涵與結構改變，社會參與方式隨之改變

當今社會的內涵、結構與人際互動形式、姿態乃至於價值等，都已與過去有顯著且「回不去了」的差異，其最主要的結構性原因是網際網路的發明與無線行動通訊的普及。尤其是當數位寬頻網路與行動通訊已然匯流成為人類生活不可或缺的元素時，原來被人們以為是虛擬的網路世界，已經具體改變了人際互動、社會參與的方式與途徑，甚至這些方式與途徑背後所代表的意義和價值，也都發生了重組與改變。我們觀察到當今臺灣社會有以下幾項關鍵的結構性變化：

（一）社群網路內容已經成為新聞來源

Facebook、Line 與 WeChat 等網路社群興起後，人們發送訊息、閱聽資訊的管道不再倚賴、甚至已逐漸捨棄傳統的報紙、雜誌、廣播、電視。隨身攜帶的寬頻網路行動裝置，可隨時追蹤全球最新訊息也可對無垠的浩瀚網路分享發布影音文字圖像。無分男女老幼全民皆可成為新聞採訪與編輯，網路社群工具穿透傳統媒體的時空侷限、新興媒體也顛覆傳統閱聽習慣，迫使傳統媒體必須大量自社群網路內蒐羅取材、也必須同步經營網路新媒體。

（二）網路鄉民即是國民、國民也即是鄉民

據統計臺灣 2300 萬人口中已有超過 1700 萬網際網路使用者，意即除高齡、嬰幼兒童、失能者外，幾乎全臺所有人口都在生活或工作中使用網際網路。而今日廿歲以下的年輕世代，正是出生以來即擁有電腦、網路、平板、行動裝置乃至雲端工具的族群，他們不論是學齡前後的學習方式都有相當大比例是透過網路途徑進行。年長者族群因成長在完全無電腦、無網路更無法想像行動裝置的時代，觀念還停留在認為網路不過是虛擬世界的時候，陸續出生的年輕國民其實無一不是網民，網路世界也已然就是新世代國民的真實世界、網路是他們的互動模式與溝通工具！

（三）貧富差距持續擴大，追求社會正義呼聲日高

近廿年臺灣經濟發展從上升的高峰期趨向平緩的高原期，並快速進入下墜期，尤其對照中國大陸的快速成長，彼此消長情勢極易察覺。臺灣民眾在全球化競爭且國內經濟發展趨緩的情勢下，工作機會與薪資所得的成長變得十分困難，因此整體社會氣氛日漸緊縮、欠缺積極進取與開朗自信。最新的各種國際競爭力排名臺灣還能位列 16 到 18 名，然國民平均薪資所得則排在全球 60 名之後，顯示國家政策配套與基礎建設努力使企業勉強維持全球競爭力，但企業並未將獲益盈餘分享給受薪員工。因此，近年來臺灣社會貧富差距持續擴大且情況

惡化加劇，社會階層流動與翻轉困難，仇富反商反權威的民間氣氛則日甚。過往著重經濟成長發展的社會力量，如今轉向關心社會正義與分配正義。

（四）不同世代對國家社會未來發展的判斷意見分歧

在上述情況下，當前臺灣青年對自己的生涯或職涯發展之期待與展望，比起二次大戰後重建復興的世代或者經濟起飛時期的世代，顯然是相對保守悲觀許多。越年輕越會擔心養不起自己和下一代、越年輕也越沒有溫情願意承擔舊世代所遺留的恩怨和包袱，所以上一個世代關心的統獨議題或藍綠立場，對這個世代與下個世代將勢必越來越淡薄而無意義。對藍綠統獨等立場與情緒帶來社會撕裂感到反感的年輕族群，顯得越來越有可能選擇拋棄這一切、勇敢走自己的新路，傳統上據以分析判斷和選擇的價值工具亦將逐漸被揚棄。

三、看似嶄新、實則必然的社會參與型態

在社會結構已然改變的實際條件下，當今青年學生對於社會公眾事務或自己所關注議題的參與方式，也有了策略性與實質性的明顯改變：

（一）無線寬頻網路與行動裝置成為首選溝通工具與管道

由於經濟實力相對消退、資訊流通卻極度快速，當代青年學生難有充

足的實體資源去掌握倍增複雜的今日社會。反觀網路技術普及進步且平價，網路世界鄉民一律平等甚至可以匿名發表意見而令人感到較為自在，行動通訊工具也日新月異且費率親民；無線寬頻網路與行動裝置、雲端計算的結合應用，成為當今青年學生關心和參與社會議題的首選工具與管道。透過雲端 Open Data / Big Data 亦即所謂公開資料與鉅量資料的運算分析，對於國家、社會、人群各種問題的過去現在及未來，加以掌握分析及判斷、提出評論建議與規劃，都變得方便、容易而且成本遠比實體親自奔走要來得低廉。

（二）網路串聯發起實體或非實體社會運動，形成改革壓力

常態掛在網路上的新世代國民，一旦遇到自身關切的議題時，除透過網路發表意見藉以傳導取暖、討論求教外，也會在眾人共鳴下發起實體或者非實體性的社會運動，以加入運動甚至是臉書點「讚」人數的聲勢形成壓力，來推動改變或改革。發生食安風暴時的餿油假油事件，鄉民們在討論中立即產生共識，毋須特定領袖或網路英雄，即可發動抵制拒購某品牌鮮奶等「滅頂運動」，發揮極大的社會影響力，迫使廠商放低姿態也逼使政府加速食安修法，這是非實體社會運動的典型。

至於網路串連發起實體社會運動則如 2014 年春的「太陽花學運」，許多前往立法院周遭現場靜坐或者參加 330 反服貿黑箱大遊行的民眾，都是透

過網路與現場的行動通訊互相聯繫、號召而來，參加民眾甚至把這種實質社會運動當作如同網友見面會或者網聚般來看待。沒能到達現場的，也透過網路直播隨時掌握現場狀況，堪稱網路串聯社會運動的一次實例。

更近的例子則是 2014 年底的地方選舉，年輕族群透過網路互相交換對於候選人與其當選後的社會政治經濟情勢研判，互相鼓勵選擇對自己世代有利的候選人加以支持，這是沒有網路的年代難以發生的事情。尤有甚者，經過網路上互相鼓勵與建議，不少年輕族群甚至鼓起勇氣回家跟父母親商量，請父母親考慮「這次請為了孩子，投給具有新世代思維、能帶來新希望的候選人」。凡此，均係網路發動社會運動的新型態。

（三）創意創業的社會企業作為關懷社會的新型態

除了活躍於網路之外，當前青年學生多半自幼即被多元鼓勵並激發包容各種創意行為，加以近年政府大力鼓吹文創產業與青年創業，國外又引進「社會企業」(Social Enterprise) 的新興概念和風潮，於是自以為文化創意的構想以及自稱社會企業的創業紛紛問世，其中當然不乏精采的點子或者影響深遠、效果廣大的創舉。譬如有些仍然在學的年輕人，就創立或投入不以追求盈餘為優先考量的社會企業，幫助臺灣東部偏遠山地行銷農特產品，或者以銷售「微笑蛋糕」之類的新開發產品來關心老殘弱勢族群。從另一個角度觀察，這也是當代青年

在傳統工作機會難覓、不願接受傳統模式制約，卻仍懷抱對社會關懷也必須為養活自己而努力奮鬥的具體實踐，企圖在賺取自我的日常生活維持之餘，還能展現一點關懷社會、參與社會的正向努力。

（四）參與國際與國內志工活動，滋養自我、突顯理念、實踐關懷

最後我們也看到仍然有相當數量的青年學生，在家庭親長的影響引導或者自我追尋之下，參與了社會上既有的非營利組織志願工作，像是慈濟青年、福智青年等團體都擁有為數可觀的青年參與。偏向個人自由或者嚮往世界寬廣的年輕世代，則也不斷有人爭取參加各類型的國際志工活動，藉由奉獻己力換取前往其他國家深入偏遠地區生活與工作的機會，一方面企圖累積個人閱歷與能力、另一方面則實踐自我對某些內心裡在意的價值之追尋。

四、結語

以上大致描述筆者對當前青年學

生社會參與的主客觀環境與其實踐方式之觀察，顯然是與晏陽初、保釣運動的年代不相同了；全球環境與社會結構的狀態、人際互動的心態也都在持續改變中。當今家長、師長、決策領導者，都應當認清此一翻轉變化，換位思考並且調整姿態，才能貼近了解當前青年學生的思維與行為，也才能找到正確判斷與決策、提供適宜的教育內容與社會制度。同樣，年輕族群也應嘗試換位思考，了解自己與前面世代的結構性、制度性和文化性差異，嘗試以對方更容易明白的方式加以說明自己，才能使決策思維和世代判斷的分歧盡可能縮小。

最後筆者仍不禁要呼籲：唯有真誠的換位思考與扎實深層了解，方能避免國民已經全部都是網民了，政府還在網民社群之外思考研究如何設置「網路公民參與公眾事務之機制」這般落後的窘境。青年世代的逐漸接手國家社會領導工作，也必須謹記牢抓前進且不停改變的脈動和能量，帶領國家社會加速進步，不能換了位置就換腦袋、更不應進了體系就被同化而退化！



由青年學生的社會參與現象呼籲重啟教育改革大辯論

楊洲松

國立暨南國際大學課程教學與科技研究所教授

2008年金融海嘯至2010年的歐債危機，影響到以觀光業為主要經濟產業的歐非諸國。其中，北非突尼西亞的青年失業率一度高達30.7%。2011年，一個大學學歷的水果販與警察衝突後自焚致死，導致了革命而推翻了政府。這一波反政府的革命運動迅即野火燎原，擴散到北非與中東的阿拉伯世界，許多政府紛紛垮台，進一步造成整個阿拉伯世界的動盪，至今未歇。西方媒體便以「阿拉伯之春」來形容這一次的革命浪潮，且指出這個「阿拉伯之春」屬於「諳熟網際網路、要求和世界其它大部分地區一樣享有基本民主權利的年輕一代」。

臺灣在2014年3月18日亦發生了以青年為主體太陽花學運事件。一個以「黑色島國青年」為名的青年學生團體，因為反對執政黨強行通過「兩岸服務貿易協定」，突襲了警方的封鎖線而佔領了立法院，直至4月10日離開議場，才結束了為期近月的佔領行動。318學運的導火線固然是來自於對執政黨的不滿，但能在極短時間內就號召與匯聚諸多青年學子的投入，實際上也反映出當前臺灣社會與青年的三大問題：一是年輕人對高學歷卻只能領低薪的不滿；二是政府跟人民間的信任感漸漸流失，尤其無法獲得年輕人的肯定；三是全球化與中國崛起後擠壓了年輕人的生存空間而導致的焦慮感。

或許是受到臺灣太陽花學運的啟

發，香港的青年學生因為反對2017年香港特別行政區行政長官的選舉辦法，他們拒絕由香港選舉委員會事先決定候選人的做法，並要求港府重啟諮詢以及採用由民間提出包括公民提名候選人等方案，但均未獲得正面回應，便於2014年9月28日發起了「愛與和平佔領中環」(Occupy Central with Love and Peace, OCLP)行動(又稱和平佔中、佔領中環、佔中運動)，並發動罷課。引起國際關注，外國媒體更以「雨傘革命」(Umbrella Revolution, 或譯遮打革命)來形容此政治抗爭運動。

無論是北非的阿拉伯之春、臺灣的太陽花學運或是香港的佔中行動，作為主體行動者的都是青年學生一代。這某種程度凸顯了這一代青年學生的處境與焦慮。放在更廣大的世界社會脈絡中來看，2011年以來的青年反抗運動，其實正凸顯了三個主要的問題：

(一) 全球資本主義的問題

法國經濟學家皮凱提(Thomas Piketty)在獲得高度讚揚的『21世紀資本論』(Capital in the Twenty-First Century)一書中論述：如果政府放任市場自由運作，或是採用像現在許多國家的「小政府」施政，則三、四十年後社會上將近九成的資本都會集中在最富有的百分之十富豪手中。長此以往，社會終將因為財富與所得分配

極度的不公而產生動亂（朱敬一，2014）。事實上，自 1989 年柏林圍牆倒塌後，某種意義上即意味著資本主義的全面勝利，自由市場的運作邏輯被奉為圭臬。而當資本可以自由移動，而人被壓抑了，雖然有利於資本，卻生成了更大的不平等，這使得民主社會中賴以穩定的中產階級成為如波蘭社會學家 Zygmunt Bauman(1998)所謂的新貧階級(new poor)，更擴大了貧富階級間的差距。

（二）世代正義的問題

1980 年代以來由新自由主義主導的資本主義市場也造成了世代間的不正義。由於戰後嬰兒潮尚未從其所處職位完全退休下來，相對工作職缺不足以提供青年，但龐大的退休世代又造成了青年未來的重大負擔。這在某種程度都壓迫了年輕世代的發展，使青年自求學時期即開始負債，畢業後工作就要開始還債，這造成貧富差距擴大。年輕人努力工作卻無法改變出身與階級，當然憤怒不已。

（三）代議政治失靈的問題

以太陽花學運為例，導火線原就是執政黨立委未經充分協商與討論（在野黨也不願真正協商與討論）即強行通過法案，給予了抗議人士合法的理由去衝撞體制與佔領國會。香港的佔中運動也如出一轍，導因於代議制式而非直選式地的特首選舉。這在某種程度都呈現出代議政治的失靈與不獲得信任。尤其是這波青年抗議行動所憑藉的最重要利器是網路，藉由

社群網站如 Twitter、Facebook 等，他們得以迅速、機動與靈活地集結、組織與行動。且社群網路的溝通是直接的、立即的，這也是青年無法忍受假代議之名行操弄權力之實的代議政治體制的原因，而進一步主張由社群網路所完成的「審議式民主」來取代「代議式民主」的不足與失靈。

回頭檢視臺灣的狀況，1990 年後的青年世代，他們成長的 20 年歷程也恰恰與臺灣風起雲湧的教育改革 20 年緊密關連。事實上，也是臺灣自 1980 年代經濟起飛後享有最富庶物質生活的年代與一代，那為何反而造成這一代青年的憤怒與不滿？又為何他們自認為自己是被異化、邊緣化與剝削的一代？

從教育改革的觀點思考，首先，在面對全球的競爭下，自由化、市場化、國際化造成市場開放，人流、物流、金流不再有國界之別，年輕人競爭對象不僅是國內，尚面臨來自於區域甚至全球的競爭。但教育歷程所提供之國際移動力、就業競爭力不足以讓其勇於面對全球競爭，致使此世代之青年面對求職時，擁有極大焦慮感。其次，教育改革未能與產業轉型契合，青年學生嚴重學用落差，學歷貶值、相對應職位不足，青年面對未來茫然無所從。根據統計，目前仍有數萬擁有博士學歷者未能取得相對應的專職工作，就業職缺呈現飽和狀態，實為可怕之情勢。

然而，前述問題早就是過去二十年教育改革中所重視的議題，為了讓

學生在面對二十一世紀全球化競爭與社會的急劇變動，教育歷程特別重視了「帶得走的能力」，並藉由「廣設高中大學」提供足量的高等教育資源給所有的青年學生，讓他們都有機會接受高等教育並據以提升個人及國家整體的競爭力，尤其更強調與重視「全球移動力」、「就業競爭力」、「學用合一」等能力的培養。既然如此，為何這「教改的一代」仍認為世代不公？能力不足而畏懼全球競爭？就此意義而言，臺灣過去二十年的教育改革，顯然並未達成當初的理想，某種程度而言是失敗的。

面對如此教育改革的困境，該如何解決係為當務之急。而弔詭的是，教育本身卻又像是潘朵拉盒子中的最後希望，即如上述皮凱提於 2014 年 11 月 16 日來台演講與座談時，與臺灣各界對於不公平問題的最大共識，都認為教育才是解決不公平問題的關鍵處方。他更進一步指出，教育是臺灣、中國、韓國等國家追趕上歐美先進國

家的重要因素。換句話說，藉由教育，方能重導社會方向以實現平等，為社會不同世代、階級、族群、性別等，創造出共榮共存的原則。準此，除了教育改革 20 年的回顧與反省之外，重新開啟教育改革的「大辯論」，以集思廣益且具未來視野地為下一世代思考與規劃更具正義性與希望性的教育制度，實為當前最重大之教育議題。

參考文獻

■ 朱敬一（2014）。朱敬一導讀皮凱提 2.0 版——廿一世紀資本論與臺灣情境。2014/12/17 取自：

<http://www.stormmediagroup.com/open-cms/review/detail/553d4f5a-7085-11e4-a4f5-ef2804cba5a1/?uid=553d4f5a-7085-11e4-a4f5-ef2804cba5a1>.

■ Zygmunt Bauman(1998). *Work, consumerism and the new poor*. Philadelphia: Open University Press.



十年前看不到的畫面—大學生的社會參與

胡憶蓓

靜宜大學師資培育中心暨教育研究所副教授

靜宜大學前任服務學習發展中心主任

報載中原大學 8 名室內設計系學生在「社區營造」課程的教授帶領之下，至老舊社區改造老宅（聯合報 102.05.14）；中華醫事科技大學視光系師生暑假環島，走訪 14 家育幼院，為 300 人驗光、180 人配新眼鏡（聯合報 101.08.29）；輔仁大學「國際社會參與」課程，師生共同讓越南「河粉村」有一杯乾淨的水喝（The News Lens 關鍵評論 103.11.21）。近年來，每每翻開報紙，動輒看到數則各大專校院學生投入社區或國際服務的訊息。這種新聞在十年前，是不常看到的。

十年前，靜宜大學（93 學年度）首度開設大一服務學習必修課程，系統化地規劃課程與教學，提供各班老師授課內容與教材，並強制安排每位學生到社區服務 18 小時。每學期約 1200 名大一學生到社區，上下學期共計 2400 名學生，到 100 多個非營利機構單位服務，學習服務他人。各班老師引導學生從服務經驗中學習利他助人、人際溝通、自我概念與成長等態度能力。至今已累計 25,218 位學生，投入 453,924 小時的基礎社區服務，協助教學的教師亦累計達 192 名（靜宜大學，2014）。累積的數字看似壯觀，其實，一開始並不順利。有教授質疑「必修」的正當性，認為服務學習就是去做志工，既然是志工，為何要強迫？！以及服務品質和交通安全等操作上的顧慮。第一屆甚至有學生嗆說，為什麼要求他們出去服務別

人？！然而，第一學期結束後，大多數學生態度的轉變，使得這些強烈反對的聲音逐漸消失（胡憶蓓，2011）。

教育部於 96 學年度提出「大專校院服務-學習方案」鼓勵與補助大專校院積極推動服務學習，尤其是全校性、全面性的基礎服務學習課程，期望「每一位」學生皆能透過服務學習，與真實社會產生互動連結，藉此更認識自己與世界，涵養全人的生命教育，推動學校的比例因此大幅增加。根據教育部青年署統計，101 學年度已開設具服務學習內涵課程，大學院校有 69 所；技專院校有 88 所，合計 157 所（教育部青年署，2014）。全國各大專校院除了設立大一基礎服務必修課程之外，各系所部分教師也開始投入專業的服務學習課程，引導學生帶著課堂上的專業知能，走出教室、進入社區，從做中學，從經驗中學習，從實務中扎根理論及深化應用。光是靜宜大學 96 學年度起推動的專業服務學習課程，至今累計 97 門課程（145 門課次）投入，累計 65 位各科系領域專長的教授。全國大專校院的系所、課程與教授們，累積起來，可想而知，數字更是可觀。這在十年前，真的無法想像！

服務學習不是一個新的概念，簡單地說，就是將人類的兩大需求「服務」與「學習」連結起來（Sigmon, 1996），並植基做中學、經驗教育和公

民教育的理論學說 (Fertman, White, & White, 1996)。其實，早在西元 1636 年，哈佛學院 (Harvard College) 就將公共服務、公民涵養納入高等教育的目標 (轉引自 Jacoby, 1996)。而服務一向是大學教育的使命，19、20 世紀大學教育都明示與呼籲大學生運用所學服務社會 (轉引自 Varlotta, 1997)。1961 年甘迺迪總統號召青年加入和平工作團 (Peace Corps)，更是在大學教育引發公民責任與社會正義的潮流 (Jacoby, 1996)。但美國早期多聚焦於「慈善」，直至 1970-1980 教育工作者思考轉化計畫形式，能夠兼顧受服務者的需要和學習者 (大學生) 的需要，站在互惠的立場，與社區建立長期關係。除了轉變傳統課室的講述教學方式，也結合學校的使命與方向，1990 年後逐漸站穩腳步、掌握精髓，成為大學永續發展的模式與特色。

換句話說，從狹義來看，服務學習是一個教學策略，透過實作與經驗，提升學生的學習成效。其目的是學習服務的精神，而不是發揮志工的精神。為學生規劃多元經驗，擴展學生的人生經驗，引導其從經驗中學習人生的功課，深化學生的生命內涵，是我們身為教師的責任。學生學習不再是片段瑣碎知識的背誦，於擴展的學習場域中，融通知識理論的全貌，試著建構分析、判斷、解決的統整能力。過程中，學生可以找到真正的學習樂趣、知識的用處、成就的自信、感恩的滿足，看到自己不足之處，激發持續進步的動力。從廣義來看，服務學習是公民教育的實踐模式之一，從學生時代就可以開始為社會盡上公

民的責任。學生不再只是資源的使用者，其本身就是資源，成為服務的製造者和提供者，而不僅是消費者；是幫助者和給予者，而不僅是受助者和接受者 (Fertman, White, & White, 1996)。貢獻社會與公民責任，不必等到長大畢業後。

服務學習透過正式和非正式課程擴展了學生的經驗、視野與涵養，近年來，看到越來越多青年學子發揮志願服務的精神，利用課餘和寒暑假期間，投入社區服務工作。根據教育部青年署年報報導，自民國 95 年起開始結合非營利組織、社區、青年工作者及專家學者，鼓勵 18-35 歲青年組隊開發「青年社區參與行動計畫」。至民國 102 年止已開發出 295 個不斷推陳出新的精彩與獨特在地行動計畫。單是民國 102 年的社區行動計畫，捲動了逾 11,204 人次參與、關懷社區發展。獲補助的青年團隊，有的下鄉實際耕種，利用行銷專長協助推廣地方產業；運用創意活化社區的閒置空間；結合科技資訊化部落資產，促進生態旅遊；還有替耆老圓夢，傳承部落文化等等。這些無論在農、漁村、原住民部落及全國各角落的行動計畫，皆可看見青年發揮自身的創意與能力，以行動展現對臺灣這塊土地的認同與關懷。青年署統計民國 102 年青年志工自組各式服務團隊，包含教育、社區、環境、文化、健康及科技等 6 個面向的志工服務，總計 1,466 隊數，參與人數 27,843，參與服務人次 82,972。此外，青年署也與僑務委員會合作辦理海外僑校志工服務計畫補助 28 團隊、109 位青年志工赴東南

亞僑校進行志工服務；以及 111 個青年國際志工服務隊、1,879 名青年志工赴 22 個國家參與多元國際志工服務。另外，補助 10 隊 76 名青年赴三大洲 10 個國家參與 2013 年國際教育資源網國際年會、青少年高峰會、世界藥學會年會、世界醫學生聯盟亞太區域會議等青年志工服務、服務學習、青年旅遊、創新培力、公共參與議題之國際會議及活動。這些在十年前，真的少有聽聞。

現在，靜宜的大一學生若詢問服務學習必修課程，學長姐不僅勸勉他們配合學校政策，甚至以過來人身分，鼓勵他們接受另一經驗的探索與挑戰，再加上，專業服務學習課程和志工服務活動，校園氛圍真的改變了！十年以來，大專校院、政府單位與民間組織，集結了零零星星、孤軍奮戰、但具有相同理念的人，大家共同努力之下，形塑新的社會氛圍。當學校和社會都在轉變時，這次，我們可否大膽一些，想像接下來十年後的畫面—更多大學生積極參與社會的潮流呢？！

參考資料

- 胡憶蓓（2011）。高等教育推動服務學習的理論與實務。臺中市：樺豐出版社。
- 教育部青年署（2014）。102年青年署年報。資料來源：<http://www.yda.gov.tw/Content/Downloads/List.aspx?SiteID=563426067575657313&MmmID=563426104570572274>
- 靜宜大學（2014）。<http://www.service-learning.pu.edu.tw/>，下載日期：2014.11.24。
- Fertman, C. I., White, G. P., & White, L. J. (1996). *Service Learning in the middle school: Building a culture of service*. Columbus, Ohio: National Middle School Association.
- Jacoby B., & Associates. (1996). *Service-Learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jacoby B., & Associates. (2003). *Building Partnerships in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sigmon, R. L. (1996). An Introduction to Service-Learning. In R. L. Sigmon & Colleges (Eds.), *Journey to Service-Learning: Experiences from Independent Liberal Arts Colleges and Universities*, (pp.3-7). Washington, D.C.: Council of Independent Colleges.
- The News Lens 關鍵評論，資料來源：<http://www.thenewslens.com/post/94317/>，下載日期：103.11.24。
- Varlotta, L. E. (1997). A Critique of Service-Learning's Definitions, Continuums, and Paradigms: A Move Towards a Discourse-Praxis Community. *Educational Foundations*,

II(3), 53-85.



學校應加強培養大學生的社會參與責任與能力

張雪梅

臺師大公民教育與活動領導學系教授

中華學生事務學會理事長

一、前言

早期大學校院對於學生、家長的責任，無非是讓學生能及早畢業，順利拿到文憑找到好工作。學校師長也多半是只重視學生的專業知識，以為鑽研書本、留在實驗室的學生就是好學生，前途才有望。為了扭轉這種觀念，教育部即便訂定一些政策，例如近十年來推動服務學習，鼓勵學生走出校園，參與社會活動，成為現代公民，但是對於改變上述觀念，成效相當有限。

本期以大學生的社會參與為主題，或許是受到今年臺灣學生的太陽花學運，以及香港學生的兩傘/遮打運動（占中行動）影響，希望能引起相關人員對於大學生參與社會的能力表現及功過得失，有進一步的反思。也或許是受到近年來學校評鑑的主軸，已發展成以學生為本，以學習成效的證據作為客觀課責，追究學校績效責任（accountability）模式的影響，開始注意到對於學生參與社會，學校應有的態度與職責。這二點理由，筆者認為都很重要，因此不揣簡陋提出看法與建議於下，以期能對於我國高等教育的學生培育有所貢獻。

二、大學生參與社會運動的反思

現代科技對於學生參與社會運動起了推波助瀾的效應，但是如何發揮

正面影響，不會導致損人不利己的結果，高教有關主管及教師都有責任，因為做為高等教育知識分子，理應能客觀、深入探討問題真相，以有助社會發展，而不是因為有專業能力，反而帶給社會更大傷害。因此，對於太陽花學運學生應否佔據立法院、攻佔行政院，來表達對政府對於兩案貿易簽訂的抗議，學校不能不對此運動有分析討論，以引導全體學生深思，什麼才是最合適的愛臺／愛國方式。但一般學生對於太陽花學運的認識，多數資訊來自媒體、網頁的群組、懶人包，受到簡化問題及因相似觀念互相強化的影響，結果是再發出的聲音就更大、更不中性、理性。而且從太陽花學運結束至今，不論是熱烈參與其中的學運成員，或在旁邊觀察的學生，多數不能在過了半年後，能更清楚對政府政策及對自己未來該持有怎樣的思考與態度，例如面對香港占中行動，果真是今日香港，明日臺灣嗎；未來該如何繼續有效的參與社會運動，以救自己的未來；如果時間倒帶至 3 月，自己可能會有怎樣的修正行為。亦即，學生是否能夠不被外界，尤其是媒體與激烈言論影響，而能獨立思考，反思自己對社會的責任，並願意對自己的行為結果負責，是學校不能逃避的責任。

在太陽花學運之前，其實部分成員早已積極參加各類社會運動，如洪仲丘、大埔、核能等抗爭行動，並強

調其行動是公民行動。這些人數雖不多，但其特質是願意關心公眾事務，具有社會關懷熱情的人，因此經過累積經驗，凝聚情感，而能成為太陽花學運的核心人物。相較於多數只關心自己的功利型、玩樂型學生，其實他們更值得欣賞、培養，以成為國家社會未來的重要幹部與領導人才。10月23日臺灣大學肯定太陽花學運將「學生利他獎」頒給林飛帆，獎金3000元。林飛帆受訪表示，接到校方通知獲獎「很驚訝」，對於臺大校方肯定318學運對臺灣民主的貢獻，對於他和一起努力的所有學生們是很高的榮譽（張錦弘，2014）。但許多師生對於這些人的言行，對社會的「貢獻」及獲頒「學生利他獎」相當不認同。因此學校應有更多機會及實際作為，以協助學生反思該如何參與社會、如何行動表達，以避免學生積極參與、全心投入，卻被質疑否定，而覺得不甘心甚至對質疑者產生敵意。學生參與社會的表現或效益，與學生的批判思考能力有關，亦即學校需要培養學生高層次的認知能力，有獨立見解不人云亦云外，更能區辨事理看出事情的善惡真偽。

三、大學生批判思考能力的培養

Facione（1990）指出批判思考為「有目的性且自我調整判斷的歷程，在此歷程中交互運用詮釋、分析、推論、評鑑和解釋等認知技能」。葉玉珠（2012）認為批判思考是一種複雜的認知過程，良好的批判思考者除了必須具備足夠的知識、意向及技巧之外，尚需視問題發生的脈絡，建立一

套有效及合理的判斷規準，對陳述或問題加以澄清與評鑑，以決定何者可信、何者應為。由美國、加拿大共36個高教相關學會學者專家組成的美國高等教育學生事務標準提升委員會（The Council for the Advancement of Standards for Student Services, 2010）提出高等教育應對六項學生學習發展的成果負責任，包含：（1）獲得並統整應用知識的能力、（2）高層次的認知能力、（3）個人內在發展、（4）人際能力、（5）人道主義與公民投入、（6）實務能力。批判思考能力歸屬於高層次的認知能力。而學生參與社會，尤其是社會抗爭有關行動，不只和批判思考能力有關，其實還牽涉到人道主義與公民投入等的學習發展。

批判思考能力在美國高教大學生核心能力的培養，及相關評鑑中的學習成果評量上，均相當落實。不僅在學系與通識課程的教學過程中強調批判思考能力，也在無論是校級、通識或系所層級的認可/評鑑過程中，將批判思考能力視為學生學術能力表現的重要內涵。美國高教普遍重視學生的批判思考能力並視其為學校教育的重要認知學習成果，除了與相關人士對高等教育學生培育的目標理念有關，也與測量工具的發展有關。美國有許多提供常模並有良好信效度的批判思考能力測量工具，可作為學校是否通過認可/評鑑的參考依據。例如由史丹佛大學全國高教改進中心（National Center for Postsecondary Improvement, NCPI）推薦的 Tasks in Critical Thinking，以及 Cornell Critical Thinking Test Level X & Level Z，這些

測驗不只常做為大學入學或大學榮譽課程錄取的參考，更常用在教學過程，以協助教師教導學生批判思考，及用在成果驗收上，以助瞭解學校在培養學生批判思考能力上的加值（value added）情況（張雪梅，2012、彭森明，2010）。

我國高教對於學生的批判思考能力培育，主要藉由學生在眾多的通識課程中，自由選讀和批判思考能力有關的課程，例如邏輯與批判思考、道德判斷、倫理與道德思考及批判思考等 2 學分的科目。因此很難讓所有學生真正學好批判思考，以能於畢業踏入社會時，能夠應付價值分歧、人心叵測及充滿誘惑的社會。而在學校的非正式課程或潛在課程中，學校對學生批判思考能力的培育或影響，同樣也極為不足。以學生參加的社團或服務學習活動為例，例如學生參加學生會、學生議會、學生宿舍自治會等學生自治社團，或者例如學生參加學校強制規定的必修 0 學分服務學習，受到負責社團指導的老師（通常是課外組的職員），以及負責通過或不通過服務學習成績的導師，受其投入、經驗與能力的限制，學生在自治團體擔任幹部，或從事社區服務學習時，所獲得的學習、體驗不只是少，甚至是負面的，覺得關懷參與學校、社會事務是徒勞無功，浪費時間的事。不如跟隨校外人士走上街頭，或參加社區改造相關團體帶領的社會服務工作，更有收穫。

綜言之，我國高等教育行政主管及所有的學校教師、職員（課外組的

社團指導老師），應對大學生專業之外的學習成果負更多的教育責任。對引導學生關懷社會，讓學生對於公眾事務懷有理想熱情，以及知道應如何表達、行動，以成為有行動力且能解決問題的優質公民。尤其對於造成爭議、質疑的問題，例如對於太陽花學運當時學生因參與而蹺課的正當性，及學校對教師因參與或鼓勵學生參與而停課問題的觀點差異，以及落幕後對於參與學生該褒該貶與獎懲問題的爭議，學校應提供更多機會與學生就事論事，釐清觀點的差異與明白一件事情可能有多種面向，學習分析前因後果以及每人應負的責任。否則學生處在充滿政治正確及以功利、逸樂取向為主流的校園氛圍中，學生難免不覺關心社會公眾事務，是現代公民的責任義務，甚而因為充滿雜音而覺得困惑，更不願意涉入。因此，我國高教應如何因應這問題，筆者提出以下建議，作為共同努力的方向。

四、高教努力的方向

鑑於大學生關心及投入社會運動，能夠發揮正面影響力，獲得互惠雙贏結果，與學生是否能具備批判思考能力及是否有意願／意向有密切關係，因此教育部與高教評鑑有關人士，應使學校在學生教育與輔導的政策與執行上有誘因，或者感覺有壓力，例如在教學卓越或學校／通識教育／系所評鑑時，將學生批判思考能力作為評鑑指標，視為學校學生學習成果的重要內涵。同時重視學校在鼓勵學生參與社會上，是否有具體作為。如此才可能使學校願意投注資

源，落實教育輔導工作，以培養學生參與社會時所需的知能與意願。而落實教育輔導上，學校應優先做到以下三點。

首先，在引領學生關心社會重大事件，尤其是社會正義、弱勢關懷有關議題上，學校應該開設更多通識或專題課程，供學生選修。例如在服務學習上不能只是敷衍式的讓學生到孤兒院、老人院唱跳、打掃，應鼓勵教師將專業結合到服務活動中，讓學生因為有能將理論落實在改變、提升他人生活品質的體驗，而更喜歡走出校園踏入社會，真正相信服務學習課程的意義與價值。另外在現代公民或社會關懷相關的專題課程中，要加強師生對於重大議題，尤其是爭議性的社會運動，有更多平等尊重的對話討論，不應該害怕對立爭執，要堅信不僅需要傳道但更要能幫助學生解惑，才會讓學生明辨是非，主張理性、客觀、公平，同時又能包容與尊重差異，而不是以「西瓜偎大邊」的方式思考行事。

此外，學校既然遵守大學法規定，讓學生有機會參與學校自治團體（包含學生會、學生議會、宿舍自治會、系學會），學校就應有優質的輔導人力，來幫助有興趣學習關心校務（如出席學校重要會議提案、表決）、服務同學（如舉辦全校性的大型學生活動）的菁英學生，能夠確實增進領導力與做好服務工作。因此學校需要瞭解社團指導老師，對於學生自治社團幹部的選舉、培訓等輔導工作有何困難，並給予更多的協助與資源，以確保其

能勝任培育學生幹部，落實學生自治的重責大任。否則這些有關心公眾事務特質的自治幹部，要不熱情流失，要不轉而參加校外活動，讓學校錯失培育英才的機會，也無法善盡高教對學生學習發展應負的責任。

第三，應更重視品德教育，並讓學生知道或有感什麼是學校的核心價值及「好學生」的定義與標準為何。長久來大學生比中小學生更少有機會，瞭解學校希望其具有的美德，原因是一般的大學多半認為鼓勵學生見義勇為、關懷弱勢及倡導「存好心、說好話、做好事」的三好運動或品德教育，較適合國中小推行。因此大學生即使見人表現英勇、俠義，也不會特別欣賞尊敬，甚至隨意嘲諷道德一斤值多少錢。因此學校的學務工作除了需推動品德教育外，還需配合有清楚的願景、目標，並確實執行。除以積極揚善，表彰好人好事來豎立標竿外，更要倡導做為一個現代公民，學生必須投入社會、關懷公益，並有服務奉獻的價值觀，如此或許能增強大學生參與社會的榮譽感，進而轉變其自私自利，冷漠疏離的心。

參考文獻

- 張雪梅（2012）。**大學生學習成果評量研究**。臺師大教授休假研究，未出版。
- 張錦弘（2014）。關心公共事務林飛帆獲臺大利他獎。**聯合報教育A版**，2014年10月24日。

- 彭森明（2010）。大學生學習成果評量-理論、實務與應用。臺北市：財團法人高等教育評鑑中心基金會。
- 葉玉珠（2012）。批判思考教學：理論與教學設計。國立臺灣大學教學發展中心，電子報，76期。2014.10.25 取自 http://ctld.ntu.edu.tw/_epaper/news_detail.php?nid=251
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- The Council for the Advancement of Standards for Student Services. (2010). *Professional standards for higher education*, (7th ed). Washington, DC: CAS.



「大學生的社會參與」所展現的國民素養

蔡清田

國立中正大學教育學院院長

國立中正大學教育學研究所暨師資培育中心教授

一、前言

大學生的「社會參與」，值得教育人員關心其所展現的教育意義與價值，例如今年我國大學生藉由「太陽花學運」號召「社會參與」的民主運動，透過進入民主殿堂的「立法院」，表達對「反對服貿黑箱作業」的訴求，適切展現了大學生的「社會參與」素養。值得注意的是，其強行進入「行政院」的方式雖有可議之處，甚至有違法之虞，但是其透過登上民主議事殿堂的「立法院」，適當運用資訊媒體素養的溝通表達與理性訴求，並能以和平理性且溫馨感性的方式離開「立法院」並持續進行理性溝通表達訴求，其豎立的民主風範，展現了我國國民所需的「道德實踐與公民意識」與「人際關係與團隊合作」的「社會參與力」，能體認現今臺灣社會的多樣性及其動態的文化內涵，可引導大學生理解、體驗、尊重當代社會的多元文化價值，進而注重引導大學生認知社會問題並親身實踐，培育大學生關懷社會，主動參與社會公共事務，值得肯定與讚揚。

二、本文

「社會參與」，強調社會由國民於公共場域互動所構成，強調個人與社會之連結，特別是經由社會化的歷程與人際關係網絡的發展，個人與社群及社會產生連結，此類素養是指個人

有必要學會和其他人互動一起生活與工作的「社會素養」重視「人與社會」的關係，社會生活中，應善與人相處，特別是善於異質社群互動，關心別人、尊重關懷與幫助他人，具有社會規範行動的知識、能力與態度，並能做為社會的一員，願意為社會貢獻，以因應現在與未來變化多端的後現代社會。可見，「社會參與」是因應人類優質生活所需的核心素養，不僅可協助人類獲得「優質生活」；更可協助人類面對當前社會及未來的生活挑戰。換言之，「社會參與」是因應人類「優質生活」所需之素養，而不只是一般的「基本生活」所需之素養。「優質生活」所需的複雜心智，就不只是能自己「行動」，而是要採取反省思考、勇於負責與積極主動的自律自主行動，能互動地使用工具進行「溝通互動」，不只是能與他人互動，而是「能與異質社群互動」積極進行「社會參與」。

三、結語

總之大學生「社會參與」所展現的國民素養，重視人在生活情境之中的行動與互動，強調自我實現、社會發展的溝通互動以及互動地使用工具，是個人處於社會中的關鍵素養，是優質生活所需之必要的素養，是現代社會國民的必備條件，更是社會、國家發展所不可或缺的重要素養，可以因應複雜生活情境的任務所需，協助國民獲得「優質生活」，進而建立「優

質社會」，可反映台灣社會實際需求並 適度展現國民應具備的素養。



協助大學生體驗廣泛的社會參與

林明地

國立中正大學教育研究所教授兼教務長

一、前言

我國大學以研究學術，培育人才，提升文化，服務社會，促進國家發展為宗旨，因此大學生的角色理應含括這些廣泛的任務，如此而言，「社會參與」本就是大學生必須扮演的角色之一。大學生可以體驗社會參與的範圍相當廣泛，例如可以透過擔任志工、提供捐獻、提供社會議題的資訊或意見、協助解決社會問題、協助提升社區或社會的知能、直接參加體育與休閒各類活動、直接參與政治活動以及社區服務等等，參與社會活動與事務，因此其能參與的範圍相當廣泛。

大學因受到學術自由之保障，在法律規定範圍內，享有自治權，因此大學必須在包括正式課程的各類課程中（例如包括正式課程、非正式課程、潛在課程等）協助學生體驗廣泛的社會參與。本文提出幾項建議做為大學協助學生體驗社會參與的參考。

二、協助大學生體驗社會參與的可行方式

由於大學生體驗社會參與的方式與範圍相當廣泛，以下僅能提供較為具體可行的方式建議：

(一) 融合專門知識的服務，以學習參與社會：大學所學習的專業知識並非「曲高和寡」，或是用來「孤芳自賞」的，而是必須與實務結

合，展現專業知識的社會實踐價值。大學可以透過安排大學生參訪活動、參與社會議題的論壇提供資訊、實習、社會服務學習等，協助大學生將所學的專業知識實踐在社會問題解決的協助上。

(二) 兼顧各類型的社會參與：就像是現代社會所強調的培養大學生具備跨領域的專業知識與能力一樣，大學協助大學生社會參與的經驗最好也能是廣泛的、較具綜合性的，而不偏廢於某一類的社會參與，例如僅限於參與志工活動、或僅參與政治活動等。

(三) 以個體與團體的方式參與社會，因為大學生既是獨立的個體，同時也是生活在較大的社會中一樣，大學生社會參與的形式也要能兼顧個體與團體的方式。

(四) 協助學生反思是關鍵，必須融入大學生的社會參與中：類似的問題必須協助學生加以反思。例如我身為大學生所扮演的的主要與次要角色是否衝突？我能將我所學的專業知識與能力融入社會參與、社會服務嗎？我能否兼顧各類內容的社會參與？我能獨立判斷嗎？我的夥伴在哪裡？我參與的目的為何？達成否？社會參與是否幫助我的學習？協助社會與國家進步？等等。

三、結語：從大學生社會參與到 公民參與社會的形塑

大學協助學生體驗廣泛的社會參與的關鍵目標應該是，型塑公民參與社會之理念的落實。大學可以協助學

生自我設定目標，在學校或相關團體的協助之下，從具體的活動出發，例如參與一日志工、協助社區清潔等，漸進地、廣泛地體驗社區參與，並以具備公民素養，參與社會為努力的關鍵目標，加以努力。



大學引導學生從事社會參與的可行途徑

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授

一、前言

最近有兩個備受關注的大學生參與社會運動案例。一個是「太陽花學運」（維基百科，2014）。另一個是鄰近香港的「占中」運動。根據媒體報導，這兩次社會運動的過程皆曾出現一些非理性的行為，如肢體衝突（世界日報，2014；維基百科，2014）。

當然，大學生參與社會運動是社會參與的一種型式，應予以肯定。台灣大學社科院就頒給「太陽花學運」的學生領導者林飛帆第一屆「學生利他獎」，肯定他「基於民主化發展及社會公平正義發起太陽花運動」（自由時報，2014）。但是如何讓大學生在參與社會活動時，能善用知識分子的理性批判，展現社會責任感及公民素養，避免傷害發生，應是大學教育重要的一環。

事實上，強化大學生的社會參與，培養大學生的公民意識與社會責任感，已成為大學教育的重要議題。教育部於 2012 年提出「現代公民核心能力養成」計畫，鼓勵並補助大學提出課程計畫，「引導學生認知社會問題並親身實踐」，「培育學生關懷社會，主動參與公共事務」（教育部，2012）。天下雜誌 2009 年的生命教育大調查，問學生「除了課業外，你最希望學校教哪些能力」，結果第一名就是「參與社會的能力」（天下雜誌，2009）。其他一些報導及文獻，也提到大學生社

會參與的重要性(姜盈如，2014；新華社，2005；新華網，2011；Cicognani, Pirini, Keyes, Joshanloo, Rostami & Nosratabadi, 2007；Winter, Wiseman & Muirhead, 2006)。在實徵研究中也發現，社會參與活動使大學生在學業表現、生活技能及公民責任方面都有所增進（Astin & Sax, 1998）。

行文至此，我們已經發現，不管是教育主管機關或是學生，都期待大學能在學生社會參與上扮演引導的角色，並培養大學生社會參與的能力。那麼，大學可以怎麼做呢？可以透過哪些方式來引導及培養學生的社會參與主動性與能力呢？社會參與的範圍其實很廣，包括志工、捐獻、參加體育活動、休閒活動、政治活動、社區服務及課外活動，都是社會參與的形式（林萬億，2010；Cicognani et al., 2007）。個人參考相關文獻，加上自己的淺見，在此提出一些建議供參酌。

二、引導學生社會參與的途徑

以下從三方面提出大學引導學生社會參與的途徑。包括：引導方式、引導策略及配套措施。

（一）引導方式

大學引導的方式可以分為：（1）透過課程引導；（2）依興趣引導；（3）依專業引導；（4）依議題引導。以下簡要說明。

1. 透過課程引導：

指透過大學開設的通識課程、服務學習課程及跨專業學科的統整課程，將社會參與的理念與實踐體現在課程中。這一部分是針對全體學生，已有許多大學發展出自己的課程設計模式。例如，東華大學執行「社會參與計畫」數年，有多達 25 位教師參與，並且跨四個學院，開設正式與非正式課程共達 38 門課，參與學生超過 1,520 人次（顧瑜君、石佳儀、廖千惠，2010），就是一個例子。此外，環球科技大學也有類似的做法。該校整合通識教育 4 位教師，結合社會學科、多元藝術及資訊媒體領域，定期聚會與溝通，並安排演講；在課程設計上，安排實踐的共同場域，分享成果。對於不同學科的主題，則由擔任該科的教師分工負責帶領（游宗新，2013），也是透過課程引導學生的例子。

2. 依興趣引導：

指以大學社團為主的引導。大學有各種依興趣而形成的社團，包括服務性（例如：環保服務社）、研究性（例如：科學社）、聯誼性（例如：畢業生聯誼會）、宗教性（例如：基督教會）、學術性（例如：數學社）、康樂性（例如：吉他社）、政治性（例如：明德學社）、藝術性（例如：戲劇社）、運動性（例如：網球社）、體能性（例如：登山社）等社團（田瑞良、陳鎰明，2003）。大學可以安排社團指導老師，帶領學生從事興趣導向的社會參與活動。例如，運動性的社團可以帶領社區的老人、小孩從事健身活動，或教他們一

些運動技巧。以臺北醫學大學為例，該校有近百個學生社團。其中醫療社團的師生共同組成海外醫療團，服務離島及海外偏遠地區（臺北醫學大學，2012），就是依社團（興趣）引導的例子。

3. 依專業引導：

是指依學生的主修專業，引導學生從事有關的社會參與活動，可以系及院為單位進行。例如，教育學院的學生可以針對弱勢學生進行補救教學；法學院的學生可以協助中小學學生法治教育，或提供法律條文的查找服務及相關諮詢。舉個實例，輔仁大學的外語學院就利用暑假組織了許多服務活動。英文系到菲律賓服務學習；法文系到法國勃艮第（Bourgogne）進行國際志工與文化服務。除了國際服務學習外，也在國內進行英語營及社區服務（輔仁大學，2014），就是依學生專業引導的例子。

4. 依議題引導：

是指針對社會相關的議題，透過研討會或討論會的方式，引導學生共同探討議題相關的內容，源起、利弊及可能的回應方式與行動。議題可以包含政治、社會及國內、國際議題。以三月中「太陽花學運」為例，它是因《海峽兩岸服務貿易協議》的議題而起（維基百科，2014）。如果在發起學運之前，教師先引導學生針對此議題進行較深入的討論並理解相關的內容及其利弊得失，則學生針對公共議題表達意見與思想的立場會更容易

被接受，也可以減少因誤解而產生的衝突及不必要的社會資源耗損。

林育諄（2013）指出，成為知識分子需經過四個階段：（1）得知資訊；（2）將資訊透過思考成為知識；（3）將所學的知識轉化為好的思想；（4）把思想與社會公共事務連結在一起，關懷社會。個人認為，大學在依議題引導學生參與社會活動，尤其是社會運動時，可以參考此四個階段來引導學生。大學應提供管道，讓學生獲得社會議題的資訊，再透過討論與思考過程，形成知識，然後轉化為好的思想（解決問題的合理想法），再把思想與社會公共事務結合，從關懷社會的角度，彰顯議題，使其受到重視而影響決策的制定，避免「盲目遊行，從事決策或被動員」（林育諄，2013）。

（二）引導策略

人力資源是影響大學引導學生社會參與成效的重要因素。孤軍奮鬥往往無法持久且效果有限。所以，「合作」應成為引導策略的方針。以下提出四種以「合作」為核心理念的引導策略。包括：（1）校內教師合作；（2）校際合作；（3）社區合作；（4）國際合作。

1. 校內教師合作：

指校內教師組成教師社群，共同設計社會參與課程。像東華大學的「教師社群發展案例」即是一例。他們有多達 25 位教師陸續加入了教師社群（顧瑜君等，2010），目前更成立「社會參與中心」，整合各種社會參與的活

動，就是一種校內教師合作的模式。

2. 校際合作：

指兩所以上大學的合作。由單一大學來規劃社會參與活動，有時會受到人力資源、時間、學生人數及經費的限制，如果能透過地理位置相近的大學進行校際合作，合辦各種活動，不僅能分擔工作負荷，活動可以多樣化，也可以提供學生跨校學習的機會。例如，陽明大學就與鄰近的政治大學及北藝大合作開課、相互開課、合設跨領域學程及開放學生選課等，提供學生更多元之學習機會」（陽明大學，無日期）。

3. 社區合作：

是指大學與社區機構團體的合作。社區有許多社會資源，包括政府單位、慈善團體、社會機構及企業等。大學如果與社區合作，一方面可以提供學生服務學習的場所及擴展社會參與的範圍，也能獲得社區的資源協助，提供學生培訓與實踐的機會。一般而言，大學與社區合作的形式有教學合作，即透過服務學習及社區培訓來進行；有研究合作，可以邀請社區參與大學學術研究或以社區為主的合作研究；有服務合作，是通過志願服務和諮詢服務來進行（張澤平，2013）。大學可以依本身的特色與需求，採用適切的合作模式，與社區建立互惠互助的合作關係。

4. 國際合作：

是指大學與國外的大學或機構的合作。全球化與國際化使國與國之間的互動更為頻繁與密切，學生的社會參與範圍也擴及國際場域。大學應與國際社會接軌，與其他大學或組織、機構合作，彼此交流，以提供學生國際社會參與的機會。例如，台北醫學大學為協助馬來西亞經濟貧困的心臟病家庭，與該國社會愛心福利基金會洽談，於 2012 年 9 月 13 日簽署合作備忘錄，開始為期 3 年的「台馬人道醫療善心計畫」（台北醫學大學，2012），是一個國際合作的例子。其他像姐妹校的簽定，也可以成為國際合作的重要資源。

（三）配套措施

前述提到的幾種引導方式與策略，大部分都可以在大學裡觀察到。但限於資源、人力及時間等，其成效有待評估。就個人的觀察，如果要發揮引導學生社會參與的效果，必須有配套措施。包括，將教師參與計入法定教學時數及整合社會參與活動資訊予以公布。

1. 將教師參與計入法定教學時數：

無論採用上述何種引導方式或策略，人力資源是推動相關活動的關鍵。舉個例子，以興趣為主的社團活動，通常是課外活動指導組的工作，但其職務範圍龐大，負荷重，很難全力輔導社團活動（田瑞良與陳鎰明，2003），改善之道就是增加人力。但是憑實而論，大學教師的教學、研究及服務工作負擔已相當繁重，很難再撥

出較長時間來引導學生的社會參與活動。因此，為了落實大學生社會參與活動的引導，大學應有配套措施，把各種型式的引導活動時數計入教師的法定教學時數。

2. 整合社會參與活動資訊予以公布：

學生未積極參與社會相關活動，有時並非因為不想參與，而是不知從何處獲得相關訊息。其實，大學一年裡所辦理的活動不少，加上校際的、社區的、國際的，活動更多。但依個人的觀察，這些活動訊息常分散在各系所或各學院，較少整合。會特別注意各項訊息的，多屬於特別有興趣的或是學生團體幹部。而一般學生因忙於課業，加上訊息查找需要時間，可能忽略或錯失參與的機會。所以，建議大學可以在學校網頁上設置一個專區，整合所有社會參與活動的訊息（也可分享活動成果），包括校內、校外及國際性活動，通告學生有關網址，方便學生獲取訊息，提高學生社會活動參與度。此專區可以利用學生事務相關網頁，或是「通識教育中心」或是「社會參與中心」，以固定、整合的方式呈現各種訊息，讓學生易於取得，以提昇活動參與率。

三、結語

大學生是社會重要的知識分子，應該關懷社會，參與政治、經濟及文化等的社會事務。大學是大學生學習的主要場所，理應責無旁貸，把握機會，引導並培養學生社會參與的能力

與素養，才是大學社會參與的具體實踐。但調查發現，大學生仍缺乏信心，期待大學能教給他們社會參與的能力（天下雜誌，2009）。

本文參考相關文獻及個人經驗，提出引導學生社會參與的方式、策略及配套措施，包括關注課程、學生興趣、專業領域及社會議題的引導方式及校內、校際、社區及國際合作的引導策略，加上資訊整合及將教師參與計入法定教學時數的配套，共同思考大學引導學生社會參與的可行途徑。

參考文獻

- 天下雜誌（2009）。**天下雜誌2009生命教育大調查**。取自 <http://eportfolio.lib.ksu.edu.tw/user/T/0/T093000416/repository/%E5%A4%A9%E4%B8%8B%E9%9B%9C%E8%AA%8C%E4%BA%BA%E7%94%9F%E8%BF%B7%E8%88%AA20091120edu.pdf>
- 世界日報（2014，10月25日）。**旺角衝突多 警：形勢險峻**。取自 http://www.udn.com/2014/10/25/NEWS/MAINLAND/MAIN2/9020419.shtml?ch=rss_mainland
- 田瑞良、陳鎰明（2003）。**大學生參與社團活動之影響因素初探**。雲科大體育第6期，137-142。取自 <http://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=a0000580-200311-201005280018-201005280018-137-142>
- 自由時報（2014，10月24日）。**太陽花學運擋服貿林飛帆獲台大利他獎**。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/politics/paper/824217>
- 林育諄（2013，11月25日）。**公民理念的實踐-大學生的社會參與**。取自 <http://ctl.npue.edu.tw/ezcatfiles/b052/img/img/1450/125311251.pdf>
- 林萬億（2010，12月15日）。**大學生生活與社會參與**。取自 <http://ctld.ntu.edu.tw/ls/strategy/lecture.php?index=152>
- 姜盈如（2014，5月8日）。**Student Hubs 串聯了全英國大學生的社會行動！** 取自 <http://www.seinsights.asia/story/2102/6/2110>
- 教育部（2012，4月4日）。**現代公民核心能力養成 - 計畫緣起**。取自 <http://hss.edu.tw/wSite/ct?xItem=3059&ctNode=301&mp=4>
- 張澤平（2013）。**論大學和社區的合作**。山西大學碩士論文。取自 <HTTP://cdmd.cnki.com.cn/Article/CDMD-10108-1013324713.htm>
- 陽明大學教務處（無日期）。**與政大、北藝大學術合作**。取自 <http://oaa.web.ym.edu.tw/front/bin/ptlist.phtml?Category=24>
- 游宗新（2013）。**通識教育課群進**

行社會參與學習—以「雲林學、學雲林」之在地資源行動探索為例。《通識學刊：理念與實務》，2（2），207-224。取

自 <http://www.nwgest.org.tw/wSite/public/Attachment/f1397607325692.pdf>

■ 新華社（2005，12月20日）。大學生的社會責任與社會參與引起關注。取

自 <http://theory.people.com.cn/GB/40764/56657/56660/3958187.html>

■ 新華網（2011，12月2日）。一篇學術論文引發的"大學生責任自覺與社會參與"討論。取

自 http://big5.xinhuanet.com/gate/big5/new.s.xinhuanet.com/local/2011-12/02/c_111212775.htm

■ 維基百科（2014）。太陽花學運。取

自 <http://zh.wikipedia.org/zh-hk/%E5%A4%AA%E9%99%BD%E8%8A%B1%E5%AD%B8%E9%81%8B>

■ 輔仁大學（2014）。外語學院—「用語言服務社會 跨文化感動世界」計畫。取

自 <http://www.catholic.fju.edu.tw/node/118>

■ 臺北醫學大學（2012）。2012 TMU Social Responsibility Report: 5社會參與。取

自 http://www.tmu.edu.tw/v3/files/archive/3329_963863d8.pdf

■ 顧瑜君、石佳儀、廖千惠（2010，

11月）。社會參與課程之根與芽：教師社群發展案例解析。2010 Conference on Teaching Excellence。取

自 <http://tec.tcu.edu.tw/et2010/paper/36.pdf>

■ Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2007). Social Participation, Sense of Community and Social Well Being: A Study on American, Italian and Iranian University Students. *Soc Indic Res* (2008) 89:97–112. doi: 10.1007/s11205-007-9222-3. Retrieved

from <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11205-007-9222-3#page-1>

■ Astin, A. L., & Sax, L. J. (1998). How Undergraduates Are Affected by Service Participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263. Retrieved

from <http://www.coastal.edu/media/academics/servicelearning/documents/How%20Undergraduates%20are%20Affected%20by%20Service%20Participation.pdf>

■ Winter, A., Wiseman J., & Muirhead, B. (2006). University-community engagement in Australia: practice, policy and public good. *Education, Citizenship and Social Justice* 2006 1: 211. doi: 10.1177/1746197906064675. Retrieved

from <http://esj.sagepub.com/content/1/3/211.full.pdf+htm>

以公民素養陶塑計畫推動大學生社會參與之策略發展 —大學行政主管的經驗與反思

王前龍

國立臺東大學教育學系副教授

一、前言

教育部自 100 學年度起推展三年期的「公民素養陶塑計畫」，透過競爭型計畫補助十餘所大學基於公共性、自主性、多樣性等三大精神以及倫理、民主、科學、美學與媒體等五大公民素養，先透過「大一年」項目使新鮮人擺脫高中以前被動的學習方式，以縱貫整學年的活動定義自我學習框架與進程；再發展具社會參與精神的「通識核心課程」；透過「社會參與式學習」與「核心素養融入專業課程」等項目將公民素養融入專業課程；另外，以「生活學習圈」項目型塑具有社會參與精神的校園（陳政宏，2013）。筆者自 100 至 102 學年度擔任國立臺東大學相關行政主管，負責規畫並執行大約每年 650 萬元經費的公民素養陶塑計畫，因而本文將從在臺東大學執行的經驗說明如何配置資源，將此實驗型改革制度化，進而整合全校參與地方社會的能量，帶動大學生社會參與，最後，從行政主管的觀點評論策略發展過程中的核心問題並提出建議。

二、公民素養陶塑計畫之理念

教育部基於對大學教育過於專業窄化的檢討，2007 年開始推動「通識教育中程綱要計畫」，進行能力取向與解決問題導向的全校性課程改革。

Allen（2006）將通識教育模式區分成三種：重視經典教育的「核心博雅模式」、著重學科概論式課程的「分類模式」、以及強調學生自主省思統整所學的「學生個別發展模式」等。「通識教育中程綱要計畫」具有「學生個別發展模式」的特徵，並自 2011 年擴大為「現代公民核心能力養成計畫」，使通識教育目標從傳授「廣泛知識」轉換成鍛造批判思考、團隊合作、溝通協調、價值判斷、行動抉擇、問題解決等「核心能力」。該計畫下又分「公民核心課程改進」、「公民核心能力推廣」與「公民素養陶塑」等三項子計畫。

公民素養陶塑計畫除前述三大精神、五大項目、五大素養外，計畫主持人楊倍昌（2013）強調，臺灣公民素養教育的問題不在課程知識內容，而是缺乏校園內反身式實踐與校外社會實踐；林崇熙（2011）更主張，大學應以社會創新來改變工業量產與威權心態等結構困境，並以公民社會自主文化體的定位來消弭校園與社會的圍牆以及割裂的知識觀，在重大議題現場進行社會參與式學習。可見，該計畫著重以大學生社會參與所需跨領域通識能力來打破大學專業窄化的現況，但這與現況中分科的學系課程、分類模式的通識課程、以及教育部教學卓越計畫以龐大資源推動的「就業力」，落差皆大，落實更難。因而，負責執行的大學行政主管必須將該計畫所補助推動的社會參與式學習課程納

入通識課程架構，並結合相關學系的發展需求來將社會參與式學習納入專門課程，進而以大學做為自主文化體的定位建構串聯各院系與社區公民組織建構夥伴關係的平臺，制度化地帶動大學生的社會參與。

三、推動計畫的發展歷程

Fullan(2007)將變革過程分成「發起、動員或採用」、「實施或最初使用」及「持續或制度化」等三階段。臺東大學為落實公民素養陶塑計畫的三年期改革，動員具社會參與理念的教師與學系積極參與，推動制度化的改革。

(一) 第一期：公民素養融入新制通識課程架構的策略發展

由於公民素養陶塑計畫源起於近年強調培養大學生核心能力的通識教育改革，且適逢新任校長推動以「分類模式」為主的新制課程架構，包括：「美學、哲學與文化實踐」、「公民、社會與全球視野」、「科技、自然與環境生態」、「自我、人際與成長調適」等四類博雅課程，以及「人文藝術」、「社會科學」、「自然科學」等三類跨領域核心課程，因而第一期推動策略特別著重於加強校內溝通，將所開設「紀錄片製作」、「民主社會公民參與」等「通識核心課程」納入在新制通識課程架構中。此外，以「東臺灣議題關懷與行動」為主題整合各院系所開「社會參與式學習課程」與「核心素養融入專業課程」共約 30 門，鼓勵教師踴躍參與，共同試探帶動大學生參與社會的可行方向。

(二) 第二期：社會參與示範學系的策略發展

東大執行第一期計畫雖個別補助 30 多門「社會參與式學習課程」與「核心素養融入專業課程」，但不易持續且制度化，所以第二期採取「社會參與示範學系」的整合策略，邀請四個具有社會參與理念的學系，結合在地部落或社區組織，以整合型計畫來統整所開「社會參與式學習」與「核心素養融入專業課程」等課群，試辦「社會參與示範學系」詳如表 1。

表 1 國立臺東大學 101 學年度下學期試辦社會參與示範學系概況

試辦學系	整合型計畫名稱	整合課群名稱
數位媒體與文教產業學系	新香蘭部落獵人學校圖文故事書設計	設計概論、網頁編輯與網站設計、消費者行為
文化資源與休閒產業學系	發現臺東未來—旅遊與實踐	服務學習、導遊與領隊實務、休閒農業概論
華語文學系	在地發聲—從古典到當代的文創書寫	東臺灣文化專題、文學專題、古典小說選讀
資訊管理學系	植基於資料分析應用之區域產業創意管理	資訊管理專題、統計學、管理學

資料來源：研究者自行整理。

102 學年度上學期進一步透過校內競爭型計畫運作出 6 個學系，佔全校 18 學系的三分之一，並串聯「通識核心課程」，形成跨單位的改革架構。

（三）第三期：發展在地公民團體夥伴關係平臺的策略

第三期的策略發展不再囿限於計畫內經費補助的範圍，嘗試從根本上將臺東大學以「公民社會自主文化體」的定位，建構與在地組織夥伴關係的平臺，將相關議題融入教學。首先，以東大因應《花東地區發展條例》而設置的「花東地區發展諮詢委員會」來建立公共論壇，使師生與公民團體進行議題對話，提出行動方案，並將之落實於教學。同時，結合具領導性的「公益平臺基金會」，從觀光、產業、藝術、文化及教育等多面向參與花東永續發展，進而整合各院系既有的社會參與動能，整合平臺架構如表 2。

表 2 臺東大學第三期公民素養陶塑計畫與在地組織發展夥伴關係平臺之規畫

單位名稱	在地夥伴組織
國立臺東大學 花東發展諮詢委員會與公共論壇	臺東縣政府 公益平臺基金會 臺東縣深層海水發展協會
人文學院 華語文學系 公共與文化事務學系 音樂學系	外籍配偶協會 臺東縣故事協會 社區與部落組織 署立臺東醫院
師範學院 永齡希望小學 原住民教育中心 文化資源與休閒產業學系 數位媒體與文教產業學系	鴻海永齡基金會 臺東縣社區大學 臺東縣部落大學 社區與部落組織 史前文化博物館
理工學院 創新育成中心 資訊管理學系 應用科學系	有機農業組織 生態旅遊組織 原住民部落組織

資料來源：研究者自行整理。

在此整合平臺下，人文學院可以後殖民理論的獨特觀點來整合院內多元文化與環境正義的行動；理工學院行之有年的綠色科學博覽會，也帶動推動環保永續有機樂活的具體行動；師範學院則強化弱勢學童補救教學、原住民族教育、文化資源休閒產業等。希望藉由建立平臺，整體促進通識中心與各系所將社區作為學習場域，使學生從行動中實質融貫知識，並形成社會參與行動綱領，使各單位行動有相乘效果而更具影響力。

四、遭遇問題與改進建議

筆者擔任行政主管期間雖分三年期積極推展將公民素養陶塑計畫制度化的永續發展策略，但各階段分別有其核心問題亟待改進：

（一）公民素養應在分類模式通識課程中建立主體地位

大學的通識教育課程仍以「分類模式」為主流，公民素養陶塑計畫的落實尚仰賴於通識教育中心的角色轉換，從引導學生選修所屬學院較缺乏的學科概論式課程，轉換為以帶領學生進行社會參與式學習的單位，方能突破計畫實施三年來尚只能將少數幾門通識教育中心所開「通識核心課程」與相關學系所開「核心素養融入課程」相串聯的局部改革。

（二）應提升帶領學生進行社會參與式學習的自主性

無論通識教育中心的通識核心課

程，以及「社會參與示範學系」策略下的核心素養融入專業課程，多是由教師與社區共同規劃「社會參與式學習課程」，學生端感受到主要是在社區中「實做」。要發展出學生主動批判社區議題並採取行動解決問題的「自主性」，亟待採取更積極的實踐策略。

（三）大學與社區公民團體夥伴關係平臺須凝聚校內共識

東大雖提出學校與社區公民團體夥伴關係平臺的發展策略，然牽涉校內單位層級較高、且期待校外參與的層面亦廣，加上校務發展千頭萬緒，不易只藉由教育部競爭型的公民素養陶塑計畫，使各單位理解並接受「大學做為公民社會的自主文化體」的理念。因而，必須由校長積極定位東大做為臺東永續發展火車頭的角色，配合校務發展，帶領各單位主管深入研討，並與社區對話，方能將公民素養陶塑計畫精神凝聚成校務改革共識。

五、結語

教育部公民素養陶塑計畫是近三年推動大學生社會參與最重要的計畫。由於是先導創新型計畫，各校執行方法各有特色，而負責的行政主管應使改革能落實於通識教育中心與相關系所的課程，避免一次性的活動而流於形式。因而，東大執行第一年期計畫著重於將通識核心課程納入校長主導的新制通識課程架構，並以「東臺灣議題關懷與行動」為主軸整合各系開設相關課程。但鑒於第一期補助個別課程難收綜效，第二期集中資源

發展六個「社會參與示範系所」，帶動全校性改革，再串聯通識核心課程，組成教師社群。第三期試圖提升至大學與地方社會結合的高度，整合各院系與在地組織既有的合作關係，建構社會參與夥伴關係平臺，以參與臺東永續發展的能量，帶動大學生社會參與。然而，公民素養須進一步在分類模式通識課程中確立地位，並應提升帶領學生社會參與式學習的自主性，而大學與社區夥伴關係平臺須形成校內共識，方能深化大學生的社會參與。

參考文獻

- 陳政宏（2013）。全校都是白老鼠—公民素養陶塑計畫行動方案的規畫精神。載於楊倍昌主編：**大學轉骨方：在地觀察、行動與實踐**（頁123-146）。臺南市：國立成功大學醫學、科技與社會研究中心。
- 林崇熙（2011）。公民素養理念：一個反身式實踐。載於**公民素養陶塑計畫期初座談會手冊**（頁23-34），未出版。
- 楊倍昌（2013）。科學，聽說你已經來到！臺灣科學教育的最後一里路。載於楊倍昌主編：**大學轉骨方：在地觀察、行動與實踐**（頁107-121）。臺南市：國立成功大學醫學、科技與社會研究中心。
- Allen, M. J. (2006). *Assessing general education program*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th edition). New York, NY: Teachers College.



師資培育機構推動服務學習之行動與省思 —以靜宜大學師資培育中心為例

王金國

靜宜大學師資培育中心／教育研究所教授
臺灣教育評論學會副秘書長

一、前言

近 20 年來，臺灣推動「服務學習」的學校相當多，不只是大學積極推動，也有愈來愈多的高中職、國中、甚至是國小也加入推動的行列。這些推動的學校，無不希望學生能透過服務來學習在傳統教室或教學下，不易培養的態度或能力。其中，重視培養學生教育愛、實踐能力及實務經驗的師資培育機構，更是紛紛鼓勵或要求師資生參與服務學習。

筆者任職於靜宜大學（以下簡稱為本校）師資培育中心，從教育部推動「大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫」（以下簡稱「史懷哲教育服務計畫」）開始（95 學年度），即實際參與本校師資生之「史懷哲教育服務計畫」至今。另外，筆者最近五年，也在自己任教的課程中，規劃「專業服務學習」活動，讓師資生在週末前往社會福利機構，服務弱勢學童。此外，筆者任職的師資培育中心，因有明文規定要求所有師資生在實習前必須完成志工 50 小時並繳交心得，筆者因身兼導師，每學期均批閱師資生此項作業（含行前計畫及服務後的心得），對於師資生擔任志工之心得，可以有深入的瞭解。

本文目的在於概述筆者實際參與推動服務學習之行動與經驗，然後提

出個人建議，以供師資培育機構參考。

二、服務學習的意義與功能

服務學習是一種兼重「服務」與「學習」的學習活動。如果服務學習進行得好，對於提供服務的學生，以及被服務的機構或對象，都是很有幫助的。其中，對提供服務的學生來說，它可以給予學生豐富的學習機會，協助其發展良好品格與態度、拓展人際關係、增進自我概念、提高學習表現、培養問題解決與領導溝通的能力...等知識、特質或能力，它可以彌補許多課堂教學的不足（王金國，2009）。另外，對被服務的機構或對象來說，因為有外部資源的加入，而可獲得相對應的協助。簡而言之，服務學習是互惠的活動。

三、師資培育機構推動服務學習的方式

師資培育機構推動服務學習的方式很多樣化，以下擬從正式課程、非正式課程及潛在課程的角度說明之。

（一）正式課程：

針對服務學習來說，師資培育機構可以開設獨立的課程，例如：臺灣師範大學師資職前教育專業課程中，即開設有「教育服務學習（教）」¹

這門課。除獨立開課外，師資培育機構也可以在既有課程中將「服務學習」列為其中一項教學主題，如：教學原理或教學法的課程，將「服務學習」列為一個教學主題。另外，也可以將「服務學習」與專業課程結合，例如：靜宜大學推動的專業服務學習，任何一位教師均可以將服務學習結合在其專業課程內。

(二) 非正式課程：

在正式課程外，學校辦理關於服務學習的演講、成果展、社團或營隊活動…等等，均屬於非正式課程。師資培育中心暑期辦理的「史懷哲教育服務計畫」或是靜宜大學在學期間辦理的「科學動手做²」均屬這類。

(三) 潛在課程：

有些師資培育機構將服務利他當成重要的目標，而把志願服務納入教育學程的要求中。如此以來，所有師資生在學校的氛圍或制度的潛移默化下，即可感受到志願服務或利他的內涵。例如：靜宜大學以「志工靜宜」自許，其師資培育中心也把志願服務納入修習條件，師資生擔任進行志願服務已經變成一項傳統。

誠如前述，師資培育機構推動服務學習可以是正式課程、非正式課程，也可以是潛在課程。另外，若就服務的時間來說，有些服務學習的活動之期程較長，如：教育史懷哲教育服務計畫，有些則較短（如：週末為期一天的營隊）。筆者認為只要能達到

互惠、服務與學習的目的，時間及方式都不是最重要的。

四、參與指導師資生服務學習的實際行動

以下擬介紹筆者在師資培育中心參與的三項服務學習經驗。

(一) 靜宜史懷哲教育服務計畫

1. 活動源起與概述：

本活動係根據教育部「大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫」而來，相關活動經費由教育部補助，主要目的在於鼓勵師資生實踐史懷哲關懷弱勢、專業服務之精神，以發揮教育大愛（教育部，2012），服務的對象可以選「偏鄉弱勢」與「都會弱勢」，活動以暑期為主，每位師資生之服務總時數以達一百二十小時為原則。

本計畫自 95 年學年度開始推動，該年度只有 12 校師資培育中心參與，本校是其中之一，筆者當時還帶領師資生至教育部接受杜正勝部長之行前授旗。自 95 學年度起，本校師資培育中心每年均推動此計畫，師資生採自願報名的方式。

2. 推動的情形：

本校史懷哲教育服務計畫係規劃於每年的暑假辦理。整個推動概分為（1）招募與聯繫機構；（2）行前籌備；（3）執行服務；（4）檢討；及（5）成果彙整等五個主要階段。以 98 學年

的史懷哲教育服務學習為例，該年度共舉辦 1 場招募說明會、7 場籌備會議及 1 次師資生教育訓練，執行期間舉行 18 場檢討會議及 1 場總檢討會議。活動結束後，再由參與的師資生協助做成果彙整。

3. 本校推動史懷哲教育服務計畫之特色（靜宜大學師資培育中心，2009）

- (1) 以照顧弱勢學生為主，符合「教育史懷哲計畫」原意。
- (2) 服務時間長，突顯服務熱忱：為減輕家長的負擔，同時發揮教學效果，教育史懷哲計畫近一個月（週一至五，每天至少九小時）。
- (3) 以整個師資培育中心為後盾，提昇服務品質：本計畫所需之各項器材（Notebook、DVD 播放器、數位攝影 DV、數位相機、大型海報印製機...等）皆來自整個師資培育中心，另外，師資培育中心亦提供必要的人力予以支援，為史懷哲教育服務計畫提供一個後勤服務網。
- (4) 課程設計多元，學習活動內涵充實：課程主要包括課業輔導活動（暑假作業指導、英文教學、加強國語文能力之相關教學...等）、團體活動（體育活動、音樂律動、帶動唱、團康遊戲、闖關活動、

分組競賽之團體活動...等)及藝術與人文活動(如書法練習、繪畫創作、勞作活動、繪本故事欣賞、影片欣賞...等)三部分，透過多元活動的設計，增加學習內涵及提昇學習樂趣。

- (5) 重視課業輔導，同時注重學生良好品格之養成：本計畫除了重視學生的課業輔導外，亦強調基本禮貌及日常的生活習慣的養成。

- (6) 重視教育專業涵養：本計畫共有六位指導老師，以排班方式輪流到服務學校提供專業諮詢與輔導，除了關心師資生外，亦給予專業上的建議。

4. 師資生的收穫與心得

每次活動結束，本中心均會請參與服務的師資生撰寫服務心得，以期深化其學習。而從學生的回饋中，可以發現學生對於此活動都有正面的回饋。此與張民杰（2004）、馮莉雅（2007）、曾素秋（2009）等人之研究相近，他們的研究報告亦都指出服務學習能帶給師資生正面的影響。

(二) 教育學程之專業服務學習計畫

本活動係根據「靜宜大學專業服務學習實施辦法」而來，本辦法之主要目的在於「提升教學效果、增進學生專業知能，積極培養學生服務社會

之熱忱與責任感」，凡本校專任之教職員，均可在專業課程或社團中推動專業服務學習。

為了讓師資生有更豐富的學習機會，筆者幾乎每年均向學校提出申請「專業服務學習課程計畫」，期待學生能藉由服務弱勢學童，來培養愛、關懷、合作等公民素養，同時，也期望藉此讓學生能將理論與實務結合，深化專業知識。

學校對專業服務學習補助的經費不多，經費主要是用於支付保險費、少許的活動或材料費，以及編印成果。不過，為了協助整個計畫的執行，本校各專業服務課程大多可以申請一位兼任助理。

1. 推動的情形

整個推動概分為（1）招募與聯繫機構；（2）行前籌備；（3）執行服務；（4）分享與省思；（5）成果彙整等幾個重要活動。

筆者自 98 學年起即在自己任教的課程中推動專業服務學習，師資生採自願參加。合作機構均是博幼基金會沙鹿中心，進行的方式均是週六的「一日營隊」活動。每學期服務 2-3 次（週六），每次 9 小時，服務的對象是國中、小家庭背景較為弱勢的學生。由於是自願報名，報名的師資生大概介於 12-18 之間（每學期人數不固定），而服務的學童約有 50 人。

為了讓服務者及被服務者均有良

好的活動經驗，在招募後，筆者會至少安排兩次的行前研習，一是介紹服務的機構與對象；二是複習教育學程中的課程設計與班級經營。然後，就會讓師資生分組，分工合作，進行行前準備。而服務之後，筆者亦會安排檢討活動，讓參與的師資生可以進行回饋與省思。待整個服務活動結束，再由助理協助成果彙整。

2. 在師資培育課程實施專業服務學習之特色

（1）採自願參加：有些專業服務學習課程採「強制參加」，所有修習該課程的學生都必須參加。但筆者推動的方式係採「自願參加」，主要目的是希望更加切合志願服務的精神。

（2）與專業課程結合：服務學習可概分為一般服務學習及專業服務學習。前者的服務內容與提供服務者的專業無關，例如：大學生協助社區打掃。後者則是與其專業有關，例如：教育學程的學生進行弱勢學童的課業輔導活動。筆者在教育學程開設的課程有教育心理學、教育人員專業倫理、教師行動研究。依不同學習期與科目別，在前三門課程推行專業服務學習。

（3）與社會福利機構結合，服務家庭弱勢學生，並考慮方便

與安全性。博幼基金會係由李家同教授所創辦，主要照顧的是家庭弱勢的學生，期待透過補救教學，來提昇學生的學習成效。筆者之所以選擇博幼基金會沙鹿中心，除了服務對象是弱勢外，另外，方便與安全性也是在選擇合作機構重要的考量。

3. 師資生的收穫與心得

師資生參與專業服務學習之後，筆者亦要求所有學生撰寫個人心得，同時，也配合學校服務學習發展中心，請參與的同學不記名填答問卷。不論從學生質化或量化的回饋意見，均可發現學生相當肯定專業服務學習活動。

(三) 靜宜師資生的傳統～志願服務至少 50 小時

前面兩項在師資培育課程中推行的活動，都是採「自願參加」，不過，本校師資培育中心另有一項屬於「要求」的作業～志工服務。

依據「靜宜大學學生修習教育學程辦法」，所有的師資生在修習教育學程期間，均至少要從事志願服務 50 小時，且其中至少有一半必須在教育機構，主要是希望師資生能在職前能有較多的教學現場經驗。

為了強化服務品質，師資生在前往服務前，要先擬「志願服務計畫書」，在服務之後，必須撰寫「志工服

務心得」並交由師培導師批改。由於本項活動屬「強制」性質，師資生雖能完成，但師資生的心得報告差異很大，有些內容豐富、圖文並茂，有些學生的報告內容則相對較為薄弱。

或許「強制」服務有違「志願服務」的本意，但是，透過強制，才能讓所有師資生去參與服務學習，並從參與中，認識服務學習，甚至體會服務的價值。

五、省思與建議

服務學習對於大學生的學習來說，有許多正向的功能。不只一般大學生需要認識或參與服務學習，未來要擔任教師的師資生更需要認識或參與。筆者任教於師資培育機構，已連續多年實際參與「史懷哲教育服務計畫」，同時，也在任教的課程中推動「專業服務學習」，另外，也因為擔任師資生之導師，每學期批閱師資生擔任志工的紀錄與心得，對於師資培育課中融入服務學習有一定的實作經驗。在行動後，筆者擬提出幾項建議，供未來師資培育機構推動服務學習參考。

(一) 充分準備，重視服務品質

服務學習是一項互惠的活動，師資培育中心推動服務學習除了考量師資生的學習外，更應優先考慮到受服務對象或機構的福祉，是否有因我們的服務而受惠。另外，在行前，務必要做好充分準備，以期提供較佳的服務品質。

（二）加強省思，深化學習

服務學習有別於課堂內的理論知識，它強調實作與實踐，如何在服務中或服務後獲得良好的學習，是推動者必須去留意的。為此，參與推動的老師必須安排活動引導學生省思，以深化其學習內涵。

（三）提供足夠的資源

志願服務本質是無薪的活動，相信參與服務的學生均不是為薪資而來的。無論是教育部或是學校應支持這類的活動，除了保險費外，建議能提供更合宜的設備或經費支援，讓行前準備或活動後的檢討，也能有活動費的支援。

（四）架設平台，協助志工與服務對象媒合，同時記錄各項服務活動

師資生有意擔任志工，而師資培育機構附近的中小學也期待有志工的投入，如何協助雙方的媒合，這是教育部或是師資培育機構可以進一步去規劃的。由於各師資培育機構都可能在此需求，建議由教育部來規劃與建置，以行動支持師資生進行服務學習。

整體來說，全國各師資培育機構已很普遍地在推展服務學習。筆者認為在廣泛的推動後，接下來，要更加重視服務學習的質。期待透過足夠的資源與平台（後勤支援），行前充分的

準備與活動後的省思，來提昇服務與學習，進而達成服務學習的預期目標。

參考文獻

■ 王金國（2009）。**品格教育：理論與實踐**。臺北：高等教育。

■ 張民杰（2005）。師資生從事國小數學科服務學習之行動研究－課後輔導的成效與建議。**國民教育研究學報**，14，135-157。

■ 教育部（2012）。**教育部補助大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫作業要點**。引自：

<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL047496&KeyWordHL=%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E8%A3%9C%E5%8A%A9%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E5%B8%AB%E8%B3%87%E7%94%9F%E5%AF%A6%E8%B8%90%E5%8F%B2%E6%87%B7%E5>

■ 曾素秋（2009）。**應用服務學習提昇職前教師教育專業能力之研究**。論文發表於 98 年 4 月 24 日，朝陽科技大學主辦之「教學與行動-教師行動研究學術研討會」。

■ 馮莉雅（2007）。服務學習融入師資培育課程之探討。**教育研究**，15，179-187。

■ 靜宜大學師資培育中心（2009）。**靜宜大學師資培育中心執行教育部補助大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫結案報告**。臺中：靜宜大學。

¹ <http://courseap.itc.ntnu.edu.tw/acadmOpenCourse/index.jsp>

² 教育部「帶動中小學社團發展方案」—科學動手做。

大學生參與社會行動之反思： 以外語相關科系學生參與自發性志願服務 與服務學習方案為例

蔡昕璋

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士候選人

一、前言

「大學生社會參與」，近年來被普遍視為，是將所學應用於生活當中，與現實世界產生聯結互動，並藉以提升公民素養的方法之一；是故許多學校皆會透過正式課程、非正式課程或潛在課程形式，鼓勵學生多參與相關活動，甚至將之視為「畢業門檻」。其中，服務學習或志願服務，亦是近年運用最為廣泛的方式之一；更有部分學校在過程中體認到：以往的單一課程或單一學系的專業，在某些情境似乎無法滿足被服務者的需求，甚至與現實社會有所脫節，因此亦開始嘗試推動科際整合，藉由跨系所的資源及方案，試圖達到社會參與的最佳效益。從此觀點，可見大學生社會參與，對於學校的「教」與「學」皆有所刺激或衝擊。

某校外語系應此潮流，近年來透過許多由校方安排或學生自發參與的志工服務，帶動「外語志工團」的學習風氣，由本系服務延伸至跨系服務，再延伸至校外的社會服務。2013年及2014年時，該系並將年度論壇研討會定位為「超越框架、領域的應用外語教與學」以及「重新思考全球化趨勢之大專英語教學」之主軸，多位與會者分別就外語系學生社會參與的經驗發表教學或研究心得，內容涵蓋

理論面及實務面。

例如 Pendery (2014) 針對四所學校的外語系學生進行問卷調查，發現學生的「幸福感」低於其他國家的平均數，特別是在「社會參與」與「社會支持」。其論述認為臺灣的大學中，公民素養的相關課程及活動相對不足，因此建議透過有效的服務學習或志願服務方案提升學生的社會參與，並透過公民素養相關課程，增加學生的幸福感。

然而，在新的教育模式與理念運作下，學生是否真的了解自己為何要參與志願服務或服務學習方案？透過參與社會行動，是否真能讓自己獲得幸福感？又，參與社會行動，若與課室學習時段衝突，學生該如何抉擇？此外，學校相關教職員，在遇到學生理念與學校行政有所衝突時，是否能做好因應及配套措施？甚至，在面對如此的潮流，學生、家長、教師及相關行政人員，是否皆已做好概念上的釐清，或是仍為一知半解？這些議題皆有賴我們持續評估及檢討。

筆者關注臺灣的服務學習與志願服務狀況已有時日，亦躬逢其盛接受相關專業訓練並實際投入參與，近兩年亦分別就「應用外語相關科系開設融入型服務學習課程之反思歷程建

構」以及「外語系學生參與臺灣國際志工之語言、文化習得經驗」提出個人研究及觀察之見解。本文的基礎概念奠基於此兩篇研究結果重新整理並加以反思，以期再出發。

二、相關概念與理論澄清

Sigmon (1996) 所提出的「服務與學習的類型模式」，清楚將「服務」與「學習」的關係分為四類，包含：「以學習目標為主、服務成果不重要」的「實習課程」(service-LEARNING)、「以服務成果為主，學習目標不重要」的「志願服務」(SERVICE-learning)、「服務與學習彼此目標沒有關聯」的「勞動服務」(service learning)，以及「服務與學習目標同等重要，對所有服務與被服務的人都能加強其完成目標」的「服務學習」(SERVICE-LEARNING) 四種。上述定義，不論是實習課程、志願服務抑或服務學習，其基本理念皆是強調以「學生」為主體，教師並非教學的中心，因此在整個過程中，著重於學生在親身「體驗」之後產生的後續效應，就其教育理論而言，主要來自 Kolb (1984) 提出之「經驗學習理論」(Kolb's Experience Learning Theory)。

但值得注意的是，Kolb 的相關論述中，其經驗學習又分為「具體經驗」(Concrete Experience)、「觀察反思」(Reflection Observation)、「形成概念」(Abstract Conceptualization) 與「主動實作」(Active Experimentation) 四個階段，而這四個階段彼此交互作用，又可將學習風格分為「分散型」(從思

考、討論、價值判斷中學習)、「調適型」(從實際經驗以及觀察中學習)、「聚合型」(從謹慎嘗試並用於實境情境中學習) 以及「同化型」(以敘述、概念化的方式學習) 四種。因此，每一位參與的學生，皆有其獨特的學習風格，亦即並非每位同學透過參與相關活動，皆可從中獲得學習成效。故真正的服務學習，必須在活動中透過適當的引導，並提供機會讓學生自我探索與澄清，讓學生發現自己獨特的學習風格與潛能，並能嘗試獨立思考，發現自我生命意義以及助人利己的價值。

除了 Kolb 的經驗教育理論以外，Chickering 於 1993 年所提出的「大學生心理社會發展理論」中修訂的七個心理社會發展向度概念 (Chickering's Seven Vectors of Identity Development) (Chickering & Reisser, 1993)，(包含「發展能力」(Developing Competence)、「管理情緒」(Managing Emotions)、「從自主走向互賴」(Moving through Autonomy toward Interdependence)、「發展成熟的人際關係」(Developing Mature Interpersonal Relationships)、「建立自我認同」(Establishing Identity)、「發展目標」(Developing Purpose) 以及「發展整合」(Developing Integrity))，亦常被運用在相關研究中，藉以探討參與相關發案，對於學生各向度能力之發展。

另外，Chickering (1993) 也認為影響學生發展的七個關鍵因素中，其中一項即是強調在教學的過程中，必須涉及主動學習、師生互動、適時回饋、

高度期望以及尊重學生的個別學習差異五點，而藉由學生主動思考以及觀念整合的方式，將會影響到學生的認知發展，也能夠激勵學生互賴互信、合作的能力，並增加人際敏感度。

傳統的思維，多認為「學生的本份就是應該待（呆）在學校好好讀書」，但是，依據上述大學生發展理論，可以發現學生應具備的能力不僅只是獲得書本上的知識，尚包括情緒、人際關係、社會互動、以及生涯目標等等的「全人發展」；要達成這個目標，除了正式課程外，尚可利用非正式課程、潛在課程以及走進社會場域的經驗學習，將所學轉化為「帶得走的技能」。

三、外語系學生參與志願服務的反思—以島內國際志工為例

近年來雖然由於《志願服務法》、《大專院校服務學習方案》以及《青年國際志工服務隊補助要點》陸續公佈，且愈來愈多研究證明參與國際志工能夠使學生獲得跨文化的洗禮並促進各方面的成長，使得類似的國際志工團體一時之間蔚為風尚。然而國際志工最另人詬病之處，便在於通常需要一定的經濟程度，才有辦法參與，因此有許多人批評那是專屬於有錢人的玩意兒。

「島內國際志工」¹顧名思義，是以在臺灣進行國際志願服務為特色。其緣由，乃因臺灣自 2009 年以降，舉辦國際型的大型活動、會展及賽事日趨頻繁，因此提供了許多學生於臺灣

從事國際志工的機會，其中尤以透過 TOEIC 英語檢定認證，依照不同服務內容選出最能符合幫助的活動志工，並參與培訓、服勤管理諮詢的「TOEIC 國際志工」最為人所知。雖然篩選條件嚴格，需要經過層層面試以及訓練才有機會成為正式志工，但每當志工招募時，仍有許多學生報名參與；筆者認識許多學生當獲知自己確定上榜時，甚至超越考取學校金榜題名的興奮程度。

該官方網頁強調：（一）參與的學生除可獲得中英文服務績效證明；（二）申請學校及獎學金時亦有加分效果，增加錄取機會；（三）由服務中獲得認同、建立自信心、紓解繁重課業壓力；（四）參與服務，與各組志工們進行溝通協調及配合，從中增強人際間合作及共事的能力；及（五）於服務過程中增廣見聞，能進一步關注更多國際性之事務，擴大自己的國際觀（上述參閱 TOEIC 國際志工網站 http://www.toEIC.com.tw/volunteer/volunteer_join.html）。但是，以教育的理念來看，其中前兩項，實應歸類為衍伸出的「經濟效益」；特別是第二項，在強調升學與就業競爭的現實環境中，反而容易被考生視為「最佳利器」；平心而論，後三項才能夠視為真正的「學習效益」。

然而，根據蔡昕璋（2014）的質性研究卻發現，雖然學生普遍認為透過這種「課室外」的經驗活動學習法，能夠脫離自己的舒適圈，讓自己學習到預期外的知識技能，但類似的國際志工服務在志願服務的「知情意行」

培訓相對不足，恐讓參與人員誤解參與志願服務的真諦；另由於活動規劃皆依據其外語能力採嚴格的任務編組，因此英語程度一般的同學幾乎從事與外語毫無相關的工作，這種安排下便無法達到原先參與國際志工的預期成效。諸如此類的管理層面嚴格條件限制，雖是維繫整體活動的順暢，且人盡其才地安排每位志工到最適合的位置，但與學生的「學習預期效益」實有落差，可能會影響學生後續參與的意願。

另一個衍伸的議題是，由於參與類似的志願服務，除了增加學生的榮譽感之外，就「升學考量」的效益而言，亦能讓學生增加競爭力，是以，每當有志工服務機會時，學生皆趨之若鶩。但是，類似的活動大多於學期當中進行，學生究竟要選擇課室內學習或是課外學習，必須作出抉擇。筆者亦有耳聞，部分學生因為請假的理由未獲校方認同，時與教職員發生衝突。

例如，學生易誤認為：參與類似的活動，因在報名表中有列入就讀學校，因此參與志願服務活動這種奉獻社會的熱情，乃是「為校爭光」，故學校應該核予「公假」；但學校大多認為公假的定義乃是「奉政府機關或學校遴選參加比賽或活動」，學生自發性的參與志願服務活動乃學生的私人行為，理論上當屬「事假」，假別的認定過程若遇爭議，必須報告上簽准後，方能完成請假程序。但，這部分屬於大學自治，各校之規定、解讀與認定不見得會一模一樣，來自不同學校的

志工同學難免相互比較彼此差異，這也間接造成學生事務人員的挑戰。

對於部分學校而言，「公假」與「事假」的差別，除了影響到「操行成績」外，亦可能牽涉到學生缺課過多時是否扣考；一旦扣考，又可能牽涉到二分之一或三分之二不及格被退學的問題；若是在畢業學年度的第二學期，遇到類似的爭議將更為棘手，學校是否該「從寬認定」，抑或堅持「依往例辦理」，也考驗相關人員的智慧。另外，若是志工服務時間剛好遇到期中考或期末考，有部分學校的考試請假規定更加嚴格，除非遇到公假、重大意外傷病之病假、直系親屬之喪假或不可抗力之重大事故，否則不得補考。由於部分學生未能釐清相關規則，爭取相關權益的過程中，如遇到不熟稔相關規定之承辦人，勢將產生誤會甚至衝突。

依據《志願服務法》第三條第一點之定義：「志願服務乃民眾出於『自由意志』，非基於個人義務及法律責任，秉誠心以知識、體能、勞力、經驗、技術、時間等貢獻社會，『不以獲取報酬為目的』，以提高公共事務效能及增進社會公益所為之各項輔助性服務」。根據上述定義，可知在理念上，選擇擔任相關活動志工，若帶有「升學目的考量」的意圖，實已偏離「志願服務」之初心；但不可否認，任何活動總是需要「誘因」，才能促發更多學生投入，因此《志願服務法》第十七條又規定：「志願服務運用單位對於參與服務成績良好之志工，因升學、進修、就業或其他原因需志願服務績

效證明者，得發給服務績效證明書」。然而，「志工是一種『業餘活動』所從事的一種活動過程，志工需量力而為」（吳美慧、吳春勇、吳信賢，1995；曾華源、曾騰光，2003），因此，理論上擔任志工必須是在「課餘時間」，並非於課堂時間；真得利用課堂時間參與，亦需配合校方請假相關規定。另外，不論最後核予「公假」或「事假」，基於教師教學自主的理念，授課教師認不認同學生缺課、缺考而去參與志工服務，又是另外一回事。

筆者雖然鼓勵志願服務，亦支持「大學生不應只是乖乖讀書」之理念；但當志願服務時段與原課程或考試有所衝突時，參與者必須妥善評估衡量得失，並非將責任歸究於校方或任課老師，認為教育單位不知變通、食古不化。筆者認為此等觀念，應是在志願服務的知情意行中，必須優先讓學生理解的概念，特別是，若在學期中進行的志願服務，即便誘因再吸引人，但參與者仍舊會面臨如何抉擇的機會成本存在。

四、外語系學生參與服務學習課程之反思—以融入型服務學習課程為例

自從教育部於 96 年函頒《大專校院服務學習方案》後，各校紛紛推出大專院校服務學習方案計畫，其主要希望透過服務學習，促進學生的社會公民責任、服務技能、個人發展、真實生活情境的學習能力、反思學習能力與批判思考能力。而根據國內學者黃玉（2001）的定義，認為服務學

習課程最基本的觀點即是「社會正義」。楊昌裕（2011）認為，這種社會正義透過學生投入社區服務，能夠促使社區增能以及創造更公平的社會制度結構，其最終的目的是要為社會帶來改變（楊昌裕，2011）。但楊氏亦強調，由於服務學習的過程中會對同學產生衝擊，因此必須格外關注倫理議題，以及定向輔導。

許多學校開設服務學習課程，時常將之區分為三個階段。有些學校是以「服務學習一」、「服務學習二」、「服務學習三」區分，有些則是以性質區分為「勞作型」、「基本型」、「融入性」服務學習課程。在這些服務學習課程中，最重要的便是「反思」(Reflection) 階段，因為反思是覺察自己的經驗，並且賦予經驗意義，且學習、發展新的了解和評價，以及重新再實作的方法（劉若蘭、楊昌裕，2011）。有許多學校，其服務學習反思模式，是以全校統一標準的題目與格式進行，或許是為了方便存檔、方便紀錄，但這樣的反思，往往流於形式上的紙本作業，未必能讓學生從社會參與的服務過程中體會服務的真諦，導致效果事倍功半，並對相關的課程有所怨懟。

若以專業系所開設之服務學習課程，一般而言，是將其融入在某一門專業課程中，讓學生能夠運用該門課程所學之專業，參與社會服務。然而，既為「專業系所開課之專業科目」，在學生的反思的過程中，便不宜、亦不應適用全校一體的反思標準，而是應有屬於該學術單位，甚至是因應該課程操作方式的服務學習反思模式，方

能有效幫助學生成長學習。

「反思」是一門專業的學問，其中非常重視教師的引導能力，然而，引導在實務應用的過程，很容易產生簡化為單純問答或仍舊為單向傳述的方式，以致引導學生產生實踐行為的效果大打折扣（蔡居澤，2013）。筆者曾參與劉若蘭（2012）主持之行政院青年輔導委員會委託「服務學習資訊及網絡蒐集彙整計畫」，便發現國內許多學校團體及相關社會福利機構，雖標榜「服務學習」活動，但在「反思」部分，大多僅是文字草草帶過，有些甚至隻字未提，實忽略了服務學習的真實意義。而蔡昕璋（2013）的研究亦發現類似狀況，部分課程的書面反思歷程，僅依靠三至四大題的期末文書填表作業；雖有部分教師自行設計課程反思單提供同學於期初、期中、期末三個階段作答，但反思的題目皆一模一樣。學習是一套動態的歷程，經驗和知識皆會隨著時間流動，三個不同階段皆沿用同一套固定的問題模式，將使學生反思的成效大為降低。

服務學習課程，將課室內的學習活動延伸至社會場域，因此相較於傳統的課程，應該相對靈活；而在參與的過程如同本文前述，每一位參與者會因為學習風格以及接觸情境不同，所得到的經驗皆不一樣，相關教師應該更專業、更謹慎地處理學生的經驗，而且更需透過多元的互動過程，才能達到課程目的。然而現今，因為任課的教師專業訓練良莠不齊，甚至亦有部分教師並未具備任何基礎，是在帶領服務學習課程時「從做中學」

或應付了事，因此在遇到學生「價值探索與澄清」階段時並無法有效引導，亦缺乏一定程度的敏感度，發現學生細膩的內心衝突線索，這些不僅違背了「服務與學習同等重要且彼此互相關聯」的課程宗旨，亦可能阻礙學生的學習發展。嚴格來說，從服務學習專業倫理的角度剖析，其實教師以及學校亦需負擔部分的道義責任。

五、結論—反思後的再行動

透過志願服務或服務學習相關方案，能夠將課室內的傳統教學延伸至校外環境，亦是大學生學習參與社會議題、與社會互動的最佳途徑，例如李俊湖（2009）便認為，提升公民素養必須依靠實際的行動參與，刺激自己對公眾事務的熱忱以及能；然而在觀念認知部分，專業理念部分以及實際作為部分，除了學生之外，教師及學校本身亦應提升相關專業素養，方能對於學生學習及社會正義有所幫助。就教育的理念以及學生的發展而言，「社會參與」亦是學習的一部分，因此過程中學生、學校教職員以及社會，皆需要碰撞激盪，從經驗中互相學習，方能產生成長。

本文依據前述志願服務以及服務學習之所見，認為最主要的關鍵，乃在於學生以及相關教職員對於志願服務及服務學習的知情意行素養相對不足。即便主辦之學校及業界單位皆宣稱，進行相關活動或課程前皆有針對教師或學生進行相關培訓，但根據研究，卻發現時常流於形式，無法有效達到效果。

在求學階段，筆者認為不論是服務學習或是志願服務，其主要目的皆在培養學生關心社區、關心社會的公民參與素養，進而引發其對社會以及世界的責任感，但是，若學生過度地將服務學習以及志願服務活動，視為升學或是就業的跳板，並視為是一種「競爭的手段」，雖然我們仍可將其視為讓學生參與社會關懷的誘因，卻亦喪失服務學習以及志願服務的基本內涵。試想：不論是志願服務或服務學習，理念上我們皆是以「追求或發掘社會正義而行動」；若其本身的參與動機即帶有過多的利益考量及競爭算計，從亞里斯多德《尼各馬科倫理學》提出的德行論角度而言，實已喪失了理念的內涵。

故本文認為應還原服務學習及志願服務的真貌，具體建議為：「確實落實服務學習及志願服務方案『準備期』中，知情意行的內涵澄清」。不論是在進行任何的行動之前，皆必須有「準備期」，而準備期要做的工作，除了透過各種方式了解被服務對象的需求外，亦要為自己參與的角色定位，其中的內涵，包括「為何參與」、「有何期望」、「能做什麼」。筆者認為：在實際的作為中，每個志願服務及服務學習方案開始前，首先必須協助參與學生釐清自己的定位，澄清自己的角色，並對服務的知情意行內涵有深入的了解；在接續的服務過程中，方能夠與社會建立關係、產生服務的熱情與信念，進而透過反思，促發持續關懷社會、發現社會問題、參與社會公共事務的意願與承諾。

參考文獻

- 李俊湖（2009）。公民素養與公民教育。**師苑鐸聲**，26(1)，1-2。
- 吳美慧、吳春勇、吳信賢（1995）。志工制度的理論與實踐。臺北市：心理。
- 曾華源、曾騰光（2003）。志願服務概論。臺北市：揚智。
- 黃玉（2001）。服務學習—公民教育的具體實踐。**人文及社會學科教學通訊**，12，20-42。
- 楊昌裕（2011）。服務—學習的倫理議題。載於黃玉（總校閱），**從服務中學習：跨領域服務—學習理論與實務**（第二版），頁281-312。臺北市：洪葉。
- 劉若蘭（2012）。服務學習資訊及資源網絡蒐集彙整計畫。行政院青年輔導委員會委託專案計畫，未出版。
- 劉若蘭、楊昌裕（2011）。連結服務與學習—反思。載於黃玉（總校閱），**從服務中學習：跨領域服務—學習理論與實務**（第二版），頁229-279。臺北市：洪葉。
- 蔡昕璋（2013年11月）。應用外語相關科系開設融入型服務學習之「反思歷程」建構：以某技專校院為例。陳瑋瑜（主持人），**超越框架、領域的應用外語教與學**。第12屆北商論壇應用外語教與學學術研討會，國立臺北

商業技術學院。

■ 蔡昕璋（2014年11月）。外語系學生參加臺灣國際志工之語言、文化學習經驗：以多益國際志工為例。潘大為（主持人），**重新思考全球化趨勢之大專英語教學**。第13屆北商大論壇應用外語教與學學術研討會，國立臺北商業大學。

■ 蔡居澤（2013）。循序漸進的反思引導。載於任景昱等（譯），**反思之峰—精進體驗教育反思技巧指南**，頁4-5。臺北市：中國青年救國團。

■ Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

■ Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

■ Pendery, D. (2014, November). Taiwanese students and the search for happy, fulfilling lives and success in their futures. In P. David (Chair), *Rethinking college-level EFL teaching in the globalizing world*. Symposium conducted of the National Taipei University of Business, Taipei, Taiwan.

■ Sigmon, R. (1996). *The problem of definition in service-learning*. Washington, DC: Council of Independent College.

¹ 「國際志工」一般而言係指「海外服務」，而按照志工服務的形態區分，本文所舉案例，嚴格來說仍屬「國內志工」，僅是服務的對象為「在臺灣的外國人」。筆者認為在商業化的考量下，標榜「國際志工」較具吸引力，因此現行的類似服務方案多自稱「國際志工」，但與真正以海外服務為主的「國際志工」又有區別。雖有學者建議使用「國內國際志工」，但在國內服務外國人士，若稱其為「國際國內志工」又何嘗不可？

由於類似的服務方案噱頭即是「不用花大錢出國，在臺灣這座寶島內一樣可以跟外國人接觸」，再加上近兩年陸續有學者提出「島內留學」、「島內壯遊」、「島內行腳」等創新名詞，故為免前述「國內國際」或「國際國內」定位混淆，且刻意凸顯這種特別的現象，斟酌再三，仍將名詞定為「島內國際志工」，並非矮化臺灣或針對特定的政治傾向。



大學生專業成長與人文關懷的社會參與： 以高雄市傳愛背包為例

陳惠珍

國立屏東大學幼兒教育學系(所)副教授

一、前言

社會參與經驗除可讓大學生覺知其責任與態度，其經驗歷程更有助於正向價值與人文關懷的養成 (Toledano & Lapinid, 2010)。而就大學生的社會參與意願而言，可分為主動參與以及被動配合二種：主動參與為自發性之行為；被動配合則是藉由外在的規範而行動，以服務學習最為常見。服務學習提供大學生透過服務體會公民參與，同時在學習的過程中，不斷地面對挑戰、尋思解決、反思突破，以達個人成長之正面意義 (Meyers, 2009; Schweinle, Turner, & Meyer, 2009)。

高雄市玩具夢想館於民國 100 年創館，夢想館成立宗旨是以都會兒童廢棄、閒置的二手玩具為主，回收後由夢想館志工進行清潔、整理、消毒、修繕等事務，以達資源共享之理念、關懷偏遠弱勢兒童之目標。創館後至 101 年期間由教育局辦理活動將玩具送偏鄉，但囿於人力與經費考量，103 年則以邀集大專志工為主，推出「傳愛背包」活動計畫，除可擴展偏鄉服務範疇，亦可成就大學生志工服務學習之需求。本文以 103 年參與傳愛背包活動之 19 位師培生經驗為主，先述說大學生參與傳愛背包活動之模式，繼而探究其成效，以作為「傳愛背包」活動後續推廣之參考。

二、大學生參與傳愛背包活動之模式

傳愛背包之外型為大型背包，內含數概念玩具、語文玩具、科學玩具、操作型益智玩具、桌上型規則性玩具、組合式玩具、趣味競賽玩具等自由搭配之二十組玩具及使用手冊（含相關教案設計），由高雄市二手玩具物流中心（鳳山區中崙國小）提供，免費借給大學生志工使用，用畢後背包須送（寄）回中崙國小玩具物流中心。

大學生入偏鄉服務之時間為週末，考量傳愛背包之重量（約 20 公斤）與搭乘大眾交通工具之不便，故以二人為一組。在正式攜帶背包進入偏鄉服務前，由教育局召開二次志工青年說明會暨課程研討：第一次為活動宗旨與理念說明，同時讓大學生探索玩具的玩法，並思考以二手玩具設計獨特的新玩法，以賦予二手玩具新的意義及生命。第二次則以完成活動計畫書為主，並選定服務之地區與對象。有別於教學類型服務學習通常由大學主導被服務學校之規劃 (Baker & Murray, 2011; Colby, Bercaw, Clark, & Galiardi, 2009)，傳愛背包服務者與被服務者之媒合，乃先由教育局發文至偏鄉、弱勢地區學校以公告此活動訊息，然後有需求之學校回傳報名表至二手玩具物流中心，由中崙國小彙整後進行媒合。

在大學生參與傳愛背包活動的整體歷程中，教育局所指派之承辦者為具熱忱之教育人員，除了包辦二次研習並審視大學生活動計畫書，亦負責媒合之事務，扮演極為關鍵之協助與支持角色，符合 Nandan 與 Scott(2011) 所言，大學生服務學習之培訓、定期聚會、協調等，須注重帶領者之溝通與輔導能力，應慎選之。

三、大學生參與傳愛背包活動之成效評估

由於回饋與反思為評量大學生服務學習成效之重要準則 (Molee, Henry, Sessa, & McKinney-Prupis, 2010)，故大學生參與傳愛背包活動之成效評估以 19 名參與者之期中、期末回饋省思為資料作系統性分析。在 19 位師培生中，僅 4 位 (S2、S10、S14、S17) 在參與之初持負面觀感與情緒，其餘 15 位均以正向、樂觀態度接受挑戰，並伴隨有激勵之體驗，例如：S4 感受到：「帶給幸福的同時，同時也獲得了心安，那是一種不計犧牲、不求回報的付出，期許自己未來能成為一個帶給他人力量的人。」，S15 則認為：「服務是一種不計付出與獲得之間的平衡，是一種出於真誠的盡心盡力。」，S6 雖有挫折，但仍堅持：「有了服務學習課程可以讓我們學到更多，是書本上學不到的，我覺得很高興有這次服務學習，雖然過程中沒有很順利，但是完成後的心情是很愉悅的！」，而 S9 則領悟可自他人處學習：「其實『服務』不是只有『服務』，在服務的過程中，不論是從同儕身上，或從小朋友身

上，都可以學習到很多。」上述回饋符合 Jones 和 Abes (2004) 所指，透過服務參與，促使大學生省思人際關係，可進而影響己身之價值觀與態度。而與他人之關係 (relations with others) 亦是 Taylor 和 Pancer (2007) 用來評量大學生社會參與之態度的三大構面之一。

然而，這 15 位中參與者中有近半數 (7 位，S1、S5、S7、S12、S15、S16、S19) 表示交通與大型背包的不便利是最大的困擾，誠如 S15 所感嘆：「最大的困難在於出隊的地點，交通不便加上玩具的負擔，實在是不小的挑戰」，S19 也抱怨：「我覺得最大的痛苦莫過於背著超過 20 公斤的玩具」，S16 則直言：「帶著這麼大的包到處跑的時候，這個包真的非常重，我一個人是無法背得動的，帶著這個大包交通也非常不方便。最難忘的就是我跟我的搭擋帶著這麼厚重的包趕火車，在火車上要照顧這個包也一直很困擾。」顯然地，交通與背包運送問題恐嚴重影響大學生之參與意願，亦呼應 Manolis 與 Burns (2011) 的研究：舒適性、經費、距離等考量是大學生偏鄉服務參與之重要因素。

在剖析參與之初極無奈、負面情緒的 4 位大學生感受後，驚奇地發現，初始的焦慮、不愉快之感隨著服務參與後，轉化為正向的力量，其中以 S2 最明顯：「每次要服務學習都讓我感到矛盾，在服務學習前，聽到『服務學習』這四個字就心生厭倦，不是討厭去替人家服務，而是在服務

過程總會出現你根本不可能會預想到的困難，你必須獨自一人想解決方法，而在服務學習之後，身心如同好幾天不睡覺般那種疲累不堪，所以某種程度上很討厭服務學習，但服務學習後，服務時感到開心美好或沮喪挫折的回憶，之後在日常生活中會不時從記憶中回想，而那些回憶甚至會帶給自己信心，例如：我有時在學校遇到些不如意的事，對自己失去了信心，對未來失去了目標，回到家想一個人靜靜，打開電腦，任意瀏覽，突然看到之前服務學習的照片，想著：『之前自己獨自面對了許多困難而且都順利完成了，現在的我怎麼可以被現實打敗呢？』於是心裡就振作起來，所以某種程度上服務學習是我值得收藏且鼓勵自己前進的動力。」而 S14 甚至流露再參與之意願：「一開始對服學很排斥，覺得很麻煩，但是真的去實踐之後，才發現好想再去一次。」正如 Eyler 和 Giles（1999）所指，服務學習可成為大學生成長和改變的觸媒劑（catalyst），經由參與激發批判性思考而獲得成長。

四、結語

高雄市傳愛背包活動結合服務學習有效促使大學生透過被動的服務，從中體驗其美好及收穫後，進而轉化為主動的社會參與。而經由至偏鄉實際服務的體會，不僅提升師培生之專業成長與人文關懷，更有助於其自我效能、尊重他人、責任心之建立，後續倘若能將交通與背包行囊之問題解

決，則將更具成效，值得擴大推廣。

參考文獻

- Baker, P. H., & Murray, M. M. (2011). Building community partnerships: Learning to serve while learning to teach. *The School Community Journal*, 21(1), 113-127.
- Colby, S., Bercaw, L., Clark, A. M., & Galiardi, S. (2009). From community service to service-learning leadership: A program perspective. *New Horizons in Education*, 57(3), 20-31.
- Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jones, S. R., & Abes, E. S. (2004). Enduring influences of service-learning on college students' identity development. *Journal of College Student Development*, 45, 149-166.
- Manolis, C., & Burns, D. J. (2011). Attitudes toward academic service learning semesters: A comparison of business students with nonbusiness students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 13-32.
- Meyers, S. A. (2009). Service learning as an opportunity for personal and social transformation. *International Journal of Teaching and Learning in*

Higher Education, 21, 373-381.

■ Molee, L. M., Henry, M. E., Sessa, V. I., & McKinney-Prupis, E. R. (2010). Assessing learning in service-learning courses through critical reflection. *Journal of Experiential Education*, 33, 239-257.

■ Nandan, M., & Scott, P. (2011). Service learning and community-based partnerships: A model for teaching macro practice social work. *Journal of College Teaching and Learning*, 8(8), 25-37.

■ Schweinle, A., Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2009). Understanding

young adolescents' optimal experiences in academic settings. *Journal of Experimental Education*, 77(2), 125-143.

■ Taylor, T. P., & Pancer, S. M. (2007). Community service experiences and commitment to volunteering. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 320-345.

■ Toledano, L. S., & Lapinid, M. R. C. (2010). A neglected dimension in service-learning pedagogy: Developing projects from the perspective of rural community stakeholders. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(1), 41-57.



大學生社會參與之 PEACE 五力分析

戰寶華

國立屏東大學教育行政研究所副教授

一、前言

大學生社會參與之形式非常多元，林萬億（2010）指出，社會參與乃是扮演社會角色、從事社會活動、以及與他人互動，諸如參加體育休閒或政治活動、以及參與志工或社區服務等。因而社會參與可以面對大量而實際之問題，不僅能夠幫助大學生模擬思考如何應付現實情境、解決問題，亦將是養成未來公民基本能力之必經歷程（Allen & McEwin, 1983）。然而，臺灣的大學生參與社會或公民運動之過往軌跡並不明顯，而且每個活動之背景及訴求各有不同，但本質上都是植基於青年人對時政與鄉土社會之關懷，其中又以 1970 年代的保衛釣魚台運動、1990 年代的野百合學運以及 2014 年的太陽花行動，較具規模並產生較為深遠之影響（趙怡，2014）。

褚瑞婷（2014）指出，2013 年是近年來公民社會運動最盛行的一年，從大埔農地徵收與強拆張藥房事件，到「公民 1985 行動聯盟」號召的白衫軍運動，不只集結令人震撼的 25 萬人到凱達格蘭大道，更讓公民參與社會議題蓬勃發展，同時導致台灣民主政治運作方式的質變，促使不被政黨或利益團體收買的公民力量儼然成型。畢竟環境氛圍會顯著地影響社會參與之意願及行動（Bartolini & Bilancini, 2011），所以當現今政治議題失焦、社會發展失衡、經濟成長失能、文化扎

根失據等糾結難解問題逐漸顯現時，更能促進大學生願意針對關心之議題而挺身參與及表達訴求。Engle & Ochoa（1988）則指出，社會參與可以協助學生發展更佳之個人、社會與政治的行動效能，並是敦促公民發展之有效應用策略。另外，參與社會活動有利於發展技能與增加經驗，特別是非認知技能之社會參與能力，已獲研究證實是未來職場良好表現的預測指標之一（Borghans, Weel, & Weinberg, 2008）。因此，大學教育應鼓勵大學生主動瞭解社會趨勢、積極關心社會事務、自發參與社會活動，期能與社會脈動產生共鳴，充實學習內涵、提升多元知能，養成現代公民之核心能力，並追求自我理念實現之滿足感、人際互動合作之參與感、社會價值型塑之使命感。

事實上，學生整體學習成效乃植基於家庭教育、學校教育與社會教育之相輔相成，缺一不可，張春興（1987：58）曾言教育問題之「病因植根於家庭、病相顯現於學校、病情惡化於社會」，所以社會是教育的最後體現、矯正的最後防線。對許多大學生而言，在升學讀書過程中，家庭與學校教育之影響，大致已形塑多年，獨缺社會教育之反思與實踐，以建構回溯檢視學習成效之能力，強化審視自我整體學習之價值適切性、知能有效性與思辨合宜性。愛因斯坦（Albert Einstein）亦曾提及「文理學院的教育價值不是學習許多事實，而是思考無

法從教科書中學習到的心靈訓練（The value of an education in a liberal arts college is not the learning of many facts but the training of the mind to think something that cannot be learned from textbooks.）」（Frank, 2002: 185）。所以就學生而言，大學教育之功能在於教師教學、研究與服務之整合引導，其中，教學乃是教導學生如何憑藉正確價值觀以解析疑義；研究當是指導學生如何運用有效方法論以解決問題；服務則是輔導學生如何採取務實行動力以解答困惑。誠如韓愈《師說》：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」其中，傳道乃為先，因而大學教師應深思，如何確實秉持正確價值觀點，並用心教導學生意識覺醒及培育主動投入之能力，不僅是建構學生清楚瞭解並深切關懷社會公義之思維，更是培養關鍵時刻願意投入改變社會秩序之勇氣，亦即在學習與教學歷程中，鼓勵學生勇於發掘社會問題，並能夠成為改革參與者與希望代言人（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。

爰此，面對專業混淆、慣性束縛、階級落差、道德沉淪、剎那熱情之現代社會氛圍，大學生不能再停留於封閉的象牙塔內，而應以知識服務人群、行動關懷社會，並縝密思考及積極養成社會參與之專業力（professional ability）、執行力（execution）、關注力（attention）、思辨力（critical thinking）、續航力（endurance）等 PEACE 五項關鍵能力，亦即植基專業力參與社會、落實執行力建構理想、善用關注力切入問題、結合思辨力拿捏分際、追求續航力擴大影響，因為

五力之綜效可直接影響社會參與之深入性、行動力及延展度。

二、社會參與之 PEACE 五力分析

（一）植基專業力參與社會

大學生社會參與之首要能力即是專業力（professional ability），而大前研一針對專業提出完整定義，他認為專業乃是控制情感以理性行動，並擁有更高超之專業知識、技能與道德觀；秉持顧客第一之信念；永不匱乏之好奇心與向上心，再加上嚴格紀律（呂美女譯，2006）。所以大學生社會參與不僅宜由自我之學術專業出發，更應植基於大前研一所指陳之專業脈絡，因為真正的專業乃是挑戰別人想不到的事物、看不見的空間、嗅不著的機會，能在毫無頭緒中找出路、可在未知空間中定方向，猶如混沌叢林中的先驅者、荒野迷途中的引導者。因此，對於別人無法即刻感知之事物與空間，具備專業力之社會參與者須具有洞燭機先之預見力、全盤審視之構思力、直言不諱之議論力、以及整合價值之矛盾適應力，宛若四輪傳動越野車之四個輪胎，缺一則不全。綜言之，在專業錯置與價值混沌之當代社會環境中，大學生之社會參與不僅應培養優秀之專業知能與倫理道德，嚴謹要求自己秉持正確價值觀與行為準則，更應結合敏銳觀察環境變動徵兆、構思未來可能產生趨勢、適時倡導撥亂反正論述、以及追求弭平社會價值落差之各種作為，讓社會參與更顯價值性與專業性。

（二）落實執行力建構理想

大學生社會參與之次重要能力為執行力（*execution*），乃是知行合一、劍及履及之能力。易言之，執行力是落實社會參與思維、服務理念、方案計劃之貫徹程度與實作能力，因為知與行是迥然不同之兩件事，惟有想法轉變成為做法，理想才可能成真，所以具體執行之效果將直接影響社會參與目標能否順利實現。包熙迪、夏藍（*Larry Bossidy、Ram Charan*）即認為，執行力是分出優勝劣敗之關鍵，並指出推動關鍵行為、建立變革文化、落實知人善任是達成執行力之三大基石；而任用對的人才、採取對的策略、完成對的營運，則是達成執行力之三個步驟（*李明譯，2003*）。因此，大學生在思考社會參與之執行力時，不可忽略結合志同道合之夥伴、融入初心願景之策略、掌握趨勢變局之應對、以及自己全心聚焦之參與等關鍵要點。綜言之，在肆意承諾與虛應故事之當代社會環境中，大學生於落實執行力以追求理想實踐之際，不僅應了解環境與明訂目標、認清自我與提升能力、實事求是與持續追蹤，更應結合有崇高理想之變革者、有構思視野之規劃者、有執行能力之領導者、有專業技能之經營者，共同追求社會參與目標之實現，讓社會參與更顯變革性與實踐性。

（三）善用關注力切入問題

大學生社會參與之第三項重要能力為關注力（*attention*），乃是藉由環境敏感度與心智覺知性，以理性態

度、感性思維來關心社會之人、事與物，並提供必要之有形協助或無形支持，讓社會運作更為順暢及符合公義。高希均（2003）指出台灣的根本危機在於人民冷漠，並且進一步指陳，面對選舉掛帥、政策空轉、發展失衡、信心衰退、正義式微等問題，上至政府無應，下看百姓無力，導致整個台灣在財團金權、政客弄權、以及選民棄權之交互作用下，逐步元氣耗盡而漸漸虛弱化，所以解決台灣危機之根本途徑即是引導人民克服冷漠、提升社會多元參與。因此，大學生應善用關注力，用心發現癥結盲點以矯正社會問題，避免僅關心自身事務之自私心態、僅注意切身利益之自利觀點、僅想到明哲保身之自保念頭、僅選擇視而不見之自欺想法，應客觀地針對貧富差距、城鄉落差、發展失衡、機會不均等現象提出針砭與忠告。綜言之，在錦上添花與趨炎附勢之當代社會環境中，大學生須善用關注力切入中低階層弱勢、主流文化漠視之社會無力現象，毅然決然挺身以發掘問題、將心比心觀察以尋求對策，致力於關懷弱勢族群、監督政府施政、扭轉社會不公、宣揚正確理念之社會活動，讓社會參與更顯關懷性與翻轉性。

（四）結合思辨力拿捏分際

大學生社會參與之第四項關鍵能力為思辨力（*critical thinking*），乃是思考辨識是非邏輯與正反脈絡，從而做出周延抉擇之能力，亦即客觀理性分析與決斷之能力，涵蓋觀察、解釋、分析、評價與覺知等重要環節。

Reynolds (2011) 認為落實思辨力應考量實際證據、辨識技巧、合宜標準、形成判斷、解析問題等幾個重要層面。因此，大學生之社會參與不宜人云亦云，須有自我主觀意志與是非判斷，面對問題應先蒐集完整即時資訊、形塑價值辨識基礎、建構合理判斷標準、以利正確解析問題與做出適切抉擇。事實上，世界先進國家早已極重視學生思辨能力，例如，美國於 1994 年由柯林頓 (William Bill Clinton) 總統簽署「美國教育法案」(Goals 2000: Educate America Act)，正式將思考列入全國性的教學目標，然而台灣長年仍是以知識灌輸與死記為主要的教育模式，導致許多學生欠缺辨識性、創造性之思考能力 (陳雅玲、張毅君，2005)。綜言之，在黑白模糊與是非混淆之當代社會環境中，大學生須結合思辨力拿捏行動和反應之分際，善用邏輯推理方式、應用理性探索技巧、審慎思慮遭遇難題，避免過激、過當、過頭之非理性行為，讓社會參與更顯正確性與視野性。

(五) 追求續航力擴大影響

大學生社會參與之壓軸能力為續航力 (endurance)，乃是結合形而上之理想性、形而內之偏執性、形而外之制約性，願意不顧一切且堅持到底的持續力，亦是遭遇挫折或阻礙，仍會朝目標理想努力不懈的堅持力。瑞德 (Heidi Reeder) 指出，堅持力 = 甜頭 - 苦頭 + 貢獻 - 選擇，其中，甜頭即是滿足喜悅的感覺、苦頭即是痛苦煎熬的感受、貢獻即是投資效益的估算、選擇即是替代選項的多寡 (連育

德譯，2014)。易言之，堅持力高低乃植基於達成目標之實質效益、相對付出之各項成本、無法回收之沉沒成本、另類抉擇之轉換成本的總和計算。因此，大學生應仔細分析上述各項變數，清楚知曉形塑自己社會參與之堅持力的根本要素，盡可能增加正變數之能量、削弱負變數之影響，並從中提升目標承諾感與貢獻成就感以激勵自我持續投入，進而有效提高堅持到底之續航力。事實上，觀察大學生社會參與情況，最擔心看到理想性薄弱、五分鐘熱度、遇挫折退縮之現象，因為碰到缺乏中心思維、不能堅持到底、無法接受挑戰之大學生，熱度消退即熱情不再，即便是萬人空巷之行動方案，亦沒有深耕發芽之機會。綜言之，在急功近利與講求速效之當代社會環境中，大學生須追求續航力以擴大影響，促使參與理念能永續扎根、變革理想能持續深化，讓社會參與更顯擴張性與延續性。

三、結語

前哈佛大學校長伯克 (Derek Bok) 指出，大學生發展應追求多樣化，倘若限縮大學教育僅止於知識發展範疇，不僅窄化教育目的，更阻礙大學生培養履行公民責任等關鍵能力之機會，因大學生從大學帶走的知識、價值觀或認知能力，較少取決於課程內容，而是決定於教學品質，所以應落實克服慣性學習、鼓勵主動思考、喚醒好奇覺知、發展思辨習慣、協助評估修正等五項精進教育方法 (張善楠譯，2008)。爰此，大學生社會參與亦應連結多元學習、融入策劃思考、緊

扣社會脈動、辨識正義價值以及促進問題覺察，讓社會成為最佳學習與實踐場所。易言之，大學生社會參與宜藉由植基專業力參與社會、落實執行力建構理想、善用關注力切入問題、結合思辨力拿捏分際以及追求續航力擴大影響，讓社會參與成為專業扎根、理想實踐、社會關懷、正義彰顯以及心智磨練之試煉場域，並從中淬煉公民意識，將追求自利思維昇華為具體利他行動，進而實現人人關心、時時投入、處處參與之公民社會理想。

參考文獻

- 呂美女譯（2006）。大前研一原著。專業：你的唯一生存之道。臺北市：天下。
- 李明譯（2003）。Larry Bossidy與Ram Charan原著。執行力。臺北市：天下。
- 林萬億（2010）。大學生活與社會參與。2010年12月15日演講文稿，國立台灣大學教學發展中心。
- 高希均（2003）。反冷漠的知識人。臺北市：天下。
- 張春興（1987）。教育應為與難為。臺北市：東華。
- 張善楠譯（2008）。Derek Bok原著。大學教了沒：哈佛校長提出的8門課。臺北市：天下。
- 連育德譯（2014）。Heidi Reeder原著。因為堅持，所以贏：改變人生的必要公式。臺北市：天下。
- 陳雅玲、張毅君（2005）。思考，深思考。商業周刊，943，128-134。
- 褚瑞婷（2014）。如何面對公民意見領袖對媒體輿論的影響力。國政分析，教文（評）103-015號。臺北市：國家政策研究基金會。
- 趙怡（2014）。太陽花下的陰霾。國政分析，教文（評）103-067號。臺北市：國家政策研究基金會。
- 蕭昭君、陳巨擘譯（2003）。Peter McLaren原著。校園生活：批判教育學導論。臺北市：巨流。
- Allen, M., & McEwin, K. (1983). *Middle level social studies: From theory to practice*. Columbus, OH: Middle Level Association.
- Bartolini, S., & Bilancini, E. (2011). *Social participation and hours worked*. Working paper no. 620, University of Siena.
- Borghans, L., Weel, B., & Weinberg, B. (2008). Interpersonal styles and labor market outcomes. *Journal of Human Resources*, 43(4), 815-858.
- Engle, S., & Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship*:

Decision making in the social studies.
New York: Teachers College Press.

■ Frank, P. (2002). *Einstein - His life and times*. Cambridge, MA: Da Capo Press.

■ Reynolds, M. (2011). Critical thinking and systems thinking: towards a critical literacy for systems thinking in practice. In *Critical Thinking* (pp. 37-68). New York: Nova Science Publishers.



大學與社會參與

姜麗娟

國立臺南大學教育系教授兼主任秘書

一、前言

為與這期刊主題「大學與社會參與」產生連結，起初我將焦點僅放在大學生的社會參與，也閱讀一些相關報導、專書、及論文，對於臺灣大學生的社會服務運動史及發展開始有些粗淺瞭解，也發現大學生的社會參與方式相當多元也更加扎根，從自願性、非正式課程到融入課程式的社會參與，從政治、經濟、社會到文化、環境生態保護運動，從社區服務到社區營造，擴大學生參與社會的機會，甚至將服務的觸角由本地到世界各地，這樣的發展顯然地並非臺灣所獨有，在全球各地高等教育正在進行著類似的計畫與課程，讓社會參與成為大學生跨出「舒適圈」的校園，擴大自己的視野。

審視以上的現象，個人思考著：今日的大學院校，對於大學生社會參與多持正面積極且鼓勵的態度，而它本身與社會互動的演變又是如何呢？基於此，我重新聚焦，從大學生的社會參與，擴大到大學的社會角色。

大學作為學術殿堂，不再只是一個象牙塔，學院式地固守知識及知識的傳承而已，卻正在利用它所擁有的「知識」服務它所處的世代，除了學生服務的社會參與之外，大學還利用它的教學、研究與服務對社會發展有所貢獻，培育學子成為下一個世代的知識份子，大學不應只是提供社會所

要的（want），更應提供社會所需要的（need），高等教育不僅回應外在環境變遷所需改革的要求，也因應全球化浪潮下與知識經濟時代的需求。在這個面向下，我擬從個人較熟悉的研究領域及大學的發展史，從大學與其所處的社會環境的關係瞭解大學與社會參與這一個主題。

二、大學與其所處的社會環境的關係

個人在教育部公費留學獎學金的資助下，得以在 1995 年到英國留學，而因著出國所指定領域為「比較高等教育」，而走向高等教育的研究，至今仍在這個領域裡進行探索。回顧這個研究領域的發展，多元主題的發展是其趨勢之一，可以從政策、經營與管理、教學與學習、研究到學術專業的發展與變遷。個人因著興趣，研究一直聚焦在高等教育政策的比較、全球化與高等教育、高等教育國際化與跨國高等教育的發展等。

研究主題雖有不同，但卻有共同的關注處，即是大學與外在環境的關係並關係的改變，以及大學作為理念（as an idea）或組織（as an institution）等概念的辯證關係。例如大學國際化的課題，國際化面向對高等教育而言並非是個全新的主題，自中古世紀師生的流動、共同語言及課程的使用等，但隨著全球化的發展，改變高等教育的面貌，也改變了高等教育國際

化的發展。國際化成為高等教育因應全球化衝擊的重要策略之一，培養具有全球視野及移動能力的人才，成為大學回應全球社會變遷的重要使命之一。

大學自中古世紀發展以來，因著時代環境的改變，也正以不同的面貌與其所處的社會互動著，有激盪也有衝撞，有發展也有矛盾，但矛盾中卻帶著活力。以大學的理念為例，多少文獻著迷於大學理念的論述，紛紛想要找出大學何以能夠從中古世紀存留到現在的「基本要素」及秘訣，主張大學「應是知識真理追求的地方」、「忠於自由學術追求的承諾」、「絕對以知識追求為目的的地方，別無其他目的」，英國學者 Minogue 曾經給過一個比喻，他說：大學好比英國的划船協會，該協會的組成目的是讓一群志同道合的划船手「尋求樂趣」(for fun) 而非為英國皇家海軍提供人選，因此大學應是學者社群為知識聚在一起的地方，主要目的是為知識而知識，而非為社會提供人才。

但這樣的主張顯然地遇到不少的挑戰，這可從大學「理念」談論時，但該理念的「壽命」卻是短暫脆弱為例，例如在十九世紀的 John Newman 所主張的大學理念，大學應是以教學並紳士培養而非實務也非研究為目的的地方，但這樣的理念卻不存在 Newman 當時的英國牛津大學，且該世紀末維多利亞時代的大學不僅走向專業及實務人才的培養，而科學「研究」也在當時進入了蘇格蘭的古老大學內。當美國學者 Abraham Flexner 重申

現代大學的理念時，Flexner 筆下的現代大學也早已不存在美國該個年代。因此，英國學者 Peter Scott 認為單純地以「學術理念、真理追求」解釋為大學可永續經營之秘訣的想法過於天真浪漫，而主張唯有將大學的「機構組織」實踐面同時注入大學理念(ideas) 的追求，才能使這些「理念」獲得實踐。深受 Scott 的影響，個人也認為，當我們在談論大學理念時，應加以正視大學在實踐理念時所依賴生存的機構組織面 (university as an institution)，以及後者所展現對環境「不斷地適應性」而產生其永續生存的可能性。

但從大學在過去的社會變遷或改革時所扮演的角色來看，大學卻常常不是個前衛者，有時還成為保守的反對者。人類的工業革命，不僅未發生在大學殿堂之內，而學院派的知識卻曾是當時工業發展的主要阻力！學者如 Clark Kerr 及 Philip Altbach 都曾指出大學曾是社會歷史變革中最大的阻擋者，以提醒當代大學自滿的危機。而 Kerr 更指出，甚至過去大學內部重大的改革，不少是來自外力的迫使，如法國的拿破崙、德國的教育部、英國的皇家調查委員會及大學補助委員會、俄國的共產黨、日本明治君王、美國的大學董事會及國會等。

雖如此，至今大學並未被其他組織或知識機構所取代，也說明著它並非獨立於其所處的社會環境之外，顯然地，在社會環境中試著調整的能力，說明其大學生命的韌性，學者 Kerr 在他的著作《The Uses of the

University》中，就提到自中古世紀至今仍留下來且可被認出的機構型式的組織，約有八十多個，其中除了天主教教會以外，其餘的就是大學這樣的機構了，這也說明了大學組織的生命韌性。

三、大學要如何往前（代結語）

「大學」清高及遠離世俗的形象（image），與外在環境對其不斷的要求與挑戰，二者常被認為是格格不入的，甚至學者 Mayor 以「愛麗絲夢遊記」的景況，描述並警告當代的大學！當代大學「看起來是」努力的「跑」，但這樣的努力似乎僅能使它可以「保持在原地」，換言之，當代大學的前瞻及行動力，顯然地遠遠地落外在社會環境要求它應有變化之後。自滿帶來的危機，絕對超過社會環境要求對大學改變的挑戰！

當大學在面臨新世紀的知識經濟與知識社會的需求與挑戰時，大學不應停留在教學與研究、博雅與專業課程、知識象牙塔與社會服務站等對立的辯論，也不應認為沒有人能要求大學為其績效負責任，只有大學能要求自己這樣的說法！大學雖未因舊有知識型態的瓦解後顯得不重要，反而新形態知識（new forms of knowledge）的出現，釋放出大學對知識追求與應

用的活力。史丹福大學前校長 Donald Kennedy 曾說，大學代表的意義就是「機會」！知識經濟的來臨，替大學創造更多的機會，也使大學能找到更多元的發揮空間與角色，要能在所處的環境中重新定義它的「理念」，展現其不斷適應環境的「機構」潛力，重新認定自己的社會角色與功能。

最後，隨著學習科技及傳播的快速發展，「大型開放式線上課程」（Massive Open Online Courses，MOOCs）正在挑戰著大學傳統的教學與學習型態，以及其經營模式！甚至有人如 Nathan Harden 預測因著 MOOCs 或這類學習科技發展將帶來「大學之亡」，他認為未來 50 年甚或更快，美國將近過半的大學院校將不再存在、住校式的院校型態將過時、數以萬計的大學教授將失業、現場教學將由一系列網路影片所取代、大學免費入學、哈佛大學將有百萬人以上來註冊等。類似的論點雖頻頻地出現在媒體報載或相關報告中，但從大學發展的歷史來看，個人認為 MOOCs 會取代大學角色的說法仍過於天真，因為大學生命的韌性，正是它長時間與其處社會環境之間該變與不變微妙關係的產物，而這也非一種科技或技術所能取代的。因此，大學對外環境的回應態度，正是它能否往前發展的重要關鍵。



大學生的社會參與

蔡志賢

東吳大學生涯發展中心主任
中華學生社團教育學會副理事長

一、前言

前 Stanford University 校長 D. Kennedy 回顧其 20 年治校生涯，認為多數大學都體認到變革（Change）的重要性，在變革的過程中，學校高層的領導能力是成敗的重要關鍵，而如何為大學的宗旨重新定位，他認為「大學靈魂與格局」是變革的首要工作。例如「學生優先」是大學教育變革的簡單觀點，但是卻能發揮極大的功效，各大學所面對的「定位危機」也可成為「定位轉機」，即如何掌握大學靈魂，創造大學格局（引自王俊秀，2008，頁 10）。

反思過去大學如何成為國家發展的工具，其結果發現：重才輕人、重師輕範、重專業輕通識，大樓多於大師、設備多於人才。因此各國產出不少「失去靈魂的大學」，培養出只會考試而不懂人際溝通、只會想到自己而欠缺同理心、只有個人而沒有公民意識的人。我國高等教育是否能把機會來「定位轉機」，讓大學可以成為「吐出象牙的塔」，亦即讓高等教育所培養出來的學生，可以盡己之力，積極參與這個社會；可以關心這個社會，做好每位公民該做的事，而非培養出「個人自掃門前雪，莫管他人瓦上霜」自私自利的人。這個議題值得從事高等教育相關人員積極思考與探索。

二、高等教育與課外學習的關係

傳統的觀點認為大學是追求客觀知識、探究真理的殿堂，但隨著社會的變遷及知識本質的擴延，今日大學所呈現的樣貌，已不僅止於學術的研究，教學的傳承，並負有服務社會的功能。大學的教育目標，也從知性的創發，兼具全人教育的實施；大學教育的課程，除了專業領域的學習外，也融入通識教育的內容和參與社會的準備。因此，筆者認為社會參與是課外學習的一部分，且大學生課外學習的成效，已成為現階段檢視高等教育學生學習品質的一部分。基於此，本文將從高等教育發展趨勢、課外學習的意義與內涵、課外學習的發展等三個部分，分別探討高等教育與課外學習的關係。

（一）高等教育發展趨勢

臺灣高等教育的發展自二次大戰迄今，歷經政治、社會與經濟變遷，以及一系列教育改革與政策推行之後，在數量上從 38 學年度至 99 學年度激增了 28 倍，如此擴增現象實與其歷史背景及政策規畫有極大關聯。根據陳伯璋（2005）觀點，將臺灣高等教育的發展，劃分為「發展初期」、「創立發展期」、「限制管制期」、「解嚴開放期」至現今高等教育所呈現的多元自主樣貌，每個期程的轉換都有其特殊因素。

從 20 世紀 80 年代開始，影響臺

灣高等教育的主要因素，分別來自臺灣內部快速的政治民主化，及其在大學校園所創造的機制、氛圍與心態，其次為全球化趨勢、知識經濟（Knowledge-based economy）及國際間高等教育競爭的白熱化（黃俊傑，2008）。因此，為了解臺灣高等教育發展的趨勢，除黃俊傑（2008）觀點外，另參酌近三年高等教育政策的轉變及各校的因應措施，例如：政府啟動高等教育退場機制，其內涵應納入各校推動核心能力的成效；由於市場機制的牽引，導致核心能力制定向市場過度傾斜；重視學生課外學習及核心能力的培養；厚植通識教育課程以培養學生課外學習能力等，都將間接或直接影響高等教育機構，關注學生在專業與課外學習的融合過程中，積極導入各種多元學習方案，提供學生一個實作場域（校內或校外），透過實際參與、體驗、反思及內化的過程，逐漸影響其價值觀及修正其行為，如此方能有效建立學生的自我價值體系及培養學生的多元視野。

（二）課外學習的意義與內涵

高等教育的主要目標在於培育人才，大學生的學習來自課內與課外（黃玉，2005）。哈佛大學教授 Richard J. Light 於《哈佛經驗－如何讀大學》（趙婉君譯，2002）一書中談到與哈佛大學學生進行訪談時，約有 80% 的大學生參與課外學習，其中 70% 的大學生參與二項以上，而有 14% 的大學生參加四到五項，全力投入課外學習的學生，成績表現並不比其他同學差。

美國教育家 Kilpatrick（1951）提倡「同時學習」（simultaneous learning）認為學生的學習分為三大類，第一類是「直接的」、「有意的」或「基本的」的學習；第二類是「伴隨的」、「關聯的」；第三類是「附帶的」學習，上述第一類通常稱為「主學習」（primary learning），其內容可能是某種知識、某種技能或是某種理想；第二類包括「副學習」（associate learning）係指與課業有關的思想和觀念，第三類包括「附學習」（concomitant learning）係指學習時所養成的理想態度。三種學習可以同時進行，而成為「完整的學習」。

Kilpatrick 認為一個完整的學習應包括主學習、副學習及附學習三部分，他特別強調附學習的重要性，因為他常為一般人所忽視，而且教育的目的在改變人類的行為，培養完善的品格，而附學習又是人格教育與道德教育的基礎。而 Astin（1993）亦認為，沒有其他機構能比得上大學，能廣泛且有效地開啟學生智慧、孕育學生心智發展，以及陶冶人品。因此，雖然課外學習不是正式的學習，但它們熱烈、生動活潑、個人化，比一般課程更容易讓學生留下深刻印象，且成為多數大學生校園經驗中重要的一部分（Bok, 2006）。

然「課外學習」的意義是什麼？過去學界對非「課內的學習」，常以「課外的學習」、「課外活動的學習」或「課外活動」定義之。本文為連結過去的相關文獻及符合現代的普遍用法，將「課外的學習」、「課外活動的學習」、「課外活動」視為「課外學習」的同

義詞。其次，綜合國內外學者的觀點，整理出有關課外學習的意義，有幾個重要面向：（1）學生利用正式課程以外的時間參與；（2）學校不授予學分；（3）依學生自己意願參加或從事；（4）學生從參與的過程中發展興趣與培養能力；（5）增加學生整體性的求學經驗。

因此，根據以上論述，本文將「課外學習」視為外顯課程，並定義為本科系專業知識以外的學習，其內涵包含正式課程中的潛在課程，及非正式課程，舉凡校園環境的形塑、社團活動的經營、學生自治的自律、宿舍教育的營造及其他校內外活動的參與等，學生經由投入而獲得成長者謂之課外學習，此定義之內涵與 Kilpatrick 提倡 *Simultaneous learning theory* 之第二、三類（包括副學習與附學習）不謀而合。

（三）課外學習的發展

近年來學術界已逐漸凝聚共識，將大學生學習成果視為探討高等教育品質的重要議題（吳清山、王令宜，2007），許多學者呼籲，大學應以學生學習成果作為指標，瞭解大學生各種能力的強弱，以作為各校修正教學、輔導的參考。

美國印第安納大學（Indiana University）高等教育研究中心（the Center for Postsecondary Research）在一項「紀錄有效的教育措施」（Documenting Effective Education Practice, DEEP）的研究計畫中，探究

全美 20 所大學有效幫助學生成功學習的原因，結果發現其原因為這些大學會為學生建構一套能力指標，然後支援並督促學生達成（Kuh et al., 2005）。

這些能力指標可幫助學生隨時自我檢視學習成果，協助教授掌握學生的能力程度，也可以幫助行政人員提供適當的資源，以支援師生的教學活動，形成了一個學生學習、教授教學與行政支持環環相扣的緊密夥伴關係，有效推動學生的自主學習和能力發展（吳京玲，2011）。

然知識經濟的社會逐漸形成後，知識概念的擴展，使得人類對知識的認識提高到了一個嶄新的階段，這種知識的劃分不僅使人類對於知識經濟發展過程中的功能，有了更深層次的了解，而且影響人類對教育觀念的重新認識。傳統正規教育認為人才的培養，以課堂內的專業教育為主，但在知識經濟的社會裡，認為知識可以在正規教育之外獲得，接受教育不再以傳統學校教育為中心。

因此，學校教育和基本價值觀將愈來愈以整個社會的需要為基準，而不是以教育者所認為的專業課程為基準。過去傳統認為有教養的人指的是接受正規知識教育的人，但是今後人們將逐漸認為，一個有教養的人指的是懂得如何學習，且懂得在專業教育之外如何透過通識教育或課外學習，以獲得自我瞭解與成長、心理調適與發展、人際溝通與交流及公民素養與實踐的顯性功能及完成社會化的隱性功能。

三、大學生社會參與的多元性

過去談到大學生的社會參與，很容易被窄化為僅與政治議題有關之活動，例如：野百合學運、野草莓學運及近期的太陽花運動，都與大學生的社會參與產生連結。然根據國際組織 WHO 對社會參與的形式所下定義：社會參與常見的形式是期待人們提供資訊和諮詢。不要懷疑，大學生也可以提供諮詢，例如輔導育幼院、孤兒院的孩童、或國高中生的學業等「社會服務」工作。另一種形式則是直接參與「社會運動」，與他人協力促成決策或解決問題，讓你所協助的他人與社區更有力量。

（一）大學生的社會服務

1970 年由臺大幾個學生社團共同發起創立臺大慈幼會，成為臺灣第一個大專學生服務性社團。臺大代聯會（學生會的前身），於 1971 年發起「社會服務團」，以發掘社會問題、向社會弊病進軍為首要目標。該年臺灣被迫退出聯合國，學生體認到國難當頭，多所大學先後發起「以行動代替口號、以愛心走向社會」及「百萬小時奉獻運動」等活動，呼籲大學生走出象牙塔，以實際行動參與社會、服務人群，並深入農村從事服務工作。隨之受到各大專校院熱烈迴響，紛紛籌組村里文化服務隊、山地服務隊、漁村服務隊，利用寒暑假，跋涉山林僻壤，奉獻一己之力，展開服務工作。

時至今日，大學生參與社會服務已在各大專校院遍地開花，不論是平

時服務、假日服務，或是寒暑假服務；不論是帶動中小學聯課活動、教育優先區，甚至國際志工，都可以看到大學生的足跡，每年大學生的社會服務人次已達成千上萬。近年來，政府又積極推動服務學習，不論是與課程結合的服務學習，或是與活動結合的服務學習，更讓服務的對象，由過去以中小學生為主，擴大為社會各服務機構。

（二）大學生參與社會運動

然隨著政治民主化的萌芽，以及因以經濟掛帥為國家的發展模式，臺灣出現輕環境、輕勞工、輕人權、輕社會福利等失衡發展，引發一連串的社會抗爭運動，是為臺灣第一波的社會運動。臺灣的大學生經過前述社會服務的薰陶，也對這些社會改造運動投以關注。這也就是所謂的自力救濟運動，例如：消費者運動（1980）、自然生態保育運動（1982）、婦女運動（1982）、關渡保護淡水河口紅樹林運動（1983）、原住民人權運動（1983）、彰化縣鹿港反杜邦行動（1985）、救援雛妓運動（1986）等等政治抗爭。1970 年代的社會運動讓大學生們漸漸發現他們不只做社會服務，也要做社會的改革者。解嚴前後出現的第二波社會運動，加速了臺灣政治控制的鬆綁，弱勢者的權益也相對受到重視，如勞工運動（1987）、農民運動（1987）、大學生們也隨著開始關注弱勢者權益的倡導。

解嚴後的第三波社會運動使臺灣更加民主化，對體制改造的要求更加

清楚。例如：反核運動（1988）、無住屋者運動（1989）、司法改革運動（1990）、國會全面改選運動（1988）、野百合中正紀念堂靜坐（1990）等。其中無住屋者運動、野百合中正紀念堂靜坐都是學生高度參與的社會運動，而事件也都是學生自治參與規劃。九〇年代之後，第四波的臺灣社會運動已是總統直選（1996）。因此學生的社會運動包含：推動如老年年金（1993）、教育改革運動（1994）、臺北市公娼自救運動（1997）、反樂生療養院遷建運動（2007）、野草莓運動（2008）、太陽花運動（2014）等。這些曾經參與當年社會服務或社會運動的大學生們成為當代臺灣推動政治民主、社會改革的尖兵。

四、結語

本文的立論依據，在於肯定社會參與為大學生課外學習的一環，而各高等教育機構除重視課內學習之外，在面對大學的「定位危機」時，能跳脫過去以「主智主義」為主的傳統思維，由過去的教學典範（instruction paradigm）轉變為學習典範（learning paradigm），讓大學教育的重心由「老師教學」轉移到「學生學習」。在這種典範裡，學生是主動的學習者，讓學生的經驗成為統整的知識。

大學生是社會的一份子，當然有其多重的角色要扮演，因此也要履行不同角色所賦予的任務。例如，身為兄姊就要在家中扮演好弟妹的表率；身為學生就要上課、聽演講、或參與

服務學習。另外，還有社會性的活動，例如身為社團幹部要協助經營社團，從事社會服務，或是參加跨校性的組織，這些多叫做社會參與，也就是學生扮演社會角色、從事社會活動。因此，從廣義的角度分析，學生當志工、捐獻、參加體育活動、休閒活動、政治活動和社區服務等，都算是社會參與。因此，到目前為止，如果還沒有社會參與的經驗，建議可以參加一個服務性社團，至少參加一次社會服務計畫。如此將能體會從別人身上看到自己，得知自己的不足並努力，或是知道自己擁有比別人更多而謙卑。其次，可以企劃一次公共服務活動（如社團、系學會、學生會）、觀察一次選舉造勢活動或參與選舉志工（從旁觀的角度觀察群眾心理與判斷政治角色的扮演）、或做一次國內深度旅遊與城鄉觀察、或參加一次國際志工活動、閱讀或加入網路上的社會議題討論等。或則也可以請一位長輩談他們的社會史、探訪違章建築區、平價住宅或落後地區，深度見識不同的文化與生活方式。這些都是很好的社會參與，鼓勵大學生可以多多嘗試。

參考文獻

- 王俊秀（2008）。大學靈魂與大學格局：追求卓越，必先超越。*通識在線*，14，10-11。
- 吳清山、王令宜（2007）。我國大學評鑑：挑戰、因應策略與發展方向。*課程與教學*，10（4），15-30。
- 吳京玲（2011）。大學生核心能力

指標架構與權重體系之研究：分析綜合學術界與產業界的觀點。《通識教育學刊》，7，9-38。

■ 陳伯璋（2005）。臺灣高等教育的發展與改革。載於陳伯璋、蓋浙生主編，*新世紀高等教育政策與行政*（頁 3-33）。台北：高等教育。

■ 黃玉（2005）。大學學生事務的理論與應用。載於陳伯璋、蓋浙生主編，*新世紀高等教育政策與行政*（頁 405-407）。台北：高等教育。

■ 黃俊傑（2008）。全球化時代的大學通識教育與文化傳承：問題與方向。《通識學刊：理念與實踐》，1（3），1-14。

■ Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.

■ Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. NJ: Princeton University Press.

■ Kennedy, D. (1997). *Academic Duty*. Cambridge: Harvard University Press.

■ Kilpatrick, W. H. (1951). *Philosophy of Education*. The MacMillan Company. New York.

■ Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2005). *Assessing conditions to enhance educational effectiveness: The inventory for student engagement and success*. San Francisco: Jossey-Bass.



學生與社會參與

簡信男

逢甲大學學生事務處課外活動組組長

一、前言

近年來，校園民主、學生自治已成為大學校院的運作模式。在教育部主導修正大學法的法源依據下，各校更積極輔導學生成立學生會等學生自治組織，大學生對於自身的權益多有所認知且勇於爭取，這使得大學『教授治校』、『學生自治』成為校務運作的主體。

校園內學生自治團體依循學生自治之精神，以追求學校進步、學習民主制度、維繫校園和諧、加強服務同學，代表學生行使學生自治權利，處理學生在校學習、生活與權益有關事項，並擔任校內各級會議代表，以傳達及反應學生的意見。學生自治的運作是一種民主素養的養成，亦即另一形式的公民素養。公民素養所涉及的範圍極廣，其中有關參與公眾事務方面，即可涵蓋學生以自治方式參與校園公眾事務。

校園外也因各種媒體的訊息傳遞，學生對於各項公共議題亦多所了解，並採直接或間接的方式參與。

二、政府與學校的引導

政府機關對於學生社會參與，訂有多元的鼓勵方式，以引導學生從事社會參與之活動。例如教育部青年發展署為強化青年公共參與能力，提供多元公共參與機會，並鼓勵青年積極

參與公共事務，即訂有『教育部青年發展署促進青年公共參與補助作業要點』；開發「青年社會參與行動計畫」，鼓勵青年團隊走向農、漁村、原住民部落等地區，深化青年團隊的在地行動，培養青年對在地的責任感與認同感，藉由在地行動激發青年的創意與活力，促進社區活化及永續發展。計畫內容多元豐富，內容涵蓋社區營造、地方產業、環保生態、文化創意與弱勢關懷等社會議題。

學校則以教育使命及目標，以及各系所訂定教育目標及學生核心能力指標（社會責任、專業道德能力養成），引導學生關懷社會，肩負社會責任，成為為社會所用、具公民素養的優質公民。開設服務學習課程，以有效達到教學目標，學生可以藉此課程直接行動，並以社會參與式的方式解決問題、提供需求及培養各項軟能力。例如某大學的教學使命與目標，即在於營造優質的學習環境，並藉由提供豐富的通識教育、紮實的專業課程、及全程的輔導關懷，培養畢業生成為兼具人文素養與專業知識之現代民主社會公民，並具備下列特質：欣賞人類共通的人文價值，尊重道德與文化傳統並能予以實踐；重視知識，主動求知，具有創新、整合、多元、國際之專業能力及合作精神，追求卓越及終身學習；開放的心胸及批判思考能力，具備責任感、誠實及勇氣，並有服務社會的熱情與能力。

三、學生對社會參與之認知

學生未來將成為一個對社會有貢獻的公民，因此不能只知道專業知識，而對於國家成立之基礎條件，民主政治的基本理念和現代社會所需的倫理道德更應有所了解，並應嘗試參與公共行動。因此，學生必須對政府、人權與社群有基本認知，並具備社會實踐能力，能夠清楚地知道作為一位公民應享的基本權利及應盡的義務，以社會正義為原則，關心與熱心參與公共事務。

因此學生應認知社會參與的重要性，並主動了解社會公共及其他議題。只有在社會參與中，不斷地剖析、理解，藉由『做中學、學中做』的方式，反思學習。2014 年諾貝爾和平獎得主馬拉拉女士，即是最好的社會參與例子。她在學生時代即參與許多社會議題運動，也因為她的努力參與爭取婦女及孩童的受教權利，讓國際社會願意共同發起運動。

四、學生社會參與方式

教育部積極推展學生民主素養與自治能力培養之教育內涵，曾多次辦理「大專校院學生自治團體發展研討會」，讓全國各校學生領袖透過研習，強化民主法治、公民參與及學生自治知能；並透過各校經驗交流，分享各校學生自治之機制運作經驗。且為了解學生參與相關議題之效益，透過問卷施測資料分析發現學員於參與活動後民主素養、公眾事務的參與意願、自我民主認知程度、對社會的關懷程

度、公民權的自我認知、較易接納他人的意見表達，以及對未來生活的期許上皆有顯著的提昇。

學生在校除可藉由通識課程學習公民素養認知外，參與各項活動或團體組織亦是一種培養公民素養的方式。參與學生自治確實能夠提升民主素養、公眾事務的參與意願、自我民主認知程度、對社會的關懷程度、公民權的自我認知、較易接納他人的意見表達，以及對未來生活的期許。

學生可以透過參與校外組織，藉由組織的引導及安排，以多元的方式投入社區事務。或以學生組織參與社區服務、志願服務、服務學習、國際志工等方式，培養學生之公民意識與社會責任，以及助人利他之價值觀，培育多元能力。

五、服務學習

隨著 21 世紀的潮流所趨，志願服務在全球已普遍成為公民參與和實踐公民責任的新策略。在校園中，結合社區服務和學習目標的服務學習方案，也開始蓬勃發展。社會服務與服務學習兩者均強調參與社會的服務，但社會服務並沒有特別規劃具體目標去完成，而服務學習則是透過有系統的設計、規劃、督導、省思及評量來達成設定的學習目標，是「服務」與「課程學習」的相互結合。

服務學習確可促進學生個人發展、人際發展、瞭解及應用知識、批判思考能力、觀念轉變及公民能力，

因此可以透過服務學習方案之實施，讓學生透過服務學習受益。學生提供直接服務帶給社區實質的幫助與問題解決，也帶給社區（機構）新的思考，同時因為參與帶給學生正向的成長經驗，促使其繼續投入社會服務，繼而積極參與社會及國家事務。

學生藉由服務學習的參與方式，除可更為積極參與社會事務外，亦可結合所學專業知識及技能，建立學習的基礎，養成關懷社會的習慣。

六、結語

學生對於社會參與的認知及方式皆為多元，如何在尊重、包容、社會正義的基礎下投入社區事務，將可以培養學生之公民意識與社會責任，以及助人利他之價值觀，並培育多元能力。

建議政府部門，尤以地方政府部門，可以定期或不定期地開設公共議題研討、公共活動，讓學生族群可以藉此交流及參與議題討論，而『服務學習』方案的推動，也確實可以提升學生社會參與的機會，學習、觀察及體悟社會，進而成長。學校則可以強

化及鼓勵學生參與公共議題或活動，並藉此理解、澄清所學專業或公民觀念。學生也可以主動參與社區服務、志願服務、服務學習、國際志工等活動，對於自我認知、建立自信、價值觀建立、國際視野及多元能力培養，皆有所助益。

學生的社會參與該採取何種形式參與？何時參與？以個人或組織方式參與？都是值得政府、學校、學生去妥為設計規劃的。不論參與的方式及形式，都將是一種成長、一種學習、一種回憶。

參考文獻

- 教育部大專校院服務學習課程與活動參考手冊。
- 103年度教育部施政計畫。
- 『教育部青年發展署促進青年公共參與補助作業要點』。
- 教育部公民素養陶塑計畫。
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會評鑑雙月刊。



淺談大學生社會參與行動

陳玉珍

國立暨南國際大學師資培育中心助理教授

從野百合到太陽花學運，時隔二十四年，筆者看到大學生參與社會的行動之所以能獲得社會大眾矚目或得到各方資源，仍以政治面切入的活動為主，故與政治無關的弱勢關懷、社會公益等社會參與活動，不僅較乏媒體問津、也罕獲社會資源的挹注。在社會大眾習於批判大學生素質愈發低落，且草莓族、月光族、啃老族等另類族群又紛紛出現之際，教育部愈加明確地倡導大學生從事社會參與，且提供資源鼓勵大學生進行社會參與的努力，實有因應社會實況而對症下藥的用心。

教育部對大學生進行社會參與活動的倡導與努力，具體成果可由吳思華部長於立法院第八屆第六會期所做業務報告內容窺其一二，其回顧在「擴大青年多元參與，服務學習及國際參與」方面，獎助大專校院以辦理服務學習經驗結合服務學習課程，103年共計補助 24 所大專校院、27 個服務計畫。惟此類計畫雖可提供大學生透過具有社會參與意義的學習經驗，但能否達到學者指稱具有「培養獨立自主」、「產生歸屬感」、「實現影響力」及「社會資本累積」等功能而言，其效應是微乎其微。另一方面，教育部近

年鼓勵大專校院教師申請社會參與式課程，擬透過具有社會實踐性之教學活動，讓學生獲得知識統整、問題解決與行動抉擇的能力。此項計畫藉由課程規劃與實施過程，引導大學生進行社會參與的行動，立意甚佳，惟相關經費所能支應的課程有限，相對地能參與的學生數亦極其有限。

從另一方面來看，鼓勵大學生進行社會參與所欲達成的功能如社會資本累積、實現影響力、產生歸屬感等，是否適用於大學階段的學生？如果大學生在中小學教育階段已具備了準公民的基本素質之基礎，筆者相信鼓勵大學生社會參與的功能應可水到渠成地展現；如果一位大學生對其公民責任與義務仍未完全明白、如果多數大學生對其專業的學習成果仍不成熟，卻期待藉由少數大學生進行課輔、或少數社參課程帶著學生進行社會參與行動，是否即可充分發揮大學生累積社會資本、實現影響力的功能？

筆者對大學生社會參與的教育意義持肯定態度，並期社會大眾能對其有更深入的理解與肯定；此外，高度期待教育部投入更多的資源，始不費當初因應社會實況對症下藥的用心。



從大學生發起的政治革命

紀欣芝

高師大教研所課程與教學組

2010 年末，在突尼西亞因為一個無業青年自焚爆發的革命，從此開啟了一連串的北非群眾運動浪潮，也就是所謂的「阿拉伯之春」。而這樣的群眾運動都擁有相似的社會背景：青年的高失業率、貧富差距懸殊、財富與權利掌握在少數權貴手中、人民沒有言論和集會結社的自由等。這樣的社會現狀，在在都讓受過教育、關心公平正義懷抱著熱血的年輕人，無法繼續坐視不管。

受過高等教育的大學生們，對於理想與價值往往有著比已出社會的成年人，更多一點單純的堅持與相信。而且相較於需要上班賺錢的社會人士、亦或是更為單純的高中以下學生，大學生們是擁有較彈性充裕的時間以及更具獨立思考能力的一群，同時也是開始擁有較多公民權利的一群成年人。這樣的特性使得大學生在各國都更容易成為群眾運動的主力。此外，隨著科技演變，不可否認的是，臉書等社群軟體的出現，使得人們，尤其是較擅長使用科技產品的年輕人，能比以往更快速地傳遞訊息、交流想法、聚集群眾。這些軟體使得群眾運動有了更多元的面貌、不同的宣傳模式、以及對現場情況更具彈性的應變。

當每個人不再必須是位媒體工作者，才能報導現場實況。只要他具有可錄影的手機或相機，只要他擁有臉

書或其他社群軟體的帳號，就可以為他自己或他人發聲、為現場實際的情形轉播。網路與科技使得更多人的聲音和想法能夠被聽見，也讓習慣保持沉默佔大多數的旁觀者，如果願意，可以效法社會運動領頭者的勇氣，一起站出來給予不同程度的支持。不論是提供防止被攻擊的物資也好、單純的食物與水也好、默默地在下班後到現場給予靜坐支持也好、在網路上傳播相關訊息也好、實際印刷相關文宣散佈支持等也好。當每個人只是單獨的個體時，都是渺小而脆弱的。但當個人群聚成團體，所發出的聲音與行動，都是堅強且不可小覷的。

當這些懂得獨立思考與分析的大學生們，懂得了匯集眾人之力、勇於為了追求公平正義以及更好的未來，站出來為自己為他人為群眾利益發聲，細小的碎語便匯集成社會群眾運動的浪潮。誠然，當大學生一心一意專注於遊行靜坐等街頭運動，他們表面上便背棄了傳統的課堂教學要求：出席率。但，作為他們的師長，是培育出敢為自己所作所為負責、敢於為不公不義發聲爭取權利、勇於站出來照顧更為弱勢的族群們，這樣的下一代社會中堅較為重要？還是培育出追求出席率報告完美度考試分數高的沉默的一群乖乖牌重要？而離開了教室，就真的無法在街頭上學到課堂上學不到的東西了嗎？

雖然現在回顧近幾年各國的社會運動，其結果不一定是美好的。就如埃及的革命，到現在都還沒有回歸到一個平穩民主自由的社會狀態。但是，這個過程卻告訴了全世界，革命所追求的價值：麵包、自由、民主、尊嚴，它雖無法在短期內看到實現的成果；但只要人民肯團結起來發聲行動，人民是能夠推翻原有政權、為自己爭取更好的未來。而在這社會運動的過程中，年輕的知識份子們往往能善用手邊現有的各項資源，並利用自

己所學的知識與邏輯等，更有力地宣傳或說服其他靜默的旁觀者加入。當還沒有足夠財力與權利的大學生們，拿出他們最大的優勢：時間與學習的能力，盡力地爭取公平正義時，比起掌權者虛應故事的發言，大學生的話語和態度才是更能引起共鳴的。作為師長，為了擁有更加美好自由平等民主的未來，我認為支持大學生們勇於為公平正義和弱勢族群發聲是很重要的。而這也是一種學習如何超越自我，追求群體的大我的過程。



網路時代大學生的社會參與－實體或虛擬？

李宗薇

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授

莊佳穎

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所研究生

一、前言

社會參與（social engagement）是指眾人參與的集體活動（collective behavior），是公民社會的特色。二十世紀初的五四運動，1968 法國五月學潮、六〇年代美國的反越戰示威等，大學生均是關鍵。社會重視大學生的意見，無非因大學生即將進入社會步入職場，影響社會變遷與發展。

「社會參與」是德國學者哈伯瑪斯（J. Habermas）「公領域」（public sphere）的實踐，也是公共意見（public opinion）的形成方式；有人將社會參與簡化為示威、抗議等政治活動。現今網路時代，社交網站（social network）盛行，智慧手機普及，使得社會參與除了實體，還可在網路虛擬世界進行。

社會參與和公領域如何在虛擬環境運作？大學生應用最廣的社交網站臉書（Facebook，簡稱 FB）在社會參與角色如何？本文除學理論述，還訪談五位大學及研究所學生。五位受訪者的看法為個人意見，不宜推論至全體大學及研究所學生。

二、社會參與及公領域

世界衛生組織（WHO，2005）對社會參與的定義是：提供人們合理與客觀的資訊、提供公眾諮詢、實際參

與公眾活動，與民眾合作並解決問題，使公眾能清楚其福利，是一種賦權授能（empowering）。Thompson (2006)指出，社會參與是個體主動協助他人，並承擔社會工作的機會與責任。

社會參與的要素包括：活動（要做甚麼）、互動（至少有兩人參加）、社會交換（在此活動從他人取得或給予某事）、缺乏強制性（沒有外力強迫參加），通常參與者沒有酬勞，也沒有家族義務。公民參與是社會參與的要項，涵蓋民意表達、政策形成等，故「社會參與」除了政治性、激進的示威遊行，還有公益、服務性活動，如社區服務，擔任志工等。六〇年代起，國內大學陸續成立許多服務性社團，如臺大慈幼社、東海大學工作營等；近年國內外很多大學開設「公民參與」（civic engagement）課程，希冀透過設計良好的課程，引導學生關注公共議題並親身參與，以與周遭世界緊密連結。

公領域（public sphere）一詞由哈伯瑪斯提出，指公民能自由表達意見並指出問題，形成公共意見。在封建時代的歐洲，教會、君主、貴族掌權，並沒有公領域；十八世紀末，由於機構科層化，軍隊，國會及司法機構爭取獨立，以及商業興起帶動中產階級出現並開始討論公共事務，封建權威逐漸轉化為公領域（Habermas,

2001)。公共討論可在沙龍、咖啡屋進行，而報紙也從原先的機關報，轉變為公共意見的產製及領導者，和政黨政治的武器。

報紙、雜誌、廣播及電視都是公領域媒體，隨著網路科技與平板、智慧手機的普及，2012 年美國 PEW 調查顯示，網路已領先傳統的報紙或電視，為年輕族群接收新聞最主要的管道。

三、大學生與虛擬社群

虛擬社群（Virtual community）是一種電腦中介的傳播（Computer Mediated Communication, CMC），即是以電子郵件、聊天室、群組、部落格、社交網站等進行溝通。虛擬社群雖非實體，然具社群的基本要件，有實質效益。

臉書於 2004 年 2 月由 Mark E. Zuckerberg 成立，最初僅開放哈佛學生，後擴至其他大學及高中生，2006 年 6 月起只要年滿 13 歲即可註冊。其宗旨為「給人們分享的力量，促進世界的開放與連結」，至 2014 年 6 月，全球註冊人數 13 億人。隨著無線上網環境與智慧手機普及，FB 的多功能與高整合，使其成為最多人使用的社群網站。2009 澳洲及近期臺、美的調查，大學生用 FB 的比率達 90%，為社群網站之首。臉書 2014 的調查，臺灣 1 千 3 百萬使用者中，18 至 24 歲占 25%。

Facebook 有轉貼文章、按讚、留言、辦活動等功能，除可散播活動資

訊，還可針對議題成立 FB 專頁，聚集理念相近者，如樂生療養院遷建臉書專頁，反媒體壟斷遊行、太陽花學運等均有臉書專頁。

關於大學生使用 Facebook 的研究，有探討使用頻率與學業表現，FB 使用與個人滿意、信任、參與關聯，臉書使用與人際互動、公民活動參與關係，臉書對大一學生是橋樑還是妨礙，大學生臉書上癮症，大學生臉書分享行為，沒有社交網站之大學等。

至於臉書對政治參與的影響，Rontynen (2011)以加拿大 Alberta 省兩名四十餘歲男性為個案，分析臉書的討論、貼文等，以瞭解臉書的討論能否將一般民眾轉化為關心公共事物、參與政治的公民。分析的五個主題為：會員、貼文次數、貼文相關性、與其他傳統傳播媒體的連結，及非線上參與的鼓勵等。研究顯示個案轉化的結果迥異，個案一的臉書討論未能培養政治參與，個案二則有助於更深的政治參與。雖然結果一正一負，然臉書讓從未關注政治議題的民眾對此感興趣，並參與討論，可說是線上公領域（online public sphere）的具體實踐，顯示使用社交網站臉書，讓人們有可能進行政治對話。

網路的匿名性常使人誤以為網路發言不受法律規範，甚或結集眾人攻擊特定對象，造成網路霸凌。臉書登記者雖實名比例高，但留言是否有可能流於謾罵、情緒宣洩或遊走法律邊緣，值得檢視。Mason 教授 (Mason, 1996)認為資訊帶給人們心智資產

(intellectual capital)，但這些心智資產很容易被傷害，故需遵守「隱私、正確、所有權、近用」四項倫理準則，簡稱 PAPA，也就是資訊不得揭露個人隱私、資訊要正確、尊重資訊所有權、資訊要為人近使用等。

四、訪談結果與討論

訪談對象除上網公告徵求自願者，並請朋友介紹。後因大學生人數少，故放寬研究生。對象條件為：(1) 關心社會議題，(2) 有使用臉書，每日使用網路至少 1 小時，(3) 願接受 30 分鐘面訪。受訪者就讀學校均在北部，資料如表 1。

(一) 關心議題及社會參與經驗

五位受訪者均表示關心社會公共議題，並實際參與。A、C 參加太陽花學運，B、C 參加反媒體壟斷遊行，B 參與文林苑都更，C 還參加非營利天使志工銀行活動。B 表示「雖沒到學運現場，但一直上網關切動態，身邊不少朋友參與。」三人均是透過 FB 才接觸社會議題，並注意這方資訊。

D、E 未參加學運或社運，兩人社會參與是透過人際或廣電報紙等傳統媒體。D 大學曾於暑假到偏鄉服務，現參加父親體育社團（有登記）辦的淨山、淨灘活動。E 是資深志工，長期到社福團體服務，並贊助偏鄉國小營養午餐。他認為社會參與方式很多，「不加入臉書專頁、不按讚，並不表示不關心社會；如你的臉書朋友已讀不回，也不應冷嘲熱諷，多元社會要學

習尊重不同的聲音。」

(二) 新聞接收管道

A 認為參加過太陽花學運後，會看網路相關新聞，但不太看報紙跟電視新聞，因為「各家媒體的政治色彩太明顯，不太中立」。至於政見發表，A、C 在網路上看，C 說「連勝文跟柯文哲的政見我都有看」。B 會在網路看有興趣的候選人的新聞，每天會看報紙，但不太看電視新聞，「不斷重播、了無新意。」。C 看電視新聞「只看有興趣的議題，沒意義的就轉臺，至於哪一家就比較不限；報紙我都直接上網看。」

D 新聞來源主要是報紙和奇摩新聞，「網路新聞快，但報紙較深入」，至於候選人政見是在報上看。E 每天固定看兩份報，還會比較報導角度；另外通勤途中會聽廣播，「十分鐘的廣播讓我知道大事；電視新聞太瑣碎、太羶色腥」，但有時重要的議題會去 Youtube 找影音報導，「因可作討論題綱」，至於候選人的政見是看選舉公報。

(三) Facebook 在社會參與的角色

Facebook 有轉貼文章、按讚、留言、舉辦活動等功能，A、B、C 三位有使用過轉貼文章、按讚、留言等，C 還使用過徵求志工的舉辦活動功能。相對之下 D、E 較少用。

A、B、C 皆認為透過 FB 更積極實踐社會參與，認識更多人，並聽到

各團體聲音。A 表示太陽花學運時 Facebook 討論很熱烈，但周遭還是有人只說不做、不到場參加，他覺得可惜。B 表示反媒體壟斷遊行就是利用 Facebook 號召，廣邀朋友參加，即使沒來遊行，但轉貼使朋友認知此議題，已值得高興；當朋友按讚時，更能意識到自己發揮了傳播的影響力。C 認為 FB 在社會參與可說是一種半強迫傳播，因為只要有朋友轉貼就會出現在頁面，即使只是隨手點，也會有傳播效果。

D、E 則認為 FB 對於他們的社會參與影響不大。D 認為她使用臉書主要是知道朋友動態，不是參加活動或發表意見。E 表示曾參加過網路霸凌事件處理會議，故使用臉書很謹慎，「我從未參加臉書朋友連署的邀請，對於一些政治色彩強烈的貼文，從不回應或按讚。」

臉書是否是公領域的討論？受訪反映不一，A 表示「太陽花學運時有筆戰，會去論戰」。B、C 認為對方即或不參加，但對貼文按讚也有效果。D 不參與臉書討論，除因朋友視臉書為聯繫，也因「看到、聽過臉書打筆戰影響情緒，甚或血壓飆高的例子」。E 刻意不用臉書討論，以避免受到他人情緒及過激的言詞影響。

綜合而言，Facebook 已成為許多大學生社會參與的管道，但非唯一，仍有人從其他媒體獲得資訊關心社會。五位受訪者皆認為自己關注並積極參與社會，然參與的活動類型也因人而異，有的參與學運或社運，也有

志工服務。至於社會參與的後續，以臉書為媒介的三位受訪者，認為臉書使他們更積極參與社會，會持續用臉書參與。另兩位則將臉書定位為個人社交網站，非公共討論平臺，今後使用臉書為媒介，針對政治性議題或學運發言或轉貼的可能性不大。

訪談結果與 Rontynen (2011) 的研究結果相較，Rontynen 的研究兩個案雖結果迥異，但認為臉書具線上公領域的功能，讓人們參與討論；然本研究受訪者中使用與避免使用臉書討論社會議題者皆有。兩地使用者的公民素養、環境文化及脈絡因素等，或許是不可輕忽的因素。

五、結語

社會參與是公民社會的特性，大學生關注社會議題，除了實踐理想、為日後成人角色做準備，也希冀藉此引領社會的發展趨勢。而網路時代公共意見的形成不僅在實體環境，臉書等虛擬環境無遠弗屆的連結對年輕人的影響不可小覷；Facebook 是人際亦或社會參與的媒介？這需視使用者界定。本研究訪談五位大學生，雖均是智慧手機、平板、網路使用族群，但其社會參與的內容與方式有相當的差異。臉書的資訊取得與散播便捷，吸引大學生參與公共議題的討論，然討論是否遵守 PAPA 原則，即尊重隱私、資訊正確，未侵犯所有權等倫理原則，甚或避免帶來網路霸凌、發言遊走侮辱與誹謗邊緣，值得後續進一步探討。

參考文獻

■ Habermas, J. (2001). The public sphere: An encyclopedia article. In J. Durham, & D. Kellner (Eds). Media & cultural studies. Oxford: Blackwell.

■ Mason, R. (1996). Digital media ethics. Retrieved from <http://facstaff.elon.edu/andersj/ethicsdiscussion.html>

■ Rontynen, C. I. (2011). Social media's influence on political engagement: Examining the use of Facebook & Twitter in Alberta. University of Calgary (Canada),

ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 2011. MR75431.

■ Thompson, R. (2006). Social participation or social distancing : Agency, personal & community leadership, Paper presented the meeting of ACROD Nation Conference on Social Participation , Sydney, Australia.

■ World Health Organization (2005). Social determinations of health. Retrieved from http://www.who.int/social_determinants/thecommission/countrywork/within/socialparticipation/en/

個案	年齡／性別	系級	社會參與資訊來源	臉書參與行為/活動	新聞來源
A	21／男	私大四年級	臉書	轉貼文、按讚、留言/太陽花學運	看網路新聞，不太看報紙或電視新聞
B	23／女	國立大學碩二	臉書	轉貼文、按讚、留言/反媒體壟斷遊行、文林苑都更	網路、報紙，不看電視新聞
C	24／男	國立大學碩三	臉書	轉貼文、按讚、留言、辦活動／太陽花學運、反媒體壟斷遊行、天使志工銀行	網路，選擇性的看電視新聞
D	28／女	國立大學碩三	朋友、家人等人際得知	很少轉貼、按讚（除非自己非常認同）；很少留言／未參加上述學運（從臉書知道朋友動態）	看報紙、Yahoo 網路新聞，偶爾陪家人看電視新聞
E	39／男	國立大學博一（有專職工作）	從廣播、報紙、同事、朋友得知	很少轉貼、按讚、留言／未參加上述學運，也不接受連署或參加邀請	看報紙（兩份）、聽廣播、會找影音資料，偶爾看電視新聞

表 1 受訪者資料

網路資訊傳播與大學生的社會參與

黃國鴻

國立嘉義大學數位學習設計與管理學系教授

一、前言

網路科技的普及帶來資訊的即時傳播，串連群眾集體展現力量，並以推動社會的改革。例如，「茉莉花革命」就是由一名突尼西亞大學生的自殺事件透過社交網站和手機快速傳播，演變為人民革命以推翻獨裁政權。這股運動擴散到北非與中東地區，也改變了許多國家的執政現況。

在臺灣，大學生佔領立法院的行動也是透過網路與媒體的傳播，宣傳其主張並集結更多認同其理念的民眾。最後在政府與立法機關的退讓之下，整個活動平靜收場。儘管外界對於這次的學生運動有不同的評斷，但學生善用網路媒體科技以擴大社會運動影響力的能力卻令人印象深刻。然而，在事件落幕之後，值得我們要思考的是：成長於網路時代的大學生，已習慣於網路資訊與社群的互動模式，但是參與社會運動需要更多的人際與高階思考能力，如溝通協調、批判思考、多元觀點等；而這些能力卻是網路資訊科技比較無法提供的。

二、網路資訊與多元觀點

網路科技的資訊傳播具有快速與匿名的特性。真實活動的參與者可以輕易地將現場情況以影音文字即時分享給網路上的人。資訊的產生與傳播不再為少數人的特權，大家都可以提供資訊或個人意見，擁有發言的權力。

但是近年來風行的網路社群，雖然促進朋友間的交流，卻也限制了多元觀點的出現。在網路社群中的互動留言中，經常會有主流效應或寒蟬效應。當多數社群成員的發言有特定傾向，贊同的人會有正面的反應，反對的人則保持沉默。即使有人會分享貼文，這些轉載文章也多是經過立場傾向的篩選。這將會導致社群成員更增強其原有的觀點，缺乏不同論點的對照與思考。此外，許多以議題為主的討論區雖鼓勵發表多元論點，但卻由於網路的特性造成淺薄或流於情緒的批判，缺乏了理性對話或評論的機會。當年輕的學生習慣於網路虛擬世界的溝通與資訊判斷模式後，一旦被激發從虛擬世界走入真實世界去參與社會運動時，現場的氣氛與激情很可能讓人無法判斷資訊真偽或冷靜的行事，最後導致運動的本質變調。

三、真實社會的參與

教育學者 Wenger (1998)強調科技只是窺看真實世界的一道窗，並不能取代參與真實世界活動的學習。網路雖然可以幫助我們接觸到遙遠或即時的資訊，但是許多實務能力與默會知識卻必須在與人群之間的互動才能獲得。社會參與的形式包括了提供資訊與諮詢、與他人協力促成決策或問題解決、以及培力他人與社區。這些活動都需要了解不同的觀點與人際間的溝通協調。而這些能力的培育往往都是虛擬社群活動中比較欠缺的。

如同人類學家 Lave 所提的，社群活動的參與提供了多元而突發的學習機會；這些活動包括了權力鬥爭、衝突與合作、及專業與傳承等 (Lave & Wenger, 1991)。由於真實經歷了社群中權力與觀點不同的成員的衝突與妥協，大學生才能具有更多元的觀點；由於突發的事件造成對立或負荷，學生可以接觸到未被預設要學習的實務或危機處理。不管正負面，這都是真實社群運作的文化與實務。這同時也是大學生走入職場後必學的課程。

雖然許多大學積極推展 MOOCs，開設更多的數位學習課程，可是同時卻有「翻轉教室」帶來的反思，強調數位教材是提供為上課前的自學，課堂時間應該進行師生或同儕間的實際互動與活動參與。目前，大學教育逐漸重視課外學習活動，例如

產學合作、業界實習、專業競賽、國外交換等，這都是提供在學期間參與社群活動的機會。當大學生沉迷於網路而不知覺的習慣了快速短薄的網路資訊時，學校課程必須要加入更多社群參與的實體活動吸引學生參加，才能培育出具備多元觀點、批判思考及察覺人際關係的能力。

參考文獻

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.



大學生海外僑校教學服務參與

葉婉翎

國立高雄師範大學教育研究所碩士生

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系／課程與教學研究所副教授

吳旻純

教師專業碩士學位學程碩士生

一、前言

社會參與 (Social Participation) 為人們扮演社會角色、從事社會活動，以及和他人互動，範圍含括從事志工、捐獻、參加體育活動、休閒活動、參與政治活動、社區服務等 (林萬億，2010)。正如許多人所言，全球化早已與我們同在 (黃念心譯，2005 轉引自顏佩如，2010)。近年來在全球化趨勢的浪潮之下，「志願服務」(Volunteer Services) 儼然成為新世紀的一股重要思潮，美國趨勢專家 Faith Popcorn 就曾預言 21 世紀將是志願服務的新世紀，聯合國於 2001 年「國際志工年」指出：「現在」是『志工和公民社會的年代』。我國也在這樣的背景下，加入成為推動「國際青年服務日」(Global Youth Service Day；GYSD) 的國家之一，並於同年 1 月 4 日三讀通過「志願服務法」，自此青年投入國際參與服務進入一個全新的紀元，可謂一重大的分水嶺。

二、我國大學生社會服務的發展

我國大學生社會服務的發展歷經鄉村建設時期 (1923-1949)、沒落時期 (1950-1970)、社會服務運動時期 (1971-1975)、志願服務時期 (1975-1999)、興盛暨法制化時期 (2000-2004)、校園志願服務全球化時

期 (2005—迄今) (黃正全，2009)，根據不同時期發展及內涵，可歸納出以下幾項趨勢要點：(一) 社會結構的轉變、人民的態度或當代的歷史事件等皆會影響社會服務的走向；(二) 服務範圍及對象由國內逐漸延伸拓展至國外；(三) 社會服務的相關法規制定完善與否、政府的態度及施政方針，對於志願服務的發展占有相當關鍵性的影響，我國在 2001 年立法三讀通過「志願服務法」，讓青年志工投入國際參與服務機會增加；(四) 服務內容由單一逐漸趨向多元，並結合大學生的興趣及專長。

三、大學生海外僑校教學服務參與之困境及因應之道

目前臺灣估算海外華人約 4,000 萬，人數眾多遍布於亞洲、美洲、歐洲、大洋洲、非洲，其中又以東南亞、東北亞數量較多，為使旅居海外之華人子弟能接受中華文化教育進而設立許多所僑校，目前統計至 2013 年年底的海外華文學校、中文班及臺灣學校共計有 2,783 所。基於我國大學生社會服務發展已進入「校園志願服務全球化時期」，加諸海外僑校眾多有廣大需求的背景之下，行政院青年輔導委員會與僑務委員會於 96 年首度合作規劃辦理「青年國際志工海外僑校服務」計畫，鼓勵大學生團隊參與，使我國

校園志願服務更加蓬勃發展，自 2007 年開始 5 個團隊、2008 年 15 個團隊、2009 年 26 個團隊，呈現逐年增長的趨勢。僑校教學服務優先以東南亞、東北亞及其他華文資源貧乏等國之僑校為原則，服務內容以華文教育、圖書館、資訊服務為主，其他需求項目則由僑校提出。然而當教學服務團隊數量增加的同時，促使參與者思索如何提升服務品質、突破困難便是一項新的課題，研究者對大學生團隊在運作海外僑校教學服務可能面臨的困境與克服方法進行整理如下：

（一）非正式組織運作及規劃困難

組織運作	規劃困難之處
組織團隊	招募志工不易
	成員篩選機制不嚴謹
	團隊組織經營不易
	經費來源及物資有限
團隊專業技能培訓	成員易受時間、空間等不可抗因素影響造成流失
	培訓易流於鬆散且不具結構性
與受服務對象溝通協調	雙方認知及期許有所出入
	缺乏溝通協調之技巧及管道

資料來源：作者自行整理

針對上述所面臨的困境，可採取以下因應之途徑：其一，在組織團隊時，採取扁平式的科層體制，增加非組織團隊運作的效率。由於大學生國際志工的團隊成員人數不會太多，故不需要過於細部的專業分工，扁平式的科層體制即可有效管理團隊的行政運作。其二，重視非正式組織模式的

重要性。當國際志工團員在組織內互動時，含溝通、合作、競爭三大社交模式，必須做適當的調配才有助於組織的運作。其三，傳承服務經驗及持續修正改善。從事國際志工服務，除須具備相關的專業學理知識外，實務經驗的傳承與累積也相當重要，現今在許多大學裡雖有開設服務學習相關課程，但進行教學服務不能只單靠理論，否則現實與理想會有所落差。其四，強化服務志工人際關係與溝通知能。跨境教學服務需考量文化風氣及區域民情，故強化大學生志工之人際關係與溝通知能有助於與受服務對象協調。

（二）教學服務知能不足

參與教學志願服務，並不能只單單仰賴熱忱，而是必須具備專業的知能及態度，教學團隊在進行境外教學前應多增進自身的教學能力、有組織的進行培訓，過程中則應根據文化差異、學生程度及教學場域等因素隨時進行教學計劃的調整，而增進教學服務知能的方式如下。

其一，建立服務學習增能管道。鼓勵各大學開設服務學習相關課程，並鼓勵大學生服務團隊能以社團參與、研習、工作坊等方式提升專業化。其二，強調參與者自主學習及反思能力。成員自主學習能培養學生的自主性與參與決策之機會，相對服務學習的成效也會提升。其三，教學服務專業分工化。教學服務的種類其實相當多元，包含華文、資訊、學生社團教學、衛生教育、生涯輔導、圖書建置

等，大學生團隊要進行教學服務前可考量與自身系所、專長相結合，克服教學服務知能不足問題，進而提升服務效能。

四、結語

有越來越多的大學生自組團隊至海外僑校進行教學服務，範圍遍及泰國、越南、印尼、大陸等地，但易因服務時間短暫之因素而使教學流於團康性質，克服此狀況的方法除仰賴教學服務團隊外，政府方面相關單位應訂定更完善的非正式組織團隊審核機制，調查受服務之機構對於大學生海外志工非正式組織團隊的滿意程度，作為下次經費補助的依據，以確保我國大學生志工團隊的品質，也可作為各團隊組織運作精進改善的建議。

參與教學志願服務，能使大學生拓展視野、提升公民素養，並進一步學習如何克服教學資源缺乏、語言及

文化差異、課程設計等問題，根據受服務單位實際所需、發揮個人專業進而解決教學狀況等，能達到雙向回饋的效果，而這樣的教學體驗，是一般學生在臺灣較難以體驗的。

參考文獻

■ 顏佩如（2010）。**全球教育的核心價值之探討**。國立教育研究院籌辦處主編之「**教育核心價值實踐之研究**」。頁：不詳。臺北：國立教育研究院籌辦處。

■ 黃正全（2009）。**我們都可以這樣做—愛在服務學習**。臺北：藍海創意文化出版。

■ United Nations Millennium Development Goals. (2010) *United Nations Millennium Development Goals*, 2014 from <http://www.un.org/millenniumgoals/>



為現代德性教育訂綱領

劉源俊

東吳大學物理學系名譽教授

從前大家說「德育」¹，但近年教育部不大提「德育」這一詞，改說「品德教育」，或「品格教育」。²「品」的本義是「眾多」，引申義為「衡量」、「評價」；「格」的本義是「長枝條」，由枝條中的交錯，引申有規格與標準之義。此二字本來並無「德」的意涵，且將人等級化，亦並非「德育」之本旨。筆者不了解「德育」演變為「品德教育」或「品格教育」的緣由與過程，揣想一是為求新求變，二是受了西方教育的影響。

中國傳統儒家的教育主旨就是德育—「自天子以至於庶人，壹是皆以脩身為本。」（《大學》），其核心內容包括：反身而誠，待人以仁，學道能達，行事用中。然而後人卻窄化了「德」的本意，或用「道德」一詞，說是「禮、義、廉、恥」（管仲「四維」），或說是「仁、義、禮、智、信」（董仲舒「五常」），或歸納為「忠、孝、仁、愛、信、義、和、平」（孫文「八德」）。

¹ 蔡元培 1916 年著有《華工學校講義》，其中包括「德育」三十篇，臺灣大學曾據以編印《德育講義》，作為大一國文的補充教材。《國民教育法》第一條提到「德、智、體、群、美五育」。

² 教育部在 2004 年公布《品德教育促進方案》。2012 年，教育部委託國家教育研究院建置「品德教育資源網」，其中「品德」與「品格」並陳。桃園縣教育局則堅持用「品格教育」一詞，編有《品格教育白皮書》（2008 年 3 月）。

有人將英文的 character 譯成「品格」，於是 character education 就譯成了「品格教育」，是一現代語詞。細究 character education 的要項，其中概括了 virtues（美德）、moral rules（德律）與 citizenship（公民素養）諸義。有些人或許以為西方的「品格教育」比「道德教育」涵義較廣，於是開始用「品格教育」一詞代替「德育」。然「品格教育」一詞裡沒有「德」意，所以又有「品德教育」一詞。「品格教育」與「品德教育」是一回事，還是有些差異？從未見有人探討過。³

筆者一向認為，「德育」一詞並無任何不妥，應該沿用，何況是《國民教育法》上的法定名詞。若要說得清楚些，則用「德性教育」更佳。以「品德教育」甚或「品格教育」取代「德性教育」，不好也大可不必。「德性」一詞出自《中庸》的「尊德性而道問學」，本有豐富的意涵—有「德」有「性」，比西方的 character 意涵要更廣，泛指人的修為，包括人生觀、價值觀以及待人、處世、為學、參天地（與大自然相處）等的態度與作為。

然而傳統的「德性」當然也需要加以補充，才能適應現代，所以本文主張：與其說「品格」，不如說「德性」；與其說「品格教育」，不如說「現代的

³ 其實大部分人是「人云亦云」，並不深究。

德性教育」，簡稱「現代德育」。

筆者這幾年總勉勵大學新生要務本—「本立而道生。」務本有三要：身心要健康、德性要誠正、國語文基礎要堅實。又經縝密思考，提出CHI教育三綱領，用以整合德、智、體、群、美、勞六育—德性（Character）、健康（Health）與智能（Intellect），而以德性起首。

請先比較一下西方與中國傳統關於德性的說法。蘇格拉底有謂「非先對於人生根本義諦有徹底了悟，便不能有道德。」又說「授人以德不若指示以正當之人生觀。」「惟其無一定用處，故無所不用。……道德在乎自得，而不在致用。……禍福之分在乎能否心安理得，斷無自得而不為福者也。」這些話與《中庸》的「天命之為性，率性之謂道，修道之謂教。」「誠則明」及孔子「知天命」的說法是相通的；換言之，應強調正確人生觀的重要性。

康德說「兩樣事讓筆者愈想愈感到奇妙而敬畏，……天上的星空和內在的德性。」這與《大學》「誠於中，行於外。故君子必慎其獨也。」的說法也是相通的。海倫·凱勒說「品格不會在安逸中發展。身修於磨鍊，功成於艱難。」這與孟子「天將降大任於斯人也，必先苦其心志，勞其筋骨，餓其體膚，……。」的說法也是相通的。

愛因斯坦晚年接受錄影訪問時，曾答說：「大多數人以為大科學家是因智能(intellect)而成就。他們錯了！是因

品格(character)。」什麼樣的品格呢？達爾文自述他在大學畢業後隨「小獵犬號」遊歷研究五年後，脫胎換骨，養成了「勤奮與專注的習性」。美國總統羅斯福說：「體力要，智力更要，但品格遠優於二者。」孔子說：「有德者必有言，有言者不必有德。仁者必有勇，勇者不必有仁。」曾子說：「士不可不弘毅，任重而道遠。」

今人談到「品格教育」時，常引述所謂「六大支柱」(The Six Pillars)，那是美國一群教育家、青年領袖與道德學者於1992年在科羅拉多州一次關於「品格教育」的「高峰會議」中所形成的共識。通常譯成「尊重」、「責任」、「公平」、「信賴」、「關懷」、「公民責任」六項，筆者總覺不是味道；教育部在民國93年還仿效之，也公布了《品德教育促進方案》，提倡「六大品格美德」—關懷、信賴、責任、尊重、公平正義與誠實。

當筆者看了英文原文及附帶的說明後，才發現通常對「六大支柱」⁴的翻譯並未達意；更合適的說法應該是「誠信」、「莊敬」、「敬事」、「中正」、「慈愛」與「公民素養」六大項。前五大項與中國儒家所重視者無甚差異，只有第六大項「公民素養」多了現代意涵。

許多人曾歸納臚列出優良德性的項目。梁啟超的〈新民說〉提出「公德、進步、……」等十二項品格，蔡

⁴ 案：Trustworthiness, Respect, Responsibility, Fairness, Caring, Citizenship。

元培的《德育講義》共講了「合群、舍己、……」等三十項德目，〈青年守則〉提出「忠勇、孝順、仁愛、信義、和平、禮節、服從、勤儉、整潔、助人、學問、有恆」等十二項守則。美國童軍提出「信、忠、益、……」⁵等十二項守則 (Scout Law)；中國童軍則提出「誠實、忠孝、助人、仁愛、禮節、公平、服從、快樂、勤儉、勇敢、清潔、公德」等十二項規律。

基督《聖經·加拉太書》提到「愛、喜樂、和平、忍、慈、善、守、謙、克己」等九個「聖靈的果實」。富蘭克林 (Benjamin Franklin) 曾提出「節制、訥、……」等十三項美德 (virtues)。1993 年，美國前教育部長班奈特 (William J. Bennett) 著《美德全書》(The Book of Virtues: A Treasury of Great Moral Stories)，將美德歸納為「克己、敬事、恕、……」⁶十大類。還有人更整理出 52 或更多種美德。又 1993 年，史維德勒 (Leonard Swidler) 參與起草〈普德宣言〉(“Universal Declaration of a Global Ethic”，一般譯為〈全球倫理宣言〉) 時，提出「自在並尊重他在」、「平等的自尊」、「愛物」、「仁民」、「包容」、「助人」、「尊重他人的信仰」、「對話」等八項基本原則。

⁵ trustworthy (信)、loyal (忠)、helpful (益)、friendly (友)、courteous (有禮)、kind (慈)、obedient (順)、cheerful (樂觀)、thrifty (儉)、brave (勇)、clean (潔)、reverent (敬)。

⁶ self-discipline (克己)、compassion (恕)、responsibility (敬事)、friendship (友)、work (勤)、courage (勇)、perseverance (毅)、honesty (誠實)、loyalty (忠)、faith (守)。

綜合前述，首先，筆者發現中西關於德性的要旨其實相近，又認為現代優良德性應該與傳統德性接軌，因此主張借用傳統詞彙而賦予現代詮釋，不贊成表面翻譯外文，以致辭不達意（例如 compassion 一詞就應譯為「恕」（推己及人）而非「同情」）。其次，筆者認為各種優良德性宜歸為三大綱領——「一觀」（人生觀）、「二德」（修己德、待人德）與「三道」（為學道、行事道、贊天道），可據以整理各項德目。

進一步說：我們應教育大眾有奮發、持義、恢弘、泰然的人生觀。修己要誠信、恆毅、戒慎、中和；待人要忠恕、寬仁、和而不同、群而不黨。為學當實事、明理、勤勉、審慎；行事當公正、敬事、果敢、穩健；對待天地當惜物、保育、利用、厚生。

今日臺灣青少年的德性教育出了問題，主要的原因是缺乏人生方向的指引，沒有奮鬥的目標，乃至耽於逸樂或自卑自棄。二十年來的「教育改革」強調「以生活為中心」、「快樂學習」、「創新」、「多元」、「適性揚才」等等，刻意忽視德育，乃至在整個教育界裡德性式微，實危害不淺。

我們應當及時醒悟。前面已說過，人生觀最為重要；德性的前提應是正確人生觀的建立，德性的養成則需要經常的反省與經久的磨鍊。筆者認為，重新提倡中華固有優良文化，又增益其現代的內涵，允為適當的救藥。

以多元文化教育觀點評述美感教育中長程計畫的實踐

周佩諭

馬偕醫護管理專科學校幼兒保育科助理教授

教育部自 103 年起推動「臺灣・好美，美感從幼起、美力終身學」之美感教育中長程五年計畫，計畫目標為強化課程與教學、優化教職人員美感知能、建構美感學習之支持系統與活化相關資源，以及創造美感環境及在地化之美感認同與獨特性，打造國民美感素養提升、家庭社區品質美化，及社會樂善好美的願景。故從課程與教學、支持資源及教職知能三個面向推動。在課程教學面向，為培育學生美感基本知能與素養，支持資源面向，則建立美感教育推動的支持體系，教職知能，則為強化職前與在職教師美感教育知能。

教育部在計畫內容針對臺灣現狀分析美感教育實踐的困難點，第一，美感不只是藝術教育，應從生活與各學科領域結合；第二，國中小的美感教育變成是教藝術課程老師的事，而且過於強調藝術的技藝，以及受限書商提供教科書與材料包問題；第三，學校整體環境與所有教職人員欠缺美感知能；第四，城鄉社會資源不均造就社會環境無法達到美適性的營造；第五，美感教育議題的學術研究零散，缺乏系統性的探究；第六，社會風氣著重在升學主義的思維，部分學校端教學未能正常化。

歸納教育部美感教育中長程計畫的重點核心在於從幼兒教育階段至松齡階段，能徹底落實美感教育的素養提升，營造臺灣具美感涵養的生活素

質。在教育階段中，能將美感種子傳送至課程教學、學校環境資源、及家庭與社區文化等面向，讓美感充分與生活緊密結合。因此，為突破臺灣美感教育現況，就課程教學、支持資源及教職知能三個面向執行 11 項發展策略作為奠基，進而深化實踐美感教育的第二期與第三期計畫，企圖打造臺灣美感體現的軟實力，訴求臺灣成為亞太地區的美感晶鑽。

筆者閱讀教育部「臺灣・好美，美感從幼起、美力終身學」之美感教育中長程五年計畫內容發現，其所著重的美感素養，在於訴求從環境、人、事、物中連結到生活而產生對美的感知，進而透過人運用多元方式表達出來。但筆者認為美感涵養就是要從多元文化教育中的差異與多元做基礎，舉例而言，當我們在傳遞多元文化教育的重要性時，我們常常以一個種族故事比擬，在社會中有不同顏色的人種，就好比花園一樣，有著不同顏色的花朵，點綴出世界的美麗。因此，多元文化教育就是一種欣賞多元中的差異，進而肯認價值，甚而欣賞與傳遞不同文化的價值。以下筆者討論美感教育計劃如何就多元文化教育觀點實施，而更能達到在地化的美感教育目標實現。

一、課程教學

美感教育計劃在課程教學面向要從幼兒階段至樂齡階段辦理相關的美

感課程、教學與教材設計，或是觀摩與藝文活動的巡迴展演；而多元文化教育則可從不同的年齡階段帶領欣賞文化之美，文化內涵包括生活習俗、慶典儀式、建築與文化意涵等面向，讓學生就臺灣現有的社會文化環境感受不同文化的價值與歷史意義，才能感受其文化之美，進而願意保留文化、傳遞文化。如此作法是最自然最生活化的美感教材，且跟學習者的文化經驗相關，更是完整落實生活與美感的結合。

二、支持資源

美感教育計劃在資源上從環境教育推動硬體的環境規劃以及軟體的藝能競賽與美感相關的講座活動，若就多元文化教育角度而論，自然生態、不同民族聚集的社區，特有的民族節慶活動，以及民族的技藝商品，都可以成為學生觀摩與學習的資源。如各級學校可以結合所屬社區的文化特性，營造特色學校的文化環境氛圍，諸如鶯歌國小運用鶯歌地區陶瓷做的甕作為牆面設計，無形中強化學習者認同社區的文化產物與學校環境教育的連結，甚而欣賞陶瓷燒製出的作品其特性與欣賞之處。而這些資源不需要各級學校編列高額的費用做裝潢設計，而是運用社區文化的樸實素材，展現文化與美感之間的關係。

三、教職知能

教職知能在美感教育計劃為大專校院師資的精進計畫、研習活動或者是編列美感教育相關課程的專業科目

學分。但教職知能在美感教育計劃的內涵應該擴及學校整體行政人員，且僅規劃在研習或課程中額外加入美感課程，相對性仍舊只是停留在技藝的學習，對於職前教師而言，又是落入分科課程與壓縮課程的陷阱。就多元文化教育的觀點而言，應將美感變成是一種觀念與價值的涵養，肯定每個人的獨特性，透過與不同文化的人互動與相處，維持溝通與融合。溝通是一種藝術，尤其是學校整體教職人員為學習者的身教對象，研習不能只是限制非教師的行政人員僅能參與電腦、文書等與職務直接相關活動，更應擴及人文與美感的研習性質，對於學習者而言，行政人員亦是學習者會接觸到的學習課程以外的事務對象，其與學生習者溝通對談時，更應具有理解學習者不同文化背景的知能，幫助學習者解決在生活事務面向的問題。學校全體人員皆是學習者的師長，師長更應去發現每個學習者特有的價值，用不同的表達方式與學習者溝通，讓學習者感受到自己的價值，進而學習發現別人的特點，應用合宜的溝通表達方式，創造文化間舒適和諧的言談氛圍。

綜合上述，教育部美感中長程計畫的願景在為厚植臺灣美的實力，讓亞太地區的國家可以看見臺灣美感教育的推動，是一種全球化美感教育趨勢的在地化精神展現。故筆者建議就多元文化教育角度論臺灣美感教育在執行面向的具體作法，不須再淪為美感課程學分的添加，也不僅只是課程教學的作品成果呈現，更非重新編列新的資源。而是一種態度、觀念與價

值，從生活中看見不同文化的差異，欣賞多元差異下的特點，挖掘文化的歷史來源與意義，感受自然環境與社會人文環境交織出的環境社區資源特色，再與學校環境教育結合，並讓學校整體人員實際感受文化孕育出的美感，自然肯定獨特的價值，修正互動與溝通的方式，如此方能打造獨具臺灣文化的美麗寶島。

參考文獻

- 教育部美感教育中長程計畫 第一期五年計畫（103年至107年）。臺灣
• 好美，美感從幼起、美力終身學（102年，8月）。臺教師（一）字第1020124570號函。



改變世界大學排行榜後遺症

周祝瑛

國立政治大學教育學教授

月前本人「世界大學排行榜，魔鏡魔鏡」在國內報章刊出後，接獲不少讀者與國科會承辦人員來信指教與回響，可見國內高教政策深受世界大學排行榜後遺症之影響。本人在該文想表達的是：近年來的各式世界大學排行榜，已經對各大學的目標及營運造成嚴重干擾，尤其許多政府及立法機構在「全球化競爭壓力」與「國際性標準化趨勢」的影響下，經常出現本國大學未能夠進入世界百大排行的「集體焦慮」，因此紛紛投入各樣「短跑式」的經費投入，希望短期內打造出世界一流的大學，但事實證明：辦一流大學不能抄短線。尤其不應由政府來獨尊 SCI/SSCI 與 IF 等影響等係數，不分社會多樣性需求、學術領域與個人專長之不同，將複雜的大學與教授學術表現與社會貢獻，簡化成幾個量化指標，造成學術界上下一起「玩數字遊戲」，形成大學「重研究、弱教學」的偏風。更造成今年（2014）七月份前屏教大副教授陳震遠涉嫌偽造論文同儕審查事件，教育部長蔣偉寧受波及而不得不台等台灣學界國際醜聞。

作者近年來一直致力於提醒與反映這幾年台灣學術界有關 SCI/SSCI 與 IF Impact factor 等問題，並且在國際上出書與為文，也發現這個問題已經瞞天鋪蓋的影響各國高教政策與扭曲了學術文化及生態，影響十分之重大。兩年前（2012）前國科會朱敬一

主任與前教育部蔣偉寧部長都先後在報章承諾過要修改上述單一指標問題，為此國內人文社會領域以「遲來的正義」加以形容，並期待接下來的政策調整。可惜，在作者近日逐一檢視如科技部等各處司的網站後，赫然發現朱前主任等人的話並未真正落實，獨尊 SCI/SSCI 與 IF Impact factor 等的情形依然毫無改善！

筆者以為，如果繼續拿世界大學排行榜來制定高教政策，更透過這套獨尊 SCI/SSCI 與 IF Impact factor 制度來評量國內學術工作的成效與表現的話，那不只將來國內學界再怎麼努力，都不可能出現世界一流大學，因為越是具有台灣社會特色與文化傳承的研究，愈不容易在上述國際期刊獲得青睞與刊登，結果不但與諾貝爾獎無緣，連由國人自創的「唐獎」中所揭示的「鼓勵更多有利於地球與人類的重要研究，並發揚中華文化」，國內學界也難以與國際競爭！因此，期望在位的相關部會首長們，能夠有所作為，並可以明白在政策上宣布：科技部與教育部已經不再獨尊 SCI/SSCI 與 IF 等簡化國人學術研究成果的指標；而各大學與各個學門也可以好好研發出一套真正適合自己領域與學校所需，有效並且合宜的評鑑制度。這麼做，不只可以改善國內學風，也可以在華人世界、甚至非英語系國家，樹立一個典範！

淺談臺灣大學生之理論、實務技能及軟實力 之結合與提升

江曉茹

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

一、前言

每當畢業季來臨時，畢業生不免擔心著「畢業即失業」的情況發生。這一群剛踏入職場的社會新鮮人，即使好不容易找到工作，基本月薪資從底薪 22K 起跳，每月所領取的薪資僅僅足夠應付基本的日常生活開銷。這個現象，導致部分應屆大學畢業生選擇繼續升學，寧可待在學校的安全舒適圈裡。雖然，不清楚升學對自己的優勢為何以及對自己的生涯與職涯發展是否有正向的幫助，暫時躲避就業問題、茫然的繼續攻讀國內、外研究所的心態，依然普遍存在這一群大學畢業生的心中。

然而，臺灣大學生所具備的專業技能與企業所期待之大學畢業生所應具備的專業技能及實務經驗已產生嚴重落差。因此，臺灣的大學教育需要思考的議題是如何提升大學生的理論、專業技能及軟實力相互結合之競爭力，讓學生畢業即能夠順利進入職場工作，達到學以致用並與工作相互接軌。

二、學校所學與企業期待不符

企業界經常給予大學生的評語是：臺灣的大學生專業競爭力不足、欠缺相關實務經驗、外語能力不足、缺乏自我生涯規劃及缺乏國際觀等

等。在臺灣，學生的學習歷程，通常從國小、國中、高中一路念到大學，好不容易讀完大學卻害怕能力不足、找不到工作而選擇繼續就讀研究所。因此，一個學生真正從學校畢業進入職場工作時，大約已經 24、25 歲。然而，學生在大學或研究所畢業之前，大多數欠缺實際在職場工作的相關實務經驗，由於學校所教授的實務與理論之間的落差，往往造成企業找不到理想人才、大學生找不到理想工作的情况不斷惡性循環。

三、高中升大學的多元升學管道造成學生的專業根基不穩固

臺灣的大學生通常分為兩類：一類為專精於理論的一般體系之學生；另一類則為專精於技術的技職體系之學生。此兩類別的學生，按照常理來看足以補足彼此之間所不足之專業之處，進而達到相輔相成的作用。由於，近年臺灣的升學管道之轉變，為了提供技職體系與一般體系的學生在高中（職）升大學的期間擁有更多的升學管道，使得高中學生有機會可以選擇科技大學、高職學生可以選擇一般大學就讀。因此，若是高中學生升上科技大學時，因缺乏三年的基礎技能之訓練，而與高職升上科技大學之學生有基本技能上的落差；而若是高職學生升上一般大學，也由於缺乏三年的基礎學科理論之學習，而與高中升上

一般大學之學生有基礎學科理論知識上的落差。

有一部分的學生，在高中升大學期間選擇多元的升學管道，而不是既有的一般體系或技職體系一貫的升學方式進入大學。這情況導致學生甫進入大學時，首先必須適應與同儕之間先備知識、學習程度與學習吸收之落差，因而逐漸造成學生在學習上以及精神上的壓力。若是一段時間無法縮短學習程度的落差，導致學生自我感到學習吸收狀況不佳，亦或者老師所教授的課程內容或教學方法無法激起學生的學習興趣後，往往學生會選擇逃避學習，甚至逃避學校及老師。

部分大學生只在考試前惡補、背誦課文，只期望每科達到六十分而順利過完大學生活。因此，大學生缺少強烈的學習動機，僅追求考試過關、不會被當掉，而不具備透過學習進而瞭解專業知識內涵的求知慾。這種情況惡化後，造成學生在大學期間真正吸收的知識不足，與職場所需要的專業知識及技能產生一大段的差距。因此，學生在學校上課、考試背誦考試答案，缺乏實際的實務經驗的狀況下，逐漸引發學生抱怨畢業找不到理想工作、而企業界也抱怨找不到理想人才的情況發生。這也是目前教育所需要深思以及正視的問題，學校要如何培育學生，而教師要如何教學才能提升學生學習動機、學習興趣以及引發學生的求知慾，讓學生願意熱衷學習進而提升學生的專業知識及技能，是目前臺灣的大學教育所需要思考的議題。

四、培養學生實務技能之外的軟實力

專業的技能及理論是指學生擁有堅固的理論基礎以及專業技術能力；軟實力則是包含合作、創造及創新、主動思考、態度以及解決問題之能力。教育應培養學生擁有良好的態度，並且在遇到困惑時，能夠主動思考以及與他人合作，而在合作的過程中培養接納不同的意見，逐漸找出解決問題的方法及答案。

(一) 合作

合作能力是現階段學生需要學習以及加強培養的部分。一個人的能力固然有限，透過與他人合作能夠發揮各自長處、彌補各自所欠缺的部份，並且透過合作的過程中，培養學生接納他人看法以及傾聽他人意見。

(二) 創造及創新

創造是指從無中生有的能力，創造出新的物品或知識；而創新是指將既有的物品或知識，經過創意的改造而成為更符合人性化或現代需求的產物。

(三) 主動思考

學生在求學過程中，往往是老師教授課程、學生只負責學習以及背誦答案卻不擅於找出問題，導致學生缺乏思考以及反思的能力。

(四) 態度

學生的學習態度以及做人處事之態度，往往會影響到日後的發展，不論是在日常生活的人際上或是在工作上，若是態度不佳將導致他人對自己的觀感不好或是無法妥善處理困境等。

（五）解決問題

培養學生遇到問題時，能夠自行去尋找解決方式以及答案的能力，在尋找答案的過程中，透過摸索、思考以及尋找解決的方式及答案，一步一步的解決問題，而不是面對問題則選擇逃避或是丟給別人解決。

五、培養學生學習與工作同步接軌之國外教育方式

在英國，英國青年基金會主席的 Geoff 發現英國教育面臨的問題包括：「青少年對於上學沒興趣」、「企業抱怨畢業生缺乏準備」等，因而創立「工作室學校」，幫助喜歡實際動手作的學生能夠發揮所長、提高學習興趣，引導學生透過實務經驗啟發學習，而不被僅僅侷限在教室內學習。而「工作室學校」全校大約只有 300 位學生，學生的年齡在 14-19 歲之間，學生在學校所學到的領域包括應用技能、人際關係、思考能力以及溝通能力等，而學校與當地雇主之緊密結合，讓學生在學習的同時亦具有充分的就業機會，讓工作和學習產生密切結合。

德國的雙軌制教育，提供技職體系的學生可以一方面在學校學習專業

知識，另一方面則是實際進入企業學習實務經驗。企業和學生依照學習期間簽訂三至五年不等的合約，學生每週只需於特定某幾天至學校上課，另外，則安排每週約三至四天到企業接受學徒訓練進行專業技能的實務學習。因此，學生除了在企業中學習技能並且在學習期間仍可獲得薪資，透過雙軌制教育提升學生的就業能力以及就業機會。

六、建議

臺灣的大學教育可將國外之教育方式作為參考，使得所學習之理論與技能相互結合並應用於實務上。臺灣的大學教育培養大學生擁有理論知識之外，更應重視培養大學生具備專業技能、軟實力以及實務應用之能力。透過安排大學生實習的機會，使學生能夠將所學之理論及專業技能實際應用於實務中，並且在實習過程時，加以培養學生主動發現問題、思考及與他人合作的軟實力，進而培養創造及創新的能力及正面的態度，藉以降低理論及實務應用上的落差，並提升大學生在實務上運用理論、專業技能與軟實力相互結合之應用能力。

七、結語

科技日新月異、知識快速變化的社會中，目前臺灣的大學教育面臨的問題是大學生與企業所期待專業技術能力、實務經驗的落差。

筆者認為學校所傳授給大學生的知識除了專業的技能及理論，更需要

藉由實習培養大學生具備實務的經驗並重視提升大學生之軟實力。專業技能及理論，培養大學生具有穩固的理論基礎與專業技能實務應用之能力，足以及在職場上結合運用以發揮長才；軟實力，能夠讓學生在人生各種階段中，藉由主動思考、合作、創造及創新與正面之態度，以面對並解決問題。透過將專業知識、技能以及軟實力相輔相成以達到最佳化之效果，更有效提升臺灣大學生之整體競爭力。



私立技專院校經營之要：提升系科實質就業率

顏旭男

聖約翰科技大學電子工程系副教授

一、前言

臺灣由於少子化及學校過多，目前全國大專院校皆面臨嚴峻的激烈競爭。尤其是私立技專院校（以下於本文中簡稱私校）的經營更是日益艱困。綜觀大多數私校的財務收入，第一名皆為學雜費收入，約佔總收入七成以上，遠高於其他收入。這意謂招生不佳，私校就會面臨萎縮，甚至倒閉的可能。

二、本文

以下先簡要說明傳統私校的經營策略及其實務觀察的缺點，然後論述私校要翻轉逆勢，董事會可以採取的經營策略，亦即實施系科實質就業率，以及相關整體配套措施的重要性。

（一）傳統私校的經營策略

傳統的私校經營策略著重在招生面，最常使用的招生作法是設立入學獎學金，或學雜費減半，或比照國立學校收費；然而，實施的結果，成效並不顯著，且學雜費收入將因之減少。另一種比較積極方式是策略聯盟及入班宣導；然而，若無明顯的辦學特色或是保證學生畢業即能就業，考生及其家長最後仍會優先選擇離家較近且分數可入學的學校。

實務觀察，私校經營若只重視入

學招生，卻輕忽在學職涯輔導，該校培育的學生，職場所需的能力通常較為薄弱。系科學生職場能力薄弱，不僅雇主滿意度不佳，更會讓畢業生有學非所用的失落感。這樣的教育產出成果必然讓考生家長不願意讓孩子到這些系科就讀，所造成的結果是招生人數年年下降，且休退學生人數增加，導致私校最重要的財務收入，亦即學雜費收入，不斷減少，經營當是雪上加霜。

（二）私校翻轉逆勢的經營策略

這逆勢如何翻轉？個人服務的學校這些年都對新生進行問卷調查，以了解新生選擇學校的重要依據為何。其統計分析的結果，每年的第一名和第二名皆是保障就業和協助考證照。細察這不變的一二名，其實是反應金融海嘯後，即便是剛要入學的新生，都意識到就業的重要性！新生如此，考生家長更是如此！現在的國立與私立大專院校收費，每學期差距最多 3 萬元，四年下來差距低於 24 萬元，若能保障學生畢業就能就業，亦或具備職場所需能力，即便是私校科系仍會有學生願意來就讀！

因此，私校要翻轉，其經營策略必須轉變為重視學生畢業面，確保其畢業生能夠具備系科對應產業所需的就業能力！因多數私校經營策略決定權掌握在董事會手中，而董事會成員不一定能完全了解大專院校運作情

形。

按私校法規，董事會的主要職責在遴選校長及財務督導，故個人建議：以與招生密切相關的「系科實質就業率」作為私校董事會針砭督導校務經營的重要依據，並要求植入校務發展計畫中，持之以恆，不斷地檢視督促。如此做，不僅可具體回應考生及家長期待，因之提升招生人數，且可以落實教育理念，綿延繼志。

（三）系科實質就業率

系科實質就業率不同於一般所謂的「系科就業率」。系科就業率是指一個科系畢業生的就業比率，故只要學生有就業，不管是否符合系科教育目標皆可算入比率中，例如：電機科系畢業但做餐飲業服務生，亦算入這科系的就業率。

這樣的定義無法確實呈現私立技專院校系科應有的存在價值，亦即讓學生學以致用！也無法確認系科在教師教學、課程規劃及設備採購的努力是否著力正確，符合產業所需。個人對系科實質就業率的定義是：畢業生在其系科自我定位學用相符職務別的就業率，例如：電機系科的實質就業率是指其畢業生在相關電機職務別的就業率，就業於其他職務則不計入。

私校若重視並將系實質就業率作為各系科考核及存廢指標，各系科就會對其一向在做，年年需公布於系科網站上的職涯進路，予以更慎重處理！這其中包括找產業廠商座談（衡

外情），以及了解自己系科學生程度及教師教學能力（量己力）後，審慎定位系科職涯進路，並因之進行相關進路所需能力培養的課程規劃。

適切的職涯進路定位，集中式的能力培養課程，加之教師教學目標明確，學生就業所需能力得以浸泡式地學習及強化，雇主滿意度會逐漸提高，因之畢業生的實質就業率就會提升。從系科網站，從口耳相傳，就能清楚知道系科學生未來職涯進路及其實質就業率，考生家長當更願意讓孩子來校就讀，系科招生即能進入一正向循環，從而強化私校的經營。

（四）良好溝通及整體配套的重要性

系科實質就業率對本質上即是要培育學以致用人才的私立技專院校應是個好方子；但因不是傳統的招生策略，且會影響原有習以為常的老師校本課程設計，甚至系科的存廢，故在推動實施時，若無良好的宣導溝通及縝密規劃，很容易因行政教學整體配套不足，導致反彈聲浪四起而無法畢其功！亦即在行政部分，首先，校長有無擔當，願意推動並開會決議將系科實質就業率作為各相關主管考核指標及各院系科存廢依據？其次，行政單位能否提供各系科實質就業率制式調查表單及統計分析資料？能否提供各系科學生在校學習及畢業進路的統計分析資料，以及雇主滿意度和各產業人力需求資料，俾利各系科規劃適當的職涯進路及課程地圖？能否落實以系科實質就業率檢視各系職涯進路及課程地圖的規劃是否妥當？能否將

提升系科實質就業率納入教師評鑑的項目中？在教學部分，教學單位能否以系科實質就業率檢視系務發展及教育目標？能否秉持技職系本位課程精神，規劃符合學生能力的職涯進路及課程地圖？能否落實系科實質就業率調查？

按理，私校董事會若聽進系科實質就業率這帖方子，會在董事會議中責成校長推動之。校長銜命後，回校召集行政主管討論，必然要面對及思考兩個問題。一是系科實質就業率要如何調查才能獲得正確的資料？二是用之評核主管及系科存廢的系科實質就業率要訂幾年及多少百分比才恰當？畢竟，資料不正確及要求不明確，推動的結果反而治絲益棼！

針對第一個問題，除了學校須重視畢業生流向調查，給予應有人力及設備，整體規劃問卷表格及調查流程，E化系統協助紀錄及統計分析，以及紮實作業之外，政府單位（如勞動部）在公司申請勞保作業中，若能要求必須填入申請者的職稱及其高中職以上就讀科系所名稱，並將這些資料統計分析後，回饋給各大專院校；同時，教育部透過諸如招生名額、評鑑及獎補助款等機制，要求大專技職院校需公布系實質就業率於各系科網站上，應是政府促進技職院校培育學以致用人才的具體作法。

至於第二個問題，初期一定是各校在折衷妥協中訂出不同調查期程及比率，然而，只要能明確要求一定要放在系科網站供考生及家長了解，在

市場機制運作下，系科實質就業率就會逐步調升。當然，有心辦學的私校董事會若能明確要求期限及比率，如三年內系科實質就業率需達 50% 以上，成效更佳！

此外，因系科實質就業率是計算畢業生在其系科自我定位對應職務別的就業率，故在推動實施後，要特別留意各系科學生休退學及轉系問題。若能重視並及早給予在學生職涯輔導，讓學生因了解而轉至校內合適系科，同時輔以學習輔導，應可有效地降低學生休退學人數。而在推動實施系科實質就業率過程中，必然會因慣性的調整而有許許多多行政教學的問題，校長的擔當及其行政領導能力是成功與否的關鍵！

三、結語

教育樹人從來不是光靠花俏創新的口號可以成之！真正需要的是明確的方向，紮實的配套，持續為之，修正改善，方能有成。尤其是私校辦學，因資源有限，更是要在清楚掌握自己學校屬性（技職或高教），以及了解自己學校學生特質情形下，有計畫地進行校務經營。

本文旨在針對私立技專院校提出建言，誠懇呼籲有心辦學的私立技專院校董事會善用系科實質就業率這帖方子，讓學校不僅能確實培育出學以致用的人才，也讓學校的招生得以正向發展。同時，也要誠懇呼籲政府趕緊督促相關部會建構可提供全國性系科實質就業率的資料，以為各技專院

校學劃校務，縮短學用落差之重要基礎。



十二年國民基本教育政策脈絡下 新興教育語彙的深度省思

楊智穎

屏東大學教育學系副教授

一、緒論

分析任何時期所發生的教育改革，其一旦被推出，總會伴隨一些教育語彙，這些語彙背後通常又會蘊藏某些意識型態，透過間接和隱念的方式訴求其要表達的重點，例如以工業競爭力的語彙型塑教育目標，便會提出「喪失我國競爭優勢」的說詞(Eisner, 1985)。關於教育語彙的探討，1970年代後開始受到重視，學者分別從不同的面向提出具批判性的省思，例如 Huebner (1975)即曾反省 1970 年代當時的課程語言似乎充斥著危險和不被確認的迷思，其所謂的危險並不在於它們是迷思，而在於人們常不假思索的接受前輩所傳承下來的語彙意義，卻忘記語彙是出自人類經驗，不是一種真理，因此需要不斷被質疑。Popkewitz (1987)也曾以 1960 年代的「職員區分化」(differentiated staffing)和「績效獎賞」(merit pay)，與 1980 年代「生涯階梯」(career ladder)和「多樣性的酬賞結構」(varied reward structure)的教師政策改革語彙為例進行分析，他指出改革的語彙雖然已經改變，但制度性的關懷和論述的結構仍然維持不變。

本文基於對各種改革語彙進行分析，有助於改革成效的提升，因此以下將針對十二年國民基本教育(以下簡稱十二年國教)政策脈絡下所出現的新

興教育語彙進行深度省思，特別是其背後所蘊念的價值與假設。

二、十二年國教政策脈絡下新興教育語彙分析

回顧台灣近十多年來因推動各項教育改革所提出的教育語彙，2000 年的九年一貫課程主要提出「要給孩子帶著走的能力，而不是背不動的書包」，其他還包括學校本位課程、課程統整、協同教學和能力指標等。近年隨著十二國教的推動，雖然多數人關注的焦點仍是放在升學制度方面，但仍可發現包括核心素養、差異化教學、分組合作學習等教育語彙的出現；除了上述，還有一些是由民間教育或學術團體，透過「學習共同體」、「翻轉教育」等語彙的提出，並輔以各種專書出版或工作坊的辦理，企圖改變現今課室中教與學的樣貌。

針對上述十二年國教政策脈絡下所出現的新興教育語彙，其背後的價值預設，有些確實提供與過去明顯不同的教育思考方向，如「學習共同體」，其重新界定教師和學生在教學實施中的角色，同時也對「學習」一詞進行概念重建。此外，有些教育團體則是在「翻轉教育」的改革語彙下，嘗試進行網路課程的研發，讓學生更能主動學習，進而開創出一個不同於以往的學習樣貌。雖然如此，我們也

可從中發現，一些教育語彙的用詞雖然改變，但同上述 Popkewitz 所進行的反思，制度性的關懷和論述的結構仍然維持不變。其實美國一百多年來對於公共學校教育的改革，即一直複製這樣的改革邏輯。從 1957 年蘇聯成功發射第一枚人造衛星起，為提升國家競爭力，到 1958 年通過「國防教育法」，此一價值信念更延續影響 1983 年「國家優質教育委員會」公布一份以「國家在危機中」(A Nation at Risk) 為名的教育報告書。到了公元 2000 年，同樣為了提升整體國民素質，由當時的 Bush 總統頒布「沒有任何孩子落後」法 (No Child Left Behind)。然而不論是「國家在危機中」或是「沒有任何孩子落後」，訴諸的改革名稱雖已改變，但「績效責任」、「統一和系統性的課程目標」，卻一直是背後重要的核心價值。

針對上述美國教育改革所呈現的歷史現象，研究者觀察這一波十二年國教政策所提出的「核心素養」亦有同樣情形發生。為避免以「學科知識」作為學習的唯一範疇，在十二年國教政策中特別發展出兼具知識、能力及態度之培養的「核心素養」，以取代九年一貫的能力指標，但從「十二年國民基本教育領域課程綱要」中關於核心素養發展的文本內容可發現，與過去能力指標的精神其實並無太大的差異，原子論和系統取向的課程目標設計精神仍持續發揮極為關鍵的影響力。

此外，除了從上述觀點對改革語彙進行分析，本文認為還有必要關注

改革語彙所要彰顯的理念是否能實際落實到教學現場，因為許多的口號或術語無可避免會帶有情緒性的味道，其在落實時便常會與原初所預期達成的理念有所落差。另一個原因，本文認為和教育語彙所追求的文化及學校暨存文化間具差異有關，特別是當它與制度標準形式的學校教育文化相抵觸時，通常會讓改革語彙停留於學術層次的探討，或轉變為只是一種技術的操作。近年從日本移植至台灣的「學習共同體」熱潮即有類似情形發生，其「外在形式初俱，實質仍有待深化」（歐用生，2013）。

三、結論與建議

透過上述對十二年國教政策脈絡下新興教育語彙的分析，本文認為可藉由 Eisner (1985) 對意識型態影響課程之爭議性的分析作為綜合性的結論。依 Eisner 的觀點，教育語彙的爭議性也可分為兩方面，其一是指在教育上被視為理所當然，或享有一種不被質疑且具安全感的教育語彙，然其是否真的如此重要？或是過去的教育語彙是否就是落伍的象徵？有必要對這些爭議性進行深度理解。其二則是指當強調某一教育語彙時，本身無可避免具有爭議性，因為達成此一教育語彙所要追求的目標總是不盡理想，同時宣示的意義總是大過於實際的教育作為。上述兩個面向的爭議性，可提供教育工作者反思十二年國教政策中的教育語彙的合理性與適切性。

根據上述的批判分析，本文並非在全盤否定十二年國教政策所提出的

各種教育語彙，而是在提醒可能隱藏的陷阱，避免對教育語彙所訴求的願景或目標過度樂觀而不自知。另一建議則是要針對教育語彙落實到教育實際的現況進行檢視與評鑑，從中了解產生落差的原因，進而提出相關的解決策略。

參考文獻

- 親子天下編輯部（2013）。**翻轉教育**。台北市：親子天下
- ◆ 歐用生（2013）。學習的革命：本土實踐的反思。**新北市教育：學習共同體特刊**，頁4-16。
- Eisner, E. W.（1985）。*The educational imagination*. New York:

Macmillan.

- Huebner, D. (1975). Curriculum language and classroom meanings. In W. Pinar(Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp-217). Berkeley, Calif. : McCutchan.
- Kliebard, H. M.（1992）。*Forging the American curriculum*. New York and London : Routledge.
- Popkewitz, T. S.（1987）。The formation of school subjects and the political content of schooling. In T. S. Popkewitz（Ed.）. *The formation of the school subjects: The struggle for creating an American institution*. New York: The Falmer Press.



日本 21 世紀教育變革的再啟和準備

梁忠銘

臺東大學師範學院教育學系教授

臺灣教育評論學會理事

日本的教育政策在第 2 次世界大戰後，被迫接受美國教育使節團的改造，近年則受到英國諸多的影響。如自 1980 年代以來，有關教育的改革理論，強調所謂「自由競爭」、「卓越優秀」、「選擇自由」、「自主決定」、「自我責任」、「成果主義」、「消費者主權」、「市場機制」等論調，實際上受到「新自由主義」的影響非常多。

進入 21 世紀，教育制度明顯比以前有更多新政策和措施，企圖可以突破以往的思維和限制，進而產生比較大的變革。其中有幾個很重要的因素，就是隨著科技和網際網路及通訊技術的進步，全球進入國際競爭的時代，未來的發展變化來的更快，更不可預測。同時，政權也進入更迭和不穩定的狀態。經濟持續低迷不振，國家歲收和預算逐年不足。在這樣情況之下，組織再造和資源整合也顯得更重要。在主管國家教育機構方面，首先於 2001 年透過中央省廳再編的同時，將「科學技術廳」與「文部省」整合為「文部科學省」。同時為使地方同步加入促使制度的革新，突破各種創新制度的限制與困境。並以振興經濟活化地域社會為目的，透過各種法律或條例的修訂，進行政策和制度上的變革。

2002 制定《構造（結構）改革特別區域法》，讓地方公共團體和民間事業者可以自發的提出各種想法，通過

審查通過，即可因應地域的特性，導入各種的特別方案，進行構造上改革，稱為「構造改革特區」。文部科學省於 2002 年開始，招募教育特區（構造改革特區）的提案。教育特區的學校可以不必依據學習指導要領，自行設計課程，使教育內容有比較多元化方式呈現。也承認以學校人以外的方式設置學校、地方公共團體與民間的合作協力，共組公私協力學校等方式（文部科學省，2014a）。

2003 年 10 月 1 日通過《大學法人化施行法》；2004 年 4 月 1 日所有的國立大學成為「國立大學法人」。「國立大學法人」由校長和校長任命的副校長及校內、外的委員，組成「役員會（幹部會議）」管理運營。並擬定實施計畫（設定 6 年間應達成的目標—中期目標）。並由文部科學省內，設立國立大學法人評價委員會進行評鑑，檢視其達成度。為此 2004 年，依據《學校教育法》第 109 條規定「有關大學的教育研究整體之狀況，於政令所規定的期間，必須接受並通過文部科學大臣所認證的『評價機關』之評鑑」，以及《學校教育法施行令》第 40 條明定「大學為了使其教育和研究水準向上，教育及研究組織之營運、設施及設備的總合相關狀況，每七年之內有接受文部科學大臣所認證之評鑑機關評鑑之義務」，開始實施大學評鑑（文部科學省 2009；梁忠銘，2013）。

此外，一連串的新措施，也都值得深入探討和參考。如 2003 年度創設新型態的「大學院專門職大學院」。2005 年 4 月 1 日，義務教育階段開創「營養教師制度」，並新設營養教諭（教師）普通免許狀（專修、一種、二種），加強學童的食安和健康管理。2008 年度，新開設「教職大學院」，著重在實踐指導能力的教員養成（文部科學省，2014b）。

同時，日本的教育改革會議，持續的召開，不斷的進行教育制度的調整。如 2006 年 10 月 10 日當時由安倍（ABE）內閣閣議決定設置「教育再生會議」，歷經約 1 年 4 個月 3 次報告，提出建構適合 21 世紀的教育體制（教育再生會議，2014）。並於 2006 年 12 月 15 日，通過《教育基本法》修訂，這是該法 1947 年制定以來，首次修訂。當時的「伊吹文明（Bunmei IBUKI）」文部科學大臣（教育部部長），發表談話認為教育基本法改正法的成立，是日本教育改革，重新開始的第一步。因為，教育基本法的修訂，將會促使一連串教育重要法規的修訂，如 2007 年國會通過《學校教育法》、《地方教育行政組織及運營相關之法律》、《教育職員免許法及教育公務員特例法》所謂教育三法的修訂（文部科學省，2007）。這些重要教育法規的修訂，也將加快日本學校教育制度變革的速度。並重新進行啟動已經停止約 40 年的「全國學力調查」，以利掌握各縣市教育成效的具體數據。

2007 年 4 月的月開始將以往盲、聾、養護學校的制度，轉換「特別支援學

校」制度。2009 年 4 月開始實施「教員免許更新制」，每十年定期的必須接受講習，學習最新知識技能，更新教師證照的有效期限。2008 年 2009 年相繼修訂小中高等學校之學習指導要領，解除日本 4 月入學的原則，使日本學期，可以開始嘗試啟動與歐美學制接軌，並將小學課程加入外國語（主要為英語）。

2008 年 7 月，依據《教育基本法》（2006 年法律第 120 號）第 17 條第 1 項，政府提出 10 年兩期（第 1 期 2008～2012 年度/第 2 期 2013～2017）的「教育振興基本計畫」，第二期並以「自立」、「協働（協同合作）」、「創造」為主軸。為了確保「教育成果的保證、明確成果目標的實現」，首次具體的提出 4 個基本的方向性，8 個成果目標和 30 基本實施方案（文部科學省，2014c）。此外，2008 年 6 月文部科學省，對於有關公立的中小學的統合廢校，也已經要求中央教育審議會進行諮詢會議，盡快對於日本公立學校的統合提出基本的策略和方針（東京大學學校教育高度化センター，2010）。

2012 年 12 月 26 日安倍晉三再度就任內閣總理大臣，接續野田政權，在日本被稱為「新自由主義政權」，強調國際競爭力的社會（內田樹，2013），持續對教育變革的政策，2013 年 1 月迅速的在內閣設置「教育再生實行會議」（首相官邸網頁，2014），高舉內閣的力量，強力的推行教育再生的方針，並延續自 2007 年開始進行教育改革相關的預備研究（參考表 1），顯現政府重視教育，培養 21 世紀

可活躍於世界之日本人的決心。

表 1 教育改革綜合的推進相關調查研究

年代	改革相關調查研究
2013 年度	諸外國學制相關的改革狀況調查
2010 年度	教育投資對社會觀係資本之影響相關調查研究
2009 年度	我國教育投資費用的效果分析手法相關之調查研究
2008 年度	教育投資費用效果相關基本的思考方法及文獻收集和整理
	有關教育投資費用效果的先導研究分析
2007 年度	教育卷相關文獻調查
	對於教育振興相關計畫評價手法相關狀況調查

資料來源:依據日本文部科學省網頁(2014d)。

雖然日本政府積極的努力改革創新，改善教育環境。教育改革政策不斷的進行和推陳出新。但是，各種教育問題依然無法完全解決，而且變得更複雜化和明顯。社會的變化也更加急速，新問題也不斷衍生，直到目前也還無法完全充分的因應和提出具體有效的策略。

因此近年來，陸續有輿論和學界開始質疑政府，每次的變革幾乎都沒有檢討有何成果和效果，也從不檢討新政策措施所衍生的問題，又繼續進行下一波的改革，似乎是不斷的陷入同樣的狀況（本多正人，2009；坂野慎二，2013）。即使如此，日本的教育改革似乎持續的在進行。如現在日本進行的各種教育政策重點，如「依據產學連携進行全球人材育成」、「CTS (ASEAN Credit Transfer System)與各國學分互換相關調查研究」、「超全球化大學事業」等計畫，也可看出日本

在 2014 年以後，其教育發展重點將是以「國際化」、「競爭能力」、「人才培育」為核心，再啟下一階段教育變革的方向。

從近年日本的教育變革的過程，似乎與我國有共通的部分。即是，政府當局只顧不斷推出新的政策，卻從不檢討政策是否有達到預期目標或成效，是否有衍生其他的問題？就如同我國推行教改 20 年，大家似乎都認為有問題，但沒有人或單位承認其問題與其有相關責任。更不可思議的是，明知道推行新的政策是要解決問題，更需要檢視其預期成效如何？但實際上卻未落實檢驗政策的成效和釐清其責任歸屬，卻又一味地展開新的變革，應該值得我們假以深思。

參考文獻

- 文部科學省(2007)。**教育三法の改正について**。東京:文部科學省初等中等教育局。
- 文部科學省(2009)。**認證評価制度に関する基礎資料**。中央教育審議会大学分科会質保證システム部会(第4回H21.6.3)。東京:文部科學省。
- 文部科學省(2014a)。**教育課程特例校制度**。東京:文部科學省。
- 文部科學省(2014b)。**栄養教諭制度について**。東京:文部科學省。
- 文部科學省(2014c)。**教育振興基本計畫**。東京:文部科學省。

- 文部科学省（2014d）。教育改革の総合的推進に関する調査研究。東京:文部科学省生涯学習政策局政策課教育改革推進室。

- 梁忠銘（2013）。日本高教評鑑制度與評鑑機構之探討。評鑑雙月刊第46期）。

- 教育再生会議（2014）。<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/top.html/2014/01/07>）。

- 東京大学学校教育高度化センター（2010）。学校教育の質向上研究プロジェクト平成21年度報告書。東京：東京大学。

- 内田樹（2013）。教育の危機－グローバル化に抗して－。日本の教育第62集pp15-24。日本：日本教職員組合。

- 首相官邸網頁：<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouiku/usaisei/>（2014/01/07）。

- 本多正人（2009）。公共經營改革と教育改革。教育学研究NO.76第4號pp424-437。東京：日本教育学会。

- 坂野慎二（2013）。多くの視点を持つ重要性。教育学研究あれこれVol.4。東京：玉川大学教育学研究科。



訪問日本學習共同體學校述評 —牛久小學、下根中學與濱之鄉小學

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授

張永欽

臺北市立永樂國民小學校長

一、前言

2012 年本文第一作者與陳麗華教授和五所臺北市前導國小師長代表，第一次到日本參訪學習共同體學校，留下難忘的印象（方志華，2012）。兩年後的 2014 年，臺北市已有第二期的九批國小陸續組團到日本參訪，由永樂國小領隊所帶領的六所臺北市國小，是第二期中最後一批參訪日本的團隊，在黃郁倫老師流暢的翻譯和細膩的解說下，我們都得到非常特別的深刻體會。

本次參訪的地區有二，一是茨城縣牛久市的牛久小學、和下根中學，另一是橫濱的濱之鄉小學。本文以佐藤學教授所提的公共性、民主性、追求卓越三大哲學思考（佐藤學，2012），帶出這次參訪的經驗與述評。

二、公共性的思考—開放課堂、共同關注

以下由本次參訪日本小學中兩位老師的故事，提出公共性思考的意義，在於開放課堂、大家共同關注學生的成長，而教師則藉此在這當中精進自己的教學。

（一）課堂教學的開放和全校教師的議課—觀察四年後作出決定的老師

一位高年級老師示範了公開課，她在學習共同體學校中，前四年皆按自己的方式上課，到了第五年開始選用學生小組協力的上課方式，並成為學習共同體學校的主力教師。她設計的藝術活動，讓學生用報紙卷成棍子，再引導學生搭建成有地基的塔建築，同學在活動中互相觀摩、協助與分享。參訪者都對學生作品透顯的創意思考報以欣賞眼光，在學生多樣化的作品中，似乎看到了這位老師經由全校性四年來不斷公開觀課和議課的歷程中，私下對比著自己的教學、反思自己在觀課中觀察學生的心得，在四年的長思後，終於決定採用學習共同體的課程設計和教學策略，並在其中形塑了自己的課堂風格。

學習共同體提倡的公共性，開放了課堂學習風景的觀察，也開放了老師抉擇與承諾的心。

（二）共同協助同事的同僚性——大家願意一起支持和等待

日本中小學教師服務有輪調制，平均三到七年調校，優點是可以增加老師經驗，學校可注入新氣象，然而教學傳承也可能出現斷層，尤其是像學習共同體這個尚未普及化的教學。在牛久小學校長簡報時曾提及，日本教育當局會將辦學卓越的校長和教學

優異的老師，調到弱勢需要協助的地方，也會將需要學習的老師調到辦學優良的學校學習。很明顯地，希望老師能得到專業成長的幫助、弱勢學生能獲得好的師資，是調校的主要考量。

如其中一所小學，目前因教師退休和輪調等因素，有十多位（即三分之二）老師是新老師，再加上校運將近、活動多，學生呈現較為浮躁的情緒。其中一位中年級老師這次的公開課即有這樣的現象，學生表現不如一般學習共同體教室那樣的專注學習，而她並非第一年在該校任教，但尚未完全採用學習共同體的教學。

接下來的議課，所有的老師都先感謝今天的教課老師提供課堂案例，前面多位小組觀課老師都指出了各組學生良好的學習表現，肯定老師的認真準備，最後二位老師則給予了一點教學上的建議，教課老師指出自己經過去年的公開觀課後，已讓學生小組學習，也說出了不知自己這次課程設計是否內容太多的問題。佐藤學教授最後指點時，則直接給予「如果老師再不改善教學，該班學生學習將會崩壞」的警語，口氣堅定但不嚴厲。他在之前談話中也指出，中年級老師應該要發揮同僚精神，互相協助，其實也正指向這位老師需要大家共同協助。

上述這位中年級老師如果沒有經過公開觀課，大家可能仍無法知道她的班級狀況，也無從協助，而她可能也不會提出自己的問題。然而經過公開觀課和議課，她知道自己有進步空

間的同時，也感受到大家的友好，危機化為轉機的潛力大增。因為大家都會把這件事放在心上，有機會時就會幫她（前一晚她在學校婉拒了學年老師要幫她做教具，應是不想麻煩別人吧），然而在同僚的支持下，她已在專業成長的道路上，又邁進了一大步。

三、民主性的思考—平等享有

在學習共同體中的民主性，主張「所有學生」都能有一個安心學習的環境，大家互相幫忙、一起享有學習的權益。在教育中的民主，是將資源公平地分配，優先照顧最需要的學校和學生。

（一）營造共好的氛圍，包容所有的學生——看到受照顧的特教生

「一個都不能少」或是「不讓任何孩子落後」，這些在學習共同體學校中有落實的體現。本次參訪的濱之鄉小學每班有近三分之一為需要特教資源的學生。較為需要輔導的特教生，學校也配有巡迴的輔導教師，在某些課堂上從旁一對一進行協助。班上學生也自然地在老師的示範下，學會包容同學、進而互相協助。

一位低年級老師正在音樂課中教著悠揚的歌曲，前面放著一個錄音機伴唱，全班歌一唱完，馬上有一個小朋友用滑壘的姿勢去關放在黑板下面的錄音機，正納悶怎麼不太有規矩時，他晃回座位，我才發現旁邊還有一位輔導員蹲在他的座位旁，不斷給他提示。一個以為學生不規矩的畫面

馬上轉換為一個溫馨的、提供機會的畫面。

（二）先支持有迫切需求的學校進行改革—七年前後的教室風景差異

在七年前，下根中學原本是牛久市最有問題的學校之一，地處偏僻（我們參訪團的司機迷路，找不到校門口），學生無心向學，成績低落，教育局竟以之做為學習共同體的前導學校。

結果改頭換面，七年後我們去參訪的當天，並不是全校公開課的日子，但是我們看了幾乎所有的科目課程（國語、數學、社會、音樂、美術、綜合、體育、電腦、家庭等），每間教室的學生皆充滿了學習共同體的專注精神，不太相信校長所說的七年前是多麼糟糕的學校（因為校長才到職一年）。我們不斷提出質疑，在旁的白頭教頭（副校長）終於開了口，七年前他即在本校服務。他只輕描淡寫地說，當時學生會在樓層內走廊上騎腳踏車，教室的天花板被戳破，會有東西從樓上窗戶丟下去。（參見圖 1）



圖 1 很難想像七年以前學生會任意在走廊上騎腳踏車

在一個班級中的民主，是每位學

生都享有平等的學習權，每個人都被看見，都能安心學習。在一個學校中的民主，是每個班級和課堂都讓學生相互學習，了解班級就是個小型社會，大家需要互相幫助，共同成長。學習共同體中的民主，正是指向這種共同享有學習權的精神。

四、追求卓越的思考—有真實的當下、才有真實的未來

在濱之鄉小學下午公開課議課後，佐藤學教授邀大家提問。

一位橫濱某小學校長起來發言，說他今天也是來道謝的，因他們學校實施學習共同體半年，學生的整體成績都提昇了，他說不明白這是怎麼辦到的？而我們臺灣來訪的國小也發言問，如果學校學生平均學力成就偏低，在推動學習共同體時應注意什麼？

佐藤學教授很富禪機地「串連」了小學校長和我們的兩個問題，給了「二不一要」的回答：

1. 不以成績提昇為學習共同體的目標，然而成績提升會是實施後的自然結果。
2. 不以追求成為學習共同體學校為目標。
3. 只要邀請老師不斷地串連學生學習。

這真是寶貴的一課。

我們一般對於追求卓越的思考，在學生學習層面，目光會不斷去檢視成績，以成績提昇作為卓越的指標；在學校經營層面，目光會朝向行政要求的績效達成。然而，將評鑑的項目視為追求的目標，往往犧牲了當下的真實學習。

佐藤教授同時看到了橫濱的小學校長和我們的關注點，都是從學生成績出發，故提出了這樣的說法。提醒我們還是以教室中實質的師生關係、課程教學為焦點，不要追求外在的評鑑數字、或形式上的學校頭銜。他的說法讓大家非常信服，同時內在也都鬆了一口氣，真是非常高明。

對臺灣教學改革的啓示—回歸到課程設計、教學策略和班級經營三合一的基本面

目前臺灣的翻轉教室學習改革正方興未艾，重點都是以學生為主體，以自主學習為核心的教學。有的重視養成學生事先預習和大量閱讀，以養成學生自學的能力，如學思達教育；有的善用網路媒體資源，讓學生可自主規劃時間和速度，並利用線上交流學習，如「魔課師（MOOCs）」；學習共同體則更重視學生自然而然學會關心別人、勇於發問、並在課堂上即獲得學習的成就感，即讓學生在課堂中達到真實的學習，自然地激發其後續安於學習的動力。老師可分下列三方面進行專業成長：

第一，在課程設計方面，累積可供思考和共學的課題內容。這是不花

俏的基本功，需要學校為老師多安排備課時間，也需要老師共同進行專業對話。

如這次參訪一個課堂中，一位認真的中年級老師在教傳統燈泡和 LED 燈的比較時，自己前一天熬夜製作電路，結果各組學生只要簡單地幾分鐘，就能將電線接上通電，燈泡就亮了，不太需要思考。這個學生不需要高階思考而顯得有點零亂的課堂，成為大家事後討論的焦點。

這堂較無挑戰性的課程和其他課堂比起來，課堂中若能搭出鷹架並提出較高階的思考課題，的確會激發學生專注學習和興緻盎然的功效。由於日本是較完整的包班制，這位老師並非理科專業，拿捏教材難度的輕重，顯得有些吃力，這時，教師社群後續應發揮學習共同體的精神，互相協助。對教材難度和學生程度較不熟的老師，應要發揮的是，勇於向同僚開口討教、不怕問的精神—即教師的同僚性，就是教師的學習共同體。

此外，濱之鄉小學有歷年老師公開課的教案和錄影紀錄檔案置放在明顯處，所累積的各種領域單元、學習單等，也都可以讓後來的新進老師參考運用。

第二，老師要熟練如何「連串」學生學習。這是教學策略的敏覺性，過去在臺灣較少強調。而正如上述，佐藤學教授認為教學的核心，正是串連。即讓學生的學習，在小組與全班的傾聽、對話中與同儕連結，在基本

知識與高階知識的挑戰中、以及自主的筆記整理中與教材連結，在自我表達與大家的聆聽中，與自我的存在感連結。

在一個國小四年級的道德課程中，老師在黑板上寫下霸凌的字樣，這是這堂課的主題。她先問了學生什麼是霸凌，學生有各種經驗和答案，如：亂畫別人的東西、拿走別人的東西、故意去撞人、用話語去傷害人、把人圍起來、丟別人的衣服、惡作劇等。她就一一寫在黑板上，並也一一追問清楚這樣被對待的感受，以及其他同學是否有類似經驗，這時就把大家被霸凌的共同感受串連起來。

另一個低年級教室，老師正在教導消防車的知識，她讓所有的學生都圍坐到前面的地板，讓學生輪流發表，慢慢帶出消防車的功能。老師所提供的串連經驗，讓學生在關係上得到歸屬感，在認知上發展多元和整合的思考。

第三，是班級經營。不只要重視課程設計和教學策略，班級經營也可以創造學習共同體的關係氛圍，包括班級約定、佈置、座位，和課堂上的及時回應。

像下根中學有的班級共同約定（不是公約或班規，是一種共同承諾），很有設計感地貼在黑板上方，希望同學相互協助、幸福地在一起。而學校的學習共同體目標和作法提示，則醒目地貼在佈告欄上。所有的教室佈置，除了大家的分工分配以

外，都是以學生的作品為主，透顯出這是學生的園地。（參見圖 2）



圖 2 公佈欄上有學習約定學生很容易看見

這次參訪對座位安排和分四人小組的功能，有了更明確的了解。老師講課時，學生座位呈 U 字型，而老師是站在黑板前。所有的學生幾乎是圍成半圓型地坐著，中間兩排幾乎面對面。主要是為了讓學生在聽講時，能互相看到對方，老師又不必大聲喊話，創造一種不打擾同學思考、和能互相聆聽的氛圍。而需要小組協同學習時，就馬上變換成四人一組。最明顯的是下根中學，一堂數學課中，為了討論，學生來回搬桌椅數次，動作迅速。

不一定是討論時，才讓學生小組在一起，只要是學習或練習，都是小組在一起。如中學國文課，老師只在黑板上寫下：「課文中作者提出的害羞的事有哪些」，學生就在一起查課本、自己寫筆記、或互相看一下，由於課文長而有深度，學生都非常專注。音樂課練習太鼓時，四人一組，各盯著自己的樂譜練著節奏，也沒有同步。美術課時，學生就是在一起畫畫，也會走來走去，觀摩一下。而電腦課時，仍是各組在一起，每人各練各的打漢字速度，沒有交談。

在參觀下根中學時，有一位國文老師力邀我們進入他的班級，我們進入教室，原來他正在教《論語》，斗大的漢字寫在黑板上。我們臺灣的來訪者順應這位老師的要求，以中文齊聲朗誦這段「子曰」給他的學生聽：

「君子和而不同；

小人同而不和。」

一唸完，全班同學的驚呼聲，讓我們自己也很感動，此時下課鈴也正好響了。（參見圖 3）這位老師不放棄任何可以讓學生有身歷其境學習的機會，正是學習共同體倡導真實學習的精神。而這段「子曰」呈現的畫面：大家在一起時，能安心和諧地相處，並仍能保有和表達自己的想法，而不會只有表面附和而內心諸多不滿。——這正是學習共同體風景的最佳註腳，對於老師和學生皆然。



圖 3 老師教導論語和而不同篇

五、對教育與學校行政的建議

臺灣的中小學教師自主性強，行政運作也和日本不同，因此應可以有兩種模式，提供作為鼓勵中小學有意願進行學習共同體改革的途徑：

（一）學校政策形成模式－全校實施學

習共同體者，免除評鑑和競賽，專心教與學

以日本濱之鄉小學為例—茅崎市在 1997 年度的諮詢委員會—教育懇談會上，向市長提出了建議書—謳歌「學習共同體」的「茅崎交響教育計畫」，獲得市議會的通過，於是決定把該校作為「學習共同體」的實驗學校。

有了法源在執行上依法有據，可使執行單位依法行政，減少諸多質疑。同樣在牛久市推動「學習共同體」也是由教委會提出、獲得市政府支持全市共同推展，此次參觀牛久小學及下根中學，均獲得一致的好評。「學習共同體」的教育理念要成功，必須全校一致性的推展，有了法源才能一起推動，邁向成功的第一步。

臺灣有許多小型學校、以及有教改意願的教師或校長，可以考慮由教育當局制定方針，由校內形成共識時，向教育局提出申請計畫，進行學習共同體的改革實驗。通過申請的學校，可以免除所有校務評鑑和競賽活動之辦理，在教育局支援下，全校師生專心進行學習共同體教學，兩年後對成果進行評估，這是個非常值得考慮的方向。

（二）教師自主研習模式－從課程與教學入手，協助教師了解內涵、自主抉擇

若是不從法源上提出學校實驗計畫，成為學習共同體學校，則可以採取示範宣導模式，從課程設計、教學

策略、班級經營等實質面向，來進行示範宣導和教師研習，讓教師自主抉擇。包括：（1）觀課交流—不以成績評鑑來要求教師績效，造成老師心生抗拒而失美意，而是讓平日的教師研習和觀課議課或教學觀摩，成為教師專業成長的園地。（2）獎助開發—鼓勵中小學與師範校院合作，進行相關的課程設計、教學策略，班級經營研究和發表交流，達到示範觀摩的氛圍和功能。

學校政策形成模式，和教師自主研習二種模式，皆是站在臺灣目前中小學行政人員為了評鑑作業和競賽項目等，流動高不易留人，且教師也常忙於應付一些活動和教學觀摩所提出

的模式。希望各教育局能放寬讓學校自行決定是否參加評鑑或競賽的自由度，回歸到關注教師教學和學生學習的本質。

參考文獻

- 方志華（2012/9），參訪日本「學習共同體」中小學之述評。載於臺灣教育評論月刊（<http://www.ater.org.tw/>），1（11），20-27。
- 佐藤學（2012），學習的革命—從教室出發的改革（黃郁倫、鐘啓泉譯）。臺北：親子天下。



國中綜合活動領域迷思概念之解構與重構： 課程社會學觀點

丘愛鈴

國立高雄師範大學教育學系教授

一、前言

綜合活動學習領域 (Integrated Activities Learning Area) 是國民中小學九年一貫課程的新興領域，十多年來筆者在師資培育大學擔任「綜合活動領域教學與評量」、「綜合活動領域輔導活動教材教法」教學工作，目前擔任綜合活動領域中央輔導團常務委員，同時也參與十二年國民基本教育（簡稱十二年國教）綜合活動領域課程綱要內容研修工作小組（簡稱研修小組）。綜觀綜合活動領域多年來在學者專家與中小學教學現場實務教師共同努力下，從設計統整課程，活化體驗、省思、實踐的教學策略，到目前研發國中學生學習成就評量標準評量示例，同時期望綜合活動課程銜接至高級中等學校「生命教育」、「生涯規劃」、「家政」三個科目課程時，能獲得高中職教師的專業認同與肯定。本文從課程社會學觀點，解構在考試文化下師資生對國中綜合活動課程經常存有的二項迷思概念，繼而前瞻十二年國教終身學習社會的人才培育教育，綜合活動課程需要連結學習者自我與生涯發展、生活經營與創新、社會與環境關懷的學習新觀點，以導正過度應付考試的文化，並能在全人教育理念下重新理解和建構綜合活動課程與教學的存在價值和學習內涵。

二、解構綜合活動學習領域之迷思概念

（一）綜合活動學習領域真的是國民中小學課程中的「副科」嗎？

學校中什麼知識最有價值？課程社會學者的觀點認為課程是社會建構的知識，課程變革不是一個課程文件（例如：《十二年國民基本教育課程綱要總綱》）取代另一個課程文件（例如：《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》），而是要檢視課程實施時更大的環境脈絡和教育系統的價值觀和知識觀（丘愛鈴、林佩璇、周淑卿、張鎧焜合譯，2004）。長期以來學校教育系統的升學文化，合法化考試科目成為學校總體課程中的「主科」，使得藝能及活動課程成為「副科」，主、副科二分法內化為師生的意識型態，產生許多議題的衝突，例如：學習的目的在於通過考試和獲得文憑，學生成為「考試的機器」，在考試競爭中只關心自己的考試成績；學校將升學率當成最重要的辦學績效指標，學校課程窄化為教科書，教學窄化為教書，學習窄化為背誦與記憶，關注學習結果卻忽略建構教與學的支持系統與激勵機制。二位師資生的國中學習經驗回顧顯現上述教育現場的實況：

我唸的國中是比較鄉下的國中，相當重視升學，所以不僅沒有綜合活

動課程，到最後更沒有音樂課、美術課。（師資生-玉）

在我國中時，綜合活動只是課表上的名詞，實際上都拿來上主科課，每個星期國、英、數不一樣的輪流，國中時候的我一直認為這是正常的，一直到上了大學，才發現，原來這是錯誤的，只因為老師們的習以為常，才讓我有這樣的錯誤概念。（師資生-銘）

上述國中教育現場的實況，反映升學文化應試教育下，國中課程結構中「主科 vs. 副科」知識階層化的迷思概念。校長、家長、教師較多關心「升學率」的量化辦學指標，同時合理化「主科借課」的正當性，卻較少關心學習者全人教育發展在「價值觀、生活態度、生命意義、生涯發展、情緒調節、人際互動、團隊合作、關懷社會和自然」等道德、情感、社會發展的人生重要課題，因此，學校校園文化再製「智育至上」的教育信念，因而與國民教育法（2011）和高級中等教育法（2013）第一條開宗明義強調九年國民教育和高級中等教育要培養德、智、體、群、美五育均衡發展之優質公民的宗旨有所背離。

（二）綜合活動課程內容就只是家政烹飪、童軍結繩、輔導看影片嗎？

《國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域》（以下簡稱 97 課綱）中提及本領域的課程範圍「包括符合綜合活動理念之輔導活動、童軍活動、家政活動、團體活動、服務學

習等活動，以及需要跨越學習領域聯絡合作的學習活動。」（教育部，2008）我國師資培育制度，國中師資採取分科培育，國中綜合活動課程由綜合活動領域童軍、家政、輔導活動三科專長教師擔任授課，讓師資生誤認為綜合活動即為家政、童軍、輔導活動分科課程，二位師資生的國中學習經驗回顧說明上述教育現場的實況：

我對綜合活動的印象就只有家政、童軍活動等屬於比較實作型的課程，也因為上課節數不多，就只有簡單的上過烹飪課、結繩課而已，其他的就沒有太多的印象了。（師資生-馨）

綜合活動課有關生命教育、職業探索、認識自我之類的單元，偏向看電視、看電影、欣賞影片、聊天談心、聊聊學校發生的開心不開心的事情，是一堂放鬆的課。（師資生-德）

上述師資生在國中綜合活動課程的學習經驗，反映其將童軍、家政課程窄化為傳統的「實用技能課」，將輔導活動課誤解為「休閒放鬆課」。課程社會學者根據「知識階層化」的觀點，提出課程與社會階層化關係的重要實例即是「學術 vs. 職業」的分化，這種分化方式反映在工作組織中，即是勞心和勞力之分化（丘愛鈴、林佩璇、周淑卿、張鎧焜合譯，2004），在我國學制分流系統中則為高中、高職之分化，造成「強勢的」高中學術科目的學習以準備升學大學校院為目的，另一個是「弱勢的」高職實用技能課程以準備就業或升學科技校院為目的。然而，在二十一世紀知識經濟的時代

中，職業結構早已不再強調勞心和勞力工作之區分，而是強調跨領域團隊合作所需要的批判思考和解決問題的能力、跨網絡合作與影響力領導、隨機應變和靈活適應、積極主動和勇於創發、良好的口語和文字表達能力、接收與分析資訊的能力、求知慾和想像力等生存力（宋偉航譯，2012）。

三、澄清與重構綜合活動領域的基本理念與學習內涵

（一）綜合活動領域是十二年國教「適性揚才、多元進路」的全人教育

十二年國教以「有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接」等五大理念為核心，其中「適性揚才」係指透過適性輔導，引導學生瞭解自我的性向與興趣，以及社會職場和就業結構的基本型態；「多元進路」係指發展學生多元智能、性向及興趣，進而找到適合自己的進路，以便繼續升學或就業（教育部，2011）。上述二個理念與綜合活動領域的課程理念、目標與內涵緊密關連。

綜合活動領域具有統整課程（integrated curriculum）和經驗課程（experience curriculum）的成分概念。在全人教育的理念下，現行 97 課綱綜合活動學習領域的課程總目標在培養學生具備「生活實踐的能力」，課程內涵包括「自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境」四大主題軸和十二項核心素養「自我探索、自我管理、尊重生命、生活管理、生

活適應與創新、資源運用與開發、人際互動、社會關懷與服務、尊重多元文化、危機辨識與處理、戶外生活、環境保護」（教育部，2008）。研修小組規劃的十二年國教綜合活動領域課程總目標，提升目標層次為培養學生具備「價值探索、經驗統整與實踐創新」的能力，統整課程之內涵架構（草案）為三大主題軸，同時拓展和深化 97 課綱綜合活動學習領域十二項核心素養的課程廣度（例如：新增「團隊合作與領導」、「生活美感與創新」）和深度（例如：強化「生涯規劃與發展」、「文化理解與尊重」）為十二個主題項目如表 1。

從表 1 可知，在綜合活動領域「自我與生涯發展」主題軸課程中，學生能探索和瞭解自我的多元智能、性向及興趣，規劃個人生涯與促進適性發展，落實「適性揚才」的理念；在「生活經營與創新」主題軸課程中，學生能培養人際關係與互動技巧，增進團體合作、問題解決與領導能力，發揮未來想像，經營與創新生活以提升生活品質並展現生活美感，落實「多元進路」所需要的生存力。在「社會與環境關懷」主題軸課程中，學生能積極關懷人群，養成社會責任及公民意識，尊重多元文化，並能與大自然和諧相處，保護、改善和促進環境的永續發展。綜上所述，綜合活動領域確實對培養德、智、體、群、美五育均衡發展之優質公民的教育宗旨實踐有很大的助益，同時能培養學習者終身學習所需要的生活智慧和能力。

表 1 十二年國教綜合活動領域之內涵架構（草案）

課程總目標：培養學生具備「價值探索、經驗統整與實踐創新」的能力			
主題軸	自我與生涯發展	生活經營與創新	社會與環境關懷
主題 項目	自我探索與成長	人際互動與經營	危機辨識與處理
	自主學習與管理	團體合作與領導	社會關懷與服務
	生涯規劃與發展	資源運用與開發	文化理解與尊重
	尊重與珍惜生命	生活美感與創新	環境保育與永續

資料來源：方德隆、丘愛鈴（2014），頁 13。

（二）綜合活動領域教學透過體驗學習 建構學習者內化的意義和價值觀

97 課綱綜合活動學習領域的教學要領是「實踐體驗所知、省思個人意義、擴展學習經驗、鼓勵多元與尊重」（教育部，2008）。國中綜合活動領域在過去分為家政、童軍與輔導活動三科，教學目標的達成經常是透過烹飪活動學習生活技能促進家人情感關係，透過結繩增進野外生活技能，學習與大自然和平相處，透過影片欣賞，討論和分析不同的人際溝通模式可能造成的結果，以提升學習者人際互動的社會技巧等。現在已經有許多綜合活動領域以學生為中心，逐漸採跨科統整課程與教學進行體驗式自主學習的課程成功經驗。例如，國家教育研究院「愛學網」的「活化教學列車」，有二部綜合活動領域的活化教學影片，其一、是由臺北市立龍門國中江海韻老師進行「從學習共同體到教學有機體」的教學示範，國中生分小隊，學習團隊合作、關懷、同理心和溝通技巧，老師先培訓學生當達人（即師徒制中的小老師），學生達人領導隊員進行技能性學習，讓孩子找到自己的舞臺（國家教育研究院，2014a）。其二、是由高雄市龍華國中施紅朱老

師進行「尋找溫柔的光－綜合活動體驗式學習」服務學習的教學示範，運用探索活動和實物教學等方式，讓學生在體驗、省思與實踐活動中，認識和引發服務熱忱，體驗助人及受人幫助的心情，進而願意自發助人，瞭解服務他人的意義與重要性（國家教育研究院，2014b）。

教育部於 2014 年 9 月頒發 103 年度全國教學卓越獎給九所國中，值得注意的是高雄市、新北市各有一所國中係以「綜合活動創意課程與教學」獲獎，顯現國中綜合活動領域教師的教學專業和學生的學習表現獲得高度的肯定。高雄市立獅甲國中榮獲全國教學卓越金質獎，該校以綜合活動領域童軍、家政、輔導合科，課程規劃系統化，自編教材緊扣綜合活動領域和學校願景，透過綜合活動課程與教學，帶領學生探索自我的核心能力，激發潛能、揮灑亮點；引導學生能跳脫生活壓力與翻轉僵化思考，掌握時代脈動與變革，驅動熱情關懷社會，建立正向的目的感與意義感，迎向更寬廣的未來，獅甲國中綜合活動領域三年的課程計畫如表 2。新北市立土城國中榮獲全國教學卓越銀質獎，該校以綜合活動領域核心理念－愛、生

活、學習，建構童軍為主軸的體驗課程，讓國中生有充足的時間在課堂中體驗、省思與實踐，促進班級凝聚力，提升友善學習氛圍，增進優質教學，運用團隊發展理論、經驗學習圈、流水學習法等多元教學策略，達成 97 課綱綜合活動領域課程總目標和十二年國民基本教育政策，發展「童心協力一家親」課程方案（教育部，2014 b）。

從上述綜合活動領域課程發展與實施的成功經驗案例中可知，綜合活

動領域以學生成長需求為依據，以生活經驗為重心，課程內涵包含認識自己、規劃生涯、經營與創新生活、關懷社會與自然，落實十二年國教適性揚才、多元進路、多元成就的價值觀，體驗學習課程融入了情感、思考和「做中學」的生活實踐力，讓學生在生活中實踐愛與關懷的人生觀和價值觀，同時對於自己、環境與未來有更深入的想法，在團隊合作中展現築夢踏實和應變創新的生命勇氣與行動力。

表 2 高雄市立獅甲國中 103 學年度綜合活動領域課程計畫

七年級		八年級		九年級	
上學期	下學期	上學期	下學期	上學期	下學期
下一站，幸福獅甲 (童軍)	Super 金頭腦 (輔導)	Open 獅甲ちゃん (醬)~校園特色 「心」發現(家政)	生涯與夢想 (生涯)	我的工作大未來 (生涯)	升學多線道，心想 事成-正向思考術 (生涯)
有你真好~班級人 際面面觀(輔導)	生火野炊小當家 (童軍、家政)	Yes! We Can! - 服務學習大進擊 (輔導)	綠塑奇蹟 (家政、環保)	我想談戀愛 (家政、性別)	走出教室殿堂 (生涯)
健康飲食達人 (家庭教育)	在我生命中的每 一天(家庭教育、 生命教育)	我要活下去-野外 聰明求生記 (童 軍、環境、安全)	朋友與我 (輔導)	We are family (家庭教育、性 別)	幸福感恩季 (家政)

資料來源：筆者整理自高雄市立獅甲國中（2014）。103 學年度綜合活動領域課程計畫，取自 <http://www.scjh.kh.edu.tw/releaseRedirect.do?unitID=1&pageID=169>

四、結語

從課程理念和教學實務二個層面上可知，在當前應試文化下國中綜合活動領域淪為「副科」地位，且課程內容窄化為「實用技能」和「休閒放鬆課」的迷思概念。為導正上述迷思，在課程理念上，從未來人才培育跨領域或跨科統整的創意觀點，呼應教育部發布之《十二年國民基本教育課程綱要總綱》前瞻未來全球化公民所需要的「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向的核心素養（教育部，2014a），規劃十二年國教綜合活

動領域課程目標與課程內涵架構（草案），同時依據「全人教育」和「學生為主體」的教育理念，提出綜合活動領域「自我與生涯發展」、「生活經營與創新」、「社會與環境關懷」三大主題軸之課程內涵架構，適性輔導學生探索自我性向、興趣、專長和生涯發展，連結人我互動的生活經營與創新能力，以及人與社會、人與自然永續發展所需的服務學習、尊重多元文化、保護環境永續發展的情懷。在教學實務上，從國家教育研究院愛學網上的典範教學影片、榮獲全國教學卓越獎的國中綜合活動領域教師團隊的

成功經驗典範案例，證實綜合活動領域十多年來在學術社群和學校教師們的專業投入與努力耕耘下，對學習者人生價值觀的探索、後設認知能力的引導、關懷社會與自然的生活實踐創新能力培養等生活智慧有重要的教育意義和價值，也能落實培養五育均衡發展和終身學習能力的優質公民，為人生的挑戰做好準備，進而達成十二年國教成就每一個孩子的教育願景與適性揚才的教育理念。

致謝

感謝二位匿名審查委員對本文的肯定和提供寶貴的修改意見，筆者敬表誠摯的謝意。

參考文獻

- 方德隆、丘愛鈴（2014）。十二年國民基本教育綜合活動領域綱要內容之前導研究。《教育研究月刊》，247，5-19。
- 丘愛鈴、林佩璇、周淑卿、張錕焜合譯（2004）。M. F. D. Young著（1998）。未來的課程：從「新教育社會學」到學習的批判理論（The curriculum of the future: From the new sociology of education to a critical theory of learning）。臺北市：學富。
- 宋偉航譯（2012）。T. Wagner著（2008）。教出競爭力：劇變位來，一定要教的七大生存力（The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it）。新北市：方言文化。
- 高級中等教育法（2013）。中華民國102年7月10日總統華總一義字第10200131151號令制定公布。
- 高雄市立獅甲國中（2014）。103學年度綜合活動領域課程計畫，取自<http://www.scjh.kh.edu.tw/releaseRedirect.do?unitID=1&pageID=169>
- 國民教育法（2011）。中華民國100年11月30日總統華總一義字第10000266431號令修正公布。
- 國家教育研究院（2014a）。愛學網第6部：從學習共同體到教學有機體－臺北市龍門國中江海韻老師（綜合活動）。取自http://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=234399
- 國家教育研究院（2014b）。愛學網第22部：尋找「溫柔的光」－綜合活動體驗式學習－高雄市龍華國中施紅朱老師（綜合活動）。取自http://stv.moe.edu.tw/co_video_content.php?p=253073
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域。臺北市：作者。
- 教育部（2011）。十二年國民基本教育實施計畫（2011年9月20日院臺教字第1000103358號函核定）。臺北市：作者。

■ 教育部（2014a）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。

■ 教育部（2014b）。優質標竿、卓越典範—103年度教學卓越頒獎典禮

在彰化。取自
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1088&Page=24997&wid=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719&Index=1>



國小綜合活動學習領域之實施建言

王為國

國立新竹教育大學師資培育中心副教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

過去的教育著重於傳遞知識，較忽略從活動中實踐、體驗與反省，日本、中國大陸與我國為改善此現象紛紛強化活動課程，日本中小學加設「綜合學習時間」，大陸中小學開設「綜合實踐活動課程」，我國則設有「綜合活動學習領域」（李坤崇，2011）。國民教育法第一條即說明：「國民教育依中華民國憲法第一百五十八條之規定，以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨」。國民教育在培養德智體群美五育並重的學生，綜合活動學習領域可以說是在學校正式課程中，以培育群育內涵為主軸的科目，落實綜合活動學習領域可以讓五育中的群育教育得以培養，故而綜合活動學習領域有其必要性。

二、現況

自九年一貫課程實施以來，綜合活動學習領域一直未受到學校的重視，十多年過去了，一直沒有辦法改善，甚至在未來的國小低年級中，「綜合活動」的學習重點將和生活課程合併（教育部，2014），這意謂著綜合活動學習領域將要從低年級的課表上消失，其原因可能如周水珍（2004）研究指出低年級綜合活動學習領域內容與生活學習領域重疊。過去幾年來本領域受到忽視，在低年級又將要消失，如此丘愛鈴（2006）、周水珍（2004）

所謂的綜合活動學習領域課程被邊緣化的情況更顯得嚴重。

目前綜合活動學習領域，在學校常被挪為他用，大幅縮少真正進行綜合課的時間。此外教師對綜合活動學習領域的課綱、理念和精神不甚了解（林彩雲、王為國，2013），導致教學活動偏離綜合活動強調體驗、實踐與省思的精神。

再者師資培育機構之師資培育課程對綜合活動學習領域師資的培育也不夠用心，目前師資生所修習的教材教法中，以國語與數學領域教材教法開設最為正常，列為師資生的必修，其他學習領域之教材教法則列為選修，並非每一位師資生都修習綜合活動學習領域教材教法，更遑論準教師未來都具備此領域的任教能力。

三、建言

綜合活動學習領域之設立有其必要性，本文依據上述現況，針對師資培育機構、國民小學與縣市政府教育主管機關提出建言。

目前國小仍屬包班制的教學居多，教師任教綜合活動學習領域之可能性高，在此呼籲師資培育機構的師資職前教育課程中，加強師資生對於綜合活動學習領域任教專業知能，除了將綜合活動學習領域教材教法列為

必修之外，也要求師資生在修習教學（育）實習階段，能夠有見習與試教本領域的機會。

另外也呼籲國民小學能夠重視綜合活動，勿將其挪為他用或者舉辦學校宣導活動，若有部分學校行事活動需結合綜合活動時間，也需考量活動本質要能符合綜合活動學習領域之精神，合宜地融入綜合活動的課程設計中，也唯有如此，綜合活動學習領域才能教學正常化，以及發揮其功效。學校也宜鼓勵教師成立綜合活動學習領域教學社群，透過共同備課、觀課與議課，以強化本領域之教學研究。

此外，各縣市政府教育主管機關應負起督導責任，督促各校綜合活動學習領域之正常化教學。輔導團應再加強發揮功能，引領教師於本領域教學增能。另外也應要求在職教師參加綜合活動學習領域教材教法與教學評量研習，加強教師課綱解讀與能力指標轉化成教學設計之能力，確保教師

具備此領域的教學專業知能。

參考文獻

- 丘愛鈴（2006）。臺灣綜合活動學習領域研究的回顧與展望。高雄師大學報，20，21-44。
- 李坤崇（2011）。綜合活動學習領域概論(第二版)。臺北市:心理。
- 周水珍（2004）。國小綜合活動學習領域的實施困境與改進策略之研究。花蓮師院學報，19，61-84。
- 林彩雲、王為國（2013）。國小教師綜合活動學習領域課程實踐之探究。教育研究月刊，234，121-138。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。2014年12月17日取自：
<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944.c639-1.php?Lang=zh-tw>



小農夫體驗教學活動融入幼兒生命教育

李淑卿

國立臺北教育大學教育系生命教育碩士班研究生

臺北雨聲國小幼兒園教師

一、前言

每次在幼稚園進行唐詩【憫農詩】賞析教學時，常會利用圖片或說故事方式讓孩子瞭解這首唐詩的意涵何在，在表達農夫工作的辛苦，希望孩子在享用米飯之時，當思一粒一飯來之不易，進而懂得珍惜食物，培養一顆感恩的心。思考如何讓孩子產生感動有所體會，進而培養愛物惜福的態度，是重要的課題。由於生命教育強調透過體驗教學，藉由個人體驗，從體驗中進而自我省思，重要的過程是能從省思中產生意義。因此希望藉由體驗教學幫助幼兒經由真實之體驗的經驗及過程中，對其他生命如植物發展出體驗能力。

教育需要向下扎根，施宜煌（2013）認為從孩童學前階段就應該實施生命教育，這在臺灣教育中是刻不容緩的事。生命教育的效果要愈顯著的話，就該在兒童年紀愈小時實施。學前教育階段是實施生命教育的關鍵期，孩子猶如一塊海綿容易吸收、也是最好形塑的個體。幼兒教育的核心目標是引導協助孩子學習去平等對待和尊重各種生命（詹文娟，2010）。張湘君（2000）提到：孩童的人格發展和學習態度奠基最重要的階段是在國小和幼稚園階段，實施生命教育在此時期最能發揮實質的功效。從貼近孩子生活經驗著手，規畫小農夫體驗活動教學融入幼兒生命教育，

讓孩子實際做中學，冀望透過種植與照顧的行為，能啟發幼兒對生命的關懷在內心播下良善的種子。

二、生命教育融入種植體驗

幼兒知道生命是什麼嗎？對於幼兒來說，生命是什麼呢？從來沒有機會跟班上孩子談論過這個問題，所以尚不知孩子的想法，但是在孩子的小腦袋瓜中有他們的思考邏輯，我想從他們口中表達出來的想法一定會令大人想像不到吧。在皮亞傑認知發展理論中幼兒階段的發展是屬於前運思期，這時期的幼兒並不具備抽象思考的能力，必須對於具體事物透過體驗和從實際操作中去學習。我希望讓孩子能從種植的活動中體驗到植物的生、老、病、死，知道他們對於一些事件的看法和想法是什麼？想要探究孩童對「有生命」的看法是什麼？在孩子的認知中，他們所說的「活的」代表的現象又有哪些呢？要用什麼標準來判斷呢？對於幼兒的生命概念若能有所瞭解的話，可做為設計幼兒生命教育課程的基礎。幼兒生命教育課程宜透過融入教學方式去實施啟發，誠如賴媛姬（2002）文中提及幼兒生命教育的實施不需另闢教育活動，只要在原有的活動中徹底實施即可。

（一）小農夫體驗教學

種植體驗是指以種植蔬菜為主，

讓孩子實際經歷過翻土、播種、澆水、鋤草、施肥、收成等過程，從中了解並體會農夫工作的辛苦。小農夫體驗教學是讓幼兒在園所校園之環境中，建立經營一塊班級園地，運用視、聽、觸、嗅、味覺等感官知覺去覺察自然情境，並且透過運用約瑟夫·柯內爾（Joseph Cornell）的流水學習法（Flow Learning）四個階段：喚起熱忱、集中注意力、直接體驗、分享啟示，教師運用四階段的帶領及引導，幼兒的思考和回應被引發後，進而體驗自然、從中感受到生命的歷程。可見老師扮演重要的引導者角色，要能運用感官引領孩子學習，若要進行種植體驗，老師本身要具備有種植植物的先備知識、喜愛植物和喜歡親近泥土、有敏銳觀察和覺察力等，孩子在種植過程中遇到的種種問題如：挫折，老師的處理態度會影響孩子，孩子聽在耳裡看在眼裡，老師要有心帶領孩子跟著孩子一起學習，才能發揮種植體驗的潛移默化功能，讓孩子開啟對生命的體驗。

（二）融入式教學

幼兒園課程原本就是不分科教學，它採用單元或主題式教學，所以老師可以有規畫的將生命教育融入在課程中啟發孩子多元學習，而不會是在教學課程之外覺得是困擾或當成是額外負擔或不知從何下手。融入式教學是指在既有的課程之中把幼兒學習的內容適當安排入，以期達到預期的教學成效（黃淑敏，2011）。建議可以在主題「營養食物」或是「小小農夫」等，將生命教育融入幼兒種植體

驗活動中，透過自然的情境讓幼兒展現學習特質，進而實踐生命教育。融入式教學讓孩子透過操作實做，自己去觀察去發現去用心感受，有了體會後引發內心的共鳴，如此孩子會發自內心自發性地願意去尊重其他生命。

（三）生命教育

生命教育是引導學生探索和認識生命的意義、進而學習尊重和珍惜生命的價值、熱愛發展屬於個人獨特的生命、實踐並活出與天地人我共融共存的和諧關係（孫效智，2000）。生命教育內涵定義為「人與自己的教育—尊重自己尊重生命」、「人與人的教育—關懷他人」、「人與自然的教育—愛護自然、愛護生命」。在種植體驗中，孩子學習如何去照顧看待生命（植物）、還有面對會吃菜的蟲時該如何處理（為什麼蟲要來吃菜呢？這時可引導孩子去思考是要除去牠還是也留給牠生存的空間呢？……）、種植的過程中要與別人分工合作、或者是有人負責種植的枯萎了死掉了，這時候該怎麼面對及處理失落感呢？以上種種都是可以讓孩子在種植體驗活動中自然而然去學習及挑戰挫折，學習解決問題、學習面對與昆蟲的共生共存而不只是傷害牠、學習關懷別人，孩子，一場與生命的對話就此展開。孩子的心是柔軟的，透過老師的帶領能讓孩子的體驗活動融入生命教育，在心田播下一顆關懷生命的種子，進而喜歡接近大自然，觀察生態。因此老師對於幼兒生命教育的重要能有所認同，了解生命教育的意義和內容，才能將生命教育確實落實在幼兒教育，建議

教師能主動去參與關於生命教育的相關課程研習，增長對生命教育的認識和關懷。

(四) 建立屬於班級的開心農場

學校是孩子最熟悉的環境，可以提供孩子在這塊種植區親身體驗種植蔬菜的過程，透過種植蔬菜在孩子觀察感受生命的力量和歷程；也提供了孩子接近自然、親近泥土的機會，探索植物與土地的關係。所以當孩子在進行小農夫體驗教學活動中，就是在體驗生命教育，從種植環境的體驗和經歷中，進而實踐生命教育。因此，幼兒對種植環境和生命的體驗與幼兒的生活是有密切的關係。幼兒喜歡親近自然對自然現象充滿興趣，在透過種植照顧植物的過程中，能近距離的觀察植物的成長過程，在照顧的過程中覺察自己的小小力量也能幫助植物好好成長，感受到能幫助其他生命的喜悅，促使了幼兒跟環境有了愛的連結，進而幫助幼兒建立更寬廣的生命觀。建議若是學校沒有適當的地可以讓孩子從事種植活動的話，克服困境老師利用數個大的栽種盆子或是保麗龍盒也可以實際種植，達到效果。

三、結語

生命教育最好的取材來源是從生活中去體驗生命，在教學主題包含自我成長、人際關係、社區活動等活動中自然的引發鼓勵幼兒對自我的信心，而對生命充滿希望（黃思瑜/林楚欣，2009）。體驗對實施生命教育而言是很合宜的方式，種植蔬菜是一種很

好的體驗教學。因為孩子的學習是透過操作而學會的，做中學能啟發孩子的探索興趣和動機，他們喜歡觀察喜歡自己去摸索，孩子的觀察力往往是超乎大人想像的，種植活動讓孩子擁有自己的田地，化身小農夫後有了責任感想去照顧植物，進而體會照顧不易的心情和辛苦之處，也會想要它好好長大，對孩子而言就是生命教育的一種學習和領悟，原來種植並非我們所想的那麼簡單，要歷經付出和辛苦，才能種出又大又好吃的蔬菜，也或許會遭遇到菜被蟲吃的情形或沒有種活等問題，孩子遇到問題時會有挫折或想要放棄或覺得種菜不好玩的心態，然而這種情境卻是提供孩子最好的思考及解決問題機會。所以要在幼小孩子的心中播下一顆良善的種子可以從貼近生活、親近自然的種植活動開始，種植蔬菜採收時孩子會很有成就感和充滿喜悅，而採收的蔬菜煮來吃會格外懂得珍惜。小農夫體驗教學融入生命教育是很好的活動，這是可以一直持續有系列的規畫課程，因為孩子的成長改變看得見，如：我會種菜了耶！我今天有拔雜草、我發現菜蟲在葉子裡我沒有傷害牠、從怕髒不喜歡碰土到會玩土聞土味...等，從小實施幼兒生命教育，能使幼兒學習尊重其他生命，擁有一顆感恩的心能知福惜福。

參考文獻

- 施宜煌（2013）。活化幼兒生命教育教學的做法。*新北市教育*，7，39-43。
- 孫效智（2000）。生命教育的內涵

與哲學基礎。載於林思伶（主編），**生命教育的理論與實務**（1-22）。臺北市：寰宇。

■ 張湘君（2000）。**童書創意教學：生命教育一起來**。臺北市：三之三。

■ 黃淑敏（2011）。**生命教育融入幼兒自然體驗教學之行動研究**（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。

■ 黃思瑜/林楚欣（2009）。**幼兒教育當務之急-生命教育**。臺灣嬰幼兒教保

學會幼教新知電子報，49，1-25。

■ 詹文娟（2010）。多元支持孩子深入探究生命教育。載於唐富美、詹文娟、四季文化編輯群（主編），**在方案教學與藝術課程的交織點:看見幼兒生命教育**（19-26頁）。臺中市：四季文化。

■ 賴媛姬（2002）。**生命教育融入幼兒保育**。取自 <http://life.edu.tw/homepage/091/others/teach/013.doc>



學習興趣對國中學生在數學科學習上的影響力

吳凌方

東海大學教育研究所研究生

一、前言

根據國際教育成就調查委員會（The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 簡稱 IEA）在 2011 年所主辦的「國際數學與科學教育成就趨勢調查」（TIMSS）中，發現臺灣學生的數學學習成就有很好的名次，即便如此，八年級的學生卻有將近一半的學生不認同學習數學的價值與意義，他們認為學習數學對未來並沒有益處，所以無法對數學科產生興趣。不僅如此，在數據中也觀察到臺灣學生的年級別和數學興趣的比率是成反比的現象，由此可知，臺灣學生對學習數學的興趣多半是呈現低靡的狀態。

臺灣學生學習數學的方式已長期受「高成就、低自信、低興趣」矛盾模式的影響而存在著（李佩芬，2013），假如持續以此教學模式下去，是否國中學生能維持對學習數學的熱誠到畢業呢？再加上教材的難度漸漸提升，學生在學習上累積越來越多的困難與挫折，導致學生無法在學習數學上建立自信，自然也就無法從中找到必須學習數學的理由，也會影響到他們學習數學的表現，正因為如此，學生對數學科的學習興趣可能會逐漸降低，甚至開始排斥學習數學。而興趣的迷人之處就在於它可以「從無到有」，故研究者認為藉由培養學生的學習興趣，可以改善學生對數學科的看法及學習態度。

二、在教育現場中如何引起學生的學習興趣

依據 Hidi&Renninger（2006）及鄭瑞洲、洪振方、黃台珠（2011）的興趣發展階段理論將興趣分為引起情境興趣（triggered situational interest）、維持情境興趣（maintain situational interest）、個人興趣（individual interest）共三階段，其中個人興趣又細分為出現個人興趣（emerging individual interest）、良好發展的個人興趣（well-developed individual interest），以下分述之：

（一）引起情境興趣可以藉由環境或教材內容的特色，教材內容不一致、出現驚訝或意外的訊息皆可引起學生的情境興趣，若情境興趣被引起可以讓學習者對排斥的科目再次產生興趣。教師可以利用課外補充、圖片或附件講解數學單元等，例如李夢芳（2013）利用繪本融入數學課程，成功地引起學生的數學興趣。

（二）維持情境興趣屬於引起情境興趣後續的狀態，包含了專注力和毅力，這階段是個人與情境之間開始產生有意義的連結，透過有意義的任務或個人參與的輔助，可以使學生產生且維持情境興趣。教師可以在數學課讓學生自行規劃學習進度、數學課分組合作等，例如林金珠（2014）使用合

作學習教學方式，提升了學生的數學興趣及數學成就。

(三) 出現個人興趣的特徵是正向情感、累積知識和提倡價值，學生在課堂上得到正向回饋，會有助於形成個人興趣，老師可以試著鼓勵學生在數學課堂上發言，不管對錯與否皆肯定與讚賞他們的表現。例如郭世明（2000）在教室的數學學習研究中指出，正向情緒的學生其興趣較能被激發，包含教師的關懷、語氣、表情等，這些正向情緒皆與學生在學習數學的過程中有所影響。

(四) 良好發展的個人興趣會促進自我調節，開始會預期自己後續的發展，且為了達成目標投入更多的努力，在解決問題時會使用更有建設性和創造性的深層處理策略，在課堂上不再需要等待教師一步步地指令教學，學生不僅會主動建構知識，也會開始思考如何將上課所學的知識靈活應用。在數學課中教師可以出考題引導學生去思考，到底該如何運用課堂所學的知識解題，且學生在解題的過程裡也會逐步地建構知識，這有助於良好發展的個人興趣更加地穩固，例如余民寧、韓佩華（2009）指出使用建構式教學法對數學學習興趣有正向影響力。

三、學習興趣影響數學學習成就的相關研究

從相關研究中可得知，不同年級的學生在學習數學上若缺乏興趣會影響其數學學習成就，以下分述之：

余民寧、韓佩華（2009）的教學風格對數學學習興趣與數學學習成就之影響的研究結果為，影響國二學生數學學習成就表現的成因，包含教學方法、能力知覺、數學有效性與數學興趣，由此可知，數學興趣對數學學習成就會造成影響。

鄭如萍（2014）探討國中生數學學習興趣相關因素，研究結果發現數學學習興趣能正向預測數學學習成就。

吳梅蘭、曾哲仁（1994）的研究結果發現對數學有興趣的國小女生對數學學習成就有自信，相反地，對數學不感興趣的國小女生，對自己的數學學習成就一點都不重視。

周兆敏（2003）研究加入網際網路對高一學生的數學科影響，研究結果發現學生的數學興趣有提高，且學習成就也因此而提升，由此可知，教師可藉由改變教學方式引起學生的興趣，讓學生不要排斥數學，改變以往對數學的觀念，讓數學變得更有意思且更活潑。

四、結語

在學習中興趣是強而有力的催化劑，它能促使孩子發自內心主動地去參與，因為興趣對孩子來說在各方面都是最好的老師，它有無形的力量推

動著孩子朝成功之路努力不懈地前進。而游乾桂（2005）也指出不管學生的年齡層級，學生對於自己的喜好是非常清楚的，即使他們對於興趣的基準都不同，但多數學生都很了解自己的興趣在哪裡，如果學生在學習中缺乏興趣的話，對學習會感到很乏味，甚至會增加他們的學習壓力，如果學習中伴隨著興趣，即使遇到多少挫折，他們也會樂在其中。

對臺灣學生來說，數學科一直是多數學生感到頭痛的科目，很容易因為挫敗的經驗就放棄學習，再加上教材難度逐漸地提升，使他們在學習上無法建立自信，因此林銘義（2013）提出學生的學習目標應針對不同學生的數學程度做調整，不得給予學生超出其能力範圍的目標，且可利用同儕師徒制，去建立學生的信心，以上皆有助於提升學生的數學興趣。而興趣的影響力可以讓學生產生動力，並且是發自內心的願意學習，這比家長或老師單方面的推使下是較具有成效和意義的，所以教師在數學課堂上可以嘗試從興趣方面著手，打破學生對學習數學的負面思想。

參考文獻

- 余民寧、韓珮華（2009）。教學學習興趣與數學成就之影響：以TIMSS 2003臺灣資料為例。*測驗學刊*，56（1），19-48。
- 李佩芬（2013）。趕走數學恐懼，打造孩子的分析腦。*親子天下雜誌*，44，144-149。
- 李孟芳（2013）。繪本融入一年級數學科教學之研究（未出版之碩士論文）。國立台南大學，台南。
- 吳梅蘭、曾哲仁（1994）。國小學童數學態度及其相關因素之研究。*國立台南師院學生學刊*，15，19-38。
- 周兆敏（2003）。網際網路應用於高一數學科教學之個案研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄。
- 林金珠（2014）。合作學習對於國小二年級學童數學學習成效之行動研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東。
- 林銘義（2013）。常態班級之國中數學教材教法研究（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園。
- 郭世明（2000）。關懷數學的學習：人文關懷與學習關懷對學習知覺的影響。*博愛*23（1），33-50。
- 游乾桂（2005）。八個寶盒，讓孩子活出精采人生。臺北：天下文化。
- 鄭如萍（2014）。國中生數學學習興趣相關因素之探討（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄。
- 鄭瑞洲、洪振方、黃台珠（2011）。情境興趣-制式與非正式課程科學學習的交會點。*科學教育月刊*，340，2-10。
- Hidi, S., & Renninger, K.A.

（2006）. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41（2）, 111-127



動機模式在課室教學上的應用

林啟超

東海大學師資培育中心副教授

謝智玲

大葉大學教育專業發展研究所助理教授

一、前言

學習動機一直是教育上所關注的議題，若學習者具備學習的動機，則他們將主動展開對於學習工作內容的探索。但由於學校科目的學習內容，一般說本身不易具備對學生學習的吸引力，特別是到了中學學習階段，由於課程本身的難度增加，增加學習上的挫折感，因此常會看到學生在教室中無精打采、意興闌珊、心不在焉的學習狀況，而當課室的任課教師面對這樣的情境，也就要思索著如何提升或改善學生的學習意願，教學上的挑戰，也常是學習動機的問題，也難怪教學的設計上把「引起動機」認為教學上的首要任務，因為它是引領學生進入到學習內容的第一步。

基於上述原因，本文從學習動機理論的觀點介紹兩種動機模式，一為「TARGET」模式(Ames, 1992; Epstein, 1989)；另一為「MUSIC」模式(Jones, 2009) 做為任課教師在教學設計運用的原則，希冀藉由這些原則的說明與解釋，協助任課教師在教學上的改進，以促進學生的學習意願，進而改善學習成效。以下針對這兩種動機模式來加以闡述。

二、TARGET 模式

(一) 工作 (Task)

是指教師在工作項目的選擇或提供，應強調工作本身的樂趣及內在價值的意義，並能提供一個富有挑戰性，且滿足學生個別需求。也就是學習的內容或活動（課程）要能生活化、趣味化與多樣化，並且與學生的背景經驗產生聯結，不是只有以教科書為學習的材料或工作，而應該是讓學生產生較有意義的學習。

(二) 權威／自主 (Authority/autonomy)

是指教師考慮學生需要與感覺，不要單從教學者的觀點考慮，應讓學生主動參與在學習裡面，教師也願意將教室權力下放給學生，分享學習的權力，同時代表分享學習的責任。老師可以和學生共同討論學習的內容，也可以讓學生自行設立學習的目標，在自己所定的標準中前進。例如，學生可以決定自己學習的方式、途徑或交作業的時間，也就是說讓學生在學習的過程擁有適度的控制權，幫助發展自我規範的學習策略，如此，學生會發現自己在每一項學習工作中欠缺什麼，因此個人學習的品質會愈來愈好。

(三) 認可 (Recognition)

是指教師提供獎賞與鼓勵時，應該讓所有學習者都有機會，不是只提供給高成就的學習者。在傳統的評學

習歷程中，只要有人贏，就一定有人輸，因此只有少數學生能夠上台領獎，大多數學生未能被肯定與受重視的機會，並且個人的進步也在團體的比較中變得渺小或看不見。筆者認為教師應該讓每一位學生在學習的過程中都有受到肯定的機會，不管是在教室內、教室外、正式學習課程中或非正式學習課程裡，讓不同才華或能力的學生皆能感受到自己存在的價值。

(四) 分組 (Grouping)

是指教師提供學生彼此互相合作學習的機會，減少同學間社會性的競爭比較，並建立一個包容、接納不同個別差異的學習情境，以讓所有學生能夠找到自我的定位與價值。學者們 (Ames, 1984; Johnson & Johnson, 1985) 的研究已指出，當學生以合作學習取代競爭學習時，他們對學習的內容懂得更多與更完全，而且能夠發展更有利於與別人應對的社會技能和態度。當學生彼此討論所學的東西時，或者當他們提出不同觀點互相質疑時，合作學習的學生比個別學習或互相競爭的學生，花更多的時間主動探求新的知識與內容。

(五) 評量 (Evaluation)

是指教師在評量及評估程序的本質與使用上，採用多種評量的方法與標準，不強調同學與同學間的相互比較，而是注重個人學習進步的情形，並減少成績的公開與張貼，建立一些策略和程序，以讓學習者有機會改善他們的表現，增加對自己的勝任感及

自我效能。另外一方面，教師也讓學生評估自己預先設定的目標和進步的狀況，以增加學生對自我潛能的鑑賞力。

(六) 時間 (Time)

是指教師執行管理與達成教學目標的時間要有彈性，也就是說教師應安排合適的學習內容、作業份量、教學的進度和時間的分配足夠讓學生完成學習的內容、活動與作業。另外，Good (1983) 建議學生個人對課程與教學的知覺影響課堂上時間的分配，因此，學習活動的設計或安排必須適合學生的進度。況且不同學生原有知識、學習偏好、學習速度與興趣都不同，因此，學習內容的安排、作業活動的先後順序以及時間的分配，最好要有彈性，以便能符合個別差異學習者的需要。

三、MUSIC 模式

(一) 增權賦能 (Empowerment)

是指教師可以設計一些課程，讓學生感覺參與其中，讓他們認為自己也可以控制某些方面的學習。也就是，提供學生有選擇的機會，並讓學生適度表達他們的意見，同時也可在班級常規中讓學生自訂上課之規則。若學生感覺到自主權，對學習內容、工作任務能夠自己選擇時，會增強學習意願、較高的自我價值和自尊感、喜歡具挑戰性的任務、積極的態度以及較佳的學習表現 (Ryan & Connell, 1989; Ryan & Grolnick,

1986)。

(二) 實用性 (Usefulness)

是指教師應讓學生知道課程對自己的知識、技能或情意上是有用的。清楚地向學生講解所進行的課程與他們未來生活的關聯之處。教師可以多嘗試設計實用性的課程，因為學習動機源自於學生對未來短期、長期目標有無幫助的看法 (De Volder & Lens, 1982; Phan, 2008)，當學生發覺所學的課程是有用的，與自己目前的生活是相關的，或是與未來前途是有幫助的，則會有更積極的學習動機及更優異的學習表現。

(三) 成功 (Success)

是指要讓學生相信如果他們付出努力，就會成功。依據學生學習情況與程度設計稍具挑戰性的學習內容與課程。鼓勵學生設定具體、具挑戰性，但可達到的目標，同時，教師適時的提供訊息式、進步的回饋，讓學生了解自己學習上的變化與進展，感受到自己的成長。這樣學生才能相信自己會成功，這也是 MUSIC 模式中最重要的因素 (Jones, 2009)。並在其他理論亦都認為成功是學習上不可或缺的元素。例如自我概念理論 (Self-concept theory) (Marsh, 1990)、自我效能理論 (Self-efficacy theory) (Bandura, 1986) 以及自我價值論 (Self-worth theory) (Covington, 1992) 等。

(四) 興趣 (Interest)

是指課程設計要符應學生興趣，並考慮延伸創造課堂以外有趣的活動。設計多樣性元素的課程，引發學生的情感與認同的價值。猶如 Schraw 與 Lehman (2001) 對興趣的定義為：興趣就是「喜歡並有意願去參與的認知活動」，這裡面包含了積極情感的 (喜歡) 與認知成分 (有意願)。Hidi 與 Renninger (2006) 所提出的興趣發展模式證明環境與個人興趣兩者是互相影響的。興趣是由原先的環境興趣，透過情境與環境間互動後，逐漸發展成個人興趣，且個人興趣與更積極的注意力、記憶力、理解力及更深層的認知參與、思考、目標制定、學習策略的選擇及成就表現有相關 (Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002)。因此，教師應在課室的學習情境提升學生的學習興趣，及促進學生永久的個人興趣。

(五) 關心、關懷 (Caring)

是指要讓學生們感受到老師對他們學習的關心，了解學生的成功和失敗，並與學生保持友好的關係，主動與學生互動並傾聽。相關研究 (Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2000) 顯示個體都會需要去建立或維持與他人的關係，而 Caring 可再分成對學習的關心與對個人的關懷兩種 (Jones, 2009)。所謂對學習的關心就是讓學生知道，教師隨時留意他們是否達成課程的學習目標；而在個人的關懷就是讓學生知道，教師會注意、關照他們的生活 (Johnson, Johnson, & Anderson, 1983)。研究 (Freeman, Anderman, & Jenson, 2007;

Furrer & Skinner, 2003)也指出，教師關懷與學生內在動機、積極應對、自主性及學校的參與、努力、堅持性和學習表現等均有關係。

四、結語

以上這兩種動機模式，可說都是從學習者在學習歷程中能感受自主性（如 TARGET 的 A；MUSIC 的 M）、能力感（如 TARGET 的 R、E；MUSIC 的 S）、關係感（如 TARGET 的 G；MUSIC 的 C）、價值性（如 TARGET 的第二個 T；MUSIC 的 U）以及趣味性（如 TARGET 的第一個 T；MUSIC 的 I）來提升學生的學習意願。藉此提供給教學者在教學設計與運用上的參考，透過了解學生的學習歷程之相關因素，從中掌握重要的因子，做為教學設計模式之基礎。在應用時不見得要把各模式的每一要素都運用在教學過程中，開始時，可以基於對學生的了解嘗試幾個重要的要素之設計運用，從中知悉學生的學習情形，做為之後再調整的參考。藉由這兩種動機模式探討促進課室中教師與學生互動的品質，共同提升「教」與「學」的效能。

參考文獻

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- De Volder, M., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Epstein, J. L. (1989). Family structure and student motivation. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*(Vol.3, pp.259-295). New York: Academic Press.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.

Psychology, 95(1), 148-162.

■ Good, T. (1983). Classroom research: A decade of progress. *Educational Psychologist*, 18, 127-144.

■ Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.

■ Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.

■ Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272-285.

■ Johnson, D., & Johnson, R. (1985). Motivational process in cooperative, competition and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*(Vol.2, pp,249-286). New York: Academic Press.

■ Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Anderson, A. (1983). Social interdependence and classroom climate. *Journal of Psychology*, 114(1), 135-142.

■ Krapp, A. (2002). Structural and

dynamic aspects of interest development: Theoretical

considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383-409.

■ Marsh, H. W. (1990). A multidimensional hierarchical self-concept theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.

■ Phan, H. P. (2008). Future time perspective in sociocultural contexts. *Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 761-778.

■ Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

■ Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

■ Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessment of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

- Schraw, G. & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 13*(1), 23-52.



以年級、性別探討國中生的學習投入情形

張家禎

東海大學教育研究所碩士班研究生

一、前言

在學生的學習歷程中，教師總是苦口婆心在課堂上告訴學生們要好好用功讀書，也盡自身最大能力將所學授與學生，但總會看見有的學生的學習態度積極，有的學生卻對學習不感興趣。每個學生的能力不同，學習方法也不一定適用每位學生。不管是多優秀或聰明的學生，當他們對學習沒有動機，不了解為什麼自己應該要去學習時，最後他們的才能都會埋沒。因此，要找出讓學生主動、積極去學習的原因，他們才會願意將心力花在學習上，而學生的學習動機便是學習的主要關鍵。

近年來，關於學習動機的研究，學習投入受到了較多學者的關注 (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004)。「學習投入」(learning engagement) 的意義是指學習的過程中，學生所投入的學習意願、參與、專注力及伴隨的情感，並獲得有意義的學習經驗和成果。學生在投入學習活動的過程中，會產生學習與發展 (陳惠珍，2010)。在學習的歷程中，若沒有正向的情緒投入和主動參與的心態，不願意去努力、堅持，是無法學到新知識或新技能的。

國小與國中階段的學習目標不同，注重升學的國中生比起國小生有著較大的學習壓力問題；也就是說，剛從小學六年級升上來的國一學生的

學習投入程度、即將升上國二並且面對日與漸增的升學壓力的國二學生與面臨即將升高中的階段，每天會有大大小小的考試，學習時伴隨而來的升學壓力及負面情緒的國三學生可能有學習投入程度的差異。

再者，上一輩的社會現象呈現重男輕女的觀念，性別可說是影響個人教育成就的最大關鍵，故男性的教育成就則比女性高很多。然而，經過時代的變遷，現今社會的重男輕女的刻板印象已不復存在，性別觀念逐漸和以往不同，女性懂得投入學習，提升自我價值，使得女性在學習的表現漸漸超越男性 (吳慧瑛，2007)。

最後，筆者想透過文獻探討國中生在年級的差異及性別的不同對學習投入程度影響的情形。

二、學習投入的內涵

Fredricks、Blumenfeld 與 Paris (2004)整理了44篇有關投入行為的研究，且更進一步將其分為行為投入、情緒投入、認知投入三種構面。其中「行為投入」指的是學生參與校內外的各種學習活動，並達成正向之學業結果；「情緒投入」是指學生在學習時，對老師、同學、課業及學校的感受，同時可能包含了正向情感和負面情緒；「認知投入」則為學生在學習過程時，不只完成課業的要求，更運用學習策略和積極地自我調整。

除此之外，Reeve 和 Tseng (2011) 認為學習投入除了行為、情緒、認知投入外，還有一種主體投入 (agentic engagement)。主體投入指的是學生對接收到的訊息進行動態建構的過程。Reeve 認為前三種投入只看到學習環境對學生學習產生的單一影響，且指出主體投入強調學生會主動地對所學的東西、學習條件和環境進行調整並豐富化其學習歷程。例如，在學習歷程中，學生可能會提供建設性的建議、積極提出問題和回饋的方式，來表達他們的想法和需要，透過相互交流之下來反應出他們對課堂的學習情況及個人積極參與學習活動的表現。

綜合上述，筆者對學習投入的定義是，學生在學習歷程中，主動地參與、積極投入學習活動的程度。並將學習投入分為四種：行為、情緒、認知、主體投入。

三、國中生年級、性別與學習投入的相關研究

有關年級、性別對國中生的學習投入之影響情形，近年來國內外有許多研究結果。

(一) 學生年級與學習投入的關係

1. Marks (2000) 的調查研究中發現，隨著年級的提升，中學學生的行為、情緒投入卻有降低的現象。
2. Skinner 等人 (2008) 在行為投入與情緒投入的結果發現行為投入

程度會隨年級的增加而越低；在情緒投入方面，正向情緒會隨年級的增加則變低。

3. 陳惠珍 (2010) 的研究結果指出，在學習投入部份，發現國中生各年級間行為投入部份差異達顯著，而情緒投入部份則未達顯著。學習行為投入部份，隨著年級越高，投入的程度越低，行為涉入、行為堅持與行為參與皆如此。
4. 胡綺祐 (2011) 的研究結果發現，國一學生在「行為投入」以及「行為參與」程度高於國二學生。在「情緒好奇」與「情緒樂趣」程度中，國一學生高於國二學生，但「情緒厭煩」則是國二學生高於國一學生。
5. 陳燕儒 (2014) 的研究結果顯示，國一、及國二學生在學習投入的四個構面中，皆高於國三的學生，也就是國中學生的年級越高，學習投入的程度越低。

(二) 學生性別與學習投入的關係

1. Finn 和 Cox (1992) 的研究結果發現在學習上所投入的努力和專注程度，女學生高於男學生。
2. 陳彥甫 (2001) 的研究結果發現，國中女生在課堂時，「行為上」較國中男生積極、主動且正向，「情緒上」的學習行為表現男女生沒有差異。

3. 王永裕（2006）發現不同性別的國中生在認知投入的部分呈現顯著差異，女學生的認知投入程度高於男學生。
4. 陳燕儒（2014）的研究結果提到，國中男生的主體投入程度高於女生，而行為投入及認知投入方面則是國中女生高於男生。

四、結語

綜合以上的研究結果可得知，在年級方面，學習投入中部分的向度具有年級的差異，也就是隨著年級的增加，國中生對於學習的投入反而降低（Marks, 2000；Skinner et al., 2008；陳惠珍，2010；胡綺祐，2011；陳燕儒，2014）。意即隨著年級的不同，學校課業難度一定會相對地增加，如果學生沒有在一開始打穩基礎，在日後的學習上可能比較容易遭遇困難，也可能會產生負面情緒，而間接影響學習投入的程度和學習成就的表現。也就是國一學生仍在適應國中階段的課程與生活作息，但壓力依然低於即將升高中的國三生；國二學生的學習穩定度較高，已經較適應學校生活及課程；國三學生在面對升學壓力之際，較容易遭受考試壓力產生負面情緒及挫敗感，學校可以提供協助的管道讓國三的學生找出課業的壓力來源，進行瞭解後給予適當輔導，鼓勵學生發展多元興趣，找到在學習上的自我定位，並設定目標而努力，以此提高學生的學習投入程度及學習動機。

在性別方面，男生與女生在學習

上的表現也會有不同程度的學習投入。女生在行為投入及認知投入方面的程度高於男生；而男生在主體投入方面高於女生。也就是女生在課堂上較專心與努力，且女生懂得運用學習策略幫助理解上課內容；而男生在課堂上與教師的互動較高，且會適時表達對課堂的想法與感受。此些結果意謂著國中階段正屬於青少年的發展時期，對於自身的定位仍在探索與發展，男生與女生在心理上的變化也有差異，若加上課業與升學所帶來的壓力和負擔，可能就會影響學生對學習的熱情與態度。是故，教師宜能針對男同學、女同學的個別差異做適當引導及協助，以提升學生的學習投入及學業成就。

根據上述的相關理論及研究結果，建議教師可以透過關心、鼓勵與支持學生，並在課堂的教學活動作適當的變化與設計符合學生需求的課程內容，為他們建立起學習的習慣和熱情，當學生在學習投入程度上有所改變，提升學習投入的程度，並在學習成就上看到好的成果，就是教師獲得的最好回饋。

參考文獻

- 王永裕（2006）。雲林縣國中、小學生成就目標導向、認知投入、考試焦慮與學業成就之關係研究—以數學領域為例，未出版之碩士論文。國立彰化師範大學教育研究所，彰化。
- 吳慧瑛（2007）。家庭背景與教育成就：五個出生世代的比較分析。人

口學刊，34，109-143。

■ 胡綺祐（2011）。國中學生主觀控制知覺、自主學習與學習投入之關係研究，未出版之碩士論文。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所，彰化。

■ 陳彥甫（2001）。國中學生主觀控制感與教學情境及學習行為之相關研究，未出版之碩士論文。國立屏東教育大學教育心理與輔導學系，屏東。

■ 陳惠珍（2010）。國中生對任課教師自主支持知覺、自主動機與學習投入之關係研究--以數學科為例，未出版之碩士論文。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所，彰化。

■ 陳燕儒（2014）。彰化縣國中學生學業自我概念、學習投入與幸福感之研究，未出版之碩士論文。國立彰化師範大學教育研究所，彰化。

■ Kong, Q.P., Wong, N.Y., & Lam, C.C.(2003).*Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct*. Mathematics Education Research Journal, 15(1), 4-21.

■ Finn JD., Cox D.(1992). Participation and withdrawal among fourth grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29(1992), 141-162.

■ Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., &Paris,A.H.(2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. Review of Educational Research,74,59-109.

■ Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 7(1), 153-184.

■ Reeve,J.,&C.M.Tseng.(2011).*Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities*. Contemporary Educational Psychology, 36,257-267.

■ Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*,85,571-581.

■ Skinner, E. A., Kindermann, T.A., Connell, J.P., & Wellborn, J. G. (2009).*Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development*. In K. Wentzel & A. Wigfield(Eds.), Handbook of Motivation at School(pp. 223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum

教室裏「我不想跟你學習」的聲音， 我關注過多少？

胡雯俐

東海大學教研所碩士生
臺中市僑泰高中專任老師

一、前言

學校教育的爭辯主軸在於，學校目標到底應在培育學生就業或是培養公民，這兩個目標孰重孰輕？學校本應兩者兼重，但近來學生不想跟著老師學習現成儲存的、墨守成規的知識，於是教室裏出現「我不想跟你學習」的聲音。我們到底能為自己和孩子做些什麼？我們所面臨挑戰與問題是，在有限的資源應如何分配，才能實現我們的多樣性，並提供每個人想要的美好生活。我們應如何對學生說明，不是每個人都能找到好工作的這個事實？而且，誰能決定教導來自不同背景孩子的最有效方式？

二、培育學生就業與培養公民孰 孰輕重？

以務實且短期的眼光而言，前者是上上之選，畢竟能直接看出教育方向的效能；但若以長期且宏觀的視野，後者提供的公民素質是整個民族、國家向上提升的基礎。然而，究竟要選擇哪個方向，卻沒這麼簡單。若以長期目標為導向，那容易產生「空洞不實際」的批判，這種肉眼難以見的東西，很難看出成效，且我們的孩子恐怕也欠缺足夠的思維去接收，成為一種浮濫的狀態，它欠缺「統一標準」，例如分數，此外，我們的孩子，

除了在年幼時被動的接受，之後就易萌生叛逆自主的心態，這並非適宜公民培養的階段。一般人往往要在中年之後，才能因社會浸染而呈現公民意識，因為那是真正的「社會現實」！到此時，當初的公民意識才能得到作用，但中間的空窗期是非常難熬的。

若著眼短期，那基本上符合現今的臺灣教育。整體而言，在學生時代求學非常平順，但出了社會後，就一定能平步青雲、比較好嗎？似乎不見得。而且分數決定一切，高分者自我膨脹，低分者頹廢放棄，在進入社會後，問題將接踵而來。而且成績優者容易自負，加上不一定具備基本公民視野、年輕人的衝動，容易在初出社會就引起波瀾，三一八學運即是如此，而且群眾也容易盲從。這種教育對於社會整體是不安定的。

折衷當然最好，但很難做到。若要擇一，身為教師的我，則選擇長遠方向。一群「乍看」有就業能力的人往往是草包，尚不如給予公民意識及靈活思考，學校教育「不可能」真正給予就業能力，那可以日後摸索。不過，要如何熬過這段空窗期，又是令人望之卻步的無解了。

孩子要學習民主，就必須生活其中，其意義就是，孩子在教室中，

應有機會學習如何自我去管理。批判學者 Freire 曾說：「培養出一個具有反省行動的個體，而非被動的人。」（王秋絨，1990；Freire, P., 1973）批判意識者具備改變現狀的能力與抱負，是社會罕有的變動因子，能操控社會大多數的神奇意識者的走向，可以說他們是進步的動力。但別忘了變動是可以變差的，他們也能使社會充滿風險，如今的人類世界能走到這一步，就是這群人的影響，影響是正面或負面？依角度而定。人類的種種革新，造就了無數奇蹟，卻也造成無數災變，這些都是變因造成的影響，他們是精英，也是異端，引領著世界走向。

三、挑戰我們的臆測及現況

為了提醒並教導孩子關心他們所處的世界，我們必須發展出批判性的思維，跳脫習以為常的世界，去洞悉我們的觀念和看法，透過語言的規範、文化符號和內在的力量所建構而成的能力

我覺得如何引導孩子們發展出批判性的思維是重要的，但同時應該告訴孩子批判性的思考和偏激的言論是不一樣的。在發表自我言論的同時，我們可以以主觀來評斷，但不能否決他人，更不應在無形之中謾罵他人。拿反服貿的學運來說，我個人認為：即便學生們有自己的立場，也應試著以較理性、和平的方式來表達他們的訴求。有些學生在批評政府時，辱罵政府無能等等字眼，我認為學生們使用這樣的字眼太過於貶低他人；當然，並不是說政府做的很棒，只是我

認為學生們可以修改一些對於他人評論的表達。在教學現場對學生批判性思考的關注，可由以下幾點做起：良好發問技巧的訓練、發問後給予學生較長的反應時間、學生思考時教師應扮演媒介的角色、選用適合的教學法、鼓勵發問多向溝通等。

此外，媒體識讀也是一個很好的訓練。現在的資訊很發達，許多報章雜誌、新聞媒體、網路文章常常會在許多社會議題上發表自我的看法及意見。雖然這樣大量接受外界訊息的學生能更多元、多方面的參考及思考，但我們須教導學生如何辨明具黨政色彩的攻擊言論等等。每個人都有自己的主觀意識和看法這件事是無庸置疑的，但學生們仍在學習的階段，他們較容易被媒體牽著走，一味的盲從。我覺得一位老師應該告訴學生許多非主流的想法，這樣不僅能促進他們多元思考，更能使他們了解到社會上除了主流看法，更存在著較邊緣的文化及看法。不是要學生們認同，只是期盼他們能尊重。

透過書寫與閱讀來認清自己，以做紀錄為省思，從辨識別人的多重面向，建立自我明辨的意識。人的記憶有限，做紀錄將我們的行為記下，將可以使我們在長遠後或在了解自己上有幫助。我認為人是主觀的，而記錄下的自我是由主觀的我，試著以客觀的角度去觀察主觀的自我。這樣的方法能激盪出主觀和客觀所混和的另一個自我。紀錄不僅能使自我更加細膩的觀察自己，更能給予自己一些新的看法。閱讀和書寫可以增進思考，和

人交談「對話」同樣也可以。從同儕中得知近來的流行和趨勢，或是從長輩、智者的想法中得知過往的經驗談、智慧論，抑或是從和孩子們交談的過程中了解他們和過往自己的不同。兒童、少年、老人是每個人都會在人生中經歷的過程，我們不可能同時處於三個過程，然而，我們能藉由與他人接觸、交談，更加的看見不同年齡層中的想法，更可以於溝通感覺到一種與人相處的快樂。現代科技的日新月異，往往使我們與他人的距離不再和以往一樣貼近，我想我們必須培養孩子們如何和他人溝通、相處。畢竟，人是群居動物，學習如何與這個世界接軌是一件重要的事。

四、結語：

學生學習從各種不同的觀點，來觀察情境和事件時，批判性思考、省思和行動也隨之提高。套用 Freire 的話 (Freire, P., 1973) 「詞彙和世界」(the

word and the world)，意旨學生可藉由閱讀去理解世界的多元性。因此，鼓勵學生，從批判的觀點去看待他們學習的事物，而不只是學習去記憶或是消極地接受他們所接收到的知識。另一方面，批判是教育期待學生能去尋找自己的答案，且對問題或是解答有一定好奇心。肯定形形色色的多樣性，而不是壓抑多樣性。學校的責任是幫助學生擴展視野，使其能批判地認知到社會變遷中所需要、所接觸的服務，能更包容、更多元性瞭解現今社會，成為有益社會的公民。

參考文獻

- 王秋絨 (1990)。弗雷勒批判的成人教學模式研究。國立臺灣師範大學教育研究所，未出版之博士論文，臺北市。
- Freire, P. (1973) . *Education for Critical Consciousness*. NY: Continuum.



親子間有效溝通之我見

李鎬鈺

國立臺北教育大學教育學系暨生命教育碩士班研究生

日前筆者參加一項由衛生福利部食品藥物管理署，委託財團法人國範文教基金會學校促進組紀雪雲主任委員所推動的一場「親子有效溝通」活動，係參考美國國家藥物濫用研究院（National Institute on Drug Abuse，NIDA）所發展一本適合家長使用之「有效溝通」手冊，而舉辦的一場親子間「有效溝通」座談會。

筆者認為「有效溝通」乃親子間的藥物教育重心(Mallick & Walls，2001)，與會的家長們分享了許多寶貴的溝通經驗，多數都贊成親子溝通對家庭和諧的重要性，也確定在和諧溫馨的家庭氣氛下，孩子感受到溫暖，比較不會受到藥物吸引誤觸毒品；但在和孩子溝通前必須注意「有效溝通」的方法與技巧。

父母對子女的愛是天性，但教養出來的孩子卻各有不同，關鍵在於方法與技巧。Brazlton (1989)曾說：「很多父母都擔心犯錯，因為要有效而成功的教養孩子並非易事，養一個家不僅只是賺錢而已，親職工作是一件困難的工作。」

親子溝通為父母與子女間的思想、意見、情感分享的交流，可促進親子間的瞭解與和諧（林玉慈，1999；孫毓英，1986）。親子間溝通會因不同的家庭背景而有不同的方式。溝通的切入面是包含表情、口與、肢體，也涵括語言及圖畫等（趙梅如、鍾思嘉，

2001）。所以有的父母溝通前，會空下時間放下手邊的工作，和孩子來場促膝而談；有的父母會利用親子間共做家事閒聊，而使溝通於無形；有的父母會利用看電視劇時，利用劇情，適時的作機會教育；當然，也有的父母會利用紙筆做無聲的溝通，不管利用什麼方法，這中間要蘊含著「愛」，才能讓孩子與父母們坦誠相對，盡情舒發內心的世界。

「愛」不容易，尤其是對與我們關係最親密的孩子更不易。說太多孩子覺得肉麻，不說又讓孩子認為愛太少；愛太多讓孩子壓力大，喘不過氣，愛太少又讓孩子覺得父母冷漠，如何愛得恰到好處，真的很難拿捏，可見「愛」也是一種學習。

筆者有四個孩子，理所當然自認為很懂愛，但有次筆者問兩個女兒，媽媽愛不愛妳們，她們竟然回答說不知道！天啊！筆者用心呵護長大的寶貝，竟然不懂母親的用心和愛，可見「愛」對孩子來說，是種不容易懂，又抽象不可見的名詞。

因此，

「愛」要說出，才能讓孩子知道；

「愛」更要勇敢說出，才會讓孩子瞭解父母的愛有多深；

「愛」要尊重，才會讓孩子坦然

接受；

「愛」要真誠，才會讓孩子感覺溫暖；

「愛」要學習，才不會讓孩子感到措手不及；

「愛」要用心體會，才不會讓孩子感到失落；

「愛」要用對方法，才不會讓孩子感到有壓力；

「愛」更要適時放手，才會讓孩子學習獨立成長……

愛孩子若能加上「關心」，讓「愛」變成「關愛」，更能走進孩子的內心世界，瞭解孩子的思維，滋潤孩子的心靈。

許多父母常不瞭解為什麼他/她們很關愛自己的孩子，但卻老是被嫌棄呢？殊不知，關愛也是有方法和技巧的。至於要如何關愛孩子？父母知不知道孩子最喜歡吃什麼？最崇拜的歷史名人？最欣賞的偶像？最喜歡的書類？最擅長的科目？最要好的朋友？呢

為人父母的是否能從孩子的眼神，瞭解他/她們的情緒？這關係著為人父母的對孩子的用心與否。千萬別讓孩子整天高唱「其實你不懂我的心」。說起來，孩子的朋友們，會比父母還更愛他們嗎？當然不會。可是孩子就是愛跟朋友們膩在一起，彼此有

共同的興趣話題，偷偷說些不敢和父母講的私密話，覺得朋友最瞭解自己。因此父母若能學習去當孩子的閨友，跟孩子形成亦師亦友的關係，如此孩子就不會再高唱「其實你不懂我的心」了。

溝通要怎麼開始呢？我們會試著傾聽孩子的話嗎？還是只叨叨不絕的奪走孩子訴說的機會，間接也奪走進入孩子世界的機會呢？切勿以過來人或專家的角色說個不停，請停下來專心傾聽，因為孩子若不說出來，我們作父母的如何去懂一個成長中孩子的心呢？孩子又如何能從述說中學習反思呢？拿出同理心，降低自己的高度，讓孩子把我們當朋友，比較容易達到溝通的目的。

當天，另外談到問話的技巧和時機時，與會的父母都一致認為，問話時機非常重要，不能操之過急，父母需用心察覺自己和子女溝通當時的情緒，因為「溝通」是一個相互影響的互動過程，溝通時的氣氛（climate）影響了溝通的內容與過程，決定了溝通品質與持續溝通的可能性，也影響了溝通的效果（晏涵文、張興榮、劉潔心、鄭其嘉，2012），所以當孩子不想說，而父母又操之過急時，必定會造成反效果。這個拿捏時機因人而異，每個孩子性情不同，方法當然也不盡相同，專家的方法與技巧是否適用，只能靠父母的智慧和平日與孩子的相處經驗，來察覺適時的時機和方法。

綜上所述，親子間的相處和有效

溝通是很值得探究的嚴肅課題，尤其現代社會科技進步，手機使用非常普及，遠在國外也能互通訊息，表面上感覺讓人距離變近，但親子見面時，常看到大家低頭滑手機，深究起來，又覺得科技的進步似乎拉遠了人與人之間的距離，所謂天涯若比鄰、比鄰若天涯！作父母的更應該重視這個「親子溝通」的課題，好好的學習其中的方法和技巧。

參考文獻

- 林玉慈（1999）。親子溝通品質與青少年生活適應、偏差行為之相關研究。國立政治大學教育研究所碩士論文。
- 邱獻輝、鄔佩麗（2004）。親子溝通諮詢團體方案之效果研究。《教育心理學報》，36(1)，35-57。
- 晏涵文、張興榮、劉潔心、鄭其嘉（2012）。父母支持的性溝通、溝通信念與親子性溝通關係之探討-以台北市高中職親屬為範例。《中華輔導諮商學報》，32，151-172。
- 孫毓英（1986）。親子互動模式與青少年社會關係之研究。私立中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 趙梅如、鍾思嘉（2001）。父母效能課程及其親子溝通效果之探討。《中華輔導學報》，10，41-61。
- Brazelton, T. B. (1989). *Families: Crisis and crying*. New York: Addison-Wiley Publishing Co. Inc.
- Mallick, J., & Watts, M. (2001). *International Journal of Children's Spirituality*, 6(1), 67-83.



「刺蝟老師」我拒當、親師關係不緊張

林錦華

臺中市南屯區大墩國民小學教師

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

某日筆者任教學校的學生闡述著：「姐姐班的老師慘了，媽媽今天要去校長室告老師，那個老師真的很糟……」。殊不論事情的對錯，看到學生一副理直氣壯的樣子，評論著事情的始末，指責著老師的不是，心中不禁感嘆：「這樣的話語會從孩子的口中而出，想必父母在家也是這般的數落著老師，更令人擔憂的是，孩子日後還會尊重老師嗎？」。

隨著社會環境的遷變，現今國民教育水準普遍提高，家長的學歷及社經地位也都比過往高；再加上少子化現象，父母對子女的教育投入及期望也相形提高，因此父母對如何教養小孩常有自己的想法。過去農業時代將「老師說的，永遠是對的」奉為圭臬，隨著時空的轉移，家長轉而變為無時無刻在檢視及挑剔老師，嚴重的甚至如怪獸一般，穿梭在校園裡，隨時隨地在批評及指責老師。

根據康軒文教基金會「老師幸福嗎？」的調查發現，全國國中小學竟然有百分之二十七的教師不樂意再當教師，而家長對孩子溺愛則是教師的頭號壓力來源（張郁琦，2014）。身處於家長自我意識日益高漲、教養小孩愈加溺愛，以及投訴管道無比暢通的教育職場裡，老師時時刻刻都得戰戰兢兢的工作著，無形中工作壓力也就

與日俱增，一旦調適不佳則容易變成「外表尖銳但內心脆弱的刺蝟老師」（張瀟文，2011）。

由於近年教育改革對家長參與學校事務的重視，現今家長對子女在校教育比過往投入，親師間的互動越趨密切，產生摩擦與爭執的機會也就越來越高，以致親師衝突事件時有所聞，「怪獸家長」與「刺蝟老師」常成為報章媒體的聳動標題。面對親師關係日趨緊張的狀況，學校不僅於每學期初舉辦親師座談會或班親會，為親師的互動提供一個良好溝通橋樑外，學校與教育主管單位也積極透過辦理親師溝通演講、班級經營研習、降低班級人數及減少教師授課時數等方式，以期培養教師人際溝通與班級經營技巧，亦期給予教師充裕時間，以妥善處理班級事務。而身為第一線教育現場的老師，則更應該積極主動經營親師互動關係，避免自己成為刺蝟老師，讓親師之間不發生衝突。

二、「被投訴」高危險群

在臺灣，除了體罰之外，家長經常投訴的老師大約可分為「權威性太高」的老師、「缺乏權威」的老師，以及「拒絕型」的老師（許芳菊，2011），另外就筆者在實際教育現場的觀察，「過度認真」的老師也是常被投訴的一群。

第一種是「權威性太高」的老師，這一類型的老師通常較為嚴厲，班級規定多，也會徹底要求學生遵守，學生較少有表達意見的機會。在學生面前不苟言笑，易讓人產生距離感，也易形成難以親近的形象。如果學生因而心生恐懼，家長的評價就會是凶悍不講理的老師。

第二種是「缺乏權威」的老師，這一類型的老師通常是好好先生、好好小姐，脾氣很好，容易心軟，會跟學生打成一片，屬於苦口婆心的老師。在學生心中這類型的老師絕對是不兇的老師，也因為這樣，學生就都不怕老師。如果學生自律能力不佳，老師就會疲於勸說，家長的評價就會是管不動學生的老師。

第三種是「拒絕型」的老師，這一類型的老師通常較為幽默風趣，慣於使用開玩笑的語氣、反諷的語彙來管教學生。但幽默風趣與輕浮嘲諷，容易限入主觀的認定，尺度拿捏不當，就容易造成反效果，如果學生因而感到被貶抑，家長的評價就會是好羞辱學生，拒絕體會學生感受的老師。

第四種是「過度認真」的老師，這一類型的老師通常自我要求都很高，對於學生的課業也很重視，基於希望學生在每一階段的學習都能建立良好的基礎，對學生的要求及標準就比較高。如果學生對課業壓力的承受度低，就會覺得課業繁重，無法負荷，家長的評價就會是填鴨教學的老師。

三、「被按讚」有撇步

身處在時時被檢視，常常被檢討的教育環境裡，難道老師就要豎起尖刺、築起防線，防範家長來襲嗎？大禹治水是中國著名的大洪水傳說，故事告訴我們，防堵是無法平息水患，唯有疏導，才能消除洪水氾濫。親師相處又何嘗不是如此？老師過於防衛，只會讓親師關係更為緊張。如何卸下防衛的心，不豎起尖刺當刺蝟？筆者以在教育現場多年的經驗，就所聽到的、所看到的，以及自身的體悟，歸納出以下四項策略：

（一）專業是唯一的利器

日本趨勢與管理學大師大前研一曾說（2009）：「在高度競爭的時代，專業是唯一生存之道」。在全球化的知識經濟時代裡，身為教師的我們必須與時俱進，不斷充實教學專業知能，持續追求專業成長，才能藉由專業來取得家長的信任。再者，接納建言更是現代教師必備的素養，因為專業是可以接受別人的意見，集思廣益才能讓自己的專業更為豐富。在教育現場中，教師因為故持己見，造成親師衝突的案例時有所聞。所以教師要改變變觀念，以開闊的心胸，虛心接納家長良善的建議，如此不僅能讓家長成為教學上的助力，也能避免親師間發生不必要的衝突。

（二）團結是最大的力量

任何專業人員都無法精通所有知識，老師也是如此。無論老師的學識再好、能力再強，也總有鞭長莫及之處。因此老師可以透過團隊合作，與

志同道合的同事建立夥伴關係，發揮截長補短的功能，共同學習與分享，相互提攜與成長。筆者認為最簡單又有效的方式是與同學年的老師成立班群，建立合作的夥伴情誼，共同計畫教學、分享班級經營技巧，交流親師溝通經驗。因為同學年無論是要處理的班務，要教授的課程、要教導的學生，甚至是要面對的家長都較為雷同，班群若能共同討論、互助合作，以學生之最大利益為考量，在課程、作業、活動等方面，建立班群間的共識，不僅能發揮事半功倍之效，也能免除家長愛對老師做比較的困擾。

（三）溝通是必要的途徑

親師衝突的發生，常常是因為親師溝通不當所造成。所以老師平時就要利用各種管道與家長保持密切的聯繫，讓家長瞭解子女的學習狀況、行為表現、交友情形等，而且也要多聽聽家長的想法和意見，平時互動關係良好，衝突自然就會減少。親師溝通的管道除了電話聯繫、邀約面談、聯絡簿等方式之外，臉書及手機通訊軟體，也是不錯的選擇。但在臉書及手機通訊軟體的使用上，也要和聯絡簿一樣，僅用於交代作業、活動通知及表達感謝，並且多用正向文字，適時鼓勵讚美學生，切記避免跟家長陷入筆戰。至於學生課業學習或行為上的問題，最好以電話溝通或當面對談的方式進行，而且語氣上也要婉轉，「換句話說」在親師溝通上是極為重要的技巧。

（四）舒壓是重要的良方

由於教育環境改變，面對家長高標準的檢視，以及紛至沓來的要求，老師確實承受極大的壓力。為了避免親師關係緊張，老師們一定要找出一套紓解壓力的方式。筆者認為多和同事聊聊是不錯的方法，因為大家同為老師，彼此較能感同身受，一起吐吐苦水、宣洩情緒、加油打氣，有助於紓解不斷累積的壓力。另外充足的睡眠及適度的運動，對情緒的放鬆也是不可缺少的。

四、結語

老師和家長在學生的教育過程中，扮演著重要的角色，親師應當建立夥伴關係，而非對立關係。面對新世代的家長，老師可以透過提升教學專業、重視團隊合作、暢通溝通管道，來取得家長信賴，並且適時紓解工作壓力，從容面對考驗。而家長也應該尊重及信任老師的教學專業，積極參與班級事務，但不干預老師的教學，時常與老師保持善意溝通，避免無謂的投訴。親師之間彼此相互配合，建立良好的互動，共同為學生的教育努力，如此學生才能獲得最佳的教育品質。

參考文獻

- 大前研一（2009）。**專業—你的唯一生存之道**。台北，天下文化。
- 許芳菊（2011）。什麼樣的老師容易被家長投訴？**親子天下**，29。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5027509>

■ 張郁琦（2014）。教師幸福感調查
家長溺愛孩子 教師頭號壓力。國語日
報，取自
http://www.mdnkids.com/info/news/content.asp?Serial_NO=90124

■ 張靜文（2011）。自我檢測：我是
刺蝟老師嗎？親子天下，29。取自
<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5027994>



學校本位國際教育計畫推動之現況與省思

楊怡婷

國立臺南大學教育系兼任助理教授

一、前言

教育部為回應全球化時代的挑戰，扎根培育 21 世紀國際化人才，於 100 年 4 月 20 日發布「中小學國際教育白皮書」，引領全國中小學邁向國際化的新紀元，其目標在讓中小學生透過教育國際化的過程，瞭解國際社會，發展國際態度，培育具備國家認同、國際素養、全球競合力、全球責任感的國際化人才（教育部，2011）。

為落實中小學國際教育的推動，教育部並訂定 101-105 五年計畫，讓中小學透過學校本位國際教育計畫（SIEP）的撰寫，申請國際教育經費補助，希望從有意願、有共識、有準備的學校開始，再逐年擴大推動，而非一開始就從增加九年一貫課程議題著手硬性推動，因以強迫的方式來推動，會讓美好的事物失去其內涵與味道（邱玉蟾，2011）。在這樣的推動理念與方式下，筆者有機會參與學校 101-103 年 SIEP 計畫的撰寫與執行工作，將從學校推動的角度，探討從 101 年教育部推動至今，學校本位國際教育計畫的執行現況與面臨的問題，並提出未來推動的建議。

二、當前推動的現況

當前中小學推動國際教育，主要是依據「教育部補助中小學辦理學校本位國際教育計畫（SIEP）」，撰寫計畫申請經費補助辦理之。本文將就學

校本位國際教育計畫的實施，分為撰寫計畫、執行計畫和執行成果三方面，進行現況說明與省思建議。

（一）SIEP 撰寫難度高，資源集中在特定學校

為提升中小學教師的國際教育專業素養，中小學國際教育中心每年辦理教師初階與進階的研習活動，目的在深化教育人員推廣國際教育之動能與知能，以便建立正確國際教育觀念，並瞭解如何推動學校本位計畫。此外，學校教育人員取得進階課程資格，將納入申請學校本位國際教育計畫等相關補助之參考。

由於 SIEP 計畫格式較為繁瑣複雜，各縣市每年皆舉辦 SIEP 計畫撰寫的說明會，以協助教師撰寫該項計畫。然而，即便教師取得國際教育認證資格，仍覺得撰寫此計畫有相當高的難度，更遑論一般學校教師。因此，根據筆者的觀察，此一競爭型的計畫，往往是曾獲教育部經費補助的學校，持續受惠並掌握資源。礙於教育部編列之補助經費極為有限，逐年擴大辦理的美意，實有其難度待克服。

（二）SIEP 執行期程縮短，補助經費不足，降低計畫成效性

新年度的 SIEP 申請時間，約在每年的 11-12 月由學校提出申請，經過計畫初審、計畫修正後進行複審、計畫

通過複審後核撥經費，各校收到核定公文已是隔年的七月下旬，整個計畫的執行期程被壓縮為開學後的 4 個月，學校教師在這 4 個月中一方面要執行計畫，彙整成果報告；另一方面要著手準備撰寫新的計畫，由於實施期程過於緊湊，教師過於忙碌，往往降低了計畫的可行性與成效性；而且由於實施期程被壓縮，以致申請的經費無法如期有效運用，加上補助經費項目無法挪用或留用，剩餘款項必須繳回，造成行政業務上的不便與困擾。

此外，在國際教育的經費補助編列方面，目前僅能補助隨隊教師的部分機票費用，由於補助經費十分有限，以致學校在推動上有其人力支援的困境，往往需另外尋求經費資源，增加行政業務的壓力與負擔。

(三) SIEP 四軌執行成果逐年成長，全面性推動仍需努力

中小學國際教育推動之主要策略之一是以學校為本位推動國際教育，強調從融入課程、國際交流、教師專業成長、學校國際化四軌並進的方式，以扎根課程、落實教學並深植校園（教育部，2011）。

依據 98 學年度對全國推動國際教育進行普查之結果（教育部，2011），以及中小學國際教育資訊網中的 100-102 年來四軌執行成果資料，可以了解當前計畫執行現況，除了教師專業成長外，在參與校數及百分比方面皆逐年明顯提升（如下表 1），顯見教育部積極推動之成效。然而，仔細

省思數字背後所隱含的意義，發覺雖已逐年擴大推動，但尚有許多學校未能積極投入參與，且部分偏遠的縣市參與國際教育的面向不足且比例偏低，這些都是未來推動需要再努力思考的方向。

表 1 學校國際化推動四軌執行成果

四軌面向	98 學年度辦理	100 年辦理	101 年辦理	102 年辦理
課程與教學	1,132 校	1,884 校 45.62%	2,126 校 51.43%	2,309 校 55.81%
國際交流	604 15.6%	1,225 校 29.66%	1,297 校 31.37%	1,419 校 34.30%
教師專業成長	224 校	1,370 校 33.17%	1,795 校 43.42%	1,676 校 40.51%
學校國際化	1,644 校	2,309 校 55.91%	2,450 校 59.26%	2,589 校 62.58%

三、省思與建議

教育部自 101 年起透過「學校本位國際教育計畫（SIEP）」，獎勵各級學校努力深耕國際教育，目前四軌的推動已有顯著的成效。然而，從學校推動的角度，現行的實施方式仍有需要改進之處，因此提出以下建議：

(一) 簡化 SIEP 的撰寫格式，鼓勵更多學校參與

現行 SIEP 撰寫格式包含：學校基本資料、現況檢討與目標確認、學校本位計畫（SIEP）的規劃與執行、計畫執行後之目標達成情形和計畫執行成果與改善五大部分，相較一般計畫內容較為複雜，表格內容重複之處過多，需要考量的細節也相當的繁瑣，因此即便教師參與研習說明會後，仍覺得撰寫計畫有其難度。

此外，許多通過 SIEP 申請的學校，往往已經累積相當多的推動經驗，可於計畫中詳述其成果與檢討，無形當中有其加分作用，對於一些有意願、有興趣但經驗不足的學校而言，較難脫穎而出。因此，建議 SIEP 的格式宜簡化，並將評比重點放在課程方案的整體設計與規劃是否能展現學校本位課程的特色，凸顯國際教育的精神上，以鼓勵更多學校樂於積極投入。

（二）加強行政效率，賦予學校經費自主權

根據過往經驗，學校申請 SIEP 計畫的審核時程長達半年之久，教師僅能利用下學期開學後的 4 個月執行並完成計畫，礙於時間緊迫，往往難以落實計畫原有的精神。建議應精簡審核流程，提昇行政效率，讓學校有充裕時間執行計畫，方能真正落實計畫的執行並展現其成效性。

此外，在補助經費的核定辦法上，應提高參與國際交流隨隊教師的補助經費，以增強教師投入的意願，讓學校的國際教流計畫能順利推展；在經費使用上，宜賦予學校經費彈性運用的自主權，以利計畫有效地執行與推動。

（三）強化教師專業知能，融入課程全面推廣

在教育部 89 年公布的九年一貫課程暫行綱要中，已將「文化學習與國際瞭解」列為十大能力指標之一，顯

見國際教育是並非新興議題，然而由於缺乏整體的課程目標與系統的課程規劃，國際教育的內容或主題，大多出現在英語（或外語）與社會領域或科目，尚未普遍融入各領域或科目（教育部，2011）。

為有效推動國際教育，應統籌規劃職前師資培育課程及在職研習課程，並提供教師各種研習進修的管道，幫助教師具備發展國際教育課程及教材的能力，以利進行跨學科合作與統整的教學。此外，全面性推動國際教育，應回歸學校平日的課程及教學活動中，以融入各領域教學為主軸，提供學生外語、多元文化與國際事務的各項學習，以培育學生前進世界的國際視野、國際素養和跨文化的溝通合作能力。

四、結語

在全球化的潮流中，學校如何透過多元的學習管道，培育具有國際素養的新世代人才，是當前教育刻不容緩的課題。展望未來，在當前積極推動的基礎下，應持續落實中小學國際教育白皮書核心理念，厚實教師的國際教育專業知能，透過融入各領域的課程與教學中進行全面推動，並鼓勵各級學校加入學校本位國際教育的行列，以深化國際教育的動能，達成培養國際化人才之願景，為國家開創新世紀的利基。

參考文獻

- 教育部（2011）。中小學國際教育

白皮書：扎根培育21世紀國際化人才。臺北市：教育部。

■ 中小學國際教育資訊網。2014年11月3日【網站】取自
<http://ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php>

■ 邱玉蟾（2011）。學校推動國際教育應有的認識。2014年11月3日取自
<http://web.fg.tp.edu.tw/~tispa/blog/epaper/02/word/d2-3.pdf>

對於當前社會少子化，師資培育制度要如何因應？

廖宇民

臺中市立崇倫國民中學專任教師兼任童軍團長

臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生二年級

一、前言

「少子化」原為日文，就字面意義來看是敘述子女減少的過程正在進行中，也是經過觀察後所定義的名詞。少子化代表人口逐漸變少，對於社會結構、經濟發展等各方面都會產生重大的影響。在教育界受到少子化所衍生的現象，諸如併班、減班、併校、廢校、超額教師、代理（課）教師、流浪教師等。由於師資頻繁調動任教學校，容易造成師生的關係疏離、學習品質下降等弊病。尤其代理（教師）教師意識到自己的任教機會極不穩定，自然在教學上無法全心全意、奉獻熱忱。另一方面，學生也會因為與教師的關係斷斷續續，對課程的進度銜接產生適應問題，致使學習效率普遍降低。上述諸多教育現狀的困境，皆是台灣當前社會少子化對師資培育制度所引發的潛在危機，教育同儕不得不慎。

近年來，台灣的師資培育制度逐漸朝向多元與市場機制，明顯如國內高等教育結構已逐漸轉變為市場化、產業化與私有化，師資培育也不能免俗地呈現這股趨勢，所以呈現出教育鬆綁、自由競爭、提升效率、重視效能、品質管理、績效責任、多元、大學開放、教育私有化、功績主義、家長教育選擇、消費者至上、商品化、成本控制、自負盈虧、學校自主的重視、學校競爭力的強調暨國家作為教

育提供者的角色減弱等特質（丘愛鈴，2004；何金針，2003；莫家豪，2002）。

我國教師專業發展評鑑即將立法，依法行政讓教師專業可以供社會大眾檢視，之前教育界的紛紛擾擾都將化為無形，然而教師專業發展評鑑真能有效在教學現場培育更多現職優質教師嗎？又或者教師分級制反倒讓家長和學生更加憂心、不安，深化教師與家長的誤會和對立？當教育上級機關樂見我國教育跟進國際教育潮流的同時，可曾看清我國國情（考試主義、工作優先）與國際國情的懸殊差異？老師未來恐將面臨評鑑壓力而忽略教學，在教學上反客為主，優先關注自身的考績結果，罔顧學生學習權益。

二、本文

古云：「凡事豫則立，不豫則廢。」若我們能多注重教師職前的專業訓練，是否就不用淪落到今天這個地步？開放師資培育未全面預想後果，致使流浪教師問題越演越烈，而所培育的教育新血無法順利進入教育界，恐使國家在師資培育的投資血本無歸。

筆者認為法律的制定如同「計畫趕不上變化」的邏輯，先與後本有次序，法律永遠無法趕上人為時局的變

動，所以必須時時關注、因應、修正。當初《師資培育法》乃為因應師範院校保守、壟斷特性而引進市場機制，有效促成「師資供多於求」；然而時過境遷，當今社會少子化已突顯「師資供過於求」的困境，大幅度限縮多元師資培育體系學校學生進入學校正式任職的機會，我們應當積極審視《師資培育法》的適切性。近年來政治體系中「新公共管理」指出市場機制引進政府帶來了許多問題、衝突與矛盾，自由經濟的確能帶給國家經濟成長，卻也造成 M 型化貧富差距的弊病；同理，套用在師資培育方面亦如此，國家希冀透過開放教育學程培育具備高度競爭力的師資，但少子化導致正式教師缺額限縮、遠比培育師資人數少，則是當初立法始料未及，故政府不能放任教育市場機制，必須積極介入、監督、管控！多元師資培育體系學校有責任保障學生未來正式任教的機會，並積極體現其所培育的師資具足實力與高度競爭力。當我們簡化看待問題、缺乏當事者思維，就難以看清問題的真相。倘若目前師資培育制度能讓真正有實力、具備高度競爭力的老師都能「有機會」進入教育界服務，誰還願意僅當代理老師或鐘點老師？誰還願意轉行去賣雞排？國家耗資甚鉅的教育成本實在應該用在教育上，否則將與公共建設荒廢養蚊子、浪費公帑無異。

市場的競爭機制引進政府體系，已明白指出公務員體系應當建立開放、淘汰機制，取消終身職保障，然而若真正落實，恐致全國陷入動盪不安，因為人民將無法安心於自身工作

事業，更何談國家發展？同理，市場機制若套用在教育界，是能汰劣存優，且有助於提高師培生進入學校正式任職的機會，但也將造成學校正式教師無法安心自身的教育工作。而政府經權衡利弊考量，僅能犧牲教育界弱勢族群（師培生）的權益，取消多元師資培育體系學校的公費生比例，帶來的影響便是師培生對教育工作抱持功利心態，依津貼多寡決定付出程度，於是在學校裡常見到年輕教師和資深教師共事上產生鴻溝。畢竟過去師範院校公費制度，資深教師受到國家的栽培和照顧，自然願意將自身犧牲奉獻給教育；相反，年輕教師在學期間必須自付學費，畢業後也沒有學校正式任職的保障，有幸考上正式教師者自忖本事高、易自負，優先關注自身權益，論及犧牲奉獻給教育的無私精神，套用流行語「回不去了」。

筆者在此強烈支持教師評鑑制度必須落實，由市場機制來決定正式教師的去留！此外，開放師資培育理念甚好，但絕非是培育方法上的全面開放，尤其錯把「教師甄試的考試對象能力多元化」視為教育改革開放！非常之世當有非常之舉，莫再守舊了！開放師資用意當是為了改善學校體系、淘汰不適任教師，結果卻將矛頭對準師培生，在教師甄試正式缺額限縮下已嚴重衝擊師範體系學校培育的優質新血，至於學校內正式教師因為「鐵飯碗」根本毫無影響，與開放師資培育的理念背道而馳，於是原先的師資問題無法有效改善，反倒引發更多問題！

筆者不才，茲舉出師資培育的改革之道，說明如下：

（一）教育大學招生獨立

將教育大學與普通大學的聯招訂在相同期程，二者僅能擇一報考，讓教育大學能招收真正有意願從事教職者，避免學生重複考試之勞累、兩頭觀望之投機。同時，限制師資培育的全面開放，教育大學廢除公費生制度，避免重蹈流浪教師之轍（供過於求），讓真正教育專業人才儘早進入教育界。

（二）教育大學學生在學期間每年皆安排住校實習

就學期間拉長住校實習，有助於培養師培生積極的教育愛，更能清楚未來的工作目標及內容，使其更充分、有效地融入教學現場，同時也可支援學校師資人力不足的情形。

（三）教育大學學生畢業後按其就學與實習表現，並採納教師檢定考試成績分發服務學校

落實教師檢定考試，不同於公費生進入學校就學即等同擁有工作保障，轉變教師甄試現狀，突顯其實質意義——選拔優質教師新血。另外，新進教師應優先依其戶籍地、婚姻地分發服務單位，消除教師隻身在外地工作的孤立感，有效減少教師縣外介聘、轉調的高流動性，使在地教師安心，更能真正落實在地教育的願景。

三、結語

師資培育制度所衍伸問題，若只單就法規角度來看會顯得狹隘許多，應當以大環境的思維去關懷弱勢、批判現狀，俾對台灣人民和教育界帶來最實際的貢獻。人生在世時間有限，所為也有限，當以正向心態看待教育困境，不必太過於執著立即看到問題能獲得改善，但總要有人願意主動關注並依循正當管道發聲、提出改革建言，否則問題永遠還是問題。

我們正處於歷史的驟變之中，教師比過往更需要具備專業能力，期許學校教師能發揮教育愛啟迪學生，使教育品質有更多的提升，完成教師的時代使命。人不免時運不濟，但絕對要認真過生活，雖然無法改變整體社會環境，仍可用愛來改變教育環境，惟有教師自身擁有教育愛才令人覺得可敬，也正因為教育愛，讓教師對自身教育生涯更加認同！

參考文獻

- 吳清山（2002）。龐大的教育改造工程才開始：教育基本法與教育發展。**現代教育論壇**，**93**，3-14。
- 林佳範（2004）。人權教育—教育基本法與學生受教權。**學生輔導雙月刊**，**95**，116-123。
- 黃坤錦（2003）。教師在職進修與教師專業發展。**教育資料集刊**，**28**，241-258。

■ 楊振昇（2003）。教學領導與教師專業發展。教育資料集刊，28，287-318。

■ 劉世閔（2006）。批判臺灣師資培育市場化所面臨的議題及其競爭力。教育研究，141，99-113。

教育改革之省思

洪幼玲

靜宜大學教育研究所

邱芊樺

靜宜大學教育研究所在職專班

施文芳

靜宜大學教育研究所在職專班

一、教改是為何而改

要突破傳統教育是需要極大的勇氣，面臨全球教育改革的風潮，臺灣近年來也吹起了教改風，因此讓身在教育現場的我們，不得不去思考教育何以需要改革？

首先，值得我們探討的課題是教改為何而改？回顧，在孩童時代，孩子的學習方式是活潑的，當時孩子對於外面的世界無一不是好奇的，孩子的好奇心本是天賦，孩子在最初的學習都會以最簡單、最原始的方式去接近問題，他們對於學習這件事並沒有受到很大的限制，在此階段，他們對於學習是充滿熱情與好奇的。但是如此自然原味的方式卻在進到正規教育體制時，孩子的學習方式從遵從學校的規劃與制度時，就開始學習書本上的套裝知識、規範性的抽象語言，以及一連串制度上於名次排序上因競爭所產生的外在壓力。臺灣的教育目標一向都是這些知識權力下的計畫與期望，而這些制式的學習方式，最後全變成壓力直接加諸到孩子們的身上，臺灣目前的孩子們其內在的好奇心，正受此正規制度的摧毀，以致學習漸漸少了熱情，學習只能變成被動，外在的壓力成了驅使人學習的動力。

因此，教改是為使臺灣的孩子們

的學習方式可以反璞歸真，回到人類學習之初，希望學習是可以帶著好奇、探索、熱誠的方式來學習。

二、教改的目的

教育要突破舊制，進行改革，勢必有一連串的考驗等著我們去克服。然而，目前教改的目的說穿了不就是要摒除目前扭曲的知識灌輸的方式，教育的決策者試圖找到新的學習方式，然而這種新的方式，就像是回到學習的原貌；回到了教育的本質。回想兒童最初的學習，我們用自然又具創造力的方式學習，靠著不斷地摸索，不斷地嘗試錯誤，在一個充滿好奇的驅力下學習，黃武雄（2009）的研究也發現關於學習的能力，其實是每個人原本就擁有的，只是很久以來我們都失去了。因此，為了擁有這樣的學習精神，我們只有重新尋回幼年時那種原始的自然學習。

除此，教育不是一個單獨的個體，它是多種行為交互產生的結果，因而教育的目的是為了培養孩子解決與面對未來世界的能力，在每個教育的時空背景不盡相同下，多元智慧成了目前時勢新趨向。

教改最終的訴求是為成就每一個孩子，尊重個別差異，提升孩子的學

習力，培養孩子品德教育，希望孩子有解決的能力、創新、主動、熱誠。

三、教改帶來的影響

教改意味著教育權的下放，以及教育選擇權的增加，於過去的教育體制中，教育人士依據國家、社會、政治等因素，為孩子訂定出的課綱，其整個學習的歷程都是以統一教材、統一進度之方向前進，黃武雄（2003）表示在套裝的架構下，它所強調的知識是客觀化、系統化、抽象化的，因此，我們學習到的知識是去除個人特殊經驗的。在傳統的教育中學校往往重視的是老師的「教」並常以此為教學的全部，學生的「學」常常是被忽略，也就是說在教學活動中學生真實的需求與感受是鮮少被關注的，過去的傳統教育中，學生只被授以規格化的學習，影響所及到了國中、高中，大部分的學生漸漸對學習失去興趣、失去了主動性與創造性。甚至他們長大了，把這樣經驗內化後於是也跟著相信：學習是要依賴外在壓力，人才會讀書，才有學習。當學習不是學習的本身，是為了要有份好工作，是為了要功成名就，孩子們求知的好奇與熱誠，就會一點一滴為此流失掉，於是知識倦怠，變成了這個社會的普遍特徵。

當一個知識倦怠的社會被形成，唯一能使孩子們重拾學習活力的方式就僅能仰賴那耀眼的智能成績。傳統教育一向只重視智能表現的測驗方式，讓學子只學會找尋標準答案的能力，其創新的思考力完全無所發揮，

使得學生忽略在科學、社會、藝術、人文的學習，除了極少數人在其他方面有傑出成就之外，我們應該承認這一代人的表現，普遍是平庸的，因為這一代人普遍失去了逼視真實世界的熱情。

但令人擔憂的事還不只是這平庸，更大的隱憂是我們這平庸的一代人目前正汲汲營營想複製自己的思維到下一代身上，這也正是教改的死結，教育學者黃光雄也認為教育工作不該再以老師的「教」為重點，而是應以學生的「學」為重點（黃光雄，2001），因此當今的教育應該重新省思是，教學活動應視學生為學習的主體，抑是學習的客體呢？值得我們認真地去檢視與慎思，重新回顧我們的學習歷程、重新反思，並且認真的重新認識自己，知識應是自己與世界交互下最真實的經驗，而這寶貴的個人經驗不該是被摒除於知識主流之外。因此教改是為了將套裝的知識解構後再重新建構、重整自己體驗到的真實感受，將其轉作為屬於自己有價值的知識，教改不就是為了使學生脫離知識倦怠不就是為了把學習權交還學習者的身上，尊重學生的學習讓學生當學習的主人，重拾學習的樂趣嗎？

四、教改幫孩子圓夢了嗎

教育似乎總是牽動著孩子未來的夢，是幫助孩子走出井底世界的窗口。在孩子最青春洋溢的時候，就因這升學至上的體制，成績被視為孩子大部分的生活重心，如此，便使得孩子的童年、夢想都埋沒在此。

值得我們深思的是，教改要如何於孩子內心的需求下，在現今的體制下達成，讓我們來回顧在教改這風起雲湧的十年中，那些歷經教改的孩子們其長大後的發展，會發現他們都有了不一樣的天空，有的從原先喜歡的美工改選機械之路，有些因多元入學的管道，一路從專科、二技到碩士，讓原先不可能讀到高學位的孩子圓夢了！當然，其中也不免有因這教改政策不夠成熟，因而被犧牲的孩子們，雖說教育是無法重來的實驗，在人生的課題上，有改變就會歷經痛苦的過程，但勇於突破，願意改變的孩子們，其本質上就是一個值得稱許的行為，相信這些孩子們能經得起教改的歷程，未來出了學校，一但面臨到社會、經濟、文化等的各種問題的改革，他們必能有更多的勇氣去面對因應，並找到立身之道。

有意義學習與改革，它的過程更勝結果，因其在學習過程中所感受到的歷程，日後都能化作生命最寶貴的經驗，天下無不勞而獲的事，今日的努力將是明日的笑容，願意改變，就有夢圓的一日。

參考文獻

- 黃光雄（2001）。**教學引論**。台北：學富。
- 黃武雄（2003）。**學校在窗外**。台北：左岸文化。
- 黃武雄（2009，7月12日）。教育就是不要複製。**中國時報**。網址：<http://www.tmitrail.org.tw/whunag/?p=636>。



才藝補習、文化資本和升學的關係—— 從教育部提出的「第三學期」談起

張德蕙

臺中市陳平國小教師

東海大學教育研究所碩士在職專班

一、前言

最近幾天媒體上有關教育最引人注目的新聞當是教育部剛提出的開設暑期「第三學期」構想的報導，新聞中說明年將選 100 所小學在暑期試辦約五週的「第三學期」，學生將只剩 3 週的暑假，消息一出，不論學生、家長、老師，一片反彈叫罵聲，作家張大春甚至批教育部「無腦」。

本人為現職國小教師，去年起有幸進入教育研究所修習相關科目，特別是修讀了教育社會學和多元文化教育後，對許多原本視為理所當然的現象深有感觸。

在小學的教學現場，常有機會讓孩子上臺表演才藝，如班級同樂會或才藝發表會，又如本校基於藝術與人文本位課程每年五月舉辦的音舞季（音樂、舞蹈相關發表活動）等。雖然同樂會或才藝發表會內容多元，說學逗唱都可，但能讓大家安靜下來，投注目光的通常就是某些孩子演奏樂器的時刻了，表演前就可看到許多孩子對表演者樂器的好奇圍觀，表演時的羨慕、佩服和下臺後的討論、讚賞。而本校音舞季雖說因有班級歌謠比賽或班級直笛發表，人人都有上臺的機會，但發表前選拔的伴奏才是學生心中的焦點，且音舞季長達一個月間的

表演節目，多數是小型團體或個人的才藝展現，上臺的當然都是有在外學習各項樂器或舞蹈的小朋友了。當然，以國小老師的眼光來看，當個純觀眾也很幸福，大家一起歡樂、學習欣賞就夠了。但在學習教育社會學和多元文化教育後，再來看這個場景，就有了不同的角度。

二、才藝補習、文化資本與升學

文化資本的概念係由法國學者 A. Bourdieu 所提出，文化資本是透過家庭和學校教育所獲得的文化資產，強調語言習慣和學位頭銜等非物質的因素。文化資本的差別，乃是語文詞彙之多寡、語文內涵結構之複雜度、解讀並運用複雜語文結構之能力的差別。語文資本來自家庭文化環境，經由學校教育而發展。上層社會家庭的文化資本比較多，下層社會家庭的文化資本相對較少（譚光鼎，2000）。本文對才藝補習與文化資本差距的關聯及其對升學的影響提出關注。

雖說補習參與已普遍化，並無明顯階層差異（劉正，2009），但依個人在國小現場的觀察，一般來說，選擇補習時，家長還是會以含安親班課輔在內的課業補習優先考量，這也有蘇秀枝等人所做調查可佐證（2006），會補習課外才藝，尤其是和課業無直接

關聯的樂器或畫畫、舞蹈或運動類，而非美語、珠心算、功文數學等和國、英、數所謂主科直接相關的，這些學生多數家長學歷為高中甚至大學以上，家境至少是中上，學業成績也還不錯。現在以文化資本的角度來看，實因他們擁有較多的、有利的文化資本，在學習場域就占優勢，而各項學藝競賽的參加者這些孩子也占大部分，所以多數為班上的佼佼者，而根據林碧芳（2009）的研究，才藝學習不但與學習成就正相關，且愈早學習、學習持續愈久，對學習成就愈有助益。

除了校內的學藝競賽或學科學習占優勢外，擴展到校際的各項比賽如科展、兒童畫展、兒童文學徵稿、英語歌謠或話劇……來看，大概都離不開這一群人，以前的我總認為這是因為他們學習能力強所以多才多藝，但現在看另一群中下社會階層者的孩子可能連接觸的機會都沒有，或者有機會在學校接觸，回家卻沒時間、金錢做進一步的、更深入的練習，當然不易有突出的表現，並不一定是學習能力較弱或懶散不願努力，如果給他們相同的機會或環境，他們應該也不會輸給前者。

在 2014 年 1 月 3 日的聯合報頭版，報導一位兩歲時父親被殺而造成隔代教養的 16 歲少年陳立偉，想賣畫為罹癌阿公買一床新被子，而他能作出畫來賣，是因小時愛塗鴉，在小學二年級時，犯罪被害人保護協會請畫家開班教美術，阿公每週一次騎腳踏車載小二的他去學畫，後來多次參賽

得獎，去年考上竹山高中廣告設計科。這就說明了即使有天分還是要有機會得到更多指導與練習，才能發揮天分。

在國、高中階段，才藝補習除了仍象徵著文化資本的累積之外，或許還能滿足多元入學某些層面的要求，尤其是兒童美語或特殊才藝（劉正，2009）。但是十二年國教免試入學分數比序中會重視競賽成績、特殊才能的「多元學習表現」或大學入學的申請推薦甄試到底對誰有利呢？那是個公平的管道嗎？

去年 12 月 1 日教育部提出大學走向甄選制，110 學年度起，將全面廢除指考（臺灣醒報），消息一出，除了長期作弱勢生課業輔導的學者李家同投書《廢指考我欲哭無淚》反對外（2013/12/03，聯合報），更有一位叫梁閔閔的大學生的投書《如果沒指考弱勢出路剩死巷》引起我的注意（2013/12/22，聯合報）。

其大意是：作者出身臺南邊陲勞工階級的家庭，進入國中資優班後，才發現自己只有考試的優勢。其他同學必備的鋼琴與樂理，他一竅不通；別人學第三外語或參加科展競賽時，他只能抱著教科書。父母學歷不高，不曉得也沒有能力培養他更多才藝。上了高中，同學間的資力差異更明顯。有才藝技能的同學，校內外比賽獎狀無數，成為學測申請推甄的籌碼。而他只能期待指考，最後也憑此幸運地進入臺大。但他說：「進了臺大，才發現不平等的起跑點，是無法

改變的。而我相信的『公平考試』，是不存在的。勞工子女，因為沒有充分培養文化資本，而被教育制度放逐。全面改採甄選制，並列入學生個人工作成就及競賽表現為評分基準，可預見的後果：文化資本豐厚的優勢族群階級地位更穩固；而文化資本匱乏的孩子幾乎沒出路。」「如果沒有指考，我連發聲的機會與能力都沒有。」

看了這篇弱勢出身者所發出的哀嘆，真是令人憂心，雖然作者是成功透過教育翻身者，但臺灣階級再製的情形是否將日益嚴重？窮人子弟是否更難有翻身之日？雖然此文刊登第二天，就有清大招生組長及教授出面反駁《回響／指考絕非救贖弱勢甄選上哈佛》（2013/12/23，聯合報），但網路上也有人提出再反駁，指出美國沒有聯考或指考這類大型、公開、公平的全國考試，當然要甄選，且據維基百科記載哈佛大學有 95% 獲錄取的本科新生，為高中一直位列十強的成績及「課外活動與參與的記錄保持者」（維基百科）。這又豈是一般弱勢生有機會達到的？教育部在廢除指考前，是否該更深思一些？並提出較能說服人（尤其是弱勢者）的配套措施？美國雖然強盛，但卻是個貧富差距極大，篤信自由競爭的國家，升學制度完全模仿他們，真的比較好嗎？

三、建議與結語

如果大學入學終將走向甄選入學制（這幾年推甄名額占比已逐年增加），站在教育機會均等的角度來看文化資本問題，或許教育界可以做的是

為學生增進文化資本的機會，首先增進親職教育，其次，鼓勵及協助家長在家中為子女訂定作息時間，建立良好的溫習習慣，因「家長參與」的行動創造出來的社會資本，比他們擁有的物質及文化資本更重要（何瑞珠，1998 冬）。另一方面，由學校找老師，利用學校場地於課後或假日開辦各種才藝課程，這樣收費極為低廉（如本校一學期只收幾百元到一千多元，可上課 15 周，若能為弱勢學生募集到公益基金更佳），但可增加學生的文化資本，讓弱勢生也享有學習各項才藝的公平機會。對於媒體報導教育部提出暑期「第三學期」的構想，如果可以朝向這個方向進行，或許可以令多數親師生樂觀其成而不反彈，也更達到教育機會均等的可能。

參考文獻

- 何瑞珠（1998 冬 & 1999 夏）。家長參與子女的教育：文化資本與社會資本的闡釋。香港中文大學教育學院教育學報，26(2) & 27(1)。
- 林碧芳（2009）。從文化資本探討才藝學習對學習成就的影響。教育與社會研究，17，111-134
- 劉正（2006）。補習在臺灣的變遷、效能與階層化。《教育研究集刊》第 52 輯 第 4 期。
- 譚光鼎（2000）。教育大辭書。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1303233/?index=4>

■ 蘇秀枝、林芯仔、劉美伶、劉容君、王心玫（2006）。課後托育、才藝補習、休閒活動與國小學童適應之關係--以臺中縣某國小為例。兒童及青少年福利期刊，10，93-122

■ 維基百科條目>哈佛大學。取自 <http://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%93%88%E4%BD%9B%E5%A4%A7%E5%AD%A6>



實驗教育相關法規對當前教育之影響 及公立學校經營策略

林俊成

彰化縣大興國小校長

國立嘉義大學教育系兼任助理教授

一、前言

目前我國實驗教育可區分非學校型態實驗教育及公立學校委託私人辦理等二種。其中，現行高級中等教育階段及國民教育階段的非學校型態實驗教育，係依據「國民教育階段辦理非學校型態實驗教育準則」及《高級中等教育階段辦理非學校型態實驗教育辦法》辦理，各地方政府得依上述法規授權，另訂自治法規予以補充規定；此外，公立學校委託私人辦理方面，主要是由地方政府依據《教育基本法》及《國民教育法》訂定地方自治法規辦理。但因各縣市在訂定自治法規時，並無法排除中央法規對於教師資格、待遇、退休、撫恤與權利保障等法律之適用，故委託辦理常受到侷限；加以相關法制不完備，造成受託學校定位不明，致主管機關、受託學校、學生、教職員等權利義務難以釐清。

在實際執行實驗教育過程中，各地方政府、家長、團體及機構在辦理時，常期待中央能對各項規範能明確立法，並賦予較大辦學彈性，明確定位實驗教育學校屬性，釐清其相關權利義務，保障學生學習權與家長教育選擇權。有鑑於此，在 2014 年 11 月間，立法院陸續通過《高級中學以下教育階段非學校型態實驗教育實施條

例》（以下簡稱：非學校型態）、《學校型態實驗教育實施條例》（以下簡稱：學校型態）、《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》（以下簡稱：公辦民營），上述三個法規通過，對於實驗教育的推動有相當大助力，且讓在家自學有正式法源依據，並賦予公辦民營法源依據，另實驗教育學校除可由私立機構辦理外，未來公立學校亦會賦予更多彈性和空間以導入實驗教育，藉以發展學校優質特色，提供家長多一項的教育升學管道。

隨著實驗教育相關法規大鬆綁，為確保實驗教育學校之辦學品質，政府機關應確保其依相關法令執行，並做好監督。然而公立學校面對即將實施的實驗教育學校之衝擊，應儘早擬定因應對策，才能避免學生來源快速流失。因此，本文擬先對實驗教育相關法規加以闡述，進而探討實驗教育相關法規通過後，對當前教育之影響，及公立學校面對此衝擊之經營策略，以創造「親師生」共贏教育環境。

二、實驗教育相關法規之重要概念

（一）非學校型態實驗教育之規範

非學校型態教育實驗，指學校教育以外，非以營利為目的採用實驗課

程，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為目的所辦理之教育。只要是具有國小、國中或高中等學校入學資格者，得參與各該教育階段實驗教育，且不受「強迫入學條例」規範。

該法規提供高中以下學生家長在家自學的法源依據，團體自學每班 3 人以上、30 人以下為限；機構自學每班學生不超過 25 人。每學年要擬訂實驗教育計畫，並在學年度結束後提出學習成果報告，若經主管機關訪視不佳、限期未改善可要求停辦。當參與高級中等教育階段實驗教育學生，完成 3 年實驗教育或在公立學校在學及參與實驗教育時間合計滿 3 年者，通過「自學進修高級中等教育畢業程度學歷定考試」取得證明後，可以同等學力報考大學。

（二）學校型態實驗教育之規範

學校型態實驗教育，指依據特定教育理念，以學校為範圍，從事教育理念之實踐，並就學校制度、行政運作、組織型態、設備設施、校長資格與產生方式、教職員工之資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與等事項，進行整合性實驗之教育。其規範是以辦理實驗教育的私立學校為主，公立學校「準用」相關規定。其中，私立實驗教育學校，是指主管機關許可辦理學校型態實驗教育之私立高級中等以下學校，其設置是由學校財團法人或其他非營利之私人申請設立，或由學校法人將現有私

立學校改制。

該法規規範，未來公立中小學可改制或是新設立實驗教育學校，招收 6 至 18 歲的學生，但學生總人數不得超過 480 人，每學年學生不得超過 40 人，專任教師對學生人數比則不能低於 1 比 10。該法規同時也限制，同一教育階段的各縣市公立實驗學校數量不能超過 5%，情形特殊報教育部核准，最多不能超過 10%。

（三）公辦民營實驗教育之規範

公辦民營實驗教育，指直轄市、縣（市）主管機關基於發展地方教育特色、實踐教育理念與鼓勵教育實驗，依學校辦學特性，針對學校土地、校舍、教學設備之使用、學區劃分、雜費與各項代收代辦費、課程、校長、教學人員與職員之進用與待遇、行政組織、員額編制、編班原則、教學評量、學校經費運用及校務評鑑等事項，與受託人簽訂行政契約，將公立國民小學、國民中學委託其辦理。其中「受託人」，是指受直轄市、縣（市）主管機關委託辦理學校之本國自然人、非營利之私法人或民間機構、團體。但學校財團法人及其設立之私立學校或短期補習班，不得為受託人。而「受託學校」是指由受託人受直轄市、縣（市）主管機關委託辦理之學校，仍屬公立學校。

該法規明定，主管機關應提供相當之人事費、建築設備費及業務費予受託學校並明定受託學校辦學保障學生受教權，追求國民教育之公益性、

公共性、效能性、實驗性、多元性及創新性等原則；另為確保教職員工權利，恪遵保護原則，明定原學校教職員工隨同或不隨同移轉於受託學校之權利保護機制。而受託學校校長及教師之聘任，得依校務及辦學特色需要，明定其聘用原則，且建構受託學校與公立學校間良性競爭及互助互惠，明定教師交流制度。對於學生招生，明定在劃分學區時，應以原學校所屬學區為優先，或納入其他學區，不受原學校所屬學區之限制；報名入學學生過多時，以設籍先後或抽籤決定；學區學生若不願就讀實驗教育學校，縣市主管機關應協助家長依意願轉入鄰近學校就讀。

三、實驗教育相關法規對當前教育之影響

吳清山（2003）指出，非學校型態實驗教育的理念為：學生主體性的教育、解構現行班級教學、自我引導的學習、尊重家長教育選擇權。根據教育部調查，103 學年度有 2,548 名國民中、小學教育階段學生申請非學校型態實驗教育；212 名高中階段學生申請非學校型態實驗教育。自 2003 年開放實驗教育以來，參與人數已成長 9 倍，未來將受到更多法律的保障（粘郁玲，2014）。同樣情形，近十年來，英美政府積極立法鼓勵公辦民營、另類學習，在美國特許學校發展迅速，全國已經超越 5,000 所（陳雅慧，2013）。

此次，隨著實驗教育相關法規大鬆綁，賦予辦學機構更多彈性，讓彼

此間權利義務更明確，以保障學生學習權及家長選擇權。未來我國實驗教育機構及就學人數將可能會快速增加，以迎合家長與學生特殊需求。茲將實驗教育相關法規實施後，可能對我國當前教育運作產生影響說明如下：

（一）落實教育選擇權，學生就學管道選擇增多

隨著學校型態、非學校型態、公辦民營等實驗教育機構增多，及體制內之公立學校，家長有多元、適性的教育選擇權。未來學校將會走向多元化、特色化的趨勢，對於家長來說，實驗教育相關法規通過，透過多元學習，教育機構間特色亦有不同，提供家長不同的教育想像與選擇，符應家長與學生有選擇學習的權利。張益勤（2014）指出，實驗教育相關法規通過，恐會朝向「選校世代」發展，即是家長具有更大的教育選擇權。

（二）減輕學費負擔及縮短路途距離，增進就讀實驗學校機會

傳統觀念認為非學校體制實驗學校，如自學、另類學校等，其學費常較昂貴、或是地處偏遠，家長需全心投入，多數被認為是「有錢有閒」的中產家庭，才能夠擁有的教育選項。但隨著實驗教育相關法規之鬆綁，解放教育框架，中央政府打開「公辦民營」大門，讓有心辦學團體不必苦等地方政府立法，且公立學校亦可推動學校型態實驗教育。

未來私人或非營利學校、其他各種實驗型態的教育，都有機會納入「公共教育體制」的一環，家長可以用公立學校的學費、鄰住家的方便，取得多樣化的教育。適性、多元的就學，不再是少數人的特權，而是多數人的平等機會（陳雅慧，2013）。因此，在減輕家庭學費負擔、縮短就學路途距離等利多因素，實驗教育學校將會吸引更多人就讀。

（三）學校經營特色化，藉以吸引學童就讀

受到少子化衝擊，讓公立中小學普遍面臨招生困境，臺北市在 103 學年度國小減班 242 班，高雄市減少 176 班，但有特色學校，如宜蘭的慈心華德福中小學不但沒有招生不足，還面臨年年增班，校地不足的困擾（張益勤，2014）；加以目前 12 年國教的推動，尤其是雙語教學、特色招生之學校，深受家長的青睞，私立學校常是家長優先選讀對象，實驗教育相關法規通過後，公立學校在彼此間強烈競爭的壓力下，急需發展自己學校的特色，才能吸引學生入學就讀，對公立學校的發展也是一個新契機。

（四）教師改變傳統講述教學，轉向多元創新教學

實驗教育期能打破升學主義、減少標準化學習成就比較，強調孩子的自主性，重視體驗學習，考試高分並非是唯一追求目標，傳統僵化教學和內容都將面臨挑戰，此種以「學生為中心」的學習方式，也正逐漸影響公

立學校的發展（陳雅慧，2013）。但當實驗教育訴求另類教學之際，教師亦應注意學生人格培養，才能在兼顧活化教學外，也能培育「全人教育」之目標。若教師無法有效教學並管理班級，發生於 2014 年 11 月間，重視學生自主權的苗栗縣全人中學，驚傳陸續多名學生疑似長期遭受霸凌現象及寢室縱火情形（顏宏駿、蔡政珉，2014），類似情形將仍會發生。因此，教師平日應持續增進班級經營技巧，並陶冶學生品性，才能增進讓學生快樂學習適性指數。

目前實驗教育所需的多元師資，呈現求過於供情形，來不及培育，即使現任實驗教育教師，有些仍抱著過度情形，鍾情於公立正式教職。擔任實驗教育之教師，其心態應勇於創新、願意嘗試創新，抱有高度的教育熱情，才能勝任實驗教育之教職。

（五）受大學考試制度轉變，特殊才能具有較佳升學機會

昔日大學聯考強調「通才」，藉由筆試評量學生學習成就，但多元入學、12 年國教推動後，學習成就表現僅占入學成績部分比例，仍需參酌其它特殊表現，如競賽、服務學習等成績。過去強調的「通才」，已逐漸被「特殊才能」取代。實驗教育強調孩子學習自主性以及發展孩子的專業科目，加上自學生可以自己調配學習，正符合特殊選才養成條件，讓家長與學生重新思考學習的方向與可能性（張益勤，2014）。

（六）實驗教育需要更合理及完善的監督

實驗教育相關法規通過，開啟設置實驗教育機構之大門，但如何做好監督機制卻是相當重要，才能確保學生學習品質。

政府機關並非將教育選擇權釋放即可，仍應確實做好非營利部份的監督，不要讓別有居心機構，假借推動實驗教育之美名，行謀利之實；此外，對於實驗教育計畫之執行情形，及學習成果報告展現，應組織學有專業素養之公正人士，透過定期或不定期的實施評鑑與輔導，進行嚴格審查。跳脫傳統以「訪視」與「成果報告」為主，避免流於文書堆砌的表面形式，藉由實地訪視，檢視教師員額編制、教學設備器材、課程規劃與設計、學生學習表現、教師教學情形、進行家長與學生訪談，深入實地瞭解其運作情形，避免人情關說，對於實驗教育實施機構訪視不佳或限期未改善者，可要求停辦，以維護學生受教權，才能為孩童學習做最佳把關。此外，亦應避免具有特種意識型態進入校園，如宗教，讓孩童在學習歷程中，建立完整正確的知識價值觀，避免產生偏頗心態。

四、公立學校面對實驗教育衝擊之經營策略

實驗教育法規通過後，伴隨「選校世代」來臨，將會對公立高中職以下學校經營產生相當大影響，對於經營不善、缺乏特色之學校，恐未能獲

得家長之認同，且學校亦可能會朝向學校型態或公辦民營實驗教育模式發展。陳雅慧（2013）指出，對公立學校而言，「公辦民營」打開了新的可能，卻也可能帶來資源的排擠和打破既有遊戲規則的衝擊，當公立學校委託間經營後，家長的接受度、老師能否因應新的辦學模式調整教學方法，是兩大挑戰。

身為一位學校領導者，面對實驗教育機構即將蓬勃發展之際，應掌握家長與學生需求，積極開拓資源、努力辦學，發展特色課程，確保經營品質。公立學校面對實驗教育衝擊之經營策略如下：

（一）掌握實驗教育精髓，提供家長適切支援

學校相關承辦人員應儘早熟稔實驗教育之相關規定與作法，秉持服務精神，對於有需求之家長與學生，詳細說明其優缺點，若家長選擇至實驗教育機構就讀，學校應提供適切支援。平時承辦人應與實驗學校教育定期聯繫，做好追蹤輔導，讓每位學生都能得到最佳適性教學，而非害怕學生流失或擔心增加工作負擔，未給予全力協助。學校亦需協助解決學生學籍問題，必要時可提供寄籍，協助學生能取得畢業證書，做為將來升學之用。

（二）活化教師多元教學，提昇學生學習興趣

教師應改變傳統僵化教學，透過

妥善的課程設計、多元活化教學，將學習主導權回歸給學生，教師扮演從旁引導角色，非一味講述知識灌輸、紙筆測驗，讓學生從操作中學習，從體驗中增廣見聞、開拓視野，創造學習樂趣。

教師平日可藉由專業學習社群，共同研發課程、探究教學，適時引進翻轉教學、行動學習，培養學生自主治理的能力，為未來生活預做準備。學校亦可考慮設置「研究教師」，讓其研究教學方式改變，給予研究教師降低授課時數、提供獎金津貼等優待，將會有助於提昇教學能力、建構完整課程，做為推動實驗教育之重要推手。

(三) 開拓並整合教育資源，發展學校特色課程或社團

學校行政應積極開拓，並善用政府機關、民間團體的多元資源，根據學生需求，發展具特色之課程或活動社團，並設法取得專業團體之認證，如參與學校創新經營認證、教學卓越或閱讀磐石獎競賽等，藉由具特色的課程或社團，展現學校特色，透過行銷策略，爭取社區家長與學生認同與肯定，將有助於吸引學童就學，且在學習過程中將更加充實、生動有趣。

(四) 掌握家長及學生合理需求，融入校務辦學並設法滿足需求

社區家長、學生都是學校重要教育顧客，學校辦學不能僅由少數領導者決定發展方向，應納入家長及學生的需求，透過問卷、座談等多元管道，

對於家長與學生合理需求，應納入辦學參考，而非僅是以教師意見為主體，忽略教育顧客意見，反而不易得到社區家長與學生之認同，自然會想離開公立體制學校，就讀實驗教育學校。

(五) 力求校務轉型，朝向學校型態實驗學校發展

學校型態實驗教育，提供公立學校轉型機會，若能取得上級機關許可，可力求校務創新朝向特色學校發展。雖在轉型過程，需花費較多的時間與精神，但學校卻能在較具彈性空間下，經營校務、發展特色，對於學生學習將會有相當大助益，尤其是當學生來源逐漸減少之際，轉型為學校型態實驗教育，或許可為當前教育困境注入一股活水，開創新契機。

目前在國內也有許多學校積極推動學校革新，如宜蘭縣員山國小汲取實驗教育的創新精神，積極向外尋求資源，帶動創新教學的風氣；屏東縣南榮國中，是一所「公立學費，私校體制」的另類學校，時時求新求變擁抱挑戰，而走出學校自己的特色，教學成效深獲各界肯定（陳雅慧、張益勤，2013）。只要學校同仁有心，肯付出、願奉獻，掌握實驗教育之精神，力求創新轉型，終究能開創教育的一片新藍天。

五、結語

嚴長壽（2011）指出，教育必須是為學生照亮未來的探照燈，而非重

複過去の後照鏡。當家長與學生對公立體制教育無法滿足，便會想離開主流體制內學校，而走進「另類教育」，以追求自主學習的合法權利。根據劉鳳雲（2007）對非學校型態實驗教育研究發現，國內選擇決定自學的理由主要是「對學校教育環境擔憂」、「宗教或道德教育考量」、「不滿教育品質」、「因應學童個別需求及才能」，希望能夠藉此「讓學童發展自我」並「確保學習品質」以及「增加家庭凝聚力」。為改善上述問題，透過非學校型態、學校型態、公辦民營實驗教育等法規之鬆綁，讓公部門把辦學空間釋放給民間，真正普及教育選擇權。但政府機關則應做好教學品質的嚴格把關，以維護學生受教權及學習品質。

然而當各界積極推動創新實驗教育之際，教育行政機關應讓家長及學生對實驗教育之優勢與困境有完整瞭解，才會有助家長教育選擇權運用。公立學校面對實驗教育之衝擊，應整合多元資源，妥善規劃課程，透過多元學習，讓學童從實際的體驗、操作學習中，培養孩子有信心面對未來之能力，才能減緩學生來源流失。身為教育領導者，更應注意要如何在體制內外都保有孩子的受教權與公平性，讓每位孩童都能適性發展，發揮個人的優勢潛能，以成就每位孩子的大未來。

參考文獻

- 吳清山（2003）。非學校型態實驗教育的挑戰與策略。北縣教育，45，17-26。
- 粘郁玲（2014）。世界學生日彰化教育可以不一樣。2014年11月17日，取自<http://www.liku.com.tw/list.php?id=4655>。
- 張益勤（2014）。「擇校世代」來臨：實驗教育法三讀通過，華德福，另類學習將進入公校體制。2014年11月9日，取自<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5062231&page=2>。
- 陳雅慧（2013）。另類教育如何翻轉體制？親子天下，52，138-144。
- 陳雅慧、張益勤（2013）。學校也能有「另類魂」。親子天下，52，168-172。
- 劉鳳雲（2010）。臺北市非學校型態實驗教育方案目標評鑑之研究。國立臺灣師範大學教育行政與政策研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 顏宏駿、蔡政珉（2014）。全人教育？學生治校完全霸凌。自由時報，2014年11月7日生活新聞AA1版。
- 嚴長壽（2011）。教育應該不一樣。臺北市：天下文化。

淺談原住民族教育問題與因應對策

黃秀蓉

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生
苗栗縣教師

一、前言

原住民族教育問題探討，一直是原住民族教育革新的關注焦點，原住民族教育成效一直深受社會地位、經濟等外在條件及內在動機所影響，更常因文化不利之原因，而使其教育成效不佳。近年的全球化及數位化也使得臺灣的社會環境急遽變遷，而貧富差距更是愈來愈明顯。學生學習成效具嚴重城鄉差距已是不爭的事實，故本文先就原住民族教育法修改條文來探究原住民族教育之重要性，再針對目前我所瞭解的原住民族重點學校現況與問題來省思，再透過相關研究，希望透過文字的闡述，來幫助行政單位能更瞭解原住民族重點學校現況，以期能在未來做出更合適的政策。

二、從修法看原住民族教育的重要性

原住民族教育法是以原住民族為主要對象的第一個法律專法，其條文分七章卅五條，其內容為一、總則（1~9）；二、就學（10~19）；三、課程（20~22）；四、師資（23~27）；五、社會教育（28~29）；六、研究、評鑑及獎勵（32~33）；七、附則（34~35）。確立原住民族為原住民族教育之主體，言明以多元文化教育精神推展原住民族教育，並界定「原住民族教育」及「原住民族教育」：（一）原住民族教育：指根據原住民族之需求，對原住民族所實施

之一般教育；（二）原住民族教育法的立法精神與目的：原住民族為原住民族教育之主體，政府應本於多元、平等、自主、尊重之精神，推展原住民族教育。原住民族教育應以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮為目的。

《原住民族教育法》於 1998 年 6 月制訂通過後，經立法院於 2004 年修法，再於 2014 年 1 月 29 日公佈修正後條文，經前後條文比較修法部分整理如下：（一）經費：由原本教育經費百分之一點二之比例，修改後提高至百分之一點九比率。在國庫不豐之情境下，經費不刪反增，足見國家對原住民族教育之重視；（二）就學：因應幼托整合由原本幼稚園及托兒所正名為幼兒園，而也新增可設置社區或部落互助教保服務中心，保障原住民族幼兒學習其族語、文化及歷史之機會；（三）師資：新增在原住民族重點學校具原住民族身份之教師聘任比率不得低於學校教師員額三分之一或不得低於學校原住民族學生佔該校學生比率；新增文字：中央主管教育行政機關應視需要會商地方政府，協調師資培育之大學設公費原住民族教育師資培育專班。

由此可見，國家當前教育政策是極為看重原住民族教育，且期望能依原住民族之民族意願，保障原住民族之民族教育權，並發展原住民族之民族教育文化。

三、原住民重點學校之現況與問題

《原住民教育法》（2014）第一章總則第 14 條規定，高級中等以下學校於原住民學生就讀時，均應實施民族教育；其原住民學生達一定人數或比例時，應設立民族教育資源教室，進行民族教育及一般課業輔導。在一般地區學校原住民在接受一般性教育上資源較容易取得，反之對於其原住民族教育的課題上可能就相對的資源有限，而原住民教育所涵蓋的範圍太過廣泛，若要更精確的瞭解則極需更多的研究投入，才能更確切的瞭解其現況問題，如此方能尋求到更適切的因應對策。本文是以身為一位原住民籍教師，同時也服務於原住民重點學校，在教育現場所看見的學校現況與問題來探討：（一）經費不足：例如學校發展體育團隊，或是原住民族語合唱團以及傳統編織課程，除需要增添動設備之外也需要外聘師資，也會有為數可觀的耗材費，學校每月能動支的辦公費及學生活動費相當有限，扣除需用文具、辦公紙張影印費、水電費以及戶外教學等活動後，則所剩無幾，致使學校行政人員需要以競爭型計畫來爭取補助經費，學校教師則需要配合執行，而學生則需要配合參加符合該計畫所需配合的成果發表活動；（二）活動太多：原住民重點學校除了全縣性的比賽及活動之外，還有原住民學生務必配合的原住民合唱比賽、原住民戲劇比賽、原住民朗讀比賽、原住民單字語詞比賽及原住民繪畫比賽等，如果學校有發展一校一藝團或是其他社團，學生又需要參加額

外的表演，使得學生過得非常「充實」，今年有一位學生還嘆了一口氣說：「老師，我覺得我好忙哦！」（三）學生基本能力不佳：經由相關的研究探究，譚光鼎（1997）曾指出因文化差異而造成原住民學生之學習困難。語言、文化價值觀念、家庭與社會學習環境等方面的差異，原住民學童與青少年面臨較多的學習困擾；原住民族地區學校教學方法與教學環境並未充分適應文化差異，因之原住民學生容易在學習過程中受到挫折，不利於成就動機與學習行為。許木柱（1987）認為對一般學生而言，學校與家庭對教育的目標與期望是一致，但對原住民學生而言，卻無法對應族群文化與他們的生活經驗。在教育現場，我們都知道學生的基本能力不佳，但是苦於沒有時間可以補救，因為學生過得非常的忙碌，且因為教育部推動樂活政策所以在晨間不能再安排課業的活動，而課後留校的時間，也主要拿來發展多元探索的活動課程，以配合各校所訂定學校發展的活動為主，以閱讀、足球活動等，級任導師若要留下學生加強，又會擔誤其他活動學習的時間。（四）原住民族教育師資不足：經修法確定原住民族教育在校實施，一方面是課程安排的問題，另一方面是原住民族教育類師資之認定與培育以及教材編製的問題，究竟要教什麼？又要如何來教？師資的培訓機制為何？在這樣多樣性的活動式的課程，對原住民族教育上是否真能達到其文化上的認識及認同？

四、結語

如上述問題本文針對現況與問題提出建議：（一）在資源有限下，學校應規劃學校本位課程，將資源更有效的運用，且可以相對減少學校負擔；（二）教育主管機關應整合相同性質之比賽並做分類，讓學校有參加的選擇權；（三）學生基本能力不佳：以多元文化教育的觀點來看，原住民學生應加強自我認同感；在學科成就上給予其輔導及補救使其能力得以提升，那麼對其日後往更高的教育程度方向發展將會更有利。（四）原住民族教育師資的問題，應由中央主管教育行政機關應視需要會商地方政府，積極規劃協調師資培育之大學設公費原住民族教育師資培育專班，且應明訂「原住民族教育內涵」，學校應依循內涵來確實落實。

對臺灣而言，原住民族是歷史與文化的重要根源，也是獨一無二的美麗瑰寶。關於原住民族教育的部分，如何能傳遞傳統文化，由於學校設立部落大學課程，故今年有機會代表學校參加原住民部落大學帛琉參訪行程，在參訪過程中訪談了當地最高教育學府校長，他指出保留當地族人的文化，主要是由家庭進行，因為族人

所要教授的知識不在課本裡，而是生活中自然而然的傳襲，例如：什麼季節在什麼樣的月光有什麼樣的魚，要用什麼魚餌等。而帛琉在學校課程中也有一節的族語課程，但是主要還是要由家庭來做傳統文化的傳遞。反觀我國現況，學校需要擔負起文化傳遞的工作，深感緣木求魚之慨，建議學校應著重於加強家庭親職教育之功能，與家庭合作來進行傳統文化的傳遞，如此一來讓原住民族教育更完整的被保存與傳遞。

參考文獻

- 原住民族教育法（2014）。全國法規資料庫。參考網址如下：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0020037>
- 許木柱（1987）。阿美族的社會文化變遷與青少年適應。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- 譚光鼎（1997）。原住民的教育概念。原住民教育季刊，6：36-44。



由「夏日樂學試辦計畫」淺談適性教育

劉倚姝

南投縣新民國小代課教師

鄭瓊湄

臺中市日南國中代課教師

一、前言

教育部預計將從 2015 年起挑選 100 所國中小試辦「夏日樂學試辦計畫」，期許能推動並營造「做中學」的學習環境，以活化教學理念及方式，導引學生適性發展，豐富學生學習內容，落實快樂學習之教育理念（教育部，2014）。

遠在二千多年前，至聖先師孔子就提出「因材施教」的理念，這被視為是華人教育的重要目標之一。而法國心理學家比奈（A.Binet）在 1895 年發表之〈個別心理學〉文章中，同時奠定了個別差異的立論基點。

不論是孔子因材施教的理念，或是西方學者的個別心理學，其論述的教育核心概念無非是一適性教育。在教育部即將試辦之夏日樂學計畫中，又再次重申了適性教育的理念與方向，因此本篇旨在藉由此一議題，進而探討目前國內教學現況、適性教育與能力分班之差異與適性教育的真正意涵。

二、目前國內教學現況

教育部於民國 2014 年公布了正常化教學實施要點，明文規定常態編班，確保每個學生獲得公平的教育，但許多學校仍以公開名義或私下能力

分班。根據調查顯示，全國有 18 個縣市違反教育部常態編班的規定，某些縣市的違規情形甚至達到百分之百。特權的介入與教育機構的漠視，使能力分班變成了常態。學校仍施以不正常化教學的能力分班制，最常出現的說法是學生能力不齊、老師無法教學、因材施教等原因，進行了實質上的「升學競爭為考量的成績取向分班制」，並非真正基於因材施教為出發點所進行的能力分班。

根據一項長達十年的研究顯示，我國教育上長期施行的能力分班，無法達到預期成效。前段班孩子因競爭壓力過大，需要上補習班將其學科不斷增強；後段班孩子則因為失去所有資源而被迫放棄，進而形成現代教育的一雙峰現象（林俊傑，2004）。

由此可知，政府所要推動的教改與教育現場實施成效有實質上的落差，所謂「上有政策，下有對策」，許多家長、老師、督學或者學校仍以升學導向為主，實施不正常化的教學，將學校當成生產考試機器的工廠，不斷壓縮孩子們的潛能，將沉重的社會框架套在孩子身上，埋藏他們的學習動機，甚至是教育界官員、政治界官員針對會考成績高卻未擠進傳統名校時說出「高分低就」，不禁思考：若上之觀念未改，如何「上行下效」（謝傳崇、黃小芳，2014）？

三、能力分班

為解決學生程度相差懸殊之問題，教育部於 1968 年制訂定《貫徹實施九年國民教育方案》以能力分班為國中學生的編班方式，為的是能提高教學成效。然而此一政策在施行多年後，發現能力分班的成效與結果，非但沒有提高學生的學習成效，反而產生更多的負面問題。於是教育部於 1982 年頒訂《國民中學學生編班實施要點》倡導推動常態分班政策，但成效仍不彰。接著於 2004 年立法院通過《國民教育法》明訂「國民小學及國民中學各年級應實施常態編班；為兼顧學生適性發展之需要，得實施分組學習；其編班及分組學習準則，由教育部定之」（教育部，2004）。

我國經由 1968 年全面施行的能力分班，演變至 2004 年的常態編班，我們不禁思索著，如此重大教育政策之更改及轉變，其真正理由是什麼呢？

實際的狀況顯示，臺灣的能力分班並不是基於因材施教，而是「升學競爭的需要」。所以我們應當誠實面對問題，能力分班，在臺灣就是因應升學戰爭、培養神鬼戰士的手段而已（賀陳弘，2004）。

1970 年代，一些英語系國家，包括：英、美、澳、紐及加拿大等，幾乎全面採用「常態編班」方式，反對能力分班。然而到了 1998 年代，發現上述做法導致教師教學上的困難，學生程度落差大無法因材施教，而逐漸改編班方式，改採能力分組或能力分

班等形式，甚至透過選課方式，讓不同能力和興趣的孩子可以有不同的發展空間（周祝瑛，2005）。

當時間與教育的輪軸不斷往前推進演化，無論是在東方或西方教育界，同樣認知適性教育的理念。然而，我們不禁要反問，能力分班與適性教育又有何不同呢？

四、適性教育

Gardner（1983，1993，1999）所提出多元智能理論，認為少有八項基本智能，包括：語文、邏輯數學、空間、肢體運作、音樂、人際、內省、自然探索等智能。多元智能理論是對人類認智豐富性的說明，每個人都有八種不同的潛能，這些潛能只有在適當的情境中才能充分發展出來（王為國，2004）。

因此，適性教育的目的，旨在改變以前僵化的、傳統的班級教學模式，希望透過教師教學上的觀察，分辨學生的個別學習差異及能力條件，設計出符合個別學生能力及需要的課程，掌握其學習的特性，發揮適應個別差異的效果。

班級教學中，首先，教師應該要充分了解每一位學生他們的優點和缺點，接著依據學生的長處和短處，設計彈性、多樣教學內容，如實施分組教學、彈性的作業指定方式、不同的學業表現方式以及實施個別指導，讓學生能夠發展自己的專長，補救自己的缺失，促進潛能的發揮（吳清山、

林天佑，2003）。

當多元智能理論與適性教育被視為教育努力改革的新方向後，我國政府在 2014 年推動的十二年國教，所倡導五大理念「有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路與優質銜接」，其中最大的亮點就是「成就每一個孩子—適性揚才」。適性教育乃是現今教育改革的主要方向，因為唯有提供一個適合個別差異孩子的學習環境，才能使每個孩子都能發揮其最大的天賦才能。

五、夏日樂學試辦計劃

教育部期許，透過第三學期課程試辦計畫（後改名為夏日樂學試辦計劃）之推動，營造做中學的學習環境，使學生從活動式課程中激發學習興趣、挹注學習弱勢或偏鄉地區學生額外教育資源，或加以傳承及發揚本土語言及文化。並以創新校本特色課程，以活化教學理念及方式，導引學生適性發展，豐富學生學習內容，落實快樂學習之教育理念。「夏日樂學試辦計畫」，讓學生在暑假能「從做中學習」，課程包括才藝、運動、數位學習、本土語言學習等，上課時間約 2 到 4 周，總計不超過 80 節課，學生可自由選擇要不要參加（教育部，2014）。

夏日樂學計畫嚴格規定活動式課程「不得少於 50%」，希望讓學生在暑期「做中學」，減少「Summer Loss（夏季失落）」計畫將分為都會區、偏鄉 2 個方案，開放學校申請，而都會區學校會將重點放在本土語文學習，包含

閩南語、客家語、原住民族語等（吳清山，2014）。

六、結語

不論是孔子的因材施教，或是西方學者的尊重個別差異，共同闡釋的教育理念就是「適性教育」。夏日樂學試辦計劃已如一發上了弦的箭，預計將於 2015 年起，挑選 100 所國中小試辦。我們期許此一教育政策能真正落實適性教育，正視每個學生的個別差異，建構有效且適合的學習環境，改變長久以來的制度化考試、翻轉以成績取向的學習成效、剔除明星學校等於明星未來的迷思。未來的教學現場能以更多元的方法活化教學，引發學生學習的動機，以「成就每一個孩子」為教育的最高原則，讓適性揚才的夢想目標能真正實現。

當社會不再有擠進明星學校的迷思，不再擁有成績導向的想法，而是重視每個孩子的潛力，重視「行行出狀元」而非「唯有讀書高」的想法時，國內才能落實能力分班的真正教育意義，教改仍有漫長的路要走，第一步必須從最根本的想法開始改變起，不論是教育界長官、學校、老師、家長甚至是學生本人。

參考文獻

- 丁志仁（2008）。臺灣為何需要「正確推動十二年國教」？人本教育札記，12（1），60-64。
- 王為國（2004）。適性教學的回顧

- 與展望。課程與教學季刊，8(1)，104。
- 吳清山、林天佑（2003）。個別差異。教育研究月刊，116（12），160。
 - 李彥儀（2013）。適性揚才？-略談對十二年國教「適性輔導建議」制度設計的隱憂。鵝湖月刊，39（3），1-2。
 - 周祝瑛（2005）。從國中基測檢討常態編班政策。師友月刊，8，26-28。
 - 林俊傑（2004）。標籤化的制度-能力分班VS.常態分班。師友月刊，6，27-30。
 - 教育部（1968）。貫徹實施九年國民教育方案。臺北：教育部。
 - 教育部（2004）。國民教育法。臺北：教育部。
 - 教育部（2013）。國民中小學正常化教學實施要點。臺北：教育部。
 - 教育部國教署（2014）。推動第三學期試辦計畫（草案）。臺北：教育部國教署。
 - 謝傳崇、黃小芳（2014）。轉動十二年國教的多元力量。師友月刊，569，85-88。



以教師專業學習社群促進融合教育發展

吳靜如

新北市鶯歌區鳳鳴國小教師

一、前言

我國的教育體系在全球化（globalization）的浪潮席捲之下，面臨了諸多重大的變革，使得教師的工作之內容更趨向專業化（professionalism）與終身（life-long）學習的發展。因此，教師需成為一位反省的實踐者（reflective practitioner），不斷的經由省思改進教學以提升專業能力，並持續成長，方能因應當前這個知識變遷快速的時代（schön, 1984）。為因應世界教育趨勢，教育部於2008年開始著手修訂「新修訂特殊教育課程大綱」（新課綱），強調融合教育（inclusive education）需考量特殊教育學生的需求，並訂於2011年開始在各縣市進行試行運作及試用實驗（盧台華，2008）。新課綱的重大變革，把以往普通、特教的雙軌制的課程設計，改以結合九年一貫課程進行彈性調整，由於其顛覆了以往普通教師與特教教師的教學思維，因此也使得普通教師與特教教師對於課程改革均面臨不同程度的疑惑與挑戰。

新課綱中揭諸的融合教育理念是否能順利推展與實施、普通班教師如和特教教師如何在理念上互相分享溝通、進而有效協同，以精進教學，促進特殊需求學生的學習與發展，是融合教育成功與否的關鍵，其中，教師專業能力的提升占了重要地位。在近來教師專業學習社群的發展下，如

何結合不同師資培育途徑所培育的普通班教師與特教教師，經由組成教師專業學習社群以促進融合教育的發展，更值得重視。因此，本文以下乃以兩者概念為主，期透過觀念上之分析，探討其以教師專業學習社群促進融合教育之可行措施。

二、教師專業學習社群與融合教育之概念

以下，茲闡述教師專業學習社群與融合教育之概念。

（一）教師專業學習社群

教師專業學習社群（professional learning community）是一種基於專業的共同體及團隊（team），透過「關注學生學習」、「關注合作文化」與「關注結果」三項運作原則，來實踐「以學生學習為本」的核心價值（丁一顧，2012）。其組成與設立，不僅能增進教師對於課程改革的認同感，也可促進教師的專業成長，以因應各種教育改革所帶來的挑戰（何素華，2013；Huan Song, 2013）。因此，經由教師專業社群的建立，可以協助教師無論是在普通教育領域、或是特教領域皆可以在彼此的參與（participation）、協作（collaboration）與分享中獲得專業成長，並且可以對應新課綱政策，提升融合教育的實施效果，改善學生的學習成果。

（二）融合教育及其推行

所謂的「融合教育」，係指不論學生障礙程度的輕重，皆安置於普通班學習，並採行全方位設計（universal design）的教育理念，從學校環境、教學設計與教學媒材三方面來滿足學生的特殊教育需求（張恆豪，2007），其理念強調社會多元化的價值，以及追求著公平正義的精神。融合教育透過教師、行政人員的專業知能與家長的參與，針對所有學生的教育需求，提供全面性的教育服務，是一種基於欣賞個別差異與提供適性教育的精神，並以建立尊重多元價值與相互扶持協助的社會為終極目標（鈕文英，2008）。

參考美國案例，其於 1986 年提出「以普通教育為首」（regular education initiative, REI）的教育改革法案中，認為應把輕、中度身心障礙學生安置於普通班內，並提供特殊教育服務，受此報告影響，開啟了往後各項融合教育的實施（李慶良，2004）。其次，在國內方面，融合教育的理念首度在國內萌芽之契機，係為我國在 1997 年首度制定《特殊教育法》中開始，隨後於 2009 年修訂之《特殊教育法》，更於第 18 條中提及：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。」該條文係首度將「融合」字眼予以法制化，隨後於 2011 年試行之特殊教育新課綱，開始積極推動融合教育的實施。

三、如何以教師專業學習社群普及融合教育

（一）推展融合教育的難題

國內推動融合教育至今，不管是在師資培育、在職進修、行政支援或課程與教學上，皆面臨來自各方之諸多挑戰與質疑。首先，在師資培育上，普通教師與特教教師在培育體系上為雙軌制，各自成一脈，雖職前學程中有許多共通的學分，然在實務上缺少互相聯絡的狀況下，實際上普通教師與特教教師所被要求的核心能力與所需面對的教學情境，卻是有差異的、疏離的。

其次，當教學現場面臨身心障礙學生的特殊需求時，普通教師缺乏對身心障礙學生的了解與教學對應，無法有效在大班級教學時同時兼顧身心障礙學生的學習需求；另一方面，特教教師則欠缺專門領域學科的訓練，導致普通教師、家長甚至特教教師本身都對特教教師的專業能力有所質疑（鄒小蘭，2013）。

再者，在行政支援方面，由於特殊教育理念宣導未盡落實，常使普通教師及普通班學生，因對於班上身障學生的特徵與行為模式在不了解下產生誤解，以致無法接納他們，而形成融合教育實施的壁障。除此之外，新課綱實施後，強調資源班學生進行抽離課程時，必須採該領域教學時間全部抽離方式，以避免因部分抽離形成資源班學生課程無法與普通班同步銜接的問題。此項排課規定，若

無法在校內獲得教務處的支持，以及教學組及輔導處特教組的充分合作，甚至教育行政機關提供配套措施，將難以有效落實（何素華，2013）。

另外，由於普通班教師在課程與教學方面欠缺於大班級教學中實施分層教學能力來滿足身障學生；特教教師則對於九年一貫課程的彈性調整於身障學生的個別化教育計畫（Individualized Education Program, IEP）感到困難，復以普通教師與特教教師彼此間缺少專業間對話與合作的平台，使得融合教育中針對身心障礙學生實施全方位學習設計（Universal Design for Learning, UDL）相關課程產上艱鉅的挑戰。

（二）教師專業學習社群可發揮之效果

美國教師專業發展會（National Staff Development Council, NSCD）的執行長 Dennis Sparks 表示，在教育改革之中，變革的最大動力來自於集體的努力與智慧，超越最聰明的單獨個人，而教師專業學習社群將是教學改革最佳的途徑，教育界應正視教師專業學習社群為發展教師專業的最好形式（Schmoker, 2006）。以往的教學型態，教師常被批評為坐擁班級王國進行單打獨鬥的學者，教師的成長與發展僅是被動的接受訓練，而非主動建構學習的歷程，缺乏建構團體合作的概念，在這個全球化知識爆炸的時代中，個別教師難以將所有的新知歸納與內化為有效的教學模式，因此透過協同合作的方式增進彼此的專業，進而形成學習社群，已成為當今提升教

師專業成長的重要途徑（張德銳、王淑珍，2010）。

教育革新的目的必須省思與回歸於教育的基本價值，亦即提高學生的學習效果方為教育革新的最終依歸（林雍智，2014）。以國際學生評量（Programme for International Student Assessment, PISA）屢創佳績的芬蘭為例，一方面於師資培育階段要求師培生大量修習特教學分以瞭解如何教導個別差異的學生，一方面在職教師則透過合作無間的專業社群的運作，提供普通教師與特教教師一個相互溝通學生其相關學習需求的平台，並積極整合學校、社區、與社福單位的學習資源，以協助學生學習，因此得以達成質量兼顧的教育成果與彰顯融合、公平且平等的立國教育精神（蔡曉楓、甄曉蘭，2012）。

透過芬蘭經驗檢視我國目前推動特教新課綱的現況，實務運作可成立「特教 IEP 專業社群」與「多層次教學專業社群」，透過普通教師與特教教師之間的合作教學與合作諮詢，一方面從理解 IEP 與課程的關係中去探討關於教學環境、教學歷程與教學評量的調整；一方面則學習運用分組與多層次教學的方式，來滿足普通班中普通學生與特殊學生各自的教育需求，提升學校教師專業發展以落實融合教育（林信言，2013）。

近期以來，我國在教育現場之中，教師專業學習社群的功能以及可促進教師彰權益能（empowerment），提升專業能力的效果愈加受到重視，

透過教師專業學習社群的發展，亦可讓參與的教師同僚跨越既有專長與領域、甚至是校內的限制，讓其在行動中的溝通與對話、觀察及實踐、透過分享與協作等方式去達成學習型組織的效能，進而提升教師的專業發展。在教師專業學習社群的倡導之下，也為特殊教師與普通教師彼此的合作，打開了一扇可能之窗，讓融合教育的理念經由以學習社群為載體，讓彼此可以建構出協作的共同體，甚至超越共同體，成為一個彼此分享、並共有相同理念的團隊。

四、結語

本文以上拋出以教師專業學習社群促進融合教育發展的初步建議，並期待在專業社群的發展下，能使普通教師和特教教師能共同協助，以促進融合教育具體落實。不過，在實務上由於專業社群的建立並非易事，學校推動的動機、教師專業評鑑的取向、學生的殊異化特質、教師的自主性與需求性，以及學校系統性的支持皆為永續經營的關鍵要素，而學校教育改革成敗的更維繫於學校能否支持協同合作的教師專業發展模式。其次，跨越普通教師與特教教師的社群，如何在推展融合教育彼此分享理念與作法，以協作方式求取其指導之身心障礙學生之學習最佳福祉，仍待實際運作上之磨合。相關議題在理論與實證研究，亦有許多值得加以探討之處。

在現階段，教師專業學習社群被視為十二年國民基本教育中教師專業成長的重要關鍵，教育部亦自 2006 年

開始推動教師專業學習社群相關政策，鼓勵教師們在教師專業學習社群建構中經由形塑共同願景、發展交流平台、分享實務經驗與提升教學品質的目標導向，展現新型態的教師領導與分散式領導，從新定位教師角色與培育學生如何有效學習，承擔學校組織文化改造之責。相信教師專業學習社群之推動，能用以促進融合教育之發展，而融合教育之相關議題，亦可成為教師專業學習社群運作之中，一項極具意義之共同主題。

參考文獻

- 丁一顧（2012）。教師專業學習社群運作的核心：以學生學習為本。*教育研究月刊*，215，4-16。
- 李慶良（2004）。*特殊教育行政與法規*。臺北市：心理。
- 何素華（2013）。新修訂特殊教育課程綱要實施之挑戰與因應措施。*特殊教育季刊*，126，1-8。
- 林信言（2013）。新修訂特殊教育課程綱要推動經驗之分享—以一所國小為例。*國小特殊教育*，55，42-54。
- 林雍智（2014）。*近十年來日本教育改革重大議題研究（一）*。臺北市：聯華。
- 鈕文英（2008）。*擁抱個別差異的新典範—融合教育*。臺北市：心理。
- 張恆豪（2007）。特殊教育的障礙

社會學：一個理論的反省。教育與社會研究，13，71-94。

■ 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。臺北市立教育大學學報，41（2），63-89。

■ 鄒小蘭（2013）。特殊教育教師的專業性與發展性。國民教育，54（1），80-86。

■ 蔡曉楓、甄曉蘭（2012）。不只教育平等，更要成功學習：以融合教育為本的芬蘭教育。教育研究月刊，221，118-132。

■ 盧台華（2008）。高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程

綱要總綱。臺北市：教育部。

■ Huan Song (2013). The role of teachers' professional learning communities in the context of curriculum reform in high schools. *Chinese Education and Society*, 45(4), 81-95.

■ Schmoker, M. (2006). *Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. Alexandria, VA: ASCD.

■ Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Routledge.



教師專業發展評鑑與公開觀課之我見

葉佩君

中港高中代理教師

臺中市教育局公文發函至各國民中小學，要求自 102 學年度開始，每位教師每學年需辦理一次公開課，至少 2 位同儕教師參與觀課；每學年每位教師參與同儕觀課至少 4 次（每學期各 2 次），並配合教師專業發展評鑑及教師專業學習社群辦理，以引領課程教學精進。且公開課教師需填寫教學觀察前、後會談紀錄表，並附上照片；觀察者教師則需填寫學生投入行為及教師教學與班級經營觀察表。

而教師專業發展評鑑是希望教師透過自我評鑑(自評)與校內評鑑(他評)，來建立教師對於其教學品質的了解，從中自我省思與透過同儕協助來達成精進教學的目標，並增進學生的學習成果。因此教師若自願參加，步驟上需先行完成線上及實體研習後，在期限內辦理至少一次的教學觀察，並繳交工具表以完成認證。工具表中的教學觀察表分為課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神與態度等四個層面的評鑑指標，來供教師客觀的了解其教學上的優缺點。

公開課則是來自於佐藤學教授所提倡的學習共同體的概念，將學習定義在與世界、同伴和自我的溝通對話來實行三位一體的過程，也表達出公共性、民主主義和卓越性的哲學理念，故焦點放在教師教學上的改變，並重新建構教師對教育與學習的概念（佐藤學，2012）。所以教師要打開教

室，歡迎本校教師、他校教師（不限同領域專業）或家長進來觀課，且觀課重點放在學生學習的情況，並事後大家一起討論公開課教師在教學上之優缺點，及建議其如何改善，故能提升教師教學品質，來建立教師其專業內涵。

因此教師心態上需要有所改變，不能為了怕麻煩而抵制參加，因為公開觀課與教師考核、薪資或福利等無關，其目的只是為了解決學生降低的學習力與動機，並且改變傳統的講述填鴨式教學，提升教師專業形象。但依照教師專業發展評鑑的意義來看，是以教師自願參加為依歸，這與臺中市要求教師每學年須辦理一次公開課的規定是相互違背的。且公開課須填寫觀課紀錄表，在有些教師心態已不願意配合，又加上對於觀察表指標內容不了解，這樣所辦理的公開課真的會對教師教學與學生學習有所幫助嗎？故建議政府推動一個良好的政策之前，應先理解教師的感受，並辦理相關研習以讓教師了解其目的，進而願意配合執行，如此才可從良好的立基點發揮最大的功效，幫助教師與學生共同成長。

參考文獻

- 佐藤學（作者）、黃郁倫、鐘啟泉（譯者）（2012）。**學習的革命：從教室出發的改革**。臺北：親子天下。

「教師專業發展評鑑」推行之我見

林瑞馳

國立中科實驗高級中學體衛組長

教育的主體在於學生，教師必須以學生的學習為出發點來實施教材設計→教學活動→檢討改進→修正再實施，但教師在教學現場的教學方式時常是「命令式」（周宏室，1994），為了符合課綱教材或為了升學成績而趕課，而忽略了學生的學習效果，顯現出教師自我反省不足，可能是教師本身認為自己教學品質優良不須改變，抑或是不知道透過哪些管道改進，因此「教師專業發展評鑑」應運而生。

教師專業發展評鑑最初的目的是幫助受評教師專業成長，透過受評教師與觀課教師針對評鑑工具溝通討論，在評鑑的過程當中給予受評教師具體建議，達到教師教學再造，讓教師與學生雙贏局面；但評鑑發展至今，不僅受到「學校評鑑」的影響流於形式，更因社會輿論與莫名期待，竟欲演變成為評量一位教師好壞的功課，並教師成績考核掛勾；筆者並非認為教師考上正職後就可以怠惰，或每年成績考核一定都得甲等，相反的認為學校教師的確存在許多待改進問題，以下就個人觀點論述之。

一、教師專業發展評鑑的必要性

（一）改進教學：不諱言說公立學校有許多教師對於自己本科的教學只求完成，從不改變自己的教學方式，數十年如一日，社會發展至今，其實教學方法理論日新月異，有許多方式可以讓教室內的

教學活動激盪出更多火花，若有評鑑的協助，修正改進、擴大視野，吸收其他同科教師的經驗，精進自己的教學。

（二）讓「教學研究會」的功能再進化：現行學校廣為推行同科教學研究會，但執行至今仍舊為發揮其最大功效，常流於研習、討論學校業務推行工作，減少更進一步的專業對話，或者缺乏一聚焦及全面性的工具，若能透過評鑑的教學觀察，參考評鑑工具，針對欲改進的方向多做溝通，集思廣益，受惠的不僅只受評教師，觀課教師亦能在觀摩的過程中思考學習。

（三）活化學校內部氣氛：因為課程安排關係，教師間甚少有固定管道可以討論教學相關問題，除非教授同一班級，若有也常是討論學生行為及因應方法，但不見得能在其他班級一體適用；教師專業發展評鑑集合校內教師形成一個或多個團隊，遇到問題不再是孤軍奮戰，校內教師間氣氛改變定也能影響學生的學習氣氛。

二、教師專業發展評鑑的疑慮

（一）與教師成績考核掛勾：若按照社會輿論，教師專業發展評鑑最後真的成為考核教師的依據，是否真的能評鑑出優劣？假若一位導

師教學能力優質，其學生考試成績優良，但其忽略班級事務的推動導致該班掃地工作怠惰教室髒亂不堪、午休秩序不佳、學生我行我素、班上男女交往問題層出不窮，試問這樣一位老師真的能勝任「教師」一職？

(二) 受「學校評鑑」及「大學教師評鑑」影響：若問擔任行政教師或大學教師對於評鑑的看法，答案一定會出現「要準備很多很多的資料」，上述兩項評鑑工作的確就是得花數倍於備課的時間來準備這一場花俏的「美術評鑑」，資料不僅要準備的多，還要整理的精美，勞師動眾又不環保，平常光花在準備講義及批改作業的時間就佔了大部分時間，因此許多教師卡在這一關就卻步了。

(三) 因為評鑑流於形式：評鑑的表格式一項非常重要的工具，工具在使用之前必須多做溝通討論及修改，才能根據教師不同特質發揮其最大的功效，但卻有縣市教育局規定使用同一格式實施評鑑，最後淪為表格勾選的活動，無法體現出工具的價值，更無法藉此真實評鑑。

三、結語及建議

其實筆者非常肯定教師專業發展評鑑的必要性，並與曾經參與評鑑的教師討論，但對於其實施的過程及結

果仍抱持懷疑，且因為小校的關係，校內同科教師只有一名，想要推動實有諸多困境仍待克服，更因為「教師專業發展評鑑」的位置仍未被擺正而始終抱持觀望。

至於教師成績考核一事，其確實沒有正確的考核，誇張的教師在沒人願意當壞人的教師考評會默許下仍舊存在，但社會過度的將教師妖魔化，媒體製造人民家長與教師對立的情況屢見不鮮，實是讓教師們有苦難言；另外「教師專業發展評鑑」與「教師成績考核」如何做結合、如何擬定政策，讓學生在家長、教師的引導之下學習、讓「帶著走的能力」真的能帶著走而不是流於口號、讓成績不再是學習的目的、讓品德教育重出江湖，再再考驗著教育部的智慧。

教師持續的精進本質學能本就是身為教師的義務，若「教師專業發展評鑑」對於提升並改善各項教學相關能力有莫大的幫助，則應是教師義不容辭的義務，希望上述所提能有拋磚引玉之能，引起諸位教師同胞對於「教師專業發展評鑑」的關注及思考，讓我們真正關心的「學生」能在這一場貌似革命的過程中受益，這是你我當初選擇教職的最終目的啊！

參考文獻

■ 周宏室（1994）。Mosston（摩斯登）**體育教學光譜的理論與應用**。臺北：師大書苑有限公司。

學校推動教師專業發展評鑑之困境與策進

李清偉

屏東縣玉光國小教師

一、前言

隨著社會日趨開放與多元，國民知識水準日益提高，學校教育績效與教師教學品質受到重視，教師專業發展漸成為社會大眾關注的議題。其中，教師評鑑被視為是增進教師專業發展的可行途徑。教育部自 2005 年起開始試辦「教師專業發展評鑑」，2009 年將此計畫由「試辦」改為「實施要點」，行政院院會也於 2012 年 10 月 11 日通過「教師法」修正草案，將中小學教師評鑑正式入法，希望藉由評鑑機制促進教師專業能力的成長。然而，學校在實務推動上仍面臨許多困難與挑戰。是故，本文先闡述教師專業發展評鑑之內涵，再說明推動教師專業發展評鑑的重要性，最後探討學校推動之困境，並提出因應策略，以提供學校實行教師專業發展評鑑之參考。

二、教師專業發展評鑑之內涵

以下依據教育部（2009）「補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，分析說明教師專業發展評鑑之內涵：

（一）評鑑目的

教師專業發展評鑑是一種以形成性為導向的教師評鑑，與教師考核脫勾，更無關教師分級制度。其目的在「協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學

習成果」。

（二）評鑑內容

教師專業發展評鑑的內容包括「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神與態度」等四層面。另有 18 個評鑑指標，與 73 項參考檢核重點。教育部授權學校得配合個別需要，選擇一個或數個內容項目進行評鑑，也能自行決定評鑑規準。

（三）評鑑方法

教師專業發展評鑑的方法包含「自我評鑑」與「校內評鑑」二種。自我評鑑是由受評教師依學校自行發展之自我評鑑檢核表，逐項填寫相關資料與進行檢核，以瞭解自我教學工作表現。校內評鑑則是由學校評鑑推動小組安排評鑑人員，採取教學觀察、教學檔案、晤談教師，及蒐集學生或家長教學反應等多元方式進行評鑑。

（四）評鑑人員

自我評鑑由教師本人辦理；校內評鑑由學校評鑑推動小組安排評鑑人員執行。評鑑人員需至少參加過評鑑人員初階研習，且完成受評鑑歷程，具有自評及他評經驗，才能進行校內評鑑工作。

綜上，教師專業發展評鑑係根據客觀的評鑑規準，以多元、系統化的方式蒐集教師教學資料，透過診斷與輔導方式，提供教師對教學自我反省的機會，協助教師瞭解、釐清自身教學表現的優劣，同時輔以教學輔導教師制度，透過教師同儕專業互動、對話、分享與合作的過程，持續更新教師專業知能，以達成教師專業成長的目的。

三、推動教師專業發展評鑑的重要性

教師是教育改革成敗的關鍵性角色，必須不斷專業成長，增進專業知能、提升專業素養、精進教學品質，才足以勝任教學工作。教師專業發展評鑑藉由評鑑機制，協助教師達成專業發展的目標。基於此，其重要性有下列三項：

(一) 確保教師具備教學專業能力

透過教師專業發展評鑑，能培養教師反省實踐能力，並將自己的專業知識與同儕分享交流。透過長期互動與專業學習的過程，才能夠真正落實改善教師工作，提升教師教學專業能力的目的（顏國樑，2009）。

(二) 促使教師教學方法與內容與時俱進

教師專業發展評鑑讓教師瞭解自己在教學方法與內容之不足，以及專業成長之需要和內涵。並藉由同儕觀摩、自我省思、專業對話等方式改進

教學，系統引導教師知、情、技各方面之專業發展（潘慧玲、鄭淑惠、陳文彥，2009）。

(三) 提升教師教學效能與學生學習成效

教學、學習與評鑑三者是教育的核心，教師的教學需從學生的學習表現獲知教學成果，而教師的教學檢視則有賴於評鑑的實施。因為教師在教學情境中直接與學生互動，對學生學習成果影響最為深刻。是以，為求提升教學品質、增進教師教學效能及學生學習成效，實施教師專業評鑑乃成為教師邁向專業的重要途徑（張素貞，2009）。

四、學校推動教師專業發展評鑑之困境

筆者匯整相關文獻（王昇泰、張茂源、陳仕祥，2009；呂鍾卿、陳植政，2009；吳俊憲，2010；林煥民，2009；呂仁禮，2009；張琇屏，2009；張景富、張育銓，2012；葉連祺，2010），歸納出學校推動教師專業發展評鑑的困境，如下所示：

(一) 計畫溝通宣導不足

教師專業發展評鑑已推行多年，但部分基層教師對政策、計劃及意涵，仍是一知半解。此外，教師對評鑑的疑慮與不信任，也是導致訊息無法真正傳遞的原因之一。

(二) 行政系統支援缺乏

教師教學工作與行政業務繁忙，共同時間的規劃與安排不易。加上受限於學校經費與互動空間不足，使得教師專業對話機制難以妥善規劃。

(三) 增加教師工作負擔

近年來，教育部會研議逐年提高國小教師員額編制，但學校人力資源仍嫌不足。教師忙於教學備課與班級級務，雖有意願提升自身專業，但參與教師專業發展評鑑，進行教學觀察與教學檔案之事先準備與事後資料整理工作增加教師負擔，降低教師參與意願。

(四) 教師自身心態問題

校園仍充斥排拒創新的「保守文化」，教師存在不願改變的心態。另，部分教師未能充分瞭解教師專業發展評鑑的目的與用意，抱持閃躲與觀望的態度，或產生「聞評色變」的現象。

(五) 評鑑公平性認同感不高

評鑑人員專業性待加強；教師對實施教學觀察、省思日誌、教學檔案及行動研究之專業知能不足；自評缺乏客觀的標準；敬業精神與態度面向的評鑑不易量化，導致教師對評鑑缺乏信任或流於形式。

五、學校推動教師專業發展評鑑之因應策略

針對上述學校推動教師專業發展評鑑之困境，以下提出可行之因應策

略：

(一) 善用多元溝通管道，讓教師充分瞭解教專評鑑計畫之內涵與目的

利用多元管道，如：各式教師集會時間、週三下午辦理參與式進修研習、運用非正式組織、印製教專評鑑計畫手冊及建置網路交流平臺等，充分向教師宣導教專評鑑計畫的正確訊息，加強雙向溝通，強調計畫之目的在協助教師專業成長，並非在執行教師績效考核或教師分級制度等，以解除教師疑慮並爭取支持。

(二) 建立行政整合機制，提供教師支援協助

教專評鑑計畫要能成功，必須要有行政上之支援。學校應建立行政整合機制，安排教師統一研討對話時間，以方便教師參與，使教師能在充足的時間上就相關議題進行深入探究。在經費與設備部分，學校應主動尋求各項補助經費與評鑑資源，給予教師足夠的心理支持與實質支援，才能順利有效地推展教專評鑑工作。

(三) 簡化教專評鑑操作程序，減輕教師工作負擔

根據學校本位需求轉化評鑑操作程序，使評鑑工具適切有彈性；建立 e 化整合平台，降低教師工作負擔。教學輔導教師實施方式多元化，如以學習社群、專業研發、或行動研究等方式運作，旨在重視教師專業對話，促進專業分享與合作即可。

(四) 形塑學習型組織文化氛圍，激勵教師主動專業成長

要改變學校排拒創新的保守文化，必須改造學校成為共享學習文化的社群，使教師同儕成為共同成長的團隊。其中，首要工作便是發掘校內先導群，培養專業領導人才，發揮雁型理論效應，使教師同儕相互激勵，彼此協助持續學習與成長。

(五) 強化教專評鑑專業能力，提高教師認同感

評鑑人員在評鑑能力之培訓必須更加嚴謹，必要時可透過檢測機制，以確保品質。另外，教育主管機關宜持續研訂質量並重之評鑑規準，透過量化具體數據，輔以質性描述，以真實、公平與客觀的方式詮釋評鑑結果，才能適時、有效地協助受評教師專業成長。

六、結語

“The most important purpose of evaluation is not to prove, but to improve.” (Stufflebeam and Shinkfield, 1985) 人需要藉由鏡子來看清自己的容貌和服儀，教學更是如此。教師專業發展評鑑就像一面鏡子，利用教師自評及同儕互評的方式，讓教師看清自己的教學，知道自己的優缺點，進而加以保留或改善。然而，推動教師專業發展評鑑工作，是一段漫長的歷程，必須藉由校內外各層面相互配合，才能有效落實：教育主管機關與專家學者繼續專研教師

評鑑相關理論，加緊研發更具本土性與周延性的評鑑內容；學校行政人員須有落實教專評鑑工作的遠見與決心，規劃出合理可行的具體方案與落實策略；教師更應體認教專評鑑對其本身專業表現的益處而積極參與評鑑。最後，期望教師專業發展評鑑制度能為教育改革帶來新的力量、新的希望，幫助教師專業發展的實踐，學校也能藉由教師行動與反思中，再度獲得組織的更新，使學校教育績效持續邁向卓越的更高點。

參考文獻

- 呂仁禮（2009）。教師專業發展評鑑試辦成效之研究--以一所國民中學為例。《學校行政》，63，131-153。
- 呂錘卿、陳植政（2009）。臺中縣國民小學試辦教師專業發展評鑑之現況與問題探討。2009年結合專業發展之教師評鑑國際研討會論文集。
- 吳俊憲（2010）。教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務。臺北市：五南。
- 林煥民（2009）。我國推行教師專業評鑑之研究--政策分析觀點。《學校行政》，62，098-119。
- 張茂源、王昇泰、陳仕祥（2009）。教師評鑑的意涵與問題挑戰。《學校行政》，61，212-225。
- 張素貞（2009）。推動教師專業發展評鑑方案與教師專業發展初探。2009年

結合專業發展之教師評鑑國際研討會論文集。

■ 張景富、張育銓（2012）。教師專業發展評鑑實施之困境。臺灣教育評論月刊，1（7），27-30。

■ 黃琇屏（2009）。教師專業發展評鑑試辦現況困境與因應策略。教育資料與研究雙月刊，89，71-88。

■ 葉連祺（2010）。中小學教師專業發展評鑑觀點及實施之分析。學校行政，69，159-185。

■ 潘慧玲、鄭淑惠、陳文彥（2009）。教師專業發展評鑑的後設評鑑：以國立附設實驗小學為例。2009年結合專業發展之教師評鑑國際研討會論文集。

■ 顏國樑（2009）。臺灣教師專業發展評鑑執行的問題與推動策略－政策執行的觀點。2009年結合專業發展之教師評鑑國際研討會論文集。

■ Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systemic evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff.



教師專業發展評鑑實務困境與建議

蘇元煜

靜宜大學教育研究所碩士班

連建皓

靜宜大學教育研究所碩士班

蔡玉卿

靜宜大學教育研究所碩士班

一、前言

教師專業發展評鑑自從民國 95 年由教育部公布「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」開始，直到民國 98 年將試辦計畫修正為常態性計畫，公布了「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，到今日匆匆過了近十年。這十年裡，各學年度辦理校數如圖 1。

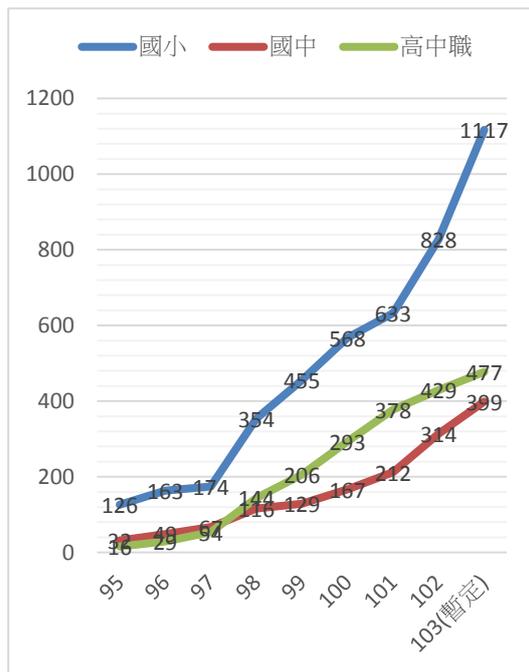


圖 1 95-103 學年度中小學教師專業發展評鑑參與學校數

在國小部份，參加學校的比例從 95 學年度的 4.7%，至 103 學年度止 42%；在國中部份，參加學校的比例從

95 學年度的 4.1%，至 103 學年度已達 54%；高中職部份，參加學校的比例由 95 學年度的 3.1%，至 103 學年度的 90%。從各階段的比例可看出，目前教師專業發展評鑑已逐漸成為教師工作的一部份。

而我國在教師專業發展評鑑的目的著重於形程性取向，具有下列幾項原則：

- (一) 採取自願辦理：由學校自願申請，及學校教師自願參加之方式辦理。
- (二) 教師專業發展評鑑推動小組於推動教師專業發展評鑑工作時，應重視教師之參與。
- (三) 採形成性評鑑，不得做為教師績效考核、不適任教師處理機制、教師進階（分級）制度之參據。

而教師專業發展評鑑中的評鑑標準分成了四大層面、十八項評鑑指標、六十九項參考檢核重點，雖立意良善，但卻使得教學現場的教師因為班級課務等因素，導致教師專業發展評鑑的推動在許多教師有所遲疑。

二、困境

教師專業發展評鑑發展至今，仍面對著多數教師的質疑，對此分析出四大項目，作為發展上可能所面臨的困境原因，分別為政策宣導的落實、教師自身的態度、評鑑規準的公平性、教師專業社群的推行：

（一）政策宣導的落實

缺乏有效的宣導，導致教師對於教師專業發展評鑑有所顧慮，因而產生了對此的不信任感，影響到教師參與的意願。為了能使教師了解其評鑑的內涵，對此有所認識、排除誤解，如何去進行有效的配套措施，作為宣導的落實，都將是相當重要的。

（二）教師自身的態度

受限於工作環境的壓力，時間與心力上因而受到刺激，若參與了評鑑，想必又會是另一個負擔，而導致教師對於教師專業發展評鑑產生了抗拒。同時也會有部分教師認為，自身的教學方式並沒有甚麼太大的問題，為何要用一套規準來評鑑自己教得如何？在另一方面，也會認為自身是已通過嚴謹的國家考試，而成為的專業教育者，對於此評鑑因而缺乏認同感，以及認為其必要性也難以彰顯。

（三）評鑑規準的公平性

學校有權力自行決定由教育部所研擬的評鑑規準，但是針對評鑑規準研擬的過程這一方面，由於各校的嚴謹性不同，訂定的評鑑規準適用度也未必適切（張景富、張育銓，2012）。

在評鑑人員這一方面來看，若對於評鑑指標的認知有所不了解，這樣專業性的不足也容易會在評鑑規準上造成公平性的缺失，以上就會造成教師對此評鑑的質疑。

（四）教師專業社群的推行

「同儕互動，經驗交流」是教師專業社群所設置的美意。能夠讓志同道合的教師們，為了共同的教學願景，以及提升自我的專業成長（吳清山，2010），透過教師專業社群讓彼此分享教學經驗、教學技巧等，期以弱化教師單打獨鬥的狀況。但現今推行的狀況，在學校部分，可能會因資源不足、經費申請困難等因素，造成推行的困難。而在教師的部分，某部分教師不願去分享自身的教學方式，在這樣自我隔離、孤立的情況之下，也會使得教師專業社群的推行成效不彰（張德銳、王淑珍，2010）。

三、結語

從提升教師專業成長與素養，進而活化教學品質及班級經營的觀點來看，教師專業發展評鑑的立意是良善的。然而，因政策宣導未達到預定成效、各校評鑑規準不一，加上各校園風氣及教師文化脈絡或教師自身態度的影響，導致學校行政單位推廣無力、教師參與意願低落。是以，筆者針對教師專業發展評鑑所面臨的困境，提出相關建議如下：

（一）善用多元管道，建置訊息傳遞與溝通平台

如為發揮教師專業發展評鑑的功能，主管單位實應建置公開透明之溝通平台；除了提供正確資訊內容，亦可廣納社會各界與教育實務工作者對於評鑑實施的想法，深入對話，以便充分掌握社會訊息，同時有效釐清、評估實際教學需求，進而平衡資源配置上的落差。

（二）充分溝通與傾聽將有助於營造教師專業發展評鑑氛圍

由於教師工作繁瑣、負擔沉重，或因有些資深教師對自我教學的能力有相當的自信…此等因素往往造成教師沒有持續參與進修的動力。加上目前仍有部分教師對於教師專業發展評鑑缺乏正確觀念，認為教師評鑑即是用來考核績效的工具，導致教師對評鑑僅採取觀望或排斥的態度（吳俊憲，2010）。

因此，各校在推動教師專業發展評鑑之際，應先坦誠面對、傾聽教師的各項疑慮，並向教師表明該政策目的和立場。藉由公平、公正的評鑑制度施行，以提升教師的教學品質，促進教師的專業成長，終而深化教師專業發展評鑑之正向意義，塑造以學生學習為主體的教學評鑑文化與氛圍。

（三）建立明確且具體解讀的評鑑規準

此外，為減低教師對評鑑公平性及客觀性的疑慮，教師專業發展評鑑機制的建立應與現行的教師績效考核、不適任教師處理及教師分級制度等項目劃清界線，不可將其評鑑結果

作為審核依據。畢竟教師專業發展評鑑的主要目的係為提供一個可以讓教師針對自我專業的優缺點進行檢視、反思、回饋的系統，以作為日後教學規劃的基本依據。因此，為讓教師專業發展評鑑達到既定效果及營造評鑑制度可行的氛圍，教育行政機關與學校行政單位在研訂評鑑規準內容時，除了應先釐清學校發展方向與充分瞭解校內教師文化之外，亦需聚焦於教學專業內涵上（吳俊憲，2010），積極整合實施機制與評鑑參考規準，進而建立評鑑規準之共識。

（四）建立教師專業成長支援系統以培養教師有效溝通、協同合作、共同解決問題的合作模式

教師專業發展評鑑的實施，乃期盼教師在接受評鑑之後，能有效提升教師專業素養，。是以，就其長遠規劃來看，學校亦應設置跨校資源交流及教師專業學習社群等網絡平台。校外除了提供各校推動經驗與心得分享交流之外，校內則是希望藉由教師不斷地專業對話，進而有效發揮教師同儕良好互動的功效，激發教師主動參與，不吝分享自己的觀點與教學經驗，藉此提昇彼此學習與觀摩，弱化惡性競爭的機會，終而形塑正向的教師專業發展觀念、強化教師對該評鑑之認同，以成為學校革新及永續經營的內建機制。

是以，如何有效推動教師專業發展評鑑，除了教育行政單位應該提供教師檢視自我教學內容與表現等實質支援、評鑑規準之外，其關鍵仍是在

於教師本身。如果教師能摒棄獨善其身的作法，積極培養其主動覺知、反省、實踐的能力，並與別人分享教學經驗與進行專業對話。那麼，教師參與教師專業發展評鑑的工作才能免於形式化，達到真正提升教師專業知能與素養，促進教師專業發展的目的。

參考文獻

- 教師專業發展評鑑網
http://tepd.moe.gov.tw/chinese/04_situation/00_2overview.php
- 教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點修正規定。

- 張景富、張育銓（2012）。教師專業發展評鑑實施之困境。臺灣教育評論月刊，1（7），27-30。

- 吳清山（2010）。從教師MP 3談教師專業學習社群的營造。教師天地，169，12-19。

- 張德銳、王淑珍（2010）。教師專業學習社群在教學輔導教師制度中的發展與實踐。臺北市立教育大學學報，41（1），61-90。

- 吳俊憲（2010）。教師專業發展評鑑—三化取向理念與實務。臺北市：五南。



新課綱，新觀點—能力指標的困境與調整

林永豐

中正大學師資培育中心教授兼主任

一、背景與脈絡

「十二年國民基本教育課程總綱」歷經多年研議，終於於 2014 年 11 月 28 日正式公布（教育部，2014）。新課綱提出多項理念，包括落實適性揚才、素養導向、強調教師專業等等，也納入許多重大的調整與新的元素，例如納入核心素養、學習重點、整併學習領域、減少必修增加選修等等。在這些重大的改革當中，與中小學課程設計與發展有關的重要改變之一，乃是對九年一貫課程中的能力指標進行調整，調整為學習重點雙向細目的架構。

課程綱要是中小學課程設計的依據，而課程綱要中的規範，就影響了中小學課程設計的方式。臺灣中小學課程的實施，長期以來以「教材大綱」的方式，規範課程的內容，直至 2000 年公布的「中小學九年一貫課程綱要」，改以「能力指標」作為課程設計的基礎，不再規範教材的內容。然而，以能力指標作為課程設計依據的方式，歷年來引起不少爭議，導致呼籲改革之聲不斷（黃嘉雄等，2006；歐用生等，2010）。因應十二年國教課程之改革，十二年國民教育課程總綱中，對此一議題的因應方式，乃是提出以學習表現與學習內容兩個向度，架構出以雙向細目為內涵的「學習重點」概念（國教院，2014），欲兼顧強調教材內容與能力養成這兩種學習內涵，而此一學習重點的設計，也意味

一種新取向的課程設計方式，勢必對教育實務的教學現場產生重要的影響。

二、能力指標的設計與爭議

九年一貫課程綱要（教育部，2006）採用了「分段能力指標」的概念，以取代過去課綱中的「教材大綱」，亦即欲以「基本能力」取代過去所重視的「學科知識」，期能培養學生具備帶著走的能力（鄭蕙如、林世華，2004）。不過，這樣的課程設計方式雖然強調了「能力」的養成（成露茜，1999），卻也認為毋須再有「教材內容」的概念。自實施以來，此一理念上的轉換引發頗多爭議。

根據「國民中小學九年一貫課程綱要」（教育部，2008），我國國民中小學課程乃是利用能力指標的設計，以落實課程決定的鬆綁。因此，課程規劃的原則乃是在達成課程目標的大方向下，讓具教師、學校、或是出版社，得以發揮專業來設計課程，只要各版本教科書，抑或是自編教材能夠使學生達到能力指標，則便可以說是達成課程的目的。在課程綱要（教育部，2008）之第四節有關「教材編輯、審查及選用」中，便詳列出此教科書審定制的依據：

（一）國民中小學教科用書應依據課程綱要編輯，並經由審查機關（單位）審定通過後，由學校選用。

審查辦法及標準由教育部另定之。

(二) 除上述審定之教科圖書外，學校得因應地區特性、學生性質與需求，選擇或自行編輯合適的教材，惟全年級或全校且全學期使用之自編自選教材應送交「課程發展委員會」審查。

能力指標的特色之一，乃是一種概括性的課程目標，需要學校教育人員進一步詮釋（李坤崇，2004；陳新轉，2002）。相對於「舊教材」詳細列出教材的大綱及其要領，則主題軸與分段能力指標的規劃，的確給予教師很大的課程決定空間，但相對地，此少數幾條能力指標，會不會太模糊呢？不同的教師在詮釋這些能力指標的時候，會不會歧異太大呢？儘管教育部公布所謂「補充解釋」或「基本內容」，希望各界對能力指標的內涵更更有共識，然而，各界對能力指標的意涵，仍有疑慮。

黃嘉雄、周玉秀、徐超聖、林佩璇、林曜聖等（2006: 84, 86）在其調查研究中，顯示幾乎所有身份的填答者都相當支持：希望在國中小各學習領域課程綱要中，能增訂「內容大綱或細目」，亦即「研訂用以協助學生習得各領域分段能力指標之更具體課程內容要素或大綱」。此外，歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄（2010）在其對九年一貫課程實施現況之評估中，亦有建議：「各學習領域課程綱要宜在能力指標之基礎上，另訂年級基本內容或教材綱要，其規範性或參考規則

依學習領域性質而定（p.2）」、「學術結構邏輯較強的學習領域宜增訂具規範性的各年級基本內容細目或教材綱要，其他學習領域則增訂具參考性的年段內容細目或教材大綱」（p.7）

事實上，在現行的各領域課綱之中，除了國文與綜合領域之外，各科均已在能力指標的概念之外，陸續另行發展出與內容相關的內涵（教育部，2008）。茲整理列舉如下：

1. 英語領域：主題與題材、溝通功能、常用 2000 字、基本語言結構等。
2. 數學領域：分年細目。
3. 社會領域：基本內容。
4. 自然領域：教材內容要項/細目。
5. 藝術與人文領域：教材內容。
6. 健康與體育領域：主題軸內涵說明。
7. 生活領域：教學設計內容要項。

三、十二年國教課程與學習重點

十二年國民基本教育課程總綱則提出「學習重點」的新概念，並以此作為中小學課程設計的基礎，即反映出上述的實務檢討。有關學習重點概念之說明，最早始於「十二年國教課程發展指引（蔡清田，2013；國教院，2014: 8）」，復於「十二年國民基本教

育課程總綱」中有所規範，並明確指出「各領域/科目的課程綱要研修需參照「十二年國民基本教育課程發展指引」，考量領域/科目的理念與目標，結合或呼應核心素養具體內涵，以發展及訂定...「各領域/科目學習重點（含學習表現與學習內容）」（教育部，2014:3）。

學習重點的內涵包括了「學習表現」與「學習內容」兩個向度，並據以構成一個雙向細目架構（表 1）。此一架構將是各領域/科目用以引導課程設計、教材發展、教科書審查及學習評量等的依據，並配合教學加以實踐。領域/科目學習重點的架構提供各領域/科目教材設計的彈性，在不同版本教材中，學習表現與學習內容可以有不同的對應關係（國教院，2014:8）。

兩個向度的內涵分別說明如下（國教院，2014:8-9）：

（一）學習表現

學習表現是強調以學習者為中心的概念，學習表現重視認知、情意與技能之學習展現，代表該領域/科目的非「內容」向度，應能具體展現或呼應該領域/科目核心素養。認知向度包括記憶、理解、應用、分析、評鑑、創造等層次；情意向度包括接受、反應、評價、價值組織、價值性格化等層次；技能向度包括感知、準備狀態、引導反應（或模仿）、機械化、複雜的外在反應、調整、獨創等層次。

（二）學習內容

學習內容需能涵蓋該領域/科目之重要事實、概念、原理原則、技能、態度與後設認知等知識。學習內容是該領域/科目重要的、基礎的內容，學校、地方政府或出版社得依其專業需求與特性，將學習內容做適當的轉化，以發展適當的教材。

根據上述說明，「學習表現」的概念著重的是認知歷程、情意與技能面向，強調的是教材中不屬於內容層面的學習，性質上非常接近既有中小學課程中的「能力指標」，抑或是高中課程中的「核心能力」。相對地，「學習內容」則以知識為主要內涵，性質上即是各領域既有課程中的基本內容、分年細目、內容要項或內涵說明等等。此外，學習內容指的是該領域或科目內基本的、重要的內涵，而毋須像過去的教材大綱那樣列出所有的項目。新課綱中的學習重點概念等於是納入了既有課綱中重要的元素，但又進一步提出了明確的雙向細目架構。

四、新課綱的差異與特色

根據上述的分析，本文主張：與過去九年一貫課程中的課程設計理念相較，上述學習重點的雙向細目架構及其內涵至少展現了下列幾項差異與特色：

（一）九年一貫課程中獨尊能力指標的概念；而新課綱中的雙向架構則兼顧了學習內容與學習歷程兩類學習內涵。

(二) 九年一貫課程中以強調線性開展的 Bloom 舊版教育目標（1956）為基礎；而新的架構呼應了 Anderson & Krathwohl（2001）的新版教育目標理念，突顯了知識與認知歷程同等重要。

九年一貫課程強調歷程模式，淡化目標模式的色彩；相對地，在學習重點的雙向架構中，學習內容的課程設計可以目標模式為主，學習表現的課程設計則以歷程模式為主，亦即兼顧了兩類課程設計模式之優點。

參考文獻

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.)(2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (Eds) (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- 成露茜（1999）。落實基本能力教育的一個實驗方案。*邁向課程新紀元-九年一貫課程研討會論文集*。臺北：教材研究發展學會。
- 李坤崇（2004）。能力指標轉化教學、評量的理念與實例。*教育研究月刊*，126，122-135。
- 國教院（2014）。*十二年國民基本教育課程發展指引*。臺北：國家教育研究院。
- 教育部（2008）。*國民中小學九年一貫課程綱要*。臺北：教育部。
- 教育部（2014）。*十二年國民基本教育課程綱要總綱*（中華民國103年11月28日，臺教授國部字第1030135678A號）。臺北：教育部。
- 陳新轉（2002）。能力指標轉化模式（二）：能力指標之「能力表徵」課程轉化模式。黃炳煌（主編），*社會學習領域課程設計與教學策略*，95-122。臺北：師大書苑。
- 黃光雄、蔡清田（2009）。*課程設計-理論與實際*。臺北：五南
- 黃光雄等譯（1983）。*認知領域目標分類*。高雄：復文。
- 黃嘉雄、周玉秀、徐超聖、林佩璇、林曜聖等（2006）。*國民中小學教科書未來政策專案評估工作計畫成果報告*。臺北：臺北教育大學國民教育學系。
- 歐用生、李建興、郭添財、黃嘉雄（2010）。*九年一貫課程實施現況之評估*。行政院研考會委託研究報告（RDERDEC-DEC-098-026）。
- 蔡清田、陳伯璋、陳延興、林永豐、盧美貴、黃月美、方德隆、陳聖謨、高新建、李懿芳（2013）。*12年國民基本教育課程體系發展指引草案擬*

議研究。臺北：國教院。

■ 鄭蕙如、林世華（2004）。Bloom 認知領域教育目標分類修訂版理論與

實務探討 – 以九年一貫課程數學領域分段能力指標為例。臺東大學教育學報，15（2），247-274。

表 1 學習重點的雙向細目架構示意圖（以國中社會領域為例）

學習內容向度		學習表現向度	5- IV -1	5- IV -2	5- IV -3
			能利用二手資料，進行歷史推論	能利用一手資料，進行歷史推論	能利用一手資料推論，並提出假設。
第四學習階段	七年級	2-7-6 戰後的臺灣（1.二二八事件；2.戒嚴體制的建立；3.民主化的歷程；4.工業化社會的形成）		第一單元	第一單元
	八年級	3-8-6 早期中國文化的發展（中國文化的起源）...	第六單元	第六單元	
	九年級	4-9-6 歐亞地區古典文明的發展（1.希臘文明特色；2.羅馬帝國與基督教興起；3.恆河流域印度文明...）	第九單元		



「研究日誌」對於行動研究者之重要性

朱慶文

靜宜大學教育研究所在職專班

一、前言

投身於行動研究中，「研究日誌」對於一個研究者是重要的。依照「研究」的本質來看，「研究」是求真的一種過程。因為「研究」可以幫助研究者改變自己於研究者的視框下所見到之限制。更進一步說，「視框」是研究者於經驗下對事物所賦予的意義，然研究者的視框何以需要改變？因為為了更接近真實的現象，研究者需於同一經驗運用不同視框下賦予不同的意義與理解。

(一) 視框對研究者之影響

因為我們平時大都只是透過單一視框看待世界，以致於世界是透過自己視框之所見，因此在此視框中是研究者所能理解的範圍，然而「研究」的目的是為幫助研究者，看見自己於視框中所見的不足，甚至跳脫既定的視框，這提醒著研究者的推論中，是否隱藏了許多自己在視框中所得符號之理解。但是，視框外的世界實在太豐富，太多是屬於沒有視框的世界，因此，研究目的希望透過自己的視框，蒐集並且組織研究者於視框中所看見，以及那些研究者慣於忽略的部分，研究者可以透過自我覺察，將此觀察結果，以研究日誌之方式紀錄之。

二、研究日誌之相關影響

(一) 研究日誌對於視框之影響

研究者在透過書寫研究日誌的過程中，有助於使視框更加多元，研究者能看見每一個事件背後原因，發覺它是有著不同的經驗、文化與脈絡的，因此透過研究日誌來開拓多元的視框，可以使研究者更能看見不同的世界。這同時也意味多元的視框，可以增加研究者的視框的寬度，使其可以對同一經驗有更多的理解，其有助於改變、調整研究者的立場與價值，甚至也可能選擇於不同於過去之立場，然而這全要歸功於不同的看見，使研究者有著不同的行動選擇。

(二) 研究日誌對自我覺知的影響

早先於歐洲文化中研究進行時，撰寫日誌是為了增加自我了解、增進對自我困惑的覺察，研究者可以藉由撰寫研究日誌，使研究者可以透過日誌、對話，提醒自己避免失焦及偏頗，這是因為我們於自己的視框內的批判常常是過於強烈的。

試想，有多少人可以因為環境的變化而改變自己來適應環境呢？有時當發覺自己在環境的制度下，有委身他人屋簷之感受時，如何能提升自身視野而不受環境影響，其關鍵在於覺知力，然覺知的關鍵在於研究者清不清楚自己的價值與需要。

(三) 研究日誌對行動選擇之影響

在我們對於所欲研究的對象，有

了認識之後，會面臨到一項行動的選擇與判斷，透過行動研究可改變自己的覺知，就不會因為不懂或害怕而遮蔽自己的覺知，因此，此時研究者若擁有了覺知，即使在他人矮簷下待得再久，研究者的視框是不會受到影響的。

當研究者開始寫行動日誌，是為了透過自己的視框去思考如何過濾與組織時，透過研究者不斷的練習並組織架構自己的觀點，因此研究者真正可以改善的是自己的覺知能力，並且可以提升覺知。

(四) 研究日誌對行動研究的影響

做好研究跟好好生活，其實是同一件事情。過去的人常感覺快樂、滿足，因此感恩的人似乎比現在多一些，現代的人縱使已經是地位崇高，但還是常覺得不快樂。做行動研究可以使研究者可以好好欣賞這個世界，我們對於自己所處的世界，越來越有覺知，然後我們「看」就只是「看」，「聽」就只是「聽」，跳脫自己常常是充滿判斷而不自覺。即便有了判斷，也可以覺知不堅持自己的判斷，並隨時調適。透過研究日誌檢視視框，就可以使人覺察研究者的認知與真實的世界是有所不同的，而行動研究就真實地呈現出一位研究者之所見。

三、 研究日誌的重要性

為何撰寫研究日誌是如此重要？因為我們常被制約而不自知，記錄下所見的結果在研究日誌中，讓我們比

較有可能去比較。我們對自己如何認識世界，自己或許也不知道，但是透過日誌的紀錄，可以看出不同的脈絡。每一個的視框是不一樣的，每一個人的理念是如何組織，每個人都是不同的，因為這不一樣，若可以找到研究同伴相互切磋並且加以記錄，會因此而有所收獲的。「reflection」常是可以幫助自己覺知，在持續地寫日誌，並且與他人對話中會產生了比較，於比較的差異，可使研究者產生覺知。

四、 研究日誌的目的

(一) 檢視自己的視框

研究者撰寫研究日誌其目的是：可以看出自己是以何種狀態去觀察，透過撰寫日誌，盡可能把細節寫下來，如此便可覺知能力更加提升、開放，可避免自己不要掉入自己的慣性之中。

(二) 是一種毅力的培養與記憶好的生活必需有好體力。

開始寫日誌時，其實已經開始在訓練自己的毅力，而且有很多人無法與痛苦相處的能力，以致無法跨越該研究所預見之困難點。因此研究者是需要拿起筆寫點東西來，幫助自己檢視自身的視框，然這樣的能力是需要有毅力可以藉由不斷的練習加以改善文字的表達力。比方說，可以先試寫自己的生命的敘說，當研究者著手去撰寫時，腦袋會突然想起一些事，而這些記憶有些時候會使自己非常震

撼，甚至會驚覺人的記憶是非常神奇，我們以為已經忘記，但是其實沒有。除了視框之外，訊息是如何儲存、歸類也是非常龐大的工作，越是無聊，越是要跳脫視框，如果當下不寫出來，此訊息下次會自動歸位，就像石頭沉入大海般，下次想要提取時，就怎麼也找不到了，但是，如果研究者能看看之前所寫下的日誌，所遺忘的訊息，有可能會因為這日誌之紀錄而浮現出來。

(三) 研究日誌有助記憶提取

隨機的寫下上課所感，下課回去之後，盡快地寫下你腦袋中還有印象的幾個重點，幾個鐘頭後，再去看自己所提點的文字中，透過紀錄後再次提取出來，按照研究者個人的經驗是：第一次寫日誌時，要是那沒想到的部分，通常是晚些時間會再冒出來，因此研究者會發現儲存與回憶時常不一致，以致每次回憶時；常是處在理智層面，而不容易被想到的部分就是研究者慣性的忽略。

(四) 小結

因此，真正的研究是幫助研究者能有意志去做一件事，並且於研究中建構自己的邏輯與知識，研究者必須知道，從自己所觀察與組織下，所建構出的知識遠比了解其他人的理論來的重要。

五、結語

(一) 學校教育給予我們太多理論，使

得學生所擁有的知識變得如此支離破碎。開始寫日誌，可以使其已經被教育弄得支離破碎的現況，開始被整合，我們每個人都應是完整的，因此也可以從「研究」開始，真正體會自己的邏輯與詮釋是重要的，進而有能力去重新思考，過去自己建立之知識架構的可信度為何。

(二) 知識論的危險是因人類的根本問題來自於人的傲慢自大，人相信自己所認識的世界，因此透過反思與紀錄則是檢視自己忽略之處的好方法。透過每日的研究日誌，它看似是傳統的方法，但在整理自己生命的經驗過程中，那些被遺忘的記憶，有時卻是一種帶著不被諒解與誤解的，於是這種被誤解與不被接納的記憶，通常它在自己的視框中，竟是被排除在外的。

(三) 不要輕忽生活中的每一個小小線索，我們相信生命是自己的，而且它是環環相扣的，如果我們常受限於我們所能感知的世界，那生命就會越來越不豐富，因而與社會容易產生代溝。即便你現在過得很好，但是過去有可能也是辛苦的、不被諒解的，但那些被忽略或被排除的記憶，就容易使人欠缺同理他人的能力，如果能喚醒自己幼年的經驗，也曾是如此並且好好咀嚼自己的生命，讓自己可以更細緻的去記錄與回想，便能使情感更加豐富，更有包容力。

(四) 人，願意成長，是願意去經驗自己的好惡，然後放開後再過濾，接著組織之後再不斷的練習，我們的覺知力就會慢慢的被提升，當自己寫著看似無意義的枝節細末時，一字一句都是在鍛鍊自己的覺知力，訓練自己如何組織、判斷、架構出與世界真理接近的架構。

(五) 知道以上的原則之後，照著做就會是比較好的練習，但是我們不可能照著做就要求完全沒落差，一開始都是選擇比較粗的視框，然後才慢慢轉為細膩的視框去看。有一個判斷，而這判斷是根據自己的知識去組織，然後經過濾、組織，然後再去判斷，不封閉自己，且願意以讓自己視野擴大的方式去看世界，並且堅持、持續的覺知而不疲倦，根據更豐富的資訊做出反應，不要被不相信的事所侷限，就能更趨近於真實的世界。

總之，於研究問題開始之際，也就是著手寫研究日誌之始，研究者為了改善自己的視框，留下一些線索與歷程讓改變有所改變。研究最重要的核心是覺知，於研究者知道自己所知是有所限制，並要學會如何做「研究」，了解到「研究」這件事是沒人可以教的，自己的研究要自己做，相信自己的研究是有著一種特有的技術，並且是有著人生價值與邏輯性的，尊

重每個人有自己的想法，藉由說明與溝通，了解每個人的立場與考量，可讓研究趨近更加完善。真理是越辯越明，相信如果是出於善意的建議，會使研究及研究者做得更好，如此才能享受研究帶給自己的改變與成長。

參考文獻

- 潘世尊（2005）。*教育行動研究－理論、實踐與反省*。臺北：心理。
- 潘世尊（2007）。*教育、理論與行動研究*。台北：華騰。
- 李新民（2003）。臺灣與瑞典幼兒教保體制差異之探討。*樹德科技大學學報*，5(1)，93-110。
- 夏林清（1997）。*行動研究方法導論－教師動手做研究*。台北：遠流，40－44。
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: A introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Mills, G. E. (2000). *Action research: A guide for the teacher researcher*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

臺灣教育評論月刊稿約

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

壹、本刊宗旨

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

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

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

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

參、文章長度及格式

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

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

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

中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225
戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

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

- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。
- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 三、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

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

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

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請電郵至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。

臺灣教育評論月刊第四卷第二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「中小學大校問題」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第四卷第二期將於 2015 年 02 月 01 日發行，截稿日為 2015 年 12 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

當大家關心「少子化」與「小班小校」現象之際，很多人可能不知道臺灣還有許多中小學是「大校」的情形。目前(103 學年度)，仍有許多國中小之全校班級數超過 60 班（或學生總人數超過 2000 人）。這樣的規模與學生數，除了可能影響學生的活動空間以外，也會在課務安排、教室、資源的使用、甚至是學校計畫的執行造成影響。是什麼原因促成了這些「大校」？「中小學大校」可能的利弊得失為何？如何解決「中小學大校」所衍生的問題？另外，怎樣的學校規模較為適切？這些問題都是本期主題所關注的重要焦點，希望投稿者可以提出您的觀點與建議。

臺灣教育評論月刊第四卷第三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大學流浪教師」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第四卷第三期將於 **2015年3月1日** 發行，截稿日為 **2015年1月25日**。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近十餘年來，臺灣的高等教育市場開放得太快，大學生增加了，大學教授也跟著增加了。然而，就在這幾年裡，少子化帶來莫大衝擊，大學招生已經是「粥多僧少」的反現象，大學生素質降低、缺額問題的嚴重性，媒體報導在接下來的幾年內，臺灣的大學在招生和辦學上將面臨「東倒西歪、南傾北斜」的窘境。如此一來，有許多大學教師將面臨被資遣或解聘的命運，尤以私立大學的問題最為棘手。另外一個問題是，臺灣培養出太多的博士，但因為現今高等教育市場萎縮，也造成失業博士的問題。大學流浪教師與博士失業問題層出不窮，故本期評論主題訂為「大學流浪教師」，投稿者可針對問題來源、解決策略、法令規定、政策修改或案例問題與檢討進行評論，希冀藉以找出解決大學流浪教師應有的正確理念觀點和實際作法，提供學校和教師參考。

第四卷第三期輪值主編

吳俊憲

靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授

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：

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

中 華 民 國 年 月 日

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)2633-6101。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄，43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室靜宜大學教育研究所 [臺灣教育評論學會]。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

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

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

2. 傳真：(04) 2633-6101

3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、會費繳交方式：

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

2. 匯款：局號：0141472 帳號：0039225

戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑

3. 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

伍、臺評學會連繫資訊

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

會址：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室

靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw