

2015年7月

第4卷 第7期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 學貸讀大學

究竟大學學費應採高學費政策或是低學費政策，在國內是一個爭論不休的議題。然而，不可否認的，受到市場化意識形態與國家財政惡化等影響，在我國尚屬低廉的大學學費對大多數低所得家庭已經造成相當程度的負擔，進而影響其子女就讀大學的機會。為此，政府乃設置就學貸款，以協助前述家庭之子女能順利完成大學學業.....



臺灣教育評論學會 出版

發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

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）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳伯璋（法鼓文理學院講座教授）
白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）	游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）
李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）	黃秀霜（國立臺南大學校長）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）	楊思偉（明道大學課程與教學研究所講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所暨教育學系教授）	潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

2015年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方金雅（國立高雄師範大學師資培育中心副教授兼主任）	孫麗卿（國立嘉義大學幼兒教育學系助理教授）
王金國（靜宜大學師資培育中心教授）	胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
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）	陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授兼所長）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
李崗（國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授）	游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
林永豐（國立中正大學師資培育中心教授兼主任）	楊國揚（國家教育研究院助理研究員兼代中心主任）
林亞娟（大葉大學歐洲文化與旅遊學士學位學程助理教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授）

輪值主編

評論文章 翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）

專論文章 吳俊憲（靜宜大學教育研究所兼所長紀師資培育中心主任）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）

當期執編 汪成琳
文字編輯 林意珊、莊雅惠、方信翰（臺灣教育評論學會行政助理）
美術編輯 紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）
封面設計 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
10610 臺北市大安區和平東路一段162號
電話：02-77343442 FAX：02-23518481

聯絡人：莊雅惠、方信翰
E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 4 No. 7, July. 1, 2015

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

Lee, Lung-Sheng (Professor, National Taiwan Normal University)

Deputy Editor

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

Executive Editor

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

2015 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Po-Chang (Chair Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts)
Fang, Chih-Hua (Associate Professor, University of Taipei)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (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, University of Taipei)
Chen, Li-Hua (Professor, Tamkang University)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affairs, Huafan University)
Chiu, Ai-Ling (Associate Professor, National Kaohsiung Normal University)
Fang, Chin-Ya (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 (Associate Professor, Dayeh University)
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, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
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: Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Essay Articles: Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Managing Editor

Wang, Cheng-Lin

Text Editors

Lin, Yi-Shan ; Chuang, Ya-Hui ; Fang, Xin-Han (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.162, Sec. 1, Hopping East Road, Daan Dist, Taipei City 10610 Taiwan
Tel : 02-77343442 FAX : 02-23518481

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

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

由於受到市場化意識型態的影響與長期經濟不景氣的衝擊，再加上為了維持高等教育的水準，不僅高等教育所需經費節節攀升，調高高等教育學費的舉措也蠢蠢欲動。雖然，我國高等教育的學費和鄰近國家比較起來，還是相對低廉的。可是，我國國民所得和鄰近國家比較，也是偏低的。因此，目前的大學學費，實際上，已經成為家庭一筆負擔相當重的支出。此一問題如果不思解決，而任其惡化的話，恐怕不久的將來，臺灣的高等教育將成為權貴階級的裝飾品，以及非權貴階級的奢侈品。政府為了解決上述諸問題乃訂定大學就學貸款政策，協助部分家庭解決因為經濟因素導致難以就讀大學的困境。然而，大學學貸政策的成敗功過，卻是眾說紛紜、莫衷一是。

本期主題為「學貸讀大學」，收錄五篇來自大學教授、專家學者及研究生的深刻評論，分別從國外的政策法令制度，學術理論派別，國內的制度措施，行政經驗，以及自身的體驗，深入討論大學學貸的問題。就國外的評析討論而言，除了深入剖析討論國外的法令與政策制度之外，也提出對國內的啟示與建議。就理論派別的論述探究而言，除了就各理論派別的社會公平主張進行析論之外，更以之檢視國內大學學貸之社會公平的問題，最後提出就社會公平正義的立論主張中，較為適切的大學學貸的政策規畫。就國內現行大學學貸制度與親身經驗而言，更提出了深刻的針砭之見和具體建議。相信對我國大學學貸的未來走向，一定可以產生明顯程度的影響與貢獻。

在自由評論方面，本期刊登二十四篇頗具深度與廣度、論述與探析的優秀作品。探討的主題從寫作教學、教學效能、教學技能與教學理論、學習理論，到專業社群與專業成長、師資培育、教師領導，再到學生創業、校長領導；更推而至十二年國教政策、課程理論與政策、技職教育、實驗教育、社區與學校關係。探討的主題相當廣泛，論述的主軸十分多元，探析的角度有從實務觀察出發者，有從行政經驗分享者，有從學理基礎起始者。這些都具有相當的啟發性、可讀性、與交流性。也都值得閱讀與參考。值此刊行之際，謹綴數語，以饗讀者。

翁福元

第四卷第七期輪值主編
國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳易芬

第四卷第七期輪值主編
國立台中教育大學諮商與應用心理學系副教授

第四卷 第七期

本期主題：學貸讀大學

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

黃政傑 哈佛和史坦佛助學的啟示 / 1

陳英俊

范熾文 從消費借貸法律觀點評析大學生就學貸款政策之因應 / 9

湯惠玲

林政逸 從我國就學貸款談高等教育成本分擔 / 15

蕭國倉 從社會公平論看學貸讀大學的問題與因應 / 18

李家宗 入學公平 V.S. 學貸呆帳－澳洲學貸最新改革趨勢之省思 / 28

自由評論

王為國 以專業社群促進實習生的專業成長 / 35

陳玉娟 師資培育新紀元－影響碩士級公費師資生考試成績之背景因素探討 / 37

張芬芬

張嘉育 十二年國教「議題融入課程」規劃芻議：實施要點 / 43

李隆盛

楊叔蓉 善用主動學習轉化課堂教學 / 50

王金國	提高教學的「CP值」／ 55
林耀榮	領導成員交換理論在校長領導之啟示／ 57
廖婉如	
羅榮尹	打破性別分工—從家庭層面觀看性別教育的重要性／ 62
吳善揮	香港中國歷史科課程的反思與檢討／ 64
康以諾	「鐘點站」上的挑戰：國民小學教師的物化現象／ 71
呂秀蓮	形式主義的師資職前「教育實習」改革刻不容緩／ 78
孫淑偵	
孫國華	國民小學教師領導困境初探／ 86
邱慧玲	
謝傳崇	有效教師專業成長方案的特徵與規劃／ 90
劉紫淳	美容美髮建教合作教育班學生創業意圖之探討—以新北市某一高職學校為例／ 97
林亞娟	瑞士職業教育與洛桑模式對臺灣餐旅教育的啟示／ 103
高又淑	教師工作環境與教學品質／ 109
李佩玲	大學生校園課外學習經驗與真誠領導的關係／ 111
王聖元	從急救推廣中看見教育的價值／ 117
許思景	
何慧群	小一新生同儕關係與學校適應之因應策略／ 120
鄭群楷	以教學效能觀點規劃教學實習課程／ 125
張容禎	
許國忠	正向心理學在國小適性輔導的實踐初探／ 129
梁佳蓁	情境學習理論與幼兒教育課程的運用與實踐／ 136
顏崇凱	混成式學習教學實驗研究／ 141
洪惠婷	見證愛與教育的力量：行政協助教學、社會資源支援學校教育實例／ 145

李麗玉

林秀俐 難為了「兼任輔導」老師／ 149

專論文章

林官蓓

陳建志 高雄市國民中小學教學輔導教師制度之研究／ 152

陳瑞庭

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約／ 182

臺灣教育評論月刊第四卷第八期評論主題背景及撰稿重點說明／ 185

臺灣教育評論月刊第四卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明／ 186

臺灣教育評論月刊 2015 年 1 月至 2015 年 12 月各期主題／ 187

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書／ 188

臺灣教育評論月刊投稿資料表／ 189

入會說明／ 190

入會申請書／ 192

封底

哈佛和史坦佛助學的啟示

黃政傑

靜宜大學教育研究所講座教授

臺灣教育評論學會理事

中華民國課程與教學學會理事長

一、前言

國內大學發展遭遇到的問題很多，其中之一是學費問題，每次要調漲學費，學生群起反對，因而大多數大學未能配合物價漲幅調漲學費，支應辦學開銷。部分幸運的大學得到政府頂大計畫及教學卓越計畫的經費補助，私立學校尚有私校獎補助經費挹注（聯合報，2015.5.13），其它學校則過著巧婦難為無米之炊的日子。即便如此，大學生繳不起學費的狀況十分常見，因而大量仰賴就學貸款來繳學雜費，就學期間就背了一身學貸。此外大學生進入大學忙著打工賺錢來付生活開銷，無法專心向學，顯示教育部及大學只知做頂大計畫及教卓計畫拼排名，但對大學生就學輔助措施則有待加強。借了很多錢讀大學，但大學生畢業後在國內就業不易、收入普遍低落，不少人到澳大利亞及其它較先進國家從事艱困行業工作，以便多賺一些收入，早日償還學貸的報導，時有所聞。要解決國內大學助學的困境，國外知名大學高學費政策下如何助學的做法或許會有參考價值。本文先介紹國際知名學府哈佛大學和史坦佛大學的助學措施，及美國高教法案的裴爾補助金，再討論其對我國大學助學的啟示，以收他山之攻錯之用。

二、哈佛和史坦佛的助學措施

（一）哈佛大學的助學措施

創於 1636 年的哈佛大學，目前共有十個學位授予學院，2.1 萬個學生，其中大學生 6,700 人，研究所和專業學院的學生約 14,500 人，教師 2,400 人，有 47 位諾貝爾獎得主，附設教學醫院還有 10,400 學術職稱的人員(Harvard University, 2015a)。圖書館館藏高達 1,890 萬冊，館員接近一千人。2013 會計年度的收支 42 億美元，2014 會計年度的捐贈是 364 億美元。

像哈佛這樣的私立大學，學生和家長在選擇大學時，都會想到是否讀得起。哈佛大學給的答案是絕對可以，讀哈佛和讀百分之九十美國人讀的公立大學一樣省或更省，而且對外國學生相同對待。不論是誰入學前申請該校財務資助，一點都不影響其進哈佛就讀的機會。哈佛大學採取的是「需求盲目入學許可政策」(Need-blind admission policy) 有別於許多大學所採取的「需求敏覺入學許可政策」(need-sensitive admission policy) (Harvard University, 2015b)。需求盲目入學政策的目的是，在招收具有發展潛能的學生進入哈佛就讀，不讓家境成為就讀哈佛的阻礙，為此哈佛大學擬訂了一個革命性的財務資助計畫，確保每位得到入學許可的學生讀得起哈

佛。這個資助計畫採取一對一方式，針對每位學生的家庭財務狀況及其需求加以分析了解，一旦確定了家庭和學生的需求，就會提出一個綜合協助的財務計畫，以資助學生入學後的開銷(Harvard University, 2015b)。

此一資助計畫不會要求學生去貸款，2014 學年有 65% 以上的哈佛大學學生接受這個獎學金資助，他們平均的獎學金金額是 46,000 美元，平均每人每年只要付 11,500 美元的費用。自 2007 年以來，哈佛投資於學生就學財務資助的成長超過 70% 以上，自每年 9,660 萬攀升到 1 億 6,600 萬美元。2012 學年度，學生的家庭收入低於 65,000 美元及相當於該收入的資產水準，讀哈佛大學部一般是不用付費的；家庭年收入在 65,000-150,000 之間者，約要繳交收入的 0-10% 做為學費，視個別情況而定。即使家庭收入超過前述額度，也有機會得到財務資助。學生和家長可以利用該校的學費計算軟體，估計其一年在哈佛要繳交多少學費。2015 學年哈佛大學部的學費是 45,278 美元，加上膳宿及雜費是 60,659 美元。

(二) 史坦佛大學的助學措施

史坦佛大學(Stanford University, 2015)創於 1885 年，但於 1891 年才開學，2014 學年共有七個學院，大學生 7,018 人，研究生 9,118 人，合計 16,136 人，教師 2,118 人，生師比 4:1，校園裡有 21 位諾貝爾獎得主，年度預算是 51 億美元 (其中 8% 是 SLAC 國家加速實驗室的預算)。到 2014 年 8 月底外界對史坦佛的捐贈共有 214 億美元，2013

學年度自 82,300 位捐款人募得 9 億 2,850 萬美元。

史坦佛大學對美國公民及永久居民採取「需求盲目入學許可政策」，學生入學許可的核定與他們的財務條件是否讀得起該大學無關。該校對發給入學許可的學生計算其財務需求，提供綜合性的財務協助方案，約有 80% 的大學生接受各種校內外的財務協助，有 48% 的學生取得需求本位獎學金 (need-based scholarship)，需要長期貸款者只有 4.1%，在學工讀者只有 3.4%。2013 學年史坦佛的獎學金來源，有學校一般基金、現金贈與(非運動)、捐助收入 (非運動)、商標收入、運動獎學金、學系獎學金、聯邦裴爾補助金 (Federal Pell Grants, FPG)、聯邦追加補助金、其它聯邦補助金、州補助款、其它校外獎學金等，合計共有 1 億 6,605 多萬美元 (Stanford University, 2015, p.17)，其中以前三項和第五項的金額最大。

三、美國的裴爾補助金方案

從史坦佛所列出的獎學金來源發現，特別值得討論的是聯邦裴爾助學金(FPG)，它原來是美國國會於 1965 年通過的高等教育法案 (The Higher Education Act of 1965, HEA)所創，該法案由強森總統簽署 (Lyndon B. Johnson)實施，以協助及改善美國的高等教育，立法旨意在協助中低收入學生就讀大學。該法案第四章為學生就學協助方案，包含學生助學金及貸款，簡稱第四章方案(The Title IV Programs)(U.S. Department of Education, 2015; Wikipedia, 2015b)。

1972 年高教法案修訂，羅德島 (Rhode Island) 選出的民主黨參議員裴 (Claiborne Pell)，主導 HEA 第四章的修訂，重新授權(reauthorization)三個校園本位方案：經濟機會補助金方案、聯邦直接學生貸款方案、聯邦追加教育機會補助金方案。後來為表彰裴爾參議員對促進中低收入家庭學生的高教機會所作的努力，乃以 FPG(Federal Pell Grant)稱呼經濟機會補助金方案。此後第四章方案每隔五、六年必須經由國會重新授權，始得繼續編列預算辦理。

FPG 與就學貸款不同，它是由美國聯邦政府補助財務上有需求的學生就讀大學之用，限於取得第一個學士學位，或者就讀後中等教育機構的學士後學程(例如學士後師資培育)，學生領取的助學金未來不用償還。FPG 原稱基本教育機會補助金(the Basic Educational Opportunity Grant)，是整套學生財務補助的最基本數，其上可再加上其它形式的補助，到達評估出來的最高需求(Wikipedia, 2015b)。FPG 以需求為本位，學生可以把補助金用在為數 5,400 所簽約的後中等教育機構就學，助學金額度由美國教育部依國會所訂的標準化公式計算，公式上的主要項目是學生預期的家庭分擔金額(the student's expected family contribution)或財務需求、入學所需費用(the cost of attendance)、全時或部分時間就學及就學期間(U.S. Department of Education, 2015)。2011 學年 FPG 最多的補助金額度是 5,550 美元。

1992 年美國國會再修正 HEA，授予教育部「實驗據點」的權限，教育部乃開始在第四章規範下進行許多實驗，允許大學院校申請測試運作聯邦學生補助方案的變通方法。幾項新的實驗包括(教育部駐紐約辦事處教育組，2014.10.6)：學生得依據其實際所學，而非依據其所花費於課程的總時間，獲得聯邦學生助學金；高教機構得彈性提供聯邦學生助學金，給自訂時程修習能力本位教育課程(self-paced competency-based education programs)的學生；高教機構可在同一課程方案內混用直接評量課業(direct assessment coursework)及學分時數課業(credit hour coursework)；允許聯邦學生助學金支付大學入學前的學習評量，進而得以減少修業時間；鼓勵聯邦工讀基金(federal work study funds)用於大學生輔導高中生進行大學入學準備、申請學生助學金、職涯諮商以及財務素養等領域。此外，美國教育部亦提供 FPG 給學生，就讀符合地方勞動需求的短期訓練課程。

四、討論

美國推動需求本位獎學金政策，其中的需求(need)是指，學生需要財務資助才能負擔得起大學入學的開銷之謂，亦即需求是指需要的資助是多是少(Kantrowitz, 2015; UNIGO, 2015)。學生讀大學，在經濟條件上到底有多少需求，正是美國大學要重視的，招生時對申請者要採取需求盲目(need blind)政策或是需求敏感(need sensitive)政策，大學各有想法(Wikipedia, 2015b)。需求盲目是指學生

申請入學的評估過程當中，其能否負擔得起大學學雜費開銷，不會影響審查通過與否，即入學許可的發給純然以申請者的學術能力高下而定。需求敏覺，又稱需求識覺(need aware)，是指大學知道申請者申請財務資助，在決定是否給予入學許可時必須衡量，所以審查過程中要求看申請者的財務資料，受影響比較大的是學術能力位於後段邊緣的申請者(Kantrowitz, 2015; UNIGO, 2015)。透過需求本位獎學金的協助，學生進入大學就讀，可能因家境差異而繳交不同額度的學雜費。

需求盲目入學許可政策，並不意指大學給予申請者入學許可後，就全然負擔其入學就讀所需的開銷，而要看大學採取的需求本位獎學金政策為何。需求本位獎學金，依學生的不同需求給予差別性的資助，大部份大學只給予美國國內學生符應其需求的財務資助，只有少數大學擴及國際學生。需求盲目或需求敏覺，只是就入學許可的決定而言，至於學生入學就讀得到什麼資助，則要另外審視大學對學生的財務協助政策(Kantrowitz, 2015)。需求盲目入學許可政策對各大學而言，定義上並不完全相同，目前美國只有六所大學的需求盲目入學許可政策，承諾給予取得入學許可的國內外學生有需求者全部的協助，這些大學是麻州理工學院(Massachusetts Institute of Technology, MIT)、哈佛大學(Harvard University)、普林斯頓大學(Princeton University)、耶魯大學(Yale University)、達特茅斯學院(Dartmouth College)、安姆荷斯特學院(Amherst

College)，都是聲望很高、財務狀況很好的大學。

由哈佛和史坦佛兩校的助學方案可見，兩校均採取需求盲目入學許可政策，於學生錄取時再個別針對學生就學的經費需求評估，提供其不足數的獎學金(需求本位獎學金)，這些獎學金未來不必償還，在學時也不必用工作回報，學生只要專心讀書。兩校的差別點在於，哈佛針對國內外就學的大學生都採取需求本位獎學金政策，史坦佛只針對美國國內就學者。大學生得到需求本位獎學金者，哈佛的比例是 65%，史坦佛的比例是 48%，都很高，學校還有其它校內外的助學管道，學生需要藉由工讀或貸款求學的比例很少。需求本位獎學金是依公式計算，得出每個學生的需求數予以獎助，以符應大學生的需求。

值得注意的是哈佛和史坦佛都屬私立大學，但都是公益化辦學，全球知名，得天獨厚，募款積極，成果優良，社會各界踴躍捐贈其助學、辦學所需經費，兩校對於學校基金的經營也很用心。更重要的是兩校都投入很多經費於大學生就學獎學金上，採取計算公式算出學生就學需求，幫助就學經費不足的學生，讓他們得以安心求學。兩校都認為錄取前程似錦的學生就讀，作育英才，是它們的使命，兩校抱負崇高，絕不讓錄取的學生受到經濟因素影響而無法入學。

美國 5,400 所簽約採取需求本位助學的高教機構中，像哈佛這樣提供國內外學生全部需求本位獎學金的大

學屈指可數，但有不少大學已經做到國內學生全部需求本位助學（類似史坦佛做法的美國大學約有 39 所）（Wikipedia, 2015b）。需求本位獎學金的發給是由各大學自行界定和認定，各大學的財務狀況不一，助學能力有別，因而大學之間助學實情形也會有所差異，值得進一步探討（O'Shaughnessy, 2014）；不過，幫助學生讀大學，不讓學生因為經濟條件不足而退縮，是許多大學積極努力的方向。

聯邦政府有鑑於各大學的財務條件差異，也認知自身在大學生助學上的責任，而訂定高教法案，由教育部編列助學預算做為大學生助學金的基本數，其後再爭取其它助學金加到基本數之上，以符合學生就學需求，這是資源有限下對每位需要協助的學生較為公平的做法。不過理想可有共識，但如何達成理想的思維和措施各異，政府的財政負荷現實也需要考量，高教法案授權教育部去實驗創新的助學方案，未來或許會出現對大學生更有幫助的助學方案。讓學生讀得起大學，一直是美國高教政策目標，奮鬥多年，也有具體成果，可是美國高等教育學費高漲，學生背負鉅額學貸，總統歐巴馬把讓學生讀得起大學當成他的施政重點，提出壓低學費計畫，擬制定新的大學評量標準，要讓學生更能負擔學費，依校方教學品質選校，也期待以新評量標準來分配聯邦補助款的方式促成各大學競相降低學費（立報，2013.8.29）。

就國內而言，大學生助學措施主

要有四類。其一是，教育部要求各大學學雜費收入的一定額度（例如 3-5%），必須用於學生的就學獎補助。其二是，每年教育部提供私立大學獎補助經費，其中有部分經費劃為弱勢學生助學金，2015 學年高教司主管的私立大學獎補助約有 31 億臺幣，其中 2.5 億到 3 億元為弱勢助學金。其三是，依大學法(2011.1.26)第 35 條規定，政府為協助學生就讀大學應辦理學生就學貸款；貸款項目包括學雜費、實習費、書籍費、住宿費、生活費、學生團體保險費及海外研修費等相關費用；其貸款條件、額度、權利義務及其他應遵行事項之辦法，由教育部訂定。其四是，大專校院必須為特定身份學生減免學雜費。

2013 學年度，大學校院補助弱勢學生，公立大學佔 9,614 人次，共 1.35 億元，全數由學校自籌；私立大學佔 2 萬多人次，學校自籌約 2.5 億元，教育部補助 3.6 億元，共約 6.1 億元；公私立大學校院合計接近 3 萬人次，助學金合計 7.5 億元（教育部統計處，2015b）。另外技專校院還約有 7.5 萬人次，學校自籌及教育部補助助學金總計 20.8 億元。大專校院（合併計算大學校院和技專校院），弱勢助學人次約 11.2 萬，學校自籌 14.8 億，教育部補助 15.7 億，共 30.5 億元。

同一學年，高教司統計高中高職以上學校學生就學貸款總共 621,476 人次（約 34 萬人），貸款金額達 247.3 億元，家庭年收入 114 萬元以下家庭子女的就學貸款，政府全額利息補助，年所得介於 114 萬元至 120 萬元

者，政府提供半數利息（教育部統計處，2015a）。

另外，2013 學年大專校院學雜費減免情形，合計 25 萬人次，共 66 億元，其中大學校院 8.9 萬人減免 23 億，技專校院 16.1 萬人，減免 43 億（教育部統計處 2015c）。一年同一人可能申請兩次。減免對象包含低收入戶、中低收入戶、身心障礙人士及其子女、特殊境遇家庭子女、原住民族、軍公教遺族、現役軍人子女。

政府為鼓勵成績優異學生就讀特定領域的學系，也會祭出獎學金（或公費），例如師資培育學系或農業學系的獎學金或公費名額，確實能達成效果，但這些名額很有限，對整體大學生的助學幫助很小。

國內許多大學為應招生需要，常祭出獎學金，但這些獎學金都已計入前述助學措施內。實際上國內大學對學生助學的表現，良否不一，大體而言仍嚴重不足，且其著眼點在招收學生，或招收成績優良學生，而不是持著幫助每位學生的立場。政府主導的各項助學措施，大都以弱勢學生為對象，設定弱勢的家庭收入標準或特定身份給予補助，且還會要求學生工作以回饋學校，等同於工讀，把補助和工讀混為一談。在收入標準線之上及特定身份之外，還有許多學生需要就讀大學的補助，但卻沒有機會，只好申辦就學貸款，形成大量的貸款就學現象。以 2013 學年為例，大學減免了 25 萬人次 66 億元的學雜費，弱勢助學 11 萬人次花了 30 億元，但大學就學貸

款卻高達 62 萬人次 247 億元。

五、啟示一代結語

國內大學為了爭取優秀學生入學，有的提供學雜費全額或半額獎學金（有的僅限學費），有的發給筆電或其它學習用具，有的私校採取公立學校收費，這些努力或許值得肯定，但仍然不夠。且這些就學獎補助有許多噱頭，學生和家長必須看清楚其中規定，以免受騙，也希望各大學要正派經營，把就學獎補助的規定說清楚，不要造成學生入學後的爭議。

大學經營要注意，讓學生讀得起大學很重要，幫助所有需要幫助的學生就學，讓他們在大學安心求學，好好充實自己，學得一身好功夫，不必在畢業前就背了一身學貸，應該是大學經營者及社會全體的共同使命。哈佛和史坦佛之所以能成為世界知名大學，在於它們錄取了適合就讀的年輕人，以需求本位獎學金幫助他們安心向學，它們把募款助學當成學校重要事務，把每位學生當成具有獨特需求的個體，為其量身打造助學的綜合計畫，這正是國內大學邁向頂尖及教學卓越之際值得效法的精神和作為。提供大學生獎學金及助學金，各大學有其責任，但政府更不可置身事外。教育部做為全國最高教育主管機關，立法院做為促進人民福祉的立法機關，應該在大學法及其它高教法規中訂定學生助學專章，參考美國高教法案的助學規定，把目前針對弱勢助學及特定身份助學的政策轉向於更寬廣的需求本位助學計畫；且為鼓勵大學加強學生助學，應將大學助學列為獎補助的重要項目，並隨大學助學表現增加獎補助款，以資激勵。期待未來讓所有需要財務協助的大學生，都能得到

必要的協助，得以在大學好好學習。

參考文獻

■ 大學法（2011.1.26）取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?PCode=H0030001>

■ 立報（2013.8.29）。學貸拖垮美國：歐巴馬推新計畫 依評比結果分配補助款。取自 <https://tw.news.yahoo.com/%E5%AD%B8%E8%B2%B8%E6%8B%96%E5%9E%AE%E7%BE%8E%E5%9C%8B-%E6%AD%90%E5%B7%B4%E9%A6%AC%E6%8E%A8%E6%96%B0%E8%A8%88%E7%95%AB-%E4%BE%9D%E8%A9%95%E6%AF%94%E7%B5%90%E6%9E%9C%E5%88%86%E9%85%8D%E8%A3%9C%E5%8A%A9%E6%AC%BE-160847325.html>

■ 教育部統計處（2015a）。高中職以上學校學生就學貸款統計。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aeedf>

■ 教育部統計處（2015b）。大專校院弱勢學生助學計畫「助學金」成效。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aeedf>

■ 教育部統計處（2015c）。大專校

院學雜費減免情形。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aeedf>

■ 教育部駐紐約辦事處教育組（2014.10.6）。美教育部公佈實驗據點計劃，擴展高等教育創新。取自 <http://www.edutwny.org/international-education-news-222833855525945329463603935338/62>

■ 聯合報（2015.5.13）。私立大學獎補助 11 校獲逾億元。取自 <http://udn.com/news/story/6886/898338-%E7%A7%81%E7%AB%8B%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E7%8D%8E%E8%A3%9C%E5%8A%A9-11%E6%A0%A1%E7%8D%B2%E9%80%BE%E5%84%84%E5%85%83>

■ Harvard University(2015a). Harvard at a Glance. Retrieved from <http://www.harvard.edu/harvard-glance>

■ Harvard University(2015b). Harvard College: Choosing Harvard. Retrieved from <https://college.harvard.edu/admissions/choosing-harvard/affordability>

■ Kantrowitz, M. (2015). Need-Blind Admissions. Retrieved from <https://www.edvisors.com/plan-for-college/college-admissions/need-blind-admissions/>

- O'Shaughnessy, L. (2014). *Do need-blind colleges really exist?* Retrieved from <http://www.thecollegesolution.com/do-need-blind-colleges-really-exist/>
- QS. (2015). *Top universities: Guide to need-blind admission at US universities.* Retrieved from <http://www.topuniversities.com/student-info/admissions-advice/guide-need-blind-admission-us-universities>
- Stanford University. (2015). *Stanford Facts 2015.* Retrieved from http://facts.stanford.edu/pdf/StanfordFacts_2015.pdf
- U.S. Department of Education. (2015). *FEDERAL PELL GRANT PROGRAM.* Retrieved from <http://www2.ed.gov/programs/fpg/index.html>
- UNIGO. (2015). *Where to apply?* Retrieved from <https://www.unigo.com/admissionsadvice/what-is-%22need-blind%22-and-%22need-sensitive%22-admissions/263/1>
- Wikipedia. (2015a). *Need blind admission.* Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Need-blind_admission
- Wikipedia. (2015b). *Pell Grant.* Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Pell_Grant



從消費借貸法律觀點評析大學生就學貸款政策之因應

陳英俊

國立東華大學教育博士班行政組研究生

范熾文

國立東華大學教育行政與管理學系教授

湯惠玲

國立東華大學教育博士班行政組研究生

一、前言

就學貸款政策，是政府為了協助經濟弱勢的家庭與學生，使其在就學期間無須為高額學雜費之沉重負擔而影響到其接受教育與就學的機會。就學貸款的精神就是讓學生不致因為經濟困難而失去受教機會，不但符合教育均等的原則，也彰顯公平正義的概念（張瑞雄，2008）。近年來，隨著國內大學開辦數量不斷增加的結果，就讀大學的學生比例亦逐年增加，大學教育已由「菁英教育」轉為「普及教育」（林志興，2010）。由於受到整體經濟環境不景氣的影響，以及因物價漲幅波動而伴隨提高的學雜費，就學貸款的人數亦屢創新高，筆者查詢教育部圓夢助學網（2012）資料發現，公私立大專院校就學貸款人數屢創新高，申貸人數由 92 學年度之 520,879 人次，遽增至 102 學年度之 580,704 人次，申貸金額則由 215.3 億元提升至 241.9 億元，顯示申貸人次數和申貸金額均呈現逐年上升之趨勢。因為就學貸款之目的乃在於降低學生的就學負擔，故倘就學貸款的補助金額越高，雖可提高學生的就學意願與機會，相對而言，亦表示政府必須挹注更龐大的就學貸款經費在教育投資上，故在就學機會與教育投資兩者之間如何取得一個平衡點，此問題殊值加以深入探討與研究。

政府開辦就學貸款補助政策，協助中低收入家庭子女接受教育，減輕就學貸款負擔，是一項值得肯定的公共政策。蕭霖（2012）指出，就學貸款被認為是解決學雜費高漲的一帖良方。但此政策所必須面臨的兩個難題，一是對於學貸族而言，還沒畢業就得先擔心未來的負債問題，就學貸款償還能力遂成為借款學生與家長的隱憂。另一是對於政府就學貸款的財政負擔而言，由於政府編列就學貸款預算也是教育經費支出的一部分，每年要編列龐大的就學貸款利息支出經費，也將造成其他教育經費編列的排擠效用，亦形成政府財政上的負擔。使得原本立意良好的就學貸款政策，卻變成學貸族與政府雙輸的局面。是以，如何和解決政府就學貸款的財政負擔與學生的還款負擔，逐漸成為政府在推展就學貸款政策上的一個重要議題。

本研究將以目前大學生就學貸款政策之現況為探討起點，再從消費借貸之法律層面及使用者付費原則等面向進行客觀之法理評析，希望透過法律規範之制約與政策執行層面之分析，重新檢視就學貸款之教育價值，並就前述就學機會與還款負擔及教育投資與政府財政負擔之兩難問題，提出相關研究建議，嘗試從中獲致因應解決之道，此為本文之研究目的。

二、大學生就學貸款現況

（一）申請就學貸款之相關規定

按《高級中等以上學校學生就學貸款辦法》第 1 條之立法意旨，依《大學法》、《專科學校法》及《高級中等教育法》之相關規定，政府有提供學生就學貸款之義務。關於就學貸款現況，依該辦法第 3 條至第 8 條之相關規定，貸款對象係以學生為申請人，申請學生倘為未成年者，由法定代理人擔任保證人。申請要件為家庭年所得總額為新臺幣 120 萬元以下或超過新臺幣 120 萬元，且同時其兄弟姊妹有 2 人以上就讀高級中等以上學校，並具有正式學籍者。貸款項目包括學雜費、實習費、書籍費、住宿費、學生團體保險費、海外研修費及生活費。計息方式如其家庭年收入為新臺幣 114 萬元以下者，由教育部負擔利息全額。家庭年收入逾新臺幣 114 萬元至新臺幣 120 萬元者，則由教育部及借款學生各負擔半額。家庭年收入超過新臺幣 120 萬元，且學生本人及其兄弟姊妹有 2 人以上就讀高級中等以上學校者，由借款學生負擔利息全額。

（二）就學貸款形式審查機制之盲點

就學貸款政策雖然可以讓低收入戶家庭之學生，不致因經濟上的弱勢因素而無法進入高等教育就讀，其藉由此種優惠條件之就學貸款門檻來促進教育機會均等的立意固然甚佳，惟在實際運作上卻也出現真正貧窮的學生未必可以享受優惠，反而發現不少

申貸者是「假貧窮、真補助」的案例出現¹，故若是一視同仁的話，將失去就學貸款的意義，最後可能造成政府、銀行、學校、學生、家長及整體社會皆成為就學貸款政策輸家的窘境。因此，若有較嚴格的就學貸款之審查機制，甚至結合政府基層社工及學校教職員，深入了解每個家庭進行訪視，並由辦理貸款之銀行共同協力進行實質審查，藉由完善的審查配套機制，相信應該可以節省許多不必要的放款，進而促使就學貸款發揮其最佳之經濟效益。

（三）就學貸款之屆期償還拖欠問題

就學貸款另一問題就是償還拖欠問題。銀行業者認為就學貸款逾放比例過高的主要原因有：「銀行對借款人無審核權」、「借款人還款意願不高」、「借款人無力償還」、「教育部對還款的觀念宣導不足」、「學生受到他人影響故意不還」與「忘記要還款」等。但以學生立場而言，則認為「還款金額過於龐大」是導致逾放的主要原因（張惠雯，1999）。再者，由於就學貸款並不需要提供擔保物，倘貸款學生屆期不依約還款，將對政府的財政造成很大的負擔。就學貸款並無要求貸款人提供抵押品，因此就學貸款的壞帳率通常會高於一般性的貸款（涂鈺城、鄭蕙燕，2006）。

歸納言之，學生貸款的拖欠償還往往有兩種情況：一是借款人有能力

¹ 立法院第 7 屆第 1 會期第 3 次會議議案關係文書，29。

償還而故意拖欠；另一是借款人因經濟困難或其他原因而未能按時償還貸款，而比較其他國家發現：一些還貸拖欠率較低之國家，可以發現都是屬於人民擁有較為強烈的納稅意識和還貸理念的國家，其國家也制定相當完善的配套措施，避免有些不願意償還的貸款人中有從中逃漏的空間，這也是影響整個還貸拖欠率的關鍵所在（黃翊智，2005）。綜合上述研究觀察，就學貸款之拖欠，已成為政府財政負擔的原因之一，此問題如何因應解決，實為學貸政策執行成效檢討之重要議題。

三、大學生就學貸款之法理分析

（一）就學貸款之法源依據

教育部於 1976 年 8 月 21 日，即訂頒《高級中等以上學校學生就學貸款辦法》，該辦法係為協助中低收入家庭子女就學，減輕其籌措教育經費之負擔，學生在就學及緩繳期間由政府全額或半額補貼貸款利息，學生於畢業就業後始負擔還款之責任，此乃就學貸款之法源依據，施行迄今已將近 40 年，期間亦多次因應實際情況，修訂相關條文內容。該辦法並於 2014 年 12 月 5 日，依《大學法》第 35 條第 2 項、《專科學校法》第 44 條第 4 項及《高級中等教育法》第 58 條規定，經教育部修正公布最新之相關規定，作為辦理就學貸款之依據。

（二）就學人貸款之法律性質—消費借貸

依最高行政法院 103 年度判字第 780 號行政判決要旨略以，「貸款申請人與貸款經辦機構間，僅有貸款申請人提出申請（要約），及經辦機構審核後為承諾或拒絕承諾，而決定是否成立消費借貸契約之法律關係，該兩者所訂定之借貸契約，係經當事人間基於平等地位之合意所為，且內容與民法一般消費借貸契約無異，難謂具有公權力性質，抗告人請求與相對人締結就學貸款契約之性質，應純屬民事契約關係無疑。」故就學貸款之法律性質，係屬民法第 474 條第 1 項之消費借貸契約。從而，對於日後就學貸款人返還借貸金錢之催討程序，自當採民事訴訟程序進行。

（三）對就學貸款拖欠之因應方式

由於就學貸款並不是政府給予學生之贈與款項，亦非社會福利補助，而只是一種優惠貸款，因此，貸款學生仍應依照貸款契約之約定攤還本息。如因故無法按期攤還本息時，應主動向銀行承貸分行洽商調整還款金額、期限及相關還款條件，並邀同連帶保證人共同簽訂增補約據後按協商後之條件還款。惟政府為協助學生辦理就學貸款，並有效降低貸款利率，及為避免承貸銀行擔負風險過大，自 2003 年起建立信用保證機制來分擔風險，依《財團法人中小企業信用保證基金接受委託代為辦理高級中等以上學校學生就學貸款信用保證要點》第 4 點之規定，信用保證成數為就學貸款

之八成。這項信用保證機制是由教育部及各學校主管機關提撥專款，委託財團法人中小企業信用保證基金代辦「學生就學貸款」的信用保證及理賠作業；其中教育部及各學校主管機關分擔貸款的風險為八成，承辦銀行自負風險降為二成；由於銀行承擔的貸款風險下降，貸款利率才能大幅降低。

對於貸款學生如逾期未還款者，銀行會對貸款學生及連帶保證人提起訴訟求償，金融聯合徵信中心則會將貸款學生及連帶保證人之資料建檔，列為金融債信不良往來戶，並開放給各金融機構查詢。此項金融債信不良往來戶之紀錄，不僅會影響貸款學生及連帶保證人之信用，恐將於其向銀行申請支票、信用卡、或其他各種貸款時遭到拒絕，同時也會影響貸款學生及連帶保證人日後在國內、國外之就業或就學機會。

四、大學生就學貸款之教育價值辨析

學生就學貸款涉及教育價值問題。學生就學貸款拖延不還，一方面拖垮信保基金，另一方面造成銀行呆帳，更嚴重的是養成學生不肯負責的態度，因為，倘若貸款學生或保證人缺乏這種「欠債還錢」的正確認知，反而認為還款之事並非當務之急，寧可優先將資金用來從事於其他的投資，就是不願意優先償還就學貸款，認為拖欠學貸乃無所謂之事，此將形成價值觀的偏差，同時也失去了學貸是投資教育的意義，畢竟信用即為人格擔保，一旦發生信用破產，便無立

足社會的空間。因此，就學貸款制度的另一層面教育意義，就是主管部會應該在提供學生申請就學貸款手續時，清楚明確的告知學生借錢必須償還的基本觀念與強調要對自己的行為負起責任之態度。楊朝祥（2003）認為，隨著學費及失業率的高漲，在學生的還款負擔方面，宜延遲失業貸款學生的還款期限。就英國高等教育學費政策來看，英國已經由以往免學費或低學費政策改向使用者付費方向邁進，開始要求學生付費並逐年提高其學費徵收標準（楊瑩，2005）。就學貸款其用意在於幫助學生能安心就學，非社會福利項目，因此政府或執行業務之銀行或學校應加強說明「使用者付費」之觀點，申請之學生應秉持社會資源有限，唯有依規定繳納，才能使制度永續發展（林志興，2010）。基此，使用者付費原則亦是申貸學生所應建立的一個基本觀念，由於政府已把就學貸款之範圍擴大至生活費，基於使用者付費之原則，申貸人理當依規定清償返還借款，以免造成政府沉重之財政負擔。

五、因應之道

未來的社會是一個 M 型社會，亦即，中產階級逐漸消失，社會貧富差距日益懸殊，形成富有者越富有，貧窮者愈貧窮的現象，而高等教育學雜費的支出，對於經濟較弱勢的貧困家庭而言，確實是一筆沉重的經濟負擔。而就學貸款政策雖有尚欠周延之處，惟若能研擬相關因應解決之道，仍不失為良好之政策措施。筆者乃就本文前述之相關問題，提出建議如下：

（一）採行實質之就學貸款審查機制

由於目前辦理就學貸款銀行並未介入申貸前的條件審查作業，導致形式審查機制有欠周延，因而在實際運作上發現不少申貸者是「假貧窮、真補助」的案例出現，所以，在事前審查申貸程序中，應結合政府基層社工及學校教職員，深入了解每個申請貸款對象進行家庭訪視，並由辦理貸款之銀行共同協力進行實質審查，藉由完善的實質審查配套機制，促使就學貸款發揮其最佳之經濟效益。

（二）適用《消費者債務清理條例》之規定

前述對於貸款學生如逾期未還款者，銀行會對貸款學生及連帶保證人提起訴訟求償，金融聯合徵信中心亦會將貸款學生及連帶保證人之資料建檔，列為金融債信不良往來戶，並開放給各金融機構查詢，揭露至貸款完全償還為止。此措施雖然可以強化貸款人之還款動機，但卻也可能因此債信不良之揭露而減少其就業機會，反而造成還款能力雪上加霜。

對於真正無資力清償就學貸款之弱勢家庭或學生，倘能夠適用《消費者債務清理條例》之規定，依該條例使其透過與銀行之前置協商程序，抑或經由向法院聲請清算或更生程序之裁定，此等方式均可讓學貸族能夠勇於正視債務清償問題，並可經由諸等法律程序，在一定期間內，就能及早脫離拖欠學貸之負擔與壓力。

（三）採測驗方式教育就學貸款者之價值觀

就學貸款政策也是一項教育投資，對於貸款學生建立使用者付費的觀念自有其必要性，倘將申請就學貸款考試納入審查參考，透過考試方式，使申請就學貸款學生能夠更深入地了解政府這項德政的資源有限，當能達到事後貸款拖欠預防之效果。因此，面對有意申請就學貸款者，於事前針對就學貸款基本常識進行考試，透過此一測驗的教育過程，或許能夠減少就學貸款政策所引發的學貸族道德危機與信用紀錄不良等後遺症。

（四）培訓學貸族技能輔導與就業機會

如何和解決政府就學貸款的財政負擔與學生的還款負擔，儼然成為政府目前推展就學貸款政策上所必須面臨的兩個難題，面對經濟弱勢之申貸家庭學生而言，還沒畢業就得先擔心未來的負債問題，就學貸款償還能力遂成為借款學生與家長的隱憂。貸款學生在畢業後，面對高失業率與身處於競爭的職場就業問題中，政府除了讓他們有均等的就學機會接受高等教育之外，尤應更應積極的針對學貸族的工作技能予以加強輔導，增加其就業機會，俾使其改善原本之弱勢經濟狀況後，進而能增強其貸款之還款能力，共創減低政府財政負擔與改善弱勢家庭學生經濟狀況之雙贏局面。

參考文獻

- 林志興（2010）。我國就學貸款之探討。**教育與發展**，27（5），87-93。
- 涂鈺城、鄭蕙燕（2006）。政府就學貸款的財政負擔與學生的還款負擔—就學貸款的兩難？**臺灣經濟經融月刊**，42（3），65-70。
- 黃翊智（2005）。高等教育成本分擔理論對臺灣學生就學貸款制度關聯性之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南。
- 張惠雯（1999）。我國大學生就學貸款制度之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 張瑞雄（2008）。就學貸款與學雜費政策省思。**師友月刊**，489，38-43。
- 楊朝祥（2003）。大學學費調漲的成因與對策。**國家政策論壇**，92，174-181。
- 楊瑩（2005）。英國高等教育學費政策及助學貸款制度之改革。**教育研究月刊**，137，155。
- 蕭霖（2012）。就學貸款的學生攤還負擔與政府財政支出。**教育研究月刊**，219，62-78。
- 教育部圓夢助學網（2012）。**就學貸款相關問題及統計資料**。擷取自 <https://helpdreams.moe.edu.tw/NewsContent.aspx?id=171>



從我國就學貸款談高等教育成本分擔

林政逸

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程副教授

一、前言

近年來，我國大學欲調漲學雜費或是學生背負就學貸款等問題，一直是社會大眾與家長關注的議題。在就學貸款方面，比較引起熱烈討論的是，大學生因尚未踏出社會工作賺錢就要背負一筆相當龐大的債務，令人情何以堪？其次，就學貸款原本是政府與銀行的美意，但是也產生一些後遺症，例如，有些大學生貸了款，畢業後卻逃避還款，造成銀行呆帳；也有學生認為利率很低，抱持不貸白不貸的心理貸款，但是卻把貸款用在個人物質需求的享受與花費上。針對就學貸款部分，近年已有不少探討，本文從最根本之核心-高等教育成本分擔（cost sharing in higher education），來探究高等教育成本分攤的問題。

二、高等教育成本分擔理論與觀點

現今高等教育走向「大眾化」、甚至「普遍化」的趨勢之下，再加上國家對於高等教育資源因主、客觀因素無法大量挹注，因此高等教育學生與家庭的成本分擔日益增加是不可避免的趨勢，而且也是世界各國的主要現況。高等教育成本分擔（cost sharing in higher education）指的是高等教育費用的負擔從完全由或主要由政府、納稅人負擔，轉移到由父母和學生分擔。費用從政府轉移到學生和家庭，可能以減少或「凍結」（freezing）學生補助

金的形式出現（特別是在不景氣時代）。成本分擔涉及到以下幾個問題：第一，部分高等教育費用負擔從政府和納稅人轉移到學生和家庭的理論基礎是什麼？第二，背後的意識形態有哪些？第三，增加的成本分擔（主要是學費和相關費用）對學生註冊行為的衝擊是什麼？由學生和家庭負擔的費用中，有哪些是增加的？最後，有哪些政策工具可以用來減少對於家庭或是學生的衝擊（Johnstone, 2003）？

高等教育成本分擔不論在已開發國家、或是開發中國家，都是一個必須面臨的問題，一方面是因為高等教育已由菁英教育，逐漸轉變為普及教育，其次，也是因為就學人數的增加，造成大學辦學成本增加；再者，因為私有化和全球化導致國家稅收的減少，而在政府的稅收之中，高等教育還需要和中小學教育、公共衛生、醫療福利等競爭政府經費。基於上述所述之背景脈絡，除非增加政府稅收，否則就只能從學生和家庭增加學費和其他費用。

第二個成本分擔的理論基礎是公平（equity）的觀念：受益者至少要分擔費用的觀念。特別是高等教育與中小學教育不同之處，在於受益對象主要是誰的問題。接受中小學教育，受益對象除了學生之外，最主要是國家與社會，因為接受基本的國民教育，有助於提升國民基本素養，自然也提升國家競爭力；而接受高等教育，除

幫助國家培育高等教育人才之外，更有助於大學生/研究生未來找工作，提昇其就業競爭力，或是提升其薪資待遇，亦即接受高等教育學生個人受益程度會遠大於國家社會受益。再加上高等教育辦學成本遠大於中小學教育，學生與家長自然要負擔部分高等教育成本。特別是有些系所、學程，因為將帶給學生較大的私人回報或就業前景（例如醫學系所學生未來具有較高的薪資待遇與社會聲望）負擔比較高比率的費用，被普遍認為是合適的。

綜合上述，高等教育成本負擔因為涉及上述各項變數-各國高教學費政策走向、各國經濟情況、高等教育普及化、高昂的辦學成本、使用者付費、不同系所不同就業與發展.....，使得高等教育成本究竟由誰負擔?各負擔多少?等問題就顯得更加複雜難解，同時，也衍生出政府與大學要透過何種方式(例如獎學金或貸款)，協助弱勢學生就讀大學。

三、建議

雖然高教成本負擔是一個複雜之議題，不過，有一點很清楚的就是，高等教育朝向某種程度的成本分擔是必須的，且高等教育成本分擔從政府和納稅人轉移到學生和家庭亦是難以避免的。重點在於政府與大學如何扮演其角色，例如:提供獎助學金、提供就學貸款、提供工讀機會等等，以維持或加強高等教育的可接近性，避免弱勢學生因為經濟因素無法順利就學。針對高等教育學生與家庭的成本

分擔，造成大學生/研究生需要負擔較高的學費，或是必須透過就學貸款才能完成學業所衍生出之問題，以下提出一些建議，做為參考。

(一) 高等教育成本增加，成本分擔宜多方面思考

高等教育成本涉及之因素相當多且複雜，例如政黨政策與意識形態、各國的經濟情況、各國對於高等教育政策與投資、各國的文化、學生的入學機會、學生與父母對接受高等教育的想法（例如學生與家長會考量就業率、讀大學或研究所的投資報酬率）.....；其次，成本如何分擔因為涉及到眾多政策利害關係人，再加上每個人又各有立場，亦難有一致性之看法（林政逸，2007），因此，在探究高等教育成本分攤，以及相關的議題，如調漲學雜費、獎助學金、就學貸款時，宜從各個層面來加以考量，盡量兼顧相關利害關係人的看法，方能做出合理、可行的方案。

(二) 在增加學生與家庭的成本負擔時，也應照顧到家境清寒的弱勢學生

任何一位學生都不能因為「經濟因素」而被排除於高等教育之外，因此，在增加學生與家庭的高等教育成本負擔時，也必須考慮到家境清寒的弱勢學生。

(三) 政府、企業與大學宜多以提供獎學金或工讀機會協助弱勢學生

高等教育成本上升是不可避免之趨勢，在進行成本分擔與轉換時，也應顧及弱勢學生的受教權益與教育機會。目前雖然有助學貸款可以協助經濟有困難之學生，但是會產生還沒畢業就拮据債務的問題產生。為避免此現象，在協助弱勢學生方面，政府、企業與大學宜更積極提供獎學金，供有需要之學生提出申請，或提供工讀機會給學生，透過工讀學習，並賺取報酬。

(四) 家庭與學生面臨學費與其它費用日益增加的趨勢之際，也應「自力救濟」

高等教育成本分擔增加是不可避免之趨勢，除了依靠政府或學校提供補助或獎助之外，家庭與學生亦應自立自強，例如：及早儲存教育基金，以避免將來可能面臨「考得上、讀不起」的問題。

(五) 政府宜增加高等教育投資

近年來雖面臨高等教育市場化之趨勢，但是，考量高等教育之公共利益，以及高等教育具有培育高等人力之功能，政府對於高等教育仍有其一定之責任，與其他國家相較，我國對於高等教育的投資仍有相當大的成長空間，因此，政府宜增加高教投資，避免過多的成本轉移至家長與學生，導至許多學生必須透過學貸才能就學，但是接受到的高等教育品質又不甚理想之雙重損失現象。

參考文獻

■ 林政逸（2007）。解決大學學費高漲問題之對策，*師友月刊*，478，37-39。

■ D. Bruce Johnstone(2003). *Cost Sharing in Education :Tuition, Financial Assistance, and Accessibility in a Comparative Perspective. Czech Sociological Review*, 39(3), 351-374.



從社會公平論看學貸讀大學的問題與因應

蕭國倉

臺中市立太平國民中學校長

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士

國立彰化師範大學師資培育中心兼任助理教授

一、前言

教育是促進社會階層流動、實現社會公平正義的重要歷程，教育具有開發個人潛能、培育優秀人才的功能，優質的教育可以提升國民素質、增進社會福祉、帶動國家發展，欲提昇國家的競爭力，藉由教育的力量是最直接且有效的方式。

近年社會快速變遷，財富分配 M 型化，家庭收入高低越來越懸殊，呈現富者恆富、窮者愈窮之狀況，一般小康家庭對於孩子就讀大學的學費支出已具有壓力，對於較為貧困之家庭，其負擔之重可想而知；學者研究指出，中低收入家庭子女的教育成就與中高收入家庭的落差加大，容易形成惡性循環；來自社經、文化不利家庭的勢學生，因為家庭難以提供學生所需的協助，需要政府或其他外界資源介入（陳淑麗，2008；黃淑苓、熊同鑫，2014；Duncan & Murnane, 2011；Murphy, 2010；Reardon, 2011）。因此，政府積極規畫各項教育政策，如「就學貸款制度」（student loan system）就是期望能夠藉由政府的力量，協助孩子在求學的過程中，避免因為家庭經濟的落差而造成孩子無以彌補的遺憾。

高等教育的擴充，大學教育已由菁英教育轉為普及教育，大學數量不

斷的增加，就讀大學的學生比例也逐漸增加，從歷史的價值觀--「萬般皆下品，唯有讀書高」的觀點，父母再辛苦也期望自己的子女能完成過去自己無法達成的心願--「讀大學」，對於經濟弱勢的家庭衍生「大學學費哪裡來？」的問題日趨嚴重。教育部基於「窮不能窮教育，苦不能苦孩子」的理念，積極規劃協助家庭經濟弱勢的學生，在 1976 年開始實施「助學貸款」，1994 年更名為「就學貸款」（教育部，2004）；就學貸款之政策暫時解決學生經濟困窘的問題，但是，因就學貸款而衍生的其他問題則如雨後春筍般的浮現，值得教育主管機關與社會各階層一起來面對此日趨嚴重的問題。

二、公平理論相關論述

公平乃是意味著機會均等，從公平的觀點看教育，在國外所注重的是「起點的機會均等」，每個學生不分階級、種族，都能享有相同的人學機會。其次，重視教育內容、過程，以及教育產出或結果之均等；國內對於教育機會均等則從社會流動或社會階層化的觀點著眼，著重於入學機會的探討、教育資源的分配、學生家庭背景及其學業成就之關係、社會流動或地位取得過程之分析（林志峰，2007；林志興，2010）。

公平理論 (Equity Theory) 最早是由Adams於1965年根據社會心理學家Homans在1961年所提出來的分配公平觀念，加以延伸與結合其他學者的理論發展而來的，主要著重在分配結果的公平性認知，即分配公平的概念，然而由於分配公平的概念無法完全解釋及預測人們對不公平認知所產生的反應，因此分配結果前的過程因素逐漸受到西方學者的重視，研究方向乃開始由分配公平轉向程序公平；在探討分配公平與程序公平之外，Bies & Moag (1986) 認為程序公平本身即為一個多構面的概念，在組織程序執行的過程中，容易忽略員工對於人際互動品質的感受，因此在程序公平中增加了互動公平；以下就分配公平、程序公平與互動公平之理論略加描述。

(一) 分配公平理論

分配公平理論是指個人對分配結果的公平知覺，主要著重於資源分配的公平感受及自己的投入與報酬跟過去或別人相比是否感到公平，重視的是結果，其包含公平理論 (Equity theory)、相對剝奪理論 (Relative deprivation) 及社會交換理論 (Social exchange theory)，茲分別說明下：

1. 公平理論 (Equity theory)

個體會比較自己的付出與獲得的報酬是否相當，也會與別人相互比較；若與他人相較之後，付出與所得的比值是相等的，則個體會因為感受到公平而覺得滿意；若覺得比值是低於他人的，則會覺得不公平而感到不

滿 (Arnold & Spell, 2006)；而影響當事者對分配公平之感受的主要因素為自我中心，不論實際上的情形公平與否，當事者都是以自我的角度去建構其對分配公平之認知 (Jeremy & Krista, 2010)；以此觀點應用在大學學貸的問題，教育部規劃「就學貸款」之目的為協助在學的學生能順利完成學業，並減輕學生生活之困境；教育行政機關與學校以公平的觀點期望協助每位學生均能安心就學，然而，以就學貸款學生、家長的立場認為自己是經濟弱勢的一份子，心理上有一種自卑感伴隨著無形的壓力，因此對於就學貸款的學生與家長，應給予一定的支持及安撫。

2. 相對剝奪理論 (Relative deprivation)

個體會以自己得到的報酬和設定的參考對象來做比較，若比較後覺得自己低於應得的，則會產生被剝奪的感覺，因此產生不公平的知覺感受 (Martin, 1981)，有時候會產生負面的影響，如：逃避、人際關係不佳、偷竊等行為；以此觀點應用在大學學貸的問題，若是學生感到在求學的過程是非常的努力，好不容易進入心目中理想的大學，然而因為家庭經濟因素，和別人相比，需背負著債務讀大學，心理上覺得不公平，因而產生一種壓迫感與被剝奪感，可能會衍生一些負面的行為出現。

3. 社會交換理論 (Social exchange theory)

社會交換理論主張人是以自我為中心的，一切以自利為主要考量，因此在任何社會交易的過程中，個體均是以獲取自身的最大利益為目標，因此會以「成本-利潤」來考量交換行為，將社會互動過程中的行為視為一種商品的交換；以此觀點應用在大學學貸的問題，應該注意讓學生及家長瞭解在「學貸讀大學」的過程中所預期得到的對待與相對付出的條件，應考慮自身的最大利益為何？能從該措施中獲得何種利益？兩者間不宜落差太大，以避免產生不公平的感受，對公平性產生質疑。

(二) 程序公平理論

程序公平理論是由分配公平理論演化而來；程序公平是指當人們在接受決策安排或資源分配時，對制訂決策之程序所做的評價；Folger & Cropanzano (1998) 認為程序公平是指在決策過程中所使用的方法、機制及策略是否符合公平原則，主要著重在探究成員對於分配及決策過程中的公平知覺，重視的是在決策制定的是否公平過程；其包含程序控制模式 (process control model)、分配偏好理論 (allocation preference theory)、參考認知理論 (referent cognitions theory)、個人利益模式 (self interest model) 及群體價值模式 (group value model)，茲分別說明下：

1. 程序控制模式 (Process control model)

個體對於最終分配結果是否感到公平，主要是受個體在決策過程中是否握有控制權所影響，個體知覺控制權的多寡為影響程序公平的重要因素，個體對決策結果的反應受程序公平的影響會大於受分配公平的影響，亦即，個人對公平的認定不僅由分配結果所決定，同時更受決策程序的影響；以此觀點應用在大學學貸的問題，當學生對學貸的措施與相關規定有疑慮時，可以透過學校教師、行政人員、銀行等業務相關的第三者，給予更詳盡的說明，讓學生瞭解學貸的權力義務關係，個人得以重新檢視學貸應負的相關責任，以確定是否辦理學貸。

2. 分配偏好理論 (Allocation preference theory)

個體在評估酬賞分配是否公平時，將會從分配過程來進行判定，除了考慮結果的公平性之外，也會同時考慮過程的公平性，「分配公平」與「程序公平」同為決定分配情境下所有公平的重要認知因素 (Baker, Hunt, & Andrews, 2006)；Leventhal (1980) 提出六種程序法則以評估程序的公平性，分別是：一致性法則、避免偏見、正確性法則、可修正性法則、代表性法則、道德倫理法則；以此觀點應用在大學學貸的問題，應考慮在時間與對象是否都有給予一致性的公平待遇？在決定的過程中有無偏見的存在？決定結果的資訊與條件是否足

夠？對於決定的過程若有疑問時，是否有讓學生表述的機會？在還款的過程是否具有彈性的處理方式？這些問題都會讓貸款學生感受到他是否受到公平的對待。

3. 參考認知理論 (Referent cognitions theory)

個體在評估決策時，會比較「參考結果」及考慮「參考辦法」，「辦法」就是導致結果之情境、過程及行動等，而「參考辦法」為實際辦法以外的可能方案；由參考認知理論之觀點應用在大學學貸的問題，不要讓學生覺得參考結果及參考辦法對其有利，而增加其對實際結果及實際辦法的認同。

4. 個人利益模式 (Self interest model) 及群體價值模式 (Group value model)

個人利益模式認為程序是導致決策結果的手段，強調的是工具性價值，個人希望能得到公平的結果，因此企圖控制程序，藉此讓自己獲得較有利的結果；以此觀點應用在大學學貸的問題，應該適度給予學生及家長提供意見的機會，並表現出重視的態度，藉此提高其公平的知覺感受。

群體價值模式重視其群體的社會關係，認為個人十分在意其在群體中的成員身份，因此個人除重視自己本身的利益外，亦希望維持群體之社會關係，亦期望有公平公正的決策程序，使團體成員均能獲得公平利益；以此

觀點應用在大學學貸的問題，應該注意到學生在社會群體中所發生的心理感受，避免因學貸的問題產生心理的壓力與自卑，因而逃避與群體互動的機會，破壞個體、社會之關係。

(三) 互動公平理論

互動公平主要著重於人際面向的探討，是指成員知覺組織在決策前是否有充分溝通，參考成員的意見，考慮到成員立場之程度，並且在過程中能否展現對成員的尊重以及有無解釋並說明政策決定；強調的是主管對待成員的方式是否真誠，主管能夠考慮成員的需要與讓成員有表達意見的機會；這個理論主要是期望能藉此增進成員對人際互動品質的良好感受。

在面對大學學貸的問題，如何能達到「公平」一直是大家所期待的，由上述公平理論的探討可知，在規畫的過程宜開誠布公的將資訊透明化，以審慎的態度規畫每一細節，以同理心設身處地去關懷及尊重每一位學生，敞開心胸與學生或家長做意見的交流，給予表達意見的機會，並表現出對他們意見的重視，期望藉由這些互動，能給予學生及家長有被公平對待的感受。

三、問題分析與討論

高等教育急速的擴充，大學錄取率將近百分之百，部分大學已呈現不足額招生的窘境，甚至面臨退場的命運；眾多的大學生在進入大學之際，學費來源是他們必須面對的問題，有

些是家庭經濟因素必須貸款讀大學，有些家庭經濟尚可的家長希望孩子們能夠自食其力、提早獨立，因而鼓勵孩子貸款讀大學，無論「貸款讀大學」之理由為何？目前「就學貸款」已成為主要的籌措學費管道之一，人數與金額均有成長的趨勢，以下從幾個面向來探討「貸款讀大學」之問題。

（一）政府政策之面向

從人力資本論的觀點，透過教育提昇人力資源，足以造成經濟成長，這是不容否認的事實，國家之教育收益率高於實物資本的投資，說明教育的投資是有成效的，尤其是高等教育人才的培訓，更具有指標性的示範作用。從實現教育機會均等之觀點，就學貸款是達成教育機會均等的手段之一，可以增加清寒學生就學機會、提高就業技能水準、增加職業選擇機會，使得社會階層產生流動，形成所得重分配效應，有助於實現社會福利政策。因此，在高等教育擴充的同時，造成教育成本的增加，家長對教育投入的比例亦較高，學費的增加成為經濟弱勢學子求學的絆腳石，政府為解決學生經濟上的困境乃積極規劃就學貸款之相關措施，然而，立意甚佳的政策，卻引發了諸多問題亟需解決。

（二）社會之觀感

以社會對就學貸款之觀點，期盼政府能掌握「效率」及「公平」的原則，效率即是將有限的教育資源投入後，得到最大的產出；公平則是政府對學校教育之投資僅需對辦理就學貸

款的學生在就學期間提供其利息補助即可，而就學所需之學雜費及開始還款後之利息償還均由學生自行負責，不但可以減輕政府財政負擔，又符合以最小投入達到最大產出之經濟效率原則。但是，因就學貸款所衍生的問題卻是讓社會產生不良的觀感，如「逾期還款」之問題正困擾著政府與世界很多實施就學貸款國家，對於非自願逾期貸款學生，是否應提供相關就業輔導或延長償還期限？對故意不償還的學生應如何追究？這些都是值得關注的問題。

（三）高教普及與高教貶值

在高教普及和高學雜費趨勢下，就學貸款放寬限制立意良好，但高教與就業斷裂出現後，就業市場風險逐漸提高，取得高等教育學歷不再是就業穩定的保障，突顯出就學貸款轉銜機制市場化的矛盾。就學貸款政策作為轉銜機制對個人會有兩種正負影響，一為生命機會，協助順利進入高等教育；二為經濟弱勢風險，個人進入就業市場後負擔龐大負債，將可能造成生命歷程負面影響。不同世代就學貸款學生各處於不同年代的社會與政策環境，年長世代使用就學貸款進入高教，在高教與就業穩定連結時，生命機會大於經濟弱勢風險；年輕世代身處於高教與就業出現斷裂、就業市場風險增加的年代生命機會與經濟弱勢風險矛盾將會加劇；就學貸款政策實施至今，確實協助眾多家庭經濟弱勢之子女進入高等教育，但在社會變遷之下，其政策對個人生命歷程正負影響兩極化的矛盾也需要加以重視。

（四）個人生命機會與責任感

教育可以促進社會階層的流動，可以透過教育改變自己的命運，就學貸款政策可以幫助個人從教育到就業的順利轉銜，是一種生命機會的給予，因此，多數學生對就學貸款政策在經濟上的協助皆給予高度的肯定，不論世代，對於就學貸款幾乎每個人第一個提到的就是減輕家庭經濟的壓力。在學貸讀大學的過程，必須培養學生的責任感，因為那是自己的選擇，當學生選擇要去讀大學，會去選擇這樣的方式，是希望自己未來的工作會更好，當自己工作沒辦法更好的時候，個人就要去承受這個責任；雖然就學貸款政策是經由政府制定的政策，實質上則是一種優惠貸款，政府作為媒介，媒合了個人與銀行，實際上其實是個人向未來的自己借錢，而學生也瞭解未來需要還款，因此雖然在就學時少了學費的壓力，但是在享受大學生活當中，必須為「就學貸款」負起責任，必須未雨綢繆預備未來的還款，避免就業時過度的經濟壓力。

（五）個人生命歷程遞延與變化

選擇就讀高等教育，大部分是想要在未來取得理想的就業的機會或是繼續升學，就學貸款政策規定與還款負擔，可能使得人生計畫改變與遞延，就學貸款政策明文規定，個人若是出國留學，需要一次償清，影響了個人的生涯規劃，必須放棄了出國唸書的考慮；而在一個極度經濟壓力之下，個人可能無法等待一個好工作的機會，因為負債的壓力，而錯失了或

許可以進入一個福利與待遇都非常優良的公司；畢業並不代表能夠就業，有可能存在著極大的經濟弱勢風險，如果貸款拖延未繳，信用即被凍結，影響未來創業無法辦理貸款。

四、改革建議

就學貸款政策逐年的修正，使得就學貸款對象不限縮於經濟弱勢家庭子女，而是擴大到社會整體型態的家庭，此意義即代表就學貸款政策不再只是單屬於經濟弱勢家庭子女在高等教育到就業生命歷程階段的轉銜機制，而是整體社會人民可以使用的轉銜機制；根據前述分析，解決之道有幾個方向。

（一）修訂就學貸款償還模式

逾期償還（default）或稱違約償還是各國就學貸款實施中所面臨的共同問題。就學貸款的逾期償還往往有兩種情況：一是借款人有能力償還但不願意償還而故意拖欠；另一是借款人因經濟困難或其他原因而未能按時償還貸款。

1. 明定罰則：為減少逾期償還之狀況，政府宜在就學貸款中明定罰則，目前對於逾期還款的懲罰方式是將逾期還款學生的資料送請財團法人金融聯合徵信中心建檔，將其列為金融債信不良往來戶，並將資料開放各金融機構查詢。其懲罰方式過於輕微無法達到嚇阻效果、降低

呆帳比率。可參考日本對於逾期未償還者，除了寄送催促函件外，還會加以電訪或親訪等方式來督促還款，若發生長期逾期未償還的情形，則依據法律途徑，按照民事訴訟法採取「通知催請付款」、「申請催請付款」、「申請催請付款之假執行宣言」與「強制執行」的方式，藉此降低呆帳比率。因此我國政府可以訂定法律明確規範就學貸款逾期未償還等相關措施，提高貸款回收率、降低呆帳率。

2. 設置抵押貸款：我國就學貸款審核機制中未有抵押品供銀行當作抵押，僅需連帶保證人簽名，若是貸款學生未依相關規定償還本息，銀行無法積極有效的要求貸款學生或連帶保證人償還。
3. 償還模式彈性化：可以規劃多元償還方式，避免因還不起而形成呆帳，除維持現有「低收入戶展延措施」及「降低貸款利率」外，如：按借款人畢業後工資收入的一定百分比來償還貸款，稱為「收入一部分貸款」(income contingent loans)亦是另一項選擇。
4. 延長還款年限：國內學生的償還時間為八年，而各國的分期償還期約 10~25 年不等，如德國為 20 年、美國 10~25 年 (Usher, 2005)，國內償還期間較短，為學生還款負擔過重的主因。

（二）立法規範

1. 修訂法令：就學貸款制度為因應社會的變遷，應不斷進行法規的修訂；其目標是為了使制度的推行更符合實際需求；可以參考美國對逾期貸款情形立法加以防範，在 1993 年國會通過的「學生貸款改革法」(Student Loan Reform Act) 中，訂有標準式、延長式、累進式、依所得攤還式四種方式。透過法令的規範，可以發現在美國現行的聯邦學生貸款方案中，無論承貸機構、貸款種類、申貸對象、付款方式的選擇上，都很有多樣性。
2. 設置專責機構：目前負責辦理就學貸款的機構主要有教育部、財政部、學校與承貸銀行，教育部為就學貸款制度之主管行政機關，其職權之一為制定與修改相關的法令，並充當協調者的角色，整合機構間的意見；職權之二為支付學生就學貸款期間的利息，但由銀行負擔籌措貸款資金與還款金額的回收之責任。另外審核申請貸款申請資格，隸屬於財政部之財稅資料中心負責，容易產生多頭馬車現象、浪費人力之現象。

（三）改變思維--公平理念的延伸

就學貸款的立論是以公平的基本精神為原則，然而，何謂公平？對於高等教育而言，教育公平所強調的是教育機會的開放，有公平的人學制度，並確保繼續進修的機會，而非浮濫的教育補助，即使是社會福利政策

的延伸，也需要有周延的配套才是良策。

1. 以分配公平理論看助學貸款是利多於弊或是弊多於利？

讀大學是就業的保證嗎？部分學生為了大學文憑勉強上大學，求學過程不認真，翹課、缺課視為正常現象；為了賺取生活費，兼職、打工、工讀者比比皆是，美其名是頂著「大學生」的光環，其實是過著虛假的大學生活，與其如此，如果不上大學、不需學貸，趁此機會學得一技之長，是否勝過以「學貸讀大學」？

2. 以程序公平理論看社會福利是良策或是依賴？

就學貸款是社會福利模式在教育上之應用，從福利分配模式的觀點而言，學生就學貸款在性質上是屬於選擇性的社會福利，因為該辦法以適度的條件限制，貸款給真正需要幫助的學生；如果有些學生基於其他理由申請就學貸款，而不是付不起學費，是否形成政府與個人另一項的負擔？

3. 以分配偏好理論看政府負擔之利息是否重複補助？

我國之就學貸款每年計息，就利息而言，只要符合低收入標準者，其就學期間利息一律由教育部負責，直到寬限期為止；其餘未符合低收入標準之申貸者，就學期間就必須依其資格支付全額或辦額之利息；對於低收入戶已接受政府其他補助，就學貸款

之利息補助是否重複？補助之公平性易遭質疑。

（四）積極做為

就學貸款之立意良善，對於家庭經濟弱勢學生是一助力，然而在實施的過程也有一些弊病，政府與學校宜有積極的作為以減少弊病之發生。

1. 建立學生使用者付費之觀念：使用者付費制度既可以達成效率目標又符合受益原則，高等教育的教育成本應由學生個人負擔，部分學生已享受政府協助之就學貸款利息，畢業後之還款應以積極的態度面對。

2. 加強法治觀念之建立：俗諺：「有借有還，再借不難」，應建立學生法治觀念，該依照就學貸款相關規定還款，還款前預先規劃並妥善評估自身未來的還款情境，以避免衍生其他的問題。

3. 用正向開放的心境面對還款：還款者的還款規劃會隨著生活情境變遷而權變調和，在還款歷程當中的問題，應善用資源快速調整，從還款歷程當中所習到的財務規劃經驗對於未來人生更是受用無窮，還款歷程可帶來許多正面積極的意義。

4. 協助擬定還款計畫：開設就學貸款相關講座、設置網頁，協助學生規畫「還款計畫」，規畫出屬於還款者本身與自身生活情境調和後的

還款方式，讓還款能順利完成且不至於對生活帶來太大的影響，更不至有逾期還款的可能。

五、結語

基於教育機會均等原則，學貸讀大學的立意良善，能夠協助弱勢家庭學子順利就讀大學，但是政府應正視高等教育普及化帶來的問題，以免學生念得起卻還不起。高等教育的普及化、大眾化，但卻沒有嚴格控管品質，導致開放過度、人人皆可念大學的後果，根據數據顯示，就讀公立大學的有 85% 為中高收入家庭，就讀私立大學的有 85% 為中低收入家庭，因此開放大學的就學機會並未使中低收入家庭得到較多好處，反而只是更凸顯出階級複製的不平等現象。

就學貸款的問題從不同的觀點有不同的看法，有許多的網站、報社、記者針對就學貸款有專題報導，由於作者立場不同及受訪者之差異，正面與反面之論點均各有所述，有些認為是一種挑戰，有些則認為學貸是青年貧困的第一步（林汝娟 2015；李靚慧，2010；陳雅慧，2011；張童恩，2015；勞苦網，2011；廖王楷，2015）。

適性揚材、因材施教是教育部的重要政策之一，有部分能力不足的、不宜進入大學的學生也進入私立大學就讀，當大學畢業時才發現高等教育的投資效益不如預期，私立大學畢業生不但工作機會較少，起薪也較低，還得面臨清償貸款的龐大壓力。雖然就學貸款暫時解決學生「考得上但念

不起」的問題，但是，卻必須面對未來「念得起但還不起」的問題，所以，政府應再審慎評估「學貸讀大學」的利弊得失，讓政府的美意能發揮得淋漓盡致。

參考文獻

- 林汝娟（2015）。鼓勵留學 教部放寬學貸門檻。人間福報。資料來源：<http://www.merit-times.com.tw/NewsPage.aspx?unid=395562>
- 林志興（2010）。我國就學貸款之探討。研習資訊，27（5），87-93。
- 林志峰（2007）。從教育機會均等觀點對臺灣教育資源分配的公平之探討。網路社會學通訊，65。
- 陳淑麗（2008）。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。臺東大學教育學報，19（1），1-32。
- 黃淑苓、熊同鑫（2014）。高中優質化輔助方案補助學校之學習弱勢扶助策略。高中優質化的藍海旅程紀實。出版中。
- 教育部（2004）。教育部公報。
- 勞苦網（2011）。學貸，青年貧困的第一步。資料來源：<http://www.cooloud.org.tw/node/63104>
- 楊正誠、陳世佳（2009）。臺灣高等教育的學費變遷與學費來源。臺灣高等教育研究電子報，36。檢索日期：2010年5月19日。網址：<http://www.cher.ntnu.edu.tw/epaper/topics/nindex2.php?no=52>
- 廖王楷（2015）。技職出頭天 弘光畢業生 3 年還完學貸。中央社。資料來源：<https://tw.news.yahoo.com/>

- 陳雅慧（2011）。百萬學貸，教我獨立的美好。親子天下雜誌，27。
<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5026910>
- 張童恩（2015）。文憑變廢紙 美百名學生拒繳學貸。yam 蕃薯藤新聞。資料來源：
<http://n.yam.com/yam/fn/20150402/20150402953772.html>
- Arnold, T., & Spell, C. S. (2006). The relationship between justice and benefits satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 20(4), 599-620.
- Baker, T. L., Hunt, T. G., & Andrews, M. C. (2006). Promoting ethical behavior and organizational citizenship behaviors: The influence of corporate ethical values. *Journal of Business Research*, 59, 849-85.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). *Interactional justice: Communication criteria for fairness*. In B. Sheppard (Ed.), *Research in organizational behavior* (Vol. 9, pp. 289-319). Greenwich, CT: JAI Press.
- Duncan, G. J., & Murnane, R. J. (2011). Introduction: The American dream, then and now. In G. J. Duncan, & R. J. Murnane (eds.). *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, 3-23. New York: Russell Sage Foundation.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jeremy, B., & Krista, M. (2010). Equity, egoism, and egocentrism: The formation of distributive justice judgments. *Basic & Applied Social Psychology*, 32(2), 155-164.
- Leventhal, G. S. (1980). What should be fine with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. Gergen, M. Greenberg, & R. Willis (Eds.), *Social exchange: Advance in theory and research*, 27-55, New York: Plenum Press.
- Martin, J. (1981). Relative deprivation: A theory of distributive injustice for an era of shrinking resources. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in organizational behavior*, 53-107, Greenwich, CT: JAI Press.
- Murphy, Joseph. (2010). *The Educator's Handbook for Understanding and Closing Achievement gaps*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Reardon, S. F. (2011). *The widening academic achievement gap between the rich and the poor: new evidence and possible explanations*. In G. J. Duncan, & R. J. Murnane (eds.). *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, 91-16. New York: Russell Sage Foundation.
- Usher, A. (2005). *Global Debt Patterns: An International Comparison of Student Loan Burdens and Repayment Conditions*, Toronto, on: Educational Policy Institute.

入學公平 V.S.學貸呆帳－澳洲學貸最新改革趨勢之省思

李家宗

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程助理教授

澳洲於 1989 年開徵學費，並首創高等教育受益分攤模式 (Higher Education Contribution Scheme, HECS)，在 1991 年採取差別化學費政策，逐年調高學費標準，使政府補助經費比例大幅降低，甚至成為英國 1998 年開徵學費以及 2004 年調高學費與採行所得償還貸款模式的主要參考依據。不過在 2014 年底時，澳洲政府欲推行最新的高等教育學費與貸款制度改革，雖極力想解決學貸呆帳的問題，卻也因影響學生入學機會公平而引起社會極大的論爭，並在國會立法過程中遭受重重障礙。

一、高等教育入學公平

為了促進高等教育入學機會公平，澳洲聯邦政府自 2005 年起陸續推出了五項學生貸款制度，茲介紹如下 (Study Assist, 2015)：

(一) 高等教育受益分攤貸款方案 (Higher Education Contribution Scheme-Higher Education Loan Programme, HECS-HELP)

2005 年時，澳洲學生貸款實施三種新方案，其中「高等教育貸款方案」(HELP)採行完整的「所得償還貸款」措施，旨在強化採用學生的財務基礎，也就是所謂的第一種高等教育受益分攤貸款方案(HECS-HELP)。此方案包含了學生貸款與學費折扣，預繳學費部分如超過 500 澳幣，可享有預

繳折扣 10%。申請學生必須同時符合以下六項資格：1.就讀有「聯邦補助名額」(Commonwealth supported place)之學校，包含所有的公立學校與少部份設有國家重點發展科系(如護理與教育)的私立學校；2.具有澳洲公民或永久人道主義簽證，不含紐西蘭籍公民；3.在學籍確認日(census date)前入學；4.符合居留(residency)規定；5.已閱讀高等教育貸款方案與聯邦補助名額相關資訊；6. 在學籍確認日前提送有效的高等教育貸款方案與聯邦補助名額申請表。

(二) 付費學生貸款方案 (Fee paying-Higher Education Loan Programme, FEE-HELP)

而自 2005 年 1 月起，公立或合格私立付費的大學生與研究生也都可適用於新的高等教育貸款方案，也就是所謂的第二種「付費學生貸款方案」(FEE-HELP)。此方案主要是合併了原本 2002 年開始實施的研究生教育貸款方案 (Postgraduate Education Loan Scheme, PELS)、空大學習延遲學費方案 (Open Learning Deferred Payment Scheme, OLDPS) 以及海外專業訓練交流方案 (Bridging for Overseas Trained Professionals Loan Scheme, BOTPLS)。此方案主要是協助符合資格的付費制學生繳納全部或部份學費，但是僅限於學費而不包括住宿或書籍等其他學習成本。申請學生必須同時符合以下四項資格：1.就讀認可付

費制的學校或澳洲空中大學(Open Universities Australia, OUA)；2. 符合公民與居留規定，包括澳洲公民、永久人道主義簽證或海外專業訓練交流方案；3. 在學籍確認日前入學；4. 未超過付費學生貸款方案額度上限。2012年澳洲付費學生貸款總額上限依照科系區分，牙醫、醫科、獸醫系上限為112,134澳元，其他科系則為89,706澳元；2013年牙醫、醫科、獸醫系上限為116,507澳元，其他科系則為93,204澳元。2014年就讀醫學、牙醫與獸醫系貸款限額為120,002澳元，其他科系為96,000澳元。2015年就讀醫學、牙醫與獸醫系貸款限額則提高為122,162澳元，其他科系為97,728澳元。其中僅有就讀大學課程的申請者需再負擔貸款金額的25%做為貸款手續費，並不計算在貸款方案限額之內。

(三) 海外留學貸款方案 (Overseas-Higher Education Loan Programme, OS-HELP)

第三種則是為有意出國留學，但需要財務支助的學生設立之「海外留學貸款方案」(OS-HELP)。由於高等教育受益分攤貸款方案(HECS-HELP)與付費學生貸款方案(FEE-HELP)僅提供正式海外交換學生的部份修課費用申請，而不提供學生就讀海外教育機構費用之貸款。因此澳洲政府特別設立「海外留學貸款方案」(OS-HELP)，提供正式海外學生交換修課或非正式的留學修課費用貸款，範圍包括機票、住宿與其他旅行或求學費用。學生一次可申請為期6個月的貸款，在求學期間總計最多可申請兩次。2014年申

請金額依地區區分為亞洲之外6,250澳元、亞洲7,500澳元，就讀亞洲語言課程可再多申請1,000澳元。2015年申請金額調高為亞洲之外6,362澳元、亞洲7,635澳元，就讀亞洲語言課程可再多申請1,018澳元。

(四) 技職付費學生貸款方案 (Vocational Education and Training, VET FEE-HELP)

澳洲政府為了提昇生產力與培植專業技術人才，於2011年再提出第四種新的「技職付費學生貸款方案」(VET FEE-HELP)。此方案主要也是協助符合資格的技職付費制學生繳納全部或部份學費，但是僅限於學費而不包括住宿或書籍等其他學習成本。申請學生必須同時符合以下三項資格：1. 具有澳洲公民或永久人道主義簽證；2. 未超過付費學生貸款方案額度上限；3. 符合下述課程要求：如在認可的技職學校修讀全費制的進階文憑與證書，或是接受州或領地政府補助進修，並在學籍確認日前入學。部份全費生須負擔20%貸款手續費，同樣不計算在貸款方案限額之內，接受州或領地政府補助進修者則免。

(五) 學生服務與設備費貸款方案 (Services and Amenities fee-Higher Education Loan Programme, SA-HELP)

2011 年 10 月時，澳洲國會立法通過允許高等教育機構從 2012 年 1 月起自行決定是否徵收非學術性質的學生服務與設備費，用以支應高等教育機構舉辦運動與休閒活動、員工生涯輔導、托育、財務諮詢以及餐飲服務等費用。對象包括國際學生在內的全體入學學生，除了部份符合政府補助標準或特定貸款方案學生得以免除，每生最高須繳交 263 澳元的學生服務與設備費。為減輕學生負擔，自 2012 年 1 月起高等教育機構可徵收學生服務與設備費後，澳洲政府再提供第五種新的「學生服務與設備費貸款方案」(SA-HELP)，協助學生支付全額費用，2012 年可貸上限為 263 澳元，2014 年為 281 澳元，2015 年為 286 澳元。

澳洲貸款償還業務主要是由國稅局 (Australian Taxation Office, ATO) 負責，針對貸款學生畢業後淨所得超過門檻部分課稅，但是若在學學生所得超過償還門檻時，也一樣要強制償還貸款。HECS 方案開始實施時，1988 年度的償還門檻為 22,000 澳元，超過門檻者則課以 0.5% 的利息，所得超過 35,000 澳元最高可課 1.5%；2003 年度的償還門檻為 25,348 澳元，超過門檻者則課以 3% 的利息，所得超過 45,629 澳元最高可課 6%；2004 年度的償還門檻則提高為 35,000 澳元，超過門檻者則課以 4% 的利息，所得超過 65,000 澳元最高可課 8%。之後實施 HELP 方案時，2005 年度償還門檻達到 36,185 澳元，超過門檻者則課以淨所得 4% 的利息，所得超過 67,200 澳元最高可課 8%；2012 年度的償還門檻為 49,096 澳元，超過門檻者則課以 4% 的利息，

所得超過 91,178 澳元最高可課 8% 的利息(李家宗，2013)。2014 年度的償還門檻為 53,345 澳元，超過門檻者則課以 4% 的利息，所得超過 99,070 澳元最高可課 8% 的利息 (Australian Taxation Office, 2015 ; Study Assist, 2015)。從上述 1988 年度至 2014 年度的資料分析可知，雖然償還門檻有逐年提高的現象，但是償還利率也從 1988 年度的 0.5% 大幅提高至 4%，並依淨所得而最多提高至 8%。

而從上述五項貸款方案內容與償還方式分析可知，澳洲政府從 2005 年起針對不同類型的學生提供不同的貸款，包括貸款生、付費生、技職生與出國生，對於新增的使用費也提供貸款方案。兼顧經濟程度不同學生之入學機會與公平，逐漸發展出完整的學貸體系。

二、學貸制度呆帳問題

澳洲近幾年放寬償還門檻與提供國家重點發展科系學生貸款減免的措施，雖可以減輕畢業生的壓力，但另一方面卻代表著聯邦政府財政壓力將更為沈重。學生貸款未償付餘額大幅增加，也使政府開始考慮對出國畢業生進行追繳。學生貸款申請的總額度，從 1989 學年度的 5.27 億到 2002 學年度增加至 20.25 億，並在 2007 學年度大幅增加至 30 億。而學生貸款累積未償付餘額則是逐年增加，從 1989 學年度的 6.73 億，到 2007 學年度時大幅增加至 153 億澳元。在 2012 年貸款累積未償付餘額達到歷史高峰的 220 億澳元，單一學生未償付餘額最高竟

達 40 萬澳元，其中以新南威爾斯(New South Wales)州未償付餘額 69 億澳元居冠，其次為維多利亞州的 62 億澳元(李家宗, 2013)。而根據 2015 年 1 月的報導更指出，澳洲學生貸款方案累計支出已急速膨脹至 300 億澳元，其中 2012 年度澳洲聯邦政府的學生貸款支出就增加 16 億，而單一學生未償付餘額最高竟達 41.3 萬澳元(The Daily Telegraph, 2015/01/16)。

這些數據除了肇因於澳洲政府期望在 2025 年時讓 40% 的 25-34 歲澳洲公民能取得大學學位，致使高等教育學生數的急速擴充，以及選擇 HECS 的學生數比例平均每年都維持在 85% 左右。但是更重要的是，因為新的貸款方案不斷擴大貸款範圍、減免貸款餘額，造成累積未償付貸款迅速擴增，不但造成了聯邦政府相當程度的財政負擔，也意謂著學生無力或無意償還的情形惡化。根據 HECS 方案設計者國立澳洲大學 B. Chapman 教授的調查研究指出：澳洲畢業生到國外工作所產生的貸款呆帳黑洞，從 1989 年至 2012 年為止估計已累積 4.5 億澳元，並且很快增加至 10 億澳元，因此建議政府針對出國達 6 個月以上之 HECS 畢業生每年必須償還 1,900 澳元(李家宗, 2013)。此外，「八大盟校」的個案研究也顯示畢業生在勞動市場的所得成果也會因年齡差別，而影響其學費貸款(HELP)的償還能力(GoE, 2014)。

三、澳洲高等教育學費與貸款改革之論爭

澳洲前任總理 Gillard 在送交國會的 2014 年度總預算案中，針對高等教育需求導向制度提出了許多大幅的改革措施。其中在學生貸款制度部份，預計從 2016 年 7 月起，將償還門檻調降為 50,638 澳元。並將償還利率從原本所採用的消費者物價指數 2.6%，改採以現行公債利率 4%-6% (Dow, 2014)。這也是自 1988 年度至 2014 年度間，澳洲政府首次嘗試降低償還門檻，並配合調高利率的兩大措施，預期可減少 32 億未償付貸款餘額。

之後，澳洲教育部在 2014 年 8 月 28 日將「高等教育與研究改革修正草案」(Higher education and research reform amendment bill)送交眾議院審查 (DET, 2015a)。對於改革草案所引起的諸多爭議，現任總理 Abbott 在 2014 年 12 月 1 日特別在國會召開記者會，為高等教育學費與貸款政策改革辯護。儘管隔日在國會遭到反對杯葛改革草案的二讀通過，教育部長 Christopher Pyne 仍宣示將進行修正後通過高等教育學費與貸款政策改革的決心 (The guardian, 2014/12/02a; 2014/12/02b)。改革草案中規劃自 2016 年 1 月 1 日起，澳洲政府將採用最新的學費政策，允許所有的大學與技職院校能依照所提供的課程自訂學費標準，使得課程費用將因招生競爭或政府補助而有所調漲或調降。學生貸款制度也仍會持續推行，以確保學生能先入學而畢業後再償還學費。本地生的學費仍將會低於國際學生，大學畢

業所得未達償還門檻的新鮮人也仍保有 5 年的免息優惠。新政策適用於 2014 年 5 月 13 日後入學之學生，預計將可分攤 50% 的高等教育成本（DET, 2015b）。

不過，澳洲政府將教育成本轉嫁至學生身上的作法也引起相當大的爭議。特別是政府規劃自 2016 年起將全面鬆綁學費的作法，讓澳洲各大專院校能依課程內容自訂學費標準，並減少 20% 的課程補助，將使學生分攤的高等教育成本比例從 1989 年的 20% 提高至 50%，此舉也引發了學生與教師團體在雪梨的激烈抗議（The guardian, 2014/12/02a）。但是國會隔日仍以 33 票對 31 票反對此項高等教育改革草案二讀通過，並聯署要求於下一會期中進行政策論辯。儘管在國會遭受挫敗，澳洲政府仍立即發表聲明會再次送審草案，堅持高等教育改革與兌現總理 Abbott「十萬澳幣取得學位」（\$100,000 degrees）的競選政見，教育部長 Christopher Pyne 也進一步指出將在下議院提出新案，刪去提高學生貸款利率的規劃（The guardian, 2014/12/02b）。

對此，「全國高等教育協會」（National Tertiary Education Union, NTEU）則認為「十萬澳幣取得學位」的政見並不難達成，只要教育部長 Christopher Pyne 深入瞭解八大盟校（GoE）與其他大學校長的需求，提高政府對學生的補助上限即可。「全國高等教育協會」主席 Jeannie Rea 也指出向來最支持高等教育鬆綁的 Andrew Norton 都在澳洲人日報中關切移除學

費上限將導致學費大幅提高，並關注提高學費對 HELP 貸款方案財務可行性的影響，雖未論及對學生與家庭的影響，但 Norton 主張以限制學生 HECS-HELP 的貸款額度取代鬆綁學費上限的作法，避免讓學生承受政府主張學費市場機制下的成本負擔（NTEU, 2014）。

四、結語

澳洲所開創的學生貸款制度部份雖僅限學費，不包含生活費或其他書籍費，但是貸款學生畢業後淨所得超過門檻部分才須償還、未達門檻者貸款利息由政府負擔的設計以及逐年提高償還門檻的作法，都提供弱勢學生更多就學機會與就業生活保障。即使開徵新的學費時（如學生服務與設備費），為減輕學生負擔，澳洲政府也會提供新的「學生服務與設備費貸款方案」，協助學生支付全額費用。不過研究也顯示畢業生在勞動市場的所得成果會因年齡差別，而影響其學費貸款的償還能力。而新的貸款方案不斷擴大貸款範圍、減免貸款餘額，不但造成了聯邦政府財政負擔，也使學生無力或無意償還的情形惡化。因此，自 2016 年起畢業所得未達償還門檻的免息優惠將改為 5 年，但提高學生貸款利率的規劃則因國會反對而先作罷。也有學者提出以限制學生 HECS-HELP 的貸款額度取代鬆綁學費上限的作法，避免造成學生與家庭的負擔。

公平與效率一直都是教育財政學兩難的矛盾，也是各國政府制定學費

與貸款政策力求兼顧的目標。在追求入學機會的公平就必須提供弱勢學生獎助學金與多元的貸款制度，並在學生畢業所得未達門檻前由政府負擔全部的貸款利息，每年還要朝提高償還門檻與降低償還利率的目標努力。如此重視入學公平與弱勢福利的政府，在人民經濟理性行為的運作下，產生許多利用免息貸款進行投資或是出國規避償還等造成鉅額呆帳之行為。這也使澳洲政府開始從使用者付費與高等教育階段個人收益大於社會收益的角度重新思考學費與貸款政策，一方面調高學費上限以增加學校財源，降低政府高等教育財政支出負擔；另一方面降低償還門檻與縮短未達門檻的免息優惠年限，並嘗試提高償還利率與防堵出國逾期未還之情形，使政府慢慢朝向追求形式公平與提高實質還款效率的新型態轉變。

我國教育部近年來也在思索改善學生貸款制度的策略，包括降低利率、放寬貸款限制、延長償還年限，甚至效法澳洲所得償還模式。本研究依澳洲經驗則建議可學習針對不同類型的學生提供不同的貸款模式，兼顧經濟程度不同學生之入學機會與公平。但在經濟未好轉之前，則可先延長償還年限，減輕畢業生與政府負擔，並不建議全面實行所得償還模式，避免產生更多呆帳。

參考文獻

■ 李家宗(2013)。澳洲近十年高等教育學費及助學政策改革趨勢之研究。《比較教育》，74，69-90。

■ Australian Taxation Office (2015). *HELP repayment thresholds and rates*. Retrieved January 19, 2015, from <https://www.ato.gov.au/Rates/HELP-repayment-thresholds-and-rates/>

■ DET(2015a). *Higher education and research reform amendment bill*. Retrieved May 19, 2015, from <https://education.gov.au/news/higher-education-and-research-reform-amendment-bill-2014>

■ DET(2015b). *Strengthening the higher education system*. Retrieved January 19, 2015, from <https://education.gov.au/strengthening-higher-education-system>

■ Dow, C.(2014). *Reform of the higher education demand driven system (revised)*. Retrieved May 19, 2015, from http://www.aph.gov.au/About_Parliament/Parliamentary_Departments/Parliamentary_Library/pubs/rp/BudgetReview201415/HigherEdu

■ GoE(2014). *Paying off HELP debts: case studies*. Retrieved December 26, 2014, from <https://go8.edu.au/publication/paying-help-debts-case-studies>

■ NTEU(2014). *\$100,000 university degree not too far away*. Retrieved March 13, 2015, from <http://www.nteu.org.au/article/%24100%2C000-University-Degrees-Not-Too-Far-Away--16191>

- Study Assist(2015). *HECS-HELP*. Retrieved January 19, 2015, from <http://studyassist.gov.au/sites/studyassist/helppayingmyfees/hecs-help/pages/hecs-help-welcome>
- The Daily Telegraph(2015/01/16). *Student loan scheme blows out to 30 billion*. Retrieved January 19, 2015, from <http://www.dailytelegraph.com.au/news/students-loan-scheme-blows-out-to-30-billion/story-fni0cx4q-1226802726631?nk=9c476c44a1fb831c05599c87dc6eb38a>
- The guardian(2014/12/02a). Higher education reform defeated in the Senate – politics live. Retrieved March 13, 2015, from <http://www.theguardian.com/australia-news/live/2014/dec/02/poll-slide-for-tony-abbott-as-higher-education-heads-to-the-senate-politics-live>
- The guardian(2014/12/02b). *Senate votes down university fee deregulation despite late concessions*. Retrieved March 13, 2015, from <http://www.theguardian.com/australia-news/2014/dec/02/senate-votes-down-university-fee-deregulation-despite-late-concessions>

以專業社群促進實習生的專業成長

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

在師資培育的過程中，教育實習是提供理論與實務結合與反省的機會，讓實習生能夠透過教育實習的階段，培養教育專業能力，以及獨當一面的能力，其重要性不可言喻。在實習的過程中，實習生經常會遇到若干問題或困擾，這些問題可以從實習輔導老師或者實習指導教授處獲得解答，但是我們往往忽略了實習生同儕本身的互動也可以提供實習生專業成長的機會。因此若能夠善用實習生同儕的力量，讓實習生透過彼此的相互學習，相互對話中，而產生積極成長的作用。

實習生為了增進教育專業知能，可共同組成社群來進行研討與進修，他們承諾遵守團體的規約，分享彼此的觀念與價值。社群是分享共同承諾、觀念和價值而在一起的一群人(Sergiovanni, 2000)；專業社群是由一群專業工作者所組成之學習與成長的團體，其強調「合作、分享與支持」的概念(張德銳、王淑珍, 2010)；學校建立社群可以支持學習、可以建立關係和責任、使教師有義務去遵守道德(Sergiovanni, 2002)；也是教師有效的專業發展方式(Jones, Stall & Yarbrough, 2013)。DuFour (2004)認為教師的專業社群具有增進學生學習、具有合作的文化、著重在結果等特色。

研究發現國小實習生師同儕專業成長團體的實施，能激發個案實習生教學的反思，督促自我成長(古明峰, 2013)。因此我們可以鼓勵實習生組成教育專業的社群，社群的主題以實習生感興趣或者亟待解決的問題為主軸，而這些主題需以教育專業有關，例如：班級經營、數學教學、語文教學……等等。非休閒性的目的，例如：組成休閒性的瑜伽社，就是非專業社群建立的方向了。社群之運作必需有固定的時間，例如可以選定每週一下午二小時作為社群活動時間。在社群活動時間，實習生互相推選一位召集人，擔任社群活動之召集工作或領頭羊，參與社群的成員，必需共同依照提出的主題，互相討論與反省並共同解決問題。

二、現況

實習生在教育實習機構中參與社群活動時，可能會面臨的困難有：1. 共同時間不易安排：目前在教育實習機構中，由於實習生被安排在不同的班級，實習生有各自的教學實習與行政實習，全體成員不容易安排共同的時間來進行社群活動。2. 時間不足：實習生在實習期間要進行教學實習、級務實習、行政實習與研習，各項事務繁忙，要額外找出時間進行社群活動實屬不易。3. 行政支援不足：在教育實習機構中，學校未必有社群的理念，認

為社群活動可以促進實習生的專業發展，因此在行政上未給予資源和設備支持與精神的鼓勵。4.缺乏適當的指導：社群的進行若無輔導教師或指導教授之指引，可能會漫無目的或方向，因而無法達成預期的成效。5.沒有共同的約束力，所以社群活動的進行，常常因為有成員遲到或請假而無法順利進行。

三、建言

為了鼓勵實習生們共同互動，教育實習機構必需讓實習生有固定的時間可以從事專業社群的活動；而師資培育機構實習指導教授，可將實習生同儕互動的情形，納入返校座談分享的議題，並在實習歷程中定期瞭解同儕互動的過程並予以指導，甚至可納入實習成績評量的項目之一。

另外建議實習生建立社群時，應該擬定共同遵守的規約，設置出缺席的獎勵與懲罰機制，或者設立保證金制度，全程參與者得以退費，若有請假者，所繳費用則納入社群活動所需費用中；如此方能約束成員參與的意願與向心力。

再者，鼓勵師資生在選擇實習機構時，能夠盡量考量有多位實習生一起實習，這樣才較可能形成同儕的專業社群，避免實習時單打獨鬥的情形發生。

總之，為了促進師資培育的品質，藉由專業社群來促進實習生的專業成長，是一可推動的方向，也期許實習生可透過此種管道而成為一位優秀的教師。

參考文獻

- 古明峰（2013）。一位實習指導教授與學校攜手協助實習生專業成長之個案研究。《新竹教育大學教育學報》，30（2），65-100。
- 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。
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Jones, L., Stall, G., & Yarbrough, D. (2013). The importance of professional learning communities for school improvement. *Creative Education*, 4(05), 357.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York: Routledge.

師資培育新紀元－影響碩士級公費師資生考試成績之背景因素探討

陳玉娟

國立臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程副教授

摘要

教育攸關國家社會的發展，而良師的培育更是教育要成功的重要基石。臺灣早期以公費制度培育師資，藉由大學四年的培育，陶冶學生成為優良師資的素養。然而，在師培多元化，「教育學程」成為學生修課的成果，情意的陶冶已不復蹤跡，教師一職已從志業變成職業。為此，臺中教育大學在教育部的支持之下，推動《精緻師培機制實驗計畫》，藉由「4+2」碩士級培育模式，進行六年期的師資培育實驗計畫，期能「培育出嶄新視野且深具包班導向的教學力、創意導向的實踐力、省思導向的研究力之新優質小學教師」。本研究係以第二屆報名一般類組考生為對象，分析其初試成績狀況是否會受到考生背景狀況不同的影響，最後提出本研究結論與建議為：考生性別比重凸顯國小職場結構之不均、時近效應反應在此次初試成績表現上、教育類大學畢業生在初試成績表現佳。

關鍵字：師資培育、精緻師培機制實驗計畫、臺灣

一、前言

早在 1944 年，行政院公佈《全國師範學校學生公費待遇實施辦法》，即確立師範生公費制度（宗亮東，1967），為公費制度提供法源基礎。當

此階段，係由省立師範學校負責國民教育師資的培育；時至 1960 年代，陸續改制為省立專科學校，至此小學師資水平提升至專科學校程度；以招收初中（職）畢業生為對象，修業時間拉長至 5 年，為全世界專業訓練最長的國家，對國小教師素質提升有正面助益，且就讀期間全採公費模式培養（陳梅生，1977）。基於時代潮流及社會需求，政府決定將九所師專自 76 學年度起改制為師範學院（黃德祥、吳清山，1987：153）；至 1911 年，目前存在的五所教育大學中，除臺北市立教育大學因為教育主管機關與其他四所不同，而未進行校名變更外，其他四所教育大學改隸屬教育部，加入 4 年制大專院校之列。2005 年，五所師範學院同時升格為大學，改名為「教育大學」。上述師資培育院校的改變，可以看到臺灣師範教育的演變，從教師學歷文憑的提高，藉由公費保障維持教師品質等作法，以提升國民小學師資品質的努力。研究指出，此一公費制度對於穩定與提升師資品質，具有莫大助益（陳英豪，1985；黃德祥、吳清山，1987；葉典謨，1981）。

隨著社會多元開放風氣與政治版圖的角力，1994 年 2 月立法院通過《師資培育法》，改以多元開放方式進行師資培育工作，讓各教育大學不得不開始重視招生活動的重要性（陳玉娟，2013）。由於市場的開放，各大學校院紛紛增設教育學程及學士後師資班，

扭轉計畫培育模式，轉而為「儲備」形式的師資培育制度，卻也使得師資供需失衡，產生許多「流浪教師」；其中，最大的改變莫過於，教師工作成為一種「教職」，而非是一種「志業」，此一轉變對師資培育產生極大殺傷力。為此，在此次公佈的《師資培育白皮書》(教育部, 2014)中提及：「……最終目標在形塑重視師道與關懷倫理的教師文化，孕化以教育為志業，以期培育出深具教育愛、專業力、執行力的新時代良師，發揮傳道、授業、解惑的教師使命，開展百年樹人的教育事業。」顯見，政府與社會大眾對於師資培育工作的期待與願景。

在多元開放之師資培育理念之下，以及少子化趨勢，導致師資培育供需失衡，高中畢業生選擇就讀教育大學意願降低，影響傳統師範校院的教育任務。面對現今國小教師包班教學知能不足、師資生源素質下降、教育專業課程未能系統化，並設法建立師資培育培用體系初衷下，期能達到師資培育改革基本訴求與願景，以挑選出優質、意願強烈之準教師，建立其基本能力與基礎研究力，強化學科內容知能（CK）與學科教學知能（PCK），以精進其教學力。在前述願景與期待之下，臺中教育大學在政府經費撥注與支持下，推動《精緻師培機制實驗計畫》，藉由「4+2」碩士級培育模式，進行六年期的師資培育實驗計畫，期能「培育出嶄新視野且深具包班導向的教學力、創意導向的實踐力、省思導向的研究力之新優質小學教師」（楊思偉，2014）。

為避免六年期培育制度時程過久，無法馬上回應目前國民小學師資需求，故先以招收與培育碩士階段公費生作為因應；另大學部亦同時招收師資生，以利未來順利銜接二年制碩士階段課程，藉以完成 4+2 之六年一貫師資培育課程改革。目前該實驗機制在教育部大力支持下，已完成招收數屆碩士層級研究生工作。第二屆招生事宜已於 102 年 3 月 20 日完成初試網路報名，並於當年 4 月 28 日完成初試：筆試考試。此次招生類組分成：國小教師一般類、國小教師專長類、國小教師離島偏遠地區類、幼兒園教師一般類等四大類，其中國小教師一般類組共招收公費生 15 名，此一類組亦是四大類組中，適用考生對象最為廣泛。其他國小教師專長類組則分成英語、音樂、輔導、資訊、體育等專長，招收對象較為侷限，考科亦不相同。因此，本研究係選擇國小教師一般類組之報考考生為研究對象，針對初試成績進行分析。第二屆初試之考科為：國文、英文、數學、教育學四科，除數學考科以大學入學考試程度為主外，其餘科目則以碩士入學考試基本程度，作為初試出題之依據標準。

研究者將進行 T 檢定與單因子變異數分析，藉由統計分析結果，以瞭解此次報考國小教師一般類報名考生背景變項，與初試總分之間的關係，並於文中適時提出第一屆報考考生與第二屆的差異，期能對於未來考試提出更為具體建議，進以編製更為合宜的考科與題目內容，以檢測出真正適合進入師資培育領域的學生。

二、研究對象與方法

教師專業碩士學位學程自 101 學年度開始招收碩士層級公費生，經過幾年的努力，目前已招收數屆碩士層級學生，提供全方面的師資培育課程陶冶。因第一屆考生背景變項分析已經完成，故本研究係以報考第二屆國小教師一般類組初試之學生為研究對象，期望藉由考生背景變項的分析結果，作為師資培育機構在培育師資時之參酌。本次報名此類組之考生計有 636 位，預計錄取公費生 15 名，自費生 4 名。此次報名考生中，近九成考

生為女性，此一現象與臺灣目前國小教師以女性為主的現象相符。再者，從考生的出生年代、畢業與教師證獲得時間狀況來看，考生年齡傾向年輕化，此一現象是否影響到考生初試總分，值得探究。最後，在教育類大學與一般型大學的分配狀況上，三所師範大學與五所教育大學分類為「教育類大學」，其餘則列入一般型大學中，本次考生畢業自教育類大學者計有 357 位，佔總考生人數 56.1%。詳細數據詳如表 1 所示。

表 1
研究對象背景分析

類別	人數	比例(%)
性別	男	79
	女	557
學歷	國內	634
	國外	2
畢業學校類別	一般型大學	279
	教育類大學	357
公私立	公立	539
	私立	97
出生	1960 年代	23
	1970 年代	115
	1980 年代	497
畢業時間	1990-1999	49
	2000-2010	423
	2011 之後	163
教師證	有	99
	無	537
教師證獲得時間	1990 年代	114
	2000 年代	422

此次入學考試分成初試與複試兩階段進行。初試為筆試，複試含積分審查、書面審查、試教及面試，初試成績佔考生總成績 35%，本研究即以初試總分作為分析範疇。此次考科與第一屆教師專業碩士學位學程初試入

學考科相同，考科為國文、英文、數學與教育學；與第一屆相較，本次各科所佔初試總分比例有所調整，各佔初試總分 25%，與前一屆教育學佔 40%，其他考科各佔 20%的計分方式有所不同。

研究者利用 SPSS 12.0 統計軟體進行統計分析，除利用描述性統計以瞭解考生背景分佈狀況，進一步以獨立樣本 t 檢定與單因子變異數分析，分析考生背景變項(性別、畢業學校類別、出生年代、畢業時間)與初試總分之間的關係，藉以瞭解初試總分是否會受到考生背景狀況影響。

三、研究結果

以下將分析性別、畢業學校類別、出生年代、畢業時間等變項進行分析，以瞭解初試成績的變化狀況。

(一) 性別對成績的影響

本次報考的女性考生計有 557

人，所得成績平均數為 35.30 分，男性考生 79 人，平均分數為 33.13 分，所得標準差依序為 11.81 與 14.19。進一步進行獨立樣本 t 檢定，統計結果顯示未達顯著性，說明此次考生的性別並不會影響到其初試成績表現。

(二) 學校類別對成績的影響

本研究所指之畢業學校類別分成：一般型大學與教育類大學。畢業於教育類大學之考生所得平均數為 35.88 分，非教育類一般型大學之考生平均數為 33.94 分。經由獨立樣本 t 檢定，雙尾檢定的顯著性為 .046(<0.05)，已達顯著水準。因此，本研究接受畢業於教育類大學之考生，在初試成績的表現上，較一般型大學來自的好。

表 2

畢業學校類別對初試成績影響狀況

畢業學校類別	平均數	標準差	t 值	p 值
一般型大學	33.94	12.19	-2.00	.046
教育類大學	35.88	12.05		

(三) 出生年代對成績的影響

進一步，檢驗出生年代不同之考生，其初試成績上是否有所差異。經統計分析發現，顯著性為 .000(<0.05)，已達顯著水準。因此，本研究接受「出生年代不同之考生在初試成績表現

上，有顯著性差異存在」的立論。由於 F 檢定已達顯著，進一步則進行 Scheffe 檢定，以確認各類別差異狀況。經檢定後發現出生於 1980 年代的考生，初試所得成績最高(36.04)，高於出生年代較久的 1970 與 1960 年代的考生。

表 3

出生年代對初試成績影響狀況

出生年代	平均數	標準差	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	Scheffe test	
1960 年代(1)	28.31	16.09	組間	2631.96	2	1315.98	9.15	.000	(3)>(1)(2)
1970 年代(2)	31.95	14.68	組內	90881.07	632	143.80			
1980 年代(3)	36.04	11.055	總和	93513.03	634				

(四) 畢業時間對成績的影響

最後，分析畢業時間年代不同之考生，在初試成績上是否有所差異。經統計分析發現，顯著性為.000(<0.05)，亦已達顯著水準，因此本研究接受「畢業年代不同之考生在初試成績表現上，有顯著性差異存在」

的主張。由於 F 檢定已達顯著，研究者則進一步執行 Scheffe 檢定，經檢定後發現畢業年代最久遠的考生（1990-1999 年），初試所得成績最低（27.73），低於畢業年代較近的考生之結果得到驗證。

表 4
畢業時間對初試成績影響狀況

出生年代	平均數	標準差	平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性	Scheffe test
1990-1999(1)	27.7270	17.66171	組間 2841.684	2	1420.842	9.899	.000	(1)<(2)(3)
2000-2010(2)	35.7343	11.50543	組內 90715.361	632	143.537			
2011 之後(3)	35.3673	11.07779	總和 93557.045	634				

四、研究結論與建議

根據上述統計分析結果，研究者提出之研究結論與建議如下：

(一) 考生性別比重凸顯國小職場結構之不均，宜朝向性別平衡發展。

此次報考者中，女性報考者人數高於男性，比例高達 87.6%，與第一屆考生相比（第一屆女性佔 86.2%），落差不大。此一考生性別比例，與目前國小職場相較，落差較大。其實，一個健全的國民小學教育環境，理應兼顧男老師與女老師的存在與互動，畢竟學生要學習與模仿的對象，除了女教師外，亦應有男性教師的存在。傳統公費培育模式下，為了保障國民小學教師應有不同的性別教師存在，避免單一性別教師比例過高情況發生，因此設有保障男女學生各半的規定。然而此一美意措施，在師資培育開放後，就已盪然無存。在學位學程的考生性別分配中，連續二屆的考生性別

分佈，女性考生近九成的結果，凸顯性別比例分配不均的事實。目前，在國小教育現場的確呈現女教師比率高於男性教師的狀況，對於兩性社會而言，提供性別比例較平衡的國小生態，相信對於基礎教育的發展將有所助益。

(二) 時近效應反應在此次初試成績表現上，符合大腦資訊處理模式。

第一屆與第二屆考生在時近效應表現上，第一屆考生初試成績分析發現：較新近的畢業生在初試成績表現上，反而比畢業時間較久的考生差，與時近效應的推論不相符。然而，從此次研究對象的成績分佈狀況來看，若考慮考生的出生年代與畢業時間統計分析結果後，反應出：1980 年代出生的考生，初試成績表現較 70 與 60 年代來的好；此一結果與畢業時間相較，出現 2000-2010 與 2011 年之後的考生，初試成績高於 1990-1999 年，結果相符。因此，考試科目比重與內容

經過修調後，第二屆初試成績則可以看出時近效應在此次考試中顯現。

(三) 教育類大學畢業生在初試成績表現佳，肯定其在師培上的努力。

經過近十年來高等教育整併運動，原先擔負師資培育重責大任的師範院校，已有與其他學校整併後形成的嘉義大學與東華大學，亦有自我升格而成的臺南大學，目前僅存三所師範大學與五所教育大學。在臺灣，早期因為有公費與職業的保障，加上當時社會氛圍對於教育的認同，因此師範院校可以招收到較為優質的學生，社會大眾對於師範院校亦伴隨著更高的社會期待。在師資培育制度開放後，師範院校不再擁有公費與職業的保障後，如何招收到優秀學生成為各教育大學最重要的挑戰。在此次初試總分的統計分析中，發現畢業於教育類大學的考生，在初試成績的表現上，高於一般型大學。對於目前招生較為弱勢的教育類大學而言，此一結果，肯定教育類大學在培育學生的成效。

參考文獻

- 宗亮東(1967)。師範生待遇研究。載於中國教育學會主編之師範教育研究。臺北：正中書局。
- 教育部(2014)。師資培育白皮書。臺北：教育部。
- 陳玉娟(2013)。臺灣師資培育制度革新：精緻師資培育計劃考生背景分析研究。教師教育研究，3，56-59。
- 陳英豪(1985)。中華民國國小師資培育考察團考察報告。臺中：臺灣省教育廳。
- 陳梅生(1977)。我國小學師資教育。教育資料專刊，6，51-115。
- 黃德祥、吳清山(1987)。高中學生就讀新制師範學院之意願調查研究。教育與心理研究，10，149-177。
- 楊思偉(2014)。精緻師資培育計畫。臺北：教育部。
- 葉典謨(1981)。國民小學師資職前教育制度一師專改制之研究。臺東：臺東師專。

十二年國教「議題融入課程」規劃芻議：實施要點

張芬芬

臺北市立大學學習與媒材設計系教授兼主任

臺灣教育評論學會常務理事

張嘉育

國立臺北科技大學技術與職業教育研究所教授兼師培中心主任

臺灣教育評論學會會員

一、「議題融入課程」的背景

由課程角度討論「議題」(issue)，可由詞義本身來看，亦可由產生的緣由來看。由詞義看，「議題」是指本身具有高度待討論性或爭議性的問題，若納入學校課程中，可增進學生對該議題對立觀點的認識，進而培養批判能力與因應能力(黃政傑，2005)。

若由產生的緣由看，當前臺灣課程發展所出現的「議題」，未必是指待討論或高爭議的問題，而更強調：源於社會變遷或世界思潮，使得某些主題的重要性更被凸顯、更受關注，乃至普遍認為中小學生在校除學習原有課程外，尚須補充或強化對這些主題的認識(黃嘉雄、黃永和、張嘉育、鄭淵全、白亦方、田耐青、方玉如，2011)；使其在當代社會中能適切面對這些議題，成為健全個人、良好國民與世界公民，善度個體與群體生活，進而裨益和諧社會與人類福祉。

《十二年國民基本教育課程總綱》(以下簡稱《總綱》)(教育部，2014)決定，將議題採融入式課程設計與實施。這應該是一合理決策，一因議題多具有跨學門性質，融入多領域/科目/學習活動，更能透徹理解、妥善因應(張芬芬、張嘉育，2015)。二因融入意味

著不增加新領域/科目，如此較不增加師生教與學的負擔。

《總綱》納入的議題，共計 19 項：性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等(教育部，2014)。而其中前四項(性平、人權、環境、海洋)，被稱為「重大議題」。

課程發展中的「融入」，意指「將材料整合放入」，以產生「統整」(integrate)效果。而「統整」隱含著「回歸主流」(mainstreaming)與「平衡」(balancing)之意。課程綱要層級的議題融入，係指依據學習領域/科目的性質，將議題整合放入《學習領域綱要》(以下簡稱《領綱》)，以期產生統整之效，避免零散、切割、斷裂。這樣的議題融入，是尊重領域/科目之學科主體性，議題與領域/科目是「統整」在一起的，融入後的效果是「平衡」的。

目前國家教育研究院正進一步規劃《領綱》，同時研議如何將議題融入《領綱》中，進而未來可將議題適切融入教科書、學校課程、教師教學中。基於此背景，本文作者曾為文討論議題的特徵、類別、融入原則、層級與

做法(張芬芬、張嘉育, 2015.3); 本文則聚焦於「實施要點」試著針對十二年國教課程, 其議題融入的「實施要點」提出淺見, 就教方家; 以期裨益十二年國教課程的品質。

有關「議題融入課程」的實施要點, 本文參酌相關文獻(黃政傑, 2005; 黃嘉雄、黃永和、張嘉育、鄭淵全、白亦方、田耐青、方玉如, 2011; 張芬芬、張嘉育, 2015.3), 以及《總綱》(教育部, 2014), 再益以筆者觀點, 以下分由五方面來說明「實施要點」: 課程發展、教材編選、教學實施、教學資源、以及學習評量。

二、議題融入課程: 實施要點

(一) 課程發展

1. **議題融入之課程發展**, 國家、教科書、學校、教師等層級各有其責, 分工合作完成。
2. **國家層級課程發展之責**, 是在《總綱》(教育部, 2014)中確立議題課程的地位、實施時間、採融入方式、應納入的議題有哪些; 在《領綱》宜確保將議題的精神與內涵融入。**教科書**是將課程綱要具體化。**學校**的課程發展之責, 是設計與實施合宜的校本課程/校訂課程, 或其他各類彈性課程、團體活動, 將議題適切融入。**教師層級**的責任是理解議題課程的精神與內涵, 將議題有系統地或隨機地融入教學中, 包括正式課程、非正式課程、以及潛在課程中。
3. **跨領域議題課程之時數**有其上限, 依據《總綱》¹, 學校可採跨領域統整方式, 去發展議題課程, 這類跨領域統整課程**最多**可占領域學習課程總節數的五分之一(教育部, 2014)。
4. **《領綱》的議題融入**, 係指依據學習領域/科目的性質, 在**尊重學科主體性**的前提下, 將議題放入《領綱》之基本理念、課程目標、核心素養、學習重點、或實施要點中, 以期產生統整之效。
5. **《領綱》的議題融入**注重課程統整, 重視**議題與領域/科目之整合**, 避免零散、矛盾、斷裂、缺漏, 以及過度重複。此融入尊重領域/科目之學科主體性, 議題與領域/科目是「統整」在一起的, 融入後的效果是「平衡」的。
6. **《領綱》的議題融入**, 除重視議題與領域/科目之統整外, 亦宜重視**議題**在各年段的**縱向連貫**, 以及議題在各領域/科目的**橫向整合**, 還有**各議題彼此間**的橫向整合。避免零散、矛盾、斷裂、缺漏, 以及過度重複。

¹依據《總綱》規定: 在符合教育部教學正常化之相關規定、以及領域學習節數之原則下, 學校得彈性調整或重組部定課程之領域學習節數, 實施各種學習類型的跨領域統整課程型; 跨領域統整課程**最多**可占領域學習課程總節數的五分之一。而議題課程是可採取的一種型式。

7. 十二年國教課程的議題融入，就型態言，可兼採「轉化式融入」與「附加式融入」。「轉化式融入」主要在《領綱》與教科書/教材編寫階段進行，是將各議題「核心價值/學習目標/核心素養」融入《領綱》「基本理念/核心素養」，各議題「實質內涵/實施要點」融入《領綱》「學習重點/實施要點」，緊密統整學習的目標與內容，再依此進一步設計教科書。如此將議題與學習領域/科目的原有結構解體，再緊密加以融合，促使其學習目標、學習內涵都重新加以組織。
8. 「附加式融入」，主要是由學校與教師進行，係將議題有關的概念和觀念，在原有領域/科目/學習活動中，再行加入議題做為其中一部分，可以附加一或數單元，可以集中在一領域/科目/學習活動中，也可以分散在相關的幾個領域/科目；附加的單元可以是認知、技能、情意兼重的，亦或三者分開做為單元重點。
9. 依據《總綱》，議題課程可運用的時段，包括三種，一是「領域學習課程」，議題融入中小學各領域/科目之內或之間，進行學習。二是國中小的「彈性學習課程」。三是高中的「校訂課程」，包括「校訂必修」、「選修」、「團體活動時間」、「彈性學習時間」等，這些時段均可實施議題課程。
10. 國中國小進行議題的課程發展時，可將議題融入或列為「學校本位課程」(簡稱『校本課程』)，如「議題週」。國中小亦可將議題融入其他各類「彈性學習課程」，如:主題/專題/議題探究課程、社團活動、技藝課程、特殊需求領域課程，以及本土語文/新住民語文、服務學習、戶外教育、班際或校際交流、自治活動、班級輔導等。
11. 高中進行議題的課程發展時，議題可融入或列為「校訂課程」，規定全校必修或選修；亦可融入「團體活動時間」或「彈性學習時間」。「團體活動時間」包括班級活動、社團活動、學生自治活動、學生服務學習活動、週會或講座等，均可進行議題融入。適合議題融入的「彈性學習時間」，包括選手培訓、充實（增廣）/補強性課程及學校特色活動。
12. 學校成立之「學校課程發展委員會」，其委員宜包括重大議題專長的教師或學者專家，並應重視性別與族群委員人數比例。
13. 學校規劃議題教育時，不僅應考量正式課程，更應規劃非正式課程、潛在課程。系統性地規劃議題相關之課程設計、實施、評鑑與研習；以增進議題教育之統整性，且能全方位地建立議題教育的核心價值觀。
14. 學校成立之「教學研究會」或「年級/年段會議」，宜納入議題融入課程之任務，並於會議中列入相關

- 提綱，共同研擬適切的議題課程，並藉此增進教師對議題的專業知能。
15. 學校得召開議題融入之跨領域/科目「**教學聯席會議**」，或成立「**議題教學研究會**」，以強化議題融入各相關領域/科目之橫向統整。
 16. **教育部/局/處**與學校應**鼓勵並支持教師**，進行議題相關之研習、教材研發、成立學習社群、充實圖書設備等。
 17. **教師宜自發**組成議題相關之專業學習社群，共同探究與分享議題教學實務，積極參加校內外議題相關研習，充分運用社會資源，增進對議題之敏覺與認知，以裨益教學成效。
 18. **師資培育機構**應開設議題相關課程，培育師資生議題知能，並研發議題教材與教法。
 19. 由於議題來自社會變遷與時代思潮，故**新議題**可能不斷出現，中央主管機關應成立專責小組，研議議題的教育意涵及重要性，做為下一波課程研修的參考。
 20. 學校應重視並強化教師對新議題的敏感度與專業知能。在新議題出現時，學校與教師可依專業判斷，適切將新議題納入課程設計與實施中。
- (二) 教材編選
1. 教科書是課程綱要的具體化，教科書編輯對議題的呈現至關重要。議題宜適切融入教科書，以發揮以下三項功能：一是幫助教師藉教科書有系統的設計有效融入議題教學，充分運用有限的教學時間；二是補充教師單一學科專長之外的知能；三是提醒教師不致缺漏重要的議題教學，使議題不致流於邊緣化或泡沫化。
 2. 個別教師或教師社群除運用教科書外，另可配合課程計畫**自編議題相關教材**，檢視各領域/科目哪些單元可融入議題，於其中融入議題的相關概念與觀念，將其實施於個別班級或全年級。
 3. 教科書/自編教材宜**傳遞議題之核心價值**，議題融入教科書/教材，在文字編選與圖文呈現上，應積極傳遞「尊重多元」、「同理關懷」、「公平正義」、「永續發展」等核心價值，消極方面則不得違反前述價值觀。
 4. 教科書/教材編選，可由學科內容延伸至議題，透過本領域/科目之主要學習內容、知識結構等之延伸、轉化、統整，將議題融入教材中。
 5. 教科書/教材編選，可**藉實例進行議題融入**，運用生活案例、時事、社會文化、區域特質等，適切連結至性別平等教育、人權教育、環境教育、與海洋教育等議題。

(三) 教學實施

2非正式課程

1. 正式課程

- (1)個別教師或教師社群可運用**正式課程**，透過各相關課程，奠定學生各議題的基礎知能，培養適切態度。
- (2)教師在議題教學時，應**營造各種學習環境**，引發學生主動討論、探索各項議題，讓學生檢視、反思、澄清不同的價值觀。
- (3)議題教學除觀念傳遞、知識學習外，尤應著重**落實於日常生活實踐**中。
- (4)議題教學宜善用**多元有效的教學方式**，如批判思考教學法、價值澄清教學、案例教學法、角色扮演法等，促進學生學習，並強調對話、體驗、反思、實踐等歷程。
- (5)可依教師專長，以**協同教學**進行議題教學。
- (6)教師在單元教學時，可針對**時事或偶發事件**，採隨機教學方式將議題融入。
- (7)教師可視議題性質，發展班際競賽，**結合課程與競賽**。

- (1)議題教育可藉由專題演講、校慶活動、校際活動、競賽活動、班週會活動、社團活動、戶外教育活動等進行。這些活動固然可以由學校課程發展委員會進行設計與實施，亦可由**個別教師或教師社群自發進行**。
- (2)學校或教師**配合傳統節日、紀念日、社會時事**，設計「議題週」，並可結合學校/班級情境佈置。
- (3)學校或教師可運用**週會**或其他適當時間，安排專家講座，擴展學生對議題之認識。
- (4)學校或教師可舉辦**體驗營/研習營**，讓學生有機會更深入了解各議題之精神與內涵。
- (5)學校或教師可辦理不同型態之競賽，如：海報設計比賽、書籤設計比賽、作文比賽、辯論比賽、有獎徵答、漫畫比賽、影音設計比賽等。以增進議題課程之成效。
- (6)學校或教師可將議題轉化為**班會討論提綱**。

3. 潛在課程

- (1) 學校與教師可於校園及教室中，將議題相關教材布置在環境中，產生「境教」效果。
- (2) 可透過**身教**由教師及職工身體力行，產生與議題相關之薰陶效果。
- (3) 學校與教師宜經由制度的建立，為議題建立「**制教**」的潛在課程，例如垃圾分類制度，或實踐活動的教育，如：年終捐款點燈活動、社會服務機構參訪活動等，產生潛移默化之效。
- (4) 學校與教師宜留意各種**學習活動中的潛在課程**，例如在族群方面，宜注重性別與族群的多元性與差異性，並強調性別與族群間的合作學習與平等互動；且應敏覺活動中潛藏的權力關係，關注「尊重多元」、「同理關懷」、「公平正義」、「永續發展」等價值觀之實踐。

(四) 教學資源

1. 議題教育除運用教科書與自編教材外，宜善用與**議題相關教學資源**，例如之影片、動畫、投影片、報刊資料、繪本、圖書、網站等媒材，引發學生學習動機，提升

學習成效。

2. 除學校資源外，學校宜善用**社區資源、民間團體**，營造豐富的議題教育學習情境。例如：
 - (1) 海洋教育可利用海洋相關博物館進行參訪與教學活動，善用博物館資源，以及各縣市海洋教育資源中心。²
 - (2) 人權教育可引進各種議題團體之實務經驗，如個案故事分享、團體的推動經驗等，做為教學資源；亦可結合各地人權景點，如 228 紀念碑或公園、博物館、歷史建築等，規劃學習活動，進行校外教學的參訪；也可選擇與人權有關之政府機關或法院，就其職權與人權的關連，規劃學習與參訪，或進行訪問、調查。³
3. 學校與教師可邀請有議題專長之**中央/地方教育輔導團員**，到校服務，或安排分區研習等，充實教師之議題教育及議題融入課程知能。

(五) 學習評量

1. **各種學習評量之方式與內容**，均應避免性別與族群的偏見，尊重性別與族群的多元性與差異性。

² 此項內容，感謝國立臺灣海洋大學羅綸新教授惠賜高見。

³ 此項內容，感謝國立臺灣師範大學林佳範教授惠賜高見。

2. 議題/議題融入領域/科目/學習活動動之評量，其**命題可根據議題**之基本理念、學習目標、核心素養、實質內涵等，進行設計，並**兼顧**情意、知識、技能等面向之評量。
3. 議題/議題融入領域/科目/學習活動動之評量，宜採**多元評量方式**，如實作評量、檔案評量、口語評量、高層次紙筆評量等；避免僅採紙筆測驗。
4. 學校宜**運用**議題教育之**成效評量結果**，做為學校與教師**改進**相關課程規劃與實施、教材與教法的**依據**，並做為安排團體與個別**輔導之參考**。

三、結語

臺灣九年一貫課程以迄於十二年國教課程，其發展過程中所提出的社會「議題」，係基於社會發展需要、普遍被大家關注，且期待學生應有所理解與行動的一些課題。這些議題適合在多學門脈絡中探究，以藉收相互啟發與統整學習之效，裨益個體與群體生活，故適合採融入式課程發展與實施。

本文針對十二年國教課程，其議題融入的「實施要點」提出淺見，分由五方面說明：課程發展、教材編選、教學實施、教學資源、學習評量。期就教方家；以期裨益十二年國教課程的品質。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程總綱。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 張芬芬、張嘉育（2015.3）。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議。**臺灣教育評論月刊**，第4卷，3期。頁26-33。ISSN:2225-7209。
- 黃政傑（2005）。社會重大議題的課程融入。2005年1月4日演講發表於宜蘭高商。取自 www.yct.com.tw/life/95drum/drum017.doc
- 黃嘉雄、黃永和、張嘉育、鄭淵全、白亦方、田耐青、方玉如（2011）。新興及重大議題課程發展方向之整合型研究整合型研究計畫研究報告。國家教育研究院委託專題計畫（計畫編號NAER-97-05-A-2-06-00-2-25）。

善用主動學習轉化課堂教學

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

楊叔蓉

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系在職碩士專班研究生

一、學生上課中睡著是誰的責任？

先從四則笑話說起，第一則如下（晶宴，2011）：

一名學校老師死後被送到審判之門，看門的天使說老師在世的時候表現平平，可以讓他自己選擇要到天堂，還是去地獄，且可讓他先到兩個地方各參訪一整天之後再做決定。老師先被送到地獄去，一進門就是一個狂歡派對，許多以前的同事都在裡面，大家瘋狂慶祝，享受美食、名酒、……。24 小時之後大家依依不捨跟他道別，並希望很快再見到他。

緊接著他被送到天堂去，那裡有安寧的環境跟無盡的美景，同樣舒舒服服地過了一整天。到了抉擇的時刻，老師對天使說：「天堂固然很好，但是地獄熱鬧些，比較適合我。」於是他被送往地獄。可是，才一進地獄之門，眼前的景象讓他大吃一驚。他看到的竟然是一片荒原，他以前的同事不是在上刀山，就是被下油鍋。他驚恐地問帶他來的人：「怎麼會這樣？前天我來的時候不是這樣啊？」地獄使者這樣回答：「前天是教學參觀日，今天是平常日。」

第二則如下(笑話多多，nd)：

有一位忠實的牧師，和一位計程車司機同一天過世了，牧師下了地獄，計程車司機卻上了天堂。牧師向上帝抱怨：「上帝啊，你很不公平，為什麼我那麼忠心地布道和傳教卻下了地獄，那計程車司機每次開車都橫衝直撞、險象環生，卻上了天堂。難道您沒看到？」上帝說：「有啊！你每次布道和傳教的時候，教友都睡著了；計程車司機每次載客時，乘客都在祈禱。」

第三則笑話如下(笑話集 3，nd)：

某位老師在自顧自地講課中發現有名學生趴在桌上睡著了，就生氣地用手指著說：「旁邊的同學，把睡覺的叫起來！」語畢，學生中冒出一個聲音：「是你把他弄睡的，你自己叫醒他。」

第四則笑話如下(笑話集 3，nd)：

老師問：「如果你們只剩一天的壽命，你們最想去那裏？」一名學生答：「我要留在教室裡。」老師：「好感動！你竟然這麼好學。」學生：「因為我在教室裏有『度日如年』的感覺。」

以上四則笑話的意涵至少如下：老師被期望要有優質的教學表現（第一則笑話裡那位老師的許多同事都表現不佳被送到地獄去）、教學參觀日和

平常日的教學可能天差地別、講課講到學生睡著是罪過（第二則笑話裡那位布道無方的牧師雖然虔誠但表現不佳，還是被送到地獄去；所以布道或教學不僅要有苦勞更要有功勞）、學生上課中睡著常是老師講課像催眠、以及課堂教學常沉悶到讓學生最喜歡的課是「下課」。整體而言，以上問題和長久以來被廣泛使用在課堂中的講述教學有關。講述教學高度借重口說和耳聽傳播和接收教學內容，固然有兼具便利性和經濟性的優點，但在沒其它方法輔助或互補下，常會發生講者喋喋不休、滔滔不絕，聽者聽而不聞、心不在焉。所以，有人沉重地批評長久以來過度借重講述教學的課堂「萬古如長夜」。

此外，上述意涵無意將學生上課中睡著全歸責於教師。因為，有些學生無心向學或是課餘沉迷網路、忙於打工等，來上課是勉為其難或者上課是他們的休息時間。這些問題也有待教師介入予以導正，畢竟「師優生良，相得益彰」。

但是無論如何，教師引導的課堂教學一定要從沉悶、教師唱獨角戲的困境解放出來。教師在課堂中除了還是傳道者和授業者之外，更要強化解惑者、評估者和引導者等角色，讓教學活化、學生在教學歷程中更積極主動參與其中。

二、教學該盡可能讓學習者的感官總動員、知行思合一

主動學習(active learning)又稱活躍學習、積極學習或活性學習等。這種教學理念由來已久，但在 1990 年代才被發揚光大成為教學模式之一。當時，美國高等教育永續促進學會（Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education, AASHE）的報告書（Bonwell & Eison, 1991）指出：學生在課堂教學中須做的不僅是聽，還須讀、寫、討論或解決問題；要學的包含知識、技能和態度領域；而且要盡量提升到較高層次的學習。換句話說，知行思合一既該是學生學習過程也應是學生學習結果。這樣的理想，光用講述法無法達成，而該借重主動學習。

主動學習的倡導者常將主動學習連結戴爾的經驗圓錐(Dale's Cone of Experience)。圖 1 所示的經驗圓錐統合了數種教學設計和學習歷程的相關理論，愈往圓錐頂端的教學方法愈無效，例如「2.傾聽講述」是由口語所呈現的資訊學習，這種資訊相當抽象，學習者學後能記得的比例低，學習結果也停留在較低層次的資訊或知識定義、描述、列舉和解說。最有效的方法在圓錐底部，「10.經歷實際經驗」包含直接、有目的的學習經驗，像「動手做」(hands-on)或「現場」經驗，著重「從做中學」(learning by doing；即「體驗學習」或「行動學習」)。圓錐左側是各種教學法的平均保留率，採用愈錐底的方法，學習的可能愈大，學過的資訊愈可能被保留(Anderson, 2013)。學習者透過耳、目、口、鼻、皮膚等感官與環境中的刺激接觸，蒐集資訊，進而辨別出該刺激的特徵，

再經腦的統合，將感覺到的資訊加以選擇、組織和解釋（即從感覺到知覺）。經驗圓錐揭示了教學設計和學習歷程該盡可能讓學習者的感官總動員，因為「百聞不如一見，一見不如體驗」。教學法的選採該先從錐底的經驗設計考量起，遇成本和安全等因素無法克服時，才往離錐底遠的經驗「降級」，這樣由下而上的取向也是一種傳統由上而下取向的翻轉。



圖 1. 戴爾的經驗圓錐

資料來源：Anderson, 2013.

三、主動學習要讓學生從被動傾聽者轉化為主動參與者

有如大力推動主動學習的美國明尼蘇達大學教與學中心所說，要定義主動學習是有點困難 (Center for Teaching and Learning, 2008)，因為它不是特定的教學方法，而是一種提供學生機會就學科內容、構想、課題和關切，做些事和思考其所做之事的教學取向 (Meyers & Jones, 1993; Shefali, 2015)。例如，圖 1 中愈往圓錐底部的的方法愈屬主動學習歷程。主動學習從簡單到複雜都有，簡單的主動學習指需時較短(如幾分鐘)和相對非結構化，複雜的主動學習指需時較長(如整堂課)且需經小心規劃和相當結構

化 (Bonwell, nd)。通常，複雜度愈高者成本愈高。

主動學習需具備下列七項特性中的數項：(1)學生的參與多於被動傾聽；(2)學生參與有意義活動(如閱讀、討論、寫作)；(3)較不著重資訊的傳遞而較著重學生能力的發展；(4)較重視態度與價值的探索；(5)學生的動機被提升；(6)學生可獲得教師的立即回饋；以及(7)學生涉入較更高層次思考(如分析、綜合、評鑑) (Bonwell, nd)。具備的項數愈多，愈屬複雜的主動學習。

在大專校院課堂裡，講述法仍然是當今最主要的教學法。高度借重講述法的課堂教學可先採由講述法加值的方式引進主動學習，由簡入繁地活化教學 (李隆盛, 2009)，其成本和風險最低。例如，Shefali (2015) 即建議教師採用下列六種方法以補充講述法，以利及時得知學生對教材的了解與保留、鼓勵學生探索態度與價值、以及增進學生由講述和文本所得資訊或知識的保留：

1. 一分鐘報告

為了檢視學生對教材的了解和反應情形，教師在上課當中或結尾時，要求學生拿出空白紙、提出一個問題(如:再生能源與非再生能源的差異為何?本次上課學到的重點為何?)、給學生一分鐘寫出答案。

2. 閱讀後小考

為了督促學生在課前閱讀指定教材和了解其對教材的理解程度，教師在上課開始時進行小考。

3. 釐清用的停頓

為了促進講述效果，教師在做一段講述之後(特別是重點敘述或定義關鍵概念之後)，停頓下來，沉澱一下，問學生有待釐清之處。教師亦可在停頓中在課堂走動(有些學生在教師到身旁時就會發問)，看看學生的筆記和回答學生的問題等。

4. 對示範等活動的回應

為了了解學生對教師示範等以教師為中心的活動做出回應，教師要求學生寫出一段開頭如下的反思：我感到驚訝的是……，我學習到的是……，我想知道到的是……。

5. 活性檢核時段

為了改善傳統課堂中學生問教師答之後學生複製答案而不大思考教材內容的現象，教師提出問題讓學生分組討論，然後學生被要求向全班展現小組解答並討論各小組解答之差異。

6. 辯論

當教材內容易於分出不同觀點或正反意見時，教師指定學生組成辯論團隊，各持辯護立場，並在上課時間申論以支持其立場，時間許可時須有質詢和答辯。

由以上舉例可知，主動學習是要轉化傳統課堂中「教師講、學生聽」的以教師為中心之教學取向，成為學生與教師、同學、教材和情境有良好互動的以學生為中心的教學取向。明尼蘇達大學教與學中心將學生在課堂中被動地吸收由教師傳遞的知識就像瓶子被注水，透過主動學習讓學生愈來愈擔當起教學中的主角，是在點亮一盞盞明燈 (Center for Teaching and Learning, 2008)。

西諺說：你能把馬牽到水邊，但你不能強迫牠喝水(You can lead a horse to water but you can't make him/it drink.)。同樣地，你能要求學生到課堂聽講，但無法強迫她/他學習。該多透過主動學習轉化課堂教學，讓學生激發學習的熱情和擔負學習的責任!

參考文獻

■ 李隆盛 (2009, 3月)。大學教師如何促進學生活躍學習?。高教技職簡訊, 27。

■ 笑話多多(nd)。天堂和地獄。取自 <http://www.ak9k.com/3501.html>。

■ 笑話集 3(nd)。取自 <http://www.kmuh.org.tw/www/drgga/www/unit3/unit321.htm>

■ 晶宴(2011, 10月25日)。笑話.....天堂與地獄。取自 <https://www.facebook.com/notes/%E6%99%B6%E6%99%8F/%E7%AC%91%E8%A9%B1%E5%A4%A9%E5%A0%82%E8%88%87%E5%9C%B0%E7%8D%84/235349643187120>。

- Anderson, H. M. (2013). *Dale's cone of experience*. Retrieved from https://www.etsu.edu/uged/etsu1000/documents/Dales_Cone_of_Experience.pdf
- Bonwell, C. C. (nd). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Retrieved from https://www.ydae.purdue.edu/lct/HBCU/documents/Active_Learning_Creating_Excitement_in_the_Classroom.pdf
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. AEHE-ERIC Higher Education Reports. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Center for Teaching and Learning, University of Minnesota. (2008). *What is active learning?* Retrieved from <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/active/what/>
- Meyers, C. & Jones, B. T. (1993). *Promoting active learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shefali (2015, March 21). *How you can use active learning to transform your classroom?* Retrieved from <https://cognifront.wordpress.com/2015/03/21/how-you-can-use-active-learning-to-transform-your-classroom/>



提高教學的「CP 值」

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

一、前言

最近這兩（2014-2015）年，受到活化教學、分組合作學習、學習共同體、BTS 教學法、翻轉教室、學思達教學等計畫、方案或是 Power 教師、亮點教師的影響，有愈來愈多中小學教師更加關注教學的議題，開始加入講述以外的教學法，期待讓教學更活化、更多樣化，以激發學生的學習興趣，提昇學習成果。教師致力於教學品質的提昇，值得肯定。但是，隨著媒體的報導、教學影片的拍攝、以及網際網路的傳播，許許多多的教學模式、方法或活動設計被報導出來，也引發部分教師或師資生的疑問：方法那麼多，究竟何者最好？

前述這些教學理念、方案或方法，強調的重點雖有不同，但目標都是希望引發學生學習興趣，提昇學習效果，且都重視學生在學習過程中的參與，強調學習者為中心。筆者身為師資培育中心的教授，為了協助師資生掌握有效教學的核心元素，特別用「CP 值」一詞來協助師資生掌握有效教學的關鍵，希望作為他們設計教案的指標，或判斷有效教學的一項效標。

二、CP 值的本意

CP 值一詞源自英文 cost-performance ratio，字面上的意思是指性能和價格的比，又稱為性價比。在經濟學和工程學，「性價比」指的是性能與價格的比例關係。在不考

慮其他因素下，一般來說，有著更高性價比的產品是更值得擁有的（Wiki, 2015）。筆者將「CP 值」引申為：收穫（或成果）與付出的比值。如果獲得的結果（或成果），遠遠大於投注的成本，就表示「CP 值」很高。

若把「CP 值」的概念類推到學生課後的補習或才藝課程，則所謂的高 CP 值，代表的即是家長得到的收益（孩子的成長與學習）遠遠大於投注的成本（學費與時間）。臺灣都會區的國中小學附近，常林立各式各樣的補習班或才藝班，不同家長持著不同的理由，把小孩送到補習班或才藝班，希望自己的孩子透過課後補習（或才藝課程），提高學習成就或是習得某項才藝。對家長來說，補習班或才藝班的學費，也是一筆不小的支出。如果繳了學費，「物超所值、值回票價」（高 CP 值），家長即使辛苦工作，也會願意繼續讓小孩補習或學才藝。相對地，如果繳了學費，孩子並沒有明顯進步，則家長可能會覺得此學費花的不值得。

若用「CP 值」的概念來檢視學校內的教學，則教師在教學時，亦可自我省思：在學生投注時間的情況下，是不是能協助他們獲得最好的學習。

三、CP 值的另解～合作與參與

誠如前述，「CP 值」的本意是性能和價格的比值，它對教師（特別是

補習班或才藝班教師）來講有很大的啟示性，教師要致力讓學生的收穫符合或是超越其付出的成本。

由於一般人都聽過「CP 值」一詞，了解「CP 值」愈高通常表示愈好。於是，筆者借用「CP 值」一詞，來當作有效教學的一項效標，也做為師資生或在職教師檢視教學活動之參考。

只不過，筆者所稱之「CP 值」與其本意不同。其中，C 指的是 Cooperation（合作）、P 指的是 Participation（參與）。教學「高 CP 值」指的是教學中，學生有「高合作」與「高參與」的情形（王金國，出版中）。

（一）高合作

依照社會互動論的主張，人與人之間的互動可以分為正向互動、負向互動及沒有互動。其中，正向互動是一種「你好，我也好。」的關係，也就是合作的關係。教師在教學過程中，若能讓學生與同儕有正向的互動（合作學習），則這樣的互動可以協助提高學習成就、拓展人際關係、發展與人互動的技巧。

（二）高參與

有效的學習必須建立在「參與」的基礎上。一般來說，（1）學習者投入於學習的時間愈長，學習效果愈佳；（2）學習者運用的感官愈多，愈容易對學習歷程印象深刻；（3）學習者愈主動，認知涉入愈深，學習效果愈好。（4）學習材料與學習者連結愈強，愈能深化學習。站在教師立場，

教師在設計教學活動時，應設法讓學生有較高的參與。

在教學活動中，如果學生可以展現高合作、高參與（高 CP 值），其學習效果將優於低合作、低參與（低 CP 值）。至於如何讓學生展現高合作、高參與，則考驗著教師的專業。基本上，當前有很多相關研習、成功案例及資源，教師或師資生可以多參與及學習。

四、結語

無論是活化教學、分組合作學習、學習共同體、BTS 教學法、翻轉教室、學思達教學等方案或是 Power 教師的教學案例，都可以發現這些教學鼓勵學生合作（Cooperation）及參與（Participation），也就是「高 CP 值」。

CP 值原本是性能與價格的比值，筆者運用「雙關」的技巧，一來除了期待學校或教師關注教學成效的 CP 值，讓學生或家長覺得學生學習有「物超所值」的感覺。另外，筆者也期待教師的教學設計上，可以更加關注學生間的合作（C）與參與（P）。期待所有的老師都能一起提高教學的「CP 值」。

參考文獻

- 王金國（出版中）。**教學專業 2015**。臺北：五南出版。
- Wiki（2015）。**性價比**。2015/04/30 取自：
<http://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%80%A7%E5%83%B9%E6%AF%94>

領導成員交換理論在校長領導之啟示

林耀榮

國立彰化師範大學教育研究所博士

廖婉如

國立高雄師範大學華語文教學研究所碩士

一、前言

依領導意義的發展傳統，對領導的定義往往強調領導者(leader)對成員(follower)或長官對部屬的單向威權施展(蔡培村、武文瑛，2007)，例如，領導常被定義為是一位掌握組織中最大權力的代表人，意圖引導其他成員依照其主導的意願或方針行事的過程(Bennis, 1959)。抑或是，領導者將其個人的想法觀念強加於其成員的身上，使得成員可以遵從其命令，並表達對領導者尊敬、忠誠度的一種能力(謝文全，2013)。由早期對領導的定義我們可以瞭解到，領導乃是一種統御、指揮、命令等具有威權主義色彩的個人權力或能力，領導者對成員的關係為絕對的上位對下位的單向權力關係，領導者對成員下達指令，而成員則服從接受領導者的命令行事。

單就將領導視為單向的上對下的權力關係，對於領導的研究只注重於領導者對成員的影響力與領導行為是否有效，著實忽略了設身處地站在成員的立場來看領導的面向。因此，有學者提出領導不應只為單向的領導者-成員關係，而應被視為領導者與成員雙向互動的一種歷程。例如，Northouse(2007)描述領導應為一種歷程，在此歷程中，領導者影響成員，而同時也為成員所影響，此歷程意味著領導之事並非呈現直線性或單向性，而是具有互動(interactive)或交易(transactional)的性質。另外，Garen 與 Uhl-Bien(1995)也提出在領導的歷程當中，領導者與成員之間會產生一種對偶關係(dyadic relationship)，透過此層關

係，領導者與成員彼此將出現雙向的互動，此種雙向互動的歷程，傾向於在人際層面的檢視，將領導視為人際間的心理與社會系統交互影響關係(蔡培村、武文瑛，2007)。

二、領導成員交換理論

將領導看做是人際間互動歷程的領導理論，最著名的為領導成員交換理論(Leader-Member Exchange, LMX)，此理論的早期研究被稱為垂直配對連結理論(vertical dyad linkage theory, VDL)，由 Garen 與其同僚提出(Graen, 1976)，主要立論為領導者與個別成員之間存在一種對偶互動關係，領導者對個別成員施予不同的影響，而成員則分別以不同的互惠方式來回報領導者。組織的目標是經由領導者底下具有各種工作角色的成員來達成，而成員在團體組織中將扮演何種角色，則以個別成員與領導者的人際交換關係(interpersonal exchange relationships)來決定。成員的人際交換關係在團體裡可分為內團體(in-group)與外團體(out-group)(Sherman, Kennedy, Woodard, & McComb, 2012)兩種類別，部分成員為內團體成員，而部分成員則為外團體成員，內外團體成員的區分端賴於領導者與成員之間是否存在互動良好或協商溝通的關係。與領導者能彼此協商工作內容或目標的成員，將被領導者劃分在內團體中，其與領導者之間存在著互信、尊重、具相同喜好的關係，此類成員比其他成員承擔更多責任，可以被交辦更多的工作，願意為領導者付出心力，與領導者關係較為密切，也較有能力影響領導者。而

不在內團體的成員，則被劃分到外團體當中，外團體的成員與領導者之間的關係可為是一種正式型態的工作契約關係，成員在團體中的責任只是將職責本分內的工作做好，不另外與領導者進行溝通交流，因此這類成員僅克盡其職責本分，他們各別與領導者之間的交互影響程度實際上遠低於內團體的成員。

三、影響領導成員交換關係的領導者知覺變項

影響 LMX 關係發展有許多的前因變項，可分為領導者知覺變項與成員知覺變項兩個面向(Dulebohn, Bommer, Liden, Brouer, & Ferris, 2011)。本文由於著重於領導者的層面在學校場域的運用，因而將僅探討領導者的知覺變項，其較重要的有背景特徵相似性、認知相似性、成員工作表現、其他因素(Anand, Hu, Liden, & Vidarthi, 2011; Dienech & Liden, 1986; Dulebohn et al., 2011; 許靜怡, 2000)。背景特徵相似性指的是領導者與成員有相同的性別、相近的年齡與類似的學經歷背景；認知相似性則指出領導者與成員有相似的理念、個性與價值觀；而領導者對成員的工作表現上會影響 LMX 關係發展則是成員的工作態度和工作能力；其他影響 LMX 關係發展的變數係為組織內工作的性質、領導者與成員間座位距離、彼此主動關心的程度以及雙方所共事的時間。

以上所述的四項領導者知覺變項，將可能導致高品質的 LMX 關係，例如與領導者同樣性別的成員，在組織中將可能被明顯地歸類在內團體中，因此形成了較其他異性高的 LMX 關係品質(Larwood & Blackmore, 1978)。領導者若過度任用同性的成員成為內團體的親信，將會引起成員對

領導者懷有性別偏見的疑慮，同性的成員將可能認為無須太過努力即可獲得領導者的青睞，而異性的成員則擔心是否付出努力一樣可否得到和領導者同性成員相同的報酬或關愛的眼神，如此的結果將導致成員工作士氣低落和效率不彰。

再者，就認知相似性方面，領導者通常會運用權力去挑選與其理念或價值觀相近的成員一同共事，增加彼此之間的互動與認同，而排除掉與其理念不合或價值觀差距過大的成員(Dulebohn et al., 2011)。由於領導者對於組織經營的觀點，可能存在個人獨特的見解與堅持，然而在面對環境的變化與危機的挑戰時，若能擁有不同觀點的成員提供多元角度思考所面臨的問題，應可以更全面性或整合性的觀點來面對危機和解決問題。

另外，在成員的工作表現方面，領導者對於成員起初的工作表現會造成 LMX 關係的品質具有決定性效果，因為一開始若成員的工作表現良好，則領導者與成員之間會產生正面與高品質的 LMX 關係(Dienech & Liden, 1986)。甚至，有的領導者會注意成員最初的工作表現，而去決定是否會與那些表現良好的成員發展出喜歡或愛好的情感(Varma, DeNisi, & Peters, 1996)。領導者對於成員工作表現的第一印象通常留下較深的記憶，或許是無法經常與所有成員有密集的接觸，因此，若新進成員刻意表現出超越平日表現的工作態度來吸引領導者的注意，此時領導者要是沒有機會長時間與成員接觸，將會被成員誤導而留下錯誤的第一印象，在未來成員職位的晉升或重要工作的交付將可能造成錯誤的決定。

在其他變數方面，領導者若因與成員工作性質相近、辦公室座位距離

接近、共事時間較長、或經常主動關心而造成接觸頻繁，有較多機會互動，也會增進彼此之間的 LMX 關係品質(Anand et al., 2011)。領導者容易與接觸頻繁的成員互動較多，LMX 關係良好，實屬人之常情，但領導者往往忽略那些較少機會與其共事的成員，並花費較少時間關注他們為團體組織所付出的心力，而錯失拔擢真正有能力、肯為組織努力成員的機會，並有可能誤用長期圍繞在領導者身邊花言巧語、說三道四的成員，以致於造成組織呈現「小人當道、君子求去」的下場。

四、領導成員交換理論在校長領導之啟示

在學校場域裡，校長身為學校行政部門的最高領導者，可注意檢視上述四個前因變項在校長領導作為的作用，以下將依據此四個前因變項說明：

（一）多元背景適才適用

在背景特徵相似性方面，校長應任用選派不同的性別、年齡或學經歷背景的教師或行政成員在學校裡服務，依其工作性質或任務需求的目的，選擇適當人才，將多元角度放入成員的選擇之中，消弭學校成員的性別、的偏見，盡量將成員轉化為內團體的成員，以形成成員背景多元性的現象，落實成員個殊性的現象。此外，校長應避免偏好任用年齡相近的同仁，於導師或行政專兼職同仁的遴選需盡量囊括各年齡層，年輕的同仁或許較無教學或工作的經驗，但往往可能較為積極任事，有機會提升教學效能與行政效率。而中生代的同仁則有一定程度的經歷，可遴聘適當的人選作為學校的中流砥柱，一方面可以帶領年輕的同仁熟悉教學或業務，另一

方面能夠承啟資深同仁過去為學校的奉獻，持續地在學校重要的職務工作方面盡一份心力。而年資較深的教師或職員，校長則可倚重其豐富的學經歷，以帶領其他較其資淺的同仁共同任事，無論在教學經驗的分享、班級經營的討論或行政事務的傳承，皆能使同仁有所收獲，因此，校長在學校經營的人才遴聘部分，應需涵蓋更年齡層的同儕，不應偏廢。再者，同仁學經歷背景的条件或許可獲得校長較高的認可或信任，然而，校長不應過度任用與其相同或相似的學經歷背景的同儕，或僅以此作為選才的重要規準，需普遍任用個專業學科領域的人才，發展各個學科領域，成就各學科的並進成長。

（二）廣納不同理念成員：

在認知相似性方面，校長在校務經營的各個面向，需要不同理念或想法的教師同仁或職員一同參與，使各角度的觀點能納入校務決策之中。校長另應包容不同個性的同仁一同任事，或為互補的功能，將校長性格的不足之處填補，可使校務經營的推動更加平穩。再者，校長與同仁之間亦可以彼此具差異的價值觀相互激盪，提供各價值取向的看法，以供校長決策具全面性的考量。簡言之，校長需廣納不同理念、興趣或價值觀的成員，虛心接受不同的觀點，成就校務經營策略面向的多元化，增進思考問題角度的多樣性，補足單一或相似觀點可能造成的盲點，於會議的進行或私下的討論，能放下校長自我想法可能產生的固著，應付外在瞬息萬變環境的挑戰，以全面性的視野領導師生推動校務經營。

（三）瞭解成員工作表現

在成員工作表現方面，校長多鼓勵同仁創造良好的工作表現，促進彼此之間高品質的 LMX 關係，創造校長和同仁正向的工作氛圍，以有效提升教學效能和行政效率。校長另需多加留意同仁平日的工作表現，不依第一印象的工作表現作為日後的評量標準，提防自我對於同仁的第一印象所可能產生的成見，應多花費時間與成員相處，無論是教學第一線的教師或各處室的專兼職行政同仁，均應以各種角度瞭解教師或同仁個別在教學上、班級經營上和行政事務上的實際表現，始能對於同仁做出適當且正確的評價，與其建立高品質的相互關係。在遴聘同仁為導師或專兼職同仁，校長即能以其正確的工作表現評估，作出正確的人員遴聘決定，以有效推動學校的校務經營。

（四）增進成員相處時間

在其他因素方面，校長需儘量可能製造機會與同仁相處，即便普遍校長無需進行課堂教學，仍應多關心教師的教學情形，能夠以巡堂或平時的關心，多方面與教師們相處。而在行政事務上，對於專兼職的同仁，校長應多與各處室同仁開會，不因辦公室場所的遠近，而缺少與同仁接觸的時間，或私下多加聆聽同仁所提出的意見和看法，以實際瞭解同仁內心對校務真實的觀點。抑或，適時地調整同仁辦公室的位置或職務，增進和各同仁接觸的機會，充分瞭解他們的能力和個性，期以達到適才適用的成果，發揮成員於行政事務工作的潛能。

五、結語

依領導者與成員的互動關係觀之，領導者有責任增進與成員之交互關係，期能形成兩者之間的高品質 LMX 關係，藉以提升組織效能和增進成員的工作滿意度(Graen & Scandura, 1987; Liden, Wayne, & Stilwell, 1993)。身為學校組織領導者的校長，可善加利用 LMX 所揭示的領導者與成員關係變項，適才適用多元背景的教職員，廣納同仁的不同理念與觀點，真實瞭解同仁的實際工作表現，增加與同仁相處的時間，以期能增進學校效能，提昇同仁的教學或行政工作的滿意度，一同為實踐學校願景而努力。

參考文獻

- 許靜怡（2000）。**LMX 關係品質之質性研究**（未出版之碩士論文）。中正大學企業管理研究所，嘉義市。
- 蔡培村、武文瑛（2007）。**領導學：理論、實務與研究**。高雄市：麗文。
- 謝文全（2013）。**教育行政學**。臺北市：高等教育文化。
- Anand, S., Hu, J., Liden, R. C., & Vidyarthi, P. R. (2011). Leader-member exchange: Recent research findings and prospects for the future. In A. Bryman, D. Collinson, K. Grint, B. Jackson, & M. Uhl-Bien (Eds.), *The Sage handbook of leadership* (pp. 311-325). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly*, 4(3), 259-301.
- Dienech, R. M., & Liden, R. C. (1986). Leader-Member Exchange model of leadership: A critique and further development. *The Academy of Management Review*, 11(3), 618-634.
- Dulebohn, J. H., Bommer, W. H., Liden, R. C., Brouer, R. L., & Ferris, G. R. (2011). A meta-analysis of antecedents and consequences of Leader-Member Exchange: Integrating the past with an eye toward the future. *Journal of Management*, 38(6), 1715-1759.
- Graen, G. B. (1976). Role making process within complex organization. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1201-1245). Chicago: Rand-NcNally.
- Graen, G. B., & Scandura, T. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. In B. C. Staw, L. (Ed.), *Research in organizational behavior* (Vol. 9, pp. 175-208). Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Garen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level, multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Larwood, L., & Blackmore, J. (1978). Sex discrimination in managerial selection: Testing predictions of the vertical dyad linkage model. *Sex roles*, 4(3), 359-367.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., & Stilwell, D. (1993). A longitudinal study on the early development of leader-member exchanges. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 662-675.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sherman, K. E., Kennedy, D. M., Woodard, M. S., & McComb, S. A. (2012). Examining the "exchange" in Leader-Member Exchange. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19(4), 407-423.
- Varma, A., DeNisi, A. S., & Peters, L. H. (1996). Interpersonal affect and performance appraisal: A field study. *Personnel Psychology*, 49(2), 341-360.

打破性別分工—從家庭層面觀看性別教育的重要性

羅傑尹

國立臺北科技大學技術及職業教育所研究生

一、前言

在先進國家中，性別平權被視為重要的課題，從最近的冰島女性「解放乳頭」的活動中我們看到現代女性所爭取的平權其中也包含了社會上許多的性別歧視在其中。

臺灣近年來女性逐漸抬頭，和基本教育的普及有關，奠定了基礎後使得女性也如同男性一般有了更寬闊的選擇，也對各產業界發生了影響，漸漸地在職場上看到更多女性的投入，其中不乏看到身居要職、工作能力出眾的「女強人」。在社會上我們不斷從各方面檢討、制定、修改法令為的就是達到性別平權，但試問這樣的性別平權真的能夠使得兩性在社會上一樣自由的發展嗎？對於事業有成的女性我們稱之為女強人，但有聽過稱呼男性為「男強人」嗎？女強人一詞來自於我們對於女性在社會上出頭感到不習慣、不自然，正因為我們的觀念就沒有視兩性為平等的，所以才會給一群我們認為特別的女性冠予一個特別的稱呼，所以才需要制定眾多不同面向的法令來確保在社會上看起來兩性是平等的，那在家庭中呢？

二、性別分工

(一) 家庭層面

家庭，最親密的成員組合是最讓人倍感溫馨放鬆的地方，在印象中媽

媽總是煮好一桌香噴噴的飯菜等著爸爸下班歸來，或是，洗衣、打掃這樣的家務工作，媽媽，在家庭裡所賦予的任務，從小時候就已經存在我們的腦海中，現在回想起來「男主外女主內」這何嘗不是一種限制著女性的不平等。

(二) 環境變遷，女性多重角色的扮演

現今的經濟現況，雙薪家庭林立，夫妻兩人皆在外打拼，各自在自己擅長的領域走出一片天，一同為自己最親密的家庭而努力，但在職業生涯中女性所遭遇的困難及障礙卻遠遠多過於男性。在父母的眼中總是期望女兒貼心乖巧，給予細心的陪伴及照顧；在丈夫的眼中總是期望妻子勤儉持家，時刻處理好瑣碎的家務事做男人在外打拼的最佳後盾；在子女的眼中總是期望母親溫柔婉約，耐心的教導道理陪伴成長，這一項項外在的期待又何嘗不是女性在外工作時所需要考量的取捨也是一項項女性在發展自我時所遇到的障礙。

我們不難發現我們對於身邊女性的期望以及刻板印象，已經成為她們的沉重負擔，結婚、懷孕、照顧家人是女性工作中斷職業生涯的三大主因，從上述我們可以了解到女性職業生涯中斷大多是為了親密的家人而犧牲，女兒、妻子、母親是我們習慣求助的角色，一位女性身上同時扮演三種角色的情況更是屢見不鮮，在我們

得到幫助的同時又是否能夠瞭解到，我們所依賴的角色為我們犧牲的有多少，或許是她一輩子所學的專業無法發揮有志難伸，又或許是她的興趣所在、一生希望達成的夢想殞落，都可能是我們忽略遺忘的，可見要改善社會上的刻板印象以達到性別平權，需要從最根本的家庭著手，需要我們更加體諒身邊最親密的家人。

三、從根本下手才能創造真平權

（一）家務重擔，學會分擔

維持一個家庭，有許多家庭事務需要去承擔累積下來便是一個重擔，但這個重擔不該由一人獨自承受，在雙薪家庭盛行的今天若還是由女性將家庭務事全部攬上，要工作又要面對家務這壓力一定不是兩倍所能比擬的，所以看到中斷生涯回歸家庭生活的女性層出不窮，這種來自於外界所給予的期待是無法由制定法令來改善，所以我們必須從小建立性別平權及分配家務的觀念，身為家庭的每一份子都必須了解家務事可以被分配的，對於現在的家庭型態也是需要被分配的；同時我們也要尊重每個人都可以有不同的發展，不要將自己對某種角色的刻板印象強加於我們身邊的人。

（二）不分性別，你我皆行

走過成長階段的我們發現，過去的教育總是給人既定的印象男生活潑、女生文靜，男生理科強、女生擅長文科，甚至在打掃方面也是女生較為擅長，可以看到類似的刻板印象自我們幼年時期就一直在我們印象中被刻劃，所以從基礎的性別教育做起並且不分性別的給予一致的標準，從幼年的孩童便給予性別平權的觀念與環境才能期望往後的社會能夠從根本的平等對待不同性別；也能從教育孩童回家後幫忙分擔家務，以及主動要求一同參與完成家務事，不再讓家務事變成某一方的負擔，而是一項家庭成員能夠一同完成的一項互動。

兩性的議題這幾年在臺灣經常被討論，由於教育普及和觀念落實使得女性主義漸漸抬頭，但性別教育的落實人人倡導，人人明白，社會各界也已逐漸重視並備妥相關福利及制度，回歸在家庭層面，做好家庭分工的基本觀念、架立家務分配的教育概念，讓我們不再將女性受限於他人的期待中，性別平權在未來是絕對會實現的。



香港中國歷史科課程的反思與檢討

吳善揮

香港五育中學中文科教師
香港大學教育學院碩士班研究生

一、前言

談到中國史學的發展與沿革，我們定必論及太史公司馬遷，他是中國的史學之父，透過史料的鋪排、取捨及剪裁，寄寓了史家的褒貶批判，以讓世人作為借鑑，同時把自己對生命的態度融入著述之中，寫成不朽的傳世巨著《史記》（李秋蘭，2013）；事實上，歷史對於人類有著重要的價值，我們不只能夠從當中認識到朝代興替的關係，也能夠基於歷史的認知作出反思，乃至提出一己的看法或主張，即太史公所謂的「一家之言」，以推進人類文明的不斷進步，以免重蹈覆轍；而在這樣的背景下，人類才開始重視歷史教育，以啟發學生對歷史的認知，並以此促進他們的思維發展。

事實上，歷史教育對個人、國家、世界三個方面都具有極為重要的價值。在個人層面而言，歷史教育讓學生學會以史為鑑，即透過對歷史的學習，掌握歷史的變遷或演進問題，從中記取歷史的教訓，以免重犯古人的錯誤，並探索歷史發展的基本法則（高明士，2009）；在國家層面而言，歷史教育的設置及發展能夠發揚民族精神及文化傳承、建立人類鑑往知來的功能、培養國家民族的繼承者（潘瑾筠，2012）；在世界層面而言，歷史教育能夠讓全人類基於過往的悲痛歷史，實踐人類的公義，包括：消除支配、補償剝奪等，也能夠促使全人類追求和

平，避免未來的衝突（施正鋒，2014）。

既然歷史教育具有這麼重要的意義，香港教育當局也自然重視歷史教育的推動及發展。在上世紀六十年代，香港的中學開始設立中國歷史科（下稱中史科），而中史科在 2001 年開始被列為初中的必修科目之一，而高中則維持學生自由選修的模式（香港立法會教育事務委員會，2015）；香港教育當局在 2009 年實施中學文憑考試中史科新課程（大學入學考試），並於 2012 年正式開展第一屆考試，以取代之經年的中學會考及高級程度會考中史科課程。

現在，香港中學文憑考試（下稱 HKDSE）中史科課程已經實施達三年，筆者認為此時有必要檢視課程的實施成效，以優化中史科的學與教過程，進而更有效地實現歷史教育的價值及意義；由是觀之，本文旨在分析 2012 至 2014 年香港中學文憑中史科考試報告（紙筆考試部分），透過當前高中學生學習中史科的問題檢討課程的實施成效，並在此基礎上提出相應的學與教建議，以讓各位教育界同仁作為參考。

二、課程的設置及考試模式

現行的 HKDSE 中史科課程是建基於 2004 年的中學會考課程及 1992 年的高級程度會考而設計而成的，當

中的課程目標包括：建構歷史知識（了解中國政治歷史之發展與治亂因由；掌握歷史及文化之起承轉合）、掌握研習歷史的技能（了解歷史人物與歷史事件的相互關係；建立面對人生及社會問題時所需之分析、判斷、應變及實踐的能力；建構個人的史觀；掌握探究歷史的方法、培養積極的態度及價值觀（提升對國家和民族的認同感、建立優良的品德及公民意識、學會欣賞和尊重世界其他文化、擴闊遠大的視野）。當中，本課程的學習內容由「歷代發展」及「歷史專題」所組成，其具體細節如下表：

表 1
HKDSE 中史科課程主要內容架構表

學習部分	課題
必修部分： 歷代發展	甲部：自夏代至十九世紀中葉，共分為五個時期，教授當中重要的政治事件及政治制度；乙部：由十九世紀中葉至二十世紀末，教授國家面對的挑戰、困難及革新。
選修部分： 歷史專題	本部分提供六個歷史單元供學生選修，包括：「二十世紀中國傳統文化的發展：承傳與轉變」、「時代與知識分子」、「制度與政治演變」；「宗教傳播與文化交流」；「女性社會地位：傳統與變遷」。本部之設立旨在供學生按興趣選修各擬設的主題，以激發學生探究中國歷史的興趣，拓展學生學習和探究中國歷史的空間。

資料來源：香港課程發展議會、香港考試及評核局（2014）。《中國歷史課程及評估指引（中四至中六）》。香港：作者。

現行的 HKDSE 中史科考試共分為兩大部分，第一部分為紙筆考試，

第二部分則是校本評核，如下表：

表 2
HKDSE 中史科考試設置模式

部分	內容	分數比重	時間
公開考試	試卷一：歷代發展，當中提供多項資料，以考核考生不同能力，題型包括短答、長答、論述題等。	48%	2 小時
	試卷二：歷史專題，設六大單元。	32%	1 小時 20 分鐘
校本評核	教師需要設計「學習及評核計劃」，當中須要包括最少兩個學習階段，各設評核項目，內含顯示學習進程及查考學習成果的習作。	20%	不適用

資料來源：香港課程發展議會、香港考試及評核局（2014）。《中國歷史課程及評估指引（中四至中六）》。香港：作者。

三、課程實施的問題與反思

本部分將從學生的歷史知識、分析判斷、表達己見三個面向，檢視 HKDSE 中史科課程的實施成效，如下：

（一）歷史知識方面

學生對基本史事掌握不足，欠缺應有的歷史知識，致使他們的答案空洞無物。例如：「考生對二十世紀八十年代中國內地學界的情況缺乏認識，回應多避重就輕，多浮泛之論」（香港考試及評核局，2012：頁 82）；「一般考生對明代衛所整體內容認識不深」

（香港考試及評核局，2012：頁 84）；「考生對禪宗南派學說及修行方法的認識嚴重不足」（香港考試及評核局，2012：頁 84）；「不少考生對清初君主就邊疆民族採用的管治措施一無所知，只將題目資料重抄一遍」（香港考試及評核局，2013：頁 78）；「至於繪畫及雕刻兩方面，考生大多認識不足，論析僅及皮毛，表現未及水平」（香港考試及評核局，2013：頁 82）；「對孫中山的具體事蹟缺乏認識，更甚者把『三民主義』的『民權』、『民生』寫作『民主』」（香港考試及評核局，2014：頁 85）。由是觀之，一般學生為了考試而考試，乃至因預測試題的趨勢而造成「偏讀」，結果對歷史的全面發展及脈絡認識不清，最終造成歷史知識不足的情況出現；當然，這與部分同學因為勤學不足，不願意花時間溫習重要的歷史事件，也有著很大的關係。

（二）分析判斷方面

1. 未能理解問題之要旨

同學未有清楚理解問題的關鍵字眼便草草下筆，結果造成答案內容偏離題目的要求。例如：「頗多考生未有按題目要求，根據『附圖』資料作答，而詳列所有『文化大革命』對政治及文教的影響，答案夾雜大量與資料不相關的內容，偏離題旨」（香港考試及評核局，2012：頁 81）；「部分考生不按題旨回應」（香港考試及評核局，2012：頁 83）；「部分考生審題不清，題目考問的是量器的作用，卻誤答統一度量衡的作用」（香港考試及評核

局，2013：頁 76）；「表現未如理想的考生，多審題不周，如題目要求不可重複運用題(b)(iii)曾引用的史實，考生卻把題(b)(iii)作答的大躍進措施重新抄寫一次，實無視題目要求，浪費時間」（香港考試及評核局，2013：頁 77）；「部分考生只複述兩則資料的內容，未能準確提取要點，緊扣『轉變』作答」（香港考試及評核局，2014：頁 85）；「未能針對題旨而落墨」（香港考試及評核局，2014：頁 92）。由此可見，學生未能從題目中擷取重要的關鍵字眼，致使答案不符題旨之要求，甚至是離題萬丈，可見學生之審題功夫仍然有待加強，而這與學生閱讀歷史文章或評論不多有關。

2. 未能掌握分析角度

學生在回答問題之時，未能進行多角度思考，反映學生之思考能力較狹隘。例如：「（考生）未能作出全面而透徹的析論」（香港考試及評核局，2012：頁 82）；「有不少（考生）只篤守顧炎武的看法，只從負面著眼，忽略了資料上不同材料的運用和分析，使答案偏於一隅，欠缺多角度的析論」（香港考試及評核局，2013：頁 81）；「表現較次的考生亦能援引若干相關史實去論證，但立論欠多角度，內容單薄」（香港考試及評核局，2014：頁 88）；「（考生）僅能泛論中國戰敗對經濟帶來的負面影響，作為十三行衰落的原因，析論欠多角度」（香港考試及評核局，2014：頁 90）。括言之，學生平素欠缺邏輯思維的訓練，又或囿於對歷史事件的認知有限，乃致未能從多角度思考歷史事件發生的因由，故

其答案只能從單一的角度進行闡述，未能夠突顯出歷史發展乃多元之特色，導致所持觀點有欠客觀。

3. 分析欠深入

學生對歷史事件的分析欠深入，致使答案內容流於空泛。例如：「(考生)只能泛論其中的變化而未作深入分析」(香港考試及評核局，2012：頁 80)；「不少考生陳述表面，且多泛泛之論，如分析『戰後賠款』對『中國經濟的影響』，或以『國庫空虛』、『中國負擔極重』、『對中國經濟打擊很大』、『中國的經濟發展大受影響』等泛詞回應，欠具體史實說明」(香港考試及評核局，2012：頁 81)；「(考生)只能泛論孝文帝的漢化政策與北魏政權的關係而未作深入分析」(香港考試及評核局，2013：頁 77)；「考生對中華人民共和國建國初年採取的外交策略有基本認識，惜不少考生只能描述資料而未有深入析論」(香港考試及評核局，2013：頁 78)；「(考生)普遍只能指出宋代及清代婦女貞節行為的情況，析論欠全面」(香港考試及評核局，2014：頁 93)。簡言之，學生平素只顧背誦歷史資料，未有對各項歷史事件作出更深入的了解，以為這樣便可以應付公開考試，可是卻忘記了中史科課程著重的不是死記硬背，而是學生能否對之融會貫通，並就題目的要求作出深入的討論，以顯示一己對歷史事件的深入理解，而非只停留於屬於淺層次的歷史事實認知。

(三) 表達己見方面

1. 未能提出有力的論證

由於學生平素欠缺思考，所以思維能力仍未開拓，致使評價歷史的能力薄弱。例如：「(考生的)推論欠說服力(認為海報有提供數據，所以可信)」(香港考試及評核局，2012：頁 79)；「答案多欠史實支持」(香港考試及評核局，2012：頁 81)；「考生對物價飛漲的成因認識不足，答案多為想當然式的推論」(香港考試及評核局，2013：頁 76)；「不少考生倒果為因，詳言曠騎制、安史之亂、藩鎮割據、唐末變亂為府兵制破壞的原因，實不明歷史發展所致」(香港考試及評核局，2013：頁 81)；「(考生)所援引的證據並不貼題」(香港考試及評核局，2014：頁 86)；「考生能根據史實加以論證者則明顯較弱，內容空泛」(香港考試及評核局，2014：頁 89)。所謂論證就是指學生在提出自己對歷史的觀點後，能夠提出具體的史事作為論據，然後再加以說明所援引的史事與自身的觀點有何關係；然而，一般學生只著重背誦歷史事實，死記硬背歷史的發展原因、經過及結果，全盤接受教科書及教師所提供的觀點，再加上課程的教學時間非常有限，因此教師也較少引導學生思考，最終導致學生未能夠思考歷史背後所蘊含之深層次意義，也未能夠從中產生自己的看法。

2. 立論結構混亂

學生未具備完善的組織能力，蓋因欠缺有系統的邏輯訓練所致。例如：「（考生的）立論與內容並不一致」（香港考試及評核局，2012：頁 80）；「不少考生只分析漢武帝經濟措施的得失，而未有就『與民爭利』立論」（香港考試及評核局，2012：頁 80）；「（答案）通篇連貫而具條理者卻不多見」（香港考試及評核局，2013：頁 80）；「表現中、下者，多是史論結合不理想，或是浮泛析論，內容空疏，更甚者，是將『服役』、『編制』、『調遣』等『共冶一爐』，條理和脈絡欠清晰」（香港考試及評核局，2014：頁 91）。由是觀之，初中中史科課程內容以歷史事件認知為主，學校考試也以考核學生的背誦能力為導向，例如：填充、短答、配對、選擇題等，少有觸及高階思維能力之考核，縱使部分學校也有考核學生的思維能力，但也是只有寥寥數道題目，根本不足以發揮考評的倒流作用，即促進學生重視歷史評論的立論及組織能力；在這樣的情況下，初中學生自然不重視史論能力的培養，而在高中選修中史科的同學也因此而欠缺史論能力的基礎，最終致使學生所撰寫的歷史評論文章欠缺系統及組織。

四、學與教之建議

（一）施行創意教學

邱珍琬（2014）認為只要教師改變過往傳統單向的教學方法，簡單如播放短片等，已經可以被學生視為創

意教學，進而使他們對課堂感到耳目一新。事實上，大部分中史科教師一般採用直接教學法，教授學生相關的歷史知識，使到學生認為學習中國歷史是一件沉悶的事，乃至對歷史的學習得過且過，最終導致他們的基本歷史知識不足；由是觀之，筆者建議中史科教師宜採取多元的教學方法，例如：教師可以西漢時代戚宦相爭的歷史事件為主軸，要求學生扮演相關的關鍵歷史人物，以展現外戚與宦官在朝堂之上爭鬥的過程，當中教師不要求學生背誦台詞，以免加重學生的學習負擔而打擊他們的學習興趣；筆者相信這是有助活化中史科的教學，培養學生的學習興趣，進而提升學生的學習水平。

（二）跨學科協作教學

相對中文、英文、數學等必修科目的課時，中史科課程的課時極為有限¹，如中史科教師要在這麼有限的課時裡，既要把浩瀚的課程內容教授完畢，又要訓練學生的思維能力，顯然是力有不逮的。事實上，思維能力是學習所有學科的共同能力，非學習中史科的獨立要求；由此可見，筆者建議學校的中史科領導人可以與其他學科合作，例如：中史科領導人可與中文科教師合作，以中國歷史的重要大事為材料，教授學生寫作議論文的关键要素，這既可滿足中文科的寫作能

¹ 根據香港教育局《新高中課程及評估的檢討建議》，中文及英文科之建議課時為 310 至 375 小時，數學科為 250 至 310 小時，而中史科(選修)只獲建議 250 小時。

力教學目標，也可以滿足中史科培養學生史論能力的教學目標，而最重要的，就是節省了中史科的教學時間。

（三）舉辦線上讀書會

吳善揮（2013）認為學習興趣具有神奇的力量，能夠使學生自發性地進行學習；鄭瓊月、黃寶珊（2014）指出現今世代網絡科技發達，學生們都喜愛使用互聯網，而線上讀書會則能夠提升學生閱讀文學的興趣。事實上，若中史科教師希望可以提升學生的學習水平，那麼他們顯然需要提升學生課外歷史書籍的閱讀量，而要提升閱讀量的前提就是提升學生的學習興趣。由是觀之，筆者建議中史科教師可以利用 Facebook 等網絡溝通工具作為讀書會的平台，並把優秀的史學評論或分析等文章上傳至 Facebook，然後要求學生討論當中的問題並發表見解，這不但打破了學習的地域限制，而且更能提升學生分析史料、批判歷史觀點的能力，也能使他們從美文學習中建構個人的史觀。

五、總結

最後，戴晉新（2009）指出我國偉大的史學家司馬遷在創作《史記》之時，把自己的看法融入了著作之中，建構了自己的「一家之言」，即建構了自己對歷史變遷及沿革的觀點。事實上，歷史教育的主要目的並不是在於要求學生了解歷史事實而已，而是希望學生能夠藉此掌握歷史的發展脈絡，從而建構個人對歷史的觀點及

思考模式，成為一個具有批判性的社會公民。因此，筆者希望本文能夠為中史科的教育同仁作為參考，以持續改善學生學習中史科的表現，進而使他們能夠從歷史教育之中建構個人的歷史觀，並為社會的發展帶來更具前瞻性的人才。

參考文獻

- 李秋蘭（2013）。從〈報任安書〉看司馬遷對生命的終極關懷。**臺北大學中文學報**，14，99-118。
- 邱珍琬（2014）。大學生眼中的創意教學。**教育學誌**，32，153-184。
- 吳善揮（2013年5月15日）。淺談學生自發性學習的首要關鍵——激發學生對學習的興趣。**2013年「學生自發性學習」國際學術研討會**。臺北市：國家教育研究院。
- 施正鋒（2014）。歷史教育、轉型正義及民族認同。**台灣國際研究季刊**，10(4)，1-25。
- 香港立法會教育事務委員會（2015）。**香港的中國歷史教育**。香港：作者。
- 香港考試及評核局（2014）。**2014香港中學文憑考試中國歷史考試報告及試題專輯**。香港：作者。
- 香港考試及評核局（2012）。**2012香港中學文憑考試中國歷史考試報告及試題專輯**。香港：作者。

- 香港考試及評核局（2012）。2012 香港中學文憑考試中國歷史考試報告及試題專輯。香港：作者。
- 香港考試及評核局（2013）。2013 香港中學文憑考試中國歷史考試報告及試題專輯。香港：作者。
- 高明士（2009）。歷史教育與教育目的。歷史教育，14，21-34。
- 潘瑾筠（2012）。台灣中學歷史教育發展。北市教大社教學報，11，31-46。
- 戴晉新（2009）。司馬遷的史學史論述與史學史意識。輔仁歷史學報，23，137-160。
- 香港課程發展議會、香港考試及評核局（2014）。中國歷史課程及評估指引（中四至中六）。香港：作者。
- 鄭瓊月、黃寶珊（2014）。文學閱讀教學的新策略—線上讀書會之學習成效分析。人文與社會學報，3（3），137-172。

「鐘點站」上的挑戰：國民小學教師的物化現象

康以諾

國立東華大學課程設計與潛能開發學系碩士生

壹、前言：正視「鐘點站」

臺灣隨著師資培育管道的開放，在取得教師資格之人口不斷上升的情況下，又逢少子化的衝擊，突顯了代課教師的議題。這議題的嚴重性在相關的調查上得到概略的輪廓。首先，由近年教甄的狀況來看，根據 1111 人力銀行的調查，合格師資平均甄試超過 5 次以上才能成為正式教師；平均最大限度會持續參與教甄 4.72 年（1111 通訊社，2010）。再者，能於取得證書當年度考上正式教師的比例有不斷下降的趨勢，2013 年甚至低於 22%。相對地，每年合格師資成為儲備師資的比例就不斷攀升，2013 年已達 47.51%（教育部，2013a）。

表 1
師資人員發證年度與任職情況

年分	正式 人數(%)	代理代課 人數(%)	儲備 人數(%)
2010	2,728 (38.76)	1,625 (23.09)	2,685 (38.15)
2011	2,015 (35.16)	1,466 (25.58)	2,250 (39.26)
2012	1,624 (28.60)	1,678 (29.55)	2,377 (41.86)
2013	1,115 (21.50)	1,607 (30.99)	2,464 (47.51)

資料來源：依 83 年《師資培育法》培育與核證之師資人員發證年度與任職情況。教育部（2013a）。中華民國師資培育統計年報（2013）。臺北市：教育部，第 57 頁。

進一步回顧近三年，臺灣國小教師的儲備比一直處於高於全國師資總儲備比的情況，即便是在那些獲取教職者中，國小合格代理代課教師人數

亦位居各級合格代理代課教師之首。國小合格代理代課教師的漲幅亦是各級之冠。2013 年更高達 10,107 位，佔國小在職教師總數比的 10.37%（教育部，2013a，2012，2011）。相對於其他國家，臺灣合格之代理代課教師的現象可說是世界上特有的狀況（張民杰，2012）。

這現象與近年政策有關；教育部為配合「租稅公平」原則，於 2011 年研議並陸續實施課稅減課配套措施。此配套因著秉持「課教師，補教育」的理念，而在中小學提出降低教師授課時數，並以增置國小教師員額實施計畫的鐘點教師方案處理（教育部 b，2013）。這使代理代課比例持續擴大，並使鐘點教師在法理上合理且普遍的成為中小學教學現場的必然角色。

在臺灣的教育課題中，鐘點代課儼然成了無可避諱的問題。對於這特有的狀況，相當多論述將其歸因於資源有限性與少子化衝擊的結果，並會造成師資流動問題（施惠菁、廖年焱，2014；佘豐賜，2013；蔡明學，2013；蘇進棻，2012a，2012b）。其相對應的方向，則以訴諸待遇政策為最主要的呼籲（佘豐賜，2013；蔡明學，2013）。另一面，鐘點代課並非僅關係到任職者本身，亦會影響學童與學校運作，所以在教育實務面的影響則需關切學校課程缺乏教師的嚴重程度，以及鐘點教師的教學品質（蔡明學，2013）。

綜觀之，無論是鐘點教師本身，亦或是任職者所處的學校，以及所面對的學生同學習品質等面，鐘點代課牽連了廣泛的層面。故此，當前關於鐘點代課之政策與現象可視為臺灣教育發展的一個站口—「鐘點站」，在這一站上，雖然由鐘點教師扮演著核心角色，但這一站對鐘點教師、校方，甚至教育決策者都具有一定的意義。此意味著在「鐘點站」上，鐘點教師、校方與教育決策者必須面對不同層面與不同講究的教育挑戰。

直面「鐘點站」同其存在臺灣教育現場的現象，必須先了解該現象所存立之社會狀況，以提出較為深入與平衡之評論。因此，下文先回歸臺灣社會之基本狀況，確立檢視之透鏡。爾後，在以實務面的觀察與經驗為論述內容，作為「鐘點站」上相關現象的說明。最後，針對「鐘點站」上的相關現象提出一些可能往前的方向。

貳、物化理論：教育社會現象的分析透鏡

誠如前述，在經濟面的討論外，有學者從教育實務的角度，指出課稅減課後應探討的兩項潛在問題：學校依法辦學後，缺乏教師的嚴重程度；以及鐘點教師的教學品質（蔡明學，2013）。然而，「鐘點站」既是一個包含政治、經濟、社會互動等面的狀況，這個「鐘點站」，在當代臺灣社會中所出現的問題，豈是在得知師荒狀況與教學品質等兩項問題後，即可產生深度的理解，以使臺灣的教育能有向前的踐行呢？「鐘點站」做為整個社會

體系下的一個現存現象，自然需要一種較為整體的觀點來思辨；畢竟對於社會事實的了解，必須要能清楚掌握其「實際的存在」，同其「核心概念」間的區隔（Lukács, 1963, p.8）。因此，從整體社會連同社會的運作與系統來理解，就成了真實面對「鐘點站」的必經途徑。

當前的臺灣是處於一種資本社會發達的狀況，這是一無可駁的事實。現代資本主義中特有的現象—商品拜物教，就成了思考資本社會問題時必須面對的現象。關於商品拜物教現象的討論，必須回歸商品結構的思辨，亦即商品交換及其間之繁複關係對社會具有支配性的思辨方式（周立斌，2012，p.3）。因為商品交換是資本社會的起點，這運作模式在當代達到高度發展階段，已出現將社會中的角色與主體活生生地化作社會的客體物的物化現象。所以，回歸商品交換的探討就是回歸這形態之社會的原形，回到這個社會的根本模式來思辨。臺灣既是發達的資本社會，對於其中所發生的「鐘點站」現象，豈不應從資本社會裡商品結構所發展成的物化觀點進行再思嗎？否則在社會面被賦予轉化型知識份子之期望的教師，何以促進並引領社會發展呢？

物化理論是商品結構作為資本社會思辨的集大成者，其中的商品不僅指生產活動所產生的產品，乃包含人將自身的勞動與其勞動的結果一同視為商品，並經合理地計算後，將這商品在社會中進行交換。而這現象可從社會的三個基本領域來揭示—生產、

政治與文化（周立斌，2012；Lukács, 1963）。在生產領域中，勞動者在流水式的生產工作中變成生產過程的一項元件，而喪失了主體思維，使人格成為旁觀者。在政治領域中，政治形式成了宰制者，政治本身所具備並追求的意義和價值被形式掩蔽，成為失去主體意識的客體對象物。至於文化領域方面，人們的思維模式體現了局部性觀點且以商品交換之合理性價值計算取代「質」的現象，出現缺乏有機而整體的物化思維現象。

參、「鐘點站」上教師的物化現象

鐘點教師既是站在臺灣這個資本主義社會所出現之「鐘點站」上的核心角色，其教育實踐所存在的現象，以及影響這個角色的校園運作就成了首要思考的兩項問題。這兩項問題的範疇亦正反映了解釋社會現象之三大核心的生產領域與政治領域。然而，究竟是甚麼樣的脈絡與意識，孕育了當前「鐘點站」的權力運作？若欲理解這問題，就須回到對蘊含著價值觀之抉擇與規準的檢視。

（一）鐘點教師：社會工廠裡的消耗性替代品

教師的教學實踐與教育理念有著密切的關係，鐘點教師自然不例外。但教育理念在社會脈絡的作用下能否展現在教學裡，尚有研討空間。誠如筆者與身邊來自不同學校的三位鐘點教師（微微、絲絲、融融）交流時，發現一些共通的现象。其中，生長於

中南部偏鄉，有五年鐘點教師經驗的微微老師，原本抱持著簡單而有熱情地想法，認為教育就是陪伴學生學習一些東西。但微微老師萬萬沒想到這個「陪伴學生學習一些東西」的想法，竟然要先克服家長對陌生的代課老師的不信任的挑戰。此外也必須面對其他教師不時借課（包含為著其他課或活動）而須趕課的挑戰。家長不信任的狀況不在話下，融融老師亦論及在借課上更嚴重的問題，曾遇過英文老師在未知會的狀況下，直接對部分學生進行「字母寶寶」的加強教學活動。起初，融融老師會為著姍姍來遲的幾位學生回頭稍微說一下重點，但過於頻繁的「字母寶寶」加強教學活動，使得原以「對每位學生的教學內容應該完整」為最基本之教育理念的融融老師，走上：「你們下課再來找我」的零散的補救式實踐方式。然而，這些陸續進教室的「字母寶寶」們因著沒有前半堂課的觀念與脈絡，在後半堂課怎能跟得上呢？把這些狀況看在眼裡的融融老師卻只能無奈地繼續教學進度。

關於鐘點教師們在對借課問題的討論中，包含了不同科目有不一樣的狀況。如英文課與國語課比較不會被其他老師借用。但共通的問題是鐘點教師是正式教師們借課或調課的首選對象。

其實，從這幾位第一線鐘點教師的對談一再浮現「趕進度」、「我的科目也要考試」、「無法等那些比較慢進來的學生」等等的話語，不難發現隱含在背後之以班級成績、課業進度

等為教師間比較項目的氛圍。鐘點教師在這樣的小社會氛圍中，鐘點教師的教學似乎只是依規定、能力指標與學校進度，把知識傳遞給學生，為著產出該年段、該領域考出好成績的學生作為教育工作的半產品，送向下一個教育年段。所以，微微老師感慨的表示：「其實我們就只是廉價的打火隊而已。」這與原先陪伴學生學習一些東西的想法有多麼大的差距呀！

鐘點教師之生產領域物化的悲哀並不止於教育成為生產線，更是鐘點教師在站上生產線進行產製的過程，漸漸地因實務環境與原初之理念間的衝突，且社會中不同角色質疑其教育活動，而不斷在順服與掙扎中社會化（李俐穎，2008），甚至為了減少紛爭、確保班級表現，而表現出虛偽的行為，甚至違背自己原本的教學理念（楊家瑜，2013）。這正是「鐘點站」上，代課教師在外在驅使下，將人格置於教育工作之旁觀者的位置，使自己同其教育活動成為一個客體物，作為教職工作與微薄待遇的交換品。

（二）校園權力：社會工廠裡的潛在性階級制

鐘點教師在實踐上的為難並非真空存在，因此校園權力的運作不應被忽視。除了正式教師對鐘點教師之定位外，有一些無形的規則也對鐘點教師的教學起作用？在絲絲老師的經驗裡發現學校的資源是正式老師先用，鐘點教師借用還要看情況安排，而且在工作任務上，鐘點教師會不經意地成為正式教師的從屬者。關於類似的

情形，資歷較多的微微老師指出有些是行政上的問題：

「雖然有一些老師是好人，但也常遇到『么』老師，在安排事情的時候總是會么鐘點老師或實習老師……」

微微老師自己本身就曾經在校外教學、運動會工作上被賦予原先沒有的任務，代替部分無法或不願意的正式教師。這類狀況在絲絲老師的實務觀察中，還曾看過有鐘點教師在沒搞清楚狀況的情況下，就被臨時找去當工作人員，而發生尷尬與不知所措的狀況。微微老師甚至因為一度沒處理好這種「么」老師，而弄得灰頭土臉。

在權力作用下，因著體制中的層級與權力關係，鐘點教師會掩飾不願接受指導比賽與教學觀摩等工作指派的情緒（楊家瑜，2013），無法也不願反抗不公平的結構（李俐穎，2008）。另一面，亦有代課教師成為正式場合與關鍵時刻之局外人的狀況（張民杰，2012）。甚至有對代課教師出現「呼之即來，揮之即去」的附屬態度（黃筠珮，2011）。這些現象在在透露出教師間存在著「階級」的意識，這樣的政治權力運作，使本為輔助教育實踐的代課教師，失去了對話的機會；壓抑的代課教師又使這現象顯得合理。原本是為著教育組織運作與發展的行政與行政權力，本應服從於為使教師能發揮教育之最大理念的基本概念，結果卻使教師（鐘點教師）服從於組織的運作，失去了起初的意義與價值。

（三）社會氛圍：社會工廠外的技術理性教育觀

當吾人面對鐘點教師在教學實踐上與權力運作上的為難時，怎能不好奇與思考：究竟是甚麼脈絡與意識孕育了這樣的權力運作？這問題的理解必須回到對蘊含著價值觀之抉擇與規準的檢視。誠然，鐘點教師制度與政策是臺灣社會以經濟體現抉擇意識的例證。另一面，也有相當的成分是正式教師，甚至是鐘點教師本身在經濟上體現了自己的抉擇。這些經濟性的思考，猶如課稅公平性問題、課稅減課的美意……等等，都單從經濟的角度著眼。似乎教育工作（或教職）是個工業或商業，應從其獲利扣取盈餘以回饋所謂的社會。殊不知，教師的教育活動正是對社會最重要的回饋！課稅減課亦然，教師們似乎以一定程度上掌握在自己手中的教育的品質為兌換物，在默許一種補償似的配套方案下，換取只屬於他們的福利。雖然減少教師教育工作負荷以提升陪伴學生學習的品質，確實是一個值得稱許的理念，但若教育品質會因每年不斷更動的師資而受影響，就還有研討與調整的空間。這也正是受此政策之教育工作者對這應役於他們之客體的外在規則，宣示他們在教育工作上有整體性的眼光及主體性的時機。否則，「鐘點站」就只是臺灣社會在資本主義底下，因著片面的經濟思維與重形式而失質地的法政慣性，在教育發展的進程中，成為一個「直接性反思」的站口。這站口，對教育工作者而言，特別是國小教育工作者，將是刻著遭物化與自我物化之紀錄的里程碑。

肆、結語：「鐘點站」物化教育工作者的終點站

本文試從診斷資本社會病理的物化理論，分述臺灣教育現場「鐘點站」的現象。站在「鐘點站」上，吾人若仍未能重新正視教育的目的與價值，仍未能從整體性再思教育同其實踐，仍未能看見教育各環之人的主體性，那本應作為自由實踐的教育，恐將成為物化思維之鐵牢的體現。物化思維將內在而秘密地擴大對人們的牢籠。吾人僅試圖藉文吶喊，而這吶喊的意義正藏在魯迅《吶喊》的自序：

假如一間鐵屋子，是絕無窗戶而萬難破毀的，裏面有許多熟睡的人們，不久都要悶死了，然而只是從昏睡入死滅，並不感到就死的悲哀。現在你大嚷起來，驚起了較為清醒的幾個人，使這不幸的少數者來受無可挽救的臨終的苦楚，你倒以為對得起他們麼？

然而幾個人既然起來，你不能說決沒有毀壞這鐵屋的希望。

對於學生或家長，要他們擔負教育上變革的任務，或許是一種太過的想法，但對於身為這鐵籠中人的轉化型知識份子而言，或許可以說是一個合理的期待。誠如 Giroux 所說：

他們（教師）必須指出學內急整個社會在經濟、政治和社會上的

不平等。同時，他們必須去創造一個情境，讓學生有機會變成一個公民，有知識和勇氣來抗真，排除失望並使希望成真。

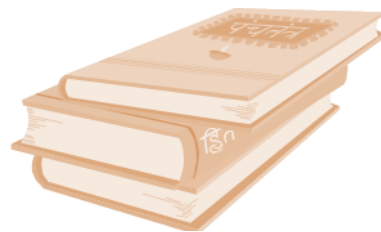
（Giroux, 1988:128，蘇永明（譯），2013）

對於被賦予社會教育者之期望的教師，在面對自身所面臨之物化思維的社會性問題時，豈不該在教育與社會間提出整體性的觀點？豈不該於教育現場省思如何朝積極的方向，尋求超越潛在之權力運作的制約？豈不該在教學實踐中展現具有理念的主體？藉此，轉化型知識份子或許能夠中止「鐘點站」上教師物化的現象。

參考文獻

- 1111 通訊社（2010年06月14日）。「甄」難？！合格師資平均甄試 5 次8成4曾跨縣市【網路新聞】。取自：
<http://winner.1111.com.tw/zone/pr/headline.asp?autono=2122>
- 王金國（2012）重視國中小代理教師問題。臺灣教育評論月刊，1（5），86-87。
- 李俐穎（2008）。駐足的過客：國小代理教師社會化歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 余豐賜（2013）。教師辭行政、代理急上陣，國教如何走。臺灣教育評論月刊，2（10），17-20。
- 周立斌（2012）。盧卡奇的物化理論及其演變。北京：中國社會科學出版社。
- 施惠菁、廖年淼（2014）。「流浪教師」及鐘點教師對學校現場的影響與因應策略。教育人力與專業發展，31（6），67-72。
- 張民杰（2012）。過渡的日子—代理教師生涯發展困擾之分析權。臺中教育大學學報：教育類，26（2），1-24。
- 教育部（2011）。中華民國師資培育統計年報（2011年）。臺北市：教育部。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育統計年報（2012年）。臺北市：教育部。
- 教育部（2013a）。中華民國師資培育統計年報（2013年）。臺北市：教育部。
- 教育部（2013b）。教育部針對立法委員林佳龍召開教師課稅配套措施記者會之回應說明【教育部全球資訊網】。取自：
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No=1088&Page=18993&Index=3&wid=DDC91D2B-ACE4-4E00-9531-FC7F63364719>

- 黃筠珮（2011）。在流浪中代理／在代理中流浪：一位國小教師的敘說研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 楊家瑜（2013）。國小代理教師情緒勞務之研究。臺中教育大學學報：教育類，27（1），39-55。
- 蔡明學（2013年11月15日）。課稅減課後衍生代理代課教師相關議題之探討。【國家教育研究院電子報】。取自：
http://epaper.naer.edu.tw_index.php_edm_no=76_content_no=1957
- 蘇永明（2013）。知識分子。林逢祺、洪仁進（主編），教育哲學：隱喻篇（195 - 202頁）。臺北市：學富。
- 蘇進棻（2012a年04月15日）。準教師在職率趨勢分析。【國家教育研究院電子報】。取自：
http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=38&content_no=1036
- 蘇進棻（2012b年06月01日）。歷年中小學正式教師與代理代課教師職缺消長趨勢分析。【國家教育研究院電子報】。取自：
http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=41&content_no=1112
- Lukacs,G.（1964）. *History and class consciousness*（R. Livingstone, Trans）.London：Merlin Press.



形式主義的師資職前「教育實習」改革刻不容緩

呂秀蓮

國立清華大學師資培育中心

一、前言

十二年國民教育列車已然啟動上路，亟需具備堅實教學能力、批判性反思能力、能根據學生需求改善教學的教師，以協助學生習得帶得走的國民基本能力。為培育優秀教師，臺灣《師資培育法》（2005）訂立師資職前「教育實習」，將實習經驗分成教學實習、導師（級務）實習、行政實習、研習活動等四種項目。此外，《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》（2011）總則第七（二）條規定各實習項目應有之比重：教學實習占 45%、導師（級務）實習占 30%、行政實習占 15%、研習活動占 10% 為原則。再者，《師資培育法施行細則》（2011）規定教育實習成績的評定，由師資培育大學和教育實習學校共同分擔，各佔 50%。準此，師資培育的法律規則在未來教師的實習內容上，已試圖囊括所有教師的職責，並做出項目的量化切割，率先為國家師資培育制度訂出了方向與準則。是以，師資培育之大學在現場結構操作上做出遵循，以因應評鑑的要求。

這種多樣的實習經驗規劃，把教師所負擔的責任及其比重都納入考量（楊惠琴、鄭文芳，1997），形式上，似乎面面俱到，然而弔詭的是，在實際操作時，卻衍生出諸多問題。其中最嚴重的是，為數眾多的實習生，無法專注在學習如何有效教學及經營好班級—這些第一線教師應該具備、最重

要的本事上（梁滄郎、王志中、粘淑芬，2002；黃嘉莉、宋曜廷，2013）。文獻資料進一步顯示，實習生在實習階段，處處是學習，結果變成無所歸屬，無所聚焦，平白失去理論上應該專注在理論與實務整合的寶貴養成機會（張維舫，2013；楊惠琴、鄭文芳，1997）。這種形式主義的實習經驗，導致許多未來教師在擁有自己教室的時候，必須努力回想並沿用以前學生時代如何接受知識，造成難以承擔十二年國民教育教師時代新使命的現象。為面對這種現象，並為真正培育出優秀的未來教師作考慮，本文的目的旨在探究「教育實習」所衍發出來問題，並探索其可能的解決之道。

二、職前師資「教育實習」的問題

研究報告指出，「教育實習」的實習經驗比重，並沒有被嚴格遵守（劉美慧等，2006）。例如，黃嘉莉和宋曜廷（2013）在一項建構半年全時教育實習課程內涵與成績評量的教育部專案報告中指出，約有 50% 的實習學生，每週在行政實習項目上花了 11-30 小時。另外，楊惠琴及鄭文芳（1997）以一所大學教育學程 11 名實習生為研究對象，使用文件檔案、半結構式訪談及問卷調查的方法，研究探索實習生的實習經驗。結果發現，實習生在實習期間，同時參與多項工作，工作量比一般編制內教師還繁重。十一名實習生中，實際擔任的工作包括：九

人有教學實習經驗；七人有行政實習經驗；五人有導師實習經驗；另一人的工作像打雜。（值得注意的是，當中有兩人沒有教學實習經驗。）研習活動則由該大學師資培育學程，以返校座談時舉辦專題演講的方式處理。該項研究進一步指出，教學實習內容包括實際教學、教材教具製作、成績評量及批改作業。導師實習以輔導學生及管理學生行為為主。行政實習以教務居首，輔導與訓導次之。整體觀之，實際教學是多項實習工作中的其中一項，可用的時間頗有限，難怪文獻上指出 57.3% 的實習生最感困擾的是理論運用在實務的問題（梁滄郎、王志中、粘淑芬，2002）。更甚者，據陳冠名（2003）在論實習生的新去向一文中指出，在「需要多方學習」的大帽子下，實習生在實習學校聽任種種命令，淪為勞動階級。

一位實習生在分享自己的實習經驗，十分傳神地描述她的實習經驗是：一面遊走在各處室、一面看學校裡發生的各種大小事、一面唸書準備考試和教學、一面做各樣事、一面磨各種功夫（張維舫，2013）。這種實習經驗，以目前和較早期的文獻報導比較，似乎沒有太多改變。例如，早些時候，梁滄郎及林榮茂（2000）針對中等學校實習生工作壓力所做的一項研究發現，實習生感到工作職責及角色定位不明確，不被家長認同，也不受校長或行政人員尊重。

從「教育實習」的內容設計看來，形式上，實習項目包括所有教師的工作面向。然而實務上，卻已產生諸多

漏洞與盲點，造成實習生的經驗不一，更多時候是要靠運氣才能有正面的經驗。這就是臺灣「教育實習」所面臨的嚴重問題（教育部，2012）。

三、職前師資「教育實習」形式主義帶來師資培育的困境

臺灣的師資職前半年的「教育實習」經驗安排，形式上，具備國際上「教學實習」所包括的基本動作，即是讓實習生進入學校進行實習的工作（Allen, Ambrosetti, & Turner, 2013; Anderson, 2007; Bowman, 1978; Lu, 2004）。然而，實質上，這珍貴的半年實習，是否需要以「教育」的大帽子，將教師的所有職責一併列入考慮，來定調此經驗，是個需要深思反省的問題。原因之一是，因著「教育」的大道理，使得這項實習任務被擴大並切割，導致實習指定場域變多，倒是教師迫切需要養成的核心能力，教室「教學」工作，被模糊，失去該有的專注與輔導。

歷年來，文獻對「教育實習」有諸多的負面報導。首先，王麗雲、張民杰、張素貞（2009）在 98 學年度大專院校師資培育專任教師工作狀況與意見調查中，以 45,747 位師資培育單位專任教師為對象，進行問卷調查。研究結果發現，52% 的師資培育單位專任教師受測者針對目前國家師資培育議題之嚴重程度，認為實習制度規劃不佳，無法培育優秀師資的現象，已經呈現嚴重或非常嚴重的狀態。這發現精確地指出了歷年來全民詬病的國民教育問題的根源之所在。因為過

半數的師資培育單位專任教師都承認實習制度設計不良，無法產出優秀師資，經年累月下來，學校豈不是因而充斥不適任的教師了？

黃嘉莉（2013）針對實習生教育實習的情況，也批評指出，多年來師資培育實習，在制度結構邏輯上，未將教室教學實習當作實習工作的核心。因此，雖然當局與專家致力於進行實習改革，實習生的實習成效，仍然不盡理想。

再者，項目繁多的實習項目，將老師工作的各類實務內容，收納在教育實習的學習上，卻使實習項目在實際運作上難以清楚劃分比例（黃嘉莉、宋曜廷，2013），造成形式上的滿足，而實質的教學實習監督工作，卻無法落實在特定人身上，尤其是重要的夥伴：實習輔導老師身上（鄭玉疊，2004）。

另外，評量制度規定大學與學校各佔 50% 的作法（師資培育法施行細則，2011），更造成大學與夥伴學校得以各自塞責，無人負責，師資生因而無法得到適當的照顧與安置，甚至輕易就落得名實不符，在學校裡成為另類的流浪未來教師，被學校使用在不相干的事上，徒然浪費實習生青春和民脂民膏培養的珍貴教育人力資源（陳冠名，2003）。

許淑玫（2005）針對一位實習生的「教育實習」現場經驗，做深入的個案探討。其研究結果證明實習成效有諸多問題。根據結果，許淑玫發現

該實習生實習的正面經驗，包括：教學技巧、材料準備、班級經營、親師互動、實務社群、事件學習、代課經驗、以及師生互動；而其實習的負面經驗，則包括：應付策略、輔導關係、課程結構、心理疏離、缺乏計畫、及行政安排。這些「教育實習」現場經驗的研究發現，提供給師資培育重要的信息就是：實習生的正面學習經驗，集中在各式各樣的教學實習上，而其他與教學無關的實習，則帶來負面經驗。再進一步深入探究許淑玫的研究結果，可以發現：該個案的所有正面經驗皆發生在教室裡面；而其負面的經驗則主要來自三個源頭：（一）缺乏嚴謹計畫的實習課程，（二）輔導實習，及（三）行政實習。

針對（一）實習課程缺乏嚴謹計畫的後果，許淑玫（2005）明確地指出，「教育實習」經驗對實習生的專業成長無法有深入的影響力。就該實習生反映實習後不覺得有甚麼需要改善一事，她分析時批評指出，該實習生的實習經驗即便是正面的，也屬於技術理性層面的學習，缺乏對教學實務的深層蘊含做分析與批判。探究其原因，許淑玫洞察到三個理由，即是：（一）「教育實習」缺乏對實習生和實習場地的控制管理；換句話說，教育實習屬於放牧式實習，逐處室而學；（二）實習輔導教師和實習生缺乏共同目標；換言之，因缺乏師資培育機構擬定的共同指導綱要與訓練，輔導教師和實習生兩造都不知所從，有些類似兵將上了戰場卻不知為何而戰；（三）實習生不知道要觀察甚麼，更不知如何分析所觀察到的東西；究其原因，主要是

因為缺乏師資培育機構計畫性、結構性的嚴謹教導與視導經驗。

另外，承上述研究發現（許淑玫，2005），針對負面的經驗來源(二) 輔導實習及(三) 行政實習而言，我國師資培育政策可能有必要調整實習課程內容，並且深入探討實習經驗，是否需要將導師和行政學習從實習裡分門別類出來？能否有其他的方案，可以有效取代這兩種項目所帶來的負面效益作法？這些負面經驗源頭，實在需要盡快從「教育實習」經驗中除去，原因是：負面經驗無法為實習生帶來正面有效的專業學習，反而可能為教師專業工作帶來負面的影響，其中包括植入錯謬的專業態度和行為。

除了針對師資培育單位專任教師及實習生的經驗報導外，文獻上也有關於行政人員對「教育實習」批判的報告。例如，憑藉身為校長的經驗及視角，鄭玉疊（2004）精闢地指出一連串師資培育實習輔導的問題，其中包括：正式教育實習前，實習生太少接觸學生、師資培育機構課程不符中小學實務需求、合作學校及老師爭取實習生有偏差心態、師資培育機構未提供實習輔導老師需要的培訓、實習指導教授/視導員與實習輔導老師缺乏互動、篩選合作學校缺乏機制、實習教學課程缺乏系統化規劃與輔導等。這些論述，在在指出「教育實習」的種種問題與師資培育的困境。

四、實質的教學實習 – 有效的實習經驗

事實上，國際文獻對實習經驗的報導，已指出不一樣的做法：專注在教室「教學實習」的經驗上。諸多研究證明，有效的教師實習經驗，來自大學透過與夥伴學校的合作關係，讓實習生進入教室，與合作老師（這是較多被使用的通稱；在其他地方也有稱為導師老師、視導老師、臨床教師等）進行各類教學與班級經營實務的「教學實習」，並且接受師資培育機構大學視導員一對一、嚴謹而切實的實習輔導與監督經驗(Allen, Ambrosetti, & Turner, 2013; Anderson, 2007; Bowman, 1978; Caires & Almeida, 2007; Feiman-Nemser, 2001; Lu, 2004)。換言之，有效的教師實習經驗，是實習生透過專業人士，即合作老師和大學視導員，在教室裡，根據師資培育學程有計畫性的課程要求，合作栽培；過程中，並藉由實際教案設計、教學、與批判性專業反思，實習生真正地實習教學，而得到的(Glickman, Gordon, & Ross-Gordon, 2004; Lu, 2007, 2008; McIntyre & Byrd, 1996)。

操作上，國際間師資培育的「教學實習」例證指出，合作老師的職責除了協助教學實習外，也包括提供各種機會，協助實習生深入了解社區和學校各種環境、參與其他與教學和班級經營有關的事務，如行政，輔導與親師方面的認識與學習(Kyle, Moore, & Sanders, 1999; McWilliams, 1995; Pellett, Strayve, & Pellett, 1999)。透過合作老師，實習生可隨班參與班級經

營的各項實務、參加各項班親會議以了解親師如何合作、並因應學生的需求，到教務處、學務處、輔導室、或總務處進行理解與服務，為班上處理一些庶務等。這種安排讓實習生可以因緊緊跟隨著一位實習輔導教師，學到了教學、輔導與行政的各項知能，而不須再透過其他處室的安排。如此方式，將可有效預防實習生在「教育實習」期間，成為學校裡多處室共有財的不幸事件發生。

由此可知，有效的實習經驗，需要在制度結構上要求師資教育學程負起責任，用心安置實習生在可信任的夥伴教室裡。接著，透過有國中小教學經驗的大學視導員嚴謹地視導監督，以及實習生緊緊跟隨合作老師，聚焦在教室經營與教學的學習上。並進一步由合作老師帶領，探索體驗其他身為教師所必備的行政與導師實務技能與知識。由前述可見，實習經驗雖不在名稱上定調為「教育」，在法律上切割實習項目，卻在實質上成就比切割更結實、更聚焦在以「教學」為中心的全方位實習。

五、結語

師資職前半年的實習經驗對未來教師極為寶貴，若接受適當輔導，應有助於將理論轉化為實務，預備未來在擁有自己教室時，即刻能從事有效教學及帶好班級的專業工作。然而，文獻報告一再證明，「教育實習」無法保證實習生在實習階段，能真正擁有實質的「教學經驗」，更別說完備專業理論實務轉化的培養（王麗雲等，

2009；張維舫，2013；黃嘉莉、宋曜廷，2013）。這種教育實習成果，拉長時間來看師資養成，合理的推斷是：諸多未來教師在擁有自己的教室前，並沒有很多機會，真正經歷到將理論應用在實務上的經驗。由此可見，注重形式的「教育實習」已經促使諸多未來教師缺乏實質的教學能力與批判性反思能力，因而間接造成嚴重的國民教育根基問題。

師資職前「教育實習」的形式主義，對於國民教育在協助學生帶走基本能力，以適應現在和未來生活的教育目標，已經無法幫助未來教師切實達成。這種「教育實習」經驗，恐怕已導致諸多未來教師淪為只能回頭做知識灌輸的低階工作。然而面對教育鬆綁，如此的教師再也不能適應國民教育的基本需求。

顯然地，「教育實習」目前講究的是什麼都包括的「做什麼」形式主義，雖讓實習生隻身去面對學校與師資培育大學的要求，卻沒清楚規範的「教育實習」行動準則可以遵循。這種混亂的師資培育制度與結構，面臨嚴峻的現代教育改革要求，顯然必須進行全面的檢討與修正，嚴肅考慮將放任的形式主義，轉變為聚焦在由合作老師帶領的教室教學實習上。這種轉變，乃是經由師資培育機構全權負責，進行安置、監督與輔導的工作，詳細建立大學視導員、合作老師和實習生各方的工作準則，建立評量制度，確實保障實習生能接受到高品質的視導和教室內外的各項實質學習與體驗，如此才能促成達到有效實習經

驗的目標。

這種轉變，將幫助實習生進一步面對「如何成為優秀老師？」的實質教學問題。實習生在教室裡和合作老師學習，將大學課堂上學得的先進理論知識，轉化為各種教學與班級經營的實務運作技能。接著，再經由不斷批判性的反思「為什麼這麼做？要如何改進」，進而培養實習生教學的反思精進能力。這種從實質內涵上成長的親身經驗，將幫助未來教師在踏進自己擁有的教室時，具備活化教學與幫助學生習得應付未來生活的能力，而不致於停留在滿足於「傳授知識」的低階教師工作上。

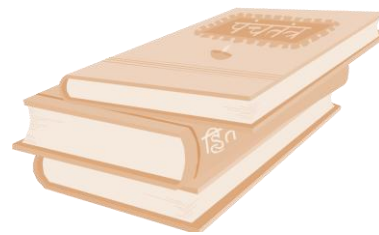
以長遠強化健全國民教育的體質方向考慮，臺灣師資職前的「教育實習」，確實面臨需要嚴肅地進行各項改革工作，在國家師資培育的政策、制度與結構各層面上，均進行實質的修正。唯有透過國家師資教育法政策面的修正，去掉形式上切割量化實習項目，只在大方向上，例如實習時數、視導、安置、評鑑、大學/學校夥伴關係等，做出規定，整個師資培育制度才有可能跟著革新，進而落實在大學的實務結構層面上。如此，才有可能讓大學積極與學校建立關係，一起合作負起教學傳承，進行實質幫助實習生成為有效教師的責任。面臨 21 世紀新時代十二年國教的需求，這種實習的實質改革，已經是刻不容緩，不容再尋找理由拖延，如同數十年來一般，任其因循苟且，以不變應萬變了。

參考文獻

- 劉美慧、方永泉、孫志麟、邱惜玄、鄭秀琴、譚光鼎。(2006)。從我國教育實習的現況分析專業發展學 從我國教育實習的現況分析專業發展學校施行之可行性。Paper presented at the International Symposium on Moving Toward Excellent Education 邁向卓越教育國際研討會邁向卓越教育國際研討會。
- 師資培育法 (2005)。
- 師資培育法施行細則 (2011)。
- 教育部 (2012)。中華民國師資培育白皮書。
- 張維舫 (2013)。一面走、一面看，念書、做事、磨功夫。清華教育，78，4。
- 教育部 (2012)。中華民國師資培育白皮書。
- 梁滄郎、王志中、粘淑芬。(2002)。教育實習現況探討 -- 學校實習教師調查問卷。師說，169，32-37。
- 楊惠琴、鄭文芳 (1997)。新制教育實習制度之檢討與改進：從一所大學教育學程實習談起。人文及社會學科教學通訊，8 (4)，123-150。
- 王麗雲、張民杰、張素貞 (2009)。98 學年地大專院校師資培育專任教師工作狀況與意見調查：描述性分析報告。from 臺灣師資培育資料庫。

- 許淑玫 (2005)。教育實習經驗的意義解析--以一名國小實習教師為例。課程域教學季刊，8（3），105-126。
- Freire, P. (1975). *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- 鄭玉疊 (2004)。從實習機構看—我國當前師資培育實習輔導制度的問題探討。數位典藏與數位學習聯合目錄。doi: <http://catalog.digitalarchives.tw/item/00/4b/30/b8>。html
- 陳冠名 (2003)。更多元還是更多「元」：論實習教師的新去向。菁莪，5(4)，7-13。
- 黃嘉莉 (2013)。我國教育實習制度設計之結構邏輯分析。教育研究與發展期刊，9(3)，115-141。
- 黃嘉莉、宋曜廷(2013)。建構半年全時教育實習課程內涵與成績評量(教育部專案)。臺北市：教育局。
- Allen, J. M., Ambrosetti, A., & Turner, D. (2013). *How School and University Supervising Staff Perceive the Pre-Service Teacher Education Practicum: A Comparative Study*. Australian Journal of Teacher Education, 38(4).
- Anderson, D. (2007). *The role of cooperating teachers' power in student teaching*. Education, 128, 307-323.
- Bowman, D. (1978). *Student teachers supervision: practices and policies*. Action in Teacher Education, 1(1), 62-65.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2007). *Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective*, European Journal of Psychology of Education - EJPE: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2004). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Kyle, D. W., Moore, G. H., & Sanders, J. L. (1999). *The role of the mentor teacher: Insights, challenges, and implications*. Peabody Journal of Education, 74(3/4), 109-122.
- Lu, H.-L. (2004). *The presence of university supervisors in field experience: Student teachers' points of view*. Paper presented at the New England Educational Research Organization, New Hampshire: Dartmouth.

- Lu, H. L. (2007). *Mentor teachers, program supervisors, and peer coaching in the student teaching experience: A phenomenological study of the experience of mentor teachers, program supervisors, and interns.* (Ed.D Dissertation), University of Massachusetts, Amherst.
- Lu, H. L. (2008). The evolving roles of classroom teachers in pre-Service teacher education: A review of literature. *Georgia Educational Researcher*, 6, 10.
- McIntyre, J., & Byrd, D. M. (Eds.). (1996). *Preparing tomorrow's teachers: The field experience* (Vol. IV). Thousand Oaks, CA : Crowin Press.
- McWilliams, J. A. (1995). Is it finding or following the path? A guide for student teachers and their mentors. *English Journal*, 84(2), 38-41.
- Pellett, T. L., Strayve, K., & Pellett, H. A. (1999). Planning for student-teaching success. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(5), 50-54.



國民小學教師領導困境初探

孫淑偵

高雄市中山國小教師

長榮大學經營管理研究所研究生

孫國華

長榮大學永續教育學院院長

一、前言

教師領導 (teacher leadership) 緣起於美國 1980 年代的教育改革運動 (吳百祿, 2009)，其主要目的在於改善學校，促進教師專業與提升學生學習成就 (York-Barr & Duke, 2004)。我國自民國八十三年「410 教改」活動起，主張教育鬆綁、權力下放，加上學校本位管理的施行與教師專業發展評鑑等重要政策的推動，使得教師的權力與影響力不斷地增加，教師領導已然成為學校領導的新思維。

傳統領導的結構是科層體制威權的領導 (Rutherford, 2005)，經由學校的組織再造歷程，產生了分散領導、教學領導等新領導結構，最後才衍生出教師領導。換句話說，傳統以校長為權力中心的舊式領導已調整為新的領導結構：群體的努力、學校去中心化的管理和做決定的分享。如此一來，學校教師有了更多專業發展與參與學校決策的機會，來促進校務、發展課程與改善班級實務，所以教師領導的時代已經勢不可擋了。

Barth (2001) 指出，所有的教師都能領導。雖然教師領導迄今未有明確、一致性的定義 (郭騰展, 2007)，然而學界的初步共識是：教師領導應該將影響力的範疇擴大到教室外，對行政、同儕、家長及社會做出更多的

貢獻 (蔡進雄, 2004)。因此，當教師作為領導者時，是會影響其他教師改進教育實踐，促進學校的成功 (賴志峰, 2009)。只不過在國小教師領導實務運作的同時，筆者也發現了一些困難與困境，使得教師領導的作為僅限於教室內及學生層面，造成教師領導發展的阻礙。

基於上述，本文首先論述國小教師領導的困境，其次提出相關的建議，以供教師領導實務及研究的參考，協助國小有效推動教師領導的工作。

二、國民小學教師領導困境

檢視目前國小教師領導的運作情形，面臨的困境說明如下：

(一) 教師領導的認知不足

部分教育工作者仍存有「領導是校長或行政人員的事」(徐超聖、梁雲霞, 2011)。也有些教師對教師領導的認知侷限於教學而非領導 (陳玉玫, 2010)；老師覺得教室裡的領導不算是領導，甚至不認為自己是領導者 (Barth, 1990)。儘管校園內已有教師領導者，如：主任、組長、領域召集人、學年主任等，但其教師領導作為大多在維持校內體制的運轉，真正的改革創新仍待拓展。

（二）教師個人主觀因素

包括時間與意願，由於教師的職責主要是班級教學和學生輔導，而這些工作負擔已是非常的沉重了，加上授課時間比行政人員（含校長）還多，因此對於教室外的教師領導意願並不高（蔡進雄，2011），因而教師領導僅侷限於教室內與學生層面（LeBlanc & Shelton, 1997）。

（三）傳統科層體制的束縛

學校組織結構若仍舊以科層體制為主，則教師將受限於科層體制（Darling-Hammond, 1988）、個人主義且保守封閉的學校文化（Lortie, 1975; Smylie & Hart, 1999），使得教師領導的可接受性與可行性受到挑戰；當學校行政人員推行上級或校長交辦的業務時，若以上對下的命令方式要求教師配合執行，往往造成教師與行政間的對立關係，失去了教師領導的意義。

（四）校長未能支持教師領導

校長權威式由上而下的領導方式，會壓抑教師的領導（蔡進雄，2005），不易形成分享與對話的校園文化，當然不利於教師領導的發展；當教師必須要去執行校長的決策時，又怎能參與學校行政的決策、提出行政措施的建議與改善校務的機會呢？則實踐教室外「領導者」(leader) 的行為豈不是淪為空談？

（五）同儕合作關係的限制

國小教師屬包班制，所以課務繁忙，少有共同的空白時間進行互動、分享或合作；而重隱私 (privacy)、互不干涉 (noninterference)、同儕平等 (egalitarian) 的教師規範，使教師間表面上維持著和諧合作的關係，但私底下卻是我行我素，所以要有效推動教師領導是有阻礙的 (Murphy, 2005)。特別是專業自主意識強的教師，有時候要領導他其實也不容易（陳玉玫，2010），即使有團隊合作的表象，實際上卻只是流於形式。

（六）教師領導機制的欠缺

到目前為止，國內並無相關的教師領導機制，也缺乏相關的領導專業訓練，使得教育現場的教師對教師領導的瞭解有限（陳玉玫，2010）。由於教師領導屬於自願性質而無強制性，長期以來仍持有保守心態、安逸及順從權威習性的教師，形成了不利於教師領導的校園文化。

三、國民小學教師領導之建議

（一）透過各級會議與行政系統倡導教師領導的知識技能

學校環境在教改在衝擊下賦予教師領導的契機，因此，新世紀的教師除了提升學生的學習成效，還要走出教室，發揮教室外的影響力，積極參與校務、與同儕合作、引導家長成長、協助社區發展，乃至促成教育的進步。當教師擁有實質的領導權，就擁有負

擔績效之重任(Carnegie Corporation of New York, 1986)，此神聖難以放棄的公民權利，全體教育人員的倡導責無旁貸，因此應該適時適地宣導並說明教師領導的意義與正面的影響。

(二) 教師賦權增能、提升專業

教師是學校成員當中最大的一群，賦權增能(Empowerment)的概念擴大了教師的專業地位，並進一步讓教師瞭解自己的專業價值，持續對學校的改進帶來巨大的能量，以落實當前國家重要的教育改革政策。所以教師應積極參與校務會議及學校相關會議，運用其專業表達對學校行政決定的意見與建議，適時發揮影響力，將有助於學校進行革新及教師領導的發展。

(三) 校長運用權變領導，讓教師共同參與校務決策

因應時代的需求，現今校長面對教改的壓力是無法獨自完成日益沉重的校務(蔡進雄，2005)。教師領導的倡導是校長與教師雙贏的教育領導趨勢(蔡進雄，2011)。校長「權力下放」的管理方式，權變善用領導，給予教師民主參與行政事務的權力與教學專業自主權的尊重、鼓勵教師在職進修，讓教師有權力和能力共同承擔責任，將使教師領導的空間不再僅限於教室內，這種支持教師領導、充分授權並賦予責任的作為，將會使校務的發展與領導更加順暢。

(四) 營造正向積極的校園文化

教師領導的作為呈現出：互信尊重、積極參與、主動付出、溝通分享、共同改進教學、提升領導能量、和諧合作的校園文化。因此，當學校舉辦活動時，親師生應齊心共同合作，人力、物力、財力等資源共享，如此的學校氛圍定能維持學校積極正向的能量，並統整團隊的承諾與學校層級的使命，促成學校教育的進步。

(五) 鼓勵同儕協同合作

教師領導走出教室促進同儕協同合作，透過彼此平等對話、分享討論，使得成員互動密切，並有助於教學創新(賴志峰，2010)。透過支持與共享領導的做法，如全面推動學校專業學習社群、提供學習分享平台，實施協同教學、合作教學、同儕視導、開放自己教室，均可激勵教師增能，進而形成學習型組織文化，促進教師專業成長，利於教師領導的發展。

(六) 建立教師領導的制度與機制

建立良好的制度，使其合法化，可鼓勵教師參與教師領導，受到他人的尊敬與肯定。例如：相關單位將教師領導納入師培與職前訓練課程，也可提供現職教師如領導與管理知能、人際溝通與互動技巧等課程訓練，推行證照制度。另外，挹注經費、督導考核教師領導的作為，提供誘因，例如：頒發獎狀、獎金，或公開表揚優秀的教師領導者、減少其授課時數和實施教師分級制度等(蔡進雄，2011)

也將能使教師領導的理念與實施成效展現在新世紀的校園裡。

四、結語

教育改革的成功與否在於教師（林生傳，2002；歐用生，2002）。儘管教師領導文化尚未成熟，有諸多困境尚待克服，因此藉本文提供參考，盼有助於教師領導的深耕與發展，終至教育的進步、達成成功教改的理想。

參考文獻

- 吳百祿 (2009)。教師領導：理念、實施、與啟示。《國民教育研究學報》，23，53-80。
- 徐超聖、梁雲霞 (2011)。教師領導的理論分析與省思。《中等教育》，62，(2)，20- 35。
- 張德銳 (2010)。喚醒沉睡的巨人——論教師領導在我國中小學的發展。《臺北市立教育大學學報》，41(2)，81-110。
- 郭騰展 (2007)。臺北縣國民小學教師領導與學校文化關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學教育領導與發展研究所，臺北縣。
- 陳玉玫 (2010)。國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例。《嘉大教育研究學刊》，25，33-61。
- 蔡進雄 (2011)。教師領導的理論實踐與省思。《中等教育》，62(2)，8-19。
- 賴志峰 (2009)。教師領導的理論及實踐之分析。《教育研究與發展期刊》，5(3)，113- 114。
- Barth,R.S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82, 443-449.
- Bell, J. S., Thacker, T., & Schargel, F. P. (2010). *Schools where teachers Lead : What successful leaders do*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Hargreaves , A . (1992) . Culture of teaching : A focus for change. In A . Hargreaves & M. Fullan (Eds.) , *Understanding teacher development* (pp. 216-240). New York, NY : Teachers College Press.
- Katzeemeyer , M . & Moller , G. (2009). *Awakening the sleeping giant : Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Leithwood , K . , Jantzi , D . , & Steinbach , R . , (1999) . *Changing leadership for changing time*. Buckingham, UK :Open University Press.
- Murphy , J . (2005) . *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rutherford,C.(2005). *Restructuring leadership through comprehensive school reform : The impact on teacher leadership*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Ontario, Canada.

有效教師專業成長方案的特徵與規劃

邱慧玲

國立新竹教育大學博士生

謝傳崇

國立新竹教育大學副教授兼主任秘書

一、前言

教育改革的主體與動力都在教師，教育品質也在教師（饒見維，2005）。教師是影響教育成效的首要關鍵，故各國莫不在教師專業成長方案上投入龐大資源，期待藉此改進教師教學品質，提昇學生學習成效。換言之，教師專業成長的目的即在促進有效的教與學。然而，值得研究的是，教師參加專業成長方案之後，是否真能在教學現場應用所學，達成上述的期待？事實上，在最近的一項研究結果中發現，儘管 90% 的教師表示參加了專業成長方案，然而其中大多數教師卻認為幾乎沒用 (Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, & Richardson, 2009)。因此，影響教師專業成長的關鍵不在於主管機關推動了多少方案或多少教師參加，而在於方案本身是否有助於改變教師的實踐和學生的學習。

「無效研習，如何促進有效教學？」¹ 的諷刺言猶在耳，若教師專業成長方案沒有經過審慎的規劃，卻一味的增加研習場次或提高參加人數，

促成的可能只是教師的疲於奔命與資源的浪費。有鑑於有效教學是教師專業成長的目的，是以，本文以此觀點先定義何謂有效的教師專業成長方案，接下來藉由分析相關實證研究，探討有效教師專業成長方案的特徵，並據以提出建議，供相關單位規劃教師專業成長方案之參考。

二、有效的教師專業成長方案的定義

教師專業成長的途徑與方式非常多元，舉凡正式結構化的研習、進修、研討會，到工作中與其他教師非正式的「走廊」(hallway) 的討論，都可能增加教師的知識和技能 (Desimone, 2009)。然而，相較於非正式的教師專業成長，正式的專業成長方案目標更為積極—促進教師習得知識技能後，能透過教學現場中不斷的實踐與改進，強化有效教與學的發生 (Cole, 2012)。誠如 Gulamhussein (2013) 所言，教師的專業成長方案不能僅是向教師們揭示概念或提供教學策略的基本知識。在績效責任的時代裡，教師專業成長方案要能改變教師的教學品質，提升學生的學習成效。

準此，教師專業成長方案「有效」或「沒效」取決於是否能達成上述目標，有效的教師專業成長方案的定義即為「能協助教師習得知能，改變教

¹ 2013 年 12 月親子天下雜誌第 52 期「無效研習，如何促進有效教學？」一文指出『一堆「由上而下」、沿用傳統教學方式、忽略教師和教學現場需求，同時又要檢核「達成率」，期望短期內造成大改變的密集研習，動機良善卻造成負面效應，讓第一線教師聞「研習」色變。』

師的教學實踐，提升學生學習成效的專業成長方案」。其關心的非僅限於資源投入或教師反應（如，研習場次、參與人數、滿意度），更關注方案對教師教學工作的影響與實施成效（如，教師的實踐與改變、學生的學習成效）。

三、有效的教師專業成長方案的特徵

教師專業成長方案之所以有效，在於具有能促進教師改變教學，提高學生學習成效的關鍵特徵（characteristics），而非活動的型態（type）（Desimone, 2009）。以下分析近期有關教師專業成長的實證研究，發現能提高教師的知識技能、促進實踐與提升學生學習成效的有效教師專業成長方案，具有下列關鍵特徵：

（一）連貫政策與需求

有效的教師專業成長方案應連貫政策、地區與學校的目標（Desimone, 2009; Guskey, 1995），並符應教師的需求（Desimone, 2009; Guskey, 1995; Lieberman & Pointer Mace, 2008），方能強化教師對專業成長的承諾，提高其學習動機。因此，教師專業成長方案應考量教師的專業學習需求、學習風格與喜好（NSCD, 2009a; Tate, 2009）、學習內容與方式（Lieberman & Pointer Mace, 2008）以及學習速度和方向做整體規劃（NSCD, 2009a）。一旦教師的承諾與動機獲得支持，方案將可透過關注學科教學、結合教學工作、同儕學習及持續實施等特徵，促進有效的教

師專業成長。

（二）關注學科教學

Desimone (2009)彙整了相關的研究結果指出，教師專業成長方案若能聯結學科內容與學生如何學習此學科，將能增加教師知識與技能、促使教師改進教學，並在某程度上增進學生的學習成就。Gulamhussein (2013)提到地區常假定藉由學期初的學校職員培訓，所有教師都可以從通用概念的演講中平等受益（如班級管理）。然而事實是，鮮有原則適用所有教師，對於多數的教師來說，了解這些原則在任教科目的應用才能發揮具體的助益。以開放性問題為例，這項看似通用於所有教學的原則，仍然面臨面對不同科目或不同年級的學生，該如何設計內容等更細緻的應用問題。因此，教師專業成長方案的教材不該一體適用，對中學教師必須提供該師任教的學科領域教材，對小學教師則必須提供該師任教年級的教材（Gulamhussein, 2013）。教師們也表示，他們最優先考慮的專業成長方案是自己任教學科的培訓（Darling-Hammond et al., 2009）。

（三）設計主動學習

教師主動學習的機會也影響專業成長的有效性（Desimone, 2009; Garet et al., 2001; Gulamhussein, 2013; Lieberman & Pointer Mace, 2008）。Cole(2012)指出傳統被動接收式的專業成長活動，往往僅傳達教師「你需要改變」的訊息，但卻無助於改變的

發生。有效的專業成長方案會提供教師許多激發思考與練習新技巧的流程與機會(NSDC, 2009a)，其實施方式非常多元，包括問題解決(Lieberman & Pointer Mace, 2008)，分享和討論(Lieberman & Pointer Mace, 2008; Quick et al., 2009; Tate, 2009)，模擬和角色扮演(Tate, 2009)，實作演練(Lieberman & Pointer Mace, 2008; Quick et al., 2009)及省思(NSDC, 2009a; Quick et al., 2009)。一項研究指出，透過主動的學習，能幫助教師記憶成長方案中 90%的學習經驗(Tate, 2009)。

(四) 結合教學工作

教師專業成長具有進行式、持續性的動態特質(Desimone, 2009)，有效的教師專業成長必須與教學工作直接相關(Cole, 2012; Hunzicker, 2010)。其中對老師最有幫助的成長方式之一，就是在課堂上透過觀察員觀察自己的教學(Putnam & Borko, 2000)。Gulamhussein (2013)亦指出當老師在專業成長方案中學習一項新技能，大約只有 10%的教師能應用在自己的課堂實踐。然而，若教師在摸索階段能獲得教練 (coached)，則有 95%的老師能轉移此技能。因此，在實施階段，教師必須獲得充分的支持，克服改變教學而來的挑戰，才能有效的專業成長。此類的教師專業成長活動，還可以採用協同教學、教學視導等方式了解實際的教學情況，或是學生學習分析、教材設計等小組專題研討等方式進行(Desimone, 2009)。

(五) 支持長期實施

再好的方法或策略必須要有“最佳的實踐”才能達成目的。然而，絕大多數的教師無法僅靠一次性的工作坊，將聽過或看過的教學策略成功的轉化為自己的課堂實踐 (Cole, 2012)。有效的教師專業成長需要時間的醞釀及成功經驗的累積，包含教師對某項專業成長主題投入的學習時間、持續實施的時間，及教師能解決學生學習問題的經驗。研究發現，教師花越多的時間專業成長，就越有可能提高自己的教學實踐(NSDC, 2009b; Quick, Holtzman, & Chaney, 2009)，教師的學習和改變必須奠基於持續循環的教學實踐(Lieberman & Pointer Mace, 2008)，而解決學生學習問題的成功經驗正是促成教師循環實踐的關鍵。在投入的學習時間上，教師可能需要多達 50 個小時的練習，才能掌握新的教學策略(Gulamhussein, 2013)，而在持續實施的時間上，通常需要至少 3 至 5 年(Quick et al., 2009)。

(六) 聯結同儕學習

教師們藉由定期分享問題、想法和觀點，並合作解決困難，能有效的促成專業成長(Cole, 2012; Desimone, 2003; Guskey, 1995; Hunzicker, 2010)。研究發現，教師們非常珍惜相互學習的機會(Lieberman & Pointer Mace, 2008)，並為了達成共同的目標，一起備課、分析學生學習及彼此觀察(Quick et al., 2009)。比起傳統的專業成長活動，教師間的同儕教練和視導，更可能促進學生更高層次的學習

經驗 (Quick et al., 2009)。Hunzicker(2010)指出同儕回饋是教師共同專業成長特別重要的一個部分。研究顯示，當教師們願意公開地與夥伴們分享經驗與接受回饋，教師的專業學習將會被大幅增強(Lieberman & Pointer-Mace, 2008)。此外，定期回饋的支持能幫助教師建立優勢，理清思路與釐清迷思概念(Guskey, 1995; NSDC, 2009a; Quick et al., 2009)。教師們可按學校、年級、學科、團隊或任務，組成不同的學習團隊。

綜合上述，有效的教師專業成長方案具有連貫政策與需求、關注學科教學、設計主動學習、結合教學工作、支持長期實施、聯結同儕學習等特徵。了解這些特徵，將有助於Guskey(2000)所指的計畫性評估，以確定計畫的適切性，幫助規劃有效的教師專業成長方案。因此，儘管教師專業成長的模式再多元，若能掌握關鍵特徵，配合需要與時機規劃與執行方案，相信教師專業成長的成效將更有可期。

四、規劃有效教師專業成長方案之建議

為了使教師有效的專業成長，主管機關或學校不能只是辦更多的研習，而是必須發展新策略，讓教師從校園裡學習，真正改變了教學實踐，提高學生的學習成就(Gulamhussein, 2013)。因此，主管單位或學校在規劃有效的教師專業成長方案，所面臨的真正挑戰是，如何為教師創造在持續實踐中成長與發展的機會，並提供支

援與資源，進而促進學生成長。根據上述特徵，本文對如何規劃有效的教師專業成長方案提出以下建議：

(一) 評估專業需求，轉化政策重點，研擬發展期程與目標

當教師專業需求被關注與滿足，才可能引發其學習與成長的動機，實現教育政策的理想。因此，依據國家(或地區)教育發展重點，評估教師的專業需求，考量地區或學校的差異，將政策轉化為可行目標，並據以規畫方案，是拉進政策理想與現實狀況差距的最佳方式。而需求評估同時可作為教師專業成長的輕重緩急、資源投入與安排的決定。該資料可以是教師的背景條件資料(如教師的專長科目與人數)、教學需求意見的彙整(如教學需求或疑難調查)、學生學習表現分析(如學生學習檢測成績)等等。以「有效教學」為例，若學校調查教師需求與分析學生學習，發現閱讀理解為「有效教學」最迫切的需求，那麼強化閱讀理解的教與學應成為該校教師專業成長的首要目標。然而，目標的實現有賴教師的專業成長，而教師的專業成長需要時間的醞釀，是以學校或主管機關亦應對教師專業成長方案進行階段性、系統性、長期性與整體性規畫，給與教師更多積極等待與實際支持。

(二) 關注學科教學，設計主動學習，規劃多元差異化方式

相關研究指出欠缺與學科連結的概念性課程，對教師的教學實踐的影

響偏低。以學科教學為重點的教師專業成長方案之所以有效，是因為該內容貼近教師的日常教學工作，教師應用時更具有真實性與關聯性，更容易促成教師實踐的改變 (Hunzicker, 2010)。因此，專業成長方案必須結合教師的教學學科，增強教師如何教及學生如何學等知能。此外，有鑑於被動聽講式的專業成長成效最低，以及考量教師的個別差異，專業成長的方式宜採如互動式、參與式、操作式、產出式等多元的方式進行，一方面滿足不同教師的需要，另一方面同時也示範在班級教學的多元化教學，讓教師能真正學習到如何在教學現場應用新策略。以上述閱讀理解為例，除了讓教師認識概念外，必須配合教師任教的學科，引導教師透過設計、討論、發表、模擬..等多元方式，操作閱讀理解的提問技巧（如科普文章、數學題目的閱讀理解），並學習學生學習問題的分析與對策，如此的成長內容與方式對教師的助益會更加顯著。

(三) 結合教學工作，強化實踐回饋，提供長期發展的支援

如同學生的學習必須在日常生活反覆應用，方能成為帶著走的能力。對教師而言，有效的教師專業成長必須與結合日常教學工作，從實踐中不斷修正與改進，才能真正改變教學實踐，提升學生學習。Guskey (1995)指出當專業成長方案符應教師需求與關注，或是讓教師體認到專業學習與日常工作職責的關聯，他們才能體會教師專業成長必要性。其中又以同儕對自己教學的觀察與回饋，最能提供教

師實質改善教學實踐的方向與動力。是以，呼應教師的專業成長是一項動態、連續的歷程，而非一項事件 (event)。主管機關或學校應拋開教師能從一次研習就能改變成長的不切實際的理想，誠如 Gulamhussein (2013)所言，主管單位對教師專業成長對大的投資是「時間」。以美國 2005 年各州中小學教育廳長協會 (CCSSO) 的一項數學和科學教師專業成長計畫的研究為例，橫跨 14 個洲的 25 個專業成長研究樣本中，10 案規劃 15 個月至 5 年，其餘方案為期至少 1 年，並讓老師回流帶著教學實踐資料，透過研習進行回饋、分析與討論；或是輔導員進入教學觀察；抑或搭配教學教練機制成長(Blank, Alas, & Smith, 2007)。

(四) 整合社群運作，促進同儕學習，落實成效評估與輔導

有效的專業成長是合作的，因為它強調學習經驗的主動性與互動性，其中學習社群是最常見的合作學習方式(Hunzicker, 2010)，研究亦顯示同儕學習有助於教師有效的專業成長。教師專業學習社群意指教師們為了達成學習、備課及問題解決的目的，每周規律聚會且持續進行的團隊(NSDC, 2009b)。因此，為了要達成教師在專業學習後能在教學實踐中不斷精進與成長，成長方案的若能推動成立相關主題的教師專業學習社群，抑或結合既有的教師專業學習社群運作，將能事半功倍的達成上述目標。此外，主管機關在規劃教師專業成長方案時，應將實施成效的評估（教師改變教學與學生提升學習）納入方案，追蹤教師

後續應用情形並提供支援與輔導，在給予教師時間成熟的同時，發揮積極等待的意義。

五、結語

在績效責任的時代裡，教師的專業成長不容「只問耕耘，不問收穫」。然而在追求收穫時，主管機關或學校必須積極思考如何妥適的規劃方案，才能有效的促進教師改變教學，提高學生學習成效。本文在分析相關研究後，據以提出「評估專業需求，轉化政策重點，研擬發展期程與目標」、「關注學科教學，設計主動學習，規劃多元差異化方式」、「結合教學工作，強化實踐回饋，提供長期發展的支援」、「整合社群運作，促進同儕學習，落實成效評估與輔導」等建議，期待完善的規劃與安排能讓專業成長真正成為教師的應然與實然！

參考文獻

■ 饒見維（2005）。*教師專業發展：理論與實務*。臺北市：五南。

■ Blank, R. K., de las Alas, N., & Smith, C. (2007, February). *Analysis of the quality of professional development programs for mathematics and science teachers: Findings from a cross-state study*. Retrieved from Council of Chief State School Officers website: <http://www.ccsso.org/content/pdfs/year%20new%20final%20NSF%20Im%20pde%20all%2006%20Report%20-032307.pdf>

■ Cole, P. (2012). *Linking effective professional learning with effective teaching practice*. The Australian Institute for Teaching and School Leadership and Education Services Australia
<http://clearinghouse.aitsl.edu.au/Citation/s/fc64c27c-b7c0-4bc8-9714-a23d01076393>

■ Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., & Richardson, N. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Oxford, OH: National Staff Development Council.

■ Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.

■ Gulamhussein, A. (2013). Teaching the teachers: Effective professional development in an era of high stakes accountability. *Center for Public Education*. September.

■ Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

■ Guskey, T. R., & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

- Hunzicker, J. (2010). Characteristics of effective professional development: A checklist.
- Unpublished manuscript, Department of Teacher Education, Bradley University, Peoria, Illinois.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. (2008). Teacher learning: the key to education reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- National Staff Development Council (2009a). *NSDC Standards: Learning*. Retrieved from <http://www.nsd.org/standards/learning.cfm>
- National Staff Development Council (2009b). *NSDC standards: Learning communities*. Retrieved from <http://www.nsd.org/standards/learningcommunities.cfm>
- Putnam, R., T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Quick, H., Holtzman, D. & Chaney, K. (2009). Professional development and instructional practice: Conceptions and evidence of effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14(1), 45-71.



美容美髮建教合作教育班學生創業意圖之探討 —以新北市某一高職學校為例

劉紫淳

國立臺北科技大學技術與職業教育研究所碩士班研究生

一、前言

在技職教育中，美容科至今仍為家事職業學校之主流類科，同時也包含美髮科目之教學。此外，隨著業界、學界的需求腳步，2004 年至 2013 年為止，設有美容美髮技術相關科系的公私立高職總計從 68 所增加至 79 所。高職美容美髮建教合作教育即配合社會及美容界之需求，充分利用各校現有師資設備，提供學生學習美髮技能的機會，以培育美髮基層從業人員，發揮教育功能。由此可見，美容美髮相關專業教育以及技術在社會上已日益受到重視。

根據兩岸服務貿易協議第 51 項美髮和其他美容服務業中得知，我國美髮、美容銷售額從 2008 年的 293 億元，成長至 2012 年的 337 億元，2008 年至 2012 年複合成長率為 3.57%，呈現小幅成長的趨勢。此外，觀察 2008 年至 2012 年間的歷年成長率，則多維持在 2.5% 至 5.3% 之間，亦呈現穩定的成長趨勢，且相較於其他產業，較不易受到金融海嘯的影響。顯示美容美髮產業在未來擁有穩定且無限的商機，也因此，美容美髮產業也成為創業者的考量目標之一。

從兩岸服務貿易協議第 51 項美髮和其他美容服務業中得知，我國美容美髮相關產業從 2008 年的 26,171 家至

2012 年的 28,795 家，共增加了 2,624 家。其中 28,795 家包含有 102 家連鎖總部共 3,000 間店，另個別獨立店家約 25,795 家，這顯示美容相關產業的店家數逐年增加，高職美容美髮相關科系畢業的學生易於找到工作。再加上美容美髮產業強調技術導向，著重在實際工作經驗和技巧的熟練度，也讓許多擁有美容美髮相關技術的人，對於低成本、低風險、穩定獲利、小額資本的美容產業成為創業初學者的首要選擇。

雖然美容美髮產業在臺灣已經逐漸受到許多愛美女性或男性的重視，尤其技術好、口碑佳且明星加持過的美容美髮店家更容易吸引消費者的目光。加上民眾也越來越願意花費金錢在打扮自身的外表上，以至於消費者對美容服務的需求也相對跟著提高。因此許多高職美容美髮科的學生在學科以及相關技術上也較容易被嚴格的要求，其目的就是希望能夠在高度競爭的環境下，能夠凸顯出自身的專長外，也期望能提高高職美容美髮建教合作班學生的競爭力。

二、探討目的

本研究旨在透過文獻分析，以新北市某一高職美容美髮建教合作教育班學生為研究對象，進而探討學生創業意圖之情形，並以計畫行為理論作

為美容美髮建教合作教育班學生的研究架構，再與創業事件模式相結合，藉此探討美容美髮建教合作教育班學生的創業意圖。故本研究主要研究目的分別有三點：(一)探討計畫行為理論與創業事件模式各構面之間的相關性；(二)探討高職美容美髮建教合作教育班學生的計畫行為理論對創業意圖之影響；(三)探討高職美容美髮建教合作教育班學生的創業事件模式對創業意圖之影響。

期望透過本研究找出影響高職美容美髮建教合作教育班學生創業之因素。其結果提供學校、教育單位、教師作為參考，期盼校方重視學生的需求以及生涯規劃。

三、文獻探討

(一) 計畫行為理論

計畫行為理論指出行為意圖會直接影響個人的行為，而行為意圖是受個人對該行為所持的態度、主觀規範及知覺行為控制三項因素所決定。Kolvereid (1996) 的研究指出，計畫行為理論用於創業意圖選擇時，是一種適當的研究架構；而且個人對於創業態度、主觀規範和知覺行為控制的正面態度會影響創業意圖。因此，本研究將以計畫行為理論作為高職美容美髮建教合作教育班學生的基礎研究架構，並透過計畫行為理論，瞭解建教合作教育班學生的創業意圖，並從計畫行為理論中的「態度」、「主觀規範」、「知覺行為控制」作為影響創業意圖之主要構面。

(二) 創業事件模式

Shapero 和 Sokol (1982) 認為，知覺嚮往 (perceived desirability)、知覺可行性 (perceived feasibility) 及行動傾向 (propensity to act) 決定創業意圖，表示創業事件模式中的創業意圖係以創業者本身知覺嚮往、知覺可行性和行動傾向作為影響個人創業意圖的決策傾向。所以當個人有創業機會時，會進而檢視創業機會的知覺嚮往與知覺可行性，且依個人行動傾向對創業機會進行評估後，進而開始執行創業意圖。

綜合上述可以得知，計畫行為理論與創業事件模式彼此間有很大的同質性，兩者包含一個共同的元素—概念上與自我效能認知有關（在計畫行為理論中是知覺行為控制；在創業事件模式中是知覺可行性）（黃義俊、楊敏里、劉德芳，2010）。另外，計畫行為理論的態度及主觀規範亦相當於創業事件模式的知覺嚮往；而 Krueger 等 (2000) 研究中也顯示，知覺嚮往、行為傾向及知覺可行性可解釋超過一半以上創業意圖的變異；而知覺可行性可解釋大部份的變異。因此，本研究將以創業事件模式作為本研究探討高職美容美髮建教合作教育班學生的創業意圖之理論基礎，並僅針對學生之創業意圖作探討，但不探討創業行為的部分。

根據上述文獻探討，本研究主要研究假設：(一)計畫行為理論與創業事件模式各構面之間是顯著的正向相關；(二)高職美容美髮建教合作教育班

生對於計畫行為理論具有顯著的正向影響創業意圖；(三)高職美容美髮建教合作教育班學生對於創業事件模式具有顯著的正向影響創業意圖。本研究之研究架構如下圖 1 所示：

四、研究方法

本研究採用問卷調查法，並參考 Ajzen(2002)、Krueger(1993)、Kennedy, et al. (2003)、Burger & Cooper (1979)、宋明鴻(2010) 等研究者的所設計之研究問項編修而成「高職美容美髮建教合作教育班學生創業意圖之調查問卷」作為本研究的量化研究工具。本研究以新北市某一高職美容美髮建教合作教育班一年級、二年級、三年級學生為研究對象。問卷的填答資料進行信度分析和效度分析後，修正編訂成正式問卷，以立意抽

樣進行問卷調查。

本研究調查問卷於 2015 年 4 月 5 日至 4 月 20 日進行，問卷共發放 72 份問卷，主要問卷發放以新北市某一高職美容美髮建教合作教育班學生一年級乙班(29 份)、二年級乙班(22 人)、三年級乙班(21 人)為問卷對象，經過問卷發放蒐集後，最後納入統計分析之有效問卷中，共計 72 份，佔實際回收問卷比例為 100%。針對受訪者的基本資料項目如表 1 所示。問卷回收後，進行因素分析及信度分析，信效度分析結果如表 2 所示。

本研究將經過信效度分析後之正式問卷進行發放與回收後，剔除填答不完全或無法辨視問卷，將未刪除之問卷資料利用相關分析和多元迴歸分析進行問卷資料分析。

表 1
問卷基本資料之樣本

背景變項	類別	人數	%	背景變項	類別	人數	%
性別	男生	10	13.9	家中排行	排行最大(含獨生子女)	31	43.1
	女生	62	86.1		排行第二	24	33.3
年級	一年級	29	40.3		排行第三或以上	17	23.6
	二年級	22	30.6	有，美容丙級證照	45	62.5	
	三年級	21	29.2	有，美髮丙級證照	0	0	
家庭平均 每月總收 入	3 萬元以下	13	18.1	有無取得專業 證照	二張證照皆有	0	0
	3.1 萬~5.5 萬 元	13	18.1	無	27	37.5	
	5.6 萬~8 萬元	20	27.8	是否有工讀	有，1 年以下	30	41.7
	8.1 萬~11 萬元	26	36.1	有，1~3 年	37	51.4	
	11 萬.1~18.5 萬	0	0	有，3 年以上	5	6.9	
家中成員 創業經驗	18.6 萬含以上	0	0	無	0	0	
	有	42	58.3		42	58.3	
	沒有	30	41.7		30	41.7	

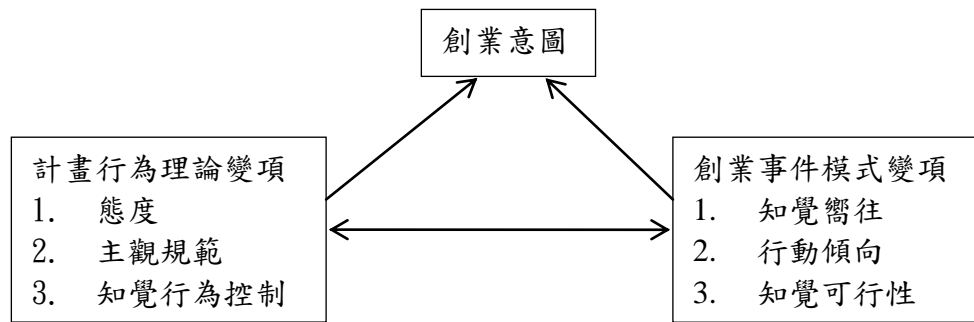


圖 1 本研究之研究架構圖

表 2
研究變項構面之信度效度分析

計畫行為理論構面	Cronbach's α	解釋變異量%	創業事件構面	Cronbach's α	解釋變異量%	創業意圖	Cronbach's α	解釋變異量%
態度	0.871	25.932	知覺行動嚮往	0.869	20.421	創業意圖	0.920	76.225
主觀規範	0.855	24.750	行動傾向	0.898	24.856			
知覺行為控制	0.745	15.857	知覺可行性	0.915	20.701			

五、研究結果分析

(一) 相關分析

本節將針對計畫行為理論各構面與創業事件模式各構面間的相關性進行分析。相關分析結果如表 3 所示：

從表 3 可以得知，以「計畫行為理論」之態度、主觀規範、知覺行為控制構面與「創業事件模式」之知覺行動嚮往、行動傾向、知覺可行性構面進行相關分析得知，整體「計畫行為理論」與「創業事件模式」的相關係數呈現顯著正向相關($r=0.760$)；而在計畫行為理論構面中，知覺行為控制

與創業事件模式所呈現正向顯著相關係數值最大($r=0.677$)；而在創業事件模式構面中，知覺行動嚮往與計畫行為理論所呈現正向顯著相關係數值最大($r=0.618$)。因此本研究假設一：計畫行為理論與創業事件模式各構面之間是正向顯著相關成立。

(二) 多元迴歸分析

本研究在多元迴歸分析中，先以計畫行為理論各構面預測創業意圖，其次，計畫行為理論變項預測創業意圖，再以創業事件模式各構面預測創業意圖，最後創業事件模式變項預測創業意圖。因此，本研究利用多元迴歸分析模型分別計算四個迴歸模型分別為計畫行為理論各構面預測創業意

圖(A)、計畫行為理論變項預測創業意圖(B)、創業事件模式各構面預測創業意圖(C)、創業事件模式變項預測創業

意圖(D)。並將各自變項和依變項間的關係彙整於表 4 所示。

表 3

計畫行為理論與創業事件模式之相關分析摘要表

	知覺行動嚮往	行動傾向	知覺可行性	創業事件模式
態度	0.334**	0.189	0.191	0.324***
主觀規範	0.313**	0.363***	0.713***	0.649***
知覺行為控制	0.691***	0.466***	0.340**	0.677***
計畫行為理論	0.618***	0.471***	0.570***	0.760***

註: ** $p < 0.01$ 、*** $p < 0.001$

表 4

計畫行為理論、創業事件模式對創業意圖之迴歸分析摘要表

自變項	依變項			
	創業意圖 (A)	創業意圖 (B)	創業意圖 (C)	創業意圖 (D)
態度	0.059			
主觀規範	-0.030			
知覺行為控制	0.734***			
知覺行動嚮往			0.647***	
行動傾向			0.111	
知覺可行性			0.097	
計畫行為理論		0.608***		
創業事件模式				0.635***
F	26.844***	41.084***	26.595***	47.225***
R	0.736	0.608	0.735	0.635
R ²	0.542	0.370	0.540	0.403
ΔR^2	0.522	0.361	0.520	0.394

註: ***代表 $p < 0.001$

由表 4 可以得知，計畫行為理論之知覺行為控制構面對創業意圖具有顯著的正向影響性；計畫行為理論變項對創業意圖具有顯著的正向影響性；創業事件模式之知覺行動嚮往構面對創業意圖具有顯著的正向影響性；創業事件模式變項對創業意圖具有顯著的正向影響性。因此本研究假設二：高職美容美髮建教合作教育班學生對於計畫行為理論具有顯著的正向影響創業意圖成立；本研究假設三：高職美容美髮建教合作教育班學

生對於創業事件模式具有顯著的正向影響創業意圖成立。

五、研究結論

根據問卷調查結果顯示，知覺行為控制與創業事件模式之間的相關性最大、知覺行動嚮往與計畫行為理論之間的相關性最大，而計畫行為理論與創業事件模式彼此之間又有顯著的正相關性。除此之外，計畫行為理論之知覺行為控制構面和創業事件模式

之知覺行動嚮往構面對創業意圖有顯著的正向影響性，以及計畫行為理論變項和創業事件模式變項對創業意圖也均有顯著的正向影響性

綜合上述討論，當高職美容美髮建教合作教育班學生對於創業態度、知覺行為控制、知覺行動嚮往性、行動傾向抱持越正面的評價時，高職美容美髮建教合作教育班學生在採取創業行為時會認為創業是簡單的，對於創業的吸引力以及創業的可行性認知

就會越正面。從預測分析得知，當高職美容美髮建教合作教育班學生對於

計畫行為理論以及創業事件模式的認知越正向，對於創業的意圖也會提高。由此可知，提高高職美容美髮建教合作教育班學生計畫行為理論以及創業事件模式的認同度，建立創業的信心及行動力，就會認為創業是容易的同時，對於創業的意圖也會越強。

參考文獻

■ 宋明鴻（2007）。大學生人格特質與創業意向關聯性之研究以創業精神、創業態度為中介變數。國立澎湖科技大學服務業經營管理研究所碩士論文，未出版，澎湖縣。

■ 黃義俊、楊敏里、劉德芳（2010）。以計畫性行為理論實證研究女性創業意圖。《創業管理研究》，5（1），33-68。

■ Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (4), 665-683.

■ Burger, J. M. & Cooper, H. M. (1979). *The desirability of control*. *Motivation and Emotion*, 3(4), 381-393.

■ Kennedy, J. Drennan, J. Renfrow, P. & Watson, B. (2003). Situational factors and entrepreneurial intentions. *16th*

annual conference of small enterprise association of Australia and New Zealand.

■ Kolvereid, L. (1996). Prediction of Employment Status Choice Intentions.

■ Krueger, N. F. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18 (1), 5-21.

■ Krueger, N. F. (2000). The cognitive infrastructure of opportunity emergence. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 24 (3), 5-23.

■ Shaper, A., & Sokol, L. (1982). Social dimensions of entrepreneurship. In C. A. Kent, D. L. Sexton and K. H. Vesper (Eds.), *Encyclopedia of Entrepreneurship*, 72-90, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

瑞士職業教育與洛桑模式對臺灣餐旅教育的啟示

林亞娟

大葉大學歐洲文化與旅遊學士學位學程助理教授

一、前言

觀光餐旅科系近年來成為年輕人嚮往的科系，根據教育部統計，從 97 到 101 學年度技專院校餐旅科系學生人數就暴增 2 萬 8699 人，而工業群學生人數則明顯銳減。由於擔心技職教育過於往服務業傾斜，導致臺灣產業失衡惡化，教育部決定從 104 年起「凍漲」技專院校餐旅科系招生名額，朝向「工業類不減招、服務類不成長」的方向規劃。教育部技職司的政策宣布，引來部分私立科大校長質疑只對技職校院「開刀」聲浪；而高雄餐旅大學校長容繼業則表示可趁此調整良莠不齊的技職學校（中國時報，2015.1.17）。的確，面對這樣一窩蜂的成立餐旅科系、搶讀餐旅科系浪潮，高教與技職學校是應該停下腳步審視餐旅教育的時候了。到底學校是否揀選到適合餐旅產業的學生？學校所培育出的人才能否符合業界需求？還有臺灣的餐旅教育有無發揮應有的人才培育效益？

二、臺灣餐旅教育發展現況與問題

相較瑞士 1893 年設立洛桑旅館學院、美國 1922 年康乃爾大學成立餐旅學院，臺灣 1965 年始有醒吾商專設立觀光科，隨後淡水(1966)、銘傳(1968)觀光科相繼成立；而高教學校則以 1968 年文化大學的觀光事業學系為

先。經過 40 年的發展，2001 年觀光科系逐漸增加到 50 個科系所（劉元安等，2007）。2002 年觀光客倍增計畫的提出，各大學競相增設觀光餐旅科系，以致到 2009 年，觀光餐旅相關科系已高達 206 個（曹勝雄、王志和，2011）。103 學年度高教和技職學校中，設有觀光、餐旅、休閒相關科系所的數量更高達 290 個之多（教育部統計處，2015）。

總體而言，觀光產業受到重視大約僅十年時間，而教育界以廣開科系所來因應人才培育之需。究竟，選擇觀光餐旅科系的學生，是因為覺得餐旅科系輕鬆好唸，還是有充分的認知其人格特質適性在該產業發展？學校開設觀光餐旅科系時，是否有良好的人才培育計畫與相對應的師資、設備？還是純為招生容易考量？學生畢業後到底有多少人數留在觀光產業界？從臺灣觀光論壇對學界與業界的訪談記錄，普遍的看法是：觀光餐旅產業人才有空洞化現象，學生學用落差大無法為業界所用，畢業生留在觀光餐旅產業界服務人數僅約一成左右（臺灣觀光論壇；范世平，104）。

綜觀臺灣餐旅教育，目前存在的問題大致有：

（一）學生素質與人格特質不盡符職能需求

觀光餐旅產業是以人為本的服務業，從業人員應具備的人格特質為熱忱、獨立、注重細節、責任感、人際機伶等（胡夢蕾等，2004）。以大學層級要培育的是餐旅產業管理人才而言，外語能力、組織能力、分析能力、表達能力與領導能力不可或缺，最重要的是要有終身學習力。然而，少子化使得學生來源有限，觀光餐旅科系在招生時所甄選的學生，在很大比例上，其素質與人格特質並不適合該產業職能需求。再加上不少學生因懷抱可環遊世界、學習很多語言、奇遇好玩而選擇此科系。對產業實質狀況與期待有不少的認知落差，也影響了其後的學習與就業（劉修祥，2001）。

（二）學術與業界師資雙元能力待培養

觀光餐旅科系大量開設，造成師資需求大幅增加。而觀光業為綜合性產業，其教學內容具備跨學科與多元特性，且要求與實務運作結合，順應產業發展。因之，師資來源組合除具有跨學科特性外，還應具產業相關經驗，以提供更佳的教學效果。衡諸大學觀光餐旅教育實況，師資具有博士學位者占大多數，實務經驗較缺乏。同時，面對新興授課科目，缺乏相關教材，教師除面臨第二專長的補充，同時要著手蒐集材料、編撰授課教材並備課外，還須滿足教師評鑑要求的研究、輔導與服務。各任務相互排擠，而教師也只能每樣都做，但每樣都不盡到位。反之業界教師雖能提供豐富

的實務經驗，但在授課內容安排與教學技巧上，往往也需要協同支援調整，才能讓課程連貫聚焦。這種由學術教師專職理論教授，業界教師提供實務經驗之半邊圓上課方式，是否能真正圓滿課程科目要求的理論與實務結合，頗值深思！

（三）課程與設備缺乏職業進路考量

觀光餐旅教育涵蓋面向包括觀光、餐飲、休閒、旅運、廚藝領域，除了少部分學校依觀光細分專門行業設置科系所外，大部分學校在觀光領域核心課程下，對觀光細分行業之職業進路課程安排有限，或僅只一、二門而已。表面上課程看似多元，實則內容未必符合業界需求。另外，在設備與環境情境化方面，除國立或少數私立學校積極建置教學設備與環境外，大部分學校的觀光餐旅科系係由商業、管理、家政或人文科系轉型而來，考量生源與成本效益問題，私立學校對滿足教學與學習所需之設備不敢大量投資，設備與環境情境化建置速度緩慢。

（四）有效運作之實習制度有待建立

目前大部分學校均意識到理論與實務結合之必要性，為彌補學用落差，紛紛推出校內實習、校外實習與國際實習。但很多的實習制度缺乏細緻完整規劃，無法提供學生完整的訓練契約，課程與實習的轉銜路徑也不明確，以致業界無法取得所需人才，學生也無法獲得有意義的學習經驗，學生變成廉價勞工，實習制度欠缺有

效的運作。此外，在系所評鑑壓力下，很多觀光餐旅科系均制定出畢業門檻，將實習、語言或證照納入畢業門檻選項。就達成品質保證之教育效益而言，此舉用意良善，但在執行面上往往因現實條件，而產生千奇百怪的現象。例如：學生自尋實習企業、實習場所與系所專業不符、畢業門檻又有替代方案等。

三、瑞士職業教育與「洛桑模式」的啟示

瑞士為歐洲天然資源缺乏的小國，以優質的產品與服務享譽世界，其全球競爭力排行向來居於世界前幾名，今年全球競爭力排名第四(IMD, 2015)。考察瑞士國家競爭力來源，主要歸功於優質的人力。特別瑞士洛桑旅館學院(Ecole Hoteliere de Lausanne)是國際公認的餐旅管理成功辦學模式，或許可為臺灣的餐旅教育理出一條清晰的道路，提供高教與技職校院餐旅教育辦學參考。

瑞士餐旅職業教育的辦學特色有：

(一) 高等教育分流與轉銜定位清楚

瑞士高等教育主要分為普通大學、應用科技大學與高等職業學校。普通大學從事基礎性研究，應用科技大學則從事技職教育與應用性研究，所有科學研發都在大學，沒有以教學為目的之大學。瑞士人視一技之長比學位重要，其職業教育是由各州經濟促進局負責管理，根據地方經濟需

求、行業協會建議調整或設立新專業，以求勞動力市場供需平衡。從初級、高級到繼續職業教育體制完整，採證書或文憑累進方式，學生獲得證書後可立刻就業，也可憑證書考試或申請到大學繼續學位課程。(傅筠，2010)。瑞士雖然沒有很多大學生，但在 OECD 評比中，是歐洲國家失業率最低者，其教育品質、人力素質與國家競爭力備受讚揚。

(二) 理論與實務結合的教育理念

瑞士洛桑模式的教育理念就是理論結合實務，無論課程、師資與教材都要按照此原則。洛桑的學生除了學校基礎理論課的學習外，每半年要到企業實習，親臨現場動手操作。而洛桑的老師都必須具有業界經驗，學校為了鼓勵教師熟悉產業界，允許教師在企業兼職，或推薦教師擔任企業顧問，確保教師與業界經營管理不脫節。教師在三、五年的教學之後，必須回到業界，調查研究企業國際化經營中新出現的問題，以不斷更新教學內容。洛桑還按照飯店經營模式布局，將教學設備與環境情境化，整個學校本身就像一座飯店，學生在教師的指導下，必須親手製作產品、分析市場、設計營業場所、解決銷售問題，參與實習餐廳的經營管理與運作(黃維兵)。以餐旅實務為取向的教學，課程運作強調餐旅、客房營運、社交和溝通能力，讓學生從觀察、實務體驗中歸納管理的原理原則(洪久賢等，2005)。

（三）政府、行業協會、學校三元運作模式

由政府、企業、行業協會、學校各方參與的教育模式，各司其職而獨立運作。政府從源頭依照地方經濟與勞動力市場需求，負責教育評估與監督教育品質。行業協會在學校課程上提供指導意見，依企業需求制訂職能指標，負責教師培訓。而企業樂於提供職場實習機會，參與實習現場人才培訓工作。學校課程制定依企業「訂單」量身打造，提供企業穩定人力，確保企業基本人力的補充與高品質人力素質（方春城，2011）。這樣，由政府負責公部門職業教育財政支援，負起監督維護教育品質責任；而企業經過政府、行業協會批准投資，提供實習場所，減少學校設備投資浪費；學校也確保行業後繼有人與素質，三方緊密合作形成良性循環與互動，確保瑞士教育品質。

四、結論與建議

瑞士職業教育與洛桑模式的特點，在理論結合實務、產業結合教學，實用至上的辦學理念與師徒學制，建立起紮實的技術與優質人力。豈此，可提供天然資源缺乏，極度仰賴人力資源以發展經濟的臺灣借鑒。從臺灣餐旅教育現存的問題，反觀瑞士職業教育與洛桑模式經驗，提出以下幾點建議：

（一）明確定位高教與技職學校餐旅教育人才觀

臺灣高教與技職校院的餐旅教育

有漸趨同化現象，有必要重新釐清定位，各教育階段所要培養的是具備什麼職能的觀光餐旅人才。現今高教或技職學校，雖然自訂研究型、教學型或服務型大學，然而就大學評鑑與教師評鑑細項觀察，學校經營與發展方向大致相同。反觀瑞士依科研與產業需求比例培育人才，實事求是的將學術研究與職業教育分流，擺脫文憑主義牢籠，使國家在科研與產業人力素質上得到雙螺旋向上發展的成果，是精品教育成功的第一步。教育部身為教育主管機關，應該從源檢討獎補助績效指標和教師升等制度，明確研究型（科技研發）與產業型（職能發展）大學評鑑指標，讓高教和技職「後半段」學校朝實務致用方向辦學，教師朝社會實踐方向教學，領導各大學走更具膽識創新的辦學方向，建立精準到位的學校特色。否則一堆無差異化大學，訓練出無差異化畢業生，無法回應國家競爭力產業升級與人力素質要求。

（二）建立政府、企業、學校緊密分工的培訓體系

提升人力資源素質，應該從國家發展的戰略性角度思考。唯有透過政府的政策領導與行政資源，才能以總體的高度，依國家產業發展與人力需求，做預估性的策略規劃，再據以循序漸進培養人才，有效達成目標。藉由瑞士政府、行業協會、學校三元運作模式可知，唯有緊扣經濟發展、市場需求與人才培育政策，才能讓學校所培養的人才為社會所用，貢獻國家與社會。現階段可由行政院統籌經濟

部、勞工部、教育部，依照餐旅產業發展狀況與職缺，預估未來觀光餐旅人才培育總量。再由教育部依培育人才位階比例，對高教和技職校院招生予以總量管制。政府也可透過節稅或行政資源誘因，鼓勵職業公會、企業、學校共同培育人才，由職業公會制定職能資格標準，負責教師回流培訓方案；企業提供學生實習與教師駐點管道；學校依職能標準與業界專家意見訂定課綱，協助企業員工教育訓練，如此活絡產官學合作暢通管道，才可達到資源整合而互蒙其利。

(三) 創造師資雙元發展的管道與途徑

師資是學校核心競爭力，也是人才培訓成功與否重要關鍵。目前在高教或技職校院中，大部分的師資是過去高教體系培育出來的學生，較具學術傾向而少有產業經驗。雖然各大學從業界聘請技術教師，但一方面，技術教師比例仍低，另一方面，這種學術教師與技術教師分立的授課方式，仍有教學上難以融合問題。反觀瑞士洛桑模式，教師必須具備產業經驗，同時鼓勵教師企業兼職或擔任顧問，並定期回流企業培訓，這種教師個人專業的雙元職能發展，或許可提供業界師資與學術師資合體模式，更佳的選擇方案。是故，未來首要目標，應該對缺乏產業經驗之教師，創造條件讓其到產業界汲取新知，鼓勵教師企業兼職，熟悉產業界狀況與問題。對於業界師資，也應該提供教學理論與教學技巧的培訓，以形成專業的教學團隊。

(四) 落實多軌循環的校內與校外實習制度

目前臺灣大部分觀光餐旅科系均意識到學生實習之重要性，但實習制度仍不夠完整配套，學生常常丟在外面實習一年，沒有妥善輔導計畫與反思回饋機會。反觀瑞士洛桑模式，學生半年在學校上課，半年實習；再回歸學校半年理論學習，半年實習，而在校也有校內實務實習搭配。如此多元循環的實習用意，是在讓學生學完理論後，可做職場理論印證，或先從職場歸納理論原理原則，再回學校討論深化。實習制度的成功，除有賴政府、職業公會、企業、學校的連動合作外，學校的實習計畫，應該從教育的角度考量，規劃實習期間的輔導，實習後的反思回饋，學校也應該做基礎的設備與環境投資，讓實習前有校內實務實習經驗奠定基礎，在校外實習中落實學生輔導，在實習後協助歸納反思回饋，完善實習制度的真正目標。

(五) 執行品質保證的餐旅教育

學習成果是確立教育目標是否達成重要指標，目前臺灣的觀光餐旅科系，大部分的學校都訂有畢業門檻。為因應學生無法達標不能畢業，又找了一些所謂補救措施、輔導措施、替代方案等解套，畢業門檻形同虛設。反觀瑞士的餐旅教育，各學習階段的完成以證書方式授予，取得執業資格，也可累進證書繼續接受教育獲取文憑或學位。臺灣的餐旅教育常淪為證照教育，而很多證照考試內容無法鑑別學生能力。當務之急，應該建立

學校品質保證機制、教學品質保證機制，從課程、師資、設備、產出確立學校教育品質，先建立臺灣觀光餐旅教育品質保證認證。而在學制改革方面，可設計二年一階段循序漸進的培訓，聚焦各學習階段通過職能資格方授予證書，累進證書取得學位文憑。對學科未通過者，應該要嚴加把關，不能大開方便之門，隨便的補救措施就授予證書，讓證書成為職業保證。有價值、受社會認可的文憑、證書、證照才有用，否則變成商業利益與形式主義作祟，非社會及國家之福。

瑞士大約有 28% 選擇大學，72% 選擇高等職業學校就讀，這樣的比例，恰巧和臺灣未開放專科升等大學時差不多的人口狀況。反思臺灣觀光餐旅教育，更看到我國高等教育全面盤整迫在眉睫。

參考文獻

- 胡清暉、張啟芳（2015.1.17）。餐旅科系招生名額教部凍漲。《中國時報》，一版。
- 教育部統計處網站（2015）。<https://stats.moe.gov.tw/enrollweb/>
- 劉元安、蔡淑賢、陳宏賓（2007）。我國高等教育餐旅科系教師人口組成分布之研究。《運動休閒餐旅研究》，2（4），76-102。
- 曹勝雄、王志宏（2011），「臺灣觀光、休閒與餐旅相關學術單位之著作表現與兩岸三地之比較」，《人文與社會科學簡訊》，12（3），155-164。
- 范世平（104.1.21）。餐旅科系蛋塔效應甘盡苦來，《中國時報》，A14版。
- 胡夢蕾、李怡君（2004）。人格特質、學習形態與學習表現關係之研究～以臺灣餐旅教育學生為例。《觀光研究學報》，10（3），1-22。
- 劉修祥（2001.10.24）。「臺灣地區技職教育體系觀光教育所面臨之重要議題暨四年制大學觀光系入學新生選系背景之研究」。《觀光研究學報》，7（2），1-13。
- 傅筠（2010）。瑞士職業教育考察報告。《無錫職業技術學院學報》，9（3），1-6。
- 黃維兵。洛桑模式與思考。《巧塑良材》，40-42。
- 洪久賢、宋惠娟、呂欣怡（2005）。從英瑞餐旅高等教育之發展反思臺灣餐旅高等教育之發展。《餐旅暨家政學刊》，2（2），229-243。
- 方春城（2011）。發達國家職業教育的特色與啟示。《職教論壇》，188，119-120。
- Formica, S. (1996). European hospitality and tourism education: Differences with the American model and future trends. *International Journal of Hospitality Management*, 15(4): 317-323.
- *IMD World Competitiveness Center*. (2015), Retrieved from <http://www.imd.org/wcc/news-wcy-ranking/>

教師工作環境與教學品質

高又淑

國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授

教師的教學品質一向被視為學生學習成就的重要影響因素，近來國內教師在教學上的精進透過由下而上的翻轉改革，也展現出基層教師對教學的承諾與創新精神。然而教師的教學效能與品質不能單靠教師本身的翻轉熱情，還需要學校工作環境的提升與投入。以 *Education Week Teacher* 最近幾篇報導而言，*Ingersoll* 的研究發現美國教師認為制度問題是離職最大的原因，而教師工作不滿意的數項原因中，排名前九項中僅有一項為學生行為管教問題，其他原因大多與工作環境有關。其中教師認為自身的影響力太小且工作量太大。該篇報導亦建議改變的關鍵因素在於學校領導，且轉型領導雖較為有效的領導模式，但不能只專注在教學，學校領導者需提供教師更多互相合作的機會，及更多決策權，並應瞭解教師是否獲得有助於教學的資源與支持 (*Money, 2014*)。

另一項美國教育科學研究機構執行的研究則發現，對於新進教師而言，有 *Mentors* 的協助比較不會考慮離職，但必須輔以學校的合作文化，才能使 *mentoring* 制度發揮較大的影響力 (*Brenneman, 2015*)。而針對美國教學優良教師的研究中也發現，教師認為其工作最大的滿意度來自於在教室中與學生的互動，小團體或一對一皆是，第三順位則為和同儕教師的合作關係，最不滿意的是大量的文書作業 (*paperworks*)、學生學習成就的評分

以及替學生製作成績報告表 (*Worrell, 2015*)。

從以上數項的研究得知，美國教師工作環境的品質決定教師對於教學的承諾，且他們認為有問題的部份通常與學生無直接相關，學校行政或政府政策所營造的工作情境，如大量的文書作業，才是降低教師對教學工作承諾的主要因素，另一個相當有趣的發現則是教師特別重視學校的合作文化。反觀國內教師所處的學校組織環境，也因為一波波的教育改革而使得教師工作變得繁重與複雜，並將學生的學習問題歸咎於教師的教學品質與熱忱，然卻忽視教育政策的變革對教學現場的教師所造成的阻礙與困境，如上層要求的文書作業可能使教師減少與學生相處的時間，且還得參與流於形式的教師研習課程以增加點數等，種種行政上追求量化的目標取向，並無法提升教學效能。因此建議教育行政主管機關應審慎評估改革政策對學校組織的影響，考量教師作為一個重要的組織成員的前提下，重視教師的工作環境品質與身心的基本需求，給予適當的資源，與協助建立友善的同儕合作關係。

參考文獻

■ Brenneman, R. (2015). *Teachers without mentors leave the profession much faster, study finds*. Retrieved from http://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2015/04/new-teacher-attribution-and-retention-data.html

■ Money, J. (2014). *Researchers offer prescriptions for retaining teachers*. Retrieved from http://blogs.edweek.org/teachers/teaching_now/2014/10/wrong_diagnosis_wrong_prescription_for_understaffing.html?r=129820002&preview=1

■ Worrell, G. (2015). *We surveyed the 2015 State Teachers of the Year*. Retrieved from <http://edublog.scholastic.com/post/we-surveyed-2015-state-teachers-year>

大學生校園課外學習經驗與真誠領導的關係

李佩玲

東海大學教育研究所碩士班學生

一、前言

大學生涯為學生心理社會發展的關鍵時期 (Archer & Cooper, 1998; Davis & Humphrey, 2000)，也是人生重要的成長與轉變階段，學生於大學時期的改變遠超過其他教育階段 (Chickering & Reisser, 1993)，這些重要的改變常發揮關鍵性的影響，並可能持續至成人期 (Cooper, Healy, & Simpson, 1994; Hunt & Rentz, 1994)。

「校園」正是為實現教育目的而有意安排的環境，它提供的是「學習」與「機會」，以便使個人的「內在潛能」發榮滋長 (葉紹國, 2006)，在這多元的學習環境中，可以讓學生自由的嘗試、探索各種知識。大學這個聚集各地背景互異人群的校園，有各式的課程及各樣具變化的活動，並充滿學生的活力與可創造無限可能。可以提供學生們在不斷地見聞、感受與反思的過程中建構出屬於自己的校園經驗，這些經驗正影響他們內在的價值與認知。張雪梅(2010)說，學生在大學校園的生涯中，不只能夠順利完成學業獲得學位，還要在校園經驗中獲得學習發展，以達成高等教育之目的；如學生能在校園經驗中建構良好的認知，培養具批判性的獨立思考力，養成堅守倫理道德的勇氣，其所孕育的人格特質與態度，將可展現於未來工作與生活中，即可稱為高等教育的成功學習。

二、校園課外學習經驗

根據美國 Robert Pace 教授發現，學生愈努力投入學習(包括學業與非學業)，它們所經歷有價值的校園經驗就愈豐富；而愈能使學生投入校園經驗的學校，愈是好學校，這個結論一再受到其後研究的證實 (Gonyea, Kish, Kuh, Muthiah, & Thomas, 2003)。近幾年高等教育相當重視領導人才的培育，希望學校所孕育的教育環境能培養出職場所需要的人才；除了專業學識以養成就業職能外，各種研究調查皆顯示企業最重視的是主動積極態度、與他人合作及人際溝通互動的能力。而大學校園的課外學習正是造就學生態度、與人合作並建立認知、價值觀相當重要的過程。

已有多篇的研究論文證實，課外學習成為高等教育學生學習品質的一部分；校園經驗中課外學習的投入，可對學生價值、態度、抱負、信念與行為有正向的影響 (蔡志賢, 2012)。

最早提出「課外學習」概念的是美國教育家 Kilpatrick，他提出了「同時學習」(simultaneous learning)一詞，他解釋學生的學習可分為兩大類：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」或「附帶的」學習。而一個完整的學習應包括「主學習」、「副學習」及「附學習」。他特別強調「附

學習」的重要，因它經常被一般人所忽視，但是「附學習」卻是人格教育與道德教育的基礎。

大學生如能在校園中透過參與各類活動，充實校園生活、發展多元智能、陶冶身心性情、培養終身興趣、將可建立其人生態度、領悟待人接物、體驗團隊精神、學習溝通合作、促發自身潛能發展（梁朝雲 2009）。

目前在國內大學校園中的課外學習，大多以參與社團為主要的學習環境，社團的參與是同儕互動極密切的過程，藉此對於人際關係技巧、領導能力、學習發展、批判性思考等發展等均有正向關聯(Astin,1993)。國內學者廖俞晴（2009）針對大學生參與課外活動的整體學習成效研究，也發現較積極參與課外活動者，在「人際交流」、「公民素養」、「工作職能」、「心理調適」與「自我管理」等學習成效指標上明顯較佳。

三、真誠領導

真誠(authenticity)的概念，源至於希臘古文，可解釋為正直、誠信，係指一個人言行一致，表裡如一；真誠的人會信守承諾，勇於承擔，並以其道德勇氣堅持所持信念，也希望其他人能夠被以相同的態度對待(McCain & Salter, 2004)。因此，真誠的人對自我相當的了解，並能透徹自己的心念與核心價值。

真誠領導是一位領導者應保持對工作與他人的熱情，堅定的核心價值

信念，透過不斷地自我反思，察覺自身的性格、價值與動機，能保持內心與外在行為一致性；對組織成員能資訊公開透明，展現正直、真誠關懷他人的行為，以贏得組織成員的信任，並促進組織成長與正向發展。

幾年美國許多高等教育學府紛紛成立專門的研究中心進行正向心理學(positive psychology)的研究，這股心理學發展的新趨勢，似乎因應社會需要而生。這些發展的推波助瀾，讓真誠領導的理論受到許多研究者的重視。美國學者認為社會整體信任結構產生問題，要重建信任的社會結構，不僅要靠法律與制度，還需要透過真誠領導來建立組織誠信，因此，有愈來愈多的領導及組織研究者開始重視領導的倫理觀並強調領導者的品格操守修養，在這樣的社會趨勢發展出真誠領導(authentic leadership)的概念及理論(尤淑如，2012；李新民、朱芷萱，2012；袁世珮譯，2006；戚樹誠，2010；Hassan & Ahmed, 2011)。

Walumbwa 等人於 2008 年將真誠領導的定義分為四個構面：

(一) 自我知覺的能力

自我覺察是一種關注自己的狀況及能力的知覺。一個人積極的解析、探索並儲存關於自己的訊息。Avolio（2009）認為自我知覺包括內在與外在兩種，內在的自我覺知含信念、慾望與感受；外在的自我覺知則是領導者「反映自我形象」的顯現（即他人對領導者的看法）。高度自我知覺的行

為有助於透過自我認識與反映自我形象來強化領導者的效能。

對於真誠領導者而言，要帶領跟隨者朝向組織目標發展的前提，必須清楚認知自己內心真實的想法，在領導行為發生的同時，透過不斷的反思、與組織成員溝通，取得與自己領導相關的所有訊息，誠實的面對真實的自己，才能使領導者個人與組織有正向的發展。

（二）內化的道德觀

從道德的概念來說，是真誠領導所重視的領導者之品格修養，其行為與其個人價值及信念應一致；所表現的真實與本身的信仰會才贏得尊重與信任。而內化道德觀係指領導者個人內在擁有的核心價值，這些價值不會因為外在環境或壓力而改變，當領導者面臨各種決定時，已內化的道德觀會規範領導者言行一致，展現高度的自我調節。

（三）平衡處理

真誠領導者對於訊息的處理能充分蒐集相關資料，並且廣納各方意見，將部屬或同儕的利益視為最優先考量；當接收任何相關的訊息時，亦可以以客觀公正的判斷來進行處理。

（四）關係透明

Mazutis 與 Slawinski (2007) 認為透過建立一個持續學習的文化，有助於組織內部坦率、公開和真誠的對

話。在前述的內涵中，真誠領導者將個人的價值觀、內在道德倫理觀點、感受與所接受訊息之處理過程等透露給跟隨者，透過此一公開的程序，可以使跟隨者對照真誠領導者所持有的見解與實際行為是否相一致，藉以建立組織成員對領導者的信任。關係的透明度有助於組織建立一個回饋系統，促使真誠領導者檢視自我領導行為。

依據以上四項真誠領導的四個構面，可歸納出一位真誠領導者要對自己的認知能透徹解析，真心誠意並言行一致；對外要能不畏組織、社會壓力影響決策，對他人秉持關懷、服務利他的精神，對問題的處理要盡量包容不同意見（蔡進雄，2011），以其內化的道德觀來引導其組織成員。

Bandura (1977) 所提出自我效能論認為啟發自我效能的四種來源：成功的行為表現、替代性經驗、口語的說服與情緒的激勵。而自我效能是影響個體認知、行為的重要機制，大學生在學校期間能有機會接任學生幹部，在不同領域的學生社群進行領導的經驗學習，可讓在其過程中學習如何創造成功的行為經驗，也經由領導的過程鍛鍊口語的表達，藉由同儕夥伴與師長的肯定與支持，促進在大學校園中專業學習以外的另一個的學習領域，建構一段良善的學習歷程。

國內學者蔡志賢(2012)，在高等教育課外學習核心能力及其評量指標建構研究中，所提出的核心能力發展指標「溝通表達能力」、「創新創造能

力」、「團隊合作能力」、「問題解決能力」、「正向態度能力」、「人際關係能力」，相當符合發展真誠領導四個構面的內涵與特質。如大學能規劃結合理論與實務之課程，幫助學生提升課外學習核心能力之學生，讓大學生在校園的學習發展中就孕育其真誠領導的行為內涵，從真誠無偽、內外一致、正向、希望的價值觀來實踐自身的領導價值觀。

四、結語

管理學大師 Druker 曾預言，未來管理的趨勢將會越來越重視領導階層的真誠。Walumbwa(2008)等學者在研究中指出真誠在許多跨文化領導要素中，是最能夠成功有效引發領導效應的。真誠領導者基於其價值觀與信念，透過關懷與激勵組織成員，使其感受到被支持與幸福，而願意為組織奉獻其心力。這樣的領導特質，對於目前社會價值混亂，新聞資訊無法判別事情真偽，道德價值轉化的社會中，可說是一股清流。

而大學是培育未來社會所需人才的搖籃，近年大學校院在政府教學卓越政策的強勢導引下，高等教育由過去以教學、教師為的政策重點，轉變為以「學生」為主體的學習。校園中學生應是主動的學習者，透過課內、課外的均衡發展，才能將經驗轉化為統整的知識。課外活動的學習是學生經驗發展中，相當重要的一部分。

學校應關注學生課外學習所帶來的學習效益，採取鼓勵的措施讓學生

參與課外學習，希望學生能從參與課外學習的經驗中，培養學生的正向的態度、正確的價值，並能學習與人合作的能力。相信課外學習經驗能造就出優質的社會或企業的領導人。

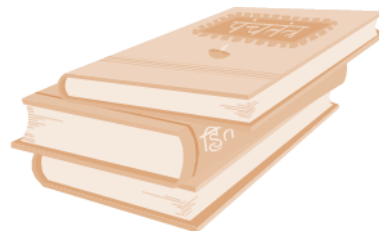
一位具真誠人格特質的領導者將能影響帶動同儕的道德發展，而影響整體社會的價值轉化。如能從教育體系中培養出一群真誠領導者，正確的帶領社會風氣的改變，形成正向的社會氛圍，重新建立真誠的道德價值觀，這個理論的研究與發展將有更高的參考價值。

參考文獻

- 尤淑如（2012）。公司治理、真誠領導與企業誠信—從德行論觀點探究。*黃埔學報*，62，111-126。
- 李新民、朱芷萱（2012）。真誠領導的測量與相關後果變項初探。*樹德科技大學學報*，14（1），341-366。
- 袁世珮譯（2006）。*真誠領導發展與實踐*。B.J.Avolio & F.Luthans原著。臺北：美商麥格羅·希爾。
- 張雪梅(2010，11月)。大學生學校社團參與經驗及參與效益研究。載於國立臺灣師範大學主辦之「大專院校校務研究與高等教育發展國際學術研討會」論文集（頁313-314），臺北市。

- 馮丰儀、楊宜婷（2012）。校長真誠領導實踐之探究。《學校行政雙月刊》，80，17-32。
- 戚樹誠（2010）組織行為：臺灣經驗與全球視野。臺北：雙葉書廊。
- 葉紹國（2006）。大學生的校園生活及其對學生發展的意義。《高等教育電子報2》。
- 梁朝雲（2010）。以學務願景為本的課外學習能力指標之建立-以元智大學為例。發表於教育部、國立臺灣師範大學聯合舉辦之「2010臺灣高等教育與學生事務」國際學術研討會議手冊。臺北市。
- 廖俞晴（2009）。淡江大學學生課外活動學習成效之研究（未出版之碩士論文）。淡江大學高等教育研究所。
- 蔡進雄（2011）。反省思考提升校長專業成長的意涵與有效策略。《研習資訊》，28（2），83-87。
- 蔡志賢（2012）。高等教育課外學習核心能力即其評量指標建構研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導研究所，臺北市。
- Archer, J., & Cooper, S. (1998). *Counseling and mental health services on campus: A handbook of contemporary practices and challenges*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Avolio, B., Walumbwa, F., & Weber, T. (2009). Leadership: current theories, research and future directions. *Annual Review of Psychology, 60*, 421 - 449.
- Cooper, D. L., Healy, M. A., & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: Specific changes over time. *Journal of College Student Development, 35*, 98 - 102.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity (2nd ed.)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Davis, D. C., & Humphrey, K. M. (2000). *College counseling: Issues and strategies for a new millennium*. American Counseling Association.
- Gonyea, R. M., Kish, K. A., Kuh, G. D., Muthiah, R. N., & Thomas, A. D. (2003). *College student experiences questionnaire revised norms for the 4th edition*. Bloomington, IN: College Student Experiences Questionnaire Research Program, Center for Postsecondary Research, Policy, and Planning, Indiana University.
- Kolpartrick, W. H. (1925). *Foundation of method: Inform talks on teaching*.

- Mazutis, D., & Slawinski, N. (2007). The art of conversation: how authentic leaders influence organizational learning. *Proceedings of OLKC 2007 - Learning Fusion, 4*, pp. 662-675.
- McCain, J., & Salter, M. (2004). *Why courage matters: The way to a braver life*. New York, NY : 7 Random House
- Pace, C. R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management, 34*(1), 89-126.
- Hassan, A., & Ahmed, F. (2011). Authentic leadership , trust and work engagement. *International Journal of Human and Social Science, 6*(3), 164-170.



從急救推廣中看見教育的價值

王聖元

國立東華大學教育碩士

紅十字會花蓮縣支會急救教練

一、前言

校園有需多的知識需要學習，然而，一場意外的發生，往往就使一個家庭心碎，是在多的知識也無法挽回的遺憾。筆者從急救推廣的經驗中，察覺到「助人」觀念的重要，是對危急生命的勇於協助，而非普通的日行一善。筆者據此目的寫成此文，嘗試說明學習急救技術與正確態度的重要性，以及法律上的保障，作為教育實務上的參考。

二、急救推廣現況與努力方向

(一) 急救推廣的現況

急救是一項實用技術，值得大眾學習。先不論其他的急救技術，就最需要的 CPR+AED（心肺復甦術與自動體外去顫器）來說，如果有人倒在面前，沒有意識與正常呼吸，我們馬上就可以去幫助他。

不論是大專院校，還是高中、國中小，在教育部主管各級學校緊急傷病處理準則第 6 條已有訂之：「學校應協助教職員工及學生定期接受基本救命術訓練課程至少四小時及緊急救護情境演習，並鼓勵師生成立急救社團（隊）。」（教育部，2003）。

乍看之下，各級學校之教師、學生大部分都有相關知能。然而，真的是如此嗎？

(二) 急救推廣的困境

進入急救推廣教育的領域中，會發現許多的學員都有的疑惑：「等等被家屬告」、「救不成反而壓斷肋骨（傷害）」等畏懼去施行急救的理由；或者，小朋友學過急救，但與家人在路上遇到事故，卻被告誡不要多事，甚至覺得「附近人很多，一定有人打 119 了」而連通報都省的情況。這其實凸顯出我們的急救教育仍待加強。

其實，急救教育在技術之上，是「觀念」。為什麼現在許多大眾不太敢幫助別人？為什麼有些受到幫助的傷者、家屬，會怪罪非肇事者的協助者？這就是需要加強推廣的地方。不然，即便多年來都有定期接受規定急救訓練，但面對現場狀況仍舊會退縮而不敢實踐。

(三) 「好撒瑪利亞人法」的正式修訂

在我國，於 2013 年 1 月 16 號已經增修緊急醫療救護法，其中第十四條之二：「救護人員以外之人，為免除他人生命之急迫危險，使用緊急救護設備或施予急救措施者，適用民法、刑法緊急避難免責之規定。救護人員於非值勤期間，前項規定亦適用之。」（全

國法規資料庫，2013)。所以說，救人不用擔心被告，即便被告也告不成，這就是我國的「好撒瑪利亞人法」。

法律上已經有保障，但「觀念」要落實，其實是教育工作者的責任。在高中以下學校，除了固定的急救訓練外，應當在學校課程中，有機會就融入「幫助他人」的觀念，且身為教師者一定要先實踐；在大專院校的教授，則千萬不要忘記自己的影響力（大眾對於大學教授，多是保持尊敬的態度），不僅在校園中鼓勵學生去訓練、也可協助對大眾宣導相關的概念，以讓大眾願意在緊急危難時刻，出手相助。

（四）從「無常」看見急救推廣重要性

為何筆者會以「急救推廣」來作為主題反思教育的價值？因為如果從宏觀的角度來看生命，我們終將會有死亡的一天，也許在十年後、但也搞不好就在下一秒。但是，我們經常有一種錯覺，覺得自己總能看見明日的太陽，而沒有好好覺察「死亡」，這件必然會發生的事。

正因為大家各有某些理想要去實踐，所以更要思考預防危險的方法，而急救則是在生命一遭遇最危急的情況時，立即可以發揮效果的技術，且大眾皆可學習。我們可以試想一個情況，如果有一位大學教授，成天埋首於學術論究，發表許多 I 級期刊，然而就在某一天突然心臟不適或是車禍倒在路旁，沒有呼吸。這時，如果我們就是這位教授，我們會希望身旁的路

人怎麼做？

心臟停止 4 到 6 分鐘，腦部開始缺氧，死亡率倍升。這時如果救回來，成為植物人的機率也很大。從意外事故一開始，如果路人都不做處理（CPR+AED），只有通報 119，這樣患者很常得超過 4 到 6 分鐘才能得到救助，更何況出現上述「以為路人很多，有人會通報 119」而延遲到急救時間的狀況呢？

不管是政治官員、大學教授、諾貝爾得主乃至一位小學生，4 到 6 分鐘的黃金時間都是一樣的，這也是全人類最公平的地方。如果撒手人寰，不管有多少豐功偉業，也都帶不走、享受不到了。

三、結語

筆者深知有許多學校有教導的知識是重要的，但感覺尚未圓滿。尤其從一個和「生命」直接關係的知能與態度——「急救」，看出我們還可以更努力的方向。若一個這麼重要、又不難學的技能，卻被認為「不重要啦，這不會發生在我周遭」，這是一件多麼危險又無奈的事？除了教育部編審的教科書外，急救也有教育的價值與意義，而且非常重要又直接。期許諸位教育先進，暫且撇開工作的忙碌，靜下心來幾分鐘，思索自己的生命，並想想急救這件事情。侯文詠從四、五百位臨終病人中發現，沒有人要更多錢、更多地位與官階，而是在乎人與人的關係（侯文詠，2015）。

到底什麼是生命的意義？有什麼是我們真的要追求的？不論有沒有想到都無妨。不過，每個人都可以從急救教育中，反思自己的生命，也能助人助己，何樂而不為呢？

參考文獻

■ 全國法規資料庫（2013年1月16）。緊急醫療救護法。全國法規資料庫。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAllf.aspx?PCode=L0020045>

■ 侯文詠（2015年5月13日）。侯文詠：4、5百個瀕死的人告訴我一個真理。天下雜誌。取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5065134>

■ 教育部（2003年7月16日）。教育部主管各級學校緊急傷病處理準則。教育部主管法規查詢系統。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL025595&KeyWordHL=&StyleType=1>



小一新生同儕關係與學校適應之因應策略

許思景

臺中市大肚區大肚國民小學閱讀指導教師

何慧群

國立臺中教育大學教育學系副教授

一、前言

近幾年，校園中不定時出現哭叫現象，小一學童在同儕關係與學校適應上，表露出無助或強烈的自我意識；對學校生活作息、教室空間環境、社會規範訓練、課業學習亦不同於昔日社會認知與家長的配合。值得關注的是小一學童層出不窮的狀況，或安撫其情緒、聽其哭鬧到疲累、趴在桌上不做任何事，或任其觀望與等待放學鐘響；放學後，可見不願去安親班的學童，賴在教室哭泣與企求老師讓他排路隊回家。教師一方面心生不忍，另一方面要求學童跟上腳步，順時順勢將看護與教育的責任由學校轉移到安親班。目前整合家庭教育、學校教育、社會教育，甚或媒體教育進行相互支援關係系統構造刻不容緩。

二、同儕關係與學校適應的意涵

(一) 同儕關係的定義

依據 Ladd (1989) 定義同儕是指兒童年齡或發展層次相似的人。張春興 (1989) 認為同儕團體是指兒童或青少年們在年齡上極為相近，社會人際關係密切，價值觀接近，並且認同團體中的行為模式。

(二) 同儕認同之理念

同儕關係是同儕與同儕之間互動的人際關係網絡，又稱為「社會關係」或「友伴關係」，是個人與同輩間的交互關係。引自陳家瑩 (2013) 指出同儕間互動的方式受到教師、兒童、以及環境的影響而產生許多不同的方式，主要有互相幫助、彼此分享、鼓勵安慰、吵架衝突、互相競爭、孤立等方式，分別敘述如下：

1. 互相幫助：當兒童忘記帶學用品時，同學間會借用，當兒童有困難時教師須常鼓勵同儕間幫忙處理等。
2. 彼此分享：兒童會分享生活中的趣事，互相分享會彼此更加親近，會說家中生活的趣事、一起玩或分享糖果或餅乾。
3. 鼓勵安慰：小朋友發現有人遇到挫折傷心難過時，會報告教師處理，當小朋友得到同儕的鼓勵安慰後，通常心情都能平復不再傷心難過。
4. 吵架衝突：兒童天性是自然純真的，同儕間有時候會為了小事而吵架，教師即時輔導兒童，降低同儕間吵架衝突的情況發生。

5. 競爭比較：兒童有時候會為了表現良好，而互相比較，指責對方、打小報告、提醒小朋友須即時注意等，會影響同儕之友誼。
6. 孤立：會因個性內向安靜而較少與同儕互動，也會因為個性衝動易怒而沒有玩伴，教師若發現都會馬上輔導，解決同儕間孤立的關係。

教師發現比較愛和別人爭辯、喜歡告狀、自我中心、見風轉舵、有攻擊等行為的學童同儕關係通常較差；相反的，其會分享、善良、不計較的孩子，同學樂於和他做朋友。曹美華（2014）認為教師應多鼓勵良好的互動模式，降低告狀行為，讓孩子有機會和他人合作相處，並利用團體討論時間表揚與檢討孩子的行為，可循序漸進改善學童的同儕關係。

（三）學校適應的定義

學校適應即學生在學校中，有助於增進學生調適學習能力、增進自信心和自我實現，並保持與同學、老師間良好的互動關係，且達成學生與學校間之友善關係(林進材，1992)。

透過新學期開始，教導小一學童了解國小學校規則與班級氛圍外，並給予小一學童調適不同的課程與社會規範，因學童需要時間適應，進而接受環境變異與建構學校規範的約束（何函儒，2006）。Ladd（1989）強調孩子對學校的看法和感覺，孩子喜歡上學，參與學習動機強，成就感相對

優勢提高。

（四）學校適應的內涵

學界曾提出「銜接」的概念，認為幼兒園和國小在教育觀點上要達成共識，在環境、制度、教學等面向要做好銜接工作，以期學生能順利進入小學學校生活（孫扶志，2003）。今探討小一教師期望學童有生活自理、學習態度、人際溝通、解決問題的基本能力，及親師生溝通，對於小一學童在學校適應方面的基本能力與生活適應提出以下觀點：

1. 生活自理能力：學童能具備自己吃飯、上廁所、喝水、收拾文具、書包整理、維持座位整潔、自理午餐、使用各項工具、使用掃具、學習擰乾抹布、紮衣綁鞋帶、等，能表達自我需求的能力（鄭婷尹，2010）。
2. 學習適應能力：學童應主動積極的學習，遵守上下課鐘聲、趴睡、抄聯絡簿、訂正、收發作業等，衍生出遲到、無法安靜上課、動作慢、跟不上班級作息、沒舉手發言，造成小一學童和老師有距離感，而影響學習意願（洪鈺棉，2013）。
3. 人際關係適應的問題：學童初入小學容易產生分離焦慮現象。小一學童表達理解能力如不好，容易生氣、愛哭又愛告狀、爭吵、缺乏安全感等人際關係的挫敗經驗，層出不窮。教師認為學童能

表達自己的需求，瞭解老師的指令與行動，會主動告知父母老師的事情本末，團體活動時能按部就班合作學習，是親師生互動與配合的當即之務（劉慈惠、丁雪茵，2008）。

4. 解決問題的能力：學童常會從錯誤中學到經驗，知錯能改，能解決自己的困境。但常會犯錯，無法堅持正確的態度，須不斷加以糾正。才能解決同儕間問題、增進情緒挫折容忍力，學習良善的品德與態度。
5. 親師生關係與溝通：小一學童在校遇到問題與挫折，回家會避重就輕、說謊而造成家長對老師的誤解，親師須和諧互動處理事件。

徐慕蓮（1987）指出教師能多關注學童小一上課無法專心原因、改變教學策略，以免孩子做錯事時，家長只聽片面之詞，甚至會出面為孩子請願。而今受家庭結構與教養管教方式不同，親師間溝通落差，家長未能參加班親會，不瞭解班級事務，會中決議事情，不願配合時有所聞，更造成老師困擾。

三、改善小一同儕關係與學校適應之策略

每年九月開學之際，國小校園因一年級新生的加入，為學校灌注新的生命力，孩子、校長、老師和家長均顯得格外興奮與期待，常透過闖關活動、角色扮演、活潑的開學儀式歡迎

小一學童。然而，小一新生從幼兒園進入小學，由於教學情境及常規要求的轉變，常產生許多學習與生活適應上的問題。

學校行政各處室、老師，都應對兒童發展有所知覺，更應了解幼兒園與小學生態環境的差異，兒童間的個別差異，應以循序漸進的方法，以包容與善解的態度來帶領小一學童，減緩他們對新環境的焦慮及惶恐。

為讓小一學童能愉悅的適應新環境，學校閱讀專業社群教師提出以「為愛朗讀、大手牽小手、讓愛傳出去」等活動，由故事志工、高年級學長晨間陪伴小一學童優游於故事情境中，柔化小一的焦慮情結、於校園中同心協力的完成清潔工作。其作法如下：

（一）為愛朗讀

多年來本校教育志工為全校學生說故事，並定期參加退休教師指導的故事講述研習，每周二教師晨會時，故事志工輪派全校一到六年級各班說故事。志工們長期的付出，以故事與愛陪伴學童成長，讓小一家長也感同身願意適時投入故事志工行列。

（二）大手牽小手

1. 高年級學長協助小一學童從整潔工作開始陪伴，協助清理打掃教室、搬運午餐與資源回收。
2. 閱讀教師安排由高年級學長發揮自己的潛能，以一對一方式陪伴

小弟妹們，在教室或校園角落用正向的繪本說故事，讓他們小小心靈感受校園中溫馨的片刻，能天天喜歡上學。

（三）讓愛傳出去

結合本校「愛的書庫」中的書籍，教師指導全班共讀並朗誦內容，並對書中人物、事件、時間、地點與情境等深入淺出的提問，讓小一說出心中的想法與學習說故事，進而能與同伴互助合作，分享快樂，減少糾紛，不愛計較，避免被孤立，學習應有的社會規範，能充滿自信的快樂學習。

今日家庭結構多元化，小一課程著重書寫，在生活作息及自理能力、人際互動、常規適應、學習方式與能力等方面均可能使學童在學習上遭受困難。教師或家長在小一學童學校社會規範適應方面扮演重要的支持角色，學校行政更可由教師或專業輔導人員擔任諮詢或陪伴角色（何函儒，2006）。

四、結語

綜觀上述，要瞭解小一新生的同儕關係與學校適應，需以全面性的角度切入，才能進一步瞭解兒童在學校的不同面向因素交互作用而成的適應面貌，孩子的同儕關係除了是影響小一生行為與情緒表現的因素之一（劉慈惠、丁雪茵，2008），同時也是孩子能否適應學校生活的重要因素。因此，小一教師透過觀察來改善部分學童在學校的適應情形。教師配合行政

處室活動隨時給予學童適時的引導與鼓勵，學童在轉銜進入小一後，才能快樂的上學，愉悅的適應國小的學校生活。

參考文獻

- 何函儒（2006）。學前經驗與小一新生社會適應關聯之研究。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文，未出版，臺中。
- 林進材（1998）。班級經營-理論策略。高雄：復文。
- 洪鈺棉（2013）。國小一年級導師對幼小銜接學校適應問題之觀點與因應策略之研究。國立臺中教育大學幼兒教育學研究所碩士論文，未出版，臺中市。
- 徐慕蓮（1987）。個人及家庭因素影響國小新生學校生活適應之研究。國立臺灣師範大學家政研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 孫扶志（2003）。從「快樂上學去」談幼小銜接議題。國家教育電子報，電子報，52。
- 曹美華（2014）。學校幼小銜接與兒童適應探討研究：小一教師之觀點。國立屏東教育大學幼兒教育學研究所碩士論文，未出版，屏東。

- 陳家瑩（2013）繪本教學在國小一年級團體生活技能改善之研究（未出版之碩士論文）。臺南教育大學教育經營與管理學系，臺南。
- 張春興（1989）。張氏心理學辭典。臺北：臺灣東華書局。
- 鄭婷尹（2010）。小一新生應具備的基本能力之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學幼兒教育學系，臺東。
- 劉慈惠、丁雪茵（2008）。幼教人看小一生的學校適應及親師之因應。師大學報，53（2），131-167。
- Ladd, G. W. (1989). Toward a further understanding of peer relationships and their contributions to child development. In T. J. Brandt, & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*, (pp.1-14). New York, NY: Wiley.

以教學效能觀點規劃教學實習課程

鄭群楷

高雄市大社國中專任教師

一、前言

師資職前教育課程中的教育實習課程(師資培育法施行細則，2011年1月4日)，包含教學實習、導師(級務)實習、行政實習、研習活動等四大部份。筆者有幸於103學年度第一學期擔任教學實習指導教師，企以本文從教學效能觀點概略分享教學實習課程之規劃。

二、教學效能的意涵

教學效能(teaching effectiveness)是指教師在教學歷程中，運用各種教學策略與技巧，使學生學習成效提升，以達成預期教育目標(張德銳，2004)。黃光雄(1994)認為教學的主要目的就是要儘量加大教學的效率與效果，而最有效果的教學在「一般教學模式」的情況產生，如圖1：

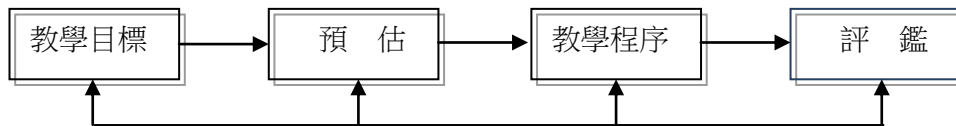


圖1 一般教學模式

資料來源：黃光雄(1994)。課程與教學(頁27)。臺北市，師大書苑。

三、教學實習課程規劃

筆者所規劃的教學實習課程，以下分為課程內容、課程表與課程特性等三部分闡述。

(一) 教學實習之課程內容

歸納學者的定義與模式，教學效能主要內涵有：教學計畫、教學策略、班

級經營與教學評量(鄭群楷，2013)等四個層面，此教學效能四個層面即為教學實習課程最基本的四項內涵(任務)；在教學實習課程的形式(方法)方面，包含實習教師觀課、試教，以及筆者與實習教師的教學研討、分享。據此，筆者繪製出「教學實習課程模式」，以做為規劃實習課程之規準，如圖2：

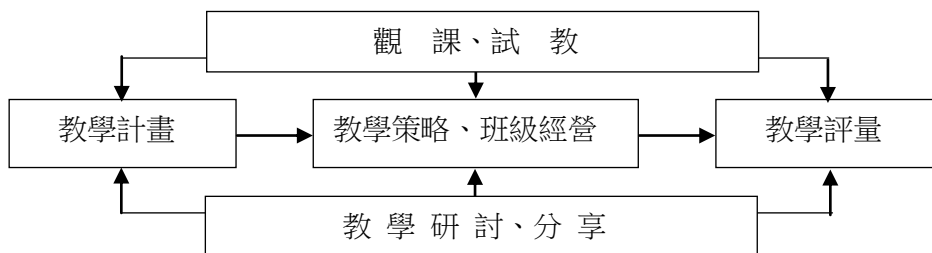


圖2 教學實習課程模式

資料來源：自行繪製。

1. 教學實習課程的四項內涵(任務)

實習教師應做到

- (1) 教學計畫：如備課、製作學習單、製作教具。
- (2) 教學策略：如引起學習動機、刺激學生思考。
- (3) 班級經營：如建立師生默契、維持課堂秩序。
- (4) 教學評量：如隨堂測驗、補救教學、作業批閱。

2. 教學實習課程的形式(方法)

實習教師與教學實習指導教師(筆者)應做到

- (1) 觀課：實習教師隨班觀察筆者上課情況。
- (2) 試教：實習教師實際完成教學計

畫、教學策略、班級經營與教學評量等四項任務，且筆者隨班指導。

- (3) 教學研討分享：實習教師與筆者針對觀課與試教情況進行討論。

(二) 教學實習之課程表

依據上述的「教學實習課程模式」，規劃出教學實習課程表，課程表的實施時間從第 1 週至第 21 週，是完整的一個學期，如表 1：

1. 觀課：兩個年級(7 年級與 9 年級)、四個班級(7 年級與 9 年級各兩班)。
2. 試教：7 年級的兩個班級。時間安排在第 1 次段考之後，試教課程為第 3 單元，一個班級的試教約 4 個節次，連續 4 週不間斷。
3. 教學研討、分享：星期四下午安排觀課、試教的研討與分享。

表 1
教學實習課程表

項目	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
第 1 節				7 年級 B 班 (觀課、試教)	
第 2 節			7 年級 A 班 (觀課、試教)		
第 3 節	9 年級 A 班 (觀課)				
第 4 節				9 年級 B 班 (觀課)	
第 5 節		9 年級 A 班 (觀課)		教學研討 分享	
第 6 節					
第 7 節					9 年級 B 班 (觀課)

(三) 教學實習之課程特性

表 1 課程表之規畫，主要考量三個特性：持續性(continued)、結構性(structural)與差異性(difference)，分述如下：

1. 持續性

教學是持續不斷的歷程，過程中有脈絡可循，黃光雄(1994)的「一般教學模式」，或筆者的「教學實習課程模式」，皆可視為持續性的教學歷程。

- (1) **觀課**：每天至少觀課 1 節，如此一個禮拜 5 天、一個學期 21 週，實習教師可維持教學觀察的敏銳度。
- (2) **試教**：一個單元在一個班級的試教約 4 個節次，以持續性為原則，連續 4 週不間斷，對於教學計畫、教學策略、班級經營與教學評量等教學感受較容易維持。

2. 結構性

在課程理論與綱要的架構之下，學生的課程有系統地呈現，這些課程經由教師融會之後，教師展現出來的就是結構性教學活動，因此教學就是教師結構性的行為表現。

- (1) **觀課**：學習可從觀察與模仿開始，實習教師可藉由觀課彌補個人之不足，讓自己的教學系統架構更完整扎實。

- (2) **試教**：試教的歷程也是結構性的完整系統，包含上教學計畫、教學策略、班級經營與教學評量等，在試教的過程中都要兼顧，並有系統地呈現給學生。

3. 差異性

藉由不同年級、班級的觀課與試教，讓實習教師實際體會教學現場的差異情境。以社會領域地理科教學為例，包含課程差異與班級差異。

- (1) **課程差異**：7 年級教授地理通論，課程重點在讓學生了解自然與人文地理的概況。9 年級教授區域地理(世界地理)，課程需強調區域特色與差異。
- (2) **班級差異**：又可分為年級差異與學習成就、課堂表現差異。年級差異方面，7 年級學生進入新的學習階段，在師生默契與班級經營層面需多著墨；而 9 年級學生心智已較成熟，原則上以教授課程為主。學習成就、課堂表現差異方面，即便常態分班，班級間學習成就與課堂表現差異仍然存在，例如實習教師試教時，7 年級 B 班需要提供比 A 班較多元的刺激引導思考。

四、 結語

「十年樹木百年樹人」，教育學生是持續不斷的歷程，培養一位優秀的教師何嘗不是如此？實習教師未來在教育第一現場擔當重任，其養成更應周延。筆者以教學效能觀點出發，

提出「教學實習課程模式」，並以持續、結構、差異等三個特性規畫教學實習課程，期望實習教師能夠有所得，若此則亦為學生之福。

參考文獻

- 師資培育法施行細則（2011年1月4日）。
- 黃光雄（1994）。課程與教學(頁27)。臺北市，師大書苑。
- 張德銳（2004）。國小初任教師教學檔案對教學省思與教學效能影響之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告(NSC92-2413-H133-002)。臺北市：臺北市立師範學院。
- 鄭群楷（2013）。高雄市國民中學教師知覺家長參與學校教育、心理契約與教學效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。

正向心理學在國小適性輔導的實踐初探

張容禎¹

高雄市莊敬國民小學專任輔導教師
國立高雄師範大學教育學系課程與教學碩士班研究生

許國忠²

高雄市莊敬國民小學輔導主任

一、前言

「成就每一個孩子」是十二年國民基本教育（簡稱十二年國教）的願景，適性揚才是其主要目標，要達成此願景和目標，須透過「適性輔導」協助學生探索並認識自我（教育部，2014）。吳清山（2012）亦認為做好學生適性輔導，有助於學生生涯選擇和有效學習。

從教育部（2014）《十二年國民基本教育-成就每一個孩子》宣導手冊中，有關適性輔導的方案中，諸如：國中與高中職學生生涯輔導、高中職學生學習扶助、產學攜手合作、技職教育宣導、國中畢業生未升學未就業青少年職能培訓輔導等，主要皆聚焦於國、高中階段，對於國小的適性輔導作法並未提及。但適性輔導亦是國小教育的核心任務，蔣偉寧（2013）指出十二年國教第一線的導師和輔導教師，必須充分了解學生，對學生因材施教，提供適性輔導，幫助學生從課程和體驗活動中探索自我、認識自我，體認教育與職業環境，培養規畫與決策能力，才能在未來生涯發展做好準備，達到適性揚才的目的。

那麼國小的適性輔導如何實踐呢？本文嘗試分析適性輔導之意涵，

提出正向心理學的性格優勢與美德 (character strengths and virtues)(Peterson & Seligman, 2004) 可作為適性輔導的實踐架構，並以此架構在國小綜合活動領域課程實踐。

二、適性輔導的意涵

輔導 (guidance) 一詞，就其字義而言，有輔助和引導之意，適性輔導 (adaptive guidance) 包含「適性」和「輔導」兩個重要概念，適性就其字義而言，就是配合其個性和性向，是故，適性輔導，簡而言之，就是提供個體適切地引導和協助；詳細而言，就是針對個體的資料進行診斷和分析，提供客製化和個別化的協助與建議，讓個體能有效地學習與發展（吳清山，2012）。

從適性輔導的意涵來分析，國小適性輔導的實踐，可先蒐集學生的資料進行診斷和分析，然後再根據診斷和分析結果，提供學生個別化的協助和建議，最後引導學生有效學習與發展。至於要蒐集學生的什麼資料呢？適性輔導的「性」是「個性」和「性向」，所以適性輔導要蒐集學生的「個性」和「性向」資料，由於國小尚屬於最基礎的學習，有關性向的資料蒐集宜在國中階段進行再作協助與建

議。至於國小階段則較適合從「個性」這個面向來進行，「個性」可指的是「個人的性格」，所以我們可從蒐集學生的性格資料來進行適性輔導。

三、性格優勢與美德的架構

(一) 性格優勢與美德的緣起

Seligman 和 Csikszentmihalyi (2000) 認為過去心理學領域多著重於治療心理疾病，忽略多數的正常人如何讓自己身心功能獲得最大的發揮以追求幸福快樂的生活，因而提出「正向心理學(positive psychology)」來平衡舊有的心理學模式，將關注的部分放在「人們如何展現美好的一面」，來補足過份重視治療心理疾病的心理學研究。

在 Seligman 和 Csikszentmihalyi 宣告正向心理學崛起之際，開始有學者從人性的光明面加以深入探索，嘗試從優勢本位 (strengths-based) 的觀點加以研究，企圖從個人生而具有特質中析取出正向積極的部分進行系統性的分類，而此「人性的光明面」指的即是人們性格中的優勢與美德的分類 (values in action classification of strengths, VIA) (Peterson & Seligman, 2004)。

(二) 性格優勢與美德的內涵

Peterson 和 Seligman(2004)年以病理心理學領域的精神障礙診斷與統計手冊 (DSM) 為仿效標的，並透過文化調查 (culture survey)，從世界各地

不同的宗教理念、哲學思想都推崇的良好品格 (美德) 中建立的六種美德與 24 項優勢，24 項優勢是通往六種美德的方式。這六種美德與其優勢分別為：

1. 智慧和知識：創造力、好奇心、開放的胸襟 (open-mindedness)、熱愛學習、洞察力 (perspective)。
2. 勇氣：勇敢、毅力 (perseverance)、誠實 (honesty)、熱情 (zest)。
3. 人道 (humanity)：愛人、仁慈、社交智慧 (social intelligence)。
4. 正義 (justice)：公平、領導能力 (leadership)、團隊合作 (teamwork)。
5. 節制 (temperance)：寬恕、謙遜 (modesty)、謹慎 (prudence)、自我規範 (self-regulation)。
6. 心靈超越 (transcendence)：對美和卓越的欣賞、感恩、希望、幽默、宗教性和靈性 (religiousness and spirituality)。

(三) 性格優勢與美德的功能

自正向心理學提倡從人性的光明面出發，從「優勢看見生命中的美好」的觀點後，學者們亦從優勢研究中得到很振奮人心的發現。

例如 Peterson、Park 與 Seligman 在 2006 年的研究中發現欣賞卓越、勇敢、好奇心、公平、寬恕、感恩、幽默感、仁慈、熱愛學習、靈性等性格優勢與身體疾病之間有個負向關聯 (引自李新民，2010a)；亦即具有上述性格優勢的人們，身體罹患疾病的可能性就越低，換言之，身體健康狀

況較佳。

另外，Hodges 和 Clifton 在 2004 年的研究中指出進行優勢本位介入後，可提升學生的學業成就、增進人自我效能、樂觀感以及利他主義甚至提升生命意義感（引自李新民，2010a）。

至於其他領域的應用，Littman-Ovadia 和 Steger 在研究中發現不同年齡層的志工在服務中運用自己的長處（優勢）不僅可以提升服務滿意度，亦能產生幸福感、增進生活意義感，讓生活態度變的更積極正向（李新民，2010b）。

綜合上述之研究結果可以得知，在學習生涯中若適時發展適性輔導，針對學生不同的優勢加以引導與鼓勵發揮，不僅增進學業成就，且能促進身心健康、充實正向心理資本以舒緩壓力和提升生命意義感。

四、適性輔導在國小的實踐初探

建構性格優勢與美德並不是學習、訓練或制約，而是發現、創造與擁有（洪蘭譯，2009），筆者¹即運用此三階段於 103 學年度第一學期（2014.9-2015.1）本校高年級某一班綜合活動課進行課程實踐，分述如下。

（一）階段一：發現

課程從一張「優點大追擊！」學習單的訪談開始，請學生找身邊 1 至 3

位師長或同學好友，訪談在他們眼中訪問者的優點是什麼？為了讓被訪問者能較清楚且具體的回答，該學習單上已將 Peterson 和 Seligman(2004)的 24 項具體的性格優勢列出，被訪問者可根據列表的項目填寫，讓學生能清楚的知道在別人眼中的自己具有的性格優勢。

除了訪談之外，學生亦接受紙筆的「孩子長處調查表的測量（即性格優勢美德量表簡式）」（洪蘭譯，2009），是依 24 項優勢所發展的量表共 48 題。施測結果由教學者整理後回饋給學生。最後從他者（學習單）、量表（孩子長處調查表）兩個向度，提供學生關於自己優勢的資訊，接著由學生自己交叉比對兩種方式得到之結果的共同優勢，比對後的共通點極有可能就是自己真正擁有的優勢；透過以上兩個方式只有一個共同的目標，就是「發現屬於學生的優勢」。

（二）階段二：創造

經過了階段一的兩種方式發現自己的優勢後，教師須進一步協助學生了解自己的優勢內涵。透過優勢內涵清單的說明（如好奇心：你對任何事都感到好奇。經常發問，對所有話題和題目都感到著迷，喜歡探索和發掘新事物；創造力：能夠想出新方法做事是你重要特質。如果有更好的方法，決不會滿足於用傳統方法去做同樣的事。），讓學生除了瞭解自己擁有的優勢之外，也能知道其他優勢的內涵為何；接著藉由「籤籤動我的心」活動，讓學生從施測後得到的前三項

性格優勢中，挑出一項自己最認同的優勢，動手製作屬於自己的優勢書籤。

學生用手寫的方式將優勢的內涵以「你擁有……的能力……」的句子寫在書籤上，最後進行美編與裝飾，製成獨一無二的優勢書籤；為了讓優勢書籤能更精緻與更能妥善保存，教師在回收優勢書籤後將書籤護貝、剪裁，尚未完成的書籤教師可視情況做美編的微調，最後再發下給學生保管。學生完成之優勢書籤舉例如圖 1：



圖 1：學生自製優勢書籤舉例

(三) 階段三：擁有

從階段一學生確認自己的優勢，到階段二將抽象的個人優勢以創造的方式將其具體化，都還是屬於認知與情意範疇。到了階段三，學生根據筆者所發下的「優勢實踐目標清單」【參考 Rashid 和 Anjum(2005)所提的優勢發揮建議，修改成符合國小高年級學生的優勢建議】，如感恩的參考目標為：我要在 1 週內每天都想出一件值得感謝的事，並記錄下來，下週上課與同學分享；喜好學習：我要在 1 週內，找到一個自己有興趣的主題並分享給 3 個人知道，下週與同學分享心

得等。學生可以自由選擇一項優勢在一個星期內進行優勢實踐，然後記錄實踐的內容與實踐後的感想，並於一週後課堂中與同學分享實踐優勢的過程和自己的想法；當然，「優勢實踐目標清單」只是筆者根據優勢意涵與學生生活經驗兩者融合之後所設定的目標，學生想實踐的優勢目標若沒有在筆者設定的清單上，討論之後只要與該優勢意涵符合，目標亦可做彈性的調整。

從階段一到階段三，就是針對學生的優勢資料進行診斷和分析，提供客製化和個別化的協助與建議，讓學生能有效地學習與發展。

五、適性輔導實踐之影響與反思

本適性輔導課程，為期十二週，共十二節課，由兩位筆者共同設計，筆者¹進行教學。教學設計主要是以發展學生的性格優勢為適性輔導的目標，期望學生透過個人優勢的實踐，獲得成功的經驗。根據 Bandura 1986 和 1997 年的自我效能論述，過去成功的舊經驗是提升自我效能最有力的來源(Usher & Pajares, 2008)。除此之外，筆者認為成功的經驗亦可能提升正向情緒。所以除了探討學生優勢實踐的情形外，也進一步運用李新民(2010a)的「自我效能量表」與「正負向情緒量表」探討優勢實踐的適性輔導課程對學生自我效能與情緒的影響，並進行反思，分述如下。

（一）優勢實踐情形

筆者實施優勢課程班級之學生人數為 27 人，其中有 4 人在設定目標與實踐的過程表示有困難，經筆者與其討論之後，仍沒有確實執行目標實踐而改由其他行動方案代替。為期兩週的優勢目標實踐活動總執行率達 85%，學生的實踐紀錄內容如：家家（化名）-我預定要實踐的目標是「在一週內練好一首曲子」（優勢：卓越與美的欣賞），實踐之後的感覺是「原本覺得很難的感覺都沒了。」，實踐之後我的想法是「那首曲子其實是我的表演曲，12 月 28 日就要上台表演，練完之後就不會怕上台了。」；皓皓（化名）-我預定要實踐的目標是「我要訂定一個寒假要實踐的目標並想出實行的方法，下週上課與同學分享」（優勢：希望），實踐後我的感覺是「覺得寒假不再無聊了，可以讓生活更充實。」

值得一提的是，皓皓（化名）訂定的寒假目標是要「減肥十公斤」，透過分享讓老師和同學們得知他將用規律運動、節食等方法達到目標，不過有同學也提出寒假才將進一個月就要減肥十公斤似乎太多且不太健康，經過和老師及同學討論後，堅定的皓皓才願意將目標改為 3~5 公斤；從討論目標的過程中，筆者不僅能從中評估學生是否真的明白如何設定合理的實踐目標，也能從討論的方式、觀點上更加瞭解學生不同的性格特質。

學生在分享優勢實踐過程時表示「何時進行實踐」是感到最困難的部分。因他們下課後、週末的生活被安

親班、才藝課程以及家庭活動等擠壓後所剩時間不多，部分學生是邀請家長協助才得以完成；即便如此，對於優勢實踐這個活動多數的學生都表示覺得「新奇、有趣」，是個特別的體驗。

（二）自我效能的影響

優勢實踐課程實施前、後，皆以李新民（2010a）的自我效能量表，探討學生的自我效能。自我效能量表分為「學習自我效能」與「一般自我效能」兩個構面（採用李克特是六點自陳量表，依照非常不同意到完全同意等不同反應程度分別給於 1 至 6 分，兩個構面各 10 題），和正負向情緒量表一起施測。「學習自我效能」前測為 40.0 分，後測為 39.7 分，下降 0.3 分；「一般自我效能」前測為 43.4 分，後測為 45.6，增加 2.2 分。從施測結果分析，雖然本課程引導學生發現、創造並擁有優勢，但其成效主要在一般自我效能的提升。這與課程的優勢實踐項目多為一般性目標不是學習領域目標有關，加上高年級課程難度變深，與學生適逢考試週考試，成績不理想可能有關係。顯示本適性輔導課程對於一般自我效能的提升效果優於學習自我效能。

（三）情緒的影響

在進行優勢課程前、後皆以「正向負向情緒量表」（李新民，2010a）施測（採用李克特是六點自陳量表，依照非常同意到完全同意等不同反應程度分別給於 1 至 6 分，正向情緒和負向情緒各 10 題），得到結果正向情緒前

測總分為 46.5 分，後測總分為 49.9 分較前測總分略為提高 3.4 分(分數越高表正向情緒越高)；負向情緒前測總分為 21.5 分，後測總分為 22.3 分((分數越高表負向情緒越高)，負向情緒分數略微增加 0.8 分。從施測結果分析，雖然後測時間點為本校平時考週，壓力較大，但在正向情緒部分仍然有提升，且負向情緒部分增加幅度不到正向情緒的 1/4，顯示本課程對於學生面對壓力事件具有一定的成效。

(四) 反思

筆者根據優勢實踐的適性輔導課程實踐情形以及對學生自我效能和情緒的影響結果，有下列反思，分述如下。

1. 透過個人優勢訪談與長處調查表配合優勢實踐目標清單與共同討論，所設定的個人目標進行實踐，具有可行性：本課程學生個人的目標皆不一樣，但實踐達成率達 85%，顯示此適性化課程，具有可行性。
2. 增加學習領域目標和學校課程結合，以降低學生「何時實踐」的困難，並提升「學習自我效能」：本課程的實踐目標主要為一般學習目標，如「在 1 週內，找到一個自己有興趣的主題並分享給 3 個人知道」，和學習領域課程相關較小，學生需要增加學習領域課程之外的時間，所以有「何時實踐」的困難。後續課程可調整與學習領域課程較相關的目標，如「在 1 週內，針對現在進行的社會領域，找到一個自

己的有興趣的主題，小組討論時分享給同學知道」。

3. 設計對照組，比較兩組課程的介入對自我效能與情緒影響的差異：本課程沒有對照組，無法進一步瞭解其他未進行課程的班級，在自我效能和情緒的變化情形，尤其同樣面對考試週，其情緒影響的程度差異。
4. 探討課程對學業成就的影響：根據李新民、陳蜜桃（2007）和蔡順良（2008）等研究顯示自我效能會對學業成效產生影響；且方紫薇、陳學志、余曉清、蘇嘉鈴（2011）的研究也顯示情緒對學習成效亦有影響。筆者後續擬進一步探討，透過優勢實踐的成功經驗，對學生學業成就的影響。

六、結語

教育的目標主要不在於發現「學生的問題」，更不是發現「問題的學生」，而是發掘學生自身具有的優勢與潛能，再透過教師的適性引導與協助，讓學生獲得積極性的正面力量，克服現實生活中的困難，體驗成功和成長的快樂與價值，激發學習動機，能規畫與決策，找到一條適合自己人生的幸福道路。

本文以正向心理學的性格優勢與美德(character strengths and virtues)(Peterson & Seligman, 2004)作為適性輔導的實踐架構，並以此架構在國小綜合活動領域課程實踐。從實

踐歷程與影響分析，顯示多數學生能發現自己的優勢並據以實踐擁有。雖然是學生第一次進行此課程，且學習節數不多，但對學生已具有初步的正面影響，後續課程實施可再強化優勢的實踐次數與項目，讓學生獲得更多的成功經驗，帶著正向資源，更積極的面對自己的人生，做更明智的選擇。

參考文獻

- 方紫薇、陳學志、蘇嘉鈴、佘曉清（2011）。正向情緒及幽默有助於國中生之科學問題解決嗎？*教育科學研究期刊*，**56**（4），43-68。
- 李新民（2010a）。正向心理學教學活動設計。高雄：麗文文化。
- 李新民（2010b）。正向心理學在學校教育的應用。高雄：麗文文化。
- 吳清山（2012）。適性輔導與人才培育。*教育人力與專業發展雙月刊。電子報*，**29**（6），1-4。
- 洪蘭（譯）（2009）。真實的快樂（原作者；Seligman, M. E. P.）。臺北市：遠流。（原著出版年：2002）
- 教育部（2014）。《十二年國民基本教育-成就每一個孩子》宣導手冊。臺北市：教育部國民及學前教育署。
- 蔡順良（2008）。青少年多向度自我效能量表編制與驗證。*教育心理學報*，**39**，105-126。
- 蔣偉寧（2013）。國民小學學校輔導工作參考手冊。臺北市：教育部。
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.
- Rashid, T., & Anjum, A. (2005) . *340 ways to use VIA character strengths*. Retrieved, from http://www.actionforhappiness.org/media/52486/340_ways_to_use_character_strengths.pdf
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14.
- Usher. E. L., & Pajares. F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, *78*(4), 751-796.

情境學習理論與幼兒教育課程的運用與實踐

梁佳蓁

國立臺中教育大學教育學系博士生
臺中市南區國光國民小學附設幼兒園主任

一、前言

隨著時代的變遷，其教育思潮、理念及教育實踐均有著顯著的改變。近些年來，幼兒教育最大的變革應可推甫 2011 年 6 月經立法院三讀通過的「幼兒教育及照顧法」。「幼兒園教保活動與課程大綱」係依據「幼兒教育及照顧法」第十二條所擬定的，其主要目標以培養幼兒覺知辨識、表達溝通、關懷合作、推理賞析、想像創造、自主管理六大核心能力。新課綱的訂定展現了幼兒教育課程的新風貌，傳統「排排坐，吃果果」的教學形式已無法滿足孩子天生好奇及喜歡探索的需求，教師應能適時提供孩子探索式的學習情境及適當的鷹架支持，因為，教師是幼兒共同學習的夥伴。湯志民（2005）指出，情境對人的行為有強烈的「暗示性」，它可以導引人的行為內涵及方向。由是觀之，幼兒園每一種學習情境的規劃與安排對幼兒的認知與學習行為都將產生交互作用。「情境佈置」是學習環境的重要組成部分，對環境知覺有最直接且細膩的接觸與作用，因知識與情境是彼此融合在一起的，透過參與情境的活動才能真正掌握知識，並能有效的運用知識（幸曼玲，1994）。另外，情境學習理論亦認為若學習情境與未來實際應用情境的相似度愈高，學習者愈容易將所習得的知識靈活運用於實際生活當中，達到學習遷移的效果。因此，如何設計與安排一個貼近實際情境的

學習環境，乃是情境學習理論所強調之處，也是現代教師需學習且應盡之責。

二、情境學習理論之源起

情境學習（situated learning）源自 1990 年於美國愛丁納·溫格（Etienne Wenger）提出的一種學習方式。學習不僅是個體性意義建構的心理歷程，更是社會性的、實踐性的過程。就教師而言，提供適切的學習情境，有助於教學效能的提升；就學習者而言，一個有意義的學習情境等同將學習者將生活經驗及認知性任務回歸到真實的情境脈絡當中。回顧文獻，我國至聖先師孔子以真實情境中的問題和弟子對話，透過對話引導學生進行辯證與批判思考；又如西方教育，法國教育思想家盧梭，主張「實物教育」自然的實物是優於文字與書本的；裴斯塔洛齊提出的「直觀教學法」；杜威的「教育即生活」；華德福的「人智學」，教導人們如何以正確、客觀的觀察及方法走進學習的世界。綜上發現，學習情境應儘量從自然生活中取材，以增進幼兒創造力的發揮。也就是說，教育應引導學生與自然界建立親密的關係，透過感官經驗豐富孩子的學習。

三、情境學習理論的重要性

美國教育學家杜威曾提出，「要想改變一個人，要先改變其環境」。一個

優質的幼兒學習環境，對於幼兒學前階段的生活與學習具有深切的影響力，幼兒園的環境之於幼兒，正如同空氣之於人類，雖看不見，卻十分重要（陳怡君，2007）。情境學習的設置與規劃潛移默化地引導幼兒主動探索與嘗試的機會，下面就其學者專家的相關研究說明之。

（一）情境行動

Suchman（1987）的研究發現，大部分的人在操作影印機時，並非先閱讀完使用者手冊後再操作機器，而是在操作過程中遇到了困難時，再查閱說明書或直接請教有經驗的人。據此Suchman提出了「情境行動」（situated action）的觀點，強調知識若脫離使用情境，則學習就只是變成玩抽象符號的遊戲（邱貴發，1996）。

（二）利用環境資源解決陌生的問題

Lave（1991）的研究發現，一些專門行業的老百姓，如屠夫、助產士、裁縫師、操舵手等，雖然只是從一個小小的學徒做起，思考及行動並未像學生般接受完整的教育、正式訓練或是理論法則。但當他們面對專業上各種複雜的問題甚或疑難雜症時，知道如何直接利用環境資源、訣竅或技巧以解決陌生的問題（Lave & Wenger, 1991）。學習者透過觀察進行歸納、分析以解決問題，意即行動中求知的概念。

（三）真實的情境脈絡

Mayer（1992）情境下的思考方式研究中也發現，個人會在特定的真實的生活情境中去發現有效的解題策略，其思考的方式、解題的方式也常與學校中所教授的不同。然前提是，學習者要能主動參與學習和情境事物產生互動，才能建構屬於自己的知識體系。換言之，真實的情境體驗，有助於人類思考並從中發現解決問題的策略。

綜上發現，學習者與環境之間的交互作用建構知識體系。也就是說，學習必須在特定情境脈絡中，知識方能產生意義。幼兒教育先驅盧梭曾指出，「大自然是一本最好的教科書」，兒童時期的教學活動，不是在學校裡的教室實施，而是走向大自然。幼教之父福祿貝爾也認為，有準備的環境（a prepared environment）具有教育幼兒的力量（Seefeldt & Barbour, 1994）。由此，更可說明學習情境對幼兒的學習發展有著深刻且重要的影響。

四、情境學習於幼兒教育課程的運用與實踐

為了提升學習者的興趣，營造有利於學習者的學習情境，能有效引發學習者主動追求新知的欲望。鄭晉昌（1993）指出，知識中的許多概念及其組織必須靠實際的經驗來感受。學習是一種涵化的過程，唯有在真實的情境進行學習，學習才能產生意義及價值。而經驗的連續性必須向有助於兒童成長的方向推動才有價值，任何

經驗都是客觀條件和內在條件的相互作用，即個體和環境相互作用的結果（姜文閔譯，1998）。以下為筆者多年來於教學現場的實際運用方式，茲分述如下：

（一）真實情境脈絡設計讓知識變成有意義的學習

「體驗」，在經驗中學習，學習者方能真正掌握知識的內涵並加以應用。經常的，我們可在小學生的語詞造句中，發現這樣有趣的笑話。例如：我的爸爸陸陸續續的回來了、我的弟弟長的欣欣向榮。再舉個生活周遭中常有的例子，有人考取了駕照，卻不敢開車上路。然而，為何會有上述的現象產生。探究其原因，「知識被孤立了」，學習者得到的是零碎、片段的知識，其知識未與生活經驗相互連結。然孩子認知學習亦是如此，對他沒有意義的東西，於他而言僅止於「知道」的層面（幸曼玲，1994）。因此，要幫助孩子在情境中學習，先決條件則是在情境中尋找對其有意義的活動，且這些活動可以是實際生活中真實的體驗。筆者實際教學案例：教孩子認識交通工具，透過討論、分享，實際帶孩子進行搭公車體驗。前置工作則是充分的與孩子進行交流及討論，由孩子提出想法，如搭公車前必須準備的事項，包括：行程規劃、準備工作、設定目的地、了解公車班次及搭乘公車的編號、是否需轉車等。此外，除了主要目標的學習外，其他的社會學習活動亦可在此建立，如：搭車禮儀、行車安全等。將知識浸融在真實社會情境中並與在地文化

相互結合，其課程內容對孩子的學習的影響是有意義的且難忘的。孩子從中學會的不僅只是交通工具而已，從討論與蒐集資料的過程中，學習了地理與空間、語言表達、數字與數量以及社會禮儀等相關概念。更重要的是，學習是有意義的並能實際與生活結合運用。

（二）善用科技激發幼兒學習動機

科技日新月異的發展，教師課堂上的教學方式也與傳統教學有著非常大的差異，多媒體教學已成為現今教師用來提升學生學習興趣的一大利器。另外，多媒體亦有助於教師提供學生不用親臨真實環境就可有身歷其境的感受，因而縮短其心智表徵與實際現象間的差距，同時協助學生學得可運用於實際情境中的活用知識與技能（邱柏翰，2004；林玫紅，2000）。在幼兒教育課程的運用，例如：電子白板、互動式光碟、具故事情結的影音故事，都是吸引孩子增進其學習動機與興趣的科技媒材。

（三）設計情境脈絡

情境學習理論指出，知識根基於情境脈絡中，學習者是透過參與生活情境中的活動，而真正掌握知識（黃鳳俞，2009）。雖說真實的活動最能反應實際生活的現況，但往往學校教育中所設計的活動無法真正反應實際狀況（幸曼玲，1994）。受到大環境的限制，或許我們無法在每一次的教學活動中滿足孩子生活經驗的學習，但身為教育工作者的我們必須謹慎思

考，如何提供一個適切的环境讓孩子
在設計的情境脈絡下學習，而非僅是
採取求快求準的紙筆操作練習形式。
長久以來幼兒園「學習區」的設置廣
受歡迎，其教育理念與維高斯基的「近
側發展區（ZPD）」的概念極為相似。
亦即發展是人在文化脈絡中，透過他
人與符號系統的仲介，不斷創塑意義
的社會過程（蔡敏玲、陳正乾譯，
1997）。

五、情境學習於幼兒教育的啟示

幼兒教保課程大綱強調學習應以
幼兒主體，老師在設計教學活動時應
從幼兒的角度出發，關注幼兒的生活
經驗同時著重幼兒有親身參與、體驗
各式社區活動的機會。而情境學習則
是達成上述目標的重要策略之一。綜
上討論，筆者發現如下：

（一）課程是學習與經驗的連結

杜威強調學習必須從兒童的「經
驗」出發，在實際的教學活動中，鼓
勵幼兒對其所處的環境採取主動探索
的行為。因為，由學生自己所主動建
構的學習經驗，其所產生的知識是深
刻久遠的，因為過程中學生已經將其
內化了學習結果。知識不應只是儲存
在腦中的刻板記憶，而是透過學生主
動參與實務社群建構來的。

（二）學習是涵化的過程

真實情境的學習，有助於學習遷
移，教師應打破上對下的傳統教學模
式，提供孩子主動探索的機會，以增

進幼兒解決生活上問題的能力的需
求。例如：利用搭乘公車時，學習「空
間與方位」、「數」及「生活禮儀」
等概念；實際參與種植，了解植物生
長的原理。這些非正式的學習歷程，
皆是書本以及口語說明無法做到的。
提供真實生活的經驗與機會，讓學生
的學習受益無窮。

（三）知識的意義建構在生活中

有意義的知識必須建構在真實的
生活情境中。知識與知識間的關連性
必須有適當的情境來做連結，透過自
然的情境，學習者應用其所學各種
知識來尋找線索、測試自己的假設，
經由長時間與情境的互動和個人反思
所學習到的知識，較容易轉換及應用
到其他的問題情境中（楊家興，
1995）。

（四）真實情境有助於學習遷移

「情境」在學習遷移的理論及相
關研究中，一直是個重要變項（施郁
芬、陳如琇，1996）。知識必須透過
經驗來傳達與驗證，而經驗則須透過
真實情境來體驗。

（五）去情境脈絡，讓知識學以致用

所謂「學以致用」是充分發揮知
識學習的最高境界，意即學習者必須
將所習得的知識或經驗「去脈絡化」，
在原則下廣泛的運用，使其發揮知識
的功能。

六、結語

知識學習與真實性的社會脈絡脫離不了關係，情境認知有助於學習者主動探索及建構實用的知識與技能。教師應善用「情境學習」提供有魅力的對話環境，然而在此過程中，教師反思更是不容忽視的課題。情境學習的設置不是毫無目標雜亂無章，教師透過反思產出高層次的教室知識，這是現代教師的重要課題，也是身為教師應盡的責任。

參考文獻

- 幸曼玲（1994）。從情境認知看幼兒教育。*初等教育學刊*，3，165-188。
- 林玫紅（2000）。*情境式留學英語非同步教材之研發：從英語教學文化面向出發*（未出版之碩士論文）。淡江大學，臺北。
- 邱柏翰（2004）。*虛擬學習步道設計與應用*（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 邱貴發（1996）。*情境學習理念與電腦輔助學習－學習社群理念探討*。臺北：師大書苑。
- 姜文閔譯（1998）。*經驗與教育*。臺北：五南出版社。
- 施郁芬、陳如琇（1996）。情境脈絡與學習遷移。*教學科技與媒體*，29，23-31。
- 陳怡君（2007）。*校園空間的視覺偏好研究-以國小中、高年級學童為例*（未出版之碩士論文）。中原大學室內設計系研究所，桃園。
- 黃鳳俞（2009）。情境學習理論在教學上的啟示。*北縣教育*，69，60-63。
- 湯志民（2005）。*幼兒學習環境設計*。臺北：五南。
- 楊家興（1995）。*情境教學理論與超媒體學習環境*。*教學科技與媒體*，22，40-48。
- 蔡敏玲、陳正乾譯（1997）。*社會中的心智：高層次心理過程的發展*。臺北：心理。
- 鄭晉昌（1993）。電腦輔助學習的新教學設計觀——認知學徒制。*教育資料與圖書館學*，31，55-66。
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (1992) *Thinking, problem-solvin., Cogntion (2nd Ed)*. New York, NY: W. H. Freeman & Company.
- Seefeldt, C., & Barbour, N. (1994). *Early childhood education: An introduction* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan College Publish Company, Inc.

混成式學習教學實驗研究

顏崇凱

新北市立泰山高中電機科專任教師

一、前言

隨著科技進步與普及，學生的生活中充滿各種數位科技產品，使其對數位科技更為依賴，在研究者任教之高職新生中，幾乎人手一機。但手機的功能不斷提升後，學生下課有空就會使用各種 APP 進行聊天與遊戲。相較於傳統課本文字的學習，則顯得較為平淡枯燥，使學生的注意力較難集中在文字閱讀與聽講上，學生的心思往往已在手機上。

再者，高中職學生學習的型態與國中時期不同，高中職階段更重視學生的自我管理與自主學習，因此初入高職階段的學生，如果因為缺乏督促與作業量減少而未能複習課業，將會使其學習成效下降，不但無法建立良好的基礎，也會容易產生對專業科目沒有興趣等負面觀感，故如何提升學生的學習成效實為教職人員的重要課題。

蔡欣嘉(2006)透過「後設分析法」分析 63 篇研究案，指出有 90% 以上的研究結果支持資訊科技融入教學優於傳統教學，且能提升學習成效。因此，在高一階段，就應在傳統教學中加入不同元素，配合學生的特質，再給予部分利用網路與數位的學習方式，期望藉由結合網路與數位功能的混成式學習 (blended learning)，使學生建立良好的學習方式與態度，以期提升學習成效。

二、混成式學習與優勢

混成學習是以各種學習活動為基礎 (event-based activities) 經混合而成為一種有系統的學習方法，學習活動可包含，面對面教室、同步網路學習與非同步學習 (Singh, 2003)。研究者定義，「混成式學習」是將二種以上學習法混成，以突顯出學習法的優勢並足以彌補缺點，建構成一套適合學習者的學習活動，以達到提升學習成效的目的。

史美瑤(2014)綜合美國教育部的研究以及其他的文獻報告，歸納出混成學習有以下優點：(1) 學生的學習成效較高；(2) 增加學生與學生之間以及師生的互動；(3) 促使教師改變教學方法和教學設計；(4) 保留學生學習的過程與成果。吳清山(2013)指出混成式學習具有下列優勢：(1) 考量學生個別需求，鼓勵學生自主學習；(2) 運用科技支援學習，增加學生學習興趣和動機；(3) 學習環境、資源、內容和方式混合使用，學習更加彈性，有效提升學習成效；(4) 學生學習過程，可提供即時回饋，了解學習情形。因此，混成式學習將以學生為主體，此種方式是將學習環境變成以學生為中心進行學習，學生不再如傳統教學下被動接受老師所授與的內容與進度，而是主動積極參與課程活動，使學習效果遠比被動學習更佳，故實施混成式學習對學生的學習成效將能產生正面的影響。

三、研究方法與實施步驟

本研究以準實驗法進行研究，以高職專業科目基本電學中直流暫態、交流電兩個單元為課程內容。本研究之對象為電機科一年級兩班學生，使用相同的課程單元，但為不同學習方式，實驗組使用以混成式學習進行學習活動，控制組則是傳統式教學。每週三節課，進行六週之教學實驗。

本研究將實驗組之學生進行混成式學習，而控制組則是傳統式教學，兩組學習的範圍及內容皆相同。以實驗組之混成式學習的課程實施做說明，課程實施分為課前引導、實體授課、線上學習、課後討論四部分，茲說明如下：

（一）課前引導

解說整個教學實驗的活動流程，於教學實驗前，先演練與說明學習環境的所使用的平台與工具，同時提供學生技術協助並指導，讓學生能順利進行學習活動，並使學生瞭解學習目標。

（二）實體授課

實體授課以課本內容為主，使用傳統教學的講述、例題演練等讓學生學習，同時以紙筆測驗方式使學生得到回饋，每週實施兩節課。

（三）線上學習

每週一節課於資訊教室上課，提供研究者自行錄製的「數位教材」，

每單元約 30 分鐘，包涵重點複習、例題演算與單元內容。學生能利用網路進行線上學習，依個人學習速度重複觀看數位教材，同時也提供線上練習題目與詳解，學生也能自我學習並得以回饋。

（四）課後討論

在學習後若有不清楚或有疑惑時，可透過網路工具與學習平台的功能，進行同學之間討論或留言詢問老師。

四、研究工具

本研究之自編工具分為，教學工具有「數位教材」，量化資料蒐集工具採用「學習成就測驗卷」，二種研究工具陳述如後。

（一）數位教材

配合教學實驗進行，研究者規劃六個單元的教學媒體，依每週之學習內容與目標整理出本週重點複習、學習內容與例題的演算，以 Microsoft PowerPoint 編排成投影片，應用 Pointofix 1.7 的免費軟體，配合手寫繪圖板，可像使用電子白板一樣，能在螢幕上自由寫字、畫重點與算式推演。錄製時採用 Apowersoft 螢幕錄影王，Apowersoft 是一款免費桌面錄製工具，可同時錄製電腦桌面上的所有操作活動與系統聲音或是麥克風聲音。應用上述軟硬體工具便可以將講解與影片的畫面同步起來，使得研究者的演示更為清晰易懂。錄製完成後，透

過 Apowersoft 將錄製影片轉檔為 MP4 格式之數位教材。錄製完成的數位教材，本研究邀請高職電機科，有任教基本電學且經驗豐富的專任教師，一同檢核數位教材內容，使數位教材具有專家效度。

（二）學習成就測驗卷

本研究自編之「學習成就測驗卷」，邀請任教於電機科且有豐富教學經驗之教師與主任一同討論，根據專家給予之意見，加以修改或刪除試題，建立專家效度。

學習成就測驗卷以方便取樣選取高職電機科三年級兩班的學生為預試對象，將學生預試的成績，進行項目分析，保留難易度適中且具有良好鑑別度之題目，再進行信度分析後定稿。學習成就測驗卷經預試定稿後，整體平均難度為 0.60，表示答對與答錯的學生接近各占一半，測驗卷整體難易適中。保留鑑別度在 0.30 以上的試題後，整體平均鑑別度為 0.648，故可判斷本研究之學習成就測驗卷的鑑別度屬於非常優良。題目可分為認知與技能，認知面向的題目共有 12 題，技能面向有 17 題，合計有 29 題，測驗卷之題項保有平衡原則。信度分析，總題目之 Cronbach's α 係數為.918，顯示學習成就測驗卷具有良好之信度。研究者於六週的教學實驗結束後，對兩組學生實施測驗，以進行量化資料蒐集。

五、研究結果與建議

（一）研究結果

蒐集混成式學習與傳統式教學的學生測驗分數，排除有學習障礙或身心障礙證明之特殊身份學生後，以描述性統計分析，如表 1 所示。

表 1
統計分析一覽表

組別	平均數	標準離差	個數
控制組	38.2375	14.45017	40
實驗組	50.8919	17.49212	37
全體	44.3182	17.10511	77

實驗組之平均分數高於控制組，再以上學期的成績為共變數，排除學生可能因為先備知識與基礎不同，而影響學習成就測驗成績，進行共變數分析之結果，如表 2 所示。

表 2
共變數分析摘要表

來源	型 III 平方和	df	平均平方和	F	事後比較
組別	838	1	838	8.26*	2>1
誤差	750	74	101		
全體	8343	75			

* $p < 0.05$ 1：傳統式教學(控制組) 2：混成式學習(實驗組)

兩組之間的學習成就測驗成績在共變數分析 ($F_{(1,74)} = 8.264, p < 0.05$)，已達顯著差異，且以兩組之平均分數做事後比較，可知實驗組高於控制組。因此，透過混成式學習之學生，在學習成效的表現上，能優於傳統式教學的學生。

（二）建議

在混成式學習的活動上，每週的線上學習時，學生為自主學習，雖然可以依照需求與進度觀看數位教材，但是依然有程度較落後的學生，看完後依然有許多不清楚之處，面對此一狀況，資訊教室空間允許時，需在學習環境中滿足學生學習上的資源，例如基本電學 I 的教科書、講義與基本電學實習中的成品樣本等。以供學生隨時翻閱與簡單試驗，讓學生漸漸補足以往未學好的基礎。

在線上練習題部分，也應配合學生程度的差異，將練習題依難易度分為二至三種，且每份練習題數不宜太多，將可避免學習進度落後之學生提早放棄作答，也讓學生循序漸進的挑戰，達到每位學生都能得到適當回饋，同時建立自信、培養興趣，進而使每位學生皆能有效的提升學習成效。

六、結語

對學生而言，混成式學習給予學生新鮮感，相較於傳統的教室教學，學生會顯得更有活力，對於學習動機低落之學生更顯如此，而原本程度較好之學生，可以較願意自我學習，亦可依照個人的進度與需求觀看數位教材，進而提高學生學習與接觸之意願。然而也發現，學生之差異超出研究者預估，學習成效較低之學生有數學計算能力的問題，甚至已無計算之意願，這部分之學生需個別的加強輔

導，循循善誘，才能在學習上有所進步。

以上種種，教師面對差異程度愈來愈大的學生，教學上的挑戰與衝擊更是巨大。只有在教學上的準備與規劃，持續的投入心力，逐漸完善學生學習所需要的數位教材，才能克服困難，使學生學習與老師教學皆能提高成效。

參考文獻

- 史美瑤(2014)。混成學習(Blended / Hybrid Learning)的挑戰與設計。評鑑雙月刊，50，34-36。
- 吳清山(2013)。教育名詞—混合式學習模式。教育資料與研究季刊，109，171-172。
- 蔡欣嘉(2006)。九年一貫課程實施後資訊科技融入教學對國中、小學生學習成效影響之後設分析(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學職業繼續輔導教學研究所，新竹市。
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51-54.



見證愛與教育的力量：行政協助教學、社會資源支援學校教育實例

洪惠婷

國立臺北教育大學教育學系生命教育教學碩士班研究生

李麗玉

國立臺北教育大學教育學係生命教育教學碩士班研究生

一、前言

現今社會發展快速、家庭結構多元，在國小校園裡，同一個班級中就可能存在單親、隔代教養、外配子女或高風險家庭的孩子。加上現在的教育制度強調身心障礙學生回歸普通班，故班級中也常有身心障礙的孩子。對國小班級導師而言，如何兼顧每個學生的需求，同時照顧到身心障礙學生的需要，實在是一大挑戰。此時，學校行政處室若能提供協助，社會資源若能提供支援，將會是一大助力，小傑就是一個例子。

二、個案分析

小傑在三年級進到我們班，他是單親家庭的孩子。他的媽媽因受不了父親的暴力行為，帶著他和妹妹離開，卻因為他是男生，被父親強行帶回。小傑的爸爸在一次酒後摔倒中風，領有重度身心障礙手冊，沒有工作收入。小傑與是社會局輔導的家暴受害者，一年級入學時時內向畏縮，口語表達不清，輔導室協助將小傑的資料送鑑輔會鑑定，鑑定結果小傑是輕度智能障礙。

智能障礙者受先天發展的限制，有其自身生理上及心理上的需求，若周遭環境無法理解或予以配合，便會

產生行為問題，周遭照顧者應了解其意圖及原因，以協助他們處理行為問題（彭文珍，2014）。小傑同樣有行為問題，不但影響班級秩序也因此遭到同學排擠。

研究指出，在協助智能障礙學生建立合適的行為，行為改變技術是常用的教學策略（徐惠玲、何美慧，2005）。我試著將其運用在小傑身上：表現好時，給予口頭讚美、蓋榮譽章或物質獎勵；做錯事時，會扣榮譽章或罰站；若是哭鬧不休，老師、同學皆不予理會，等他自己平復情緒。整體而言，此策略效果頗佳。

嘗試成功後，我開始仔細觀察小傑的狀況，分析其行為的成因，採用行為改變技術，在學校行政處室協助下，發展出以下幾個改善策略。

（一）改善個人衛生

第一天上課，小傑的便當盒一拿出來就跟著跑出了五、六隻蟑螂，班上的小朋友個個驚聲尖叫。原來，隔了一個暑假，他的餐袋已經成了蟑螂窩。我要求小傑不可以把餐盒帶回家，每天中午教他洗餐盒，花了一週終於學會了。

開學第二週，發現小傑身上很臭，臭到大家都受不了了，輔導主任和專任輔導老師把他帶到淋浴間，教他怎麼洗澡、換穿校長為清寒學生準備的新衣服。為了進一步瞭解狀況，輔導組長和我一起前往小傑家做家庭訪問，才發現小傑父親自己也不洗澡，家裡堆滿了垃圾和資源回收物，到處是蟑螂、螞蟻。

衛生情形不改善一定會影響同儕關係，因為大家都討厭骯髒的小孩。於是，利用週三的下午和放學後，我教小傑如何清洗、晾曬。需要用到的物品，全部由輔導室準備，主任還幫小傑買了全親的鞋子、襪子、衣褲和書包。我永遠記得自己看到那雙磨到見底的破鞋時心酸的感覺，更忘不了小傑穿上新襪子時，眼裡閃動的喜悅。

接下來的日子，小傑每天都自己洗內褲和襪子，每學期開學前也會自己洗書包和鞋子，整個衛生狀況與同儕相處皆大大改善。

(二) 加強課業學習

小傑只會用簡單的字詞表達，落後的語文能力影響到各科的學習。根據研究，「直接教學法」對於國小輕度智能障礙學生國語讀寫能力具有良好的立即效果（楊佳綾，2013）。因此，除了巡迴輔導老師每週兩次的教學之外，教務處也幫小傑找到一位愛心志工媽媽，利用每天的晨光時間教小傑認字、閱讀，加強國語讀寫能力。

小傑的父親不願讓孩子參與放學後的課後照顧班，孩子的功課不會寫，父親就幫他亂寫，教務主任和小傑的父親談了多次，仍未成功。最後以申請補助款是為了讓孩子的學習進步為目的，若父親阻撓孩子的學習，則不與申請的理由，才讓小傑的父親同意孩子上課後照顧班。這個過程，教務處的老師幫了很大的忙。

上課後照顧班為小傑爭取了許多的時間，我可以利用放學後的時間教導小傑的課業和生活自理能力，更重要的是有充足的時間與小傑說話，瞭解他回家後的狀況。

(三) 糾正偷竊行為

老師教導學生未經許可不可以拿別人的東西，但家長卻在學生偷東西回家時給予讚美，這時，孩子的價值觀會產生混淆。小傑就有這樣的情形。

小傑順手牽羊的習慣，常常拿同學的東西。有一次，小傑在校門口看到一輛腳踏車，覺得很喜歡就把它牽回家，父親還幫忙把車放到家裡。等到警察到學校查案，我們才知道。為此，學校的訓導主任還載小傑父子去法院多次。

小傑的父親對小傑偷竊的行為不予阻止，打電話、寫聯絡簿皆不理會，直到一次小傑偷同學的皮夾和自己父親的提款卡，藉著這個機會請父親到學校來，校長與訓導、輔導兩位主任和小傑的父親談了很久，告知他有管教孩子的責任，若未能負起照顧與管

教的責任可能導致嚴重的後果。這次事件之後，父親才開始阻止孩子偷竊的行為。

當老師與家長的標準一致時，孩子就能明確分辨什麼可以做、什麼不能做。小傑偷竊的行為在父親與學校同調後大有改善。

(四) 經濟協助

小傑的爸爸沒有收入，經濟依賴叔叔支助。小傑每天上學時會去學校旁的早餐店點一份餐點和一杯飲料，「愛心早餐」的費用由學校訓導處的仁愛基金支出，早餐店的老板很有愛心，只向學校收半價。中午營養午餐由政府補助，放學回家時，傑會去冰箱拿工友阿姨打包的午餐回家熱來吃。

有一次，小傑剛領補助款，被高年級的學生發現，強迫小傑拿錢請他們吃東西。這件事小傑的父親不以為意，但學校輔導室及訓導處的老師仍花費了一番力氣，詢問許多學生，最後才找出參與者，並且將錢追回。有了這一次經驗，往後的補助皆由教務處的老師直接請父親到校領款。

我們學校的校長很有愛心，會向社會企業募款，捐款屬輔導室「教育儲蓄專戶」。因為小傑的父親常常兩三天就把補助款花光了，所以幫小傑申請的這筆補助款，改採由老師提出需求，輔導室代購物資的方式協助小傑，對小傑的助益很大。

(五) 老師的態度影響同儕的看法

在班級裡，我對小傑生活常規的要求和其他學生沒什麼不同，小組討論或活動時，組員要告訴小傑做法或答案，小傑要想辦法記住，努力幫小組加分。功課的部分也和其他小朋友一樣要按時完成，即使寫錯了也沒關係，只要有訂正就好了。日子久了，小傑知道無法以哭鬧的方式解決，自然而然就能配合班上的活動；而班上的孩子看到老師對小傑的態度和對待其他人一樣——做對了讚美、做錯了自己承擔後果，也就不覺得小傑有什麼不同，就很自然的就玩在一起了。

三、結語

小傑的父親看到孩子的轉變，不再動手打他，也比較願意與學校老師配合，社工在小傑四年級時把家暴事件結案了。

小傑現在五年級了，每次在學校相遇時，他都會很大方的喊一聲：「老師好！」聽說他自願當閱讀小志工，每週一次去讀故事書給低年級的小朋友聽。實在很難想像他曾經是一個連話都說不清楚的孩子。

每次看到小傑健康、開朗的身影，我總是很感謝那兩年之中，校長與學校行政處室的主任和老師們，對於我提出的需求總能想辦法滿足。提供時間和人力，協助尋找金錢和義工資源，讓我在面對教學困境時知道自己有後盾，能放手去做，也讓小傑在老師和義工們的滿滿的愛裡成長、茁壯。

小傑的例子，讓我深刻的體驗到當行政處室全力協助老師的教學，當社會資源支援學校教育時，愛與教育的力量何其大！

參考文獻

- 徐惠玲、何美慧（2005）。「自我教導策略」對國小中度智能障礙學生的工作態度與習慣之成效。《特殊教育學報》，22，35-66。
- 彭文珍（2014）。正向行為支持方案對一名智能障礙學生行為問題改善之行動研究。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 楊佳綾（2013）。直接教學法對國小輕度智能障礙學生國語讀寫能力之成效研究。國立嘉義大學，嘉義市。



難為了「兼任輔導」老師

林秀俐
新北市新莊國小教師

一、前言

教育部自 2003 年發布「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」歷經 2005 年、2007 年的修訂後，各級學校依據母法訂定之。隨著時代的變遷，社會、人口結構的改變，學生出現的偏差行為面向也趨於「多元」。學校的輔導工作需求面向變多、變複雜，也更需要引入外部的專業資源。

教育部於 2008 年起，以三年的計畫期程，從臺北市開始，依學校編制規模，逐步增置專職輔導教師，同年也補助各地方政府小學，設置減授課 2-4 節課的兼任輔導老師。2012 年開始，以五年期程的方式，補助各地方政府 24 班以上國小，設置一名專任輔導老師。另外，55 班以上學校還有（駐區或駐點）心理師、社工師的加入。為落實學校輔導工作，挹注了相關的補助及人員，建構完整的輔導網絡。

然，專任輔導老師、心理師、社工師都是屬專職人員，唯「兼任輔導」老師之選任，視其設置辦法是以校內具有輔導背景的教師選任之。筆者近五年擔任輔導處室的行政工作，親見執行聘請校內有意願擔任的老師成效不彰，幾番思索仍無法得到答案，是宣導不周；誘因不足；還是……。以筆者之淺見與想法，一探兼任輔導老師選任的問題。

二、設置兼任輔導老師辦法

依據「教育部國民及學前教育署補助設置國中小輔導教師實施要點」，訂定學校設置兼任輔導教師實施計畫。設置兼任輔導老師，執行發展性、介入性的輔導措施，落實學校三級輔導工作。

（一）聘任資格

1. 不得由主任、組長兼任，但 6 班(含)以下學校，確有困難者，報教育局同意後，不在此限。
2. 依專業背景優先順序選任，專業背景如表 1 所示。

表 1
輔導教師資格

代號	資格
A	A1：輔導、諮商、心理相關科系所畢業 A2：國民小學加註輔導專長教師證書 A3：中等學校輔導(活動)/綜合活動學習領域輔導活動專長教師證書
B	輔導、諮商、心理相關科系所畢業，但所修習之課程科目及學生未達專任輔導老師之規範者。
C	修畢輔導 40 學分者
D	修畢教育部補助師資培育大學所開設之「國小教師在職進修輔導 20 學分班」並取得學分證明
E	其他(非上述者)，應優先於科任教師聘任為原則，倘因其他因素考量，同意由級任老師兼任之。

設置辦法或公文函，於文中未曾指出，具有輔導背景相關科系的老師必須擔任此工作，因而，老師的意願是第一要件，也是強求不得的。對於老師資格做嚴謹的優先順序，其實，沒有任何意義，以「依專業背景優先選任」的方式，不僅考驗人心，也考驗行政的效能。

(二) 工作內容

每人每週專責執行學生輔導工作，還須包含其他督導、填寫記錄、參加研習等工作，如表 2 所示。

表 2

兼任輔導老師工作內容

1. 每週專責執行學生輔導工作 6 節。
2. 每學期進行個案晤談輔導與輔導記錄撰寫(包含與個案親師晤談)至少 40 人次。
3. 每學年帶領小團體輔導 1 團。
4. 每學年參加輔導專業知能進修研習時數 18 小時。
5. 提供親師輔導相關專業知能諮詢服務。
6. 參加區域團體督導課程。
7. 參與學生個案相關會議。
8. 協助偶發事件處理並因應突發或危機事件進行班級團體輔導。
9. 每學期末填報「兼任輔導教師學期工作報表」。
10. 每兩週繳交個案輔導記錄。(輔導記錄格式以個案關懷卡 B-2)
11. 執行學校所交辦之相關輔導工作。

綜觀上表，雖減授 6 節課，相信實際付出的遠高於所減的時數。若以一位科任老師而言，實際授課時數 20 節，減授 6 節後仍有 14 節，科任老師還得視其授課的領域不同而有所考量；級任老師應授課時數 16 節，可能因授課的完整性、班級經營的考量，無法酌減到 6 節課，但其擔任輔導的工作仍須完成，擔任的意願會因而卻步。因此，考慮到若由級任老師擔任時，會有前述的問題(班級經營、授課完整性)，而於後補充說明了其他規定。

(三) 其他規定

選任人員應從科任老師為原則，或因員額編制或其他因素考量，須由級任老師兼任，恐有擔心影響班級經營，可彈性調整的原則：

1. 兼任輔導老師減授課時數最低限 2 節，最高限 6 節，需介於此區間。
2. 學校彈性處理兼任輔導老師的總人數，不得超過法定人數的 1.5 倍(小數無條件進入)。
3. 兼任輔導老師不得兼代課，惟權衡學生受教權益，課程不可分割或特殊情形時，可兼課至多為 4 節課(導師上限 4 節、科任上限 2 節)，但仍不得代課。

以目前教育的環境與氛圍來說，班級經營、親師溝通確實是老師重要的考量，雖然可彈性調整增加人員，但實質對老師擔任意願的提升效益不大。再者，上述(3)可兼課的做法是如果因未能減授到上限(6 節)，將原本減授的時數再自行回兼課之。(例如：由

級任老師擔任之，因課程不可分割或其他因素，老師考量可能只減授 2 節，再回兼自己原可減授之時數 4 節課）。不能兼課（上班時間開設的課後照顧班、超鐘點）、不能代課，這些限制無形中也會是造成兼任意願低落的原因。

三、建議

爰上述探討窺見，兼任輔導老師擔任意願低落的因素，於教育部現行的政策下，著實難以改善面臨的窘境。然，輔導工作仍需持續的狀況下，就筆者之拙見提出三點建議。

（一）職級務優先選填

「熱誠」優先聘任；「專業」才能體現。各校職級務選填辦法不同，若年由教育主管單位指示，優先安置兼任輔導老師的職級務，使學校能以有利的方式穩定人力資源，方能提升整體運作成效。

（二）彈性給予休假日數

輔導老師的心理健康，也是輔導的良方。除了行政事務上的獎勵之外，亦可提供自我調適的喘息空間，給予彈性的休假日數。參考兼行政工作的休假日數，依據從事兼任輔導老師的年資比例給予適當的休假日數。

（三）簡化工作內容

兼任輔導師皆為校內老師擔任，老師的工作以學校教學為主體，兼任其他業務是附加的工作。若是因為輔導工作而干擾其教學主體時，不僅無

法提升輔導的功能，反而影響其他學生的受教權益，相信是學校行政不願樂見的負面效應。

四、結語

輔導是陪伴、傾聽、同理的歷程。陪伴需要時間；傾聽需要心靜；同理需要專業。輔導的歷程不適合被中斷、被重製，彼此關係的建立是輔導的重要環節。兼任輔導老師的設置提昇了輔導工作的效能，更是由原學校的老師擔任之，因此老師考量的問題不得不審視、重視之。

受輔學生的需求是輔導兢兢業業的工作重點，但，兼任輔導老師的需求該被誰關注呢？穩定兼任輔導老師的人力資源，才能有效提升受輔學生的輔導效益。在「不能」與「不為」彼此拉扯下，要如何有效、有利的取得平衡，相信是學校行政亟待學習與努力的方向。

參考文獻

■ 教育部（2015）。教育部國民及學前教育署補助置國中小輔導教師實施要點。臺北市。教育部。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000100&KeyWordHL=&StyleType=1>

■ 教育部（2013）。國民小學學校輔導工作參考手冊。臺北市。教育部。

■ 新北市教育局（2014）。新北市 103 學年度國民中小學置兼任輔導教師實施計畫。

■ 新北市新莊區新莊國小 103 學年度設置兼任輔導老師實施辦法。

高雄市國民中小學教學輔導教師制度之研究

林官蓓

國立屏東大學教育行政研究所副教授

陳建志

屏東縣餉潭國小教師/國立政治大學教育學系博士

陳瑞庭

高雄市鳳山區南成國小教師

摘要

本研究旨在探討高雄市國中小教師對教學輔導教師制度的看法、實施困境及其因應之道。採用問卷調查與訪談法蒐集資料，工具為「高雄市實施教學輔導教師制度之意見調查問卷」以及訪談大綱。問卷調查對象以高雄市 100 學年度公立國中小 241 所國民小學、79 所國民中學之教師為母群體，採分層隨機抽樣方式，發出 716 份問卷，回收有效問卷 675 份，有效問卷回收率為 94.3%，而後訪談具有高雄市教學輔導教師經驗之 5 位教師。經統計與訪談資料分析後，歸納結論如下：（一）高雄市教學輔導教師制度的運作模式可區分為目的、角色與職責、培訓方式與內容、遴聘方式、服務對象、工作條件與評鑑七個層面；（二）高雄市教學輔導教師制度運作模式各層面皆有其推動重點；（三）贊成高雄市實施教學教師制度與否之成因各異，並根據研究結論提出建議。

關鍵詞：高雄市國民中小學、教師專業發展評鑑、教學輔導教師

A Study of the Mentor Teacher System of Junior High Schools and Elementary Schools in Kaohsiung City

Kuan-Pei Lin

Graduate Institute of Educational Administration/National Pingtung University/ Associate Professor

Chien-Chih Chen

Pingtung County Siang Tang Elementary School/ Teacher

Department of Education/National Chengchi University/ PhD

Jui-Ting Chen

Kaohsiung City Municipal Nancheng Elementary School/Teacher

Abstract

The study aimed to explore the junior high school and elementary school teachers' perceptions of mentor teacher system in Kaohsiung City, including the difficulties that school might encounter and the ways of handling it. The researchers used both questionnaire and interview to collect data. The tool that was used to collect data was the "Questionnaire of Mentor Teacher System at Kaohsiung City." The populations were the teachers of 241 elementary schools and 79 junior high schools in Kaohsiung City. The study used stratified random sampling and distributed 716 questionnaires. 675 questionnaires were return and the valid response rate was 94.3%. Then the researchers interviewed 5 teachers who were mentor teachers in Kaohsiung City. After statistical and qualitative data analysis, the study made the following conclusions: 1. The operation of mentor teacher system in Kaohsiung City could be divided into 7 areas such as purposes, roles and responsibilities, training, selecting, target group, working condition, and evaluation. 2. The different areas of the operations of mentor teacher system all had their major tasks. 3. Teachers held different reasons on whether or not they agree with the mentor teacher system in Kaohsiung City. Relevant suggestions were proposed for future references.

Keywords: Junior High and Elementary Schools of Kaohsiung City, Teacher Evaluation for Professional Development, Mentor Teacher

壹、前言

教師素質的提升，不僅是教育工作專業化的起點，也是提振教育品質的關鍵，故各國為因應教師專業發展的需求，紛紛規劃不同制度，期能牽引教師素質向上提升，而教學輔導教師（mentor teacher）制度正是回應此脈絡的舉措。為讓該制度發揮功效，如何透過嚴謹的培訓方案，促進教學輔導教師素質提升，讓優質教學輔導教師提供夥伴教師適當且必要的支持與協助，是其培訓方案的主要目的。「教學活動」與「學生學習」是學校教育的核心，而教師則是教學活動的主體，教學輔導教師制度是實現以教師為主體，改善教學技巧與方法，促進教師專業成長的重要機制，因此許多研究者認為教學輔導教師制度確實能協助教師成長，提升學生學習成效（林伯安，2011；張德銳，2009）。

在學校場域，初任教師總是被期望應與資深教師展現出相同的表現水準（Gordon, 1991），由於社會變遷及教育改革的影响，社會大眾皆期望學校教師擁有高度的專業素養。為了贏得尊重，教師專業素養成了教師工作的必要條件，而教學輔導教師制度的目的便是為了幫助初任與新進教師建構其教育專業能力（秦夢群，2000）。在歐美國家，教學輔導教師制度已普遍推展，用以提供初任教師諮詢與協助，情緒與精神上的友伴支持，並協助初任教師順利適應新的教學工作與學校環境，發展其專業知能（丁一顧，2011；Kuzle&Biehler, 2015）。

高雄市自 96 學年度起開始實施教學輔導教師制度，雖有陳永岑（2011）探究高雄市國民小學 96 學年度至 98 學年度教學輔導教師制度之實施成效與實施困難。然其主要調查對象為教學輔導教師及夥伴教師，且目前未有研究對此制度有較為全面的調查，因此本研究以全體高雄市中、小學教育人員為對象，希冀探討教學輔導教師在高雄市實施的現況，了解其推動之現況、困境與因應之道。

一、研究動機

（一）因應教師專業發展評鑑，促進教學輔導教師制度的建立

「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」之目的在於提升教師教學品質，藉由專業評鑑的診斷與輔導，以及教學輔導教師之制度，期望教師在此過程中能自我省察，並能透過同儕合作促進教師專業的成長（杜正勝，2006）。因此教學輔導教師的制度之產生是為了提升教師專業自主以及因應教師專業成長之需求（丁一顧、張德銳，2007）。

對高雄市而言，教學輔導教師制度是教師專業發展評鑑的配套措施，並非所有參與辦理學校都須實施，而是由學校自行申請辦理（高雄市教育局，2015；陳

永岑，2011)。入班觀察是評鑑中的重要一環，教學輔導教師是教師進行同儕輔導，形成教師團隊合作學習最好的典範，各縣市政府辦理教師專業發展評鑑時，若學校能自行培育負責評鑑的教師，或許更能促進教師評鑑的推行，所以教學輔導教師將是未來評鑑人員的主流，因此本研究欲了解高雄市教學輔導教師實施之現況。

（二）落實教學輔導教師的工作，協助教師專業成長

教師是教育第一線的工作者，教師的素質攸關學生的學習成效，教師專業的持續成長，方可增進教學效能。教學輔導教師制度由師徒制的輔導，已經逐漸轉型為同儕教學輔導，協助教師反思並解決教學現場的問題，藉由經驗傳承的歷程來提升教師的教學素質。在此過程中，高雄市在推動教學輔導教師時有無困難亦為本研究想的方向之一。

（三）對高雄市教學輔導教師方案的實施提出建議

從各縣市辦理教學輔導教師制度的成果來看，其績效是受到肯定的，高雄市從 96 學年度開始試辦，而至 101 學年度為止，參與辦理的學校有 50 所，教學輔導教師的人數呈現逐年微幅增加的趨勢，在高雄縣市合併之背景下，為因應教師專業發展評鑑，研究者蒐集國民中小學教育人員對教學輔導教師制度的意見，並依據結果分析，提出改進建議。

二、研究目的

- （一）探究高雄市國民中小學實施教學輔導教師制度之現況及內涵。
- （二）分析高雄市國民中小學實施教學輔導教師制度之困境。
- （三）評析高雄市國民中小學實施教學輔導教師制度的現況、內涵與困境後，提出相關建議。

貳、文獻探討

教學輔導是教師透過團隊合作，由教學輔導教師協助其他教師教學，同時打破教師孤立狀態、以促進教師專業發展的過程，教學輔導教師即為此一過程中，「能夠提供教師同儕在教育專業上具有系統、計畫及效能之協助」（丁一顧、張德銳，2007；Good, 1973；Margerum& Marx, 2002）。以下先探討教學輔導教師制度內涵，分析教學輔導教師相關研究，並說明高雄市實施教學輔導教師的情況。

一、教學輔導教師制度的內涵

（一）教學輔導教師的意義

教學輔導教師制度是為了促進教師專業發展與提升教師專業自主的訴求而產生的（張德銳，2009），其不但可以改進教師的教學，也能落實同儕教學輔導的精神，讓教學輔導教師與夥伴教師在職場上，彼此觀摩切磋，分享心路歷程，進而提升教師的專業素養。教學輔導教師是一項助人的工作，資深優秀教師經由學校公開推薦、遴選，由相關單位培訓後，透過有系統與計畫的協助初任、新任、有成長需求意願或教學有困難之教師，促使雙方在互信和支持下，於共同工作場域進行學習與成長，迅速解決教學現場的問題，進而提高教師教學效能與學生學習成效（Margerum & Marx, 2002）。

（二）教學輔導教師制度的目的

教學輔導教師制度可使夥伴教師獲得人際支持與肯定，解決教學現場問題，並於合作關係中改善教師專業孤立情形，增進教學能力（張德銳，2006；Margerum & Marx, 2002）。此外，許籐繼等人（2010）認為教學輔導教師制度對於導入初任教師，肯定資深教師以及促進一般教師專業成長均具有顯著的效果。而教學輔導教師人選如能同時獲得行政及教師同儕一致認可的話，應是較佳的推薦人選（丁一顧、張德銳、高紅瑛，2007）。綜上所述，研究者認為教學輔導教師制度之目的在於：1.提升初任及新進學校服務教師之專業表現；2.協助自願成長或有需求教師之教學改進；以及 3.肯定資深優良教師的貢獻並提供協助他人的機會。

（三）教學輔導教師之角色與職責

教學輔導教師的職責是以教師教學為主體，改進與增進教學實踐，促進教師專業成長，在推動教育改革的歷程中發現，學生學習的真正關鍵在於教師的素質（Margerum & Marx, 2002；Scherer, 1999）。由於教學輔導教師角色多元，是同儕也是專家，且面對每位特質不同的夥伴教師時，教學輔導教師應以彈性開放的態度進行輔導（林伯安，2010；許籐繼等人，2010）。其職責與角色，研究者綜合文獻（許籐繼等人，2010；Koc, 2011；Margerum & Marx, 2002）認為主要有下列三個層面：

1.同儕情誼與態度層面

（1）經驗傳達者：傳達教學輔導教師多年的教學知識和技能；（2）知己聆聽者：同理夥伴的處境與心態，並能在夥伴教師教學遇到瓶頸時聆聽教師的心聲；（3）

溫馨支持者：與夥伴教師形成良好的夥伴關係；（4）心理諮詢者：打破傳統的孤立教學文化，降低夥伴教師的壓力和提升工作成就感。

2.課程設計與教學層面

（1）教學引導者：帶領初任教師探索專業領域、參與專業組織，進而追求專業成長；（2）問題解決者：協助解決課程與教學的問題；（3）教學示範者：協助設計課程且示範教學；（4）指導夥伴教師撰寫與檢視教學計畫、教學成長檔案、輔導記錄等。

3.班級經營與輔導層面

（1）要有計畫、有系統的協助夥伴教師了解與適應班級；（2）指導親師溝通技巧；（3）協助適應新環境學習學校文化。

（四）教學輔導教師培訓方式及內容

正因為教學輔導教師對夥伴教師影響甚大，故須透過嚴謹的方式來培育教學輔導教師，嚴格把關品質與素養（許籐繼等人，2010）。而其產生主要可分為遴選、培訓及認證等三項過程，分述如下：

- 1.遴選：學校評鑑推動小組推薦合適人選，各校推薦比率以核心學校 20%，一般學校 15% 為原則。依照辦法，被推薦教師至少須具有實際教學年資至少 5 年以上及評鑑人員進階證書之資格，且經由各校評鑑推動小組推薦，經由教評會或課發會初審，學校複審，並函文送教育局處審核後報教育部（教育部，2011）。
- 2.培訓：教學輔導教師的培訓重點應放在專業素養、輔導能力、視導能力、溝通能力等，以順利完成教學輔導工作，經過正式合法的過程遴選產生教學輔導教師人選之後，須經研習課程培訓後方有資格（教育部，2011）。
- 3.認證：教學輔導教師研習課程參與結束後，可於 2 年內在區域中心公布之認證期程內，至區域中心參與進修活動，並檢附評鑑認證資料至區域中心進行認證，證書的有效期限是 10 年，期滿須換證（教育部，2011）。

（五）教學輔導教師的遴聘與配對

教學輔導教師可在條件符合下，採取自薦或領域舉薦的方式向學校報名，之後由學校成立委員會，審查報名人員條件後擇優向教評會推薦。由教評會參酌條件審議後，遴選最後人選，送請校長核定後，函報教育局處核備。其服務對象為下列三種對象：1.初任教學 3 年內之正式教師、新調校服務第 1 年教師、1 學年以上之長期代理代課教師；2.自願追求精進、需要協助教師；3.經評鑑認定未達

規準之教師（教育部，2011）。教學輔導教師與服務對象之配對，各縣市會有所不同，其原則如下（陳永岑，2011）：

- 1.相近原則：考量教學輔導教師及夥伴教師之任教科目（學習領域）、年級、教學準備時間及人格特質等方面的趨近。
- 2.互補原則：就夥伴教師所缺乏之專業協助類別，因其個別需求安排教學輔導教師。

而配對方式則係有：

- 1.一對一：一位教學輔導教師協助一位夥伴教師。
- 2.一對二：一位教學輔導教師協助二位夥伴教師。
- 3.多對多：多位教學輔導教師與多位夥伴教師組織成長團體進行團體輔導。

（六）教學輔導教師的工作條件與獎勵

擔任教學輔導教師，依照教育部（2011）所頒佈之獎勵規定，每服務 1 名夥伴教師，得酌減教學輔導教師原授課時數（同校輔導得減 1 節課，跨校輔導得減 2 節課），每位教學輔導教師最多得輔導 2 位教師。而教學輔導教師因教學需要無法減授時數時，得改領超鐘點費。輔導績優者，得依各級教育行政機關相關規定敘獎或頒發獎狀，實施成果有推廣價值者，得舉行公開發表會進行經驗傳承。

二、教學輔導教師的相關研究分析

在美國，由於初任教師的高離職率，許多州都有設計完善的初任教師導入方案（Scherer, 1999）。以加州為例，希望藉由「加州初任教師支持與評量方案」（California's Beginning Teacher Support and Assessment, BTSA）的實施，進而轉變資深教師的角色任務、協助初任教師及一般教師的教學困擾與適應教學工作、促進教師擁有教學專業的領導權、建立教學專業的地位、協助並引導初任教師及一般教師從事課程發展（黃嘉莉，2009）。而 Kuzle 與 Biehler（2015）則研究 12 位德國數學科教學輔導教師共同開發的數學教學方案，其課程目的在運用教學統計深化自身的專業知識，培養能力和知識，以利後續傳遞知識給其餘教師，也同時強調教學輔導教師須持續精進。

在臺灣，臺北市教學輔導教師制度自 90 學年度試辦至今，張德銳、張純、丁一顧（2007）研究臺北市國民小學教學輔導教師制度 95 學年度實施成效與困

境，指出受試者對教學輔導教師制度內容有不錯的理解；對「教學輔導教師與夥伴教師互動滿意程度」有正向的看法；對「教學輔導教師制度所發揮的功能」的看法有正面的評價。

而在丁一顧、張德銳、高紅瑛（2007）的研究中發現，臺北市國民小學教學輔導教師制度受訪者對於教學輔導教師發揮的功能獲得相當程度的肯定；且經過一年的教學輔導推行，多數行政人員願意繼續在校內推動教學輔導教師制度；大多數教學輔導教師願意擔任下一年度的教學輔導教師；多數夥伴教師願意繼續接受教學輔導教師的輔導協助。林伯安（2011）則檢視 98 年度教育部「教學輔導教師培訓方案」之成效，發現參與整體培訓方案之教學輔導教師在培訓後教學輔導知能皆有增長，在評量與視導面向能力之增長最明顯。

陳永岑（2011）針對高雄市教學輔導教師及夥伴教師進行調查，發現學校行政採用的推動方式，攸關教師參與制度的意願，學校行政提供的協助與支持各校互異。至於實施困難方面，夥伴教師一開始的參與意願不高，教師不會主動參與。教學輔導教師與夥伴教師的時間難以配合，其中「缺乏共同討論時間」是最受教學輔導教師與夥伴教師重視的問題，而學校行政無法提供足夠的支持及協助都是造成此制度無法成功推展的要素。

鄧婷尹（2014）則探討國民小學實施教學輔導教師制度對國民小學教師之專業成長的影響。研究主要發現為教學輔導教師制度之教師專業成長面臨教師人格特質與配對不當的問題；教學輔導教師制度必須透過學校行政完善規劃相關活動與執行落實，以增加教學輔導教師與夥伴教師互動機會，建立雙方友善互信的關係。

綜合上述研究可發現教學輔導教師制度確實能協助夥伴教師，加速其融入學校場域，提升教學效能，且多數行政人員、教學輔導教師與夥伴教師均願意推動教學輔導教師制度。然而，「缺乏共同討論時間」及「學校行政無法提供足夠的支持及協助」都會使此制度無法成功推展，亦為本研究所欲持續深究之處。

三、高雄市試辦教學輔導教師之現況

臺灣於 95 學年度「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」中，開始規劃推動教學輔導教師機制（教育部，2006）。目前教學輔導教師雖然只是隸屬於其中之一項人才培訓方案，但其最終目的與各國推動教學輔導教師制度的目的相同（鄧婷尹，2014）。高雄市教育局並依據「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」第 5 點第 6 款第 6 目，經 96 年 5 月 11 日高級中等以下學校教師專業發展評鑑推動委員會審議通過，訂定高雄市教育局辦理教學輔導教師實施計

畫，於 96 學年度試辦（蔡玉對，2007），且由學校自行採用申請制，決定是否要實施。

高雄市教學輔導教師制度至今已實施 8 年之久，於 96 學年度只有 6 所國民小學推薦教學輔導教師參與儲訓，97 學年度有 8 所學校，98 學年度有 11 所學校，進而到 101 學年度已有 50 所學校參與，且國高中階段也參與此制度，實施的學校更有逐年增加的趨勢，可見此制度已獲得各級學校的重視。除此之外，高雄市教育局更依據教育部的計畫，訂立「高雄市 104 學年度辦理教師專業發展評鑑教學輔導教師實施計畫」，明訂相關項目且確立辦理依據（高雄市教育局，2015）。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究探討教學輔導教師目的、角色與職責、培訓方式與內容、遴聘方式、服務對象、工作條件、評鑑與全面實施教學輔導教師等項目的看法，並歸納相關困境及解決途徑，架構如圖 1 所示。

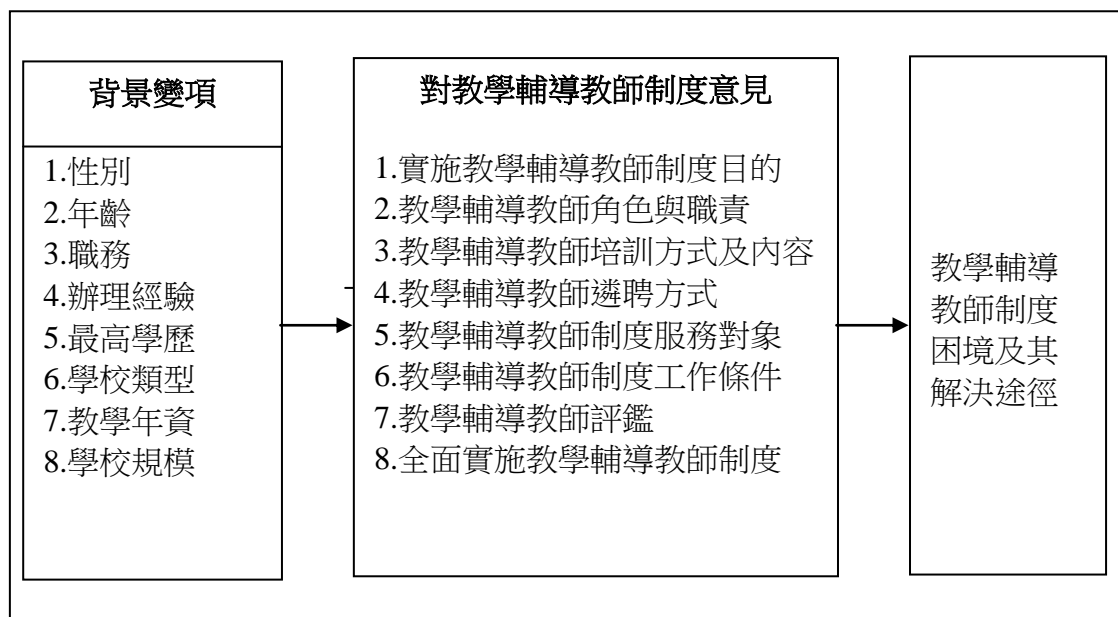


圖 1 研究架構圖

二、研究方法

本研究係以高雄市立國民中小學教育人員為對象進行研究，分成兩部分進行：第一部分採取「分層比例隨機抽樣」進行問卷調查；第二部分根據問卷調查之結果，以「立意取樣」的方式訪談 5 位具備教學輔導教師經驗之人員，用以深入了解其對高雄市教學輔導教師制度的看法與意見。

三、研究對象

（一）問卷調查對象

本研究以高雄市教育局公佈之 100 學年度公立 241 所國民小學、79 所國民中學，約 16,159 位教師為母群體（高雄市教育局，2011）。對象為校長、教師兼任行政人員（如主任、組長）、專任及科任教師等。本研究採用分層隨機抽樣，依學校規模分為 12 班以下、13-26 班、27-40 班、41 班以上等四個組別；以所佔之比例，12 班以下的學校抽 16 所；13-26 班的學校抽 12 所；27-40 班的學校抽 12 所；41 班以上的學校抽 10 所，共抽取 50 所學校。再以立意抽樣方式，12 班以下的學校抽 6 名；13-26 班的學校抽 12 名；27-40 班的學校抽 18 名；41 班以上的學校抽 26 名，總計抽 716 名進行問卷調查。正式問卷回收 700 份，回收率 97.8%，有效問卷共 675 份，有效問卷回收率為 94.3%。

（二）問卷樣本分析

本研究將正式問卷回收之有效樣本，就受試者之基本資料加以分析並整理如表 1。

表 1
正式問卷調查有效樣本基本資料之次數分配表

類別	項目	人數	百分比	類別	項目	人數	百分比
性別	男	226	33.5%	最高學歷	高中以下	3	0.4%
	女	449	66.5%		專科	98	14.5%
年齡	25 歲以下	8	1.2%		大學	177	26.2%
	26 歲至 30 歲	50	7.4%		碩士（含四十分班）以上	397	58.9%
	31 歲至 40 歲	233	34.5%	學校類型	國民小學	490	72.6%
	41 歲至 50 歲	300	44.4%		國民中學	185	27.4%
職務	51 歲至 55 歲	54	8.1%	教學年資	未滿 1 年	8	1.2%
	56 歲以上	30	4.4%		1 年到 5 年	59	8.7%
	校長	46	6.8%		6 年到 10 年	104	15.4%
	主任	106	15.7%		11 年到 15 年	160	23.7%
	組長	149	22.1%	16 年到 25 年	247	36.6%	
	導師	259	38.4%	26 年以上	97	14.4%	
	科任教師	115	17.0%	學校規模	12 班以下	75	11.1%
	辦理經驗	曾擔任教學輔導教師	87		12.9%	13 班到 25 班	213
曾經為夥伴教師		35	5.2%		26 班到 40 班	88	13.0%
未曾參加		553	81.9%		41 班以上	299	44.3%

N=675

（三）訪談對象選取

本研究以半結構訪談方式瞭解「教學輔導教師制度」在學校本身、教學輔導教師及夥伴教師的辦理現況及遭遇困難。由高雄市具備教學輔導教師經驗之國民中小學中選取 5 人，受訪者資歷一覽表如表 2 所示。

表 2
受訪者資歷一覽表

編號	職稱	教學輔導教師經歷
A	教師	97 年進階與教學輔導教師同時認證。
B	教師	99 年初階、100 年進階認證通過，101 教學輔導教師認證。
C	主任	通過教學輔導教師認證，為高雄市教師專業發展評鑑講師。
D	主任	教學輔導教師，專長為學習社群的概念。
E	教師	教學輔導教師，102 年高雄市 super 教師。

四、研究工具

本研究的工具之一係引用蔡玉對（2007）「臺北市教學輔導教師制度之意見調查問卷」，並發展為「高雄市實施教學輔導教師制度之意見調查問卷」。問卷包含個人基本資料，以及「教學輔導教師制度之單複選題」，蔡玉對（2007）之問卷經過專家檢驗，並進行預試及信效度考驗，因此本次研究徵得其同意後，引用其問卷；另一工具則是「高雄市國民中小學教學輔導教師制度訪談綱要」。

五、資料處理

本研究問卷資料處理以 SPSS For Windows 18.0 進行調查統計分析。另外訪談所得資料，經受訪者同意，採現場錄音整理出訪談逐字稿後，加以編碼與彙整。

肆、研究結果與討論

一、國民中小學教學輔導教師制度現況分析

以下針對實施教學輔導教師制度目的、角色與職責、培訓方式與內容、遴聘方式、服務對象、工作條件、評鑑與全面實施等分析。

（一）實施教學輔導教師制度目的

表 3 為教學輔導教師實施之目的分析，本次問卷調查發覺多數教育人員覺得此制度能提供績優教師專業成長的機會（37.5%），並可證明教學輔導教師在專業領域上的表現（34.0%）。而對初任教師而言，協助初任教師快速融入學校環境

（26.3%），並提升初任教師領域教學（25.0%）與班級經營能力（24.1%），使初任教師能快速熟悉學校組織文化（23.8%）為其任務及目的。除此之外，教學輔導教師亦對學校組織整體發展有所助益，除使教師寶貴教學經驗得以傳承（23.4%）之外，促進教師專業成長亦有 22.4%的教育人員認為是教學輔導教師帶來之效益。

表 3

教學輔導教師制度對於本身、初任教師與學校教育文化助益分析

您認為教學輔導教師制度對於擔任教學輔導之教師本身有哪些助益？			
選項名稱	個數	百分比%	排序
證明教學輔導教師在專業領域上的表現	466	34.0%	2
提供績優教師專業成長的機會	514	37.5%	1
留任、鼓勵資深優良教師持續精進	371	27.2%	3
其他	18	1.3%	4
您認為教學輔導教師制度對於協助初任教師發展有哪些助益？			
選項名稱	個數	百分比%	排序
協助初任教師快速融入學校環境	558	26.3%	1
協助初任教師熟悉學校組織文化	507	23.8%	4
提升初任教師領域教學能力	530	25.0%	2
提升班級經營能力	511	24.1%	3
其他	16	0.8%	5
您認為教學輔導教師制度對於學校教育文化發展有哪些助益？			
選項名稱	個數	百分比%	排序
增進教師教學效能	488	21.3%	3
促進教師專業成長	513	22.4%	2
型塑優質學校文化	329	14.4%	5
使教師寶貴教學經驗得以傳承	536	23.4%	1
有助教學品質提升	416	18.1%	4
其他	9	0.4%	6

N=675

（二）教學輔導教師角色與職責

表 4 到表 5 可知，指導夥伴教師親師溝通技巧，指導夥伴教師班級經營（12.8%）為填答者優先關注的教學輔導教師角色職責，其次為協助夥伴教師適應新環境了解學校文化（11.6%），之後是協助夥伴教師增進教學知能（11.5%）。要成為輔導教師，多數教育人員認為具有良好的教學能力（16.6%）、具有豐富的任教學科專門知識（16.0%）、願意做教學示範（15.1%）為須具備的知能。

表 4

高雄市教學輔導教師之角色職責分析

選項名稱	個數	百分比%	排序
成為夥伴教師學習楷模	425	11.1%	4
提供夥伴教師情緒的支持	416	10.8%	5
扮演夥伴教師與督導考核人員之溝通橋樑	312	8.1%	
指導夥伴教師親師溝通技巧，指導夥伴教師班級經營	494	12.8%	1
協助夥伴教師適應新環境了解學校文化	423	11.6%	2
協助夥伴教師了解學生與學生發展出和諧關係	332	8.7%	
指導夥伴教師撰寫與檢視教學計畫、輔導記錄等	345	9.0%	
協助夥伴教師增進教學知能	440	11.5%	3
藉由教學觀察或教學觀摩指導夥伴教師專業成長	356	9.2%	6

N=675

表 5

高雄市教學輔導教師應具備知能分析

選項名稱	個數	百分比%	排序
具有豐富的任教學科專門知識	543	16.0%	2
具有課程設計的能力	485	14.3%	5
具有良好的教學能力	563	16.6%	1
願意做教學示範	511	15.1%	3
具有人際溝通的技巧	445	13.1%	6
具有開放、包容的心胸與人格特質	507	14.9%	4
具其他教學輔導知能	330	9.7%	

N=675

(三) 教學輔導教師培訓方式與內容

表 6 到表 7 說明教學輔導教師培訓課程中首重教學觀察與回饋（17.9%），其次為人際關係與溝通（16.0%），第三則是課程與教學創新（14.3%），而在此內容中學習檔案製作（10.8%）則排名末位。而高雄市教學輔導教師職前培訓模式，多數教育人員認為以成長團體工作坊（35.7%）較適合，之後則為儲訓研習（29.5%）以及修習學分（19.7%）。在方式部分，以部分集中，部分分散式研習（45.4%）接受度最高，其次則為集中儲訓，認同教師佔了 36.7%。

表 6
 高雄市教學輔導教師職前培訓內容分析

選項名稱	個數	百分比%	排序
人際關係與溝通	496	16.0%	2
教學觀察與回饋	556	17.9%	1
教學檔案與行動研究	428	13.8%	4
課程與教學創新	441	14.3%	3
教學輔導理論與實務	419	13.5%	6
學習檔案製作	335	10.8%	
教學輔導教師制度的了解	420	13.5%	5

N=675

表 7
 高雄市教學輔導教師職前培訓模式及方式分析

您認為適合教學輔導教師職前培訓模式為何？			
選項名稱	個數	百分比%	排序
修習學分	302	19.7%	3
成長團體工作坊	547	35.7%	1
儲訓研習	453	29.5%	2
線上研習	227	14.8%	4
其他	4	0.3%	5

您認為適合教學輔導教師職前培訓方式為何？			
集中儲訓	345	36.7%	2
分散式研習	158	16.8%	3
部分集中，部分分散式研習	426	45.4%	1
其他	10	1.1%	4

N=675

而職前培訓的時間，以二週 51.0% 具有最高的接受度，之後則分別為四週、三週的 26.4%、18.4%，培訓單位則是以教師研習中心（48.1%）的接受度最高，其次則為師資培育機構（25.9%），資料如表 8 到表 9。

表 8
 高雄市教學輔導教師職前培訓時間分析

選項名稱	個數	百分比%	選項名稱	個數	百分比%
二週	344	51.0%	四週	178	26.4%
三週	124	18.4%	其他	29	4.3%

N=675

表 9
高雄市教學輔導教師職前培訓單位分析

選項名稱	個數	百分比%	排序	選項名稱	個數	百分比%	排序
教師研習中心	409	48.1%	1	高雄市教師會	10	1.2%	5
學校本身	134	15.7%	3	教育學術團體	70	8.2%	4
師資培育機構	220	25.9%	2	其他	8	0.9%	6

N=675

（四）教學輔導教師遴聘方式

表 10 到表 11 中呈現在教學輔導教師遴聘方式上，多數教育人員認為十年以上的年資是應具備之條件（佔 33.2%），之後才是五年以上（32.1%），然十五年以上卻僅有 7.9% 的教師認同。而遴選項目，高雄市中小學教育人員最認同的前三項依序分別為教師推薦（21.2%）、行政人員推薦（16.6%）、相關教學資料、教學檔案審查（15.1%）。

表 10
高雄市教學輔導教師應具備教學年資分析

選項名稱	個數	百分比%	排序	選項名稱	個數	百分比%	排序
三年以上	61	8.9%	4	十年以上	228	33.2%	1
五年以上	220	32.1%	2	十五年以上	54	7.9%	5
八年以上	113	16.5%	3	其他	10	1.4%	6

N=675

表 11
高雄市教學輔導教師遴選包含項目分析

選項名稱	個數	百分比%	排序
行政人員推薦	402	16.6%	2
教師推薦	515	21.2%	1
筆試	105	4.3%	
口試	209	8.6%	6
實地教學演示	360	14.7%	4
相關教學資料、教學檔案審查	366	15.1%	3
資歷審查	330	13.6%	5
自我推薦	128	5.3%	

N=675

（五）教學輔導教師服務對象

從表 12 到表 13 中可知，初任教學兩年內之教師（23.0%）為教育人員所最先認為的教學輔導教師服務主要對象，其次為學校新進教師（20.9%），之後是自

願成長教師（20.4%），以及經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師（19.2%），此結果亦與受訪者 A~E 回應之內容相似。

且與夥伴教師的配對中，多數教育人員認為教學輔導教師與夥伴教師的配對意願（18.5%）、任教科目（16.4%）、任教年級（14.7%）為最須考量之要素，此結果亦與受訪者 A~E 回應之內容相似。而這些教育人員認為教學輔導教師與夥伴教師的配對首重行政人員、夥伴教師、教學輔導教師共同協商（50.7%），其次為先由夥伴教師提出需求協助項目，而後輔導教師進行自我介紹與輔導模式說明，再由夥伴教師自行選擇（31.8%）。

表 12
高雄市教學輔導教師服務主要對象分析

選項名稱	個數	百分比%	排序
長期代理代課教師	248	11.2%	5
初任教學兩年內之教師	510	23.0%	1
留職停薪復職教師	110	5.0%	6
學校新進教師	463	20.9%	2
自願成長教師	452	20.4%	3
經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師	425	19.2%	4

N=675

表 13
高雄市教學輔導教師與夥伴教師的配對考慮因素與配對方式分析

您認為教學輔導教師與夥伴教師的配對應考慮的因素為何？			
選項名稱	個數	百分比%	排序
任教年級	403	14.7%	3
任教科目	452	16.4%	2
教室地理位置	109	4.0%	
年齡	106	3.9%	
人格特質	401	14.6%	4
教學理念類型	397	14.4%	5
性別	96	3.5%	
教學輔導教師與夥伴教師的配對意願	507	18.5%	1
具有諮商與輔導概念與特質	273	9.9%	6
其他	4	0.1%	
您認為何種教學輔導教師與夥伴教師的配對方式比較理想？			
由行政人員進行配對	51	6.4%	4
行政人員、夥伴教師、教學輔導教師共同協商	406	50.7%	1
教學輔導教師選擇	78	9.7%	3
先由夥伴教師提出需求協助項目，而後輔導教師進行自我介紹與輔導模式說明，再由夥伴教師自行選擇	255	31.8%	2
其他	11	1.4%	5

N=675

（六）教學輔導教師工作條件

表 14 顯示教學輔導教師之工作條件，本次調查發覺多數教育人員認為減授教學時數（25.2%）、提供職務津貼（18.9%）以及給予進修成長的機會（13.9%）最可作為其工作條件與獎勵，而此亦與本次受訪者 A~E 認為減授課為最能吸引人之條件相符。

表 14
高雄市教學輔導教師制度宜提供哪些工作條件與獎勵分析

選項名稱	個數	百分比%	排序
提供職務津貼	432	18.9%	2
減授教學時數	576	25.2%	1
給予進修成長的機會	319	13.9%	3
給予出國考察或訪問機會	208	9.1%	
在適當場合或時機給予公開表揚	224	9.7%	6
作為將來教師生涯階梯晉升職級條件	263	11.5%	4
作為考績與考核獎勵	262	11.4%	5
其他	6	0.3%	

N=675

（七）教學輔導教師評鑑

針對輔導教師評鑑層面，表 15 到表 16 列出分析內容。

表 15：高雄市教學輔導教師制度評鑑方式與評鑑人員分析

您認為教學輔導教師制度評鑑方式為何？			
選項名稱	個數	百分比%	排序
實施成果報告或發表	402	20.8%	2
書面檔案資料	300	15.5%	4
問卷調查	137	7.0%	6
訪談教學輔導教師及夥伴教師	481	24.8%	1
訪談教學輔導教師及夥伴教師以外的相關人員	253	13.3%	5
教學現場觀察	353	18.3%	3
您認為教學輔導教師制度宜由哪些人員評鑑？			
教學輔導教師本身	415	21.1%	1
一般教師	295	15.1%	3
學校行政人員	291	14.8%	4
他校教學輔導教師	286	14.7%	5
教育局人員	99	5.1%	
學者專家	262	13.3%	6
訪視評鑑小組	295	15.4%	2

N=675

由表 15 得知，訪談教學輔導教師及夥伴教師為最受認同的評鑑方式（24.8%），之後則為實施成果報告或發表（20.8%）、教學現場觀察（18.3%）。而評鑑教學輔導教師的人員，多數填答者認為應由教學輔導教師本身進行評鑑（21.1%），其次才是訪視評鑑小組（15.4%）。且填答者認為評鑑內容應首重夥伴教師的教學品質提升情形（20.8%），其次為夥伴教師所感受的滿意程度（14.5%），接下來是教師研究之能力與成果表現情形（13.4%），過來才是學生學習成就提升情形（12.0%）。

表 16
高雄市教學輔導教師制度評鑑內容分析

選項名稱	個數	百分比%	排序
夥伴教師的教學品質提升情形	583	20.8%	1
教師研究之能力與成果表現情形	374	13.4%	3
教學輔導教師工作滿意程度	310	11.1%	6
夥伴教師所感受的滿意程度	407	14.5%	2
學校所提供的教學資源系統	260	9.3%	
政府所提供的配套措施	193	6.9%	
學校教學品質提升情形	327	11.7%	5
學生學習成就提升情形	336	12.0%	4

N=675

（八）全面實施教學輔導教師

針對高雄市全面實施教學輔導教師制度，表 17 說明超過半數教育人員願意或非常願意（66.9%）在校內推動或參與教學輔導教師制度，不太願意或非常不願意的教師則佔了 33.1%。表 18 呈現教學輔導教師制度可能遭遇哪些困難，多數教育人員認為組織成員工作壓力增加（12.8%）、教學輔導教師工作負擔繁重（12.6%）、學校對教學輔導教師與夥伴教師所能提供的行政協助有限（11.9%）為其難題。上述三項困難亦被本次受訪者 A~E 所提及，可見在制度推行上確實有困難之處。

而表 19 中則分析如何促進此制度，其中以教學輔導教師和夥伴教師任教的科目儘量一致（11.0%）、安排共同的空堂時間以利雙方進行討論（9.8%）、教學輔導教師和夥伴教師任教的年級儘量一致（9.3%）是多數教育人員認為有助增進教學輔導教師制度功能的方式。受訪者 A 亦表示「我們希望夥伴教師和我們同年段，這樣不僅他們成長進步很快，我們輔導教師進入課堂跟他分享的話，我們自己的受益也很大。」

表 17

高雄市整體教師參加教學輔導教師制度意願分析

選項名稱	個數	百分比%	選項名稱	個數	百分比%
非常願意	71	10.5%	不太願意	202	29.9%
願意	381	56.4%	非常不願意	21	3.2%

N=675

表 18

高雄市教學輔導教師制度遭遇困難分析

選項名稱	個數	百分比%	排序
學校對教學輔導教師與夥伴教師所能提供的行政協助有限	400	11.9%	3
支應經費不足	332	9.8%	6
組織成員工作壓力增加	432	12.8%	1
教學輔導教師的遴選不易	356	10.6%	4
教學輔導教師工作負擔繁重	426	12.6%	2
夥伴教師接受輔導與成長的意願不高	344	10.2%	5
教學輔導教師及夥伴教師難以適切配對	219	6.6%	
教學輔導教師及夥伴教師團體互動時間與機會不足	301	8.9%	
教師對教學輔導教師制度認知不足	278	8.2%	
一般教師對教學輔導教師制度抗拒	281	8.3%	

N=675

表 19

增進高雄市教學輔導教師制度功能分析

選項名稱	個數	百分比%	排序
教學輔導教師和夥伴教師任教的科目儘量一致	455	11.0%	1
教學輔導教師和夥伴教師任教的年級儘量一致	385	9.3%	3
提早配對，增加暖身的時間與機會	259	6.3%	
安排共同的空堂時間以利雙方進行討論	403	9.8%	2
提供合適的討論地點	239	5.8%	
安排雙方互動的機會，增加彼此互信的程度	365	8.9%	4
行政人員正確傳達教學輔導教師的工作職責	265	6.4%	
加強夥伴教師接受輔導與成長的意願	337	8.2%	5
安排教學輔導教師及夥伴教師團體互動的機會	305	7.4%	6
增加教學輔導教師在職成長的課程	289	7.0%	
增加夥伴教師教學輔導教師制度職前訓練的課程	272	6.6%	
增加夥伴教師在職成長的課程	243	5.9%	
加強對教學輔導教師與夥伴教師的行政協助	300	7.3%	

N=675

從表 20 中可知，本次問卷所表調查之教育人員，非常贊成與贊成高雄市全面實施教學輔導教師制度者佔 52.6%，不贊成及非常不贊成者 47.4%。表 21 顯示贊成此制度之填答者，認為全面實施教學輔導教師制度有助教師專業成長與提升（30.6%），並可增進教師互動與增進教學效能（26.9%），進而可促進教師的專業對話（26.8%）。然而，表 22 顯示不贊成者係認為配套措施未臻完善（33.3%），且教學輔導教師制度成效目前仍有限（25.1%），推動會增加工作負擔（22.6%）。

表 20
是否贊成高雄市全面實施教學輔導教師制度分析

選項名稱	個數	百分比%	選項名稱	個數	百分比%
非常贊成	56	8.3%	不贊成	250	37.0%
贊成	299	44.3%	非常不贊成	70	10.4%

N = 675

表 21
贊成高雄市全面實施教學輔導教師制度原因分析

選項名稱	個數	百分比%	排序
有助教師專業成長與提升	310	30.6%	1
可促進教師間的專業對話	272	26.8%	3
符合學校本位管理的精神	154	15.2%	4
可增進教師互動與增進教學效能	273	26.9%	2
其他	5	0.5%	5

N = 355

表 22
不贊成高雄市全面實施教學輔導教師制度原因分析

選項名稱	個數	百分比%	排序
配套措施未臻完善	288	33.3%	1
不適合國內教師文化	141	16.3%	4
教學輔導教師制度成效目前仍有限	217	25.1%	2
增加工作負擔	195	22.6%	3
其他	23	2.7%	5

N = 320

二、不同背景變項教育人員在贊成高雄市全面實施教學輔導教師與否之分析

高雄市中小學教育人員贊成高雄市全面實施教學輔導教師與否，在性別、年齡、最高學歷、學校類型、教學年資與學校規模等背景變項，雖可看出贊成與反對的趨勢，但落差較不明顯。不過，由表 23 的職務變項中可以看出，校長與主任贊成（含非常贊成）高雄市全面實施教學輔導教師的人數多於不贊成（含非常不贊成）。其中值得研究的是，曾為夥伴教師者在贊成（含非常贊成）高雄市全面實施教學輔導教師的人數與不贊成（含非常不贊成）人數相若（19 人比 16 人），

值得進行深入探究。

表 23
不同背景變項教師贊成高雄市全面實施教學輔導教師與否之分析摘要表

項目	組別	非常贊成	贊成	不贊成	非常不贊成	總計
職務	校長	13	22	10	1	46
	主任	8	61	29	8	106
	組長	8	51	70	20	149
	導師	23	100	107	29	259
	科任教師	4	65	34	12	115
辦理 經驗	曾擔任教學輔導教師	10	43	29	5	87
	曾為夥伴教師	3	16	14	2	35
	未曾參加	43	240	207	63	553

三、教學輔導教師的實施現況與困境

（一）教學輔導教師的目的與其角色職責

本研究調查結果顯示，對於「提供績優教師專業成長的機會」為教學輔導教師制度推展之主要目的。且推動教學輔導教師制度，多數教育人員均認為可以協助初任教師快速融入學校環境，並提升初任教師領域教學與班級經營能力，使初任教師能快速熟悉學校組織文化，促進「教師寶貴教學經驗得以傳承」、「促進教師專業成長」、「協助教師進行班級經營」。而在其角色職責上，指導夥伴教師親師溝通技巧與班級經營，協助夥伴教師適應新環境了解學校文化，以及增進教學知能為其功能，且輔導教師應具備有專業之學科與教學能力，並樂於分享交流。

這樣的研究結果與張德銳（2006）整理出的結果類似，該研究發現設立教學輔導教師制度的主要目的在藉由同儕間相互學習以提升教學效率，促進教師專業成長。尤其是初任或新進教師剛進校園缺乏實際教學經驗，需要教學輔導教師的協助與輔導。亦與 Brooks（1999）研究中發現相似，其指出美國愛荷華州的教學輔導教師之服務內容有：「參觀初任教師的教室教學並提供回饋」、「作為可接近與值得信賴及理解他人的輔導者」、「協助處理班級經營問題」等，恰與本制度的教學輔導教師服務內容相似。

基於此，研究者認為本制度若能全面推廣，既可協助初任、新進及教學有困難之教師解決教學、班級經營、親師溝通及輔導學生的問題，又能達到促進教師進行教學省思，協助教師持續專業成長，建立學校同儕互動文化。

（二）教學輔導教師的培訓方式與內容及其遴選方式

本研究發現，在培訓教學輔導教師時，主要的重點是教學輔導教師是否具有「教學觀察與回饋」、「人際關係與溝通」、「課程與教學創新」等能力。在國外也有類似作法，李雅婷（1999）在 Martin 的研究中發現，有些具備優良教學品質之教師，對於如何有效支援實習教師，竟然覺得缺乏自信且能力不足。因此，除了職前培訓課程外，在任期間也應提供教學輔導教師成長機制，鼓勵其繼續專業成長。

而研習方式則是透過儲訓研習與工作坊等方式進行，以部分集中，部分分散式研習最受大家認可，至於培訓時間則是以二到四週為主要，且「教師研習中心」與「師資培育機構」兩單位來辦理研習最為合適。在遴選方式上，多數教育人員認為擔任教學輔導教師要有「十年以上」的經驗，且透過教師、行政人員推薦、相關教學資料、教學檔案審查來進行遴選。遴選之標準，除了教學認真、教學能力強及人際關係好之外，還要具備懂得如何助人的人格特質。此結果符合丁一顧等人（2007）所提及的，遴選出來的教學輔導教師之任教年級與科目，若能符合學校夥伴教師的需求，則效果會更加乘。

（三）教學輔導教師服務對象

填答的教育人員認為，教學輔導教師的服務對象，主要是「初任教學兩年內之教師」，之後則是「學校新進教師」、「自願成長教師」、「經學校教師評審委員會認定教學有困難之教師」。且與夥伴教師的配對應考量教學輔導教師與夥伴教師的配對意願、任教科目與任教年級，這樣的研究結果與 Wagner 與 Ownby（1995）的發現相類似，該研究指出要達到較佳的教學輔助效果，教學輔導教師與夥伴教師的配對應可「按任教年級和教授的學科範圍派任」。

而「經學校認定教學有困難之教師」為最須協助之處，受訪者 B 表示「我們學校處理不適任教師時，教務處推到輔導處這邊，輔導室認為他們應該是處理學生行為，不適任教師應該要透過教師觀察來改善，又推回教務處。」受訪者 A、C、D 亦提及，通常教學不利的同仁，也不是能全靠教學輔導教師，還得要靠外面單位的力量，因為若教學不利還請自己的同仁去輔導他，當事人本身也會覺得不好意思，甚至還會出現抗拒的心態。

（四）教學輔導教師制度相關工作條件與評鑑

本研究之結果發現，減授教學時數、提供職務津貼以及給予進修成長的機會最可提升教學輔導教師服務動機。受訪者 A~E 也說明減授授課節數為最大誘因，且實施評鑑時應以訪談教學輔導教師及夥伴教師以及實施成果報告或發表為

主要方式，並由教學輔導教師本身對自己進行自評，而評量項目則主要包含夥伴教師的教學品質提升情形、夥伴教師所感受的滿意程度、教師研究之能力與成果表現，以及學生學習成就提升情形等。

然而，根據受訪者 C 表示「目前高雄市工作條件及誘因不足，正式教師擔任教學輔導教師意願降低，一禮拜一節的減課對教師而言太少，他們在教學觀察前、教學觀察中、回饋會談時付出很多心力與時間，而且表件也要寫得很完整，吸引他們繼續下去的誘因不夠。」此情形，在受訪者 A、D 及 E 的學校亦曾出現，因為教學輔導教師減授課的課程必須請代理代課教師來擔任，但是太多代理代課教師授課會造成家長的反彈，無形中讓學校承受更大的壓力，所以很多教學輔導教師不願意持續擔任職務。

（五）推動教學輔導教師制度之困境

1. 組織成員工作壓力增加，教學輔導教師能力參差不齊

教學輔導教師為辦理教師專業發展評鑑，擁有「評鑑人員進階證書」後，方可進行後續「教學輔導教師」的培訓認證。然而受訪者 C 表示「過往高雄市只要教評會通過就可以薦送，曾經有一年教學輔導教師要提出教學檔案或曾經參加過教學設計比賽，只要符合其中一種資格就可以薦送人選，門檻相當低。」然而，學校為了教育局的業務推展，也不得不配合推動，致使擔任教學輔導教師壓力增大，且推動者也面臨工作壓力上升的狀況。

2. 教學輔導教師工作負擔繁重，動機不足

本次調查中，曾擔任教學輔導教師贊成或非常贊成全面實施教學輔導教師制度者有 53 位，僅佔了曾擔任教學輔導教師總數的 60.9%，與丁一顧等人（2007）以及 Scott（1998）的研究指出大多數教學輔導教師願意繼續擔任下一年度的教學輔導教師有所出入，究其原因之一應為部份夥伴教師意願較低，影響教學輔導教師的意願。亦有可能是配對不理想，讓教學輔導教師無法協助夥伴教師。然而最大的原因根據受訪者 B 及 E 表示應為教學輔導教師由於教學經驗豐富，在校內可能還兼任學年代表等職務，一旦接任輔導夥伴教師的工作，容易出現時間不敷使用的情況。

3. 教學輔導教師遴選不易，且換證門檻過低

根據目前高雄市教育局（2015）以及教育部（2011）的換證說明中指出「教學輔導教師之證書有效期限 10 年，期滿須再次認證方能換證。」亦即在 10 年當

中，教學輔導教師僅須服務 1 人便可有資格進行換證，因此協助 1 名夥伴教師成長後，有些教學輔導教師會因服務熱忱降低，且已達換證標準，因此不願意持續服務。

受訪者 C 提及「因為換證門檻是 10 年，10 年只要輔導 1 人就能達標，也就可以換證。我覺得這樣的門檻太低了，照理來說身為教學輔導教師已經接受培訓，身上已經獲得資源，所以門檻可能 2、3 年就要輔導 1 位夥伴，才可以讓他們持續精進。」

4. 學校對教學輔導教師與夥伴教師所能提供的行政協助有限

受訪者 A 提出「輔導教師跟夥伴教師的教學年級配對是最困難的主因，沒辦法配對之後，共同討論時間會比較少。」受訪者 C 亦表示「配對確實是主要的問題，如果彼此行政這邊沒有去協助的話，那教師的意願相對就會降低，後來有些學校的教學輔導教師都會要求說我們今年想要休息，休息完 1 年後還會想休息。」此外，有許多教學輔導教師，可能必須肩負學校行政工作，有時夥伴教師尋求支援時，教學輔導教師若有必須要做的業務，時間壓力會比較大，甚至有些夥伴教師本身學校也有兼任行政工作，同樣也會壓縮共同成長的時間。

此問題亦呼應陳永岑（2011）提出之學校行政無法提供足夠的支持及協助是亟待改善的問題。目前學校行政所提供的服務，較偏向於硬體設及耗材的提供，課務及輔導協助較少，甚至還有學校請教學輔導教師自行尋找夥伴教師的情形。

伍、結論與建議

一、結論

（一）高雄市教學輔導教師制度的運作模式可區分為目的、角色與職責、培訓方式與內容、遴聘方式、服務對象、工作條件與評鑑七個層面

本研究從文獻評析、調查研究及訪談分析歸納高雄市教學輔導教師制度的運作模式，大致可區分為目的、角色與職責、培訓方式與內容、遴聘方式、服務對象、工作條件與評鑑七個層面。

（二）高雄市教學輔導教師制度運作模式各層面皆有其推動重點

在目的層面，此制度能提供績優教師專業成長的機會，並可證明教學輔導教師在專業領域上的表現。而對初任教師而言，協助初任教師快速融入學校環境為

其首要工作，並提升初任教師領域教學與班級經營能力，使初任教師能快速熟悉學校組織文化。除此之外，教學輔導教師亦對學校組織整體發展有所助益。

在角色與職責層面，指導夥伴教師親師溝通技巧、班級經營為教師們優先關注者，其次為協助夥伴教師適應新環境了解學校文化，之後是協助夥伴教師增進教學知能。而具有良好的教學能力、豐富的任教學科專門知識、願意做教學示範為教學輔導教師最須具備的知能。

在培訓方式與內容層面，教學輔導教師培訓首重教學觀察與回饋，其次為人際關係與溝通，之後是課程與教學創新，而學習檔案製作則排名末位。高雄市教學輔導教師職前培訓模式，多數教育人員認為以成長團體工作坊、儲訓研習以及修習學分較適合。研習方式以部分集中，部分分散式研習接受度最高，其次則為集中儲訓。而職前培訓的時間，以二週到四週最能被接受，培訓單位則是以教師研習中心接受度最高，其次則為師資培育機構。

在教學輔導教師遴聘方式十年以上的年資是基本具備之條件，之後依序為五年以上及十五年以上。而在遴選方式上，高雄市中小學教育人員最認同的前三項為教師推薦，行政人員推薦，以及相關教學資料、教學檔案審查。

在服務對象層面，初任教學兩年內之教師、新進教師、自願成長教師，以及經學校認定教學有困難之教師為首要服務對象。且教學輔導教師與夥伴教師的配對意願、任教科目、任教年級為配對時最須考量之要素。而接受調查之教育人員認為教學輔導教師與夥伴教師的配對首重行政人員、夥伴教師、教學輔導教師共同協商，其次為先由夥伴教師提出需求協助項目，而後方為輔導教師進行自我介紹與輔導模式說明，再由夥伴教師自行選擇。

在工作條件層面，減授教學時數、提供職務津貼以及給予進修成長的機會最可作為其工作條件與獎勵。而評鑑層面中顯示，訪談教學輔導教師及夥伴教師、實施成果報告或發表、教學現場觀察是最被認可的方式。而教學輔導教師的評鑑人員，多數教育人員認為應由教學輔導教師本身進行評鑑，其次為訪視評鑑小組。且教師認為評鑑內容應首重夥伴教師的教學品質提升情形，其次為夥伴教師所感受的滿意程度，接下來是教師研究之能力與成果表現情形，之後才是學生學習成就提升情形。

而在評鑑層面，訪談教學輔導教師及夥伴教師為評鑑最受認同的方式，之後為實施成果報告或發表、教學現場觀察。而評鑑教學輔導教師的人員，多數填答者認為應由教學輔導教師本身與訪視評鑑小組進行評鑑。且教師認為評鑑內容應重視夥伴教師的教學品質提升情形、夥伴教師所感受的滿意程度、教師研究之能

力與成果表現情形，以及學生學習成就提升情形。

（三）贊成高雄市實施教學教師制度與否之成因各異

1.贊成高雄市實施教學教師制度之原因

本次研究中，贊成高雄市實施教學輔導教師制度之原因為有助教師專業成長與提升，並可增進教師互動與增進教學效能，進而促進教師的專業對話，學校中校長與主任對於實施教學教師制度多抱持著鼓勵之態度。

2.不贊成高雄市實施教學教師制度之原因

不贊成高雄市實施教學輔導教師制度之原因則為配套措施未臻完善，且目前教學輔導教師制度成效目前仍有限，推動會增加工作負擔等。且曾擔任過夥伴教師者，在此次調查中亦有接近五成之教師不贊成高雄市全面實施教學輔導教師制度，與丁一顧等人（2007）提出之多數夥伴教師願意繼續接受教學輔導教師的輔導和協助有所出入。

二、建議

（一）對高高屏區域人才培育中心的建議

1.建立教學輔導教師經驗分享機制，並定期聚會討論

根據研究結果得知，行政不支持以及與夥伴教師共同聚會時間難以安排為困難點，藉由聚會討論能讓教學輔導教師提出其在過程中遭遇的問題，讓教學輔導教師經由實務分享與省思，了解在過程中可再戮力之處。因此，建立教學輔導教師經驗分享機制，能彼此交流經驗，灌注教學輔導教師的能量與洞悉時下政策走向。

2.製作教學輔導經驗分享手冊，型塑學習成長氛圍

根據研究結果得知，夥伴教師並非完全支持此制度，其原因可能與教學輔導教師專業參差不齊有關。因此製作教學輔導經驗分享手冊，讓教學輔導教師互相學習、共同成長，型塑有助教學輔導教師制度推動之氛圍，藉以提升其能力。至於教學輔導經驗分享手冊的內容可以包括：教學輔導教師與夥伴教師的互動內涵、教學輔導案例分享與教學輔導問題討論等。

3.建議相關單位 10 年內換證須輔導之人數

本次研究中受訪成員均認為 10 年內僅須輔導 1 名夥伴教師便可換證過於浪費教育資源，因此高高屏區域人才培育中心應可建議相關教育部會與局處，針對此項目加以明確規範，規範教學輔導教師輔導之人數，解決換證門檻過低之困境。

4.落實培育與服務階段的篩選和淘汰制度

根據研究結果發現，高雄市教學輔導教師並非均具備服務動機與專業能力，其原因與過往推薦門檻較現今為低有關。因此建議在培育階段時能加強把關，落實篩選和淘汰；在服務階段時更須依據夥伴教師的需求進行篩選與配對，以學校單位、夥伴教師的意見，及評鑑教學輔導教師的結果，決定該教學輔導教師之適任與否，並建議退場機制，解決教學輔導教師能力參差不齊之問題。

（二）對學校的建議

1.妥善安排課務，以利教學輔導活動進行

根據研究結果得知，在不影響學校行政業務運作及造成其他教師不便的原則下，學校行政若能為教學輔導教師及夥伴教師排出共同的空堂，可利於教學輔導相關活動之進行，增加專業對話的機會，並且可以減輕教學輔導教師額外再找時間進行活動的工作壓力，解決行政無法提供有效支持的狀況。

此外，教學輔導教師由於每輔導 1 位夥伴教師可減授 1 節課，但是有些學校採取讓輔導教師超鐘點的方式進行，有些學校則讓輔導教師實際減課，不過減課愈多，學校聘請的代課老師上課節數也愈多，也會導致學校運作的困難。因此除了妥善安排教學輔導教師以及夥伴教師的空堂外，針對代課部分也要妥善安排，而聘請長期合作有口碑之代課教師授課應為可行方式。

2.擔任教學輔導教師可列入各校超額加分比序項目

部分高雄市教學輔導教師留任意願不高，除了減授課務之外，將擔任教學輔導教師列入各校超額比序加分項目之中應可提升服務動機，降低教師在目前因少子女化的浪潮中的流動不安定感，提升其服務動機與意願。

3.妥善分配教學輔導教師職務，以利協助夥伴教師成長

研究顯示因教學輔導教師可能兼任其他業務（如學年主任、學科召集人等），其他業務須花費時間與心力處理，因此無法全心投入於協助夥伴教師之成長。建

議學校單位若其有輔導夥伴教師者，可以免兼其他業務，確保其教學輔導之品質與成效，並消弭教學輔導教師工作負擔繁重所造成之阻力。

參考文獻

- 丁一顧（2011）。臺北市校本教學輔導教師制度運作模式建構之初探。臺北市立教育大學學報，42（1），1-20。
- 丁一顧、張德銳（2007）。臺北市教學輔導教師制度實施成效與問題的三年縱貫研究。臺北市立教育大學學報，38（2），1-32。
- 丁一顧、張德銳、高紅瑛（2007）。臺北市中等學校教學導師制度實施成效與困難之研究。嘉義大學國民教育研究學報，18，115-144。
- 吳明隆（2011）。SPSS統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。新北市：易習圖書。
- 李雅婷（1999）。美國德克薩斯州實習輔導教師培訓方案分析。教育實習輔導季刊，5（1），31-36。
- 杜正勝（2006）。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。臺北市：忠誠。
- 林伯安（2011）。教學輔導教師對國中初任教師教學信念影響之探究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 秦夢群（2000）。教學導師概念與設置之探討。教育資料與研究，36，1-6。
- 高雄市教育局（2011）。中華民國100學年度高雄市教育統計。取自 www.kh.edu.tw/filemanage/upload/88/100educational_statistics.htm
- 高雄市教育局（2015）。高雄市104學年度辦理教師專業發展評鑑教學輔導教師實施計畫。取自 http://tepd.moe.gov.tw/chinese/05_download/03_01list.php
- 張德銳（2006）。臺北市教學輔導教師制度的回顧、現況與前瞻。教育行政與評鑑學刊，創刊號，1-22。
- 張德銳（2009）。美國教學輔導教師制度及其在我國中小學教師專業成長之應用。教育資料集刊，42，181-202。

- 張德銳、張純、丁一顧（2007）。**臺北市國民小學教學輔導教師制度九十五年年度實施成效與困境之比較分析**。臺北市政府教育局委託之研究報告，未出版。
- 教育部（2006）。**試辦教中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。臺北市：教育部。
- 教育部（2011）。**中小學辦理教學輔導教師作業規定**。臺北市：教育部。
- 許藤繼、張德銳、張新仁、謝寶梅、丁一顧、黃嘉莉、張民杰、詹子青、林亞葳（2010）。**中小學教學輔導教師制度規劃與推動策略之研究**。教育部委託「中小學教學輔導教師制度規劃與推動策略」研究計畫成果報告，未出版。
- 陳永岑（2011）。**高雄市國民小學教學輔導教師制度實施成效與實施困難之研究**。（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 黃嘉莉（2009）。加州初任教師支持與評量制度之研究。**教育研究與發展期刊**，5（1），131-164。
- 蔡玉對（2007）。**臺北市國民中小學教育人員對教學輔導教師制度之意見調查研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 鄧婷尹（2014）。**國民小學教學輔導教師制度對教師專業成長的影響教學輔導教師培訓方案之成效評估研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- Brooks, M. (1999). Mentors matter. In M. Scherer (Ed.). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp. 53-59). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED435603)
- Good, C. V. (Ed.) . (1973). *Dictionary of education* (3rded.). New York, NY: McGraw Hill Book Company.
- Gordon, S.P. (1991). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Koc, E. M. (2011). Development of mentor teacher role inventory. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193-208.

- Kuzle, A., & Biehler, R. (2015). Examining mathematics mentor teachers' practices in professional development courses on teaching data analysis: Implications for mentor teachers' programs. *ZDM*, 47(1), 39-51. doi: 10.1007/s11858-014-0663-2
- Margerum, L. J., & Marx, R. W. (2002). Teacher knowledge of educational technology: A case study of student/mentor teacher pairs. *Journal of Educational Computing Research*, 26(4), 427-462.
- Scherer, M. (Ed.). (1999). *A Better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scott, N. (1998). *Careful Planning or serendipity well-being through teacher induction*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Ottawa, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420627)
- Wagner, L. A., & Ownby, L. (1995). The California mentor teacher program in 1980s and 1990s. *Education & Urban Society*, 28 (1), 20-35.

臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2015 年 04 月 01 日修訂

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 500 到 3,000 字內之間，長文

則以不超過 6,000 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。

- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。

(一) 稿件處理費：1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）。

(二) 實質審查費：2,000 元。

- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：

(一) 傳真：(02) 2351-8481

(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：

10610 臺北市大安區和平東路一段 162 號

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請Email至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。

臺灣教育評論月刊第四卷第八期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「教科書供應制度」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第四卷第八期將於 **2015 年 8 月 1 日** 發行，截稿日為 **2015 年 6 月 25 日**。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

自從各國中小學教科書供應制度，大致可分為免費供應制、免費借用制、無償借用制、購買制等類型。其中，無償借用制度已成為各國義務教育之主流，如臺灣鄰近國家的日本、韓國以及中國大陸等。臺灣中小學教科書實施審定制度後，為減輕家長經濟負擔，教科書長期實施低價政策，已造成教科書研發品質和出版業者投資願意的下降。而國內國民小學及國民中學藝能及活動科目之教科用書，採行免費借用辦法，實務上也面臨諸多阻力。

因此，臺灣教科書供應制度是否需改變現行的購買制，改為免費供應或借用制？教科書供應制度改變，必須考量的因素及面臨的阻力是什麼？教科書供應制對於政府財政負擔的衝擊又是什麼？教科書編審印製與行銷又和供應制度有何連動關係？都是值得探究的課題。

本期主題「教科書供應制度」，主要是希望家長、大學生、社會人士、各級學校教師、行政人員、專家學者、學術團體、民意機關及教育相關部門等，從不同面向，評論臺灣教科書供應政策與實務的利弊得失並指陳改善對策。

第四卷第八期輪值主編

陳麗華

淡江大學課程與教學研究所教授兼所長

楊國揚

國家教育研究院教科書發展中心助理研究員兼代中心主任

臺灣教育評論月刊第四卷第九期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「高教產業化」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第四卷第五期將於 2015 年 9 月 1 日發行，截稿日為 2015 年 7 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

隨著民國八〇年代大學數量擴增之後，國內高教的人才培育範疇從菁英教育走向普及教育，並且隨著全球化的知識經濟與科技變遷，高教的學術研究重點由基礎研究擴展到應用研究。尤其面對政府補助經費逐次減少，以及少子化與全球化的競爭壓力，各大學不僅要想盡辦法爭取國內與國際排名，還必須採取企業化的經營，透過客製化的育成服務、產學合作或技術移轉、商業化的宣傳行銷等途徑來鞏固學校在教育市場的生存與發展。於是，大學不再只是創造知識的學術殿堂，同時也是生產知識、行銷知識的產業。高教產業化經營為校園帶來許多衝擊與爭議，也促使大學的價值思維及教育內涵產生了極廣大和深刻的變化。試問：當今的大學教授忙於何事？是在啟發學生思想、創新學術研究嗎？大學教育的任務何在？是在導引和建立社會價值嗎？亦或為經濟、產業服務？本期特邀請各位先進共同來思考下列幾個重要問題，並提出相關見解，以期讓國內高等教育得以因應時代變遷而獲得良好的發展：(1)國內高教發展面臨什麼問題？高教產業化是否能夠解決這些問題？(2)高教產業化帶來什麼樣的生機與危機？大學教授又該如何面對？(3)在高教產業化之下，大學應該扮演什麼樣的社會角色？(4)在產業化的經營模式中，學校的課程與教學、和學生學習產生了什麼變化？(5)國外是否有優質的大學產業化經營模式可以提供國內參考？

第四卷第九期輪值主編

游家政

淡江大學課程與教學研究所教授

吳靖國

國立臺灣海洋大學師資培育中心教授兼主任

臺灣教育評論月刊第四卷各期主題

第四卷第一期：大學生的社會參與

出版日期：2015 年 01 月 01 日

第四卷第二期：中小學大校問題

出版日期：2015 年 02 月 01 日

第四卷第三期：大學流浪教師

出版日期：2015 年 03 月 01 日

第四卷第四期：關鍵五堂課

出版日期：2015 年 04 月 01 日

第四卷第五期：誰來評鑑教育部

出版日期：2015 年 05 月 01 日

第四卷第六期：中小學合格教師與代

課教師問題

出版日期：2015 年 06 月 01 日

第四卷第七期：學貸讀大學

出版日期：2015 年 07 月 01 日

第四卷第八期：教科書供應制度

出版日期：2015 年 08 月 01 日

第四卷第九期：高教產業化

出版日期：2015 年 09 月 01 日

第四卷第十期：大學規模與品質

出版日期：2015 年 10 月 01 日

第四卷第十一期：技職學術化

出版日期：2015 年 11 月 01 日

第四卷第十二期：親職教育問題

出版日期：2015 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

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

中 華 民 國 年 月 日

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

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02)2351-8481。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：10610 臺北市大安區和平東路 162 號國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系[臺灣教育評論學會]。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國 _____ 年 _____ 月 _____ 日	
投稿期數及名稱	民 國 _____ 年 _____ 月 ， 第 _____ 期 該期主題名稱：	
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 專論文章	
字數		
文稿名稱		
作 者 資 料		
第一作者	姓名	
	服務單位及職稱	
	作者簡介	
	聯絡資訊	TEL： FAX： E-mail： Address： □□□ □ 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰 路（街） 段 巷 弄 號 樓
第二作者	姓名	
	服務單位及職稱	
	作者簡介	
	聯絡資訊	TEL： FAX： E-mail： Address： □□□ □ 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰 路（街） 段 巷 弄 號 樓

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

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

1. 郵寄：10610 臺北市大安區和平東路一段 162 號 國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(02) 2351-8481
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：請繳至國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系莊雅惠小姐 代收
2. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛
3. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02)77343442 傳真：(02)2351-8481

會址：10610 臺北市大安區和平東路一段 162 號

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系

【臺灣教育評論學會】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員 (單次繳交會費達一萬元以上者, 得永久保有本會會員資格)		
姓名		出生年月日	西元 年 月 日
性別		身分證字號	
學歷		畢業學校系所	
現職			
經歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電話	公:	手機	
	宅:	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹: 推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如: 本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他: _____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費: 1,000 元 x 年 = 元 <input type="checkbox"/> 永久會費: 元 (單次繳交會費達一萬元以上者, 得永久保有本會會員資格) (自民國 年 月至民國 年 月止, 共 年)			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 現金付款 請繳至 臺北市大安區和平東路一段 162 號臺師大科技系 莊雅惠小姐代收 聯絡電話: 02-77343442			
<input type="checkbox"/> 匯款 局號: 0001222 帳號: 0571072 戶名: 臺灣教育評論學會 李隆盛			
<input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號: 700 帳號: 0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*: _____ 統一編號: _____ (*若不需繕寫收據抬頭, 此處請填入: 「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人:		(簽章)	
		中華民國 年 月 日	
填寫本表後, 請採以下任一方式繳回本會, 謝謝您! (1) 郵寄: 10610 臺北市大安區和平東路一段 162 號臺師大科技系 莊雅惠小姐收 (2) 傳真: (02) 2351-8481 (3) 電郵: ateroffice@gmail.com (主旨請寫: 「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw