

2015年3月

第4卷 第3期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 大學流浪教師

近十餘年來，臺灣的高等教育市場開放得太快，大學生增加了，大學教授也跟著增加了。然而，就在這幾年裡，少子化帶來莫大衝擊，大學招生已經是「粥多僧少」的反現象，大學生素質降低、缺額問題的嚴重性，媒體報導在接下來的幾年內，臺灣的大學在招生和辦學上將面臨「東倒西歪、南傾北斜」的窘境.....



臺灣教育評論學會 出版

發行人

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）

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系教授）

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）
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（國立臺南大學教育學系講座教授）
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（嘉義大學幼兒教育系助理教授）
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）
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學系助理教授）	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（中州科技大學通識教育中心助理教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育系副教授）

輪值主編

吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）

評論文章

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理學系助理教授）

專論文章

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育系副教授）

當期執編

林宜慧（雲林縣麥寮國小教師）

文字編輯

蔡玉卿（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

封面設計

劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號

第二研究大樓 415 室

電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：蘇元煜

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Since November 1, 2011

Vol. 4 No. 3, Mar. 1, 2015

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

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

2015 Advisory Board

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

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

2015 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)
Chen, Li-Hua (Professor, Tamkang University)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
Chiu, Ai-Ling (Associate Professor, National Kaohsiung Normal University)
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 (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Lin, Yung-feng (Professor, National Chung Cheng University)
Sun, Li-Ching (Assistant Professor, National Chiayi University)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, 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 Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
 Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Essay Articles Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
 Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)

Managing Editors

Lin, Yi-Hui (Teacher, Mailiao Elementary School)

Text Editor

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

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

Publication

Taichung, Taiwan

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

主編序

近十餘年來，臺灣的高等教育市場開放得太快，大學生增加了，大學教授也跟著增加了。然而，就在這幾年裡，少子化帶來莫大衝擊，大學招生已經是「粥多僧少」的反現象，大學生素質降低、缺額問題的嚴重性，媒體報導在接下來的幾年內，臺灣的大學在招生和辦學上將面臨「東倒西歪、南傾北斜」的窘境。如此一來，有許多大學教師將面臨被資遣或解聘的命運，尤以私立大學的問題最為棘手。另外一個問題是，臺灣培養出太多的博士，但因為現今高等教育市場萎縮，也造成失業博士的問題。大學流浪教師與博士失業問題層出不窮，故本期評論主題訂為「大學流浪教師」，投稿者可針對問題來源、解決策略、法令規定、政策修改或案例問題與檢討進行評論，希冀藉以找出解決大學流浪教師應有的正確理念觀點和實際作法，提供學校和教師參考。本期一共收錄了 3 篇主題評論，19 篇自由評論，以及 2 篇專論文章。感謝各界關心教育的同好在百忙中仍踴躍賜稿，勇於針砭教育問題並提出建言，期待臺灣明日的教育更美好！

吳俊憲

第 4 卷第 3 期輪值主編

靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任

吳錦惠

第 4 卷第 3 期輪值主編

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授

本期主題：大學流浪教師

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 新科博士淪為大學流浪教師的問題與改進 / 1
- 成群豪 從二十一世紀資本論看大學落難教師的困境 / 9
- 倪靜貴 期待大學流浪教師轉為有效能的經濟鬥士 / 14

自由評論

- 黃政傑 大學整併政策務必對焦明確 / 19
- 張芬芬 十二年國教「議題融入課程」規劃芻議 / 26
- 張嘉育
- 蔡仁政 十二年國教實施成效初探-以中投區新移民為例 / 34
- 林耀榮 僕人領導理念之教師實踐 / 41
- 黃逸華 擁有了教師證，為什麼當老師還是那麼難？ / 48
- 陳盈宏 杜威「民主」概念中的教師圖像 / 51
- 蕭淑娟 教科書中生態概念的省思～螢火蟲回來了 / 53
- 林均珽 一個學校兩個世界，國小代課代理教師的影響 / 55
- 徐嘉珍 教師如何實施正向管教，提升班級經營效能 / 58

- 劉仕慧 拯救被同儕拒絕的孩子—班級內關係霸凌之處理策略 / 63
- 王淑慧 馬來西亞華文獨立中學教師在職進修之教育專業文憑課程 / 67
- 吳善揮 香港非華語學生中文教育問題之探究 / 74
- 盧秀菁 對基礎學校教師進行總結性績效評鑑之適切性 / 80
- 歐陽怡 贏了小確幸，輸了大格局 / 82
- 林孟萱 森林藝術中學教學環境的優劣勢初探 / 84
- 洪幼玲 以教育哲學的觀點省思西方科學教育與東方人文教育之發展 / 89
- 何慧群 關鍵五堂課，教育如此簡單？ / 94
- 永井正武
- 李清偉 新校園運動創造校園空間新價值 / 102
- 楊忠斌 M. Greene 的「想像力」觀點對教師推動閱讀教育的啟示 / 106
- 柯伯儒

專論文章

- 林淑華 評析芬蘭教育制度的觀念取向：以共好取代競爭 / 112
- 張芬芬
- 吳俊憲 新竹縣中小學參與學習共同體試辦計畫之研究—以國中小各一所學校為例 / 132
- 吳錦惠
- 楊家惠

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 158
- 臺灣教育評論月刊第四卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 161
- 臺灣教育評論月刊第四卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 162
- 臺灣教育評論月刊 2015 年 1 月至 2015 年 12 月各期主題 / 163

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 164

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 165

入會說明 / 166

入會申請書 / 168

封底

新科博士淪為大學流浪教師的問題與改進

黃政傑

靜宜大學教育研究所講座教授
中華民國課程與教學學會理事長

一、大學流浪教師問題浮現

近十年來大學畢業的博士，在社會上從事其它不需要高學歷條件的工作，甚至根本找不到工作而在家賦閒，這些現象媒體報導頗多。有的博士去賣雞排，有的去應徵勞力工人，有的去參加國家考試但考不過大學生。這種在社會上找不到工作或明顯學非所用的博士，被稱為流浪博士，大家覺得他們經過大學培育多年才畢業，是頂尖的人才，卻學非所用、高資低就，空有一身本事，未能發揮，不惟是個人發展的挫折，也是社會人才浪費，實在可惜。

流浪博士當中，有部分以擔任大學專任教師為目標，每遇大學開缺就去應徵，卻屢試屢敗，乃以擔任兼任教師為過渡，一則取得大學經驗，二則賺取兼任薪資做為生活費用，三則與大學建立良好關係，夢想有一天能補實為專任。他們遊走在各大學之間，在每個大學教幾節課，湊足了一個專任教師的基本授課時數，收入卻只有二萬二不到（自由時報，2012.12.31）。他們開著舊車在路上奔跑，成本和體力耗費很大，直到媒體報導，整個社會才發現事況不對。更嚴重的是，教育部調查，全國有 8,118 名博士流浪在大學做鐘點授課，其中七成是 55 歲以下青壯學者（自由時報，2012.12.31）。

外界批評，國內博士生產數量過

剩，就業環境惡劣，大學教職僧多粥少，競爭激烈，且耗費國家大量資源培養的人才，在大學之間流浪兼課，更遭到大學無情的剝削。其中之一是鐘點費問題。立法委員質詢前教育部長蔣偉寧有關私校退場機制時，即指出大專院校兼任教師支領的鐘點費，兼任教師的時薪是 1997 年 3 月所訂定，已有十六年未作調整，若兼任教師和正職教師授課鐘點相同，他們每月收入不到三萬元，要求教育部提高鐘點費，以免靠兼課維生的「流浪教授」死於貧困（嚴震生，2013.10.15）。

為此，教育部作了回應，核定自 2014 年 8 月起國立、市立大專校院調漲 16%，估計近 2.5 萬名教師受惠；估計調漲後一學期增加 1.3 億元人事費，先由學校買單（蘋果日報，2014.3.8）。但部分公立學校因財務負擔增加，考慮減聘兼任教師，部分私校則不跟進。由於調整幅度不高，實際上解決不了大問題，且私校為雇用兼任教師的大宗，其不跟進，則大部分兼任教師收入也得不到改善，故這個問題並未真的解決。

二、問題分析與討論

新科博士任大學兼任教授，是個複雜的問題，涉及大學教師供需、產業及科系改變、教育品質監控、專兼任師資比重、博士生培育與出路及個人就讀博士班的抉擇等多面向的問題。

（一）大學教師供需問題

新科博士淪為大學流浪教師的議題，在國內社會少子化的現象愈趨嚴峻的時刻，變得愈來愈受注目。少子化現象對教育的衝擊由小而大，先從小學到國中，又由國中到高中高職，最後則到大學。在中小學階段，先出現師資培育數量過多，師資生畢業後找不到教職，拉著皮箱，到處趕考教師甄試的現象，極少數幸運者考中了得到教職，絕大多數考不中，有的繼續同樣的旅程，有的則在中小學找到暫時性的代理代課工作，時間到了再換另一個學校代理，等到教師甄試時再去試試看，這樣到處充任臨時教職的老師，被稱為流浪教師。少子化的風潮衝擊到大學時，重演中小學的現象，博士生的培育多過社會需求，其中想到大學任教者遠多於大學所願或所能吸納的人數，加上到國外留學取得博士學位回國者加入競爭，還有不少大學招不到學生而不續聘或資遣的教師，製造更多流浪教師，且大部分大學又採取保守的態度進用教師。綜觀這些因素，新科博士要在大學取得教職真的難如登天。

新科博士淪為大學流浪教師，其產生除了少子化這個影響因素外，國內大學博士產量過剩，也值得討論。根據教育部統計處的統計，1998 學年博士生 10,845 名，2001 學年增加到 15,961 名，2006 學年 29,839 名，2008 學年 32,891 名，到 2011 學年是最高峰達 33,686 名，其後逐漸下滑，2012 學年 32,731 名，2013 學年 31,475 名。若以 1998 年為基點來看，三年間增加為

1.5 倍，八年間增加到近三倍，其後一直維持在三倍左右，可說是博士人力培育高速成長。

自 2007 到 2012 學年度間，博士班畢業生人數分別為 3,140、3,589、3,705、3,846、3,861、4,241，顯示上揚趨勢相當快。這段期間卻也是少子化逐漸衝擊到大學的時刻，但各大學培養博士人力，似未考量畢業生未來到大學任教機會大幅縮減的問題，而持續以高成長的姿態招收博士生。

（二）產業及科系改變問題

二十年來受到產業升級發展、全球化競爭及環境保護等因素影響，國內許多產業外移到中國大陸、東南亞或其它區域的國家生產，各類產業人力需求產生很大變化，傳統大學製造業人力需求減少，服務業人力需求增加，學生轉往服務業科系就讀，重視實務能力學習，大學科系也朝向較好招生的服務類學門轉型發展。2013 學年與 2009 學年比較，學士班學生人數成長最多的前 10 大學系中，與觀光、餐旅有關的類科共四個，且囊括前三大，合計增加 1.9 萬人，教育部分析指出，主因是看好陸客及外人來臺帶動的觀光商機，以及所衍生的相關服務產業人力需求，影響所及是，按學生總人數排序，餐旅遊憩管理學系自 2011 學年起超越國際企業學系而成為第十名（教育部統計處，2014.6.5）。

但博士畢業生的學門和數量並未對應於大學學系及學生數發展的變化，以 2012 學年博士畢業生總數 4,241

名來看，工程佔 1,231 名，醫藥衛生佔 438 名，自然科學佔 343 名，三者合計 2,012 名，接近半數（教育部統計處，2014a）。雖然具博士學位畢業生的工作場域不單是教大學生，但若以國內 2013 學年度博士班及大學部學生人數排名前十大系所相對照（教育部統計處，2014b），可看出博士班和學士班人才培育的對應或有需要檢討之處。大學學士班轉向培養觀光餐旅人才方興未艾，惟其師資有許多都由相關專長的現任教師轉任，也有不少自業界進用專業技術教師，現有培養觀光餐旅人力的博士班所培養的人才很有限。

（三）教育品質監控問題

教育品質的關鍵在師資，師資關鍵在質與量，質的問題太複雜，估且不論，單以數量來看。以國立大學而言，老國立大學的師資編制至少都有四員一工，遠優於新國立大學，又以愈晚設的國立大學和改制改名的國立大學落差最大。私立大學的師資員額常以系所師生比及全校師生比來規範。大學擴增主要是由專科學校改制學院及學院改名大學而來，為求改制改名成功，大學都會儘量聘足師資，提升具博士學位師資比例，因而改大蓬勃時期，博士比較搶手。等到改大完成後，許多私立大學就不那麼在意「好看的」師生比，常以最低標準為目標，甚至比最低標準都無所謂，更不用說再超越標準去進用專任師資。

有的大學招生不足，有的大學預期未來生源困境，開始設法裁減教師，沒有足夠的教師授課，就進用兼任教

師，也就是現在媒體所說的鐘點教師，認為給他們鐘點費就解決了，相當省錢。結果能全時照顧學生的專任教師減少了，只來上幾個鐘點的兼任教師愈來愈多，學校省下許多人事費，但學生該得到的指導和服務沒有了。有的大學只要聘洋博士不要土博士，土博士找大學教職又有了土洋的侷限。有的大學校系進用非編制內的專案教師，要求他們上比編制內教師高很多的課時，等於是把他們當教書匠，也著眼於期滿可不予續聘，用人彈性大。

從這些問題來看，監督相關師資數量的法規是否適切，值得檢討。許多大學要減少專任師資多用兼任師資的想法是可以理解的，但不聘專任，把教師當臨時工來聘，會嚴重危及教育品質。教育主管機關應做好監督，不能任由這些大學愛怎麼做就怎麼做。

（四）專兼任教師比重的問題

審計部 2012 年度總決算審核報告顯示，國內 53 所國立大學，高達 21 所未足額聘用專任教師。甚至近半數國立大學的兼任教師數，占學校總教師數五成以上，有兩所國立科大的兼任教師數高達校內教師總數的 61% 以上（人間福報，2015.21.7）。立委以此質詢，指出學校專任教師不足，受害最深的是學生，學校為了節省經費而聘用較便宜的兼任教師，影響學生受教權，還損害流浪博士的工作機會。雖然學校聘請兼任教師有其需要，但教育部認為應以專任為主，兼任為輔。教育部也坦承，有的學校確實會為了節省經費而聘用兼任教師，教育部會加強控

管輔導，要求各大學以聘用專任教師為優先。

大量以兼任替代專任，更嚴重的恐非國立大學，而是出在私立大學。高教產業工會指出，2001 學年各大專校院鐘點教師有 27,111 人次，2011 學年大增到 44,215 人次，十年之間增加六成三，又以私立大專從 17,510 人增到 29,139 人次，最為嚴重，方法是把一名專任教師員額，拆解成數名鐘點教師（自由時報，2012.12.31）。教育部真的要有效監督管理，以免愈來愈惡化。

（五）博士生的培育與出路問題

進入博士班就讀者，有的是全時生，有的是在職生，前者完成博士學位後會有就業問題，後者有機會時可應徵大學教職，但愈來愈多的人選擇留在原來的工作上去發展。大學教師擔任全時生的指導教授，會有幫忙他們找工作的壓力，指導在職生這種壓力就大大降低。在職生修完博士學位，留在原來工作崗位，有助於提升原來的專業進步，若他進到大學任教，也有可能把他們的實務經驗帶進大學課堂，引導大學教育和實務更加緊密結合。但全時生全時間求學，更可撥出時間擔任老師的研究計畫助理，更受到研究型教師所青睞。

大學博士生取得學位後，其出路有三，一是往研究機構發展，擔任研究人員，從事研究；二是擔任大學教職，作育英才，從事教學研究服務工作；三是擔任相關的專業工作，從事專業服務。既然博士生有這三大出路，大學培

育博士人才，應配合博士生的出路，在教育目標及課程教學規劃，讓博士生得以勝任未來的生涯方向。若大學假定每位博士生未來都要擔任大學教師來進行培養，結果新科博士就無法適應未來就業市場的需要。在大學教職市場緊縮時，培養出來的博士生找不到教職，卻無法勝任其它專業工作，根本的問題在博士人才培育的方向和品質問題，值得改進。

教育部長吳思華指出，目前國內博士生每年招生約 6,800 人，約 3,500 位博士生畢業，能進到校園工作的不超過 800 人，加上部分學校聘用從國外留學回來博士生約 300 人，本土博士能進到校園工作的僅約 500 人（中央通訊社，2014.12.15；新頭殼，2014.11.25）。他認為這件事若不能解決，十年後，流浪博士會超過現在的流浪教師，因此要正視博士的再教育，讓這些博士進到產業，也要台灣企業已有能力聘用博士做更多研發。他呼籲各大學要先讓博士生有足夠的教育及準備，幫助他們在學術界和產業界都能有傑出表現，不能只想把他們當成研究助理用，否則就是學校和老師的失職。這項呼籲是正確的，希望各大學不要視同馬耳東風，否則博士班招生會愈來愈困難。不過，更重要的是，應該在源頭上改進，就博士生未來的生涯方向去規劃課程與教學。

（六）就讀博士班的抉擇

2014 學年全國 159 所大專校院核定招生名額，包含日間及進修學制在內共計 40.3 萬人，新生實際註冊人數

33.2 萬人，整體平均註冊率為 82.7%（一般大學 88.9%，技專校院 77.1%）。依學制言，學士班（含四技）註冊率 84.2% 最高，次為碩士班 83.3，博士班 68.1% 最低（教育部統計處，2015.1.8）。這個統計的意義值得深思，博士班註冊率這麼低，顯示招生名額仍然太多，或者是學生對博士的出路不好已有了解，而不願就讀，以免深陷泥淖，而採取符合現實的選擇。

教育部去年底開始公布各大學的註冊率，實際上各校系博士班註冊率的高低落差很大，有的幾乎沒什麼人讀，顯示博士班招生十分困難，教育部和各大學有必要深入檢討博士班是否設置浮濫、招生門類是否欠當、招生人數是否過多，對於博士班的教育目標、課程教學、學生就業和社會需求的問題，此刻亦是深入檢討改進的良機，且有必要併同碩士班一起考量。就學生角度來看，也要審慎思考求學的模式，讀書不一定要採取直達車方式，先就業取得工作經驗，帶職進修，有利於學用相符，不必憂慮未來就業問題，也是很好的選擇。另外，取得博士學位，也可到業界服務，不見得都要到大學擔任教職，生涯選擇可以多元，求學時期先把自己裝備好。讀博士班，要讀有料的優質校班才值得，在這樣的選擇下，不好的校班自然會被淘汰掉。

三、改革建議

整體而言，對於新科博士淪為大學流浪教師的問題，短期內要先解決專任職缺開缺太少及兼課鐘點費不合理的問題，但對於長期的改革更要趕

緊著手，否則這個問題恐會一直存在。解決之道根據前述分析，可有幾個方向。

（一）博士班人才培育數量的供需問題 必須力求平衡

大學註冊率資料庫已建置完成，應據以進行深入的分析，先宏觀規劃各類博士人力需求，再就目前區分過細、招生不足的博士班予以整併或減招。追求頂大計畫的大學有不少過度擴張博士班及其招生數，以增加研究助理數，爭取國際期刊論文發表數量及世界大學排名。此舉無助於大學品質的實質改善，又造成博士人才培養超量，就業市場無法消化，應予導正。

（二）強化博士班培育專業人才的目標、課程教學與評量設計

目前博士班教育仍以培育學術研究人才為主，博士班畢業出路亦設定於學術研究，此舉早已不符實際。主要是國內研究機構有限，研究人力需求很少，研究人力新陳代謝緩慢，且大學迄今也很少單純進用研究人力，均以進用教師為主，要求教師兼顧教學研究和服務等工作。據此，博士班教育應強化培育相關的專業人才這一塊，招收在職人員修讀博士，課程教學及論文題目均要呼應相關專業改進與發展的需要，培養具備研究能力的高級專業人才，新科博士才能受到業界歡迎。

（三）增加博士後研究機會以吸納博士人才

鼓勵公民營產業機構加強研究發展工作，以提升國家競爭力，可評估要求大型企業提撥一定比例利潤作為研究發展之用，鼓勵其成立研發單位，解決企業問題，開發新產品和新服務，或委託大學及研究機構進行專題計畫。科技部及各級政府委託辦理的研究計畫，宜提供進用博士後人力經費補助，以吸納部分新科博士繼續深化研究實力。

(四) 調降大學生師比，控管大學系所的專任師資額度

大學生師比的規定應予調降，一是全校生師比，二是科系所生師比，都要監控。再就各系所班的最低專業師資額度，應予控管，一個班要有一個班的專任人力，兩個班要有兩個班的人力，以此類推。目前有的大學現有師資員額在定期上報的控管時間符合規定，但在上報後即出缺不補，讓師資不足擺爛。有的大學一直要求教師在基本授課時數外，大量兼任進修班次及推廣班次的課，專任教師負擔很重，新科博士也就沒有機會到大學任教。解決之道是併計正規班、進修班及推廣班的超鐘點數，釋放出專任教師的上課時間來做好研究、輔導及服務的事。

(五) 大學對博士班學生的就業能力應負起更大責任

博士班學生的就業問題很難要各大學全盤負起來，因為影響就業的因素是多元的，不是大學博士班所能全然控制，但博士班也不是毫無責任，至少要把博士生的研究實力培養好，就

業相關的為人處事能力和態度也要加以磨練。而在教育目標、課程教學、論文寫作及其它學術表現方向，應具備應有的學術品質，加強學術研究符應社會和專業的需要，這都是博士班應該做到的。再則，博士班的師資本來就不多，所修的課也很有限，重要的是博士生在求學過程中，要能參與專題計畫及學術發表，充實學術素養，提升研究實力，並接觸未來可能的工作機會所在。

(六) 重新檢討大學聘任多少兼任教師的問題

大學兼任教師應佔專任教師的多少比例，一直是個爭議。實際上，這個問題要看那個學制別，也要看系所屬性。在學士班階段，因所學基礎課程多，學校應該具有足夠的專任教師授課，所需兼任教師較少，若這時聘了很多兼任教師，就代表其專任師資嚴重不足。若是碩博士班因所授課程較為專門，常需要聘請校外頂尖的教師來上課或協助論文指導事宜，兼任教師比例較多是難免的。但這些都不能一概而論，要把每個系所拿出來個別檢視。至於系所屬性不同，專兼任師資的比例也會有不同的考量，例如藝術類師資，常需要多元的兼任教師。不論怎麼講，大學系所的設置，專任教師比例一定是主要的，兼任教師則為輔助，特殊需求的系所再來考量其特殊性，進行比重的調整。

四、結語

本文討論的大學流浪教師問題，

以新科博士找不到大學專任教職而遊走在各大學兼課者，作為討論的範圍。他們這麼勤奮工作，卻沒有得到應得的待遇，應該趕緊解決。他們在各大學流浪兼課的待遇，採取專職人員兼課鐘點費計算方式，需要重新思考。專職人員已經領了一份薪水，他們要把本職做好，本來就不該多兼課，兼了課也不必再拿太多待遇。但鐘點教師則不同，需要從另外的角度看，至少交通費用應該發給，亦要再調高其鐘點費標準。當聘用鐘點教師的費用與聘用專任教師相差不遠時，各大學聘用專任師資的意願便會提高。教育部亦可要求各大學，聘用未具有教師證的新科博士，應即時協助辦理初審，使其早日取得其條件對應的教師證和鐘點費。至於需要跨部會合作且要長時間才能解決的問題，現在就要開始積極去規劃解決方法，這樣大學流浪博士的議題才不會繼續延燒開來。大學流浪教師不只是本文所探討的新科博士擔任大學兼任教師而已，近十年來還出現了被大學不續聘或資遣的教師，他們正值盛年，還要養家活口，有不少也在各大學之間流浪兼課，賺取微薄的鐘點費，值得主管機關同時重視，設法協助。

參考文獻

- 人間福報（2014.1.7）。21 所國立大學兼任教師占半數。取自 <http://www.merit-times.com.tw/NewsPage.aspx?unid=332839>
- 中央通訊社（2014.12.15）。博士過剩 10 年後比流浪教師多。取自 <http://www.cna.com.tw/news/afe/20141250135-1.aspx>
- 自由時報（2012.12.31）。博士流浪教師 月薪估僅 22K。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/642331>
- 教育部統計處（2014.6.5）。大專校院系所及學生人數成長概況，教育統計簡訊《第 11 號》。取自 <https://stats.moe.gov.tw/files/brief/%E5%A4%A7%E5%B0%88%E6%A0%A1%E9%99%A2%E7%B3%BB%E6%89%80%E5%8F%8A%E5%AD%B8%E7%94%9F%E4%BA%BA%E6%95%B8%E6%88%90%E9%95%B7%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf>
- 教育部統計處（2014a）。大專校院畢業生概況：2012 學年各學門博士畢業生數排序。取自 <https://stats.moe.gov.tw/files/chart/%E5%A4%A7%E5%B0%88%E6%A0%A1%E9%99%A2%E7%95%A2%E6%A5%AD%E7%94%9F%E6%A6%82%E6%B3%81.html>
- 教育部統計處（2014b）。大學部以上學生人數排名前十大系所。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>
- 教育部統計處（2015.1.8）。教育統計簡訊第 21 號。取自 <https://stats.moe.gov.tw/files/brief/103%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%A4%A7%E5%B0%88%E6%A0%A1%E9%99%A2%E6%96%B0%E7%94%9F%E8%A8%BB%E5%86%8A%E7%8E%87%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf>
- 新頭殼（2014.11.25）。吳思華：10 年後流浪博士多過流浪教師。取自 <http://newtalk.tw/news/2014/11/25/5404>

[0.html](#)

■ 嚴震生（2013.10.15）。不到22K：大專兼任教師的哀歌。取自 <http://udn.com/NEWS/OPINION/OPI4/8224690.shtml>

■ 蘋果日報（2014.3.8）。公立大學兼任師 鐘點費漲 16 %。取自 <http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20140308/35686899/>



從二十一世紀資本論看大學落難教師的困境

成群豪

華梵大學總務長；人文教育中心兼任助理教授

一、前言

臺灣高教市場出現日趨嚴重的流浪教師現象，大學教師職業的社會形象與實質生活條件樣貌有著很大落差，若從皮凱提所著《二十一世紀資本論》的信念『社會差距只能基於共同的福祉而存在』，則臺灣高等教育市場不僅呈現資本主義貧富不均的兩極現象，且高等教育市場裡的知識資本藉由教職階層區分之外，現在更增加了身分甚至命運區分，無關個人才能與努力，同工同酬已無意義，一部分知識擁有者的知識資本和人力資本不再有基本對等關係。這是二十一世紀臺灣高等教育市場的必然還是偶然？大學落難教師們應該如何自處？政府過去從未就此著墨政策，現在應該是全面檢討的時候了。

二、落難博士與流浪教師

臺灣高教市場出現的流浪教師現象，探其形成的輪廓，一般認為是因近年國內各大學每年平均培育 5 千名博士畢業生，其中扣除部分在職博士生，估計每年有 3 千 5 百人要投入職場，遠超過學界所需人數，最後只有約 5 百餘人可進入大學工作，其餘的就很難找到學術工作，加上本土博士難以滿足臺灣尖端產業對高端人才實務經驗和創新能力之要求，或是臺灣一般產業聘不起博士級的研發人才，以至於臺灣博士畢業生能投入產業界從事與科技研發有關的工作機會不

多；多半想進大學任教，但教職缺額供不應求，想進產業，實務能力不敷所求，以及產業沒有需求等三『求』落空，成為失業博士。失業博士無法坐吃山空，仍然要找工作，而近年來無論公私立大學都面臨校務經費的問題，頂尖大學為了爭取或留住具有研究產能的教師，往往以彈性薪資待遇聘請頂尖知名或論文高手俾使學校在評鑑競爭上取得優勢，自然限縮了聘用一般教師的經費，於是多運用校務基金自籌經費做為人事費來源的兼任教職取代專任，眾多落難博士只好以此為目標；一般大學，特別是私校，因為面對少子化危機，在學生已出現逐漸減少的浪頭初期，就迫不及待地配合系所或課程調整展開教師減量，想方設法讓正職教師「自願離職」進而改聘兼任教職；流浪博士爭取大學的專任教職越來越難，只好退而求其次爭取兼任教職，而原先專任教師「自願離職」後也只好轉戰兼任教職。從 92 學年到 102 學年的十年來，專任教師人數增長率約為 10%，而兼任教師人數增長率約為 30%（參考教育部統計處網頁原始統計資料之約當值），這極可能是近年國內大學校院的兼任教職人數增長比率遠高於專任教師增長人數比的原因。

兼任教師和專任教師大致做同樣的教學工作，收入卻不到專任的三分之一，換言之若一位兼任教師收入要達到專任的收入水平，就要跑三所以上的學校任教，何況還有寒暑假的收

入空窗期，有課可上期間還要消耗為數不少的交通住宿成本，兼任教職不如專任穩定，須經常面臨更換學校應聘之壓力，處境如同流浪漢，承擔著無形的身心壓力，所以有些狀況中人稱自己是「落難教師」，這種落難博士和流浪教師加起來的尷尬身分，對照大學教授這一職務的職業聲望和社經地位，只能自嘲說是生活在知識分子或為人師表光環下的陰影中。

在少子女化的客觀環境和學校自主經營的主觀條件下，大學落難教師人數似乎會越來越多，寄望於政府調整兼任教師鐘點費政策來改善收入也不切實際。如果我們把落難教師的現象參照法國巴黎經濟學院教授托瑪·皮凱提(Thomas Piketty)2014年4月出版的《二十一世紀資本論》，把他們的遭遇代入整個資本主義國家在二十一世紀初期已經呈現的『兩個世界』現象，包括階層中的不同次階層的界線改變，則對於落難教師的處境就不難有更深層的體認，甚至不禁懷疑這難道是『臺灣式資本主義』註下個人才能與努力得不到應有的基本回報之社會演變必然結果之一？

三、職業光環裡的兩個世界

黃毅志(2003)所做的臺灣地區新職業聲望和社經地位調查的結果，大專教師和研究人員的排名第一，國內過去許多職業聲望量表也都顯示「大學教授高高在上」。朱敬一(2014)發現，2013年最高20%所得級距的門檻是每年約新臺幣185萬元，由於「夫妻二人同在大學教書」的家庭收入也

超過185萬元，顯見政府是將教授的收入是列在高收入族群，由此可見大學教職是被認為具有較高社經地位的，可是在這個高聲望高社經族群中，仍然存在著受難教師這一塊，高等教育市場裡的從業者其知識資本藉由本身的教職階層予以區分之外，現在更增加了身分甚至命運的區分，同工同酬已無意義，一部分知識擁有者的知識資本和人力資本不再有基本對等關係。

一如皮凱提的描述，二十一世紀資本擁有者的收入遠高於勞務收入將越演越烈，然因制度與政治因素，若制度上將前所得的前10%列為高所得群體，事實是群體中勞務所得的比重正逐漸消失中。臺灣政府以收入的前20%群體列為高收入群體，「夫妻二人同在大學教書」的家庭收入超過185萬元，故他們與「一口氣買四戶帝寶的大財主」的家庭收入，「同屬最高20%那一級」，因此這五分所得所算出來的不均指標，實際上粗糙到沒有任何鑑別力(朱敬一，2014)，但政府可以宣稱臺灣所得分配或貧富差距並沒有很大，甚至於在政治上可以藉由大學教職族群美化貧富差距的社會。但這一塊遮羞布本身卻逐漸出現瘡孔，也就是落難教師問題的浮現。

再者，專任教師特別是在聲望較高的國公立大學教師，其所服務的學校就是其擁有的無形資本。國公立大學法人化並未實現，故國公立大學仍屬公務機構，教職員可擁有相當程度之職業保障，加以政府近年來對高等教育，基本上是採取類似特許行業的

模式，賦予大學校院高度的自治治理權限，較一般公務機構具有高度自主空間，所以各大學在人事、財務及營運管理上如薪資、待遇、福利等都較以往有更多的彈性，故國公立學校教職流出者甚少，從業者之無形資本條件是較好的；但在私立大學校院，特別是晚近成立的私校，其教職人員的無形資本不但甚少，甚至反過來成為扼殺其職業穩定性的因素，故私校教職的所得僅能純以列計勞務收入，而落難教師的非典型勞務型態，只能有偏低的勞務收入，但從教師資格來看，他們是一樣的，從職業光環來看，外表上也是一樣的。這就是前 20% 裡的不同世界和不同次階層界線的變化。

本是基於產業技術變化，加強學生實務能力，縮短學用落差而彈性配置教師人力的兼任教師制度，一方面基於教學需求而引進業界師資，一方面可適時補充教學人力，同時可滿足大學特定需求，如特別選修學生的興趣、補充正職教師的青黃不接等，是全世界大學普遍運用的人力模式，有其功能性存在之必要，但潛在的濫用 (Potential for Abuse) 現象也引起注意，有些大學已經被批評為過於依賴兼職教師，特別是學校基於財政原因的便宜僱用，而享受不到安全穩定的臨時教職可能會妨礙教學的整體效益，為學生帶來更壞的體驗(參考 wise GEEK 網頁)。何其不幸的是臺灣的大學兼任教師之命運一部分似乎正落入這種濫用的顧慮中，兼任教師屬非典型勞動人力，不僅勞動權益保障不足，而且在校間流動率太高也會影響學生受

教權，甚至與專任教師形成同工不同酬的現象，這幾乎已是不爭的事實，若再導入《二十一世紀資本論》的兩個世界現象，身在臺灣式資本主義社會，落難教師不免嗟嘆時不我予，難以回天？

許多人認為太陽花學運之所以能積累這麼巨大的能量，應該與臺灣社會最近所得分配日趨不均有關。夾在社會貧富不均的事實和沒有貧富差距的政治宣稱之間，尷尬的大學教職階層已經令人氣惱，而其間的落難教師所呈現的階層中不同次階層的界線改變，更令人思索會不會出現落難教師的太陽花？

皮凱提的《二十一世紀資本論》認為如果政府放任市場自由運作，或是採用現在許多國家的「小政府」施政，不久後社會上將近 90% 的資本都會集中在最富有的 10% 富豪手中，長此以往，社會終將因為財富與所得分配太過不平而產生動亂。該書也研究美國大學的校務基金，發現越有錢的學校操作資本投資報酬的績效越高，也就是說大學財富也是日趨集中，富者愈富，階層中的不同世界現象將越演越烈，也終將引發受教育有助於社會流動的質疑，事實上書中已經揭露因為要進入菁英大學，美國人必須付出極高昂的學費，因此美國的跨世代階級複製程度遠高於歐洲國家，父母的收入已成為其下一代能否接受較佳高等教育的預測指標。

衡參上述，臺灣高等教育落難教師所牽動的社會問題至少有：

(一) 大學校院在財政上固沒有如美國高教機構的資本利得，富者愈富的問題，但有生源減少，貧者愈貧的問題，造成受教資源的社會差異化是一樣的。在弱勢學校的教師工作穩定度愈發不足，落難的可能性增加。

(二) 同在高教環境中工作，落難教師的勞務所得偏低，必須多校兼職才能溫飽，也沒有退休金，生活安定度不足，難以提供優良教學品質，對學生受教權益有所不平。

(三) 職業聲望和實質生活造成極大社會差距，臺灣式資本主義的結果，高等教育有助於社會流動的效果可能比美國更差，這固然是二十一世紀各國都會面對的問題，但我們落難教師的下一代可能更無力往上流動。

四、結論及建議

落難兼任教師對高等教育具有同等貢獻度，若『社會差距只能基於共同的福祉而存在』這句話是可以用來檢驗社會差距的合理性的話，顯然落難教師身分不是合理的社會差距容許的現象。然追求合理正義終非一蹴可及，當下自處之道也許可以朝以下三方面思考：

(一) 展現團結力：

由於兼任教職身分尷尬，與雇主團體無法從事團體協商，勞動權益促進無門，單一力量更無法向雇主爭取

權益，所以必須結合群眾力量。落難教師和本身已有專任工作的兼任教職者性質不同，必須予以釐清身分，並組成遊說團體向國會爭取政府之重視。

(二) 培養競爭力：

落難教師自身競爭力仍是關鍵力量，在當前教師聘任審查機制下，落難教師宜勿忘初衷，持續精進研究，累積研究成果，徐以待機；要不就朝業界發展，教學中儘量增加學生實習實做之產學互動機會，以良好的產學能力植基朝業界發展的競爭力。

(三) 增強貢獻力：

對於所兼任教職的雇主學校系所，儘可能強化自身的貢獻度，不要自認為是兼任，系裡學校的事一概與我無關，如目前各校多很重視競爭型計畫之爭取，若能多貢獻一些心力，說不定有可能轉成專案教師，先解決兼課任教「居無定所」之苦。

臺灣高等教育值得遠慮的問題不少，落難教師問題卻不折不扣的是個近憂。政府研議調整鐘點費等作法實際上是遠水近火，杯水車薪，且遍查教育當局歷年所編印的有關高等教育政策白皮書、研究報告或相關文獻，均未見對於大學兼任教師人數激增現象的研究或改善對策，是以積極建請教育部研擬具體保障兼任教師之相關整體規範，甚至可考慮修正大學法，增訂兼職教師專章，律定及澄清大學兼任教師的身分、勞務條件和權利義

務，避免高等人力資源的浪費，確保學生受教品質，防範依照個人才能與努力決定報酬的民主社會基本價值遭到侵害。

註：法國金融學家 Michel Albert《兩種資本主義之戰》，指出不同國家的市場機制和資本主義在性格上有很大差異，提醒資本主義不是只有一種。對臺灣所實行的資本主義較早的描述見於葉啟政(1993)所撰《當前臺灣社會重利愛財之價值取向的解析》，爾後李清潭(2001)在《三稜鏡下的法理學》書中提出「黨國資本主義」、「官商資本主義」的描述。楊弘任(2013)則在《港都百工圖》的書評《勞動現場的反身寫實與在地範疇的存在感》一文中賦予『臺灣式資本主義』一詞。

參考文獻

- 詹文碩，陳以禮(譯) (2014)。二十一世紀資本論。LE CAPITAL AU XXI^e SIECLE . THOMAS PIKETTY 著。臺北：衛城。
- 朱敬一(2014)。教你一次讀懂《21世紀資本論》。引自 <http://www.stormmediagroup.com/open/cms/...2804cba5a1>
- 黃毅志 (2003)。「臺灣地區新職業聲望與社經地位量表」之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。教育研究集刊，49:4，1-31。



期待大學流浪教師轉為有效能的經濟鬥士

倪靜貴

新北市立三重高級商工職業學校校長

一、前言

綜觀歷史的任何年代，都有困苦、百廢待興的國家，尤其在教育不發達的社會，許多教育家都主張必需投資在國民的教育，且教育經費必需受到國家憲法的保障。目前歐盟已將人才培育及教育訓練，提升到國家戰略層次，可見人才培育的重要（于承平、林俞均，2013）。國內教育部吳思華部長也在 2015 年的大學校長會議中指出，博士培育及招生政策，受到少子化的嚴峻衝擊，希望大學校長進行調整，我國人才培育已成為國家的重要議題。21 世紀的今天，各國競相提高教育投資，欲藉人才的競爭力提升國家生存的競爭力，已是不爭的事實。然，社會卻在無預警的心理準備中，出現數量不少的大學流浪教師現象，如教育部吳部長所提解方，在減少大學博士招生名額、增加國際學生入學、大學合併或大學的退場等解方。今，最直接的問題應是：我國要如何充分運用這些高級知識份子？博士級人才，其個人均經嚴謹的科學邏輯訓練，這些人才競爭力應作為經濟發展的重要人才。國內不僅面臨「食者眾、生者少」及 M 型所得分配不均的財政、經濟問題，經濟發展也處在勞力密集無法晉升到技術升級的開發社會，運用高級知識份子，輔導轉為有效能的經濟人才，大學流浪教師的議題解方，應提升至我國教育、經濟、財政等跨部會合作的重要戰略層次，才能有效激勵高級知識份子轉換生涯跑道，不必苦苦仍持續扮演

個人、家庭及社會均不樂見的大學流浪教師。

另一個值得反思的重點是：博士一定要走入大學成為大學教師嗎？而，已經成為大學流浪教師的個人，還要扮演這種不具經濟效益的角色多久？從博士的小學教育到博士學位，是一位通過層層知識/技術考驗的知識份子，也是一位具有理想、抱負的高級人力資源，當然是家庭、社會、國家發展所期待優秀人力，屬於社會的重要幹才，難道博士的生涯發展，只剩下一條通往大學流浪教師之路？

奉勸博學多聞的大學流浪教師，應從反思自身出發，為自己多開幾扇有效營生之門，也成為台灣有效能的經濟鬥士。

本文試圖為大學流浪教師提出二個解方，其一為個人層次，藉國際重要評鑑學者的研究，希望大學流浪教師評估個人能力價值；進而以經濟學者風險的研究，建議進行個人職場的風險管理；繼之建議接受多元職場教育訓練，轉變成為有效能的經濟鬥士；其二為國家層次，建議政府建立個人教育資歷架構，推動大學學分流通認證系統，將高級知識人才的運用政策，作為教育、經濟、財政等整合型國家戰略層次，落實國家提升人才競爭力政策。

二、評估個人生存基本需求

（一）人需滿足生存的基本需求

心理學家馬斯洛（Maslow）在其「需求理論」（Maslow's hierarchy of needs）中提出人的需求層次，從低至高包括有生理需求、安全需求、愛與隸屬需求、自尊需求及自我實現需求，認為人必須先滿足最低層次的生理需求，才能繼而驅使自我朝向更高的需求層次邁進，最終達到自我實現需求。馬斯洛指出激勵自我的關鍵動力，來自個體尚未滿足的需要，由於未滿足的需求所產生的動機，才具有影響個體產出行為的激勵作用，而已經滿足的需要，是無法充當為激勵工具的（Maslo,1953）。此揭示了個體必須先求生存，才能論及其他有關在社會人際關係或自我理想層次的目標。

惟，馬斯洛於 1970 年在其《人性能達到的境界》中，在原有的五個需求理論，增修為七個需求層次，即加入了知識需求與美感需求，且在自我實現需求中，論述個人對「自我創造成就感」的需求，將此更完美、和諧的狀態滿足，稱為「高峰體驗」；馬斯洛說明個體由外部滿足個體基本需求後，會驅使個體竭盡所能、朝向更完美的自我圖像前進，晉升為內部需求滿足（Maslo,1970；張春興，2013）。

綜合上述，大學流浪教師在博士養成階段，似乎跳過基本的生理、安全、隸屬等需求層次，先具有了知識及自我實現的層次。目前國內受到台灣少子化的衝擊，讓已極稀罕的大學教職名額更為稀少了，大學現職的教師也極可能被解雇或成為兼職身份，大

學流浪教師加劇、加深了個人的匱乏感（deficiency motivation），大學流浪教師不僅出現有生理匱乏、無安定工作的安全匱乏、無專任學校的團體隸屬匱乏，更產生了自尊失落及社會負面不良觀感痛苦感。依馬斯洛的需求層次來看，大學流浪教師必須面臨的抉擇：一、重拾人類最基本的需求，需為自己奮鬥找到一個有效的營生之道，二；儘速參與多元的職場能力，憑以獲得社會認同、自尊重建。

（二）評估自我的能力價值

國際知名評鑑學者 Alkin 在其《評鑑本質》（Evaluation Essentials）中指出，我們每一個人隨時隨地都在對周遭每一事物進行評價，在評估過程後所產生的價值判斷（evaluation），往往成為我們對事情決策的重要依據或參考（Alkin, 2011）。

在 Sriven 的無目標評鑑（goal-free evaluation）研究中，發現邊際效益（side-effect）高過預期效果。即，在現實（realism）環境中，會獲得除預設目標外，還能獲得其他效益，且高過窄化的預期目標。據此，Sriven 建議個人對任何事務的評鑑，必需先放棄隧道視野（tunnel vision）的僵化思維，才能解決被窄制的困境（Stafflebeam, 1991）。

三、成為經濟鬥士的條件

（一）學習多元彈性思維

要從大學流浪教師轉變成一位有

效能的經濟鬥士，是欲藉博士嚴謹科學訓練所獲得的知識，轉為經濟服務後的收入。

MacDonal's 在評鑑價值 (value) 中指出，應該重視個人、組織及利害關係人的參與價值。缺乏彈性思維的評鑑過程，極易出現偏見，亦將忽視參與者的民主價值 (MacDonal's, 1987) Chen, MacDonaldson 及 mark 也警告世人，針對事務的價值判斷，不能受制於科學預設的唯一結果；由於個人所處的現場是動態、混散的，不似科學實驗室預設實驗組、控制組般的靜態情境，因此評鑑過程需關注人們在遭遇到問題時，真實工作和感覺所形成的兩難 (Chen, MacDonaldson & mark, 2011) 彈性思維的學習，多來自跨領域的學習，過程中也許需要合作的夥伴經驗，也許需要多元職場的教育訓練，也許需要對事務評鑑後的價值判斷。大學流浪教師目前艱鉅的體驗後，另謀出路是求生的不二法則，據上述學者諸多建議，大學流浪教師可積極學習彈性解決問題的思維方式，增進對動態、混散的真實環境的理解，從中進行有效的自我能力評估與未來職場的預測。

(二) 運用風險評估檢測系統

經濟學者吳森田在其「效率市場理論」指出，在一個資訊公開的自由市場中，各種資產的價格均可充分反映在其本身的特性 (吳森田, 2004)；此特性與 Alkin 主張的評鑑價值相似，即評鑑事務需真正反映出所具價值的真實性；此真正價值，在大量變動數量的

迴歸預測後，再加上時間因素的投入，會產出殘差、或稱利差、或稱剩餘價值，即所獲取的經濟利潤。這個模組要想成為最有效模組，則必須符合極大投資、收穫之間最大滿足點組合 (吳森田, 2004)。

若大學流浪教師繼續在大學教學，必須評估個人最大經濟效益的組合。有必要繼續成為大學流浪教師嗎？依據上述經濟利益分析來看，個人可經由風險報酬的利差評估，重建多層有效經濟組合，為自己試算出一個極大投資、收穫之間最大的滿足組合模組，才是因應之道。

四、我國可向歐洲教育借鏡之處

我國的高等教育制度，已受到少子化的嚴峻衝擊，除由大學校長引入國際學生或進行大學間合併外，如何充分運用大學流浪教師的知識力量，則可向歐盟學習其將人才的職業教育訓練，提升至重要的戰略層級，進行跨部會合作，輔導大學流浪教師參與多元職場教育訓練，提升再運用高級知識人才的經濟效益。

(一) 將人才培育列為國家戰略層次

歐洲目前已是世界最大的經濟實體、投資區、市場，在 2002 年的哥本哈根宣言中 (The Copenhagen)，提出歐盟各國應進展以強化職業教育與訓練品質的保證合作計畫，藉著經驗交換、相互學習，各會員國的年輕人可以擁有高技術能力，以促進國家發展及區域的繁榮。

歐洲採取 2020 策略 (Europe 2020 Strategy)，在 IVET 策略中主張學習者需獲得職業教育技能 (Initial Vocational Education Training)，以跨校累積文憑價值、採取多元進路，滿足勞動市場的要求；在 CVET (Continuing Vocational Education Training) 建議應使所有學習者易於取得生涯繼續的職業教育與訓練，裝備受雇者的能力發展及生涯轉換能力 (于承平、林俞均，2013)。

歐洲最重要的教育計畫即是職業教育與訓練，已將培養年輕人的就業技能提升到戰略層次，由希臘 2015 年 1 月 25 日的選舉策略，及歐盟各國對歐元產生的合作與分離的兩難，均可看見經濟效益已是國際間重要議題，教育發展成為最重要的競爭策略，已具是國家重要戰略份量。

(二) 鼓勵建立教育資歷架構

歐盟為了促進職業教育品質的一致性，從歐盟議會、執行委員會、教育及文化總署、歐洲職業與發展品質保證、歐洲職業教育與訓練品質保證制度，推動至歐盟各國政策，發展一致性品質，從其推動的「歐洲資歷架構」中看到，職業訓練已納入品質保證制度，其目的在確保各項學習受到一定的品質的保證，此亦提供年輕人在學校學習的學分得以在歐盟各國中獲得轉換。藉此，充分鼓勵歐盟各國年輕人進行多元學習，並輕易取得在各國大學或職業教育訓練學分的資歷認證。一旦正式認證後，可獲得在國際間移動的工作保障。換言之，歐盟為年輕人建立一個以職業教育訓練為重的世紀，

因學分的轉換及資歷的架構，讓年輕人獲得歐盟國際間重要的移動力。

(三) 鼓勵建立人才監管機制

政府鼓勵大學流浪教師進入有效的教育訓練系統，協助個人進行自我評估、第二專長進修、企業生產技術訓練，若缺乏教育訓練後的行為及反應分析，無法有效解決目前大學流浪教師的問題，對欲運用高級知識份子人力資源，獲得國家競爭力的戰略來說，也成空談。

在歐盟資歷的架構下，會進行積木式的有效管理，其中以管理文化、有效環境、自我評量、支持成員訓練、系統化蒐集績效資料及利害關係人參與等六個獨立積木式監控 (于承平、林俞均，2013)。

我國可從建立教育訓練監督分析系統，輔導大學流浪教師的教育訓練及認證，落實在疏通高級人力及個人的知識移動力，確實具有 21 世紀跨領域學習及跨國移動的特色。

五、結語

辛苦營生的大學流浪教師，體驗了物力維艱、不確定生活的匱乏後，為了獲得生存、安全、隸屬及自尊的基本生存條件，建議在等待大學教職時，可開始評估個人能力的價值，建立風險管理外並積極接受多元職場的教育訓練，以獲得轉變成有效能的經濟鬥士的能力。

亦建議政府建立大學間個人教育資歷架構，推動大學學分流通認證系統，以運用高級知識人才的視野，提升輔導高級人才的教育政策至國家戰略層次，藉國家人才培育重要層級，督促大學流浪教師進入多元職場教育訓練，學習歐盟教育資歷，促使國內高級人力具有知識/技術移動力，導引大學流浪教師有效的流向經濟發展，讓大學流浪教師成為有效能的經濟鬥士，是大學流浪教師個人之福，亦是我國走向技術開發國家之列經濟發展之福。

參考文獻

- 于承平、林俞均（2013）。歐洲職業教育訓練教育品質保證制度探討與啟示。教育行政與評價。16，65-98。
- 吳森田（2004）。經濟學。臺北市：智勝。
- 林清山（1976）。心理與教育統計學。台北市：東華書局。
- 張春興（2013）。現代心理學。臺北市：東華。
- Alkin, M. C.(2011). *Evaluation Essentials*. The Guilford Press. Ciampa, D., & Watkins, M.(1999). *Right from the start:Taking charge in a new leadership role*. Harvard business school press.
- Chen, H., MacDonaldson & mark, M. M.(2011). *Validity frameworks for outcome evaluation. Advancing validity in outcome evaluation : Theory and practice. A publication of Jossey-Bass and American Evaluation.*
- Scriven,M.(1991). *Prose and Cons about Goal-Free Evaluation. American Journal of Evaluation. 12 ; 55.*
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper.
- MacDonal's, B.(1987). *Evaluation and the control of education. Murphy & Torrance: Issues and Methods in Evaluation. London: Paul Chapman.*
- Scriven ,M.(2011). *Evaluation : Future Tense. American Journal of Evaluation. Vol. 22, No.3, pp301-307. American Evaluation Association.*
- Stake, R. E.(2004). *Standards-Based & responsive evaluation. Sang Publications.*



大學整併政策務必對焦明確

黃政傑

靜宜大學教育研究所講座教授
中華民國課程與教學學會理事長

一、事件緣起

近二十多年來大學擴增受到許多批評，尤其是少子化愈來愈嚴重的時刻，批評愈來愈嚴厲，而實際上大學也開始退場，最近即有高鳳和永達兩所技術學院關門，另外尚有多所大學苟延殘喘，正由教育部列管。有鑑於事態嚴重，教育部採取比以往更嚴格的列管指標，期能把握處理大學退場的先機。去年(2014)新任教育部長提出把大學減少六十所的主張，以此目標規劃所謂高教創新轉型方案。該方案原本要在去年年底前提出，因來不及而延至本年(2015)農曆春節後。

本年一月七日教育部長列席立法院科技部專案報告，回應記者詢問大學整併議題時表示，兩個月內將提出完整的高教創新轉型方案，其中包括學校創新轉型、大學合作合併、退場輔導及高階人力躍昇等四項；私立學校的因應方式包括退場、轉型和合併，也將於兩個月內提出方案（新頭殼，2015.1.8；聯合報，2015.1.7）。教育部長同日受訪時做了幾個宣布如下。

其一，公立大學部分，學生數少於一萬人，且該縣市有兩所以上國立大學者先合併。五十所國立大學中，學生數一萬人以下的國立大學共 34 校，約有 25 校符合該條件，將列為檢視名單，根據學術領域、招生規模、

教職員數、辦學品質，以及學校自籌經費能力等因素考量，讓學術資源可以互補整合的學校積極合併。教育部長指出，國立小而美的學校不無可能，但經費需能自給自足。

其二，私立大學部分，採「停招不停辦」政策，要盡快轉型或發展衍生企業。擬議中，停招後的學校不一定停辦，可以轉型衍生企業，發展為醫療、養護或長青學苑等機構。據此，註冊率較低的後三十所私立技專校院恐會先倒，要及時準備。

其三，校際支援部分，認為私校若一夜之間停辦，會衝擊教師與學生，未來將請頂大或典範計畫大學來支援停招的私校，讓學生可以從原校畢業，教師則可陸續離職或退休，缺額由頂大或典範計畫大學的教師暫時支援，直到學生順利畢業。

其四，目前正推動三個整併案，包括台大與國北教大合併；高雄第一科大、高雄應用科大與高雄海洋科大等三校合併案；以及私校康寧大學與康寧醫護暨管理專科學校合併案。

二、各方批評

教育部提出萬人以下國立大學校院先整併，各界有不少反對意見（台灣立報，2015.1.10；聯合報，2015.1.8；蘋果日報，2015.1.8）。學生人數在萬

人以下的某教育大學校長表示，辦學的質比量更重要，以學生數量作為整併的篩選條件並不恰當，並說美國常春藤大學的學生人數在五千以下也屬常見。有的人細數過去合併的幾個公立大學，指出整併後的公立大學，其內部管理仍有相當多的問題和雜音，代表整合尚未成功，這是阻礙公立大學合併的重要原因。另有主張政府辦國立大學應朝優質方向著眼，不應處處著眼於成本。

家長團體批評，若不減招而只合併學校，無法解決少子化問題。立法委員痛批，要優質的國立大學整併，會造成這些大學師生恐慌，且國立大學整併已經實施多年，成效有限，現在問題迫在眉睫，設定國立大學整併，實在緩不濟急。即便國立大學再合併，政策上不可能讓招生名額減少，私校仍面臨生源短缺的大問題。再說，若國立大學整併後真的減招，學生轉念私校，學費負擔擴大，教育部有必要全盤檢討。

被教育部列入整併名單的台大，則回應說，別為合併而合併，合併是長遠計畫，目前沒有具體時間表，也未預設立場，和國北教大早有跨校選課、圖書互借等合作，實質合作比較重要。國北教大和台大兩校合併案談了多年，對同類、同名系所及各處室如何整併，教師評鑑如何整合等，意見不一，尚待蒐集兩校師生意見，不能勉強。

有的人指出私校要退場，第一大難關是私校法修改問題，但誤以為「就

現有法律而言，辦學不力只有捐給國家一途，當初捐資建校的任何成本，一毛錢也拿不回是不是可以比照徵收條例，提供私人興學者擁有的若干土地能變更為住宅區，這樣來鼓勵退場機制？」（台灣立報，2015.1.10）

三、問題討論

(一) 公立高等教育機會究應增進或縮減值得討論

目前國內的公立高等教育機會並不多，在少子化衝擊到來之際，政府不能從高等教育退縮，把高教責任再度推給私校，相反地應勇敢挑起公立高教的責任。根據 2014 年高教校數統計，國立大學（含學院）共有 145 所（國立 48 所，市立 1 所，私立 96 所），專科學校 14 所（公立 2 所）。再看大學生數量統計，2013 學年，大學生總數為 1,035,534 名，公立 281,317 名，僅佔 27.16%。相較於私立高教相當普及的美國而言，其 2012 學年大學四年制學生總數為 13,478.8 千人，公立 8092.7 人，佔 60.04%（National Center for Educational Statistics, 2014）。可見，我國國立大學即便併校，其大學部招生數量至少在政策上應予以維持，讓成績優異的社會經濟弱勢家庭子弟，可有多一點機會選擇較便宜的公立優質大學就讀，為社會培育更多優秀人才。

(二) 大學退場方案的焦點在辦學績效欠佳的大學

大學退場是因為大學校數過多，

生源不足，政府有責任協助辦學成績不好的大學順利退場，不論公私立。不過目前招生困難的大學以後段私校最為嚴重，大學退場的焦點就在這些學校，必須依私校法處理，退場後改辦法令許可的其它事業，或處理校產。依市場機制，事情很清楚，招得到學生的大學留下來，招不到學生的大學走出去，做其它對社會有意義的事。若要稍微舒緩問題，至多只是讓大型大學辦學條件不足者釋出名額，但沒有道理讓辦學條件充足，且成績優良的大學無理由併校減招。迫在眉睫的是 2016 之後招生不足的后段大學更多，其生存更為困難，如何解決這個問題，才是這一波高教改革的焦點。

(三) 國立大學的整併已推動好幾波，再推動宜更慎重

國立大學整併不是不可以，但應審慎為之，不要每次碰到大學要退場的時刻，就提出整併國立大學的點子來應付，反而沒能真正面對問題。且整併國立大學的指標，居然還是「學生人數一萬人以下且同縣市有兩所以上的國立大學」，過去早有許多強烈批評，希望這一次能徹底拋除數量導向的思維，因為這個指標有許多問題。其一是這個指標中的縣市是指什麼？是像嘉義市、嘉義縣或新竹市、新竹縣這種地方嗎？直轄市算不算在內？一般講縣市，是不包括直轄市的。如果縣市所指不包含直轄市，那麼直轄市的標準為何？兩者同一標準合適嗎？台北市、新北市該有幾所國立大學？該整併幾所國立大學？或者直轄市內的大學是例外？其二，世界百大

或先進國家的知名大學，不乏幾千位學生的大學，若以學院來講，小學院更多，上網查查所在皆是，為何我們的小型國立大學要被整併？這個方案能否拿出大型大學就是優質大學的證據？能否拿出報告讓社會了解已經整併的國立大學比以前更優質？若不然，這個指標就難以服眾。其三，教育部說小而美的國立大學可以存在，但要自己找到財源。講這話之前是否要先檢討，政府給小型國立大學多少錢，其學生單位成本是多少？和大型國立大學的差距有多大？若中小型國立大學得到合理的資源，是否更可以辦得比現在更好？其四，每次國立大學被設定要整併，立即造成這些學校校內的不安及校際矛盾，尤其是被框限在內的小型國立大學，其發展立即流於停滯，受傷何其大，最不幸的還是校內學生。再說，國立大學的整併在公年二千年時就在討論，時至今日，整併完成的只有嘉義大學、東華大學、屏東大學、台中科技大學、台北市立大學等校，而破局及停滯的也不少。現在還在講的台大和國北教大、已經談了很久，而高雄第一科大、高雄應用科大及高雄海洋科大也談了好幾年。可見一個為處理招不到學生的大學退場問題而形成的方案，轉變成又要推動國立大學整併，這不是走偏了方向嗎？方向抓不準，問題仍無法解決，到時候主管機關進退維谷，受害的還是整個社會和學生。

(四) 大學退場時學生和教師的安置問題

私立大學在退場之際，教育部要

協調退場學校學生轉到其它適合的大學校系就讀，或者監督退場大學把學生教到畢業，也要同時協助教師轉任他校或到其它產業工作，這似乎是理所當然的事，問題在能做到什麼程度。要達成師生安置的目的，可採用的方法是多樣的，必須依個案狀況而定。就學生部分而言，目前規劃由取得頂大計畫或典範計畫的大學及其教師來支援，讓他們在原校讀到畢業。此舉固具創意，惟恐不切實際，因協助和被協助的兩類大學，其系所設置常相去甚遠，且研究導向大學的教師恐沒有時間、興趣、經驗和能力去教實務導向的大學生。即將退場的大學，各系所多半招生嚴重不足，若要硬撐下去，又要維持一定品質，其成本必然很高，這該由誰去補貼呢？苟延殘喘的大學，又如何渡過那段難熬的時日呢？

(五) 大學停招不停辦且要盡快轉型或發展衍生企業的問題

擬議中的方案想讓招不到學生的大學轉型或發展衍生企業，是否可行？這要考慮兩方面的問題。私立學校法(2014.6.18)第 71 條規定：「學校法人因情事變更，致不能達到捐助章程所定目的，已依前條規定停辦所設各私立學校後，經董事會決議及法人主管機關許可，得變更其目的，改辦理其他教育、文化或社會福利事業。」故私立大學停招不停辦，要轉型發展衍生企業，是有問題的。另依私校法第 50 條規定：「學校法人所設私立學校為增進教學效果，並充實學校財源，於訂定章程報經學校主管機關及

目的事業主管機關核准後，得設立與教學、實習、實驗、研究、推廣相關之附屬機構……。」若依此辦理衍生企業，資金從那裡來？學生都沒有了，設這些附屬機構卻未有教學及研究的需要，主管機關如何同意？

(六) 鬆綁私校校地校舍等校產的問題

有人認為私校退場，其財產充公，此一說法並不正確。現行私校法第 74 條規定，學校法人解散清算後，除合併的情形外，其賸餘財產不得歸屬於自然人或以營利為目的的團體，其歸屬的處理順序為：依捐助章程規定辦理；捐贈予公立學校、其他私立學校的學校法人，或辦理教育、文化、社會福利事業的財團法人；歸屬於學校法人所在地的直轄市、縣（市），但不動產歸屬於不動產所在地之直轄市、縣（市）。直轄市、縣（市）政府運用前項學校法人之賸餘財產，以辦理教育文化、社會福利事項為限。這項規定是基於私校為公益事業的本質而來，若要准許私校退場後得以賣掉校產，則是全然否定實施久遠的私校法及其公益性本質。屆時在有利可圖的預期下，私校買賣會更加嚴重，原來不可能倒的大學也會很快被辦到倒，藉以謀求出脫校產的暴利。

(七) 私校法的公益本質不容忽視

整部私立學校法的核心是以私校為公益機構的法制，凡以營利為經營手法者均屬違法，但長期以來許多私校以營利為目的是不爭的事實，其中

部分私校被檢舉查辦後，改組董事會，成為名副其實的公益化私校，已有良好的辦學成績。部分私校經營者，其原來捐出的成本事實上早已賺回來，且仍像營利事業一樣每年回收一定比例的利潤。我國私校是捐資興學而不是投資辦學的設計，投入興學者早就仔細看過私校法，並同意私校法的規定，退場時也不是只有捐贈政府一途。教育部在處理私校退場時，一定要把握私校法的精神。且教育部應在現行私校法的規定下，結合檢調單位好好揪出謀利的私校，導正其謀利的違法作為。未來教育部若要改變私校捐資興學的核心精神，把「捐資興學」變成「投資辦學」，讓私校得以營利為目的，退場時可以變賣校產，實有其必要爭取社會諒解，建立社會共識，且要趕緊修訂私校法。

四、努力方向

根據前述分析，高教創新轉型方案宜把握大學退場的核心問題，規劃能處理大學退場的方法。

（一）高教轉型創新方案宜以大學退場為核心進行規劃

大學退場以高教轉型創新命名，固然好聽，但容易造成誤解，甚至造成規劃時又把國立大學整併之事納為內容，讓方案失焦，不利於後續的大學退場處理。

（二）大學退場宜以招不到學生的公私立大學為對象

能招足學生的大學或者規模雖小但有充足的辦學經費支持者，都不宜列為這個方案的對象。由於目前嚴重招不足學生的大學以私立為主，故而宜循現行私校法規定，參酌以往大學退場的處理經驗，訂定未來大學退場的處理方法。大學退場不是只有整個學校退場，院系所退場也是一個方向。

（三）大學退場之前要辦理衍生企業，依私校法究如何辦理應予理清

即將退場的大學，其生存已有嚴重問題，如何又能辦理衍生企業，這些企業若非教學研究之用，資金從何而來，適用那法令，如何定位，必須理清。

（四）未達退場標準的大學，其教育品質如何監督和協助應納入方案

未達退場標準的大學有兩類，其一為其招生和營運沒有困難，但該校為求更多利潤，採取殺雞取卵策略，在退場前把學校榨乾；其二為招生和營運有問題，已經無利可圖的學校，仍在繼續壓榨學校資產者。目前對這兩類學校未見主管機關積極地監督與協助，值得改進。

（五）挑出營利的私校，排除於各項獎補助名單外

教育部應配合檢調單位，依私校法調查以營利為目的之私校，對這些私校不予獎補助，並移送法辦，將多出來的經費用在非營利的私校上，或直接補助到私校學生身上。

(六) 對於退場大學師生的協助方法宜因地制宜

由誰來協助退場的大學，應就地理位置、定位屬性和所設科系所等因素，因地制宜去思考。每個大學都有其特性，退場大學需要由誰協助，應由退場大學師生參與規劃，且應視其系所狀況而定。

(七) 要求招生不足的大學調整系所，對於不符大學學院標準者降級改制

對於招生不足的大學和專校，協助其整併科系所，調整招生名額，凡不符大學學院設置條件者，宜降級為學院或專校，量力發展精緻的教育，以符實際。

(八) 評估私校法應如何修訂以符應私立大學退場之需求

整部私校法是把私校視為公益機構的私校法，若要讓私校拍賣校產，必須重修私校法，且改變私校的公益性質。如此一來，政府對私校的稅收減免、公地低價租賃、私校獎補助及競爭性計畫經費補助等等，都必須評估排除營利的私校。進而，現行對私校的管制亦可大幅鬆綁，並依其營利收入量實課稅。過去私校法修訂過程中，曾考量將私校分成營利和非營利兩類，亦可重新拿出來討論。

(九) 要求所有大專校院確保教育品質

在少子化的壓力下有許多大專校

院都持續不斷降低辦學各項條件（例如生師比、開課及授課方式），高教品質無法維持，嚴重者更大幅下滑，未能達成人才培育的目標，造成社會及產業無可用之才。教育部宜全盤檢討，監督改進，不能假少子化之名任其墮落。在少子化的衝擊下，未退場的大學實際上也受到很大的影響，單就學生來看，其傳統生源及招進學生的特質都產生改變，如何去因應，必須積極探討。

五、高教宜有宏觀規劃—代結語

大學退場應奠基於整體的高教宏觀規劃之上，但目前這項工作根本沒時間好好做，倒致大學退場規劃只能應急去完成。教育部對國內大學校數究竟多少所為宜，需要多少專科學校，公私立、科系所和地區別如何配置，宜進行總體分析和規劃，並因應各校特殊狀況保留彈性空間，爭取各校積極參與規劃發展的意願。既云高教整併，就不宜在公公大學、私私大學之內打轉，也可考量公私大學或大學與專科學校的整併。惟對於公私整併的問題，因涉及不同治理體制，宜審慎評估其可行性，並有配合的法制規範，以為遵行。教育部宜衡酌各國趨勢，決定政府對高等教育的責任，確認公立大學校數和學生數的比重，並投入資源辦好公立學校，保障高等教育的基本就學機會和教育品質。

參考文獻

- National Center for Educational Statistics(2014).Total fall enrollment in degree-granting postsecondary

institutions, by level and control of institution and race/ethnicity of student: Selected years, 1976 through 2012. Retrieved from http://nces.ed.gov/programs/digest/d13/tables/dt13_306.20.asp

■ 大紀元 (2015.1.7)。台大學合併目前推動 3 案。取自 <http://www.epochtimes.com/b5/15/1/7/n4335938.htm>

■ 台灣立報 (2015.1.10)。社論--高校合併的號角響起。取自 http://www.cdnews.com.tw/cdnews_site/docDetail.jsp?coluid=110&docid=103065010

■ 私立學校法 (2014.6.18)。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?TPage=1&p=A&f=g&t=E1F1A1A2&SC=G&OLDK1=%E7%A7%81%E6%A0%A1%E6%B3%95&k1=%E7%A7%81%E7%AB%8B%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E6%B3%95>

■ 教育部統計處 (2014)。大專校院概況。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-ef4c44-a075-15a9eb7aecdf>

■ 新頭殼 (2015.1.8)。大學整併方案 吳思華：2 個月內提出。取自 <http://newtalk.tw/news/2015/01/07/55570.html>

■ 聯合報 (2015.1.7)。教長：大學 5 年減至 100 所 停招不停辦。取自 <http://udn.com/NEWS/BREAKINGNEWS/BREAKINGNEWS9/9173107.shtml>

■ 聯合報 (2015.1.8)。公立大學合併私校 停招不停辦。取自 <http://udn.com/news/story/6885/628654>

■ 蘋果日報 (2015.1.8)。學生不足萬人 24 大學擬整併。取自 <http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20150108/36315068/>



十二年國教「議題融入課程」規劃芻議

張芬芬

臺北市立大學學習與媒材設計系教授兼系主任

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、「議題課程」的背景

議題課程的產生，係源於時代變遷，而出現一些社會關注的議題，識者認為有必要在學校強化學生對該議題的認識，以裨益學生在生活中面對這些議題時的理解與表現（黃嘉雄、黃永和、張嘉育、鄭淵全、白亦方、田耐青、方玉如，2011）。這些議題通常具有跨學門性質，宜從多學門去探究，方能較透徹地理解與較妥善地因應。此係議題課程產生的背景。

再者，因學校時間有限，學生學習節數已趨近飽和，於基本學習領域之外，不宜再增更多學習節數，故為避免增添學生負擔，處理議題課程的較佳方式，係採融入式課程設計與實施；如此可使學生在原有學習時數中，對議題即有所認識；而採跨學門的多視角方式去學習，則可獲致較寬闊與較完整的認識。《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，將議題課程採融入式課程設計與實施。這毋寧是一正確合理的決策。

目前國家教育研究院正在進一步規劃各學習領域的課程綱要（以下簡稱《領綱》），同時進行的是：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，本文嘗試針對十二年國教課程發展過程中，議題如何融入，提出初步規劃的淺見，以就教方家；期盼最終能裨益此課程發展的品質。

下文主要分為四部分：議題的特徵、類別、議題融入課程的原則、融入的層級與做法等，分別闡述之。

二、「議題課程」的特徵

歸納學者（張子超，2006；黃政傑，2005）與官方文件（教育部，2008a，2008b），再益以筆者觀點，議題課程通常具以下三項特徵：時代需要的、受到關注的、跨學門的。

（一）時代需要的：

因社會變遷，使得某些議題的重要性較之以往更被凸顯，學校有必要在原有課程外，針對這些議題進行課程設計與實施，期使學生在現代社會中適切面對這些議題，成為良好國民與世界公民，以善度社會生活，進而裨益和諧社會。這些議題不僅是臺灣社會需要的，且被全世界先進國家所共同重視。如：人權教育、環境教育等，這些議題在過去其實也很重要，惟在現代社會中更形重要。

(二) 受到關注的：

社會變遷而產生的新議題極多，無法全部納入學校課程中，政府或社群選擇其中部分議題特別關注，政府可能將其列為政策，特別訂為教育發展方向之一(如:海洋教育)，或為其訂定法源(如：性別平等教育、人權教育、海洋教育、環境教育...等)。社會相關群體，也因其社群性質而有其追求的願景或理想，所以特別關注某些議題，遂倡議學校課程應納入該議題。國家層級規劃學校課程時，有必要回應政府與社群的這些關注。

(三) 跨學門的：

因社會變遷出現受關注的這些議題，通常具有跨學門性質，如跨政治學、經濟學、心理學、社會學等，而不是專屬某一學門。若由多學門觀點去探究該議題，可獲得較寬廣與完整的認識。準此，議題課程較適合採融入式課程設計，納入多個領域/科目之內或之間去學習。

三、議題的類別

議題誠屬重要，究竟該納入哪些議題？綜合學術文獻、國家政策、社會各界關心訴求，以及國際發展趨勢等，《十二年國民基本教育課程總綱》所納入的議題，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。

表 1 兩類議題:重大議題與一般議題

類別	議 題
重大 議題	<ul style="list-style-type: none"> • 性別平等教育 • 人權教育 • 環境教育 • 海洋教育
一般 議題	品德、生命、法治、家庭、防災、安全、國際、科技、資訊、能源、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外、原住民族...等教育，共 15 項。

上述 19 項議題中，有些議題受到全球關注且有國際法源依據，而我國也已訂定法規或訂為國家政策，甚至設置專責單位；這類議題也關係到國民培育與公民陶養的關鍵內涵。此類議題有四，可稱為「四重大議題」，包括性別平等教育、人權教育、環境教育、海洋教育等。

簡言之，這「四重大議題」的選擇，主要基於三項規準：(1)當前國家重大政策，且有重要法源依據；(2)全球關注之議題；(3)培養現代國民與世界公民之關鍵內涵。

這「四重大議題」均強調四項核心價值:尊重多元、同理關懷、公平正義、永續發展。若細究這四項核心價值，確實都是現代國民與世界公民所應具備的最重要價值觀；也是全世界民主國家共同追求的普世價值。

準此，議題可分兩類：一是重大議題，二是一般議題。各類議題包括項目如表 1 所示。

四、議題融入之原則

（一）基礎延續發展

議題融入的課程發展，應延續現行的《九年一貫課程綱要》、以及《高級中學課程綱要》；並依十二年國教《總綱》，且參酌國教院已完成之重要研究結果，包括：「新興與重大議題課程發展方向之研究」(黃嘉雄等，2011)、「十二年國民基本教育領域綱要內容之前導研究」等。

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將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其中一種學習類型。這是運用部定課程的時段，進行議題課程時，在時間上應遵行的一項規定。

（二）學生適性揚才

議題融入課程的基本考量是讓學生適性揚才，此係秉於十二年國教課程的願景在「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」，議題課程與國中小的「領域學習課程、彈性學習課程」、高中的「部定課程、校訂課程」均以「自發、互動、共好」為基本理念，致力四項課程目標的達成：啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任（教育部，2014）。故議題融入的課程設計與實施，強調以學生為主體，順應學生在性向、興趣與需求上的差異，讓學生適性發展，裨益其終身學習；成為健全國民與世界公民。

（三）課程統整發展

議題融入時，應注意課程統整性，避免零散、矛盾、斷裂、缺漏。「統整」包括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。具體來看，各《領綱》「核心素養」與各議題學習目標/核心價值之間，應具良好統整性；而各《領綱》「學習重點」與各議題的「學習重點」間，也應具良好對應性。各《領綱》的「實施要點」與議題融入的「實施建議」之間，也應整合良好。

（四）各層分工合作

國家、教科書、學校、教師等層級對議題課程之發展，各有其責，分工合作完成。兩類議題課程之分工有別，「重大議題」的課程發展，可以國家層級為主，學校與教師層級為輔；「一般議題」課程發展，則以學校與教師層級為主，以國家層級為輔。國家層級課程發展之責，是在《總綱》中確立議題課程採融入式設計，《領綱》則將議題融入學習重點中。學校層級課程發展之責，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，將議題的學習重點融入其中。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。

（五）內融外加兼取

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」是將各重大議題「學習目標/核心價值」融入各領域「核心素養」，各議題「學習重點」融入各領域「學習重點」，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與整合為一體。

「附加式融入」則是將議題有關的概念和觀念，納入其他學域/學科/學習活動中。在現有的學域/學科內容中加入議題做為其中一部分，可以是一或數單元，可以集中在一學域/學科，也可以分散在相關的幾個學域或學科；附加的單元可以是認知、技能、情意兼重的，或者是三者分開作為單元重點（黃政傑，2005）。

（六）做法彈性多元

議題融入可採取的做法很多，從課程類型、融入範圍、學校層級、教師層級等，均可有各種不同做法，並非限於固定一種。就課程類型看，國中小的「領域學習課程」與「彈性學習課程」均可進行融入；高中「部定課程」與「校訂課程」也都可進行融入；高中三類的「部定課程」：一般課程、專業課程、實習課程等，均可融入議題。

就融入範圍看，單一領域/科目內可進行融入，跨領域/科目也可進行融入。在學校層級做法亦有彈性，國中小可因校制宜，因應地區特性與學生需求，將議題融入各類彈性課程中，成為「校本課程」；在高中，議題可融入/納

入「校訂課程」中，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」。在教師層級，教師則可因應班級特性與學生需求，將議題隨機或有系統地融入正式課程、非正式課程與潛在課程中。

（七）教科書具體呈現

教科書是課程綱要的具體化，影響教師教學與學生學習至鉅。故教科書編輯對議題的呈現至關重要，是議題融入課程成敗的關鍵之一。議題宜適切融入教科書，期能發揮以下三種功能，一補充教師單一學科專長之外的知能，二幫助教師藉教科書有系統的設計有效融入議題教學，運用有限的教學時間，三提醒教師不致缺漏重要的議題教學，使得議題不致流於邊緣化或泡沫化。

（八）配套完善提出

議題融入時須考量各方面資源的準備情形，並提出具體建議，包括對教師專業成長、教科書編審選用研評、學校設備等，以建構完善可行的議題融入式課程。

五、議題融入課程的層級與方式

負責議題融入課程之層級主要有四：課程綱要（以下簡稱「課綱」）、教科書、學校、與個別教師。各層級採用的融入方式各有不同，詳見表 2 的對照說明。

四層級均有其功能。於「課綱」中

融入議題，可確立議題的地位，確保學生學習重點。而教科書是課程綱要的具體化(黃政傑，2005)，影響教師教學與學生學習，若能於教科書融入議題，展現議題的科際整合性質，補強教師的學科專長有限的問題；同時，有些議題可能因與學生未來升學關係間接，通常不太受家長、學生，甚至教師的重視，致使該議題可能被邊緣化或泡沫化，若能融入教科書較能避免此一缺失(黃政傑，2005)。至於由學校規劃議題融入課程，可因校制宜，建立學校特色課程。由教師層級進行議題融入，則賦予教師課程實施之彈性，可有系統或隨機進行。

(一) 課綱層級的融入

四重大議題，如前所述，包括性別平等教育、人權教育、環境教育、海洋教育等。課綱層級對這類議題的融入，可採以下三種方式。

1. 「議題工作圈」協同「領綱小組」有系統地將議題融入《領綱》

「議題工作圈」與「領綱研修小組」(以下簡稱「領綱小組」)可經系統規劃，將議題融入相關《領綱》。「議題工作圈」係由國家教育研究院聘請學者專家所組成的諮詢群體，該群體可針對四大議題，發展其核心價值、基本理念、核心素養、學習目標、學習重點、實施要點，以及建議與示例。並發展檢核工具，以檢核各《領綱》融入議題的情形。期間可安排「議題工作圈」與「領

綱小組」雙向互動，俾便進行雙向滾動式調整。

2. 「領綱小組」可參考議題文件撰寫《領綱》

「領綱小組」在撰寫《領綱》時，思考如何將議題融入基本理念、核心素養、學習重點及實施要點，可參考「四重大議題」所發展之核心價值、基本理念、核心素養、學習目標、學習重點及實施要點。

3. 依領域和議題之相關程度融入《領綱》

各《領綱》可依據其與「四重大議題」之相關程度，將議題重要內涵融入《領綱》的基本理念、課程目標、核心素養、學習重點、實施要點中。相關程度可參考黃嘉雄等人的研究(2011)。

(二) 教科書層級的融入

教科書是課程綱要的具體化，影響教師教學與學生學習至鉅。故教科書編輯對議題的呈現至關重要，是議題融入課程成敗的關鍵之一。議題宜適切融入教科書，以期發揮三種功能，已如前文所述。

若議題確實融入《領綱》的「基本理念」、「核心素養」、「學習重點」與「實施要點」，教科書據此編寫與審查，議題即可融入教科書。

(三) 學校層級的融入

學校層級也對議題融入的課程發展負有責任。在國中國小方面，議題可融入或列為「學校本位課程」，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。

在高中方面，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」則包括選手培訓、充實（增廣）/補強性課程及學校特色活動。

(四) 教師層級的議題融入

教師層級的議題融入課程的做法很多，個別教師或教師社群除運用正式課程，透過各相關領域/科目，奠定學生各議題的基礎知識、培養適切態度外，教師也應營造各種學習環境，引發學生能主動討論、探索，讓學生檢視、反思、澄清不同的價值觀，將議題教育落實與日常生活實踐中。換言之，在教師層級，議題所融入之學校課程類型，除正式課程外，尚包含非正式課程與潛在課程（黃政傑，2005；黃嘉雄

等，2011）。

正式課程方面，教師除參考各領域/科目綱要、以及教科書外，另可配合課程計畫，檢視各科教材中可融入議題之單元，於課程中融入議題的相關概念與觀念。此外，個別教師或教師社群在各領域/科目之課程發展中，亦可配合教材及單元，設計全學年可實施的議題融入的主題，還可視議題性質，發展學年競賽，結合課程與競賽。同時，教師也可在教學時針對時事或偶發事件，採隨機教學方式融入適當的單元中教學，議題教育也更能有效達成。

非正式課程方面，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。例如舉辦體驗營/研習營，讓學生有機會更深入了解各議題之精神與內涵；辦理不同型態之競賽（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）；也可將議題轉化為班會討論提綱，亦可設計「議題週」，結合學校情境之佈置。運用週會或其他適當時間，安排專家講座，擴展進學生對議題之認識。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。

潛在課程方面，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；也可透過身教由教師及職工身體力行，產生薰陶的教育作用。至於「制教」的潛在課程亦很重要，可經由制度的建立，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等，產生潛移默化的效果(黃政傑，2005)。各類型課程可採的具體做法，如表 3 所示。

表 2 議題融入課程:三層級與方式

層級		融入方式
課綱課綱層級 (國家層級)	總綱 納入	◎納入《總綱》：確立議題課程的實施時間 • 「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。 • 國中小「彈性學習課程」：議題可融入各類「彈性學習課程」中。 • 高中「彈性學習時間」；議題可融入「團體活動時間」或「彈性學習時間」
	領綱 融入	◎融入《領綱》 • 議題融入《領綱》的「基本理念」 • 議題融入《領綱》的「核心素養」 • 議題融入《領綱》的「學習重點」 • 議題融入《領綱》的「實施要點」
	教科書 融入	◎融入《教科書》 • 議題已融入《領綱》，教科書依《領綱》編寫與審查，議題即融入教科書。
學校層級	學校課程 融入	◎國中小：融入「校本課程」或「彈性學習課程」 • 議題可融入校本課程，或其他各類「彈性學習課程」 ¹ 。 ◎高中：融入「校訂課程」、「團體活動時間」、「彈性學習時間」 • 議題可融入校訂課程，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」 ² 。
	教師教學 融入	◎融入教師教學： • 議題課程應融入教師理念，有系統地或隨機地進行相關教學活動 融入顯著課程：包括正式與非正式課程 融入潛在課程：教師身教、班級經營、學習情境規劃…等。

表 3 教師層級的議題融入

課程類型	融入的處理方式
正式課程	1 配合「校本課程」進行教學
	2 配合「彈性學習課程/時間」

非正式 課程	3 透過行政宣導
	4 透過學校活動
	5 透過全校演講活動

¹國中小適合議題融入的「彈性學習課程」包含主題/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。

²高中的「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。高中適合議題融入的「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。

	6 透過學藝競賽
	7 透過閱讀
	8 透過校外教學
潛在課程	9 透過學校環境佈置
	10 透過學校師長言行
	11 配合紀念日實施議題教學
	12 配合傳統節日實施議題教學
	13 配合社會時事教導議題
	14 班級經營

參考文獻

- 張子超（2005）。**重大議題能力指標重點意涵與教學示例—環境教育議題**。臺北：國立教育研究院。
- 教育部（2008a）。**國民中小學九年**

一貫課程綱要總綱。臺北：教育部。

- 教育部（2008b）。**國民中小學九年一貫課程綱要總綱(性別平等教育)**。臺北：教育部。

- 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>

- 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）。



十二年國教實施成效初探~以中投區新移民子女為例

蔡仁政

臺中市立順天國民中學校長

國立暨南大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

教育是國家建設與經濟發展的重要基礎，也是提升競爭力的不二法門。因此，世界各國無不積極增加教育投資並從事教育改革，希望藉此提升國家競爭力。臺灣自 1968 年實施九年國民義務教育後，國民素質有了很大的提升。歷經多年研議，為持續提高國家競爭力，並改善中小學的教育品質，政府自 2014 年起全面推動十二年國教。

此波教育變革，不僅延長孩子的受教年限，也同時關注學校教育品質的提升；其中，包含了教師教學的精進以及學生學習的改善。更透過高中職入學制度的調整，引導親師生觀念的轉化以及促發教育現場的質變。十二年國教不僅能使教學趨向正常化，紓緩升學壓力，並經由確保平均素質，以及適性輔導升學等，引領臺灣學子邁向 21 世紀。

截至 2014 年為止，新移民子女在中小學所佔的比例已高達 10%，平均每十位就有一位是新移民子女。因應十二年國教的變革，這群台灣社會的生力軍，如何自處？他們對於十二年國教的看法如何？這些，都值得教育實務工作者深入探究。

本研究首先就臺灣當前國民教育的變革與因應提出說明，並就新移民子女與十二年國教的關係簡要分析。

依據十二年國教的預期效益研擬自我評估問卷，並以隨機抽樣方式，針對中投區 103 學年度就讀國中三年級的新移民子女進行實徵研究。經由資料的統計分析，了解新移民子女有關十二年國教實施成效的看法，同時歸納四點建議，提供教育實務工作者與後續研究之參考。

二、當前國民教育的變革與因應

教育改革一直是社會大眾十分關心的議題，因為，所有的作為都牽動著我們下一代的未來。以下僅就十二年國教的內涵和預期效益，以及推動的具體策略分別說明：

（一）十二年國教的內涵和預期效益

台灣自 1968 年起實施九年國民義務教育，對於國民素質提升與振興經濟發展有非常顯著的功效。歷經多年研議與準備，將孩子的受教年限延長為十二年的計畫終獲拍板定案，並自 2014 年 8 月起正式實施，而實施逾 46 年的教育制度也產生重大的變革。

歸納政府全面實施十二年國教的理由有四：一是大部分的關鍵指標值可於 103 學年度達成；其次，學齡人口減少，政府教育經費負擔減輕；第三，反映民意需求，積極回應社會期待；第四，緩解當前中小學問題，提升高中教育品質。而政府辦理義務教育的理念，

則從原本培養忠誠國民的政治單一角度，擴大到培養國家經濟發展所需人力的經濟角度，促進教育機會均等的社會正義角度，以及以學生為本，尊重受教者的學習權等多元角度（行政院，2013）。

十二年國教主要包括兩部分，分別為前九年的國民教育，以及後三年的高級中等教育；前者係以 6 至 15 歲之學齡國民為對象，主要內涵包括：普及、義務、強迫入學、免學費、以政府辦理為原則、劃分學區免試入學、單一類型學校及施以普通教育等；後者則針對 15 歲以上之國民，主要內涵則有：普及、自願非強迫入學、免學費、公私立學校並行、免試為主、學校類型多元及普通與職業教育兼顧等（行政院，2013）。

政府更冀望藉由十二年國教的實施，全面提升國家競爭力，並達到下列六項預期效益（行政院，2013）：

1. 國中教學趨於正常。
2. 國中階段過度升學壓力有效減緩。
3. 國中生平均素質獲得確保。
4. 中學生均能適性輔導升學。
5. 城鄉與地區高級中等教育資源趨於均衡。
6. 高級中等教育趨於多元適性優質發展。

(二) 推動十二年國教的具體策略

十二年國教不僅是台灣教育政策的創舉，對於國中教育現場也確實產生質與量的變化。除了藉由「多元學習表現」引導並貫徹教學正常化外，取消國中基測並改以「教育會考」為學生基本學力把關，對於升學壓力的紓緩以及學生平均素質的確保，也是眾所樂見的結果。至於強化國中階段的適性宣導並整併高中職資源，同時配合「志願序」積分的採記以落實適性輔導升學，推動的成效也慢慢展現。而高中職免學費、低收入戶子女與偏遠地區學生於申請入學時加分等「扶助弱勢」的政策，不僅有助於適性輔導升學，更是公平正義的具體實踐。

三、新移民子女與十二年國教

自 1980 年以來，隨著跨國婚姻的日益增加，有關新移民子女在學校的學習適應以及生活輔導，一直是大家所關注的重要議題。尤其在十二年國教全面實施後，新移民子女所受到的衝擊，更值得大家持續關注。以下特就新移民子女的現況以及十二年國教所產生的影響分別說明：

(一) 新移民子女現況說明

統計指出，台灣目前新移民人數已由 2004 年的 33.6 萬人快速成長至 2013 年的 48.7 萬人，其中以中國大陸及港澳地區配偶占 68% 最多，其他外國籍配偶則占 32%；新移民子女出生數在 2002 年達到 3.08 萬人高峰後即逐年下降，若以近年新移民子女出生數之變化趨勢推估，國中階段將在 2016 年達到高峰（教育部，2014）。

2014 年新移民子女就讀國中小之學生數逾 20.9 萬人，較 2013 年成長 3.01%。最近 10 年，儘管國中小學生人數自 284 萬人降為 212.9 萬人，新移民子女學生數卻由 4.6 萬人成長至 20.9 萬人，遽增 16.3 萬人，占國中小學生數之比率由 1.6% 快速增加至 9.9%（教育部，2014）。

進一步比較發現，2013 年在籍的國中、小階段新移民子女 52353 人中，中部地區就有 14817 人（約佔 28.3%），其中，臺中市有 5397 位（約佔 10.31%），南投縣則有 1577 位（約佔 3.01%）。目前，臺中市國中階段的新移民子女約佔全體國中學生數的 4.98%，雖然比全國平均值 6.29% 來的低，但每 20 位國中生當中，就有 1 位新移民子女。而南投縣國中階段新子女所佔的比例更高達 8.15%，遠超過全國平均值。預估未來三年內，新移民子女所佔的比率將持續攀高，顯見新子女的教育問題確實值得關注。

（二）十二年國教對新移民子女的影響

十二年國教實施後，有關後期中等教育的選擇與分配，是攸關新移民子女未來生涯發展與適性學習的重要課題。此外，政府所推動的高中職免試入學申請，分別採計「志願序」、「就近入學」、「扶助弱勢」、「多元學習」、「教育會考」等，以進行超額比序的做法，對於新移民子女所造成的影響，非常值得教育工作者深入探討。

賴翠媛（2006）研究顯示：新移民子女之父母親的社經地位普遍偏低，

且其在學校主要學科的學習成就表現也相對較低，同時，學習成就表現也會因地區、母親國籍與家庭社經背景的不同而有差異；儘管多數學校曾針對新移民子女進行學習輔導，但只有兩成學生接受過補救教學，且學校輔導工作遭遇主要的困境是家長配合不易、人力不足以及經費不足等。

另一方面的研究也指出：僅管國中、小階段新移民子女的學習成就不受到一般或偏遠地區的影響，且新移民本身的國籍和其子女的學習成就無直接相關；國小部分雖然不受影響，但在國中階段則會因新移民國籍之不同，而出現差異，且大陸地區之新移民學生的表現優於其他國籍者，東南亞地區則相對較低（王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉、曾尹彥、廖翊君，2006）。

綜言之，新移民子女隨著年齡增長，在國中階段容易因為文化、語言、社經地位等不利因素的催化，致使學習成就相對較低，學習落差加大，對於社團活動、服務學習的參與，教育會考的準備以及適性輔導和志願選填等，都產生一定程度的影響，也關係著十二年國教的成敗。新移民子女由於受到許多不利因素的干擾，在此波教育變革中，更是首當其衝。如何化阻力為助力，發揮個別的優勢條件，以克服弱勢的困境，是所有教育工作者必須審慎思考的地方。

四、研究設計與實施

本研究旨在針對中投區（臺中市

與南投縣)103 學年度在籍之國中三年級的學生，探討十二年國教的實施成效。有關十二年國教的實施成效，係依據前述六項十二年國教預期效益，與國中階段有關的四個部分所擬定的「十二年國教實施成效自我評估問卷」，包括教學趨於正常化、紓緩升學壓力、確保平均素質、以及適性輔導升學等四個構面，簡要說明如下：

(一) 教學趨於正常化

1. 各科教學愈來愈活潑，上課變有趣。
2. 評量方式多元化且容易達成。
3. 樂於參加職業試探活動以及技藝課程。

(二) 紓緩升學壓力

1. 參加校外補習次數變少。
2. 把握並參加校內外各種服務學習。
3. 努力表現以爭取記功嘉獎。

(三) 確保平均素質

1. 調高國中生的畢業門檻。
2. 教育會考做為入學申請的評選項目之一。

(四) 適性輔導升學

1. 低收入戶子女在入學申請時適度加分。

2. 高中職免學費。
3. 高中職入學申請的制度規劃符合自己的需求。

調查問卷採李克特氏五點量表模式編排，以探討受試學生對於各構面分項指標有關十二年國教實施成效之個人看法；其中，「非常認同」為 5，「認同」為 4，「還好」為 3，「反對」為 2，「堅決反對」則為 1。依國中學生人數比例，隨機抽取臺中市 5 所、南投縣 2 所，總共 7 所國中，針對該校三年級之新移民子女全部施測。共計發出問卷 147 張，實際回收問卷 133 張，有效問卷 129 張，實際回收之有效問卷比率為 88%，詳如表 1 施測統計表所示。

表 1 施測統計表

學校	縣市別	班級總數	學生總數	全校新移民子女總數	三年級新移民人數	實際回收問卷	問卷回收率	有效問卷	無效問卷
A	南投	6	124	14	3	3	100%	3	
B	臺中	45	1219	86	19	19	100%	19	
C	臺中	12	248	32	10	10	100%	8	2
D	臺中	20	533	81	18	18	100%	18	
E	臺中	47	1436	123	39	37	95%	37	
F	臺中	27	732	94	37	36	97%	35	1
G	南投	41	1129	148	16	10	63%	9	1
合計		198	5421	581	147	133	90%	129 (88%)	4

本研究以描述性統計、t 考驗、單因子變異數分析以及 LSD 事後比較等統計方法進行資料的分析。除了比較孩子對於教學趨於正常化、紓緩升學壓力、確保平均素質、以及適性輔導升學等主要效益的認同程度外，也希望進一步分析不同背景因素（例如：性別、是否有兄弟姐妹、國籍、薪資、學歷、學校等）對新移民子女有關十二年國教推行成效看法的影響。信度分析結果顯示，各子題 α 係數介於 .722~.763 之間，問卷總 α 係數為 .755，表示信

度良好。

五、研究結果與討論

(一) 研究結果

1. 整體而言，新移民子女對於十二年國教普遍持正面肯定的態度，顯示此政策的推動初步有達到預期效

益。其中，對於適性輔導升學（ $M=3.809, SD=.570$ ）的認同程度最高，其他依序分別為紓緩升學壓力（ $M=3.556, SD=.521$ ）、教學趨於正常化（ $M=3.491, SD=.493$ ）、確保平均素質（ $M=3.338, M=.708$ ）等，詳如表 2 十二年國教實施成效彙整表所示。若從不同的背景因素分析，新移民子女同樣對十二年國教的實施持正面肯定的態度（ $M>3$ ）。

表 2 十二年國教實施成效彙整表

類別	結構	教學趨於正常化		紓緩升學壓力		確保平均素質		適性輔導升學	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Total		3.491	.498	3.556	.521	3.388	.708	3.809	.570
性別	男	3.508	.580	3.535	.561	3.444	.783	3.789	.615
	女	3.475	.397	3.576	.484	3.333	.628	3.829	.527
是否有兄弟姐妹	有	3.464	.427	3.540	.490	3.270 [*]	.688	3.771	.571
	無	3.527	.573	3.576	.565	3.546 [*]	.709	3.861	.569
父母籍的國籍	越南	3.530	.482	3.556	.488	3.431	.640	3.732	.550
	印尼	3.574	.436	3.519	.639	3.167	.891	3.927	.611
	中國大陸	3.446	.537	3.573	.505	3.420	.724	3.861	.583
	其他	3.368	.399	3.534	.613	3.400	.615	4.034	.508
父母籍的學歷	皆為高中以下	3.506	.486	3.545	.514	3.393	.689	3.801	.542
	至少有一為大學	3.392	.542	3.628	.577	3.353	.843	3.863	.747
父母籍的薪資	<25000 元	3.444	.444	3.518	.534	3.267	.688	3.831	.531
	25000 ~ 50000 元	3.581 [*]	.517	3.657 [*]	.517	3.447	.734	3.870	.590
	>50000 元	3.278 [*]	.461	3.278 [*]	.401	3.472	.652	3.537	.539
學校	A	4.000 ^{**}	.330	3.557	.510	3.500	1.323	3.447	.693
	B	3.316 ^{**}	.437	3.456	.433	3.132 [*]	.467	3.649	.550
	C	3.628	.279	3.625	.415	3.250 [*]	.655	3.918	.496
	D	3.667 ^{**}	.499	3.686	.555	3.861 [*]	.537	3.815	.619
	E	3.297 ^{**}	.383	3.451	.498	3.378 [*]	.606	3.740	.615
	F	3.524 ^{**}	.474	3.533	.500	3.242 [*]	.817	3.915	.460
	G	3.887 ^{**}	.782	3.963	.754	3.667	.866	4.038	.716

* $p<.05$ ** $p<.01$

2. 分別以 t 考驗與單因子變異數分析交叉比較，發現：新移民子女對於

十二年國教實施成效的正面看法，不因本身性別、父或母國籍、父或

母最高學歷等不同，而有顯著差異。

3. 沒有兄姐的新移民子女對於十二年國教實施成效的看法均高於有兄姐者，其中，確保平均素質 ($t=2.217, p<.05$) 部分，兩者的差異達顯著水準。
4. 經單因子變異數分析與 LSD 事後考驗發現：父母親薪資多寡，對新移民子女有關十二年國教實施成效的看法，在教學趨於正常化 ($F=3.083, p<.05$) 與紓緩升學壓力 ($F=4.115, p<.05$) 兩項的差異達顯著水準，且每月收入較少者 (25000~50000 元) 高於收入較多者 (50000 元以上)，至於每月收入最少者 (少於 25000 元) 則未有顯著差異。
5. 最後，有關不同學校新移民子女的比較則發現：教學趨於正常化 ($F=3.802, p<.01$) 和確保平均素質 ($F=2.455, p<.05$) 兩項有顯著差異。LSD 事後比較更發現，在教學趨於正常化部分，僅學校 C 與其他學校之間沒有顯著差異存在，交叉比對，組間差異較明顯者集中在學校 B、E、G 等，班級數均超過 40 班。至於確保平均素質部分，僅臺中市學校組間差異達顯著水準，且學校 D 均高於其他學校。南投縣兩所學校與其他學校的組間差異則未達顯著水準。

(二) 討論

1. 在 129 位新移民子女中，父或母為越南籍者 51 位 (佔 39.5%)，中國大陸籍者 50 位 (佔 38.8%)，印尼籍者 18 位 (佔 14%)，其他則有 10 位。此與台灣目前國中小新移民子

女的國籍分佈，越南 40%、中國大陸 37%、印尼 12% 等，大致相符 (教育部，2014)。顯見本研究隨機抽樣調查符合新移民子女分布現況。為減少文化差異、語言不同等不利因素對新移民子女所造成的影響，宜針對重點國籍，如越南、中國大陸、印尼等，分別規劃辦理以目標導向為主的校本課程和升學輔導活動，以符合新移民子女和其家長的實際需求。

2. 有兄姐的新移民子女，對於十二年國教實施成效的看法，普遍低於沒有兄姐者，推測可能是受原有家庭經驗影響所致。十二年國教是國民教育的重大變革，新移民子女因兄姐之前適用九年國民義務教育制度，對於相關措施的推動，不免先入為主，評價也趨於保守。
3. 研究指出，適性輔導升學 ($M=3.809, SD=.570$) 在不同背景因素交叉比較時，組間差異皆未達顯著水準，顯示新移民子女對此構面的看法趨於一致，且獲高度肯定，顯示整體教育變革初步有達到十二年國教所訴求的預期效益-中學生均能適性輔導升學 (行政院，2013)。
4. 分析發現，在 129 位新移民子女中，父與母最高學歷皆為高中以下者有 112 位，且父母薪資每月少於 25000 元者有 45 位，25000~50000 元則有 66 位，顯示新移民家長社經地位普遍較低，與賴翠媛 (2006) 的調查結果相符。雖然賴翠媛 (2006) 與王世英等人 (2006) 的研究都指出：新移民國籍對於國中階段孩子的學習成就會有影響。但在十二年國教實施成效調查上，與學習成就有關的紓緩升學壓力以及確保平均素質等，不因國籍不同

而有顯著差異。至於父母薪資與地區差異對十二年國教實施成效所產生的影響，則顯現在教學趨於正常化、紓緩升學壓力、以及確保平均素質等，與學習成就表現有關聯的構面，這和賴翠媛（2006）的調查結果相符。

六、研究建議

新移民子女面臨十二年國教，普遍抱持正面肯定的態度。部分看法雖因兄姐經驗、父母薪資、以及學校所在區域不同而有差異，但在性別、父母國籍、父母學歷方面則未有顯著差異存在。綜合研究發現，歸納四點建議：

- (一) 持續加強十二年國教政策宣導，並就細節部分研議具體改善策略，以提高大家對教學趨於正常化、紓緩升學壓力、確保平均素質、適性升學輔導等十二年國教之預期效益的認同度。
- (二) 規劃跨文化、並以目標導向的校本課程或活動，以符合新移民子女與家長適性輔導升學的需求，並減少低社經地位、文化差異、語言不同等對新移民子女所造成的影響。

(三) 針對教育變革，強化新舊制度之比較與說明，避免新移民受先前經驗影響，產生刻板印象，徒增十二年國教確保平均素質之疑慮。

(四) 政策制定宜考慮地區差異，除加強宣導外，更應研議並提供積極性的差別待遇，以縮小城鄉差距對新移民子女有關教學正常化與以及確保平均素質的影響。

參考文獻

- 王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉、曾尹彥、廖翊君（2006）。我國新移民子女學習成就現況之研究。**教育資料與研究**，68，137-170。
- 行政院（2013）。**十二年國民基本教育實施計畫**。102年3月1日院臺教揆字第1010079097號函。
- 教育部（2014）。**新移民子女就讀國中小人數分布概況統計**（102學年）。
- 賴翠媛（2006）。新移民子女就讀國民中小學之學業表現及接受學校相關輔導措施之調查研究。**特教論壇，創刊號**，12-24。



僕人領導理念之教師實踐

林耀榮

國立彰化師範大學教育研究所博士

一、前言

在學校之中，最顯著的領導者通常是一校的大家長-校長，大家往往在談及領導時常聚焦於校長領導之上，而容易忽略到佔學校教職員多數的教師，他們在課堂教學或生活教育方面對於學生所產生的領導現象，可謂之學校場域的教師領導。近年由 Greenleaf 所興起的僕人領導理論，可依據服務的面向以檢視教師的領導，探究教師是否能成為僕人去領導他/她的學生，本文將以筆者高中職教師的角色來探討擔任僕人領導者的經驗紀事。

Larry Spears(2003)在針對過去僕人領導的文獻，歸納出十項僕人領導的特徵，分別是傾聽(listening)、同理心(empathy)、療癒(healing)、體察(awareness)、說服(persuasion)、概念化(conceptualization)、遠見(foresight)、服侍(stewardship)、對成員成長的承諾(commitment to the growth of people)、建立社群(building community)。這十項特徵或許無法道盡僕人領導理論概念上的所有特質，但卻可以明確地點出僕人領導者以服務他人為優先，發現與滿足他人需求，促進他人成長之意涵。因此，本文將試以 Spears 所歸納的僕人領導的前三項特質，傾聽、同理心和療癒，據以談論筆者在高中職執教生涯中擔任僕人領導者的經驗。

二、作為僕人的經驗 - 傾聽

僕人領導者的首要特徵為傾聽，傾聽並非單純只是聽他人說話而已，而必須懷抱著瞭解他人意圖去傾聽(Greenleaf, 1970)。從傾聽中瞭解他人的需求，協助澄清他們的意願。換句話說，領導者必須能夠聽見他人內在的聲音，除了注意說話者的口中所說出的話，更重要的是，要聽見他人未說出的話，那沒被說出的話往往即是他人內在真實的需求，只是羞於表達或恐懼是否為人所接受，而怯於說出口(Spears, 2003)。是故，適當與適時的傾聽將促進領導者對於他人的瞭解，協助釐清並解決他人的問題，而在此傾聽的過程中，更可以培養領導者與他人的信任感。他人認為其所遭遇的困難能被聽見，被瞭解，有領導者一同與其分擔壓力，面對挑戰，給予支持，因而彼此的信任感便由此而生(Spears, 1995)。領導者與他人的信任感形成後，即能帶給他人力量，這力量來自於領導者對他人的真誠關懷與適時回應，他人面對挫折時更能產生力量去克服困難，如此的力量更可造就信心去完成各項更為艱難的挑戰，而他人在此過程中即能得到成長，也達到僕人領導者為他人服務之目的(Greenleaf, 1970)。

筆者執教的高中職，多為十六至十八歲的高中生，他們在高三時期，對於未來升學的路總是帶著期待又怕受傷害的心情，期待的是，上大學可以開展新的生活，到新環境學習、離開家自我獨立生活、結識新的同學朋友等，然

而害怕的是，萬一考試成績不理想，無法順利進入理想中的大學，或大學學雜費與生活費較高，必須辦理助學貸款與兼職打工賺錢。多數的高中生因為心智較為成熟，比起國中小的學生，有心事時較不易與教師訴說，而轉向同儕吐露心事；又或者，高中職教師多半為專科專任教師，授課時數較國中小教師少，沒課時大多忙於自己的事務，與學生有接觸的時間較少，部分學生除了偶爾透過週記與導師進行較私密的溝通，其餘私底下的交流較少。筆者學校的高三生，正如同上述的情況一樣，許多學生皆羞於與教師訴說其所面臨的升學壓力，或傾吐其所遭遇的課業上的困難。

筆者在執教的初期，即發現學生有這方面的需求，但因教學與班級經營的經驗較為不足，不知該如何有效地解決他們的困難，滿足他們的需求。但累積了數年的經驗與求教於其他資深教師，慢慢地開始懂得如何適時地與學生親近，瞭解他們的需要，進而從旁協助解決他們的需求與困難。要瞭解學生的需求，作為他們的僕人領導者，相當重要的一件事即是傾聽。筆者在高三課堂授課時，偶而會提及大學考試、推薦申請、選填志願等事與學生分享，這時總會有部分學生熱情的回應，部分學生安靜地聆聽，對於熱情回應的學生，筆者會在課堂上直接地給予回饋，與他們分享過去的經驗與給予參考的建議；對於安靜聆聽的學生，筆者會注意他們的表情與反應，若有困擾或較消沈的反應出現，筆者會暗自留心注意，等課後伺機透過其在班上好友同儕了解那些學生近來是否

有升學方面的困擾。若的確有如此的情況，筆者則會利用公務相關之事，如幫老師拿作業到辦公室或討論剛才考卷上的題目，將學生引領至辦公室，私下與其溝通，瞭解他們所面臨的困難。

辦公室有辦公桌、沙發，當與學生晤談時，筆者會選擇與學生坐在沙發上談，好減緩學生對辦公室的恐懼與面對老師的壓力，以能在輕鬆的氣氛中來訴說自己的事。面對學生，一開始筆者主要去聆聽他們的話，有的學生抱怨考試科目要準備的內容太多，不知該從何處開始唸，有的學生憂慮推薦甄選該如何選擇適合自己的學校、適合自己的科系，有的學生擔心私立大學學費太貴，公立學校又不好考，在考慮是否報考軍警院校。學生傾訴的問題相當的多，筆者皆靜靜聆聽他們將問題明明白白地說清楚，在專心傾聽學生訴說問題的過程裡，筆者常發現他們內心真正的擔憂的事其實是隱藏於表面的問題中，如當他們擔心不知該如何準備考試的科目時，其實是對剛考完的模擬考在班上的排名輸給了平常一同競爭的同學；當他們訴說推薦甄選該選擇何所適合自己的院校科系時，事實上是在抱怨其父母親所帶給他們的選擇院校的期望，這期望可能是地區上的選擇，如離家較近的中區學校，或科系上的選擇，如現今或未來熱門的科系像英文系或生技系；當他們憂慮未來私立大學高學費的問題而考慮報考軍警院校時，實際上是在呈現家中困頓的經濟，父母無法供應其上大學的學費的困境，而必須尋求公費的學校就讀。學生有時所欲表達內心真實的聲音，身為僕人領導者

的教師需透過專注的傾聽才能聽見，唯有真正了解他們的內在的需求，也才能明白該如何滿足他們的需要，從旁協助他們解決問題，突破困境，從而建立起彼此的信賴感，使他們在無助的時候有所依靠，進而重拾信心、產生力量去面對未來的挑戰。

三、作為僕人的經驗 - 同理心

如同傾聽（listening）一般，同理心（empathy）亦為僕人領導者的重要特質之一（Spears, 2003）。同理心在字義上的意思為認同與瞭解他人的處境、感覺、動機。易言之，能夠以他人的角度來思考他人親身所遭遇之事，跳脫自我立場的束縛，試圖去瞭解他人對此事應有的態度與反應，以做出感同身受表現。領導者在領導追隨者的過程中，往往自豪於其優越的領導特質，或其法職上所賦予的權力，認為其智慧與經驗應優於追隨者，因而較重視自我對於事物的看法與決定，輕忽由追隨者的觀點來檢視同一件事物，更忽略了領導者所做的決定將會對追隨者所造成的影響。因此，追隨者通常在領導者未能做到對其感同身受時，容易對領導者產生自私自利或不食人間煙火的看法，形成領導者與追隨者之間的嫌隙，彼此溝通上易造成雞同鴨講、各自表述的情形，導致出現對組織不良的影響，如領導者與追隨者的關係不佳，各唱各的歌，各彈各個調，或組織失去向心力，追隨者對領導者的領導能力與動機質疑，追隨者的工作滿意度降低，組織成為一個失去活力、低效能的團體。

僕人領導強調領導者應對於追隨者懷抱有同理心的態度，去瞭解他們，接納他們，尊重以他們立場所出發的觀點。每個人皆為獨特的個體，來自於各自不同的環境背景，自然對事物有其獨特的觀點與見解。僕人領導者應該試圖設身處地去瞭解追隨者的想法，將他們的想法視為重要意見，而非惡意的挑釁或反對。領導者即使與追隨者有意見相左時，也能夠尊重他們有表達意見的權利，並鼓勵他們勇於表達自我的想法，領導者並不預設立場認為自己的想法即是最好的、最適當的、不容挑戰的，應適時以不同角度來思索分析問題，並預期問題解決的方式是對領導者個人有利，抑或對組織的大眾有利，能接受不同看法的意見，權衡利弊得失，以他人的需求與利益著想，方能得到對大眾最有利的解決策略。

筆者在過去的英語教學部分，即曾有對於學生在學習上的同理心經驗，並達到學生學習成效進步的結果。筆者在執教初期，對於高一學生的英文學習，總以教師自我的角度來思考學生的學習問題，例如在教授單字時，總認為高一學生已經過入學考試進入高中職，英文單字上已有一定基礎，在背誦記憶單字上，應該不會有太大的問題，結果學生們在單字的測驗上往往無法得到令人滿意的成績，顯然，他們對單字記憶的項目無法掌握，面對題目時，沒辦法拼寫出正確的字。面對如此的問題，筆者起初深感疑惑，認為在課堂教學上，已用了許多種的方式來教導學生記誦單字，如使用音標背誦法，將背誦單字時，將單字以其 KK

音標的發音唸出，瞭解其單字的子音與拼字幾乎雷同，而指需要去記憶那母音的拼字部分，像 *mostly* 這個字，它的音標中的子音與拼字上的 *m*、*s*、*t*、*l* 相同，不同需背誦的部分只有 *o* 與 *y* 兩部分的母音部分，著實為一有效記憶單字的訪法。除了音標背誦法之外，筆者在教授單字時，也會運用字根字首來協助他們理解記憶，如以 *un* 開頭作為字首的意思為「不」的含意，像 *unable* 意思是「不能的」，或 *unhappy* 意謂著「不快樂」；又如以 *able* 作為字根的意思為「可~的」，像 *reliable* 意旨「可依賴的」，或 *countable* 為「可計算的」。以字根字首來記誦單字的確可以協助理解單字的意思，了解單字並非單能從整體來看，可以將其拆解數各部分來看，各有各的意涵，將其組合而成，即為此單字的整體意義。

筆者上述的兩種單字的教學方法，為現今單字教學中最为常見也最有效的方法，但就如同筆者先前所言，高一學生在經由這樣的學習過程後，對於單字的記憶量，並無顯著的增加，對於測驗的成績也未見明顯的進步。因此，筆者試圖想解決這個問題，在課堂上與學生聊起了背誦單字的事情，想傾聽他們對這件事的看法，去瞭解為何身為高中生的他們會對於單字記憶上有著如此大的困擾。學生們大都對此事發表了一些意見，總體歸納起來，可以發現造成他們在背誦單字困難的原因有兩個：一、不懂 **KK** 音標：許多學生在過去英語的學習歷程中，未曾有機會學習 **KK** 音標，大都以自然發音法來念單字，或強記單字，因國中所學習到的單字都較短，因而靠

死記的方法，還能勉強記得起來。二、不習慣拼寫字：過去國中基本學力測驗在英文考科方面完全採用選擇題，對於考試的準備，專注於對選擇題有正確的答題能力，在拼寫單字、片語方面，翻譯句子方面，國中教師在國三教學時幾乎都不大注重，而學生自己也沒多花時間練習加強，導致英文寫作方面能力偏低。

在傾聽學生的單字學習困難後，筆者能夠了解以學生的學習背景為出發點，站在學生的立場來看，的確背誦單字，拼寫單字的確對於初上高中的他們是一大困擾。過去筆者的學習背景與他們有所不同，筆者在國中時期的高中聯考英文考科，必須測驗翻譯句子，國中教師對於我們在單字、片語、句型的寫作有一定的訓練與加強，因而上了高中後對於英文單字拼寫測驗，自然較現今的學生更得心應手。因此，以同理心看待學生的問題，用學生立場來檢視同一件事物，的確能發現問題的真正原因，而去尋求正確的解決方法。明白了學生學習困難的真正原因後，筆者即對他們進行補救的教學，為他們挑選基礎的音標教材，在課堂上撥一點時間來教導他們正確的音標念法，已學過音標的學生當作複習，未學過音標的學生則要求他們必須花費更多的時間練習，畢竟那是他們第一次學習，也是未來英文學習的基礎。除了音標教學外，筆者在字根字首單字教學法時，也刻意放慢進度，將每個單字拆解的部分，講清楚、說明白，不要求他們學的快，但要學的會。經由以上教學上的調整，學生的單字學習逐漸出現成效，他們對於單字的記誦的

恐懼慢慢的減少，測驗的成績也較過去來的好，看見學習成效的學生也逐漸對英文產生興趣與信心，他們英文寫作的 ability 也因而在此奠定了良好的基礎。

筆者上述的教學經驗說明了同理心在作為一位僕人領導者的重要性，要瞭解他人的需求，必要的條件是領導者透過設身處地為他們著想，以他們處境來感同身受，用同理心來看待同一件事，如此才真正做到滿足他人真正的需求，達到服務他人的僕人精神。

四、作為僕人的經驗 - 療癒

僕人領導特徵中，排在傾聽與同理心之後，第三個僕人領導者的特質為療癒 (healing) (Spears, 2003)。療癒在字典中的意義為使有缺陷處成為完好的狀態 (make sound) 或不完整的部分修補而成為整體 (make whole)。換言之，療癒即為將治療對象從目前的不健全恢復成原先的健全，將現今的破碎回復到之前的整體。因此，療癒可說是一種行動，一種對於目標對象的治療動作，也是一種將其治癒的動作，簡言之，即是將現在的不完整轉變與整合為早先的完整的形於外的動作，因此，學習療癒他人為轉變與整合的一股強而有力的力量 (Spears, 2003)。

作為一個僕人領導者，其必須要能夠去療癒個人的自我與療癒他人，主要集中在心靈、精神、與情感上，而自我的內在心靈的健全，為僕人領導者所應必要之條件，擁有完整健康的

心靈，才能夠產生信心做好一個領導者，才可以作為楷模當起追隨者的好榜樣。在自我療癒成一個健全的人後，僕人領導者就需開始去治療撫慰他人的心靈，他人往往因為某些不如意的事或者受到某種的傷害，而導致心靈上產生某種程度的創傷，這種創傷對於當事人會造成影響，而形成在工作上、學業上、人際關係上、情感上一定的衝擊，使人變得與以前不一樣，大部分的人會轉變為消極、悲觀、失落等情形。身為僕人領導者的組織領袖，必須能夠關懷其追隨者的身心靈狀況，當發現到某個組織成員似乎情況不大對時，應即時給予關注，可於適當時機、適當地點，與其談及最近所困擾的事。欲瞭解其所遭遇的問題，首先要作的是傾聽，專注聆聽其敘述事情的來龍去脈，並給予其你重視他/她的事情的態度，並表現出可協助他解決問題的意願。在聆聽明白其問題之後，領導者應以同理心的態度來看待他/她的問題，對其感同身受，以其出發點來檢視其問題，以同樣的態度來思索同一件事物，以期能切身瞭解其真實的感受。

在對於其問題有親身體驗後，領導者應起而行動，對於其進行療癒的動作，針對其心靈創傷的部分給予適當的撫慰、撫平，療癒的動作必須尋找適當的人選、選擇適當的時機、挑選適當的地點來進行。能夠對追隨者進行療癒的人，未必是領導者，領導者必須挑選對追隨者重要的人，其能聽的進他所說的話，此人即為能撫慰其心靈的適當的人選。同樣的追隨者應視不同的情境，需選擇不同的人給予安慰，才能得到適當的效果；時機對於療癒

的成功與否也相當地重要，在適當的時機，療癒的效果將最顯著，如在追隨者心情平靜時，其較能接受他人的關心與關懷，與接納他人對其的建議與忠告，進而轉變心情，將傷痛的感覺減輕，達到療癒的效果；慎選療癒的地點也相當地重要，能夠讓人將心情放鬆、減輕壓力的地點即為一個好的療癒處所，如在較為隱密、不受人打攪的地方，有舒適的沙發、柔和的燈光、恬靜的音樂，可以使人打開緊閉的心房，卸下重重的防衛，暢所欲言其所面臨的問題，也可接納療癒者所給予的關懷與建議，試圖撫平其內心的傷痛。

高中職學生在學業上與其先前國中小的經驗有所不同，過去的國中小時期，個人的學業成績好壞僅表現在其分數高低與名次前後而已，並不影響其年段升級與畢業證書的領取。在高中職時期，因其目前非屬於義務教育的範圍，學業成績採取如同大學的學年學分制，故學生的學業科目的及格與否會造成其在該科的學分可否得到，若某科成績不及格，學生必須參加補考，補考若還是不及格，則需另外繳交學分費，並於課餘時間進行重補修，假若該學年當掉的科目過多，超過二分之一，即會面臨被留級重讀的命運，甚或至高三時，若未將該修的學分補修完畢，則無法獲得畢業證書。另外，在校成績也會影響學生未來的升學，目前大學入學採多元的方式，而其中的推薦甄選與繁星計畫的入學方式，皆須採記在學成績作為入學的標準，推薦甄選經由學生的各學科成績的班排名或校排名的百分比作為各科系的甄選條件，而繁星計畫則直接採用學

生在校的學業成績作為入學評比的標準。由以上所見，在高中時期，學業成績對於學生整體的影響較國中小來的大，學生對於成績的高低或及格與否，也都較為在乎。

筆者在高中職執教期間，曾有一次對學生進行心靈上療癒的經驗。此位學生並非筆者自己班上的學生，只曾經在夜間課程中上過筆者的課。筆者當時所授課的班級為學校所挑選出的學業加強班，此生因成績較為低落無法排入此班，而被安排在一般的班級。此生與本班的一位學生要好，因此，她透過本班的那位學生欲徵求筆者的同意，希望能加入夜間的課程，與本班的同學一同加強英文的學習，以應付未來的大學考試，筆者認為其求學精神可嘉，並與本班同學討論過後，即同意其要求，使其與本班同學一同於夜間課程上課。在經過一段時間後，該生的英文學業成績的確較先前來的進步，在英文文法與寫作上也有不錯地改善，但筆者卻發現該生成績雖有好轉，但卻不見其有喜悅神情，而經常面露愁容。筆者察覺該事應有蹊蹺，即透過本班與其要好之同學瞭解其所面臨之問題。經詢問之下，造成其悶悶不樂之原因來自於她班上其他同學對於其加入本班夜間加強課程頗有微詞，而本班部分同學因在段考成績中的校排名輸給了她對她有些意見，流言因此而起。其班上的部分同學會諷刺她，如果成績比他們好，不如別留在該班，請她轉至本班；而本班的部分同學，則因嫉妒其成績進步，則批評她，認為其並非本班的學生，有何資格可上夜間的加強課程。這些流言聽在該

生耳裡，自然不甚舒服，對其努力求學的動力是一次的打擊，在其心中，想必造成了某種程度的傷害。

筆者瞭解情形後，立即請本班與其要好的那位同學聯絡她，兩人共同於午休時刻，利用大家在休息的時候，前往教師辦公室找筆者。筆者事先商借了輔導室的諮商室與聯絡了專任輔導教師，因此等兩人到辦公室後，隨即引領兩人前往諮商室，與專任輔導教師碰面。利用諮商室來作晤談，是取其隱密性高，環境舒適幽雅，能使諮商的對象放鬆心情，對於其問題可以侃侃而談；請求專任輔導教師協助，一為借用其輔導專才，對該生可進行專業的輔導，二則他班的學生筆者也未曾教過，不甚了解，專任輔導教師對各班情況較為熟悉，應較能掌握狀況。

在經過專任輔導教師對其進行的心理輔導，使其瞭解其有心向學的心是值得予以肯定的，他人的斐語流言若是對自己成長有幫助的話，那不妨做為參考，但若只是一味地攻擊謾罵，則無須多加理會。而筆者和專任輔導教師也與其承諾會向本班與其該班，就該事有技巧地、委婉地說明清楚，並導正學生錯誤的觀念，將此事有一完整的交代與解決，期望能將該生所受到的傷害降到最低，並盡可能撫平此事帶給她的創傷，使她重拾對於學習

的熱誠與信心。

五、結語

本文以僕人領導的前三項特質，傾聽、同理心和療癒來闡述此理論概念於學校場域的應用，期望在教師夥伴於帶領學生的教學生涯裡，能夠提供各先進在領導學理上的參酌，並試圖探討教師在僕人領導角色扮演運用的可能性，以及擴展該理論概念於我國後期中等教育實際場域的應用。

參考文獻

- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as leader*. Indianapolis, IN: The Robert K. Greenleaf Center.
- Spears, L. C. (1995). *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*. New York: John Wiley & Son.
- Spears, L. C. (2003). Introduction: Understanding the growing impact of servant-leadership. In J. B. Hamilton Beazley, and Larry C. Spears (Ed.), *The servant-leader within: A transformative path*. New York: Paulist Press.



擁有了教師證，為什麼當老師還是那麼難？

黃逸華

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

一、前言

民國八十三年「師資培育法」通過後，我國在師資培育制度上有了幾項重大的轉變，師資培育由「一元」走向「多元」；由「公費」改為「自費」；由「計劃制」轉為「儲備制」。師資培育法公佈實行下，同時產生不少問題，如：師資供需失衡之流浪、超額教師問題、師資培育功能及成效遭到質疑、教育實習缺乏完整及妥善規劃等（吳清山，2005）。

而「少子化」、「異質化」與「老年化」是目前台灣人口結構改變的主要特徵；對教育部門而言，不論是傳統教育體系或是終身學習體系都必須面對此一課題。

二、流浪教師問題之困境

（一）師資培育供需失衡

從教改大力提倡「自由化、多元化」以來，師範院校不再是培育師資的唯一機構，從起初的台大、清大等二十多所名校設立教育學程開始，到目前約有八十所大學開設教育學程。在粥少僧多的情況下，每年準教師必須轉戰各地，參與各類的教師甄選，包括各校自辦、多校聯合自辦、各縣市教育機關受託辦理。調查顯示每位流浪教師平均要參加過五次以上的考試，才能有機會成為正式教師，客觀來說，這是員額分配與甄選制度失當所致，亦是

多元開放政策下，供需失衡的結果，不僅造成了人力資源的浪費、社會成本的增加，也凸顯了師資遴選政策應有再修正的必要。

（二）少子化的衝擊

台灣的人口下降比率在近幾年來受到重視，1984年37萬多人，1998年開始低於30萬人，2007年逼近低於20萬人，到了2012年已不到20萬人，其中15到49歲的育齡婦女，每千人才生1.1名嬰兒；10年前後差了近10萬新生兒，對教育帶來不少衝擊。如平均每年減少9,000名小學生，未來7年間至少需減少1,100多班，學校因而減班，則出現增額教師，影響新進教師的錄取機會。同樣的，數量與招生人數擴張的大專校院，也即將面對後續招生不足的問題。

（三）教育市場化的觀念誤用

擇優汰劣為市場機制之重要功能，但今日的教育市場存在著明顯的供過於求，在教職一位難求的情形下，能夠考上的考生除了自身實力外，似乎也要有著幾分運氣，落榜的考生中仍不乏專業知能充足、教學認真且懷抱教育熱忱之教師，無奈職缺過少只得被拒於教育窄門之外，以擇優汰劣形容未考上之考生似乎有失公平。市場機制法則下，假設每個人的選擇機會相同、假設公平競爭必然存在，但不同個體在其背景條件下及個體與環境

互動的不同必定存在著差異，擁有資源較多者，在多種教甄發展情勢下勢必有更多選擇機會，導致市場機制在超額教師現況下存在著不完美。

三、流浪教師問題的因應之道

(一) 轉型中的師資培育-多元與特色的真正意涵

教育部於 101 年起以競爭型計畫讓各大專申請如「邁向頂尖大學計畫」、「教學卓越計畫」，來針對師資培育校院的精緻特色發展計畫。根據教育部公布的審查結果，申請的 13 校有 9 校獲選，包括新竹教育大學、台灣師範大學、台北教育大學、彰化師範大學、台中教育大學、高雄師範大學、台南大學、台北市立大學、暨南國際大學。在此計畫中各校各自有其針對的特色重點；如台師大著重技職師資養成，要讓老師具備 STEM（科學探究、科技設計、工程技術、數學分析）整合教學能力，將目標轉向綜合型大學，提出「昨日師大培育老師，今日師大培育大師」的口號。

(二) 精緻化的教學-小班教學的實行

廣開教育學程的原意是為了因應小班制的推行，但礙於教育經費短缺，教育部無法將師生比做有效的提高。認為既然小班教學的立意良善，就應正視教師教學的實際需求，研擬出適切的師生比例，藉著少子化趨勢來降低班級人數、增加教育投資，引進具備多元專長的師資，對於其他國家文化、語言、價值觀之異同有所了解，能夠欣

賞不同的學生家庭背景，懂得尊重文化的差異，才能朝向教育精緻化與優質化發展。如此不僅能提升教學品質，並能照顧到學生的個別差異，也能增加教師員額，逐年解決流浪教師過剩的情景。

(三) 準確化的總量整體推估

總量推估的過程須全盤、長遠；「全盤」意謂把各種可能影響教師市場供需的因素都加以考量在內，如當下市場的供需、教育經費、退休人數等因素；「長遠」即不可短視近利，即能將往後人口走向如少子化、教育發展、政策方向等做適當的配合與因應。如應退休的教師能順利的交棒，也讓不適任的教師有在專業客觀的考核後，和平理性的退場，如此才能加快教育人員的新陳代謝，加速台灣教育整體素質的提升。

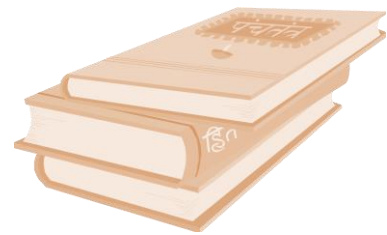
四、結語

如果從現下的證照制度來思考教師證照，教師證照或許可以看做是一種資格認定，跟技術士執照似乎沒有什麼差別；技術士證照意味該人員就該技術可以實際操演並確保品質，而教師執照是確保修過教育學程、並到校園經過實習的洗鍊，但它確保此人會教書嗎？教得好嗎？執照只代表了知識門檻的跨越，卻不代表「能力」，更不是「身份」，教師現今必須如同各行各業一樣，面臨競爭、淘汰、妥協與試煉，才能找出真正適合的人才。自由競爭與環境變革銳不可擋，是每個現代人都得共同面對的課題，未來應該

不容易再有什麼鐵飯碗之類的出路保障。明白現實處境，加強自我專業技能外，更該獲得眾人進一步深思，如何去面對難以臆測的變化與挑戰。

參考文獻

- 吳清山（2005）。師資培育發展的困境與突破。研習資訊，22(6)，23-29。
- 吳武典（2006）。師資培育的正思與迷思。台灣教育，638，2-6。
- 教育部全球資訊網（2014）。<http://www.edu.tw/Default.aspx?WID=31d75a44-eff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>



杜威「民主」概念中的教師圖像

陳盈宏

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

臺灣教育評論學會會員

一、前言

杜威的教育哲學發展於二十世紀初期的美國，當時美國正在努力邁向民主社會，杜威提出其認為的完善民主概念，也針對當時一般人對於民主概念的誤解，即便到了今日，仍有其參考價值（李玉馨，2008）。根據杜威觀點，民主是一個廣泛性的概念，本文依據 Dewey(1903)及 Dewey(1937)二篇文章分析杜威的「民主」概念，並據此探究杜威民主概念中的教師圖像意涵。

二、杜威「民主」概念之分析

(一) 民主的基礎建立在相信每個人在社會制度上都是平等

杜威主張「平等」是「民主」的基礎；杜威指出，每個人在自然天賦及心理及先天條件層面具有個別性的差異，必須透過法律及政治來保障每個人在社會制度上的平等，以免源於自然天賦及心理層面的不平等，反而成為個人壓制他者的根源；所以，杜威認為的「平等」，是一種法律及政治的主張，每個人所受到社會制度的影響應是相等的，且每一個人都有相同權利參與公共事務及表達自己的意見（Dewey, 1937: 219-220）。

(二) 民主是以個人獨立思考的智識為基礎的行動自由

杜威提及一般人對於民主的認知，通常是指個人的行動自由，但是，沒有智識（intelligence）的行動自由，只會導致一團混亂的結果（Dewey, 1903: 229）。所以，個人所擁有的真正行動自由必須以獨立思考的智識為基礎（Dewey, 1937: 220）。進而言之，民主是意味「個人智識」的解放，且透過「個人智識」的解放，讓每個人都依據能夠獨立思考的心靈（mind）進行抉擇及行動，並擁有行動自由（Dewey, 1903: 229）。

(三) 民主是一種制度，更是一種社會和個人的共同生活價值

杜威認為民主的概念是廣泛的，不僅僅是政府體制、公共事務管理方法和選舉機制而已（Dewey, 1937: 217）；進而言之，在民主制度中，每個人可以透過對話協商的自願性手段，以促進社會整體關係和個人主體性的發展；所以，民主不僅是一種制度，其更是社會和個人的共同生活價值，亦即，民主生活方式是保障社會福祉及人類個體性的最佳策略。（Dewey, 1937: 218）。

三、杜威「民主」概念中的理想教師圖像

(一) 教師擁有參與學校教育事務的能力及行動自由

杜威提出民主實踐危機之一為教

師無法參與學校教育的規劃及決策，傳統論點常認為教師還沒有準備好來承擔參與學校教育相關事務的責任，甚至認為學校系統應該交由專家來管理；然而，當教師無法親自參與學校教育相關事務時，將導致其缺乏對教育的興趣和關心，結果就是導致其缺乏責任感，進而產生一種情緒：這不是我們的事，是政府或學校高層的事情 (Dewey, 1903: 222-223)。據此，教師應具備足夠的教育專業，並具有獨立思考的智識能力，且擁有參與學校教育事務的能力及行動自由，以發揮正向的教育專業影響力。

(二) 教師所進行的教學應以啟發學生智識自由為依歸

根據杜威觀點，在學校教育中，學生的學習不是指完美的記憶背誦，而是應該把重心放在要如何使學生可以積極自行建立自己的問題，並且能夠積極的提出解決方法 (Dewey, 1903: 237)；據此，教師所進行的教學應以解放學生智識自由為依歸，讓每個學生都依據能夠獨立思考的心靈進行探究行動，擁有強調智識運作及邏輯思考的行動自由。

(三) 教師應鼓勵學生關心及參與公共事務

從杜威的民主概念可知，每個人

都具有參與公共事務的能力，也擁有平等的發言權利，民主是一種珍貴的道德原則，不能只停留在抽象概念的層次，教師和學校對於社會秩序重建所能給予的最大貢獻，就是讓這種原則在未來公民的心中得以成為活生生且有效用的事實 (李玉馨，2010)；據此，真正民主存在於社會互動關係上 (李玉馨，2008)，所以教師應鼓勵學生關心及參與公共事務，以使學生能夠真正認同及實踐民主精神。

參考文獻

■ 李玉馨 (2008)。替上帝發言，為天國引路：杜威哲學中的教師圖像。載於林逢祺、洪仁進 (主編)，*教師哲學-哲學中的教師圖像* (303-314)。臺北市：五南。

■ 李玉馨 (2010)。「進步」的揭示與開創：論杜威學說與美國進步主義教育各派別之差異。*教育科學期刊*，9 (2)，53-76

■ Dewey, J. (1903). *Democracy in Education*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924* (Vol. 3, pp. 229-239). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

■ Dewey, J. (1937), *Democracy and educational administration*, J. A. Boydston, John Dewey: The later works, 1925-1953, 217-225, Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.



教科書中生態概念的省思～螢火蟲回來了

蕭淑娟

臺中市大甲區華龍國小教師
東海大學教育研究所碩士生

一、前言

曾經我們的眼中只有經濟，為了獲得更多的利益、換取更多的物質生活，我們犧牲了環境、生態與健康，大量使用化學肥料來增加產量，大量使用各類農藥來防範病蟲害，短時間來看成效卓著。但是近年來人類也逐漸嘗到破壞環境所帶來的苦果，環保意識漸漸抬頭，人們終於了解所有的生物彼此關連，是一個命運共同體，唯有人們能在經濟與生態中找到平衡點，方能永續發展。

孩子是國家未來的主人翁，而教材又是學校教育課程的主軸。因此，從小開始啟迪學生的環境覺知，培養孩子們正確合宜的環教態度和價值觀，並能在日常生活中落實環保行為，是現今教育中極為重要的一環（辛懷粹，2011）。隨著教科書出版的開放，各科教材中逐漸加入了許多具有生態保育概念的課程內容，這對於提昇學生對於生態環境的關懷有相當的助益，不過卻也發現一些值得省思之處，藉此提供大家重新檢視我們的概念是否正確？

二、教科書中呈現的生態概念範例

康軒版五下國語第九課『閃亮的山谷』，內容主要提到：一個農場因為大量使用除草劑導致當地螢火蟲『完

全消失』多年，後來不再使用除草劑與農藥，所以滿山滿谷的螢火蟲景象又回復了。

課文中傳遞了人與自然間的緊密關係：當人們一味的追求本身的利益時，往往就忽略了同樣生存在這片土地的其他生命的利益，所以常以噴灑農藥這種最粗暴的方式來對待土地。而改變的唯一契機只有『自我覺醒』！

當人們願意犧牲自己的些許利益，換來的就是各種小生命重新回到這片原屬於牠們的土地。文中末頁還在插圖中還放了一張『台灣窗螢』雄蟲的發光照片，這樣的概念呈現方式能夠清楚的讓孩子們了解對待環境方式的重要性，並實際看見螢火蟲的發光模樣，相當棒！



圖 1：台灣窗螢雄蟲(蕭淑娟拍攝)

課文內容或是照片都是優秀的作品，但是當兩者搭配在一起時，可能就產生一些令人誤解的狀況。所謂的狀況即是：經過了農藥、除草劑的趕盡殺

絕，可以重新復育回來的種類應該屬於『雌雄都會飛行』的種類，如黑翅螢、黃緣螢等，當土地上的有毒物質逐漸減少、干擾消失、食物增多、環境恢復，雌蟲可以交配後飛到這個地方產卵繁衍，那麼重新恢復盛況是可能的。

但是如果是課本中所列的『台灣窗螢』，重新恢復的難度之高，幾乎可用『難如登天』來形容。為什麼這麼說呢？因為這一屬的螢火蟲雌蟲幾乎沒有翅膀，腹部因為存放了許多卵而顯得肥大，只能在地上『爬行』，當整座山谷內的螢火蟲因為使用除草劑而滅絕（完全消失多年），就算日後有這類的螢火蟲飛來，也都是雄性（雌蟲不能飛），無法產卵繁殖，消失多年亦即表示附近並沒有其他棲地留下『種源』，雌性窗螢要遠距離爬行是有相當大的難度的，所以說難以恢復以前的盛況。



圖 2：台灣窗螢雌蟲(蕭淑娟拍攝)

也因此才會說：文章和圖片個別看的時候沒有問題，但是當兩者搭配

在一起時，就產生了一些誤解，如果將那張照片換成黑翅螢，那麼圖文將更契合。

三、結語

我國「環境教育法」於 100 年 6 月 5 日實施後，規定國中小教師及學生每年皆『應』參加的環教相關課程或研習，足見環教之於教師與學生的重要性。而教科書是學生學習之重要媒介，也是每位老師傳授的知識材料，藉由教科書傳遞動物保護的理念，是一項相當重要的策略。在世界性動物保護意識方興未艾之現階段，動物保護議題應是教科書編寫者或審查者必須注意與學習的，才不致傳播抵觸動物保護精神之知識與觀念(陳美玲, 2006)。當我們對於生物的習性越深入了解，便越能掌握該注意的概念，減少學生在教學過程中產生迷思概念。

參考資料

- 陳美玲 (2006)。九年一貫教科書中的動物迷思。《農政與農情》，171，69-73。
- 辛懷梓 (2011)。發展國民中小學境教育概念暨分析國民小學教科書內容涵蓋環境教育概念之研究(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學：彰化



一個學校兩個世界，國小代課代理教師的影響

林均珩

台中市坪林國小教師

東海教育研究所在職專班研究生

一、前言

學校教育是一項公共論述的領域，任何在教育現場產生的問題都可能造成社會問題。近年來台灣因為少子化的關係，許多學校都面臨了減班的壓力，針對退休教師的名額，為保留彈性不敢徵用正式教師，因而學校多以「代課代理教師」做為聘用。根據親子天下的報導，台灣在 2011 年的國中小代理代課教師多達 17,000 人，為數頗多(親子天下，2011)。筆者任職的學校，因位於近市中心的郊區，代課代理教師所佔比例頗高，鄰近學校也多是如此。筆者在學期的教課期間，發現代課代理教師的教學影響班級學生與正式教師甚多。故提出筆者所觀察的現象，希望能從其中得到因應的方針，以期追求更佳的教学品質。

二、本文

根據教育部統計，國中小代課老師，全國有 17000 人，每 9 個老師，就有 1 人是代課老師。根據親子天下的報導，近五年，國小代課代理老師數量成長 113%(親子天下,2011)。

以筆者任教的學校，多數正式教師已達退休年齡，近年來已有多位教師退休，教育局所編製的正式教師員額不足以補足退休教師的員額，故招考許多代課代理老師。對學生來說，教師經常異動，他們就需不斷適應新老

師。因而造成代課代理教師班級師生關係的不確定性，班級秩序常會因師生互動中，教師無法有效管理而掌控不佳。而代課代理教師因身分關係，只能勸說、沒有他法，教學經驗不足，與家長溝通也會因此出現問題。在教學上，並非每個代課代理教師都擁有足夠的專業教學能力，進行各科教學。例如一年級新生需要進行注音符號教學，代理代課教師未必熟悉注音教學的要領，可能會造成新生無法完整學會注音符號，影響到日後的識字學習。而除了教學，每年代課代理老師都要準備教師甄試，教師甄試的負荷與壓力，也會造成代課代理教師教學的不穩定，影響學生受教權益。

當代課代理老師愈來愈多，正式老師的負擔也就變大了。代課代理老師若無法掌握上課秩序，正式教師便要花更多心力維持班上的科任課秩序，造成任課老師與導師間的教學負擔。另外代課代理老師的班級若常規不佳，也會影響到其他班級教學，造成導師管理不易。同學年間，代課代理老師與正式教師有時又因教學的態度不同而關係不佳，形成各自表述的局面，對於學生的學習也會產生影響。

代課代理老師也常接任正式教師不願意擔任的學校行政工作。除了增加代課代理老師的負擔，有時也會因為得不到其他同仁支持，造成推展的困難。而因為代課代理老師任期關係，

推行的校務可能因代課代理教師的異動而中斷，對學校行政也有莫大影響（王金國，2012）。

新任教師各方面的適應問題，大多不能得到來自學校特別協助與引導，反而得和其他教師負擔相同的責任，甚至更為沉重的教務工作，使得新任教師專業發展備覺辛苦，甚至決定離開教職（陳美玉，1999）。對於代課代理教師也是如此，代理教師面臨的壓力包含每年要適應新的學校文化、專業教學與班級經營，以及準備教師甄試的壓力。教師在學校，是否能繼續留任，卻不是代理代課教師可以自行決定的，這些景象都反映出代理教師的無奈（王金國，2012）。

因而針對這些影響層面，筆者提出幾點建議：

（一）建立「輔導教師小組」：

針對教學經驗不足的初任代課代理教師，應給予更高的關懷，學校可為每位初任代理代課老師找到經驗豐富的「輔導教師小組」，每週初任代課代理教師與輔導教師小組討論研習課堂上的班級經營問題和教學上的困境。透過同儕視導、教學討論等，改進代課代理教師的教學與班級經營。

（二）培養學校合作機制：

學校教師、行政人員，形成團體意識，建立合作性文化，兼顧代課代理教師不同需求，減少其長期的行政工作。並鼓勵代課代理教師研習教師專業課

程，形成共同學習社群，把個別學習轉變為統合學習，除了能開拓代課代理教師專業成長的新視野，也能改善代課代理教師教學孤立的現象，更可以增進代課代理教師專業成長空間。

（三）加長代課代理教師的聘任時間：

「代課代理教師」多為一年一聘，學生需常更換新老師，增加師生關係的不適應問題。也許政府可考慮將聘任時間延長為二年一聘，降低教師經常變動對學生學習的影響與教師自己的不安定感。

三、結語

代理代課教師制度雖然在短時間內能廣泛的讓學校不足的教師員額立即得到紓解，並暫時解決正式教師超額問題，減輕國家財政負擔。但王金國（2012）認為若各縣市能多增置正式教師名額，降低教師流動機會，對學校教育才方為長久之計。學校教育應回歸教育本質，從制度或政策再進行調整。但無論如何，學校教育擁有永續經營的關鍵，其在於相互合作的團隊形成共識，努力朝向學生與教師共同成長的目標，往前邁進。學校與正式教師皆應對代課代理教師多些同理心與協助，因為代理代課教師也是教育環境中的一份子，他們正在教育你我的下一代，若代理代課教師因為制度或是對教育工作缺少熱誠，不能對於本身的課程教學發展有所精進，將對學生無所幫助，勢必也會造成日後教育環境的隱憂，所以我們應正視代理代課教師的問題，並予以解決。

參考文獻

- 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。
- 陳美玉（1999）。教師專業學習與

發展。台北：師大書苑。

- 張靜文（2011）。教改追蹤：當老師變成臨時工—代課老師浮濫。親子天下，30。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5028494>



教師如何實施正向管教，提升班級經營效能

徐嘉珍
宜蘭縣金岳國小教師

一、前言

教師如何在合法、合宜的範圍內，達到有效的管教，往往讓教師陷入兩難。為了完成課程教學進度，不影響學生學習權益，還要維持班級秩序，不傷及學生自尊。該怎麼做才能提升教師對正向管教的知覺，解決教師在管教學生上所面臨的難題？教師不當管教無法維持良好的師生關係，學生是懼怕還是敬愛老師？

學生的不當行為時常造成學校與班級常規秩序混亂，教師侷限在過去的打罵教育，卻不願意學習不同於以往的管教作為。人難免因為生活上的壓力或是挫折而出現負面的情緒反應，傷害自己也傷及他人。教師如何能避免以懲戒、體罰的負面管教方式來約束學生不合宜的行為？

學生問題行為的發生不是突然的，教師能找出行為問題的原因才能進一步處理問題輔導學生。並不是學生本身不好，而是做的這件事錯了。應如何修正？下次如遇同樣狀況，怎麼做會比較好？允許學生犯錯，並給予改過的機會。重要的是讓學生了解教師管教的出發點，以改正此缺失。

教師也需要學習正向管教策略，應用在日常生活與學生相處及處理學生的問題上，減緩師生衝突並提升班級經營效能。

二、教師的正向管教作為降低學生不當行為的發生

陳文家（2008）指出正向管教的意涵為正向的管理、教導與訓練。有規範之意義，師生建立良好的互動關係從規範開始。曾端真（2011）認為正向管教是以學生為中心，讓學生成長並能經營成功的人生。學生在信任的師生關係中學習待人處事的方法，有了正向的感受與經驗便能以自律服從規範。以教師為中心的管教方式，易淪於掌控權利以上對下的方式管教學生。因此，教師的正向管教作為顯得更為重要。以下提出正向管教作為：

（一）以教師輔導管教學生之目的為基礎

教育部於 2014 年 6 月 18 日修正教師法，其中第 17 條第 4 項規定「教師應負輔導或管教學生之義務，導引學生適性發展並培養其健全人格。」零體罰入法更強調正向管教的重要性。

教育部（2007）發布學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項，目的是協助學校依據教師法第 17 條規定來訂定教師輔導與管教學生辦法，積極維護學生權利與維持校園安全秩序。其中第二章第十條說明，教師輔導與管教學生的目的，是減少學生不良的行為發生，使得教學活動能正常進行。

教師應站在學生的立場，了解學

生不合宜行為的背後原因，強化與導正學生行為。立即、明確的增強學生的合宜行為，訂定希望學生達成的行為目標。

(二) 以正向情緒面對學生不當行為

面對情緒，最大的敵人往往是自己，教師也會有軟弱的時候。以下提出相關研究，增進教師個人情緒管理。

Salovey, Rothman, Detweiler 與 Steward (2000) 的研究發現有樂觀的想法和振奮的精神，就能擁有一個健康的身體。正向的人努力保持樂觀的個人意識，感到高興可能會較少意識到身體的不舒適。正向的情緒是社交關係的關鍵，激勵人要照顧自己，與他人互動也能更積極。

Seligman 與 Csikszentmihalyi (2002) 提出正向心理學，為的是幫助個人找到內在的心理力量。正向意義更有助於人能正向適應，能重新評估不快樂的事件，進而找到更合宜的因應措施。

Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes 與 Liew (2005) 認為溫暖和正向的表現行為有助於情緒上的控制，熱情、積極與正向支持的態度能控制情緒，並喚起正向情緒，正向情緒促進創造力和靈活的思緒並能解決問題；消極的態度可能會引起負面情緒。

Seligman, Steen, Park 與 Peterson (2005) 的研究認為個人能以新奇和富有成效的思考方式做事，了解自身

與他人的動機與感受，不怕困難並運用經驗解決難題。做事有目標，有效率的安排活動，對未來抱持樂觀態度。有同理心也能原諒他人過錯，做事公平公正。將歡樂帶給他人，態度隨和謙恭。能控制自我情緒，表現出適當合宜的行為。

個人的情緒會影響到群體，教師是學校、班級具有的重要影響力的人，個人的情緒管理更為重要。

(三) 建立班級常規指導學生正向行為

班級常規的建立相當重要，林秀勤、張憲庭、游錦雲 (2009) 的研究指出，學生的偏差行為可能會打斷教學活動，也無法讓教學課程順利進行。班級秩序管理不當，教室氣氛讓人不舒服或恐懼，會造成對學生、教師與學校的傷害，教師必須花更多的心力與時間處理。教師若能關懷學生、評分公正與賞罰分明，則學生的偏差行為得以改善。教師應輔導學生偏差行為以管理良好班級秩序。

班級經營重視班級常規的規畫、討論與遵守，建立一個班級共同規範。規範是出於讓學生感到安全、受到尊重、學習負責任的態度，能營造出和諧的班級氣氛，進而提升班級經營效能。

(四) 積極增強學生的正向行為

林進材 (2000) 提到 Skinner 的理論強調透過各種增強方法能塑造預期行為，學生出現教師預期的行為時，立即給予正增強能使行為持續；反之出

現非預期行為擾亂班級秩序，不予理會能消弱該行為。對於複雜的預期行為，需要教師分成幾個步驟來引導學生而能塑造成新的行為。為了建立行為的持續性，教師若無法對每位學生設計行為增強的方法，可用間歇增強的策略使學生在行為後獲得應有的增強而能持續良好的行為。對於學生的不當行為，教師須對學生說明並分析行為所導致的後果。

教師積極的獎賞消弱學生不當行為，使學生當下能得到正面鼓勵。讓學生達到預期行為。學生知道只要有好表現就可能獲得讚美與獎勵而保持好行為。

三、師生互動回饋提升教師班級經營效能

Slavich 與 Zimbardo (2012) 認為轉型教學包括建立教師與學生之間的互動關係和知識共同體，以促進學生的學習和個人成長。它與傳統的課堂講授不同，讓學生有充足的時間討論所使用的策略和所產生的知識，這些策略和技巧對學習很重要。教師可以導引學生自我發現，塑造學生基本信念與對自己的看法，有以下六個核心方法。

(一) 合作與建立共同願景

學生必須參與合作，互相解決問題和討論，增強學生對學習的個人發展和態度。在教學轉型的背景下，建立學生對課堂的總體目標。

(二) 提供模範和掌握經驗

教師被認為是轉型教學框架內的教練，提供模範和掌握經驗。掌握經驗是要促進學生的學習能力，鼓勵學生依靠彼此克服障礙解決問題。運用教學媒體使得教學多元，讓學生對學習有興趣，並培養學生運用這些策略和技巧。

(三) 挑戰智力並鼓勵學生

為了促進學習與轉變學生的態度，鼓勵學生以超越自我利益為目標，盡最大的可能去發揮自己的潛能。學習是有挑戰性的，使人能因學習興奮而努力。

(四) 個別化關注與回饋

轉型教學涉及知識和個人成長，是要讓每個學生的潛能發展到最大。教師注重學生需求，知道什麼經驗是最有幫助的，提出適當難度的問題，而不是對內容進行講述。教師能接受學生的差異時，就能有足夠的能力去處理班級事務，並能帶好班上的每一個學生。

(五) 建立經驗訓練

經驗訓練具有塑造學生學習和提高自我信念的能力，適用於概念理解和解決問題。可以公開討論分享知識，學習是動態的、好玩的。清楚了解個人持有的觀點，以及其他人的經驗，並有改進的意識而提高批判性思考。

(六) 反思經驗促進積極學習

將教育活動和練習運用到學生生活中是有意義的，在研究這個問題或是怎樣的活動改變了他們的生活，以及從對他人觀點的過程中了解自己或世界。透過角色扮演、提問省思，使學生養成思考的習慣而能明辨是非。

教師班級經營的反省思考，能幫助教師在教學的過程中發現與解決問題，教師的經驗累積加上反思與行動，對教師的班級經營有幫助。

四、結語

正向管教強調學生的基本人權，教師透過專業成長、情緒管理以積極正向的管教態度導正學生不當行為。管教的出發點是改進學生的錯誤，讓學生了解自己哪裡有錯，並讓學生自省怎麼做會比較好。教師管教時應能針對學生行為而不做人身攻擊，探究學生犯錯的原因，並採納學生建議。

教師提供學生有關目標的反省回饋，善用公平和積極的課堂行為，妥善應對學生不當的回應，強調什麼是正確的回答，清楚說明什麼是錯誤的。運用正向管教策略，增進教師對學生不當行為原因的了解與處置輔導專業能力，避免因為個人或少數人犯錯而處罰全體學生，明確的規範限制並建立有效的制度。

為了增進教師輔導與管教專業知能，鼓勵教師透過專業對談分享正向管教方法及如何將班級經營技巧融入班級活動。藉由成長團體與輔導諮商增進教師發覺與控制負向情緒，避免

在憤怒的情況下管教學生。

參考文獻

- 林進材(2000)。《教學理論與方法》。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- 教育部(2007年6月22日)。《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》。2014年8月8日取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000944>
- 教育部(2014年6月18日)。《教師法》。2014年8月8日取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?pcode=H0020040>
- 陳文家(2008)。「小小童心、教師愛心」共築正向管教。《學生輔導》，105，139-149。
- 曾端真(2011)。正向管教與紀律的養成。《中等教育》，62(1)，20-31。
- 林秀勤、張憲庭、游錦雲(2009)。霸凌現象與學生偏差行為對友善校園影響之研究。《初等教育學刊》，32，75-104。
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2002). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, 55, 5-14.
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic

principles, and core methods. *Educational psychology review*, 24(4), 569-608.

■ Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B., & Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American psychologist*, 55(1), 110.

■ Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive

psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410-421.

■ Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child development*, 76(5), 1055-1071.



拯救被同儕拒絕的孩子—班級內關係霸凌之處理策略

劉仕慧

高雄師範大學學校行政領導碩士班二年級

高雄市立燕巢國民中學

一、前言

兒福聯盟於 2013 年 3 月 17 日公布台灣校園關係霸凌調查報告。其調查結果指出，16.3%學童有被霸凌的經驗，其中有高達 94.8%都是跟沒有肢體攻擊的「關係霸凌」有關，關係霸凌大都來自和自己不一樣的「歧視」，近半數學童表示，班上有因歧視而被欺負的孩子，被歧視的原因最主要為身材、長相，其次則是不順眼或是個性脾氣。另外，成績、性別氣質也會成為被歧視的原因。

二、何謂關係霸凌

校園霸凌研究領域的先驅 Dan Olweus (1991)對霸凌(bullying)下的定義為「一個學童反覆的暴露在一個或更多人的負面行為之中」。此外，我國教育部依據修正公布之教育基本法第八條規定，於 101 年 7 月 26 日發布校園霸凌防制準則，「校園霸凌」係指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。...

霸凌的種類包含反擊霸凌、肢體

霸凌、網路霸凌、性霸凌和關係霸凌。其中，關係上的霸凌是在校園間最常見，且較難處理的一種型態。關係霸凌的外顯行為通常為說服同儕排擠某人，或藉此切斷他們的社會連結，讓他們覺得被排擠。這一類型的霸凌往往牽涉到言語的霸凌，常會牽涉散播不實的謠言，或是排擠、離間小團體的成員。

三、因應關係霸凌，導師之處理策略

在校園中，最常與學生接觸，並建立良好感情的角色為導師。因此，要察覺關係霸凌的存在，並適時介入解決問題，都需要導師的鼎力協助。以下就筆者個人經驗，提出面對關係霸凌，導師能使用的策略：

(一) 拿出敏銳的觀察力，找出問題所在處

導師若能全面掌控班級的狀況，在面對關係霸凌的情況上，會較好施力。因此，導師可透過許多方式去了解學生。例如：從聯絡簿小札記中觀察每個學生的交友狀況、上課時多給較少發言的孩子機會，並觀察同學對這些孩子的態度。

(二) 試探中立學生，嗅出班級氣氛

若導師已透過各種方式，觀察出

班上有被關係霸凌的孩子，一定要審慎處理此狀況。導師的態度可決定孩子接下來需要面對的情況，若導師放任此狀況不處理，學生容易變本加厲，此時導師會無形中成為關係霸凌的加害者。

但該怎麼處理？是要大動作的殺雞儆猴，還是要低調的明查暗訪？這個問題並沒有一定的答案，但導師可透過班上較中立的學生，了解目前班級的氣氛。至於要如何不著痕跡的詢問較中立的學生，除了私下詢問之外，導師也可採用其他策略觀察班級氣氛。如：利用空白課程舉辦真心大冒險的活動，可由導師設計真心話的問題，讓學生從活動中完整呈現內心的想法，讓導師也可藉由活動觀察出班級內的小團體是否有排擠的狀況出現。另外，導師也可出其不意的請學生在紙上寫下班上是否有霸凌的狀況，然後不須署名，只需誠實回答即可。雖然不署名，但導師可輕易由字跡判斷是哪些人誠實回答了這些問題。

(三) 適時宣導友愛的重要，將此融入課程

當導師已經蒐集完班級氛圍的資料後，就可以適時告訴學生：「我已經知道班上有關係霸凌存在。」導師可透過課程設計，將朋友的相處之道正確的傳達學生。例如：導師可以準備幾則小故事(最好是親身經歷或者真正有發生過的情況)，在上到有關友情、霸凌有關的課程中，將故事拿出來和學生分享，並請疑似關係霸凌加害者發表對霸凌的看法等。

(四) 譴責霸凌行為，灌輸孩子正確觀念

若班級內有出現關係霸凌，可知會各科的任課老師，請任課老師幫忙多注意班上的上課情況，且絕對不要讓孩子自由分組，這會將班級內的小團體被劃分的更明顯。若班上已經出現很明顯的關係霸凌行為，導師一定要在第一時間處理，並公開譴責那些霸凌加害者的行為，並利用同理心的訓練，讓孩子換個角度想：「如果我是那個被霸凌的同學，我的感覺會是什麼？」

(五) 從小地方著手，公開讚美被拒絕的孩子

「沒有人是十全十美的！」每個人都有優點亦有缺點，當我們看到別人的缺點時，是否看見了自己的缺點？有誰希望別人只看自己的缺點呢？導師須傳遞正確的價值觀給學生，不僅如此，導師亦可找出被關係霸凌孩子的優點，公開讚美被拒絕的孩子。

筆者任教於國中，擔任導師時，班上就有一個被關係霸凌孩子—小智。他長相並不清秀大方，也不在標準身材內，因此常被班上同學遺忘，甚至有言語上的攻擊。導師深入了解後，發現小智在各科老師的眼中是乖巧、懂事且熱心助人的，但在同學眼中卻完全不是這麼一回事。我絕不會忘了夏天的某日午休，當同學都已安心地進入夢鄉時，趴在講台的我，突然感受到一陣涼風徐徐吹過。抬頭一看，原來是小智默默地將電風扇轉向我，怕我熱得

睡不著。一陣暖流從心頭湧上，我看見了其他學生看不見的“優點”。於是將此事與全班分享，本來會言語攻擊他的那些孩子，在分享中，都靜靜地聽著我說，似乎在思索些什麼，我想，這個故事已在全班引起陣陣漣漪。

（六）必要時利用家長的力量，喚起孩子的同理心

行為的改變，需要導師、學校、家長一同協助配合，才能真正改正學生的態度。我一直相信每個人心中是存在同理心，許多人只是沒有想過，或是忽略了他人與自己的感受。

關於小智，雖然我已做了各方努力，同學的態度也改善許多，但仍是無法杜絕掉某些人的霸凌行為。仍記得有次，有同學想小智開玩笑，就拿著剪刀在他面前揮舞，最後在一陣混亂中，不小心傷及了小智。我知道此事後，帶著非常憤怒的心情與加害者談話，沒想到談判破裂，加害者雖然嘴上答應下次不會再這樣，但從臉部表情中，我發現他根本口是心非。我心想，這樣下去不行，光口頭改正有什麼用，於是我臨機一動，想把小事化大，當天就請了小智的媽媽來學校與孩子“談談”。

小智的媽媽在放學時間趕到學校，我與她說明今日的事，並請加害者跟小智的媽媽道歉與承諾以後絕對不會再這樣。加害的孩子看到小智的媽媽後，立刻收起平日張牙舞爪的態度，反而收斂而誠懇的與小智媽媽道歉。最令我印象深刻的是小智媽媽的態度，她並沒有責怪加害的孩子，並且還

稱讚加害的孩子說：「我覺得你看起來也是個乖孩子，想必不是故意要這麼做的。我只希望你跟我們小智能當好朋友，也希望老師不要因此事將你記過。」加害的孩子聽到這番話，如釋重負般紅了眼眶。後來從聯絡簿裡我看見加害孩子的悔意，最後他也與小智成為朋友。

四、結語

學校的建立是要給孩子一個安全、美好的環境去學習各種事物，推動友善校園需要老師、家長與學生共同的努力。霸凌事件雖普遍，但須被重視與解決，期望每個班級內的孩子都能在校園中快樂的成長，也期望每個教育現場的老師都能多留心孩子的狀況，並利用各種策略幫助那些被同儕遺忘的孩子。

參考文獻

■ 校園霸凌防制準則(民 101 年 7 月 26 日)。

■ 孫偉倫(2013，3月17日)。兒盟：學童「關係霸凌」不易察覺 受排擠大人無法掌握。奇摩新聞。2015年1月22日，取自：

<https://tw.news.yahoo.com/%E5%85%92%E7%9B%9F-%E5%AD%B8%E7%AB%A5-%E9%97%9C%E4%BF%82%E9%9C%B8%E5%87%8C-%E4%B8%8D%E6%98%93%E5%AF%9F%E8%A6%BA-%E5%8F%97%E6%8E%92%E6%93>

[A0%E5%A4%A7%E4%BA%BA%E7%84%A1%E6%B3%95%E6%8E%8C%E6%8F%A1-100252552.html](http://www.tse.edu.tw/~journals/201503/030101.htm)

■ Olweus, D. (1994). Bullying at

school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.



馬來西亞華文獨立中學教師在職進修 之教育專業文憑課程

王淑慧

馬來西亞新紀元學院 教育系主任

一、前言

從 1819 年在檳城建立的第一間私塾——五福書院算起，馬來西亞的華文教育已有 190 餘年的歷史。然而，這將近二百年的華教發展並非一帆風順，當中的艱辛與煎熬罄竹難書；“自強不息”、“自力更生”更是現實寫照。即便如此，華人社會對於華文教育和文化的熱愛、維護和堅持，使華文教育及華人文化在馬來西亞得以很好地保存、傳承和發展，以至馬來西亞成為中國、臺灣及港澳地區以外，保留幼教、小教、中教及高教等完整華文教育體系的東南亞國家。目前，馬來西亞有 1200 余所華文小學（華小），60 所華文獨立中學（獨中）以及 3 所由華人社會長期資助的高等學府。

華文獨立中學產生於上個世紀的六十年代。1956 年，當時的教育部長敦拉薩(Tun Razak)在《拉薩教育報告書》(The Razak Report)中提出“一種源流”教育政策的“最後目標”：“本邦教育的最後目標，必須為集中各族兒童于一種全國性的教育制度下，本邦的國語（馬來語）為主要之教學媒介語。為達此目標，不能操之過急，必須逐步推行。”1961 年，在華人社會強烈反對華文中學改制的呼聲中，馬來西亞國會通過《1961 年教育法令》(The Education Act, 1961)，馬來西亞半島有 54 所華文中學接受改制，另外 16 所華文中學寧

肯放棄政府的經濟支援拒絕改制，成為華文獨立中學。經歷了六十年代的慘澹經營，七十年代的復興，八十年代的發展，九十年的確立目標，至 21 世紀初，獨中更明確地形成了一套新的思想理念——落實素質教育。近半世紀來，在馬來西亞華文學校董事會聯合會總會（董總）及馬來西亞華文學校教師會總會（教總）的領導下，獨中的畢業生超過 50 萬人（董總考試局，2012），在校生人數 7 萬餘名，在職教師總人數為 4 千 300 余名（董總學務與師資局師資組，2014）。

從艱辛立足，鬥爭守業，到今天的尋求發展，華文教育宜放下過去的悲情，思考如何讓獨中教育跟上時代的步伐，提升教育的品質以孕育能應和時代需求的國家棟樑。為提升獨中教育品質，得先提升教師的品質。擺在眼前的問題就是獨中教師教育專業基礎不足，許多獨中教師在大學本科畢業後就直接投入教育工作，並未經過職前教育專業的培訓，所以就獨中教師的專業發展而言，首要加強的是教育專業基礎，而教育專業文憑課程就是獨中教師專業發展中的專業基礎在職培訓課程。1994 年由董教總教育中心主辦，實質執行單位為董總師資教育局的“在職獨中師資培訓課程”（師培課程），正式啟動了獨中教師教育專業的在職培訓。1998 年，新紀元學院開課後，師資培課程被歸入校外進修部，稱為社會研究系（教育專業課程），簡稱

教專課程（蘇源恭，2007）。2006年，新紀元成立教育系，其中一項主要的任務就是辦理“教育專業文憑課程”（教專）。2010年5月7日，新紀元學院與國立臺灣師範大學成立“國立臺灣師範大學暨新紀元學院華文獨中師資培訓中心”，由台師大協調和調派臺灣專業師資全面支援教專課程。同年，新紀元學院與本國的IPG（Institut Pendidikan Guru，Kampus Ipoh）講師達成合作協定，開辦以馬來語或英語為教學媒介語的教專課程。2014年，國立彰化師範大學成為第二所支援教專課程的臺灣大學。與台師大、彰師大及IPG的合作，不僅促進了雙方在學術上的交流，更使我國華文教育及獨中教師的在職進修邁入一個新時代。循序歷史發展的軌跡，以及大環境的改變，造就馬來西亞華文教育的教師在職進修逐漸形成既得借助外部資源又能本土培育的雙軌模式。

無論是早期的師培課程，還是後來的教專課程，都因著許多國內外教育專家學者、董總和新紀元學院眾多人員的努力和呵護，才得以走過20年的風雨路。本文從馬來西亞教專課程的現狀出發，通過對教專課程設置的梳理，從中探尋教專的特點及問題，為獨中教師的教育專業發展提供參考。

二、教專的現狀與難題

（一）現有的狀況

根據董總學務與師資局師資組針對全國華文獨中教師基本資料調查的分析報告，2014年具備教育專業資格的教師百分比為39.57%，如表1所示。這表示畢業於國內外大專院校（包含師範大學非師資生和各類大學院校）的獨中教師當中有60.43%未具教育專業資格，相較於2011年的63.8%是降低了3.37%，惟尚有可提升的空間。

表1 全國華文獨中教師教育專業資歷統計

教育專業背景	人數	百分比
具有教育專業資歷	1712	39.57%
不具教育專業資歷	2614	60.43%
總數	4326	100%

資料來源：董總學務與師資局師資組（2014）

新紀元學院教育系本著“培養優秀的教育專業人才，成為華文教育體系的教學、管理、研究人員及社會教育機構所需的專業人員”的辦系宗旨，於2006年接替推廣教育中心辦理“教育專業文憑課程”。從早期的校外進修部（1998-2002）、後來的推廣教育中心（2003-2005）到現今的教育系，教專課程開班的情況如表2所示：

表 2 新院“教育專業文憑課程”畢業及尚在修讀教師人數統計

年份	地區/班次	畢業人數	尚在修讀人數	總人數
1998-2007	院內	504		
	外州			
2008	1 個班次畢業	36		
	3 個班次			
	開 4 個新班次			
2009	3 個班次畢業	98		
	4 個班次			
	開 3 個新班次			
2010	4 個班次畢業	111		
	3 個班次			
	開 5 個新班次			
2011	3 個班次畢業	98		
	5 個班次			
	開 2 個新班次			
2012	5 個班次畢業	161		
	2 個班次			
	開 3 個新班次			
2013	2 個班次畢業	66		
	3 個班次			
	開 4 個新班次			
2014	3 個班次畢業	79		
	4 個班次		173	
	開 5 個新班次		182	
2015	4 個班次畢業			
	5 個班次			
	預計開 5 個新班次			
共：		1153	355	1508

資料來源：新紀元學院教育系（2015）

隨著教育大環境的改變，獨中對教師的教育專業日益看重。近年，有獨中個別與臺灣的大學合作開辦“校本教專”。此外，國內一些私立學院和留學海外的同學會也很關注獨中教師的培訓及需求，先後和中國聯辦了教育

專業課程以協助提升獨中教師的專業素養。由此觀之，教專的開辦已非董總或新紀元學院的“專利”，多元開辦、多元選擇已然成為趨勢。

(二) 面對的難題

承上所述，我們可從資源整合、進修意願和經濟支援等三個面向，探析當前教專所面對的難題。

1. 資源整合

本著“一切為了獨中，為了一切獨中，為了獨中的一切”的共同思維，一些私立學院、個別獨中的教務處或師培處、海外留學的同學會等單位雖屬性不同，但在協助提升獨中教師專業這一層面都各盡所能地提供個別的資源。就獨中教師專業發展而言，這本是一件好事，但近年發展成各自為政、各取所需的膠著狀態，皆因目前沒有一個組織或單位能有效地整合各個單位的資源，提供獨中管理者作出選擇。無形中也造成資源重疊、選擇困難、甚至供過於求的窘境。

2. 進修意願

在考試導向、功利主義盛行的情況下，獨中教師不得不因應大環境的要求，耗費許多時間和精力在幫助學生考取好成績，而學生成績的優劣往往也成為教師年終評鑒重要的考量依據。再者，獨中教師在學校的工作不只是教學，還得肩負班導師、課外活動導師、各大小活動的籌畫或執行等行政任務。因為工作繁重、時間不足運用，導致許多獨中教師修讀教專課程的意願不高，亦是推動教專課程的難題之一。

3. 經濟支援

依據目前的開班情況，大部分報讀教專課程教師的費用都由該校董事

會全額或部分資助，只有極少數的教師是自願、自費報讀課程。顯而易見，若董事會不鼓勵、不資助教師的學費，將直接影響報讀意願，進而影響開班的人數。

現有的獨中教師，有近六成未曾經歷教育學程的系統培訓，教育知識的基礎和結構相對薄弱。因此，這些具有大專或以上學歷的教師需要經過系統的教育專業培訓，才能提升整體的教育教學水準。然而，因著個人、家庭、職場等因素，他們當中居大部分只能選擇在職進修的方式來自我提升，而利用學校假期時間開辦的教專課程是他們的選擇之一。

三、課程的設置與特點

自 1998 年開辦迄今的“教育專業文憑課程”，其定位為教育學程，是以教學技能培養為核心的教師教育專業課程。這一課程旨在加強教師在教育專業方面的基礎理論知識，輔以教學視導，落實理論與實踐相結合的課程理念，提升教師的教學能力。

(一) 設置三語教專課程

依據董總師資組的統計資料顯示，4 千 326 名的獨中教師中，華族教師占 86.45%、巫族教師為 5.20%、印族及其他種族的百分比則為 8.35%（董總學務與師資局師資組，2014）。由此可知，獨中教師並非由單一的族群組成，近年來獨中聘請友族教師執教語文科（馬來文和英文）的比例有顯著的增加。因應這一趨勢的發展，教專課程

的教學媒介語除了華語，還有馬來語和英語。新紀元學院於 2010 年與沙巴董聯會聯合開辦以馬來語為教學媒介語的教專，2013 年則與寬柔中學聯辦英文教專班。無論是哪種語言的教專，都以“教育教學”為課程主軸，包括教育心理學、教學原理、班級經營等理論課程，輔以校內和校外教學視導，詳見表 3。

表 3 教育專業文憑課程

課程名稱	學分
教育心理學	4
教學原理與實踐	4
班級經營	4
多媒體輔助教學與行動研究	4
馬來西亞教育研究	4
學校輔導工作	4
校內教學視導	3
校外教學視導	3

資料來源：新紀元學院教育系（2015）

學員（獨中教師）在完成面授課程後，將接受由新紀元教育系委派的校外視察督導人員的教學視導。這些視導人員是由國內學院講師、兼具學歷和資歷的獨中教師所組成，這一支專業的視導隊伍就學員的教學進行視察和督導，即時有效地給予學員實質的回饋。透過教學視導，讓學員感受理論學習和現實教學結合的真實情境，從而落實基礎理論學習與教學方法實踐並重的課程特色。

（二）形塑三階課程內容

不同單位所提供的教專課程當中有許多置理論於實踐活動的優質培訓課程；亦不乏與獨中實質教學情境不符的理論課程。有效的教專課程應是

理論與實踐兼備，偏重理論而輕實踐，只能停留在紙上談兵；重實踐而輕理論，則沒為實踐立下扎實的基礎。因此，為了讓教專之路走得更踏實更長遠，理論和實踐應置於同等的地位。

教專課程在兼顧理論與實踐的思維模式下，課程設置有以下三個方面的考量：首先，提供基礎理論課程，包括教育心理學、教學原理、輔導原理、馬來西亞教育等，通過這些基礎知識的學習，幫助教師掌握教育的理論知識結構。其次，鼓勵教學實踐與行動研究，通過操作性強的措施讓教師掌握實質的教學技能和教育實踐的具體方法，裨益專業上的成長。再次，優化校內和校外教學視導，讓視導人員針對教師的教學做較為深入的評價與回饋，也讓教師從中更瞭解教學的規律和理論的結合，增強教師發現教學問題、面對教學問題和解決教學問題的能力。

通過這種“專業基礎、教學實踐、視導回饋”的三階培訓模式，教師不僅能學習教育的理論知識，奠下專業基礎，更可從實踐活動中積累教學經驗，再透過教學視導的評價回饋更進一步地檢視自己的專業能力。由此觀之，教專課程是理論與實踐相結合、是能幫助獨中教師專業成長的實用在職進修課程。

四、未來的發展趨勢

根植於 1994 年“在職獨中師資培訓課程”的“教育專業文憑課程”，至今走過了 20 個年頭。就發展近況言之，

目前的教專算是平穩中求上進。雖然如此，以下幾點是教專未來發展不可抗拒的趨勢，值得關注和思考。

（一）正向看待培育單位的多元化

除了新紀元學院，尚有獨中校本教務處或師資培訓處、國內私立大專院校、海外留學的同學會等單位為獨中教師操辦教育專業培訓課程。培訓單位的多元化，造就了獨中教師教育專業培訓課程呈現百花齊放的新局面。正向看待這時代造就的多元化特點，以共同研討、相互學習為原則，能促進不同類型獨中的教師按各自的條件更有效地接受在職培訓和學習。結合多方的資源，則能提升獨中教師整體的專業素質。

（二）“教專”應與教師評鑒、待遇相結合

先進國多將教師的在職進修與教師的待遇、地位的升遷相關聯，並與教師的考核評鑒相結合，形成相應的制度，發揮其督促及檢核的作用，藉以保證教師在職進修的品質。近年，獨中逐步要求不具教育專業資格的教師在職進修相關課程，修讀完畢則給予待遇上的調整，以資鼓勵。校方（董事會）在進修費用方面給予全面承擔或部分資助，藉以鼓勵教師自我提升。同時，將教師是否修讀教專課程置於教師評鑒考核項目的獨中亦有增加的趨勢，學校為此訂定教師修讀教專的要求和規章，給予積點加分，具體評鑒結果呈現於年終的獎勵方案中。教專與教師的考核、待遇相結合，對教師參與課程有著積極的鼓勵作用。

（三）深化“董總資助獨中師資培訓計畫”

“人不敷出”是獨中在教育資源方面普遍面對的難題，因著這一現實層面的匱乏，許多獨中，尤其是小型獨中的師資培訓工作更為艱巨。有鑑於此，董總於 2012 年設立了“董總資助獨中師資培訓計畫”。依此計畫，凡報讀由新紀元學院教育系開辦的以中、英、巫文為媒介語的“教育專業文憑課程”，並通過考核獲頒畢業文憑者，可獲得董總資助馬幣 1000 令吉的資助。倘若董總能按其對獨中大型、中型和小型的分類，給予不同款額的資助，以馬幣 1000 為基本資助，越小型的獨中提供越高額度的補助，則對推動教專課程將更有助益。

五、結語

1996 年，聯合國教科文組織與國際勞工組織于《關於教師地位的建議》中提出：應當把教師職業作為專門職業來看待（葉瀾，2001）。教師既是專業人員，教師的工作自是專業工作，而教師這個持續發展的個體，就應持續地透過各種途徑提升專業的表現與水準，使其教育專業發展日趨完善圓熟。因此，教師教育專業化的重要性與日俱增，是教育改革巨輪快速前進的必然趨勢。如何為教師辦理合適的教育專業學程，則需從實踐中不斷地摸索和改進，方能有效地幫助教師因應教育大環境的變革與發展。新紀元學院教育系因此更積極地完善教專課程的設置、調整課程的安排、擴大招生宣傳，以期教專課程能更好、更適切地持

續發展。更期盼教師們能將“為進修而進修、為規定而進修、為晉級而進修”轉化為“為興趣而進修、為成長而進修、為學生而進修”，把握每一個在職進修機會，促進自我的專業成長與發展（吳清山，2010）。讓這專屬於獨中教師的教育專業文憑課程，在經歷許多熱愛華文教育的專家學者、專業人士的爭取、改善和努力後，能更茁壯地成長。這對馬來西亞華文教育的發展，甚至對東南亞各國華文教師在專業基礎在職進修方面的推展，都具有啟迪作用。

參考文獻

■ 董總考試局（2012），《2012 年工作報告書—全國華文獨立獨立中學統一考試各項統一簡報》，吉隆坡：馬來

西亞華校董事聯合會總會，411。

■ 董總學務與師資局師資組（2014），《2014 年全國華文獨中教師基本資料調查分析報告》，吉隆坡：馬來西亞華校董事聯合會總會。

■ 蘇源恭（2007），《新紀元學院教育專業課程演變之分析》，吉隆坡：新紀元學院，6。

■ 新紀元學院教育系（2015），《教育專業文憑課程》，吉隆坡：新紀元學院。

■ 葉瀾等（2001），《教師角色與教師發展新探》，北京：教育科學出版社，205。

■ 吳清山（2010），《師資培育研究=Research in teacher education》，臺北：高等教育，215。



香港非華語學生中文教育問題之探究

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、引言

根據 2011 年的人口普查顯示，香港少數族裔的人數大約為四十五萬，佔全香港人口的 6.4%；與 2001 年的人口普查數據作比較，少數族裔的人口增長比率為 31.2%，可見香港少數族裔的人口數目有着持續上升的趨勢(香港政府統計處，2011)。雖然他們在香港長期工作和生活，可是他們的中文水平大多只能夠勉強地應付日常的生活需要，而未能夠應付更高層次的職場需要及社會要求。現行的少數族裔學生(下稱非華語學生)之中文教育課程存有不同的問題，這不但不利於提升他們自身的中文能力，而且更使他們未能夠在香港向社會上層流動。事實上，我們不應讓忽略非華語學生的中文學習，反而應為他們設計更佳的中文學習環境，一方面有助他們融入香港社會，以加強他們對香港的歸屬感，另一方面，政府可以善用他們才能，以推動香港長遠的社會及經濟發展。由是之故，本文旨在檢視當前中文課程(非華語學生)的實施問題、現行中文課程(非華語學生)的弊端，並在此基礎上提出相關的因應策略。

二、現行中文教育政策(非華語學生)的問題

事實上，當前的中文教育政策(非華語學生)存有不同的問題，以致未能夠協助非華語學生有效地學習中文，

當中的說明如下：

現行的中文教育政策使到少數族裔的中文水平遠遠低於香港社會的要求，導致他們失卻職場的競爭力。融樂會(2011)指出「不公平的教育制度經已摧毀一代又一代的少數族裔青年，無數的夢想因中文能力不足而無法實現。」香港教育當局長期忽略非華語學生的中文學習，在多方長期的爭取下，才在 2008 年頒布《中國語文課程補充指引(非華語學生)》，以讓非華語學生(即少數族裔學生)的中文學習有法可依，並且以期全面提升他們的中文水平，以滿足他們在未來的工作需要。在指引的引導下，中學中文課程的學與教目標就是讓他們參加英國的 GCSE 中文科考試，以取得中文學習的資歷。然而，這樣並不能夠協助少數族裔得到社會的認同，這是因為縱使他們在 GCSE 中文科考試中取得最高的等級 5*，一般僱主只會視之為小學二、三年級的程度，這根本就不足以協助他們改變自身的處境，即在就業的時候，仍然處處碰壁，失卻找到發展機會較好的工作，結果造成少數族裔跨代貧窮的出現。

現行的中文教育政策不利少數族裔學生學習中文知識，致使他們的中文水平大多未能夠達到考進大學的最低要求，失卻了繼續升學的機會。香港教育學院一項調查研究顯示「南亞裔青年入讀本地大學的比例，亦只有百

分之三點四，遠低於華人的兩成。其中尼泊爾青年入讀本地大學比率僅百分之零點九。」(星島日報，2013)這就是說非華語學生考進大學的比率頗低，即接受高等教育的機會不大。當中的主要原因，就是他們的中文水平根本遠遠達不到考進大學的最低要求；事實上，現行的學制都對於學生之中、英文成績有着嚴格的要求，若學生未能在兩科語文學科中取得合格成績，縱使其在其他的科目中取得優異的分數，大學也是不會予以錄取。一名非華語學生在接受報章訪問之時，表示「自己最想成為通識教師，當年教院(香港教育學院)通識科列明接受 GCSE 成績，雖然她的 GCSE 中文科獲 A 級，面試時仍因中文表現不好被勸退。」(明報，2014)可見當局所謂國際認可的 GCSE 成績，根本就不獲本地大學的實際認可。由此可知，香港教育當局未能夠照顧非華語學生的中文教育需要，為他們設置一個相應的中文作為第二語言課程，乃致他們不能夠有效地學習中文，進而達不到大學的基本入學條件—中文成績取得合格，降低了他們繼續升學及發展的機會。

現行的中文教育政策未能使少數族裔學生融入主流的社會。中文學習最重要的一環就是語境的建立，只要周邊的人都是以中文作為第一母語，那麼非華語學生便可以有更多的機會去聽、去說中文，在日積月累的情況下，他們的中文水平定必能夠有所提升。然而，在現行的中文教育政策實施下，香港教育局集中資源支援那些錄取非華語學生數目較多的學校（外界稱之為「指定學校」），導致非華語學

生的家長都唯有為子女選擇這些「指定學校」，以期子女能夠在此學好中文。在這樣的情況下，「指定學校」的學生來源逐漸全部變為非華語學生，進而成為了外界俗稱的「指定學校」，即學校內全都是非華語學生，而沒有本地的學生。由是觀之，「指定學校」根本無法為非華語學生營造良好的學習語境，即他們不能夠多練習聽、說中文的能力，進而影響到他們學習中文的成效，這是因為他們除了中文課堂之外，都只會以英語或母語(主要是烏都語)與老師、同學進行溝通。而最重要的，就是他們因此而不能夠與本地學生共同學習，欠缺了與本地學生接觸及相處的機會，這對於他們融入本地社會而言造成了一定的障礙，最終影響到他們日後就業或升學的機會。

三、現行中文課程(非華語學生)的實施問題

現行面向非華語學生的中文課程欠缺系統性。在 2008 年，香港教育局頒布《中國語文課程補充指引(非華語學生)》，其目的在於「期望通過本補充指引，幫助學校因應非華語學生的特性，實施中國語文課程，提升不同族裔學生的學習成效。」(香港課程發展議會，2008)然而，這只是一個理想式的口號，實際的情況卻是非華語學生學習中文的成效有限。關之英(2014)指出「從觀課所見，在中學和小學，中文教學內容相同。中小學中文課程重複和不銜接的現象，不但令老師困擾，也令一些學生出現厭學情緒，尤其是中學生，因為老師所教的內容，大部份他們在小學已學過了。」這就是說現行的中

國語文課程(非華語學生)欠缺統一，各校均設置不同的校本課程，導致小學的課程與中學的課程內容根本並不銜接，完全窒礙了非華語學生的中文學習過程及發展，由是觀之，雖然香港課程發展議會認為其所面向非華語學生的中文教育課程，為各級學校提供了一個寬廣而靈活的課程架構，讓不同的學校也可以因應校內學生的能力而調適課程，可是，這與現實情況並不相符，這是因為各校對課程框格有着各自的理解、詮釋，致使課程在極大的彈性之下，變成各自表述，完全忽略了學生在不同中文學習階段的銜接需要。可是，教育局卻始終沒有正視課程銜接及統一性的問題，最終致使非華語學生學習中文的成效大打折扣。

面向非華語學生的中文課程之學習評量限制了部分非華語學生的中文學習。香港課程發展議會指出如果非華語學生能夠達到與本地學生相若的中文水平，政府期望這些學生參與香港中學會考、香港高級程度會考或香港中學文憑考試的中文科大學入學考試，惟教育局亦容許非華語學生報考其他海外中文考試，以取得相等的中文水平資歷。事實上，極大部分的非華語學生根本沒有能力應付香港中學文憑考試的中文科課程，蓋因這是針對以中文為母語的本地學生，所以最終他們都只能被迫應考英國 GCSE 的中文公開考試。然而，由於香港教育局只鼓勵他們報考程度較淺的英國 GCSE 中文科公開考試，所以這導致了大部分現行的香港學校之中文課程皆以此為設計藍本，卻忽略了部分非華語學生的學習水平比這個考試更高，有能

力學習水平更高的中文，即未有照顧不同的學習差異，由是限制了他們在中文學習方面之進步。

教授非華語學生中文的專業師資並不足夠。在中國、台灣地區，當地的政府主管部門皆對對外漢語教師有着嚴格的要求，規定所有有志從事對外漢語教學的人士，皆需要參加政府主辦的公開考試，並取得達標的成績，才能夠獲得對外漢語教師的法定資格「認證」。事實上，第一語言教學和第二語言教學是有着根本性的不同，因此任教中文作為第二語言課程的教師必然需要接受一定的師資訓練，才能夠勝任。而史昆(2009)指出對外漢語教師最需要接受的訓練，就是中文作為第二語言的教學法，這是因為這樣可以讓他們能夠按照教育現場的需要而靈活運用多樣化的教學方法。然而，香港大部分學校都只會委派未曾接受過教授中文作為第二語言師資訓練的普通中文科教師(任教本地中學文憑考試的中文課程)，教授非華語學生的中文課程，這顯然是有所不足的，亦使非華語學生的學習欠缺素質保證。

四、改善非華語學生中文學習的因應策略

(一) 建立中文作為第二語言課程

黃汝嘉、蕭寧波(2009)認為「要有效幫助少數族裔學生學習中文，我們所提供的中文課程，既要在起步點切合他們的水平，亦要有適當提升的內容，以讓他們的中文能力能達至足以與本地同級學生相比較的程度。」這就

是說設計一個符合非華語學生學習能力的中文課程是當前必須的作法。事實上，本地非華語學生主要需要學習的是廣東話、繁體字，這是因為只有掌握這兩項學習要素，他們才能夠融入香港的社會，並且增加自身在本地發展的機會；而當前絕大部分學校的課程設計只以應考英國 GCSE 中文考試（這課程是針對學習中文作為第二語言的英國學生而設計）為目標，因而導致他們所學與現實生活脫節，即不能在日常生活中應用所學，這對於他們的中文學習有着重大的影響。由是觀之，筆者認為香港教育局有必要按照香港非華語學生的實際學習需要，並結合他們在本地社會的生活需要，設計一個適切的中文作為第二語言課程，包括：學習內容、學習材料、學習方法等，並且貫穿幼稚園、小學及中學，以有效地回應非華語學生的實際生活需要，以及以循序漸進的方式來提升他們的中文水平，以讓他們得以提升在本地社會的競爭力。

（二）設置中文作為第二語言的公開考試

承上述所言，在設置了一個中文作為第二語言的課程後，香港教育局亦須設置相應的公開考試，以使評量與學習能夠互相配合。事實上，「一個好的評量，對於教師在評估學生的優勢能力和強化教學及學習過程上具有難以估計的價值性。」（賴美言、詹喬雯譯，2011）這就是說評量對於促進學與教的效能，具有極為重要的作用。事實上，若香港教育當局真正實施了中文作為第二語言的課程後，接著便須

要按照課程的學與教內容，設計一個相應的公開考試，即香港中學文憑考試（中文作為第二語言），並制定相關的等級描述，以客觀評量學生的中文學習水平及成果。同時，學生在公開考試的表現，更可作為優化課程框架及內容的參考依據，並發揮考評的倒流作用，以讓教育局、課程設計者、前線教師等可以按照考試報告的內容而作出相應的課程、教學調整，這對於改善非華語學生的中文學習表現具有一定的正面作用。而最重要的，就是香港政府可以藉此而了解少數族裔的中文水平，從而制定相應的社會政策；而且，顧主更可以參考公開考試的等級描述，以釐定聘請少數族裔為僱員的中文水平標準；另外，這亦有助提升學生的中文水平之社會認受性。

（三）統一大學入學的要求（非華語學生）

香港教育局應該統一大學之入學要求，以維持教育的公平性。雖然本地的大學對外宣稱接受少數族裔學生以其他國際中文科考試（如：GCSE）的成績來報考大學，可是實際情況卻並非如此，即大學會嘗試勸退這些非華語學生。因此，筆者認為香港教育當局有義務確保非華語學生與本地普通學生一樣，享有同等的入學權利，以保障教育的公平性及開放性。由是觀之，筆者建議教育當局與八所公立大學共同制訂非華語學生的錄取標準（在中文水平方面的要求），例如他們取得何等成績才能夠符合大學錄取的最低要求，以統一相關的入學政策，以免他們在辛苦耕耘後，依然被大學拒諸於門外，使

他們無法一圓大學夢。而最重要的，就是這樣能夠讓他們寄望將來，維持他們在學業、生活、工作方面的主動性及積極性，以使他們可以為本地社會作出貢獻；同時，亦可以增加他們向上層社會流動的機會，讓他們在本地社會之中發熱發亮，進而改善自身的生活環境及條件，最終消滅跨代貧窮的厄運。

(四) 實施「專科專教」的作法

「專科專教」的作法才能夠保障教育的品質及其成效。關之英(2012)指出「非華語的中文教師必須接受教師培訓，大專院校要為職前及在職教師提供培訓課程。」這就是說任教面向非華語學生中文課程之教師，必須曾經接受專業的教學訓練，即曾修讀教授中文作為第二語的學士學位或深造碩士學位，以確保師資的質素；所謂「工欲善其事，必先利其器。」教師就是提升非華語學生中文水平的利器，若要他們的中文學習表現有所提升，那麼師資培訓必然是達到這個目標的首要一步。事實上，教授中文作為第二語言與教授中文作為母語是並不相同的，語文教師必然需要學習相關的教學理論，才能夠有足夠的知識計劃課程、設計教材、進行施教，否則學生的學習成果便不能夠得到一定的保障。由是可見，香港教育局須制定相關的規定，要求任教非華語學生中文課程的教師必須持有相關的學位或深造文憑，以確保他們擁有足夠的專業知識，保障非華語學生的中文學習質素。

(五) 建立教授非華語學生中文網絡

專業交流能夠促進任教非華語學生中文的教師之專業發展。吳善揮(2014)認為「臺灣的教學研究風氣濃厚，一方面教育當局經常舉辦教學研討會，讓教師分享自身的教學經驗；而另一方面，教育機構亦設置了不同的教育研究刊物；讓教師發表教育的研究成果；這些作法都鼓勵了廣大教師的相互交流觀摩；並有助教師的專業發展。」這就是說教師之間的相互交流，不但能夠使到他們的教學專業化，而且更能夠使到他們做到「他山之石，可以攻玉」，即把別人之優勝之處，加以學習並應用在自己的日常課堂之中，以提升學與教的成效。由此可見，筆者建議香港教育當局宜每年定期舉行不同相關的教育研討會，以讓教師在課程設計、教學方法、評量方式、學習材料設計等各方法互相交流專業意見，而最重要的就是邀請前線教師把自身的教學經驗、教學研究成果寫成學術性論文，並作發表，以推動他們在非華語學生的中文教學方面之專業提升；在專業交流的平台形成之後，那麼不同學校的教師便可以互相支援或進行協作教學，那麼學與教便會變得更有效率，非華語學生的中文水平亦能夠得以提升。

五、總結

綜合而言，非華語學生的中文水平影響到他們在本地社會的發展、融和、競爭力等，與他們能否改變自身的命運有着莫大的關係；事實上，若香港教育當局仍然不願意正視非華語學生的中文學習問題，並為他們設置中文作為第二語言課程，那麼他們的中文

水平定必不能夠提升，而改變自身的生活處境亦自然無從談起。筆者期待香港教育局能夠實事求是，為非華語學生創設更合適的中文學習環境，保障他們學習中文的應有權利，讓他們也能夠在本地社會之中追求自己的夢想，建立自己成功的一生。

參考文獻

- 史昆(2009)。中國對外漢語教師教學法培訓的調查報告。美國：作者。
- 吳善揮(2014)。少子化的教育因應策略〈少子化帶來的機遇與教育質素的提升—推動中學教師進行教學研究〉。臺北：五南。
- 吳善揮明報(2014年1月17日)。增中文第二語言架構，印裔生憂「假大空」，取自 <http://specials.mingpao.com/cfm/News.cfm?SpecialsID=278&News=aaaa00e5177b4065cebc22e776990153afea00cffc98014ba3ae0ac8>
- 香港政府統計處(2011)。2011年人口普查主題性報告：少數族裔人士。香港：作者，2011。
- 香港課程發展議會(2008)。中國語文課程補充指引(非華語學生)。香港：作者。
- 星島日報(2013年10月30日)。教院：兩成少數族裔無讀幼稚園，取自 <http://news.sina.com.hk/news/20131030/-1-3103125/1.html>
- 融樂會(2011)。回應教育局提交立法會教育事務委員會之討論文件。香港：作者。
- 關之英(2014)。香港中國語文教學(非華語學生)的迷思。中國語文通訊，93(1)，39-57。
- 關之英(2012)。中文作為第二語言：教學誤區與對應教學策略之探究。中國語文通訊，91(2)，61-82。
- 黃汝嘉、蕭寧波(2009)。香港少數族裔小學生的中文能力水平。基礎教育學報，18(2)，123-136。
- 賴美言、詹喬雯(譯)。Donna Walker Tileston(著)。所有教師都應該知道的事—學生評量。臺北：心理。



對基礎學校教師進行總結性績效評鑑之適切性

盧秀菁

南投縣同德家商專任教師

國立臺中大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

即使社會再進步，科技再如何地日新月異，人們對於教育品質的提昇，一直都是關注的焦點，事實上教師的素質好壞攸關著教育的成敗，這幾年來，教育界、學術界及社會各階層都希望能提昇教師素質及專業化，也有多數的人期待能透過教師評鑑，藉以淘汰不適任教師。

教師評鑑在類型上可以概分為「形成性評鑑」和「總結性評鑑」。形成性教師評鑑旨在協助教師瞭解教學之優劣得失及其原因，引導教師改進教學，以提高教學效果，達成教學目標。總結性教師評鑑旨在考核教師表現水準的優劣程度，以便作為僱用教師、續聘教師、決定教師薪資水準、表揚優秀教師、以及處理不適任教師的依據，藉以促進學校人事之新陳代謝（張德銳，1992）。

在本文中，作者欲探討對基礎學校教師進行總結性績效評鑑之適切性，文中所提到之基礎學校，就以國內教育制度而言，為我國的國民小學。

二、中小學校教師評鑑現況

中小學教師專業發展評鑑目前是以教師自願方式辦理，其評鑑方式以教學觀察來幫助教師打開教室，讓專業評鑑人員進教室，協助教師反思教

學；評鑑方式教學檔案，幫助教師系統性整合教師的「教」與學生的「學」，兩種評鑑方式交替互用，有效提升教師教學效能。

但令人詬病之處是有關於「教師成績考核」的部分，中小學行之多年的教師評鑑方式，是每一學年進行考核，係按教師的教學、訓輔、服務、品德生活及處理行政、出缺席等情形，作為依據，然而，許多學校在進行教師成績考核時，考核人員常常會受到人情壓力產生而偏護的現象，或是考核制度未能公開且受控於校長以及行政人員，另外，考核的結果未能善用於教學，無助於教師成長等，除了請假超過法定日數的教師之外，人人的考核幾乎是甲等。

因此，「教師評鑑推動聯盟」大力推動與績效考核結合的總結性教師評鑑，期能淘汰不適任教師，而總結性教師評鑑，與目前基礎學校教師現行的教師專業發展評鑑的形成性教師評鑑是完全不同。

三、大學教師總結性績效評鑑現況

總結性教師評鑑旨在考核教師表現水準的優劣程度，以便作為僱用教師、續聘教師、決定教師薪資水準、表揚優秀教師、以及處理不適任教師的依據，藉以促進學校人事之新陳代謝。

大學法第 21 條規定：大學應建立教師評鑑制度，對於教師之教學、研究、輔導及服務成效進行評鑑，作為教師升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考。所以，大學教師評鑑具有總結性評鑑的功能，其評鑑結果可作為教師長聘、升遷、任用、薪資核發等人事決定。因此，在這樣的績效制度下，大學教授忙著達到績效標準，以保住飯碗；大學忙著盯著績效評比，以獲得政府補助。大學教育不再以社會良心自許，也不再以學生教育為重，大學的目標只有績效。

四、結論

對基礎學校教師進行總結性績效評鑑，教師為了達到績效考核標準，可以預見其結果：

（一）搶當優秀教師

為了達到優秀教師的標準，教師必須努力將自己的表現呈現出來，避免自己的績效考核成績差，被貼上「待加強」的標籤，只好不停地忙著把所有東西表冊化，花時間與精力在填寫表格上，期待表冊的精美來證明自己是優秀教師，卻無心也無力在自己的教學工作及教學技巧上增進。試想，教師若無法在基礎教育扮演好引導者和輔導者的角色，國家的未來會多麼令人堪憂！優秀教師並不存在於死氣沉沉的精美的表冊裡，而是應該存在師生互動熱絡的教學現場。

（二）忽略弱勢學生

以績效掛帥，教師的關愛眼神將會一直停留在成績表現優秀的孩子身上，因為只有表現優異的學生能證明教學的成功績效，相對地，表現不盡理想的孩子，只能自求多福，在基礎教育之下，就被放棄的學生，如何在未來充滿競爭社會中生存呢？

（三）重視考科教學

既然要看績效表現，當然著重於考科的成績，考試領導教學。然而，在基礎教育裡，學生應該具備各領域的基本能力，教師啟發的角色格外重要，不應該由考科來左右教學，抹殺國家未來主人翁在各領域探索的機會。

因此，對基礎學校教師進行總結性績效評鑑並不適切。一位優秀的教師並不需要績效考核來證明，而是應該精進自己的教學方法及技巧，造福更多的學子，如此，師生都能創造雙贏的局面。

參考文獻

- 張德銳（1992）。國民小學教師評鑑之研究。新竹市：國立新竹師範學院。
- 陳葦芸（2014年1月2日）。教師評鑑災難一場。自由時報。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/opinion/paper/743463>。
- 蕭富元（2012年10月3日）。高教悲歌-教授拚業績。天下雜誌，507，103-114。

贏了小確幸，輸了大格局

歐陽怡

彰化師範大學工業教育與技術學系博士生

國立臺中科技大學兼任講師

當國內大多的人都在只在關心臺灣少子化的影響，為臺灣未來不論公私立學校帶來了嚴重招生不足影響，各校都想另闢生源，於是越來越多的向對岸招生，彷彿大陸的學生來臺就讀可為臺灣目前少子化，各大專院校招生不足情況注入活水，又因政治因素而爭論著我們引以為傲的全民健保，該不該納入大陸學生，又或者該不該開放大陸學生來台打工...等。可誰又真正看見那些想追求刺激下所帶來的進步與歷練，臺灣的學生正一點一點的想脫離安逸的日子進入大陸就讀，是為了建立自己的人脈，又或者想為自己開拓一條更廣的路也罷，又或者他們是出走的人，留下的心，對自己有的是幾分期許，更多的是無奈與感慨。

筆者認為臺生前往大陸讀書大致有以下兩類：一是臺商子弟，這類學生的父母長期在大陸深耕，大多事業有成，想盡辦法讓第二代進入名校就讀，除可認識人脈，還要更能融入當地的生活及文化做好接班的準備。

再者，是希望能夠在未來進入大陸工作的學生，大陸學歷基本上在全球幾乎是皆被承認的。有些學生把眼光放遠，拓展人脈甚至提早進入大陸市場磨練，他們知道未來的市場及環境在那邊，為了方便自己在畢業後能多一分選擇並與國際銜接，所以前進大陸，為獲得一張大陸學歷文憑，也為自己的未來鋪路。

大陸近幾年來所顯現出的經濟實力及成長力道強勁，連歐美國家都紛紛與其交流，證明了大陸將會領導未來世界經濟成為新霸主，似乎誰能先去大陸感受市場飛快進步的氛圍誰就贏得了先機。

筆者在那邊所看到的是不斷的競爭所帶來的成功與進步，在他自己所愛的家-臺灣，我看到的是一種安逸下失落，處處可見的小確幸漸漸取代大破大立衝勁後躍上舞臺的喜悅，在那邊看到了僅存的尊師重道，也看到了大陸的學生追求自己未來的目標與期許，所付出的種種辛勞與努力，那些一切都是曾經我們以為的理所當然都不再複見。

筆者在上海復旦大學就讀時看到許多學生，上課鐘聲尚未響畢幾乎都已坐定位並會早到教室以便找個好位子，深怕坐遠了會聽不到老師的重點或沒注意到自己，終於在上課過了五分鐘後看到兩位同學”不急不徐”的從後門進來，手上拎著早餐一切彷彿如同筆者在臺灣看到的學習情形，於是筆者湊近坐下，一聽口音是兩位從臺灣來的交換生，當下無言，環境是會給人帶來影響的，當在如此的學習氛圍下筆者也慢慢發現這兩位同學漸漸地上課準時且手上的早餐換成了厚厚的課本；另外筆者在下課時會碰上許多臺灣赴大陸就讀的學生每到週末總會呼朋引伴要去哪裡哪裡玩，而大陸學

生總是利用週末去圖書館似乎怕會跟不上進度或少讀了哪些書，這讓筆者想到大陸企業家馬雲對年輕人說的一句話「不要在你可以吃苦的年紀選擇了安逸」；當然在那邊筆者在繁忙的上海搭地鐵時也遇過，當地鐵進站時一位老婦人彎著腰眼光搜尋著可能的座位時，一位坐在座位上的女性起身讓座，他和筆者一樣是搭到機場，手上拿著的是中華民國的護照。

出走是為了找尋刺激還是一種埋藏在心中想自我追求前進的動力，時間不等人，大陸快速發展的同時，更不會停下腳步等臺灣。面對強大的競爭，臺灣似乎輸給了自己，臺灣應加速開放

享受不同衝擊後所帶來的火花，而不是封閉及仇視，緊縮只會更凸顯自己的信心不足。

這是一個全球競爭的時代，國家和國家間競爭力正繫於人才競爭力，而高等教育正是孕育我國人才的搖籃，大陸各方面發展都急起直追，開放措施一個接著一個，連歐美國家都嚴陣以待，不敢輕忽，我們若始終作繭自縛，長遠對高等教育必然有負面影響，對臺灣人才培育更為不利。臺灣的學生是未來國家成長的動力，應該放大格局、開拓視野，不要贏了小確幸，卻輸了大格局。



森林藝術中學教學環境的優劣勢初探

林孟萱

國立台中教育大學教育研究所博士生

一、前言

當大家關心「少子化」與「小班小校」現象之際，很多人可能不知道臺灣還有許多中小學是「大校」的情形。所謂「大」的定義，是在於班級數，或是學生人數，相對於校區或校地的比例偏高的情形。

（一）“大”定義的改寫

你要上山？還是下山？你要去哪一個校區？這是每天在筆者所任教的這所森林中學中特殊且彼此熟悉的打招呼方式。除此之外，還有在山路中彼此巧遇時，喘氣吁吁地和同事或學生們寒暄，談論著山林間巧遇的偶然。

筆者所任教的是一所原本創立至今逾 53 年的縣立國中，於民國 95 年直接改制並更名，升格轉型為縣立的完全中學。學校秉持的教育理念，以「塑造動態學園，蘊育人文氣息」為目標，努力實現六大願景：培養多元人才、激發創意活力、拓展宏觀視野、提升學習效能、永續鄉土特色，並符應世界潮流。

由於地理位置及少子化的衝擊，社區人口逐年老化，形成國中部逐年面臨減班的狀況，因此，學校企圖化危機為轉機，力圖求新求變，致力於轉型為具有特色的完全中學，班級數及學生人數逐年擴增。成立高中部之後，除了保留原有的普通班，另外，逐年成立

特殊藝術才能班，包括：國高中部的音樂、美術、舞蹈、體育及英語實驗班等，共九種班別。

於 96 學年度招收國中部一普通班、音樂班、體育班；高中部一普通班 2 班、音樂班 1 班、體育班 2 班。97 學年度起，高中部另增收美術班。100 年度招收第一屆英語實驗班。101 學年度，招收第一屆舞蹈班。103 學年度招收國中部第一屆美術班及舞蹈班。至此，國高中部的藝術才能班，皆具完備。

目前學校規模：國中部：15 班，343 人，以及高中部：27 班，792 人。其中，高中部的總人數逼近國中的兩倍。學校先由高中發展特殊才藝班，再向下延伸為六年一貫的特殊才藝班，期許國高中的特殊才藝班的教學資源與教學活動整合。

學校佔地逾十四公頃，以這樣的校地面積，比照其中所有的班級數或學生人數，事實上並非傳統上對於大校的定義。然而，校地廣，包含國高中部，且其中班級多元，著實是“大”校的另一種詮釋。

（二）山林野趣，跨越藩籬

學校各校區與大自然融為一體，渾然天成。校園中並有涼亭、流水、小橋、噴泉等閒情雅致的人文景觀，供戶外課程教學或師生課間小憩，在恬靜

的環境中，彼此進行心靈對話。

按著季節出現的各式花卉，小松鼠、紫斑蝶，滿樹的紅嘴黑鸛，甚至春天的南路鷹都可能給學校驚喜；每年賞鷹時期，學校師生們可以直接抬頭仰望，真是老天爺給的得天獨厚福份。除了天上飛的，地上爬的眼鏡蛇、雨傘節、過山刀與南蛇等，也給師生們慣例無奇的教學生活中，頻添新鮮的刺激。

這所森林學校的上下課鐘聲突破制式化的傳統，分別錄製學校中五色鳥和竹雞的鳥嘯，讓師生加以區辨，並同時享受到置身遠離塵囂的世外桃源。

從第一校區沿著山徑，漫步在碎石遍布的林蔭大道，偶然會發現黑冠麻鷺在路邊看著；沿途聽到音樂班吊嗓或彈奏樂器的旋律，直到二校區的校舍是被各種標著名稱的植物花卉，參天大樹和草地環繞的木屋所組成，並有從前廢棄的軍營澡堂，與年歲久遠的大樹融合為一的藝術場景，且有美術班發揮創意，進行彩繪的驚喜。身處其中的師生，每天沉浸在大自然的教室中，享受著多樣化的環境教育，以及豐富的潛在課程。

學生的制服是酷炫的迷彩服，與校區中棄置的軍營設施相互輝映。一年一度學校舉辦的越野賽跑，讓學生徹底體驗徜徉在大自然的洗禮中。

高中體育班以縣立體育館為教室，音樂班和社教館結盟，進行演出；美術班與美學館合作，舉辦畫展；每年一次的“藝齊發光”活動及舞蹈班的畢展在演藝廳舉辦；普通班可以到鄰近師大上課，這樣的課程安排，無形中幫助學生的視野開闊不少。

由於學校位處國家風景區，校內有綠色學習營地，擁有得天獨厚的天然資源，並有大牧場，豢養牛、羊、兔、雞等，及豐沛的植被景觀，足以實施有利的環境教育課程。

校園林木成蔭，一片蒼翠自然，是汲取知識、揮灑創意的好園地，美學館毗鄰環境優美的綠色營區，與身處其中的美術班及音樂班，形成一個藝術美學聚落。而具國際水準的縣立體育場和設有藝術廣場及表演廳的社教館都近在咫尺，也成為學校得天獨厚的資源。

二、是美麗，也是哀愁

（一）一個學校，多個世界

因應少子化的衝擊，學校力求轉型及突破，同時因應十二年國教中免試入學、就近入學方案，促進社區化及特色化高中的發展，成立六年一貫的特殊藝術才能班，如此亦可以鼓勵國中部學生直升高中部，留住在地人才。

在學校的校地規畫上另外，不僅校區的建築風格，空間規畫，大自然環境不一樣：校本部—新校舍與舊建築共存，二校區—廢棄軍營改建的綠色學習營地，三校區—水資源處旁的教室，與鄰近社區最近，而且沒有傳統的校園圍牆。企圖將學校原本為處山上的劣勢，轉化為特殊的優點。

除此之外，各校區教師與學生的組成也不盡相同：校本部—國高中共處；二校區—藝術才能班及體育班大本營；三校區—普通班與高三班為主。因此，形成三種風格迥異且多元的校園文化生態，也進行著不同型態的學校潛在課程。

基於適性輔導的原理，學校教務、學務管理，以及各班導師的班級經營，甚至任課教師的教學方式，會隨著國高中部學生，普通、藝術才能班、或語言實驗班，而做調整。當多元多樣的學生共處在同一個校區或校園，難免會產生互相觀摩學習，或是爭競比較的心理。

尤以國高中部共處的校本部來說，因著上課時間差了五分鐘，會互相干擾，偶會影響教師們的班級經營。尤以段考和模擬考等大型考試的時間安排的互相影響為甚。另外，囿於校地規畫及行政安排，常有國高中部需要分開朝會的情形，因此，常可見行政人員趕場進行朝會，或是國高中部因著進行朝會，而干擾到另一方上課的窘境。

（二）數大便是美？

學校佔地十四公頃，全校師生的活動空間遠較一般其他學校的師生大得許多，而在其中的教育資源豐富且多元，形成文化刺激廣泛。

與大自然融為一體的教學情境，提供全校師生難得且殊異性的潛在課程，透過學校校舍與建築的安排，產生具有教育性的情緒地理，使師生每天賞心悅目地，共同倘佯在豐富多元的情緒地景中，有益於進行多元文化的學校環境教育課程及教學。

美術班在班級外牆或教室內精心的塗鴉，與周遭美麗的大自然，相互輝映，好不熱鬧；音樂班偶爾上課中吹彈的樂器聲，或是柔美的合唱聲響，與鳥鳴天籟完美合鳴，對全校師生隨時隨地進行美的教育與饗宴。

每年舉辦一次的”藝齊發光”表演活動，需要集結各方人力資源：英語

班-話劇表演；音樂班-演奏會；美術班-靜態作品展覽；體育班-協助道具搬運等。其活動耗時費力，往往考驗著師生們的默契及彼此互動配合的程度，也是體現學校各種特色課程與教學的最佳表演活動。

由於校區分布極廣，班級種類多樣，教師任教班群的差異性及變動，造成一些班群學生及教師之間不常碰面的情形，因而讓彼此情感逐漸疏離。

學校位處山上，學生需要搭乘校車或家長接送；學生在校內依規定，不允許騎乘腳踏車。因此，當學生有需要轉換校區上課；教師或行政人員需要於下課十分鐘交辦業務時，往往必須辛苦地上下山，造成時間上的壓力或事務上的耽延。尤其當遇到段考巡堂或是榮譽競賽評分時，常看到各個老師穿梭於山區之間的急忙身影。

如此，一個學校中，卻共存著多元多樣的文化生活型態，或許是”數大便是美”的另一種詮釋，但著實有其不美的一面。

（三）多元文化彼此崢嶸或消長

本校所成立的各種藝術才能班，恰能符應十二年國教中所宣揚—適性揚才，成就每一個孩子的理念。落實五育均衡發展，強化「適性輔導」，使每一位同學都能「選其所愛，愛其所選」，在教學的過程中達到「有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接」的目標。

學校中多元班級，基於教學相長的原則，可以刺激各種特質類型的師生多樣性及多元化的發展。另外，因應各種特殊藝才班和體育班的屬性及需求，形成師資豐沛且多元。

國高中學生成員的多樣性，增加校園中不同文化之間，彼此互相激發成長的機會，透過欣賞不同藝術才能班的專長，增加彼此鑑賞的能力。

教師因班群性質，參與主題型課程或活動，彼此間增加討論及互動的機會，經由大家共同參與對話，進行大型活動，藉此培養出師生間濃厚的革命情感。這樣的師生互動教學模式，很適合發展出學校本位的主題式統整課程，還有教師社群之間的協同教學法。

透過不同的班級屬性，形成數種不同的學校次級文化，不同班群之間的師生偶有彼此競爭，產生不同的文化藩籬，彼此形成干擾或削弱的效應。這種情況會凸顯在學校舉辦的各樣類型比賽，或是藝術才能班專有的成果發表會上。

在課程與教學的層面來說，因應適性教學、差異化教學、多元評量、補救教學，以及有效教學的十二年國教五堂課，恰能實際應用在本校國高中部，以及多元藝才班的學生身上，進行多樣多元的課程教學實驗及研究，有利於激發各學科與藝術才能科教師之間腦力激盪，進行教學創新；另一方面，因著學校的發展取向，教師們應培養以術科為導向的統整課程。

然而，就著教學實務面來說，同一任課教師，若是分配到多種班別，甚或有同時配到國高中課程者，無疑在同一個老師身上形成複雜多樣的備課壓力，也難以避免地因為教師個人時間有限，產生同一教師在各個任課班級之間的授課狀況彼此消長。

(四) 行政人力的負擔

除了學校本身是完全中學外，又

因為班別種類繁多，因此舉行校務會議時，形成事項宣布及討論上的多樣性及複雜度，造成行政業務的負擔。因應不同班級屬性學生的會議及活動；各任課教師也要因應學校複雜的行政業務，定期召開領域會議、課程發展會議等會議。學校行事曆上，也排滿了多樣多元的各式各樣會議。

以筆者自己參與校務會議來說，當拿到會議手冊時，即開始要做區分國高中事務的分類，因此，建議將全校性事務置前，再區分為國高中兩種校務會議版本。然而，若是有需要國高中都一起需要參與的事務，又必須要所有老師討論其中細節的問題，無形中增加學校中各式會議的複雜性；尤有甚者，當主管報告國高中不同面向的事務工作時，會發現國高中部的同事們有著不同的著眼點及看法。

在推動學校的行政事務上，由於學校分三個校區，山上、山腰及山腳；其中，行政處室位於制高點，相對來說，其他校區取得資訊的時間相對地慢，產生時效性的問題。

由於校本部在山上，各校區偶爾也會產生資源分配的問題，形成學校有些區域邊陲化的情形。例如：合作社販售的產品及時間，以及保健中心人手的調度等等問題。

以地理因素來說，由於校區幅員廣大，分為三個校區，因此，造成公告事項或是聯繫上的不方便，造成處室工作量的增加，學生管理上的困難，形成校園安全死角的問題。

由於學校分為三個校區，幅員廣大，造成機動性不高，常常需要危機處理時，會有某種程度上的困難。尤以分配到三個校區皆有課的高中部教師，

常常需要穿梭於校區之間上課，造成師生之間聯繫上不方便，還有高中部導師班級經營上缺乏即時性，偶會影響師生關係的經營。

另外，借助現代網路科技的幫忙，學校行政人員或領域召集人皆是倚賴電話、電子郵件或是 line，手機等通訊軟體，克服時間及空間的限制。然而，全校行政人員及教師們往往因行政、課程及教學需要，往返奔波於各校區之間，常常會有顧此失彼的窘況。

（五）教師勞逸分配及校園公平正義

由於國高中班級種類繁多，其中國高中部老師所要負責的教學及學生管教的重點不同；普通班、藝才班的任課老師所要負擔的班級數或任教科目的重要性不同。因此，產生教師們彼此之間班級經營和工作分配上的權責問題，其中尤以藝才班中的學術科導師為甚。

以任教普通班、藝才班、或是體育班的同一科目老師來說，也因著班級屬性產生的教學需求不同，授課方式，備課負擔，命題重點差異，區分為普、語、藝、體等四類，加上爾後在審卷、閱卷及檢討試題時的不同工作量，進而產生教師們勞逸分配不均的情形。

因為學生的不同屬性，在教材教法、範圍及考題考法也兼具多樣性，無形中增加任課老師的負擔。從適性化教學的角度來看，因應不同班級屬性的學生，教師除了調整教學範圍及進度，還有出題方式與內容，因而，會讓不同族群的學生們產生觀望或比較心理，而覺得不公平。

社會主流的價值，無形中也滲入校園。第二外語學習或是英語遊學團，

礙於人數限制，會以英語班學生優先。至於英語歌唱比賽，則是英語班最佔優勢，其次是音樂班，美術班次之。再以教學資源來說，學校也自然而然地優先考量英語班，普通班，藝才班，最後才是體育班。以題目的難易度，也是呈現這種令人玩味的層次差異。因此，反應在平時成績或是段考成績上，卻是不能顯現學生原本的程度差異。這其中無可避免地衍生出社會公平正義性的問題。

三、結語

誠如校訓所言：「這是一所有靈性的學校，在這裡的每一步都在創造歷史。」本文就著學校轉型為完全中學，並致力於發展為社區化的特色高中為緣起，在參與創造這段歷史的過程中發現‘大’的定義被改寫，‘數大也便不見得是美’，反有其哀愁。

筆者的學校得天獨厚地坐擁山林，是與大自然結合為一的森林中學，有著令外人稱羨的芬多精與清新空氣，卻也有著令人害怕厭惡的蛇虺蚊蚋。因此，這樣的天然地理環境，加上學校發展的特殊狀況，影響教學的許多層面，其中所產生的利弊得失，是我們身在其中的師生們，才能‘如人飲水，冷暖自知’。這箇中滋味，正如：

蘇軾—題西林壁：

橫看成嶺側成峰，遠近高低各不同。

不識廬山真面目，只緣身在此山中。



以教育哲學的觀點省思西方科學教育與東方人文教育之發展

洪幼玲

靜宜大學教育研究所研究生

一、前言

西方學者康德曾說「沒有內涵的思想是空的，沒有概念的直覺是盲的。」這句話引發我開始思考哲學到底是甚麼？然而哲學在我們的人生到底有何影響？我們人生中最精華的日子，大都在學校教育中渡過，因此如果說哲學是生活的一部分，那麼哲學與教育的關係又是為何？為了要釐清其相關，首先先探討何謂教育？

二、何謂教育？

教育最普遍的說法是「教育是一種對於未知的了解、生命必經的成長、適應現實環境的改變」。人類的知識多數是倚靠教育，憑藉每日所學，日積月累而來，因此教育可說是一種由「無知」到「知無」的過程。「無知」並不只存在於兒時，對於知識、為人處事、乃至於大自然的運作、宇宙的奧秘，我們無時無刻都處在一種無知的狀態，而當我們對於某一方面的事物有所了解時，那知識可能也只是暫時的，因為這個世界正對於我們未知的領域不斷地在拓展，我們所知道的可能是過去幾年的資訊、舊的資訊。教育最大的貢獻正是在此，它應是引領我們從被動的填充無知，到主動的追求知無，這樣說來，整個人類文明的所有演變，維繫的無非是「教育」了。

三、何謂哲學？

哲學(philosophy)其原意指愛智之學。泛指對世界、他人、自己所進行的反省及所提出的終極問題和解答。智慧是每個人想親近的；每個人都希望做出一個有智慧的選擇，因此在作任何決定之前，首先要澄清的是概念，這是因為人的選擇，難免會受到混淆的主觀意志與客觀情勢所影響，因此建立概念是很重要的事。然又因「智慧」是不同於資訊與知識，它是能與人生之經驗作全面的反省，以求得更完整且根本的理解，進而建立一套價值觀；它並可以指引現實生活，以及評估文化生態。因此，我們可以說哲學是一個人對事件的觀念與生活經驗以及個人的價值觀。哲學即是生活與智慧的結晶，眾人藉由哲學可感受到生命經驗之脈動。

在教育的過程中有許多的觀念都必須進行哲學的思考，因此，哲學是提供學者以哲學的方法與理論驗就教育的問題，並以哲學的觀念、觀點來思索教育的問題。以此兩者合流，所形成一門新的學問被稱之為教育哲學。

四、哲學與教育

杜威認為：「哲學是教育的普通原理，而教育是哲學的實驗室」，因此學習哲學可以幫助教育工作者可以更快

熟悉教育的基本問題；使教育工作者可以更適當地評估、解決教育問題的各项建議。因此，它能幫助我們更清晰地思考有關生活與教育的目標，引導教育工作者能發展出一套終極一致的觀點與綱領，使其能實際地運用至更廣大的世界脈絡中，由此見出教育與哲學的關係是十分密切的。

五、達爾文的進化論於東西方教育之意義

達爾文的進化論是確立物種演化的基礎，進化論者自豪地宣稱，進化論對神創論已取得了決定性的勝利。然其事實真的如此嗎？進化論已是絕對的真理了嗎？在於過去事實上，我們以今天科學研究所發現的東西，已經足以讓人們重新考慮進化論的正確性了。再者，西方教育過於相信競爭與進化的因果關係，使得現今社會面臨到過度競爭的後果就是不斷有產品被社會所淘汰，比如說才上市不到一年的手機，因科技過於競爭，甫上市不久的手機，馬上面臨到被淘汰的命運。除此，印表機的墨水價格竟比買一台新的印表機還貴，其道理為何？燈泡的壽命越來越短是科技呈現退化嗎？甫從學校學會的知識，用了幾年就有新的知識馬上替代，這是意味人類學習的速度跟不上資訊汰換的腳步嗎？其實這些現象全和競爭有關。

既然競爭帶給社會這麼多的問題，使得我們不得不重新思考，達爾文所提出的進化論這個被世人堅信不移的理論到底那兒出了問題？英國倫敦大學基因學教授瓊斯表示，達爾文提

出的進化論，已經不適用於現代社會。瓊斯認為，“物競天擇”中適者生存，不適者淘汰的說法，已經過時，因為弱者的繁殖能力就和強者一樣有效率。

然而，如果連這個已經被人類盲目的相信了 100 多年的理論，於 21 世紀的今天，也已經漸漸地動搖了，許多學者對進化論抱持著保留，懷疑，甚至出現不信任的態度，這是因為它的確有著不太正確的地方。

古希臘學者蘇格拉底在距今 2400 年前提出了哲學和生物學中一個帶根本性的問題：我是誰？距今 100 多年前達爾文創立了進化論，回答了這個問題：人類是「猴」的進化物。為了支持進化論的觀點，幾代古生物學者付出大量精力在世界各地尋找類人猿化石，證明類人猿骨骼與人類的相似之處。這種研究方法對嗎？合乎邏輯嗎？讓我們假想，如果有一天地球上的驢都死絕了，後人找出驢的骨骼化石和馬對照，並因此做出判斷：馬是由驢變來的！（馬和驢比人和猴更接近，馬和驢同屬奇蹄目馬科，人和猴雖同為靈長目但不同科）這種假想和判斷有理由使我們對達爾文以來的古生物學者的思維路線的正確性表示懷疑。（程樹德，1999）。

過去西方國家倚著科學教育的優勢，使得一向崇尚忠恕禮儀東方國家也不得不揚棄自己固有的文化向西方靠攏。然西方與東方文化其本質本不相同，西方追求的是世界的共通性，東方崇尚的卻是世界異質性，多數的共通與個體的異質，是各有其優缺利弊，

實難以任何一方去概括另一方。於此，我們不得不重新思考西方文明以巨觀的方式去探究世界的知識，其所主張以科學的精神及科學方法，來建立的普世知識，其所建構的價值有可能只是一種暫時性的世界價值，那麼一個暫時的價值是否值得世人再把西方文明當成主流知識的依據根源呢？值得我們深思。

在教育面，西方的科學教育一向主張競爭是進步的推力，強調競爭可以帶來進化。但我們必須再次思考競爭真是促使世界進化的必然條件嗎？筆者較傾向「競爭」應屬一個歷史進化的過程，它只是偶然的歷程不會是必然的結果。所以以東方的人文教育中其強調的是心性品格教育並且尊重個體的差異，它相信每個人都是獨一無二，其想展現的教育意義是個體的獨特與創意，以東方的人文教育理念來做延伸其所形塑的個體差異，正可以免於同質競爭使人逃離不斷競爭被淘汰的生態。

在市場面，西方市場大力鼓吹全球化，幾乎所有商品都變得同質化。然同質化造就惡性市場競爭，商品的不斷被汰換。商品往往在上市不到一年，其內部零件就開始停產，致使一個壞了的產品無法送修只能走上廢棄物的命運又或者被裝成一個個貨櫃被運送至第三國家，但是這樣的競爭並非是良性的反而造成無謂的浪費與環境的污染。並且在全球化浪潮中，大陸市場開始崛起，當大陸吸納了全球大部份的製造能量時，以往以製造見長的台灣企業，下一步往哪裡去？曾擔任立

法院副院長江丙坤先生曾說：台灣下一步有兩個主軸。第一個是亞太製造中心，也就是綠色矽島。把過去累積的製造能力，加上新的科技，讓綠色矽島順利成功，創新對台灣而言是很重要的。因此，要幫助台灣逃脫競爭的命運就不得不從創新與獨特著手。

《華爾街日報》的一篇頭版報導宣告「沃爾瑪時代即將結束」，換句話說，現在「更快、更便宜、更完美」世代的顧客正開始向企業要求來點不同的，大家正在渴求，甚至貪圖的是，獨特的事物。事實上，如果你可以積極做到與眾不同，經濟不景氣正是你從競爭對手的手中搶下市場的最佳時機。如果你能為自己、產品和公司建立獨特性，就可以讓自己超越競爭對手，使你的產品和服務因為創意而獲得收取更高的價格。

若以市場需求來引導未來的教育目標，那麼未來學生所需要具備的國際競爭力究竟是要採西方的科學教育還是東方人文的教育理念？如以目前的市場需求，再加上近幾年來於教改的改革中，在在都是強調教師不該再以「教」為課堂的重點，而是應以學生的「學」為主要的課程活動，現今的教育實況似乎較傾向東方人文的教育理念。就以十二年國教為例，其所主張亦是適性揚才，並以個人經驗為主、尊重個體發展為首要目標。

西方科學教育思想最初發展的訴求，就是在於科學可以用於解決問題的實用性。但如今看來，西方科學教育竟成了教育問題的製造者。李松濤

(2004)指出檢視西方文化思想的基礎，不能忽略其「人為萬物主宰，替造物主管理世界」的宗教背景，這種以人為主，以其他萬物為輔的思想，配合著科學昌明、技術宰制的手段，造成了人類生態環境的破壞，例如雨林減少、溫室效應以及臭氧層破洞等現象，以致使得全世界的人類同嚐苦果。反過來看，東方文化的思想就較注重整體，所謂「天人合一」的思想，就比較符合現在所強調的環境倫理說法，認為人也是地球生態環境中的一部份，任何損害自然環境的做法就是在殘害人類自己的生存環境。所以類似生態永續發展（Sustainable development）的概念，在這樣的文化思想下，或許就比較能夠兼顧，因此筆者認為，或許一些東方（尤其是中國）的思想也能夠為科學教育的理論做出一些貢獻。

六、西方科學教育與東方人文教育的整合

李松濤(2004)指出史諾(Charles Percy Snow)(1974)曾提出著名的「兩種文化」說法，來表示科學與文學兩大陣營彼此的互不了解甚至互相歧視；其實，這二種不同的領域對於世界的看法就好像是在拼圖一樣，彼此以自己對於這個世界的認知方式，各自拼出這個世界的圖像，不同的是，科學領域的拼圖方式比較理性，它必須有一套科學的依據來確定其方法和步驟，而文學領域的拼圖方式是比較感性，雖然有時候也需要讀者的共鳴，但是其標準則是鐘鼎山林，各有所好。

對於一個多面向的世界而言，其

實這二種說法都是有其適切性的，因為沒有人知道這個世界未來的樣貌究竟為何？更何況以目前科學知識的動態特性告訴我們，即使某些知識現在是對的，也不保證永遠都是對的，因此二者之間的差異似乎不能以對錯評斷，只是角度不同罷了。但是若從真正的科學家與文學家的特質來分析，則不難發現，不論是科學的理論或是文學的作品，其實都是當事者運用自己特有的創造力對外界的資訊加以組合與詮釋後的結果，而這個屬於創意的部分，李松濤教授指出，這正是我們必須讓學生明白的部分，也是今天我們科學教育工作者生活在所謂「知識經濟時代」中，可以為教育做出貢獻的地方。

另一方面，我們應該讓學生知曉，以科學認識的世界，只是一種認知的方式，但是卻不是唯一，過去的科學家、學者們很認真地想要幫助我們認識這個世界，但是無論如何努力，科學只能回答「是什麼(What)」和「為什麼(Why)」的問題，卻無法回答「應該是什麼(What should be)」的問題；也因為如此，站在人文教育的立場，我們要让學生了解西方科學教育的功能性以外，也應該讓學生了解科學的限制性，如此才不至於讓學生對於科學存有誤解。

李松濤(2004)亦指出一個完整的教育是不能夠分割的，正如同一個人的成長不能夠缺少任何養分一樣。科學教育也是屬於教育的一部分，我們利用科學知識與其過程的知識來達到教育的目的，但是我們教育的對象，終究是一群人，一群我們必須交付未來

的人，所以科學教育必須和人文教育互相配合，才能使我們的學生能夠同時擁有科學的頭腦與高尚的道德，會因時、地的不同而適切的運用科學與技術，將以更高的智慧來為人類福祉努力。因此，東西方教育整合的方式可以以東方人文精神所強調的心性品格教育，並考量學生學習能力、興趣、需求、學習風格、表達風格、思考風格及情緒發展等特質來提供多元化的教育方式。希冀在東方文質的基礎上能建構出西方科學的發展範疇，並以此整合出一個保有東方心性倫理的科學教

育，展現人類富有智慧之舉。

參考文獻

- 傅佩榮 (2003)。哲學與人生。天下文化：台北。
- 程樹德 (1999)。回顧演化。科學月刊，10。
- 李松濤 (2004)。西方科學教育發展的回顧與省思。



關鍵五堂課，教育如此簡單？

何慧群

國立臺中教育大學教育系副教授

永井正武

國立臺中教育大學教育資訊與測驗統計研究所兼任教授

一、前言

12 年國民基本教育已於民國 103 年 9 月施行，施行前爭議焦點是免試入學與免繳學費，免試相關議題是就近入學、高中職優質化、均質化、超額比序、會考、特色招生，免費議題是擬比照 9 年國民義務教育免繳學費；施行後重點是責負中等教師研習所謂關鍵五堂課（師資培育及藝術教育司，2013）。事實是，施行前與施行後各有亟待正視的關鍵前提，前者是後期中等教育學校組織及其功能予以結構性分化，後者是檢核教師專業素質，在無標準參照依據，任何有關 12 年國教理念、願景、目標論述，各自表述現象是不足為奇的。

面對多元分歧的社會輿論、教育界「上有政策，下有對策」無政府主義，以及後結構主義型塑「文本既出，作者已死」態勢，本文運用數理工具（Mathematical Tools）表徵與分析 12 年國教（教育部，2011；2015）相關政策宗旨與教育意義，藉以提供視覺化之認知溝通與進行後設論述的依據。

二、數理工具

數理工具是結合數理邏輯與圖學論（Graph Theory）發展而出，工具旨趣：（1）數據取向分析，具客觀性；（2）

概念結構表徵視覺化，藉以凸顯關係生成軌跡與因果關聯；（3）發揮由命題形式邏輯到思維辯證邏輯的鷹架功能。

（一）詮釋結構模式 (Interpretive Structural Modeling, ISM)

詮釋結構模式是 J.N. Warfield 於 1972 年提出，其就離散數據進行 Boolean Logic 可達矩陣計算；其次，以圖學論來表徵要素與要素間關聯，並就整體要素關聯進行詮釋之分析方法（Warfield, 1976）。ISM 操作過程：首先，透過 Boolean Logic 進行要素間之成對關係矩陣比較，可得整體要素關聯構造階層圖；其次，以有向圖示性能（Hierarchical Digraph）就生成之關聯進行階層構造，最後，就整體要素進行全視域之詮釋結構分析（Warfield, 1974）。

（二）多重矩陣詮釋結構模式 (Matrix Based Structure Modeling, MSM)

多重矩陣詮釋結構模式是 M. Nagai 於 2013 年提出（永井正武、蔡清斌、陳姿良，2013；Nagai, & Tsai, 2013），旨在揭示各集合間之新關聯生成與邏輯關係構造，並就整體與局部群集之邏輯關聯關係予以視覺化。MSM 是運用 Boolean Algebra 命題邏輯與鄰接矩陣原理，對多重矩陣展開

冪運算，直至可達矩陣成立，據以構造「整合型」(Integrated Structural Model, ISM)或「綜合型」(Compound Structural Model, CSM)之多重矩陣結構模式。

MSM 之群集矩陣多寡與規模大小端視構造新關係矩陣的目的；其次，群集矩陣關聯生成與結構組織構造依據，一則源自於各要素間關係屬性，二則是目的取向之群集關聯構造（何慧群、姜秀傑、廖素蓮、宮高德、永井正武，2013；何慧群、許天維、永井正武，2013）。

三、12 年國教關係矩陣構造

運用 ISM 與 MSM 構造 12 年國教相關政策之關係矩陣，視覺化概念結構，以圖表徵發聲者的思想與論述。

(一) 教育體制

教育體制涵蓋初等教育、中等教育、高等教育與進階教育，中等教育分為前期中等教育與後期中等教育。教育體制各階段教育功能分別是試探性、定向性、分化性、專業性與專業取向研究（見圖 1）。

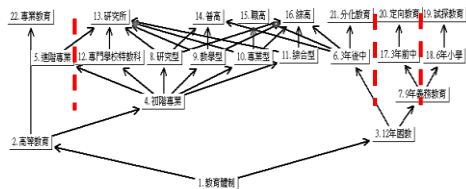


圖 1：教育體制 ISM

(二) 後期中等教育體制

後期中等教育上承高等教育，下接 9 年國教，前者是專業取向之高等教育之預備性教育，後者是前期中等教育之初階深化，與依據學術性向、優勢專長與生涯學習取向之分化性教育。

該階段教育分為學術與專業二軌，選擇因素如資質、性向、興趣、生涯規劃，以及前期中等教育學習成就表現與家長期許。依據 H. Gardner 多元智能理論，教育主以專長優勢為學習的利基（見圖 2），以正向學習經驗來經營對學習的投入與認同。

值得關注的是，後中教育在發展性向、潛能之際，不分聰明才智、貧富美醜者無一豁免，凡 16-18 歲莘莘學子培養其解決問題、人際智能、內省智能與合作認知等素養。

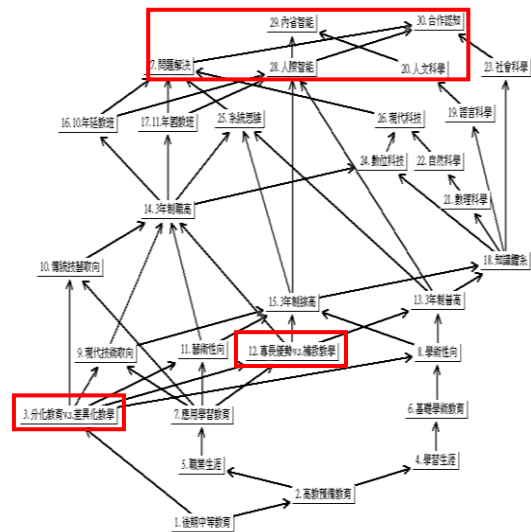


圖 2：後期中等教育體制 ISM

(三) 9 年國教體制

9 年國教體制涵蓋 6 年制基礎小學與 3 年制前中，旨在發展與扎根國

民基本素養，前者以生活紀律與認知理解為中心的教育文化，後者新增生涯認知的教育（見圖 3）。

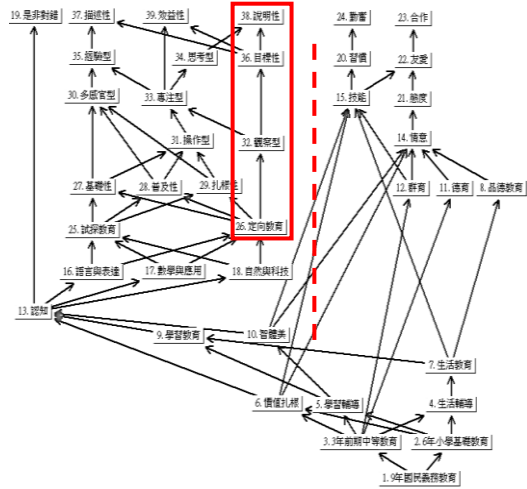


圖 3：9 年國教體制 ISM

(四) 關鍵五堂課

教育部規劃中等學校教師教學專業能力研習「多、補、適、有、差」關鍵五堂課，冀以落實 12 年國教理念與目標，事實是，其僅聚焦於 12 年國教「確保學生學力品質」單一目標的實踐；其次，關鍵五堂課不是 12 年國所專有，相反的，其體現於教師專業素質及其實踐（見圖 4）。

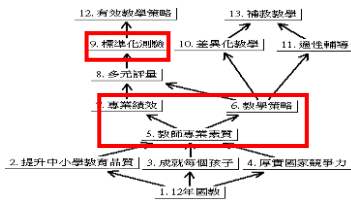


圖 4：關鍵五堂課 ISM

(五) 後期中等教育教師專業

後中教育目的有二，分化與生涯輔導的教育，準此，後中教師專業向度分為校內課堂教學與校外產業發展

脈動；其次，依據後中學校類別，教師專業各有側重（見圖 5）。值得一提的是，教師專業表現亟待正視與發展 teaching portfolio，至少是問題解決取向的教學研究。

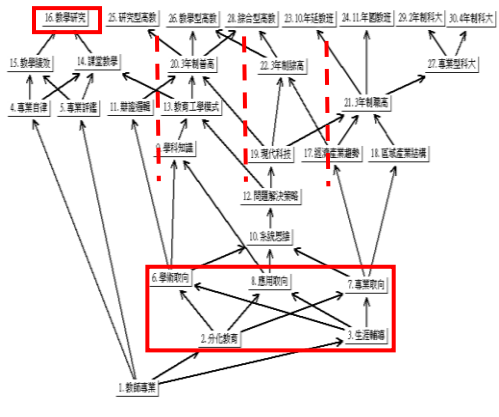


圖 5：後中教師專業 ISM

(六) 9 年國教教師專業

依據憲法第 21 條規定：人民有受國民教育之權利與義務，國民教育法第 2 條規定：凡 6-15 歲之國民之強迫入學，以及教育基本法第 4 條規定：人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。

9 年國教另一關鍵前提是融合教育理念及其實踐的認知，融合教育是一種本質教育、人文關懷、民主共生的新教育文化。面向傳統家庭結構功能解構、少子女化趨勢、社會貧富懸殊，融合教育旨趣應由醫療心理學層級擴及到社會政治學層級，服務對象由初始特教學生擴及到今日社會的多元社群。

除此之外，在知識經濟與數位科

技的紀元，惟知識使改變成真，知識是適應變化的利器，是以，9 年國教教師負有策略性與效益性落實標準化教育的職責，透過課堂教學與診斷評量，一則確保教育品質，二則施行學習與生涯輔導（見圖 6），第三，完成前中定向教育任務。

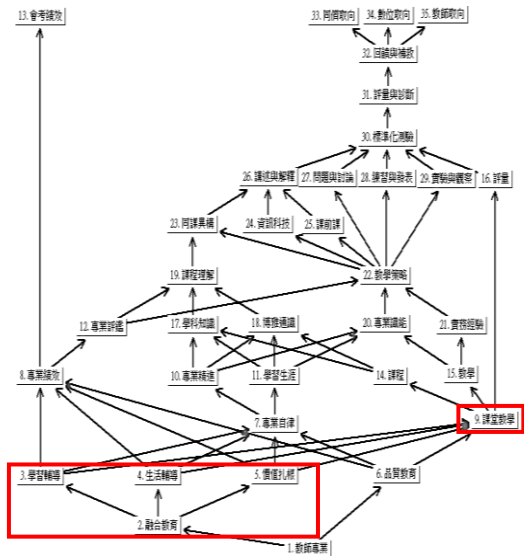


圖 6：9 年國教教師專業 ISM

(七) 系統結構

1. 12 年國教體制

‘No Child Left Behind’、「珍視每一個孩子」、「合作學習」、「品德社會」成為 21 世紀教育發展的共識。12 年國教體制，宏觀而言：(1) 確保國家整體的教育品質，建設道德理性的民主社會；(2) 充實教育資源與投資所有學齡兒童的未來；(3) 由點、線到全面，啟動新一輪國家發展進程的教育。

具體而言，12 年國教旨在：(1) 深化國家現代化與提升國民素質、(2) 施行標準化教育、推進適性揚才的教育、(3) 體現社會政治學取向之融合教育、(4) 9 年國教與 3 年後中教育各有側重，自成一關係網結構，前者是後者發展的利基（見圖 7），後者是高等教育專業的預備教育。

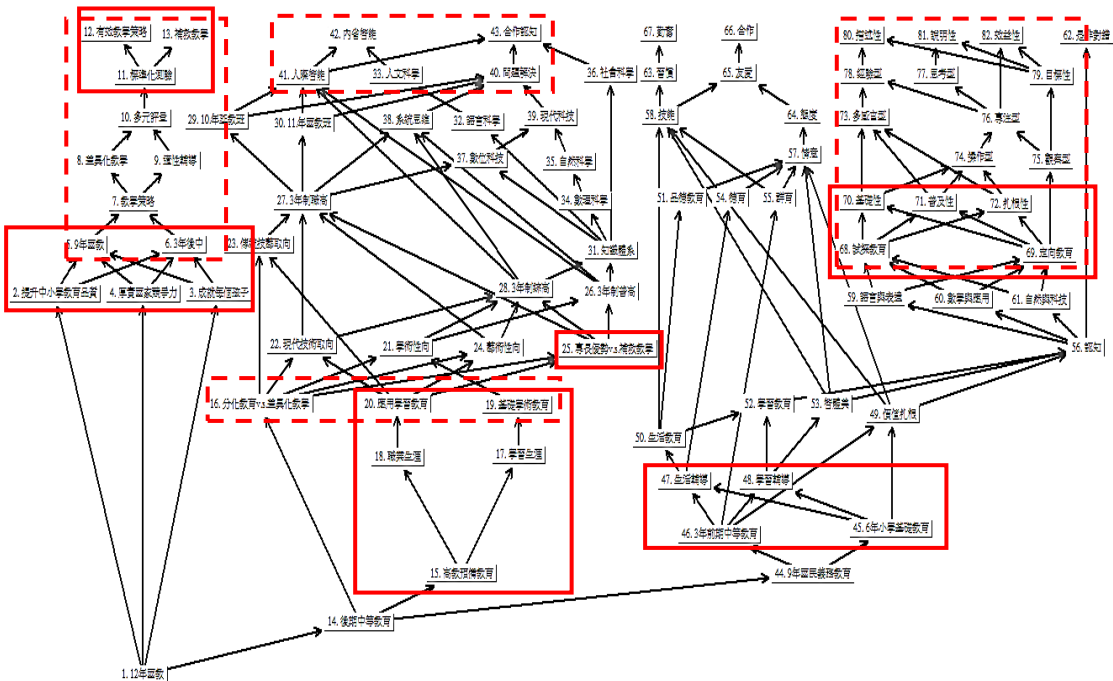


圖 7：12 年國教體制 MSM

2. 教師專業

依據 1994 年 1 月 31 日公布《師資培育法》，中小學師資分流培育，其中，國小師資培育部分分為教大體系與非教大體系之 4 年制教育本科、適用於大學部與研究所之 40 學分小教學程，以及國立臺中教大精緻師培實驗方案；中等教育師資培育分為師大體系與非師大體系之 26 學分中教教程。面向網際網路的社會，學習與經驗型塑認知理解；其次，有效掌握來自網路的複雜資訊與知識繫於既有思考架構與專業知識，中小學師資專業素質影響教育品質自不待贅言。

基於 9 年國教與 3 年後中各自負有 12 年國民基本教育不同階段之不同任務，正視與施行教師專業分化有

其必要。其次，依據 12 年國教體制結構，前期中等教育是國民義務教育中之國小基礎教育的進階教育，後期中等教育往上銜接高等教育體制，責負提供一方面是二專或五專，甚或高教技職體系之基礎專業教育，另一方面是高教體系之學術預備教育，教育對象是 6-18、19 歲者，差異性向度由生理、心理、社會政治學到地域性文化（見圖 8）。

有鑑於中等教育師資培育被賦予承當前期中等教育與後期中等教育的工作執行，加諸中小學師資學歷不斷提升，可見未來，責負後中教師發展問題解決或研究取向之專業素養是可期待的。

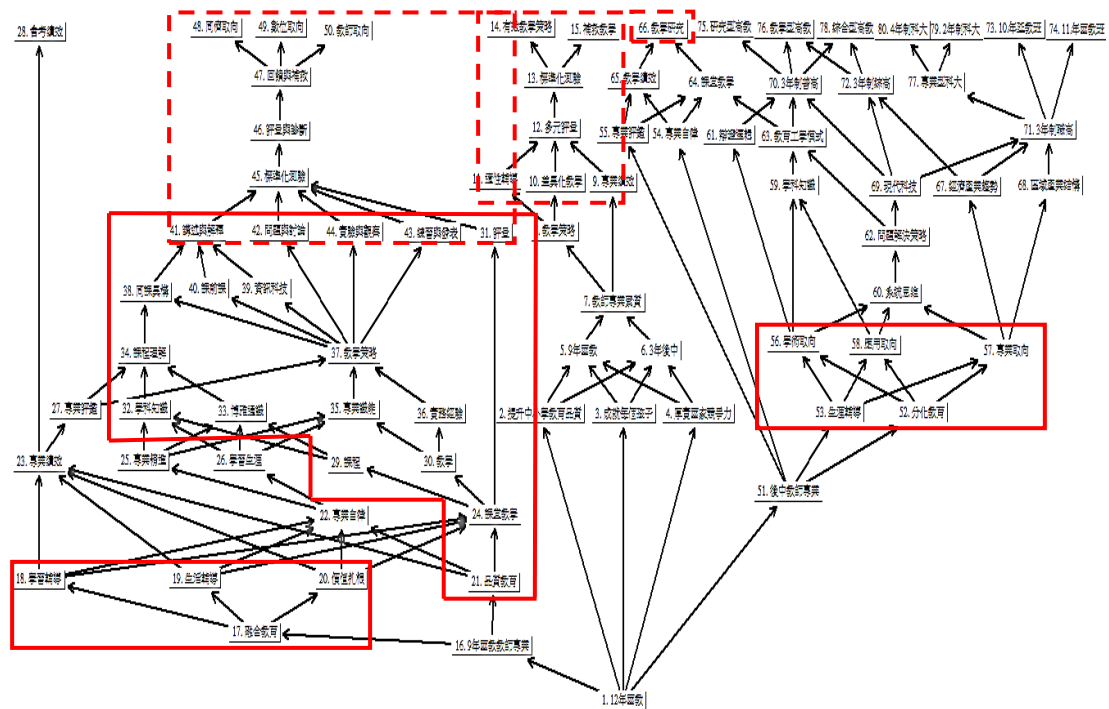


圖 8：12 年國教教師專業 MSM

四、分析與討論

首先，教育實務操作具整體性，幾可牽一髮而動全身，12 年國教結構

如 6-3-3 制、6-6 制或 9-3 制，能力發展銜接連貫，階段教育功能由面廣度試探、成就表現定向參照，到學術與專業二元分化，其間之制度規劃與教

師專業發揮關鍵影響。

其次，面向全球訴求品質、創新與變革發展趨勢，績效教育成為國家人力資源發展與家長關注的焦點，標準化測驗、多元評量、診斷與回饋既是手段，並且是目的。

值得一提的是，回饋與補救教育貴於即時，主要進行於 9 年國教階段，後中階段施行的是優勢強項能力見著的學習教育，一種能有為而為的學習參與教育，二者教育差異不宜混淆，錯失學習發展的關鍵期。

複次，為確保與提升中小學教育品質，補救一途誠非上策，教師專業、專業評鑑與專業認同是重中之重。除此之外，面向多元歧異的社會，學校是小型的社會，是認知理解、規範學習與真實人際、事物互動的試驗場域，準此，新氣象教育之融合教育不宜侷限於特殊教育領域，活化、喚醒教育工作者集專業共識、社會意識、人文關懷於教育時不宜遲。

再次，教育部擬以施行 12 年國教達到舒緩過度的升學壓力、均衡城鄉教育發展、追求社會公平正義，國民教育基礎工程設計無疑需重長計議，就 15 招生區進行如下規劃：

(1) 類法國大學區概念，整合全國教育資源，涵蓋高教、國教到社區文教資源，據以就 15 招生區進行功能分劃與資源組織的教育體系設計。

(2) 各區後中學校類型宜以綜高為大宗，「舊活新作」，涵蓋自古以來不可或缺維繫生存的食衣住行娛樂活動，以至今日數位世代之新生活型態等，課程發展與設計反映現代科技、數位科技元素，教學場域具操作性、製造性。

(3) 「學以致用」、「用以致學」、「學用創新」，各區之部分後中學校教育發展宜以結合區域產業經濟結構為初始原點，一則體現由熟悉、操弄、翻新，到按圖索驥問題解決式進行參與學習；二則扎根與活化現代技職教育。

(4) 型塑新時代教育哲學、教育理念，以教育即生活、生活即生存力、生存力即環境適應與問題解決、適應與問題解決即策略、行動、結果與效益檢核，取代昔日教育即升學、升學即考試、考試即競爭性與排他性的教育認知。

(5) 發展新世代價值體系，務實中主學理、策略與規範，歷程中有互助與合作、溝通與協調、尊重與包容，結果中體現品質、卓越、真善美與聖。

最後，關鍵五堂課，所以是關鍵，亦可以不是關鍵，前者發揮溫故知新之益（見圖 4），後者實已體現於教學策略中（見圖 8）。反倒是，不得不提的關鍵是，教育不僅是實務操作，並且是思想交流與發展，前者成敗繫於傳遞文本符碼或資訊的方式與策略，後者成敗繫於同課構異（Lesson with

multiple Interpretations) 的品質，涵蓋課程理解、詮釋、新解、轉譯到教學操作。

五、結語

我國於 1968 年施行 9 年國民義務教育，2014 年施行 12 年國民基本教育，二者相隔時間不可謂不長。12 年國教目標如舒緩升學壓力、適性揚才、均衡城鄉教育、提升國民素質、追求社會公平正義，誠屬遺憾的是，12 年國教旨趣最終不敵財政預算負荷與超額比序入學方式技術問題受到重視。

一般而言，國民教育施行年限長短反映國家現代化進程與國民素質良窳，12 年國教實施意謂國家整體發展邁向新的里程碑，教育可見變革是：

(1) 國家發展人力資源結構現代化、(2) 正視與構造新世代價值觀與新社會意識，(3) 型塑與扎根道德理性的開放社會，(4) 整合教育生態系統思維。

盱衡過往教育改革多呈無政府主義狀態，是以，依據全球經濟網絡、數位創意經濟與績效問責發展態勢，12 年國教現階段亟待正視：(1) 建置 12 年國教標準化教育體系，作為課程、教學與評量的依據；(2) 落實 12 個年段效益性課堂教學，涵蓋課程理解與轉譯、教學策略設計，以及學習成就表現結果診斷與分析；(3) 施行數據取向之評量診斷與補救教學；(4) 發展多元教學科技素養，由教學媒體、資訊科技到電腦軟體工具、數理

工具應用。

參考文獻

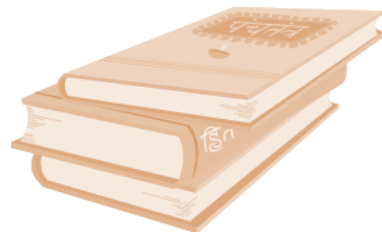
■ 何慧群、姜秀傑、廖素蓮、宮高德、永井正武 (2013)。運用 FCA 與 MSM 分析教育哲學測驗評量-以哲學部分單元為例-。中華民國灰色系統學會、臺灣感性資訊學會辦理「**2013 第十八屆灰色系統理論與應用暨第五屆感性工學聯合研討會**」。2013.11.30.-12.02.。

■ 何慧群、許天維、永井正武 (2013)。運用形式概念分析、粗糙集與多叢集詮釋結構模式構造知識論本體與認知類型核-以教育哲學評量為例。中國測驗學會、國立臺中教育大學教育測驗統計研究所、國科會科教處資訊教育學門測驗與評量 SIG 辦理「**2013 年會暨心理與教育測驗學術研討會**」。2013.11.02.。

■ 永井正武、蔡清斌、陳姿良 (2013)。Matrix Based Interpretative Structural Modeling- 從 ISM, FSM, GSM 的介紹以及 RSM 的提案。國立臺中教育大學數學教育學系、中央研究院數學研究所、教育部國民小學師資培用聯盟計畫數學學習領域教學中心與台灣數學教育學會舉辦「**第五屆科技與數學教育國際學術研討會暨數學教學工作坊**」，509-518。2013.6.8.-9.。

■ 師資培育及藝術教育司 (2013)。專業發展 518，學生幸福一路發！20150110 取 自 <http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=18208&Index=1&WID=1112353c-88d0-4bdb-914a-77a4952aa893>

- 教育部（2011）。十二年國民基本教育實施計畫核定本。台北：作者。
- 教育部（2015）。十二年國民基本教育-成就每一個孩子。20150110取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=8>
- Nagai, M., & Tsai, Ch.-P. (2013). Matrix Based Interpretative Structural Modeling. *International Journal of Kansei Information*, 4(3), 159-174.
- Warfield, J. N. (1974). Toward interpretation of complex structural modeling. *IEEE Transactions on Systems Man Cybernet*, 4(5), 405-417.
- Warfield, J. N. (1976). *Societal systems: planning, policy and complexity*. New York: Wiley Interscience.



新校園運動創造校園空間新價值

李清偉

屏東縣玉光國小教師

一、前言

英國首相邱吉爾（Winston Churchill）：我們先塑造建築物，而後建築物塑造我們（We shape our buildings; thereafter they shape us.）。學校是知識傳承與創造力發揮的重要場所，校園建築與空間規劃的良窳，對教師教學活動與學生學習成效影響甚大。教育部自 2000 年 5 月開始啟動「新校園運動」，以校園空間改造為基礎，希望能夠為學童打造多元的學習環境，使其潛能獲得充分的發展；並以「創意」、「合作」、「參與」、「突破」與「人性化」作為運動的核心價值，期能成為未來台灣其他地區校園改造之基準。本文先闡釋新校園運動之重要內涵，再探討校園空間創新經營的重要目的與原則，最後提出學校在校園空間創新經營的可行策略，以提供學校在校園空間規劃之參考。

二、新校園運動之重要內涵

（一）新校園運動之意義

二十世紀末的「九二一大地震」，為南投與台中地區帶來空前的災難，造成許多中小學校舍不堪使用，甚至全毀。有鑑於過去制式且不符合永續經營的校園規劃方式，社會各界紛紛提出新的校園設計理念。教育部整合各方意見，作為災區學校重建的主軸。經過四年多時間的努力，使得原本受損嚴重、奄奄一息的校園，終於浴火重

生，展現出全新的校園環境，為災區綻放出美麗的花朵。教育部因此特地命名為「新校園運動」以茲紀念。

（二）新校園運動之精神內涵（教育部，2001）

1. 規劃人性化的校園，落實人本教育、小班教學、開放教育與終身學習等教改的理念。
2. 營造健全、多樣、展現地方風格、師生喜愛、社區認同的新校園。
3. 規劃符合老師教學與學生學習需要的校園環境。
4. 以「新校園運動」經驗成為未來校園建築公共建築營造的新基準。

（三）新校園運動之具體原則（教育部，2001）

1. 確保安全、健康、舒適的無障礙環境。
2. 落實高效能且符合機能的教學環境。
3. 營建可供社區終身學習及景觀地標之核心設施。
4. 依據學校整體規劃推動校園重建工作。
5. 成立校園規劃重建小組、落實開放公共參與。

6. 建立校園與學區、社區資源之整合與共享模式。
7. 確保校園重建期間，學習與生活環境品質。
8. 永續發展綠色校園環境。

(四) 新校園運動之核心價值質

1. 創意：發揮創意，使校園配置更具彈性，以提供師生生活潑、有效能的教學場所。
2. 合作：校內、外各級專業單位開誠布公、通力合作，共同進行校園規劃與設計。
3. 參與：透過學校行政、師生、社區家長與建築師共同深度對話，建構願景校園。
4. 突破：打破傳統的校園空間規劃與制式的校舍形狀建築，顛覆刻板的學校意象。
5. 人性化：校舍符合人性化的原則，以學生為主體，而不是像以前以行政為主體。

綜上所述，新校園運動的主要設計精神是跳脫傳統以行政管理體系為概念的設計方式，運用創意，整合校內、外專業資源共同合作，落實「參與式設計」，把空間決定主導權還給使用者；以學生的角度，把校園當作是一個大教具，創造一個讓學生益於學習與成長的優質空間。以下，本文繼續探討學校如何傳承新校園運動的經驗，來對校園空間進行創新經營與管理。

三、校園空間創新經營的目的與原則

創新是學校活力的泉源，也是組織成長的動能。在學校經營上，不僅行政運作與教學要有創新，校園空間的經營與規劃更需要創新。接下來，繼續說明校園空間創新經營的目的與原則：

(一) 校園空間創新經營的目的

1. 激發學生創意與學習動機：透過校園空間的創新經營，營造創意的學習環境，以增進學生學習興趣與創造力。
2. 提升教師教學品質與效能：校園空間的創新經營能提供教師創新的教學資源，以發揮教師的教學創意與成效。
3. 有效整合資源與活化教學：校園空間創新經營需整合經費、人力、物力等相關資源，使學生成為最大受惠者。
4. 打造校園生命力與藝術感：校園空間創新經營允許師生、社區民眾共同進行校園空間改造，使校園空間活化。
5. 發展學校特色與優質校園：校園空間創新經營有效融合地方產業與特色，打造富有豐富學習機能之優質校園。

(二) 校園空間創新經營的原則

1. 教育原則：校園的規劃不應只顧創新而模糊教育的核心價值，應以學

- 生學習為核心。
2. 參與原則：校園規劃應讓師生、社區家長有直接參與機會，以增加認同感及隸屬感。
 3. 整體原則：校園規劃應重視整體性，使具有統一連貫特質，並考慮未來發展的可能。
 4. 安全原則：安全是校園規劃的必要條件，若缺乏安全，則隨時潛藏不可預測的危機。
 5. 美化原則：校園規劃除要具備和諧、統一的特質外，更要注意美觀，發揮美感教育。

四、校園空間創新經營的可行策略

本文匯整相關文獻（詹紹威，2005；湯志民，2006），提出學校在校園空間創新經營的可行策略如下：

（一）校園空間推陳出新

1. 校園空間在外形、空間、時間和質感上，進行整體綜合或局部單一的改變，使之突破傳統。例如：臺北縣菁桐國小益生趣味的青蛙升旗竿、貓熊洗腳池，校舍壁面的樹葉剪窗和昆蟲造形與側邊的庭園融為一體。
2. 改變校園空間的色相、明度和彩度，使之產生具體或抽象的另類美感視覺效應。如：南投縣南光國小的彩虹 PP 跑道；基隆市長樂國小前庭由師生以天然卵石和彩色陶片拼貼的十二生肖地景等。

3. 在環保、使用、維護與安全之原則上，對校園空間的材料進行改善，使之質地、觸感有舒適、親和之效。如：南投縣和興國小以全「木造」興建校舍；臺東縣紅葉國小的黑岩片砌築的校門等。

（二）校園空間多用途使用

1. 校園空間在平面與立面作最佳的時間規畫與經營，使之功能多元並存，益增使用效能。如：苗栗縣大南國小游泳池與室內球場兼禮堂共構，隨季節切換使用。
2. 校園空間功能局部改變，使之具有其他功能或兼有其他功能。如：臺北市大橋國小前庭植草磚當停車場和以綠廊裝飾的變電器。
3. 轉化校園空間施之原有機能，展現其他功能。如：臺北市南湖國小校舍屋頂設計南湖星舞臺、空中遊戲場和攀岩場。

（三）校園空間品質提升

1. 校園古蹟、歷史建築及文物妥善保存，強化學校的文史價值。如：花蓮縣鳳林國小中庭民國 39 年由日本神社改建的小孔廟；臺東縣紅葉國小庭園中嵌入樹幹練習揮棒的輪胎等。
2. 校園古蹟、歷史建築及文物作為課程教材，發展學校本位課程，提高親、師、生及社區對學校的認同感與向心力。

（四）校園空間內容增加

1. 運用巧思讓校園空間成為引人的

焦點情境，並使之具有教化功能。如：高雄市特殊學校的「愚公移山」雕塑；蔡文國小的筍梯等。

2. 整合校園點狀教育情境，使其呈現系統性教育環境。例如：宜蘭縣冬山國小的冬山河意象庭園景觀、校舍閩南馬背造型及舊校區移入的圍牆板塊有歷史傳承之意。

(五) 校園空間廢物利用

1. 運用環保觀念，將廢棄物質重新回收再利用，以收美化環境和建構永續校園之效。如：屏東縣口社國小將廢棄的大卡車輪胎重新油漆，作為校門標示。
2. 將不良或不佳的教育環境，因勢利導加以轉換，使其形成難以超越的優勢。如：宜蘭縣國立羅東高中的「沁園」，抽取地下水經沁園三次，藉以改善地下水性質。

(六) 校園空間功能與價值昇華

1. 巧妙思考和增添原空間設施的功能，使之跨越原有功能，產生不增加空間設施即能滿足使用功能需求之奇妙效應。如：宜蘭縣羅東高中沿校界溪流，巧妙的成為學校的天然屏障，學校設計為聆風曲（水際步道），供學生散步遊憩。
2. 增加原空間設施的使用和營運功

能，使原功能價值昇華。如：政大附中游泳池和餐廳委外經營，不僅引進外資和人力，協助學校有效經營空間和設施，並能有權利金之營收。

五、結語

校園是實現教育目標的環境，一草一木、一石一景都應表現出教育意義。校園空間創新經營不是只將美輪美奐的校舍建築配置在校地上就好；而應以教育制度、政策及教育理念為基準，學生學習需求為中心，能讓教師發揮教學效能為重點，能提供最佳管理與服務為前提，並配合基地自然與人文情形、學校規模、經費預算、社區狀況等作一整體規劃，以創造一個具有吸引力的學習空間，讓每位孩子的潛能獲得最大的發展。

參考文獻

- 教育部(2001)。新校園運動特輯。臺北市：教育部。
- 湯志民(2006)。學校建築與校園規畫(第三版)。臺北市：五南圖書公司。
- 詹紹威(2005)。臺中縣市高級中學校園創意設計之研究。未出版碩士論文，國立政治大學，臺北市。



M. Greene 的「想像力」觀點 對教師推動閱讀教育的啟示

楊忠斌

國立彰化師範大學教育研究所副教授

柯伯儒

國立彰化師範大學教育研究所博士生

一、前言

閱讀可說是學習新知與認識世界的重要管道，其對社會與經濟的價值，正快速地增加(Adams, 1990)，世界先進國家莫不重視閱讀教育。尤其在國際大型閱讀測驗的評比壓力下，各國教育機關皆很關注評量的排名高低。為提升學生的閱讀能力，我國教育部在 2000 年 8 月也提出一套「全國兒童閱讀運動實施計畫」，2004 年推動在偏遠小學的「焦點三百一國民小學兒童閱讀推動計畫」。2009 年則推動「閱讀植根與空間改造計畫」，以改善校園閱讀相關軟硬體設施。為了鼓勵積極推動閱讀教育的學校、民間團體和個人，教育部也設立了閱讀磐石獎項，希望從民間、政府和學校的共同努力之下，能將閱讀深耕與活化，進而透過閱讀，培養學生閱讀的興趣與提升學生閱讀的知能。推動閱讀除了軟硬體的配合，也需要有優良的教師引導。教師在過程中扮演著關鍵的角色，不只教導學生如何閱讀，還要讓他們喜歡閱讀。熱愛閱讀能形成一種文化，也彰顯了一個社會的文明程度(柯華葳，2011)。

在教育部的政策下，許多學校紛紛設置各種閱讀獎勵制度，教師也設計了許多豐富的閱讀學習單。甚至為迎合國際評比潮流，學校月考命題納入類似「PIRLS」(促進國際閱讀素養研

究)或是「PISA」(國際學生能力評量計畫)測驗的題型等等，閱讀教育有陷入工具理性以及過去追求標準答案的教育思維之危險中。殊不知閱讀教育是啟發學生想像力(imagination)與表達能力、擴展對人性與世界理解、增進師生彼此對話的一個重要學習活動，而不是爭取世界良好排名的工具。美國教育哲學家 M. Greene(1995, pp.122-124)也對美國教育改革希望在數學與科學方面成為世界第一的政策提出了批評，她認為教育應更關注種族、階級、性別、暴力等社會正義問題，而非一直強調經濟與科技的競爭力，把學生視為人力資源。Greene 強調培養想像力是教育的一個重要工作，主張學校與教師應讓學生多接觸藝術，以開啟想像力，從而對自我、人性、社會問題有更多的覺察，並努力去改進之，此適可使我們深思閱讀教育的意義。本文即在探討 Greene 的想像力觀點對教師推動閱讀教育的啟示。

二、Greene 論述「想像力」的主要觀點

Greene 認為想像力是一種將某事物視為可能是別種事物的能力，即一種發展新的觀看方式之能力。想像力可將各個分離的部分拼湊、整合為一個新整體，而跳脫既有的看法，獲得一種新的理解與領悟。Greene 提到，當

前學校改變的重心應在於打破舊有的量化思維模式，以開啟新的可能性。想像力即為打破僵化思維、老舊模式與狹隘生活途徑的一種方法，其具有新奇、跨越界限，以及在雜亂無序的事物當中，找尋到不同以往的新秩序之力量。但想像力的特徵也並不只有新奇、異於平常，還包括一種秩序的形成，而這也正是想像力與混亂、失序的差異。這種秩序或韻律也不會是永久不變的真理，而是會隨著外在環境而不斷更迭。每一次外在環境的改變都將帶來不同的秩序，而在每一次新秩序的形成當中，都能發現創造力。透過想像力的運作，有助於使人看到跨越「常識」或「制度」之外的事物，並在經驗中發掘新的秩序。但此種秩序也會再改變，因任何事實(fact)都只是以某些特定情境為基準的經驗詮釋，並非固定不變的實在(reality)。例如：W. Stevens 的詩《帶著藍色吉他的男人》(Man with the Blue Guitar) 即顯示出，人的視野可以改變對事物的傳統、典型的固定看法，開啟出不同的可能，並發展出新的經驗來。「實在」是多元的，更多的視點會產生，永遠不會完成(Greene, 1995, pp. 19-22, 123, 130-131)。想像力豐富的人能時常發現新的觀點、理解與解決方法，不會固著於某種意識型態。

對於教育現場的教師，想要營造想像力的空間，就必須營造一個自由的居間(in-between)，這樣的環境不能為平常的瑣事所羈絆。對 Greene 而言，最能激發想像力的教室情境，應該是一種師生能共同合作、一起探索，從各自不同的生活世界中互相對話的空間。在日常生活中，如果我們只是無意

識地將世界視為既定而客觀超然、理所當然的，會如同 V. Woolf 所說，從事一種「非存在」(non-being)的活動，人們無法在生活中可以找到創新的可能，也就無法建構對世界的覺醒或意識。當我們能夠將現有的世界視為是偶然的，那麼我們就有機會選擇不同的生活方式，珍惜現在擁有的東西以及做出決定。教師的角色，就是營造可以讓學生走出麻木無感、慣性的與習以為常的環境，培養探索世界的熱情(Greene, 1995, pp.23-24)。

Greene 特別指出，C. Chaplin 的《摩登時代》(Modern Times)，或是《2001 太空漫遊》(2001: A Space Odyssey)等文學、電影，是前人對未來世界的探索和想像。與過去相比，現代社會具有巨大的變異性與不穩定性。變動已是人生的常態，我們不再依靠穩固的模式。諷刺的是，現在許多人的工作是如同機械般回應，缺乏自由的思考、不允許個人意識的存在。面對未來的世代，學校應視學生為主動的個體，改變被動性的教學模式，避免機械化的生活與使學生落入無思考、被動當中。也勿使學生沈浸於市場化、科技與媒體化的資訊世界中，喪失了批判思考能力。教師有責任提昇學生的意識，促使學生對事情提出自己的看法，啟發其追求生命的意義。使自身的想像，能應用在事物的各不同概念之上(Greene, 1995, pp.34-35, 132)。教師對於班級的學生要能敏於觀察，關心來自不同家庭背景的學生，瞭解他們的需求與學習動機，才不會陷入先天決定論的爭議，Greene 認為想像力可以面對這樣的困境，發現其他發展的可

能性。

面對表現欠佳的學生，教師總是從輔導和矯正的角度去思考調整學生的行為，很少真正聽見學生的聲音，瞭解他們真正的所思、所聽和所見，Green 認為想像力可以突破這樣的藩籬。教師如果無法運用想像力思考，將無法告訴學生想像力的重要性。缺乏想像力的教師也會缺乏同理心去知覺學生的感受。如同 C. Ozick 所言，沒有生病的醫生能想像病人的痛苦，位處核心的人物能想像邊緣人的痛苦。我們可想像陌生人、貧童、無家可歸的女人、教室中無助兒童臉部的意象與心情。想像力能夠跨越地位、角色、種族、階級與性別的邊界。缺乏想像力將無法「看見」這些邊陲、受苦的人，也就無法創造與參與公平正義的民主社群。R. Ellison 的小說《隱形人》(Invisible Man)正好說明，我們的「心眼」(inner eyes)可能無法將這些「看不見的人」當成一個活生生的人(Greene, 1995, pp.35-37)。現今教室的成員已更多元化，教師更應具備想像力，才能看見那些弱勢、學習障礙、無助的「隱形學生」，覺知不同學生的感受與殊異想法，鼓勵學生進行創新性的學習。

在教室中形塑民主的社群，讓師生產生對話的空間與機會，建立對於社群的認同感與歸屬感，將有助於形塑一個充滿責任感、彼此關懷的模範社群，在這樣的環境裡，學習才能充滿美學與想像。Greene 認為，學生對於社群的認同感並非是固定的。個人的認同感是在建立關係和彼此對話的脈

絡下所形成，我們必須關心這種培養學生價值感的脈絡，並由此建構一個民主的社群。對學生貼上各種「無能」、「低智商」的不適當標籤，只會抑制其想像力與潛力，合法化不斷矯正、規訓與服從的模式。學生被迫屈服於外在的壓力和控制，無法培養出自主性與自信。對 Greene 而言，文學、舞蹈和繪畫等各種藝術課程對學生的學習是更有助益的，教師應該創造一種使學習者增加新奇事物的學習環境。如同後現代主義注重過程、自我追求的可能性，不把個人視做是預先決定的。我們也應尊重學生的主體性，關注學生的差異性，欣賞他們所寫下的文字、所畫下的素描，並以富有想像力的方式做出回應。如此的美感教育，將能創造一個充滿理解、責任與關懷的模範社群(Greene, 1995, pp.41-42)。以此來看，Greene 的美育觀主要不在教導學生如何欣賞藝術，而是透過藝術啟發想像力，從而能看到、感受與改善人性與社會的各種問題，實現一個富有關懷與正義的社會。

三、Greene 的想像力觀點對教師進行閱讀教育的啟示

Greene(1995)指出，我們希望學生能透過想像力的釋放而獲得友誼，從而鼓舞每個人都有深刻的覺醒，產生富有想像力的行動。這樣的論述對於教師在推動閱讀教育產生重要的啟示。因為閱讀教育不外乎是希望透過學生的多元學習活動，提昇學生閱讀的知能，營造溫馨的閱讀空間，鼓勵家長參與親子共讀，結合民間企業的資源與力量，讓閱讀教育深植於每一位

學生的心中。但是對於閱讀教育企圖成為師生對話的媒介，以及透過學生自發性對文本產生不同理解與詮釋，似乎還有努力的空間。Greene 所提出的「想像力」觀點在閱讀教育的啟示，茲分別論述如下：

（一）學生對文本內容的詮釋權有主動性

在閱讀的歷程當中，常因為閱聽者的先備知識、文化背景、閱讀興趣、成長過程等因素，造成不同讀者對於同一個文本內容產生不同的解釋，教師能否以開放的心胸看待學生的不同想法，會影響學生對於閱讀課程的參與和表現。

喚起學生對於課程的興趣，才能讓他們重新燃起對於學習的動機，教師提供適合學生程度的文本，可以透過默讀、小組輪流共讀、全班共讀等方式，接著教師運用提問的策略，透過開放性的問題，讓學生發表自己的想法，師生之間或是同學之間，願意互相傾聽和學習。此時，學生將產生創造自我的價值，以及與同儕之間發展合作的情誼，在創作、討論和欣賞的過程，每個人都擁有發揮自己想法和想像力的機會。

（二）突破自我意識的限制，跨越邊界

現場的老師一定要有意識地努力地對抗自我限制，努力追求的是一種基於人道與解放的教學(a humane and liberating pedagogy)。我們必須自己投入對話的關係，如果可以更即時的去

找回自己失去的自主性，並且敏覺於自身所處之境遇，我們就更有機會揭露或詮釋彼此的經驗(Greene, 1995, p.52)。在實施閱讀教育的過程中，教師要積極與學生對話，鼓勵學生之間的對話。從對話之間，言者可以反思自己的想法，透視深層的意義，而非只是停留在表層的形象，透過想像力的運作，我們能改變既有的自我意識與知覺，產生有別於過去的經驗。在目前學校新住民子女愈來愈多的情形下，應更關注不同文化的差異性與對話。例如教師帶領學生賞析李白的《靜夜思》時，除了請學生發表自身過去賞月的經驗與心得，也應鼓勵學生聆聽他人的賞月經驗與對詩的詮釋，進一步想像文化中所謂的中心與邊陲、主體與客體、主流與非主流的意義，跨越邊界，而能同理不同文化、族群、階級的處境與感受，去除學生的刻板印象，形成一個關懷的民主社群。

（三）改變以技術性為導向的教學技巧

2006年PIRLS的結果公布，台灣地區在45個參加地區中排名22，國內掀起一波推動閱讀教育的風潮。不管從政府機關到民間單位都積極投入學生閱讀的活動，為了獎勵學生的習慣，各校也紛紛設置「閱讀小學士、閱讀小碩士、閱讀小博士」的制度，以學生到圖書館借閱書籍的數量當成獎勵標準。但此可能變成學生為了達到標準，而缺少真正理解文本的內容。閱讀成為一種形式，無法達到與作者真正的對話，進而思索自我的定位與意義，與他人分享生命的故事與想像。教師為了呼應閱讀教育的落實，提升學生閱

讀的認知與能力，也開始進行各種閱讀策略的教學，諸如預測策略、心智圖、做摘要策略、作筆記策略……等等，殊不知閱讀教育的核心價值並非只是閱讀測驗成績的提升，更重要的是能在閱讀的過程當中，跨越時空的限制，與文本進行對話。此種對話是充滿想像、美感、暫時性與創意的。學生在與他人的對話中，尋求自我認同，也在過程中找到欣賞他者的方式。敘說故事本身就是一種創作意義與價值的歷程，游移在具體與抽象之間，隨時感受驚喜、悲傷、歡樂的不同感受與情緒。

教師需要的是想像力的培養，隨時覺知學生的感受，欣賞他們的所見、所聽、所聞，願意接受學生用任何方式去呈現他們的想法。不管是上台發表演講、製作繪本、戲劇演出、靜靜看一本書、小組合作報告等等，尊重他們的選擇，釋放他們的心靈，鼓勵學生運用想像力去飛越從未嘗試過的經驗，他們才能學會生命的多樣性，以及從閱讀過程當中，感受對學習知識、與他人合作、分享的美好經驗。

(四) 承認多元的存在與理解不同的文本

Greene 提到，每個人對於帶來嶄新的對話有特別的責任，我們要容納那些長期沈默和無法被聽見的聲音，包括西班牙裔、亞裔、非裔和阿拉伯裔的美國人以及其他新住民的聲音。我們將會面對類似 Bourdieu 所描述的「文化再製」和「經濟資本轉換為文化資本」的問題。意義不是被給予的，而是創造和賦予的。教師必須能夠發現

嶄新的創新思維，讓年輕人進入「意義的領域」之中，培養其創造多元實在的能力。一旦他們理解實在是多元的，就可開始命名他們的世界，而此命名方式有助於對有意義的文化方式和符號系統的特徵之理解 (Greene, 1995, pp.56-57)。

閱讀文本本身就是對於文化的理解，以及對於不同時空背景與脈絡的社會現象進行覺察，並發揮想像力去思考文本主角的行為意義。例如，學生在閱讀二十四孝故事王祥的「臥冰求鯉」孝行時，可能出現正反兩極的想法。持正面肯定者可能會認為王祥的孝行令人感佩，為了在寒冬要滿足讓繼母想吃鮮魚的念頭，不惜讓自己在結冰湖面上用體溫融化冰塊。持反面立場者則可能認為這是「愚孝」，在天寒地凍之際，可能會凍死自己。教師面對課堂上不同想法時，就必須運用想像力，覺知不同想法的學生，察覺不同意見背後真正的意義。對於差異化的觀點給予尊重和欣賞，並鼓勵更多學生表達自己內在的見解。唯有如此，班級才能呈現多元的聲音，在眾聲喧嘩的氛圍中，師生都能跨越權威的邊界，勇敢表達想法，擁有能動性，這樣閱讀教育才能突破現狀，朝向富有想像力與美學的領域發展。

四、結語

故事是培養我們德行的良好媒介，因為故事不僅只是傳遞作者的想法，也讓我們的情緒投入到行動之中。世界上最感人的故事不僅在描述人類的特點，也是藉由這些故事讓我們感

受到動人的美感。透過想像力，才能產生將心比心的智慧，人們就會開始付諸實際的行動，學習尊重自己，也學會尊重別人(張曉琪譯，2014)。閱讀文本，如同閱讀別人的生命故事，從別人的故事中也開始尋找自我的生命意義與價值。因為每個人的成長背景、學習過程都不同，所以必須發揮想像力，讓自我在與他者的視域共鳴中，不斷產生新的想法和見解，也因為彼此不同意見的激盪，進而產生新的洞見與覺察。

如同 Greene 所言，當我們可以發揮想像力時，就很有可能去改變覺知的角度，並且改變感知生命的角度。教師與學生是流動的，評量與教材是流動的，知識和權力是流動的，這就是一種最美的境界(阮凱利，2010)。當閱讀不再是追求量化數字的增加，或是符應國際大型閱讀評比的工具時，學生在閱讀的旅程當中將產生自我的覺醒，以及想像力的釋放，發現所生存世界中的美好與渴望，實現生命的意義。

參考文獻

- 阮凱利(2010)。游於藝：交織交融的教學與藝術經驗。載於黃政傑(主編)，**教學藝術**(625-642)。台北市：五南。
- 柯華葳(2010)。語文課與閱讀能力的培養。**教育研究月刊**，**210**，5-14。
- 張曉琪(譯)(2014)。Kieran Egan, Maureen Stout & Keiichi Takaya 主編。**跳脫框架的教與學**。台北市：遠流。
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.



評析芬蘭教育制度的觀念取向：以共好取代競爭

林淑華

臺北市萬華區西園國民小學教師

張芬芬

臺北市立大學學習與媒材設計學系 教授兼系主任

摘要

近幾年國內介紹芬蘭教育制度的文獻不少，然探究其制度背後之觀念取向的論文尚不多。本文旨在評析芬蘭教育制度與政策蘊含的理念與觀點，而非詳盡介紹芬蘭教育制度，因為行政並非只有政策與制度，政策蘊含的意識型態與價值觀往往更具啟發性。本文希藉評析芬蘭教育的觀念取向，讓讀者簡明了解芬蘭成功的教育經驗中不一樣的教育思維與作為，尤其是與學校、教師、學生等學習組織/個體相關的各種制度，皆深層蘊涵著一種價值觀--「共好」而非「競爭」，這對身在評比風潮中的台灣教育深具啟示。本文分三部分，首先介紹「芬蘭的教改之路」，從「芬蘭之小國崛起」說起，並依年代簡介「芬蘭重要的教改政策」；其次，從「素質良好的小學教師」、「明智的教育責任分工」、「誠實信任的社會文化」等三方面論述「芬蘭的教育特色」；其三，評析「芬蘭反競爭的思維與作為」，包含「平等觀」、「齊一觀」、「學習觀」、「正義觀」、「評量觀」、「競賽觀」等六項觀點與作為；最後，說明「對台灣教育的啟示」，包含「借鏡芬蘭:不強調競爭卻最具競爭力」，以及「省思台灣：學生競賽與校際評比的風潮」。

關鍵詞：教育制度、芬蘭、績效責任、比較教育、共好

*通訊作者：張芬芬。

Ideology of Finland's Education System: Competition Replaced by Common Good

Lin, Shu-Hua

Teacher, Taipei Municipal Xiyuan Elementary School

Chang, Fen-Fen

Professor & Chair, Department of learning and Materials Design, University of Taipei

Abstract

In recent years, though there have been numerous domestic studies exploring the education system of Finland, few of them examined the ideology supporting that system. Instead of offering synopsis of Finland's education system, the study examined the ideas of Finnish education system and policies. After all, the orientation of ideas hidden in them may be more valuable. Through analyzing the ideology of Finnish education system, this study helped the readers gain insight into the unique educational ideals and actions supporting this country's successful education experience. A key notion here is that for Finnish learning organizations and individuals, which include schools, teachers and students, the focus is on common good rather than competitions. This paper comprises three parts. First, the investigators discussed the education reform in Finland, starting from the booming of this small nation. In this section, the investigators introduced major education reform policies of Finland chronologically. In the second part, the investigators described characteristics of Finland's education, comprising good quality elementary school teachers, smart education responsibility divisions, and an honesty and trust based social culture. In the third part, the investigators analyzed Finland's anti-competition ideas and actions. The six education concepts reviewed by the investigators were equality, homogeneity, learning, justice, evaluation and competition. For the last part, the investigators summarized inspirations gained from the Finnish education system, and this section included lessons learned from Finland regarding attaining competitiveness from overlooking it, and reflections for Taiwan in terms of the trend of students and inter-school competitions.

Keywords: Education system, Finland, Accountability, Comparative education, Common good

壹、前言

自 1990 年代迄今，英美等國均致力推動各種教育評鑑，加拿大學者 Levin(1998)戲稱這種教育評鑑的風潮與狂熱為「流行病」。此種對公立學校的績效責任(accountability)考核政策，係出自新自由主義(neoliberalism)的管理主義思維，認為學校教育之所以缺乏效能，乃因科層體制(bureaucracy)的僵化，故政府應仿效企業經營方式，以績效評鑑及獎懲機制來提升學校服務品質，並將學校教育市場化，讓消費者選擇，以促進學校之間的競爭。然而，當新自由主義及新管理主義的風潮席捲各國，英美各國紛紛由績效責任(accountability)的觀點出發，制訂許多評鑑、考核、測驗的教育政策與措施之際，芬蘭選擇了一條截然不同的道路。

1957 年蘇聯成功發射人造衛星，趨動了美國的教育體系進行大規模的科技發展與數理領域的創新。1980 年代之後，美國進行了各種教育任務與計劃，提出了更堅實的課程要求、全國一致的教育標準、更著重師資競爭，讓校際之間的競爭加劇，也讓教師的工作變得更加艱難，但是過去這二三十年來，美國的師資表現及標準，卻在國際評比中每況愈下(林曉欽譯，2013)，美國強力執行績效責任，從上到下的干預，市場的機制、自由競爭、標準化的成就測驗等，美國種種教改政策在過去二十年間，從布希總統時代的「No Child Left Behind Act」(簡稱「NCLB 法案」)到歐巴馬總統當政的「Race to the Top」計畫，制定與執行許多換湯不換藥的內容，重視學生測驗成績的結果，卻也帶來了意想不到的弊端。

2011 年 7 月美國爆發多起學測弊案，全美至少有 44 個學校發生篡改學生成績的情事(Severson, 2011)，有超過 178 位教育人員被控造假，有的是校長指示教師篡改學生的答案，有的是教師在測驗中直接讓學生抄襲標準答案，這一切皆為符合「NCLB 法案」中對於學生測驗成績的規定，此即為績效掛帥下造成的弊端。2012 年 7 月，美國的教師發起了「救救我們的學校」(Save Our Schools)的抗議活動(甘平治，2011)，可知若將績效制視為教育的萬靈丹，將會扭曲教育本質，導致種種為了績效不擇手段的現象，重績效的競爭，不會帶來共好。

芬蘭中學生在經濟合作暨發展組織(Organization for Economic and Cooperation, 簡稱 OECD)，2000 年所舉辦的 PISA¹(國際學生評量計劃，簡稱

¹ 國際經濟合作與發展組織(The Organization for Economic and Cooperation, 簡稱 OECD)從 2000 年起每隔三年進行一次「國際學生評量計劃」(Program for International Student Assessment, 簡稱 PISA)，評量項目包含數學、科學、閱讀和邏輯解題等四大素養。從 2000 年開始，有 43 個國家，共計 25 萬名 15 歲的中學生參與，2003 年有 41 個國家參加，之後參加的人數有增加的趨勢，2006 年有 57 個國家參加，2009 年有 65 個國家，2012 年增加到 68 個國家，每個國家正式施測

PISA) 測驗中表現得十分亮眼，國際間紛紛注意到芬蘭教育的卓越，也讓人好奇芬蘭教育究竟有何獨到處？本文探索芬蘭教改之路，看到許多獨特且具啟發性的觀點。雖然目前台灣介紹芬蘭教育制度的文章已不在少數，但是針對政策所蘊涵的價值觀進行評析的文章卻不多見，本文重點不在介紹芬蘭的教育制度，而是針對制度或政策背後的觀念與社會文化，做一個綜合性的分析，因為行政並非只有政策、制度、措施或規定，政策中蘊涵的理念觀點往往更具啟發性。本文發現芬蘭教育制度，對於學校、教師與學生等學習組織或個體，深層蘊涵的價值觀皆為「共好」而非「競爭」。

貳、芬蘭的教改之路

以下分「芬蘭之小國崛起」及「芬蘭之教改政策」兩個部分，介紹芬蘭的教改之路。

一、芬蘭之小國崛起

芬蘭的國土面積是台灣的 9 倍大，總人口約 550 萬，尚不及台灣的 25%，有 25% 領土在北極圈內（維基百科，2013b）。在近代史上，芬蘭是飽受周邊強權欺凌的國家，瑞典、俄國、德國，都曾在芬蘭留下殖民與戰爭的印記。1950 年代，芬蘭工業與經濟發展是建構在投資取向的經濟體系上，經濟產品主要是以機械、工程與森林工業為基礎。1970 年代後期，芬蘭的研究與發展力在 OECD 的評比一度敬陪末座，到了 1980 年代末期，芬蘭轉向專業化的產品與貿易的研發（國立教育資料館編，2010），自此逐漸展現了驚人的發展力，進入 21 世紀之後，芬蘭不但成為國家競爭力排名前茅的國家，在政治民主、市場經濟、公民社會、廉能效率、志工社群、資訊科技、文化創意、藝術音樂、教育成就等方面，更成為成為「小而美」、「小而強」的國家。

根據世界經濟論壇（World Economic Forum，簡稱 WEF）的資料，2002 年到 2005 年，芬蘭連續 3 年被評比為全球「成長競爭力」第一名，全球競爭力評比中，芬蘭從 2002 至 2006 連續四度世界第一，2009 年到 2010 年的競爭力均名列前茅，排名全球第 6（WEF, 2010）。同時，芬蘭政府在「國家競爭力」、「資訊科技能力」、「教育成就」等各項評比上都成為全球矚目的焦點，這個小國憑藉的不只是森林及湖泊等天然資源，而是芬蘭人民體認到教育才是社會的核心價值，教育才是建構國力與延續民族生命力的根基，也因此，芬蘭在教育和研發的投資

的學生人數約 4,500~10,000 之間。

相當的多，這兩筆經費每年佔去 10% 的 GDP（OECD, 2010）。

自 2000 年開始，OECD 每三年舉辦 15 歲學生能力評估測驗「國際學生評量計劃」（Program for International Student Assessment，簡稱 PISA），芬蘭青少年連續兩屆在「閱讀能力」與「科學能力」兩項評比摘冠，「解決問題」和「數學」則位居第二，教育已然成為芬蘭最重要的「芬蘭識別」（吳祥輝，2006）、最成功的「出口產品」（蕭富元，2008）。美國、韓國、日本、英國、南非等各國教育機構與領導，莫不遠到芬蘭取經，為的就是汲取「芬蘭第一」的經驗。

二、芬蘭之教改政策

芬蘭今日出色的教育成績，並非一步到位、自此平步青雲的教改結果，而是經歷了好幾個世代的檢討、革新與調整（洪蘭譯，2008；陳之華，2008a；陳照雄，2007；許智偉，2002）。芬蘭在 1917 年爭取獨立之前，有將近八百年是處於瑞典和俄羅斯兩大強國之間，建國後的內戰和第二次世界大戰兩次對抗蘇聯，讓芬蘭民族認清要建立堅強的國力，必須從培養人才開始，也唯有教育才能重建社會、厚植國力。

芬蘭的正規教育體系包含學前教育、國民教育、中等教育與高等教育。芬蘭的國民教育，在教育改革前採能力分流雙軌制，70 年代推動教改，學校重組並實施九年國民義務教育一貫化（Ministry of Education and Culture, 2013a）。中等教育則分為「普通高中」及「初級職業學校」，16-19 歲的青年學子可以在九年國民義務教育後，透過聯合申請系統申請高中或職業學校（張家倩，2007a；張家倩，2007b）。芬蘭於 90 年代推動高等職業教育改革，全國成立 29 所技術學院培養勞動市場導向的高階人力資源（張家倩，2007c）。以下簡要彙整芬蘭重要的教改政策於表 1，並說明於表 1 之後：

表 1：芬蘭不同階段的教育政策彙整表

年 代	階 段	重要措施
1917 年～ 1969 年	鬆動學職分 流的傳統	1. 1964~1968 年擬定分流制度改為九年一貫基礎教育之決策。 2. 1965 年針對師資培育與在職進修管道進行革新。
1970 年～ 1990 年	奠定教育改 革的基礎	1. 1972~1977 年將基礎教育改為實施單軌制的綜合學校。 2. 學校必須依照中央政府制定的課程規範。
1990 年至 今	邁向平等的 新格局	1. 教育機會均等，教育一切免費。 2. 教育決策走向地方分權，由中央規劃課程綱要，其餘措施由各校決定。 3. 廢除教科書預審制度。

（一）1917 年～1969 年：鬆動學職分流的傳統

1945 年第二次世界大戰後的芬蘭，採行的是德國式的「十歲分流制」，也就是「學職雙軌制」。所謂的「十歲分流」，是在孩子讀小學四年級時，就必須決定自己的未來是要升學？還是走向技職？當時芬蘭的社會民主黨派，開始推動改革學職分流的傳統，選擇遵循瑞典的模式，將舊有雙軌式「菁英」與「職工」自幼即分流的體制，逐漸改為現代化的九年一貫基礎教育（張家倩，2007c）。

醞釀改革之時所引起的質疑聲浪頗大，一直到 1963 年，芬蘭國會決議推動基礎教育新學制，全面實施九年基本教育學制一貫化，同時亦針對師資培育與在職進修進行革新(Aho et al., 2006)。1965 年教育部成立「教師培育改革委員會」，提出師培基本方針，定位教師的角色為生活輔導者與學習引導者，而非資訊傳遞者；同時，教師必須藉由進修提升教學品質，維持專業水準(Aho et al., 2006)。

（二）1970 年～1990 年：奠定教育改革的基礎

1972 年到 1977 年之間，芬蘭逐步廢除了「學職雙軌十歲分流」制，而將國民中小學改成單軌的綜合學校（The Comprehensive School）（許智偉，2002），綜合學校取代了八年制的義務教育和文法學校，形成九年制的義務教育，其目的在使基礎教育更趨向「平等」，讓孩子們都能接受相同體制的教育，一直到 15 歲青少年階段之後，才需面對「學職雙軌」的抉擇，而綜合學校的改革也意味著芬蘭義務教育的系統化及合理化。

改革初期，芬蘭各地教育與行政機構並無教學主導權，學校必須遵循中央政府制定的課程規範，學校老師的教學內容與成果報告，都必須遵照學校和督學的稽核與考察。此外，芬蘭原本採能力分班，經過 1980 年代中期的政策辯論之後，芬蘭更加確認「平等教育」，到了 1985 年時全面取消能力分班（Ministry of Education and Culture, 2013b）。

（三）1990 年至今：邁向平等的新格局

1970 年開始至 1990 年，芬蘭在歷經教改 20 年，在理念與行動相互激盪下，奠定了另一項巨大工程的基礎，這項工程就是教育決策逐漸走向地方分權；1990 年，中央行政監督的權限縮減了，除了解除對地方教育體制的嚴格規定，也不再對教學內容與目標做過多的管理。1994 年的教育綱領決定將教育主導權歸還給老師，規劃了核心課程綱要（core curriculum），綱要中訂定了各個科目的教學目標與內容方向，而教學方式與教科書選擇，則交由地方教育機構和學校，自行決定，廢除了教科書的預審制度。

芬蘭廢除了教科書的預審制度之後，各級教育機構和學校不僅擁有充分的自主權，也擴大並提升了教學規劃的參與度，沒有督學也沒有厚重的教學手冊，芬蘭的教育由原先上而下的權威管制，變成了由下而上的自主信任（張家倩，2007b）。核心課程綱領推行十年之後，到了 2004 年再行修訂，由許多不同的專業與評估小組，經過多次的討論與研議，花了三年半的時間才逐漸定案，並在全國選擇 500 所學校試辦，蒐集各方反應與回響之後再進行修正調整（陳之華，2008a）。整體來看，芬蘭現今的教育更符合該國憲法規範國民受教權平等的精神，也更能持續不斷地朝向綜合式的基礎學制發展。

參、芬蘭教育制度之特色

筆者經閱讀芬蘭教育之相關中外文獻，後設分析出芬蘭教育有以下三項最重要的特色，包含「誠實信任的社會文化」、「明智的教育責任分工」，以及「素質良好的小學教師」等三項，以下闡述芬蘭 1990 年代教育改革之後的教育特色。

一、誠實信任的社會文化

一個國家教育制度與教育政策背後的深層思維與其立國基礎與意識形態，有極大的關係，芬蘭「共好」的思維來自社會主義的社群、合作及平等的觀念，逐漸型塑芬蘭社會的信任文化，讓明智的教育責任分工得以適當運行。芬蘭在 70 年代尚未教育改革之前，一直採行中央集權。即使到了 1985 年之後，全國性的改革推行，還是保留中央控制的方式。學校之前受到中央機關嚴格控制；網路密集的規範與管控教師每日的工作，到了 80 年代才逐漸變得信任學校和教師，教育系統初期規劃的主要改革議題，才得以完全實行與扎根。90 年代初期，一個以信任為基礎的學校文化已在芬蘭展開（Sahlberg, 2009b）。芬蘭的信任文化展現的是，教育當局與政治領袖相信校長、教師、家長及社區都會提供最高品質的教育給學生。然而，信任的文化只能在管理良好與零腐敗的環境中，才能扎根。芬蘭在國際透明組織（transparency international）的國際治國排行榜中，表現優異，芬蘭的政府機構廣為人民所信賴與認同，而誠實與信任也一直是芬蘭社會的基本價值（Lewis, 2005）。依據 Sahlberg（2009b）的看法，這種信任文化大大地提升了學校的品質，芬蘭的教師被賦予專業的自由來發展他們與個人需求相關的教學知能，並能設計具備相當使命與視野的校本課程。

二、明智的教育責任分工

芬蘭知名的教育家 H. Simola 指出，1980 年代芬蘭的教育體制，常為人詬病的缺點包括官僚體系、浪費時間，以及許多繁瑣僵化的細節與規定（引自邱振訓譯，2010）。1988 年芬蘭正式廢除督學部門，沒有教育視導制度，所有教育活動

都依據教育法規與國家核心課程為標準（張家倩，2007b），從 1990 年芬蘭教育體制「去中央化」之後，芬蘭各地學校擁有更多教學課程、人事管理、制定計劃、架構組織調整等重要資源分配上的自主權(Sahlberg, 2009b)。芬蘭的「國家教育委員會」（Finnish National Board of Education，簡稱 FNBE）認為學校與教師對學生的表現負責任，乃是提升學生成就的關鍵。

Sahlberg(2006; 2007; 2009b)指出芬蘭的學校依據教育當局所決定的地方分權政策來行事，並增加學校對自治權的結果負責，亦即管理上的相對責任。芬蘭實施有彈性的責任制，雖然也有教育評鑑²，但是強調的是學習者自我評鑑，提升機構內部自我改善的能力（張家倩，2007b），而非起跑點不公平的評鑑，給予參與教育的校長、老師、學生學習成長的機會與動力，一起依照全國教育核心課程綱要，自行訂立自己的教學目標與希望達成的效果，如此一來，更符合每名教學者與學習者的需求，也為教育帶來重要且正向的影響。

三、素質良好的小學教師

近幾年芬蘭學生在 PISA 測驗中表現優異、名列前茅，芬蘭教育成功的關鍵何在？芬蘭赫爾辛基大學師培系 Kumpulainen 認為，芬蘭教育之成功關鍵在於「社會福利國制度」、「高素質教師」、「地方對教育的主控權」(McClatchey, 2013)。其中又以「高素質的教師」最受人矚目（劉慶中等，2007）。芬蘭的教育制度不對教師做評比、評分或打考績，也沒有督察（Ministry of Education and Culture, 2013b），老師不需要強力突顯自己的「教學成果」。然而，芬蘭不進行教師評比與考核，教師的教學品質該如何把關呢？以下分「師培教育的篩選與培訓」、「行政實際給予專業回饋」、「不適任教師的退場機制」等三方面說明：

（一）師培教育的篩選與培訓

教師是教學品質的關鍵，芬蘭教育當局並未實施教師評鑑制度，卻能掌握師資的品質，最主要是因為在師資培育的過程中，芬蘭教育體制嚴格地篩選師培生，並在過程中培養教師的專業能力。芬蘭從 60 年代到 70 年代期間推動教育改革，同時亦改革師資培育的方式，國民教育的師資提升由大學院校培育，8 所大學成立碩士學位師資培育課程，另外 4 所大學提供教師進修與研習課程，全國各地總共有 12 所師培機構（Ministry of Education and Culture, 2013b），1978 年教師學位改革確定，隔年，國民教育師資課程提昇為以研究導向的教育碩士學位課程

² 芬蘭教育系統亦透過評鑑制度維持其教育品質，其制度主要是確保教育法規的實踐，促進教育發展，創造更適性的學習。除了參與國際性評鑑，國家性評鑑專案主要是針對學習成果、不同主題與系統評鑑，國家性評鑑的目的以制定指標與修改調整核心課程與教育法規之參考。地方層級的評鑑：教育可親性、預算落實、市政教育與文化策略的實踐。

(Eurydice, 2011 ; Westbury et al., 2005)。芬蘭基礎教育體系的教師，不僅擁有碩士學位，更擁有教學與研究的能力，他們的薪資並不特別高，但社會地位卻很高，一直廣受大眾的肯定與尊敬，也是芬蘭中學畢業生所嚮往的高身份職業 (Simola, 2005 ; Westbury et al. , 2005)。

芬蘭師資培育課程與國際相較，乃是以其深度和廣度聞名 (Westbury et al. , 2005)。芬蘭的教育學者 J. Numminen 認為，大學和學術機關設置教育學系的目的，就是要改善教育、培訓教育者、提昇教學過程，亦即整個教育的過程 (引自王尚文譯，2010)。在整體師培過程中，芬蘭不僅依據基本綜合知識測驗的分數來挑選師培生，且透過心理測驗及面談，篩選出真正對教育有熱忱的教師 (林曉欽譯，2013)。芬蘭教育認為要真正獲得良好的教學成果並持續改善，唯有改變引進師培的方法、改善教師訓練制度、改善教師職志地位、改善教學模式，教育現場的氣氛才會隨之改善，教學成效才能隨之展現 (陳之華，2010)。進而形成了一種良性循環，小班教學的工作環境、專業人力資源輔助、校園決策參與權、高度專業自主等所創造的教師職業形象，使得各大學校教育系所每年申請人數持續增加，師資人才選拔更優質化 (Ministry of Education and Culture, 2013a)。

(二) 行政實際給予專業回饋

不同於英美兩國行政人員與教師的緊張關係，芬蘭的學校行政人員跟教師、教師會組織是互助合作的關係。由於教育行政與管理去中央化，教育決策權大幅下放至地方市政區與學校，地方教育局長從早期犒賞性政治工具轉變為專業教育人士的選拔，校長角色是教職員專業發展的帶領者 (Sahlberg, 2006)，因此更能從事課程與教學領導的工作。芬蘭的教師擁有專業自主權，可以主導課程安排、教學方式與相關進度，他們一年之中會與校長討論好幾回，從實際教學狀況、對現在與未來的構思與規劃，然後評估教師個人不同的條件與情況，訂出的一整年度的教學目標、教學方法 (陳之華，2008a)。每隔一陣子，老師會收到不同的意見與滿意度資料，這些是讓老師們對於校方、家長、學生等各方反應，有全盤的瞭解與省思，也知道自己的教學方法與內容，會引起怎麼樣的效果與迴響。顯然，芬蘭體制無論對老師還是對孩子，在評比的做法上是一致的，他們不用考試及分數來評估孩子的學習，對老師的評比亦非競爭取向或績效掛帥。

(三) 不適任教師的退場機制

在現今的全球教育界中，芬蘭被譽為擁有素質最好的教師群、最優質的師培與教學系統 (張家倩，2007b ; 陳之華，2010)。芬蘭確保師資品質的方式，除了上述嚴格篩選進入師資培育學程的學生，並提昇全體中小學教師到碩士學歷之外，還有相當精緻的職場師徒制，以及制度化的同儕專有互動，充分落實專業主

義的精神。在優良的制度下，如果仍有不適任教師，是否有退場機制呢？在這方面，芬蘭在 1973 年所成立的「教師工會」扮演着重要的角色，若發現不適合擔任該職務的教師，政府和教師工會（Teacher's Trade Union，芬蘭文簡稱 OAJ）會以輔導及再訓練的方式，改善這些教師的工作能力，或透過雙方共同的瞭解與溝通，將無法繼續現職的教師調任到他職（陳之華，2010）。

「芬蘭教師工會」的成員包括幼教老師到大學教授，是一教育專業工作的命運共同體，更是教師可尋求專業諮詢、顧問、訓練的機構（Trade Union of Education in Finland，2013）。芬蘭的教師工會經常是幫第一線教師找出教學盲點、諮詢教育問題，以及師生相處趨勢的交流場域，進而使教育走向良善施教，促進學生學習的教改先驅。雖然，芬蘭的學校與工會雖握有教師「離退」的權利與機制，卻鮮少派上用場，因為師培機構已作了先前的把關（陳之華，2010）。

肆、芬蘭反競爭之思維與作為

芬蘭新改革後的教育思維，明顯地權衡了「競爭」與「合作」之利害輕重，認為群體合作的共生、共榮、共好，優於學生之間、教師之間與學校之間的競爭排名，芬蘭人究竟如何看待個體的學習與發展、學生的成就評量，以及校際評比與排名呢？本節闡述芬蘭教育制度反競爭的觀點，包括「平等觀」與「齊一觀」，「學習觀」與「正義觀」，「評量觀」與「競賽觀」。上述六種觀點兩兩可視為同一組觀念，因為「平等觀」乃是針對學生學習而言，「齊一觀」則是針對學校層級而言；「學習觀」與「正義觀」則分別是學校對於學生學習所採取的觀點與作為；「評量觀」與「競賽觀」則是學校教育對於學生成就之基本信念與延伸作法，詳見表 2 之彙整，並闡述於表後。

表 2：芬蘭反競爭之思維與作為

觀點	特色	具體的思維或作為
平等觀	廢除能力分班及排名	1. 每個學童都有相同價值且一樣重要 2. 不論國籍或能力，皆受相同教育。
齊一觀	沒有明星學校與明星教師	1. 學校與班級皆不做評比或排名。 2. 沒有教師的各種比賽。
學習觀	與自己比賽的馬拉松	1. 七歲才入學，三年內讀完低年級即可。 2. 尊重孩子以自己的速度進行學習。
正義觀	不讓任何人落後	1. 小班小校，關懷學習弱勢者。 2. 正視學習弱勢者可能造成的「矯正成本」。
評量觀	文字敘述學生的學習表現	1. 學生學習表現以等級評量取代分數呈現。 2. 法律嚴禁評分，教師以敘述性的評論與建議取代分數。
競賽觀	避免競賽的負面影響	1. 不輕易舉辦競賽，避免影響課程。 2. 一旦比賽即做好完善規劃。

一、平等觀：取消能力分班

芬蘭教育政策的四大準則是：公平（equity）、平等（equality）、高品質（high quality）、全納式（inclusiveness）（Halinen, 2008）。這四大準則是芬蘭教育的核心價值，也構成了芬蘭教育珍視每個孩子的中心思維。尤其是「公平」（芬蘭文：tasa-arvo），公平的教育機會是實踐社會公正與正義的手段，更是國家發展人力資源，提升國際競爭力的重要途徑（Ministry of Education and culture, 2013a）。芬蘭的國民教育提供了完善的輔助機制，實踐北歐社會福利國的理念--「所有人都有同樣的價值、每個人有平等享用公共服務的權利」（洪蘭譯，2008）。芬蘭教育部將「tasa-arvo」指定譯為「equity」，其中「tasa」意指「每個學童有相同價值而且一樣重要」（張家倩，2007b），因此，無論是身處偏遠地區的極地學校或是都市學校，無論是資賦優異孩子或是學習程度落後的孩子，無論是俄裔、瑞典籍或是其他外移民，都享有同等的權利接受基礎教育。

「平等」蘊含的深層意涵即為「共好」，共好就是大家都要好，教育不能只看到菁英，必須讓每個人都有成功的機會。芬蘭從 1995 年開始強調學習的彈性與異質性，基礎教育完全沒有在能力分級團體及或成績排名（Ministry of Education and Culture, 2013a），希望落實相對的「平等」，以及「以人為本」的教育理念，他們幫助孩子找出自己的優勢智慧，而非將全部的孩子套進同一個框架來比較，造成少數適應不良的孩子被迫放棄或被視為後段。芬蘭在國民義務教育階段是為每個學童的公平教育機會把關，中等教育階段則提供學生個殊性的發展。芬蘭社會不強調菁英式教學，擁有特殊才能與興趣的學生，從國中起就可以

選擇加重數學、運動、藝術、音樂等科目的學校就讀，但這些都被視為是一種個別的選擇，而非唯一的道路（陳之華，2008a）。

二、齊一觀：沒有明星學校與明星教師

芬蘭在國民教育階段沒有全面的國家考試，所有學校也不做任何校務評比與學校排名(FNBE, 2012)，不管是私立或公立學校，鄉村小學校或都會大學校，芬蘭語授課或瑞典語授課的學校，學校沒有好壞優劣的等級排名或標籤，學校普遍因社區特徵而發展出校本特色（陳之華，2008a），因此，即使 1999 年教育法賦予學生與家長國民教育階段的選校權，然而當所有學校沒有好壞之分時，家長與學生無所比較時，離家最近的學校就成為最佳選擇。芬蘭學校教師的流動率極低，學生的轉學率也低，此亦成為穩定教育品質不可或缺的原因之一（Ministry of Education and Culture, 2013a）。

除了學校間沒有惡性競爭外，校內各班級也沒有所謂的全校評比制度，芬蘭人認為，資源、對象、起跑點都不同，為什麼要比？要如何比？所以，校長與教師不需要背負學校名氣與排名聲望等無關教育專業的壓力，只需專心於教育本質與教學本務。芬蘭的教育學者 Sahlberg（2011）曾訪問芬蘭的教師，許多教師皆反應，如果他們必須像英美的教師承受許多外部壓力，陷入評鑑困境，並且負擔許多標準化及高風險測驗的責任，他們會選擇離開學校。換言之，芬蘭教師期待教學工作是擁有專業自主、榮譽、尊重和信任，齊一的學校水準，無競爭、無排名、無明星學校或明星老師的教育風氣，是吸引芬蘭優秀青年投入教育工作的優質。

三、學習觀：學習是與自己比賽的馬拉松

教育的作為有一部分來自於人是怎麼看待學習這件事。人生的學習是一場百米衝刺，還是馬拉松比賽？芬蘭人認為學習是一場自己與自己比賽的馬拉松。芬蘭的孩子滿 7 歲才入學，因為教育研究單位認為 7 歲的孩子，在心智與情緒的發展上都較為成熟，所以比較適合進入小學學習，而且若孩子還是未準備好，可以多預備一年，就是以 3 年時間讀完低年級即可，這種看似「延緩」、「推遲」、「籌備」、「等待」的教育觀念，實乃因為他們認為，孩子在 10 歲前是建立學習態度與閱讀習慣的基礎階段，即使多了一兩年來調整、預備、加強或緩衝都是值得的（陳之華，2008a），如此一來，除了降低日後可能額外挹注的資源之外，也可以讓孩子在基礎教育的階段穩紮穩打，找出最適合自己的學習速度與節奏，開展自己的人生，芬蘭教育認為學習不一定要贏在起跑點。

四、正義觀：學校不讓任何人落後

芬蘭的國民教育是社會正義的實踐，義務教育從一年級到九年級，為了確保每個學童都能獲得公平的教育機會，他們把教育資源大量地投注於學習落後的弱勢學子。芬蘭教師總是花最多時間在「把慢的人教會」，這樣對學得快的人是否是另一種不公平呢？芬蘭人認為：「學得快的人可以自己學，學得慢的人更需要幫忙。」（陳之華，2008a）。芬蘭基礎教育約有 4000 所學校，計有學生約 600,000 人，教師 40,000 人，師生比約為 1:15（Ministry of Education and Culture, 2013b）。國民學校（一到六年級）一般人數都在 300 個學生以下，低於國際標準的平均數；2011 年，芬蘭有三分之一的小學全校學生不到 50 名，僅有 4% 的學校學生超過 500 名（Statistics Finland, 2013）。

析言之，芬蘭的小學多是屬於小班小校的教學，師生關係密切，對於學習能力與環境弱勢者能悉心照顧，把學習落後的學生人數降到最低，而且使學校間學生表現的差異值小於 5%（Schleicher, 2006:9）。芬蘭社會認為，當放棄了任何一個孩子之後，他們就有可能成為社會潛在問題與犯罪製造者，那麼未來社會所要面對的「矯正成本」可能大於當初的「投資成本」。芬蘭著重起跑點式的公平，以及對「後段」和「弱勢」學生投入更多的心力，他們沒有放棄相對弱勢的孩子，使得芬蘭教育被全球評鑑為最平衡，以及通過受測學生比例最高的國家。

五、評量觀：重過程輕結果，重文字輕數字

芬蘭教師重視學習與理解的過程，甚於考試與分數的結果，學生的學習評量皆以教師做的測驗為基礎，教師隨時觀察自己做的隨堂小考，作為學習與評量學生學習成果的考量，而非統一的測驗。芬蘭讓小學成為一個單純求知的「免試區域」，目的是要保留一個自由學習與探索的場所，同時教師也可以在課程規劃上擁有更多的自由，師生都不需要把重點放在每年的考試或測驗上。90 年代隨著教師和學校的自治權增加，學校不但能根據他們的特殊資源安排教學，也能夠在國家教育課綱範疇內，自由分配教學活動，而不用擔心與別的學校不同。芬蘭教育將學習的重點放在學習本身，而不是讓學生為考試而學習（Berry & Sahlberg, 2006）。

同時，對於評量的成績處理也有所規範，1999 年新的「基本教育法」（Basic Education Act）廢除公開排名以及競爭性學習評量的方式，亦即立法明禁評分，家長不能要求教師排，因為分數是學生的隱私，學校不應公開張揚。因此，一到四年級的學生學習表現採文字敘述為主，唯一的數字評量方式為各學科以 4 到 10 分作為四等級，10-9 為優等、8-7 為滿意、6-5 為通過、4 則是不及格，而五年級之後也沒有此種數字評量，教師是以敘述性的評論與建議來呈現學生的學習成果（Sahlberg, 2009b）。

六、競賽觀：謹慎避免競賽的負面影響

強調競爭的學校教育總是以教導出卓越優異的學生為目標，而顯示卓越優異的手段就是透過競爭與評比已篩選出優異的個體（Reimer, 1971）。在世界上多數的學校，尤其是偏向傳統理念的學校，競爭已成為成功趨力的一部分，學生被教導：贏得勝利、超越他人，這已成為個體參加競賽活動的金科玉律、深信不疑的座右銘。在一個鼓勵個體彼此競爭、贏者全拿的社會中，教育競賽會像運動競賽一般，將目標放在創造出明星化的個體或學校，將許多的教育資源投入教育競賽，就只是為了奪得閃亮的獎賞，但最終只有少數人可以勝出，多數人都成了失敗者，教育充斥着許多永無休止的競爭與競賽（Lauder & Hughes, 1999）。

然而，教育應該透過給予不同的輔助與導引，讓學習者看到自己各個階段的突破與進步，而非不斷地強調與他人比較，陷入盲目的追逐甚至淪為惡性競爭。芬蘭人體認到不參加競賽遊戲的人，才是最大的贏家，芬蘭教育改革已使他們從教育的競賽風潮中徹底地走出來，他們反競爭、反競賽，也反評比。芬蘭反評比思維之處不只在智育上不強調競爭與排名，在藝能科目的教學上亦是如此。以音樂教育為例，芬蘭有 52 個國家劇院、25 個交響樂團，芬蘭音樂教育非常普及，養成教育和音樂水準非凡，許多人以為芬蘭一定辦了很多音樂比賽，其實不然。

芬蘭對於藝術競賽抱持著非常謹慎的態度。芬蘭的教育工作者認為不需要讓孩子在年幼的時候就參加音樂比賽，造成學習染上競爭的色彩，雖然學校偶爾也會舉辦音樂性的比賽，但是都會在賽前及事後，對孩子做好心理建設，並將賽程、練習及授課時間，做好妥善的安排，避免讓比賽反客為主，凌駕了音樂的正常學習過程，也不讓比賽的過程與結果造成孩子無謂的挫敗感，或激化學生與家長勝驕敗餒的心態（陳之華，2011）。

同時，芬蘭的小學教師在辦比賽的時候，也會思考該如何辦好一場慎重又具教學意義的比賽，讓比賽也成為一種觀摩學習，一種有獎勵的成果發表會，確保不會扭曲教學，這樣的作為顯現的是教育背後謹慎的思維與集體的價值觀。他們認為競爭並非不可，良性競爭是音樂涵養過程中很優質的養分，音樂需要觀摩、交流、分享與學習。重要的是，面對評比要能回歸教育的思維，平心靜氣地思考一切「所為何來」，不會因為榮譽或追逐排名而讓孩子在評比風潮中隨波逐流。

伍、芬蘭教育之啓示

榮獲諾貝爾經濟學獎的經濟學家海耶克（F.A. Hayek），在《通往奴役之路》（The Road to Serfdom）一書中說道：「往地獄之路由善意鋪成」，又說：「在我們竭盡全力自覺地根據一些崇高的理想締造我們的未來時，實際上卻不知不覺地創

造出與我們一直為之奮鬥的事物截然相反的結果，人們還想像得出比這更大的悲劇嗎？」（王明毅等譯，2011）。希望孩子優異也許是出於善意，但急於看到成果的心態，卻彷彿在教育的路途上佈滿荊棘與泥濘，使孩子走得顛躓不安。排名文化、評比機制、擇優汰劣的氛圍，無形中讓孩子處於一種競爭的壓力鍋。競爭多來自於績效的彰顯、明星的選拔，其負面影響，除了扼殺學習者的自信，擾亂正常的學習進度之外，更可能造成許多扭曲教育本質的情事，殷鑒不遠，美國的學測弊案即為一例，對照芬蘭非績效取向的教育制度，以共好取代績效、取代競爭，相信可以帶給台灣更多的省思。

一、借鏡芬蘭：不強調競爭卻最具競爭力

芬蘭教育對於競爭的思維與競賽的作為，值得探究與借鏡。芬蘭教育兼具水準整齊與作法自由的特色（Finnish National Board of Education, 2013），學校之間具有高度的一致性，教師素質差異不大，因此學校或教師的排名難以為之，明星學校也不易產生，雖然芬蘭教育擁有「世界第一」的稱號，但是無論是對學校、對教師或者對學生，他們都不講求競爭與排名。當世界上許多國家的教育體系和師生群體沈浸在各種競逐，致使教育與社會逐漸呈現 M 型化的極端現象時，芬蘭始終在國民基礎教育中，秉持著不疾不徐、不爭不搶的教育理念。

芬蘭教育，就學校層級而言，沒有任何評選機制或校際評比，也沒有明星學校、標竿學校、優質學校，在家長心目中，每所學校都一樣好；就教師層級而言，沒有教師評鑑，沒有教師檔案比賽、行動研究，或各式各樣的優良教師選拔或評選；就學生層級而言，在國民基礎教育中，所有的評估與考試，都是為了讓學生知如何自我改進，評量結果不排名次，而不是要打擊學生和老師的士氣，或成為批評他人落後或不長進的工具。

綜言之，「共好」是「大家好」，這才是真好，個體與個體或組織與組織之間的關係，不是「我與他」或「我與你」的關係，而是「我們」的關係，只有「我們」一起好、共同邁向更好，整體才會更好，而整體的好會回饋到每個個體或單位自身，使每個「你」、「我」、「他」皆更加美好。「共好」的相對是「競爭」，「競爭」是「自我中心」的，是意圖「分出高下」的，是「競賽」現象背後的核心概念。省思芬蘭整體的社會風氣，不強調資優教育也不追求明星高中，更不會以此引領風潮。芬蘭教育的經驗，最發人深省之處在於「不迎合國際評比，卻在 PISA 評比脫穎而出」，不強調「競爭」的教育體制與社會風氣，卻能培養出最具「競爭力」的下一代。由此可知，競爭不會使社會更好，集體的好，才是真正的好。

二、省思台灣：正視校務評比與學生競賽的風潮

近年來，台灣在一片「追求卓越、提升品質」的呼聲中，不止個體的競爭日趨激烈，學校更陷入鋪天蓋地的校際評比風潮中，評選、評鑑、認證、選拔充斥教育環境，究其源頭，乃是績效制所致。英美國家盛行績效制，認為投入大量的經費在教育，就要看到成效，如果實施的結果，缺乏品質，不僅會形成教育投資的浪費，亦會造成國家競爭力衰退，因此主張貫徹績效制。

然而，教育是一種長遠的投資，所謂「十年樹木、百年樹人」，教育的成果經常需要一段時間才能顯現出來，同時，教育成效具有漂移性（drifting）（Jackson, 2012），無法精確地在某個時間點絕對達到某種預期的成效，社會大眾乃至教育工作者，若抱持著速效的觀點，希望在短期內拿出成績供人品評，以符合經費運用效益及大眾之期待，其實是一種短視近利、揠苗助長的做法，美國績效制之弊端殷鑒不遠，台灣教育制度實不應盲目地效法美國教育，高舉績效之大纛，往背離教育本質的方向奔去。

透過上述芬蘭教育制度的觀點評析，可以讓身處測驗、評比、競賽的風潮中的台灣，看見另一種教育的趨勢與方向。當然沒有一種教育經驗可以原封不動地移植到異地，但對台灣教育而言，芬蘭是一非常值得深思與參考的對象。芬蘭的教育制度相較於美國教育的績效制，是屬於非績效取向的教育。當世界其他各國的教育方式，偏向增加課程時數、增多成就測驗、加重家庭作業時，芬蘭教育卻反其道而行，執意走出一條獨樹一格、以共好取代競爭的康莊大道。

參考文獻

- 王尚文（譯）（2010）。教育科學、國家與教師—芬蘭師資培育團體規約之形成。（Educational science, the state, and teachers: Forming the corporate regulation of teacher education in Finland, 原作者：Hannu Simola）。載於國立教育資料館編印，**芬蘭教育理論與實務**（頁149-192）。臺北市：國立教育資料館。
- 王明毅、馮興元、馬雪芹、胡永革、王堅勇、楊玉生（2011）（譯）。**通往奴役之路**（原作者：F. A. Hayek）。大陸：中國社會出版社。（原著出版年：1944）。
- 甘平治（2011）。誰逼老師也作弊。**親子天下**，27，34-37。
- 吳祥輝（2006）。**芬蘭驚艷**。臺北市：遠流。
- 邱振訓（譯）（2010）。擺脫國家教育或只是轉移責任？芬蘭學校教育理性之新系統建構（Abdication of the education state or just shifting responsibilities? Constructing a new system of reason in Finnish schooling，原作者：Simola, H.,

Rinne, R. & Kivirauma, J.)。載於國立教育資料館編印，**芬蘭教育理論與實務**（頁73-96）。臺北市：國立教育資料館。

■ 林曉欽（譯）（2013）。未竟的芬蘭志業（**Finnish Lessons**，原作者：Andy Hargreaves）。載於**芬蘭教育這樣改！**（頁35-46）。臺北市：商周出版。

■ 洪蘭（譯）（2009）。**芬蘭的100個社會創新**（Ilkka Taipale 主編）。臺北市：天下。（原著出版年：2008）

■ 張芬芬（2011）。**評比風潮中的反教育現象**。臺灣教育評論月刊，創刊號，2011年11月。

■ 張家倩（2007a）。**芬蘭國民教育現況探析**。教育資料集刊，33，239-256。

■ 張家倩（2007b）。**芬蘭中等教育現況探究**。教育資料集刊，34，247-260。

■ 張家倩（2007c）。**芬蘭教育改革的歷史及其現況**。教育資料集刊，32，201-216。

■ 張家倩（2007d）。**芬蘭高等教育現況探析**。教育資料集刊，35，273-288。

■ 張家倩（2011）。「**看不見的第一**」我的芬蘭經驗。載於蕭富元等著，**芬蘭教育 世界第一的秘密**（頁168-179）。臺北市：天下文化。

■ 陳之華（2008a）。**沒有資優班 珍惜每個孩子的芬蘭教育**。臺北市：木馬文化。

■ 陳之華（2008b）。**芬蘭教改的成功之路**。教育資料集刊，40，227-238。

■ 陳之華（2009）。**每個孩子都是第一名**。臺北市：天下文化。

■ 陳之華（2010）。**成就每一個孩子**。臺北市：天下文化。

■ 陳之華（2011）。**美力芬蘭**。臺北市：天下文化。

■ 陳照雄（2007）。**芬蘭教育制度**。臺北市：心理出版社。

■ 許智偉（2000）。**北歐五國的教育**。臺北市：國立編譯館。

- 國立教育資料館（主編）（2010）。**芬蘭教育理論與實務**。臺北市：教育資料館。
- 維基百科（2012c）。芬蘭。**維基百科**。取自<http://zh.wikipedia.org/wiki/芬蘭>。
- 劉慶中、戴嘉南、楊思偉、林煥祥、陳瓊花、王文秀、郭麗安、吳偉賢、許炳煌、楊志強、但昭偉、梁雲霞（2007）。**拓展師資培育之大學國際視野與建立學術合作參訪計劃—芬蘭、瑞典成果報告書**。教育部「師資培育素質提升方案出國報告書」。臺北市：教育部。
- Aho, E., Pitkanen, K. & Sahlberg, P. (2006). Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington D.C. : World Bank.
- Berry, J., & Sahlberg, P. (2006). Accountability affects the use of small group learning in school mathematics. Retrieve from <http://pasisahlberg.com/downloads/CL%20and%20accountability%20NOMAD%20printable.pdf>
- Eurydice (2011). National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Finland. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_F1_EN.pdf
- Finnish National Board of Education (2013). Equal opportunities. Retrieved from <http://www.oph.fi/english/education>
- Halinen, I. (2008). Special features of the Finnish education system. Papers presented at the Helsinki Conference. The Finnish National Board of Education, Finland.
- Jackson, A. (2012). One size doesn't fit all: the case for more educational choices. Retrieve from <http://bearingdrift.com/2012/02/03/one-size-doesnt-fit-all-the-case-for-more-educational-choices/>
- Lauder, H.,& Hughes, D. (1999). Trading in futures: Why markets in Education don't work. Buckingham: Open University Press.
- Lewis, R. (2005). Finnish values/ communication dilemma .In Finland, cultural lone wolf. Retrieve from <http://www.flickr.com/photos/silversprite/2080418579/>

- Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy : what can we learn from each other ? *Comparative Education*, 34(2), 131-141.

- Mc Clatchey, C. (2013). What is the key to a successful education system? Retrieve from <http://www.bbc.co.uk/news/uk-21354932>

- Ministry of education and culture (in Finland)(2013a). Education policy in Finland. Retrieve from <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/?lang=en>

- Ministry of education and culture (in Finland)(2013b). Education system in Finland. Retrieve from <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/index.html?lang=en>

- OECD(2010). OECD public governance reviews Finland. Retrieve from http://www.vm.fi/vm/fi/03_tiedotteet_ja_puheet/01_tiedotteet/20100531OECDSu/ocd_report_summary_310510.pdf

- Remer, E. (1971). *School is dead*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

- Sahlberg, P. (2006). Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education? Retrieve from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART4ing.pdf>

- Sahlberg, P. (2009b). A short history of educational reform in Finland. Retrieve from <http://192.192.169.112/filedownload/芬蘭教育/A%20short%20history%20of%20educational%20reform%20in%20Finland%20FINAL.pdf>

- Sahlberg, P.(2011). *Becoming a teacher in Finland: Tradition, reforms and policies*. In A. Lieberman & L. Darling-Hammond (Eds.), *High quality teaching and learning: International perspectives on teacher*. New York: Routledge.

- Schleicher, A. (2006). The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success. Retrieve from http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/13_03_06_economics_of_knowledge.pdf

- Severson, K. (2011). A Scandal of cheating, and a fall from grace. Retrieve from

<http://www.nytimes.com/2011/09/08/us/08hall.html?pagewanted=all>

■ Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470.

■ Statistics Finland (2013). Education. Retrieve from <http://www.stat.fi/til/kouen.html>

■ StockQ.org(2013).GDP 國內生產毛額（國內生產總值）。取自 <http://www.stockq.org/economy/gdp.php>



新竹縣中小學參與學習共同體試辦計畫之研究 —以國中小各一所學校為例

吳俊憲

靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任

吳錦惠*

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授

楊家惠

南投縣竹山國小教師

中文摘要

日本佐藤學教授推動「學習共同體」的教育理念，在近年來受到東亞和歐美許多國家的重視，在臺灣也已經成為教育領域研究的一門顯學，究其原因有二：其一，「學習共同體」之「同時追求品質（quality）與平等（equality）」是教育根本原理的改革理念，符應 21 世紀社會及公民的需求；其二，「學習共同體」主張保障每一個孩子學習權的教育精神，符合十二年國民基本教育當中所倡導的有教無類、因材施教、適性揚才及成就每一個孩子之教育理念。「他山之石，可以攻錯」，當前臺灣教育正面臨重大變革，許多學者專家亦期盼「學習共同體」能成為改善現況的良方，而新竹縣也趕上這班教育改革列車，自 102 學年度起推動「班級課室觀察及學習共同體」的教育研究試辦計畫，本研究旨在探討新竹縣中小學參與試辦學習共同體的現況歷程、實施成效、問題和改進建議。

關鍵字：學習共同體、課室觀察、課例研究

*通訊作者：吳錦惠。

The Study of Promoting Learning Community Pilot Program in Hsinchu Count

Chun-Hsien Wu,

Professor & Chairperson, Graduate Institute of Education & Center for Teacher Education, Providence University

Chin-Hui Wu*

Assistant Professor, Department of Marketing and Logistics Management, Chung Chou University of Science and Technology

Chia-Hui Yang,

Teacher, Jhushan Elementary School, Nantou County

Abstract

The educational concept of "learning community" proposed by Prof. Sato Manabu has not only gained overwhelming attention in the East Asia, Europe, and US, but also become a noted subject in the field of education in Taiwan. The underlying reasons for its popularity are: First, "the simultaneous pursuit of quality and equality" in "learning community" is the fundamental reformation concept in education, conforming to the needs that 21st-century societies and citizens have. Second, "learning community" claims the guarantee of the right to learn for each child, meeting the education philosophies proposed by the 12-year Basic Education (i.e., education for all, education tailored to the individual, education to cultivate an understanding of one's self and the job market, and education to reach achievement). As the proverb goes, "An advice from others may help one's defects". The current education in Taiwan has been experiencing major transformation and many scholars have been expecting "learning community" to be an effective strategy for improving the current educational condition. Keeping up with the educational transformation, Hsinchu County has promoted the preliminary research entitled as "Classroom observation and learning community" since the 2013 Academic Year. The current study aimed to investigate the status quo, problems and implementation effectiveness faced by elementary and secondary schools in Hsinchu County while participating in the preliminary plan of "learning community".

Keywords: learning community, classroom observation, lesson study

一、緒論

日本佐藤學教授推動「學習共同體」的教育理念，在近年來受到東亞和歐美許多國家的重視，許多學者專家紛紛投注研究，或進行實地參訪，或結合學校推行試辦，而佐藤學教授也曾多次來到臺灣宣揚其教育理念和推動策略，一時之間，「學習共同體」已經成為教育領域研究的一門顯學。究其原因有二：其一，「學習共同體」之「同時追求品質（quality）與平等（equality）」是教育根本原理的改革理念，符應 21 世紀社會及公民的需求；其二，「學習共同體」主張保障每一個孩子學習權的教育精神，符合十二年國民基本教育當中所倡導的有教無類、因材施教、適性揚才及成就每一個孩子之教育理念。由此看來，「學習共同體」不但能因應 21 世紀的教育改革潮流，亦能呼應政府的教育改革重大政策。

佐藤學主張「學習共同體」應具有三個層面：第一，實施學生「協同學習」的學習共同體。第二，建構教師「同僚性」的學習共同體。第三，進行家長和社區居民「參與學習」的學習共同體。其中在教師「同僚性」的建構上，佐藤學認為教師除了是教學的專家，也應該是學習的專家，為了達成此一目的，教師應透過專業對話、分享交流的方式，建構互相學習的關係。這一波「寧靜的革命」已確實改變了日本中小學的教室風景。

「他山之石，可以攻錯」，當前臺灣教育正面臨重大變革，許多學者專家亦期盼「學習共同體」能成為改善現況的良方。國內學者潘慧玲教授等人自 2013 年 10 月起接受教育部委託專案計畫「學習領導下中小學學習共同體之規劃與推動」（以下簡稱學習領導學習共同體計畫），這項計畫的推動期程為三年，臺北市、基隆市、臺東縣、新竹縣主動參與成為試點縣市，四個縣市政府教育局（處）再邀請一些國中和國小參與成為試辦學校。其中，新竹縣為了趕上這一班教育改革列車，在學習領導學習共同體計畫下，自 102 學年度起推動「班級課室觀察及學習共同體」的教育研究試辦計畫，試點學校及教師會參加學習領導學習共同體計畫辦公室辦理的諮詢團隊共識營和培力工作坊，另外也有諮詢團隊委員會主動到校輔導。本研究旨在探討新竹縣中小學參與試辦學習共同體的現況歷程、實施成效和問題困境，透過學校教師參與試辦的重要發現，回饋給新竹縣中小學，並提供未來有意願參與推動學習共同體的其他縣市和學校做為參考。

二、文獻探討

近幾年，許多國家推動教育改革的焦點放在「以學生學習為中心」，一方面鼓勵教師追求專業發展，另一方面啟動學生「真」學習，改變課室風景，希冀做到「翻轉教學，以學定教」。以學生的學習為中心，不能只是口號，必須化為實際作為。學生學習動機、學習興趣、學習成效與教師教學方法之間有密切關聯，有

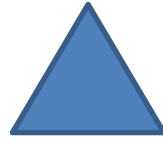
鑑於此，以學生學習為中心的教學理念及發展趨勢愈受重視，政府機構及民間組織團體也致力於推廣這樣的概念，目前教育部推動有效教學深耕推廣計畫、活化教學、分組合作學習、差異化教學等，民間組織團體也自發性地推動學習共同體、學思達、均一教育平臺等翻轉教室教學方式，上述各種活化教學方式均殊途同歸，作法雖不同，但都強調讓學生成為學習的主人，回到教育的本質，其目的在於體現以「學生學習為中心」的理念，精進教師的課程與教學，以提升學生的學習成效，並激發教師展現對於活化教學的熱情與進修的需求。

本研究焦點放在日本佐藤學教授推動的學習共同體。佐藤學定義學習共同體的學校願景是：「學習共同體的學校，是培育學生互相學習的學校，是培育教師身為教育專家互相學習的學校，是家長及地方居民協力參與學校改革、互相學習的學校。」佐藤學主張公共性、民主性與卓越性做為學習共同體的三大哲學，公共性的哲學乃是因為學校是公共空間，必須對內及對外開放，為了做到打開教室大門，教師必須做到至少一年一次的公開授課；其次是民主主義的哲學，乃是基於杜威定義之「與他人共生的生存方式」，必須創造出互相對話與聆聽的關係，學生同儕之間、學生及教師之間和教師同儕之間都必須協同學習；其三是卓越性哲學，是指授課或學習都要盡力追求最高品質，卓越並非是指與他人比較後的優越感，而是指教師要提供最好的教育品質和教學內容，避免單調無趣的學習耗損了學生追求學習的興趣，相反地，要能激發學生藉由探究、合作、表達做到伸展跳躍學習（鍾啟泉、張華譯，2004；黃郁倫譯，2012；鍾啟泉、陳靜靜譯，2012；黃郁倫譯，2013a；黃郁倫譯，2013b；黃郁倫譯，2014）。詳細推敲佐藤學的學校願景和三大哲學，實與「學生學習為中心」的教育改革理念不謀而合。

佐藤學進一步提出真正的學習（authentic learning）概念，他認為學習的成立需要有三個要件（如下圖 1）：第一是真正的學習，是指符合學科本質及精神的學習，例如國文課要讓學生直接與文本（教材）或透過文本與作者對話，讓學生走進文學家的學術論述社群內，學習文學和鑑賞文學。為了使學習成立，就應該追求「互相聆聽的關係」而非「互相發表的關係」。最後是「伸展跳躍的學習」，教師和學生同儕要提供學習支持，也要儘可能讓學生挑戰更高程度的課題。

真正的學習

（符合學科本質的學習）



互相學習的關係 伸展跳躍的學習

（互相聆聽的關係） （創造性、挑戰性的學習）

圖 1：學習成立的三要件

資料來源：黃郁倫（譯）（2013a），佐藤學著。《學習共同體—構想與實踐》（頁 51）。臺北市：親子天下。

臺灣最早關注到日本學習共同體乃是 2011 年新北市國民教育輔導團組團赴日參訪濱之鄉小學的課例研究（註 1）（陳春男，2013）。後來親子天下在 2012 年出版佐藤學的《學習的革命—從教室出發的改革》，引發廣大迴響，之後臺北市和新北市在同年派教育人員往日本參訪中小學，瞭解和學習如何運用課例研究，回來後開始推動學習共同體學校。由於十二年國教改革的配套需求、地方政府對教改的殷切、學者的大力推介、佐藤學著作在臺出版、中小學參訪團回臺後的成功教學示範、佐藤學本身的支持、教師自發組織的力量、及國際學術研討會的舉辦，一時之間，促使學習共同體在臺灣快速傳播（方志華、丁一顧，2013）。

不過，回顧當前臺灣的教學現場，許多教師忙著在追趕課程和教材進度，忙著處理學生偏差行為，忙著做好親師溝通工作，還要應付上級交辦的教改計畫、各種評鑑訪視和參加一些無效研習。處於上述窘境下，國內學校和教師應如何啟動學習共同體？

吳慧蘭等人（2013）以新北市重慶國中為例，說明學校推動學習共同體的契機乃是教育局在 2012 年以學習共同體為主題，辦理校長課程領導工作坊，校長返校後召集有興趣的教師組成學習共同體研習小組，同年佐藤學教授蒞臺演說而受到啟發。於是學校先辦理全校的教師研習，藉以宣導、溝通及建立共識。其次，每週定期導讀學習共同體專書，共同對話和分享，也進一步釐清觀念，並瞭解如何進行說課、觀課及議課。第三，鼓勵教師進行校內公開授課，精進教學技巧，再逐步開放給校外教師參與公開授課和觀課。第四，鼓勵教師至校外進行教學演示，藉以增進教學經驗，同時也參與研習發表，分享學習成果。最後實施問卷調查，瞭解運作狀況及後續改進方向。

楊美伶（2013）以臺北市國語實驗國小為例，說明學校推動學習共同體的願

景：「保障每一個學生的學習權利，尊重每一個學生的學習歷程，提升每一個學生的學習品質」。其具體規劃如下：

1. 全員啟動：全校教師參與，成為學習的專家。
2. 凝聚共識：組團赴日本參訪，返校後和全校教師進行觀念溝通：「為什麼要推動學習共同體？」目的要讓學生投入真正的學習，然後鼓勵教師參與觀課及專業對話，然後進行案例分析，幫助教師瞭解如何促進學生小組協同學習，最後要向家長倡導理念，以獲得家長支持。
3. 採逐年推展：第一年是理念宣導，主要是成立讀書會，鼓勵參與教師準備開放教室。第二年正式推動公開授課/觀課和議課，期間需要進行教師專業增能，引導學生小組協同學習。第三年持續推動學習共同體，每位教師每年至少做一次公開授課。第四年微調運作方式，形塑教學特色和氛圍，同時辦理校外公開課，與全臺北市教師分享交流教學經驗。
4. 納入校務整體規劃：整合校內教學輔導教師方案、教師專業發展評鑑、教師專業學習社群等教師成長的多元途徑。

具體作法上，每學年的級任和科任教師各分為三個學群，學群召集人帶領教師進行觀課前會談/課堂觀課和觀課後研修，學群每週安排有兩節互動時間，每學年各設置一名教學統合召集人負責帶領學年級任教師進行共同備課（即教材分析、解構、再建構）與交流觀課研修經驗，每月安排有一次共同備課時間，領域召集人負責帶領教師進行領域增能研習與教材教學探究，每月一次領域教學研修時間，學校研究處會定期召開學習共同體研修會，分享實作經驗、策略與成果。要言之，國語實驗小學提供足夠的行政支持，挹注教學資源，做好時間規劃，並協助排除困難。

姜宏尚（2014）探討臺南市個案國小發展學習共同體的歷程，參與背景主要是學校教育人員受到佐藤學在臺出版《學習的革命—從教室出發的改革》一書的吸引，由於學校行政單位進行溝通、辦理研習、觀課和贈送專書等積極作為，讓教師願意參與公開觀課，甚至進行校際交流，與臺南市教師產業工會合作成立學習共同體讀書會，成立學習共同體社群網站，上述種種作為激起教師同儕的好奇心和追求專業成長的動機。更詳細地說，個案國小推動學習共同體的具體作法分為課例研究運作模式和建立分享交流機制，利用週三下午進修活動分低、中、高三個年段進行課例研究，包括共同備課、公開觀課、集體議課和彙整記錄等流程進行脈絡式的研修，解決教師缺乏時間備課和議課的問題，透過教師同儕設計、實踐和省思，增進協同互惠關係，也開放他校行政人員和教師進入課堂，藉由聆聽外部聲音，修正理解學習共同體，活化校內課堂教學研究，構築以課例研究為核心的學習型組織。另外，將課例研究歷程彙整上傳到臉書（facebook）平臺，

提供夥伴教師線上學習，並培訓專家教師至各校進行演講，辦理系統化的種子學校培訓研習，宣傳學習共同體理念與運作模式，透過典範轉移和案例分享的交流機制，協助教師課堂改革與專業成長。

不過，姜宏尚（2014）也歸結出個案國小發展學習共同體面臨以下困境：首先是教師產生排斥心理，包括害怕專業評鑑、理論觀念模糊不清、無法克服進度壓力、缺乏教案設計能力、擔心學生靜默吵雜。其次是主管支持強度較弱、工作繁重無法紓壓、同儕之間鮮少互動、專業認知能力不足、擔心家長是否認同、及缺乏校際交流。

綜合來說，近二十年間，歐美國家的學習型態已經改變，教室早已走向鼓勵同學間形成對話、討論、探究、合作、表達與分享的合作共學方式。近幾年來，中國大陸也興起了重視提問、思考、表達的課堂教學改變。日本佐藤學則創建了學習共同體，重視活動性、合作性和反思性的課堂學習（潘慧玲等人，2014）。事實上，教師單向講述授課，學生覺得上課無聊，就會找不到來學校學習的動機。學校應該要教導學生具有面對和適應未來社會的能力，幫助學生找到亮點、多元展能，而不是要把學生都訓練成為同一種人。那麼，教師就要在課堂上營造一個好的對話環境和討論氛圍，讓整個學習歷程都是在對話，然後透過對話啟動思考。同時也要給所有學生不同的舞臺，對於學生要多聆聽、陪伴和接納。如此一來，才能讓學生知道為誰而學、為何而學，專心投入於「真」學習，產生良好的學習結果（黃政傑，2013），而這有賴學生、教師和家長及社區人士形塑成三層次的學習共同體，方能克竟其功。

三、研究方法

本研究採焦點團體訪談和文件分析，為進一步瞭解學校和教師實際運作情形，研究者採實地參與方式，到兩所學校觀察教師進行公開授課和觀課的過程，並於觀課後和教師進行議課及交流心得。研究者參與觀察的焦點有三：1.參與試辦的教師如何進行公開授課／觀課、共同議課。2.實施過程中，如何促進並引發教師同僚學習的氣氛。3.如何透過學生學習共同體來增進學習成效。

訪談對象為參與試辦計畫的太陽國中（化名）和月亮國小（化名），兩校自102學年度起參加學習領導學習共同體計畫下的「新竹縣推動班級課室觀察及學習共同體教育研究試辦計畫」，迄接受訪談為止，歷時約兩個學期（約7個月）。太陽國中班級數10班，屬中型學校，地處郊區，家長多數為勞工階層，學生多數屬客家族群，其中約有一成左右的原住民學生和新移民子女，家庭型態多為單親或隔代教養家庭，偶有學生中輟的情況發生，整體的學習動機與成效仍待提升。青山國小是6班的小型學校，位處兩個鄉鎮的交界處，校園內充滿濃厚人情味，

榮獲過教育部整合空間資源與發展特色學校，獲得藝術深耕專案訪視優等，也承接縣內多項重要計畫的中心學校，雖然學生數不多，但學習活動的辦理相當蓬勃，是一所充滿活力的學校。

訪談時間一個學校約 3 小時，受訪人員主要有兩類：一是校長和承辦主任，另一是參與教師。校長和主任的訪談問題主要包括：參與試辦的理念或動機、試辦前的準備工作、規劃工作或推動策略、實施現況與初步成效、問題或困境。參與教師的訪談問題主要包括：參與試辦的理念或動機、試辦前的準備工作、如何進行課堂教學研究三部曲、實施後對教師和學生的影響成效、問題或困境。訪談過程經受訪者同意採全程錄音，結束後將錄音轉譯成訪談逐字稿，同時進行資料編碼（訪談資料編碼方式如下表 1），最後進行資料分析。最後，為求真實地呈現受訪者的想法，研究結果會陳述條列成研究結果回饋表，再交由受訪者檢視是否與其想法相符合，然後研究者再根據回饋表來校正研究結果。

表 1 訪談資料編碼

任職學校	職稱/人數	訪談日期	編碼方式
太陽國中	校長 1 名	103 年 4 月 8 日	訪-玲校長-103/4/8
	主任 1 名	103 年 4 月 8 日	訪-修主任-103/4/8
	教師 2 名（自然科、英文科）	103 年 4 月 8 日	訪-雯老師-103/4/8
			訪-金老師-103/4/8
月亮國小	校長 1 名	103 年 4 月 18 日	訪-之校長-103/4/18
	主任 1 名	103 年 4 月 18 日	訪-嘉主任-103/4/18
	教師 3 名（二、三、四年級）	103 年 4 月 18 日	訪-麗老師-103/4/18
			訪-華老師-103/4/18
			訪-美老師-103/4/18

四、研究結果分析

（一）太陽國中訪談結果分析

太陽國中每個年級有三至四個班，全校共有十個班級，是一所規模不大的學校，和許多學校一樣有學生輟學及學習動機低落、學業表現不佳等學習問題。以下闡述太陽國中參與學習共同體試辦計畫的現況歷程（含理念或動機、籌劃工作、課例研究實施）、初步成效和問題和改進建議。

1. 參與試辦計畫的理念或動機

對於學校各項事務的推動，校長的態度及想法具有舉足輕重的影響力。太陽

國中的校長在校長社群的讀書會接觸到《學習的革命》一書後，對於學習共同體有了初步的觀念，然後決定組團到日本實地參訪。過程中有兩位主任陪同到日本擔任工作人員，期間校長曾和兩位主任商討如何在校內推動學習共同體的可行性，也思考到學習共同體與教師專業發展評鑑的差異性，由於兩者的關鍵點都在課堂教學上，因此也進一步思索是否有可能將兩者整合之後同步實施，以減輕教師負擔。從日本返校後，在專家的指導下，結合精進教學計畫，在校內著手推動試辦學習共同體（訪-玲校長-103/4/8）。

太陽國中承辦了校長社群赴日本參訪的活動，因此教務主任亦隨行擔任工作人員，在參訪過程中受到不少啟發：其一是感受到日本學生的課堂討論是「亂中有序」，和臺灣的學生表現有很大的不同；其二是感受到國內教師教學大多是在趕上進度，按照課綱、課表授課，現在則要翻轉教與學的觀念，從學生需要學到什麼做為出發點去設計課程，做到以學生學習為主體去設計課程（訪-修主任-103/4/8）。

教師方面，太陽國中的教師是在校長的引介下，進行專書共讀和討論分享後才開始接觸到學習共同體，並引發教師對學習共同體的興趣，進而省思到學生才是課堂學習的主角，而且針對學習低成就的學生，開始思索是否該從改變教學著手。換言之，課堂教學中，教師扮演的是輔助者，學生才是學習的主體，面對被動的學生、支持力薄弱的家長，太陽國中的教師也開始嘗試想要找出可以改變的途徑，幫助學生做到真正的學習。於是有教師主動參與觀課和議課的試作（訪-雯老師-103/4/8）。

綜合以上，太陽國中原先就有參與教學精進計畫，也有推動教師專業發展評鑑，亦即校內教師對於教師專業發展的理念並不陌生。校長和主任赴日本實地參訪後帶回經驗，在校內舉辦專書共讀，並引導教師省思翻轉教學的觀念，以及師生之間的主客關係，期盼教師試做學習共同體後，能帶領學生看到不同於以往的課堂風景，幫助學生做到真正的學習。

2. 參與試辦計畫的籌劃工作

太陽國中的校長表示不能冒然去推動學習共同體，必須做好事前的準備工作，包括專書的共讀、參與相關研習及傳布相關教育新知，讓教師從認識學習共同體到醞釀想法，進而產生實踐動力。由於日本與臺灣教育現場的困境類似，都有學生從教室中逃走的現象，於是在接觸到學習共同體後，看到將探究融入課堂學習的可能性，引發教師產生嘗試改變課程與教學的意願，最後引進專家學者指導，從共同備課開始試作學習共同體。以下詳述準備工作的內容（訪-玲校長-103/4/8）：

- (1) 透過學校本位教師進修，和教師同儕共同閱讀學習共同體專書，定期提供給教師一些相關的教育新知，目的在於鋪陳學習共同體的理念，進而引發教師思考要如何推動。
- (2) 結合精進教學計畫，邀請有實務經驗的校外教師做經驗分享，讓校內教師打開視野、醞釀想法。
- (3) 由於學生學習動機低落和輟學的學生比例高，一方面讓校內教師聯結到日本教育改革的類似情景，另一方面則鼓勵教師同儕先從課堂上發生的事做專業對話，並思索如何讓學生不再從學習中逃走。
- (4) 看到學習共同體將探索融入課堂學習的可能性，引發學生願意動手去嘗試，從中獲得自信，再回頭連結到學科知識，激起教師嘗試參與學習共同體的念頭。
- (5) 引導教師察覺到課程與教學才是核心，學習共同體不能只是模仿形式（例如把學生座位排成□字形、四人一組），要讓學生產生對話，課程與教學要跟著改變才會有效果。
- (6) 引發教師在寒假進行共同備課，並引進專家學者及有實務經驗的校外教師指導備課階段如何做「重理解的」課程設計，其次再引進學者專家指導，學者專家這部份先不找師範體系的大學教師，而是找綜合大學師資培育中心的教師，一來是因為考量到中學階段的學科取向，二來是透過有別於傳統師範體系的模式，來引發教師產生不同的思維。
- (7) 學習共同體強調教師要做「重理解的」課程設計，要做伸展跳躍式的問題設計，很多東西都要翻轉傳統作法，真的有點困難，因此校長發現不能要求教師要一次做到定位。
- (8) 推動過程中，校長角色就像是「純欣賞」，讓指導教授點出問題核心所在，校長不做任何教學上的建議。

接著，太陽國中的主任做以下補充說明：學習共同體強調親師生的共同學習與成長，在教師方面，學校以教師專業發展評鑑做為推動基礎，佐以專書共讀及邀請實務教師到校分享，最後再透過實際操作備課、觀課、議課及專家學者的指導，讓教師逐步熟悉學習共同體的理念和做法，減低教師的恐懼。在家長方面，則透過親師座談會，說明學校教學的轉變及評量的多元化，傳達相關理念。最後，從四個主科（英文、數學、國文及自然）著手推動，將原本考試領導教學的模式翻轉為教學領導考試，期待透過教學方法及考題的改變，跳脫原本只強調「背多分」的題型，提升學生的思考力及判斷力（訪-修主任-103/4/8）。

受訪的太陽國中教師指出，校長一開始先指派教師參加一些相關研習和工作坊，也有安排實務教師到校實際指導如何觀課、議課，當教師對於學習共同體有了更清楚的認知後，就在校內進行試作，過程中，校長沒有給予很大的壓力（訪-雯老師-20140408）。

綜合以上，太陽國中校長及主任都認為在推動學習共同體的準備工作上不能操之過急，事前的準備工作必須有循序漸進的鋪陳，於是行政方面從推動專書共讀和參與研習及工作坊開始，帶領教師從認識到認同學習共同體，接著透過實際操作備課、觀課、議課及專家指導，進行課程與教學革新，把學習主體回歸到學生身上，藉由翻轉教學，達到提升學生思考力及判斷力的目標。

3. 課例研究的實施歷程

太陽國中推動課堂學習共同體，實施情形可從課例研究三部曲（備課、公開授課/觀課及議課）來分別陳述（訪-玲校長-103/4/8；訪-修主任-103/4/8；訪-雯老師-103/4/8；訪-金老師-103/4/8）。

(1) 首部曲～備課

- a. 由於太陽國中是規模較小的學校，相同學科領域的教師成員較少，且考量到個人參與意願的差異，進行備課並無固定模式，有些是採取合作模式，由觀課者設計教案，授課者自行調整修正；有些則是同儕討論出大方向，授課者再自行做細項設計。
- b. 對於沒有被觀課的課程，教師也會自行在部分課程嘗試使用學習共同體的課程設計。
- c. 學習共同體的教案設計格式有別於傳統的教案格式，所以教師在參與學習共同體的工作坊時曾針對教案進行討論，而公開授課的教師就是使用當時與同儕討論的教案雛型，再配合自己實際的授課內容做細項設計。

(2) 二部曲～公開授課/觀課

學習共同體的觀課乃是著重在觀察學生的學習動機、行為和結果。目前太陽國中並沒有進行觀課前的會議，觀課的教師到達教學現場時再分配觀察學生的組別，而每位觀課教師會拿到學生座位表，包含組別、編號及姓名。在觀課時，教師就近觀察一組學生，然後全程記錄該組學生的學習表現。

(3) 三部曲～議課

- a. 觀課的教師會分享自己觀察的那一組學生互動的情形，描述學生如何學習，包含學生的討論、參與及操作狀況，最重要的是學生的學習是否發生、如何發生、什麼時候開始發生，而授課老師亦可分享自己的教學省思。
- b. 議課時只針對學生學習情形給予回饋，不對教師給予教學評價。另外，指導教授也會針對伸展跳躍問題給予教師回饋，希冀培養學生具有批判思考能力。

4. 參與試辦計畫的初步成效

太陽國中參與學習共同體試辦計畫，從一開始的鋪陳到實際推動，前後歷經大約一年多的時間，無論是教師的專業發展，或是學生的成長學習都或多或少有影響或改變。茲具體說明如下（訪-玲校長-103/4/8；訪-修主任-103/4/8；訪-雯老師-103/4/8；訪-金老師-103/4/8）：

(1) 教師的轉變

- a. 教師教學能與學生生活產生比較強烈的聯結性，也比較會給予學生鼓勵，就在教師一次一個重點的提示下，學生愈做討論就愈起勁，慢慢產生自主學習的動力。
- b. 老師從教室的主角轉換成學生學習的幫助者，教學過程看重學生的學習態度及動機，營造學習的環境，希望能引導學生產生學習的動力，並培養合適的學習態度、懂得思考，而不再只是著重在成績。
- c. 教師在段考的考題和評量的方式上做了改變，會加入「大概念」的題型，藉以強化學生論述的能力。評量的式不侷限於紙筆測驗及學生的背誦記憶，希望透過搜尋資料、提問問題，引發學生更多元的想法。
- d. 教師在備課時藉由討論教案及同儕的觀課，可以幫忙檢視自己教學上的盲點，進而精進教師的教學能力。
- e. 教師對於推動學習共同體的心態，從原先害怕到後來逐漸習慣，在課程的設計上也能配合學生的能力而加入自編教材。

綜合以上，太陽國中教師參與學習共同體，從剛開始的懼怕擔心到後來的用心投入，其轉變包含了觀念上從原本教師是教室的主角轉換為學生學習的輔助者，課程設計能依據學生學習需求加入自編教材，學期段考加入大概念的題型以引導學生論述能力，評量方式也趨向多元。最後透過共同備課、公開授課/觀課、議課三部曲，與教師同儕進行對話，裨益於提升教師教學的專業能力。

(2) 學生的成長

- a. 由於教師教學方式的改變（減少講述式教學），促使學生學習興趣提高，課堂參與度增加，學習態度也跟著改變，特殊學生的脫序行為也減少了，這些正面的能量，帶動了學生對於自我學習能力的肯定。校長舉例某個班級做為說明，這個班有許多特殊學生，平常上課時都是經常坐不住的，甚至會離開座位走動，但公開授課/觀課那天的表現很不一樣，會站起來離開座位的次數減少了，也會想要參與課堂學習，甚至對於教師提供課堂討論的題目（剛好對自己有興趣的問題）也有反應，也會參與小組討論。
- b. 將學習共同體強調的探究、合作及表達（學習三要素）帶進課堂教學，學生會願意去嘗試思考，因為他們覺察到自己是具有學習能力的，因此學生變得比較愛發問，想法也比較多元，也能學習到的尊重他人及自信心，可以明顯地看到學生的成長，但閱讀及口語表達能力仍需要再加強。

綜合以上，相較於過去傳統的講述式教學，太陽國中在推動學習共同體後，學生的學習興趣提高了，課堂參與度也增加了，由於教師教學中會懂得掌握學習三要素，引導學生探究、合作及表達，因此幫助了學生重新建立學習的自信心，可以明顯的看到學生的成長。

5. 參與試辦計畫的問題與改進建議

吳珮瑩（2014）研究指出學校推動學習共同體會面臨的問題有：理念宣導不足、共同備課時間不夠、行政和教學工作負擔重、教學年資高的教師不太適應、教師參與心態有待調整。太陽國中參與過程也遭遇到一些問題或困境，為了讓這種真正幫助學生學習的教學理念能持續推展，他們也提出改進建議。茲詳細說明如下（訪-玲校長-103/4/8；訪-修主任-103/4/8；訪-雯老師-103/4/8；訪-金老師-103/4/8）：

(1) 面臨的問題

- a. 進行學習共同體的備課階段，教師要設計出可以達成學習目標的教案和學習單，過程費時，且經常囿於有限的思考和能力，對教師來說是最最大的挑戰。另外，備課時需針對不同班級的學生，設計出不同的教學運作模式，這也花費掉教師許多的心力及時間。
- b. 實際公開授課時，會耗費比較多的時間讓學生進行討論，如此一來，教師仍會擔心產生課程進度落後的問題。針對此一問題，雖然校內教師也曾討論做課程的統整及刪減，但除了要凝聚教師共識外，還要考

量到國中會考的需求，因此大部分的教師仍舊無法跳脫對於課程進度的心理負擔，而且，學生在討論時的參與度及秩序也有待引導與提升。

- c. 教育主管機關在推動政策時，未能考量教學現場的實況，包括繁瑣的雜務、學生的狀況頻傳，使得教師雖有心參與學習共同體試辦，但易於疲於奔命，容易失去熱忱。

綜合以上，太陽國中所遭遇的困難主要在於教師不熟悉運作模式、費時費力、擔心課程進度落後、學生參與度不足及課堂秩序等問題。另外，政策推動的美意，常會因為教師教學之外要處理許多瑣碎雜務和學生問題而大打折扣。

(2) 改進建議

- a. 學校推動學習共同體要按部就班，先從模仿運作型式著手，讓教師教學可以一點一滴的向前推進，重要的是引導教師習慣討論課程和教學，不要過度依賴教科書教學，也要回到課程綱要去思考每個單元的重點和核心概念是什麼，以及如何做延伸討論。
- b. 由於太陽國中是小校的緣故，教師們需要配課，再加上弱勢學生較多，不是每個班級都適合推動學習共同體，所以學校一開始不會冒然地全面實施，否則擔心會引起教師反彈。所以學校是先從教師人數較多的四個主要領域（國文、英文、數學和自然）開始，教師有共同協調的夥伴，如此一來，教師的接受度較高，也比較容易推展。
- c. 學習共同體的實施，不是每個單元都要求撰寫教案，也不是都要做學習共同體，而是讓教師採累積經驗的方式來做，一個學期做一次比較完整的公開授課/觀課，逐步增加經驗及檔案資料，過程中也隨時在作法上做因應調整，尤其要視學校環境和學生背景來決定實施的時間進程。
- d. 學校課程活動化、活動課程化，也就是學校活動可以與課程做連結，可以採議題式活動來結合課堂裡的學科知識，讓學生去討論和思考，並進行串聯銜接，但這些事都是在課堂上給學生時間去完成。例如生物課堂上的分組作業，可以拿到電腦課去做資料蒐集，然後拿到班會課去做議題討論，如此一來，原本設計的課堂分組作業就不會而變成回家功課。
- e. 在議課時，應該給予教師更多的引導，以及衍生深層的提問思考，讓教師在逐步引導過程中感受到成長，進而產生動力持續做下去。

綜合上述，太陽國中省思推動學習共同體的結果，認為在程序上要放慢腳步、邊做邊修改，不要讓教師感到挫折。其次也體會到，教師學習不能孤單，因為容

易疲累，所以要幫助教師尋找到可以共同成長和互相打氣的夥伴。

（二）月亮國小訪談結果分析

校務工作的推動有賴校長的領導、主任的籌畫及基層教師的執行，要推展一個新的教育理念和措施，更需要三方密切的合作與積極互賴。而教師在面臨教育變革時，存在著不同的立場及觀點，如何整合眾人想法並取得共識，考驗校長領導的智慧。以下闡述月亮國小參與學習共同體試辦計畫的現況歷程（含理念或動機、籌劃工作、課例研究）、初步成效、問題和改進建議。

1. 參與試辦計畫的理念或動機

校長表示自己在參加校長甄試及培訓時，獲知學習共同體是當前翻轉教學的熱門議題，雖然十分陌生，但是在正式擔任校長後就會想要引介這個教育新知給教師，後來在沒有任何預設立場的情況下，帶著教師共同研讀佐藤學的《學習的革命》專書。後來聆聽佐藤學的演講，也到日本實地參訪學習共同體推動的情形，由於有了更深入的接觸和瞭解，也開始有了一些想法，加上學校有辦理教師專業發展評鑑的經驗，於是便決定帶領教師加入學習共同體試辦計畫（訪-之校長-103/4/18）。

行政處室主任是校長和教師之間的橋樑，各項計畫的執行工作大多會由主任承擔。主任接著補充說，由於校長是初任校長，對於校務推動有比較新的想法，當校長想要帶領學校推動學習共同體時，主任的態度是全力配合。過程中，主任曾向校長剖析過去學校比較著重於更新硬體設施，但教師在教學方面卻缺乏對話平臺，在教室裡發生的問題經常無法獲得立即的討論及解決，導致後續的問題日益嚴重（訪-嘉主任-103/4/18），因此，主任對於學校要參與試辦學習共同體是抱持樂觀其成的態度。

至於教師方面，受訪教師表示校長一到任，就帶來學習共同體的理念，由於教師也認同這是對學生有所幫助的，便決定加入並開始改變自己的教學方式。一年後有兩位新進老師也因為認同一起加入學習共同體的行列（訪-麗老師-103/4/18；訪-華老師-103/4/18；訪-美老師-103/4/18）。

綜合以上，月亮國小在推動學習共同體的試辦，是先由校長導入學習共同體的理念，並帶著校內教師一起閱讀專書，接著透過校長分享聆聽佐藤學演講及日本參訪心得，引發教師對於教學有了想要改變的想法。在過程中，校長扮演的是一位領頭羊的角色，所以從理念的建立、推動的緣由到參與試辦的過程，均可以看出校長對於整個推動脈絡有清晰的概念，對於推動方向有完整的規劃。而月亮

國小的主任及教師因為有校長按部就班的引導，在對學習共同體有初步的認識後，認同其為幫助學生學習的一種教育理念，因此願意投身試辦行列。

2. 參與試辦的籌劃工作

校長去日本參訪後，發現推動學習共同體的關鍵在於紮實的課例研究，唯有課程教材經過解構、再建構，方能真正落實學習共同體。此外，在國小階段以國語和數學是各個年級都會上到的學習領域，且為各項學習的基礎，因此校長特別邀請兩位在國語及數學領域帶領輔導團多年經驗的資深校長來擔任諮詢委員，利用共同備課階段，親自帶領教師進行教材探究，以及有深度的提問設計。其次，校長到任後推動教師組成閱讀社群，帶領學生從晨讀、讀報到語文遊戲，有結構地做深度閱讀，再回歸課文本位進行國語教學的翻轉。接著再邀請縣內的數學領域輔導員帶領教師將閱讀融入數學，進而幫助教師省思與覺察，如果不進行數學課本的解構，只是一味地按照課本的例題教學，學生比較容易產生模糊的概念。第三，經過一年的醞釀，校長認為學習共同體應該還是要回歸學科知識及內涵，於是安排每週五下午舉辦學習共同體工作坊，也於每週二晨會舉辦教師專書閱讀心得分享，讓教師瞭解學科內涵，也有系統地引導教師增進提問和串聯技巧，進一步來幫助學生學習如何做到探究、合作及表達。第四，教師在實踐學習共同體的理念時，由於體認到思考提問的重要性，因此在社群中導入「重理解的」課程設計，希望能讓國語及數學的課程紮根，確保學生的學習成效。第五，為了爭取家長支持和認同，透過班親會，向家長傳達學校要改變教學方法及評量方式，家長大多表示贊同（訪-之校長-103/4/18；訪-嘉主任-103/4/18）。

受訪教師補充表示，新竹縣為推動學習共同體，安排了一系列的研習、工作坊，也辦理觀課實作及教師經驗分享，藉以傳達學習共同體的正确理念和作法。月亮國小校內則是透過專家校長帶領、專書閱讀分享及工作坊的課程討論，逐步熟悉學習共同體的理念與操作，並對課程教材如何解構和再建構有了更完整的認識（訪-麗老師-103/4/18；訪-華老師-103/4/18；訪-美老師-103/4/18）。

3. 課例研究的實施歷程

以下詳細說明月亮國小如何施作課例研究三部曲（訪-麗老師-103/4/18；訪-華老師-103/4/18；訪-美老師-103/4/18）。

(1) 首部曲～備課

- a. 在學期初，老師們會先針對自己任教年級的課程內容，進行課程地圖的設計並提出關鍵問題，然後利用晨會時間，大家共同交流、提出建議，藉由課程地圖來掌握整個課程脈絡及核心概念。後來，校長希望

教師在定期評量的命題上，也能根據核心概念來設計擴散性思考的評量題目。

- b. 由於月亮國小每學年只有一班，所以教師會先依據「課程地圖」規劃妥適的教學流程，再與同年段或其他年段的教師進行共同備課，針對教學活動及流程交換意見，希望設計出能引發學習興趣且有助於擴散性思考的教學方式。
- c. 在備課會議時，會討論公開授課/觀課的教案，並由諮詢委員引導教師如何搭鷹架。亦即由公開授課的教師會先將擬好一份教案交給諮詢委員修改，然後於備課會議時，大家再進行討論和修正。

(2) 二部曲～公開授課/觀課

觀課是安排至少一位教師去觀察一組學生的學習情形，觀課夥伴是由主任事先安排沒有課的教師擔任，然後在觀課前的會議，會規劃好觀察的組別及觀察焦點。另外，觀課焦點除了學生之外，為了結合教師專業發展評鑑，也會著重於教師的提問問題技巧，是否有做行間巡視，是否有適時地給予學生引導。

(3) 三部曲～議課

月亮國小的觀課除了校內教師參與外，也會至少邀請一位諮詢委員出席，議課會安排在同一天。在議課時，會由公開授課教師先回顧自己的教學，提出教學省思及收穫，接著再請觀課教師分享自己觀察小組學生的學習表現，最後再由諮詢委員指導。由於教師願意開放教室大門，諮詢委員及教師同儕在議課時都會肯定授課教師的用心，並回饋在觀課中的所見所聞，諮詢委員也會針對課程內容給予意見，公開授課教師感受到尊重和成長，所以有時還會因為特別需求而進行第二次的觀課及議課。

4. 參與試辦計畫的初步成效

月亮國小參與學習共同體試辦計畫，一年多下來，無論是教師的專業發展，或是學生的成長學習都出現正面的影響。茲說明如下（訪-之校長-103/4/18；訪-嘉主任-103/4/18；訪-麗老師-103/4/18；訪-華老師-103/4/18；訪-美老師-103/4/18）：

(1) 教師的轉變

- a. 在評量部分，校長要求教師們在命題時，要有高層次的思考題目，再交由主任及校長審題，而且要寫評量後的省思。一開始教師覺得很累且不易配合，但在執行之後，透過評量方式的改變，來修正自己的教

學方式，透過評量後的省思，來檢視自己的教學成效，教師發現對自己的教學精進真的有很大的幫助。

- b. 藉由教師在週二晨會時間分享專書閱讀心得，週五下午在諮詢委員的引導下進行課程設計、討論及發表，確實啟動了校內的教師對話機制，也有助於釐清教師在教學上的盲點。
- c. 對於觀課和寫教案，教師心態一開始是排斥的，但後來體認到學習共同體能提升自己的專業知能，而且觀課對象的焦點是學生，公開授課內容也已經在備課時做過充分討論，於是讓參與教師感覺到壓力減輕許多，因此比較願意開放教室，也在實際參與後獲得教學上的自信心。

綜合以上，月亮國小的教師在校長的支持、行政的陪伴，及夥伴間互助合作的氛圍中，對於觀課及教案設計由原先的排斥到接納，再到產生教學自信，學習共同體已逐漸地融入教師教學生活中，教師的專業知能已逐步地提升中。

(2) 學生的成長

- a. 學生發現到學校的考題變得比較難，但卻能考得好，且學得更不一樣。
- b. 學生的學習動機及表達能力有明顯地提升，各項學習顯得更積極、有自信。這是因為教師採用學習共同體教學後，學生變得比較喜歡來上課，且不會怯於發表。其次，學生也發覺透過蒐集資料及課堂發表，自己的學習更有成效。第三，因為教師的引導，學生習慣使用完整的句子來回答問題，即使是中低年級的學生，也能回答高層次問題的提問。不過，目前在成績表現上尚看不出太大的差異。
- c. 經由教師引導，學生在彼此的合作互動過程，相處得更加融洽，學習上變得更有自信，更能接納別人，於是促使教師在班級經營方面更顯順暢。

綜合以上，校長、主任和教師都強烈地感受到，學生因為教師在課堂上推動學習共同體之後，讓自己變得更有學習動機，懂得如何與他人合作，表達能力及學習信心也明顯提升，雖然現在尚無法在學業成績上看到顯著提升，但整體來說，學生的學習態度和動機都有正向提升。

5. 參與試辦計畫的問題與改進建議

月亮國小參與過程也有遭遇到一些問題或困境，為了讓這種真正幫助學生學習的教學理念能持續推展，他們也提出改進建議。茲詳細說明如下（訪-之校長-103/4/18；訪-嘉主任-103/4/18；訪-麗老師-103/4/18；訪-華老師-103/4/18；訪-美

老師-103/4/18)：

(1) 面臨的問題

- a. 人事的異動造成推動上的困擾。規模較小的學校在籌劃和運作過程相當費時，而且需要時間醞釀而無法太過急促，如此一來，教師勢必要在短時間內熟悉學習共同體的運作模式，期間因為遇到有教師申請校外調動或主任職務輪調，實施起來就會產生銜接和調適問題。另外，學校原本出於善意邀請代課和鐘點教師參加，但後來發現他們無法配合或抱怨增加許多額外工作，反而造成學校困擾。
- b. 教師對於公開授課和觀課有心理壓力要克服，這個問題要借重教師間的互助合作氛圍，才能給予安定的支持力量。另外，教師反映在實施時所面臨最大的問題就是教學時間的掌控與進度的壓力。還有，教師也發現要設計高層次的挑戰題和提問技巧方面有能力的限制，難以引發學生產生伸展跳躍的學習，此為是教學上最大的瓶頸。因此主任表示未來會規劃如何提升教師這兩方面的能力。
- c. 由於學生人數少，每班人數大約 6~10 人，在分組協同學習時只能進行 2~3 人的簡單對話，較難進行 4 人分組的深入討論，此為缺憾。不過，教師也表示在過程中會盡量讓每位學生都有參與課堂學習。

綜合以上，月亮國小推動學習共同體遭遇的困境，主要是人和課程的問題。小型學校教師人數少，每一位教師都是推動學習共同體的重要根基，一旦有教師調校或新進教師加入，很多運作程序都要重來一遍，如何及早融入和適應是一項問題。另外，代課和鐘點教師因為有課務才到學校，所以對於備課（要做教材的解構和再建構）及評量設計較難配合學校要求。此外，學生人數少而無法進行有效的分組協同學習，以及教師缺乏「重理解的課程設計」能力和提問技巧能力，也是一項難題。最後，教師參與後覺得在教學上進步很多，但教師是否有持續參與學習共同體的意願仍是未來要關注的重點。

(2) 改進建議

- a. 推動學習共同體要先從理念溝通、建立共識著手，邀請有實際經驗的教師分享作法，循序漸進推展下來比較能獲得教師認同和支持，切記「強摘的果真不會甜」。
- b. 教師參與過程可能會有一些紀錄表單要填寫，建議要減少紙本作業，否則就會占用師生互動時間。另外，為了讓教師能有更充裕的時間，最好可以在開學前就完成備課，以避免開學後會影響到實際教學與班級經營的進行。

綜合以上，月亮國小教師肯定學習共同體能真正幫助學生學習與成長，但希望可以減化相關表格及文件，並認為在開學前就完成整個學期的備課，推展起來會更加順暢。

五、結論與建議

（一）結論

1. 奠基於教師專業發展評鑑，加上校長領導與統籌規劃是學習共同體計畫實施有效的關鍵要素之一

非洲有一句古諺說：「要走得快，就一個人走；要走得遠，就一群人走。」這句話道出了學習共同體的重要精神，學校推動學習共同體需要校長和教師具有學習領導（*leadership for learning*）的概念，以提升學生學習成效做為核心和目標，引導學校教師組成專業學習社群，校長授權給教師參與學校決策和改進教學的工作，在組織目標或共同願景底下，校長和教師都可以是「學習的專家」，能發揮專業影響力，與其他教師共同合作、相互支援與學習、一起改進教學實務，進而促進學生學習成效（Hallinger & Heck, 1996, 2010）。

從上述新竹縣一所國中和一所國小的實際案例，探討學校參與學習共同體試辦計畫的歷程中發現，因為奠基於教師專業發展評鑑，校內教師已經建立專業對話和學習成長的機制，校園溫馨和諧的氛圍促成夥伴教師之間的安全信賴關係，這兩校其實已具備學習共同體的雛型。在訪談過程中，兩校校長流露出對教育奉獻的熱誠，希望為提升學生學習而努力。學習共同體是由下而上的改革，校長的信念與領導作為在整個推動改革過程有其重要性。校長除了要有教學創新的理念之外，在領導作為上要擬訂周詳的推動計畫，包含設定目標、實施程序和進度、建立支持系統等。教師是成熟的個體，校長在誘發動機和建立制度後，只要給予適當的支持就可以期待「開花結果」。學習共同體主張要打開教師教室王國的大門，教師常因為不習慣而抗拒，給予教師支持等同提供教師一個安全的環境，正如同兩校校長和主任都抱持著「行政支援教學」的態度，願意傾聽教師的想法和感受，能主動提供需要的軟硬體資源，適時地給予掌聲與鼓勵，於是教師可以放心防，認同學習共同體並願意投身其中。由此足見，校長領導與統籌規劃是學習共同體計畫實施有效的關鍵要素之一。

2. 兩校採循序漸進方式做計畫鋪陳和配套措施，也是學習共同體實施有效的關鍵要素之一

案例學校裡的兩位校長在計畫推動初期，咸認為不應操之過急，須採循序漸進方式做計畫鋪陳，並擬訂周詳的配套措施，此與吳慧蘭等人（2013）、楊美伶

（2013）、姜宏尚（2014）的研究結果相符合。因此，兩位校長都是先引導教師進行專書共讀與心得討論，引進有實務經驗的校外教師做分享，幫助教師打開視野，也逐步熟悉學習共同體的理念和做法，進而引發教師積極投入的意願。然後，鼓勵教師同儕針對課堂事件進行專業對話，並思考如何改變現有的課程內容與教學方式，如何引發學生在課堂上產生討論。另外，有鑑於推動學習共同體的關鍵在於紮實的課例研究，要加強教師對學科知識內涵的瞭解，有系統地引導教師增進提問和串聯、返回技巧，進一步幫助學生學習如何做到探究、合作及表達，因此課程材料要進行解構、再建構，要導入「重理解的」課程設計，帶領教師進行教材探究、提問設計和伸展跳躍設計。此外，學習共同體強調親師生共同學習與成長，兩校會主動透過班親會和親師座談會向家長宣達相關理念和作法，以爭取家長認同和支持。

3. 透過教師共同備課、公開授課/觀課和議課，落實課例研究，也是學習共同體實施有效的關鍵要素之一

「一個人只能耕一畝田，十個人卻可耘一甲地」，推動學習共同體尚有另一項關鍵要素在於落實課例研究，透過教師共同備課、公開授課/觀課和議課，型塑出教師同儕間的分享文化，裨益於共學與共同成長。不過，教師對這個過程經常要面對時間不足的問題，進行公開授課的心理壓力，以及觀課與議課焦點如何著重在學生學習上面，與吳珮瑩（2014）、吳慧蘭等人（2013）、楊美伶（2013）、姜宏尚（2014）的研究結果相符合。統整分析兩校在課例研究運作的特色作法，備課方面，太陽國中受限於學科領域教師參加人數少，沒有進行共同備課，但月亮國小則相當紮實地進行共同備課，教師在學期初會先設計課程地圖並提出關鍵問題，藉由課程地圖來掌握課程脈絡及核心概念，再依據課程地圖來規劃適當的教學流程，然後進到共同備課時，和師同儕一起針對教學活動內容與程序交流意見，共同設計出能引發學習興趣且有助於擴散性思考的課程與教學方式，最後也納入評量設計。公開授課/觀課方面，兩校在進行公開授課前，教師會先寫好教案並交給輔導委員協助修改，也會在備課會議時再次進行討論和修正，並由諮詢委員引導教師如何為學生學習搭鷹架。觀課時，著重在觀察學生的學習動機、行為和結果，兩校在作法上相同的地方，都是由一位教師就近觀察一組學生，然後全程記錄該組學生的學習表現；不同的地方，太陽國中的觀課教師是到達教學現場時再分配觀察學生的組別，月亮國小則是由教導主任事先安排觀課教師要觀察學生的組別。議課方面，兩校作法大致相同，會由公開授課教師先回顧自己的教學，提出教學省思及收穫，接著再請觀課教師分享自己觀察小組學生的學習表現，包含學生的討論、參與及操作狀況，最重要的是學生的學習是否發生、如何發生、什麼時候開始發生，最後再請指導教授或輔導委員給予指導。由於議課時只針對學生學習情形給予回饋或課程內容給予意見，不對教師給予教學評價，公開授課教師都能感受到尊重和成長。

4. 兩校參與學習共同體試辦計畫的主要實施成效

兩校參與學習共同體試辦計畫後，整理主要實施成效有：1.透過備課及議課，啟動校內的教師對話機制，有助於釐清教師在教學上的盲點；2.改變教學與評量方式，能聚焦於學生的多元學習；3.教師從教室王國的主導者，轉變成學生學習的引導者，著重於營造學習環境；4.從一開始的抗拒到後來的用心投入，教師感受到自身的教學專業知能有所提升；5.學生的學習動機明顯提升，學習態度變得更積極，透過探究、合作及表達，學生的學習能力也逐步提升，變得更有自信、更能接納別人。

5. 兩校參與學習共同體試辦計畫的主要實施困境

整理兩校的實施困境主要有：1.在實際進行教學時，面臨最大的問題是時間掌控跟進度的壓力；2.教師本身的提問技巧及設計「重理解課程」的能力仍待提升；3.人事異動及鐘點教師造成行政運作上的困難；4.學生在討論時的參與度及秩序需要教師加強引導；5.教師對於公開授課/觀課仍存有心理壓力；6.國中教師必須針對不同授課班級調整運作模式，必須花費更多的時間與心力進行備課和公開授課；7.教育主管機關積極推動多項課程改革與精進教學的政策時，一來因為學校大多要「照單全收」且負責執行，二來因為主管機關經常要求學校提供量化績效與成果報告，使得學校行政單位與教師疲於應付，教師無法專注教學。

綜合上述，研究者整理兩校推動學習共同體歷程及成效關鍵因素，如下圖 2。校長能主動規劃完整的配套支持，帶動教師自發性的參與，幫助教師重新從學生學習需求做為課程設計的起始點，然後透過課例研究三部曲增加教師專業對話，願意改變教學方式和評量方法，讓課堂上有更多學生學習參與。當學生覺察到教師教學改變之後，會變得比較懂得表達和提問，而教師也會因為感受到學生給予正面回饋，而在教學上變得更有自信。誠如鄧鈞文和林宜嫻（2013）的研究指出，教師透過對話與互信，能逐步凝聚教師學習共同體的共識。此亦符合楊振昇和盧秋菊（2013）的研究發現，教師學習共同體運作成功的關鍵在於開放態度、重視過程、尊重支持，並能營造出溫馨及互動良好的教師文化。游自達和林素卿（2014）的研究發現，學習共同體的理念與作法起源自日本，其推動有賴於互助共學的校園合作文化及專業化的教師社群，在學習共同體的理念下，共同願景的塑造、信賴共學的氛圍發展是促進教師專業成長的重要元素，此與本研究結果是不謀而合的。

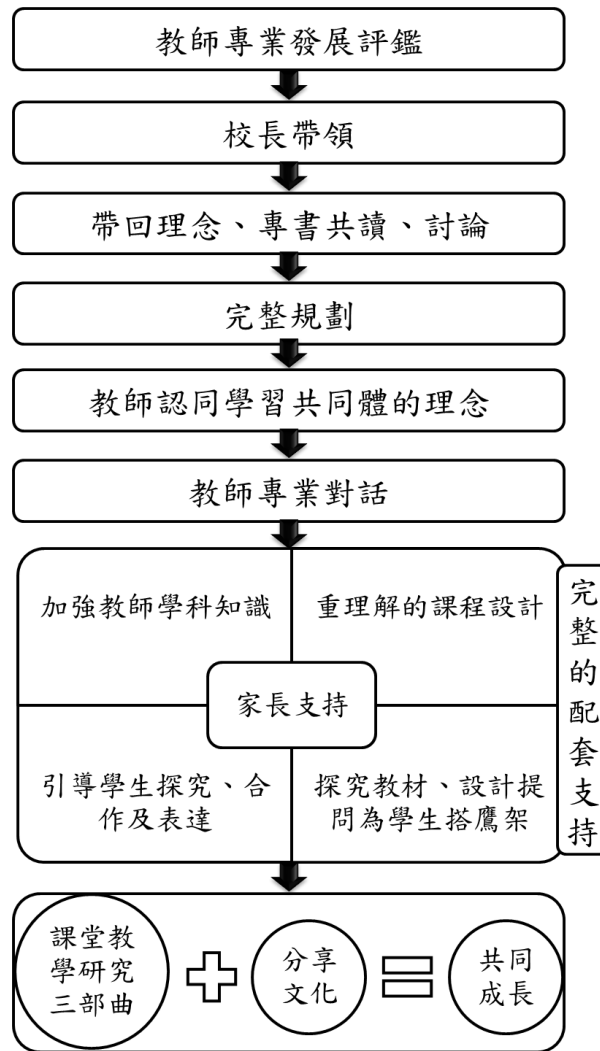


圖 2：案例學校推動學習共同體歷程及成效關鍵因素

資料來源：研究者自行整理繪製。

(二) 建議

針對上述實施困境，日後可以做的改進建議如下：

1. 應把握「按部就班、放慢腳步、邊做邊修」的原則

學校應該依據學校環境與學生背景的不同，找到適當的方式來逐漸推進，要把握「按部就班、放慢腳步、邊做邊修」的原則，然後從理念宣導和建立共識著手，再藉由專家或實務教師的分享與引導，逐步提高教師的接受度和參與意願。

2. 學校未來應鼓勵教師成立並參與專業學習社群

學習共同體強調教師要做「重理解」的課程設計，要做伸展跳躍式的問題設計，而這個部分必須透過課程的解構、再建構，並以課程綱要為依歸，思考每個教學單元的核心概念及關鍵問題。國中階段除了單元課程外，尚須整合七到九年級的所有課程。如此一來，教師經常要面對時間不足和能力不夠的問題，因此教師需要的是夥伴支持，共同學習和成長。未來應鼓勵教師成立並參與專業學習社群，建立學校本位教師進修制度，並辦理教師增能工作坊。

3. 學校未來應幫助教師減少相關文件和表單書寫壓力

由於參與過程中需要撰寫的文件與表單經常讓教師耗時費力，建議一來要減化文件和表單，二來可以考慮將部分文件與表單提早在學期開始前就完成，讓教師專注於課程發展與教學。

4. 教育主管機關未來應整合相關計畫並減少績效控制

教育主管機關應訂定政策發展主軸，並整合相關政策或推動策略。其次，要讓各校可以依據學校不同的辦學條件，可以有彈性選擇和執行不同政策的機會，而非「照單全收」。第三，要改變過度重視政策執行後要求量化績效的成果，別讓學校和教師疲於製造成果。第四，可鼓勵學校成立跨校聯盟來運作學習共同體，或建立網路社群平臺來交流、傳播和整合各種相關訊息。

5. 學校試辦學習共同體未來宜有更縝密的規劃設計和追蹤研究

誠如黃政傑（2013）提醒我們，因應不同國家的政治社會文化，對於日本學習共同體轉化到國內的實施，學校試辦學習共同體宜有更縝密的規劃設計，對於教師、學生和家長要加強溝通宣導，實施之後也要持續追蹤研究以瞭解學校試辦現況，做為改進及後續推動的參考依據。

【註 1】日本的授業研究一詞是直接借用日文，現今在臺灣多用課堂研究、課例研究或課堂案例研究加以稱呼。

【註 2】本論文感謝新竹縣教育研究發展暨網路中心提供部份研究經費。吳俊憲（2013/8/1 - 2014/6/30）。班級課室觀察及學習共同體實驗教育研究試辦計畫之研究（計畫編號：無）。

參考文獻

- 方志華、丁一顧（2013）。日本課例研究的發展與佐藤學學習共同體的批判轉化。《課程與教學季刊》，16（4），89-120。

- 吳珮瑩（2014）。**新北市學校教育人員對學習共同體理念知覺情形及實施現況之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 吳慧蘭等人（2013）。學習、跳躍、分享、成長—學與教的饗宴：重慶國中學習共同體之經驗分享。**新北市教育學習共同體特刊**（73-84 頁）。新北市：新北市教育局。
- 姜宏尚（2014）。**學校發展學習共同體歷程之個案研究—以臺南市一所國小為例**。（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 陳春男（2013）。學習共同體的美麗與哀愁。**新北市教育學習共同體特刊**（53-62 頁）。新北市：新北市教育局。
- 游自達、林素卿（2014）。整合學習共同體於差異化教學的改革。**師資培育與教師專業發展期刊**，7（1），23-46。
- 黃政傑（2013）。學習共同體風起雲湧。**師友月刊**，552，1-4。
- 黃郁倫（譯）（2012），佐藤學著。**學習的革命—從教室出發的改革**。臺北市：親子天下。
- 黃郁倫（譯）（2013a），佐藤學著。**學習共同體—構想與實踐**。臺北市：親子天下。
- 黃郁倫（譯）（2013b），佐藤學著。**學習革命的最前線—在學習共同體中找回孩子的幸福**。臺北市：天下文化。
- 黃郁倫（譯）（2014），佐藤學著。**學習革命的願景—學習共同體的設計與實踐**。臺北市：天下文化。
- 楊美伶（2013）。學教翻轉之學習共同體學校建構經驗。**新竹縣教育研究集刊**，13，5-14。
- 楊振昇、盧秋菊（2013 年 3 月）。教師學習共同體之後設認知模糊分析—以國小教師專業社群領導者為例。論文發表於「**教育領導與學習共同體**」國際學術研討會。臺北市，淡江大學。
- 潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈（2014）。**學習領導下的學習共同體 1.1 版**。臺北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。
- 鄧鈞文、林宜嫻（2013 年 3 月）。從善意的眼到反思的心—透過教學觀察評分量表（rubrics）凝聚教師學習共同體。論文發表於「**教育領導與學習共同體**」

國際學術研討會。臺北市，淡江大學。

- 鍾啟泉、張華（譯）（2004），佐藤學著。學習的快樂—走向對話。北京市：教育科學。
- 鍾啟泉、陳靜靜（譯）（2012），佐藤學著。教師的挑戰—寧靜的課堂革命。上海市：華東師範大學。
- Hallinger, P, & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2013 年 11 月 01 日修訂

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 500 到 3,000 字內之間，長文則以不超過 6,000 字為原則。如有附註及參考文獻，請

依照 APA 格式撰寫。

- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。
 - (一) 稿件處理費：1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）。
 - (二) 實質審查費：2,000 元。
- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：（一）傳真：(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【臺灣教育評論學會】

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四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、 本期主題

「關鍵五堂課」

二、 截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第四卷第四期將於 **2015 年 4 月 1 日** 發行，截稿日為 **2015 年 2 月 25 日**。

三、 本期評論主題及撰稿重點說明

十二年國民基本教育之三大願景為「成就每一個孩子」、「提升中小學教育品質」及「厚植國家競爭力」。為達成上述願景，教育部認為提升教師素質，係屬關鍵。基此，自 2013 年起，教育部推動系列教師增能研習，其中「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」，全面要求國民中學及高級中等學校教師均須參與，並規定至 2014 年 7 月 31 日之達成率為百分之百。透過「十二年國民基本教育理念與實施策略」、「領域（學科或群科）有效教學策略」、「差異化教學策略」、「領域（學科或群科）多元評量理念與應用」及「適性輔導」5 門課程共 18 小時之研習(常被簡稱為「518 研習課程」或「關鍵五堂課」)，「關鍵五堂課」對於 12 年國教的效益為何，對後續發展有何意涵等等是本期討論重點。請各位教育先進不吝提出利弊得失的評論，俾促進教育之進步。

第四卷第四期 輪值主編

張芬芬

臺北市立大學兼學習與媒材設計學系教授兼系主任

胡茹萍

國立臺灣師範大學工業教育學系副教授



臺灣教育評論月刊第四卷第五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「誰來評鑑教育部」

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 5 月 1 日** 發行，截稿日為 **2015 年 3 月 25 日**。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近年來，社會大眾對於教育成效的關注及對各級教育主管機關績效責任的要求日益增加。教育部為國內負責主導全國重要教育方向、督導教育品質的最高行政機關，身負大眾的期待，施政績效也成為社會關注的焦點。本期主題「誰來評鑑教育部」，主要希望從家長、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不同利害關係者的角度，評論教育部在組織執掌與分工、各項政策擬訂與推動過程、規劃內容、實施成效等各方面的優缺成敗、問題與對策等。來稿可就以上單一或複合面向進行評論。

第四卷第五期輪值主編

李懿芳

國立臺灣師範大學工業教育系教授

臺灣教育評論學會秘書長

林亞娟

大葉大學歐洲文化與旅遊學士學位學程助理教授



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

第四卷第七期：

學貸讀大學

出版日期：2015 年 07 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

第四卷第八期：

教科書供應制度

出版日期：2015 年 08 月 01 日

43 第四卷第三期：

大學流浪教師

出版日期：2015 年 03 月 01 日

第四卷第九期：

高教產業化

出版日期：2015 年 09 月 01 日

第四卷第四期：

關鍵五堂課

出版日期：2015 年 4 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

第四卷第五期：

誰來評鑑教育部

出版日期：2015 年 05 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：

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

中 華 民 國 年 月 日

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

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。：(1)傳真，傳真號碼：(04)2633-6101。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄，43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室靜宜大學教育研究所 [臺灣教育評論學會]。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

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 :				
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	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 :				
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	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台內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

- 一、 入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載(<http://www.ater.org.tw/>)
1. 郵寄：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：0141472 帳號：0039225
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
 3. 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

伍、臺評學會連繫資訊

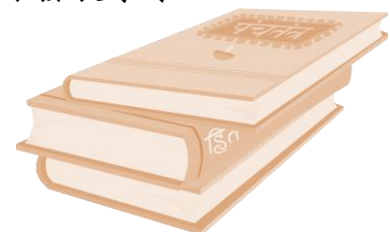
電郵：`ateroffice@gmail.com`

電話：(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		身份證字號	
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 靜宜大學第二研究大樓 415 室 蘇元煜先生代收 聯絡電話：0933-178-439 <input type="checkbox"/> 匯款 局號：0141472 帳號：0039225 戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0141472 0039225			
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：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室 靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】 (2) 傳真：(04) 2633-6101 (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw