

大學減量政策方向評析

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、前言

1990 年代以來國內的高教擴增政策，在社會上引發許多批評和討論，尤其是少子化的衝擊愈來愈嚴重的時刻，更受關切。目前不少大學早已出現招生不足現象，未來部份大學是否因而倒閉，引發議論。本文的起點是針對教育部提出五年內要把大專校院自 161 所（2013 學年）減為 100 所的政策方向，討論大學減量政策方向的問題所在，分析各方憂慮，提出建言。

二、問題發展

未來幾年少子化益形嚴重。2013 年統計，大專校院合計 161 所，公立 52 所，私立 109 所，其中大學（含學院）147 所，公立 50 所，私立 97 所；大學生合計 1,035,534 名，公立 281,317 名，私立 754,217 名；專科學校 14 所，公立 2 所；專科生共 101,659 名，公立 11,426 名（教育部統計處，2013a）。值得注意的是人口出生率銳減的趨勢（教育部統計處，2013b）。1997 年的新生兒出生人數在 32 萬人以上，為 2015 年的大學生源，到 1998 年出生人數只有 27 萬人，為 2016 年的生源，比前一年度減少 5.5 萬人。2022 年大學生源 22.7 萬人，此後扶搖直下，而到 2024 年的 20.4 萬人，2026 年的 19.8 萬人，2027 年 19.1 萬人，2028 年 16.7 萬人，與十五年前相較減少近半，少子化帶來的社會問題將更加嚴

重。要注意，出生人口數有一部分是不會去讀大學的。此時此刻，大學供過於求的現實，不容逃避。

這個問題要如何處理，2014 年 9 月甫上任的教育部長，在立法院教育文化委員會答詢時表示，根據外國經驗平均只有六成的中學生適合念大學，再用學生數推估全臺大學數量，合理大學校數約為一百所，估算 2016 年大學新生來源銳減三萬人（內政部出生人口數銳減 5.5 萬人，也許是以預期高中高職畢業生升學數計），相當於有 1,200 名大學教師要失業，他希望趕緊提出大學轉型改革方案；其因應對策是提出大學退場機制，照顧學生的學習權益，妥善安置教師，再次是私校土地處置則採相對寬鬆方式（自由時報，2014.9.25；聯合新聞網，2014.9.24）。他認為，大學轉型比整併更重要，校數減少只是形式問題，豐富大學內涵才是重點，希望高齡化社會下，吸引愈來愈多高齡者再回大學讀書，做為大學轉型的方向。

2014 年 11 月，教育部長接受雜誌專訪時說，100 所只是概估，非一定要減到這個數字不可，他的核心理念是，必須解決大學供給過剩問題，又要讓大學的價值得以發揮，具體提出大學減量三方案為：提前退場、合併、轉型（陳曼玲，2014）。首先，由於供給減少，招不到學生的大學將會直接退場。其次，部分大學可與他校合併，

在功能上重新調整，使每個校區各自發揮更大價值。針對未退場但招生人數大幅下降的大學，則可將部分產能轉型去做其他事情，例如經營養生村或健康照護機構等，讓學校的營運更具彈性。整體減下來之後，也就是公私立調整後，公立學校的比例會比私立增加，會以學生負擔得起的教育環境為考慮方向；擔心私校憂慮或反彈，教育部又說瘦身是整體瘦，不會偏袒私校或公校（聯合新聞網，2014.12.17）。

2014年12月在民間教改論壇教育部長進一步表示，不一定以退場作為主要解決方式，而是調整各校的招生比例，並採取人力活化等各種「創新轉型」辦法（臺灣醒報，2014.12.17）。辦法中已擬定四大措施：其一，針對沒有學生的學校，安置校內的教職員與學生；其二，生員減少勢必影響學校資源，因此會引導校方投入創新；其三，人數過少的大學進行整併或合作，由前、後段學校互相支援；其四，將高階人才、學者引進產業發展。這些措施合稱為「高教創新轉型方案」，預計農曆年後公布。

三、各界批評與討論

有關大學減量的政策方向，社會各界基本上支持，但提出許多回應（中央通訊社，2014.12.24；臺灣醒報，2014.12.17；自由時報，2014.9.25；聯合新聞網，2014.12.17，2014.12.18；聯合報，2014.12.16，2014.12.17）。

（一）要通盤檢討並由績效差的大學開

始退場

有的主張大學退場要通盤檢討，若要開刀應該先從「後段班」大學開始，現在很多私立大學根本招不到學生，不斷變更科系名稱，但最終也是招不滿。這個說法符合一般見解，大學校系改變，若實質辦學水準不變，基本上是吸引不到學生，終究要被淘汰。

（二）公私立大學要一體對待

有的人認為部分公立大學的辦學品質，不如前段私立大學，也該減招、甚至退場。這裡所說的辦學品質不知如何評斷，不過，照此說法，私立學校不用擔心屆時只有他們要退場而生不平之鳴，公立大學也要小心，只要辦學績效不彰，教育部秉公處理，公私立學校都有退場機會。但這個觀點和教育部的觀察顯然不同，教育部已表明，退場後公立學校會多於私立學校，顯然私立大學減得多，才會產生這個反轉。

（三）由公立大學減招救私立大學

有的人為了救私立大學說，因應少子化不應只是私校退場，公立大學也應瘦身，其具體建議為，公立大學在三年內減招學生四分之一，可提升辦學品質，也讓辦學優良的私校有生存空間。這個主張教育部立即跳出反駁，指出目前公立大學就學機會遠低於私立大學，再降低會造成更大的社會不公，令家長難以接受。且立法委員亦馬上表示的關切，他們認為讀私

校的學生，要背負沈重的經濟壓力，減少公立大學名額，只是增加更多大學生的經濟負擔，這個建議既不公平又不合理，而要求教育部絕不可減少公立大學招生名額，來拯救私立大學存亡。

(四) 別拿辦學優良的小學校開刀

有的人主張大學退場不要以學校規模做標準，有的大學學生人數本來就少，是小而美的學校，教育部不應該針對人數少的學校就要求退場，這對學生也不公平。這個主張過去早有許多人提過，學生規模只應是是否退場的參考指標，不應是決定因素。國內外辦學成績優良的小型大學所在皆是，它們的辦學資金不虞匱乏，拿這種小學校開刀是不合理的。

(五) 要考量地方需要大學配合建設

有的人指出，檢討大學存廢不單純是大學本身的問題，大學與所在區域的經濟發展習習相關，大學必須與當地結合，地方也要協助大學，才能共創雙贏。是故，除了教育部，內政部和地方政府也要共同正視此問題。這樣的說法指出大學對地方發展是很重要的，與過去有人揶揄各縣市都要設大學是錯誤政策的主張不同。

(六) 何不把部份國立大學改為縣市立

有的人認為國立大學只要三十所就夠了，其它改為縣市立大學，讓地方政府結合地方建設，和當地產業合作，為大學籌措財源。這項主張旨在

讓大學和地方合成一體，以為最好的方法是由地方設立，歸地方主管，聽命於地方政府。問題出在地方政府連首善之都的臺北市，一所大學都辦得很吃力，辦學成績仍待強化，幾個新改制完成的直轄市，連接管轄區內的國立高中高職都不願意，何況是接管大學。主要關鍵還是財務負擔問題的考慮。況且本項主張和大學減量無關，國立大學即便改為地方大學，仍屬公立，其學校規模並無改變；改隸之後若要讓國立和直轄市立或縣市立大學整併，將比現在更為困難。

(七) 大學只要改善生師比就不必辭退教師

另一個遭到質疑的是，教育部一再拋出，因應少子化將有六十多所大學及一萬多名大學教師要被裁撤的事。對此議題，質疑者認為教育部長完全搞錯了。他們指出實際上，目前臺灣大專校院生師比太差，對應於現有學生數，專任教師都還太少，沒有必要裁減教師，教育部只要監督各大學的生師比，別讓大學把最低標準當成最高標準，甚至連所訂的最低標準都達不到。他們估算儘管未來大學生源減少四分之一，只要將大學生師比逐年改善，從現行的 26.3，回到 1990 年的 18.5 的水準，便能夠維持現有約五萬名大學專任教師的編制（臺灣高等教育產業工會，2014.11.11）。這個分析涉及支撐大學教育品質的師資因素，到底政策上要如何決定和執行，值得正視。大部份大學為了因應少子化壓力，確實過度控管師資數量，有些大學甚至於將師資減量到不符規定

的最低標準，以大幅降低師資成本，結果大學的師資數量連國中都不如，更不要說是高中了，這那像個大學呢！

(八) 大學退場未建立良好的機制

批評者進一步指出，從先前高鳳和永達兩所學校的退場過程中發現許多制度性問題（臺灣高等教育產業工會，2014.12.22）。這包含學生和教職員工的權益缺乏保障，教職員遭欠薪，學生被迫轉學，而停辦過程黑箱作業，缺乏師生參與，退場後學校財產歸屬缺乏公共監理，仍由董事會掌握。因而建議教育部在私校董事會設置公益監察人，停辦計畫應民主公開、勞資協商，讓師生參與決定，同時學校停辦應先停招，等在學學生畢業後才生效，解散後校產回歸公有。這些意見都是希望強化教育部對辦學有問題的私立大學進行監督，值得參考。在大學退場時刻，要防校產變董事私產，這種主張十分強烈（今日新聞，2014.12.22）。私校停辦後的校產處理，教育部打算要鬆綁，一定要先取得社會共識，否則以後的爭議一定很大。

(九) 未公益化的私立大學更是問題

更大的問題出在對一大群未公益化的私立大學如何強化監督。教育部指出目前已列管十所大學，優先輔導退場。但有些私校不論它們在不在預警名單內，面臨少子化學校可能退場的危機，其董事會採取的是殺雞取卵策略，在學校退場之前取得最大利

益，不斷減聘教師，提高生師比，並在軟硬體採購上違法牟利。所以主管機關不該只是把預警名單列出來而已，為了學生和教師的權益，更要結合檢調單位，揪出違反私校公益化規定的學校，依法處理，必要時並應依私校法適時出面接管。

(十) 大學退場前讓它們轉型發展十分危險

有的人反對教育部以轉型發展來解決大學退場問題，認為學校法人目的在辦學，若無法經營而停辦，即應解散，相關資產清算後回歸公有，做更有益社會的規劃（臺灣高等教育產業工會，2014.12.22）。他們擔心一再鼓勵學校「轉型」、「改辦其他事業」，會讓學校在投資學生教育已經頗為不足的情況下，再讓董事會把錢轉到附屬機構，令人懷疑此舉實際上是讓學校資產更有機會流入私人口袋。由於目前規劃的轉型發展方向是新增附屬機構，像是醫院、養生村、長照中心乃至飯店等，確實會出現很大的資金挪移危險，值得注意。當辦學資金不足以支撐現有學生的教育時，學生受教品質嚴重下滑，這時又准設附屬機構，董事會不可能在這時刻拿錢出來，而是再度挪用拮据的辦學經費，或想辦法變賣校地，把公共財變私有財。私校改辦其它事業，為了降低附屬機構經營成本，讓它的經營產生利潤，政府想讓私校把多餘師資，挪到附屬機構的思維，是過度樂觀呢？

四、綜合討論

社會對於大學減量政策方向的批評討論，提出許多很值得參考的意見。歸納其見解，教育部在政策研訂上，有必要訂定適切的大學退場指標，對於公私立大學一體對待，對於辦學成績優良的小校應予保障，對於地方建設發展需要大學的狀況要妥予衡量以利區域均衡發展，對於大學放寬生師比的要求做為減量教師的做法應予導正，對於大學退場的處理機制應更完善建置。至於大學退場前的轉型發展則應建立該有的配套機制，並應嚴予評估和審查，以免大學藉轉型發展從中牟利。原則上辦不下去的大學應先退場，處理校產後再考量未來轉型之事。由於公立大學的就學機會只有高中高職學生總數的四分之一強而已，公立大學減招救私校是不可行的，而把國立大學改為地方大學也沒必要。此外，大學減量政策方向，還要思考幾個問題。

(一) 政策評估問題

大學在五年內要減為一百所的宣布，是一件令人震驚的大事，對此，社會各界回應很多。大家立即想到的是，大學要減掉六十所的說法，有何根據？事前做過什麼評估？這涉及一個大學的規模要多大？社會對不同性質的大學在需求上有何差異？學生就讀大學的意願有多強？全國要有多少大學和多少學院？由於這是個複雜的問題，一下子提出裁減為一百所大學的目標，而未同時呈現能說服人的說帖，一般人聽了莫名其妙，只會擔心主管機關隨意設個靶，一聲令下讓槍手猛射，後果不堪設想。

(二) 師生妥善安置問題

據教育部業務單位的發言，最近兩所大學退場後，其學生到了新學校的學習安置，出現學習跟不上其他同學，他們也有交通上的問題。至於教師無縫接軌到其他學校任教，是很大的挑戰，即使在新學年開始前宣布停辦，教師都可能會經歷一段待業期（聯合報，2014.12.17）。其實學生遭遇學校停辦的事，不單是學習受挫，心理、社交和生活上的適應問題也很多，原來學系不見了，是否轉學學系完全對應確實是個大問題。教師要找到新工作簡直難如登天，因為被不少私大無理辭退的教師一直找不到工作，拿到博士學位的新人找不到教職，比比皆是。

(三) 共識建立及周全準備問題

就算減為一百所是正確的決定，接著要問的是少子化講了這麼久，到目前為止被迫退場的大學不過兩所，對大學退場的處理主辦單位都已經手忙腳亂。緊接著若如同教育部的宣布，要去處理六十所大學的退場，試想能夠勝任嗎？何況，現任部長再做不過一年多，屆時部長又換人做，現有的政策能否延續？，可見未來必須有更健全的大學退場處理機制，且大學退場的政策和措施一定要建立社會共識，不論誰執政，政策才會繼續執行。

(四) 教育品質及政府角色問題

少子化的衝擊，會出現在所有的

大學上，不只是造成大學數量調整，也影響所有大學的教育品質，這種現象已經出現很久了；但由於教育品質降低是較為隱晦難見的，因而如何全面提升大學辦學品質或至少去維護該有的品質，並未受到重視。現在政府對大學的經費補助，基本上都只是讓拿到錢的學校維持正常運作，至於沒拿到獎補助的大學連正常運作都不可能，學生的權益受到很大的戕害。

五、具體建議

基於前述分析，茲提出幾個具體建議如下。

這一波少子化造成大學退場的衝擊，若是公立大學，悉依大學法及相關法規辦理。大學減量要處理私立學校退場時，應依私校法之規定辦理，先處理退場的事，再處理其後轉型發展的事，千萬不要模糊焦點，讓該退場的大學苟延殘喘，更加痛苦。

教育部訂定辦法，列管及輔導可能退場的私立大學，宜有更積極的監督和輔導機制及策略；對於未公益化的私立大學更應結合檢調單位加強監督，打擊犯罪，以保障學生和老師的權益。

政府對大學生師比的規定，宜釐清目前的標準是否合宜，規定應更為明確，對於大學將最低標準視為最高標準辦學的做法宜加以導正，對於大學不當減量教師的做法應予限期改善，並結合各項獎補助經費的申請審核，進行有效的監督。

因應大學退場的數量增加，教育部宜重新訂定合宜的大學退場處理機制，務期及時協助大學退場相關事務。該機制除分成教育部決策層級和學校執行層級，中間也要有代表教育部監督、溝通及協助個別學校退場的層級。教育部並應參考各方建言訂定大學退場處理原則。

改變大學學生數多才是好大學的思維，現在研議中的方案，要讓人數少的大學進行整併或合作，校際合作很好，整併則要審慎評估，也要尊重學校的意願。至於要前、後段學校互相支援，應避免前後段這類刻板用詞，且學校相互支援不宜單從前後段的角度去思考，實際上各大學性質、目標和功能不同，相互合作要從需求、能量和意願去考量。擬議方案要讓後段班的大學和前段班大學合作，讓前段班的大學來帶領後段班大學，維持後段班大學學生的受教品質，這種想法太過一廂情願，高估所謂前段大學的能耐。

重新調整核定招生名額數有其必要。教育部原有減招機制，受到少子化影響，2014 學年包括台大在內，有 48 校主動提出減招，寄存 10,650 個招生名額，將來有需要再使用（聯合新聞網，2014.12.17）。原有減招機制有必要配合少子化衝擊的到來持續檢討，以符現實。更重要的是，對於目前規模大但辦學條件不足的大學宜適時適度減量，以提升其教育品質，並多少疏解其它大學的生源緊張，這件事切不可忽視。

這兩年雖有大學退場的實例和經驗，但退場的大學改辦私校法許可的其它事業，尚未有具體措施和規定，有必要會同相關機關規劃私校退場後如何改辦的作業。教育部對於學校法人要改辦其它事業的計畫，宜秉持嚴格審查原則，避免公共財流入私人口袋。

大學退場採取併校方式，應評估各種方式的可行性，並建立審查監督和協助的機制。多年來私校以買賣方式轉換經營權，改組董事會的情形，時有所聞，面臨此波大學退場壓力，可能出現更多私校併私校的做法。與其讓私校偷偷摸摸併私校，政府沒有監督，可否訂定一個堂而皇之的辦法，讓這件事攤在陽光下來做。至於私校併到公立大學，現今政府財力有限，不可能負荷，但這類私立大學規模都已很小，是否有可成為公立大學之下自負贏虧的學院，也可以評估看看。

大學減量，受到影響的學生要好好安置並做好追蹤輔導。教師部分，要盡力媒合學生安置學校予以聘用。擬議中的高教創新轉型方案，想要重新盤點博士人力及其部署，這需要相關部會和民間機構配合研商辦理，才有可能將校園內多餘的高階人才引介到民間企業就業。同等重要的是大學博士班的招生名額，也要配合少子化的現象通盤調整，不能消極地依賴各大學自由決定減招寄存。

六、結語

大學減量是每個大學的大事，也是其師生和社會的大事，而減量要達六十所大學更不得了，其衝擊至為巨大；實際上到底要減多少，為政者要做好評估，發言務必慎重。高教減量不只是在減少大學校數，也可以讓大學降級，即大學降為學院，學院降為專科學校。若為高教減量，也可以將專科學校和大學合併。大學減量最重要的目標在於調整教育資源分配，提升教育品質，絕不是為減量而減量。大學減量措施，目前改稱為高教創新轉型方案，名稱雖較好聽，實質目標則要掌握，且該方案宜釐清大學和高教的用詞，端視內容是否包含專科學校而定。目前社會較關注的大學減量對象應該兼含科技校院和普通大學，但兩者分別由技職司和高教司主管，為免各行其事，大學減量的處理機制宜進行整合。在大學退場時刻，相關資訊一定要透明揭露。該公布的資訊不只是大學校院的註冊率，教育部對所有攸關學生和家長選校的大學資訊，都要整體規劃予以公布。

參考文獻

- 中央通訊社（2014.12.24）。大學退場 教團：應等學生畢業。取自 <http://www.cna.com.tw/news/aedu/201412220097-1.aspx>
- 今日新聞（2014.12.22）。高教工會：大學要退場前 要防校產變董事私產。取自 <http://www.nownews.com/n/2014/12/22/1552987>
- 臺灣高等教育產業工會（2014.11.11）。吳思華，你完全搞錯

- 了——改善生師比因應少子女化，沒有大學老師須被裁撤（新聞稿）。取自 <http://www.theunion.org.tw/news/412>
- 臺灣高等教育產業工會（2014.12.22）大學退場？先解決制度問題。取自 <http://www.theunion.org.tw/news/427>
 - 臺灣醒報（2014.12.17）。大學可不退場 先輔導創新轉型。取自 <http://anntw.com/articles/20141217-EalV>
 - 自由時報（2014.9.25）。少子化 教長：60 多所大學須退場。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/816062>
 - 陳曼玲（2014）。解決大學過剩危機，教育部長掀開壓力鍋（評鑑雙月刊第 52 期）。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2014/11/01/6244.aspx>
 - 教育部統計處（2013a）。大專校院概況。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No de=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aeedf>
 - 教育部統計處（2013b）。臺閩地區出生人口數。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No de=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aeedf>
 - 聯合報（2014.12.16）。學者說公立大學應瘦身減招。取自 <http://udn.com/NEWS/BREAKINGNEWS/BREAKINGNEWS1/9133006.shtml>
 - 聯合報（2014.12.17）。高教退場爭議 用小校解決減校。取自 <http://udn.com/NEWS/BREAKINGNEWS/BREAKINGNEWS9/9135468.shtml>
 - 聯合新聞網（2014.12.17）。大學瘦身 吳思華：維持公立大學較多。引自 <http://udn.com/news/story/6928/583909>
 - 聯合新聞網（2014.12.18）高教轉型 教育部長射「四箭」。取自 <http://udn.com/news/story/6928/585057>
 - 聯合新聞網（2014.9.24）。吳思華：大學 100 所最適當。取自 <http://udn.com/news/story/6928/479401>



從十二年國民教育政策脈動展望臺灣學前教育的發展

劉乙儀

國立臺中教育大學教育學系博士生

張瑞村

朝陽科技大學師資培育中心副教授

一、前言

臺灣十二年國教正如火如荼的推行中，在這一波改革的浪潮中，似乎並未衝擊到學前教育，然而，不難發現政府仍有心藉由十二年國教 29 個子方案中的《5 歲幼兒免學費教育計畫》，企圖重整臺灣學前教育制度與解決幼兒教育發展之困境。教育部於 2010 年提出《教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項》，即是為十二年國教中的《5 歲幼兒免學費教育計畫》奠定其實施基石，除了明文規範幼稚園相關業務細則，作為評鑑幼稚園是否得以成為合作園所之憑據，同時希冀這些合作幼稚園能穩定學前教育收費標準，提供平價而優質的學前教育服務品質。

過去曾經熱門一時的「幼小銜接」議題，目前多以幼稚園適應國小為主，但這樣的情境模擬，僅限於學習型態上的轉銜，卻未能重視幼兒一貫的基本能力訓練（蔡梨萍，2007）。因此，十二年國教強調的「優質銜接」，不能只顧國中至高中（職）兩個教育階段間的銜接，必須從學前教育紮根做起（劉乙儀，張瑞村，2013）。換言之，學前教育應與義務教育連結，義務教育再與後期中等教育連結（楊思偉，2005）。顯見，在十二年國民教育的政策推動下，猶如牽一髮而動全身，影響各個教育階段，然而目前相

關政策議題與實施要點，多數集中在國民中學轉銜至高中職教育階段，學前教育相關之探究明顯較為缺乏外，學前教育亦未被納入國民教育體系，即便如此，學前教育仍是教育環節之一，期盼藉由推行十二年國教，喚起國人對學校教育之重視，進而拓展至對學前教育的關注。

二、十二年國教與學前教育的關係

十二年國教乃在於促進入學普及化、教育優質化、就學在地化、學習一貫化、縮小學費差額及城鄉差距之願景目標（陳益興、王先念，2007）。上述的觀點若能向下延伸至學前教育，將為學前教育帶來新展望，除此之外，因應十二年國教的推行，也間接影響臺灣學前教育生態，故本研究針對十二年國教提出的七大層面，加以闡述與我國學前教育之關係。

（一）免學費

教育部 2013 年 3 月 1 日公布《十二年國民基本教育實施計畫》的願景與藍圖中，規劃「5 歲幼兒免學費」之方案，雖然該方案目前採不排富條款，但補助金額仍牽涉到就讀公立幼兒園的影響，亦無法有效解決學前教育市場化的困境（劉乙儀，張瑞村，2013）。乃因《5 歲幼兒免學費教育計

畫》中提及：「本計畫對於符合就學補助之園所訂有規範，滿 5 足歲幼兒必須就讀公立幼托園所或合於規範之私立合作園所(含國幼班)始得享有就學補助，但是否選擇就讀公立幼托園所或私立合作園所(含國幼班)，以領取就學補助，仍屬家長之自由選擇權。」換言之，部分家庭仍可能受限於所在地園所數不足、交通不便等因素，而無法獲得相關補助，政府單位也僅以「自由選擇權」一筆帶過，與憲法明定「一律受基本教育，免納學費，其貧苦者，由政府供給書藉」條文相較之下，《5 歲幼兒免學費教育計畫》顯得立意不明，因而產生模糊地帶，未來恐將引發部分爭議，故仍有待政府單位加以重視。

(二) 優質化與均質化

在優質化的部分，新竹縣政府從 2009 年開始，以「優質精緻化幼兒園」為目標，編列 5 千萬元預算來提升公立幼兒園教學品質，包括充實教師專業知能、擴充教學設備、全面更新符合衛生安全設施、不定時訪視等（新竹縣政府，2011）。在均質化的部分，教育部（2010）提出的《教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項》，內容分為基礎評鑑與追蹤評鑑，評鑑細項共有 6 大類，評鑑未符合標準者需進行改善與接受追蹤評鑑，評鑑合格者即為 2011 年《5 歲幼兒免學費教育計畫》中的合作幼兒園，家長必須選擇合作幼兒園就讀，才能領取相關補助。此外，教育部（2011）亦頒布《幼兒教育及照顧法》，將幼稚園與托兒所整併為「幼兒

園」，以利整合學前教育長期分流之困境，上述相關政策之推動，積極目的在於追求每間幼兒園皆能提供良好的教育環境，達到教育均質化之目標；消極目的則在於祛除不合格的幼兒園，以利重整學前教育機構品質。

(三) 課程與教學

學前教育長期處於分流狀態，即幼稚園與托兒所機構招收年齡層雖有重疊之處，但課程標準卻又有所差異。幼稚園課程標準於民國 76 修訂為「健康」、「遊戲」、「音樂」、「工作」、「語文」及「常識」等六大領域（教育部國民教育司，1992）。而托兒所則細分為「遊戲」、「音樂」、「工作」、「故事和歌謠」及「常識」等五大領域（內政部，2000）。幼托整合後，幼兒園教保活動課程統一定為「語文」、「認知」、「社會」、「情緒」、「身體動作與健康」及「美感」等六大領域（幼兒園教保活動課程暫行大綱，2012）。換言之，幼托整合實有助於學前教育在主管單位、師資培育、立案標準、課程大綱等進行整合，並因應十二年國教的推行與政府單位開始關注學前教育的脈絡上來看，實則為奠定實施十三年國教之基礎。

(四) 適性輔導國民素養

十二年國教有關適性輔導國民素養，較偏向於預防中輟生、復學輔導及生涯輔導等面向，圍繞在「學生主體」的層面居多，學前教育的部份，本研究透過《幼兒園輔導計畫》加以論述之，闡述焦點以「組織變革」探

討適性楊才。《幼兒園輔導計畫》中提到：「本計畫藉由專精於課程、教學領域之學者及資深幼教人員，進入幼兒園協助教保服務人員，將理論融入實務工作，並透過實務工作，進而實踐教育理想，此外，已有諸多園所藉由參與輔導計畫大幅提升教學品質，並獲諸如教育部教學金質獎、銀質獎及全國創意教學獎等相關獎項之肯定（全國教保資訊網，2014）。」換言之，唯有先重整學前教育組織環境，才能達到組織變革，進而針對幼兒照護、課程設計等層面進行變革與創新，以期發展適性教育之目的。

(五) 法制

十二年國教直至 2013 年 7 月 10 日，才公佈其母法《高級中等教育法》，共訂定 67 條條文，雖未針對學前教育加以規範，但該法的訂定，實為促進十三年國教之機，乃因藉由十二年國教的推行，得以讓社會大眾與政府單位重新審視臺灣教育體制的現況，進而探討學前教育納入國民教育之展望。此外，在《5 歲幼兒免學費教育計畫》中亦明文指出：「計畫內容參採國民教育精神，將 5 歲幼兒就學視為準義務教育，比照國民中小學學生就學免學費概念，提供 5 歲幼兒學費補助以達成免學費政策目標。」換言之，國教向下延伸一年目前雖無法源依據，但視為準義務教育已成不爭事實，是故，展望未來學前教育納入國民教育體系之目標將指日可待。

(六) 宣傳

政府針對 5 歲幼兒免學費教育政策，研擬出一系列的宣傳活動，諸如：架設「全國教保資訊網」、建立 5（5 足歲幼兒）0（免學費）高手口號、拍攝宣傳短片、印製父母手冊、舉辦研討會、透過傳播媒體等不同途徑，加以宣導。從上述可見，雖然《5 歲幼兒免學費教育計畫》實施對象為 5 歲幼兒，但實際替幼兒選擇就讀機構的關鍵人物則是父母，因此，獲得家長支持與家長再教育便顯得格外重要，乃因教育部透過宣傳活動鼓勵家中有適齡的幼兒進入園所就讀，一來可以提升學前教育就學率，二來可以消弭未達立案標準之幼兒園等目的。

(七) 入學方式

學前教育目前尚未被納入國民教育體系，因此，採普及、不強迫的方式實施，而十二年國民基本教育中，後期中等教育的入學方式，與學前教育的入學方式雷同，以普及、不強迫的方式持續推動。此外，在「身心障礙學生就學輔導」層面皆產生同樣的困境；在學前教育的部分，近年來特殊幼兒入園比例達 70% 左右，顯示幼兒園目前實施融合教育將成為未來發展趨勢（黃瑛綺，2001）。《幼兒教育及照顧法》第 13 條明文規定，需及早讓特殊幼兒在學前教育階段便能獲得相關保障與補助，使其身心發展得以後來居上。但在實施融合教育的過程中，必然會受到阻礙，如呂淑芬、林慧芬、張楓明（2009）的研究將教師實施融合教育過程所遭遇之困擾問題分為環境、教學、資源、以及溝通四方面。換言之，學前教育與國民教育

在面對「身心障礙學生就學輔導」層面都面臨到特殊生無法有效融入一般學校生活的困境，也顯示出臺灣特殊教育將成為往後發展十三年國教不可忽視的重要議題。

本研究希冀藉由十二年國教提出的七大面向結合學前教育發展，作為接續十三年國教之立論依據，提供未來相關研究深入探討學前教育納入國民教育之可行性分析，進而發展十三年國教之願景目標。

三、臺灣學前教育制度之現況

本研究以十二年國教 29 個子方案當中的《5 歲幼兒免學費教育計畫》輔以「優質銜接」理念作為論述引線，針對十二年國教對臺灣學前教育制度產生的影響分別論述之。

（一）優質銜接

十二年國教五大理念之優質銜接強調：「使全國都有優質的教育環境，使學生有能力繼續升學或進入職場就業，並能終身學習（教育部十二年國民基本教育網站，2014）。」上述銜接範圍雖未涉及學前教育銜接國民小學的部分，但優質銜接不能片面地聚焦在國中升高中（職）階段，乃因前教育階段若無法順利有效的銜接，其後各教育階段欲達優質銜接，恐有斷軌之虞，且《5 歲幼兒免學費教育計畫》明文指出將 5 歲幼兒就學視為準義務教育，並比照國民中小學就學免學費概念，顯見，學前教育在十二年國教政策的影響下，勢必將成為下一波優

質銜接的重要議題。

（二）《5 歲幼兒免學費教育計畫》

雖然《5 歲幼兒免學費教育計畫》目前採不排富措施，但補助金額仍牽涉到就讀公立的影響。乃因從 1994 年起，公立幼稚園僅 815 所，至 2009 年增為 1553 所，增幅率 90.55%，但若加入就讀托兒所幼兒，公立幼托機構仍僅占 25.6%，容納幼兒比例約 32.5%，上述相關數據仍遠低於國民小學公立佔 98.6% 的普及性（段慧瑩，2011）。換言之，政府想藉由上述補助金額彌補公私立學費差額，但其成效卻不如預期，癥結點在於學前教育目前公私立機構比例分配不均，以至於學前教育收費標準不一，進而朝向市場化發展，加上幼兒園早期又可細分為「幼稚園」與「托兒所」，彼此主管單位不同，因而無法有效整合教育資源，直至頒布《幼兒教育及照顧法》將「幼稚園」與「托兒所」整併為「幼兒園」，學前教育長期分流之困境才終獲致改善。

（三）幼托整合

臺灣早期學前教育制度屬於分流局面，是故，幼稚園與托兒所長期處於各自發展的現象，雖然在主管單位、師資培育、園所規範、課程大綱等各有小異。但幼稚園與托兒所在功能上皆涵蓋教育和保育層面，且兩者不易區分，故應進行整合，以利為國教向下延伸一年做準備（王靜珠，2002）。換言之，學前教育得以透過幼托整合提升教育品質，進而發展十三

年國教之願景，幼小銜接、優質銜接、《5 歲幼兒免學費教育計畫》及幼托整合等政策推動可謂功不可沒，不但能提供有關學前教育朝向公共化發展的具體方針，亦將成為臺灣發展十三年國教之依據。從上述各學前教育制度中可見，基於公立學前教育機構比例分配不均，導致透過《5 歲幼兒免學費教育計畫》作為補償策略，但仍無法真正紓困與解決，惟政府宜積極控管公立幼兒園數量，盡可能維持平衡，並重視學前教育的重要性及政策改革之迫切性，才能夠符合社會公平正義、發展優質銜接、建立十三年國教之願景目標。

綜上所述，大抵可見十二年國教目前重點雖然在國中轉銜至高中（職）階段，學前教育相關政策明顯較為缺乏，但影響層面可謂深遠。從入學率來看，99%國中畢業生都繼續接受高中（職）或五專教育（王金國，2012）。即使在《5 歲幼兒免學費教育計畫》公布實施後，5 歲幼兒入園率仍不及國中轉銜至高中（職）階段。國外如澳洲與英國，其國民教育也以五歲為標的（周祝瑛，2009）。而劉春榮（2010）則進一步呼籲，政府應重視五歲幼兒免費學前教育，以利推動十三年國民教育。因此，十二年國教與優質銜接必須從學前教育紮根做起，唯有穩固的根基，向上發展的枝葉才能展現欣欣向榮之貌。

四、建議

（一）研議國民教育向下延伸一年

教育行政主管機關應儘快著手研擬國民教育向下延伸一年之計畫，除了有助於延續幼小銜接之教育政策目標，同時也為往後發展十三年國教奠定各個教育階段優質銜接的基礎。

（二）擴增幼兒免學費教育範圍

目前《5 歲幼兒免學費教育計畫》指出 100 年 8 月 1 日起，實施對象為：「1.一般地區滿 5 足歲至入國民小學前，且就讀公立幼托園所及私立合作園所之幼兒；2.離島三縣三鄉及原住民鄉鎮市滿 5 足歲至入國民小學前，且就讀公立國幼班之幼兒。」換言之，臺灣現今免學費教育範圍以 5 歲幼兒為主，未來可視偏遠地區或弱勢家庭之需要，免費教育方案擴展至 2 歲~5 歲幼兒，讓更多家庭與幼兒得以提早受惠。

（三）加速學前教育公共化

臺灣學前教育目前以市場化導向為主，以至於無法真正落實教育機會均等，即便實施免學費教育方案，仍舊屬於治標而不治本的策略，因此，若能加速學前教育公共化，不但有助於各個地區、族群、社會階層的幼兒公平選擇園所就讀，亦能帶動學前教育組織變革與發展。

參考文獻

- 內政部（2000）。托兒所教保手冊。臺北市：內政部。
- 王金國（2012）。十二年國教之超額比序爭議、影響與解決。臺灣教育

評論月刊，1(1)，51-52。

■ 王靜珠（2002）。國民義務教育向下延伸一年應有的準備。*幼兒教育*，233，4-5。

■ 幼兒教育及照顧法（2011年6月29日）。

■ 全國教保資訊網（2014年3月20日）。輔導【部落格文字資料】。取自 http://www.ece.moe.edu.tw/?page_id=159

■ 呂淑芬、林慧芬、張楓明（2009）。學前教師對融合教育態度與困擾問題之個案研究。*幼兒教育研究*，1，69-92。

■ 周祝瑛（2009）。邁向十二年國民基本教育：由繁化簡的高中、職免試入學方案。*教育資料集刊*，42，25-42。

■ 段慧瑩（2011）。我國幼兒教育發展之議題與興革。載於國家教育研究院編印，*我國百年教育回顧與展望*（頁105-120）。新北市：國家教育研究院。

■ 高級中等教育法（2013年7月10日）。

■ 教育部（2010年4月16日）。教育部推動參與五歲幼兒免學費教育計畫幼稚園評鑑注意事項【部落格文字資料】。取自 http://gazette.nat.gov.tw/EG_FileMana

■ 教育部（2012年10月05日）。幼稚園教保活動課程暫行大綱【部落格文字資料】。

<http://www.ece.moe.edu.tw/?p=2545>

■ 教育部、內政部（2011年8月24日）。5歲幼兒免學費教育計畫【部落格文字資料】。取自 http://www.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=7084F4E88F1E9A4F&s=703509D62649918B

■ 教育部十二年國民基本教育網站（2014年12月12日）。理念與目標【部落格文字資料】。取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=43>

■ 教育部國民教育司（1992）。*幼稚園課程標準*。新北市：中正。

■ 陳益興、王先念（2007）。十二年國民基本教育政策規劃歷程研析。*教育研究*，158，5-14

■ 黃瑛綺（2001）。幼稚園實施融合教育的困境。*臺東特教*，14，44-48。

■ 新竹縣政府（2011年9月08日）。縣政府將編列5千萬元，規劃優質精緻化幼兒園。【新聞群組】。取自 http://www.hsinchu.gov.tw/modules/v6_mseeage/news/detail.asp?id=201109050005

■ 楊思偉（2005）。十二年一貫課程規劃之應有作法：以日本為例。*教育研究月刊*，140，52-62。

■ 劉乙儀、張瑞村（2013，12月）。十二年國民教育政策與我國學前教育之展望。曾素秋（主持人），十二年國民基本教育學校經營創新與學生輔

導。優質銜接：K-12 國民基本教育之創新與發展，臺中市朝陽科技大學。

■ 劉春榮（2010）。我國國民教育議題與發展。我國百年教育回顧與展望。國家教育研究院編著，67- 78。

■ 蔡梨萍（2007 年 4 月 15 日）。美國幼小銜接教育對我國之影響。網路社會學通訊。取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/62/62-18.htm>



檢視我國國民教育經費資源分配的十年趨勢 以及未來展望

朱麗文

臺中市立福科國民中學教師

國立臺中教育大學教育所博士班研究生

一、前言

教育是百年樹人的大計，乃社經發展基石，所以厚植國家人力資本，也是增加國民所得的投資。我國國民教育正式實施於 1968 年，將原本六年制的國民學校與三年制的初級中學合併成九年制的國民教育。1979 年制定《國民教育法》，其中第八條規定國民小學及國民中學之課程綱要，由教育部常設課程研究發展機構定之，另外，國民小學及國民中學設備基準，由中央主管機關定之。由此可知，國民教育應屬中央管理。1999 年制訂的《地方制度法》，其中第 18、19 條規定中提到，各級學校教育的興辦及管理屬直轄市自治事項或縣（市）自治事項；復依《國民教育法》第 4 條第 2 項規定，公立國中小，由直轄市或縣（市）政府依據人口、交通、社區、文化環境、行政區域及學校分布情形，劃分學區，分區設置。由此得知，我國國民教育屬地方主管事項。因此，國民教育應是隸屬中央或地方主管的事項，一直沒有確切的定論。

在 1997 年以前，我國教育經費受到《憲法》一六四條：「教育、科學、文化之經費，在中央政府不得少於其預算總額的 15%，在省不得少於其預算總額的 25%，在市、縣不得少於其預算總額的 35%」的保障。但是 1997 年國民大會修憲通過凍結憲法一六四

條對教育科學文化的保障條文，並以憲法增修條文第十條第一項取代，使得民間團體憂慮教育品質會因此退步，在大眾輿論的建議及催促下，2000 年 11 月 28 日立法院通過《教育經費編列與管理法》，12 月 8 日總統令公布，2001 年開始實施。此法案解決凍結憲法保障條文所引起的爭端，也讓全國教育經費籌措在中央和地方的權限和責任劃分有法源基礎（陳麗珠，2009）。《教育經費編列與管理法》第三條提到中央及直轄市、縣市政府應於國家財政能力範圍內，充實、保障並致力推動全國教育經費之穩定成長，且各級政府教育經費預算合計應不低於該年度預算籌編時之前三年度決算歲入淨額平均值之百分之二十二點五。此法實施至今已有十多年，除了建立中央政府以及地方政府教育經費分配機制之外，更重要的是保障了教育總經費的預算下限，使得國民教育在質量上獲得確實的保障以及穩定的成長。

本文以國民教育作為主軸，整體檢視 2003 至 2013 年這十年我國國民教育的發展現況以及經費資源分配的情形。本文主要分成三個部分，第一部分為本國國民教育近十年的發展趨勢以及各縣市國民教育的現況；第二部分是檢視中央與地方教育經費的分配情形，歸納出本國目前國民教育資源分配的現況以及未來展望。

二、本國國民教育發展近十年的發展現況

國民教育分為二階段，前六年為國民小學教育；後三年為國民中學教育。102 學年度國中小學生總數為 2,129,050 人，約占各級學校學生總數 43.81% 以及我國總人口數的 9.09%。與 10 年前（92 學年度）的國中小學生總數 2,870,285 人相較，少了 74 萬多人。而學校數方面，102 學年度國小部分合計 2,650 所；國中部分合計 738 所，92 學年度國小部分校數合計有 2,638 所；國中部分有 720 所，依人口狀況分佈在 23 個縣市地區，其中國小校數以高雄市 241 所最多；臺中市 234 所次之；新北市 214 所居第三。國中校數也是高雄市 80 所最多；臺中市 72 所次之；新北市 64 所居第三。而國小分佈（不含金馬地區）最少的地區則是嘉義市只有 20 所，新竹市 32 所次之；澎湖縣 40 所居第三。國中校數分布最少也是嘉義市只有 8 所；基隆市 11 所次之；新竹市 13 所居第三（教育部，2014a），由資料可看出，縣市之間的校數差距甚大，例如：國小校數最多的高雄市與校數最少的嘉義市就相差達 12 倍之多，而國中校數也最多的高雄市與校數也最少的嘉義市相差也有 10 倍。而十年前國中小校數最多的皆是台北縣，分別是 63 和 208 所；國中小校數最少的（不含金馬地區）皆是嘉義市，分別是 8 和 18 所（教育部 2，2014a），基本上嘉義市這 10 年來的校數都是不含金馬地區最少的區域，而校數最多的區域無論是國中還是國小，在縣市合併之前都是台北縣位居龍頭，直到縣市合併後才換成高

雄市獨占鰲頭，不過國小校數最多與最少相差 11 倍之遙；國中校數最多與最少也相差 7 倍。由此可看出，縣市的校數差異持續擴大，城鄉差距愈來愈不平均。

與 10 年前相比，國中小總校數不僅未因學生人數而減少，反而有小幅增加，但是國民教育學生總人數的持續減少，使得小規模學校持續增加。國小學生少於 50 人之學校，自 92 學年 131 所增至 102 學年 311 所，10 年來增逾 1 倍，占全國校數比率自 5.0% 升至 11.7%；國中學生少於 100 人之學校，102 學年所占比率 8.0%，亦較 92 學年 5.4% 提高 2.6 個百分點（教育部，2014b）。因為離島以及東部地區的人口數相對較少，小規模學校也相對比例偏高，國小規模 12 班以下的學校（不含金馬地區），以澎湖縣最多，共計 36 所，占全縣的 90%；台東縣次之，共計 80 所，占全縣的 87.91%；花蓮縣居第三，共計 82 所，占全縣的 78.85%。國中規模 6 班以下的學校（不含金馬地區），以澎湖縣最多，共計 9 所，占全縣的 64.29%；台東縣次之，共計 9 所，占全縣的 40.91%，南投縣居第三，共計 11 所，占全縣的 34.38%（教育部，2014c）。由此可知，西部地區的小規模學校主要集中在南投、雲林、嘉義等南部地區，而西北部則無小規模學校，台灣南北的學校規模差異也因城鄉分布明顯而有所差異。

學生源的減少，最明顯是自 93 及 99 學年開始顯現於國小及國中生源的逐年縮減，隨之影響，班級規模也逐

年縮減（教育部，2014b），平均每班學生人數的班生比部分，國中及國小每班人數也逐年降低，國小部分十年前的班生比為 29.9 人降至 102 學年度的 23.7 人，減少 6.2 人；國中部分則從十年前班生比 36.02 人降至 102 學年度的 30.1 人，減少 5.9 人（教育部，2014d）。比原本教育部自 87 學年度實施的小班小校計畫預定在 96 學年度國中小全面達到每班以 35 人編班目標（國立教育資料館，2014）的時間還早（國小在 85 學年度即以降到 35 人以下；國中在 90 學年度開始降到 35 人以下），主要是因為少子化提早衝擊到中小學階段。至於平均每一教師教導學生人數的生師比部分也是逐年下降，國小部分十年前的生師比為 18.4 人降至目前的生師比為 13.3 人；國中部分則從十年前的生師比為 16.1 人逐年降至目前的生師比為 12.5 人（教育部，2014d）。而教師人數方面，102 學年度各級學校（含幼兒園）專任教師有 303,118 人，其中國中小教師數合計約 149,901 萬人，占全部的 46.5%，若與 10 年前國中小教師數合計約 153,398 萬人比較，少了 3,497 萬人。觀察目前教師學歷，國小、國中教師具碩士以上學歷者分別占 43.8%、40.9%，與 92 學年比較，上升幅度均在 24 個百分點以上（教育部，2014b）。從資料可看出，這 10 年國民教育在班生比和生師比皆逐年下降，而國中小教師的素質則不斷提升，使得學生的學習品質以及學習環境都有所改善。

三、中央與地方教育經費的分配情形

101 學年度的國民教育經費支出為 303,169,702 千元，比 10 年前的國民教育經費支出 242,883,564 千元還多出 600 多億元（教育部，2014e）。102 年度政府公私立教育經費支出為 837,182,142 千元，約占國民生產毛額（GNP）的 5.59%，顯示出政府對整體教育的重視。相較 10 年前（92 年度）政府公私立教育經費支出為 642,759,949 千元，教育總經費呈現持續增加的狀態，其中國民教育占各級教育支出最多，101 學年度國中小教育 303,169,702 千元，占總經費支出之 40.66%；91 學年度國中小教育 236,979,326 千元，占總經費支出之 44.14%。101 學年度平均每生分攤經費為 168,068 元相較於 10 年前（91 學年度）的平均每生分攤經費為 116,253 元，多出 51,815 元（行政院，2014），其中國民教育部分，依據國中小教育經費計算每生的平均分攤經費，可得到 101 學年度國中小學生每生分攤是 136,671 元比 10 年前（91 學年度）國中小學生每生分攤是 82,432 元，多出 54,239 元，可顯現出政府投入在國民教育的經費不因學生人數減少反而增加。

進一步以《教育經費編列與管理法》來看近十年全國教育經費預算實編數分配情形。民國 90 年實施《教育經費編列與管理法》（以下簡稱本法），其第三條第二項：「各級政府教育經費預算合計應不低於該年度預算籌編時之前三年度決算歲入淨額平均值之百分之二十一點五。」法令明文保障各級政府應編列教育經費的下限，而 100 年修正本法並於 101 年 1 月 1

日實施，將教育經費預算合計改成應不低於該年度預算籌編時之前三年度決算歲入淨額平均值之百分之二十二點五。從表 1 來看，民國 92 到 96 年，可以看出保障的下限成長不到 3%，但是民國 96 到 102 年，保障的下限成長 15.5%，102 年的保障下限更創歷史新高，達到 4,901 億元，比 10 年前多了 775 億元。可顯現出政府投入相當多預算在教育方面，且逐年增加預算。而本法修訂中提到所增加之教育經費預算，應優先用於推動 12 年國民基本教育，所以這五年所增加的經費編列可能大部分是使用在 12 年國民基本教育的推動以及執行上。

從表 1 可看出近十年各級政府教育經費總額成長約 28%，中央政府教育經費成長也成長約 22%，地方政府自籌經費也成長約 33%，所以整個教育經費預算總額度不論在中央政府或地方政府上都大幅度成長，其中地方

政府自籌的部分更是成長幅度最多的部分，達到 3 成，可以想像得到地方政府自籌預算增加其實對各縣市政府是財政的負擔，尤其是對財政賦稅能力較差的地區更是陳住的負荷。中央對地方的補助款幾乎大部分用在教育部編列的年度預算，主要是使用在重大教育政策—12 年國民基本教育的推動執行上，反而對地方的一般性補助只占很小的比例，與十年前相差甚小。比較特別的是中央對地方政府的一般性補助在民國 98 到 99 年度突然大幅度成長，多增加 70 億元，應該是用在民國 99 年度執行精緻國教發展方案上，亦即教育部依據補助直轄市縣（市）政府增置國中小輔導教師實施要點，將專任輔導教師員額所需的人事費由行政院主計處透過現行一般性補助款設算。所以近 10 年中央和地方政府投注大量的教育經費，其中又以國民教育占各級教育支出最多，可以看出政府對國民教育的重視。

表 1 民國 92~102 年度全國教育經費預算分配表

單位：億元

年度	教育經費編列與管理法保障下限	各級政府教育經費總額	中央政府教育經費	對地方政府一般教育補助款	教育部編列之教育經費	年度預算	特別預算	地方政府自籌教育經費
92	4,126	4,248	1,999	524	1,475	1,475	—	2,249
93	3,971	4,413	1,990	642	1,348	1,348	—	2,423
94	3,965	4,573	2,110	644	1,466	1,366	100	2,463
95	4,019	4,694	2,204	657	1,547	1,397	150	2,490
96	4,243	4,768	2,231	640	1,591	1,441	150	2,537
97	4,479	4,810	2,211	597	1,614	1,483	131	2,599
98	4,675	5,323	2,702	601	2,101	1,631	470	2,621
99	4,768	5,168	2,593	672	1,921	1,637	284	2,575
100	4,723	5,373	2,537	660	1,877	1,780	97	2,841
101	4,630	5,488	2,479	592	1,887	1,887	—	3,009
102	4,901	5,446	2,454	538	1,916	1,916	—	2,992
變動%	18.78	28.20	22.76	2.67	29.90	29.90		33.04

資料來源：教育部（2014f）

四、結語及未來展望

教育乃百年大計，為社經發展基

石，教育政策之擬訂、推動以及執行，對整個社會、經濟、政治、文化等都會產生連帶的重要影響。我國目前以

法律位階保障教育經費之編列，政府逐年擴編教育預算，民國 102 年整體教育支出含公私部門達到 8 千 4 百億元，占國內生產毛額（GDP）之 5.8%，突顯政府及民間對教育之重視。近年來因為社會環境的快速變遷，少子化的衝擊，使得本國國民教育的總人數在這 10 年已減少 74.1 萬人，而國中小的班生比和生師比在這十年都持續下降，連帶的學校規模也逐漸縮減，使得國小學生少於 50 人之學校，在這 10 年來校數比率自 5.0% 升至 11.7%；國中學生少於 100 人之學校，也從 5.4% 提高至 8.0%，而小規模學校主要集中在台灣東部和雲嘉等地區。觀察教師學歷，國小、國中教師具碩士以上學歷者分別占 43.8%、40.9%，與 10 年前比較，上升幅度均在 24% 以上，教師素質不斷提升，使得學生的學習品質也跟著相對提高。

近年來因為全球經濟的不景氣，使得本國的稅收也受到影響，尤其是我國中央與地方政府財政皆面臨缺口擴大、舉債額度增加的難題。但是從這 10 年政府投入的教育總支出以及國民教育所佔的比例，可以看出教育經費占國家財政支出很重要的一部分。既然國家財政緊縮，教育財政理應適度反映，途徑不外二者：增加財源或是減少開支。以下是對我國教育經費運作與分配的展望：檢討中央對地方政府教育補助款的分配原則：能確實檢討統整教育部各司處與其他部會對同一層級學校的補助計畫，避免同一計畫或項目獲得重複補助，另外，每年應以零基的精神，亦即每年度的預算，都從「零」的基準開始，不圍上

年度或以前年度預算數字的高低，重新審視其業務活動，決定其優先順序，就下年度預算作最適當的安排，將有限的資源作妥善的配置，重新檢討每一補助計畫是否有繼續實施的必要，並且思考如何建立一套中央對地方政府的補助方案，方案中以分配公式計算補助款以通盤建立機制，並且能落實對各縣市績優辦學的獎賞制度。

參考文獻

- 行政院（2014）。**102 年統計年鑑**。2014 年 12 月 4 日，擷取自 <http://ebook.dgbas.gov.tw/lp.asp?ctNode=5971&CtUnit=2045&BaseDSD=46&MP=103>
- 教育部（2014a）。**各級學校。縣市別校數**。2014 年 12 月 4 日，擷取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aeccdf>
- 教育部（2014b）。**103 年版各級教育現況與變化趨勢分析**。2014 年 12 月 4 日，擷取自 https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/103/103edu_EXCEL.htm
- 教育部（2014c）。**小規模國中小縣市別分布**。2014 年 12 月 4 日，擷取自 https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_M04.XLS
- 教育部（2014d）。**教育統計查詢網**。2014 年 12 月 9 日，擷取自 <https://stats.moe.gov.tw/result.aspx?qno=NwAzAA2>

- 教育部（2014e）。歷年校數,教師,職員,班級,學生及畢業生數。2014年12月4日，擷取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?NoDe=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aeedf>
- 教育部（2014f）。中華民國教育經費概況。2014年12月23日，擷取自2014年12月4日，擷取自 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20140530153930/2.%e4%b8%ad%e8%8f%af%e6%b0%91%e5%9c%8b%e6%95%99%e8%82%b2%e7%b6%93%e8%b2%bb%e6%a6%82%e6%b3%81.pdf>
- 國立教育資料館（2014）。國民教育。2013年12月15日，擷取自 http://subject.naer.edu.tw/2d/citizen/policy/policy_0201.asp
- 陳麗珠（2006）。從公平性邁向適足性：我國國民教育資源分配政策的現況與展望。教育政策論壇，9（4），101-117。
- 陳麗珠（2009）。我國教育財政改革之回顧與展望：教育經費編列與管理法實施之檢視。教育學刊，33，1-34。



中小學學校行政困境與革新方案

陳啟榮

臺南市柳營區公所主任秘書

臺灣首府大學教育研究所兼任助理教授

一、前言

我們都知道學校行政之存在價值就是服務學校教學工作。學校行政之主要目的乃是透過「有效」(effectiveness)與「經濟」(economy)的方法，來達成教育目的。換句話說，就是指用最能解決問題與最省錢的方式來協助教學的推動，以達到行政支援教學之使命。檢視目前中小學的學校行政運作中，有諸多行政觀念和作為已經落後與僵化，除了造成學校行政效能低落之外，並且嚴重影響到學校教學的品質。因此，要加以汰舊換新並且與時俱進，全面進行所謂的「行政革新」(administrative reform)，這樣一來才能有效協助教師教學與學生學習。

本文主要論述兩個部份。第一個部份乃是將目前中小學諸多影響教學之行政困境之態樣一一列出說明；第二個部份則是針對這些困境提出行政革新方案。希望藉由本文的提出能拋磚引玉吸引更多關心學校事務的教育工作者來思索如何讓學校行政效能更加提升。

二、行政困境態樣

檢視目前中小學存在諸多行政困境，詳如以下說明：

(一) 收費問題困擾班級導師

目前各縣市大部分中小學諸多收費還是仰賴導師向學生親自收取，舉凡：學期初註冊費、書籍費、每個月的午餐費、班級費、服裝費，以及其它代辦經費等。隨著導師角色工作量日益增加，打從早上七點就開始監督學生打掃校園環境、下課期間也要批改學生作業與家庭聯絡簿、中午要指導學生用午餐、午休時候也要陪學生睡午覺、放學時候要整理明天的教材與上課備課資料。另外，還有導護工作、指導學生校內外競賽與家庭訪問等。然而，這些與教學無關的收費流程還會衍生一些難纏問題，譬如：收到假鈔的無奈、學生繳費金錢遺失與保管金錢心理壓力沉重。因此，造成中小學班級導師十分困擾，在無形中更會影響到導師的教學品質，這種行政困境實在有改革的必要。

(二) 經費不足降低教學品質

每年中小學校園飽受颱風肆虐，通常會伴隨著水災與風災。颱風過後，隨處可見攔腰而斷的樹木、四處散落的殘花落葉與堆積如山的各種垃圾，校園一片狼藉乃是司空見慣的現象，有些較為低窪的學校，甚至全校泡在水中，而且教室課桌椅都嚴重泡水。然而礙於校園經費有限，沒辦法請大型機具與外面人力來支援，有些家長會委員會掏腰包來協助處理，但

是仍然杯水車薪幫助不大，通常都要全校師生總動員來整理學校環境髒亂。造成全校師生必須花費許多時間來打掃校園環境，進而影響到學生上課的時間與教師教學的進度。質言之，大多數學校師生根本無法應付這麼重大的災害，而且校園環境復原工作更非短時間就能立即處理完成。

（三）兼任行政工作乏人問津

隨著行政工作日益繁雜與行政業務逐漸專業化，許多教師對於兼任學校行政工作的態度都是避之唯恐不及，況且大多數老師非常注重生活品質與家庭生活，許多行政工作常常要加班到很晚，甚至假日也要到學校辦理行政業務。因此，學校行政工作職務包含主任與組長乏人問津，尤其是總務主任、教學組長與生教組長這三種兼任行政職務沒有老師要擔任。申言之，總務主任要辦理採購與維護環境安全，倘若稍有疏失的話，動輒有官司纏身與處理國家賠償爭議，因此總務主任職務沒有人想擔任；至於教學組長主要負責全校教師排課，然而排課不可能都能符合教師的需求與期望，因此要頂住全校教師關說的壓力，常常感到吃力又不討好；最後生教組長主要是要處理問題學生與怪獸家長，業務包山包海每件問題通常很棘手，更是沒人要擔任，有些學校甚至找代課老師來擔任。

（四）學校設施設備管理不易

學校設施設備相當多元，包含：禮堂、廁所、廚房、游泳池、消防設

施、各類球場、操場、電梯、圖書館、停車場、學生活動中心、視聽教室、電腦教室，以及專科教室等。不過，由於學校人力短缺與經費不足，再加上遇到工友與技工退休，學生與教師變成為免費的義務支援者。是以，許多整潔工作（擦窗戶與掃廁所）交由學生來負責，許多專業工作（電腦維修與管理）給予教師來處理。平實而言，學生來學校之目的主要是學習，而教師來學校之首要任務為教學。其實，每個設施與設備之屬性均不同，全部交由學生與教師來維護實在不恰當。所以在維護與清潔上也需聘請專業人士來處理才比較妥當。如此一來，才能發揮群策群力的同舟共濟精神。

（五）技工工友遇缺不補政策

由於政府機構與學校的工友進用過程弊端備受爭議，還有政府要精簡人事成本，遂實施工友員額精簡政策，行政院於民國 91 年訂定各項工友員額管制及相關配套措施，制定「各級行政機關、公立學校超額工友處理原則」，各機關學校除經行政院核定為工作性質特殊之工友外，超額空缺工友不得遞補，並配合各該機關學校年度預算編列核實減列，至於超額現職工友則鼓勵退離，列為出缺不補。使得許多學校甚至連一名工友也沒有，造成學校運作產生一些阻礙。譬如：操場草地沒人整理、校園樹木沒人修剪與校園教學設備沒人修復。坦白說，政府機關制定學校工友遇缺不補這種政策乃是因噎廢食的作為，學校工友對學校還是有存在的必要與價

值，蓋因學校還是有一些工作必須有專人來從事勞力服務。

(六) 校園維安問題層出不窮

由於中小學校園腹地廣大，而且圍牆逐漸拆除，再加上缺乏校警監控大門，導致校園可隨意進出不易管制，曾有發生精神異常人士闖進校園挾持學童，也有出現學生家長進入教室打學生的事件，也發生業務人員進入辦公室推銷之情況。甚至，有些學校的單槍投影機與液晶螢幕在半夜時被偷走。總而言之，學校變成開放空間，再加上出入口沒人管制，校園維安事件的增高是可預期的現象。職是之故，對於校園師生的安全亮起紅燈，應該要有配套措施來處理比較妥當。

三、行政革新方案

揆諸上述中小學諸多行政困境，筆者嘗試提出一些行政革新的新方案，希望能對改善行政效能與提升行政效率有所助益，如下詳述：

(一) 實施電子帳單簡化流程

為了解決收費問題困擾班級導師，教育主管機關應規劃實施電子帳單收費，將出納業務電子化（ATM 轉帳及銀行電匯），進一步與各家便利商店（主要是 7-11、全家與 OK 等三家）、郵局、農會與其他金融機構等合作來有效率的處理收費問題。假使能將收費電子化，負責出納行政業務的老師

也會比較沒有壓力，行政效率也可大大提高，那麼導師不用再擔心收費所衍生的某些狀況，也會有多餘的時間來從事教學創新與研究發展，長遠而言對學生學習成效是相當有助益的。

(二) 公開招標簽訂開口契約

颱風對校園所造成之損害與影響，單就學校是不能有效應付，要透過更加專業的組織與機構來協助處理。是以，採取公開招標簽訂「開口契約」(open contract) 乃是一個省時省力的好方法。蓋因開口合約主要在處理天然意外事故等修繕工程，節省繁複的行政程序，達到快速修繕的目的。換言之，在開口契約的廠商協助下，颱風所造成的校園環境髒亂，能透過其大型機具與專業人員的作業，有效與快速的達到災後復元工作，以迅速提供全校師生安全、整潔與舒適的校園環境。

(三) 行政工作外包派遣員

雖然中小學教師自 101 年 1 月 1 日起開始恢復課稅，課稅配套有優先補助 12-20 班之國民小學聘僱行政人力。然而一所學校要正常運作，其中行政工作包羅萬象，有出納業務、圖書業務、電腦資訊管理、廚工管理、午餐業務、環境整潔、採購發包、設備維修、公文系統、財產管理、學生管教、輔導諮商、教學計畫，以及交通安全等，所以應進一步實施企業界的「人力派遣」(temporary employee service) 方式，其係指學校與派遣公司簽約，從中選用自己要的人員到學校

來上班，短時臨時性的人員之薪水以時薪來計算，如果時間較常的人員則以約聘契約的金額計算。如此一來，可達到一舉兩得，一方面是省下了龐大的提撥退休金、保險等費用，可降低教育人力成本，另一方面也可紓解教師兼任行政工作的沉重壓力。

(四) 學校設施設備委外處理

所謂術業有專攻，隔行如隔山。學校有些工作要委託專業機構與人員前來協助處理會比較適當。舉凡：學校電腦維護可與電腦維修公司簽訂合約協助學校電腦快速修復與網路系統暢行無阻；對於學校設施要做清潔工作比較危險時，譬如：比較高的窗戶、教室天花板與禮堂的燈具等，應請清潔公司來協助清掃；還有學校游泳池管理可委託游泳協會來經營，聘請專業救生員與專業經營管理人才來管理；至於學校樹木修剪可委託專業修剪樹木廠商來修剪。另外，學校消防設施可委託專業消防公司來做整體規劃與配置。最後，學生活動中心可委外經營，在學校沒有上課時間或是例假日時，妥善經營與管理，讓其效能發揮到極大。

(五) 編列約聘僱人員預算

學校技工與工友之存在一方面是基於專業分工精神，讓行政效率能更加順暢，另一方面則是體恤學校教師教學辛苦，不再額外增加老師教學之外的其它負擔。然而民國 91 年實施學校技工工友遇缺不補政策的實施下，至今（民國 104 年）已有 20 多年，導

致目前許多中小學沒有技工工友，許多校長非常頭痛，因為技工工友長期以來負責校園環境維護與設備設施修繕，使得校園整潔與環境優美。如今學校沒有技工工友的協助，儘管學校每年編列的環境維護行政管理費用，還是不足以應付廣大的校園環境維護，常常出現要找臨時人員來協助校園環境整潔找不到人的窘境。職是之故，教育主管機關應編列約聘僱人員預算，授權學校去聘用臨時環境維護人員來協助處理校園環境，最好是一年簽訂一次契約，表現好的人員得優先續聘，表現不好的人則是解除契約。舉此有三項優點：第一，不用負擔高額的人事成本；第二，不用擔心校外人士進行關說；第三，運用專業人員也效率的處理校園環境。

(六) 建立校園保全安全系統

校園安全乃是學校極為重視的問題。不過隨著校園空間的對外開放與技工工友遇缺不補的政策發酵下，校園維安亮起紅燈，造成學生、教師與家長們的不安與恐慌。因此，應建立校園保全安全系統來提高校園安全，主要包含三大部分：第一，實施門禁管制：學校上課期間嚴禁不相關人士進入校園逗留，可委由學校替代役弟兄來執行門禁管制；第二，設置閉路監視系統，將學校出入口與角落處設置監視器，監控可疑人士進出校園，也可遏阻犯罪動機；第三，安裝入侵保全系統，學校放學後或是例假日期間，學校辦公室、班級教室與視聽中心等門窗要安裝入侵系統，如有人蓄意破壞門窗，馬上感應連線保全公

司，並且通報警察單位前來協助處理。

四、結語

本文所提及的中小學學校經營與管理問題並不是無病呻吟，更非吹毛求疵，也不是藉此批判教育機構。其實，最主要的目的在反映基層學校單

位的困境，由於筆者曾待在小學擔任學校基層工作，因此對於學校行政問題特別感觸良多，並且野人獻曝提出一些行政革新之方案，希望能對目前面臨諸多行政困境的中小學工作夥伴參酌，更希望教育主管機關能正視這些問題，協助基層學校解決這些陳年行政困境，使得學校行政運行能更加順暢。



論有效教師評鑑的基礎：教學視導

潘筱芸

國立政治大學教育行政與政策研究所碩士生

一、前言

我國從 2006 年起推動「教師專業發展評鑑」以達形成性評鑑目的，「年度教師成績考核」的總結性評鑑則確保教師績效目標。而教師成績考核雖並不同於教師績效評鑑，但事實上確是現行我國中小學教師績效評鑑的主要作為（張德銳，2012）。不論是教師專業發展評鑑或是年度教師成績考核，自實施以來教師不斷反應用同樣的規準、方式和程序，來對待教師專業發展程度不同的教師並不合適。而卓越的學校經營辦學，應由全校人員共同追求績效與負責，故校長和主任不單只是作為組織的管理者，還必須承擔教學領導者的角色，當學校領導者透過經常性地檢視教師教學行為，實有助於提升教學理念的落實，對於學生學習成效也有積極性地正面成長（Ovando, 2005；Range, Scherz, Holt & Young, 2011）。

在推動教師評鑑的過程中，應可將領導者的教學視導作為基礎，以達形成性教師專業發展評鑑，在進而輔以總結性教師評鑑，成就相輔相成的完整教師評鑑系統。本文並以 Range、Scherz、Holt 與 Young（2011）在懷俄明州（Wyoming）對於校長的評鑑與視導觀點研究為例；當時懷俄明州正歷經教師評鑑政策改革，因此該研究目的為理解懷俄明州校長如何看待視導和評鑑，以提升教師教學效能的實踐行為，其研究結果也促進當時政策

的發展方向。因此，對於有效教師教學效能地提升，應確保教師評鑑不單只和學生考試成績做連結，評鑑教師的工作績效應由平日的教學歷程來蒐集評鑑資料，才能真正呈現教師教學的實際投入狀況。並且透過內部教學視導與教師和領導者地討論互動，所作成形成性教師評鑑，以達到教師教學成長，更能讓教師接受最後地總結性評鑑。故本文希冀能予以正歷經教師評鑑入法變革的臺灣，一個提升教師教學效能策略上的思維與方向。

爰此，本文主要站在校長教學視導的基礎，擬先探討我國中小學實施教師評鑑的現況與問題，其次論述當前重要的教學視導模式，並連結評鑑與視導的互補性，再就美國懷俄明州針對中小學校長對教師評鑑與視導的觀點研究，予以我國推行教師評鑑之啟示以供參酌。

二、教師專業發展評鑑的現況與問題

教師評鑑應同時含蓋形成性與總結性目的，包含評鑑教師特質、教學實踐以及教師的專業成長。而教師評鑑的推動，一開始宜採取改進教師的工作表現，以形成性評鑑為目標來促進教師專業發展較適合，如此可以發現教師工作的優劣得失及其原因，激勵教師改進教學，提高教學效果，達成教學目標，並提供教師適當的在職進修課程和計畫，促進教師專業發展

（顏國樑，2003）。因此，我國自 2006 年起，便積極推動教師專業發展評鑑，以期能有效改善過去教師考績制度評鑑，無法有效鑑別教師個人實際專業表現之問題，唯教師專業發展評鑑實施以來，亦存在不少實施困境。張德銳（2012）曾綜合諸多國內有關教師專業發展評鑑的研究，指出教師專業發展評鑑的問題，在教師方面主要為：教師對試辦計畫疑慮和不信任、教師缺乏評鑑的時間、以及教師在評鑑方面的知能不足；在學校方面主要為：宣導溝通不足、增加行政的負荷、對教師教學成長的支持不足、以及未建立教學輔導機制；在教育行政機關方面主要為：評鑑法源未建立、缺乏多軌道的評鑑設計、宣導溝通仍不足、對辦理學校的支援不足、缺乏教師評鑑的管理系統。

教師評鑑是由國家法律和政策制定，評鑑過程決定了教師的優缺點，並在預先確定的時間範圍內收集教師和學生表現的數據檢查留用，作為教師晉升和任期的決定，如此便會造成教師的恐懼感，進而抑制校長與教師的坦誠對話與信任。當總結性評鑑破壞校長與教師之間的合議與建設性反饋，教師不太可能聽取意見和承認錯誤，反而會削弱教師的專業成長歷程。而校長的挑戰在於一個人不僅要收集形成性資料與需要改進的數據，還需對教師表現做總結性評鑑，並要求校長在教師專業發展的形成性評鑑與成績考核的總結性評鑑兩者間，打造不具威脅性教學的組織氣候（Hinchey, 2010；Marshal, 2008；Range et al., 2011）。

爰此，教師專業發展評鑑本為試圖改善教師考績制度評鑑之問題，而實際施行後卻仍流於形式，反而造成教師額外負擔。教師工作相當繁複多面向，單憑短期內一、兩次的教師評鑑，並與相關獎懲措施、考績做掛勾，受評鑑者更加畏懼排斥，造成降低校長和教師之間的工作信任關係。故校長在教師評鑑中扮演相當重要的角色，必須和教師之間互為信任關係，並且收集教師表現績效資訊，以落實連接專業發展與績效要求基準；適切的教學視導實踐，校長才能真正扮演教學領導者的角色。

三、當前重要的教學視導模式

視導的目的在於透過各種方式（即正式與非正式的觀察、教室走察等）收集教師表現績效資訊，並且適切將此資訊與教師專業發展做連結。Zepeda（2007）指出，校長必須創建一個願景，以及視導實踐，才能有效地落實教學領導者的角色，而願景應包括知識、現況、信念和人的價值相互組合，才能提供有效的教學計畫。為了真正實踐形成性教學視導，校長和教師之間的關係必須相互信任，才能推動學校整體運作成為重視教師專業發展的組織。因此，有效的形成性視導，校長必須與組織成員進行願景溝通、建立與教師的信任、收集教師表現績效數據，以連接教師專業發展，進而確定績效考核需求。

教學視導的脈絡發展至今，更關注於協助教師教學成長與促進學生學習成效，呈上述目的為範圍，提出以

下當前重要的教學視導模式：

(一) 臨床視導(Clinical supervision)

1960 年代，臨床視導如同在教師專業發展的媒介，使教師有分析自我專業的能力，彼此開始改變與協助成長，而之中最重要的是自我指導 (Range et al., 2011)。整個視導過程可區分為預先觀察、持續觀察與後設觀察三個階段，目的在收集數據、課堂觀察、教師與校長進行面對面討論調查結果，且校長還需收集豐富的教師績效數據，使其與教師專業發展連結。

臨床視導是一種進入被視導者工作現場觀察其工作活動後，再透過與被視導者的一連串互動給予輔導，以協助其改善工作能力的一種視導方式。換言之，臨床視導所強調的是視導人員「親臨被視導者工作現場」去做視導，其步驟依前述三階段可再具體劃分四個步驟 (秦夢群，2011)：

1. 視導計畫會議：使教師與視導者取得共識，並共同決定視導的基本方向與架構。例如，視導者應先瞭解所欲觀察的班級背景，並由教師說明其教學方法與目標，使視導活動的進行是雙方立於平等地位協議後的結果。
2. 現場觀察與分析：應事先設定標準化效標，以供視導者循序記錄，記錄時應秉持客觀性，以事實之描述為主，並於觀察結束後與教師分享溝通並檢討。

3. 回饋會議：主要是藉由視導者所蒐集到的資料，與教師共同回顧和瀏覽教學過程的優缺點，須注意的是視導者的資料僅是對事實的基本描述，並非評鑑報告，原則上並不對教師做任何批評，結論必須由雙方共同完成。
4. 合作反省：主要目標在對整個過程做檢討，針對前視導步驟進行檢視，確認行政與做法缺失，做為後續視導實施之參考。

故臨床視導被聚焦於改善教學之上，靠著系統性的循環計畫、觀察方法，並在合理的修正之中，達到加強教師專業發展之目的。

(二) 區別化視導 (Differentiated supervision)

區別化視導為 Glatthorn 提出，其針對不同階段教師，運用不同的標準、視導者、活動、程序等方式實施 (丁一顧，2009)。換言之，基於教師有其自主性，校長應對個別教師進行區別化視導，目的為教師對自己的專業成長各別負責。

Glatthorn 對區別化視導模式下提出了三種施行方法 (Range et al., 2011)：

1. 傳統的臨床視導模式。
2. 合作或自我導向的專業發展。
3. 行政監督。

而無論是校長或教師使用此區別化視導模式，皆能創建個人化的管理經驗。

(三) 發展性視導 (Developmental supervision)

Glickman (2005) 認為發展性視導為依賴校長的能力，診斷教師發展水平和應用，並根據教師的概念知識，為校長定義三個視導行為：

1. 指導：用於新手教師和專業改進計劃。
2. 非指導性：針對主要骨幹教師 (master teachers)。
3. 協作視導：與經驗豐富的教師。

其更進一步指出發展性視導和臨床視導可以相互結合，形成促進持續改進的視導模型。

(四) 教室走察 (Classroom walkthroughs)

教室走察是由校長簡短、頻繁的參觀教室與教師教學，進而給予回饋意見與教師討論相關的教學意見，此視導模式更能專注於教學實踐、學生的參與度和課程問題，並能積極影響教師的自我效能感，以及教師對專業發展的態度、教師評鑑、課堂教學、主要效益觀念以及學校效能認知態度等 (Range et al., 2011)；以頻繁的教室走察，更能確保教師的總結性評鑑資料不是基於一、兩堂課堂觀察而已。

上述四點皆為當前重要的教學視導模式，其共同點皆以教師專業發展為目的，重視與被視導者之間的信任關係與溝通回饋，此也正是當前教師評鑑最為欠缺的因素之一，惟當前教學視導的運用未能受到與教師評鑑般地同等重視，但在推動教師專業發展之中，教學視導更有其成效。因此，有效的教學視導，應能給予評鑑提供良好的前置基礎。

四、評鑑與視導的連結

當教師評鑑只注重學生的考試成績表現，使得評鑑教師效能只剩一維性方向，如此便會進一步削弱教師的態度 (Zepeda, 2007)。研究也指出傳統的視導和評鑑，在改善教學和學習的成效不彰；因此，近來學者提出新的視導與評鑑方法，以期有效地提高教學和學習。Marshal (2009) 將視導與評鑑開始放在一起，並給予校長融合兩者概念的實踐方法，其提出四項新的視導與評鑑模式：

1. 微型觀察 (mini-observations)：實施歷程短且能持續觀察與對話。
2. 課程規劃 (curriculum planning)：即參與教師團隊的課程規劃。
3. 中期評量分析 (interim assessment analysis)：與教師團隊合作並分析中期評量結果。
4. 教師評鑑評分量表 (teacher evaluation rubrics)：績效評鑑指標訂定。

Hinchey (2010) 則指出，總結性評鑑雖然會削弱校長與教師之間的合議與建設性相互回饋，甚至抑制教師的專業成長歷程，但多數仍將視導和評鑑兩種模式匯集到一個系統。換句話說，一個有效能的校長，會了解如何使用教學視導，以達教師評鑑的形成性與總結性目的，因為教學視導能確保多元數據收集，並計入教師成績考核的決定。

至於校長如何適當連結視導與評鑑，Range 等人(2011)提出以下方法：

1. 收集多元課程的教師教學資訊和數據。
2. 減少檢查監控教師，增加彼此互動關係的專注。
3. 利用頻繁的視導、非正式的觀察、提供持續與建設性的反饋意見。

也就是校長須用形成性視導，建立教師能力，再用總結性評鑑，評估教師表現。雖然視導與評鑑在過去文獻定義中為不同的方法，但有效能的領導者懂得如何無縫銜接兩者，且注重過程並持續改進。如臨床視導中，校長透過預先觀察、持續觀察、後設觀察的形式來指導教師；發展性和區別化視導則連結視導經驗的概念，依據教師的個別具體需求與表現績效，予以適切建議與協助；教室走察即為形成性行動，校長可藉此看見教師實際教學表現與必要干預。最後，所有形成性手段的實施，可用以收集總結

性評鑑的資訊數據。

因此，由前述教師評鑑的實施困境與教學視導的相關概念，藉由教師專業發展目的做為兩者的連結點，提出以信任和頻繁的形成性教學視導作為基礎，輔以達到評鑑的目標，促進教師專業成長，進而提升學生學習成效，並且結合總結性教師績效評鑑。

五、美國懷俄明州的評鑑與視導觀點

本節將以 Range, Scherz, Holt & Young (2011) 探究美國懷俄明州 (Wyoming) 校長對於視導與評鑑觀點研究為例。當時懷俄明州正歷經教師評鑑政策改革，因此研究以瞭解懷俄明州校長如何看待教學視導和教師評鑑的信念與實踐，來提升教師的教學行為，做為促進教師評鑑政策的持續發展方向。他山之石，可以攻錯，也盼藉此研究結果觀點為我國教師評鑑的推行，提供另一思維方向。

此研究目的在評估懷俄明州校長在視導與評鑑教師的角色上，所擁有的信念與行動，以及對形成性和總結性視導和評鑑歷程的看法。研究對象為懷俄明州 286 個中、小學校長，最後問卷回收有 143 份，回應率達 50%。其研究發現如下：

1. 校長實際上使用視導 (M=3.04) 比評鑑 (M = 2.47) 更加頻繁。
2. 對於實踐視導的看法，中、小學校長沒有顯著差異；而在評鑑的

實行上，小學校長認為他們明顯較中學校長更為普遍落實。

3. 校長們指出在視導與評鑑教師過程中，最大的挫折困境為：缺乏時間、評鑑方法費時、教師不願意改變。
4. 校長最常使用的視導方式為教室走察，能夠頻繁的關注教學，並及時給予教師回饋。
5. 實行發展性視導的校長指出，初任教師會比經驗豐富的教師受到更多視導和關注。
6. 區別化視導的實施，只應用於有關教師專業發展目標的事項上。
7. 校長們認為在實行視導時，教師們比較不在意使用的視導方法，其戒備心不高。

研究結果指出，校長多採取視導的方式更勝於評鑑，不同的教學視導模式與方法對於教師的需求不同亦有不同程度的適用，而教師的總結性績效評鑑，是透過平時密切的教學視導和對話以收集足夠資訊來評定，這不僅能維持校長與教師間的信任關係，且對於教師專業評鑑與績效評鑑的落實都有實質性的助益。故整合視導與評鑑的程序，以確保教師能持續專業成長為教師效能提升的關鍵。

六、結語

行政院院會於 101 年 10 月 11 日

通過「教師法」修正草案，將「高級中等以下學校教師評鑑」納入修法內容，並函請立法院審議（吳清山，2012）。「教師法」在通過三讀與施行後，仍須研議相關具體作法，而如何使未來教師評鑑的實施過程更為順利，校長與教師應建立相互對話管道的互動，惟彼此建立信賴關係，評鑑才能有所助益。因此，落實以溝通為基礎的教學視導，建立教師信任的教學環境，將有助於校長蒐集更確實的教師教學績效資訊，而有正確的資訊據此進行判定，評鑑才更具有公信力和說服力。

教師評鑑的目的在於促進教師專業成長與幫助教師教學精進，而教學視導的本質，便是落實教師在教學上的專業成長，協助提升教學品質與成效，進而達到學生學習成效與教師專業成長。

當教師專業發展評鑑流於形式，亦是增加教師負擔，即便當初推動目標與理念是以形成性評鑑為主，但評鑑時間的缺乏和相關人員對評鑑的認知不同，使得推行成效不彰，也顯現教師對專業發展評鑑的疑慮和不信任。於此，若可透過教學視導緩解校長與教師間的信任與溝通環境，不失為一個落實教師評鑑的基礎方法，以期能予以學校領導者與教育行政機關另一思維方向以供參酌。

參考文獻

- 丁一顧（2009）。區分化教師評鑑及對我國教師專業發展評鑑的啟示。

中等教育，60(2)，8-19。

■ 吳清山（2012）。建立改進為本的教師評鑑。師友月刊，546，31-35。

■ 秦夢群（2011）。教育行政實務與應用。臺北市：五南。

■ 張德銳（2012）。區別化教師評鑑制度的規劃與實施策略。臺北市立教育大學學報，43(1)，121-144。

■ 顏國樑（2003）。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。教育資料集刊，28，259-286。

■ Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

■ Hinchey, P. H. (2010). *Getting teacher assessment right: What policymakers can learn from research*. Retrieved from

<http://nepc.colorado.edu/publication/getting-teacher-assessment-right>.

■ Marshal, K. (2009). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close the achievement gap*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

■ Ovando, M. N. (2005). Building instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(3), 171-183.

■ Range, B. G., Scherz, S., Holt, C. R., & Young, S. (2011). Supervision and evaluation: *The Wyoming perspective*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 243-265.

■ Zepeda, S. J. (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts (2nd ed.)*. Larchmont, NY: Eye On Education.



從賦權增能評鑑模式淺談教師專業發展評鑑 —以教學觀察為例

李千慧

新北市立土城國中教師

一、前言

教育部自 95 學年度起推動「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，希望協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質。而教師專業發展的過程，是否就是教師賦權增能的過程呢？因此欲透過賦權增能評鑑模式，來分析教師專業發展評鑑，並以其中之一項任務「教學觀察」為例做說明。

二、何謂賦權增能評鑑

賦權增能在賦權增能評鑑中是一項相當重要的核心概念，賦權增能有一種使能力解放的概念(Fetterman, 1996)。賦權增能不僅是「我給你權力」的概念，更是「我相信你有能力，藉由更多機制的協助，引發更多的能力」（陳美如，2002）。在賦權增能的過程中不只對參與者賦予權力、增加能力，還要將可能存在於參與者身上的許多能力引發出來，使參與者能夠成為獨立自者的決策者。

而關於賦權增能評鑑的意涵，曾有多位學者對此下過定義，其中賦權增能評鑑的原創者 Fetterman (1996)認為：「賦權增能評鑑是一種運用評鑑的概念、技術及發現，來創造每一位方案的參與者自我改善與自我決定的環境。」也就是說，讓方案的參與者

建構自己的評鑑，並透過自我省思與評鑑的方式，不僅幫助自己，也能改變方案的運作。

三、賦權增能評鑑模式與教師專業發展評鑑

教師專業發展評鑑中的教學觀察分成三個步驟：教學觀察前會談→入班觀察→教學觀察後回饋會談，今將以 Fetterman (1996)的賦權增能評鑑模式，進行教學觀察之規劃與設計。而賦權增能評鑑的實施步驟有三，包括：（1）發展任務、願景或統一的目的；（2）檢討評估或決定方案的定位，包括優點或缺點；（3）藉由建立目標與幫助參與者決定成目標的策略，為未來進行規劃。茲將賦權增能評鑑中的三個步驟結合教學觀察中的三個步驟說明兩者間的關聯性。

（一）定義任務

在賦權增能評鑑中的第一步驟為，不論方案任務是否已預先設定完成，均要求參與者討論並定義或更新方案的主要任務，使參與者有機會對方案提出願景，也讓所有參與者在不同的意見中，有機會學習其他成員的觀點，並在此過程中達成共識。

而在教學觀察實施前的教學觀察前會談中，主要是要了解教師在課堂

上的教學設計，以及學生有效學習的策略等，故參與人員與授課教師可以有以下討論，如：教學單元為何？應學會的知識及技能為何？可使用哪些教學策略？如何引發學生思考等等面向的問題。不論授課教師是否已設計好整體教學流程，參與的教師們可以透過此會談進行對話及討論，以確認入班觀察時所要觀察的重點項度。

（二）檢討評估

在賦權增能評鑑中的第二個步驟主要有兩個程序：一是產生目前方案的主要活動清單；二是將活動清單加以評等。在第一項中，參與者必須對方案列出幾個主要的特徵與活動，以優先列入評鑑。而第二個程序中，參與者被要求以 1-10 的等第對每一項活動加以評分，並透過對話的過程，讓參與者說出每個項目給分的理由，其他參與者可依據對話的內容更改其所評定的分數，在最後結果出來之後，在提出簡要的描述與解釋。

而教師專業發展評鑑中，當教師有意願參加教師專業發展評鑑後，便要參與校內評鑑指標的討論，並列出每一評鑑指標的參考檢核重點，以了解指標的涵義及評鑑依據，等到校本規準確定之後便可以進行教學觀察。在入班觀察過程中，便可依據所討論出來的評鑑指標及其觀察檢核重點，對教學過程進行評鑑，除了文字說明之外，並以「值得推薦」、「通過」、「待改進」或「不適用」等不同的評量方式記錄教學過程的實際狀況。在入班觀察過後的教學觀察後會談中，參與

者依據實際的觀察及紀錄進行對話與討論，若對某一參考檢核重點的評量結果出現極大落差時，可以進行補充說明以確認是否有觀察疏漏的部分，並在意見達一致時更改定評量的結果，最後再加以說明或解釋。

（三）為未來進行規劃

在賦權增能評鑑的第三個步驟要產出三大要素，包括：目標、策略及證據，所產出的內涵也為方案的運作邏輯提供查核的基礎。也就是此步驟主要的任務在讓參與者以檢討評估階段所產生的結果為基礎，為每一項活動設立特定的目標，並訂下達成目標的策略，並評估所完成的工作，產生具有證據的資訊，以監督方案的進步，並確定目標是否達成。

而就師專業發展評鑑，在教學觀察後會談中，除了讓所有參與教學觀察的教師回饋、分享並提出建議之外，以這些回饋分享的內容為基礎，讓授課教師為整個教學過程有自我反思的分享，並提出未來調整方向，設定專業成長計畫。透過「教學觀察後回饋會談」討論與反思，不僅所有參與者的專業獲得成長，彼此之間也建立了互信的合作關係，使教師在日後教學時，能夠更有條理的組織教學內容，也能對教學作更完善的規劃，並能更關注在學生學習成效上。如此下去，不但教師本身獲得成長，教師同儕間也建立了正面的互動關係，在不定時的專業對話與溝通之中，教師有更多機會學習更多有效教學之教學實務，對未來的教學效能必定有提升之

效，也間接增強學校同儕視導與教師專業發展評鑑之功能。

四、結語

從上述的分析中，賦權增能評鑑理論可以為教師專業發展評鑑提供一個理論依據。最後再融合 Fetterman (1996)所主張的賦權增能評鑑內涵的五大面向訓練、促進、提倡、闡明及解放五大面向，為教師專業發展評鑑的實施做總結。

教師專業發展評鑑實施的目的是為了促進教師專業成長，而這樣專業成長是一種形成性的過程，藉由許多不同面向來增進教師專業知能的歷程，從一開始參與研習的訓練中，透過教師專業發展基本概念的導入，教導所有參與研習的教師了解基本的評鑑項目及其內涵，而訓練的過程中也間接促進教師實施自我評鑑，除了去除教師們對評鑑的恐慌及迷思，使教師們從旁觀者轉變成參與者之外，也讓教師們能夠根據評鑑的指標，為自己規畫評鑑，使訓練過程結束之後，教師還能持續這樣的自我改進的歷程。而專業社群的成立也是相當重要的一環，透過社群中彼此對話的過程，使個人的自我評鑑經驗可透過分享轉移到領域層級的自我評鑑，甚至是學校組織當中，形塑一個評鑑的方向，共同負起提倡評鑑的責任。如此

智慧共享的過程，也使所有參與教師有機會對評鑑的過程注入新的觀點或理解，透過不斷努力來解決問題，促使在評鑑的每一個階段中，都能有不同啟發性的思考。最後則是希望所有參與教師專業發展評鑑的教師們，以更有效的方式來評鑑自己，以更新的視野促使自己專業成長，以更具體的證據來調整並定位自己未來的角色，透過一連串自我評鑑的方式來解析權力解放的過程，促進自身的專業成長。

參考文獻

- 曾淑惠（2008）。**教育評鑑：理論與實務的對話**。臺北：師大書院。
- 陳美如（2002）。當教師遇見課程評鑑：轉變與成長。**師大學報**，47（1），17-38。
- 教育部（2007）。高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊。
- Fetterman, D.M. (1996). Empowerment evaluation: An introduction to theory and practice. In D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian, & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation: Knowledge and tools self-assessment and accountability* (pp. 3-46). UK: Sage.



香港高中學生的中文說話能力問題及其改善策略

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

香港新學制的中學文憑考試沿襲舊制的高級程度會考及中學會考，於中國語文科（下稱中文科）的新課程繼續保留說話能力的教學及考核，以培養學生的中文口語能力，使他們能夠應付日後升學及就業的基本需要。雖然說話能力的教學與評核已經實施接近二十年，同時亦取得一定的成效，可是香港學生的中文口語能力依然存有不少問題，這實在值得廣大的香港中文教師關注；事實上，要提升香港學生的中文口語水平，實在不能只以考試操練為主導，而應以多元的教學及評量方法，一步一步地引領學生踏上進步的階梯。由是觀之，本文旨在透過分析香港中學文憑考試中文科的考試報告（2012-2014 年）內容，以解構香港高中學生的中文說話能力問題，並在此基礎上提出相應的改善策略，以供教育同仁參考。

二、說話能力考核的沿革、設置及評分標準

高中的中文說話能力教學與考核不斷發展及優化，其沿革如表 1。

從表 1 可見，中文說話能力的教學方向及目標，逐漸以溝通為本，即培養學生與人溝通的能力，讓學生從中建構口語表達、溝通及應對的基本能力，以利他們日後進入社會工作或繼續升學；事實上，溝通能力日益重要，這是因為在今天的民主社會裡，運用說話能力及技巧之機會越來越多，而且其地位也越來越重要，如果個體能夠擁有良好的說話能力，那麼

他或她便能夠成為一個受歡迎的人（朱自修，1984）；同時，這也體現了中文科新課程的精神，協助學生打好語文基礎，讓他們得以善用語文作為學習的工具，進而發展他們終身學習的能力，而教育改革者亦深信培養善於溝通的人才，定必有助香港提升國際（華語區）競爭力（課程發展議會、香港考試及評核局，2007）。

自 2014 年開始，說話能力考核中的朗讀部分正式取消，只保留口語溝通部分（舊制稱為小組討論），以更能突出培養溝通能力的課程精神；在考試形式方面，口語溝通部分以實時的方式進行，以分組的形式進行評核，考生以 5 人為一組，先在備試室就討論的題目（附設簡單的閱讀材料）進行 10 分鐘的基本構思，接著每名考生按照所分配的編號進行 1 分鐘的首輪發言，之後便可以在次輪自由地發表個人的意見；在試題設置方面，考評局盡量以貼近考生歷年之學習內容及日常生活見聞為原則，務求讓每一名考生都有話可說，當中覆蓋世界、社會、學校、家庭、個人等不同範疇，所涉及之議題包括中國文化、流行現象、校園生活、價值反思等，題型可以分為爭議、評論、協商、交流四類，期望學生能夠在溝通過程之中說明一己的看法（香港考試及評核局，2014）。

口語溝通的評核重點包括：（1）在闡述方面，要求學生能夠緊扣題目之要旨而發揮，並提出豐富之意念、精闢的見解，並就見解提出充分的論證；同時，要求考生在討論的過程中，引申發展、綜合補充自己或他人的看法，以開拓討論的角度，以及深

化討論的層次。(2) 在語言方面，要求學生能夠運用適當之用語、豐富而精確的詞彙作表達，而語調亦能夠配合所表達的意見，具組織性及層次分明。(3) 在應對方面，要求考生能夠準確地回應他人的意見，妥善銜接討論的話題，以使話題得以不斷開拓，

使討論的層次得以持續深化。(4) 在態度方面，要求學生能夠積極參與討論，勇於表達自己的見解，並保持禮貌，尊重不同組員的觀點及說話權利（香港考試及評核局，2012）。

表 1 說話能力考核設置沿革

年份	公開考試（科目）	考核內容
1994-2013	高級補充程度會考 （中國語文及文化科）	個人短講（考核時間：3 分鐘）、小組討論（5 人為一組，考核時間：15 分鐘）
2007-2011	香港中學會考 （中文科）	朗讀（考核時間：1 分鐘）、小組討論（5 人為一組，考核時間：15 分鐘）
2012-2013	香港中學文憑考試 （中文科）	朗讀（考核時間：1 分鐘）、口語溝通（5 人為一組，考核時間：15 分鐘）
2014-至今	香港中學文憑考試 （中文科）	口語溝通（5 人為一組，考核時間：15 分鐘）

資料來源：筆者自行整理

三、研究方法

為具體、全面地了解高中學生的說話能力問題，筆者運用了內容分析法（content analysis），通過分析所取得之文獻資料，以了解所研究的問題（王文科、王智弘，2011）。而本文所指之文獻資料就是香港中學文憑考試中文科之公開考試報告（2012、2013、2014 年）；事實上，歷屆之考試報告都是本科試卷主席參考了該年全體閱卷員的意見、考生的整體表現後，才進行撰寫，當中涵蓋了考生的常犯毛病、通病，對於中文科教師掌握高中學生的說話能力表現、如何制訂相關的學與教策略、以及研究適切的教材教法，均具有很高的參考價值。

四、香港高中學生的說話能力問題

由於香港中學文憑考試至今實施了三屆，故本部分將以 2012、

2013、2014 年的公開考試報告（說話能力考核）為基礎，剖析香港高中學生的說話能力問題，如下：

（一）闡述部分

1. 內容空洞

學生的說話內容較單薄，欠缺說服力。例如：「考生最明顯的毛病是意念單薄，內容空洞」（香港考試及評核局，2012：頁 148）；「意念單薄貧乏……人云亦云的情況亦甚為普遍……有考生多次發言，卻只是不斷重複組員或自己的說話，未能展開更深入的討論」（香港考試及評核局，2013：頁 150）；「題目要求（考生）評論『獲得讚美愈多的人愈有自信』（10-1）這種看法，卻只泛談『得到父母讚美，必會努力讀書』，而少提出其他事例支持所論」（香港考試及評核局，2014：頁 137）。由是觀之，部分學生礙於平常不主動了解社會時事的發展，致使識見有限，故未能在討論之中提出有力的例子去支持

己見；部分學生並非對社會時事知之不詳，只是由於欠缺舉例的意識，所以不明白舉例說明的重要性。

2. 欠缺論證能力

學生未能夠透過論證的過程，說明所持論據與其見解有何關係。例如：「部分考生隨意聯想，邏輯混亂，以致怪論連篇，令人啼笑皆非……

（例如說）大學生多高分低能，在快餐店當基層員工可以吸收寶貴經驗，擴闊眼界，從低做起，日後便可以成材，因為『行行出狀元』（香港考試及評核局，2012：頁 148）；「很多考生會引用例證支持自己的論點，但往往沒有解釋兩者的關係，甚或錯誤演繹……（例如說）青少年缺乏磨練，所以發生兒子謀殺雙親的事件」（香港考試及評核局，2013：頁 150）；「常識貧乏，意念單薄，推論粗疏，亦甚為普遍」（香港考試及評核局，2014：頁 137）。由此可見，學生平日欠缺邏輯思維訓練，對知識往往生吞活剝，只求背誦，不求明白，導致他們往往未有說明論點與論據的關係，便已經得出結論，這不但使到說話的信服力大大下降，而且更反映出考生的思慮不周，並因而嚴重失分。

3. 審題不周

學生審題不周，致使討論焦點不清、失去方向。例如：「（考生）未能緊扣題旨，甚或誤解題意」（香港考試及評核局，2012：頁 148）；「考生常犯的毛病是審題粗疏，甚或誤解題意」（香港考試及評核局，2013：頁 150）；「審題不周，掛一漏萬以至誤解題意仍然是最明顯的毛病」（香港考試及評核局，2014：頁 137）。簡言之，口語溝通為命題考試，考生必須小心翼翼地留意题目的關鍵字眼，並按照說話任務的要求而進行討論，可

是蓋因考生平常欠缺命題討論的經驗，以致審題意識薄弱，同時，他們亦因為邏輯思維不強，使到他們未能夠從關鍵字眼中開拓新的討論方向，最終使到討論陷於混亂。

（二）語言部分

1. 硬用套語

學生背誦特定套語應考，致使討論有欠自然。例如：「（考生）機械式的語言表達，仍然俯拾皆是，例如『我贊同 2 號考生的意見』、『請問各位有何意見』、『我對 3 號考生的意見有保留』或『1 號考生及 4 號考生所說的都很有道理』（香港考試及評核局，2012：頁 148）；「套語式和機械式的語言表達仍十分常見」（香港考試及評核局，2013：頁 150）；「一如往年，不少考生發言時動輒拋出『社會、學校、家庭、個人四個層面』、『實用性、逼切性、可行性三個方面』以及『宏觀、微觀、主觀、客觀』等術語，但卻沒有加以具體闡釋。引用古語亦屢見不鮮，可惜多是囫圇吞棗，能夠切合議題準確運用者不多。」（香港考試及評核局，2014：頁 137）。由此可見，蓋因學生多參加坊間的補習課程，補習導師教授他們背誦特定之套語應考，以為能夠提升考試的表現，可惜學生未能夠靈活運用，這不但影響到他們說話的自然度，亦使到發言之間的銜接變得突兀。

2. 中英夾雜

學生在討論之時存有中英混雜的問題。例如：「部分考生在發言時，慣常將『call』、『for』、『sorry』這類英語穿插在話語中使用，而『iphone』、『ipad』、『facebook』這類詞語更常在考生的對話中聽到，這反映今年考生用語中英夾雜情況頗為嚴重」（香港考試及評核局，2012：

頁 148)。括言之，香港政府提倡「兩文三語」的語文教學政策，當中的「兩文」是指中文及英文，「三語」則是指粵語、英語和普通話，在這項政策的實施下，學生需要交替使用這三種語言上課，這難免使到他們在說話之時，出現中英混雜的情況。

(三) 應對部分

考生欠缺銜接別人發言的意識。例如：「仍有部分考生忽略別人發言，以致未能準確回應……個別考生發言時間甚長，幾同個人演講，削弱討論氣氛」（香港考試及評核局，2013：頁 150）；「不當插話、機械回應、指名發言、胡亂總結的情況亦非罕見。」（香港考試及評核局，2014：頁 137）。由是之故，學生為爭取發言機會，而無視他人的發言權利，乃至沒有回應他們的觀點，而全程在自說自話，完全忽略了口語溝通的重點在於交流，可見考生平素之討論訓練並不足夠，使到他們的討論意識薄弱。

(四) 態度部分

1. 態度欠積極

學生未能夠積極參與小組討論。例如：「沉默寡言、只作簡短回應的考生亦頗為常見」（香港考試及評核局，2012：頁 148）；「仍有考生保持沉默，態度疏離。」（香港考試及評核局，2014：頁 137）。由此觀之，學生之所以未能夠積極參與小組討論，蓋因他們的說話經驗不足，以至欠缺發言的自信心，部分則對說話交流不感興趣，致使他們的發言意願不足。

2. 有欠禮貌

學生未能夠以禮待人，影響到討論的進行。例如：「壟斷發言的情況經常出現，考生『爭先恐後』地搶佔

發言機會，致使聲音重疊、聲量過大或不恰當地打斷別人發言的情況十分常見」（香港考試及評核局，2013：頁 150）。由此觀之，學生為了得到發言的機會，往往都會不顧儀態，最終影響到主考老師對他們的印象，最終亦因而失分。

3. 不尊重考試場合

部分學生未能夠尊重考試場合。例如：「部分考生衣飾不當，過於隨便，未能尊重考試場合」（香港考試及評核局，2012：頁 148）。一言以蔽之，部分學生無視公開考試的莊嚴性，衣著隨便得令人側目，影響到主考員對他們的個人印象，最終對他們的考試表現不無影響。

五、香港高中學生說話能力的改善策略

良好的說話能力並非一朝一夕培養出來的，而是需要透過長期的浸沉，才能夠得以建立出來，以下為筆者針對香港高中學生說話能力問題而提出的改善策略建議，如下：

(一) 設置多元化的說話活動

只有建立學生的說話興趣，他們參與小組討論的積極性才會得以提升。例如：教師可以學生的學習興趣為本，於中文課堂引入讀者劇場的模式，讓學生透過角色扮演，學習文學作品的內容，一方面能夠提升他們的閱讀能力、口語能力，同時，透過分組合作的練習，同儕之間的情感與溝通能力也得到改進的機會（賴虹嘉，2014）。事實上，學習興趣對於學生而言具有很大的神奇力量，能夠使到他們對學習變得激情投入，進而產生自發性的學習行為（吳善揮，2013a）；而多元的教學方式，便能夠引起學生對說話的興趣和注意力，當

學生對其產生興趣時，學生才會變得主動學習（唐冷玉，2009）。因此，只要教師能夠抓緊學生的學習興趣，並因應他們的學習需要來設計說話教學的活動，那麼他們的說話能力定必能夠得以提升。

（二）提供多樣化的說話機會

透過向學生提供多樣化的說話機會，使學生得以把說話融入生活習慣之中。學生之所以沉默寡言，蓋因他們欠缺發言的自信心。因此，教師可以在日常的校園生活之中，向學生提供多樣化的說話機會，例如：周會主持、典禮司儀、接待大使（向嘉賓進行講解）、聯課活動主持等，讓他們可以累積說話的經驗，久而久之，他們便能夠從中建立發言的自信心，不再害怕向群眾發言，進而提升他們說話的主動性及積極性；同時，這些發言機會不但能夠改善他們與人溝通的技巧，亦能夠提升他們的學習興趣，可謂一舉三得。

（三）引入學生合作學習的模式

學生合作學習的說話教學模式，能夠為學生創設更多練習的機會。說話訓練需要以學生為本，就是要學生多練習多說話，而非以老師的直接講授為主（陳月紅，1993）。然而，香港中文科教師的教學工作非常繁重，而且須要兼顧大量的行政工作，致使他們為學生進行說話練習的意願大大減低；事實上，教師可以合作學習的模式進行說話能力練習，筆者曾進行教學研究，以高中一年級的十八名學生為研究對象，讓學生擔任朋輩主考員，為同學的說話表現打分及進行簡要的評析，結果顯示，這不但使學生的說話積極性得以提升，而且更發現他們的說話能力表現亦得到相應的改善（吳善揮，2013b）。由是觀之，教師可以在班級裡建立合作

學習模式，並以提升學生的學習興趣為前提，讓他們可以自發性地進行口語溝通練習，進而改善整體的說話表現。

（四）結合讀文教學

讀文教學是提升學生說話內容素質之唯一方法。說話訓練應以提升話語之素質及效率為最終的目標，而教師可以通過中國文學、歷史、文化作品的閱讀教學而達至（蘇耀宗，1995）；事實上，讀文教學與口語訓練之間有著重要的關係，教師可以運用提問方式、小組討論等方式，讓學生得到口頭記述、說明、描繪、議論之機會，從而提升基本的說話能力（周漢光，1998）。由是觀之，教師可以讀文教學來提升學生的思考層次、批判能力、文化素養、知識層面等，使學生得以儲積說話材料，讓他們可以有話可說；同時，教師可以藉着讀文教學的實施，設計不同的說話活動，如角色扮演、辯論等，使讀文教學變得更有趣味，而最重要的，就是學生可以得到說話的機會，從而讓他們更能夠掌握說話的技巧。

六、總結

最後，說話能力的高低對於學生日後之升學及就業發展，皆有着極為重要的影響，是當前中文科教師不能夠忽視的教學環節，而本文只就香港高中學生的說話能力問題提出粗淺的建議，故筆者希望本文能夠引起中文教育同仁對於學生說話能力培養的關注，使我們的學子能夠建構一定的說話能力，以應付這個充滿挑戰及競爭的社會。

參考文獻

- 朱自修（1984）。談國中學生的「說話」能力。師友月刊，201，

20-21。

■ 吳善揮（2013年5月15日a）。淺談學生自發性學習的首要關鍵-激發學生對學習的興趣。2013年「學生自發性學習」國際學術研討會。台北市：國家教育研究院。

■ 吳善揮（2013b）。「朋輩口試主考員計劃」一口語溝通訓練的個案研究。教育學，56，24-27。

■ 周漢光（1998）。中學中國語文教學法。香港：中文大學出版社。

■ 香港考試及評核局（2014）。2014香港中學文憑考試中國語文考試報告及試題專輯，香港：作者。

■ 香港考試及評核局（2012）。2012香港中學文憑考試中國語文考試報告及試題專輯，香港：作者。

■ 香港考試及評核局（2013）。2013香港中學文憑考試中國語文考試報

告及試題專輯，香港：作者。

■ 王文科、王智弘（2011）。教育研究法。臺北：五南。

■ 唐冷玉（2009）。看圖說話教學技巧與應用。北縣教育，67，98-100。

■ 陳月紅（1993）。「中國語文及文化科」中說話訓練的教學設計。中國語文通訊，28，34-45。

■ 賴虹嘉（2014）。教室裡有讀者劇場。師友月刊，569，97-100。

■ 蘇耀宗（1995）。說話能力訓練論委婉含蓄的說話模式。中國語文通訊，33，39-46。

■ 課程發展議會、香港考試及評核局（2007）。中國語文課程及評估指引（中四至中六）。香港：教育局。



「翻轉」教育在「翻轉」什麼

翁崇文

嘉義市僑平國小校長

一、前言

隨著十二年國教的推動，在教育現場吹起一陣教改的風潮，2012 年天下雜誌出版「學習的革命：從教室出發的改革」一書，引發教育界熱烈討論，日本學者佐藤學所推動的「學習共同體」成為國內教改的顯學，對教育現場也產生重大觀念的改變。研究者參考相關文獻，並以個人參與教育現場「學習共同體」教師社群與成長團體為例，提出一年來實踐歷程的心得與想法，與教育夥伴共同思考目前教學現場「翻轉」的情形與未來努力的方向：

二、「翻轉」的核心精神

（一）「學習」觀念的「翻轉」

傳統學校中的「學習」往往被視為學生的事，校長、教師身分是教育者，並非學習者，所以學校所關注的只是學生的學習。

「學習共同體」是經營一所學生協同學習、教師相互學習、家長參與學習的學校，是以「學習」為核心理念的課堂教學改革。在教與學的歷程中，除了學生與學生間能形成學習共同體之外，教師間更可以是學習共同體的關係。教學歷程中的共同備課，觀課與議課，讓教師同儕間共同學習與分享，除了可以增進情感與互信，讓教學環境更友善外，教學經驗、方

法、資料的交流，能更充分掌握每位學生學習狀況，甚至有「跳躍學習」的機會。構成教師學習的第一步，不只是打開教室，更需要打開心胸，透過觀察自己和別人的教學，思考、反省及學習，進而改變學生學習。

（二）學習主體的「翻轉」

佐藤學認為「學習」是經營與人、事、物的相遇與對話，且進一步主張在教室裡構築「共同學習、分享探索、交流與思考」的「協同學習」氣氛。換言之，學習不再只是個人的事，教室是一個小型的社會，裡面的每位學生都可以是知識建構的主體，他們透過對話、分享、交流等方式來形成自己新的「知識」。教師的身分就從「主導者」轉變成「引導者」。

反觀現在的學校教育，雖然強調以學生為主體的學習，但是教師對於個別學生已有的舊經驗卻難以充分掌握，仍採統一的解說模式；改變了學生座位方式，給予學生討論時間，卻又擔心影響進度而快速決定結論。殊不知獨立思考、批判能力或創造力的培養無法速成。教師在課堂中扮演傳統式專家教學者的角色仍佔大部分時間，引導者的角色還居於下風，可見教師對以學生為學習主體的理解仍很模糊。

（三）思想的「翻轉」

德哲康德曾說「沒有內涵的思想是空無的，沒有概念的直觀是盲目的」，教育理論就是一種「思想」，不管是「翻轉」教學或「翻轉」學習，老師們對「學習共同體」的思想背景要有所了解。

目前教育受人文主義、後現代主義、建構主義等思潮的影響，課程發展漸漸由學習權取代教育權，然這些理論背後的哲學思想與核心價值是什麼？攸關「翻轉」行動是否能成功。不可否認的大家對嘗試改變課堂風貌是有共識的，但教學研究時間老師們討論的內容，多著墨在技術層面，也就是如何做才“像”學習共同體，只做一些枝節技巧的改變，沒有徹底的從核心觀念去理解和調整。改革過程中缺乏學理基礎做支撐，很容易走錯、走偏，甚至流於空想或空談。

「理論是實務的指南針，實務是理論的試金石」，據此，實踐過程中，專書研讀、教授指導、跨校交流等方式進行學理依據與哲學思想的探究有其必要，這也是目前教育現場最缺乏甚至被忽略的。

三、翻轉的目的是達成「有效能的學習」

翻轉的目的就是找回學習的本質，激發孩子的學習動機，將學習主權還給學生，進而能達到老師因材施教

教，學生自主學習的教育理想，並提升學生學習成果。

改變目前教學型態、教師角色、教學活動、學習方式與教學的方法等等，終極的目的就是達成「有效能的學習」。這是在進行改革時必須隨時關注的。

四、結語：教師觀念的轉變才是「翻轉」的關鍵

近來「翻轉」一詞充斥教育現場，老師們對此名詞很熟悉，但對其精神與內涵卻一知半解。很多同仁雖有滿腔熱血，卻因「翻轉」精神較為抽象，沒有具體的模式，躊躇不前，不知方向在哪。

影響教學或學習成效的因素很多，但絕非一個理論、一種教學法就能解決。成功的教學不是獨尊一術，是教與學相互交流激盪與教師經驗的累積。

個人認為當前教育改革遭遇的問題，不只是表象的教學的方法或技術的改變，教師觀念的轉變才是「翻轉」的關鍵。其實每位老師都有自己的教學風格，對「學習共同體」如何落實在教室與學生學習的詮釋與做法也不同，只要願意敞開心胸，把握住上述「翻轉」精神與目的，嘗試改變教學風貌，對學生的學習一定有幫助。

行動學習的教學實踐與反思

薛慶友

國立清華大學師資培育中心兼任助理教授

傅潔琳

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士候選人

一、前言

資訊與傳播科技在教育與訓練上的運用，已經使得教育與學習的典範在過去三十年來有了許多的轉變（Brandsford, Brown, & Cocking, 1999），其中，行動學習 (Mobile learning, 簡稱 m-Learning) 已成為繼遠距學習、數位學習後當前最受重視的學習趨勢之一。Quinn (2000) 指出，行動學習就是透過行動運算裝置來進行學習。Shepherd (2001) 則進一步提到，行動學習不只是數位化，它還具有移動的特性，藉由輕便的行動學習裝置及無線網路環境，提供了一種真正資訊隨手可得的機會。顯見，行動學習相較過去其他科技支援學習的策略愈加不受時間與空間的限制。我國教育部於 103 年「國中小行動學習推動計畫實施方案」中，遴選全國 123 所學校，鼓勵學校善用資訊設備發展以「學習者為中心」之多元創新教學模式，藉此推動及評估行動學習在教學上應用之可能，筆者任教之學校亦為其中受補助學校之一。因此，依筆者實際的教學經驗，本文首先提出行動學習的教學實踐示例；其次，針對此教學實踐進行多元的反思，根據反思結果，期能提供基層教育工作者應用行動學習於教學歷程之參考。

一、行動學習的教學實踐

根據 Chang, Shen, & Chan (2003) 等人的歸納，行動學習活動可分為室內個人行動學習、戶外個人行動學習、室內合作行動學習，以及室外合作行動學習等四類。在本行動學習中，筆者根據任教科目屬性、學習者學習背景、教學環境安排、教學資源取得等特性，乃採取室內合作行動學習的模式進行此教學實踐。茲將設計理念、班級經營、教學目標、及教學活動與流程，敘述如後：

(一) 設計理念

本教學活動，係以資訊融入英語領域的方式進行。首先，就教材內容而言，筆者擔任六年級的英語領域教學，六上康軒版英語教科書前三單元為「格列佛遊記」，單元內容係以周遊列國的方式介紹國家的概念。據此，本教學活動嘗試援引世界公民的想法，由教師帶領學生認識自己社區環境（或家鄉）開始，進而設計一本介紹臺灣的電子書，期能讓世界其他地區或國家的小朋友，也能有機會認識身處亞洲的我們。其次，就資訊融入而言，筆者藉助平板電腦 (iPad)、瀏覽器、App 應用程式、PowerPoint 等媒材，於課前準備活動，課中發展活動，以及課後綜合活動與評量等部分，實施行動學習的教學，期能翻轉教學，改變過去以「教師為中心」的師生學習模式。

(二) 班級經營

為能符應行動學習的教學理念，筆者於教學前、中、後說明與善用各資訊媒材的特色與功能，以期達到有效教學之目的，且讓教學活動能順利進行，包括：

1. 平板電腦 (iPad) 使用前的影片觀賞，讓學生明瞭使用平板的規則與建立習慣。
2. 老師下口令後，才可打開平板電腦 (iPad)，否則喪失使用的權利。
3. 下課前請組長收齊、檢查平板電腦 (iPad)，並請小老師再次確認、清點與協助充電。
4. 給予每部平板電腦 (iPad) 編號，每一位學生皆依編號使用，有問題教師可立即掌握學生的使用狀況。
5. 教學歷程中，運用 Class dojo 應用程式對學生個人學習表現或小組團體表現給予加減分（如積極認真、勇敢發言、幫助同學……），期能提升學生的學習動機。

(三) 教學目標

1. 能說出自己來自於哪個國家，並能運用學過的單字與句型作簡單的自我介紹（如 Name, Country, Favorite food, Color, and Animal）。
2. 能運用課文中的單字與句型，做

本單元內容讀寫和口說的練習。

3. 能使用行動裝置附加的功能，完成本單元社區宣導單與電子書的製作。

(四) 教學活動與流程

1. 有聲有色的社區宣導單
 - (1) 教學說明：教師帶領學生透過對本單元基本句型（如國家、方位）的認識，請學生說出並畫出個人心中的社區環境或家鄉圖像，同時利用先前課堂教過如何介紹建築物方位的說法，模擬邀請他人至自己的社區或家鄉遊歷。教學歷程中，利用 Doceri 應用程式，結合影像、繪畫、文字與聲音等功能，製作一份介紹自己社區（或家鄉）的宣導單，讓學生能充分兼顧與展現英文聽、說、讀、寫等能力。
 - (2) 觀察與發表：引導學生透過 YouTube 觀看 Where are you from? 從簡易歌曲中帶入教學的主題。其次，運用 Google Map，帶領學生尋找自己居住社區或鄉鎮的建築物，並能夠指出與說出正確的方位。
 - (3) 實作與分享：學生首先利用紙本書寫與描繪一份介紹自己社區環境或家鄉的宣導單。之後，利用平板電腦照

相功能，結合 Doceri 應用程式，完成數位化的作品。待學生作品完成，上傳至 Dropbox 應用程式，並利用教室數位廣播系統，進行學生作品的相互觀摩與分享。

- (4) 評量：利用 Pingpong 應用程式做即時線上測驗，評量學生對於本單元內容的認知與理解程度。

2. 臺灣電子書的製作

- (1) 師生討論：教師首先利用 ppt 投影提問：How to introduce Taiwan? 引導學生從自身的經驗，假設若要介紹臺灣給其他國家人民認識，有哪些是重要的部分？好讓其他國家的人民，能夠快速的瞭解我們。在師生討論的過程中，學生提及了六個可供思考的面向，包括：Geography, Capital and Currency, Traditional Food, Traditional Festival, Famous People, Beautiful Place 等。
- (2) 分組活動：教師將學生分成六組，採異質分組的方式，每一組有五位同學，活動初始，每組先分配兩部平板電腦，2-3 位學生共用一部，以進行上述與臺灣有關資料的蒐集。資料蒐集後，進行資料的分析與篩選，再發給每生一部平板電腦，利用

NoteLedge 應用程式，結合繪圖、文字書寫、錄音、錄影等功能，由學生個別製作一頁介紹臺灣的動態電子書。

- (3) 統整與發表：學生在完成個人的頁面之後，將檔案儲存在 Dropbox 應用程式，最後集結成完整的臺灣介紹，進而轉存成 pdf 檔播放，並進行口頭發表與分享。

二、行動學習教學實踐之反思

筆者應用行動學習於教學之初，曾經有過種種的疑惑：行動學習真的能提高學生的學習效能嗎？學生會不會拿著 iPad 亂玩，反而不聽課呢？課室的管理該如何進行？在歷經實際的行動教學後，這些疑問也逐漸獲得了解答。筆者透過課室觀察、教學者的反思¹、與學生的訪談²，嘗試勾勒出行動學習應用於教學涵括的特點及其面臨的限制。說明如下：

(一) 教師角色與教學型態的轉變

在行動學習的教學過程中，教師的角色從過去知識的傳遞者與控制者，轉變為知識的轉化者與輔助者。此外，必須打破的迷思是，行動學習不是讓教師在課室中變得更為輕鬆、不用上課，徒讓學生自己學習。相對的，行動學習課前的準備相較過去更為重要，才能讓學習變得更有效率。誠如筆者在教學歷程中反省到：

「教學前，授課教師必須自身先具

備使用 App、教學網頁的知能和技術。因此老師備課與設計課程的時間會增加，而為能提升學生的學習效率，教師必須花費更多的時間去發展教學設計。」(R20141005)

「雖然學習工具改變、學習主體性改變、資訊科技已達爆炸的時代，學校的教育與學習，教師仍是教學的靈魂所在。在社群網站上，看到許多優秀的行動學習案例分享，但哪一個不是用心的教師去做規劃設計，才能讓孩子享有學習的樂趣和果實。」(R20141114)

顯見，行動學習必須改變教師過去習以為常的教學型態。若從教學準備的角度來看，或許它會成為當前教師教學的額外負擔；然而，若從教學效果的角度觀之，教師角色的轉變、用心的課程規劃，不但能觸發學生的學習興趣，更能讓學生成為真正學習的主體。

(二) 學習動機與學習效果的提升

傳統的英文教學，總是透過講述或大量的紙本練習，導致學生學習的動機不夠強烈，學習的效果難以彰顯。然而，藉由學習方法的改變，行動載具的運用激發了學生更多的學習熱忱，學生也更樂於展現個人的學習成果。就以英文口語練習為例，傳統的課室學生總是小聲的念讀或朗誦，甚至羞於開口，導致教師無法仔細聆聽與了解學生的個別發音與閱讀問題。

然而，透過教學 App 應用程式，藉由聲音與影像的存取方式，學生不但勇於開口，教師也更能掌握學生的學習表現。從課室觀察中可以察覺，學生在口語錄音錄影的過程中，更專注於個人的表現，甚至有學生主動向老師求助，覺得自己說的不夠好，要求重新來一次。部分學生在課後訪問中亦提及：

S20：「使用平板的行動學習，不但增加課程趣味，也讓學習更便利。」
(I20141124)

S15：「我覺得使用平板不但可以讓學習更便利，也可以把作業快速的完成。此外，還可以用平板裡的瀏覽器查詢不會的單字，還會把單字念出來讓我們知道單字的發音，所以我覺得我喜歡平板的學習。」
(I20141124)

由此可見，行動學習的教學有助於學生學習動機與學習效果的提升。此外，多樣化的學習歷程記錄，以及多元化的作業表現，更讓學生樂於學習。特別的是，學生的作品成果超乎教師的預期，充滿學生的創意與想像力，顯得彌足珍貴！

(三) 學習過程與知識取得的改變

在傳統課室的學習中，師生之間或生生之間的互動，往往侷限於單向的溝通而缺乏雙向或多向的交流。然而，在本次行動學習中，依筆者的觀察，學生在實際操作載具或教學 App 時，經常能相互幫忙、解決問題，甚

至主動提問，這是傳統課室比較難看到的景象。受訪學生有著這樣的描述：

S10：「在這段期間，我們都用平板上課，我覺得非常有趣，有困難時，大家都一起討論，增加彼此的感情並互相交流，讓我感受到另一種學習的方式。」(I20141124)

S22：「我用了平板學習之後，學會了團結、分享，能和組員一起分享學習內容、分工合作完成電子書。在過程中，雖然有些困難和衝突，但我們試著溝通，不但增加組員彼此之間友誼，也更順利的完成任務。因此，我們先慢後快，完成自己的工作之後，到各組幫忙和支援，感覺很融洽。」(I20141124)

S23：「這種學習方式帶給我歡樂的經驗，過程中和同學熱烈且愉快的討論，讓我留下深刻的印象與感動。盼望還有機會可以繼續使用平板學習，和同學們一起交流。」

由上述學生的談話可知，透過行動載具的學習方式，能即時解決學生的學習需求，增進學習過程中師生或生生之間的溝通與互動。誠如 Seppala & Alamaki（2003）對於行動學習的詮釋，它是一種最終極的彈性學習方式、最富彈性的學習環境。

除此之外，行動學習讓知識的取得不再是被動地汲取片段零散的知識，而是主動地尋求探索知識的方法，建構知識的統整性。以本單元教學為例，筆者帶領學生認識的不僅是

國家、方位等英文基本句型，更能透過宣導單及電子書的製作，建構學生對於社區、家鄉或國家的完整圖像。如同學生 S16 所言：「有了這種新的學習方式加上老師的教導，讓我學習到如何自我學習，讓我學習到更完整的知識，而這些知識不一定要在課本上才能獲得。」(I20141124)

(四) 行動載具與課室管理的定位

行動載具的善用乃是行動教學成功與否的要件之一。而以行動載具進行資訊融入學科教學，可歸納出幾項優點（蕭顯勝、蔡福興、游光昭，2005）：行動輔具可以人手一台、教學情境不受限制、資訊隨手可得、資訊交換方便快捷、數位手寫、攝影功能、合作學習容易進行等。在本單元教學活動中，透過教學活動的有效安排，以及載具中各應用程式的選擇與使用，依筆者的觀察與反思，教學效果大體能夠符應上述揭櫫的若干優點。然而，載具的使用仍有其需具備的條件與限制，筆者在教學歷程中曾有如下的反思：

「行動載具的使用仍屬於教學工具的應用，教師在教學上不應受限於工具。由於行動學習需要學生能同時上網路，因此教室內外的資訊網絡必須確保流暢，否則資訊中心或學校的網絡斷線時，勢必影響教學。因此，教師必須保有應變的能力，採用其他教學方式，否則打斷課堂節奏，花費時間解決資訊問題，卻無法提供正式課程應有的質量，將會違背學生有效學習的意

義。」(R20141120)

「有些教師將平板的學習定位在拍照、瀏覽器的運用…，如此只是將電腦教室的桌機以及數位相機的功能應用而已，此教學則失去行動學習希望培育學生五大關鍵能力的效能。畢竟無須運用平板也可以拍照、查詢網頁。因此，教師的行動教學仍須具備使用平板教學的技能，才能將行動學習的課程設計與運用方式，結合正式課程，化繁為簡，促進有效率的學習。」(R20141122)

由上述反思可知，行動載具的使用絕非有效教學的萬靈丹，學校資訊軟硬體の建置以及教師行動教學技能的具備與否，在在影響行動教學の成效。換言之，教師才是行動教學の主體，而非附屬於行動載具の客體，如此，才能真正發揮行動載具の功效與促進有效的行動教學。正如 Pinkwar 等人(2003)所言，行動載具の使用，不是要讓教育的情境被資訊科技所掌控，而是要讓行動載具成為傳統教學中の一部份，成為教學中一種隨手可得の資源或輔助性工具。

其次，行動載具對於學生的吸引力，是否也會對課室管理產生困擾呢？事實上，從課室的觀察可以發現，學生在利用平板學習之後，學習の專注力反而愈加提升，因其深怕錯過每一個載具或應用程式の操作流程。因此，在課室管理上，教師毋需時刻透過獎賞或處罰の用語約束學生，學生即能展現高度的自律，更加

珍視使用的學習工具。唯值得一提的是，教師也能使用載具搭載的 App 應用程式作為課室管理的工具，然而，時間一久，學生顯得疲乏而失去新鮮感，使得班級管理仍有賴教師用心經營才得以維持，故無論再好的行動載具與 App 管理程式皆無法取代教師的角色，此再次突顯教師在行動教學中所扮演關鍵要角の地位。

三、結語

九年一貫課程實施後，將資訊教育列為六大議題之一，並強調「資訊融入學科教學」之必要。甫於今年初公布的《十二年國民基本教育課程綱要總綱(草案)》，更將資訊科技提升至八大學習領域の範疇。顯見，資訊教育已成為當前教育改革重要趨勢之一。而在資訊融入教學の策略與方法中，「行動學習」更成為當前學界與實務界關注の重要議題。本文嘗試以筆者自身教學經驗為例，提出行動學習應用於英語教學の具體示例，在此示例中，透過行動載具及教學應用程式の使用，引導學生先後完成「社區宣導單」及「臺灣電子書」の製作，藉此突顯行動學習以「學生為中心」取替「教師為中心」の師生學習模式。

經由此教學實踐與多元反思，筆者試圖歸納行動學習應用於教學の若干特點：其一，教師角色與教學型態從過去知識の傳遞與控制，轉變成知識の轉化與輔助，以凸顯學生做為學習の主體而非客體。其二，透過行動載具與教學應用程式の使用，學生的

學習動機與學習效果獲得了提升，激發高度的學習熱忱，展現多元的學習成果。其三，相較傳統課室學習，學生的學習過程從過去單向溝通轉變為多向交流與互動；知識的取得從過去被動、瑣碎的汲取轉化成主動、完整的探索。其四，行動載具的善用能夠發揮資訊融入教學的諸多優點，並能有效提升課室管理與敦促學生自律。然而，任何學習方法或策略皆有其實施的限制，行動學習亦然。依本教學實踐結果，其可能的限制則有：一、行動教學的準備，成為教師教學的額外負擔；二、行動載具的使用良窳，必須奠基良好行動環境的規劃；三、教師行動教學技能的缺乏，將降低行動教學的成效；四、行動載具的過度依賴，將貶抑教師在教學歷程的地位。

參考文獻

- 蕭顯勝、蔡福興、游光昭（2005）。在行動學習環境中實施科技教育教學活動之初探。生活科技教育月刊，38（6），40-57。
- Bransford, J. D., Brown, A. L., and Cocking, R. R. (Eds.) (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Chang, C. Y., Shen, J. P., and Chan, T.W. (2003). Concept and design of AD Hoc and Mobile classrooms. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 336-346.
- Pinkwart, N., Hoope, H. U., Milrad, M., and Perez. J. (2003). Educational scenarios for cooperative use of Personal Digital Assistants. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 383-391.
- Quinn, C. (2000). *mLearning: Mobile, Wireless and In-Your-Pocket Learning*. Retrieved July 25, 2014 from <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm>
- Seppala, P. & Alamaki, H. (2003). Mobile learning in teacher training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 330-335.
- Shepherd, C. (2001). *M is for Maybe*. Retrieved July 25, 2014 from <http://www.linezine.com/2.1/features/cqmmwiyp.htm> <http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactics/Features/mllearning.htm#Content>

¹ 教學者的反思結果將以代碼「R」來表示，如 R20141005 表示該項資料來自於 2014 年 10 月 5 日完成。

² 學生的訪談結果將以代碼「I」來表示，如 I20141124 表示該項資料來自於 2014 年 11 月 24 日完成。

分組合作學習融入國中數學教學之課堂實施與結果

許詠惠

東海大學附屬實驗高級中學國中部教師
東海大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

二〇〇九年十一月十日《聯合報》的頭版新聞內容是「中央大學認知神經科學研究所所長洪蘭，最近參與評鑑台大醫學院，發現學生上課姍姍來遲，還在課堂上吃泡麵、啃雞腿、打開電腦看連續劇、趴在桌上睡大覺。」二〇一三年九月七日聯合晚報標題：「新生滑手機、夢周公」，內容寫著台灣大學上午舉辦新生入學典禮暨家長日，但新生的出席率不高，現場座位約一半都是空位。校方刻意在典禮開始前叮嚀同學們有許多媒體在場拍攝，所以千萬不要滑手機，但還是有不少新同學忍不住，台上說台上的，台下拿手機玩台下的，交頭接耳，竊竊私語。在實際的教學現場中，上課偷玩手機、趴睡、發呆放空等現象屢見不鮮，如何引導孩子們正確的學習值得深思。

《聯合報》的頭版新聞，相較於今周刊 875 期標題：「台大副教授授葉丙成開課 2 萬學生搶著修」，在滿是史丹佛、普林斯頓、密西根大學教授的課程中，有一位臺灣教授，他的「數學機率課」一推出就吸引全球一、兩萬人報名。不僅令人好奇，思索著什麼樣的課程內容，什麼樣的教學方式可以吸引這個世代的學生？在現今的課程教學裡，不斷地強調「創新教學」、「活化教學」、「有效教學」，希望可以試著找出適合此世代莘莘學子們

的教學策略與方法，讓學子們樂在學習，找到學習的成就感，並培養出學子們正確的學習態度與習慣。

因應十二年國民基本教育，教育部積極推動多項活化教學策略，如有效教學、差異化教學、補救教學等，這些策略各有其特色，但都以「分組合作學習」為基礎，透過小組成員彼此互動、合作提升學習成效；然而在國內外的研究發現，分組合作學習有助於減少打瞌睡、發呆等現象，進而提升學生學習動機、增進學習參與、提高學習興趣，使班級的學習氣氛更加和諧（教育部，2013）。因此筆者本身希望將分組合作學習融入國中數學教學，以提升國中生在數學課程的學習態度，並藉此能精進自我教學。

二、分組合作學習的概念與方法

「合作學習」（cooperative learning）是一種教學型態，是指兩位以上的學習者，透過彼此的互動互助及責任分擔，完成共同的學習任務，或達成共同的學習目標，課程設計提供學生主動思考、共同討論分享或進行小組練習的機會；在多數的中小學班級中，因為學生的人數較多，為了讓學生有更多、更密切互動及參與的機會，多半需要把學生分成若干小組來進行教學，所以稱為「分組合作學習」（教育部，2013）。

依據分組合作學習教學手冊指出，合作學習的原理，強調學習不再侷限於老師，而是逐步擴大至學生同儕間的互動與協作，讓同儕之間以學生的語言，能聽得懂的方式講解，彼此協助。許多專家學者已發展出數十種多元活潑的合作學習策略，可依據教學目標、學生特質，靈活選擇和運用於教室，合作學習策略依適用的教學情境，可大致分為三類：(1) 促進同儕之間分享與討論、(2) 精熟上課內容、(3) 引導小組進行主題探究，如果一個學習單元不止於一節課，可根據學習材料的性質與學習目標，綜合運用兩種以上的合作學習策略(教育部，2013)。

Johnson & Johnson 提出合作學習有五項要素，積極互賴(positive interdependence)、面對面的助長式互動(face-to-face promotive interaction)、個人學習績效責任(individual accountability)、人際與小團體技巧(interpersonal and small group skills)、團體歷程(group processing)，合作學習的方法必須具備這五項要素，塑造一個合作學習的情境，促使小組成員互動、協調合作，注重學習與反思的歷程，達成團體共同目標，並增進學生的人際關係、合作技巧(Johnson & Johnson, 1987；黃政傑、林佩璇，1996；林穎，2010)。

三、分組合作學習融入國中數學教學之課堂實施

然而分組合作學習有許多種型態，其中的「拼圖法」由 Aronson 和

其同事所發展，在拼圖法第三代，提到在「小考」階段前，加入了「考前合作複習」，即由小組成員共同複習學習內容，並互相提問，以精熟教材內容，為小考作準備。因此筆者有個構想，希望在定期評量前、後以分組合作學習融入課程設計，規劃考前合作複習，考後合作訂正考卷，統整單元課程重點，教學流程如下：

評量前：先備知識的複習（分數的運算）→分組合作複習（分數的運算）→教師回饋（釐清問題觀念）→完成學習單→全班施測。

評量後：發放考卷→分組合作訂正（分數的運算）→教師回饋（說明未完成的試題訂正）→完成訂定考卷→數學魔術師（分數的運算）→數學魔術大解密。

筆者設計以考前合作複習、考後合作訂正為小組活動，隨機分組、四人一組圍在一起，學習材料一人一份，任務為提出個人不懂、不會的數學問題、分享解題方法，共同學習，最後以全班施測，作為促進個別負責的方法。教學過程中，教導應互相傾聽、專注學習、主動分享與互相幫助。訂正完試卷後，以數學魔術作為小組討論的活動，以團體探究的方式思考此魔術的背後原理，總結此單元的學習重點。

在下課後，孩子們會問我說「可以常常分組嗎？」，表示孩子們在分組合作學習這個活動樂在其中，我想原因應該是同儕的語言更能讓孩子們專注、聆聽，有時間可以讓他們解決自己在學習上的問題，有人可以相互討論不會的題目……等。

四、實施後的結果與建議

省思實施過程所遇到的問題，依據實施結果提出建議，作為其他數學教育研究者或有意運用分組合作學習教師之參考，建議如下：

（一）實質重於形式

進行分組合作學習時，一定要移動桌椅嗎？若是在上課中，為了討論，就開始移動桌椅，這樣的做法是否恰當？因為別班正在上課，搬桌椅難免有聲音。又或者時間上的不允許，有時上堂課耽誤到下課時間，耽誤搬桌椅的時間，移動桌椅是否有彈性的做法呢？在校內的某次研習，請到某女中的老師來進行翻轉教室的演講，講者提到排座位的形式，有些班級願意，有些班級覺得移動桌椅麻煩，但重要的是這些班級都有在進行合作學習。在今年的六月，也曾北上參訪其他教師的公開觀課，實際觀課的班級，學生也是圍坐在一起或是併坐在一起，並非一定是移動桌椅排成固定的形式。考量其他課程，有些課程並不需要移動桌椅，而且若是移動桌椅造成孩子的困擾，這樣對學習並無益處，因此我認為在實施活動時，四人一組或活動時間較長，超過半節

的時間，會請孩子們移動桌椅圍在一起，但若是只有短暫的時間，未達半節時間，例如五分鐘、十分鐘，兩兩互相複習觀念，可以允許孩子轉頭，或是相鄰的兩人左右討論。

（二）以座位的形式，從聊天到討論。

在實際的教學現場，很多教師可以發現，開放課堂討論，孩子們會天真以為可以討論私人的事，而淪為聊天，對於「討論」的界線，似乎很模糊而分不清楚。因此討論時間的控制，並非要完整的一節，可以是五分鐘、十分鐘、十五分鐘，讓孩子們學習有效率地討論，應專注於主題，而非離題。甚至是前述所說的座位形式，也可以幫助對討論界線的界定，有移動位置是可以討論主題，回到位置就不要再無限延伸話題。

五、結語

短短的兩節課，課前希望可以達到教學目標，孩子們可以互相學習，並可以合作，這是需要平時的練習而累積能力的。學期初鼓勵孩子們有不會的問題，可以相互請教、互相討論，出現的問題是「老師，同學教的我聽不懂？」。為了訓練孩子們的表達能力，在課堂上有機會時，會請孩子們上台分享解題過程，並試著說明，當孩子們講解完後，會給予口頭大大的讚美，建立孩子們的信心，回饋孩子，強調哪些重點會更加清楚，掌握口語表達的重點，與訓練孩子們說話的語調與節奏。

邀請孩子們彼此分享解題方法，在小組裡合作學習，學習者會更加投入於課程內容。當孩子們忙於課業時，就會減少上課玩鬧的事件，自然而然違規的比率也隨之會下降。在分組合作學習的課堂裡，是看不到打瞌睡的現象，因為課堂上的氣氛熱絡的，學習的環境是友善的，讓孩子們在學習中感到快樂與充實，學習滿載而歸。

分組合作學習的進行是需要時間的，對於教學現場上的進度是緊湊的，因此合作學習的教材內容皆以課程既有的課本、習作為主，而非另行準備學習單。除此之外，課堂秩序也是需要掌控的，需要引導孩子們進一步去學習合作。雖然進行分組合作學習，難免都會遇到一些突如其來的狀況，但每一種狀況都是一種教學的契機，勇於面對教學現況的改變與調整，卻能為每個孩子帶來無限的契機。

雖然分組討論會導致時間很趕、進度緊湊，難免討論音量稍大，但討論活動可以減輕孩子們學習上的焦慮，同儕合作學習可以培養孩子們的自信心，即使耽擱幾分鐘的下課時間，教師也需不斷耐心提醒同學聲音的部分，這些卻都是很值得的事。能夠讓孩子們掌控自己的學習，學習對自己負責，沒有藉由合作學習的過程、同儕對話互動，即使有再多的時間也無法得到如此不同的經驗與豐碩的收穫。

然而在數學教學常見的分組方

式，通常以異質性分組較佳，因為希望會的同儕教導不會的同儕，但考量國中生重視同儕，在處理人際關係上仍有些需要再練習與輔導的部分，因此若能尊重其自行分組，減少不必要的衝突與紛爭，讓分組合作學習自然展開，又何嘗不可呢？

在傳統教學的思維下，面對不同的教學方式，總是有許多的聲音存在，教學的方法與方式沒有絕對的好與壞，考量教師的教學風格、教學現場的現況、學生的學習進展，視學習者的需要為優先，滿足其學習需求，讓孩子們在學習的路上減少一些挫折，多一些鼓勵，提供最好的教學品質，為每一個孩子創造優質學習。

參考文獻

- 林佩璇、黃政傑（1996）。*合作學習*。臺北市：五南。
- 教育部國民及學前教育署（2013）。*分組合作學習教學手冊*。臺北市：教育部國民及學前教育署。
- 林穎（2010）。合作學習之概念探討。取自 <http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/89/A21.htm>。
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

在國中數學領域中實行分組合作學習的經驗與省思

李智仁

苗栗縣南和國中教導主任

靜宜大學教育研究所在職專班研究生

王金國

靜宜大學師資培育中心；教育研究所教授

一、前言

數學課程能提供學生學習重要的數學概念、知識與能力（如：程序性知識、概念性瞭解、應用解題、邏輯推理與思考判斷），有效能的數學教學者要能理解學生所學到的和需要學習的事務，並鼓勵、支持學生去學好它。身為一為數學教育者，必須清楚地掌握數學學科知識與內容，了解學生的先備知識、學習風格與學生間的差異，然後，設計好的教學活動，靈活運用豐富的資源，以協助學生獲得最佳的學習。

長期以來，在升學主義的氛圍與影響，以及管控教學進度的緣故下，很多數學老師都是透過講述法進行教學。這樣的教學，無法兼顧學生間的差異本質，也無法有效提昇學生學習興趣與學業表現。在 103 年首屆的會考中，有三分之一的學生在數學只獲得 C（待加強）的成績。該如何進行數學教學，實應是所有數學教師應思考的。

二、學生在數學領域應培養的能力

根據「美國數學教師協會」（National Council of Teachers of Mathematics；簡稱 NCTM）提出在數學的「原則與標準」中提到學生應：

（一）學會評價數學。（二）在做數學時有信心。（三）成為數學問題的解決者。（四）學會用數學溝通。（五）學會數學推理。具體來說，學生在高中以下階段，數學能力標準分成以下五項（NCTM，2014）：

（一）解題：主要在建構新的數學知識，解決數學和其他情境中的問題，並調適恰當的策略解決問題，反思整個解決數學問題的過程。

（二）推理和證明：為數學基本內容，建立和探究數學臆測，發展和評價數學論證和證明，並選擇使用不同的推理和證明方法。

（三）溝通：組織鞏固數學思維，與同學、老師以及其他人溝通他們的數學思考，分別和評估他人的數學思維和策略，使用數學語言精確表達數學觀念。

（四）連結：理解並使用數學概念之間的連結，了解數學觀念是環環相扣連結成為整體，在數學以外的領域辨認和使用數學。

（五）表徵：建立和使用表徵來組織、記錄和溝通數學思維，並選擇、應用和轉譯數學各種表徵來解決問題，使用表徵模式化和詮釋物

理、社會和數學的現象。

三、偏鄉國中數學教師在數學領域實行合作學習的源起、經過與結果

現今大力推動「分組合作學習」或是「學習共同體」，都重視學生間的合作學習。學生不再是靜靜聽講，個別學習，而是要跟同學有互動，透過合作來學習。以前我們稱「能力」，譬如九年一貫的能力，但十二年國教更強調的是「素養」，就是學習本身除了擁有知識能力，還要能跟團體成員互相協調、應用、討論，再將所學得的能力與社會互動運用。

筆者¹任教於苗栗縣一所偏鄉國中，全校只有 6 班。會在自己的數學課中實施合作學習的起因是發現城鄉間的差距，加上學生學習數學興趣低落，想到教學初衷「讓學生快樂學習數學，能沉醉在思考與推理判斷的過程」，讓筆者想改變教學。為了改善前述問題，提昇學生的數學能力與素養，增進學生與人互動的能力，筆者自 102 學年度第二學期起，開始改變教學型態。以下是筆者在數學領域實施合作學習的情形。

(一) 學生背景：

有效的教學設計必須奠基於學生的背景上。分析本校學生背景，簡要摘述如下：

1. 學生閱讀能力較為低落：由於偏鄉地區的社區文化財的關係較為

不被注重，家庭多為單親、隔代教養或新移民之子女。多數家長無法於平時關心學生的課業或是沒有足夠個資源讓學生參與額外的課程輔導（如：補習班、安親班）。

2. 學生學習合作技巧較慢成熟：學生因為接受到的文化刺激較少，無法對社交、人際相關的技巧運用的純熟，係屬於較晚成熟的型態。
3. 學生起點行為較低：由於家庭無法關心學生的課業，相對的學生各項起點行為較一般學校的學生還要來的低。

(二) 實施過程

合作學習與傳統講述有明顯不同。實施過程中，從分組說明、角色定義、小組任務級社交技巧(對話、禮貌、合作關係等)都得說明與指導。在學習材料方面，筆者有適度重新編排，加入思考性問題並連結生活中可能遇到的情境，讓學習材料更加活化。在教學方法上，筆者曾分別利用學生小組成就區分法（Student Team Achievement Division, STAD）、組間隨機配對討論(pair discuss)、賓果遊戲等方式進行教學，期待能透過不同的活動，來引發學生的學習興趣，進而提昇學生學習成效。

推動初期，因師生均在適應新的教學模式，因此，初期並不是每堂課程都實施。另外，在使用合作學習時，

筆者亦會搭配講述法，先透過講述，讓學生了解基本概念後，再利用合作學習的方式讓學生精熟、精進。

（三）實施結果

筆者自 102 學年第二學期開始推行，實施至撰寫本文時，已將近二學期。學生從不敢發言，改變成能獨立完成「勾股定理」相關的報告，而報告的內容甚至比筆者預定的內容還要豐富。具體來說，筆者在自己任教的數學科實行合作學習之後，發現的結果如下：

1. 學生活絡起來：學生學習合作學習後，開始互相討論、分享解題方法、多元探討學習內容及分享自己的想法或觀念，讓課程不再是教師獨演的獨腳戲。
2. 學生主動學習：在原本由教師講授課程中，學生只能單純地接受教師教導的訊息。改變學習型態後，學生開始主動的探討學習內容，思考數學解題的過程與方式，並且能加以探討是否有更精簡或是更簡單的過程。
3. 學生勇於提問和回答：以往講述教學中，學生大多是靜靜聆聽。現在，學生已勇於提問與回答。相對地，教師也須設計多元且具備擴散性思考問題或題型，讓學生可以增加思考機會，增加學生提問多元性、回答多樣性。

四、省思與建議

合作學習及活化教學均是為當前教育部力推的專案，希望國中的教學能更加活化，教學更有成效。筆者身為國中教師，在數學課中實際推行後，有以下幾項省思與建議。

（一）省思

1. 目前推廣的分組合作學習、學習共同體及翻轉教室等理念與策略，均與不同於傳統的講述教學，這類的教學型態，不只重視學生間的互動，更重視學生的學習。
2. 對應於教學的改變，教師在教學角色與工作也產生改變。如：備課、調整課程、學習內容、回家作業、課堂掌控等等。有別於以往參看教師手冊教學，活化教學過程中，教師可能要花時間去備課。
3. 教學改變雖然可能增加教師的工作負擔，不過，仍然有很多教師願意投入心力，其主要的的原因乃是希望能提昇學生學習動機與學習成效，希望學生在知識、情意及技能方面，都能更為精進。

（二）建議

1. 活化教學，不能忽略數學學科目標與學習材料的設計：合作學習不單只是增加同儕互動而已，在學習內容也宜適度規劃，力求學生數學能力得以獲得良好發展。教師在合作學習中，須重視學習

材料，要提供學生多元探討與開放性問題，以增強學生思考與推理能力。而課程材料的編排亦應多連結學生的生活經驗，就地取材，將在地經驗融入課程。此外，也要增加組織與圖形的融入，以增加學生表徵與觀念的連結。

2. 教師宜共同合作（備課與討論），以減少個人盲點並提昇課程品質。課程設計的好壞直接影響課程品質，為求品質精進，教師間的合作（備課與討論）勢在必行，學校宜營造良好的社群氛圍，讓教師間的合作確實落實在校園裡。

回顧自己實施合作學習的經驗，

已看到學生的改變，筆者相信只要使用適切的教學方法，學生的學習表現是可以不一樣的。

參考文獻

- NCTM(2014)。Standards for Pre-K-12 Mathematics.2014/12/25 Retrieved from http://www.google.com.tw/url?sa=t&rc=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.nctm.org%2FuploadedFiles%2FMath_Standards%2F12752_exec_pssm.pdf&ei=i5agVLu9B4Xq8AWFxoKwDA&usg=AFQjCNHrgv1d4nw8aJT3Wc0TA2kB0oKDw

¹ 本文所指之筆者為本文之第一作者



教學回饋：讚美要多於建議

王金國

靜宜大學師資培育中心；教育研究所教授

鍾敏蓉

臺中市太平國中教師

一、前言

最近兩年，有愈來愈多的中小學老師主動或被動開放自己教室，讓其他老師進到教室裡觀課，除了觀看教學者的教學，也觀察學生在課堂中的學習表現。為了讓教學者及觀課者能更進一步地交流，通常在教學結束（觀課結束）後，會有一個交流時間。這個交流時間，通常會讓教學者先說明自己的活動設計或後設思考（meta-thinking），接著，再讓觀課的人提出問題或給予回饋，最後，再請教學者針對觀課者提出的問題（或建議）予以回應。

不過，前述的流程並非是固定不變的。有些學校（或教學者）在「公開觀課」前，還會安排一節「課前說明」活動，讓教學者說明教學觀摩中的單元名稱、教學目標、教學流程、學生背景……等。另外，還有學校（或教學者）會先說明需要觀課者協助或配合事項，例如：協助記錄學生參與情形或是填寫教學觀察表。這樣的說明，是希望前來觀課的人，在觀課前能對該次教學有基本的背景知識，以能更理解教師的「教」及學生的「學」。

「開放教室供其他教師觀課」有助於教師間專業的交流，有其價值。因此，如何讓這樣的活動持續被鼓勵，特別是開放教室供他人觀課的老

師願意持續「主動」開放，是本文關注的焦點。

二、參與「公開觀課」有感

103 學年度第一學期的學期中，筆者曾前往一所在教學方面已深具特色的國中觀課。這一天，前來觀課取經的人（校長、主任、老師及實習生）很多，大家都希望從實際的教學活動中，瞭解該校的環境、教師的教、學生的學，以及某一教學法在國中教室實際的教學步驟與技巧。

「公開觀課」結束後，教學者及所有前來觀課的人一起從教室移動到會議室，以進行「公開觀課」後的「回饋與交流」。由於當天在觀課前，學校已安排了一節「課前說明」活動，讓教學者說明與該次教學有關的背景資訊。因此，在「公開觀課」後，學校安排的「回饋與交流」流程如下：

- (一) 請觀課者發表自己在觀課中觀察到的現象與心得。
- (二) 請教學者針對觀課者的提問或回饋予以回應。

由於筆者近兩年常有機會進到國民中小學的教室觀課，筆者發現，相較於其他班級的教學，這次的教學演示有很多值得學習之處，很符合當前

以學生學習為中心的思惟。

在此次的教學中，筆者看到整個教學不再全由教師講述，相反地，老師設計許多活動讓學生在小組中進行合作學習。整個教學過程中，學生相當投入、參與積極。另外，授課教師也把「差異化教學」的理念帶入此教學中，不只學生在小組練習中的學習材料不同，連同小考的試卷及學生及格標準的設定，都可看出教學者的用心。筆者預期在課後的「回饋與交流」活動中，前來觀摩、取經或交流的人，將會給予本次的教學者很大的肯定與鼓勵。

然而，在「回饋與交流」的時間裡，現場觀課者給予的回應，卻出乎筆者意料之外。

第一位回饋者（外校老師）說：「我覺得今天的教學很棒，但時間有限，優點的部分我就不說了，我就直接提出幾點我的觀察與建議。」於是，他接連說了好幾項（他認為）本次教學中教或學不甚理想的部分。他的發言讓現場氣氛與溫度瞬間下降。

這位回饋者發言後，負責主持的主任依原本排定的程序繼續邀請第二位觀課者回饋。沒想到，第二位老師（外校老師）也說：「優點的部分我就不說了，我提出幾點我的觀察與建議。」於是，他也接連說了好幾項（他認為）本次教學中教或學不甚理想的部分。

幸好，第三位的回饋者所講的內

容，稍稍緩和了現場的氣氛。他說：「很高興有機會來觀看本次的教學。在本次的觀課中，我看到了良好的班級秩序、學生積極參與，以及老師把差異化教學的理念融入在教學中。我從本次教學中，學到了許多實用的技巧，包括：學生在合作學習時，教師運用電腦計時器提醒時間、小組角色的分工與小組合作技巧指導...等，非常感謝。」此時，現場的氣氛與溫度才稍微回升。

三、「回饋與交流」的發言類別

公開觀課後的「回饋與交流」是教師專業的交流時間，透過提問與回答，觀課者可以更清楚教學者的思考，教學者也可以透過觀課者的角度，更瞭解在教室中發生的事件，「回饋與交流」活動有其價值。

在「回饋與交流」活動中，筆者發現回饋者的發言內容，大概可分為三大類：

- (一) 提問：這是觀課者對於自己不明白的事項，請教學者進一步說明的發言內容。例如：請教學者說明選用該補充材料的原因、小組成績的計算方式……等等。
- (二) 讚美：指觀課者對於教學中值得讚美的事項，給予肯定與讚美的發言內容。例如：稱讚教學者某個教學設計或技巧，稱讚班上同學積極參與、同學間彼此會互助合作……等等。

(三) 批評或建議：批評或建議指的是觀課者認為教學活動尚有不完美之處，希望本於「善意」給予教學者一些建議的發言內容。例如：建議教學者要在教室中多走動、提問時要盡量讓不同的同學有回答的機會……等等。

在這三類的回饋中，以第三類「批評與建議」最須謹慎發表。雖然這類的建議常是本於觀課者的「善意」，但如果回饋時的語氣不佳、時機不對、評論內容有偏頗，則容易給教學者很大的挫折，甚至影響他（她）未來開放教室供人觀課的意願。

以前述的案例為例。當天，在「交流與回饋」的時間中，教學者在將近十位觀課者提問、讚美或建議後，說道：「謝謝大家的肯定與建議，關於建議部分，我會虛心檢討。不過，在自己多次的『開放觀課』中，以這次的打擊最大。」筆者當天在現場雖也發言肯定與鼓勵教學者，事後，還把當天在教學現場中抄寫的筆記傳寄給教學者，以表示從他的教學中真的學到不少。不過，該位教學者所說的：「以這次的打擊最大」，卻持續停留在筆者心裡。

四、結語：教學回饋，讚美要多於建議

教師間需要相互合作、支持與鼓勵。這樣的支持與鼓勵不能只是概念，更需能具體實踐。

由於在師資養成階段，師資生或實習生常會接到實習輔導老師或實習指導教授的指導與建議。在這樣的經驗下，當自己在擔任老師後，若有機會觀看別人的教學，就會常不自覺地給予其他教學者建議。於是，「批評或建議」常常是「回饋與交流」中常見的發言內容。

固然「批評或建議」有其價值，但筆者相信，教學者更需要「讚美與鼓勵」。希望未來的觀課者在給予別人回饋時，讚美要多於建議。千萬不要再出現「……，優點的部分我就不說了，我直接提出我的幾點建議……」這樣的語句。如果能具體地提出「自己在本次教學中看到的優點，以及從教學者身上學到的項目」，相信能讓教學者更樂意開放教室與人交流。

另外，針對觀課者善意的批評與建議，筆者認為教學者一時受到打擊是難免的，畢竟，多數老師都希望自己的教學受到肯定。不過，筆者建議教學者宜持正向思考，以正向的角度看待回饋者的批判與建議。不管讚美或批評意見，都可成為教學者省思或修訂未來教學設計的參考。



學校推動親職教育的困境與策略

李清偉

屏東縣玉光國小教師

一、前言

家庭是人們最早接觸的學習環境，家庭教育深深地影響著孩子的人格養成與價值觀建立。而家庭中又以父母對兒童的發展最具影響力，父母的角色既重要且無法取代。Hoffman and Manis (1978) 描述擔任父母的角色為「一種明顯的矛盾」，一方面來說，有了孩子是極大的滿足；在另一方面來說，擔任父母的角色使他們承擔了很多新的工作，而且可能是大量生理上及心理上挫折和痛苦的來源。隨著時代社會的變遷，家庭型態轉為小家庭，父母在獨自負擔起親職重責時，難免在觀念或作法上會產生衝突、焦慮、困惑、矛盾、害怕或不知所措等情況。在國民教育法施行細則第 14 條及各級學校辦理社會教育辦法第 4 條中，皆提到國民小學需辦理親職教育。是故，如何有效推展親職教育，讓為人父母者，能善盡其親職的責任、發揮親職的功能，是學校教育發展的一項重要課題。

二、親職教育的意涵

親職教育為提供父母有關子女發展及教養子女的知識，協助父母能更有效的瞭解並執行自己的職責，以便扮演適當職分的教育歷程（黃德祥，1997）。親職教育是一種成人教育，也是一門專門學科，包含了心理學、發展學、家政學、社會工作學及輔導學等專業領域（黃迺毓，1994）。其實施

內容包含：父母角色的認同、兒童發展與心理的基本常識、管教態度與方法、親子相處與溝通的知能、家庭教育與學校教育的配合、社會資源的運用、家長婚姻關係的維繫與經營等。基於孩子處於國小階段時，父母與教師接觸頻繁，以及孩子在小學這段期間由兒童過渡到青少年，父母難免遭遇教養瓶頸等原因，在小學推展親職教育是必要的。以下針對國小實施親職教育的優勢提出闡述：

三、學校推動親職教育的優勢

學校，尤其是國民小學，是社區的教育中心。因此，不論從法源依據及實施成效來看，國小都是進行親職教育的最佳場域。以下從兒童、父母、學校及社會四方面來分析：

(一) 就兒童本身而言：國小階段學童大部分時間處於家庭與學校兩個環境中，透過學校實施親職教育，讓此兩主要環境相配合，共同引導學童成為一位發展健全的人。

(二) 就父母而言：孩子在國小階段，父母與教師聯繫頻繁。透過學校實施親職教育，使父母們對基本教養方式、兒童發展及家庭生活等知識有所了解，讓自己更稱職擔任親職。

(三) 就學校而言：學校教育功能的實

現，需配合家庭教育實施；家庭教育有賴學校透過親職教育來推行。因此藉由親職教育的推行，有助使家庭教育成為學校教育的一大助力。

(四) 社會而言：青少年犯罪種因於家庭、顯現於學校、惡化於社會。所以，若能在孩子可塑性強的小學階段，經由學校實施親職教育，使學校教育和家庭教育密切配合聯繫，則孩子在有利的環境下成長，社會問題必能因防範未然而減少。

親職教育是家庭教育、學校教育及社會教育三者交融的綜合教育（廖得雄，1988）。透過學校推動親職教育，讓家庭教育與社會教育發揮最大功能，使孩子們能在良好的環境中學習、成長。

四、學校推動親職教育的困境

筆者在任教學校擔任將近 5 年親職教育業務推展負責人，在實施時發現有以下數點困境：

(一) 行政業務工作繁重，無法專責處親職業務

教育部日前宣布將提高國小教師員額編制，從現行的每班 1.6 人明年增至 1.65 人。然而，檢視目前教育現場，不論員額編製是 1.6 人或 1.65 人，教師人力仍顯不足，教師除教學工作外，仍需兼任好幾項行政業務的情形在小型學校裡已是司空見慣的情形。親職

教育業務可能只是負責的眾多業務中的其中一項，加上每年教師的調動與職務的的輪動，實對學校親職教育的推動成效相當不利。

(二) 教師缺乏親職教育知識及溝通技巧上的專業

學校屬於保守型的科層體制，雖然近年來教育主管機關持續推動教師專業發展評鑑計畫，但長久以來教師專業成長動能仍嫌不足，導致缺乏親職教育相關知能。還有部分教師認為實施親職教育是屬於學校行政的業務，跟自己的教學無關，因此對學校推動的親職教育活動表現消極的態度。此外，近年學校也因教師專業和家長參與權的衝突事件，屢見不鮮。教師和家長的溝通技巧不足，造成親師間不信任，也阻礙學校親職教育的推展。

(三) 學校辦理的親職教育活動未能符合家長需求

「辦理活動的時間與自己時間衝突」以及「工作忙碌沒有時間參加」是國小學童家長參與學校親職教育活動主要阻礙原因。另外，辦理親職教育時受限於場地規畫及參加人員的不定性，以團體演講方式居多。有家長反應這種邀請專家學者做專題演講，單向式的宣導方式，因為演講主題與內容無法符合自己本身的需求，且對教育子女無實務的幫助，因此參與意願不高。

(四) 資源不足、專業師資缺乏，影響

推動之成效

鄭淑玲（2005）針對國民小學實施親職教育現況與需求之研究中結果指出，學校實施親職教育的需求，以「經費補助」為最高。經費補助常常有一年沒一年，加上專業師資聘請不易，導致親職教育活動因此無法持續進行及深耕辦理。

（五）缺乏回饋檢核之機制，未能有效改善與精進

歷年學校辦理的親職教育活動，缺乏回饋檢核機制，導致活動常常流於形式或僅為核銷經費而辦理，學校辦理親職教育的目標無法的有效達成。

五、學校推動親職教育的有效策略

本文以下針對上述推動困境，提出有效解決策略：

（一）整合學校人力資源，單一窗口專職負責

整合人力資源規劃課程，是落實親職教育的重要關鍵。學校單位除指定業務承辦人規劃親職教育課程外，亦可藉由全校老師的推廣，擴大參與的層面，讓老師、學生、家長、社區共同來關心親職教育的議題，正視家庭教育的重要性外，透過相關的社會資源，連結學校志工或是社福單位，形成綿密的輔導網絡體系，藉由網絡的力量擴展親職不同的學習視野與輔

導層面。

（二）辦理參與式教師增能研習，透過同儕交流提升親職教育相關知能

將親職教育與溝通技巧等議題，排入校本教師增能研習規劃中或籌組相關專業社群，透過與專業講師互動交流及同儕分享成長方式，導正教師正確觀念，激發其專業成長，提升相關專業知識與技能。

（三）推動親職教育的內容、方式多元化，擴大家長參與意願。

盧淑娟（2005）指出國民小學親職教育方案規劃成效會因性別、教育程度、親職教育專業訓練知能而有顯著差異。因此，在實際推動時可依課程內容、家長對象程度改變辦理方式，結合當地特色，讓方式多元化，尤其是小型的活動，對於家長更有凝聚力，更能吸引家長參與的意願。另外，可透過網際網路、學校聯絡簿、發行刊物等方式實施親師溝通，有效增進了解，提高時效，並能隨時掌握訊息，快速溝通。

（四）結合社區資源，活動融入社區，建立學習型社區

整合人力資源，活動社區化；建立結合社會、家庭與學校三位一體有效機制，讓親職教育功能落實社區環境中。劉金蘭（2005）建議規劃完善的社區服務，在社區中的媽媽教室內定期舉辦親職教育專家演講座談會以增進社區中的父母親職功能。適時的介

入協助整合社會資源，融入到社區活動中，推動社區活動，例如和社區媽媽教室結合，以及市民大學的課程等，由學習型家庭的提倡，到學習型社區推廣，是親職教育方案努力的具體作為。

(五) 推動親職教育評鑑機制，並進行標竿學習

邀請學校教師、家長及社區團體共同參與討論，發展校本親職教育推動評鑑指標。將歷年推動成果彙整分析實施成效，並作為明年實施改善依據。此外，透過實施校際間觀摩學習的方式，進行標竿學習，發揮截長補短之效。

六、結論

親職教育是聯繫家庭教育與學校教育的橋樑。在變遷的社會中，協助孩子認識自我、發展潛能，是父母學習的課題；在紛亂的思潮中，澄清父母價值，重建家庭核心功能則是學校親職教育努力的目標。期盼透過學校用心的辦理推廣、結合社區資源贊助、擴大家長參與及支持，讓親職教育的路更順暢，讓家庭、父母、孩子與學校共同學習成長，為教育孩子的未來一起努力。

參考文獻

■ 黃迺毓（1994）。談親職教育。發表於縱談幼教十年專輯—回顧與展望研討會。

■ 黃德祥（1997）。親職教育。台北：偉華。

■ 廖得雄（1988）。親職教育探微。台北：復文。

■ 劉金蘭（2005）。臺中市托兒所幼生父母教養取向、參與親職教育與親職教育安排期望相關性之研究。中國文化大學青少年兒童福利研究所。

■ 鄭淑玲（2005）。國民小學實施親職教育現況與需求之研究。國立高雄師範大學教育學系。

■ 盧淑娟（2005）。國民小學親職教育方案規劃成效之自我評估研究。國立中正大學成人及繼續教育研究所。

■ Hoffman, L. W. & Manis, J. D.(1978). Influences of children on marital interaction and parental satisfactions and dissatisfaction. In R. M. Lerner and G. B. Spanier (eds.) *Child Influences on Marital and Family Interaction: A Life-Span Perspective*. (pp.165-214). New York: Academic Press.



校園中生命教育的潛在課程——動物學伴

林翠蓮

國立臺北教育大學生命教育教學碩士學位班

王秋文

國立臺北教育大學生命教育教學碩士學位班

一、前言

上學期，在校長室窗外的南洋杉上，飛來了一對正準備在這兒成家的樹鵲，於是校長請技工叔叔架設攝影機進行長時間監錄，讓學生即時觀察鳥類活動的生態——築巢、下蛋、孵蛋、育雛等過程，正好趁機為學生上一堂生命教育課。

校園裡有很多動物，這些動物棲息在校園各個不同的角落，多樣性的生態環境，除了豐富的孩子們動物知識，更可落實生命教育關懷與實踐。學校肩負教育的責任，應教導孩子們能夠以同理心來關懷愛護動物、尊重包容所有生命個體，建立人、動物、環境和諧互動的「友善校園」。

本文從校園動物學伴談起，其次簡要論述動物倫理，接著說明天地萬物都是我們的學伴，最後談生命教育的核心內容與目標，期許校園的生命教育以更寬闊的視野與開放的心靈來教導學生應如何對待自然界的生物。

一、動物學伴——另類的生命教育

國立苗栗特殊教育學校在校園內飼養兩隻山羊，學校還特地舉行「校羊命名活動」，師生透過票選為羊兒取名為「喜洋洋」和「暖洋洋」，不僅擁

有自己的羊舍，並融入生命教育的題材，教導學生尊重及愛護生命的態度。

校園飼養動物學伴讓孩子有機會接觸奇妙的生命發展，了解動物學伴的成長、繁衍及死亡，在學會照顧動物學伴的同時，自然而然也會關愛他人，培養愛心和責任感。

從生命教育的觀點來看，動物學伴是校園「無聲的老師」，不需要語言，就能引導師生共同思索「尊重生命」的意涵。動物學伴讓我們意識到自己生命的價值、關照自己的成長，對生命有更深一層的認識（黃有志，2011）。

二、動物倫理——人與動物的關係

動物倫理是「探討人類對待動物行為的道德判斷」。傳統上，認為人類以外的動物所遭受的待遇，並不被看作是道德上的重要議題，動物完全沒有道德地位，我們可以隨自身利益，任意對待動物，這種對動物完全缺乏關懷立場的信條，讓人感到焦慮不安（林逢祺，2010）。這種認為人以外的生物是為了滿足人類需求而存在的觀點，使得長期以來動物都受到人類的迫害。

在維護動物生存的著名觀點中，以 Peter Singer 的「動物解放」與 Tom

Regan 的「動物權利」最受世人矚目。Peter Singer 以效益論觀點提出「動物解放運動」，主張能夠感覺、會感受到痛苦的個體應該被視為平等，動物和人類一樣具有感受痛楚的能力，因此動物與人應當被視為平等。Tom Regan 主張動物權可稱為「動物不受傷害的權利」，因為權利的基礎在於「本有價值」，任何「生命主體」都具有此種價值。動物和人類都是生命主體，動物也享有個體權利——不受傷害的權利（洪如玉，2009）。

Peter Singer 和 Tom Regan 兩者都在極力論述人類必須尊重動物，不應該傷害動物。人類與動物個體如何相處、互動的倫理觀（動物倫理）應納入生命教育的關懷範疇，了解動物的福利需求，透過對「動物生命的尊重」，以符合平等正義的行為來對待動物，推動人與動物互為主體的和諧關係。

三、天地萬物皆是我們的學伴

新北市石碇和平國小，校園裡養了 2 隻流浪貓——貓熊和灰咪咪，2 隻貓的個性完全不同，貓熊個性內向害羞，總是喜歡躲在不被發覺的角落，靜靜的觀察，而灰咪咪就比較活潑，和學生有較多的親密互動，2 隻校貓自由自在的在校園裡活動，完全不受拘束和限制，學校裡還有 2 隻可愛的松鼠，時常會在草地和樹木間跳躍著。校園動物讓學生有機會學習照護校貓並和大自然的動物親近，從生活中去學習看待動物的態度，培養尊重動物生命的情懷。

彰化縣香田國小推展種稻體驗課程，校內有一座自然生態的學習園地——『香田村』。學校很重視學生的生命教育，池塘裡養了十多隻鴨、鵝、操場還有兩隻羊，學生學習如何和動物和平相處，廚餘給鴨、鵝吃，鴨、鵝生蛋給師生吃，學生可以體會永續的概念。從農事體驗中學習更多品格教育，也藉由「做中學」的環境，老師能讓學生了解生命教育的重要。

為推動校園生態保育，新北市 18 所國中小組成螢火蟲家族學校，每年於 4~5 月份推出新北市螢火蟲季，14 所螢火蟲家族學校規劃深度的賞螢活動外，更將環保議題融入護螢課程，規劃了一系列護螢志工及教師研習營、小小解說員培訓課程，呼籲民眾生態保育及生命課題的關懷和熱情（顏學復，2014）。

大自然有最棒的生命教育課程，天地萬物都是最佳的教材，但居住在都市叢林的我們，習慣以圈養的方式來和動物相處，當環境轉到校園時，學校要如何來落實保護動物，以關懷生命為出發點來教育學生？筆者認為收養校園動物是一種最直接的生命體驗教育，但是當動物進入校園，如何養育和照顧牠們，校方一定要妥善的規劃和執行，因為動物沒有健康保險，日後的繁衍、疾病、衛生等問題也都要再做深入探討，『養牠就要好好愛護牠』，這是人類對待動物的責任，也是對生命關懷和尊重的基本表現。

四、生命教育的核心內容與目標

（一）以生命為核心的生命教育

陳錫琦提出生命教育的核心內容就是生命，生命是生命教育的根本內容，據此方能開展出生命教育。依生命的內涵，可概分為生命智慧、生命關懷及生命實踐三項生命教育核心內容。生命教育的目標，就學校教育而言，旨在培育學子在人生歷程中，能在各階段生活的脈絡中，不斷的淬煉生命智慧，發起生命關懷，精進生命實踐，活出各階段的生命意義來（轉引自陳錫琦，2013）。

（二）九年一貫中的生命教育

根據教育部（2008）現行九年一貫的生命教育核心內容，綜合活動學習領域在 97 課綱中有「尊重生命」核心素養，其定義為「從觀察與分享對生、老、病、死之感受的過程中，培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷，進而體會生命的意義及存在的價值。」

（三）生命核心內容與九年一貫的生命教育

陳錫琦（2013）強調九年一貫中的生命教育是以人為中心的思維，從精進生命實踐直接下手，觀察與分享對生、老、病、死之感受，這是屬於心的覺醒與實踐。進而使學生能發起生命關懷，培養尊重和珍惜自己與他人生命的情懷，最終能淬煉出生命智慧，體會生命的意義及存在的價值，這三者是相生相成的，這種從具體事物出發以至於抽象概念及內化於身心

的學習方法與歷程，是適合國小階段孩子的心理發展。

生命無所不在，不需刻意外求，學校的生命教育應該是不拘形式，更應該是隨時隨地的。校園中的潛在課程——動物學伴，學生在學校和動物接觸，可以學習尊重生命與關懷，培養學生建立對動物同理共感的能力，在潛移默化中形塑學生正向的生命態度和價值觀，使生命教育更紮根在校園中。

（四）21 世紀的生命教育新取向——心靈覺醒

黃俊傑（2013）認為 21 世紀的生命教育必須聚焦於「心靈覺醒」的教育，它是一種開放式不是教條式的教育，這種教育對所探索的人或事物採取介入而不是疏離的，以開發學習者對「他者」（包括人與物）與生俱來的愛心為其目標，使學習者獲得精神的愉快感和道德的幸福感。

筆者認為校園動物學伴使學生在真實的情境中學習和動物做朋友，成為同伴關係，藉由和動物親密互動的過程，展現人類與生俱來的愛心，當學生對動物保護意涵有深刻了解，進而體認人類與動物、大自然具有共生互依，互為主體的關係，便是生命覺醒的發軔。

五、結語

在國中小階段的教育課程中，「生命教育」並未單獨設科，而是將生命

議題融入在其他課程領域中，所以我們應更重視及落實校園非正式及潛在的生命教育課程，讓「尊重生命」不被當作空洞的口號，生命教育不會只是流於形式，學生透過和動物相處互動，培養尊重、保護、珍惜生命的情懷，從「體驗」、「分享」、「反省」活動中學習付出與關懷，培養道德責任，使正確的生命價值觀和生命智慧能夠在學生心靈萌芽滋長，並轉化為生命關懷與實踐的「行動」。

參考文獻

- 宋玟蓓（2011年10月15日）。餵食羊學伴 特教生「暖洋洋」【新聞群組】。取自http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=348273
- 林逢棋（譯）（2010）**道德哲學要義**（原作者：James Rachels）。台北市：麥格羅希爾（原著出版年：2010）
- 洪如玉（2009）。從動物解放／權力議題之探討反思我國課程綱要之環境倫理內涵。當代教育研究季刊，17(3)，125-148。
- 徐唯庭、黃若婷（2012年8月12日）。香田國小農田教學 重視生命教育【新聞群組】取自http://www.vita.tw/2012/08/blog-post_7485.html#.VI1qD8L9nIU
- 教育部(2008)。**國民中小學九年一貫課程綱要**。台北市：教育部。
- 陳錫琦（2013）。十二年國教生命教育課程概觀與反思。國民教育，53(3)，1-6。
- 黃有志（2011）。動物學伴，不一樣的生命關照。張老師月刊，403，79-83。
- 黃俊傑（2013年10月）。21世紀生命教育的新取向：心靈覺醒、經典研讀與環境教育。黃榮村（主持人），生命教育與十二年國教，**2013第九屆生命教育學術研討會**，國立臺灣大學法學院霖澤館一樓國際會議廳。
- 顏學復（2014）。火金姑提燈籠 大家來賞螢。新北市**103年度螢火蟲季成果專輯**，2-5。

惡魔與天使

王盈盈

東海大學教育研究所在職專班

普通班中的特殊生，往往是普通班教師的夢魘，這些學生令普通班老師感到棘手，目前我的班級有三個特殊生，一位過動兒、一位學習障礙的學生，一位亞斯伯格症傾向的學生，不難想像在這個班級的我，每天總是努力奮戰、疲於奔命。

特殊生在普通班中往往造成學生和老師很大的困擾，在混亂的當下，我面對這些孩子會很生氣、甚至責備，總覺得他們就像惡魔一般，但是就算責備孩子也無濟於事，也許孩子也無法控制自己的行為，事後我又為這些孩子感到心疼，沒有一個人想要成為特殊生，也沒有一個父母希望有這樣的孩子。這些特殊生的學生家長，幾乎都是身心俱疲，存有一種順其自然就好的消極心態，每次溝通都是很表面的回應。

融合教育的用意，希望這些特殊生能夠早日融入團體中，適應社會生活，只是如果一個普通班有三個特殊生，對一個老師來說真的是很吃力的事情，但是我選擇面對，了解他們、幫他們解決問題，不要再成為班級問題的製造者。

學習障礙的學生，很樂意做打掃工作，且勤奮認真，讓我興奮不已，我看到他的優點，予以獎勵。在他的學習上我利用課餘時間幫助他學習語文和數學，但是效果不彰。在一次全班的閱讀活動中，他的表現意外的突

出，後來發現孩子需要的是同儕的激勵、同儕的掌聲，讓他產生學習動機。

班上過動兒需靠吃藥控制，但是孩子不喜歡吃藥，當家長沒有督促的情況下，常常就沒有吃藥，結果上課走動、下課尖叫聲連連，天翻地覆，樓上樓下都來投訴，但是平靜下來的他，卻是一個貼心帥氣的小男孩，所以我會做一些基本的座位安排、盡量叫他幫忙做事，讓他專注在做事、跑步，每天會提醒他「營養藥丸」吃了嗎？成為我們之間的暗號。

亞斯伯格傾向的學生是我最煩憂的一個，他的奇特行為讓我發覺有異，數次與父母溝通，父母依舊不願意帶到醫院做鑑定。孩子人際關係差，喜歡躲在桌子下玩水彩顏料，無視於老師的存在，完全沉浸在自己的世界中。他的嗜好是閱讀課外書，喜歡看漫畫、小說，跟他做行為約定，然後以漫畫、小說作為獎勵品，特別為他設立塗鴉專區，讓他在下課可以盡情的在塗鴉區發洩情緒。

學校有行政支援，但是這些特殊生是自己班上的學生，我想身為一個導師擔負的責任也最重。普通班教師對特殊生的指導有別於一般生，普通班老師在特教專業上是不足的，帶領這個班近一年來，對於普通班有特殊生的一些看法：

- 一、建立一個友善校園，讓班級的特殊生是全校師生的責任，人人都應該賦予關懷照顧的責任。
 - 二、避免標籤化，教師對特殊生的看法，影響其他學生對特殊生的態度，所以對普通班學生的教育非常重要，讓普通班學生認識這樣的學生，瞭解特殊生行為背後的原因，進而同理、幫助特殊生。但是我發現二個難題，有些學生認知不清楚，回家告訴父母，結果父母叫學生不要接近特殊生，造成嘲笑、模仿、標籤化的現象，對特殊生更不利。另一個難題，特殊生家長不願意讓其他人知道，他的孩子是特殊生。這真的是個棘手的問題，所以身為教師的我必須要技巧性的，沒有告知班上同學他們是特殊生，但我會安排在課程中自然的呈現認識特殊生，之後聽取同學的分享，再讓他們自己去感受。當同學和特殊生有糾紛時，我會適度提起之前我們看的影片，讓學生做正向回應，學生就能明白如何對待特殊生，也較能接納，同理特殊生的行為，而學會處理當下問題。
 - 三、親師溝通非常重要，家長感到無力，消極面對，我認為是因為家長所得到的資訊不夠多。通常家中有一個特殊生，父母通常很難以接受，我為什麼會生出這樣的小孩，所以老師要扮演資訊的提供者，協助家長建立正向態度，同時可以介紹同樣有特殊生家長，彼此認識並交流心得，互相鼓勵，對學生才能提供正向教養態度。
 - 四、普通班老師應該與特教老師建立良好的夥伴關係，由於普通班教師在特教智能較不足的情況下，特教老師是最好的合作夥伴。每學期除了開 IEP 會議外，普通班老師和特教老師是很少碰面，學生除了抽離或添加課程外，大部分時間在普通班，可以請特教老師入班指導觀察，這樣會更有助於孩子的學習，兩位老師對孩子的問題更能做出有效的改善。
 - 五、普通班教師需要具備「愛」，是一種無條件的、積極的關愛，老師的付出往往是大過學生回報，老師要能給學生機會與時間，耐心等待，等待學生破繭而出的那一刻。
- 特殊生的教育之路好漫長！在特殊生漫長的一生中，我只是帶領他兩年的導師，就讓我認真努力的為這些孩子盡一份心力，陪伴他們一起面對問題、解決問題，給他們一個安全的庇護所。我不再將他們看成是惡魔，而是天使，因為這幾個天使，讓我的生命更加豐富，更有深度，是他們讓我學習到虛心和謙卑，更讓我體悟到教育是生命影響生命的歷程。