

2015年5月

第4卷 第5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 誰來評鑑教育部

近年來隨著績效責任興起，社會大眾對於教育成效的關注與要求日益增加，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，辦理績效也成為社會關注的焦點。

本期主題「誰來評鑑教育部」，主要希望從各不同利害關係者的角度，來評論教育部.....



臺灣教育評論學會 出版

發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

2015年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

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

2015年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

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

輪值主編

評論	李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	專論	吳俊憲（靜宜大學教育研究所兼所長紀師資培育中心主任）
文章	林亞娟（大葉大學歐洲文化與旅遊學士學位學程助理教授）	文章	吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）

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

出版單位

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

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

出版地

臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 4 No. 5, May. 1, 2015

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

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

Executive Editor

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

2015 Advisory Board

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

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

2015 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Li-Hua (Professor, Tamkang University)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affairs, Huafan University)
Chiu, Ai-Ling (Associate Professor, National Kaohsiung Normal University)
Fang, Chin-Ya (Associate Professor, National Kaohsiung Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Kang (Associate Professor, National Dong Hwa University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

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

Editors

Review Articles Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lin, Ya-Chuan (Associate Professor, Dayeh University)
Essay Articles Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Managing Editor

Lin, Yi-Shan (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Text Editors

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

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

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

近年來隨著績效責任興起，社會大眾對於教育成效的關注日益增加，教育部為國內負責主導全國教育方向、督導教育品質的最高行政機關，身負大眾的期待，其辦理績效也成為社會關心的焦點。本期的評論主題為「誰來評鑑教育部」，希冀從家長、各級學校教師、行政人員、學者、教育相關主管部門及監督單位等不同利害關係者的角度，一起討論教育部在組織分工、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勢、劣勢、挑戰及改進方向。期待透過多元的意見交流與對話，引發更多人共同思考如何透過不同管道督促教育部，以提升其辦學績效及推動政策的品質。

本期來稿相當踴躍，經過匿名雙審查之後，共收錄 10 篇「主題評論」、41 篇「自由評論」及 1 篇「專論文章」。主題評論部分，作者來自立法委員、中小學校長、教師、學者及家長等各界教育關心人士，題目多元且內容豐富，包括討論是否應該推動教育部評鑑、如何推動教育部評鑑、教育部政策實施成效評估、評鑑委員遴選、學校評鑑辦理現況等，各篇作者的立場雖不盡相同，但均提出獨特的見解、分析與建言，相信能提供讀者更寬闊的角度來思考此議題。在自由評論方面，作者探討的面向相當寬廣，涵蓋十二年國教、技術型高中變革、校長領導、教師專業發展、教學方法、陸生來台教育、考試與證照、終身教育、教學實踐…等。這些不同主題的分析與論述，除了提供讀者更豐富與寬廣的視野之外，也為教育主管機關提出不少中肯的建議，深具參考價值。

感謝所有作者對本刊物的支持與愛護，各位在百忙之中撥冗惠賜鴻文，著實為本刊物增添許多光彩；另外，也要感謝審查者們的付出，以及本期執行編輯林意珊小姐以及月刊編輯室莊雅惠助理和方信翰助理等同仁的辛勞，因為有大家共同的參與，本期方能如期且順利出刊，謹此特申謝忱。

李懿芳

第 4 卷第 5 期輪值主編

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

臺灣教育評論學會秘書長

林亞娟

第 4 卷第 5 期輪值主編

大葉大學歐洲文化與旅遊學士學位學程助理教授

本期主題：誰來評鑑教育部

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 推動教育部評鑑迫在眉睫 / 1
- 張文昌 誰來評鑑教育部？—談十二年國教政策實施過程之缺失 / 5
- 黃耀南 評鑑教育部？ / 9
- 何慧群 評鑑教育部，評鑑教育部長？ / 11
- 永井正武
- 阮淑萍 評鑑委員誰來當？ / 20
- 曾淑惠
- 洪秀柱 「誰來評鑑教育部」之我見 / 23
- 周祝瑛 請問：教育體制怎麼改？ / 24
- 蘇揚期 教育部您的教育政策是要從賢還是從眾 / 28
- 王前龍 從九年一貫到十二年國教課程總綱：學科取向的政策轉向與學生取向的理念出路 / 32
- 林清南 學校評鑑訪視何其多 / 36

自由評論

- 邵 蘭 馨 我國終身教育的發展歷程與未來趨勢 / 40
- 周 欣 怡 開放陸生來臺政策制定之過程與現況分析 / 44
- 何 慧 群 學術資本主義，知識功能唯一化 / 51
- 永井正武
- 朱 麗 文 以 Alexander「公平性理論」檢視財政收支劃分法 / 61
- 郭 澤 興 十二年國教免學費方案評析 / 66
- 賴 光 真 十二年國教課綱對教學資源相關規範之評析 / 72
- 林 彥 伯 十二年國教的教學現場 / 75
- 黃 春 梅 淺談國中生「四大領域及格才能領取畢業證書」之規定 / 77
- 蕭 竹 君 國中生畢業「大補帖」！ / 81
- 平 子 航 學生課外補習－現象之省思 / 82
- 陳 蕙 文 「證照」證明「專業力」嗎？ / 84
- 張 志 皓 技術型高級中學新課綱修訂之初探 / 86
- 許 全 守
- 游 玉 英 新世代新時代技術型高中之挑戰 / 89
- 陳 清 煌
- 李 耿 嘉 中小學校長的職責與角色 / 99
- 王 雅 君 卓越領導獎之思維－校長『轉型領導』 / 106
- 賴 岳 聰 公立高級中等以下學校教師兼任行政工作之初探 / 109
- 張 瀨 月 團隊領導者對教師專業社群發展的影響性 / 112
- 呂 秀 蓮 提升教師專業自主能力從上游師資培育使用課綱開始 / 118
- 陳 宥 蓁
- 林 啟 超 教師參與專業學習社群與教師專業相關研究文獻之探討 / 123

- 陳 瑩 瑩 中小學教師專業發展評鑑之反思 / 129
- 梁 佳 蓁 從歷史沿革探究幼兒教師專業發展之未來 / 131
- 林 雅 幸 技專校院教師實務經驗之我見 / 136
- 李 隆 盛 向 GPS 導航學教學 / 140
- 湯 仁 燕 邁向以學生為主體的轉化教學 / 142
- 陳 珮 婷
莊 詔 雯 從玻璃娃娃事件省思教學現場的不同道德觀點闡釋 / 145
- 郭 怡 君 家政課程動手做對高關懷青少年人際互動之效能 / 148
- 方 朝 郁 讓體育課的教學效果更好--班度拉社會學習論在體育課練習教學的應用 / 152
- 金 浩 暉
吳 善 揮 香港學生學習通識教育科的成效檢視與其改善策略 / 159
- 吳 穎 宜
吳 善 揮 儒家思想融入香港護士職業倫理教育之探究 / 165
- 曾 俊 堯 國民小學推動三好校園實踐現況 / 171
- 劉 豫 鳳 芬蘭國小將廢除手寫教學! ? / 173
- 林 意 珊 有問題的，請舉手 / 176
- 李 淑 菁 找回課堂專注力 / 178
- 陳 品 樺 下一站，抉擇 / 182
- 焦 玉 華 受傷的天使 / 184
- 陳 琇 杏 陪孩子走出困境，看到生命的光亮 / 186
- 吳 怡 珍 別讓國家喪失更多人才—孩子的心靈誰來救? / 192
- 黃 貴 連 今日的學生，明日的領導者 / 195
- 吳 麗 君 請問你用哪一個 line 溝通親師—睺/徠/賴/籟/瀨/癩 / 200
- 陳 月 蓮 老師，您幸福嗎? / 202

李麗美
李隆盛 私立科大該讓教師的工作壓力成為提升工作績效的助力 / 205

專論文章

謝金枝 內隱的權利與特權偏見：澳門小學常識教科書的內容分析 / 209

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 235

臺灣教育評論月刊第四卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明 / 238

臺灣教育評論月刊第四卷第七期評論主題背景及撰稿重點說明 / 239

臺灣教育評論月刊 2015 年 1 月至 2015 年 12 月各期主題 / 240

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 241

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 242

入會說明 / 243

入會申請書 / 245

封底

推動教育部評鑑迫在眉睫

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

在臺灣，評鑑受到各行各業普遍重視，醫院、護理之家、星級旅館、餐廳、美食、資訊揭露、營造業、仲介業都在評鑑，法官、立法委員也在評鑑，評鑑成為社會當下的流行。在教育界評鑑更為盛行，各級學校都在評鑑，幼兒園也在評鑑，學生、教師、校長當然受到評鑑。當各行各業及各級學校和教育工作人員、學生都受到評鑑時，大家也會想到主管教育的行政機關，像教育部，是否也該受到評鑑。

二、推動教育部評鑑的理由

談到教育部評鑑，大家莫不提問，為何要評鑑教育部？推動教育部評鑑總要有理由，若無法說服，此一評鑑的起動是不可能的。首先，教育部是最高教育行政機關，教育制度由它建立，教育政策由它發動，教育資源集中在它手裡，教育法規由它訂定執行，教育機構由它監督，它的權力很大，相對的也要負起重大責任。評鑑就是對教育部進行系統化監督的方式，也可促成它自我理解和改進。

有人說，各級學校都實施評鑑了，大學有大學評鑑，中小學有中小學評鑑，連補習班，也都實施過評鑑，這些在教育部管轄下的機構都已經如火如荼地被評鑑了，為何推動學校評鑑工作的最高教育行政主管機關不用被評鑑？現時被管的機構要評鑑，但管別人的機構不必評鑑，顯然沒什麼道理。

以往一般人從來不會想到教育部評鑑這件事，因為教育部被視為教育行政的最高權威，最高權威應該是睿智且是神聖不可侵犯的；評鑑變成是對教育部這個最高權威的挑戰和冒犯，會讓它失去權威，不利於教育統治。反對教育部評鑑者認為，教育部做為全國最高教育行政機關，它要建立制度，決定政策，也要下令要求其轄機關執行，應有其權威；且它運用全國資源建立的制度，擬訂的政策應該是明智的，所以教育部不該被評鑑，也不必被評鑑。但在民主社會下，這個觀點一定被質疑，因為連總統和地方首長、民意代表，其選舉政見和選後作為都要定期被檢視和批評，最後還要經由選舉再度接受民意考驗，作為中央政府機關的教育部，怎可不接受評鑑？教育部建立的制度和政策，也不見得都是聰明且符合人民需要，像是十二年國教不是鬧得沸沸揚揚，可見教育部是需要督促的。更何況評鑑可以協助教育部把它的任務做得更好，讓它的權威更令人信服，何樂而不為呢！

有人又說，教育部作為全國最高教育行政機關，現行制度中已經有監督機制，例如它要接受行政院指揮，重要政策必須送請行政院審查，也要接受立法院監督，教育預算和法案必須經由立法院審議通過才能執行，教育政策必須向立法院報告，並接受立法委員質詢。此外，施政是否侵犯人民權益，是否違法瀆職，必須接受監察院及司法機關監督；是否合乎民意，也有民間團體不時檢視。教育部是在眾目睽睽下施政，一舉一

動，一言一行，都要很慎重。這樣的情況下，還需要實施教育部評鑑嗎？若是這麼說，同樣情形在各級學校發生，即各級學校和教育部所受到的監督都一樣，更何況學校還要直接面對學生、家長及關心教育的團體，為什麼學校還要實施評鑑呢？對學校評鑑的說詞常常是，評鑑乃是學校的全身健檢，可以幫助學校了解健康狀況，找出健康問題及早處理，使其維持健康狀態，發揮教育效能。既然評鑑對學校這麼好，那麼評鑑對教育部一定也很有幫助，即教育的健康需要評鑑來維護。

另外，各級學校實施評鑑多年，有其正面效用，但也出現負面結果，這在評鑑研究文獻中已有許多討論，但學校評鑑的問題一直沒有好好導正，職司評鑑政策及制度的主管機關有其責任。若教育部也和各級學校一樣實施評鑑，它便能更切實地體驗評鑑的理念和運作，也能理解評鑑的價值和問題，對於評鑑所造成的負面效應更能徹底理解，將心比心和學校同心協力來改進評鑑。

再說，一個機關若能夠自己把事做好，自己管理機關內的事務，不做評鑑也就罷了，但多年來教育一直存在著許多問題，不論是家長或社會大眾，對教育政策、教育制度、教育條件、教育過程和教育成果，頗多微詞。以教改來說，教改已歷經二十年了，不論是教育專業或社會各界，對國內教改以來的教育情況，頗多不滿，許多教育政策都遭到批評，有待檢討改進。政策若有問題，那麼擬訂及推行政策的教育部會不會本身就出差錯？評鑑可以讓教育部有系統地找出問題來追蹤改進，必然有助於全國教育的進步。

更重要的是，教育部的教育政策、制度和行政，廣受各界注目和批評，也受到相關機構的監督，持續處於緊急回應各界意見的狀態，但對於長遠及宏觀的教育發展和教育改革，無法靜下心來仔細評估規劃及檢討改進，對於教育發展和改革的機制沒有深入檢視和反省。評鑑，正可提供整體宏觀的健康檢查，找出利弊得失，進行改革。評鑑，若能持續實施，就是持續的健康檢查，也會帶來持續的教育改進。

三、教育部評鑑的重點

教育部和學校的目標不同，所以教育部評鑑和學校評鑑的方向有所差異，雖然如此，兩者都可以採取背景、輸入、過程和產出的系統模式。不過，教育部評鑑的實施宜注意幾個重點。

(一)評鑑的定位和功能

教育部評鑑宜定位於改進的功能，與既有的上級機關研考、年度績效考核、立法機關質詢、監察機關調查、民間團體監督等有所不同。教育部評鑑，係指系統化蒐集教育部相關資料，進行分析詮釋，提出改進建議，以利於決策和發展之謂。

(二)評鑑的內容和時程

教育部評鑑要含括目標願景及領導、組織人力管理和經費、政策制度與研發、監督績效和管考、法制行政運作及滿意度、問題解決自我改進與發展機制等。由於教育部是行政機關，應包含教育部整體業務發展評鑑及部屬單位和部屬機關(構)評鑑，五年內完成一次評鑑的循環即可。可先做部務綜合評鑑，再做司、處、署等部

屬單位或機關(構)的評鑑，各部屬單位或機關(構)的評鑑採分年實施方式，但為把握時效，三年內受評完成，其後也要進行評鑑意見的回應改進及追蹤評鑑。

(三)評鑑委員的多元選任

教育部評鑑由誰擔任評鑑委員呢？大體不外政府機關人員（上級、平行及下級）、學者專家、學校人員、民間團體代表（家長會、教師會、校長協會及相關民間團體）等。傳統的監督體制是由上而下監督，但現在的監督體制宜包含全體利害關係人的監督，找出上下及平行機關團體的代表來參與。教育部評鑑尤其需要下級機關或機構代表的參與，這包含地方政府教育局處及各級學校代表。教育部評鑑，應蒐集內部人員的意見，也要蒐集外部人員的意見，後者包含相關政府機關、產業機構、學校機構、民間團體等。

(四)評鑑方式兼採自評與訪評

目前各級學校評鑑的實施已有多多年經驗，教育部評鑑的規劃實施可參考這些經驗。以評鑑方式而言，自評和訪評兩種方式是有必要的，前者讓教育部可以先訂定自身的評鑑規章，再依規章組織自評委員會，建立評鑑指標，進行自評，期間要蒐集指標的量化及質性資料，分析利弊得失和未來改進方向，撰寫自評報告。自評之後再安排訪評，兩者相輔相成。

(五)評鑑方向的把握

教育部評鑑，不是針對個別教育政策來檢討，那是行政院、立法院、監察院、學術團體及民間團體的共同責任。教育部評鑑，是要針對教育部

整體教育政策及決策過程進行通盤檢討，也要了解政策實施及成效，並檢討其中的問題和改進方向，此外對於教育部與地方政府和學校之權責劃分及運作情形，也要有所檢討。基於教育部的特質及現行問題來看，教育部評鑑應重視的理念包含教育品質、教育機會均等、弱勢輔助、行政程序公平正義公開、面對問題解決問題、由下而上決策等。

(六)重視教育政策、統計和研發資訊的公開度

教育部評鑑，應重視教育資訊公開度問題。教育部業務常被視為業務機密，對外不公開，阻礙了教育的改革和發展。該公開的資訊一定要公開，社會各界才能實施有效的監督和評鑑。教育部的資訊公開包含實際內容的公開及行政程序的公開，相關的政策方案、施政報告、教育統計、研發報告、獎補助資訊、評鑑報告等的公開，其範圍、深度、時效等，都要進行檢討和改進。

四、誰來推動教育部評鑑

誰來推動教育部評鑑比較適當呢？以下提出四種可能做法，後三種可以互相合作，或由教育部及其所屬單位、機關、機構主動，或由學術團體主動聯繫。

(一)由行政院推動政府機關評鑑法案的立法實施之

教育部評鑑該如何進行呢？教育部做為中央政府機關的一員，若能在法規上訂定中央政府各機關評鑑條例，全面要求中央機關定期實施評鑑，教育部就可依法做評鑑。

(二)由教育部主動推行教育部評鑑

不過要等行政院立法完成才實施評鑑，恐怕曠日費時。在該法制尚未建立的時刻，教育部可訂定「教育部評鑑實施要點」，主動規劃評鑑設計，定期進行評鑑，並依據評鑑結果改進。這樣的作為，係追隨各級學校實施的評鑑，連帶肯定現行學校評鑑的政策，讓各級學校感受到評鑑真的很重要，連教育部自己都在做了。

(三)由教育部內單位或部屬單位推行評鑑

教育部內單位，如綜合規劃司、高等教育司、技術及職業教育司、終身教育司、師資培育及藝術教育司、學生事務及特殊教育司、資訊及科技教育司、國際及兩岸教育司等，可自行規劃自身的單位評鑑實施之。教育部所屬機關如青年發展署、體育署、國民及學前教育署亦可自行規劃實施評鑑。部屬機構，像國家圖書館、國立海洋生物博物館、國立自然科學博物館、國立科學工藝博物館、國立臺灣科學教育館、國立教育廣播電臺、國立公共資訊圖書館、國立臺灣圖書館、國立臺灣藝術教育館、國立海洋科技博物館、國家教育研究院等，也可以自行發動評鑑。當然這樣的評鑑，只是教育部評鑑的一部分，不是整體評鑑，但有個起始就有可能導出未來實施全面的教育部評鑑。

(四)由教育學術團體推行教育部評鑑

若短期內連教育部主動推行教育部評鑑都不可能實現時，受到教育部影響的利害關係人或可嘗試推動教育部評鑑。其實施方式可由組織較為健全的個別教育學術團體來辦，或由教育學術團體聯合起來，組成教育部評鑑推動委員會，負責教育部評鑑的相關決策，其下成立教育部評鑑作業小組，進行評鑑規劃及實工作。由於評鑑是各個學術領域共同關注的事項，前述組織也可採取跨學門學術團體合作的方式。

五、結語

教育部評鑑一開始應定位於改進的功能，也就是教育部這個機關的健檢，以確實發掘真相，進行改正和發展，並利於教育部發揮有效的教育行政功能。為強化評鑑的客觀公正性，不論由誰主導教育部評鑑，此項工作均宜委由學術團體規劃實施較為妥當，期能發展合適的評鑑模式，排除過去以來評鑑實施出現的問題，組織具有代表性的評鑑小組和委員會，蒐集相關資料，發掘真相，判斷利弊得失，做為教育部未來改革和發展的參考。當教育部評鑑實施之後，教育部及其所屬單位、機關和機構當能更深刻了解自己及教育部整體的績效和問題所在，也更能了解評鑑在各級學校實施所遭遇的困境，而得以開展具有前瞻性的後續改進作為。



誰來評鑑教育部？－談十二年國教 政策實施過程之缺失

張文昌

臺北市立松山高級商業家事職業學校教師
全國教師工會總聯合會政策部副主任

一、前言

教育部是我國行政院之下職掌國家教育政策、辦理全國教育事務的主管機關，為衡鑑各項教育事務之辦理成效，並經常性辦理大大小小各項評鑑，如各級學校校務評鑑、大學暨技專校院之系所評鑑、中小學教師專業發展評鑑。然而，就教育部主管之全國教育大計，有誰來評鑑教育部呢？

二、「評鑑」是什麼？

人類會針對其所面臨的問題與困境，收集相關資料進行分析，作為其判斷情勢、展開行動之依據，其實這就是評鑑（evaluation）。換言之，評鑑是人類自古即有的活動（Scriven, 1994）。另外，評鑑是比較應然面與實然面，以評定受評者的優點或價值（Steele, 1991）。

本文試著以十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）這個數十年以來最為重大的教育政策，就其實施的應然面與實然面進行分析與比較，對教育部進行「評鑑」。

三、十二年國民基本教育介紹

長期以來，升學成為大部分國中

的辦學目標，教學難以正常化。在升學的緊箍咒之下，學科考試之外的學習與配合學生生涯發展、性向興趣的適性輔導長期被忽略漠視，不僅造成國中學生壓力居高不下，僵化以紙筆測驗為主的學習更妨害其全人均衡發展、令其喪失主動學習動機；另一方面，高中職的質量分佈不均、城鄉資源差異、公私立學費落差，亦增加學習落差、不利弱勢家庭孩子發展。

此外，近年來由於高中職普遍設置，國中進入高中職之升學率已大幅提昇（99 學年為 98.15%），隨著少子女化趨勢，更將由「學校挑學生」進入「學生選學校」階段，可望投入更多教育資源照顧好每一個孩子。

除了上述背景原因，推動十二年國教最大動力也來自家長團體對「降低國中升學壓力」的強烈訴求，包括舉辦「我要十二年國教」遊行以及多次的記者會，給予執政者及教育主管機關相當大的壓力。

十二年國教過去雖多次在行政院與教育部被提出（如 97 年 2 月由行政院蘇貞昌院長宣布即將實施），卻都缺乏臨門一腳。99 年 8 月第 8 次全國教育會議，吳敦義院長於總結時宣告「十二年國教由坐而言進入起而行階

段」，100 年馬英九總統元旦文告中正式宣佈「今年開始啟動十二年國民基本教育，分階段逐步實施，先從高職做起，預定民國 103 年高中職學生全面免學費、大部分免試入學。」

四、十二年國民缺失分析

（一）規劃實施時間急迫

教育部雖宣稱已籌備規劃 20 年，但十二年國教實際上是在 99 年全國教育會議後才開始擬定具體方案，加上總統宣布 103 年全面實施後，配合 2013 總統大選需要展現績效之政治考量，有「只能成功不許失敗」的壓力，然而在隔年 5 月提出完整草案，8 月底就定案，將近一年的時間內根本難以做好必要之研究，更遑論凝聚社會共識，並跳過重大教育政策應有的試辦階段，此為十二年國教推動各樣問題背後的主因。

（二）與民眾期待嚴重落差

於 99 至 100 年間，對十二年國教進行的各項民調均獲得七成以上民眾（家長）支持，唯大多數民眾（家長）並無法認知「十二年國教」之政策內涵，而是以對「九年國民義務教育」去定義「十二年國民基本教育」，簡單地說，大多數民眾（家長）心目中的「十二年國教」就等於「高中職國中化」，就等於「免試且就近升學公立高中」，這意味著目前非完全免試、私校佔近半招生比例、高中職分布資源仍

然不均的現況實際上不可能滿足一般民眾（家長）對十二年國教的想像與期待。這就像是期待吃到牛肉麵，最後等到的麵卻沒有牛肉一樣，這樣的不滿情緒、被騙上當的感受醞釀成為民眾普遍的感受。

（三）升學制度躁進牽動敏感神經

十二年國教實施前，以採計在校成績為主的免試入學模式，配合部分地區學校提供對應國中就近入學名額（如高雄樂學計畫），已發揮引導學生適性、就近入學之功能，部分弱勢社區國中甚至全校畢業生均可透過免試入學管道進入高中職就讀，因著家長團體抗議「採計在校成績就是假免試」，教育部隨即宣布「免試入學不得採計在校成績」，此舉正足以打破之前多年努力所建立的成果，甚為可惜。

再者，升學制度的改革為避免「穿著衣服改衣服」的窘境，以及利益迴避與信賴保護的考量，過往對於升學管道的重大改變均必須在學生入學前定案宣布，103 學年正式實施的十二年國教升學制度照理最遲應在 100 學年開學前宣布，然而於 100 年 6 月教育部辦理多場十二年國教座談會，當家長、教師問及「如何入學高中職」，教育部的回應卻是「明年四月才知道」、「授權各招生區地方政府訂定」，其後衍生特色招生比例、免試入學志願數、超額比序項目與積分計算、會考等第標示、避免抽籤等爭議，均與此有關，部分細節甚至到了 102 學年

開學都還沒定案，莫怪外界戲稱該屆國中畢業生為「白老鼠」。

(四) 免學費未落實反而自打嘴巴

即使升學制度改革引發重大爭議與反彈，十二年國教「免學費」一直是最受民眾（家長）支持的部分，並於 100 年就已由總統宣布，卻於 102 年 6 月因為編列 103 年預算發現財務缺口，才由行政院江宜樺院長宣布實施「部分排富」，此舉無疑自打嘴巴，實際上，於宣布實施前即可精算預知此財務缺口，只要延緩免學費實施之腳步即可解決。

部分私校或者不配合政策以直升代替免試，或者辦學品質明顯不佳，合格教師率偏低、生師比過高、教育投資偏低，政府無法有效監督、提升其辦學品質，卻令其得以享受十二年國教免學費及相關補助，甚至利用政府經費趁機節省其教育成本。就如同政府發放免費牛奶兌換券，有人換到新鮮優質牛奶，有人卻換到過期餿掉的牛奶一樣不公平。

(五) 形式達標卻不重實質，恐流於表面功夫

十二年國教具體指標之一是 103 年全國優質高中職達到 80% 以上，無異先射箭再劃靶。102 年 3 月當教育部公布「優質學校認證」結果，筆者卻赫然發現於通過優質認證的學校當中有 10 所合格教師未達半數，經媒體揭

露此訊息，此舉無疑打了教育部一記耳光。實際上不管免學費或是免試入學，都無法提升教育品質，強制所有教師 18 小時的十二年國教研習，亦無法真正贏得教師的認同與支持。

五、結語

(一) 研究打底、配套先行、謀定而後動

教育發展有其專業性，且常常並非短時間可以看到成果，十二年國教之實施背景更與當年九年國教實施天差地別，政策形成過程當中應以研究作為基礎，接著就可能方案尋求學者專家、教師與校長代表之專業意見，並規劃合理期程，再對外公聽，而非先作決策再來規劃實施方案。以十二年國教為例，升學制度之調整應配合高中職均優質、適性輔導等配套階段性調整，而非一步到位。

(二) 弄清楚真正的目標

十二年國教雖願景十分美好，卻搞不清楚其定位與目標，其願景一方面要鬆綁減壓「成就每一個孩子」、一方面要「厚植國家競爭力」，只能執行免學費與形式上的免試，卻難以帶來學校現場真正所需要教學內涵的改變，在時程壓縮，經費、配套均未到位的情況下邊做邊改，形同超速的拼裝車，令人隨時都在擔心會翻車，尤其是過程中刻意忽略教師團體與學校教育現場教師、家長、學生的感受、

聲音，終至父子騎驢、處處民怨的局面，令人遺憾。

參考文獻

■ Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 147-166.

■ Steele, S. M. (1991). Introduction to evaluation. Class notes, UW-Madison, Department of Continuing and Vocational Evaluation.

評鑑教育部？

黃耀南

全國教育產業總工會理事長

全國高級中等學校教育產業工會副理事長

一、前言

教育是立國的根本，由近年來，世界各國的發展，確實可以發現教育制度、政策越健全及完整的國家，不管是國力、經濟力及社會的穩定性，都較其他國家優異。其中如德國，因很早就讓學生做適性分流，學生早早確定自己的興趣、性向，並透過教育的學習，尤其是重視技職教育，學得一技之長，使百工自由發展，成就全面穩定的社會，也使國家免於歐洲經濟疲乏，甚至引領歐洲走出歐債危機。

臺灣天然資源較為匱乏，多年來，因為教育的普及，造就可觀的人才，也創造了一波經濟的榮景。而近年來，反因教育策略及目標不明確或方向錯誤，導致國家競爭力無法再向前挺進。雖說造成今日情況的因素很多，但不可諱言地，教育是其中一個重要因素。

而近 20 年來，從 1984 年 410 教改運動起，各項教育政策，諸如：廣設高中大學、設立綜合高中、廢高職、建構式數學、九年一貫課程、十二年國教...等主要教育政策，除目前仍如火如荼地實施的十二年國教外，其餘都已政息人亡！甚至造成目前大學數量過多、人才培育錯置...等嚴重問題，而教育的現場，也變得滿目瘡痍。但教育部主管全國教育政策，除了部長及各司處人員異動外，多年來，政策的制訂程序依舊不變，是否應有所變化，或有相關檢核機制，值得斟酌。

二、評鑑的必要性

教育部為公務機關，有固定的編制，制訂政策應有所本，但為何各項政策似乎還是未能周延，是否需要評鑑制度去管控政策的方向？

以國內各項評鑑制度而言，尤其是機構的評鑑制度，常流於形式，甚至因此多了評鑑的機構及人員，勞師動眾，但卻未能達到評鑑的預期目標。如現行實施的高教評鑑，實施多年來，還是無法使高等教育的走向符合社會的需求與期待；另如大學教師評鑑制度，近來也屢傳因為少子女化問題襲擊，學校要求教師評鑑的項目及內容，越來越偏離原先辦理評鑑的精神與目標。顯示評鑑是否能解決目前教育部訂定政策時造成的問題，還未可知。

所以是否有需要針對教育部做評鑑，值得斟酌。不如建立完整的政策訂定標準作業程序(SOP)，來得實際且有效能。而此 SOP 在教育部的許多委員會設置及運作辦法中，都已明訂各項程序及作業標準，只是教育部在訂定各項政策及法規時，往往將此束之高閣，同時未能廣邀各相關教育團體參與，無法從不同面向去看問題，才會造成今日政策多數無法有效推動的窘境。

再者，教育部的運作機制及人員調動頻繁，對於政策的穩定發展造成

嚴重的問題。各項政策要有一定的專業，常常需要多年的投入與經營，但教育部的人力安置，常常變動，也因此造成訂定政策者對於政策不瞭解，如何能訂出好的政策，這倒是真的需要透過相關檢核機制處理。

三、誰來評鑑教育部？

因此，到底是透過評鑑教育部來使政策訂定更符合現況與需求，還是以其他方式來達成？若要評鑑由誰來評鑑？評鑑後的結果如何處理？是否還有後設評鑑機制？都是評鑑教育部需要正視的問題。

與其討論如何評鑑教育部？不如想辦法落實目前教育部的管考制度。行政院在組改前，有研考會做各部會的政策管考；組改後，業務移轉給國家發展委員會，其本身就應該發揮行政機關應有之管考制度，若再疊床架屋建立另一套評鑑制度，一定要有相關的評鑑機構及人員，如此將有違政府組織改造，希望透過組改簡化組織與人力的目標。

另外，評鑑制度是希望能透過評鑑，使機構更優質，政策更符合需求。如今行政院既有國發會負責管考，理應落實此一管考制度，若有不完善之處，或是針對教育部業務做適度修正，

才是正道。

尤其臺灣教育制度，人才培育影響深遠，加上少子女化問題衝擊，更是已到岌岌可危的階段，實在需要正面去面對。另外在做教育部管考時，可以邀請各學者專家、教育團體參與檢核，以使管考能真正面對問題，解決問題。

四、結語

評鑑的目的是希望能透過評鑑做適度的檢核，使機構或人員的效能因此提高，至於教育部是否需要透過評鑑制度，增加效能或使政策更好，相信還值得再斟酌。

反倒是教育部如能依法行政，在訂定各項教育政策及法規時，能廣邀各學者專家、教育團體參與，相信能在訂定教育政策前端的作業上，更為周延，定能使政策更可行，在推動時，增加助力，減少阻力。

這就像近來臺北市政府在訂定政策時，也會採取 i-voting 方式辦理，在政策的制訂過程中，不斷地徵詢意見，爭取民意的支持，也使政策能貼近需求。教育因涉及每個人的權益，更是需要這樣的機制，如能落實，就沒有需要再評鑑教育部了。

評鑑教育部，評鑑教育部長？

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

面向全球性數位化趨勢，為確保經濟、科技、文明持續發展與坐實成長效益，評鑑機制成為各行各業自我監控、永續經營的利器。綜理國家教育事務最高行政機構教育部，對其執行業務績效進行價值評斷，此可類比對教師與學生進行考核、評鑑事宜，祇是，測驗與評量學生是「天經地義」的，檢核或評價教師、教育部就不是那麼的「無庸置疑」了。

測驗與評量，多測驗、多評量，屬完整學習的一環？抑或有益於學習？不容諱言，考多有詐、不考有風險，較適化評鑑機制規劃首當其衝是化解歧見與接受公評。基於教育實務具針對性、時效性、目標性，教育體制事務不論是課堂一次教學與二次教學，甚或是教育政策制訂與變革，其間各自承載教育旨趣、階段任務與目標有別，因此，評鑑對象如：「教師？甚或教育部？」，非為出於齊頭式平等考量，而是以昭公信不可或缺的當然措施。

本文在表徵與分析上運用結合學術領域發展之數理工具（Mathematical Tools），旨在：（1）以數理原理與數據表達與衡量教育研究，（2）研究歷程系統化、視覺化，（3）教育質性研究反映現代性、科學性。

二、數理工具

研究用的數理工具是依據數理原理與圖學論（Graph Theory）發展而成，並經轉換成電腦應用程式，具操作性與適用性。其中，結構分析構造步驟：（1）依據因果關係原理構造要素關係矩陣 A 、（2）轉換關係矩陣為鄰接矩陣 $B = A + I$ 、（3）鄰接矩陣 B 進行 n 次自乘計算得出可達矩陣 T 、（4）依據圖學論就可達矩陣 T 之圖形進行結構分析，藉以：一則視覺化要素間之結構，二則助益要素間之結構分析。

（一）5W1H ISM（Nagai 六何法）

5W1H ISM 是量化取向之質性研究結構分析法，發想於 2005 年，M. Nagai 於 2013 年提出與證成（Tsai, Chen, & Nagai, 2013）。其中，5W1H 由 who, when, what, where, why 與 how 組成，有謂六何法，源自於新聞記者傳遞資訊與達到溝通目的的方法；ISM 則是 J.N. Warfield 於 1972 年提出，以 (0,1) 二元數值與圖學論構造要素關係矩陣與有向階層結構的分析方法（Warfield, 1974）。

5W1H ISM 發展分二階段，Nagai（1989, 1995）於 1989 年運用 5W1H 於學術研究，據以結構性萃取研究相關要素語彙、語彙屬性及其旨趣；其次，進行語彙要素大小、強弱關係之「準」量化比較，以及依據量化後大小排定語彙重要性之優先次序與組成序列，2013 年運用 ISM、MSM 構造依

據 5W1H 萃取語彙之關係結構及其結構分析。運用 Nagai 六何法於教育研究，可見功能：（1）作為語彙要素關係構造之可操作工具，（2）教育研究表徵科學化與視覺化，助益後設論述與溝通平臺。

（二）AHP-LGRA (AHP-Local GRA)

AHP-LGRA 由層級分析法 (Analytic Hierarchy Process Theory, AHP) 與灰色系統理論 (Grey System Theory) 組成，前者是 Th.L. Saaty 於 1971 年提出，其應用於處理多元評估準則 (Multicriteria) 與不確定「問題複合體」(Problematique) 系統決策上 (Saaty, 1980)；後者是鄧聚龍於 1982 年提出，其針對不明確性或不完全性系統模型進行關聯分析。

灰色系統理論之灰關聯分析 (Grey Relational Analysis, GRA) 分為局部性灰關聯分析 (Local GRA, LGRA) 與整體性灰關聯分析 (Global GRA, GGRA)，其數值計算是運用由 Nagai 提出灰關聯數值公式計算之 (Yamaguchi, Li, & Nagai, 2005, 2007)，灰關聯分析數值愈大，代表其關聯程度愈大，相反的，其關聯程度則愈小。

AHP 層級結構分為完整型層級 (Complete Hierarchy) 與不完整型層級 (Incomplete Hierarchy)，前者意旨層級間要素有完整的連線，後者則否。AHP 特色與操作：（1）簡化複雜問題決策歷程，（2）處理原則是分別就研究準則 (Pairwise Comparison of Criteria) 與方案 (Pairwise Comparison of Alternatives) 進行比率尺度方式之成對矩陣比較，繼而，從中選擇較適準則與方案。

AHP 依據線性代數與圖學論發展

而成，透過成對比較矩陣計算特徵值、特徵向量與權重。Saaty 建議以一致性指標 (Consistence Index, $C.I.$) 作為檢定成對比較矩陣的一致性程度：當 $C.I. = 0$ ，表示前後判斷具一致性；當 $C.I. > 0.1$ ，表示前後判斷具不一致性；當 $0 < C.I. \leq 0.1$ ，表示不一致性在可接受範圍。AHP-LGRA 旨在凸顯：AHP 權重值經由灰關聯分析處理，可得具大小關係之排序系列，藉以區分各要素間關係大小及其重要程度；其次，AHP-LGRA 綜合評價方法不同於 AHP 分析方法，分析要素個數不受限。

（三）MSM (Matrix Based Structure Modeling, MSM)

多重矩陣詮釋結構模式是 Nagai 於 2013 年提出 (Nagai, & Tsai, 2013)，旨在：一方面揭示各離散集合間之新關聯結構構造，另一方面就整體與局部群集之邏輯關聯結構予以視覺化表徵之。MSM 透過 Boolean Algebra 與可達矩陣收斂原理，自各矩陣及其要素進行新關係矩陣構造，冀以構造由多重矩陣構造之「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 結構分析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，一則源自於整體與部分矩陣之各要素間關係屬性，二則目的取向之群集間之關聯構造 (何慧群、許天維、永井正武，2013)。

三、教育部長專業構造

依據中華民國行政院組織章程，教育科學文化處是行政院下部門，負責規劃與施行國家整體教育，而教育

部長是最高行政首長。教育是社會細部工程，有謂國家精神國防，涵蓋政治、經濟、社會、文化與科技領域，教育部長專業理性、專業倫理與終身學習是履行職務不可或缺的元素。

運用 5W1H 自教育部長執掌業務之專業性分別萃取如下要素：專業理性、專業倫理與終身學習，繼而，運用詮釋結構模式(Interpretive Structural Modeling, ISM) 構造要素關係矩陣及其有向階層概念結構。

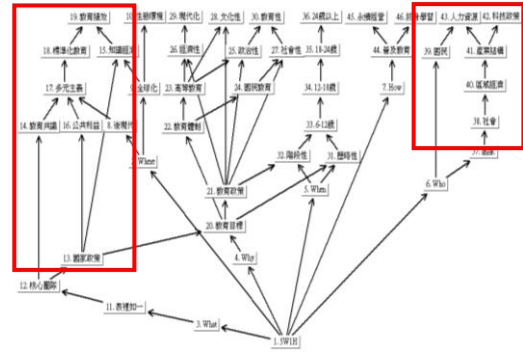


圖 1-1 專業理性 ISM

(二) 專業倫理

(一) 專業理性

21 世紀是變革快速倍增的紀元，歐美各國教育發展，一則延續上世紀後現代與全球化要素，二則新增生態與科技議題。其中，後現代訴求多元主義，全球化形塑世界體系與績效價值，生態議題有關環境修復與生物資源基因工程化，科技議題可見利基則是推進二次產業革命與主導經濟長期成長，後續效應是人際疏離、人機競技與功能卡位。

「榜樣領導」、「以身作則」、「行勝於言」、「有原則」、「有理想」、「有目標」等等，專業倫理旨在凸顯職場角色人格特質，可見於專業實踐與抉擇智慧，前者涵蓋創造改變、求真求是、科學哲學；後者是政治責任、社會責任。值得一提的是，價值實踐可見於其在生存與發展、現代與科學、民主與共生、尊重與容忍立場上（見表 2-1 圖 2-1）。

承上，透過網路效應洞察變革與預見可見未來發展，教育部長展現的專業理性：以核心團隊為本施行國家政策；其次，首長以表裡如一與核心團隊的教育共識與秉持戮力以赴的精神，一方面厚實知識經濟產業發展、抉擇智慧與追求社會公共利益，另一方面實施標準化教育，體現智能、生涯規劃與人力資源發展多元主義（見表 1-1、圖 1-1）。

表 2-1 專業倫理 5W1H

5W1H	Where	What	Why	When	Who	How
要素	教育專業	世界體系	職場人格	政經	生存與發展	溝通
	宏觀	國家	創造改變	教育	現代與科學	同理
	微觀	社會	專業實踐	社會	民主與共生	協商
	國民	科學哲學	求真求是	生態	尊重與容忍	互助
			價值實踐	科技		分享
			政治責任			
			社會責任			
			抉擇智慧			

表 1-1 專業理性 5W1H

5W1H	Where	What	Why	When	Who	How
要素	後現代	表裡如一	教育目標	歷時性	國家	普及教育
	全球化	核心團隊	教育政策	階段性	社會	永續經營
	生態環境	國家政策	教育體制	6-12歲	國民	終身學習
		教育共識	高等教育	12-18歲	區域經濟	
		知識經濟	國民教育	18-24歲	產業結構	
		公共利益	政治性	24歲以上	科技政策	
		多元主義	經濟性		人力資源	
		標準化教育	社會性			
		教育績效	文化性			
			現代化			

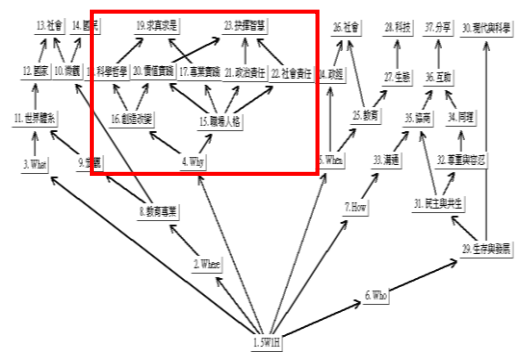


圖 2-1 專業倫理 ISM

(三) 終身學習

21 世紀在整合數位科技後漸次進化到工業 4.0 或稱第四次工業革命時代，進步與變革呈加速度推進，終身學習意謂「活到老，學到老」與「學海無涯，學無止境」。「學然後知不足」，持續學習旨在厚實與更新資訊與知識體系，更甚者是掌握變革脈動與趨勢（見表 3-1、圖 3-1）。

表 3-1 終身學習 5W1H

5W1H	Where	What	Why	When	Who	How
要素	成就感	專業判斷	品質生活	應機性	教育	自學
	幸福感	專業承諾	幸福人生	計畫性	閱讀	自評
		專業趨勢	群體利益		學習	
		趨勢知識	有感社會		省思	
		人文素養				
		科技素養				
		生態素養				
		社會熱情				
	Know Yourself					

經 ‘Know Yourself’、省思與自評、終身學習不是口惠，而是表裡合一的意志行動，就職務而言，其體現專業承諾、專業認同；就個人而言，使己如所是與 Learning to be。基於新興物聯網 (Internet of Things) 時代呼之欲出，科技素養能力成為生活、娛樂、工作、學習，甚或決策不可或缺的基本能力，值得一提的是，在跨科際合作下，人文、社會與教育領域已有可用數理工具，此助益思維分析與行為操作系統化、科學化，以及有向階層結構化、視覺化表徵系統複雜現象 (Complex Systems-Phenomenon) (何慧群、永井正武, 2015a,b)。

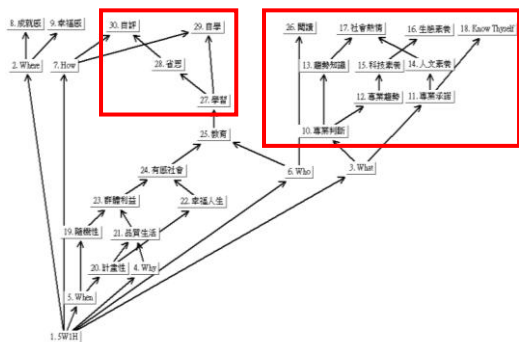


圖 3-1 終身學習 ISM

綜合上述表 1-1、表 2-1 與表 3-1，運用多重矩陣詮釋結構模式構造教育首長專業及其核心結構（見圖 4-1、圖 4-2），藉以表徵要素關聯全貌。圖 4-1 表徵由 5W1H 構造之教育首長專業要素結構全貌，圖 4-2 聚焦於專業核心結構。

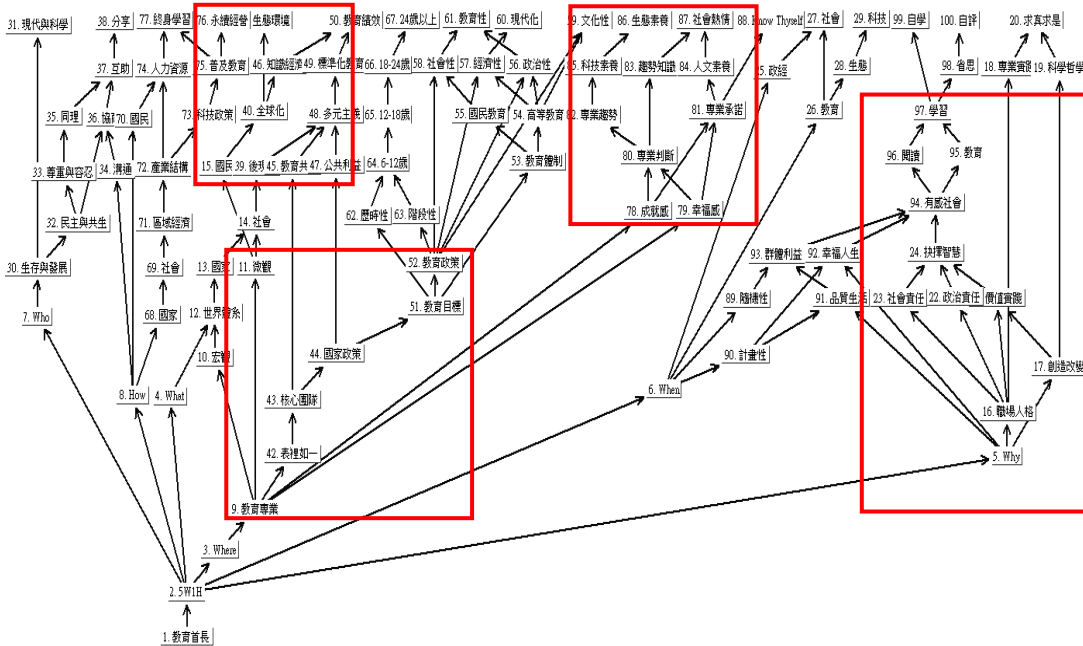


圖 4-1 教育首長專業 MSN

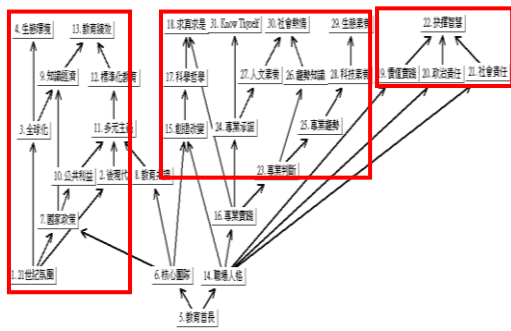


圖 4-2 專業核心 MSM

四、教育部長角色扮演

依據教育部歷任教育部長一覽表資料（教育部，2015）顯示，20 世紀 90 年代後教育部長分別是郭為藩、吳京、林清江、楊朝祥、曾志朗、黃榮村、杜正勝、鄭瑞城、吳清基、蔣偉寧與吳思華，其共同點是教育工作者，不同點則是本科專業，計有理工、社會、商管與教育領域等，其中，教育又可分為特教、社教、職教與國教。

其次，1994 年 410 教改遊行，開啟教育系列變革，上述 11 任部長在職平均時間是 2.5 年，出任與卸任影響因素多，從中歸納教育部長相關專業指標不無困難，因此之故，自專業理性、專業倫理與終身學習構造教育 CEO、知識工作者與教育工作者多重角色扮演指標，其次，運用 LGRA-AHP 分析法計算各指標二維乘

積大小優先序列（Sheu, Nguyen, Nguyen, & Pham, 2013），藉以凸顯各要素之重要程度。

(一) 教育 CEO

公司行號或董事會 CEO（Chief Executive Officer）是謂高階經理人，其運用其管理職能，經營組織發展方向與目標、提升組織整體績效與福利，其重要性一如總統之於國家、校長之於學校、教師之於學生。

運用 LGRA-AHP 分析法計算要素大小排序，藉以凸顯要素間關係，計算步驟是：以 AHP 來計算要素權重值，繼而，以 Nagai 局部性灰關聯分析公式計算 LGRA 數值，最後，依據計算所得 LGRA 數值大小予以要素序列排序（見表 5-1）。

基於傳統單打獨鬥的行事風格或組織領導型態不符知識經濟社會發展需求，因此之故，依據表 5-1 資料顯示，研究者嘗試凸顯在「信任、專業、改變」原則下，教育 CEO 在核心團隊支援下一方面履行國家政策、正視公共利益，另一方面責負落實符應知識經濟、後現代多元主義與教育績效的標準化教育訴求。透過數理工具表徵教育 CEO 要素之關係結構非為唯一，不外乎體現其管理哲學與專業認知。

表 5-1：教育 CEO 要素序列

教育CEO	表裡如一	核心團隊	國家政策	教育共識	知識經濟	公共利益	多元主義	標準化教育	教育績效	Weight (W)	LGRA (Gamma)	Rank (R)
Max	7.14	1.00	2.00	3.00	6.00	4.00	9.00	5.00	8.00			
表裡如一	1.00	0.14	0.28	0.42	0.85	0.57	1.28	0.71	1.14	0.05	0.04	7
核心團隊	7.14	1.00	2.00	3.00	6.00	4.00	9.00	5.00	8.00	0.35	1.00	1
國家政策	3.57	0.50	1.00	1.50	3.00	2.00	4.50	2.50	4.00	0.18	0.44	2
教育共識	2.38	0.33	0.67	1.00	2.00	1.33	3.00	1.66	2.66	0.12	0.25	3
知識經濟	1.18	0.17	0.33	0.50	1.00	0.66	1.50	0.83	1.33	0.06	0.06	6
公共利益	1.75	0.25	0.50	0.75	1.52	1.00	2.25	1.25	2.00	0.09	0.16	4
多元主義	0.78	0.11	0.22	0.33	0.67	0.44	1.00	0.55	0.88	0.04	0.00	9
標準化教育	1.41	0.20	0.40	0.60	1.20	0.80	1.82	1.00	1.60	0.07	0.10	5
教育績效	0.88	0.13	0.25	0.38	0.75	0.50	1.14	0.63	1.00	0.04	0.02	8
CI = 0		CR = 0										

核心團隊 > 國家政策 > 教育共識 > 公共利益 > 標準化教育 > 知識經濟 > 表裡如一 > 教育績效 > 多元主義

(二) 教育工作者

有謂師範教育是精神的國防，教師人格特質有別於士農工商階級，集「價值、理性、意願」於職務。教育工作者與上述教育 CEO 立場有別，教育工作者主體現科學哲學、求真求是、價值實踐的職場人格，秉持專業理性與倫理，戮力以赴創造改變與專

業實踐，行為抉擇展現智慧、勇於承擔政治與社會責任（見表 5-2）。至於教育 CEO，其視野與高度旨趣：（1）反應國家整體發展願景與目標，（2）與其他部門共同擔負國家整體發展之規劃、設計、協調等任務，（3）擘劃與時俱進的教育未來。

表 5-2 教育工作者要素序列

教育工作者	職場人格	創造改變	專業實踐	科學哲學	求真求是	價值實踐	政治責任	社會責任	抉擇智慧	Weight	LGRA	Rank
Max	7.14	3.03	1.00	5.00	4.00	2.00	9.00	8.00	6.00	(W)	Gamma	(R)
職場人格	1.00	0.42	0.14	0.71	0.57	0.28	1.28	1.14	0.85	0.05	0.04	7
創造改變	2.38	1.00	0.33	1.66	1.33	0.66	3.00	2.66	2.00	0.12	0.25	3
專業實踐	7.14	3.03	1.00	5.00	4.00	2.00	9.00	8.00	6.00	0.35	1.00	1
科學哲學	1.41	0.60	0.20	1.00	0.80	0.40	1.80	1.60	1.20	0.07	0.10	5
求真求是	1.75	0.75	0.25	1.25	1.00	0.50	2.25	2.00	1.50	0.09	0.16	4
價值實踐	3.57	1.52	0.50	2.50	2.00	1.00	4.50	4.00	3.00	0.18	0.44	2
政治責任	0.78	0.33	0.11	0.56	0.44	0.22	1.00	0.88	0.66	0.04	0.00	9
社會責任	0.88	0.38	0.13	0.63	0.50	0.25	1.14	1.00	0.75	0.04	0.02	8
抉擇智慧	1.18	0.50	0.17	0.83	0.67	0.33	1.52	1.33	1.00	0.06	0.06	6
CI = 0	CR = 0											

專業實踐 > 價值實踐 > 創造改變 > 求真求是 > 科學哲學 > 抉擇智慧 > 職場人格 > 社會責任 > 政治責任。

(三) 知識工作者

面對全球政經變遷快速發展態勢，不論是教育 CEO，抑或是教育工作者，其共同點是知識工作者，因此，如何使自己得以秉持「勇於創新、敢於突破、善於主動、長於效率」之能，暢通學習管道與勤於耕耘知識是不二

法門。

在專業認同、專業承諾，甚或社會熱情下，瞭解專業趨勢、追求趨勢知識與意志行動成為本務，相關視域增廣涵蓋人文素養、科技素養、生態素養等（見表 5-3）。

表 5-3 知識工作者要素序列

知識工作者	專業判斷	專業承諾	專業趨勢	趨勢知識	人文素養	科技素養	生態素養	社會熱情	Know Thyself	Weight	LGRA	Rank
Max	3.03	1.00	2.00	6.00	4.00	8.00	7.00	5.00	9.00	(W)	Gamma	(R)
專業判斷	1.00	0.33	0.66	2.00	1.33	2.66	2.33	1.66	3.00	0.12	0.25	3
專業承諾	3.03	1.00	2.00	6.00	4.00	8.00	7.00	5.00	9.00	0.35	1.00	1
專業趨勢	1.52	0.50	1.00	3.00	2.00	4.00	3.50	2.50	4.50	0.18	0.44	2
趨勢知識	0.50	0.17	0.33	1.00	0.66	1.33	1.16	0.83	1.50	0.06	0.06	6
人文素養	0.75	0.25	0.50	1.52	1.00	2.00	1.75	1.25	2.25	0.09	0.16	4
科技素養	0.38	0.13	0.25	0.75	0.50	1.00	0.87	0.63	1.12	0.04	0.02	8
生態素養	0.43	0.14	0.29	0.86	0.57	1.15	1.00	0.71	1.28	0.05	0.04	7
社會熱情	0.60	0.20	0.40	1.20	0.80	1.60	1.41	1.00	1.80	0.07	0.10	5
Know Thyself	0.33	0.11	0.22	0.67	0.44	0.89	0.78	0.56	1.00	0.04	0.00	9
CI = 0	CR = 0											

專業承諾 > 專業趨勢 > 專業判斷 > 人文素養 > 社會熱情 > 趨勢知識 > 生態素養 > 科技素養 > KnowThyself。

五、分析與討論

教育部是規劃國家宏觀與前瞻之總體經濟發展專責單位，評鑑教育部，應無疑義，評鑑對象多元，可以是組織成員、行政主管，甚或是最高行政首長，祇是，評鑑教育部長與評鑑組織成員功能有別，前者旨在瞭解教育發展方向、目標與未來性，後者則主教育政策執行與實踐績效。評鑑教育部長實施方式是，依據評鑑指標結構分為形成性評鑑、總結性評鑑與自我評鑑

(一) 評鑑指標結構

整合表 5-1、表 5-2 與表 5-3 數值化之核心要素，運用詮釋結構模式進行其關係矩陣計算，可得教育首長專業核心要素結構（見圖 5）。圖 5 顯示教育部首長職務施行之方式-核心團隊、目標-知識經濟與標準化教育，以及旨趣-專業承諾，亦即：(1) 教育首長之核心團隊及其職場人格特質、(2) 核心團隊在教育共識下負責執行國家政策，標準化教育、績效教育與知識經濟是待實踐目標；(3) 專業倫理體現於專業實踐、創造改變與價值實踐。

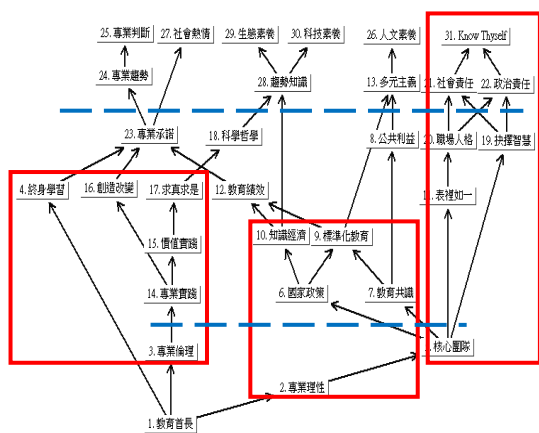


圖 5 評鑑指標 ISM

(二) 形成性評鑑

形成性評鑑，顧名思義，任務執行歷程的階段性評鑑，藉以檢視與診斷任務執行狀況與可能瓶頸。首先，不可不問的是評鑑教育部或教育部長乙事究竟是真評鑑，抑或是虛應形式的評鑑？此決定評鑑指標訂定與執行方式？其次，評鑑方式分為理想與現實，理想意旨基於教育是社會細部工程，教育部長產出有一定標準作業程序、用人指標與教育職務；若與制度規劃出入大，滋生程序正義困擾、階段性任務模糊、教育應興應革事務難以從長計議，是顯而易見的；至於現實評鑑，其類型多元，多為選擇性評鑑、形式評鑑、資料查核與業績多寡的評鑑。

不容諱言，評鑑施行及其結果又因評鑑者素質不同而差異大。基於國民教育程度高、資訊暢通與媒體發達，社會大眾、傳播媒體與輿論是最好的評鑑者，對此評鑑結果，教育部長以教育工作者身份如何回應。

(三) 總結性評鑑

不論是 20 世紀 80 年代政經盛行的新自由主義、新保守主義，抑或 90 年代在數位科技助益下形塑的全球世界體系、創意知識經濟，甚或學術資本化的價值認知態勢，績效認知、功績主義業已成為政經發展與品質確保的必要措施。

總結性評鑑伴隨價值判斷，評鑑結果分為達標與未達標二等第，或比照 12 年國教國中會考區分為「基礎」、「精熟」、「待加強」三等第，或另案處理；值得一提的是，基於教育旨趣與後續效應，評鑑與其聚焦於最終績效結果，毋寧關注利益關係者專業素

養與借重形成性評鑑發揮即時性診斷補強。

總結性評鑑為教育部長而言，其無疑是以教育 CEO 高度面向教育施行後之教育、社會與政治責任：(1) 宏觀面是國家整體政經發展計畫賦予之權利與義務實踐效益如何，(2) 微觀面是在教育機會均等與創造社會改變上之功過與利弊，(3) 在教育扎根與永續發展基礎工程上之經營管理如何。

(四) 自我評鑑

面向後資本主義的社會，全球性、網絡性、在地性與個殊性元素交互作用，因應此《下一個社會》(Drucker, 2002)，自我修練(汪芸譯, 2006)、自我評鑑是展現專業自律的實質行為表現。因此之故，教育部長透過自我評鑑，一方面展現知識工作者學習型個體、持續性學習的能量，另一方面實踐個體專業自主與自律精神，據以進行後設批判與論述：

(1) 現階段教育政策執行自我滿意狀況、(2) 前瞻性未來教育發展相關基礎工程建置狀況、(3) 新知、資訊趨勢與專業知識增長狀況。

綜合上述，不論評鑑教育部，抑或評鑑教育部行政首長，基於評鑑對象執掌與功能尚未指標化，因此之故，專業與績效評鑑前置作業亟待補強：(1) 國家教育近中長程計畫、目標訂定予以標準化；(2) 標準化教育包括縱向與橫向教育體制、階段教育目標與課程設計；(3) 落實基礎教育銜接發展的標準化評鑑機制。

六、結論

面向世界是平的《The World is Flat》與未來以知識經濟為主的社會，認知這個趨勢與創造持久的競爭優勢(Sustainable Competitive Advantage)成為必要。評鑑目的係針對目標、任務執行效益進行價值判斷與診斷補強，因此之故，評鑑教育部，評鑑原則：(1) 在不違專業自主前提，發揮即時(Online)監控之益，必要與關鍵的評鑑是什麼？(2) 評鑑教育部，評鑑教育部的誰，評鑑教育部官僚體系組織，抑或是評鑑教育部最高行政首長？何者較能發揮評鑑旨趣？(3) 評鑑方式採理念形式、行為實體，抑或二者兼顧？

就教與學評鑑而言，與其評鑑學生，毋寧評鑑教師，因為前者是果，後者是因；同理，評鑑教育部實為評鑑教育 CEO，教育部長被賦予將教育工程構築推向優秀層級，在執行國家發展相關教育政策，以其對教育敏感觀察得以持續性推動變革與創新。除此之外，「成功攻頂固然重要，通往正確的目標更重要」，教育部長不僅發揮執行任務的專業效能，並且展現掌舵正確的專業實踐與專業判斷。值得期許的是，教育部長職場人格不僅是專業承諾的智慧型專家，並且正視專業倫理的政治與社會責任。

基於教育機會一次性，預期或待呈現之評鑑結果跡象已可見於初始目標訂定、專業素質與歷程回饋機制中；其次，評鑑教育部其實是評鑑教育部長專業理性、專業倫理與終身學

習，專業理性檢視教育部長對國家整體教育認知與認同，專業倫理體現其認同與承諾相對付出的行動意志，終身學習展現：(1)創造改變的企圖、(2) Know Yourself、(3)履行政治與社會責任。

參考文獻

- 汪 芸(譯)(2006)。修鍊的軌跡(原作者：P.F. Drucker, C.O. Scharmer, J. Jaworski, & B.S. Flowers)。臺北：天下出版。
- 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。
- 何慧群、永井正武(2015 a)。關鍵五堂課，教育如此簡單？臺灣教育評論月刊，4(3)，94-101。
- 何慧群、永井正武(2015 b)。學習共同體，專業翻轉？翻轉專業！臺灣教育評論月刊，4(4)，157-169。
- 教育部(2015)。中華民國教育部史。20150326 取自 http://history.moe.gov.tw/minister_list.asp?type=0
- Drucker, P.F.(1957). *Landmarks of Tomorrow: A Report on the New "Post-Modern" World*. New York: Harper & Row.
- Ducker, P.F.(2002). *Managing in the Next Society*. New York: Truman Talley Books.
- Nagai, M.(1989). システム分析手法と設計技法。(株)工学研究社。
- Nagai, M.(1995). システム分析手法と設計技法(改訂版)。(株)工学研究社。
- Nagai, M., & Tsai, Ch.-P.(2013). Matrix Based Interpretative Structural Modeling. *International Journal of Kansei Information*, 4(3), 159-174.
- Saaty, Th.L.(1980). *The Analytic Hierarchy Process*. New York: Mc Graw-Hill.
- Sheu, T.-W., Nguyen, P.-H., Nguyen, P.-T., & Pham, D.-H.(2013). A Matlab Toolbox for AHP and LGRA-AHP to Analyze and Evaluate Factors in Making the Decision. *International Journal of Kansei Information*, 4(3), 149-158.
- Tsai, Ch.-P., Chen, T.-L., & Nagai, M.(2013). Structural Analysis Based on 5W1H and ISM Method. *International Journal of Kansei Information*, 4(2), 55-66.
- Warfield, J.N. (1974). Toward interpretation of complex structural modeling. *IEEE Transactions on Systems Man Cybernet*, 4(5), 405-417.
- Yamaguchi, D., Li, G., & Nagai, M.(2005). New grey relational analysis for finding the invariable structure and its applications. *Journal of Grey System*, 8(2), 167-178.
- Yamaguchi, D., Li, G., & Nagai, M.(2007). Verification of effectiveness for grey relational analysis models. *Journal of Grey System*, 10(3), 169-181.

評鑑委員誰來當？

阮淑萍

長庚科技大學講師、國立臺北科技大學博士候選人

曾淑惠

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授兼人文與社會科學學院院長

教育部依據《大學評鑑辦法》第 5 條辦理大學自我評鑑機制及結果之認定，加速推動大學自我評鑑，訂頒「教育部試辦認定科技校院自我評鑑機制及結果審查作業原則」。目前計有 26 所科技校院符合辦理資格。符合自評之科技校院皆已於 102 年完成機制審查，103 年開始進行結果審查，迄今已有 9 校完成結果認定。教育部對於自我評鑑中系所評鑑之規劃，未來將逐年擴大授權自評校數，系所評鑑以授權學校自辦為原則，其評鑑結果作為學校內部資源分配及決策參據，且其辦理成果須納入校務評鑑檢核（池俊吉，2015）。換言之，科技校院系所評鑑採行自辦方式為未來之趨勢也是教育評鑑之重要政策。目前，科技校院自辦評鑑之規劃多採行內部評鑑與外部評鑑兩階段實施，也因此，執行評鑑工作不再只有外部評鑑委員，即評鑑委員或訪視委員，也須有內部評鑑委員。換言之，除了大家熟知的訪視時的外部評鑑委員，還有評鑑規劃、實施所需要的評鑑人員，不論是自我評鑑指導委員會的成員、推動小組成員、內部評鑑人員皆為評鑑委員。此外，自評學校也在自我評鑑中扮演不同之角色，不僅是委託單位，也是承辦單位，更是受評單位。

美國評鑑發展自 1980 年代逐漸由外部轉變為內部評鑑，也因此，開始出現以內部評鑑為主題之研究，學者

對於內部與外部評鑑委員之定義已有共識。美國評鑑學者 Michael Scriven（1991）對於內外部評鑑人員之定義為內部評鑑人員是受評鑑組織中的成員，外部評鑑人員則不屬於受評鑑組織之常態編制人員；外部評鑑人員多來自大學、諮詢公司、研究機構或獨立評鑑人員，也就是說並非在受評鑑組織中有長期、或持續性的職位（Patton, 2008）；Alkin（2011）也提出相同之定義，評鑑人員可依其是否屬於聘任機構編制內人員與否而分為內部評鑑人員與外部評鑑人員，而外部評鑑人員多屬於受過評鑑訓練之專業人員，內、外部評鑑人員也扮演不同角色，功能也不同，外部評鑑人員對於受委託之機構有所距離(distance)，而這也可以減少偏誤（bias），外部評鑑人員多扮演評鑑的指導者（advisor），可提供內部評鑑於執行內部評鑑時之建議。國內學者蘇錦麗（2013）認為評鑑人員泛指對評鑑的計畫、實施及報告負有承接與執行責任的人員，並說明內部評鑑人員係指受評單位內部負責自我評鑑的人員；而外部評鑑人員則指來自受評單位以外的評鑑人員，通常負責參與受評單位的評鑑計畫或執行訪評工作。

科技校院自我評鑑中，誰來擔任內外部評鑑委員？評鑑委員須具備哪些資格？在「教育部試辦認定科技校院自我評鑑機制及結果審查作業原

則」中已有所說明，第四款對於評鑑委員之說明包括第四條應設置指導委員會，指導全校自我評鑑相關事宜。指導委員會之組成、任務及任期應明定於評鑑相關辦法，且校外委員人數應占委員總數五分之三以上。第五條評鑑委員應有五分之四以上由校外人士擔任，其遴聘應遵守利益迴避原則，其各評鑑類別之委員人數，應明定於評鑑相關辦法。第六條院、系、所及學位學程評鑑委員，應由具高等（技職）教育教學經驗之教師，及專業領域之業界代表擔任；其學術與評鑑專業資格及任期，於評鑑相關辦法定之。第九條已建立參與自我評鑑之校內相關人員（包括規劃人員及執行人員）評鑑相關知能之研習機制。因此，科技校院聘任評鑑委員時皆以此原則為依據，各校皆設置自我評鑑相關小組，但名稱不盡相同，如（自我）評鑑指導委員會、評鑑指導小組、評鑑工作小組、自我評鑑工作小組、評鑑工作推動小組，職務也不同，但因國內評鑑委員資料庫尚未完全公開或有查詢管道，因此自評學校對於所聘任之各種小組之成員（即評鑑委員）所具備資格符合與否產生不少焦慮，擔心不符合教育部之規定而影響機制審查或結果審查，而解決之道則多由高教評鑑中心評鑑人才資料庫中聘任外部訪視之評鑑委員，或由過去評鑑經驗中參與之評鑑委員為主，也可能多是學校「信得過」、「看得起」、「用得上」的委員(王麗雲，2007)，然而，欠缺自評經驗、求好心切、資源不足或其他理由，科技校院自我評鑑中，出現不少與評鑑委員有關之特殊現象，如教育部認定小組成員兼任自評

學校之自我評鑑指導委員會成員、認定小組成員即為自評學校之現任或前任行政主管、指導委員會成員同時兼任推動小組成員與內部評鑑委員之狀況，在內部評鑑委員方面，也多未有專職人員，而由教務處或秘書室等成員兼任之。

科技校院自我評鑑中，不論評鑑之規劃、評鑑實施與評鑑結果使用，評鑑委員扮演不可或缺且重要之角色，本文提出以下關於科技校院自我評鑑委員之建議，希冀能引發國內教育工作者對評鑑委員問題之討論，期使能落實自我評鑑之真正目的。

一、參考國際組織內部評鑑經驗，他山之石，可以攻錯

自評學校可於校內成立內部評鑑專責單位，可參考已成立內部評鑑專責單位之國際組織，如 Organisation for Economic Co-operation and Development、World Food Programme (Patton, 2008)。此外，自評學校需明確且清楚的定義內部評鑑人員之角色與工作內容，Patton (2008) 指出內部評鑑人員的工作內容於不同組織中不盡相同，也重申與其他學者相同之結論，即清楚定義內部評鑑人員的工作內容是很重要的，因為內部評鑑人員於有效且具信度之內部評鑑使用 (internal evaluation use) 是關鍵角色。

二、因應未來自我評鑑對於評鑑委員之需求，評鑑委員認證制度刻不容緩

國內評鑑委員之資格並非以其具備之評鑑專業為主要之要求，對於評鑑專業也僅以修畢三門核心課程之訓練為主，此外，並而無具體或足以信服之認可或認證機制，也因此，過去評鑑實務中，常有受評者、學者對於評鑑委員專業之批評及提醒。可參考加拿大成功之經驗，加拿大於 2009 年開始評鑑委員認證（Credentialed Evaluator Designation），包含倫理、標準與能力三部分，且每三年需完成至少 40 小時之繼續教育始完成續證，申請接受認證之申請須符合三項資格：具有研究所學歷或證書、過去 10 年具備至少二年之評鑑工作經驗、所具備之教育或經驗符合加拿大評鑑協會規定之能力低標 70%（曾淑惠、阮淑萍，2010）。為擴大評鑑委員人才資料庫，可發展雙軌認證（或證照）制度，此外，評鑑委員認證（或發照）單位應獨立，不應具有規劃或執行各種評鑑之業務。

三、教育部、內外部評鑑委員皆須遵守評鑑倫理

科技校院於評鑑規劃時也應同時建立自我評鑑倫理規範，並於機制審查時作為一重要審查項目，亦為結果審查時控管自我評鑑品質之重要項目，如有違反評鑑倫理的實據時，應不給予結果認定。此外，教育部為國內督導教育品質的最高行政機關，因此，相關業務單位於聘任認定小組成員時應特別謹慎並重視，認定小組成

員亦應恪遵評鑑倫理，不只在審查過程時迴避，應以倫理高標自我要求，於自我評鑑之相關辦法中明訂認定小組成員不應同時擔任科技校院自我評鑑指導委員會或評鑑訪視委員亦有其必要性。

參考文獻

- 王麗雲（2007）。大學自辦外部評鑑的作法與展望。《評鑑雙月刊》，44，30-33。
- 池俊吉（2015）。大學暨科技校院自我評鑑政策說明會紀實。《評鑑雙月刊》，53，18-19。
- 曾淑惠、阮淑萍（2010）。加拿大評鑑人員認證制度。《評鑑雙月刊》，27，42-46。
- 蘇錦麗（2013）。評鑑人員專業發展制度相關內涵分析。《評鑑雙月刊》，46，5-7。
- Alkin, M. C. (2011). *Evaluation Essentials*. New York, NY: The Guilford Press.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. California, CA: SAGE.

「誰來評鑑教育部」之我見

洪秀柱
立法院副院長

教育部號稱政府最高教育行政機關，其實權威感早已消失，取而代之的是人人可以評論的『教育大家談』，從量到質，從幼教到高教，從國會殿堂的質詢，教育記者的評析，到教師和家長團體的指陳，甚至社會大眾和網友奮勇爭先，人人皆可以自身感受為立足，表達對教育部及其政策的評價。

識者一定同意，教育部可被評鑑，然而，評鑑制度本身就是一個值得討論的議題，例如：要評鑑教育部的組織運作、或評鑑教育部的滿意度、抑或預算執行的效率？如何設定評鑑的標準與項目？尤其，公共組織績效管理與評估的過程中，最困難的是績效指標的建構；更遑論評鑑本身就是主觀的，吾人在挑選評鑑委員及建構評鑑指標也都是主觀的。當然，為避免陷入評鑑困境，我們應盡量在主觀中求客觀，但依本人長期在立法院教育及文化委員會之觀察，對於「評鑑教育部」還是持保留態度。

雖然績效指標是私部門進行績效評估的重要工具，然而公私部門性質不同，過度使用「以結果為導向」的績效指標，可能導致教育政策擬訂只關注短期的目標，而忽略長期的目標。例如，教育部以『開發產學合作』作為大學教師評鑑的指標，造成假產學案屢見不鮮。再者，教育是百年大計，成果並非馬上即可展現，因此，績效不易被衡量，尤其不易被量化。

例如，國人大學就學率在民國九十年代初仍被當作教改進步象徵，師培系所擴張也是，研究所設立也是，小校裁併也是。這些無一不是在追求數字績效下，最後衍生出各種後遺症。

雖然評鑑教育部有其困難，但為使人民對教育部施政有更深入的理解與監督，讓教育政策獲得更多民意的支持，仍應鼓勵以下三類人員或團體代表能踴躍對教育部提出建言與批判。第一類是透過立法系統的質詢與監督，但如何避免「政治凌駕教育」的偏見影響教育政策的推動，在當前政治氛圍下實為一大考驗。第二類是教育相關團體，特別是親師組織與教育學會，往往能以長期觀察為基礎，輔以學術素養，不會被突發個案所誤導，有宏觀教育政策與追蹤政策效能的可能，又是政策效應的當事人，自不應被忽略。唯前提是，這些組織的專業性與客觀性必須獲得社會的信賴。第三類是教養類刊物的編採人員，在國人普遍對教養有焦慮下，國內幾個重要雜誌都有教育專刊或專版，甚至有密度高達兩週一次的雙週刊，這些編採者有大量的人脈與政策資料庫，甚至高於平面或電子媒體。

在多元的社會，借重各方的參與，我們才可能啟動『不理盲、不民粹』，對教育部做出客觀的評價，或許這才能為評鑑教育部跨出正確的第一步。

請問：教育體制怎麼改？

周祝瑛

國立政治大學教育學系教授

教育部於今年春(2015/3/27)發布「高等教育創新轉型方案」，重新整合規劃高等教育資源，鼓勵大專校院多元發展等方向。針對此，作者重新整理 2008 年所作的相關研究(註一)¹，重新反思國內教育體制，尤其是高中職與大學技職校院等的制度，是如何被改變，造成哪些利弊得失，與今後如何亡羊補牢之建議。

從 1949 年以來，我國為了因應國家經濟建設發展，而實施人力規劃方案，管制各級學校的興建、辦學種類與招生數量等。當時高中與高職的學生人數比例，從 3：7 到 4：6 不等。到了 1970 年代中期與 1987 年，又為了配合經濟建設發展計畫，提出技職教育的改革。至於高等教育也在人力資源供需的推估下，不論數量增減或科系設置等方面都受到嚴格的管制。當時高中職的人為分流或高等教育的發展方向，主要都是經由經濟部門的規劃，而非教育部門所主導。然而從 1990 年代教育鬆綁之後，原來希望藉由政府的解除管制與市場競爭機制刺激下，進而提昇教育的品質，但經過多年的運作後，教育鬆綁出現了所謂

的「鐘擺效應」，高中職與大學校院的發展速度從以往的高度管制，走向幾乎難以控管、近乎放任的另一極端，尤其 1990 年代中期來大量的「五專改制大學、學院」，造成大學數量或學生人數上都出現前所未有的擴張現象，許多問題於是應運而生。

一、廣設高中，影響高職

(一)高中、高職學校數量的變化

自 1984 年教育部長李煥上任開始，當時高職校數高達 201 所，遠超過高中校數的 176 所。不過隨著就業市場人力的變遷，加上 1994 年「廣設高中、大學」的口號，以及兩年後《教育改革總諮議報告書》中，針對高中、高職學生人數調整之建議，於是高中的數量逐年增加。例如在 1995 年，高中數量增加到 206 所，首度超過高職的 203 所；2003 年，高中數量呈現急遽上升到 308 所，高職數量呈現急遽下降到 164 校；到了 2006 年，高中校數包括綜合高中已成長為 318 所、而高職減少為 156 所。

(二)高中、高職學生人數的變化

高中、高職學生人數也隨之發生重大的變化，如兩者總人數從 1984 年的 600,192 人到 2006 年的 756,700 人，

註一：本文改寫自周祝瑛(2008)。請問總統：臺灣教育怎麼辦？臺北：心理。

22 年間增加了近 16 萬學生。然而高職學生數卻不斷減少，從 1984 年的 407,832 人、1994 年的 523,982 人，大幅降到 2006 年的 335,554 人；尤其是自 1994 年廣設高中後，高中學生數開始逐年增加，高職人數相對地逐年減少，12 年中降了 18 萬 8 千多人。因此，高中、高職的人數比例從 1984 年的 3：7，到 2006 年的 5.5：4.5。

(三)從高職數量縮減看教育體制問題

1970 年代，臺灣經濟快速起飛，與南韓、香港、新加坡並稱為「亞洲四小龍」。當時透過許多政策的導引，尤其是靠職業教育，為臺灣的勞力密集與外貿型出口產業經濟型態，培育出重要的基層技術人力。因此，前教育部長郭為藩在 2001 年強調，職校是臺灣經濟發展的命脈。

然而，隨著 1990 年代高科技時代的來臨、人民生活條件的改善、社會多元化發展的要求影響下，一般民眾升學需求大為提昇，延後分化與延遲高中職畢業就業的要求日漸高漲。再加上教改政策的影響，1994 年四一〇教改聯盟的訴求之一「廣設高中、大學」，即將職業學校排除在外。另外，教育部近年來也一再宣示高中職教育將改以綜合高中為主的體制，逐年調整普通高中、高職、綜合高中的比例為 1：1：1。而前中研院長李遠哲等人，也在 2001 年發表「整合高中職學制，幾年內高職成為歷史名詞」的聲明。

因此，在增加綜合高中和普通高中的政策下，導致民眾就讀技職學校的意願下降，進而出現職校招生不易的問題，排擠了職業學校的生存空間，再加上近年來人口逐漸下降的趨勢，高職甚至招生愈來愈不易。例如：2002 年全國高中職五專招生缺額高達 11 萬餘人，高職 47,864 人，占缺額比例為 45.14%。到了 2005 年，全國約有 61 所高中職全校學生總數不到 500 人，占全部學校的八分之一。過去幾年中，彰化、雲林、嘉義、臺南、高雄等縣，已有多所私立高中職因招生困難而倒閉或停招。

二、廣設大學，壓縮技職

(一)大學與技職學校數量的變化

臺灣光復以來，高等教育的發展政策可分為五個階段。其中第五個階段屬擴張階段（1997 年迄今）。從 1994 年四一〇教改聯盟提出「廣設高中、大學」的口號，1996 年教改會也予以呼應，於是我國的大學數量開始出現擴張趨勢。大學生數量從 1984 年的 17 萬 3 千多人，成長到 2007 年的 112 萬人，增加約 6.5 倍之多，其中大學 148 所（公立 51 所、私立 97 所）、15 所專科學校，共計 163 所大專校院，高教擴張的程度達到歷史新高。從以上的發展過程，以 1984 年李煥部長時代為例，我國國民平均所得只有 4,000 多美元，國內僅有 27 所大學（公立 14 所、私立 13 所）、77 所專科學校，大學生

總人數僅 173,908 人，約占當時總人口（19,069,194 人）的千分之九，通過大學聯考激烈競爭，整個高等教育仍屬於菁英式培育方式。尤其當時國內高等教育與經濟發展密切相關，且深受政府的管制，大學的擴增十分有限。一直到 1994 年之後，臺灣高教數量（校數與學生數）快速增加，其中若包括五專、大學、技職校院與碩博士學生等高等教育學生數，2004 年已高達 1,334,998 人，占總人口的 5.90%，高於美國的 5.77%、日本的 3.17%、中國大陸的 1.49%，僅次於韓國的 6.66%。

（二）大學與技職校院學生人數的變化

從 1995 年的 314,499 人至 2005 年成長為 938,648 人，增加了近三倍之多。同時期，普通大學校院人數從 298,175 人，增加到 501,909 人，10 年內增加了約 20 多萬人。相對之下，技職體系自 16,324 人，增加到 436,739 人，成長近 27 倍之多。

（三）從技職校院看教育體制問題

1994 年以來，「廣設高中、大學」變成教育政策的一大核心主軸，技職體系也不例外。早在 1964 年起，為配合國家經濟建設發展的需求，政府大量核准私立專科學校的設置。1991 年開始核准專科學校升格為技術學院，到了 2006 年時，技術學院數量已經有 46 所，歷時 15 年，成長率約 3 倍。另外進一步從 1997 年起，開始核准技術學院升格為科技大學，2006 年時科技

大學已經有 32 所，歷時 9 年，成長了 3.5 倍。尤其自 1999 年改制辦法取消「一年只允許 6 所技術學院改制」的限制後，大量的大專校院升格。從歷任部長任內所核准的升格數量來看，杜正勝在位 4 年期間，共有 40 所學校升格改制；曾志朗在位 1 年 9 個月共 37 所學校；吳京在位 1 年 8 個月共 30 所；但在平均升格幅度來講，則以楊朝祥 11 個月的任期中升格 28 所學校，為歷任部長任期中升格速度最快的一任。

技職體系的迅速擴充，引起一些後遺症，包括：升格過度快速，品質堪憂；技職校院升格、改制，易放難收；私校升格，定位不明（從專科升格為科技大學平均不到 5 年半）；資源缺乏效率，政治介入教育；大學文憑貶值、畢業生就業高不成、低不就！

當年政府大量釋出高教資源，似乎未考慮到資源的使用效率？許多新設學校與升格的過程，也不無討好地方民代及利益交換之嫌？而在各校改制中，立法委員的介入及護航也時有所聞。尤其陳水扁總統在 2000 年總統大選時，所提出的「一縣一大學」政見，以教育做為選舉工具的「民粹式教改」，值得警惕。

三、結語：當教育體制遇到人口

從以上高中職、大學與技職校院擴張，可看出臺灣教育改革仍然是透過「自由」與「鬆綁」的主軸，來提昇受教機會與品質，透過教育體制的改造，以及數量上的開放，來增加人民的教育選擇權。問題是在臺灣的教育生態中，這樣的假設並不一定適用，加上人口少子化問題日後成了上述鬆綁政策的罩門：根據內政部人口統計，臺灣出生人口早在 1985 年跌破 35 萬人，開始出現了少子化的趨勢，往後除了適逢龍年之外，出生率即不斷下降，到了 1998 年更已跌破 30 萬人，2007 年 20 萬 4 千人，2013 年甚至只剩下 19 萬 4,939 人。但是，1994 年政府為回應民間提出的「廣設高中、大學」，導致高中職校數在 1996 至 2001 年增加幅度最多，大學與技職校院也是大幅的擴充。這種教育供需嚴重失調的現象，除了辦學者缺乏投資前的風險評估外，政府政策忽略後果評估的預測動作，是否也難辭其咎？將來這些動輒數億投資的高等學府，會不會成為臺灣另類的「教育蚊子館」？由此可見，政府在訂定廣設高中、大學等政策時，欠缺將人口變化等相關因素納入考量，1999 年出生的孩子在 2005 年已讓小學招生人數首當其衝，2014 年左右高中職招生將面臨嚴重缺額的困境，2017 年則輪到大學招生嚴重不足。

另外，教改十多年下來，整個技職體系也受到相當嚴重的壓縮，尤其是高職、專科階段，不斷出現學生人數的大幅銳縮與學校經營困難，甚至出現工廠閒置與設備老舊等問題，在質與量上都不令人滿意。至於技職校院，則因升格速度過快，配套措施不足的情況下，加上學校過多、缺乏辦學特色等問題，導致原有的技職體制優勢不再，學生素質低落，又要面臨評鑑與退場等壓力，整個教育體制的轉型，出現質與量不相符的嚴重問題。

當務之急，除了恢復過去前經建會全國人力供需長期追蹤機制外，教育部與就業部門須及早建立各級學校數與科系等人才統計等大數據資料庫，從公立大學科系瘦身與退場機制建立起，檢討過去大學人數文科人才過於擴張等趨勢，重視基層傳統產業之師徒制與學校教育如何結合，尤其必須調整過去以高科技產業中高耗能、高污染等偏頗的產業政策。透過更科學化、系統化與透明化的資訊，讓人民在選擇升學及就業間，進退有據。

教育部您的教育政策是要從賢還是從眾

蘇揚期

彰化縣馬興國小教師

臺灣一個非常注重民意的社會，各種想法、意見、評論以各種型式充斥在生活周遭，在客廳、餐桌、廟埕、辦公室、電視評論節目、報章媒體及網軍等。而處在意見多元、尊重個別差異的臺灣社會，政府政策的走向勢必要接受許多嚴苛的考驗，才能讓政策順利推展並發揮其預期目標。而教育政策尤其重要，因為它牽動每個家庭的敏感神經，影響的範圍與程度更是深遠。

一、教育政策常會成為「全民公敵」

對於教育部推出重要政策，是否獲得「政治支持」，關係著政策推動的成敗，而「政治支持」的風向根源在龐大的家長們，尤其是家裡有高級中等以下教育階段在學學生的家長們。因為這些家長對政策的「感受」直接反映在接下來「各種型式」的評論中，進而直接影響教育政策推動的結果。可以說一個影響深遠卻無法充分說服家長的教育政策，會帶動「全民監督教育部」的壓力，因此，積極培育和爭取外部社群、立法機關、行政部門的政治性支持力量，營造公開透明的決策機制與充分的溝通說明，還是政策順利推動的根本之道。

二、教育政策要從賢還是從眾

華人社會是尊重讀書人的社會，對於知識份子總是抱懷一份崇敬，教育工作便是協助學生習得知識與技能、融入社會環境、實踐自我潛能、貢獻社會的人性工程，因此教育工作的專業性不言可喻。然而現代社會也是競爭的社會，莘莘學子們背負著家長期望、自我期許、追求成功的企望下，自然對於教育政策的走向，極為關注。因此，教育部推動重大教育政策，是要秉持「專業堅持」，還是順從「民意」皆大歡喜呢？筆者提出以下看法：

(一)從賢觀點-專業規劃

教育行政主管機關負責規劃中央與地方各類教育事務工作之推動，負責為國家教育優質公民、配合國家整體發展所需人力資源培育工作，進而提升國家整體競爭力。為達成這些教育目標都需經長期規劃、謹慎評估、跨部會協調的專業流程，其中牽涉到政府行政組織運作、相關法令規章適用、教育理論與實務、政策評估與實驗、參酌世界其他先進國家優質作法等。綜上說明可見教育政策的規劃、設計與成型，是牽涉到眾多領域專業知識的集合，由教育行政單位秉持專

業能力與素養進行規劃，必然能端出優質的政策方案。而且，教育重大政策推動之前，已經經歷一連串專業幕僚前置作業，可以說就行政作為而言，是周詳、專業且完備的。所以身為國民的我們應該相信政府專業規劃與行政品質。

（二）從眾觀點-依據民意規劃

政府是人民公僕，因此教育部各種行政作為，應考量國民實際需求、參考各方意見，不應該執著於本位主義、菁英思維，規劃出「不食人間煙火」的高空政策，影響全國眾多學生前途。的確，民主國家政府施政應以民意為依歸，規劃出國民認可的行政作為，一方面教育部可以順利推動教育政策、降低行政阻力，並且可以獲得極高的施政滿意度。不過，在這個意見極度分歧，立場各有不同的後現代社會中，教育部如何在「全民監督」的情況下，推出符合「民意需求」的教育政策，才不會順了姑意，逆了嫂意呢？

三、教育本身就是將專業通俗化、民意專業化之過程

教育是一項專業無庸置疑，而且教育工作培育的對象是擁有極大個別差異的人，每個人都是無可取代、獨一無二的，因此教育部所規劃的教育政策要符合眾多國民的不同需求，重點就在於將「專業」透過「通俗化」

的溝通，讓社會大眾清楚政策的趨向、考量的重點、可能的困境、解決的方案、預期的成效與目的、實施的階段與期程、受影響的對象範圍與細部措施、救濟管道與流程。而「足夠前置溝通作業時間」、「確實可行的局部實驗成效」、「溝通政策的多元管道」、「政策內涵符合公平與正義」是成功宣導與執行的重要因素。如此，「民意」便自然成為「專業化」的「支持性民調」，教育政策的推行，自然而然的順水推舟，逐步推行。

（一）足夠前置溝通作業時間

教育部推行重大教育政策，應善盡內部溝通責任，包含積極跨部會協調、確認財主單位能量、立法機構的說明等。我們相信教育部專業幕僚有足夠專業素養規劃成熟、詳細且可行的政策方案。但是專業的過程只有承辦業務單位了然於胸，對於普羅大眾而言，教育政策既聾牙、又難理解，法令規章多如牛毛，用字遣詞如專業論文，這些現況對於非教育專業人士而言，既然無法理解政策內涵，何來支持教育政策之理呢？因此足夠的前置「內部溝通」作業時間，凝聚行政與立法政策共識，是政策起航的關鍵。

（二）確實可行的證據或局部實驗成效

教育部各業務單位之專業幕僚都應該明瞭，一項重大教育政策推動前，需要充足的佐證資料，說明其可行性、必要性與效益性，而「說教式」、「寓言式」的政策辯護，既無法獲得專業人員的認可、激盪不起一般國民的信心，更遑論會引發民意代表的攻擊，形成「全民監督」的壓力。因此，針對重大教育政策進行「他國優異政策比較」、「國內局部試辦績效成果」、「結合或委託大專院校進行教育政策學術研討會」等，建立可供信服的證據，讓專業人員主動為政策背書或肯定政策方向。如此，也可提供第一線基層教育工作者信服的實證資料，為日後執行教育政策，提供助力。

（三）溝通政策的多元管道

教育政策推行前，應該針對不同對象擬具「多元溝通方式」，讓關心教育的國民、社群、教育工作者、專家學者、政治評論工作者都有適當的管道，獲知教育政策的內容。例如，針對專業人士辦理學術研討會、政治評論工作者提供政策說帖、為學校單位辦理政策說明研習、責成地方政府補助學校辦理親職說明會、透過通訊網路科技提供「教育政策懶人包」、「搭建教育政策網路平台」、「教育政策 Q & A」及意見即時回覆功能等，以國民

聽得懂的方式，進行教育政策說明，讓受教育政策影響的對象，在資訊充分公開、疑慮得以諮詢的前提下，充分理解重大教育政策的理念性、永續性、教育性、公平性等，讓全民在資訊對等的情况下，減少不必要的「耳語式」網路訊息，凝聚全民對專業官僚的執行信心。

（四）教育政策內涵符合公平與正義

公平是民主政治的內涵，而正義是民主法治的精神。

政府教育政策關乎全民的權利與福祉，民眾在乎的是「我家的小孩是受害還是受益」。因此，教育政策核心理念一定要在「公平性」上作足評估，才能讓重大教育政策進入「學術辯論」、「媒體評析」與「各種型式」的「全民監督」思潮激盪中，獲得大多數國民的支持。而少數未能在重大教育政策推行下「獲益」或「受到不平等對待」的國民，便要在「社會正義」的前提下，思索如何提供「積極性差別待遇」的補償性措施。

四、誰來監督教育部

教育政策既要「從賢」又要「從眾」。教育需要專業教育行政人員為國家擘畫可行、可遠的整體教育願景與

具體的教育政策，實踐「成就每個學生」、「提升國家競爭力」及「為人類的永續發展盡力」。而民主國家選拔培訓優秀專業行政幕僚，為人民善盡專業之職，而其施政卻又必須以服務人民為依歸，一方面為國民提供專業服務，一方面尚需全盤考量國民的教育需求，然而國民對教育政策需求的走向，各有不同想法與考量。因此，如何讓專業性極高的教育政策發揮「從眾」性，自然要回歸教育部如何發揮行政藝術以「專業能力」化解多元民意的不同需求。筆者不妨建議，請教育部先自行監督教育部，因為教育部專業幕僚們，同時也大都具有學生家長或曾為學生家長的身分，當進行教育行政作為時，先發揮「心同此理」的發想為開端，協助並提供決策層級更周全的考量觀點，為國家及人民規劃既「從賢」又「從眾」的教育政策。

從九年一貫到十二年國教課程總綱： 學科取向的政策轉向與學生取向的理念出路

王前龍

國立臺東大學教育學系副教授

一、前言

民國 80 年代森林小學、開放教育及四一〇聯盟等教改運動提倡「學生取向課程」之理想課程，並促使教育部在民國 86、87 年研訂並公布《國民教育階段九年一貫課程總綱綱要》之正式課程，隨後在 88、89 學年度大規模發動研習與試辦，促進教師的知覺課程，從體制內實踐改革。《國民中小學九年一貫課程總綱綱要》在 92 學年度正式公布實施，內容雖於 97 年因應現實狀況微調，但仍維持「學生取向課程」的架構。然而，升學壓力使國中小的運作課程仍是「學科取向課程」。教育部於 102 學年度實施「十二年國民基本教育政策」，應可以免試入學等制度鬆開升學的緊箍咒，落實學生取向課程。然而，教育部去（103）年 11 月發布的《十二年國民基本教育課程總綱綱要》（以下簡稱《十二年國教課程總綱》），轉向學科取向的課程架構，以適應從小學到高中階段的實際狀況。本文將對照兩時期的課程總綱，指出教育部學科取向的課程政策轉向，以及學生取向課程的未來出路。

二、《九年一貫課程總綱》學生取向的課程架構

《九年一貫課程綱要》的「總綱」（以下簡稱《九年一貫課程總綱》）在「（三）課程目標」強調「國中小課程

理念應以生活為中心，配合學生身心能力發展歷程；尊重個性發展，激發個人潛能」；在「（四）基本能力」中強調「課程設計應以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的基本能力」。其中「個性發展」、「學生主體」及「基本能力」等用詞反映出「學生取向課程」的核心理念，而課程架構相關規定更強調改革分割知識的「學科取向課程」，包括：「（五）學習領域」強調「學習領域為學生學習之主要內容，而非學科名稱」，「學習領域之實施，應掌握統整之精神」；「（六）實施要點」並未規定各學習領域明確節數，僅以百分比來規定學校「合理適當分配學習節數」，而且，「在符合領域學習節數之原則下，學校得彈性調整學習領域及教學節數，實施大單元或主題統整式之教學」；在此彈性架構下，為適度管理各校各有特色的課程主題與節數比例，規定「各校應於學年度開學前，將學校課程計畫送所屬主管教育行政機關備查」。另外，各學習領域列出「能力指標」，而非「教材綱要」，更凸顯出以學生學習為主體的課程理念（教育部，2008）。

基於上述彈性自主的課程架構，學校有非常大的空間來跳脫分科知識與教科書，依據學生興趣與需要來設計課程，並能統整社區文化，甚至可使推動學生取向實驗課程的公立學校能遍地開花。然而，90 學年度《九年一貫課程總綱》實施之後，多數學校

仍採取學科取向課程理念，教科書仍為教學主要依據，也常見自然、社會、藝術與人文以及健康與體育等領域形式合科、實質分科的現象。教育部應對九年一貫課程進行總結性評鑑，總結課程改革 15 年之得失。

三、《十二年國教課程總綱》學科取向的課程架構

相較於前述《九年一貫課程總綱》彈性、統整的學生取向課程架構，《十二年國教課程總綱》明顯轉向學科取向課程架構。在「陸、課程架構」中將「課程類型」分為兩大類，以下綜合說明之（教育部，2015）：

（一）「部定課程」：由國家統一規畫，以養成學生基本學力，並奠定適性發展的基礎，這在國中小是為培養學生基本知能與均衡發展的「領域學習課程」。在「領域/科目劃分」中規定國小階段以領域教學為原則，國中階段各領域均含數個科目，除實施領域教學外，亦得實施分科教學。在「課程規劃」中，將彈性比例的「領域學習節數」改為固定節數制的「領域學習課程」。在「規劃說明」中規定學校得彈性調整部定課程的領域學習節數，但實施跨領域統整課程最多佔領域學習課程總節數五分之一。以上「部定課程」、「統一規劃」、「得分科教學」、「固定節數」、「統整課程上限」等規定，迥異於《九年一貫課程總綱》彈性的自主理念。

（二）「校訂課程」：由學校安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發

展，這在國中小是「彈性學習課程」，包含「跨領域統整性主題/專題/議題探究課程，社團活動與技藝課程，特殊需求學生課程，以及服務學習、戶外教育、自治活動、班級輔導、學生自主學習等其他類課程」；而且，「彈性學習課程」不再是較具彈性的「彈性學習節數」，並且與「領域學習課程」截然劃分。可見，《九年一貫課程總綱》鼓勵對整體課程進行學校本位課程發展的觀念，將限縮於「校訂課程」。

綜言之，《十二年國教課程總綱》明顯轉向採取學科取向的課程架構，以符合國中小教學實況，以及納入高中職階段的實際需求，但與《九年一貫課程總綱》的理念相去甚遠。此一課程政策轉向與「十二年國民基本教育政策」如何配合，仍有待補強。

四、學生取向課程的未來出路

《九年一貫課程總綱》期望學生取向課程遍地開花的理想雖未能實現，但基於《十二年國教課程總綱》培養「終身學習者」的核心理念及規定教育主管機關應提供學校本位課程實驗與創新的資源，教育界仍可參考以下策略，積極籌謀學生取向課程理念之未來出路。

（一）善用領域學習課程五分之一節數以跨領域主題課程形塑學校願景

規定實施跨領域統整課程最多佔領域學習課程總節數五分之一，相較於九年一貫課程的彈性架構，顯得相當有限。國小低年級每週 6 節的「生活課程」原本便是跨領域；國小中、

高年級與國中每週的領域學習節數為 25、26、29 節，能用於跨領域統整課程者約有 5~6 節。但學校若能基於「校訂課程」應形塑學校教育願景及強化學生適性發展的規定，以彈性學習課程為主，再從綜合活動、藝術、健康與體育等領域撥出 5~6 節來發展統整性主題課程，仍有相當大的空間進行學生興趣、社區文化的課程統整，型塑學校願景。

（二）實施跨領域統整性「議題」課程以發展社會參與之核心素養

相較於現行《九年一貫課程總綱》的學生取向課程，《十二年國教課程總綱》更凸顯社會重建取向課程理念。在「參、課程目標」中，除了啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展之外，也揭櫫「涵育公民責任」的目標。「肆、核心素養」強調，核心素養是課程發展的主軸，有助領域統整並可促進結合學習與生活，透過實踐力行來培養包含自主行動、溝通互動與社會參與等三大面向的「終身學習者」。而且，「柒、實施要點」中也規定校訂課程中應規畫融入性別平等、人權、環境、海洋、多元文化、原住民族教育等 19 項議題。基於此，教育部仍應鼓勵學校善用五分之一的領域學習課程節數，發展跨領域統整性「議題」課程，培養學生批判思考與行動抉擇能力，以及社會參與的核心素養。

（三）另行應用「實驗學校法」推動學生取向課程與多元實驗教育

在教育部發布《十二年國教課程總綱》的同個時期，我國也公布施行兩項實驗學校法，包括：1.《學校型

態實驗教育實施條例》，除鼓勵學校財團法人或非營利私法人設立私立實驗教育學校之外，主管教育行政機關也可指定所屬公立高級中等以下學校辦理實驗教育；2.《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》，規定教育主管機關可委託私人參與辦理公立國民小學及國民中學，以實踐教育理念與鼓勵教育實踐，促進教育多元化。由此可見，《十二年國教課程總綱》可回歸於規範一般學校的課程；而相較於教育部以行政命令發布的《九年一貫課程總綱》，有識者可透過更具效力的實驗學校法，有效推動學生取向課程的教育實驗。

五、結語

在民國 80 年代教改風潮下訂定的《九年一貫課程總綱》，試圖從體制內實踐學生取向課程，使實驗教育遍地開花，然其實現相當有限，教育部應對此 15 年的改革進行總結性評鑑。相對的，《十二年國教課程總綱》明顯轉向學科取向課程架構，教育部應加強其與「十二年國民基本教育政策」的理念銜接；而中小學仍可應用領域學習課程的五分之一節數，以跨領域統整主題課程形塑學校願景，並實施統整性議題課程以發展社會參與之核心素養。至於持續推動學生取向的理想課程，可依據《學校型態實驗教育實施條例》與《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》等法律，更有效地來促進教育實驗與創新。

參考文獻

■ 公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例。2015年3月25日取自<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=>

■ 教育部（2008）。97年國民中小學九年一貫課程綱要（100學年度實施）。2015年3月25日取自<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-2983,c551-1.php>

■ 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。2015年3月25日取自<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-6033,c639-1.php?Lang=zh-tw>

■ 學校型態實驗教育實施條例。2015年3月25日取自<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=>



學校評鑑訪視何其多

林清南

新北市立瑞芳高工校長

一、前言

臺灣在教育改革的鬆綁理念下，輔以新自由主義的競爭和績效浪潮，諸多教育行政作為和推動，多以競爭型計畫或專案，責成所屬學校提出申請，經審查後執行，並進行後續執行管控和績效考核，諸如：高中職優質化輔助方案的實施，最具代表和工具性，教育行政主管擬透過輔助學校達到優質認證的目標，以達成十二年國民基本教育推動的目的。

而學校在正常的教學工作外，必須先撰寫計畫、通過審查、執行管考等冗長和繁複的申辦過程，而在執行完成後，更必須繳交成果報告、接受績效考核、安排專業諮詢...等，期間也必須接受年度的輔導訪視；然因學校行政結構兼具科層體制和鬆散組織，學校主任和組長多為教師兼職，願意擔任者本不多，多視行政工作為畏途，行政職務更迭頻繁，行政經驗累積不易，同時，若學校適逢接受評鑑，則行政異動擴增，續任者意願更為降低，造成學校行政的難題，可見教育現場的難為和困境之處。

由於個人服務場域所限，僅能從高中職學校評鑑和訪視的實務經驗來論，特別是職業學校部份，就所知在高中職學校的階段，學校可能會有學校評鑑、校長評鑑、綜高訪視、進修學校訪視、實用技能訪視、建教合作訪視、體育班訪視、綜合職能科訪視、

產業特殊需求類科訪視、就業導向課程專班訪視、優質化訪視、均質化訪視、精進優質訪視、特色招生訪視、健康促進訪視等，許多的評鑑或訪視，無法列舉完整。

以下謹個人所見和所思，分別從評鑑和訪視的特點和學校的困擾和難為來論敘，再提出可供思考和改進的參考；其中，多從個人和學校的觀點和角度來論，必有諸多偏頗和不足之處，尚請見諒和指正。

二、評鑑訪視知多少

學校的評鑑和訪視皆為教育行政作為，以評鑑來說，大抵法有明定是四年一次，如：學校評鑑、校長評鑑或教師評鑑等等，其目標重在績效責任的判斷。而輔導訪視而言，大多為每年一次，如：綜合高中訪視、建教訪視和就業導向課程專班等，多為政策或方案推動的行政檢視或督導，特別是 12 年國民基本教育的實施和技職教育第二期計畫的推動，為政策目標的達成和落實，讓行政單位對高中職學校更有正當性進行評鑑和訪視的工作；接續分別說明評鑑和訪視的特點、困擾與可供改進之處：

(一)評鑑和訪視的特點

1. 目標明確：不論是評鑑或是訪視，都設定有明確的目標，基本上從檢視學校辦理情形，到了解實施困

- 難，以作為行政決定的參考，並根據評鑑或訪視的結果，進而做為改進學校執行缺失與提昇行政績效的依據，可以說每個評鑑或訪視的目標都是非常明確。
2. 過程嚴謹：行政單位配合訪評的作業，從實施計畫的擬定、量化和質化指標的建立，表冊填報的設計，受評學校的說明會，委員的聘請和組成，受評學校期程的排定，委員到校的安排，受評當日的實地訪評，結果的撰寫和公告，乃至學校的申復或申訴等，可見評鑑或訪視過程的嚴謹。
 3. 指標完整：評鑑和訪視的指標，兼採量化和質化的指標，在其項目下會設定一些指標，並詳明每個指標的參考效標，以供學校準備備審資料的依據，並作為訪評委員評分的準則，以高職學校評鑑來說明，總共有八大項目，55 個指標數，其中「校長領導」項目為例，共有 4 個評鑑指標和 15 個參考效標，並條列資料來源，顯見指標內涵的完整。
 4. 行政完備：學校接受評鑑或訪視時，先參加受評學校的說明會，再組成校內的評鑑委員會或工作小組，擬定受評的實施計畫，進行校內的分工作業，填寫相關表冊資料，準備受評佐證資料，辦理校內的自我評鑑，規劃和安排受評場地，接受委員實地訪評，依據結果提出改進策略或方法，從得知受評開始到結束，可見學校行政作業的完備。
 5. 結果客觀：學校接受訪評的結果，包括有量化的結果和質性的意見，每項指標量化的成績，依設定其達成率的高低，概以達成 85% 以上，給與滿分，依序逐漸降低分數，或逕由委員以百分比評分，而訪評結果通常依整體量化成績，進行「一等」、「二等」...的評定，並另包括整體陳述受評學校的特色、優點及待改進意見，可知訪評結果的客觀。

(二)學校的困擾和難為

從評鑑或訪視的目標、過程、指標、行政和結果，可見其明確、嚴謹、完整、完備和客觀，然就學校行政來看，也有諸多的困擾和難為之處，試分別說明如下：

1. 乏整體觀：雖言每個評鑑和訪視都是目標明確，但畢竟部份之和不一定會等於全部，難免會有見樹不見林之感，同時，學校對教育政策主軸和重點，了解不足和認同待提升，無法體會政策和策略的原貌，恐會有以管窺天和以蠡測海之虞，在學校缺乏整體的觀點下，讓評鑑或訪視的目標未盡能落實。
2. 落鐵牢中：現在行政體系運作，不脫韋伯合理性的科層體制，在依法行政和工具理性下，不免會增加更多的訪評計畫，每一個政策或方案，就辦理訪評作業，並衍生更多的行政作為，諸如：配合學校評鑑

作業，增定學校受評鑑年度排定原則、申訴作業要點、追蹤評鑑作業要點、申復作業評鑑表保存及銷毀要點等等，衍生自綁手腳，落入韋伯所言的鐵牢中而不知。

3. 過於龐雜：評鑑和訪視的指標，基本上都有學理根據和發展歷程，輔以專家學者修正和學校實務意見，不斷的滾動修正漸趨完善，然在深恐掛一漏萬考量下，指標項目和效標內容完整，造成學校在基本資料填報的負擔沉重，在備審資料的卷夾更以千百計，不免會有過於龐雜之感。
4. 疲於奔命：學校在接受評鑑和訪視時，要參加受評說明會、成立組織、擬定計畫、進行分工、規劃場地、接受訪評、改進措施等冗長和繁重的行政工作，對學校而言可說苦不堪言，必需將日常所作所為，重新依規定指標或效標再整理，變成有資料和記錄，重於教育的意義，此常讓學校的老師和行政落入疲於奔命之中。
5. 淪宰制中：由於受評結果兼具量化和質性的客觀性，其結果自然被奉為學校的整體績效表現，校長辦學的重要參據，行政落實政策的成效；因此，學校都將評鑑和訪視視為校內最重要工作，從事前和過程的準備，莫不是戰戰兢兢以對，對於受評結果更是斤斤計較，讓學校辦學主體失焦，學校被評結果所宰制而不自知。

(三)可供參考改進之處

在從評鑑或訪視相對較缺乏整體觀、行政落入鐵牢中、指標過於龐雜、讓學校疲於奔命和被結果所宰制下，謹提供可供參考和改進意見如下：

1. 盤點校務：由於每個評鑑或訪視和學校校務發展關聯未知，學校自然會缺乏整體性的觀點和做法，讓每個訪評各自獨立，沒有系統思考的整體觀，必然不利於學校校務發展。因此，建議若能以校務發展的目標、願景和執行策略為縱軸，接續以各個評鑑或訪視為橫軸，找出相互的對應性，建立完整的校務經營盤點，就能結合各個評鑑或訪視的功能，轉化為校務經營的助力。
2. 整合辦理：整合各個評鑑和訪視，進行年度的整合訪評，基本上以學校評鑑、校長評鑑和老師評鑑為主，統整每四年同時辦理，對學校、校長和老師進行訪評，期間依每個政策或方案，共同進行年度的一次性訪視作業，並將性質相近的訪視做適度的整併，同時，共同性的行政作為，亦可整合共同或同時來辦理，當可事半功倍。
3. 設定規準：由於每個評鑑和訪視都會有指標，供學校準備和委員評定的依據，學校會完全依照指標內容準備資料，並且會奉指標為主臬，產生有規定才做的現象，此完全異化了評鑑和訪視的精神。因此，建議或可參照國際標準認證組織的作法，只提供規準做為指引，學校

具以展現辦學和發展特色，必可避免落入龐雜的文書和準備工作。

4. 簡化程序：由於訪評作業非常繁複，常讓學校疲於奔命，學校更需準備許多的記錄和資料，以證明真的有做到，完全違背訪評改進的宗旨。因此，建議簡化程序和減少文書作業，除必要的統計資料數張即可，而非以冊數計，徒然浪費紙張和準備時間，每個評鑑和訪視更要限制資料夾的數量和大小，並以實地觀察、師生晤談和調閱或檢視現有資料為主，以大幅簡化辦理的程序。
5. 融入校務：由於諸多的評鑑和訪視作業，讓學校辦學失焦，常以通過訪評為目標，實不利校務經營。因此，建議可將評鑑和訪評的工作，融入日常的校務推動之中，檢視例行必辦的校務工作，相對於評鑑和訪視的內涵，有無扞格或缺漏之處，平時就做好資料留存、記錄保存和自我檢討改進，或可不必然被訪評所宰制，並化評鑑和訪視作業為校務推動的助力，當可使訪評事半功倍。

三、結語

學校近年面臨少子女化生源嚴峻考驗，高中職學校面對招生不足的問題，加上諸多的評鑑和訪視作業，實是學校辦學和行政之痛；而本文不從制式的訪評目標、訪評人員、訪評時程、訪評制度和訪評報告等面向來討論和反思，而是單純從評鑑和訪視的

特點，其對學校所造成的困擾和難為之處，並提供行政和學校可資參考和改進的想法，多為個人隨筆和隨性所敘，觀點和邏輯未盡正確和合理；不過，最後要問的是：如果取消所有的評鑑和訪視，學校行政和教學現場會是怎樣的光景，而評鑑和訪視若是學校無奈之事？和行政必要之惡？又應如何擺脫現有的窠臼，值得所有教育工作人員共同深思。

我國終身教育的發展歷程與未來趨勢

邵蘭馨

國立臺中教育大學附設實驗國民小學教師

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

自 1960 年代開始，以終身學習為主軸的終身教育成為國際間的教育主流趨勢，終身學習成為各國教育發展與革新的重要內涵，透過終身學習的教育過程，提升國民素質，同時解決各國高齡化人口的問題。我國推動的教育改革亦深受國際教育思潮的影響，傾向透過終身學習與終身教育以實現學習型社會的理想，本文將探討終身學習的理念，分析我國推動終身教育的歷程與現況，並提出對於我國未來推動終身教育發展的建議。

二、我國終身教育的發展情況

國際上最早關注成人教育及終身教育議題是在二次世界大戰之後，但對於終身學習的推展，則要歸功於聯合國教科文組織的闡揚。1996 年聯合國教科文組織以「學習：內在的寶藏」為題，強調終身學習是社會的核心。2003 年補充原本的終身學習四大支柱，進而完整了終身學習五大支柱：學會與人相處 (learning to live together)、學會認知 (learning to know)、學會做事 (learning to do)、學會發展 (learning to be) 與學會改變 (learning to change)，終身學習的五大支柱成為各國推動終身教育的重要依據，對我國亦然。

(一)發展歷程

終身學習的觀念一直存在於中華文化之中，從各類文獻及文學作品中

早有脈絡，例如自古以來「活到老，學到老」、「學海無涯，學無止境」這樣的說法，即言簡意賅地呈現終身學習的概念與主軸價值。而近代我國的終身教育推動脈絡可從臺灣光復後的失學民眾教育時期、1960 年代的補習教育時期、1970 年代的空中教育時期，一直至 1990 年代後期的終身教育時期開始有了全面性的發展，一方面因應國際間終身學習的教育趨勢，更重要的是為了面對國內在社會變遷及人口結構的改變下產生的問題，終身學習成了最佳的解決途徑。

(二)理念與法規

教育部「終身教育司」是我國推動終身教育的主管機關，對於終身學習的理念清楚闡述如下（教育部，2014）：「終身學習之旨趣是在使每一個人在人生的每一個階段，都有適合其需要的教育機會，在縱向而言，包括家庭教育、學校教育與社會教育的銜接，在橫向而言，是正規教育、在職教育與非正式教育的協調。終身學習的社會強調全人發展、重視個人自由、使學習成為一種生活，擴展人生的意義與目標。」

為了實現終身學習，相關法令因應需要制定並加以修正或補充。在我國與終身教育息息相關的法令，包括終身學習法（2014.06.18 修正）、家庭教育法（2014.06.18 修正）、社會教育法（2011.12.18 修正）、補習及進修教育法（2013.01.30 修正）及圖

書館法（2001.01.17 公布），其中當以終身學習法最為關鍵。

終身學習法自 2002 年頒訂，讓我國的終身學習教育有了法源依據，至 2014 年 6 月最新修正版由原先的 23 條修正為 22 條。新版的終身學習法重點在於：1. 定明終身學習之機構種類、人員、範圍等。2. 因應高齡化，重視家庭教育與樂齡學習。3. 強化回流教育與正規教育之連結。4. 建立績效考核制度。

我國是全世界第六個制定終身教育法的國家，可見政府對於推動終身教育的重視。而終身教育法與時俱進的修正，奠定終身教育的基調，也確立了未來終身教育推動的方向。

（三）推廣與實踐

在 1998 年教育部提出的「邁向學習社會白皮書」中指出：我國進入二十一世紀之後，不僅將是一個開發國家，也將是一個學習社會，書中列出十四項具體途徑以達成學習社會的發展目標，包括建立回流教育制度、開闢彈性多元入學管道、推動學校教育改革、發展多元型態的高等教育機構、推動補習學校轉型、鼓勵民間企業提供學習機會、發展各類型的學習型組織、開拓弱勢族群終身學習機會、整合終身學習資訊網路、加強民眾外語學習、成立各級終身教育委員會、完成終身學習法制、建立認可全民學習成就制度、加強培育教師終身學習素養。

而現行我國的終身學習教育政策配合終身學習法的精神要義，已具體推動實施的項目包括：社區大學功能深廣化、樂齡教育的實施、非正規學

習課程的認證、多元學習體系的建構、成人回流教育的推動、家庭教育的紮根、各區圖書館的服務等。

三、我國未來終身教育的發展趨勢與建議

隨著社會人口結構趨勢的改變及科技的日新月異，樂齡學習、終身學習電子護照及網路科技平台的運用將會是未來終身教育推動的趨勢。

（一）樂齡學習的推動

我國由於經濟高度成長，加上健康、衛生及醫藥技術的進步，國民平均壽命延長，老年人口比例增加，已邁入先進國家高齡化社會之林。我國老年人於 1993 年已達 149 萬人，占總人口比率超過 7%，成為高齡化社會。2012 年我國 65 歲以上高齡者共有 253 萬 7541 人，佔總人口數的 10.92%。依行政院經建會推估，至 2017 年，我國老年人口將佔總人口 14%，2025 年老年人口將達到 20%，進入超高齡化社會(李建興，2013)。

由數據可知，我國高齡化問題已經迫在眉睫。在未來，如何協助已退休的健康老人，能夠繼續保持身心健康，不造成社會負擔，甚至能貢獻餘力造福社會，是政府和每個家庭都非常關心的議題。而跨越年齡、活躍老化最好的方式就是「學習」。在政策支持下，各地除了長青學苑、松年大學外，已經設立三百多所樂齡學習中心及近一百所的樂齡大學（親子天下，2014），提供長者學習的機會，而目前狀況是供不應求。

筆者認為，在高齡化的趨勢及目前大學供給大過需求的狀況下，政府可輔導面臨退場困境的大學轉型為專

門的樂齡大學，開設適合長者學習的課程並給予正式學位。甚至進一步結合樂齡照護機構將終身學習引進老人社區中，以方便就近學習，不僅讓長者有機會繼續精進、豐富老年生活，也可進一步善用老年長者之專長，開發廣大退休人口的人力資源。

(二)終身學習電子護照的建立

終身學習已是必然的趨勢，成人應付生活及工作所需，光靠在學校正規學習顯然是不足的。在勞動生涯當中必須透過不斷的自我學習、自我進修才能更新能力以應付各種的變化。事實上，多數民間企業雇主已經能夠體認員工進修的必要，在各行各業間也有不同的進修及學習的管道。整合自我學習的歷程，累積進修的能量，成為精進的養分是必要的，而最好的整合記錄方式就是透過終身學習電子護照的使用。

例如：目前臺北市社區大學整合 13 所社區大學校務資料，建置「臺北市社區大學終身學習電子護照」，能依照學員身分，提供跨區教學及參加專業知能進修的服務，對於其學習歷程及學員歷年獲得各社區大學研習證明書皆能加以記錄。再則如公務人員終身學習入口網、教師在職進修網……同樣能利用網站提供公務人員或教師進修的訊息，並建立個人在職生涯期間的完整進修學習歷程資料夾。

可預見的未來，若能透過便捷的網路系統，將各個單向的電子學習歷程加以橫向的連結，無論身分或職業別，以個人為單位，連結各終身學習管道，整合不同時期、不同領域的個人學習歷程，建置每一個人的自我終

身學習電子護照，將終身學習過程以系統化累積，如此不僅能為個人記錄完整的學習歷程，更將成為國家及企業的人才資料庫，提供政府完整的全國人力資源分析，作為規劃國家產業政策及教育政策藍圖時重要的參考依據，對於以高素質的人力資源為最大優勢與資產的我國來說，是十分必要的。

(三)網路平台的運用

網路平台的使用正改變著人類學習的模式。網路，打破了國界，讓資訊爆炸，也讓學習更加多樣化。YouTube，各式各樣的資訊藉由影片的傳播，不分國界、沒有時間限制，已經真真實實的改變了人們資訊取得的方式；而代表科技 (technology)、娛樂 (entertainment)、設計 (design)的 TED，是一個跨界的專業智庫，藉由影片改變了全世界的教育；國內均一教育平台、學思達教育平台、翻轉教育平台……經由網路，開發了教育傳播的無限可能，均衡教育的城鄉差距……越來越多的學習不是發生在實際的教室課堂上，而是發生在網路平台的課室中，科技正在改變教育，改變的速度越來越快，影響範圍也越來越廣。

教育部門須重視網路學習平台的發展，除了給予正在實現網路平台教育的民間單位肯定與支持之外，應善用公部門的力量將體系內的資源，如各級學校、各科教育輔導團、教材研發機構，甚至是國外學術單位與體系外的教育平台加以系統性的整合，建置更完善的國家級網路資料庫與學習平台，將能造福更多的學習者，促成終身學習的實現。

四、結論

終身學習的理念在於：提升生活品質，讓每一個個體終其一生都能充滿學習的機會與樂趣，對知識有著嚮往與學習的動機。終身教育已是人類不可逆的教育趨勢，世界各國正致力於建立終身學習型的社會，透過終身學習，提高整體人力素質，厚植國家的實力，對於地狹人稠缺乏天然資源的我國來說，人力資源更是極其重要的資產。另外，在少子化與高齡化的衝擊之下，推動終身教育更是刻不容緩的任務。

正確的教育方向，輔以宏觀的教育政策，將終身學習的概念深化於人心，也將終身學習的途徑廣被於各處。繼續推動教育改革，重燃人民學習的熱情；暢通在職進修的管道，落實持續進修的可能；廣設樂齡學習機構，實現「學到老，活得更好」的理想。全面的終身教育實踐必將使得美麗的福爾摩沙島再次展現光芒，成為幸福進步之島。

參考文獻

- 行政院（2013）。終身學習法修正草案。取自行政院網址 http://www.ey.gov.tw/News_Content.aspx?n=F8BAEBE9491FC830&s=275B4BF5DA847EBF
- 李建興（2013）。高齡化與終身學習。財團法人國家政策研究基金會國政分析。
- 吳明烈（2004）。邁向富有的人生：成為終身學習者。T&D飛訊，28，1-13。
- 吳明烈（1998）。跨世紀的學習宣言：一九九六聯合國教科文組織的學習報告書。師友雙月刊，367，37-40。
- 洪子鑫（2013）。我國終身學習體系建構之研究。國立暨南國際教育大學博士論文。
- 教育部（2014）。重大教育政策發展歷程。取自教育部網址 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=15>
- 教育部終身教育司（2014）。邁向學習社會白皮書。取自教育部網址 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1340&Page=9426&Index=1&WID=c5ad5187-55ef-4811-8219-e946fe04f725>
- 教育部終身教育司（2014）。終身學習理念。取自教育部網址 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1340&Page=9426&Index=1&WID=c5ad5187-55ef-4811-8219-e946fe04f725>
- 黃富順（2010）臺灣終身學習的回顧與前瞻。現代遠程教育研究，5，36-41。
- 賓靜蓀（2014）。報名秒殺，長輩搶上樂齡大學。親子天下，60，96-97。

開放陸生來臺政策制定之過程與現況分析

周欣怡

高雄市立前金國民中學 專任教師

一、前言

「開放陸生來臺」之政策始於 2006 年開始被提及，但因當時政治環境因素的影響，一直被消極地擱置。後於 2008 年，政權轉移，再加上面臨少子化之趨勢，使部分大專院校面臨招生不足，甚至倒閉的情形發生。高等教育生源嚴重缺乏與私立大專院校的招生壓力，成為馬英九政府上任後決定先開放大陸學生來臺就學的原因。

經過多年協商折衝，立法院終於在 2010 年 8 月 19 日通過《大學法》、《專科學校法》及《臺灣地區與大陸地區人民關係條例》等俗稱的「陸生三法」。隨著此政策的開放，100 學年度（2011 年），臺灣各大學開始招收陸生就讀學士、碩士或博士學位；同年 9 月，首批大陸學生來臺修讀高等教育學位，正式開啟兩岸高等教育交流的里程碑。

但是，陸生來臺政策從當初被期待成提昇臺灣高教水平、甚至挽救多數受少子化所苦，導致招生不足危機的多重功能政策，在歷經了三年的執行後，卻因為學生素質及招生人數的不如預期，引起多方的討論。此政策自然需重新省視，以考量如何能夠滿足最大多數人的利益。

本文主要以 Fowler 的「階段模式」來探討陸生來臺政策形成的過程，以及此政策執行的現況與分析，Fowler 將政策過程分為六大階段：議題界定

(issue definition)、議程設定 (agenda setting)、政策形成 (policy formulation)、政策採用 (policy adoption)、政策執行 (policy implementation) 與政策評鑑 (policy evaluation)，此六大階段採循序漸進方式前進。以下本文即採用此模式分段敘述：

二、政策制定背景

過去，因高中及大學的數目並不多，可容納的學生數少，造成僧多粥少的情形發生，使學生升學壓力十分沉重。因此，「廣設高中大學」成為當時國人殷切期盼的教改目標。直至現今，臺灣的高等教育過度擴張，使供給量多於需求量，再加上面臨少子化的危機，高中職學生進入大學已不再是夢想，而大學也因招不到學生而放低入學標準，使其學生素質逐漸低落。

2002 年臺灣加入 WTO，成為第 144 個會員國。在全球化浪潮及加入 WTO 的大環境下，臺灣逐步走向全球化發展，向外開放已勢不可擋。高等教育勢必也要走向國際化。

另外，自臺灣解嚴後，政府開始積極重視兩岸間的交流互動，人民接觸的頻率有提升之趨勢。其中，文教交流活動日益頻繁。近年因中國大陸經濟迅速發展及教育水平愈來愈發達，及中國大陸政府提倡「支持留學、鼓勵回國、來去自由」之政策，使中國大陸學生自費至國外留學比例愈來愈高，現今已是世界最大教育輸出國，成為鄰近的日本、韓國，乃至於

歐美主要國家積極爭取學生的對象。

三、議題界定

對於「開放陸生來臺就學問題」的發展，較具體的討論始自 2006 年，報章媒體首次提及陸生來臺四字，且立法院立委也要求教育部盡快研議此相關議題。2007 年在北京舉辦第三屆國共兩岸經貿文化論壇時，大陸官方中國教育部副部長袁貴仁喊話，將「開放臺灣的大學到大陸招生」，在會中引起熱烈的迴響，許多臺灣的校長也都十分贊同。

我國多數大學院校對於中國大陸開放臺灣大學院校招收大陸學生多抱持著樂觀其成的態度，多數大學認為此舉不但可以解決學生缺額不足的問題，而且也有助於兩岸之間的交流與發展。故國內有許多大學校長與專家學者建議應立即研擬相關條文與配套措施，鼓勵陸生來臺。

2008 年總統大選結束後，國內政治情勢轉變，原本政府對於兩岸政策大多採保守態度，但政權轉移後，新政府則對於兩岸間的政策轉為較積極之態度，陸生來臺的建議提出對象從「社會」轉變為「官方」。

馬英九總統在教育政策綱領中也提及為加速高等教育的國際化與自由化，將承諾藉由擴大兩岸學術及教育交流，總統更公開表示最快將於 2009 年承認大陸學歷，並開放陸生來臺就學。對於開放陸生來臺就學的議題，馬英九總統提出開放陸生來臺就學有三大好處：

(一) 吸引大陸年輕優秀學生來臺，可招收一流大陸學生，刺激臺灣學生良性競爭，提升學習競爭力，對臺海未來發展有所幫助。

(二) 開放陸生來臺就學，提供兩岸的學生彼此交流與認識，讓兩岸青年學子及早交流，增進彼此了解，有助於未來的合作。

(三) 陸生來臺就學，讓臺灣的大學增加生源，解決目前臺灣部分大學招生不足的問題。

為落實馬英九的教育政見「擴招境外學生，促進國際交流」，教育部擬定擴大兩岸學術交流計畫，包括限定名額開放大陸學生來臺就讀學位、審慎漸進開放採認大陸學位，以及開放國內大學赴大陸開設推廣教育及在職進修學位。

四、議程設定

「開放陸生來臺」之議題成形後，便引起各方提出不同之意見，如 2008 年自由時報的社論中即認為「引陸生救臺校」的主要原因是為拯救私校過度膨脹所導致的生存危機，非但不是循正常退場機制，也無法確保高等教育的品質。另外，也未見政府對陸生來臺問題的具體防弊措施等。

整合臺灣團結聯盟於 2009 年 6 月發起「反對中生來臺、承認中國學歷」之聲明、民進黨政策會整理『反對「開放中國學生來臺」理由』與國內反對團體的共同看法，其反對理由大致可分為 6 大點：招不到素質好的學生，

反而降低大學生的競爭力；無法解決私校招生不足，反而更招不到學生；沒有在臺灣繳稅，卻共享教育資源。開放更會排擠現有教育資源，降低整體教育品質，損及臺灣學生權益；非法打工問題繁多，排擠本地生工讀市場；危及國家安全與社會問題。並提出 3 大主張：我們的教育問題，如私校招生不足，要靠自己設法解決。提升國內大學競爭力，要取法乎上，應延聘歐美先進國家的優秀人才，爭取歐美的優秀學生。強烈主張陸生來臺，應比照歐美或其他國家留學生，不需特別為他們另闢方便之門。

全國家長聯盟林文虎副理事長強調開放陸生來臺不得排擠到國內學生的就學機會，須審慎為之。臺灣大學吳瑞北教授則認為將陸生視為一般外國學生，建立合理的收費機制。也有學者認為臺灣面臨香港、新加坡等鄰近國家吸引中國大陸優秀學生之競爭，開放陸生來臺未必有利於臺灣高等教育的發展。

教育部則強調「此政策並不涉及意識型態，而是思考國際現實及臺灣長期利益。不會因被批評就改變方向，但會小規模、分階段並嚴謹地做。」教育部為了廣徵各方意見，於 2009 年 12 月起在全國北、中、南各辦理一場「陸生來臺就學與大陸學歷採認研討及座談會」，與各大院校討論。

當時的政府為降低各方疑慮，教育部部長鄭瑞城提出「三限六不」之原則，「三限」：限校、限量、限領域；「六不」：考試不加分、不影響本地學生權益，以外加名額招收陸生、不編列陸生獎學金、不允許陸生在校外打工、不可考證照、不可續留臺灣就業

和從事公務員等原則進行審慎漸進開放。

五、政策形成

「陸生三法」於 2008 年送請立法院審議，朝野雙方圍繞此項議題的爭鬥長達一年有餘，無法達成共識。因「陸生三法」是直接關係到陸生能否赴臺求學以及是否承認大陸學歷等議題的重大法案，其主要爭議是雙方圍繞「三限六不」的衝突和堅持。

針對陸生來臺問題，民進黨團以黨團名義，曾提出《大學法》與《專科學校法》的對案，要求把「三限六不」入法，成為限制陸生來臺的法律規範，並且明訂持中國學歷證明者，不得參與公務人員、專門職員及技術人員和教育人員任用考試。

國民黨原先反對「三限六不」入法，但是為了打開僵局，也為了讓「陸生三法」能夠順利通過，於是放棄了原先不讓「三限六不」入法的訴求，進而妥協承諾使「一限二不」入法，亦即限制採認中國大陸醫事學歷、不允許就讀涉及國安系所、不允許考照等入法。

最終，陸生三法經過藍綠雙方多次協商後，終於皆於 2010 年三讀通過。

六、政策採用與執行

2011 年，配合《臺灣地區與大陸地區人民關係條例》、《大學法》、《專科學校法》的修正，教育部訂定了《大陸地區人民來臺就讀專科以上學校辦法》，並成立「大學校院招收大陸地區學生聯合招生委員會」（簡稱陸生聯招

會)，正式開始推動了招募大陸地區學生來臺就讀的計畫，採小規模方式辦理，並定期檢討成效，逐步推動實施。

由南臺科技大學主辦所組成的陸生聯招會，主要任務為擬定招生規定及招生簡章，並依招生規定辦理報考、資料審查、成績核算、錄取分發、公告放榜、申訴處理等事項，以及與相關單位溝通招收陸生來臺就學有關事宜。

七、政策評鑑

（一）招生初期（2011 年~2012 年）

此案於 2010 年入法，2011 年（100 學年度）正式發佈並開始招收陸生赴臺就讀，初期採認的大陸學歷有 41 校，範圍僅限大陸地區沿海六省，如北京、上海、浙江、江蘇、福建及廣東進行招生。

《大陸地區人民來臺就讀專科以上學校辦法》第 3 條中限制公立大學院校僅能招收日間博士班與碩士班；私立大學則可招收博士班、碩士班及學士班；另外公私立專科學校則招收二年制的副學士班。

根據陸生聯招會統計，第一年核定招收 2141 名陸生來臺就讀，不過報名僅有 1905 人，錄取 1265 人，最後實際註冊僅剩 928 人，各學制（含博士班、碩士班及學士班）的註冊人數比例皆不到 50%（如表 1）。另外，在 2011 年（100 學年度）的「大專校院科系別正式修讀學位之大陸學生數」的統計中，也可以發現陸生來臺主要集中在國立大學，由其以「臺清交政成」等臺灣一流國立大學為主，絕大多數的

私立學校是「乏人問津」的。

從這樣的報名結果中，我們可以發現我國陸生來臺政策的研擬明顯高估了臺灣高等教育對大陸學生的吸引力。換言之，在臺灣研究資源較為豐富的國立大學，不但在臺灣的研究所市場中佔有優勢，在目前開放大陸學歷之後，很明顯地僅是加強了這樣的表現。對國內其他公私立大學而言，這樣的狀況受限於「三限六不」而無法改善。因在機會與宣傳都有限的狀況下，難以反映出同學的多元選擇性，僅能以臺灣目前的排名狀況來選擇；加上政策對整體人數之限制，實難以提高其他學校的招生人數。

（二）逐步修改相關辦法（2013 年~2014 年）

陸生來臺就讀之政策開放後，招生結果不如預期，於是政府逐步修正相關辦法，如《大陸地區人民來臺就讀專科以上學校辦法》於 102 年進行第 2 次修法，其第 3 條修正的主要內容為公私立大學校院皆可招收日間學制博士班、碩士班及學士班。另外，在 2013 年的「大專校院碩士班博士班聯合招收大陸地區學生簡章」中，採認的大陸學歷增加至 111 校；2014 年的「大專校院碩士班博士班聯合招收大陸地區學生簡章」中，招生範圍也新增湖北與遼寧 2 省市，共 8 省市。

在逐步修改相關辦法後，根據根據陸生聯招會統計，其招生名額大幅提升，陸生來臺人數也比初期增加許多，如 2014 年核定招收 4700 名陸生來臺就讀，實際註冊共有 2553 人（如表 1）。

雖然註冊人數比往年增加許多，但若以招生人數與實際註冊人數的比例來看，仍僅有大約 50% 的人數來臺就讀，招生成果仍不盡理想。

雖然註冊人數比往年增加許多，但若以招生人數與實際註冊人數的比例來看，仍僅有大約 50% 的人數來臺就讀，招生成果仍不盡理想。

表 1 陸生來臺就讀招生錄取數據（2011 年~2014 年）

年代	學制	招生名額	報名人數	註冊人數	註冊比例 %
2011	博	82	41	23	28
	碩	571	295	181	31.6
	學	1488	1569	724	48.7
2012	博	67	46	25	37.3
	碩	508	430	265	52.2
	學	1566	2153	661	42.2
2013	博	227	141	71	31.3
	碩	891	722	467	52.4
	學(二年制)	955	95	75	7.9
	學	1732	1800	1209	69.8
2014	博	304	237	141	46.3
	碩	1408	814	585	41.5
	學(二年制)	1000	95	67	6.7
	學	1988	3404	1760	88.5

八、結論與建議

(一)結論

1. 「開放陸生來臺」之政策並非單純教育議題，具高度政治化

開放陸生來臺之政策是屬於教育範疇的議題，不過由於涉及中國大陸的緣故，觸及兩岸之間敏感的政治性關係，所以開放陸生來臺就讀雖然已邁入第四年，但至今反對的聲浪仍然存在，對於稀釋臺灣教育資源、就業競爭、國家安全等的疑慮，仍有部分反對者並不支持給予陸生更多的優惠的措施。也因此，吸引陸生來臺之因素不足，致使陸生來臺就讀率不盡理想。

2. 「三限六不」之限制，應會影響陸生來臺就讀之意願

為降低臺灣社會對於陸生來臺所引發的國家安全和社會安全層面上的疑慮，政府推出了「三限六不」之限制，但卻也影響了陸生來臺之意願。綜觀目前四年來的招收名額，實際來臺人數至多也才達到預定招收名額的一半。因此，「三限六不」成為開放陸生來臺政策中最大的爭議點，也引起許多人認為需要全面檢討之聲浪。

「三限六不」的提出，不僅影響陸生來臺就讀之意願，也無法達到國際化、兩岸交流，以及吸引優秀人才的原意，更令外界對臺灣的民主自由形象有所折扣。

3.陸生來臺之人數不如預期，無法有效緩解國內高等教育生源不足之問題

根據陸生聯招會統計，2014 年公私立大專院校招收博士班 304 名，實際註冊人數 141 名，比例為 46.3%；招收碩士班 1408 名，實際註冊人數 585 名，比例為 41.5%；招收學士班 1988 名，實際註冊人數 1760 名，比例為 88.5%。從以上招生數據顯示，除學士班招生人數與實際註冊人數的比例有比往年大幅增加外，其餘博士班與碩士班的比例仍非常不理想。

再者，2014 年陸生來臺總人數為 2553 名，對於目前高等教育面臨的少子化危機似乎並沒有太多的助益，所增加的人數仍無法緩解生源不足之問題。而且，根據統計結果，大多數的陸生是以臺灣的國立大學為就讀目標，私校的報到率仍偏低，故當初以開放陸生來臺就讀可有效解決高等教育少子化危機之目標，成效似乎不彰。

（二）建議

1.降低國人對陸生來臺之疑慮

因大陸學歷採認非單純之教育議題，涉及國家安全、社會發展以及高等教育結構層面之問題，引發國人對陸生來臺之疑慮。政府在執行政策時須採取漸進穩定之原則，配合政府整體大陸政策據以審慎推動，並廣納各方建議，制定妥善的相關配套措施。

2.增加陸生來臺就讀之意願

對於「三限六不」之限制，在各界有共識的情況，進一步放寬限制；大陸學歷可逐年擴大採認，以及招生範圍也可逐步擴大至其他省市；針對

陸生來臺就讀意願之相關因素進行調查；臺灣各公私立大學，除臺灣大學、清華、交大、輔仁或東吳等校外，在大陸知名度大多不高，很難招得大陸學生或家長的青睞，可擴大招生宣導，或開辦多層次、多元化的大學博覽會，增進大陸人民對臺灣各大學的向心力與認同感等。

3.政府應積極制定或修改相關政策，以符應高等教育全球化之潮流

政府應針對此政策之執行成果重新進行全面檢討評估，並因應高等教育全球化之潮流，修改相關政策。

4.改善臺灣高等教育之品質，提升國際間的競爭力

提升高等教育的教學品質；積極培育優秀人才；營造優良的學術環境；建立健全的研究制度等，以面對全球化之競爭。

參考文獻

■ 全國法規資料庫（2014）。大學法。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E6%B3%95>

■ 全國法規資料庫（2014）。專科學校法。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E5%B0%88%E7%A7%91%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E6%B3%95>

- 全國法規資料庫（2014）。臺灣地區與大陸地區人民關係條例。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?SC=H&p=A&t=A1A2E1F1&OLDK1=%E5%8F%B0%E7%81%A3%E5%9C%B0%E5%8D%80%E8%88%87%E5%A4%A7%E9%99%B8%E5%9C%B0%E5%8D%80%E4%BA%BA%E6%B0%91%E9%97%9C%E4%BF%82%E6%A2%9D%E4%BE%8B&K1=%E8%87%BA%E7%81%A3%E5%9C%B0%E5%8D%80%E8%88%87%E5%A4%A7%E9%99%B8%E5%9C%B0%E5%8D%80%E4%BA%BA%E6%B0%91&TPage=1>
- 林彥宏（2010）。一廂情願抑或兩情相悅？陸生來臺政策之匯流與轉變。《教育研究與發展期刊》，6（2），145-180。
- 洪婉郡、李明（2009）。開放陸生來臺就學問題面面觀。取自 http://book.sir.com.tw/mz/cnt/mzd_38/mzd_38_1.pdf
- 胡清暉、林曉雲（2009，7月16日）。臺灣招陸生救私大，中國官員不看好。《自由時報》。取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/319220>
- 馬英九、蕭萬長（2008）。文化政策。取自 <file:///C:/Users/asus/Downloads/11%E6%96%87%E5%8C%96%E6%94%BF%E7%AD%96.pdf>
- 國立臺灣大學公共政策與法律研究中心（2013）。陸生來臺政策之評估政策白皮書。取自 <http://www.cppl.ntu.edu.tw/research/2012research/10105white.pdf>
- 教育部（2011）。中華民國教育報告書-黃金十年百年樹人。取自 <http://www.edu.tw/userfiles%5Curl%5C20120925161509/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E5%85%A8%E6%96%87%E7%89%88.pdf>
- 劉慶中、林立生、羅栩淳。開放陸生來臺就學政策之發展。兩岸教育政策學術研討會，209-226。
- 韓宜娟（2011）。陸生來臺就學動機與生活適應（未出版的碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 蘇黃亮（2011）。開放陸生來臺就學政策之研究-以政策論政為基礎（未出版的碩士論文）。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所，臺北市。

學術資本主義，知識功能唯一化？

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

學術資本主義（Academic Capitalism）所指為何？試問可有所謂學術共產主義？學術社會主義？學術「九流十家」主義？依據 S. Slaughter 與 L.L Leslie（1997）在《學術資本主義》書中主張，學術知識是知識經濟生產用資本，高等教育機構教師開啟此新經濟體制紀元，並且是開創經濟活動的資本家。因此之故，學術共產主義、學術社會主義旨趣可不就是，知識工作者、知識生產者運用知識及其學術體系服務於特定的政治信念或經濟利益的價值認知嗎？

面向全球市場與科技競爭態勢，高等教育之產業性功能業已成為國家發展關注的焦點。教育部邁向頂尖大學計劃目標設定，此為時效權宜之計，抑或是國家現代化必然措施；高等教育吹起學術資本主義風，此是教育專業化過渡現象，抑或是教育與國際接軌不可或缺的要素，正視與釐清二者有其必要性。

教育發展及其沿革，教育宗旨涵蓋追求精神價值，體現主體意識，以及實踐生存幸福，本文以數理工具（Mathematical Tools）作為研究工具，旨在：（1）正視學術資本主義內涵，（2）釐清世界一流大學目的與功能，（3）研究歷程有向結構化、視覺化，助益論述表徵與回饋分析。

二、數理工具

運用具數理原理工具分析議題，藉以：（1）轉換與視覺化質性研究為有向階層結構，（2）進行系統性與數值化表徵與論述，（3）構造簡明、易操作與具溝通性的認知理解模型。

（一）ATLAS.ti

ATLAS.ti 軟體是德國柏林科技大學 1989-1992 年跨科際研究結果，旨在協助質性屬性社會領域研究之文字解釋，是扎根理論研究法「指定資料分析軟體」（林本炫，2004）。ATLAS.ti 運用於文字、圖片、聲音、圖像等質性資料處理，編碼與組織原則：（1）探勘與萃取現象脈絡旨趣及其概念；（2）挖掘與解析動態體系內容及其潛藏意義；（3）意義詮釋、關聯生成視覺化。

ATLAS.ti 就資料進行「系統性」質化分析過程，發揮記憶、回憶，與意義理解，前者從感覺紀錄到短期記憶、短期記憶到長期記憶，由語音、語意到意義表徵、語用與行為表現，後者就內容細目與分析單位進行往返「客觀性」定量敘述，藉以挖掘與表徵脈絡中的意義關係。

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

ISM 是 J.N. Warfield 於 1972 年提出，其就離散數據進行關係矩陣與鄰接矩陣計算的結構分析方法 (Warfield, 1976)。ISM 操作過程：(1) 進行要素間因果關係矩陣構造，(2) 依據 Boolean Logic 構造鄰接矩陣與計算可達矩陣，可得整體要素關聯構造階層圖；(3) 以有向圖示性能 (Hierarchical Digraph) 就生成之關聯進行結構分析 (Warfield, 1974)。

(三) 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 運用 Boolean Algebra 命題邏輯與鄰接矩陣原理，對多重矩陣展開幕運算，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 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，一則源自於各矩陣要素之關係屬性，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、學術商品化

依據世界貿易組織 (World Trade Organization) 協定，各會員國高等教育成為貿易項目。臺灣於 2002 年 1 月 1 日成為 WTO 第 144 個會員。面向知識經濟與網際網路社會，高等教育承接國家經濟性、產業性任務加遽，躋身世界一流大學行列成為高教機構戮力以赴的目標。

(一) 資本主義

21 世紀在數位化資訊與彈指間傳播科技助益下，世界被塑造成一個全球化資本主義世界經濟體 (Wallerstein, 1982)，M. Friedman (1912-2006) 認為市場機制、個人利益、利益極大化是資本主義的核心價值 (Friedman, & Friedman, 1979)。依據 Wikipedia 維基百科，運用 ATLAS.ti 萃取「資本主義」概念 (見圖 1-1)，相關要素如生產工具、勞動力、最大化生產力、價格機制、投資報酬率、私有財產、個人決策、資本、商品與服務等。

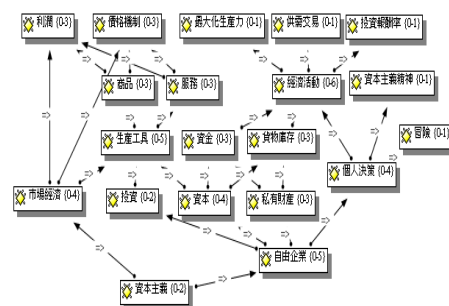


圖 1-1 資本主義 ATLAS.ti

運用詮釋結構模式 (0,1) 二元數值計算，將圖 1-1 一則有向階層結構化，二則視覺化要素與要素間之關聯結構 (見圖 1-2)。

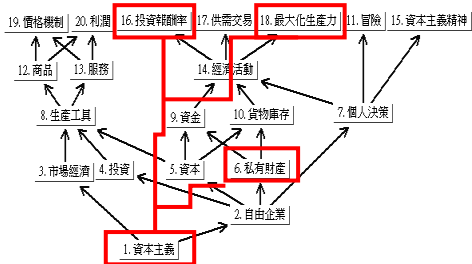


圖 1-2 資本主義 ISM

「為生存而超越」，資本主義經濟在資本、極大化利益、企業精神運作下，一方面資本以多元形式轉換，發揮如貨幣資本、生產資本與商品資本等機能；另一方面企業精神成為匯聚市場意識、質量意識、效益意識、文明意識、道德意識的企業行為，藉以：

- (1) 提高企業生產力與經濟效益，
- (2) 形塑企業文化與企業作風，
- (3) 推進科技進步與物質文明。

(二) 人力資本

「教育生產函數」(Education Production Function)，首先，對照德日二工業國家戰後工商業快速復甦，Th.W. Schultz (1902-1998) (Schultz, 1956) 自發展中國家的農業經濟與發展經濟角度提出人力資本概念，並且強調人的能力價值、人力具經濟性功能，以及人力資本是經濟增長的源泉。其次，Schultz 倡導人力透過教育投資，一則改善生產的質與量，二則回收更大的利益。最終，20 世紀 90 年代教育發展與改革成為各國總體經濟發展關注的焦點。

在競爭日益激烈的全球化世界，針對資本主義體制生產要素，P. Bourdieu (1930-2002) 在「資本的形式」(Bourdieu, 1986) 文中就資本分類如下：(1) 經濟資本，如錢財、經濟物資資源；(2) 社會資本，如組織、

規範、關係網絡；(3) 文化資本，如文化、知識類型、技能、教育、高經濟物品；(4) 象徵資本，如個人信用、聲望與專業認可。值得一提的是，時值現代知識經濟體的今日，資本形式新增人力資本與學術資本，二者在教育上具目的與手段關係，但在知識產業經濟上則同為有價的生財工具。

同上，運用 ATLAS.ti 萃取「人力資本」概念 (見圖 2-1)，繼而，運用詮釋結構模式予以有向階層結構化 (見圖 2-2)，藉以表徵要素與要素間之結構旨趣。

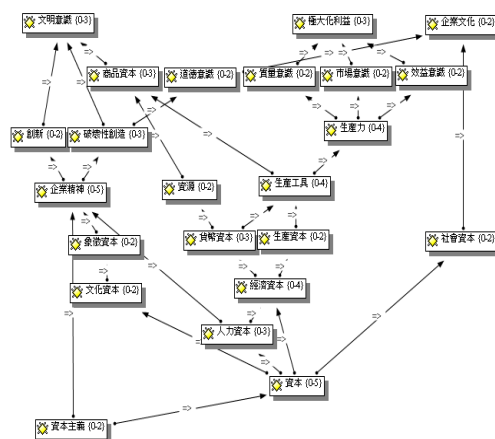


圖 2-1 人力資本與資本主義 ATLAS.ti

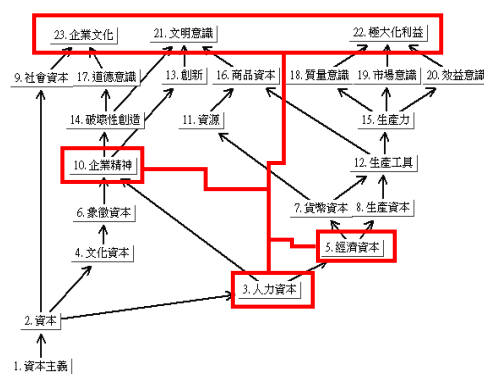


圖 2-2 人力資本與資本主義 ISM

(三) 學術資本

自 17 世紀啟蒙運動以來，思維理性變化與發展：一則「人定勝天」、「知識就是力量」受到重視，二則工具理性重要性漸次凌駕價值理性。「學校該教什麼」、「何種知識最有價值」，H. Spencer（1820-1903）認為，教育的目的是為完美生活做準備，學校教導與傳遞的知識是可用於生活的實用價值知識（Spencer, 1861/1993）。

20 世紀 80 年代，歐美國家施行新自由經濟主義，經濟發展呈現榮景；90 年代在網際網路普遍建置下，世界政經體系儼然成形，開啟以知識與資訊創發、擴散與應用的「知識經濟」，P.F. Drucker（1909-2005）在《後資本主義社會》書中，主張知識是最具生產的動力，重要性凌駕機器、土地、設備與資本。21 世紀，由於科技突破、區域政經結盟，世界經濟更加緊密相連，可見變化：(1) 形塑跨越時空虛實場域併陳的全球化，(2) 催生各國競相發展具創造與生產性、經濟與利益性、功能與適用性競爭力，(3) 教育成為厚實競爭力的利器。

值此知識經濟在全球化機制運作下，政治經濟化，經濟政治化效應日益顯著，高等教育機構責負承擔更多有關人力資源發展與研發工作。對於高等院校教師從事具有市場特質的教育活動，學術研究依據自由主義經濟體制進行同質性調整與發展態勢，Slaughter 與 Leslie 稱此現象為學術資本主義（見圖 3-1）。

基於知識是國家政經發展的根本，新社會經濟增長的重要資本與資源，學術資本主義在可見未來的變化：(1) 全球產業結構成為議價學校知識類別的依據；(2) 學術體系管理

功績主義化；(3) 知識價值體現於創新、可用性與生產性；(4) 教育公共財經營多元化、法人化與品質差異化；(5) 宏觀/整體視野與微觀/個體存在教育範式二元化。



圖 3-1 學術資本主義 ATLAS.ti

同上，透過詮釋結構模式二元數值處理，可得學術資本主義概念結構（見圖 3-2）。

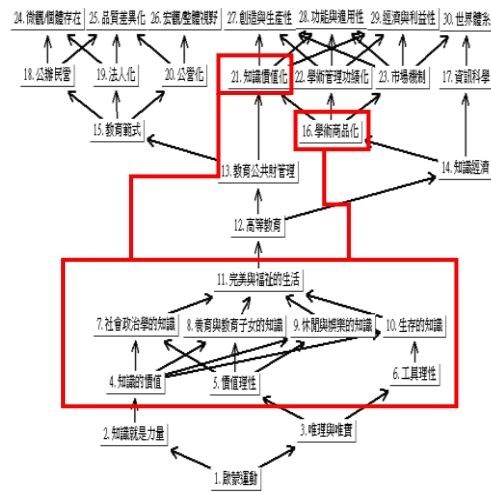


圖 3-2 學術資本主義 ISM

(四) 世界一流大學

「教育是育人之本，人才是強國之本。」基於國際產業結構變革頻繁與快速，發展世界一流大學成為各國

高等教育政策。依據上海交通大學世界
 一流大學研究中心發佈 2014 年「世界
 大學學術排名」資料顯示，歐美英
 大學優勢依舊，亞洲大學表現優異者
 是日本東京大學與京都大學、澳洲墨
 爾本大學（上海交通大學，2015）。

依據 Bai du 百度百科與 MBA lib
 智庫百科，運用 5W1H 將世界一流大
 學、世界大學科研競爭力相關要素予
 以分類（見表 1），其中，科研指標涵
 蓋科研前沿、科研生產力、科研影響
 力、科研創新力與科研發展力等。

表 1 世界一流大學指標

SWIH	what/類型	when/永續經營	where/地利	why/願景	who/人資	how/資源
要素	研究型	科研前沿	首善之都	辦學理念	多元化研究團隊	研究經費充裕
	教學型	科研原創性	文教之都	辦學目標	研究生比例30-60%	教育資源
	科技型	科研生產力	政商之都	文化底蘊	生師比例	圖書館藏
	綜合型	科研發展力	區域重鎮	前瞻視野	國際化	實驗室
		科研影響力			留學生比例20%	

運用詮釋結構模式二元數值計
 算，可得世界一流大學指標之關聯結
 構（見圖 4）。

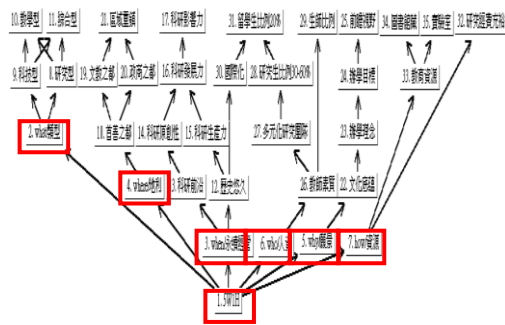


圖 4 世界一流大學指標 ISM

四、分析與討論

基於後現代多元歧異意識、心理
 學多元智能理論，以及學術求真、資
 本求利，對於學術資本、學術資本主
 義訴求的是什麼此現象進行分析與瞭
 解，實屬必要。

(一) 知識與一流大學

知識起源於經驗與日常生活需
 要，《尚書·洪範》分類知識為天文、
 地理、農事、國政、人倫日用；殷周
 則有禮、樂、射、御、書、數六藝。
 依據當今學科發展趨勢，學術知識分
 類為自然科學、數學科學、社會科學、
 人文科學、精神科學、行為科學與系
 統科學等。知識具經驗性、技術性、
 實用性、經濟性與價值性。今昔知識
 體系變化大，可見演進：(1) 在科學
 無政府主義原則下，知識發展呈多元
 歧異態勢，「行得通就行」(Anything
 goes)；(2) 在實證與科技文明利基，
 知識廣度新增如腦神經科學、生化、
 生科與科技領域；(3) 在科學哲學與
 數理工具支援下，構造具共識與可驗
 證的知識體系。

「知識就是力量、文明」，並且「知
 識就是權力」，知識具經濟性、政治
 性、理念性，Nonaka, & Takeuchi(1995)
 認為「知識是有充分根據的信仰」，並
 且具承諾、意圖與立場。高等教育機
 構透過科研、求真求是原則，責負傳
 遞與開發知識體系（見圖 5-1），傳遞
 部分透過認知理解發展客觀的理性知
 識與主觀的實質知識，客觀知識又謂
 外顯知識 (Explicit)，主觀知識又謂內
 隱知識 (Tacit)；開發部分則是在客觀
 知識與主觀知識基礎上的發現、修
 正、創見或發明（見圖 5-2），有謂新
 興的知識 (Emerging Knowledge)
 (Hidding, & Shireen, 1998)。

個人	個人外顯的知識	個人內隱的知識
	有意識的知識	自發性思維的知識
社會	社會外顯的知識	社會內隱的知識
	客觀的知識	集體的知識

圖 5-1 知識場域

內隱知識	共同化	外化
	共鳴的知識	觀念性知識
外顯知識	內化	整合
	操作性知識	系統化知識

圖 5-2 知識發展

同上，運用詮釋結構模式計算知識類別及其生成，可得知知識概念結構（見圖 5-3）。

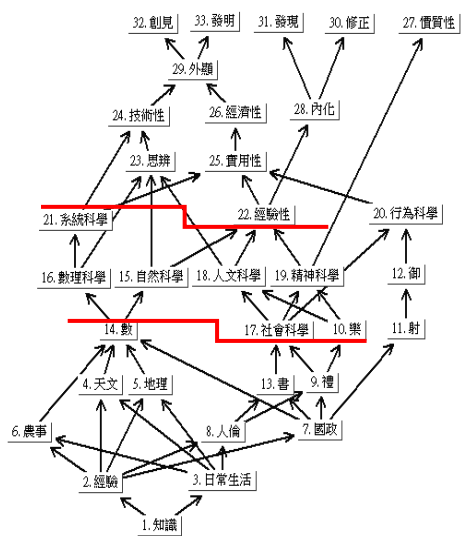


圖 5-3 知識發展 ISM

(二) 多元智能與人力資本

20 世紀 80 年代智力理論多以 H. Gardner 與 R.J. Sternberg 為代表（陳奎伯、顏思瑜譯，2008），其中，Gardner 於 1983 年出版《心智解構：發現你的天才》，提出多元智能論；2007 年出版《決勝未來的五種能力》，提出五種心智；Sternberg 於 1985 年出版《IQ 不等於智力》，提出智力三元論。

運用詮釋結構模式計算多元智能、未來心智與智力三元論三者關係矩陣，可得智力概念結構（見圖 6-1）；其次，運用多重矩陣詮釋結構模式可達矩陣計算，可得多元智力與人力資本 MSM（見圖 6-2）。

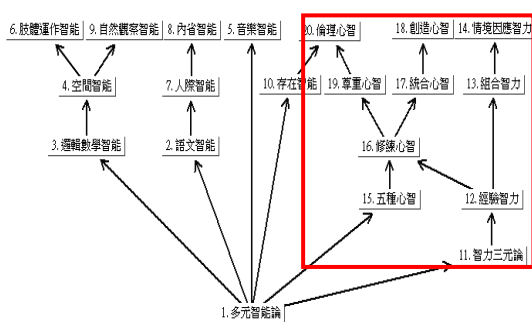


圖 6-1 多元智力 ISM

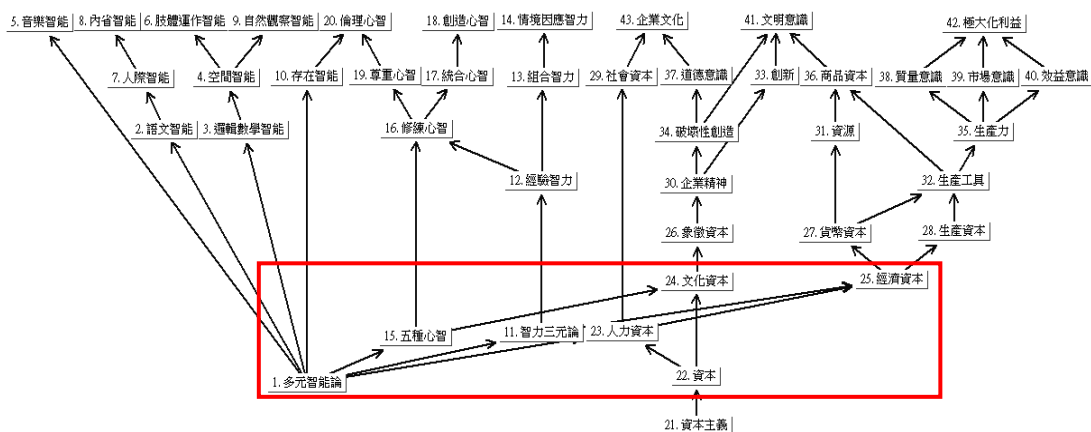


圖 6-2 多元智能與人力資本 MSM

(三) 學術與資本主義社會

W. von Humboldt (1767-1835) 主張，大學集研究與教學於一身，一方面發揮求真求是、研發新知與傳遞知識的功能，另一方面在「學術自由」基礎，最終發展成為完全的知識與學術的場域。臺灣高等教育機構林立，學術品質參差不齊，此亦不能否定或窄化大學是「知識的總和」(Universitas litterarum) 與學術性使命。

依據上述資本主義要素摘錄，資本主義社會透過價格機制與市場佔有率，機動性與有效性整合人力資源與生產工具，據以創造即時性市場商機與獲取極大化報酬利潤。由於資本主義經濟型態主較優素質人力資源、最

高創收人力資本、互惠的合作利基，以及速度決定優勝劣敗，知識功能化、學術商品化是未來可見變化。

誠然，教育變革影響因素多，生變之前因後果莫衷一是難有定論。以圖 3-2 與圖 4 可見一斑（見圖 7），即在數位紀元與教育素質普遍提升下，20 世紀以追求美好生活教育目標與高等教育順勢發展成目標與手段關係，可見後續發展，高等教育與知識經濟等同視之，而知識經濟又與學術商品化畫上等號，致令高等教育旨趣唯一工具功能化非但成為可能，並且是指日可期。事實是，世界一流大學在求是、求真、求正學術上恪盡職責，孰令教育商業化、教育功績主義化，基於事出必有因，需經他徑分析。

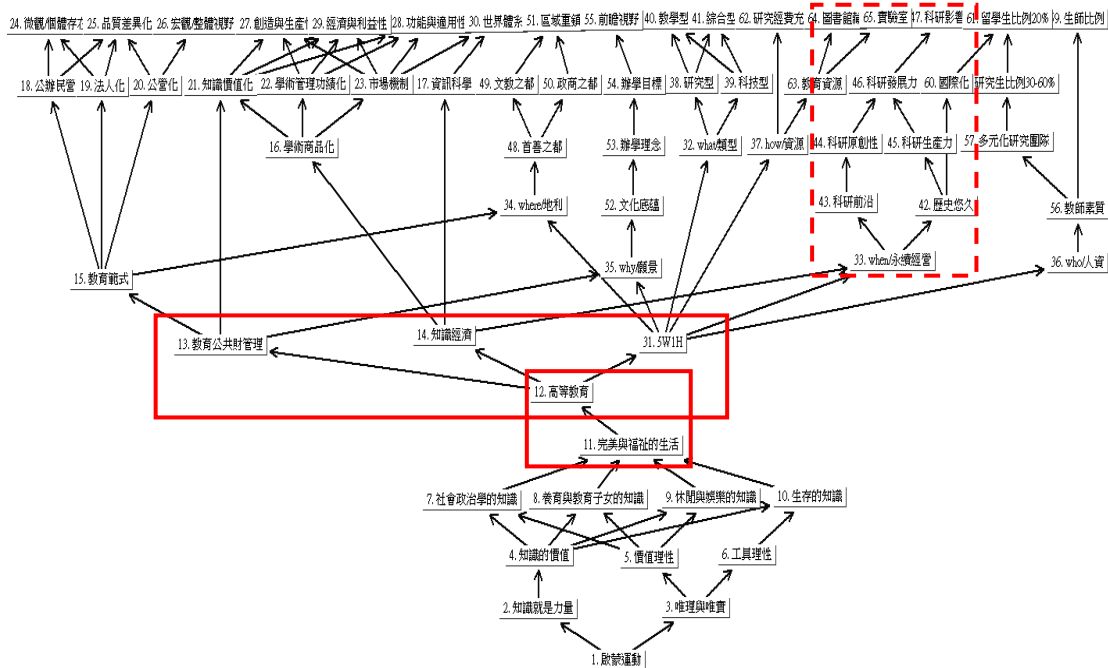


圖 7 學術資本主義與一流大學 MSM

綜合上述，全球歷經科技文明與教育普及，漸次形塑功利與功能取向之資本主義社會是客觀事實，未來較適發展趨勢亟待正視，職此之故，責負高等教育機構體現知識求真、求

是、求正與求善的旨趣，其他層級學校則正視知識經濟之知識方法論教育：（1）區分知識類別，涵蓋人文、自然、社會、精神、藝術與科技領域知識；（2）有效辨識、獲取、分析、

應用、儲存、開發到分享；(3) 認知知識、學術是功能性工具，並且是承

載價值的有價工具（見圖 8）。

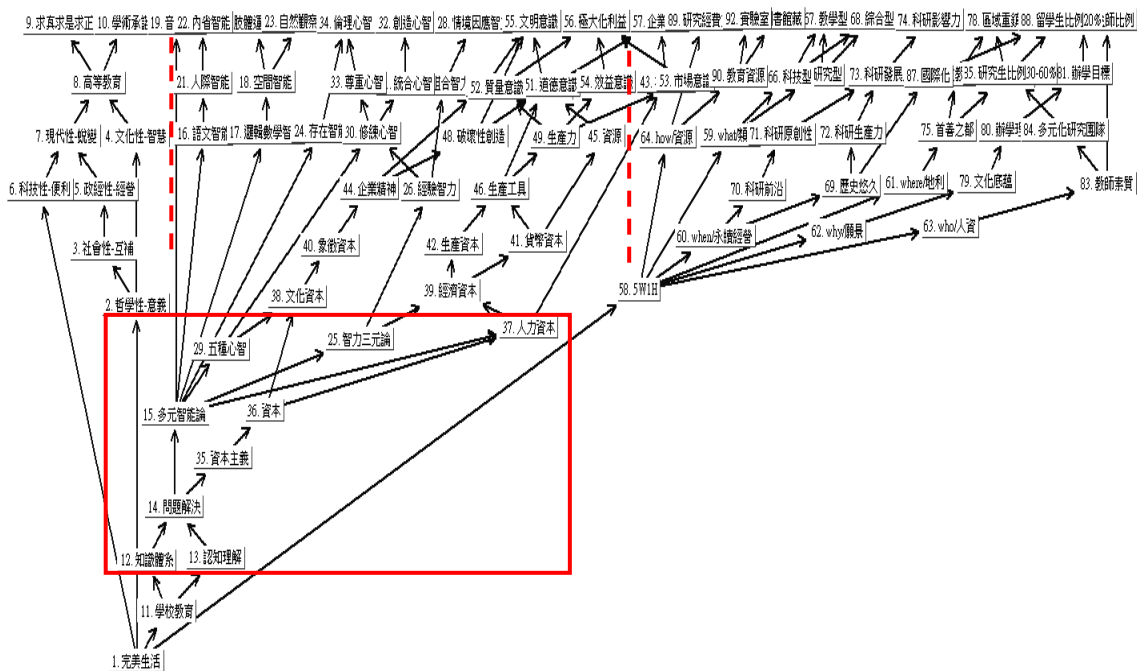


圖 8 完美生活與資本主義 MSM

五、結論

社會變革起源於問題解決與進步效益，變革社會的文明在理性運用下不斷推進與積累，其中，尤以科技文明發展是箇中翹楚。今日，全球透過數位化資訊與高功能傳播科技無遠弗屆地構造一最大有機體，此世界體系依據依賴理論（Dependency Theory）運作中。不容諱言，有機體組織呈強弱關聯態勢，並在 Lamarckism「用進，廢退說」(Use & Disuse)原則下，構建與維繫 21 世紀虛實並存的文明社會與社會文明。

「問渠哪得清如許，為有源頭活水來。」資本主義、共產主義、社會主義、民主主義各有側重，共同之處則是維繫社會有機體生生不息。依據 R.S. Peters 教育承載價值、理性與意願規準，教育長效是：(1) 立意性修

練 (Disciplined) 與昇華人性、本能；(2) 意識性有所為而為與價值選擇；(3) 驚艷歷時性積累蛻變的耕耘成果，因此，正向心理 (Positive Psychology)、純正動機是教育應思所行的真值正價準則。相反的，面向多元歧異、本位意識社會，堂而皇之引進競爭機制於學術體系，只怕社會發展未得其利，心性發展卻深受其害。

在科技文明發展大躍進下，知識經濟時代已然形成，加諸教育品質與人力素質提升，全球籠罩於創新壓力。對於列名於世界百大高教院校，絕大多數是歷史悠久的學校，學校類型涵蓋研究型、教學型與綜合型，此宣告教育品質良窳繫於「事在人為」，而非學校類型。其次，對於「萬事皆備，只欠東風」困境，充裕的研究經費、多元的教育資源、較高的師生比無疑助益與確保教育品質，但是，觀

諸各學術領域引領風騷與締造佳績者，可見影響因素如多元研究團隊與高素質研究生如虎添翼功不可沒，有感組織氛圍（Mindful Society）如經營專業認同、滋生求真善美意向、學術承諾、身先士卒表率方是基業長青、歷久彌新關鍵所在。

教育是一社會細部工程，涵蓋政治、經濟、社會、族群、科技層面，教育無以價值中立，至於以當下極大化利益可否替代恆久本質教育旨趣，以生存立意凌駕性向潛能開發，一般所謂見仁見智不是理想解。「十年樹木，百年樹人」，教育是百年大計，整合教育願景、目標與體現服務對象的福祉，此是無庸置疑或令人費解的；其次，教育理念、意識型態、工作者思言行反映宏觀時代精神（Zeitgeist）與微觀教育風格，此將面對歷時性與共時/現時性的檢視與公評，最後，時值社會文明進展至追求幸福、永續經營理念扎根之際，如何兼顧教育工具性與價質性旨趣，一則考驗教育專業的倫理認知，二則凸顯教育理論的實踐智慧。

參考文獻

- 上海交通大學（2015）。世界大學學術排名。20150320 取自於 <http://www.shanghairanking.cn/index.html>。
- 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。
- 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。
- 林本炫（2004）。質性研究方法及其超越。嘉縣：南華大學教育社會研究所。
- 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育聯盟計畫數學學習領域教學中心與臺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。
- 陳正芬（譯）（2007）。決勝未來的五種能力(原作者：H. Gardner)。臺北：聯經。
- 陳奎伯、顏思瑜（譯）（2008）。教育心理學-為行動而反思（原作者：O'Donnell, A.M., Reeve, J., & Smith, J.K.）。臺北：雙葉書廊。
- Bourdieu, P.(1986). The forms of capital(R. Nice, Trans.). In L.C. Richardson(ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*(pp. 241-258). New York, NY: Greenwood Press.

- Friedman, M., & Friedman, R.(1979). *Free to choose*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gardner, H.(1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Hidding, G., & Shireen, M.C.(1998). Anatomy of a learning organization: Turning knowledge into capital at Andersen consulting, *Knowledge and Process Management*, 5(1), 3-13.
- Nagai, M., & Tsai, Ch.-P.(2013). Matrix based interpretative structural modeling. *International Journal of Kansei Information*, 4(3), 159-174.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H.(1995). *The knowledge-creating company*. New York, NY: Oxford University Press.
- Schultz, Th.W.(1956). Reflections on Agricultural Production, Output and Supply. *Journal of Farm Economics*, 38 (3), 748-762.
- Spencer, H.(1861/1993). *Education, intellectual, moral, and physical*. London: Routledge.
- Slaughter, S., & Leslie, L.L.(1997). *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore, MA: The Johns Hopkins University Press.
- Sternberg, R.J.(1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wallerstein, I.M.(1982). The rise and future demise of the world capitalist system: concepts for comparative analysis. In H. Alavi & T. Shanin(eds.), *Introduction to the sociology of developing societies*(pp. 29-53). New York, NY: Monthly Reviews Press.



以 Alexander「公平性理論」檢視財政收支劃分法

朱麗文

臺中市利福科國中專任教師

一、前言

「財政為庶政之母」。若無財政上的支援，任何完美的政策或施政藍圖，亦無法落實推展，故為落實地方自治，須有穩健的地方財政基礎，支援自治事項的推動。而我國財政面臨的問題是「患寡又患不均」，寡是指財政收入不足支應其施政需求支出，造成「財政缺口」；不均則是指各政府間稅收分配之不均，或稱為「財政差異」，此又可區分為「垂直財政差異」與「水平財政差異」。所謂「垂直財政差異」，係指中央與地方財政之不均；而「水平財政差異」係指直轄市與各縣市之財政差異。我國政府自40年6月頒行《財政收支劃分法》（以下簡稱財劃法），到目前使用的88年修正版本，歷經10次的大小修改，主要是規範各級政府財政收支之劃分、調劑與分類，緩和各級政府間垂直與水平財政差異的情況，確立中央與地方間的財政關係。

關於統籌稅款的分配以及計畫性與一般性補助均由中央政府自行訂定辦法決定，使其行政裁量權限擴大，再加上又授權中央政府有權加減地方政府撥放補助款金額，中央政府集錢又集權於一身，中央與地方政府財政權不對稱，有違憲法之均權政治精神。針對財劃法讓中央集權集錢的問題，行政院於99年提出財政劃分法修正草案（以下簡稱財劃法修正草案）並送至立法院審查，此次修正的原則主要是「錢權同時下放」、「直轄市及縣(市)財源只增不減」、「劃一直轄市與

縣(市)分配基礎」、「公式入法取代比例入法」、「強化財政努力誘因機制」、「落實財政紀律」等原則（行政院，2012），修法後地方政府整體財源將會增加，可有效提升地方財政自主程度，並納入誘因機制規定，促使地方政府強化財政努力及落實財政紀律，使地方政府不再一味依賴中央的統籌分配和補助，期望可藉由自身財政自主與努力，達到自給自足發展地方區域的目標，但因立法院仍有多項法案擱置待議，使得財劃法修正草案至今仍未審議通過。故本文首先介紹Alexander的「水平理論」，接著進一步以稅源和分配比例觀點檢視分析財劃法的公平性。

二、以 Alexander 的公平理論 檢視財劃法

（一）公平性理論

教育學者 Boyd、Koppich 和 Guthrie 於 1984 提出西方國家重視的教育政策價值是公平、效率、自由。Wirt 則在 1987 年則提出教育的主要價值是平等、公平、效率、選擇。Kahne 則是 1994 年提出認為教育政策分析重視公平、效率以及優異的學生成就表現。King、Swanson 和 Sweetland 在 2003 年提出美國學校公共政策的核心價值是自由、平等、公平、友愛、公民權、有效率和經濟成長。所以「公平」這項倫理價值在教育議題上是一直被共同關注的價值。美國 Alexander（1982）的「公平性理論」，如圖 1，是以哲學和法律兩向度，說明教育財政上的公平性概念，其認為財政政策是

一條從保守到自由的連續線，從最保守的法律上的公平朝向哲學上的公平，依序可分成四種公平，分別是「可交換的公平」（commutative equity）、「分配公平」（distribution equity）、「歸還性公平」（restitution equity）以及「實證主義的公平」（Postivism equity），分別敘述如下：

1. 可交換的公平：此公平面向位在保守觀點一端，是法律上的公平，強調自由市場競爭，不贊成政府力量介入學校財政，只允許地方、學區的稅基支援，讓地方、學區藉由自己的能力和努力達到與之相稱的經費分配。
2. 分配公平亦即「財政中性」（fiscal neutrality）：此公平面向認為不公平的原因主要是來自政府，因為學校可收的稅基是以州訂定的學校規模為基礎，所以此面向是直接關連到學校的財政。而「財政中性」是指財政的分配不應與地區、種族、地區的財政能力、家庭所得而有所關連，政府應該要消除因地區、種族、地區的財政能力、家庭所得對教育造成不公平的影響。此面向與水平公平的意涵相近，即教育經費的投入不應地區、對象、種族等的不同而一律公平的分配。
3. 歸還性公平：此公平面向認為需修正因社會和經濟環境因素所造成的不公平，重視的是系統的弱點，而非兒童個人教育的需要。此觀點認為政府需負擔學校財政，做法為贊同統一的公共稅收政策，藉以調整地方費用、經濟規模，所以全州基金（full state funding）是公立學

校財政的重要來源。此面向有垂直公平意涵，即濟弱扶傾精神，給予不同的對象積極性的差別待遇，此面向也具有財政中性意涵，其與「分配公平」的差異之處在於前者強調公平分配應是聯邦和州以及地方需共同負擔的責任，而「歸還性公平」則強調財政中性應是聯邦的責任，應由其統籌分配之。

4. 實證主義的公平：此公平面向位在哲學上的公平一端，亦即重視實質和知識的資源，關心的是何謂學生所需要的公平概念，認為政府的干預是為了保障學生最低限度的利益，以及重視學生個別性的補償性計畫或預防性計畫，加強親職教育以提升家庭的功能性，幫助學生離開校園後能適應社會生活（Howen, 1993；Kirst, 1994）。此面向有適足性意涵，即是學生個別需要或達成特定目標所需投入的經費，在教育經費投入之時，也同時考慮教育產出之間的關係。

19 世紀時，公平性價值是美國公立學校教育政策的領航燈，到了 1980 年代，美國政府處在「分配公平」和「歸還性公平」的階段，強調資源投入是否公平分配、是否可以滿足公立學校的需求、以及消弭因社會和經濟環境因素所造成的不公平，比較不重視公平的考量，因為認為過分強調優異表現、高成就表現標準和強調效率性反而會是不公平的展現。20 世紀末時，美國開始強調水平公平和垂直公平，聯邦政府的財政以各種基金方式補助州和地方的教育財政，使得各學區的學童不因地區的貧或富，都能受到相同的公立學校教育，且同時補償

性計畫補助經濟弱勢或是拉丁亞州等非美裔的雙語學童學習能達到最低學習水準。到了 1990 年代，許多州如：紐澤西州、德州、肯德基州和西維吉尼亞州的法院判例將教育財政逐漸轉移到實證主義的公平，其中肯德基州的法院判例是第一次出現教育財政「適足性」一詞，此後教育財政學者專家的共同願景是希望教育經費公平分配讓每位學生可以達到高成就表現，此即是走向「實證主義的公平」的面向（Clune, 1994）。

（二）分析《財政收支劃分法》內涵

1. 以稅源角度檢視財劃法公平性

依據財劃法規定，我國的稅課可劃分為國稅、直轄市及縣(市)稅兩類，國稅的來源有所得稅、遺產及贈與稅、關稅、營業稅、貨物稅、菸酒稅、證券交易稅、期貨交易稅、礦區稅；直轄市及縣(市)稅的稅源有土地稅（包括各稅地價稅、田賦、土地增值稅）、房屋稅、使用牌照稅、契稅、印花稅、娛樂稅、特別稅課。而分配給各級政府的比率如下：國稅中所得稅之 10%、營業稅之 40%、貨物稅之 10% 分配給直轄市、縣（市）和鄉（鎮、市），直轄市徵起之遺產及贈與稅的 50% 分配給直轄市；縣（市）徵起之遺產及贈與稅的 80% 分配給縣(市)；鄉(鎮、市)徵起之遺產及贈與稅的 80% 分配給鄉（鎮、市）。菸酒稅之 18% 按人口比例分配給直轄市和縣（市）；2% 按人口比例分配給福建省金門、連江縣。至於直轄市及縣（市）稅部分，地價稅之 30% 分配給鄉（鎮、市）、20% 縣統籌分配給所屬鄉（鎮、市）；田賦則全部給鄉（鎮、市）；在縣徵

起的土地增值稅之 20% 由中央統籌分配給縣（市）。至於房屋稅，其中 40% 給鄉（鎮、市）；20% 由統籌分配給所屬鄉（鎮、市）。契稅的部分，其中 80% 給鄉（鎮、市）；20% 由統籌分配給所屬鄉（鎮、市）。娛樂稅的部分則全部給鄉（鎮、市）。

以課稅財源的範圍來說，鄉（鎮、市）政府的財源最廣，比直轄市政府和縣（市）政府可多收田賦、房屋稅、契稅和娛樂稅，屬於「分配公平」以及「歸還性公平」，因其具有財政中性性質，且中央協助地方增闢稅源如田賦、房屋稅、契稅，此有「歸還性公平」的內涵，亦即中央關稅源並且讓地方全數使用稅源並且不干預其運用方式，另外國稅和地方稅也依比例分給地方，亦即稅源應是中央和地方需共同負擔的責任，應由中央統籌分配之，也是「歸還性公平」精神的另一展現，所以鄉（鎮、市）政府的財源是兼具「分配公平」以及「歸還性公平」，但是已經比較偏向「償還或恢復性的公平」的一端。

縣（市）政府的稅收財源雖然不若鄉（鎮、市）政府的財源廣，但是比直轄市的稅源多了土地增值稅，且遺產贈與稅的徵收比例也較直轄市高，屬於「分配公平」和「可交換的公平」，因其具有財政中性性質且由中央負責統籌分配之，是「分配公平」精神的展現，但是不若鄉（鎮、市）有自有稅源可以全數自行運用，所以還未到達「歸還性公平」，而土地增值稅的徵收是各縣市政府各憑本事和能力徵收，有強調自由市場競爭的意味，具有「可交換的公平」的精神，但是土地增值稅之 20% 是中央統籌分配，所以又具有「公配公平」的意涵，因此縣

（市）政府的稅收財源是兼具「分配公平」和「可交換的公平」，較偏向「分配公平」的一端。

直轄市政府的稅收來源又比縣（市）政府的少，只有國稅中的所得稅、營業稅、貨物稅、遺產及贈與稅以及菸酒稅，且遺產及贈與稅的分配比例又比縣（市）政府的比例低，屬於「分配公平」和「可交換的公平」。因為其具有財政中性的精神，且由中央負責統籌分配之，是「分配公平」的內涵，直轄市的國稅稅源較少，中央可能期能藉由自由市場的競爭，讓直轄市能努力於自籌財源，不要過度依賴統籌分配稅款，此有「可交換的公平」的精神意涵，因此直轄市政府的稅收來源是兼具「分配公平」和「可交換的公平」，但是比較偏向「可交換的公平」的一端。

2. 以比例分配角度檢視財劃法公平性

財劃法自民國 40 年實施至今，主要是規範各級政府財政收支之間的劃分、調劑與分類，稅課統籌分配部分，依照透明化及公式化原則分配給各級政府。中央統籌稅款之 6% 為特別統籌稅款，主要用途是供給支應受分配地方政府緊急及其他重大事項所需經費，由行政院依實際情形分配之；而總額之 94% 為普通統籌稅款，各以一定比例分配直轄市、縣（市）及鄉（鎮、市），其中分配給直轄市是將普通統籌稅款總額之 61.76% 分配給直轄市之款項後，參酌受分配直轄市以前年度營利事業營業額、財政能力與其轄區內人口及土地面積等因素，研訂公式分配各直轄市。至於普通統籌稅款總額之 24% 分配給縣（市），分配的方式是其中的 85% 依照基準財政需要

額減基準財政收入額之差額平均值，算定各縣（市）間應分配之比率分配之；15% 是依各縣（市）轄區內營利事業營業額，算定各縣（市）間應分配之比率分配。普通統籌款之 8.24% 分配給鄉（鎮、市），可供分配的款項，參酌鄉（鎮、市）正式編制人員的人事費及基本建設需求情形，研訂公式分配各鄉（鎮、市），參酌其正式編制人員人事費及基本建設需求情形，研訂公式分配，其中的人事費和基本建設需求情形公式，在《中央統籌分配稅款分配辦法》第 10 條有詳細說明。

因此，以 Alexander 的公平性理論檢視財劃法的稅收分配比例，可發現直轄市政府的分配稅收比例最高，屬於「分配公平」和「歸還性公平」。分配公平是因其具有財政中性的精神，而「歸還性公平」則強調財政中性應是中央的責任，應由中央決定如何分配，所以分配公式的擬定也是由中央做決定。不過因為中央補助直轄市的比例最高，所以是較偏向「歸還性公平」的一端。

至於縣（市）政府的稅收，則是屬於「分配公平」和「可交換的公平」之間，比較接近「可交換的公平」的一端，其具有分配公平且由中央決定分配比例，而「可交換的公平」的原因有兩點，第一點是統籌款分配之 16.30% 是縣（市）基準財政差額不足的部分由中央補助，但是並沒有保證中央一定可以把各縣市不足的部分完全補足，有讓各縣市負擔自己的財政能力責任的意涵；另一點是中央統籌分配的比例較直轄市分配的比例低，應該是中央認為縣（市）可以藉由自己的財政能力和努力收取到與其支出相稱或相差不多的自籌財源。鄉（鎮、市）政府的稅收則是屬於「可交換的公平」

、「分配公平」和「歸還性公平」，「分配公平」是因為稅收仍是由中央和地方共同負擔；「歸還性公平」是因為由中央決定分配的比例，在此部分，中央決定統籌款分配給鄉（鎮、市）的比例以及中央決定縣市分配給鄉（鎮、市）的比例；「可交換的公平」是因為中央統籌分配款的比例是最低的（7.75%），另外，鄉（鎮、市）可以收取田賦稅和娛樂稅且依需要支出，有自由經濟市場的意涵。所以以比例而言，鄉（鎮、市）涵跨三種公平面向，較直轄市和鄉（鎮、市）具有更多面向的公平意涵。

三、結語

綜合言之，從 Alexander 這條財政政策從保守到自由的連續線來看財劃法的稅源可知，位於最左側是直轄市政府的稅收來源，在「分配公平」和「可交換的公平」之間，比較偏向左側，即「可交換的公平」；縣（市）政府的稅收財源位於「分配公平」和「可交換的公平」之間，但較偏向右側，即「分配公平」方面；鄉（鎮、市）政府的財源位在「分配公平」以及「歸還性公平」，但是比較偏向右側，即「歸還性公平」的一端。所以以稅源觀點而言，不論是直轄市、縣（市）或是鄉（鎮、市）都具有兩種公平意涵。若以分配比例檢視財劃法公平性，可發現直轄市政府的分配稅收比例最高，屬於「分配公平」和「歸還性公平」，但較偏向「歸還性公平」的一端；至於縣（市）政府的稅收，則是屬於「分配公平」和「可交換的公平」之間，比較接近「可交換的公平」的一端；鄉（鎮、市）政府的稅收

則是屬於「可交換的公平」、「分配公平」和「歸還性公平」，因為中央決定統籌款分配給鄉（鎮、市）的比例以及統籌分配款的比例是最低的，而鄉（鎮、市）可收取田賦稅和娛樂稅，有自由經濟市場的意涵。所以以比例而言，鄉（鎮、市）涵跨三種公平面向，較直轄市和鄉（鎮、市）具有更多面向的公平意涵。因此不論以稅源或分配比例的觀點檢視財劃法，都可以看出財劃法符合 Alexander 的公平性理論，並且至少都橫跨三個公平向度。

參考文獻

- 行政院（2012）。財政收支劃分法修正草案。取自 http://www.ey.gov.tw/News_Content5.aspx?n=875F36DB32CAF3D8&s=BF4032FF8F13BE4F
- Alexander, K. (1982) , Concepts of equity. In W. W., McMahon & T. G. Geske (Eds.), *Financing education: Overcoming inefficiency and inequity* (pp. 193 - 214) . Urbana , IL: University of Illinois Press.
- Clune, W. H., (1994) . The shift from equity to adequacy in school finance. *Educational Policy*, 8, 376-394.
- Howen, H. (1993) . Thinking about kids and education. *Phi Delta Kappan*, 75, 226-228.
- Kirst, M. W. (1994) . Equity for children: Linking education and children's service. *Educational Policy*, 8, 583-590.

十二年國教免學費方案評析

郭澤興

國立岡山高級農工職業學校教師
高雄師範大學學校行政領導碩士班研究生

一、前言

2011年「十二年國民基本教育實施計畫」公布，依據總統民國100年元旦祝詞宣示：「臺灣教育將邁入新紀元，今年開始啟動十二年國民基本教育，分階段逐步實施，先從高職做起，預定民國103年高中職學生全面免學費、大部分免試入學」，實施原則之一為「縮短公私立高中職學費差距，減輕弱勢家庭家長經濟負擔」。本計畫實施方案3-1為「高中職免學費方案」。此方案之主要目的為減輕經濟弱勢家庭教育費用之負擔，以達成「均富公義」之國家發展願景，並符膺「多元充分的教育機會」、「尊重學生與家長的教育選擇權」、「均質均衡區域之高中職學校品質」及「弭平公私立高中職就學負擔的落差」的教育改革訴求（教育部，2011），是「十二年國民基本教育實施計畫」中極具指標性的執行方案。

免學費政策所需經費在十二年國所有推行方案中比率最高，以102年為例，十二年國教總經費288.96億，高中職免學費方案經費需142.76億（教育部，2013），約佔50%。本文將以文獻分析方式，針對免學費方案之政策目標與實施現況提出相關問題之討論與建議。

二、免學費方案推行之沿革

後期中等教育學費補助措施，從早期延教班、實用技能班的學費補助直至「技職教育再造方案」推行後，補助對象納入建教合作班、產業特殊需求類科班，均著重在技職教育且經濟弱勢的對象（教育部，2010）。而十二年國教的免學費方案的最終目標是所有公私立高中職學生免學費。本節說明學費補助措施沿革，從部分學生的補助到全部學生免學費的分階段執行的過程。

95年教育部成立十二年國民基本教育規劃工作小組，推動「十二年國民基本教育規劃方案」，並擬定「經濟弱勢私立高中職學生學費補助計畫」。

96年行政院宣佈推動十二年國民基本教育，97年12月教育部公佈「十二年國民基本教育先導計畫」，計畫包含「加額補助經濟弱勢私立高中職學生學費方案」。

99年7月28日，教育部訂定「教育部補助私立高級中等學校及五年制專科學校前三年學生學費實施要點」，並於100年6月14日修正並更名為「教育部補助高級中等學校及五年制專科學校前三年學生學費實施要點」。本辦法規範全面免學費之前的漸進免學

費措施，包括「私立高中齊一學費差額補助」、「高職免學費補助」、「私立高中職學費定額補助」之施行方式。自100 學年度起優先針對家戶年所得114 萬元以下學生分別實施「高職免學費」及「齊一公私立高中學費」方案。

102 年 6 月 27 日《高級中等教育法》三讀通過。其中第 2 條與第 56 條為有關高中職免學費政策的法源依據。102 年 11 月 12 日修正《高級中等學校向學生收取費用辦法》，用以規範 102 學年度之前、103 學年度之後各項免學費、差額補助及定額補助方式。

三、免學費方案之實施現況

(一)政策目標

依據十二年國民基本教育實施計畫（教育部，2011），學費之補助基於政府保障教育機會均等，對弱勢家庭子女就學之照護，政策主要目標如下：

1. 弭平公私立高中職就學負擔落差的教育改革目標
2. 優化技職教育：配合行政院經濟建設委員會「100 年國家建設計畫」之「優質人力」政策主軸，優先推動高職免學費，藉以吸引國中畢業生進入高職學校就讀。
3. 實現教育機會均等：積極增加高級中等教育投資，以拉近公私立高中

職學費及教學設備（施）差距，優先規劃減輕家庭就學經濟負擔，協助弱勢族群學生完成學業，以實現教育機會均等之目標。

(二)經費分配

依據教育部102年修正的十二年國民基本教育實施計畫，其經費分配偏重在高中職階段，包括工作要項3—高中職免學費、工作要項4推動高中職優質化及均質化、配套措施5—精進高中職師資人力發展、配套措施7—技職教育與產業發展，合計約佔總經費之73%（教育部，2013）。以102學年度為例，免學費政策經費支出及補助人數，如表1。

表1 102學年度免學費政策經費執行現況

補助項目	經費 (億元)	補助人次
齊一公私立 高中學費	14.5	159,824 (含私立 高中職學費定額 補助 99,219 人次)
高職免學費	124.5	706,462
合計	139	

資料來源：教育部(2014b)。「十二年國民基本教育」網站，取自<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=72>（教育部十二年國民基本教育專案辦公室）

103 學年全面實行免學費補助後，不同學籍學生補助金額略有差異，如表 2。實行免學費補助後，不同學籍學生補助金額略有差異，整體而言，私立學校每年每一學生補助金額約 45000，如表 2。以 102 學年度為例，

公立：私立學生數約為 53：47，而私立學校補助金額為公立之 3 倍以上，可推估 7 成以上之免學費經費補助到私立學校。

表 2 免學費全面實施後各種學制補助金額

學籍	公 / 私立	補助金額 (元)
職業群科	公立	5,400
	私立	22,530
進修學校	公立	3,700
	私立	21,230
普通高中 綜合高中	公立	6,240
	私立	22,800
五專前三 年	公立	7,560
	私立	23,000

資料引自：「高級中等學校免學費方案」作業程序講習手冊（教育部國民及學前教育署，2014）

(三)實施原則

十二年國教免學費政策之發展脈絡，是一個漸進發展的過程。從針對經濟弱勢學生的補助，繼而加強高職及私立學校補助，最後擴大對象到全部高中職學生。「高中職免學費」政策推動之前，教育部已陸續多項有條件免學費政策，例如「實用技能學程三年免學費」、「進修學校學生家戶年所得 30 萬元以下免學費」，「原住民學生免學雜費」等，這些措施都是為了為逐步落實高中職全面免學費之政策（教育部，2011）。

依教育部規劃，免學費方案之具體實施過程，以「分階段逐步實施」、「先從高職做起」、「已有公費就學補助或學費減免優待者，擇優適用，不再重複補助」等原則施行，並自 100 年度起分二階段實施：

第一階段：100-102 學年，逐年擴大適用對象，辦理「高職免學費」及「齊一公私立高中學費」，補助公私立高職及私立高中學生，家戶所得限制為 114 萬元。第二階段：103 學年度起，逐年擴大適用對象，辦理「高中職免學費」，家戶所得限制為 148 萬元，私立高中普通科、私立綜合高中學術學程學生家戶所得 148 萬以上者，另有定額補助 5000 元（臺北市 6000 元）。

四、免學費方案之實施檢討

(一)免學費方案不影響中輟生比率

依據教育部統計資料顯示（教育部統計處，2014a），近 5 年高中職休學人數並未因學費補助政策而減少，年約有 10,000 人至 11,000 人，平均休學率 1.4%，高職休學情形又比高中嚴重且有增加趨勢，如表 3。然而休學主因過去以經濟困難因素為首，近年來則以志趣不合為主，分別占 33.2% 及 57%。值得注意的是，因經濟因素休學者，高職明顯大於高中，在高職為 6.5%，在高中為 2.3%。雖然在 98 年以來，針對弱勢及產學專班學生的各種學費補助措施從未間斷，直到 99 年銜接齊一高中職學費、高職免學費等補助措施，然而由休學人數的統計，仍看不出改善趨勢。

表3 高中職休學人數及休學率

學年	休學人數		休學率%	
	高中	高職	高中	高職
97	3,937	6,406	0.97	1.85
98	3,658	6,397	0.91	1.80
99	3,520	6,780	0.88	1.87
100	3,808	7,200	0.95	1.96
101	3,598	7,067	0.89	1.91

資料來源：教育部（2014a）。中華民國 103 年教育統計。

(二)免學費措施無法改變目前公私立分流的傾向

國中學生就讀選擇，一向以公立高中、私立明星高中、公立高職為優先。在十二年國教正式上路前，許多認為齊一學費、免學費措施，有利於私立學校招生的預期意見見諸於媒體。

在私立高中職學校中，約有 40% 的學生來自中低收入戶家庭，其學費負擔卻比公立學校高出甚多，且學費為國中生選讀高中職的重要因素之一，免學費政策可望減輕其負擔，有利於學生專注向學(周雅芬，2014；郭俊宏，2014)。亦有研究指出，高職教師認為免學費政策有利於私校招生，並且可以減輕家長負擔，保障弱勢家庭子女就學，對教育資源、學生人數與素質的調整有影響(張逸蓁、廖勻華、廖錦文，2014)。然而經由檢視學生分佈現況，如表 4，公立高中、公立高職人數並未因整體學生數減少而減少，其他學制學生數均呈減少趨勢，應進一步檢討除了學費以外，學校之間其他的差異。

表4 98-102 年高級中等教育公私立學生人數

學制	100 年	101 年	102 年
公立高中	277,429	280,224	279,514
私立高中	124,529	122,465	113,807
公立高職	133,464	135,004	135,447
私立高職	232,985	234,432	225,044
公立高中 進修部	2,516	2,328	2,158
私立高中 進修部	1,400	1,170	904
公立高職 進修部	29,184	25,399	23,177
私立高職 進修部	49,663	45,801	40,670
公立實用 技能學程	14,738	13,891	13,006
私立實用 技能學程	33,280	30,410	27,475

資料引自：教育部（2014a）。中華民國 103 年教育統計。

(三)大量經費補助私校，但無法明確監督私校改善教學品質

以 102 學年為例，高級中等教育學生總數為 861,202 人，其中私立學校學生為 407,900 人，佔 47.36% (教育部，2014a)，高中職免學費方案經費約 139 億，未來每年百億以上的經費流注私立高中職。然而以現行的監督機制，無法有效控管，私立學校獲得補助，能否提高師生比、改善設備、投入更多資源等，以提高其教育品質，仍無法確保。

(四)經費投入比重高，卻無法提升教育品質

相關研究指出，臺灣後期中等教育階段經費比率偏低，以 101 年教育總預算為例，高等教育佔 36%，高職

4.8%，高中約 10%。世界各國通常是高中職平均每生教育經費高於國中小與學前教育，我國在高中職的投資卻是各教育階段最少的，若因此將十二年國教的多數經費投注於高中職應無可厚非（許添明、張熒書，2014）。然而免學費預算佔十二年國教實施計畫的經費比率甚高，102 年~104 年分別約為 50%、52%及 57%，投入經費卻與教育品質的改善無直接相關。政府編列十二年國民基本教育預算是採「零基預算」原則，未增加預算，預算分配的偏斜，將影響十二年國教其他工作要項執行上的限制與成效（梁雅賀、孫玉中，2014）。

（五）設定 148 萬排富門檻的公平與效率問題

現行 148 萬固定門檻如何決定，教育部尚無明確解釋。單就家戶所得決定補助與否，未考慮家庭人口狀況、就讀子女數、居住地區、其他資產與負債等因素，難免對不同家庭結構之學生產生不公平之爭議。依據主計處統計資料，102 學年達到門檻的家庭約 14.7%，因排富條款節餘的經費約 20 億（許添明、張熒書，2014），對整體十二年國教經費來說，佔比不大。105 學年度起，僅高中及綜合高中學術學程適用排富條款，且私立學校學生即使家戶所得超過補助門檻，另有定額補助，雖可縮減公私立就學費用差距，但仍有公平性及經費效益的疑慮。未來可考慮公私立高中、高職均設定適當的排富門檻，以摶節經費。

五、結語

免學費政策無法改變學生就讀選擇，分流仍傾向公立高中職，顯示公／私立學校間的差距，難以因學費補貼政策而縮減，由於「學費」僅佔就學費用的少數，尚有各種代收代辦費、雜費、實習費等。公私立學校間「就學費用」差距頗大，雖有免學費補助，就讀私立學校之費用亦高於公立學校，此費用差距若再以補助的方式投入經費，除了不利教育品質的提升，也造成社會公平正義的疑慮。然而社經背景好的學生多數就讀公立學校、享有較佳的教育資源，社會階級再製的效果恐怕短期內難以改善。

建議教育部應檢討排富門檻及補助條件，以節餘經費，並擴充經費來源，用於改善教學品質的方案，或補助到資源缺乏的中、小學，較符實際利益。另一方面，可經由評鑑結合專案計畫，補助辦學績優之學校，可更有效的改善學校的教育品質，符合政策目標的初衷。其次，應研議加強對私立學校經費監督之有效作法，例如私立學校法及相關法令的修法，依補助金額分級訂定經費資本支出、經常支出比例，改變現行以學生人數為基準的補助方式，落實課程、師資、設備的評鑑與改善方式，據以核定補助私立學校經費額度。

現行免學費措施雖立意良善，然而執行的現實面仍有諸多困難未解。免學費與十二年國教問題，錯綜複雜，現行政策之推動，除了需要操作

面的有效執行，更需要教育專業工作者持續的關注與研究，期望臺灣的教育逐步朝向入學機會、就學費用與教育品質均等的理想邁進。

參考文獻

- 周雅芬（2014）。十二年國教的學生升學選擇研究—以高雄市國三學生為例。義守大學公共政策與管理研究所，未出版的碩士論文。
- 張逸蓁、廖勻華、廖錦文（2014）。職業類科教師對十二年國民基本教育先導計畫影響招生效益的看法。明新學報，(40)1，65-75。
- 教育部（2011）。十二年國民基本教育實施計畫。臺北：作者。
- 教育部（2013）。十二年國民基本教育實施計畫(修正計畫)。臺北：作者。
- 教育部（2014a）。中華民國 103 年教育統計。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/Education_Statistics/103/103edu_EXCEL.htm
- 教育部（2014b）。十二年國民基本教育網站—學費政策，<http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=10>
- 教育部十二年國民基本教育專案辦公室（2014）。高級中等學校免學費／執行現況。「十二年國民基本教育」網站，取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=72>
- 教育部國民及學前教育署（2014）。「高級中等學校免學費方案」作業程序講習手冊。臺中：作者。取自 <https://svhs.ncnu.edu.tw/>
- 教育部統計處（2014a）。近年各級學生輟學及休退學概況分析。臺北：作者。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/103_all_dropout.pdf
- 教育部統計處（2014b）。教育統計簡訊《第 8 號》。臺北：作者。取自 <https://stats.moe.gov.tw/files/brief/%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E7%AD%89%E4%BB%A5%E4%B8%8B%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E5%AD%B8%E7%94%9F%E5%AE%B6%E5%BA%AD%E8%83%8C%E6%99%AF%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf>
- 梁雅賀、孫玉中（2014）。十二年國民基本教育的隱憂與前瞻。臺灣教育評論月刊，3(2)，96-100。
- 許添明、張熒書（2014）。十二年國民基本教育財務規劃的虛與實。教育科學研究期刊，59(1)，69-100。DOI:10.6209/JORIES.2014.59(1).03
- 郭俊宏（2014）。國中生選擇就讀高中職學校科系決策因素之探討。國立中正大學經濟學系，未出版的碩士論文。

十二年國教課綱對教學資源相關規範之評析

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

臺灣教育評論學會會員

教育部於民國103年11月28日業已訂定發布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（2014）。此次課程總綱的訂定，相對於現行九年一貫課程綱要總綱（2008），以及高級中等各類學校相關的課程綱要，雖有若干變革，但是相當程度的係延續現有課程綱要的架構與內涵，變革幅度與衝擊程度不若當年，甚至也修改放寬了若干窒礙難行之處。因此課程綱要訂定發布後，並未引發太多的爭議。

十二年國教課綱總綱「柒、實施要點」中的「四、教學資源」，對於配合課程實施應有的教學資源，做成規範與建議。從課綱文字中，顯現出課程規劃者對於教學資源思考範疇有所擴大，不過規範上也疑似有疏漏或待議之處。

正面：思考範疇的擴大

十二年國教課綱對於教學資源，廣泛觸及「各種形式的教材與圖儀設備，研究機構、社區、產業、民間組織所研發的資源，以及各界人力資源」。雖然九年一貫課程綱要，精神上已經建議教材應力求多元化，普通高級中學課程綱要總綱（2011）也提到要「善用網路資源」，但文字上仍侷限於審定通過的教科圖書，或者是學校選編的教材。

新課綱具體明文指出可用的各種形式教學資源，提示學校可將研究機構、社區、產業、民間組織所研發的

資源，甚至進一步將所謂的「人力資源」，也納入教學資源考慮的範疇之內。在教材研發方面，除了教科用書之外，另外提到應/可研發的教材，包括各類圖書、數位教材、補救教材與診斷工具及各種學習資源等；也規範中央主管機關應整合建置課程與教學資源平台，連結各種研發的教學資源。此種對教學資源的廣泛建議以及整合，乃是過去的課程綱要，未曾具體明文呈現之處。

此外，課綱對於教科用書，除了延續現行審定制度，規定「教科用書應依據課程綱要編輯，並依法審定；學校教科用書由學校依相關選用辦法討論通過後定之」之外，也提到「直轄市、縣（市）主管機關或學校得因應地區特性、學生特質與需求、領域/群科/學程/科目屬性等，選擇或自行編輯合適的教材」，以及「直轄市、縣（市）主管機關得開發具地方特色之資源，或鼓勵學校自編校本特色教材與學習資源」。

其中，有關學校得自選或自編合適的教材，或者自編校本特色的教材與學習資源部分，在九年一貫課程綱要或普通高級中學課程綱要中，已有類似文字的呈現。新課綱不同以往之處，主要在於指出「直轄市、縣（市）主管機關」亦得因應情境或需求，選擇、自行編輯合適的教材，或開發具地方特色之資源。此一規定是首次在課綱中，具體明文的提到地方政府主管機關選編教材或開發教學資源的權

責。此種規定，使得正規教育體制內，對於課程決定，理論上會牽涉到的層級，從中央、地方政府、學校，乃至於到教師等，均能扮演一定的角色，彌補過往有意無意間跳過地方政府，輕忽地方政府課程決定權責的現象。此項規定，對於建構完整的課程決定體系，具有積極的意義。

課程綱要對於地方政府課程決定權責之規定，係使用「得」字，意即地方政府具有選擇空間。未來各地方政府將會如何實踐這方面的權責，將取決於其理念、政策、資源，或者與所轄學校之間的互動。

若地方政府較為積極，則可以預期將出現地方政府選編開發的教材或教學資源。這類型的教材或教學資源，過去事實上即已存在，但是範疇或數量較為有限，特別常見於鄉土/本土教育相關領域。未來，或許會有較大的範疇或數量擴張。

待議之處：審查規範疏漏

教材或教學資源編選或開發來源有所擴張，增加地方政府此一來源，原則上應可正面樂觀的看待之。但若從更嚴謹或邏輯的角度進行檢視，課程綱要對於地方政府編選開發教材或教學資源，規範上卻也有疑似疏漏或待議之處。

依據過往的課程綱要，以及新頒的十二年國教課綱，教科書出版業者或者政府指定的某些特定機構，依據課程綱要編輯，以供學校選用的教科用書，必須依法進行審定，審查通過、發予執照，方得正式出版，提供國內

學校評選使用。此外，學校自選自編的教材，其中若是全年級或全校、且全學期使用者，必須送「學校課程發展委員會」審查，審查同意後始得正式使用於教學。

課綱規定此兩類教材必須經過審查，其原因主要是基於這些教材使用對象牽涉甚廣（全國性、全校性或全年級性），使用時間範圍較長（短為一學期，長則可達二、三或六學年）。鑑於其影響層面與程度較大，為確保此種可能產生較大影響性的教材或教學資源之品質，因此有審查相關之規範。

然而，對於地方政府選編的教材或教學資源，若提供或規定所轄的特定學校全面使用，且使用時間也在一學期以上者，新的課程綱要中並無審查相關規定的呈現。地方政府選編的此類教材或教學資源，其影響層面相較於個別學校選編的教材更為廣泛。個別學校自行選編的教材必須送「學校課程發展委員會」審查，地方政府選編的教材卻缺乏相關的規範，顯然不太符合邏輯。若無特殊且合理的考量，則似乎是課程綱要規範的疏漏或待議之處。

教科書出版業者或政府指定特定機構所編寫的教科用書，其適用範圍為全國，因此由國家層級之機構進行審查。而學校自行選編的教材，則必須送學校層級的「學校課程發展委員會」審查。依此邏輯對應關係，則地方政府自行選編的教材或教學資源，在直轄市、縣（市）層級亦應該有適當的審查機制，對相關教材或教學資源進行品質的把關。

若吾人同意地方政府自行選編的教材或教學資源，亦應有適當的審查，那麼教育部有必要針對課程綱要相關內容做適當的修訂或補充規定。此外，進一步則要思考地方政府層級應由哪一個機構來負責審查事宜。目前的直轄市或縣市政府主管教育機關，並沒有類似國家教育研究院「教科書發展中心」之教科書審查機構，也沒有類似「學校課程發展委員會」的組織。那麼，應該由哪一個既有的機關、機構或組織，或者專門設置特定的組織或成立任務編組，來執行此項審查任務，也應該有所思考。如此，方能在我國教學資源來源更趨多元的同時，教材品質把關系統的建構，也能同步做到周延完善，不會出現其中某一環節有所缺漏的現象。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。中華民國103年11月28日臺教授國部字第1030135678A號令訂定發布。
- 國民中小學九年一貫課程綱要總綱（2008）。中華民國97年5月23日臺國（二）字第0970082874B號令修正。
- 普通高級中學課程綱要總綱（2011）。中華民國100年7月14日臺中（三）字第1000114161B號令修正發布。



十二年國教的教學現場

林彥伯

臺南市私立昭明國中體衛組長

教育為國家大業，政策不應隨政黨輪替或意識隨之搖擺。十二年國教的實施，將從過去「學科至上」的時代，走向讓孩子適性發展、找到學習樂趣，能不能成功，就看政府有沒有「堅持」，而非「妥協折衷」。政策方案搖擺，會讓學生家長們不知所措，在一切不明的狀況下，讓家長感覺到把孩子當實驗品，家長只能無奈以對。筆者為國中體育教師，適逢十二年國教的實行，觀察教學現場的狀況，提出以下淺見，供在上位者參考。

理想化的前景

透過十二年國教的實行，提升教育品質，減輕學生的升學壓力，達到區域內資源共享，藉由學校均質化、優質化讓校校都是「明星」學校。「適性揚才」即是成就更多孩子的方法，也是十二年國教的核心價值，目標是每個學生都能結合興趣與職業，找到最適合自己的生涯發展方向。

實際面的衝突

1.扼殺地區高中職

在教育現場，考試的陰影從未消褪。面對到不確定的教育未來，家長直接選擇將孩子送到以升學卓越著稱的私立完全中學，國中部畢業後直升高中部，漠視適性發展，繼續為升大學準備。

2.補習班愈來愈「多元」

「升學管道多元化，乾脆交給補習班。」凡舉音樂、美術、體育競賽

都列入超額比序的內容當中，這是家長對於孩子們學習的看法。於是大量的才藝補習班如雨後春筍般地出現，提供更多元的學習課程，也以更新穎的教學方法引領學生們邁向理想學校。

3.高分低就，低分高就

對於學科成績很好或很差的學生，選擇較為簡單，但是對於中間程度的學生，入學方式的選擇，宛如一場賭博。即使會考分數相同，同一間學校你填第三志願，別人填第一志願，你就有可能落榜！。

4.貧富不均，落差加大

環境較好的家庭會將小孩送到各個才藝班，讓孩子們先學習，為以後的升學打好基礎，如：圍棋、鋼琴、小提琴、舞蹈課……等。貧窮家庭只求溫飽，哪來其他學習的機會？因此，貧窮家庭的小孩即使有能力，面對未來，只敢選擇穩定的工作，變相降低國家競爭力。

5.志工服務功利化

志願服務納入多元比序是鼓勵國中生向外探索，提早接觸社會上的各行各業，並培養為大眾服務的志工精神。但執行上過於倉促，規劃不夠完善，家長和學生擔心拿到的時數不足，甚至有家長發現孩子志工時數不足時，轉而責怪導師：「為什麼沒有幫忙？」；於是學校和老師則忙於「創造」志工機會，協助學生拿到分數。諷刺的是三年級下學期志工時數不予採計

計時，大家便興致缺缺，視志工服務為畏途。

6.記功嘉獎標準不一

由於各校敘獎標準不同，有的學校從寬認定，過半學生都能拿到這個項目的滿分，但也有從嚴審查、功過分明的學校，反而造成家長不滿，學生不敢來就讀，學校減班。礙於現實面，學校只好想盡辦法，讓每個學生可以在獎勵紀錄拿到滿分。

結論

政府部門、社會各界、教育關係人或有必要回到問題原點重新思考：臺灣的教育出現什麼問題？為什麼要推動十二年國教？我們希望十二年國教帶來什麼改變？政策為什麼陷入瓶頸？要如何突破困境？

爭議是出於對「十二年國教」的不同理解：免試升學 vs 考試、考試扼殺學生學習 vs 不考試缺乏學習動機、地區學區制 vs 明星高中。可以想見，制度面的變革難以滿足所有人的期待。

家長需克服對「明星學校」的眷戀，才能避免「考試領導教學」，提早把國中生訓練成升學競技場上的考試機器；教師因材施教，充分發揮學生的個人特長，培養學生學習興趣，進而提升學生求知欲望，主動學習；國中端強化「國中補救教學」、「國中適性輔導」、「強化技職教育」，展現出教學成效。透過相互支持，使社會大眾尊重「技職教育」及「菁英教育」，讓學有專精的人才在適當的位置發揮，國家競爭力隨之提升。



淺談國中生「四大領域及格才能領取畢業證書」之規定

黃春梅

桃園市立山腳國中教師

國立臺灣師範大學工業教育學系技職教育行政碩士在職專班研究生

一、前言

教育的目的在於培育優質的下一代，提升國民經濟與文化水準，強化國家的國際競爭力，然而隨著時代改變，因應時代潮流而來的教育改革是為必然。而為了改革教育衍生而來的升學入學制度改變一直是社會大眾關注的議題之一。我國從民國 57 年實施九年國民義務教育以來，一直以聯考制度做為國中生升學的唯一管道，用分數決定入學資格，公平競爭。然而這樣的升學方式，亦遭受著「一試定終身」與「考試領導教學」等批評聲浪。

因此十二年國民基本教育上路後，為了減輕國民中學學生的課業壓力與破除明星學校迷思，將升學制度改為免試入學，以只占升學超額比序分數部分比例的教育會考取代原本的國中基本學力測驗。使得原本的考試決定升學方式有了重大的轉變，不再只是以入學測驗成績來決定升學選校，以期人人能依性向繼續升學，也能紓解學生的升學壓力。

二、免試入學的隱憂

然而，這樣的方式也產生了另一項隱憂，不以入學考試為升學門檻，學生們就不用像以前那樣為了進理想中的學校而將全部的心力投注在研讀基本學科上，那麼我國學生的學業水

準是否會因此而降低？事實上，根據調查顯示，在沒有考試的情況下，國中學生會主動閱讀教科書的比例不到 30%，並且有八成以上的老師認為若無考試驅動，大多數的學生不會主動念書（何琦瑜、賓靜蓀、張澗文，2012），上述調查結果顯示了我國學生一直以來遇到考試才念書的不良習慣。

三、提高畢業門檻，維持教育品質

因此，在這樣的顧慮下，為了維持國中小學習品質，教育部於 102 年 8 月修正公布「國中小學生學習評量準則」，將國中小學的畢業門檻由改為七大學習領域（語文、數學、社會、自然與生活科技、健康與體育、藝術與人文及綜合活動）中，有四大學習領域以上（以往為三大領域）畢業總平均及格（達丙等 60 分），才能拿到畢業證書，否則只能拿到修業證明書。

其實，這樣的規定立意良好，畢業證書應是代表個人在一定的出席率下接受完該有的教育課程，習得且具備該有的知識能力，是個人的學力證明。若是在接受完國中三年的教育課程之後，我國學生的知識水平仍停留在國小，甚至連國小水準都不到的程度，那畢業證書就失去其代表意義，甚至可以說這樣的教育是失敗的。

十二年國教的雖然秉持著「適性揚才」及「因材施教」這樣的理念，學生依照自己興趣與性向選擇就讀學校，國家可獲得各領域不同的人才，老師則給予不同性向的學生多元的教材課程，但這不代表非學術傾向學習型態或不喜歡唸書的學生就可以放棄學習，而不去盡力獲得其該有的基本學科能力。若領取畢業證書的條件，包含國中三年的修業結果及格與否，則可促使學生對自己的學習負責，對自己的學業多付出點關心與努力，而能在接受完三年的國中義務教育後，擁有該有的知識能力。

四、提高畢業門檻，無法領取畢業證書人數增加

然而，這樣的規定一出現，會有多少學生受到影響，無法順利領取畢業證書便成為大眾關注的議題。根據報導，國中小校長協會在 103 年的 1 月份以抽樣方式調查北中南共 10 所國中，結果顯示無法達到四個領域及格的國二生約有 10% 到 19%，也就是近 1/5 的國二生於畢業時恐領不到畢業證書（王慧絜，2014）。然而這只是抽樣調查，若是以文化資源不利的偏鄉學校做統計，其比例可能高達到五成以上（朱有鈴，2014）。由此看來，以成績做為畢業門檻，勢必會衍生無法領取畢業證書人數比例增加的問題，而使社會大眾無法接受。

五、無法領取畢業證書是否代表怠惰學業？

以智育成績做為領取畢業證書的

門檻，會增加無法領取畢業證書學生人數是可以預料的。然而，身為教育工作者的我們也許該深入探究這些孩子拿不到畢業證書的原因，而非只是單純解釋為「孩子自己不念書」。事實上，除了自己放棄學習、不願意努力的孩子之外，更多的是老師們眼中循規蹈矩、謹守本分的孩子，他們準時上下學，準時繳交師長交付的作業，師長規定背誦的課文單字也會盡力記誦完成，然而這樣的孩子一旦應考包含文法選擇與文意理解的測驗卷或段考題，往往可能連四十分都不到，無論師長們如何以多元評量的方式替孩子提高平時成績，平均下來也很難及格。

另外，這樣的規定似乎並未將特殊生列入考量，身心障礙的孩子在學習中心的平時成績也許能夠得到七、八十分，但若與普通生一起參加定期考查，也只能拿到二、三十分，平均下來當然無法及格。更何況那些無法通過特殊鑑定的孩子？筆者曾經遇到一位智力測驗在臨界點，未通過身心障礙鑑定的孩子，他平常的背誦都很勉強，更別說考測驗卷了；又或者因生理因素，服藥使得注意力無法集中，身體不舒服而不得不長期缺課的孩子，其課業成績當然跟不上一般孩子。七大領域需四領域及格才能領取畢業證書這項規定，立意希望那些對自己學習不負責、不關心、不努力的孩子能有所警惕，那麼那些再怎麼努力也無法及格的孩子又該何去何從？

六、拿不到畢業證書對孩子的影響

這張畢業證書對這些孩子重不重要？雖然教育部表示國中生未取得畢業證書，仍然可以憑同等學力升學入高中，但是目前有許多縣市都將畢業證書列為免試入學超額比序的項目之一，如果沒有畢業證書這個項目的比序分數，這些孩子之後要免試升學高中，已經先輸人一等，可能無法進入理想中的高中就讀。

此外，以前的觀念認為拿不到畢業證書的孩子往往是品行不良、重大違反校規或被記大過的孩子，而這些因為學業成績拿不到畢業證書的孩子他們將來出社會求職時，面對的是有著既有觀念的雇主，那麼沒有國中畢業證書會給雇主怎麼樣的觀感與印象？這紙畢業證書是否會傷害這些孩子的形象，而影響他們求職，也許沒有人可以保證。

七、以「補考」與「補救教學」給予機會

因應調高畢業門檻後，為了給予達不到畢業標準的孩子有補救與進步的機會，教育部又研擬了「補救教學」和「補考」的補救措施，希望教師替這些學習落後的孩子進行「補救教學」後，再給予補考的機會，讓孩子能獲得成績及格，但其實對於「補救教學」與「補考」仍讓人心中充滿著不確定，例如，在已經排得相當滿的課表下，該用什麼時間進行補救教學？補救教學的課程內容與難易程度應如何規

劃？如何能實際提升這些小孩子的基本國民素養等，都是必須再深思的。

因此，在沒有完善的「補救教學」規畫下，老師們只能配合學生程度，在有限的時間內，給予基本的「補救教學」，或者努力降低「補考」難度，出簡單的題目，讓孩子能容易準備，也容易過關，以期減少無法領取畢業證書人數，但這樣沒有鑑別度的補考方式，似乎亦偏離了原本以成績做為領取畢業證書門檻要孩子達到基本國中學力的理念。

八、結語

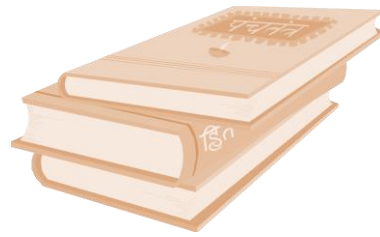
十二年國民基本教育希望每個孩子能夠適性發展，舒緩升學壓力，然而現在對於學習落後的孩子，卻用智育成績來決定孩子能否領取畢業證書，無疑是一種壓力，對先天特殊的孩子更可能是種犧牲，我們應該認真思考這樣智育掛帥的規定是否真的能夠幫助孩子擁有基本的國民素養，又或者其實更重要的是「補救教學」的實施而非「補考」，先規畫更詳盡的「補救教學」內容與方式來幫助孩子，那麼，即使學生因學習落後而無法領取畢業證書，也可透過「補救教學」來補強自己的基本學力，並通過「補考」，如此一來「四大領域及格才能領取畢業證書」這樣的規定才更有意義。

參考文獻

- 王慧絜（2014年1月21日）。近1/5國二生明年恐領嘸畢業證書。**TVBS新聞**。取自 <http://news.tvbs.com.tw/entry/518498>

■ 朱有鈴（2014年2月23日）。國中畢業門檻提高 偏校學子「難過」。自由時報。取自<http://news.ltn.com.tw/news/local/paper/756729>

■ 何琦瑜、賓靜蓀、張靜文（2012）。國中生學習力大調查 搶救「無動力世代」。親子天下。取自<http://www.cwbook.com.tw/product/ProductAction.shtml?prodId=0000007648>



國中生畢業「大補帖」！

蕭竹君

臺南市土城國民小學代理教師

因應十二年國教上路後，教育部為強化國中生學歷，因此提高畢業成績門檻。從早些年的畢業成績平均二領域達丙等（即六十分）即可畢業，到 102 學年度得達成三領域丙等，直到今年 103 學年度必須四領域丙等才可。

國中生七大領域分別為語文、數學、自然與生活科技、社會、藝術與人文、建體和綜合，若要達成二至三領域及格一般來說只要正常就學都不是問題，是故早期畢業的限制往往取決於日常生活表現(也就是曠課或記過處分)，而今 103 學年度在要求四大領域及格的規範下，一大群學科學習能力不佳的同學便出現領取畢業證書危機，他們天天到校認份學習，然而能力所限，無法在學科上有穩定表現，卻因此在國中三年後僅領取「修業證書」，著實令人不捨。

是故，配合新制畢業要求下，各地方教育局開始要求學校建立「補考措施」和完善落實補救教學，104 年初，各校教務處人仰馬翻，一來抓出全校學生有任一領域不及格的孩子；二來通知家長和學生；三來製作學習

單和題庫(例如數學若五學期不及格，他得補考該科五冊的內容)；四來安排補考時間和人員諸如此類，此法立意良善，讓可能領不到畢業證書的孩子和家長鬆了一口氣，但仔細思量這「補考措施」，不免感到是篇本末倒置的急就章。學生五個學期的學習成就，要他靠著短短寒假來自我學習而「茅塞頓開」，不如說是「記憶訓練所」，只是要讓他將題庫中的答案背熟，上場應答，知其然而不知其所以然，這是我們需要培育出來的國中人才嗎？

或許是因為第一屆畢業生面臨此等法令下不得不採行的措施，但早在兩年前頒訂四領域及格始可領畢業證書之時，相對配套措施必得同時因應而生，例如補救教學的成績可以列入學期成績、提供暑假補修和測驗，甚至從根本來更小班制，讓老師面面俱到照顧每一個孩子學習成就等諸此種種，才能真正培養出我們希望具學習力的國中生，而不是在法令之下的「上有政策，下有對策」，胡亂協助孩子達成表面要求，這樣的法令形同虛設，不如不要！

學生課外補習—現象之省思

平子航

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士班研究生

一、前言

歷經 10 年的教改下來，學生的壓力不減反增。每逢補習班報名時間，即會出現大批學生徹夜街頭排隊的景象，為的是要報名補習班，隊伍中除了學生，連家長也來幫忙排隊，大家搶破頭就是為了要取得補習的名額，難道補習有這麼重要嗎？學校的教師教學不能給予學生應有的知能嗎？

二、臺灣學生補習現況

現今的教育體制下，考試領導教學難以獲得改善，2013 年舉辦最後一次基本學力測驗，2014 年起改為國中教育會考取代基本學力測驗，考試名稱改變了，換湯不換藥，改了名稱但實質上還是考試，即使分數的算法以等第的方式計算，成績「粗略化」，只分「精熟」(A)、「基礎」(B) 和「待加強」(C) 三個等級，希望藉此緩和考試壓力。但以學生的立場思考，就是要會考考高分才能進入理想的高中職，儘管免試入學的比例逐年提升，可以降低參加會考學生的人數，但考試領導教學終究沒有改善，補習的現象還是水深火熱。

為何要補習？以現今的國中生與高中高職生來分析，主要目的就是為了升學，而進入心目中理想的學校。相較其它國家，臺灣學生在學校上課的時數較長，每天早上七點半到校，下午四點下課後接著第八節課，如此龐大的上課時數，卻還是無法應付會考、學測與統測的考試需求，因此學

生在放學後再去補習班或是求助私人家教額外上課，加強課程內容記憶。令人不禁質疑，正規學校教育出現了什麼問題？教材內容是否適當？授課時數是否不足？考試範圍是否恰當？學校教師教學能力是否參差不齊？在眾多可能影響原因之中，本文試圖從教師教學能力進行反思。

三、教師教學能力之探討

筆者在國中時期參與了補習班總計兩科，分別是數學與理化，補習原因並非跟不上學校進度，而是希望可以讓自己的解題方法提升到更高的層次。當時國中學校的老師教學，多常採用制式化的方法以及純公式解題，無法帶領學生運用邏輯思考去體會題目真正的意涵，導致無法活化教學內容。

相較之下，筆者在補習班老師的教導下，學習到更優的解題方法、更好的思考方式，造成往後高職期間在班級上擔任數學小老師，得到同學口中數學優秀的聲望，也在大學期間可以勝任數學、電學家教老師。倘若當時沒有國中補習班老師的陶冶，想必是沒有現在的解題能力。

四、反思培育師資歷程

當上一位正式的合格教師，需要經過重重關卡才能達成。首先得取得修習教育專業課程資格，再以至少兩年的時間修畢教育專業課程，搭配教師專長科目，修習符合各校規劃之任

教專門課程。其中核心在教育專業課程當中之各科教材教法以及教學實習，不但有教室裡教學演練，也會到學校的教學現場實習，最後經過半年的教育實習課程後，才可以取得師資職前教育證明書。取得師資職前教育證明書後，還要通過教師資格檢定取得教師證書，才能在學校有特招或是區域性聯招參加教師甄選，取得教職成為合格老師。

由此可知，培育師資之歷程是複雜且有挑戰性的，要能在教育甄選出眾，被選為正式老師並不簡單，但部分教師並非能夠發揮師資培育所學之內涵，或對長久的教學產生厭倦，失去當教師的熱誠，導致「不適任教師」的產生。

對於不適任教師，礙於實務運作上的瑕疵，以及缺乏教師接受專業評鑑之法源依據，無法依據教師法第十四條第一項第八款認定「教學不力或不能勝任工作，有具體事實或違反聘約情節重大者」，對不適任教師進行審議，且因蒐證不易更難以認定情節重大者。再者教評會教師成員比例偏高，教師容易基於同仁情誼等因素，未能妥善且即時處理不適任教師之判定。長久下來，部分劣質的教師就有

可能逾越底限，不適任的情況更加嚴重。

五、結語與建議

補習，無庸置疑的是為了得到更好的測驗成績，強調的並非教師身教與潛在課程，而是成績單上的數字。臺灣現今的補習界，已經是商業上的利益競爭，並非學校教育的大愛。這個議題值得我們重視，為何學生在學校的學習總是不足？補習班的招生能夠如此輕易？

筆者建議，可以更全面性的推廣「教師專業發展」，以有效教學與學生學習為核心的教師專業發展模式為主，增強教師的教學能力，搭配「教師專業發展評鑑」，根據教師自評或同儕評鑑的結果，可協助教師確認優先需要成長的內容。教師專業成長計畫，除需要檢核外，另需要搜集和分析相關的證據與資料，包括：觀察教學表現、評量教學檔案，以及檢視學生作品、學習表現等方式，來客觀評估教師專業成長的成效。根據教師專業發展評鑑的推廣，提升教師教學專業表現，以促進臺灣教育未來發展的目標。

「證照」證明「專業力」嗎？

陳慧文

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士班研究生

一、前言

「一證在手希望無窮」、「沒人單，也要有證照」，這都是國內證照補習班強力主打的廣告詞，在這個時代，不論是學語言、學電腦，只要有專業，甚麼證照都可以考、可以補，相當盛行。

二、技職教育再造方案的推波助瀾

教育部 2009 年所提出的「技職教育再造計畫」中將「落實專業證照制度」作為技職教育與產業界接軌的方針（教育部，2009）。2013 年「第二期技職再造計畫」中第一期實施成果的檢視中可知，101 年度高中職工業類辦理 87 種職類，報檢人數 14 萬 5,500 人，合格人數 10 萬 7,327 名，合格率 73.76%；商業類辦理 5 種職類，報檢人數 4 萬 1,116 名，合格人數 2 萬 5,648 名，合格率 62.37%，其技專校院學生雖採自行報名參加檢定之方式，但在 99-101 學年度技專校院學生也取得了 77 萬 3,941 張專業證照（教育部，2013）證明在第一期計畫的推波助瀾下，技職校院學生取得證照數已達成逐年成長 20%之目標。

延續第一期的成果，「第二期技職再造計畫」再度將證照制度列為九大策略之一，主要針對改善學生取得證照「質」的問題，訴求對焦產業界實際需求，彙整政府機關核發職業證照

或委託辦理之民間職業能力鑑定證書，希望高職及技專校院系科與產業需求相對應，提供政府機關核發之專業證照一覽表，強調「證能合一」，並且持續鼓勵學生取得相關專業證照（教育部，2013）。由此可見，技職教育已走入證照化時代，照理說證照應是新鮮人接軌產業界的良藥，不僅能增進專業發展，亦可證明自身的專業能力，然而實際上，學生在校接觸了證照輔導相關的課程，取得了證照，真的有辦法證明擁有該專業之能力嗎？

三、證照輔導課程現況與問題

以目前高職最普及的丙級專案技術士技能檢定為例，教育部規定於 1997 年起持有甲、乙、丙級技術士證或相當於丙級以上證照之學生可享有人學考試加權計分優待等鼓勵措施，並將各校「學生在校期間取得證照情形」列入綜合評鑑參考要項，將結果運用於各校招生總量調整，教育部政策將持照人數列入技職教育行政考評獎助辦法。

為因應上述措施，技專院校及高職紛紛開設證照輔導課程，為考量高三需要全力準備升學考試，大部分開設在高職一年級，若學生考過了丙級檢定，高二則有時間準備乙級檢定，原是一樁美意的安排，但依據筆者自身的經驗，高職一年級之學生從國中分化剛踏入技職體系，對自身科系應學得的技術、知識及未來發展進路都

還懵懵懂懂，專業科目基礎知識學習之時數不夠，在先輩知識不足的狀況下，證照考試中學科試題大多只能填鴨方式背誦題庫答案，重複溫習並考試將答案背起來，實作科目也因為還處於一知半解的狀況，只能一再機械式的反覆練習，像作業員依樣畫葫蘆去熟捻術科科目，造成學生的學習意願不高、學習困擾、甚至產生排斥心態，雖然最後多數學生都針對丙級技術士考試的內容達到精熟，獲得高通過率，但實際問學生對於專業科目的基礎觀念，卻沒有幾個能答得出來。

四、證照輔導課程之建議

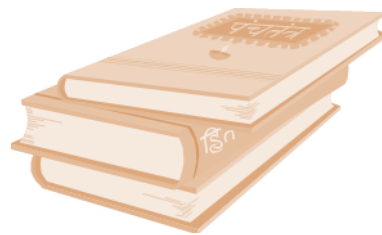
筆者認為應該去思考何謂真正的「證能合一」？是將產業界對應之證照列出一覽表，提供給學校及學生參考，讓學生、家長、學校清楚明白地了解該取得哪張證照在業界較具有公信力，可增加自身面試的錄取率？哪張證照能為未來的升學加分？還是須重視在輔導課程當中；在整個學習過程學生是否真的習得該科別專業能力，具備專業的概念及實作能力，應用在未來職場上。

證照制度的原始立意，是讓具備該項目專業能力之人有證明其品質的認證方式，而升學主義盛行的今日，情況卻相反了，只看見了證照能獲得的表面利益，所以盡力去取得各種證

照，大家一窩蜂考個心安，你有我也要有，人手一張，卻忽略了何謂取得證照後被賦予的專業使命。大部分學生就算在課程當中發現問題，也可能因為涉獵不廣，不知從何問起，而真正懂得專業之師資，也因為學校政策而無力從頭教起，只能將輔導學生通過檢定作為目標，使得這些應該能學得實用技能的教育機會被浪費了。筆者認為未來應針對證照輔導課程的實施安排進行調整，適度將課程往後延至基礎先備知識獲得之後，再進行證照輔導；適當結合當學期之專業學科、實習課程教學進度，才能使學生真正理解，進而應用。

五、結語

總之，證照不應該淪為升學工具或者評鑑效標，在高職時考取的丙級技術士只能證明擁有該專業領域的基本知識，專業之意在精深，而不在多元，對於已具備基礎專業之學生，應鼓勵其進一步加強技能，取得該領域更精深之認證證照。新鮮人接軌業界，證照只能算是一張擁有面試機會的入場券，證明其曾費時在此領域學習的心力，但並不是拿越多張入場券，錄取機率就越高，若對證照存在著迷思，胡亂無方向的為了考而考，真正面試時被問到相關基礎概念卻一問三不知，反倒可能徒增負面印象。



技術型高級中學新課綱修訂之初探

張志皓

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士班研究生

一、前言

近年來人口結構呈現少子化和高齡化，加上產業結構快速變遷，有必要持續提升國民基本素質與國家實力以因應社會發展之需要，且延長國民基本教育已逐漸成為全民的共識，因此於 2014 年正式實施十二年國民基本教育。為因應十二年國民基本教育，面對課程之重覆、難度不一等銜接落差問題，以往的高職課程課綱必須配合修訂，故教育當局正發展技術型高中新課綱，以符合學生未來就業所需之就業力。

課程是教育的實質內容，也是實現教育理想的具體計畫（黃昆輝，1985）。在不同時空背景及社會環境，對於教育目標的訴求皆有所不同，且課程須不斷的更新、修訂，才能與社會變遷的步調，相互配合，進而引導社會發展（劉珍齡，2008）。課程係為一種發展的動態歷程，並無既定的模式；沒有完美、無爭議的課程綱要，只有專業評析、妥協共識的課程綱要（李坤崇，2010）。本文透過文件分析，探討目前正在修訂之十二年國民基本教育技術型高中課程總綱與現行課綱之差異與特色，並提出推動新課綱可能面臨的挑戰。

二、技術型高中新課綱的重要調整內容

為瞭解技術型高中因應 12 年國民基本教育所進行之新課程綱要調整，本文以總綱及群科課程綱要之教學科目與學分（節）數表、校訂科目、課程選修方式及畢業條件等面向，進行技術型高中總綱與 99 高職課綱之比較。

首先新課程綱要透過總綱之「核心素養」與「各教育階段核心素養」，發展各領綱之「領域/科目核心素養」及「各領域/科目學習重點」落實於課程教學實施上。

第二部分將 99 課綱部定之專業及實習科目，明確劃分為專業科目及實習科目，以利各校實習設備及配套措施一致；實習科目則以開設科際間具共通性的技能領域課程為主，以強化學生在群集之下的跨科別能力技能領域之規劃，讓學校較能明確對準就業所需能力開設課程。

第三部分為彈性教學方面，時數由現行的 0-8 節調增為 6-12 節，以利學校進行差異化教學；至於可修習總學分、活動科目、上課總節數及畢業學分數則相同，且專題實作部分也新增教學指引。

第四部分為增加實習科目畢業學分數，111-136 學分均須修習，並至少 85% 及格，始得畢業；提高部/校訂實習

科目畢業學分數至少須修習 80 學分以上，其中至少 60 學分及格，含實習科目至少 45 學分以上及格；規範彈性

學習為畢業條件，畢業總學分含「彈性學習」180-192 學分，畢業及格學分數至少為 160 學分（見表 1）。

表 1 技術型高中新總綱調整重點

項目	內容
一、核心素養	新課綱將以核心素養做為連貫統整課程的主軸。
二、課程架構、教學科目與學分(節)數	新課綱將部定科目明確劃分為一般科目、專業科目、實習科目，並增訂專業及實習科目學分，並使用新課程設計-技能領域。
三、課程選修方式	新課綱增訂彈性教學時數、專題實作、提高專業實習必修學分數。
四、畢業條件	增加實習科目畢業學分數、提高部/校訂實習科目畢業學分數、規範彈性學習為畢業條件

資料來源：教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（中華民國 103 年 11 月 28 日，臺教授國部字第 1030135678A 號）。臺北：教育部。

技術型高中新課綱是以培養就業力，強調務實致用為導向之課程設計，並適切規劃專業科目及實習科目，來強化學生其就業能力，希冀學生能具備畢業即就業之學習成效。就新課綱內容提出修訂重點與特色，歸納如下：

(一) 核心素養發展特色：新課程綱要透過總綱之「核心素養」作為連貫統整課程的主軸，並且具有下列六點特色：1.發展全人教育；2.注重課程連貫與統整；3.提供課程彈性空間，強化學校本位；4.重視適性學習；5.強化通識教育；6.有系統的配套整合。

(二) 技能領域規劃特色：技能領域之規劃，以調整課程設計方式，提升學生實務能力及導正高職課程發展偏差，並藉由技能領域聚焦共通性的基礎技術能力，用來對準各科學生應具備之基本實務能力，因此學校較能明確對準就業市場開設課程，發展出區域產業特性所需之技術，亦可鼓勵引進業師協同教學，縮短學用落差。

(三) 課程選修調整特色：新課綱增加彈性學習節數，另外專題實作須於高二下或高三開設至少 2 學分。此項調整發揮十二年國教之彈性學習理念，彈性時數增加，可讓學校針對其學習較不具信心之學生多設計補救課程。

(四) 畢業條件新增特色：增加實習科目畢業學分數；提高部/校訂實習科目畢業學分數；規範彈性學習為畢業條件，並畢業總學分含「彈性學習」，此項調整發揮了十二年國教之多元適性理念，使技術型高級中等學校課程發展應朝向務實致用，適切規劃與增加實習科目，並且規劃畢業條件，讓各學校具有一致性。

三、推動新課綱可能面臨的挑戰

新課綱預計在 107 學年度起，依照不同教育階段逐年實施，本文就技術型高中新課綱的調整方向，提出推動新課綱可能面臨之挑戰如下：

(一) 升學主義與就業導向之平衡點：目前社會的技術型高中大部分學生，都以升學導向為主，而就業為少部分學生，如果課程過度偏向就業導向之設計，有可能產生學生升學銜接的問

題，故應朝向學生畢業後，不管升學或就業，都具備應有實務能力的理念，故建議取就業與升學導向之平衡點來設計課程，讓技術型高中學生畢業後，具備就業與升學的能力。彈性學習未來策略：建議須加以限制規範，依學習表現與考量特殊需求學生的特質，提供充實性、補救性或功能性課程，否則變成加強學科課程，喪失其教學目標。

(二) 專題實作課程之實行：因專題實作課程是實務性質，較容易淪為形同虛設之課程，容易將此課程進行學科教學，而專題實作通常為一位教師負責，而一位老師並非能兼顧整個班級的專題，為了提升學生動手的實務能力，建議採協同教學法的方式，落實專題實作課程。

四、結語

課程綱要是一個不斷跟社會時代背景之下而持續不斷修改，由各領域之專業教師共同修訂，達成共識之下發展出適合學生之課程綱要。105 年技術型高中新課綱的目標是以就業為導向之課程設計，強化學生其就業能力，目標畢業即就業之學習成效，而不是以升學及就業導向之課程設計，故推動技術型高中新課綱可能會面臨眾多挑戰，所以還需要針對目前總綱的問題來做改善，使學生在未來的就業上，有更多的能力。

參考文獻

- 李坤崇（2010）。高中課程99課綱與95暫綱之分析。**教育資料與研究雙月刊**，**92**，1-24。
- 李新民（2003）。幼兒教師薪資滿足感、工作壓力與工作滿足感之研究。**教育研究**，**11**，115-126。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱草案。2014年4月10日，取自<http://12basic-forum.naer.edu.tw/>。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（中華民國103年11月28日，臺教授國部字第1030135678A號）。臺北：教育部。
- 黃昆輝（1985）。**教育行政原理**。臺北：三民。
- 劉珍齡（2008）。高中學生對99家政課綱綱要學習需求與學習興趣之探討：教師觀點（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

新世代新時代技術型高中之挑戰

許全守

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

游玉英

新北市立忠孝國中校長

國立臺灣師範大學工業教育學系博士班研究生

陳清煌

臺北市立內湖高工總務處主任

國立臺灣師範大學工業教育學系博士班研究生

一、前言

我國人口結構之「少子女化」、「高齡化」和「異質化」，尤其「少子女化」已嚴重衝擊到國內的產業、社會和教育的發展。因應 12 年國教的實施，高級中等教育法於民國 102 年頒訂，將高職學校正式命名為『技術型高級中等學校』，並在該法第五條，明訂為提供專業及實習學科為主課程，包括實用技能及建教合作，強化學生專門技術及職業能力之學校。開創技術型高中以延續高職學校務實致用之教育使命，肩負為青年奠定成功職涯發展的新紀元，培育具前瞻未來、並齊先進國家應有的技術人力品質。基於傳統忽視技職教育的價值和後天面臨先進國家跨國競爭，成功職涯發展對技術型高中之意涵和功能，將面臨新的角色與定位。

十二年國教實施以後，國中畢業生升學率近達百分百，出生率與升學率差異不大。少子女化問題，從幼兒、小學及國中階段，逐年波及到中等教育高中階段。中小學階段之政府政策和教育研究，論述與探討較聚焦於小校整併、經濟觀點的議題，相較高中階段所面臨的問題，與中小學有異。尤其技術型高中部分，因職群、教育

目標及設校地點不同，部分學校在所屬縣市有其扮演的重要角色與定位價值，故本文聚焦以技術型高中面臨少子女化的衝擊，因應 12 年國教實施之新世代，探討在經營上轉型與因應之可行策略，以開創其新紀元。

二、少子女化現況分析

內政部（2015）統計出生率如表 1，從 1991 年的 15.70%（該年人口出生數 321,932 人），逐年下降至 2001 年 11.65%（該年人口出生數為 260,354 人），到 2010 年降至 7.21% 出生人口數為 166,886 人為最低，而 2014 年 210,383 人出生率 8.99%。預估未來十年內，高中階段教育現場面臨將生源不足之嚴峻考驗。

表 1 近 15 年出生人口數及出生率一覽表
單位：人/%

年 度	出生人口數	出生率
89 年（2000）	305,312	13.76
90 年（2001）	260,354	11.65
91 年（2002）	247,530	11.02
92 年（2003）	227,070	10.06

（續下頁）

年 度	出生人口數	出生率
93 年 (2004)	216,419	9.56
94 年 (2005)	205,854	9.06
95 年 (2006)	204,459	8.96
96 年 (2007)	204,414	8.92
97 年 (2008)	198,733	8.64
98 年 (2009)	191,310	8.29
99 年 (2010)	166,886	7.21
100 年 (2011)	196,627	8.48
101 年 (2012)	229,481	9.86
102 年 (2013)	199,113	8.53
103 年 (2014)	210,383	8.99

資料來源：內政部（2015）。

徐明珠（2006）研究指出臺灣地區 2002 年至 2051 年人口推估，未來學齡人口數將逐年遞減，6 至 11 歲國小學童將減少約 40%，12 至 17 歲國中及高中學生減少約 38%，18 至 21 歲大學階段學生數亦將減少一半。教育部亦為因應少子女化帶來班級數逐漸減少，自 2007 年開始推動「國民中小學活化校園空間暨發展特色學校方案」，政府推動小校裁併，對於小校不符合規模經濟與不利學生學習，以特色創發學校不同價值與吸引力。

教育部推動《第二期技職教育再造計畫》（2013）對於高中教育階段，

推出「建立高中職評鑑輔導機制」方案及「高中職發展轉型及退場輔導方案」，以評鑑作為輔導機制，在技術型高中部分，則提出系科調整機制，落實系科調整對應產業需求，於 16 群科盤點及學生數變動分析，制定處理或退場機制之原則。

三、技術型高中所面臨少子女問題之探討

本文分別從班級數、學生數及教師員額數分析，分述如下：

（一）少子女化之衝擊

以 2014 年高一新生學生數計 28.36 萬人為基準，每班以 40 人為編班標準，2015 年因生肖年為龍年入學高中職人口數 30.53 萬人，班級數需要增加 541 班，隨著出生人口數逐年下降，十年後 2025 年高一學生數下降至 16.68 萬人，屆時全國將減少 2,920 班（如圖 1）。這現象將造成教師超額問題、偏遠學校或辦學績效不佳的學校招不到學生之窘境。

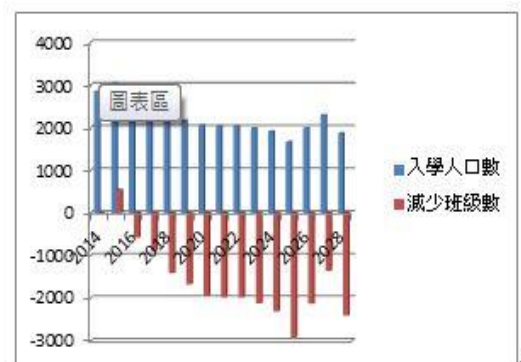


圖 1 高一入學人數推估表

（二）學生數減少之衝擊

根據表 2 分析近三年(2012-2014)來中等教育階段公私立學校學生總數分析，就讀普通高中學生數並未減少，技術型高中減少 15,000 人，分析比較結果，以十五、六歲年紀進入高一，今年入學高一新生以 1999 年出生的新生兒為主，但從 1999 年的 28.3 萬人，連續十年遞減至 2010 年的 166,886 人。根據教育部統計處（2014），普通高中及公立技術型高中、實用技能學程、進修部學生數維持穩定，技術型

高中人數遞減。整體而言，近 3 年普通高中學術群學生數些微成長，公立高中人數穩定，所增加的人數集中於私立高中，這反應國人文憑至上的刻板印象下，普通高中教育體制是高中階段的首選，當考不上高中時，家長及學生才會選擇技術型高中就讀。因此少子女化對於技術型高中影響極大，雖然目前公私立技術型高中雖已免學費，但雜費及教育品質等因素，在學制入學選擇上，學生及家長的選擇仍以公立技術型高中為優先，因此少子女化的衝擊首當其衝的是私立技術型高中。

表 2 近三年中等教育階段公私立學校學生數一覽表

學年度	高中			技術型高中			實用技能			進修學校		
	總計	公立	私立	總計	公立	私立	總計	公立	私立	總計	公立	私立
101	117,585	87,693	29,892	131,087	50,483	80,604	12,986	4,083	8,903	20,005	6,703	13,302
102	112,038	85,959	26,079	125,083	50,722	74,361	12,211	3,945	8,266	19,271	7,244	12,027
103	120,743	87,701	33,042	115,597	44,945	70,652	12,484	4,038	8,446	19,657	8,393	11,264

資料來源：教育部統計處（2014）

備註：101 年-103 度之統計數將綜合高中依學術群及職業職群，分屬高中、技術型高中

（三）師資員額充裕

依教育部（2006）《高級中等學校組織設置及員額編制標準》，商業、家事群每班置教師 2.5 人，農業、護理及海事水產群 2.67 人，工業群 3 人。技術型高中教師以每班 2.5 人估算，至 2026 年超額教師將會有 7,300 (2,920*2.5=7,300) 名，依每年離退教

師數 400 人（如表 3），十年離退教師數約 4,000 人，推估將有 3,300 位教師面臨無課可授有超額教師之現象。另外，因技術型高中職群不同，師資流通不易，且超額問題易形成教師高齡化、教師供需失調、校園氣氛動盪不安（歐陽麗玉、張碧如，2012）。影響學校組織文化和諧氣氛，對於學校的永續經營更是雪上加霜，其可能衍伸

的社會問題需要加以重視。另企業界所需基層技術人力亦會因技術型高中畢業生不足，使得基層技術人力無人可用，造成國家經濟整體嚴重衝擊之連鎖效應，因此學生來源不足的效應這顆未爆彈應要審慎面對之。

表 3 99-101 年公立技術型高中教師在職與離職人數與離職率分析 單位：人/%

年度	在職人數	離職人數	比例
99 年	10,769	357	3.32%
100 年	10,732	410	3.82%
101 年	10,691	440	4.12%
99-101 年總 平均		402	3.75%

資料來源：教育部（2013）。

四、技術型高中學校經營因應策略

探討少子女化對學校教育發展的衝擊，首重以維持與開擴生源為主要策略，除了以《第二期技職教育再造》對技術型高中對應產業需求系科調整機制，本文認為可從下列幾個層面著手，期盼能有效減緩少子女化後，對學校教育發展的衝擊。其經營策略分述如下：

（一）依職群本質培育基礎能力

技術型高中面臨衝擊，各校應以維持基本盤「先存在再持續」為主要選項，從留住學生、發展學校特色，

建立學校品牌出發。當生源減少，學生素質差異化變大，需豐富化、適性化與多元化教學，以符應學生之個別化需求，建立學生的校園學習自信心，進而形塑學校品牌，與他校產生差異性。尤其需掌握/評估學生的起點能力、優勢能力，配合學生個人與家長的期望，為其量身打造『職涯發展個別化教育計畫』，甚至導引多元發展，例如，可從競賽、創意專題、自我展現、考證與產學合作...，建構其專業能力和志趣，讓學生能由內心營造目標驅使(goal-driven)之動力，鞭策自我成為各領域獨領風騷的達人為志業。對於有升學意願的學生，需啟發與奠定其必備之基礎能力，據以強化其職群專業的優勢與競爭力。

（二）升學與就業齊進之定位與調適

技職教育乃是每一個學校提供給學生獲得未來職涯發展的學習內容。是讓學生「獲得工作表現上的知識、技術和專業氛圍的能力」，又技術型高級中等學校設立目的主要是提供專業及實習學科為主課程，包括實用技能及建教合作，強化學生專門技術及職業能力之學校（教育部，2014）。雖目前各技術型高中升學率達八成（教育部，2014），絕大部分的學生繼續升學，學校在規劃課程時，仍需因學生作升學與就業抉擇的不同，以達適性化教學與學習，在校本課程規劃時除了重視升學外，仍需關注就業取向的學生，提供具有繼續學習的核心就業能力。

技職教育之概括定位功能為升學與就業齊進的教育，學校的定位在依學生特質發展校本課程，整合可資應用之資源為育才、揚才，建立教職員工永續經營與努力的共識。尤其在面對全球化的國際競爭及產業轉型，技術型高中需不斷自我反省自身的定位，在內容與方法上與時俱進，更應在現有的基礎上，進一步再造、變革與創新及優化，成為推動我國經濟發展的重要動力。

（三）奠定職涯發展之能力

技職教育需以融合「專業教育」與「通識教育」為範疇，進而讓學生獲得「學術發展」、「職涯發展」、「生活知能」三個面向的學習內容作規劃與落實（吳靖國，2014）。技術型高中的技職教育為年輕學子奠定職涯基礎、發展潛力，協助其找到職場發展的定位，縮短未來就業的探索期，且快速晉身職場菁英。

除此，技術型高中亦應為奠定成功發展職涯而準備，尤其高科技產業的快速轉換，且知識與科技半衰期縮短，退休年齡延後，在技職教育需儲備其具職場轉換及升值的能力(OECD, 2014a)，技術型高中應肩負起培育初任就業、轉行就業或現職人員所需能力。

（四）擴大適性學習取向

教育品質的提升，需仰賴適性化、個人化與多元化教學，適性化則是依學生的特質而提供適切的教育；多元化強調教育活動中，除體認學生

特質的多元外，應重視學習情境的多元、教材教法的多元及評量的多元等等，而多元的目的則在於希望滿足學生學習的需求。十二年國民教育實施以後，幾乎所有的學生進到高中階段，進入技術型高中的學生其能力差異極大，升學管道從一免、特招、二免等不同管道招進的學生素質參差不齊，除可採取學科能力分組方式，開授不同難度的學習組合外，在選修課則可採適性選修方式，讓學生依據性向與興趣選擇適合的科目。

落實教育品質控管，發揮技術型高中對務實致用和適性發展之效能，降低班級人數以強化適性輔導，亦可以延緩生源不足之衝擊。就班級人數而言(如表 4)，我國 102 學年度公立、私立技術型高中班級數人數分別為 36.58 與 43.44 人，高於鄰近南韓的 29.1 人。就師生比而言，公私立學校 102 學年度 13.26、26.82，而日本為 14.1、南韓 13.1、德國 22.2。我國除了公立技術型高中稍低於南韓外，在班級學生數、師生比均高於其他國家，因此，在少子女化的衝擊下，降低班級學生數、生師比目前將是最好的機會。

表 4 近十年國中小與技術型高中每班學生數及生師比

學年度	班級人數				生師比			
	技術型高中				技術型高中			
	公立	私立	國中	國小	公立	私立	國中	國小
93 (2004)	35.36	43.96	36.06	29.69	13.99	28.83	16.28	18.02
94 (2005)	35.45	45.10	35.56	29.25	14.10	29.70	16.02	18.02
95 (2006)	35.79	45.40	34.83	29.00	13.62	30.01	15.7	17.86
96 (2007)	36.26	45.26	34.18	28.45	13.80	30.60	15.23	17.31
97 (2008)	36.44	45.35	33.85	27.67	13.95	30.80	15.08	16.74
98 (2009)	36.53	45.40	33.48	26.79	13.96	31.05	14.90	16.07
99 (2010)	36.42	45.08	32.68	25.91	13.75	30.04	14.31	15.26
100 (2011)	36.50	44.89	31.59	25.13	13.54	29.45	13.74	14.78
101 (2012)	36.59	44.72	30.76	24.35	13.33	28.44	14.31	14.09
102 (2013)	36.58	43.44	30.09	23.74	13.26	26.82	13.74	13.31
日本 (2012)	*		29.0	24.6	14.1		14.0	16.2
南韓 (2012)	29.1		33.8	26.6	13.1		18.2	18.7
新加坡 (2012)		36.3		34.3		14.8		18.6
德國 (2012)	*		24.4	21.0	22.2		14.6	17.0
芬蘭 (2012)		*		*		13.0		14.0
OECD 國家平均		*		21.4		*		15.8

備註：1.打*記號者為無資料。 2.OECD 國家資料來源取自林文樹（2013）

資料來源：教育部（2014）

（五）專業領航塑造辦學特色

以臺北市為例，2015 年公私立學校共 10 所學校參與「臺北市高級中等學校特色招生職業類科甄選入學考試」，招生名額共有 815 位名額，吸引 1,619 位學生報名，其中內湖高工電機科（實務）特色班 37 入學名額，有 283 名學生報名，私立惇敘工商特色招生汽車科（進口車輛技術人才專班）預定招收 50 名，吸引 67 人報名。在內湖高工電機科（實務）特色班方面，其授課內容以輔導學生取得證照，並和公私立科技大學產學合作辦理策略聯盟，並與業界機械停車位協會、冷凍空調技師協會產學合作，增加學生術科實習及就業機會。學校可依現有資源調整內部結構規劃特色課程，如此，職校招生亦可變熱門，在學校部分建構優質化、特色化、差異化及競爭力的學校本位特色，將可吸引學生選擇就讀（吳思萍，2015）。

（六）定期群科盤點建立教師員額預警機制

教育部（2013）二期技職教育再造對技術型高中在群科盤點部分，亦需與產業需求作結合，對於重點產業類科、減班嚴重或群科招生不佳等，需作密集管控調整，及群科盤點管控教師員額數。對於可能面臨無生可招科別之學校與教師，需作預警措施，讓未達到可退休年齡教師可依法資遣或強制進修第二專長學分之抉擇機制，以因應未來教師轉科需求或資遣的法律糾紛。

以臺北市為例，在中等以下學校，定有《臺北市立高級中等以下學校及幼兒園減班超額教師遷調及介聘處理原則》（2009），但在高中階段部分目前尚無相關規定，且在教師法第 15 條規定因系、所、科、組、課程調整或學校減班、停辦、解散時，經相關程序報經主管教育行政機關核准後予以資遣，此問題宜亟早因應與重視。

（七）訂定教師超額與轉任處理機制

在學校經營部分，學校需訂定教師員額調整轉科與超額處理因應機制，因各群科招生狀況不一，教師超額、轉任、轉校之規範需先擬定且經校務會議通過，讓教師了解轉科與調任之相關原則，激勵教師進修第二專長或作其他生涯規劃，以避免學校因超額紛爭問題紛擾學校組織文化，造成教師無心教學影響學生受教權益，更避免教師工作權喪失所衍生之問題。

（八）落實執行輔導轉型及退場機制

教育部在規範處理或退場機制原則時，需落實學校辦學績效之控管，除合法化外，亦需講求合理與合情，淘汰辦學不良和目標達成率不佳的學校，以減少教育成本之負擔。在相關會議上需不斷說明與宣導，依教育部（2008）「建立高中職評鑑輔導機制」之「高中職發展轉型及退場輔導方案」，包括主動申請、自行評估、輔導協助、循序漸進、積極處理與政策激勵等輔導原則。以階段性循序漸進式作為協助學校「發展輔導」、「轉型輔

導」及「退場輔導」。當學生總數不足 600 人且曾接受發展輔導三次以上，或校務評鑑確認需辦理轉型輔導之學校，應協助學校轉型發展。若經限期整頓改善無效之學校，經校務評鑑確認需辦理退場，由教育部協助其辦理退場。

但這期程中教育主管機關需確立法律效力與輔導流程，在實施發展、轉型、退場輔導之需要時應積極處理，否則當學生已入學，需被安排轉學，屆時將影響學生受教權益。

（九）設置專業技術研習中心

在技術與職業教育法 2015 年通過後，技職校院專業科目或技術科目教師、專業及技術人員或專業及技術教師，每任教滿六年應至與技職校院合作機構或與任教領域有關之產業，進行至少半年以上與專業或技術有關之研習或研究。技術型高中教師的專業成長與提升是刻不容緩的，設置專業技術研習或研究中心，供校際間策略聯盟或教師研習，辦理教師專業成長課程與科別認養，讓各校依特色辦理短期、長期培訓，以因應技術與職業教育法之規定達教師增能。

五、結論

技職教育需對準以勞動力就業市場的需求，培育扎實的核心必備專業能力，據以深化職場專業。持續提升專業的培訓，已是先進國家的基本作法與價值。基此，技術型高中是以市

場「需求」為導向，近程思維貴在畢業的適性就業和明確（計量）的市場定位，遠程思維貴在奠定適性發展，升讀科技大學與普通大學。

反思國內技職教育體系與教育環境之氛圍，萬般皆下品，唯有讀書高的傳統包袱，技術型高中如何借重職場之量能雇才和充裕的師資、設備，提供更多元的適性學習機會，為學生打造多元特質、獨領風騷、調變與創新的堅實職場核心專業能力，迎向臺灣產業勞動力之取向，強調先進高端的創新、研發與設計之人力特質，成為技術型高中不如忽視的選項。

二十一世紀先進國家的勞動力，絕非以人力「供給」為參照，尤其處於資本經濟之跨國競爭舞臺，優質人力取向將是多元特色和獨鍾的個人實力所營造的資本經濟，才能將國際政治角力之影響降至最低、甚至無形。少子女化是精實個人實力、勇敢面對個人經濟所營造的企業經濟、資本經濟將是取向也是選項。全球化自由經濟競爭舞臺，導致技術型高中需由傳統無縫接軌職場的思維，朝向厚實個人實力、個人經濟所需營造的多元、高端獨特價值(OECD, 2014b)。當前面臨生源不足，厚實與再造、多元與高端的人力需求特質，就是技術型高中在這新世代新時代角色與價值，既是危機也是努力的方向與契機。

當國家產業取向自由資本經濟的跨國競爭，職場人力朝「量能雇才」的市場價值，技術型高中如何因應傳統強調精熟的人才培育特質，落實藉由學校本位課程發展核心職場能力的適性學習選項，定位就業或升學取向

之學習要義，落實符應學生、家長、地方產業的期望，足是技術型高中開創新紀元的一大挑戰。

參考文獻

- 十二年國民基本教育實施計畫子計畫6「建立高中職評鑑輔導機制」方案6-2「高中職發展轉型及退場輔導方案」。(民97年1月24日)。
- 內政部（2015）。1.2-現住人口出生、死亡、結婚、離婚登記。取自<http://sowf.moi.gov.tw/stat/month/m1-02.xls>
- 吳思萍（104年3月24日）。職校甄試變熱門。聯合報，B2版。
- 吳靖國（2014）。大學中的技職教育：培育學生的職涯發展能力。教育資料與研究，112，77-105。
- 技術及職業教育法（民104年01月14日）
- 林文樹（2013）。國內外少子女化教育因應政策之比較分析研究結案報告。國家教育研究院計畫。（編號：173244822），未出版。
- 徐明珠（2006）。少子化時代教育應有的對策與行動。國政研究報告，2006年4月30日。
- 高級中等教育法（民102年07月10日）
- 高級中等學校組織設置及員額編制標準（民103年01月10日）。
- 國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則（民103年3月14日）。
- 教育部（2011）。中華民國師資培育統計年報。（99年版）。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育統計年報。（100年版）。
- 教育部（2013）。中華民國師資培育統計年報。（101年版）。
- 教育部（2014）。高中職平均每班學生人數及生師比。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（2015）。103學年度高級中等學校科別資料（班級、學生、畢業生）之統計數據。取自https://stats.moe.gov.tw/files/detail/103/103_base2.xls
- 教育部補助國民中小學附設補習學校推動社區多功能學習中心作業原則（民100年6月8日）
- 第二期技職教育再造計畫（民102年8月30日）。
- 楊瑞明（2008）。臺灣高職教育應有的變革與調準。研習資訊雙月刊，25（5），19-24。
- 臺北市立高級中等以下學校及幼兒園減班超額教師遷調及介聘處理原則（民100年10月07日）。
- 歐陽麗玉、張碧如（2012）。減班超額現象之影響與因應。南華大學社會學研究所網路社會學通訊，（102）。
- Malgorzata, K., & Simon, F. (2013). *OECD Reviews of Vocational Education and Training A Skills beyond School Review of the United States*.

■ OECD (2012). *Early Childhood Education and Care*.
from:<http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/earlychildhoodeducationandcare.htm>

■ OECD (2014a). *Skills Beyond School: Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264214682-en>

■ OECD (2014b). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.

中小學校長的職責與角色

李耿嘉

臺中市西屯區長安國民小學學務主任

一、前言

新世紀中小學校長角色多元，賦予校長之職責重大，學校經營成敗端看領導者如何帶領之。本研究旨在了解國民中小學校長之主要職責與角色，以提供辦理國民中小學校長專業發展各機構及有志從事中小學校長職務者之參考，期能有助於國民中小學校長的教育專業發展。

二、校長職責與角色

西洋諺語：「有怎樣的校長，就有怎樣的學校。」(As is the principal, so is the school.)，張德銳、丁一顧（2000）指出：校長是教育政策的執行者、學校的靈魂以及重心所在，其領導品質深深影響學校的辦學品質。身為學校的校長，不但是師生的大家長，更是學校經營績效的關鍵人物，其教育思想的引領深深影響著每一位師生，所以校長的職責與角色定位，格外重要。

(一) 校長職責與角色與定位

校長職責是指擔任校長職務所負責的範圍和所承擔的相對應責任，校長職責由法規所賦予，範圍與責任明確。張素貞（1999）提出校長的職責如下：1.校務規劃；2.教學提昇；3.領導溝通；4.校園經營；5.安全維護；6.生活輔導；7.經費管理；8.社區互動。而校長角色是學校領導者，身負統籌校務之責。在角色扮演會因為所處的

機構的不同而有所改變(秦夢群，2001)。林明地（2002）認為校長的角色包括：教育者、行政管理者、文化領導者、專業社群的一份子及個人自己，校長身兼多重角色，如何在各角色間取得平衡，實是一大考驗。

綜上所述，校長角色多元廣泛，必須適時轉化角色以因應時代所需。其中肩負職責為多元角色之一，校長扮演角色與職責之關係如下圖。

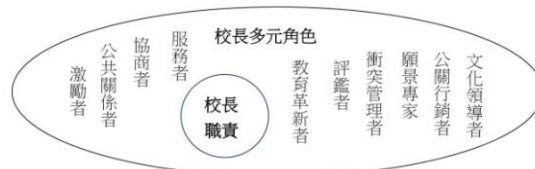


圖 1 校長多元角色與職責關係圖

(二) 校長職責之探討

校長之職責可從國內相關法規加以探究，茲就法規中的校長職責分析與說明如下：

1. 國民教育法

《國民教育法》(2011)第 9 條有關校長的條文規定如下：

國民小學及國民中學各置校長一人，綜理校務，應為專任，並採任期制，任期一任為四年。但原住民、山地、偏遠、離島等地區之學校校長任期，由直轄市、縣（市）政府定之。

國民小學及國民中學校長在同一學校得連任一次。任期屆滿得回任教職。但任期屆滿後一年內屆齡退休

者，得提出未來校務發展計畫，經原學校校務會議通過，報經主管教育行政機關同意，續任原學校校長職務至退休之日；其相關規定由直轄市、縣（市）政府定之。

縣（市）立國民中、小學校長，由縣（市）政府組織遴選委員會就公開甄選、儲訓之合格人員、任期屆滿或連任任期已達二分之一以上之現職校長或曾任校長人員中遴選後聘任之。但縣（市）學校數量國中未達十五校或國小未達四十校者，得遴選連任中之現職校長，不受連任任期已達二分之一以上之限制；其相關規定由縣（市）政府定之。

2. 公立高級中等以下學校校長成績考核辦法

《公立高級中等以下學校校長成績考核辦法》(2013)第 5 條有關校長條文規定如下：

校長之年終成績考核、另予成績考核，應就下列事項，綜合評定其分數，並依前條規定，定其等次：

- (1) 執行教育政策及法令之績效占百分之二十五。
- (2) 領導教職員改進教學之能力占百分之二十五。
- (3) 辦理行政事務之效果占百分之二十。
- (4) 言行操守及對人處事之態度占百分之二十。
- (5) 其他個案應列入考慮之項目占百分之十。

3. 教育人員任用條例

《教育人員任用條例》(2014)第 4、5 條有關校長之規定條文如下：國民小學校長應持有國民小學教師證書，並具下列資格之一：

- (1) 曾任國民小學教師五年以上，及各級學校法規所定一級單位主管之學校行政工作三年以上。
- (2) 曾任國民小學或國民中學教師三年以上或合計四年以上，及薦任第八職等以上或與其相當之教育行政相關工作二年以上。
- (3) 曾任各級學校教師合計七年以上，其中擔任國民小學教師至少三年，及國民小學一級單位主管之學校行政工作二年以上。

4. 國民中小學校長主任教師甄選儲訓遷調及介聘辦法

《國民中小學校長主任教師甄選儲訓遷調及介聘辦法》(2013)第 6、7、8 條有關校長之規定條文如下：

具有國民小學校長任用資格之現職人員，服務成績優良者，得參加國民小學校長甄選。

具有國民中學校長任用資格之現職人員，服務成績優良者，得參加國民中學校長甄選。

國民中、小學現職合格教師，最近三年曾受刑事、懲戒處分或記過以

上之行政處分者，不得參加校長、主任之甄選。

而其他則以「綜理校務」、「政策執行」、「教學領導」、「行政領導」、「專業操守」、「其他項目」作為校長法定職責項目。也許是因為校長職責重大，無法一一詳列，但無論如何，校長不僅是學校行政首長，對上級教育主管機關必須要依法執行並推動各項教育政策及行政事務。對校內則要領導教職員工推行校務，營造優質學習環境，型塑良好學校文化，帶領教師專業成長，提升教學成效，以達成學校之教育目標及願景，還必須要留意個人的品德操守，作為全校師生表率，校長職責可謂十分重大。

(三) 校長角色之探討

有關中小學校長角色之探討，國內外學者看法諸多。為因應時代潮流，呼應民間教育改革的渴望，我國中小學校長任用制度，以 1999 年公布之《國民教育法增修訂條文》為分水嶺，由派任制改為遴選聘任制。至此，中小學校長角色遠比過去來的複雜與多元。有關中小學校長角色定位，行政院教育改革審議委員會在《教育改革總諮議報告書》(1996)中指出校長定位為首席教師兼行政主管，應重視教學領導。換言之，過去中小學校長過度偏重行政領導，導致淪為低水準的專業形象的問題已遭詬病與質疑(楊振昇，2000)。因此如何扭轉外界看法並建立校長專業領導的形象，對中小學校長之角色實有深入探究之必要。

1. 學者對校長角色看法

有關國內外學者對校長角色相關探討分述如下：

張清濱(1982)認為校長角色有：校務計畫者、行政決定者、教學領導人、教育革新者、訓導工作者、行政管理員、問題解決者、意見溝通者、排難解紛者及教育評量者等十項。

陳奎熹(1993)提出校長在學校中必須同時扮演的兩種角色：1.在工具方面(instrumental)的角色上，校長必須樹立目標，並領導師生努力實現目標；2.在情意方面(expressive)的角色上，校長必須滿足全體教師個人的需要。

張德銳(1994)認為有效能學校的校長，除了「領導學校幹部處理行政事務」之外，還需要擔任「教學領導者」(instructional leaders)的角色。校長的教學領導包括制定和溝通學校目標、建立學生的學習期望和成就標準、協調學校的課程、視導和評鑑老師的教學、提昇學生的學習機會、提昇老師的專業成長、等。並認為有效能學校的校長應具有：強烈的成動機(achievement motive)和方向感(sense of direction)、堅信學校應提供學生學習的機會、支持老師改進教學所作的努力、致力於老師的專業成長、和老師維持和諧互信合作的工作關係、努力維持和諧的學校——社區關係。

吳清山(1996)則認為從今日教育的觀點，校長是教學指導者，更是教師、專家、學生與社區人士之間的協調者、仲裁者及和諧人性的領導者。

張明輝(1999)提出校長不宜再強調法定權威的角色，而應轉化成「學校教育革新的催化者」、「學校組織成員的衝突管理者」、「學校行政權力的下放者」、「學校行政人才的培育者以及道德領導者」。在學習型組織中，領導者應具備「團隊導師」、「創意提供

者」及「策略性經理人」的角色。

從行政歷程的角度，校長扮演決定者、管理者、督導者、評鑑者、溝通者、協調者、計畫者、領導者，引導者與任務推動者角色。從法令規定的角度，校長的角色應包括行政、法令、教學、甚至本身操性、言行等方面表現。從教育生態環境變遷的角度，校長必須因應時代變遷及法令的修訂，適時調整角色任務。從實務工作內容的角度，校長的角色，包括校內和校外兩方面，校內必須處理重要之教務、訓導、總務、輔導、會計與人事等方面之公文；校外必須扮演人際協調、社會服務及承上啟下的角色（蘇進棻，2002）。

陳義明（2005）提出校長角色如下：精心策劃者、多向溝通者、用心督導者、適時協調者、適當激勵者、知人善任者、良好公關者、問題解決者、研究發展者、綜合運用者等角色。

Smith 和 Andrews (1989)也曾指出校長從事教學領導時，應扮演以下四種角色（引自楊振昇，2003）：

- (1) 校長是資源提供者 (the principal as resource provider)：指校長能提供、運用與分配學校及社區資源，以達成學校發展目標。例如，校長能深入了解個別教師的長處與短處，並使其得以發揮所長。
- (2) 校長是教學的資源 (the principal as instructional resource)：指校長能主動、積極地投入心力於改善教學品質，提升學習效果。例如，校長能在觀察教師教學後，針對其優缺點進行討論。

(3) 校長是溝通者(the principal as communicator)：指校長能運用各種方式或管道，使學校師生及社區人士能了解學校各項活動與措施。例如，校長能利用各項會議，與教師討論學校發展目標。

(4) 校長是可見的存在者 (the principal as visible presence)：指校長能經常出現在校園或教室中。例如，校長能主動利用下課或其它休息時間，與教師和學生交談。

Sergiovanni(2001) 提出了校長領導的四個角色：管理者、激勵者、發展者、社區建立者。

Wood (2005)研究調查顯示校長應有五個領導角色：文化建設者、教學領導者、協調促進者、新教師招聘者、新手教師指導者。這些校長表現出高水準的領導，特別是中學校長對新手教師的品質管理和支持。

Leone 等人(2009)對未來的校長角色提出二項願景：

- (1) 未來的校長角色是扮演知識和激勵的橋樑，而這樣的橋樑是有助於學生的學習。
- (2) 未來的校長是扮演航海家的角色，引領學校的未來發展方向。

2. 校長角色歸納

綜合前述國內外研究者對校長角色之看法，因觀點及論述不同而有所差異，筆者分別從校長效能、領導與

管理及其他層面歸納出中小學校長角色如下：

(1) 就校長效能之角色

- a. 行政領導:帶領同仁發揮行政效能與效率，發揮團隊精神打造優質團隊。
- b. 政策執行:依法行政，執行教育政策及法令。
- c. 教學領導:帶領教師進行教學專業發展，提昇教師教學品質。
- d. 公共關係:與親師及社區人士建立良好互動關係，整合社區資源，協助學校推展各項教育活動。
- e. 學生學習:秉持教育機會均等理念，提供各項資源促進學生有效學習。

(2) 就校長領導與管理之角色

- a. 行政領導:帶領同仁發揮行政效能與效率，發揮團隊精神打造優質團隊。
- b. 政策執行:依法行政，執行教育政策及法令。
- c. 教學領導:帶領教師進行教學專業發展，提昇教師教學品質。
- d. 公共關係:與親師及社區人士建立良好互動關係，整合社區資源，協助學校推展各項教育活動。

- e. 學生學習:秉持教育機會均等理念，提供各項資源促進學生有效學習。

(3) PRINCIPAL 之角色

校長一詞的英文單字為「principal」，筆者取其各字母說明校長角色如下：

- a. **Parent**:父母心，校長要能體會「天下父母心」的心情，關照所有的師生。
- b. **Responsibility**:擔責任，校長要能負起所有責任，承擔各界給予的壓力。
- c. **Innovation**:創新意，校長要能引領師生創新求新求變，打造學校特色。
- d. **Negotiation**:協商，校長要能善用溝通技巧，進行協調，取得最大共識。
- e. **Capability**:能力，校長要能以身作則，不斷強化專業能力。
- f. **Integrity**:正直，校長要能誠信正直，建立廉潔形象。
- g. **Passion**:熱情，校長對教育要能抱持熱情與企圖心。
- h. **Appreciate**:賞識，校長要懂得賞識他人優點，才能授權讓部屬自主。
- i. **Love**:教育愛，教育無他，唯愛與榜樣。校長要能發揮教育大愛的角色。

三、結語

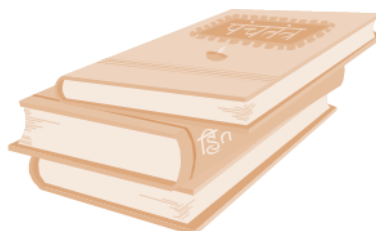
校長是學校經營的靈魂人物，其領導行為深深影響學校辦學品質；依據《國民教育法》規定，中小學校長的職責為綜理校務，為學校組織中最高行政首長，舉凡政策執行、校務發展、學校領導、課程與教學、學生輔導、人事、財產管理、社區發展、公共關係、教師專業、研究發展與學校特色等等均是校長必須關注經營之層面，因此面對學校經營成敗，校長責無旁貸。

教育型態民主化，多元化是時代必然的趨勢，新世紀校長的角色已經從過去傳統單一的行政領導，轉變為學校行政、課程、教學三者兼具的領導。筆者認為校長的行政領導角色上，應強化學校教育相關人員參與管理之能力，校務決定透明公開，參與人員的素養才能同步提升。在課程領導的角色上，校長應考量地區特性、學校師資與設備等條件，帶領親師生發展學校課程之特色。在校長的教學領導的角色上，校長應扮演「首席教師」的角色、發揮專業的影響力，帶動教師省思教學，設計教學，以提升教學品質。

參考文獻

- 行政院教育改革委員會（1996）。**總諮議報告書**。2015年5月23日取自<http://www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/farea2>。
- 吳清山（1996）。**學校行政**。臺北：心理出版社。
- 林天佑、吳清山、張德銳、湯志民、丁一顧、周崇儒、蔡菁芝（編著）（2003）。**教育行政學**。臺北：心理。
- 林明地（2002）。**校長學-工作分析與角色研究取向**。臺北：五南。
- 秦夢群（2001）。**教育行政—理論部分**。臺北：五南。
- 國民中小學校長主任教師甄選儲訓遷調及介聘辦法(2013)。2015年2月9日取自<http://www.law.moj.gov.tw>。
- 國民教育法（2011）。2015年2月9日取自<http://www.law.moj.gov.tw>。
- 教育人員任用條例（2014）。2015年2月9日取自<http://www.law.moj.gov.tw>。
- 張明輝（1999）。**學校教育與行政革新研究**。臺北：師大書苑。
- 張清濱（1982）。校長怎樣扮演十項全能的角色。**師友**，186，15-21。
- 張素貞（1999）。校長在職的專業成長與學校經營。**現代教育論壇**，5，329-332。
- 公立高級中等以下學校校長成績考核辦法（2013）。2015年2月9日取自<http://www.law.moj.gov.tw>。

- 張德銳（1994）。**教育行政研究**。臺北：五南。
- 張德銳、丁一顧（2000）。美國中小學校長評鑑制度及校長專業發展。**教育資料與研究**，37，52-60。
- 陳奎熹（1993）。**教育社會學**。臺北：三民書局。
- 陳義明（2005）。**學校經營管理與領導**。心理出版社。306-324。
- 楊振昇（2000）。破除迷思、開創新猷—對「教學領導」應有的認識。**師友月刊**，393，41-45。
- 楊振昇（2003）。教學領導與教師專業發展。**教育資料集刊**，28，287-318。
- 蘇進棻（2002）。從中小學校長角色任務分析談校長評鑑取向。**研習資訊**，19(6)，34-43。
- Leone, S. & Warnimont, C. & Zimmerman, J. (2009). New roles for the principal of the future. *American Secondary Education*, 37(2), 86-96.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for school*. NY:Routledge-Falmer.
- Wood, Ann L. (2005). The importance of principals: Site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.



卓越領導獎之思維— 校長『轉型領導』

王雅君

高雄市立三民高級家事商業職業學校教師

近年來在十二年國教的三大願景與五大目標指導下，透過教育單位、學者專家各階段訪視與督導，各級學校能更由下而上在學校多元經營、發展學校特色與亮點、教學策略、學生多元智能方面，積極創造優質發展條件與永續目標。目標達成與否需從學習組織成員中著眼，由校長、教師、全校教職員工、學生等人都是在這互動成長的有機學習體中共創、共進、共享的一員，一般學校組織中的領導主體由校長來管理統籌校務的內外事件，透過這些策略與方針讓學校更能在各面向求更永續與優善的發展，為了提升教育品質與效能於是也促成教育部獎勵校長專業領導，表示以評選及頒發「校長領導卓越獎」，樹立優質學校經營典範。透過卓越校長之評選，一方面促使校園發展之形塑與創新改革，鼓勵優質校園文化；同時也營造兼具策略思維、專業經營管理之全方位領導者典範，符應時代潮流及普世價值，培育未來新世代、再造校園新風貌。其標準由教育部訂定「教育部校長領導卓越獎評選及獎勵要點」觀之，探討卓越領導之條件，將可建立校長領導之標準，並樹立典範。茲列出此要點之條文，如下：「參選校長最近四年校長職務考核均應列甲等，且最近十年未受刑事處分、懲戒處分或平時考核記過以上之處分，並應符

合下列受獎條件之一：1. 具卓越的校務領導能力，能實現學校發展目標者。2. 針對教育政策研擬辦學方案，具有具體成效者。3. 參選校長應能營造和諧的學校氣氛和成員合作奉獻的學校文化。因此，鄭崇趁（2004）指出校長領導卓越之評選指標包含五大面向：1.教育理念；2.經營策略；3.校園氣氛；4.辦學績效；5.發展特色。從卓越校長的指標運用在全國中小學校長中，校長的領導有更多面向的標的及具體面向。有鑒於教學現場的翻轉教室，校長領導的翻轉思維～ 是否也來一場 New 動的轉型領導。

將「教育部校長領導卓越獎評選及獎勵要點」與「轉型領導」之內涵相呼應，並以本身在教育現場觀察卓越校長的特徵與特質，「轉型領導」落實在卓越校長的領導面向分別以：魅力影響、激發動機、智能成長刺激、個別關懷、共享願景目標等層面息息相關運用於學校組織中做為轉型領導的藍海策略因子中。將其特點分述如下：

(一)轉型領導的校長具卓越的校務領導能力，能實現學校發展目標

指校長本身魅力影響與共享願景層面。校長能運用個人的專業素養或特質魅力領導教職員，例如：第五級

領導、願景領導、催化領導、團隊領導、道德領導、服務領導等多元的領導觀，強調「放下管理、展開領導與行政溝通」，並為學校提供、發展與實現組織願景，此願景代表學校的未來希望，以贏得全校同仁強烈的認同與歸屬感，使其知道「為何而戰、為誰而戰？」近年來也由於教育現況的少子化等改變學校面對制度與現況的衝擊，校長領導與願景創造與實施在學校效能上是社區家長所關注的教育，學校組織中因行政效能、學生學習表現、教師教學成效與社區公共關係等，也說明校長角色的改變與轉型，不僅是教育的舵手與學校未來的規劃者，也是創造與轉化教育力量的實踐家。

(二)轉型領導校長針對教育政策研擬辦創思學習方案，型塑教學領導且具體成效者

指校長能以智能領導學校組織，以整體、系統的思維來分析教育政策，並營造開放的環境鼓勵教職員知識的分享、應用，培養創造力與想像力，引領全校同仁以創新經營之理念思考、解決問題，使學校不僅建構成為一個能落實五項修鍊的「學習型組織」，更是邁向一個以領導人培養領導人的「教導型組織」，厚植「智慧資本」、「知識經濟與管理」，並創造永續經營的成功知能的环境，而且校長本身需具有楷模領導的表率人物特質與典範風格者。

(三)轉型領導校長應能營造和諧的學校氣氛和成員相互合作奉獻的學校文化

即指校長能個別關懷與激發動機層面。以「服務代替領導」的心展現真誠與關懷，校長對學校中的每一位教職員都給予特別的關注，尊重、同理個別化與差異化之需求，強調每個成員在組織中的價值與貢獻。並提供「理想的溝通情境」，重要之決策能與全校同仁共同討論、溝通、協調，以化解衝突，充分授權、分層負責，展現「用人不疑、疑人不用」態度，配合各種激勵策略，激發其工作動機與團隊精神，願意為學校奉獻心力共建願景與目標。由轉型領導內涵之各層面包涵了校長領導卓越獎之重要評選指標，亦可提供未來建構評選指標之參考依據。於此，我們身處在一個知識爆炸的時代，卓越的學校領導者就必須掌握時代趨勢，以「轉型領導」的意涵與面向，不斷地充實自己與自我成長，如此才能擔負起帶領學校邁向卓越的重責大任。

從以上幾個面向探討卓越校長的領導管理應用於教育工作中，領導者需評估各種可能的發展，必須採行有效的變革策略與措施，在『轉型領導』思維及策略中因應內在與外部環境挑戰，帶動學校組織有效的因應、修正與調整，以創造革新的動力，領導組織成員調整心態，面對變革，以促進

學校經營的永續發展。學校校長的角色是領導學校組織變革之領航舵手，引領倡導變革、促進變革歷程的開展、使轉型工作持續是領導的重要任務，如危機處理能力、建立變革團隊、共築學校願景、延續變革成效、型塑變革文化、學校效能整合等等，均為學校校長轉型領導之行為的具體指標。在學校組織產生前所未有的劇烈變動之際，唯一可以確定不變的是我們必須不斷的變革與調適。校長身為學校教育的領導者，即是學校教育與國家教育發展的主要關鍵人物。此時，校長應改變傳統的領導觀念，培養「魅力影響、激發動機、智能刺激、個別關懷、共享願景與目標」之轉型領導智慧，才能洞燭機先，引領學校

適應未來的社會，邁向新世紀之教育願景。換言之，組織中『轉型領導』乃今日校長卓越領導之重要目標及策略方針，身為一位優秀的學校領導者，除了做到「自己本身」接受、實踐、並評估變革外，如何鼓勵與協助學校成員接受轉型、變革之內容，一起同心協力來推動學校組織朝向「整合、轉型與變革」之願景與目標前進，將成為二十一世紀轉型領導校長將面臨學校組織轉型變革時，最大的～New 動領導的挑戰與經營的課題。

公立高級中等以下學校教師兼任行政工作之初探

賴岳聰

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士班研究生

一、前言

學校行政人員是校內外業務之交流窗口，在公立學校之行政工作，部份由公務人員擔任，其餘由教師兼任。唯公務人員皆曾受訓相關課程，而教師兼任行政人員卻往往僅有短暫之研習及簡單的業務交接，便立即上線工作。

教師兼任之行政工作為推動教育政策及承辦各項業務，但其也常身兼教學工作，在學校和家庭中兩難。筆者最近在一場研習中，主講人臨時調查與會之教師兼任行政人員，竟有超過一半為新任者。筆者也時有耳聞各校教師兼任行政工作人員流動情形，而教師兼任行政人員流動所引發之問題，值得教育主管機關及校長們重視並解決之。

二、公立高級中等以下學校教師兼任行政工作現況

教師兼任行政工作流動率高與學校以新任及代理教師擔任行政職務有關。每年鳳凰花開時，學校面臨新任教師兼任行政工作的退休潮與代理教師聘約已滿的問題。一波前浪從行政崗位上畢業，在勸進合適教師無功而返下，迫於新學年度即將開始，為解燃眉之急，只得再找下一批新任或代理教師成為後浪。在歷經一年行政工作後，能得心應手者，將持續在行政崗位上奉獻，但大多數人在接受到行政工作的震撼下，往往早已萌生退意。

在教育部大刀擴斧推動各項專案計畫下，並無新增學校人員編制，故

行政人員除原本各自承辦之業務外，更得配合推動各項專案，形成負擔今非昔比。且伴隨部份專案而來的是讓人聞之色變的諮詢輔導訪視，從召開訪視相關會議、填報表件到準備資料，此工作量及壓力讓人深覺度日如年，得等至訪視結束，才能一解身上背負之枷鎖。

當教師開始兼任行政工作時，並無接受太正規之教育訓練，又因學校類型或學校教師員額受控管之故，得肩負教學及行政工作，使其無法專心學習行政工作。而在處理行政業務時，也有更多機會接觸到學生、家長、教師及長官等對象，但其往往在溝通時，因技巧不純熟而形成誤解，衍生不必要問題造成困擾，使其受挫而失去自信。

教師在接受師資培育時，大多不曾修習有關學校行政課程，即使選修學校行政課程，也缺乏對行政工作的實務及教育政策之認知，使教師對行政工作產生距離感。可知教師兼任行政工作所造成的角色衝突及工作壓力，易造成其在工作意願及工作士氣低落，導致教師兼任行政工作之人員年輕化且流動率上升，若能對教師兼任行政工作建立妥善完整之配套，或許能將此一現況做改善。

三、評論與建議

在現今社會中，教育議題深受民眾關心，教育政策眾多且執行不易。教師兼任行政人員外須承受家長及上級長官的期盼壓力，在校內又得面臨教師同儕對推動業務之各項意見，在

缺乏相關專業知能下，疲於應付各方需求，政策也未能在第一線教師上得到落實。

教師兼任行政人員在薪資上雖有主管加給，但與一般教師在導師加給或兼課鐘點費挹注下，並無太大差距。尤其寒暑假需上班，平日及假日偶爾也須加班，更是讓人聞之怯步。而學校組織編制固定，無法如一般公司對其承諾加薪及升遷，故在行政崗位上僅憑服務熱忱及自我成就來支撐。其也常在學校與家庭中抉擇，另一半則在其犧牲家庭時間下，大多好言勸退、壞言告誡，請早日回歸教學本業，也使不少優秀行政人才急流湧退。故筆者提出以下五點建議。

(一) 於師資職前培育階段增列相關課程

建議教育部應在師資培育的教育學分中將「學校行政」改列必修課程，因教師除擔任教學及導師工作外，也有兼任行政工作之機會；若未能兼任行政工作，在修課後，可促進其對行政業務之瞭解，有助於提升教師與行政人員之合作。另在「學校行政」課程中，除介紹行政理論方面外，更應加強實務方面，使未來的教師們更進一步瞭解學校運作，將來不致抗拒兼任行政工作並能加速融入任教學校中。

(二) 於在職訓練階段規劃教師兼任行政人員教育訓練課程

二級主管的流動率向來高於一級主管，故教育主管機關應更重視二級主管培訓，統籌轄下學校一級及二級主管之教育訓練課程，包含專業知能及實務分享等，因研習除增進專業知能並能拓展人際，有利推動業務及解

決業務推行問題。校長也可請學校人事室針對校內之教育訓練安排研習，如業務辦理、公文系統操作、經驗傳承等課程。

(三) 強化公共關係概念

行政人員在處理業務中，經常運用公共關係課程所學之表達、傾聽、壓力及情緒管理、時間管理及危機處理等技巧，建議也可納入師資培育必修之教育學分，或在教育訓練中加重此部分課程，並多以實例說明，使教師易於吸收理解，以便在日後的行政工作中實踐活用。

(四) 主管之輔導重任

單位主管應肩負輔導新任教師兼任行政人員之責，協助其角色轉換，適應業務工作，並訴以團隊合作理念。主管也應藉分配人力及彈性支援，使教師兼任行政人員之工作能及早步入正軌，其若業務量過大，主管未能及時發現協助，本身也應立即反應處理。

(五) 增進兼任行政工作的誘因

為增進優秀教師兼任行政工作之誘因，主管機關或可參考已實施之大專校院「專業技術人員」升等辦法，訂定教師兼任行政工作人員之升等辦法。若教師兼任行政工作滿5年以上，再加以期刊、升等報告等條件，便可申請比照碩士學歷敘薪；教師兼任行政工作滿10年以上並符合條件也可比照博士學歷敘薪。若此辦法能實施，相信定能激勵教師兼任行政工作人員的士氣，給予實質之鼓勵。

四、結語

筆者提出之建議，希冀能建立起教育訓練、輔導及福利機制，也期盼教育先進們能不吝提供良策，來改善此現象，讓教育主管機關及校長們能勇於面對此日趨嚴重之問題。

我們更應給長期在教育行政崗位上奉獻的教育先進們給予肯定及掌聲，各校若能號召優秀教師挺身而出、勇於接棒行政工作，不以新任教師或代理教師以服義務役之方式解決暫時困境。有朝一日，在校校培養出優質行政團隊，則教育政策之目標將更易實踐。

團隊領導者對教師專業社群發展的影響性

張滯月

國立高雄師範大學教育學系學校行政領導碩士生

一、前言

「教師專業學習社群」是一群教育工作者願意以合作的方式，持續不懈地進行探究與行動研究，來增進自我成長或提高學生的學習結果。一個成功的「教師專業學習社群」往往需要一個有效能的團隊領導者，透過最佳的領導作為，營造良好的互動環境，促使團隊成員相互溝通協調，迅速有效的因應變化，共同合作達成共同目標。但是社群成員因為背景組成多元、價值觀異質、競爭行為等緣故，可能造成彼此間關係衝突的增加，因而降低成員的成就滿意度、續留意願、減少建設性意見。因此社群究竟應以何種形式運作，才能發揮其效用。

二、團隊領導者的內涵

為使團隊目標能有效的達成，團隊領導者必須建構自己本身的「領導素養能力」，透過團隊領導的「績效指標」與「領導技巧」兩大主軸的有效運作，才能創造高效能團隊的文化。

（一）團隊領導者之領導素養能力

- 1.了解組織的共同方針。
- 2.掌握組織成員的滿足點。
- 3.了解每位成員的能力與專長。
- 4.掌握整體團隊的特性與缺

失。

- 5.提昇管理與領導的專業技能。
- 6.有效的互動溝通，提昇組織的信賴感。
- 7.建立團隊機制以促進目標有效達成。

（二）團隊領導者的績效指標

- 1.整體的共識認同。
- 2.分工合作的精神。
- 3.問題解決的實力。
- 4.相互信賴的程度。
- 5.承諾的執行水準。
- 6.互動溝通與會議的模式。
- 7.傾聽他人的意願。
- 8.資訊傳達的連結。
- 9.投入與全力以赴的精神。
- 10.資源的擴散與共用情形。
- 11.全體進步的速度與對外攻擊的強度。
- 12.整體進步的方式與組織未來發展整體的努力程度。

（三）團隊領導者的領導技巧

- 1.鼓勵成員。
- 2.工作分配要得當。
- 3.快速排除障礙。
- 4.積極進行溝通。
- 5.及時掌握狀況。
- 6.定期訓練成員與彼此觀摩互動。

- 7.回饋管道及時幫助與支援。
- 8.避免無力感與消除過去的挫折感。
- 9.避免組織間的抱怨。
- 10.提昇除障能力降低衝突。
- 11.避免不必要干擾。
- 12.建立核心小組，定期檢討與調整改善。

團隊領導者須積極建立共同理想，提供相關資訊，相互扶持與解決問題，分享與擴散經驗，創造組織績效與願景，才能締造出優異的團隊效能。

三、團隊領導者扮演之角色

目前團隊管理者最大的挑戰就是「領導者被期望帶領團隊的成員，讓他們可以管理他們自己」(Stewart & Manz, 1995)。根據過去研究發現，團隊領導者可能因為在帶領團隊的過程中，缺乏應該具備何種行為的認識或因為動機因素而導致團隊失敗。因此團隊領導者如能對目前轉型的團隊領導，應扮演的角色為何有清楚的認識，也將有助於團隊的發展。Mohrman 等人（1995）將團隊組織的領導角色分為五種：

(一)執行者 (administrator)：負責安排團隊工作進度表與會議時間，排定值班與休假計畫，及團隊檔案記錄等事項。

(二)催化者 (facilitator)：主導團隊會議的進行，擔任團隊成員解決困難的諮詢者，以及負責協調、解決團隊內的衝突。

(三)教練/訓練者 (coach/trainer)：負責規劃團隊成員的教育訓練，以及成員工作技能的發展。

(四)工作協調(workload coordinator)：負責檢視團隊成員的工作表現，並根據團隊或組織目標的變動，彈性調整團隊成員的工作量。

(五)外部聯絡者 (external liaison)：負責處理團隊與其他單位、其他團隊或組織間的聯絡事項。

四、教師專業社群領導者的管理模式

在團隊領導模式中最多人使用的管理方法為「教練式管理」，最早提出這個概念的可能是 1970 年代的一位美國網球教練 T. Gallwey。他從教導網球的經驗中，發現每一位運動員的內心，或多或少都有一些自己沒有察覺到的干擾和盲點，而這些干擾和盲點，往往會影響他們外在的表現。Gallwey 認為教練可以用啟發式對話及陪伴的方式，幫助運動員察覺自己內心的盲點所在，進而將自己的潛能，發揮到極大的限度，這是教練的核心能力，也是「教練式管理」的基本概念之一。

表 1 傳統管理與教練式管理的比較表

比較	傳統管理者	教練領導者
定義	提供答案	引導學習
隱喻	給部屬吃魚	教部屬吃魚
方式	說明、講解	聆聽、提問
態度	心有定見	無知好奇
職責	監控/監管	引發/支持
目的	解決問題 (短期)	培育人才 (長期)

社群領導者所扮演的角色與傳統的管理者不相同，應轉變成扮演合

作、促進、協調、溝通與傾聽的角色。在社群中領導者即是一位教練，強調用「非指導、非命令」的管理方式來引導成員，相信每個人都有潛能來處理解決自己的問題，在領導者的陪伴下，讓成員可以察覺到自己內心的干擾及盲點，而去改變自己的思考及行為模式，進而提高團隊績效。

表 2 社群領導者之教練管理法

面向	管理風格
行為方式	是雙高的，高指揮、高支持
決策方式	在徵求成員意見後再做決定
溝通方式	一種雙向交流，並且提供反饋
監督方式	比第一階段的次數要少。但因為第二階段衝突不斷，建議監督的頻率還要維持在一定的範圍內，不宜過少。
解決問題方式	領導者不要過多插手，當團隊成員認為比較困難時，才幫他解決

為徹底解放成員的潛能，社群領導者可再透過惠特默提出的「GROW模型 4 步驟」，協助成員透過設定目標、分析自身所處現況，進而找出各種可能解決方法，採取有效的行動，學習如何面對問題。

表 3 社群領導者建立 grow 模型 4 步驟

步驟	策略	具體協助方法
1.G (Goal Setting)	針對所提出的問題設定一個長期目標透過一系列啟發式問題，協助校正預達成的目標	領導者以身作則，帶頭改變，樹立典範。

(續下頁)

步驟	策略	具體協助方法
2.R (Reality Check)	現況分析	為實現目標，對手邊的資源瞭解多少，可運用的資源又有多少
3.O (Options)	尋找解決方案	解決問題達成目標的方法有哪些
4.W (Way Forward)	制定行動計畫	落實上述方案的具體行動和時間表

五、專業社群團隊領導面臨的五大障礙

(一) 成員之間喪失信賴

如果社群成員無法真誠地彼此對自我的錯誤和弱點進行溝通，就根本不可能建立彼此信任關係。

(二) 成員之間害怕衝突

喪失信賴的社群團隊，無法針對理念，進行毫不保留且激烈的辯論，那麼成員只會避重就輕，提出不具建設性意見。

(三) 成員之間缺乏承諾

社群成員若無法以公開的討論方式表達意見，很難對需要執行的行動計劃形成真正的共識、更無法全力執行。

(四)成員之間規避責任

如果社群成員對明確的行動計劃缺乏承諾，當發現其他成員出現有損社群利益、必須糾正其行為舉止時，往往會猶豫不決。

(五)成員之間忽視成果

當社群成員把個人的需求置於整體目標之上時，忽視成果的障礙於是就會產生，逐漸地成員無法得到成就感，社群將會逐漸崩解。

因此，即使只是放任其中一個障礙滋長，效果就像只有某個環節斷裂的鏈條，仍會使得團隊合作功虧一簣。

六、如何帶出高效能的專業社群團隊

真正的團隊總是能達成預定的目標。如果社群想要持續發展，專業社群領導人和成員就必須身體力行以下的方法，共同克服五大障礙，讓社群能順利運轉，共同達成預定目標，獲得最大效能。

(一)成員間建立夥伴關係

在此階段，領導者需花點巧思、運用各種溫馨活動（聚餐、野營、烤肉、訓練活動等）或共同興趣，促使社群成員能夠卸除心防相互交心，消除不確定感及恐懼感，並適時引導不同專業的團員學習如何良性互動。領導者需與成員共同建立合宜的團隊內規，讓每個成員充分了解所負的使命及團隊欲達成的目標。而非用職權去逼迫成員的管理方式，容易造成成員

表面服從的假象，所以領導者應該經常去傾聽成員的意見，體驗他們的想法，可以有效破除成員彼此間的人際藩籬，讓問題真實呈現。

(二)建立良好互動與協調機制

領導者及成員可共同討論建立屬於團隊特有的合作模式與作業程序。在問題討論過程中，領導者可依成員特質鼓勵成員發表意見，提出個人見解，最後與成員共同尋找和決議最佳的解決之道，建議領導者做法如下：

- 1.在穩定的情緒狀態下進行溝通。
- 2.領導者能虛懷若谷，以下屬為學習的對象。
- 3.鼓勵員工能夠積極回應，允許不同觀念、意見和見解。
- 4.誠實和關懷的回饋，幫助成員了解自己。
- 5.培養良好溝通技巧，如重視雙向溝通、善用溝通媒介、培養傾聽技巧、訊息簡明扼要、適當控制時間、建立信賴程度等。
- 6.訂定標準作業程序，降低錯誤發生的機會，強化成員遭遇突發狀況時的決策能力。

有些團隊能安然度過爭議不休的討論過程，有些團隊選擇聽取某些人意見，有些則因內訌耗損戰力而一敗塗地。因此，一個有效能的社群仰賴能互相信賴、能夠對共同行動計畫進行討論，並能毫不猶豫地彼此要求為目標及表現共同負起責任的社群成員。

(三)召開有效能的團隊會議

團隊有很多事項須透過會議溝通、討論，尋求共識與解決問題。成功的會議是有趣的、刺激的、積極的、熱誠參與的，並能創造出積極成果。如果成員均能積極參與且熱烈互動，相信透過會議不但能建立團隊的共識與默契，且能凝聚成員的向心力。一場好的會議條件建議如下：

- 1.會前充分準備：製作開會通知單，載明議程，指定角色和責任。
- 2.鼓勵平衡參與：限制過度主導發言的人，鼓勵較保守的人發言。
- 3.掌握會議進度：分享看法、傾聽、妥協、避免正面衝突、適時扛起責任。
- 4.會後協助追蹤：給予必要支援，依據共識與任務分配做形成性評鑑，作為下次開會檢討或鼓勵依據。

(四)由主管個人的心智模式認知，擴散形成團隊的共同意識

領導者必須要有開闊的胸襟，認同成員的成功就是自己的成功，才可能坦然面對成員的成功，避免自我中心意識所導致的不平衡。若領導者能在社群中營造互相信賴、面對衝突、達成共識、要求彼此負責的氛圍，那麼成員才能拋開個人的問題及需求，將全部的焦點放在社群利益上，而不會為了自身前途或自身地位，來犧牲社群的成功，如此一來，社群的發展才能永續經營。

(五)藉由團隊合作引發成員自主性地團隊學習，重視成果

團隊合作的目的是促進團隊成員間彼此學習，讓社群成員知道如何從個人及其他成員的經驗分享中獲得更多知識，提升學習效率。領導者建立團隊學習環境的三點建議：

- 1.提供社群成員間彼此互動交流，瞭解其他人的意見時間。
- 2.規畫由不同成員分享各自貢獻，提供其他成員彼此仿效學習或創新。
- 3.建立社群成員願意主動承認錯誤，相互檢討與學習的氛圍。

由團隊合作的氛圍可引發個別成員的自發性學習行為，成員透過彼此知識的傳遞與交流形成知識共享，並進而擴散成為群體團隊學習導向。

七、結語

在現今這個資訊無所不在，變化極度快速的年代，團隊合作是一項永續的競爭優勢，但大部分的人卻忽略了這點。團隊領導運用得當可收「三個臭皮匠，勝過一個諸葛亮」之效，反之則得「一個和尚有水喝，二個和尚挑水喝，三個和尚沒水喝」之果。簡而言之，團隊領導者必須要發展一個良好的團隊互動環境，促進成員的合作與開放溝通，進而達成團隊目標，因此可知團隊領導者在專業教師社群發展歷程中影響極大，一個成功的社群往往擁有合作緊密的團隊。教師專業社群領導者除了具備完成工作任務所需的專業技術與能力外，要能致力打造健康的團隊，營造成員間合作的機會，促進成員對社群團隊的認同，共同為團隊目標努力，才能成就一個高效能的社群團隊。

參考文獻

- 王建忠（2002）。**團隊領導與團隊效能：團隊內互動的中介效果**(未出版的碩士論文)。國立臺灣大學心理學研究所，臺北市。
- 守窠窠（2005）。利益分配影響團隊成敗。**商業周刊**，888。取自 <http://www.businessweekly.com.tw/KArticle.aspx?id=19360>。
- 李康莉（2006，3月）。職場第1競爭力-團隊力。**30 雜誌**，19。取自 http://www.30.com.tw/article_content_11866.html
- 柯承恩（2005）。互信與互補共同領導的成功心法。**商業周刊**，895。取自 <http://www.businessweekly.com.tw/KArticle.aspx?id=19620>。
- 張明輝（2000）。中小學學校行政領導的發展趨勢。**師友**，401，11-14。
- 張淑玲（2002）。**團隊領導、團隊價值觀對團隊效能之影響**(未出版的碩士論文)。國立中山大學人力資源管理研究所，高雄市。
- 陳清稱（2013，4月）善用啟發式提問 4 步驟，讓員工自己發現問題。**經理人月刊**，99。取自 <http://bnext.com.tw/article/view/id/27521>
- 陳惠民等合著（1998）。**高效率團隊**。臺北市：科技圖書。
- 陳彰儀（1999）。**組織心理學**。臺北市：心理。
- 陳麗芳（2002）。**領導型態、工作壓力、組織承諾與工作滿意度相關性之研究—以臺灣和中國大陸護理人員為例**(未出版的碩士論文)。國立成功大學EMBA，臺南市。
- 黃堅生（2002）。**團隊領導、團隊型態對團隊歷程之影響研究**(未出版的碩士論文)。國立中山大學人力資源管理研究所，高雄市。
- 楊蕙菁（2005）。團隊基本功就是要聽人指揮。**商業周刊**，888。取自 <http://www.businessweekly.com.tw/KArticle.aspx?id=19374>。
- 劉秀雯（2004）。**國際團隊多元性、團隊領導與企業組織環境支援之探討**(未出版的碩士論文)。國立中山大學人力資源管理研究所，高雄市。
- 蔡明穎、林文政（1999）。**團隊領導者核心才能」評鑑量表之建立—以 K 公司為例**。企業人力資源管理診斷專案研究成果研討會，臺北市。
- 鄭呈皇（2005）。職場西遊記。**商業周刊**，888。取自 <http://www.businessweekly.com.tw/KWebArticle.aspx?ID=19373&path=e>。
- 盧佩秋（2003）。**團隊領導對集體效能與團隊表現之影響**(未出版的碩士論文)。國立政治大學心理學研究所，臺北市。
- 賴俊達（2005，1月）。如何領導自主管理的團隊。**遠見雜誌**，223。取自 http://www.gvm.com.tw/Boardcontent_10443.html
- 羅虞村（1995）。**領導理論研究**。臺北市：文景。
- Lencioni, P. (2004)。**團隊領導的五大障礙**（邱如美，譯）。臺北市：天下文化。
- Patrick Lencioni（2005）。**團隊領導的五大突破**（丁宜雯，譯）。臺北市：天下文化。
- Kanter, R. M. (2005)。**信心—創造成功的循環**（楊美齡，譯）。臺北：天下文化。

提升教師專業自主能力從上游師資培育使用課綱開始

呂秀蓮

國立清華大學師資培育中心副教授

一、前言

隨著國民基本教育課程不斷改革，教師的專業自主能力也不斷受到社會大眾的挑戰和批評，大部分教師卻鮮能回應或改變這種現況。隨著九年一貫及十二年國民基本教育的改革，新課程陸續要求學校本位課程、統整教學、彈性課程、差異化教學與適性教學，期望教師帶起每一位學生，這些課程改革要求，均遠遠超過教師的工作現況與在上游師資培育時期課程設計與發展方面的教導（中等教育季刊編輯部，2004；歐用生、楊慧文，1999）。因此教師在面對新課程的專業能力要求，常顯得不知所措，導致文獻裡充斥要求加強教師專業自主能力的呼籲（林幸姿，1998；楊德清、洪素敏，2003；歐用生、楊慧文，1999）。

二、教師專業自主能力軟弱

專業自主能力是專業者自主判斷與執行專業責任義務的能力。根據字典，專業是一項需要經過特殊教育、訓練和技能的一種工作（Merriam-Webster, 2015）。而專業自主的部分必要假設是，該專業者具有不能輕易被取代的專業能力，並能自覺地完成工作（Freidson, 1970）。蔡英姝（2002）進一步指出，教師專業能力包括課程能力、教學能力和評量能力。將以上這些定義彙整，教師的專業自主能力指的應該是：教師具備經過特別訓練、不能輕易被取代的課程、教學與評量能力，且能負起國民教育課程改革的責任與義務。換言之，唯有具備這些訓練過的專業能力，

教師才能在專業上自主，並負起專業的責任與義務。然而，不幸的是，因為師資職前培育在課程方面訓練不足，導致我國教師在面對國民教育改革，專業自主能力顯得軟弱不已（歐用生、楊慧文，1999；甄曉蘭、鍾靜，2002）。

我國教師專業自主能力的軟弱，有其歷史淵源。臺灣自 1898 年日治時期設立小學師範學院訓練教師開始，一直到國民政府主政下，教科書等同於各科課程的代名詞。教師主要的工作就是以教科書為課程，進行設計發展教材教法，並執行教學。因此，只要具備教師的架式、做好教室管理、以及口語表達流暢，就是好老師；至於學生學到多少知識，端視學生的個別資質與努力而定（彭煥勝，2014）。教科書成為教師上課時使用的教材、學生學習與考試時的核心內容來源、也是家長據以明瞭孩子在校的學習與要求孩子做預習與複習的材料（周珮儀、鄭明長，2006；謝文斌，2002）。教科書因而成了全國民眾一致的認同，牽動了國民教育的課程、教學與評量的方向與內涵，也掌制了教師的專業表現。爾後，國民教育課程持續改革，教科書隨之演進，然而，教師的責任仍然聚焦在出版的教科書上面，不須知道如何發展與設計自己的課程（謝文斌，2002；黃柏勳，2008）。同時，上游師資職前培育期間對課程發展與設計的教學，也是仰賴出版社所發展設計出來的課程 -- 教科書，為教材教法的核心，這更是直接造成教師課程專業自主能力持續軟弱的主因之一（中等教育季刊編輯部，2004；歐用生、楊慧文，1999）。

三、全盤使用教科書導致國民教育課程問題叢生與教師喪失專業自主能力

全盤使用教科書，導致教師在法統上使用課綱的權力旁落。教科書是編輯者的產物，日治時代及國民政府戒嚴時期，由官方根據課程標準統一編輯（彭煥勝，2014）；直至 1990 年代進入教科書審定時期，出版社乃網羅有經驗教師，根據課程綱要進行編輯（周珮儀，2005）。無論以何種方式產生，一般第一線教師只使用教科書，無法也無須參與教科書的編撰過程（彭煥勝，2014），因而不需使用課綱，也不知道如何使用它（歐用生、楊慧文，1999）。這種現象，造成教師「無法掌握課程與教學的最終目標」（林孟君、孫劍秋，2012，137 頁），意味著當教師無法直接使用課綱在課程發展設計上，必同時失去課程專業能力，及其他專業自主能力：教學與評量專業能力。

審定教科書無法回應新課程帶起每位學生的要求。教育部為了改進國民教育品質和提供更多元適性的課程教材，將教科書部編陸續開放為審定本，讓多家出版社負責編輯出版（彭致翎、詹美華，2011；陳月英，2001）。然而，無論是何版本，教科書核心工作人士均難以掌握學生與環境的多元背景，導致教科書出現諸多問題，其中包括忽略學生需要的創意及想像力（卯靜儒，2013；周淑卿，2013）、高層級思考學習等（吳清山，2005；黃柏勳，2008）。由此可見，無論任何方式產生的教科書，教師如果缺乏批判能力而全盤使用的結果，均將導致喪失課程能力，也將失去在教學與評量方面帶起每位學生的主控權力與能力。

為了應付學生與環境差異以及時間劣勢，各教科書做諸多努力，卻帶來更多問題。在虛擬網路和雲端的 21 世紀裡，知識的產出和更迭日新月異，昨日的新知，已成今日過時的舊聞。雖然深知世界上知識的進展如此急速，然而教科書出版耗費人力物力和時間，不可能跟上知識產出的腳步，年年作更新。為了面對這項挑戰，教科書在眾多資源裡，收納編輯者認為重要的既存知識，並且，為了解決個別學生或各地學校自然人文的需求差異，大量塞進相關知識在教科書的補充本裡（黃柏勳，2008）。這些努力卻引來文獻批評聲浪不斷，諸如學生學習壓力大（黃柏勳，2008）、不適合學生程度（鵝湖月刊社，1997a）、無法引起學生興趣（鵝湖月刊社，1997b）、售價過高（彭致翎、詹美華，2011；黃柏勳，2008）、錯誤過多（吳清山，2005；黃柏勳，2008）、形式化與寡占（卯靜儒，2013；彭致翎、詹美華，2011）等。這些問題使十二年基本國民教育帶起每一位學生的宏願，顯得窒礙難行。

審定教科書未能解決課程問題，更使教師專業成長遲滯不前。不同審定版本教科書，可能呈現不同的問題，學校與教師雖受專業能力所限，也只能就各版本中，選擇教科書使用（彭致翎、詹美華，2011），進而導致其他如版本轉換與轉學生課程銜接等問題（陳偉泓，2013）。另外，國民基本教育改革，要求教師除了教學外，更要負起彈性課程、學校本位課程，課程銜接，學生個別差異課程調整，以及教科書選用等課程責任和義務。這些課程責任與義務，在在要求教師對課綱具備深刻認識與使用的能力。因此，當全國一致認定國民教育唯有使用教科書

一途時，導致的結果，除了是針對教科書問題概括全受外，另引出二項嚴重後果：一是使上游師資職前教育依然不以為課綱導向的課程發展與設計是一個必要的選項；二是讓教師持續失去與課綱產生直接聯繫，無法脫離課程責任和義務要求的困境，專業成長無法突破。這兩種後果導致全體教師的教學方法與實務持續落入亂陣，有如射擊手失去準頭一樣。

四、教師使用課綱的必要性

射擊手唯有聚焦準頭，方能擊中目標。同樣地，教師設計課程與執行教學唯有針對課綱，才能回應國民基本教育課程改革的要求。所以，當社會大眾對教師課堂上的表現感到失望，進而大力鞭撻時，應該要意識到問題的癥結，乃在於教師對課綱失去專業的知能。課綱是國家基本教育的藍圖，也是國家社會對孩子學習成果期望所依賴的根據與基礎（嚴朝寶，2014；歐用生、楊慧文，1999）。因此，讓學生正確而快速地習得課綱精髓最理想的方式，是教師透過專業知能，深入研究探討課綱的內涵，依照學生需求，學習環境及時間，裁量內容、廣泛使用教育資源，將課綱直接轉化為教學計畫的課程教材教法，再實施教學與評量（周淑卿，2013；錢富美，2008）。這種方式有助裁量出合宜的課程，計劃出適當的教學法，並提高課綱內涵詮釋與課程教學傳遞的品質，因為只有教師最知道學生的發展、興趣、能力、背景與學習類型，並且了解自己對教學的詮釋與風格。然而，這種課綱導向的課程發展與設計屬於教師專門知能，非專業的人不能輕易獲得，因此，應該在師資職前培育階段就進行此類課程發展設

計的培育與養成，才能幫助教師面對爾後的課程義務，並且承擔起該負的專業責任。

教師對課綱失能的狀況，已導致國民基本教育雜亂無章，社會亂象叢生。當教師的教學實務落入迷惘，對於學生是否達到課綱的標準，教師本身不清楚，失去評量的準頭，也無法清楚地對學校當局、家長解釋說明所選用的教科書和所教內容在國民教育課程的地位和效果。因此，雖然教育部一再強調只要習得基本能力，無論使用哪一版本的教科書，學生都足以應付考試，父母卻仍然擔心不已，學校也無能提供有效安撫之道，進而造成臺灣到處補習班林立，以補學習不足的現象；（吳清山，2005；周祝瑛，2013；彭致翎、詹美華，2011）。

這種教師對課綱失能與無感的現象，對國民教育產出的漣漪效應，不限於教室裡的專業表現問題，更擴大到其他與課程設計有關的問題，如校本課程。甄曉蘭和鍾靜（2002）在一項針對臺北縣市 17 所試辦國中和七所試辦小學進行實地參訪與小組焦點座談會的研究，試圖找出學校本位課程發展相關問題及其相應措施。該研究發現，面對教育部從上而下，要求各校從下而上發展設計課程的政令，學校本位課程發展相關的問題主要來自於教師缺乏課程發展設計的基本知能，連帶衍生出諸多阻礙學校本位發展的進行。首先，大部分試辦學校的教師面對課程的發展設計時，產生嚴重缺乏信心，導致採取消極抵抗或漠不關心的態度。再者，有些試辦學校教師雖然參與此項工作，但由於深感不堪負荷，而選擇職位異動。另外，有些試辦學校教

師，雖積極參與該項工作，也表示自己在課程發展設計上的專業不足，因此工作的進展有限，難以突破瓶頸，亟需接受專業的指導。更甚的是，隨著教師對課程發展設計沒信心而閃躲迴避的情況下，有些學校本位課程發展的責任，直接轉由行政單位全權負責推動和承擔結果。教師不具備課程專業能力，無法擔負起課程專業責任，導致課程專業自主能力喪失，在國民教育的落實和推展上，實在是社會全體的一大不幸。

五、結語 – 使用課綱是上游師資培育的當務之急

十二年基本國民教育已於 2014 年啟動，教師在課程上調整與因應的能力養成，應回歸正道，落實加強師資專業自主能力的培育。這種教師課程專業自主能力培育的關鍵解決之道，乃在於將課綱的使用權力與義務回歸給教師，並要求教師培養以課綱為導向的課程發展與設計能力（歐用生，2000）。誠然，現階段大部分教師因歷史共業使然，對課綱不太關心或了解，但不能因此就推卸該盡的專業課程責任（中等教育季刊編輯部，2004）。聖經傳道書上有言：『鐵器鈍了，若不將刃磨快，就必多費氣力』（所羅門，1996）。課綱之使用，有如刀刃之磨快，一旦教師知道如何使用課綱，舉凡任何與課程設計有關的專業工作，就能有所遵循，輕省勝任。是以，文獻呼籲上游師資培育，應該開始考慮將課程由教科書走向，改以課程綱要為主軸，在上游職前教師的培訓上加強教師的專業能力，使教師具備能力將課程綱要的能力指標轉化為專業的課程設計與教學（中等教育季刊編輯部，2004）。

教師對課程改革面臨到的困境，反映出一個師資職前培育的責任，就是必須在上游師資職前培育階段就提供課綱導向課程發展設計的知識與技能，以恢復教師對課程應具備的專業自主能力。這種能力將幫助教師從選用教科書、自編、到完全自編教材，設計出真正符應個別學校學生能力的課程教材，並幫助教師清楚校準課程、評量與教學的終極目標（林孟君、孫劍秋，2012），亦即是教師的專業自主能力。這種專業自主能力的養成，將使教師有能力面對國民教育課程改革的要求，實是上游師資培育該走的正道，也是啟振國民基本教育刻不容緩的首要工作之一。

參考文獻

- 卯靜儒（2013）。選什麼？如何選？為何而選？高中教師選擇歷史教科書之研究。**教育科學研究期刊**，**58**（2），123-147。
- 吳清山（2005）。中小學教科書開放：部編本與民編本之拔河。**師友月刊**，**460**，37-41。
- 周珮儀（2005）。我國教科書研究的分析：1979-2004。**課程與教學季刊**，**8**（4），26。
- 周珮儀、鄭明長（2006）。一個我國教科書研究資料庫的建置與分析。**教育學刊**，**26**，109-132。
- 周祝瑛（2013）。十二年國教中的課程問題。**教科書研究**，**6**（2），106-111。
- 周淑卿（2013）。課程綱要與教科書的差距 問題與成因。**課程與教學季刊**，**16**（3），31-58。

- 所羅門（1996）。傳道書。聖經：中英對照和合本。香港：國際聖經協會。
- 林孟君、孫劍秋（2012）。從九年一貫國語文課程綱要到教師課程轉化。國文天地，27（12），134-142。
- 林幸姿（1998）。教科書開放審定制對教師專業自主之啟示。課程與教學，1（1），27-40。
- 中等教育季刊編輯部（2004）。「展望新教育」系列座談會之六：課程綱要實施檢討與展望。中等教育，55（2），170-192。
- 陳月英（2001）。教科書評選的最適規範。師友月刊，403，82-86。
- 彭致翎、詹美華（2011）。部編和民編教科書併行審定制政策之爭議分析。教科書研究，4（1），1-30。
- 彭煥勝（2014）教與學：一個歷史的考察。教育研究月刊，238，5-18。
- 黃柏勳（2008）。臺灣中小學教科書一綱多本政策制訂過程分析。學校行政，53，254-271。
- 楊德清、洪素敏（2003）。從九年一貫數學領域的精神談教師專業自主與教學創新。教師之友，44（1），2-7。
- 歐用生（2000）。教科書評鑑與選擇--政治、經濟的分析。載於中正大學教育學院（主編），新世紀的教育展望。高雄：麗文文化，507-519。
- 歐用生、楊慧文（1999）。國民教育課程綱要的內涵與特色。師友，1，10-15。
- 甄曉蘭、鍾靜（2002）。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研究。師大學報：教育類，47（1），1-16。
- 蔡英姝（2002）。九年一貫課程教師專業能力之相關研究（未出版之碩士論文）。國立成功大學，臺灣，臺南。
- 謝文斌（2002）。中小學教科書開放審定制後的問題與檢討。學校行政，22，68-79。
- 錢富美（2008）。國小職前教師社會領域課程統整設計與教學實例之研究。社會科教育研究，13，245-263。
- 陳月英（2001）。教科書評選的最適規範。師友月刊，403，82-86。
- 鵝湖月刊社（1997a）。「認識臺灣」教科書問題評議座談會紀錄（上）。鵝湖雜誌社，23（7），44-56。
- 鵝湖月刊社（1997b）。「認識臺灣」教科書問題評議座談會紀錄（下）。鵝湖雜誌社，23（8），49-55。
- 黃柏勳（2008）。臺灣中小學教科書一綱多本政策制訂過程分析。學校行政，53，254-271。
- Freidson, E. (1970). *Profession of medicine. A study of the sociology of applied knowledge*. New York: Harper & Rowe.
- Merriam-Webster (Ed.) (2015). <http://www.merriam-webster.com>: An Encyclopedia Britannica Company.

教師參與專業學習社群與教師專業相關研究文獻之探討

陳宥蓁

東海教育大學教育研究所研究生、文山國小教師

林啟超

東海教育大學教育研究所副教授

一、前言

聯合國教科文組織（UNESCO）與國際教育計畫機構（International Institute for Educational Planning, IIEP）於2003年共同發表促進和提升教師專業發展宣言，即強調教師專業發展是教育改革成功的核心要素。教師增能賦權不一定要向外求，以學校為本位，發展教師專業社群，也是一好方法。學習社群的凝聚就是為了使教師在同儕互動中觸發專業對話，進而提升專業知能（陳美玉，1999）。可見，教師專業社群是提升教師專業發展的重要方法，值得研究的議題。

二、相關研究文獻之探討(僅全國博碩士網資料)

本文根據國內教師專業社群與教師專業成長的相關研究中發現：教師專業社群實源於社群及學習型組織之概念，過去學者多是就這些相關概念進行探究，直至近年才逐漸出現所謂「學習社群」或「教師專業社群」相關名詞之研究；國外教師專業學習社群的相關研究已有一段時日，而國內以教師專業學習社群與教師專業發展為議題的相關研究，在近幾年也已開始蓬勃發展，研究者為了探討目前各縣市的國小教師參與專業學習社群與教師專業發展之情況，以「學習社群」與「教師專業」在全國博碩士論文網進行搜尋(截至 2015 年 3 月 1 日止)，

發現，此研究主題的論文共 125 篇，再篩選出國小學習階段、各縣市為單位、量化研究方法的專業學習社群與教師專業相關研究的論文共 27 篇。以下針對此 27 篇整理歸納如下：

(一) 研究主題

27 篇論文中，只有 5 篇單針對主題專業學習社群運作、模式研究，如：專業學習社群模式(喻鳳英，2013)、專業學習社群之推動與成效分析(李美葺，2010)、社群運作現況探討(趙宜嫻，2011；鄭淑華，2012；姚璧如，2014)；因教師專業學習社群之目的，是為教師專業成長與增進學生學習成效，其餘 22 篇則包含教師專業成長或學生學習成效之相關議題；其中，以「教學效能關係」主題占 5 篇最多人研究，其次是「教師效能關係」主題有 4 篇，再其次是「教師專業發展表現」占 3 篇，接著是，「組織承諾關係」有 2 篇，其餘相關主題都各只有 1 篇。整理歸納如表 1：

表 1 專業學習社群與教師專業相關研究論文之相關主題分析表：

主題	研究者，年代	篇數	
教學效能關係	吳婉甄，2011	5	
	林憶菁，2011		
	蕭至展，2011		
	吳明芬，2012		
	湯豔鳳，2013		
教師效能關係	吳芳容，2011 張吉良，2011 林慧娟，2013 鍾昀珊，2013	4	
	翁珏男，2011 施淑蓮，2011 鄭傑文，2013		3
	劉芳，2012；黃玫玲，2013		
教師專業承諾關係	許富泓，2010	1	
教師專業實踐關係	方麗娟，2011	1	
教師文化關係	許興華，2011	1	
學校效能關係	歐陽岷，2011	1	
互動品質與工作滿意度	詹子弘，2011	1	
教師領導關係	邱永欣，2013	1	
學校組織文化	黃子珊，2013	1	
知識分享動機與知識分享行為	陳淑玲，2013	1	

由表 1 得知，目前國小教師參與專業社群與專業發展主要研究變項中，包括 12 個相關主題：教學效能關係、教師效能關係、教師專業發展表現、組織承諾關係、教師專業承諾關係、教師專業實踐關係、教師文化關係、教師領導關係、學校效能關係、學校組織文化、互動品質與工作滿意

度、知識分享動機與知識分享行為。雖變項範圍甚廣，但仍未能全面涵蓋，亦可再包括：課程計畫、教學實施、教學評量、學生輔導、行政管理、親師合作、服務熱忱、專業知能、教學技術、班級經營、人際溝通、專業素養、專業態度、專業判斷、學校創新氣氛、學校環境…等之探討，以增加教師專業發展關連層面之理解。

(二) 研究區域

針對這 27 篇論文，以研究對象的區域來歸類，整理如表 2：

表 2 專業學習社群與教師專業相關研究論文之研究區域分析表：

主題	研究者，年代	篇數	
臺中市	李美葳，2010；張吉良，2010；詹子弘，2011；陳淑玲，2013；黃子珊，2012；林慧娟，2013	6	
	李美葳，2010；蕭至展，2011；張吉良，2011；黃子珊，2012；姚璧如，2014		5
	李美葳，2010；吳婉甄，2010；許興華，2011；黃玫玲，2013；湯豔鳳，2013		
	翁珏男，2011；吳婉甄，2011，歐陽岷 2011；邱永欣，2013		4
吳婉甄，2010；許興華，2011；黃玫玲，2013；湯豔鳳，2013			

(續下頁)

主題	研究者，年代	篇數
雲林縣	李美葺，2010；方麗娟，2010；吳芳容，2011；吳明芬，2012	4
南投縣	李美葺，2010；施淑蓮，2011；黃子珊，2013	3
嘉義縣、市	方麗娟，2011；吳芳容，2011；吳明芬，2012	3
桃園縣	許富泓，2010；趙宜嫻，2011	2
基隆市	劉芳，2012；鄭傑文，2013	2
高雄市	林憶菁，2011；喻鳳英，2013	2
苗栗縣	李美葺，2010	1
臺南市	鄭淑華，2012	1
屏東縣	鍾昀珊，2013	1
新竹縣、市		0

由表 2 可知，目前研究範圍都集中在臺灣西半部，最多文獻研究的臺中市雖有 6 篇亦不算多，最少的新竹縣、新竹市及臺灣東半部都無人研究相關主題，所以，建議未來研究者可再針對東半部及新竹縣、市在教師專業方面的探討，藉由縣、市的比較與瞭解，期能整理出更適合的推動模式。

(三) 研究背景變項

以下針對 27 篇論文，從其 12 個相關主題的背景變項中，加以歸納有顯著差異影響的次數，說明如表 3：

表 3 專業學習社群與教師專業相關研究論文之背景變項分析表：

背景變項	篇數
擔任職務	25
服務年資	20
學校規模	13
學校位置	12
年齡	11
最高學歷	11
性別	8
參加社群方式	5
學校歷史	4
婚姻狀況	2
任教領域多寡	2
有無未成年子女	1

由表 3 可知，顯著次數最高的前 4 項(擔任職務、服務年資、學校規模、學校位置)皆與學校環境有相關，可見，其對國小教師參與專業學習社群與教師專業佔了相當重要的影響。因此，在推動教師專業學習社群與教師專業研究時應要把與學校環境有相關背景因素加以考量，當然，亦可再斟酌其他背景變項，讓教師投入於專業發展時，藉由對這些因素的掌握，讓每個教師都能真正從中受益。

三、 結論與建議

根據前項這些相關實徵研究的歸納，目前國小教師參與專業學習社群與教師專業相關研究文獻整理結論及建議如下：

（一）擴大研究主題之探究

國內教師專業社群與教師專業成長的相關研究中發現：只有5篇單針對主題專業學習社群研究。另外，相關主題中包括12個主題，以教學效能關係主題占5篇最多人研究，其次是及教師效能關係主題4篇，再其次是教師專業發展表現3篇，接著是，組織承諾關係有2篇，其餘相關主題都只有1篇。可見

，探究教師參與專業社群態度與專業發展關係之相關研究文獻仍嫌不足，因此，有關國小教師參與專業學習社群與教師專業相關研究主題與範圍應可再擴充與深入探究。

教師參與教師專業學習社群影響層面可能擴及周遭的同儕、家長、社區和學生，也能使教師能更能掌控自己的教學與學生的學習成效，使教師和學校的整體效能能夠充分發揮，而學校的經營也能夠永續下去，所以，可再考量納入相關因素如：人際關係、學校組織氣氛、校長領導方式、價值和願景、集體學習和創造、共享教學實務、支持情境…等值得未來研究者考量。

（二）延伸研究區域之探究

國小教師參與專業學習社群與教師專業相關研究文獻中得知，目前文獻大多是集中在臺灣西半部，但以最多的臺中市 6 篇而言尚嫌不足，所以，臺灣西半部仍值得後學者再探究；而臺灣東半部及西半部的新竹縣和新竹市目前無此主題的文獻產出，因此，建議未來有關國小教師參與專業學習社群與教師專業相關研究區域範圍應可再延伸到新竹縣和新竹市及臺灣東

半部，甚至離島區域，其他縣市公私立學校，如此更能增加推論範圍，並能更精準比較出差異情形，會使資料更趨完善。

（三）增加不同背景變項之探究

國小教師參與專業學習社群與教師專業相關的 27 篇研究文獻 12 個主題中，歸納出有顯著影響的背景變項分別有：性別、年齡、最高學歷、服務年資、擔任職務、學校規模、學校位置、學校歷史、婚姻狀況、任教領域多寡、參加社群方式等有 12 項之多。其中顯著次數最高的前 4 項(擔任職務、服務年資、學校規模、學校位置)皆與學校環境有相關。可見，其對國小教師參與專業學習社群與教師專業佔了相當重要的影響。因此，在推動教師專業學習社群與教師專業研究時，建議應可以把與學校環境有相關背景因素加以考量，但影響教師參與專業社群態度與專業成長的因素甚多，除上列 12 項有顯著的背景變項有差異外，建議亦可增加不同的背景變項加以探究，如：教師每週授課時數、研習時數、參與社群年資…等使研究更具廣度與價值。

《中小學教師專業學習社群手冊》部長序提到：「臺灣的未來在教育，教育的未來在良師，大家共同關注學生學習，才能覓得教育的桃花源！」。最後，希望展現「同路偕行、攜手合作、關注學習、師生雙贏」。教育路上能有更多教師能主動的參與專業學習社群，以提升臺灣的教育品質，並能有更多相關研究的文獻產出，使研究結果更臻完善。

參考文獻

- 方麗娟（2011）。國小教師專業學習社群互動與教師專業實踐關係之研究(未出版碩士論文)。國立雲林科技大學，雲林。
- 李美葺（2010）。國民小學教師專業學習社群之推動與成效分析(未出版碩士論文)。逢甲大學，臺中。
- 林憶菁（2011）。國小教師專業學習社群互動與教師教學效能關係之研究(未出版碩士論文)。南臺科技大學，臺南。
- 林慧娟（2013）。臺中市國民中小學教師專業學習社群運作與教師集體效能感關係之研究(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 吳芳容（2011）。國小教師專業學習社群與教師集體效能感關係之研究(未出版碩士論文)。國立雲林科技大學，雲林。
- 吳明芬（2012）。雲嘉地區國小教師專業學習社群與教師教學效能關係之研究(未出版碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 吳婉甄（2011）。新北市、臺北市國民小學教師專業學習社群與教師教學效能關係之研究(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- 邱永欣（2013）。新北市國民小學教師領導與教師專業學習社群發展之相關研究(未出版碩士論文)。輔仁大學，臺北。
- 施淑蓮（2011）。南投縣國民小學教師專業學習社群與教師專業表現之研究(未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 姚璧如（2014）。影響國小教師參與教師專業學習社群意願之研究(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 翁珏男（2011）。新北市國民小學學習社群與教師專業發展表現之相關研究(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- 許富泓（2010）。桃園縣國民小學教師專業學習社群與教師專業承諾關係之研究(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- 許興華（2011）。臺北市國民小學教師專業學習社群與教師文化關係之研究(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- 陳美玉（1999）。教師專業學習與發展。臺北市：師大書苑。
- 陳淑玲（2013）。臺中市國小教師參與教師專業學習社群之知識分享動機與知識分享行為之研究(未出版碩士論文)。東海大學，臺中。
- 湯艷鳳（2013）。臺北市國小教師專業學習社群與教學效能之研究(未出版碩士論文)。國立臺北市立教育大學，臺北。
- 張吉良（2011）。中彰地區國民小學教師專業學習社群運作與教師效能關係之研究(未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中。
- 張新仁等(2009)中小學教師專業學習社群手冊。臺北：教育部。

- 張新仁等(2011)教師專業學習社群-領頭羊葵花寶典。臺北：教育部。
- 黃子珊（2013）。教師專業學習社群與學校組織文化關係之研究-以中部三縣市國民中小學為例(未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 黃玟玲（2013）。臺北市國民小學教師專業學習社群、組織氣候與組織承諾關係之研究(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- 喻鳳英（2013）。高雄市國小教師專業學習社群模式之研究(未出版博士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 詹子弘（2011）。臺中市國民小學教師專業學習社群互動品質與工作滿意度關係之研究(未出版碩士論文)。中臺科技大學，臺中。
- 鄭淑華（2012）。臺南市國小教師專業學習社群運作現況與相關因素之探討(未出版碩士論文)。國立臺南大學，臺南。
- 鄭傑文（2013）。教師學習社群與教師專業發展之相關性研究—以基隆市精進教學計畫學校教師社群成員為例(未出版碩士論文)。國立臺灣海洋大學，基隆。
- 歐陽岷（2011）。新北市國民小學教師專業學習社群與學校效能關係之研究(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- 劉芳（2012）。基隆市國小教師專業學習社群態度與組織承諾關係之研究(未出版碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- 鍾昀珊（2013）。屏東縣偏遠地區國小教師專業學習社群、組織承諾與教學效能之研究(未出版碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 蕭至展（2011）。彰化縣國民小學教師專業學習社群與教學效能關係之研究(未出版碩士論文)。國立暨南國際大學，南投。



中小學教師專業發展評鑑之反思

陳瑩瑩

彰化縣合興國民小學級任教師、國立嘉義大學教育研究所碩士生

一、前言

近年來，無論是國際組織亦或世界各國，均紛紛推動教育改革相關工作以求提升教師專業素質及確保學生學習品質。國內自九十五學年度起推動試辦教師專業發展評鑑，九十八學年度起推動教師專業學習社群，期望能夠以此評鑑制度協助教師發現並改進教學上之問題，此實為美意一件，也確實有其實施的價值及必要性。然而深入基層教學現場，便會發現現實與理想之間仍然存在著殘酷的差距，以下就筆者於教學現場中實際參與教師專業發展評鑑所覺察之部分問題予以論述。

二、政策宣導不夠周全，教師聞評色變

雖然各校應已進行專業發展評鑑之相關宣導及釋疑，參與評鑑教師們也都參加過基礎知能研習，但仍有多數教師未能完整的瞭解及掌握瓶見得精神。擔心評鑑的結果是否會影響自身權益？若是不願參加評鑑，是否會被點名做記號，貼標籤？

政策的宣導是一項新的政令是否能順利推展的重要環節，教育行政當局應提供更完整清楚、貼近教師教學及學校生活層面的說明，學校行政也應透過各種管道幫助教師瞭解政策的內容與意義，減少教師對於評的疑慮及不信任，並能敞開胸懷主動且樂意的踏入評鑑大門。

三、規準之客觀性、具體性不足

評鑑規準中，有許多項目是行為、態度等質性指標，缺乏客觀、工具化的標準量表可供參考，教師必須透過自我或同儕觀察、討論及面談來評鑑，如此一來，評鑑結果之優劣易受個人之主觀想法及教學喜好影響，使評鑑失去其真正意義。

因此，要讓評鑑實施得更順利且客觀，當務之急是教育主管機關應與相關專家學者共同研議如何將評鑑項目轉換成具體指標，讓教師在教學過程中能夠更明確的找到應努力的目標或加強改進之處，也能讓評鑑者了解評鑑的要項為何，而更易於評鑑流程的進行。

四、缺乏足夠的人力及時間

校園中缺乏較為資深、受過完整訓練且對評鑑之內容方式了解透徹的教師，部分年長、資深教師抱持著多一事不如少一事的想法，得過且過，對於評鑑態度冷淡。然較有想法、動力參與的教師，有時礙於年資不足未能夠擔任觀課教師，工作職缺不穩定的代理教師更是無所適從。除此之外，教師在授課、處理級務及相關行政工作之餘，仍要挪出共同的時間來與同儕進行討論及觀課，對老師亦造成了不小的負擔。

欲破除此困境，行政當局與學校團隊必須相互配合，鼓勵資深教師挺身而

出，將寶貴的教學經驗予以傳承。校方亦可研擬出能配合教師們共同的課餘時間之時程，如：利用周三下午進修時間來讓教師們進行相關討論、面談及知能研習。

五、缺乏完整配套措施，完成評鑑之後如何確實改進教學

評鑑之目的是為了改進，教師專業發展評鑑理應要協助教師提升教學品質，卻缺乏完整的配套措施，導致教師擬訂之專業成長計畫淪為紙上談兵，成果送出後換回一紙證書，評鑑宣告到一段落，但最重要的目的似乎至此仍未達成，教師專業成長計畫若未能落實，評鑑目的恐淪為空談。

既然實施評鑑原就是為了增進教師教學效能，教育部或各縣市教育主管機關，應仔細聆聽基層教師的聲音，關注教師於教學上的需求，配合辦理各項增能研習、課程，盡力提供各項資源，對於評鑑中表現優秀、竭力於教學之教師，能給適當的獎勵，遠比一紙更能激起教師的參與動機，也對教學有更實質上的助益。

六、結語

面對時代快速的進步，教師不能墨守成規，然教育是百年大計，沒有速成的方式或捷徑，須仰賴所有教育從業人員，齊心戮力、一步一腳印的慢慢深耕，因此藉由評鑑來提升教學品質已是不可逃避之要務，如同教師改進教學般，當然，評鑑方式亦可逐步修正，需要所有的教室工作者來共同投入，提供意見及想法，方能更臻完備，達到預期之理想目標。

參考文獻

- 饒見維（2003）。**教師專業發展理論與實務**。臺北市：五南。
- 教育部（2006）。**試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊**。教育部。
- 教育部（2007）。**高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊**。教育部。
- 吳俊憲（2010）。**教師專業發展評鑑：三化取向理念與實務**。臺北市：五南。
- 吳俊憲（2013）。**教師專業發展：評鑑、社群與議題**。臺北市：五南。



從歷史沿革探究幼兒教師專業發展之未來

梁佳蓁

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

幼兒教育是一切教育之基礎，有穩固的教育根基，國家也才能健全成長。諸多研究顯示，幼兒與主要照顧者的經驗攸關幼兒未來社交、人際、情感、認知與終身學習之發展（涂妙如，2003；林彥君，1998）。幼兒教師與學童相處時間長，宛如成長過程中的另一位母親其肩負之責十分重大。由此，學前教師專業素養關係著幼兒的發展與未來。唯有努力提升幼教師的品質，方能改善幼兒教育品質、提供幼兒適切的發展。分流數十年的幼兒「托育」與「教育」在各界的努力下於 2012 年完成整合，成為亞洲第一個實施幼托整合制度的國家，幼托整合不僅讓幼兒教育邁向國際也同時展現幼教專業地位。然整合後有關師資任用，因個人立場、價值觀及種種社會因素引發爭議不斷。以最近幼照法修法爭議為例，幼托整合後，教育部要求教保員重回大學修 16 學分，取得教師證照後才能獨立帶大班，引起有豐富教學經驗卻沒教師證的教保員不滿。支持修法與反對修法雙方各有其堅持的理論與看法，然而經驗是否代表專業，何謂專業？Borth（1990）指出，當教師能夠審視質疑及懷疑自己的信念時，嘗試新的措施來實踐自己的想法時，學生的學習將是充滿活力的；倘若教師停止成長，學生也將停止成長。教師專業發展是教師之職責

亦是必然之歷程，不論修法與否，幼教師都必需檢視自己目前的專業發展階段，主動追求專業的主體性。回顧幼兒教師專業發展之歷程，可發現其政策的形成與政治、社會、經濟脈動及人口結構之變化有著密不可分的關係。本文茲就我國幼教專業發展沿革探究幼兒教師專業發展之未來。

二、幼兒教師專業發展之歷史沿革

教育政策的制定及轉變直接影響著幼兒教育發展生態、教師專業發展及教師角色之社會地位。回顧我國幼教發展史大致可以光復後期做為分野，分述如下：

（一）清末至 1949 年國民政府遷臺

清末民初受到法令的支持，各地幼教機構分別設立，除部分由政府公辦外，私人教會成為該時期辦學之主體，蒙養院為幼教師資主要來源。此時期女子受教權不興加上師資缺乏，女學標準僅設為「資質高於女傭、酬傭足以餬口」而已。而其所學之內容則以孝經、四書、烈女傳、女誡、女訓、教女遺規為主，是兼顧維護傳統道德思想與控制女學流弊的變通方式（程祺，2006）。1922 年頒行「壬戌學制」，「幼稚園」正式納入學制。此時期，師範學校及女子師範學校可附設幼稚師範科，各縣市教會與有心投入

幼教工作者也陸續開辦幼教師資培育機構，不論於師資選擇或教師培育的內容方面，整體而言，均有質與量的提昇與變化。1930年起幼稚師範教育的管理與推動逐漸受到關注，1932年頒訂《師範學校法》、1933年《師範學校規程》，接續十年陸續頒訂《幼稚園規程》、《幼稚園設置辦法》、《幼稚師範教育科目表》等。由此可發現，相關法規與政策之制訂目標皆是朝提升教師專業素質及高等教育機構於幼教師資培育之檢討與反思。

(二)臺灣光復至 2011 年

臺灣光復後，社會發展逐漸從農業過渡到工業，幼兒教育的需求因傳統婦女紛紛投入就業市場而顯得日益迫切。此時期，幼稚園師資依規定由臺北、臺南及高雄三所女子師範學校畢業後之老師擔任。但師資培育的速度遠不及幼兒入園數量的擴增，又大部份幼稚師範科畢業生轉而擔任國小教職，幼教師資不足的情況因而更加雪上加霜。1960年代末期至1970年代初期，幼兒人口成長邁入高峰期。1961年國民小學增班設校吸引多數幼稚師範科畢業學生轉而投入國小服務，師資培育集中於小學。因受國小教師量需求的影響，各師範學校陸續停止招收幼師科學生（黃怡貌，1995）。因應幼兒入學需求，「自立幼稚園」名詞出現，形式上雖附設於公立學校之下，實際上則屬於私幼型態經營，其所有人事、設備等費用採自給自足方式辦理。此後，民辦私立幼稚園漸有逐年增加的趨勢。因應幼稚園數量遽增衍生幼教師資嚴重不足，教育當局以在職進修式的教育訓練政

策，例如：開放高職設立「幼兒教育科」、委託師專辦理「幼進班」及擴大幼稚園教師檢定機會就地合法化職場中的幼教老師。1981年《幼稚教育法》頒行，提升幼稚園的法令位階，1983年師專增設「幼稚教育師資料」，至此以後，幼教師資培育又納入正式師範教育的體制，恢復以「職前培養」方式為主流（蔡春美，1988）。1990年臺北市立師範學院首度成立「幼兒教育學系」，幼教師師資學歷逐漸提升至大學。1994年《師資培育法》頒行，幼稚園師資培育管道打破過去由師範院校從「閉鎖」式走向「多元」式的培育方式。

(三)2012 年幼托整合

2012年幼托整合，「幼稚園」及「托兒所」走入歷史名詞，正式更名為「幼兒園」並同時頒佈《幼兒教育及照顧法》。幼托整合之旨在促進幼兒健全發展，不僅是先進國家學前教育發展的象徵，也為幼兒教師專業發展開創新契機。

三、幼兒教師專業發展之內涵

(一)幼兒教師專業發展的定義

《幼兒園教保服務實施準則》明文規範，幼兒園教保服務，應以幼兒為主體，遵行幼兒本位精神，秉持性別、族群、文化平等、教保並重、營造關愛、健康及安全之學習環境、支持幼兒適齡適性及均衡發展、支持家庭育兒之需求（教育部，2012）。諸多研究均指出，幼兒在班級中被照顧的經驗以及與幼教師的互動都將影響幼兒日

後學習能力與社會情緒之發展。而提供專業發展活動則有助於幼教師提昇其教育信念、結合理論知識應用於班級實務中、提供有意義的幼兒教育活動（Clark & Hober, 2005）。由此可見，幼兒教師專業發展確實有其必要性也具重要意義。美國教育協會（National Education Association, NEA）1948年訂定專業規準，做為教育邁進專業化的努力目標，這些專業規準包括：(1)屬於高度的心智活動；(2)具有特殊的知識技能；(3)具有專門的職前訓練；(4)要不斷在職進修；(5)屬於永久性之志業；(6)以服務社會為目的；(7)有健全的專業組織；(8)訂定可行的專業倫理規範。歐用生（1996）則指出，專業的定義不外乎四個主要因素：1.專業知能；2.專業精神倫理；3.專業組織；4.專業成長。從上述學者專家對教師專業發展的定義，可將「教師專業」歸結，是為從事該職業所追求的專精演練的目標而致力於教學生涯歷程中所持續發展的一套知識、能力體系，它必須具備高度的專門知能、卓越的能力並能確實遵守該職業的倫理與道德規範，秉持為社會大眾服務及奉獻的精神。

(二)幼兒教師專業發展之特徵

Cartwright（1999）指出，優秀的幼教老師需有十二項專業的內涵。包括內在安全感、自我覺知的能力、正直、具理論背景、具環境科學社區與幼兒書籍的普通知識、溫暖及尊敬幼兒、信任幼兒、無條件的關愛、直覺力、超然客觀、笑容滿面、幼兒典範等。「幼兒教師專業標準及專業表現指標草案」第六版指出，幼兒園教師應

具備十項專業標準知能：1.具備教育專業知識並掌握重要教育議題、2.具備學科/領域知識及相關教學知能、3.具備課程與教學設計及教材調整能力、4.善用教學策略進行有效教學、5.運用適切方法進行評量診斷、6.發揮班級經營技巧營造支持性學習環境、7.掌握學生差異進行相關輔導、8.善盡教育專業責任、9.致力於教師專業成長、10.展現協作與影響力（教育部，2012）。

教師是教育的尖兵，二十一世紀的教師，沒有停滯的權力。就教育層面而言，提升教師專業素養，精進教學品質承諾，本是老師應盡之責；再就教師本身而言，因應少子化浪潮，為了生存，教師無可逃避得致力於教師專業發展，否則很難避免時代巨輪的淘汰。

四、幼兒教師專業發展之現況與建議

(一)建構適切之幼兒師資培育課程地圖

「幼兒園教保活動課程暫行大綱」已於2012年頒佈生效，新課綱內涵包括：身體動作、認知、語言、社會、情緒和美感六領域，旨在確保幼兒受教權促使能健全發展，透過課程統整與各領域課程的規畫與實踐。然目前高等教育機構幼兒教育師資培育養成過程中，仍著重於教學知能與教學技巧。魏美惠（2005）指出，幼教師養成教育之情意課程規劃，在一位專業幼教師所需修畢138個學分數中所占比率不超過10%的學分。有鑑於此，建構適切之幼兒師資培育課程地圖有其必要性。

(二)從馬斯洛的需求理論看待幼教師專業成長

近些年來新加坡幼托體系以高薪來臺挖角，國內幼教師薪資低、勞動工時長，不少畢業生選擇到新加坡工作。國內各大學系所擴充設立幼教系、幼保系，但不合格的幼教師仍然高達八千二百多名，占全國一萬九千名幼教師總數的百分之四十二（徐明珠，2003）。歸納師資不合格率偏高的主因仍是幼教師及保育員的工作時間長、薪資低及社會地位不高，以致大部分幼教師力拼公立幼兒園教師甄選，僧多粥少的情況下，人才即流失。以馬斯洛的需求層次論，如圖（1），倘若連最基本的生理需求與安全需求都無法滿足幼兒園老師，又如何談論自我實現、超越個人或靈性的幼兒教師專業發展。

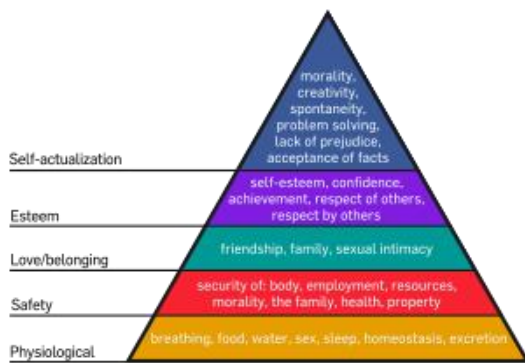


圖 1 馬斯洛的需求層次理論

(三)組織學習社群建立教師反思

教師反思猶如教育之活水，教師反思能力乃是實現自我、超越自我的關鍵因素。教師專業社群有利於同儕間的對話與批判反思能力的提昇，在反思過程中澄清概念、價值並能修正自己教學的行動策略，從而提昇本職

學能與專業上的發展。

(四)成立教師專業發展專責單位，發展教師專業認證

臺灣教育的演進，從普及化到教育品質再提升，可發現教師僅運用職前教育訓練來面對教學工作的挑戰，實屬不足（楊深坑、黃淑玲、楊洲松，2005）。李麗玲等（2009）也指出教師的專業發展仍必須要有一個激勵和督促成長系統。透過專責單位建立教師專業認證的督促與前進，提供幼兒教師成長之機會或退場之機制。

五、結語

教師專業發展是教師生涯中必然的責任，從「師資培育法」「幼兒教育及照顧法」，其旨皆揭示幼兒園教師專業發展是幼教師必需履行之職責。幼托整合在動態歷程中進行改革，困難指數雖高，卻也是展現幼兒教師專業發展的新契機。整合後有關幼教師資任用之爭議不是來自改變，而是來自常年的不改變。幼教師唯有改變才能將教師的熱情維持保鮮、讓專業持續更新。

參考文獻

- 李麗玲、陳益興、郭淑芳、陳盛賢、楊思偉、連啟瑞、黃坤龍、林詠淳（2009）。師資培育政策回顧與展望。國家教育研究院籌備處研究計畫成果報告（NAER-97-08-C-1-01-07-2-07）。臺北縣：國家教育研究院籌備處

- 林彥君（2003）。照顧者的情緒智力、幼兒情緒調節能力及其人際關係之探討（未出版之碩士論文）。國立臺北護理學院，臺北。
- 徐明珠（2003）。國教向下延伸、幼教品質先提升。國政分析。取自網址：
<http://old.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/092/EC-B-092-025.htm>
- 涂妙如（1998）。幼兒與母親及與教師間的依附關係對幼兒社會與學習行為之影響研究。弘光學報，31，61-111。
- 教育部（2012）。幼兒教保服務實施準則。行政院公報，018（146），教育文化篇。
- 教育部（2012）。幼兒教師專業標準及專業表現指標草案。取自網址：
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3336&Page=16918&WID=1112353c-88d0-4bdb-914a-77a4952aa893>
- 程祺（2006）幼托整合政策對私人業者、私立托教人員及家長之衝擊與因應（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北。
- 黃怡貌（1995）。光復以來臺灣幼兒教育發展之研究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 楊深坑、黃淑玲、楊洲松（2005）。我國中小學教師素質管理機制之研究。教育科學期刊，5（2），108-124。
- 歐用生（1996）。教師專業成長。臺北：師大書苑。
- 蔡春美（1988）。近四十年來我國幼兒教育師資之培養。教育資料集刊，13，41-65。
- 魏美惠（2005）。近代幼兒教育思潮（第二版）。臺北：心理。
- 饒見維（1996）。教師專業發展：理論與實務。臺北市：五南。
- Borth, R. S.（1990）. *Improving Schools from within*. San Francisco：Josses-Bass.
- Cartwright, S.（1999）. What makes good early childhood teachers? *Young Children*, 54(4), 4-7.
- Clark, P., & Hober, L.（2005）. Enhancing early childhood teacher growth and development through professional development school partnerships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 179-186.

技專校院教師實務經驗之我見

林雅幸

教育部綜合規劃司科長

國立臺灣師範大學工業教育學系博士班研究生

一、前言

經過教育部及技職教育界多年的努力，在大家期盼下，技術及職業教育法（以下簡稱技職教育法）終於在 104 年 1 月 14 日訂定公布，全文分為 5 章 29 條條文。檢視其內容，除總則及附則外，有關技職教育之規劃管理、實施及師資這三章可說是技職教育法的焦點，並且部分回應了外界對於技職教育的批評及改革之期待。其中第 25 條有關新聘技專校院專業科目或技術科目之教師，應具備業界實務工作經驗之規定，則是希望改革技專校院教師實務經驗不足之現況，並且視之為與一般大學教育區隔之重要指標。然而，徒法不足以自行，是否訂定該等條文就能解決現有的困境？值得我們加以分析與探討。本文以下針對高等技職教育—技專校院教師實務經驗，分為現行規定、問題評論與建議進行說明。

二、現行規定

技專校院教師實務經驗現行規定，除技職教育法第 25 條規定，「技專校院專業科目或技術科目之教師，應具備一年以上與任教領域相關之業界實務工作經驗」，尚有以下幾項：

（一）技職教育再造第二期計畫

為培育國家所需技術人才，教育部於 2013 年起至 2017 年推動「技職教育再造」第二期計畫（以下簡稱技職再造二期計畫），在「策略 6-實務增能」教師聘任方面之作法（教育部，2013），為鼓勵學校聘任具業界經驗之新進專業科目教師，並且明定「具實務經驗教師」定義，係指教師擔任教師前累計至少具有 2 年相關專業工作經驗或最近 3 年具有累計半年以上與企業合作之實務經驗或產學合作案。

（二）私校實務經驗及證照師資

依據 101 年 7 月 30 日修正發布之「私立技專校院實務經驗及證照師資審查原則」規定，具實務經驗之教師，係指「講師以上累計具有專職 2 年以上或兼職 4 年以上之國內外業界實務經驗且與目前任教專業相關之教師」。

（三）專科學校專業及技術教師

103 年 8 月 11 日修正發布之「專科學校專業及技術教師遴聘辦法」所稱之「專業及技術教師」，指其專長或技術，足以擔任專業科目或技術科目教學之教師；其職務等級比照教師，分教授級、副教授級、助理教授級及講師級四級。其資格，必須曾從事與應聘科目性質相關之專業或技術實際工作相關年限以上，並具有特殊專業

實務經驗、造詣或成就者；而其實際工作相關年限，則依據職務等級分別為 15、12、9、6 年以上之規定。

三、問題評論

依據前述技專校院教師實務經驗之規定，衍生該等實務經驗相關問題，包括限制實務經驗期間是否合適、不同實務經驗期限間是否具衡評性、實務經驗期限之採計及認定方式為何以及技專校院新聘教師之實務問題，以下分別探討之。

(一) 探討問題一：限制實務經驗期間之妥適性

技職教育法規定，新聘教師應具備 1 年業界實務工作經驗，然該法並未在該項條文生效前訂有緩衝期，以利法律所規範對象可先行準備或實施相關的配套措施（稱之為日出條款）；未具備 1 年實務工作經驗之畢業生，學校將無法聘任，對欲進入技職校院任教之年輕人才造成衝擊。再者，技職教育法為法律等級之位階，其所規範之對象包括所有的技術型高級中等學校（一般所謂高職）、專科學校、技術學院及科技大學，影響層面廣，若無適當之配套措施規劃，是否會造成優秀人才優先選擇一般教育體系任教，值得技職教育主管機關思考。

(二) 探討問題二：不同實務經驗期限之衡評性

如本文前所述，技專校院教師實

務經驗之期間規定不同，目前有 1 年（技職教育法）、2 年（技職再造二期計畫、私校實務經驗及證照師資）及至少 6 年（專科學校專業及技術教師遴聘辦法）之差異。以規範對象範圍及效力而言，技職教育法及於所有技職學校及其個人，為最低之標準；而技職再造二期計畫係為改革技職教育，經由政府以經費補助之方式強化技職教師實務經驗，以政策導引鼓勵技專校院採行之計畫，若未申請該計畫之學校似可不受計畫限制；私校實務經驗及證照師資之規定，則僅規定私立技專校院在申請整體發展獎補助經費時，有關實務經驗教師列入採計之原則，若未申請該計畫之私校及所有公立學校可不受其限制；專科學校專業及技術教師遴聘規範，則是由於技專校院務實致用特性，其教師之遴聘資格可不受教育人員任用條例規範限制，而規定具 6 年以上實務經驗之教師得以專業及技術教師聘任，為教師聘任之例外規定，自然非各校所必須採行之管道。然不同期間之規定其衡評性如何？是否公平、妥適？仍應加以整體思考。

(三) 探討問題三：實務經驗之採計方式

教師實務經驗在運作上之相關問題，包括實務經驗期限可否累計、實習算不算、要不要訂取得實務經驗的期限、可否以產學合作案替代等。以技職再造二期計畫而言，即明定「具實務經驗教師」之期間可累計，或以產學合作案代替之規定，其餘則無明確規範。然而，為落實新聘教師實務

經驗，其實務經驗之取得以最近幾年內取得為恰當？實習之採計與否，衡量領全薪之實習，因當作現職員工一樣要求，列入實務經驗之採計似乎較為合理，然是否會造成浮濫無法掌控實習品質？再者，實習課程安排或畢業後入職場實習，有關業界經驗之取得宜有配套措施，明確說明認定標準並有完整配套措施加以規範，以減少問題之產生。

(四) 探討問題四：技專校院新聘教師之實務問題

近年來技專校院面臨少子女化之困境，為降低生源減少對學校財務衝擊，各校無不盡力開源節流，而減少新聘專任教師則為學校降低人事成本所採取策略之一。依據教育部「全國技專校院校務基本資料庫」—「技專校院教師年齡分布結構」統計資料顯示（教育部，2015），91 學年度 34 歲以下教師人數計 8,870 人（占教師總數 26.31%），50 歲以上教師計 49,52 人（占教師總數 14.69%）；至 103 學年度，34 歲以下教師 2,480 人（占教師總數 8.69%），50 歲以上教師 11,287 人（占教師總數 39.58%），12 年間 34 歲以下年輕教師人數及比例減少為三分之一，而超過 50 歲之教師人數則增加 2 倍餘，足以證明技專校院新聘專任年輕教師數量大幅減少、專任教師年齡有逐年增長之情形。如此，技專校院新聘教師須具備實務經驗規範之美意，成效將非常有限。

四、建議

一般而言，對於技專校院教師須具備實務經驗規定，各界多持正面肯定之看法（林俊彥、王姿涵，2012），認為教師實務經驗之提升，對凸顯技職教育務實致用特色，以及降低學用落差具有相當大之成效。然而，為增進此規定之精神並彰顯效益，本文仍提出幾項建議：

(一) 重新檢視不同實務經驗期限之規定

技專校院教師具備實務經驗之規範，在技職教育改革扮演重要關鍵角色。然而，其相關規定散見不同法令規章及計畫，對實務經驗之定義及期間規定，亦因其適用對象及層面為所有教師、獲補助學校教師、私立學校教師或專業技術教師而有差異，尚未見整體性思考；各校在執行時則有認知及解釋不同之情形，因此實有必要重新檢視並統整相關規定，以利學校依循。

(二) 釐清實務經驗相關認定及採計標準

教師實務經驗實際運作上，則面臨期限可否分段累計、實習課程算不算、要不要訂取得實務經驗的期限、可否以產學合作案替代等實務運作等等問題。技職教育法第 25 條第 2 項亦規定，「與任教領域相關之業界實務工作經驗之認定標準，由中央主管機關定之」，爰建議教育主管機關應廣徵學

校端之意見，蒐集各校運作經驗、分析利弊得失後，訂定認定及採計標準，並召開公聽會凝聚共識，俾利本項政策未來順利推動。

（三）加強相關配套措施之規劃及執行

由於技職教育法新聘教師應具業界實務工作經驗之規定，並未在條文生效前訂有緩衝期；為避免對畢業生造成衝擊，建議對於現有未具備 1 年實務經驗之畢業生提供補救措施，例如洽請大專校院開設實務專班，安排學生畢業後有機會進入職場取得實務經驗課程。另一方面，針對技專校院現有實習課程之安排，建議應有更完善積極之配套措施規劃，例如業界研習名額之提供，將現行由學校、學生自行尋求及應徵，輔以由教育主管機關協調各目的事業主管機關主動提供等，均是可以思考之方式。

五、結語

技職教育法通過後，新聘專業科目的技專校院教師必須具備 1 年以上業界實務經驗之規定，引發很多討論，一方面各界普遍認為，該項規定可凸顯技職教育之特色，有助於提升學生實務能力；另一方面，該項規定仍有可資精進與完善之處。本文乃針對前項規定有關限制實務經驗未有緩衝期、不同實務經驗期限未具統整性，以及缺乏實務經驗之採計方式等問題進行探討，最後提出未來推動方向之建議，期望對教育主管機關及技專校院在推行教師實務經驗政策及實務上，有所助益。

參考文獻

■ 林俊彥、王姿涵（2012）。我國技職教育專業師資實務能力問題之探討。*技術及職業教育季刊*，2（1），22-28。

■ 技術及職業教育法（104年1月14日訂定公布）。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%e6%8a%80%e8%a1%93%e5%8f%8a%e8%81%b7%e6%a5%ad%e6%95%99%e8%82%b2%e6%b3%95&t=E1F1A1&TPage=1>

■ 教育部（2013）。*技職教育再造第二期計畫*。取自 <http://www.iaci.nkfust.edu.tw/Industry/index.aspx>

■ 私立技專校院實務經驗及證照師資審查原則（101年7月30日修正發布）。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/SearchAllResultList.aspx?Keyword=%e7%a7%81%e7%ab%8b%e6%8a%80%e5%b0%88%e6%a0%a1%e9%99%a2%e5%af%a6%e5%8b%99%e7%b6%93%e9%a9%97%e5%8f%8a%e8%ad%89%e7%85%a7%e5%b8%ab%e8%b3%87%e5%af%a9%e6%9f%a5%e5%8e%9f%e5%89%87>

■ 專科學校專業及技術教師遴聘辦法（103年8月11日修正發布）。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&k1=%e5%b0%88%e7%a7%91%e5%ad%b8%e6%a0%a1%e5%b0%88%e6%a5%ad%e5%8f%8a%e6%8a%80%e8%a1%93%e6%95%99%e5%b8%ab%e9%81%b4%e8%81%98%e8%be%a6%e6%b3%95&t=E1F1A1&TPage=1>

■ 教育部（2013）。*全國技專校院校務基本資料庫*。取自 http://www.tvedb.yuntech.edu.tw/tvedb/index/social/report/StatisticsQueryDataFrame.asp?table_name=report3

向 GPS 導航學教學

李隆盛

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授
中華民國工業科技教育學會理事長
臺灣教育評論學會理事長

一、前言

全球定位系統（global positioning system，簡稱 GPS）原是美國國防部研發的軍用全球衛星定位科技，到 2000 年代精確的 GPS 導航科技才開放給民間使用。十多年來，車用 GPS 導航愈來愈成熟和普及。

車用 GPS 導航的主要效能在引導車行至駕駛人的目的地。駕駛人在選用車用 GPS 導航裝置時通常首重產品效能：輸入目的地乃至搜尋興趣點（如景點、餐廳和加油站等）容易，指引路線和提醒超速等視聽效果（地圖、文字和聲音等）良好，預先載入的地圖涵蓋廣和更新易，提供替代路線和重新規劃路線功能強，螢幕大小適合需要，行程資料（如速限、超速偵測、里程數及行車時間、速度與距離等）可提供，歷史或即時交通資訊能掌握，鄰近油價可搜尋，氣象報告可附加，娛樂（如聽音樂、看影片）和通訊（如連接手機或平板等）功能具備（wikiHow, nd）。

科技除了被視為器物、知識、系統等等之外，也常被視為人的意志（volition 或 human will）。所以，前述車用 GPS 導航系統與效能也是人之意志的表徵或彰顯。當教學被視為旅行時，教師就是主要嚮導。嚮導的角色該向車用 GPS 導航系統學習。

二、學些什麼？

GPS 導航可供教學上學習之處至少如下：

1. 有教無類
不論使用者有聖賢才智平庸愚劣等差異，GPS 導航都會提供系統做得到的服務，有求必應。教學也該如此有教無類。
2. 諄諄教誨
GPS 導航遇使用者走錯路（如錯過了轉彎），會重新規劃路線，遇超速提醒，遇超速偵測警告，誨人不倦。教學也該如此諄諄教誨。
3. 目標導向
GPS 導航以順利引導使用者到達目的地為要，從愈來愈接近目標的成就中持續受到成功的激勵。教學也該明訂目標並協助學生了解和達成目標。
4. 進路清楚
GPS 導航問清使用者要「去那裡」，就規劃出「如何去」，從起點到終點的路徑清楚。教學也該讓學生明瞭達成目標的進路為何。
5. 視聽並用
GPS 導航把握耳目是人最敏銳的感官，透過圖、文、聲媒介，提供導航服務。教學也該協助學生善用視聽管道學習。
6. 適性選擇
GPS 導航讓使用者輸入的目的地可以是地址、景點或歷史紀錄等，

輸入方式可以是手動或聲控等，也提供替代路線供選採。教學也該提供學生適性學習的機會。

7. 附加價值

GPS 導航提供興趣點搜尋、娛樂和通訊等附加效能，使其在帶路之外有相關的加值。教學也該提供學生附加價值，如主學習之外還有副學習和附學習，學到東西也得到歡樂。

8. 持續更新

GPS 導航除了持續更新道路資訊之外，也在品牌競爭中不斷改良效能。教學的各層面也該持續改善，追求卓越。

三、結語

教育和訓練機構的教學常被批評有下列缺失：太教師中心、過於單向傳播、目標模糊、進路不清和機會不均等。有如 Nokia 手機的廣詞“Nokia, Human Technology”（科技始終來自於人性），愈來愈受到喜愛和使用的車用 GPS 導航系統是科技，也是人之意志的表徵。以上提出的 GPS 導航八項可供學習之處，歸根究底就是人之所欲。教師（或訓練講師）教學不只可以 GPS

導航這種科技的強項為師，更要超越科技。例如，教師不僅要有求必應還要主動關懷；不只要視聽並用，更該盡量讓學生的各種感官總動員以發揮綜合效益(synergy)。教師角色真是任重道遠，也該有愈來愈好的科技輔助。

科技還有很多侷限。例如 GPS 導航系統被批評有時將人車帶到迷失在荒郊野外或幾乎摔下懸崖峭壁；無法立即掌握路況。面對這些侷限，西方人常說“belt and braces”（「皮帶加吊帶」，褲子不會掉）。意指做事主輔並行可因雙重保險而萬無一失。使用 GPS 導航加紙本地圖，使用 GPS 導航加收聽路況報導等，都是“belt and braces”的作為。教師教學也該在教法、教材和評估等層面有適切的雙重保障處置（如教學內容在課堂也在線上提供），一切以經濟有效協助學生學習成功為要。

參考文獻

- wikiHow. (nd). *How to choose the features on your car navigation system*. Retrieved from <http://www.wikihow.com/Choose-the-Features-on-Your-Car-Navigation-System>



邁向以學生為主體的轉化教學

湯仁燕

國立臺灣師範大學教育學系副教授

一、前言

學習是人類最重要的資產，而教師最重要任務就在發展學生學習的能力，但這樣的教育任務很容易被遺忘。尤其是在當前的時代，資訊的取得已變得十分容易，所謂的教學已經不能再以傳授學生特定的資訊與內容為滿足，教師的任務應是透過課堂的教與學，導引學生發展學習能力，轉化成為具有探究能力的人。然而，學校的教師是否已具備這樣的轉化教學能力呢？

二、教育目的的偏失亟待轉化

許多教師早已是訓練有素的資訊傳授者、知識講解者和考試訓練者。教師在課堂裡頭念念不忘的，就在有效地傳遞學生相當大量的書本內容，解說其含意，訓練學生將知識訊息保留腦海中，並迅速地在考試卷上作答。「不論是都會公私立名校，還是偏鄉小校，呈現數十年如一日、如出一轍的教室風景：老師拿著麥克風聲嘶力竭，學生多數時間沉默被動；強調鉅細靡遺的背誦、反覆練習、讀書考試」(何琦瑜、賓靜蓀、張瀨文, 2012)。在學生的學習過程中，除了平時上課，放學後還要留校晚自修，週末假日上補習班、K 書中心，幾乎全年無休。學生花費所有的時間在教科書、參考書和測驗卷上，最終卻忘記去思考——取得這些書本內容和知識訊息所為為何？其目的、意義與價值何在？

如同佐藤學在《學習的革命：從教室出發的改革》一書中分析日本的教育，由於孩子失去學習動機、不知為何而學，為考試而念書，教育歷程總是「無理的使對方做某事」，欠缺「相遇與對話」的歷程，學生未能在教學歷程中遭遇任何事、任何人，更不曾貼近自己，使得學習歷程總是辛苦多於快樂、順從多於批評、反覆多於創造，原本渴望學習的孩子，便不斷地「從勉強中逃走」(黃郁倫、鐘啟泉, 2012)。當前的臺灣，在升學主義的結構下，教室的現場樣貌，無疑的就是以教材內容為中心，以教師講解為主導的支配型教學，沒有心靈的省思，欠缺人與人的相遇，失去與知識的對話。這樣的學習過程，淪為訊息的傳遞接受與紀律馴服的過程，也正是巴西教育學家P. Freire (1970) 所大力批判的「存積式教學」，最終只能培養出像是「兩腳書櫥」的人。

事實上，把課程教完、考試考好，並非教學的全部，知道並不等於思考。教師必須深思：「我的教學是為了把規定的教材教完？還是為了使學生成為真正具有自主學習能力的人？」這個問題涉及教育目的性的思考，亦即——我們到底是為何而教？我們關注的是教學內容的吸收，還是學生能力特質的培養？我們是教導學生記憶書本內容，在考試卷上得高分？還是導引學生透過教材內容，啟迪其對自我、他人與世界的省思？我們是

要把學生教導成為學識豐富的知識人，還是發展其成為知情意兼備的整全的人？

三、從教師支配的內容教學邁向學生為主體的轉化教學

在資訊如此浩繁，知識更新迅速，訊息取得容易的世代，我們的教育不應停留在內容的傳授，而應走向轉化的教學；我們的教學歷程應從「讓學生學到什麼樣的內容？」之思維，轉向「要把學生培養成什麼樣的人？」的思考。

以往的教學偏重以教師為主導的內容傳授，教學歷程重視教材的講解和熟練，其目的在於傳遞和吸收知識內容；轉化的教學是以學生為主體的思考探究，教學歷程強調對教材內容的探究，目的在培養學生學習和思考的能力。因此，從內容的傳授過渡到轉化的教學，是師生角色的轉換，是教學歷程的轉換，更是教學終極目標的轉換。

我們更應體認到，教育歷程是「教人成人」的志業，教學的任務要比訓練學生記憶教材內容、在測驗卷上獲取高分要複雜得多，但我們卻常輕易地將教學責任簡化為講解書本知識內容與測驗學生的得分，並把這些視為學生最終的學習成就和表現。然而，在資訊爆炸的時代，我們能傳遞給學生多少的資訊和內容？如果不去思考這些資訊對學生的意義，讓學生學習去面對和處理這些資訊，建立自身與資訊的關聯性，給予再多的教學內容

也是罔然。教師應思考：假使我們教完了，學生卻沒有學到，學習的能力沒有增進，我們真的完成了教學的任務了嗎？假使學生無法在課堂上發展出思考的能力，無力面對和整合所龐大的資訊，只是囫圇吞棗的記憶學習內容，我們真的是在進行有效的教學嗎？

四、轉化教學的歷程與模式

平心而論，學生當然必須學習教材中的資訊和細節，但更應該進一步發展「資訊考古學家」（information archeologists）的能力，讓他們能深入地發掘資訊並賦予意義；他們要能尋找出知識的主要概念與支持的細節資訊，也能探索相關原理的爭議和證明（Wormeli, 2004）。因此，教師能教給學生的不應只是知識內容，還要指導學生熱衷於辨認資訊、組織內容、統整知識，引導學生自主運用這些方法而積極投入學習。透過這樣的過程，將能讓學生深化自我的理解，不斷思考知識內容對自我的關聯、意義和價值，這樣的能力轉化才是教師在教學歷程中應該積極關注的環節。

在Rosebrough與Leverett（2011）所提出的轉化教學模式中（如下圖），轉化教學是為導引學習者在學術課業、社會群性和精神心靈三個層面的轉變和成長，學習者乃是教學的中心，故教學過程是以學生為起點，在教師的高度期許下，學生在課堂上投入一種深化理解的過程。因此，提昇學生的學業成就只是整體目標的一小部分，而且是較不重要的部分，它是

教學的副產品，是達致深層理解下的連帶結果。透過教師的啟迪，是要將學生培養成全人，教育人員應深自省思這樣角色責任，能像學者般探究，盡力在教學上進行連結，並在實務上不斷省思實踐，才能達成教學的轉化任務。

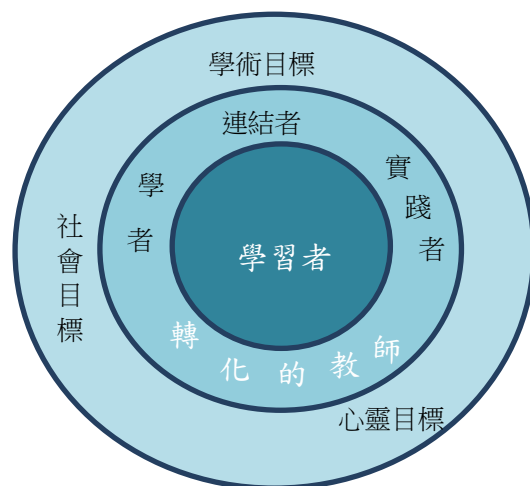


圖1 轉化教學模式

資料來源：Rosebrough, T.R. & Leverett, R.G. (2011). *Transformational teaching in the information Age*. Alexandria, VA.: ASCD.

五、結語

綜合言之，處在資訊發達、快速更新、迅即可得的時代，教學的目的與歷程應有所變革。轉化的教學啟發學生對學習的熱情，培養其學習動力，讓他們自主願意追求知識，不再一味依賴教師傳遞資訊和給予知識。轉化的教學導引學生運用自己的思考，發展出學習的能力與策略，進而能運用這些認知工具，採取最適合自己的學習方式，安排自己的學習過

程，學生是在發現、建構和創造知識，不斷深化自我對知識與世界的理解。我們期許，學校教師能率先發展成具有轉化能力的教師，透過課堂的教與學，帶領學生進行有意義的探究、連結與實踐，將學習者轉化成為學術智識上、精神心靈上、社會群性上皆能自我實現的全人，最終成為能轉化自我與世界的的人！

參考文獻

- 何琦瑜、賓靜蓀、張澗文(2012)。國中學生學習力大調查：搶救「無動力世代」。親子天下，33，136-143。
- 黃郁倫、鐘啟泉(譯)(2012)。佐藤學著。學習的革命：從教室出發的改革。臺北市：天下。
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.
- Wormeli, R. (2004). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Wormeli, R. (2004). *Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Rosebrough, T.R. & Leverett, R.G. (2011). *Transformational teaching in the information Age*. Alexandria, Va.: ASCD.

從玻璃娃娃事件省思教學現場的不同道德觀點闡釋

陳珮婷

國立臺北教育大學生命教育碩士學位班在職進修專班

莊詔雯

國立臺北教育大學生命教育碩士學位班在職進修專班

一、前言

法國思想家蒙田 (Michel de Montaigne) 曾說，艱澀是學者用來變把戲的銅板，目的就是為了避免洩漏他們徒勞無功的研究。(陳信宏譯，2008) 把事情做對很簡單，只要消除所有的錯誤，一切就會很完美。但！什麼是錯誤？錯誤在那裡？如何消除錯誤？(沈曉鈺、黃煜文譯，2010)。

如果將玻璃娃娃的案例運用在一般教學現場，該怎麼教，教什麼？教學目標如下：

1. 教導孩子思考、評估、判斷的重要性。讓孩子學會在助人之前，需先謹慎評估自己的道德能力。
2. 教導孩子正確、適當的助人方法。

二、案例簡介

民國 89 年 9 月 13 日下午 1 時 40 分，當天顏生(玻璃娃娃)的班級下午表訂於操場上體育課，然而因為下雨，所以該班體育老師便將上課地點自操場改至地下室。原本並不需要上體育課的顏生在同班同學的詢問之下，表示願意前往地下室。

陳生詢問顏生是否願意讓他抱下樓，顏生說：「好」，陳生始單獨抱負顏生下樓梯。(因為該校並未設置完備的無障礙設施)

陳生抱負顏生時，由於下雨之故，樓梯地板溼滑，導致顏生在過程中自樓梯上滑落，進而造成顏生頭部鈍創、顱骨破裂及四肢多處骨折。

事發後，顏生經同學立即送至該校醫護室，而該時身體並未有明顯外傷，尚與老師及同學交談，意識清楚，一再向老師要求切勿處罰陳生，不希望陳生因此受罰。該校亦立即通知醫院救護車到場，並去電告知顏生的家長，顏生的家長指示不要救護車送，其大約十分鐘後即到達。該生導師始告知救護車人員，並將之予以遣回。

該生家長約於 50 分鐘後始到學校，校護曾向其抱怨為何如此遲至，該家長表示是自己沒說清楚，而在期間，顏生的意識仍然清楚，且有提到腳痛，經校護檢查仍無外傷。後來經家長自行於當日下午 3 時送至恩主公醫院急救後，因顱內大量出血，於同日晚間 8 時 20 分不治死亡。

三、不同道德觀點

1. 亞里斯多德的德行論觀點：

- (1) 知道何謂德行：卓越(excellence)的表現，在任何一方面表現良好，都可以稱為具有德行。德行可以指非道德意義的行為表現(知性德行)，也可以指道德意義的行為表現。

A. 知性德行：是人類理性部分的卓越表現，指的是擁有良好的

思考技能。例如，善於規劃、易於掌握問題的重點等。

- B. 品格德行：是人類非理性部分聽從理性的卓越表現，指的是擁有良好的氣質傾向。例如，勇敢、仁慈、慷慨等。

(2) 分析品格德行的成分：

- A. 品德是人在從事決定時的一種氣質傾向，品德是經後天訓練、養成習慣而獲得的氣質傾向。
- B. 品德由「中庸」構成，中庸的標準是相對於行為者，品德是兩惡（過和不及）的適當狀態。
- C. 中庸由理性定義，而理性則由實用智慧(practical wisdom)定義。實用智慧包括慎思、理解、經驗、聰明、綜合判斷能力。

(3) 統整

一個人在適當時間、適當情境、對適當的人、以適當的動機和適當的方式，擁有適當的情感或行為表現才是中庸，而這就是良好品德的展現。因此推論，助人的同學不具道德。

2. 心理利己主義的觀點

任何明顯的利他行為，我們都可以找到某種形式的解釋來否定其中的利他性，並代之以自我中心的動機（林逢棋譯，2010）。心理利己主義認為所有的利他的行為，背後的真正動機都為了滿足行為者的某些欲望，這些欲望可以是有意識的；而有些看似行為者完全奮不顧身、完全沒有想到自己安危的行為，則是基於無意識的利己動機。利己主義認為，不利己的行為是不

可理解的，在道德上是正當的行為，完全是因為這個行為對行為者能形成最大的利益，而個人對社會改善最可能的貢獻方式是，理性的追求自己長期的最佳利益（林火旺，2009）。

3. 效益論的觀點

以行為的整體或全面結果決定行為的道德正當性，就是以結果的好壞來評斷道德的對錯。而產生全面結果（人類社會，宇宙整體）最大的善（幸福）或最小的惡的行為，就是道德上對的行為。所以，效益主義要求我們的行為合乎效益最大化，但並不涉及該行動之動機，雖然動機和評斷行為者的價值有關，卻和判斷行為的對錯無關。所以說，效益主義是目的論的一種。

(1) 行為效益主義

行為效益主義是以具體行為來計算效益，將效益原則直接運用到個別行為。其效益原則是，直接計算個別行為是否達成效益的最大化，來決定該行為在道德上是否正當。陳生（背人的同學），基於省卻所有人的麻煩，讓行動不便的顏生（玻璃娃娃）可以上體育課，此一考量符合效益原則。但此事件最後的結果未達成效益的最大化，即造成顏生死亡，因此，這個行為在道德上是錯的行為。

(2) 規則效益主義

規則效益主義是以統稱行為來計算效益，也就是以一般道德規則為標準，來決定自己該如何行動的道德思考。以一般道德規則（彼此照顧、好心、助人）來計算陳生行為上的效益，是符合效益原則。而陳生的行為也合乎道德規則（彼此照

顧、好心、助人)，因此這個行為在道德上也是對的行為。

四、結語

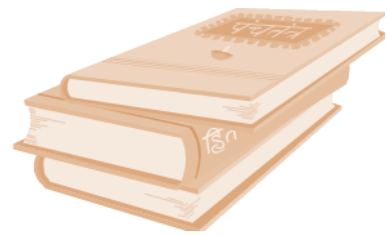
利己主義或許使人感到氣餒，但「世上存在著某些普遍的個人利益」，當許多「利己」朝著同一個方向前進，一定可以帶來改變。

雖然效益主義不符合人性，但如果每個人，在行事時能多考量大多數人的幸福，將個人利益置於後，相信世界會更加美好！

德行論對於現今多元且複雜的社會而言，彷彿是「道德的烏托邦」，似乎是一般人無法達到的境界。但是對於教育工作者的我們來說，卻不失為提供我們不同思維與良好倫理教育的方向。

參考文獻

- 林逢棋（譯）（2010）。**道德哲學要義**（原作者：James Rachels）。臺北市：桂冠。
- 林火旺（2009）。**基本倫理學**。臺北市：三民書局。
- 沈曉鈺、黃煜文（譯）（2010）。**鴨子中了大樂透**（原作者：Juian Baggini）。臺北市：麥田。
- 陳信宏（譯）（2008）。**一把鑰匙，走進哲學**（原作者：朱立安·巴吉尼）。臺北市：麥田。



家政課程動手做對高關懷青少年人際互動之效能

郭怡君

花蓮縣化仁國中教師

一、前言

青少年階段是人生成長過程中身心變化最大的時期。對於身處這一階段的孩子來說，常會遇到多方面的疑惑和困擾，而這些問題通常來自於生理、心理、課業、人際關係，以及親子溝通，值得家長、學校與社會的關切與協助，如能夠協助每位孩子在面臨身心劇變的情況下，能以比較正確的態度面對問題，將使其平穩渡過青少年期，而獲致良好的身心發展。

國中時期的階段正在經歷著個體發展過程中的青少年期，這是人生歷程中自我概念與自我價值最易發生劇變的時期（楊國樞，1976）在 Erikson 心理社會發展論中所謂的第五期—「自我統合對角色混亂」的危機與轉機階段。Erikson 認為，此一時期是人生全程八階段中最重要時期，可以說是人格發展歷程中多個關鍵中的關鍵（張春興，2007）。

在青少年自我認同的過程中，同儕顯得相當重要。因為此時期青少年的重心從家人轉移至同儕，他們常會和幾個志同道合的人聚集在一起行動，我們稱這樣的團體為「死黨」或小集 (cliques) (Richard, Crowe, Larson & Swarr, 1998)。

社會多元化和價值觀急劇變遷的現象下，青少年的人際關係網絡有不斷地發生質和量的變化；在與其自身的身心發展交互作用下，人際關係對青少年而言具有舉足輕重的影響力。

正因為對來自同儕朋友的肯定高

度需要，及成熟度不夠的穩定性格相互影響下，青少年常為獲得朋友認同而逾越基本行為原則和道德規範，甚至遊走社會邊緣卻深陷不自知。此階段青少年更常常面臨與其他家庭成員，尤其是父母親的想法格格不入；而如此種種將是往家庭以外推的力量，又更增強青少年向外尋求慰藉和支援。但卻因其判斷力和意志力不佳而造成許多遺憾。

二、一個都不能少的高關懷學生族群

教育部在預防中輟高關懷課程計畫目標中指出，需協助中輟學生，或缺課累積達 7 天以上之高關懷學生中輟復學生返校後之學習及生活適應，提供多元彈性課程或適性教育課程，以提昇學生的學習興趣與動機、學習的自信及有效的學習方法，以促進學生心理健康，使其樂在學習，特補助地方政府規劃並辦理高關懷課程。藉教育活動之多元探索，透過彈性教學方法，增進學生的學習興趣及自信，並促進學生心理健康，協助學生適應正規學制課程；增強學生對學校學習情境之向心力，開發學生多元潛能，以預防學生中途輟學（教育部，2014）。

（一）以教育部對中輟生的美意為基礎

依據教育部（民 103）統計資料顯示，102 學年度全國國中生輟學率為 46%，中輟生總人數總計 3,831 人，其中因為個人因素輟學總計為 2,196 人，佔總輟學人數的 51.4%，顯示中輟生中斷學校生活的主要原因為個人因素。雖然教育相關單位致力於降低國

中學生輟學比例，並增設輔導替代役男協尋校園中輟生及廣設國中輔導專任教師員額等措施，付出許多社會成本欲使中輟生回歸校園，但是回到校園後，這些孩子在學業表現或人際互動上依然欠缺成就感，始終還是嚮往可以讓他們擁有歸屬感的校園外生活。因此，研究者認為，真正應該思考的問題是輟學率後深層的意義，並設計吸引中輟生的系列課程，讓他們願意回到學校學習，同時在課程中透過活動建立其人際關係，強化並持續他們留在校園學習的意願。

（二）家政課程的正面能量

家政科課程理念以促進個人、家庭及社會的福祉為大前提，學生透過學習如何善用各項食、衣、住相關資源，嘗試解決有關日常生活的問題，從而提升生活素質。課程進行中，由於不同學生的學習方式有別，如掌握、人際、理解及自我表達等能力，而且每人擁有的多元智能，如語言文字、數學邏輯、視覺空間、肢體運動、人際溝通、個人內省、大自然觀察者等，所以，在家政課程教學上教師會採取一系列不同學習和教學策略。

家政群科要具備的特質除具有空間關係、創意、美感藝術及具有友善、善體人意、能與他人合作等人格特質。以「動手做」家政教育教學為策略，讓學生經由親手做過程，親身體驗與嘗試，累積個人經驗、增加學生互動，藉由分組討論、溝通、思考、合作等經過，老師讓高關懷學生做中學習，以增加學習動機。

以「家政教育」課程理念其一「關懷典範」為主要研究目的，「關懷」主要以涉入個人對自己、他人及自然的

知覺、感受、思維、表現與行為舉止，盼能建立彼此間的和諧關係。然而「關懷」是一兼具倫理性與實用性的概念，很少有人能拒絕它，並且絕大多數的人都相信自己在實踐它。團隊合作學習的目的在於尊重自己與他人的特性，「關懷」能及於人、事、物、觀念、主體、客體、因果、社群與環境等。「關懷」的目的有二：一是促進人的發展；另一是反映人的需求。對於因為各種因素而產生不公平對待，願意追求公道或消除刻板印象，並且產生對自己、他人與生活環境的關懷，以及願意遵守團體規範，與他人合作積極參與學校和社會生活，以及那些對他的成長與自我實現有助益。「關懷」將關係的建立，是人在發動道德義務感時最深刻的動力，使學生體會各種理念與人生的關係，整體情境脈絡中建立起的自我價值感的肯定。

（三）人際關係融入家政課程

家庭面對社會變動之危機和生活匱乏之際，面對生活更需要與人相處學習團隊合作、溝通與人際關係、家人關係、禮儀、衝突管理、親職、兒童發展、預算等日常生活知能的準備與練習，以及自我肯定和關懷的能力，為學生在家庭生活與工作中複雜角色做準備(洪久賢, 2000、2001、2005)所以，家政的社會責任就是提昇關懷倫理，了解周遭個人與家庭的不同面向，無論個人或家庭做資源分配、問題解決或權責判定時，即使和自己的福利起衝突，也要本公平與愛，接納他人的價值與感受，並學習良好溝通，建立健全人際關係。近年來也發現全球的教育探討的領域已不在是傳統的知識領域，逐漸擴展為人們生活息息相關的生活與技能，其任務為增進個人生活基本能力幸福，建立並維持美好家庭能力。

三、互動中回饋在我的「人際存摺」提升自我效能

學習表現的特質在國中學習階段「綜合活動」課程中著重於人際互動、合作提供了成員幫助、關愛與社會支持，而這些可以減少負面的情緒與失落的自尊社會關懷與服務、尊重生命。

（一）師生合作建立共同願景

老師應重視學生感受與想法，此階段的青少年發展的學生，雖然文字書寫表達能力有限，有些平常不太愛開口說話的學生，很喜歡用網路語言及角色的方式表達其隱藏在內心的情緒，所以研究者希望學生藉由學習單或聯絡簿的書寫，讓老師了解其心情與生活點滴並給予適當的回饋，也能讓家長更了解孩子真正的想法。

（二）提供典範經驗

結合有主題式之教學，例如：透過餐飲屆中有名的阿基師故事，介紹阿基師的成長及從徒弟到現在大飯店的行政主廚及電視教學等，名人一路的艱難與努力，可以提升高關懷學生的學習目光，更可以激起他們學習興趣。經由有系統的教學設計，間接讓學生對知識吸收做有系統的整理，偶藉由分組學習中，或許可以幫助高關懷學生做有效的學習。因此，家政教學課程來幫助高關懷學生提升學習動機及成就。

（三）自省的能力

回顧過去的學習經驗中，曾經遇過那些挫折以致學習動力不彰，希望藉由其挫折經驗中，重新出發，首先改變學習態度時，雖然偶爾會經不起

外在誘惑，情緒化及群眾壓力但看到學習人際技巧跟過去不一樣，大都會覺得不可思議，才發現學生看見自己已經改變，這對他們的學習成長有很大的幫助。

希望透過家政課程的實施，幫助學生具備良好的社會技巧，增進人際關係的行為能力表現。此外，更期盼在教學的過程中，藉由師生及班級同學的互動和適時給予同儕支持回饋與不斷的反思，修正課程設計，使課程更能符合高關懷學生的需求更加精進。

四、結語

家政可以提供家庭與社會的多元文化角色，預防及避免家庭與社會反覆發生的窘況。青少年常成長過程由家庭獲得各種生活角色所需的知能，家政可以增強其學習經驗，弱勢家庭無法提供青少年發展的資源，社會必將承擔責任。美國家庭和消費者科學協會也宣示家政課程的使命是培養優質的家庭和個體，藉由提供必要的教育，讓學生在青少年時期即為理家和就業的雙重角色做好準備，提升個人和家庭生活自給自足的能力，減少社會福利救濟的支出(引自 Bull, 2002)。

青少年同儕關係中，會影響日後的人際關係，發現最能抗拒同儕壓力之青少年，長大染上菸酒癮、毒品比率較低，卻也是較「孤獨」的成人，人際關係也較為薄弱（李岳霞，2003）。透過與人互動的過程中，我們才能學習到父母之情、男女之愛、朋友之義、同儕之誼。並且，經由他人智能上、感情上或身體上的刺激，可以滿足我們的各種需求。協助國中階段青少年學子們改善生活，成就個人與家庭幸福，並提昇整體社會的生活品質，是重要且必要的課程。

參考文獻

- 楊國樞(2006)。四種生育意向理論模式的驗證。臺北市：中華心理學刊。
- 張春興(2007)。教育心理學-三化取向的理論與實務(修訂第二版)。臺北市：東華。
- 教育部(2014)。預防中輟高關懷課程計畫。臺北市。
- 洪久賢(2000)。從家政教育談生活與素養。訓育研究，39(4)，46-48。
- 洪久賢(2001)。九年一貫課程家政教育議題之探討。中等教育，52(6)，20-33。
- 洪久賢(2005)。課程改革中的家政教育議題。教育研究月刊，139，55-65。
- 李岳霞(2013)。親子天下-45期。臺北市：天下雜誌股份有限公司。
- Richards M, Crowe P, Larson R, Swarr A. Developmental patterns and gender differences in the experience of peer companionship during adolescence. *Child Development*. 1998; 69(1):154-163
- Bull,N.H(2002)Taking Steps for Family and Consumer Sciences Educators in Connecticut:A Model for Change. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 20(2), 30-36.

讓體育課的教學效果更好-- 班度拉社會學習論在體育課練習教學的應用

方朝郁

國立高雄師範大學教育學系兼任助理教授

一、前言

教育部自 103 學年度起實施 12 年國民基本教育（以下稱 12 年國教），強調免試入學，規劃了免試入學超額之比序項目及運作模式。在「多元學習表現」類別 8 個比序項目中，「健康體適能」是頗受重視的一項；全國 15 個就學區裡，有 11 個就學區將之列為超額比序的項目之一（教育部，2014）。12 年國教重視學生體適能的這項設計，被體育界視為提升體育課地位的一帖良方（林靜萍，2012）。

技能的學習須要經過認知期、定位期與自動期三個階段，要達到自動化的階段，須要經過無數次的練習（Fitts, 1962）。練習教學法是為了熟練技能而通用的一種教學方法，包括：引起動機、教師示範、學生模仿、反覆練習及評量結果五個步驟（黃政傑，2007）。由於技能涵蓋心智、情意行為以及動作三大類，因此各種學科的教學都有運用到練習教學法的機會；但大致說來，藝能科目最常使用練習教學法（簡紅珠，2000）。

相關研究發現，國內外體育教師大都以講解、示範、指導學生練習等方式進行體育教學（張春秀，2000），這些教學方式可以明顯看到練習教學法的痕跡。然而，國內小學體育教師偏重以觀看的方式進行教學與指導，使得體育教學流於形式，學童對運動技能的學習困難，致使近年來學童體能大幅降低（羅瑩淑、黃永寬，2011；蕭秋祺，2005）。是以，體育教學經常使用的練習教學法，似有淪為「有形

無體」之虞，值得探究如何使其實踐更為落實、效果更為顯著。

社會認知心理學家班度拉(Albert Bandura)的「社會學習論」主張，學習得自觀察與模仿。觀察別人的行為表現以獲得學習的歷程，包括：注意、保持、再生及動機四個階段。個體要透過符號化（影像、文字等）的歷程，才能將注意的行為保留於記憶中；當儲存於記憶中的行為重現出來時，受到獎勵則會繼續保持該行為，受到懲罰則可能抑制而消除該行為(Bandura, 1986)。這些學習原理，在練習教學法：引起動機、教師示範、學生模仿、反覆練習及評量結果的教學歷程中，顯然具有重要的教學應用意義。

本文旨在探討班度拉社會學習論在體育課練習教學的應用，首先介紹班度拉社會學習論以及練習教學法的要義，接著以國中「桌球正手平擊球基本動作」的教學為例，結合社會學習論的學習觀點，分析練習教學法的實施步驟以及教學要點，作為深化練習教學法實踐、提升體育課學習成效之參考。

二、班度拉社會學習論的要義

班度拉為社會學習理論 (social learning theory) 創始人，是極端行為主義的修正者。班度拉指出，學習是個體與其社會環境持續交互作用的歷程；在社會環境中，環境因素、個體對環境的認知以及個體的行為三者，彼此交互影響，最後才確定學到的行為。環境、個體與行為三項因素稱為

社會學習理論的三元取向，故社會學習理論也被稱為三元學習論(triadic theory of learning)（張春興，2007）。

班度拉的實驗發現，置於攻擊情境組的實驗對象，傾向模仿榜樣的攻擊行為。學習得自觀察與模仿，個體透過觀察和模仿，即可學到新行為或改變舊行為，不必經由自己的直接經驗才能學習。觀察與模仿是班度拉社會學習論的核心學習理論，茲統整分述如后(Bandura, 1986)。

(一) 觀察學習(observational learning)

觀察學習意指，個體只是以旁觀者的身份，觀察別人的行為表現，即可獲得學習。像這樣只從別人的學習經驗，即可學到新經驗的學習方式，又稱為「替代學習」(vicarious learning)。例如：「見賢思齊，見不賢內自省」就是觀察學習的典型例子。個體的觀察學習歷程，包含四個階段：

1. 注意階段 (attentional phase)：指個體注意到楷模所表現出來的行為。
2. 保持階段 (retention phase)：個體將注意到的行為以影像、文字等符號化的方式，保留於記憶中。
3. 再生階段 (reproduction phase)：個體將儲存於記憶中的行為重現出來。
4. 動機階段 (motivational phase)：當行為重生受到獎勵，則會繼續保持；若受到懲罰，則可能抑制而消除該行為。

(二) 模仿學習(modeling)

模仿，是指個體在觀察學習時，

對社會情境中某人或團體的行為學習、複製的歷程，模仿的對象稱為楷模(model)。例如：「有樣學樣」、「上梁不正，下梁歪」等，都是模仿學習的例子。模仿學習有四種方式：

1. 直接模仿(direct modeling)：直接模仿學習動作，如學習簡單的徒手操。
2. 綜合模仿(synthesized modeling)：綜合多次所見而形成自己的行為，如陸續觀察體育老師及校隊同學的動作，模仿跳遠的姿勢動作。
3. 象徵模仿(symbolic modeling)：模仿楷模的性格或行為所代表的意義，如模仿運動選手漫長苦練的恆心和毅力。
4. 抽象模仿(abstract modeling)：模仿抽象的原則，而非具體的行為；如模仿雙人球賽的補位原則。

什麼樣的楷模人物，最能引起兒童模仿的動機呢？根據班杜拉的研究發現，以下四種人物是兒童最喜歡模仿的：

1. 心目中最重要的人：指在生活上影響他最大的人而言，例如家庭中的父母、學校中的教師以及同儕中的領袖等。
2. 同性別的人：在家庭中，兒子會模仿父親，女兒則模仿母親；在學校裏，男女學童會分別模仿男女教師。這種性別模仿，也是兒童發展性別認同的重要學習歷程。
3. 曾獲得榮譽、出身高層社會以及富裕家庭的人：如參加比賽獲得冠軍、家庭社經地位高的人。

4.同年齡同社會階層出身的人：物以類聚，彼此之間比較喜歡互相模仿。

至於有獨特行為，甚至曾經受到懲罰的人，就不是一般兒童喜歡模仿的對象了。

此外，個體在學習情境中觀察模仿時，在接受刺激到表現出反應之間，有一段中介作用的心理歷程。學習情境的刺激有名義刺激和功能刺激兩種性質，刺激的外在特徵，對每個人來說都是相同的（名義刺激）；但個體對刺激的認知與解釋，則是各不相同（功能刺激）。因此，教師在設計學習情境時，應留意學生的心理需求與認知能力上的差異，使教材發揮最佳刺激功能。

三、練習教學法

技能的學習要達到自動化的階段，須要經過無數次的練習(Fitts, 1962)。練習教學法是為了熟練技能而通用的一種教學方法，不論是心智的、情意的或動作的技能，都要不斷地練習，實際運用，才能達到精熟與自動化（簡紅珠，2000）。底下分別介紹練習教學法的功能、實施步驟以及注意事項。

（一）練習教學法的功能

練習教學法的功能，有下列三項（黃政傑，2007）：

1.養成習慣：一切需要練習的學習活動，練習久了自然會成為習慣；良好習慣的養成，對學生的生活亦具有重要意義。

2.熟練技能：各種學科乃至日常生活的各種技能，皆有不同的技巧、能力需要培養，有賴練習教學法的練習。

3.強固聯念：一些重要的教材和經驗，透過認知作用成為知識，形成心理的聯念，這些是學生繼續學習的基礎，有賴反覆練習才能保持並加以運用。

（二）練習教學法的五個步驟

練習教學法的教學歷程，包含下列五個步驟（黃政傑，2007；簡紅珠，2000）：

1.引起動機：教師應先使學生了解練習的目標及教材內容的重要性，運用各種生動活潑的方式，引起學生的學習動機。

2.教師示範：目的是提供學生一個正確的行為，讓學生模仿。為使學生有正確的認識，教師可先示範技能的全部程序，然後示範每一步驟，並伴以語文的說明。教師應該特別指出有意義的地方，以喚起學生的注意，並在困難的地方加以多次示範。示範因學科不同，有實務示範、範本示範、教具示範、動作示範等方法，教師可視學科性質及學生能力，採用適當的示範方法。

3.學生模仿：教師示範完畢，要讓學生馬上模仿練習，以便由認知階段進入定位階段。示範後，先給學生幾分鐘時間提問題，由教師解答後，學生開始模仿學習正確的動作、知識和技能。教師應以輕鬆不批評的態度，積極地指導學生並隨時校正錯誤的反應，甚至可依實際需要重新示範或重點示範，以幫助學生能正確的模仿。

4.反覆練習：在反覆練習的時候必須注意：(1)初步練習要先求正確，再求迅速；(2)選用適當的練習方法。練習方法從時間分配而言，有分散練習和集中練習；就教材來看，有整體練習與部分練習；就練習情境來說，有模擬練習和實地練習之分。教師必須依照教材性質、學生能力以及練習目的，來選擇適當的練習方法。如果所學的教材、技能自成一個整體或不太複雜時，可採用整體練習；若教材、技能太複雜，則可採用部分練習法，先練習各個部分，然後達到整體。大致而言，分散練習比集中練習的效果佳，因為學生的動機和努力都只能維持很短的一段時間，若能將練習的時間做適當的分配，學生就不致於因疲勞而做出錯誤的反應。

5.評量結果：評量有助於了解學生學習實況，評量方法應根據教學目標及評量標準實施，務求公正客觀，評量結果可作為實施補救教學及追蹤輔導的參考。評量結果的回饋可以糾正學生的錯誤、找出學習困難之處，並把實際的表現和理想的表現標準做一比較，做為改進教學、促進學習的參考。

(三) 練習教學的注意事項

實施練習教學時，教師需注意的事項有下列五點（黃政傑，2007）：

- 1.應使學生明瞭練習的意義與目的，並在有關理論指導下進行練習，避免盲目的機械性練習。
- 2.培養學生自我檢查、自我分析、自我改正的能力。
- 3.練習作業應有步驟、有計畫、由簡而繁、由易而難、由淺入深、由模仿到創造，循序漸進。

4.練習的方式應求多樣化，如口頭的、書面的、個人的、團體的、單項知識技能的練習；既可引起學生練習的興趣，又可培養學生靈活運用知識的能力。

5.把握個別化的教學經營，真正有價值的練習是適應學生個別差異的活動設計。教師在此可採用 Mosston 體育教學光譜之練習式教學的精神，提供學生更多的個別練習及個別回饋（張祿純、周宏室，2010）。

四、社會學習論在體育科練習教學的應用

成人時期運動學習的挫折，通常是源自於幼小階段沒有正確的發展與熟練基本及特殊的動作技巧(Gallahue,2003)。因此，國民教育階段的學生對於運動技能的基本動作，需要正確且熟練的學習。底下以國中「桌球正手平擊球基本動作」的教學為例，結合班度拉社會學習論的觀察、模仿學習觀點，說明練習教學法的實施步驟以及教學要點。

(一) 引起動機

「引起動機」有如觀察學習的「注意階段」，教師宜運用生動活潑的方式，引起學生的注意以及學習動機。例如，教師以兩位都會打桌球的同學為例提問：小明是以自學方式學會打桌球，小華是參加桌球隊學會打桌球，為什麼小華打得比較好呢？藉此說明「基本動作訓練」的重要，引起學生學習動機。接著，以「桌球正手平擊球基本動作」的相關影片極短篇，告訴學生這次體育課的學習目標，激發學生的學習興趣。

（二）教師示範

「教師示範」有如觀察學習的「保持階段」，教師應採取清楚的說明（文字）及正確的示範（影像），將學生注意的「桌球正手平擊球」行為符號化，協助學生能將正確的動作保留於記憶中。首先，教師可先示範「桌球正手平擊球」的完整連續動作，再做「預備、引拍、擊球」三個分解動作的示範及說明，然後再示範、說明完整的連續動作。

教師在示範、說明時，也要提供諸如正面、背面、側面等不同角度的示範，以協助學生更清楚的掌握動作要領（陳春蓮，2004）。曾獲得榮譽的同儕，是學生喜歡模仿的對象（Bandura, 1986）；因此教師也可安排桌球隊同學當楷模，協助示範基本動作。

（三）學生模仿

「學生模仿」有如觀察學習的「再生階段」，教師要幫助學生將儲存於記憶中的行為重現出來。首先在教師示範後，應先給學生幾分鐘時間提出問題，以便解決學生的學習疑惑，並修正其迷思概念（黃政傑，2007）。教師鼓勵學生發問亦可促進師生互動，教的主體--老師和學的主體--學生若能建立兩個主體化的雙向互動關係，必能改進以「老師」為單一主體的傳統體育教學模式，為教學帶來良善的效果（程瑞福，2010）。

教師解答後，學生就可以開始模仿正確的動作和技能；可先模仿分解動作（直接模仿），再模仿連續動作（綜合模仿）。此時，教師應進行行間巡視，提供立即的、訂正性的回饋，修正其動作。班度拉指出，行為重生時若受到懲罰，則個體可能因此受到抑

制而消除該行為（Bandura, 1986）。因此，教師在面對學生動作錯誤時，應以客觀、中立的語氣指出應調整之處，切忌給予批評式的回饋，以免影響學生的模仿動機。

（四）反覆練習

「反覆練習」的重點在於透過反覆的練習，以達到動作的熟練。班度拉強調，行為重生時若受到獎勵，就會繼續保持該行為（Bandura, 1986）。是以，教師在學生反覆練習時，除了應持續留意學生動作是否正確，及時給予訂正性回饋之外，也要適時給予鼓勵，激發其持續練習的動機。因此，學生的反覆練習有如觀察學習的「再生階段」，教師的正向回饋則能發揮「動機階段」的正向激勵功能。

關於「桌球正手平擊球」的反覆練習，可先讓學生手持球拍練習揮空拍，做「模擬練習」。當學生的動作比較熟練時，再進入桌球室做「實地練習」。一般而言，分散練習比集中練習的效果為佳（簡紅珠，2000），故教師可將練習的時間做適當的分配，以維持學生的學習動機和努力。

（五）評量結果

最後一個步驟，是根據教學目標及評量標準實施評量。教學評量的主要目的，在於分析教學得失及診斷學習困難，作為實施補救教學和個別輔導的依據（簡茂發，2002）。因此，除了總結性評量，也應重視形成性評量，並給予學生立即的回饋。回饋可以糾正學生的錯誤、找出學習困難之處，並把實際的表現和理想的表現標準做一比較（簡紅珠，2000）。

此外，國內體育教學長久以來大多是以教師為中心的「注入式教學方式」，主張基本運動技術教學，而忽視學生的情意體驗和個性表達（程瑞福，2010）。體育教學除運動技能外，還應著重學生的學習態度及體育知識。教師可以採取多元評量的方式，評估學生的「體育知識」（認知）、「運動技能」（技能）以及「學習態度」（情意）等三方面的學習效果（蕭明芳、林靜萍，2009），以更完整的了解學生學習實況，做為改進教學、促進學習的參考。

五、結語

12 年國教將「健康體適能」列為免試升學制度中，超額比序的項目之一；這項重視學生體適能的設計，帶來體育課更受重視的新契機。體育教師傳統上以講解、示範、指導學生練習進行體育教學，看似採取練習教學法的作法卻缺乏落實與深入。練習教學法包括：引起動機、教師示範、學生模仿、反覆練習及評量結果五個完整步驟，與班度拉社會學習論主張學習得自觀察與模仿，重視激勵行為的保持與再生，兩者的教育意義可說有許多相通之處。本文結合社會學習論的觀察與模仿學習觀點，以桌球基本動作的練習教學為例，分析練習教學法的實施步驟以及教學要點。誠摯希望本文的分享能有拋磚引玉的棉薄之力，期盼藉此反思國內體育教學現況，作為深化練習教學法實踐、激發學生體育學習興趣以及提升體育學習成效之參考。

參考文獻

- 林靜萍（2012）。十二年國教與體育教學，**學校體育**，**131**，29-35。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育宣導手冊。臺北市：作者。
- 張春秀（2000）。從應用研究成果談未來體育教學改革的方向。**中華體育季刊**，**13**(4)，9-13。
- 張春興（2007）。**教育心理學--三化取向的理論與實踐**（重修二版）。臺北市：東華。
- 張祿純與周宏室（2010）。從Mosston體育教學光譜理論探討運動教育模式。**中華體育季刊**，**24**(4)，152-163。
- 陳春蓮（2004）。**體育教學的反省與實踐**。臺北市：師大書苑。
- 黃政傑（2007）。**教學原理**。臺北市：師大書苑。
- 程瑞福（2010）。學校體育課程教學現況與展望，**學校體育**，**121**，25-29。
- 蕭明芳與林靜萍（2009）。體育教學多元評量之探討。**中華體育季刊**，**23**(2)，119-126。
- 蕭秋祺（2005）。高雄地區國小體育教師之教學行為分析。**屏東師院學報**，**22**，131-146。
- 簡茂發（2002）。多元化評量之理念與方法。**教育資料與研究**，**46**，1-7。/

- 簡紅珠（2000）。練習教學法【國家教育研究院：雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網】。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1313929/>
- 羅瑩淑與黃永寬（2011）。國小體育教學現況與因應之道。幼兒運動遊戲年刊，5，63-70。
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Fitts, D. D. (1962). *Non-equilibrium thermodynamics: A phenomenological theory of irreversible processes in fluid systems*. New York: McGraw-Hill.
- Gallahue, D. L. (2003). *Developmental physical education for today's children*(4th ed). Champaign, IL: Human Kinetics.



香港學生學習通識教育科的成效檢視與其改善策略

金浩暉

香港五育中學通識教育科主任

吳善揮

香港大學教育學院碩士研究生

一、引言

為了加強學生對社會的認知、提升他們的批判性思維、以及邏輯組織的能力，香港教育局在新高中學制之中設置通識教育科（下稱通識科），並將之定為學生的必修科目。事實上，通識科中學文憑考試（大學統一人學試）已經進入第四屆，故香港學界實在有必要檢視全港學生相關的學習成果，以檢討通識科能否達到課程的設置目標，而最重要的，就是用以改善通識科的學與教問題。由是之故，本文旨在透過中學文憑通識科考試 2012 至 2014 年的考試報告為例，分析當前香港學生學習通識科的問題，並在此基礎上檢視實施成效，最後提出相應的改善建議，期望廣大的教育同仁帶來一些教學啟示。

二、通識科的課程目標、內容及現況

通識科課程以培養學生成為世界公民為基本目標。通識科設立之初，著重以學生為本，透過不同的當代世界議題，一方面鼓勵學生對社會時事進行批判，以發展學生的邏輯思維、創造力、解難能力等，另一方面協助學生了解自己，進而推己及人，了解自己與他人、社會、世界、以及環境的關係，學會尊重及接納多元的觀點和文化，並由此發展出積極的人生態度及價值觀。在這樣的背景下，希望能夠培養學生在社會、國家及世界裡，成為具有識見、理性和負責任的良好公民（香港課程發展議會、香港考試及評核局，2014）。由是觀之，通

識科所提及的學習宗旨，包括獨立的思考能力、正確的人生態度、了解社會時事及世界發展、尊重多元文化及觀點等，都是一名世界公民應具備的素養及特質，可見專業融入通識之旨在培養世界公民，以為香港的未來建設提供更優質的人才。

通識科的課程由「自我與個人成長」、「社會與文化」、「科學、科技與環境」三大範圍所組成，全面涵蓋了人類之生活處境，以及當代世界最關注的要點；這三個範圍都為不同的社會議題提供了學習的平台，即讓學生了解到所學的不同概念之間所具有的關聯性，進而更全面地了解到現今世界的狀況；同時，本科設有獨立專題探究作為校本評核，以考核學生難以在筆試中展現的研究能力，如：問題解決、資料搜集、分析等（香港課程發展議會、香港考試及評核局，2014）。有關課程的主要內容，如下：

表 1 通識科課程主要學習內容

範疇	單元	主要探討內容
自我與個人成長	個人成長與人際關係	促進學生的自我了解，讓他們明白在青少年階段將會面對的挑戰與機遇；從知的層面，推動學生的人際關係發展，以協助學生進行反省、以及為他們過渡至成年階段作好準備。
社會與文化	今日香港	探討香港如何可以改善居民之生活素質；理解香港居民參與社會及政治事務的渠道，並於法治社會之中行使應有的權利及履行義務之方法；了解香港居民身份認同的形成過程。

(續下頁)

範疇	單元	主要探討內容
社會與文化	現代中國	認識改革開放政策對國家之發展和人們生活素質的影響；了解中華傳統文化與現代生活之間的關係，以及探討傳統習俗與中國現代社會的融合。
	全球化	掌握全球各地不同的人對全球化帶來之機遇及挑戰之回應。
科學、科技與環境	公共衛生	明白什麼因素會影響到人們對疾病及公共衛生之理解；理解科學及科技發展如何有助公共衛生的發展。
	能源科技	了解能源科技與環境問題之關係；理解可持續發展成為當代重要議題之原因，以及其與科學及科技發展之間的關係。
	環境	

資料來源：通識教育課程及評估指引（中四至中六）。香港課程發展議會、香港考試及評核局，2014。香港：作者。

表 2 通識科設置之獨立專題探究內容

考核項目	考核能力
研究過程	訂立目標、計畫、執行計畫及解難；發展探索精神和獨立思考能力；展示自發能力。
研究報告	理解某議題對社會，國家及/或世界帶來的影響；理解社會、國家及全球在面對爭逐的需求時發生甚麼轉變；應用多角度的分析能力來探究議題；以具識見的方式提出可行的解決方法和可能後果；了解如何利用假設與聚焦性問題來協助探究議題；表達見解與意念。
研究反思	反思及評鑑學習進程。

資料來源：通識教育課程及評估指引（中四至中六）。香港課程發展議會、香港考試及評核局，2014。香港：作者。

通識教育科的實施情況與課程預期存有極大的落差，並且為學生和教師帶來不同的學與教壓力。在學生學習方面，根據學友社（2011）的一項調查顯示，超過八成受訪學生認為學習通識科的壓力來源包括：內容太廣、概念過於抽象、沒有標準答案，當中約六成受訪學生更指出他們沒有足夠的信心學習通識科，這都說明了學生學習通識科的擔憂及困難。在教

師教學方面，根據香港教育專業人員協會（2014）一項調查顯示，教師的教學壓力指數連續五年處於七分或以上（十分為最高壓力），可見通識科教師的教學壓力極大，同時，受訪教師亦指出他們最感困難的工作，包括：照顧學生的學習差異、準備及更新教材、處理獨立專題研究、教授學生批判思維及獨立思考的能力，這都反映出前線通識科教師所面對的困境。事實上，通識科的學與教正處於探索階段，而當中所出現的問題亦具有高度的複雜性，可能是學生本身的獨立邏輯思維能力不高，也可能是教師的教學能力有待加強或批判性思維能力不足所致（林德成、李子健，2013）。

三、香港學生學習通識科的問題

香港中學文憑考試至今施行了三屆，所以本部分將以 2012、2013、2014 年之通識科公開考試報告為基礎，分析香港學生學習通識科之問題，如下：

(一)分析能力方面

1.未能詮釋數據的意義

學生未能分析數據的變化，以及其代表的意義。例如：「表現稍遜的考生則只能列出每項煙草管制政策的變化或所佔百分比」（香港考試及評核局，2012：頁 48）；「部分考生在分析資料 B 的量化數據如何支持和不能支持該陳述時，表現未符理想」（香港考試及評核局，2013：頁 41）；「相當多的考生未能充分利用資料中的數據……考生傾向於描述資料，而未能就資料所示的內容作深入詮釋和比較」（香港考試及評核局，2014：頁 47）；「僅僅描述資料 A 的部分數字，

未能從中歸納出暴飲模式」(香港考試及評核局，2014：頁 48)。由此觀之，為數不少的學生在修讀本科後，依然未能夠解釋數據背後的意義，即不能夠透過解讀數據資料而從中得到了了解某現象或事情的啟示。

2. 未能解讀漫畫或圖片的寓意

學生未能解釋漫畫或圖片資料所傳達的重要訊息。例如：「未能正確解讀漫畫……偏離漫畫表達的主題」(香港考試及評核局，2012：頁 48)；「部分考生沒有恰當地詮釋漫畫」(香港考試及評核局，2013：頁 41)；「許多考生只是抄錄兩幅照片上橫額的文字，然後作出表面化的說明」(香港考試及評核局，2014：頁 46)。由此可見，學生在完成本科的學習後，仍未能有效地解讀非文字資料所蘊含的意義，並從中找到了了解某現象或議題的線索。

3. 欠缺高階的分析能力

學生未能運用較高層次的分析能力去說明答案。例如：「不少考生未有嘗試比較整體社會利益和個人利益的相對重要性……未有比較和綜合各組數據，因而錯誤闡釋數據甚或整道題目的重心」(香港考試及評核局，2012：頁 49)；「欠缺用作相關比較的依據或原則，即使有作比較，答案也流於片面」(香港考試及評核局，2013：頁 43)；「表現一般的考生多集中說明不同持分者的利益及反對的立場，未有將其統整以指出困難所在」(香港考試及評核局，2014：頁 51)。括言之，學生在完成本科的課程後，仍然未能夠掌握比較、分類、歸納等高階思維能力，以致未能掌握不同資料的主次關係、關聯性，以突出不同資料的獨特價值。

4. 欠缺拓展能力

學生未能夠就題目所提供的資料作出引申或拓展。例如：「大多數考生能根據人口統計數字的趨勢指出一些社會問題，部分考生未有充分說明問題」(香港考試及評核局，2012：頁 48)；「表現稍遜的考生難以消化有關資料，因此未能把對健康的關注、人身安全、朋輩影響、性別定型觀念和職業需要等因素加以概念化、而只是純粹抄錄資料內容」(香港考試及評核局，2014：頁 48)。由是觀之，學生在修畢本科後，依然未能學會基於資料的基礎上，對所屬的議題或事情作出適當的引申及拓展，致使資料未能夠發揮本身所具有的價值。

5. 欠缺多角度思考

學生未能夠從多元的角度去思考問題。例如：「考生未能展示他們對相反論點的認識」(香港考試及評核局，2012：頁 49)；「考生對生活素質概念的理解層面較狹窄，主要集中在夜間燈光對香港人的健康及經濟發展可能造成的影響，而在其他層面，例如是社會和諧、閒暇活動的選擇及自然環境等則較少涉及，未能深入解釋其對香港人生活素質可能會造成的影響」(香港考試及評核局，2014：頁 50)。簡言之，學生未能夠從多元觀點出發，分析不同持分者對問題的立場及背後所持的理據，又或未能夠從不同的層次討論問題之焦點，以致分析欠深入。

(二) 批判能力方面

學生未能夠展現完整的論證過程。例如：「大多數考生未能按香港的情況，就『管治效能』和『有不同政治組織』兩者的關係作出論證」(香港考試及評核局，2012：頁 48)；「相當多考生的

答案流於表面，又或僅列出支持及相反論點而未有嘗試比較及評價不同論據」（香港考試及評核局，2012：頁 49）；「部分表現欠佳的考生，只是簡單地分別列出經濟發展及環保的好處及壞處，然後便總結指出某一方論點較多即較佳。這顯然並非真正回答題目」（香港考試及評核局，2013：頁 45）；「部分考生作答時只懂抄錄題目內的例子，但未能就中國參與更多國際事務能否使世界更趨穩定加以論證……部分考生既未提供例子，亦未能解說……」（香港考試及評核局，2014：頁 50）。由此可見，學生欠缺應有的批判能力，未能夠掌握基本論證過程重要的元素，包括：論點、論據、分析，致使推論浮泛，未能就問題作出獨到的分析。

（三）應用能力方面

1. 未能適切地應用所學

學生對知識生吞活剝，未能夠靈活運用所學。例如：「部分考生只懂背誦可續發展的定義，卻沒有運用這概念來討論可怎樣改善中國人民的生活素質」（香港考試及評核局，2013：頁 44）；「部分考生只嘗試背誦某些事實、概念及定義，作答時亦未能仔細分析議題及了解題目所查考的重點」（香港考試及評核局，2014：頁 51）。由是可見，學生的思維僵化，不但未能做到融會貫通，即是消化所學，也未能以所學為基礎，以建構自己的觀點或想法。

2. 對基礎知識掌握不足

學生的基礎知識未算穩固。例如：「不少考生對政治組織的角色和功能，以及香港政府的結構和組成認識不足，以致答案含糊不清和有欠深入」（香港考試及評核局，2012：頁 48）；

「部分表現稍遜的考生未能進一步說明原因，顯示對議題認識不足」（香港考試及評核局，2013：頁 40）；「大部分答案流於一般性的論述，欠缺明確的例子，顯示考生對中國現況認識不足」（香港考試及評核局，2013：頁 44）；「考生對『政治穩定』一詞的理解不足」（香港考試及評核局，2014：頁 49）。簡言之，學生對社會時事的認知不足，乃至未能夠掌握問題的關鍵字眼，最終答案流於浮淺，未能出深刻的反思。

四、改善學生學習通識科問題之策略

從上可見，自二零一二年首屆通識科中學文憑考試開始，三年間全港的考生也尚未能完全掌握通識科課程的學習目的，而不論在分析能力、批判能力及應用能力方面，學生仍存有很大的進步空間。以下將就課程調整、資源分配及師資培訓三個方面作出建議，以提升學生學習通識科的表現。

（一）簡化課程單元

通識科現時以六大單元貫穿三個主要的學習領域，原意是希望藉此提升學生的視野，即不單要成為一個有識見的香港居民，更要成為一個具國際視野的世界公民。可是，在現行著重學生基礎能力的新高中學制之中，通識科一直是四個必修科中課時最少的學科¹，香港教育局的教學時數建議，就以是二百五十個小時，用作涵蓋

¹ 根據香港教育局《新高中課程及評估的檢討建議》中國語文及英國語文科建議課時為 310 至 375 小時，數學（必修）為 250 至 310 小時，而通識科只獲建議 250 小時。

六大單元的教學及獨立的專題研究的指導工作（香港教育局，2014）；歐立賢（2012）指出在緊迫的時間下，通識科要求教師以探究議題之方式來教授學生批判思考，只會使得教學的焦點變得模糊，即教師只知教授海量的議題資料，而忘卻了培養學生批判思考的教學目標。事實上，在如此有限的時間，老師不但需要教授所有課程，同時間亦要兼顧提升學生分析、批判及應用的能力，實在存有很大的難度。如要有效地把通識科設立之目的能得以充分實踐，調整課程的設置是無可避免的。

過往通識科作為香港高級補充程度會考的選修科（舊學制的大學入學考試），考生只需在六個單元中選讀並應考其中兩個單元，以及完成一份專題研究報告即可。雖然新高中中學文憑考試課程比以往的高級補充程度會考之學習年期多達一年，可是由於學制由以往設置兩科必修科擴充為四科，而學生亦需要同時選修至少一個學術科目，因此通識科的總課時一定相對受到削減。由是之故，筆者建議把現時的新高中通識科六大單元改為三大單元，當中為了實踐本科之課程目標，筆者建議全港考生必修「今日香港」單元，然後再選讀兩個單元，以讓同學有更充分的時間以深入鑽研相關的議題及完成獨立專題研究。為了讓同學可以按自己的興趣學習，通識科之選修單元取向應以學生為本，由其自由選擇，而非過往由學校決定開辦什麼單元。筆者相信進行課程調適能使前線教師能兼顧學生的學科知識及分析批判能力之學與教過程。

（二）提供財務資源

香港教育局在二零一零年向每所受政府資助的學校提供為期兩年，一次性三十二萬的通識教育科課程支援

津貼，以協助學校推行通識科。唯此津貼至二零一三年九月便已經停止撥款。事實上，通識科的成立目標是希望同學能多接觸社會相關的議題以提升其思考、批判及應用能力；而要成功實踐這個目標，帶領同學外出經歷便是一個很重要的途徑。然而，學校往往因為資源不足的關係，導致難以籌辦相關的活動予弱勢同學參與。缺乏走出課室的學習機會，同學難以增加自身的生活經驗及擴闊視野。另外，同學需要遞交一份獨立專題研究，可是老師實在難以兼顧一班人數約為三十人的獨立專題研究指導工作，以致最終大多是草草了事。而最重要的，就是對於較弱勢的學生而言，他們難以藉此明白進行研究的真正方法。

有見及此，筆者建議教育當局向各學校提供恆常津貼，以讓學校能夠增聘人手，跟進同學的獨立專題研究，亦能使同學有更多機會外出學習，從現實的社會中學習相關議題，以實踐通識科的真正意義。

（三）增加師資培訓

雖然通識科由選修科轉為必修科，可是不少學校以非主修社會科學的老師任教通識科。事實上，不少教師對於社會科學的研究方法或思考邏輯仍存有不少誤解，並於教學過程中遇到不少困擾。雖然不同的大學院校均有設置通識科的主修課程，以培養相關之教資，唯其所重視的對象，主要是以師資生為本，對於已入職多年的教師，反而沒有給予太大的支援與培訓。

其實，師資培訓的成果只能夠從校本的實踐過程之中才能夠得以體現，這是因為每所學校的教師會對自

己任教的學生有著最深入的了解及感受，只要他們能夠結合所學，並應於課堂教學之中，那麼學生的學習便可以得以相應的提升。可惜的是現今的香港的學校不太重視教師團隊的共同備課，縱使重視也只是要求教師於課後自行與其他同事洽談時間，以安排相關的備課節，可是最終也因要帶領不同課外活動而未能進行共同備課。事實上，若要有效帶領新入職的教師有效教授通識科，以及提升現職教師的教學技巧，筆者建議學校的領導者應為通識科的教師劃定一堂為共同備課節，以讓校內的不同教師能有所交流，從而促進教師之間互相學習之過程，使經驗教師從新老師身上學習到最新的教學理論知識，而新老師則可以借鏡經驗教師的教學經驗，以使教他們可以取長補短，成就教師團隊的專業發展。

五、總結

通識科自二零一二年開始已成為全港考生合格率最高的必修科。在這樣數據的反映下，不少教育界與非教育界的人士均認為通識科能成功實踐其目標。不過，正因為高合格率，故不少學校及學生對本科之學習日漸輕視，與其所設之科目標距離日漸疏遠。

今天，在繁華數字的背後，我們可以看到考試報告點出了整體考生的思考、批判及應用能力仍有很大的進步空間，而我們也需要思考政策的理念能否得以在通識科之施行過程中落實（霍秉坤，2007）。筆者盼望這篇文章能喚醒教育同仁，重新思考通識科的教學宗旨，積極求進，以讓學生能夠得到一個更優質的教育環境及學習機會。

參考文獻

- 王文科、王智弘（2011）。**教育研究法**。臺北：五南。
- 香港考試及評核局（2012）。**2012 香港中學文憑考試通識教育考試報告及試題專輯**，香港：作者。
- 香港考試及評核局（2013）。**2013 香港中學文憑考試通識教育考試報告及試題專輯**，香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2014）。**2014 香港中學文憑考試通識教育考試報告及試題專輯**，香港：作者。
- 香港教育專業人員協會（2014）。**通識教育科問卷調查2014結果**。香港：作者。
- 香港教育局（2014）。**新高中課程及評估的檢討建議**。香港：作者。
- 歐立賢（2012）。香港新高中通識教育科之批判思考能力。**香港教師中心學報**，11，165-171。
- 霍秉坤（2007）。香港通識教育科的理念與實施：社會層面與學校層面之間。**教育曙光**，55（2），104-121。
- 香港課程發展議會、香港考試及評核局（2014）。**通識教育科課程及評估指引（中四至中六）**。香港：作者。
- 林德成、李子健（2013）。香港通識教育科的現況及前瞻。**香港教師中心學報**，12，89-100。
- 學友社（2011）。「支援中學文憑考試研究—通識教育科」中五學生問卷調查。香港：作者。

儒家思想融入香港護士職業倫理教育之探究

吳穎宜

香港瑪麗醫院專任護士

吳善揮

香港大學教育學院碩士研究生

一、前言

香港護士一直維持著優良、專業的服務水平，以協助病人得到適當的治療為己任，以使他們能夠早日得以康復。香港護士管理局(2015)指出護士的基本職責，就是促進人們的健康及福祉，預防於社區疾病傳播，恢復病人的健康，以及減輕病人患病所帶來的身心痛苦。在 2003 年沙士(SARS)肆虐期間，香港護士團隊緊守崗位、盡忠職守，全力協助防疫及治療病患的工作，為香港抗擊沙士病毒立下血汗功勞，充分展現出他們遵循守則的高尚情操，當中屯門醫院護士劉永佳更因恪守護士職責而殉職，其專業精神實在值得我們敬佩。事實上，護士團隊之所以能夠發揮可貴的專業精神，關鍵在於他們能在培訓的階段之中，接受到完備的職業倫理教育，並使相關的職業倫理精神植根於他們的內心之中。

所謂職業倫理，就是指不同行業或專業團體均制定了「倫理準則」(code of ethics)，以規範所屬人員在執行其職業或專業而與他人互動的過程之中，必須遵守之行為規則(黃光國，1996)；而倫理教育是由「知識」和「實踐」所結合而成的，當中的主要目的在於促進學習者能夠做到「知行合一」(蔡蕙如，2007)，即學習者能夠在所身處的現實環境裡，實踐所學之倫理知識，以促進人與人之間的互動。由此可見，職業倫理教育的目的，就是透過專業的規範，使相關的人員可以發揮以人為本的精神，按著尊重他人生命及應有權益的原則來規範自身的行動。

同樣地，護士也應接受相關的職業倫理教育，以使病人得到最好的照顧和治療。汪華斌、舒進(2010)認為護士應具備以下的核心能力，包括：責任心(對自己的工作具有信心，能從職責要求之中評估自己的角色)、護理技能(能夠按照客觀的環境而作出相應的護理行動)、護理知識(能夠掌握當前最新的護理學知識，以及相關的法規及政策)；羅美芳、黃貴薰、戴玉慈(2006)指出護理教育其中一個主要目的，就是讓學生透過接觸專業工作，協助他們建構護士的專業觀念、價值觀、倫理、行為，以裝備他們在未來擔當專業的護士角色，並減少他們於未來放棄護理工作的機會。簡言之，職業倫理教育能夠建構護士正確的價值觀，指引他們的專業工作，從而有助提升他們的專業形象。

雖然香港護士管理局已為護士訂立了專業工作守則，可是絕大多數的護士都只把守則視作為註冊時附送的一本小冊子，而鮮有地將之視為金科玉律(佘雲楚、彭美慈，1998)。事實上，守則不只是一紙文件，而是對護理工作品質的維護具有極為重要的價值，而守則能否刻在護士的心上，實在有賴護士職業倫理教育的轉化，而儒家思想蘊含著豐富的職業倫理教育智慧，對於當前的護士職業倫理教育有著重要的指導作用，並有助相關的職業倫理思想融入護士的內心之中。由是觀之，本文旨在分析儒家的護士職業倫理教育思想，以及說明儒家思想融入香港護士職業倫理教育之重要性，並就此提出相關的應用建議，以供廣大的醫護同仁作為參考。

二、儒家的護士職業倫理教育思想

香港護士的職業守則共分為四大範疇，包括：護士與人、護士與實務、護士與專業、護士與社會(香港護士管理局，2015)，當中的主要內容如下表：

表 1 護士專業守則綱領

範疇	內容
護士與人	尊重病人及其家人的尊嚴、獨特性、價值觀、文化及信念；維護個別病人之自決權利；確保以專業的身分取得的病人資料。
護士與實務	提供安全及合符標準之護理服務；保持專業實務水準；與同事及相關的人員進合協作，以達到提供優質護理的目標。
護士與專業	維護護士的專業形象；促進護士與服務對象之間的互信；促進專業發展及進步。
護士與社會	通過伙伴合作，促進社區健康及福祉；確保以合理及公平的形式分配醫療資源。

資料來源：香港護士管理局(2015)。香港護士倫理及專業守則。香港：作者。

筆者認為儒家思想與這四大範疇具有一定的共通性，而兩者相互結合，更可以作為護士職業倫理教育的指導方向。現說明如下：

(一) 仁愛

儒家提倡的仁愛思想有助護士實踐以人為本的醫護工作。孔子言：「道千乘之國，敬事而信，節用而愛人，使民以時。」《論語·學而第一》孔子

指出愛民如子是管理國家的重要基礎；孔子曰：「克己復禮為仁，一日克己復禮，天下歸仁焉。」《論語·顏淵第十二》孔子認為若個體願意約束自我的欲望及行為，遵守為了人類好處的禮法，那麼便可以做到真正的仁；「樊遲問仁，子曰：『愛人。』」《論語·顏淵第十二》孔子強調仁的具體表現就是愛人；「夫仁者，己欲立而立人，己欲達而達人。」《論語·雍也第六》孔子認為如果個人能夠做到自己得到所有時，也同時盼望別人能夠得到，即願意為他人設想，那麼仁愛的精神便能夠得以彰顯；事實上，只有用心去愛，互相感恩，互相關心，才稱得上真正的「仁」(李曉愚，2010)。由是觀之，這個仁愛思想應用在護士的倫理教育之中，就是說培訓機構應教導護士凡事都以愛人為準則，在執行護理工作之時處處以治癒病人的疾病為最優先的考量，並體諒病患的痛苦及心情，那麼護理工作便能夠發揮重人的精神，做到以人為先，使病人充分感受到護士的愛，這對於促進病人與醫護人員的互信有著得大的幫助，並使病人更願意配合醫療團隊的工作，最終使治療效果得以最大化。

(二) 義利

儒家強調個人對他人的義務，這有助護士履行應有的職責。「上下交征利，而國危矣。」《孟子·梁惠王上》孟子認為如果社會的上層與下層階級互相爭權爭利，乃至互相對立，那麼國家便會處於危險之中；「仁，人之安宅也；義，人之正路也。」《孟子·離婁上》孟子在這裡強調義是應當遵守

的行為準則；「生亦我所欲也，義亦我所欲也；二者不可得兼，舍生而取義者也。」《孟子·告子上》孟子指出君子不應見利忘義，反而應在兩難的情況下捨生取義；事實上，「義」字在《孟子》一書中出現了 108 次，是其核心的思想之一，當中具有正當、適宜、道理及規範的意思(康貝，2013)。由此可見，這個觀點對於護士職業倫理教育具有重要的指導作用，要求學校在培訓護士的過程中，教導護理學生在未來採取護理行動之時須以義為質，時刻提醒自己對病人應有的義務及職責，不要因為個人的利益問題而置病人的生死於不顧，宜應謹守崗位及專業守則，以作出適當、合宜的護理決定。

(三) 勵學

儒家鼓勵人們主動學習，此等思想有助護士終身學習，進而提升護理工作的品質，最終使病人受惠。孔子言：「知之者不如好之者，好之者不如樂之者。」《論語·雍也第六》孔子認為學習的最高境界就是以學習為快樂，那麼個人便會自發自主地追求更多的知識；孔子曰：「吾嘗終日不食，終夜不寢，以思，無益，不如學也。」《論語·衛靈公第十五》孔子指出個體在對問題感到困惑之時可以先作思考，若不能夠透過獨自探求而得到答案，便應該向他人的經驗作出借鏡；子夏說：「仕而優則學，學而優則仕。」《論語·子張第十九》這裡強調仕與學是分不開的，學習所得來的知識須要透過工作實踐才能夠得以鞏固，而在工作實踐的過程之中，又需要持續學習，以填補自己知識的不足。簡言之，若我們把這個思想融入護士倫理教育之中，就是說護士管理機構與培訓學校都需要培養護理學生的好學精神，促進他們的終身學習，以鼓勵他們學習最新的護理知識及技

術，並將之應用於日常的工作之中，筆者相信這不但對提升護理工作的品質具有正面的作用，而且更能夠提升護士本身的專業水平。

(四) 篤志

儒家提倡立定志向的重要性，推動護士以貢獻社會為己任，進而提升人類的整體健康水平。孔子曰：「三軍可奪帥也，匹夫不可奪志也。」《論語·子罕第九》孔子認為定立志向對於個體而言具有極為重要的作用；孔子又嘗言：「吾十有五，而志於學，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳順，七十而從心所欲，不踰矩。」《論語·為政第二》孔子在十五歲之時，已經認識到學習對自身的重要性，於是他便立定志向一追求學問，並終身實踐之；子夏曰：「博學而篤志，切問而近思，仁在其中矣。」《論語·子張第十九》子夏認為在學習的過程之中，我們需要堅守自己的志向，不應輕言放棄自己一直所追求的價值；孫中山先生也指出立志是讀書人最為緊要的一件事(胡鳳琪，1987)；從古代儒家思想的角度出發，有志向的人才能夠在艱苦的過程之中，依然堅定不移地追求自己的理想，直至最後也永不言棄(鍾紅，2012)。括言之，若我們把這個看法與護士職業倫理教育思想相互結合，就是說在培訓護士的過程之中，我們需要引導他們定立志向，以堅定他們的內心，並在不同的階段之中設置不同的考驗，以讓他們可以藉此磨練自己的意志，建構他們不怕困難的精神，不輕言放棄參與護理工作的理想，並懷著幹勁，為造福社會大眾而投入源源不絕的動力。

三、儒家思想融入香港護士職業倫理教育之重要性

儒家的職業倫理教育思想有助匡正護理學生投身護士工作的錯誤想法。當前的香港社會正面對人口老化，以及護士數目嚴重不足的情況，為了增加投身護士的人數，香港的醫院都以較優厚的待遇去招聘或保留人才，致使護理學系的畢業生不愁找不到工作。在這樣的背景下，不少青年人為了尋找穩定的工作，以及得到較好的待遇，而選擇報考護理學系，以在畢業後投身護理界。由是觀之，儒家思想強調仁愛，即以真誠的愛去感化別人，事實上，如果護士只為了工資而工作，那麼他們對病人的照顧必定欠缺真誠的心，也難以使他們發自內心去愛護病人，而護理工作之品質也必然因此而受到影響，因此，若大學機構或專科學校於護士培訓課程之中融入儒家職業倫理教育思想，將有助培養護士對病人的仁愛之心。

儒家思想能夠讓護理學生建構自己的職業志向，減少護理人員團隊的流失比率。香港醫院工作繁重，再加上護士數目嚴重不足，公立醫院護士的工作可謂疲於奔命，縱使有工作熱誠的護士也因為過於操勞或負荷不了而轉職到私立醫院或離開醫護界，致使公立醫院護士的流失比率不斷上升，由 2006-2007 年度的 3.2% 增加至 2010-2011 年度的 5.3% (香港食物及衛生局、香港醫院管理局，2011)，嚴重影響公立醫院的醫療品質。由是可見，公立醫院的工作環境固然仍有很大的改進空間，可是若護士能夠擁有堅忍不拔之志，他們便能夠因為人生抱負(以救助病人為己任)而繼續堅持下去，而梁梅(2014)亦認同若要實現個體的人生使命，乃至人生意義的不朽，我們便需要擁有堅定的志向，而

以儒家思想融入護士職業倫理教育課程之中，將有助護理學生建立自身的醫護志向，並從而提升個人的成就感及使命感。

四、儒家思想應用於香港護士職業倫理教育之建議

(一) 建構生動的護士品德培育課程

要培養護士的仁愛之心、以義為質的態度，筆者認為必須先從「知」的層面出發，加強護士對相關的品德知識，並由此對他們進行薰陶；當然，品德教育不能只是由教師依書直說，然後進行紙筆考試，否則護理學生只會視之為取得學分的過程，而對之進行生吞活剝，最終違背了倫理教育之最終目的。由是觀之，筆者建議在建構以護士為主體的品德課程、教授他們儒家相關的專業倫理之時，課程設計者須要注意當中的教學活動設計是否能夠引起學生的學習動機，例如：以視頻短片的內容探討當中的醫護倫理、以相關的華語流行曲引發學生的情感共鳴等，同時，也需要以多元化的評量模式考核學生，發揮考評的倒流作用，使他們視倫理學習為樂事，從而引起他們的學習興趣，例如：以戲劇形式作為總結性評估，要求學生擔任不同的角色(病人、家屬、護士、醫師等)，以使他們能夠從不同的角度探討指定的醫護倫理問題。

(二) 組織不同的服務研習

在「知」的基礎上，筆者認為還需要為護理學生提供不同的機會，以讓他們可以「行」，即實踐他們所學習得到的儒家倫理知識。事實上，單單具有「知」的能力，顯然是不足夠的，只有做到「知行合一」，儒家之職業倫理才能夠植根於護士學生的內心。溫

建蠶(1999)指出大學生的社會服務工作，就是一種把理論知識與生活結合在一起的方式，能夠讓學生們學以致用，透過服務對象的過程之中，他們得到了自我成長的機會，除了可以充實自身的適應社會能力之外，還可以建立對社會責任的自覺，以及培養出關愛人群、奉獻自己的心。由是觀之，筆者建議培訓機構或學校宜在學生修畢「知」的課程後，隨之設置服務研習課程，並視之為畢業的條件之一，要求學生進行不少於指定時數的社區服務，以讓他們能夠從中走入人群，實現所學的倫理知識，使他們能夠從中對所學有更深刻的反思，並達至德性上自我成長的目標。

(三) 加強護士在不同階段的生涯規劃

護士的生涯規劃實在不容忽視，以堅定護士的職業志向。筆者認為職業生涯規劃對於一名護士而言是十分重要的，這是因為完整的職業生涯規劃能夠使他或她擁有更清晰的職業發展方向，對於他們一步一步地實現自身的個人抱負或志向具有關鍵作用。由是可見，筆者建議大學機構在護士培訓的階段，以生涯規劃課程或職業輔導的方法，使護士學生可以初步地掌握自己的職業定位及發展方向；至於在職的護士，醫院則宜設置更完備的晉升階梯，以讓有志於醫護行業持續發展的在職護士，能夠繼續朝著自身的目標進發，為醫院長期保留專業的人才。

(四) 提供不同的專業發展機會

在護理學生投身醫院工作後，筆者認為醫院或大學機構仍然需要為他們提供不同的培訓機會，促進他們的終身學習，以利他們進一步建構專業知識。黃翠萍(2012)認為護士的繼續

教育能夠不斷提升和完善學習者的知識、職業道德、以及醫護技能。事實上，專業發展不但對於護士本身具有益處，而且對於提升醫療體系的整體水平具有正面的作用。由此可見，筆者建議醫院為護士團隊提供不同的專業培訓，例如：舉辦最新醫護技術分享會，並提供資源鼓勵護士團隊進行實徵性的研究，以解決不同的實務性問題；同時，不同的醫療組織或機構也宜舉辦更多護理學術研討會，鼓勵護士進行學術論文發表，此舉一方面能夠提升護士的專業研究能力，另一方面則可以促進護士同仁之間的專業交流，這都能夠提升醫療的整體素質。

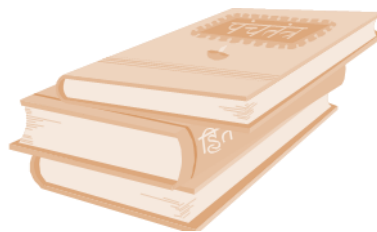
五、總結

最後，陳筱瑀、周守民、曾月霞、鄭美莉、吳麗芬(2010)指出關愛、倫理素養、克盡己責、終身學習乃是教育護理學生的八大目標之一，可見品德素養和持續學習在護士的專業發展之中佔有極為重要的地位，是護士職業倫理中的重要指標；而儒家的職業倫理思想正好與之互相契合，對於護士的職業倫理教育發展具有增益補充的正面作用。在此，筆者希望本文能夠作為護士職業倫理課程設計者的參考，亦藉此喚起廣大醫護同仁對於護士職業倫理的關注。

參考文獻

- 李曉愚(2010)。儒家仁愛思想的當代詮釋。鄭州大學學報(哲學社會科學版)，43(5)，31-33。
- 香港護士管理局(2015)。香港護士倫理及專業守則。香港：作者。

- 胡鳳琪(1987)。孫中山談青年學生立志。湖南師範大學社會科學學報，4，26、59。
- 康貝(2013)。孟子「義」思想研究。華東師範大學人文社會科學學院哲學系碩士論文，未出版，上海。
- 梁梅(2014)。試論儒家立志思想對中學生生涯發展教育的啟示。教學與管理，12，96-98。
- 黃光國(1996)。專業倫理教育的基本理念。通識教育季刊，3(2)，19-32。
- 黃翠萍(2012)。香港護士的繼續教育對澳門的啟示。澳門護理雜誌，11(1)，23-24。
- 溫建蠶(1999)。大學生的服務學習及學生發展之研究。公民訓育學報，8，371-408。
- 蔡蕙如(2007)。從儒家思想建構醫療專業人才之倫理教育。通識教育學報，12，1-19。
- 鍾紅(2012)。傳統的立志與當代青少年理想教育。西南師範大學學報(自然科學版)，37(12)，169-172。
- 香港食物及衛生局、香港醫院管理局(2011)。有關醫院管理局護士人手和流失的問題。香港：作者。
- 汪華斌、舒進(2010)。對臨床護士護理核心能力的見解。品質月刊，46(5)，54-56。
- 余雲楚、彭美慈(1998)。《香港護士專業守則》：批評與建議。亞洲護理學雜誌，4(3)，46-55。
- 羅美芳、黃貴薰、戴玉慈(2006)。護理學系新生對「好護士」特質之描述。醫學教育，10(2)，17-26。
- 陳筱瑀、周守民、曾月霞、鄭美莉、吳麗芬(2010)。談專科護理學生核心素養之培育談專科護理學生核心素養之培育。護理雜誌，57(5)，18-23。



國民小學推動三好校園實踐現況

曾俊堯

彰化市大竹國小學務主任

一、前言

行政院推動的「三好運動」—說好話、做好事、存好心。為校園的品德教育注入活水，以期增進友善的師生關係，型塑優質的校園倫理文化；進而由學校向社區擴展，以促進社會祥和。本校獲選 2014 年第四屆「三好校園實踐學校」，計畫實施至今已近尾聲，期望透過本校結合美國波士頓大學瑞安教授（Dr. Kevin Ryan）提出 6E 教學模式實踐三好運動之理念及現況，作為各校推動品德教育之參考。

二、理念

大竹國小位於彰化市邊陲地帶，具備學區民風純樸，校園組織凝聚力強，教師、行政、家長會良善的校園文化。企圖以「大行三好、竹藝詠博」為主軸，「竹」之高風亮節、君子風範情操，融入學校既有藝術人文社團、傳統運動校隊與「做好事、說好話、存好心」三好教學元素，勾勒學校允文允武，功夫大竹願景，孕育博學、博雅、博愛大竹兒童，符應十二年國教之因材施教、有教無類、適性揚才、多元進路、優質銜接之五大理念。

三、三好運動實踐現況

透過做好事、說好話，身、口、意實踐，運用美國波士頓大學瑞安教授（Dr. Kevin Ryan）2006 提出 6E 教學模式：典範學習、詮釋釐清、勸勉規諫、環境形塑、體驗學習與自我期許，打造主題式的教學系統規劃具體實踐：

（一）典範學習（example）模式：師長做好事、存好心、說好話以身作則外，透過角色扮演，楷模學習的三好內在感受，設計歌仔戲表演藝術主題教學活動。

媽祖行三好：本校閩南語教師謝金色老師與音樂教師陳盈菁老師，自編歌仔戲劇本，以臺灣民間故事人物媽祖為典範學習人物，融入為民除害，收服千里眼、順風耳故事，運用學校家長會長交接典禮、聖誕節感恩節慶活動、社區元宵節慶活動表演，展現三好學習典範。

（二）詮釋釐清（explanation）模式：透過教師應與學生真誠對話，進一步指導學生瞭解三好運動其背後的涵義與價值。設計一句好話教學策略與感恩聯絡簿主題式活動。

1. 一句好話教學策略：透過一句好話，融入教師各領域教學中，詮釋釐清做好事、說好話、存好心真義，辦理校刊「竹馨園」一句好話徵文競賽方式，展現成果。

2. 感恩教育融入：級任教師設計，讓學生存好心感恩學習活動，結合語文領域分年段各別將每天觀察感恩及力行三好人事物

以圖像、手札、日記形式紀錄下來。

(三) 勸勉規諫 (exhortation)：規劃以書法教育與生活實踐三好之星主題式教學活動，從情感上激勵學生的良善動機，鼓勵他們表現出良善行為。

1.三好書道：善用校內書道社團，結合靜、勁、競三境和一，由內發存好心，引說好話，力行做好事，達成真善美生活行為。

2.三好之星競賽：正向激勵三好實踐，透過家長教師三好榮譽獎章制度，選出三好之星兒童，勸勉學生力行三好。

(四) 環境形塑 (environment)：運用視、聽、觸三感理念，打造沉浸式三好校園環境

1.有形環境：弟子規、實踐三好標語布幕、校園情境布置。

2.無形環境：善用課間美感音樂欣賞、陶冶學生美善存好心靈。

(五) 體驗學習 (experience) 學校創造機會，讓學生藉由實際參與關懷主題式活動，來體驗三好真善美內涵，讓抽象的概念變成日常生活中、實際接觸的事件。

1.快閃樂團慈善機構關懷活動：安排本校小提琴社團同學，到彰化慈生教養院演奏表演，體驗做好事，關懷松齡弱勢民眾，捐獻表演善款。

2.歌仔戲團社區服務：歌仔戲社團學生走學社區，體驗宣揚做好事、說好話、存好心實踐活動。

(六) 自我期許 (expectation) 規劃三好閱讀心得寫作與三好運動會兩大主題式活動，鼓勵學生為自己設定合理、優質的目標，家校親師生共同實踐存好心、說好話、做好事於生活中。

1.三好閱讀心得：透過閱讀活動，自我期許化作心得學習單，理解做好事、說好話、存好心之三好真理。

2.三好運動會：藉由校慶運動會，將做好事技能、說好話情意、存好心認知，融入 Ryan 6E 教學模式，融合社區家長參與，徹底實踐三好校園精神！

四、結語

三好運動猶如品德教育中之具體力行規條，期望透過本校推行三好運動實踐校園活動，陶冶學生良善品德與態度，具備未來公民素養！

芬蘭國小將廢除手寫教學！？

劉豫鳳

明新科技大學 幼兒保育系與師資培育中心 助理教授
曾任 芬蘭坦佩雷大學 教育學院幼兒教育組 訪問博士生研究員

一、前言

芬蘭基礎教育向來被視為是世界的模範生，但最近卻決定要從 2016 年秋天廢除國小的寫字教學(cursive writing)。此消息一出，震驚國際杏壇，芬蘭國家教育委員會(The Finnish National Board of Education)罕見地針對此議題針對國籍輿情提出回應，也引發各國基礎教育單位的關注與思考。

二、廢除手寫教學？

(一) 芬蘭

根據芬蘭將於 2016 新實施的芬蘭基礎教育核心課程綱要內容，國小一年級的書寫教學將以鍵盤輸入的方式逐漸取代過去書寫體教學，此項內容芬蘭境內同樣引起正反兩極的討論(YLE, 2014)。該核心課程綱要之內容，其目標是希望聚焦在提升學生學習的樂趣以及小學生的主動角色。若將此目標放在資訊社會中進行思考，的確是可以提升學生主動與資訊社會互動的能力。芬蘭國家教育部進一步說明，此舉並非完全廢除手寫教學，而是希望兒童可以在資訊快速溝通的社會中，以打字的方式取代書寫體的教學，進而提升兒童與世界的互動能力(FNBE, 2015)。

(二) 美國

事實上，美國早在 2009 年公佈且逐漸實施的核心課程標準(Common Core State Standards)中，書寫體的教學內容就已經被刪除。雖在美國也掀起一陣論戰，但在 2014 年美國已有 43 州的國小以下的課程都採用此教學標準(CCSSI, 2015)。

由教育模範生的芬蘭以及極具指標性的美國教育核心課程內容中，清楚可見的是兩國對於兒童在未來世界的書面溝通形態中，由過去重視具有個人風格的書寫，轉而重視能夠掌握資訊世界輸入資訊的方式。上述兩國對於打字教學的提出，有可能對於世界各國規劃基礎教育時，具有相當重要的參考價值。

三、手寫教學之思考

然而，身處文化脈絡與芬蘭及美國不相同的我們，在思考書寫與打字教學之前，可能需要進一步釐清與思考三大問題

(一) 語文特性之思考

首先是語言特性的問題，多數的英文可以透過自然發音的方式藉由讀音進行書寫，而芬蘭文在讀音以及書寫的對應性更是百分之百。故在前述兩種語文中，書寫其中一項重要的意義，是把聽到的讀音轉化為手寫的文

字。然而，在華文的世界中，書寫文字是透過象形、指事、會意、形聲、轉注、假借等造字方式形成書寫文字，故在寫字的同時，能透過書寫中了解文字的意義，反而是透過注音符號輸入鍵盤時無法達成的。所以兩種文字在基本形成過程與輸入過程的特性有所不同，無法一概而論。

(二) 意義與取代性之思考

反對廢除手寫教學的爭論主要是因手寫有助於兒童小肌肉發展以及大腦的活動(Woollaston, 2015)。若主要目標為藉由精細動作的操作以發展手與腦部，可能未必絕對需要透過書寫的方式來進行。

根據筆者旅居芬蘭在幼兒園與國小的觀察可知，該國兒童從非常小的年紀就開始藉由日常生活的活動，持續運用精細動作以解決許多生活自理的問題。所以在許多芬蘭幼兒園中，不論年齡大小，一律使用玻璃製的餐具。從國小開始，更是有許多發展精細動作的家庭經濟、木工手作等課程。故若目的為透過手寫教學發展大腦以及小肌肉之目標，似乎未必需要透過書寫教學來達成。

(三) 文化意涵之思考

除了文字體性以及精細動作發展之外，華文書寫文字的文化意涵也需進一步思考。在書法、國畫中許多筆法與筆觸，是西畫中無可取代的。同時由先賢留下來的墨寶與不同時期的書寫形體，不論是在作品賞析或進一步親手臨摹，都有其極為重要的文化價值與意涵，且為華文世界中博大精

深且特有的文化瑰寶。

四、結語

在資訊快速流通的世界中，越來越多的溝通是藉由通訊軟體以及電子郵件。在此前提之下，提昇兒童打字能力以快速進入資訊社會的準備似乎有其必要。在芬蘭核心課程宣示將朝打字教學邁進之際，對於其他國家的教育方向有著宣示性的意義。然而，在臺灣思考此議題時，需將語言特性、是否可藉由其他活動取代其功能，以及書寫文字的文化特性中整合思考。更重要的是，若主要目標是希冀協助兒童在適應資訊社會的生活，尚需考量如何在我國國情、教育資源與文化脈絡中，建立起系統性的配套措施，才能在參酌他山之石的動機之下，也能對本國之教育方針有適切的貢獻。

參考文獻

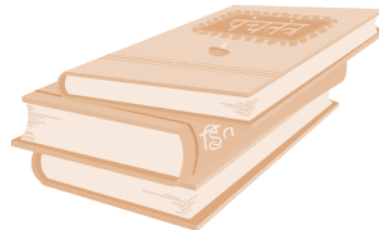
■ Common Core State Standards Initiative, CCSSI (2015). Development process (of Common Core State Standards). Retrieved on March 12, 2015 from <http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/>

■ The Finland National Board of Education, FNBE (2015). Writing by hand will still be taught in Finnish schools. Retrieved on March 12, 2015 from http://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/writing_by_hand_will_still_be_taught_in_finnish_schools

■ Woollaston V. (2015). The death of handwriting? Schools are ditching pens and papers for computers - but could it harm your child's development?

■ YEL(2014).Kaunokirjoituksen opetus kouluissa jäänee historian. Retrieved on March 12, 2015 from http://yle.fi/uutiset/kaunokirjoituksen_opetus_kouluissa_jaane_historiaan/7037437

■ Retrieved on March 12, 2015 from <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2936600/The-death-handwriting-Schools-ditching-pens-papers-computers-harm-child-s-development.htm>



有問題的，請舉手

林意珊

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士班研究生

一、沈默的學習者

「舉手」是種選擇，是人生態度，也是一個對自我的要求。而在臺灣的教育中，學生不管在課堂上或是聽演講時，總是不習慣舉手發問；儘管老師或演講者在臺上講得很精彩，一旦老師或演講者結束時，總是會問：「不知道大家有沒有問題？有問題的，請舉手」。通常，臺下的學生都是沉默的。

二、怯於舉手發問

學生不敢舉手發問，其實與教育體制息息相關，學生不是不喜歡問問題，而是因為從小到大的考試，不外乎就是選擇題、填充題，為了應付考試，總是不斷地背答案，而老師總是喜歡給「標準答案」，這種學習是單向的，並無法幫助學生思考，久而久之，學生總是期待著標準答案，漸漸地失去了獨立思考問題的能力，而學生也從未認真想過「為什麼」？

當學生鼓起勇氣問問題時，可能會遭受他人的異樣眼光，怕被同學嘲笑問的問題太過簡單，也害怕問錯，或是遭到老師的批評，若當大家都急著下課時，「舉手」發問更會被嫌棄，這些都是導致學生不敢提問的原因，所以學生心理的壓力逐漸提升，於是就會開始產生「算了，下一次再問吧！」的心態，因為在潛意識裡，我們必須是完美的，考試不能有錯，連要問的問題也不能是錯的。

三、營造發問的學習氛圍

身為老師應持著開放態度，鼓勵學生踴躍發言，無論學生提問什麼問題應視為好問題，若是老師才剛講完的問題，學生沒有認真聽反而又問了一次，才應視為不好的問題，記得以前上課時，同學因為碰到不會的問題在下課的時候詢問老師如何解題，但當時老師一聽到題目時，立即責備同學，該同學在課堂上一直以來都是認真學習的，老師的反應，會造成何種問題？一方面老師鼓勵學生提問，另一方面當學生提出問題時卻受到老師的責備，漸漸地，我們開始害怕問問題，也害怕自己的答案不是正確解答，當初鼓起勇氣願意嘗試舉手問問題的意願也逐漸消磨殆盡。因此，老師對於學生所提出的任何一個問題都不應該否決，而應該與學生進行討論，如此才能達到教學相長的目的。

相反地，筆者曾聽過有趣的教學方式，教師採用主動出擊的方式，迫使學生一定要問問題或是上完課程立刻出題目讓學生回答，若是沒有問問題或無法回答問題者，即要接受處罰，當然一開始大部分的學生都以為老師在開玩笑，因此，學生為了不被處罰，想盡辦法逼自己一定要問問題，而老師也會主動出擊，直接走在學生的旁邊要學生立刻發言，這樣子的訓練，不僅是訓練學生的思考能力，也是訓練學生吸收知識的最佳方式，能讓學生在短時間內獲得最好的效益。

其實每一個人都是具有獨立思考的能力，只是不喜歡舉手，並抱持著老師若點到自己，才會發言，若沒有點到自己也無所謂，而有些則是個性內向，不擅言詞，缺乏舉手回答問題的勇氣與自信，因此較少發言。當然，「舉手」提問，除了是一種對自我的要求外，也必需具備勇氣，因為必須接受各種環境所帶來的眼光，因此當老師或是演講者的講課的過程中，不只要認真聽，也要逼自己找出想法並形成問題，並要具有邏輯性，最後才能鼓起勇氣「舉手」。

古語云：「古之學者必有師。師者，所以傳道、授業、解惑也。人非生而知之者，孰能無惑？獲而不從師，其為惑也，終不解矣。」意思是，古代求學問的人一定都有老師指導。老師，就是傳授學術思想，講授經史百家的作品，解除傳道、授業中所產生之疑惑的人。人不是生下來就能明白一切道理的，誰會沒有疑惑呢？心中有了疑惑卻不去向老師請教學習，所有疑惑將一輩子都得不到解答了。然而，學習的方法不勝枚舉，老師也不能保證哪種方法對於學生的學習會有效用，而「學問，學問，要學就要問。」這句話很有道理，因為每個學問都有其箇中奧秘，只有一顆願意學習的心，才是做學問的根本。

四、鼓起勇氣「舉手」

「舉手」二字看起來平淡無奇，卻需要很大的勇氣，在學習上有任何疑惑，試著改變自己的心態，不要害怕丟臉，大膽的舉手問問題，自己的問題不見得是笨的，或許你的問題幫助了其他同學，抓緊每次的學習機會，別管他人的眼光，因為我們都是來學習的，而學習也是我們一生中最重要的特質，從自己開始做起，鼓起勇氣「舉手」吧！

找回課堂專注力

李淑菁

桃園市山腳國中教師

國立臺灣師範大學工業教育學系技職教育行政碩士在職專班研究生

一、前言

「安靜！」「不要講話！」「專心！」教室裡，不時傳來老師的聲音。有學生不時看著窗外，右手熟練地轉著原子筆；有學生雖然看著黑板，但眼神呈現倦態，心思不知神遊去哪了；老師一轉身寫黑板，有學生馬上小聲地問左鄰右舍「還有幾分鐘下課？」這是目前臺灣國中常見的上課景象。

教室裡，往往是台上老師努力講課，台下學生心思紛雜，「一心以為有鴻鵠將至」。「學生不專心」的問題困擾著許多教師。以學習的觀點來看，專注力是學習的必要條件之一，因為依據訊息處理理論，眾多訊息出現時，唯有個體選擇注意的訊息，才會進入大腦的短期記憶，再經由複習儲存為長期記憶（張春興，1996）。

課堂中，學生到底專不專心與如何找回學生的專注力，是每位老師在意的問題，亦是本文探討的議題。

二、專注力的定義與內涵

（一）定義

專注是一種專一的「醒覺」狀態，個體將外界的某些部分帶入意識中，並調整自己的行為（鍾聖校，1990）。張春興（1991）指出，專注力是一種心理歷程，個體從環境中的眾多刺

激，選取一個或多個刺激加以反應，並獲得知覺經驗。

（二）內涵

專注力可分成五種類型（許芳菊，2008）：

1. 選擇性專注力：能專注在需要知道的訊息上，過濾不相關的訊息。
2. 集中性專注力：個體能聚焦在其所要面對的問題上。
3. 持續性專注力：能持續專注一段時間的能力。持續性專注力會隨著年紀發展，約持續到十二歲；一般而言，十二歲能維持專注的時間為十四分左右（蘇岱崙，2014）。
4. 分散性專注力：能同時注意兩種或多種的刺激，並且對不同刺激做反應。例如開車時要能腳踩油門、手握方向盤、眼睛看路況。
5. 轉換性專注力：能把專注力從一件事物，轉移到另一件事物上。例如體育課結束後，回到教室能專心上國文課。

一般而言，專注力會隨著年齡發展及個別差異而有所不同，年齡愈長，專注力也越佳；此外，五種專注力類型是綜合性的出現，非獨立運作，其中選擇性和持久性專注力，是學習中特別重要的能力。

三、課堂專注行為與不專注行為

Kaplan 與 Carter 定義課堂專注行為為：(1) 眼睛注視著學習任務；(2) 從事學習任務；(3) 和教師或同學談論關於學習任務的事情。凡是進行上述三項中的任何一項，皆可稱為專注行為（引自劉美君，2012）。

因此，課堂專注行為即學生在課堂上能專心致力於課業活動的行為，包括能注視傾聽正在進行的教學活動、對教師的指示做出反應、提出問題、參與課堂討論、適當表達意見、完成學習單等。

相對地，課堂專注行為的反義詞即課堂不專注行為。綜觀學者對不專注行為的定義可分三類：(1) 不專注的動作行為（例如上課時不斷地移動身體、擅自走動、觸碰他人、亂彈紙張等）；(2) 不專注的口語行為（例如發出不適當的聲音、談論無關課程的話題、與人聊天、低聲哼唱等）；(3) 不專注的被動行為（例如對教師的指令無反應、坐著發呆、眼神游移、不看教材等）。

四、教學專注度與學習專注度

蓋聶（Gagne）提出學習階層，主張學習過程有不同的階段，為達到教學效果，教學過程必須依照學生的內在學習歷程，設計配合的教學事件，其中第一個就是引起學生的注意力，藉由使用突然的刺激，如提出問題、使用媒體、秀出照片實物等，引起學

生的注意力，可見注意力在教學過程中的重要性。國內教師在撰寫教案，或進行教學演示時，第一個教學步驟便是引起注意，然而，只有教學的一開始才要引起注意嗎？

符碧真（2012）在一個調查研究中發現，一堂五十分鐘的課，多數學生在剛上課時和快下課時專注力最佳，課堂中間時段精神較渙散；而多數老師則是剛上課時專注力欠佳，課堂中間越講越起勁，快下課時體力漸漸用盡。許騰繼（2003）也指出，通常教師會把教學熱情放在課堂中間時段，然而這段時間卻是學生專注力較差，學習效率較低落的階段。

由上述研究得知，教師教學專注度的曲線呈現山峰狀走向，因為講課會消耗體力，課堂中講授到精彩重點後，專注力逐漸降低；學生學習專注度的曲線呈現倒山峰狀，剛上課和快下課階段的專注力最好。學生的專注曲線和教師的專注曲線恰好相反。

因此，教師在教學過程中，應關注學習專注度的變化，在學生專注度佳時，講授課程重點；在學生專注力較差的階段，引起其注意，提升其專注力。

五、找回課堂專注力策略

（一）降低環境干擾

「桌面淨空，只留這節課會用到的書籍和文具」是許多老師上課的要求。分散性專注力較差的學生，桌上

的東西或環境的任何刺激，都能吸引其注意，使其分心。因此，學習時，應避免無關訊息干擾，學習環境越單純，越能提升學生專注力。

另外，教室座位需安排得當，例如：容易分心的學生坐教室前方，改善其專注力；愛講話的學生需分散，避免干擾學習環境。

(二) 善用無意注意與有意注意

教師在課堂中要善用「無意注意」與「有意注意」的交替。無意注意是指沒有預定目的，無須做意志努力的注意，即所謂的不經意，如強烈的光線、巨大的聲響等，會引起我們不由自主地注意。有意注意是指有預訂目的，需做一定意志努力的注意，如數學課時，學生必須努力集中注意力在老師的講課上。

應用於教學上，有趣的教學活動或精彩的教學內容，可使學生不知不覺地專注於其中；提醒學生打起精神或告訴學生要畫重點，可提升學生的有意注意。

單靠有意注意伴隨的教學，容易使人疲乏；若只有無意注意，學習活動難以持久，且容易受外在環境刺激影響。因此，實際教學活動中，兩種注意共同參與、相互交替，才能達到最佳學習成效。

(三) 提供學習參與感

一堂課中，教學內容的安排應有難有易，讓高成就學生和低成就學生

都有學習參與感；教學活動的設計和安排，別讓任何一位學生閒著，因為學生一旦閒著，就可能轉移注意力，需要花更多力氣喚回其專注力。

此外，教學時可善用發問技巧，透過發問，可引導學生注意教學內容。發問時，不事先指定學生，而是對全班發問，讓所有學生都能針對問題進行思考，當學生有學習參與感時，專注力自然能提升。

(四) 不斷變化教學步驟

一成不變的教學方式會讓學習專注力降低，為了讓持續性專注力只有十五分鐘的國中生維持專注力，教師可將一堂四十五分鐘的課堂，分成各十五分鐘的三個單元，混搭教師講課、分組討論、實作、教學影片、上台演練等，維持學習專注力。

(五) 發揮講課藝術

教師站在講台上，猶如演員站在舞台上。演員的演技是否精湛，包括語言精確與否、表情豐富與否、動作到位與否等。作為教師，若能提高語言的表達能力，以語言藝術，如生動鮮明、邏輯條理、幽默詼諧和高低變化的音調等，不僅能活躍課堂氣氛，增添學習興趣，更可使學生專注在授課內容。

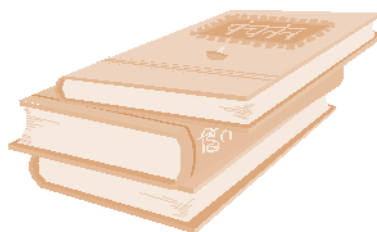
講授時，適時地搭配肢體語言，例如目光凝視、身體靠近、手勢示意等，亦可調整學生的專注力，從而達到無聲勝有聲的效果。

六、結語

專注力是學習的根本，有了專注力才能有效學習，並將訊息轉為長期記憶，激發思考潛能。在教學領域方面，教師如何運用專業，透過適當教學策略，強化學生學習動機與意願，將是提升學習專注力的重要關鍵。培養學生優質的專注力，不僅可增進教學品質，更可提升學生學習的自我效能，達成師生雙贏局面。

參考文獻

- 張春興（1991）。現代心理學。臺北：東華。
- 張春興（1996）。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北：東華。
- 許芳菊（2008年10月）。對症下藥治分心。親子天下，2，144-145。
- 符碧真（2012年5月）。設計一堂精彩的課程：善用教學曲線安排教學流程。國立臺灣大學教學發展中心電子報。取自 http://ctld.ntu.edu.tw/_epaper/news_detail.php?nid=183
- 劉美君（2012）。自我管理策略對國中學習障礙學生課堂專注行為之成效（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學：彰化縣。
- 蘇岱崙（2014年10月）。四大對策：激進學習力。親子天下，61，153-161。
- 鐘聖校（1990）。認知心理學。臺北：心理。



下一站，抉擇

陳品樺

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士班研究生

每到接近放榜時，父母總是關心地問小孩：「之後要填什麼學校？什麼科系？」小孩常懵懵懂懂說：「不知道」，凸顯出學生不清楚自己所想念的科系是什麼，甚至不太了解自己的興趣在哪的現象。如果在校時能有規劃地安排職涯試探；將時事也導入到課程中，想必對學生未來繼續升學或就業有很大的幫助，因此，生涯規劃課程就顯得格外重要。

過去多數高中生除了讀書外，對於將來要就讀的大學科系並沒有太多想法，當前只知道要先好好的用功念書，之後才能上好的大學，因此，對於自己的興趣是什麼，未來要選填哪一個科系，其實並不太瞭解，在放榜時，當然地也就依據分數高低，選擇可以念的科系，或遵循社會及父母期待，選擇與自己興趣及性向不相符合的領域，所以學生自己所選讀的科系是不是清楚就變得不是那麼重要了。至於就讀於高職的學生因為剛進學校時，就已選定了科別，對於之後要念的大學、技術學院或者科技大學，就會因高職所選的科別再繼續念相同的科系，或許在這三年間，學生的性向或興趣改變了方向，但自己卻渾然不知。這都顯現了學生不清楚自己的性向及興趣的問題。

如今，中等教育學校都有安排生涯輔導課程與活動，在國中以生涯輔

導為重點、高中職則重視生涯規劃，為了讓學生能有明確的目標，課程必須多元化，而不僅僅是書上的內容，因把時事也添加到課程中，能讓學生了解現今的社會脈動。而在課程中，也能透過性向測驗的實施、結果的解釋及分析，讓學生更瞭解自己，並進而去思索未來就讀學校之科系，當學生有了疑問時，老師也能即時回應學生，並做出適當的建議。在上課時也應介紹學群、升學網站、入學方式的使用等等，並鼓勵學生參訪大學校園，訪問校友、參加營隊的方式，繳交心得報告的方式。因此，除了書本上的知識外，還能有實際的體驗，讓學生更清楚了解自己的性向及興趣，對未來選擇科系都較有充分的資訊，並有正確的判斷能力，而不會毫無概念。

協助學生瞭解生涯規劃，除了是學校教師的課程外，同時也是家長對小孩的關心及分享，了解孩子的興趣外，平時應多關心及觀察喜歡及想要從事的事情，進而鼓勵孩子勇於嘗試，家長也能透過安排參加夏令營、體驗營或社團活動課程，讓孩子探索自己的興趣及性向。在國中及高中職階段所實施的生涯規劃課程，都是讓學生能更清楚了解自己的性向，一方面對未來升學能有更明確的目標，而不會草率的選填科系、另一方面則對未來職涯有了初步的了解，多方面的

瞭解自己興趣的領域，有些人對未來很清楚、有的則還不了解，但無論如何，廣泛的接受新的事物，並虛心學習，就會慢慢的找到自己未來的方向，所以生涯教育對每個人來說，都是相當極為重要的一環，不僅讓我們更了解自己，認識工作環境，培養自己專業能力，以利就業。

除了學校所安排的生涯輔導課程與活動外，在課程閒暇之外，不妨多看些雜誌及週刊以累積生涯知識及觀點，舉例來說，天下雜誌裡有一篇文章「別期望別人替你決定—給年輕人的十個建議」。標題給人很深的感觸。當我們在決定事情時，常會詢問他人意見，參考他人意見，殊不知這凸顯了

自己沒有主見。別期望別人替你決定，因為自己是最瞭解自己，懂得自己要的是什麼，所以自己必須要學習判斷、決定，同時必須展現自信，相信自己的決定，如果犯錯了，不要害怕犯錯，每一次的犯錯，都是給自己累積經驗的機會。每個人都有自己獨特的專長與優勢，學習發揮所長，就能找到自己的立足點，並且下定決心及努力，所以學習做自己的主人翁！

參考文獻

- 吳凱琳（2014）。別期望別人替你決定—給年輕人的10個生涯建議。天下雜誌。取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5057380>



受傷的天使

焦玉華

臺中市烏日區僑仁國民小學導師

國民小學一年級新生入學時，導師需協助學童儘快融入學校生活，而溝通是很重要的一環，不論在課程教學或親師生互動上，均需要良好的溝通。筆者在十幾年國小低年級的導師經驗中，帶過高功能自閉症及亞斯伯格症學童，並發現這些學生人數有增加的趨勢。如何與這些學童溝通，是教師重要的課題。

自閉症為先天腦部功能受損而引發，於 1943 年由 Leo Kanner 醫師首先提出幼兒自閉症典型症狀；美國《精神精神醫學診斷標準》（1994, DSM-IV）稱之為廣泛性發展障礙（Pervasive Developmental Disorder, DPP），在 1944 年由 Hans Asperger 醫師提出的亞斯伯格症亦為 DPP 之其中一個類型。

自閉症患者有社交溝通上的困難，對於溝通協調及人際互動上存在障礙，無法真正理解語言或肢體、表情及手勢等非語言溝通的真正意涵，不容易結交朋友並維持友誼，對於他人的感受及情緒難以體會；並且執著於固定有限的興趣及重複的行為，對於平時習慣的行為程序若有改變，則感到不安並抗拒。亞斯伯格症與自閉症最大的不同在於亞斯伯格症患者發展出一定的語言表達能力。

對於自閉症/亞斯伯格症患者進入小學一年級後，以筆者的經驗，我認為教師應首先協助學童：(一)在教室空

間內行為適當--聽從老師指示；(二)遵守學校常規；(三)結交朋友維持友誼。最剛開始須從班級教室開始建立起學童與導師的關係，能有效地以語言或非語言進行溝通。

在班級座位的安排上，自閉/亞斯伯格症學童可坐在靠教室中間第二或三列之處，讓學童能輕易地看見講臺上老師的手勢及面部表情，老師講話的語調應和緩且平順，口令簡短並且與手勢有一致性，例如老師的口令為『看這邊』且手勢為手指指向自己，就必須每一天、每一次都需一致，老師在說話之前，要引導學童看老師表情，順其自然做眼神接觸（eye contact），每次只安排一樣能在十分鐘內、甚至五分鐘完成的工作，視個別學童的專注力而定，等該項工作結束後方可進行下一項，如此，學童就大部分的時間裡，能在教室內保持適切的行為。導師與家長事前做好良性溝通，充分了解特殊生的習性與喜好，也能讓學童快速適應教室空間，不至於有太逾矩的行為發生。

關於自閉症/亞斯伯格症學童的上、下學路隊、學校活動安排等，例如與家長約定在固定地點接送，午餐團膳固定的排隊領餐，戶外活動場地的使用，均要符合學童固定行為的習慣，重複訓練與陪同學童適應，學童自然不會有遲到或破壞等違反學校常規的情形。當然建立一友善的校園環境，讓全校師生均能對不同於自己的

人付出關懷、尊重與協助，也是幫助特殊生盡早適應學校常規的重要一環。

另外有的亞斯伯格症的孩子會有不自覺張嘴流口水的現象，老師要時常不動聲色地提醒，例如遞一張衛生紙給孩子，他便自然曉得要擦口水，維持乾淨的儀表，不讓他們因衛生習慣而受到同儕的排斥。在積極面上協助特殊學童與同儕維持友誼，例如利用綜合活動課，設計各種團體遊戲，比如像『優點大轟炸』的遊戲，要每個學童說出其他同學的優點，從這個遊戲中，藉由老師不著痕跡的引導，可以讓一般生發現這些有些不同於自己的同學，在生活中也有許多優點或有在為班上默默付出的地方，也能適時讓這些孩子感受到同學的關懷與讚美。除此之外，學期初在帶領低年級孩子時，藉由繪本的講述如受傷的天使，讓一般生也能體會特殊生的心境，或藉由不同影片的欣賞，學習與其相處之道。

因此在實務上，若能讓自閉症/亞斯伯格症一年級新生，聽從老師指示、快速適應學校環境及結交新朋友，能先掌握以上三點，對於導師的班級經營，也就能夠均勻地分配時間在班上所有小朋友身上，達到融合教育的用意，希望學童能夠早日融入團體中，適應社會生活。

每個孩子都是爸媽心目中的天使，但誰都不希望自己的孩子是個受傷的天使--特殊生，尤其孩子剛進入學齡階段，父母特別焦慮，導師有義務與家長充分溝通，讓每個學童都能盡早適應學校生活，「教育無他，唯愛而已」，受傷的天使更是考驗老師們的教育愛，從這些天使身上也讓我體認到自己的價值，期許自己繼續用愛為所有孩子點亮一盞明燈。

參考文獻

- 邱上真（2002）。**特殊教育導論：帶好班上每位學生**。臺北：心理。
- 林嘉倫(譯)（2005）。**兒童人際發展活動手冊**。臺北：久周 (Gutstein, S. E., & Sheely, R. K., 2002)。
- 財團法人臺北市自閉兒社會福利基金會網站（2015）。
<http://www.ican.org.tw/index.asp>。
- 黃嫻珺(譯)（2007）。**人際發展活動手冊---少年、青少年與成人版**。臺北：久周(Gutstein, S. E., & Sheely, R. K.,2002)。
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. (4th ed.), Washington D.C.



陪孩子走出困境，看到生命的光亮

陳琇杏

高雄市前鎮國中教師

國立高雄師範大學教育系課程與教學碩士班碩士生

一、前言

十多年來，筆者對於所教學生的學業成績一直感到頭痛，也曾與許多老師一樣，會將學生的學業低成就歸因到學生不努力與家長不關心。而筆者所在學校屬於高雄市經濟弱勢者居多的邊緣地區，且接觸到的學生有多數來自經濟弱勢的家庭。近年來，當筆者試著從文化霸權觀點去看待這些學生的問題時，慢慢發現他們的問題不單只是家長不關心與學生懶惰，還有更深層需要我們同理的原因。而隨著適性揚才與差異化精神不斷被高倡，面對這群需要被積極差別對待的孩子，我們究竟能為他們提供哪些公平的教育機會？

二、勞工階級學生的學習困境與分析

（一）課程知識背後隱藏的不利條件

從課程內容演變的歷史來看，臺灣雖已從「統編」轉為「審定」，理論上賦予民間出版社編輯人員更高的彈性，課程內容理應更多元有趣，但實際上選用內容時仍會有政治意識型態的角力，加上教科書計價統一訂定每頁單價，使得內容趨於同質性，限縮了教科書自由創意的空間（王立心、甄曉蘭，2012）。以國中地理科而言，即使目前出現「臺灣本土認同的聲

音」，但仍須與另一「大中國意識」相抗衡，而在課程綱要與升學考試影響下，各個出版商的教科書，從國一「認識臺灣」、國二「中國地理」到國三「世界地理」，地理教科書內容大同小異，但二、三年級的課程內容，卻與本校學生生活經驗有一大段距離。張建成（2002）提出，有權決定知識價值與位階的人大多代表社會主流的政治或文化菁英，他們負責知識的生產、分配及決定，當政府讓這些優勢階級主導課程決策時，他們往往從自身熟悉的知識及利益出發，很少念及廣大民眾和弱勢階級，其主要目的在建構一個維護他們利益的「霸權課程」。而郭木山（2012）提出，不同階級知識取向與其工作屬性具有高度的相關性，如勞工階級對知識的需求著重實務，白領階級工作則顯現邏輯抽象思考。故若從學校教育是為服務經濟層面的發展來看，學校課程自然偏向中上階級所熟悉的學術性導向，排除了勞工階級熟悉的實務性知識，這種不平等的結構導致不同階級學生學習位置和機會的差異，也就是說學術性課程知識內容將對勞工階級學生構築一道學習障礙。

以目前國中地理科課程來看，這些知識對勞工階級學生而言，缺乏與其相關聯的生活經驗，加上教科書內容所使用的文字並非這些學生日常生活習以為常的用語，更加大學習困難

度，而當他們選擇抗拒學術性課程時，就會導致學習成效不佳，間接衍生出因抗拒學習而產生的行為問題。再者，本校一週 35 堂課程中，其中學科課程占了 23 堂，多數勞工階級學生在這些學科上的表現明顯較差。就如同郭木山（2012）所提出的，這些所謂「強結構課程」，強調以教師為中心的單向輸出知識，並以標準化評量方式要求學生回答標準答案，這對於原來就缺乏抽象邏輯知識的弱勢學生而言，更容易產生學習的疏離與排斥。

（二）文化不利因素所形成的障礙

根據楊振昇與林坤燦的研究顯示：「學習失敗學生多來自下層社會，且多肇因於早期生活經驗的不足，形成文化不利與文化剝奪的現象」，這些顯示低社經家庭導致子女低學業成就，主要導因於「家長不重視教育」、「生活經驗的不足」、「文化不利」與「文化剝奪」等（引自張芬芬、蕭玉佳，2013）。以教學語言及教科書用字遣詞而言，本校學生的確在閱讀與課堂聽講上有著明顯落差。郭木山（2012）提出這是因為學校教育所使用的知識符碼一向偏重「精緻型符碼」，讓慣於使用「精緻型符碼」的中上階級學生有較佳的學習表現，而讓慣於使用「限制型符碼」的勞工階級學生產生語言符碼使用上的斷裂和學習上的障礙。

此外，本校有些學生為了分擔家計，晚上需要打工的學生不在少數，他們的時間最多只能應付完學校指派的功課，加上家長指導課業能力有

限，有些家長選擇將孩子送往安親班，有些家長則表示不在意成績高低，只要品性不要變壞就好，不敢也不會給學生過高的期望。就如同張建成、陳珊華（2006）的研究：在課業指導部分，中上階級的家長大部分教育程度較高，能指導子女學業，同時也會積極介入子女的學習；勞工階級的生涯管教，則較為鬆散，孩子通常無所參照，而需自求多福。故當孩子無意繼續唸書時，家長也不勉強，只希望孩子能有一技在身即可。而當子女學業成績不佳時，他們由於自己也有過類似的痛苦經驗，往往不忍苛責，甚至傾向於認為孩子「能力」不足，不必強求。

這些文化不利因素，的確會導致本校學生學業成就低落，從去年第一次推動的補考制度統計人數看，本校學生在英數兩科需要補考的人數就超過三分之一，若詢問學生回家念書及寫作業情形，很難得到「爸媽會在身邊指導或關心課業」的答案，最多就是問他們有沒有寫完，而多數學生最後會選擇到學校抄完作業敷衍了事。

（三）潛在課程無形中造成的傷害

在 McLaren 的「校園生活：批判教育學導論」這本書中，真實的呈現他在社經背景差的學校教學日記，筆者在閱讀過程中，有如看到自己這十多年來的教學心得。McLaren 提到潛在課程對學生的影響，潛在課程包含了教學與學習方式、整體的環境所傳遞給學生的訊息，管理結構、教師期望以及成績評量程序等皆是（引自陳巨

擘、蕭昭君合譯，2003)。而他認為，當教師們習慣把成績不好歸咎在「成績不好是學生能力不足」時，則是把學生的失敗「心理學化」，這種現象即是不公正的「責難受害者」。似乎教師可以免於反省自身教學，或免於批判自己在學校的角色以及學校在社會內的角色。

筆者在教育現場看到有些教師不愛學生發表太多意見，認為一直提問是干擾上課、意見很多，而學生就是要乖乖坐在教室裡聽課，殊不知在沉默的背後，有一部分原因是學生早已聽不懂、正在消極抵抗。因此，即使教師講得再怎麼口沫橫飛，也無法說進學生心坎裡，久而久之只是讓學生更遠離學習。再者，在講求公平的標準化評量方式背後，真的能測出學生的學習成效與學習問題嗎？在筆者學校，常聽到教師們說：「考得這麼差，肯定都是不讀書，那就罰抄個 N 遍吧」。當我們不去思考學生的困境與檢討評量及教學方式，或改變自己的觀念時，只想用罰抄來「對付」成績差的學生時，我們正在教學生學會什麼事？McLaren 和其同事在教學現場有感而發的指出：學生學習到的是過多的挫敗，覺得他們無所適從，我們只會一直教導他們各種成功模式，鞭策他們努力讀書，直到他們完全失去興趣。最讓人感到可怕的是，學校的失敗經驗，會讓他們覺得一輩子也就完了（引自陳巨擘、蕭昭君合譯，2003）。

就筆者所遇到能當老師的人，大多沒遇過什麼學習障礙，有時候老師若不能同理學生的困境，只用自己的

角度與經驗去要求或責罵學生時，其實只是在自己與學生之間畫出一道鴻溝，學生看老師就像是天龍人，不見得有尊重與敬仰，而是自卑的看待自己，以及與老師更加疏遠。

三、先成就孩子，才能成就自己

筆者認為，在換湯不換藥的課程政策與升學意識下，教改最需要改的是整個社會的意識型態，但身為第一線的教師根本無法扭轉大眾意識，所以我們能做的就是先從自身改變，才有機會影響學生與家長。而在教學上，教師們更該有「適性揚才」與「差異化」精神的理念，協助學生突破困境，才能在教育工作上走得更有意義。筆者這幾年看學生考試分數越來越差，從一開始充滿教學無力與抱怨學生懶惰，到同理與發現學生困境，慢慢改變教學觀念，並不斷調整教學方式，雖然學生無法馬上考出高分，但熱情重新點燃後的我，看學生角度不一樣了，雖然目前無法做到最好，但希望能跟著學生一起成長，畢竟先成就孩子，才能成就自己的教育工作。以下則是筆者這幾年的反思與行動：

（一）老師必須教會孩子面對人生

McLaren 於其書中有感而發提到：我的學生必須接受跟他們的生命處境有關的教育，然後我們必須教育他們如何批判的超越這些困境，教育他們成為有能力改造自己命運的人（引自陳巨擘、蕭昭君合譯，2003）。對於

筆者任教的學校來說，經濟弱勢的確造成他們太多困境，面對這些困境，他們最需要的是如何積極面對，而不是一直從學校挫敗經驗中學會消極抵抗直到放棄。教師們面對學生的問題，最不需要的就是一直責罵、不斷強調他們的失敗，因為我們正在做最壞的示範：抱怨、責難，卻沒有積極作為去改善問題。我們最需要的是找到幫助學生的方法，付諸行動去做，讚美他們正在改善的行為。教育無法立竿見影馬上看見成果，但讓學生每天面對積極樂觀的老師，他們自然能學到積極態度與解決事情的能力。

（二）讓學生從了解核心內容開始

筆者發現，有些學生不是不聰明到無法理解，而是課本的詞彙或教師教法和教學語言讓他們無法理解，當這問題沒有被發現與解決時，他們就會說聽不懂、上課無聊。這是因為我們無形中使用了「精緻性符碼」，與學生習慣使用的「限制型符碼」有一段落差，但教師們卻容易歸咎到學生不聰明或不努力。所以在課程內容的差異化上，我們能為學生做些調整，包含減少、添加或刪除課程所涵蓋範圍的份量（丘愛鈴，2014）。以筆者任教學校而言，大部分學生無法精熟學科知識，更別談課程的加深加廣，教師們必須篩選出課程核心內容，並將其轉化為學生能懂的語言與文字，對於沒有學術傾向的學生而言，教師若能將課程知識與生活經驗做結合，且在份量上做些調整，才能讓他們「聽得進去」。

（三）改變策略，先讓學生喜歡上課

丘愛鈴（2014）提出：教材差異化的調整方法包含以其他教材取代現有教材，降低閱讀理解難度、標示教材重點、強化學生使用教材的理解策略、前導組織或圖表組織等。以國中地理科教材為例，談到臺灣及中國的環境問題，課本陳述的用字對於本校大部分學生而言，無趣又難記，筆者會盡量收集網路影片或新聞專題，藉由數位化教材來加深印象，並藉由重新編排過的學習單，讓學生用自己的話去陳述他們的觀點；而在第二冊最後一章的臺灣各區域特色，如果只是按課本照本宣科，學生也只是記課本重點，筆者後來利用學生熟知的網路紅人蔡阿嘎在各鄉鎮所拍的電視節目，擷取片段來引發學生想認識臺灣各地的興趣，學生們變得更喜歡討論與發表想法。

在「中國地理」與「世界地理」的範疇裡，地形與氣候學的觀念對於大部分學生而言，是艱深難懂的。但如果先收集各地地景照片，引導學生以欣賞的角度來看，會更容易加深他們的地形印象。大部分的學生遇到氣候單元時，臺上教師講得口沫橫飛，學生依舊表示無法理解艱深理論，但因為學生對其他族群的文化充滿好奇，如果上到文化內容時，再回頭把人類生活與氣候結合一起解釋時，學生突然之間，懂了！我也懂了一件事，大部分的孩子對未知領域是充滿好奇的，而我們常用錯誤的方法澆熄他們「想知道」的熱情，造成他們只會以沉默來回應我們。

筆者也曾試著在期末利用「百萬大富翁」的電腦軟體，事先設計與課程相關但較生活化的題目，讓學生分組搶答比得分高低，學生對於這樣分組競賽、操作電腦軟體，而非傳統紙筆測驗，反應都是覺得很有趣，且在回答過程中也能再次複習已學的觀念。筆者深深體認到一件事，在這個充滿聲光刺激的時代，課本很難引起學生的注意與興趣，教師們若具有數位能力，就能讓數位教材成為輔助教學的最佳工具。

此外，在十二項差異化教學策略中，筆者曾經嘗試使用九宮格的評量策略，學生們的反應竟然是：「老師，你好酷。」「那我們也可以選擇口試嗎？」「對嘛，如果考選擇題，猜一猜就可以睡了」，筆者第一個反應是感到汗顏，在升學考試的引導下，我們跟著只會出標準化制式測驗卷，學生早已麻痺到寫完 ABCD 就睡覺，導致我們的學生學會輕易放棄，因為評量方式一成不變，忽略他們的多元智能，而我們也失去讓他們展現潛能的機會。

（四）教會學生規矩，給他們自尊、自信，他們會努力證明自己

筆者學校有一名國文科前輩，常常都自告奮勇去教班級規矩不佳、讓任課老師苦不堪言的班級，筆者發現再怎麼讓人頭痛的班級，在該名前輩的指導下，都能乖乖上課，甚至就專門讀她的任教科目，私下詢問過學生這名老師上課方式，學生說他們印象最深就是「老師說她不喜歡看大人吼

小孩，所以她不會大吼，但她很嚴格」。的確，筆者從沒看過這名老師吼過或抱怨過任何一班她所教過的「魔王班」。筆者跟該名老師討論過，她表示開始面對一大群坐不住的學生時，她不急跟學生建立良好關係，而對於他們的脫序行為，她就是堅持停止，再繼續上課，她也讓學生看到她不情緒化，不急著責罵錯誤行為，貶低學生自尊，且不吝惜讚美學生。久而久之，學生會想表現給老師看，證明他們並不全是別人眼中失敗的樣子。感謝這名老師，讓筆者開始相信：若我們比學生堅持得更久，學生一定會了解你的堅持，慢慢的他們就會要求自己盡量達到標準，甚至想要證明自己，從他們習以為常的壞習慣、到他們不想念書的態度都會發生變化。

只要我們願意開始尋找學生亮點，就如同芬蘭教育所強調的「每個孩子都是第一名」，讓學生有機會發揮他們的優點，自然能激發他們去證明自己。筆者深刻體認到，教師要打擊學生很容易，但讓學生失去自尊與自信，我們要怎麼成就孩子？

（五）帶學生體驗生活，他們會有感動

筆者所教的大部分學生，因為父母長時間忙於生計，學生放假不是在家就是在社區公園、學校，很少有跟父母一同出遊的機會。對他們而言，生活就是無聊到只有學校和家裡。從筆者擔任導師到現在，深深覺得多走出去看世界，會發現世界很大、很美，生活也會更精彩，哪怕只是高雄市近

郊。對於中上階級的家庭而言，學生出國早已是家常便飯，但對筆者的學生來說，連走出前鎮區都是那麼難得，所以筆者會在假日或平常日請一個下午的公假，安排地理實察的課程，帶學生走出平常的生活圈，去茂林賞蝶、去騎高雄單車道、去認識港口了解高雄發展歷史、甚至去體驗現在小孩很少看到的烤土窯。有時候是以小型班遊形式，有時候是全班實察活動。而筆者宛如另一個能陪伴他們的母親，這些父母無暇給他們的，當我們願意帶他們體驗時，他們所給的回饋就是感動，也會珍惜每一次能出去的機會，對於這群需要被積極差別對待的孩子，我們願意為他們做的事情，他們都能感受到，而當生命有了感動，教育才更能獲得實踐。

四、結語

「發現每個孩子的亮點」這句話讓人印象深刻，教育是一門藝術，也充滿著主觀意識，但只要出發點是為了學生，都是值得去嘗試與改變，而身為教育工作者，只要心中熱情不滅，就能陪伴孩子找到生命的曙光。

參考文獻

- 陳巨擘、蕭昭君(譯)(2003)。校園生活：批判教育學導論(原作者：McLaren, P.)。臺北市：巨流。(原著出版年：1998)
- 王立心、甄曉蘭(2012)。從中小學教科書發展評析我國百年課程政策之演變。課程與教學，15（4），73-99。
- 丘愛鈴(2014)。12年國教課程與教學革新。高雄市：麗文。
- 張建成(2002)。批判的教育社會學研究。臺北市：學富。
- 張建成、陳珊華(2006)。生涯管教與行為管教的階級差異：兼論家庭與學校文化的連續性。教育研究集刊，52（1），129-161。
- 張芬芬、蕭玉佳(2013)。國小經濟弱勢生學習生活與學習文化之個案研究－凌寒待暖陽。課程與教學，16（1），35-67。
- 郭木山(2012)。學校課程知識-階級再製的隱形篩網。教育學誌，27，1-37。

別讓國家喪失更多人才—孩子的心靈誰來救？

吳怡珍

國立臺灣大學學生心理輔導中心兼任輔導老師

一、前言

民國 103 年 5 月 21 日正值下班巔峰時段，臺北市捷運車廂內一位 21 歲男大學生，手持水果刀瘋狂隨機砍人，造成 4 人死亡 24 人受傷，事件震驚社會引發民眾恐慌。同年 9 月 14 日凌晨，某女大學生在熱鬧商圈巷內教唆眾小弟當街圍毆警察致死，事後竟結群同歡，罔顧人命；當月 22 日，臺大建中畢業高材生竟因不滿前女友提分手，在要求復合不成之後，痛下毒手，以 41 刀狠心將前女友當街殺害。一年之內，臺灣接二連三發生震驚社會的凶殺案件，而這三起案件之主嫌皆擁有高等教育學歷背景。

過去社會頭條版面充斥著偷竊、幫派、未婚生子等中等教育中輟生的犯罪事件，一度備受家長及社會憂心，引起教育及司法等相關單位關注，目前在政府加強防禦措施之下，已逐漸降低中輟生之犯罪率，但高等教育生所犯下的案件，卻更是令人髮指、不甚唏噓，不免讓我們懷疑臺灣教育是否出了問題，需要重新思考教育的目的，並沉心檢討教育改革的方向。

二、從心理輔導強化國家育才效能

教育部於民國 102 年發布「人才

培育白皮書」(教育部，2014)，並於去年正式實施十二年國民基本教育政策，我國政府極力採用普及教育的方法，以提升國內教育水準，培養多元優質人才，期望能讓本國人才具備「全球移動力」、「就業力」、「創新力」、「跨域力」、「資訊力」、「公民力」等六項關鍵能力，以提升國際競爭力，達到我國經濟成長。然而，政策方針中所謂培育多元技能之優質人才似乎仍偏重於智育發展，以及符合產業需求之科技技能為主。

雖然近年大學錄取率皆將近百分之百，表面看來國民教育水準似乎比以前大幅提升，但從大專院校輔導老師角度來看，我內心有不少的擔憂。輔導室房門一開，在我面前的是一個個稚氣未泯但眼神透露焦慮不安，面色凝重的大學生或研究生。心揪了一下我問：「怎麼了？」一個已申請到美國某名校電機博士班入取資格的研究生，他兩眼焦慮地說：「爸爸認為電機科系是最有出路的科系，我也放棄與朋友玩樂的時間，一路順利念到現在，但不知道為什麼就是覺得很煩，最近越來越嚴重，甚至經常跟爸吵架頂嘴，現在雖然申請上博士班，但覺得不是我喜歡的領域，因此對前途感到無望，不知道該怎麼辦才好。」另一位即將從博士班畢業的學生氣憤地告訴我：「我跟每一任女友相處到最後總是被對方氣得一肚子火，我不懂為

什麼要浪費唸書的時間去跟她溝通，她就不能替我想嗎？反正畢業之後就有工作等著我，我不需要女朋友，專心工作就好了！」

具備充足知識及技能的他們不可否認是我國高材生，且擁有高度就業能力及國際競爭力，但是若今天他們沒踏進輔導室，花時間治癒心靈上的空虛及不滿，學習彌補人際互動上的殘缺及遺憾，我真的憂心在這高度競爭的社會中，他們是否有健全的身心抵抗壓力及維護正常生活機能，因為一個身心健全的國民，才有餘力將潛能發揮到淋漓盡致，為國家添增生產力及創造力。

三、輔導資源之現況

民國 102 年 5 月 9 日的臺灣醒報提到教育部應該擴充大專院校的輔導部分以降低大學生犯罪率（許家瑄，2013）。隔年 10 月立法院三讀通過「學生輔導法」（教育部學生事務及特殊教育司，2014），明定高級中等以下學校均需置專任輔導教師，並逐年增加專任輔導教師及專業輔導人員（社工師或心理師）之員額編制，再依班級數增置，所以預計未來全國將置 8,158 名專任輔導教師及專任專業輔導人員 747 名，且專科以上學校明定每 1,200 學生應置專業輔導人員 1 人，以大幅提升學校輔導能量，健全三級輔導體制及人力，提供學生良好輔導服務。

以目前科專以上學校為例，北部的國立臺灣大學超過三萬名學生，設有 16 名專任心理師及社工師，中部的國立中興大學約一萬五千多人，有 6 位專任心理師，而南部的國立中山大學近一萬名學生，也只有 4 位輔導老師，皆距「學生輔導法」中每 1,200 學生應置專業輔導人員 1 人之目標仍短缺約 1/3 至 2/3 的人力。由這些數據顯示，學校專業輔導人員資源明顯不足，各專業輔導人員所需負責的學生案件數已是不堪負荷。此外，輔導人員還有龐大的行政業務要處理，例如：為了多增加一些人力支援，需額外撰寫計畫案向各相關單位申請經費，以請增設專案或兼任輔導老師。

雖然學校透過兼任制度來彌補人員上的不足，但兼任輔導老師無法提供行政支援，且在協助處理嚴重案件上亦有所限制。因此，供不應求的現象讓學生無法得到足夠的心理諮商協助，也會影響專業輔導人員所提供給學生諮商輔導服務的品質。

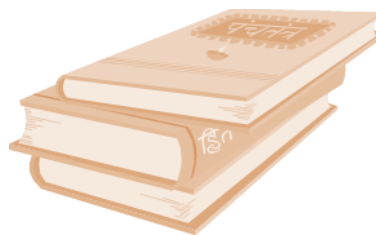
四、結語

為加強學校育才功能及預防更多社會悲劇發生，本人在此雖肯定教育部的用心，但認為政府為了培育多元優質人才更應該加速落實在學校內廣增輔導老師及專業輔導人員，並推廣各地區心理諮商公會的心理輔導及心理健康講座等服務項目，增加學校輔導資源。學校提供的諮商輔導服務不足不只是學生權利上的受損，更是國

家培育人才上的一大阻礙。教育部以「培育優質創新人才，提升國際競爭力」為教育整體發展願景，在實施政策以提升師資、教學、研究品質及國際觀的同時，更須建立充裕的諮商輔導資源，協助教師輔導學生職業生涯規畫及維護學生心理健康。唯有以全人發展為基礎，培育多元優質人才方能達到「國民生活康樂、社會經濟富庶」的最終目標。

參考文獻

- 許家瑄（2013年5月9日）。景氣差 大學生犯罪率升高。臺灣醒報。取自 <https://tw.news.yahoo.com/%E6%99%AF%E6%B0%A3%E5%B7%AE-%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E7%94%9F%E7%8A%AF%E7%BD%AA%E7%8E%87%E5%8D%87%E9%AB%98-113200953.html>
- 教育部（2014）。教育部人才培育白皮書。取自 <http://www.edu.tw/userfiles/url/20150319185201/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%BA%BA%E6%89%8D%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 教育部學生事務及特殊教育司（2014）。立法院三讀通過「學生輔導法」。取自 <http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=25436&Index=1&WID=65cdb365-af62-48cc-99d9-f9e2646b5b70>



今日的學生，明日的領導者

黃貴連

臺中市立北新國民中學教師兼總務主任

一、前言

Warren Bennis 曾說成為一位領導者等同於成為自己，它看似簡單，但卻也很困難（引自 Susan, 2008）。筆者從事國中教育二十餘年，深刻感受到教育工作者直接的責任是幫助學生發展其潛能和給予機會（Frank, Stephen, Margaret, & Leonne, 2002），協助學生成為領導者，這些領導者不僅能提供班級其他學生學習的榜樣，更能幫助學生成為未來職場上的領袖人物。

國中階段正是青少年自我認同最佳時機，有必要奠立領導力之根基，現今國內領導力的培訓已有往向下延伸之趨勢，所以國中階段的教育人員更應了解並重視學生領導技能的培育。

二、國內國中小培育領導人才的現況

中華資優教育學會每年以中小學生為對象，辦理「領導才能夏令營」，培養中小學生溝通能力，促進其人際關係，提早啟發學生領導之潛能。

教育部為培育領導才能優異的學生，各校校內若有該類學生，可提出申請，政府將針對此方案予以補助，例如：宜蘭市中山國小舉辦國小領導才能資賦優異教育方案、宜蘭縣復興國中承辦宜蘭縣領導才能資賦優異方案，讓學生成為「自己生命中的領導者」。

而在學校體制課程內，則多透過童軍課程，培養表達能力、協調溝通、

領導統禦等能力；或是社團活動與班級的幹部訓練來培養學生領導技能。整體而言，學校與這些機構設計一系列培訓領導技能的課程與活動，莫不認為領導技能是成為領導人的重要能力，而視領導是一種技能（Kouzes & Posner, 1995），領導技能是可以被訓練的（王振德，2004；廖丹敏，2004；林美玲，2005），透過領導課程以增進學生領導技能，使其具備優良的領導技能而能成為卓越之領導者。

三、國中生領導技能之相關研究

依據王振德（2005）修定自 Karnes 與 Chauvin 在 2000 年所編製的「領導技能問卷」（Leadership Development Program；LDP），領導技能包括溝通技能、團體動力技能、問題解決技能、計畫技能、決策技能五個向度。就影響領導技能的因素，擇性別、幹部經驗、家庭教養方式、家庭社經地位及人格特質等因素，與國中階段相關之實證研究分述如下。

（一）性別與領導技能

大部分研究發現國中生領導技能會因性別之不同而有顯著差異，顯示「性別」是中學生領導特質與領導能力差異的一個重要個人背景變項（王振德，2001；鄭聖敏，2006），林創栢（2007）、周美志（2009）研究發現國中女生領導技能得分皆顯著高於男生。然有盧靖渝（2008）以中部地區臺中縣、臺中市、彰化縣與南投縣四縣之普通國中生為研究對象，發現國中生領導者技能，不因性別而有顯著差異。

（二）幹部經驗與領導技能

學生在擔任幹部的過程中也等同於在學習並增長其領導技能，鄭聖敏（2006）、林創栢（2007）、盧靖渝（2008）、王文進（2009）、林淑娟（2010）等研究均發現國中階段有無幹部經驗的學生其領導才能之表現有顯著性差異，曾擔任幹部之國中學生在領導技能整體上優於未曾擔任幹部者。

另外，林創栢（2007）研究中發現學生擔任職務在領導技能方面有顯著差異，班長顯著高於其他幹部。鄭聖敏（2006）研究顯示成長經驗中的「幹部經驗」、「領導訓練」有助於領導能力之預測。

（三）家庭教養方式與領導技能

根據鄭聖敏（2006）、Arens（2004）、Dodd（1999）的研究結果發現家長是影響學生領導的外在有利因素之一，家長的支持與鼓勵會影響學生領導能力的展現。

（四）家庭社經地位與領導技能

家庭社經地位是否會造成孩子領導技能之差異，目前無較一致的看法，有些研究顯示家庭社經地位會造成領導技能之差異，林創栢（2007）、周美志（2009）發現高家庭社經地位與中家庭社經地位學生在領導才能性向測驗中優於低家庭社經地位學生。然而，林淑娟（2010）研究顯示家庭社經地位並不會造成學生領導技能的差異。

（五）人格特質與領導技能

筆者於2011年探討「國中學生人格特質與領導技能之關係」，採問卷調查法，針對中部地區苗栗縣、臺中市、

彰化縣、南投縣與雲林縣之公立國民中學 991名普通班學生為研究對象，研究結果顯示國中生人格特質與領導技能是有顯著相關，其中「開放性」人格特質傾向與「問題解決」技能相關性最高，「謹慎性」人格特質傾向與「計畫」技能相關性最高，「外向性」人格特質傾向與「溝通」技能相關性最高，「友善性」人格特質傾向與「團體動力」技能相關性最高。

另外，研究結果發現國中生人格特質對領導技能有預測力，其中「謹慎性」對整體領導技能預測力最佳。顯示健全學生組織性、可信賴性、自我克制與目標導向行為的「謹慎性」人格，愈有助於領導技能之成長。

四、建議

綜合上述各相關實證研究，筆者針對國中階段教育人員在涵育學生成為領導人才方面，提出下列幾點具體建議。

（一）營造領導技能的學習情境，提升學生的領導技能

Conger（1992）指出大部分學生的領導技能，是從遭遇挫折或生活經驗中學習而來，這些經驗來自正式或非正式的情境，發生於教室內或教室外。所以建議教師可與學校課程相結合，加強「服務學習」的活動，例如：服務社區、服務弱勢族群、替非營利事業機構募款等，鼓勵學生透過服務學習活動，帶領團體成員一起建立合作性目標，一起決定進行的方式，共同解決服務過程所碰到的問題，並且學習適時運用關心、鼓勵、表揚、酬賞、慶功等方法來鼓舞成員，提供成員支持的力量，促使成員能共同朝向團隊目標邁進，藉由服務學習的團體活動中提升學生「團體動力」之領導技能。

（二）增加學生參與班級與社團活動的機會，並提供領導者的楷模學習

有人認為領導才能是天生的，也有人將它視為才能，但不管是哪一種領導才能都必須透過經驗來提升（Karnes & Stephens, 1999）。根據Dodd（1999）研究發現給予學生領導機會，有助於學生形成自己及對他人的規準，並發展出統整的道德原則；學校提供學生參與活動的機會，並促使學生和各類型教師與同儕接觸，可以增進個人未來參與社會生活所需之責任與能力。因此建議教師能多提供學生參與班級及社團活動的機會，並鼓勵學生主動擔任幹部，學生透過擔任幹部的過程中，學習帶領團體運作，學習如何溝通協調、計劃、作決定與解決問題，提升領導技能，為明日成為領導者做好準備。

同時，教師需經常表揚同學優秀的行為，建立學生學習的楷模；也可藉由帶領學生閱讀領導相關書籍刊物、領導人物傳記、蒐集相關領導者的資訊，做小組心得分享，並安排傑出表現之企業家、政經人士、專家學者等到校做成功經驗分享，或透過訪談優秀的領導者，使學生對領導有更深刻認識，進能楷模學習，期許自我成為明日優秀之領導者。

（三）不依性別觀念束縛，給與學生適當能力的職責

教育相關人員能從基礎教育開始注重性別平等，著重個別差異而非性別之別，不落人性別刻板印象，給予男女生平等擁有成為同儕領導者的機會，鼓勵學生適時展現領導技能，進而能成為未來社會各行各業的領導者，讓整個國家社會更加進步。

（四）配合學生人格特質傾向，適性引導學生領導的潛能

教師在激發學生領導技能時，可配合學生人格特質傾向，從學生人格特質較善長的領導技能層面給予發揮及肯定，先建立學生自信心之後，再有系統訓練、提升學生較弱的領導技能層面，以達到整體領導技能全面之提升。

（五）領導技能的相關課程與活動，應兼顧學生人格特質的培養

學校在實施領導教育時，應兼顧學生人格的養成，加強「謹慎性」層面人格特質之培養，以達領導教育的效能。學校輔導室應對學生實施人格測驗，提供相關資訊以協助相關人員瞭解學生人格特質之傾向，並適時提供意見，以改善學生人格特質的相關問題，將有助於領導教育之實施。

（六）協助低社經家庭獲得教育資源，達成教育均等之目的

依據張國振（2008）、李協信（2009）研究顯示，實施「探索教育活動方案」可提升學生的領導才能；周佩樺（2007）也提出實施「創造性領導才能教學方案」對領導能力具有顯著正向效果。是故，學校應努力爭取更多教育資源，協助低社經家庭的學生，安排相關領導教育課程，將有利於學生領導技能之發展。

另外，學校可多安排接觸文化的活動，例如：舉辦演講、邀請音樂團體表演、參觀美術館、博物館等，以縮短不同家庭社經地位及學生文化資本的差距。

（七）定期舉辦親職教育座談會，提供家長教育知能

依據黃貴連（2011）研究顯示，家長若採開明民主教養方式，其子女領導技能表現就愈好。建議學校可定期舉辦親職教育座談會，提供父母親相關親子教育的資訊，並藉由親師及家長間實務經驗分享，提供家長寶貴的實用資訊，使家長更瞭解教養方式所帶來之影響，並進而採用開明民主的教養方式，協助子女適性發展與成長。

五、結語

領導人才培育對象已逐漸重視中學生潛能之開發與培養，國中階段的學生處於青少年時期，正是個人從家庭、學校團體準備邁向社會的重要發展階段，與已經身處社會組織中成人相較，其行為具有相當大之可塑性，誠如王振德（2001）所言：我們不能等待領導人才自然成長，更不能任由具有領導潛能者，因缺乏適當的教育而使人才埋沒。

而領導技能不應只發生在資優對象身上，一般人也具有領導技能的特質，領導是自我產生的，領導者激發出其他領導者，我們每個人都是有潛在的領導才能（施昱如譯，2007），因此一般國中生也應具有此類才能。而林淑娟（2010）研究也發現國中一般智能優異學生在領導特質表現上與普通班學生並無差異。另外，Hogan 與 Kaiser（2005）提出藉由人格特質預測領導－我們是誰，導致如何領導－這個訊息可用來於發掘未來的領導人或提升目前任職的績效。

綜合言之，教育人員應在學生極具可塑性的國中階段，積極培養所有人的領導技能，並可藉由瞭解其人格特質的傾向，在涵養他們成為未來領導者的過程中「知人適任」，給予其

最適當的表現場域，讓學生都能當家做主，之後再逐步有系統提供各種訓練活動與課程，提升整體領導技能，以期將今日的學生培育為明日的領導者，達成領導教育之效能。

參考文獻

- 王文進（2009）。國中學生之家庭功能、領導技能與同儕關係相關之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 王振德（2001）。領導才能優異學生鑑定工具之編訂初探。資優教育研究，1，29-39。
- 王振德（2004）。領導才能教育融入課程之試驗研究。資優教育研究，4（2），1-16。
- 王振德（2005）。領導技能問卷指導手冊。臺北市：心理。
- 李協信（2009）。探索教育活動對提升國小資優學生領導才能之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 周佩樺（2007）。創造性領導才能教學方案對發展國小資優生領導才能成效之探究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 周美志（2009）。國中生情緒智力、領導才能與創造力的差異與相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林美玲（2005）。開發特殊資優學生的領導潛能之研究。師說，185，48-53。

- 林淑娟（2010）。國中一般智能優異學生領導才能之研究--以彰化縣為例（未出版之碩士論文）。私立東海大學，臺中市。
- 林創栢（2007）。國中導師領導風格、班級氣氛與學生領導技能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 施昱如（譯）（2007）。有效領導：領導力領導大師與 CEO 的對話（原作者：J. Adair & P. Reed）。臺北縣：良品文化。
- 張國振（2008）。探索教育活動方案對國中資優班學生實施成效之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 黃貴連（2011）。中部地區國中生人格特質與領導技能之相關研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 廖丹敏（2004）。國小資優班領導才能課程實施成效之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 鄭聖敏（2006）。中學生領導才能內涵建構及相關因素之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 盧靖渝（2008）。國中生領導者角色知覺與領導技能關係之研究—以中部四縣市為例（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- Arens, T. E. (2004). *Assessing leadership skills of college student leaders : What do we learn from their experience ?* Unpublish doctoral dissertation, Azus Pacific University, California.
- Conger, J. A. (1992). *Learning to lead*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dodd, D. R. (1999). *Student leadership : The development of the emerging individual in academic contexts*. Unpublish doctoral dissertation, The University of Western Ontario, Canada.
- Frank, C., Stephen, S., Margaret, F., & Leonne, H. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9(2), 169-180. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.169
- Karnes, F. A., & Stephen, K. R. (1999). Lead the way to leadership education. *Education Digest*, 64 (8), 62-65.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *An instructor's guide to the leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McCrae, R. R. (1996). Social consequences of experiential openness. *Psychological Bulletin*, 120, 323-337.
- Susan, R. (2008). Today's students, tomorrow's leaders. *Techniques : Connecting education & careers*, 83(1), 17-22.

請問你用哪一個 line 溝通親師—睽/徠/賴/籟/瀨/癩

吳麗君

國立臺北教育大學教育系教授

在傳統聯絡簿之外，拜數位科技及社會媒體之賜，師生及親師之間多了很多課外互動、傳訊與聯絡的管道，例如臉書、班級網頁、部落格等等，而其中 line 是當紅的一員。line 在親師溝通上發揮的功能、產生的負面效應等等值得教育社群定睛凝視，而不要太快就用手指滑到下一頁，看清楚我們到底使用了下面哪一個 line-睽/徠/賴/籟/瀨/癩。

睽- line 為什麼受到青睞呢？

「免費又快速」是 line 受到教師青睞的重要因素之一，相對於傳統的電話或手機聯絡，line 把通話費節省了下來。此外，和傳統的書面聯絡簿比較，line 能夠更快速地發揮親師溝通的效果。即使強調「慢活」的聲浪時有所聞，但快速依然是吸引人的；當然，也有受訪教師提到真有急事要聯絡，「電話」也很迅速。因此，更務實的說，line 提供了電話之外另一個快速而且免付費的親師溝通方戎，讓溝通的管道得以更多元。

徠-在 line 上可以相互取暖嗎？

以群組的方式在 line 上進行親師溝通，除了「私訊」具有傳統聯絡簿中親師個別溝通的效果之外，在群組中發布消息，並透過一來一往的討論，基本上已具有班親會的功能。此外，家長彼此透過 line 的頻繁互動因而成為好朋友亦時有所聞。因此，line 具

有「徠」的效益。「徠」有慰勞的意涵，意指對投奔而來的人加以照料和安慰。家長若能透過 line 相互取暖，提高能量，成為共同培育下一代的強健象群，何嘗不是好事。唯我們也必須將數位落差同時放進視野，當家長在 line 上共同取暖的時候誰被冷落了？

就親師的面向來看，來自小學現場的案例顯示，倘若教師在 line 群組中可以發揮主動的角色，善用家長願意提供的資源，對於班級的經營和教學效能均能有所助益。

有陽光的地方就有陰影，line 也帶來一些負面的效應，例如：賴、籟、瀨、癩，同時將負面的效應放入視野，才能協助教師更有智慧地使用科技媒體。

賴/籟-在 line 上如何畫界？

一位受訪的年長女性教師提到，就她個人的經驗而言，透過 line 親師的確更親近、彼此更信任，於是年輕的家長遇到親子問題就上 line 尋求老師的協助。老師被肯定固然是好事，但太多來自家長的依「賴」，卻讓老師在萬「籟」俱寂的深夜依然得「賴」在 line 上頭，似乎永無下班之時。來自 line 的呼喚，破壞了上/下班的畫界，對於老師而言可能亦是困擾；此外，也有老師提到，在 line 上如何拿捏親、師之間的畫界亦是一門藝術，會不會角色太模糊後反而被五花大綁。「雲」突破

了校園與教室的空間籬籬，讓老師在時間與人際兩個面向均不易清楚而適切地畫下界線。

瀨/癩-如何避開 line 上的險灘？

感謝科技之賜，在 line 上建構班級家長的群組，班親會於是可以在雲端經常性地召開；惟 line 亦有助於家長迅速串連繼而發揮群眾效應，這個雙面刃得謹慎以對，才不會在親師對峙的情況下長出一身的「癩」痢。發生於現場的案例之一顯示：透有 line 的串連，家長對班級教師不滿的情緒日益高漲，於是家長在 line 上推舉代表至校長室要求更換老師。群聚後發酵的效應不得小視，難怪受訪者之一表示，他雖不愛賴在 line 上，但是為了了解家長的想法，他還是選擇接受邀請，加入群組扮演觀察員的角色。

此外，比起當面討論，line 增加了想像空間，容易造成人際間的誤會（李鈞如，2014），特別在群組中若用語欠周，很可能言者無心聽者有意，老師因而落得孤苦地在水勢湍急的「瀨」上無奈求救。因為用語不夠審慎而造成親師誤會甚或親師衝突的事例，在

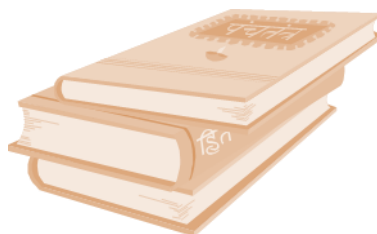
使用書面聯絡簿時亦時有所聞。每一種溝通媒介有其特性，除了用其長避其短，人際之間亦需要多元的溝通管道，方能更圓滿地達成交流的目的。從這個視角來看，line 拓展了可用的溝通管道之光譜，但老師不宜慣性地只倚賴一種特定的溝通管道。

總之，在教育上善用科技的力量是值得肯定的大方向，但清楚其利弊得失，取長避短並善巧畫界，才不會讓自己在萬籟俱寂的深夜，在「已讀不回」的壓力下仍得賴在 line 上，或滿頭癩痢地孤立科技的險灘上。本文僅討論 line，還有許許多多的其它媒介會展現出不同的網路現象，期待以此小短文來引發更多教師貢獻其參與網路社群的實務智慧。

參考文獻

- 李鈞如（2014）。職場人際上線，也需設限。張老師月刊，442，76-79。

（本文係國北教大若水讀書會引言稿件，感謝再興小學楊珩校長在對話中提供許多寶貴資料。）



老師，您幸福嗎？

陳月蓮

新北市鶯歌區鳳鳴國小教師

一、前言

2014 年教師節前夕，康軒文教基金會進行「老師幸福嗎？」調查計畫，針對國中、國小教師進行問卷調查，希望從「互動關係、壓力來源、自我價值」等三大構面來了解教師所面臨的問題。結果發現，在「互動關係」方面，教師與家長互動頻率得分最低。「壓力來源」部份，國小老師感受家長對孩子溺愛影響教學是最大的壓力，而國中教師壓力來源則以不穩定的教育政策奪冠。「自我價值」構面，4成4受訪教師未感受到社會大眾的尊重，2成9教師不樂意再擔任教職（洪欣慈，2014）。

老師，您幸福嗎？這個問題要先回歸到「幸福感」的探討。西方社會科學家所認定的幸福感是以個人為主體的，強調個人正向、主觀的感受，而非以外在的客觀標準來評斷（施建彬，1995）。在中國人的觀念裡，「幸福」和「悅樂」是同義詞，追求悅樂即是追求幸福（呂政達，1987）。

二、幸福感的相關理論

探討幸福感的相關理論，筆者參照國內外學者的文獻相關研究，整理如下：

（一）需求滿足理論

需求滿足理論認為個人的快樂來自於需求的滿足，需求滿足度越高，就越快樂。馬斯洛(Maslow)認為：人在自我實現的創造性過程中，會產生出一種「高峰體驗」的情感，這時是處於最激蕩人心的時刻，一種最高、最完美、最和諧的狀態，讓人有欣喜若狂的感覺。

（二）特質理論 (Trait Theory)

特質理論學者由個體的人格特質和認知功能特質的觀點，來闡釋幸福感產生的由來。Seligman (2002) 認為幸福感會受到正向特質的影響，例如長處與美德等，它能帶來美好的感覺、滿足與幸福感。透過後天學習可以改變負向特質，而獲得「學習樂觀」的人格特質。

（三）動力平衡理論 (Dynamic Equilibrium Model)

認為幸福感的獲得除了受到長期穩定的人格因素影響外，同時也會受到短期生活事件的影響。

（四）判斷理論(Judgment Theory)

它的基本假設是：幸福感的產生來自於判斷的結果，個體以實際事件

的情況，和某些標準做比較之後所得的結果來判斷，若實際情況比標準好，則產生幸福感。此理論依據「比較標準」的不同而產生不同的派別。

(五)符號互動理論

符號互動理論認為幸福感來自於生活中與他人互動的正向行為，與人互動社交接觸的增加，能導致幸福感的增加。

(六)心理幸福感模式

Ryff（1989）以心理健康、臨床科學、全人生發展等理論為基礎，並以亞里斯多德的實現論為哲學基礎，提出心理幸福感是人類為了發展和面對生活挑戰而形成一個整合性的理論架構，是努力表現完美的真實的潛力。

三、幸福感的內涵

在西方實證研究中，Argyle（1987）英國牛津幸福量表（Oxford Happiness Inventory）研究結果，英國人幸福感的來源包括：樂觀、正向情感、社會承諾、身體健康、掌控感、心理警覺與自我滿足等七大類，大都是以個人為中心的主觀感受與認知。

根據陸洛與施建彬（1995）針對高雄地區民眾所進行「幸福感來源」的本土化實證質性研究，發現臺灣地區民眾的幸福感的來源包括：樂觀知命、快樂及正向的情緒、自我控制、和諧的親友關係、物質滿足、活得比別人

好、健康、他人讚賞、工作成就及自我實現感等九大類（古婷菊，2005）。

探討「教師」幸福感的內涵，筆者參照國內外學者之研究，大致歸納出以下四個討論的面向，分述如下：

(一)正向情緒

是指教師對正面情緒的感受程度。教師平時能否以正向樂觀的態度來面對生活中的大小事，直接關係到老師的幸福感受。在教學現場裡，教師每天必須面對學生大大小小的問題，保持正向的情緒將有益於學生事務的處理，再者，教師的正向管教方式，也能使孩子學習以正向的方式面對生活，此即教師的「身教」。

(二)生活滿意

係指教師對目前生活狀態、經濟狀況、生活自由的滿意程度。教師的工作時間是非常固定的，但教師的工作常常背負著下了班也還無法卸下的責任，因此生活的節奏需要用心安排，才能在忙碌的工作中讓自己感到充實，還能有一份小確幸。

(三)身心健康

意指教師對自己身體和心理的健康狀況感到滿意的程度。良好的飲食習慣、規律的運動、正常的作息、適當的休閒，都有助於提升身心的健康，進而體會生命的美好，提升幸福感。

(四)工作成就

教師對目前工作的成就感及滿意程度，以及人際關係的情況。老師的工作隨著政策的制定、時代的改變、家長的期待等，變得越來越廣，也越來越難為，從晨飽早餐、營養午餐、健康檢查、潔牙含氟漱口……等，從清晨進到教室的那一刻起，全心全意的看顧孩子，這是老師的天職。因此教育工作最大的成就莫過於看著學生一天天成長進步。若能了解教師工作的使命，勇於接受工作的挑戰，幸福感隨之而來。

四、結語

教育是百年樹人的工作，教師像園丁，每天悉心灌溉、細心照料，眼見著小種子發芽、成長、茁壯，一切的辛苦也隨著汗水滴落土，再化為滋潤植物的養分。教師的幸福感最直接的是建立在教學上學生的回饋，但教師仍應積極培養正向思考的能力，運用正向管教的技巧，使教學現場充滿正向能量，讓幸福感洋溢。同時，建構良好的人際關係、積極參與正當休閒活動、努力於自我實現、保持一顆積極的心，隨著時代脈動，精進自我，幸福感便能滿溢您心中。

參考文獻

- 古婷菊(2005)。國中教師幸福感及其相關因素之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 呂政達(1987)。還幸福一個本來面目。出自中國人的幸福觀—命運與幸福。臺北：張老師文化。
- 洪欣慈(2014)。教師幸福調查 2 成9不願再當老師。2014年09月11日，取自
<http://www.chinatimes.com/realtimenews/20140911003869-260405>
- 施建彬(1995)。幸福感來源與相關因素之探討。高雄醫學院行為科學研究所碩士論文，未出版，高雄。
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. New York, NY: Routledge.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 219-247.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2002). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychology*, 55, 5-14.

私立科大該讓教師的工作壓力成為提升工作績效的助力

李麗美

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系在職碩士專班研究生

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

一、前言

在學校已多、生源漸少的大環境中，私立科技大學(簡稱「科大」)要永續發展，需教師提高工作績效，因此訂定了許多績效指標要求教師透過教師評鑑落實要求，教師工作壓力因而大增。許多文獻指出適度工作壓力有助提高工作績效，但過度工作壓力則會導致工作倦怠等。可是在私立科大是否也是如此?如是，該如何讓教師的工作壓力成為提升工作績效的助力。

二、私立科大教師工作壓力來源多元

教育部於 2005 年 12 月 28 日修正通過〈大學法〉，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，作為其升等、續聘、長期聘任、停聘、不續聘及獎勵之重要參考。吳明錫和李隆盛(2009)研究發現在教育機關與校方極力提升高績效的工作產出之下，私立技專校院的教師職責比國立大學校院教師職責為重。

私立科大的教師評鑑，主要是評估教師前一年度的教學、研究、輔導與服務四項評鑑資料。各項目的指標內容大致如下：(1) 教學--教學媒體與教材教具、教學品保、教務行政配合；(2) 研究--政府機構之研究或產學

案、民間委託之專案計畫、期刊或學報論文、研討會論文、專利及技術移轉、產學合作或教學專案計畫、辦理或參加學術活動、提升專業實務能力；(3) 輔導--導師輔導工作、輔導學生參加校內外競賽、加強學生職涯輔導及就業、輔導學生有具體優良事蹟；與(4) 服務--行政服務表現、專業服務表現、推廣服務表現、招生與其他相關服務表現。可見教師受評項目繁多，工作項目與壓力來源多元。

三、教師雖有工作壓力，但受到適切關懷與協助，有助於提升工作績效

本文作者於 2015 年以某私立科大需接受教師評鑑的所有 142 位專任教師為對象進行問卷調查(以下簡稱「本文作者的調查」)，回收 138 份有效問卷(回收率為 97%)，再進行統計分析。該私立科大近幾年才由技術學院改名科大，為因應改名及相關評鑑，該校之行政及教學變革頗大。加上該校校地小、所在區位同性質的學校不少，為求永續經營，該校非常積極爭取各類獎補助經費以提升學校辦學績效與特色，另也致力於和高中職端的校際合作以擴大招生來源。這些工作都需全體教職員工參與。本文作者的調查發現該校教師認為實施教師評鑑及因應改名科大之後，花在教學、研究、輔導和服務等工作時間均加長，

確有壓力增加之感受。此外，本文作者的調查也有下列三項發現：

(一)工作壓力與心理契約之間具負向關係

心理契約 (psychological contract) 是員工與組織之間相互期望的契合，教師知覺心理契約則是對本身與學校之間相互期望之契合的知覺。本文作者的調查發現教師工作壓力與知覺心理契約呈負相關，其統計分析之標準化迴歸係數 β 值為 -0.504 ($p < 0.001$)，具有 25% 解釋力。另外，在工作壓力的「學校行政環境」、「專業成長」兩個構面與教師知覺心理契約之間亦呈顯著負相關。

(二)工作壓力與工作績效之間具正向相關

本文作者的調查發現教師工作壓力與工作績效呈正相關，其標準化迴歸係數 β 值為 0.429 ($p < 0.001$)，工作壓力對工作績效之解釋力為 18%。

(三)教師知覺學校「提供環境支持」和工作績效具正向關係

本文作者的調查以教師整體工作績效為依變項以心理契約四個構面為自變項之迴歸分析，發現教師知覺學校「提供環境支持」程度 (β 值 0.270 , $p < 0.05$) 和教師工作績效之間呈正相關。

鄭麗珍 (2011) 指出今日大學教師面對學校要求教師評鑑制度的績效

表現，其壓力與日劇增。另外，張淨怡 (2008) 亦指出大學教師的工作壓力是在學校執行工作的情境中，因教師評鑑、家長及生活環境等內外條件、要求及職責等各種因素交互作用之下，造成個體在身心的情緒與反應。亦即，壓力不只是心理感受，也會對身體造成負面影響，進而使工作績效下降。

然而，有工作壓力不全然是壞事。紀曉麗、陳逢文 (2009) 及蔡雅玲 (2013) 都認為學校應重視教師工作溝通交流和教師的壓力管理，讓教師面對不同壓力時有不同的因應方式，且維持適度的工作壓力，將有助於自身工作績效的提升。邱義烜 (2002) 也認為唯有透過正確方式，才能有助於工作績效或生活品質的提升；反之，若是處理不當，不僅將影響工作表現，也會使個人受到傷害。

本文作者的調查發現學校若能多瞭解教師在工作環境中的身心狀況，重視教師身心健康，教師雖被要求較多工作，卻不會因工作壓力增加而降低工作績效表現，這呼應了前述的研究結果：用適切的方式瞭解教師及與教師溝通，讓教師同時感受到壓力與關懷，反有助於提升工作績效。

張喬惠 (2014) 指出大學教師被要求高工作績效，當他無法負荷其日積月累的心理壓力時，最終將造成負面的能量。教師知覺心理契約愈高，對於勞雇雙方應有的付出、對提升教師與學校的互信、對個人面對壓力時的正向思考、對工作士氣之提升及工作

壓力與倦怠之降低等均會有所幫助。張喬惠認為重視教師知覺心理契約，可調節教師工作壓力；也可直接提高工作績效，曾仁衍（2010）即指出組織應履行其對員工的實質與心理層面承諾，關注員工與組織的心理契合度，且重視員工的內在期待，這些都有助於改善員工不安全感，更可具體提高工作績效。

如前述，本文作者的調查發現，當私立科大教師感受工作壓力高，其知覺心理契約會跟著降低，因此教師在生源減少恐導致教師員額精簡而產生不確定感下，或因教師評鑑等要求產生工作壓力時，學校應重視教師的心理契約課題，幫助其個人發展契合組織發展，減輕對於未來的不安全感，積極協助教師符應教師評鑑的要求，應可調適教師工作壓力，產出更高的績效。

四、結語

現今私立科大面臨許多挑戰，如何確保和改善品質並發揮特色，以永續經營，都需要教職同仁共同努力。所以，學校不能急功近利，須更重視教職員工的身心健康與專業發展。綜合文獻及本文作者的調查分析，提供私立科大下列幾項結論與建議，以期教師的工作壓力能有效轉換成為提升工作績效的助力：

(一)教師可接受教師評鑑；善用評鑑產生的適度工作壓力，可提升工作績效

目前不少私立科大教師工作績效是以教師評鑑分數為依據。因此，教師在考績壓力下，普遍會在教學、研究、輔導與服務四層面更加積極努力（尤其在尋求升等和爭取研究計畫、續聘與年終獎金等面向），工作績效因而提高。本文作者的調查發現教師認同教師評鑑是期望教師勿太過安逸於現況，同時也接受教師評鑑是法定必須執行的工作。

(二)私立科大應重視教師工作壓力及對學校提供環境支持的知覺程度，以高效率行政支持降低教師壓力知覺，進而提升其工作績效

由本文作者的調查的前述三項發現，私立科大至少可透過下列措施，提高教師對學校提供環境支持的知覺程度，以降低教師壓力，進而提升其工作績效：(1)舉辦教師研習活動前，先評估參與教師與院系所需求妥為規劃；(2)校務行政應與院系所系密切對口，擬訂各層級合理執行時程，以便如期完成。系所務行政應由系所主管善加溝通協調，再由教師分工合作；(3)教師參與學術研究等各種專業發展活動，宜盡量納入教師評鑑指標，以增強參與意願；(4)學校應加強對教師的友善關懷，例如仿照企業界「員工協助方案」(employee assistance program, EAP)，提供職場福利措施，營造更友善環境，使其工作壓力、職涯發展、財務、健康與家庭等問題能獲得學校的協助，進而提升教師心理契約與工作表現。

(三)教師宜做好時間管理和職涯規劃，並加強合作以克服困難

未來高教市場競爭勢必愈趨激烈，學校經營愈來愈困難。私立科大教師面臨的不僅是教師評鑑問題，還有系所甚至學校被合併或是需退場的問題，而直接關係到教職工作的延續與否。所以，教師必須先設法讓自己更具職場競爭力，無論是年輕或是即將退休之教師，都應提早規劃個人未來職涯發展目標與進路。此外，在競爭之外也該善用合作以發揮綜效克服困難。以下是一些可供參考的作為：(1)適度做好時間管理，如利用 80/20 法則把時間等資源有效分配與運用，可減輕工作壓力感受與提高工作效率。(2)善用合作可產出一加一大於二的綜效，如多透過團隊合作以爭取產學合作或研究計畫等。(3)人生有許多選項，應提早並時常規劃和開創個人職涯，而不是等外圍環境來左右個人方向。

總言之，要讓私立科大教師的工作壓力成為提升工作績效的助力，需要私立科大教師本身和行政層面全員參與。而性質和本文作者所調查私立科大差異大的私立科大是否有不同現象與應有取向，亦值得進一步探究。

參考文獻

■ 吳明錫、李隆盛（2009）。大學教師所為何事：提高研究產出政策下的大學教師工作特質探討。**教育政策論壇**，12(2)，45-81。

■ 邱義烜（2002）。國民小學教師知覺九年一貫課程實施工作壓力與因應策略之研究。臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

■ 紀曉麗、陳逢文（2009）。工作壓力對高校教師工作績效的作用機制研究。**統計與決策**，2009(16)，81-83。

■ 張淨怡（2008）。大學新進教師工作壓力與專業發展之探究~以北部某國立大學為例。國立中央大學學習與教育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。

■ 張喬惠（2014）。心理契約、心理資本、感恩與工作倦怠之關聯性研究。輔仁大學國際經營管理所碩士論文，未出版，新北市。

■ 曾仁衍（2010）。理財專員心理契約滿足、工作士氣與工作績效之關聯性探討。樹德科技大學金融與風險管理系碩士論文，未出版。高雄市。

■ 蔡雅玲（2013）。嘉義縣國小教師休閒運動參與對工作壓力與工作績效之研究。國立臺灣體育運動大學運動管理學系碩士班，未出版，台中市。

■ 鄭麗珍（2011）。大學教師工作壓力、情緒智力與工作績效關係之研究。雲林科技大學企業管理系碩士論文，未出版，雲林縣。

內隱的權力與特權偏見：澳門小學常識教科書的內容

分析

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授
臺灣教育評論學會會員

摘要

本研究旨在分析澳門中文學校小學常識教科書中的人物圖片所可能隱含的權力、特權的訊息，以及因性別、種族及障礙情況而產生的偏見。文中分析的常識教科書是 2009 年由香港教育出版社出版的「澳門今日常識」，提供給澳門的中文小學採用，每個年級有上、下兩冊，共 12 冊。本研究發現，所分析的教科書中的人物圖片呈現以男性、華人及健全人為中心的偏見。在性別角色方面，男性被視為是強壯、有權力及成功的意象；而女性則較以家庭為主，負責採買及準備三餐，並且較常扮演關心者的角色，但同時也是需要被保護的。教科書的內容影響學生的認知、思考及對世界的看法，為避免兒童把教科書中含有偏見的關係結構視為理所當然，必須重視人物圖片呈現的均衡代表性。

關鍵詞：教科書；內容分析；小學教育；澳門

Invisible Biases of Power and Privilege: a content analysis of General Studies textbooks in primary schools in Macao

Jin Jy Shieh

Assistant Professor, Faculty of Education, University of Macau,
Member of Association for Taiwan Educational Review

Abstract

This study aims to uncover the hidden messages of power and privilege conveyed in the pictures of textbooks, with a particular focus on whether gender, race and disability biases are still present in the 12 General Studies textbooks which were published in 2009 by Educational Publishing House in Hong Kong and have been widely used from grades 1 to 6 by many primary schools in Macao. The results suggest that negative bias towards diverse groups still exists in the General Studies textbooks of Macao primary schools, including male-dominant, Chinese-centered and able-bodied-centered stereotypes. In addition, sex stereotypes exist with the image that males should be strong, powerful and successful, but females should focus on family, cooking and shopping and being attentive and protective. Since textbooks influence what students know, think, and their way of seeing and making sense of the world, it is vital to modify the current General Studies textbooks carefully to avoid young learners taking the unequal structure of relationships for granted.

Keywords : textbooks, content analysis, elementary education, Macao

Introduction

Macao is a Special Administrative Region of the People's Republic of China which is located in Guangdong province, on the western bank of the Pearl River Delta. Macao has an area of 29.9 sq. km, comprised of the Macau Peninsula 9.3 sq. km, the islands of Taipa (7.4 sq. km) and Coloane (7.6 sq. km) and the reclaimed area COTAI (5.6 sq. km)(Macao Government Tourist Office, 2012). The total population of Macao is estimated at around 552,503, with 92.60% ethnic Chinese, 0.09% Portuguese, and 6.80% others, including European and other nationalities (Macao Government Tourist Office, 2012; Government of Macao Special Administrative Region Statistics and Census Service, 2012). 52.00% of population is female, and 48.00% of population is male. Able-bodied people are majority, comprising 98.00% of the population, while persons with disability occupy 2.00% of the population. Chinese and Portuguese are the official languages. Macao does not have its own universal education system: 86.00% of schools are private (70 schools), while 14.00% are public (15 schools) (Government of Macao Special Administrative Region Statistics and Census Service, 2013) as shown in Table 1.

Table 1: General features of Macao's population and institutions

Population						Type of Institute		
Gender		Race		Disability		Public		Private
Male	265,144 (48.00%)	Chinese	509,788 (92.60%)	Normal	539,462 (98.00%)	Tertiary	4	6
Others	37,695 (6.80%)							
total	552,503		552,503		552,503		15 (14.00%)	70 (86.00%)

Macao was a former Portuguese colony. The policy of educational management under the Portuguese government used to be more focused on the Luso-Chinese schools which were publicly-managed, with a laissez-faire attitude to private schools (Feng, 1999). According to Feng (1999), the policy that favored public schools but ignored private schools, made Macao's private schools diversified and dominant. Even today, there has been no fundamental change in this. Private schools in Macao have absolute freedom to set up their own school policy, and select classroom

textbooks for their school teachers (Guo, 2004; Yang, 2006). However, due to a small textbook market, schools in Macao don't have the textbooks published by local publishers (Guo, 2004). Also a heavy teaching load made Macao teachers difficult to develop curriculum and teaching materials (Guo, 2004). Hence, schools in Macao often import textbooks from overseas, including Hong Kong, Taiwan and Mainland China depending on the school's preference. According to a recent survey, the textbooks that Macao's school teachers used in pre-primary and primary education were imported mainly from Hong Kong, with approximately 76.90% of the texts (Education and Youth Affairs Bureau, 2008 ; Guo, 2004). In Macao, most Chinese primary schools select textbooks of General Studies which were published by Educational Publishing House in Hong Kong. The main reason for choosing textbooks published in Hong Kong is because that Hong Kong and Macao share the same language, similar culture and background, as well as having similar subjects for primary schools (Chang, 1993). Also, they are very close to each other in terms of the geographic location (Chang, 1993). Interestingly, the Educational Publishing House in Hong Kong also publishes General Studies textbooks for its local primary schools, and it appeared that some parts of content were completely the same in both the Macao's and Hong Kong's versions although they were offered for two different regions.

Due to the reasons mentioned above, I have been very interested in finding out what content the textbook editors in Hong Kong would select when they edited textbooks for Macao's schools, especially the frequency of presentation of different races, genders and disabilities. It was decided to focus on pictures of human beings because pictures mean more than words, and are easier for young pupils with limited ability of cognition to understand. Pictures often contain abundant information, affecting pupil's way of thinking, behaving and, above all, their value-system (Chambliss & Calfee, 1998; Giordano, 2003; Nicholls, 2006; Provenzo, Shaver & Bello, 2011; Sleeter & Grant, 2011). Therefore, for the purpose of uncovering invisible biases conveyed in the pictures, I will specially examine issues in relation to the notions of power and privilege which might result in inequities by bias representations in textbook pictures.

This study aims to uncover the hidden messages of power and privilege

conveyed in the pictures of textbooks, with a particular focus on whether gender, race and disability biases are still present in the 12 General Studies textbooks of Macao primary schools, which were published in 2009 by Educational Publishing House in Hong Kong and have been widely used from grades 1 to 6 by many primary schools in Macao nowadays.

Literature Review

This section will look at the literature in relation to concepts and relations between power, privilege, ideology and textbooks as well as some major research studies in relation to textbooks, privilege, and power.

Power, privilege, ideology and textbooks

The word “power” means the possibility of individuals or groups of carrying out their will, which in turn, affects the extent of the distribution of social resources, while “privilege” refers to the degree of distribution of social resources that individuals or groups are able to retain and control (Lenski, 1966). The level of privilege has something to do with the characteristics of individuals or groups which people perceive, regardless of whether the perceptions are accurate (Lechuga, Clerc & Howell, 2009). The notions of “power” and “privilege”, however, are interrelated in nature, and affect each other. Quite often, members of the privileged group of society dominate positions of power, and influence the determination of cultural norms, modes of thought, as well as behavioral norms (Lechuga, Clerc & Howell, 2009). Through the process of exercising power and privilege, groups which society centers on, are likely to make efforts to influence social and educational policies as well as curriculum content, and eventually, retain significant power and privilege for their own group. On the contrary, members of less privileged groups are overlooked, giving the impression that they are not of importance. For instance, males are seen as members of privileged groups, they are in the heart of a society and make the male-centered value a standard form of value for society (Lechuga, Clerc & Howell, 2009), while females on the other hand are often left marginalized. Another example, in terms of race and region, is that white people are seen as superior to blacks, while locals are perceived better than immigrants (Lenski, 1966). In other words, privilege,

in fact, is a function of power which is a major factor in determining the distribution of social surplus and service (Lenski, 1966).

However it is inevitable for society to differentiate groups according to race, ethics, religion, region and gender (Lenski, 1966). The degree of ownership of power and privilege directly affects the amount that group members receive from social distribution. If the way to differentiate groups is just, without prejudices and biases, we will take it for granted that groups with different characteristics would receive an obvious portion of the distribution of social resources. But, in reality, research has discovered that the way of differentiating social groups is related to the issues of power and privilege. In order to maintain their dominant position and benefit, people with strong power and great privilege, make their intentions invisible through an ideology, then, through the most powerful instrument - textbooks, pass on certain mode of thought to the younger generations, reproducing the structure of relations between different groups (Anyon, 2011; Apple, 1990,1991; Burstyn & Corrigan, 2011; Lenski, 1966; Luke, 1988; Sleeter & Grant, 2011).

Most people agree that the textbook is a powerful tool for transmitting ideology because almost every one regards what has been included in the content of textbooks as being authoritative, objective, neutral, and legitimate (Sleeter & Grant, 2011). However, the content of textbooks is not objective at all; it often serves the interests of powerful groups within society (Sleeter & Grant, 2011). Many scholars (Giordano, 2003; Nicholls, 2006; Provenzo, Shaver & Bello, 2011; Sleeter & Grant, 2011) have found that textbooks contain an ideology which covers an unequal structure of relationships, projecting specific views and interests of powerful and privileged groups. The ideology implied in textbooks is sometimes distorted by the privileged groups on purpose, to transmit in a form of invisible assumption to achieve the specific group's goals in reproducing social status. Research evidence indicates that textbooks have been playing a critical role in education historically, and will continue to be at the heart of schooling in the 21st century (Albach, 1991; Chambliss & Calfee, 1998; Henson, 2010; Sleeter & Grant, 2011; Westbury, 1990; Woodward & Elliott, 1990). Textbooks are not only used widely in classrooms, but have also been recognized to have powerful impact on what students learn and think (Chambliss & Calfee, 1998). Moreover, textbooks affect students' views on the reality of society,

limit students to think and behave in a certain way that privileged groups favor, thus keeping them away from thinking other alternative ways of life (Giordano, 2003; Nicholls, 2006; Provenzo, Shaver & Bello, 2011; Sleeter & Grant, 2011). As a result, textbooks become a tool for privileged groups to maintain their superior position and status. Eventually, they look down upon less privileged groups, reproducing the unequal condition on and on (Anyon, 2011; Apple, 1990, 1991; Lenski, 1966; Pinto & Coulson, 2011; Sleeter & Grant, 2011).

With the emphasis on social justice and fairness, however, the issues related to ideology and prejudices have received considerable attention. For example, Giordano (2003) pointed out that the development of the 20th century textbooks has gone through six different eras, namely: business, nationalistic, racial, gender, religious and learning tools. Each era indicates an effort to deal with issues raised from textbooks. In addition, a number of practical studies focusing on content analysis of textbooks have been conducted. The results have aroused the awareness of rectifying the presentation of content of textbooks (Anyon, 2011; Burstyn & Corrigan, 2011; Decharms & Moeller, 2011; Lechuga, Clerc & Howell, 2009; McIntosh, 2009; Nasser & Nasser, 2008; Pinto & Coulson, 2011; Provenzo, Jr., 2011; Schneider, 2009; Thornton, 2009). To be fair, the representation of content of textbooks are now more balanced than in the past, with more diverse groups included (Nasser & Nasser, 2008). Yet, for the 21st century that emphasizes globalization, liberation, fairness, social justice and creativity, is the content of contemporary textbooks still projecting views, norms and values of privileged groups, letting groups with less privileges to be deemed as unimportant? Is the presentation of content in the 21st centurial textbooks used still illustrating male-centered values and stereotypes? There is a need to examine the presentation of content of textbooks published recently to find out the possible issues in relation to ideology. In so doing, the users of textbooks could raise questions for discussion in classrooms to liberate students' way of seeing different groups in society and construct a more equal society for the coming generations.

Major studies in relation to textbooks, privilege, and power

This section will look at the work of recent researchers on the issues of textbooks. Many researchers think highly of the importance of textbooks and their

relation to power and privilege, especially by analyzing their content to uncover the issue of inequity in different groups, such as racial, gender, and religious groups. For the purpose of clarity, I summarize some relevant studies in Table 2.

Table 2: Summary of the work of recent researchers on the issues of textbooks

Researcher	Research Focus			Main findings
	Education Level	Subject	Topic	
Provenzo, Jr (2011)	not specific	reading and spelling textbook(18 th to 19 th century)	iconography	The frontispieces of 18 th and 19 th American textbooks, in time, changed from relying on British textbooks into defining themselves.
Decharms & Moeller (2011)	not specific	children's readers(1800-1950)	values expressed in textbooks	Value changed along with the times emphasizing individual effort to more on group work.
Burstyn & Corrigan (2011)	not specific	Geography Physiology Arithmetic	images of women(1880-1920)	Very few textbooks reflected the political role of women. Women were still in a position of neglect in textbooks. Gender of writers influenced their preference of selecting content of textbooks.
Anyon (2011)	high school	History	ideology	Most textbooks showed their favor towards the interests of the rich classes. Omissions, stereotypes, and distortions of women and blacks appeared in textbooks.
Sleeter & Grant (2011)	primary and secondary	Social Studies Reading and Language Arts Science Mathematics	race class gender disability sex- stereotypes	The issue of diversity in textbooks has not been well-dealt with over the past 15 years. The results show that racial minorities, lower social classes, disabled people and women are all in a position of neglect in the textbooks analyzed. It also shows that sex stereotypes remained in the textbooks.
Thornton (2009)	K-12	Social Studies	gender/ homosexual	The treatment of diversity in textbooks has become more thorough and balanced, but still lack concerns about the homosexual group.
McIntosh (2009)	not specific	Citizenship Education	gender/sex stereotypes	It is obvious that people think males and females are opposite, but the author suggests that there should have been more balanced citizenship education emphasizing both the male and female traits.
Lechuga, Clerc, & Howell (2009)	higher education	not specific	encountered situation and social justice	Encountered situation can promote awareness of social justice about concepts and issues.
Schneider (2009)	high school	Advanced Placement Program	privilege equity	The Advanced Placement Program contains issues of privilege and equity.
Pinto & Coulson (2009)	higher education	Financial Literacy	gender	Gender and family roles restrict women's ability to build up assets over the life course.
Nasser & Nasser (2008)	grades 5-12	History Geography	identity	What has been selected in the textbook influences the learners' identity.

It can be seen from Table 2 that most textbooks which have been analyzed were used as part of the school curriculum. Almost all the educational levels have been included, from pre-primary to higher education. History and social studies textbooks seem to be most popular amongst researchers in the past and even today because their content is often seen as a tool to convey ideology that would favor certain social groups. However, more and more subjects have been analyzed by researchers recently, including science, mathematics, reading and language arts, geography, and so on. In terms of issues being examined, ideology, identity, group bias such as race, gender, social class, disability and sexual stereotypes, as well as the design and practice of activities to raise the awareness of social inequality, catch the researchers' eyes.

The methods adopted for analyzing the text includes both qualitative and quantitative ones. The former is usually used to analyze the textbooks that comprise more written text than pictures, while the later might calculate the frequency of pictures represented in the textbooks. All in all, research studies with respect to textbooks, power and privilege show that, as Sleeter and Grant (2011, p. 183) pointed out, "the racial, social, gender, and disability inequalities that exist in school curricula have not changed much since 1990s". Furthermore, it seems to be still the reality nowadays that white, male, and able-bodied people are in a dominant position in society, while, on the contrary, non-white, female and disabled people have a disadvantaged status.

In addition to the research studies in relation to textbooks, power and privilege, there are still others doing research in the area of theory. Butterfield, Demos, Grant, Moy, and Perez (1979, p. 389, cited from Giordano, 2003, p.76), for example, have developed a checklist making use of eleven criteria for detecting biased material. That is, in textbooks, children have the right to encounter:

1. Themselves, equally portrayed by race and sex;
2. Themselves, with positive role models, in non-stereotyping roles;
3. Themselves and adults of their own race and sex in decision-making and authoritative roles;

4. Themselves, in a variety of socioeconomic backgrounds and settings;
5. National and international stories which represent traditional and contemporary cultures in a variety of settings;
6. Two or more minority groups interacting within a story;
7. Diversity of color within racial groups in the illustrations;
8. Illustrations that reflect the growth patterns of children;
9. More than one language being spoken;
10. A proportionate number of students with handicapping conditions;
11. Accurate, active and positive portrayals of elderly persons and folktales representing ethnic groups.

Another well-known scholar, Lenski (1966, p.405), has elaborated the nature of power and privilege and goes on to explain the reasons that make females a disadvantaged state. He argued that firstly, the characteristics in physiology of women such as pregnancy, menopause, and menstruation may pose obstacles “in the intense competition for the more rewarding jobs”; secondly, “the traditional family system placed the primary responsibility on the wife”, asking her to be responsible for major housework, including preparing meals and doing the shopping; thirdly, the situation that “women have not been as successful as men on the average in the job world” makes women candidates more often to be rejected by “those who control access to such key resources as graduate fellowships or admission to industrial training programs”. Due to those reasons, “most women stop seeking for success in the world of work, economics and politics instead of relying on family”, thus results in a situation of inequality. Similarly, Pinto & Coulson (2009, p. 69) also suggested that “gender and family role restrict women’s ability to build up assets over the life course”.

Research methodology

This study aims to uncover the hidden messages of power and privilege conveyed in the pictures of textbooks, with a particular focus on whether gender, race and disability biases are still present in the 12 General Studies textbooks of Macao primary schools, which were published in 2009 by Educational Publishing House in Hong Kong and have been widely used from grades 1 to 6 by many primary schools in Macao nowadays.

This study adopted the “content analysis” approach because it is thought to be an appropriate method for the research purpose in accordance with what Weber (1985, p.9-10) has suggested, namely that:

Content analysis is a research methodology that utilized a set of procedures to make valid inferences from text. These inferences are about the sender of message, the message itself, or the audience of the message. Content analysis yields unobtrusive measures in which neither the sender nor the receiver of the message is aware that it is being analyzed.

In view of the situation that ideology which might convey an unequal relationship of social groups is often invisible, and that the sender and the audience of the message may not even be aware of it, content analysis should be the most suitable method for the purpose of uncovering the ideology implied in the textbook.

In seeking to raise the quality of content analysis, various ways to ensure a high degree of reliability including stability, reproducibility and accuracy, have been designed and implemented in this study. In order to increase the stability of the analysis, Weber (1985) recommends researchers to code the same text more than once by the same coder. Before I conducted the formal analysis of the textbooks, I coded 4 units included in the first volume of the textbook twice within a month by using the coding frames as demonstrated in Table 3 and 4.

Table 3: The coding frame for content analysis of gender, race and disability

Volume	Unit	Gender			Race			Disability		
		Male	Female	Ambiguous	Chinese	Portuguese	Others	Able	Disable	Others

Table 4: The coding frame for content analysis of occupation, housework and leisure

Occupation				Housework						Leisure							
Male		Female		Ambiguous		Male		Female		Ambiguous		Male		Female		Ambiguous	
T	N	T	N			T	N	T	N			T	N	T	N		

Note. 'T' represents 'Types of Occupation', while 'N' indicates the 'Frequency of Appearance'.

Table 3 is the coding frame for content analysis of gender, race and disability. In regard to the category of race, Chinese and Portuguese are emphasized because Macao used to be a Portuguese colony. There have been quite a few native Portuguese people that still live in Macao and take on important positions in the government sectors. In addition, Portuguese, even today, remains as one of the official language of Macao. When calculating the frequency of pictures represented in the textbooks, every picture of a unit was classified according to its categories of gender, race and disability at the same time. Therefore, the total number of pictures of gender, race and disability were the same. Table 4 is the coding frame for content analysis of occupation, housework and leisure. The way of calculating the frequency of pictures represented in the textbooks in terms of occupation, housework and leisure was based on the context of the picture. For pictures which were not belonged to any of those three categories, they would be classified into the category of "Ambiguous". During the coding process, researchers firstly listed out all types of the occupation, housework and leisure such as farmers, cooking and playing piano, and then calculated the frequency of appearance and identify which are male or female by either appearance.

For example, volume 1 contains four units, namely, "My Body", "I Love My Home", "My School" and "Amusement Park". The result of the pilot analysis of gender showed that the correlation coefficient between two codings was .99. The set of data produced from the first coding was that 75, 71, 84, 29, 46, 70, 73 and 13, while the second coding produced the data set of 75, 72, 87, 30, 48, 70, 73 and 12. In

addition to stability, I also tested the reproducibility of the findings by asking one undergraduate to code the same unit - My Body, and then calculated the intercoder reliability. The pilot analysis of gender showed very positive correlation with my coding of 78 and 46 corresponding to 78 and 44 by the undergraduate student. This suggested that the analysis undertaken in this study would be highly reliable.

Based on the result of the pilot study, I was confident to invite the undergraduate student to code 8 volumes for grade 3 to 6, while I worked on 4 volumes for grade 1 and 2. The content analysis used in this study involved counting the frequencies of the presentation of the pictures in all 12 General Studies textbooks, categorized by gender (male, female and Ambiguous), race (Chinese, Portuguese and others) and disability (able, disabled and others). Furthermore, the sex stereotypes revealed in the occupations, house work and leisure in all 12 General Studies textbooks are also examined.

The classification of the pictures in terms of gender, race and disability was effected through two sided categories, namely female and male, able and disabled, Chinese and Portuguese. A third category (others/ambiguous) was created to include pictures that might be difficult to distinguish. For example, some pictures of new-born babies would be hard to tell the gender, so they were classified as “ambiguous”. Moreover, pictures analyzed in this study included photos from real life and pictures drawn by the textbook editors.

Results and Discussion

This section presents the results of this study, and discusses the findings in the light of previous studies in terms of gender, race, disability, and sex stereotypes. In order to further examine the relationship between the results of this study and the general population of Macao, both the results from this study and the composition of Macao’s population are displayed as Figure 1, 2 and 3. In addition, some qualitative analysis of pictures was made for the purpose of supporting the quantitative results.

Gender, Race and Disability

Figure 1, 2, 3 shows the overall results by gender, race and disability in this study compared with the general population of Macao. The results show that more males (63.50%) than females (36.50%) were represented in all of the 12 textbooks analyzed (approximately 2521/1451); and Chinese people occupy a very high percentage (95.00%) in the texts, while Portuguese and other races only feature approximately 5.00%. People with disability only appear about 0.40%. Moreover, Comparing both the results from this study and the composition of Macao’s population, it seems that the percentage of males (47.98%/63.50%), Chinese (92.26%/94.26%) and able-bodied (98.00%/99.60%) majority groups were all magnified, while the minority groups such as females (52.12%/36.50%), Portuguese (0.09%/0.03%) and other nationality (6.80%/4.80%) and disabled (2.00%/0.4%) persons were underestimated in textbooks. For example, the real percentage of distribution of gender in Macao’s population should be 52.12% of females and 47.98% of males, in other words, females in Macao society should be the majority group.

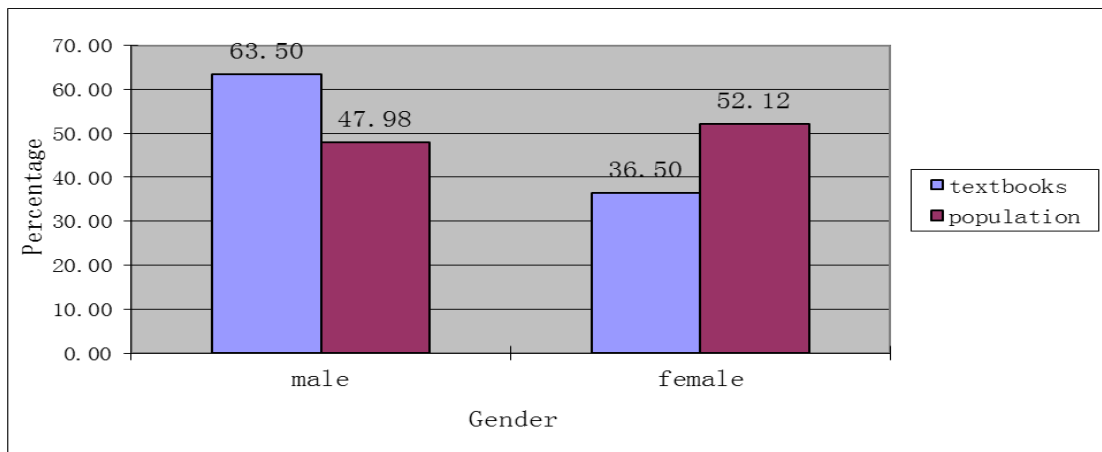


Figure 1: Percentage of appeared in textbooks and composition of population of Macao by gender

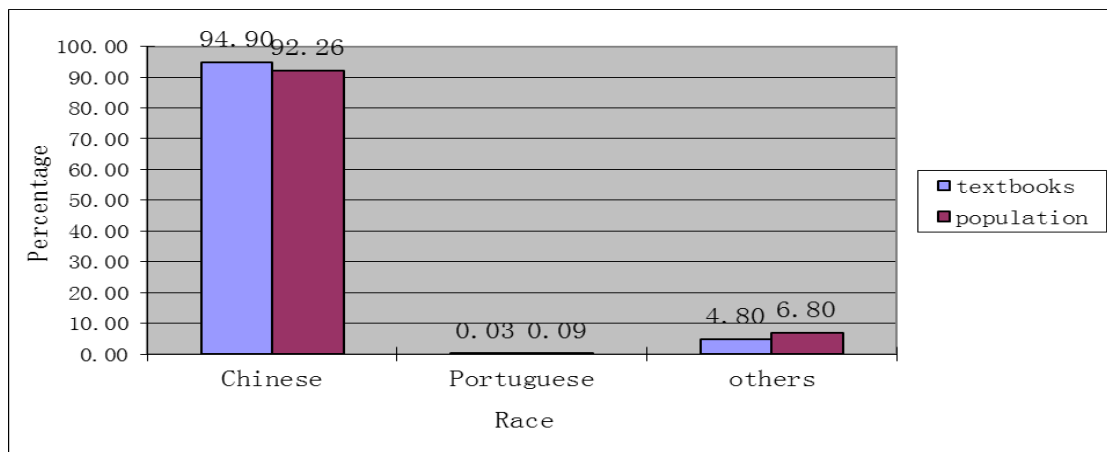


Figure 2: Percentage of appeared in textbooks and composition of population of Macao by race

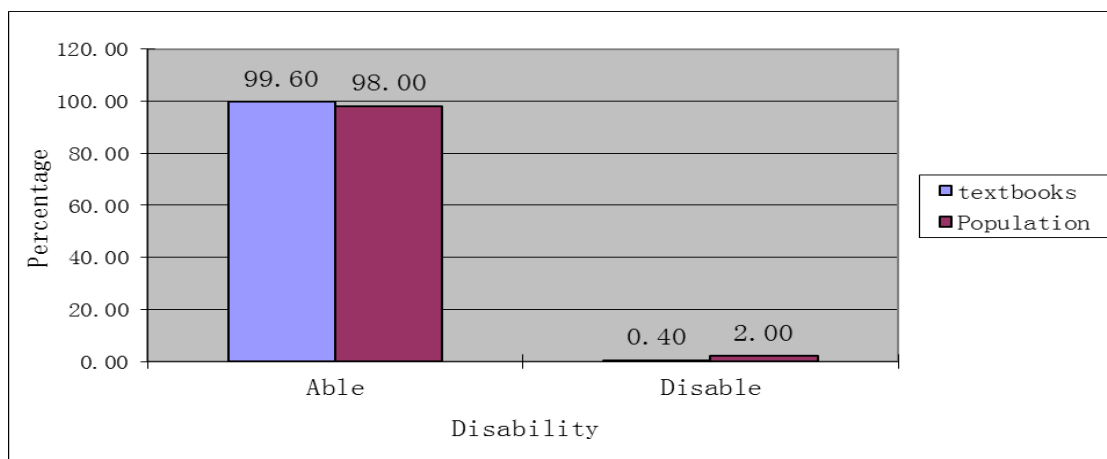


Figure 3: Percentage of appeared in textbooks and composition of population of Macao by disability

The results of this study seem to indicate that the presentation of content of the 12 textbooks analyzed still conveys a particular ideology, including traditional male-centered, Chinese-centered and able-bodied-centered values. In addition to the quantitative results, qualitative analysis of pictures also support the values of male-centered, Chinese-centered and able-bodied-centered. For example, in volume 3, when the content introduces the important people in the Chinese history, the picture particularly consists of only males including Qu Yuan, Qin Shihuang and Zheng He (see Figure 4, picture 1). Furthermore, in volume 5, when the content introduces the famous people in sports, the picture particularly consists of only males including Edson Arantes do Nascimento, Michael Jordon, Muhammad Ali and Tiger Woods (see

Figure 4, picture 2). Moreover, when the content introduces people holding important positions, the pictures usually appear only in men (see Figure 4, picture 3 & 6).

In view of what race appeared most in the textbooks, it was found that Chinese people take the subject position, while others remain in object position. For example, most non-Chinese people appeared in the textbooks show that they are either adjusting the way of living to more Chinese like (see Figure 4, picture 5), or they are poor or help-needed (see Figure 4, picture 2). The other races appeared in the textbooks are because they are related to Macao or the globe. For instance, they appeared in the unit of “Western Festival”, “Global Village”, “International Customs”, “Promoting Peace” and “Population and Food Issues”.

Interestingly, with respect to disability, not only is the percentage underrepresented, but the types of disability are limited to mainly physical disability (see Figure 5); the visually and hearing impaired only appeared once in all 12 textbooks.



Figure 4: Sample pictures of gender and race which appeared in textbooks

Note. 1 adopted from Volume 3 of General Studies, p.21; 2 adopted from Volume 12, p.65; 3 adopted from Volume 2, p.61; 4 adopted from Volume 5, p.13; 5 adopted from Volume 7, p.15; 6 adopted from Volume 8, p.51.



Figure 5: Sample pictures of disability which appeared in textbooks

Note. 1 adopted from Volume 5 of General Studies, p.43; 2 adopted from Volume 7, p.49; 3 adopted from Volume 7, p.20.

The findings of this study are consistent with those of Burstyn & Corrigan's (2011), who found that women were still in a position of neglect in textbooks. Similarly, Anyon (2011) found that most textbooks analyzed "presented its favor to the interests of the moneyed classes. Omissions, stereotypes, and distortions that remain in updated social studies textbook accounts of Native Americans, Blacks, and women reflect the relative powerlessness of these groups". Moreover, Sleeter & Grant (2011) also pointed out that racial minorities, lower social classes, disabled people and women were all in a position of neglect in textbooks. Although a great deal of studies about race discovered that white people were seen as superior to the blacks, and that locals were portrayed better than immigrants (Lenski, 1966), in fact, the message is that the majority group in a given society, regardless of race, gender and disability, is often the group who controls most of resources - power and privilege - , and dominates over other groups. However, the same situation happens in Macao, a Chinese-majority region. As we can see in this study, the representation of race in textbooks showed an extremely high percentage of Chinese people (94.90%), while others including Portuguese, occupy a very low percentage (4.93%). The results seem to remind us what Sleeter and Grant (2011, p.183) have said, that "the racial, social class, gender, and disability inequalities that exist in school curriculum have not changed much since 1990s". One more point to be added is that, the textbook pictures analyzed in this study only presented two types of opposite sex, without any picture indicating homosexuality. This is also an issue that many textbook authors have not

noticed yet. Thornton (2009) argued that, even in the United States, the concerns about homosexual group were still being ignored.

Comparing both the results from this study and the composition of Macao’s population showed in Figure 1, 2, 3, however, what has been presented in the General Studies textbooks was still males-dominant, failing to reflect the actual reality. Burstyn and Corrigan’s (2011, p. 37) words are illuminative in this regard: “textbooks mirror society. They may distort, they may present only a segment of the whole picture. They provide one means of judging what a society wishes to pass on to its children”. Moreover, Provenzo, Shaver and Bello (2011, vii) explained that “the content of textbooks reflect the values and beliefs of the culture and historical period of which they are a part”. That is to say, the author of the textbook is not “just simply the individual who writes a text, but is part of a larger cultural discourse”. So, it might be not surprising to see inconsistency between the representation in textbooks and actual society. It just shows that many people such as textbook editors in contemporary society still retain a traditional view that men should be in the center of the society.

Sex Stereotypes

This study analyzed the dimensions of occupation, housework and leisure respectively to examine if there were any instances of sex stereotypes. Figure 6 shows the sample pictures of occupation, housework and leisure, while Table 5 demonstrates occupation, housework and leisure by gender.



Figure 6: Sample pictures of occupation, housework and leisure which appeared in textbooks

Note. 1 adopted from Volume 3 of General Studies, p.44; 2 adopted from Volume 4, p.29 ; 3 adopted from Volume 4, p.11; 4 adopted from Volume 3, p.51; 5 adopted from Volume 1, p.31; 6 adopted from Volume 4, p.5 .

Table 5: Pictures appeared in either male or female

Occupation		Housework		Leisure	
Male	Female	Male	Female	Male	Female
Soldier 83	Nurse 15	Heavy Lifting 15	Cooking 14	Football 55	playing piano 4
Lifeguard 18	Shop assistant 5	Maintaining /repairing 3	Shopping /preparing 3	Dragon -boating 11	Hopscotch 3
Firefighter 11	Dancer 5			Skating 4	Diving 2
Chief executive 7	Medical technologist 3			Badminton 4	balance beam 1
Captain 7	Dealer 3			Remote-control car 4	blowing bubbles 1
Official 28	Model 2			Kendo 4	Shooting 1
Driver 5	Recycler 2			Slide 4	
Pilot 4	Barber 1			Hockey 3	
Principal 3	Anchor 1			Climbing 2	

The types of occupation that appeared in the 12 textbooks reached up to 50. Many of them did appear both in male and female roles, such as teachers, doctors, policemen, reporters, farmers and so on. However, some of them appeared only in either male or female. For example, soldier, lifeguard, firefighter, chief executive and captain were typically males, while nurse and shop assistant were mostly female (see Table 5). Similarly, there were about 58 types of entertainment in all 12 textbooks. Many of them appeared both in male and female, such as reading, jogging, rope-jumping, swimming and playing basketball. However, some types appeared only in either male or female. For example, football, dragon-boating, skating and badminton were typically male, while playing piano, hopscotch and diving appeared only in female (see Table 5). As to housework, there were lesser types than those appearing in occupation and leisure. Cleaning, dish washing, plant watering and decorating work appeared both in male and female, while heavy lifting and repair work were particularly for males, and shopping and cooking for females.

All in all, the results of this study suggest that sex stereotypes are present in the textbooks, with males usually appearing in the more powerful, important, and strength-needed occupations, such as government officials, chief executive, the captain, firefighter, and soldier. On the other hand, nurses and models only appear amongst females. With regards to house work, males are more likely to feature moving heavy objects and doing repair work, while cooking is still a predominantly female job even in the 21st century's General Studies textbooks of Macao primary schools. Similar results were found in the analysis of leisure: dragon-boating, football and badminton appear only in males, while diving, playing piano, and archery only in females (see Figure 6 for examples of typical representation).

The overall view of the results suggests that the role of women in society seems to remain with the traditional model. "The appearance of females in non-traditional roles is uneven, few males are in nontraditional roles" (Sleeter & Grant, 2011, p.187). What makes this situation happen? Is the female really inferior to male in nature? In fact, it is not the case. Pinto and Coulson (2011, p. 69) pointed out that:

Social constructions about a woman's role might also prevent her from pursuing such opportunities. Thus, woman's inequities are viewed not as individual choice, but as systemic barriers which prevent a woman from either taking on a particular job, how many hours she can devote to the job, or working without hiatus...Much of the gender differences in wealth can be explained by the gendering of work and family roles that restricts women's ability to build up assets over the life course.

Lenski (1966, p.405) and Pinto & Coulson (2009, p. 69) also explained the reason which put women in a position of inequality. Both of them believed that the reason most women stop striving for success in the world of work, economics and politics, is the traditional family system which hindered and restricted women to pursue high-end careers. In turn, the statement "women have not been as successful as men on the average in the job world" becomes a reality, and makes women candidates more often likely to be rejected by "those who control access to such key resources as graduate fellowships or admission to industrial training programs". As such, women become a less powerful and privileged group in the society.

An overall evaluation using the criteria for detecting biased materials by

recommended Butterfield et al. (1979, p. 389, cited from Giordano, 2003, p. 76) indicates that the General Studies textbooks in primary schools in Macao published in 2009, still retain elements of issues of inequality and bias. As Butterfield et al. (1979) suggest, in textbooks “children should have the right to encounter themselves equally portrayed by race and sex”. Also, “two or more minority groups are interacting within a story”. “Diversity of color within racial groups represents in the illustrations”. Moreover, in terms of disability, there should be “a proportionate number of students with handicapping conditions”. However, in this study, the textbooks analyzed showed that either racial or sex representations were not equal, with male and Chinese-dominance, not to mention other races, such as Filipinos. In view of the interaction of different minority groups in a story, none of them appeared in all 12 textbooks. The illustration of diversity of color within racial groups was only found in the topic “making sense of the world”. But, it appeared only for the purpose of information-giving. When it comes to disability, the number of students with handicapping conditions was very low, suggesting lack of representation.

Butterfield et al. (1979, p. 389) recommended two significant criteria in relation to gender stereotypes, namely, “to encounter themselves, with positive role models, in non-stereotyping roles” and to “encounter themselves and adults of their own race and sex in decision-making and authoritative roles”. Based on these two criteria, this study found that textbooks implied sex stereotypes. Regarding the types of occupation, males took the position of power and played the decision-making and authoritative roles (see Table 5). On the contrary, females’ occupations included those jobs related to care, attention and protection, such as nurse and shop cashier (see Table 5). The pictures did not represent females with higher position in the government such as president and officials. In terms of housework, leisure and even toys-to-play, this study also showed that people seemed to hold a traditional view that males should contribute to housework through strength and skills, while shopping and cooking should be the females’ job. The sex stereotypes even appeared in the selection of toys, with boys playing with guns and robots, and girls with dolls. The findings from this study have also been echoed by those of other researchers such as Lenski (1966), Sleeter and Grant (2011) and McIntosh (2009).

Conclusion

This paper aimed to analyze the pictures in the textbook of Macao primary school General Studies to uncover the ideology that might conceal an unequal structure in terms of gender, race and disability. Taken together, the overall results of this study suggest that “an ideology that misrepresents and conceals the unequal structure of relationships” (Anyon, 2011, p.111) is still present in the General Studies textbooks of Macao primary schools, including male-dominant, Chinese-centered and able-bodied-centered stereotypes. In addition, sex stereotypes still exist with the image that males should be strong, powerful and successful, but females should focus on family, cooking and shopping and being attentive and protective. Base on the findings of this study, we found that even textbooks which were published in the 21st century have still complex issues in relation to ideology that might conceal an unequal structure in terms of gender, race, disability as well as sex stereotypes. Since textbooks influence what students know, think, and their way of seeing and making sense of the world, it is vital for textbook related personnel, including editors, reviewers and the textbook users – teachers – to be aware of these issues. Being a textbook editor, he/she should notice that he/she “is not just the individual who write a text, but is part of a larger cultural discourse” (Provenzo, et al. (2011, vii). Therefore, the author of the textbook should reflect their implicit values and beliefs when editing a textbook to avoid creating biased presentation of pictures. In addition, in order to remind the editors not to create biased materials, it is necessary for them to consider using the checklist developed by Butterfield, et al. (1979, p. 389, cited from Giordano, 2003, p.76) to detect biased material.

As for the textbook reviewers, it is suggested that, except those explicit criteria for textbook review, reviewers should be able to analyze the overall presentation of pictures which might conceal an unequal structure in terms of gender, race and disability. It is also recommended that the reviewers could adopt the checklist developed by Butterfield, et al. (1979, p. 389, cited from Giordano, 2003, p.76) to detect biased material.

Speaking of the textbook users - especially school teachers, they should be responsible for detecting the issues of ideology in textbooks, if any, to make the issues

explicit to students in the classroom in order to facilitate student's critical thinking.

To conclude, it is vital for the textbook editors, reviewers and school teachers to take seriously the presentation of content to avoid young learners taking the unequal structure of relationships for granted.

References

- Altbach, P. G. (1991). The unchanging variable: textbooks in comparative perspective. In P. G. Altbach, G. P. Kelly, H. G. Petrie, & L. Weis (Eds.). *Textbooks in American society: politics, policy, and pedagogy* (pp. 237-254). NY: State University of New York.
- Anyon, J. (2011). Ideology and US history textbooks. In E. F. Provenzo, Jr., A. N. Shaver, & M. Bello (Eds.). *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks* (pp.109-139).NY: Routledge.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. NY: Routledge.
- Apple, M. W. (1991). Regulating the text: the socio-historical roots of state control. In P. G. Altbach, G. P. Kelly, H. G. Petrie, and L. Weis (Eds.). *Textbooks in American society: politics, policy, and pedagogy* (pp.7-26). NY: State University of New York.
- Burstyn, J. N., & Corrigan, R. R. (2011). Images of women in textbooks. In E. F. Provenzo, Jr., A. N. Shaver, & M. Bello (Eds.). *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks* (pp.36-46).NY: Routledge.
- Chambliss, M. J., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning: nurturing children's minds*. MA: Blackwell.
- Chang, T. M. (1993). Characteristics of the Macao Education: freedom and diversity. *Journal of Administration*, 6, 22(4), pp. 961-967.
- Education and Youth Affairs Bureau (2008). *Report of the examination on non-tertiary education and its direction of reform*. Macao: Education and Youth Affairs Bureau. Retrieved from http://umir.umac.mo/jspui/bitstream/123456789/13031/1/1686_0_%E8%AA%B2%E

7%A8%8B%E6%94%B9%E9%9D%A9%E7%B8%BD%E5%A0%B1%E5%91%8A
20080107.doc

- Giordano, G. (2003). *Twentieth-century textbook wars: a history of advocacy and opposition*. NY: Peter Lang.
- Guo, X. M. (2004). The background and possible ways of Macao curriculum change. *Journal of Administration*, 17, 66(4), pp. 1019-1032.
- Henson, T. K. (2010). *Curriculum planning – integrating multiculturalism, constructivism, and education reform* (4th ed.). US: Waveland Press.
- Lenski, G. E. (1966). *Power and privilege: a theory of social stratification*. NY: McGraw-Hill.
- Lechuga, V. M., Clerc, L. M., & Howell, A. K. (2009). Power, Privilege, and Learning: Facilitating Encountered Situations to Promote Social Justice. *Journal of College Student Development*, 50(2), 1-10. DOI: 10.1353/csd.0.0064
- Luke, A. (1988). *Literacy, textbooks and ideology*. UK: The Falmer Press.
- Macau Government Tourist Office (2012). *About Macau*. Retrieved from <http://www.macautourism.gov.mo/en/info/info.php>
- Government of Macao Special Administrative Region Statistics and Census Service (2012). *Population Census- Year 2011*. Retrieved from <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=8d4d5779-c0d3-42f0-ae71-8b747bdc8d88>
- Government of Macao Special Administrative Region Statistics and Census Service (2013). *Education Survey: 2011/2012*. Retrieved from <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=77e4b03a-e3bb-4c58-81f9-36e18600ca43>
- McIntosh, P. (2009). Gender perspectives on educating for global citizenship. In D. J. Flinders, Thornton, S. J. (Eds.) (3rd ed.). *The curriculum studies reader* (pp. 385-398). NY: Routledge.

- Nasser, R., & Nasser, I. (2008). Textbooks as a vehicle for segregation and domination: state efforts to shape Palestinian Israelis' identities as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 627-650.

- Nicholls, J. (2006). Introduction: School history textbooks across cultures: international debates and perspectives. In J. Nicholls(Ed.). *School history textbooks across cultures: international debates and perspectives* (pp. 7-13). UK: Cambridge University Press.

- Pinto, L., & Coulson, E. (2011). Social justice and the gender politics of financial literacy education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 9(2), 54-84.

- Provenzo, Jr., E. F. (2011). Education and the iconography of the Republic. In E. F. Provenzo, Jr., A. N. Shaver, & M. Bello (Eds.). *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks* (pp.11-22).NY: Routledge.

- Provenzo, Jr., E. F., Shaver, A. N., & Bello, M. (2011). Introduction. In E. F. Provenzo, Jr., A. N. Shaver, & M. Bello (Eds.). *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks* (pp.1-8).NY: Routledge.

- Schneider, J. (2009). Privilege, equity, and the advanced placement program: tug of war. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 813-831.

- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2011). Race, class, gender, and disability in current textbooks. In E. F. Provenzo, Jr., A. N. Shaver, & M. Bello (Eds.). *The textbook as discourse: sociocultural dimensions of American schoolbooks* (pp.183-215).NY: Routledge.

- Thornton, S. J. (2009). Silence on gays and lesbians in social studies curriculum. In D. J. Flinders, Thornton, S. J. (Eds.) (3rd ed.). *The curriculum studies reader* (pp. 362-367). NY: Routledge.

- Weber, R. P. (1995). *Basic content analysis*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Westbury, I. (1990). Textbooks, textbook publishers, and the quality of schooling. In D. L. Elliott & A. W. Woodward (Eds.). *Textbooks and schooling in the United States* (pp.1-22). Illinois: The University of Chicago.

- Woodward, A. W., & Elliott, D. L. (1990). Textbook use and teacher professionalism. In D. L. Elliott & A. W. Woodward (Eds.). *Textbooks and schooling in the United States* (pp.178-193). Illinois: The University of Chicago.

- Yang, Z. Q. (2006). The future development of non-tertiary education in Macao. *Journal of Administration*, 19, 72(2), pp. 557-584.

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六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、 本期主題

「中小學合格教師與代課教師問題」

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 6 月 1 日發行，截稿日為 2015 年 4 月 25 日。

三、 本期評論主題及撰稿重點說明

自從民國八十三年二月「師資培育法」公布施行以來，我國的師資培育制度，從傳統的公費分發轉向以自費徵選為主，一方面是為了回應民間教改主張師培管道多元化的訴求，二方面卻也造成市場上供需嚴重失衡的情形。尤其，為了因應少子化的趨勢，許多學校大多採取遇缺不補、改聘代課教師的方式，造成許多合格教師找不到正式職缺，代理代課教師充斥中小學，偏遠地區的學校連合格代課教師都找不到，只好錄取尚未取得教師資格的代課教師。然而，許多代課教師卻也覺得自己的工作權益，並未獲得主管教育行政機關的重視，所有正式教師不願意擔任的各種工作，都必須忍氣吞聲無條件承擔，以免得罪長官影響日後參加教師甄試的成績，……。凡此中小學教育現場的各種亂象與成因，皆是本期討論的重點。請各位關心這個主題相關政策或實務的人士，能夠踴躍撰稿針砭時弊、提出建言。

第四卷第六期輪值主編

李崗

國立東華大學課程設計與潛能開發學系暨教育研究所副教授

張淑媚

國立嘉義大學教育學系副教授

臺灣教育評論月刊第四卷第七期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、 本期主題

「學貸讀大學」

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 7 月 1 日** 發行，截稿日為 **2015 年 5 月 25 日**。

三、 本期評論主題及撰稿重點說明

究竟大學學費應採高學費政策或是低學費政策，在國內是一個爭論不休的議題。然而，不可否認的，受到市場化意識形態與國家財政惡化等影響，在我國尚屬低廉的大學學費對大多數低所得家庭已經造成相當程度的負擔，進而影響其子女就讀大學的機會。為此，政府乃設置就學貸款，以協助前述家庭之子女能順利完成大學學業。然而，大學就學貸款的設置不僅有其正面意義，而且有其負面影響。例如：年輕人尚未踏出社會就要背負一筆龐大的債務，是否適宜？許多大學畢業生想盡辦法規避貸款的歸還，造成銀行部門龐大的呆帳問題與浪費了納稅人的辛苦錢；更有大學生貸了款，卻不是專心課業，而是更加努力打工。因此，在政府設置大學就學貸款協助年輕人完成大學學業下，該如何減免前述問題？如何制定更適切的大學就學貸款政策？大學就學貸款真能均衡教育資源的分配？確能達成社會正義？適當的就學貸款額度為何？如何提供簡便的就學貸款手續？如何避免呆帳的形成？都是政府及大家須慎重思量的。本期主題「學貸讀大學」，主要希望家長、大學生、社會人士、各級學校教師、行政人員、專家學者、學術團體、民意機關及教育相關部門等，從不同利害關係人的角度，評論我國當前大學就學貸款政策與實務的利弊得失與指陳改善對策。

第四卷第七期輪值主編

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

臺灣教育評論月刊第四卷各期主題

第四卷第一期：大學生的社會參與

出版日期：2015 年 01 月 01 日

第四卷第二期：中小學大校問題

出版日期：2015 年 02 月 01 日

第四卷第三期：大學流浪教師

出版日期：2015 年 03 月 01 日

第四卷第四期：關鍵五堂課

出版日期：2015 年 04 月 01 日

第四卷第五期：誰來評鑑教育部

出版日期：2015 年 05 月 01 日

第四卷第六期：中小學合格教師與代

課教師問題

出版日期：2015 年 06 月 01 日

第四卷第七期：學貸讀大學

出版日期：2015 年 07 月 01 日

第四卷第八期：教科書供應制度

出版日期：2015 年 08 月 01 日

第四卷第九期：高教產業化

出版日期：2015 年 09 月 01 日

第四卷第十期：大學規模與品質

出版日期：2015 年 10 月 01 日

第四卷第十一期：技職學術化

出版日期：2015 年 11 月 01 日

第四卷第十二期：親職教育問題

出版日期：2015 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02)2351-8481。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：10610 臺北市大安區和平東路 162 號國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系[臺灣教育評論學會]。

【臺灣教育評論學會】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】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw