

2015年6月

第4卷 第6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 中小學合格教師與代課教師問題

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.....



臺灣教育評論學會 出版

## 發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

## 總編輯

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

## 副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

## 執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

## 2015年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

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

## 2015年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

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

## 輪值主編

**評論文章** 李崗（國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授）  
張淑媚（國立嘉義大學教育學系副教授）

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

**當期執編** 謝佳霖（國立東華大學課程設計與潛能開發學系碩士班研究生）

**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** 劉宛苹（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. 6, June. 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, Kang (Associate Professor, National Dong Hwa University)  
Chang, Shu-Mei (Associate Professor, National Chiayi University)  
Essay Articles Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)  
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

## Managing Editor

Hsieh, Chia-Lin (Master Student, National Dong Hwa University)

## 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, Hoping East Road, Daan Dist, Taipei City 10610 Taiwan  
Tel : 02-77343442 FAX : 02-23518481

E-mail : [ateroffice@gmail.com](mailto: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

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類工作，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。凡此種種勞逸不均的情形，皆是時有所聞。

本期旨在針對中小學合格教師與代課教師的各種問題提出建言，結果引起各方相當熱烈的討論與迴響，總計刊出主題評論文章二十四篇，其中撰稿作者更廣泛涉及八大面向：一是長期研究師資培育問題的專家學者，二是實際任職師範院校或一般大學師資培育中心的行政主管，三是從多元文化教育的觀點進行檢視與批判的大學教授，四是縣市層級教育行政機關的首長，五是中小學校長，六是曾經擔任代課教師的正式教師，七是已取得教師資格卻多年四處流浪的代課教師，八是關懷偏鄉教育和教育行政制度的研究人員。由此可見，本期主題之相關評論，兼納理想與現實、傳統與革新的不同視野，以及政策利害關係人的不同意見，可說是篇篇精彩，絕對值得讀者細細品味。

此外，自由評論共有十九篇文章，內容包括許多新興議題，例如新住民語文教育、師生的幸福感、校園霸凌、自殺防治；以及各級學校的教學創新，例如高層次思考、數位教材、翻轉教室、教學統整、產學合作、觀課倫理等等。這些論題頗能反映當前社會對教育的關注。

最後，本期能夠順利出刊，必須特別感謝所有作者，懷抱針貶教育時事的熱情，在忙碌的生活步調中，撥出寶貴時間辛勤寫作，在此致以誠摯的敬意。願本期文章共同搭建的對話平台，能夠讓更多關心臺灣教育的人，真正理解目前所面臨的困境，進而形成一股持續推動教育改革的專業力量。

李 崗

第四卷第六期輪值主編  
國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授

張淑媚

第四卷第六期輪值主編  
國立嘉義大學教育學系副教授



**本期主題：中小學合格教師與代課教師問題**

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**

- 黃嘉莉 什麼是「合格」教師？／ 1
- 吳靖國 合格教師，是取得證書或取得專業？／ 4
- 王俊斌 師資培育開放二十年：理想的許諾與失落／ 8
- 李淑菁 師資培育「多元」了嗎？／ 13
- 王采薇 也談代理代課教師：性別角度的檢視與反思／ 17
- 王前龍 花東地區原住民族教育師資養成的全面提升與重點突破／ 23
- 翁崇文 教師課稅減課後，教育現場要思考的事／ 27
- 林勝結 代理代課何時了，原因知多少！／ 31
- 張炳煌 教師人力代理代課常態化的省思／ 35
- 許宏儒 待課、代課、怠課：臺灣中小學代課教師的處境與困境／ 38
- 吳雅玲 高職教師兼課時數高，代課教師人數多／ 42
- 吳俊諺 中小學合格教師與代課教師之問題探究／ 44
- 蘇揚期 當代理代課教師成為學校主力／ 47
- 陳美珠 走過代理教師十二年／ 52

- 張雅瑄 流浪教師的旅程—走過國小代理教師的時間歲月／ 54
- 簡鈺玲 職場甘苦—代理教師的累與淚／ 57
- 鄭雅如 這些年來—成為正式教師前的生命故事／ 59
- 陳育仙
- 劉婉愉 境隨心轉，會看到不一樣的風景／ 62
- 謝牧瑾 代課教師面臨之不平等待遇與因應策略／ 63
- 林良慶 論國民小學鐘點代課教師問題與改善作為／ 66
- 李真文 偏鄉地區代理代課教師的問題與建議／ 69
- 范熾文 花蓮縣偏鄉地區國小教師流動問題與改進策略／ 74
- 張文權
- 陳聖謨 代理教師功能的再進化—社會系統理論的觀點／ 78
- 林宣耀 我國教師工會問題研析／ 83

## 自由評論

- 黃政傑 新住民語文樂學計畫評析／ 86
- 林宜玄 東南亞新住民語文列入「十二年國民基本教育課程綱要」對新住民子女教育之影響／ 92
- 范垂玲
- 周玉秀 創造師生幸福感的課程／ 101
- 陳宜佑 人人都是自殺防治的守門人／ 107
- 蔡元隆
- 葉慈瑜 The Discussion of Possible Punishments of Cyberbullying in Taiwan and its reflection on education／ 111
- 黃雅芳
- 丁健平 生教面面觀—談小學霸凌問題／ 121
- 林淑慧 概說國小班級常規違規輔導策略／ 124
- 林千瑜
- 丁健平 以小學教師角色談高層次思考／ 130

- 方雅齡 應用問題引導學習對國小學生學習成效之影響—以雅加達臺灣學校為例／ 134
- 黃美娥 有聲數位教材融入書談策略的閱讀教學／ 138
- 陳金龍 我國與南韓推動高中科學班政策比較之研究／ 142
- 高強華 九年一貫社會領域學習之教學統整單元設計與校本課程創新設計／155
- 林孟萱 高中舞蹈班學習特質與教學因應初探／ 162
- 李宗樺 社區大學優化教學之方向／ 167
- 李隆盛 校企合作培育文創人才／ 171
- 林皎倫 翻轉教室—啟動教室裡寧靜的革命／ 174
- 李隆盛 吳俊憲 吳錦惠
- 高翠鴻 教學改革脈絡下的故事與專業／ 179
- 王金國 觀課倫理～觀課時應重視的議題／ 187
- 許中頤 張德銳 汪文麟 歷久彌新—天主教教育宣言公布 50 週年有感／ 191

## 本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約／ 197
- 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／ 200
- 臺灣教育評論月刊第四卷第八期評論主題背景及撰稿重點說明／ 201
- 臺灣教育評論月刊 2015 年 1 月至 2015 年 12 月各期主題／ 202
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書／ 203
- 臺灣教育評論月刊投稿資料表／ 204
- 入會說明／ 205

入會申請書 / 207

封底

## 什麼是「合格」教師？

黃嘉莉

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授

### 一、「合格」教師的思考

什麼是合格教師？這個問題涉及更多細節的進一步思考。第一，合格教師的意涵，最簡單的意義便是持有教師證書者，具有擔任教師工作的能力，並且獲得政府允許可以執行教師工作者（張德銳，2005；Suh, & Fore, 2002）。此時，教師證書是政府與社會大眾判斷是否合格的依據，致使教師證書具有管制的效果，符合教師工作能力門檻標準者，才能持有教師證書。因此，合格與未合格教師最明顯的判斷依據，便是教師證書的持有與否。但也帶來一些思考：

#### （一）合格教師的界定

美國 2001 年《帶好每一位孩子法》（No Child Left Behind）的規範，2005 至 2006 學年度結束前，諸如語文、數學、理化、藝術等核心課程教師，都必須持有學士學位、州政府核發的教師證書、熟知教學科目。但由於各州獨立運作，致使合格教師的界定不一。而我國在 1994 年《師資培育法》施行後，持有教師證書者始有合格教師資格，目前合格教師資格為修畢師資職前課程（包括普通課程、專門課程、教育專業課程與半年教育實習課程），並通過教師資格檢定考試，方能取得教育部核發的教師證書。

#### （二）誰來界定

在合格教師的界定下，便進入到第二個問題，即為何由政府來界定合格教師資格的取得歷程。此乃因證照制度中，政府為維護專業服務者與消費者之間因資訊不對等關係，以專業證照來管理與規範服務人員，體現管制政策的公益理論觀點（張其祿，2003；Graddy, 1991）。因此，政府為保護消費者權益，教師證書取得與否的標準，便由政府藉由法令進行規範。根據我國《師資培育法》與《教師法》之規範，合格教師證書由教育部統一核發，而教師證書便是政府保護消費者權益的形式工具（黃嘉莉，2014）。

#### （三）為何需要合格教師

第三，為何要合格教師？從合格教師的界定來看，是由政府授予的資格，透過證書的方式來提供個人具備擔任教師工作的能力，並允許個人得以執行教育工作的證明。因此，教師證書等同有效能的教師，政府頒發的教師證書具有保證的效果，保障學生的受教權（黃嘉莉，2008）。由此可見，教師證書的授予必須謹慎，方能讓教師證書產生保證持有者能力的效果。是以，接下來要問的便是：



#### （四）如何評量

第四，如何評量具有合格教師條件？就我國的經驗而言，根據《師資培育法》的規定，想要持有教師證書者必須通過四關，即通過甄審取得師資培育生資格、完成規定學分數取得教育實習資格，通過教育實習成績評量取得參加教師資格檢定資格，通過教師資格檢定考試取得合格教師資格。思考此四關，共有三關涉及筆試，僅有教育實習能夠檢視師資培育生的真實表現。然而，即使在師資培育之大學和教育實習機構各持有 50% 的評分權力，且教學實習占總實習 45%，但在實習品質參差不齊，評分者主觀評分，教育實習成績信度不高之下，通過教育實習並非難事。整體而言，無論甄審時筆試、學分成績、教育實習成績、教師資格檢定考試成績，哪一項評量成績能真正展現教師工作的能力，可以充分表徵教師證書所賦予的執行教師工作能力，值得進一步釐清。

#### （五）教師證書的效力

第五，持有教師證書者是否真的保證教學效能？從上述評量的方式與歷程來看，我國判斷教師是否具有教學工作能力，相當重視筆試展現出擔任教育工作的知識，相對而言，教師工作只要有擔任教育工作的知識？這答案是否定的。教育對社會具有重要的影響力，致使教師工作是一種專業的工作，是具有奉獻且能終身學習的專業工作，知識與技能對教師工作而言是重要的，但更為重要的是教育工作的態度，奉獻教學的承諾。因此，

持有合格教師資格者應是具有教學能力者，應該能夠與學生相處，能清楚遞傳教學內容，妥切評量學生，分析學生學習狀況，輔導有需求的學生，能不斷自我充實且展現專業行為，致使取得教師證書歷程是否有適切的標準或工具可以判斷符合教師資格者，包括知識、技能與態度，顯得相當重要。

## 二、「合格」教師資格的運用

就上述脈絡思考我國目前因少子化所致學校教師工作有限之問題，不難看出問題核心除了教師工作數量有限外，很明顯的是取得合格教師資格的運用議題。

首先，象徵合格教師資格的教師證書無法產生區隔化的結果，致使未合格教師得以擔任教師工作，影響學生受教權益。但是此問題在於短暫性且不穩定的教師工作不具誘因使然，然而卻也引起教師證照制度的保障效果之質疑。其解決之道便在於制度的設計。

其次，延續上述問題，少子化現象所引起的效應，包括持有教師證書者未能執行教學工作的結果，使得合格教師無法執行教學工作的窘境。檢視其他行業，醫生必須就有合格醫師證書以及專科執照才能執行醫療業務，無論在公立或私立醫療機構皆相同，且持有合格證照者，才能自行開業，執行醫療作業。就此而言，與教師教學工作比較之下，顯見教師證照價值的狹隘，將教師工作窄化於公私

立學校，無法落實於一般具有教學工作的機構，諸如補習班、安親班等，甚至無法規範自行開業進行教學工作者。究其原因，不免看出教學工作與教師證書之間不等值現象，此又回到老舊的問題，即「任何人皆可教？」，連大學教授或補習班明星教師也不用經過師資培育的洗禮，或新聞中解釋學科知識傾向以非學校教師來解答等情形一樣，「教學工作有何難？」。此箇中的道理，已非政府或教師自行高唱自身專業性即可具說服性，環境的影響仍顯重要性。

最後，回歸到取有合格教師資格者，如何說服社會教學是具有專業服務的價值；教師證書是否保證持有者的能力等問題，這些問題都不是用口號來解決，相對的是需要由持有合格教師資格者，展現專業表現；政府是否能妥切界定合格教師資格；政府是否能夠區隔教師證書的服務市場等，系統周延的規劃與執行，方能在未來體現教師證書的區隔效應，彰顯教師證書的保證與保障效果。

### 參考文獻

- 張其祿（2003）。美國醫療管制政策之政治經濟分析。《歐美研究》，33（1），1-55。
- 張德銳（2005）。我國中小學教師證照制度的比較與改革建議。《研習資訊》，22（1），10-19。
- 黃嘉莉（2008）。教師素質管理與教師證照制度。臺北市：學富。
- 黃嘉莉（2014）。教師證照制度的社會學分析：社會藩籬論的觀點。發表於國立臺灣師範大學教育學系主辦，第20屆臺灣教育社會學論壇。5月16-17日，國立臺灣師範大學，臺北市。
- Graddy, E. (1991). Toward a general theory of occupational regulation. *Social Science Quarterly*, 72(4), 676-695.
- Suh, T. & Fore, R. (2002). The National Council of teacher quality: Expanding the teacher quality discussion. ERIC Clearinghouse ED 477730.



## 合格教師，是取得證書或取得專業？

吳靖國

國立臺灣海洋大學師資培育中心教授兼主任

### 一、前言：「合格」不等於「專業」？

「合格教師」要如何界定呢？最直接的答案應該是：取得了教師證書就是合格教師！

「教師證書」用以證明擁有某程度的教師專業，所以，「取得教師證書」也就意味著合格教師擁有了某程度的教師專業；從師資培育端來看，由於透過培育過程讓師資生獲得了專業，所以發給證書，於是成為合格教師。這個邏輯是：獲得專業→發給證書→合格教師。

就國內合格教師形成的過程來看，首先透過師資培育機構的職前教育修滿規定學分數，接著進入半年教育實習輔導，再通過教師資格檢定考試之後，於是取得了教師證書。這個過程並沒有揭示出基本專業能力的內涵，而是在取得教師證書之後，才進而被推衍出擁有了某程度的教師專業，於是這個邏輯轉變成為：合格教師→發給證書→擁有專業。

藉此，我們可以仔細思考一番，在目前實際進行的師資培育過程中，「教師專業」到底產生於何處？做為合格與否的門檻—教師資格檢定考試，其能不能檢測出教師專業知能？如果可以，那麼我們的師資培育機制是成功的，但如果不能，那為何還要進行這個檢定考試呢？換句話說，當

我們捫心自問這些問題時，是否有勇氣宣稱：「通過教師資格檢定者都擁有了教師專業知能」？

如果缺乏這個勇氣，那麼問題出在哪裡呢？

### 二、合格，是符合程序或符合能力？

「合格」，通常會有兩種不同的界定方式：第一種是完成了某種必要的程序；第二種是達到了某種必要的能力。

很明顯地，在《師資培育法》中明確指出了成為合格教師的程序，但是並沒有針對合格教師應該符合哪些專業知能訂定明確的法令。也就是說，目前所指稱的合格教師，是一種程序上的合格，尚無法用專業能力上的標準來檢定是否合格；當然，《師資培育法》可能蘊含著一種預想，就是透過程序上的合格來達到專業知能上的合格，但是，師資培育應該要達到何種專業知能？以及這個專業知能的依據又是什麼？基本上，教育部主導師資培育的發展時，重點並不在這些問題上，而是公布各種法規、命令與誘因，不管是在正式課程或非正式課程上的規範，都極力在處理如何完成程序上的合格。

可以這麼說，教育部目前在修課學分、教育實習、服務學習...等各方

面，都進行了巨細靡遺的相關規範和實質審核，尤其在 102 年公告的「師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點」後，要求各師資培育機構修改原來科目與學分架構，以能適用於 103 學年度的師資生，於是讓中等學程可以彈性選修的科目剩下四學分，而小學學程只剩下兩學分，又加上透過教師資格檢定考試科目的導引，並藉以綁架各項補助，不但讓各校師資培育內容逐漸一元化，而且考試領導教學的情形愈來愈明顯。

事實上，101 年發布的《師資培育白皮書》中指出，希望讓國內師資培育的發展從 83 年的多元化訴求進一步走向精緻優質化，但依目前的狀況來看，師資培育的實質內涵已經失去了多元化，進而逐漸產生的嚴密管控機制，難道就是在帶領大家共同走向精緻優質化嗎？

是不是能夠優質化，重點在於能否讓合格教師展現出專業能力，然而，教育部為何不從制定師資培育應該產出的專業能力來進行優質化改革呢？進一步的問題是，如果真的頒布了產出必須具備的專業能力，那麼教師資格檢定考試又要如何辦理呢？思及如此複雜的機制，實在茲事體大，恐怕無力規劃與翻轉，最便宜行事的方式就是目前的學科知識檢定考試，所以只好從符合程序來界定合格教師，而這些合格教師是否能夠勝任師職，就交給用人單位來把關和進一步處置了。

馬克思（K. Marx）使用「異化」（alienation）這個概念來解釋我們在制度中逐漸迷失自己的情形，簡單說，由我們創造出來的制度，原來是用來幫助自己便利生活，後來這個制度卻自己運作起來，逐漸脫離了我們的掌控，反過來操控了我們的生活與行動，於是產生了異化。可以這麼說，現今的師資培育制度中，「教師證書」已經讓培育內涵產生了異化，這證書從「獲得教師專業的證明」（獲得專業→發給證書→合格教師）逐漸轉變成為「用以宣稱擁有教師專業」（合格教師→發給證書→擁有專業），尤其在檢定考試的機制下，反過來操控了師資培育歷程中教師與學生的價值思維與因應行為。

產生異化最關鍵的問題是：我們是以達成必要的程序來認定合格教師，而不是以是否達到專業能力來判斷合格不合格。如果依靠程序來宣稱專業，那麼不管再怎麼嚴密操控，在異化的情況下，將無法讓合格教師真實獲得專業能力。

### 三、教師專業職能的三個檢核點

「職能」的內涵，需要從職場需求來建構，而我們中小學職場中到底需要何種職能呢？這是在頒給教師證書之前應該要檢測出來的專業能力，然而，這些專業能力透過學科筆試測驗可以檢測出來嗎？這是目前教師資格檢定考試的問題，也是對教師專業第一層把關出現的問題。



如果教育部並不打算透過教師資格檢定考試來設定基本的專業能力，而留給教師甄試來進行把關，那麼甄試過程通過筆試後，加上二十分鐘的試教及三十分鐘的面試，能不能真的看出隱藏在這個人內在是否適合教職的人格特質？這是對教師專業第二層把關出現的問題。

通過教師甄試擁有知識和技術的新進教師，在進入職場之後才逐漸發現師生互動不理想，價值思維不在學生身上，慢慢形成校園問題，而我們的教師評鑑機制是否擁有力量給予教師回饋和輔導？是否可以順利處理不適任問題？這是對教師專業第三層把關出現的問題。

教師資格檢定、教師甄試、教師評鑑是教師專業三個關鍵性的檢核點，三個檢核點環環相扣，國家一定強盛，如果不能三個一起做，只要其中一個檢核點發揮健全功能，也就勉強能夠真正朝向精緻優質化發展了。但依目前的實際情況來看，教師資格檢定考試如同上述，沒有針對專業能力進行檢核；教師甄試過程沒有實施相關人格測驗，致使教師的核心職能無法獲得檢核；在職教師的評鑑機制一直以來都沒有真正發揮促進教師專業發展的功能，也沒辦法真正建立輔導與淘汰機制。也就是說，我們距離師資培育的精緻優質化還很遠，然而更關鍵的是，我們是否真的有朝向精緻優質化邁進呢？

#### 四、讓各校自主發展師資特色

從師資培育的角度來看，教育部所強調的儲備制與甄選制，其概念係建立在市場機制上，而其背後必然要跟隨一套評鑑與淘汰機制；就如同廚師證照，由餐廳因應自己的特色與需求來徵聘廚師，但這位被錄取的廚師進入職場後一旦無法達成餐廳的要求，就必然要面臨解聘的命運。但是，在學校系統中，成為正式教師之後才發現有問題，要解聘這位教師談何容易。事實上，師資問題目前並不適宜採用市場機制的方式來處理，除非教師評鑑與淘汰機制已經健全。

那麼以學校系統的特性來看，要達成師資精緻優質化的目標，可行的方案是什麼呢？

我們不希望看到教育部讓全國各校的師資培育變成同一套中央標準化的師資培育中心，而我們期待教育部撤除不必要的法令規範，將發展重點放在規範基本的專業能力指標，成立一個教師資格檢定專責機構，以研發初任教師應具的基本專業知能，以及研發有效的檢測方式，並負責檢測各校培育出來的師資生是否達到這些基本專業知能，而每位師資生接受為期二至三天的檢測，嚴格把關，得以讓通過者真正成為具有專業素質的合格教師。

所以，教育部最需要翻轉思維，將課程、教學、師資等都交由各師資培育機構依相關規定來發展自己的特色，各校師資生只要能夠通過檢測，



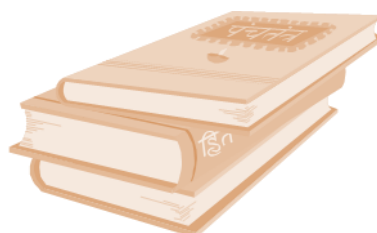
就表示符合了基本專業知能，也自然可以獲取教師證書。這個過程不但讓「合格」等同於「專業」，也讓學校與學生能夠發展創意與特色，據此，教育翻轉的能量才得以真正蘊含在合格教師身上。

## 五、結語

多年來，師資的培育在不斷累積的法規與行政命令中，逐漸地集體化與標準化；然而，在一條鞭的培育程序下，並沒有真正培育出專業職能，

反倒被學科式的教師資格檢定宰制了授課科目、教學方式與實習發展。

師資精緻優質化應該是在發揮學校特質，而不是弭平差異、統一制度；讓各校自主發展特色，師資才能真正多元。而教育部需要做的，只要將教師資格檢定這第一層的專業品質把關做好，而不是將問題延伸到第二層或第三層，也就是說，當教育部發給合格教師證書的時候，也就保證了已經具有初任教師的專業知能。



## 師資培育開放二十年：理想的許諾與失落

王俊斌

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所副教授

### 一、前言：回望初衷

每個人若試著回想學生歲月，不論是托兒所、小學、中學、甚至是大學或研究所，自己到底被多少老師教過？要能算出個清楚數目自然不是件容易的事。但是，對於自己的老師或多或少都應該會有一些較深的印象。就個人為例，剛入國民小學時，教我的是一位十分嚴格的女老師，她雖然沒有太濃的鄉音，但我從她的名字是某省省會便不難連想她的外省籍身份；到了國小中年級時，那時剛好內政部的戶口普查，教我的年輕男老師那時在下班後還必須逐家逐戶地校對戶籍資料，那時陪著他當跟班提東西，每天都到很晚，雖然我不太了解他在做什麼，只是覺得「老師」很辛苦也偉大；剛上高年級時，我的老師每天教完我們之後總是急急忙忙地整理自己的東西，幾次之後，同學才知道師專畢業的老師晚上還要到師大讀夜間部進修。後來，自己也進入師專讀書，第一天拎著棉被與家當離家，進校園後順著紅磚牆走到川堂，記得那時看到屋樑上刻著「良師興國」四個字，當時完全不懂它的意思，直到日子久了才知道它是「校訓」。師專教育的頭兩年是有點像軍事化的公費生教育，每天清晨要起摺棉被、早晚點名、打掃環境、排隊進餐廳……。除此之外，師長們也像家中長輩般一直提醒我們日後為人師表該有的操守。這種狀況一直到學校改制成師範

學院，校園因為開始有大學生加入，整個風氣才日漸開放。在畢業之後，政府（即省教育廳與教育局）依照每個人成績與志願分發到各縣市學校服務，雖然當時拿的是結業證書，身份也只是實習教師，不過自己所做和一般老師完全沒有不同。多年之後，自己拿到學位也進入大學參與師資培育的工作，在工作中較常和學生談到的問題不外乎是認證師資科別的學分問題、該如何面對實習學校遇到的可能難題、或者是「對於期待成為老師的希望是否該堅持」等問題。

回想自己過去成長的記憶以及現在參與師資培育的經驗，或許這些經歷正是臺灣整體師培育制度發展史的微觀記錄：即從二次戰後日本結束對臺的殖民統治，國民黨政府來臺後為因應基礎教育師資需求而大量引進未必具有師資培訓經驗人力擔任教師工作，師資培育機構由師範學校改成師範專科，再升格成師範學院的改制，開設師大夜間部的進修機會提升教師人力素質，師資培育是屬於公費制的計畫性培育，學生將來皆由政府分發至學校工作，「良師興國」的期許以及軍事化生活教育也都反映出「師範」(normal)的根本精神。顯而易見，從鉅觀的時代脈絡來看，過去長期的師資培育是依據 1979 年公佈實施《師範教育法》，該法明確地落實師資培育一元化的制度，同時保障師範生的任教機會。然而，在 1987 年臺灣政治解嚴後，

一元化師範教被批評為「壟斷與專買」。為了順應社會遷，立法院在 1994 年通過了《師資培育法》，開放一般大學可以申請設立教育系所及教育學程，希望終結原有「一元、閉鎖、管制、公費」的師範教育，改採「多元、開放、自由、自費」之政策，藉此呼應當時社會尋求民主改革與市場開放之訴求（王俊斌，2011，2014a）。

從 1994 年算起，在師資來源多元政策下的「好老師」係指在開放競爭中勝出的人才，而「自由化」或「市場化」自然會是師資素質品保機制（王俊斌，2014b）。或許，改革做為使得教師能夠擺脫過去「國家意識型態機器」或「階級複製幫凶」的污名，但是，20 年的多元化培育卻又招致師資素質嚴重下滑的批判，如同教育部坦言：「師資培育過程不夠嚴謹、培育數量供需失衡、教育實習未能落實、教師專業發展缺乏激勵與評鑑機制」（教育部，2012a）。面對現行制度培育出來的師資已不符社會期待，而自由市場的政策理想又無法達成，教育部於是提出《中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人》規劃以「師道、責任、精緻、永續」為核心價值，從「師資職前培育」、「師資導入輔導」、「教師專業發展」與「師資培育支持體系」等四大面向，共擬定 9 項發展策略與 28 個行動方案。從務實角度來看，提出策略與做為當然是積極任事的態度，只是問題的複雜程度顯易到了極難翻轉的程度。

## 二、當局者迷？現象與問題的觀察

身處全球化趨勢形成的地球村時代，資訊科技影響學校教育及教師教學，知識爆炸發展出終身學習社會，高齡化與少子女化重組人力資源與產業結構，政治民主與社會結構異質化也改變了學校與家庭生態等（教育部，2012b）。為能因應變遷，致力於師資培育政策改革，以追求培育優質師資，及精進教師專業發展，進而提升國民素養與國家競爭力，這已是世界趨勢，我們當然也不例外。只是我們端出來的對應策略與行動方案卻已落入理絲益棼的困境。本文無法鉅細靡遺地討論各個環節觀察，故僅以職前師資培育問題為範圍，試著指出目前的現象與衍生問題：

（一）20 年前主張師資市場開放，這當然有其特定時空條件，只是我們若認真看待 Adam Smith 的名言「市場有一隻看不見的手」來自行調控，他將人視為是追求「自利」（self interest），這雖不等同於「自私」，但當我們期待教師應該把教育工作視為一項「志業」，而非僅是一個「職業」選項，同時「專業」更在應具體展現出「貢獻高度報酬」之特質，那麼「市場化」原先期待透過開放競爭來吸引優秀人才投入教育工作，這並非全無道理，只是「自利」與「志業」存在著根本的矛盾性，這種矛盾當然可以用芬蘭教師何以平均所得相對不高卻有極高的社會聲望來理解，也可以透過臺灣教師平均薪資相較高而職業聲望卻日趨低落來證明。因此，市場化機制

與優秀師資素質之間未有必然的關係。換言之，「師資來源多元」不應再被直接等同於「市場化」，該關心的問題是如何吸引年輕人投入？如何確保師資生素質？如何讓教育工作具有職業的榮譽感？除此之外，所謂儲備充裕師資來源和製造「流浪教師」之間該如何恰當拿捏分寸？這當然又是另一個難題。

（二）現行的師資來源多元政策因為少子化現象而失效，供過於求的市場條件當然無法吸引優秀人才，這已是不爭的事實，像是曾聽聞英語合格教師連基本單字都會拼錯，國小教師的數學基礎不佳而無法適任包班教學任務。面對師資素質下降，教育部研擬建立標準本位(standard-based)的師資培育模式，期待藉由訂定「教師專業標準及教師專業表現指標，據此精進師資培育歷程，確保教師專業能力，以維護學生受教權益」。為達成此一理想，教育部運用政策工具（如精進師資培育計畫或發展精緻特色計畫）引導師資培育大學著手發展師資生（包括一般生、領取卓越師資培育獎學金及公費之師資生）的檢核與淘汰機制，檢核的標準諸如學業成績、操行、教學見習、教學基本能力認證、參與公益服務、提供弱勢學生義務課業輔導……等等。若從教師專業發展的角度來看，所謂的專業當然要能「高度自主」，故有學者也批評「標準本位」潛藏著某種「反專業」傾向。若從實務的角度來看，為吸引優秀學生，教育部更長期投入大量經費培育「卓獎生」，然實際的狀況卻也不免因前述標準過於繁瑣使得部分師資生無法通過

檢核而被淘汰，不然就是成績優秀學生只為領取獎學金並無意完成職前培育課程。無可否認，我們的處境是有些進退兩難，一方面期待吸引更多優秀學生投入，一方面又必須嚴格把關，前者的經費投入效益如何不會是像放煙火或丟到水裡？後者的嚴格把關又如何不會讓學生無法負荷而望之卻步？這又是另一個難解的課題。

（三）為了充裕師資來源，教育推動以多元師資來源為主，公費生為輔的培育政策。師資培育公費制度旨在吸引優秀學生投入教師行列，以充裕偏遠或特殊地區、不足類科或國家政策需求師資為主。自 83 學年度起至 101 學年度，教育部核定的公費生名額總計有 17,073 名，惟因少子女化趨勢，地方政府提報公費需求趨於保守，教育部核定的公費生名額逐年減少（教育部 2012b）。教育部現行規劃的公費制度包括由大學入學考試甄選之「甲案」公費師資生，由於各師資培大學招收校內師資生之「乙案」公費師資生，以及直接招收具有合格教師證之「丙案」碩士級公費生專班等。公費生制度實施以來，公費生大學入學錄取成績遠高於自費生，而公費生制度對於穩定離島地區與原住民族地區師資也有相當的助益。然而，此一額外補充制度卻又招致外界批評部分公費生因學習懈怠而表現不佳，或公費合格教師於分發服務後，未確實履行服務義務，斷傷師資培育公費制度設立的目的（教育部 2012b）。公費制度雖能強化偏遠教師素質，也有補充縣市特殊專長教師需求之正向功能。然而，學業成績優異頂多只是「良師」



的充分條件，一旦學生要的只是一個有保障的職業，而不是有心投入要教學工作，那麼這樣的額外補充該如何取捨？再者，由於「公費生」具有快速提高系所學生錄取成績的實際效果，這使得「公費生」名額成為重要資源，致使爭取「公費生」的沾上政治化的色彩，也就是造成校際或者是校內系所之間的競爭矛盾與衝突。或許，公費生制度也到了該檢討的時候。

（四）2002 年修訂的《師資培育法》調整修業時間、實習資格與實習者身份，同時更將教師檢定由形式檢定（書面文件檢覈）轉向實質檢核的資格考試。而資格檢定考試則是依據《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法》與《高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試命題作業要點》來辦理。有關中等學校以下及幼兒園教師資格檢定考試共區分為「幼兒園」、「特殊學校（班）」、「國民小學」與「中等學校」等四個師資類科。原先規劃的考試科目共有四科，包括共同科目二科及專業科目二科。後來，為能反映師資類科屬性之差異以及國小合格教師數學素養無法勝任包班教學等問題，因而將「特殊教育課程與教學」區分為「身心障礙組」與「資賦優異組」，「國民小學類科」則是加考「數學能力測驗」。分析 2005 年第一次舉辦高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定考試，當時的總報考人數 2,392 人，成績符合及格條件者共有 2,186 人，及格率為 91.39%。十年之後，2015 年度資格檢定考試的總報考人數為 8,415 人，成績符合及格條件者共有 4,287 人，及格率為 52.99%。平

心而論，教師資格檢考試顯已發揮控管師資總量之效果，只是考試制度與「好」教師之關係總無法提出令人信服的證據，反而造成「考試引導教學」的「反教育」現象：從學生的角度來看，師資生為能通過教檢必須花錢購買「檢定通關寶典」，甚至要到補習班補習。從師培機構立場來看，由於教檢通過率與師資培育評鑑以及申請教育部獎補計畫的門檻有關，亦即教檢通過率成為師培大學的重要績效指標。為能協助學生通過考試，許多學校都會辦理「教檢複習班」，更有學校直接將補習班「名師」請來學校辦考前總複習工作坊，這些「補習班化」的現象似乎都不應該是師資培育者該做的事。除此之外，有些人則是批評考科內容太過理論，太過鑽牛角尖，故而主張應廢棄教育哲學、教育社會學等課程以及考科，建議直接應該給學生更實用的課程（諸如班級經營、學習心理學、課程設計與教學評量），這樣想法是否會有些「政治性」？面對不合教育理念的教學亂象，這又是一個棘手難題。

### 三、結語：回到起點---我們到底需要怎樣的老師？

過去在師範教育時代，師範學院學生畢業之後，到小學任教，一些國小教育人員或家長常常對於初任教師的能力有所質疑，甚至有所不滿；尤其師範學院改制以後的畢業生有越來越多這種現象，當時因此會有「師院不如師專，師專不如師範」之慨嘆！師資培育開放二十年之後，現在也有許多學校行政主管（包括教育部長、



學校校長與處室主任）批評「非師範生」總僅將教書視為謀生工具而非志業，過度強調自身權益進而缺少團隊精神與學校認同。據此，若在「師院」前面再加上「多元師資來源不如教育大學」，這樣評斷好像也反映某種價值或立場。面對前述論及的難題，是不是就乾脆回歸公費的一元化培育？平心而論，多元開放的道路是「回不去了」，若仍想望如此，這無疑會陷入歷史倒退主義的情結。

教育部規劃未來十年的師資培育將以「師道：每位教師發揮出社會典範精神」、「責任：每位教師致力於帶好每個學生」、「精緻：每位教師用心在提升教育品質」以及「永續：每位教師熱切傳承與創新文化」等四項核心價值做為發展願景，除「師道」之外，其餘三項核心價值應無太大爭議，問題的關鍵反而存在於理念轉化的行動策略之中，各種行動策略當然都是對症下藥，只是開出的處方多僅能治標，況且不同處方也存在著前述討論的「副作用」。相較之下，如何才會是治本之道呢？毫無疑問，我們當然期待找出一套合宜可行的師資培育制度，若是抱持傳統師範取向的教育人格與教學熱情，批評多元化師資制度不足以教出「教育人」，我想這樣的說法是過於化約。若仍堅持透過廣納來自不同背景與經歷的教師進入學校，期待以此強化整體師資素質，在原先賴以維繫的「市場化」觀點失去論述的正當性之後，也就是說，我們開放一般大學培育「合格教師」，藉由

多元背景人才的競爭來維持學校教師素質，然意料之外的少子化問題卻使得大量儲備師資變成「流浪教師」！面對這樣的狀況，我們該以什麼理念來做培育政策的實踐支撐？現在的師資培育政策論述是仍過於模糊，針對臺灣社會的現實條件與未來可能趨勢，個人認為應嚴肅思考未來的理想公民圖像以及理想教師之內涵等根本性題，這些根本性問題亟待更多的對話，也唯有重新取得社會共識的合理基礎，後續的師資培育改革才能走得更穩健。

### 參考文獻

- 王俊斌（2011）。「良師典範」理念之合理性析辨。*教育資料與研究*，102，19-44。
- 王俊斌（2014a）。*續修臺北市志教育志－教育行政篇*。臺北市：臺北市文獻委員會。
- 王俊斌（2014b）。是針砭良方？還是摸石渡河？－國際改革經驗對照下的臺灣師資培育問題。*教師教育期刊*，3，20-38。
- 教育部（2012a）。*中華民國2012年師資培育統計年報*。臺北市：教育部。
- 教育部（2012b）。*中華民國師資培育白皮書*。臺北市：教育部。

## 師資培育「多元」了嗎？

李淑菁

國立政治大學教育學系助理教授

立於制度的交叉點，筆者雖是公費生，卻也參與過教師甄試，經歷揹著一只背包全臺考透透的年輕歲月。臺師大八五級的我很幸運的是倒數第二屆的公費制度學生，當時的我對校園外的世界充滿興趣，因此放棄分發資格；後來碩士班畢業想要春風化雨時，卻經常有翻不進圍牆之嘆。

記得在高職擔任代理教師一學期後，曾經到中部某高中甄試。筆試時，一見到八股與無意義記憶考題，內容不足以鑑定出優質社會科老師，受過學術批判訓練與年少灑脫的我在考卷上寫下我對考題的修正意見後，也不管住宿、交通與時間成本，帶著對教師甄選制度的失望揚長而去。回家後，我寫下一篇沒發表過的評論文章「教育改革？請從教師甄選制度開始」，以代理教師在教育文化結構中的掙扎與看見，寫下當時的碰撞與所見所聞，包括對公平性、開放性與教育發展性的質疑。十三年後，我從電腦找出當時的文章重新閱讀，發覺有些問題雖然緩和不少，如走後門的關係主義，有些在今日依然難以處理，例如學校文化政治造成的同類型教師複製增生結構。以下為當時文稿部份內容：

目前教師甄選的問題，不是誰如何搶到飯碗其過程的公平性問題而已，更嚴重的是這種甄選制度使得強而不可破的教育界結構形成一種社會

閉鎖(social closure)，讓有教育理念、想做一些改革者反而不得其門而入。明白地說，目前的「教師甄選制度」只是一而再、再而三地複製教師深層結構，包括思考模式、行為舉止，甚至知識主體。若能打破目前難以撼動的教師深層結構，讓積極的聲音、改革的想法進入學校，應是教改一個重要的關鍵。

具體來說，目前的「教師甄選」是交由各校教評會自行處理，符合表面上的公平正義，事實上底下暗潮洶湧，廝殺之慘烈非外人所能理解。

第一，保護主義，有「關係」者進入學校的勝算較大，例如當年度在該校實習、代理代課，或是某位老師的先生、太太或親戚等；沒有「關係」就去找「關係」，某一位國小老師想進去某個學校，於是找了鎮長幫忙說情，誰知當晚國小校長打電話給該師說：很抱歉，因為別人找了議長……。前者的情況，因為要「報恩」，因此一切「主命是從」，上面交待什麼，也不敢說「No」，久而久之，就算最初有一些不同想法，但大部份後來都被同化收編成其中的一員了。

第二，符合他們所謂的適任教師條件：坐有坐樣、站有站樣，符合所謂「教師」的形象。一位朋友因為授課對象是一群特殊的學生，因此他坐在桌子上上課，以拉近與學生之間的

距離，學生也因此更喜歡上這位老師的課，但不料有一次被主任瞧見了，因此被貼上”American Style”的標籤，之後還糾正他說「身教重於言教」。換言之，甄選進來的老師往往必須符合所謂「好老師」的形象，也就是「乖乖牌」的聽話老師，以免製造麻煩難收拾。

第三，出現劣幣驅逐良幣的現象。教育界一個現象眾所周知，那就是一個老師一旦拿到正式教師的資格，他/她幾乎就可以高枕無憂，過程中只要不犯什麼大錯，就可安心拿到退休金了。因此，許多「資深」老師只是教的時間較久，但學問可能只停留在大學剛畢業時的程度。但一旦這些資深的正式老師要來決定誰可以錄取時，懂得較多、與時俱進、充滿熱忱的年輕老師可能反而中箭落馬，因為形勢上他已經對資深老師造成心理上的威脅。

值此之故，教育界保守氛圍一而再、再而三的被複製、增生、保留。已進入教育圈，有想法的人紛紛求去，有些人卻因各種情勢，不得其門而入，這是教育部所言「競爭是提高教師品質的手段」？而結果告訴我們最大受害者卻是學生。

十三年前寫的文章，正可為當時的氛圍做脈絡性的說明，也點出當時教師甄選制度的結構性問題，例如資深教師「選擇性偏好」以他/她們自己的形象揀選具有相同心靈結構的教師，造成教師特質高度一致性，因而產生社會閉鎖問題。由於教師背景多

元性不足，包括階級文化、族群文化或學校領導階層的單一性別傾向等，使得不同背景的學生不容易找到相對應的學習楷模教師(role model)。

民國 83 年，「師範教育法」修正為「師資培育法」，從一元化、計畫性的師資培育方式，改為多元化、儲備制的培育方式，迄今已將近二十年。然而，上述目標達成了嗎？師資培育「多元」了嗎？抑或只是師資來源的「去中心化」？或者更確切一點可說「去師範院校化」？若從多元文化教育觀點加以檢視，還有哪些值得斟酌之處？代理代課教師以女性居多？為什麼？性別特質與其生理性別不一致的教師甄試者，會不會在隱性抉擇中被篩掉了？制度改變之後，原住民教師比例有何改變？以前的「師範教育」時代，師範院校某程度成為社會流動的重要媒介之一，家中經濟環境不好的孩子，可以透此管道繼續接受教育，進而翻轉社經地位。現在呢？當年輕一代的教師社經背景平均高於「師範教育」時代的教師，整體而言對臺灣的教育有何影響？

最新(102 年)《中華民國師資培育統計年報》序言特別指出「依《師資培育法》培育與核證之在職教師人數首次超越師範教育法培育者，且整體師資人員任教率較去年增加，整體就業率亦有微幅成長，顯示多元培育師資政策終於在 102 年度落實體現」；《中華民國師資培育統計年報》內文中也不斷用數字印證上述的說法。筆者努力尋找有關代理代課教師的性別統計及族群(原住民教師)統計，竟然付之闕



如。原來，師資「多元」指的是非師範院校來源的比例而已！

鍾興華在《原教界》54 期一篇文章〈原師困境與培育民族文化知能的教育者〉談到，過去政府長期保障及培育原住民學生進入師範體系就讀，造就了不少原住民人才；近年來因為制度的變革以及生育率降低、少子化的趨勢而產生了變化。師資培育科系公費生招收名額也大幅下降，少了就業保障後，原住民學生就讀教育學系的比率逐年遞減。再者，由於目前的教師甄選都由縣市政府自行辦理，再加上流浪教師問題十分嚴重，縣市政府也無法保障原住民教師的任用。

從 2013 年才開始透過政策保障原住民教師的任用。2013 年 5 月 22 日公布「原住民族教育法」第 23 及 25 條修正條文，使得原住民地區國中小的原住民師資隱憂出現曙光。筆者摘錄如下：

第二十三條 為保障原住民族教育師資之來源，各師資培育之大學招生，應保留一定名額予原住民學生，並得依地方政府之原住民族教育師資需求，提供公費名額或設師資培育專班。

中央主管教育行政機關應視需要會商地方政府，協調師資培育之大學設公費原住民族教育師資培育專班。

第二十五條 原住民族中、小學、原住民教育班及原住民重點學校之專任教師甄選，應於當年度教師缺額一

定比率聘任原住民各族教師；於本法中華民國一百零二年五月七日修正之條文施行後五年內，其聘任具原住民族身分之教師比率，應不得低於學校教師員額三分之一或不得低於原住民學生占該校學生數之比率。

前項教師缺額一定比率，由直轄市、縣（市）教育主管行政機關定之。

原住民族中、小學及原住民重點學校主任、校長，應優先遴選原住民各族群中已具主任、校長資格者擔任。

第一項及前項教師、主任、校長之聘任或遴選辦法，由中央主管教育行政機關會同中央原住民族主管機關定之。

原住民族委員會從民國 87 年開始每年公布《原住民族教育調查統計報告》。從數據初步分析，十五年來(87-102)，原住民族籍代理代課教師比例似乎增加了一些，從 6% 到 7.97%。這增加的數字值得教育單位思索是否新政策對於原住民族教師產生了排擠效應。統計報告中有關代理代課教師中的性別比例也沒能呈現，或許相關單位需要更細緻化調查統計報告的內容，尤其國家政策目前對性別主流化格外重視；再者，多元文化教育學術界日益強調交織性(intersectionality)的趨勢，族群、性別、階級與其他社會面向的交織數據有必要被呈現出來。

社會階級是多元文化教育很重要的面向，然而由於統計與研究上的困難，讓我們較難看出從「師範教育法」

到「師資培育法」後，教師來源社經背景的轉變較清楚的圖像，以及這些轉變對弱勢或偏鄉學生學習上的影響。只在民國 101 年教育部公布的《中華民國師資培育白皮書》指出「偏鄉師資的留任意願低，有礙學校教育品質」的問題，《白皮書》中因此強調「公費生的服務地區也明訂應以偏遠地區為主」。

不容否認的，「師範教育」制度在臺灣社會發展的脈絡下曾經在社會流

動、地方菁英人才培育、教育品質某程度的均質化等方面扮演非常重要的角色。民國 83 年臺灣社會改革與鬆綁的氛圍讓師資培育「去師範教育化」開啟了「多元」的可能，但我們希望這個「多元」能夠秉持「批判多元文化主義」(critical multiculturalism)的理念，透由部分公費生制度，維持不同族群、性/別、階級與障礙等多元文化師資的多樣性，藉此提升教育品質，也達成社會公平正義的理想，這也是芬蘭教育之所以成功的重要理念。



## 也談代理代課教師：性別角度的檢視與反思

王采薇

國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授

### 一、代理代課女性教師故事

一位不到 30 歲的國小代課老師指出，她的工作內容不少於正式教師，但薪水及福利卻遠不及正式教師，成為窮忙一族，不敢考慮購屋或結婚生子，但她目前卻積極投入教育學程，希望取得教師資格。另一位國小代課教師原本覺得代課鐘點費相當不錯，還可以參加自己感興趣的研習，但是朋友一句話，代課如做白工，讓她在過了不惑之年仍努力回到學校修習教育學程以取得教師資格。第三位年近不惑之年的女性代課老師，因孩子年紀較小需要照顧，只能每年來回於住家附近的學校爭取代課的機會，同時進修教育學程。第四位已經完成教育學程並往返於不同學校代課近十年的女性國中代課教師，決定先休息一年。還有一位大學畢業完成教育學程但尚未取得教師資格也在國小代課的女性研究生，常因學校事務而需請假不能來上課。在此同時，一位曾經擔任國中代課之男性教師，成為研究生積極爭取中等教育學程機會。這幾則故事都發生當代臺灣以教師作為其職

志的年輕一代身上，到底我們有多少的代理或代課教師？其性別異同為何？

### 二、代理代課女性教師人數

依據教育部，102 學年度國中長期代理教師佔所有教師 14.09%，國小長期代理教師佔 10.01%（教育部統計處，2014c：95，102）。事實上 1994 年「師資培育法」頒行後，依該法所培育與核發教師證之師資人員包括：在職教師、公立學校代理代課教師以及師資儲備人員，其中公立學校合格代理代課教師比例逐年增加，由 86 學年度之 0.80% 上升至 102 學年度之 30.99%（教育部，2014b：57）。是否是供過於求，教育部及學者有不同的說明（例如：教育部，2012；楊朝祥，2007；劉欣宜、林慶隆，2013；蔡明昌，2014 等），但我們從 2006 年至 2010 年之師資培育統計數字（教育部，2007，2008，2009，2010，2011）可以明顯看見，這幾年的合格代理代課教師以女性居多，而且以 22 至 29 歲之女性代理代課教師最多（表 1）。

表 1  
合格代理代課教師之性別（2006-2010 年）

單位：人

年	性 別	合計	年齡							
			22-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60 以上
2006	女	8,519	5,358	1,808	831	315	141	51	13	2
	男	2,345	1,119	668	337	133	57	22	6	3
2007	女	9,613	5,831	2,150	1,024	374	155	63	15	1
	男	2,564	1,217	752	366	135	63	23	7	1
2008	女	9,839	5,790	2,323	1,076	408	172	56	12	2
	男	2,831	1,353	836	377	167	62	26	7	3
2009	女	10,978	6,131	2,624	1,306	556	233	81	38	9
	男	3,224	1,480	950	447	193	93	42	16	3
2010	女	12,615	6,870	3,071	1,527	709	278	117	35	8
	男	3,600	1,649	1,045	499	242	103	41	15	6

資料來源：教育部，2007：205；2008：255；2009：273；2010：281；2011：298。

說明：2006 年之統計數字僅指「代理」，代理全職且領有教師證之合格代理教師（教育部，2007：21-22，199）。2008 年則直接轉換為「合格代理代課教師」（教育部，2008：31-32）。

### 三、代理代課教師：性別角度的檢視與反思

為數不少之碩博士論文、學術文章以及報導分析國中小女性代理代課教師之代理代課經驗、生涯規劃、工作滿意度或權益、教師專業等（例如：王百合、游美惠，2003；李俐穎，2008；洪雅苓，2011；張民杰，2010，2012；張秀娟、賴念華，2011；梁金都，2010；陳慧淑，2011；游美惠、王百合，2007；黃筠珮，2011；楊家瑜，2013；楊嘉雯、李麗日，2013；葉偉崧，2007；劉玲君，2005；劉梅貞，2010 等），這些研究多由微觀的角度出發，告訴我們這些女性代理代課教師，從小之興趣或志願即成為教師，而且社會對於教師是尊重的、同時親人或師長等重要他人亦給予鼓勵、加上自己也認為教職是女孩可兼顧家庭之理想工作，因此即使可能是有一天沒一天的不穩定收入、沒有全年薪或退休等福利、不知下一個工作在哪的不安定性、就

業之不連續性、在校隱藏身份、家長不信任、進修等壓力及挑戰下，這些女性依舊接受代理代課教師的工作。

然而這些女性代理代課教師之經驗，並非其個人之特殊經驗而已。個人即社會，個人即政治，女性代理代課教師之議題更是一個公共議題，它涉及性別工作平等之就業機會及福利均等、照顧工作以及性別刻板印象等議題，當我們在探討與檢視代理代課教師之教育政策或教育經費議題時，更需關注這是一項性別議題。

根據教育部（2014b：57），2006 年及 2010 年公立學校代理代課比分別為：10.86% 及 23.09%，而 2013 年為 30.99%，我們很高興看到 2007 至 2011 年出版之《中華民國師資培育統計年報》出現代理代課教師之性別及年齡分析。但是 2012 年後該統計年報就沒有這些資料，是否因為 2005 年開始推動「性別主流化」（行政院性別平等

處，2015），因此 2006 年後特別提出性別統計數字，如果是這樣，那麼為何 2012 年之後反而沒有相關的統計呢？

我們相信長期且持續的代理代課教師性別統計數字，有助於了解鉅觀層面女性代理代課教師人數變遷之趨勢，再加入上述之微觀研究，才能全面呈現代理代課這個既是個人也是公共的議題。

#### 四、建議

##### (一)建立代理代課教師性別之長期且詳細的資料

統計資料凸顯長期以來整體代理代課教師這個性別議題未受到重視的情形，確實之代理代課教師統計資料，有助於我們深入分析代理代課之性別議題。因此我們建議建立代理代課教師性別之長期且詳細的資料，而且詳細之統計資料也應包括：幼稚園、小學、國中、高中職代理代課教師性別，以深入了解隨著教育階段的改變女性代理代課老師比例的變化。此外，代理及代課之定義不同，薪資待遇也不同，依據「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」（教育部，2014a）第二條，「代理教師」指「以全部時間擔任學校編制內教師因差假或其他原因所遺之課務者」；而「代課教師」指「以部分時間擔任學校編制內教師因差假或其他原因所遺之課務者」，唯有區別代理或代課教師人數，才能深入分析代理或代課工作及薪資之性別差異。

##### (二)進行代理代課教師經驗相關研究

除了詳細的統計資料外，更需要深入了解不同性別代理代課教師投入教育以及教學的經驗。雖然我們從女性代理代課教師居多出發，並關注這個性別議題，但是二至三成之代理代課教師為男性，且以教職為其個人之理想（李佩玟，2013；李俐穎，2008），因此我們希望能從性別的角度深入了解男性選擇並投入代理代課工作之經驗。為何選擇（或不選擇持續）成為代理代課教師？學校及家庭如何鼓勵（或不鼓勵）其投入代理代課之職？其個人之自我的期許、家庭經濟條件、對於教育工作的認同或歸屬感為何？教育結構因素或社會文化的因素（譬如性別刻板印象）和男性和女性代理代課教師經驗之異同有何關聯性？

##### (三)建立代課代理教師支持系統

如上所述，代理代課之工作保障或福利與正式教師不同，除了教學也需進修並準備教師考試，但許多女性依舊願意投入代理或代課之職，因為這些女性教師本身以及她們的親長都認為教職是女性之理想工作，可兼顧家庭。換言之，女性當老師最好之性別刻板印象讓代理代課教師呈現女性居多的現象。然而相關研究或報導也指出，這些代理代課教師積極準備教學且願意為學生付出，堪稱為教師楷模，連家長都希望這些好老師能留下，但是她們卻考不取教甄，必須離開（鄭語謙，2013）。在此暫且不去論述性別刻板印象、教甄制度本身或

者是少子化現象等相關議題，但是既然代理與代課教師已經是校園中不可忽視的族群，學校可以主動：1.提出實質之獎勵，激勵優秀代理代課教師之自信心。2.辦理校內教師研習活動，增加代理代課教師之專業能力與實務經驗。3.辦理教師成長團體，凝聚代理代課教師與校內所有同仁之情誼，建立一個彼此扶持的團隊。4.更重要的，既然女性因為照顧者角色之性別刻板印象期待選擇成為代理代課教師，如果也能享有「性別工作平等法」（勞動部，2014）之相關規定（譬如：工作滿六個月可申請育嬰留職停薪等），如此一來的友善工作環境必能留下優秀之女性代理代課教師，使之不會成為過客，而這對於學習者而言，更保障了其受教權。

#### 參考文獻

- 王百合、游美惠（2003）。教育界的勞動後備軍－已婚女性代課教師之初探性研究。**教育研究集刊**，**49**（4）：61-92。
- 行政院性別平等處（2015）。性別主流化。2015年4月12日，取自：[http://www.gec.ey.gov.tw/Content\\_List.aspx?n=AFBAFABE2BDA9035](http://www.gec.ey.gov.tw/Content_List.aspx?n=AFBAFABE2BDA9035)。
- 李佩玟（2013）。至剩先師 流浪苦。喀報，2013-01-06。2015年4月5日，取自：<http://castnet.nctu.edu.tw/castnet/article/5118?issueID=195>。
- 李俐穎（2008）。駐足的過客－國小代理教師社會化歷程之探究（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 洪雅苓（2011）。代理代課教師工作滿意度與組織公民行為之研究。**資訊科學應用期刊**，**7**（1），39-48。
- 張民杰（2010）。臺北市教學輔導教師方案的功能－代理教師觀點。**新竹教育大學教育學報**，**27**（1），33-60。
- 張民杰（2012）。過渡的日子－代理教師生涯發展困擾之分析權。**臺中教育大學學報：教育類**，**26**（2），1-24。
- 張秀娟、賴念華（2011）。「出走」與「走出」：從困頓於代課教師到走出一條自我實現的旅程。**應用心理研究**，**50**，217-244。
- 教育部（2007）。中華民國師資培育統計年報（95年版）。臺北市：教育部。
- 教育部（2008）。中華民國師資培育統計年報（96年版）。臺北市：教育部。
- 教育部（2009）。中華民國師資培育統計年報（97年版）。臺北市：教育部。
- 教育部（2010）。中華民國師資培育統計年報（98年版）。臺北市：教育部。



- 教育部（2011）。中華民國師資培育統計年報（99年版）。臺北市：教育部。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人。臺北市：教育部。
- 教育部（2014a）。中小學兼任代課及代理教師聘任辦法。2015年4月4日，取自：<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL009454&KeyWordHL=&StyleType=1>。
- 教育部（2014b）。中華民國師資培育統計年報（102年版）。臺北市：教育部。
- 教育部統計處（2014c）。中華民國教育統計民國103年版。臺北市：教育部。
- 梁金都（2010）。國小代課教師文化之研究。屏東教育大學學報-教育類，34，1-34。
- 陳慧淑（2011）。代理代課教師生涯發展與生命意義感之探究（未出版碩士論文）。樹德科技大學兒童與家庭服務系研究所，高雄。
- 勞動部（2014）。性別平等工作法。2015年5月14日取自：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=N0030014>。
- 游美惠、王百合（2007）。已婚女性代課教師不連續就業之歷程探究。教育與社會研究，14，119-152。
- 黃筠珮（2011）。在流浪中代理/在代理中流浪——一位國小教師的敘說研究（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學教育學系，屏東市。
- 楊家瑜（2013）。國小代理教師情緒勞務之研究。臺中教育大學學報：教育類，27（1），39-55。
- 楊朝祥（2007）。中小學師資供過於求之成因與因應之道。（財團法人國家政策研究基金會）國政研究報告。2015年4月5日，取自：<http://www.npf.org.tw/post/2/1725>。
- 楊嘉雯、李麗日（2013）。國小代理代課教師壓力與壓力影響之研究。區域與社會發展研究，4，137-165。
- 葉偉崧（2007）。不確定職場-代課教師之經驗及心路歷程（未出版碩士論文）。國立臺灣科技大學技術及職業教育研究所，臺北市。
- 劉欣宜、林慶隆（2013）。從師資供需觀點談師資培育制度。教育人力與專業發展雙月刊，30（4），1-4。
- 劉玲君（2005）。我的變與辯：一位國小女性代課老師追尋教師專業認同的生命敘說（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，臺北市。

■ 劉梅貞（2010）。我不代課了：女性國小代理代課教師生涯轉換之敘說研究（未出版碩士論文）。臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，臺北市。

■ 蔡明昌（2014）。師資培育的學歷通膨現象及其因應芻議。臺灣教育評論月刊，3（12），70-74。

■ 鄭語謙（2013）。教甄制度僵化／特優代課師 10年無法「扶正」。2013年10月31日聯合報。2015年5月15日，取自：  
[http://mag.udn.com/mag/beijing2008/storypage.jsp?f\\_ART\\_ID=483386](http://mag.udn.com/mag/beijing2008/storypage.jsp?f_ART_ID=483386)。



# 花東地區原住民族教育師資養成的全面提升與重點突破

王前龍

國立臺東大學教育學系副教授

## 一、前言

民國 102 年修訂公布的《原住民族教育法》第 23 條規定，各師資培育大學招生應保留一定名額予原住民學生，並得依地方政府需求提供公費名額或設師資培育專班，以保障原住民族教育師資來源；第 25 條規定，在五年內，也就是民國 107 年，原住民族地區與原住民重點學校所聘任具原住民族身分的專任教師比率，不得低於教師員額三分之一或低於學校原住民學生數之比率；第 24 條規定，原住民族教育師資應修習原住民族文化或多元文化教育課程。教育部於民國 103 年底發布的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱《十二年國教課程總綱》）規定原住民族地區與原住民重點學校應實施民族教育，並規定原住民族教育師資應修習培訓課程；而原住民族委員會也已訂定了相關辦法。以上這些規定，將成為落實民族教育的重要條件。本文將評述在絕大多數學校皆為原住民族地區學校或原住民重點學校的花東地區，聘任具原住民族身分教師達法定比率以及原住民族教育師資培訓的實際困難，並建議設置原住民族實驗學校以求重點突破。

## 二、具原住民族身分教師之聘任

原住民族地區與原住民重點學校五年內在教師員額內聘任具原住民族身分教師達到法定比率，難度頗高。

所謂「原住民族地區學校」是指位於行政院所定包含 30 個山地鄉及 25 個平地原住民鄉共 55 個原住民族地區的 75 所國中與 354 所國小，共 429 校（許雅玲，2008）。而「原住民重點學校」是依據《原住民族教育法施行細則》第 2 條規定：原住民族地區學校原住民學生人數達學生總數三分之一以上者；非原住民族地區學校原住民學生人數達一百人以上或達學生總數三分之一以上。依據原住民族委員會（2013）的統計，原住民重點學校包含國中 69 所、國小 276 所，共有 345 所（含分校），校長共有 297 人，其中具原住民族身分者 95 人，佔 32%；專任教師共 4,790 人，具原住民族身分者 878 人，僅佔 18%，尚有頗大成長空間。整體而言，無論是原住民族地區學校或原住民重點學校，百人以下小校約占半數，花東兩縣約占半數；原住民族籍學生數約佔學生總數四成，也僅佔全國原住民族籍學生數約四成多，顯示還有半數以上分散在這些學校之外。

依據原住民族委員會（2014）的統計，在高雄市、新竹縣、新北市、苗栗縣、臺中市、宜蘭市、桃園縣、嘉義縣等七縣市的重點國中只有 1~5 所，國小只有 7~15 所，較容易聘任具原住民族身分教師達法定比率；南投縣與屏東縣的重點國中各有 5 所，國小各有 26、29 所，數量較多；而花蓮與臺東兩縣多數學校皆為重點學校，國中分別有 18、19 所，國小各有 70 所。再從行政院所定「原住民族地區」

來看，除了綠島鄉之外，花、東兩縣全境學校皆屬原住民族地區學校，不易在教師員額內聘任具原住民族身分教師達到法定比率，而且，若教師甄選全以原住民族身分為考量，對非原住民應徵者並不公平。

事實上，教育部的《原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長聘任遴選辦法》規定：原住民重點學校教師甄選應依公平、公正、公開原則，而具原住民族身分者在個人總成績百分之十內酌予加分，當甄選成績相同時依各該原住民族籍學生佔學校全體學生比率，依各該族籍教師、其他原住民族籍教師、非原住民族籍教師之優先順序聘任。這些規定顯示，原住民重點學校的教師甄選仍是以個人能力的公平競爭為主，不易在五年內聘任具原住民族身分教師達到法定比率，也不易使學校聘得具學區所在地主要族群身分的師資。在國中階段更受限於學習領域專長，若無具原住民身分的師資參與教師甄選，則無從達到法定比率。

### 三、原住民族教育師資之培訓

即使五年內使花東兩縣具原住民族身分的專任教師比率提升，非原住民教師仍將是多數，而且具原住民族身分教師亦可能缺乏在原鄉的成長經驗，仍須全面加強教師之專業知能。《原住民族教育法》第 24 條規定，原住民族教育師資應修習民族文化或多元文化教育課程；「十二年國教課程總綱」中「實施要點」關於「教師專業發展」也已納入此項規定（教育部，

2014）。原住民族委員會也依該法條訂定「原住民族教育師資修習原住民族文化及多元文化教育課程實施辦法」，規定原住民族地區與原住民重點學校的專任教師自民國 104 年 6 月起四年內修畢兩種課程各 18 小時或一學分，各包括實體課程 4 小時與線上課程；而擔任六個月以上之代理代課教師，應修習課程各 4 小時。可見，這些教師依法皆被定位為「原住民族教育師資」，需有系統地修習兩種課程，而不只是參與零星的研習。

然而，由於花東地區多數是百人以下的弱勢小校，做好各領域教學已屬不易，但仍須因應教育主管機關所規定種類繁多的課程項目。在《十二年國教課程總綱》中已列舉了 19 項「議題」，其中原住民族教育雖與性別平等教育、環境教育同為有具體法律規範的議題，但全面動員花東地區國中小專任教師專為民族教育修習兩種課程各 18 小時，不但工程浩大亦難確認教師認真修習其中 14 小時的線上課程。

### 四、設立民族學校以求重點突破

由於在花東地區全面性地聘足法定比率之具原住民族身分教師，並動員專任教師修習原住民族教育與多元文化教育課程，成效不易落實，因而，本文建議可設置公辦公營的原住民族學校，以重點式突破來落實各項規定。

依據《原住民族教育法》第 11 條有關設立民族學校的條文，以及民國 103 年底通過的《學校型態實驗教育實施條例》第 20 條，可從原住民族地區



與原住民重點學校中，選定條件較佳者辦理公辦公營的原住民族實驗學校。以臺東縣為例，可在境內阿美族、卑南族（臺東市、卑南鄉）、排灣族（太麻里鄉、金峰鄉、達仁鄉）、布農族（延平鄉、海端鄉）、魯凱族（卑南鄉）、達悟族（蘭嶼鄉）等主要族群區域，各選定至少一所學校辦理原住民族實驗學校，優先聘用原住民籍校長與主任，並聘足三分之一具各該族籍身分的教師，共同研討原住民族教育與多元文化教育課程，再依據《十二年國教課程總綱》設計兼顧雙文化認同的課程，例如：在語文與數學等領域強化讀寫算基本能力，在社會與自然等領域適度統整學區民族文化內涵，在綜合活動、藝術與人文以及健康與體育等領域大幅融入民族文化，進而彈性調整領域學習課程，實施大單元統整主題教學。原住民族委員會可對這些實驗學校提供經費補助，優化軟硬體資源，而各校亦須以辦學績效來吸引家長送學生前來就學，持續有效落實民族教育。

## 五、結語

近兩年最新修訂或公布的《原住民族教育法》、《十二年國教課程總綱》與《學校型態實驗教育實施條例》等，形成了原住民族地區與原住民重點學校實施民族教育的新架構。在全境皆為原住民族地區的花蓮與臺東，雖然教師聘任辦法中已有上限百分之十之加分規定，但預料仍難使具原住民族身分教師達到法定比率。而其無法落實的關鍵因素在於，若以原住民身分優先聘任，會使非原住民感受到「相

對被剝奪感」，造成機會不均等之爭議。其次，少子化加上花東地區原住民人口外流嚴重，使教師缺額成長空間有限。另外，動員全體專任教師修習原住民族教育與多元文化教育共 36 小時的課程，工程浩大且難以評核教師是否收看 28 小時的線上課程。本文建議應及早依據《學校型態實驗教育實施條例》，在各族群區域選定至少一校轉型為民族學校，透過重點的突破，落實《原住民族教育法》中原住民族教育師資聘任與培訓等相關規定，有效推動民族教育。

## 參考文獻

- 原住民族教育法（民103年1月29日）。
- 原住民族教育師資修習原住民族文化及多元文化教育課程實施辦法（民103年6月9日）。
- 原住民族教育法施行細則（民103年8月4日）。
- 原住民族中小學原住民教育班及原住民重點學校教師主任校長遴選辦法（民103年6月6日）。
- 原住民族委員會（2013）。101學年度原住民族教育調查統計。取自 <http://www.ns.org.tw/download/20130701/101學年度原住民族教育調查報告全文.pdf>

- 原住民族委員會（2014）。102學年度原住民族教育調查統計。取自 <http://www.ns.org.tw/download/20130701/102學年度原住民族教育調查報告全文.pdf>
- 原住民族委員會（2014）。102學年度原住民族教育調查統計。取自 <http://www.ns.org.tw/download/20130701/102學年度原住民族教育調查報告全文.pdf>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 許雅玲（2008）。96學年原住民族地區國中小概況分析。取自 <https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/96native.doc>
- 學校型態實驗教育實施條例（民國103年11月19日）。



## 教師課稅減課後，教育現場要思考的事

翁崇文

嘉義市僑平國小校長

### 一、前言

自民國 101 年 1 月 1 日「軍教課稅」正式實施以來，教育部為配合中小學教師課稅政策，擬定許多配套措施，其立意雖良善，但卻為教育現場帶來更大的問題—校園兼任教師越來越多。教學品質和學生受教權的維護是憲法與教育基本法所保障，可是「找不到（好）教師教」的困境，卻成為每年開學前學校的夢魘。

### 二、教師減課後的小學教學現場

教育部為了因應 101 年教師課稅，訂定「教育部補助國民中小調整授課節數及導師費實施要點」，主要的目的在減輕教師每週授課節數負擔，增加教師備課時間，來強化教師專業發展及教學品質；並調增導師費來縮短從事導師事務與行政工作教師的薪資所得，進而鼓勵教師從事導師事務，提振教師士氣及意願。其核心立意除了考量賦稅制度公平外，更期待藉由課稅所增加的稅收來增加教育預算，以提升教育品質。然而實施至今，回頭檢視政策推動之目的，是否真能達到預期目標則不盡然。

當前教育現場所遭遇的問題有下：

#### （一）非正式教師人數持續上升

近年來，受到少子化及政府財政緊縮的影響，許多學校如果有缺額會考慮運用代理或兼任教師來解決眼前的師資問題；加上 2012 年實施「課稅減課」方案，教師減授的時數，教育部只提供鐘點費支應，將提高教師員額編制的重責大任，交由財政困窘的地方政府承擔，造成非正式教師人數持續上升。

#### （二）師資結構的變遷影響學生的受教權

課稅後，教師減授課剩餘的節數，要眾多的兼任教師倉促上陣，兼任教師不僅辛苦，薪水更低，每周上 20 節課，一個月卻領不到 2 萬元，寒暑假沒有薪水，年薪不到 20 萬元，所以學校想要找到優秀的合格教師是非常不容易的，只能在茫茫人海中尋找還有熱情，願意屈就低薪的人來充當，或者將標準降至大學畢業即可。這些大學畢業，尚未接受任何專業師資訓練，直接就在教育第一線上指導國家未來的主人翁，如此，真的有達到預期教師課稅後「強化教師專業發展及教學品質」的目標嗎？這不僅讓人對學校教師教學專業打問號，也對當前學校中學生學習品質存疑。

兼任教師來來去去，即便今年找得到教師順利開課，學校仍須煩惱明年留不住教師的隱憂。這群校園中的「游牧」教師，不論是與同儕的課程

討論或是與學生間的互動都是少之有少的，試問這樣怎能提升教學品質？

### (三) 兼任教師專業認同的衝突

兼任教師工作缺乏保障，年資也不被承認，猶如正式教師的「備胎」、校園中的「吉普賽人」或是學校中局外人一般，工作條件形同剝削，許多有熱情的教師往往在與現實的拉扯中，選擇離開另謀他就。政府為了解決教育經費拮据的困境，聘雇了彈性人力，但這些教師與正式教師擔任教職的工作並無不同，作為教師進行教學工作卻是臨時勞工的身分，產生了專業認同的衝突。

許多優秀的兼任教師，受到學校和家長的肯定，但是每年四、五月就要開始準備教甄，造成蠟燭兩頭燒的現象，進而影響教學品質與家長的滿意度，他們要準備考試、要教學、要接行政，又要擔心明年工作在哪兒，對這些兼任教師情何以堪呢？他們的工作待遇與處境有待改善。

### (四) 學生找不到教師及時解惑

國小教育的對象與大學不同，大學生有課來上，沒課不用上學，可是國小學生不像大學生般的獨立，他需要師長持續的耳提面命與引導，這些來來去去的兼任教師怎能做到「陪伴」學生學習，學生的學習歷程也因為教師的來來去去顯得破碎和斷裂，學習品質難以把關。

### (五) 國小教師在「忙、茫、盲」中服務教學

再者學校找不到兼任教師時怎麼辦？只能拜託教師超鐘點，以解燃眉之急。結果減掉四節課，又回到教師手中，部分教師課稅後的月薪，恐怕比課稅前還要高。但超鐘點後原本希望減課來增加備課時間，提升教師專業與教學品質的目標呢？

國小教師常需同時兼負教學與行政工作，承受工作壓力不小，在「忙、茫、盲」中服務教學，隨之而來對工作不滿意可能就會提高，間接影響教學的熱情與教學的品質。

### (六) 學校行政工作乏人問津

多年來，學校早已長期出現無人願意兼任行政工作的現象，因為行政人員工作多且繁雜，要面對全校親師生，寒暑假還要上班，最後常淪為由教師們抽籤，或學校年輕無行政經驗的人擔任。

沒有優秀人才想擔任行政人員，教師教學將缺乏強有力的支援，不僅學生受教權受到影響，也直接衝擊國民教育的品質。相對於導師減課又加薪，是此配套政策中成為教大獲益者，造成學校行政人員更難尋找之窘境。



### 三、改進之道：改善工作環境，回歸教育本質

中小學教師課稅減課配套措施上路之後，提高教學品質是首要目標，但解決「課稅」的問題，卻帶來更大的困擾，讓教育付出更多的代價。

有鑑於此，提出下列建議，期盼教育部與地方政府能大刀闊斧，撥亂反正，畢竟國民教育是國家之基石。

#### (一) 提高教師編制，保障教學品質

兼任教師越多，許多校務發展工作就須由正式教師分擔，負擔相對變大。其次，師資無法流動，造成校園新陳代謝停滯，也是學校經營面臨的問題。

減課後多出的課務，若能以調高教師編制及降低班級人數方式處理，才能確保教育品質，讓學生獲得最佳的照顧。

#### (二) 增加行政人力，回歸教學專業工作

學校理當是辦理教育的地方，而教師的專業就在教學。讓教師專注於教學品質的提升，是對學生學習的最佳保障。由專業且資深的教師來領導教學群，做好備課、教課、議課與評課的工作，是提升教師尊榮感，延續教學熱情的不二法門。

增加學校行政人力資源，減少教師「非教學雜務」，例如學童午餐、工程財務採購及人事業務等。讓教師回

歸「專職化」、「專業化」，專注學生的學習與輔導，才是正本清源之道。

#### (三) 薪資待遇調整，留住優秀人才

兼任教師工作條件不佳，無法留住優秀人才，教師年年更換，班級經營與管理沒有延續性，造成學生學習與適應上的困難。當務之急，教師減課之後需要的教師缺額，若無法調高員額，應改聘月薪 4 萬元的代理代課教師，以合理待遇，讓合格教師願意投入教學，以解決兼任教師招考不易的困境

#### (四) 提升教師專業，形塑專業認同

配套政策的另一個目標是教師能有更充足的備課時間。目前校園中推動的「學習共同體」、「教師專業發展評鑑」等教學革新，皆強調教師備課、教課及議課的教學專業能力，雖屬鼓勵及自願參加性質，但仍需更多現場教師的支持。

兼任教師在現今教育現場已成為一個越來越龐大的群體，填補了教育體制中教育人員的空缺，他們的教學對教育品質產生莫大的影響。同樣是教育人員，兼任教師專業提升的機會並不多，又無法參加校內教學研究會，要求其自我專業提升是非常迫切的一大課題。

### 四、結語：優質教育不能等

許多研究指出「教師」的品質才是影響教學成效的關鍵。教育部 101

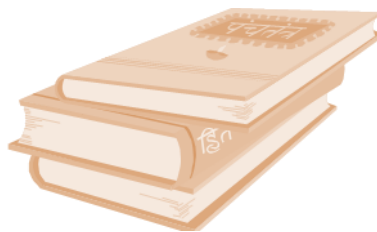


年用「減課加薪」的配套措施，來補償教師課稅的損失，但學校無法晉用正式教師，只好聘時薪制的兼任教師授課，又因為工作條件不佳，難以吸引優秀人才，造成學校教育品質的崩壞。

降低兼任教師的比例已是學校迫切的期待，過渡時期，也許教師們可以共體時艱，暫時以超鐘點的方式協助學校務過難關，但是提高教師編制、回歸教學專業、增加行政人力、提升教師專業及改善國小教學工作環境，才是確保教育品質的長遠之計。

### 參考文獻

- 施皇羽(2012)。國小教師對課稅減課政策之分析研究。《東海教育評論》，57-73。
- 張瀞文(2011)。兼任教師浮濫當教師變成臨時工。《親子天下》，30，132-137。
- 教育部(2011)。教育部補助國民中小學調整教師授課節數及導師費實施要點。教育部，中華民國100年9月20日臺國(四)字第1000153034C號函。
- 蔡明學(2013)。課稅減課後衍生代理兼任教師相關議題之探討。國家教育研究院電子報，76。取自 [http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm\\_no=30&content\\_no=797](http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=30&content_no=797)。



# 代理代課何時了，原因知多少！

林勝結

臺中市立大華國中校長

## 一、前言

中小學代理代課老師來源有二：甄選聘用或校內兼代排代。甄選聘用，教學者較常更迭，教學不穩定，校內兼代排代，除了教學變動也高，教學者在基本授課時數之外，還增加教學負擔，兩者都有降低教學品質之虞。本文主要探討中小學代理代課情形增加的原因，並提出幾點改進建議。

## 二、代理代課增加的主因

近十年來，中小學代理代課情形大幅增加，以國中而言，其主要原因如下：

### （一）因應大環境少子化趨勢，控管教師缺額

以教育部網站統計的各學年度新生推估，對照前三學年加以計算，國中自 98 學年至 112 學年，連續 15 年人數下降，98 至 102 學年分別減 0.3、2.8、4.6、2.8、1.3 萬，本階段有降低班級人數政策，自 98 學年逐年降低 1 人抵銷部分減班。103 至 107 學年分別減 2.8、5.5、6.0、3.4、2.8 萬，108 至 112 學年分別減 1.5、1.0、0.9、2.3、1.4 萬。各縣市為避免出現超額，控管懸缺代理比率，造成大量代理教師。

### （二）教育政策配套措施仍有不足

#### 1. 教師課稅配套減授

101 年國民中小學教師進行課稅，其配套是調高導師費並減授教學時數兩節，並未提高編制，由於部分教師不願分擔減授時數所遺留的課務，造成鐘點教師盛行。

#### 2. 新設兼任輔導教師減課

教育部自 101 年起補助各國民中學設置專任及兼任輔導教師，並逐年增加人數，但設置兼任輔導教師並未因此增加教師編制。104 年兼任輔導教師依規模編配 1 至 4 人，105 年以後，81 班以上特大型學校則需設 5 至 7 人，由於兼任輔導教師必須減授 10 節課，課務攤在其他教師身上，增加代課負擔。

### （三）人事管理規定放寬，利於教師請假及留職停薪

#### 1. 教師請假規定及認定放寬

教師請假規則自 95.5.8 訂定後，經 98.8.14、101.4.27 及 102.8.5 修正，放寬分娩假、病假、陪產假、民俗節日放假及公假的規定。首先，規定分娩前，已請畢產前假須於分娩前申請部分娩假者，除了刪除檢附證明及一次請畢的規定外，增列需安胎休養者，得請病假，經學校核准還得延長之。因配偶分娩者，給陪產假由二日增為三日。具原住民族身分之教師，

於依紀念日及節日實施辦法由行政院原住民族委員會所公告之各該原住民族歲時祭儀放假日，得申請放假。教師基於法定義務出席作證性侵害、性騷擾及霸凌事件，應給予公假。以上放寬規定中，以安胎休養得請病假並得延長之，影響較大，教師生產前請假天數大幅增加。再者，早期因公療傷由教育行政當局核定，較為嚴謹，目前也下放給學校認定。此外，因應性別工作平等法的修正，教育部近期也將再修改教師請假規則，草案修正女性生理假全年請假日數未逾三日，將不併入病假計算，生理假及陪產假改以小時計，陪產假增為五日，這些都將增加教師請假及課務排代的機會。

## 2. 育嬰留職停薪限制鬆綁

78.11.30 訂定，84.9.15 及 85.3.7 修正的「公立學校、幼稚園女性教師育嬰期間申請留職停薪處理原則」（已停用），對於教師育嬰留職停薪的限制較多，例如「每次生產得申請一次，任教期間申請次數最多以二次為限。」「以學期為單位，提前一個月申請，期限最長以不逾四個學期為限。」「其欲提前復職者，以配合學期辦理為原則…。」此等規定所能聘請的為整年或整學期的長期代理教師，課務較為穩定。

教育部 100.07.11 臺人（二）字第 1000116901 號函已對申請育嬰留職停薪起迄時點予以大幅放寬：「應以受僱者實際需求而定，學校得與教師協商合致，但不得逕予要求配合以『自開學前一週至當學期（年）休業式後一

週』為原則，或結束時點應配合『至學期終了之日（1 月 31 日或 7 月 31 日）』。」「以學生受教權為考量而增訂『應以學期為單位』，也經行政院勞工委員會函復認恐有違性別工作平等法育嬰留職停薪之立法意旨。」此後，102.4.22 教育部訂定「教育人員留職停薪辦法」，即放寬以學期為單位之限制，第四條第一項規定：「教育人員有下列情事之一者，其申請留職停薪，服務學校、機構或主管教育行政機關不得拒絕：…三、養育三足歲以下子女，並以本人或配偶之一方申請為限。…」第五條第二項規定：「…教師申請留職停薪之期間，應以學期為單位。但因前條第一項各款以實際需求提出申請，或因特殊事由經服務學校或主管教育行政機關核准者，不在此限。」因此，申請育嬰留職停薪的起迄時點不確定，也不以學期為單位，造成代理切割或跨學期代理代課情形增加，中途更換任課情形經常出現。

## 3. 新增育嬰留職停薪保險給付，提高申請誘因

98.7.8 修正公布之公教人員保險法，第十七條之一規定：「被保險人加保年資滿一年以上，養育三足歲以下子女，辦理育嬰留職停薪並選擇繼續加保者，得請領育嬰留職停薪津貼。前項津貼，以被保險人育嬰留職停薪當月起，前六個月平均保險俸（薪）給百分之六十計算，自留職停薪之日起，按月發給；最長發給六個月…。」103.1.29 修正發布全文 51 條，有關育嬰留職停薪津貼相關事宜，重新規定於公教人員保險法第 35 條。由於可以申請半年的津貼，大大鼓勵女性教師

提出育嬰留職停薪，所需代理代課因而增加。

### （三）個人權益意識提高

由於個人權益意識提高，爭取權益積極，再加上教師組織及工會集體力量的發揮，間接促成代理代課的增加，例如，早期以公款支應安排代課規定的病假天數較長，縮減所需天數後，病假申請排代情形增加。早期教師甄選男性限定須服完兵役，其後改為服兵役前也可報考，錄取後再以留職停薪服役，又如留職停薪國內外進修，也比早期容易申請，服役或進修期間就必須安排代理代課。其次，校內民主運作機制規定日增，有的居於規定，有的是教師爭取，開會時安排代課的情形，逐漸出現，主要的校內機制如教師評審委員會、考核委員會、性別平等教育委員會、特殊教育推行委員會、課程發展委員會等。再者，採購法中的評選機制，學校辦理午餐、校外教學、設備及工程採購時，常需校內教師參與工作小組或評選，難免課務排代。最後，教師在假日、課後辦理或參與活動，安排補休已成為常態，而補休必須調整課務，也影響課務的穩定。

### （四）特殊班級課程不易聘用正式師資

以國中資優資源班為例，由於師資培育未能符合學校所需，國中只得從校內現有教師尋求資優資源班任課教師，原有資優資源班的編制轉而甄選代理教師，以補足課務所需。再以教育部鼓勵設置的技藝教育專班、中介資源班或技藝課程，因為教育部未

給正式編制員額，僅核給代理代課費用，加上現有師資專長不足，學校只能安排代理代課人員應對。至於美術、體育、舞蹈、音樂類班級，受限於專長項目，也都較常運用代理代課教師或教練。

### （五）研習、比賽或活動帶來不定時代課

研習、比賽或活動，所帶來的代課具有不定時的特性，對學生的正常學習影響頗鉅。僅以研習、課程和活動而言，就有法令規定必須辦理的，也有評鑑、訪視所要求的。前者如家庭教育、性別平等教育、家庭暴力防治、性侵害防治、基本救命術訓練、環境教育、愛滋教育等。後者如性平等教育、性侵害防治、性交易防治、家暴防治、生命教育、學生自傷防治、正向管教、生涯發展教育、配課教師增能進修、資優教育、特殊教育、補救教學、本土語言、防災、全民國防教育、家庭教育等。至於各種推廣、增能的研習，更不勝枚舉。

## 三、建議

### （一）編班人數彈性化，並妥善運用超額教師

少子化趨勢，造成缺額控管代理代課)比率與可能超額之間的拉鋸，在國、高中教師分科授課下，更難推算因應。主要的處理策略，除了盡量精確控管員額外，還要打破固定編班人數，且只能減的傳統做法，編班人數採彈性間距可在額度內適度增減的方式，這樣可增加教師員額及超額教師



處理的空間，從而有助於減少代理代課量。此外，教育行政單位如果妥善規劃超額教師運用計畫，將超額教師暫時運用於留職停薪、長期病假及長期借調所需的代理教師缺，除了可直接減少各種長期代理的量，還可避免壓縮懸缺控管比率。

### （二）酌量提高編制

對於課稅配套減課及兼任輔導教師減授，教育部可採酌量增加編制的方式，減輕教師課務負擔，藉以提高教學品質，至於增加多少編制是合理的量，可以充分的討論和研究。此外，十二年國民基本教育課程綱要有關國中部分，學習總節數較九年一貫課程綱要增加，原有的編制數已有不足，教育部理應事先一併規劃檢討編制是否合理，預為因應。至於國中資優類教師培育長久存在的問題，教育部也須深入探討、謀劃對策，找出改善的空間。

### （三）發展學校本位及個別化成長機制

研習宜減量並避免要求年年反覆參加。教師須參加何類研習多少小時，應以教師需求及教學相關為主，

訂有法令依據較妥，不宜隨意要求及任意調派，流於為研習而研習或拼湊上級及評鑑要求的研習時數。為減少教師奔波造成代課，學校本位及教師個人化的進修成長機制宜充分發展，大量研發數位研習單元，鼓勵教師線上研習，重要研習錄影錄音，建立隨選點閱系統，讓教師於非上課時間自行研習進修。

### （四）強化學生學習權應予保障的觀念

教育行政人員、學校行政人員及教師，宜強化教育基本法保障學生學習權的核心觀念。尊重學生，避免動輒以不甚重要的研習、活動，隨意調動老師，造成頻繁代課調課。教師也應自我約束，減少不必要的調課、請假，切勿視請假為福利。學生學習權益點點滴滴遭受侵蝕，就需要點點滴滴加以恢復。

## 四、結語

任何教育改革，都須落實於教學成效的提升，代理代課情形大量出現，正在衝擊中小學教學現場的品質，吾人切不可等閒視之。



## 教師人力代理代課常態化的省思

張炳煌

國立高雄師範大學教育學系副教授

### 一、前言

「每六個國中小老師，就有一個是『臨時工』」。看到此一聳動的報導，心中不免一驚，不知當前中小學校園，何時已充斥著飄浪的「臨時工」。翻開教育部的《師資培育統計年報》，2013 年代理代課教師占全體公立學校教師總人數的比例，國民小學為 10.37%，國民中學為 10.09%（教育部，2014）。雖然上述數據並未將兼任教師納入統計，因而未達到報導中所稱的「六分之一」，但是超過十分之一的比例，已使原本穩定的教師人力結構已大幅動搖，成為教師人力代理代課常態化。如果再看到近年來代理代課教師人數的變化，更會對其變動幅度之大感到驚訝與憂心。

表 1  
公立國民中小學代理代課教師之人數

年度	國民小學	國民中學
2006	4,924	4,068
2007	6,537	4,538
2008	6,474	4,898
2009	8,326	5,585
2010	10,923	6,466
2011	8,946	4,942
2012	9,345	4,932
2013	10,107	5,063

資料來源：教育部歷年之《中華民國師資培育統計年報》。

### 二、教師人力代理代課常態化

近年來代理代課教師人數的變化，如表 1 所示，可以看到相關數據逐年攀升。雖然 2011 年的數據較前一年減少，但這卻是統計基準改變所致。因為從 2011 年起，《師資培育統計年報》只提供合格代理代課教師的統計數據，不再將未持有合格教師證書的代理代課教師納入統計。不過 2011 年後，合格代理代課教師的人數也是呈現增長的趨勢，如果和 2006 年相較，國民小學代理代課教師人數已增加一倍以上。誠如陳麗珠與陳世聰（2013）所指出的：學校教學人力結構的質變，受害不僅是流浪教師，最大的受害者終究是學生、學校、和國家教育發展。無怪乎《天下雜誌》以比十二年國教更為緊急的教育崩壞，形容此一問題的嚴重性與急迫性（林倖妃，2013）。

代理代課教師人數過多，引發社會關注。相較於編制內的專任教師，代理代課教師並無續聘的保障，從職稱上就顯示其定位為「替代」與「暫時」，甚至被稱之為「臨時工」，或是「派遣教師」。多數家長一聽到自己小孩的級任教師是「代課老師」，通常就會直覺地擔心老師會不會教、能教多久等教學品質和穩定性的問題（張民杰，2009）。不過代理代課教師是否就是不夠資格的教師？代理代課教師是否就是不如正式教師？這些問題恐怕不能想當然耳地驟下論斷，而是需要

理性看待（戴淑芬，2013）。關於代理代課教師的實徵研究，可以提供我們思索上述問題的一些線索。

### 三、代理代課教師的相關實徵研究

針對代理代課教師的實徵研究，通常係以關懷其工作處境或生涯發展為出發點，並多聚焦在代理代課教師所面臨的困擾。例如李文惠（2006）稱代理教師為學校中的「臨時工/吉普賽人」，雖然扮演教師的角色卻是臨時勞工的身份，這種矛盾讓他們產生了蠟燭兩頭燒和專業自信不足等教學困境。黃筠珮（2011）認為，代理教師因其身份而處於校園中的邊緣，更因工作的不確定性讓其缺乏安全和穩定感。林昭仁（2008）指出，代理教師在學校職場須面臨對工作不安全感的憂慮，例如家長往往持有代理代課教師就是「不是很會教，所以才只能代理」的刻板印象。

目前對於代理代課教師的研究，多為學位論文。較有系統且具代表性的研究，應屬國立臺灣師範大學張民杰教授對於代理代課教師所進行的一系列研究。他發現，代理教師通常都不會主動揭露代理身分，以免因為別人對代理身分的刻板印象，特別是家長對於其專業能力的質疑，而造成不必要的困擾。此外，由於代理教師不穩定的工作和過渡的性質，使他們和學校人員、學生和家長的關係也斷斷續續，不僅使代理教師缺乏對學校的歸屬感，有時部份學校人員也不一定能夠平等看待他們。至於個人生涯發展

方面，為了跳脫不穩定和過渡的工作性質，大部分代理代課教師都會準備正式教師的甄選考試，但卻會產生要把學生教好又想把教甄考好的雙趨衝突，也可能因未能如願，而造成自我否定，以及生涯發展的停滯（張民杰，2009，2012）。

張民杰（2012）進一步指出，現行師資培育與教師聘任制度已經讓代理教師成為眾多想當正式教師者所必須歷經的教師生涯階段。因此如何協助代理教師學習成長，應是教師人力代理代課常態化下所需思考的課題。相關研究較多提出的建議之一，是建立優良代理代課教師優先續聘機制，以增加其工作的穩定性，並肯定其工作表現（施惠菁、廖年淼，2014；張民杰，2009）。教育部 2012 年修正發布的「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」，已將上述建議納入，讓在校表現優良且具教師證的代理代課老師，可由學校直接再聘繼續任教。此外，臺北市所實施的中小學教學輔導教師設置方案，係設置教學輔導教師輔導與協助初任教學兩年內的教師，自 2006 年起已將服務對象擴及代理教師，其實施成效已讓代理教師獲益（張民杰，2010）。此項對於代理代課教師支持與輔導的方案，值得為其他縣市所推廣。

### 四、結語與省思

綜合而言，雖然官方的統計資料並不完備，然而教師人力代理代課常態化，已成為當前中小學教育現場不可否認亦不容輕忽的事實。或許將之

稱為「教育崩壞」，似乎有點危言聳聽，但是此現象與其背後的問題，的確亟需我們加以關注。當相關研究多指出代理代課教師所面臨的困擾，然而不容否認的，現行制度已經讓代理教師成為眾多想當正式教師者所必須歷經的教師生涯階段。因此如何協助代理教師學習成長，應是教師人力代理代課常態化下所需思考的課題。

### 參考文獻

- 李文惠（2006）。學校中的臨時工／吉普賽人—國中代理教師工作處境及專業認同之探究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林昭仁（2008）。教育界的遊牧民族，逐教缺而居—國民小學代理教師處境與適應之研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。
- 林倖妃（2013）。比12年國教更緊急的教育崩壞—誰在教你的孩子。天下雜誌，527，127-145。
- 施惠菁、廖年森（2014）。「流浪教師」及鐘點教師對學校現場的影響與因應策略。教育人力與專業發展，31(6)，67-72。
- 張民杰（2009）。師資培育歷程外一章：一位國中初任代理教師的個案研究。教育研究與發展期刊，5(1)，59-90。
- 張民杰（2010）。臺北市教學輔導教師方案的功能—代理教師觀點。新竹教育大學教育學報，27(1)，33-60。
- 張民杰（2012）。過渡的日子—代理教師生涯發展困擾之分析。臺中教育大學學報，26(2)，1-24。
- 教育部（2014）。中華民國師資培育統計年報（2013年）。臺北市：作者。
- 陳麗珠、陳世聰（2013）。陷入勞逸爭議的國中小校園。臺灣教育評論月刊，2(10)，1-7。
- 黃筠珮（2011）。在流浪中代理/在代理中流浪--一位國小教師的敘說研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 戴淑芬（2013）。國中小教師課稅減課後代理代課教師增加相關問題探討。臺灣教育評論，2(10)，32-35。



# 待課、代課、怠課：臺灣中小學代課教師的處境與困境

許宏儒

國立新竹教育大學教育與學習科技學系兼任助理教授

## 一、前言

自民國八十三年師資培育法後公佈後，臺灣的師資培育制度走向了一個前所未有的境地：由單一的師範院校培育走向多元化師資培育；由計畫式師資培育走向儲備式；由公費培育走向自費為主（黃淑玲，2008）。但這樣的制度，卻也造成了臺灣教育上莫大的危機。

## 二、待課：極端自由市場邏輯下的犧牲品

師資培育與甄選制度，在極端自由市場邏輯運作的情況下，造成的是臺灣社會中，有著大量合格教師證的流浪教師。而這個情況可能是世界各個國家當中絕無僅有的狀況。截至目前為止，全臺灣約有「兩萬三千多」名的中小學流浪教師，均處於待業狀態中。這個數字幾乎相當於筆者所任教的學校，其大學學生數量（2497）的十倍。許多流浪教師，每年均需接受各種大大小小、由地方政府到各校所舉辦的教師甄試的煎熬。拖著沈重的行李，裡面擺滿了各式各樣的、各個科目的課本、教材與教具，全臺跑透透，只為求得學校正式職位的工作。

## 三、代課：盤根錯節的問題叢生

由於僧多粥少的情況，許多優秀的準教師往往無法如願考取，只得轉

戰代理教師的甄選。而事實上，此種教師，現行又有三種名稱：代理教師（指以全部時間擔任學校編制內教師因差假或其他原因所遺之課務者）、代課教師（指以部分時間擔任學校編制內教師因差假或其他原因所遺之課務者）與兼任教師（指以部分時間擔任學校編制內教師依規定排課後尚餘之課務或特殊類科之課務者）（教育部，2014）。除第一類可領取同正式教師一樣之薪資外，其餘都以鐘點費計算之（國小：260元、國中：360元、高中：400元），因此，許多代課教師與兼任教師，月薪可能根本只有一萬多元，甚至根本只有幾千元。在教師課稅的法令通過後，所採用的配套措施為「減課」，「減課」意味著有許多減課後的課程需要增聘新的正式教師來填補這些缺口。但各主管機關為了節省經費為由，加上少子化因素（尤其在偏鄉離島地區更是明顯），許多地區的學校面臨著關校或是併校的危機。有許多原有的專任教師成為超額教師，因此許多縣市幾乎不再聘任專任教師，而改以代課教師、兼任教師此種「鐘點教師」，來「節省」財政支出。但鐘點教師薪資低，加上偏鄉本來擁有合格教師證者就少，這也造成了偏鄉離島學校根本很難招募到具有合格教師證的代課教師，而只能退而求其次，招募不具有教師證但修畢教育相關學分者，甚至是在學碩士生或是大學生。若都招募不到，又只得要求學校老師超鐘點上課，根本就是走回頭路，但



又課了教師們的稅，這樣沒有詳細規劃與遠見的教育政策，等於自打嘴巴。

根據筆者的個案調查與研究，在學校現場，長期的「代理」教師也不好過，因為許多代理教師遭遇到的是不公正的對待。A 師，學校正式教師，於學校任教將近 30 年，曾獲 Power 教師，亦是學校教評會成員，某教科書編輯成員。但從近十年開始，認真從事副業：演講與房地產。憑藉著好口才與豐富的教學經驗，近年來利用學校對於教師管理較為彈性的空間（沒課時可外出銀行郵局「短時間」辦事，無須請假），外出看房，處理相關房產業務。或利用有課時間，委請代理教師「幫忙」上課，美其名為可幫助新手教師「增加教學經驗」，自己則外出演講，賺取高額的鐘點費。代課教師或鐘點教師，鑑於希望繼續有工作機會，不敢得罪學校資深教師，只好硬著頭皮接下，當然，換得的代課費可能只是一杯飲料或是零食。

B 師，二十年正式教師。兼任行政工作主管職，但電腦上永遠都只有兩個網頁：股市與新接龍。他的所有行政工作都交給其下組員，一名代理教師。依據「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」，雖然兼任、代課及代理教師不得擔任中小學導師或各處（室）行政職務。但情況特殊，經各該主管教育行政機關核准者，代理教師得擔任之（教育部，2014）。即便此名代理教師並非行政主管職，而只是組長，但他為了怕得罪現職教師，以及來年的工作機會，只好忍氣吞聲。

更有甚者，因為此名代理教師為美術專長，有時還需要幫 B 師製作美勞課所需要的美術作品，以示範給學生看。

如此的社會不正義之情事，筆者一再透過在職研究生，以及自己以往的同學、現為教學現場正式或代課教師，聽聞這些事情。如此不適任教師與勞逸不均的問題，實在嚴重！

#### 四、怠課：自己的前途抑或教師作為一種志業

C 君，畢業於一般大學，後進入教育研究所就讀，修畢教育學程，並完整實習一年，取得教師證書，亦取得碩士學位，其碩士論文更獲得國內優秀教育碩士論文首獎。而後進入國中，擔任長期代理教師，已在同一個學校代理七年，表現優異，獲得學校同事的認同與讚許。如此優異的教師，無奈其任教學校徵聘教師需經過縣市甄選，因此每年必須花費心力在準備教師甄試上，尤其是筆試。而原本只是作為基本門檻篩選作用的筆試，由於教師甄選競爭越來越激烈，報考人數動輒破千，為了要在第一關筆試時，先淘汰掉許多競爭者，因此，許多教師甄選的筆試試題拼了命去尋找冷門冷僻的題目。越認真、在學校越有口碑的代理教師，常常無法通過第一關筆試，因為他們根本沒有時間「背書」，甚至是把冷門題目的答案都給背下來。

類似（但有些差異）的情況發生在 D 君身上。臺灣師範院校體系畢業，在小學完整實習一年，具有國家



合格教師證。之後赴歐陸進修，在歐陸優秀的大學取得碩士學位，並也親身參與歐洲新式教育學組織的培訓，接受嚴格的學校現場培訓，並取得專業證照，也在歐陸學校實際進行教學。因家庭因素返臺後，終日花費許多心力在準備教育部、各縣市或各校舉辦的教師甄選，但往往都因第一關冷僻的筆試試題，而被刷掉。

上述這些真正具有實地豐富教學經驗、擁有口碑或具有另類國外視野與新教育方法的優秀的「準」教師，只因冷僻的筆試，而無法跨越這道畸形師資供需生態產物下的高牆。尤其是，為了省時省力，筆試的試題，在選擇題方面，佔了大半比例，這根本無法測出一個準教師對於教育專業知能的深度，以及教育現場問題的妥善因應與處理的智慧。然而，補習班卻也因此得利，將所有考試題目鉅細靡遺的整理好給來補習的成員們，並透過創意十足（但深度不足）的教學表演法、記憶與背誦法，幫助成員順利通過競爭激烈的第一關。那麼，在這樣畸形的考試制度的大前提下，已在教學現場的、認真上課的準教師們，面臨的是一個極其兩難的抉擇問題：到底是要「怠」課，也就是馬馬虎虎的備課與上課，留下體力與心力，在學校中能夠偷得時間背書，在晚上有較充足的體力去補習以準備筆試，以求得順利通過筆試，進到第二關他所擅長的試教，有較大的機會成為專任的教師；還是要為了學生的權益，認真備課與上課，但這樣頂多獲得的是明年代理教師的續聘。

## 五、法國經驗：學校不是企業

法國著名的教育學者 C. Laval 在其名著《學校不是企業：遭受新自主主義猛烈攻擊的公共教育》（*L'école n'est pas une entreprise – le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*）指出，在教育的各個層面上，採用極端資本主義自由市場的自由開放，將導致更多不正義的情況產生，同時也侵蝕著教育本身的內在精華與能量（Laval, 2003）。因此，法國到目前為止，仍由國家負起責任，防止各式各樣極端自由主義市場邏輯，滲透入能撼動國家根本的教育大計。在法國，均由國家嚴格的控制教師專業證照取得，以及就業市場的供需平衡。連代課教師，都必須通過特殊的國家代課教師證照考試，才能取得任教資格，並等候國家根據地方學校的需求，進行任用。在近年來，代課教師更獲得相當不錯的工作機會。由於法國左派政府上臺，以社會正義為教育改革核心，並以「班級教師人數多過班級數」為改革方向，致力降低師生比。因此除了增加學校正式教師的員額，代課教師的員額也增加，更針對每個學區、學校與學生的特殊性，聘用許多代課教師進入班級，與現職教師合作，以照顧到每個學生的需求與個別差異（MEN, 2015）。

## 六、結語與反思

關於臺灣中小學合格教師與代課教師的問題，不能不審慎考慮與重視。在法國，即便在全球經濟不景氣的大環境下，法國仍舊敢於增加學校

教師員額，以求達到能夠好好照顧到每個孩子的個別差異的教育精神。因此，就解決臺灣流浪教師及其延伸而來的代課教師問題，也許可以參考法國，增加學校教師員額，降低師生比，有助於減緩目前大量流浪教師的問題，但長期而言，要解決其中盤根錯節的問題，還必須要國家相關當局，正視這個問題的存在，負起責任，不吝惜的撥出專款專項，成立真真正正能夠面對這個問題的專責小組，進行審慎評估且不急就章的各項改革，尤其是師資供需制度的嚴格把關，才是根本之道。

### 參考文獻

- 黃淑玲（2008）。世界主要國家教師素質管理制度之比較分析。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒主編，中小學教師素質管理制度比較研究（頁 273-312）。臺北：高等教育出版社。
- 教育部（2014）。中小學兼任代課及代理教師聘任辦法。取自：<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawContent.aspx?PCODE=H0150024>
- Laval Christian（2003）。L'école n'est pas une entreprise – le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. Paris, France: La Découverte
- Ministère de l'Education nationale (MEN) (2015). Dispositif «Plus de maîtres que de classes». 取自：<http://eduscol.education.fr/cid72849/-plus-de-maitres-que-de-classes.html>

## 高職教師兼課時數高，代課教師人數多

吳雅玲

屏東科技大學師資培育中心及技職教育研究所教授

因應 103 年起國中小教師課稅，學校得聘任鐘點教師授課，使得國中小鐘點教師人數爆增。然此現象亦出現於高職。在高職裡，扣除教師應教授之課程節數，仍剩餘許多課程。一般高職則是委請學校正式教師以超鐘點方式，分擔此剩餘課程。筆者訪問南部一所農校，其教師平均超授 5 節課以上，其餘則再聘代課教師協助之。其實，超鐘點課程雖然可為老師增加額外收入，但卻加重教師的授課負擔，而影響其原有的教學品質。以上述 5 節課超鐘點為例，其已佔教師原應授課節數的 27%~50%（依規定，高職學校教師及兼任導師應授課節數為 10~18 節）。由於高職課程包括共同及職業類科二類，需求之教師種類更是多元。囿於各職業類科班級數不多，故鐘點教師代課之課程數亦少，然不同科別又需求不同專長教師，此使得學校裡的代課教師人數大為提升。

高職聘任人數眾多的代課教師，衍生的問題如下。一、代課教師之專業教學品質難維持：部分稀有職業類科，如畜產保健科、農業機械科等，不易聘任本科系畢業代課教師，只能退而求其次，聘任其他相關科系人員。再者，由於代課教師難覓，學校則委請代課教師任教多個不同科目，而此又增加其備課困難。二、教師不易配合學校行政：由於代課教師屬鐘點制，有課才到校，在校時間短，對於學校業務不熟悉，較無法融入學校

運作，如學校監考、製作考卷等規定較不明瞭等，而影響學校行政的運作。三、代課教師之班級經營不易：由於代課教師多非修畢業教育學程者，且在校時間短，對於班級經營較不善長。部分學校因為師資難尋，故只好委請退休之教師回校代課，又退休教師年齡較長，在學生管理上又有些力不從心，尤其是面臨進修部裡社會經驗多且背景多元的學生時，更難掌握其上課秩序。四、代課教師勉強參與無償的教學活動：部分高職要求代課教師於課程時間外，參與學校部分事務，如訓練技藝競賽選手。雖然代課教師可以自由決定，但礙於學校的要求，其亦無法婉拒。然這非其代課範圍，自然也無法補貼鐘點費用。雖然可透過訓練競賽選手，提升個人任教專業，然對於收入微薄的代課教師而言，此無償且長時的服務亦是另一種額外的工作負擔。

對於上述代課教師人數多的狀況，筆者提出以下淺見：一、鼓勵代課教師參與學校新進教師會議：新進教師會議中，提供教學與班級經營知能、學校行政運作流程及相關需知等，如此一來代課教師能提升其教育專業又能迅速融入學校運作。二、提供代課教師合理待遇：由於代課教師為鐘點制，為鼓勵其為學校服務，代課教師為學校的相關努力與付出，宜予以肯定並提供合理報償，如上所述之訓練技藝競賽選手或帶領學生進行戶外教學等。三、於師培大學裡積極

尋覓合宜的代課教師人選：由於高職部分職業類科代課教師難覓，故高職宜與師培大學合作，請師培大學推薦合適的畢業生人選或正修習教育學程

的碩士班學生，至附近高職擔任代課教師。如此可解決高職的代課教師荒，亦可提升學程學生的教學實務知能。



## 中小學合格教師與代課教師之問題探究

吳俊諺

國立臺灣師範大學教育行政與政策研究所研究生

### 師資培育供過於求

今年教師資格檢定考試已放榜，共有 4287 人通過，及格率 52.99%，創教檢自 2005 年起開辦以來的新低（蘋果日報，2015）。然而，如果我們重新審視目前臺灣擁有教師證的人數來說，將會發現另一幅不同的風景。從教育部 102 年度發布師資培育統計年報資訊中，教育部宣稱該年度依《師資培育法》培育與核證之師資人員累積共 18 萬 08 人，從事教育相關領域的人數達 16 萬 631 人（包含正式編制教師、代理代課教師、公務機關正式和非正式人員），比例達 86.6%，似乎是很大的成就。但是仔細查看其數據，我們不難發現其實正式編制教師只有 10 萬 21 人，占擁有教師證人數的 62.2%，那麼，剩下的近 8 萬擁有教師證的教師，排除當下正在代理代課的教師外（1 萬 8777 人），還有近 6 萬名教師不是轉換跑道，另謀他職，不然就是還在流浪，不知哪天能夠一圓教師夢？那麼，龐大的儲備教師在花費了政府和個人巨大的培訓成本後，因沒有發展的舞臺而轉身離開，這難道不是師資培育成本的浪費嗎？

### 師培開放，授課師資專業堪慮

從民國 83 年「師範教育法」修改為「師資培育法」的當下，師資培育的改革方向從計畫性、一元化和集權化等特性轉變成市場化、多元化及分

權化（伍振鶯，2002）。儘管當時的教改背景參雜著對政治民主化和自由的要求，但是，倉促和缺乏深思熟慮的半調子改革卻為臺灣當前的學校教育埋下隱患，為將來的教育風暴創造了絕佳的機會和龐大的能量。首先，師資培育機構一元化改成多元化的訴求儘管是對於師範體系學校壟斷師資培育特權的不滿，但是要迅速調整師資培育的管道卻是不切實際的，因為現實上有致命的缺陷，那就是非師資培育的大學沒有足夠教育背景的相關師資進行授課，周祝瑛(2003)指出在各校先後實施新制師培後，各師培機構遭遇到中等教育學程師資不足，難以安排合適課程的難題；翁福元(2008)提到私立大學不管在設備、師資、生師比上都差公立大學一截，但是政府在核准設立教育學程的學校班級數和招生數上，私立大學卻遠勝過公立大學，讓人不禁對在私立大學擔任教育學程的師資素質產生擔憂；而馮莉雅(2012)也指出部分大學的師培中心在人力、物力不足的情形下，若校內無教育相關研究所，教師的授課鐘點光靠師培中心的專任教師支援會有不足的現象。換言之，這些大學的師培中心目前皆缺乏足夠數量的合格師資在教育學程班進行授課，其結果可能變成各大學將各系的教師派去支援教育學程的授課，例如：經濟學的教授教學生「教育經濟學」，哲學系的教授給學生上「教育哲學」，心理系的教授充當「教育心理學」的授課教師等，反

正只要能沾上科目名稱的邊即可，而未加考慮授課教師的專業，這種做法本身就是建立在不尊重教師的專業和學生的受教權等基礎上進行的。因此，目前中小學許多科目因沒有該科專業的教師而採用配課的方式分給其他領域的教師也就不足為奇了，因為上樑不正，下樑歪，師資培育機構本身就是始作俑者。

### 中小學充斥代理代課教師

談論到師資培育從「計畫性」的員額管控過度到「市場化」的大量培育、過度競爭的指導思維後，產生了許多意想不到的副作用，其中以學校非編制的教師擴增最引人注目。在少子化的浪潮下，正式教師員額的縮減幅度進而擴大，而不足的教師則以代理代課教師補充，這種情形在加入 101 年度起教師課稅減課的因素後，問題更顯嚴峻，理由是教育部僅以鐘點費聘用兼職或代課教師，導致代課教師人數過多。林倖妃（2012）更指出臺灣所有的國中小，每六個老師當中，就有一個是非正式老師（包含代理、代課、兼任老師），比例達 16.7%，有些學校情況更是怵目驚心，代理代課教師達到七成，學生平均每三堂課即有兩堂課由這群教師授課。同時，在這篇文章中，我們也發現過高的教師流動率導致中小學學生在學習態度和成效上發生負面影響，因為每年要適應來來去去的導師和專任教師對還處於兒童或青少年時期的學生來說，真的很殘酷，因為這時期的學生在處理壓力和情緒的問題時，最需要教師的關心和協助，以幫助他們在學校和同儕

建立良好的人際關係，並適應團體生活中應有的紀律和步調，只是，這些微薄的要求都要落空了！因此，筆者認為教育部在 101 年度推動教師課稅減課的政策後，應該檢討該政策遺留下的災難，並透過現有的人力資源加以改善，例如：強迫所有中小學正式教師超額兼課，雖然此舉會遭致許多現場教師的不滿，但是，若是犧牲了學生身心發展的品質和學習的權益，學校教育的合法性必定受到質疑，倘若學校教育不為民眾所信任後，那麼，國家的教育政策又如何獲得民眾的信任及支持呢？

### 教師專業發展需要強制推動

師資培育的集權化在往分權化的過度期間，我們可以發現教師專業這部分正一點一滴地流失，原因無他，因為教育專業的養成並非靠共識決來定調，而是依據以證據為本和教育相關理論及實務的結合來加以強化的。所以當我們高呼學校的校務決策要納入教師的聲音時，我們並沒有規範「教師專業發展」是教師不能投票表決的，同時卻以教師的個人意願來決定是否參與進修或教師專業發展社團，老實說，這種做法與其說是校園民主化的展現，倒不如說教育部已經棄守了對教師素質把關的責任了。在全球化下日益競爭的市場下，臺灣若要打造出世界一流的人才庫，那麼，我們就必須先栽培出世界一流的教師，難道不是嗎？但是我們卻只能以教師是否願意提升自我的教育能力來擔保下一代學生的學習品質，如此下去，在缺乏外在監督力量的情況下，教師自

我改進的動力會慢慢褪色，對於學生學習、教學創新及外在環境的變革會變得遲鈍，逐漸地，教師不再是手執神聖事業的教育使者，而是漸漸淪落為天天唸經的教育和尚，過著平平淡淡的每一天，因為教育只是一分單調的工作，而不再是充滿驚奇和冒險的志業了。

### 總結

總之，在處理學校教育現場的問題時，教育相關當局必須從大局著想，從而做出正確及果斷的抉擇，不能因為會得罪一部分的相關利害人而對問題視而不見，進而讓教育問題擴大，進而動搖國本。針對中小學代理代課教師流動率過高的問題，教育部的具體做法可以是透過提高鐘點費、增加代課節數及爭取教育實驗方案讓代理代課教師參與並獲得部分酬勞，如此一來，在有穩定的薪資和學習精進的機會下，代理代課教師會比較願意在同一所學校長期代課，並對於學生的課業學習和心理需求能有較多的回應；至於正式教師的專業發展方面，除了透過修改教師法來賦予教育局處有權要求各校教師組成各領域的教師專業發展團體外，還可以定期檢視各校不同領域的教師專業發展團體的進展，例如：檔案記錄、讀書會、工作坊活動、學習成效分析等，讓教師在感受到壓力後願意自我精進。

最後，如果說臺灣最寶貴的資源是人才素質高，那麼，我們就應該從

基礎做起，在義務教育階段給予每一位孩子優秀的教師及友善的校園才對，不是嗎？

### 參考文獻

- 伍振鶯(2002)。師資培育的政策與檢討。發表於教育研究與實務的對話：回顧與展望，國立臺灣師範大學，臺北市。
- 周祝瑛(2003)。誰捉弄了臺灣教改？臺北：心理。
- 林倖妃(2012)。比12年國教更緊急的教育崩壞—誰在教您的孩子。天下雜誌，527，126-144。
- 翁福元(2008)。當前師資培育政策試析—兼論師資培育中心/系所的危機。教育人力與專業發展，25(4)，3-28。
- 馮莉雅(2012)。師資培育評鑑促進品質回饋系統建置之探討。臺灣教育評論月刊，1(13)，8-13。
- 蘋果日報(2015)。教師檢定考試放榜，通過率史上最低。取自 <http://www.Appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20150415/593094/>



## 當代理代課教師成為學校主力

蘇揚期

彰化縣馬興國小教師

### 一、感謝代理代課教師對國教現場的貢獻

代理或代課教師一職原在彌補正職教師因服兵役、育嬰侍親、疾病及各種公差勤因素所產生長期不在職情況下，為不影響學生受教權所規劃之解決機制，實是立意良善的行政措施。多年來，代理或代課教師也協助第一線教職人員，於公私情況下解決代理代課問題，讓校園順利正常運作，也維護學生在校安全。

### 二、教師培育制度的轉變對代理代課教師之衝擊

民國 83 年 4 月 10 日一場教改大遊行，掀起一場教改風潮，行政院於民國 83 年 9 月 21 日成立「教育改革審議委員會」，並催生「教育改革總諮議報告書」。其中「教育鬆綁」理念推動下，影響所及包含實施國民中小學校長遴選制度及保障教師專業自主權與學生學習權、受教權，致使校園權力生態衍生出行政團隊、教師會與家長會三方力求平衡之現狀。而教育部於民國 83 年將「師範教育法」修正案送至立法院審議，經立法院審議後，「師範教育法」變更為「師資培育法」，師資培育由一元化變為多元化，過去僅師大、師院及政大的教育系具有師資培育的資格，修法後各大學校院均可設立教育學程培育師資，至此合格國民中小學教師人數倍增。

而這一連串教育改革作為，也的確大幅度鬆綁過去「由上而下」的行政思維，逐步落實多元民主、自由競爭的時代潮流。當大量具國民中小學教師證之合格教師投入公私立校園職場，對此之前已在各國民中小學長期從事代理代課卻不具教師證之教師而言，無疑已造成重大衝擊。而依法這批長期支援並貢獻國教現場的工作夥伴，也至此退出校園教師工作環境。

### 三、少子女化現象對新制教師培育制度教師之衝擊

師資培育制度由一元化變為多元化之原意，係為活化多元師資、增加校園多元專長與不同思維教師群，並實踐教育鬆綁理念讓教資培育朝向多元競爭，不再由師範體系獨享。這項師資培育政策原可為校園環境帶來更多文化及思維上之刺激，並擴大不同大學學風畢業生對基層教育環境學生們帶來更豐富的學習體驗。無奈卻於近年遭逢臺灣少子女化現象日益嚴重，全國國民中小學自然減班幅度逐年攀升，致使各縣市國民中小學出現超額教師情況，因而產生各校控管教師缺額以為因應。

對此現況若依民國 103 年 3 月 14 日修正通過「國民小學及國民中學班級編制及教職員員額編制」之規定，國民中學每班至少置教師 2 人，國民小學自 103 學年度起每班至少置教師 1.65 人。然而大部分縣市政府並未依



法逐年提高班級教師員額編制，更何況 103 學年度前各縣市班級教師員額編制條件更為緊縮，實影響具合格師資教師成為正職教師之機會。對於當初抱懷著教師夢選讀師範體系或師資培育學程之 16 逾萬儲備教師而言，無疑是極大的衝擊。

#### 四、因教師課稅減課，所遺課務對代理代課教師需求大增

正當大量儲備教師爭取競爭激烈的正職教師或代理代課教師甄選機會下，適逢民國 101 年恢復國民中小學教師課稅，因而衍生出國民中小學教職員課稅配套之「調整國中小教師授課節數」，各校因教師減少授課加上教師員額並未提高現況下，所遺課務節數量大，因而產生對代理代課教師大量需求，而且其代理代課時間大多至少一學年，就與過去校園人力常態而言，無論是代理代課教師人數、在校工作時間與師生互動頻率而言，已有極大差異。

現在，無論是因為少子女化現象所產生之教師員額控管或因應教職員課稅配套之因素，國教現場進用大量代理代課教師是事實，而這波校園職場人力資本的轉變，也為校園職場生態帶來極大的影響。

#### 五、當代理代課教師成為學校主力之一

(一) 代理代課教師就能力而言足以擔任導師或行政工作

依據民國 103 年 8 月 18 日修正通過「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」第十條之規定「兼任、代課及代理教師不得擔任中小學導師或各處（室）行政職務。但情況特殊，經各該主管教育行政機關核准者，代理教師得擔任之。」若就法律之規定，代理代課教師何以成為學校主力呢？

學校教育現場之行政規劃雖以結構化、正式化及合法性為依歸與原則，因此各校進行班級級務與行政工作之安排，自然以現職教師為首要對象。然而現職教師自我意識高漲，對於校方行政工作之安排，並非全盤接受，因此學校行政大多衍生出各種擔任導師及行政職務之輪值辦法。這種安排雖然立意良善也符合勞務公平原則，但是學校員額並非完美搭配，必然也有人數配置不符現況之時，屆時各種紛爭又起，實非學生之福。

而且，許多學校因為教師超額進行員額控管也事非得已，加上近年代理代課教師均為合格教師身分，且各校多有大量進用需求，造成具教師證之代理代課教師供不應求，因此對優秀的代理代課教師校方必然在相關規定下積極爭取續聘。因此就工作能力、態度與教學專業而言，由代理代課教師擔任導師或各處（室）行政職務並非不可行。

## （二）學校行政工作就拜託您了，代理代課教師

無論在國小或國中，教師兼任行政工作或導師，都是一件吃力不討好的工作。但是，學校行政工作是校長經營校務的主力，無論是提升學生基本學力與多元智能發展、促進學生優質個性與群性的陶冶、校園環境規劃與公共關係經營等，都需要教師對行政事務工作的積極投入，為學校規劃並執行永續校務發展目標，這些工作都需要行政同仁長久的經驗累積與知識的傳承。而導師工作更是學校行政工作的核心之一，關係到各班班級經營與輔導，是學生在校學習成效的關鍵，更是家長關心教育事務的重心。

然而，近年來學校正職教師擔任行政工作或班級導師的意願不高，尤其是擔任行政工作更是謹慎，而這種現象在國教現場日益普遍。不過，現在校園權力生態是行政、教師與家長三方力求均衡的時代，加以校長遴選制度實施，因此校長領導多以溝通為主，尊重教師意願。當校園出現大量擁有合格教師資格的代理代課教師，自然而然許多被認為吃力不討好的工作便合併於甄選簡章，委請代理代課教師擔任。當這種情況成為常態，校長辦學所仰賴的行政團隊與導師主力有相當比例由各學年度甄選進用代理代課教師擔任，此時代理代課教師便扮演起學校行政各種業務承辦人，甚至業務主管的角色，承擔學校行政運作的重要與學生教學、班級經營管理與輔導的重責。如此豈非本末倒置，無論就學校教育的本質、教師工作專

業倫理與職場運作的常態而言，學校重要職務由短期人力擔任，對學校整體發展或代理代課教師勞動條件分析，都有商榷必要。

## （三）目前代理代課教師對校園人力的重要性

### 1. 接軌教師課務代理代課需求

無論是因教師員額控管或 101 年度教師課稅後配套之一「調整國中小教師授課節數」方案，近年產生大量代理代課教師需求，全國各國民中小學均在每年 6~8 月間辦理代課教師甄選工作，前來參加甄選者有許多經驗豐富、能力卓越且頗獲好評之儲備教師，這批擁有合格教師證之教職新力軍，也的確逐漸在家長心中形成品質形象，對於代理代課教師從事教學工作或擔任班級導師的接受度，也越來越高。重要的是，當地方政府宥於經費因素無法依法提升各校班級教師員額編制，加上因應教師課稅減低教師授課節數所遺課務數量大增，新制師培法培育下具合格師資之代理代課教師的確解套了國教現場的難題。

### 2. 兼辦或協辦行政工作

除了課務之外，學校許多行政工作如各處室組長，甚至主任及其他行政事務工作，例如對外研習、各種教師組競賽項目、指導學生參加各類競賽活動等，因為正職教師無擔任意願，許多學校只好將這些工作併入代理代課教師甄選簡章或直接指派，請代理代課教師協助幫忙。

擔任行政工作的代理代課教師，雖然無奈卻也只好接受，並且也大都都能協助校方如期完成各種例行性行政業務，對於學校日常運作提供莫大幫助。

### 3. 增加學生人際體驗的機會

代理代課教師對於教學工作的投入與創新教學的引入，對於學生具有極大吸引力，104年4月20日聯合報副刊D4板作者甘地投稿「代課老師也能當明星」一文，說明代理代課教師在校園的「無歸屬感與局外人」的感受，但卻因為對教學工作的用心，獲得學生們的喜愛，作者在文中提到「當我們站上講台的那一刻，我們一樣，都是教師……我幾乎用燃燒自己生命的方式上課」，我想學生們在此刻多想告訴老師「老師，你繼續教我們好嗎？」，這不就是師生間交感互動歷程的最高表現嗎。

### 4. 提供在職教師對教學工作不同眼界

學校正職教師都是優質、經驗豐富且深具專業素養的基層教育工作者，無論是早期師範體系培育分發公費生教師、學士後師資班教師到新制師資培育法由各大專院校教育學程培育且通過競爭激烈教師甄試之教師，都在國教現場為教育事業積極付出。然而不可諱言的是，行政或教學慣性、工作倦怠感、組織文化與氣氛、社會多元氛圍等，都在無形中消磨教師士氣與熱情。尤其是少子女化現象，為保障現職教師工作權衍生教師員額控管、教師遇缺不補等措施，造成現職教師平均年齡上升，尤其近 10

年（94年起）各校新近教師逐年減少，甚至停滯，可以說「生吃就不夠、還能曬乾」的困境。

然而在實際經驗中，代理代課教師年輕化比例高，且多有優異表現與熱情的工作態度，這些情況都在激盪著正職教師心中那份悸動，當年的我們不也是如此盡心投入嗎？尤其是年輕一輩代理代課教師對資訊融入教學、社會趨勢脈動對兒童青少年心理影響的掌握及對學生次文化現況的瞭解，都是代理代課教師在目前教育職場受到學生歡迎的優勢。這些情況就目前校園師資人力組成而言，為學生帶來年齡、觀念、風格上的平衡感，也彌補校園運作所需多元人力資本。

## 六、當代理代課教師承擔重責，正職教師您的價值何在？

教育的三規準為合價值性、合認知性、合自願性，而貫穿期間的關鍵，個人認為是「永續經營」，而學校為求達其教育目標與國家教育政策、發展校本課程與特色願景並培育學生優質人格、為國家陶冶良善公民等目標，都需要有具長久規劃能力教師、行動敏捷行政團隊、默契絕佳與合作愉快的教職同仁，協助校長擘畫與實踐教育願景。因此，正職教師有責任與義務擔任學校重要行政工作與協調教職員工為教育事務盡力，以發揮學校人力的整體效益。

本文雖然肯定代理代課教師的能力與專業，但是當職掌或執行學校重要行政工作及學校核心任務的教學工

作，都可以由代理代課教師擔任與負責，正職教師們您的重要性與專業性都可以被「取代」時，您的價值何在？根據聯合國教科文組織（UNESCO）在〈學習·內在財富〉提出重要訊息：公平（equity）、適切（relevance）、卓越（excellence）三個目標面對教育政策制定的問題，除了注重效率、效能、平等之外，還要考慮隱含的社會正義（張鈿富 民 85）。的確，公平、適切與卓越的精神，正是身為教育現場的我們發展專業教師能力與形象的標準之一，而這份精神提點我們面對全球化浪潮下各種價值觀衝撞、行動雲端科技與社群網站日漸普及對學生世界觀的衝擊、物聯網網絡已深入日常生活各個角落對全民生活習慣改造於無形的當下，正職教師們是否應該發揮更積極、更正向、更專業的教育服務，為將面臨未來國際競爭環境的學子們，投入充滿「教育魂」國教環境，陪伴學生發揮潛能並激發他們有實踐自我的能力與勇氣。

## 七、正職教師您可以做的更多

就本文觀點而言，正職教師與代理代課教師之間就專業能力而言並無二致，筆者也無意比較誰付出的多少，然而代理代課教師為教育現場的辛勞付出與所獲得的薪資報酬，事實上與正職教師有明顯差異，在尚未就制度面上為代理代課教師在「薪情上」

爭取權益前提下，在基層教育現場擔任正職教師的我們，應該提供一份尊嚴的對待，感謝代理代課教師對我們學生的教育與幫忙，與他們一同營造「自己人」的學校氣氛。

畢竟正職教師在享有一份穩定、專業且有一定社會地位工作的同時，應該樹立一股專業、肯認的學校文化與氣氛，建立一套承擔學校重要發展的工作輪值機制，發揮正職教師的積極義務與責任，並提供代理代課教師合理的勞動條件與工作環境，協助他們在奉獻教育現場的同時，也能有充裕的時間實踐代理代課教師自我的生涯規劃，期望觀念的革新為正職與代理代課教師間的合作關係，開創國教新風範。

另外，本文也建議教育行政當局應該盡速檢討提高班級員額編制，並以全國一致性為目標，實踐「苦不能苦孩子、窮不窮窮教育」的政治目標。



## 走過代理教師十二年

陳美珠

雲林縣和平國小代理教師

每次和業界的朋友聚餐，我總是被問及「還在教育界工作嗎？妳到底為什麼喜歡當老師？」回想在教育上經營的這些年，彈指間已逾一紀；在進入教育界之前，我是個自負又好挑戰的企管人，最後任職還是個薪資待遇不低的秘書兼任人事管理的職務，那時，我開心的以為那個有趣的工作，會是最終的選擇。未料一次意料外的因緣際合，我去了臺東，修了學分，當起了老師，就此一頭栽進了教育界。

不同於企業的人管工作，在為公司選定人才後，安排培訓，把人才變成公司所期待的最有效率的「優異員工」。教學工作是把不同潛在特質的孩子，透過引導探索，激發潛能，讓孩子們能展現出屬於自己的光和熱。當面對不同特質的孩子，須變化不同的教學策略，採取因人而異的溝通方式；孩子們和我從陌生到彼此相依，一同解決問題、分享成就，為成長做努力，這種氛圍令我為這份工作著迷不已。

然而這份令人著迷的工作，一路走來並非順遂；首當其衝的問題是身分定位，「代理教師」這個職稱似乎離不開「次等、次級」的社會觀感，離不開流浪的宿命；記得某次到了新學校接任班導師，開學第一天，家長和學生得知我是代理教師的身分就十分緊張，言語間直接表明不信任的觀點與為孩子轉班的意向。那時我不服輸

的向家長說：「請給我一個月的時間吧，如果我真的教不好，您再轉！」一年後，家長信任了我的教學，希望我繼續留任，但當時還無續聘機制，期約已滿，只能打包走人。有趣的是這種次等身分也遍布在我日常生活中，去慢跑總會聽到高分貝響起的特種招呼語：「你今天還去代課哦？代課不好啦！」對於這每日特有的關心話，最後我選擇一笑置之；在某次相親中，對方一聽到我是代課老師，轉頭氣沖沖的走了，現在回想起來，當時真該感激他。

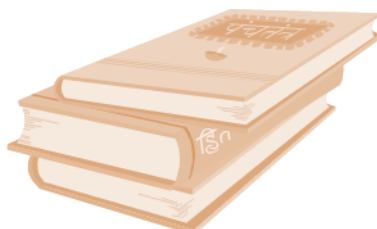
除了教學，教師配合學校行政工作也是必要的。但學校制度不同於企業經營講求績效升等，代理教師是勞保身分，不論教學的表現如何，核薪上是無法依教學年資或教學表現評定晉級升等。這種由制度而來的次等身分延伸的次等福利，日子久了也就習慣了。

行政工作的安排，有的學校採行「一個蘿蔔一個坑」，你代理誰的缺就代理誰的行政，所以即使一個全校有二十幾班的學校，也可發現由新任代理教師掌管全校午餐這樣的大事；有的學校要你帶班也要管理合作社、教具室，理由可能是新來的正式教師不會做。如果學校遇上了評鑑或有特別任務，正式教師因為法律的保障，可以合理的「拒絕」他個人認為「與教學無關的工作」，或著要求學校尊重其「專業自主權」而拒絕接受新的培訓

或教學改革，而行政人員為了能完成相關的評鑑或上級交辦的任務，只好請他擔任科任工作，如此一來，平時繁忙又任重的導師工作，自然落在代理教師的肩上。關於這些事，我心中總有些許疑惑：為何教育制度與法規對於正式教師與代理教師的專業一直無法建立有效的評鑑機制？雖然我在任職代理教師期間曾榮獲三所不同學校推薦為優良教師而敘獎，皆因當時這些學校並非採「輪流」敘獎制度，才有這樣的機會，明白自己的努力是被接受的，是被肯定的。而今聽聞，這些學校中或有為配合正式教師的積分與升遷，而改為輪流敘獎制，心裡慶幸當時的幸運，卻也對未來感歎與無奈。

我一直覺得學校就如同彼得聖吉在其著作〈第五項修練〉一書中提及「學習型組織」，透過系統思考、自我超越、改變心智模式、建立共同願景和團隊學習的才能共創教育的美好未來，而這個學習型組織的種子就是每一個用心的教師。一個教師的身分是「正式」或「代理」，也許是由制度來決定的；然而在孩子心中「真正的老師」，卻不論你是正式或代理身分，只要肯用心，有積極正向的態度，就能證明他的存在價值。

不論是否成為正式教師，教育是我最熱愛也感到最幸福的工作，希望透過與學生共同學習來實踐我心中的理想，更希望能幫助更多一個孩子得到學習的喜悅與幸福。



## 流浪教師的旅程——走過國小代理教師的時間歲月

張雅瑄

高雄市前金國民小學代理教師

### 一、前言

每到考試季，新聞版面總是充斥著斗大的標題：「少子化減班多，流浪教師首當其衝」、「105 年，小一生銳減三萬人」、「北市 104 年停辦國小教甄」……。朋友間的話題也從八卦新聞改為教師甄試議題——「這個禮拜要考北部了」、「中區考試的飯店好難定」、「下個禮拜南區要開始報名」、「離島的機票你訂了嗎？」……。這樣的歲月，因為教育政策而開啟了我的流浪旅程。

### 二、國小代理代課教師現況

由於教師請假、借調、進修或服役等因素而需要聘請代理代課教師，民國 83 年「師資培育法」修正施行後，師資來源多元化，讓教育本科系或非本科系生都能一起角逐擔任教師的大餅，但現今學生人數驟減，擔心減班成為超額教師，因此管控員額下，就算有教師缺額也只以代理代課教師聘任。根據 102 年師資培育統計年報指出，若把公立代理代課老師也算在內，廣意的「流浪老師」高達八萬人。因此，奪食者眾，這塊大餅日益減少，少了甜美的滋味……。

### 三、流浪旅程的開端

筆者也成為那八萬人中的其中一員，實習一年以後，代課一年、代理八年，至今邁入第九年的歲月。每一

年參加教師甄試名落孫山後，改為代理代課教師考試，雖有幸考上代理教師，但每一年都在適應新學校、新制度、新同事、新家長與新學生，曾經代理的考試成績較理想，因此選填到同一所學校連續任職 3 年，但由於第 4 年學校缺額驟減，因此筆者只好再另覓他校考試。也因為每一年的不穩定，每一年要適應的制度太多，無法職場與課業兼顧的我，只得先行休學放下研究所課業，專心於工作及考試。

與我相似的個案不在少數，昔日戰友不乏在教職上擔任代理代課教師超過五年以上，甚有朋友參加了八次甄試均落榜，第九年順利考上以後，如釋重負的說：「終於可以交男朋友了。」也有朋友因為為流浪教師的身分，無法給女方安穩的生活，因此在長輩的壓力之下，遲遲無法結婚。

年年難考卻年年考，因為這是一個夢想、一份熱忱、一種企盼。在畢業後，滿懷教師夢，認為只要有熱忱，何處不能擔任老師？加上家人雖不鼓勵離開家鄉，卻也對這教育制度無奈，因此親情與愛情，終究抵不上那小小的教師甄試缺額，仍舊與同學訂了機票飛往金門、澎湖參加考試，即使遇上臺灣颱風天，金門機場封閉的情況，也被我們一一克服了。離島的考試都參加了，更別說東部的花蓮、臺東、北部地區、南部地區、中部地區的考試，只要考試不撞期，就有一絲絲希望，而同學訂機票當天往

返臺北高雄兩地參加考試，也是習以為常的事。

這種年復一年的日子也有倦怠的一天，當教育制度、教甄名額無法操之在己時，能堅持下去的唯有「莫忘初衷」的熱忱。索性，2012年時，教育部修訂「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」，表示在學校擔任三個月以上的代課教師，若表現優良且具教師證者，可以免經公開甄選由學校直接再次聘任，再聘至多以二次為限，亦即在中小學擔任一年一聘的代理教師，可以在同一校任滿三年而免年年參加教師甄試。法令的修改，振奮人心，我有三年的穩定生活了。

#### 四、代理代課教師的控訴

法令的修改，讓我不用年年跟學生道別，當學生天真地詢問會不會繼續教他們時，至少能微笑地告訴他們：「我會在」。

擔任代理教師期間，精明的家長與學生總會想辦法打聽老師是否為正式教師，若得知自己孩子的老師為代理教師時，家長與學生面對不同身分的老師會有不同的禮貌與態度。有的家長質疑代理教師教學的能力，有的懷疑輔導學生的方法，此時，除了接受這種「身分」帶來的困擾，也只能靠時間證明我們的專業，讓時間告訴家長，我們雖然身分不同，但對孩子關懷的心是不變的。大部分家長能認同代理教師的努力與付出而給予支持，但是被質疑以及不被信任的情況，是每換一所學校任教都會遇到的

難題。

在學校職務方面，根據《中小學兼任代課及代理教師聘任辦法》第十條中表示：兼任、代課及代理教師不得擔任中小學導師或各處（室）行政職務，但情況特殊，經各該主管教育行政機關核准者，代理教師得擔任之。因此，流浪教師在代理期間，被要求兼任行政組長時，基於害怕被列入黑名單，在教育職場留黑名，影響明年的教師甄試，也只好硬著頭皮接下那繁瑣的行政工作或學校額外安排的帶隊比賽。因此，想提出幾點建議：

##### （一）請公平對待代理教師

筆者曾被要求帶領學生參加縣市健身操比賽、縣市潔牙比賽、全國國文競賽、全國音樂比賽、教案設計比賽、故事閱讀比賽、科學展覽比賽……。我能欣然接受參加眾多活動與比賽，因為能從中汲取寶貴的經驗與歷練，但挑選比賽的參賽人員（領隊）時，正式教師與代理教師的比例若能拿捏得宜，或者以公平的方法選出參賽人員（領隊），那麼做起事情來必定能勝任愉快。曾經被正式老師凹的是：「我們去年帶學生比賽過了，你是新老師，今年由你帶隊比賽」、「代理老師帶隊比賽，對你考試有加分效果」、「代理老師年輕有活力，讓你帶學生比賽一定沒問題」。代理的身分，讓我們無法拒絕這樣的要求，心裡感到不平等不舒服，卻也無力改變它。



## （二）請增加輔導教師

在班級教學方面，令人困擾的是學生的行為問題，當代理教師進行輔導時，其教學輔導經驗也許不及正式教師，因此若能有位資深教師擔任代理教師的輔導老師，從旁給予協助或諮詢，將能使代理教師有效處理事情。

## （三）人盡其才，物盡其用

擔任代理代課教師期間，由於學校配課或剩餘節數問題，會配到自己非專長的科目，例如教音樂、體育、電腦或自然。縱使小學教師是包班制，應具有十八般武藝精通的長才，但對於健全的教育體系而言，這些科目都是學有專精的人員，若政府能補足相對節數的專科教師，除了學生能得到更完善的專業知識以外，也能減少一些流浪教師的問題。

## 五、結語

僧多粥少的現況已無法改變，流浪於教育現場已邁入第九個年頭的我有以下體悟：

### （一）將危機昇華為轉機

「天將降大任於斯人也，必先苦其心志」。輾轉於眾多學校之間，面對不同的行政作風、親師溝通、輔導學生等教育環境，都應視為珍貴的學習與磨練，將此危機視為挑戰，如此一來，將會發現人有無窮的潛力與韌性。

## （二）培養第二專長

代理期間，可能配置到非自己專長的任教科目，因此需事先充實自己，培養第二專長，舉凡參與研習、社群討論、教師專業……等，都能精進專業與輔導知能，往後不論分配到普通班或特殊班，不論擔任行政、導師或科任，處理問題時，都能游刃有餘。

## （三）調整心態

曾經絕望地認為能力不足才淪為流浪教師，一股低氣壓情緒掩蓋了家長、同事、學生支持的力量，此時，靜下心來重整步伐、調整心態，回憶起當初修讀教育學程時的初衷、教育實習時的熱情，重新肯定自己以後，才有更多正向的力量面對學生。

自從大學踏入師範學院開始，就開啟了以教育為志業的目標，縱使教育制度與環境無力改變，流浪的旅程也不知何時抵達終點，但我相信只要把握當下、莫忘初衷，終究能嘗到甜美的果實。

## 參考文獻

- 教育部（2003）。中小學兼任代課及代理教師聘任辦法。臺北：教育部。線上檢索日期：2015年3月30日。網址：  
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0150024>

## 職場甘苦—代理教師的累與淚

簡鈺玲

桃園市建國國小教師

在師資培育政策的轉變與少子化現象日益嚴重的情形下，學校裡的代理教師人數愈來愈多，成為校園裡一群不容忽視的新族群，然而，在邁向正式教師的旅途中，並不若傳統師範公費生順遂，歷經了矛盾、掙扎、痛苦與迷惘，對自己的未來充滿疑惑。儘管現在已成為正式教師，但回首過往的教職生涯中，最讓人感到辛酸的，莫過於六年的代理生活。

在某些學校「正式教師」與「代理老師」涇渭分明的情況下，代理教師除了要負擔更多的工作外，還要兼顧準備考試與日常的教學工作，辛苦情況可想而知。猶記自己初踏入教職時，在學校裡擔任代理教師，許多正式老師不願意做的事後來都變成代理教師的工作，舉凡科展指導、花燈製作、教案比賽、教學觀摩等，都曾被學校半強迫參加，當時也曾和其他代理同事一起詢問學校原因，但理由永遠只有一個—正式老師不願意做，還會用一些冠冕堂皇的理由來搪塞你，假藉提升你的「教學專業」之名，行壓榨之實。

由於「代理老師」處於一個尷尬的身分，舉凡學校舉辦的文康活動，會因為身分的緣故，自己認為較不適合參加，畢竟那是屬於學校內同仁的歡樂時光，面對團體歸屬時，缺乏隸屬感。在召開學年會議時，會比較沉默，心理上始終有股自卑感，總覺得自己缺少發表意見和做決定的立場，

畢竟這是一個不穩定的工作，不若正式教師能名正言順的暢所欲言。正是因為這種身分上的不定性與短暫性，使得代理教師在學校體系中，始終無法被學校的規範系統所認同。

在教學方面，除了必須要教正式老師較不願意上的科目外，最大的壓力來源莫過於學校正式老師和家長，因為身分上的特別，大家會用放大鏡來檢視你的教學行為，稍一出現小錯誤，就會被無限的放大。家長也擔心代理教師無法完整的帶完一個班級，害怕自己的孩子年年都要適應新老師，亦或對老師的專業度欠缺信任感，當知道自己的孩子們的導師是代理教師時，較有偏見者有時還會提出不合理的要求，或出現輕蔑的言詞，著實讓人感到無奈與沮喪，尤其在我剛開始任教那幾年，這種情形更是屢見不鮮，就因為當時我的身分是「代理老師」，而抹煞我為孩子所付出的一切。儘管後來也逐漸獲得家長的認同，但這些行為無形中也在我的心裡留下不可磨滅的傷痕。

代理教師在教學上常須忍受學校不合理的對待與家長的質疑，心裡又得忍住忿忿不平的情緒，要花加倍的心力來經營班級；他們藉由表現合宜的代理教師角色，來認同個人的角色地位，希望能獲得認同與滿足，以維持教學的動力。「代理教師」是通過教育部認可的合格教師，能力不輸正式老師，他們常常是學校內最願意為學

生付出的一群，教導孩子的用心程度甚至可能超越一般正式老師。然而政府卻未對他們做出應有的保障，使得各縣市的代理教師流動率居高不下。

政府在重視學生受教權益之餘，應建立代理代課教師的支持系統，強化他們的教學與輔導知能、增強其任教的自我效能感（呂文惠，2013）。且在薪水晉級、退撫等福利能做到與正

式教師「同工同酬」，減少對他們的剝削，應會有助於提升其教學品質，保障大多數學生的受教權，無形中亦能建立家長對代理教師的信任感。

#### 參考文獻

- 呂文惠（2013）。建立代課代理教師支持系統以保障學生受教權。臺灣教育評論月刊，2（4），頁 63-64。

## 這些年來--成為正式教師前的生命故事

鄭雅如

國立臺北教育大學生命教育教學碩士班研究生

陳育仙

國立臺北教育大學生命教育教學碩士班研究生

### 一、引言

為何要說這些年的故事？故事裡沒有誇張的劇情，也沒有華麗的背景，只有最真實的生活經歷。真實的生活經歷讓人們在晦暗中緩緩向前行，在未知的生命旅途中，找尋生命中的亮點，讓自我的生命閃爍光芒。

《奧德賽迷航記》(Hero of the Sea: Odysseus)講述的是特洛伊戰爭中的英雄——奧德修斯(Odysseus)，在戰爭結束後，歷經十年海上的迷航，歷盡各種艱辛、危難，最後的返鄉與家人團聚。唯有歷經這些年，讓我有機會接近自我，最後找回生命的價值，回歸生命的本體。

### 二、這些年的我

常常想起這些年來，我是如何度過的。我常說，我是出道早，成名晚。民國 87 年，那年代是一個國小師資普遍不足的年代。在就讀小學時期的恩師引薦下，順利進入小學的母校擔任起代理教師。沒有教師證的我，開始了我的代課生涯。當時的我，只憑藉著一股熱情，便執起教鞭，當起老師來了。民國 89 年，遠赴後山考試，那是最後一次大學畢業又有代課年資的代理教師修成正果的機會，因為這種大代班，隔年起即停辦。我上榜了，應該高興才對，但是我上的是備取榜，以二分之差，終究還是落榜，人

家說，失之毫釐，差以千里，而我是「失之二分，差以十三年」。民國 92 年，考上後山大學學士後國小教育學分班，我的女兒也在肚子裡，陪著我一起坐飛機到後山念書；為了完成學業，我只坐了二十八天的月子，就離開了尚未滿月的女兒，再度遠赴後山讀書，父母親每每憶起這件事，總是充滿不捨；為了給女兒更豐富完整的營養，我半夜還爬起來擠母乳，過著母乳媽媽的生活，這樣家人不在身邊的日子是難過的，夜晚的宿舍是難熬的。民國 93 年 8 月，我再度回到我的小學母校，這次是以另外一種身份——實習學生回來。回來後的心情有些不適應，以前的我是老師，現在卻變成了學生，這些我再熟悉不過的校園生活，卻要我重新學習。

民國 91 年 7 月修正公布〈師資培育法〉，調整修業時間、實習及教師檢定制及方式，由形式（書面文件檢覈），轉向實質的資格檢定，於 94 年首度辦理教師資格檢定考試，我就是那首屆的考生。在毫無前例可尋的情況下，只好埋首苦讀，終於取得那一紙薄薄的教師證。我國師資培育政策自民國 83 年轉為儲備制度後，各師資培育機構申請培育之師資人數急遽增加，至民國 90 年已較 80 年擴增兩倍以上，直到 94 年起才有大幅明顯調降。師資供給快速增加，面對隨少子化而來之需求減少，使師資供需不平



衡之情形益加嚴重。（中華民國師資培育統計年報，教育部，2006）。當年度（94 年度）臺北縣開出國小教師甄試的缺額僅有六名（1111 教職網），就是預設自己通過各縣市舉辦的教師甄試的機會渺茫，所以離開了國小的校園，和大學同學一起合夥開安親班。那些日子，我非常的不快樂，因為這並非是我想要的教學模式，甚至為了這些事，有了人生第一次的算命經驗。在教職海上迷航的我，就像航行到了埃阿亞島，太陽神赫里奧斯的女兒——瑟絲(Circe)在這裡建了一座宮殿，而她是位擁有法力的女巫，凡是靠近她的人都會變成豬，我就是那頭豬，但卻有一顆有志難伸的心。加上和同學的理念不合，毅然決然放棄所有的投資，獨自離開；我總是淡淡的對外人說：「她很優秀，但是理念不合。」我很訝異，自己在多年後，竟能如此坦然面對這件事。

民國 96 年 12 月，我再度回到校園裡，接了一個六年級的班級（俗稱後母班），這是再度回到校園的一大挑戰。民國 98 年，因為外子借調至森森國小擔任主任，我們一家四口來到陌生的地方，全家人擠在學校提供的一間房間當宿舍，而我則是在該校擔任代理教師。我是每年都要重新再找職缺的代理教師，我是自由的，所以才有機會跟著外子前來。隔年，我們離開了森森國小，我來到一所額滿學校當代理教師。每次面對全然陌生的校園，我總是特別謹慎小心，怕被該校列入不適任教師的黑名單；又耳聞該學區的家長熱心學生事務，內心更加惶恐不安，還好共事的教育夥伴都

很好相處，給予我們這些新進的代理教師許多的協助。一邊代課一邊準備考試的我，總是在競爭激烈的教師甄試中慘遭淘汰，於是我下定決心，給自己充分的時間準備考試。民國 102 年，前半年我刻意選擇只有一學期的代理教師職缺，後半年則專心念書。這半年是老天給我的，我多麼感謝這半年的時光，讓我有機會陪伴癌症復發的父親。同年 9 月，我終於成為新竹縣正式教師。隔年 9 月，我也順利調回家裡附近的小學任教。

### 三、那一年的森森國小

森森國小的那一年，總在我的腦海中迴盪。由於全家住在學校宿舍，所以我是全心全意投入在這裡，也因為如此，讓我理解了不同的生命有不同面貌。全校只有十七人，我任教的一年級只有六名孩子，六個家庭，六個和我一起交織的生命故事在那一年出現了。

小小是新住民子女，和爸爸、媽媽、二名弟弟、一名妹妹、祖父母、伯伯及二名堂哥姐同住在一棟房子裡。父親在工地當臨時工，母親則是全職的家庭主婦。小小在家活潑可愛，在校沉默不語，由於她都不說話，我還一度以為孩子是發展遲緩而產生的學習障礙。小小在校掃地、擦桌子一把罩，你如果看過她擰抹布的方式，你會發現都市裡高年級的孩童，還有很多人比不上小小。面對小小大字不識，連數數兒 1、2、3 都不會的學習情形，我的內心十分焦急，我急著的找各種方法來補救。我決定去小

小家一探究竟，與小小媽媽的互動中，我感受到母親的用心，我相信她對孩子的愛能化解生活中的任何困境。他們自由、自足、自立，他們有其生命智慧，小小臉上的一抹微笑、一份自信，陪伴小小成長。

圓圓有禮貌，甜甜笑容掛在臉上，每次看到我，總是大聲對我說：「老師好!」。每天，她的回家作業總是空白著，我只好寫聯絡簿通知爸爸，但是未見效果。這個偏遠的鄉鎮沒有什麼工作機會，所以爸爸必須到外頭上班。放學後的圓圓和她從小養到大的—隻狗仔在家。一個一年級的孩子在家，她怎麼會寫功課呢?她只能一個人玩，一個人看電視；大約下午四點多，就讀幼稚園的弟弟回來後，二個人玩，二個人看電視。有時爸爸很晚才回來，姐弟倆只好餓著肚子等爸爸。爸爸是明理的人，但是為了要養家活口，沒有多餘時間陪伴孩子學習，有時無耐的心情，從他的臉上讀出一二。我無力改變圓圓的原生家庭，但我可以改變我自己，只要是幫圓圓的，我能做得到的，我就去做。我相信我的一份關懷、一段陪伴，能讓圓圓更有能力。

#### 四、結語

時間是一直往前進的，一年的森森國小生活，在這段我們和六個家庭重疊的時光裡，陪伴孩子成長的自然環境，如此的真善美，上天賦予得天獨厚的資產。我享受教學，我要給孩子能力，我陪伴他們成長，我們一起說故事。乘著時間的小船，逆流而上，原來這些年來一直在我的心中。我不停地自我覺察看待人事物的角度，省思自己是否有需要改進之處。因為生命故事的敘說，我可以更加瞭解自己。在這段實踐歷程中，我不斷地探索自己，我重新回到當下的時空背景，這些經歷讓人成長。透過自己與自己的對話，這些年來縈繞在我心中的困惑，我終於明白，那二分，這十五年的路，就為了讓我遇見生命中這些人，讓我能陪伴父親走到生命的終點。原來這些事情早已安排好.....。

#### 參考文獻

- 國家教育研究院（2006）。**中華民國教育年報**（民國九十四年）。臺北市。取自  
<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7860,c1310-1.php?Lang=zh-tw>
- 111教職網(無日期)。**90-97年各縣市國小教師聯合甄選缺額及錄取率總表**。取自  
<http://uni.1111.com.tw/forum/stat/90slist>

## 境隨心轉，會看到不一樣的風景

劉婉愉

板橋國中國文代理兼協助行政教師

筆者目前有國小、中等國文科的教師證，曾經在國小擔任二年導師，現在則在國中擔任國文科任兼協助行政，代課代理足跡踏遍新北市、新竹縣、臺中市、嘉義縣，浪跡天涯也為代課生涯增添不同色彩與省思。許多人說流浪教師很可憐，不知何以為家，林懷民曾言：「年輕的流浪是一生的養分。」筆者本身也很熱愛去國外獨自自助旅行，在旅行中體驗心靈的流浪與探索，故筆者對教甄有不同見解與感受，以下分成幾點敘述：

1. **開闊眼界**：代理教師可能在不同的學校服務，可以觀察到形形色色不同學校的特色、風格以及文化，「尺有所短、寸有所長」，學習每個學校的優點，慢慢累積已成為日後的養分，並且珍視在不同時期、不同學校認識的每一個人，心懷感恩。
2. **磨練心志**：人都會有怠惰的時候，而代理教師正因為一年一聘，加上部分家長會先入為主的以有色眼光放大檢視代理，在校表現也會影響到學校對你的評價，甚至影響續聘與否，所以在臨淵履薄的情況下，會無時無刻更為兢兢業業，努力充實自己、積極表現，無形中提升專業能力，以及抗壓性。
3. **累積實力**：準備教甄是一條漫漫長路，在這路上一步步累積實力，「泰山不辭土壤，所以能成其高；大海不擇細流，所以能成其大。」吸取每一個人、每一間學校、每一次研習的優點，即使成為正式老師，充

實自己也是一生的課題。

4. **多元興趣**：漫漫長路且壓力大，所以需要紓壓。每個人紓壓的方式不盡相同，筆者會以慢跑、運動來紓解壓力。為了避免自己因沒考上而產生習得無助感，所以想找一種不容易達成目標但只要努力就會成功的事情來完成，所以報名了馬拉松比賽，從基本的訓練開始毫不懈怠，每每在比賽遇到撞牆期時，就更加鍛鍊自己的心志更為堅強有毅力。
5. **擇你所愛、愛你所選**：在教學的過程得到了許多成就感與付出的快樂，發自內心熱愛教育，所以從沒想過放棄這條路，每當教甄屢屢失利而難過時，就會告訴自己「42.195公里都跑得完了，人生這條路這麼長，教甄只是其中的幾年，不要放棄！」

當代理老師有許多甘苦談，有開心、有感恩、有辛酸、有各種壓力與挫折，但是只要堅信自己終有一天會抵達終點，而這些過程只是欣賞不同的風景，累積自己的實力與人脈。只要轉換心境，其實準備起教甄一點都不覺得痛苦，反而感謝上天的安排，藉此機會能多吸收知識、累積教學實力、看看不同的學校文化、累積人脈，都是很難能可貴的，人生很長，教甄只佔了短短的一部份，試著用不同的視野來面對它，會發現不一樣的風景。最後，用馬拉松界的一句名言勉勵大家「成功沒有奇蹟，只有累積」，教甄亦然。

## 代課教師面臨之不平等待遇與因應策略

謝牧瑾

國立嘉義大學教育所碩士班研究生

### 一、前言

受少子化衝擊教師遇缺不補的影響，國中、小教育現場裡代課教師越來越多，但代課教師的權益往往是被忽視的，好似敢死隊一般，有需要你時，把你推上陣線；不需要你時就把你棄如敝屣。以下筆者就代課教師最常面臨的問題，分成四點分別做論述，並提出因應策略。

### 二、代課教師面臨的問題

#### （一）薪資和責任不成比例

有句話說：「領多少錢，就該做多少事，要把份內的工作做好。」可是這句話聽在代課教師耳裡，卻有說不完的辛酸。在現今中、小學的教育現場，代課教師除了課務需要處理之外，往往還需要帶領學生參加科展或國語文競賽、社團等，並盡心盡力的指導，希望學生能獲得好成績為校爭光。可是，學生得了獎，代課教師為何高興不起來呢？在成為正式教師之前，記功、嘉獎對代課教師是毫無用處的，如果有幸考上正式教師，也不溯及既往，必須從成為正式教師才開始計算。有些學校教師，看準了這點，便說服代課教師，讓指導教師的欄位，填上某位要調校或考主任、校長的正式教師，好把嘉獎記給他，嘉獎對考主任、校長有加分作用，惟獨代課教師考正式教師沒有列入加分項目，只能放入“教學檔案”。平心而

論，真的令人極度無奈與沮喪，感覺像是努力耕耘，卻無法收成的農夫一般。

#### （二）不得不接受的兼職行政

民國一百零一年，中小學教師課稅減課又加薪後，教育現場許多的行政職缺，變的乏人問津，沒有人想從事吃力不討好的工作，且一個月薪水又多不到新臺幣一千元，使代課教師兼行政的比率倍增，代課教師暑假是沒有支薪的，也就是說暑假兩個月，學校將面臨沒有組長處理行政的空窗期；許多代課教師擔心下學年的聘書，而硬著頭皮上班，形同被剝削。尤其，以生教組長這個職位最為嚴重，面對國中狂飆期，難以管控情緒的青少年，正式教師往往不想做管教，或聯絡學生家長等苦差事，往往就由代課教師來兼任。

#### （三）年終獎金、基本福利大打折

代課教師薪資福利方面，大致可分為考績、年資與聘書期限三大部份。代課教師的考績年終獎金，在臺灣是實行一國多制的，每個縣市做法不一，有些縣市甚至沒有給予代課教師年終獎金。在年資的部份，代課教師以學歷支薪，考取正式教師前年資不再提敘，但長期代課，如果其職位為懸缺或實缺，也就是為因應少子化，遇缺不補的情形，年資才能獲得計算；反之，如果是留職停薪、育嬰、



兵缺或侍親缺的話，是屬於暫時離職，年資是無法計算的。另外，各縣市代課教師的聘書期限，也是有差異的。有些縣市是從當年八月底至隔年七月底；有些縣市則從當年八月底至隔年七月初，整整差了快一個月。代課教師的福利，在臺灣這小小的國度裡頭，福利竟然有如此大的差異，會不會使代課教師把“代課福利”當作是主要的目標呢？

#### (四) 無法成行的在職進修

代課教師可不可以進修呢？有些縣市明文指出，代課教師不得進修；有些縣市則採取較為寬鬆的態度。代課教師不禁想問：我利用學校沒幫我排課的半天（不是刻意提出要求把課挪開），請事假進行自我增能，為何不被允許？政府應該鼓勵老師自我專業成長不是嗎？為甚麼正式教師，請公假外出進修，代課教師必須留在學校幫他們處理班級事務，且才領一至二百元的導師費，相當不合理。感覺像是代課老師，就應該理所當然的付出，毫無怨言的接受。

### 三、因應策略

要改善上述代課教師所面臨的問題，筆者認為政府尚有許多改善的空間，以下提供幾點建議：

#### (一) 薪資和責任不成比例

1. 代課教師帶領學生參與比賽，競賽所得之成果，應列入未來教甄加分項目之一，使代課教師不會有徒勞

無功的感觸，且會更用心投入，不會敷衍了事，學生的收穫將會更多。

2. 學生的競賽成果、表現，政府可擬訂一定比例，採記至未來考取正式教師之積分、嘉獎。
3. 政府應規定，競賽之指導教師，需名符其實，讓代課教師能有機會接受表揚，增加其教學效能。

#### (二) 不得不接受的兼職行政

1. 明文規定代課教師，不得兼任行政職。偏遠地區如不得已，沒其他人選時，任教學校必須在於暑假期間，給予該兼任行政的代理教師支薪。
2. 正式教師兼任行政工作，不得推御份內行政事務給予代課教師。

#### (三) 年終獎金、基本福利大打折

1. 政府可以統一規定，代課教師的年終獎金是其正式教師的多少比例，諸如：百分之四十或五十。

代課教師長代(一年或半年以上)，應納入年資之計算，而不應考量其代課職位的性質，不管其性質為何，我們應看重的是：教師有無努力付出、認真教學，而不是以職位的性質來衡量。有了公平的準則後，相信代課教師對其自身福利的考量，就不需要額外花心思，比較各縣市的異同。一方面不會使某些縣市，面臨

招考不到代課教師的窘境；另一方面，也可以使教學品質更為提升。政府應好好拿出魄力來，解決眾多代課教師的福利問題，並逐步立法統一規範。

#### (四) 無法成行的在職進修

1. 政府應該開放代課教師有條件進修，也就是說代課教師在不影響學校排課的情形下，仍可利用學校未排課的空檔進修。畢竟，教師想要自我增能是好事，在教學上會更得心應手，國家的教育水準也會有所提升。所以，不是為了便宜行事，而一律禁止代課教師進修。

2. 政府可以研擬配套措施，諸如：每學期課間至多進修時數、一週必須幾天待在學校、夜間或假日進修不給予限制等。

#### 四、總結

代課教師雖然不是正式教師，但大多數的代課教師，也是為學生盡心盡力的付出，是不是也應該保障他們的權益呢？政府該好好省思，如何使代課教師的權益，受到公平的對待。這樣一來，代課教師才不會基於比較各縣市的異同，而產生心理上的不平衡，也會更有意願全心全意投入在教學上，對國家的教育水準一定有大幅的提升。

## 論國民小學鐘點代課教師問題與改善作為

林良慶

臺中教育大學師資培育處簡任秘書兼助理教授

嘉義市政府前任教育處長

### 一、前言

在國內國民小學校園內之師資，仍有一部分教師係兼任代理、代課教師。尤其在政府實施國中小(含幼兒園)教師課稅後，採以課多少補多少措施，演變成教師減授時數，造成更多的支領鐘點教師在校內之現況。

所謂兼任教師與代課教師之定義為何？依教育部(2014)官方網站內之公布之「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」第二條第一款兼任教師：指以部分時間擔任學校編制內教師依規定排課後尚餘之課務或特殊類科之課務者。第二條第二款代課教師：指以部分時間擔任學校編制內教師因差假或其他原因所遺之課務者。

另就「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」第九條第一項第一款規定，兼任、代課及代理教師之待遇規定如下：一、兼任及代課教師待遇以鐘點費支給。

因此，上述兼任及代課教師人員在學校內授課是支領鐘點費之教師人力。也就是說上述教師在校內授課是支領鐘點費，非日薪亦非月薪之短期教學人力。

上述短期人員支領鐘點費用，使得學校內對上述人員之管理及專業提升如班級經營上產生些許問題，現分述說明下：

### 二、鐘點代課教師在學校內常見問題

#### (一) 鐘點費用低衍生人力不穩定情況

目前國內國民小學教師每一節課支領鐘點為每堂課新臺幣 260 元。假使某師在校內一週上 20 節課，一個月約只領取新臺幣二萬元之薪津，形成鐘點費用低，該教師人力經常有更迭不穩定情況。

#### (二) 鐘點代課教師屬短暫在校授課，對學校組織之向心力不足

鐘點代課教師短暫在校內授課，平時並非留校八小時以上，使得上述人員對學校組織文化較不易清楚，和同儕教師關係也較冷淡，無形間對學校向心力及認同感等正向態度較不易彰顯。

#### (三) 鐘點代課教師對學生之輔導不易協助

鐘點代課教師依「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」第十條規定：兼任、代課及代理教師不得擔任中小學導師或各處(室)行政職務，但情況特殊，經各該主管教育行政機關核准者，代理教師得擔任之。

從法條規定可看出該條文但書部分係規定代理教師經核准後得擔任導師或行政職務，惟兼任、代課教師則排除，亦即鐘點代課教師是不能擔任

導師及行政職務。使得鐘點代課教師在學校學生輔導上較無法有效發揮綜效。

#### (四) 鐘點代課教師較無法參與校務行政

鐘點代課教師對學校行政層面等協助少，校內各項政策較無法參與鐘點代課教師有課程才到校授課，平時非授課時間少到校，因此，對學校行政層面的協助有限，也因而對學校各項政策及授課專業提升，短時間內無法配合學校要求，如防震避難演練等防災教育或者校園 e 化教育融入教學等政策較無法參與。

#### (五) 語言、音樂、英文等課程受限教師資格，學校有時不易聘請該類鐘點

教師短期鐘點教師在學校內只支領授課鐘點費，形成人員招募不易。更嚴重的是部分學科如本土語言、音樂課程或英文課程因有教師資格限制，且鐘點費低，造成學校有時不易聘請相關專長教師到校授課之情況。

然學校一開學，即需有教師授課，有時招募不到合格教師，只有開放非合格教師如大學學歷即可到校授課等困境，這都是目前各學校常遇到之問題，尤其更偏遠或離島等地情況更是會發生此困擾。

### 三、改善作為

#### (一) 持續辦理提高國小編制數至每班 1.7 位以上之教師人力

近年內教育部為提升教學品質，對國小教師編制數有提高措施，於今年將可提高至每班教師編制 1.7 位，這措施能有效改善降低校園短期教師人力充斥，讓校園專任師資人力較充沛。

#### (二) 持續鼓勵現職教師習得第二專長，讓校園內相關專業課程可由現職教師擔任

上述校園常見問題提及諸如本土語言、英語、音樂等語文類、藝術人文類等課程，鼓勵現職教師能習得第二專長，由專任教師排訂為上課課程，減少短期臨時人力充斥校園現況。

#### (三) 改善課稅後政府補助教師鐘點費方式

目前教育部採以教師課稅減課，補助各地方政府相關師資人力經費，惟教育部補助方式係採補助代課教師鐘點費，然各地方政府需求卻是長期代理教師人力經費，中央與地方政府間的認知不同，使得地方政府以中央補助款聘請短期鐘點師資人力。欲改善此情況，建請中央與地方都能寬列經費預算，漸進式的將鐘點教師減少，增加專任或長期代理教師人力。惟有改變目前之補助方式及額度才能有效減少鐘點教師人數。



(四) 各校得編列少許經費針對每年聘請之短期鐘點師資進行學校願景等研習

在短期間內各國小或許無法改善目前短期鐘點師資人力充斥現象，建請各國小可編列少許經費開辦學校願景或政策配合說明研習。

尤其目前各校都只運用開學前之課發會或相關會議提示學校發展方向，然短期師資人力卻無法參與(有些未到任、有些非委員等)。使得學校相關校務發展方向及要求各教師配合事項無法有效傳達。為解決此問題宜就學期內聘請之短期師資人力進行校務配合要求研習，讓學校政策有效的傳達。

(五) 學校辦理各項有關全校性活動、研習，請鐘點教師一併參與

為讓校園內鐘點教師更熟悉學校各項校務運作，有關校內辦理各項全校性活動、研習宜開放讓短期鐘點教師一併參與。甚至鐘點教師願意協助活動辦理也可以協助籌辦，漸漸讓鐘點教師對校務運作更加熟悉，也對學校行政工作多一層認識。

#### 四、結語

張瀟文(2011)指出代課浮濫的現象已經讓教育發生「質變」，改變了學校的生態。目前學校呈現短期代課教師現象未改善時，中央政府、地方政府及各國小都宜正視面對此議題。尤其思考改善上述提及之問題，以正向態度，專業帶領各鐘點教師，讓鐘點教師也能對所服務之學校多貢獻心力，尤其是與學生互動、輔導方面能有專業表現。

另就鐘點教師對學校發展上的了解，也可因要求及提供研習機會，讓鐘點教師對學校向心力更強，有機會協助校務行政如辦理各項活動參與等。

所以，從教師課稅後，教師減授課衍生更多的鐘點教師出現在教學現場，或許短期間鐘點教師人數要明顯減少是不容易的一件事，但或許好好運用及鼓勵參與，讓鐘點教師發揮專長共同協助校務推動也可能使學校、鐘點教師、學生三方皆獲益的作法之一，值得期待。

#### 參考文獻

■ 教育部(2014)。中小學兼任代課及代理教師聘任辦法。址：[www.edu.tw/pda/default.aspx](http://www.edu.tw/pda/default.aspx)。主管法規查詢系統，臺北：教育部

■ 張瀟文(2011)。教改追蹤：當老師變成臨時工—代課老師浮濫。親子天下，第30期。

## 偏鄉地區代理代課教師的問題與建議

李真文

國立東華大學師資培育中心助理教授兼地方教育輔導組組長

### 一、前言

每逢期末甚至到開學，偏遠地區學校網頁總還有代理代課教師甄聘的訊息。這種偏鄉找不到老師的情形，相較於由劉安婷發起的 Teach for Taiwan，招募年輕人至偏鄉進行教育服務，報名者相當踴躍，著實天差地別（游婉琪，2014）。

偏鄉的教師荒，曾引起媒體與社會各界的關注（張瀨文，2011；2013）。各界討論的問題焦點大致有三：一是學校找不到合適的教師授課，以致聘請大學畢業卻未取得教師證者，教學品質堪憂；二是偏鄉教師流動率太高，往往服務年資一到，便介聘至其他地區，不利師生情誼的建立，也影響學生學習；三是代理代課教師的專業不足與勞逸不均，沒有良好的培訓或支持系統，也沒有正式教師的相當待遇，錢少事多，使他／她們在學校等同是次等勞工。

偏鄉服務的正式老師不想久留，儲備教師又不願前往。服務偏鄉的代課老師既熱血又可憐，其熱血指數令人敬佩，但其專業表現難免惹人擔憂，這種情形該如何改善？筆者在此謹提供數點淺見，以求緩解偏鄉教育品質堪慮的難題。

### 二、合適人選募集的建議

校園內向來都存在一定比率的兼代課教師，包含教師公（差）假、長期病假、留職停薪、兵役缺等，基於員額的權益，當教師因故請假或不在職，學校仍僅得聘請代理代課教師（戴淑芬，2013）。因此，代理代課教師的存在，即相當於職務代理人的存在，這類代理人理應是合格且有能力處理請假者遺留下來的業務。

但偏鄉的問題即在於往往招募不到人，更遑論合格或合適否。人口外移，資源缺乏，工作機會少，年輕人留不住，這些結構性的因素，使得合格的儲備教師不願前往，而解決這個問題的作法可採：

#### （一）聯合辦理代理代課教師甄選

每校甄選代理代課教師的成本過高，對學校與甄試者個人都是極大的負擔。因此，建議與正式教師甄試合併辦理（劉榮，林曉雲，2012）。即使縣市政府當年度未開正式教職缺，也可聯合辦理代理代課教師的甄選。或是由區域學校共同辦理甄選並採共聘方式，解決偏鄉教師缺。

縣市政府每年將缺額提報作業提早，讓應考人可以同時報考正式與代理代課二個選項，正式缺額錄取額滿，備取者則列為代理代課教師，其餘者依序列入當年度代理教課教師人

才資料庫。學期間若有短期代課缺，即直接通知面試，減少辦理甄試試務的成本。

## （二）整合或建置人才庫

徵選代理代課教師的資訊是否夠充分流通也是個問題。目前已有數個公私立機構的資訊平台提供教師甄試（含代理代課）的資訊，若縣市政府尚無法舉辦聯合甄選的話，建議將偏鄉地區學校的代理代課資訊加以整合於平台專區，並將任期、專業要求、福利待遇等相關資訊一併載入，使求職者可自設條件搜尋最佳媒合資訊。

採取聯合甄選，加上人才資料庫的建置與整合，至少能讓儲備教師有從事教職的希望，也可減少偏鄉地區只能就地找人又未必有人的窘境。

## 三、專業提升與輔導的建議

代理代課教師對學生學習的影響不能不予以重視。有研究指出代理代課教師對學生學業成績的影響在國中時期程度較大，且多為顯著負面影響，其效果可能延續到高中時期（曾雅雯，2014）。國外對代課教師專業不足的研究，亦曾提及代課教師常見的問題，在於無法完整執行教學計畫，整堂課都在與學生閒聊，或是上自己想上的教材，班級秩序混亂，對課程與教材不熟悉...等（Tannenbaum, 2000）。

此外，代理代課教師也隱含著不少的危機，包括：（一）代理代課教師可

能欠缺教育專業知識或經驗不足，易流於以教科書為本的知識傳遞；（二）因配課或支援其他領域的教學，任教非學科專業對學生受教權益有極大的隱憂；（三）在可能聘不到其他的代理代課教師的情況下，只好讓現有但未必合適的代理代課教師繼續教學；（四）面對學校、代理代課教師個人、家長與學生的不同期待與疑慮，產生複合式的不安定感（林金山，2013）。這種由於經驗不足所產生的教學不力現象，確實需要精進與輔導。

## （一）視同初任教師予以輔導

目前初任教師的輔導機制已逐漸受到重視。除了將當年度正式考取教職的新進教師予以調訓外，若能將同年度的代理代課教師一併納入培訓的一員，使其具備基礎的教育專業知能。可依代理代課教師的教學年資及職前教育背景（例如，有無修習教育學程）規範研習活動內容及參加時數。再則提供代理代課教師的支持社群，由校內教學及學生輔導資深且表現優秀的教師組成專家教師團，協助代理代課教師教學及學生輔導事務（呂文惠，2013；林金山，2013）。

## （二）師資培訓與課程調整

代理代課教師倘若尚未修讀職前師資培育課程，亦鼓勵其進修，早日取得合格教師證，增加其競爭力。師培機構也可考慮就偏鄉教育以及代理代課所需的專業知能予以納入課程（Tannenbaum, 2000），提供偏鄉在地所需的教學知能，除了可替代代理代課

教師增能，也可提升師資生未來前往偏鄉任教的能力。

### (三) 納入教師專業發展體系

教師專業發展評鑑的推動已有一段時日，預期未來將有愈來愈多學校與教師參與，亦可藉此機會將代理代課教師納入教專體系，使其透過評鑑與教學輔導的機制進行專業成長（張民杰，2010）。

### (四) 建立代理人交接與聯繫機制

此外，宜建立請假教師與代理代課教師間交接與聯繫機制（如同承辦人與職務代理人交接），而非僅以有人來代課即一付事不關己的態度來面對，協助代理代課教師以最短時間進入狀況，並且替日後教師回任或是其他接手教師建立工作銜接檔案，讓代理工作接軌更無縫。

依代理代課教師所需的專業予以差別性的研習，同時輔以校內支持機制，納入教專體制。也建議學校建立交接聯繫措施，如此多面向提升偏鄉代理代課教師的專業知能，讓代理代課教師擺脫臨時工所以品質不佳的疑慮。

## 四、福利待遇調整的建議

近幾年來，地方政府為因應少子化的趨勢，進行學校教師員額的管控，改以代理代課教師充數；部分縣市學校管控比例甚至逾越部訂標準，高達 10% 以上（馬任賢、陳麗珠，

2013）。未來開缺的可能性愈來愈少，偏鄉又異動頻繁。務實的作法有：

### (一) 教師甄試仍應年年舉辦

教育部應比照公費生提報作業，協調縣市兼顧現職教師權益又保障教育新血的作法，建立一套員額預控與協調機制。每年一定比例員額協助安置超額教師，部分比例缺額則開放出來。正式教師的甄試，最好像國家考試年年舉辦，縱使缺額每年不一，仍給師資生與儲備教師保留希望。再從這樣的甄試工作中，將合適的代理代課人選納入人才資料庫。系統性地規劃與調配師資人力代謝，以利人盡其材。

### (二) 提高代課鐘點與福利

2012 年國中小教師開始課稅後，遺留的課務節數零散不一。雖然以超鐘點的方式，讓原校教師共同分擔，是可行的方式。但若剩餘的節數不多，所得待遇有限，恐難找到願意前來代課的教師。因此，一是比照大專院校兼任教師，提高代課教師的鐘點費；二是將課務集中且有一定之節數，或整合校內不同方案的教學鐘點，增加其收入（施惠菁，廖年淼，2014）。並且提供短期住宿或交通補貼，讓有志服務的代課教師減少兩地奔波的辛苦與危險。

### (三) 鼓勵優秀代課教師續留

另外，應持續改善偏鄉服務的續聘與加分制度。據教育部統計，98-100



學年代理教師獲原校再聘的比例，國中小約佔四成，高中職約佔三成。為了替偏鄉留任優良且具教師證之代課及代理教教師，2012年7月修正之「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」，即訂定學校無須辦理公開甄選即可再次聘任代理代課教師，以穩定校園師資來源（教育部，無日期）。除此之外，考量偏鄉代理代課教師年資（例：服務滿三年始採計）可比照主任、校長甄選計分方式，列入教師甄試的加分項目。若是有其他優異表現，或是具補救教學知能且有從事補救教學之具體事實者，有參加教師專業發展評鑑且具專業成長事實者，都考量酌列加分。

總之，對代理代課教師而言，最好的福利待遇當然是有正式教師缺。再者，可採調高鐘點費或集中課務，並提供住宿或交通補貼等措施。當然，優秀的代理代課教師若能因其良好表現而續留原校或列為教甄加分，相信將有助穩定偏鄉師資來源。

## 五、結語：保障學習權的考量

代理代課教師的問題解決有其複雜之處，其中又以偏鄉地區的情形更為嚴重。部分探討偏鄉代理代課教師的文獻，論點訴求仍在於教師的處境與待遇。雖然此亦是重要的關鍵議題－教師工作權，但教師工作權的保障還是必須以學生學習權為優先的立場來思考，才較符合教師專業倫理。

政府思考解決偏鄉地區的超額教師或是師資不足問題時，不能只以減

少成本與安置教師的立場出發，而應該以怎樣變通才能不失學生學習權保障的思維因應。這其中最為關鍵的思考點即是：一要合格或具專業的師資；二要穩定的師資。

要供給偏鄉合格或專業的師資，最好是年年辦理正式教師甄試。若無法做到，至少也要展現其誠意，改辦理代理代課教師聯合甄試，從中建置人才資料庫。

再透過多重方式吸引與留住優秀的代理代課教師，結合教師專業發展評鑑與教學輔導體系，協助其專業成長，同時考量調高其福利待遇使其久任。如此的話，雖無法全面解決偏鄉教育問題，但至少較現今的政策措施更加保障偏鄉學子的學習權。

## 參考文獻

- 呂文惠（2013）。建立代課代理教師支持系統以保障學生受教權。**臺灣教育評論月刊**，2（4），63-64。
- 林金山（2013）。不適任前的適任危機：代理代課教師適任的隱憂。**臺灣教育評論月刊**，2（12），51-53。
- 施惠菁，廖年淼（2014）。流浪教師及鐘點教師對學校現場的影響與因應策略。**教育人力與專業發展**，31（6），67-72。
- 馬任賢，陳麗珠（2013）。國中小教師課稅配套措施之檢討。**臺灣教育評論月刊**，2（10），21-26。

- 張民杰（2010）。臺北市教學輔導教師方案的功能—代理教師觀點。新竹教育大學教育學報，27（1），33-60。
- 張瀨文（2011）。教改追蹤：當老師變成臨時工—代課老師浮濫。親子天下，30，2015年3月2日取自<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5028494>
- 張瀨文（2013）。開學一個多月連信義區都缺老師。商業周刊，1352，85-86。
- 教育部（無日期）。兼任代課及代理教師。2015年4月23日取自[http://www.k12ea.gov.tw/ap/affair\\_view.aspx?sn=5bed696d-abe3-43b4-a04b-4e113a4061f9&sid=17](http://www.k12ea.gov.tw/ap/affair_view.aspx?sn=5bed696d-abe3-43b4-a04b-4e113a4061f9&sid=17)
- 曾雅雯（2014）。代理代課教師是否影響國、高中學生學習表現？（未出版之碩士論文）。國立清華大學：新竹市。
- 游婉琪（2014）。留洋女孩有夢回台培訓偏鄉師。聯合晚報，2014年6月30日，取自<http://udn.com/NEWS/NATIONAL/NAT5/%E7%95%99%E6%B4%8B%E5%A5%B3%E5%AD%A9%E6%9C%89%E5%A4%A2%20%E5%9B%9E%E5%8F%B0%E5%9F%B9%E8%A8%93%E%81%8F%E9%84%89%E5%B8%AB-8773745.shtml>
- 劉榮，林曉雲（2012）。國中找代理教師 北市考了三百多次，自由時報，2012-08-29，<http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/610741>
- Tannenbaum, M. D. (2000). No substitute for quality. *Keeping Teaching Fresh*, 57(8), 70-72.

## 花蓮縣偏鄉地區國小教師流動問題與改進策略

范熾文

國立東華大學教育行政與管理學系教授

張文權

花蓮縣立國風國民中學 專任教師

國立東華大學教育行政與管理學系兼任助理教授

### 一、前言

目前臺灣少子化的社會現象直接衝擊學校的發展，固因人數減少也是教育精緻化的契機，但如果未充份瞭解不同縣市的區域特性的問題困境，並儘速提出建設性的因應策略，勢必影響教育品質。根據憲法第 159 條明示：「國民受教育機會一率平等」。教育基本法第四條也規定：「人民無分性別、年齡、能力、地域、族羣、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。」可見教育機會均等之重要性。然而近年來，隨著 M 型社會發展及人口結構變化，對偏鄉國小產生的諸多問題，包括班級超額教師、臨裁併或廢校、教室閒置等方面（張馨方，2009；蕭佳純、董旭英與黃宗顯，2009）。成功的教育改革，關鍵來自於基層教師的投入與熱情（Temes, 2002），目前少子化所產生的教師供需與流動問題，深深影響教育發展。

根據王麗雲、甄曉蘭（2007）指出偏遠地區兒童的教育問題是較艱難的，因其所造成的社會問題不易引起社會關注；加上偏遠地區教育問題與其他教育不利團體多有重疊，常被認為已處理過，受到忽視。花蓮縣地理

位置狹長，102 學年度共計有 104 所國小，其中規模 12 班小校計有 82 所，占整體 78%，特別就 6 班以下仍有 72 校，占整體 69%，為臺灣本島最高比例（教育部，2014）。為因應少子化來臨，花蓮縣正式教師缺額都被管控，偏鄉國小所產生的教師人力議題有其論述價值性。此外，筆者於東部教學現場服務，更深刻體認現場教師所面臨的相關問題，希望提出妥善適切的因應策略，期能有效提昇教師教學品質，並有益於學生學習效能。

### 二、衍生問題

#### （一）教師流動趨緩無法新陳代謝

花蓮縣因近年來不斷減班的情形之下，實施學校員額控管，因此教師流動極少，據花蓮縣教育處統計資料顯示，國小縣內介聘近 3 年平均每年只有約 11 位能調動成功，103 年縣外介聘調出 31 位，而調入只有 17 位教師。此一現象有兩個問題：一是校縣內教師介聘因為缺額不多，致使流動率趨緩；二是教師參與縣外介聘人數較多，人才外流。整體縣內學校組織教師人力無法快速新陳代謝，也不利於教師經驗新知的交流互動。而花蓮縣也成為新進教師培訓地區，等到服務屆滿或是累積足夠積分，就離開花蓮縣，這種現象屢見不鮮。

## (二) 學校用鐘點代理教師過多無法穩定師資

目前大部分學校內都有代理教師、代課教師、鐘點教師、教學支援工作人員等等，特別是在花蓮縣偏鄉地區，因受限於教師員額的控管，鐘點代課教師佔各校教學人力愈來愈多，因薪資福利不高與工作不穩定，間接影響到學生受教權益。如果大量招聘鐘點代理教師，教師視同為派遣人力，自然更無法針對學生課後的學習輔導、生活照顧等面向付出心力；此外，也可能無法順利徵聘到專長相符的任課教師，此也無異於犧牲偏遠學生的就學權益。

## (三) 減班超額教師產生惡性循環

據花蓮縣教育處公告資訊顯示，近年來減班超額教師多介聘至北區學校，花蓮地理位置狹長，交通時間為教師考量重要因素，現階段超額至北區尚無太大爭議，但未來如果持續產生減班超額的問題，讓教師遠離家鄉至南區服務，每日通車時間恐達 2 個小時以上，可能形成教師更嚴重的非自願調動心態，繼而影響教學備課、親師溝通或降低兼職行政等惡性循環現象。

## (四) 縣政府宣布短期不辦理正式教師甄試

因少子化現象，各縣市政府均紛紛停辦正式教師甄試，讓學校控管員額，並以聘用代理、代課教師的方式因應。花蓮縣除了附屬實驗小學尚無

減班壓力之外，其餘各校都面臨減班超額。停辦正式教師甄選對於偏遠地區的國小而言，不僅缺乏年輕教師投入教學現場，對師資培育大學而言，易產生諸多招生壓力。

## (五) 偏鄉國小招不到合格教師擔任代理代課教師工作

依據花蓮縣政府教育處公務登錄系統之公告內容，無論就都會區或偏鄉國小，暑假招聘代理代課教師時，許多學校均需進行至第三次招考，依《中小學兼任代課及代理教師聘任辦法》規定，「無前款人員報名或前款人員經甄選未通過者，得為具大學以上畢業者」。換言之，各校普遍面臨招不到合格教師擔任代理代課教師的困境，此現象自然也容易形成對於學生受教權益的損失。

## 三、改進策略

### (一) 偏鄉學校多增置員額、增加約聘行政人員與公費生師資名額

偏鄉學校相較於市區學校，因為社區資源的不足，家長可能較無法協助學校發展，同時有許多評鑑訪視工作與提升學生學力問題，形成偏鄉老師很大負擔。因此建議可提升增置員額，擴充約聘行政人員，負責校外資源連結的業務，讓偏鄉學校可以有效整合多元的資源。除此之外，為解決不易招聘合格教師擔任代理代課教師的困境，建議可以增加公費生師資名額，提升教學意願與教育品質。



(二) 建置代理代課教師人才庫媒合平臺完成

偏鄉地區學校規模小，在發展學校特色上，常常面臨教師專業不盡相符的狀況，建議可建置代理代課教師人才庫媒合平臺，透過平臺資訊的流通，可讓各校有效掌握縣內教師專業的現況，並及早規劃因應，同時也可充分發掘在地優秀的教學人力，此可成為面對鐘點代理教師所產生專長問題的思考策略。

(三) 偏鄉代理教師經校內考核優秀可直接續聘

每年的暑假為教師甄選的旺季，但偏遠地區學校都擔心面臨徵聘不到教師的困境，雖然目前為縮短招考的天數，縮短為「一次公告，多次招考」的方式辦理，但仍有諸多問題。因此教育部修訂「中小學兼任代課及代理教師聘任辦法」，未來代課三個月以上，表現優秀而且具有教師證的老師，就可以由學校直接續聘，同一間學校可以任滿三年。且 103 年頒布修正《中小學兼任代課及代理教師聘任辦法修正條文》亦規定，有教師證之教師以及偏鄉藝術教師得以直接聘任，建議除了藝術類別外，偏鄉地區應可擴大科別限制，讓校務經營的空間更具彈性，此策略應也可有益於人力的穩定與向心力。

(四) 偏鄉地區實施交換教師並以數校合聘模式

在偏鄉地區因為學校規模的限制，可能無法滿足其專長授課，而造成教師配課比例過高，學校特色發展不易或非自願性超額介聘的問題。因此相關單位應可鼓勵透過交換教師、策略聯盟方式，讓專任教師得以「共聘」的模式至各校任教，尤其是音樂、藝術、英文、健康體育領域等師資，除了可提升偏鄉學生學習效能外，也能保障超額教師的任教權。

(五) 鼓勵參與教師專業發展評鑑，提升教學品質

教師專業發展評鑑是目前教育部推動重要政策，其目的在於診斷教師教學歷程，協助教師專業成長，提高教師教學成效。Fullan (2007) 曾指出，有意義的教育變革是教師參與認同的關鍵，讓教師感受到改革的意義性，對提昇自我的價值感相當重要，建議主管機關可以提供獎勵或資源，積極鼓勵偏鄉學校參與教師專業發展評鑑，發展學校特色亮點，也可形成偏鄉學校發展的新契機。

#### 四、結語

落實教育機會均等是教育改革的重要目標，然而在社會變遷急遽與人口結構轉化之下，偏鄉小校除了硬體資源漸次充實之外，文化資源與師資健全仍有所不足；亦即家庭社經背景、社區文化設施以及師資留任意願等等，影響偏鄉地區之教育機會均

等。偏鄉地區學校的發展生存，除了著重於傳統的量化數字，探討是否符合規模經濟之外，其代表的文化以及對社區存在的意義性，也不容忽略。偏鄉學校的存廢，不應該只強調「如何廢除」等技術性層次，而是在於「我們想怎樣做教育」的本質來思考（顧瑜君，2014）。教師本身扮演課程與教學的催化者，位居辦學品質的靈魂人物，因此如何瞭解與解決偏鄉教師人力所遭遇的困境，將是思考維持偏鄉教育品質的根本議題，政府要思考一方面建立法規制度，讓偏鄉師資提高服務穩定度，另一方面運用激勵策略引發教師願意投入職場，讓偏鄉學校成為教育多元化的特色品牌。

#### 參考文獻

- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。臺灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。*教育資料集刊*，**36**，25-46。
- 張馨方（2009）。少子化趨勢對國民小學的衝擊與因應策略－以一所國小為例。*學校行政*，**63**，47-66。
- 教育部（2014）。小規模國中小縣市別分布。取自：<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No de=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aeedf>
- 蕭佳純、董旭英、黃宗顯（2009）。少子化現象對國小教育發展之影響及其因應對策。*臺中教育大學學報：教育類*，**23**（1），25-47。
- 顧瑜君（2014）。尋找教育的鄉村性。*教育人力與專業發展雙月刊*，**31**（5），41-50。
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Temes, P. S. (2002). *Against school reform (And in praise of great teaching): Getting beyond endless testing, regimentation, and reform in our schools*. Chicago, IL: Ivan R. Dee.

## 代理教師功能的再進化----社會系統理論的觀點

陳聖謨

國立嘉義大學教育學系教授

### 一、前言

臺灣少子化趨勢使中小學教師的需求量長期陷於低迷。儘管在優渥的退休制度下與教師工作挑戰有增無減的態勢下，全國教師平均約在 52 歲即選擇離開教職而提早退休，但仍難足以抗衡所可能引發的超額教師問題。為因應此一狀況，各縣市政府早已祭出一定比例的控管政策，要求學校有教師缺額不能聘滿。101 年教師課稅制度實施後，所衍生的減課配套措施，使得各學校更需要大量進用代理、代課或兼任教師。從教育部師資培育統計年報的數據顯示，中小學校的代理教師數量正逐年增加中。以 102 學年的統計為例，全國已有超過 1 萬 7 千名的合格代理教師在中小學任教，佔全體教師數已超過 1 成。若再加計未具合格教師證的代理教師、兼課教師，其數量與比例將更高。因此，中小學生在課堂裡遇上由代理教師上課的情況，已成為普遍性的現象。縱使各方並不樂見校園中有太多比例的代理教師，卻在社會結構變遷與政策的推波助瀾下無從降低，代理教師的品質控管成為教育發展上的重要議題。

在代理代課教師需求擴張的情勢下，不論是城鎮或鄉間學校，常常面臨進用代理教師的困難。而處在偏遠地區的學校，由於生活機能與交通條件的特殊性，要招聘足額的代理教師本來就感到吃力，在少子化與區域發展失衡的夾擊下，不僅學校規模日漸

縮小，甚至面臨了裁併校的危機，為防止正式教師的超額問題，偏遠學校的代理教師比例更是居高不下。一些偏鄉學校常常感嘆「一招、二招、三招，乃至絕招，就是招不到足量的代理教師」，遑論代理教師是否具有合格教師證照。偏鄉代理教師招聘乏人問津，正式教師甄選卻是窄門難進，幾乎可謂天壤之別。此一現象也映照出正式教師與代理教師在待遇福利、身分地位的懸殊落差。也因此關注代理教師問題時，往往是聚焦於代理教師的工作環境的不穩定；生涯發展的辛酸苦楚；人際互動的疏離隱形；專業地位的心理挫敗等面向。然而在敘說、了解代理教師的生活境遇與工作世界之後，在政策制度與學校現場，應該有何作為，以導引其展現教學效能；安定其服務情緒，成為吾人應盡一步審慎籌謀的課題。

從社會系統理論的觀點而言，學校是維持社會穩定與促進社會發展的重要機構，面對外在環境變遷與內部人力資源變異，學校作為一個社會系統，必須從制度面與個人層面思索因應之道，才能確保其教育功能的發揮。當組織人力結構產生變化，大量代理教師進入學校現場後，學生的學習品質並不能因此而受到負面影響。聘任代理代課教師做為學校人力需求的填補，固然能解決現場的排課需求，以符合教師每周授課鐘點時數的行政規定，但代理教師人力資源的進用與發揮，應著眼於學校教育品質的

維繫，而不是學校行政問題的解決而已。因此，本文擬從健全學校系統功能的觀點，分別從法令制度層面與及組織成員心理層面，提出學校系統的調適之道，期能促進學校組織制度層面的完善，與組織成員的需求滿足，達成學校組織的目的。

## 二、法令制度方面的強化

### (一) 聘任辦法與服務準則雙管齊下以應強化代理教師的角色功能

教育部雖訂有中小學兼任代課及代理教師聘任辦法，載明各類代理教師的聘任方式、資格、權利、義務、待遇與限制。但此一法規名稱似有商榷餘地。按以“聘任”辦法名之，望文生義，是在規範各類代理教師如何聘任的行政規定，主要是在載明學校在甄選代理教師的行政作業準則而已。再細查辦法中第 7 條與第 8 條的權利、義務規定，與教師法中第 16 條、17 條所明定的教師權利義務內容項目亦是相去不遠，事關代理教師的權利義務內容的能見度相對降低許多。顯然，此一聘任辦法中對代理教師角色地位的肯定宣示與教育專業的導引付諸闕如，代理教師的重要性與定位陷於模糊不明的處境。事實上，代理教師既是在填補或替代一般教師人力職缺，即便是身分的差異，仍是進入課堂擔任教學的師資，是維繫學生學習品質的安定力量，因此，代理教師在教育功能的發揮方面有其重要性的地位。

因此，現行之中小學兼任代課及代理教師聘任辦法，宜更名為中小學兼任代課及代理教師聘任及服務準則，並將代理教師的角色認知、基本權利與職責等加以納入、規範，或者專門制定中小學兼任代課及代理教師聘任服務準則，以肯定代理教師的角色價值，並確立代理教師進入學校從事教職的基本規範，以導引。

### (二) 編製代理教師須知手冊以導引代理教師教育專業社會化

大量的代理代課教師進入學校任教後，不免引發人多品雜、良窳不齊的疑慮，然而現實情勢下，不管合格與否，教學能力如何，都有機會獲得代理教師工作。因此，提供代理教師來到學校與進入教室的明確規範等資訊，發展相關的代理教師服務手冊或提供書面的代理教師指引須知，將有利於協助代理教師獲得學校適應，與扮演合宜教師角色。代理教師須知手冊至少應包含學校基本資訊與教師職責兩大部分。

學校基本資訊是有關學校辦學理念、目標的陳述、學校作息與行事活動等；教師職責資訊是指教師角色職責、擔當應有的認知與行為規範。此一部分應明確宣示，即使是填補或瓜代一般教師職缺，代理教師所受到的期待，仍是與一般教師一樣，必須善盡維護學生福祉的責任，營造使學生力於學習的教室環境，維持教學的持續前進的節奏，不因為代理教師的身分而降低專業標準以及專業自信。而維護學生安全，維繫公平公正倫理是



基本責任，代理教師應充分掌握學校裡面親、師、生的各方資訊。學生的個人資料提供及離校也必須獲得學校行政主管的同意。班級紀律與行事作息的維護以及日常工作職責，如導護，依據班級教師的教學進度與課程規劃實施教學；教學進度與課堂活動、教室環境的交接；緊急危機事件處理要領、教學與職務交代檔案之建置等。其他如代理教師上下班注意事項、課程教學發展、評量之專業規範、對學生學習品質之要求、對學校政策的配合與主動參與等事項，亦可視需要情形酌予納入。

### (三) 確立代理教師的評鑑與增能認證方案以維繫優質代理師資

為降低代理教師的不安定感，減少教師頻繁異動為學生帶來的學習品質衝擊問題。依教育部中小學兼任代課及代理教師聘任辦法第五條規定，中小學聘任三個月以上經公開甄選之代課、代理教師，其服務成績優良、符合學校校務需求，經教師評審委員會審查通過後得再聘之，至多二次。亦即代理代課教師服務成績優良者，最長可以在原學校任教師任教三年。值得注意的是，服務成績優良應該有明確的考核標準，以讓代理教師在平時教學工作時有所遵循，並能促進學校教評會在審議代理教師續聘的依據、學校有所依循。

此外，代理教師的專業增能亦應加以重視。現行常見的做法是在學校端辦理代理教師的座談會，由學校各處室主管對代理教師傳達若干注意事

項。然而了解學校各方面的制度與規定，僅有助於代理教師獲得學校適應，並不能有效促進代理教師在課堂上的教學專業表現。教育主管當局可推動代理教師的增能認證方面，確切規定代理教師不論是否取得合格教師證照，至少應修習教師專業相關課程及時數。辦理代理教師專業增能的課程研習，如班級經營、教學策略、專業的代理教師、特殊教育、教學輔導等關鍵課目，以齊一代理教師應具備之專業素養。

### 三、心理層面的建設與支持

#### (一) 學校應盡力去除代理教師標籤，營造尊重、無歧視的教師文化。

態度與心理反應是駕馭個體行為的源頭。代理教師的自我心理建設，以及服務學校對其心理需求層面的關照，有助於代理教師穩定乃至提升教學表現。當身為一位教師被冠上“代理”稱謂，難免影響其尊嚴。畢竟代理一詞容易令人心生次等、臨時的意涵，不論其教學能力為何，也很容易引發家長或學生的質疑；因此常見一些代理教師以學校隱形人自居，不想被揭露其身分。學校應體察代理教師可能存有的專業脆弱性與身分的敏感性，在文書作業文書與公開訊息，避免公開區分教師的不同身分，且除法定待遇外，教師所享有的資源與福利應予齊同對待，更不能將吃力而一般教師不願意做的工作，一律塞給代理教師。如同：不管黑貓、白貓，只要會抓老鼠的就是好貓，學校教育品質需要優質教師的教學表現，一位優秀代

理教師的教學表現與服務熱忱並不亞於一般教師。當然學校也可“一次出清”的方式，公開學校服務陣容包含不同任期的師資，並向全體師生宣示，學校中的常任教師與代理教師都是優秀教師，在課務編排原則與教學品質要求，均是齊一水平，勉勵全校學生應該敬重校內所有教師。

人是社會群聚的動物，對教師而言，更需要以社群型態相互切磋與支持。漂泊不定與缺乏隸屬感，最易挫低服務士氣。在工作情感無法獲得人際支持的處境下，有的代理教師就以敲鐘心態從事教學，不僅低調上課，甚至主動築起與學校同事的藩籬，不願意與學校教師有太多的交集互動；有的則傾向將互動範圍僅侷限於同為代理教師的對象相互取暖。這種上班是同事，下班不認識的心態，有待學校方面予以關注。代理教師的學校認同與行為模式的同質化，需要學校盡力營造無歧視與尊重的環境，多給予代理代課教師之尊重及肯定，適時規劃代理代課教師與同事互動機會，以協助代理教師的組織社會化，安任其職。

## (二) 學校應主動溝通師資人力配置，達成人力替代無縫接軌

代理代課教師專業地位不被認同的挫敗感，最常反映在排課與級務導師編排時，家長對代理代課教師的專業常抱持質疑的立場，也擔心子女所接受的教育是年年換老師，影響就學權益。然而學校常因預期或非預期的狀況，需要聘用代理教師始能補足人

力缺口。在勢所必然的情況下，如何能使家長接納；信任學校所聘用的代理教師，需要拿出一些作為。

學校應以同理的態度，體察家長對代理教師的自然心生懷疑傾向，而在人力調度上，安排具有說服力的陣容。當某班要換代理教師接手時，應預先安排親師會，邀請家長與教師雙方認識並進行雙向溝通、對話，以讓家長建立信心。藉此安排，代理教師也可以獲得更多的資訊，有利於後續的班務處理與學習指導。若學校僅以一張通知單單向告知學校所為的人力安排，缺乏對學校家長的尊重意識，在未博得家長認同學校在安排代理教師的用心與誠意狀態下，等於為日後學生在校的生活與學習問題埋下隱憂。畢竟水能載舟也能覆舟，家長的權益與參與的意識抬頭，學校需要透過主動溝通與積極作為，始能善用這股力量。

## (三) 代理教師內建心理保健機制，自勵自強締造職涯口碑

代理教師容易心生有「對工作沒有安全感」以及「對未來的不確定感」的服務知覺，進而影響其在教學工作的深耕投入。代理教師常感嘆自己是沒有固定棲息地的候鳥，而服務環境的穩定性，是影響教師教學表現的重要因素。即使一般教師也許要在學校環境裡熟悉一學期以上，深入了解學校文化與制度後，才能較有信心和技巧預防和處理遭遇到的問題，進一步展現專業生機與活力，並延展與周遭同事的人力網絡，獲得更穩固的社會

支持，因此，不只是從學生學習權益方面，需要更穩定的代理教師，從自身的專業表現的發展上亦是如此。

代理教師要在同一所學校獲得長期與持續性的工作機會，需要逐步鞏固自身的服務口碑，營造自身亦是組織中重要的一員，能對學校學生學習做出正面的貢獻；因此面對身分地位可能較低落的社會評價，教師要先肯定自我價值。校園中心態平衡的職工，每天工作既快樂又投入，也能贏得學校每位成員的敬重。作為學校教育工作的代理教師，對學生的學習成就以及對學校教育品質的維繫，也是舉足輕重的一份子。因此，抱持高昂的教育工作價值觀，正向面對所可能遭遇的身分挫折，假以歲月淬鍊，一定能使自身的教學職涯更為穩健，獲得更多前進的機會。

#### 四、結語

校園中的代理教師問題經緯萬端，觀點多元。從代理教師的角度看待，關注於自身的權益與心理感受；從學校行政的觀點切入，則是關心行政作業程序的適法與順利，而從家長與學生角度來看，則是聚焦於代理教師的適任與穩定性；從組織系統的觀點而言，唯有兼顧組織功能的發揮與個人需求層面的滿足，才能促成學校

所服務的對象—每位學生的最大學習成就與潛最高能發揮，這也是學校存在之核心目的。

在面對校園代理教師數量有增無減的必然情勢下，如何體察代理教師的需求，確保人力資源更迭的無縫接軌，以維護學生受教權益，提升學校教育品質。本文嘗試以社會系統的構念，從制度與心理層面加以分析，並提出：聘任辦法與服務準則雙管齊下以應強化代理教師的角色功能、編製代理教師須知手冊以導引代理教師教育專業社會化、確立代理教師的評鑑與增能認證方案以維繫優質代理師資、學校應盡力去除代理教師標籤，營造尊重、無歧視的教師文化、學校應主動溝通師資人力配置，達成人力替代無縫接軌、代理教師內建心理保健機制，自勵自強締造職涯口碑等多項建議，期能有利於校園中代理教師人力資源的健全與效用。

任何人都沒有權力去浪費學生在學校生活的每一天，孩子日月分秒的課堂時光稍縱即逝、不容蹉跎，學生的學習福祉應是各方教育利害關係人所應共同關注的焦點。吾人相信，健全代理教師的法令制度與促成代理教師心理的滿足，不僅是強化學校師資人力結構的策略，也是保障學生受教權益的必要作為。



## 我國教師工會問題研析

林宜耀

國立嘉義大學教育學系暨研究所研究生

### 一、前言

立法院於 99 年 6 月 23 日三讀通過《工會法》修正案，再加上已通過的《團體協約法》和《勞資爭議處理法》修正案，意即教師擁有了勞動三權（團結權、協商權、爭議權），因此教師有組織及加入特定工會之權利，並適用《工會法》、《團體協約法》及《勞資爭議處理法》之規範。

《工會法》第 6 條規定，教師只能加入產業工會和職業工會，且只能不得成立以學校為單位的教師工會，教師權益另有教育法系規範，並非任何事項都能協商，教師授課節數等工作條件可以協商，教師的薪資所得是由《薪資待遇條例》所規範，無法協商。

由上述可發現，雖教師擁有了勞動三權，但權力卻是受到了限制，在教師與政府的協商過程中亦產生一些問題，值得探究，以下先對教師工會的成立與教師工會面臨問題進行說明，最後進行總論與建議。

### 二、教師工會的成立

我國公立大專院校及中小學校教師之任用，在《教師法》第 11 條規定是採聘任制。因此教師聘任屬於「從屬關係」，受僱者從事於一定之工作，獲取報酬之人，具有勞動者之性質。

修法前我國工會法第四條規定：「各級政府行政及教育事業、軍火工業之員工，不得組織工會。」但是，不論公立、私立學校教師組織工會之自由，皆應屬憲法上所保障的結社自由、生存權、工作權之範圍，此種限制不得組織工會之規定，似已違反了憲法第二十三條所稱之：「為防止妨礙他人自由、避免緊急危難、維持社會秩序或增進公共利益」所「必要」之範圍。

而世界各國之立法趨勢，例如：美、英、德、日、等國均承認公、私立學校教師可以組織工會，因此，我國開放教師組織工會有其必要性與基礎性。終於在 2010 年 6 月 23 日工會法修正公布，開放教師組織工會，行政院訂定自 2011 年 5 月 1 日開始施行。《工會法》第 4 條此種限制組織工會之規定，修正為教師得依本法組織及加入工會，使得公立、私立學校教師均得組織工會或類似工會之組織，以維持並改善其勞動或勤務條件，爭取應有權益。

教師只能組織或加入產業工會及職業工會，且產業工會及職業工會只能擇一成立，至於教師是否加入教師工會則沒有強制性規範。目前全國各縣市皆已組成教育產業工會或教師職業工會，而全國教師工會總聯合會則在 2011 年 7 月 11 日成立。



### 三、教師工會所面臨問題

#### (一) 法律適用問題

我國的教師法制向來採行「公教合一」，皆比照公務人員相關規定來辦理相關的義務、權利及獎懲辦法。長期下來，大眾對教師印象屬於公務人員。

而事實上，我國應該符應世界的潮流，參考世界各國施行制度，將教師與公務人員予以區分，並訂定法律規範之，避免身分混淆所造成適法性問題。

#### (二) 集體協商問題

團體協商一開始要找到顧主方能進行協商，在公立學校方面，各級政府是雇主；在私立學校方面，各該校董事會是雇主（丁志權，2013）。學校並沒有權決定教師的授課時數、薪資所得...等問題，然而，行政院勞工委員會（現勞動部）卻於 100 年 10 月 28 日解釋函中，認為「學校為教師的雇主」，引起全國中小學校長嘩然，全國校長協會曾於 2012 年發起聯署「教師雇主不是學校」。

教師聘任屬於「從屬關係」，碰到要進行團體協商時，誰是雇主身分相當重要，關係著工會與誰進行協商，再加上前段敘述教師與公務人員適用法源部分，因此，相關主管機關應適時提出修法以解決所臨到的問題。

#### (三) 會務公假問題

教師工會會務假問題的最大爭點是在《工會法》第 36 條規定，工會之理事、監事於工作時間內有辦理會務之必要者，工會得與雇主約定，由雇主給予一定時數之公假。企業工會與雇主間無前項之約定者，其理事長得以半日或全日，其他理事或監事得於每月五十小時之範圍內，請公假辦理會務。

倘若無法與雇主達成一定時數之公假，又教師工會不屬於企業工會，那麼教師參與會務假的權益就無法受到保障，教師工會幹部因會務假被校長拒絕，此類問題將會不斷上演。例如：勞裁（100）字第 29 號，嘉義市某國小教師間擔任工會職務而為工會會務假爭議案件，前後核假標準不一，最後判決為將事假改回為公假。

#### (四) 社會觀感問題

現今是民主開放的時代，唯有透過適切的溝通管道，增進彼此的了解，才是問題解決的最好方式，社會大眾的支持與否也影響著教師工會的運作，如過度激烈引起社會負面觀感，這也絕非大家所樂見。

現在是談判妥協的時代，千萬不能躁進、走極端，否則將難以獲得社會大眾和教師所認同（吳清山，2011）。教師工會的會員愈多，相對的教師工會的力量就愈大，如何爭取教師們的認同與支持，將是教師工會未來發展的重大課題。

## 四、結論與建議

### （一）結論

1. 教師適用勞動三法，亦代表著教師有組織及加入特定工會之權利。
2. 教師工會設立包含保障教育勞動者權益、團體協約之協商、勞資爭議事件之調解、仲裁及爭議權之行使等。
3. 教師工會面臨了身分與法律適用問題、協商權問題、運作層面與社會觀感的問題。

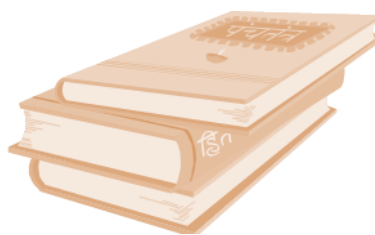
### （二）建議

1. 教師工會爭取教師福利及權益同時亦應重視社會觀感問題避免走上極端。
2. 教師適用的法律應該由教育部提出修法，規定教師相關的權利、義務及獎懲辦法，徹底將公、教分離，方能解決目前所面臨問題。

3. 進行團體協商時，各級政府應該擔起責任，非將責任放置於學校或校長個人上。
4. 教師工會成員會務假應有所規範，在合法且兼顧教學情況下，給予會務假。

### 參考文獻

- 丁志權（2013）。當「教師會」遇到「教師工會」。臺灣教育評論月刊，2（6），22-30。
- 吳清山（2011）。從最近歐美教師工會案例談國內教師工會發展。教育人力與專業發展雙月刊，28（3），1-4。



## 新住民語文樂學計畫評析

黃政傑

靜宜大學教育研究所講座教授  
中華民國課程與教學學會理事長

### 一、前言

教育部國民及學前教育署（簡稱國教署）配合新住民語文列為十二年國教「語文」領域課程綱要的實施，特於 104 年 3 月 18 日頒訂「教育部國民及學前教育署推動新住民語文樂學活動實施計畫」（以下簡稱樂學計畫），以結合學校特色，採取有效教學策略，精進新住民語文實施內涵。新住民語文，第一次成為教育部的政策計畫名稱加以推動。此項計畫發布後，雖未引起社會太大注意，但媒體報導以「學媽媽的話！讓新二代變經貿尖兵」做為標題，認為這個計畫能使新住民子女認同並樂於學習及運用新住民母國語言及文化，瞭解自身的文化及語言優勢，並從母國語言學習中，擁有自信及成就感，培養國際視野及多語能力，成為臺灣社會的新力量及未來東南亞經貿人才（聯合報，2014.4.8）。

### 二、計畫重點

樂學計畫的目的是積極規劃新住民語文課程並配合有效教學策略，達成精進新住民語文實施內涵，協助學生樂於體驗學習新住民語文。其理念是尊重多元文化及族群融合，積極配合十二年國民基本教育課程逐年實施期程，做好準備。該計畫的實施希望結合地方及學校特色，要求各直轄市、縣（市）政府，選擇轄內國小二

所或國小及國中各一所承辦，校內新住民學生人數必須超過一百人，或超過該校學生十分之一，這些承辦學校以招收轄區內新住民學生參與為原則。實施期程是 2015 年 4 月到 2017 年 12 月，只有二年九個月。

本計畫推動的新住民語文，是以東南亞越南、印尼、泰國、緬甸及柬埔寨等五種語文為主。實施方式有四，新住民語文課程學習（於周末假日、暑假或學期中社團活動期間上課，實作及活動性課程不得少於百分之五十）、新住民語文樂學營隊、家庭親子共學社群、暑期多元文化跨國體驗學習活動（例如基金會辦理的越南多元文化跨國體驗學習），希望以生動、活潑及創新的原則辦理，協助學生快樂體驗和學習新住民語文。該計畫的實施原則是語言及文化學習並重、策略聯盟共享資源、跨年齡分組分班教學、結合政府及民間資源。學校依據所在區域族群特色及各種資源，規劃不同排課方式，課程一年在 40-80 節間，得採多年期或逐年實施方式辦理之。

### 三、問題討論

從樂學計畫的內容可見，國教署此次配合 2018 學年度十二年國教課綱的實施，展現比以往更為積極的態度和行動，希望讓新住民語文課程得以順利實施，值得肯定。教育部於 2014

年 11 月 28 日發布十二年國教課程綱要總綱，其中的語文領域納入新住民語文，與本土語文並列，成為國小各年級必修課程，每週一節，國中為選修課程。本土語文的教學早已納入九年國教課程中，學校有多年實施經驗，但新住民語文則是首次登上正式課程舞臺。新住民語文這一科目的課程綱要正在規劃當中，由於國內在東南亞語文及其教學的研究和經驗相當有限，此一計畫未雨綢繆，先行擇校辦理，應有助於新課綱的穩健實施。話雖如此，其中還是有些問題，尚待進一步思考。

#### （一）新住民家庭母語教學問題

新住民子女的家庭，在家中語文教學上常以國語文或其它強勢國內外語文為主，對於新住民語文持負面態度看待，以致新住民子女未能從小在家中學習母語，失去了母語學習先機。等到進入學校，再要求學校教授母語，由於學校課程總時數很有限，國小新住民語文開設必修的時數只有一節，到了國中只有選修，高中甚致連提都不提了。

#### （二）課外新住民語文教學問題

國內母語教學包含本土語文和新住民語文，提倡者致力於把這些語文擠入學校課程中，力求總綱把它們列為必修，在總綱研修過程中產生許多衝突。現在總綱研修達成的結果也只是國小必修一節、國中得開設選修，且就算國小國中都是必修又如何？學生到底能學到多少？國內中小學生的

課外學習都著眼於升學考科的精熟，然反觀國外移民家庭則是要求孩子在週日利用時間，去上新移民原生國語文的學校，例如中文學校、韓文學校、日文學校，增加孩子定期學習父母原生國語文機會，才能培養這些語文的實力。

#### （三）新住民原生國家族提供的學習機會問題

新住民第一代常找機會，回到原生國探視父母及其他家人，在探視過程中把子女一起帶回去，或者邀請父母及家人到臺灣來看看。這時，新住民子女會需要用到新住民語文和這些親人互動，溝通觀念和感情，得到更多新住民語文學習。等到新住民子女年齡漸長，可以獨立出國，長時間拜訪父母親原生國家人，在完整的新住民原生國語文環境中生活學習，這時新住民語文的進步是無可限量的。其後若持續這樣的互動連繫，過程中一定會學習到更多的新住民語文。

#### （四）計畫外新住民子女對新住民語言文化學習機會問題

樂學計畫是以新住民子女做為新住民語文的教學對象，各地方辦理學校只選擇兩個，希望以其做為領頭羊，把學習機會擴散給轄區內的新住民子女。計畫中對承辦學校不少限制，例如對開班人數有 15-30 人的原則性規定，且非新住民子女學生數不得超過百分之十；家庭親子共學社群以三至五個家庭為原則，其人數以二十人為限，並得開放至學前階段新住民



子女參加；辦理暑期多元文化跨國體驗學習活動以新住民子女為限。此次樂學計畫辦理原則之一是語言和文化並重，辦理目的是透過學校區域族群特色課程，創新新住民語文教學措施，達成多元文化教育及族群融合目標，這個目標的實現有賴於新住民語文樂學計畫提供學習機會擴及每位新住民子女，但計畫實施只針對選定的學校及其服務所及的新住民學生，實在可惜。

#### (五) 全體中小學生對新住民語言文化的學習機會問題

樂學計畫會造成一個結果，那就是新住民子女來學新住民語文，其它學生去學本土語文，減少了不同族群學生交互學習其它族群語文的機會，嚴重的話會加深族群之間的隔離現象。十二年國教課程綱要的基本理念是自發、互動、共好，其願景為成就每個孩子，要適性揚才及終身學習，其中特別提到尊重多元文化與族群差異，也要培養所有中小學生的自主行動、溝通互動及社會參與三個面向的核心素養，多元文化和國際理解乃是社會參與面向的重要項目（教育部，2014年11月28日）。要實現這個宏大的理念和願景，新住民語文課程固然是重要管道，卻無法獨挑重任，而需要各相關領域課程共同融入新住民語文和文化，這樣，全體學生才能接觸、理解、接納及支持新住民語言文化的發展。

#### (六) 樂學計畫是否延續或與其它計畫整併有待研議

樂學計畫補助國中小辦理新住民語文課程、營隊、及社區家庭親子共學，為強化新住民第二代的母語能力，還將補助新二代造訪父/母親的故鄉(由民間企業贊助)，並研擬新住民子女教育發展五年中程計畫，送他們到東南亞的臺商企業實習或到當地大學進修。可見樂學計畫需要更多政府經費投入、更多企業界合作支持，也需要大專校院相關學系的實習計畫將東南亞實習納入。不過政府為推動政策，實施的計畫很多，但申請到的學校有限，分配到的經費很少，整合現有相關的計畫，讓學校執行起來更有效率是有必要的。例如新移民及其子女教育輔導計畫、新住民火炬計畫等，或可和樂學計畫整併，甚至於讓學校在年度預算中依需要編列經費，成為校務例行性的工作。

#### (七) 新住民語文教學的師資問題

本計畫新住民語文教學的師資稱為語文支援師資，以該校或所在區域之新住民為原則，可能來源，首先是通過內政部移民署新住民母語教學人才培訓取得測驗合格證書人員，或各縣市政府曾辦理新住民母語教學人才培訓取得結業證書者；其次是曾於各縣市政府或各校辦理東南亞母語課程教學，並有教學證明者；其三是具備我(母)國高中職以上學歷的新住民；其四為來臺就讀的國際研究生；其五是新住民子女具我國大學學歷且具備新住民語言能力者。由此可見樂學計畫

用的是現有可用的人才，其資格條件和其它領域/學科教師不同，乃是權宜之計。長遠的未來要怎麼培育更加優良的師資，培養師資需要長久的時間，必須積極規劃，趕快行動。至於計畫所列師資，在教學前則應針對其教學能力進行必要的培訓。

#### (八) 新住民語文課程的教材問題

樂學計畫對新住民語文課程所需教材也有規劃，採用的是以內政部及教育部共同編製的中越、中印、中泰、中緬及中柬等新住民母語教材，及縣市政府自編教材為原則，母語教師自編或補充教材為輔。這些教材的編輯著實不易，由政府出面編製或有一定水準，對新住民語文教學提供初步保證。不過，實際的品質仍有待找專家學者及實際教學的老師檢討，據以改進。教學用書只是教材之一，實際教學還要用到其它教學資源（如模型、實物、圖片、照片、影片等），教育主管機關有必要編列經費協助各校蒐集、管理和使用。

## 四、展望

#### (一) 擴充新住民語言文化的學習機會

樂學計畫的推動，有必要讓全體民眾了解新住民語言文化的價值性和重要性，不只是讓新住民家庭支持二代的新住民語文學習，也要讓其他學生和民眾認識、理解、接納新住民語言文化，並支持其發展。

#### (二) 未來新住民語文教學宜以正式課程和樂學計畫並進

樂學計畫不單是實施十二年國教新課綱中新住民語文科目的過渡型計畫，它也是強化新住民語文科目的計畫，因此它不應只有兩年九個月的壽命。新課綱安排的新住民語文教學時間很少，要落實新住民語文的教學，有賴家庭中強化母語學習，校外生活中安排的母語教學，生活中父母原生國的探親和旅行的語文學習，大學校院學生到東南亞國家交換學生、專業實習及國際服務等學習機會。基於這些管道，新住民學生才可能確實學好新住民語文，發揮其長才。樂學計畫是對新住民子女有益的事，必須秉持成就每位新住民子女的觀念，擴充參與校數和經費。

#### (三) 樂學計畫的辦理宜給予地方和學校更大的彈性

新住民語文教學的試辦宜力求彈性，讓各地方各學校規劃可行的課程實施模式。以國中小來看，新移民子女主要分布在都會區，新北市、桃園縣、高雄市、臺中市、臺南市、彰化縣、臺北市。然各地方新住民的原生國也有差異，中國大陸與越南籍以都會區及鄰近都會區為主，而印尼籍在桃園縣、新北市、新竹縣、臺中市及苗栗縣有較多且集中，菲律賓籍因地緣關係，居住於屏東縣者眾。各地方各學校新住民組成的原生國別不同，其需求會有差異，給予學校最大彈性，才能辦好樂學計畫。

#### (四) 強化全體學生的多元文化教育

2013 學年，在全國 368 個鄉鎮市區中，僅剩屏東縣春日、霧臺及高雄市茂林區等三個山地鄉，及金門縣烏坵鄉，尚未有國小新移民子女學生，國中則在 343 個鄉鎮市區都有新移民子女學生。國小計有 2,560 所已有新移民子女就讀，平均每校 61.1 人；國中計 713 所有新移民子女，平均每校 58.4 人。新住民和非新住民都已生活和學習在一起，全體學生及全體民眾的多元文化教育有待全面加強。

#### (五) 新移民子女教育宜延伸到高級中等以上學校

教育部的統計和分析一直著眼於國中國小的新住民子女，例如，國小全體新移民子女學生人數在 2012 學年度達高峰，2013 學年開始下降，國中則預期在 2016 學年度達到高峰。但國小國中新住民學生已經陸續進入高中高職和大專，到底他們的在高級中等以上學校的就學狀況、學習情形及所需協助為何，畢業後進路如何，有必要有進一步的統計分析及回應。在研究上，也是一樣。就新住民語文的在課程和教學改革來看，今後要特別注意高中高職及大專教育如何銜接國中小。

#### (六) 大學宜扮演更積極的角色

大學也要扮演更積極的角色，一方面從事東南亞區域研究及東南亞語言文化研究，二方面開設相關學系、學程或學分班、推廣教育班，培育各

行各業所需的東南亞經貿、外交、教育及其它產業所需人才。在師資培育上，教育部宜訂定新住民語文師資標準，並鼓勵具有條件的師資培育機構，儘速回應十二年國教新住民語文科目的師資需求。教育部、科技部及相關部會，宜支持及協助各大學進行東南亞地區相關研究和教學。由於新住民語文所需教材的市場不大，教育部宜鼓勵出版社投入編輯，或者鼓勵有條件有興趣的大學組織團隊編輯之。

#### 五、結語

本文指出樂學計畫的特點，分析其中存在於實施對象、上課時間、師資、教材、計畫期程、計畫延續等問題，期待樂學計畫加強宣導新住民語文的重要性和價值性，增加辦理經費，擴大課程學習、營隊學習、家庭學習、跨國學習等實施彈性，更務實地推動新住民語文教學。未來可行且重要的方向有：辦理新住民語文週末學校、強化新住民語言文化在相關學習領域的融入，加強高級中等以上學校的新住民語言文化教學，擴充非新住民學生與新住民學生共學新住民語言文化的機會。新住民語言文化教學，有賴大學扮演更重要的研究和人才培育角色，希望大學把握先機，快快動起來。也期待新住民語文樂學計畫的內涵，未來能夠繼續推動，與學校新住民語文科目教學雙途並進，有效培養新住民語文人才，促進國內多元文化社會的發展。

## 參考文獻

- 教育部（2014年11月28日）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部國民及學前教育署（2015）。104年推動新住民語文樂學計畫。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1088&Page=26924&wid=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719&Index=1>
- 教育部統計處（2014）。102 學年新移民子女就讀國中小人數分布概況。取自 [https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son\\_of\\_foreign\\_102.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son_of_foreign_102.pdf)
- 教育部統計處（2014）。就讀國中小之新移民子女人數－按父母國籍分。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>
- 聯合報（2014.4.8）。學媽媽的話！讓新二代變經貿尖兵。取自 <http://udn.com/news/story/6886/822158-%E5%AD%B8%E5%AA%BD%E5%AA%BD%E7%9A%84%E8%A9%B1%EF%BC%81-%E8%AE%93%E6%96%B0%E4%BA%8C%E4%BB%A3%E8%AE%8A%E7%B6%93%E8%B2%BF%E5%B0%96%E5%85%B5>





# 東南亞新住民語文列入「十二年國民基本教育課程綱要」對新住民子女教育之影響

林宜玄

國立臺北科技大學技術及職業教育所助理教授

范垂玲

國立臺北科技大學技術級職業教育所碩士生

東南亞新住民母語-越南語教學志工

## 一、前言

隨著全球化與經濟自由化趨勢，1990 年代以後，臺灣以婚姻移民（稱為新移民或新住民）的人數倍增。截至 2015 年 2 月底，外籍配偶人數約為 49.9 萬人，約占臺灣 2 千 3 百萬總人口的 2.1%，繼「原住民」、「本省籍」、「客家人」、「外省族群」，成為臺灣的五大族群。新住民主要為大陸、港澳籍，其次為來自東南亞國家的外籍配偶，目前人數約 16.2 萬人，占 32.42%。其中以越南籍最多（18.28%），其餘依序為印尼（5.67%）、泰國（1.7%）、菲律賓（1.62%）（內政部移民署，2015）。

隨著婚姻移民的增加，其所生下的「新住民子女」影響臺灣新生兒人口結構的改變，102 學年新住民子女就讀國中、小學生數已逾 20 萬 9 千人；如與 93 學年比較，人數遞增 16 萬 3 千人，所占比例由 1.6% 躍升為 9.9%，平均每 10 位國小新生就有 1 名為新移民的子女（教育部，2014a）。

由於新住民語言、文化和臺灣的差異，不僅影響新移民自己本身，更可能會影響到其子女的學習，因此，新住民子女的教育已成為重要社會課題。為因應與改善東南亞新住民與其子女的學校教育問題，政府已採取相

關的措施，其中舉辦東南亞「母語傳承課程」，希望可以培養新移民子女聽、說母語的能力，藉由語言學習而增加新住民子女對家長的文化認同，增強親子互動，改善課業與教育問題。再者，教育部更於 2014 年公佈「12 年國民基本教育課程綱要」，將東南亞新住民語文列入本國語文課程，作為國小必修與國中的選修課程，此議題已引起各界的討論。

東南亞新住民母語正式納入學校教育課程賦予培育將能滿足新住民子女接受母語教育的需求、表示政府保障人民接受母語教育的權利。此政策更能證明臺灣母語教育思維符應世界母語教學的發展趨勢。實施新住民母語教學、視語言為一種學習媒介將可增強新住民子女的學習潛能與身心健全發展，助於改善新住民子女教育問題，落實多元文化的教育推展。

## 二、新住民子女母語教學的意涵

實際上，給予具有移民背景的兒童在主流學校學習他們的母語，或者在多元的社會提供少數民族的語言教學，已成為世界各國教育制度非常普遍的措施。以歐盟國家為例，土耳其移民族群在歐盟國家的人口占很高的比例，因此，德國、瑞典、紐西蘭、

丹麥各成員國都把移民人口或少數民族 (migrant/minority) 的母語教育視為國家責任。在各國政府普遍支持之下，母語教學很成功的在各個學校進行 (Ashhan, 2012)。

根據許多研究指出 (Aytemiz, 2000; Clark, 2002; Zeliha, Binnur and Philip, 2009)，兒童學習母語在學習成長過程中有幫助。語文是表達思維和學習的媒介，學校進行母語教學，豐富化與深入化兒童從小所接觸的語言以養成兒童學習的工具，令他們勇於提問和參與討論，並能培養他們探究的精神，達到樂於學習的目標。在者，母語在發展兒童的解決問題，理解和分析能力具有重要作用 (Aytemiz, 2000)。另外，多項教育研究 (Clark, 2002; Zeliha et al., 2009) 亦指出，學生如能在早年採用母語學習，日後學習外語及其他學科，也能收事半功倍之效。母語教學亦可使學生對母國語文和文化傳統有更深厚的認識，這將使移民子女建立更強的自尊、自信、文化和社會價值，相互尊重第二語言的文化價值，並在家庭和所在社區發揮更加積極的作用。

以上可見，母語教育對兒童的學習與身心發展確有助益。首先，新住民母語教育的基本理念為考量新住民子女在多元文化、語言的環境中生長，以避免與改善文化差異而影響學習發展。透過母語教學培養新住民子女學會家長的語言，瞭解家長的異國文化，進一步讓社會大眾認識新住民文化之美，建立多元文化尊重，各族群和諧相處的幸福社會 (教育部，2015)。

另外，新住民母語教育所帶來的助益甚多，給予新住民子女接受母語的教育機會、多培養一種語言能力、增加自信與競爭力。另一方面，以文化角度來看，透過母語教學可讓新住民子女瞭解家長的文化、消除自卑，反而為所屬的族群感到驕傲，進而向社會周遭推薦、介紹其文化之美，帶動社會對新住民文化的尊重與欣賞，促進多元文化融合與和諧的社會。

### 三、我國新住民子女教育問題與輔導措施：

近年來，新住民子女的教育問題逐漸受到各界的關注，包括：學習發展、學校適應與學業成就。其中，在學習發展方面，新移民子女在幼小學習階段確實可能有語言發展遲緩現象，但並非整體身心發展遲緩。在學校適應方面，包括：母親缺乏指導能力或參與子女的學習程度不足、課業學習問題、文化適應問題、人際及行為問題等 (張嘉育、黃政傑，2007)。臺北市府教育局的調查則發現，臺北市的外籍配偶子女功課方面欠佳的現象，主要是經常遲到，人際關係疏離，作業缺交，被動懶散及無法獨立完成作業 (臺北市府教育局，2003)。

為因應新住民家庭可能面臨的弱勢地位與發展障礙，對於新住民子女給予適當的教育輔導自有其必要性。近幾年，在各界的關注與積極提供建議之下，我國政府針對新住民及其子

女所採取的主要教育輔導政策與措施分別有：2004 年的「外籍與大陸配偶子女教育輔導計畫」；2005 年起由教育部主政的「發展新移民文化計畫」；2009 年通過的「新移民子女教育改進方案」；2012 年訂定的「全國新住民火炬計畫」。根據陳玉娟（2009）的研究指出，我國採取的新移民子女教育方案種類甚多，但較為落實的方案則只有：課業輔導、生活常規訓練及身心障礙調適等三項，其餘方案執行仍不普遍。

此外，為加強新移民子女對母語文化之認識，善用新住民所帶來之文化多樣性，重視新住民子女母學習、運用其父（母）之母語，形成其另一語言資產，同時孕育國家未來之競爭力，2012 年透過「全國新住民火炬計畫」補助學校開辦「母語傳承課程」，推動新住民母語教育（內政部、教育部，2012）。在政府部門的政策支持下，新住民語言的學習在校園間蔓延開來。根據葉郁菁、溫明麗（2012）的研究指出，99 及 100 學年度接受教育部補助辦理母語傳承課程的學校，計有新北市、桃園縣、新竹市、臺中市、彰化縣、南投縣、嘉義縣、臺南市、高雄市、屏東縣及宜蘭縣等 11 個縣市共 39 所國小，學校開設的課程多以越南語為主（共 28 所，占 93%）。

隨後，基於協助新移民家庭解決文化差異問題，尊重與推動不同文化交流，藉以培養民眾對國際多元文化之了解，促進健康幸福家庭、社會各族群和協的理念之下，2014 年教育部公布「十二年國民基本教育課程綱

要」（教育部，2014b），將新住民語文納入本國語文選修課程。本文從不同角度討論東南亞新住民母文列入 12 年國民教育課程綱要對新住民子女的影響。

#### 四、東南亞新住民母語列入 12 年國民基本教育課程綱的意涵

##### （一）滿足新住民子女接受母語教育的權利

Bear Nicholas 指出在世界上，每個人都有選擇自己母語的權利。如果不提供母語教育的機會，表示政府和教育工作者已否定語言方面的基本人權（Basic Linguistic Human Rights），這種行為被理解為直接剝奪人民的語言權利（引自 Shaunna, 2008）。檢視臺灣的情況，大部份新住民子女在臺灣生長，經常接觸的語言是國語或臺灣本土語言；由於新住民子女的移民家庭的背景，多數是母親從其他國家遠嫁來臺灣，兒童出生以後，經常與母親互動，自然就熟稔其語言。在此情況下，新住民子女的母語定義以最淺顯的說法應理解為「媽媽的話」（Mother tongue）。

但是，母語並不是專指一種語言，而是一種通稱，是兒童自出生以後，跟母（父）親首先學習的語言（引自王麗英，2002）。對新住民子女而言，他們有機會接觸不同語言，在主流學校以國語（華語）上課，另有臺灣本土語言課程（閩南語、客家語，原住民），在家裡則以新移民母（父）



親的語言溝通，這也構成新住民子女的語言優勢，而應該將新住民子女原本只在家使用的母語正式化、納入學校教育課程賦予培育。

基於尊重新住民子女學習家長的語言之選擇，與肯定母語對兒童學習成長助益的考量，教育當局過去幾年透過「全國新住民火炬計畫」以補助方式鼓勵各學校舉辦「新住民母語傳承課程」，以提供新住民子女母語學習機會（內政部、教育部，2012）。藉由語言學習而認識母（父）親的異國文化，進而推廣到社會大眾對新住民的瞭解。此計畫推行數年後，獲得新住民族群的支持，多數新住民家長熱烈參與教育部所舉辦的母語教學人才培訓並自願到學校當語言教學志工。

教育部對東南亞語文更進一步規劃，研擬納入 12 年國教課綱，將新住民語文與本土語文並列，定為國小的必修與國中的彈性選課。課綱中亦定義新住民語文課程的開設內容以來自東南亞地區的新住民母語為主，例如：越南、泰國、印尼、緬甸、菲律賓、柬埔寨、馬來西亞等。

12 年國民基本教育課程綱要列入東南亞新住民語言，以教育機會均等及語言選擇權角度來看，可以確保新住民子女經由受教育或其他途徑獲得適合的學習機會。

## (二) 符應世界母語教學的發展趨勢

政府針對新住民子女的特殊背景與其文化，考量新住民子女母語學習

需求與助益，規劃母語教學，已提供給學童多一種接受語言教育的選擇，能確保新住民子女學習與接受母語教育的權利，表示國家尊重少數族群的語言多樣性，並珍惜為臺灣的文化資產。實際上，世界各國在主流學校提供少數民族語言教學或提供給具有移民背景的兒童之母語教學相關措施已經非常普遍。例如，英國即尊重孩子的雙語身分與權利，國家提供多種外語的教學，在國家課程大綱中更明訂「保障現代外語」，小學階段進行多種外語的教學 (Jim Anderson, 2008)。加拿大則有兩種官方語言，法語和英語，而且還提供印度語和歐洲少數民族語言的深根母語課。Otterup (2012) 談及瑞典母語教學自 1977 年以來已成為該國學校的學科主題，這是一個學校必須提供的選修科目，以五位學生安排一位母語教師。在亞洲以新加坡為例，新加坡是一個多語言、多種族的國家，在 1965 年獨立後，採取「多元語言國家的模型」，在語言地位上，保留前殖民政權使用的英語外，還賦予其他族群語言平等的地位，因此，馬來語、華語和泰米爾語和英語一樣都是新加坡的官方語言 (official languages)，其中馬來語為國語 (national language) (張學謙, 2013)。因此，東南亞新住民語文課程正式列入「十二年國民基本教育課程綱要」，能證明臺灣教育理念已跟上世界的教育思潮。

## (三) 增強新住民子女的學習潛能發展

事實上，兒童多學會一種語言，在學習發展過程具有助益。Zeliha 針



對土耳其移民子女在學校的母語學習研究發現：第一語言的能力顯示會影響第二語言的學習，當孩童學習他們的母語，發展自己的語言表達能力和知識能力時，從而加強他們的第二語言學習潛力。實施母語教學可以提高移民背景的兒童學習第二語言的水準，增加更廣泛的教育機會，以及促進相互尊重，社會凝聚力與和諧 (Zeliha et al.,2009)。另外，Aytemiz (2000) 的研究指出，母語在發展兒童的理解能力、分析能力和解決問題的能力具有重要作用。母語可協調孩子表達自己的情感、思想、利益和需求，其對兒童的知識開發具有積極的影響(Clark, 2002)。

根據黃泉秋（2011）研究指出，對兒童來說，教育最佳的媒介就是使用其母語；從心理學的觀點而言，母語是一種富有意義的系統，說這種語言的個體可以自動地運用它，把個人所要表達的以及所認知的一切全然地詮釋出來。社會學的觀點而言，母語是個人對其所屬群體社區的認同；教育學的觀點而言，母語是個人學習事物最快的媒介。顯然，從心理學、社會學和教育學的觀點上，均已經指出兒童學習母語的優點。

東南亞新住民語文列入「十二年國民基本教育課程綱要」，在學校正式進行教學，新住民子女可以在主流學校學習家長的語言，而不必擔憂因為母（父）親的語言是社會少數語言，只在家裡適用，在學校或生活上都沒用處，而對其語言有所排斥。同時，未來納入學校正規教育、具有課程規

劃與各層次的語言技能訓練，加上回家可以與家長複習，肯定對新住民子女是個良好的語言學習環境。再者，學習母語也給予孩童多一種思考的工具，他們回家可以用母語與家長討論學校功課，也逐漸習慣父母以母語教導方式，而培養他們以母語來思考與解決問題的能力。另外，透過學校的母語課程，新住民子女可以多學習一種語言、增加外語能力、提升競爭力。在我國前往東南亞國家投資與外貿擴展的政策下，具有多語言能力與多元文化融合的新住民子女將會成為無可或缺的外貿人才。

#### (四) 促進新住民子女的身心健全發展

新住民母語正式教育對其子女身心發展也有幫助。過去臺灣社會對新住民存有異樣的眼光與態度，認為他們來自較落後的國家，經濟與教育程度都屬於弱勢者或甚至將她們視為跨國婚姻的商品（夏曉娟，2000）。這樣的思維之下，新住民下一代在臺灣出生與長大也受到影響，如幼小時可能有語言緩慢問題，缺乏自信，人際關係疏離，沒有良好的學習習慣（李明芳，2013）。

透過東南亞母語教育正規化，從校園到一般社會環境中，大家有機會認識新住民族群，逐漸透過學校的語言課程與文化交流而了解與改變對新住民的刻板印象，進而改善新住民子女不會對家長或自己的身份感到自卑。隨著政府對東南亞母語課程的推廣，新住民與其子女有機會在校園、社會公共場所為大家介紹與展現語言

與文化特色，逐漸形成新住民子女在校園與同學之間的自信，營造校園和樂學習氣氛、延續到社會和諧、相處的環境。

#### （五）落實多元文化的教育理念

以多元文化角度來看，臺灣已是一個多族群的國家，在校園或生活環境中，無法避免與不同族群的人士相處，大家如何能彼此尊重差異、互重共存是極為重要的事。因此，近幾年多元文化教育在校園特別被重視。根據劉鎮寧與邱世杰（2013）的研究指出，多元文化教育主要包括下列五個重要的概念，首先是尊重和欣賞文化的多樣性；第二是認識和理解文化的差異性；第三是相互主體的互動歷程；第四是培養增能與社會的行動力；第五是實踐社會正義。

此外，Banks (1993) 則認為多元文化教育目標，除了改變學校結構使學生有均等學習機會外，還要幫助所有學生對不同的文化、種族、民族與宗教團體發展出正向態度，並且要協助弱勢團體學生建立自信，讓學生發展自我。顯然，多元文化教育核心目的在於培養學生接受與肯定文化的多樣性。

由多元文化觀點來看，東南亞新住民母語課程正式列入「十二年國民基本教育課程綱要」，藉由課程設計與教育內容的多樣性，期能使學生認識與了解現今各民族的文化差異；並致力於將多元民族及全球性的觀點融入過去專為單一民族所設計的課程中。

臺灣東南亞新住民母語教育在族群認同上扮演重要的角色，新移民子女具有雙文化的優勢，藉由母語的學習，除增強新移民子女深入了解母親文化，讓新住民子女對於自己的族群身分趨於正向認同外，並融合來自母親的異國文化，創造出新的臺灣文化，讓創新中還有傳承（顏配如，2010）。

東南亞新住民母語在正規學校實施，除了新住民子女之外，學校藉由語言教學而舉辦各種文化交流活動，選定文化主題，不論歌唱、飲食、美術、節慶、服裝、建築、歷史文物、地理景觀等，經由展覽、表演、設計、製作、攝影等活動（張嘉育等人，2007），以引起一般學生對東南亞新住民文化與語言的興趣。這種結合語言與文化教學方式可讓學生有機會與不同的團體互動，學習及體驗不同文化的內涵，可培養學生尊重並學習不同族群文化，來豐富所有學生的生活及更廣大的社群，進而改善對種族或其他各種形式的偏見和歧視。

以上可見，東南亞新住民母語教學是實踐多元文化教育理念的重要措施，可使個人互相欣賞不同族群差異，超越刻板印象的慣性思考，跳脫「社會問題化」、「標籤化」與「污名化」的視野，促進弱勢族群的社會融合，營造社會凝聚力，和諧相處的關係，達成社會共存共榮的理想。

## 五、結語

「十二年國民基本教育課程綱要」規劃將東南亞新住民語文納入及

與本土語言並列，由教育平等權與語言選擇權的角度來看，確實能帶給新住民子女學習母語的機會，滿足新住民子女學習母語的需求。政府藉由提供多種母語學習機會（無論是臺灣本土語言或東南亞新住民語言）以平等對待社會不同族群，表示尊重國民的母語選擇權，並履行政府提供教育機會的義務。對新住民子女的學習與身心發展來說，透過新住民語文教學可多培養兒童的語言能力與思考工具，可視為一種學習媒介以增強孩童的表達能力、以及對第二語言的學習能力。

不同語言代表不同族群的文化特色，增加東南亞新住民語文課程，可藉由語言教學而推展新住民文化之美。首先，讓新住民子女瞭解移民背景家長的異國文化色彩，使新住民子女以身上存在兩種文化為榮，建立他們在學校與生活上的自信心。進而透過各種文化交流活動向一般社會大眾介紹新住民文化，讓大家認識新住民族群，逐漸改變對新住民與其子女的負面刻板印象；建立彼此尊重、欣賞異文化的觀念，促使社會各族群和諧共存的环境。

整體而言，政府的母語教育政策規劃具有前瞻性，將東南亞新住民語文列入 12 年國民基本教育課程綱要，新住民母語教育正式化對新住民與其子女助益甚大。雖然如此，政策要能順利推動賴於許多配合要素。初期，政府應加強宣導讓民眾瞭解母語課程包含臺灣本土語言，新增加東南亞語言的意義，以爭取社會大眾的認同與支持，學校與行政執行單位則應規劃

具體的施行細則。另外，東南亞語言課程應不限制選課對象，除了新住民子女之外，也開放給一般學生選修，視為一種語言培訓與文化欣賞的課程。同時，也應投入資源編製教材，並加強培育與提升東南亞母語師資的專業能力，以能勝任教學工作與發揮文化傳播角色。

### 參考文獻

- 內政部、教育部（2012）。**全國新住民火炬計畫行動方案**。取自：<http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1192409&ctNode=33977&mp=1>
- 內政部移民署（2015）。**各縣市外裔、外籍配偶人數與大陸（含港澳）配偶人數【原史數據】**。取自：[http://www.ris.gov.tw/zh\\_TW/346](http://www.ris.gov.tw/zh_TW/346)
- 王麗英（2002）。**屏東縣國小母語教師教學實施現況及母語師一培訓問題之研究**（未出版之碩士論文）。屏東師範學院國民教育研究所，屏東縣。
- 臺北市政府教育局（2003）。**大陸及外籍子女學校適應狀況調查報告**。自  
取  
<http://www.edunet.tcg.gov.tw/edu5/ReadNews.asp?newsid=7810&OutDate=&PgNm=>
- 吳金香、張茂源、王昇泰（2007）。從兒童學習權觀點談新住民子女的教育問題。**學校行政**，50，269-281。

- 李明芳（2013）。我國新住民及其子女教育與輔導政策之探討。*幼兒教育*，**309**，54-78。
- 施正鋒、張學謙（2003）。*語言政策及制訂『語言公平法』*。臺北：前衛出版社。
- 夏曉鵬（2000），資本國際化下的國際婚姻－以臺灣的外籍新娘現象為例。*臺灣社會研究*，**39**，45-92。
- 張嘉育、黃政傑（2007）。臺灣新移民子女教育課題與方向－多元文化教育概念之重建。*課程與教學*，**10**，1-19。
- 張學謙（2013）。新加坡語言地位規劃及其對家庭母語保存的影響。*臺灣國際研究*，**9**，1-32。
- 教育部（2014a）。**102學年新移民子女就讀國中小人數分布概況統計**。取自 [http://www.edu.tw/files/site\\_content/boo13/b.xls](http://www.edu.tw/files/site_content/boo13/b.xls)
- 教育部（2014b）。「十二年國民基本教育課程綱要」。取自 <http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>。
- 教育部（2015）。「本土語言、新住民語言與十二年國教：國中階段本土語言、新住民語言課程之現況探討、未來規劃與進程」書面報告。取自 <http://lis.ly.gov.tw/lydb/uploadn/103/1030430/4.pdf>。
- 教育部國教署（2015年3月5日）。教育部啟動輔導計畫培養新住民子女第二外語資產【教育部國教署訊息公告】。取自 <http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=26567&Index=1&WID=ddc91d2b-ace4-4e00-9531-fc7f63364719>
- 陳玉娟（2009）。新移民子女教育方案執行及其影響因素之研究。*朝陽人文社會學刊*，**7**，89-118。
- 黃昭勳（2008）。我國當前新移民教育發展現況之探討。*教師之友* **49**，74-82。
- 黃泉秋（2011）。職場祕方：多語言能力-強化競爭優勢。*華人前瞻研究*，**7**，83-101。
- 葉郁菁、溫明麗（2012）。臺灣國民小學東南亞母語傳承課程實施現況與政策建議。*教育資料集刊*，**57**，23-44。
- 劉鎮寧、邱世杰（2013）。多元文化教育方案的省思－以臺灣的新住民火炬計畫為例。*教育行政論壇*，**5(1)**，163-182。
- 嚴佩如（2013）。「新移民子女教育之師資培植教材研發方案」之個案評述。*臺灣教育評論月刊*，**2(1)**，93-99。



- Ashhan, S.B. (2012). Mother tongue instruction policies towards Turkish migrant children in Europe. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1016- 1023.
- Aytemiz, A. (2000). Turkish in Germany. Meeting concerning mother tongue problems of Turkish children living in Europe. *TDK Publications*.734.
- Banks, J.A. (1996). Multicultural education transformative knowledge & action historical and contemporary perspective. *New York: Teachers College Press*, 41.
- Clark, A.B.(2002). *First- and second-language acquisition in early childhood*. (ERIC Document Reproduction Service No ED 470 889)
- Jim Anderson. (2008). Pre- and In-service Professional Deveopment of Teachers of Community/Heritage Languages in the UK: Insider Perspectives. *Language and Education*, 22 (4), 283-297. doi: 10.2167Ae769.0
- Otterup, O.D (2012). *Multilingual Development and Teacher Training in a Multicultural Society - the Swedish example*. Unpublished manuscript, Instutude for Swedish as a Second Language, University of Gotthenburg, Sweden.
- Shaunna, G. (2008). Mother-tongue language education promoted. *Windspeaker Contributor*, 16.
- Zeliha, Y., Binnur, G. I., Philip, G. (2009). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*, 8, 259-268.

## 創造師生幸福感的課程

周玉秀

國立臺北教育大學教育學系/師資培育中心副教授

### 一、前言－歐洲學校教育新目標

親子天下（2014）報導臺東和平國小的老師們以翻轉教育的想法，創意運用科技平臺，老師以不一樣的教學模式上課，像教練一樣支持每一個孩子，指引孩子玩扮演遊戲，允許每個孩子有不同的進度，教孩子們參與自己學習的主導權，為自己的學習負責。這個案例觸動筆者撰寫此文分享歐洲目前實踐的幸福教育理念。

本質上，關切學生的幸福感早已是教育創新趨勢。從 2006 年起，歐洲學校開始實踐福祉（Well-being）教育思潮的課程。英國倫敦西南郊區的 Wellington 私校，在 2006 年為校內四、五年級學生開設福祉課程。隔年，2007 年德國海德堡 Willy-Hellpach 中學（以下簡稱 W 學校）發展校本幸福課程，該邦(Baden Württemberg)因而有了全國第一部幸福課程綱要，目前，高中學生甚至可選擇將「幸福」課程做為畢業會考的考科（周玉秀，2015a）。

至 2014 年 6 月底，德國有超過 100 所國民中、小學校提供幸福課程，海德堡這一所 W 中學為新課程樹立了極好的典範（Fischer, 2013）。該校之所以發展幸福課程，全在於校長 Fritz-Schubert(2009)的創新行動力。根據一項對奧地利 9-13 歲孩童施測的學校生活問卷指出，學童感到最幸福的時候是假期、聖誕節或是與家人在一起，最不幸福的時候是看牙醫與上

學。看到這一篇研究報導後，Fritz-Schubert 校長積極思索改變校園現狀的可能性，他以學生福祉為學校教育真實目標，邀請多位同仁及專家團隊如海德堡教育大學運動文化學系教授 Wolfgang Knörzer、國家級足球教練 Bernhard Peters 共同發展幸福課程，變化校園氣氛。

瑞士目前有 13 所學校實踐幸福課程，這些學校積極成立網路社群 (<http://www.gluecksschule.ch/gluecksschule.ch/Links.html>)，彼此分享，擴散交換教學理念。做為瑞士幸福學校主要的推手，Daniel Hess(2014)在幸福學校 (Glücksschule)一書中指出學生在學校樂於學習，自然能對未來生活之挑戰有所裝備。唯瑞士學生學校生活無聊，憂心學業，學習歷程常充滿挫折，以致每 3 位當中就有 2 位學生課後時間都用來補習。目睹學生們每天過著課業壓力壓縮的無奈生活與人際疏離，記者 Schöb(2014)訪問該書作者如何在七年的教書生涯中試著像一位教練，像一位生命導師般陪伴學生面對困境。他改變教學方法，鼓勵學生團隊合作、角色扮演，在課堂上按個人進度自主學習。他們不挪移生活中負面的事件，而是以團體力量去體驗，感受在這些事件中家人、朋友、同學和自己站在一起的溫暖 (Marcuard, 2015)。

今年（2015）十月，中華民國課程與教學學會的年度學術研討會徵稿

主題之一為「與幸福人生相關的課程與教學」，由於國內目前並沒有正式的幸福課程，期待本文能從國際視野的角度，喚起大眾對於幸福課程的嚮往與關注，共同創構文本。

## 二、理論基礎

根據研究，擁有幸福感的人比較樂觀、真誠、有自信 (Aufenanger, 2010)。學者 Ernst Gehmacher (2012) 指出幸福和愛、社會關係緊密相連；對於德國及奧地利 Graz 等地的學校進行課程實驗研究後，他持平地分析出上過幸福課程的學生較未上幸福課程的學生更滿意自己的生活，認為自己的生命很有價值，對於自己克服、解決困難的能力具有較強的自我意識。學習幸福的生命課程，能有效培養學生正向信念、情緒管理等軟實力，因此，推動幸福理念的學校，也自然化解了校園暴力與霸凌等棘手問題。基於觀察到修課學生較能設定目標實踐與認識自我價值，海德堡教育大學的 Wolfgang Knözer 教授期待學校不僅要推動幸福課程關切學生福祉，更要讓學生學習生活的空間本身就是一所幸福學校 (Walter, 2012)。

歐陸國家主張他們發展的幸福課程不獨擁抱心理學，而是以哲學、社會學為理論基礎。英國 Wellington 中學引述科學部 (government of science, 2008) 界定的「幸福感是一種動態狀態」，指的不是一般的經濟成本而是教育成本，其推動之課程涵蓋以下六元素：

1. 生理健康：保持身體健康是幸福的基礎，正確飲食、運動都能讓身體感受到幸福。
2. 正向關係：和別人發展好的人際關係是相當重要的幸福泉源。
3. 視野：發展心理免疫系統、勇氣和復原力。
4. 投入(Engagement)：主張人類對週遭世界持有好奇與探索狀態下，引導學生以多種模式投入感興趣與必要之事物。
5. 世界 (永續生存)：以個人角色責任尋索如何在當前的消費社會中讓世界永續生存。
6. 意義與目標：創造意義，對生命問題做出反應。<sup>1</sup>

每一課程元素致力於建立一種提升幸福感(Happiness and Well-Being)的生活技能，比如：睡得安穩、複雜的認知方法、如何面對逆境、寬容的價值感 (Ian, 2011)。

德國的中學（2007）或是小學（2009）教育創新之理論基礎分別建立在大腦研究、心理學與哲學。他們深信學習會改變大腦發展，教師與學者專家有志一同主張課程應當回歸教育本質，定位課程三大主軸為：心靈與身體、動機與效能成就感、群體

<sup>1</sup> 該課程架構係根據 The government office for Science (2008) 的幸福感定義。詳可見 intranet.wellingtoncollege.org.uk 網站 well-being。幸福感是一種動態狀態，可幫助個人發揮潛能、提升工作品質，建立人我關係，貢獻社會。

(Gemeinschaft)，旨在培養學生感受幸福的能力。奧地利中、小學校幸福課程企圖走得更寬廣、和諧。奧地利學校全面發展幸福課程與學童健康行為 (health behavior in schoolaged children) 調查報告直接相關，該研究指出只有 62% 的 11 歲奧地利學童覺得生活幸福。有鑑於此，Steiermark 教育大學 2008 年開始推動以希臘哲學家亞里斯多德的幸福論述為理論基石之幸福課程，引導學生在身體、心靈與社會三層面整全發展。

### 三、學習讓自己幸福的生活課程

德國 Oberforstbach 小學在 2009 年成功開設幸福課程，學校師生能夠體驗幸福課程，得歸功於 Reuter 女士與教育當局。Reuter 女士是一位舞蹈治療師，當她看到電視報導海德堡 W 中學校長 Fritz-Schubert 的教育創新理念後，即刻推薦給社區小學校長，獲得 Aachen 當局學校主管單位同意後，Oberforstbach 學校成為第一所推動幸福課程的小學。這所小學是健康學校，同時也是一所「未來學校」，學校已經第三度得到「未來學校」殊榮。

充滿了律動、音樂與話語的幸福課室剪影：在教師彈吉他音樂聲中，三、四年級學生舞蹈起來，樂聲中斷時全班成了各式木頭人。暖身活動後，老師請每位學生抽出一張同學名牌，學生得寫出話語來稱讚名牌上的那位同學，如果，學生想不到或內向拒絕時，舞蹈治療師會鼓勵同學觀察發現任何一項可能的特點。當同學們拿到小卡片上的自己「有漂亮的眼

睛」、或是「說話有趣」、或「聰明」、「你是一個好朋友」、「數學不錯」，每一個孩子都由別人的眼睛再次欣賞自己的表現，從而建構正面的自我。德國時代週刊(Zeit) 記者 Strassmann 參訪另一個現場時 (2011.12.29)，老師在課程中放音樂帶活動，傳毛線球問學生有哪些開心的事？比起昨天或之前經歷過的事件，孩子們對於下課、上武術社團、周末、吃午餐等尚未發生的事更懷想憧憬。老師說這些正向期待正是學生來學校學習的動機與樂趣。

德國目前逾 100 所中小學校開設幸福課程。新課程在中學實施之初，明鏡週報(Spiegel)記者 Jochen Schönmann 實際進入學生的班級，他看到黑板上有人塗鴉寫上粗粗的「我恨數學」(ich hasse Mathematik)，Jana 同學看到黑板上的字，率先搬了把椅子坐下，她把眼睛閉起來，手背自然交叉，一派悠哉靠著椅背坐。顯然，這已形成班上處理問題的默契，三五個同學像她一樣圍成一個圓圈坐下閉眼，並沒有人說什麼或發出任何指令，然而閉著眼的同學當中開始有人主動唱數，開始時並不順暢，有人還火爆得很。幾次後，Jana 同學成功地扭轉班級氣氛，終於全班都很和諧鼓掌點名報完數。開始採取理性和平行動作的同學認為，帶動氣氛的當下他覺得幸福。記者訪談時，該校學生說他們都很期待每週的課程。被訪談的學生舉例「當我知道有人會站在我的利益考量時，心裡會覺得幸福」。有一個孩子說當自己的體能狀態好，就幸福。另外，有家人照顧、有夥伴、健



康、幫忙買菜、或是課程活動中的採購健康食材，都是孩子們列舉他們幸福的簡單原因。

該校校長深信先有教育陶冶再發展學科教育的教育理念，已經為當前教育注入反思能力、自我意識、健康心靈、養性教育、生活能力...等新內涵。既然這是一門學科，自然也有考核，多了一門考科，中學生表示「沒關係，因為我喜歡，所以我要選這門課」。

#### 四、幸福課程架構與內容

ST. Hemma 學校是奧地利第一所將幸福列為必修課的學校，為了推出成效，學校於 2008 年起連續發展了 3 年的課程。他們深信幸福是可以學習的，個體應學會儘量自己掌握手中的幸福。當初，實驗幸福課程的學校為 2 所國小、2 所中學、1 所高中及 1 所職校，共 6 所。至 2014 年底，奧地利有超過一百三十所幸福學校，致力於讓每一位師生共同邁向幸福<sup>2</sup>。奧地利實施幸福課程成效卓著，甚至有許多學校獲頒幸福學校殊榮，這些受獎學校已經具備教育局 6 面向 56 條指標的效標，如：學生知道使用學校的開放耳朵團隊，學生在課堂上能夠主動分析，深入研究自我價值；學生能接受行為約束……（周玉秀，2015）。

「幸福」課在奧地利是一門不用打分數的生命課程。Steiermark(2012)幸

福課程內容架構共分六個模組 (Module)：「生命的喜悅-心理健康」、「喜歡自己的能力表現」、「運動」、「營養與身體健康」、「身體作為表現（戲劇教育與表演藝術）」。

「我與社會責任」。校方每學年規畫三十六小時的幸福課程，以行動戲劇、舞蹈、體驗為主，可透過「行動日」、「體驗週」或每週一小時的方式實踐。例如「行動日」整天的課程有體能闖關、音樂分享、反思及同心協力等大地遊戲。奧地利小學一到四年級的幸福課程重點，第一年是學習力，也就是學習「怎麼學」，第二年建立社會能力，第三年和第四年著重自我表現。比較下表 1 中兩個不同年級學習「生命的喜悅」，可發現其內容與我們的生活課程及綜合活動課程有交集。以「生命的喜悅」課程為例，由一至四兩個年級「我」已經從「我就是我」，轉化到極為不同的深度「我是小我」。

表 1  
生命的喜悅：課程向度

一年級的教學重點	四年級的教學重點
我就是我：強化長處	我是小我
共同生活：家人與朋	自己與朋友的長處
了解與尊重	情感梳理
我的情緒：喜樂與傷	面對正負情緒
情感故事敘說	讓我幸福的事件
尋求幫助與安慰	我與群體

2 O. V. (2014). Kinder et Jugend, in Frauentaler Gemeindenachrichten, 45, 32-33.

幸福做為一門生活實踐的課程，既有其學科上位概念，又有其感知與認知層面的學習目標，要統整哲學、心理學、經濟學、運動科學與藝術...等學門，才能確實發展學生堅強的後設能力。在實務教學上，一則宜累積較多面向之課程案例，二則有賴教師本身形成與幸福感課程相關的專業理念。

實踐一個週期的幸福課程後，這三個德語系歐洲國家，紛紛匯集了教材、具體的活動文本與學習指引，協助有熱情推動幸福學習之教師，可以簡易地在一般的班級教學串聯或嵌入 (Fritz-Schubert, 2012; Unterholzner & Lohse, 2013; Chibici-Revneanu, 2015)。自我認同、自我接納及尋求生命意義、建立生活態度等課程案例可以戲劇形式見於綜合活動，肢體表現與運動行為、健康飲食的學習內容與休閒體育課程較為相關。至於專注、留心 (Achtsamkeit, 英文譯為 Mindfulness)、覺知或組織、管理...等與學習力相關的學習單元，似乎不列入學校學科的課程目標，卻是攸關學生在學校能否幸福學習甚具指標的實質方法。

幸福心理學的研究文獻指出 (Mayring)，幸福感有助於心理健康，能賦予生命積極正面觀點，敏銳地意識現實生活條件，跨越生活危機，同時也有益個人人格之發展。教師本身若能感同身受，自然會在課程上嘗試轉化操作其信念，變化課堂上的學習狀態。

## 五、結語

目前我國並沒有發展正式的幸福課程。研究者以「幸福感」檢索期刊論文時，欣喜看到學者論述、關切幸福感 (蔡進雄, 2012; 吳清山, 2012)。國家教育研究院自 2012 年起，進行「學生教育幸福」指標之研究。去年 (2014)，嘉義市府也在學校推動幸福兒童發展方案。市府鼓勵學校在兒童節時舉行歡樂幸福的非正式課程。例如嘉北國小以兒童為中心，舉行「幸福課程一日教師」活動，讓孩子感受上學是幸福的生活。

教育主管機構之外，全國學術團體如：課程與教學學會也起始關切兒童的幸福感。本文引介歐陸幸福課程之背景與實例，期盼能激盪出相關的理論論述與課程方案，讓教師經由探討生命價值的教學，引導學生感受「幸福」，體驗他我的幸福感，提高學校師生的幸福指數。

## 參考文獻

- Aufenanger, V. (2010). *Gerechtigkeit und Verantwortung in der Klima- und Energiepolitik*. MV-Verlag. 第198頁。
- Chibici-Revneanu, E. (2015). *Glück macht Schule*. Wien: Krenn.
- Fischer, I. (2013). *Glück kann man lernen*. ARD Themenwoche.

- Fritz-Schubert, E. (2012). *Schulfach Glück: Wie ein neues Fach die Schule verändert*. Freiburg: Herder.
- Hess, Daniel (2014). *Glücksschule - Glücklich leben und freudvoll lernen*. Novum.
- Ian, Morris (2011). *Learning to Ride Elephants -Teaching Happiness and Well-Being in Schools*. Continuum.
- Marcuard, N. (2015). *Buchtipp: Glücksschule von Daniel Hess*. Radio Pilatus.
- Schöb, Josef (2014). *Weg mit dem Zwangskorsett, Interview*. Luzerner Rundschau. 2014.11.29.
- Schönmann, J. (2007). *Neues Schulfach "Glück": Die fröhlichen Schüler von Heidelberg*. Spiegel online. 2007.09.12, 1-3.
- Schönmann, J. (2008). *Heidelberger Schul-Test: Macht „Glück“ wirklich glücklich?* Spiegel online, 24.7.2008, [www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,567512](http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,567512).
- Steiermark Landesschulrat (2012). **Glück macht Schule. Lehrplan für die Grundschule**. Steiermark.
- Strassmann, B. (2011). *Glücksunterricht. Unter der Honigdusche*. Die Zeit. N°01.
- Unterholzner, B. & Lohse, B. (2013). *Abitur-Wissen Ethik/ Glück und Sinnfüllung*. Freising: Stark.
- Walter, N. (2012). *Glück als Schulfach. Lernen ohne Leistungsdruck*. Fluter. 2012.11.19.
- 蔡進雄 (2012)。論幸福感的意涵及價值。國家教育研究院電子報，51。
- 吳清山 (2012)。教育幸福的理念與實踐策略。教育研究月刊，220，5-15。
- 周玉秀 (2015)。幸福學校 帶領學生體驗生命之美。國語日報 2015.01.17, 13 版。

# 人人都是自殺防治的守門人

陳宜佑

新北市碧華國小聽障巡迴教師  
國立臺北教育大學生命教育研究所碩士生

## 壹、前言

近期女藝人自殺的新聞報得沸沸揚揚，使得自殺與網路霸凌等相關議題受到大眾的重視。

依據衛福部（2014）統計資料顯示 102 年國人自殺死亡人數為 3,565 人，其中男性為 2388 位，女性為 1177 位，死亡率為每十萬人口 12.0 人，居國人主要死因之第 11 順位。以性別來分，自殺死亡是男性十大主要死因的第 10 順位，佔男性死亡人數的 2.6%。女性雖然自殺死亡人數較男性低，但以自殺未遂通報資料來看，女性自殺未遂者約是男性的兩倍（自殺防治中心，2014）。

雖國內自殺率較往年下降，但主要是因為 45 至 64 歲自殺死亡人數減幅明顯所致。15-24 歲者死亡數為 1,226 人，自殺占 13.5%（約 166 人），是該年齡層的第二大死因；25-44 歲死亡人數為 8,967 人，自殺占 13.3%（約 1193 人），是該年齡層的第三大死因。可見自殺問題，尤其是青壯年的自殺問題，仍是我們需要持續關注的議題。且青壯年時期是生產最高階段，青壯年人口的自殺不但對家庭造成傷害，以長遠來看，對於國家與社會的發展亦是不利因素。

## 貳、自殺歷程的發展

Heeringen(2001)認為自殺是一種動態歷程，自殺企圖的發展來自於個體與環境的交互作用，出現想要自我傷害的想法就是自殺意圖的開端，逐漸演變為自殺企圖或重複性自殺，自殺意念逐步增強，最後導致自殺成功。自殺企圖者通常分為兩種，一種是衝動型自殺、另一種是計畫型自殺（蔣秀容、林梅鳳、齊美婷，2013）。

衝動型自殺者通常因為生活事件等因素造成個人壓力，醞釀自殺念頭，但同時亦存在難捨親情、向外求援等因素使個體減緩其自殺衝動。若生活中突然出現某個導火線事件，使個案產生以死解決現實困境的衝動時，個案可能在短時間內立即採取自殺行動。

計畫型自殺者長期承受生活壓力事件，逐漸醞釀自殺想法，因個人無力解決生活困境使得自殺意圖逐漸增強，開始規劃並執行自殺計畫，有無導火線事件並不會影響其計畫，但突發的導火線事件會加速其行動。雖生活中仍存在著親情牽絆等緩和因素，但自我解脫的內在想法多於親情牽絆，遂導致計畫性的採取自殺行動。

不論是衝動型自殺者或計畫型自殺者，絕非一萌生自殺意念就立即採取行動，其心理狀態多為矛盾的，他



們有想要逃離現實痛苦的衝動，也有想要繼續活著的渴望，兩種念頭一直在拉鋸。所以，如果給予支持，會讓想活著的念頭增強，自殺的風險就會降低（自殺防治中心，2014）。

### 參、自殺的危險因素及警訊

俗話說預防勝於治療，除了可以在發現他人萌生自殺意念之後給予協助外，更可針對高危險群提供支持、協助，降低可能自殺的風險。

#### 一、自殺的危險因素

相關研究顯示引發自殺行為的急性原因中男性以工作及學業問題居多，女性則以感情及家庭問題居多；慢性原因則是以精神問題為最主要之原因（邱震寰等人，2004）。本文整理相關文獻後將危險因子分別介紹如下：（李明濱，2006；吳純儀、顏正芳、余麗樺，2007；陳錦宏等人，2008；張家銘，2014）

##### （一）個人因素方面：

1.情感性疾患：尤其是憂鬱症者有較高的風險。自殺死亡者生前有符合精神疾病診斷者達 97%，達到憂鬱症標準的有 87%。憂鬱症患者有 2/3 有自殺念頭，最後有 15%的憂鬱症患者是死於自殺。

2.物質濫用：酒精的使用明顯提高自殺行為及意念；藥物濫用則會對人際關係產生影響，降低工作表現，藥物濫用本身亦可能增加衝動性，提高自殺

行為發生的危險。

3.人格特質：具有下列特質者有較高的風險：憂鬱、無望、攻擊、焦慮、衝動的傾向，無法適度表達內在之需求、怒氣、愛意、恨意，被人拒絕時感到焦慮與無助。

4.其他：曾試圖自殺、身體有嚴重或慢性的生理疾病。

##### （二）環境因素方面：

1.壓力事件：壓力事件分為長期壓力事件及突發的壓力事件。長期壓力事件容易使人心情低落，而無法突破的困境易讓人產生無助感、生活沒有意義、失去自我價值。例如：缺乏工作機會、工作繁重無法勝任而心情苦悶、背負巨大債務、家長對孩子的不當期待...等。突發的壓力事件則容易使人在衝動下採取自殺行動，例如：失戀、臨時遭受資遣、面臨重大的失落.....等。

2.缺乏支持系統：家庭缺乏凝聚力、缺乏同儕的支持與鼓勵者容易缺乏抒發的管道，使他們在需要幫助的時候無人拉他們一把；此外，缺乏家庭的溫暖和愛，也使人對家庭較無歸屬感，欠缺對家庭的責任及牽掛，便提高了自殺行為的風險。

#### 二、自殺的警訊

自殺絕不是不能預防的，有 45% 的自殺死亡者在生前都曾經透漏過自殺訊息，有一半的自殺死亡者在生前

一個月都曾經就醫過，但看其他科醫師者多於看精神科醫師（張家銘，2014）。認識自殺的警訊，及早發現，及早介入，便能避免遺憾的發生。

自殺的警訊可由下列幾點察覺：情緒方面：產生許多負面想法、無望感、無價值感、痛恨自己、魯莽、焦躁不安、無法專心...等；行為方面：社交疏離、物質濫用、談論或撰寫有關死亡的情節或死亡威脅、攻擊性高、睡眠品質不佳、沒有胃口或吃得過量、體重減輕、安排事務、送走喜歡的東西、研究藥物或其他可用來自殺的工具及方法。

## 肆、如何防治自殺

### 一、如果我可能是自殺的高風險者

#### (一) 認識自己的狀態

認識自己目前的狀態才能夠及時尋求適當的協助。坊間有許多機構或協會設計了一些線上測驗或 APP 程式提供民眾自我檢測，介紹如下：

1. 自殺防治中心的網站上提供簡式健康量表（心情溫度計）線上測驗。此測驗亦有 APP 程式在 APP Store 及 play 商店上提供免費下載。

2. 董氏基金會的網站上提供青少年、大專生、成人的憂鬱量表。

### (二) 尋求他人協助

評估自己的狀態後，尋求適當的協助，情況較輕微者可尋求家人或朋友的協助，抒發自己的情緒；若狀況較嚴重者，可尋求專業諮詢，如張老師、生命線等，狀況更嚴重者，建議尋求專業的心理諮商或各縣市醫院、心理衛生中心的協助。

### 二、如果我身邊有自殺的高風險者

#### (一) 發現高風險者並主動關心

發現自殺警訊後，主動給關心，詢問對方是否最近感覺不快樂？會不會覺得生活沒意義、沒價值、也沒人在乎？即使對方不願意接受幫助也應堅持下去，因為這或許是唯一一次協助的機會。

#### (二) 傾聽與陪伴

傾聽與陪伴是預防自殺的重要步驟。以開放、接納、不評價的方式聆聽對方的問題，並提供陪伴，可減少對方的孤獨感，亦能使對方有抒發的管道，減緩對方的情緒起伏。在傾聽陪伴的過程中亦評估對方自殺風險及是否有尋求其他專業協助的必要。

#### (三) 轉介相關資源

當對方的困境已經不是傾聽、陪伴可以解決的時候，除了繼續陪伴外，更要鼓勵對方尋求專業人士協助或提供相關專業管道以避免憾事發生。

## 伍、結語

不論是衝動型自殺者或計畫型自殺者，在痛苦的深淵掙扎著是否要執行自殺行動前，多會透露出自殺的警訊，而這可能是我們唯一一次能夠救他機會。倘若每個人都了解自己自殺防治守門人的身分與責任，夠對這些警訊有所警覺，破除「會說要自殺的人不會真的去自殺」的迷思，適時伸出援手，提供陪伴、支持與協助，必定能夠減少這樣的憾事出現在我們的生活中。

## 參考文獻

- 自殺防治中心（2014）。自殺行為的流行病學。取自 <http://tspc.tw/tspc/portal/howdo/index.jsp>
- 自殺防治中心（2014）。自殺者的心理狀態與迷思。取自 <http://tspc.tw/tspc/portal/howdo/index.jsp?sno=81>
- 吳純儀、顏正芳、余麗樺（2007）。青少年自殺危險因子之後設分析。《臺灣精神醫學》，21（4），271-281。
- 邱震寰、郭千哲、陳喬琪、李明濱、林俊宏、林純綺、黃蒂（2004）。自殺企圖者之流行病學特徵。《北市醫學雜誌》，1（2），200-207。
- 張家銘（2014）。珍惜生命-拒絕自殺。2014年4月25日，取自 <http://www1.cgmh.org.tw/suicidelnk/%E8%A1%9B%E6%95%99%E5%B0%88%E5%8D%80/%E8%A1%9B%E6%95%99%E6%96%87%E7%AB%A0/%E7%8F%8D%E6%83%9C%E7%94%9F%E5%91%BD%E2%80%94%E6%8B%92%E7%B5%95%E8%87%AA%E6%AE%BA.htm>
- 陳錦宏、陳億倖、陳俊鶯、薛素霞、邵文娟、王姿乃、陳宏、陳快樂（2008）。青少年自殺意念與自殺未遂之相關因子研究。《臺灣精神醫學》，22（1），57-66
- 蔣秀容、林梅鳳、齊美婷（2013）。成年自殺企圖者之自殺行為分析。《高雄護理雜誌》，30（1），8-20。
- 衛福部（2014）。102年死因統計。取自 <http://www.mohw.gov.tw/cht/DOS/DisplayStatisticFile.aspx?d=46319&s=1>
- Heeringen, K. V. (2001). The suicidal process and related concepts. In K.V. Heeringen (Ed.), *Understanding suicidal behavior: The suicidal process approach to research, treatment and prevention* (pp. 3-14). New York: Wi

# The Discussion of Possible Punishments of Cyberbullying in Taiwan and its reflection on education

蔡元隆

國立中正大學尖端研究中心研究助理員

葉慈瑜

國立嘉義大學教育系博士候選人

黃雅芳

雲林縣立大興國小教師

## 中文摘要

本文旨在瞭解目前廣被討論的「網路霸凌」之定義與影響，並透過分析相關的刑法條文探討該行為所可能成立的相關刑事責任。此外，文末藉由教育觀點的反思，提供含括成人或孩童受凌者四項建議：當我們在遭遇網路霸凌時該如何保有正確價值觀。並透過理性的正向心態調適自我的情緒與壓力，方能有效阻止網路霸凌的悲劇重演。

## I. Definition of Cyberbullying

Despite the convenience and advantages of the development of information technology nowadays, there are also some negative impacts. The cyber space or internet is a massive virtual environment that is inevitably to prevent from cyberbullying (Varnhagen, 2007). Cyberbullying is to use emails, text messages, chat room, cell phones, cell phones with cameras and websites to harm or harass other people (Campbell, 2005). Macdonald & Bridget (2010) also points out that some people start to use information technology such as social network sites, short messages and instant messaging to harm or bully other people.

There are some certain definitions refer to “cyberbullying.” According to Tokunaga (2010), by using any form of electronic or digital media to send one or more than one multiple messages with hatred to harm or make others fell humiliating is called cyberbullying. Jacobs in 2010 stated that one of the most common ways of cyberbullying is to directly send someone emails and messages with humiliating or threatening words by computers, cellphones or other electronic devices. Ybarra & Mitchel (2004) also explained that cyberbullying is a public and deliberate attack behavior against other people on the internet. Another definition is to maliciously harass, humiliate and rumormongering or make commons to disgrace other people through internet and other forms in information technology, such as messages, passages or emails, are also defined as cyberbullying (Bennett, Guran, Ramos, & Margolin, 2011).

Moreover, besides those malicious harassment, humiliating and harmful attacks, frequency of repetitiveness is another important feature to define



cyberbullying. In short, cyberbullying is the bully who uses internet (such as emails, chat rooms, PTT, blogs, Facebook, Plurk and even on-line games) repeatedly and maliciously harasses, humiliates, threatens and harms the bullied. No matter these behaviors are direct or indirect, once they cause the bullied to feel fear or come to harm the bullied are also called cyberbullying. Mason (2008) considered that cyberbullying is a transform of verbal and written bullying. However, cyberbullying is a more concealment way of bullying. The negative messages could be sent to the victims in all times and in different places (Swarth, 2009).

## II. Types and Impacts of Cyberbullying

Willard (2007) divided cyberbullying into seven types: flaming, harassment, cyberstalking, denigration, masquerade, outing & trickery and exclusion. As to Nocentini, Calmaestra, Schultze - Krumbholz, Scheithauer, Ortega & Menesini (2010), they separated cyberbullying into four behaviors: written-verbal behaviors, visual behaviors, exclusion behaviors and impersonation behaviors. There are also diverse distinctions on types between researchers in Taiwan. 陳茵嵐、劉奕蘭 (2011) classified cyberbullying into: flaming, harassment, exclusion, stalking, impersonation, offences against reputation, slander and

fraud. Other behaviors include slapping in the face and electing someone maliciously are also considered as cyberbullying. 劉念肯 (2013) identified that some reasons for cyberbullying. 1) One of the most common reasons to bully others is to exclude someone that is considered as a “foreigner or stranger” in the social group. 2) It is common to see that students bullying each other just to retaliate for what they have suffered. 3) When the bullied is being bullied by the superior, he or she may bullying others who are inferior to him or her, as a way of relieving his or her negative feeling and to avoid being bullied by the superior. 4) Some people try to show their closeness with someone; however, the person may not feel the same way as those people. In this kind of situation, the bullied accuses the bully, but the bully may not even realize what he or she does actual bullies others. 5) The people who are being isolated would also bully people who are in the same situation, so as to show their anger. 6) To incite someone else to bully others is also a common way of bullying. 7) Another common reason to bully others is to show their power among friends and gain fame.

In 2009, Mcloughlin, Meyricke and Burgess made surveyies of the bullied after being cyberbullying. The research

found out that 40% of people feel depressed, sorrow, hurt and sad; 30% of them feel being bullied, humiliating, embarrassed and insecure; 20% of people think that cyberbullying make them feel angry, upset, disgusted and disappointed; only 10% of people have no ideas or thoughts about being bullied. Beran, Rinaldi, Bickham and Rich (2012) conducted a cyberbullying research and pointed out that cyber harassment not only brought the bullied a sense of anger, sadness, hurt, embarrassment, anxious and fear, it also results that the bullied might cry and self-blaming. These multiple inner problems caused the bullied lose concentration, get low academic performance and skip classes. Not only the above researchers stated that the bullied is under a huge psychological impact, Patchin and Hinduja (2006) and Feinberg and Robey (2008) also made the similar research result as the above. Cyberbullying seriously influences students' psychosocial health. Sometime it may even lead to suicide (Aune, 2009).

Furthermore, according to Willard (2007), cyberbullying may make a more serious harm to teenagers comparing to the typical bullying. Teenagers easily appear feeling like self-abasement, anxious, anger, depression, and finally become the behaviors of skipping class, getting low academic performance, becoming more violent and committing

suicide. If the behavior of bullying had not been corrected, the bullied would have negative impacts and possibly cause the mentioned behaviors (Berger, 2007). In another word, it may trigger self-destruction once the bullied has the intention of being self-abasement and depression and eventually increases the possibility of killing him or herself (兒童福利聯盟，2012; Field, 2007; Rigby, 2007).

### III. Possible Punishment of Cyberbullying

People who cyberbully others may offend some acts include Personal Information Protection Act, Children and Youth Care and Protection Act, Civil Code and Criminal Code. In the part of this paper, only some articles which refer back to the act of cyberbullying in Criminal Code will be discussed. The behaviors of cyberbullying could be sentenced as guilty under the following situations and Articles:

#### A. Offences Against Article 309, Public Humiliation and Article 310, Defamation of R.O.C. Criminal Code

##### a. Article 309, Public Humiliation

Pursuant to Article 309 of R.O.C. Criminal Code, "A person who publicly insults another shall be punished with detention or a fine of not more than 300 yuan. A person who by violence commits an offence specified in the

preceding paragraph shall be punished with imprisonment for not more than one year, detention, or a fine of not more than 500 yuan.” There are three common types of cyberbullying that involve in against Public Humiliation. 1) Directly name and give criticism to others or use nicknames to abuse others through BBS, PTT, blog, Facebook or Plurk. 2) Pretend to be victims and spread untrue statements or post indecent photos or pictures without the permission of the person involved. 3) Maliciously host on-line election; for example, who is the bastard of the year 2015?

Take the following situation as another example. A often posts that B looks like a pig, and when B speaks, he sounds like pigs are making oink sound. From objectivity, A often describes B’s appearance as a pig in public cyber space (like Facebook). The action has already conducted the crime of Public Humiliation. From subjectivity, A does the action intentionally. A is aware of his or her behavior is inappropriate, but still does the action. There is no regulation that prevents A from unguilty; as a result, pursuant to Article 309, Public Humiliation, of R.O.C. Criminal Code, A is guilty.

#### **b. Article 310, Defamation**

Pursuant to Article 310 of R.O.C. Criminal Code, “A person who points out or circulates a fact which will injure

the reputation of another with intent that it be communicated to the public commits the offence of defamation and shall be punished with imprisonment for not more than one year, detention, or a fine of not more than 500 yuan (Criminal Code, Article 310).” The following behaviors involve the commitment of Defamation: 1) Spread untruth statements. 2) Defame others by compositing or indecent pictures or videos. 3) Upload inappropriate or confidential photos or videos to cyber space for the purpose of offering people to watch.

Take the following situation as an example. C leaves a message on PPT accusing D of her promiscuous relationship. If the accusation is untrue, this may defame D’s reputation. The action has already conducted the crime of Defamation. From subjectivity, C does the action intentionally, and is always aware of his or her behavior is inappropriate, but still does the action. There is no regulation that prevents A from unguilty; as a result, pursuant to Article 310, Defamation, of R.O.C. Criminal Code, A is guilty.

#### **B. Offences Against Article 235, Sex Offenses and Article 315, Offences Against Privacy of R.O.C. Criminal Code**

Pursuant to Article 235, Sex Offenses, of R.O.C. Criminal Code, “A person who distributes, sells, publicly

displays, or by other means shows to another person an indecent writing, drawing, or other shall be punished with a fine of not more than 1,000 yuan. A person who with intent to sell makes or is found in possession of a writing, drawing, or other thing specified in the preceding paragraph shall be subject to the same punishment.” Moreover, according to Article 315-1, a person who 1) uses any kinds of equipment to spy on others’ private activities, talks or body parts; 2) or to make any records, photographs and videos of others’ private activities, talks or body parts shall be punished with imprisonment for not more than three years or with detention; in lieu thereof, or in addition thereto, a fine of not more than 300,000 yuan may be imposed. Hence, to upload and share pornography has already violated the above mentioned law.

Take the following situation as an example. F incidentally revealed his underwear and was taken a photo by E. E uploads and keeps sharing F’s private and indecent photos in a public group of Line. E’s behavior has already bothered F. The action has already conducted the crime of Sex Offenses and Offences Against Privacy. From subjectivity, E does the action intentionally. E is aware of his or her behavior is inappropriate, but still does the action. There is no regulation that prevents E from unguilty; as a result, pursuant to Article 235, Sex Offenses, and Article 315, Offenses

Against Privacy, of R.O.C. Criminal Code, E is guilty.

### **C. Offences Against Article 358, intrusion on computers and Article 305, extortion and against safety of R.O.C. Criminal Code**

#### **a. Intrusion on computers**

According to Article 358 of R.O.C. Criminal Code, a person who intrudes or hacks into others’ computers or any forms of electronic devices without any permissions shall be punished with imprisonment for not more than three years or with detention; in lieu thereof, or in addition thereto, a fine of not more than 100,000 yuan may be imposed.

Take the following situation as an example. G hacks into H’s Facebook and texts inappropriate messages to H’s friends. The action has already conducted the crime of intrusion on computers. From subjectivity, G hacks into H’s Facebook without his permission. G does the action intentionally. G is aware of his or her behavior is inappropriate, but still does the action. There is no regulation that prevents G from unguilty; as a result, pursuant to Article 358, intrusion on computers, of R.O.C. Criminal Code, E is guilty.

#### **b. Extortion and against safety**

Pursuant to Article 305, extortion and against safety, of R.O.C. Criminal



Code, “A person who threatens to cause injury to the life, person, liberty, reputation, or property of another and thereby endangers his safety shall be punished with imprisonment for not more than two years, detention, or a fine of not more than 300 yuan.” A person who 1) warns and threatens others through emails or messages; 2) searches the victims through the internet and keeps sending noisome messages is committed with the crime of extortion and against safety.

Take the following situation as an example. I threatens J that J has to buy him credits of online game. If J refused, I threatened that he or she would hurt him. I not only posts the above threatening on PTT, but also sends emails to remind J. The action has already conducted the crime of extortion and against safety. From subjectivity, I does the action intentionally. I is aware of his or her behavior is inappropriate, but still does the action. There is no regulation that prevents I from unguilty; as a result, pursuant to Article 305, extortion and against safety, of R.O.C. Criminal Code, I is guilty.

**D. Offences Against Article 277, Causing Bodily Harm and Article 271, Homicide of R.O.C. Criminal Code**

Pursuant to Article 277, Causing Bodily Harm, of R.O.C. Criminal Code, “A person who injures the body or

health of another shall be punished with imprisonment for not more than three years, detention, or a fine of not more than 1,000 yuan. If death results from the commission of an offence specified in the preceding paragraph, the offender shall be punished with imprisonment for life or for not less than seven years; if serious bodily harm results, the offender shall be punished with imprisonment for not less than three and not more than ten years.” Moreover, Pursuant to Article 271, Homicide, of R.O.C. Criminal Code, “A person who kills another shall be punished with death, imprisonment for life, or for not less than ten years. An attempt to commit an offence specified in the preceding paragraph is punishable. A person who makes preparation to commit an offence specified in paragraph 1 shall be punished with imprisonment for not more than two years.”

Take the following situation as an example. K uploads and shares L’s photos or videos that L was attacked and humiliated on Facebook or other public websites. What K did causes L felt depression and try to hurt or even kill himself. The action has already conducted the crime of Causing Bodily Harm or Homicide. From subjectivity, K does the action intentionally. K is aware of his or her behavior is inappropriate, but still does the action. There is no regulation that prevents K from unguilty; as a result, pursuant to Article

277, Causing Bodily Harm, and Article 271, Homicide, of R.O.C. Criminal Code, K is guilty.

#### **IV. Reflections on Cyberbullying Education**

Not long ago, an artist, Yang, claims that she was cyberbullied in her will and killed herself. From her case, the public starts to criticize about the inappropriateness of cyberbullying. However, cyberbullying is not new news. It happens almost every day, just like typical bullying (both in physical or verbal). In the actual or real world, people concern about their motive and the consequence after doing the behavior. However, people could hide their real names in the internet, and also in the cyber space, there is no-hierarchical issue. 郭戎晉 (2009) mentioned that there is no need to interact with real people or crowds. This may lead to Disinhibition Effect which means that people tend to speak out the ideas or thoughts that they are hardly to speak out in real life through internet. But these ideas or thoughts are easily exaggerated in cyber space, and cyberbullying is the product under this kind of twisted phenomenon. Although these digital clubs and stones cannot break the real bone, they did cause a more severe harm (Long, 2008).

Internet or cyber space opens people's (both young and adult) eyesight

and world knowledge. It could be a blessing and wonderful mediator that brings us to the unknown world. It could also be Pandora's box which may dig out the darkest side of human. The researchers provide four suggestions from the perspective of education of how to face and adjust to cyberbullying:

##### **A. Develop high EQ and make physically and psychologically health**

It is essential to learn and develop high EQ, but it is also one of the most difficult lessons to learn in life. To prevent from cyberbullying, one has to do with the self. When encountering with the untrue accusation, there is no need to instantly reply or deny. Rather than spending time to controvert with the bully and trying to defend the self, the bullied could make good use of time to do something more meaningful. Generally, controverting with the bully often stimulates the bully's aggressiveness and makes more critics and abuse through internet. Why not talking a walk, reading interesting books or having a cup of afternoon tea to relax yourself? To ignore the abuse by treating yourself with positive attitude and energy is a better way to deal with the cyberbullying.

##### **B. Search for a way to release those negative emotions and make more friends**

It is usually hard to tell whether it

true or fake on the internet. The more you become famous, the more trouble you may get. Hence, when you are one of the hottest keywords to search on PPT or Facebook, do not always soak in the happiness of being fame. You could possibly involve in cyberbullying as well. You will happily accept those praise from people on the internet; however, what will you do when receiving critics? While you feel wronged and feel that you have to stand out and speak for yourself, trying to explain yourself with a rational and subjective attitude. You could also talk to your friends, classmates or other superiors in real life to get more useful and diverse opinions. To interact with your friends not only helps you find a way to release your negative feelings, also builds up the supports of emotional attachments. By doing so, you could eventually increase a sense of confidence and adjust to the pressure of cyberbullying.

#### **C. Establish correct judgments. Never follow the crowds and make judgments**

How and what you react to bullying is deeply affected by your original judgments. It is helpful to against cyberbullying with correct judgments. Always remember that those bullies are anonymous. Everyone can easily make any cruel critics without fully understanding of the issue. More and more people are overusing their power

of freedom of speech which is protected in The Constitution of R.O.C. They may speak irresponsibly and as much and cruel as they want. Try to react or post your opinions after you fully understand the issue. Do not simply follow the trends and make irresponsible judgments.

#### **D. Create good habits of using internet and learn to make good judgment**

Along with the boost of internet, almost everyone has a smart phone and it is very convenient to surf on the internet in every place all the time. Except for sleeping and working or studying, surfing on the internet could fulfill most of your time. It is not only an “abuse” to your eyes, but also under the circumstance of receiving too many circulating unconfirmed messages or information, people easily fall into believe in this kind of “truth.” Try to remind yourself of not passively and blindly believe in those rumors. Keep a sense of curiosity and suspicious and learn to make good judgement so as to prevent from being one of the products or victims of cyberbullying.

Moreover, due to the increasing number of cyberbullying, scholars and experts in Taiwan believe that there is a necessity of redefining Article 309 and 310 (Public Humiliation and Defamation) of R.O.C. Criminal Code. They try to redefine Public Humiliation

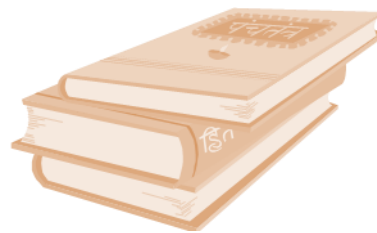
and Defamation by providing a broader definition of Articles: harassing, defaming, violating and threatening others through electronic communication device. These punishments are merely external prohibition. What helps to forbid cyberbullying should still be carried out from education. To educate people from the roots of creating correct values is one of the best methods to prevent from cyberbullying.

## References

- 兒童福利聯盟（2012）。虛擬的霸凌、真實的傷害：2012年台灣網路霸凌現象調查報告。臺北市：作者。
- 郭戎晉（2009）。初探「網路霸凌」(Cyber Bullying)衍生之法律議。科技法律透析，21(4)，15-20。
- 陳茵嵐、劉奕蘭（2011）。E世代的攻擊行為：網路霸凌。論文發表於清華大學人文社會研究中心、清華大學人文社會學院2011年9月15日舉辦「E世代重要議題：人文社會面向研討會」，新竹市。
- 劉念肯（2013）。網路霸凌的特徵與課題。諮商與輔導，336，2-3。
- Aune, N. M. (2009). *Cyberbullying*. American Psychological Association, 5th Edition. pp.1-29.
- Beran, T. N., Rinaldi, C., Bickham, D. S., & Rich, M. (2012). Evidence for the need to support adolescents dealing with harassment and cyber-harassment: Prevalence, progression, and impact. *School Psychology International*, 33, 562-576.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.
- Bennett, D. C., Guran, E. L., Ramos, M. C., & Margolin, G. (2011). College students' electronic victimization in friendships and dating relationships: Anticipated distress and associations with risky behaviors. *Violence and Victims*, 26, 410-430.
- Campbell, M. A., Slee, P. T., Spears, B., Butler, D., & Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, 34(6), 613-629.
- Feinberg, T., & Robey, N. (2008). Cyberbullying. *Principal Leadership*, 9(1), 10-14.
- Field, E. M. (2007). *Bully Blocking: Six Secrets to Help Children Deal With Teasing and Bullying*. London: Jessica Kingsley.



- Jacobs, J. D. (2010). *Teen Cyberbullying Investigated*. America: Free Spirit Publishing Inc.
- Long, C. (2008). Silencing cyberbullies. *NEAToday*, 26(8), 28-29.
- Macdonald, C. D., and Bridget, R. P. (2010). Cyberbullying among college student: prevalence and demographic differences. *Procedia social and Behavioral Sciences*, (9), 2003-2009.
- Mason, K.L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.
- McLoughlin, C., Meyricke, R., and Burgess, J. (2009). *Bullies in Cyberspace: How Rural and Regional Australian Youth Perceive the Problem of Cyberbullying and Its Impact*. Lyons, J., Choi, J. Y., and Mcphan, D., (Eds.), International Symposium for Innovation in Rural Education Improving Equity in Rural Education, Australia: SIMERR National Centre, 178-186.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools: and what to do about it*. Victoria: ACER Press.
- Swarth, M. K. (2009). Cyberbullying: An extension of the schoolyard. *Journal of Pediatric Health Care*, 23(5), 281-282.
- Tokunaga, R. S.(2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Varnhagen, C. (2007). *Children and the Internet*. In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Implications* (2nd ed.), San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 37-54.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Champaign Illinois: Research Press.
- Ybarra, M., and Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online in online harassment: Associations with caregiver- child relationship, Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27(3), 319-336.



## 生教面面觀-談小學霸凌問題

丁健平

臺北市私立薇閣小學生教組長

### 一、前言

隨著年節的結束，令人歡欣的寒假，在季節的遞移變換中，劃下令人不捨的句點，正當網路上各社群正哀鴻遍野，全臺的學生都感到哀愁時，或許只有第一線的老師，對於新學期的來臨感到雀躍。

下課鐘聲響起，校園裡的孩子，一個個迫不及待奔出教室，準備展開屬於學生的下課驚奇冒險，此時走一趟校園，操場、遊戲場的孩子，個個身手矯健，每一個孩子在陽光之下，展露最可愛天真的笑容，校園各個角落，充滿孩子歡愉的笑聲，只是令所有師長擔憂，讓孩子害怕的霸凌事件，往往也發生在這一段時間。

霸凌，由於近年來在家長意識抬頭，教育風氣改變，媒體報導助長之下，可是說是教育現場極為重要的議題，不論是學生孩子的家長，或是學校行政處室或班級導師，都相當重視霸凌及反霸凌的相關議題，只是，霸凌的定義究竟為何？霸凌與孩子之間較為一般性的爭吵，又如何辨別？怎麼教孩子預防霸凌？又如何不讓孩子誤解霸凌定義而無限上綱，都需要現場行政及老師的教導。

### 二、霸凌的定義

霸凌，何謂霸凌？依據教育部修正公布之教育基本法第八條規定，「校

園霸凌」係指相同或不同學校學生與學生間，於校園內、外所發生之個人或集體持續以言語、文字、圖畫、符號、肢體動作或其他方式，直接或間接對他人為貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為，使他人處於具有敵意或不友善之校園學習環境，或難以抗拒，產生精神上、生理上或財產上之損害，或影響正常學習活動之進行。而將霸凌的定義更簡單的說明，霸凌的發生，除了應用各種方式排擠、騷擾、欺負的行為之外，還必須具備長時間發生及雙方勢力不對等的特性。

### 三、霸凌的誤解

以目前在校園中常見的狀況，少部分的學生因為對於霸凌行為認知不明確的情形下，與同儕互動，發生爭吵、糾紛，在自身權益、心情受損的情形下，便認為自己遭受霸凌，回家可能也採取相同方式，向父母傳達自己遭受霸凌，在父母擔心情況下，難免心情受到影響，甚至一狀告到老師手到，有時還會還會氣急敗壞的直接衝到學校找同學理論。

### 四、如何解決霸凌問題

#### 步驟一：瞭解與安撫

霸凌，應先清楚定義，處理霸凌的第一步驟，應先安撫孩子的情緒，了解孩子在校所處的情境狀況，是否符合霸凌的定義。在合理的情況之

下，小學學生在校與老師相處的時間長，一般霸凌的行為，很容易被發現，甚至部分同學有些可能演變為霸凌的動作或言語，往往老師已經注意到並制止，家長過度的干預，有時候會形成反效果，應交由現場的老師來處理，才是最有效的方法。除此之外，家長也必須嘗試釐清情況的嚴重性，是不是孩子為了博取家長的同情，也將情節放大，這樣的行為，往往不僅會造成處理上的困擾，有時也會成為老師與家長產生意見爭執的關鍵。

## 步驟二：輔導與照料

一般常見霸凌的受害孩子，具備一些生理或心靈上的特質，可能較為一般學生難以接受，形成相處上的困難。常見被霸凌學生，在生理發展上可能較同年齡學生遲緩，或者肢體活動上較不靈敏，或者是衛生習慣較差，同學不願意靠近，甚至轉而產生欺侮行為。而在心靈特質上，對同學較冷漠，較不容易與同學打成一片，對於同學有時無惡意的玩笑行為，容易產生極端防衛心態，造成與同學反感而群起攻之，讓霸凌情況產生。

## 五、霸凌案例舉隅

過去擔任生教組長期間就曾經接獲家長氣沖沖的打電話到校投訴自己的孩子遭到同學霸凌，本以為情形相當嚴重，後來經過調查，卻發現整個事件過程只是單純的同學間打鬧爭執，並未符合霸凌的條件，然而在家長受到孩子過度情緒表達的影響下，未能確認事件的經過始末，導致影響

整件事件的處理。面對這樣的情形，身為學校的組長、老師，仍建議家長在心疼孩子的情形下，亦需冷靜，先安撫孩子情緒，在與學校老師聯繫。小學學生間的霸凌行為，其實並不多見，多半常是孩子間相處上的意見不合，其實只要孩子不動手，建議讓孩子嘗試自己處理，彼此協調，找出協商的方式與管道，如果無法自行處理，家長可以鼓勵孩子直接尋求老師的協助，是最快也是最不容易產生誤會的方法。

## 六、班級經營-預防霸凌

對於霸凌行為的處理，預防仍重於治療，班級經營仍是解決問題的根本，教師如何營造良好溫馨班級氣氛，讓部分容易產生自卑心理或生理、生活習慣有缺陷的孩子，可以在班級中獲得應有照顧，進而輔導改善行為模式所帶來的問題，是最重要的預防方式，對於霸凌的宣導與防治，對於霸凌定義的說明及可能後果，應該詳加說明，杜絕學生及家長對霸凌的錯誤認知。

暢通師生的交流管道，則可以更深入瞭解學生在校的心理狀態，小日記的應用，可以說是最好的方式之一，老師日常在批閱聯絡本的同時，除了瞭解學生學習情形之外，偶而在聯絡本上與孩子互動，可以增進師生情感，讓學生在遇到困難的同時，可以有個可以安心即時反應的管道。

## 七、教師齊心-霸凌不再

學校行政配合部分，校園易生霸凌行為的區域，往往在校園死角，學務處及導護老師的例行巡查工作外，糾察隊的強化與不定期督察，當然有直接預防的效果，然而教師彼此之間形成的預防網絡，才是最佳的預防效果，不論科任或級任老師，對於學生日常行為的觀察，或者是異常行為的彼此通報聯繫，可以讓霸凌在教室外面發生機率降到最低。校長或者是學務主任在朝會上的宣示反霸凌的動作，雖然象徵意義大於實質意義，但仍具備一定效果。

## 八、家長關懷-霸凌不來

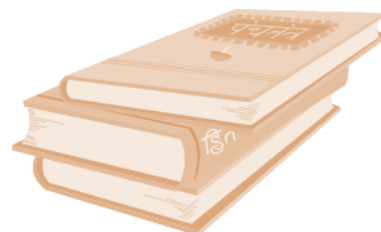
家長對於孩子日常行為的關懷，也是預防霸凌工作重要一環。即使現在學生忙碌，在家時間一天仍至少超過十二小時，學生產生抗拒到學校的情形，或產生不正常使用金錢狀況時，家長尤其必須注意，一定要立刻與老師聯繫，協助老師盡快調查真相。

## 九、通報行政-提升效率

老師在校處理霸凌的原則，首重真相的調查，在情況尚未明朗之前，建議老師不宜宣揚，聯絡學務處協助調查，啟動學校輔導機制，可以加快事件處理效率，加上近幾年教育局發展校安通報系統，霸凌行為通報，也是學務處重要業務項目之一，後續輔導作業的進行，都會在教育局的 SOP 作業程序之下進行，因此老師應將問題拋出，集合學校行政及家長力量，共同解決問題，並預防問題再次發生。

## 十、結語

霸凌行為的產生，對於學生、老師、家長，都將造成一定程度困擾及傷害，避免霸凌的產生，仍是最重要的關鍵，教室裡老師學生、學生彼此之間的彼此關懷，學校裡行政對於校內學生照顧，家庭中父母給孩子的溫暖，三者之間的真心交流，將使得霸凌不但難以發生，即使發生亦將迅速發現，無所遁形。





## 概說國小班級常規違規輔導策略

林淑慧

東海大學教育研究所在職專班研究生

### 一、前言

身為一位國小班級導師，鑑於國小教師在緊湊的教學進度之下，除了一方面必須有效能的輔導學生的課業，另一方面對於學童在常規上的大大小小事件亦需鉅細靡遺的小心處理。若處理不當，亦造成家長的不諒解或讓自己陷於水深火熱的戰火之中或意外的成為新聞事件的主角；倘若能處理得當，不僅能順利給予孩子很好的改過遷善的教育機會；亦能提供良好的經驗談（策略）做為教育人員的借鏡。

教師需要針對不同的情境在適當的時間裡提供有效的輔導策略是必要的，其理由如下：

### 二、孩童的常規事件的發生是無法避免？

國小學童正值生、心理發展的啟蒙階段，因此在生活上、人際關係或遊戲過程中易因是非價值觀念、對事情的判斷的穩定度、處理事情的能力皆仍未純熟。因此，需藉由生活中大小事件的發生來培養孩子正確的價值觀及生活態度。

兒童認知發展理論的皮亞傑提出：孩子在認知發展過程或建構過程，起初個體會運用與生俱來的基本行為模式，瞭解周圍世界的認知結構，稱之為「基模」。因此，常規事件發生時，

孩子會根據自身的經驗的認知（自認合理的處理方式）或與生俱來的的行為模式來做反應（處理）。個體運用其既有基模解決問題時，將遇見的新事物吸納入既有基模，此一新事物及同化在他既有基模之內，成為新的知識。因此，孩子在處理事件的發生時，對於未曾遭遇的事件，旁人（可能是同儕或家長、老師）的處理方式會形成他日後處理事件的基模之一。因此，在孩童幼小時期的種種事件發生時，適時的提供正確的處理策略的基模是必要的。

既有的處理事件的基模（策略）若能順利解決新事件（同化），孩童即會感到平衡（成就感）；相反地，若既有的基模（策略）無法順利解決新事件，孩童即會感到挫折（失衡）。此時，老師即必須介入予以引導，陪伴孩童找到能順利解決新事件的基模（策略）。因此，教師不僅需不斷藉由教室裡的大小常規事件，不斷為孩子提供正向的處理事件策略的基模，尚應更積極鼓勵孩童嘗試用自己既有的基模（生活經驗的策略）解決自身的問題。

### 三、教師需提昇其班級常規輔導的智能。

身為一個教育現場的工作者，在學校中，對於孩子常規事件發生背後的原因理解是否能進一步了解，這對教師專業的自我要求是相當重要的。

因此教師對事件發生時的背後因素的探討，如：學生家長對孩子的教育態度、學生對老師的信任知覺、老師自己過往的學習經驗（成長過程中，教師對他的教育態度）、老師自身的生長背景（父母的教育態度）、教師自身教育的信念、教師輔導的專業智能、教師教學經驗的廣度……等，皆會深深地影響教師在處理學童常規事件中的態度及技巧。教師是否能客觀的掌握其背後的種種影響孩童行為的因素及是否能運用適當的輔導策略將孩子蒙以養正，實需要教師自身能不斷地提昇班級常規輔導的智能。

#### （一）國小學童常見的違規事項

國小學童常見的違規事項約有下列幾種情形：

1. 不好的口語文化
2. 同儕間的爭執問題
3. 同儕間的排擠問題
4. 不誠信的行為（例：偷竊、說謊……）

#### （二）輔導策略

##### 1. 自我責任的承擔

老師需認清孩子是一個單一個體的認知，處理過程需回歸孩子遇到問題時自行決策或當下的處理行為的缺失與之檢討。例如：老師處理時的對話：「請問你怎麼處理？」這樣的問話是提示小朋友，要為自己作的決策做省思，判斷自己的決策是否正確；若不正確，為自己帶來哪些後果？從孩

子的錯誤觀念中，去調整孩子的想法並告訴他正確的做法。在與孩子對話中，老師需很清楚的讓小朋友知道自已的處理方式「對的方式處理部份在哪裏，錯的方式處理部份又是在哪裏」。讓孩子學習為自己做錯的事負責任，並要學會思索應該如何負責任。

例如：曾經一位三年級的小朋友突然跑進來對我說：「你們班的○○把我的弓弄斷了，我要他賠給我，而且要他用自己的零用錢賠，不可以用他爸媽的錢。」

不久，我們班的這位小朋友回來，我詢問事情發生的經過，原來，是對方小朋友下課時先無緣無故罵我們班的小朋友。下課期間，我們班的小朋友對剛剛別班小朋友罵他的事耿耿於懷，在鐘響，社群上課時，仍一直怒罵他，我們班上的小朋友反應已經提醒他，請他不要再罵了，但還是仍繼續罵。因此，才造成了此次的衝突事件－在課堂上（小提琴社群課時），一位拿鼓棒，一位拿小提琴的弓，互相揮舞，不幸將小提琴的弓打斷了（因甲生較年長，力氣較大，故甲生用力揮舞時，因為互打，就打斷了）。

師：那你覺得你處理的方式怎麼樣？

甲生：不好。

師：為什麼不好？

甲生：我沒有用正確的方式處理，我應該要請老師處理。

師：你前面處理的很好，他罵你的時候，你有提醒他：「請他不要再罵你了。」但是，很可惜，因為你後面沒有用正確的方式處理，所以今天導致了你把人家的弓打斷了，還要賠人家，還讓爸媽傷心難過。你覺得你是這個事件的贏家嗎？那事情發展至現在情境，那你打算怎麼處理這件事？

## 2. 「同理心」的運用

老師可以運用「同理心」策略，要孩子站在別人的角度，思索自己如果是對方，「自己希望別人怎麼做」或是「別人會有什麼感受？」

## 3. 教師感同深受法：陪孩子一起想辦法

讓孩子知道，老師是站在和他同一邊的；陪孩子一起想辦法（討論辦法）。

## 4. 自我反省法（學生自我反省單）

「反省單」的功用在於學生們能自我的探索與省思自己的過錯，是一個讓學生自己反省，對過自我的內在對話，省思自己過錯的工具，因此應該不具型式，更不是一項處罰的工具。教師可以透過反省單瞭解孩子是否清楚明白地知道自己錯誤的行為？其是否有改惡向善的意圖？其價值觀是否有所偏差？對於孩子一而再，再而三犯錯的行為，教師亦可透過之前寫過的反省單，再次與學生檢討、溝通，

提醒學生常犯的錯誤，讓學生引以為戒。透過「反省單」孩子自我表述的過程，亦可以讓家長明瞭孩子近日在學校團體生活中錯誤的行為有哪些，提醒家長關注孩子偏差行為日後的發展。

在使用的過程，教師應特別對孩子說明「反省單」是在幫助自己反省並改正錯誤的一項工具，而非是一項處罰的工具，因此，教師使用時機的拿捏是一項重要的課題，切勿雞毛蒜皮的小事情，就讓孩子寫反省單，反而會讓孩子對「反省單」的定義有所誤解，因此認為老師在處罰他，反而造成孩子拒絕反省、生氣的理由之一。

一位獲獎無數，在教學上屢獲肯定，常受報章雜誌媒體專訪的蘇老師建議：「反省單」應該具有以下幾點內容：(1)事情的前因後果？(2)反省自己在過程中做錯了什麼？(3)這樣的錯事會帶來什麼後果？(4)如何彌補自己所造成的傷害？(5)下次該如何避免再度發生？教師可在孩子第一次書寫時利用這幾點內容予以引導，待孩子已對「反省單」的意義有所瞭解後，再讓其自由書寫。

研究者認為，「反省單」使用的時機有兩種：一種是孩子偏差行為初發生之時，教師為了避免用氣急敗壞的情緒，來處罰學生的偏差行為，可藉由反省單，有效隔離師生之間當下的衝突情緒；另一種是教師已針對孩童偏差行為與孩童做價值澄清、檢討、反省（師生晤談）後，孩童所做的內在省思，此種時機是筆者最常用的。

筆者使用「反省單」後，深覺得「反省單」就像一個輔導的工具。藉由「反省單」這輔導的歷程中，教師可時時觀注於孩子在價值澄清的過程中，「說」了些什麼？筆者亦常因孩童在那「覺醒歷程」的重要當下，因孩子的純真的善良本性深受感動。

## 5. 故事啟發法

孩子常規出現錯誤的行為時，能在適當的時機用適當的「故事性的例子」亦是啟發孩子思考的很好方式。讓孩子從中清楚、明瞭的學到正確的價值觀〈真理〉並培養其日後處世的態度。本人認為故事舉證得宜，可以深植孩子日後做事判斷是非或是處世的準則，有效的杜絕錯誤的再發生率。例如：散播謠言並口耳相傳時，即可參考以下的故事：

※有一個人急急忙忙地跑到一位哲人兒，說「我有個消息要告訴你」哲人打斷了他的話：「你要告訴我的話，用三個篩子篩子過了嗎？」那個人不解地問：「三個篩子？哪三個篩子？」「三個篩子。第一個篩子叫真實。你要告訴我的消息，是真的嗎？」

那人說：「不知道，我是從街上聽來的！」

哲人說：「現在你再用第二個篩子去審查。」

你要告訴我的消息如果不是真實的，至少也應該是善意的。」

那人躊躇地說：「不，剛好相反！」

哲人又打斷了他的話：「那麼我們再用第三個篩子」。

我要再問，使你如此激動的消息，是「重要」的嗎？

那人很不好意思的回答：「並不重要。」

哲人說：「既然你要告訴我的事，既不真實也非善意，更不是重要的，那麼就別說了吧！如此，那個消息便不會困擾你我了。」

研究者深信「人」都喜歡聽「故事」，更何況是純真、質樸、更具赤子之心的國小學童。聽故事是每一個人與生俱來的能力，在聽故事的當下，人的感官經驗其實以一種相當豐富具有創造力的形式存在。而具有療效的故事也往往改變案主於無形，而且能持續相當長的一段時間。在故事治療的過程中，治療師與案主共同經驗故事的情境，並協助案主將故事與現實做連結，這是故事治療有「效果」的原因。而故事的轉折之處可由案主或治療師共同找尋轉變的方式，讓故事與現實有了結局，同時也為案主帶來自我的覺察（游淑瑜，民 87）。其實，故事的動力來自於人的創造力，同時也有著相當豐富的媒材可使用。

教師利用「故事啟示法」來輔導行為偏差的學童。藉由「故事」這樣的一個媒介，避免因現實處理過程中的衝突，讓故事中的情節，以另一種



形式、安全的敘述方式，傳達給學童正確的觀念。利用「故事啟示法」的方式，學童可以以第三者的角度去重新體驗故事中的情節，並且藉由故事重新檢視自己生活情境中價值觀、行為的正確性。此輔導策略，教師需選擇故事情節中，與學童偏差行為具有象徵性意義的故事。讓學童得以將自己實際生活情境投射在故事的情境之中，讓學童有別於師長直接說教的方式進行自我覺察。

「故事」的好處在於具有無限多種的可能性。故事中，人與事，心情、想法都可以具體化，形成一個故事中的隱喻，讓學童實際生活中的問題的主體與客體在故事中產生連結。說故事與聽故事是一種自然的狀態，無論是說故事的人與聽故事的人，都會因為故事之中角色與自身情境與心境的相似性而受波動、影響。心理學上，較隱晦的法是「達成一種潛意識的溝通，而造成認知與行為的改變」。

縱觀以上的陳述，「故事啟示法」的確在學齡孩童偏差行為的輔導上具有明顯的效果。但因教師需因應孩童各種偏差行為，尋找貼切的「故事」來啟發學童的省思，在繁雜的教學現場上是有其實施上的困難。因此，教師需在平日上多蒐集一些「品格小品」故事集，作為自己利用「說故事」輔導孩子偏差行為的產生可歸咎下面幾個因素：價值觀偏差、課業學習不利的壓力、孩子生理反應（例：ADHD...）、生活情境遇到挫折等幾個因素。教師在孩子偏差行為發生時，需積極掌握其事件背後的成因是歸咎

以上因素的那一個，其會影響到教師引導孩子的方向。但不論其行為偏差背後的成因是那一種，教師需秉持一個信念，尊重孩子是一個獨立的個體，他有他的想法、思考方式，他有他的特質。老師僅需就孩子偏差的價值觀或行為去引導，並和孩子討論其犯錯行為背後需負擔的責任，其個人打算要如何去處理，將事件處理的主權回歸到孩子身上。目的是要孩子練習承擔因自己錯誤的決策後，其行為上所需負擔的後果，日而久之，孩子會漸漸為自己的言行舉止在未發之前，先做一番利弊得失的評析，再決定自己是否真的要這麼做。

## 6. 師生晤談方法

孩子偏差行為發生時，教師不一定要急著在事件做一個是非對錯的審判長，急著對偏差孩進行刑期的宣判，更何況，人類相異於其他動物最大的不同是因為人類具有「思考的能力」。在偏差行為事件初發之時，先讓孩子安靜的為自己的行為進行省思，引導省思的方向：「在處理一個事件當中，自己做對了什麼？」「做錯了什麼？」。這樣做一方面培養孩子反思的能力，另一方面可緩和孩子在事件初發之時的情緒反應（悲傷、難過、氣憤...等）。待孩子冷靜後，並對自己在事件中的行為得失做一番的檢視。孩子往往在情緒緩和後，較能看清事件的全貌並較願意坦誠自己事件中錯誤的行為。孩子在反省的過程中，情緒慢慢釋放掉，內在思考、內在理性就會漸漸出來。待孩子自行進行反思後，並能自行說出自己在事件中錯誤

的行為時，老師即可在師生晤談時，著重在「同理心」的引導，如果別人也這樣對你，你會有什麼樣的感覺？若孩子自行反思後，仍無法說出自己錯誤的行為，教師即在師生晤談時，陪著孩子還原事情的經過，並善用「別人對你做這樣的行為」或「別人對你說這樣的話」，「那你當時是怎麼處理？」，讓晤談焦點聚集在孩子處理事件的過程中，其反應或決策是否有其適當性及正當性。在師生晤談當中，孩子在描述事情的過程中，你會發現他在整理他思緒，找出問題的根源，並思考尋求解決問題的辦法。在國小階段，本人覺得正值身心靈剛起蒙的國小學童來說，研究者認為孩子是有犯錯的權利，孩子需要藉由這大大小小的事件來澄清或建立其價值觀。而大人引導其在事件發生時，當下的處理的態度及方法，才是影響孩子日後為人處事及做事態度的關鍵。如果孩子在事件發生的當下，其回應之反應是不適當或不正當，老師應引導學生歸納出事件發生當下適當的處理方式及態度應當為何？讓孩子在下一次面對相同的情境，能做出正確或適當的反應；老師除了引導孩子在事件當中做正確的處理外，亦可引導孩子在事後，就討論出來的正確處理方式鼓勵孩子去躬身實踐，讓孩子有深刻的印象。除此之外，老師亦須對孩子錯誤行後，與孩子討論錯誤的行為既然已經發生了，該如何去補救或事後要負哪些責任？將這個事件的傷害降到最低，目的是要培養孩子在錯誤行為後，勇敢面對自己的錯誤並為自己的行為負責任。

在「師生晤談」的互動溝通技巧當中，「傾聽能力」及「同理心」是關係著成敗的二項重要因素。和孩童進行晤談時，老師需能聽懂孩子的心、聽懂孩子的需求和想法及讓孩童能感受到老師了解他、同理他的處境，這樣孩童在他遇到困境時，他才願意和我們說話。在一項青少年的調查，「孩子有話想跟父母說，卻無從說起」，占痛苦排行榜第一名。原因是孩子有太多的話，而不知從何說起。現代大部份的父母沒有花很多時間在孩子身上，想說也沒辦法說；可是往往不是被打斷就是不被瞭解，自然而然，想說也說不出來了。

#### 四、 結論

身為一個國小教師若能善用各種輔導技巧，巧妙的處理孩童日常生活中發生的大小事情，必能營造一個師生雙贏的和諧學習環境，優質、友善的校園便從你我做起。

## 以小學教師角色談高層次思考

林千瑜

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

丁健平

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

### 一、前言

學會思考，是最困難的一件事。人類自詡為萬物之靈，人類是會思考的“動物”，動物之所以思考，是為了求生存，而人類思考的目的為何？是單純的傳宗接代？還是僅止於本能定義？若我們不知思考的意義，又何來思考的必要。思考的目的，究竟是什麼？

以整個地球環境來說，人類求生存的個殊發展，比起其他動物、植物、甚至細菌，都顯得弱勢，熱帶沙漠不適合人類生存，在手無寸鐵的情形下，若將人置於沙漠之中，此人可以說是必死無疑。人類跑不快、跳不高，在非洲草原上，一不小心也會成為猛獸獵食的對象。人類唯一的優勢，就在於懂得思考。

思考，當然是為了求生存，從遠古時代，猿人求生的技能，到現在各行各業各憑本事賺取金錢，求生存，依舊是思考必須滿足的最基本需求。高層次思考，與這樣的思考概念並不相同。高層次思考，更偏重精神層面，是為了尋找生命意義，也為了造福人們更美好的生活；高層次思考，必須使得思考這件事，更有意義。

### 二、高層次思考的意義

思考，思維或思想是人腦對現實事物間接、概括的加工形式，以內隱或外隱的語言或動作表現出來。思維是由複雜的腦機制所賦予的。思維對客觀的關係、聯繫進行著多層加工，揭露事物內在的、本質的特徵，是認知的高級形式。

高層次思考與一般思考的差別，在於思考的技術與思考產出的品質。高層次思考強調多元創意、應用，而在思考突破的歷程中，思考者本身得以享受思考的美好，在精神心靈方面得到正面的效應。

### 三、高層次思考實際案例

以第五十六號教室的奇蹟作者雷夫老師來說，雷夫老師的教學，有別於一般傳統教學方式，用多元的教學活動，品格形塑，音樂引導，莎士比亞戲劇演出，系統而活潑的教學方式，引導孩子學會高層次思考的能力，更熱衷於學習新事物。

高層次思考學習活動中，最核心的，莫過於課程設計及執行的教學者。在高層次思考課程中，弱結構化的課程，提供孩子更多自由發想的空間，課堂當中的學習，仰賴教師提供的鷹架。

閱讀評量與記錄心智習性一書中，我理解到的是一種對思考的新詮釋，從深層心裡的狀態，對於新事物的挑戰的熱忱，堅持理念的想法，另一層面思考技術的養成及訓練，最後從更各個面向對思考行為的評量。

高層次思考，不單只是思考這件事而已。

彼得克拉克以及創造奇蹟的雷夫老師，甚至過去曾經讀過的自由寫手，這些充滿創意及實踐力的老師，各個都是高層次思考教師的代表。

克拉克學院，不只是一個學習場所，他是學生的家，即使是來自社會底層黑人社區孩子，也能有傑出的表現；雷夫老師的第五十六號教室，在莎士比雅的經典中，學習各種不同的能力，亦培養出孩子的自信，學習五十六號的這群孩子來說，已經和生活結合在一起，即便到了暑假，孩子仍自發到校學習。

高層次思考就定義上來說，或許難以用單一面向的文字語言解釋，可以確認的是高層次與創意、批判思考、心智習性，是同一種概念發展之下的不同見解，不同理論。應用方式，教學方法、評量方式可能不大相同，但彼此卻可以相互融會貫通。

就我在研究所課堂中所形成的想法，高層次思考是一種從情意層面出發的思考技術、習性。而這樣的思考能力，與一般思考技術最大的不同，應該在於其對思考的認知是涵蓋情意

層面，衍生出的技術也就不會全然相同。

#### 四、教師培養高層次思考能力

高層次思考技術如何培養？對於現場的教師來說，高層次思考應該是一種習慣，就成人的角度來看高層次思考的學習，其實並不是那麼容易，畢竟成人的思考模式已經定型，或許每個人都有自己一套的思考方式及邏輯，而在情感層面之上，對於學習思考這件事，或許受到工作、家庭，各方面的因素，其對於高層次思考的熱情，比起一般孩童可能更加難以點燃，因此對於思考心態的轉變，可能是現場教師所面臨的最大的課題。

教育現場，總有許多不同年齡層的老師，有的老師從事教育工作的時間一久，也養成習慣的教學模式，這套教學模式，顯現的也是老師的思考模式，根深蒂固，要改變，說起來還真不件容易的事。

因此，我認為在學習高層次思考之前，得先想辦法打破原本既有的思考模式，點燃對高層次思考的熱情，同時也必須了解，高層次思考並非破壞成人舊有的思考模式，而是加入更多增加思考效率或是層面的元素，從心理層面著手，成人、老師、自己，才有學習高層次思考的可能性。



## 五、學生培養高層次思考的能力

至於學生學習高層次思考的方法，學生比起成人，學習思考的模式尚未定型，甚至有許多開發的潛力，只是學生對於思考的理解程度不高，如果在老師不能引起學生學習興趣的情形下，恐怕更難達到高層次思考的學習目標。

因此，對於學習高層次思考的學習，老師除了示範、說明、應用、回饋的歷程之外，更重要的還是歷程間的鷹架，另外，我認為很重要的還有說明課程的系統，舉個例子來說，國語課程在訂立的時候，往往分為三個單元，其中每一個單元課文都有其重點，整個單元也會有整體的目標，如同自然課程一樣，單元課程脈絡也都有其銜接或者系統化的歷程，老師應該協助孩子統整課程的架構歷程，讓孩子可以更加有系統地學習。

鷹架的應用，則是另外一個高層次學習的重點，教師如何拋出適當的鷹架，有許多實際的變化可以應用，有時候一句話，都可以是學習的鷹架，問題在於老師是否清楚最後課程要學生了解的結論，在形成結論的歷程之上，也有許多關鍵的問題，老師應該事先理解學生可能發生的問題，才能夠在課程進行當中，隨時拋出適當的鷹架，協助學生思考學習。

簡而言之，成人高層次思考的學習，重要的是心態的轉變；而學生高層次思考的學習，重要的是發展有效的學習歷程。

## 六、高層次思考教學模式與應用

本學期初次任教高年級自然科，現今高年級自然課程，本身就具備一定專業知識能力與難度，我常在備課的過程中，碰到許多需要花時間理解的知識。甚至有時候也會覺得，學生是否有辦法理解這麼深的自然知識。

舉個例子來說，本學期自然科最困難的課程，在於太陽這個單元。其困難之處，在於太陽運行位置變化有其規律，如何讓學生理解規律，便是這單元最重要的學習目標。

要達成目標，首先學生必須學會觀察太陽運行的技術，同時，打破過去對太陽運行規律的迷思（例如：太陽東升西落的概念）。而最困難的是天體運行是極為巨大的空間概念，並不是每一位學生都可以接受，學生也常常因此產生巨大的困難，造成學習的困擾。

課程當中，我試圖用地球儀加上圖片來讓學生了解，過程當中，也嘗試用各式各樣不同的問題來引導孩子的觀念，最後將課程所有觀念應用一張圖片解釋所有概念。當然，在這當中，我也嘗試使用高層次思考的概念，讓孩子思考解決問題，主要的方式，多採用問題的引導，至於當時如何發問現在也沒有什麼特別的印象，雖然只是不停的讓孩子去回答問題，然而經過一段時間，學生倒也慢慢產生答案。

不過回過頭來想想，在情況許可的情形下，應用高層次思考的方式，來解決類似這樣的課程問題，老師可能得自己提供器材，讓孩子可以利用簡單的器材，設計模擬觀察實驗，可能會有較佳的效果。

如果以這節課-太陽的觀察與軌道來說，老師除了應用地球儀的說明之外，我還曾經想過，如果利用白紙畫上三條緯線的位置，讓孩子用鉛筆或其他物品，加上手電筒自己觀察，最後行程規律及結論，這樣的學習效果應該比討論問題說明來得好。

除此之外，平板電腦有些軟體，也可以應用在教學上，如果可以讓學生採用太陽觀測的教學軟體，適當地進行觀察，在觀察的過程中，嘗試找到太陽觀測的規律，應該也是找到問題答案的辦法。

## 七、結語

高層次思考在老師的指導與學生學習之下，可以產生許多有別過去傳統上課方式的不同效果。

對於學生來說，學會高層次思考，不僅是學會思考這件事，更重要的是思考習慣的培養及解決問題的熱情。

教師在指導高層次思考能力的過程中，需要示範思考方式，同時包容學生在思考過程中可能犯下的錯誤，

給予嘗試錯誤的機會，同時激發學習的態度能量。

高層次思考是所謂的思考技術上的提升，讓思考產物更具品質，同時改變學生對思考的態度，與解決問題的能力。

## 參考文獻

- 葉玉珠 (2002)。高層次思考教學要素分析。國立中山大學通識教育學報創刊號，1，75-101。
- Arthur ,L.,Costa & Kallick (2001). *Assessing and reporting on habits of mind*. 李弘善譯。(2001)。評量和紀錄心智習性。臺北：遠流出版。
- Ron, Clark , (2012). *The End of Molasses Classes :Getting Our Kids Unstuck—101 Extraordinary Solutions for Parents and Teachers*. 張琇雲譯。(2012)。教孩子大膽做夢：終結糖漿課堂。臺北：時報出版。
- Robert, J., Sternberg, & Elenal, L. Grigorenko (2003). *Successful Intelligence*. 吳國宏譯。(2003)。教授成功智力。臺北：五南。
- Rafe, Esquith, (2008). *Teach Like Your Hair's On Fire: the methods and madness inside Room 56*. 卞娜娜、陳怡君、凱恩譯。(2002)。第五十六號教室的奇蹟。臺北：高第國際出版。
- Tishman, S., Perkins, D. N., & Jay, E. (1994). *The thinking classroom*. 梁雲霞譯。(2002)。思考的教室：策略與應用。臺北：遠流。

## 應用問題引導學習對國小學生學習成效之影響－以雅加達臺灣學校為例

方雅齡

雅加達臺灣學校國小教師

「問題引導學習」(Problem-Based Learning, PBL) 始於 1950 年代美國的 Case Western 大學及 1960 年代加拿大 McMaster 大學 (Barrows & Tamblyn, 1980)，其主要特徵為：1.以問題為中心之課程組織，2.整合課程，3.強調認知技巧與知識並重的課程，4.促進問題導向學習之活動（包括小組引導教學、學習者中心教學、主動學習、獨立研究等），5.問題導向學習之成果，例如加強基礎知識、發展繼續學習的技巧與動機、發展自我評量之能力。簡言之，問題引導學習是讓教師以貼近生活情境的問題，協助學生主動參與學習(教育 Wiki, 2013)。本文即是應用問題引導學習於海外臺灣學校國小自然領域教學之實務經驗及行動研究。

教育部九年一貫課程重視培養學生的基本能力，學習生活化，期使學生能樂在學習，而不再是只會吸收繁重知識教材的機器，卻不懂得應用(教育部，2003)。此外，在九年一貫課程綱要中強調「運用科技與資訊」、「主動探索與研究」、「獨立思考與解決問題」等十大基本能力。由此看來，問題引導學習 (Problem-Based Learning) 的優點能增進學生在分組學習中的溝通能力、分享能力以及團體合作的能力，也能學習問題解決的能力，更能提升主動探究的能力。問題引導學習應用在自然與生活科技領域的教學，能增進學生解決問題的能力，讓學生

在自我探究的過程中習得知識 (Berlin White 2010；Carll- Williamson 2003；連簡淑麗，2014；吳信義，2012；林怡珊，2008；)。正符應國內九年一貫課程強調帶得走的能力及問題本位學習的理念。

研究者長年在印尼雅加達臺灣學校任教，有感於學生因生長環境過於優渥，以致學習非常被動。此外，學校的華文教材都是依照臺灣教育部的規定，選用臺灣的康軒版本。因此對於大部分非臺灣籍的學生而言，華文並非他們的母語，在學習上更顯困難，與臺灣籍的學生相較之下相差甚大。尤其對於自然與生活科技領域而言，有很多專業的詞彙，學生在考試時，為了要理解題意，就要花很多時間，對學生造成極大的負荷，以致學生對於上自然與生活科技的課程總是憂喜參半。喜的是自然課程很有趣，憂的是自然課程雖有趣，課程內容都是以華文來授課，對於大部分非臺籍的學生而言更感到困難，以致影響到學生學習的意願。再加上學生家裡的經濟情況都很不錯，也沒有競爭壓力，以致學生主動學習的意願低落。大多數的學生在課堂上遇到問題，不會自主學習、獨立思考進而設法解決問題，只會等著老師給答案。

科學應是多麼有趣的課題，更應經由主動思考而尋求解答。但是，目前大部分學校的教學仍是以知識的傳

遞為主，教師在教學過程中應用各種教學方法教學，而未確實了解學生是否吸收理解，使得學生只會死記知識，而沒有充分理解及應用，以致學生自我推理思考的機會減少，沒有養成主動思考的習慣與解題動機，在面對生活中的問題也無法自行解決（林漢良，2005）。有鑑於此，研究者在 103 學年度第一學期開始，以問題引導學習的教學模式融入印尼雅加達臺灣學校國小三年級自然領域「廚房的科學」單元教學。以下就教學歷程，歸納出三點研究發現：

### 一、藉由生活中的問題有助於學生學習自然科學

問題引導學習，是以真實情境的問題引起學生興趣，所以在課堂進行中皆以日常生活中的科學現象進行探討，進而引起學生的興趣。上課之前會先跟學生解釋，現在的上課方式跟以往有哪裡不同，研究者詳實告知學生課程進行方式。但是，小學三年級的孩子語彙有限，華文表達能力不是很好，所以學生在課堂上，剛開始大家你看我，我看你，不知從何下手，不過因為學習的問題與自己的生活息息相關，經由研究者引導，學生漸漸融入小組討論分享的情境中，討論越來越熱烈，可見學生的學習意願被激發出來。

教師佈題：調味粉可以溶解嗎？

學生 A：老師說怎知廚房的調味粉能溶解？

學生 B：用嘴巴嘗。

學生 C：有更好的方法嗎？

學生 A：加到水裡。

學生 E：如果加到水裡不見了，就可以溶解。

學生 B：媽媽在煮湯時，把調味粉加進去後，就不見了。

學生 C：那我們可以試試用火煮！

學生 D：要再攪一攪。……

學生從問題中開始思考解決的方法，當有學生提到媽媽煮湯的情形，觸發他們的生活經驗，進而激發他們更多的想法。

研究者學生討論過程中，會在各組間巡視，適時的給予引導，也會正向給予提出自己意見的學生加分並加以口頭上的稱讚，鼓勵學生勇於發表自己的想法，不要因為害怕講錯而不敢發言。因此，學生從剛開始的一言不發，到後來討論到欲罷不能，可見戰況之激烈。

### 二、提升學生對於自然科學學習態度及學習興趣

課堂上實施問題引導學習後，學生對於自然科產生很大的興趣，進而會自己閱讀相關書籍，並注意生活周遭所發生的現象，並在課堂中提出討論，無形中引起大家對於自然學習的熱情。以問題導向教學，能促進學生的討論、課堂上發言次數較多、提高學習興趣、更專心學習也願意主動探究、課堂上的學習氣氛熱烈活潑、多數願意能再參與類似的課程。以下是課堂中一小組的討論對話：



教師佈題：怎分辨調味粉？

學生 A：我們可以用嘴巴嘗調味粉的味道嗎？

學生 B：可以用聞的嗎？

學生 C：用顏色區分？

學生 D：能從網路上查資料嗎？

學生 E：用手摸摸看看？……

學生從與同儕實際討論與觀察中，了解如何區分調味料。

學生對於自我變得比較積極、有自信、做事較主動、並能與同儕合作學習交流想法、也較能提出發現的問題。

### 三、增進問題解決的能力

剛開始實施問題引導學習，學生常圍成一組不知道該說些什麼，上臺做口頭報告無法講出完整、正確的句子，中文語法常表達錯誤，有時連研究者都聽不懂學生想表達的意思，只能猜想，跟學生反覆對話，釐清他們的意思，再跟全班解釋。但是經由這種系統似的訓練，你會發現學生能獨立發現問題、理解問題並提出解決的方法，其實他們是有在進步的，只是較為緩慢。學生在思考問題解決的過程中，也進而促使他們思考，自己找答案，而不是跟以前一樣等著老師給答案，從被動的學習漸進到主動獨立思考。由此可知，問題引導學習對於學生的問題解決能力的訓練是有幫助的。

教師觀察札記(2014.12.01)：這一個月開始實施問題引導教學，在課堂

上，因為學生在低年級時從未有過分組討論的經驗，因此剛開始實施時，研究者深感挫折，需要一步一步引導學生如何做討論，再漸漸融入問題引導教學法。

教師觀察札記(2014.12.08)：因學生的生活背景在家都有傭人、司機和保母，學生自己動手做事、自己處理事物的機會很少，依賴的習性很重，因此，在推動此教學方式不是很順利，事事都需教師協助，學生較少同理心，不會主動協助同學，因此課程進展緩慢。

教師觀察札記(2014.12.15)：經過一段時間發現，學生熟悉此種教學方式後，漸漸的他們懂得自己去思考、去解決問題，學習變得較為主動。從課堂中發現，有一位學生對於自然科明顯感到很有興趣，相較於其他學生而言，他上課一直發言，老師提題，他都是第一個舉手，跟未實施問題引導教學法前的學習狀況截然不同。

經由一個多月的觀察，發現問題引導教學對於在提升學生自然科的學習興趣與科學概念之理解方面皆有提升；藉由小組合作討論，學生對自然與生活科技領域學習較有興趣，也願意主動學習，慢慢培養出獨立思考的習慣，進而將知識融會貫通應用在生活中。這種教學方式慢慢的在我的班級中發酵，雖然才在教學試驗階段，學生學習成效很緩慢，過程雖然辛苦，但是看著學生在教師引導之下，學習態度上明顯比之前要主動積極。學生從剛開始的各自為政，到願意互

相幫助學習較弱勢的同學；也從小組互動中，學習到如何關心同學，漸漸改變班上的學習風氣，也是一大樂事。

### 參考文獻

- 吳信義（2012）。由日常生活議題導入問題引導學習之科學學習行動研究。國立東華大學課程設計與潛能開發學系，花蓮縣。
- 林怡珊（2008）。自然科問題本位學習對六年級學生科學概念與科學學習動機之影響。中原大學教育研究所，桃園縣。
- 林漢良（2005）。「問題解決」教學策略融入國小自然與生活科技領域教學之行動研究。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：教育部。
- 連簡淑麗（2014）。問題引導學習（問題引導學習）在國小自然科教學之應用研究-以「降低熱島效應」為例。國立臺北教育大學自然科學教育學系，臺北市。
- 教育Wiki（2013，11月）。問題導向學習模式(Problem-based Learning Model)。取自[http://content.edu.tw/wiki/index.php/%E5%95%8F%E9%A1%8C%E5%B0%8E%E5%90%91%E5%AD%B8%E7%BF%92%E6%A8%A1%E5%BC%8F%28Problem-based\\_Learning\\_Model%29](http://content.edu.tw/wiki/index.php/%E5%95%8F%E9%A1%8C%E5%B0%8E%E5%90%91%E5%AD%B8%E7%BF%92%E6%A8%A1%E5%BC%8F%28Problem-based_Learning_Model%29)
- Berlin, D. F., & White, A. L. (2010). *Preservice mathematics and science teachers in an integrated teacher preparation program for grades 7-12: A 3-Year study of attitudes and perceptions related to integration. International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(1), 97-115.
- Carll-Williamson, M.P. (2003). *The effect of problem-based learning on high school students enrolled in biology for the technologies as measure by concept of self and attitude toward science*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina.

## 有聲數位教材融入書談策略的閱讀教學

黃美娥

高雄市加昌國小教師

高雄師範大學課程與教學碩士班碩一生

### 一、前言

本校是閱讀磐石學校，積極推動閱讀教學活動，筆者目前擔任學校閱讀教師，常思考如何讓閱讀教學深根及如何提升學生的閱讀動機。筆者經常安排書談（booktalk）活動，引起學生對推薦讀物的好奇，以提升學生的閱讀動機，進而喜歡借閱圖書，愛上閱讀。

筆者的教學以書談作為暖身活動，以低年級的生活經驗和背景知識為範圍，以作家系列、學習主題，或配合主題書展來安排書談。筆者通常會利用五至八分鐘的時間，來介紹讀本。以往，筆者運作書談策略，都是透過翻開讀本敘述到某個段落後，就讓學生連結生活經驗，預測討論後續的可能結果。之後，筆者就以宣傳者的角色鼓勵學生課後借閱圖書。學生很喜歡這個活動，但是坐在教室後排的學生反應看不清楚讀本。筆者希望以有聲數位教材來進行書談活動，期望能改善學生看不清楚讀本的問題，及能提升學生的閱讀動機，促使學生借閱圖書並喜愛閱讀。

### 二、相關理念

#### （一）閱讀的重要性

臺灣 2012 年 PISA（2014）報告書指出，世界各國積極爭取高階技術

人力，擁有高階知能及公民素養的國民已成為經濟成長與社會發展的關鍵。在知識經濟的時代，為厚植國家競爭力，除了推動優質教育（丘愛鈴，2014），各國對於閱讀教育更是投入無數經費予以支持和推動，我們可從 2012 年共有 65 個國家或地區，參加經濟合作發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development，簡稱 OECD）所舉辦的 PISA 測驗（臺灣 PISA，2014），各政府經由學生的閱讀表現，檢視教育的可能性和教育政策的省思調整。再者，現今的知識，已經可以透過不同的媒材而獲得並掌握整合，而這是個人未來生活及財富的基石，更是國家生存競爭的重要資產（陳奎熹，2001）。是以，閱讀是最實際的能力，既是所有學習的基礎，也是連結終身學習的必要技能（Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012; 柯華葳，2006）。

#### （二）閱讀動機與書談的閱讀教學策略

柳雅梅和黃秀霜（2007）認為閱讀動機就是促使個體進行閱讀活動的內在力量，其中包含讀者進行閱讀的理由和目的。Gambrell(1996)認為閱讀動機和認知層面是同等重要的，他將閱讀動機定義為個體自我概念及個體重視自我的價值。它更指出人際互動是影響學童閱讀動機之一，如果學童能透過溝通分享，獲得成就感，將會更樂於閱讀。Wigfield & Guthrie

(1995)兩位學者發現：家中或學校給予個體更多與人閱讀互動的機會，個體的閱讀活動就更容易維持。所以在學校環境中教師如能參照學童學習發展，來挑選讀本，並與學生溝通分享，營造多元豐富的閱讀環境，將有助於學生養成閱讀的興趣與習慣(楊麗秋、黃秀霜、陳惠萍，2009)。林蓉敏(2004)也指出，書談有助於提升學生的閱讀動機；書談是針對圖書的廣告，讓讀者對書加深印象，可運用「書面或口頭的宣傳」和「引言及談論」，來對書本的概要介紹，藉此提升學生的閱讀動機和興趣，願意閱讀。此次的數位教材應用於書談的方式是指，針對要推荐的讀本做書面和口頭的宣傳和閱讀前的引言。

### (三) 資訊融入書談策略的閱讀教學

筆者使用的書談策略，是以 Wapiti 法國兒童生態雜誌為主，挑選兩集讀本，以有聲數位教材呈現的方式，希望能提升學生對閱讀生態雜誌的動機。根據相關文獻指出，經過設計的高品質教學媒體多能產生良好的學習效果 (Shramm, 1973; Mold, 1974; Wilkinson, 1980, 引自方郁琳、朱澤剛、洪敏琬、胡佩英、胡怡謙、張霄亭、張鐸嚴，2004)。所以筆者挑選符合學生的學習發展階段、生活經驗和背景知識為教材內容，設計有聲數位教材的教學活動。筆者期望能以圖片結合簡報軟體，多變化且有意義的展示，搭配錄音、穿插影片，透過動畫效果，使其能有效提升學生對生態雜誌的閱讀動機。

## 三、教學實施成效分析與省思建議

以往在閱讀教學時，筆者曾將繪本製作成簡報檔，但因使用滑鼠操控單張投影片，卻也造成無法教室走動，不能兼顧全體學生的學習，筆者期盼透過這種數位教材連續播放的方便操作而得到解決之道。

### (一) 實施成效分析

筆者以有聲數位教材引起動機，在播放有聲教材的五分鐘時間裡，筆者走動並觀察學生，調整推荐讀本的后續問答與討論並大肆宣傳展示所推荐圖書，誘發學生借閱的動機；最後詢問學生意見，再檢討數位教材之缺失，以利教材之更新及再使用。實施教學對象為一年級的三個班級共 87 人，實施過後的問卷調查結果，學生的感受說明如表 1。

表 1  
有聲數位教材問卷調查表 (N=87)

問卷題目	非常同意	同意	不同意	非常不同意
我喜歡看有聲數位教材	65	12	6	4
我覺得有聲數位教材有趣	69	6	5	7
看完有聲數位教材，我會借雜誌來看	73	13	0	1

(續下頁)



問卷題目	非常 同意	同 意	不 同 意	非常 同意
我會推薦其他同學來看	65	11	3	8
我希望老師以後再推薦讀本	77	9	0	1
我希望老師用有聲教材來推薦讀本	81	2	3	1

1. 在「我喜歡看有聲數位教材」部分，有 75% 學生非常同意，13% 同意，7% 不同意和 5% 非常不同意。不同意和非常不同意的學生原因是，看實際的書比較好看。
2. 在「我覺得有聲數位教材有趣」部分，有 79% 學生非常同意，7% 同意，6% 不同意，8% 非常不同意。不同意和非常不同意的學生原因是，播放數位教材不能看到老師實際的動作、聲音和表情。
3. 在「看完有聲數位教材，我會借雜誌來看」部分，有 84% 學生非常同意，15% 同意，不同意 0，1% 非常不同意（1 人）。非常不同意的原因是學生不喜歡看書。
4. 在「我會推薦其他同學來看」部分，有 75% 學生非常同意，13% 同意，3% 不同意，9% 非常不同意。不同意和非常不同意的學生原因是會害羞，不敢也不知道怎麼跟別人推薦。

5. 在「我希望老師以後再推薦讀本」部分，有 89% 學生非常同意，10% 同意，0% 不同意和 1%（1 人）非常不同意。不同意和非常不同意的學生原因是，雜誌的字很多，沒興趣看。

6. 在「我希望老師用有聲教材來推薦讀本」部分，有 94% 學生非常同意，2% 同意，3% 不同意和 1%（1 人）非常不同意。有四名學生不同意和非常不同意的原因是，比較喜歡看老師說，看老師表演。

## （二）省思與建議

針對這三個班級的有聲數位教材教學活動，筆者認為有聲數位教材融入書談的策略能吸引學生注意，學生對觀看教材有很大的興趣，過程中專注觀看，會和閱讀夥伴小聲討論，並隨著教材或影片哈哈大笑。看完後，學生馬上就詢問老師能否借閱，詢問圖書館是否有這套雜誌。

根據上述問卷中，對各問題不同意及非常不同意的學生，筆者認為，對於不喜歡閱讀的學生，應以言語鼓勵其嘗試先看圖片，不勉強期看全文。喜歡看老師直接說書的同學，筆者認為可以將有聲數位教材和老師的說書穿插進行，即可滿足全體學生的學習需求。

筆者發現透過有聲數位教材的播放，能聚焦學生的注意力，使課程內容講解更生動有效率，且提升了學生閱讀雜誌的動機，促成學生之間的閱讀分

享，所以這種有聲數位教材融入書談策略的閱讀教學，值得推廣給教育現場的老師們使用。

### 參考文獻

- 方郁琳、朱澤剛、洪敏琬、胡佩英、胡怡謙、張霄亭、張鐸嚴（2004）。**教學原理**。臺北縣：國立空中大學。
- 丘愛鈴（2014）。十二年國教課程與教學革新。高雄市：麗文文化。
- 臺灣 PISA 國家研究中心（2014）。**臺灣 PISA2012 精簡報告**。臺南市。取自 [http://pisa.nutn.edu.tw/download\\_tw.htm](http://pisa.nutn.edu.tw/download_tw.htm)
- 林蓉敏（2004）。書談閱讀教學法對國小五年級學童閱讀動機、閱讀態度與閱讀行為影響之研究。（未出版的碩士論文）。國立高雄師範大學教育系，高雄市。
- 柯華葳（2006）。教出閱讀力。臺北市：天下雜誌。
- 柳雅梅、黃秀霜（2007）。平衡閱讀教學對國小學童英文閱讀能力及閱讀動機之影響。**師大學報：教育類**，52(1)，133-157。
- 陳奎熹（2001）。**教育社會學導論**。臺北市：師大學院。
- 楊麗秋、黃秀霜、陳惠萍（2009）。書談閱讀教學對國小國語科低成就學童閱讀動機影響之研究。**課程與教學**，12(3)，153-186。
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). PIRLS 2011
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1995). Dimensions of Children's Motivations for Reading: An Initial Study. *Readin*

## 我國與南韓推動高中科學班政策比較之研究

陳金龍

臺中市私立常春藤高中副校長

### 一、前言

立法院於三讀通過《高級中等教育法》後，十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）已於 2014 年 8 月正式啟動，我國教育體制與社會整體發展面臨急遽轉型的關鍵時刻。其中，自 2006 年開始試辦的高中設置「科學班」的教育政策，亦隨十二年國教免試入學、特色招生等爭議而再次受到社會各界關注。依教育部規劃，2014 年首屆特色招生區分甄選入學與考試分發兩種管道，全國有 25,378 名特色招生名額，甄選入學名額有 9,876 名，分成藝術才能班、體育班、科學班、職業類科等，以術科、實作測驗進行（全國只有金門區沒有辦理）；考試分發名額 15,502 名，則以傳統學科測驗（筆試）進行，全國有 8 個招生區辦理。其中，包括建中、臺中一中等全國共有 9 所學校開辦「科學班」，採取甄選入學方式招生 265 人（中央社，2013）。

「科學班」為我國教育部於高中階段設置之數理學術性向特殊班級，由高中與配合大學共同合作規劃課程，目的在提供具科學潛能之學生適性發展機會，並透過及早接受科學專業領域教育的方式，培育基礎科學人才。教育部於 2005 年規劃，原訂自 2006 年起在高雄中學、臺南一中、臺中一中、竹科實中、建國中學、北一女中等六所高中試辦，各校設置一班（每班 25 人共 150 人），分別與中山大學、

成功大學、交通大學、清華大學、臺灣大學合作；此後科學班計畫因故一再延宕，遲至 98 學年度（2009 年）再開辦。2011 年 3 月 17 日，教育部為考量區域平衡，再核定 3 所高中開辦「科學班」，分別為武陵高中（與中央大學合作）、彰化高中（與中興大學合作）及嘉義高中（與中正大學、嘉義大學合作）。自 100 學年度（2011 年）起，每年各招收 30 名學生。

「科學班」主要特色在於數理相關課程授課進度較快，原應於高中三年完成之數理課程，縮短為二年內完成，第三年則修習大學程度之數理課程並進行專題研究。值得注意的是，科學班迄今已實施 5 年，其實際成效有待評估；另外，有關升學進路問題，雖然教育部科學指導委員會和其他相關會議已多次討論，均無法有效突破，也亟待解決。特別是，十二年國教正式上路後，科學班屬於各校特色招生重要的一環，恐難避免淪為明星高中變向甄選數理資優生入學的「小門」，反而難以落實培養具科學潛能學生之目標（聯合報，2012a）。對此，前教育部長蔣偉寧曾表示，目前全國科學班有九班，會採嚴格審查，以 1 班 30 人為限，「十二年國教」實施之後，科學班的班級和人數都不會擴大（林佳龍，2013）。是以，「科學班」入學方式及區域名額分配等問題，顯然仍有進一步研究之空間。

有鑑於此，本文擬以「科學班」政策發展沿革為主軸，並從跨國比較的角度進行政策面分析，以期全面檢視我國「科學班」之教育政策。本文主要包含三個部分的討論：首先，本文將系統地回顧高中設立科學班教育政策之背景及沿革；其次探討鄰近韓國推動科學資優教育之經驗，據以比較我國現行「科學班」政策與韓國作法之重要差異；最後在上述討論的基礎上進行政策評估，除總結我國推動高中「科學班」之利弊得失，亦將就相關問題提出具體策進芻議，提供我國政府教育當局推動和改進「科學班」教育政策之參考。

## 二、我國推動科學班教育政策之沿革與現況

### （一）科學班成立沿革

高中「科學班」為我國一項開創性的科學資優教育計畫，目的在掙脫現有升學制度的束縛，「由下而上」培育優秀科學人才，以確保我國未來科技人才的國際競爭優勢。其發展沿革如下：

2004年10月，陳水扁總統接見國際數理奧林匹亞競賽得獎學生時，即曾裁示栽培和獎勵國家菁英學生，同意選送國際數理奧林匹亞競賽獲得金牌獎的學生，出國留學深造，於教育部可專案辦理或納入鼓勵碩博士生出國留學的「千里馬」計畫內辦理，同時責令國防部會同教育部共同研究，解決菁英學生出國留學的相關兵役問題。同年12月，教育部即召集數理學

科和特教專家會議進行討論，師大物理系教授林明瑞提出「校中校」的構想，建議在新竹科學園區實驗中學內創設一所「四年制科學實驗高中」，由鄰近的清華大學和交通大學共同輔導；此為「科學班」之濫觴。

2005年3月，教育部召集數理學科和特教專家、高中校長、和教育行政人員會議，考慮中部民意代表和高雄市教育局的強烈要求，議定在建中、北一女中、新竹實中、臺中一中、臺南一中、和高雄高中等六校，設置「四年制高中科學實驗班」，每校每年級一班，每班25人，共計每年級150人。同年9月，「四年制高中科學菁英班」設置計劃送交科學教育指導委員會討論，出席人士雖皆支持推動科學資優教育，但對具體的執行方式仍有所爭議。會議結論認為，高中科學菁英班「四年制」構想對現有學制衝擊過大，建議修改為「三年制」。

2005年12月教育部已在2006年編列執行「高中科學班計畫」的預算，但由於杜正勝部長擬於次年推出「12年國民義務教育方案」，因此宣布「高中科學班」暫時緩辦，待12年國教計畫實施後再議辦理。2006年5月，清華大學向科學教育指導委員會主動提議設立「清華大學附設科學高中」，惟在會中議而未決。2007年5月，清華大學歷經一年整合校內的意見後，經校務會議決議與新竹科學園區實驗中學合作，設置「高中科學班」；同年10月，成功大學循清華大學模式，決議與臺南一中合作設置「高中科學班」。



2008 年 2 月，科學教育諮詢委員會（取代原有的科學教育指導委員會，由中央研究院李遠哲前院長擔任召集人）召開第二次會議，決議在建國高中（臺大輔導）、北一女中（臺大輔導）、新竹實驗中學（清大輔導）、臺中一中（交大輔導）、臺南一中（成大輔導）等五所高中設置「科學班」。2009 年 2 月，教育部核定 6 所高中，試辦高中科學班：建國高中（臺大輔導）、師大附中（師大和陽明大學共同輔導）、新竹實驗中學（清大輔導）、臺中一中（交大輔導）、臺南一中（成大輔導）以及高雄高中（中山輔導）。2011 年 2 月教育部核定增設 3 所高中科學班：武陵高中（中央大學輔導）、彰化高中（中興大學輔導）、嘉義高中（中正和嘉義大學共同輔導）。

## （二）科學班實施現況

### 1. 經費方面

我國政府每年挹注高額經費來推動科學教育。依教育部國民及學前教育署年度預算說明，104 年度編列用於規劃辦理國際奧林匹亞競賽、高中學科能力競賽及高中科學班計畫經費，共計 3000 萬元（教育部國民及學前教育署，2014）。「科學班」方面，依教育部規劃，有關科學班的專案經費，由設班高中提出申請，經教育部核定後直接撥交設班高中控管使用。值得注意的是，各高中雖可聘任專、兼任助理進行行政支援，但卻未因增設科學班而增加教職員名額。據教育部委託《101 年度全國高級中學科學班成效評估計畫》結案報告，98~100 學年度

各校「科學班」經費分配如下表 1（教育部，2012）。

表 1  
98~100 學年度各校「科學班」經費分配一覽表

校名	建國高中	臺師大附中	新竹實驗中學	臺中一中	臺南一中	高雄高中	武陵高中	彰化高中	嘉義高中	
設立學年度	98	98	98	98	98	98	100	100	100	
合作大學	臺大	臺師大陽明	清大	交大	成大	中山	中央	中興	中正嘉義	
行政支援	班主任	0*	0*	1	1	1	1	1	1	
	專任輔導教師	0	0	0	0	0	0	0	0	
	專任行政助理	1	1	1	1	1	1	1	1	
	兼任行政助理	0	0	0	0	0	1	1	0	
年度經費(仟元)	98 學年 (1 個班)	2,596	3,187	2,920	2,940	2,780	2,380			
	99 學年 (2 個班)	3,500	3,500	3,500	3,500	3,500	3,500			
	100 學年 (3 個班)	3,780	3,780	3,780	3,780	3,780	3,780	1,450	1,450	
100 學年度經費分配										
經費分配(仟元)	高中	2,293	3,660	3,331	3,281	3,705	3,158	1,218*	1,450	1,299
	大學	1,487	120	449	499	75	0*	107*	0	51
分配比例 (%)	高中	61	97	88	87	98	84	92*	100	96
	大學	39	3	12	13	2	0*	8*	0	4

資料來源：教育部（2012）。

### 2. 招生入學方面

如何有效甄選優秀學生，是科學資優教育的首要工作。依據教育部（2009）「高級中學科學班實施計畫」（臺中（一）字 0980019453D 號函）規定，科學班原先規範的報名資格，須具備下列條件：

1. 國民中學應屆畢業生（年齡在 16 足歲以下），或符合「資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法」規定之國二學生。
2. 學業成就有下列情形之一者：(1) 國民中學就讀期間，學業總成績排名居全校同一年級前 10% 以內。(2) 就讀國中數理資優班者，其總成績排名居全班前 50%。(3) 獲選進入「國際國中生科學奧林匹亞競賽」國家代表隊決選研習營或「國際數理奧林匹亞競賽」國家代表隊決選研習營者。(4) 曾獲教育部主

辦之有關數理科目的全國性競賽（例如全國科學展覽）前三名。

3. 通過心理素質評估，由就讀學校推薦。

考試方式和內容由各校自訂。除了 2 所高中僅有筆試之外，其餘 7 所高中皆有筆試和實驗操作兩項。考試項目以數學和自然（含物理、化學、生物、和地球科學）為主。

3. 課程、教學及升學進路

科學班之課程規劃應依高級中等學校教育實驗辦法之規定，以高級中學三年課程整體規劃，除普通高級中學基礎科學相關科目外，得彈性設計科學專業領域科目；其應修學分數及教學方式，由合作大學與設班高級中學共同規劃。依教育部「高級中學科學班實施計畫」指出，科學班課程分為二階段：第一階段學程（高一及高二）學生應修讀普通高中基礎科學相關科目與人文及社會相關領域學分，並得於就讀期間依資賦優異降低入學年齡縮短就業年限相關規定，參加學科免修考試；第二階段學程由各高級中學設計科學專業領域科目，邀請合作大學教授至高中講授，或直接選修大學開設之相關科目學分。此外，科學班學生於修讀第二階段學程期間，在大學教授之指導下，進行個別科學研究計畫。

升學進路方面，科學班學生應修畢各開班實施計畫所定課程，並修畢 160 學分，以取得高級中學畢業證書。其次，科學班學生於就讀期間之學科

資格考試成績及個別研究成果，得作為「大學多元入學方案」甄選入學之參據，而學生於第二階段學程修得之數理科學分及修課證明書，得作為將來進入大學後抵免學分之參考。最後，科學班學生就讀期間通過高級中學與合作大學辦理之學科資格考試，未修畢第二階段學程者，其升學仍依「大學多元入學方案」辦理。值得注意的是，科學班學生就讀期間，若因學習適應、生涯規劃考量，或未通過學科資格考試等因素而無法繼續第二階段學程者，得轉介至校內其他班級就讀（教育部，2009）。

由以上發展沿革與現況的回顧可知，我國政府在推動高中科學班政策方面著墨甚深，無論是招生、經費、課程、教學及升學進路等，均在通盤考量下進行規劃並挹注大量資源，期能培養具國際競爭力之優秀科學人才。然而，全球化時代的競爭不是閉門造車就能勝出，透過與區域內同樣推動資優教育國家的比較，才是興利除弊、精益求精之不二法門。其中，南韓與我國同為過去亞洲四小龍，政經體制與經貿表現均高度相似，且亦長期推動科學資優教育，適足以做為比較並檢討我國高中科學班政策之對象。鑑於此，本文將於次節回顧南韓科學高中實踐經驗，以做為反思我國相關政策之基礎。

### 三、南韓科學高中實踐經驗

#### （一）科學高中成立沿革

南韓資優教育始於 2002 年《資優

教育促進法》(gifted education Law)。該法規定政府必須對於資優教育經費和監督提供必要的支持，同時也鼓勵政府各部門、大學、國家研究中心和社會企業領導者，像是三星(Samsung)一同結盟合作，為學生提供充實方案，以促進社會及國家的整體發展。研究指出，南韓資優教育主要的重點放在數學和科學，而這些領域的發展與國家經濟繁榮和全球競爭力息息相關(Seo, Lee, & Kim, 2005)。因此，除了立法部門訂立資優教育的法規之外，政府行政單位亦責成科學與技術部門(MOST)及教育與人力資源發展部門(MOE& HRD)提供資優教育必要的支持(Han, 2007)。

1983年，南韓第一所科學與數學高中—京畿科學高中成立，針對有特殊需求的學生提供特別的科學教育，為南韓資優教育奠定重要里程碑。在京畿科學高中的成功經驗下，南韓科學高中於1990年代急遽增加，到2004年有17校，目的是培養數學與科學方面的人才，約一半學生讀2年跳級畢業，進入科學技術部管轄之韓國科學技術院，另一半則3年畢業，進入韓國科學技術院或一般大學理工科就讀(楊思偉, 2007)。

## (二) 科學高中實施現況

### 1. 經費方面

在上述資優教育促進法的基礎上，韓國科學資優教育分為方式實施：其一，在正規學校中為資優生提供放學後的相關特殊課程；其二，設

立科學資優教育中心並由各省的教育處負責管理；其三，專為資優生設立的特殊高中(Seo, Cho, Kim, & Jung, 2003)。另外，在資優教育中心設有主任一人，下設管理處、事務處、早期教育發展處，每年的經費約30萬美金，學生上課全部免費，相關教師鐘點費或研習費用由政府支出(林建宏, 2008)。準此，韓國政府在資優教育領域投入了很多的金錢和努力，讓韓國的資優教育在21世紀有快速的發展。

### 2. 招生入學方面

各科學高中並沒有採取統一的鑑定方式，但是進入科學高中必須具備以下的條件：(一)中學學業成就要在班上前1-3%；(二)在數學、科學、韓語和英語成就評量的入學測驗要有優異表現；(三)通過健康檢查和面試；(四)在學科競賽，像科學或數學奧林匹亞競賽獲獎或表現優異。進入科學高中的學生享有1:8的師生比，有時甚至低到1:4；這與一般高中有很大的不同，一般高中一班有40位學生，師生比為1:15(Jin & Moon, 2006)。

### 3. 課程、教學及升學進路

科學高中課程方面，主要包括一般課程、獨立研究和特殊活動等三個部分。一般課程旨在協助學生獲得普遍性的知識，共140個學分，分成一般學科和特殊學科(韓語、社會研究、外語、藝術、心理教育)以及科學相關課程(化學、生物、地球科學、資訊科學和當代科學發展)；獨立研究屬於選修課程，共30個學分，讓學生選



擇喜愛的主題並主動進行深入探究；特殊活動共 240 個小時，包括多樣的校內社團、自我發展活動以及自願性的服務。此外，科學高中在課程上會運用加速方式，高能力學生在 2 年內即可完成高中課程，畢業後進入韓國科學技術學院。此舉有助於減輕大學入學考試壓力，讓有能力的資優生發揮其潛能，不必為準備大學入學考試而忙（Jin & Moon, 2006）。

師資與專業發展方面，科學高中在選擇教師時很慎重，大部分的教師在相關領域擁有碩士學歷，除了全時的教師之外，另外，學校還一個月一次聘請相關科學領域的校外專家、學者來演講。林建宏（2008）研究發現，目前韓國有兩所大學授予資優教育博士學位，有 16 所大學授予資優教育碩士學位，滿足資優教育師資增能和進修的機會。教師專業發展的部分分成三個系統，包括教師基礎訓練 60 小時、資優教師進階訓練 120 小時，以及資優專業階段 120 小時。此外，擔任科學高中的教師即使在學科領域已具備專業知識，每年仍要持續從事相關研究。

值得注意的是，南韓科學資優教育除了上述「科學高中」外，亦設立南韓「國家科學資優中學」（Korean Science Academy, KSA）之獨特系統。該中學學生來自於全國各地，畢業時要完成所要求的學分，可不需經過任何篩選直接進入首爾大學等優秀的大學（Choi & Hon, 2009）。不像其他科學高中是使用國家課程，KSA 沒有正規的課程。KSA 的課程是要求學生修

習 170 學分，包含 135 個學科課程學分，35 個研究活動的學分，學科課程包含基礎課程和專門課程。除了基礎及專門等二種傳統課程外，學生也要從事獨立研究和課外活動，在學期初，每個學生要在科學或數學選擇一個研究主題，並進行一學年的研究。（Cho, 2003）。

師資方面，科學高中的教師必須要有證照，而國家科學資優中學的教師，只要是某領域的專家，即使沒有證照也可以任教。以 2007 年為例，KSA 擁有博士學位的教師超過一半（53.4%），除了有高品質的師資外，教師都會持續參加資優教育和教學法的訓練，學校也會派他們的教師到國外以資優著名的學校，像美國伊利諾州的數理和科學學院，莫斯科的 Kolmogorov 數學和科學學校進行參訪學習（Choi & Hon, 2009）。

此外，科學資優教育中心（Incheon ScienceElite Program, ISEP）亦是南韓科學資優教育重要輔助系統。該中心是以大學為主的科學資優教育中心，主要由科學和技術部門來提供支持，最終的目標是鼓勵學生發展自己的思考能力。科學資優教育中心提供區分性的學習環境和教學方法，經由這些區分性教學，提升學生的思考技能、創造力、問題解決能力以及自尊。此外，中心也與各大學密切聯繫，利用放學後或是課外活動方式，提供 5 到 8 年級科學資優生在科學和數學方面的充實課程。並在寒暑假期間，為科學資優生提供的額外課程。



由以上南韓科學高中的系統回顧發現，南韓科學資優教育的源頭雖可追溯至 1983 年成立的京畿科學高中，但有系統而大範圍的推動仍有待 2002 年《資優教育促進法》的立法，並由此邁入全面實踐科學資優教育的新紀元。此外，「國家科學資優中學」以及「科學資優教育中心」的設立，亦成為南韓推動科學高中政策時最有力的支援系統。

#### 四、政策評析與策進芻議

全球化國際競爭的時代裡，人才資源關係著一國國際競爭力的良窳，各國政府莫不挹注大量經費推動相關教育革新。由於南韓與我國均曾為東亞新興工業國（亞洲四小龍），且二國在經濟結構與對外貿易上的高度重疊，自然互為全球市場上的頭號競爭對手。基於此，比較臺韓二國科學資優教育政策，由而具有國家發展政策上的迫重要性。茲就經費、招生、入學、課程與升等等重要面向，進一步比較我國與南韓在科學資優教育上之異同，同時指出對我國推動高中科學班政策之意涵如下：

##### （一）經費方面

科學班為菁英教育，目的在培育少數的資優學生，因此須集中教育資源，提供足夠經費，力求精進教學，而非普及教育，故人數不宜擴張。從上述文獻回顧可知，南韓國內由國家制訂資優教育政策，每年編列大量的經費來發展資優教育，並設立國家級的資優教育研究中心。此外，大學也

設有資優教育中心，地方設有多所科學高中，並成立國家科學資優中學培養科學資優方面的人才。在師資方面，政府也積極培養專業的教師。近年來，政府成立很多資優教育機構，每年在不同學科領域都會發展教學計畫，並訓練了大量專業教師來教導資優生，由此可見政府對資優教育的重視。

我國亦不惶多讓，如表一所示，我國自 2009 年辦理首屆高中科學班以來，政府每年均挹注大量教育經費推動。目前，設置全國設置科學班之高中包括建國中學、臺師大附中、新竹實驗中學、臺中一中、臺南一中、高雄高中、武陸高中、彰化高中以及嘉義高中等 9 校。事實上，2009 年推動高中科學班政策之初僅核准 6 校，但自 2011 年起新增加武陵高中、彰化高中以及嘉義高中等三校；此舉雖有助於平衡國內教育資源的公平分配與地域的平衡發展，但代價卻是稀釋了原本 6 校所能分配到的教育資源。顯然，在不減少各校名額的前提下，未來若希望進一步提升或加強科學班業務，則勢必得增加科學班經費在我國政府教育預算分配之比重，但此舉恐怕又有違教育資源分配正義之原則。

有鑑於此，南韓《資優教育促進法》中鼓勵政府各部門、大學、國家研究中心和三星等企業領導同結盟合作之作法，即具有借鑑之意義。在政府經費資源有限的情況下，產學合作的確是一項可以思考的重要方向，亦即向國內科技業尋求資源與經費支持，以解決教育經費有限之問題。其

中，中油與高雄市林園高中開創「化工科學班」，即是十二年國教下產學合作的重要嘗試。該班每年招收 40 名學生，為期三年；化工班學生畢業後，也可以參加甄試，每班至少錄取 10 人進入中油林園廠擔任基層人員，如果繼續升大學，凡是念化工、建築等相關科系，大三、大四的暑假必須到中油實習，畢業後有機會到中油公司擔任工程師（徐如宜，2014）。

## （二）招生入學方面

科學班招生入學方面，無論我國或南韓均秉持菁英教育精神，擬訂相關資優生資格認定規範。以南韓科學高中為例，遴選資格包括：（一）中學學業成績要在班上前 1-3%；（二）在數學、科學、韓語和英語成就評量的入學測驗要有優異表現；（三）通過健康檢查和面試；（四）在學科競賽，像科學或數學奧林匹亞競賽獲獎或表現優異。我國方面，包括：（一）國民中學就讀期間，學業總成績排名居全校同一年級前 10% 以內；（二）就讀國中數理資優班者，其總成績排名居全班前 50%；（三）獲選進入「國際國中生科學奧林匹亞競賽」國家代表隊決選研習營或「國際數理奧林匹亞競賽」國家代表隊決選研習營者；（四）曾獲教育部主辦之有關數理科目的全國性競賽（例如全國科學展覽）前三名。

值得注意的是，2014 年十二年國教上路後，高中科學班被劃入特色招生項目之一，學生家長在升學主義以及明星學校迷思之下，莫不以高中科學班做為子女升學的第一志願。因

此，2014 年高中職特色招生中最先招考的「高中科學班」競爭激烈，報名人數創新高。由於全國有 9 校開辦科學班，每班僅招收 25 到 30 人，共 5068 人搶 9 校共 250 個名額，報名人數較 2013 年增加 1057 人，錄取率不到 5%。教育部國教署指出，今年各校錄取率約 3% 至 10.6%，競爭最激烈的是高雄中學，吸引 1000 名學生報考，錄取率只有 3%；至於建中有 525 人報考，錄取率為 5.71%；師大附中則有 353 人報考，錄取率為 8.5%。報名學生經入班資格審查通過後，參加各校自行舉辦的科學能力檢定，先篩選 60 到 75 名人，再參加各校自辦實驗實作（中國時報，2014）。

從各校報名盛況及超低錄取率的現象可知，高中科學班已被學生家長視為「明星學校」中的超級明星班，升學的考量恐怕已遠遠超過子女學習興趣的需求，甚至將科學班與升大學保證班劃上等號；此已與我國推動十二年國教政策的宗旨相背離。為此，教育主管機關應責成招收科學之學校嚴格落實入學篩選工作，學生經資格審查通過後，除進行科學能力檢定以篩選出具有科學素養的學生，更應在科學實作及口試階段下工夫，選出真正對科學研究有興趣與發展潛能的學生進入科學班就讀。此外，科學班學生直升大學政策亦應謹慎為之，若科學班學生輕易就能直升臺成清交等頂尖大學，恐怕將變成「變相的升學菁英班」，比起高中的資優班更具升學優勢，造成全力搶進科學班之負面發展。

### （三）課程與教學方面

依我國高中科學班課程規劃原則，各科學班的課程安排和教學方式皆分成為兩階段：第一階段（高一和高二）要求二年內修畢普通高中三年的數理課程，主要由高中教師擔任教學、大學教授主持專題講座，且學生須於高二時參加學科資格考試；第二階段（高三）讓通過學科資格考試的學生，可前往合作的大學修習數理課程，並在大學教授的指導下進行個別研究。南韓科學高中則將課程區分為一般課程、獨立研究和特殊活動等三個部分：一般課程旨在協助學生獲得普遍性的知識，共 140 個學分，分成一般學科和特殊學科（韓語、社會研究、外語、藝術、心理教育）以及科學相關課程（化學、生物、地球科學、資訊科學和當代科學發展）；獨立研究屬於選修課程，共 30 個學分，讓學生選擇喜愛的主題並主動進行深入探究；特殊活動共 240 個小時，包括多樣的校內社團、自我發展活動以及自願性的服務。由此可見，臺韓二國科學資優教育課程設計，均以加速、加深和加廣為共同原則，並無明顯差異之處。

### （四）教學師資方面

在科學班教學師資的選擇上，臺韓兩國的作法則有所不同。如上述，南韓科學高中在選擇教師時很慎重，大部分的教師在相關領域皆擁有碩士學歷，且學校還每個月聘請相關科學領域的校外專家、學者來演講。此外，科學高中教師還須參加教師基礎訓練

60 小時、資優教師進階訓練 120 小時，以及資優專業階段 120 小時，且每年仍要持續從事相關研究。反觀我國高中科學班，雖然參與科學班教學的高中和大學師資皆學有專精，但多數高中數理科教師教學時，教學方式多沿用傳統的演講教學法，追趕教學進度，無異於一般升學考試導向式的灌輸教學，未見教法上有所創新，恐不利於科學資優學生的啟發和學習。這可能與目前升學進路不明，學生仍須準備「學測」或「指考」以應付升學有關，因此科學班教師大多仍沿用普通高中教材與教法。

為此，我國行政院於 2014 年 5 月通過「大學法部分條文修正草案」，增列普通型高中科學班學生為特種生，可以「學科資格考試」成讀申請進入合作大學的基礎科學相關科系，如數學系、物理系等。教育部表示，由於科學班被定位為「國家型實驗課程」，希望藉此培育優秀科學人才，為數理科學性向明顯的學生提供適性、彈性的學習機制，惟有提供科學班學生特殊升學管道，才能發揮科學班的設置宗旨及優勢（自由時報，2014）。不意外，此一政策轉向亦引起國人對於升學公平性的質疑，且科學班學生直升大學名額若採「外加名額」，亦可能相對擠壓到學生享有的軟硬體教學及實驗設備。換言之，相關配套問題，仍有待教育主管機關進一步研商。

經由上述對我國及南韓科學資優教育的系統比較可知，包括經費、招生、課程、教學及師資等各方面，均可明顯看出我國及南韓在相關政策推



行上的異同。我國及南韓在科學資優教育政策及作法上的比較，可進一步表列如下：

表 2

我國與南韓科學資優教育之比較

	我國	南韓
經費	由政府編列預算挹注 重點發展之學校。	由政府編列預算挹注 重點發展之學校。
招生	學科成績優異，或於 國內外數、理、科學 競賽獲獎者。	學科成績優異，或於 國內外數、理、科學 競賽獲獎者。
	十二年國教列入特招 項目之一；全國共九 校，每校一班 30 人。	
課程	區分一般課程及個別 研究，力求加速、加 深、加廣為原則。	區分一般課程及獨立 研究，力求加速、加 深、加廣為原則。
師資	多數高中數理科教師 教學時仍沿用傳統的 演講教學法，無異於 一般升學考試導向式 的灌輸教學。	在相關領域擁有碩士 學歷，且須參加教師 基礎及進階訓練並持 續從事相關研究。

## 五、結論

本文為高中科學班教育政策之研究，旨在全面回顧我國自 2009 年推動高中設立科學班政策之沿革與內容，同時透過和南韓科學高中案例的比較，進一步分析當前我國科學資優教育之挑戰。誠然，我國當前教育目標強調「適性揚才」，思考如何重視並發展學生潛能以全方位地培育人才，已成為教育政策中的重要一環。這是由於，我國憲法第 159 條賦予國民接受教育的機會一律均等，且《特殊教育法》更闡明對資賦優異學生應給予適

性教育之機會，因此唯有提供資優學生潛能開發、適性發展的教育，落實因材施教的理念，才能真正符合教育機會均等之精義（教育部，2008）。更何況，我國在缺乏天然資源的前提下，惟有持續提升並發揮科技人才之優勢，才能在全球性知識經濟的競爭中穩占一席之地，而推動科學資優教育的目的就是在保障科學人才不虞匱乏。

事實上，培育資優學生已成為世界各國教育政策重點，許多國家於國內設有多所全國重點中學，全力培育少數經嚴格甄選出的資優學生。例如，韓國科技部設立一所全國性的科學菁英高中（Busan Science Academy）；越南指定河內理科學大學（Hanoi University of Science）負責菁英學生培育計畫；泰國教育部委託 Mahidol University 成立科學菁英高中（Mahidol Wittayanusorn School）等。但透過本文的回顧與分析可知，我國在培育科學菁英學生的具體作法和獎勵上仍有調整與進步的空間。一般認為，我國近十年來推動簡化和淺化中小學教材、實行九年一貫課程等教育改革，已讓各級教師憂心學生的知識程度普遍下降，尤以數理科為然。值此十二年國教上路而中小學教育重新調整階段，若能透過科學班等特色招生途徑來拓展資優教育，則未來或可維持我國科技人才優勢。

但誠如本文所分析，除教育經費分配相對不足外，目前我國推動高中科學班所面臨的最大挑戰，仍是國人根深蒂固的升學主義迷思。高中科學



班設置宗旨在於為國家培育優秀科學人才，期望對於數理科學性向明確之學生，在高中階段透過課程規劃及結合大學資源，提供適性、彈性的學習機制，增強學生的科學研究能力與興趣，以提升國家未來競爭力。然而，聯合報 2012 年對首屆科學班畢業生流向的調查發現，第一屆科學班有超過一成學生中途退出，而 145 位畢業生大學選讀基礎科學者僅約二成（33 人），選醫學系、牙醫系者約二成，另四成選電機等工程科系；有近半數學生（76 位）最後都進了臺大。此一結果，與教育部當初開班目標差距甚大（聯合報，2012b）。

反觀同樣重視升學的南韓，近年來積極推動科學高中之除，卻未因升學主義而影響到科學班成效；從本文討論可知，這很大程度與教師教學方式及學生升學進路有關。借鑑南韓科學高中個案，我國教育主管機關在續推高中科學班之際，惟有確實調整教師教學模式並保障學生升學出路，才能進一步改善政策成效並符合當初開班之目標。換言之，思考如何在招生、課程與升學規劃上貫徹高中科學班設立宗旨，不可不謂我國科學資優教育政策發展的重要關鍵。

### 參考文獻

- 中央社（2013）。**103年特招 全國名額2萬5**。中央社，2013年9月12日，<http://www.cna.com.tw/news/aedu/201309120031-1.aspx>。
- 中國時報（2014）。**高中科學班甄選 5068人搶250名額**。中國時報，2014年4月12日，版A10。
- 自由時報（2014）。**優異大學生可直升研究所／高中科學班免試申請大學數理系**。自由時報，2014年5月9日，版A16。
- 林佳龍（2013）。**十二年國教面面觀：改革價值紊亂 社會基礎薄弱**。臺灣思想坦克，2013年6月號，[http://www.taiwanthinktank.org/page/english\\_attachment\\_5/2673/\\_\\_\\_\\_.pdf](http://www.taiwanthinktank.org/page/english_attachment_5/2673/____.pdf)。
- 林建宏（2008）。**韓國資優教育的參訪**。資優教育季刊，108，30-38。
- 徐如宜（2014）。**林園高中臺灣中油化工班開創三贏新局**。高市教育電子報，第96期，<http://epaper.kh.edu.tw/Detail.aspx?id=3b310b44-8516-441d-bdf8-45d6b64c67a3>。
- 教育部（2008）。**資優教育白皮書**。臺北：教育部。
- 教育部（2009）。**高級中學科學班實施計畫**。臺中（一）字0980019453D 號 函，<http://www.tcfsh.tc.edu.tw/mediafile/4190033/fdownload/50/11/2012-10-5-8-41-42-11-nf1.pdf>。

- 教育部（2012）。101年度全國高級中學科竹孚班成效評估計畫結案報告。臺中：教育部中部辦公室。
- 楊思偉（2007）。比較教育。臺北：心理。
- 聯合報（2012a）。12年國教特色招生明星高中爭設科學班。聯合報，2012年4月6日。
- 聯合報（2012b）。首屆科學班上大學 多數仍選醫科。聯合報，2012年11月12日。
- Cho, S. H. (2003). *A plan to Expand and to Develop Science High Schools*. Seoul, Korea: Korean Educational Development Institute.
- Choi, K. M., & Hon, D. S. (2009). Gifted Education in Korea: Three Korean High Schools for the Mathematically Gifted. *Gifted Child Today*, 32 (2), 42-49.
- Han, K. S. (2007). The Possibilities and Limitations of Gifted Education in Korea: A Look at the ISEP Science-Gifted Education Center. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 450-463.
- Jin, S. U., & Moon, S. M. (2006). A Study of Well-being and School Satisfaction among Academically Talented Students Attending a Science High School in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 169-184.
- Seo, H. A., Cho, S., Kim, H., & Jung, H. (2003). Policy Issues Related to Curriculum Development and Implementation for Gifted Education in Science in Korea. *Gifted Education International*, 148 (2), 175-186.
- Han, K. S. (2007). The Possibilities and Limitations of Gifted Education in Korea: A Look at the ISEP Science-Gifted Education Center. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 450-463.
- Seo, H. A., Lee, E. H., & Kim, H. (2005). Korea Science Teachers' Understanding of Creativity of Gifted Education. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 98-105.
- Jin, S. U., & Moon, S. M. (2006). A Study of Well-being and School Satisfaction among Academically Talented Students Attending a Science High School in Korea. *Gifted Child Quarterly*, 50 (2), 169-184.
- Choi, K. M., & Hon, D. S. (2009). Gifted Education in Korea: Three Korean High Schools for the Mathematically Gifted. *Gifted Child Today*, 32 (2), 42-49.

- Cho, S. H. (2003). *A plan to Expand and to Develop Science High Schools*. Seoul, Korea: Korean Educational Development Institute.
- Seo, H. A., Cho, S., Kim, H., & Jung, H. (2003). Policy Issues Related to Curriculum Development and Implementation for Gifted Education in Science in Korea. *Gifted Education International*, 148(2), 175-186.
- Seo, H. A., Lee, E. H., & Kim, H. (2005). Korea Science Teachers' Understanding of Creativity of Gifted Education. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 98-105.

# 九年一貫社會領域學習之教學統整單元設計與校本課程創新設計

高強華  
中國文化大學教育系教授

## 一、前言

回溯筆者大學新鮮人階段的修課經驗，年逾七十的老教授雖然動作慢條斯理，講起課本卻妙語如珠字字珠璣，言近旨遠，儼然宗教大師（如星雲法師或證嚴上人）之開講，同學們動作筆記，唯恐有所遺漏或錯謬，課後還要針對筆記內容詳為詮釋引申，察考有關的著作或延伸閱讀。

隱然可見的事實是，當年的大學生在「講光抄」、「背多分」、「一試定終身」的聯招考試制度下，依然深信著宋真宗趙恆「勸學詩」所蘊含的價值觀：

富家不用買良田，書中自有千鐘粟，  
安房不用架高梁，書中自有黃金屋，  
娶妻莫恨無良媒，書中有女顏如玉，  
出門莫恨無隨人，書中車馬多如簇，  
男兒欲遂平生志，六經勤向窗前讀。

然而筆者自公立大學任教三十年，期間經歷了中研院李遠哲博士所主導以「鬆綁」為主軸的教改浪潮，「廣設高中大學」儼然蔚為顯學。又親歷了在「弱師範，廢高職」基調下的大學整併風波，並且經歷了四次大學評鑑，才瞿然驚覺到大學已非追求真理的高級學府，而成為嘈雜喧鬧如菜市場的嬉遊場域，在一個低分人人可以上大學的年代，三十年前聞所未聞的

氣球轟趴、肥皂泡沫趴、萬聖節鬼怪裝趴，取代了大學迴廊中朗朗書聲和圖書館裡的靜默沉思，簡言之，現在大學已向下沉淪為功能不彰的職業訓練中心。現代大學生則在鬆綁放任的氛圍下，淪落為知識虛無主義的信徒，事理不明、文筆不通、錯字連篇，較遊手好閒的社會寄生蟲毫不遜色！等而下之者，則酒促夜店習以為常，裸胸露臀不以為意，凡此均為大學評鑑指標或評鑑委員正式訪查時，探測所未能及之處。大學之毀壞潰滅，豈是當初倡議廣設高中大學之教改人士所可預見？！

## 二、九年一貫課程之反省與前瞻

為使中小學課程能適應時代變遷與滿足青少年身心發展之需要，教育部於民國八十二年九月及八十三年十月分別修正發布國民中小學課程標準，並於八十五、六學年度起逐年實施。九年一貫課程革新之重點如下：

- (一) 以培養現代國民所需的基本能力為課程設計核心架構。
- (二) 以學習領域合科教學取代分科教學。
- (三) 提供學校及教師更多彈性教學自主空間。



(四) 降低各年級上課時數，減輕學生負擔。(林清江，民 87 年)

九年一貫課程不僅推翻了傳統學科課程組織，更顛覆了傳統教學實踐的方式，因此所遭到的種種質疑與反對聲浪亦超乎改革者之預期，譬如歐用生對九年一貫能力觀的批判，便曾指出下列四個問題：

1. 扭曲知識的本質
2. 誤解學習的意義
3. 忽視教師的角色
4. 採取改革的工學模式（歐用生，2000）

又張玉成（2000）指出九年一貫課程對師資培育的新挑戰如下：

1. 課程目標強調十項「能帶著走的能力」之培養為重點，拋掉過去「背不動的書包和繁雜的知識教材」。
2. 為達成十項基本能力之培養，「教材須以學校為中心」，改正以前以書本知識為中心，以教學為主體之缺失。
3. 體認個人的智能為之歧異目可各展所長，是故教學應力求多元兼顧，協助學生發揮其潛能，此有別於往昔一元觀點，一體適用之教學態度。
4. 為達成以生活為中心，以學生為主體激發學生潛能之教育目標，則課程之安排與教學之實施，強調縱的連貫和衡的統整，避免過去分科割

裂過甚，前後段落不連續的偏弊。

5. 十項基本能力之培養，其目的貴能增進學生適應與改善生活環境的智慧，然而生活具有地區性，所以課程之發展與設計宜以學校為本體，配合地方特性善加規劃，此與傳統課程全由政府統一規定大有區別。

類此先天揭地的大變革，師資培育者不只是要能腦筋急轉彎，還要能夠大翻轉，顛倒是非或價值信念？其不致人格分裂者幾希？！此誠非常耐人尋味，促使教師測底反省思考得重大課題。綜合而言，九年一貫實施的成敗關鍵取決於下列因素（甄曉蘭，2000）：

- (一) 將藍圖轉化為實際改造工程的問題。
- (二) 學校生態環境調整之問題。
- (三) 時間及資源短缺問題。
- (四) 教師信念調整及預備度問題。
- (五) 評量方式及訂定標準之問題。

從社會變遷與課程發展的因應角度而言，九年一貫課程的革新，反映出反極權、反知識本位、反菁英導向的世紀末精神（陳伯璋，2000），類此闇黑意識思潮下的中學生，進入大學以後激發出驚世駭俗的太陽花學運。其中之因果關聯，能不令人憂思忡忡？！

### 三、社會領域教學之問題思考

傳統國民中學的社會科課程與教學，向來是採取歷史、地理與公民三科分科教學，常常遭到批評是國中與國小銜接不良，分科過細，課程標準的規定太嚴，不利於教科書的開放，尤其不利於教師專業自主的彈性，特別是在「中華大一統」的優位或宰制之下，臺灣優先的主體意識付之闕如。國民中小學生朗朗上口的是長江、黃河、三皇五帝或堯舜禹湯，對故宮文物如夢似幻，對住家或學校附近的淡水河、新店溪、大漢溪、大甲濁水或高屏二仁溪非常陌生，對開漳聖王、媽祖或紅毛城、三貂角視若未睹，長此以往，臺灣將永久淪落為汪洋中的一條船，漂泊流浪，永無止歇。行政院改革審議報告書因此具體建議「國中階段合併地理、歷史、公民為社會科」（1996，P.9）。

九年一貫之社會學習領域是全新的課程，因此課程目標和內容教材均需要全面重新設定。經由「課程發展專案小組」的努力，透過理論探究、國際比較，調查研究座談會、焦點團體晤談、公聽會與各種程序，研擬出的課程目標如下：

1. 培養了解自我與自我實現之能力。
2. 了解本土及其他社會、文化與生態之特徵，以及人與社會、文化與生態之多元關係。
3. 具備社會學科之基本知識。

4. 培養對本土和國家的認同，與關懷以及世界觀。
5. 培養民主素養、法治觀念以及負責的態度。
6. 發展積極、自信與開放的態度。
7. 發展批判思考、價值判斷及解決問題的能力。
8. 培養社會參與、做理性決定以及實踐的能力。
9. 培養表達、溝通以及合作的能力。
10. 培養探究之興趣，以及研究、創造和處理資訊的能力。

至於社會學習領域之主題軸 (thematic strands)，主題軸代表「螺旋」與「揉合」兩個概念，主題軸的功能在於將社會學習領域的課程內涵加以歸類，但並不規範比重，比重的問題交由課程發展者，教科書編輯者，教科書審查者，以及各校社會學習領域的教師自行斟酌及加權（詹志禹，2002），

九大主題依序是：

1. 人與空間。
2. 人與時間。
3. 演化與不變。
4. 意義與價值。
5. 自我、人際與群己。

6. 權利、規則與人權。
7. 生產、分配與消費。
8. 科學、技術與社會。
9. 全球關聯（黃炳煌，2002）。

九大主題軸之間的結構與發展順序，令相關人士特別是學校教師非常困惑，教育部指出：人類所熟知的世界是一個度空間的世界，而時間可以視為生活世界的第四個向度，故第一軸「人與空間」與第二軸「人與時間」構成了人類座標系統，宇宙萬物得變化皆發生在此一座標系統中，但變化中又有其穩定與規律之處，因此，在第三軸「演化與不變」構成了基本的宇宙觀，此一宇宙觀自然會影響人類對自我、社會、經濟、文化與整體生活世界的看法，當作標和宇宙觀定位之後，我們再從人類的主體性出發，首先探索「意義與價值」〈第四軸〉，然後跳出自我，進入一般社會生活層面思考「自我、人群與群己」之間的互動關係〈第五軸〉，跟著就進入政治與法律等生活層面，探討「權力、規則與人權」〈第六軸〉，進入經濟與商業等生活層面，探討「生產、分配與消費」〈第七軸〉，進入當代文化生活的重要層面，探討「科學、技術與社會」〈第八軸〉，最後，所有的生活都關聯再一起，會正盛地球村的生活，歸結到第九軸〈全球關聯〉〈教育部，2001〉。教育部前述哲學思辯式的內在喃喃之思維，對社會基層領域的教學者和學習者而言，無異如洗腸灌腦般激發出漫天疑雲與困惑，筆者在無數次的九年一貫課程革新研討會中得到

的印象，簡列如下：所有在幽幽寂寂、恍恍惚惚之中的創新和隆重擊鼓出擊的念頭，都在自我壓縮和和諧至上，催不皺一池春水的古井深潭般的校園中漸漸消逝退隱和淡淡的消蝕融化〈高牆，2002〉。

#### 四、變遷世紀的社會領域教學

一切都是變動不居的，你甚麼也不能肯定-變遷世紀中社會領域學習，宇宙觀是渾沌理論(chaos theory)的主導，知識論是詮釋學(hermeneutics)的觀點，而價值觀則以多元主義取向為特色，因此，歷史上一個三國，電影和電視劇中能有多少個版本，再加上電玩、漫畫、影劇的一演再演，教師個人也可能自有解讀，講述三國，重點是木牛流馬、八陣圖？或者要強調「桃園三結義」、「過五關斬六將」、「三顧茅廬」、「火燒赤壁」、「三氣周瑜」、「空城計」、「刮骨療毒」、「單刀赴會」、「失街亭」、「遺恨五丈原」、「貂蟬西施與大小喬」、「出師未捷身先死，長使英雄淚滿襟」……，三國太精彩太膾炙人口的故事，會不會反而使得歷史教師擲書興歎！欲語還休？再以地理教學的實務而言，「全球環境變遷」、「永續發展」，均成為人人朗朗熟悉的觀念或名詞。長江、黃河如何的變遷，臺灣的城鄉、溪河流域等，隨著社會發展而形貌劇變，更遑論交通網或運輸網的建立均因為高鐵、捷運及輕軌的設計而千變萬化，連臺灣地圖的懸掛方式，都可以爭辯到動搖基層學校教師們的根本信念與價值，地理教學之難，難甚蜀道，絕非誇飾之詞。

## 五、社會領域之校本統整課程設計與議題融入

舉隅九年一貫課程綱要推動，便面臨著錯綜複雜的教育意識形態之問題、課程統整與課程銜接的問題，以及各地方及學校教育資源不一，教師素質及能力有限……等等問題。因此教育部、教育廳局、國立編譯館等不同層次的課程決策，紛爭歧異實多，如何計畫課程統整的單元教學，成為學校與教師在課程革新歷程中的首要嘗試。以筆者在宜蘭縣蘇澳鎮南安國中之實習經驗，當年曾嘗試研擬之校本統整課程，簡列如下：

1. 認識蘇澳鎮
2. 了解南方澳
3. 武荖坑溪踏查
4. 羅東公園一日遊
5. 冬山河親水趣
6. 蘭陽平原真貌
7. 蘇花公路一日遊
8. 珍珠白米社區的一天
9. 水資源面面觀
10. 空間設計之美
11. 人情、人文、人間
12. 同學、同志、同道
13. 制服與我
14. 我的童年生活
15. 常規、常識、常民
16. 釣魚面面觀
17. 淡水河的故事
18. 哭泣的二仁溪
19. 3.八掌溪事件
20. 隨手做環保、搶救地球
21. 國寶魚傳奇
22. 娃娃魚神話
23. 空氣汙染地圖
24. 噪音與黑手
25. 水泥廠與環境
26. 土石流現象
27. 妙博士看森林
28. 燈塔面面觀
29. 船難驚奇
30. 古道踏查
31. 校園植物圖鑑
32. 草根菩提
33. 瀕臨絕種生物蒐奇
34. 拾荒興學記
35. 社區公園之美
36. 蒼穹之下
37. 省水生活日記

此外，重大議題融入學習領域為九年一貫課程革新政策中之特色。資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、家政等，重大議題如何融入社會學習領域？基於國中歷史教學的粗淺實務經驗，筆者試以環境議題為例，研擬之統整主題舉隅如下：



22. 外來種生物
23. 魚之島主題展

另外，家政議題之統整主題，筆者在師培中心開設的家政實習課程中，曾擬定之單元如下：

1. 家事百分百
2. 拖把、吸塵器、微波爐
3. 創意家事
4. 食神食譜
5. 茶藝、茶道、茶點
6. 穿出自信與品味
7. 消費高手
8. 生機飲食
9. 投資、理財高手
10. 禮品包裝 DIY
11. 隨意健康煮
12. 料理美食
13. 健康飲食地圖
14. 創意伴手禮
15. 年菜大考察
16. 肉粽、月餅、芋圓
17. 針線情牽萬里

## 六、結言

社會學習領域事實上是綜合多元學科的一門課程，諸如人類學、考古學、歷史學、地理學、心理學、政治學、法律學、哲學、社會學與宗教學等，尤其社會領域學習要能順應社會變遷的趨勢，掌握時代的潮流與反

動，教師的專業成長和與時俱新的能力，因此成為重要的考驗。

九年一貫課程革新政策中，重視開放與統整兼備，多元思考與價值重估，歷程中的知識分享與統整主題，均是單元設計過程中不可或缺的元素。

九年一貫課程的實施，成敗取決於嶄新的思維，革新的知識基礎和創新的專業實踐。教師專業同儕的認知、理解、贊成或反對的信念與行為，均能發展出一定的影響力。如何充分的對話討論、協同學習、相互激勵與讚許、齊心協力、積極有為、形塑嶄新的教師文化，創造專業主導的新一波教改浪潮，誠為不可或缺的關鍵。

## 參考文獻

- 黃炳煌主編（2002）。**社會學習領域課程設計與教學策略**。臺北：師大書苑。
- 教育部（2003）：**國民中小學九年一貫課程綱要**。臺北
- 高新建主編（2004）：**課程綱要實施檢討與展望(上、下)**。臺北，國立臺灣師範大學。
- 高強華主編（2000）：**九年一貫課程革新論文集**。臺北，國立臺灣師範大學。
- 林清江：**國民教育九年一貫課程規畫專業報告**。

- 陳伯璋：九年一貫課程的理念與理論分析。
- 歐用生：九年一貫課程之潛在課程分析。
- 甄曉蘭：九年一貫課程改革的理想與挑戰。
- 單文經：九年一貫課程問題診斷與對策：課程改革政治學初探。
- 單文經：統整課程教學單元的設計。

## 高中舞蹈班學習特質與教學因應初探

林孟萱

國立臺中教育大學教育研究所博士生

### 一、前言

舞蹈是八大藝術之一，是於三度空間中以身體為語言，作「心智交流」現象之人體的運動表達藝術，一般有音樂伴奏，以有節奏的動作為主要表現手段的藝術形式。它一般藉助音樂，也藉助其他的道具。舞蹈本身有多元的社會意義及作用，包括運動、社交／求偶、祭祀、禮儀等(維基百科)。

舞蹈是人類最古老的藝術表現形式之一，是一門集結音樂、美術、雕塑、戲劇等元素的綜合性藝術。舞蹈教育更是結合精神、情感、及智慧等身心融合發展的教育。

正如雲門舞蹈教室說的：身體學會的，誰也拿不走。舞蹈著重在培養興趣、陶冶情操，對於體型的雕塑以及氣質的提升。

舞蹈家最高貴之處就在於突破生理極限，透過身體為人生詮釋寫詩，完成美麗的形體，和觀看者有深刻的感應，彼此互有感動。

現在的孩子學舞，並不一定要成為專業舞蹈家，重點是經由不同舞蹈訓練中培養樂觀、毅力、堅持、自信、人生觀、體態更輕盈、表現更得體、創造創意的人生。

學舞的孩子絕對有前途，他們甚至可以唸到博士班，可以在幕前當一個實力派的明星，可以在幕後當一個默默耕耘的老師，透過教育學程的進修也可以在學校擔任公職。

### 二、高中舞蹈班學習特質

筆者在擔任舞蹈班導師三年的過程中，長期觀察她們學習舞蹈所付出的體力與心力，透過批改她們的週記，翻閱到她們舞蹈課的心得筆記，從旁觀察班上學生從事舞蹈課程學習，及深入參與到舞蹈表演或比賽等相關活動，並從學校各處室行政人員，或任課教師口中聽到對她們的評語，與學生進行約談及了解，發現並歸納出這些舞蹈術科專長的孩子，不論從事舞蹈或學科課程學習，參與舞蹈表演相關活動，以及在學校生活表現等方面，班上的學生都體現並呼應下述舞蹈教育精神的本質：

#### (一) 重視紀律，互助合作

享譽全球，熟為人知的愛爾蘭踢踏舞，讓我們看到了獨舞不如眾舞帶給人的震撼。在許多她們精湛的舞蹈演出中，我們可以見識到舞蹈重視紀律及團隊合作的精神。在舞蹈表演中，每個人都有自己應善盡的那一份職責，並透過團隊合作，彼此互助，才能盡力演出到最完美；即便一個人的差錯，也是同為整個團體的失誤，當然也不是團隊所樂見的。

舉凡舞蹈課中的排練、參賽、舞展、畢展等大型活動，都需要將這樣的精神落實在舞蹈中。這樣的精神無形中延伸至學校團體生活中，使得舞蹈班的學生，學會了互相扶持，共同幫助，彼此合作，相互砥礪，增進團隊共同的成長。

在班級的常規表現上，由於舞蹈班學生重視紀律，互助合作，對於班上的所有事物，大家秉持著將團隊的榮譽擺在第一優先，犧牲小我，完成大我，重視團隊合作，及積極爭取班級榮譽，因此，舞蹈班常常是班級整潔秩序比賽的常勝軍。

#### (二) 攻克己身，要求完美

為了維持最良好的體態，舞蹈班學生除了每天清晨的踢腿、晨跑，還必須花費其他時間去舞蹈教室鍛鍊體力。除此之外，因為學生亦得努力地克制自己的慾望，控制並保持最佳體態，三餐除了要吃得營養，還得要「斤斤計較」。

這種自我約束力的信念，落實到日常生活中，便是一種節制的美德。舞蹈課中從基本的身體動作，到挑戰自我的極限動作，無不在訓練學生的耐力、毅力以及意志力。所有舞蹈的訓練，都是在追求身體完美展現的過程。因此，他們即便過程中付出相當的汗水、淚水也值得。

在術科學習上，當挑戰到肢體上的極限動作時，或彼此幫忙拉筋劈腿時，學生間彼此之間秉持著舞蹈班老

師對於她們說的話：「撐下去，就是你的！」當作她們互相砥礪成長，超越顛峰的精神指標。

#### (三) 動若脫兔，靜若處子

舞蹈班孩子的特質，單純地追求美善的事物。他們每天梳好包頭，優雅地走在校園裡，很難讓人不注意到他們的乾淨俐落的身影，渾身充滿律動感，動靜皆宜中，展現力與美。

舞蹈班學生每天用自己的身體探索力與美的國度，在舞蹈的音樂及節奏中，要求配合節拍起舞或居留；日常生活不也同時充滿著時而悠揚的腳步，時而緊湊的步伐。

舞蹈學習的態度落實在日常生活學習，展現出動若脫兔，靜若處子的節奏感，充滿團隊群眾的律動美感，在校園成了足以吸引人駐足觀賞的教學風景。

#### (四) 細膩感覺，敏銳觀察

正如學舞蹈需要具備：會思考的頭腦，有溫度的心，會說話的身體。

學舞蹈的人習慣用眼睛、身體學習，用心去思考，用熱情去感覺，用肢體去表達自己的心靈世界；因此，學舞蹈的學生的心思透過舞蹈學習的訓練，被要求得對於周遭事物的感受豐富且多重，感覺被要求比常人細膩，對於周遭的人事物，也被要求有更加敏銳的觀察力。



### 三、高中舞蹈班教學因應

曾經在一次的英文作文比賽中，題目是：The Most Important Thing in My Life，舞蹈班學生寫的是關於學習術科所體驗到的創意、驚喜、以及挑戰極限等，其中最令我動容的，是他們對於術科學習的熱情與堅持執著。

Eisner 在《藝術與心智創造》(2002) 中提出兩點：其一，藝術具有認知及反省的功能。學生在學習藝術的過程中，從接納感知、想像設計、運用媒材、到鑑賞評論等歷程，都是學習細膩認知和高階反省的歷程；其二，提出藝術的目的與方法，可以作為教育的核心價值。藝術絕對可以挹注養分於教學，而看待藝才班的教學也應以課程美學的角度。

舞蹈班的學生們若是能善用她們透過學習舞蹈而得到的學習特質，將上述的學習特質，潛移默化地轉化到其它學科的學習態度，甚至是人生價值的追尋，相信更能豐富地吸取知識中的養分。

任教舞蹈班的學科教師們，亦可以善用舞蹈班學生的這些學習特質，運用適當的教材或教法，善用並發揮他們的學習潛質，進行舞蹈課程融入的統整教學，相信可以事半功倍，且超出預期的效果。

至於從學校層次的教學來看，藝術融入教學，以及從課程美學的角度進行教學，隨著舞蹈學生對舞蹈、學科，甚至其他各項學習的投入，逐漸

無形地將舞蹈班獨特的潛在課程，滲入校園中的每個角落。

#### (一) 分組及合作教學法

由於舞蹈重視紀律，分工合作，團隊互助的性質甚強，非常適合進行分組及合作教學法：將學生依其興趣或能力分組，讓她們進行分工合作，達成小組目標或團隊任務。

再則，由於學舞蹈的學生對於外在人事物的表情、動作、聲音、律動或美感，是相當有響應的；因此，若是在教學中，將關於舞蹈中藝術的元素，挹注於教學活動中，相信對於任課教師或學生的教學層次的回饋，都是豐富且多元的。

#### (二) 進行藝術課程統整

舞蹈班需要音樂的涵養，以及美感的訓練，才能舞出動人心弦的視覺震撼；音樂班需要學會節拍律動，以體現音符節奏勾勒出美麗迷人的畫面。舞蹈班的學習底蘊與潛質，無形中影響著他們看待及理解事物的角度，反映在他們的學習傾向與態度。

因此，筆者建議藝術領域的教師可以共同透過主題課程的統整，設計音樂、美術與舞蹈融合的體驗課程，表演或講座，讓舞蹈班學生參與其中，從中涵養豐富多樣的藝術才情，增加舞蹈班學習的多元藝術向度及廣度、深度。

### （三）舞蹈融入教學

在相關課程或課堂中，偶爾穿插一些舞蹈的相關術語或話題，引起他們的學習動機及興趣，舉例來說，高中英語某版本中就收錄雲門舞集的故事；當上到那一課，尤其提到林懷民，學生的眼睛都發亮，全神貫注地聽著林懷民述說他學舞的過程及創立雲門的經歷。

以筆者自己任教的英語科為例，在教單字或片語時，可以加強肢體語言或表情，增加舞蹈班學生學習英語的興趣，並利用舞蹈班學生的圖像記憶法，加深她們對單字或片語的印象，以幫助學習。另外，找出若干有趣或有劇情的對話或課文，讓舞蹈班學生上臺表演，幫助學生理解課文大意。再則，可以尋找與舞蹈相關的主題文章或舞蹈術語，進行更加深加廣的舞蹈融入英語的教學。

### （四）融入舞蹈世界

以筆者自己擔任導師的經驗來說，曾經與他們共同晨跑過，踢腿，上過幾堂舞蹈課，共同聽過舞蹈大師的講座。參與化妝、陪同表演或參賽、共同經歷他們的成長。

有機會陪同學生去看舞蹈表演，如此一來，可以多加了解他們的世界，讓自己尋找更多元素來進行舞蹈統整課程及舞蹈融入教學。另外，也需要找機會陪學生談心聊天，紓解它們心中的壓力。另外，也能夠體諒她們在學習舞蹈上背後所付出辛苦代價，正所謂：「臺上一分鐘，臺下十年

功。」因此，教師們可以不時地給予她們鼓勵與打氣，陪伴她們走過這段艱辛的舞蹈路，與她們培養深厚的革命情感。

因著，每週的術科學習時數，已經占據了七八成的學習時間；而且，由於舞蹈學習所需要耗費的大量體力，當這群學生回到教室從事學科學習時，偶爾會有疲憊，無法集中精神的狀況，加上他們大多數於放學或課餘，常要去舞蹈班進行進一步的練習。因此，舞蹈班的學科任課教師，應更需要協助她們整理重點，以利她們在大半被擠壓的時間和體力下，從事更有效率的學習。

至於學校課程的安排，也應該考量她們學習的傾向，將學科安排在容易集中精神的上午時段，至於學科的時數分配，也應考量她們的需求，在有限的時段下，做最有利於舞蹈班學生學習的安排。

## 四、結語

美國教育學家杜威的教育理念是「教育即生活，生活即藝術。」，可見教育應落實在生活中的各個環節中，並將體現到的生活教育面向，轉化為藝術的形質體現出來。

英國教育官員表示，學舞的好處很多，不但能增強體魄，還能讓學生培養出群體合作的精神，並且增加對音樂藝術的鑑賞力。為此，英國政府決定大力推動這項計畫，要為未來的英國藝壇作育英才。

芬蘭教育官雷柏（Juha Lemberg）曾說：「我們希望孩子對各種事物都有

熱忱，希望孩子至少下課後會有一項興趣，因為那是對於自己生命與人生的啟發。」讓孩子學到終身都能樂在其中的知識與「興趣」，一直是芬蘭在各種教育面向所堅持的精神。此外，各式學科的老師也以這樣的思維，教導與引領學生。在孩子小的時候，就給予不同面向的啟發，讓孩子學習人生不同的領域，找到自己喜愛的活動。

「才藝」興趣化，「興趣」生活化，是北歐各國對待這些課程的態度，因為這關係著下一代能不能健康、平衡的學習與成長。環境使人的成長，總會有所不同。芬蘭學校的上課時間不長，下課後孩子各自發展屬於自己的「興趣」。芬蘭孩子下課不用趕著補英文、補數學、上各種智力的課輔，反倒為自己的人生，學了各種各樣好玩的興趣課。

舉凡藝術類學科：音樂、美術、運動、舞蹈的養成，需要的都是時間與耐心，只有一點一滴的增加，才能真正累積實力，沒有三年五載的長期澆

灌，難以成形。所以，它們比起智力學業養成所需要的精神力氣，絲毫不遜色。

在昔日臺灣升學主義掛帥的年代，藝才班尚未如此蓬勃發展及受到重視；但時至今日，社會價值觀已經逐漸改變，十二年國教的實施，也是要往適性、適才、多元性及獨特性的教育理念發展，這也是教育舞蹈班的教師們所要面臨的課題。

### 參考文獻

■ 陳幸嬋（2009）。專訪優良教師平珩—在教與學過程中找到自己。國立臺北藝術大學教學與學習支援中心。  
[http://ctl.tnua.edu.tw/e\\_paper/e\\_paper\\_c.php?SID=142&lang=zh-tw](http://ctl.tnua.edu.tw/e_paper/e_paper_c.php?SID=142&lang=zh-tw)。

■ Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. (3rd Ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

## 社區大學優化教學之方向

李宗樺

城邦媒體控股集團臺灣營運中心人力資源部主任

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

自教育部於 1998 年訂為「終身學習年」，並於 2002 年頒布〈終身學習法〉之後，各縣市地方政府及相關單位廣設社區大學，其數量與學員數逐年遞增。2014 年，全國已有 81 所社區大學，學員數已達 34 萬人次，可見民眾藉由社區大學尋求學習的浪潮高漲。

社區大學旨在提供成人終身學習機會，讓學習者將先前習得的知能彼此相互關連，並延續先前學習成果，進而影響未來想要持續學習的性質與範圍（黃富順，2007）；如此循序漸進，讓每個成人都能順利適應變動萬千的社會，得其所哉。因此，社區大學有助成人維持和提升自身適應力與競爭力（楊國賜，2014）。

相較於一般或科技大學屬正規(formal)教育體系，社區大學隸屬於非正規(non-formal)教育一環，其教學資源相對有限。但隨著社區大學學員數日趨增加，社區大學該如何在有限資源下優化教學，以促進學員學習成效，不可不究！以下就其師資、教材、教法與教學環境的優化方向提出看法。

### 二、優化教學該從師資、教材、教法和教學環境四大面向著手

#### (一) 師資方面需力求專門與教育知能兼具

目前社區大學講師群，講授一般基礎課程較為游刃有餘；但遇學員想追求更高端知能或深入思辨，或討教更進階的操作技能實務，則顯現講師須在講授法之活化、實作或案例演練活動之增加等方面，有待更加透過研修予以精進。

成人學習的範疇較聚焦在充實生活與工作知能，拓展生活經驗與想法，甚或吸收新的技能與知識。故師資需具有專門知能（如烹調，宜含實務經驗）加上課程與教學等教育知能，才不會淪為高談闊論難以讓成人學員吸收內化，或龐雜鬆散難將知能系統化提供成人學習。

近來少子化導致生源少的議題沸沸揚揚，教育部預估 105 至 117 學年度大一學生人數將自 25.2 萬人遞減至 15.6 萬人，許多大學院系所勢必整併（教育部，2014）。教育部長也於 2015 年全國大專校院校長會議中提出「高等教育創新轉型方案」（教育部，2015），其中退場學校輔導的執行方案中關於安置教職人員的部分，宜將社



區大學講師或進階課程設計人員列入範圍，以充實社區大學師資陣容。

(二) 教材方面需更借重設計與試教，讓學員善用多元感官學習

當今社區大學教材內容多由講師設計後進行書審，未透過試教試講，難以瞭解實際授課時會遇到的問題；另教材教具大多僅能由講授者自行準備，沒有足夠的支援。

成人的長時間學習更需要透過文字、圖像、重點提示與整理等方式，以借重多元感官學習，增強成效。一般而言，教材需要嚴謹編審和修訂，方能優質。社區大學教材內容多由講師自行設計下，雖已有套裝模組可供參照，而後送各社區大學相關單位進行書面審議，合格者據以進行授課。但依企業內教育訓練實務經驗，為確保課程與教材之有效性及講授者教學品質，開課前大多會先就新設計或修訂課程與教材進行試講試教並做必要修訂，以確保教學品質，此一經驗可供社區大學參考。

其次，教材也須因應各班次教學需求而有變化，如在語言教學除了紙本文字以供閱讀朗誦外，聲音與影像亦有需求；又如在電腦設備維修教學時，學員親眼看見和參與實物的展示與拆裝分解，遠比觀看書面或影片，來得淺顯易懂。當前，社區大學尚無法普遍提供輔助性質的教材與教具。這些教材與教具多數得由講授者自行準備並帶至授課現場，實屬不便。社區大學宜定期辦理教材與教具盤點，

進行汰換或增購作業，以增進講師教學效能，促進學員學習。

(三) 教法方面該在講授法之外有其他方法加值

當前社區大學講師在知識型課程（如：基礎日語等）或技能型課程（如：電腦維修等）的教法，常用一般傳統講授法傳授知能，學員座位面對講師或投影布幕，經由講師口述或加簡單示範來進行教學。雖說參與社區大學課程的學員多屬自身學習動機高、自主學習能力強的上班族群，然因課程多安排為週間晚上時段或是週末整天，在工作之餘，對於學習者體力上的付出，難免因需要更大的負荷而難以完全專注在上課內容中。

因此，講師若能針對教學需求在講授法之外有所加值，如：語言教學可運用角色扮演法，安排學員兩兩一組進行演練，更能掌握實境；又如：電腦維修教學可使用案例演練法，由講師扮演客戶，學員扮演維修人員，詢問客戶使用電腦狀況來進行情境模擬判斷而有效提高維修準確度。講師的多元適切教法，除能提升學員專注力，也讓課程內容更為簡單明瞭，讓學員得以舉一反三。

(四) 教學環境方面實體與虛擬環境需更講究和充實

社區大學教學環境的現有問題如下：教學現場的儀器、設備不足，且因教室內的課桌椅調整不易，阻礙教學活動的進行；另遇學校有定期或大

型活動、及網路使用限制多等，均對講師授課品質與學員學習成效造成影響。

教學常需工具輔助，現在多以PowerPoint 軟體播放投影片或影音多媒體為主；然而，絕非所有社區大學所在的學校等場所都配置有投影機以供投影，又或投影機流明度不足，影響其有效使用，此為其一。其二，學校課桌椅多數無法靈活運用，或為一體成形，或是固定無法移動等，形成講授者安排教學活動的障礙。其三，在社區大學上課時間常遇學校學生為校慶、運動會、科學競賽等活動而需使用教室或場地進行練舞、排演、討論，以致有音量影響到社區大學學員聽講清晰度，導致課程單元須延期或補課等。以社區大學一週上一次課的頻率而言，若遇補課狀況，講師需在補課時花費較多時間複習前次內容，也影響了該次課程進度。

此外，拜科技進步所賜，個人行動裝置更是教學工具的一大利器，眾多課程內涵與無線網路使用上息息相關；譬如網頁瀏覽、社交平臺運作、雲端技術、資料存取、即時訊息交流等均屬之，然而礙於校園內使用，尚有網路速限、容量與使用人數之限制尚待改善。而上述四項在未來也有可能部分正規教育校院系所退場下，獲得快速支應。

### 三、結語

社區大學正提供成人多元化課程，也是政府推動終身學習的重要管

道之一，為滿足學員學習上需求或提供國民充足的受教機會，但在教學上該從速優化。本文從師資、教材、教法與教學環境四個面向提出的優化方向，希望有助社區大學提升教學品質。

### 參考文獻

- 法務部（2014年3月）。**終身學習法**。法務部全國法規資料庫。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080048>
- 教育部(2014年4月)。**103~118學年度大專院校大學1年級學生人數預測分析報告**。教育部統計處。取自 <https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/103higherstudent.pdf>
- 教育部（2015年3月）。**高等教育創新轉型方案**。教育部全球資訊網。取自 [http://www.edu.tw/FileUpload/1088-26825/Documents/\(%E9%99%84%E4%BB%B6\)%E9%AB%98%E7%AD%89%E6%95%99%E8%82%B2%E5%89%B5%E6%96%B0%E8%BD%89%E5%9E%8B%E6%96%B9%E6%A1%88\(%E6%8A%80%E8%81%B7%E5%8F%B8\).pptx](http://www.edu.tw/FileUpload/1088-26825/Documents/(%E9%99%84%E4%BB%B6)%E9%AB%98%E7%AD%89%E6%95%99%E8%82%B2%E5%89%B5%E6%96%B0%E8%BD%89%E5%9E%8B%E6%96%B9%E6%A1%88(%E6%8A%80%E8%81%B7%E5%8F%B8).pptx)
- 教育部（2015年3月）。**重大教育政策發展歷程**。教育部部史全球資訊網。取自 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=15>

- 教育部（1998年3月）。邁向學習社會白皮書。教育部全球資訊網。取自  
<http://www.edu.tw/userfiles/url/20120920154958/87.03%E9%82%81%E5%90%91%E5%AD%B8%E7%BF%92%E7%A4%BE%E6%9C%83%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>
- 黃富順（2007）。成人心理與學習。臺北：師大書苑。
- 楊國賜（2014）。終身學習的新思維與新方向。臺灣教育，689，2-7。

## 校企合作培育文創人才

林皎倫

知音文創產業股份有限公司人資課長

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

2010年，〈文化創意產業發展法〉公布和施行，該年被稱為是我國文創元年，該法制定目的「為促進文化創意產業之發展，建構具有豐富文化及創意內涵之社會環境，運用科技與創新研發，健全文化創意產業人才培育，並積極開發國內外市場」。之後，各地方政府規劃了許多文創園區，市面上出現了很多文創商品，但是在文創人才培育方面，還有不少有待改善之處。

### 二、文創人才的培育出現學用未契合問題

筆者經歷過下列文創人才培育方面的個案問題：

#### (一) 學不致用

A 小姐是南部有名的私立大學畢業，唸的是時下正熱門的餐旅管理學系，而任職的文創公司員工福利之一是公司附設有文創概念設計風格的員工餐廳，備有廚師及外場服務人員提供員工三餐服務，在一次的招募過程中，人資單位詢問了 A 小姐內部調動至員工餐廳的意願，A 小姐放棄了可以學以致用且薪資福利較高的機會，選擇了繼續留在文創產品生產線，繼續從事作業員的工作。

#### (二) 學難致用

B 小姐就讀的是後期如雨後春筍般紛紛成立的專科升格大學的科技校院，唸的是非常重視文創產業的視覺藝術設計相關科系。為了可以學以致用，B 小姐求職時投遞了文創公司在人力銀行上刊登的數個職缺，最後，被任用於生產線端，從事文創產品作業員的工作，經過了一段時間，因沒有內部調動的機會，選擇離開公司，繼續尋找設計相關工作。

#### (三) 學非所用

C 小姐是文創產業媒體出版部的副理，隨著政府規劃與公司成長，在商品推陳出新的機制下，多元能力的商品陳列人才需求也與日俱增，但是公司在人力銀行上刊登的職缺當中，卻僅只有陳列人員乏人問津，一直找不到可以隨這公司與單位成長所需人才。

我國大學校院數量的迅速擴張，學生平均素質下降，在就業市場供需法則下，已釀成學歷通膨、貶值。據統計，2010年，政府對每名公立大學生的培育成本為 17.9 萬元，私立學校為 10.8 萬；但許多年輕人盲目進大學、研究所，結果畢業後學非所用、大材小用，不僅造成教育資源的浪費，勞動市場失衡，也影響國家競爭力（李沃牆，2013）。



在目前的正規教育體系中，文創產業中介與經紀人才培育來源甚少，無論文創或藝術經營管理人才培育，皆處於初步發展階段，大學校院中主要有臺灣藝術大學的藝術行政與管理研究所、臺北藝術大學的文化創意產業經營學系等兩院校進行文創或藝術管理經營之人才培育；其次是在文化創意產業學系、視覺藝術學系、音樂與戲劇等表演藝術學系、工藝設計學系與其他相關藝術表演與設計學系下開設文創或藝術經營管理之學程或課程（如創意產業行銷、行銷管理、國際行銷等課程）。被批評缺乏一連貫、有系統的培育(趙惠芬、盧龍泉、張秀樺，2014)。

### 三、校企該通力合作解決問題

要解決上述問題，大學校院與企業界需通力合作，以下是一些合作方式。

#### (一) 業師協同教學

為提升學生就業力，該引進業界專家參與教學並豐富教學內容。其主要效益包括增進教師實務教學能力、促進學生瞭解產業界實務及增進學校與企業之產學合作關係（范育成，2012）。業師可透過諮詢訪談、問題回覆等方式，與學生分享業界實務經驗與企業文化。對於學生可說是能夠窺探工作世界真實情況的難得窗口；對企業來說，更是企業與潛在優秀人才搶先接觸的重要管道。因此，企業人資單位在規劃相關機制與配套措施時，不僅應該積極鼓勵企業中高階主

管或專家接受邀請，以業師的魅力提高企業在人才心目中的認知程度。人資單位最好還能提供企業的人才需求訊息及職涯發展路徑給擔任業師的主管或專家，讓他們在擔任業師時可順利達成也應擔負之人才招募重要職責（翁林林，2015）。

#### (二) 產官學研訓合作育才

歷來已有很多人呼籲各種人才的培育都需產官學研訓透過「正規學習、非正規學習和非正式學習」、「教育、訓練與發展」、「學校學習與職場學習」等通力合作。但是，我國在這些環節的主管機關重分工不重合作，所以只能靠育才單位多加努力。

而教育部在 2015 年 3 月 27 日發表「高等教育創新轉型方案」，內容包含了高階人才躍升、退場學校輔導、學校典範重塑及大學合作與合併等四大執行策略。

其中的高階人才躍升策略為：收集國立學校、法人研究單位、產企業高階人力需求工作職缺等，建立適合教師專職之職缺專區，開設培訓課程，並針對不同類型之高階人才建議可能媒合之模式與管道，並進行轉介服務及後續輔導。其次增進教師與產業及學研機構研究發展趨勢接軌，並促成教師轉型投入產業，帶動產學合作與企業升級，建立學界高階人才導入產業或研究機構服務之橋接管道。最後因應政府推動產業升級轉型行動方案，促成學界高階人才投入產業技術升級轉型發展或產能提升，建立起

由「學界-法人-產業」之產官學研接軌人才加值培育運用模式（教育部全球資訊網，2015）。這個方案的後續發展值得持續關注。

無論如何，除了該透過建立產官學研訓合作平臺機制，來推動產學合作育才鏈結需求外；亦可建立國家資歷架構（national qualifications framework, NQF），以統合多元的教育與訓練，促進國人多元學習和終身學習。此一架構宜由教育和訓練的中央主管機關先協調，再由教育部當主辦單位，透過部會之間、政府和民間之間通力合作促成（李隆盛，2008），如此才能開創多贏局面。

#### 四、結語

近年國內已有不少學校設立文化創意產學中心，其目的在配合國家當前推動文化創意產業政策，奠基於創新概念，結合文化與產業，讓文化加值，文化得以產業化經營。因此無論是延請業師進入校園分享與輔導，或學生進入企業進行校外實習，都是立意良好的育才模式，但實際效益為何則尚待探究。

而產官學研訓體系在文創育才上的分工與合作刻不容緩，政府應協同社會夥伴，及早就規劃文創產業所需人才，分工合作進行有效培育才是王道。

#### 參考文獻

- 李沃牆（2013，3月18日）。學歷通膨效應擴大 影響國家競爭力。國策評論。取自：  
<http://www.npf.org.tw/post/1/12055>
- 李隆盛（2008），未來我國發展國家資歷架構之探討與建議。就業安全半年刊，1，4-8。
- 范育成（2012）。遴聘業界專家協同教學之現況與展望。技術與職業教育季刊，2，6-8。
- 翁林林（2015）。能幫企業搶到好人才的「業師」制度。取自  
<http://www.vlearning.com.tw/?p=1911>
- 教育部全球資訊網（2015）。(附件)高等教育創新轉型方案(技職司)。取自  
<http://www.edu.tw/news/1/detail.aspx?Node=1088&Page=26825&Index=1&WID=6635a4e8-f0de-4957-aa3e-c3b15c6e6ead>
- 趙惠芬、盧龍泉、張秀樺（2014）。初探文化創意產業經紀人培育課程之建構。人文暨社會科學期刊，10，1-8。

## 翻轉教室—啟動教室裡寧靜的革命

吳俊憲

靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授

### 一、前言：翻轉教室工作坊登場

以學生的學習為中心，不只是口號，已經化為實際作為！學生學習動機、學習興趣、學習成效與教師教學方法之間有密切關聯，有鑑於此，以學生學習為中心的教學理念與實踐愈受重視，政府部門及民間單位正在陸續推展這股教育改革的趨勢，像是有效教學深耕推廣計畫、精進教學計畫、教師專業發展評鑑、活化教學、分組合作學習、差異化教學、學習共同體等，現場教師也展現參與教育改革的熱情與進修的需求（陳培綾，2014）。

為積極回應這股教育改革的新思潮及需求，並促發更多師資培育工作者的關注及體現，教育部特別邀請國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處、靜宜大學師資培育中心、文藻外語大學師資培育中心，分別於 103 年 12 月 6 日、12 月 20 日及 104 年 1 月 17 日分北、中、南三區辦理「翻轉教室工作坊」，聚焦於理念與實務分享，提供教學經驗分享平臺，激發教學創意與熱情，並引領師資培育之大學思考如何在職前培育及在職進修課程進行推廣翻轉教室教學理念及方法，形成翻轉教室教師社群，促進大學及中小學教師進行協作及教學相長（陳培綾，2014）。

本文作者現任靜宜大學師資培育中心主任，承辦首場工作坊，有感於當日獲邀講師的精彩分享，以及參與教師的學習熱情，特別撰文記錄這段過程，首先介紹當日活動的重要內容，其次闡述翻轉教室的意義，再次說明工作坊結束後所獲得的回饋與成效，最後為結語。

### 二、精彩的工作坊內容

首場翻轉教室工作坊於 12 月 6 日在靜宜大學辦理，有超過 230 位教師參與盛會，共享教學新知。開場時，靜宜大學副校長周文光表示，「一所最為學生著想的大學」是學校的辦學目標，期待藉由「翻轉教室」，改變傳統由教師扮演主角，學生是觀眾的教學模式，轉變成教師是導演，學生才是學習主角。蒞臨指導的貴賓，教育部師資培育及藝術教育司專門委員武曉霞表示，「翻轉教室」啟動了一場教室裡的寧靜革命，讓學生成為學習主人，找回教室的春天，提升學生競爭力，促進臺灣未來人才競爭力往前邁進。靜宜大學師資培育中心主任吳俊憲表示，這場工作坊參與對象包括職前教師與在職教師，透過研討和交流，讓即將進入校園的教師清楚了解翻轉的理念及方法，讓在職教師改變自己課堂上的教學方法、活化教學（陳世宗，2014；陳金龍，2014；楊川欽，2014；歐素美，2014）。

工作坊在上午場以「翻轉教室—把學習權還給學生」、「翻轉教室—我可以這樣做、獲、用」做為主題，由臺北市課程督學藍偉瑩老師和新北市龍埔國小施信源老師擔任專題講座，分享他們在北部推動翻轉教室的實務經驗。藍督學以「回到教育的根本」做為主題，明白地指出思考啟動後才會產生學習，而翻轉教室正有助於促進教師成為學習的專家，裨益於改變學生學習本質，激勵學生主動學習動機。施信源老師則介紹了國內知名的「均一教育平臺」、MOOCs（磨課師）的發展脈絡和知識內容，並結合自己在課堂中的實踐，說明課程與教學融入翻轉教室後如何改變學生的學習動機和學習成效。接著由明德高中卓憶嵐老師和彰化市三民國小楊恩慈校長進行實務經驗分享。卓老師分享自己運用「學思達」來翻轉國文教學的經驗，並展示具體的教學示例（陳培綾，2014）。楊校長多年來投入「學習共同體」，分享自己帶領教師進行共同備課、公開授課/觀課、議課的實際經驗，形塑學校成為學習型組織，真正落實校長教學領導的理想目標。楊校長表示，翻轉教室要從自己開始，在學校內從一個班級做起，她自己在課堂推動學習共同體，即透過 4 人小組協同學習的方式，讓學生各自完成作業。此外，在教學和班級經營中要幫助學生建立相互聆聽與信任關係，並做到「伸展跳躍」（jump）的學習，也就是設計高出全班水準的課程，來激發學力高的學生的學習潛能，也讓學力低的學生願意投入學習，過程中再邀請教師同儕進班觀課和議課，讓教師之間達到共學目的，並見證學生學習的

改變（陳世宗，2014；陳金龍，2014；楊川欽，2014；歐素美，2014）。

工作坊下午場進行「翻轉教室實戰與挑戰」，與會人員分別安排至六個不同場地，由六名實務推手教師帶領實作課程，實作課程範圍包括國小閱讀、國小數學以及中學生物、化學、國文和數學，幫助參加的教師能掌握翻轉教室的理念並熟悉實務操作。最後的綜合座談，將討論議題帶到翻轉教室如何在師資培育之大學進行轉化與應用，由靜宜大學師資培育中心吳俊憲教授擔任主持人及引言人，討論未來如何幫助師資生瞭解翻轉教室的理念與作法，如何強化「學用合一」以增進師資生的教學實踐與實務能力，以及如何鼓勵師資培育之大學教師，將翻轉教室融入師資培育的課程設計與創新教學（陳培綾，2014）。

### 三、翻轉教室，翻轉什麼？

不論是學習共同體、教師專業發展評鑑、分組合作學習或是翻轉教室，作法上雖然不同，但是在理念上均是殊途同歸，都強調要讓學生成為學習的主人，體現以「學生學習為中心」的理念。

進一步來說，「翻轉教室」起源於美國，2007 年柏格曼（Jonathan Bergmann）和山姆斯（Aaron Sams）兩位高中化學老師，為了讓缺課學生能順利補課和跟上教學進度，老師先將預錄好的課程影片上傳到網路上，讓學生自行上網瀏覽學習，藉以產生補救學習的效果。後來演變成一般學



生先在家中上網觀看教師先預錄好的教學短片，然後到課堂來專注於練習和討論，讓事先的預習結果得到精熟和延伸。以往是由教師在課堂上做大量的講解，再讓學生回家做練習、寫作業，現在課堂教學模式被翻轉，因此產生「翻轉教室」這個命名。不過，當前翻轉教室已不再只是一個像是上述那麼單純的教學模式，受到科技革新和教育變遷的影響，有愈來愈多的轉化教學模式產生，方式雖各不相同，但都推向要讓學生具有更多自主學習和主動學習的機會（黃政傑，2014）。

值得令人省思的是，新加坡教育部課程規劃與發展司副司長林泰萊（Tay Lai Ling）曾說過：「我們走了很長一段路才讓我們的教育和學習方法有所改變，但是還有更長的路等著我們的教師和學生。我們教育部有一句新標語，希望能鼓勵更多的改變出現。這句標語是：『少教多學！』」反觀我國的中小學教學現場，通常是教師「教得多」，而學生卻「學得少」。探究可能的原因在於：教師忙於追趕教學進度，教師無法有效掌握教學時間，教師習慣做單向講述而不會運用多元有效的教學方法，教師未尊重學生學習的主體性。面對上述問題，可行的解決策略應該在於：改變教師的教學習性與文化為以學生為主體，強化多元化與適性的教學策略，建立學生互學與共學的學習社群。當前推動翻轉教室來進行課堂教學革新，正可視為解決問題的良方。

#### 四、工作坊回饋意見：促進教師成長

翻轉教室工作坊的辦理目標，乃是希望能夠產生漣漪效應，全面喚起中小學教學現場及師資培育之大學教師的關注，體現以「學生學習為中心」的理念，精進課堂中的課程與教學，藉以提升學生的學習成效，培育新時代所需的人才。為瞭解辦理成效，由承辦單位發放問卷並於活動結束後加以回收。茲針對問卷中獲得的回饋意見，摘要整理如下（靜宜大學師資培育中心，2015）：

- (一) 講師能完整的傳達翻轉教室的理念，在教學實務上的運用經驗和技巧，以及策略分享上，希望可以提供更多具體的例子會更有幫助。
- (二) 如何運用翻轉教室？怎樣做才叫翻轉得好？尤其是從零到有，在實務操作上是需要有人陪伴和指導的。
- (三) 講師的內涵有啟發自己對「翻轉」的想法，得到很好的資訊交流。
- (四) 分享的實做課程很豐富，希望可以再增加一些領域學科的研討會更符合實際，建議分組實作和互動討論的時間可以再增加。
- (五) 現今辦理的許多教師研習，有的要求產出教案，有的強迫教師參加，另外還有些校內週三下午的教師進修「有名無實」，教師被規

定在「校內」研習，但研習主題卻非教師想要的，希望可以多辦理一些類似翻轉教室工作坊的研習活動，真正帶動教師專業對話。

(六) 學習到找回教學熱情，和原本從事教育工作的初衷。此外，也結識了許多熱情分享的教師們，面對自己目前遇到的教學困境有了更多思考的方向。

(七) 這是一次很棒的活動，吸收了很多寶貴經驗，教與學是值得教師們集思廣義、交換及分享，藉以共同促進教學更加精緻化，學習比較能真正的回歸給學生。翻轉教室首先要改變的是教師，改變雖是辛苦，但是不改變，未來會更辛苦，教師還是要勇於改變自己，把學生的學習權重新回到學生身上。

(八) 靜宜大學師資培育中心很用心的規劃辦理此次研習，收穫良多，非常的實用、有意義，多位講師的分享已經點燃教師們翻轉課堂的火苗，點了火，還得搨風，讓熱望燎原的星星之火，迅速延燒！期盼靜宜大學能成為中部的翻轉教室中心，給予中小學推動翻轉教室更多協助和資源。

## 五、結語

「翻轉教室」源起於美國，它出現的意義不只代表了教學結合科技運用可以提升學生學習成效，更重要的是，學習工具已促使教與學的時間和

空間得到突破性的發展，教師如果能善用科技並結合自身專業，就可以帶動學習的革命，讓每個學生都成功學習（蔡瑞君，2014）。

換言之，翻轉教室著重在將課堂知識講授和學生回家自行習寫作業的順序對調，將學習主動權交還給學生，找回學生學習的熱情。藉由「翻轉教室」的教學方式，課堂學習不再是唸教材、抄筆記的場景，進而鼓舞了教師要積極營造適性的學習情境，培養學習興趣，引導學生從課堂參與和討論共學中成長。也因此，讓上課不再枯燥難懂，裨益於激發學生主動學習動機，提高參與及學習成效，並促進教師成長、活化教學創意與熱情，鼓勵老師由知識的「教導者」轉為學習的「引導者」，培養學生自主學習、思考、創造力與表達能力。

不過，教師參與實施翻轉教室時，也要留意以下幾項可能面對的挑戰或困境：(1)教師是否具備足夠的數位化課程設計的能力？(2)教師教學專業是否反而會被科技工具所宰制了？教師教學如何保有課程意識的主體性？(3)翻轉後是否啟發了學生創新思維和學習主動性？如何評估教與學的成效？又要如何擺脫追求學生在標準化測驗中的成果表現？(4)學生因為階級和社經背景差異而產生的數位學習落差，要如何弭平？（黃政傑，2014；蔡瑞君，2014）

總之，在當前高度競爭的時代下，「專業」是唯一生存之道，透過這場工作坊，提供了教師教學經驗分享

平臺，相信也將促使更多教師形塑出校內或跨校間的翻轉教室教師學習社群，促進教與學的共同成長（陳世宗，2014；陳金龍，2014；楊川欽，2014；歐素美，2014）。

#### 參考文獻

- 陳世宗（2014）。靜宜「翻轉教室工作坊」，培養自主學習。**中時電子報**，12月6日，<http://www.chinatimes.com>。
- 陳金龍（2014）。推廣創新教學，靜宜翻轉教室夯。**中華日報**，12月7日，A6版。
- 陳培綾（2014）。啟動學習，改變課室風景~翻轉教室工作坊登場。**教育部新聞稿**（12月3日）。
- 黃政傑（2014）。翻轉教室的理念、問題與展望。**臺灣教育評論月刊**，3（12），161-186。
- 楊川欽（2014）。學習主動權還學生，靜宜大學翻轉教室。**臺灣導報**，12月7日，A7版。
- 歐素美（2014）。翻轉教室研討，師分享從自己開始。**自由時報**，12月7日，A14版。
- 蔡瑞君（2014）。數位時代「翻轉教室」的意義與批判性議題。**教育研究與發展期刊**，10（2），115-138。
- 靜宜大學師資培育中心（2015）。**翻轉教室工作坊成果報告**。臺中市：靜宜大學。



## 教學改革脈絡下的故事與專業

高翠鴻

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所博士生

### 一、前言：你老師教好教壞哪有差啊

身為現場教師，筆者很自然地順應教學改革的趨勢，投身於「U字型」的教學改革，學著習慣“jump”，也開始準備公開課。當筆者為了公開課忙得不可開交，同事安慰我道：「擔心什麼呢？學習共同體自己都說要看學生表現了，只要看學生就好，你老師教好教壞哪有差啊。」苦笑之餘，筆者接收到的訊息卻是：老師的專業已經滑落到不堪的谷底。近年來，教育行政機關陸續祭出「教師專業發展評鑑」（teacher professional development and evaluation）、「專業學習社群」（professional learning community）與「學習共同體」（learning community），表面上的用意是這樣的：

- (一) 透過教師專業發展評鑑，協助教師專業發展，瞭解教師教學績效，提升學生學習成效，並促進學校革新（國立臺中教育大學，2013）。
- (二) 透過教師專業社群，打破教師單打獨鬥的摸索學習，與教師同儕共同探究新的教育實踐方法，培養學校組織信任積極的氣氛，促使教師同儕持續而專業地學習，藉以達到提升學生學習效能的目的（吳清山，2012）。

(三) 透過學習共同體，營造「互惠學習」(reciprocal learning)的情境，促使教師和教師、教師和學生、學生和學生之間互相學習，供學生挑戰高水準學習。

身為一位現場老師，我們感受到的氛圍卻是這樣的：

- (一) 教師的專業形象，已經滑落谷底。
- (二) 可憐的學生們，被不專業的老師教到，學習成效怎麼可能會好？
- (三) 透過教師專業發展評鑑，讓老師有個被監督的機制，老師比較不會像以前那樣為所欲為，多少可以保障學生的學習品質。
- (四) 監督老師的機制，越多重越好。再加個教師專業社群，透過團體的力量，讓老師不至於太怠惰，或者，透過同儕分享，讓老師多汲取一些教育專業。萬一老師還是很怠惰，至少有團體的力量撐著，結果不至於太糟。
- (五) 透過學習共同體，聚焦學生學習，讓老師們看看學生真正的學習情況。因為聚焦於學生學習，老師教好教壞的影響也就沒那麼大了。



社會變遷衝擊教師的職業聲望，已是眾所皆知的現象（Lortie, 1975）。在教師專業地位低落的年代，「教育部教師專業發展評鑑網」上醒目的標語，是何等地諷刺—「如果說孩子像風鈴，那麼親愛的老師，就是那溫柔慈愛的春風。」（教育部，2014）春風已然無力，風鈴又將何去何從？在社會輿論與教育行政的夾殺下，老師，有沒有辦法憑藉自身的力量，主動提升專業形象？

## 二、教學改革脈絡下的教師專業

這是一個動盪的年代，也是考驗教師專業的年代（陳美玉，1998）。然而，對於教師專業發展的努力，卻一直停留在外在的推力。教師總是被動地接受外在政策的安排，天真地「相信」透過教專、專業發展社群或學習共同體，教師的專業會被擦亮。長期被動的結果就是，教師成了市場裡兜售的商品，被世俗的眼光秤斤論兩。而被評頭論足的教師，他們能夠做的事情，似乎只有在報章雜誌吐吐苦水，或等待教師團體發起難得的遊行。個別的教師，有沒有辦法不假手他人，同時獲得專業成長和專業形象？

對於課程，對於專業，不須假手他人的最簡單做法，就是教師課程省思。對課程教學的省思，源自於課堂教學的寶貴經驗、教師做過的明智判斷、師生間互放的光亮。進行課程教學省思，說來簡單，但省思就像穿在身上的「棉製品」（“cotton wool”）一樣，我們很容易忘記它的存在—教師

難得意識到自己帶給學生的經驗課程（Greene, 2001）。

不友善的外在環境是很難改變的，但教師可以透過反思，尋求改變的契機。透過反思，教師得以充分瞭解課程、學習質疑課程中隱含的假定與價值觀、檢視課堂實務中所遇到的難題、留意課程教學的制度與文化背景、提升參與課程發展的動力。藉由反思，教師對自己的專業自主負責，而不需要假手外在的力量（許健將譯，2008； Grant, & Zeichner, 2000）。

面對教學改革，教師不需要默默接受提升專業的訊息，教師可以主動幫助自己專業成長，而專業成長的方法，不應侷限於教專、專業社群或學習共同體。教學改革改革的不應該只有教學方法，更應該發掘每位教師的個性與差異（陳思，2011）。當教師以自己的獨特為傲，便有勇氣展現具特色的專業風采。能夠發揮專業風采的教師是幸福的，因為他們實現了生命的豐盈（life flourishing），不再被教育大環境所左右。

## 三、用故事提煉課程的醞釀味

### （一）為什麼是課程故事

九年一貫課程實施後，草根性的學校本位課程，為學校注入實踐的生命力，中小學熱切地展開學校本位課程，成效斐然，其中又以小學最為卓著（歐用生，2005）。每所學校發展出來的課程，都有引人入勝的地方，但是，課程總是太沉默，沉默到令人心

疼—設計的時候煞費苦心，實施的時候轟轟烈烈，然而，不管是多麼的課程，在實施以後，往往就會化為巨大的暗礁（the great barrier reef），沉沒在課發會報告中，實在是很可惜（黃銘惇、張慧芝譯，2000）。

怎樣留下課程省思的紀錄，讓特色課程留下具體的痕跡？說故事（story telling）是一個值得嘗試的開始。課程故事（curriculum stories），就是透過故事的形式來記錄真實發生的課程。透過敘說課程故事，教師隱而不顯的實踐知識得以流傳—課程目標的決定、學習經驗的選擇、學習經驗的組織、學習效能的評鑑……當教師說出來的課程故事夠好、夠吸引人，敘說本身的力量便會強到足以讓老師動心，願意對自己視為理所當然的假定做修正，並且試著以行動去改變行事慣例（錢清弘，2007）。

為什麼要將反思轉化為課程故事呢？理由在於故事無可取代的特性—好記、易於傳播、貼近人性，故事除了能給人思考的空間，還能賦予課程情感與生命力，」能抓住親師生的注意力，製造出值得回味的感受（海爾，2012）。故事不同於其他的敘事，它具有清楚的開頭、經過與結尾，會出現需要解決的衝突或問題，蘊含豐富的想像力（周淑卿，2010；Egan, 1986），是傳達課程想法強有力的工具。由教師敘說的課程故事，可以突顯教師日常生活中動態的行動，因為講的是日常生活中的課程瑣事，」因此更容易令人相信內容的真實性，能夠超越課發會的書面文件，以獨特的方式進入

親師生的腦海裡。

身為一位老師，面對大環境對教師專業的質疑，難免會有委屈的情緒。在這個時候，如果能冷靜地面對現實處境，便能瞭解到：與其被動等待大環境來為教師「平反」，不如由老師主動創造舞臺，靠自己的力量，讓老師的專業被看見，而課程故事敘說，是可以憑教師自己的力量做到的事，不失為提升教師專業地位的好方法。

基於上述考量，本文建議教師可以透過課程故事敘說（curriculum storytelling）來提升教師專業形象。接下來，茲以一所小學「牛肉麵課程」（“beef-noodle curriculum”）為例（Grovetown Primary School, 2014），具體說明課程故事的敘說方式。

## （二）臺灣一所小學的「牛肉麵課程」故事

三年前的備課日，有幾個閩南語老師，因為臺上的報告太無聊，開始在臺下吃起牛肉麵。一邊吃牛肉麵，一邊聊起來了：

「今年兼好多種課喔。除了六個年級的閩南語，還有生活欸。」

「生活備課麻煩死了。」

「如果可以一邊弄特色課程，一邊做生活備課就好了。」

「乾脆在特色課程加進生活怎麼樣？」

然後，這兩個老師，迅速決定在每週錄製母語節目，播放給全校師生聽。

一邊吃牛肉麵，一邊揮舞沾著牛肉麵湯汁的衛生紙，特色課程架構圖竟然就這樣唰唰唰地畫出來了（圖3）。畫著畫著，討論氣氛越來越熱烈。

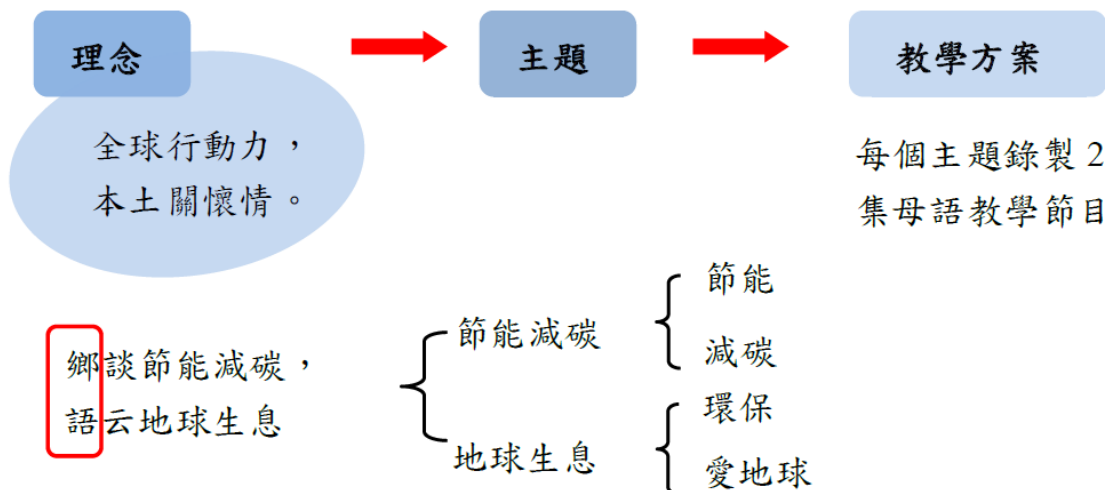


圖1 一所小學「牛肉麵課程」課程架構

「還不夠，總覺得還可以加點其他東西進去。」

「生活課的範圍已經很大了。」

「好熱，全球暖化真是嚴重……」

「乾脆就用『節能減碳愛地球』為主軸好了。」

「『節能減碳』下面可以再分成『節能』和『減碳』。」

「我們錄好的其他集節目，都算是『環保』和『愛地球』。」

接下來，老師們根據課程架構，蒐集許多和環境議題有關的繪本和故事，改編成小朋友聽得懂的閩南語故

事，並加入語詞教學、句型教學等內容。

堂堂實驗小學的特色課程，就在牛肉和麵條和湯汁的交流中，很溫熱地設計出來了。應該不只有牛肉麵的成分，兩位老師主要想傳達的是，母語課程也可以溫熱，在持續發展課程的同時，除了希望能保護有形與無形的資產外，更能讓後代子孫，可以在美麗的環境裡，開口說出漂亮的母語

後來，這個異想天開的課程竟然還得獎了（每位老師因此領到 500 元禮券）。於是，懷抱著更大的企圖心，以及對地球的愛，「牛肉麵課程」在一所小學持續地推廣下去。

## 四、課程故事這樣說

Welles Foshay 說過：「每一個人人都知道，這個世界上充滿了許多災難；課程領域也是如此。」動人的課程教學，都是在貧困與信仰中，堅定地完成對課程最初的承諾（黃銘惇、張慧芝譯，2000）。而課程故事，可以讓教師專業的準備與判斷被看見，進而提升教師的專業形象。敘說課程故事的要領有：1.慎重地為故事命名；2.搭配圖像，加上簡短說明；3.善用困境，創造高潮迭起的情節；4.用一張 A4 紙說故事；5.持續更新。

### （一）慎重地為故事命名

做為一個現場教師，我深深地相信，自己發展設計的課程有血有肉有眼淚。可是，我不是課程領域的名人，為了吸引大家注意，只能在故事標題多下工夫。學校日碰上颱風，可以命名為「在颱風外圍環流中準備學校日」；在 2012 年 12 月 21 日趕課，命名為「在世界末日快樂趕課」……

### （二）搭配圖像，加上簡短說明

老師課程教學的歷程，對家長和學生絕對具有強烈的吸引力—學生會好奇老師怎麼看待他們；家長會想瞭解孩子在學校的學習經驗，而搭配簡短說明的圖像，最能鮮活地呈現課程帶給學生的經驗。套句網路上流傳的金句：「有圖有真相。」如果有課程實施歷程的照片，不妨放進去，並在照片旁邊加上簡短的說明，一方面可以增加故事的可讀性，同時也加強了課

程故事的說服力。

### （三）善用困境，創造高潮迭起的情節

人類的專注力有限，過於冗長的故事，別人不見得有耐心看完。為了增加課程故事的可讀性，最好試著將自己的課程故事，在一張 A4 紙的篇幅內講完（張宏裕，2013）。要在小小的一張 A4 紙上寫完課程故事，還要讓故事兼具理性的教育思維與感性的教育想法，又出現一點真實教育情境中的意外，這樣的寫作過程，有助於教師精鍊自己的用語，間接使教室言談更為精純香醇。

### （四）用一張 A4 紙說故事

為了增加故事的張力，最好將故事篇幅縮短至一張 A4 紙。要在一張 A4 紙上寫完課程故事，還要讓故事兼具理性的教育思維與感性的教育想法，又出現一點真實教育情境中的意外，這樣的寫作過程，有助於教師精鍊自己的用語。

### （五）持續更新

品牌持續的關鍵在於，商品能持久保鮮（海爾，2012），課程故事亦然。當教師能在網路上持續更新課程故事，就能持續提升專業形象。當課程故事不斷地推陳出新，課程對大眾的說服力便會增加，課程品牌也會在無形中被強化。



## 五、課程實踐勝過千言萬語

課程，永遠是老師最重要的關注（Pratt, 1980）。每年，有大量的校本特色課程被提出，規劃課程是辛苦且專業的行動，但是，當課程提案出現在課發會，就像走進小鬼湖底的巴冷公主（Balen），注定虛無縹緲地走進湖底，然後，在熱鬧的實踐儀式後，慢慢地消失了身影。一頁頁的課程傳說，終究只能在老師的記憶裡芬芳，實在是很可惜。

如果能用說故事的方式，為課程留下獨一無二的紀錄，勢必能為課程吸引更多的關注，從而讓課程容易被記住、被回味，課程設計、實施、評鑑歷程中展現出來的教師專業也容易被看見。此外，課程故事提供課程利害關係人獨特的檢驗管道，讓學校成員可以更清楚課程的真實。儘管課程故事可以襯托教師的專業形象，但是，課程故事敘說既非充分也非必要——不論老師用什麼方式來行銷課程，最能引起共鳴的，還是課程實踐本身。紮實的課程實踐，勝過千言萬語。

最重要的是，教師在敘說課程故事的過程中，要能清楚說明課程的特性與品質，解決讀者對課程的疑惑，並發掘自身對課程種種合理與不合理的信念與假定，進而用行動來改變學校課程，解放課程，也解放教師的課程專業。

教師課程發展的專業需要精進，也需要肯定。可惜，許多優良的評鑑視導方案，往往在追求績效與虛應故

事中，被缺乏專業與熱忱的官僚僵化謬誤地執行，最後莫名其妙地犧牲教師的課程教學熱忱。要避免這種情形，彈性是最好的方法。

如果全臺灣的教師，都可以自由地選擇精進方案，決定投入教室走察、專業發展社群、學習共同體或教師專業發展評鑑，抑或是用課程故事取代一成不變的評鑑表格，或提出其他教學成效佐證資料（如：社團指導），讓老師用自己喜歡的方式，向他人說明自己的專業，相信老師會更樂於投入專業發展。

傳統「理論優於實踐」的假定，使教師實踐的語言被壓制，讓教師缺乏熟悉的語言來表達自己專業的實踐知識。故事正好提供一個讓教師發聲的媒介，讓教師得以用自然的話語來陳述自己的經驗與智慧（周淑卿，2010）。課程故事做為一種將專業反思具體化的手段，除了可以幫助教師反思，破除理論的空洞，從中得到智慧，最重要的功能在於溝通。正如 Greene（2001, p.89）所形容的：

「我想讓你知道我打算教什麼、什麼時候教。可是我並不知道我爭取到了什麼。我提出了更多的問題。可是我並不知道。」

溝通課程的目的，在尋求支持，以利課程的永續發展與改進。讀完這篇文章，如果讀者諸君還記得一所小學的「牛肉麵課程」，那便印證了課程故事好記、容易傳播的特性。只要動筆將學校裡的課程故事寫出來，就有

機會讓閱聽者熟悉課程蘊藏的豐沛情感，進而產生認同。當課程在閱聽者心中留下深刻的印象，課程的能見度就會提高，氣勢自然磅礴。

### 參考文獻

- 吳清山（2012）。教師專業學習社群與學生學習。**教育人力與專業發展**，29（1），1-4。
- 周淑卿（2010）。呼喚故事裡的力量—教師的發聲與實踐。**教育學術月刊**，12，27-31。
- 海爾（2012）。**故事的力量：用故事力創造令人感動的行銷和口碑**。臺北市：意象文化。
- 國立臺中教育大學（2013年11月30日）。**教師專業發展評鑑實施計畫**。臺中教育大學教師教育電子報。取自 [http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e\\_paper/e\\_paper\\_c.php?SID=90](http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=90)
- 張宏裕（2013）。**行銷，說出故事力：傳遞理念&商品價值的49個感召法則**。新北市：雅書堂。
- 教育部（2014）。**教育部教師專業發展評鑑網**。取自教育部教師專業發展評鑑網<http://tepd.moe.gov.tw/>
- 許健將（譯）（2008）。**反思教學導論**（原作者：K. M. Zeichnerman, & D. P. Liston）。臺北市：心理。（原著出版年：2008）。
- 陳思（2011）。論教師幸福的審視與追尋。**青島大學師範學院學報**，28（3），5-8。
- 陳美玉（1998）。**教師專業：教學法的省思與突破**。高雄市：麗文。
- 黃郁倫（2012）。激發學習的快樂與潛能—「學習共同體」在日本教育改革中的導入及實行。**教師天地**，171，39-42。
- 黃銘惇、張慧芝（譯）（2000）。**課程設計：教育專業手冊**（原作者：D. Pratt）。臺北市：桂冠。（原著出版年：1994）
- 歐用生（2005）。日本學校本位課程發展及其對臺灣課程改革的啟示。**研習資訊**，22（4），29-38。
- 錢清弘（2007）。小學校園裡的癡狂囈語？—試探批判教育學與基層教師交會之可能性。載於陳伯璋、張盈堃（主編）（2007）。**學校教師的生活世界：批判教育學的在地實踐**（125-148頁）。臺北市：師大書苑。
- Egan, K. (1986). *Teaching as story telling: an alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Ontario:CA: The University of Chicago.

- Grant, C., A., & Zeichner, K., M. (2000). *On becoming a reflective teacher*. In J. M. Iseke-Barnes, & N. N. Wane (Eds.), *Equity in schools and society* (pp.25-42). Ontario, CA: Canadian Scholar's.
  
- Greene, M. (2001). *Reflection on teaching*. In V. Richardson (ed.), *The handbook of research on teaching* (4th ed,82-89) . New York:Macmillan.
  
- Grovetown Primary School (2014). *Food and nutrition case studies*. Retrieved from TKI website: <http://healthylifestyles.tki.org.nz/Food-and-nutrition-case-studies>
  
- Lortie, D. C. (1975).*Schoolteacher: a sociological study*.Chicago: *The University of Chicago Press*.
  
- Pratt, D. (1980). *Curriculum: design and development*. New York: NY: Harcourt Brace Jovanovich.

## 觀課倫理～觀課時應重視的議題

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

許中頤

彰化縣鹿港鎮鹿鳴國中老師

近年來，隨著公開課的倡導、教師專業發展評鑑計畫的推動，有愈來愈多的老師願意把教室打開，讓其他的老師進到教室中觀課或觀察。教室的開放與觀摩，教學者與觀課者有機會做專業交流，雙方都可能因此而獲得專業成長。就教師專業成長的角度來看，教師間彼此的觀摩與交流，有其價值。不過，過往我們並沒有特別規範「入班觀課」可以做什麼、不能做什麼，使得偶爾會出現因「入班觀課」損及教室師生權益的情形，此乃突顯「觀課倫理」的重要。

事實上，教學觀摩由來以久，只不過，早期的教學觀摩之觀課者大多是同一校校內的老師，而擔任教學演示者，常常是年資較淺的老師。但隨著教師專業成長受到重視、公開觀課理念的倡導，目前擔任教學演示者常常是各領域的亮點教師，而且前來觀摩的人，也不再只限於學校內的老師，校外的老師也會前來學習、交流。倘若人數沒控管好，前來觀課的人，還可能比坐在教室內學習的學生還多。除了這類的公開課外，校務評鑑、教師專業發展評鑑計畫（教學觀察）等，也都有規劃入班觀察或教學觀察的活動。可預期的是，把教室打開讓別人進來觀摩（或評鑑），或自己到其他的教室觀摩（或評鑑）的機會將愈來愈多。

筆者這兩三年常有機會到教學現場觀課，有一次，有一所辦學很有特色的學校開放教室讓校外教師前往觀摩與交流。由於該校在教學方面已頗負盛名，所以，到場觀課的校外老師超過 50 人，當天，教室的兩個側邊及後面，幾乎都站滿了人，還有部分前來觀課的人，因教室空間容量不了，站在教室外。

由於此校校內的教師社群平時互動很活絡，老師常彼此相互觀課，對學生來說，有授課老師以外的第三者進到教室，他們似乎已很習慣。因此，即使教學觀摩當天，有超過 50 位校外教師在教室內，學生似乎也不太緊張，上課參與仍是很積極，不怯場。

教學觀摩當天正式上課前，觀課（觀摩）者即進入教室，有的坐、有的站，無不希望站在一個好的位置以便清楚看到教師的教以及學生的學。上課鐘聲響起後（開始上課）的前幾分鐘，前來觀摩的人均安靜地在教室旁及教室後觀看與聆聽，不過，過了一會兒，一兩位觀摩的老師為了近一步地觀看、拍照，就走到學生（小組）旁。其他觀摩者看到有人移動位置、走到學生旁拍照，也就紛紛站起來、移動與拍照，觀摩者雖然沒有出聲音，但卻走來走去，甚至擋到學生的視線。觀課者除了走到小組旁邊拍學生討論的畫面外，也有觀課者在學生



進行小組討論或操作時開口詢問學生問題，以及借學生的學習單來拍照。其實，大家對於觀課時，能做什麼，不能做什麼並沒有很清楚地界定，此乃筆者撰寫本文之緣起，期待讓大家更重視「觀課倫理」的議題。

倫理（ethics）原本指的是社會風俗習慣之意，後來，逐漸延伸為人與人之間互動應有的規範，而此規範與特定社會脈絡有關。就倫理的類別來說，它可概分為一般倫理及專業倫理。一般倫理適用於社會所有成員，專業倫理則針對特定專業團體或領域（王金國，2013）。在教育情境中，有所謂的教師專業倫理。它可做為引導教師行動的依據，也可以用以維護或增進學生的權益。基本上，在教學過程中，教師的教學行為除不能損及學生學習權益外，更應積極提昇學生的學習。若以此概念類推到入班觀課或觀察，則我們必須去思考如何在觀課或觀察過程中維護（不損及）教師內師生的權益。

很多專業團體都訂有專業倫理準則或守則，全國教師會曾於民國八十九年二月一日訂定「全國教師自律公約」，期待教師在進行專業活動時，能遵循此公約，以維護學生的學習權益。不過，在全國教師自律公約中，訂定的內容是原則性的概念，它並沒有很明確地列舉教師什麼能做，什麼不能做，當然，它也沒有寫到觀課時，觀課者應遵循的規範。

基本上，目前並沒有明文或倫理準則載明將觀課者在觀課時可以做什

麼，不能做什麼。Barnard (1998)曾提及，在教室觀察時應重視的倫理，包括：入班觀課（觀察）須獲得教學者的同意，以及在觀課（觀察）取得的資料，若有使用這些資料時，亦應妥適（appropriate use）。入班觀課（觀察）者，必須尊重教室裡的師生。事實上，開放觀課（觀察）的老師或學校，最好能把觀課應遵循的準則寫出，讓所有前來觀課的人都清楚哪些行為是被允許的，哪些不被允許。就如同我們到展覽會場參觀一樣，入口處或是導覽人員會告訴參觀者，在本次展覽中能不能拍照、能不能吃東西，可不可以碰觸或操作。

為維護開放觀摩班級（公開課）之師生權益，筆者列出幾項辦理公開觀課（教學觀摩、教學觀察）應注意的事項，期待供開放觀課的學校及老師參考，也讓前來觀課的人能清楚遵循。

#### 一、觀課前：

- (一) 辦理公開觀課（觀摩或觀察），宜控管入班觀課人數，以維護上課品質。
- (二) 欲前來觀課的人，事先應獲得教學者的同意（校務評鑑例外）。
- (三) 教師開放觀課，事前應告訴學生及學生家長。如果開放外校老師觀課，宜事先告知學校主任、校長及校門口的警衛，以便警衛能放行及引導前來觀課的人。
- (四) 教師開放觀課前，應詢問家長：他的孩子是否同意觀課者拍照或

訪談。可以拍正面，或是只能拍側面與背面（不允許拍正面），亦或是都不能拍。老師也在接到新班級後，即發調查單詢問家長意見。

- (五) 教師應設定拍照規則讓觀課者依循。例如：教學過程中完全不可拍照攝影、可以拍教室佈置不能拍老師與學生、只能拍老師不能拍學生、教室內的活動都可以拍沒有特別限制.....等。若要拍學生，須參酌前項調查結果（獲家長同意）。
- (六) 觀課者必須在上課前進入教室，並將行動電話或 3C 產品改為靜音或關閉。

## 二、觀課中：

- (一) 觀課者在觀課過程，不可擋到學生視線，或干擾到學生。若教學者（班級）有畫定觀課區，則觀課者只能在觀課區移動，切勿移到非觀課區。有些教學者會請觀課者坐在學生旁協助觀察學生上課參與情形，基本上，亦應以不影響學生學習為前提。
- (二) 觀課中，觀課者請勿與其他觀課者交談或講電話，干擾上課秩序及教學。
- (三) 觀課中，觀課者不可與學生交談、對學生提問、介入指導或請學生提供材料供己拍照...等影響學生學習的行為。
- (四) 觀課中，若獲允拍照，切勿使用閃光燈。

(五) 觀課中，請勿進出教室，影響學生學習。

## 三、觀課後：

- (一) 若欲使用觀課中蒐集到的資料、相片或影片應徵得教學者的同意。
- (二) 觀課結束後，建議觀課者當面、寫卡片、以 e-mail 或傳訊息向教學者致謝，為教師專業互動建立良好氣氛。

入班觀課、教學觀摩、教學觀察...等名詞之內涵及目的或許不完全一樣，但進到別人的教室觀看教學卻是一致的。到他人教室觀看教學可以看到別人的教學設計或作法，觀課者也可以反省自己的經驗，有助於教師專業成長。只不過，以往並沒很仔細地去規劃入班觀課（教學觀摩或觀察）的作業流程，以致於也曾有學校衍生一些問題。例如：學生回家後，向家長訴說有外校老師進入教室觀課並拍照，隔天，家長到校向老師及學校抗議的事。

本文所列舉的「注意事項」也許還不夠週延，同時，也可能出現其他學者或教師不同意筆者所列之倫理準則的情形。但筆者期待喚起大家對觀課倫理議題的重視，也希望大家集思廣義，擬出清楚週延的規範，讓被觀課者及觀課者均能有所依循。希望在推動公開觀課或教學觀摩(觀摩)時，大家都清楚這些規範，在教師專業成長的同時，不損及教學品質及師生權益。

參考文獻

■ 王金國（2013）。案例教學法與教師專業倫理。臺北：高等教育出版公司。

■ Barnard, R. C. G. (1998). Classroom observation: Some ethical implications. *Modern English Teacher*, 7(4), 49-5

## 歷久彌新一天主教教育宣言公布 50 週年有感

張德銳

天主教輔仁大學師資培育中心教授

汪文麟

天主教輔仁大學教育領導與發展研究所助理教授

### 一、前言

黎建球（2015）指出天主教的教育始自耶穌基督周遊猶太地區各城各村，宣講天國的福音，聖經中的主禱文、真福八端係耶穌基督的重要教誨，其後西元 325 年所公布的尼西亞信經亦是天主教重要的教導文獻，它宣示了關於天主聖父、天主聖子耶穌基督、天主聖神以及天主教會信仰的基本結構。

在近世紀，天主教梵蒂岡教廷教育部（Congregation for Catholic Education，1977，1988，1998，2009，2014）亦陸續發布了《天主教學校》、《天主教學校教育的宗教幅度》、《踏入第三千年門檻的天主教學校》、《有關在學校裡的宗教教育》、以及《重燃當代與未來教育的熱情》等教育文獻。可見在這面對五十年來政經社會、科技文化方面急劇變化的世局，教廷非常在意天主教學校是否在這詭譎多變、資訊急速擴張的局勢中仍能夠堅守和秉持其天主教教育之宗旨與目標。

惟近代最重要的教育文獻還是屬 1965 年教廷所公布的天主教教育宣言、以及 1990 年所公布的天主教大學憲章。天主教教育宣言是 1965 年 10 月 28 日真福教宗保祿六世在梵蒂岡第二屆大公會議所制定公布的。內容除緒言與結論外，含有「人人有接受教育的

權利」、「基督化的教育」、「教育負責人」、「教會及教育方法」、「學校的重要性」、「父母的權利與義務」、「學校的道德及宗教教育」、「論天主教學校」、「各級天主教學校」、「天主教大專院校」、「聖學學院」、「協調與合作」等章節（臺灣地區主教團秘書處譯，1965）。此一宣言不但指引了天主教學校的辦學理念與實務，連帶對臺灣教育的發展與進步亦做出了難以磨滅的貢獻。

時光如梭，時序已至 2015，而天主教教育宣言業已公布 50 週年。50 年來，教育環境變遷雖迅速，但天主教教育宣言所揭櫫的教育原則，仍不受時空限制，有其時代意義與普世價值，值得臺灣天主教學校奉為圭臬。惟面對快速變遷的 21 世紀臺灣社會，臺灣的天主教學校如何與時俱進，有效地加以因應與調適，也是關心天主教教育者所必須深思熟慮的問題。

### 二、歷久彌新一天主教教育的原則

經過閱讀、分析天主教教育宣言，不難發現 50 年前所公布的天主教教育宣言，迄今仍歷久而彌新，其所揭櫫的下述 10 個原則，足以引導當今教育的推動與發展：



### （一）有教無類

至聖先師孔子的二大教育理念，即有教無類與因材施教，為我國教育之圭臬。在有教無類方面，天主教教育宣言開宗明義即宣示：

不拘屬於何一種族、環境、或年齡，人人既皆享有人的尊嚴，則人人皆在接受教育上有其不可剝奪的權利。（天主教教育宣言第1節，簡稱GE1）

### （二）因材施教

當代教育在有教無類的基礎下，近年來轉而重視因材施教理念的實踐，例如我國十二年國教的重要理念之一便係「適性揚才」。在這一點上，天主教教育宣言便強調：「教育，既應符合人生目標，又應適於各人性格、性別、文化背景、以及祖國傳統」（GE1）。

### （三）五育均衡發展

天主教係強調德智體群美五育均衡發展的教育，尤以道德教育或人格教育更是五育之首。

真正教育之目的，乃為培養人格，以追求其個人終極目的，同時並追求社會的公益；因人乃社會之一員，及其成長、亦應分擔社會的職責。因此，對於兒童及青年，應顧及心理學、教育學、教學法的進步實情，而予以扶助，使體能發展、道德發展、智力發展，能以均衡。（GE1）

當然，由於對於信仰的堅持，天

主教亦非常強調靈性培養的重要性，因此天主教教育可以說是「靈、德、智、體、群、美六育均衡發展」的教育。

天主教學校的特有任務，乃在學校團體中造成富有福音精神的自由與仁愛氣氛，協助青年，使之於發展個人人格時，其由洗禮而成的新人，也同時一起成長，並將整個人類文化，終於與救恩喜訊相配合，使學生之對於宇宙、生命、人類所逐步獲得的知識，蒙受信仰的光照。（GE8）

### （四）愛的教育

二千多年來，基督宗教便係以「愛」為立教基石，而愛的教育是天主教教育，也是當代教育最重要的特徵。

教師彼此之間及與學生之間，應以仁愛打成一片，並浸潤於使徒精神之中，以身教及言教而為惟一師表——基督——作證。（GE8）

### （五）關懷弱勢

關懷弱勢亦是天主教教義的一大特色，在《四部福音》中，有諸多耶穌基督對於貧窮者、疾病者、殘疾者、少數族裔者的治癒與關懷之記載，而這種對於弱勢族群的關懷亦充分展現在天主教教育上。因此天主教教育宣言便主張：「對於貧困者，對於失去家庭支持及溫暖的人，對於未獲信仰恩惠的人，要注意他們的需要。」（GE8）以及「對於前途較有希望之學生——雖經濟情況欠佳者——亦宜給予入學之方

便，而尤以對來自新興國家的學生為然。」(GE10)

#### (六) 全面發展的教育

天主教教育固然重視學校教育，但是更強調家庭教育，且學校教育並不限於普通教育，對於職業教育、特殊教育、成人教育、社會服務、師資培育等亦應加以注意。因此，天主教教育所強調的是一種全面發展、終身發展的教育。

教育的責任，首先歸屬於家庭，但也需要整個社會的協助。所以，除父母有此職責以及其他由父母委託而負起教育任務者外，民政機關也確實享有一定的義務和權利，因民政機關，對現世公共福利的需要，有其處理的職責；而以多種方式來推行青年教育，即其職責之一。(GE3)

再者，在設立與管理天主教學校時，應顧及時代進步的需要。因此，除應繼續發展用以培養基本教育的小學及中學外，尚須特別注意現代社會所特別需要的學校：例如職業學校、實業學校、成人教育、社會服務、以及需要特殊照顧的殘廢或低能學校，和為訓練宗教教育或他種教育師資的學校等皆是。(GE9)

#### (七) 教育選擇權

教育選擇權 (school choice)，係指「家長學生在義務教育階段內，有選擇學校的自由與權利」(吳清山、林天祐，2003-106)。天主教認為教育的主

要負責人既在父母，是故父母在考慮兒童最佳利益的情況下，有選擇學校的自由，而教育當局亦應予以教育費用上的補助。

父母因有教育子女之最先的而又不可剝奪的義務和權利，故應在為子女選擇學校方面，享有真正自由。因此，以保障公民自由為本職的行政當局，應重視「分配性正義」而如此分配官方補助，使為父母者能真正地各依照自己良心，為其子女選擇學校。(GE6)

#### (八) 學術自由

學術自由 (academic freedom)，係指「教師、學生在教學、學習以及研究出版過程享有高度的自主性，不受法律、組織規定以及公眾壓力的不當干預或限制」(吳清山、林天祐，2003-106)。對學術自由的保障，天主教教育宣言中亦有如下的宣示：

教會對較高學府—尤其對於大學及學院—也深為關心。而且在一切屬於教會的學府內、教會以一種有系統的步驟謀求：每一學科各依照其固有原則、方法及學術研究的自由而作研究，俾使各科知識日益精深，並對時代進步中之新問題及新探討，予以極為精確之批判。(GE10)

#### (九) 僕人式領導

強調「愛與服務」的僕人式領導係天主教教義的一大特色。耶穌基督在聖經中以身作則為門徒洗腳的故事展

現了僕人式領導的典範，天主教教宗也常以「天主眾僕之僕」自稱，而天主教教育宣言也勸勉教會的有關人士，犧牲奉獻，獻身教育。

神聖公會議，鄭重勸勉教會牧靈人士及所有基督信徒：應不惜犧牲，協助天主教學校，促其日益精進地善盡職責。(GE9)

#### (十) 協調與合作

「協調與合作」亦是天主教教育宣言的主軸之一。協調與合作不僅展現在天主教學校之間，以及天主教學校與非天主教學校之間，在地區性、全國性以及國際間的協調與合作亦是各級各類教育健全發展的關鍵所在。

合作精神，無論就教區言，全國言和國際言，既然日益需要，也日益奏效，為此在學校教育大業上，合作精神自亦極為重要；故應竭盡全力，務使天主教學校之間，增進適度的協調，並於天主教學校及其他學校之間，加強合作：這實為整個人類大家庭之公益所需求。(GE12)

### 三、與時俱進—天主教學校教育的調適與因應

世事多變，處世惟艱惟危。如何在變局中加以調適與因應，變中求勝，常是教育機構必然要面對的問題。目前臺灣的各級各類學校，包括天主教學校，皆深受少子化、市場化、以及科技化的衝擊不小。國內少子化問題已然成國家安全問題，對於處於

私立教育機構的天主教學校的影響尤其深遠。其次，由於少子化的衝擊，各級各類學校都在搶食學生的來源，使得教育市場化的現象更加明顯可見。最後，現代科技的突飛猛進，亦使得智慧型手機、平板電腦、電子白板、網際網路等，對教學與行政的影響亦無遠弗屆。

面對當前競爭激烈的教育環境，天主教學校除固守上述核心教育原則之外，必須與時俱進，勇敢面對環境的挑戰。首先，天主教學校除了要強化辦學品質外，必須在課程與教學上有特色，充分發揮教會學校的傳統優勢，例如生命教育、人格教育、服務學習、人文藝術教育、英語教學、第二外語教學等。其次，在課程上，應善用典禮、儀式、環境潛移默化等潛在課程的影響力。有了辦學品質，又有辦學的特色，將可吸引更多的學子來就讀教會學校。

課程與教學的品質來自優秀教師的無私奉獻。是故天主教學校除要聘用、留住、激勵優秀教師之外，亦用協助教師立足專業，永續發展。而為了支持教師的教學與專業發展，天主教學校宜善用公部門資源、社會資源、以及家長資源等，支援教師在課程與教學上的創新，以提升學生的學習品質。

其次，面對市場化的壓力，天主教學校實有必要擴大招生宣傳及行銷。吳俊憲和林怡君（2014）指出天主教學校要主動出擊，運用各種行銷方法，如拜訪學校、教育展覽、學校開

放日等，把學校的特色給家長和社會大眾週知。如果學生和家長對學校的品牌有認識、有信心，將可確保學生的來源不絕。

最後，善用現代科技亦是天主教辦學所要努力的。亦即，如何善用科技領導，提升學校組織效能；引進科技管理，提高學校行政效率；運用網際網路，促進學校行銷；開發教學科技，創新教師教學；以及發展數位學習資源，提升學生學習品質等，都是天主教學校在當前科技化時代所可以掌握的發展契機。

#### 四、結語

如上所述，天主教教育宣言所主張的有類無類、因材施教、愛的教育、關懷弱勢等教育原則，不受時空的限制，相當具有普世應用的價值，足以引導當今教育的發展與進步，特別是天主教學校應以天主教教育宣言為辦學的指南，以天主教宣言理念的實踐為辦學的成就。

梵蒂岡廣播電台（2015）報導，教宗方濟各在「教育工作是教會重大的挑戰之一」的談話中，指出教育工作的三個面向。首先，所有公教教育機構都必須制定方案，使之著眼於人的全面發展，回應人人接受知識和學問的權利。其次，每位教育者必須順應變化，懂得與眼前的青年人溝通，喚起激情，耐心與青年人一同走在教育的康莊大道上。最後，教育者本身也需要接受持續培育，使教師和管理人員能保持高度的專業水平、信仰生活及

精神動力，使福音在教育、科學及文化園地的活躍臨在。可見天主教的教育原則是歷久彌新的，而天主教的教育人員與教育實務是需要與時俱進的。

#### 參考文獻

- 臺灣地區主教團秘書處譯（1965）。《天主教教育》宣言。（梵蒂岡聖座，1965年公布）。臺北市：作者。
- 吳俊憲、林怡君（2014）。少子女化時代下一天主教會中等學校經營領導策略的轉型因應。載於黃秀霜（主編），少子化的教育因應策略（頁95-102）。臺北市：五南出版。
- 吳清山、林天祐（2003）。教育小辭書。臺北市：五南出版。
- 梵蒂岡廣播電台（2015）。教宗方濟各：教育工作是教會重大的挑戰之一。取自 <http://zh.radiovaticana.va/articolo.asp?c=773029>
- 黎建球（2015）。天主教教育與輔仁大學的實踐－紀念天主教教育宣言公布50週年－紀念輔仁大學宗旨目標20週年。載於天主教教育宣言公布50週年教育論壇－天主教學校教學理念之實踐之實踐與成果分享（頁5-20）。新北市：輔仁大學教育學院。



- Congregation for Catholic Education (1977). *The Catholic school*. Retrieved from [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19770319\\_catholic-school\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_en.html)
  
- Congregation for Catholic Education (1988). *The religious dimension of education in a Catholic school*. Retrieved from [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19880407\\_catholic-school\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_en.html)
  
- Congregation for Catholic Education (1998). *The Catholic school on the threshold of the third millennium*. Retrieved from [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_27041998\\_school2000\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_en.html)
  
- Congregation for Catholic Education (2009). *Circular letter to the presidents of bishops' conferences on religious education in schools*. Retrieved from [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20090505\\_circ-insegn-relig\\_zh-t.pdf](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_zh-t.pdf)
  
- Congregation for Catholic Education (2014). *Educating today and tomorrow: A renewing passion*. Retrieved from [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20140407\\_educare-oggi-e-domani\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_en.html)

# 臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2015 年 04 月 01 日修訂

## 壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

## 貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

## 參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 500 到 3,000 字內之間，長文

則以不超過 6,000 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

#### 肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。
  - (一) 稿件處理費：1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）。
  - (二) 實質審查費：2,000 元。
- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：

  - (一) 傳真：(02) 2351-8481
  - (二) 掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。
- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。
- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

## 伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 三、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

## 陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

10610 臺北市大安區和平東路一段 162 號

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

## 柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請Email至 [ateroffice@gmail.com](mailto:ateroffice@gmail.com) 【臺灣教育評論學會】。



# 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第八期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

「教科書供應制度」

### 二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第四卷第八期將於 **2015 年 8 月 1 日** 發行，截稿日為 **2015 年 6 月 25 日**。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

自從各國中小學教科書供應制度，大致可分為免費供應制、免費借用制、無償借用制、購買制等類型。其中，無償借用制度已成為各國義務教育之主流，如臺灣鄰近國家的日本、韓國以及中國大陸等。臺灣中小學教科書實施審定制度後，為減輕家長經濟負擔，教科書長期實施低價政策，已造成教科書研發品質和出版業者投資願意的下降。而國內國民小學及國民中學藝能及活動科目之教科用書，採行免費借用辦法，實務上也面臨諸多阻力。

因此，臺灣教科書供應制度是否需改變現行的購買制，改為免費供應或借用制？教科書供應制度改變，必須考量的因素及面臨的阻力是什麼？教科書供應制對於政府財政負擔的衝擊又是什麼？教科書編審印製與行銷又和供應制度有何連動關係？都是值得探究的課題。

本期主題「教科書供應制度」，主要是希望家長、大學生、社會人士、各級學校教師、行政人員、專家學者、學術團體、民意機關及教育相關部門等，從不同面向，評論臺灣教科書供應政策與實務的利弊得失並指陳改善對策。

第四卷第八期輪值主編

陳麗華

淡江大學課程與教學研究所教授兼所長

楊國揚

國家教育研究院教科書發展中心助理研究員兼代中心主任

## 臺灣教育評論月刊第四卷各期主題

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<sup>1</sup>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<sup>2</sup>)

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

<sup>1</sup> 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。

<sup>2</sup> 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臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

### 壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、 從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、 辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、 發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、 建立教育政策與實務評論之對話平臺。

### 貳、臺評學會入會資格

- 一、 個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、 贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

### 參、會費繳交標準：

- 一、 入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、 常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

#### 肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：10610 臺北市大安區和平東路一段 162 號 國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(02) 2351-8481
3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

#### 二、會費繳交方式：

1. 現金付款：請繳至國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系莊雅惠小姐 代收
2. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072  
戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛
3. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

#### 伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02)77343442 傳真：(02)2351-8481

會址：10610 臺北市大安區和平東路一段 162 號

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系

【臺灣教育評論學會】







教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



[www.ater.org.tw](http://www.ater.org.tw)