

2015年12月

第4卷 第12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 親職教育問題

父母親為個體成長過程中的關鍵人物，其影響力已為大眾所週知與認同。然而，成為「生親父母」為生物上的事件，但盡責於親職的能力，卻需要不斷的學習。多年來，親職教育雖已為學校與社會教育所重視的項目，各式的親職教育課程、推廣活動、體驗營隊與出版品等，已成為官方與民間機構投入資源之所在。然而，在大力推廣親職教育之際，其辦理成效與引發的問題，卻同時也為成為大眾所關注的議題。

本期之評論主題以「親職教育問題」為議題，邀請關注議題之專業人士與社會大眾，針對此議題提出評論與建議。



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（中臺科技大學校長）

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（中臺科技大學教授及校長）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
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（南華大學幼兒教育系講座教授）
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	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授暨系主任）	專論	王金國（靜宜大學師資培育中心教授）
文章	孫麗卿（國立嘉義大學幼兒教育學系助理教授）	文章	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

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

出版單位

臺灣教育評論學會
10610 臺北市大安區和平東路一段162號
電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

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. 12, December. 1, 2015

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)

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 (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Lung-Sheng (Professor & president, Central Taiwan University of Science and Technology)
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, Nanhua 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 (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 Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Sun, Li-Ching (Assistant Professor, National Chiayi University)
Essay Articles Tseng, Jung-Hua (Professor, Providence University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, National Taichung University of Education)

Managing Editor

Chen, Jou-An (Assistants, National Chiayi 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 : 04-22391647 轉 2007 FAX : 04-22395751

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

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

雙親為個體發展歷程中，極為重要的關鍵人物。其影響自出生前即已開始，並可延續終生。因此，親職教育的議題，早已成為教育領域所關注的議題。而隨著思潮與社會脈動的演變，近年來，對於親職教育定位、推動方式與成效評估等，所衍生的相關問題，更是挑戰著教育專業人士與社會大眾，也因此亟需投注心力，對各種現象與相關的政策加以評析，方可據以做出具體的建議，有助親職教育問題的解決。

本期之專題評論即為「親職教育問題」，共收錄主題評論 21 篇，相關議題包含親職教育現象與親職教育方案的剖析、不同教育階段（幼兒園與高中）與多元親職角色（文化差異、弱勢、非主流與一般家庭）的關注，以及親子互動與教育實務現場的思維。篇篇皆能彰顯作者對親職教育問題的關心與獨特見解，相信能為關心此議題的社會大眾，提供思考的火種，進而引發後續更為深入的討論。此外，本期同步收錄了 5 篇自由評論，內容包含最近頗受矚目的「大學合併—新竹教育大學與清華大學合併」與「大專校院在校工讀學生與兼任助理視為勞工」的評論，也包含了活化教學、有效教學及小學資訊教育等教育重要議題，評論觀點清楚深入，擲地有聲。另，本期收錄德國師資培育的學術動態報導，內容提供近期德國師資培育的作為，對於師資培育工作者，具有高度的啟發性。

本期得以順利出刊，端賴作者們的高度的專業投入與對教育議題的熱忱、執行編輯陳柔安的細心勤勉，以及學會月刊編輯室莊雅惠助理和方信翰助理的認真負責，謹此特申謝忱。

鄭青青

第四卷第十二期輪值主編
國立嘉義大學幼兒教育系副教授兼主任

孫麗卿

第四卷第十二期輪值主編
國立嘉義大學幼兒教育系助理教授

本期主題：親職教育問題

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

- 宋明君 「媽寶」是親職教育做得不好還是太好？／ 1
- 龔心怡 你是虎爸虎媽？論東西方父母參與之差異性／ 8
- 詹孟潔 Parents education or educate parents ?／ 12
- 張再明 突破親職教育推展的困境：論有效適切之親職教育方案／ 14
- 牟嘉瑩 親職教育的困境與展望／ 18
- 鍾孟廷
- 許淑靜 親職教育問題之我「見」／ 21
- 廖永靜 親職教育的實踐經驗／ 23
- 簡淑玲 學校推動親職教育之省思／ 30
- 賴蕙茹 高級中等學校「親師關係」之衝突產生歷程與化解之道／ 34
- 劉紋坊 高職教師如何建立良好親師關係／ 41
- 孫扶志 翻轉幼兒園新世代父母親職教育成效之策略／ 47
- 林以凱 親、師，怎麼互動好／ 52

- 李 瑋 蓁 唱跳背後的意義-談幼兒園親職教育／ 54
- 黃 惠 芳 幼兒園實施親職教育十個困境／ 58
- 施 怡 廷 是否有「正確」的身心障礙兒童家長親職教育？／ 60
- 胡 秀 灼 臺灣地區非主流家庭親職教育實施的挑戰與策略／ 68
- 黃 玉 幸 「弱勢」家長親職教育之積極作為／ 73
- 張 本 文 父職親職壓力面面觀／ 76
- 邱 嘉 品 談新時代父親的角色與職責／ 82
- 楊 力 鈞
- 李 珮 瑜 低頭族問題之解決-由親子共同努力談起／ 86
- 錢 炫 珠 幫幫我啦!~ 淺談孩子的依賴行為／ 91

自由評論

- 黃 政 傑 評大學合併—以清大和竹教大合併案為例／ 94
- 葉 建 宏 大專校院在校工讀學生與兼任助理視為勞工衍生之問題與影響／ 101
- 張 臺 隆 讓我們看見「有效教學」的老師和學校／ 104
- 王 金 國
- 王 金 國 活化教學，不可忽略學習原理與教學倫理／ 107
- 葉 俊 巖 以 Maker 的角度來看臺灣小學的資訊教育／ 110
- 羅 希 哲

學術動態報導

- 周 玉 秀 德國師資培育邁入標準導向紀元／ 115

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約／ 126

臺灣教育評論月刊第五卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 129
臺灣教育評論月刊第五卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明	／ 130
臺灣教育評論月刊 2015 年 1 月至 2015 年 12 月各期主題	／ 131
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書	／ 132
臺灣教育評論月刊投稿資料表	／ 133
入會說明	／ 134
入會申請書	／ 136
封底	

「媽寶」是親職教育做得不好還是太好？

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

筆者曾於數年前主持了一個高危險群幼兒家長的十二週親職教育方案，其中某個課程單元以紅樓夢第三十三回的故事讓參與的家長們進行角色扮演與團體討論，獲得參與的家長積極的投入與熱烈的迴響。討論時將故事中人物的親職角色分析得相當深入，筆者至今對該次親職課程單元仍記憶深刻。筆者因而思量臺灣的親職教育是真的做得不夠嗎？家長的親職能力不佳嗎？還是這些家長們在教養自己的兒女時當局者迷，無法堅持教養的紀律？當家長成為旁觀者時，為何又能將他人子女的行為偏差與父母教養的缺失分析的頭頭是道？本文藉由這段討論的經驗，綜合參與家長的觀點與筆者的個人省思，分別從父親角色與管教信念、母職角色與管教型態來探討親職教育的相關研究與實務。

二、父職角色與管教信念

楔子 1

賈政氣得面如金，大喝：「拿寶玉來！」那賈政喘吁吁直挺挺的坐在椅子上，滿面淚痕，一疊連聲：「拿寶玉來！拿大棍！拿繩來！把門都關上！有人傳信到裏頭去，立刻打死！」。賈政一見，眼都紅了，也不暇問他在外流蕩優伶，表贈私物，在家荒疏學業，逼淫母婢等事；只喝命：「堵起嘴來著實打死！」小廝們不敢違，只得將寶玉按倒凳

上，舉起大板，打了十來下。寶玉自知不能討饒，只是嗚嗚的哭。賈政猶嫌打的太輕，一腳踢開掌板的，自己奪過來，狠命的又打了三四十下。

在討論這段故事情節時，參與的家長者紛紛對父親賈政的"惡行"憤憤不平。有人說賈政不只管教失當，根本就是家暴，如果換到現在，就要打113專線檢舉他；有人說賈政只顧自己的面子，不顧孩子的死活，把孩子當成財產任意處置；有人說賈政自我情緒管理有問題，把工作與家庭的壓力發洩到孩子身上。這些指責之聲後，有家長提出不同的看法，認為家中有人自願扮黑臉也不錯，尤其是大家庭中。家中有人扮演黑臉，孩子才會聽話及有規矩。

筆者檢視過去探討父職角色的相關研究，發現即使是不同的家庭型態、特殊的家庭結構，及不同之影響因素，「嚴父-慈母」之典型教養型態仍占多數(王舒芸, 1996; 王叢桂, 1998、2000, 吳嘉瑜 & 蔡素妙, 2006; 林莉菁 & 鄭麗珍, 2001; 莫藜藜 & 王行, 1996; 黃坤瑛, 1989)。但這種角色亦非完全一成不變，隨著孩子逐漸自幼兒到學齡兒童再到青少年，父親與子女之關係也會產生改變，(Barnett & Baruch, 1987; Hamner & Turner, 1990; Lewis, 1986; Mackey, 1985)。除此之外，嵌在歷史脈絡下之時代演進與社會變遷亦會造成父職角色的改變

(Casper & Bianchi, 2002)。然不論是結構組成、時間推移或代間更替，子女的行為好壞仍常用以判斷"家教"的良窳。父母必須承擔子女行為優劣之責任，因此社會仍存著父母對子女的社會化行為言教或身教之義務與權力（余德慧，1994）。所以許多研究指出華人家庭的教養方式常為專斷形式（Chiu, 1978; Kriger & Kroes, 1972; Lin & Fu, 1990; Parish & Whyte, 1978; Ryback, Sanders, Lorentz, & Koestenblatt, 1980; Sollenberger, 1968; Yee, 1983）。

但亦有學者以巨觀的角度來看這種專斷式的管教，Chao（1994）認為華人的「管」和「教訓」，不是單純為了約束他們，而是避免子女出社會時吃更大的虧，因此其實反映出父母對子女的保護與關懷。因中國社會中各階層行業都有太多的潛規則，也有數不清人際互動的地雷。這些潛規則的核心思想已內化成了華人的民族性，此民族性則藉由家族的教化及養育的過程代代的傳遞（曾文星，1972）。因此華人父母嚴管勤教子女時，隱含著日後「託付江山」與「克紹箕裘」的期許。而當今學校與家庭教育相關機構所設計的親職教育方案內容，卻有許多是以改正父母的「嚴教觀」的「尊卑觀」為取向，鼓勵父母做孩子的朋友，並以愛心與鼓勵代替處罰。現在的兒童在這些宣導與風氣下，似乎變得比較輕鬆與自由，但是這代表親職能力獲得提升了嗎？孩子的行為與品格、學業與能力真的有較以前進步嗎？

當今許多親職教育的宣導品與教材，亦都告訴父母不要做「直升機父母」，要父母多學會「放手」，否則會造就許多「媽寶」。學校行政人員與教師也常都受到「怪獸家長」的騷擾，因此許多學校親職教育講座的主題反而是希望父母不要干預孩子，希望讓孩子自己從跌倒中學習而非希望父母多多建立家教。親職教育已從過去的教導父母親該怎麼管教子女，變成希望父母不要太常插手孩子的事物。此代表我們的親職教育做得不好還是太好了呢？我們把傳遞民族性的「嚴教觀」與「尊卑觀」打破了之後，用以補足這之中的空缺是什麼呢？讓父母只用愛與鼓勵來教養孩子真的是最佳的管教型態嗎？

三、母職角色與管教形態

楔子 2

賈政還要再打，一見王夫人進來，更如火上澆油，那板子越發下去的又狠又快。按寶玉的兩個小廝，忙鬆手走開，寶玉早已動彈不得了。賈政還欲打時，早被王夫人抱住板子。賈政冷笑道：「倒休提這話！我養了這個不肖的孽障，我已不肖；平昔教訓他一番，又有眾人護持；不如趁今日結果了他，以絕將來之患！」說著，便要掣繩來勒死。王夫人連忙抱住哭道：「老爺雖然應當管教兒子，也要看夫妻份上。我如今已將五十歲的人，只有這個孽障，必定苦苦的以他為法，我也不敢深勸。今日越發要打他，豈不是有意絕我呢？既然要勒死他，索性先勒死我，再勒死他！我們娘兒們不如一同死了，在陰司裡也得個倚靠。」說畢，抱住寶玉，放聲大哭起來。

這段故事情節引發了某些參與者之母親扮演犧牲奉獻角色的感受，有的母親說這就是母性天職吧！有的母親說如果為了保護孩子，寧可申請保護令來隔離老公。也有母親說她會帶著孩子離家出走。有的母親則細數維繫婚姻關係與親子關係間的處處為難。還有人感嘆母親把孩子教好沒有人讚美，但孩子出了錯，則過錯都算到母親頭上。有人則認為王夫人太溺愛孩子了。有人則說婦女嫁入夫家後，平時在家都當個小媳婦的忍氣吞聲，只能希望孩子日後當家後自己才能過得好日子，所以當然會捨命保護孩子。

母性究竟是女人天職還是父權下的產物，過去有許多的討論。Chodorow（1978）曾提出「母職再製」的概念，認為女性想成為母親的慾望並不是單純的生物及社會功能，而是社會、文化、經濟、之意識形態間複雜的交互作用，是由社會建構推演至心理建構之不斷循環的過程。但對多數人而言，母職天性仍常為其慣性的思考模式（Abbott & Wallace 原著，俞智敏等譯，1995；蕭蘋、李佳燕，2002；莊永佳，1998）。坊間出版的教養書刊及各機構所辦之親職教育講座與親職教育教材，亦多以母親為主要的對象，並傳達著母親是教養孩子主要負責人的文化訊息（莊永佳，1998）。母親進行懷孕、哺乳、撫育和照顧等事務，除了成為社會建構的一組活動和關係，更成為一種社會身份的指稱角色（邱育芳，1995）。透過「慈母」這個頭銜，更歌頌與增強母親去認同承擔教養子女責任的角色。

因此母職相較於父職，功能與類型更為豐富。母職之「慈」可在單向度的教養類型中與「嚴」相對。例 Baumrind（1971）將教養類型分成權威、民主、放任三個等級；Pumroy（1996）將教養類型分成嚴厲、拒絕、保護、忽視、放縱五個等級。Elder（1962）將教養類型分成獨斷、權威、民主、平等、寬容、放任、忽視七個等級；Hurlock（1978）教養類型分成權威、拒絕、保護、期待、接納、民主、順從、偏愛、放縱九個等級。

此外「慈」亦可當成愛或關愛而另成一個向度，例如 William（1958）以權威和關懷兩個向度將教養形態組合成高權威高關懷、高權威低關懷、低權威高關懷、低權威低關懷四類；Schaefer（1959）以「關懷—敵意」與「自主—控制」兩個向度將教養形態組合成為自主關愛、為控制關愛、為控制敵意、為自主敵意四類；Bronfenbrenner（1961）以控制和支持兩個向度將教養形態組合成為高控制高支持、高控制低支持、低控制高支持、低控制低支持四種類型；Maccoby 與 Martin（1983）以要求及反應二個向度將教養形態組合成為開明權威（回應、高要求）、寬鬆放任（高回應、低要求）、專制威權（低回應、高要求）、忽視冷漠（低回應、低要求）四種類型。

「慈」更可解釋成為第三個向度—「牽掛矛盾」，亦即母親理性覺得應該這麼做，情感卻捨不得這麼做。人皆熟知的「慈母手中線、遊子身上衣、臨行密密縫、意恐遲遲歸....」詩句，體現了母親與子女屆齡獨立時的分離

焦慮。此外「牽掛矛盾」亦展現於明知該確實要求子女的學業與品行，遇到事情時卻因不忍而寵溺。加入此第三向度進行教養類型分類的學者，包括 Becker（1964）以「限制－溺愛」、「溫暖－敵意」及「焦慮情緒的涉入－冷靜分離」三個向度交織成縱容、民主、神經質的焦慮、忽視、嚴格控制、權威、有效組織、過度保護八種教養類型；Baldwin, Kalhoun 和 Breese（1995）以關懷與冷淡、民主與獨裁、情緒參與與分離三個向度進行教養形態的分類；Hetherington 與 Frankie（1967）以溫暖、支配、衝突三個向度進行教養形態的分類；Margolies 與 Weintraub 以「接納－拒絕」、「心理性自主－心理性控制」、「堅定控制－放任」三個向度進行教養形態的分類。

分析過去與親職教養有關的研究，有非常高的比例都以親職教養的類別當作研究的變項。其中又以單向度居多、雙向度次之，以多向度教養類型進行探討者則很少。現今學校的學生基本資料 AB 表中有關家長教養型態的題項，亦多以單向度三等級的分類為主。然而家長自陳這些教養類別，究竟能看出多少親職教育需求的訊息？雖然複雜的親職因素模型陸續被提出，如 Belsky（1984）提出父母的人格特質、工作、婚姻關係、子女特質及社會網路都會影響親職。此外親職壓力變項也開始被用來檢驗親職功能失調的狀況（Abidin, 1985）。父母效能系統訓練（Dinkmeyer & McKay, 1976）亦經常的被使用在強制親職教育的方案中。顯現親職及教養領域的研究，不斷快速的發展與進步中，甚

至可稱為教育體系中的顯學。然而這些大量的親職及教養相關的研究結果，要如何被應用來告訴父母們在什麼情況下該成為哪種教養類型？父母該如何去調整自己在各個管教向度上的位置，以適應當下教養的需求？再者，雖然各類親職與教養的評量工具大量與快速的被開發出來，這些評量工具的題目是否真的能反映當今親職教養的面貌，並反映到親職教育的需求？由此，親職及教養的研究如何與實務接軌，應是今後親職教育努力的重要課題。

四、結語

過去有關親職教育與教養的研究與探討，其實相當豐富。我們從中學學習到不同的社經背景、不同的家庭結構、不同的子女性別、年齡、發展階段、氣質與性格……等，都有其獨特的教養模式。各級機關學校的親職教育亦廣泛的探討了許多有關父母角色的認同、兒童發展與心理的基本常識、管教態度與方法、親子相處與溝通的知能、家庭教育與學校教育的配合、社會資源的運用、家長婚姻關係的維繫與經營等議題。但教養方式應不是一成不變的，如何將研究與實務二者結合，讓父母能夠從根據各自的生活經驗，因著事件、子女特質、時間、空間等客觀因素調整使用不同的管教方式將是未來的親職教育將面對的挑戰。

再者，親職教育最重要的目標究竟為何？是要讓未來的主人翁成為「海闊天空的一代」；還是要讓子女延

續民族的香火，讓每位未來的公民能淑己成人、為民族的生存與興衰盡一己之責？西方的個人主義觀與我國的群體主義觀表現在親職教育的研究上顯然仍未形成共識。美國聯邦以「入學準備度」為其教育目標，然我國教育的宗旨乃「以充實人民生活，扶植社會生存，發展國民生計，延續民族生命為目的」。而我國的教育宗旨不正是過去千年以來我國透過家庭與家族傳遞之教養觀嗎？

當我們將西方的教養觀大量的移植至國內時，希望未來也能更加探究華人的核心教養觀。筆者認為除了使用自陳量表、觀察量表、調查問卷、深度訪談外，「家書」的內容分析亦不失為一種探究華人核心教養觀的方法。親子間的書信往往包含了許多因著家庭背景、時代背景、社會背景及親子個別性格而不同的教養觀。華人的教養觀應該被有系統的發掘，成為最適合我們民族性的教養實務。最後筆者以蜀國諸葛丞相之誡子篇，代之為本文探討親職及教養之結尾。

夫君子之行，靜以修身，儉以養德，非澹泊無以明志，非寧靜無以致遠，夫學須靜也，才須學也，非學無以廣才，非志無以成學，慥慢則不能勵精，險躁則不能治性，年與時馳，意與歲去，遂成枯落，悲歎窮處，將復何及。

參考文獻

■ 王舒芸（1996）。現代奶爸難為乎？—雙工作家庭中父職角色之初探（未出版之碩士論文）。臺北：國立臺灣大學社會學研究所。

■ 王叢桂（1998）。父職的實踐及影響因素的研究-社會心理學角度的分析。行政院國科會專題研究計畫成果報告。

■ 王叢桂（2000）。促進參與父職因素的探討。應用心理研究，6，131-171。

■ 余德慧（1994）。從日本式的依愛到中國式的親子愛。載於土居健郎著／黃恒正譯，日本式的愛：日本人依愛行為的心理分析。臺北：遠流。

■ 吳嘉瑜、蔡素妙（2006）。父親派外對家庭的影響--從成年前期學生的回溯經驗中探討。中華輔導學報，19，137-174。

■ 林莉菁、鄭麗珍（2001）。離婚單親父親因應親職與工作角色的探討。社會政策與社會工作學刊，5（2），113-174。

■ 邱育芳（1995）。婦女社區參與和現代母職的實踐：以主婦聯盟的社區運動為例分析（未出版之碩士論文）。國立清華大學社會人類學研究所。

■ 俞智敏等譯，P. Abbott 與 C. Wallace, 原著（1995）。女性主義觀點的社會學。臺北：巨流出版社。

■ 莊永佳（1999）。臺灣女性之母職實踐（未出版之碩士論文）。南華管理學院教社所。

■ 莫藜藜、王行（1996）。已婚男性的家庭價值觀及其對家庭的需求之探究。東吳社會工作學報，2，57-144。

- 黃坤瑛（1989）。影響父職角色扮演因素之研究－「雙工作家庭」與「單工作家庭」之比較（未出版之碩士論文）。臺北：國立臺灣大學農業推廣研究所。
- 蕭蘋、李佳燕（2002）。母職的社會建構與解構。婦女與兩性研究通訊，63，10-12。
- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Psychology*, 21, 407-412.
- Baldwin, A. L., Kalhoun, J., & Breese, F. H. (1995). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58(3), 15-26.
- Barnett, R.C., & Baruch, G. K. (1987). Determinants of fathers' participation in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 29-40.
- Baumrind, D. (1971). Current patents of parental authority. *Developmental Psychology monographs*, 4, 1-2.
- Becker, W. C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M.L. Hoffman, & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of development research*, Vol.1 (pp.169-208). New York: Russell Stage Foundation.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55, 83-96
- Bronfenbrenner, U. (1961). Some familial antecedents of responsibility and leadership in adolescents. In L. Petruccio, & B. M. Boss, (Eds.), *Leadership and Interpersonal*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Casper, L., & Bianchi, S. M. (2002). *Fathering: Continuity and change in the American Family* (pp. 123-148). London: Sage Publications.
- Chiu, L. H. (1978). Child-rearing attitudes of Chinese, Chinese-American, and Anglo-American mothers. *International Journal of Psychology*, 22, 409-419.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.
- Elder, G. H. (1962). Structural variations in the child-rearing relationship. *Sociometric*, 25, 241-265.
- Hamner, T. J., & Turner, P. H. (1990). The changing nature of parenting: infancy and early childhood. In T. J. Hamner, & P. H. Turner, (Eds.), *Parenting in Contemporary Society* (pp. 30-50). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Hetherington, F. M., & Frankie, G. (1967). Effects of parent dominance, warmth, and conflict on imitation in child. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(2), 119-125.
- Hurlock, E. B. (1974). *Personality Development*. New York: McGraw-Hill.
- Kriger, S. F., & Kroes, W. H. (1972). Child-rearing attitudes of Chinese, Jewish, and Protestant mother. *Journal of Social Psychology*, 86, 205-210.
- Lewis, C. (1986). *Becoming a Father*. Philadelphia: Open University Press.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen, (ED), *Handbook of child psychology*, Vol.4, (pp1-101). New York: John Wiley & Sons.
- Mackey, W. (1985). *Fathering Behaviors*. New York & London: Plenum Press.
- Parish, W. L., & Whyte, M. K. (1978). *Village and family in Contemporary China*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pumroy, D. K. (1996). Maryland Parent Attitude Survey: A Research Instrument with social desirability controlled. *The Journal of Psychology*, 64, 73-78.
- Ryback, D., Sanders, A. L., Lorentz, J., & Koestenblatt, M. (1980). Childrearing practices reported by students in six cultures. *Journal of Social Psychology*, 110, 153-162.
- Scheffer, H. R. (1977). Early interactive development, In H.R. Scheffer, (Ed), *Studies in mother-infant interaction*. New York: Academic Press.
- Sollenberger, R. T. (1968). Chinese-American child-rearing practices and juvenile delinquency. *Journal of Social Psychology*, 74, 13-23.
- William, W. C. (1958). The PAIRS test for children to evaluate both parent. *Journal of Consulting Psychology*, 22, 487-495.

你是虎爸虎媽？論東西方父母參與之差異性

龔心怡

國立彰化師範大學教育研究所副教授

一、前言

2011 年耶魯大學美籍華裔教授蔡美兒（Amy Chua）出版了一本書：《虎媽的戰歌》（*Battle Hymn of the Tiger Mother*），引發相當大的關注與討論，書中比較了東西方教育與父母教養上的差異，同年 1 月蔡美兒（2011）在華爾街日報發表文章《為什麼華人媽媽更勝一籌》一文，內容是該書的摘要，回顧了她自己的教養方式，並闡釋了她所認知的華美教育差異，她認為 70% 西方的母親若不是認為給予孩子太多的學術壓力是不好的，不然就是覺得父母需要讓孩子體會到學習是有趣的。相對地，絕大多數的華人母親會說他們相信自己的孩子可以成為頂尖的學生，而且學術上的成就反映了成功的父母教養方式，如果孩子在學校的表現不佳，顯然父母並沒有克盡職責。究竟東西方父母對管教與參與上的認知真的有這麼大的不同嗎？

本文的重點並不在於掀起東西方父母管教與參與方式的論戰，只是想從差異的角度來探討東西方父母的參與有何不同，在這些不同的參與方式下對孩子可能產生的影響。本文首先就學理觀點來論述不同文化下父母參與的內涵；其次探究在東西方父母的不同參與方式下對孩子的影響為何；期望藉由本文之論述，在臺灣正大步邁向十二年國教的教育改革之際，期待父母對孩子的教育能有更多的彈性，讓下一代的發展更多元，也更有

競爭力。

二、父母參與的內涵

在 Broufenbrenner（1979）生態系統論的發展情境中，最內部的小系統是指發生在人之週遭環境的活動和互動，而存在於這個系統內，並影響著孩子發展最顯著的角色就是家庭中的父母，而家庭中最普遍也最廣為人知的功能，乃是由父母對兒童和青少年所提供的照顧及訓練，又以父母親的參與（*parental involvement*）對學生的學習、認知發展等影響最大。父母參與是一個非常廣泛的概念，根據其操作型定義的不同，對其定義也不盡相同，研究指出「父母參與」這個詞的使用是泛指各種不同種類的參與，而父母參與也會隨著不同年齡層的孩童或是感興趣的研究結果變項而改變；也會因為父母能獲得資源的不同，而產生不同的參與。一般而言，「父母參與」這個詞包含了父母所使用各種來幫助子女學習的方法，不論是在家庭或學校情境中（Epstein, 2013）。例如：父母對子女學業的期望與信念是一種「父母參與」；父母在家中陪伴子女及監督子女的功課和作業是一種「父母參與」；父母與子女就學校經驗相互溝通是一種「父母參與」；父母在家中為子女創造一個支持性和具有文化刺激性的環境（家庭環境的品質）也是一種「父母參與」；父母提供學術上的資源，例如：字典、書、電腦、教育性軟體、家庭圖書館等更是一種「父母

參與」。

若將這樣的概念套用在不同文化背景的父母角色上，可以想見在強調學術取向的華人文化社會中，父母參與主要是強調父母對於和學校學習相關的事物所抱持的態度，和其他可幫助孩子達成其學業成就所給予的協助，因此華人父母重視任何可以幫助他們的孩子在學業上獲得成功的方法，不論是父母的態度（例如：期望、信念等）或是實行的手段（例如：監督孩子的功課、提供孩子一個適合學習的環境等）；相對地，西方父母的參與不僅僅只涉及在學校的學業學習，他們會以愛為出發點支持孩子的決定，因此十分重視孩子的課外活動，也比較鼓勵他們自由發展，相較於學術導向的華人社會，西方父母對於孩子學術上與其他方面的參與會一樣地並重，也給予孩子較大的發揮空間，同時也允許孩子有失敗的經驗。因此不論是東方或西方的父母，他們的參與方式實際上是多面向的，也唯有考量父母參與不同向度的內涵，才能具體探究父母參與對子女的影響。

三、東西方父母不同參與方式下對孩子的影響

許多研究一致地指出父母在家庭中對孩子的參與程度愈高，孩子的學業成就也就會愈好，一項跨文化的研究（Hong & Ho, 2005）就指出父母積極參與孩子的教育早已被認為是提升其學業成就的顯著因素，例如：父母的信念與期望、正向鼓勵與增強、父母的效能感、有利的設備及資源的提

供等，都對其學習成就有很大的助益；然而在參與的方式與層面上，東西方父母卻存在有許多各自不同重視的面向，這些不同的參與面向想當然爾是與文化背景的差異有著密不可分的關聯。

西方父母的參與方式會盡可能尊重孩子的個別性，鼓勵他們追求自己真正感興趣的事，不管是學術的或是非學術的，並提供正面的支持與有利的學習環境，他們認為不應該對孩子的課業有太多過份的要求，而在這樣寬鬆的（loose）的參與方式下，是一種「愛的鼓勵式」所培養出來的孩子，西方父母讓孩子決定自己未來要做什麼，因而容易培養出孩子的自信心與獨立性，西方的孩子勇於嘗試，喜歡挑戰一切與勇於冒險的特質非常突出，造就了孩子喜歡參加各類型的社團，嘗試不同種類的運動，勇於表現自我與尋求認同。換言之，西方教育給予孩子充分的空間與自主權，讓他們有更多機會去發展自我。

相對地，華人父母的參與方式比較聚焦在學術性的參與，他們認為只要是為了讓孩子能獲取好成績，為未來成功作好準備，為孩子的課業做出犧牲也在所不惜，華人父母的參與方式較為主導性與指導性，例如：他們會在孩子獲取好成績時告訴孩子很為他感到驕傲；會告訴孩子「勤能補拙」，只要努力一定可以做好；也會直接指導孩子的家庭作業，仔細檢查其學校功課，甚至是自己動手幫孩子做；他們抱持著「望子成龍，望女成

鳳」的心態，替孩子做很多決定。套用蔡美兒（2011）在書中開章就言明的心情：「我最害怕的事之一，就是家道中落」，來類比絕大多數華人父母心中的想法：「我最希望的事之一，就是孩子在學校能得到好成績、未來能有好工作」。這種高度期待的論點在在顯示了東方父母抱持著勤管嚴教的教養哲學，而在這樣的參與方式下會培養出擅於唸書、考試的學生，但自主性可能不足。然而不可否認地，這種「勤管嚴教式」所培養出來的孩子會具有專心、努力、勤勉等特質與好習慣，也會了解事事都是需要努力付出，沒有不勞而獲的事，這些觀念是別人拿不走的，也能讓孩子一生受用無窮。

綜上所述，西方父母的參與方式比較留意孩子學習過程的感受，如果孩子覺得興趣缺缺，父母會認為無須過份強迫孩子持續學習；但在這樣放任式導向的參與下，孩子是否也可能因為缺乏方向，需要自行摸索而造成無謂的虛耗，未能有更突出的表現之憾？相對地，華人父母的參與方式會偏向自認為清楚知道什麼對孩子是最佳的，所以希望孩子能照單全收他們所提供的「學習菜單」；但在這種學業第一的導向式參與下，是否孩子原先存有的創造潛能和學習樂趣可能因此而被扼殺呢？東西方的父母參與其實各有其優缺點，如何截長補短，是值得進一步深思的議題。

四、結語

教育其實沒有捷徑，適當的父母參與應該不是一味地將孩子推向成功

之路，或自以為是的抱持著「為孩子好」的心態而造成孩子的不快樂，事實上不論是西方或東方的父母所展現出的參與方式，都僅僅是在捍衛一種自己所執著與認定的「教育價值」，而以跨文化的觀點視之，這些參與方式哪能以簡單的東西方來劃分呢？親子天下雜誌（陳雅慧，2011）提出的看法或許值得父母們深思：藉由虎媽風暴所引起的東西方父母管教與參與的不同，或許可以提醒臺灣父母在愈來愈強調開放與愛的教育路徑前進時，仍應強調擁抱挑戰和接受挫折是孩子必修的功課；在愈來愈不強調威權式管教的同時，也要將陪伴和督促孩子視為自己的責任。不論是何種父母參與的方式，應該都有所謂的普世價值，過與不及都無法達到所謂的「中庸之道」，任何的參與方式都是在鼓舞著父母應該認真正視自己對孩子所可能帶來的影響，方式沒有對錯，而是追尋平衡的過程，因此天下父母們，帶著你的信念堅定地走下去吧，這是一堂終其一生都必須要謹慎面對的教育課題！

參考文獻

- 陳雅慧（2011）。中西教養論戰-虎媽風暴。親子天雜誌，21。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/5056086-%E4%B8%AD%E8%A5%BF%E6%95%99%E9%A4%8A%E8%AB%96%E6%88%B0++%E8%99%8E%E5%AA%BD%E9%A2%A8%E6%9A%B4/>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chua, A. (2011). *Battle hymn of the tiger mom*. New York, NY: Penguin Books.
- Chua, A. (2011). Why Chinese mothers are superior. *The Wall Street Journal*. Retrieved from <http://www.wsj.com/articles/SB100014240527487041115045760597135286987>
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Hong, S., & Ho, H.-Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42.

Parents education or educate parents ?

詹孟潔

苗栗縣私立欣欣幼兒園執行長

國立嘉義大學幼兒教育學系碩專班研究生

「老師，你們這邊最早可以幾點送來？最晚可以幾點來接？」（其實是家庭主婦的媽媽問的。）「老師，你們這邊很多蚊子耶！為什麼不把這整片草坪換成假的塑膠草坪呢？」（其實是夏天午後常見的大水蟻，而且現在小孩已經越來越少接觸綠地和大自然了！）「老師，我小孩跟別人不一樣！所以他不需要在幼兒園吃早餐，還有他不想講話的時候不要逼他！」（其實是媽媽你跟別人不一樣。）「老師，你們會紀錄我小孩一天喝幾次水，喝多少水嗎？會每個小時提醒他們喝水嗎？」（其實小朋友來園時已經大班下學期了，應該具備基本的自理能力。）

身為第一線接待家長的私立幼兒園行政人員，來參觀的家長們提出的問題往往千奇百怪，出乎意料！雖說幼兒園是學前教育，主要負責的是教育和保育「幼兒」。但從事幼教業越久，越會覺得其實是家長們比較需要再教育。時常感嘆難教的從來不是小朋友，而是家長們！誠如邱舒璇（1998）在十幾年前定義的親職教育早已提及，親職教育是協助已為人父母者了解自己的職責，提供有關兒童發展的知識及正確的教育態度，以扮演適當的職分。國外學者 Franz 和 Peterander (2000)也認為，親職教育主要目的是在幫助家長學習有效且正確的教養知能以增進親子關係，並鼓勵家長多與老師互動，以提升親師合作之效能並可提升教學品質。

只是，從小我們學著如何讀書寫字，學如何開車和學習各種技能。但從沒有學如何當父母和如何教小孩，畢竟這不是義務教育的範疇，而是一種成人教育。林家興（1997）也提及，親職教育是由正式或非正式的學校親職專家所開設的終身學習的課程。學前教育既為正規教育前最重要且不可或缺的一環，更需要具體且如實的施行親職教育，做好第一線的親職教育。蘇秋愛（2001）認為幼兒園所推動親職教育可以讓家長們認識並進一步認同該園所的教育理念和方針，並且了解自身的責任所在。常常我們可以發現老師和家長們在孩子的教養方法上產生的意見分歧或者甚至是衝突，大多是因為對幼教理念缺乏全盤的了解，進而對老師們提出不適當或不合理的要求所造成的。又或者是因為對幼兒園所因不了解而有了不信任感，進而對園所的教育方式產生質疑。

由此可見，親職教育不單單只是班級老師的責任。私立幼兒園所的經營者應積極把握辦理親職教育活動的機會，向家長們宣導園所的教育方針和理念，並更進一步介紹園所正在進行的課程內容，建立園所和家長們之間良好的溝通管道與正向的溝通方式，獲得家長們的認同與支持。如果可以在入園參觀的時候就積極了解家長的教養觀念並開始溝通正確的幼教理念，慢慢讓家長們大致了解親職教育的意涵；如此雖不至於讓恐龍家長

們不再恐龍，但至少不會是肉食性的野生恐龍而是較為溫和的草食性家長！

參考文獻

- 林家興（1997）。**親職教育的原理與實務**。臺北：心理。
- 邱書璇、林秀慧、謝依蓉、林敏宜、車薇（1998）。**親職教育**。臺北：啟英文化。
- 蘇秋愛（2001）。**開放的親職教育**。臺北：信誼。
- Franz & Peterander (2000). The best quality cooperation between parents and experts in early intervention. *Infants and Young Children*, 12(3), 35-45.

突破親職教育推展的困境：論有效適切之親職教育方案

張再明

國立嘉義大學輔導與諮商學系教授

親職教育係指一系列教導與支持為人父母技能、情感、及任務的方案（Einzig, 1996）。Mahoney 等人（1999）也強調親職教育是由專家所設計的系統性活動，在活動中提供父母與其他主要照顧者教養子女的相關知識與養育技巧，以協助孩子的發展與能力的培養。我國家庭教育法施行細則（教育部，2014）第二條中則界定親職教育為增進父母職能之教育活動。上述的定義中均不約而同指出親職教育是有系統的活動或方案，其對象為父母，但 Mahoney 等人將其他主要照顧者亦包括在內，更能顧及行使親職者除父母外尚有其他人員（如隔代教養的祖父母或寄養家庭的父母）的現實情況。Harman 與 Brim（1980）主張親職教育是有清楚內容、對象群體及目標之有組織的作為，其目的在於增進或改變父母角色的實踐。這項定義除強調親職教育應有清楚內容外，更指出其目的在於增進父母角色的作為。Smith、Perou 與 Lesesne（2002）則認為親職教育的目的除增進父母的行為外，尚應促使子女有正向的發展。至於 Harman 與 Brim 定義中所稱之清楚內容，應可歸納出是教養子女的相關知識與養育技巧，以及為人父母的情感與任務。Hammer 與 Turner（1985）更明確指陳親職教育係透過交流兒童發展的知識及溝通彼此關係，以增進理解、提供另類的育兒模式、學習新技能，及協助獲取社區所提供的服務，進而正向影響家庭的滿意度和運作。

綜上所述，親職教育是由專家設計的一系列有系統的教育活動或方案。係以父母或主要照顧者為對象，提供兒童發展及教養的知識、技巧，及為人父母的情感與任務。其目的在於增進或改變父母角色的實踐，以協助孩子的發展與能力的培養，並正向影響家庭的滿意度和運作。

有鑑於親職的實踐對於子女、父母本身，甚至社會均有長足且深遠的影響，世界先進國家莫不重視親職教育的推展，且將其納入公共政策與公共投資之列。我國早在 1943 年即頒布「各級學校辦理社會教育辦法」，規定國民中學及國民小學得依社會實際需要辦理親職教育，復於 1982 年發布的「國民教育法施行細則」中規定學校輔導室應辦理親職教育，而 2003 年公布的「家庭教育法」更明訂高級中等以下學校應會同家長會辦理親職教育。經過多年推展親職教育的結果，檢視其成效似乎未臻理想。分析其問題所在，缺乏有系統的規劃；推展地區偏重於都會區；推展深度與持續度不足；父親的參與率偏低；甚少顧及高危險群父母；及甚少考量多元文化的差異等，固然都是其可能的原因，但缺乏有效且適切的親職教育方案應為關鍵因素。

有效的親職教育方案能增進父母及主要照顧者的親職知識、技巧及情感，進而提升其踐行親職的成效；反之，無效的親職教育方案除浪費時

間、經費與社會成本外，尚且有負面的效果。Patterson 與 Chamberlain（1994）即指出如果父母接受了未經驗證且無效果的服務，他們可能會認定這些處遇無效，因而不冉尋求參與其他的親職教育方案。

有效的親職教育方案必須提供其有成效的證據，亦即必須是以「證據為基礎」(evidence-based)的。所謂以「證據為基礎」，根據 Small、Cooney 與 O'Connor（2009）的看法，須是透過嚴密及同儕審查的評估檢證其確有效果，並經政府機構或有聲譽的研究單位予以認證。Turner 與 Sanders（2006）亦指出所謂有「實證基礎」(empirically based)或有「證據為基礎」係指經過嚴密之成效研究的。國外研究顯示雖然親職教育方案為數不少，但經過正式評估過的方案並不多，其中以嚴密研究為基礎評估過成效的方案則更微乎其微（Taylor & Biglan, 1998; Weisz, Weiss, & Donenberg, 1992）。檢視目前臺灣的親職教育方案，能稱了上是以「證據為基礎」的有效方案，恐怕更是鳳毛麟角。

親職教育方案除提供給一般的父母外，更應針對「特定對象」的父母研發特定方案，以符應其特殊的需要。通常，一般性的親職教育方案的對象是所有的父母，目的在於讓父母了解身為父母的義務和責任，及如何透過適當的教養能提供子女最佳的發展機會；其性質屬於預防性的宣導，著重於使父母能為其職責預作準備。至於「特定對象」，Smith、Perou 與 Lesesne（2002）將其界定為是符合特

定的標準，必須進行某些的處遇，否則將會置身於發展問題的危機。諸如家有特殊兒童（例如身障）或表現出負面親職行為（例如兒虐）的父母，甚至低社經地位、青少年犯罪、問題兒童行為、及青少年未婚懷孕家庭的父母均包括在內。這些特定的父母都有不同類型的親職困境，一般性的親職教育方案勢必無法滿足其需求，實有必要針對其特殊需要發展出特定的親職教育方案。

親職教育的相關文獻指出最為有效的方案是能明確聚焦於親職技巧及發展知識的方案（Powell, 2005）。檢視各項對親職教育方案評估的報告均發現，有充分的證據顯示以親職技巧為主的方案確有成效，亦即提升親職技巧對父母及子女均有良性的效果（Moran, Ghatе, & van der Merwe, 2004）。換言之，親職教育方案若能著重於父母監督、溝通與情感表達的技巧，以互動方式（例如角色扮演），提供父母演練這些技巧的機會，不僅能提升親職踐行的效益，更有助於子女的正向發展。雖然研究證實親職技巧方案的有效性，但目前國內親職教育的推展，仍以講座的形式居多，內容大都是親職的宣導及教養訊息的提供，鮮少有親職技巧的演練。推究其因，缺乏親職技巧為主的方案應是關鍵。

總而言之，親職教育的推展欲有成效，有效且適切的親職教育方案是關鍵因素之一。目前國內經實證研究評估有效的親職方案為數甚少，而以特定父母為對象的方案則更微乎其

微。有關單位似有必要加以正視，積極規劃研發，以為推展親職教育之用。

參考文獻

- 教育部（1943）。各級學校辦理社會教育辦法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL009118&KeyWordHL=&StyleType=1>
- 教育部（1982）。國民教育法施行細則。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008934&KeyWordHL=&StyleType=1>
- 教育部（2003）。家庭教育法。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080050>
- 教育部（2014）。家庭教育法施行細則。取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080057>
- Einzig, H. (1996). Parenting education and support. In R. Bayne, & I. Horton (Eds.), *New directions in counseling* (pp. 220-234). London: Routledge.
- Hammer, T. J., & Turner, P. H. (1985). *Parenting in contemporary society*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Harman, D., & Brim, O. G., Jr. (1980). *Learning to be parents: Principles, programs and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., & Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(3), 131-140.
- Moran, P., Ghate, D., & van der Merwe, A. (2004). *What works in parenting support? A review of the international evidence*. Research Report RR574, Department for Education and Skills.
- Patterson, G. R., & Chamberlain, P. (1994). A functional analysis of resistance during parent training therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice, 1*(1), 53-70.
- Powell, D. R. (2005). Searches for what works in parenting interventions. In T. Luster & L. Okagaki (Eds.), *Parenting: An Ecological Perspective* (pp. 343-373). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Small, S. A., Cooney, S. M., & O'Connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of familybased prevention programs. *Family Relations, 58*, 1-13.

■ Smith, C., Perou, R., & Lesesne, C. (2002). Parenting education. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol 4* (pp. 389-409). Mahwah, N.J. : Erlbaum.

■ Taylor, T. K., & Biglan, A. (1998). Behavioral family interventions for improving child-rearing: A review of the literature for clinicians and policy makers. *Clinical Child and Family Psychology Review, 1*, 41– 60.

■ Turner, K. M. T., & Sanders, M. R. (2006). Dissemination of evidence-based parenting and family support strategies: Learning from the Triple P—Positive Parenting Program system approach. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 176– 193.

■ Weisz, J. R., Weiss, B., & Donenberg, G. R. (1992). The lab versus the clinic: Effects of child and adolescent psychotherapy. *American Psychologist, 47*(12), 1578– 1585.



親職教育的困境與展望

牟嘉瑩

臺北市力行國小教師

鍾孟廷

臺北市再興國小教師

一、前言

「家庭」是人類第一個學習場所，父母則是人的一生的最早啟蒙老師。隨著工商業發達，資訊蓬勃發展，現今社會已不再像過去農業時代單純，孩子時常隨著外界因素的影響而感到迷惘甚至誤入歧途。美國童星麥考利克金以《小鬼當家》系列電影而走紅，成年後卻多次因吸毒、酗酒等負面新聞登上媒體版面。小鬼當家的導演也曾感慨的表示後悔當年選了麥考利克金當男主角，因為他沒有健全的家庭支撐，容易在四處充滿誘惑的演藝世界迷失自我。由上述的例子可以知道家庭教養功能的重要性。如今少子化的問題漸漸浮上檯面，父母要教養的孩子其實比以前少了很多，可是親子之間劍拔弩張的關係時有所聞，為何教養的問題不減反增？大部分的父母親承襲上一代的教養方式來面對他們的孩子，結果卻是事倍功半，親子關係疏離。正因為如此，推行親職教育的工作是刻不容緩的，任何時代每個人都應該要學習當個稱職的好父母。

二、親職教育的困境

近年來，親職教育逐漸受到重視，親職教育專刊與書籍也隨手可得，學校等教育單位也會定期舉辦一些親職宣導活動或請親職教育專家來

分享，然而儘管親職教育的重要性已眾所皆知，但親子關係的衝突和緊繃卻仍在發生，在親職教育方面仍有進步的空間。而目前學校在推行親職教育所遭遇的困境，有以下三個面向：

(一) 家長態度方面

家長親職功能愈低者，參與親職教育活動的意願愈低，這是學校實施親職教育最感困難之問題。通常家庭功能不彰，孩子在學校可能伴隨著學業成績不佳、人際關係差、適應不良、違反校規……等問題行為，而家長在得知孩子有以上問題，需要家長進行協助或增進教養職能時，通常會以要維持家庭生計而無法參加，或是覺得因為以上這些理由而被邀請參加親職教育很沒面子因而婉拒，甚至是根本不關心家庭教育的問題，因此最需要親職教育的家長卻不能參與，是親職教育最根本的問題。

(二) 學校行政方面

1. 活動內容欠缺完整性

學校在進行規劃親職教育時，通常是設計專題演講、學校日、親師座談，雖然活動盛大但其實結構鬆散、流於形式，對家長較難有實質上的幫助。

2. 行政單位權責不明且缺乏協調溝通

「國民教育法施行細則」第 17 條規定，輔導室需辦理親職教育事項，因此學校將親職教育的相關業務便交由輔導室來負責，然而親職教育的範圍甚廣，舉凡團體諮商輔導、課程設計、政令宣導、活動場地安排，如果沒有全校行政動員起來，勢必窒礙難行（許鶯珠、黃玲蘭、丁介陶，2004）。然而平日行政人員處理突如其來的公文和各式各樣的大小活動已讓他們疲於奔命，更遑論為親職教育召開籌備會議進行處室橫向聯繫，最後只能被動應付。

(三) 政府政策方面

1. 法規缺乏強制性

學校辦理相關親職活動時，常會最需要來的家長沒來，或是參與的家長很少的窘境。其原因和家長的教育背景、城鄉差距、隔代教養、以及社經地位等因素有關，而缺乏強制性，也是讓家長不參加親職教育的因素之一。因此，學校有關人員只能藉著熟悉相關法規並善用資源，以鼓勵更多家長參與親職教育活動。

2. 經費不足

雖然家庭教育法給予學校推行親職教育的法源基礎，但法令對於學校執行績效或教師實質的獎勵不夠完善，對於經費項目也無具體規定，學校常在經費拮据的情況下草草辦理親職教育，家長參加完這樣的活動，下

一次就更不會來了，如此惡性循環之下，實在不利於親職教育的推展。

3. 家長出席困難

工作及辦理時段是影響家長參與親職教育主要因素（邱華鑫，2008）。有些國家制定了相關政策來支持家長參與學校的親職教育，規定家長服務公職機關則可以請公假；服務於私人單位者也能請不扣薪的特別假（蔡秋雄，2003）。因此，相關部會應制定適當政策或法令來鼓勵家長出席親職教育活動。

三、親職教育未來展望

(一) 預防勝於治療

親職教育的功能與必要性在許多國內外的研究中獲得肯定。沒有人一出生就能當一個專業又稱職的父母，因此讓學生在為人父母之前，學好親子間的溝通技巧、正確的家庭觀念，是做好親職教育的第一步驟。因此，親職教育應融入正式課程之中。

(二) 提供適性的親職教育

親職教育的研習內容，應視父母的需要，以及心理衛生預防層級而定。親職教育的主題可以就社區家長的需求來調整，不同社區背景的家長可能會有不同的教養困難或盲點。親職教育不是一套公式，應該考慮時空背景，因地制宜。

（三）親職教育需長期有系統的經營

例如，學校在設計專題講習時，最好能將一學期的行事曆和主題規劃好，讓家長能盡早排定行程，甚至在進行親職教育活動的前兩周，發問卷詢問家長在家庭教育是否有相關問題，該場講習的主講人可以事前針對問題現場給予家長回饋，也可以免去家長在講習現場要提問的尷尬，有提問的家長也會期待主講人的回應因而提升出席率。家長間應鼓勵互相支持與回饋，讓親職教育不是只能在學校落實而是能在社區中發揮影響力（劉金蘭，2005）。而中央教育主管機關也應成立親職教育的研究與推廣機構，讓需要的民眾也能進行諮詢和獲得相關資訊。

（四）主動代替被動

舉辦親職教育活動最擔心該參與的家長不參與，這時校方應化被動為主動，主動關懷、積極輔導、必要時介入，讓家長感受校方的誠意和用心。

四、結語

每個人終其一生都與家庭息息相關，家庭教育是每個人終身都需要學習的課題。而親職教育更是聯繫家庭教育與學校教育的橋樑，學校在推行親職教育時，應考量到家長的需求來規畫活動內容，以期家長能獲得實質的收穫。也希望社會媒體能多宣導親職教育的重要性和相關知識，讓親職教育能從小紮根。

參考文獻

- 邱華鑫（2008）。臺北市國小學生家長對親職教育的認知與參與需求之調查研究。國立臺北教育大學：教育政策與管理研究所。
- 許鶯珠、黃玲蘭、丁介陶（2004）。中學階段的親職教育-創造三贏的親職教育。臺北：心理
- 蔡秋雄（2003）。家長學校-參訪廣洲第十六中學親職教育的省思。師說月刊，2，72-75。
- 劉金蘭（2005）。臺中市托兒所幼生父母教養取向、參與親職教育與親職教育安排期望相關性之研究。中國文化大學青少年兒童福利研究所。

親職教育問題之我「見」

許淑靜

嘉義縣私立東明幼兒園園長

一、前言

父母親是孩子第一個學習的對象，為人父母者的言行舉止，看在孩子的眼裡，有著莫大的影響，身為父母者應給予孩子立下美好的典範，可謂是「身教重於言教，上行下效」；但在現實的生活中，發現，父母親面對孩子的管教因執行時不夠堅持，以至於說的是一套，做的又是一套，在「說」「做」之間給孩子無標準可遵循，衍生一個問題－「現在的孩子真難教」，殊不知「解鈴還須繫鈴人」，父母親對於親職教育的問題要把持正確的態度、觀念及正向管教的堅持度。

二、為什麼小孩「難教」

（一）3C 產品取代親子互動

隨著經濟的進步，科技產品的盛行，生活環境越來越好，提供給孩子的玩具也越來越多元，親子的關係從早期的威權教育轉化變成現代民主平等模式；這也意謂著父母親與孩子間距離更加拉近；但事實並非如此，反而親子間距離漸行漸遠。

根據筆者的觀察，現在的父母對於孩子教養堅持度不夠，往往經不起孩子的哭鬧而妥協。筆者有一位在大學任教的朋友，夫妻倆對於孩子的教養也非常的重視，親子間的互動採民主對等的溝通模式，表面上看似相安

無事；但當這對朋友夫婦在忙碌時，二歲的女兒即會吵著父母陪伴，在吵鬧之間父母選擇給予手機安撫孩子的情緒，最後手機成為代理父母陪伴孩子。

（二）父母的不良示範

另有一次與女兒在餐廳吃飯，鄰桌有一對夫婦帶著一位大約三歲大的小女孩一起用餐，這位小女孩坐在兒童餐椅上不是在用餐，而是餐椅上放著一碗飯及一支手機，小女孩滑著手機根本不吃飯且手機的聲音很大聲，坐在身旁的媽媽直嚷著「不要玩了，趕快吃飯」，小女孩繼續玩著手機，這時我家女兒按耐不住了，就對著鄰桌的小孩說「手機聲音可以關掉嗎？」不料其父母對著我們破口大罵三字經且說「這是你家喔！要你管！」，更妙的是這位小女孩也學著爸媽罵了起來。唉！上行下效，上樑不正下樑歪呀！難怪說「現在的孩子真難教」。

（三）太過注重認知學習

華人的教育著重認知方面的學習，忽略了情緒教育及社會互動的重要性。筆者認識一對年輕夫婦生了一個兒子，小男孩出生即由退休的阿公阿嬤照顧，阿公阿嬤很用心照顧這個小孫子，教他數數（正數序及倒數序）、認字（中文字及英文字），一歲多就會數數到 1-200、會看日曆、英文

字母倒背如流盡是一些認知方面的學習，表面看來這孩子實在真棒！因所處的環境都以大人居多，太過著重認知的學習，忽略孩子的情緒教育，直到四歲就讀幼兒園了還不太會與同儕互動；也因為超齡的認知學習導致事事堅持自己的想法，稍不順心就以大哭來表達，家長也以「妥協」來收場。

三、解鈴還須繫鈴人

不論是 3C 產品取代親子間的互動或是父母不良的言行以及過度注重認知的學習，在在都衍生親職教養的問題。父母親知道問題的存在卻不去正視面對，而只會說「現在的孩子真難教」或是把責任推給學校教師。孩子是自己親生的，血液裡留有自己的基因，孩子難教是基因不好還是生親父母『用心度』不夠？莫再推卸責任了，自己的孩子自己教，解鈴還須繫鈴人——父母親。

四、結語

親職教育的問題，都須要父母親落實於生活中，出於愛的緣故必須「愛在堅定中」，勿因孩子的持續吵鬧而不耐煩的妥協，要知道，孩子是自己生的，潛藏自己的基因並且青出於藍更勝於藍，「妥協」只是更堆疊孩子跟父母親對抗的能力；也莫只給予孩子認知方面的學習而忽略孩子社會化行為及情緒方面的學習。親職教育的問題父母親須承擔起責任「多聽」、「多看」、「多學習」，為孩子立下管教的界線，言行舉止樹立典範，孩子就會越來越好教了。

親職教育的實踐經驗

廖永靜

國立嘉義大學輔導與諮商學系兼任副教授

筆者長期從事親職教育工作，包括傳遞親職知識，帶領家長團體的互動與心靈成長體驗，並且在社區做家長親職困境的諮詢。本文乃是個人在親職教育之實踐經驗的反思。茲分別從兩個面向敘述：其一，親職教育的內涵，其二，親職教育的過程。

一、親職教育的內涵

「我要提供家長甚麼幫助？」這是親職教育工作者的第一個提問。在跟家長接觸的過程中，筆者發現家長最感到頭痛的孩子行為問題是：孩子的行為很被動；孩子對功課沒有興趣；孩子整天沉迷網路，消耗青春歲月；在孩子進入青春期後，親子之間關係緊張，衝突不斷；成年子女在學業上有很高的成就，卻成為宅男（女），躲在家裡「啃老」。總之，父母與孩子似乎都很痛苦。筆者也發現，許多家長對於孩子的學習能力與績效，過於緊張。諸如：擔心孩子該學的功課或能力沒有跟上去，因而逼迫孩子參加學業與才藝上的「補習」。擔心孩子行為規矩不好，會變壞，所以給孩子額外的「讀經」或「道德教育」。至於許多經濟弱勢的家長，對於怎樣當父母，深感疑惑與缺乏自信。

孩子是父母的一面鏡子，筆者從孩子的行為困境，瞥見父母的親職行為難題，從而架構親職教育的內涵，分述如下。

（一）讓家長明辨親職角色的界線

「哪些是父母該做的事情？」此乃家長首先要弄清楚的問題。許多父母不清楚自己該做些甚麼，以致該做的沒有做好，不該做的卻撈過界。孩子對家庭的觀感，塑造其自我認同。孩子在一個家庭系統內的自我感知，有助於孩子確認跟家庭系統的關係--既是分離的又是參與的。若是缺乏明確的界限，可能會影響孩子定義自我的能力（Baron & MacGillivray, 1989）。

紀伯倫在《先知》（Gibran, 2010）書中指出：父母是弓，孩子是在弦上等待飛出的箭矢。那射者（或可稱為高層心靈），瞄準無限之旅上的目標，用力將你彎曲，以使他的箭迅捷遠飛。讓你欣然在射者的手中彎曲吧；因為他既愛飛馳的箭，也愛穩健的弓。Maslow（1969）提出需求層次理論（hierarchy of needs），認為人們有六個基本需求，其層次由低到高，分別為：「生理」、「安全」、「隸屬」與「愛」、「自尊」、「自我實現」與「自我超越」。前面四項，孩子的需求依賴父母給予滿足，至於後兩項，孩子會自我激勵。

總結上述，筆者認為，父母的角色包括「滿足孩子身心靈的需求」與「訓練孩子的紀律與能力」，前者為必要，後者為輔助。

其一，滿足孩子身心靈的需求，是父母的核心責任，是必需要做的事情。例如：讓孩子飲食正常，適度運動與放鬆休息，保持身體健康；這是在滿足孩子的生理需求。愛孩子，在溝通時滋養孩子的情感；在操場、在沙灘，跟孩子共享快樂童年；讓孩子感覺家庭的溫暖，有充分的安全感，並保護孩子的自尊；這是在滿足孩子的心理需求。在心靈深處感謝與祝福孩子的誕生，在語言與眼神裡，發自內心真誠的、無條件的接納、賞識與信任孩子；這是滿足孩子的靈魂需求。

其二，訓練孩子的紀律與能力，是父母的次要責任；這只是輔助的角色，孩子才是主體。孩子的行為要有規矩，作息要正常，學業能力提升，這是可以訓練的。這方面是屬於文化層面，沒有絕對性。何況，只要孩子的身心靈正常發展，他們自然會自動自發的自我展現，或稱「自我實現」。就此層面而言，父母的責任是提供孩子去展現的舞臺。

筆者發現，許多父母抓不準親職行為的界線，注意力全部擺在次要的、輔助性的角色，也就是要求績效表現，忽略了身心靈需求的滿足，造成孩子人格發展不健全，行為脫序。

（二）提醒家長重視孩子的生命品質

「我要培養甚麼樣的人才？」這也是許多家長不太清楚的地方。筆者發現，多數家長對子女的期待，是守規矩、乖、聽話。因此，父母管教嚴格，怕孩子變壞。似乎我們不重視孩

子有好的生命品質，諸如要快樂啊！要會生活喔！要能好好的玩哪！這種偏重道德教育（moral education），而忽略品格教育（character education）的結果，可能造成對孩子心性的過度壓抑，成為「宅男（女）」、「媽寶」。

道德乃是社會集體的善轉化為具體行為準則，其目的是要進行社會控制（social control），以便獲得社會秩序（Hirschi & Gottfredson, 2005）。在傳統社會，道德教育偏向權威控制與懲罰（外控力量）。事實上，人並非機器，有其先天氣質、品質。品格教育除了道德教育之外，還包括個人內在品質的啟發。這種個人品質是先天的，所謂良知良能；例如：愛、喜悅、和平、寧靜、勇氣等。品格兼顧社會道德與個人品質。道德對行為的限制要具有約束效果，尚依賴個人的內控力量，願意自我約束。

若是父母重視道德教育而忽略個人內在之聲，將容易採取權威控制與體罰手段，讓孩子產生恐懼、順服，壓抑自我（Fromm, 2015），所以孩子的行為流於消極、被動。孩子行為的善，是在討好父母；而所謂的惡，是指不服從權威。當自由受到封鎖之後，便會把人類的本能轉向自身，產生破壞性的衝動，例如仇恨、殘酷、迫害、甚至自殘。孩子會反抗，但是「戰役」不易成功，會留下傷痕（憂鬱症、躁鬱症等精神官能症的重要原因）。當一個人處在正向、溫暖、充滿支持的環境中時，會產生內在的自適之感、正當之感。感覺「對」了，行為也會「對」。教育在於讓孩子學習聽

到自己的聲音，藉著它的呼喚，獲得真正的自我，並對環境條件做出正確判斷。其實，「乖孩子」不見得是好孩子；人類真正的行為問題是盲目服從、屈從，聽不到自己的聲音，不懂得真正愛自己。

（三）提高親子溝通之效能

筆者發現，許多家長跟孩子說話的質量都很低。父母可能太忙，沒時間陪伴孩子，忽略親子關係的建立，或沒有學習如何有效溝通。

在此舉個例。小明跟媽媽說：「媽媽，我今天數學考試的成績不及格。」媽媽回應：「你就是不夠努力，活該！」小明低著頭，接不上話了。這樣的溝通狀況和親子關係都很糟。為什麼？只要家長願意靜下心來，仔細檢討自己的溝通習慣時，將會發現有兩個地方值得省思。第一，在她的記憶裡有個隱藏的溝通模式，叫做「批評式溝通」，只看到孩子的問題和缺點；第二，母親急著要處理事情，所以忽略了孩子的心理感受。上述媽媽的回應可能創造更多的麻煩。例如：孩子可能會因此拒絕溝通、拒學、討厭學習、退縮，甚至可能產生身心疾病。更重要的是，孩子默默把整個負向的溝通情境和模式複製下來，無形中成為他以後與人接觸的準則：會經常責備別人，並批判自己。筆者會引導父母做三項練習：

其一，父母要修改「批評式溝通」的模式，這是我們習而不察，從小到大的記憶，每當遭遇類似情境時，就

自動投射出來。這種溝通姿勢是「上對下的」、「嚴肅的」、「講道理的」、「容易動怒的」、「我永遠是對的」（Berne, 1964）。家長常認為批評孩子是為他們好，殊不知這將不斷地挫傷孩子的信心與尊嚴。我們應調整為「肯定式溝通」的模式，這種溝通姿勢是多說「Yes」，且用輕鬆、活潑的態度，更多鼓勵話語和討論空間。

其二，將溝通的重心擺在情緒上。父母可以先傾聽孩子的心聲，了解孩子的緊張，或許是因為考試成績差而覺得自卑；同時，父母也要了解自己的壓力，可能是擔心孩子功課差會影響前途。經過放鬆、反省與轉念，然後對孩子說：「孩子，你會難過嗎？」「你遇到挫折真讓人心疼，但我知道你已經很努力了。」這樣的話語就像春天的陽光和雨露，滋潤著小草。當孩子抬起頭來繼續問：「我是不是很笨？」「不，我覺得你很聰明，因為今天你把腳踏車修理好了。」這樣的互動所帶出的，是何等美好的親子關係啊！

其三，要學會傾聽。傾聽有心理治療的功效。聽見（hearing）是個被動的生理過程，而傾聽（listening）則涉及深層的心理因素。說話時包含語言與非語言的訊息，所以我們需要「第三只耳朵」，聆聽言語表達的真正含意，尤其在衝突時，能用體諒的態度傾聽孩子的話語，不因被指責而惱羞成怒，並試著冷靜調整自己的思緒，將孩子所說的負面話語，理解正面的語意（Thompson, 2014）。

（四）幫父母做身心靈減壓

許多父母的親職壓力很大，並轉嫁到孩子身上。有時候，乖孩子所承受的壓力可能更大；致使不少學業成就高的成年子女，在進入青春期的後，爆發精神疾病。

臺灣兒童暨家庭扶助基金（2015）公布「親職狀況調查」，發現 6 歲以下幼兒照顧者中，七成三會因親職壓力或情緒狀況而對孩子有直接不利影響，其中包括八成三幼兒照顧者會在遇到難以照顧的孩子時出現大聲斥責的行為，五成七會對幼兒打手心或屁股，只有三成五會在碰到照顧問題時向家人或專業人員求助。該報告並指出，近 70% 實務工作者表示，照顧者會將負面情緒發洩在孩子身上，76.3% 會對孩子管教過當，其中 83.66% 會大聲斥責兒童，57.19% 會打手心或屁股，31.76% 會拉扯幼兒。86.9% 實務工作者表示，現今生活環境和條件會讓照顧者有壓力和負擔，93% 認為照顧者需加強親職知能，34.87% 認為照顧者無法意識到獨留孩子的嚴重性。因此，學習如何釋放親職壓力，乃是親職教育的重要功課。

處在當今社會，忙碌變成一種普遍現象。一般人平常很少有機會可以和平的、靜靜的跟自己在一起。人類本是一種「能量體」（energy being）（Taylor, 2008）。身體只是個布偶。舞臺上走跳的布偶是由於有人用手的力量支撐它。相似的情況，人的身體需要內在能量支撐。有些人神采飛揚，享受生命中的豐盛、喜悅和滿足。有

些人意志消沉，思想灰暗，情緒低落。這都取決於內在能量。因此，有智慧的人，會保持精神力的振奮。一個人若是生命的振動頻率低，那就需要做一些修練，例如「向內觀看」的功夫（Peirce, 2009）。父母本身需有這般體驗，然後才有可能將正向情緒與生命品質分享給孩子。

二、親職教育的實施過程

學校教育需要家長參與，而親職教育具有關鍵地位，尤其針對弱勢家庭。根據國語日報資訊導航網站的報導（張彩鳳，2015）指出，「學校普遍面臨家長參與低落、補助經費設限等難題。親職教育的作法有待提升與鬆綁，才能讓學校盡情施展。」該文訪談學校主辦人員，可以發現，當前學校的親職教育方式，似乎著重由上對下的演講方式。某國小的輔導室主任表示：

開始舉辦親職講座時，心中很矛盾，明明知道純粹的講座很難吸引人，甚至有時孩子坐不住而吵鬧，但為了教育家長，只好想出一些吸引家長的妙方，例如送米粉、小禮物或是生活上的實用小禮品，果然奏效（張彩鳳，2015）。

如何實施親職教育？Miller 和 Seller（1990）提出三種方案設計的觀點：（1）傳遞（Transmission）：主要為辦理講座，提供家長關於親職的理性信念與知識。（2）互動（Transaction）：夥伴透過討論等互動式活動，將知識應用於問題解決。（3）轉變

(Transformation)：親職教育是要催化個人的變遷，獲得反省、澄清、改變、成長。根據筆者的經驗，這三種過程可以兼容並蓄。

(一) 提供父母理性的教養知識

大部分家長的教養態度與方法，多半沿襲上一代。親職教育之所以必要，是因為社會變遷，家長不宜故步自封。知識是一種力量，親職教育有啟蒙的作用，讓家長知道父母的教養行為有更多的選擇。例如，認識兒童及少年的心理；明辨親子之間的角色分際；了解溝通技巧；有效紀律訓練的方法等。

就這方面而言，演講是一個有效的方式。此外，透過定期發行的「通訊」文件，以及在學校開闢「家長諮詢室」，事先預約時間，可以提供家長個別親職議題的諮詢。

(二) 讓家長互動、討論，拓展經驗

親職教育的專家透過催化技巧，讓父母成原有足夠充分的時間進行開放式的、以成員為主體的討論。成功的方案應該具有充分的經驗內涵。討論活動提供父母檢討舊信念的機會。這是一種「團隊學習」(team learning)，或是一種「討論團體」(study circle)，透過對話來學習。在討論團體中，所有成員的觀念都被考慮，並都有機會傾聽、對話或提出不同意見。因此，成員可以學習表達與聆聽，建立自信，建構知識。

團體談話是一個愉快、沒有壓力的體驗，每人的意見都有機會被別人聽見，同時他也能認真聽見個人的聲音。此外，也可以進一步採取批判思考的親職教育活動，諸如個案探討、角色扮演、風險情境模擬、藝術活動等，協助父母反思過去的親職經驗，以及察覺新的、更深入的親職行為。在此高度的支持網絡中，可以緩衝父母的負向教養行為 (Landry, et al., 2001)。

(三) 提供家長意識拓展與紓壓的機會

Fonagy, Gergely, Jurist, 與 Target (2002) 提出家長的「反映功能」(reflective functioning) 此一概念，認為，若是家長能夠了解自己與孩子的心理狀態，就可促進有效溝通。筆者發現帶領「靜心」活動，對於紓解壓力，反省信念，深具效果，因而能發揮反映功能。

「靜心」活動是一種深層次的練習，深入意識的核心。當頭腦的邏輯思辯停止時，將進入純意識 (pure consciousness) 狀態。純意識，是一種內部覺醒的寧靜狀態，一種放空的境界。純意識不被文化或智慧條件所制約，是一種單純的跨文化的普世的基本精神心理狀態 (Alexander, 1988)。這種內在經驗，深入意識的核心，是內心靈明的狀態，諸如放鬆、寧靜、清醒、警覺、覺知。

筆者採用「靜心法」引導夥伴深入意識核心。其方法是：邀請夥伴閉上眼睛，透過音樂的催化，引導夥伴

進入內我世界，清理信念與情緒。茲舉例說明（下述引導語可以隨著課程目標的需要而做調整）：

「（音樂）……請舒服的坐著（或躺下）……靜下心來……閉起眼睛……深呼吸數次……把注意力放在鼻尖……然後慢慢往上移動……注意力觀照頭髮……觀照全身……感覺身體很放鬆……感覺身體很重…感覺很舒服…感覺身體往下沈……往下沈……很放鬆……很舒服……感覺手很重……像棒子掛著……感覺腳很重……像木頭一般……感覺全身放鬆……很舒服……往下沈……太陽下山了……夜幕低垂……四面寂靜…聽到小蟲的叫聲……滿天星星……很寧靜……很舒服…（放鬆五分鐘，只流音樂，沒有指導語）……現在，請慢慢的把注意力放在身體上。來，深呼吸兩次，……吸氣……吐氣……注意力放在手上，輕輕的動一動手…準備要張開眼睛了……」

當我們張開眼睛時，看到「被觀看者」，閉上眼睛，我們看到那「觀看者」自己。所以，閉起眼睛，跟自己和平相處，是最基本的反省修練功夫。若剛開始閉起眼睛的時候，成員的思緒很難平靜，雜念很多，或是情緒持續波動，帶領者可以引導夥伴以「超然的旁觀者」姿態，以放鬆、不努力的態度，用內在的眼睛「觀看」內外環境的任何訊息，即可慢慢地平

靜下來。

總之，親職教育需要是「人際的」（inter-personal），也就是成員的互動與討論；同時也需要是「內我的」（intra-personal），也就是跟自己獨處，深入內在，整理自己的情緒與信念。

參考文獻

- Fromm, E. (2015)。逃避自由——透視現代人最深的孤獨與恐懼（劉宗為譯）。臺北：木馬文化事業公司。（原著出版於 1941）。
- Gibran, K. (2010)。先知（莊安祺譯）。臺北：時報出版社。（原著出版於 1923）。
- 臺灣兒童暨家庭扶助基金會（2015 年 4 月 7 日）。親職狀況調查。線上檢索日期：2015 年 9 月 28 日。網址：
：
https://www.ccf.org.tw/?action=news1&class_id=3&did=166
- 張彩鳳（2015）。搶救教育優先區（系列四之三）推親職教育，困境有待突破。國語日報。線上檢索日期：2015 年 9 月 30 日。網址：
www.mdnkids.com.tw/info/news/special.asp?Serial=271。
- Alexander, C. N. (1988). A conceptual and phenomenological analysis of pure consciousness during sleep. *Lucidity Letter*, 7(2), 39-43.

- Baron, P., & MacGillivray, R. G. (1989). Depressive symptoms in adolescents as a function of perceived parental behavior. *Journal of Adolescent Research, 4*(1), 50-62.
- Berne, E. (1964). *Games People Play— The Basic Hand Book of Transactional Analysis*. New York: Ballantine Books.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E., Target, M. (2002). *Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self*. New York: Other Press.
- Hirschi, T. & Gottfredson, M. R. (2005). Punishment of Children from the Perspective of Control Theory. In M. Donnelly and M. A. Straus, *Corporal Punishment of Children in Theoretical Perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology, 37*(3), 387-403.
- Maslow, A. H. (1969). The farther reaches of human nature, *Journal of Transpersonal Psychology, 1*, 1-9.
- Miller, J. P. & Seller, W. (1990). *Curriculum perspectives and practice*. New York: Longman.
- Peirce, P. (2009). *Frequency: The power of personal vibration*. New York: Simon and Schuster.
- Taylor, J. B. (2008). *My Stroke of Insight: A Brain Scientist's Personal Journey*. New York: Viking.
- Thompson, R. A. (2014). Stress and child development. *The Future of Children, 24*(1), 41-59.

學校推動親職教育之省思

簡淑玲

嘉義縣立溪口國民中校長

一、前言

家庭是個體成長接觸的第一處所，父母親是成長過程的最重要關鍵人物，其影響力是眾所皆知與認同的。然而，成為「生親父母」乃生物事件，但盡責於親職的能力，卻需要不斷的學習。長久以來，親職教育是學校與社會教育所重視的課題，各式各樣的親職教育課程、推廣活動與出版品等，已成為官方與民間機構投入資源之所在。然而，在大力推廣親職教育之際，其辦理成效與引發的問題，同時也為成為大眾所關注的議題。在環境大變遷的年代，歷經全球化、科技化的變遷，家庭樣貌急速改變，全世界的人都在重新學習做父母，家庭親職教育儼然成為全球啟動未來新引擎。

然而，藉由學校推動親職教育，幫助父母提高親職功能、有效溝通、促使家長參與，進而增進學生學習成效。換言之，學校教育要成功，教師必須得到家長的支持方能發揮最大效能，所以學校必須與家庭建立良好密切的夥伴關係，故全面推行親職教育是非常重要的。

二、學校親職教育推行之法源基礎

從七十年代之後，親職教育成了一門「顯學」，教育部有感於社會轉型與家庭發展之需要，民國 75 年起，陸

續編列預算，輔助一些縣市成立「親職教育諮詢中心」（民國 77 年更名為「家庭教育服務中心」），積極宣導推行家庭教育，強化親職教育功能。民國 79 年，臺北市、高雄市及二十一縣市均設立「家庭教育服務中心」（民國 88 年更名為「家庭教育中心」），推動家庭教育相關業務，專責辦理有關親職教育、子職教育、兩性教育、婚姻教育、倫理教育等諮詢輔導與理念宣導，以及各類家庭教育推廣活動與課程，有助國人家庭教育觀念的普及。

民國 92 年 2 月 6 日「家庭教育法」的公佈與實施，成為學校推行親職教育，最重要的法源依據，主要目的為增進國民家庭生活知能，健全國民身心發展，營造幸福家庭，以建立祥和社會，特制定本法；本法未規定者，適用其他有關法律之規定。其中與親職教育有關的是第 12 條：高級中等以下學校每學年應在正式課程外實施 4 小時以上家庭教育課程及活動，並應會同家長會辦理親職教育。各級主管機關應積極鼓勵師資培育機構，將家庭教育相關課程列為必修科目或通識教育課程。第 15 條：各級學校於學生有重大違規事件或特殊行為時，應即通知其家長或監護人；並提供相關家庭教育諮商或輔導之課程，其辦法由該管主管機關定之。法源中第 8 條更清楚的規定推展家庭教育之機構、團體如下：1、家庭教育中心。2、各級社會教育機構。3、各級學校。4、各類型大眾傳播機構。5、其他與家庭教

育有關之公私立機構或團體。如此更說明了學校被賦予推展親職教育之重責大任。

三、學校推行親職教育現況與困境

（一）學校推行親職教育現況

家庭教育法把學校列入推展家庭教育的機構，並規定學校要實施正式課程，甚至列入學校行事曆，再再顯示此法有關規定對學校具有強制力，因此，學校必須針對規定做出正確的回應。

目前中等學校規劃親職教育依相關法源規定主要措施如下敘述之：

1. 每學期開學一個月內各校辦理親師座談。
2. 編印家長輔導手冊、親職教育月刊必要教材及相關教養資訊，提供家長參考、學校教師運用。
3. 定期與不定期辦理親職教育講座，提升父母教養知能及親師溝通技巧的運用。

（二）學校推行親職教育困境

教育上我們講究因材施教、面對不同教育程度、不同社經地位、不同家庭狀況的家長，如何提供切合其需的親職教育活動是學校推展親職教育時亟待努力的課題。學校實施親職教育有些問題是值得我們思考的：

1. 經費與人力上的限制

經費不足是辦理親職教育首要的困境，學校辦理親職教育活動主要仰賴政府相關部門的補助，當政府減少或取消相關補助方案時，則造成學校辦理親職教育面臨停擺的困境。教師人力不足：教師除教學工作之外，仍需兼任幾項行政業務，編制內無專業專職人員辦理，其成效相當有限。

2. 未有強制法令規定父母親參加親職教育（家長參與意願）

實施親職教育活動家長參與決定親職教育的成效，然而，家長參與不踴躍與意願不高之情況，嚴重影響辦理成效。依法源學校有必要辦理家庭親職教育，卻無法令規定父母親參加親職教育，因此學校辦理相關活動時面臨家長參加意願不高，各級學校及承辦業務人員均絞盡腦汁鼓勵家長參與。此一成為辦理親職教育活動一大阻撓。

3. 學校以行政便利為主，不注重個人特殊需要與適用性（無專責人員）

起因於「親職教育」輔導人員的素質與訓練不足。缺乏完整有系統的親職教育內容。國中小階段親職教育常配合開學或相關活動來設計，如：專題演講、班親會、親子活動、親師座談（吳宗立，1998）。高中則以升學座談的演講方式取代（許鶯珠、黃玲蘭、丁介陶，2004），雖然活動盛大、熱鬧，但欠缺完整規劃，使得親職教育的實質教育內涵不足，也無法滿足

日益複雜的家庭需求，因此常流於形式，久之，自然無法吸引家長的興趣。

4. 評鑑機制—缺乏檢核回饋機制

每年辦理親職教育活動，是乎流於形式，無整合機制評鑑與檢核，尋求改善與精進，年復一年依規定辦理，導致親職教育目標無法達到預期效果而流於形式。

四、建議

對於學校推行親職教育面臨許多困境，提出建議：

(一) 了解家庭教育法規及其精神

詳讀法規以瞭解法規事項、範圍、權限、任務、機構、規定、資源等，並能依法行事，確實發揮家教法立法精神。以達學校辦理親職相關活動之目的。

(二) 整合學校人力資源，提升教師親職教育專業知能

透過專業知能研習有系統規劃合適的課程及教材，滿足家長對親職教育的需求。讓家長更能把握的重點去執行。營造良善的親子關係、發揮親職效能；達到親師合作，提升學生學習效能。

(三) 詳細規劃並落實執行

學校必須執行的事項，能透過學校行政會議或校務會議討論，並由各

處室負責安排活動時間與時程，並按項目輕重緩急逐年實施。

(四) 積極招募家長志工

家庭教育法施行細則第 4 條所稱志願工作人員是由推展家庭教育機構、團體，依志願服務法規規定招募、訓練及實習，並經過考核者。學校可依規定辦理招募志工以增加必要的人力資源。

(五) 適時檢討改進

學校面對新法規推行可能較為生疏，因而必須不斷的學習與實踐，必透過深度會談，定期檢討與精進，逐步建立學校特色的家庭親職教育。並能發揮家庭教育功能，達到親職教育目標。

五、結語

每個人終其一生都與家庭息息相關，家庭教育應該是每個人終身都需要學習的課題。透過各種策略確實執行，營造學校健全而有助於學校發展的家庭。

參考文獻

- 全國法規資料庫（2015）。檢索日期：2015年10月25日。網址：<http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchLaw.aspx>

- 吳宗立（1998）。開放中社會學校親職教育的推展。教育實習輔導，4（2）70-73。
- 薛永年（2006）。我國中等學校推行親職教育現況。網路社會學通訊，54。
- 許鶯珠、黃玲蘭、丁介陶（2004）。中學階段的親職教育-創造三贏的親職教育。臺北：心理。



高級中等學校「親師關係」之衝突產生歷程與化解之道

賴慧茹

新北市鶯歌高級工商職業學校教師

一、導論

《教育基本法》第八條及《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》第三條的編修，使得參與學校教育事務成為家長的權利與權力，在此風氣之下，各種親職教養團體、家長協會如雨後春筍般紛紛成立，在親職教育的理論百花齊放下，家長對孩子教育的想法與期望也各有不同。而教師在同時面對眾多價值觀及期望不同的家長，往往需要優異的溝通技巧與智慧，方能兼顧教育理念與家長需求，稍有不慎，便會產生親師衝突。

而若教師對親師衝突的因應不當，除了造成雙方關係緊張，影響孩子在學校與家庭的學習氣氛外，更可能因為潛在教育的影響，無形中讓孩子習得不適切的溝通模式以及因應衝突的方式，更甚者會消耗教師的教學熱誠以及打破家長與學校的合作關係，如此嚴重的後果，是親師生三輸的局面。因此，如何預防「親師衝突」、「化解衝突」、「化危機為轉機」，是現代教師非常重要的議題。

二、主論

(一) 衝突產生歷程

1. 衝突成因

親師衝突成因錯綜複雜，大多時候都無法以單一成因解釋，以下筆者

簡略整理出國內外相關文獻對親師衝突成因的看法：

提出者 (年代)	親師衝突成因
Carol Gestwicki (1995)	1.因人性引起的障礙： <ol style="list-style-type: none"> (1) 批評的恐懼。 (2) 隱藏在「專業」面具之下的恐懼。 (3) 失敗的恐懼。 (4) 差異的恐懼。 2.因溝通過程引起的障礙： <ol style="list-style-type: none"> (1) 對角色的反應。 (2) 其他的情感反應。 (3) 個人的因素。 3.因外在因素引起的障礙： <ol style="list-style-type: none"> (1) 時間。 (2) 忙碌。 (3) 父母參與的舊式觀念。 (4) 管理政策。 (5) 個人問題。
顏銘志 (1997)	1.教育的不確定性。 2.教育理念的不合。 3.教育行政方面的限制。 4.家長消極被動的心態和人云亦云的錯誤認知。 5.教師保守封閉的心態。 6.家長會的不當運作。 7.教師專業權威的不足。 8.開放社會的迷思。
鄭淑文 (2000)	1.親師彼此理念不同。 2.親師溝通互動不良。 3.親師彼此不尊重對方。 4.親師彼此要求不合理。 5.親師責任歸屬不清。 6.家長對教師沒信心。

鍾育琦
(2001)

- 1.親師教育理念不合。
- 2.親師溝通障礙。
- 3.親師責任爭議。
- 4.家長要求特殊待遇。
- 5.家長過度參與。

蔡瓊婷
(2003)

- 1.教師教學自主權被侵犯。
- 2.親師彼此管教態度不同。
- 3.親師彼此教育理念不同。
- 4.親師間的互動溝通不良。

就筆者個人在教學現場經驗，最常見的衝突成因可歸納為以下三大類，並舉例言之：

(1)親師間的互動不良—家長對教師沒信心，教師心態保守封閉

此種類型衝突通常起因於溝通不良的雙方產生誤解，又因誤解而啟動防衛機轉，因此惡化彼此的衝突，往往讓衝突「無中生有，化小為大」。

例如：最常出現的溝通不良來自雙方背景經驗不同，筆者就曾經接到家長反應因為不識字，所以看不懂學校及聯絡簿的任何通知事項；在做學生的鑑定安置與家長溝通時，也往往需要將專業術語進行一番解釋。

而除了外顯的溝通方式外，隱藏的內在因素也很常見，如：包含筆者經驗在內，許多年輕的初任教師，對於家長質疑自己的教育專業會受到教學經驗不足、沒有教養小孩的經驗...而影響或有誤時，容易產生情緒反應。而以往與教師互動經驗不佳的家長，也常對教師產生防衛的心理，易將教師的行為表現負面解讀。

(2)教育理念不合—管教態度不一致，親師責任歸屬不清

此種類型衝突最常見也最經典的莫過於「回家作業」，從家長希望老師出的回家作業份量及類型（如：傳統型的家長希望老師能多出一些反覆精熟的作業；新世代的家長希望孩子能多一點課外活動時間或能引發孩子創造思考的作業），到孩子作業沒寫到底是誰要負起督促之責（如：教師認為「回家」作業便是父母要督促；家長卻認為「作業」應該是老師負責，甚至認為作業不該帶回家增加父母負擔）

此外也有些家長非常用心於孩子學業，但卻剝奪教師更希望學生能學習自己負責與記事的機會如：（希望教師將每日上課進度寫在聯絡簿上回去幫孩子複習、段考前請教師寫下各科段考範圍），...等，可見一斑。

(3)家長要求與學校行政衝突

在教學現場偶爾也會遇到一些家長不符校規、又不合理的要求，例如：有家長因為孩子的皮膚不好，嫌學校制服材質不佳，要求讓孩子穿便服到學校；或因為孩子抗壓性差、情緒反應大，希望學校不要給孩子任何要求和壓力，不能有作業和考試，讓孩子每天能快快樂樂的上學。

2. 衝突發展的階段

相較於錯縱複雜的衝突成因，衝突發展的階段歷年國內外學者所提出的理論大同小異，其中，以 Pondy

（1967）和 Thomas（1976）的理論最廣為人知。

Pondy（1967）衝突模式的論點：他認為衝突是一個動態的過程（dynamic process），是由一連串相互聯結的衝突事件（conflict episode）組合而成，他將衝突分為五個階段：

- (1) 潛在衝突：指產生衝突的各項先天條件，如競爭稀少的資源、目標不同、責任劃分不清楚。
- (2) 知覺衝突：雙方知覺到衝突的存在。
- (3) 感覺衝突：因衝突而產生敵意、緊張、憂鬱等情感反應。
- (4) 外顯衝突：即衝突行為，一方有意阻撓對方達成目標的行為。
- (5) 衝突結果：每個衝突事件都是一整串衝突事件中的一節，衝突如獲圓滿解決則可改善雙方關係，如果只是壓制衝突而未妥善解決，則衝突將以更嚴重形式爆發出來並為下次衝突留下伏筆，此即衝突的結果。

Thomas（1976）認為每個衝突「情節」（episode），是在前一個情節結束之後才產生的，而其本身結束時所產生的「餘波」，又導致下一個衝突情節的開始。依 Thomas 的看法，每一個衝突情節可以分成四個階段：

- (1) 潛在階段：衝突發生之前可能已有引發衝突的因子，也就是有一些對立或不相容的現象，只是還未被發覺，這是引發衝突的前奏。

(2) 認知階段：彼此可能察覺到衝突的存在，然後會根據主觀意識，界定衝突的性質，此時期如果雙方都以負面想法來解釋對方的行為，則會加速衝突的發生；如果個人或第三者的仲裁予以淡化，衝突及不會發生。也就是，用負向歸因會導致敵意上升，用正向歸因則可能淡化敵意。

(3) 行為階段：一旦衝突公開化，雙方會選擇及執行衝突的解決方式，以期穩定局面或滿足彼此雙方的需求。個人的因應方式，可能化解衝突，也可能將衝突擴大。

(4) 結果階段：雙方開始採取一些實際行動，一方的行動都會刺激另一方產生一些回應，如此一來一往，可能會化解衝突，也可能加劇衝突升高。換言之，雙方需求的滿意程度高，可以加強彼此信任和合作；而某一方的滿意程度低，則可能埋下日後更大衝突的根源。

(二) 衝突化解之道

1. 衝突的因應方式

根據陳士玉（2008）的整理，可以看出歷年國內外學者所提出的衝突因應的方式之異同：

因應 學者 (年代)	退避 withdrawal	安撫 smoothing
Blake & Mouton (1964)	●	●

(續下頁)

因應 學者 (年代)	退避 withdrawal	安撫 smoothing
Thomas (1976)	逃避 avoiding	順應 accommodating
Musser (1982)	•	迎合 ingratiation
Rahim (1983)	逃避 avoiding	忍讓 obliging

因應 學者 (年代)	脅迫 forcing	妥協 compr omise	問題解決 problem solving
Blake & Mouton (1964)	•	•	•
Thomas (1976)	競爭 competiti ng	•	合作 collaborati ve
Musser (1982)	抗爭 competin g	談判 bargain ing	•
Rahim (1983)	支配 dominati ng	•	統合 integrating

註：•與主標題相同名稱

就筆者個人在教學現場經驗，不同的衝突因應方式的案例及後果彙整於下表：

衝突因 應方式	案例	後果
退避	最常見的方式為家長或教師拒絕面對衝突及溝通(如：不接電話、不簽聯絡簿、簡訊、Line 已讀不回、避不見面...)，或仍有聯繫但面對衝突的部分避而不談或顧左右而言他。	衝突雖然表面消停了，但問題毫無解決，且積極希望解決衝突的一方因為苦無溝通管道，往往增加劇不滿的情緒與增加衝突的因子，可能為未來更大的衝突埋下伏筆。
安撫 / 迎合	大多具有親師合作概念的教師，面對抱持情緒而來的家長都能做到第一步的安撫與傾聽，但等到家長提出需求後，若面臨一些與教師的教學理念不合的需求(如：要求不要出作業給小孩、不參與實習課程...)，部分教師秉持自身的教育專業及理念，可能難以迎合家長的需求。	誤會類型的衝突若一開始能安撫對方的情緒，往往接下來的誤會化解就比較容易進行，可以有效解決誤會型的衝突。但涉及教師的教育專業及理念時，往往容易僵持不下，尤其年經教師最為常見。

(續下頁)

衝突因應方式	案例	後果
脅迫	當今社會對自我權益的重視，造常現今家長常把要告去教育局、找立委...掛在嘴邊；而教師掌握學生的成績、學分或其他福利服務，對家長也是一個威脅。	這種方式雖然可能讓弱勢的一方屈於種種壓力而暫時妥協，但容易將親師關係打上死結，開啟親師雙方的意氣之爭。
妥協	雙方各退一步，以常見的回家作業為例，可能將作業減少到一個雙方都能接受的量；或在學生懲處上，同時提供學生服務學習消過機會給對被記警告一事反彈很大家長。	雖然結果不盡如人意，但初步還是達成衝突處理的目標，暫時能滿足雙方的需求。
問題解決	透過許多的努力與溝通，甚至引進其他資源，找出能滿足雙方需求的問題解決方案，困難點在於孤掌難鳴，往往要雙方願意朝此目標努力才有機會達成，此外所花費的大量時間與精力，在現今忙碌社會也是一個難題。	雙贏結果，完全滿足雙方的需求，提高親師溝通的正向經驗，對於未來的溝通或衝突情境有正面的影響。

由上表可得知，能真正解決問題，創造雙贏局面的，只有最後一個問題解決（或稱之合作/統整）方式，也是眾人所希望的結果。

2. 解決衝突的步驟與方法

解決衝突難以有既定的流程或步驟，筆者以為 Devito（1995）以動態循環的方式所提出解決衝突的步驟，較能符合一般的真實情境：

- (1) 找出紛爭的所在：每一次的衝突均有個起點，在討論如何解決衝突之前，我們須先了解究竟彼此的紛爭在哪裡，才能對症下藥。
- (2) 檢視可能解決問題的方式：大部分的衝突都有許多可能的解決方法，在衝突發生時，我們可以透過各種不同的解決方案，找出解決衝突最有幫助的方法。
- (3) 測試方案的可行性：當我們檢視解決衝突的可行方案後，接著就是來測試方案的可行性，必須先明白解決衝突的方法是否可行，才能解決問題的癥結。
- (4) 驗證方案：當你測試方案的可行性後，須驗證方案是否可以解決衝突？情況是否會在你所決定的方法後，變得更糟？
- (5) 接受或拒絕：如果接受此方案，紛爭即告結束，如果拒絕則必須重新回到其他的步驟，以找回彼此可以認同之處，在進行磋商，直到解決的方法獲得成效為止。

（三）事前預防與事後處理

1. 事前預防

有時衝突雖然落幕，但雙方的裂痕卻已然存在，難以復原，因此，事前預防重於事發解決。而大多的衝突都起源於雙方的不了解及誤會，因此建立並保持良好的溝通橋樑，增進雙方的瞭解並建立正向親師關係是十分重要的，良好的親師關係往往能讓衝突大事化小、小事化無。提升親師關係的方式有很多，如：鼓勵家長參與親職教育、暢通親師溝通管道（從早期的聯絡簿到現代的 FB、line，利用家長慣用的溝通方式可以讓家長更樂意與教師溝通）、教育理念的溝通（給家長的一封信、邀請家長出席家長日）.....等，其實已眾所皆知，但如何加以實踐並善用，就要看教師的智慧了。

2. 事後處理

衝突過後，有時衝突所引發的漣漪效應遠比衝突本身影響更甚，可能會影響其他同學及家長對教師的態度及想法，例如：教師破例答應滿足家長個別需求，可能讓其他學生或家長也興起提出個別需求的念頭，若不能達成則可能會心生不滿，認為教師處事偏頗；或因同情衝突的對象，而對教師產生莫名的防衛或敵意...。因此衝突的事後處理更顯重要，除了要一再自我提醒「公平、公正、公開」的處理學生與家長問題外，也要注意衝突對象以外，其他同學、家長、甚至學校同事及行政人員的反應也需要納入

考量，必要時進行溝通。

三、結論

縱然親職教育的推動十分重要，但我們仍無法預知將來可能會遇到怎樣的家長？身為教師最實際有效的作為只能反求諸己，提升自己的溝通能力以及 EQ，最後分享 Galinsky（1988）提出提升親師有效合作的建議，共勉之！

以下幾點建議供教師與家長更有效的合作：

1. 瞭解你自己的期望：當教師與家長關係產生衝突時，教師應該捫心自問：自己的期望為何？這些期望是否可行？
2. 了解家長的觀點：當教師不了解家長行為時，他們應該問自己：如果這個發生在我身上，我會有什麼感覺？
3. 了解家長的發展：就如同兒童一樣，家長也會成長、發展，而教師必須了解這種成長。
4. 思考自己的態度：教師需要評估自己對家長的感覺，並且嘗試將觸角延伸到最難溝通的家長身上。
5. 接受對立性：家長因為文化不同，可能在某些事情上和教師不同的意見。教師必須找到接納不同家長的方法。
6. 獲取支持：在遇到衝突時，教師必須有可以傾訴的對象。他們必須尋求自己的支持來源，例如：在同一

課程中的教師或其他的教師。

7. 為自己的角色設定合宜的限制：在和家長合作時，教師必須確立自己的角色，如：(1) 養育兒童的資訊及建議 (2) 情感上的支持 (3) 供模仿做法的角色 (4) 最重要的是：接受委託。
8. 思考自己所用的語彙：語言代表了訊息，教師必須確定他們運用合宜的語言來傳達正確的訊息。
9. 提供不同的專門知識：教師必須建立增強家長專門知識的聯繫。

參考文獻

- 郭靜晃（2005）。**親職教育理論與實務**。臺北市：揚智文化。
- 陳士玉（2008）。**師生衝突之成因與因應之探討—以高職學生為例**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 傅清雪（2013）。**人際關係：溝通與應用技巧**。新北市：普林斯頓國際有限公司。
- 楊麗燕（1996）。**親職教育-溝通與管教的藝術**。高雄市：百麗文化事業有限公司。
- 蔡瓊婷（2003）。**國民小學親師衝突之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 鄭淑文（2000）。**國小一年級導師因應親師衝突方式之研究**（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 鍾育琦（2001）。**國民小學教師對親師衝突的觀點及其處理方式之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 顏銘志（1997）。**國民小學教師教學信念、教師效能與教學行為之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 可白（1995）。**避開親子間的地雷**。臺北市：師大書苑有限公司。
- 何琦瑜（總編輯）（2011）。**如何化解家長VS.老師的戰爭。親子天下雜誌，29。**
- 李俐瑩（2014）。**教師課題—親師衝突與對策理論與實例分析**。**臺灣教育評論月刊，3（1），84-90。**
- 邱政強（2012）。**從親師衝突談特教班有效親師溝通**。**雲嘉特教，15，35-42。**
- 邱書璇（譯）（1995）。**親職教育：家庭、學校和社區關係**（原作者：Carol Gestwicki）。臺北市：揚智文化。
- 候秋玲（譯）（2001）。**父母就是好導師**（原作者：Sandra Burt&Linda Perlis）。臺北市：天衛文化。
- 教育基本法（西元2013年12月11日）。國民教育階段家長參與學校教育事務辦法（西元2012年04月24日）。

高職教師如何建立良好親師關係

劉紋坊

臺北市士林高商教師

國立臺灣師範大學工業教育學系技職教育行政碩士在職專班研究生

一、前言

青春期素有「狂飆期」的稱號，高職的學生正好處於此狂暴的階段。而在過去著名的婚姻滿意度 U-curve 曲線中，夫妻的婚姻關係隨著孩子出生後，婚姻滿意度便逐漸下滑，至低點亦為孩子步入青少年時期。羅國英（1999）認為青少年階段經常是親子衝突變化較明顯的一個階段，伴隨著這樣的親子關係變化，青少年的父母也變得備受壓力。以 Galinsky（1987）提出親職六階段的劃分來看，子女步入青少年時期的親職內涵，權威與溝通為此階段的重點。隨著孩子的成長及青春期的風暴來臨，父母可能面臨新的挑戰。此時父母通常亟欲瞭解正在歷經蛻變的孩子，然而父母愈急於了解愈覺得不得其門而入，孩子通常先入為主地認為父母會運用權威來限制自己的行動，或認為父母觀念保守而降低與父母溝通的意願，尤其是在交友、學業等此階段的新問題上，雙方常很難達成共識。所以此時不僅青少年在追求自我認同，為成為一個獨立個體而努力；父母也不斷地在充實自我、反省自我，小心檢視是否達成了自己設定的各種目標，青少年與父母本身都面臨人生的重大轉變，極需要一個中介的橋樑來維繫彼此的關係，高職學生一天至少要待八個小時以上的學校就擔任此重要角色。

俗話說：「人生如戲」，而在「學習」這齣戲中，有三個主要的合作夥伴：孩子、學校和父母。班級人際關係除了師生關係與同儕關係，近年來由於家長的角色轉變，由原本的教育旁觀者轉為參與協助的合夥人，使得親師關係的合作也是班級人際經營的重要工作。因此，教師如何運用智慧與策略建立融洽的親、師、生關係，創造優質的教學品質，將是一大考驗。教育必須由家庭、學生及學校三者密切合作才能舞出亮眼的表現，良好的親師關係，將是教育不可或缺的一環。本文針對「高職教師如何建立良好親師關係」提出看法，茲詳述於後。

二、良好親師關係的觀念與做法

家長參與學校教育是不可逆的教育趨勢（顏火龍、李新民、蔡明富，1998）。張德銳（1996）也認為家長是學生生活中最重要且最具影響力的人，其對學校教育的支持與否，會明顯地影響學生在校的學習行為和表現。是故有效能的老師應秉持著「家長是教育合夥人」的理念，體認到家長參與學生學習活動的重要性。一方面增強與家長的聯繫建立良好親師關係；另一方面善用家長資源，納為教學資源，親師攜手投入學生的教育而努力。欲建立可行性高的親師關係，教師可由觀念及做法兩方面省思自己。

（一）觀念方面

現在教師必須有「教師專業自主權」和「家長參與權」兩種權力概念，並適度維持兩種權利之間的動態平衡；教師專業自主權太強時，可能會走向專業偏執與獨斷，而家長參與權太強時，可能會走向干預或妨礙專業（詹志禹，2001）。教師不能拒絕家長參與教育事務，讓兩種權利並存，相輔相成，是維持其動態平衡的最佳方法。Galinsky(1988)提出以下幾點建議提供教師與家長能更有效地合作：

1. 瞭解你自己的期望

當教師與家長關係產生衝突時，教師應該捫心自問：自己的期望為何？這些期望是否可行？

例如：高職起初設立目標為「培育實用性技術人力」，但現在國內多數的高職生都已升學為目標，家長在乎的是能考上國立的科技大學，要求實習課程減少，增加統測考科時間。教師應思考自己原先期望技職教育的本質到底是什麼？和家長的期望之間是否有落差。

2. 瞭解家長的觀點

當教師不了解家長的行為時，應該問自己：如果這件事發生在我身上，我會有什麼感覺？

所謂「事不關己，關己則亂」，即使是念過許多書的教授面對自己的孩子也可能失去平常的邏輯思考。筆者

曾經遇過一位家長，家族成員幾乎都是名醫，生了兩個男孩，哥哥是建中，弟弟數學怎麼都學不好，基測失利進了公立高職，入學不久後媽媽就跑來特教組要求申請特教鑑定，她篤定的認為自己的孩子是「學習障礙」，因為他微積分請了家教進行補救教學也學不會，連最基本的三角函數都搞不懂，他們家族大家都是國中就超前學校進度，這個孩子肯定是有學習上的障礙，而且是數學障礙。當時接案的資源班老師啼笑皆非，照這位媽媽的邏輯，我們這些特教老師也都是數學學障了！筆者高中聯考時，數學連二十分也不到呢！但後來深入去了解媽媽在家族光環底下所承受的壓力，也漸漸能同理為什麼身為精算師應該很理智的她，會有這麼令人不解的解讀了。

3. 瞭解家長的發展

就如同學生一樣，家長也會成長、發展，而教師必須瞭解這種成長。

我們可能當了很久的教師，接觸過成千甚至可能上萬的的學生，但別忘了家長是第一次當爸媽，這次他們扮演「高職學生家長」的初次登臺演出，演得恰如其份當然是彼此有幸，演得荒腔走板也是情有可原，多多瞭解家庭生態和家長心態，相信可以幫助老師在建立親師關係時，知己知彼百戰百勝。

4. 思考自己的態度

教師需要評估自己對家長的感覺，並且嘗試將觸角延伸到最難溝通的家長身上。

對照於過去擁有的福利、尊嚴與社會地位，現在的老師處於隨時被社會大眾檢視、被檢討，甚至被敵視的處境中。許多老師不知不覺就產生了受害者情節，嚴重的則變成防衛過度的刺蝟老師，隨時都築起防線，防範家長來襲。有些老師只要家長一表達意見，就覺得他是要來質疑老師，結果變成每個家長都成為怪獸家長。老師不妨打開心胸，將家長的力量納為最有力的羽翼。

5. 接受對立性

家長因為文化不同，可能在某些事情上和教師有不同的意見。教師必須找到接納不同家長的方法。

筆者任教時也曾遇過某位家長平時自顧不暇，根本不關心小孩學校生活；但只要孩子離開家門，舉凡翹家、晚歸、打架受傷等，卻一概都要學校與導師負責。今年跨年夜適逢星期三，該位導師看著孩子們一一離開校園，才和友人一起參加跨年活動，隔天就接到警察電話，表示孩子一夜沒有回家，家長要求導師協助尋人，整個連假就在尋找孩子的煎熬中泡湯了，後來終於找到孩子，原來是跟網友相約出去過夜。家庭失能讓孩子有家不想歸，面對這樣的家長，導師也只能盡力發揮教師的約束力與教化功

能，教導孩子如何保護自身的安全，減少家長的擔心。

6. 獲取支持

在遇到衝突時，教師必須有可以傾訴的對象，尋求自己的支持來源，例如同一課程中的協同教師或是學校其他教師。

筆者初任教師時，學校便很貼心的為每位新手老師安排一位輔導教師，當時我的輔導教師同為特教老師，也恰好是我師大特教系的學姐，在我面對與學生和家長之間的挫折時，她身為過來人的經驗便給予我極大的支持力量。現在教育部如火如荼推行的教師社群也有類似功能，可提供教師尋找志同道合的夥伴，一起精進教育專業。

7. 思考自己所用的語彙

語言代表了訊息，教師必須確定他們選擇合宜的語言來傳達正確的訊息。

筆者在校擔任特教教師，每個學期初與期末都要邀請家長和導師一同召開 IEP 會議，共同討論學生在校情況。曾經也遇過某位導師，每次開會總是不斷數落學生這項作業沒交、那個工作沒做，家長每次開會總是不停低頭向導師道歉，到了這個孩子高二後半段，家長就常常到了開會當天甚至前一刻，才打電話來說工作臨時有狀況不能來。但若是導師不會參加的會議、親職講座等，該家長的參與度

都很高，令筆者不禁猜想是否家長也害怕面對導師每次的數落。如果導師的初衷是希望能讓孩子進步，這樣的負面語言恐怕無法達到她想要的目的。

（二）作法方面

根據筆者整理前人經驗及個人在校經驗，列出目前在高職校園中常見的親師關係經營方式如下：

1. 主動出擊，贏得親心

之前筆者參加校內的初任教師也有班經分享，分享的導師表示通常一接到新班，她會先瀏覽學生的書面資料，初步了解學生的家庭狀況，並掌握時機在開學前先電訪家長，談話內容包含自我介紹、詢問孩子的身心特質，例如氣喘、心臟病、怕生等，繼而將查詢到的資料列張表格(如下表)。如此一來既能預先想好輔導策略，也能在開學後迅速因應學校要導師填報的各項表格。許多家長接到電話都會非常開心，尤其是新生或轉學生家長，對他們而言孩子來學校是頭一回，家長們可能也有滿腹疑問想諮詢，此時老師的主動關心會給家長許多協助與安心。

表 1
新生電訪資料表

座號	姓名	學號	生日	ID	單親	外籍	中低	身體	電話

2. 鼓勵家長參與班級事務

學期初召開班親會時，可鼓勵熱心的家長擔任班級會幹部協助推行班務，例如「會長」需代表班級家長去開家長會、活動組長可以在假日安排班級校外教學或在土商每年固定舉辦的「實習商店」活動中，組織並發揮家長的力量，協助活動進行。如果多數家長都很忙碌，也一定要選出「總務」，負責管理班費，使班費支出透明化，就筆者的經驗，導師兼任總務並不很恰當，因為瑣事纏身容易使帳目凌亂，而時常帶錢在身上也會有失竊的風險，以前也能發生同仁在升旗時把包包放在教室遭竊，損失慘重！此外，也曾有同仁被家長質疑班費使用不當，因此建議至少要選出會長和總務引領班上家長。

3. 期末評語不馬虎

對許多老師而言，期末最大的作業就是寫評語，相信最近期末到了，很多導師要填成績單評語時也傷了不少腦筋。早期的老師常以四字箴言形容孩子，例如品學兼優、活潑合群、善解人意等等，來形容孩子一整個學期的成長，現在的成績系統甚至還貼心的列出制式評語，導師可以勾選評語，由系統自動代入，但這種格式限制較多且較不親切，因此建議老師盡量用口語式的表達，讓家長瞭解孩子的優缺點。例如：小翔字體工整也有美術天份，經常有令人驚艷的作品，每次自習課畫的圖都讓辦公室其他老師讚嘆不已。原本學期初各科成績良好 期中過後開始懶散，因此數學成績

又下滑了 希望你做事能有始有終，才會有穩定的成綴表現。要升上三年級了，應該培養自動自發的學習態度，才不用讓師長傷腦筋喔（何雪儒，2011）！

此外，寫評語時要盡量放大孩子的優點，縮小其缺點以收「自我應驗」之效應 例如小漢常說粗話，也常嘲笑同學，但是在期末已有改善，導師給他的評語如下：「這學期個性比較穩重，做事有耐心 和同學相處紛爭減少。無論成績還是言行都有明顯的成長，看得出家長相當用心，老師也覺得你很棒！」孩子到了下學期各方面果然有大幅成長，而且家長配合度也提升了，和導師當初的評語內容幾乎一樣（何雪儒，2011）。

4. 善用工具

(1) 電子通訊軟體

現代的家長非常忙碌，不見得有空來學校，所以老師要善用各類工具來增強親師互動頻率。而國中小常用的「聯絡簿」，在高職大多因為要培養孩子獨立的緣由而不見其身影。許多家長都紛紛向學校反應，沒有聯絡簿怎麼知道孩子明天要考什麼？功課要寫哪裡？目前已經很多老師利用臉書（facebook）或 LINE，將全班家長連線成班級群組，以便迅速傳遞消息，LINE 群組的好處可見下圖。但是使用時應注意，這是公開談論的環境，發表意見或分享資訊前要再三思考，避免造成誤會或侵犯他人隱私。而且使用這兩種群組時，若有不了解狀況的

人隨意加一句話，很有可能產生誤解；或當有人開玩笑、不清不白的寫下負面意見時，容易讓群組好友自行對號入座、心理受創，所以老師使用時一定要特別謹慎。



圖 1 親師 LINE 群組方便性。(引自聯合報)

(2) 親師通訊刊物

網路固然有其便利性，但班上必定有部分家長不擅長使用通訊軟體，因此紙本的親師通訊仍有其必要性。不定期發行通訊公告班級各項訊息，例如老師的評量及評分方式、班級活動預告、需要家長協助及配合的事項，以及班級活動報導等等。讓不克參與校內活動或不擅長使用網路的家長也能藉著書面的親師通訊來瞭解班務。

三、結論

「親師合作」的課題之所以受到重視，實因藉由父母積極參與子女的學習可以達到許多意想不到的效果，而且這些效果的層面是廣泛的，包括對學生、家庭以及學校都有所助益。

親師合作是結合家長各項資源與教師教學專業的基本原則，提供學生

最優勢的學習環境，在物質、精神等學習方法上，讓學生擁有最佳的學習狀態，進而創造交師、學生、家長三贏局面：家長關心、老師用心、學生開心。由於家長的關心而重新認識自己的子女、瞭解子女成長學習的過程；因老師的用心，而有了開闊的心胸、創新的思維來構思自己的教學方法；進而能讓學生在開心的環境中成長、高動機的環境中學習，培養良好、健全的人格。

參考文獻

- 王萬清（2013）。下班時間溝通親師零距離。師友月刊，556，20-24。
- 何雪儒（2011）。親師同行，行不行？臺灣教育，668，47-49。
- 林怡君（2012）。親師無限暢通。臺灣教育評論月刊，1（7），38-39。
- 林俊傑（2010）。親、師應爭的一口氣。師友月刊，520，37-39。
- 洪蘭（2012）。請問洪蘭老師。臺北市：天下雜誌。
- 馬汝珍（1999）。親師蜘蛛網。師友月刊，385，74-77。
- 張德銳、吳明芳（2000）。營造親師生三贏局面的班級經營策略。課程與教學季刊，3(2)，33-46。
- 張燕滿（2005）。親師座談會的功能。臺灣教育，632，36-38。
- 陳士玉（2008）。師生衝突之成因與因應之探討—以高職生為例。（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 陳曉瑩（2013）。臺北市國民中學師生衝突成因與處理策略之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 傅清雪（2013）。人際關係：溝通與應用技巧。新北市：普林斯頓國際。
- 游珠莉（2007）。資深國中教師教學信念與班級經營策略關係之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 黃正（2004）。桃園縣國中學生家長參與班級親師合作之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 黃德祥（1997）。親職教育。臺北市：偉華書局。
- 詹志禹（2001）。親師溝通：高品質的學習鐵三角。載於黃政傑、張芬芬（主編），學為良師—在教育實習中成長（245-260 頁）。臺北市：師大書苑。
- 賴佑維（2014年7月20日）。親師 LINE 群組 能知孩子大小事。聯合新聞網。取自 <http://udn.com/NEWS/main.html>。

翻轉幼兒園新世代父母親職教育成效之策略

孫扶志

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

一、前言

一般人很少有機會在學齡階段，從學校中學習如何做父母的知識技能，就算是大學的通識教育課程，也僅止於講授兩性愛情與婚姻關係的家庭教育居多，難怪廣告詞說得好：「我是有了孩子之後，才開始學習當父母」，甚至非得等到教養或管教子女出了問題的時候，才會想到接受親職教育。

在受邀親職教育講座經驗裡，幼兒階段到國小最常被要求講授的議題，我稱之為「二十一世紀孩子應具備的能力-談新時代父母的教養觀」。從一般父母教養上的迷思與偏見談起，依循傳統華人養兒育女價值觀的基礎，探究包括過去流行的「三歲看大，六歲看一輩子」、「望子成龍望女成鳳」、「萬般皆下品唯有讀書高」的士大夫唯尊心態；延續現今「嬰幼兒潛能開發」、「直升機父母」、「怪獸父母」的少子女與獨子化偏頗教養；到「行行出狀元」、「賞識教育」、「適性多元智慧」的育兒新思維，感受到現場父母積極聆聽亟欲思變，企盼從中引領出一盞教養明燈的渴望。然而聽講三分鐘的熱度，不足以抗衡無律期與強烈自我中心幼兒期的挑釁，也耐不住所有外在現實「不要輸在起跑點」教養的壓力，因此新手父母內心的教養衝擊與無助，更需要幼兒園從中伸出一把援手，增強新手父母的教養策略與信心。

然而，近年在少子化的影響下，因為「金孫寶貝獨一無二」使得不少新世代父母對於孩子的一切總是以溺愛的態度來對待，為了滿足孩子的一切要求，甚至對教師頤指氣使，讓教師在繁重的教學與行政事務下，還得承擔遇上「怪獸家長」的額外壓力。商業週刊第 997 期便曾提到，目前全球的孩子們正遭受「溺愛病毒」的攻擊！他們擁有的物質比上一代多 5 倍，受到前所未有的關注，然而，他們卻不滿足，還出現負許多向行為。因為這個病毒帶來的症狀，名叫「被溺愛兒童症候群」(Pampered Child Syndrome)，感染源不在空氣之中，只附著在父母身上，被感染也不會發燒、嘔吐，但日子一久，孩子可能出現七大負面人格特徵：驕傲、憤怒、妒嫉、懶散、暴食厭食、陷溺、貪婪，從而影響一輩子的競爭力。

「被溺愛兒童症候群」患者背後的「怪獸家長」們，除了踐踏教師的尊嚴外，在「我的孩子永遠是對的」高傲心態下，更甚者會要求教師遵行其意、或是以冗煩的法律途徑威逼，諸如此類的惡習，許多教師都在敢怒不敢言的情況下默默承受，也因此從 2009 年到 2013 年這 5 年間，公立中小學教師退休人數激增，從 3767 人突增到 2012 年達到最高峰的 5306 人（中時電子報，2014），其中主因就是教育現場的親師衝突日增，導致教師對此份百年大計的工作心灰意冷。

二、幼兒園親職教育推動困境

「親職教育」(parent education) 在定義上，是成人教育的一部分，以父母為對象，在增進父母管教子女的知識能力，和改善親子關係為目標，以正式或非正式的學校人員或親職專家所開設的終身學習課程稱之（林家興，2007）。審視《家庭教育法》（教育部，2004）第 12 條（家庭教育課程及活動之實施）：「高級中等以下學校每學年應在正式課程外實施四小時以上家庭教育課程及活動，並應會同家長會辦理親職教育。」；及學前階段之《幼兒教育及照顧法》（教育部，2012）第 40 條：「父母或監護人應履行下列義務：三、參加幼兒園所舉辦之親職活動。」；《幼兒園教保服務實施準則》（教育部，2012）第 18 條：「幼兒園應提供舉辦親職活動，並提供幼兒之法定代理人教養相關資訊。」從上述三項法令明文，均提及親職教育在學前教育階段對幼兒父母成長促進之重要性，除強調相關主管教育機關及主辦之教育機構，務須針對幼兒家長提供適切之親職教育服務外，也明訂幼兒家長參與親職教育活動之義務。

因此教育部近年為推動幼兒園親職教育，每年補助經費予公私立幼兒園及社區或部落教保服務中心辦理親職教育相關活動，強調「一般地區」及「原住民山地鄉幼兒園（含中心）親職教育」以親職講座形式為之，其內容以適齡適性的教養觀念為原則；「新住民家庭親職教育」應以強化家長教養知能、增進親子互動技巧、認識社區及善用社區資源等為原則。期

待（一）透過專題演講，提供家長自我充實與子女一起成長的學習平臺，增進親子情感。（二）提供家長正向管教孩子的思維與方式，增進良好的親子溝通及互動關係，促進家庭的幸福。（三）加強親師間之溝通，增進對孩子教育教養觀念之共識。（四）藉由親職教育的推展，加強家長親職教育知能。（五）結合園所與學區資源，推展學區家庭教育，發揮家庭教育功能，以建立美好家庭。

見諸目前一般幼兒園常見之親職教育策略，多屬直接以接送面談或電話方式的親師溝通為主，階段性的親師座談、教學成果發表會，及靜態的親職教養文章、聯絡簿互動與園務行政公告資訊為輔。此外，在教育部落實家庭教育政策推動下，親職教育講座在臺灣不論城市偏鄉，每年數以千計的場次，似乎也正逐步進行一場寧靜革命，但其影響與成效仍有限，原因何在？親職教育既然是父母必備的成人教育，理應具備以下幾個特點：自願性、實用性、即時性，以及連續性（林家興，2007），以目前幼兒園最常辦理之親職教育型態，其實成效現況與困境如何？以下就此四項特性加以剖析深究：

（一）自願性

一般公私立幼兒園之親職教育型態，從親師聯絡到教養資訊交流，對一般家長而言，仍多屬教師份內工作要求，而家長若非必要不須回應的非自願性取向。對於每學期必辦理之親師座談會，兼具親師溝通與親職教育

之效，期待透過教師與全體家長面對面的雙向互動，解決彼此對教育觀點的歧異，增進親師對孩子教育的共識；至於偶爾會辦理的專家學者親職講座，目的也在增進家長之親職教育職能，期待藉由專家陳述的建議，樹立說服親師合作的權威性。然而俗話說「該來的都不來，不用來的卻一大堆」，座談與講座也因採自願參加，總難以約束或擴及家長的全面參與，效果便因此受限。

(二) 實用性

在與家長面對面的接送面談與電話溝通上，較能直接針對個別的幼兒事件，增進家長實用性的親子教養職能；而靜態的親職教養文章則往往流於說教，而難以讓家長立即吸收接受。上述親師座談與親職講座，許多園所雖戮力尋求優秀的講師以吸引家長參與，然而部分家長也許礙於過去不愉快的聽講經驗，總認為到了學校也只是聽園長和老師交代些例行事務，或聽場幾乎要讓人睡著的「專」門騙人「家」的演講，因此在教養策略的實用性上往往為家長所詬病，對於參加此類型之親職教育活動之意願也就意興闌珊。

(三) 即時性

各園所之親師座談與親職講座的辦理，礙於園所行事安排、政府經費申請與講師邀約問題，總有其辦理時間的限制性。當家長面臨與孩子當下的教養問題或溝通衝突時，特定的親職教育活動並無法滿足家長即時尋求

支援的管道，也因此大部分家長更希望能有即時性的溝通與聯繫的管道，包括與幼兒園班級導師及相關行政人員面對面或電話的溝通與協助，抑或以目前盛行的網路即時通訊「臉書 fb」或「line」來增進其面對親職教育問題解決的速效性。

(四) 連續性

親職教育的連續性，在於期待藉由持續且完整的親職教育活動規劃，促進父母育兒職能隨孩子成長能有所提升。排除親師之間每日的接送面談溝通有其連續性，較能配合幼兒成長階段，透過老師給予父母更多的育兒指導與親職角色之協助外，其餘親職講座類型的點狀活動與課程，包括學期前後定期舉行的親師座談會、專家學者的親職講座，甚至是每週提供的教養資訊、部分園所曾辦理過的親子共讀讀書會、父母成長課程等，受限於次數、經費及參與成員的配合程度，均難以持之以恆克竟其功。

三、翻轉親職教育成效之實施策略與方式-代結語

誠如上述，幼兒園辦理的親職教育活動，應具備自願性、實用性、即時性，以及連續性。然而，許多新手或雙薪的幼兒父母，因不懂教養或忙碌無法參與親職活動，踐行其親職教育職能，導致目前許多幼托機構與教保服務人員，面臨親師間的教養衝突與溝通問題，而深感無奈與憂心。為因應少子女化趨勢及 Z 世代父母較為自我中心的教養思維，順應社會型態

改變及數位化時代的影響，親職教育型態與內涵應有更為多元化與精緻化的轉變。如何翻轉親職教育活動在幼兒園之成效，參酌親職教育相關文獻（何華國，2013；劉金蘭，2005；張玉林，2014），個人認為親職教育型態與推動，針對不同類型的家長應有更為多元及彈性的實施策略與方式，包括：

1. 直接個別型態的親職教育：強調與個別家長面對面的進行，重視家庭對幼兒一般行為與特定問題影響的了解與溝通，包括平日的接送面談、定期的個別家長訪談、學期前後階段的親師懇談會議、特殊需求幼兒的 IEP（個別化教育方案）會議，及因時因地制宜的家庭訪問需求等。
2. 直接團體型態的親職教育：由幼兒園主動或配合社區資源與政府計畫經費，主動提供一群有類似興趣與需求的家長，透過團體動力與共識凝聚，共同學習與活動參與，包括期初的親師座談會、特定節慶的班級同樂會、親子共讀或親師讀書會、家長成長團體、專題演講/研習、園遊會、親子戶外教學與參訪等全園性活動。
3. 間接個別型態的親職教育：採非面對面的方式，透過書面或網路型態，提供家長在教養職能資訊上可以更為深入的協助，以瞭解孩子的學習與成長，包括平日的電話聯繫、孩子個別的學習單與作品呈現、聯絡簿互動與回饋、簡訊、信件（e-mail）、通訊軟體之個別即時聯絡訊息等。
4. 間接團體型態的親職教育：同時針對所有家長進行分享或建立共識的方式，以便讓家長更為理解其子女所接受之教保活動課程內涵，了解教保模式、幼兒學習成效評量及認同教師專業展現，包括以雙週、月份為期的園所或班級刊物（愛的報報）、配合主題或單元活動的學習單、推薦或提供雜誌圖書中的親職教養文章、數位影音圖片資料、可上傳分享園所教學現況與班級活動照片之 fb（臉書）紛絲專頁或 line 群組的即時訊息等。

近代社會的遷變帶來了家庭結構和人際互動方式的改變，使得傳統的親職角色與教養觀念遭遇越來越多的衝擊，親子與親師關係再不像往昔般單純。面對來自不同原生家庭背景的新世代幼兒父母，每一個新手父母的育兒觀念和他們所處的情境也各不相同，期待翻轉親職教育新策略的落實，讓幼兒園能透過適切且多元方式的「親職教育」活動介入，讓每一個幼兒父母在陪伴與規範雙重策略下，在自己的期待和孩子的需求上取得平衡，遵循幼兒發展的階段性與價值性，並配合現實的情境做彈性的調適，使親師間的溝通與親子間的教養，都能以正向積極的方式看待。

參考文獻

- 何華國（2013）。**特殊兒童親職教育（二版）**。臺北：五南。
- 林家興（2007）。**親職教育的原理與實務（二版）**。臺北：心理。

- 張玉林（2014）。幼兒園實施親職教育之探討。家政群科中心學校電子報，77。
- 教育部（2013）。家庭教育法。全國法規資料庫。取自 <http://law.moj.gov.tw/>
- 劉金蘭（2005）。臺中市托兒所幼生父母教養取向、參與親職教育與親職教育安排期望相關性之研究（未出版之碩士論文）。中國文化大學青少年兒童福利研究所。



親、師，怎麼互動好

林以凱

朝陽科技大學師資培育中心助理教授

在最近一份刊物的文章標題，讓筆者印象非常深刻：「疲憊的父母、崩潰的老師、被壓榨的孩子，我在補習班看到的三種過勞族」。讓筆者深思的不僅是標題文字以及文章內容，更多是隱含在此現象背後的社會文化、教育意識以及不得不然的社會變遷。筆者從事幼兒教師培育工作多年，從剛進入職場的學生、到研習場合遇到的資深教師，多對於現今幼兒教育工作以及與家長的互動感到巨大的壓力。許多幼兒在家長的期許之下學習過多知識性的東西，許多家長也在明顯的社會競爭氛圍之下被迫改變教育觀念，從家長、幼兒、再到幼兒園，無不被整個社會環境的變化所影響，美國學者布朗菲布列納（U. Bronfenbrenner）所提出之「生態系統理論」在現今社會親職教育實現得淋漓盡致，幼兒教師也在這樣的社會文化之下對於「親師互動」感到惶恐。

對於親師互動，師資培育機構以及幼兒園都是非常重視的。在師資培育階段，大學教師會在課堂上說明親師互動的重要性以及應該具備的互動技巧，也會邀請現場幼兒教師至課堂分享實務經驗，期許學生在進入職場之前對於親師互動有初步的了解、並也具備正確的觀念。在幼兒園，從主管、教師到行政人員，無不對親師互動也投入非常多的心力。從辦理各項活動、幼兒接送過程的溝通對談、突發狀況的聯繫處理、以及每天幼兒學

習表現的紀錄撰寫，都占去教師許多時間，但卻也不一定能和家長建立良好的互動關係。

親師互動對幼兒教師的壓力，起於太多的因素，從家長的個別差異到整體社會文化，都是可以關注及分析的面向。從筆者的觀察以及過往與幼兒教師互動的經驗，親師互動可以先從下列兩個面向思考調整，以協助幼兒教師能夠投注更多心力在教學工作上：

1. 給幼兒教師的建議：建立正向的態度是首要之趨，幼兒教師必須將親師互動所面對的多元現象視為正常、也必須把互動過程中所遭遇的問題視為挑戰、而非困擾。在社會快速變遷之下，人類的生活環境與思想也一直變動，因此在親師互動過程中所面臨種種無法預期的現象，其實都是自然的。此外，每一位家長都有其個別差異，從家庭文化到個人特質，都存在著多元性，因此教師也必須將家長視為班級裡的幼兒一般，從觀察、了解個別差異開始，才能在與家長互動時採用正確的方式。
2. 給師資培育機構的建議：在幼兒教師師資培育過程中強調親師互動的重要性以及適切的技巧，確實重要，但這僅重視親師互動後端的技巧和實務經驗，卻可能忽略對於互

動過程所產生問題的理解和分析。師資培育機構必須培養學生對於家長教育觀點和行為的分析能力，如此才能逐漸覺察到何種互動方式是正確的，也才不會讓學生進入職場之後，屢屢困擾於找尋正確的親師互動技巧，且對於幼兒家長抱持著惶恐與壓力。

良好的親師互動取決於教師與家長對於幼兒學習及發展上的關注是否一致，而這跟幼兒園親職教育的規畫有密切的相關。現今絕大部分幼兒園在親職教育方面多是點狀式的活動安排，例如固定舉辦的教養經驗談、依據節慶文化習俗進行的親子活動、或是主題結束時的成果展示等，都沒有辦法給予家長具有架構的教養觀念。系統性的親職教育規劃，幼兒園可以參考美國學者戴明（W. E. Deming）所提出以 PDCA 為主軸的品質管理循環觀點，進行下列工作：

1. **P（Plan、計畫）**：幼兒園必須依據本身的教育理念、家長的特質、以及幼兒園所擁有的內外部資源，擬定親職教育的整體目標，並據以規劃不同型態的活動，促使所辦理的各項活動能更聚焦，並在成效考核方面更有根據。
2. **D（Do、執行）**：幼兒園規劃的各項親職教育活動除了必須依據目標擬定之外，也必須在執行過程中落實計畫的內容。此外，活動執行過程中若家長提出不同的建議，幼兒園也可以視情況進行彈性調整，除了能使活動更符合多元性質

之外，也能貼近不同背景家長的需求。

3. **C（Check、檢核）**：幼兒園必須重視各項活動的執行狀況以及成果，且透過不同方式之檢核機制，例如質量兼併的活動評量、或是正式與非正式的會議討論，確實了解所辦理活動的成效。
4. **A（Action、行動）**：幼兒園完成各項活動之後，必須從檢核的結果思考原先親職教育的目標以及活動規劃是否需要調整修正。期使幼兒園的親職教育能在自我檢核、以及能在隨著社會變遷的脈絡下更為精進。

親師互動原本就不是件容易的事，尤其是在這一個多元及快速變遷的社會環境之下。除了上述建議之外，幼兒教師也必須把家長視為「夥伴」關係，以正向的態度與客觀的觀點面對不同特質的家長，如此才能在與家長順暢的互動、合作之下，真正協力促進幼兒的成長。

唱跳背後的意義-談幼兒園親職教育

李瑋蓉

桃園市笨港國小附設幼兒園教師

一、親職教育的重要

臺灣面臨嚴重的少子化問題，每個孩子都是寶，都是需要好好教育的瑰寶，而目前家庭功能面臨政治、經濟的衝擊，公私立幼兒園因應家長而非幼兒需求考量也陸續辦理課後照顧，而部分縣市從免費早餐、免費午餐到延長課後照顧到晚間七點，幾乎從睜開眼，學校已經可以包辦一切照顧工作，家長只需從學校接回家睡覺了，逐漸地，家長與孩子不再聊天談心，長時間上班上課，回家已經沒有時間沒有心力聽孩子說話，大家從小被教育成要養成負責的態度，但似乎只為工作負責，認為賺錢養家就是負責，在接受教育的過程中不會有機會學習如何當父母，所以並無意識自己的親職角色是何等重要，一旦親子之間出現問題，此時就需要付出更大的心力及社會成本了。所以也讓筆者不禁回想自身成長過程，教育孩子的價值觀乃從自身的成長經驗中型塑，延續上一代父母給我們的溫暖回憶予以傳承，但現在，包山包海的學校教育可說是方便了家長，但卻讓孩子連跟父母親之間製造回憶的互動時間都方便掉了，所以，為了讓孩子們的成长過程不會少了家長陪伴，幼兒園/學校的角色顯得十分關鍵，在孩子學習與成長的過程中，需讓家長知道自己親職角色的重要，才能讓孩子穩定、安心的成長，推廣親職教育，也該是各級學校應重視的使命。

教育部於 2004 年公布之《家庭教育法》第 12 條明訂「高級中等以下學校每學年應在正式課程外實施四小時以上家庭教育課程與活動，並應會同家長會辦理親職教育。」目前幼照法第 14 條幼兒園得提供作為社區教保資源中心，發揮社區資源中心之功能，協助推展社區活動及社區親職教育，第 40 條也規定家長參與幼兒園親職教育為其需履行的義務，雖無罰則，但也明確的指出學校在推廣與辦理親職教育活動之必要性，讓家長知道並感受到學校是能夠提供親職教育的管道之一，但如何提高忙碌不堪的家長來學校接受親職教育的意願，也是學校應該要做功課的地方，因親職教育為成人教育的一部份，以下將針對成人教育的特性來思考，找出有效辦理親職教育的方向。

二、成人教育之特性

『親職教育』(parent education)是成人教育的一部分，是以為人父母者為施教對象，以增進父母教養子女的能力，以改善親子關係為目標，由正式或非正式的學校的親職專家所開設的終身學習課程。親職教育既然是成人教育，所以，以成人學習的特性來思考，茲將成人學習的特性整理如下(黃富順，2010)：

（一）成人學習是插曲式，非連續性

通常都是到了孩子生下之後，或者等到教養上出了問題的時候才會去參加或是進行學習活動，但只要問題解決，其學習活動便宣告停止，當下一個問題或困難再度產生，才又學習，學習活動是插曲式、間斷的、不連續的。

（二）成人學習以問題為中心

成人學習活動的發生常是在日常生活中發生問題或產生困難為求解決問題或排除困難而參與學習活動，學習不朝向學術情境，教材越與生活結合，成人越感興趣，參與動機越強。

（三）成人學習講求立即運用

立即運用是成人學習的特色之一，希望透過學習而獲得的知能馬上運用於日常生活情境中，「學以致用」與「即學即用」為規劃成人學習的重要原則。

（四）成人學習要有明確學習效果

成人有許多工作與責任待完成，扮演多重角色，常深感時間與精力的不足，在這樣的心理架構之下，則會希望每一次學習都有所收穫，對學習活動的期待是具體而明確的。

（五）成人學習是一種終身的歷程

在漫長的成年期當中，每一個發展階段都有新的發展任務要完成，成

人為完成發展任務將激發較強的參與學習的動機，新的事物不斷發生，成人皆需要新的知能，因此，成人學習活動沒有結束的一天。

三、幼兒園辦理親職教育之建議

承上，相信所有的公私立幼兒園每年一定會有所謂的幼兒學習成果發表會，而且因為孩子上臺表演，家長往往都會出席參與；為了彰顯學校的辦學成果以及對學生的關注，往往也有許多資訊的提供，如園訊、教養文章、連絡本...所以，與家長間有許多書面及面對面的互動，所以，如何有效結合學校現有作法達到推廣親職教育的目的，以下有幾點建議：

（一）辦理親職教育前

1. 教師需先充實親職教育之知能

教師應先充實對親職教育的專業認知，並正視到自身角色對傳遞親職教育的重要，了解家長參育親職教育的學習特性，用已規劃有效之親職教育活動，其目的不外乎是希望孩子能在愛的環境下受教育，不僅僅在校，在家亦如是。教師也是在校與孩子接觸最密切的人，也具教育專業，面對許多問題能第一時間予以反映，故需充實知能才能及時滿足家長親職教育的需求，能體貼家長接受親職教育的困境，乃是推廣親職教育的靈魂人物與溝通橋樑。

2. 了解家長親職教育之需求

以成人學習的特性-插曲式來思考，可以設計問卷形式讓家長先對自己親子教養態度以及教養問題進行分析並作出多個排序，讓學校得以依據家長需求規畫提供親職教育，藉由排序獲得多個問題，成為學校辦理親職教育的內容，在孩子就讀期間，能提供有層次、多次且有主題的親職教育內容，來降低家長因自身目的達到而中斷參與親職教育的問題。

3. 以問題解決為導向提供相關資訊

成人學習的特性-以問題為中心、講求立即運用來思考親職教育的規畫，就教育的內容而言，親職教育主要培養教養子女的正確態度，增進有效教養的知識技能，改善親子關係，若要達到良好的親職教育品質，過於說教式的父母教養子女的理論則應該避免，例如：「如何成為一個高效能父母？」來替代傳統課程的「父職/母職角色的困境與影響」，依據家長反應的教養問題，提供具體、回家可立即運用的解決策略，若是多數家長的需求，則可由學校邀請相關專家來進行講座分享，若是少數家長則可由書面文章提供或是教師即時溝通，而隨著子女年齡不同，教養問題的種類不同，親職教育的內容也應有所調整。

(二) 辦理親職教育中

成人學習的特性-講求立即運用、有明確學習結果，相關的設計應與日常生活結合，並隨手可得，隨時可作，講

求家長運用上的方便，提高生活運用的便利性，讓家長願意做，而且能容易看見成果，不論是書面資訊的提供或是學校辦理活動之規畫，應客從此向思考。例如：為提高親子互動品質，提供親子互動可以一起玩的活動，學校常會舉辦 DIY 的親子動手做活動，但若以蝶谷巴特為主題，雖提供了具有美感的作品以及難得的體驗，但是類推到日常生活上就顯得困難，因為很多的工具及材料非唾手可得，反倒不若親子廚房來得生活化，認識促進孩子健康成長的食材，並學習運用巧思調整孩子偏食問題，學習擺盤技巧來組合餐點，讓餐點美觀又可口，而且只要吃飯時間就可以做，除了提高父母製作餐點的美感與知識，製造親子互動機會，也延續了學校親職教育的話題。

(三) 辦理親職教育後

成人學習的特性-自動自發、終身的歷程，當幼兒園能主動且積極的給與家長接受親職教育的機會與習慣，讓家長真切體認到自己的進步或是親子關係的良性改變，將近一步帶給家長信心，讓家長意識到成為一位有效能的父母，是終身要學習的課程，隨著孩子年齡的增長，管教問題的改變，家長仍是面對了諸多將養問題的挑戰，幼兒園盡可能得常提供學校之外的親職教育資訊，讓家長知道即便從學校畢業了，仍能夠知道從哪些管道可以獲得相關資訊。

四、結語

以成人學習觀點來檢視幼兒園辦理親職教育的盲點，幼兒唱唱跳跳的可愛表演或許只是吸引家長來校參育的動機，但不能視為親職教育的全部，幼兒園每一個與家長溝通互動的管道皆應具有親職教育的意涵，增加家長獲得親職教育的機會，也讓園方隨時檢視所提供之親職教育的品質，若能深入家長心，家長則能透過親職教育獲得教養子女之知能，營造出良好的家庭環境及親子關係，可使孩子獲得最完善之照顧，且幼兒園透過有

效的親職教育與家長之間建立了良好的合作關係，更可提高家長對子女教育的參與度。在此深切的期待，透過正確有效的親職教育，希望讓家長孩子能擁有共同歡笑的時光、優質的教養品質，能一起營造溫馨快樂的回憶，並將這一份愛能一直傳遞下去，家庭功能愈加健全，相信也會減少很多的社會問題。

參考文獻

- 黃富順(2010)。成人學習。臺北：五南。



幼兒園實施親職教育十個困境

黃惠芳

財團法人嘉義市私立榮光幼兒園園長
國立嘉義大學幼兒教育學系碩專班研究生

一、前言

幼兒園與家長間的關係至為密切，可以像家人、像朋友，也可能一夕間變調，端看幼兒園如何去經營這一段比愛情更脆弱的關係。筆者於私立幼兒園服務二十餘年來，雖然了解親職教育的重要性，但它卻一直被排在所有須執行園務的最末位。

二、幼兒園常見的親職教育問題

筆者認為幼兒園常見的親職教育問題有以下 10 種：

1. 家長沒有親職教育需求：最危險的病人其實是沒有病識感的病人，家長也是如此，需要特別溝通的家長，通常不會參加班親會，因為他不覺得自己需要任何人的建議。
2. 缺乏有能力帶領家長進行親職教育的專業人才：通常幼兒園會請專家或學者前來指導，但若講者不瞭解家長需求，或無法引起家長共鳴，就達不到預期效果。
3. 親職教育內容過於零散，無法提升家長親職教育知能：較少安排連續性且深入的課程，提供家長實作練習，並在之後的活動進檢討及分享。任何的學習都需要精熟，親職教育知能更是如此，否則家長可能繼續使用舊時代的思維帶領新時代的孩子。
4. 親職教育參加者大多是父或母其中一方：因為須輪流照顧幼兒，鮮少能父母一同出席，故可能會有課上愈多，彼此教養態度愈分歧的狀況，造成親職教育效果大打折扣。
5. 未能針對家長個別親職教育需求提供服務：親職教育大多不是談閱讀就是談教養，但家長可能有更迫切的問題需要協助，如：隔代教養、情緒管理、家庭經濟學等。
6. 親職教育活動的形式單一：其實舉凡通知單、校刊、聯絡簿、電子通訊媒體等，只要能靈活運用都能成為親職教育的利器，且能節省人力物力和時間。
7. 親職教育實施對象不夠明確：親職教育的實施對象應該是幼兒的主要照顧者本身，不是幼兒，只有家長自己的親職能力提升了，才有能力帶領幼兒走當行的路。
8. 家長無法長期、持續性的參與親職教育：若能給予托育服務或其他必要性的支持，將有利於親職教育推展，讓家長能有足夠的機會提升自己的親職教育知能。
9. 親職教育成效不明顯，不符合園方預期效益：辦一場幼兒走秀活動所獲得的回饋遠比家長讀書會來得多，廣告效益也較大，故幼兒園喜歡辦各式各樣娛樂大人小孩的活動，而不願辦理親職教育活動。

10. 沒有強制力規定家長必須接受親職教育訓練：除非是家暴案例，否則不會有社工督促家長去上親職教育；但其實你我都是沒拿到親職教育執照，卻都已經上路了，危險駕駛的結果，就是讓幼兒的教養問題愈來愈棘手。

三、建議與結論具體建議

筆者針對幼兒園親職教育，提出以下建議：

(一) 以多元方式推行親職教育

可以是輕鬆的閒聊，也可以是正式的家長增能講座；對於參與度低的家長，面對面簡短的溝通及敘述想法，應該是最有效的方式，對於較積極參與的家長，可安排一系列的講座，培養其親職教育知能，讓其成為園所最佳的親職教育典範。

(二) 提供親職教育宣傳單張及雜誌、圖書等

聯絡簿可定期夾帶文章或宣導資料，或直接繕打瑜聯絡事項內；另外，園所接待區可陳設相關書籍、繪本、雜誌，或張貼在公布欄，讓家長在放學等候幼兒時可以瀏覽翻閱。

(三) 舉辦集點鼓勵活動

凡參與園方舉辦之親職教育活動，每次均可集點，期末再依點數讓家長兌換禮物或園所備品（運動服、餐具、水壺），以鼓勵家長參與親職教育活動。

(四) 提升教保服務人員親職教育相關知能，包括：溝通技巧、熱門話題、教育新知等

教保服務人員與家長關係最密切，也是最能及時提供親職問題解決策和資源的好，其親職教育能力的提升，亦能增進家長對園所的信賴。

雖然有可能是做憨工，也可能是白忙一場，但親職教育成功了，幼兒的教育才會完整，學校教育這個圓若欠缺了家庭教育的那一角，將需要花更多的時間去磨合、滾動，然後只能成為愈來愈小的圓，或者是不成圓的圓。

是否有「正確」的身心障礙兒童家長親職教育？

施怡廷
佛光大學社會系助理教授

一、前言與背景

在近代，為人父母也是需要學習的概念，已逐漸獲得認同。2014 年頒布的家庭教育法便將親職教育正式納入家庭教育之範疇。親職教育最簡單的定義為，教導父母如何扮演父母的角色（王鍾和，2009）。從教育的觀點而言，親職教育被視為成人教育的一部分，希望增進父母管教子女的知識與能力，改善親子關係（林家興，1997）。邱珍琬（2005）認為，親職教育可分為兩部份，一是預防性的，主要對象為準父母或為人父母者，使其擔任親職時更為勝任愉快。二則以補救或治療為目的，以孩子有問題或困擾的家庭為對象，使之瞭解如何補救或治療。

因假定身心障礙兒童，會造成父母的照顧困難或家庭壓力，故身心障礙兒童的家長，通常被歸為第二類服務對象（張耐，2003）。林美雪（2010）整理近年文獻指出，特殊兒童親職教育目的包括：指導父母扮演適當地角色；建立積極正確特教觀念；提供教養子女正確態度、有效方法；幫助父母協助孩子發揮潛能，自我實現，及獨立生活；加強與外界組織聯繫及尋求資源能力；強化家庭功能疏導父母情緒；提昇自我認知與成長，及自我管理。亦即，親職教育被視為問題解決的策略之一，希望透過親職教育的施行，促進障礙兒童的家長增進知能，瞭解為人父母之角色，協助障礙兒童發展（何華國，2009）。

在實務上，對身心障礙兒童之家庭而言，親職教育並未狹義地侷限於教育課程。相對的，各種領域之專業所提供之說明與建議，亦是家長非常重要的資訊來源，並與親職教育分享上述的功能與角色。本文將以各領域專業所提供的建議與資訊，作為討論之親職教育範圍。

雖然，不論理論或實務研究，通常都肯定親職教育對於家長的正面功能（王鍾和，2009）。然而，專業提供的親職教育僅只有協助嗎？專業希望傳遞的是什麼「正確」的特教/障礙的觀念？何為家長應當擔負的「適當」角色？雖然障礙兒童家長親職教育的議題並非筆者博士論文之焦點（Shih, 2012），但是，在討論上述問題時，受訪者接受與施行專業建議的經驗，將可提供服務使用者的觀點。

二、研究方法

筆者之博士論文之主題為身心障礙孩子的母親之心路歷程—在社會位置間與跨社會位置的轉換。該論文以英格蘭東北為田野，選用質性方法，運用半結構式之深度訪問，探究十六位英籍身心障礙兒童之母親教養的經驗與反思。

該論文透過英格蘭東北的身心障礙機構散播研究資訊，以招募受訪者。潛在受訪者閱讀研究計畫資訊後，經由電話或電子郵件與研究者再

次確認研究的目的與進行的細節，再由潛在受訪者自行決定是否參與研究，以及訪談之時間與地點。

資料分析部份，首先將受訪者之訪談內容逐字過錄。在熟讀訪談資料之後，將每個訪談依據主題編碼。編碼後的資料依照主題、次主題、相關議題等主軸繼續發展主題與概念之間的關係，並依此做細部分析。除了受訪者本身，及受訪者間之相互對照與比較外，也將資料與既有文獻與理論比照。

三、研究發現與討論

本文所指之親職教育，並非透過正式教育系統進行之親職教育，而是泛指專業提供的資訊與建議。雖然並非以課堂形式進行，專業提供資訊與建議的主要目的，亦是使身心障礙兒童之家長得以增進專業知能，進而更為適當扮演父母角色，善盡親職，故其目標與親職教育並無明顯差別。本節將以受訪者之經驗，討論專業所提供的建議/親職教育是否都是有效且正面的？專業/親職教育提供的是什麼認識障礙的取向？以及專業建議如何影響母職的任務與責任等議題。

（一）增進父母的專業知能？

許多針對身心障礙兒童家長之研究，皆發現專業是身心障礙兒童母親角色和母職的重要影響者（Carpenter & Austin, 2007; Clavering, 2007; Rehm & Bradley, 2005）。對於本研究受訪者而言，尤其在初獲診斷期間，專業提

供的知識與建議，的確是主要且重要的資訊來源。透過這些知識與建議，母親們認識了孩子的障礙，並且更瞭解應該如何照顧孩子。然而，專業的影響並不止於此。

1. 專業提供的資訊跟建議，未必全是支持與協助，而是限制跟沒有希望。

自 1970 年代之後，英國身心障礙研究逐漸發展出兩種分析身心障礙的架構，其一通常稱為「醫療模式」，意指將身心障礙視為單純因為生理缺陷造成的結果。另一則稱為「社會模式」，簡單來說，是因為不良的社會安排與設計，造成身心障礙者的「障礙」，例如造成肢體障礙者無法參與社會的阻礙，並非是其肢體障礙，而是樓梯。

將上述兩者區分命名的學者 Oliver（1996）指出，多數的專業都僅將焦點集中於障礙者的生理缺陷，認為缺陷/障礙是負面的，是造成問題的。如果專業傾向以這樣的取向來看待缺陷/障礙的話，那麼孩子有缺陷/障礙等於壞消息的設定，將經由「有權威」的專業，在說明孩子的診斷及未來展望時，傳遞給家長。在這樣的負面設定下提供的資訊和圖像，對家長是打擊，還是鼓勵與支持（Kearney & Griffin, 2001; McLaughlin, 2005）？

眾多針對身心障礙兒童家長的研究皆發現，家長們獲得診斷時感受到否認、悲傷、震驚等情緒（Green, 2001; Oliver, 1983）。但是並沒有很多研究詢

問，這個震驚跟悲傷從何而來。這個議題未獲關注的一個可能原因恐怕是，許多研究者本身也認為障礙必定是負面的，所以導致家長悲傷。然而也有研究質疑，家長對於障礙的負面認知與情緒，是被專業對障礙的消極負向的觀點所影響（Green, 2001; Kearney & Griffin, 2001）。McLaughlin（2006）受訪者質疑，若當初說明診斷時，醫生使用另外一種方式解釋，或許他們就不需要花那麼長的時間才有辦法欣賞孩子的優點。Mary 比較自己的兩個孩子是如何被不同框架看待：

當 Phi 出生的時候，沒有人扶我坐下來，跟我說，「喔，我的天，是個小男孩，你知道，他在八歲的時候，會因為四處玩耍導致腳骨折，也許，未來還會變成藥物濫用者。」你知道我的意思嗎？但是 Siobhan 就像是這樣，「她將無法做這個，她將無法做那個，還有那個，以及那個」。

如同 Siobhan 從出生就被以負面的框架期待，其他母親亦不斷被專業預告孩子的「無法」與「侷限」。Angel 發現自己總是聽到「不行」，「醫生們總是說，他沒辦法做這個，放棄吧。我認為，至少應該給他們一個機會。你會跟一個正常的孩子說，你不行，你辦不到嗎？我認為，這非常不公平。只因為你有障礙，你就不能做這個，不能嘗試那個」。兩位母親所要挑戰的是，為何身心障礙孩子的未來，

好像已經被決定了（Landsman, 2005），一個沒有未來的未來？

也有受訪者在初期真的遵照醫囑，跟隨專業的觀點跟建議過生活，Wendy 回想起以前完全聽從專業的經歷：

我真的將焦點完全只放在他的障礙，真的全心全力在做一個身心障礙兒童的家長，並且，也許可以這樣說，朝著非常慘淡的未來前進，因為專業給出的他的未來展望；因為他的障礙將嚴重影響我們的生活；因為他的障礙跟需要，我們將會有疲累。我們無法成為一個正常的家庭，而是所有的事情都應該要圍繞在他的需求。

吳佩穎（2011）及曾淑賢（2015）都發現，對障礙兒童及其家庭非常重要的早期療育方案，雖然經常提及「以家庭為中心」的取向，但多數服務僅關注在兒童障礙的療育。這樣的服務取向，引出一個問題：身心障礙兒童家庭的親職教育的目標，是希望他們能如同其他家庭一般的運作，還是希望他們只專注在孩子的障礙，成為 Wendy 所說的，需要「所有的事情都應該要圍繞在他的需求」，以至於「無法成為一個正常的家庭」？這個問題恐怕在專業人員間亦有相當歧異的看法，那麼，各專業依其不同的價值所支撐的親職教育會相同嗎？哪一個比較正確？

2. 專業建議，有時候反而是困惑跟困擾。

得到確診之後，母親們開始跟各種專業互動。多數受訪者認為，這段初獲診斷的期間，專業提供的協助，的確相當有幫助。然而，受訪者卻也逐漸發現一些問題。

對未曾與專業人員接觸的家長來說，光是弄清楚各個不同機構的功能，瞭解各種專業人員各自的權責與功能，便要花上不少時間，例如，在基因異常導致多重障礙的女兒身邊，Mary 總共需要跟 28 種不同的專業互動。專業又經常都只專注在自己的專精領域，極少提供其他的協助。於是，在分工複雜精細的服務體系中，家長們面對的是片斷的，零散的拼圖式的服務。

此外，障礙兒童的母親，通常被期待要遵從專業提供的建議，但這些建議要付諸執行並非容易。其中一個原因如同 Mary 所指出的，這些從各種專業而來的建議經常是很硬性，無法動搖的作法，但是有時卻是相互衝突的。對母親們來說，並不容易判斷到底應該聽誰的。

亦即，雖然各種不同領域專業的建議跟資訊，的確增進了身心障礙兒童家長的知能，但卻未必如主流論述所呈現的，都是正向的支持，而可能導致對障礙的負面理解，或施行專業建議的困擾。

- （二）提供教養子女正確態度，建立積極正確觀念，以適切照護孩子？

親職教育中，有一項功能是讓身心障礙兒童的父母不會有「不切實際的期望」（王鍾和，2009），而是對障礙有正確的認知，對教養有正確的理念，方能是適切照顧孩子（鄭雅薇、馮鎮城，2010）。Maggie 便曾被專業認為有不實期待：「他們（專業）說她完全看不到。我說，如果我把巧克力排在地板上，她就會走去將巧克力撿起來吃掉，他們說，不可能，這只是你的想像，是你希望她看得到」。一直到女兒示範給專業看，他們才終於承認女兒看得到。

在一段時間的教養經驗之後，專業建議雖然仍是母親的重要參考，但多數的母親開始拒絕將專業推估的預後與展望，當成他們孩子的未來。母親們堅持保有「不被專業認可的希望」，並盡力提供孩子各種嘗試的機會，讓孩子的潛能得以發展。事實上，研究中的幾位孩子，已證明當時專業負面與悲觀的預估是錯的：孩子可以走，可以說話，可以唱歌，從事了醫生認為絕對不可能辦到活動，還交了女朋友。孩子沒有在兩歲死亡，現在已經十七歲了。

若專業單純以不實際、過份樂觀、仍處在否認階段等框架看家長，並以破除不實際期待為目標與之互動，是否真的對孩子跟家長比較好？當專業用普同的，既有的知識來推估孩子的發展時，是否提供了孩子個別

差異存在的空間與機會？若母親真的以專業的假定，沒有用「不實際的期待」來教養孩子，沒有不遵醫囑地提供孩子嘗試與學習的機會，孩子們還有機會證明專業的推估是不準確的嗎？那麼，究竟何為教養子女的正确態度跟觀念呢？

（三）正確與適當的親職角色？

逐漸的，母親們發現專業不只幫他們定義障礙的意義，增進他們對障礙的瞭解，也範定了他們的母職角色跟任務。如同前述，各種專業提供了不同建議的同時，亦代表著母親被期待執行各種專業指派的任務，扮演各種不同的角色，例如治療師、護士、教師等等（Leiter, Krauss, Anderson, & Wells, 2004）。Jackie 說：「得把所有的專業角色融入一個角色，就是母親」。

在每天的日常生活裡，母親們被期待要維持與監控孩子的健康，要給藥，要確認孩子發展的進步程度，要協助從事各項專業交待的活動。McKeever & Miller（2004）對此提出質疑：母親根本就不只是後勤預備軍‘reserve army’，而是各種高度複雜任務，包括醫療照護的實際執行者。當兒童照顧與醫療照顧的邊界變得模糊，Leiter（2004）認為施行醫療照護成為母職的延伸。Kirk（2000）則認為這是將照護的責任從專業移轉至母親身上。

Kirk（2000）質疑這樣的分工與責任移轉的合理性。Kirk 認為，專業與母親的分工，經常不是雙方協商的結

果，也不是被放在「邀請家長參與」的原則下施行，而是將母親的投入跟付出視為理所當然。即使有協商的空間，仍可能因為專業與母親間不平衡的權力關係，使母親無力拒絕加諸於他們身上的責任跟任務。

隨著時間流逝，母親因為接受與學習了專業的建議/親職教育，使得其照護能力有所增強。若按照一般親職教育的假設，那便能減輕家長的親職壓力，能更有效解決問題。但是，對於身心障礙兒童的家庭來說，那恐怕是另外一個故事。當母親的專業知能增強，母親的責任與照顧工作益發擴張增重，專業提供的支持卻可能因為相同的理由降低。專業的支持或許變少，但是期待卻沒有減低。Angel 說，「你總是非常努力，希望專業認為你已經盡力了。但是你卻也必須承認，你這裡沒做好，那裡做不夠。專業人員總是讓我覺得，我不是一個好媽媽」。Angel 的感受呼應了 Leiter's（2004）的發現，母親們的專業知能或許已有增長，但並沒有足夠的知識去評估那些治療師要求母親在家施行的運動之效果，也未能瞭解這些運動未能有效之原因。然而，孩子的發展如有不盡人意的狀況，卻成為母親失職的證據，母親成為被指責怪罪的對象（許靖敏，2002）。

Angel 跟 Debbie 進一步指出，專業都只有關注在孩子的進展，卻很少注意母親們為了施行這些任務，需要什麼樣的協助。如同其他研究之發現，母親們發現他們的個別情況，以及在生活裡的其他責任與角色，例如

照顧另外一個孩子等，都沒有被專業一併考量，而是狹隘地依據障礙兒童的需求，要求母親盡責（Gottlieb, 2002; Leiter, 2004）。Angel 提出疑問，「你可以告訴我，我到底要去哪裡找時間做這個嗎？到底要如何才能將所有的事情擠進來一起做」？

這些額外的期待跟責任，造成母親們減少了「當母親」的時間。Angel 發現她的生活被各式各樣的專業期待給綁架，「如果她（女兒）在水裡，我就會協助她鍛鍊腳力...你持續地思考著，這（件事情/活動）對她來說沒有任何助益。其實你心裡知道，如果孩子沒有障礙，你會做的事是，享受地看著他們快樂地玩水」。甚至於，Angel 後來發現，「有時候，他們只是想要坐在你的腳上，希望你給她一個擁抱。但是，我心裡計算的卻是，這樣是不是浪費了時間」？當發現了自己母職已經變質之後，研究中有四位母親強調她們開始抗拒醫療專業的期待，決定要當「媽媽」，而不是治療師。同時，五位受訪者亦認為將治療場所跟家庭生活做區隔是有必要的，如同 Read（2000）所建議的，讓家庭保有其隱私的空間，而不是醫院的延伸。

親職教育的重要功能是讓家長知道如何扮演適當地父母角色，但是何為適當的家長角色？專業透過將專業知能與技術轉移給家長，的確增長了家長的專業知能，然而，希望家長可以相當程度的扮演半專業的角色，這個期待，究竟是使之「適當」扮演父母角色，還是因此而侵蝕排擠了「父母」的角色呢？依據受訪者的經驗，

正是因為拒絕了專業加諸於他們身上的「適當的父母角色」，她們才得以回到「孩子需要」的「母親」角色。

四、結論

本文並不認為專業建議/親職教育沒有貢獻，而是希望透過服務使用者—母親們的經驗，提供一些思考身心障礙兒童家庭親職教育的觀點。

在閱讀相關的碩士論文時，相當常見的假設是，家長對於障礙、專業知能是無知的，以至於親職教育是重要且有成效的。然而，與障礙兒童的家長有更多的接觸之後，卻越來越讓我不再像年輕時，可以那麼輕易接受這樣的假定，或者那麼理所當然，理直氣壯的揮舞著，要協助家長有「正確」知能、「正確」教養態度、使之能實踐「適當」的親職的大旗。

我深信，所有的專業都是基於其專業知能與理念，盡可能的提供家長最新，或最適合的資訊與建議。但是，放下專業的驕傲，面對身心障礙的歧異性與複雜性，我反省著，真的有「正確的」親職教育嗎？一個單一的，追求普同的親職教育，真的能回應孩子與家長們的個別需求嗎？若繼續使用醫療模式地，將問題單純視為生理缺陷的影響，只關注障礙的不足與限制，僅將努力跟資源放在「協助孩子趨向正常」的治療取向的親職教育，對孩子及其家庭來說是最佳福祉嗎？或者，除了壓力、困難、問題等負面框架之外，我們可以進一步與身心障礙者與其家庭，共同探究身心障礙的

意涵，進而發展不同取向的親職教育與服務？

母親們的經驗已呈現了「適切的親職角色」的矛盾之處，究竟是要教育家長成可以替代專業的親職角色，還是我們可以允許家長只選「母親」或「父親」的角色，並且不會因此將非自願家長，不積極協助孩子發展等標籤貼在這些母親與父親身上？此外，照護障礙孩子並非母親們的唯一角色，以「家長可以適切執行身心障礙兒童親職」為唯一檢測標準是否足夠？可以進一步追問的是，造成母親壓力的，是孩子的生理障礙，還是因為專業建議／親職教育所造成的多專業角色的，任務複雜繁瑣的「親職角色」？

在思考身心障礙家庭的親職教育時，仍有許多值得繼續探究的空間。也許第一步是承認親職教育並非全然的正向，並且放棄專業必然是「正確」的執念，或者有「正確」的親職教育，才有可能給親職教育多元發展的機會。

參考文獻

- 王鍾和(2009)。親職教育。臺北：三民書局。
- 何華國(2009)。特殊兒童親職教育。臺北：五南出版社。
- 吳佩穎(2011)。早期療育非自願個案家庭服務接受歷程研究(未出版之碩士論文)。靜宜大學，臺中市。
- 林美雪(2010)。發展遲緩兒童單親家庭親職教育需求之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林家興(1997)。親職教育的原理與實務。臺北：心理出版社。
- 邱珍琬(2005)。親職教育。臺北：五南出版社。
- 張耐(2003)。早期療育中的親職教育—寫給發展遲緩兒童的父母與老師。師友月刊，430，30-33。
- 許靖敏(2002)。發展遲緩兒母職經驗與體制之探討：以女性主義觀點分析(未出版之碩士論文)。國立臺灣大學，臺北市。
- 曾淑賢(2015)。以家庭為中心實施早期介入之困境：從案例敘說談起。特殊教育研究學刊，40(1)，31-54。doi:10.6172/bse.201503.4001002
- 鄭雅薇、馮鎮城(2010)。特殊學生家長親職教育實務工作分享與省思。特教園丁，25(3)，15-22。
- Carpenter, L., & Austin, H. (2007). Silenced, silence, silent. *Qualitative Inquiry*, 13(5), 660-674.
- Clavering, E. K. (2007). Enabling carers to care: Processes of exclusion and support for parents of young disabled children. *Journal of Poverty and Social Justice*, 15(1), 33-44.

- Gottlieb, R. S. (2002). The tasks of embodied love: Moral problems in caring for children with disabilities. *Hypatia*, 17(3), 225-236.
- Green, S. E. (2001). 'Oh, those therapists will become your best friends': Maternal satisfaction with clinics providing physical, occupational and speech therapy services to children with disabilities. *Sociology of Health & Illness*, 23(6), 798-828. Retrieved from COPY FROM the paper
- Kearney, P. M., & Griffin, T. (2001). Between joy and sorrow: Being a parent of a child with developmental disability. *Journal of Advanced Nursing*, 34(5), 582-592. Retrieved from <Go to ISI>://WOS:000168979700004
- Kirk, S. (2000). Negotiating lay and professional roles in the care of children with complex health care needs. *Journal of advanced nursing*, 34(5), 593-602.
- Leiter, V. (2004). Dilemmas in sharing care: Maternal provision of professionally driven therapy for children with disabilities. *Social Science & Medicine*, 58(4), 837-849. Retrieved from <Go to ISI>://000188874000015
- Leiter, V., Krauss, M. W., Anderson, B., & Wells, N. (2004). The Consequences of caring: Effects of mothering a child with special needs. *Journal of Family Issues*, 25, 379-403.
- McLaughlin, J. (2005). Exploring diagnostic processes: Social science perspectives. *Archives of Disease in Childhood*, 90(3), 284-287. Retrieved from <Go to ISI>://000227435800022
- McLaughlin, J. (2006). Conceptualising intensive caring activities: The changing lives of families with young disabled children. *Sociological Research Online*, 11(1).
- Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Hampshire: Macmillan Education LTD.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Basingstoke, England: Macmillan.
- Rehm, R. S., & Bradley, J. F. (2005). Normalization in families raising a child who is medically fragile/technology dependent and developmentally delayed. *Qualitative health research*, 15(6), 807-820. doi:10.1177/1049732305276754
- Shih, Y.-T. (2012). *The journey of becoming and being a mother raising a disabled child— the transformations between and across social positions*. (PhD), Newcastle University, Newcastle upon Tyne.

臺灣地區非主流家庭親職教育實施的挑戰與策略

胡秀灼

樹德科技大學兒童與家庭服務系助理教授

一、前言

家庭是組成國家社會最基本的組織，我國於民國 92 年 2 月通過家庭教育法的修訂，其中第一條為「增進國民家庭生活知能，健全國民身心發展，營造幸福家庭，以建立祥和社會」，可見社會的穩定祥和在於健全的家庭。健全家庭的關鍵在於一對夫妻結婚，進而生育、養育、教育兒女，善盡父母親的職責，發揮家庭功能，因此親職角色是所有家庭角色中最被重視且最重要的。103 年 8 月份的家庭教育法實施細則中對親職教育的定義是指「增進父母職能之教育活動」，並且指示教育團體和機構應該依教育對象及階段的需求以「多元、彈性、符合終身學習為原則」竭力推動家庭教育。由於親職教育在我國的正式學制中並沒有明確的定位，因此在推動上面臨許多挑戰，儘管家庭教育法第十二條第一項規定高級中等以下學校在正式課程外實施之家庭教育課程及活動，應依學生身心發展、家庭狀況、學校人力、物力，結合社區資源為之，載明於學校行事曆中。各級學校配合法令推動親職教育的現況，誠如卓紋君（2001）指出目前國小推動親職教育大多以集體「大拜拜式」的講座或大型座談會為主，未區分家長屬性，且內容不出「點」的層次，難以顧及相關主題的延續性和深入性，往往成效不彰。

根據民國 101 年內政部的統計，家庭暴力通報案件逐年增加，按類型別分又以兒少保護案件增加 5613 件最多。從 2006 年到 2014 年，平均每年有 15469 個兒童及少年生活在受虐待的陰影之下。家扶基金會（2015）也指出，近 5 年平均每年有 16000 個受不當對待的孩子被轉介，2 萬多戶高風險家庭，且進一步分析造成兒少死亡案件中，受害兒童近五成是未滿 3 歲的嬰幼兒。這些數據顯示社會上有某些家庭的父母親在親職教養知能上，及對父母親的職責認識不清，以致於讓孩子成為受害者。

學者專家探討家庭相關議題時會把家庭作不同的分類，本文以實施親職教育的場域經驗，將家庭的類型分為：主流家庭和非主流家庭。非主流家庭泛指經濟、文化、教養弱勢的家庭，如：單親、新住民、祖父母隔代教養、有身心障礙（特殊需求）者的家庭、失親家庭、未成年生子的家庭等。筆者以多年受邀到各學校、政府或民間社福機構擔任親職教育講師及專業相關督導的經驗，發現學校舉辦親職教育時，來參加的以中、高社經地位的家庭居多，讓主責的老師常感嘆：「該來的不來！」而他們所謂「該來的家庭」是哪些家庭呢？歸納之後不難發現這些「無法」或「不願」來參加親職教育的家庭大部分是屬於社會上非主流的家庭居多。因此本文將探討非主流家庭參與親職教育所面臨的挑戰及解決策略。

二、親職教育的意涵與功能

（一）親職教育的意涵

親職教育（parent education）是提供為人父母或主要照顧者學習如何教養子女的教育。父母親的角色包括照顧、養育、教育、關懷、陪伴、輔導、示範、管教、溝通等多面向的內容。嚴格來說，父母也要學習小孩在不同成長階段的身體、認知、社會心理、和道德發展的需求，才能稱職扮演好父母的角色，知道如何因應孩子的需求，培養身心健全的孩子。因此，親職教育是一門教導父母如何瞭解與滿足子女身心發展的需求，有效協助子女成長、適應和發展的學問（Bruder, 1993）。黃迺毓（1994）進一步指出親職教育就是幫助家長成為更稱職的父母的父母的教育，是成人教育之一，是一門綜合心理學、發展學、家政學、社會工作學、輔導學等專業的教育。可見要成為稱職的父母需要具備許多知能，才能讓子女順利成長，而華人以親子縱軸的家庭觀念裡，在教養子女的過程中維持良好父母與子女的關係是一大挑戰，華人父母常以「父母是天、子女是地」的尊卑思維處理親子之間的衝突，導致許多憾事發生，所以親職教育的內涵不僅是教養知能而已，也強調親子關係的經營。

林家興（2010）對親職教育的看法是終身學習的課程，成人教育的一部分，以父母為對象，以增進父母管教子女的知識能力，和改善親子關係為目標。此外，透過親職教育的參與，以多元的方式協助家長善盡父母的職

責（蔡春美、翁麗芳、洪福財，2011），提升父母的照顧能量與自信（Carter, 1996），進而涵養健全父母與子女的人格與發揮家庭功能（林家興，1998; Alvy, 1994）。綜合上述學者的看法，親職教育的意涵是教導父母或主要照顧者能覺察親職角色的重要，建構良好的家庭環境，瞭解子女發展的需求，妥善因應子女的行為議題，利用社會資源及支持系統，增加為人父母的能力與信心，培育健全的下一代。

（二）親職教育的功能

親職教育主張從父母發現懷孕那一刻就該即時覺察親職角色的重要，隨著家庭生命週期，親職角色也依照孩子的成長而調整以符合實際所需，而其課程內容又整合全人—身、心、靈觀點，建立正確教養態度，增強父母教養子女技巧與能力。換言之，親職教育因具備自願性、實用性、即時性、整合性等特點，可以使父母親成為有效能父母（effective parents）。親職教育透過嚴謹的規劃有「事前預防」（prevention）和事後介入（intervention）的功能，消極方面達成改善或避免親子關係的問題；積極方面則是預防親子問題發生，增進更好的親子關係，提升父母和子女對自己情緒的覺知，協助父母提供子女成長與發展的最佳家庭環境。

郭靜晃指出親職教育的功能在於：預防兒童被虐待與疏忽，青少年濫用藥物、犯罪及心理偏差行為等產生，以及子女學習挫敗，進一步教導家有特殊兒童、失功能之家庭或語言

與文化弱勢家庭，提供兒童及青少年發展和教養子女知識以提升家庭功能，達到父母能獨立教養子女和健全家庭生活（郭靜晃，2010）。此論點一語道破非主流家庭參與親職教育的重要性，根據內政部兒童局全球資訊網（2012），受虐兒童的施虐者往往是孩童的親人，如照顧者、親戚或其父母的同居者，其中父母或養父母更是佔絕大多數。此外，研究上也發現家庭結構、家庭氣氛、父母關係和手足偏差對青少年偏差行為有中度的影響（洪雪雅，2003）。總之，如何鼓勵非主流家庭的家長參加親職教育應該是現代社會當務之急。

三、非主流家庭參與親職教育的挑戰與策略

（一）非主流家庭的樣貌

非主流家庭的樣貌多元，如父母非自願性失業或重複失業、失婚、一方家長重病、過世或入獄服刑、家中有成人罹患精神疾病或吸毒、非自願的隔代教養等，因而造成父母或主要照顧者教育、經濟、文化、語言的弱勢，在這些不利因素之下，父母或主要照顧者自我情緒管理、親子互動技巧、教養態度與行為等方面常無法妥善選擇合適的方式，導致親職失能，孩子的成長與發展受挫，間接造成社會成本的增加。

（二）非主流家庭參與親職教育的挑戰

政府或民間機構推動親職教育希望父母或主要照顧者能積極參與，然

而非主流家庭因個人或環境因素導致參與率偏低。國內研究發現社會經濟地位、工作性質和時間是家長無法參與親職教育的主因（呂惠敏，2012；邱華鑫，2008；張志鴻，2004）；Dunst（1999）指出除了社會經地位之外，父母的心理健康狀態在教養子女方面扮演重要地位。非主流家庭的父母或主要照顧者平時忙於生計、處理婚姻不穩定的危機、照顧特殊需求的家庭成員等就已自顧不暇，遑論參加教養相關的親職活動，茲以人、事、時、地、物等因素，剖析非主流家庭參加親職教育的挑戰：

1. 人的因素：家中無人照顧幼兒或特殊需求者、親職課程帶領者只能講主流語言（華語）或缺乏有效的教學方式、害怕在團體的討論中需要自我陳述、怕被標籤化、缺乏團體認同感。
2. 事：家長的工作性質、生活作息、家中偶發或危機事件缺乏支持系統。
3. 時：上課的時間不恰當（假日、晚上）或時間太長。
4. 地：住家到上課地點的交通問題。
5. 物：親職教育課程以靜態居多，課程無法滿足父母家長的需求或引起其興趣，付費課程無法負擔。

（三）非主流家庭參與親職教育的策略

落實非主流家庭的親職教育，在策略方面要因應人、事、時、地、物，以「彈性而多元化的親職模式」來規

劃與推動，期許能為這些家庭增能。鄭淑玲（2005）將學校實施親職教育的方式區分為團體方式與個別方式兩種。團體方式有：1.親師座談會 2.親職教育講座（演講）3.新生家長說明會 4.親職成長團體 5.讀書會 6.聯誼性活動（如：親子運動會、園遊會、烤肉等）7.家長參觀教學日。而個別方式有：1.家庭聯絡簿 2.家庭訪視 3.電話訪問 4.設置親職諮詢電話專線 5.提供親職教育刊物 6.利用電子網路提供親職教育資訊。因應前面所提的挑戰，這些多元的方式實施時策略時的細節分述如下：

1. 人：主辦單位可以提供托育照顧服務，課程帶領人要有文化素養，要顧及不同特質家庭的需求，或以同質性的家長為團體，營造共榮輕鬆的氣氛，讓參與的父母感受到被接納的感覺。
2. 事：橫向連結家長工作的主管，准予因參加子女親職教育課程或活動而請假，連結志工資源在必要時成為支持系統。
3. 時：先調查家長可參與的時間，再以大多數能參加的時間為主，並全程錄影、錄音，讓少數無法參加者可以在家觀賞或以廣播媒體製作親職教養相關的訊息。
4. 地：適時提供交通接送，並考量小孩一起參加時可以活動的空間。
5. 物：以累積點數贈送禮券、文具、課外讀物、午餐免費等方式，積極鼓勵家長參加，若有付費課程，政府應該補助；家長參加親職教育相關活動，在子女的德行成績可以加

分，讓子女以「文化反哺」的方式影響父母。

四、結論

親職教育的目的在協助與支持父母能認知親職角色的重要，妥善因應孩子不同階段的需求，教養健全的孩子。而非主流家庭在經濟、教育、語言、文化方面處於弱勢的情況下，對於弱勢的情況下，對於子女的教養有時難免力不從心，因此推動親職教育的主辦單位應該先瞭解參加對象的特質，再審慎規劃合適的課程或活動，確實建構家庭、學校、社區的資源網絡，解決非主流家庭參與親職教育的障礙，在「一個都不能少」的前提下，讓所有的孩子都能健全的發展。

參考文獻

- 呂惠敏（2012）。金門縣公立幼兒園學生家長參與學校辦理親職教育活動現況與需求之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育學系。
- 林家興（1998）。親職教育實施方式的檢討與建議。**測驗與輔導**，151，3132-3134。
- 林家興（2010）。哪些因素最能預測親職教育團體的效果？**教育心理學報** 41（4），847-858。
- 卓紋君（2001）。親職教育在小學校園的應用。**諮商與輔導**，187，40-45。

- 邱華鑫（2008）。臺北市國小學生家長對親職教育的認知與參與需求之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，教育政策與管理研究所。
- 洪雪雅（2003）。影響青少年偏差行為的家庭因素之整合分析（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學輔導研究所。
- 張志鴻（2004）。高雄市國小家長參與親職教育態度之研究—現況分析與網路運用（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學成人教育研究所。
- 郭靖晃（2010）。親職教育：理論與實務。楊智文化：臺北。
- 黃迺毓（1994）。談親職教育。發表於縱談幼教十年專輯—回顧與展望研討會。
- 蔡春美、翁麗芳、洪福財（2011）。親子關係與親職教育。臺北：心理出版社。
- 鄭淑玲（2005）。國小實施親職教育現況與需求調查研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系輔導研究所。
- Alvy, K. T. (1994). *Parent training today: A social necessity*. Studio city, CA: Center for the Improvement of Child Caring.
- Bruder, M. B. (1993). The Provision of early intervention and early childhood special education within community early childhood programs: Characteristics of effective service delivery. *Topics in Early Childhood Special education*, 13 (1),19-37.
- Carter, N. (1996). *See how we grow: A report on the status of parenting education in the U.S.* Philadelphia. Pennsylvania: Pew Charitable Trust.
- Dunst, C. J. (1999). Responses to Mahoney et al.: Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 141

「弱勢」家長親職教育之積極作為

黃玉幸

正修科技大學師資培育中心副教授

一、前言

中等以下學校辦理親職教育，項目與內容多樣且豐富，舉凡召開班親會、家長成長團體、家長志工培訓、親子讀書會、親職教育講座等，主題因應家庭結構改變及教育政策，包含十二年國教政策說明會、補救教學、新移民火炬計畫、推廣閱讀等，可謂包羅萬象、多元參與。

教育為實踐社會正義，對「弱勢」學生投入相當多教育資源，如單親、低收入、新住民、原住民、隔代教養等「經濟」弱勢家庭之子女或「學習」弱勢之學生等。「弱勢」學生可能來自經濟弱勢或突遭變故之家庭子女，也可能來偏鄉地區文化資源稀少，或是父母教育程度等複雜因素缺乏教養，政府與民間團體挹注物質或關愛資源，協助學生適應成長，縮短世代落差。

「弱勢」家長，可能因子女為獲政府經費補助之「弱勢學生」；可能因子女在校行為偏差，經常接通知要求到校加強輔導；可能是個人因素，無法出現校園參加學校親職或親子活動，其相對於一般家長，值得探究親職教育之個別關懷與作為。

本文以作者曾參與校園性平事件調查之案例，凸顯個案（三者皆為化名）其「弱勢」家長之困境，省思學校辦理親職教育可行之積極作為。

二、家長之「弱勢」處境

（一）「強勢」導師主導之班親會

襄承為小二學生，從小在鄉下由祖父母照顧，因父母謀生轉學至都會地區學校，班級比以前讀一年級時的同學多了近三十名。他上課抓同學髮辮、推倒教室文具櫃、打同學、拉同學裙子等小錯不斷，同學告訴老師，導師通知家長到校，向其他同學家長道歉已是家常便飯。惹禍次數多了，同學不願意與他交往，襄承媽媽漸感「教子無方」，羞愧地不敢到校面對導師指責。之後，由學校主任通知爸爸到校，處理導師申訴襄承疑似行為人之性平調查事件。

申訴事由為某天上課交作業回座時，襄承摸了某位女生的下體部位，該名女生家長在性平調查小組說明，孩子乖巧，突然被「碰」肚子，「不舒服」。襄承爸爸聲淚俱下，知道孩子在學校受到排擠，導師一再暗示轉班或轉學，藉著這疑似性騷擾動作，擴大襄承惡行。性平調查事件結果「性騷擾」不成立，建議學校協助導師精進班級經營技巧，及實施符合家長個別需求之親職教育。

襄承父母在班級家長之「弱勢」，相對於導師在班親會之「強勢」，因導師情緒或壓力等因素，學校行政依規定組成性平調查，確定導師申訴

事由不成立。之後，襄承父母依然在社區或校園受到排擠，進而逃避到校或與其他家長見面。學校完成行政程序，但，支持襄承父母之親職教育，如轉學生活適應，家長多教導孩子社交技巧或人際相處能力，與班親會家長互動之信心等，卻缺少在「關鍵時刻」之個別協助。

（二）「強勢」隱藏著家長情緒困擾

宥翔就讀國小五年級，經鑑輔會以「學習障礙」融入普通班就讀，媽媽經常到校陪讀，順便觀察班上同學與孩子相處情形。輔導老師、班級導師或班上家長大多接納宥翔，且耐心指導。但，宥翔媽媽「過度」關注自己的孩子，認為其他同學可能做出對宥翔不利行為，質疑導師怠忽輔導，更到處投訴學校未盡職責。

輔導老師之輔導記錄、導師詳盡填寫之家庭聯絡事實，仍不能安撫宥翔媽媽之情緒。班上其他家長多次接到宥翔媽媽無由指控，不堪其擾後申訴宥翔「摸女生屁股」、「抓女生上身胸部」性騷擾同學。

學校啟動性平事件調查，宥翔媽媽強烈反擊，爸爸冷漠無語。提申訴之家長雖曾諒解寬容，但此次堅持不撤案。學校行政人員依法完備程序，期待性平調查結果能終結宥翔媽媽之不當檢舉學校。此次性平調查小組說服其他家長撤銷申訴，建議宥翔爸爸帶著媽媽接受心理輔導，期望學校、導師、輔導教師及宥翔媽媽、其他家長等各方尋找新出發點，歸於平靜之學習生活。

（三）「強勢」網路之外的新住民媽媽

美心為國中二年級女生，媽媽是新住民且單親扶養，平日忙於謀生，盡心盡力讓孩子接受教育。導師從同學口中得知美心在網路認識大學生，多次見面且發生性交行為，通報後成立跨校性平調查。

此性平事件調查結果，因美心未滿 16 歲，而行為人年滿 18 歲，不僅校園性平調查結果性侵害成立，且觸犯刑法第 227 條(非告訴乃論)。美心媽媽表達無力約束孩子行為，一味自責無力教導小孩，縮衣節食給孩子買手機、也不曾缺零用錢給孩子，沒想到發生這種事，不知如何是好。她對於行為人不期望道歉或賠償，只希望美心別再做錯事，她覺得到學校實在很丟臉。

學校除指導學生性知識，推廣性別平等教育外，較少以性別平等教育或網路交友之安全為主題，而以美心媽媽為個案需求之親職教育，學校人員更是鞭長莫及。

三、推動親職教育之積極作為

學校辦理親職教育，大抵以全校或年段或班級或團體之家長為實施對象，又以大多數家長參與為實施內容考量，顧及「面」、「線」，忽略少數或個別需求「點」之親職教育。

「強勢」導師排擠疑似行為過動學生，「弱勢」家長需要學校「個別關懷」之親職教育，協助如何與導師建

立良性互動，尋找教育資源，認識孩子不同階段身心發展，鼓勵參與學校親子活動，增進扮演稱職父母角色。

全校學生來自不同家庭，每名學生家庭教育各有殊異，過於望子女成龍、成鳳的家長；經常表現特殊權力的家長；怠忽親職角色的家長；或是身心俱疲的家長。學校推動親職教育，能走出學校，結合各種社區機構，或公共衛生之心理輔導資源。「強勢」防衛卻隱藏無助之家長，需提供適切親職教育，協助家長調適心理困擾，不僅解決家庭危機，也幫助學生處於較佳成長環境。

新住民親職教育之挑戰，除新住民父母本身社會適應外，還包括子女在校各項學習。政府教育經費明定以新住民為對象之親職教育，然學校以上課時間邀請新住民到校參加研習或活動，無法協助父母關照青少年子女熟悉之網路世界。

親職教育以父母親對子女之教育為主，如能「翻轉」，學校老師指導在校接受青少年子女，協助「弱勢」家長認識網路科技，從陪伴理解單親媽媽之辛勞，促進親子互動。當新住民媽媽不再視到校為畏途，參與班親會，有機會認識來自不同或相同國家之家長，彼此交流親職角色經驗，自然成為親職教育之動人事蹟。

四、結語

親職教育實施對象，無論是一般家庭或少數、特殊、個別需求之家長，均期待結合家庭教育與學校教育，協助家長扮演適切父母角色，強化親師生三者之良性互動，以發揮教育力量。

學校辦理親職教育，困境常是「該來的家長沒來」、「家長沒空到校」、「家長參加意願低落」、「家長需求落差太大」、「辦理方式單一，流於聽講」、「實施成效有限，止於活動辦完，交出成果報告」。流於形式、墨守成規、敷衍了事，皆非教育工作者之作為。困境須突破，慣性須創新。

本文試從小案例說明親職教育積極可為之處。親職教育隨社會變遷，實施對象日趨多元；實施方式漸進個別小眾；實施內涵亟待實質成效。「弱勢」學生需要「強勢」親職教育；「弱勢」家長需要「精緻」親職教育。

「有教無類」、「因材施教」之教育意旨，須以親職教育為圓心，向外連成家庭教育、學校教育與社會教育之鐵三角，培育適性發展之健全國民。

父職親職壓力面面觀

張本文

高雄市阿蓮國民小學校長

國立屏東大學教育學博士

家庭本應是為人父母者追尋的幸福美滿之安居地方，但是有時候，家庭甚至會產生更多的壓力，而變成人們百般想逃避的煉獄。許多的家庭責任在孩子出生後才會顯著，使得夫妻角色重組，影響彼此關係，並可能發現養育上更多的壓力與困難（Bronte-Tinkew, Scott, Horowitz, & Lilja, 2009）。壓力太多或壓力太少，都可能是家庭問題的根源；不是所有問題都可以在家庭中解決，也不是所有問題產生的原因都來自於家庭因素，事實上，是處在折衷的情況（周月清、李文玲、林碧惠譯，2001）。

從小就對家族裡重男輕女的情況，時有所聞，生活在傳統「大家族」的環境下，使我對女生、男生被形塑的社會價值、家庭地位之差異特別有感受。受到父權意識型態，或傳統父系社會所衍生的一整套特別文化體系或制度的影響，「男主外，女主內」，父親扮演工具性角色，資源提供者（張瑞芬，2010），使得某些家庭的互動關係，以及父親角色的扮演深受箝制。我回憶中與父親的互動模式，除了受到他的工作性質影響外，大多是他既傳統又內斂的個性所致；他不善於表達情感，選擇默默的關心我們，使得親子關係缺乏父親的主動性與親密感。此外，我也觀察到有些父親會因為工作繁忙，漸漸忽略與子女的互動關係，有些則不會。故而，藉由對社會現象的觀察，以及女性主義思潮的

衝擊，促使筆者開始對於父親所知覺之親職壓力產生興趣。

一、父職角色

「父職」(fatherhood) 在社會科學中的研究取向，一是生育狀態 (fertility status)，繁衍後代對其生命之影響等 (Pleck, 2007)；近來此指稱範圍亦擴大到與孩子沒有血緣關係，但在法律或社會意義上為父親者 (Jayakody & Kalil, 2004)。二是行為與角色認同，它關注男人身為父親角色做的事情與身為父親角色的經驗 (Pleck, 2007)。國內的父職定義比較強調的是認知與行為 (黃庭偉，2006)，涂妙如 (2007) 對於父職亦有比較廣泛的定義：「父職是為父之道，是指在社會地位中有關於父職角色的典範、價值和信念，包含認知 (父職信念)、行為 (父職實踐)、情感以及關係等因素。」

隨著社會結構變遷，父母的親職分工模式已有大幅度的改變 (莊璧瑞，2006)，父親愈漸扮演著複雜且多層面的角色。許多相關研究皆同意父職是社會建構的概念，會隨時間、脈絡及家庭結構有所改變 (Matta, 2006)。然而，國內有關父職參與的研究原本就不多見 (杜宜展，2004)，其原因在於傳統上常將母親視為兒童的主要照顧者，父親只扮演負擔家計者的角色，因而忽略了對於父親的親職壓力做深入的探究。

在女性受教育及參與勞動的比率增多下，促使某些男性被迫或更樂於投入父親角色的扮演。莫藜藜（1997）也指出，女性進入就業市場，造成許多雙生涯的夫妻，如此的轉變，帶給女性擴展她們的角色至有薪工作，同時男性也擴展他們的角色至家庭的職務方面。此外，坊間的書店，陳列關於父親、父職等的書籍雖然越來越多，但大多還是以提供準爸爸們在為人父親時，如何做好調適心理，或者是教導父親們如何與年幼子女相處，並且做一個稱職父親等主題，乃反映出社會開始重視父親親職的角色扮演。

二、親職壓力

Abidin 指出許多父母在適應親職角色及親子互動時，會產生焦慮和緊張，稱為親職壓力（parenting stress），親職壓力和父母親個人的人格特質，親子關係互動、子女特質及家庭情境因素等有關（引自吳明珩，2005）。父母的角色是大多數成年人都會經驗到的，在養育子女的過程中，雖可以帶給父母極大滿足感與成就感，但相對地，它所伴隨而來的體力、心力，乃至於財務上的消耗、焦慮與緊張等壓力也是相當驚人的（翁毓秀，1998）。親職壓力此一現實狀況雖是個普遍的共通經驗，但卻不會減低此主題之重要性。更甚，親職壓力的普遍共通性低估了瞭解親職的多樣性，因為這會影響父母親的功能（鄭維瑄、楊康臨、黃郁婷譯，2004）。

從 1980 年代開始，有關於影響親職壓力的相關因素、親職壓力所涉及的親子互動，以及隨之而來與兒童發展有關的研究逐漸發展。由於親職壓力所造成的兒童虐待及疏於被照顧的兒童人數增加，更廣泛引發一般學界、家庭研究與實務工作者對於父母照顧子女品質的熱烈討論（Esdaile & Greenwood, 2003）。研究中發現，虐待兒童的父母，其親職壓力顯著高於一般的父母（尹業珍，1994）。此外，親職壓力也被視為是影響親職行為的因素及親職失能的關鍵因素之一（Abidin, 1992）。親職壓力是親子衝突的重要指標（羅國英，2000），有時或因孩子的某些行為或特質、或父母自身的特質，乃至於家庭生活瑣事或重大事件等都可能影響父母對孩子有效能的回應（任文香，1995）。

三、父職之親職壓力源

父職的親職壓力係指父親在履行父親角色及親子互動歷程中，受到其個人的人格特質、親子互動關係、子女特質及家庭情境因素之影響，而感受到的壓迫感。產生父職親職壓力可能的因素極為龐雜，幾乎囊括了所有的家庭層面，其內涵與構面茲分述如下（張本文，2008）：

- (一) 社交孤離：父親角色的限制、社會支持與生活瑣事之感受。
- (二) 父職角色挫折：父親教養子女的無力感。

(三) 親子互動：父親與子女在親子互動時的壓力感。

(四) 子女生活表現：父親對孩子的學習適應能力與期望之感受。

Reuben Hill 所提出之家庭壓力理論架構，焦點於三個變項（周月清、李文玲、林碧惠譯，2001）：（1）令人生氣的事件或壓力源（A 因素）。（2）家庭用以因應壓力的資源或力量（B 因素）。（3）家庭對事件或壓力源所賦予的意義或解釋（C 因素）。至今，這三個變項仍是家庭壓力理論的基礎。

現代的家庭在形式上更多元，自主性更大，生活也更有彈性，誠然面對著社會與價值觀變遷的巨大挑戰與衝擊。因此，家庭常常在有限的資源及迫切需求的狀況下發展出它的韌性，不斷地調整與適應，來因應整個人類未來的潮流趨勢；導致為人父母在履行父母角色時，往往充滿了許多潛在的壓力（許鶯珠、黃玲蘭、丁介陶，2004）。具有較佳調適能力的優勢家庭，面對家庭壓力問題時，多半會朝以下幾個方向努力，包括：（1）同心協力：與家人同心協力共同設法處理；（2）尋求協助：遇到個人心理困境或婚姻、家庭問題、青少年子女問題時，會尋求諮商中心或社會機構協助，以解決困境；（3）使用心靈資源：與教堂牧師、鄰居親友們洽談，以找尋更多克服困境的可能方式；（4）勇於嘗試新生活方式：改變舊有的生活框架，尋求新的模式；（5）以問題為中心：面對問題時能以問題為中心，利用腦力激盪，尋求解決方式。換言

之，經濟能力、健康、智力、工作技能、心理支持的接近、家庭合作的精神、人際關係技能和網絡與社會支持等都是家庭中因應壓力源事件所憑藉的可用資源。

四、減低父職親職壓力的積極作為

鑒於增進父職職能的發揮與減低父職親職壓力，以下列舉三種觀點，作為本文結語，茲分述如下：

（一）培養豐富的終身學習

應鼓勵父親藉由社群增能，來強化自我成長，提升自我覺察能力、人際關係能力、情緒管理能力等，減輕父親的親職壓力。

1. 參加相關的讀書會：參與社區、企業及學校舉辦的親職教育相關讀書會，經由團體成長的經驗分享，豐沛父職之親職知能。
2. 投入社區服務：透過社區服務，增加個人的生活歷練，以藉由體驗人際互動與自我實現，擴展父職人際網絡資源。
3. 利用網路資訊的學習：父親應利用 e 世代電腦網路的發達，透過網路資訊的學習，經常到一些教育與新知型的網站，去多多吸收與學習，活化父職職能內容。
4. 安排多元的親子共學內容：利用機會安排全家一起的親子共同學習活動，除了知性內容以外，亦可進行人文參觀、戶外體能與休閒活動等，調劑個人身心與情緒管理，以增進家人的溫馨情感及父職情緒管理能力。

（二）形塑良好的家庭資源

就像流行的廣告詞：「當了爸爸才知道怎麼當爸爸。」因此，家人與親朋好友的溫馨關懷，正是支持父親最大的力量。林惠雅（2010）指出，社會支持是親職壓力來源中相當穩定的預測變項，是相當重要的因素之一，而社會支持可以由配偶、親人、朋友或社區提供。除了夫妻要能共同負起教養子女的責任外，我們也應努力形塑良好的家庭資源體系，不以異樣或嫌惡的眼光，冷笑遭遇挫折的父親；而以接納、同理心、關懷互助的方式，使父親能受到親職感受情緒方面的支持與協助，則必能輔助親職倍益之效。

此外，研究顯示家庭的收入與消費取得平衡，可減輕父親的親職壓力。所以，建立家庭初期應藉由儲蓄與投資，平衡家庭發展中高收入與低收入時期的差距，以減低家庭的經濟壓力，改善父親的親職壓力感受。

（三）共創企業與家庭的雙贏

企業應鼓勵具父親身分之員工關注家庭成員的生活。根據研究發現，「工作—家庭衝突」的情形愈嚴重，雙親家庭父親的親職壓力愈重，顯示父親對於因為工作而佔據了用在家庭生活上的時間，形成了兩難的局面甚感困擾（張本文，2008）。Winslow（2005）指出父親對「父職」定義認知產生的改變，可能會使之知覺到較大的家庭要求，也會增加男性工作—家庭衝突。Nomaguchi（2009）研究發現從 1977 到 1997 年間，雙薪家庭中

的父親所感受到的工作—家庭衝突有明顯增加的趨勢。父職的參與會受到父親工作時數與工作類型特質的影響，工作時間的高佔據性和少彈性均會使父親花在子女身上的時間相對減少（陳思璇，2008）。所以，企業應珍惜員工資產，體恤男性員工從事親職互動的需求，施予彈性工時、或以縮短每週的工作天數作為獎勵工作績效等福利措施，並舉辦「家庭日」或「員工親子聯誼」等活動，輔助其建立幸福美滿的家庭生活，才能為企業及其家庭創造出雙贏的實質價值。

在家庭中，父母所營造的幸福感是孩子生活中安定的力量，唯有健康快樂的父母才能教養出健全的孩子。希望父親們能順利的轉化履行父職角色的情境資源因素、兒童特質的刺激因素、父母主觀的感受，以及親子互動歷程中所產生的父職壓力。讓教養孩子能成為父母親甜蜜的負擔，也是共組家庭的幸福感來源，如此才能感受為人父母的喜悅與滿足。

參考文獻

- 尹業珍（1994）。施虐父母與非施虐父母之童年經驗、社會支持、親職壓力與虐待兒童傾向之研究（未出版之碩士論文）。中國文化大學兒童福利研究所，臺北市。
- 任文香（1995）。幼兒母親母職壓力、因應策略與親子關係滿意之關係研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學家政教育研究所，臺北市。

- 吳明珣（2005）。雙薪家庭幼兒父母親的婚姻滿意、親職壓力與共親職之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系，臺北市。
- 杜宜展（2004）。父職參與意願、參與行為、參與感受及其相關因素之研究（未出版之博士論文）。國立臺南大學國民教育研究所，臺南市。
- 周月清、李文玲、林碧惠（譯）（2001）。Pauline Boss 著。家庭壓力管理。臺北市：桂冠。
- 林惠雅（2010）。父母共親職類型與親職壓力之探討。應用心理研究，46，125-151。
- 涂妙如（2007）。以生態系統論評析國內近二十年來「父職角色」之研究脈絡，弘光學報，50，199-219。
- 翁毓秀（1998）。單親母親親職壓力團體諮商方案效果研究—Meichenbaum 理論的應用（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學輔導學系，彰化。
- 張本文（2008）。父親親職壓力與相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 張瑞芬（2010）。世代別與父職參與、父職壓力之關係及其調節變項之探討—以彰雲嘉地區為例（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學家庭教育與諮商研究所，嘉義市。
- 莊璧瑞（2006）。雙生涯家庭中幼兒父親父職經驗之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學輔導與諮商學系，彰化。
- 莫藜藜（1997）。已婚男性家庭事務分工態度之研究。東吳社會工作學報，3，117-156。
- 許鶯珠、黃玲蘭、丁介陶（2004）。中學階段的親職教育：創造三贏的親職教育。臺北市：心理。
- 陳思璇（2008）。談父親角色與影響其參與的因素。教師之友，49（1），60-70。
- 黃庭偉（2006）。父職在中年父親生命中的經驗與意義（未出版之碩士論文），輔仁大學兒童與家庭學系，新北市。
- 鄭維瑄、楊康臨、黃郁婷（譯）（2004）。Patrick C. McKenry, Sharon J. Price 著。家庭壓力。臺北市：五南。
- 羅國英（2000）。母親教養期望與親職壓力及青少年親子關係知覺的關聯—兼談學業成就於其中的角色。東吳社會工作學報，6，35-72。

- Abidin, R. R. (1992) . The determinant of parenting behavior. *Journal of Child Psychology, 21*, 407-412.
- Bronte-Tinkew, J., Scott, M. E., Horowitz, A., & Lilja, E. (2009) . Pregnancy intentions during the transition to parenthood and links to coparenting for first-time fathers of infants. *Parenting: Science and Practice, 9*, 1-35.
- Esdaile, S. A., Greenwood, K. M. (2003) . A comparison of mothers' and fathers' experiences of parenting stress and attributions for parent-child interaction outcomes. *Occupational Therapy International, 10*(2), 115-126.
- Jayakody, R., & Kalil, A. (2004) . Social fathering in low-income, African American families with preschool children. *Journal of Marriage and Family, 64* (May 2002) , 504-516.
- Matta, D. S. (2006) . Father responsibility: Couple processes and the coconstruction of fatherhood. *Family Process, 45*(1), 19-37.
- Nomaguchi, K. M. (2009) . Change in work-family conflict among employed parents between 1977 and 1997. *Journal of Marriage and Family, 71*(1), 15-32.
- Pleck, J. H. (2007) . Why could father involvement benefit children ? Theoretical perspectives. *Applied development science, 11*(4), 196-202.
- Winslow, S. (2005) . Work-family conflict, gender and parenthood, 1977-1997. *Journal of Family Issues, 26*, 727-755.

談新時代父親的角色與職責

邱嘉品

臺南市立大灣高中主任輔導教師

楊力鈞

臺南市立大灣高中校長

國立嘉義大學教育學系暨研究所博士班博士候選人

一、前言

隨著時代的變遷，社會文化的轉變，在雙薪家庭佔多數的現今，母親白天需外出工作，下班後還要忙著照顧孩子。父親的角色定位，已經不是傳統的「男主外，女主內」的時代，不是只需賺錢回家、站在旁觀者的角色即可，而是需分擔養育子女並陪伴他們的責任。加上近年來生育率下降，每個家庭只生育一至兩個孩子，子女的教養問題更顯得重要，父親能否在母親工作忙碌時，替補其空缺，負起教養、陪伴子女的責任，攸關子女能否順利發展。故新時代父親的角色與職責變得更加受重視。

二、父親的角色與職責

隨著子女各個成長階段，父親所扮演的角色也隨之調整。

(一) 父親的角色

史都華 (Stoop, D.) (1995) 表示，稱職的父親會隨著孩子的年齡而扮演不同的角色，這些角色包含：

1. 在孩子幼兒時期，扮演守護者的角色，灌輸孩子信心、力量，並充份與孩子情感交流，使他們覺得有安全感。

2. 在孩子學齡時期，扮演約束者的角色，成為子女道德規範的理想，並以身作責，協助子女判斷是非及對錯。
3. 在孩子青少年時期，成為其勇者與保護者，和孩子並肩面對變化與挑戰，並引導孩子走向獨立、自主負責的階段。
4. 在孩子青少年之後的時期，扮演子女的精神導師，協助子女規劃未來，祝福、鼓舞他們追求夢想。

(二) 父親的職責

Hetherington 與 Parke (1993) 認為父親的職責除包括對子女照顧教養的責任外，更將良好夫妻關係的維繫亦涵蓋在內。包含：

1. 良好的夫妻關係。
2. 與妻子共同分擔對子女生理、心理、經濟及社會方面的照顧。
3. 經營親子關係並建立良好的親子溝通管道。
4. 成為新好男人（兼具父親與母親特質），並提供子女適切的性別角色楷模。

Dollahite 等 (1997) 根據 Erikson 的發展理論，建構出「傳承父職」

（generative fathering）的概念架構。基於此架構，主張父親應視子女不同階段的發展需求，擔負不同的職責及能力，說明如下：

1. 善盡人倫的職責（ethical work）：教導孩子建立價值觀並協助他們以道德的方式與他人建立關係

(1) 承諾（commit）：承諾給予孩子福祉。

(2) 持續（continue）：持續參與孩子的生活。

2. 踐履創新的職責（stewardship work）：提供孩子生理需求及安全感

(1) 奉獻（consecrate）：奉獻物質資源給孩子。

(2) 創新（create）：提供孩子獲得的機會。

3. 順應發展的職責（development work）：回應孩子不同成長階段的需求並自我調整親職角色

(1) 關懷（care）：回應孩子的需求與必需品。

(2) 改變（change）：在回應孩子需求中調適。

4. 寓教於樂的職責（recreation work）：幫助孩子放鬆心情及擁有生活樂趣

(1) 合作（cooperate）：站在孩子的層次，與孩子一起遊戲和休息。

(2) 挑戰（challenge）：擴展孩子的技能與適應能力。

5. 滋長心靈的職責（spiritual work）：幫助孩子達成目的並享受其成果

(1) 安定（confirm）：肯定孩子的想法，對孩子有信心。

(2) 諮商（counsel）-引導、教導、忠告、傳授意義。

6. 增進親情的職責（relationship work）：創造一個健康的親子關係

(1) 交心（commune）：與孩子一起分享愛、想法與情感。

(2) 慰藉（comfort）：對孩子表達同情心、同理心。

7. 人生導師的職責（mentoring work）：幫助年長子女學習成為成功父母的技巧

(1) 諮詢（consult）：當孩子提問時，引導洞察並給予建議。

(2) 貢獻（contribute）：持續照顧下一代的職責。

綜上所述，父親是家庭經濟提供者，也是子女性別角色的楷模，理想的父親也同時具備多重的父職能力，且隨子女發展階段及個別需要，扮演各種不同的角色。

三、父親參與育兒工作之困境

在父親投入於家庭之育兒任務時，也可能被傳統的男主外女主內的觀念、配偶的理念、現實的考量或其他因素所阻礙。

(一) 上一代的傳統觀念影響

在傳統的阿嬤帶孫子習慣下，奶奶可能負責帶養孫子女減少了父親的育兒工作，也可能相對地減少了父親的育兒參與度。

而祖母在成為婆婆之後，在傳統觀念下，不鼓勵或反對自己的兒子參與親職工作，視親職為媳婦之職責。也會影響父職參與（張再明，2006）。

(二) 母職守門

張再明（2006）指出母親會扮演「守門員」的角色，不鼓勵甚至不願意父親參與育兒工作。教育程度越高的母親較少限制父親參與親職工作，且家庭主婦限制父親參與親職工作的想法多於職業婦女（杜宜展，2011）。

由此可見，越固著於傳統的性別分工觀念之母親，會認為配偶無法勝任照顧孩子的任務或是希望另一半將心思放在工作上，而不鼓勵、甚至拒絕另一半的育兒工作。

(三) 父親的現實考量

包含筆者在內及周遭的親友中，也有許多現實因素影響了父親參與育兒的工作，分述如下：

1. 父親的工作時間較長、於夜間或假日工作，下班後與孩子相處的時間相對減少，就算想陪伴孩子讀書、休閒也沒有時間。
2. 父親的年紀較大，對於陪伴孩子運動休閒等需大量消耗體力的活動，心有餘而力不足，只能讓孩子自己去運動。
3. 父親的親職教育觀念不足，不知如何與孩子相處、如何照顧孩子或教育子女。父親需主動參與親職教育活動或多涉獵相關知能來學習和孩子做良好的親子互動。

四、結語

在父母親皆忙於工作的現今社會，雙方如能不分彼此地分擔家庭工作及育兒任務。能夠在另一半忙碌無法抽身時接替角色，陪伴、鼓勵孩子，關心他們的情緒及學校狀況，才能為孩子認知情感與社會發展的能力奠定良好的基礎。和諧而美滿的家庭也能增進與子女互動能力，打破性別角色固有的迷思，建構多元性別特質圖像。

做為新時代的父親，讓我們一起快樂的參與家庭事務、陪伴孩子成長，讓孩子能多元全能發展，並給下一代做個好榜樣，建構一個和諧、溫馨與美滿的幸福家庭。

參考文獻

- 史都華（Stoop, D.）（1995）。父愛不缺席：心理醫生剖析父親的十二種模式。（柯里斯、林為正譯）。臺北：智庫。

■ 杜宜展（2011）。幼兒母親知覺母職守門及父職參與之研究。高餐通識教育學刊，7，臺灣。

■ 張再明（2006）。從父職參與的現況論父職教育的實施。家庭教育雙月刊，200611（4），社團法人中華民國家庭教育專業人員協會，臺灣。

■ Dollahite, D. C., Hawkins, A. J., & Brotherson, S. E.(1997). Fatherwork: A conceptual ethic of fathering as generative work. In A. J. Hawkins & D. C.Dollahite (Eds.),*Generative fathering: Beyond deficit perspectives* (pp. 17-35). Thousand Oaks, CA: Sage.

■ Hetherington, E. M. & Parke, R. D. (1993). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. New York: McGrawHill.



低頭族問題之解決-由親子共同努力談起

李珮瑜

國立臺灣師範大學僑生先修部人文社會學科
國立空中大學社會科學系兼任助理教授

一、前言

現今，智慧型手機成為目前人們仰賴的重要電子媒介，擁有的比例相當高，這轉變人們的生活，帶來許多便利性及增加速度，但是，卻也發生一些令人憂心的事，誠如姜得勝（2015）提及，智慧型手機的使用代表科技發展的進步，使用者可以善用科技做更多的事，成為科技的主宰者，卻有可能因為過度的仰賴該媒介，而成為科技的奴隸。近年來，越來越多人過度的使用智慧型手機，無時無刻的滑手機，成為低頭族。它不但的影響人際、社會與個人的身心狀況，對於家庭也有很大的影響。現在的家庭共同談話、觀賞電視與出外旅遊的時間比較少，有些家庭，人人都有智慧型手機，若使用不當，把原本親子與家庭成員共同談心及培養感情的時間花在使用智慧型手機，影響彼此的互動。

根據過去筆者訪談 10 位大學生的資料發現，所有的受訪者皆有使用智慧型手機的習慣，在 10 位受訪者中，大約有 7 位受訪者每天使用智慧型手機時間上網超過 3 小時，約位受訪者使用智慧型手機上網的時間在 1 小時以下，1 位受訪者幾乎不曾使用智慧型手機上網，大約有 3 位受訪者自覺有網路成癮的問題。大部分的受訪者使用智慧的動機為與他人交流以及上網搜尋資料，亦有受訪者使用智慧型手

機玩線上遊戲、聊天。在訪談的過程，有受訪者提到自己與身旁有些的親朋好友有手機成癮的問題，也衝擊面對面的人際情感。

回顧過去的時代，人們的生活非常不便利。現今社會有很大的轉變，由早期的「農業社會」邁入「工業社會」之時代，再至「資訊科技社會」，人們使用網路的比例節節升高，傳達知識更加的快速。知識藉網路快速地傳播，越有能力掌握資訊來源者就越能於此社會獲利，發言更加的便利。因此，知識的生產力已成決定一國之生產力、競爭力及經濟之關鍵。若資訊能力較佳者，競爭力也更強。網路發達的時代，人們接觸資訊的機會更便利，許多人也開始使用智慧型手機，透過它，可以即時上網及與他人即時互動，隨時的傳遞訊息，但是，這卻也造成正面及負面的效應，媒體素養的概念也受到各級學校的重視。

王詩齡（2010）、許育典（2010：140）認為，許多人越來越喜愛使用網路，Facebook 成為他們重要的社群管道之一。媒體素養教育對公民而言重要，其也須聯結網際網路，它可幫助人們成為媒體訊息的主人。網際空間公民宜學習資訊辨別的能力，其必須了解資訊權利與義務，並關注隱私權與財產權，成為優質的網際空間公民（徐振雄，2006：6；Calvi& Jans, 2010）。現今，應該培養公民有媒體素

養之能力，辨別訊息及使用資訊科技的能力，目前亦應培養公民了解及善加的使用智慧型手機。在此過程，若單由學校教育著手的成效是有限的，若可透過家庭的力量共同努力，將有更大的成效。

二、智慧型手機與低頭族

由於網路的使用率越高，手機的製造者擴展手機的使用功能，加入行動上網的功能，吸引消費者。Zheng 及 Ni（2005）指出，智慧型手機不再只是傳統的打電話的功能，它除了具備傳統的語音通話功能，也增加提供個人資訊管理和無線上網功能，就像一臺小型具有上網電腦形式的手機，使用者可以隨時的蒐尋資訊及傳遞訊息。現今，它的功能越來越進步，加入了 Line、Facebook 及 GPS 等功能，相信不久之後，又會加入其它新的功能。

智慧型手機帶來人類行為的轉變，使用者可以透過遠端傳輸科技隨時與他人進行社交活動，人們的互動溝通由過度限於傳統的實體空間轉至虛擬網路，人際關係也會發生變化。臺灣的社會出現低頭族的現象，花許多時間滑手機（黃士安、陳怡廷、陳麗如，2015：63）。低頭族是指長時間使用智慧型手機、平板電腦等，往往機不離手，常常拿著手機無時無刻的看訊息、玩手機、玩遊戲與聊天，已被該科技制約。

三、智慧型手機對使用者身心之影響

邱紹一（2014：25-2）指出，智慧型手機的使用者有可能會透過手機上網的功能，減少各種日常生活中緊張而造成的負面情緒、經驗，它是消除寂寞感的方法，但是，使用者卻有可能因為不覺地過於仰賴，進而成癮卻不自知已經手機成癮，進而伴隨著人際關係及社會自我效能的問題，衝擊使用者的身心狀況。

因此，影響學習者在學習課程的專注力，降低學習品質。工作者也有可能影響他們工作的效率與效能，開車族或是騎士在行車時，若滑手機也會影響交通安全。更嚴重的是，此對於生理，如視力、關節也會有影響。人們不會對於手機及網路本身成癮，往往是對於網路活動及網路社群的互動成癮。因此，不是因會科技造成的問題，而是使用者本身的問題。

四、智慧型手機對人際與社會之影響

智慧型手機的使用率越高之下的結果，製造者及廠商不斷地推出新的產品，功能也越進步，現今常可以看到人們 Line 及 Facebook 即時的傳遞訊息，教師們也可以善用該功能與學生及家長進行課後的互動，親人們及朋友們可以藉此即時的互動，拉近彼此的距離，此是它為人們帶來的利基。

然而，可以發現，有些人因為長期的使用該媒介，變得比較不會及不

喜歡面對面溝通。有時候就算對方的距離非常近，依然習慣的用手機傳訊息，卻不願意面對面溝通。許多人相信科技產品可以紓解壓力及打發時間，但是，由另一層面可以發現，卻有可能造成人際關係的疏離與社會的互動的冷漠（黃士安、陳怡廷、陳麗如，2015：63）。質言之，智慧型手機使用率高的結果，讓人們進一步的掌握科技，利用該媒介做更多的事，但是，原本帶來便利的媒介，卻有可能變成帶來負面效益的媒介，除了前述提及的問題外，有時候也有可能使人們失去了自己的時間，因有可能會被 Line 及 Facebook 訊息的打擾，形成另一種人際互動的困擾。

五、由親子共同努力省思解決低頭族之問題

黃紹烈（2000）的親子互動關係與電腦網路態度之相關研究中發現，電腦網路使用過度會造成父母與孩子之間的衝突，子女使用時間過長，會令擔心子女過度沉溺於網路、接觸到不良的網站內容。對於電腦網路上的學習以及去情境化的特質愈無法認同，非常有可能間接地影響到親子互動關係。現今，智慧型手機的使用，使人們可以無時無刻的上網，成癮的問題更嚴重。除了學校教育教導學生相關的素養外，親子之間共同努力也是非常重要，以下乃由親子間共同努力角度論述：

（一）家長本身不要過度使用智慧型手機，扮演好的楷模

如前所述，隨著智慧型手機的功能越來越進步及人們的使用不當之後，許多人有手機成癮的問題，在車上、餐桌上及路上，常可以看到人們不斷的滑手機，不是只有孩子們才是低頭族，有些父母也是低頭族的成員之一。家庭往往是孩子最早社會化的地方，也是陪伴他們成長最久與最多的時間，扮演重要的角色。

由此可知，父母本身應該克制自己使用智慧型手機的時間，不要成為低頭族。舉例而言，若與孩子搭車時，不宜在車上一直滑手機，應和孩子們共同對話或是欣賞風景。在吃飯的時候，可以適時地關掉相關的 3C 產品，不要讓它影響彼此的互動時間。

（二）家長與孩子共同討論與溝通如何善用智慧型手機，培養手機使用的素養

何謂素養？其定義為何？現今，它不只是包含讀寫文字，亦包含對於資訊科技工具與解讀媒體訊息之能力（Ba, Tally & Tsikalas, 2002：2；Kress, 2003：61）。隨傳播媒介之革新與進步，素養觀念隨而轉變及擴大。素養指為了理解及運用某種領域的知識、技能與態度，達到自我設定的目標，並具有與外界合理而有效的互動與溝通，以適應未來社會生活之基本能力。

令人憂心的是，現今的孩子從小在 3C 環境下成長，有些孩子沉迷於手機的使用，逐漸的失去深度的思考，當他們有手機成癮或是視手機為重要的娛樂或聊天工具時，父母可能採取沒收、大聲責罵或是其它的強制手段，該種方法往往是治標不治本，也會破壞親子關係。當孩子若有手機成癮或是手機的使用的素養不足時，父母不宜只是苛責或是禁止他們使用手機。長者應該深入地了解學童沉迷於手機及有違價值觀之原因。透過和孩子共同討論以導正其觀念，如討論使用的時間、時間與使用的時間，這樣比較不會引起孩子的反抗。

質言之，給予參與者「情境練習」非常重要，透過「實地參與」及「培養正確的習慣」是方法之一。在使用之際，長者之陪伴更為重要。一言以蔽之，父母應該陪養孩子共同成長及陪伴孩子共同學習。3C 產品對於孩子童年將扮演不容小覷之角色，若孩子對 3C 有好奇心之際，父母可以藉此進行機會教育及培養孩子善用該媒介。

(三) 親子共同參與家庭互動，多走出戶外

智慧型手機的使用使人們不但可以透過電腦行動上網蒐集訊息，也可利用它與同事即時的討論工作。智慧型手機發明與功能的進步，人們的溝通更加的便利。許多人透過 Line、Facebook 和他人即時性的互動，遠距的人若要互動時更加的便利，也節省了許多的電話費。可是，有些人在過度的使用它之後，花許多時間在電子

式的溝通，家庭成員回到家花在家成員彼此談心的時間變少了。因此，父母可以在孩子年幼的時候，就開始設計親子互動的活動，讓孩子感受生活的來源非常多元，不是只有 3C 產品，更不是只有智慧型手機。

父母每天可以花至少半小時的時間與孩子共同談心，了解彼此的想法與孩子遇到哪些問題。此外，也可以花一些時間，親子共同閱讀，培養深度思考的能力。更重要的是，父母應該帶孩子走出戶外，接近人群與接觸大自然，不要常常宅在家。

六、結語

資訊科技的時代，人們使用網路的機率越來越高，許多人利用它蒐集資料、與人交流及建置社群平臺等。隨著人們的需求及技術的進步、手機的設備與裝置也越來越進步，許多人也開始使用智慧型手機，可以行動上網，帶來了許多的便利，但是有些人成為低頭族，對於「身、心、靈」造成影響。本文並非指低頭族的原因是完全來自於親子之間造成，或是單由親子努力，而是省思藉由子共同努力的層面可做哪些事。

參考文獻

- 王詩齡（2010）。分析大型線上社交網絡之群集關係及個人與各群集建立關係的機率—以Facebook為例（未出版之碩士論文）。國立東華大學數位知識管理碩士學位學程碩士班，花蓮。

- 邱紹一（2014）。青少年智慧型手機成癮因素與預防策略初探研究。育達科大學報，37，21-42。
- 姜得勝（2015）。做滑世代科技的「主人」或「奴隸」？。臺灣教育，692，2-9。
- 徐振雄（2006）。資訊社會與大學通識教育：以「資訊生活與法律」課程為例。通識教育與跨域研究，1（1），1-18。
- 許育典（2010）。媒體素養教育在我國公民教育的檢討與現況。當代教育研究，18（4），121-159。
- 黃士安、陳怡廷、陳麗如（2015）。樂當低頭族？智慧型手機行動應用程式之使用行為與孤寂感的關聯。電子商務研究，13（1），61-85。
- 黃紹烈（2000）。親子互動關係與電腦網路態度之相關研究—以臺北市高中高職學生及其父親為例（未出版之碩士論文）。中國文化大學兒童福利研究所，臺北市。
- Ba,H.,Tally,W.&Tsikalas,K.(2002). Investigating children's Emerging Digital Literacies. *The Journal of Technology ,Learning and Assessment*, 1(4), 1-48.
- Calvi, L., & Jans, G. (2010). Stimulating community building using mobile 2.0 technology. *International Journal of Web Based Communities*, 6(1), 76-98.
- Kress,G. (2003) .*Literacy in the New Media Age. USA & Canada*: Routledge.
- Zheng, P., & Ni, L. (2005) . *Smart Phone and Next Generation Mobile Computing(Morgan Kaufmann Series in Networking)*. San Francisco: Morgan Kaufmann.



幫幫我啦! ~ 淺談孩子的依賴行為

錢炫珠

中華新世代親子教育協會理事長

媽媽準備帶孩子出門，媽媽請孩子自己去穿鞋襪。

場景一

孩子懶洋洋地坐在椅子上，鞋襪分別在椅子上及地上，孩子兩腳大辣辣地張開且搖晃著。媽媽說：「快去穿鞋子，襪子啊！」

孩子沒有任何表示，媽媽便習慣性地彎下身去幫孩子將鞋襪都穿好。

場景二

孩子：「媽媽，我不會穿，你幫我穿啦！」

媽媽：「不行，自己穿！」

孩子大哭大叫：「媽媽，我不會啦！妳幫我穿啦！」

媽媽：「不行，你長大了，自己穿，不會穿就不要出門。」

媽媽態度及口氣都很堅定，孩子一臉無奈，只好自己拿起鞋襪，自己慢慢穿。

場景三

媽媽：「快穿鞋襪啊！怎麼呆呆的坐著呢？」

孩子：「媽媽，我不會，你幫我穿啦！」

媽媽：「可是我記得我的小寶貝很厲害，會自己穿鞋襪，而且又快又好喔！」

孩子：「可是，我想要你幫我穿嘛！」

媽媽：「那我們來比賽吧！我幫你穿左邊，你穿右邊，看誰穿得比較快囉！」

孩子雖然七手八腳，但開心地將鞋襪穿好，開心地與媽媽手牽手一起出門去。

在日常生活中，我們經常會遇到以上的事件，你會是那一種父母呢？

我們也常聽到或看過這樣的叮嚀及提醒：

- (一) 培養孩子的獨立性，要減少孩子對大人過度的依賴。
- (二) 讓孩子做自己的事，父母千萬不要代勞或插手，不要剝奪孩子學習的機會。

這些叮嚀的話都沒錯，然而在執行時，卻往往忽略了孩子情感上的需求。

孩子的依賴行為，我們可從不同角度來看：

一、孩子依賴的原因

現在家庭幾乎都是獨生子女，個個是家中的「寶」，由於對孩子過份寵愛，過份照顧，很容易使孩子在成長過程中喪失獨立處理事務的能力，變得較怯懦或依賴。尤其是獨生子女，要比多子女家庭的孩子享受到更多的「特權」。長輩們的嬌寵使孩子容易養成飯來張口、衣來伸手的懶惰性，這種懶惰性其實也就是過份依賴。

二、孩子產生依賴的特徵

- (一) 因為受到嬌寵的孩子，養成懶惰個性使然。
- (二) 生活經驗不足，不容易自己接受，面對及解決問題。
- (三) 為討好父母，長輩或同儕，自我壓抑或放棄，甚至勉強自己做自己不想做的事。
- (四) 預期做不好會被責罵或處罰。

三、克服孩子依賴的方式

- (一) 生活中，積極鼓勵「孩子動手，大人放手」，以培養孩子的自理能力。

<小叮嚀>

1. 別怕孩子累、別怕孩子做不好，別怕可能最後還是需要自己重新再做的麻煩。
2. 生活中舉凡吃飯、穿脫衣服/襪子/鞋子等技能，孩子都需要學習及不斷練習。
3. 相信孩子，讓孩子做自己能力所及的事。
4. 陪伴孩子，讓孩子知道及相信-父母就在你身邊，放心去試探吧!

(二) 需要配合兒童發展

例如：一般嬰幼兒穿著能力的發展為

1. 1-2 歲

一歲前的幼兒由於身體的平衡、四肢的協調運用發展未臻成熟，所以，大人在幫寶寶穿脫衣物時，幼兒可以伸出手腳來配合穿脫動作，但沒有自己穿脫的能力；一～二歲時，身體的粗大動作已有良好的發展，有良好的坐姿平衡，手眼協調及具備足夠的抓握能力，此時孩子會脫下簡單的衣物，如鞋子、襪子、短褲等。

2. 2-5 歲

兩歲後，隨著手指動作的精進，開始會嘗試穿一些簡單的襪子、鞋子，及有黏扣帶式的鞋子。

3. 5-6 歲

雙手的運用及協調能力已發展相當好，而且手部的精細動作發展也愈見成熟，此時孩子多能獨立穿脫一般衣物及解、扣釦子。

4. 6 歲後

此時幼兒已可自行綁鞋帶，辨別衣物的前後、裡外的位置。

(三) 尊重孩子探索的好奇心，培養孩子獨立思考的能力。

孩子天生具有好奇好問的天性，對待他們所提出的問題，不需急著給答案，讓孩子自己動腦筋嘗試各種解決問題的方法，不必擔心失敗和批評，可以大膽表達自己的意見及想法。

(四) 創造機會，陪伴孩子感受及體驗挫折，讓孩子學習自我面對、解決問題的能力。

任何人一生中都會經歷大小的挫折。挫折本身並不可怕，但面對挫折的態度、反應卻會因人而異。大家總說，別讓孩子輸在起跑點上，但其實孩子在成長的每個階段，就像參加一場場人生的馬拉松，要永遠不跌倒根本不可能；如果半路上跌倒摔跤了，孩子懂得自己爬起來、願意繼續往前跑，終究能夠自我突破、跨越一層層的關卡。

當然，生活中充滿各種類似的挑戰，第一次自己吃飯，第一次自己穿鞋……，陪著孩子，在他卡住的地方，給一點幫助、一些建議，一些學習及練習的時間，就像替孩子「搭鷹架」，提升孩子的能力，讓孩子的每次挑戰成功經驗，化做下一次的跨越勇氣。

參考文獻

- 王憶菁。幼兒穿穿脫脫。PSN 專刊，9。

評大學合併—以清大和竹教大合併案為例

黃政傑

靜宜大學教育研究所終身講座教授

臺灣教育評論學會常務理事

中華民國課程與教學學會理事長

一、前言

為因應國內高教擴增面臨少子化生源大幅縮減的危機，教育部一方面執行大學退場政策，另一方面則推動大學合併政策，其中以大學合併素為媒體所關注。二千年以來大專校院合併以公立為主（簡稱公公併），已經完成的有嘉義技術學院與嘉義師範學院合併為嘉義大學；東華大學與花蓮教育大學合併為東華大學；臺中技術學院與臺中護專合併為臺中科技大學；臺北市立體院與臺北市立教育大學合併為臺北市立大學；屏東商業技術學院與屏東教育大學合併為屏東大學。高雄第一科大與高雄海洋科大即將合併為高雄科大，明年招生。最近幾年又開展私立校院合併（簡稱私私併），去年(2014)有法鼓佛教學院與法鼓人文社會學院合併為法鼓文理學院，今年(2015)有康寧大學與康寧專校合併。討論超過十年的清華大學（清大）與新竹教育大學（竹教大）合併案，過程中談談停停，最近一波談判又傳出清大憂心併校會拖累清華聲譽，清大教授發起連署反對，竹教大也有疑慮，兩校的合併又生變數（聯合報，2016.10.16a）。

二、大專併校的背景

清大和竹教大合併之事，只是高教合併政策的一環。國內大學擴增以

來，大專校院數曾高達一百六十多所，然高教資源有限，校數增加意味品質下降，又逢少子衝擊，高教學生數減少，連收取學雜費挹注支出亦遭削減。在招不足學生的壓力下，高教品質愈來愈降，部分大學被列入退場觀察名單，少數學校被迫退場，尚在场內的大學憂慮生存危機，有識者一直思考有何因應之道，其中大專校院合併被視為解決問題的可行途徑。

為此，教育部早在 2000 年開始就不斷推動國立大專校院合併，而有一些成效，只是大專校院合併真不容易，因而合併的成效不很彰顯。眼看少子化生源大幅減少的時日愈來愈迫近，大學退場廣為媒體報導，大學合併再度引發社會更大的關注。現任教育部長初上任時，就喊出把 160 多所大專校院減為一百所的口號。為具體落實高教整併政策，紓解大學退場所產生的問題，教育部於本年（2015）3 月發布高教創新整合方案，強調高等教育資源重新整合規劃，提供大專校院多元發展的經營型態，希望能達到促進學校辦學特色、提升高教國際競爭力、高階人力協助產業升級、退場學校正向發展的目標，方案內容包含「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（教育部，2015.3.27）。

就大學合併而言，該方案指出，高教校數規模要做合理調整，其原則要公立學校共負責任，並非單由私立學校承擔校數調整，因而提出對公、私立大專校院校數調整及縣市區域分布的兩項推估。其一，審視公立大學於地理位置內學校學科領域分布、學校營運及辦學品質等項目進行分析，就各校學科領域可互補或可合作，且兩校合併後有利提升高等教育競爭力的學校，進行規劃，預計公立大學至 2013 學年推動合併 8-12 校。其二，審視私立大專校院的辦學情形及風險指標，尊重私立學校辦學意願與轉型可能情形，推估至 2023 學年度約減少 20-40 校。大專校院各區域校數調整，配合各區域人口及入學人口推估作規劃，但至少每縣市保留一所公立大專校院。

由於本方案受到各界重視，教育部也向立法院教育及文化委員會全體委員會議提出專案報告（教育部，2015.3.30）。現階段教育部採取公公併和私私併的方式，希望一方面提升高教辦學的經濟規模和競爭力，二方面期待資源整合後得以強化大學的生存力和品質力。

三、大學併校的疑慮

（一）清大和竹教大的考量

大學合併遭遇的問題很多，清大和竹教大併校可看出端倪。兩校認為教育部要承諾經費和員額挹注，否則整併後的學校難以向上發展，但教育部卻未能承諾。其次是兩校的發展方

向不同，清大重研究，追求世界學術排名，竹教大以教學卓越為導向，重視師資培育和人文藝術，兩校都擔心合併後會拖累原來清大的學術排名。其三為辦學方向尚待磨合，清大教師質疑行政單位在合併意向書所提「成為師資培育及教育研究重鎮願景」，認為不符清華以高教為己任的長期發展特色。其四為併校需要利弊評估及具體規劃，清大校方著眼於兩校合併後教師員額可達九百多人，學生人數也可提高到規模適中的綜合大學，學校的教學研究能量都會提高，清大教師則認為併校的利弊得失、願景和進程，尚待深入評估，合併初期水準下降的可能性及排除之道有待檢討。竹教大教師憂慮併校後某些院系所要整併，有的學院會消失，教師在合併後的發言權未得確保，權益將被剝奪。

（二）教育部現階段的考量

對於清大與竹教大的合併案，教育部表示會進一步了解，但尊重兩校由校務機制進行合併案，教部暫不涉入。

四、討論

（一）大專合併法規顯示併校的困難

1. 大學法的規定

高教合併政策的推動，自 2000 年以來的高教整併一直是採行政模式，但主導權是放在各大專校院，由教育部提供整併誘因，鼓勵大專校院自行溝通規劃，教育部介入但未必強力主

導，以免引起校方反彈而讓合併的協商破局。但這種由大專校院主導的模式，費時甚久，成效有限。眼見大學擴增所產生的問題愈來愈嚴重，社會各界的批評紛至沓來，要求主管機關要負起責任，化被動為主動，因而，教育部乃修訂大學法，取得由教育部主導大學合併的法源，以便一開始就能立於不敗之地。

現行大學法（2011.1.26）第 7 條第一項規定：「大學得擬訂合併計畫，國立大學經校務會議同意，直轄市立、縣（市）立大學經所屬地方政府同意，私立大學經董事會同意，報教育部核定後執行。」同條第二項又規定：「教育部得衡酌高等教育整體發展、教育資源分布、學校地緣位置等條件，並輔以經費補助及行政協助方式，擬訂國立大學合併計畫報行政院核定後，由各該國立大學執行。」同條授權教育部訂定合併的條件、程序、經費補助與行政協助方式，合併計畫內容，合併國立大學之權利與義務及其他相關事項的辦法。

由大學法第 7 條的規定可見，大學合併案包含公立和私立，得由各大學自行溝通協調或由教育部擬訂計畫；不過教育部只針對國立大學合併主動規劃，送行政院核定後始由各該國立大學執行，其它公立大學則需經所屬地方政府同意。私立大學比較單純，只要擬合併的大學董事會同意，即可報教育部核定後執行之。該條文規定的是大學合併事宜，但觀諸已合併的學校，雖以大學為主，亦有大學和專科學校合併的情形。大學法

（2011.1.26）第 4 條第 2 及第 4 項規定，為均衡區域的專科學校教育，教育部得就未設有專科部的縣（市），核准大學附設專科部，授權教育部訂定大學及其分校、分部、附設專科部設立標準、變更或停辦的要件、核准程序及其他應遵行事項的辦法。

2. 國立大學合併推動辦法

教育部於 2012 年訂定並發布國立大學合併推動辦法（2012.6.22），期望藉以有效協助學校整合教育資源及提升整體競爭力。該辦法第 3 條規定所稱合併，指二所以上國立大學校院連同其分校、分部、專科部或高職部的合併。教育部為推動合併事項，得組成合併推動審議會（簡稱審議會），訂定審議基準為：合併後得以提升學校經營績效及競爭力、有效整合教育資源效益、提供學生多元學習環境、滿足國家社經發展。依該辦法，教育得考量學校的學術領域分布廣度、招生規模及教職員數量、每位學生所獲教育資源（校舍空間、土地面積、圖書及經費等）、自籌經費能力、評鑑結果、地理位置、與鄰近學校教學及研究互補程度及跨校交流情形、學生實際註冊率，及其他有助於整合教育資源及提升學校競爭力的條件，擬訂合併學校名單連同合併構想，提交審議會審議。

合併學校名單經審議會審議通過後，會商合併學校及相關機關，擬訂合併計畫，再依專科以上學校及其分校分部專科部高職部設立變更停辦辦法第五條所定程序審查通過後，由教

育部報行政院核定。合併計畫應載明合併計畫的緣起、學校現況與問題分析、學校合併規劃過程、合併期程及應辦理事項、規劃內容（包括發展願景、校區規劃、校舍空間配置與調整、行政組織架構與員額配置、學術組織與科系所配置及財務規劃）、合併學校教職員員工及學生權益處理、政府經費補助及行政協助、預期效益、其他相關措施。

學校於完成合併後，得向教育部申請合併計畫所列的經費補助，項目包含非具自償性的教學大樓新建工程計畫、學生宿舍貸款利息、合併初期往返不同校區的交通接駁費、其他有助於合併的相關計畫，得依合併學校的需求，以同等額度及分年方式，改由外加基本需求經費補助替代之。除了經費補助，教育部也提供行政協助，包含派員出席參與合併學校的校內說明會或公聽會等相關會議、處理合併後的基本經費需求及學生招生人數、其他有助於合併推動的相關事項。

3. 專上學校設立變更停辦辦法

專科以上學校的合併早有明文規定（教育部，2009.1.7），2015 年教育部（2015.3.17）修正發布「專科以上學校及其分校分部專科部技術型高級中等學校部設立變更停辦辦法」。該辦法第 25-26 條規定，專科以上學校得考量自身資源條件及發展重點，選擇合適的合併對象，進行合併規劃。教育部得衡酌高等教育發展趨勢、專科以上學校分布狀況及教育資源配置情形，建議及協助專科以上學校進行合

併規劃。公立專科以上學校為規劃合併，應擬訂合併計畫，國立專科以上學校經校務會議通過，直轄市立、縣（市）立專科以上學校經校務會議及所屬地方政府同意後，報教育部核定。私立專科以上學校的合併計畫經校務會議及董事會同意後，報教育部核定。專科以上學校的合併，教育部得視國家整體資源情況優先補助經費。

由上述分析可見，大專校院合併及專科以上學校合併，均已訂有相當完備的法制，根據大學法及相關法規，可給予合併學校經費補助。教育部雖可由上而下地推動國立或公立大專校院合併案，但是仍希望各種合併案都是由大專校院由下而上主動提出，原因除了基於尊重大學自主立場外，尚顧及合併意願的重要性，且學校是否適合合併，當事人最為清楚，合併規劃有許多需要校際溝通協商，合併學校最能具體討論。再者，大學合併涉及合併各方的利害關係，有必要讓利害關係人好好評估，若利害關係人不樂意，由教育部硬把學校送作堆，引起的反彈很大，屆時不只是學校受害，教育部也會成為箭靶。教育部該做的是宣示政策，及提供各校配合政策的經費補助和行政協助。

(二) 深入了解大學合併當事人的思維、困境並找到突破點十分重要

由清大和竹教大的案例，發現兩校需要經費及教師員額挹注，即兩校若要合併，它們需要更多經費投入於建築設備和也要有更多員額增聘教

師，不願只在現有學校經費和員額額度範圍內去談整併（聯合報，2015.10.16a, 2015.10.16b）。教育部推動大學整併，早期確實承諾相關大學較豐厚的條件，讓合併學校師生能聚在同一校區，也讓原較弱勢學校向原較強勢學校看齊，合併後的大學至少維持原強勢學校的學術水準。現在大學法及相關法規規定得提供合併學校必要的經費補助和行政協助（但沒有提到員額），也是基於這個道理。不過近年來，受限於大學校數擴增，高教經費有限，各校都嗷嗷待哺，且高教生源減少，大學經營規模及競爭力有待藉由合併來提升，這是想合併的大學不論有無外援都要找尋的新出路。在這種狀況下，高教政策不再延續以往的作法，而要向想合併的大學在現有條件下整合經營以發揮競爭力，即使要給一些經費，不可能盡如擬合併學校之意，至於給員額，恐怕更為困難。由於清大是這次合併案的強勢學校，對於吸納一個較弱勢的竹教大而無其所需的外援，自然感到未來的學術水準會往下拉低，因而對於合併會感到失望而無以為續。

其次，就擬合併的兩校而言，第二個大問題是兩校的定位不同，一重學術研究和國際聲望，另一重師資培育和人文藝術教學，原來走的是不同路線，現在要放作堆，學術上竹教大要向清大看齊，難免耽心受怕；實際上清大不單是要「容忍」竹教大，也會憂心竹教大的學術發展是否拉得起來。就竹教大現有特色及未來發展而言，清大如何正向看待，視其為併校後的重要資產和希望，同等重要；若

缺乏肯定，竹教大必不能接受。合併後的學校要照顧師生權益法有明文，但是否能相互尊重、互相肯定、彼此信任，卻是法規規範不了的事。唯有兩校師生彼此尊重和體諒，才有合併的可能。

再次是院系所及師資的整合問題，這就要碰觸到兩校教師最敏感的神經。兩校有些院系所是相同或相近的，如何整合出新的發展方向？招生規模如何調整？教師如何依專長和意願進行調配？學生如何認同彼此？不同校區的院系所如何配置？如何便利選課修課？學生生活活動如何整合及交流？教育資源如何求取平衡？行政組織如何重組？這些問題都是併校雙方師生切身攸關，但可能還沒有深入地談，就已出現耳語而成為併校的憂慮和阻礙。

五、結語

本文分析了大學合併的背景、清大和竹教大合併案的變局，討論大專校院合併的相關法規，以及清大、竹教大合併遭遇的困難所在。本文認為大學合併仍應以大學為主體，但教育部在經費補助上必須明確且能符應大學合併及轉型發展的需求。

清大及竹教大只是兩個大學的合併，就已經談了十多年，迄今仍未有成果；兩校在合併規劃的討論過程中，可能更了解自己的學校，對於自身的大學定位會有更深刻的反省。只是大學合併在對象上可以是多元的，兩校的焦著是否意味著多年來的努力

需要暫停？若一定要藉由合併求發展，似可環視周遭其它學校，也許會有更適合的對象。兩校可檢視是否有必要繼續進行整併的對談，是否發現新的合併理由，或者既有的合併理由如何分析得更清楚，是否確實得以建立共識。展望未來，兩校可以終止併校的討論，獨立發展各自的特色，或者找出其它可合併以發揮競爭力的對象。國人一向喜歡門當戶對，連建立姐妹校都這麼想，現在要談合併，更可能百般挑剔對方是否適配，這常是大學合併的致命傷。若大學合併不能突破此一心結，就會互相傷害，最後不可能有好結果，也會把朋友變成敵人。

大學合併常帶來擬合併雙方共同構思未來發展的願景和目標，促成雙方合併前的交流合作，互利互惠。不過，規劃討論過程中，擬合併各方投入許多心力在合併的討論上，其中風風雨雨也會影響學校的正常運作，造成校內外師生和行政人員之間的衝突。比較大的問題在於併校研議時較弱勢者被視為高攀，弱勢者也會耽心被吃掉，而產生焦慮。

教育主管機關若要繼續推動大學合併宜有公開公平的作法，提出經費及員額挹注的遊戲規則，讓擬合併的大學有規範可循，評估合併的利弊得失，否則合併會被當事人視為騙局一場，令大學退避三舍。大學合併被視為解決大學擴增問題的良方，真相如何。有待進一步檢視，一方面評估大學合併政策確實能解決的高教問題為何，二方面追蹤已經合併的學校到底

達成多少合併計畫的原訂目標，並整體檢討大學合併提升了多少教育品質和辦學競爭力。高教創新轉型方案所訂大學合併的目標並不容易達成，若然，更重要的是大部份不談合併的學校如何變成優質的大學，健全發展的大學如何協助危機中的大學，恐是當前高教政策更值得重視的方向。

參考文獻

- 教育部（2015.3.17）。專科以上學校及其分校分部專科部技術型高級中等學校部設立變更停辦辦法（民國104年03月17日修正）。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008653&KeyWordHL=&StyleType=1>
- 大學法（2011.1.26），取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=FL008606&KeyWordHL=&StyleType=1>
- 教育部（2009.1.7）。專科以上學校及其分校分部專科部高職部設立變更停辦辦法。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?id=FL008653&KeyWord=>
- 教育部（2012.6.22）。國立大學合併推動辦法。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000666&KeyWordHL=&StyleType=1>

■ 教育部（2015.3.27）。教育部發布高等教育創新轉型方案。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?No de=1088&Page=26825&Index=3&wid=560D2ADE-378E-4CB6-8CB4-C2CE2B227759>

■ 教育部（2015.3.30）。「高等教育創新轉型方案」專案報告。取自 https://lms.cit.cyut.edu.tw/blog/lib/read_attach.php?id=570466

■ 聯合報（2015.10.16a）。清大竹教大合併案 教部尊重暫不涉入。取自 https://tw.search.yahoo.com/yhs/search?hs part=GenieoYaho&hsimp=yhs-fh_ds &type=a266320001&p=%E6%B8%85%E5%A4%A7%E7%AB%B9%E6%95%99%E5%A4%A7%E5%90%88%E4%BD%B5%E6%A1%88+%E6%95%99%E9%83%A8%E5%B0%8A%E9%87%8D%E6%9A%AB%E4%B8%8D%E6%B6%89%E5%85%A5%E3%80%82%E5%8F%96%E8%87%AA

■ 聯合報（2015.10.16b）。牽手竹教大？清大教授連署反對。取自 <http://udn.com/news/story/6928/1251823-%E7%89%BD%E6%89%8B%E7%AB%B9%E6%95%99%E5%A4%A7%E5%BC%9F--%E6%B8%85%E5%A4%A7%E6%95%99%E6%8E%88%E9%80%A3%E7%BD%B2%E5%8F%8D%E5%B0%8D>



大專校院在校工讀學生與兼任助理視為勞工衍生之問題與影響

葉建宏

國立臺灣師範大學工業教育學系研究生

一、前言

爭議多時的大專校院「在校工讀生」與「兼任研究助理」問題，在民國 104 年 6 月 17 日勞動部發布「專科以上學校兼任助理勞動權益保障指導原則」與教育部發布發布「專科以上學校強化學生兼任助理學習與勞動權益保障處理原則」後有了重大轉折，而行政命令發布日即為生效日，也使各校因無緩衝期而大量解雇工讀生與兼任助理或制定因應辦法，引發學生與勞團強烈不滿造成多起學生與勞團抗爭活動。

而各大專校院所擔心在《身心障礙者權益保障法》規範下各校也面臨進用身心障礙員工不足員工總人數 3% 產生的違規問題，因而必須定期向所在地直轄市、縣（市）勞工主管機關之身心障礙者就業基金繳納差額補助費；其金額，依差額人數乘以每月基本工資計算；且如身心障礙員工之月領薪資未達《勞動基準法》訂定按月計酬之基本工資數額者，不計入進用身心障礙者人數及員工總人數；原身心障礙學生就為少數且學生數加總也不足 3%，而有在校工讀或兼任助理者更加少之，迫使學校強制違規面臨龐大累計罰則問題，且罰則經費並不在教育部編列之經費預算，一旦開罰將使得學生的受教品質連帶受損的急迫問題，勞動部也在 9 月 24 日發布解

釋令，「專科以上學校的學生兼任助理，如月領薪資未達法定每月基本工資半數者，可不計入應進用身心障礙者員工總人數及身心障礙進用人數」，使問題得到解套。

二、問題之緣起

校方與學生各持立場互不退讓，校方則認為學校工讀不該視同職場，係屬於「師生關係」，研究或工讀過程為學習的一環，而學生方面大多希望自己能獲得更多保障，如勞保年資累積、職災理賠請領的保障等，秉持著在連鎖餐飲業打工都能納入勞健保，為什麼在校工讀或兼任助理卻無任何法定保障，且不認為有哪一項工作或在職場學習不到新知識。

三、問題之發展

勞動部與教育部將兼任助理分為屬課程學習或服務學習等以學習為主要目的及規範的兼任研究助理及教學助理，且非屬對價之僱傭關係的稱為「學習型助理」；而學生與學校間因勞務而獲取報酬之工作事實，且具從屬關係者的稱為「僱傭型助理」，因學習型助理可不加保勞健保。

在私立大專校院方面，人事費用不屬於政府所補助經費，是由學生所繳交的學雜費所支付，故各私校可以

透過調漲學雜費等方式增加人事經費，亦或者是減少學校兼任助理與工讀生等方式解決問題，但最終還是影響學生權益。

而俱最大爭議的就屬國立大專校院，因經費來源來自於政府，如將兼任助理與工讀生納入勞健保所加大幅增加人事費用支出，所產生的經費缺口也衍生出許多錯綜複雜的問題，迫使校方必須訂定因應辦法，但也被外界質疑無限上綱「學習型助理」的任用。

例國立臺灣師範大學全面停止任用教學助理，改為推行的「師徒制」方式，讓學生參與教師開設課程，以學習表現頒發獎學金，每學期分為兩階段提供獎學金，最多一學期可獲 1 萬 8000 元。但此辦法一公布，即被高等教育產業工會抨擊這是巧立名目，迴避應有的責任，而該校學生也有反對聲浪出現。

國立中山大學於法規實施後的新學期，在通識教育中心開設「一般工作實習」課程、資訊工程學系開設「校園綜合實習」課程，以及海洋環境及工程學系開設「海工行政實習」課程，其課程內容規劃包含報帳、接待禮儀、文書處理、公文處理、協助教師預備教材等行政庶務，被該校學生批評課程內容是「假學習、真勞動」，且因學生用詞過於命令語氣，也被師長批評不尊師重道，造成師生關係對立的緊張氣氛，這又何嘗是勞動部與教育部發布行政命令為保障學生權益之原意。

四、結論與建議

提供一定缺額之工讀機會本就不是校方之義務，全面停聘工讀生，引發學生痛批。但改任為學習型助理也被學生批評，如何將學校回歸到單純本質，又同時要保障學生權益，實屬兩難。

新聞連日來不斷報導相關新聞，如「政大砍工讀生改募「志工」學生憤怒抵制」、「工讀生修實習課中山大挨批規避勞保」、百校長反學生助理納保范雲痛批：集體霸凌學生「勞動權益「掰」！大學生要求：限縮學習型助理定義」等，如何從雙輸變成雙贏，這是急需解決的問題，不應只期盼政府部門增列預算來解決問題，而辦法的擬定也不應只是政府部門與校方之間的商議，應充分的納入學生意見，互相磨合，找出中庸之道，才能確實解決問題，故提供如下四點之建議：

1. 勞動部、教育部、大專校院校方代表以及學生代表多方會談，擬定行政命令修正辦法，制定明確任用規範，約束校方及教師勿濫用學習型助理。
2. 校方負擔學習型助理全額學生保險或增保學生保險額度，使工讀生或兼任助理擁有保障。
3. 增加產學合作企業，創造更多工讀機會給需要學生。
4. 增聘全職助理，處理學校行政庶務。

參考文獻

- 勞動部（2015）。專科以上學校兼任助理勞動權益保障指導原則。勞動部法令查詢系統。2015年10月08日，取自 <http://laws.mol.gov.tw/Chi/FLAW/FLAWDAT0202.asp>
- 教育部高等教育司（2015）。專科以上學校強化學生兼任助理學習與勞動權益保障處理原則。教育部。2015年10月08日，取自 <http://btdo.gov.taipei/public/Attachment/562611412223.pdf>
- 洪欣慈（2015）。兼任助理要納勞健保政大停聘工讀生。中時電子報。2015年10月08日，取自 <http://www.chinatimes.com/realtimenews/20150728005330-260405>。
- 鄭語謙（2015）。臺大解雇30% 學生助理納勞健保掀停聘潮？。聯合報新聞網。2015年10月08日，取自 <http://udn.com/news/story/6885/1069175>。
- 吳柏軒（2015）。助理改師徒制高教工會：規避責任。自由時報電子報。2015年10月09日，取自 <http://news.ltn.com.tw/news/life/paper/908348>。
- 鄭語謙（2015）。大學兼任助理納保衝擊勞保年金。聯合報新聞網。2015年10月10日，取自 <http://udn.com/news/story/7314/1123361>。
- 宋小海（2015）。批「師徒制」規避兼任助理納保高教工會籲教育部擴充經費。苦勞網。2015年10月11日，取自 <http://www.cooloud.org.tw/node/83300>。
- 周昭平（2015）。工讀生修實習課中山大挨批規避勞保。蘋果即時。2015年10月11日，取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20151005/705343/>。
- 法務部（2015）。身心障礙者權益保障法。全國法規資料庫。2015年10月11日，取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=D0050046>。
- 全國法規資料庫（2015）。勞動基準法。法務部。2015年10月12日，取自 <http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=N0030001>。
- 國立中山大學（2015）。學校課程查詢系統。國立中山大學。2015年10月12日，取自 <http://selcrs.nsysu.edu.tw/menu1/qrycrsfrm.asp?HIS=1&eng=>

讓我們看見「有效教學」的老師和學校

張臺隆

彰化縣螺陽國小退休校長

靜宜大學師資培育中心兼任助理教授

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

「為什麼學校一直做特色，不加強學生基本學力，因為做特色會被看見！」國教院副院長曾世杰說。「長官最常接見的是爬山學校、風浪板學校、種稻學校、遊學學校～」（張靜文，2015）。

一、前言

十二年國教乃在培養學生的基本素養（蔡清田等，2012），其中國民小學階段是基本、基礎教育，其目標之一乃在培養學生讀寫算的基本能力。筆者（第一位作者）在國小服務 35 年一直秉持這樣的想法，當老師就要能夠具備「有效教學」的能力且能予以實踐、當主任、校長就要能夠安排各種計畫和資源，讓老師能夠「有效教學」，讓學生習得讀寫算的基本學力。記得民國七、八十年代，教育局（處）重視「正常教學」，重視教師教學與學生的基本學力。所以督學、校長會拿著課表，看老師是否按表授課。但是近十幾年來，教育界流行「特色學校」，外界要看的是學校有沒有「特色」，於是學校拼命的要做出特色，拿獎揚名。相對的，「學生的基本學力」似乎有形無形地較少被提及。國外也有類似現象，如，法國政府因為忽視學生基本能力的現象受到批評，所以新修訂的課綱，將重點放在「培養基本能力」上（教育部，2015）。本文「有效教學」係指能夠讓學生習得課程綱要所規定之基本能力的教學。

二、當前教育的現象---基本學力低落、尋求外在支援與強調補救教學

這十多年，重視特色、亮點的經營，忽略學生基本能力的培養，產生了學生基本學力低落，且呈現兩極化現象。政府制訂政策方向及學校經營方面，偏向以外在支援及補救教學解決這種現象。

（一）基測成績低落、學生學力兩極化

筆者從全國國中基測的成績發現，部分地區，因為忽視「學生基本能力」的培養，所以學生的成績非常低。且從 2012 年的 PISA 數學測驗成績發現，臺灣地區呈現極大的差距（最高跟最低的成績差距達 301 分，是世界第一名）（張靜文，2015）。

（二）尋求外在的支援，解決基本學力低落問題

親子天下報導，永寧教育基金會給五個學校，每校一百萬元的經費，但是成效並不好（張靜文，2015）。筆者參與某縣市的校務評鑑工作，學校學生的語文能力不佳，詢問學校承辦主任、組長，他/她們表示學校已安排了早晨的故事媽媽協助，且說已增取外加員額（閱讀教師）。言下之意，學校已尋求外在的支援（資源），來解決學生基本學力低落的問題。

(三) 推行補救教學，試圖解決學力低落問題

自 2014 年起，政府每年支出了十五億的經費於補救教學上（中國電子報，2013 年 08 月 22 日），可以說明政府的心態，是認為補救教學是解決學生低學力的良方。其實學生學業表現不好，包括學習態度、讀寫算的基本學力不足（張新仁，無日期）。

三、學校經營---特色經營與基礎教學的拔河

面對學生基本學力習得的需求與特色學校（政府政策）可以得獎揚名的誘惑，學校經營陷入於特色經營與基礎教學之競合，不幸的是，特色容易被看得見，經營學生基本能力教學的老師、學校被忽略了。

有的學校可以兩者兼顧，他們有的以基礎教學為起點、有的以特色經營為起點，然後將兩者串連起來，採用融入式、取代式、彈性式的方式（陳新平，2015）的方式提高學生的基本素養。有的學校注重基礎教學，學校的校長或是跟老師接力教學、或是親自教學示範、或是排固定的時間上課等。另外有的學校安排各種機制：如注音符合的檢測與輔導、九九乘法的檢測與輔導、推動閱讀運動形成校內師生一股閱讀風氣。

也有的學校極力發展特色，這類型學校，學校創意點子很多，有時會為了推展學校特色干擾到正常教學。筆者訪談中，這類型的老師表示，學

校為了推特色的教學，讓他們該上的課無法上完。雖然學校也得了獎，但是他們總是覺得不踏實。

四、看見「有效教學」老師和學校的作法

(一) 利用現有的評鑑機制，營造「有效教學」的氛圍

國中的基測機制，平均成績低於全國平均分數。那麼找出該縣中平均較高的學校和班級，給予獎勵，讓大家看見他們有效教學的地方。又如補救教學線上評量機制，在篩選出，學習落後的學生進行補救教學的同時，我們找出不用補救教學（或者數量極少）的班級或學校，給予獎勵。讓大家看到他們有效教學的地方。

(二) 利用數位平臺和媒體，鼓勵大眾撰寫「有效教學」的老師，介紹他們的教法

筆者試著建立臉書的粉絲團，讓一般的民眾，來書寫「有效教學」的老師，但有一個要求，寫的故事時要有適當的佐證資料。

(三) 政府各項評比競賽中，把「有效教學」列為必要評比項目

特色學校評比時；教學卓越獎評比時；校長領導卓越獎評比時，把學校、老師「有效教學」是不是做好了，學生讀寫算的基本學力是否學到了，列為必要的評比項目。

五、省思與建議

基於上述，我們發現教育政策的訂定、校長的辦學有所不同，是基於每個人的基本假定。例如，補救教學的政策是基於「每個老師的教學都是很棒的」；成績落後是「學生的問題（資質、態度）」的假定，所以需要在花更多的時間進行補救教學。事實上這種基本假定是不存在的，老師教學是有「有效」跟「無效」的區別，其中「有效的教學」，才能讓學生習得基本學力。因此建議，在教育政策制訂及推動上，鼓勵、獎勵學校、老師們的有效教學。

參考文獻

- 中國電子報（2013 年 08 月 22 日）。12 年國教扶弱最高可加 5 分。10/11, 2015, 取自 <http://www.chinatimes.com/newspapers/20130822000328-260114>
- 張新仁（無日期）。補救教學面面觀。10/11, 2015, 取自 <http://www.nknu.edu.tw/~edu/web/doc/Learning/learning%20thesis/learning%20thesis-2/learning%20thesis-2-2/learning%20thesis-2-2-1.html>
- 張靜文（2015）。偏鄉孩子更需要有品質的教學。親子天下，205（9），66-70。
- 教育部（2015）。法國公布新課綱聚焦讀寫練習強調跨學科實踐。天下雜誌。10/11, 2015, 取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5071367>.
- 陳新平（2015）。課綱融合有效教學。10/11, 2015, 取自 <https://www.facebook.com/profile.php?id=1484546918&fref=ts>
- 蔡清田等（2012）。K-12 各教育階段核心素養與各領域課程統整研究報告。新北市：國家教育研究院。

活化教學，不可忽略學習原理與教學倫理

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

一、前言

2010 年以後，臺灣的中小學因活化教學、翻轉教室、學思達教學法，學習共同體、分組合作學習、行動學習等等不同方案的推動，以及在 super 教師、power 教師、創意翻轉教師、亮點教師的影響下，有愈來愈多的中小學教師願意／嘗試改變教學型態：在教學過程中，不再全由教師講述、學生聆聽與抄寫。

基本上，不同的老師在活化教學或改變教學型態時，會因為他個人的教學信念、專業知識、專長或偏好而有所不同。例如：有些老師會借用網路資源或自行錄製教學影片，讓學生在課前觀看教學影片，然後在教室中討論（翻轉教室）；也有老師在教學設計上，重視學生的「自學」、「思考」、「表達」（學思達教學法）；也有老師使用行動載具，讓學生在學習中可以有更豐富的資源與樣態（行動學習）；另外，也有老師使用「世界咖啡館」、「桌遊」、配對學習法，團體探究法、「拼圖法」（Jigsaw）等方式。前述這些教師之共同點，均是有別於單一的講述教學，他們改變了教室裡的教學型態，讓教學更活化，期待提升學生之學習成效。

拜網際網路、電腦與行動載具之便，許多活化教學或創新教學的方案與實例很快地被傳遞與擴散。加上媒體報導、各地教師研習活動的影響

下，中小學教師很容易接觸到這些教學理念或方法。許多教師在閱讀這類的報導或參加相關研習後，會被這些方案感動，而重新燃起教學熱情。部分老師在感動後，也開始採取行動，期待改變教室的風景。

中小學教師活化教學或創新教學是值得被肯定的。只不過，在活化教學或創新教學過程中，不可只著重活化，忽略了學習，出現「熱鬧有餘而內涵不足」的情形，更應避免有違反教學倫理之活動。

二、「活化教學」隱含教學創新

基本上，很多教學理念或教學方法是獨立於學科之外的。因此，當教師認識、贊成、支持活化教學、翻轉教室、學思達教學法、學習共同體、分組合作學習、行動學習等理念或方法後，他／她仍需要將這些理念或方案與自己任教的學科做結合。

理念、理論或教學方法通常是普遍性的原理原則，必須轉化為具體的活動。在轉化與實踐過程中，教師會因其個人教學信念、專業知識、教學經驗、設備與資源、學生背景...等因素，設計出不同的教學活動。結合教師個人的信念與專業知識是必然的結果，因此，相同的理念、理論或方法在不同教室，就可能呈現不同的樣貌。有些老師也可能融合不同的理念或作法，進而發展出創新且有特色的教學活動。

活化教學過程，常帶有教師創意。只不過，有創意的活動卻不一定是優質或有價值的活動。

三、活化教學不應只重形式，更應重品質

從九年一貫開始，教育部即鼓勵教師「創新教學」。另外，自 101 學年度起，教育部也積極推動「活化教學」。從政策面來看，教師「創新教學」或「活化教學」是被鼓勵的。只不過，並不是所有打著「創新教學」或「活化教學」名義下的活動都是優質或有價值的教學設計。

最近幾年，筆者常有機會到中小學觀課。在這些觀課經驗中，我看到許多創新或活化教學的活動。如：老師使用手機的拍照／攝影功能，直接將學生的學習歷程或結果傳送到教室前的螢幕中（資訊科技融入教學）；老師讓學生藉由與同儕間的討論、分享或合作來進行學習（分組合作學習）；也看過老師設計不同題材供不同學習程度的學生來學習（差異化教學），這些都是很棒的教學活動設計。不過，我也看過教室看起來很熱鬧，但實際上卻沒什麼內涵的教學活動。活化教學不能只有形式，更應重視品質及學生的學習。

四、遵循有效教學原則、學習原理與教學倫理，以確保教學品質

對教師來說，教學理念、理論或方法在轉換成具體的教學活動時，不

能想到什麼就做什麼，他／她仍應遵循有效教學原則、學習原理與教學倫理，以確保活動品質。

（一）教學活動應遵循有效教學原則及學習原理

國內外已有許多文獻曾提出有效教學的原則。國內部分，張新仁（2008）曾綜合有效教學的實證研究發現後，從教學設計及班級經營兩方面歸納出重要的原則。包括：教學初始導引學生心向、清楚呈現教材、教學方法多變化、善於使用發問技巧、練習多樣化、確認高成功率的學習、適時變化教學步調、增加投入學習時間、營造尊重溫暖、重視課業學習的班級氣氛、重視班級經營策略。國外部分，Borich（2014）在「有效教學法~以研究為基礎的實務」（Effective Teaching Methods: Research-based practice）一書中提及，有效教學可分為五項關鍵行為（key behaviors），包括：(1)講課清晰（lesson clarity）；(2)教學方式多樣化（instructional variety）；(3)將實質投入教學的時間增加（teacher task orientation）；(4)學生參與學習的時間增加（engagement in the learning process）；學生有高的學習成功率（student success rate）。

在學習原理方面，行為學派、認知學派及人本學派均曾提出學習原理。筆者綜合有關學習原理的文獻後，認為「參與」是影響學生學習品質與結果的關鍵因素。如果教師設計出的活動能(1)讓學生實際參與學習的時間增加；(2)在學習過程中，使用的

感官增加；(3) 在學習過程中，讓學生的認知主動性增加；(4) 將學習材料與自己產生連結，則學生的學習結果將更好（王金國，2014）。

教師在設計活動時，宜參酌有效教學原則及學習原理，並以此作為檢視指標，以避免「熱鬧有餘，內涵不足」的問題。

(二) 教學活動應依循教學倫理

教師在教學過程中，雖享有高度之專業自主權，但其所進行之教學活動，不能有違教師專業倫理。基本上，教師設計的教學活動，要合認知性、合價值性、合自願性，並以促進學生向上及向善為原則。從消極面來說，教師的教學活動不能傷害學生、損及學生權益。教學倫理是教師教學過程中，應遵循的專業倫理（王金國，2011，2013）。

五、結語

所謂活化教學，指的是教師在教學過程中，能善用多元教學方法，激起學生學習動機，進行提昇學習成效（吳清山，2014）。依此定義來看，教師在創新教學或活化教學時，不能只看重方法（活化），更應重視是否能激發學生學習動機，是否提升學習成效，更應重視教學倫理。要提升教學成效（動機與成就），教師所設計的活動就應該符合學習原理。

本文支持教師活化教學、鼓勵教師發展創新、優質的教學活動。撰寫

本文之目的，主要是希望教師在認同活化教學理念或相關理論後、在發展為具體的教學活動時，可以有原理原則（有效教學原則、學習原理與教學倫理）依循。若教師在活化教學或創新教學中，能依循這些原理原則與教學倫理，活化或創新才是有價值的。

參考文獻

- 王金國（2011）。重視教育專業倫理，展現教育專業行動。靜宜大學師資培育中心實習輔導通訊，12，1-3。
- 王金國（2013）。案例教學法與教師專業倫理。臺北市：高等教育出版公司。
- 王金國（2014）。提高教學的「CP值」。臺灣教育評論月刊，4(7)，55-56。
- 吳清山（2014）。善用活化教學提升學生學習效能。師友，559，31-35。
- 張新仁（2008）。從有效教學談中小學教師專業發展評鑑。國立臺北教育大學「改寫教師專業發展評鑑的文化故事系列研討會」第三場專題講座。
- Borich, G. D. (2014). *Effective teaching methods: Research-based practice*. Boston: Pearson Education.

以 Maker 的角度來看臺灣小學的資訊教育

葉俊巖

高雄市鳳山區五福國小教師

羅希哲

屏東科技大學技術及職業教育研究所教授

一、前言

Maker 中文翻譯為「自造者」（大陸稱為「創客」），指的是一群能將心中的構想、創意、概念或想法，藉由「動手做」的歷程，轉變為實際物品的開發者或發明家。近年來由於快速成型的新技術蓬勃發展，從雷射切割、CNC 機具到 3D 印表機等，讓原型設計開發和製造業創業的成本大幅降低，縮短了產品測試、修正、監控的歷程，使客製化得以實現，也打開了製造業的新局面（Kraft, 2014）。

2014 年 6 月 18 日，美國總統歐巴馬在白宮舉辦了首屆「Maker Faire」，除了將這天訂為全國自造者日外，更提出了新政策：（1）幫助 maker 推出新業務和創造就業機會。（2）結合全國 150 所大學和 130 間以上的圖書館，協同英特爾、迪士尼等廠商，在全美各地開設更多自造者空間，提升學生成為 Maker 的機會。（3）讓 Maker 解決大眾迫切的問題，像是醫療、航太或是弱勢族群生活議題（Kraft, 2014）。

由上述的承諾不難看出美國政府對 maker 的重視，美國政府不僅看重 maker 所能帶來的經濟效益，也了解培育更多 maker 是國家未來競爭力的保證。這項在商業、工業和教育上的新轉變，給了在經濟發展遇到瓶頸，教

育政策處於變革的臺灣，許多正向的啟示。本研究將以 maker 的精神，嘗試從不同的角度來論述臺灣的資訊教育，並提出相關的建議，作為省思辦理資訊教育之參考。

二、從 STEM 到 Maker

STEM 教育是一種整合科學、技術、工程和數學內容與技能的教學方法。透過 STEM 實施標準來引導 STEM 教學，達到預期精通 STEM 的行為表現。這些行為表現包括：參與調查、邏輯推理及問題解決的能力，最後達成 STEM 教育目標（Maryland State Department of Education, 2012）。

英國的教育學家斯賓賽（H. Spencer）提倡「生活預備說」，認為教育是為了未來的生活做準備，一個國家的競爭力和教育有高度的關聯性，而教育政策是社會中一個高敏感而且常被拿出來討論的議題，尤其是國家經濟正面臨困難或轉型時。在 2007 年，美國州長協會（National Governors Association）提出一項名為“建立科學、技術、工程與數學議程（Building a Science, Technology, Engineering and Math Agenda）”，起因是美國社會對競爭力逐漸下降的問題感到憂心，認為美國當時的 K-12 基礎教育課程，無法有效培育具有競爭力的人才（Toulmin & Groome, 2007）。2011

年，美國州長協會針對 STEM 工作的人力需求，提出更具體的數據分析：（1）在過去 10 多年來，STEM 工作增長高於非 STEM 工作三倍。STEM 工作預計將在 2008-2018 年期間增長 17%，相對於非 STEM 工作僅增長 9.8%。（2）2010 年，STEM 工人的失業率是 5.3%；其他職業是 10% (Thomasian, 2011)。由此可見未來需要的人力，已經從單一能力走向多元的能力，需要能將科學、技術、工程和數學這幾個領域進行整合的人。而怎麼培育這樣的人才呢？「動手做」是一個很重要的歷程，也是 Maker 最核心的精神。

Maker 的概念其實自古以來都存在著，從瓦特 (James Watt) 改良蒸汽機到賈伯斯 (Steve Jobs) 在車庫中製作出第一代的電腦都是 Maker 的典範，在這些「動手做」歷程中，除了讓學生學習到完整的知識外，更重要的是學生必須擁有批判思考能力和解決問題的能力。過去，我們的教育常以教師為中心，學生被動的接受知識，讓學生動手做的機會更是少之又少，這樣的模式能培養學生具備「帶得走的能力」嗎？我想大家心中也一定充滿著質疑，翻轉教育找出更合適的方案是未來的重要趨勢。

三、科際整合困難，分科間缺少統整性

臺灣目前的資訊教育，並非單一領域，依據教育部國民中小學九年一貫課程綱要，資訊教育僅列為「重大議題」，課程安排除需融入於各學習領

域中實施外，並得視內容性質，集中於適當學習領域或彈性學習節數中實施教學。但教學現場和課程目標實際上是有落差的，雖然期望能將各科融入，但是由於臺灣教育體制仍是以分科教學為主，而這種模式最為人詬病的地方，就在於過度重視科學、數學等學科的理論知識，實際應用知識的能力卻極為薄弱。

近年來，英美兩國的資訊課程改革，朝向科學、技術、工程與數學的整合領域發展。英國是 G20 國家中，最先進行資訊教育改革的國家，於 2014 年九月全面採行新的課程計畫，最大的特色是重視應用的能力及其他領域整合，在其課程計畫開宗明義就指出：計算機計算課程和數學、科學、設計以及技術有極深的連結，並提供對自然與人工系統的深入了解 (Department for Education, 2013)。

四、資訊教育目標需進行調整，符合現代潮流

目前國小 (104 學年度) 的課程編排仍然依據九年一貫課程綱要，將國小資訊教育劃分為三個階段。第一階段：小學一、二年級，雖未安排資訊技能的學習，但鼓勵教師將資訊科技靈活運用於教學過程中，利用資訊科技多媒體的效果與網路上豐富的資源，營造活潑生動、主動參與的學習環境；第二階段：小學三、四年級，課程包含學習電腦的基本操作與使用規範、視窗環境的操作、中英文輸入、文書處理軟體的基本操作、繪圖軟體的應用、檔案儲存與管理、瀏覽器的

基本操作、遵守公用電腦及網路使用規範等；第三階段：小學五、六年級，課程著重在學習電腦多媒體設備、簡報軟體、影音編輯、網路環境與資料的安全防護及資訊倫理的實踐。

上述三階段的目標，對於未來嚴峻的挑戰，是否具備足夠的競爭力？或許英國的課程改革給了我們重要的線索。英國教育部於 2013 年九月公布新的課程計畫，將原本的 Information and Communication Technology 修改為 Computing，而這項改革起因於英國教育標準辦公室所提出的資訊教育成果報告「ICT in schools: 2008 to 2011」（Ofsted, 2011），報告指出英國資訊教育的缺失：（1）學生對於文書應用軟體的學習感到無趣，期望有更多能符合實際需要並彰顯其獨特性與創意性的課程。（2）社會大眾普遍認為舊有的資訊課程教學，不足以應付數位化時代發展的需要，資訊教育不僅是在學會軟體的操作而已，更應該教會學生如何去撰寫和編輯程式語言。

英國教育部（2013）所制定的新課程希望能達成以下的目的：計算機計算的核心能力是電腦科學，包括教導學生了解資訊和通訊的數位系統如何運作與如何將知識化為語言程式。基於這樣的認識與了解，學生有能力利用資訊科技去創造程式語言、系統和廣泛的內容。計算機計算課程能確保學生具有資訊素養：能使用、表達和發展自己的想法，達到能夠積極參與未來的工作場域和數位世界的水平。

英國對於計算機課程實施的對象甚至積極地向下延伸，並加入了程式設計的概念，規定從第一階段（五到七歲）開始，就要學習程式設計雛形概念，到了第二階段（七到十一歲）要開始學會編寫程式了。大眾一定會對國小學生適合寫程這個議題提出相當的質疑，為什麼需要這麼早接觸程式語言呢？程式語言又如何和其他領域相搭配？其實程式語言泛指用來編譯、解釋、處理各種程式時所使用的機器語言，而在這些語言背後最重要的不是程式碼的堆疊，而是思維的邏輯，這些邏輯其實在我們的數學領域中早已開始萌芽播種，例如：目前課綱中一到三年級的數學能力指標：A-1-02 能將具體情境中的單步驟問題列成算式填充題，並解釋式子與原問題情境的關係，這其實就已經是程式語言中函數與參數的關係。

五、非以學習者為中心的資訊教育教材

美國哲學、教育學家杜威（John Dewey），提出了「做中學」的教育概念，認為教育環境必須創造充分的條件讓學習者去「經驗」，藉由貼近生活的情境問題來激發學生的學習動機。看似簡單的理論，但卻也是臺灣資訊教育面臨的最大問題，學生對於教材和內容無感，教學難以產生共鳴。

臺灣目前的教材為了因應資訊教育能力指標，大多偏重於軟體應用操作或宣導資訊倫理、資訊安全等相關議題。教師教學時多半搭配書籍示範，並利用出版社架設和課程相關的

動畫、遊戲的網站，引起學生的學習動機。整個教學與教材的搭配，看似有讓學生動手做，但其性質仍然以教學者為主，大多是老師講述示範，學生仿作，學生較少有自我探索的機會，更遑論發現問題、解決問題。

在美國，已經有些企業和大學投入教材的開發，例如：美國麻省理工學院的媒體實驗室（Media Lab），在 2006 年設計一套給 8 歲學生學習的程式設計語言「Scratch」，將程式碼包裝成類似積木方塊的圖形化介面，以學生熟悉「堆積木」方式學習程式設計。學生可以用 Scratch 來創造互動式故事、動畫、遊戲、音樂和藝術。另外由 google 開發，目前已經轉移給 MIT Mobile Learning Center 的 app inventor，這套教材的適用對象為五年級以上的學生，也是利用堆積木方式學習程式設計，可以作為投入正規 Android 程式開發前的先導教材。

而上述的教材也不單單只是程式語言的設計而已，目前有許多硬體應用的部分也逐漸開放，例如，由義大利團隊設計的 Arduino 就是一個很好的範例，Arduino 為開放原始碼的單晶片微電腦，如果再加上感應器、動作器和相對應的程式語言，那麼就可以組成一個強大的系統，這些系統可以用來解決一些生活上的問題。而 Arduino 又可以和 Scratch 相互結合，因此在國外資訊教育的教材是非常開放且貼近生活化的。

六、結論與建議

針對臺灣資訊教育的現況實在令人擔憂，十二年國教能否開創新的局面，翻轉目前僵化的教育令人期待，針對上述資訊教育的困境提出了以下的建議：

（一）科技領域的課綱擬定能和其他領域相搭配

在九年一貫課綱中僅列為「重大議題」的資訊教育，在十二年國教課綱中升等，隸屬於「科技領域」中的「資訊科技」學科，以學生學習怎麼用電腦解決問題為宗旨。為了達成這樣子的理想，學生必須具備各科整合的能力，因此在擬定此領域的能力指標時，最好也能參照其他領域的目標，讓資訊科技和科學、自然領域互相搭配。

（二）成立教師專業社群，進行跨領域的科際整合

教學演變至今已經是一場團體戰，單科老師所能傳授的知識實非足夠，而性質相近的科目，也會出現重複的教學內容，浪費許多寶貴時間，除此之外過分強調分科教學，學生往往僅獲得片段知識，對於統整和應變能力明顯不足。為了打破分科間的藩籬與缺失，教師的合作模式就必須進行改變，建議以教師專業社群進行跨學科的合作，甚至是跨校進行策略聯盟，以網路雲端空間或網路社群為平臺，開啟各科教師間的專業對話，並嘗試以 stem 的概念進行整合，制定大

主題方向的教學計畫，讓學生在理論與操作面都能夠兼具，動手做出自己的成果，以實際運作的方式驗證自己的想法是否可行。

(三) 以學習者為中心，擴充各種教材

教材的採用不應只有「應用軟體」教學，因為「應用軟體」總有一天會消失或改版，而教育最終的目標是讓孩子具有「帶得走的能力」，擁有挑戰未來的軟實力。故教師在選用教材時，應慎重考慮，除了必須符合學生學習階段外，挑選能表現獨特性或創造性的教材也極為重要，資訊教育課程的宗旨在於讓孩子學會邏輯思考，學會怎麼和機器對話，學會怎麼用電腦來解決生活中的難題。因為，在未來的世界中，機器和人的關係是密不可分的。

參考文獻

■ Department for Education (2013). *National curriculum in England: computing programmes of study*. from <https://http://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-computing-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-computing-programmes-of-study>

■ Maryland State Department of Education. (2012). *Teaching And Learning: STEM Education*. from <http://mdk12.msde.maryland.gov/instruction/curriculum/stem/>

■ Kraft, C. (2014). *White House Maker Faire Fact Sheet Has Been Released*. from <http://makezine.com/2014/06/18/white-house-maker-faire-fact-sheet-has-been-released/>

■ Ofsted. (2011). *ICT in schools: 2008 to 2011*. from <https://http://www.gov.uk/government/publications/ict-in-schools-2008-to-2011>

■ Thomasian, J. (2011). *Building a Science, Technology, Engineering and Math Education Agenda*. from <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/1112STEMGUIDE.PDF>

■ Toulmin, C. N., & Groome, M. (2007). *Building a Science, Technology, Engineering and Math Agenda*. from <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/0702INNOVATIONSTEM.PDF>

德國師資培育邁入標準導向紀元

周玉秀

國立臺北教育大學師資培育中心
教育學系副教授

壹、前言－德國師資培育推動標準與評鑑規範

去年（2014）六月，德國各邦師培教育系統正式有了第一本完備的師資培育標準。距離 2004 年 12 月 16 日各邦文教部長會議（Kultusministerkonferenz）推出師資培育－教育學標準，這份文件實驗發展了十年。

草案嘗試定義德國師資培育教育學的基本範疇與內容，提供各邦師培系統一個共同研究比較的基準（Lütgert & Kleinespel, 2007；KMK, 2014）。各邦文教部長當時協議（頁 2），自 2005/2006 年起，德國各邦師資培育皆參照該教育學標準，規劃邦內大學師資職前培育課程、師資畢業生學校實習與在職進修教育（KMK, 2004a; 2014a）。

繼教育學標準之後，2008 年（2008.10.16）各邦文教部長會議提出學科知識與教材教法之內容標準。2012 年 12 月 6 日則對畢業生各場域預備服務期（Vorbereitungsdienst）教育實習課程模式與考核發佈共同要求（KMK, 2012）文件中都註明，該文件將隨著教育學術與學校實務的發展接受檢核與繼續發展。

2014 年 6 月 12 日各邦文教部長會議於新聞稿公告教育學新標準。研究者比較分析 2004 年與 2014 年兩版的

師培教育標準，發現新版序文完全將「自 2005/2006 年起，德國各邦皆參照新制定之師資培育標準，規劃邦內大學師資職前培育課程、學校實習與在職進修教育」文字拿掉，改以「教育系統的繼續發展改變了教師的能力圖像。教育學標準必須遵循學校發展、學校變革、學生組成、相對改變的教師能力等方向」（KMK, 2014a）。

2014 年新發布的師培教育標準，將十年前的規範條文改為教育標準的理論原則，固然是因為各邦協議引用、轉化師培標準於學科知識、教材教法、教育學和學校實習等職前課程¹，（KMK, 2012; KMK, 2014b; 2014c）實質上，也是回應了教育界過去幾年來反對由上而下的根本辯證論述。協議文字表明，各邦文教部長會議充分瞭解這些德國師培教育標準並不具規範各邦師培教育的法制效力。

由於，教育文化向來為德國各邦自主權限，16 個邦，每邦有其個殊的政治脈絡、教育制度與學校培育模式，全國性的教育政策只能透過各邦文教部長常設會議溝通協調達成共識決。各邦文教部長會議意識其職掌與權限，推出首部規範性的全國師培教育標準時，各邦文教部長（KMK,

¹ 2014 年的師資培育調查報告中，各邦皆已引入師培標準，布萊梅邦實驗模式研究至 2013.09.30、柏林邦的實驗模式研究至 2014.09.30. (KMK, 2014b).

2004a) 即在序文的第三頁強調，建構之師資培育能力與標準，援用了各邦學校法中對教師能力的要求；所理解之教師專業形象「教師是教與學的專家」也與 2000 年（10 月 5 日）全國教師會代表與各邦文教部長之共同聲明²一致。

建立師培教育標準，既在提昇保證全國 16 個邦各邦師資培育教育的品質、效能與發展，各邦也協議在共同的教育標準之基礎上，定期評鑑師資培育教育，讓德國師資培育體系進入嚴謹的實證研究階段（Oser, 2004）。隨之而來的研究重點，乃是積極掌握各邦如何轉化、轉化層面與實踐程度。

為了瞭解各邦實踐現狀，德國每年二月暨八月彙整完成師培教育進展報告³，報告中以細目表結構地呈現各邦在師資職前教育轉化師培標準的進程、師資畢業生於「預備服務期」教育實習與各類科課程的設計比重。根據 2014 年八月調查報告，各邦都正式或是採實驗模式將標準轉化至教育學、學科知識、教材教法 and 學校實習等職前課程。各邦也因應標準陸續修正其師資培育法（KMK, 2012; KMK, 2014b; 2014c）。

本文嘗試探究德國推動師培教育標準之背景脈絡，介紹該標準及近來年各邦實踐標準政策之歷程。

² Bremer Erklärung 2000。

³ 以 2014 年 8 月彙整的 Sachstand der Lehrerbildung 為例，研究者回頭比較先前的兩冊，發現各邦師培法乃至結構確實依循著標準轉化，且持續校正中。

貳、建立教育學標準之背景脈絡

1990 年代，德國各界對師培品質殷切期待，加上批評聲浪不斷，各邦文教部長早有主導師培改革行動之決心。1998 年各邦文教部長會議，公開「不滿」現況，具體點出

1. 德國師培教育在大學邊緣化
2. 各邦、各大學各自詮釋教育學內涵，開展不同重點
3. 職前養成課程與學校實習教育之間的落差
4. 專門學科屈從教材教法
5. 壓縮教材教法與教育實習專業不足等問題（KMK, 1998）。

大動作評議後，中央委任教育專家委員會評估德國師培現況。次年，以 Terhart 教授主導的德國師培報告指出師資培育學科內容、教材教法與教育學課程有如一幅不協調的拼貼地毯（Terhart, 2000, 27 頁）。報告也點出服務預備期的實習輔導課程、評量與職前教育缺乏關聯性（28 頁）。報告書以全球觀點提出「德國師資培育願景」，建議德國大學投注更多研究能量於師培教育，重整師資培育結構，特別要求兩階段課程之間的結構性；建立師資畢業生、師培機構、系統三層面的標準。結論具體要求全國各邦對師資培育各歷程、機構進行學術性的外部評鑑，儘速建立教師能力的實證資料。

德國學術評議會（Wissenschaftsrat, 2001）則是另一批判力量，早已經搭著波隆納進程（Bologna Process）改革歐盟會員國高等教育的列車，搶先對師資培育提出結構性建議⁴，該文件多次引述各邦文教部長會議過去之立論，建議大學

1. 研究發展改革師資培育結構
2. 建立專業標準
3. 以專業標準調整課程
4. 建立實証研究資料

論述德國「師資培育標準」以來，學者、教育學會及教師團體嚴詞批判，挑戰標準化帶來的齊一（Keuffer, 2002；Oser, 2004）、去學術性（Müller, 2009；EWFT, 2004；GEW, 2009；Casale et al., 2010）。教育界及學界對於教育標準、能力指標的理論基礎及其帶來的目的性「新管控」（Terhart 2002；KMK, 2004b；Dietrich, 2011）、工具性（Blömeke, 2006）多持批判論證。

另一類質疑的論述主要是針對 2008 年（2008.10.16）籠統定讞的 20 門學科標準。

追蹤德國師培教育標準之文獻，可以看見提升學校教學歷程與品質的文本，無不與教師圖像、專業能力、標準、評鑑等論述相互關聯，互為體用。

⁴ 該建議書為 *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*。

參、師資培育教育學標準之內涵

2014 年的教育標準回應教育界的論述，因應融合教育等實務需求，重視教師反思學習的能力及教育研究發表的實徵調查。標準能力強化動態發展，看重教師在各種教育脈絡下進行研究的能力，課程重點將差異教育學、補救教育等教師專業正式寫入文本，理論儘管顯得周延，文字則更為簡潔（KMK, 2014a）。本節試著摘述師培標準的理論與實務能力及課程重點。

（一）能力－理論基礎

Terhart（2000）將能力（Kompetenz）解釋為擁有知識、教學程序及反思模式，能依據目標與情境準確行動（handeln）。作為教師養成教育的第一階段機構，大學必須傳遞該專業相關的學術基礎。學科知識、教材教法知識、教學行為與教育學理論知識外，更重要的是場域專業工作的反思能力（ability）。對於 Oser（2002）而言，標準嘗試處理知識與行動間的差距，標準是一連串複雜、跨越的知識結構，包含著行動知識。相較於一定的知識內涵、認知結構，發展出實踐知識的行動準則。他將標準視為將知識轉化為專業反思行動的指標，其理論定位於教學科技。

（二）教育學標準

師資培育標準包含教育學與學科內容，後者簡要定義了 20 門學科專門能力標準與學科內容標準。

教育學標準以各邦學校教育法（Schulgesetz）之教育目標為論述基礎，精要地將教師定位為教與學的專家，看重教育與教學等專業品質。教師的核心工作乃在有意義的參酌學術與研究知識，計畫、組織並反思、評鑑自己的教學歷程。

文本篇幅不到八頁的 2014 版教育學標準勾勒出系統評鑑圖像，將教師的教育學專業分教學、教育、評量輔導與創新四專業標準面向，共 11 項可檢核之教育學核心能力。

新的師培教育學標準，強調差異化教學、融合教育、掌握學生動態發展、教師專業反思、與同儕及其他專業機構合作及服務預備期的研究學習。教師各面向之專業要求轉化為 11 項具體能力：前 3 項詮釋教學能力，4-6 項為教育能力，7-8 項為評量能力，9-11 項為創新能力。每一項能力分別規範了理論與實務（實習課程）兩層面，各個層面又列出 2-7 條不等之重點。茲譯介 11 項核心能力如下：

1. 教師掌握學科知識，準確計畫課程，同時考量學生不同的發展以及學習歷程進行教學
2. 教師能安排情境，支持學生學習。教師能鼓舞所有學生有能力學習去建立關聯性，應用所學
3. 教師能提升(fördern)學生自主學習的能力
4. 教師能認識學生生活的社會與文化條件，對於各種不同類型的弱勢、歧視與不利，能在學校中正面影響其個別發展
5. 教師能傳遞價值與規範，傳遞出尊重、認同差異的態度，支持學生自我決定的判斷與行動
6. 教師能有方法處理學校與教學中的困境與衝突
7. 教師能診斷出學生的學習狀態及學習歷程，能有計畫地輔導學生學習；提供學生與家長相關的教學建議
8. 教師能掌握學生的能力發展，在客觀透明的評量基礎上評估學生的學習與能力
9. 教師能清楚意識教師專業要求，能理解其專業為特殊職責與義務的公職人員
10. 教師理解其專業為一持續學習的任務。
11. 教師能參與規劃，轉化落實學校計畫。

讀者由下文中第一條核心能力要求（表 1），殆可理解德國師資培育教育學標準在教學能力回應差異化及教師教學反思發展之趨勢（詳見表一中畫線部分的文字）。

表 1
專業能力 1：教學

教師掌握學科知識，準確計畫課程，同時考量學生不同的發展以及學習歷程進行教學

理論面的培育標準	實務面的培育標準
師資培育畢業生	師資培育畢業生
1. 了解相關教育學與教育理論，理解教育學與教育理論之目的及所導引之標準，能批判反思此標準	1. 能由相關教育學與教育理論推論導引教學目標願景與行動原則
2. 了解一般及學科教學原理，知道設計課程單元時要關注到能力異質小組	2. 結合學科專門知識與學科教材教法論證，考量學生能力異質性設計課程並實際教學
3. 了解不同的教學方法、教學活動長度及形式，知道適切運用於不同條件需求與情境	3. 參考課程與個別的輔導計畫，選取教學內容、教學方法、活動與溝通形式
4. 了解媒體教育與媒體心理學的概念及在課堂上依需求及情境運用媒體的可能性與限制	4. 教學時，有意義地使用媒體，融入現代資訊與溝通科技，並能反思之
5. 了解評鑑教學成效與課程品質的方法	5. 檢核自己的教學品質，能反思其教學對於學生學習狀態及學習需求的適當性

資料來源：KMK(2014a)

按著德國的學制系統，小學四年結業進入中學，學生適合念那一個類型的文科中學、理科中學、主體學校

或是綜合中學，幾乎全信賴小學老師手上的乙紙評量建議書。面對專業的升學輔導機制與評量文化脈絡，德國教師的評量素養就顯得特別的關鍵。新的標準共列有 7、8 兩項評量能力，與 2004 年的標準相較，去年（2014）新頒布的第 7 項標準能力，理論面由 4 條擴增至 7 條，多了異質化教學理論、補救教育與專業合作學習。目前，國內實施十二年國教，要實現「適性揚才」的目標，教師更是在輔導發展不同特質學生學習中，扮演著一個推手的重要。德國師培標準要求教師面對多元差異的評量能力或許有足供我們參酌之元素。本文嘗試轉譯德國中小學教師評量能力 7 之標準（見下表 2），以為師資培育者與師資培育機構研究。

表 2
專業能力 7：評量

教師能診斷學生的學習經驗以及學習歷程，能針對學生學習需求進行輔導；準確地與學生、家長諮商。

理論面的培育標準 (教學目標)	實務面的培育標準(教學目標)
師資培育畢業生	師資培育畢業生
1. 了解 (kennen) 異質性與差異性的概念與特質。	5. 知覺 (erkennen) 學生的發展情形、學習潛力、學習困難、以及進步歷程。
2. 知道 (wissen) 影響學習歷程的多元因素及其對學業成就的意義。	6. 了解 (學生的) 學習起點，實施額外的補救可能。
3. 知道不同學習條件如何影響教與學，知道教學時如何對學生異質小組，正向應用其不同的學習條件。	7. 知覺資賦優異，並且知道激發出學生這些潛能的方法。
	8. 對學生的學習要求與其學習條件切合能之差異。

教師能診斷學生的學習經驗以及學習歷程，能針對學生學習需求進行輔導；準確地與學生、家長諮商。

理論面的培育標準 (教學目標)	實務面的培育標準 (教學目標)
師資培育畢業生	師資培育畢業生
4. 認識資優或是特殊專才的各種形式。	5. 對學生的學習要求與其學習條件切合
5. 了解學習歷程診斷過程的基礎。	6. 能針對不同情境準確運用不同的輔導策略，能區辨輔導與評估效能之差異。
6. 了解輔導學生和家長的原則與理論。	7. 診斷、補救及輔導學生時，能與同事及校內、外其他專業機構合作。
7. 了解不同性質的合作夥伴，能掌握與不同專業及機構合作的觀點。	

資料來源：轉譯自 KMK (2014a)。

(三) 課程重點

教育學標準要求全國各師培學系開設 11 個課程重點：(1)教育與教學、(2)教師志業與角色、(3)教材教法與方法論、(4)學習發展與社會化、(5)成就與學習動機、(6)差異化、融合與補救教學、(7)診斷與評量、(8)溝通與衝突處理、(9)媒體教育、(10)學校發展、(11)教育研究 (KMK, 2014b)。

上述德國師培教育學標準以教師「教與學」專業形象發展的課程重點，無一不為國內師資培育目前推動重點。其中，如：第 2、3、6、11 項的教師志業與角色、教材教法、差異化、融合教育與補救教學及教育研究，皆為師培教育之核心價值，內容指向教師在教學現場中的專業學習成

長。以第 2 個課程重點「教師志業與角色」為例，三個子題共同指出教師專業為動態歷程，教師職涯即為學習生涯：

1. 教師專業化
2. 教師專業場域為學習任務（挑戰）
3. 處理教師專業相關之衝突與抉擇情境。

(四) 教學取向

關於師培者如何在教育學課程中傳遞專業能力或選取合宜可應用之教學理論，KMK 建議了以下 8 種的取向：

1. 情境取向
2. 案例與實務引導
3. 問題解決策略
4. 學習方案規劃
5. 傳記式反思研究
6. 脈絡導向
7. 現象學取向
8. 研究導向

第 2 項新增「以文字描述詮釋理論時，加上案例實務引導」，及第 8 項補上「教育實習階段的反思研究學習」，皆為 2004 年實踐後新發展的教學取向。

肆、轉化案例

擁有百年教育大學學制傳承的巴登-伍騰堡邦（Baden –Württemberg），境內共有六所教育大學。除了培育國小師資，教育大學也和其他大學合作共同培育職業學校各類師資，如：電子能源或系統工程等師資。本節以巴登-伍騰堡為例，論述職前培育制度第一階段、第二階段因應教育標準改革課程之現況。

（一）第一階段-大學課程

自紅（SPD）綠（Grün）聯合執政後，德國南部的巴登-伍騰堡邦於今年（2015）冬季起推動學士碩士兩階段師資養成教育。本節以國小師資培育為例，簡述該邦教育大學之課程結構，課程分別涵蓋四領域：

1. 教育科學：教育學、心理學（15 學分⁵）、教育的神學、教育的哲學、社會學 政治學基礎、語言與跨領域計畫
2. 學科領域：兩門核心學科（各 30 學分）、四個能力領域（各 20 學分，計 80 學分）
3. 實習課程（30）：規劃實習學期（21 學分），深化理論與實務，如：課程分析與計畫
4. 學術研究論文（10 學分）

15 學分的心理學包含混齡教育與

學習診斷。相較於國內國小教師於此專業之要求，德國以為小學低年級學童更需要教師專業診斷與引導。實習課程旨在以教學實務案例詮釋理論，將經驗轉化為知識，實習課分導引、實際體驗與專業三個階段。另外，與我們非常不同的是，德國師培職前教育設計了 13 週的實習學期，課程重在轉化理論，個別化教學、體驗教育實際以及輔導專業。

學校實習課程被賦予整合職前及預備服務期兩階段的教育（Bastian, 2007）。第一階段由理論開啟詮釋教學實務，第二階段重在於實踐中反思理論。

該邦本學年起（2015），採行學士加碩士兩階段養成體系，將教師志業抉擇由 17 歲入學的學士階段，放寬至 21 歲的碩士，當師資生確認職志後，更能有效發揮高等教育投資成本。培育過程中，該邦強化教師的輔導能力、兩專門學科知識與學科教學能力，培養教師以差異化教學回應學生學習（SIR, 2013）。

伍、結語

這幾年，德國師資培育處於一個恆常變革的狀態。全國 16 個邦，各邦教育文化自主，當巴登-伍騰堡邦六所教育大學今年（2015）年底跟進，實施學士加碩士的師培體系後，全國各師培體制皆有了一個相同的組織結構基礎。

⁵ 每一學分約 25-30 小時。

回顧各邦師培變革的廣度與深度，層面包含師資培育法、組織、課程與考評一再修訂。(Gr 顧各邦 hner & Lütgert, 2007) 強化實習課程，大學建立教育專業學校，師培課程改革從簽署歐盟國家波隆那協議開始即持續不斷。新制的學士加碩士師培課程結構未及檢核其實徵研究成果，又嘗試因應教育標準調整其課程重點、實習內容、年限與學分，考試內容與形式。

德國對於師資培育品質與教師專業能力的關切與企圖心，可由聯邦（KMK, 2014a）先頒布師資培育教育學標準，十年後修正，啟動師資培育評鑑與認可機制的連串措施顯示之。各邦儘管推出師培品質政策與課程改革計畫，期能務實深化地執行之，卻因政治自主，表現出多樣性（EWFT, 2004; Terhart, 2007; Lohmann et al, 2011）。

師培教育標準是一份基本簡要的教師專業指引，從 2004 年到 2014 年六月的新版師培教育標準，積極符應社會變遷的脈絡，要求教師對專業實務具有批判反思的能力，獨立解決問題的能力，面對多元差異的班級學生，能自行發展出教育與教學方法。對於複雜的社會組織與傳統傳記式培育歷程，德國學界以為這一部教育標準不足也不可能詳實掌控師培品質，各邦師培學系企圖達成的教師專業遠比標準要求的更多。

參考文獻

- 陳振益（2014）。教師專業標準的發展趨勢。臺灣教育評論月刊，3（4），頁 116-122。
- Casale, Rita; Röhner, Charlotte; Schaarschuch, Andreas; Sünker, Heinz. (2010). Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 21 (41), S. 43-66.
- Dietrich, F. Heinrich, M. Thieme, N. (ed. 2011). Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Waxmann.
- EWFT(2004). Prüfungen zu konzeptionellen Modellen für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. Bielefeld.
- GEW(2009). Endstation Bologna? - Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa.
- Gröschner, A. & Lütgert, Will (2007). Reform durch Standards – Pädagogische und fachdidaktische Perspektiven für die Lehrerbildung. Jena: /Zentrum für Lehrerbildung und Didaktik forschung.

- Kayser J. Herpell, A. Kühne, J. et al. (2014). Handbuch Vorbereitungsdienst. Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdienst. Berlin
- Keuffer, J. (2002) . Reform der Lehrerbildung durch Professionalisierung, Standards und Kerncurricula. In: Die Lehrerbildung der Zukunft: Eine Streitschrift.
- Breidenstein, G. (Ed); Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Opladen: Leske u. Budrich: 97–110.
- KM Baden-Württemberg (2013). *Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschule vom 20. Mai 2011, 12.12.2013 aktualisiert. § 10 Verteilung der Leistungspunkte.* Juris GmbH.
- Konferenz der Kultusminister. (以下簡稱 KMK, 1998) . *Zur Situation der Lehrerbildung: Zustandsanalyse und Problembeschreibung, 11. Mai.* in: Köhler, G. et al. (Hrsg.), Professionalität und Polyvalenz, Dokumentation der 18. GEW-Sommerschule(S. 331-379).
- KMK (2003). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003.
- KMK. (2004a). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). Berlin/ Bonn.
- KMK. (2004b). Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe. Berlin/ Bonn.
- KMK. (2010). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.09.2010). Berlin/ Bonn.
- KMK. (2012). Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012). Berlin/ Bonn.
- KMK. (2014a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)
- KMK. (2014b). Sachstand in der Lehrerbildung. Berlin/ Bonn. (17.02.2014)
- KMK. (2014c). *Sachstand in der Lehrerbildung.* Berlin/ Bonn. (29.08.2014)

- Kunter, Mareike(2011). *Theorie meets Praxis in der Lehrerbildung – Kommentar*. Erziehungswissenschaft, 43, S. 107-112.
- Landmann, M. (2013). Standards für die Lehrerbildung: eine empirische Untersuchung zur Sicht angehender LehrerInnen. Budrich.
- Lohmann, V., Seidel, V. & Terhart, E. (2011). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung: Curriculare Strukturen und Verbindlichkeiten. Eine Analyse aktueller Studienordnungen an nordrhein-westfälischen Universitäten. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 271-302.
- Lüders, M./Wissinger, J. (2007 ed.): Forschung zur Lehrerbildung, Kompetenzentwicklung und Programm-Evaluation. Münster.
- Lütgert, Will & Kleinespel, Karin (2007) . Know that – Know how – Know why. Oder: Können Standards die Lehrerbildung verändern? In Gröschner, A. & Lütgert, Will. Reform durch Standards – Pädagogische und fachdidaktische Perspektiven für die Lehrerbildung. (pp.6-17).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2013). Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung Bericht an den Landtag 2013. Düsseldorf.
- Müller, Hans-Joachim (2009). Entgrenzung durch Standards. In: Arnold/ Müller/ Schüßler Grenzgänge(r) der Pädagogik. Baltmannsweiler. pp. 63-90.
- Niedersachsen Wissenschaftliche Kommission (2002). Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Hannover.
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für lehrerInnenbildung 2 (1) , S. 8-19.
- Oser, F. (2004). Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. Reinhold, P. Tulod-Ziecki, G. & Wildt, L. (2004). Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S.184-205.
- Prömel, Hans Jürgen (2009). Gute Studiengänge für die Lehrerausbildung. KHU-MI-Nr. 2/2009. Darmstadt
- Reh, Sabine (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), S. 259-265.

- SIR/dpa (2013). *Lehramtsstudium wird auf Bachelor und Master umgestellt*. 03.12.2013. Stuttgarter Zeitung.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung - Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Zentrale Koordination Lehrerausbildung (ZKL-Texte Nr.23). Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (ISBN 3-934064-29-9).
- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung - ein Kommentar. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), S. 275-279.
- Terhart, E. (2007). Standards in der Lehrerbildung - eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft*, 35(1), 2-14.
- Winter, M. (2009). *Das neue Studieren*. Wittenberg.

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 09 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：(04) 2239-5751

(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：

40601 臺中市北屯區廬子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請Email至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。

備註：臺灣教育評論月刊稿約內容將自 2016 年 1 月 1 日起更動，

詳見如附網址 <http://www.ater.org.tw/sheetdownload.html>

（09.臺灣教育評論月刊_稿約說明）

臺灣教育評論月刊第五卷第一期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「私校董事會與校務行政」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第五卷第一期將於 2016 年 1 月 1 日發行，截稿日為 2015 年 11 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

私立學校是由學校法人向主管機關申請設置，其目的在私人興學，並增加國民就學及公平選擇之機會。《私校法》第 29 條規定：董事會、董事長、董事及監察人應依本法及捐助章程之規定行使職權，並應尊重校長依本法、其他相關法令及契約賦予之職權。但實際上校長由董事會遴聘，校務主管由校長遴聘，董事會的位階高於校務層級，常介入指揮校務運作，使得校長、主管及教師不能以其專業進行校務發展，尤其是個別董事介入校務時，更給校長及主管無所適從，帶來辦學的極大困擾。本期主題探討私校董事會與校務行政的關係，探討的範圍可包含各級各類私校，分析董事會和校務行政的定位、功能和運作，檢討其中的問題，提出改進方向，也可以提出值得參考的案例，做為私校辦學的正向引導。

第五卷第一期輪值主編

黃政傑

靜宜大學教育研究所講座教授

成群豪

華梵大學總務長、助理教授

臺灣教育評論月刊第五卷第二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「城鄉教育均衡發展」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第五卷第二期將於 2016 年 2 月 1 日發行，截稿日為 2015 年 12 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

臺灣的面積不大，但城鄉教育差異卻頗大。城鄉，無論是在學校規模、環境資源或是師資結構，都存在著一定差異。教育品質影響學生學習與人才培育，因此，縮小城鄉教育差距，追求城鄉均衡發展達成教育機會均等與教育公平，向來是政府單位與所有教育人員努力的方向。

本期以「城鄉教育均衡發展」為主題，評論範圍可包括：(1)我國城鄉教育差異的原因、現況與影響；(2)城鄉教育均衡發展的政策、推行方法或建議；(3)國內外城鄉教育均衡發展的案例與評析。

第五卷第二期 輪值主編

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

曾榮華

國立臺中教育大學教育學系助理教授

臺灣教育評論月刊第四卷各期主題

第四卷第一期：大學生的社會參與

出版日期：2015 年 01 月 01 日

第四卷第二期：中小學大校問題

出版日期：2015 年 02 月 01 日

第四卷第三期：大學流浪教師

出版日期：2015 年 03 月 01 日

第四卷第四期：關鍵五堂課

出版日期：2015 年 04 月 01 日

第四卷第五期：誰來評鑑教育部

出版日期：2015 年 05 月 01 日

第四卷第六期：中小學合格教師與代

課教師問題

出版日期：2015 年 06 月 01 日

第四卷第七期：學貸讀大學

出版日期：2015 年 07 月 01 日

第四卷第八期：教科書供應制度

出版日期：2015 年 08 月 01 日

第四卷第九期：高教產業化

出版日期：2015 年 09 月 01 日

第四卷第十期：大學規模與品質

出版日期：2015 年 10 月 01 日

第四卷第十一期：技職學術化

出版日期：2015 年 11 月 01 日

第四卷第十二期：親職教育問題

出版日期：2015 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(04)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。

【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：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(04) 2239-5751 (請註明莊雅惠助理收)
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. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛
2. 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：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

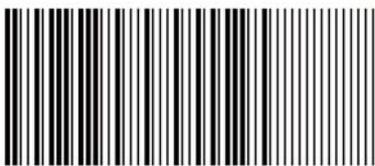
申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身分證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x _____ 年= _____ 元 <input type="checkbox"/> 永久會費：_____ 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） （自民國 _____ 年 _____ 月至民國 _____ 年 _____ 日止，共 _____ 年）			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*：_____ 統一編號：_____ (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 _____ 年 _____ 月 至 _____ 年 _____ 月	
申請人：_____ (簽章) <div style="text-align: right;">中華民國 _____ 年 _____ 月 _____ 日</div>			
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號 中臺科技大學校長室 莊雅惠小姐收 (2) 傳真：(04) 2239-5751(請註明莊雅惠小姐收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw