

2015年4月

第4卷 第4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 關鍵五堂課

十二年國民基本教育之三大願景為「成就每一個孩子」、「提升中小學教育品質」及「厚植國家競爭力」。為達成上述願景，教育部認為提升教師素質，係屬關鍵。基此，自2013年起，教育部推動系列教師增能研習，其中「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」……



臺灣教育評論學會 出版

發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

2015年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授）

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

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）

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）

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

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）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

陳伯璋（法鼓文理學院講座教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長）

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

楊思偉（明道大學課程與教學研究所講座教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

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）

王金國（靜宜大學師資培育中心教授）

丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）

成群豪（華梵大學總務長、助理教授）

吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）

吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）

李崗（國立東華大學課程設計與潛能開發學系副教授）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

林永豐（國立中正大學師資培育中心教授兼主任）

林亞娟（中州科技大學通識教育中心助理教授）

孫麗卿（國立嘉義大學幼兒教育學系助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）

陳麗華（淡江大學課程與教學研究所教授兼所長）

曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

楊國揚（國家教育研究院助理研究員兼代中心主任）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授）

輪值主編

評論

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）

文章

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

專論

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

文章

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授）

當期執編

劉藍芳（臺北市立大學博士生）

許宛琪（國立臺灣師範大學博士後研究員）

文字編輯 林意珊、莊雅惠、方信翰（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

封面設計 劉宛苹（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

10610 臺北市大安區和平東路一段162號

電話：02-77343442 FAX：02-23518481

聯絡人：莊雅惠、方信翰

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺北市

翻譯或轉載本刊文章需取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 4 No. 4, April. 1, 2015

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

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

Executive Editor

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

2015 Advisory Board

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

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

2015 Editorial Board

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

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

Editors

Review Articles

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Essay Articles

Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)

Managing Editors

Liu, Lan-Fang (Doctoral student, University of Taipei)
Hsu, Wan-Chi (Postdoctoral Research Fellow, National Taiwan Normal University)

Text Editor

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

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

Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

十二年國民基本教育之三大願景為「成就每一個孩子」、「提升中小學教育品質」及「厚植國家競爭力」。為達成上述願景，教育部認為提升教師素質，係屬關鍵。基此，自 2013 年起，教育部推動系列教師增能研習，其中「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」，全面要求國民中學及高級中等學校教師均須參與，並規定至 2014 年 7 月 31 日之達成率為百分百。透過「十二年國民基本教育理念與實施策略」、「領域（學科或群科）有效教學策略」、「差異化教學策略」、「領域（學科或群科）多元評量理念與應用」及「適性輔導」五門課程共 18 小時之研習，是否對於教學實務現場產生效益，係為本期討論之重點。

本期主題來稿非常踴躍，內容豐富且多元，經過雙匿名審查後，共計 20 篇「主題評論」、31 篇「自由評論」獲得刊登。在「主題評論」方面，作者主要探討「關鍵五堂課」對教育現場產生的衝擊、影響及建議，涵蓋的面向則包括師資職前培育、學校行政、教師專業成長及學生學習，各篇作者分別就其論述的面向，提出獨特的觀察、分析與建言，值得讀者反覆閱讀與深思。在「自由評論」方面，作者探討的議題十分多元，內容涉及數位學習、師資職前培育、教師專業成長、教師教學與課程規劃、學生學習與輔導、十二年國民基本教育、教育哲學及教育社會學等議題，各篇作者從不同的教育專業背景，關注不同的教育議題，帶領讀者觀看不同的教育樣貌，提供專業的論點及評述，有助於拓展讀者對教育的寬廣視野及思考，篇篇深具參考價值。

本期順利出刊，要特別感謝各篇作者撰稿的辛勞及熱誠，在百忙之中惠賜鴻文，在此致以誠摯的謝意。期望透過本期文章的交流及對話，能激起更多的學術論辯與實務思維，俾利促進臺灣教育品質之提升。

張芬芬

第 4 卷第 4 期輪值主編

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任

臺灣教育評論學會常務理事

胡茹萍

第 4 卷第 4 期輪值主編

國立臺灣師範大學工業教育學系副教授

臺灣教育評論學會理事

本期主題：關鍵五堂課

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

張 德 銳 研習不等於教學實踐－關鍵五堂課的評論 / 1

蔡 清 田 《關鍵五堂課》之評述與建議 / 5

曾 淑 惠 翻轉教學的學習評量 / 8

蕭 妙 香 「必要」與「想要」大不同 / 12

楊 世 瑞 「關鍵五堂課」對高中之影響 / 13

丁 一 顧 精進教師教學的另一堂課：教學教練 / 14

王 淑 麗

趙 曉 美 補救教學 vs. 有效教學 / 21

莊 貴 枝 從師培職前教育之資電專業領域在「五堂課：有效教學」之對話 / 26
等 人

廖 俊 仁 建立學力檢測機制，落實即時補救教學 / 35

魏 素 鄉 記一堂「有效教學」的有效研習 / 39

張 錫 勳 「關鍵五堂課」改變成真的關鍵－課程意識下的教學覺醒與行動 / 43

張 堯 卿 理想與現實的差距－談「關鍵五堂課」 / 46

- 邱 于 真 十二年基本國民教育精進中學教師專業能力之省思／ 51
- 顏 俊 杰 差異化教學策略應用於職校實習課程之限制／ 54
- 曾 璧 光 後十二年國教之教師困境與對策擬議／ 56
- 曾 明 德 從 518 研習談在職教師的成長需求／ 59
- 梁 坤 明 「十二年國民基本教育」政策下的教師研習活動探討／ 61
- 鄭 雅 靜 「關鍵五堂課」的省思—教育改革需要民主與人文的滋養／ 63
- 鄭 雅 丰 「關鍵五堂課」之主題評論：數據效益抑或實質效益？／ 65
- 陳 亭 林 「關鍵五堂課」之主題評論：數據效益抑或實質效益？／ 65
- 倪 靜 貴 關鍵五堂課的效益在增進學生連結科技與文化的創造力／ 70

自由評論

- 羅 綸 新 淺談博物館教育／ 74
- 薛 慶 友 數位學習平台的應用特色與評析／ 77
- 傅 潔 琳 數位學習平台的應用特色與評析／ 77
- 陳 奕 璇 教材數位化學習就會有意義？以動畫製作課程為例／ 85
- 黃 嘉 莉 從美國 edTPA 表現評量檢視我國師資職前培育的發展／ 87
- 呂 秀 蓮 師資培育應改為主修，以解決教師之困境／ 93
- 游 家 政 大學教學專業發展的困境與突破／ 98
- 陳 昱 宏 大學教師專業成長社群之跨領域帶領經驗之省思／ 102
- 李 俊 達 從結構化理論看教師專業成長團隊／ 105
- 吳 善 揮 香港高中學生的中文綜合能力問題探究／ 109
- 林 信 志 美國「夏日學校新願景計畫」對我國推動「夏日樂學試辦計畫」之啟示／ 117
- 陳 盈 宏 美國「夏日學校新願景計畫」對我國推動「夏日樂學試辦計畫」之啟示／ 117
- 李 涵 鈺 再思教與學—日本學習共同體見學有感／ 122
- 賴 協 志 我國高級中等學校輔導與轉銜機制之探討／ 128

林 良 慶	探討國民小學健康中心的功能與創新策略／ 132
陳 韻 如 廖 鳳 瑞	幼教保工作之女性化與低酬庸現象／ 136
林 孟 萱	高中體育班英語適性化教學面臨的困境及因應探討／ 140
陳 信 正	十二年國民基本教育高級中等學校之免試入學地理範圍區域該如何劃定？／ 144
林 英 傑	型塑「教學方向感」：以「綜效」原則進行領域備課社群運作／ 147
蔡 欣 穎	當我們「合」在一起：合作學習在國小二年級國語課的應用／ 151
牛 涵 釗	翻轉教室正夯，技術訓練也翻轉？／ 154
何 慧 群 永井正武	學習共同體，專業翻轉？翻轉專業！／ 157
蔡 佳 雯	善意的眼睛－淺談教室觀察／ 170
曾 明 鳳	教師不得不重視的能力--人際溝通能力／ 173
郭 姿 蓉	少子化趨勢下的學校行銷策略／ 176
李 鎬 鈺	國民小學實施靈性教育之必要性／ 178
彭 新 維	形塑傳播正向訊息的學校文化人人有責／ 182
林 耀 榮	淺談 Nel Noddings 的道德教育觀／ 184
李 思 儀	學校教師：轉化的知識份子／ 186
林 素 珍	國小階段「死亡教育」課程反思／ 193
鄭 愛 玲	國小教師工作投入與學校效能關係之研究／ 198
林 郡 雯	誰說博士不能賣雞排？！／ 201
郭 小 雙 陳 涵 青	亞斯其實沒那麼難搞／ 202

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 204

臺灣教育評論月刊第四卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 207

臺灣教育評論月刊第四卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明 / 208

臺灣教育評論月刊 2015 年 1 月至 2015 年 12 月各期主題 / 209

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 210

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 211

入會說明 / 212

入會申請書 / 214

封底

研習不等於教學實踐—關鍵五堂課的評論

張德銳

輔仁大學師資培育中心教授

一、前言

我國業已於民國 103 學年度開始實施十二年國民基本教育。十二年國教係當前我國最具重要性的教育改革，其成敗影響我國未來數十年在文化、社會、經濟、政治等各方面的競爭力，其各項舉措動見瞻觀，不可不慎。

然不幸的是，目前社會各界關注十二年國教政策仍多聚焦在學生升學方式變革，像是免試入學、超額比序及特色招生政策如何訂定等產生了許許多多的爭議，從爭議中可以看出家長升學主義的觀念，還是深植人心，以致使得十二年國教「有教無類、因材施教」理想的實踐，似乎不如預期的順遂。

但是事實上，十二年國教成敗的關鍵還是在教師的教學與輔導工作。在十二年國教下，學生素質異質化之情形勢必加劇（據筆者所知，臺北市某一社區高中高一學生在 103 學年度第一學期第一次數學段考成績，呈 10-90 幾分之間的常態分配），教師除了有必要加強實施適性化的課程與教學，以因應學生學習能力與需求的差異化之外，在輔導管教上亦更需要以「適性輔導與管教」，引領學生走向正確的人生之路。

十二年國教能否成功？師資確是關鍵。為提升教師有效教學與輔導，

教育部在 2012 年 10 月 22 日所公布的「教育部補助辦理十二年國民基本教育精進國民中小學教學品質要點」中，規畫了「關鍵五堂課」，亦即「十二年國教理念與實施策略」、「有效教學策略」、「差異化教學」、「多元評量理念與應用」、「適性輔導」等五堂課共 18 小時，是全國中學教師的必修課，為了不影響教師教學，係利用假日時間調訓，讓各國中與高中職教師分梯次上課，在 102 學年結束前，所有國中與高中職教師必須上完這五堂課。

二、研習等於教學實踐嗎？

筆者認同教育部及各縣市教育局推動「關鍵五堂課」研習的用心和作為。畢竟，我國中學端久受「考試引導教學」的影響，中學教師較習慣於講述式教學以及紙筆測驗的評量型態。面對十二年國教，學生升學高中職方式改變，升學壓力減低後，必然衝擊老師教學現場，如何以有效教學、差異化教學等教學策略引起及維持學生學習動機，並確保學生的學習成效，確是中學基層老師一大挑戰。教育行政機關能未雨綢繆，規劃教師專業知能研習課程，協助教師適應教學環境的改變，應是一件值得肯定的事。

但是僅設五堂課的研習能否改變中學教師已成「慣性」的教學方式，實在令人存疑。誠如陳伯璋（2012）

所言，以往我國新課綱的推動，大多是政策宣導或蜻蜓點水式的研習，所花費的時間、人力、經費不可謂不少，但是實際成效仍相當有限。因此，如何配合老師的需求，朝向「參與式」的增能計畫（如學校本位專業研習、實作工作坊等），以及進階性、長期性的研習或學位進修，以深化此次五堂課研習的效果，是教育行政機關和學校必須加以深思熟慮的。

除了研習要有系統性、進階性的規劃之外，最重要的是學校及教育行政機關要突破「研習等於教學實踐」、「進修等於專業成長」的傳統觀念，才能有效引導教師在教學中的實踐，並支持教師在實踐中累積成為教學的智慧，這樣才會真正協助教師在十二年國教中成功地調適環境變遷所帶來的機會和挑戰。

誠如張芬芬（2012）所言，教學是一種兼重理論思考與實務經驗的科學與藝術，而教師要能將教學知識轉換成為一種教學智慧，更需要有意識的、主動的、長期的行動與省思，才能建構而成的。是故，如從教學實務智慧的觀點，「關鍵五堂課」的研習，祇能增益教學改變的可能性，而無法造就教學改變的必然性。

又如饒見維（1996）所提出的教師專業發展之「知行思交融模式」，該模式指出教師的專業發展活動，乃是以教師的「已備」為出發點，透過各種「預備」活動後，必須幫助教師獲得「經驗」，然後協助教師進行「省思」和「建構」活動，才能逐漸形成實務

智慧。根據「知行思交融模式」，「關鍵五堂課」的研習，還是僅處於該模式中的「知」的層次或「已備」、「預備」活動的階段，離「行」、「思」的層次或「經驗」、「省思」、「建構」的階段仍有一段長遠的距離。

三、研習後教學實踐和支持系統的重要性

根據「知行思交融模式」，如何引導教師從知到行到思，才是教師改變的關鍵。因此，教育行政機關和學校在協助中學教師獲得有效教學、差異化教學、多元評量、適性輔導的基本概念後，更重要的是協助教師在教學現場獲得「替代經驗」或「親身經驗」之二種教學實務經驗（饒見維，1996）。在替代經驗方面，學校可以請校內外資深優良教師做現身說法，說明其進行教學改變的動機、過程、結果與心得。在親身經驗方面，學校可將有意願做改變的教師，依其任教領域與年級，組成一個團隊，實施共同備課、觀課、說課、議課等活動。實施初期，可先由部份教師做起，待累積實施經驗及實施成效時，便可逐步漸進地推廣至全校所有教師。畢竟，「從做中學」、「從行中思」是教師教學成長的必要途徑。

饒見維（1996）指出，在「經驗」階段之中必須引導或協助教師針對所獲得的經驗進行愈來愈高層次的「省思」。張芬芬（2012）亦指出，省思是將經驗化為實踐智慧的必要歷程，亦即行動前、中、後的深思熟慮，才會產生教學實踐智慧。因此，學校可以

鼓勵教師們，以自評或省思札記等方式，進行下列之省思內涵：（1）我的教學信念是否能符應適性化課程與教學的時代需求？（2）我的教學特色或優點為何？學生的學習成果又如何？（3）我在教學上是否還有可以成長和改善的地方？我的成長構想是？

在「建構」階段，可以鼓勵教師們以文字、聲音、圖形、影像等做為媒介，把平日教學點滴的省思所得加以統整，逐步建構成更具有系統性與概念化的教學信念、知識、與專業技能體系，亦即個人的教學實踐智慧（饒見維，1996）。其次，教師在「滙知成識，化智為慧」之後（張芬芬，2012），宜鼓勵教師們做定期與不定期的教學實施經驗分享，以擴大知識管理的效果。分享的形式除了面對面互動之外，亦可以出版教學研究成果之方式，鼓勵教師以文字、圖形等方式，將教學成果與他人溝通與交流。

最後，誠如饒見維（1996）所言，為促進教師教學實務智慧的建構，宜在整個教師專業發展過程中有許多相關人員進行「協同」式的協助和支持。而這個實踐本位教師學習的支持系統，依筆者所參與撰寫的「中華民國師資培育白皮書」曾揭示如下：

中小學教師在教學現場的學習中，需要校內同事或者外部專業人員的協助與支持，因此，如何擴大辦理教師專業發展評鑑方案、推動教師專業學習社群、建立教學輔導教師制度、鼓勵發展教師領導、推廣大學與中小學夥伴協作、以及建構中央—地

方—學校三級教學輔導體制，讓每位教師都能獲得應有的支持，是新世紀教師專業發展中值得推動的工作。（教育部編，2012，89-90）

換言之，教師專業發展評鑑係以專業發展為目的之教師評鑑，可作為教師在改進既有教學問題或學習新教學策略時，省思、對話與成長的機制。教師專業學習社群提供教師們分享與交流教學經驗的平臺，而教學輔導教師則架設了一個資深優良教師得以薪傳教學經驗的舞台。另外，如能鼓勵教學卓越的教師負起更多教學領導的角色，當有助於由下而上的教學革新與發展。建構從中央到地方到學校的三級課程與教學輔導網絡，當能把過往我國推動課程改革時那一個失落的環節，有效地聯結起來。最後，師培大學與中小學的夥伴協作，亦可以提供雙方在課程、教學、行動研究更密切的交流與相互支援。不要讓教師在實踐本位教師學習中孤單，並提供教師在建構教學實務智慧過程中一個必要的鷹架，應是教育行政機關、學校、教師團體責無旁貸的任務。

四、結語

因材施教，誠為教師教學的不二法門；適性輔導，誠為教師管教的終極指南。然因材施教、適性輔導的理想追求，切莫因升學考試的緊箍咒，而放棄追求。筆者在肯定「關鍵五堂課」研習舉措之餘，更盼望教師們能發揮自主性，有意識地以行動落實在日常教學實務之中。更呼籲教育行政機關、各級學校、學生家長、以及社

會大眾要相信教師有能力，也有意願，進行教學變革和學習。然改變是痛苦的而學習更是漫長的，所以教師在成長與變革歷程中，更需要受信任和被支持，而實踐本位教師學習的推動以及教師學習支持系統的提供，才是「關鍵五堂課」能真正發揮實質效應的關鍵。

參考文獻

■ 陳伯璋（2012）。十二年國民教育課程發展芻議。載於黃政傑（主編），十二年國教—改革、問題與期許（145-150 頁）。臺北市：五南圖書。

■ 張芬芬（2012）。導讀—教師實踐智慧：理論意涵與實踐故事。載於張芬芬、張德銳（主編），**滙知成識，化智為慧—臺北市教學輔導教師的實踐智慧故事集**（1-7 頁）。臺北市：臺北市立教育大學。

■ 教育部編（2012）。**中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人**。臺北市：教育部。

■ 饒見維（1996）。**教師專業發展—理論與實務**。臺北市：五南圖書。



《關鍵五堂課》之評述與建議

蔡清田

國立中正大學教育學研究所/師資培育中心教授兼教育學院院長

一、前言

我國 103 年正式實施「十二年國民基本教育」將後期中等教育的高中職列為「十二年國民基本教育」的重要教育階段，教育部為達成十二年國民基本教育「成就每一個孩子」、「提升中小學教育品質」及「厚植國家競爭力」之三大願景，教育部認為提升學校教師素質，係屬關鍵。基此，教育部前瞻性地自 102 年起，便積極推動系列教師增能研習，其中「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」，全面要求國民中學及高級中等學校教師均須參與，並規定至 103 年 7 月 31 日之達成率為百分之百。透過「十二年國民基本教育理念與實施策略」、「領域（學科或群科）有效教學策略」、「差異化教學策略」、「領域（學科或群科）多元評量理念與應用」及「適性輔導」五門課程共 18 小時之研習，可稱為《關鍵五堂課》，期望能對於中學教學實務現場產生效益。

二、《關鍵五堂課》之評述

《關鍵五堂課》的課程目標，旨在協助國民中學及高級中等學校教師能對認識「十二年國民基本教育」的教育理念與實施策略，然而，就其課程內容而言，「十二年國民基本教育理念與實施策略」這門課的內容較為廣泛，其他四門課也似乎缺乏對十二年

國民基本教育課程改革的課程內容進行深入探討，特別是缺乏針對《十二年國民基本教育課程綱要總綱》的基本理念、課程目標、核心素養、學習階段、課程架構、實施要點進行研討。尤其是我國教育部 103 年 11 月 28 日以臺教授國部字第 1030135678A 號函發布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，研訂課程目標並結合「核心素養」加以發展，並考量各學習階段特性予以達成。此次「十二年國民基本教育課程改革」進行了國小、國中、高中職等各級學校教育的課程垂直連貫與水平統整，重新研發《十二年國民基本教育課程發展指引》與《十二年國民基本教育課程綱要》，特別是教育部於 103 年 2 月 17 日以臺教授國部字第 1030007735 號函發布《十二年國民基本教育課程發展指引》，以國民所需的「核心素養」作為十二年國民基本教育課程核心，不只是國中小課程綱要微調，各領域/科目課程綱要研修旨在解決現行領域/科目課程綱要之實際問題並引領前瞻改變為主要考量，賦予各領域/科目課程綱要研修小組與學校課程發展委員會彈性空間進行課程發展。這些《十二年國民基本教育課程綱要總綱》與《十二年國民基本教育課程發展指引》公布的内容應該成為《關鍵五堂課》的重要課程內容，不宜成為教師研習的

「懸缺課程」或「空無課程」。

三、結語與建議

依據上述評述，這《關鍵五堂課》的課程實施對象可再加以擴展，而且其課程內容可加以更新。一方面《關鍵五堂課》的課程實施對象除國民中學及高級中等學校教師之外，建議宜全面擴及國民小學教師均須參與研習，而且另一方面《關鍵五堂課》課程內容也應針對《十二年國民基本教育課程綱要總綱》的基本理念、課程目標、核心素養、學習階段、課程架構、實施要點等加以探究，特別是《十二年國民基本教育課程綱要總綱》明訂「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」、「涵育公民責任」四項總體「課程目標」，上述課程目標可結合「核心素養」加以發展與設計，並考量各學習階段特性予以達成，以協助學生學習與發展，期落實十二年國民基本教育「自發」、「互動」與「共好」的課程理念，以臻全人教育之理想。而且十二年國民基本教育之「核心素養」強調教育的功能，「核心素養」同時可涵蓋知識、能力、態度等，係強調培養以人為本的「終身學習者」，包括「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向，以及「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」九大項目。學生能夠依三面九項所欲培養的核心素養，以解決生活情境中所

面臨的問題，並能因應生活情境之快速變遷而與時俱進，成為一位終身學習者。其理念重視在學習的過程中透過素養促進個體的全人發展以及終身學習的培養，尤其是核心素養承續十大基本能力的重要內涵，但可彌補十大基本能力的涵蓋範疇不全、區隔不清以及缺漏重要生活議題如「道德實踐與公民意識」、「科技資訊與媒體素養」及「藝術涵養與美感素養」等，可因應現在及未來社會之需要。未來可透過《十二年國民基本教育課程綱要總綱》的「核心素養」、「各教育階段核心素養」，發展各領綱之「領域/科目核心素養」及「各領域/科目學習重點」轉化落實於課程實施。建議上述這些《十二年國民基本教育課程綱要總綱》的基本理念、課程目標、核心素養、學習階段、課程架構、實施要點，均可作為「十二年國民基本教育理念與實施策略」、「領域（學科或群科）有效教學策略」、「差異化教學策略」、「領域（學科或群科）多元評量理念與應用」及「適性輔導」等《關鍵五堂課》的新增課程內容，將能協助中小學教師對於「十二年國民基本教育課程改革」有進一步的新認識，可落實十二年國民基本教育課程改革之理念，並對中小學教學實務現場產生實質效益。

參考文獻

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

- 國家教育研究院 (2014)。十二年國民基本教育課程發展指引。臺北市：作者。
- 教育部 103 年 2 月 17 日臺教授國部字第 1030007735 號函 1030107。
- 蔡清田(2014)。國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA。臺北市：高等教育。
- 蔡清田、陳伯璋、陳延興、林永豐、盧美貴、李文富、方德隆、陳聖謨、楊俊鴻、高新建、李懿芳、范信賢 (2013)。十二年國民基本教育課程發展指引草案擬議研究(國家教育研究院委託研究報告)。嘉義縣:國立中正大學課程研究所。



翻轉教學的學習評量

曾淑惠

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授兼人文與社會科學學院院長

一、前言

為加強國、高中職教師對十二年國民基本教育理念及實施策略之瞭解，並強化教師有效教學策略知能，提升學生學習成效，以符應十二年國民基本教育強調適性學習之精神，教育部規劃中等學校教師專業能力五堂課，包含十二年國民基本教育理念與實施策略、有效教學策略、差異化教學策略、多元評量理念與應用、適性輔導作法，共計 5 主題 18 小時之研習，以達成十二年國民基本教育成就每一位孩子之目標。其中有效教學、差異化教學與多元評量三大主題其核心均為提升並確認學生的有效學習。教師們在接受這關鍵五堂課的研習後，是否能融會貫通地使用一些教學與評量策略，則是待討論與確認的議題。翻轉教學藉由大規模網路開放課程(磨課師，MOOCs)的推波助瀾，已蔚然成為數位學習的新趨勢(郭靜姿、何榮桂，2014)，而翻轉教學及其對學生的評量，更是站在這波教育新知浪潮的尖峰，有必要加以更進一步的詮釋。

二、翻轉教學翻轉了甚麼？

許多文獻支持翻轉教學是將教師講解與學生自學作業翻轉過來，是一種教學順序地翻轉(Brame, 2013; 黃政傑，2014; 郭靜姿、何榮桂，2014; 劉怡甫，2013)。利用課前理解和記憶教學內容，上課時間學習應用、分析、

評鑑與創造等高層次能力，使得學生較有自信(Marshall & DeCapus, 2014)。若以 Bloom 認知領域教學目標的六層次能力解讀翻轉教學的預期成效，在翻轉教學的情境裡，較低階的記憶與理解能力是經由學生自主學習來完成，較高階的應用、分析、評鑑及創造能力，則是藉由課堂上教師引導與同儕互動的思辨討論與合作學習來達成。與傳統教學相較，教師在各層次能力培育上扮演的角色如圖 1 所示。

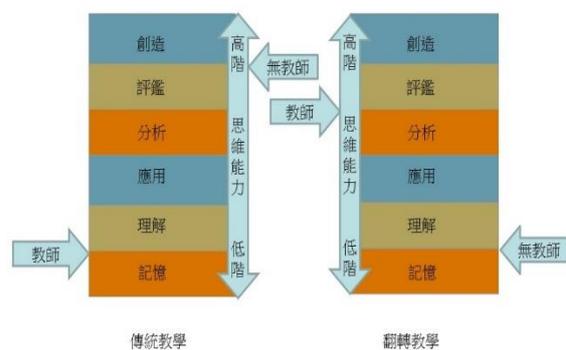


圖1 以Bloom認知領域教學目標比較傳統與翻轉教學成效圖
資料來源：修改自劉怡甫(2013)，頁32。

另外若以 ASSURE 教學模式解讀教師對各學習單元的教學，A 表分析學習者特質(analyze learner)，第一個 S 表陳述學習目標(state objectives)，第二個 S 表選擇媒體及教材(select, modify or design materials)，U 代表使用教材(utilize material)，R 代表要求學習者參與(require learner response)，E 代表評鑑(evaluation)。將上述傳統與翻轉教學就這六階段加以比較，如圖 2 所示。

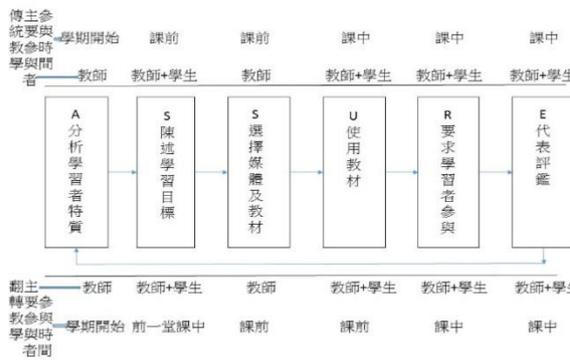


圖 2 傳統與翻轉教學的 ASSURE 模式運用比較圖

從圖 2 中可知，翻轉教學不全然應視為在教師對教學順序的翻轉，而應是教師在課堂中師生互動事件的時序與重心後移；而在教學核心價值中學習的主動權方面，則是由教師轉移給學生，再加上資訊融入教學的概念，形成這新一波的教學型態。如果將這樣的套用到幾乎為當前各家學者所引用教學活動的蓋聶所提九大教學事件(引起注意、告知學習目標、刺激對先前所學的回憶、呈現明顯的刺激特徵、提供學習指導、誘發表現、提供回饋、評量表現、提供保留和遷移)(引自盧雪梅編譯，1991)，也有類似的含意。

換言之，翻轉教學將課堂中傳授知識的教學活動提早在課前進行，讓學生的學習由被動化為主動，也讓課堂成為解決問題的地方，翻轉了我們對教學的認識，也延伸了課堂的學習(羅志仲，2014)；首先提倡「翻轉教室」的 Sams 及 Bergmann (2013)也特別強調，翻轉教學的重點不在於老師自製課堂講述影片來教學，而是能真正思考如何更有效益的運用課堂互動時間。教師在教學過程中應該更加重視對學生學習目標的提醒與教材的事先

備妥或上網，同時將指導學習教材的比重降低，加重對學生參與討論的引導與多元的學習評量。

三、在翻轉教學中進行學習評量

課程設計、教學實施與學習評量是身為教師的重要專業能力，課程設計與教學實施之於教師就如同處方與治療之於醫師，學習評量之於教師就如同診斷之於醫師。醫師若無能力診斷就無能力開列處方加以治療；教師若無能力進行學習評量就無能力設計課程與實施教學(黃淑苓，2002)。評量的重要性可見一斑。然而許多教師在接受多元評量相關研習後，只停留在如李坤崇(2006)對多元評量特質詮釋的專業多元、內涵多元、過程多元、時機多元、情境多元、方式多元、人員多元、計分多元、結果多元、呈現多元等內涵的組合運用，而陷入了多元評量是廢除紙筆測驗、是一種評量、為多元而多元、以多元評量為目的、是學習終點、是主觀的評量等迷思之中。

學習評量是一個有系統的過程，以正式或非正式的方法獲取學生學習的訊息，始於確認教學目標，終於判斷這些目標達成的程度 (Linn & Gronlund, 2000)。Danielson 及 Abrutyn (1997)也指出評量的課題賦予課程成果與生命，只有藉著明確說明學生該做的事，以及他們能做得多好，這些學生學習的敘述才有意義。因此針對翻轉教學的特質提出如下在翻轉教學中進行學習評量的建議供參：

（一）加強對學科知識、教學與評量技巧的熟捻

教學是一門科學，也是一門藝術。許多對評量的迷思皆源自於未能熟悉學科知識、教學與評量技巧，不知要確認的標的於何時、透過何種方式加以實踐（林怡呈、吳毓瑩，2008）。因此唯有真正理解學科知識內容的邏輯與層次，並將學科知識內化於生活之中，才能將具有科學層次的知識，藝術化地展現於教學過程之中；唯有教學與評量的技巧在實作中體察其限制與效用，才能在教學中加以綜合運用。這三者的無縫結合，就是教學的極致表現，在翻轉教學中亦然。

（二）確認需要進行翻轉教學的單元與目標

翻轉教學中第一個重要的決定是要翻轉甚麼，並不是所有教學單元都需要翻轉（黃政傑，2014），弄清楚了教學單元需要透過翻轉教學所要達到的教學目標，才能選用適切的教材與教學及評量策略與內容，教學的過程也才有了依循的途徑與標的。

（三）在教學計畫中細緻地規劃教材、教法與評量的內容及實施策略

評量的規劃既然教學的回饋訊息來自全面且多元的評量，則評量的目標、內容、方式與歷程就應在擬定教學計畫時同步進行（林怡呈、吳毓瑩，2008）。除此之外在翻轉教學中教學計畫的擬定，並非僅呈現一個大概的教學輪廓，更須詳實地規劃教材、教學

技巧與評量的內容。換言之，教師在備課階段就要重新盤整所有教學計畫的規劃內容，在教學前投入心力於更精緻的規劃。

（四）所欲評量的能力調整為較高層次的的能力

在翻轉教學中既是企圖藉由課堂上教師引導與同儕互動的思辨討論與合作學習來達成較高階的應用、分析、評鑑及創造能力的學習（劉怡甫，2013），教師在評量的規劃上就應朝向引導學生高層次能力的學習來努力。

（五）為確認是否達成教學目標規劃學習評量

評量的主要功能在監控學習者與教學者是否達成教學目標，教學內容只是達成教學目標的素材，但未必涵蓋整個教學目標（黃淑苓，2002）。因此評量的規劃應依據教學目標而非教學內容，許多教師常常陷入評量的範圍不可超過教學範圍的迷思中，事實上這句話的意涵並未因上述的概念而有所偏離，教師在教學前應與學生清楚地溝通此一概念，才能翻轉學生學習的態度與學習中強調的重點，進而達成教學與學習的目標。

四、結語

教學與評量是確認學生是否學好課程內容的一體兩面。擁有熟捻教學與評量技巧的教師，會由於學科知識已內化於其心中，而自動化地提取知識適時運用，因此在教學過程中融入

評量的機制（如觀察記錄、口語問答、檔案建置等），不斷交錯且隨著學生能力的進步而逐步攀升教學與學習內容的層次，不僅在學生學習鷹架的建構過程展現多元評量的特色，也可以帶領學生完成具有挑戰性的任務，教學與評量就能相互激盪出教學活化的圖像（林怡呈、吳毓瑩，2008）。換言之，當一個教學事件，看起來又像教學活動，又像評量策略，學生不當它是評量，老師卻能從中強化學生的學習並評量學生的能力，那就是一位熟稔專業學科教材內容、教學策略與評量活動的專家教師，教學的精彩之處從此展現。

參考文獻

- Brame, C. J. (2013). *Flipping the Classroom*. Retrieved January 20, 2015, from Vanderbilt University Center for Teaching: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>.
- Danielson, C. & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching (8th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Marshall, H. W. & DeCapus, A. (2014). *Making the transition: Culturally responsive teaching for struggling language learners*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Sams, A. & Bergmann, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership*, 70(6), 16-20.
- 李坤崇(2006)。教學評量。臺北市：心理。
- 林怡呈、吳毓瑩（2008）。多元評量的活化、迷思與神話—教學歷程的個案研究。課程與教學季刊，11(1)，147-172。
- 郭靜姿、何榮桂（2014）。翻轉吧教學。臺灣教育，686，9-15。
- 黃政傑(2014)。翻轉教室的理念、問題與展望。臺灣教育評論，3(12)，161-186。
- 黃淑苓(2002)。「學生為中心」的學習評量。科學教育，1(2)，3-24。
- 羅志仲(2014)。翻轉教室翻轉學習。師友月刊，563，20-24。
- 盧雪梅編譯（1991）。教學理論—學習心理學取向。臺北市：心理。
- 劉怡甫(2013)。翻轉課堂—落實學生為中心與提升就業力的教改良方。評鑑雙月刊。41，31-34。

「必要」與「想要」大不同

蕭妙香

國立臺南大學行政管理學系副教授

教育部為實施十二年國民基本教育，提升教師教學品質，特別規劃「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」。這五堂課的研習主題包括：「十二年國民基本教育理念與實施策略」、「有效教學」、「差異化教學」、「多元評量理念與應用」與「適性輔導作法」，課程型態包括數位研習與實體研習，共計十八小時。其中實體研習課程乃先培訓各校之種子教師，再由該校接受培訓之種子教師擔任講師，於校內辦理教師研習。而數位研習課程則由教師自行至教育部數位學習服務平台，上網研習並通過該項課程測驗。

十二年國民基本教育實施後，大部分國中生採取多元入學方案，皆可以免試升學；對於學生程度的落差，教師要如何吸引學生學習，以成就每一個孩子，確實是一項挑戰。因此教育部用心良苦，特別規劃教師必修的五堂課，除了讓教師充分了解相關理念之外，也希望教師透過差異化教學、多元評量等作法，提升學生之學習成效。

吾人細觀此五堂課之研習設計，確有其意義與價值；有理念的傳遞與實施的策略，更有實作的教案設計與應用，尤其十二年國民基本教育的入學方式與過去大不相同，針對多元選才的結果，教師能否正視學生的多元發展，而非僅以考試成績來論斷學生的學習成就，因此教育部如此之規劃確屬「必要」，對於在教學現場的教師

而言，應該是有所助益的。

然而，對於教師而言，從師資培育課程開始，至聖先師孔子的教育理念——因材施教、有教無類等早已深植於心；到了教學現場與學生互動、與前輩切磋，採用多元教學、多元評量等活化教學方式，盡力提升每一個學生的學習效能，對此也早已了然於心；因此有部分教師們對於教育部的必修五堂課研習，直覺認為無新意，甚至虛應故事；例如數位研習課程要求教師上網研習並通過該項課程測驗，網路上即可見參考答案可供下載。但吾人也聽到高中的種子教師提起，在校內辦理有效教學之實體研習時，各科教師各自發展、討論各科有效教學之教案設計與教學策略，大家熱烈參與、欲罷不能，充分發揮其專業自主權；而且由於教師們十分用心，因此也產出了質量俱佳的教案設計呢！可見如果是符合教師「想要」的研習，教師們會更加投入、積極參與，其效果是十分值得期待的。

吾人以為，主管機關規劃辦理各項研習，必有其用意與目的，為了達到最大的成效，是否可以先試行了解，何者為教師「必要」的研習、何者為教師「想要」的研習？研習的型態？授課的師資？研習的時間？-----若能將「必要」的研習與「想要」的研習結合，則不但事半功倍，且更能符應教師的需求，亦有助於教育品質的提升。

「關鍵五堂課」對高中之影響

楊世瑞
北一女中校長

教育部為能順利推動十二年國民教育，並呼應社會對高中教學改革的期待，以達成其因材施教適性揚才的理念與目標，要求各高中老師在 103 年 7 月 31 日前需要完成「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」共 18 小時的研習。這是近年來高中端少有的一次高時數與高結構性的強制研習、就個人在教育現場的觀察，其產生之影響，可從以下幾個層面談起：

一、從行政執行層面而言

- (一) 為能順利推動國家重要教育政策，教育部要求全面性的教師研習且透過網路平臺實施研習評量，並搭配部分實體課程方式進行，其立意與執行力值得肯定。
- (二) 不過在實際推動過程中，卻會遇到長久以來對教師研習缺乏約束力的挑戰。從中央到縣市轉到各校執行時，因為缺乏對老師的實質約束，過程中若有部分老師不配合，會造成校長及教務人員極大困擾；或是以應付敷衍的態度達成數據交差了事，這樣也無法發揮預期效果。有些教務主任互相以「五一八事件」來稱呼此項研習，這表達了許多他們的無奈與壓力。

二、從實際執行過程而言

- (一) 教育部雖然事先製作 PPT，並訓練種子教師希達成宣導之一致性，但是在實際執行過程中，講師因本身之主觀價值，致其在闡述內容時，差異仍大。
- (二) 五堂課中有三門課其中包括有效教學、差異化教學及多元評量，需

要分學科領域辦理，各科辦理研習時因學科老師之組成及意見領袖的影響，在研習過程中差異更大。

三、從教師成長觀點而言

- (一) 教育部此次高調要求全面性研習，對老師之實質意義與效果在於提醒老師：正視十二年國民基本教育帶來各校學生差異增大之訊息，也引發許多老師開始認真思考與互相討論，如何面對此一變局。
- (二) 各校老師之實際成長與否，在於老師能透過社群持續討論精進教學。這兩年我們見到許多老師開始省思創新教學，包括翻轉教學、學習共同體、學思達教學等，以學生學習為中心的核心思維，在教學上產生很大的變化。而其中的關鍵是在於老師本身的主動省思，以及同儕間的互相砥礪。有些由教師團體自發性辦理的研習，甚至要求須事先繳交作業才能參加，仍有高達數百人報名的盛況。由下而上的主動力量，才能產生持續與深遠的影響。
- (三) 當老師在教學現場實際感受到學生資質差異擴大，用傳統教學方式無法達成教學目標的效果，就成為老師進行教學轉變的重要推手。跨出傳統的教學方式後，老師要面對許多挑戰，需要更多的準備與支持，未來行政上要繼續給予鼓勵與協助。

十二年國民教育對高中產生的挑戰與影響最大，教育當局需要更積極地傾聽第一線基層的聲音，有效協助學校與老師，將每個學生帶好。

精進教師教學的另一堂課：教學教練

丁一顧

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

王淑麗

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士候選人

一、前言

教育是國力強弱的重要基石，而教育的成敗，教師實則居重要的地位，尤其，教師乃為教學工作之重要樞紐，更是學生學習的重要他人，其素質對教學成效與學生學習之影響不言可喻，因此，世界各國莫不以提升教師專業與素質為國家重要教育政策。

然而，要改善教師專業與素質，其實可從師資培育之「職前培育－導入（induction）教育－在職教育」等歷程加以著手。其中，導入教育與在職教育又是提升在職教師專業學習的重要階段。而我國為促進現職中等學校教師之教學專業，乃著手規劃與實施「12年國民基礎教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」，包括：基本教育理念與實施策略、有效教學、差異化教學、多元評量理念與應用、適性輔導。

在國外，為促進初任、新進教師專業素質，都會提供適應（orientation）、導入（induction）、教學輔導方案（mentoring program）等之支持與協助，然教師專業的提升並非僅止於初任與新進教師，因此，提供所有教師持續的協助就有其必要性，而教學教練（instructional coaching）乃是回應此種

需求的重要機制之一（Barr, Simmons & Zarrow, 2003），也是被當作支持教師，以提升教師教學領域之高品質的方法之一（Denton & Hasbrouck, 2009）。

其實，教學教練已成為改善學校教育相當受歡迎的策略之一（Makibbin & Sprague, 1993），而教學教練者（instructional coach）之目的則在於與教師、行政、和校長等，直接與間接地一起合作，藉以改善班級教學效能，以及增加學生學習、表現與整體成就（Spaulding & Smith, 2012），而改善班級教學與學生學習之概念，就恰與我國所倡導的教師精進與成長的五堂課18小時研習課程之目的不謀而合。

準此，本文旨在說明教學教練的相關概念，以為教師精進教學之參考。具體而論，本文首在闡述教學教練的意義，其次，說明教學教練的理念基礎，再者，論述教學教練實施的歷程，最後，作一總結並提出未來教師實踐教學教練精進教學時所應注意之處。

二、教學教練相關概念

（一）教學教練之意義

1500年代即有教練（coaching）一

詞之提出，當時則較常應用於體育或運動相關理論和實務當中，其後，慢慢應用到教育界，而在 1970 年代後期及 1980 年代初期，Joyce 與 Showers 逐漸發展出各種教練模式（Denton & Hasbrouck, 2009），尤其 Joyce 與 Showers（1981）更將教練當成是轉化教師知識與技能於教室實務中的一種重要策略。

Knight（2009）、Marzano 與 Simms（2013）指出，教學教練乃是教練者與教師形成夥伴關係，並將研究本位的有效教學理論和實務應用於教師的教學實務上，亦即，教練者與教師合作，運用各種教練技巧（諸如信任、提問、回饋等），鼓勵、支持與協助教師選擇與實施研究本位的有效教學改善方案，藉以協助學生更有效的學習。

（二）教學教練的理念基礎

Knight（2008、2009）、Sprick 等人（2010）從成人教育、文化人類學、領導與組織理論、認識論等觀點，發展出夥伴協作（partnership）之概念以作為教學教練的理論基礎，也就是說，教練者與教師間的關係乃是一種夥伴協作的關係。

至於，夥伴協作的原則包括下列七項：(1)夥伴平等（equality）：教練者與教師乃是相互平等的夥伴；(2)尊重選擇（choice）：教師有權選擇專業學習的內容與方法；(3)接受意見（voice）：專業學習應對教師彰權賦能、並尊重教師的意見；(4)真實對話（dialogue）：專業學習應該是教練者與教師進行真

實性的對話；(5)專業省思（reflection）：教練者與教師應持續進行教學與教練過程之省思；(6)實踐（praxis）：教師應將專業學習所學得之內容應用於真實教學情境中，藉以瞭解其成效；(7)互惠（reciprocity）：教練者與教師於教練過程中都受益且皆有所收穫。

（三）教學教練實施歷程

Knight（2009）研究指出，教學教練的實施，包括八個成分：(1)「邀集合作夥伴」（enroll）；(2)確認改善之教學實務（identify）；(3)解說教學實務（explain）；(4)示範（model：you watch me）；(5)觀察（observe：I watch you）；(6)與教師討論觀察資料並提供回饋（explore：The collaborative exploration of data）；(7)精鍊（refine）；(8)省思（reflect）。

而 Marzano 與 Simms（2013）則提及班級教學教練的實施歷程大致包括：(1)建立有效教學模式；(2)使用量表評估教師的進展；(3)教師進行自我教學檢核；(4)建立教練的觀點並執行。

本文綜合 Knight（2009）、Marzano 與 Simms（2013）之概念後，將教學教練之實施過程分為如下的五個階段；其次，再依丁一顧（2011）、Cheliotis 與 Reilly（2010）、Costa 與 Garmston（1994）、Knight（2009）、Marzano 與 Simms（2013）、Perkins（2003）之觀點，針對各階段內容加以論述與說明：

1. 建立有效教學指標

教學教練實施的第一步驟，乃是建立一套有效教學的指標，以用來確認教師教學行為、學生學習行為等表現之優缺點。至於有效教學的指標，則可從教師的角色職責加以分析，並透過有效教學的實徵研究，以釐晰出整全的有效教學模式，不過，更重要的還是應將有效教學指標的重點關注於學生學習。

2. 發展評估教學量尺

建立有效教學指標後，緊接的任務則在於發展出評估教師教學表現的量尺，藉以清楚判斷出教師教學的實際狀況。至於量尺內容的區分，則從「未使用」(not Using)、「啟始」(beginning)、「發展」(developing)、「應用」(applying)、到「創新」(innovating)。

「未使用」係指教師對有效教學指標之行為或策略未瞭解；「啟始」則是教師未完全正確使用有效教學指標之行為或策略；「發展」為教師對有效教學指標之行為或策略的使用尚未精熟；「應用」是指教師不僅能運用有效教學指標之行為或策略，且關注其對學生學習的影響；「創新」(Innovating)則指教師能統整多種有效教學指標之行為或策略，藉以創造出符應個別學生需求的鉅觀策略或調整策略。

3. 進行教師自我檢核

一旦教師教學行為評量工具完成

後，教師就可針對自我教學行為進行檢核，自我檢核的任務包括三部份：(1)完成自評表：教師使用有效教學指標所建構的檢核表，完整的檢視自我教學表現，藉以瞭解自我教學在每一指標上之優劣；(2)選擇成長目標：從前述自評表中，找出指標評估結果為「未使用」或「啟始」者（如未具此兩項者，則亦可選擇「發展」以上的選項進行成長），再從中選出較亟需成長的指標 1-3 個；(3)驗證選擇：透過教學觀察或影帶觀察等方法，確認教師在所選出之指標上，未完全正確使用有效教學指標之行為或策略；(4)擬訂成長目標：即針對所確定之指標，進行成長計畫與目標之擬定，而成長計畫與目標之擬定應包括成長之內容、方式與時間等重要項目。

至於專業成長計畫與目標之擬定，則是依據「未使用」、「啟始」、「發展」、「應用」、「創新」等個別情況進行差異化專業成長計畫與目標之擬定。具體言之，教練者的目的是要讓教師能循序漸進，一步一步的完成成長的目標，而非提供遙不可及的目標，否則，反而會讓教師提早遭遇挫折與失敗。

首先，當教師需要成長之指標的評量結果為「未使用」，則主要成長目標是讓此教師先達到「啟始」階段，所以，此時教練者應向教師解說欲成長指標的相關研究與理論、提供符合該指標的改進策略、以及教師所選擇策略的實施步驟等，而當教師能嘗試於其教室中實施該等策略時，此時教師就可說已進步到「啟始」階段了。

其次，當教師需要成長之指標的評量結果為「啟始」，則教練者的目標就是要讓此教師達到「發展」階段。此時，教練者的任務即在於確認教師使用改進策略之錯誤或疏失點，並提供教師改正該錯誤之策略。而當教師能正確的表現該策略時，則教師可說已進步到「發展」階段了。

再者，當教師需要成長之指標的評量結果為「發展」時，則主要目標是讓此教師達到「應用」階段。而此時教練者主要任務在於激發教師監控學生對改進策略的反應，並協助教師調整其教學以達成所欲的學生反應，因此，當教師達成前述之行為時，則教師可說就已進步到「應用」階段。

最後，當教師需要成長之指標的評量結果為「應用」時，教練者之目標則在於讓此教師達到「創新」階段，所以，此時教練者之任務乃在於協助教師統整許多策略成為鉅觀的策略，或協助教師調整策略以符應個別學生的需求，而當教師達成前述行為表現時，則教師就可說已進步到「創新」階段了。

4. 示範與觀察

示範乃是教練過程相當重要的任務，所以，一旦確認教師成長指標及成長計畫後，教練者提供教師在教學或實務上之示範，就相當重要了。值得說明的是，示範教學可針對教師所需成長的指標進行即可，此外，於真實教學情境多次進行示範才是示範教學的最佳實務；此外，如果能將教練者示範之

教學加以錄影，以提供教師針對改進策略反覆觀摩，其效果就更佳。

在教練者實施示範教學之後，接下來就可由教師進行教學實務之練習，而於練習教學之過程當中，教練者對教師進行教學觀察就顯得重要了。而也唯有教學觀察之遂行，才有辦法瞭解教師教學相關表現與資料，也才能於教練過程，提供必要的回饋與對話。

至於教學觀察的實施，則可依據教學改進策略選擇適當的量化或質性觀察工具，諸如：指標式觀察表、軼事記錄、選擇性逐字記錄、省思札記、在工作中、教師移動、語言流動、Flanders 互動分析等，當然，錄影也是一種不錯的觀察技巧。

5. 回饋與省思

教學觀察後，教練者與教師共同探究與分析觀察資料，並提供必要的回饋，乃是必要的工作與歷程。不過，回饋的進行並不在於提供解決問題之唯一答案，而是雙方基於夥伴協作的觀點，共同對話，以發現教學的多種可能策略。

當然，回饋強調的是省思式的回饋，也就是說，教練者透過提問，促發教師針對教學優缺點進行省思，並進而思考出解決之方法，相對地，也進而促發教師的省思能力。其實實施步驟與內容可為：（1）釐清問題或敘述（clarifying questions or statements）；（2）評價問題或敘述的潛在價值（value questions or

statements)；(3) 進行省思式提問或提出各種可能方案(reflective questions or possibilities)。而有關於省思式回饋的問題則如：(1)教學有哪些特色或優點？(2)教學有哪些可待改善或調整之處呢？(3)學生學習成效與教學目標之落差如何？可能原因為何？(4)針對落差與教學待調整之處，將採取哪些策略加以改善呢？

(四) 教學教練實施效益

有關教學教練(或同儕教練)之實施效益，大致可從教師與學生兩個觀點加以說明：(1)教師方面：改善教學行為的正確性(Kretlow & Bartholomew, 2010)、提升教師知識(Vanderburg & Stephens, 2010)、更熟悉教學概念(Kinnucan-Welsch, Rosemary, & Grogan, 2006)、提高教師教學效能感(Cantrell & Hughes, 2008; Cornett & Knight, 2009)、改變教師教學態度(Cornett & Knight, 2009)；(2)學生方面：增加學生學習成效(Biancarosa, Bryk, & Dexter, 2010; Cornett & Knight, 2009; Showers, 1984)、學生記憶力測驗得分變高(Showers, 1982)。

三、踐履教學教練，精進教師課堂教學-代結語

「品質是教育的核心價值，專業則是優質教育的保證。」而教學教練與精進教學的五堂課一樣，都在強化與提升教師的教學專業與品質，進而提高學校教育的品質與學生的學習成效。

本文發現，教學教練是一種提升教師教學與學生學習的重要成長策略，其理念基礎包括：夥伴平等、尊重選擇、接受意見、真實對話、專業省思、實踐、互惠。實施的歷程則為：(1)建立有效教學指標；(2)發展評估教學量尺；(3)進行教師自我檢核；(4)示範與觀察；(5)回饋與省思。至於，教學教練的實施，則對教師與學生兩方面都有不錯的效益。

所謂，「百尺竿頭，更進一步。」為精進教師教學，並臻於卓越教學之境，本文建議各中小學教師應可嘗試應用「教學教練」之知能與技巧於教學之改善，不過，於踐履教學教練之際，下述觀點仍需加以關注：

(一) 建立信任關係

信任是任何教育政策活動成功與否的關鍵，教學教練的推動，亦復如是。因此，如果要將教學教練當作教學精進的策略，則教練者與教師間信任關係的營造，更是不可或缺。因此，教練者如能時時展現出令教師信任的特質或行為，並且長期經營雙方的信任關係，則教學教練的成功將有如反掌折枝之易。

(二) 進行有效提問

提問乃是教練(coaching)過程的重要技巧，所以，教練者於實施教學教練的對話與回饋之際，遂行有影響力的提問(powerful questions)，乃是重要的任務之一。因為，唯有提問，才能激發教師的省思，也才足以引發教師

發掘個體內在資源、策略與能力，更才能有效促進教師教學專業與教學改善之效益。

(三) 強調同儕合作

教練者角色雖有評鑑取向與非評鑑取向，然以教育職場而言，非評鑑取向的教學教練應該較為教師所喜歡。因此，於教練過程，教練者理應掌握同儕合作（collegiality）的觀點，強調教練者與教學者間的非指導性，並善用協助、支持、輔導、回饋的方法，以引導教師改善教學。

(四) 發展學習為本之教學標準

實施教學教練的第一要務為建構有效的教學指標，然以當前教師專業發展評鑑之評鑑標準來看，部份仍較關注教師教學。準此，為有效連結教師教學改善與學生學習成效之關聯性，發展以學生學習為本（learning-centered）的標準，以為教學教練過程中進行檢核及改善教師教學之參酌，實為當前之要務之一。

參考文獻

- 丁一顧（2011）。會談技巧：教師專業學習社群運作成功的關鍵。《教育研究月刊》，201，28-38。
- Barr, K., Simmons, B., & Zarrow, J. (2003). *School coaching in context: A case study in capacity building*. Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480122)
- Biancarosa, G., Bryk, A. S., & Dexter, E. R. (2010). Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. *Elementary School Journal*, 111(1), 7-34.
- Cantrell, S. C., & Hughes, H. K. (2008). Teacher efficacy and content literacy implementation: An exploration of the effects of extended professional development with coaching. *Journal of Literacy Research*, 40(1), 95-127.
- Cheliotis, L. G. & Reilly, M. F. (2010). *Coaching conversations: Transforming your school one conversation at a time*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cornett, J., & Knight, J. (2009). Research on coaching. In J. Knight. (Ed.). *Coaching: Approaches & perspectives*. (pp.192-216). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Denton, C. A., & Hasbrouck, J. (2009). A description of instructional coaching and its relationship to consultation, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19, 150-175.
- Joyce, B., & Showers, B. (1981). Transfer of training: The contribution of coaching. *Journal of Education*, 163(2), 163-172.

- Kinnucan-Welsch, K., Rosemary, C., & Grogan, P. (2006). Accountability by design in literacy professional development. *Reading Teacher*, 59(5), 426-435.
- Knight, J. (2008). *Partnership learning: Scientifically proven strategies for fostering dialogue during workshops and presentations*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Knight, J. (2009). Instructional coaching. In J. Knight. (Ed.). *Coaching: Approaches & perspectives*. (pp.1-33). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kretlow, A. G., & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practice: A review of studies. *Teacher Education and special Education*, 33(4), 279-299.
- Makibbin, D. T., & Sprague, G. (1993). *Instructional coaches and the instructional leadership team: A guide for school-building improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marzano, R. J., & Simms, J. A. (2013). *Coaching classroom instruction*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Perkins, D. (2003). *King Arthur's round table: How collaborative conversations create smart organizations*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Spaulding, D. T., & Smith, G. (2012). *Instructional coaches and the instructional leadership team: A guide for school-building improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sprick, R., Knight, J., Reinke, W., Skyles, T. M., & Barnes, L. (2010). *Coaching classroom management: Strategies & tools for administrators & coaches*. Eugene, OR: Pacific Northwest.
- Showers, B. (1982). *Transfer of training: The contribution of coaching*. Eugene, OR: Centre for Educational Policy and Management.
- Showers, B. (1984). *Peer coaching: A strategy for facilitating transfer of training*. Eugene, OR: Centre for Educational Policy and Management.
- Vanderburg, M., & Stephens, D. (2010). The impact of literacy coaches. *Elementary School Journal*, 111(1), 14-163.

補救教學 vs. 有效教學

趙曉美

臺北市立大學師資培育及職涯發展中心副教授
兼任校長培育及學校夥伴協作中心主任

一、前言

為配合十二年國民基本教育推動，鞏固中小學生的基本學力，近年來教育部積極辦理補救教學，舉凡政策宣導及訪評、研發補救教學方法、診斷工具、訂定基本學習內容並據以發展教材及教法、培訓種子講師及督導人才、填報系統教育訓練等，如火如荼的展開，亦有民間團體自發性地加入補救教學行列。補救教學似已成為現今教育的顯學。

依據「教育部國民及學前教育署補助直轄市、縣（市）政府辦理補救教學作業要點」（2013），透過標準科技化評量系統，篩選「學習成就低落」學生給予補救教學，並透過成長追蹤測驗，檢核補救教學之成效。補救教學的實施方式係以抽離原班、依學生受輔科目落後程度編班為原則，由學校提供每週約 3 到 4 節課的時間，在放學後給予課業指導，每班輔導人數約 6 至 12 人。就現況而言，各校多採取課後留校的方式進行補救教學，具有一定程度的安親性質，在正式課程時間內採小班或協同方式進行者則較少見，實屬可惜。在補救教學的教學人員資格方面，規定現職國民中小學教師或退休教師，需接受八小時補救教學師資研習課程；儲備教師、大學生、社會人士等則需接受十八小時研習，以確保補救教學品質。

除上述由教育部明定的補救教學計畫，根據唐淑華(2013)以訊息處理理論為基礎提出的「三層次補救教學」模式，「第一層級補救教學」是以全班學生對象，教師根據學生在課堂中的學習表現，提供適時的協助與輔導；「第二層級補救教學」則鎖定學習狀況欠佳者，主要是以小團體方式在課後進行較為密集的教學介入；「第三層級補救教學」則是對嚴重學習落後的學生提供個別化的協助。目前教育部所推動的攜手計畫，是以課後抽離方式對學習低成就學生提供額外的協助，相當於第二層級的補救教學。若以「三層次補救教學」的觀點檢視補救教學之實施，除了針對學習低成就學生進行課後的第二層級補救教學之外，更應在課堂中積極關注需要第一層級補救教學的學生，立即給予必要的協助，提升其學習效能，以大幅減少第二層級補救教學的需求人數。

因此，本文將自有效教學的觀點，針對第二層級與第一層級的補救教學，提出教學相關建議。期待當課堂教學的有效性提高時，課後補救教學的需求性隨之降低，真正落實帶起每一個孩子的教育理想，讓學生樂在學習。

二、有效補救，讓學習低成就學生對學習充滿希望

影響學習成效的因素相當廣泛，

包括學生能不能學、會不會學以及要不要學等。因此，補救教學前須要了解學生的能力、學習動機及學習習慣與方法，並透過客觀之評量工具進行學習診斷，以充分掌握學生不足之學習範圍與內容，方能為學生擬定適切的補救教學計畫。目前接受補救教學的學生，都通過篩選測驗並確認需要接受補救，但是要從何補救起？如何進行補救？則尚需更專業的評估與規劃。畢竟，補救教學是一門專業。

（一）學校組織補救教學診斷諮詢團隊，找出學生能力的起點，並協助擬定補救教學計畫

就現況而言，係透過補救教學科技化評量系統來篩選學生，並提出診斷報告與補救教學意見，教師可作為補救教學設計之參考；若學生的程度落後較多，則須下修測驗年級。但對於下修測驗年級要另行安排時間，且無強制性，因此一位五年級的學生施測結果為不合格，若未安排下修測驗年級，將無法確實了解他的能力基礎為何。建議學校應積極協助學生另行安排下修測驗年級的時間，真正找出其能力起點，從學生不會的地方教起，如此補救才有效果。

目前補救教學的師資，雖以現職教師所占的比率最高，約占 80%（教育部國民及學前教育署，2014），但仍有非現職教師以外之教學人員擔任補救教學老師，雖然接受了 18 小時的補救教學訓練，熱情滿滿，但因對教材發展脈絡不熟悉，往往僅能針對當時的學習單元再教一遍，或是協助學生完

成回家作業，難以協助學生建立基礎能力，進而與課堂教學接軌。建議學校所成立的學習輔導小組中，成員包含各年級的資深教師，提供補救教學診斷諮詢，進而協助擔任補救教學的教師，以學生的能力為起點來擬定補救教學計畫，按部就班實施，始能真正發揮補救教學的功能。

（二）超越既有教材範疇，針對學生學習能力或策略的不足，設計多樣化的補救教學活動

補救什麼？怎樣補救才有效？目前政府已投入大量的人力與經費發展補救教學之補充教材，亦補助各校教材編輯費，鼓勵教師編選教材。但對於開發切合學生多樣需求的教材與教學策略，是一項龐大的工程，仍需系統化的持續努力。

目前補救教學主要針對國語文、數學、英語三個領域，但部分學生對數學的學習產生困難，係因其閱讀理解能力欠佳；有些學生因未能運用較有效的學習策略或方法，使得學習效果事倍功半。如果補救教學的課堂，可以變得與正式課堂教學型態或教學內容不同，如透過遊戲式、合作式的教學方式，強化學習策略的教學，提升學生的基礎學習能力，相信將有助於學習表現，將來結束補救教學之後，也較容易與一般課堂學習相銜接。建議各校除使用教育部所發展的補救教學教材外，可多安排補救教學實作工作坊，鼓勵教師們透過討論、實施與修正，產出多樣化的補救學習活動設計，供更多老師參考使用，嘉

惠需補救的學生。

(三) 為學習低成就學生搭鷹架，提供其成功經驗並激發學習動機

長期經驗到失敗的學生，會開始相信自己缺乏學習的能力，自信心薄弱，學習動機減低，甚至放棄學習，讓補救教學的難度大幅提高。

成功經驗，是激發學習動機相當重要的元素。教師須依據低成就學生的學習表現，逐步提供線索與提示、或是透過講解說明與實際示範等方式，為學生搭建學習鷹架，引領其學習，最終能享受到成功的喜悅。同時，鼓勵低成就學生為自己的學習設定目標，當學生的內在學習動力增強時，補救教學也將會更有成效。

三、提升課堂教學品質，充分發揮即時補救功能

教育部國民及學前教育署訂定補助國民中小學課中實施補救教學試辦計畫(2012)，推動強化課中實施補救教學，基本上也就是提升課堂教學的效能。在學習的歷程中，每位學生多多少少都會遇到學習困難，或是聽不懂老師的教學內容，若能及時獲得必要的協助，將有利於後續的學習。就目前補救教學所補助的對象而言，不論為全班後 30% 或 40%，或是國、英、數其中一科不及格者，都已經驗到相當程度的挫敗感，在課堂中逐漸成為「客人」，學習動機也將隨之減低。若在課堂學習的當下，能獲得即時的協助，讓學生經驗成就感，相信學習將

會產生良性的循環。

(一) 強化課前的補救：新單元教學前，補足學生的先備知識

一般而言，教師們在進行單元教學的第一節課時，多會帶領學生複習舊經驗，以確認學生的先備知識。然而學生的差異頗大，短短 10 到 15 分鐘，並無法使每位學生都能準備好學習新的單元。

建議教師們在前一個單元結束、新單元尚未開始前，透過前測來評估學生的先備知識；若不足，立即給予補救，引導學生確實做好課前準備；也可與補救教學老師保持密切聯繫，利用課後補救教學的時間，協助學生完成新單元學習前的準備，以便順利迎接新的學習。

(二) 落實形成性評量：了解學生課堂學習情形，即時調整教學

形成性評量是判斷教學活動是否達成目標的一種過程。接受過師資職前教育的教師們都清楚的了解，課堂中透過形成性評量來了解學生的學習情形，並據以調整教學，是一件相當重要的事情。然在教學現場，總結性評量的頻率仍較形成性評量為多；且受限於教學時數，教師們總是在「趕課」，往往只有教師或部分學生趕上了教學進度，部分學生卻遠遠的落後，最後成為需要補救教學的對象。

教師們在課室中進行形成性評量後，如何立即調整教學以符合學生的

學習需求，則是一門大學問。為達成教學目標，教師在課前會用心設計最佳的教學方式來進行教學，當發現學生學不會或聽不懂時，多要求學生要「專心」，或僅以相同的方法「再說一次」，對於學習有困難的學生而言，往往徒勞無功。最近形成性評量已逐漸被關注，並辦理相關的工作坊(如：數學課室形成性評量之實踐工作坊，<http://www.hges.hcc.edu.tw/m/404-1082-126137,r2-1.php>)，帶領教師以設計、實施、反省、修正的循環歷程，來強化國小教師數學課室的有效教學與評量。進行形成性評量並有效的調整教學，以提高教學品質，此應是未來教師專業進修的重要課題。

(三) 改變課堂教學結構：透過協同教學型態，關照每一位學生

長久以來，班級教學型態被視為無法充分照顧到每一位學生的元凶，隨著少子女化、教師編制提高，每班學生人數下降，教師授課時數減低，教學品質是否同步提升？為何還有如此多的學生需要在課後留校接受補救教學？

課室中二、三十位學生個性殊異，反應速度不同，教師的教學實難以面面俱到。曾有一位小學低年級的學生，上課時總是會生氣地呼喊者「老師等我啦！」，不如意時，則將他人課桌椅踢翻。之後，當他在上數學課時，安排一位師資生義務伴讀，協助他跟上教師的教學腳步，自此，他的違規犯過行為與強烈的情緒明顯減少，也有較佳的學業表現。目前政府投注相

當多的人力與經費在課後補救教學工作，若能將現有課後補救教學的補助人力，移至正式課堂中，讓老師們協同指導全班學生，提供學生高品質的教學，而非讓學生經歷了滿滿的挫敗後，再留校接受補救教學。

(四) 落實差異化教學：以因應學生的不同的學習需求

一般的教學課室是學生首次接受到教學內容的場所，如果班級教師熟悉各項教學相關知識，便能滿足每位學生的學習需求，不管學生程度如何，都能接受高品質的教學。近年來教育部積極推動差異化教學，但教師們在聽過一場又一場的專題演講後，了解到差異化教學的重要性，也願意將每一位學生帶起來，但更希望具體的知道要如何去做。目前規定中小學教師一定要參加的校內外研習種類繁多，研習時數的要求也不低，建議教育主管相關單位加以整合，並減少聽講式之研習活動，多採工作坊的研習型態，讓教師們針對學生特性，透過共同討論來設計多樣的教學策略，以提升實施差異化教學的能力。

此外，教師們可從國民小學及國民中學補救教學資源平台中，下載各年級補救教學教材，準備課程時可一併參考，設計多樣的教學，以兼顧低成就學生的學習樣態與需要。也建議各領域的教學指引中，除提出共同的教學流程與策略外，就學生可能面對的學習困境，同步提供多樣化的教學策略，對於生手教師應會有實質的助益。

四、結語

「有補救總比沒有好」的時代已經過去了，實施補救教學要有一定的成效，才不至於浪費國家公帑，並對學生的學習造成負面的影響。有效地找出學生的能力起點，提供符合其所需的學習協助，讓學生從補救教學中獲益並享受學習的樂趣，是補救教學的核心價值。若當政府需要投入的補救教學經費與人力與日俱增時，則必須嚴格檢視正式課堂教學的效能，唯有正式課堂實施高品質的教學時，方能真正實踐成就每一個孩子的教育理想。

參考文獻

- 唐淑華(2013)。帶著希望的羽翼飛翔—談補救教學在十二年國教的定位與方向。**教育人力與專業發展**，30，1-11。
- 教育部國民及學前教育署(2014)。**國民小學及國民中學補救教學實施方案**。中華民國103年1月24日臺教國署國字第1030004427號函。
- 教育部國民及學前教育署補助直轄市、縣（市）政府辦理補救教學作業要點(2013年11月28日修正)。
- 教育部國民及學前教育署補助國民中小學課中實施補救教學試辦計畫(2012)。



從師培職前教育之資電專業領域在「五堂課：有效教學」之對話

莊貴枝

國立雲林科技大學技職教育研究所/師資培育中心教授兼任所長/中心主任

林義棟

國立新營高工校長/國立雲林科技大學技職教育研究所博士班研究生

劉邦棟

勞動部勞動力發展署雲嘉南分署副分署長/國立雲林科技大學技職教育研究所博士班研究生

陳進冬

國立新營高工電機科主任/國立雲林科技大學技職教育研究所博士班研究生

一、前言

十二年國民基本教育正式自民國 103 年起推動，有三大願景：(一)提升中小學教育品質、(二)成就每一個孩子、(三)厚植國家競爭力；五大核心理念(一)有教無類、(二)因材施教、(三)適性揚才、(四)多元進路、(五)優質銜接；六大目標：(一)培養現代公民素養、(二)引導多元適性發展、(三)確保學生學力品質、(四)舒緩過度升學壓力、(五)均衡城鄉教育發展、(六)追求社會公平正義；以及七大面向和二十九個方案。其主要為改變以往考試領導教學，以求正常化教學、因材施教，力求達成有效教學。十二年國民基本教育的精神務期落實教學正常化，針對學生不同的需求，實施有效教學、差異化教學、補救教學及適性輔導。除此之外，教育部及地方教育也推出許多「補救教學」的方案，在課程與教學之下推動對於學習落後或低成就的學生，適時介入進行補救教學，以成就每一個孩子為目標(教育部，2012)。

從大學校院師資培育機構之職前教育來觀看，在張素貞(2014)演講說明：五堂課 18 小時是什麼？在十二年

國民基本教育中等學校教師教學專業能力的研習五堂課(共計 18 小時)，又稱為 518 課程，其教學、評量、輔導之研習包括：(一)十二年國民基本教育理念與實施策略(1 小時)、(二)有效教學策略(5 小時)、(三)差異化教學策略(3 小時)、(四)多元評量理念與應用(6 小時)、(五)適性輔導(3 小時)等。推行適時融入師資培育的課程與教學中，並能導入翻轉教室的概念，教師預先錄製教學影片，要求學生晚上在家事先觀看教學影片，隔日在教室跟學生共同討論做作業，發現問題可以馬上和同學及老師討論。與傳統式「老師白天在教室上課，學生晚上回家做作業」的方式正好相反。

臺灣推動十二年國民基本教育改革，旨在提升公民素質，增強臺灣競爭力；促進教育機會均等，實現社會公平正義；縮小教育落差，均衡城鄉發展；緩解升學壓力，引導學生適性發展，龔孟傳、劉新華(2014)。由於推行之際，尚有許多問題需要全體教育領導者及師資培育機構來反思和啟示。故之，本文以師培教育機構的立場與觀點，對於職前教育專業課程的教學及學生學習可以介入之有效教學的策略，期能創造新思維，引導正確

知識、與運用有效方法實行課程重點內容和方式，歸納如下：

有效教學理念

有效教學策略與示例

有效教學策略實作

有效教學示例分享

參加相關研習或培訓課程

教學是一種「複雜性」且需要有「特殊能力」之困難工作，它的「複雜性」是面對「人」每一擁有個人獨特性及獨立思考能力的個體，因此產生教學的複雜性且不易掌控；而從事對「人」的教育者，需要具備「專業的特殊能力」才足以勝任複雜且難以掌握的教學工作。教學是一種藝術，引用藝術家的素養，能將顏色及線條描繪而所創作出優質的作品，給人有不同的感受，(Borich, 1988, 2007)。故每一位教師都要精煉教學的「專業的特殊能力」，期許成為一個能引導正確知識，運用「有效教學法」成為「有效的教師」，讓學生樂於學習、享受學習。有效教學專注於教師的專業培養，有效教師之發展專業能力，以提升學生的學習成就，充分呈現自主性「教」與「學」之愉悅樂趣之中。Borich(2014),在《有效教學面面觀》，(Observation Skills for Effective Teaching), 指出將學會八種面向進行教學觀察，分別為：學習氣氛、班級經營、課程清晰、教學多樣、教師的工作取向、學生參與學習歷程、學生

成就，以及高層次思維歷程和表現成果。

二、文獻探討

從事教學者都了解教學的成敗關鍵在於師生之間互動的契合如何。過去由教師單方向的講述、學生也從單方向的學習，至於學生能不能學？如何學？學得如何？教師教完課程單元後，考試測驗考之後，即完成教學工作。教師淪為教學工具而非教育工作者，而非教師的專業。如今時代不同了，教育改革不斷地革新、創新、創意的教學，學生學習管道也多元化來自各方，明智大開，教育事業已是人人關心的事務，教師們需要隨時隨地學習乘輿，專業發展為有效而快樂的教學者，也可以幫助學生成為快樂學習者，乃是教育機構教師們反思的當前最重要之任務。以下首要針對「有效教學」來討論：

(一) 有效教學法的意涵

「怎樣的老師最受大家喜歡？」學生的回答各有不同，意見紛亂，但歸納起來不外乎：懂得與學生互動，能聽學生的心聲，和學生如同朋友般，允許學生對問題自由發揮回答，上課準備許多教具媒體素材，以講故事、影片導覽、玩遊戲、角色扮演等有趣方法，讓學生學到真正的知識，或曾經說過某一段（句）話，使學生感動而深受影響的老師，成為學生的「轉淚點」，最能促進學生樂於學習。至於照著課本講解授課，自居高傲，只是要求學生，會讓學生感到枯燥乏

味，不喜歡學習。由此可見，可以看出有效教學的輪廓，以為借鏡反思。

Borich(2014)在「有效教學面面觀」一書中認為，有效教學法可歸納為關鍵行為及輔助行為。其中必備的五項關鍵行為：(1)講課清晰(lecture clarity)：課程內容具邏輯性和次序性，易於理解，咬字標準，音量適中，沒有分散學生注意力的特殊動作。(2)樣化教學(teaching variety)：教學方式多樣及彈性，教材有變化，善用提問方式、回答的類型及教學策略。(3)任務取向教學(teaching task-orientation)：教師在課堂上實質投入教學時間的多寡，影響學生學習成就的高低。(4)引導學生投入學習(advising students engage learning)：讓學生動手做，全盤仔細去想，減少注意力分散的機會，主動投入學習。(5)確保學生成功率(ensuring students success rate)：學生能理解課程及正確完成習作，創造多成功少失敗的機會，讓學生知道自己的進步，改善對學科及學校的態度。

(二) 有效教學的定義與內容

依據國內外相關的研究與文獻探討，林進材(2006)解說涵蓋下列六個面向，分別是「合規範性」、「明確性」、「多樣性」、「成功比率」、「全心投入」、「任務取向」如下說明：

1.合規範性

有效教學是指教師在教學歷程中，能合價值性、合認知性、自願性等規準。並且能充分發揮傳道、授業、

解惑的功能。換言之，教學效能是教師瞭解教學內容的結構與實質、學生本身的特性、熟悉各項學習原則的運用，透過教學策略的應用，以合乎各種規準的活動程序，使教學活動的進行更順利，提昇學生的學習效果。

2.有明確性

有效教學是指教師在教學歷程中，教學活動有系統、符合邏輯性、講述內容和目標明確清楚。教師能有效地應用教學的心理學原則，產生有效的教學，引導學生獲得有效的學習，進而達成預定的教學目標。例如，教師在教學歷程中，從溝通單元目標，有系統的呈現訊息、避免模糊不清、檢查學生瞭解情形、提供練習和回饋進行有效的教學。

3.是多樣性

有效的教學行為必須符合教學活動本身的特性，以多樣性的活動和經驗呈現，並達成預期的教學目標。教師在教學歷程中，使用的教學活動、教學方法和教學內容應該富變化，以及多采多姿。透過師生互動的歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動，改變學生的行為，達成教學目標。

4.成功的比率

教學的最終目的是提昇學習者的學習成就，並達成預定的教育目標。有效的教學是教師運用各種技術，如有效地教導教材的知識、有效地師生

溝通、良好的教材組織能力、有效激勵學習動機的能力，和藹可親的態度、良好的教室管理技巧等。教師投入教學活動，提高學生課程內容學習成功而獲得滿意的成果。

5.是全心投入

有效的教學是教師在教學歷程中，能適時地掌握教學的各種因素如提示、參與、修正回饋、增強的教學效果大小。在從事教學工作時能設定一些教學改進目標、實施、檢討與反省、再實施等過程，以加強本身的教學能力。教學效能指的是教師準備教學及實際用於教學的時間，以及使學生進行有效學習的活動。其次，教師也要能瞭解隨時自我進修和研究，才能提供學生最佳的學習內容和機會，以增進教學效能。

6.是任務取向

有效教學是教師在教學的過程中，重視教學績效責任制，講求教學方法，熟悉各類教材，激勵關懷學生並追求教學的成效。在教學歷程中，教師的教學努力認真，關心並引導學生達成預定的學習目標。因此，教師在教學歷程中應該清楚講述教材、回答學生所提的問題，以和藹可親及專業化對待學生、教學準備充分等使教學活動通順流暢。綜合上述論點，有效教學是教師在教學歷程中，有效運用各種策略，使學生在學習上成功、行為上具有優良的表現，以追求優異的教學活動實施、課程與教學實施、教學評量實施成效，以達到預定的教

學目標。有效的教學本身具有規範性、明確性、多樣性、提昇學習成功的比率、全心投入、任務取向等特性。

我們都知道引導主動學習，是最能獲得成效，全球知名 Study-Methods 思達迪主動學習機構，自 1973 年成立以來，凡是樂學老師指導的學生，學習正確的讀書方法，讓學生能主動學習，輕鬆快樂學習，獲得最佳成效。

三、有效教學的實施與省思

根據張德銳、李俊達(2002)研究報告指出，美國小學教師職前教育的歷史發展、理念取向、課程結構、教育實習制度、教師證照制度、師資培育學程評鑑認可制度等及各項制度內容。本研究透過文獻探討，歸納整理美國小學教師職前教育的歷史發展等各方面的理論與實務，進而可以針對我國推動十二年國民基本教育之現況與問題脈絡，提供改革建議，也可作為我國師資培育教師職前教育專業化的參酌。歸納其研究結果：(1)在社會政治經濟發展對師資培育制度的影響方面，美國的師資培育制度也隨著社會經濟的變化而發展，而教育改革對師資培育制度產生很大的衝擊。(2)在理念與課程方面，表現出理念取向多樣化、課程結構的差異受修業年限及理念取向等因素的影響、課程強調結合理論與實務、以及課程注重統整性等。(3)在實習導入制度方面，強調教育實習的實務性以及重視教學檔案的應用。(4)在教師能力檢測及證照制度方面，著重基本能力測驗、以教師專業成長作為換證的條件、以全國性證

書建立教學專業性。(4)在師資培育學程的評鑑認可方面，專業組織扮演重要角色，評鑑制度也日趨成熟。

筆者以資電專業領域，多年教學研究之經驗提出「人文與科技」均衡發展之思維，從師資培育職前教育對十二年國民基本教育「五堂課」之對話。引導了解領悟《易經》的知識，活用《易經》的智慧，來與大家討論之。

(一)《易經》智慧融入有效教學對師培教育圓滿人生

首先從一本中國古老的書說起，為什麼要學習易經？為什麼不花時間學數學、英文、電腦資訊呢？施純協、鄧樹遠(2007)，「易經是什麼？」用一句簡單的話來說：「易經談的是變化之道」，易經的英文譯名「The book of changes」直接指出是一本探索變化的書，變化中有跡可尋。在《易經》原文，乾卦之卦文中：元，亨，利，貞。大哉乾元，萬物資始，乃統天。雲行雨施，品物流形。大明終始，六位時程，時乘六龍以御天。乾道變化，各正性命，保合大和，乃利貞。首出庶物，萬國咸寧。這就是在告訴我們人類追求最終目標的「世界大同」。

曾仕強(2011)，在「易經的奧秘 - (一)何為易經？」演講中說《易經》是什麼？什麼是《易經》？所有文獻記載，『易，是群經之首；群經之始』。《易經》是解開宇宙人生密碼的〈寶典〉，古今中外許多科學家們兢兢業業努力解開宇宙的密碼，在孔子解開之後，

到現在已經過了 2500 多年，只不過是小用，從來沒有大用過。孔子很感慨，說：「人能弘道、非道弘人」，宇宙的密碼已經解開了，但是要靠人來把它發揚光大，而不是等待那個密碼來把你解開。人能弘道，是人要把這個密碼好好來運用；非道弘人，你不能在這兒躺著等它給你一些幫助，那是不對的。宇宙的密碼是甚麼？自古以來，人類一直在使用各種方法去探索宇宙的奧秘，但是直到科技快速發展的今日，宇宙對於人類仍然是一個巨大的問號，我們好幾千年的老祖宗能破解宇宙的密碼嗎？我們得到了三把鑰匙：(一)伏羲八卦：八卦圖，金鑰匙，告訴人類最基本的秘密，就是陰(0)、陽(1)；這是構成宇宙萬物最基本的元素，(二)文王六十四卦：告訴我們宇宙只有 64 密碼，《易經》講數講得非常多，以數學的觀念來看《易經》的數，就差異很大了。數是有生命的，是活的，不是死的，俗語：「這件事不過是一而二，二而一而已」，六十四卦就是宇宙的 64 個密碼，以數字來表徵的，凡是密碼就是以數字來代表，保險箱的密碼數字是死的，宇宙的密碼是變化的，它是活的。(三)孔子的《十翼》：孔子刪了《書經》、《詩經》之大部分，制定《禮樂》，修《春秋》，但很恭敬地讚美《周易》，肅然起敬、讚周易、作《十翼》。內心希望周易能發揚起來，理想還沒完成，《周易》飛揚起來就是世界大同。致此思維觀之，我們是師資培育機構的教育者要會運用經典的知識，也就是瞭解知識論(Epistemology)的道理，使用正確的方法論(Methodology)，運用邏輯的系統思考，來探討邏輯、知識論、方法論

與《易經》結合應用。

(二) 邏輯、知識論與方法論綜論

什麼是獨特的關於知識論的觀點？一件事是，關注的知識論與方法論。此外，反對心理主義關於邏輯和拒絕的想法，演繹規則像肯定前件是推理任何規則。接受了一種方法保守，拒絕方法論的理論，提出上訴特殊基礎，分析真相，或先驗的理由。雖然有理論上的推理顯著實際問題，即理論推理是一種特殊的情況下實踐推理適用於特殊的認知目標。也可相信，方法論認識論是關注的推理的可靠性方法可以從重要的相關數值受益概念和關於統計學習理論的可靠性結果。

邏輯蘊涵和不一致的理論。它有一個抽象的學科論事，被關注的命題之間的關係。它不具有心理題材，也不是規範的主題。合乎邏輯的原則是少除外(exception less)，必要的原則是什麼，從如此下什麼，而不是默認什麼可以從什麼推斷原則。從矛盾的信念，任何事情，一切遵循，但事實並非如此從矛盾的信仰是理性的或合理的推斷什麼和一切。

關永中(2012)提出與討論：從西方哲學，對知識論演繹，世人平日以「認知」為理所當然而不詳加追究，但當他一旦開始質疑其認知真理的可能性時，知識問題才成了迫切有待化解的難題。而柏拉圖是第一位認真面對此問題的哲學家；隨之而來的一系列哲人：包括亞里士多德、多瑪斯、笛卡

兒、休謨、康德、馬雷夏、胡塞爾、海德格、謝勒、梅露龐蒂、高達美、郎尼根等，都分別曾在這領域留下他們的心得與貢獻，各具有不同年代之特色，提供讀者在「正見解」、「正思維」之下，以達致「正心」、「正行」、「正果」的理想。何謂方法論(Methodology)？是研究「解決問題的思考方法」的理論，也就是研究過程的哲學。故之，本對話以邏輯的系統思考，正確的知識與有效的方法綜合討論。

(三) 有效的教學，話談易經密碼牌之創易文化觀念

《易經》是解開宇宙的密碼，先介紹大家來認識易經密碼牌，施純協(2008)，人類天生就愛玩遊戲，遊戲是生活的調節劑，更是教育的創新改革驛。施純協認為《易經》難懂且深奧的智慧能透過遊戲的理念，創造出多元、豐富的學習園地，建造「易經魔法學校」，進行有效之教學，我們都知道目前學校中之教學有：實體遊戲、虛擬遊戲、電腦遊戲、網路遊戲、手機平板遊戲等等，就唯獨「易經密碼牌」是獨一創易文化的結合。(1)從博奕遊戲談起：博奕遊戲由古至今流傳很久，其趣味性與娛樂性具歷史不衰，適合廣泛的老少年齡層。孔子在四書中，《論語·陽貨》的一段話有「戲中有益」而知遊戲可以幫助學習效果。而博奕為博戲和奕棋，乃是集合數學機率和策略所構成的遊戲統稱，例如，象棋、圍棋、麻將、四色牌、撲克牌等，其中撲克牌遊戲是最具有代表性的「博奕」。(2)從撲克牌到易經

密碼牌：玩過撲克牌遊戲的人，都知道有 54 張，2 張鬼牌，四種花色，由 1-13 張，共計 54 張牌，代表紅色有鑽石和紅心，代表黑色有黑桃和黑梅；「易經密碼牌」有 72 張，其中 8 張八卦中的人物牌，64 張六十四卦牌，我們可以從數位邏輯的概念推演而出，陰(0)、陽(1)以及六爻的演算，二位元的六次方，就形成六十四，這就是我們學習數學中的指數演算方法，也是數位邏輯中布爾代數的方程式計算。另外我們可以透過編碼(encode)和解碼(decode)來解決宇宙的問題，正如同曾仕強(2011)說過易經有 64 的密碼來協助你解開宇宙的奧秘。(3)易經密碼牌的創意：透過創意的思維，將易經轉化為有創「易」的「密碼牌」，成為「易經密碼牌」，是藝術也是工程。可以做為推廣十二年國民基本教育在師培職前教育對「有效教學」的實行和省思。

(四) 運用有效教學策略創造學生〈創易學習〉之經驗

本文作者為電機、電子、資訊領域專業背景，來進行初談對話，學習過相關資電領域專業的人，都會熟悉且記得「電阻色碼」，是一種辨識的數碼，從 0-9 共有十個數字，再加上顏色的辨別，結合而成，正如：0(黑)，1(棕)，2(紅)，3(橙)，4(黃)，5(綠)，6(藍)，7(紫)，8(灰)，9(白)，共計十色碼。非此領域者，或許很難記得，此時此刻正式「適性的教學」最佳時刻，使用正確的知識、運用有效的方法；說明之，從幼孩時至年邁者，都非常熟悉記得朗朗出口，宇宙大自然現象中，「彩虹七

色：紅、橙、黃、綠、藍、靛、紫」，運用有效的方法：先除去其中不易分辨的一顏色「靛色」，即為六色碼：2(紅)，3(橙)，4(黃)，5(綠)，6(藍)，7(紫)，如能再思考到《易經》的八卦，前端加上二色碼：0(黑)，1(棕)，就形成了八卦色碼牌並對應著：(坤-0-黑)，(艮-1 棕)，(坎-2-紅)，(巽-3-橙)，(震-4 黃)，(離-5-綠)，(兌-6 藍)，(乾-7-紫)，這就是八卦密碼牌。先天八卦+後天八卦=六十四卦，在數學式子計算， $8 \times 8 = 64$ ，「易經密碼牌」有 72 張，其中 64 張卦象牌，再加 8 張八卦人物牌，就可以像撲克牌自行訂規則，各自發明、改良成為妙趣橫生的遊戲，進行遊戲學習，在有效的教學方法之下獲益。當今教育也推廣許多許多的「遊戲學習-Game to Learn」之教育研究議題，例如：

周沛蓉(2013)研究結果呈現出：運用「易經密碼牌遊戲教學法」將易經教材的元素融入遊戲教學中，藉由易經「先天八卦陣」的對應大自然的八種現象能啟發學童之自然觀察智慧，且能提升學童對自然觀察多元智慧學習之獲益成效。另外，其研究結果也呈現出：運用「易經密碼牌遊戲教學法」能提升易經數學-邏輯智慧學習成效，可以從《易經》中之上卦八卦之陰爻和陽爻的數字換算成牌面所代表的數字，在遊戲中，以上卦數字的變換方式制定規則，能訓練學童的數學-邏輯之多元智能。陳俐好(2002)研究結果發現，運用多元智能融入式教學對學童應用多元智能於自然科學習與科技創造力的成效性，對國小四年級學童之「自然觀察者智能」與「人際智能」有明顯優益成效。陳蕙竹(2011)

結果呈現出：運用多元智慧理論結合互動式電子白板應用於數學教學成效之研究-以「比例尺」單元為例，能增進數學-邏輯多元智能教學成效。陳淑麗、陳瑋婷、曾世杰(2010)，實證研究指出補救教學能配合有效教學原則，可使學生獲得更多的成功經驗，減少學習落差。(曾世杰、陳瑋婷、陳淑麗、2014)教師在補救教學活動中應善用有效教學策略，以增進學生的學習成效及興趣。

四、結語

綜合以上論述結果，我們可以知道，以邏輯的系統思考，使正確的知識，運用有效的方法，並以「創易教學」為方向前題，適時導入翻轉教學之概念，茲針對我國師資培育制度提出以下幾點建議：

(一) 教育理念方面

師資培育機構宜澄清並提出理念取向，根據理念取向組織統整師資培育教育，引導師生使用「有效教學方法-5T5L 教學策略」：5-Teaching：想(Thinking)，聽(Listening)，說(Speaking)，讀(Reading)，寫(Writing)；5-Learning：音(Pronunciation)，字(word)，詞(Phrase)，句(Sentence)，文(Article)。

(二) 在課程與教學方面

運用有效教學策略來創造學生〈創易學習〉之經驗，以正確已知的知識、認知、知道的概念，使用邏輯

的系統思考，以結合正確的知識與有效的方法，產生永恆效果。

(三) 在實習制度方面

加強實習學校合作與實習輔導老師的遴選及儲訓、落實實地實習教育的適性輔導。並鼓勵參與各校補救教學輔導活動及「五堂課」相關〈創易學習〉的課程，並運用有效教學策略、理念、實作、示例分享等。

(四) 在未來的教育方面

規劃〈創易文化學習〉之結合，整合科學、科技、社會-STS；以及科學、科技、工程、數學-STEM 跨領域課程有效教學的實行。

參考文獻

- 林進材(2006)。教學論。五南圖書出版股份有限公司，臺北。pp15-17。ISBN：957-11-4240-9
- 周沛蓉(2013)。易經密碼牌遊戲教學對國小學童易經學習成效之研究(未出版碩士論文)。國立雲林科技大學技術與職業教育研究所，雲林。
- 《易經》原文與生活隨筆。通契範文教創意股份有限公司，臺北。<http://www.copdec.com.tw>， ISBN: 978-986-84180-5-9
- 施純協、鄧樹遠(2007)。創易策略-簡單就是力量。通契範文教創意股份有限公司，臺北。<http://www.copdec.com.tw>，ISBN: 9-789868-328501-18

- 施純協(2008)。創易策略-易經密碼牌。通契範文教創意股份有限公司，臺北。<http://www.copdec.com.tw>, ISBN: 9-789868-328594
- 教育部(2012)。十二年國民基本教育：開啟孩子的無限可能。臺北：教育部。
- 陳俐妤(2002)。性別、多元智能融入式教學對國小四年級學童應用多元智能於自然科學習及其科技創造力之影響。未出版碩士論文，國立中山大學教育研究所，高雄。
- 陳淑麗、陳瑋婷、曾世杰(2010)。透過國語文補救教學提升低成就兒童的口語能力。教育與心理研究，Vol.33,3,pp25-46
- 陳蕙竹(2011)。運用多元智慧理論結合互動式電子白板應用於數學教學成效之研究-以「比例尺」單元為例。未出版碩士論文，國立虎尾科技大學資訊管理研究所，雲林。
- 曾仕強(2011)。易經的奧秘 - (一)何為易經？百家講壇，網頁：Youtube
<https://www.youtube.com/watch?v=4bG61KkWUL8>
- 曾世杰、陳瑋婷、陳淑麗(2014)。大學生以瞬識字及字母拼讀直接教學法對國中英語低成就學生的補救教學成效研究。課程與教學季刊，Vol.16, 1, (TSSCI)
- 張素貞(2014)。十二年國民基本教育教師五堂課如何轉化運用於教學現場。國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處。臺北。
- 張素貞、李俊湖(2014)。面對十二年國民基本教育：精進教學有效學習的教師專業成長方案規劃之研究。師資培育與專業發展期刊，Vol. 7.1 , pp1-22
- 張德銳、李俊達(2002)。美國小學教師職前培育制度之研究。Vol.33, pp19-34, ISBN: 987654321/457
- 賴金河、施富有(2012)。補救教學的實踐與省思。新北市。教育季刊，Vol. 9 , pp41-44
- 鄭麗慧(2010)。有效的教學，來自有效的教師。國教之友，Vol. 59.4 , pp40-50
- 關永中(2012)。知識論—近世思潮。五南圖書出版股份有限公司，臺北。ISBN：978-957-11-2165-9
- 龔孟傳、劉新華(2014)。台灣地區“十二年基本教育”改革的反思與啟示。教育學術月刊，Vol.6, pp43-48。
- Borich, Gary D. (1988). *Effective teaching methods*. Pearson Education India. ISBN：9788131765661
- Borich, Gary D., Hao, Yong-Wei Translated (2014), *Observation Skills for Effective Teaching*, 6th ed. PRO-ED Publishing Company, Taipei. ISBN：9789865713027
- Harman G. (2010), *A Companion to Epistemology*, Princeton education, 2nd ed. pp152-156
- Judith A. Cook ¹, and Mary Margaret Fonow ² (1986), Knowledge and Women's Interests: Issues of Epistemology and Methodology in Feminist Sociological Research, *Sociological Inquiry*, Volume 56, Issue 1, pages 2-29, January 1986, Article first published online: 9 JAN 2007, DOI: 10.1111/j.1475-682X.1986.tb00073.x

建立學力檢測機制，落實即時補救教學

廖俊仁

國立新竹高工教務主任

為因應十二年國民基本教育實施後，可能產生學生異質化擴大的現象，教育部發布之新聞稿指出：為因應十二年國民基本教育的推動、社會各界對教師專業發展之企盼及師資培育白皮書的推動，教育部擇選教師專業發展作為 102 業務年度之重點，推動「教師專業發展行動年」，以「形塑師道文化校園，強化教學實務知能」為主軸（教育部，2013）。教育部強調，為推展教師專業發展，將分為「推動活化教學培力增能系列，強化教師專業成長內涵」，及「建置教師專業成長支持系統」等兩部分進行（教育部，2013）。在活化教學培力增能部分，又分為（一）五堂課 18 小時的「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」；（二）把每個孩子帶上來的「差異化教學增能方案」；（三）教室裡的春天之分組合作學習等三個方案（教育部，2013）。

其中，「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」（即五堂課 18 小時）之課程主題，包含「十二年國民基本教育理念與實施策略」、「領域（學科或群科）有效教學策略」、「差異化教學策略」、「領域（學科或群科）多元評量理念與應用」及「適性輔導」，協助教師做好十二年國民基本教育即將上路的準備（教育部，2013）。雖然教育部宣示了一整套因應十二年國民基本教育實施教師增能及支持教師專業成長的計畫；但從基層教師的觀點來看，除「十二年國

民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」外，多數教師對「教師專業發展行動年」的主要計畫內容—「形塑師道文化校園，強化教學實務知能」，多數毫無所悉。不過，對「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」相對了解，但並不是受到計畫內容的吸引，而是不論利用暑假或課餘時間，教師都必須利用時間完成這 18 小時的五堂課，因此基層老師戲稱「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」為 518 事件。

教育部重視教師的專業成長，規劃一系列的進修研習，原本是良法美意；但若良法美意沒有對準教師的實際需求，則良法美意不但無助於教師的專業發展，反而可能影響教師正常教學。由教育部辦理相關研習資料可以發現，「領域（學科或群科）有效教學策略」主要在談多元的教材教法，並希望藉由教師教學媒體的準備，提供學生自主學習所需教材。「差異化教學策略」則是強調，針對同一班級之不同程度、學習需求、學習方式及學習興趣之學生提供多元學習輔導方案的教學模式（陳美芳、洪儷瑜，未登載）；期盼由教材、教法、評量、資源與支援、分組及時間等安排，協助不同需求學生達成學習目標。「領域（學科或群科）多元評量理念與應用」係強調，依據教學目標研擬適切的評量方式、評量內涵、評量人員、及評量時機與過程，並呈現多元的學習結

果，以提供更適性化的教學來增進學生成長；藉由專業多元、內涵多元、過程多元、時機多元、情境多元、方式多元、人員多元、計分多元、結果多元及呈現多元等，以多元學習結果評量學生的學習成就（李坤崇，未登載）。整體而言，教育部希望經由「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」提升教師的教學效能，並且不論是班內分組或班際間分組，期望教師具備實施分組教學的能力，最後教師能以多元評量，多元觀察學生學習結果，不要獨鍾考試的成績。面對可能發生的問題，教育部「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」的規劃可謂用心良苦。

雖然立意良善，但就如羅文基所言，教學與考試在臺灣教學現場面臨四項困境：「考試領導教學」、「考試宰制學習評量」、「考試綁架教學」及「考試代替教學」（羅文基，未登載）。因此，不論有效教學、差異化教學及多元評量，最後都要面對家長、社會大眾對於教學效率與升學競爭的檢視，絕非單純的理論傳遞或研習上課，就能解除教師面對的困境。申言之，教學現場所面對的是依據升學率高低，論斷教師教學與學校辦學良窳的家長，以及強調升學公平、重視績效主義（即成績愈高錄取愈前端學校）的社會氛圍；儘管教師專業自主已經喊得漫天嘍響，但不論教學方式、評量方式或差異化教學實施，教師都會在維持公平的前提下「自我設限」。

以筆者任教學校為例，兩年多前

筆者接任教務主任，推動辦理期中補考，在與教師溝通相關辦法的過程中，筆者建議經補救教學後學生補考及格，期中考試成績即可以 60 分登錄；不過，這樣的建議並未獲得多數教師的支持，特別是導師認為，「繁星」已成為學生進入前端大學重要管道，任意調整期中考試成績，將打亂原有班級成績排名，必定引發家長抗議。最後，經討論為同時顧及公平與鼓勵學生參加補救教學之意願，將參加期中補救教學與補考學生的成績限定在 50 分以下，補考過後最高成績也以 50 分登記。由此可見，當教師面對補救教學與可能的成績調整，教師思考焦點還是在維持公平、避免家長抗議，而這絕非要教師參與研習就能解決。

再以差異化教學為例，當學校實施差異化教學，則期中考試時要不要分組分卷，若要分組分卷，成績登載該如何處理？若不分組分卷，則差異化教學的意義完全喪失？筆者曾思考採行分組分卷，並說服家長、學生，參加難度較低組之學生切結不參加「繁星」排名。不過，在還沒說服家長、學生前，就已經面臨兩個無法克服的問題，第一、不是每位參加差異化教學的學生，國、英、數都需參加差異化教學，若學生僅一科或兩科參加差異化教學，就要放棄「繁星」排名，顯然不符合比例原則。再則，就算學生、家長同意參加差異化教學，並不參加班級排名，因為「繁星」排名的核定不在學校，當參加排名的人數減少，而百分之五十的比率固定，將使可參加繁星的人數因部分學生放棄參加排名而減少，進而影響未參加

差異化教學學生的參加「繁星」的權益。因此，當差異化教學遇見「繁星」，要考慮的不只是需要差異化教學學生的權益，不需參加差異化教學學生的權益也應同時被考量。

不僅差異化教學如此，多元評量亦復如此。相信所有人都同意教師不能任意更改學生期中考試成績，所以能多元的只有平時作業，基於對學生多元智慧的尊重，學生不同面向的能力都應該有展現的機會，因此這周的作業也許是做海報，下周的作業也許是上台報告，再下一周則是小組表演，無論作業的形式怎麼變，總會適合一部分學生，而不適合另部分學生。因此，即使依多元能力評量，學生也不會因作業形式的多元而使成績突然提升；依筆者觀察，學生作業成績與個人能力的相關性並不明顯，而與學生的用心與努力的相關性較明顯，即使由學生互評，最後還是用心、努力獲得高分。從教學現場來看，不論評量方式、人員、時機如何改變，影響評量的關鍵還在於學生是否用心、努力；然而，願意用心、努力做作業的學生需要補救教學或差異化教學的機會也相對較低。

綜言之，面對十二年國教後學生異質化的問題，不會因為教育部一聲令下，要所有老師參加「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」而解決。如果能做好各階段學力檢測，同時要求各階段學校做好及即時補救教學，理論上學生異質化的問題本是不該出現的。目前出現的異質化問題，其關鍵就在於沒有

完整的學力檢測機制，學生到了 9 年級才一次算總帳，致喪失即時補救的機會，讓學生間的差異愈拖愈大，最後大到學生連參與補救教學的意願與勇氣都消失無蹤。若推動 12 年國民基本教育之目的係在落實教育公平，則教育公平不該只限縮在學生究竟錄取什麼學校，而該著重在學生學力是否達到應達成的目標；亦即，學力涉及學生生涯發展，學力差異將造成學生生涯發展的障礙，是以學力差異所產生的不公平，將更甚於錄取學校的差異。

承上，筆者認為落實教育公平的關鍵在於建立完整的學力檢測機制，與即時的補救教學體系。筆者建議應建立 3、6、9、12 年級的學力檢測機制，並要求學生都應參與學力檢測，以期及早發現學生學力差異，並就學力檢測未能達標學生提供及時補救教學，避免學生到了 9 年級才來補救 5、6 年級該學會能力。更不必如 103 學年度，教育部一面宣示國中已建置了良好的補救教學體系，卻一面又以一紙公文，要求高中職為國中教育會考（國、英、數）成績待加強（C）學生提供補救教學；不但平白虛擲會考成績公告後近三個月時間，而補救教學的內容以國中課程為主，卻要完全不了解學生學習背景、學習習慣的高中職來做補救教學，無疑凸顯主管機關對學生補救教學體系規劃倉促與不完善。綜言之，藉由定期學力檢測機制與即時補救教學體系，讓各階段學校為該階段學生應達成的能力負責，協助學生在各個學習階段，達成應具備的能力內涵與學習目標，才是落實教

育公平的真意所在。當前「學生異質化」的問題，係因過去未建立學力檢測制度，與對即時補救教學不重視所致；面對目前的困境，絕非要求基層教師參與 18 小時五堂課就可解決。對於國中教育會考成績待加強學生，主管機關應於國中教育會考成績公布後，責令各國中為成績待加強學生開設補救教學課程，在一定時間後再就會考科目待加強學生進行補考，以期檢視國中辦理補救教學之成效，同時彰顯會考的學力檢定功能。不能只把會考成績當作學生超額比序的項目，然後把差異問題推給下一階段學校，再來說「學生異質化」越來越嚴重。

最後，筆者要再強調的是，如果各教學階段都清楚那些孩子能力未達標，並且都能做好即時補救教學，學生「異質化」的問題自然能消彌於無形，更無須大張旗鼓的搞一堆對教師現場教學毫無實益的研習。因此，建立完整的學力檢測機制，落實即時補救教學，確保學生在各學習階段都能學到應學的能力內涵與學習目標；亦即，十二年國民基本教育所欲落實的教育公平，應聚焦於學生學力的達成，而不只是在錄取學校或志願上打轉。

參考文獻

- 陳美芳、洪儷瑜（未登載）。差異化教學策略。2015 年 2 月 17 日下載自 <http://priori.moe.gov.tw/download/1-5.ppt>
- 羅文基（未登載）。有效教學與多元評量：理念、策略與應用。2015 年 2 月 17 日下載自 <http://www.ckvs.ntpc.edu.tw>
- 李坤崇（未登載）。教學評量的概念—談多元化教學評量的理念與實例。2015 年 2 月 17 日下載自 <http://health-nursing.lygsh.ilc.edu.tw/>
- 教育部（2013）。〈專業發展 518，學生幸福一路發！〉。2015 年 2 月 17 日下載自 <http://www.edu.tw/news1/>

記一堂「有效教學」的有效研習

魏素鄉

新北市教育局聘任督學

隨著社會變遷與國家發展的需要，新的 12 年國教課程總綱已頒布，並即將於 107 學年度開始實施，在這準備的過程中，每一個中等學校的教師都應修習「12 年國民教育的理念與實施策略」、「有效教學策略」、「差異化教學策略」、「多元評量理念與應用」以及「適性輔導」這五堂關鍵的課，然而這五堂課早已是人人皆知的課題，為何在新的一波教育課程改革上，依舊要高調倡導，主要目的應在於要做好各教育階段的縱向連貫與各領域科目間的橫向統整，確實落實以能力（素養）為導向的教學，並實踐「提升教育品質」、「成就每個孩子」及「厚植國家競爭力」，然而，其實踐的重要管道，還是在於「課程與教學」。

是以，近一、二年來，最夯的教育話題，總圍繞著「翻轉教學--flipped classroom」，「它」也迅速在校園中開展，如：臺北市中山女高張輝誠老師的學思達—自學、思考、表達；南投縣爽文國中王政忠老師的 MAPS—心智繪圖（Mind mapping）、提問策略（Asking）、口說表達（Presentation）、同儕鷹架（Scaffolding）；宋慧慈老師意識會談對話教學法—記憶、感受、詮釋、創造；還有新北市、臺北市極力推動的「日本佐藤學的學習共同體」--課堂有效學習關鍵三步驟：活動教學、協同學習、反思表達，在在都期待能翻轉教室裡的風景，希望藉由這一波的倡導，能真正達到培養學生的學習興趣，以及提升學生的學習力。可是，最遠的

距離往往就是從「知道」到「做到」。當此起彼落、吱吱啞啞、繪聲揚揚的討論「翻轉教學--flipped classroom」時，我們的職前師資培育機構，以及在職進修的方式與內容，是否也有所翻轉？

最近有機會被邀請擔任國家教育研究院 4003 期國小校長在職專業研習班的生活輔導員，這個班別是呼應 12 年國教，以實務問題導向，引導校長應用放聲思考方式，探討如何落實「有效教學」的工作坊，研習內容及運作方式的規劃，相當符合學教翻轉的精神，雖然我只是個生活輔導員，陪伴著校長學員們學習，但過程中仍相當悸動，再度燃起心中對教育的熱誠，因此，想把這份感動記錄下來。

這是一場溫馨、友善，有深度、有廣度的「三手哲理」產出型工作坊，討論的主題是「有效教學」，茲簡述如下：

一、握手—代表著釋出善意、主動行銷。

學員校長們分別來自不同縣市，完全陌生，第一天的課程是「團體動力學」，讓初次見面的學員校長，能由自己主動伸出手，行銷自己，認識學伴，進而形成後續共同學習的小組團隊關係。

省思--翻轉慣性

知己知彼，百戰百勝，課堂管理一直強調以孩子為中心，但老師往往還是習以為常，以老師為中心而不自覺，這次工作坊，鬆綁了主客體位置，實踐了教學者與學習者可交替，互為主體的運作模式。

探討有效教學的目的，就是要學生有效學習。學生才是學習的主體，也是班級經營的主要對象，一直以來，都強調每一位接任新班級的導師，首要工作就是老師認識學生，而我們也可以試著翻轉慣性，從學生彼此認識開始著手。「學生認識學生」有助於建立良好班級氣氛，促進生與生之間關係和諧，迅速形成團隊。如此，即使是來自各個不同家庭背景的學生，也能營造成一共同體的夥伴關係，彼此間能確切地了解到每一位學伴的個別差異，學習過程中隨時注意並掌握學伴的學習狀況，適時地伸出雙手，互相激勵，一定更能提高學習效率，達成教育目標。

二、舉手--代表著勇於發問、樂於探討。

研習課程接著安排「課程的經營與創新」的介紹，帶領學員校長思索學校課綱的圖像以及達到課程圖像的途徑，以此為基礎，再以放聲思考的方式，練習實務問題分析，接著以「有效教學」為需解決的課題，三組經多方對話、討論、激辯後，形成共識，擇「有效教學」之「多元評量」、「課堂管理」、「教師展能」來探討，分別以魚骨圖、六頂帽子思考法及心智圖，進行問題

分析，在小組協作過程中，學員校長們不停的對話，提問，省思，修正，再對話，提問，省思，再修正，這種有別於過去演講式的研習模式，學員校長們也翻轉了研習態度，一刻不停的專注投入在議題的討論中，真的很不一樣！

省思--換位思考

「按讚不會讓教學改變，唯有行動才能，即使是從最小的改變做起也沒關係，因為只要做了，就有創造不一樣課堂風景的機會」。聆聽洪啟昌主任的課，是一種享受，尤其其他對事件的分析、看法、見解……，每每能激起心中無限的漣漪，但所謂：『I hear and I forget, I see and I remember, I do and I understand』，校長學員們能將研習帶來的感動，化為回學校後引導教師學教翻轉的行動，在職研習進修才會更具有意義和價值。

我們都知道「課程與教學」是實現 12 年國教願景的不二法門，要「有效教學」首重教師教學觀念的改變，而教學觀，已從「背著『學生』過河」、「牽著『學生』過河」、「定好樁引導『學生』過河」，演變到「協助『學生』找到方法自己過河」，因此，絕對要換位思考，好好的想一想：學習絕對是屬於學生的，怎樣的課程設計、課堂學習，才是真正的以學生為主體，培養學生「學習興趣」，以及提升學生「學習力」的有效教學。

在培養學生「學習興趣」上，應從(1)學甚麼?(2)怎麼學?(3)為什麼學?(4)在那

裡學?思考起，而提升「學習力」上，則強調「學習如何學習」。學生不能只依賴老師授課，被動地吸收知識，更需要學會學習的方法，因此，老師可運用同儕合作學習、翻轉式學習、探究學習、PBL 專題學習……等，來達成「學習如何學習」的目標。教師的角色也需從「教什麼?」、「怎麼教?」翻轉為「教導如何學?」。也就是說，教學的重點在「學」，學生「學到什麼」比教師「教了什麼」重要，教師不只是單向傳遞知識的「聖人」，而是與學生一同學習的「夥伴」，學生必須從「被動接收」轉變為「主動學習」，因此，教學的主要工作，應重新翻轉，實踐「以學生為中心的學習」開始。

三、拍手----代表著肯定自己、欣賞別人。

經由團隊初步的協作後，續而由天下雜誌總主筆許芳菊分享職場核心價值，異業 CEO 的觀點，帶給教育人的是一種震撼教育，她以影片「蒙娜麗莎的微笑」鋪陳「提問」，誘發了小組「熱切對話」，當然來自不同地區的校長學員的發表，也增長了彼此的視野，值得拍手鼓勵。緊接著到宜蘭縣玉田國小實地的教育參訪，參觀 E 化的行動學習，這也促發學員校長們新一波課堂革新的思考。參訪後再針對「有效教學」小組共同討論的結果，進一步加以反思修正，這種引導、省思、修正的產出型工作坊，學員們的學習投入是專心的，參與熱情是高昂的，互動對話是積極的，最後誕生了集體智慧，每個學員發表分享時，對學習歷程的感動，對結果產出的喜悅，讓人不由得頻頻

點頭、且拍紅了雙手。

省思—溫暖善變

「翻轉教學」這項新的課堂革新，挑戰了老師也挑戰了校長，課堂上教師要進行差異化教學，然而在校務推動上，校長何嘗不是也要懂得差異化管理，只要校長能懂得因材施教、適性揚才，「慢慢來，比較快」的道理，一樣會有不一樣的改變。

教育要創新，先從解決目前現有的問題開始，即使是最小的改變也沒關係。在參訪玉田國小時，讓我有很深的體悟，雖然從推動九年一貫課程以來，『變』在教育現場，似乎是不變的真理，然而這樣的氛圍，卻讓老師們覺得「被干擾」，因此也發展出順口溜：教育改革像月亮，初一十五不一樣，管它一樣不一樣，對我又能怎麼樣？但是身為校長，就要不一樣，他必須要溫暖的「善於改變」，玉田國小林校長，在經費短促，為了落實「行動學習」，不斷尋找「變」的可能，將班級原有珍珠布幕拆下來，請黑板廠商鑲表在木板上，並加做了軌道，就成了可移動式的電子白板了，花的經費卻不到買電子白板的 1/3~1/4。而校園中原有標準高度的籃球架，不符合國小學童的使用，很難誘發孩子喜歡打球，於是他將原有的籃球板改成可自動升降的籃球板，這樣的用心與巧思，溫暖貼心的考慮不同使用者的需求，真的發出內心的讚佩！所謂「窮」則變，還真有它的道理。

何謂有效教學？就是教師能運用

適當引導的過程，成功引發、促進與維持學生的學習，達到預期的學習結果的歷程。這一次的研習陪伴，我完全屬於圈外的觀察者，觀察了學員們的學習狀況，討論歷程，若以有效教學的介入策略來看，這場研習從營造班級溫馨氣氛、形成鼓舞學習動機的團隊開始，學習歷程中善用 e 化科技媒材、並運用適切多元的學習方法（團體動力學、同儕合作學習、翻轉式學習、問題導向學習(PBL)、建構式反思學習、以及師徒制學習），提供學員體驗以魚骨圖、六頂帽子、心智圖的思考方法，探討「有效教學」。整個工作坊的學習歷程，以引導學的概念，用放聲思考的方式，不斷引導學員們「如何學習」，協助學員們自行建構與發展學習技巧、方法與能力，並透過互動式學習，讓學員有充分機會分析、思考、表達意見，並分享他人的觀念或想法。若以實做評量來衡酌，課堂中學員們的專注力、溝通力、發表力、集體創造力的表現，絕對是一場「有效教學」的有效研習。

隨著 12 年國教總綱的頒布，另一波的教育衝擊馬上就要來臨，此時此

刻，我們能覺悟到要做什麼嗎？時代變遷的需求下，能思考「有效教學」是什麼嗎？知識永遠「教不完」，老師的價值又在哪裡呢？學校到底能提供給學生什麼樣的養分？而這當下，校長的定位又在哪裡？托爾斯泰說：「人人都想改變這世界，卻沒有半個人考慮改變自己」，當大家還在眾說紛紜，多方論辯時，至少國家教育研究院已先行踏出改變的一步，「談有效教學課堂翻轉之前，率先翻轉了研習模式，試圖讓研習更有效」，這次的研習重點不是以「演講者為中心」，而轉變為以「學員為中心」的研習，不是演講者「講了什麼」，而是掌握了學員們真正能「學到了什麼」。

一直以來，無論是師資培育機構或在職進修規劃，總是以單一講述的方式，要求現場老師實踐多元的教學方法，舉辦「無效的研習」要求現場老師推動「有效的教學」，這樣的專業成長模式，也到了應該翻轉的時候了，國家教育研究院針對在職專業增能研習模式的改變，符合教育變遷下的需求，對實務現場老師的助益，絕對來得有效！



「關鍵五堂課」改變成真的關鍵—課程意識下的教學覺醒與行動

張錫勳

國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士生
新北市立明德高中校長

一、十二年國教準備好了嗎

根據《天下雜誌》2013年11月26日公佈的「十二年國教國中現場大調查」顯示：高達85%以上的國中生面對課業時感到壓力，至於壓力來源主要來自考試壓力(40.2%)與父母的期待(26.9%)；此外，超過3成的學生(31.3%)對於老師上課內容，僅聽得懂一半以下；有30.8%的學生認為上學是件浪費時間的事，僅有39.2%的學生同意「十二年國教實施之後，會真正為自己讀書，而不是為考試而讀」。

《天下雜誌》的調查結果符合一般預期，從九年一貫課程到十二年國教，學生的考試壓力不減反增，臺北市教育局前局長丁亞雯形容「整個社會就像條魚，被升學方式的魚鈎鉤住了」(林幸妃，2014)。《天下雜誌》的調查同時揭露，國中教學現場仍沒改變，近8成的學校(77.86%)仍以「老師講課，學生聽課」的「應試教學」型態為主，升學考試的陰影從未消褪。

十二年國教已自2014年8月起全面實施，學生和家長卻馬上經歷了高中職入學制度大變革的震撼教育，一場免試入學超額比序的「脫序演出」，讓十二年國教的爭議吵得沸沸揚揚，令人覺得這個臺灣近半世紀以來最大的教改工程，好像在戰火中匍匐前進，大家似乎忘了「老師，才是改變

教學現場最重要的關鍵」(林幸妃，2014)。我們不禁要問，政府準備好了嗎？老師準備好了嗎？

二、什麼是「關鍵五堂課」

面對十二年國教，社會各界對教師專業發展殷殷期盼，教育部遂於2013年推動「教師專業發展行動年」計劃，通令全國九萬多名國中、高中職教師必須於2014年7月底前，都要完成「關鍵五堂課」18小時的教學專業研習課程(以下簡稱研習518)。研習518課程內容包含「十二年國民基本教育理念及實施策略、領域(學科或群科)有效教學策略、差異化教學策略、多元評量理念與應用、適性輔導」等五大主題(教育部，2013)。因應十二年國教，教育當局意識到升學制度的改變不是唯一，教學品質的提升才是根本，從中央到地方，上下都湧入動能，紛紛開增研習為教師增能，從分組合作學習(cooperative learning)、學習共同體(learning community)到翻轉教學(flipped classroom)，期待掀起一場教學的寧靜革命。

三、教師面對「關鍵五堂課」的態度

九年一貫課程研習未歇，十二年國教「關鍵五堂課」又掀起驚滔駭浪，讓教師籠罩在又沉又重的壓力中。綜

觀臺灣歷次的教育改革，教師的研習時數增加了，但是教學專業呢？這些由上而下、沿用傳統教學模式、忽視教師需求、依賴檢核「達成率」，期望短期內造成教師改變的密集式研習，結果只讓第一線教師聞「研習」色變。

教育部以「關鍵五堂課」研習的達成率稽核地方政府，地方政府稽核學校，造成部分縣市採取「老師不參加12年國教研習，考績就不能打甲等」的達標手段（張錦弘，2013），引發教師工會強烈反彈。研習518讓老師疲於奔命，學校行政人仰馬翻，其結果重蹈九年一貫課程研習覆轍，即「速食式」學習帶來低劣的研習品質；有些學校甚至出現沒有老師到教室上課的亂象，原因竟然是學校找不到老師，因為同一時段教師研習需要的代課太多了（張瀨文，2013）。

潘慧玲(2014)直言，教師研習必須落在教學血液中，與教學相關的增能，才可能回應教師的需求，教師專業發展應該回到學校，應以學校為基地，解決教育脈絡中的問題。因此，十二年國教必須從教師的教學行動中做增能，不應陶醉於「達成率」的虛幻華境。

四、教師的課程意識

現代社會變遷急速，學校的課程內容必須隨著世界潮流有所調整，教師也需要不斷地反思省視自身所扮演的角色。否則，教師面對套裝好的教材，奉行知識傳輸的技術和工具理性，一味地「照本宣科」，學生也就成

了被動吸收的機器（Giroux，1988），分數成績成為教學現場的主流價值，老師只管「考什麼教什麼」，這在很大程度上限制了教師的專業發展，不利於課程改革理想的實現。

課程必須經過教師的理解與運作和學生經驗的建構，才能在教學中發揮功效。課程意識（curricular consciousness）就是教師自身對課程的覺知（witnessing）與覺醒（awareness），教師的課程意識是教學行為發生改變的必要條件，唯有當教師的課程意識獲得啟蒙轉化之後，才能思考出合理的、合宜的教學實踐行為來為學生爭取理想的解放學習機會（Greene，1973），以擺脫傳統囤積式教育（banking education）的限制。甄曉蘭（2004）指出，任何想要脫離獨斷情勢、體制束縛的解放訴求，都需要從「意識覺醒」開始。因此，面對一波波的教育變革，來自於教師自身課程意識下的「教學覺醒（pedagogical awareness）」扮演著重要的角色，其對新課程所抱持的態度、所涉入的思維、所產生的覺知、所帶出的行動，牽引著教學實踐的走向，也關乎課程改革的成效（甄曉蘭，2003）。

五、改變成真的關鍵：課程意識下的教學覺醒與行動

長久以來，國中的課堂教學處於封閉狀態，教師孤獨地工作著。多數時間裡，教師未能意識自己在課堂裡的教學行為，只是盡責地完成進度內的教材內容講授，教學成效不佳，也容易導致從事幾年教學工作之後，教

學行為模式也就基本定型，如果沒有外在的壓力與內在的需求，專業成長就出現停滯，積習難改。顯見，要想轉變教師的教學行為以符應新課程實施的要求，僅靠傳統的教師研習模式難以刻盡其功，唯有激起教師課程意識下的教學覺醒，師生共同進行反省與行動的邂逅，成為一種對話性實踐的學習；並且邀請每位教師敞開課堂，與同僚相互學習，讓課堂成為學習共同體的公共空間，譜出協同學習(collaborative learning)的交響樂章(佐藤學，2012)，「關鍵五堂課」的有效教學、差異化教學、多元評量及適性輔導的課程價值才得以彰顯實現。

教師作為教學的實際執行者，其角色總是易受責難，又備受期待。潘慧玲(2014)認為，要告訴老師什麼是有效教學，研習方式是無效的。「關鍵五堂課」承載著十二年國教的理念願景，教師要能正視自身的角色與教學生活，重新檢視過往「視為當然」的課程實務與「習焉不察」的教學實踐，激發課程意識，促進教學覺醒，思考如何改變，嘗試突破自己的教學，進而讓課程改革產生個人的意義，願意採取積極的行動，使之生根落實在課堂的教學實踐中(甄曉蘭，2003)。

借鑑西方國家的課程改革，強調「教師即研究者，將教學本身視同實驗的過程，將教室視為課程的實驗室」(蔡清田，2001)，本文直陳，「關鍵五堂課」促進十二年國教改變成真的關鍵，在於教師課程意識下的教學覺醒與行動，經由教學覺醒激發的課程

轉化能力與教學實踐，讓「關鍵五堂課」成為打通教學現場任督二脈的祛病良方。

參考文獻

- 天下雜誌(2013)。12年國教國中現場大調查。天下雜誌新聞稿。
- 林幸妃(2014)。十二年國教問題在沒有配套。天下雜誌，523。
- 佐藤學(2012)。學習的革命：從教室出發的改革。譯者：黃郁倫、鍾啟泉。臺北：天下雜誌。
- 教育部(2013)。102年教師專業發展行動年計畫。教育部記者會。
- 張錦弘(2013)。拒12年國教研習教師考績恐降等。聯合報，臺北報導。
- 張靜文(2013)。無效研習，如何促進有效教學？親子天下，52。
- 潘慧玲(2014)。別用舊的方式談新的教學。親子天下，52。
- 蔡清田(2001)。課程改革實驗：以研究發展為根據的課程改革。臺北：五南。
- 甄曉蘭(2003)。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49(1)，頁63-94。
- 甄曉蘭(2004)。課程理論與實務—解構與重建。臺北：高等。
- Giroux, H. A. (1988). Teacher as intellectuals: Toward a pedagogy of earning. Granby, Mass: Bergin & Garvey.
- Greene, M. (1973). Teacher as stranger — Educational philosophy for morden age. California. Wadsworth.

理想與現實的差距－談「關鍵五堂課」

張堯卿

國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士班

臺北市立麗山高級中學教師

一、前言

12 年國教於 2013 年啟動後，為達成三大願景的目標，教育部認為必須先提升教師素質做起，規定全國中等學校教師必須參加，每校必須達成 100% 的任務，於是開啟了「關鍵五堂課」的研習列車，開始了一場又一場的研習課程。筆者為學科中心的種子教師，參加的場次比一般老師還多，也協助開發差異化教學教案的設計，提供差異化教學設計的範例。後續也參與了幾場差異化教學的研討會，透過交流與經驗分享來檢視「關鍵五堂課」的研習結果。

在密集的研習與研討會後，各校又回復以往的作息，在「基測」與「會考」、「免試」與「特招」的爭論下，12 年國教的願景早已忘得一乾二淨了，國中端還是離不開考試領導教學的氛圍，高中端更是無感，因為升學選才變化不大，學生程度與過去差異甚小，在高中校園中，有做差異化教學的老師是極少數。「關鍵五堂課」的理想，似乎又掉進了升學方式爭論的洪流，被現實給沖走了。

教育改革十多年來，改革的成功與否似乎都被下一波的教育改革的浪潮所湮滅，大家都期待著下一個會更好，而對上一波的改革就淡忘了，甚至不再提起。然；任何教育改革建議，不能忽略教師在改革中所能貢獻的智

慧、判斷與經驗，唯有教師的主動參與，才是學校教育改革的成功關鍵（Giroux, 1988），教師是課程改革成敗的關鍵因素（甄曉蘭，2003）。筆者曾在 2014 年，臺灣教育評論月刊第 3 期，第 11 卷「高中老師，您準備好了嗎？談如何提升教師實施學習共同體之準備度」，提到許多教師不僅排斥課程理論，更對教育改革中的許多研習課程，帶著被迫的心情參與，因而有「十二年國教有多差（差異化教學）；十二年國教有多補（補救教學）」之無奈（張堯卿，2014），就理想與現實的差距來看，從教育現場中所關心的現實問題與教育主管單位的理想願景，呈現些許不同。這樣的差距要如何才能縮短呢？是繼續辦研習宣導嗎？還是有其他的解決之道。

二、本文

（一）理想與現實的差距在哪裡

教育改革的口號在台灣社會中應該不會很陌生，但改革的內容有什麼，卻是多數人所不了解的。每當教育改革風聲一過，校園的一切又恢復原狀。學校所面臨的問題似乎都不是教育主管單位所關心的，如果不從教育現場去解決問題，而總是提出願景、口號，那麼差距就很難被縮短，也無法解決。

首先，班級人數過多，教師班級經營的困難。一位教師需要帶領近 40 人

的班級（高中），每個學生都有學習上的差異性，高中前段學校的班級學生或許差異沒有太大，但中後段與國中班級組成大概相似，教師在班級經營的掌握度，有好有壞，要怎樣讓學生都能認真聽課，不是聽了「有效教學策略」就可以解決問題，因為現在的學生，其實有很多的狀況是跟以前不同了，教師在教室裡的主導權是不斷的消失之中，學生自我意識不斷的提高，教師有多少時間在教書，有多少時間在做秩序管理，有多少時間在解決紛爭，在常態分班的狀況下，或許教室經營管理的方法與策略，才是老師們最急迫需要學習的課題。

其次，教材的多元化讓教師補充內容越來越多。當一綱多本的教材使用後，那一位老師不是將授課內容越加越多，深怕哪個部分沒教到，考試考了出來，受家長與學生的責難。教材多元化的結果，教科書就變成裝飾品了，倒是講義、參考書熱賣，這也是當臺北市教育局將教科書統一議價時，為甚麼參考書與試卷要獨立賣的因素之一，教師使用參考書盛行，是因為不受版本不同而漏掉考試資訊。如此的結果，在教育現場中常聽到，課都教不完，授課時數不足的抱怨，「差異化教學」是需要充足的時間來完成，教師們都知道，但誰給他們時間，再加課嗎？12年國教的目的是希望減少學生上課時數，這不就衝突了嗎？要教師放棄補充教材，在現在的教育現場中，有多少老師敢這樣做。

最後，就是升學制度的不確定性。這是12年國教最大的阻礙，只要考試

與升學綁在一起，教師再怎樣想改變教學，都必須去衡量學生能不能考好升學考試。對一位教師而言，不願意去改變的是因為沒有把握能不能教得比過去好，學生考試會不會有影響，儘管許多研究都說學生學習有進步，但是當升學的大旗擺在眼前時，穩扎穩打才是老師們的選擇，「有效教學」、「差異化教學」、「多元學習評量」、「適性輔導」，等考完再說吧。

學校外在的壓力，家長們的支持與否，也是教師是否願意改變教學的因素之一，當家長們聽到這些口號，都會說很好啊！但是只要聽到與考試相關的新聞，這些願景又會消失，因為現實的狀態，讓家長們坐立不安，不知自己的小孩會淪落何方（基北區最嚴重），老師們能不顧一切去完成教學的夢想嗎？

最近較流行的話語「學生學習中心」，希望老師在教學時能改變教學模式，以學生學習需求為重點，其實在教育改革過程中，能多聽一聽現場教師的聲音，幫忙解決教育現場的問題，是否就能縮短理想與現實的差距。

（二）現在應該做甚麼

從教學現場所發現的問題，是否有解決之道，筆者認為還是有機會去改善，第一：班級人數過多問題，以目前少子化的趨勢，只要不減班，自然就會降低班級人數，中等學校在30人以下最為適合。以筆者服務學校為例，班級學生約28~30人，教師在班級經營上就比較容易，師生比降低，師生的感

情比較融洽，相對的衝突就少，學生間的感情也比較好，在這樣的環境下，學生學習的意願就會提升，教師就能做「有效教學」的改變，或是進行一部分的教學研究，如：「學習共同體」的實施，教學研究自然而然的產生，對師生而言都有好處。20 年前教改的目標：小班、小校，如今卻是因為少子化而自然達成，真是時空造化於人。

第二：教材多元化問題，教師們會不斷的補充，是因為受到升學考試的影響，如果升學考試內容能夠固定範圍，讓師生們都能放心去準備，那麼至少高一、二，7、8 年級的老師們，壓力就減少了，時間變多了，就有更多的機會做「有效教學」、「差異化教學」、「多元學習評量」、「適性輔導」的改善。當然有人會認為固定範圍下，教師會不斷的複習，讓學生精熟，最後分不出成績差異，到時進高中又要如何排序，分發等等問題，筆者認為這是第三個要解決的問題，容後說明，但，如果能夠固定範圍，那會考就會變得有意義，因為不在是升學的依據，而是學生學習的檢定。

第三：升學制度問題，教育部從民國 96 年開始進行高中職優質化計畫，目的是希望高中職能夠各有其特色發展，來分散升學必須進入明星高中的迷失，然；在 102 年公告優質高中職名單時，全國有超過 90.12%（2013，04，02，中國時報）被認證為優質高中職，這結果卻讓多數人質疑這是真的嗎？接二連三的質疑與爆料，讓教育部不得不撤銷部分學校的殊榮。當公正性被質疑後，認定優質高中職的美譽，也

就功虧一簣。筆者可以肯定高中職優質化計畫的努力，確實可以提升高中職發展學校特色的功能，但是升學如果只重視會考成績，作為分發的主要依據，不讓高中職設定該校入學的特色需求；比如以往的甄選入學的各校自訂標準，而以目前方式進行，那高中職優質化特色發展又有何意義？最近的新聞，吳部長：「105 年免試入學不再提供量尺。」升學制度每年一改，教師又如何去對學生作「適性輔導」呢？

家長的壓力不會因為升學的改變而改變，自古的傳統觀念讓家長們必須靠學生的成績過日子，殊不知現今社會已改變很多了，曾幾何時，餐、影科系成了學生最熱愛的選項，還讓教育部下令要管控人數成長。如果這現象回到中等學校現場來看，家長們能夠清楚行行出狀元的意義，我們的教育就有成功的一天，學校的老師才能有機會去落實 12 年國教的願景，真正去改變教學。

(三) 改變教師教學的契機

長久以來，在升學的強大壓力和影響之下，教師只好依照課程標準，實施教學；依據教科書，照本宣科。教師對課程的感覺似乎只在於教知識的意義，做一個知識的傳達者。但，教師的角色並不是被動的課程傳遞者或執行者，而是負有選擇和安排學生學習經驗的重大責任(Tyler, 1949)。教師的教學改變，不是靠幾場研習就能做得成的，這是多數人都知道的道理，而重點是教師為何要做教學改變？教學改變對教師而言有何好處？對學生成績有

幫助嗎？如果能從教師教學改變有何好處來思考，或許會找到改變教師教學的動力。

這些真實情況與實際存在的問題，必須透過教師自覺與教師專業發展來尋求解決，讓教師對於課程重新燃起熱誠與興趣。教師自覺指教師對於課程意識的覺醒，而教師課程意識的覺醒是教師主導批判教育學解放潛力的關鍵要素（周梅雀，2006）。對資深教師而言，教了這麼多年的經驗，學生學習的盲點大都能瞭如指掌，對於常態編班的教室經營，也都能控制自如，但是學生學習的表現，卻未能年年提升（指平均值），當然每年的學生組成都會不一樣，但是老師的教學有改變了嗎？如果資深教師能夠掌握學生學習的盲點，適時的改變教學模式，比如 1.引導方式教學：包含概念獲得模式(The Concept Attainment Model)、概念發展模式(The Concept Development Model)、因果關係模式(The Cause-and-Effect Model)；2.討論方式教學：包含問題中心探究模式(Problem-centered inquiry Model)、蘇格拉底討論模式(The Socratic Seminar Model)；3.實作方式教學：包含創意解決模式(The Synectics Model)、Suchman 探究模式(Suchman Inquiry Model) 等 (Estes, Mintz, & Gunter, 2010)方式教學，讓學生透過討論、思考、探究的過程，自然而然地喜歡學習，對教師而言，需多花費心思了解學生的學思歷程、調整教學模式，但其最大的好處即是教師在教與學間獲得更多成就感。對資淺的教師而言，更應該勇敢嘗試教學的多元化，去練就十八般武藝，來滿足每個學生的需求。

教育改革中的課程解放，並非放任教師自己任意修改課程或是增加課程，而是要藉由教師專業成長社群，透過教師對話中對於課程的重新認識、批判與省思。近年來教師專業發展社群的成立，讓教師們致力於探索工作的複雜度的同時，也無時無刻都在進行各種不同形式的談話，這樣的談話屬於一種反省活動，建構了教師專業知識 (Deoche, Brown, & Loughran, 2000)。高中新課綱將於 107 年實施，其中選修課的時數增加，各校在安排升學必修課程外，對於選修課程的安排必須慎重，如果沒有跳離升學的魔咒，那麼再多的選修課都將是沒有意義的。然而，如果能善加利用選修課程，透過教師社群去發展學校的特色課程，那教師就可以有機會去做教學改變了。

三、結語

教育改革應該循序漸進，以大學多元入學方式為例，這些年已經改變不少了，但所遇到的阻力是越來越小，因為小幅度的修正，漸進式的修改是大家所能接受的。課程改革的核心實施者是教師，教師的角色已轉變成課程設計者，任何教育改革要成功，最後都要落實在第一線的教育現場中，否則將一切回歸到原點（王全興，2007）。所以重視教育改革的第一線「教師」是一件重要的事，如何建立教師專業發展，成立教師專業團隊，是刻不容緩的事情。教師對於課程的重視，也是十二年國教課程改革是否能夠成功的關鍵

因素。

在規劃教師專業發展的研習中，應該避免「聽多於做」的前車之鑑，對教師研習最有效的方式就是「實作工作坊」，帶領教師實際參與課程設計、修訂、編寫與試教等過程，雖然會花較多的時間，但是這樣的效果最直接也最有效，教師因為師資培育的結果，對於課程的有效教學是需要再進修的。如果教師在職進修成功，十二年國教的課程才能發揮最大的功效，教師的自信與專業才會被肯定，社會對十二年國教的宣導與認同才會提升，才會信任。

教育改革不是萬靈丹，也沒有特效藥，採取激進式教育或「頭痛醫頭，腳痛醫腳」的治標方式，只會讓教育問題更複雜（吳清山，2006）。十二年國教美好的願景與理念，需要釋放出更多的可能性，主管教育機關應該好好思考，在升學制度上應該如何鬆綁，教師在課程規劃設計上需要用心，想想什麼才是教育的根本？現在的下一步應該怎麼走，走的更踏實？

參考文獻

- 林志成、曹婷婷（2013年03月28日）。優質高中職 造假、裁班竟入列。中時電子報。
- 吳清山（2006）。臺灣教育改革的檢討與策進：1994-2006年。教育資料集刊，32，1-21。
- 周梅雀（2006）。教師課程意識覺醒的社會解放潛力。課程與教學季刊，9(4)，頁 67-78。
- 張堯卿（2014）。高中老師，您準備好了嗎？談如何提升教師實施學習共同體之準備度。臺灣教育評論月刊，3(11)，75-82。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49(1)，頁 63-94。
- Deocke, B., Brown, J., & Loughran, J. (2000). Teacher talk: the role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers. *Teaching and teacher education*, 163(3), 335-348.
- Estes, T.H., Mintz, S.L., & Gunter, M.A. (2010). *Instruction: A Models Approach (6th Edition)*. Allyn & Bacon
- Giroux, H. A. (1988) *Teacher as intellectuals: Toward a pedagogy of learning*. Granby, Mass: Bergin & Garvey.
- Tyler, R. W. (1949) . *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- 王全興（2007）。九年一貫課程改革實施困難之研究：以臺南縣市國小教師為例。中等教育，58（4），72-93。

十二年基本國民教育精進中學教師專業能力之省思

邱于真

國立臺灣師範大學教育學系博士生

一、緒論

1970 年代以來，「教師專業能力」一詞，隨著各種制度改革或計畫方案，朝著教育領域襲捲而來，強調提升教師專業主體地位與專業自主能力，發動教育改革行動力，藉以提升整體教育品質。以我國為例，2014 年十二年基本國民教育政策正式啟動，為因應教學實施之需求，教育部於 2013 年起規劃五堂課 18 小時的「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」，包括：十二年國民基本教育理念與實施策略、領域(學科或群科)有效教學策略、差異化教學策略、領域(學科或群科)多元評量理念與應用及適性輔導等，期能實現有教無類、因材施教，以及適性揚才之政策目標(教育部，2011，2012，2013)。

回顧過去教育改革歷史脈絡，所謂「關鍵 5 堂課」，並非惟一透過教師研習手段，以精進教師專業能力之首例。事實上，2002 年推動九年一貫課程之初，教育部亦於 2000 年前後規劃教師七大專業能力課程，包括：課程統整能力、協同教學能力、課程設計能力、學校本位課程發展能力、教材編選能力、多元評量能力、運用科技教學等，以及初階 30 小時與進階 18 小時之套裝研習課程，藉以培養中學教師專業知能，達成九年一貫教育改革之目標(教育部，2002)。

由此可知，透過教師研習提升教師專業能力，一直是教育改革過程中積極的手段之一，足見教師專業發展倍受重視，教師亦成為成功推動教育改革的重要角色。因此，教師專業研習課程也隨著重視程度加遽而不斷向前發展。從研習內容觀之，增能課程逐漸從過去著重於教師教學內容知識(pedagogical content knowledge, PCK)，轉向培養教師適性揚才、因材施教能力之具備；從政策執行層面觀之，也擴展為中央—地方—學校層級之全方位支持系統，顯見政府貫徹教育改革之決心與用心。

不過，面對一連串由教育改革挾帶而來的教師研習課程，必須進一步深思的是，研習課程之規劃能否符應教師現場需求，喚醒教師專業自主意識，順利搭建政策執行與實務運作的落差，達成十二年國教之五大理念(有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接)？以下先就中學教師關鍵五堂課之挑戰進行分析，再提出相關建議。

二、中學教師關鍵五堂課之挑戰

參與研習的教師，均來自教育第一現場，他們最想知道的是，面對新一波教育改革，有多少額外的工作、需要學習哪些新的事物？以及如何與相關利害關係人(學生、家長、學校行政單位、縣市教育局、教育部等)

進行溝通？因此，最迫切需要的是一套能在課堂順利運行的策略，遠超過於教師個人對新政策或研習內容的理解。茲分析如下：

（一）套裝式的研習培訓與個別化的教學需求

為因應推動十二年國教，教育部自 2013 年推動了五堂課 18 小時的教師研習課程，並訂 103 年 7 月全國中學教師參與率達 100% 的政策目標。惟面對十二年國教，教師的主要考驗在於為同一班級之不同程度、學習需求、學習方式及學習興趣之學生提供多元學習輔導方案的教學模式，而這樣的差異化教學模式，不僅在校內的各班級、年級或學科即產生差異性，在校外尚有城鄉及縣市差異性，無法一概而論。教師研習課程若多提供理論架構之說明，較難針對個別教師教學需求提供因地制宜的有效解方，將會增加教師適應教改政策的焦慮及適應期。

（二）單向式的講述研習與多元化的學習需求

關鍵五堂課的進行方式，講師們大多透過實體或線上研習，針對既定主題進行講述，目的在於透過講課方式傳授新知識給與會人員，但是這樣的方式不一定能回應教師們多元化之需求。因為十二年國教的推動，打破國中升學主義的藩籬，讓中學教育回歸學生學習的本質，但是，學校及教師也開始接觸到有別以往的學生背景、才能與性向的多元化環境，究竟

要如何帶領學生體會自己的獨特價值，負起自我學習責任，成為教師課堂教學的新挑戰；另一方面，教師過去接受的是傳統師資培育課程的訓練，面對有別以往的教學環境，是否透過單向式的講述研習課程的參與，即能應對新的教學環境，亦有待進一步的檢驗。

（三）統整式的政策傳遞與專業化的成長需求

過去許多教師因無法負荷教學工作及過多的教育改革方案，而產生熱情枯竭（burn-out）的現象，以消極態度應付教育改革的諸多措施，僅扮演忠誠的政策傳遞者角色，喪失反思與投入教育專業的熱誠。因此，任何研習課程之推動，都要思考如何喚醒教師的學習熱情，鼓舞教師投入學習行動，思考教育問題的解決之道，進而將政策融入日常教學活動。

三、中學教師專業能力之學習與再學習

二十一世紀的教師被世界各國視為推動教育改革、提升教育品質的重要關鍵。只是，我們也發現實務現場的教師們，多以沈默與順服的態度，接應教育改革的政策措施與法令要求。面對這樣的現象，需進一步探問的是，教育改革的政策目標究竟是參與增能研習之達標比例？或是教師能力之實質精進？以及除了規劃增能研習課程以外，還有沒有其他的方式能夠激發教師專業的覺知與能力，觸發更多可能性？

本文認為，欲精進中學教師專業能力，最重要的是讓教師回歸成為學習行動的主體。講述式之增能研習，固然可作為瞭解教育政策或課程改革的諸多途徑之一，但教師往往受限於規定而被動式參與課程，加上課程內容可能與自己過去的教學經驗相去甚遠，就會造成研習課程的學習充滿疏離與靜默，更遑論學習歷程中必經的好奇探索、批判反思、實踐行動等過程。再者，任何教育改革都不是憑空而降，相反地，都是源自於對現有教育制度的革新作法，換言之，教育改革的發生，都與日常教育工作息息相關，只是在推廣或執行過程，被化約為類似「五堂課 18 小時」的抽象概念，導致受培訓的教師只能從片斷的課程進行知識吸收，學習效果自然大打折扣。

因此，需協助教師成為創造知識的主動學習者，教師們除了學習新的政策與課程與教學新知外，還可進一步了解現有政策形塑之歷史脈絡及原因，以及與過去課程改革的關連性，引領他們拓展視野的深度及廣度。並透過新知識的學習，重新檢視與認識

過去的教學經驗，進而產生屬於自己的專業知識。如此反覆循環的學習歷程，將形塑與深化教師專業自主的能力，化被動參與者為主動積極的行動者，也才有提升教育品質的可能。

參考文獻

- 教育部（2002）。**全國九年一貫課程實務研討會手冊**，臺北市。
- 教育部（2011）。**十二年國民基本教育實施計畫核定本**。臺北：教育部。
- 教育部（2012）。**教育部十二年國民基本教育學習支援系統建置及教師教學增能實施要點**。2015年3月16日取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000963>
- 教育部（2013）。**教育部十二年國民基本教育高中高職教師教學專業能力研習五堂課實施計畫**。2015年3月16日取自 <https://docs.google.com/file/d/0BwnK0X5ZBqm8alZFZEhSWGN5Vku/edit?pli=1>



差異化教學策略應用於職校實習課程之限制

顏俊杰

新北市立新北高工模具科專任教師

一、前言

綜觀世界各先進國家無一不重視其教育品質，教育品質的好壞往往與其國家競爭力有著密切的關係，然而，良好的教育品質，關鍵在於教師的素質水準。因應 103 年度起所推動的十二年國民基本教育政策(以下簡稱 12 年國教)，教育部於 102 年起開始推動一系列的教師增能研習課程，其中包含十二年國民基本教育理念與實施策略、領域(學科或群科)有效教學策略、多元評量理念及應用、差異化教學策略、適性輔導作法等五個面向，也被稱為關鍵的五堂課，其最終目的在使教師減緩 12 年國教所帶來教育生態上質與量改變後的衝擊。

12 年國教實施後，教育現場學生質的改變最為教育工作者所重視，尤以筆者身處的職業學校其入選管道的多元化，造成學生質的不均最為教師所苦惱，教育當局所規劃的關鍵五堂課，確實點出了教學現場所會遭遇的問題及其解決之道，但並非所有的教學問題都能用這五堂課一概而論。

二、從職校角度看關鍵的五堂課

關鍵五堂課中所提到的差異化教學策略，在職校的實習課程中就有其實施上的限制，拿筆者所任教的機械群為例，實習課程中大部分時間為機台的使用操作，在課程的進行中有一定的危險性，尤其是學生練習的時

間，以往入學制度其學生程度較為一致，教師於練習前的操作示範次數可以減少，把較多的時間來針對個別學習有問題的學生進行微調式的加強。

但面對 12 年國教裡學生質的變化，程度相差過大的學生身處於同一教學環境，加上教師擔心學生操作機器上的危險性，往往會需要針對理解力較落後的學生再次說明示範，且說明的內容更需要強調細節、示範的動作也需緩慢，因此，教師大部分的精力皆集中在程度較為落後的學生身上，筆者也曾經在教學策略中加入分組的學習，將理解程度好的同學與程度較落後的同學分在同一組，希望透過同儕的學習提高學生學習的成效，但實施後發現，技能的學習(尤其是此技能在練習過程中有一定的危險性存在)，重視其每個過程及步驟，因為過程中稍有不慎除了影響教學成效亦會造成安全上的疑慮，若透過同儕間的學習勢必無法像教師所講授的那樣直接與確實，因此筆者認為分組式的同儕學習，對於在進行有一定危險性的實習課程中其差異化教學實質效益並不大，此類課程若要有效實施差異化教學，往往會變成個別式的教學，因為個別式的教學其成效最為顯著有效，但教師的精力有限，如何取得平衡是一個重要的關鍵。

三、小結

十二年國民基本教育的 3 大願景中提到成就每一個孩子，也意謂著因材施教的重要性，但面對不同教育現場及教學內容，及其學生質與量之間的變化，都深深影響著教學成效及教師負擔之間的平衡，筆者認為高中與高職的教學現場問題不能同一而論，亦不能使用同一套解決方法像數學公式一樣套用，教育當局應重視高中及職校本質上的不同，在職校方面，希望透過學生量的減少來降低學生質改變所帶來的衝擊，加上差異化教學策略的輔助實施來提升教學品質。

後十二年國教之教師困境與對策擬議

曾璧光

國立宜蘭高商教師兼秘書

一、前言

十二年國民基本教育於 2014 年 8 月正式全面實施，其目的在於提升中小學教育品質，成就每一個孩子，進而提升國家競爭力。依《中華民國教育報告書：黃金十年百年樹人》之規劃，2011 年 1 月至 2014 年 7 月為啟動準備階段；2014 年 8 月 1 日起至 2020 年 7 月為全面實施階段（教育部，2014）。

若以教育政策的脈絡分析，可以發現，十二年國民基本教育最大的改變在於入學制度的衝擊，而此一改革係由於高級中等教育法（教育部，2013）第三十五條中明定「高級中等學校應採多元入學方式辦理招生。多元入學，以免試入學為主」。加上「高級中等學校多元入學招生辦法」（教育部，2014）第六條中明定「國中教育會考成績得列為比序項目。但其比序比重不得超過總分之三分之一。」此一改變影響了長期以來，以入學測驗分數，作為選才依據的生態，此亦使得各高中職所招收的學生，不單是因為成就測驗具一致性，才進入同一所學校，因為，成績的影響力，只剩下三分之一。

因此，各校學生的起始學習能力開始變得不一樣，差異化加大，對於長期以來，習慣於同一程度教學環境

的高中職教師而言，是可想而知的重大改變。

二、高中職教師的困境

教育部在政策的規劃過程中，已提早預知到此一制度性的變革所可能產生的影響。因為，師資的良窳將會是十二年國民基本教育成功與否的關鍵之一（吳清山，2008）。因此，教育部規劃屬於高中職教師的教師專業能力五堂課，分別為：十二年國民基本教育理念與實施策略、有教教學策略、差異化教學策略、多元評量理念與應用、適性輔導做法等，共計 5 主題 18 小時之研習。

此一研習原本是以培育各校種子教師為目標，返校後再以教學研究會或全校性研習作為分享平台，擴大研習成效。然而，教育主管機關的用心與美意，是否真能在教學現場的實務運作上達成提升教學品質的目標，則恐與預期理想有所差距，筆者以實務工作者的觀點，提出十二年國民基本教育實施後，高中職教師面對高一新生可能產生的心態與反應，或可據此作為瞭解教師困境之所在。

（一）學生程度差異大，不若以往程度整齊，不易掌握上課進度，到底是要以程度好的學生為主，還是以程度差的學生為主？

（二）學生品性變差，生活常規較以往退步許多，對師長禮節不佳，造成導師班級經營或教師課堂管理的莫大困擾。

（三）學生毫無學習動機，上課無精打采，不是講話、玩手機，就是睡覺，不知如何教起？

（四）學生的先備知識嚴重不足，但課程又不可能回頭重教，該如何處理？

以上現象是筆者教學現場觀察的看法，也是許多高中職教師共同的心理感受，面對這樣的處境，有許多教師仍停留在以往的思維，難以坦然面對，有的教師想要面對卻感到力不從心，也有教師認為這只是短暫的現象，下一學年的新生應該會有所改善吧！

三、困境中的對策擬議

面對教學現場的鉅變，筆者試以個人觀點，提出初步的建議對策：

（一）強化教師教學知能與技能

許多教師往往慣於使用自己所熟悉的教學方式，對於新的教學方法或技巧，不一定瞭解，有時也可能只是略知一二，但欠缺實務操作的機會。面對學生的學習動機低落，筆者認為學習共同體是一種可行的方式，尤其是技術型高中，但細部的操作細節，則需要教師的增能研習與實務操作，更需要學校教師共同的研討，此需要

有系統性的研習、觀察、演練、討論，並在課堂中實作，才能累積技能知識，成為可重複使用的寶貴知能。

（二）導引教師專業社群發展

前述之教師增能活動，需要有教師專業社群的支持，透過群體協作的集體智慧，產生最好的成果。因為，在試行新的教學方法或評量方式時，教師會有個人的實務見解，但此見解會因為班級屬性的差異而有不同的結果，如能有其他教師的觀點或試行成果，則有助於建立較完整的觀點。目前雖有教師專業社群，但其發展較不具結構性，如能引導聚焦於班級經營或教學技能之主題研討，並配合相關研習，應可有效促進在職教師的教學增能。

（三）提升評量結果運用能力

雖然在師資培育過程中，測驗與評量是必修的一門課，但在教學現場中，測驗與評量常只是知道學生考了幾分的測量工具，至於結果的運用，往往受限時間因素，無法有效的實施。以 S-P 表為例，如能善加利用，可有助於教師瞭解學生學習的困難，但 S-P 表的分析耗時，造成空有理論，卻不易實施的情形。筆者建議，以電腦閱卷而言，可結合電腦閱卷程式，將閱卷結果匯出，整合 Excel 軟體相關功能，即可立即製作出 S-P 表分析結果，如能將此程序加以整合，每次電腦閱卷完畢，立即產生學生成績以及 S-P 表，並加以製作分析報告，則對於教師教學可提供診斷建議，有利於教

學品質的提升。

四、結語

十二年國民基本教育的實施，師資再造實是關鍵性的課題。因為教師素養高低與教學知能，將直接影響學生的學習成效，而面對教學現場的改變，高中職教師需要自身的覺知、專業群體的支持、行政機關的協助，使教師能得到最好、最新的裝備，給予新世代學生最佳、最適切的教學內容，點燃學生的學習熱情，使每一個孩子都能得到最好的教學品質，保有最佳的學習成效。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育實施計畫。取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=46>
- 教育部（2013）。高級中等教育法。臺北：作者
- 教育部（2014）。高級中等學校多元入學招生辦法。臺北：作者
- 吳清山（2008）。教育行政議題研究。臺北：高等教育。



從 518 研習談在職教師的成長需求

曾明德

臺北市南門國中數學教師

一、前言

為了迎接十二年國民基本教育的來臨，教育部自 102 年起推動「十二年國民基本教育中等學校教師教學專業能力研習五堂課」，課程主題包含「十二年國民基本教育理念與實施策略」（數位研習，1 小時）、「領域（學科或群科）有效教學策略」（數位研習，5 小時）、「差異化教學策略」（實體研習，5 小時）、「領域（學科或群科）多元評量理念與應用」（實體研習，3 小時）及「適性輔導」（數位研習，3 小時），計有 5 門研習課程共 18 小時，從而稱為 518 研習。由於其中 3 門分學科課程的關鍵字是：有效教學、多元評量與差異化教學，被教師們簡稱為「有多差」研習。這個簡稱不但反應了 518 研習在教師們心目中的印象，同時也表達了教師們普遍認為這個研習的整體效果是~「有多差」。本文茲就我個人的經驗，淺述相關的看法與建議。

二、在職教師的成長需求

教育部所規劃的 5 堂課是否為教師所需要的，答案當然是肯定的。但問題出在教師的主要壓力不是來自理念上的不足，而是對任教學科缺乏脈絡性的見解以及對學生了解的不足與不易。分述如下：

（一）對任教學科缺乏脈絡性的見解

對應於有效教學的研習內容，實在令人感到理念有餘，對教學現場的理解不足，規劃的課程無法符合教師的備課需求。也就是，教材進度有哪些？如何消化？課堂上如何闡述讓學生能懂？

當然，這也突顯了教師普遍還是習於講述搭配考試與練習的教學模式。簡單的說，現場認知的有效教學，大致上是，能讓學生的段考成績考好，對此一狹隘的評估方式，我們雖感到無奈，但卻也是不爭的事實。畢竟，大家的認知，段考、模擬考、會考成績之間的關係是正相關的。

對於設計問題引導學生思考、討論，掌握該學科單元的重要概念，這種學習模式在理念上，雖然被認同。但是在行動上，還是難以落實與實踐。還是比較喜歡或被迫採取立即見效的方式，畢竟，家長與學生未必能認同長期培訓的學習方式。因此，有效教學的研習（培養學生思考），只能任由讓它在線上播放完畢，然後順利拿到研習時數。

對此，建議搭配各學科中央、地方輔導員，協助各縣市依據課綱，建立適合各縣市的學科知識地圖，帶領校內各學科教師一起討論、形塑自己

學校的課程核心價值。而不是透過輔導員傳達教育部或是教授的理念，這樣的作法，現場教師是不會認同的。另外就是，既要借重輔導員之力，就應要建立更完善的輔導員支持學校課程領導的體系與制度。

（二）對學生了解的不足與不易

對應於多元評量的課程，規劃的教授未能考慮到借重輔導員培訓之後，就去擔任講師的衍生問題。輔導員根本沒有實踐多元評量的經驗，又將如何去帶領現場教師設計評量活動呢？此話說來，也許不夠客觀，但卻也是不爭的事實。

再則，評量內容的開發與評量後的管理均不是容易的事，光憑教師個人是難以有效的透過評量來了解學生。另一方面，學生的人數與學習需求的差異與多樣，對於教師而言也是一件很大的挑戰。教師很難滿足每一位學生與家長的需求，以致很多的研習課程恐會變成理念上的交流，例如差異化教學與多元評量也許就是這樣而變成「多差」。

對此，建議搭配教育部委託台灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心所研發的國中各科學習成就評量標準，從中發展更嚴謹的評量活動或試題，透過全國一致的表現標準來了解評量的內容與學生的學習狀況，這樣比較客觀，也有助於後續的教學以及教師間的交流。

三、結語

由於 518 研習有一定比例的課程是採取線上數位研習的方式，此舉除了帶動了全國性的教師數位研習，同時，教師研習的內容也逐漸從增能的課程轉化成現場教學的案例討論與實作。諸如，教師社群的建立、教師共同備課、開放課堂、不再侷限於教師講學生聽的教室風景等等，逐漸在校園裡開展開來。

整體而言，這一波的 518 研習讓我們更深入地思考在職教師成長的諸面向，包含：課程內容是否能符合並因應教學現場的需求，有效地協助教師面對種種的挑戰；是否能推動到學校內每一位教師，而非僅是少數的種子教師；是否能兼顧學生的學習態度與興趣，而非僅是偏重理念上的說明。

在 518 研習之後，國內掀起了一波來自民間的發動的研習風潮，許多教師在網路社群的動員下，在幾位獨具個人魅力的教師引領下，紛紛自主性地選擇安排自己想去的研習行程。其中關於學習本質的重新認識、教師角色的轉變、數位科技帶來的便利與可能性等等議題都值得我們好好地整理一番，理出其中道理，為未來的教師研習帶來整合性的新契機。

「十二年國民基本教育」政策下的教師研習活動探討

梁坤明

新北市立光榮國民中學校長

國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士

一、前言

我國自十二年國民教育規劃與決定實施之後，外界一直將焦點集中在如何升學、分數怎樣計算較適宜、該採計哪些項目、如何才能升上理想中的高中（職），反而將提升國、高中的教學品質、建立各高中的特色給忽略掉了。

教育部為了提高國、高中教師的教學成效，規劃增能有關的五門研習課程，要求全國國民中學及高級中學所有教師都要參加，也幾乎達到百分之百的教師都參加了。教育部的想法與辦理研習的目的，掌握了此次十二年國教的核心與關鍵，而觀察與反思實施的過程，仍有些許調整的空間，可以更張顯成效。

二、過程的檢核

如果十二年國民基本教育政策的推行，認為提升教師素質為成敗的重要關鍵因素，利用規劃「中等學校教師教學專業能力研習五堂課」來提生教師的素質，就必須檢視中學教師經過這五堂課的學習之後，教師的素質提升了嗎？提升了多少？有多少的教師提升了？多少的教師還需要再加強？

我國中學，尤其是國中的教學，受限於升學考試，以及高中職階段的特色較少，分流的時間考量，讓老師的教學往往會擔心教得夠不夠？可不可以考得好？會不會有不足的地方？因此社會大眾普遍認為中學的教育需

要有些改變，這些的改變始於從教師本身對改革的認同、由教育（學）想法、理念去轉變，才有機會調整，進而改變教學的型態與做法，讓教學及評量多元化，輔導學生適性發展，以使中學生的學習有一番不同的氣象，達到氣象一新。

學習在於影響或改變學習者的認知、情意與技能，教師的研習也是一種學習的過程並且預期要有成效。這五堂針對中學教師所開發的研習課程，對於教師在認知、情意或技能的學習，是否有所增長。以個人在校園的觀察，學習的效果大約是認知大於情意，情意大於行為（技能）。當然這受限於以下幾個因素：

（一）時間限制：十二年國教政策與時間賽跑，要在一年左右的時間進行所有教師的研習，是一項耗大工程。受限於時間的緊迫性，多數的教師是採用線上研習的方式進行，線上研習的成效檢核不易。

（二）自發不足：研習活動讓老師知道十二年國教的想法與一些在教學、評量、輔導上的理念與做法，但是這些對老師在平日工作上的急迫性關聯度不高，老師並不急著主動自發性去因應。

（三）轉化有限：研習完成了，研習後要求老師需實際在教學上實施的配套不足，研習所得轉化到不同領域各單元（課）的教學現場，仍需要花費一些時間，各縣市的輔導團也無法針對各單元（課），馬上做轉化與產出、

輔導。

三、深化成果

要能使這五門課程可以發揮更大的成效，政府應該避免陷入數字上的迷思，而是在研習方式上可以做些調整、在教學績效的呈現可以更具體、提供獎勵與督導的作法，將使研習更有成效。

（一）要求數量更需重品質：教育要求國、高中各教師都要進行這五門課程的研習，全部教師研習的量應已達成，但是教師研習的品質更需重視。顏郁容（2014）研究指出，教師認為「研習是對教學真正有所助益，而非空談」。辦理出讓老師真正感受對其教學是有幫助的研習品質。

（二）改變研習辦理的型式：專業發展活動的成效與活動型式有關（梁坤明，1998）。線上研習的影片提供了具體的教學方式，老師們也認識瞭解有一些非傳統講授的教學方式以及多元的評量，但是若能有讓老師練習、操作、實施的機會，將使單純的認知活動變成行為的練習與學習。

（三）呈現改變後的具體績效：老師採用了不同的教學模式以及差異化教學後，學生的學習成效上的改變有哪些？這當然需要時間的印證，但是如果可以更具體的呈現出已經採用這些方法的教師，所任教班級的學生改變情形，其說服力將增大，更能說服或吸引老師願意採行。

（四）獎勵願意嘗試的教師：行銷作為必須令溝通對象覺得，因接受政

策行銷得到之利益（benefit）大於所支付之成本（cost）（鄭自隆，2011）。十二年國教政策研習的目的是希望老師可以知悉外，重要的是要能夠應用在課堂的教學中，翻轉與改變老師的教學。若要更容易行銷政策需要提供獎勵的措施，吸引教師改變。

四、結語

十二年國教有關教學的成敗在於教師的認同、支持與推展，調整改變已是教學上不得不為之事，五門課程的規劃與政策重點密切相關，研習有其必要；僅希望有關政策的研習活動可以更為細緻，讓老師在花費時間與力氣進行完研習課程後，瞭解、願意支持並嘗試改變、進而落實到平時的課堂、學校裡，使我國國高中常被詬病的傳統講授式的單一教學型態，呈現出一波波不同的漣漪，匯集起改革的波浪。

參考文獻

- 梁坤明（1999）。臺北縣國民小學教師專業發展態度、活動型式與實施成效之研究。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 鄭自隆（2011）。政策宣導效果指標之建構。廣告學研究，36，1-30。
- 顏郁容（2014）。十二年國教政策執行策略之研究。佛光大學公共事務學系碩士論文。

「關鍵五堂課」的省思—— 教育改革需要民主與人文的滋養

鄭雅靜

彰化縣明正國民小學教師

鄭雅丰

明新科技大學師資培育中心暨幼兒保育系助理教授

一、前言

教育部推動十二年國民教育，提出「專業發展 518，學生幸福一路發」的口號，在依據「102 年教師專業發展行動年計畫」下，透過十二年國教理念與實施策略、有效教學、多元評量、適性輔導、差異化教學等五門共 18 小時的研習課程，期待可以達到厚植十二年國民基本教育教師基本教學能力，協助教師做好準備的預期效果。也就是說，為了把每一位學生帶上來，教育部透過關鍵五堂課的實施，冀望達成改變教師的教學價值觀念，進而落實十二年國教政策理念的目的，其論據在於「國家的未來，關鍵在教育；教育的品質，奠基於良師」。基於此，值得我們思考的是：有了這關鍵的五堂課，是否就足以讓學生們航向幸福的未來呢？

二、關鍵五堂課在教育改革中的位置

課程與教學之活化與提升教師教學素質是教育改革中的二項關鍵要素，從這樣的角度來看，作為啟動計畫的關鍵五堂課，有四個面向值得我們進一步思考：

（一）理念實踐與政策宣導的平衡

教育部期望透過十二年國教理念與實施策略、適性輔導、有效教學策略、多元評量和差異化教學等 518 專業研習，讓所有現職教師在十二年國教上路之際，能夠擁有更多的教學法寶，足以帶動教學改革。當深究此五堂研習課之內涵，我們可以發現：透過國教理念的宣導，以及教學策略與輔導技巧的訓練，期待得以完成良師興國的目標，兩者之間似乎跳躍過大。所謂良師是經師，也是人師。一位優質的教師必須具備的學養，包括：對當前世界局勢的了解、學生身心發展的領會、哲學思辨能力的增長、敬業和樂業的精神，以及終身學習的踐履。因此，現場教師需要的是更深刻而細膩的續航計畫。518 專業研習應被視為是關鍵五堂課的啟航計畫，是以政策宣導為主要目標，在未來我們更需要且期待的是關鍵五堂課的續航計畫，藉由持續的推展，方可能達成培育出經師與人師兼備之良師的遠程目標。

（二）政策急綁與教學活化的擺盪

在教育改革的過程中，教育部向來關切的是教師專業能力的提升，關鍵五堂課明確的指出方向，這似乎意味著順此理路而走，教育現場的困難終將迎刃而解。然而，真是如此嗎？長久以來未能真正解決的問題之一：教育底層的教師是受過專業陶冶的知識

分子，對於教育現況感受最深，然而，現場教師多數只能行禮如儀的參加政府所安排的研習。檢視 518 研習課程的重點，是為了提升教師的教學能力，並讓每一個學生得到適當的學習。可是，18 小時的課程可以滿足教師的專業需求嗎？當基層教師的專業知能隨著學經歷逐漸提升之際，具省思能力的教師們更關切的是教育理念的澄清，教育哲思的論辨，以及教育研究新知的探討。因此，若可以立基於這些基礎上，來幫助教師理解關鍵五堂課並深化教學，或可能真正的發揮關鍵五堂課的預期效果。

（三）教育改革與教學創新的相輔

課程改革與教學創新，多著墨在教材教法的翻新，然而，我們必須正視的情況是，教師教學時必須檢視的面向包括有：學生的身心狀況、認知發展、生活經驗、文化環境以及教師個人的學養與氣質、可用之資源。可見得，教師進行教學中所做出的判斷，不僅是運用了知識與技術，實際上也必須包括隱而不察的思想與情操。關鍵五堂課中對課程改革與教學創新的討論是就著學習領域而來，當檢視其內容時，可發現知識有之，技能次之，情意牽強依附其中。也就是說，人文關懷、道德實踐與文化薰陶，這一些人之所以為人的重要磐石，所受的關注不多。教育改革要切中時弊，教學創新要能感動人心，那麼人文涵養是必須受到重視與討論的重要內涵。

（四）教育改革與民主制度的對話

「成就每一個孩子」、「提升中小學教育品質」、「厚植國家競爭力」這美好的願景能實踐的關鍵，要由基層教師一肩扛起，太過沉重也不符現實情況。學校教育會受到家庭教育和社會教育的影響，它並不存在於真空無菌狀態，教育行政的力道不該只落在改革教師教學能力之上，應該做出更完善的處遇，需要的是政府部門、師培大學和基層教師共同的努力，才可能做到全面性的成效提升。因此，與其運用教育政策與制度的強力扭轉，不如回歸到民主協商的機制當中，以務實且專業的對話，進行全面而穩健的改革。

三、結語

當我們將關鍵五堂課視為教育部宣示啟動教育改革的決心，可矣。教育改革必須是更合乎人性的改革，是通往良善之路前進的歷程，是在回歸教育專業的討論、辯證之下，所凝聚而成的良金美玉。面對教育改革，每個人都應該要更戒慎恐懼，如深潭靜流般地在穩健中推行寧靜革命。對於關鍵五堂課的後續計畫，我們期許它得以深化課程內涵並加入哲學思辨之精神，將人文素養視為重要內涵，並建立在民主機制之上，能夠與基層教師持續進行專業對話，讓專業發展 518 的續航力，真能讓學生的幸福一路發。

「關鍵五堂課」之主題評論： 數據效益抑或實質效益？

陳亭林

新北市立鳳鳴國民中學註冊組長兼任國文領域召集人

一、前言

十二年國教關鍵五堂課線上研習，簡稱「十二年國教 518 研習」。五堂課共計 18 小時，主題分別為「十二年國民基本教育理念與實施策略」、「領域(學科或群科)有效教學策略」、「差異化教學策略」、「領域(學科或群科)多元評量理念與應用」及「適性輔導」。一年半載過去，第一屆十二年國教的學生早已進入下一個升學管道，筆者回歸行政與教學現場，並蒐集現場教師給予的寶貴意見，重新檢視這五堂課給予的省思，盼能與各位先進一同學習、精進。

二、本文

(一) 實施策略繁複而冗長，難以符應政策核心理念

聯合國教科文組織於 2000 年提出「達喀爾行動綱領，全民教育：實現我們集體的承諾」第六條中揭櫫：「教育是一項基本人權」並強調「教育的發展由菁英教育轉向全民教育，且應從基礎教育全民化邁向中等教育全民化。」(UNESCO, 2000: 8)另，根據教育部(2011)所公布的《十二年國民基本教育實施計畫—方案 1-1 高中高職及五專免試入學實施方案》：「當登記人數超過主管機關核定學校之招生名額，學校依各該免試就學區適性輔導

免試入學作業要點辦理。各校訂定之比序條件應符合下列原則：(一)公平性(二)教育性(三)可操作性，各校若以抽籤做為登記人數超額時決定錄取之措施，未能完全符合前開原則，非不得已時，請勿採用(教育部，2011：24-25)。

由上述兩項重要法條得知，在知識經濟的時代，面臨少子化的衝擊，「成就每一個孩子」已成為刻不容緩的教育願景。教育部希望能打破升學的藩籬，所採取的十二年國教政策堪稱嘉許，可就基北區而言，超額比序順次(如作文的排序，更是爭議不斷)、三等四標示，複雜的內容，滾動式的修正，大都是為了都會區學生所設的應變機制，無助於縣市間交界、邊陲地帶的學校學生。偏鄉學子面對文化不利、家庭功能失衡、經濟來源短缺的情況，對於前段所敘述的比序條件原則：(一)公平性，促使教育機會均等的思維略有折扣，而在線上研習中，強調加強教學革新(如：補救教學、差異化教學、有效教學、多元評量)，鼓勵教師翻轉教室風景的同時，如此「多元進路」的政策卻無法「優質銜接」，穩定應屆九年級畢業生及家長的內心，洵屬可惜。

由於筆者擔任行政職，從多次的校外會議政策說明，以及老師們詢問相關細節發現：本應打破明星高中的美意，似乎並未傳達至家長及學生的

心中。各區超額比序項目不同，十五個就學區各有工作細節、報名細節、甚至超額比序積分表單格式不一，必須透過多次致電一一確認後，再個別通知跨區就讀學生。而跨區就讀的學生，也因超額比序採計的內容不同，反倒成為他區升學的弱勢生。整套免試期程長達三個月之久，從六月上旬一直到八月中下旬才落幕，二免結束後，甚至還有些高中辦理續招，處理過程龐雜而繁瑣。上述種種，即便在線上研習結束後，做了選擇題後測得到滿分，知道升學的專有名詞：免試、特招、超額比序、三大願景等等，仍成為去年無法改變的教育現況。因此現場難免也出現以下的反映：「很難在短時間內利用教學之「餘」參與研習（線上及實體皆是）、研習實質效益有限、缺乏實質回饋、過於講求速效。」一年過去了，104 學年度基北區升學制度又產生變革：十量尺、公私立優先免試入學、超額比序志願序積分調整，讓人不禁對一年一變的升學制度與當初十二年國教願景兩相對照，感到疑惑。

（二）肯定有效教學、差異化教學、多元評量，惟推廣模式可再多元

「提升中小學教育品質」，教學現場必須改變，教師增能勢在必行。根據「有教無類」、「因材施教」之原則，教師給予學生的，不再是齊頭式的平等，而是立足點的平等；不再是滿黑板的生字解釋，而是語境脈絡的文章分析；不再是照本宣科的默背古文，而是提問與思考層次的理解。以下筆者蒐集教師教學問與答，與讀者一同

思考。

1. 請問您覺得這關鍵五堂課的概念，對您的教學有影響嗎？若有，有什麼樣的影響？若沒有，原因有哪些？

老師 A：有。對於傳統教學上確實帶來影響。傳統上課方式以單向講述為主，與學生互動少，但透過共同備課，改變學生學習方式，喚起學生思考與參與討論的動機。

老師 B：有影響的部分：差異化教學、多元評量，可有效引導教師進行教材的編制，而非只流於教條式、填鴨式的教學。沒有影響的部分：缺乏實作，易流於形式的推廣，線上研習後，遺忘的速度相當快。

2. 請問您對於教育部為了要成就十二年國教的願景，而採取要老師們研習這關鍵五堂課的方式，有什麼想法？

老師 A：推崇差異化教學策略，以及多元評量策略的研習，「成就每一個孩子」是十二年國教秉持的精神，研習內容提供相當多的名詞解釋、課堂的革新，令人感動！可美中不足的是，教師要如何帶領孩子，如何獲得自己的成就？如何幫助孩子運用自己的生活經驗，建構出一套只屬於自己的知識系統？這個部分

感覺在研習中較少著墨，成為遺珠之憾。

老師 B：政府在課本課數、教師人力方面不願鬆綁，造成教師常常在趕課，無法在有限的時間內，運用各種教學方法來關注每一個學生。至於「差異化教學」，大校或許有人力可以應付額外的課程，但規模小的學校則一個教師常身兼數職，自無法另外設計課程，認真進行「差異化教學」。再則，「有效學習」牽涉層面廣泛，絕不是教師活化教學即可。個人以為，活化教學之前必須要學生有先備知識或紮實的學科基礎，如此才不會讓教學活動流於「綜藝化」，但學生卻沒有確實學到該會的知識。

3. 以現場教師的立場，您想提什麼建議嗎？

老師 A：教育部所提的教學策略改變，確實讓人有期待，但對於初任教師在行政、教學及班級經營上，所擁有的經驗不足，即便參與了不少的研習，但仍無法有效掌握各教學策略的執行。期望能夠現場示範教學，與瞭解如何共同備課，讓觀摩教師能更具體了解執行策略與方式。

學校的人力資源取決於學校規模。敝校屬於中型學校，每

位正式教師都是教師兼任行政，或是教師兼任導師。今年筆者擔任行政職兼任領域召集人，除了承辦升學及例行性的業務，還必須參與課發會、校內六次領域會議、校外領召期初、期末回流研習，並且擔任行政與領域教師的中間橋樑，落實資訊布達的精確性。由於筆者初踏教育現場，正逐步累積教學年資及經驗，在教材的準備(例：學習單的製作、文本的分析)的方向尚嫌不足，因此順勢搭上這一波改革潮流，是幸，也是不幸。幸運的是，本校同年段領域教師們雖課務繁重，卻能以私下不定期約定的時間共同備課，設計學習單互相分享，甚至達成共識，改變部分紙筆測驗的題型，設計成 PISA 的試題。甚至有前輩老師為學生進行前測與後測，設計課後學習問卷，請學生提出對於該課學習的難點及亮點為何，在在令人感到驚艷！教室位置安排的部分，已有老師進行學習共同體模式，有些老師採分組合作學習，而筆者自己也嘗試過六人一組、兩兩分組、四人小組的模式，惟須更有耐心，才能盼見學生自主學習的花朵。

不幸的是，筆者仍在行政與教學當中學習、摸索，對於精進教學層面常常心有餘而力不足。共同備課要如何確定目前設計及構思的方向正確？當教師運用教學策略，成功在課堂開

頭引起學生學習動機，進入文本內容時，學生卻不再感興趣，是否失去活化教學的本質？同個班級學生程度懸殊，差異化教學要著重於哪一種程度的學生學習？設計不同難易度的考題給不同程度的學生，若要每課都做到，實際操作層面會有困難。學生先備知識不足，老師必須時常搭鷹架，對於習得無助感的孩子而言，面對陌生的文本不易產生學習的高峰經驗，雖然這些線上研習，無意間增加初任老師的教師效能，但不難發現：教育部選為示範教學的班級學生程度皆為上上之選，不知教育部能否協助現場教師，再錄製一部以偏鄉學校的學生班級，所進行的差異化教學研習，給予現場老師指導？又，只憑線上研習，較無法給予教師教學指引及正面回饋，筆者建議未來實體研習時，學校規模類似的老師分為同一組，而非再以區域分組。同類型、規模、學校生態類似的老師，能夠凝聚力量，因為類似，所以彼此更能對教學現場所遇到的困難感同身受，解決方式、思維模式也會較為相似。如果能夠凝聚共識，互相討論各校領域內的作法、老師的教學內容、班級經營等等，對教學者而言，將會獲益良多！

（三）線上研習適性輔導成效有限

美國哈佛大學心理學家加德納（H.Gardner）早在 1983 年提出多元智能理論，提出不同的人會有不同的智能表現，正好能與教育部提倡十二年國教之「適性揚才」相呼應。唯有讓孩子了解心之所向，把每個孩子都放在對的位置，能讓天賦自由，這便是

身為教育工作者最大的成就感，更是適性輔導最終目的。

關於這五堂課的研習，您認為哪堂課的研習比例較為不足？

老師 A：對於現職教師而言，五一八課程以「有效教學」、「差異化教學」、「多元評量」、「適性輔導」較重要，其中「適性輔導」往往被忽略，適性輔導不該只是輔導處及導師要有所認識，適性輔導與生涯發展攸關國中生未來發展，反而是每位親、師、生都有深入體悟的議題，如何讓學生快樂學習、立定目標，取決於「適性輔導」的著力成效。

除了五堂課線上研習外，教育部另外又製作了三十部國民中學適性輔導列車的影片，要求老師們務必點選並且觀看內容，如實回報輔導處，以利局端調查相關數據的填報率。有鑑於此，筆者必須重申支持中央適性輔導的精神，但令人費解的是：為何總是以看影片、聽宣導推廣技職教育？老師們常常必須在緊迫的日程內，完成中央單位所宣導的內容，完成數據效益，卻在日後真正輔導層面無所適從，反倒是校內種子教師對教師們宣導，與輔導處密切聯繫，或是上網參閱各種升學管道內涵，反覆推敲、研讀，方得適性輔導真髓。在做了這麼多場次的宣導、研習，線上、實體雙管齊下，可現場仍有許多老師、家長、同學對於志願選填一知半解。國中生

人手一本的生涯輔導紀錄手冊，卻仍對自己的興趣、專長仍不明確，這樣的結果，似乎是做完線上研習始料未及的，而高職類科多達十七個群科，要老師們通透並且鉅細靡遺的講解這麼多職業類科的內容，恐怕中央宣導的日期必須要更加提前，才能讓有心的老師們趕上這一波改革浪潮，從所有可能的角度，給予孩子適性輔導的機會。

三、結語

一年半過去了，線上研習中有兩段話，至今仍深深縈繞在筆者的腦海：「投資教育，就是投資國家的未來，教育，是促進孩子向上社會流動最有效的方式。」以及「以適性、活力、創意發展的國中小教育，順利銜接標榜學校特色發展、適性揚材的高級中等教育。」當初筆者邊看，邊力表贊同，點頭如搗蒜，如今研習內容已遺忘泰半，藉由這次發表的機會重新記憶、回想，深覺十二年國教第一屆的所有孩子、家長，以及第一線的老師們，真的都太辛苦了！既然政策已執行，勢必不能再走回頭路，若中央如此在意民意，不如利用現在，量化也好，質性也罷，以匿名的方式做全國十二年國教的政策實施調查，並作日後反省檢討與改進，也許更能貼近基層，往更好的教育改革之路邁進吧？

參考文獻

- 教育部（2013a）。十二年國民基本教育資訊網。取自 <http://12basic.edu.tw/index.php>
- 新北市政府教育局（2013）。基北區高中高職免試入學作業要點。臺北市教育局、新北市政府教育局、基隆市政府教育局：作者。
- 教育部（2011）。十二年國民基本教育實施計畫(核定本)。臺北市：作者。
- 教育部（2011）。《十二年國民基本教育實施計畫—方案1-1高中高職及五專免試入學實施方案》。臺北市：作者。
- 教育部（2012）。高中高職免試入學作業要點訂定及報備查原則。臺北市：作者。
- UNESCO(2000).The dakar framework for action. Paris, France
- Kotler,P., & Andreasen, A.(1991). Strategic marketing for non-profit organizations.

關鍵五堂課的效益 在增進學生連結科技與文化的創造力

倪靜貴

新北市立三重高級商工職業學校校長

一、前言

人類的發展，傳統上都在社會的微系統（microsystem）、中系統及（mesosystem）大系統（macrosystem）中成長、生存；個人在這些文化團體裡分享彼此認同的傳統及價值；年少者經由互動，向擁有卓越經驗的長者學習，不僅學習到文化，同時獲得了社會脈絡的思考能力（林美珍、黃世錚、科華崑，2007）。現代學生在科技、數位的知識與能力，確實以急遽成長的速率，高過家庭的父母及學校的教師，現代學生被稱為網路世代學生，實不為過。究其科技技術的能力，發現是來自全球數位的大系統，在強大搜尋引擎的支援，瞬間能獲取來自全球的訊息，快速與世界各地的人群連結，共同生活及思考，連結了共同體經驗，也擁有源源不斷的知識力量（Trilling & Fade, 2009）。

過去以傳統方式學習、成長的教師，對教室內擁有現代科技、數位能力的學生，如何進行有效的教學呢？教師發現學生在科技及數位操作的技術很強，但多數學生無法有效閱讀及邏輯分析從網路擷取下來的資料；也發現學生雖能對資料進行自由解構，卻無力創新窄化的自我視野，重新組合、創造一個適切生活的新意義；教師期待學生能翻轉，創新一個合理的新知識系統，學生卻無法敘說傳承人類舊文化的精彩故事？因此，學生是

否能將人類基本所需要的關懷、情感，置放於新文化，若僅享用科技及數位技術，卻不能連結科技與文化以綿延人類生存的幸福感，現代網路世代的學生，將集體走入孤單、沈寂的冷冰科技世界，此確非吾人之福。據此，現代網路學生確實有待今日教師，運用有效的教學策略，啟發其對傳統文化的認識與喜愛，以強化同時學習科技與文化的能力。

惟，教師目前面對的現代學生，最大的挑戰是學生已不再信仰傳統灌輸式的學習模式，學生對冗長、單向抽象概念的傳輸方式，缺乏興趣；由於目前許多資訊軟體多以互動、快速轉換的反應進行學習及溝通，由此，學生亦喜歡互動的、發現的、探索的冒險方式，進行個人專業學習。教師如何有效指導學生自我導向學習？教師如何符應現代學生對教育的需求？教師熟悉彈性、多元、活潑的小組討論教學特色？教師願意讓學生自由發表來自觀察、研究的專題報告？教師喜歡熱誠要求學生以表演、發表模式進行學習？上述諸多教學目的，在希望每一位學生都成功學習，亦是教育部實施「關鍵五堂課」、要求教師線上研習的最大目的。

本文認為「關鍵五堂課」的目標，不但要定位在「成就每一位學生」，且其效益應落實在協助學生適應目前科技社會，並運用其所學的科技能力，創建人類所需的新文化。即，生於科

技世代的學生，需具有科技能力用以生存，並希冀以成功的科技經驗，統整發展健全的人格，繼而連結科技技術，創造適合人類永續生存的新文化。

基於此，本文欲提出兩個解方，其一，提供學生在團隊互動過程，增加自我導向學習效能，以認識自我、強化自信；其二，提供學生科技專題式學習，解構社會舊傳統的僵化思維，連結優質社會的自由樸實，創新適於生存於科技社會的新文化。

二、提供團隊互動以建立自信

（一）學習團隊合作及分工的能力

社會心理學家 Mead 指出，個人是從別人眼中對自己的印象來認識自己，就好像「鏡中自我」（張春興，2013）；因此在團隊中，看到同儕學習的樣態，也如同看到自己，即時能進行省思，增進對自我的瞭解。社會心理學家 Erikson 亦提出，個人是在社會互動中，漸次完成各個階段的發展任務，因此各級學校能多提供團隊合作的學習，讓學生在屢次合作、分工的體驗過程，建立一個持久、統整的自我認同感，以順利進入成年期(Erikson, 1982)。

（二）專題式學習產生科技知識能力

心理學家 Rogers 認為，個體具有主動及持續自我發展的傾向。現代網路世代學生，具有喜歡發現問題及解決問題的發表經驗，教師可以順勢提供機會，運用解決問題的教學策略，取代長久以來傳統以劃一性、工廠模式及單向行銷教學。教師能否啟發學生、產生聯想及轉換知識，也是教師可以發展的教學特色，除能符應現代

學生對教育的需求外，個人化、互動式、訊息與回應的問題與解答教學，確實可以成為現代教師成長的方向（Trilling & Fade, 2009）。

三、建立學生自我導向學習

學習主體永遠在學生自己，如何營造學生自我領導、積極學習？如何鼓起勇氣向老師發問、向同學求助？如何改變思考模式，發現問題，解決問題？上述問題均朝向一個教育基本的核心價值：讓學生擁有活用知識的能力（Trilling & Fade, 2009）。

教師需對應學生的能力，進行適切的期待及指導，如學生由低能力發展到中、高能力時，學生對自己的承諾亦需由低承諾進行到有效承諾及高承諾；換言之，學生同時必須學習自己領導自己，以發展為較成熟的個體；教師亦隨著學生能力的提高，漸次減少教練風格的指導行為，轉而成為支持性角色 (Blanchard, Carlos, & Randolph, 2000)。

四、教師擔任組合知識的催化者

教師在教學策略及多元評量層面必須與時俱進，才能增進學生活用現代科技與數位技術；教育部為了強化教師在多元評量、差異化教學的能力，推出了「關鍵五堂課」教師線上研習課程，是想達到每一個學生成功學習的效果。Knowles 認為，教師一旦進行主動學習，學習的結果將較持久，其應用的程度亦將提高，尤其在學習策略方面，教師往往會自動選擇及執行適當的學習策略 (Knowles, 1975)。

於此，教師仍須維持教育熱誠，發揮自我導向學習，在傳統知識及科技社會技術蹺蹺板的兩端，擔任學生學習知識的催化者，以增進學生連結科技技術與傳統文化的能力。

五、鼓勵教師進行同儕教學評核

Knowles 認為最好的增能學習，是任務取向、教學相長，也是同儕互相學習的，尤其成人自我導向學習的領域，將獲得最持久的成效(Knowles, 1975)。為了協助教師翻轉傳統單向、置入式行銷教學模式，在校園同儕學習的文化裡，應鼓勵教師進行同儕教學效能評核。如教師可與同儕共同檢視教學檔案內容的完整性，反思是否已將多元評量作為紙筆測驗外，另一種彈性評量策略？教師可與同儕共同反省，自己對學生的接納態度，是否已表現出尊重、支持的態度？教師可與同儕共同檢視，在教學過程是否診斷出學生學習與目標的達成落差？教師可與同儕共同規劃，如何引導學生進行自我導向學習計畫？教師可與同儕共同評斷，是否已激勵學生進行團隊合作學習？教師可與同儕共同檢驗，學生是否有能力連結過去生活經驗，創造一個積極、正面的新展望？

Kopsen 認為同儕評鑑，是教師教學歷程中獲得同儕認同的最佳模式 (Kopsen, 2004)；教師願意與同儕建立教學效能的評鑑平台，不僅可以獲得教學相長的效益，還能獲得優秀教師同儕的認同，教師的教學不再是教室裡的孤獨者，過去孤獨的無力感，將在同儕共同成長的歷程中，獲得專業及情感上的支持。

由上可知，教師在同儕評鑑中可以維持教學的熱誠，也能成為一位創新教學的成功者；教師的成功經驗，將協助學生也是一位成功的學習者，於此教學相長，師生同時都獲得成功的體悟，將是教育本質最大的幸福體現。

六、結語

現代網路世代學生，比父母、教師更輕易獲得科技、數位的技術，運用搜尋、分析、儲存、管理、交流的能力，已是基本知能，教師再強化學生在團隊分工、合作方面的指導，學生將能發展縝密的思考力，以連結科技技術與文化經驗，創造一個科技與社會的新文化。

「關鍵五堂課」具有科技時代的重要意義，身為國、高中教師，在青年成長任務中，有必要以彈性、多元的教學策略，符應現代學生對教育在個人化學習、專題式創新的新需求；教師一旦能協助學生發展自我導向學習，啟發學生運用科技技術，連結生存的社會文化，有此基礎，才能創造生存於現代科技的成功學生、造福社會。

參考文獻

- 林美珍、黃世瑋、柯華崑(2007)。**人類發展**。臺北市：心理出版社。
- 張春興(2013)。**現代心理學**。臺北市：東華。

- Blanchard, K.; Carlos, J. P. & Randolph, A. (2000) . *The 3 keys to empowerment*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Dean, P. J.(2006). *Leadership for everyone*. McGraw-Hill Books .
- Erikson. E. H. (1982) . *The life cycle completed: Review*. New York: W.W. North.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Cambridge.
- Kopsen, S.(2004). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194-211.
- Trilling, B., & Fade, C.(2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. New York: John Wiley & Sons.

淺談博物館教育

羅綸新

國立臺灣海洋大學師資培育中心暨教育研究所教授

一、前言

教育是博物館的主要功能之一，甚至是博物館為社會大眾所支持、認可其存在的主要理由之一（Bucaw, 1997）。Carter（1990）更直言：「博物館是學習的地方」。博物館辦理各項活動或展覽，必須在規劃上顧及博物館教育功能的發揮和博物館的教育機能作有機的結合（吳紹群，2012）。然而，博物館教育不同於學校正規教育，其教育的目標及方法，與正式的教育並不一樣，其主要目標除了提供資訊以外，更重要的是要提供體驗，並引發興趣，促使觀眾探索問題（施明發，2000；Waidacher, 2003）。正如 Danilov（1987）曾經提到：「博物館內的學習，是一種非正式、潛在性的學習方式，與一般控制下的教室學習方式，是截然不同的。」因此，博物館教育常具有價值性、自願性、休閒性、終身學習導向、自導性、強調關懷社區與多元性、高度資訊化等特徵（吳紹群，2012；陳國寧，2002；施明發，2000）。

二、本文

博物館研究從理論到實務可以含 3 個概念領域及 5 個專業領域（Welsh, 2013）。概念領域為承諾（engagement）、實體(materiality)、與代表性(representation)；而專業領域則為領導(leadership)、能力建立(capacity building)、收藏(collections)、社區聯結

(community connections)、與展示(exhibitions)。因此，研究博物館的範圍可謂為非常廣泛而深入的。1984 年美國博物館協會新世紀博物館委員會(Commission on Museums for a New Century)的調查報告中建議將教育列為最優先的工作且將觀眾在博物館如何進行學習，列為最優先研究的議題（王啟祥，2000；Bloom, Powell, Hicks & Munley, 1984）。然而，博物館的學習是一種非正式(informal)、潛在性(subsurface)的學習方式，與一般控制下的教室學習方式是截然不同的。在博物館內要預測其教育效果並不是一件簡單的事，和學校比起來，博物館是一種非正式的學習環境，來館觀眾純屬自願的，並非強迫得來。要評量觀眾行為，只能隨著他們的腳步，在各展示場所中遊走。在博物館裡，觀眾想看某一個展示，或不想看某一個展示，都隨他們高興，即使對展示有所誤解或誤讀，博物館當局也鮮能控制或導正（張譽驕譯，1987；Danilov, 1982）。王啟祥(2000)更進一步將現代博物館教育的特色經文獻整理成對象、歷程方式等九個項目的特性來分析(表 1)。

根據博物館展示效果三因素理論(three factor theory of exhibit effectiveness)認為一個具有包容力的展示效果必須考慮三個因素：

(一) 必須考慮展示是否一開始就能吸引觀眾注意。

- (二) 必須考慮展示是否能持續其對觀眾的吸引力。
- (三) 必須考慮展示是否能使觀眾在有關展示方面的學習或影響達到最大的效益。

表 1 現代博物館教育的特色

項目	特性
對象	全民的
歷程	終生的
方式	自導式、探索式、寓教於樂
內容	生活化、時事的、順應個人及社會發展需要
教材	實物的、體驗的、動手做的
媒介	資訊化、電腦化、科技化
型態	多樣化、活潑化
角色	學習機會及資源提供者
環境	寫實的、臨場感的、虛擬實境的

Hein(1998)分析博物館教育與經驗有關的論點包括:1.無法挑起或激勵我們的例行經驗，不具有教育性。為使博物館經驗具教育性，不能只強調動手做(hands-on)，還要能動腦想(minds-on)。2.博物館經驗光是生動、活潑、有趣是不夠的，必須經過組織，才具有教育性。Hooper-Greenhill(1983)提出博物館教育六項基本原則:1.博物館教育必須關連到博物館本身，也就是活動、節目和安排必須與蒐藏的目標有所關連。2.博物館教育必須關連到觀眾，也就是博物館的蒐藏品和活動，必須使觀眾感覺有趣和有意義。3.博物館教育必須有教育的關連性，也就是幫助觀眾以自己的觀點和經驗，來得到一個博物館展品和活動引出來的知識。4.博物館教育必須根據展品，

也就是博物館內的知識是與實物緊緊相連的。5.博物館教育必須要使學習者感覺到自信和勝任，也就是幫助學習者感覺到所提供的知識是可以獲得的，而不是遙不可及的。6.博物館教育必須有最高的品質，也就是博物館的教育家，應該在以資源為主的研究領域中，居領導的地位。

對於博物館或科學館等的研究，就其面向或構面而言，Balogu 與 McCleary(1996)曾提出可以由認知、情感及整體意象等三個面向進行遊客的反應及滿意度。Martin 與 del Bosque(2008)提出基礎設施和社會經濟環境、氣氛、自然環境、情感意象與文化環境等五大構面研究旅遊意象。陳寬裕、巫昌陽、林永森與高子怡(2012)經過結構方程式與重要績效分析確認了旅遊目的地意象的重要性，分別為整體意象、自然資源、文化環境、娛樂活動、設施與資訊、購物與餐飲、服務、氣氛等八項。顯然博物館的教育要比學校教育在該項專業或史料上涉及更廣擴、更為聚焦。

三、結語

因此，未來對博物館教育相關的研究應有系統的方式質量並重，並將研究構面更為精確的畫分來進行。

參考文獻

- 王啟祥(2000)。博物館教育的演進與研究。《科技博物》，4(4)，5-13。

- 吳紹群（2012）。博物館辦理新媒體藝術展之教育效果探析，*博物館研究季刊*，31（3），86-95。
- 邵廣昭（1999）。海洋生物多樣性及其保育。1999 生物多樣性研討會論文集（頁 258-268）。臺北：行政院農委會編印。
- 教育部（2008）。海洋教育基本知識融入課程綱要計畫。臺北市：教育部。
- 陳國寧（2002）。*博物館學*。臺北縣：空中大學。
- 施明發（2000）。如何規劃博物館教育活動。臺北市：文建會。
- 劉婉珍（2002）。*美術館教育理念與實務*。臺北市：南天書局。
- Balogu, S. & McCleary, K.W.(1996). U.S. international pleasure travelers' image of four Mediterranean destination: A comparison of visitors and nonvisitors. *Journal of Travel Research*, 38(2), 144-152.
- Hooper-Greenhill, E.(1983)., *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge. 161-171.
- Bucaw, G.E.(1997). *Introduction to Museum Work*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Carter, J.C. (1990), Writing a Museum Education Policy. *Journal of Education in Museum*, 11, 26-29.
- Danilov, V.J.(1987). *Science and Technology Centers*. Cambridge Massachusetts : Massachusetts Institute of Technology Press.
- Hein, G.E.(2008). A Century of Museum Education, *博物館研究季刊*，27(2), 14-25.
- Martin, H.S. & del Bosque, I.A.R.(2008). Exploring the cognitive-affective nature of destination image and the role of psychological factors in its formation. *Tourism Management*, 29(2), 263-277.
- Waidacher, F. (2003). *博物館學：德語系世界觀點*(曾于珍等譯)。臺北市：五觀藝術管理。
- Welsh, P.H.(2013). Preparing a new generation: thoughts on contemporary museum studies training. *Museum Management and Curatorship*, 28(5), 436-454.

數位學習平台的應用特色與評析

薛慶友

國立清華大學師資培育中心兼任助理教授

傅潔琳

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士候選人

一、前言

數位學習（E-Learning）一詞於九零年代中期伴隨資訊網路的發展開始被使用，並受到非同步討論團體所喜愛。其目的在於透過資訊和傳播科技的運用，以營造一個不受時空限制的探究社群（Garrison, 2011）。從教學角度觀之，此種學習方式不只影響到傳統以面授為主的教學活動之規劃與實施，更可能對學習行為、甚至學習理論，產生巨大的質變。然而，數位學習發展之初並非順利，特別對傳統不具程式編寫能力的教師來說，該如何將授課教材轉化成數位教材實非易事。有鑑於此，數位學習平台（E-Learning Platform）乃應運而生，其旨在克服平面教材數位化之困境，更進一步提供非同步甚至同步的學習環境。

近年來，數位學習平台的運用最受全球輿論關注之一，莫過於由孟加拉裔美國人薩爾曼·可汗（Salman Khan）於 2006 年創立的一所非營利教育機構－可汗學院（Khan Academy）。此機構乃透過網路提供一系列的免費教學影片，含括數學、科學、經濟、人文藝術等課程，至 2012 年止，全球已有 3 萬多所教室使用該課程，並超過 2 億 3 千萬人次觀看（Khan, 2012/2013）。目前可汗學院已開放給世界各國將其網站翻譯為自身語言運

用，我國於 2012 年，亦由誠致教育基金會引入其架構，成立「均一教育平台」。為了配合臺灣教育的需求，此平台也開始錄製在地化的課程，開發在地化的線上題目，期能推動「翻轉教室」（flipped classroom）的理念。本文旨在針對可汗學院與均一教育平台的網站架構及其內容進行分析，並參酌與歸納相關文獻的見解，期能完整勾勒出該數位學習平台的應用特色，並進一步指出其教學模式對傳統課室教學的啟示，以及平台未來持續應用的挑戰。

二、數位學習平台的應用特色

不論是可汗學院或是均一教育平台，皆以網路作為溝通媒介，進行課程的規劃、發展與設計。薩爾曼·可汗在《可汗學院的教育奇蹟》一書中指出（Khan, 2012/2013），傳統教育已無法滿足我們日新月異的需求，傳統模式將學習變得被動，但世界卻需要我們主動處理資訊。故其創校宣言揭櫫：給任何地方、任何人免費共享的一流教育。而均一教育平台的創立目標則指陳（誠致教育基金會，2012），透過雲端平台，結合「翻轉教室」，提供「均等、一流」的啟發式教育給每一個人，讓老師因材施教、學生自主學習。顯見，此二學習平台的發展，乃企圖透過科技的運用，提供高品質、普遍化的教育形式，藉此改變傳

統課室呆版的學習型態。以下筆者乃從平台功能與教學模式二面向，剖析該數位學習平台的應用特色。

（一）數位學習平台的功能概述

端看可汗學院與均一教育平台的網站內容，此二平台的功能大體歸納有三：學習範疇與內容、學生學習介面與教師管理介面。首先，就學習範疇與內容而言，目前可汗學院提供的學科範疇有數學、生物、有機化學、醫療衛生及醫學、物理學、宇宙學、天文學、化學、金融、經濟學、宏觀經濟學、微觀經濟學、歷史、音樂、美術史、電腦科學等。每個學科涵蓋為數不一的學習內容，一般從基礎的內容開始，再由易而難的銜接各知識內涵，並以長度約十分鐘的課程影片加以呈現。至於均一教育平台目前所提供的學科包括數學、科學（物理、化學、生物）、社會（國中公民），以及經典課程（快快樂樂學英語、高中英文單字、高中英文文法、微積分）等。其中，數學科部分另公布了平台內容與各年級南一版、翰林版與康軒版的課程對照表，方便師生、甚至家長的了解與應用。此外，二個平台所提供的學習內容另以「知識地圖」的方式加以呈現，讓學習者能清楚了解與掌握不同主題或概念之間的關聯性。

其次，就學生學習介面來說，「觀看教學影片」與「做練習」是此二平台提供給學習者的二大核心功能，前者主要是安排講師利用一塊電子黑板針對教學主題或概念進行講解，並利

用彩色畫筆在黑板上加以說明或提示，供學習者掌握學習重點；後者則是針對學習主題或概念設計一系列的問題供學習者練習，俾能讓學習者充分檢視個人對於學科學習主題或概念的理解程度，而對練習過程中回答錯誤的題目，平台也在問題旁提供提示或教學影片等功能選項，或可由學習者透過平台逕自向學習社群發問的方式，以方便學習者釐清觀念不清楚之處。除此之外，為能讓學習者完整的掌握個人的學習活動與相關進展，平台也提供詳細的個人學習成果統計資料，例如顯示學習目標、呈現學習活動與時間、提供練習正確率與錯誤問題等。另配合徽章獎勵制度（觀看影片或做練習即可獲得徽章），藉此提升學生的學習動機與成就感。

最後，此二平台除賦予學生學習的需求外，從教師管理介面來看，亦可提供如教師、家長等身分者諸多管理上的功能。包括：1.明白學生的學習目標與所獲成就：如管理者可透過圖示清楚的了解學生「設定」、「目前」、「完成」與「放棄」等四項學習目標；此外，也可透過各項圖示明白學生當前所獲得的學習成就。2.了解學生的學習進度與學習情形：如管理者可透過圖示了解學生在數學科的學習，目前已完成了那些學科主題或概念，同時平台也藉由「開始－熟悉－複習－掙扎」等四類圖示，告知管理者學生在各主題或概念的學習表現。3.掌握學生的學習活動與時間運用：管理者可透過長條圖或折線圖，清楚的掌握學生在不同時間所進行的學習活動，如今天觀看教學影片的時間、練習的主題

或練習時間等；也可透過圓餅圖，清楚的了解學生在某段時間專注在哪些學習主題或概念上，或在某一主題或概念上所花費的學習時間有多少。4. 發現學生的學習問題與解析問題原因：透過圖示管理者可清楚的得知學生在某個主題或概念上所出現的學習問題，並在該學習問題旁，平台會提供必要的解題關鍵，供管理者知悉。

（二）數位學習平台的教學模式

任何教學活動的進行，不脫教與學二大部份。其中，教學設計對於教學活動的實施良窳扮演關鍵要角的地位。蔡姿云（2014）在〈可汗學院教學模式特點及啟示〉一文中，參酌學者對於翻轉教室教學模式之看法，提出可汗學院含括教師、學生、教學設計等三部分的教學模式。筆者援引其部分見解，並根據前述平台功能之分析，以及相關文獻之討論，嘗試歸結出該數位學習平台的教學模式。

就「教學」來說，數位學習平台所提供的教學主要包括「教學者」與「教學運用時機」二部分。前者可概括兩類：一是教學影像的製作者，如薩爾曼·可汗為首的可汗學院教師或均一教育平台的參與志工，主要根據團隊的智慧與現行知識內涵，確認教學內容、教學方式與錄製教學影像，並回應學習者的提問；另一是引入數位學習平台或與其合作的各級學校教師，主要扮演學習者的監督、促進與指導的角色，並與學習者互動、溝通與交流。至於教學運用的時機則可涵括五個部分（鐘敏豪，2013）：1.

家庭作業：把平台練習題當成家庭作業，便於教師即刻掌握學生的學習情況；2.補救教學：利用平台幫請假或學習落後的學生補課，以便趕上學習進度；3.差異化教學：利用平台幫學習慢的學生把基本觀念打好基礎；給學習快的學生往前學習的機會；4.學習共同體：讓學習快的學生幫忙學習慢的學生；5.翻轉教室：讓學生成為學習主體，老師成為傳道、解惑的領航員。

就「學習」來說，數位學習平台所提供的學習主要包括「學習過程」與「學習指導」二部分。首先，學習者在學習過程中，可配合知識地圖的呈現，並依個人的學習經驗與基礎，自行設定學習的目標，選擇想要觀看的教學影片和做練習，另均一教育平台的使用也可配合國內課程對照表進行學習。而學習指導的部分，則可利用平台所提供的各項統計資料，如前述學習活動與時間、答題正確率、錯誤問題分析、解題提示等功能，以便掌握與追蹤個人的學習進度與表現。Ehlers（2004）曾指出，有品質的數位學習發展必須考量學習者的需求和情況，不以一般標準或相同的準則適用所有的學生，而是需要個別化的學習服務，以支持學習者的個人偏好。從學習者的角度觀之，此二學習平台不論在學習過程或學習指導的安排與規劃，皆能針對學習者的需求與喜好加以考量，並符應數位學習的重要精神與意涵。

就「教學設計」而言，Piskurich 與 Piskurich（2003）指出，數位學習的目的，是為教學設計者與教師建構

一個學習傳遞系統，使得數位學習設計的優點能夠完全的應用在學習者的組織學習及教師的需求上。顯見，教學設計在整個數位學習的重要性與必要性，而未能經過設計的數位學習，其學習效果將不復存在。概覽可汗學院與均一教育平台的網站內容，並未具體指陳學習平台背後的教學設計觀，唯薩爾曼·可汗在其著作中明確指出一教學方法—精熟學習（Mastery learning），乃其平台發展背後重要的理念。精熟學習的基本概念強調，學生在了解進階觀念之前，必須對基礎觀念有所掌握（Khan, 2012/2013）。鐘敏豪（2013）進一步闡釋其要點包括：1.完全了解某個概念以後，才繼續往下學習。2.每一個人依自己的學習進度學習。3.一開始慢的人，後來可能變得最優秀。由此可知，精熟學習為學生安排進度的依據不是時間，而是學生理解與掌握觀念的程度。這項精神正成為此二學習平台教學設計與促進平台發展重要的核心。

三、數位學習平台的應用評析

當前可汗學院與均一教育平台所提供的課程已獲得許多學校或教室的使用，從前述的分析可知，此二學習平台所建構的課程內容具有符應學生個別程度、提升學習成就與動機、發掘與診斷學習問題等特點，對於傳統課室師生一對多的教學形式勢必帶來若干程度的衝擊。本節筆者擬從數位學習平台應用的啟示與面臨的挑戰二方面加以評析，俾能確切掌握數位學習平台應用的優點及其可能限制。

（一）課室教學的啟示

1. 教師角色的調整

傳統以教師為中心的課室教學，教師主要扮演課室的主宰者、知識的傳遞者與學習的灌輸者等角色。相反的，結合數位學習平台的教學，讓教師不再成為知識傳遞與應用的中心，配合平台循序漸進的教學引導下，教師更能精確的掌握個別學生的學習進度與察覺學生的學習問題，必要時能給予學生面對面的輔導，與學生有更多的互動與交流。換言之，教師的角色將重新賦予意義，成為學生學習的引導者、促進者、輔助者與監督者的角色。

2. 教學型態的轉變

應用數位學習平台於教學，讓傳統課室教學的型態在若干方面產生了轉變。在教學活動方面，傳統課室的教學主要是課堂的講解與課後作業的安排；數位學習平台的教學應用則可結合課前教學影片的觀看與課堂的練習進行。在授課內容方面，傳統課室的教學內容主要是配合教材進行知識的講授；數位學習平台的課程內容則是配合知識地圖，針對單一主題或概念由簡到難的解說與練習。在教學評量方面，傳統課室的評量運用主要以紙筆測驗為主，並以分數高低論斷學生的學習表現，關於學習問題的診斷與追蹤較為不足；數位學習平台的評量規劃則針對主題設計一系列的相關問題供學生練習，並藉由統計資料診斷學生學習問題與追蹤學習情形。

3. 教學科技的善用

資訊的年代和網路的世界推動教育者不斷的反思教育的經驗，其中，部分教師擔心運用電腦教學將取代教師的功能，甚至讓教師的教學能力因而降低。唯從前述分析可知，將數位學習平台應用於教學，不但不會讓教師的角色被取替，更可讓教師擺脫機械式的教學，轉而擔負更高層次的任務，諸如引導學習、啟發學生、提示新觀點、補救教學、差異化學習等。換句話說，拜教學科技發展所賜，教育者更有能力營造一適切的學習環境，以激發學生的潛能與促進有意義且值得做的學習活動。誠如 Khan（2012/2013）所言，在教育的世界裡，我們不應害怕科技，而是該擁抱科技。也就是說，讓教學科技成為課室教學的助力，而非阻力。

4. 學習方法的改變

傳統課室的學習總是在固定的時間內，針對特定的主題或觀念進行學習，一旦時間結束，哪怕部分學生趕不上進度或觀念不甚清楚，仍需齊一的進入下一主題或單元。而在數位學習平台中，學生則可依自己的目標、個人的步調，循序漸進的完成學習。與傳統相較，相同的是兩者最終皆在尋求觀念的徹底理解，相異的是學生理解概念所需的時間有所不同。因此，學習方法顯得更為彈性，貼近學習者的需求。此外，傳統學習乃讓學生被動地汲取知識，被動地接受課程安排與授課時數，導致部分學生無法體認個人在學習中的責任，甚至不願

全心投入學習。數位學習平台需要學生設定學習目標，安排學習活動，甚至解決學習問題，從中讓學生體認學習的意義，為自己的學習做主，為自己的學習負責。

(二) 平台應用的挑戰

1. 教師意願有待提升

黃富昌、許世文、謝易勳、邱奕舜、詹喬崑（2013）在闡述翻轉課堂的概念時明白指出，翻轉課堂是一種新的教與學模式，對於老師和學生都是一種挑戰！成敗的關鍵在於老師是否願意改變，是否願意放棄傳統的教學思維與習慣？鑒於數位學習平台的應用亦是一種有別於傳統課室學習的教學模式，故教師的意願乃與數位學習平台的應用與否息息相關。吳美美（2004）在論述數位學習的缺點時指出，數位學習會對教師產生莫大的壓力。其舉一位參與教師的經驗為例，該師認為網路教學需要用掉教師正常教學的四、五倍時間、精力，給他多一倍的薪水他也覺得划不來、不能做。王田（2012）另強調，翻轉教室中設計多種資訊技術的使用，如多媒體技術、網路技術、虛擬實境技術等具有複雜性和技巧性，這對教師來說是難以掌握的。伴隨數位科技的不斷發展，前述時間、精力、技術等條件雖然獲得改進，唯我們不得不承認這類因素仍是影響教師使用數位學習或平台意願的關鍵。換句話說，教師是否願意接受新的教學科技，教師是否願意改變教學的習慣，教師是否願意調適教師的角色，乃是未來影響數位

學習平台應用順利與否的重要因素。

2. 教學模式仍需突破

批評者認為，可汗學院的教學影片與軟體缺乏創造性，只是不斷重複的鑽研，並讓孩子緊盯著螢幕，而不是真正的與現場教師進行互動（Thompson, 2011）。Prensky（2011）更進一步闡釋，可汗學院所有的影音教學就是「解說」（*explanation*），本質上它所做的就是「用新的方法做舊的事」（*old things in new ways*），它並沒有發明任何新方法來教數學，而是改進了舊方式的傳輸系統。顯見，數位學習平台的教學模式在批評者眼中，只是把傳統課室的講述轉變成影像的輸出，教學方式並無創新，與傳統教學沒有太大的差異。其次，數位學習平台背後的重要理念是精熟學習，這種教學方法過去曾在美國大行其道、備受推崇，唯後來受到經濟等因素而遭拋棄。事實上，此種教學法亦受到學界相當的批判¹，如學生具有個別性（能力和興趣不同）、部分學科知識內涵艱深、簡化教學過程、低估教學行為的複雜性、教師能力與時間無法負荷等。再者，從學習的角度來看，蘇以青、柯薰貴、劉雅瑛（2008）從學習者的主觀經驗，比較課室學習與數位學習的差異得知，數位學習雖具有無界傳播、自主學習、新鮮性、便利環保、雙向交流等優點，卻也面臨軟體不成熟、應用習慣尚未建立、無法面對面，不易掌控等限制。具體而

¹ 關於學界對精熟學習的批評，可參考黃光雄（2002）主編的〈教學原理〉一書之整理。

言，不論從教或學的立場來看，數位學習平台的教學模式仍有突破與創新的空間。正如 Prensky（2011）的期許，在新科技的允許下，我們需要用新方法來做新的事，亦即需要新的、更好的方式幫助我們 21 世紀的孩子們學習數學、科學、英語、社會和其他一切。

3. 學習效果尚待檢驗

數位學習平台的應用，另一須正視的問題是，這樣的學習方式有效嗎？根據 Sinha（2011）的描述，可汗學院在美國加州 Los Altos 學區，針對七年級學生的實驗課程中，學生的數學學習成就，屬高級或熟練的學生數量，從前一年的 23% 提升至 41%；至於基礎程度以下的學生數量，則從前一年的 29% 降至 12%。另一個在美國 Oakland Unity 高中的例子中，根據 Castillo 與 McIntosh（2012）的說明，學生在使用可汗學院輔助數學科教學後，學習意願大幅提升，另測驗得分低於基礎程度者，從前一年的 77% 下降至 28%；測驗得分達精熟程度者，則從 9% 提高到 32%。顯然，從統計數據來看，數位學習平台的使用讓學生的學科學習成就獲得可觀的進步。然而，國內的一項研究卻有不一樣的結果，張義松（2014）利用準實驗研究法，探究均一教育平台應用於國小數學科的學習成效，研究結果顯示，學生對於透過均一教育平台來進行數學科學習多持正面及肯定的態度，唯實驗組與控制組學生在數學學習成效上無顯著差異（包括高分組、中分組、低分組、男女生間）。由此可見，數位學習平台應用於教學對於促發學生的

學習動機與學習意願，獲得參與學生的高度肯定。唯從學習成效來看卻也反映教學的複雜性，非單以少數個案即能真確反映數位學習平台的學習效果。

四、結語

數位教學或學習平台乃是每一數位學習課程發展的核心（Anaraki, 2004）。本文嘗試針對可汗學院與均一教育平台的網站架構與內容進行分析，藉此釐清此二學習平台課程發展的重點與特色。首先，透過平台功能的了解，筆者歸納該學習平台的教學模式乃由教學、學習、教學設計等三部分組成。就教學而言，平台教學者主要扮演監督、促進與指導的角色，並能將平台運用在家庭作業、補救教學、差異化教學、學習共同體與翻轉教室等時機。就學習而言，該平台能符應數位學習的重要精神，不論在學習過程或學習指導的規劃，皆能考量學習者的需求與偏好。就教學設計而言，該平台發展的重要理念乃是精熟學習，強調學生學習進度的安排，依據的是學生對於學習觀念的理解與掌握程度，而非時間。

其次，數位學習平台的應用也為傳統課室教學帶來諸多啟示。其一，教師角色從傳統課室主宰者、傳遞者與灌輸者的角色，轉而成為引導學生學習的促進者、輔助者與監督者的角色。其二，教學型態從傳統被動地聆聽講解、接收知識與參與考試，轉為主動地觀看課程、釐清觀念與深究問題。其三，面對教學科技的使用從過

去擔憂、害怕的心態，轉而善用科技的力量，營造適切的學習環境與促進學生有意義的學習。其四，學習方法從傳統課室僵化的配合進度趕課學習，轉為彈性的依循目標、學習步調，漸進完成學習，進而從中體認學習的意義與個人學習的責任。

再者，數位學習平台雖有其應用的優勢，卻也面臨若干的挑戰。第一，教師意願成為學習平台推展順利與否的關鍵，包括教師對教學科技運用、教學習慣改變，以及教師角色調整的接受度。第二，數位學習平台的教學模式仍須突破與創新，諸如教學方式仍是解說缺乏新意、精熟學習理念有其缺點招致批判，以及學習方法受限軟硬體等因素的限制。第三，數位學習平台應用的效果仍待檢驗，部分觀察或研究顯示，應用平台於教學可以提升學生學習的動機與意願，但對學科學習成效的提升與否，仍需更多的研究加以驗證。

總之，數位學習平台有其優點亦有其不足之處，吾人必須意識將數位學習平台應用於教學，並非要其完全取代傳統課室的學習，而是擷取其長處彌補傳統課室教學既存的缺漏，並從中找出有利於改善傳統教學的方法與途徑，以培育優質的下一代。

參考文獻

- 王田（2013）。“翻转课堂”带给教师角色的挑战。*劍南文學*，12，183。
- 吳美美（2004）。數位學習現況與未來發展。*圖書館學與資訊科學*，30（2），92-106。

- 張義松 (2014)。數位學習平台應用於國小數學科學習成效之探究—以國小五年級分數單元為例。虎尾科技大學資訊管理研究所在職專班碩士論文，未發表，雲林縣。
- 黃富昌、許世文、謝易勳、邱奕舜、詹喬歲 (2013, 11月)。翻轉課堂—落實學生為學習主角。載於桃園創新技術學院主辦之「2013特色課程暨創新教學學術研討會」論文集 (61-65)，桃園市。
- 誠致教育基金會 (2012)。均一教育平台。2015年1月6日，取自 <http://www.junyiacademy.org/>
- 蔡姿云 (2014)。可汗學院教學模式特点及启示。《軟體導刊》，5，175-177。
- 蘇以青、柯薰貴、劉雅瑛 (2008)。課室教學與數位學習兩種學習模式的比較—學習者之主觀經驗。《高雄護理雜誌》，25 (1)，8-21。
- 鐘敏豪 (2013)。均一教育平台介紹。2015年1月6日，取自 <http://ftp.ntct.edu.tw/>
- Anaraki, F. (2004). Developing an Effective and Efficient eLearning Platform. *International Journal of The Computer, the Internet and Management*, 12(2), 57-63.
- Castillo, D. & McIntosh, P. (2012). *Khan Academy: Learning Habits vs. Content Delivery in STEM Education*. Retrieved February 3, 2015, from <http://gettingsmart.com/2012/03/khan-academy-learning-habits-vs-content-delivery-in-stem-education/>
- Ehlers, U. (2004). *Quality in e-Learning from a Learner's Perspective*. Retrieved February 3, 2015, from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Online_Master_COPs.html
- Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. NY: Routledge.
- Khan, S. (2012/2013). *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*. 王亦穹 (譯)。可汗學院的教育奇蹟。臺北市：圓神。
- Piskurich, G. M. & Piskurich, J. F. (2003). Utilizing classroom approach to prepare learners for e-learning. In G. M. Piskurich (Ed), *Preparing learners for e-learning*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer
- Prensky, M. (2011). *Khan Academy*. Retrieved February 3, 2015, from http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Khan_Academy-EdTech-Jul-Aug-2011.pdf
- Sinha, S. (2011). *Does Khan Academy Really Work?* Retrieved February 3, 2015, from http://www.huffingtonpost.com/shantanu-sinha/does-khan-academy-really-_b_946969.html
- Thompson, C. (2011). *How Khan Academy Is Changing the Rules of Education*. Retrieved February 3, 2015, from http://www.wired.com/2011/07/ff_khan/



教材數位化學習就會有意義？ 以動畫製作課程為例

陳奕璇

聖約翰科技大學數位文藝系助理教授

一、前言

在教學現場，老師普遍已意識到，目前的課程內容與主要的教學途徑是為上一代設計的，並不全然適用於這一代的學生。事實上，這一代出生於 1980 年代後期，可同時操作不同媒體，並同時瀏覽各類網站與網路設社群的學生，被專家學者稱為生活中不可或缺數位設備的數位原生代（Digital Natives）。基於生長的背景，當前多數學生已習慣於能營造出高互動性、高娛樂性與高感官刺激效果的多媒體情境，因而對於單向非互動式且視聽感官刺激較少的傳統教學方式，學習興趣自然低落許多。

隨著全球網路與行動裝置的普及化，自 2000 年，各國政府開始重視數位化教材、學習平台的應用與行動學習（顏春煌，2012）。由於教育主管機關與學校對數位教材編纂與發展的積極推動，以及教師本身對於自編教材的自覺與期許，我所任教的學校，不論資深或新進教師多數都擁有編製多媒體教材的能力與經驗。

二、多媒體教材使用概況

在這個課程內容數位化，及學習型式行動化的轉變歷程中，我除了應用動畫技能將授課內容編製為多媒體教材外，其實，更想了解的是：多媒

體教材，能確實滿足學生的學習需求與興趣嗎？基於此，我針對授課班級學生在動畫製作課程，使用多媒體教材的學習情況進行瞭解。

授課班級學生對於動畫製作多媒體教材的正面回應如下：(1)多媒體教材中動畫式的軟體操作與作品製作的具體示範，可讓學生依其學習興趣與步調，加以瞭解設計類軟體的基礎操作與課後延伸練習；(2)相較於傳統紙本教材，多媒體教材中的即時回饋機制，能給予學生較為深入且適性化的指導；(3)相較於傳統紙本教材，多媒體教材中互動式的教學內容，較能提高學生的學習興趣。

值得注意的是，即便授課班級對動畫製作多媒體教材的肯定，學生的意見也同時反應出，對於特定的課程內容，例如：設計軟體應用於作品設計的使用技巧與評價等經驗分享或概念性知識，學生普遍認為傳統教材與教學途徑較多媒體教材更受用。

基於上述學生的回應，將多媒體的特性應用於動畫製作的課程教材中，有助於提供學生自主性且非線性閱讀的學習模式，提升了學生的學習興趣；此外，多媒體教材的個別回應機制，能讓學習內容更加符合學生的學習需求，達到教材適性化的目標。

然而，教材數位化是否能真正能提升學生在軟體應用課程中的學習成效？是值得加以探究的議題，經濟合作發展組織(OECD)檢視了大量以數位教材為主題的實證研究結果，得出的共通結論是：在教學歷程中，多媒體或電腦設備的使用與否，對於學生的學習效果並無直接的影響，教師對於數位教材的教學法訓練、相關的行政支援，以及數位技術對於學科本身的融入程度，可能才是影響學習成效的關鍵與潛在因素。

三、結語

我確實肯定多媒體技術對於課程內容呈現型式帶來的便利性與多元性，以及多媒體教材對學生學習興趣

的助益，只是，每當在教學現場引導學生使用多媒體教材時，不禁會省思到：有意義的教學，應該不僅止於讓學生學得快樂，更應該讓學生在快樂的學習歷程中，獲得有效的學習。但要實踐這樣的教育目標，單憑教師的力量與學校數位技術支援是難以達成的。倘若要讓數位教材協助達成有意義的教學與有效的學習，學科的整體課程設計與教學方式、學科性質與數位教材之間相容性與適切性的綜合評估，甚至學校的考試評分方法，也應隨著教材數位化而加以調整與改革。

參考文獻

- 顏春煌(2012)。數位學習：觀念、方法、實務、設計與實作。臺北：基峰。



從美國 edTPA 表現評量檢視我國師資職前培育的發展

黃嘉莉

國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授

一、前言

2013 年底駐美國代表處教育組透過網路訊息傳播，美國在 11 月 8 日正式公布第一套全國性師資培育標準本位表現評量—edTPA (standard-based teacher performance assessment, edTPA)，由美國師資培育大學協會 (The American Association of College of Teacher Education, AACTE) 所主導 (駐美國代表處教育組，2013)，針對修習師資職前培育課程者，透過此方法，確保持有教師證書者足有擔任教師工作的能力，具備執行教師工作的教學準備度。換言之，該表現評量旨在把關即將成為教師的候選人(相對於我國師資培育學生的概念)，都具備符合擔任教職應有之知能與表現，藉以確保教學品質。

edTPA 的成形，彰顯美國各州獨立運作的教育系統有著一致性的發展，特別是在美國師資培育市場化的場域，一致性的發展具有獨特之象徵意義。其象徵性意義在於：首先，edTPA 是運用在師資職前階段，在師資培育機構內落實形成性與總結性評量；其次，edTPA 是由教育學術團體與師資培育機構以及學校共同合作的結果；復次，edTPA 是為確保師資培育學生(簡稱師資生)素質為目標，豎立教師專業地位；再者，edTPA 是標準本位的表現評量方式，透過評量引導課程的進行，猶如「反向設計」模式 (backward design)，達到維護師資培育品質的目的；最後，edTPA

連結師資職前、導入與在職教師評量的效果，形塑教師專業地位文化的功能。而公告 edTPA 迄今，適逢我國《師資培育法》施行 20 年，無疑地為我國師資職前教育與師資培育系統帶來一些省思。

二、美國 edTPA 的發展歷程

edTPA 源自於 2007 年開始運作的教師表現本位評量 (Performance Assessment of California Teachers, PACT)，是加州政府經過認證機制認可的評量模式 (黃嘉莉，2012)，由史丹佛大學連同加州 33 所師資培育大學共同發展。PACT 是加州政府認可的三大教師表現評量系統之一，其他兩種為加州政府自行研發的加州教學表現本位評量 (California Teaching Performance Assessment, CalTPA) 以及 Fresno 實習學生評量 (Fresno Assessment of Student Teachers, FAST)，此三大系統負責檢核加州所有師資生的評量，只有經過此三大系統的師資培育機構所培育的師資生，方能取得後續參與導入階段的資格以及取得教師證書。

依據州層級的《加州教學專業標準》(California Standards for the Teaching Profession, CSTP)，州政府發展規範在師資職前階段的《教師表現期待》(Teacher Performance Assessment) 指標，發展機構根據此指標，規劃能夠評量師資生真實表現的 PACT 系統，於 2007 年開始施行。PACT 所使用的評量

方法包括：教學事件的分析，用以評量職前教師的計畫、教學、評量與反省（planning, instruction, assessment, reflection, PIAR）能力；其次，使用「融入式檢定評量」（embedded signature assessment, ESA）策略，融入於師資培育各種課程中，透過教學歷程，讓授課教師針對任務（task）進行評量檢定，產生課程間的連結；再者，針對多學科職前教師（即小學師資）執行跨三種學科的內容領域任務（content area tasks, CATs）（黃嘉莉，2012）。

PACT 是一種融入於課程中的評量系統，不僅讓師資培育課程因評量方向的一致而統整在一起，也讓相關人員能進行真實評量，具有形成性與總結性評量之效果。另外，PACT 使用各種多元的證據，諸如教學計畫、教具、學生作業範例、教學錄影、個人反省或建議等書面或電子化形式，透過共同評量師資生素質的規劃，讓師資培育課程緊密相連，進而維繫師資培育者的培育理念與維護師資培育品質。

從 PACT 的運作經驗，再來檢視比較 edTPA，則可發現 edTPA 的設計具有其獨特性。特別是 edTPA 連結美國現有的標準內涵，包括《全國共同核心標準》（Common Core State Standards, CCSS）、美國州際教師評量與支持協會（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC）的標準，以及「全美師資培育認證委員會」（Council for Accreditation of Educator Preparation, CAEP）的標準相連結，連結的面向包括學校教育、師資導入階段與師資培育評鑑等制度。由「史丹佛大

學評量、學習與公平中心」（Stanford Center for Assessment, Learning and Equity, SCALE）主導，並與其他合作夥伴共同開發。

edTPA 教師表現評量共五面向，包括計畫（Planning）、教學（Instruction）、評量（Assessment）、教學分析（Analysis of Teaching）、學術語言（Academic Language）。目前已有 34 個州參與 edTPA 的評量計畫，超過 500 個師資培育機構使用（AACTE, 2013; Robinson, 2013）。

三、落實 edTPA 之意涵

在教師專業社會學的社會藩籬論點（social closure）中，為了確保所有專業成員，都具備應有的專業知識和技能，即設計掌握進入者資格條件之機制，以及讓專業人員持續展現專業文化的行為表徵，形塑專業地位文化（黃嘉莉，2008）。

edTPA 落實的意義在於確保師資生的素質，以及促進師資職前教育的連貫性與一致性，前者是為確保入門教職者具備所需的專業知能水準，確保的方法是採行標準本位的表現評量；而後者則是透過評量的實施，促進師資培育課程授課教師（即師資培育者）的協調與合作，課程內容彼此之間具有連貫性。重要的是，edTPA 表現評量不只是一個存在於師資培育機構的獨立制度，而是系統性連結到相關制度體系，與相關系統產生連動的關係。以下分述之

(一)確保師資生真實專業知能

edTPA 的屬性即是以標準為本位而進行表現評量，其指標內容，如下表所示：

表 1 edTPA 表現評量指標

面向	指標內容
計畫	1.為內容理解的計畫
計畫	2.支持各種學生需求的計畫
教學分析	3.運用對學生的了解進行計畫
學術語言	4.確認和支持性的語言要求
計畫	5.監督和支持學生學習的評量計畫
教學	6.證明正向且可參與的學習環境
教學	7.學生投入於教學
教學	8.提高學生學習的教學
教學	9.學科特定教學方法
教學分析	10.分析教學
評量	11.分析學生作品
評量	12.提供學生學習回饋
評量	13.支持學生運用回饋
學術語言	14.運用語言支持學習可促進理解的證據
教學分析	15.運用評量改善教學

根據表 1 內容所述，無論從面向或指標內容來看，概為 PACT 運用的 PIAR 模式，即計畫（planning）、教學（instruction）、評量（assessment）、反省（reflection），這也是師資職前教育階段重要的培育核心，而且 PIAR 模式也是教師評鑑制度評量在職教師是否符合持有證書價值的內涵。此意味著，師資培育職前階段所學習的 PIAR 模式，類同於教師評鑑制度，從師資職前

階段連結到在職教師階段，養成與維持持有教師證書者應具備的基礎知能，促使真實掌握教師教學基礎知能的評量，有其重要性與價值性。

由於 edTPA 要求師資生蒐集五大面向的證據來源包括：課程計畫、教學材料、學生作業、評量、計畫評述、教學影帶、教學實錄評析、學生學習摘要、評量實況紀錄、教學評述（Instruction commentary）、評量評述（Assessment commentary）。這也讓師資生養成蒐集證據與分析證據的習慣，用以讓他人得以評分符合指標程度，這種蒐集與分析證據的習慣，也是一位教師應具有的推進能力，或稱為發展力。然而，edTPA 在 AACTE 的觀點中，僅是多元評量中的一種，通過門檻的分數建議為 42 分。整體而言，edTPA 的指標以及通過門檻之設計，因內容直指擔任教師的基本知能，使得表現評量有為入門把關的功能，篩選師資生素質，讓通過社會藩籬成為教師專業者，展現專業地位文化。

(二)促進師資培育課程連貫性

edTPA 的表現評量是在師資職前階段運用，透過師資培育者的授課與評量，共同為師資生素質把關。然而，師資生表現評量的落實，也非僅是單一課程就能一蹴可及，相對的，相當仰賴師資培育學程的授課教師共同合作。就如以往過 PACT 的運作為例，為了真實且統整性評量師資生的表現，師資培育者必須在課程設計上，以能評量師資生表現項目內容規劃任務（task），要求師資生進行實作展現作品，諸如教案、班級

經營計畫、課程發展等成品，透過不同學期課程的試驗與修正，再行檢視師資生在教學表現上的能力（黃嘉莉，2012）。

從 PACT 的運作再來理解 edTPA 的操作，亦是如此。edTPA 表現評量的落實，完全無須參與機構重新大幅調整課程架構，而是透過任務的方式串連各課程的關係，並且讓課程配合指標，協助師資生從不同角度思考以及認知教學差異現象等，評量師資生的表現。由此可見，edTPA 的實施，符應 Hollions（2011）主張師資職前培育教育的品質在於合作性、相關性、持續性、一致性、統整性和可信賴性的想法，讓師資生在師資培育課程中經歷連結與合作性的課程內涵。

（三）系統性連結相關制度體系

edTPA 連結的標準包括《全國共同核心標準》、美國跨州教師評量與支持協會（InTASC）的標準，以及全美師資培育認證委員會（CAEP）的標準相連結。這些 edTPA 所連結的面向，包括 K-12 學校學生的學習標準、初任教師跨州取得教師證書標準、師資培育機構認證標準，顯示出運用在師資職前師資生學習表現，不僅與學校教育的學生學習連結，也與取得初任教師證書以及師資培育認證相結合。

而其中 InTASC 又與「全國專業教學標準局」（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）相連結，意味著在職教師的卓越表現結果，間接連結到 edTPA。很敏感的是，NBPTS 和 InTASC 的標準與評量模式，也常是美國各州與各學區仿

效運用到教師評鑑制度中（Darling-Hammond, 2013），顯示出 edTPA 的指標與表現評量，與在職教師評鑑制度的相連性。

綜上所述，edTPA 絕非是單一存在師資職前階段的評量模式，它與學校教育、師資培育機構認證、教師證書的取得、教師評鑑制度、卓越教師的認證等具有關連性，無論在標準內容或在評量方式，具有連貫性與一致性，也讓整體教師專業化歷程，具有系統性，讓教師專業標準與表現評量模式，串起職前、導入和在職階段，伴隨著教師專業的發展。就此而言，所謂「師資培育」的概念，絕非僅指師資職前培育階段，是包括取得師資生資格開始，包括各種學習活動以取得教師證書，且直到退休之日的整體概念。

四、從 edTPA 檢視我國師資職前培育

從 edTPA 表現評量的公布與落實，無疑地讓我國師資職前培育制度帶來的新的思考與想法。檢視我國師資職前培育，自《師資培育法》施行以來，業滿 20 載，如從 edTPA 的理念與實踐為參考點，可以提供我國思考下列各點：

（一）師資培育的系統性規劃

從 edTPA 連結的面向來看，師資職前培育階段絕非是終點，相反的是能串起學校教育以及師資培育的關連，並且系統化結合師資職前、導入與在職教師的關係，亦即讓教師專業發展是連續

性且整體性，從師資職前階段即應養成在職教師應具有專業態度，而專業知能亦是從師資職前階段即不斷養成與持續提升。然而，我國《師資培育法》的內容概指師資職前階段，而《教師法》的內容概指在職教師階段，兩種法令所規範對象有所不同，雖不言及兩種法令應合而為一，但在規範與相關作法上至少應有所連結，諸如理念或措施層面等，應有相當程度的一致性。

教育部 2012 年公布《中華民國師資培育白皮書》，以標準本位師資培育作為政策目標，以教師專業標準作為連貫師資職前、導入、在職教師的核心文件，已有系統化規劃之雛形，但實際作為是否如此，仍有待考驗。

(二)教師專業標準作為連貫師資培育系統的核心文件

早在 2006 年教育部「師資培育素質提升方案」中，宣稱以教師專業標準為政策核心概念迄今，也滿 9 年，近 10 年了。9 年的日子不算太短，但屢屢無太大的作為，又意味著什麼？政策方向的錯誤？抑是政治凌駕專業？

從 2012 年《中華民國師資培育白皮書》來看，標準本位的師資培育政策仍是以教師專業標準為核心，顯見此政策方向，仍為我國師資培育政策所堅持。但是現況卻是，教師專業標準仍無法融入師資職前與導入階段的運作中，零星為部分大學或單位在「研發」或「試辦」，只見樹不見林。而教師專業發展評鑑，雖業已處於全國辦理階段，但教師專業標準指標僅是參考，與

師資職前的關係薄弱，下一步為何，仍考驗著大家的耐心與毅力。

(三)師資職前培育課程的連貫與合作

在我國現行師資培育課程的運作下，是以教育部「教育專業課程架構」為準，專門課程則採審核制。單以教育專業課程來說，各科目之間是否產生關係，是值得探索的議題。如以我國實施教育學程的規模來看，有大到傳統的師範體系，每年上百人的師資培育量，也有少到每年低於百人的數量，對於教育專業課程的授課教師而言，如以設置師資培育之大學的規定來看，至少有 5 名專任教師。此 5 名專任教師以及數名兼任教師，實容易達成學者所謂師資培育品質的合作性、相關性、持續性、一致性、統整性和可信賴性等特質，實施標準本位表現評量，離 edTPA 的理念，實際上應不遠；對於培育每年超過百人師資生的師資培育大學而言，則相對有其難度，但絕非不可行。然而，即使拋棄實施標準本位表現評量的想法，落實師資培育課程的合作性、相關性、持續性、一致性、統整性和可信賴性之困難，仍在於願景為何？核心價值為何？可見，教師專業標準在師資職前培育階段，實有凝聚師資培育者之理念與價值的功能。但下一步何在，教育部發動？或師資培育大學發動？實仰賴領導者的智慧。

(四)師資培育大學把關師資生素質

我國師資培育評鑑其中一項是以教師資格檢定考試通過率為證據，檢核師資培育單位的培育成效。然而，師資

培育的成效以教師資格檢定考試通過率為依據之合理性為何？值得商榷。再加上，教師資格檢定考試的題型與內容，在國內學者以及國外的相關研究中，並沒有強而有力的證據證明教師教學能力與通過率之間有正相關，實際的教學能力，是無法以知識為基礎的紙筆測驗所測量，充其量兩者僅有互補的關係。換言之，通過紙筆測驗尚且無法保證具有真實教學能力。

因此，如無法以教師資格檢定考試作為師資生素質的把關機制，則至少運用 edTPA 表現評量的概念，師資培育大學是可能透過課程與師資培育者的連結，共同負起評量師資生表現的責任，而非僅讓師資培育課程的學分數或學分成績作為把關機制。仿效 edTPA 的作法，實為更為具體且有效的方式，一來維繫師資培育的品質與一致性，二來亦可把關師資生素質，對於成為精緻特色的師資培育大學而言，或師資培育之大學展現培育成效，似乎都值得嘗試。

五、結語

《師資培育法》自 1994 年施行以來，已經有 20 年的歷史，在此時間點，edTPA 所帶來的啟示，莫過於制度的變革如不能帶動實際學習教學歷程的改變，仍舊無法牽動教師素質的整體提升。當然，我們雖無須全盤移植 edTPA 表現評量的作法，但其理念與實踐足可提供我國思考系統規劃整體師資培育制度、以教師專業標準作為核心文件連結師資職前、導入與在職階段、促進師

資培育課程的一致性與連貫性、師資培育大學把關師資生素質等面向之改革。

然而，師資培育制度的改革，絕非停留在理念層面，重要的是能落實，在能追求更好的師資培育方向上，政策的延續性不應政黨的輪替或政治人物的更迭而有所改變；況且我國雖然可以有更多的 20 年，但是下一代教育是無法等待 20 年，讓我們一起加油吧！

參考文獻

- 黃嘉莉 (2008)。教師專業制度的社會學分析。師大學報：教育類，53 (3)，125-151。
- 黃嘉莉 (2012)。美國加州檢核職前教師表現制度之研究。教育研究與發展期刊，8 (1)。93-124。
- 駐美國代表處教育組 (2013)。美國公布第一套全國性師資培育標準本位表現評量-edTPA。教育部電子報，590，取自 http://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=14045
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) (2013). edTPA. Retrieved from <http://edtpa.aacte.org/>.
- Darling-Hammond, L. (2013). Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement. New York, NY: Teacher College, Columbia University.
- Hollions, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. Journal of Teacher Education, 62(4), 395-407.
- Robinson, S. (2013, November 8). AACTE Celebrates Official Launch of edTPA. Retrieved from <http://edprepmatters.net/2013/11/announcing-edtpa-field-test-results-recommended-passing-score/>.

師資培育應改為主修，以解決教師之困境

呂秀蓮

國立清華大學師資培育中心副教授

一、前言

當一個國家面對大步往前演進的 21 世紀新世界，態度與行動仍然步履蹣跚，其中可能的原因之一就是教育出了問題。而教師的養成，極可能就是這問題的核心原因之一。

當 12 年國民基本教育在國內吵得沸沸揚揚，甚至擔心著教師有沒有能力面對這樣的挑戰時，國人卻忽略了一個更嚴重的事實，那就是：我們從事 12 年國教第一線的教師，並沒有經歷過一個真正完整的專業培育過程。可能人們會懷疑這句話的真實性，因為向來教師們不都是接受過師資培育的過程嗎？顯然的，這是對臺灣師資培育政策的一種錯誤認知，也是迫使臺灣師資培育面臨困境的主因之一。普世皆知教學是門學術、技術、藝術，其目的是建造培養下一代國民的品格、知識與技能。因此，對於臺灣教師沒有經歷過一個真正完整的專業培育過程的質疑，我們就有必要嚴肅探討究竟了。

探究以先，要釐清的第一個問題就是：教師是一項專業嗎？根據 Merriam-Webster 字典(2015) 的定義，專業是一項需要經過特殊教育、訓練和技能的一種工作。Freidson(1970) 認為專業者必須具有非專業人士不能輕易具備的某種技能和知識。以這種定義來看，教師的工作，必須對任教科目的教材教法有其專業知識與技能，需

要接受特殊教育訓練，故符合專業的定義。既然教師是專業，下一個需要探討釐清的問題就是：臺灣教師有否如其他專業一樣，接受專業等級的教育培訓？專業必須接受專業主修的訓練，這是眾人以為理所當然的。然而，臺灣的師資培育，就像披上神秘的面紗一樣，顯得弔詭不已，因為在臺灣高等教育的領域中，教師的養成是經過修習「教育專業課程」(大學設立師資培育中心辦法，2013) 的「輔修」過程，並不像其他專業是在主修的培育軌道上進行。

二、臺灣師資培育「輔修」政策產生的迷思

我們師資教育是透過輔修的課程培訓出來的。相對地，世界先進國家的高等教育裡，專業是透過一種主修或專修的方式在各學院系裡達成培育過程。譬如，律師在高等教育過程要受法律學院、系、所的某「主修」學程培訓，醫師要經過醫學院、系、所的某「主修」學程培訓。因此各大學有各學院、系、所裡的各學程學生，例如，教育學院教學系的小學教育或中學教育學程學生。反觀台灣，其他各學院、系、所的學程主修情形，大致與其他先進國家方向相近；至於小學教育、中學教育或高中教育則沒有主修，乃透過「師資培育中心」提供教育專業課程，由其他各學院、系、所的學程主修學生修課通過的。

沒有師資教育學程主修的狀況，存在臺灣所有一般大學、師範大學及教育大學裡。國人也許較能理解一般大學沒有師資教育主修；至於師範大學或教育大學，就顯然存在著諸多謬思了。一般國人從師範大學或教育大學的名稱上，會誤認所有從這兩種名稱大學畢業出來的學生，都是未來的教師。殊不知，師範大學或教育大學的畢業生和其他一般大學一樣，除非有經過師培中心的輔修課程，最終取得教師的資格，否則他們各皆屬於其他領域的專修人員。這是臺灣高等教育裡名不符其實的具體例子和怪異現象。

三、臺灣師資培育「輔修」政策引起的困境

輔修概念所產生的學習結果，使師資所需具備的教育培訓無法周全。根據「大學設立師資培育中心辦法」(2013)，師培生接受至少 26(中學教育)或 40(小學教育)個教育專業課程學分，修完學分後，進入半年不經過確實視導過程的「教育實習」(陳冠名，2003；黃嘉莉、宋曜廷，2013；劉美慧 et al.，2006)，合格後，已具備應徵教師職位的資格。更嚴重的是，師資培育學程裡大部分科目是二學分的課程，相較於先進國家的三學分減少 1/3 的時間，結果造成上課顯得匆忙短促，無法深入探討課程深廣的意涵。另外，諸多學生一學期修 20 餘學分的課，其中可能有八學分四門課是在師培中心修的。他們匆匆地來上課，也匆匆地趕去上下一門課，無暇消化所學的知識與理論，更別提教學及班級經營方面的技能培

養了。總而言之，臺灣教師是在沒有師資培育「主修」的情況下，匆忙地完成教育部審議監督下的師培中心輔修課程，逐步取得教師資格。這種養成過程問題重重。一來，師資培育中心在國家行政官僚掌控下，缺乏自主權以改善培育品質；二來，臺灣教師沒有經過完整師資培育過程，在「半成品」的情況下取得資格，就披掛上陣，成為第一線教師與國民教育的領航者。無疑地，這些情況已使臺灣的國民教育基礎，在起步上遠遠地落後其他先進國家。

我們的師資教育經由不同的概念和培育路徑，讓不同主修的學生在高等教育就讀期間，同時擠出時間兼修教育課程，以獲致教師資格。他們可能是對當教師工作有興趣，或有其他理由，譬如為未來多準備一條就業出路等，而爭取進入大學的師資培育中心。這種由不同概念和培育路徑出來的師資，與以教師為終身職志並主修師資教育的教師相比較，在知識、才能、品格、志向和擔當各方面，整體而言，必然也產出迥異的體質來。我們師資培育的養成過程如此草率與匆促，無可避免地，眾人對教師這個行業會產生一些質疑。其中一個疑問就是：當老師是主業以外的一個選項，除了終生職的誘因外，師培生為下一代教育而奉獻的職志存有幾分？另外，教師不算專業，任何高等教育學生進入師培中心修些學分，就有資格成為教師，對於尊師重道的傳統產生根本性的挑戰：畢竟教師是如此輕率取得資格，有何高深學識之道可言？為何要尊敬他們？

以輔修方式培育師資產生諸多潛在的國民教育問題。最淺顯的例子就是，受限於修習時數，教師在缺乏足夠專業知識與技能培養的情況下，即已具備進入教職的資格。其結果無可避免的是，他們進入職場後，在發展成為「成品」教師前漫漫蛻變的歲月裡，諸多學生已受到「半成品」教師不夠專業的巨大影響。就更不用說文獻裡對教師不夠專業的批評了。文獻指出教師普遍缺乏專業能力做到學校本位課程發展與設計、課程統整、補救教學、差異化教學，及適當選用教科書等；而這些問題核心原因是上游的師資培育沒有教導(吳鳳珠，2012; 展望新教育，2004; 歐用生、楊慧文，1999; 甄曉蘭、鍾靜，民91)。

四、先進國家「主修」師資培育的成效審查

反觀在專業主修的情況下，學程對其師培生學習成果與學程本身表現，應該有嚴格的標準以檢驗其教育成效與表現。舉例來說，美國為了提高教師培育成效，從2014年開始採用現行《師資培育的評審委員會》(Council for the Accreditation of Educator Preparation, CAEP) 的評審標準，取代過去《全國教師教育認證委員會》(The National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE) 的教師教育卓越標準(NCATE, 2015)。事實上，CAEP 的標準乃植基在 NCATE 的標準之上，一方面同樣以資料證據為標準審查的基礎，透過各種學習和教學資料證據的檢驗，促使培育機構達到卓越的表現，以確保國民教育師

資的品質；另一方面，則更進一步演化，關注學程末梢影響力的資料證據，強調其成效要強化中小學生的學習(CAEP, 2015)。這樣改變是合理的，因為師資培育的終極目標，應該就是要正向影響中小學生的學習。因此，CAEP 對師資培育機構的評審標準包含五項：(一)教材與教學法，(二)臨床夥伴與實習，(三)師培生候選人的品質、招生與選擇，(四)學程的影響力，(五)學程的品質保證與持續改進。

這五項標準要求師資培育學程收集師培生學習過程和成果的資料，並且提供學程的行政與教學資料，以證明其達到 CAEP 標準的要求。其中，第一項標準直接與師培生的學習成就有關，規定師培生走出師培學程時，須具備的專業能力。此專業能力，包括專業知識，專業教學表現，及專業態度與行為素養，乃與《新教師評量與支持聯合會》(New Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC) 的 10 個評量標準是一致的(InTASC, 1992)。其專業能力內容，包含有效的教材教法、適合學生發展、符應多樣化學生的需求、多樣性的教學策略、學習環境經營與學習動機引發、媒體與科技、課程設計發展、學生學習與成長評量、反思實踐與專業發展、及學校和社區參與。第二項標準規定師資培育學程必須與夥伴學校及臨床教師建立長期的合作關係，提供師培生嚴謹切實而多樣的臨床視導實習經驗，以確保對中小學生的學習和成長帶來正面的影響。在實習階段，師培生要反映第一項標準的所有學習內涵，並呈現在學習證據中。其餘第三到五項標準，乃針

對師資培育學程的行政、教學內容、成效和反省建議的規定，目的在確保學程於培育未來師資的工作品質。這些嚴格的標準，要求以資料和證據來審查師資培育學程的經營過程與效果和師培生的學習表現，對未來師資與國民基礎教育，將產生一定程度的品質保證和正向影響力。

五、臺灣師資培育應該修正為主修

臺灣師資培育應該接受像其他專業同等的主修待遇。先進國家的教師要經過主修專業培育的過程。舉美國和加拿大為例，教師的養成一直被拿來與律師和醫師的養成並列做比擬。因為教師被認為是生命的工程師，他們塑造國民的基本能力、技能與素養，對國家未來的命脈和各項實力，具有極大的影響力。這些影響力是長期性、根本性的，絕不亞於律師或醫師在各自領域的影響力。根據美加兩國的師資養成作法，正規的師資培育學程都是主修，若不是碩士班就是大學部的主修學程。幼教、小學、及中學師資學程可能在大學部或碩士班，高中師資則通常在碩士班修習。歸結言之，先進國家各級教師的資格，乃是伴隨完成師資教育學程的學位，同時取得的。臺灣是重視教育的國家，師資培育理當至少受到像其他專業一樣的對待，故應修正其應有「主修」的培育地位。

六、結語

先進國家對國民教育，也極為重視，並且不惜以極快的速度，對教育做

出修正，以回應世界的進展和滿足兒童學習的需求。這種改變常常就從師資培育方向著手。加拿大多倫多大學最近公告小學師資學程將從 2015 年九月起，由第五年大學制改為兩年制碩士班(OISE, 2015)，就是其中一例。

臺灣師資培育政策路徑，明顯已不符合社會與時代需求，需要嚴肅重新評估成效與修正路徑了。面對 21 世紀知識暴衝的時代，中小學生需要客製化的學習計畫，核心知識，更需要結合科技、創造力、想像力、合作、反思、和民主等核心能力與素養的教育，而 12 年國民基本教育反映的就是這種需求。以目前臺灣師資培育的「輔修」模式，完全無法應付這種教育需求。是以，為了健全師資與改善整體國民教育的體質，將師資培育修正為先進國家所採行的「主修」與成效審查模式，使師資培育機構一方面擁有一般高等教育的專業自主權，另一方面完全負起培育「成品」教師的責任，將是釜底抽薪的正確選擇。

參考文獻

- 大學設立師資培育中心辦法 (2013 年 5 月 31 日)
- 劉美慧、方永泉、孫志麟、邱惜玄、鄭秀琴、譚光鼎 (2006)。從我國教育實習的現況分析專業發展學校施行之可行性。「邁向卓越教育國際研討會」發表之論文。

- 陳冠名 (2003)。更多元還是更多「元」：論實習教師的新去向。 *菁莪*，5(4)，7-13。
- 黃嘉莉、宋曜廷 (2013)。建構半年全時教育實習課程內涵與成績評量(教育部專案)。臺北市：教育局。
- 吳鳳珠 (2012)。學生才是真正的消費者：談國小教科書之選用。 *師友月刊*。
- 展望新教育 (2004)。「展望新教育」系列座談會之六：課程綱要實施檢討與展望。 *中等教育*，55(2)，170-192。
- 歐用生、楊慧文 (1999)。國民教育課程綱要的內涵與特色。 *師友*，1，10-15。
- 甄曉蘭、鍾靜 (民 91)。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研究。 *師大學報：教育類*，47(1)，1-16。
- CAEP. (2015). *CAEP Accreditation Standards*. The CAEP Board of Directors.
- Freidson, E. (1970). *Profession of medicine. A study of the sociology of applied knowledge*. New York: Harper & Rowe.
- InTASC. (1992). *INTASC's model standards for beginning teacher licensing, assessment and development: A resource for state dialogue*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Merriam-Webster. (Ed.) (2015). [http://www.merriam-webster.com/dictionary:](http://www.merriam-webster.com/dictionary) An Encyclopedia Britannica Company.
- NCATE. (2015). *Unit Standards in Effect 2008*. The National Council for Accreditation of Teacher Education Retrieved from <http://ncate.org/Standards/UnitStandards/UnitStandardsinEffect2008/tabid/476/Default.aspx>.
- OISE. (2015). Bachelor of Education Component of The University of Toronto Concurrent Teacher Education Program. from <http://www.oise.utoronto.ca/BEdConcurrent/Home/>



大學教師教學專業發展的困境與突破

游家政

淡江大學課程與教學研究所

一、前言

教學、研究與服務向來是大學的基本任務，曾幾何時「研究」當道，成為大學評鑑、教師升等與考評、國際排名、甚至政府分配大學資源等的主要指標。研究遂躍居為大學的「主業」，教師只得拼命生產「I」級論文，學校儼然成為「論文工廠」；教學則幾乎淪落為「副業」，教師既無力精進教學品質，也無暇參與教學研習，更無心發展教學專業。重研究輕教學，或許讓學校在國際排名有些進展，教師可以擠身在百大之間，但學生卻在「百大之外」，引發社會各界的關切。

為改進重研究輕教學所產生的弊病，教育部遂在推動五年五百億頂尖大學計畫之外，另於 2006 年實施競爭型的「獎勵大學教學卓越計畫」（以下簡稱「教卓計畫」），鼓勵各校成立教師發展專責單位，期望能增進教師的教學專業知能，提昇學習品質。各校為獲取外部的資源或符應大學評鑑之需要，紛紛設立教師或教學發展專責單位。本文旨在簡述大學教學專業發展的現況，指出面臨的困境，並提出改進的建議。

二、大學教學專業發展的現況

目前大多數大學校院設有教師或教學發展專責單位，有些稱為「教學發展中心」、「教學成長中心」、「教師發展中心」，有些則稱為「教學資

源中心」、「教學卓越中心」。各校的名稱雖然不一，但大多以促進教師的教學專業發展為主；有些聚焦在教學知能的提昇，有些則注重教學資源的支持與支援，也有些則兼顧教師教學與學生學習的發展或成長。至於組織與編制，則因學校規模而各有其獨特的設計。例如有些中心隸屬於教務處，為二級單位，設專責主管或由教務長/副教務長兼任之；有些則定位為一級單位，設專責主管或由相關一級主管兼任，下設三或數個組。

各校推動的教學專業發展活動與內容，依據服務對象大略可分為五類：

1. 針對全體教師，辦理專題講座、研習或工作坊、教學經驗分享與討論、成長社群等活動，以活用課程、教學、評量等原理來精進課堂實務為主要內容。
2. 針對新進教師，辦理研習或工作坊、mantle & mantee薪傳等活動，以課程與教學、學習與評量、班級經營等基本原理解、方法或策略、教育信念與專業倫理等為主要內容。
3. 針對教學專業表現不佳教師，提供個別化教學輔導與諮詢為主，協助教師改進教學品質，提升學習成效。
4. 針對教學研究或教學創新的教師，提供客製化教學輔導與諮詢為主，協助教師從事創新或實驗教學與評量、發展優良教案或教材等。
5. 針對教學助理或助教，其培訓內容則以協助教學和輔導學習有關的基

本概念、方法或策略為主，例如教學與評量、表達溝通、問題解決、班級經營與團隊領導等。

至於活動的實施大多採1~2小時的專題演講或經驗分享，少部份為半天至一天的研習或工作坊，超過一天以上的活動則較為少見。

三、大學教學專業發展的困境

前述教學專業發展的相關措施，看起來似乎玲郎滿目、多元活絡。然而在實際運作上則不如預期。例如鄭博真（2012）以100-101年獲得教育部獎勵大學教學卓越計畫，補助金額最高前十二名一般大學和技職院校為研究對象，即發現教師發展制度欠缺周延、專責單位編制尚未健全、活動與內容欠缺系統規劃、教師心態不夠積極主動、教師發展成效不易評鑑、全國資源未能有效整合、教師發展缺乏研究基礎等。

陳琦媛、蘇錦麗（2013）比較國內外主要大學教師教學專業發展策略之內涵與實務，亦指出我國大學所採用的教學專業發展策略大多以單次、短期及團體共同參與較多，較少長期、客製化及系統化的做法，亦未提供教學基礎訓練或建立高等教育教學認證系統。

對照前述實徵研究文獻，筆者參酌個人參與教學發展的推展經驗和心得，分別從制度、認知、實務三個層面論述當前大學教學專業發展面臨的困境或問題。

就制度層面，我國高等教育階段的初任教師大多來自國內外各大學研究所畢業的博士，其培育過程偏重學科知識研究為主，鮮少受過教育或學

科教學方面的專業訓練。大學校院的教師聘用亦以研究成果為主要考量，教學能力或表現則屬於附帶的參考條件。教師的升等亦以研究成果為主，取決於代表著作和參考著作的學術品質與貢獻。近年來雖有部份學校採計教學與服務的表現，但所占的比重仍遠低於研究績效。

由於大學教師資格認定、聘用和考評等制度皆以研究績效為主要指標，再加上以往相關的大學評鑑、聲望排名、研究計畫申請等皆強調學術研究成果，以致於教學淪為次要的、附帶的、不具學術性的「實務」工作，進而影響了教師對教學專業發展的觀念和參與的態度。

就認知層面，由於大學是傳遞與創新知識的殿堂，向來標榜「學術自由」，且不應受政治或特定意識形態等外在勢力的不當干預。在「學術自由」的保護傘下，大學教師擁有極大的教學自主空間。不少大學教師即認為大學不同於中小學，大學教師不需像中小學教師那樣接受教學專業訓練；甚至還有一些大學教師高舉自由至上的旗幟，要求大學教師參與教學專業發展就是干預其教學自主。

不論是大學教師對於教學專業的錯誤認知，或是刻意以不當認知做為拒絕參與教學專業發展的理由，二者皆影響了教師參與教學專業發展的態度與意願。再加之前述制度因素使然，大學教師亦普遍認為與其將時間與精力放在教學，不如投入學術研究或申請研究計畫，可以獲得更高額的經費補助和獎勵，且更有利於日後的升等。

就實務層面，各校系因應教育部的教卓計畫而設立教師/教學專業發展專責單位，除了少數學校整合校內師

資培育資源或聘用專任的教育專業人員外，大多數學校是由非教育專業的教師擔任主管或相關單位主管兼任，而實質負責規畫與執行的成員則大多屬教卓計畫裡的約聘助理。

由於組織成員的專業不足與短期聘用的緣故，以至於大多數學校之教學發展活動流於單次的、片段的、零碎的團體研習，或偏重被動性高、互動性低的專題演講，缺少長期性、連續性和統統性的培訓課程規劃與認證，難以讓教師針對教學專業主題有完整而深入的理解與應用。

四、大學教學專業發展困境的突破—代結語

前述三層面的困境，彼此交互影響，且互為因果。筆者認為要突破這些困境，首先，要健全大學教師專業發展制度與組織。現行《教師法》明定從事與教學有關之研究和進修是各級學校教師的權利與義務。《大學法》則賦予大學得於學校章則中增列教師權利義務。目前教育部正積極推動多元升等政策，除了原有的學術升等外，鼓勵各校增加教學、技術等多元管道。

落實大學教師專業發展，各校應整合相關法源與教育部政策，訂定教師專業發展相關法規：一方面具體規範教師參與專業發展之權利與義務，並列為教師定期評鑑、聘用與升等之必要條件；另一方面則明確訂定教師發展專責組織及其編制，聘用具教育學、師資培訓或人力資源發展等專業人員。

其次，建置系統的大學教師專業發展課程與認證。「教學」有技術的成份，也有專業的原理依據；而能啟

發與感動學習者的教學，更是一種藝術。教師從事任一學科的教學活動，端賴豐富的「學科知識」未必就能達成教學或學習的目的，還需具備教育心理學、教育社會學、教育人類學、教育哲學與倫理學…等「教育知識」，理解課程發展與教材編製、教學原理與活動設計、教學評鑑與研究等「教學知識」，以及靈活應用教育知識與教學知識到特定學科的教學方法、策略、測驗與評量等「學科教學知識」。

有鑑於教學的複雜性與教學專業發展的持續性，各校應依據教師教學需求，整合校內外的資源，建置進階型課程系統，例如：(1)基礎課程—以教育知識、教學知識為範疇的研習，協助初任和新進教師理具備基本的教育理念、課程與教學能力、教師職責與道德；(2)精進課程—以學科教學知識為範疇的研習或工作坊，協助教師依據任教學科的性質，靈活應用各種教學方法與策略，以達到最大的學習成效；(3)創發課程—以創新教學為主，協助教師進行教學研究或實驗。

除了規劃系統的短期培訓課程外，未來亦可朝大學教學專業認證的方向努力。例如英國、澳洲、紐西蘭等國家部分大學開設1至2年的長期性培訓課程，必選修合計約60學分，教師完成課程並通過評量後可獲得國家或相關學會認可的教學專業資格認證。或許我國當前的環境與條件尚未成熟，但國際推動高等教育教學專業發展的趨勢值得我們借鏡。

最後，形塑教學專業發展的校園文化才是促進教師積極主動、持續成長的根本因素。只有教師們將教育作為終身的志業，視教學為開展他人生命價值的專業，才會樂於將教學專業發展列為個人職涯發展的重要任務，持續精進其教學品質以造福學子。當

持續精進其教學品質以造福學子。當然學校必須同等重視教學、研究與服務，並鼓勵教學單位將「教學對話」融入其組織文化，成為校園生活的主要活動。

參考文獻

- 陳琦媛（2014）。高等教育教師教學培訓課程之研究。《課程與教學季刊》，17(1)，1-30。
- 陳琦媛、蘇錦麗（2013）。大學教師教學專業發展策略之研究。《教育研究與發展》，9(4)，149-176。
- 鄭博真（2012）。我國大學教師專業發展之現況、困境與展望。《教育研究與發展》，8(1)，61-92。



大學教師專業成長社群之跨領域帶領經驗之省思

陳昱宏

臺北市立大學學習與媒材設計學系助理教授

一、前言

本文聚焦於推動教師專業成長社群與相關活動的規劃，以大學教師為主體，以社群專業活動與內容設計為核心，探討跨領域和結合實務操作之社群活動、大學教師專業成長，以及教學、研究發展間的關聯，期盼可以透過多元的、實務導向的活動與能延續的內容設計，增進參與社群教師的專業知能，最終達成永續發展、自我提升之基礎。

近年來由於少子化的問題日趨明顯，各級教師的人數相對增加，各級學校都面臨招生人數減少的衝擊，可能導致學校整併、師資供需不平衡等結果，而大專院校也在 2014 年 2 月面臨第一所退場的情況。針對這些問題進行瞭解與分析，能讓學校、教師與相關單位重新審視現況，從而透過評鑑機制進行自我檢視，或藉由多種學習成長管道與精進方式，不斷創新求變，進而強化教師的專業知能、發展學校的品牌特色，最終整體提升學校與教師的競爭力，且獲得家長、學生與社會大眾的支持和認同，因此吳金聰的研究（2010）也指出，少子化的問題，可能是促成教師專業成長的與推動評鑑機制的契機。

全國大專院校依大學法（2011），逐步推動並建立大學教師的教學、研究、輔導與服務成效評鑑制度。而評鑑的主要目的，應是促成教師的專業

成長，透過評鑑讓教師瞭解並獲得自己在個別項目表現與回饋，並藉此協助教師瞭解自己的專業需求，以及可再精進之處，以提升教學品質、改善教學成效。

因此，在學校與教師面對評鑑績效的同時，如何在教師的專業知能與教學技巧等面向都持續提升與精進，是學校、社會、教師應該持續關注的焦點。

二、教師專業成長

現今各界對大學教師的期盼，是具備領域、學門的專業知識，同時擁有教學技巧的專業人才。教師必須精進教學技能與專業知識，使教學內容與方法能夠與時俱進，且持續發展、提升教學成效（Pennington, 1999）。Duke(1993)也認為教師應對教學活動與方式加以反思並精進。

因此黃秋鑾（2010）的研究指出「學習社群」是教師進修的另一管道。透過學習社群可以讓一群有共同目標的人，透過對話、腦力激盪、經驗分享等方式進行學習與自我精進，以提升個人的專業知能（劉咨廷，2012）。而大學教師更應隨著社會環境與教育環境的改變，不斷檢視自身、提升專業知能、調整教學技巧。而藉由規劃和參與學習社群的方式，來增進教師的專業知能、精進教學方式，是為可行且行之有年的方式之一。

三、推動學習社群之經驗

鄭博真（2012）的研究指出，國內各大專院校都已設立相關的單位，專責辦理教師專業發展與成長，但多數的性質都以辦理一次性或性質相同的多次性活動為主，包括研習、工作坊、經驗分享等；而活動內容則多以教學發展為主，以研究發展次之。但隨著各專責單位辦理社群活動的經驗增加，以及學校、教師對提升教學成效的需求，社群的發展與規劃，也逐漸聚焦於深一層次的活動設計、內容規劃與成效評估，包括針對課程規劃與教學內容設計的反思、深化專業知能與各學門之研究、整體性評鑑教學方式與學習成效、針對科普知識與國民基本素養之培育等面向。

筆者於 2010 年至 2015 年間共主持過三個專業成長社群，協同辦理七個相關活動。其中，有圍繞一個主軸，持續辦理相同性質活動的社群（如，僅辦理教師研習），也有辦理多元、多種活動的社群（如，辦理研習、工作坊、經驗分享，以及產學與實務操作等）。前述的各個社群活動，不論是以相同性質或多元的活動規劃為主，都不離一個共通主軸，希冀透過教學與實務經驗分享，讓參與的教師從多元觀點來瞭解與精進教學技巧、方式與經驗，藉此激發教學創意、提升專業知能；透過工作坊的現場操作，由做中學的方式，縮短學用落差；最後再藉由產業的觀點，來瞭解業界對人才的知識與技能之實質需求，以調整未來的教學與研究方向。

為了提升專業成長社群的功能與實質增進教師專業知能的效益，上述以同一性質活動為主的社群活動，皆規劃為跨系教師的參與合作，藉由不同背景與專長的教師，提供彼此不同的教學經驗與專業，同時透過有計畫、有系統的安排，讓每個單一的活動與內容都能回扣到相同的主軸與焦點，以強化學習與精進的成效。

而舉辦多元活動的社群，則透過跨系之師資與產業界專家的合作，辦理實作工作坊、產業的現場實務操作，邀請教師與部分學生實際參與操作，藉由做中學的體驗，一方面能讓教師實際獲得產業的第一手經驗，另一方面，也增進教師與學生間的互動與合作，讓教師得以瞭解學生的學習需求，同時也與業界需求的知能進一步接軌，以期未來規劃課程內容時，能將相關經驗與知能持續傳承。最後在辦理活動的同時，也積極結合跨領域、產學之教師與專家，將相關的成果轉化為研究能量，讓教學理論的運用與實務經驗緊密結合，並實質提升教學成效。

四、結語

教師專業成長的目的在增進教師的專業知能，包括教學、研究、輔導與服務等面向的精進，最終達到教師與學生的教、學成效提升（王春玲、高益民，2006；吳金聰，2013）。藉由社群活動的學習，透過經驗分享、實際操作與討論的過程，有助於教師自我檢視，也可以從不同領域的教師的多元觀點，以及產業的實務經驗中，

產生新視野與觀點，並持續自我提升精進。

此外，教師也需要具備轉化所習得之專業知能與教學技巧為研究的能力，唯有如此，才能在教學上與自己專業學門領域上，不斷反思、精進與提升，而非僅是例行公事，或只是為了滿足評鑑指標而努力。因此妥善規劃與經營具備延續性，並且能延續成為研究能量的專業成長社群是刻不容緩，一方面能藉由一次一次活動的持續累積，達到事半功倍的成效，另一方面也讓所有活動內容不斷回饋到教學與研究的主軸，讓教師在專業知能與教學成效上皆有所精進，以因應現今快速的社會環境變遷，深化教師的教學與研究能量，並提升學生學習成效上的各項需求。

參考文獻

- 大學法(2011年01月26日修正)。
- 王春玲、高益民(2006)。美國高校教師發展興起與組織化。《比較教育研究》，9，56-61。
- 吳金聰(2010，1月)。超額教師問題是教育的危機也是轉機—藉積分制度提升屏東縣教師的專業知能。2010 地方教育論壇：地方教育發展議

題的社群觀點，屏東教育大學主辦，屏東。

- 吳金聰(2013)。教師專業發展評鑑的實施問題與建議。《臺灣教育評論月刊》，2(10)，51-55。
- 黃秋鑾(2010)。教師進修的另一管道—以「學習社群」提升教師專業成長。《北縣教育》，71，29-36。
- 劉咨廷(2012)。衣帶漸寬終不悔～「快樂總鋪師」教師專業學習社群創新教學之敘事研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 鄭博真(2012)。我國大學教師專業發展之現況、困境與展望。《教育研究與發展期刊》，8(1)，61-92。
- Duke, D. L. (1993). Removing barriers to professional growth. *Phi Delta Kappan*, 74(9), 702-712.
- Pennington, G. (1999). Towards a new professionalism: Accrediting higher education teaching. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall, (Eds.), *A handbook for learning and teaching in higher education: Enhancing Academic Practice* (pp. 5-18). London, UK: Kogan Page.



從結構化理論看教師專業成長團隊

李俊達

臺北市麗山國小教師

組織以法令規章制約成員行動，維持運作方向及秩序；相對的，成員則在努力適應組織要求的同時，不斷嘗試以其智慧能力突破各種約束限制。兩者究竟是相輔相成，或是迥異而扞格，一時之間似乎難以釐清。

隨著教改推動，中小學教師成長團隊（以下簡稱教師團隊或團隊）逐漸成為專業發展的重要方式。然而，校本教師團隊的運作是否順暢？還有哪些問題需要改善？是否能不靠政策而成為學校文化的內涵基底？這是本文關注重點。筆者擬從 Giddens(1984)的結構化理論(structuration theory)，探討結構(structure)與能動(agency)對於教師團隊的影響，並說明善用結構促進能動的作法。

一、結構與能動的辯證

長期以來，結構(structure)與能動(agency)一直是組織社會學的探討焦點(Burrell & Morgan, 1979; Young, 1989)。何者才是影響組織運作的關鍵，功能論與詮釋學者各有不同觀點，雖經數十年爭辯，卻仍無法取得折衷說服彼此。

為了調和功能論與詮釋學的爭辯，Giddens (1984)提出「雙重結構理論」，擺脫以往非結構即能動的二元對立觀點，以「雙重結構」(duality of structure)說明結構與能動在社會組織中的關係，從動態角度闡釋人類文明演進過程中，組織結構與個體能動的關係。

Giddens 指出，結構是實踐再製的中介，同時也是結果。結構包含「規則」和「資源」，前者為普遍化的程序(generalizable procedure)，後者則是行動所需工具。能動是行動者對於環境理解及反省的連續過程，行動者透過對個人及環境群體行動的認知，從無意識而至有意識的反省監控，在滿足個體安全需要的基本原則下，逐漸建立個人行為模式，並培養與他人的互信關係。

在時空交錯的歷史情境中，行動者雖會受到規則和資源的限制，但也同時藉由能動，在互動過程中不斷的改造結構，再透過意識與行動的階層進化，促使能動最大化。另一方面，結構的規則和資源具有可轉換性，兩者性質無法完全區分，因此也讓結構得以跨越不同時空具備再製能力，對於身處組織的行動者而言，它不僅是外在約束，同時也是必需條件。

二、教師團隊結構分析

法令規章與時空條件是影響中小學校務運作的主要結構因素(李俊達, 2012)，其中又以教育法令的角色最為重要，時空條件次之。具體而言，教師團隊因法令規章與時空條件而生的結構作用，可從「學校權力關係」、「團隊必要性論述」、「時空條件與溝通」等三方面加以檢視：

(一) 學校權力關係

教育改革之後的新增修法令，使

校內權力結構由「行政專權」轉變為「多元互動」（陳文彥，2007）。此一規則層面之改變，對於教師團隊的組成及運作至少引發以下幾項考量：

1. 應該由誰決定是否成立教師團隊？
2. 由誰決定團隊的成員及組成方式？
3. 由誰決定團隊的任務目標？
4. 由誰決定團隊的發展方向、互動方式及內容？
5. 教師是否可以拒絕加入團隊？
6. 誰被認為是團隊的知識專家？
7. 家長意見如何處理？
8. 校內團隊之間的競合關係如何？

當大家對於教師團隊的想法不同，則權力關係的影響就會顯得格外明顯。上述考量面對權力主體的不同關係，以及權力類型的組合運用，便會產生各種結果，影響教師團隊的組織及運作。

(二) 團隊必要性論述

隨著學校權力關係趨向民主，校務運作需要更多的協調溝通，教師團隊必要性論述也就越加重要。

首先，教師團隊常因政策而建立，但其必要性則需經由成效檢驗。由於實踐需要，中小學教師普遍比較重視實務應用與即時效果，因此，有利學生學習的團隊才能獲得教師認

同。教師或因情誼而參與團隊，但團隊的「專業有效性」-對其課程教學及班級經營的助益，仍是影響教師後續熱忱的主要因素。

其次，目前中小學主要教學型態，仍以班級為單位而由個別教師處理，兩者如何連結必須加以說明。再次之，家長對於子女學習的關注遠勝教師如何成長，萬一他們認為教師專業發展不利學生學習，團隊便會遭逢來自家長的阻力。

最後，學校文化與團隊之間的關係需要確認，文化氣氛是否提供教師團隊所需基礎？而教師團隊要在學校發展過程中扮演什麼角色？它們都是團隊必要性論述必須處理的重要內涵，也是影響團隊成功的關鍵議題。

(三) 時空條件與溝通

時空條件是結構資源的具體展現，不但左右組織的基本溝通網絡，更對團隊運作產生明顯影響。教室是教師主要活動空間，教學則以節為單位進行，此二者遂成為塑造教師人際溝通的經緯軸線。

一般而言，教室相鄰則彼此互動方便，例如同一學年教師通常就比較熟悉。相對於班級空間，領域教師則散布在不同學年，在小學甚至可能分屬三至四個年級，遇事討論時得要刻意安排時間地點，加以團隊成員變動頻繁，導致經驗無法傳承，想要建立團體歸屬感並不容易。

至於時間，由於節與節之間空檔有限，即使同屬一個學年，也會因為

空堂交錯而無法有效討論，國小中高年級老師互動狀況不如低年級流暢便與此有關。由於專業成長需要完整時間，以便針對特定主題充分探究討論，如何找到適當時段便成為團隊過程的一項影響因素。

三、善用結構，能動團隊-代結語

結構既是過程也是結果，雖有限制，卻更能成為助力。本文提供以下作法，希望透過所有參與者的齊心努力，得以善用結構促進能動，發揮團隊效能。

(一) 順水推舟，建立團隊

若是教師缺乏團隊合作經驗，且學校教師對於團隊運作也相對陌生，則政策便可能成為建立團隊的契機。

政策對於團隊的成立運作可說有利有弊。一方面，只因政策要求卻缺乏溝通而成立教師團隊，其必要性勢將減損而增加推動阻力。不過，由於政策多半具有「由上而下」與「伴隨資源」等兩項特色，前者足以提供行政人員不得不做的理由，後者則可解決學校經費有限的窘境，此時政策便可成為推動團隊的助力。

如前所述，團隊雖可因政策而成立，卻不能僅依賴政策即能有效運作。隨著學校權力關係進入多元互動時期，理念願景對於校務成效的重要性愈加明顯，主事者仍應帶領大家一起努力，塑造有利團隊運作的學校文化，才能發揮政策的真正效益。

(二) 形成論述，融合需求

利用政策成立團隊，若無論述輔助則團隊勢必無法有效運作，就像車輛雖已組裝完成，卻因方向不明缺乏動力而搖擺不定，甚至根本無法上路。

論述價值在於傳遞理念並活化成員間的溝通理解，行動的必要性與合理性藉此得以建立。論述過程雖以言語為主，但需輔以實際行動與成果的檢驗，方能形成引領團隊運作的堅實基礎（張德銳、李俊達、周麗華，2010）。

論述並非言語邏輯的爭辯，而是誘發成員理念自覺的歷程，團隊論述是融合個人及組織需求的核心工作，並依此發展出以組織需求為主軸，同時兼顧個人需求的教師團隊。

(三) 整合作法，匯集資源

整合各項政策及專案，對於中小學教師團隊有其實務必要性。整合將有助匯集資源整體規劃，也讓執行更具彈性並得以長期運作。其次，整合作法能適度舒緩參與者負擔，既可減少對原有工作的干擾，也能增強學校教師的參與意願。更重要的是，教師專業發展與其貪多不如集中精力，整合各項活動訂定專業成長焦點，才能讓團隊成員熟悉所學並實際應用於教學過程。

由於專業成長活動常會跨越不同學年及領域，因此整合工作不能交由團隊成員自行討論決定，而是要由主事者事先妥善規劃。整合策略則可因應實際需要，採水平整合或垂直整合。前者為一魚多吃方式，由於專業活動性質相近，因此只要集中心力做

一件事；後者則將各種活動予以排序，確認性質及重要性再決定參與的先後順序，然後逐漸發展為一套進階的專業成長系統。

(四) 自然互動，長期理解

團隊成員彼此是否熟悉、進而達到理解與信任，是影響團隊運作成效的關鍵，「自然」與「長期」則是突破既有時空限制、促進團隊成效的兩項原則。

因為自然，所以自在。成員所處場域要盡量相近以增自然互動機會，除了能在平常風花雪月，更可以隨時分享經驗，這種融合日常工作與專業討論的分散式學習，不僅效果較好，也會比較輕鬆有趣。萬一任課教室分散各處，那麼透過學年或領域辦公室，讓彼此有較多的自然相處機會，也是突破時空限制，形成團隊意識的可行作法。

長期互動是形成團體動力的另一項重要原則。俗語「滾石不生苔」，團隊成員最好維持一定時間的穩定，才能理解信任然後坦誠溝通，分享心得互相學習。中學領域教師成員固定，彼此可以隨著互動時間累積，而逐漸培養默契與信任感。小學教師則可能在不同領域之間移動，但是為了專業成長效果，應該考慮在同一領域團隊，至少待上二至三年，或可深耕主題、培養互信。

結構能動二者互為因果，難以完

全切割。原為結構者，可因眾人心力而改弦易轍，成為帶動改變的基礎；原為能動者，在經過長期的優勢主宰後，亦可能成為另一股結構力量。教師團隊如果是好的專業成長方式，那麼，我們便要努力讓結構成為能動的助力，而使能動成為穩定結構，進而創新結構、突破結構限制的動力。

參考文獻

- 李俊達(2012)。教學協助系統應用於教學輔導團隊之個案研究。臺北市立大學，教育學系博士論文，未出版。
- 陳文彥(2007)。學校權力結構之研究：新制度論的觀點。臺灣師範大學，教育研究所博士論文，未出版。
- 張德銳、李俊達、周麗華(2010)。國中實施形成性教師評鑑歷程及影響因素之個案研究。教育實踐與研究，23(2)，65-94。
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity.
- Young, E. (1989). On the naming of rose. *Organization Studies*, 10(2), 187-206.

香港高中學生的中文綜合能力問題探究

吳善揮

香港五育中學中文科教師

香港大學教育學院碩士班研究生

一、前言

二零零一年，香港頒布了《學會學習—課程發展路向》的文件，指出香港課程發展方向應以培養學生中、英、數的基本能力為本，以進一步提升他們的學習技能，而當中又以培育學生批判思維能力、創造力及溝通能力最為優先(香港課程發展議會，2001)；在此改革背景之下，中國語文科(下稱中文科)也進行新課程改革，以培養高中學生綜合的讀寫聽說能力為目標，發展他們多元的語文能力，以應付未來的升學及工作需要(香港課程發展議會，2014)。二零零七年，香港中學會考(下稱 HKCEE)中文科的公開考試，正式引入綜合能力考核，除了藉此評估學生的綜合語文能力，當中的整合拓展、見解論證部分，更考核了學生邏輯批判、創意思維的能力，符合當前香港教育政策的發展大方向；在新學制實施下的中學文憑考試(下稱 HKDSE)中文科課程依然繼續保留綜合能力考核。

綜合能力考核又被稱為綜合語文任務，要求學生同時運用讀寫聽說中兩種或以上的語文能力，以解決所面對的語言實際問題；當中的任務以閱讀(文句、圖表等)及聆聽(錄音或錄像)為輸入語言，以說話或寫作為輸出語言(祝新華、鄔嫻妮，2013)。而香港綜合語文能力之學與教發展仍屬於初步階段，因此只涵蓋了讀寫聽三種語文

能力，而沒有把說話能力納入其中。雖然香港綜合語文能力的學與教發展已踏入第九年，可是學生的學習表現仍存有不少問題，實在值得香港教師的深思，以進一步改善學生的綜合語文能力，以使他們的語文運用能力得以日益提升。由是觀之，本文旨在說明香港中文科綜合能力之設置及考核標準，並以 2007 至 2014 年的中文科考試報告為例，分析香港高中學生的中文綜合能力問題，以及提出相關的改善策略，以供廣大的教育同仁作為參考。

二、綜合能力考核的設置及評分標準

綜合能力考核佔香港中學文憑考試中文科全科總分百分之十六，考試時間為一小時十五分鐘，主要查考學生理解、審辨、組織、文字表達等能力；考試要求考生在聆聽一段錄音資料，以及閱讀所附的文字、圖表等材料後，按照指定的寫作任務撰寫一篇現代應用文；以二零一四年的題目為例：試以夏兆棠或夏小柔的身分撰寫一篇演講辭，介紹「潮流飲食」或「傳統飲食」的特色，再在上述兩個飲食主題中，選擇其一，作為新落成「食街」的主題，並闡述原因(全文不得少於 500 字，標點符號計算在內，並須用書面語撰寫)(香港考試及評核局，2014)。

綜合能力考核分為四大部分，如下表：

表 1 綜合能力考核項目

項目	考核內容
語境意識	考生需要根據考試提供的閱讀材料與聆聽資料，因應試題的要求，完成指定的任務；考生需要因應預設的時空，設想虛擬的角色，照顧溝通的對象，選用適合的文體，運用恰當的語言以表情達意，以達到形式配合內容、用語緊扣情景、出語得體的目標。
整合拓展	「整合」查考學生能否細心分析聆聽資料及閱讀材料，並因應試題的要求而擷取相關的要點；「拓展」考核考生能否把要點加以拓展與闡述，把最基本的概念加以擴展與發揮。
見解論證	本部分測試考生能否因應語境和試題要求，發表個人見解，例如：評論、建議、歸納分析等，只要答案持之有故，言之有理，皆可接受。
表達組織	本部分主要就文章的段落結構、遣詞造句、字體、標點等項目而評分。

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

至於文體的考核方面，公開考試並沒有限定考核何種實用文類寫作，只要是現代應用文的其中一種，皆可以作為考核的範圍。以下為公開考試出題趨勢簡表：

表 2 公開考試出題趨勢簡表

年份	考試	文體
2007	HKCEE	自薦信
2008	HKCEE	演講辭
2009	HKCEE	專題文章
2010	HKCEE	覆函
2011	HKCEE	演講辭
2012	HKDSE	覆函
2013	HKDSE	專題文章
2014	HKDSE	演講辭

資料來源：作者自行整理

三、研究方法

探討香港高中學生中文綜合能力問題的最好方法，就是從中文科的公開考試報告著手，這是因為考試報告是在參考了該屆考生之答題表現及閱卷員的回饋後，由具資深考評經驗的試卷主席(大學學者或資深教師)編寫而成，對於研究香港學生的中文綜合能力水平具有很高的參考價值；由是觀之，本研究採用了內容分析法(content analysis)，藉著分析香港中文科公開考試報告中有關綜合能力考核的部分，包括：2007-2011 年香港中學會考、以及 2012-2014 年香港中學文憑考試，探討香港高中學生之中文綜合能力表現，以了解他們相關的學習問題及困難，以為語文教育同仁帶來一些啟發。

四、香港高中學生的中文綜合能力問題

本部分將聚焦分析高中學生在綜合能力方面的問題及困難，並以四個面向作出探究，包括：語境意識、整合拓展、見解論證及表達組織。

（一）語境意識

1. 未能掌握發文者應有的語氣

在行文之時，學生未能夠運用恰當的措辭，造成語氣不當的問題。例如：「自謙之意，僅有極少數考生能拿捏得宜……不少考生在首段表明『本人自小已擁有推廣中國文化的理想』，結尾卻說『如果申請成功，將有助本人未來的事業發展』，由志向宏遠忽變而為心繫私利，語氣較為突兀」（HKCEE，2007：頁 116）；「只有少數考生在末段再申敬意，盼望未來有機會再向局長請益，語氣合乎學生身分」（HKCEE，2008：頁 122）；「頗有考生在陳述己見後，戛然而止，不加任何結語，語氣倉促，有欠禮儀」（HKCEE，2011：頁 109）（HKDSE，2012：頁 152）；「不少考生未能因應身分與背景，妄自匪薄，過分謙虛，或請斟酌愚見，省覽之餘，不吝賜教」（HKDSE，2013：頁 153）。由此可知，學生未有留意到考題預設的身分，乃至未有照顧到自身與受文者的關係，例如長輩、平輩、後輩等，致使所用的措辭有欠妥當，影響到行文語氣之表達。

2. 未能掌握正確的文體格式

學生語文知識薄弱，未能夠掌握實用文類應有的格式，致使文章寫來欠規範。例如：「多數考生稱收信人為『評審委員會主席』，僅具職銜而不書收信人的姓氏及敬稱，稍欠禮貌……不少考生用後稱式的公文格式，以『敬啟者』作開端，而信末雖寫『此致』，卻漏加收信人稱謂，此類瑕疵數不在

少……更有考生漏寫日期……」（HKCEE，2007：頁 117）；「只有極少數考生在全篇收結處加上祝頌語、下款、日期等蛇足……極少數考卷以語錄體方式虛擬黎局長與發言同學的對話，有如劇本，不符合試題要求」（HKCEE，2008：頁 123）；「準確而精彩之標題，有如鳳毛麟角」（HKCEE，2009：頁 131）；「（書信格式）考生表現未盡如意……不少考生竟然逕以來函下款為覆函上款，而未予收信人恰當的敬稱」（HKCEE，2010：頁 136）；「就（演講辭）稱呼而言……不少考生竟然逕以『杏壇中學蔡仲仁校長』作開端，連名帶姓，終非講究禮儀之敬稱……有部分考生在文中添加不必要的上款」（HKCEE，2011：頁 108）；「冠以來函者之校名（級別）、姓名及適切之身分者……可真鳳毛麟角」（HKDSE，2012：頁 151）；「考生在開首提稱謂時小疵頗多，包括排列次序不當、欠尊卑觀念、沒有頂格、稱謂後沒用冒號或誤用逗號替代、稱謂後不另起新行而直接寫下文、先說『大家好』才提稱謂」（HKDSE，2014：頁 139）。由此可見，筆者相信學生較少在日常生活中撰寫現代應用文，欠缺相關的撰文經驗，致使他們未能夠做到熟能生巧，混淆了不同文體的格式規範。

3. 未能呼應發文背景

不少考生未能在文章之中說明撰文的背景，不符合撰寫實用文類的佈局要求。例如：「考生直率過甚，未點明學生報會議及老師來函垂詢二事，即行申述己見，過於急促，未合覆函常規」（HKCEE，2010：頁 136）；「能

於文末推己及人—以在麒麟之旅的見聞，對本地學校作出期許，鼓勵加以借鑑(者)……則寥寥可數」(HKCEE, 2011: 頁 109);「所言之寫作背景，未夠精確」(HKDSE, 2013: 頁 152);「(考生)能宕開一筆，祝願旅遊年事事順境，祝福新建之食街客似雲來等則較少」(HKDSE, 2014: 頁 140)。由是觀之，學生未明白到引言及總結對於文章佈局之重要性—畫龍點睛，即透過點出發文的背景，讓受文者可藉此對文章的內容有著初步之理解，結果使到學生在引言及總結部分，只寫下寥寥數句，便草草了事。

(二) 整合拓展

1. 未能篩選合適的資料

考生欠缺篩選資料的能力。例如：「偶有考生未能辨別錄音廣播中的干擾……虛耗筆墨」(HKCEE, 2008: 頁 123);「只有少數考生能整合全部(見聞要點)」(HKCEE, 2011: 頁 110);「只有極少數考生能整合全部被友校同學責問之三個項目」(HKDSE, 2012: 頁 152);「能切中現象之重點並詳釋活動之助力者，可真鳳毛麟角」(HKDSE, 2013: 頁 154);「(部分資料)實無一一羅列之必要，竟有考生照錄如儀，實有浪費筆墨之弊……(部分考生)有主次不分，剪裁(資料)失當之弊」(HKDSE, 2013: 頁 155)。由此可見，考生未能夠分辨考題所提供的資料與题目的相關度，結果答案混雜了不少與寫作任務毫無關係的資料，這不但浪費了作答的時間，而且更使文章的內容變得主次不分、欠缺重點，

嚴重影響到閱卷老師對內容之理解。

2. 未能整合聆聽及閱讀資料

不少考生未能綜合歸納聆聽與閱讀的資料。例如：「考生整合不能兼顧閱讀材料與聆聽資料，或視而不見，或聽而不聞，反映其綜合能力尚有不足」(HKCEE, 2010: 頁 137);「大部分考生未能根據聆聽資料及閱讀材料作有機之整合」(HKCEE, 2011: 頁 110);「考生未能借助題目提供的兩類飲食特色，只憑己意說項，以致耗費篇幅而徒勞無功」(HKDSE, 2014: 頁 141)。簡言之，學生未能找出聆聽資料與閱讀資料的共通或相異之處，致使他們顧此失彼，未能夠從中找出正確的整合方向，以致擷取資料失誤，致使表述有欠完備，可見學生的語文綜合能力仍然有待提升。

3. 欠缺解釋資料的能力

不少考生在擷取資料後，未能解釋資料與論點的關係。例如：「引證不足，闡釋疏略……未能充分闡明所具之條件如何適合於擔任文化大使之職」(HKCEE, 2007: 頁 117);「(偶有考生)曲解聆聽資料之原意」(HKCEE, 2009: 頁 132);「只有整合，而未能詳加說明或描述」(HKCEE, 2010: 頁 137);「當中拓展飽滿而取得上品上等者尤為罕見」(HKCEE, 2011: 頁 110);「(絕大多數考生)對相關精神的解釋與違反之害處的說明，表現未如人意」(HKDSE, 2012: 頁 152);「不少考生雖能整合要點，但拓展太粗疏，有如蜻蜓點水，失於浮淺」

(HKDSE, 2012: 頁 154); 「不少考生雖能整合要點，但拓展卻失方向—非按題目要求剖析原因」(HKDSE, 2012: 頁 154); 「(近半考生)拓展相關活動的助力與效益，往往點到即止，表現未如人意」(HKDSE, 2013: 頁 154)。括言之，學生未能就所選取的資料作出合理的解釋，即未能夠透過合理的邏輯推理過程，說明所選取的資料在文章中有何作用，浪費了資料作為論據，以支持一己看法的重要價值。

(三) 見解論證

1. 欠缺創新的能力

學生未能就題目所模擬的情境或問題，提出創新的解決辦法。例如：「大略而言，考生的表現令人失望……一般考生只抄錄閱讀資料曾提及的『攤位遊戲、展板、綜合晚會』(作為建議)」(HKCEE, 2007: 頁 117、118); 「不少考生只抄錄他區固有做法，而不能緊扣本區的不足之處加以論證……未能針對問題的根源……欠缺嚴密的論證，說服力甚弱」(HKCEE, 2009: 頁 133)。由是之故，學生欠缺解難的能力，未能夠就題目之要求，提出妥善、周全及可行的建議，可見他們平常未有留意社會時事，以使自身未能夠從中得到啟示，以開拓視野；同時，這亦反映出他們的創意思維訓練不足。

2. 欠缺推論的能力

學生未能夠就題目的要求對指定的人或事作出恰當的推論。例如：「考生在『見解論證』項目之表現，令人

失望……(大部分考生)只以一小段文字略作評論，見解浮泛，論證亦極為不足」(HKCEE, 2008: 頁 124); 「大多考生有見解但欠論據作支持……論證亦欠周密……濫用因果關係之連詞，論證極粗疏，立論欠穩妥」(HKDSE, 2012: 頁 155); 「部分考生只引用俗語和古語，惜引用失當，以致論點更為模糊」(HKDSE, 2013: 頁 156); 「大多考生只有見解但欠充分論據支持；又或縱有論據，論證過程卻欠周密」(HKDSE, 2014: 頁 141)。由此觀之，學生對社會時事只具片面的知識，即只能掌握當中的關鍵字詞，而未能夠了解當中的來龍去脈，再加上缺乏寫作練習的機會，導致他們未能夠藉此訓練自身的邏輯思維能力。

3. 思考角度單一

學生思維狹隘，未能夠從多角度分析問題。例如：「多數考生從單一角度論述」(HKCEE, 2010: 頁 139)(HKCEE, 2011: 頁 112); 「雖分三個角度作論述，然其中心論點實際只得一個」(HKDSE, 2013: 頁 156)。由此可見，學生平常只懂對知識生吞活剝，而未有思考當中的所以然，在思維僵化的情況下，他們自然未能夠靈活變通。

4. 欠缺個人識見

學生欠缺個人創見，只以考題提供的材料作為論據。例如：「考生提出理據時，重在複述或引用閱讀材料或/及聆聽資料所提供之例子，雖無不可，卻暴露見識之狹隘」(HKCEE,

2011：頁 113)(HKDSE，2012：頁 155)；「考生提出理據或舉例佐證時，重在複述或引用閱讀材料或/及聆聽資料所提供之例子，雖無不可，卻暴露見識之狹隘」(HKDSE，2013：頁 156)(HKDSE，2014：頁 141)。這也反映出考生對身邊的社會時事漠不關心，乃至識見淺陋。

(四) 表達組織

1. 欠缺文章佈局的能力

學生所寫的應用文之組織未算理想。例如：「組織能力較差者，或以一大段包羅各點，或整合資料與提出建議兩部分膠結糾纏，脈絡不清」(HKCEE，2007：頁 118)；「(下品者)脈絡不清，內容混亂」(HKCEE，2008：頁 124)；「(下品者)前詳後略，結構失衡」(HKCEE，2009：頁 134)(HKCEE，2010：頁 140)(HKDSE，2012：頁 157)(HKDSE，2013：頁 158)(HKDSE，2014：頁 142)。括言之，學生或因作時間所限，或因寫作經驗不足，或因平常欠缺文章組織訓練，使到他們的文章佈局欠妥當。

2. 詞句欠變化準確

學生的文字運用僅能達意。例如：「一般考生則多為詞句平實」(HKCEE，2007：頁 118)；「一般考生多為詞句平實，尚能達意」(HKCEE，2008：頁 124)；「一般考生文字質樸，遣詞未見靈活，修辭法的運用也甚為罕見」(HKCEE，2009：頁 135)；「偶有試卷文從字順，再運用兩三個成

語，竟已令人有驚豔之感」(HKCEE，2010：頁 141)；「善用修辭之考生極少，文采翩翩之試卷更為罕見」(HKCEE，2010：頁 140)(HKDSE，2012：頁 157)「不少考卷表達欠佳，冗字贅詞頗多」(HKDSE，2014：頁 143)。簡言之，課程只以語文能力考核為導向，取消指定範文的考核，使到學生欠缺主動背誦美文佳句的動機，在語文知識輸入不足的情況下，學生的遣詞造句能力自然大受影響。

五、香港高中學生中文綜合能力的改善策略

(一) 提供不同的寫作機會

學生未能夠掌握現代應用文的規範及正確格式，當中的主要原因就是他們欠缺寫作現代應用文的機會，致使現代應用文脫離他們的日常生活；然而，綜合能力考核偏重功能寫作，與現代應用文密不可分(岑紹基、張燕華，2010)，若學生未能掌握現代應用文的寫作方法，那麼他們的綜合能力表現定必受到很大的影響。由是之故，中文科教師應在課堂引入創意寫作，模擬不同與學生息息相關的生活情境，例如寫給心儀異性的示愛信、或聯絡身在遠方的朋友之書信，或寫給校長的自薦信，或寫給師長的道歉信，又或代表所屬學會向全體同學發言的演講辭，而寫作內容不設任何限制，旨在吸引學生寫作，並藉此讓他們牢牢掌握各類文體的正確格式及規範，以及加強他們相關方面的語感。

(二) 加強邏輯思維訓練

王晉光(1991)認為中文科教師應該培養學生的思辨能力，以加強他們的析意能力。事實上，綜合能力考核中的「整合拓展」尤重「拓展」，而「見解論證」則側重於「論證」，兩者都關乎到學生是否具有邏輯思維，以及由之發展出來的推論能力；而從本文的分析部分，我們可以看到學生的邏輯思維能力薄弱，未能作出周密的論證，以及恰當的推論；由此觀之，教師必須重視學生的思維能力培訓，而訓練邏輯思維最好的方法，就是以具爭議性的社會時事為材料，要求學生就此進行辯論，一方面以讓他們可以思考正反雙方所持的論點，進而擴闊思考的角度，另一方面，教師也可以藉此提升他們對社會時事的認識；教師亦可要求學生就特定的社會議題撰寫短篇評論，以訓練他們的論證能力；又或要求學生觀看時事節目，以提供分析某議題的思考角度及切入點。

(三) 設計創意性思維評量

祝新華(1986)指出考試的設置須要啟發學生的創造性思維，不要以客觀題(選擇題、是非題)為主，同時，評分標準也不宜訂得太死，並應包含獨創分數於評分標準之中；另外，他又指出欠缺創意能力試題的閱讀測試，較難有效引導師生重視創造能力之培養(祝新華，2012)。事實上，香港學生的創意思維能力不足，蓋因他們欠缺創意思維的訓練，若中文科教師能夠發揮考評的倒流作用，以具創意性的

試題考核學生，那麼他們的創新能力便能夠從中得到培養；例如：在教授李密〈陳情表〉時，教師可以要求學生以皇帝的身分，覆函李密，並說明接納或不接納李密上書之理據，這既可讓教師了解學生對文本的掌握程度，又可以讓學生發揮創意，可謂一舉兩得。

(四) 提升學生的閱讀興趣

祝新華、廖先(2013)認為要有效地推動學生閱讀，首要之條件在於以學生的興趣作為導向。事實上，學生的文句不通或用語平實，實在與他們的閱讀量不足有關，而他們之所以閱讀不足，又源於他們對閱讀不感興趣；因此，筆者認為只有以學生的閱讀興趣為本，才能夠推動他們主動閱讀，而在這樣的情況下，他們才能夠從閱讀文章的過程中儲積寫作的詞彙或佳句，並應於寫作之中。

六、總結

最後，語文是一種綜合性的活動，而國際語文考試設置的評價也以考核語文之綜合能力為主(祝新華，2014)，因此，我們必須重視學生的中文綜合能力培養，以銜接國際語文教學的大趨勢。雖然香港的中文綜合能力考核已發展多年，惟當中的學與教方式、評量方法仍然處於探索之中，而筆者希望廣大的中文教育同仁能夠透過不斷優化的過程，提升學生的中文綜合能力，以利他們日後的升學或就業的發展。

參考文獻

- 王晉光(1991)。中六學生作文卷裏的邏輯語病。中國語文通訊，12，19-25。
- 香港課程發展議會(2001)。學會學習—課程發展路向。香港：作者。
- 香港課程發展議會(2014)。中國語文課程及評估指引(中四至中六)。香港：作者。
- 香港考試及評核局(2007)。2007香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯。香港：作者。
- 香港考試及評核局(2008)。2008香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯。香港：作者。
- 香港考試及評核局(2009)。2009香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯。香港：作者。
- 香港考試及評核局(2010)。2010香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯。香港：作者。
- 香港考試及評核局(2011)。2011香港中學會考中國語文考試報告及試題專輯。香港：作者。
- 香港考試及評核局(2012)。2012香港中學文憑考試中國語文考試報告及試題專輯。香港：作者。
- 香港考試及評核局(2013)。2013香港中學文憑考試中國語文考試報告及試題專輯。香港：作者。
- 香港考試及評核局(2014)。2014香港中學文憑考試中國語文考試報告及試題專輯。香港：作者。
- 祝新華(1986)。小學中高年級學生創造性思維檢測及其培養初探。杭州大學學報，4，133-143。
- 祝新華(2012)。從有效地評核高層次閱讀能力的角度討論：中國語文閱讀測試文本的選取。教育曙光，60(2)，76-82。
- 祝新華(2014)。教育質量標準體系中學生語文能力等級描述的研制策略。課程·教材·教法，34(3)，49-55。
- 岑紹基、張燕華(2010)。香港會考綜合卷：以綜合能力考核為導向。課程·教材·教法，30(11)，96-99。
- 祝新華、鄔嫻妮(2013)。香港中學生完成綜合語文任務的困難與學習期望。教育學報，41(1-2)，27-45。
- 祝新華、廖先(2013)。通過主題閱讀提升學生的閱讀素養：理念、策略與實驗探索。教育研究，401，101-106。

美國「夏日學校新願景計畫」對我國推動「夏日樂學試辦計畫」之啟示

林信志

國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員

陳盈宏

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

一、前言

投國內外研究文獻指出，過長的假期（尤其是暑假），學生容易產生夏季學習失落（summer learning loss）的現象，其原因可從教育社會學的水龍頭理論（the faucet theory）觀點進行分析；從水龍頭理論觀點，由於暑假期間的學校（水龍頭）是關閉的，學生無法接受來自學校的影響，原生家庭影響力大幅增加，所以社經背景的差異也就反映在學生暑假進展差異上。（王麗雲、游錦雲，2005；林俊瑩、謝亞恆、陳成宏，2014；Entwisle, Alexander, & Olson, 1997；Cooper, 2004）。據此，暑假期間是不同階級學生成就落差擴大重要的時間點，所以各國近年來積極推動暑期學習政策，例如：我國教育部預定於 2015 年 7 月實施夏日樂學試辦計畫，受理全國約 100 所學校申請辦理，並以「暑期增能、做中學習」為宗旨，鼓勵申請學校學依據在地特色、學生需求及社區資源，整合規劃 2 至 4 周課程。希望能夠減少學生夏季學習失落情形。由於美國近年來亦積極推動夏日學校新願景計畫(National Summer Learning Association, 2010)，基於政策學習觀點，本文先說明美國夏日學校新願景計畫內涵及成功案例，並據此分析其對我國夏日樂學試辦計畫的相關啟示。

二、美國「夏日學校新願景計畫」之內涵

為降低中小學階段學生的夏季學習失落現象，美國自 2009 年開始推動「夏日學校新願景計畫」(A New Vision for Summer School)，「夏日學校新願景計畫」係由 9 位中小學校長所發起及主導，目前累積投入經費已經超過 2 億美金，實施對象涵蓋 32 個學區，例如：舊金山學區（San Francisco）、西雅圖學區（Seattle）、華盛頓學區（Washington）等，約 2 百萬名學生受惠（含一般學生及弱勢教育學生），參與學校的課程設計則會學區需求多元呈現，茲簡要說明「夏日學校新願景計畫」中所列舉的七個成功方案之課程規劃及實施成效如下（National Summer Learning Association, 2010）：

(一) 成功方案一（Houston Summer Opportunity Sessions）：1.課程規劃：課程期程為期 4 週（週一至週五，全天），以數學、科學課程為主。2.實施成效：經過標準化測驗的前後測成績顯示，參與學生的數學成績提升 12%，科學提升 16%。

(二) 成功方案二（Summer advantage USA）：1.課程規劃：課程期程為

期 5 週（週一至週五，全天）；週一到週四的上午課程包括閱讀、寫作及數學，下午課程包括體育、美術、音樂、辯論及環境教育等，至於每週五則實施戶外教學，包括參觀博物館、公園及社區服務等。2.實施成效：每年暑假約有 3500 位學生參與，在為期 5 週課程中，學生整體成績平均進步 9 個百分等級。

(三) 成功方案三 (Horizon National Program)：1.課程規劃：課程期程為期 6 週（週一至週五，全天）；主要以閱讀課程為主，呈現多元的課程設計。2.實施成效：目前已經累積 3 百萬人次的學生參與數，在 K-2 學生的閱讀技巧之學習成效顯著高於全國平均的 200-500%。

(四) 成功方案四 (Extended Learning Opportunities Summer Adventure in Learning)：1.課程規劃：參與對象以經濟弱勢學生為主，主要以閱讀及數學課程為主。2.實施成效：總計 22 所學校（約 5500 位學生）參與，全程參與課程學生的數學與閱讀成績明顯比未參與學生高，尤其對於貧窮以英文為第二外國語言的貧窮學生，在閱讀和數學的成績均有顯著進步。

(五) 成功方案五 (Higher Achievement Program)：1.課程規劃：參與對象以 K5 - 8 年級的經濟弱勢學生為主，主要以學科能力及態度學習等為主要課程。2.實施成效：參與

課程的學生有 77% 閱讀成績得到 A 及 B，65% 數學成績得到 A 及 B。

(六) 成功方案六 (Bridges to a Brighter Future Program)：1.課程規劃：參與對象以 K9-12 年級的經濟弱勢學生為主，課程期間為 4 周（週一至週五，全天），主要由 Furman 大學提供學術性服務，包括學術自信培養、領導、生活技巧與申請大學入學的相關課程。2.實施成效：平均約 93% 的參與學生能夠順利進入大學，100% 的高中畢業率。

(七) 成功方案七 (Montana Migrant Education Program)：1.課程規劃：主要以移民工作者的子女為實施對象，在課程規劃方面，以閱讀和數學課程為主，並重視家長的參與及社區支持。2.實施成效：透過標準化測驗的實施，可以發現 77% 的學生閱讀進步，88% 的學生數學進步。

三、對我國「夏日樂學試辦計畫」之啟示

根據上述說明，本文歸納「美國夏日學校新願景計畫」對我國夏日樂學試辦計畫之啟示如下：

(一) 由學校主動發起

美國「夏日學校新願景計畫」係由 9 所學校校長主動發起的暑期學習政策，並逐漸影響美國各州學區，呈現由下而上的教育政策發展模式，其

優點在於能夠尊重各學區的自主性及回應各學區的需求(National Summer Learning Association, 2010)；觀之我國夏日樂學試辦計畫，呈現傳統的由上而下模式，以教育部為政策規劃的主要行動者，採取固定補助的申請制，所以在教育政策執行時，應注意給予各校足夠的辦學自主空間及研擬相關配套措施，以回應每個申請學校的個別需求及彰顯各校課程特色。

(二) 實施對象以教育弱勢學生為主

美國「夏日學校新願景計畫」的實施對象主要為教育弱勢學生，例如：經濟弱勢、移民勞工階級家庭、學習弱勢等，所以在開設課程方面，多採用免學費，以避免加大教育弱勢學生的經濟負擔(National Summer Learning Association, 2010)。但「夏日學校新願景計畫」並不會標榜本身為弱勢教育政策，以避免標籤作用的產生。觀之我國夏日樂學試辦計畫，雖強調會尊重學校、家長及學生的意願，但仍建議應明確保障教育弱勢學生的參與機會，以避免加劇夏日學習失落現象；且在政策規劃時，由於資源有限（全國約三千多所中小學，僅試辦一百所），應考慮以弱勢地區學校為優先申辦學校。

(三) 多元性的課程設計

美國「夏日學校新願景計畫」依據學校地區性的不同，各地的夏日學校提供各式各樣的多元課程，且兼重學術及非學術性課程，例如：上午的課程大多為閱讀、數學等學術型課

程，下午則提供學生運動、音樂、戶外教學、甚至提供領導學、自信心培養、生活技能等非學術性課程(National Summer Learning Association, 2010)。觀之我國夏日樂學試辦計畫，係以學校特色為本位，並結合英語、閱讀、科技、數學、科學等主題進行課程規劃，且規定活動課程不得少於 50%（中央社，2014；教育部，2014）；所以，若課程規劃能銜接學生的真實生活世界及認知發展，將可讓學生獲得知、情、意、行合一的有意義學習。

(四) 重視方案評估

美國「夏日學校新願景計畫」在各地推行的方案規模均相當龐大，一個學區可能有上千甚至上萬的學生參加，受補助學校在課程結束後，提出具體的績效成果，例如：採用標準化測驗，評估參與的學生的前後測成績及在校 GPA(grade equivalent scores)的成績進步情形，另外，也同步檢視留級率、退學率、拿到畢業證書的比率及進入大學比率等指標(National Summer Learning Association, 2010)。觀之我國夏日樂學試辦計畫，除了進行行政績效評估外，必須關注學生學習成效，例如：可藉由國家教育研究院的研究人力及教育專業，建立以學生為本位的學習成效評估機制及相關績效評鑑機制，進而實踐以證據為本位的教育政策研究及實務推動。

(五) 落實教育政策網絡治理

美國「夏日學校新願景計畫」由於辦理規模龐大，所需的計畫經費及

相關資源無法僅倚賴政府提供，因此，「夏日學校新願景計畫」會接受私部門、大學及非營利組織的經費及相關資源，形塑資源共享的教育夥伴關係 (National Summer Learning Association, 2010)，亦即，實踐教育政策網絡治理的精神 (Goldsmith, & Eggers, 2004)。觀之我國夏日樂學試辦計畫，可以結合大專院校的專業人力，協助各校開設暑期課程及充實師資，也可結合永齡希望小學、博幼基金會及均一教育平台等民間資源，促進夏日樂學試辦計畫的可行性及永續性。

四、結語

本文主要分析美國「夏日學校新願景計畫」內涵及成功案例，希望可以發揮「他山之石，可以攻錯」的政策學習效果，提升我國教育部預定於 104 年 7 月實施的夏日樂學試辦計畫之可行性及周全性。在回應每間學校的個別性需求方面，建議我國夏日樂學試辦計畫審慎思考依據各校所提申請計畫，經過相關經費計算公式，給予各校適足性經費，以確保各校能夠發展具有學校本位特色的暑期學習方案。在保障教育弱勢學生的參與方面，建議我國夏日樂學試辦計畫應預先說明教育弱勢學生的類別及定義，並擬定保障教育弱勢學生參與機會的相關措施，以使各校在規劃及執行暑期學習方案時，能夠納入及回應教育弱勢學生的需求。在多元性的課程設計方面，建議我國夏日樂學試辦計畫應鼓勵各校發展學校本位特色課程，且活動課程不得少於 50%，更應重視

課程進度及教材的預先審核，以確保暑期學習品質。在落實教育政策網絡治理精神方面，建議我國夏日樂學試辦計畫可以先整合各政府部門同性質的政策資源，並引入民間資源，以發揮教育資源統整之綜效。在建立以證據為本位的教育政策實踐方面，建議我國夏日樂學試辦計畫應借重國家教育研究院的教育研究專業，透過兼重量化及質性研究方法之運用，例如：興趣量表、學習評量、課室觀察、利害關係人訪談及焦點團體座談等，以獲得關於夏日樂學試辦計畫的政策產出及政策影響的多元證據。最後，基於基於政策借用觀點，我國及美國的教育脈絡存在差異，所以對於美國「夏日學校新願景計畫」相關措施之借用，仍必須立基於我國教育情境脈絡來進行批判思考，以免形成教育政策不當移植之困境。

參考文獻

- 中央社 (2014)。第三學期正名夏日樂學計畫。檢索自 <http://www.cna.com.tw/news/aedu/201411200243-1.aspx>
- 王麗雲、游錦雲 (2005)。學童社經背景與暑期經驗對暑期學習成就進展影響之研究，*教育研究集刊*，51 (4)，1-41。
- 教育部 (2014)。推動夏日樂學辦計畫，預計 104 年暑假實施。檢索自 <http://www.edu.tw/news1/detail.aspx?Node=1088&Page=25674&Index=1&WID=6634a4e8-f0de-4957-aa3e-c3b15c6e6ead>

- 林俊瑩、謝亞恆、陳成宏（2014）。暑期學習對族群學習差距的影響：潛在成長曲線模型分析。《教育政策論壇》，17（4），103--134。
- Cooper, H. (2004). Is the School Calendar Dated? Education, Economics, and the Politics of Time. In *Summer Learning, Research, Policies, and Programs* (pp. 3–23), edited by G. D. Borman and M. B. Mahweh, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Entwisle, D. R., Alexander K. L., & Olson L. S. (1997). *Children, Schools and Inequality*. Boulder: Westview Press.
- Goldsmith, S. and Eggers, W. (2004). *Governing By Network: The New Shape of the Public Sector*. Washington: The Brookings Institution.
- National Summer Learning Association (2010). *A New Vision for Summer School*. Retrieved from <http://c.ymcdn.com/sites/www.summerlearning.org/resource/resmgr/policy/2010.newvision.pdf>



再思教與學—日本學習共同體見學有感

李涵鈺

國家教育研究院教科書發展中心助理研究員

一、前言

佐藤學教授倡導的學習共同體在日本掀起一場寧靜革命，翻轉教與學的課堂風景；2012年，在臺灣的教育現場也興起一股學習共同體熱潮。筆者一開始對學習共同體瞭解十分有限，粗淺地認為分組學習、合作學習，臺灣早從小班教學時代開始也有在推展、實施，何必要跟日本學習呢？當下直覺認為臺灣的教育又在媒體的推波助瀾下造成一窩蜂現象。

直到2014年底筆者參與的科技部計畫到日本發表，在總計畫主持人陳麗華教授的安排下，有幸參訪了三所學習共同體的學校：神戶市立竹之台小學、西宮市立甲東小學、和歌山大學附屬小學，第一次透過觀課與議課瞭解什麼是學習共同體。本文是筆者在日本課堂見學，對教與學上的觀察，並提出對臺灣課程實踐之省思。

二、學習共同體在日本三所小學的實踐

這三所參訪的小學推動學習共同體各有其背景及方式，但都以找回「從學習中逃走」的學生為起點，從教師同儕研討備課、充分理解教材內容為始，以學生學習為主體、相助學習為模式，進行以思考跳躍課題為核心的教學，他們都認為因為實施了學習共同體不僅提升學生的學習興趣與成效，更進一步促進了教師同僚性與教育專業性。以下提出幾點令人印象深刻的觀察。

(一) 落實以學生為主體

日本教師每學年需公開授課1次，除了教師同儕，學校也會外聘講師給予建議，觀課記錄的焦點在學生如何學習，而非老師如何授課，認為了解及建立學生的學習資料，對課程設計有所助益。此外，教學方式有別於一般由老師發問的方式，這些教室以學生的問題為出發，進行小組討論，學生的問題與意見受到充分重視。討論後重點不是教師的講評，而是同儕間的回饋與相互學習。因為重視學生的學習，以孩子的學習需求為依歸，而非老師的教學進度，課堂學習中沒有人被拋下。

(二) 伸展跳躍的學習模式

學習共同體以維高斯基(Vygotsky)的近側發展區(ZPD)的概念為基礎，認為當一個人想不出答案，但經由小組相互激盪，能超越既有水平的學習。因此將課堂學習，從傳統上的孤立學習，改為小組或群體學習，除了不讓每個孩子落單、有鷹架支持效果，也有跳躍式的學習。在課程上，前半段的課程植基在課本上的學習，後半段的課程應該活用、探究，而非停留在課本的內容。在3年級的理科課堂觀課中，老師在「燈泡亮了」單元中後半的課程留一點點伏筆，讓學生去思考燈泡為什麼會熱熱的，所有學生陷入挑戰的沉思，激起探索的意願與動力，最後課堂結束，老師沒有總結答案，留給學生學習興趣的延

宕與持續性的思考。

(三) 老師柔軟的身體語言

參訪了三所學校，體會到為什麼學習共同體被稱為「寧靜的革命」。臺灣的教室中常見老師使用麥克風、擴音器，當學生發言太小聲時，老師會請該生說大聲一點；但在日本課堂，沒有麥克風，教室中老師聲音放低，不以更大的音量壓過學生；老師的姿態放低，或坐或蹲，讓眼睛的高度與學生同高。以側身、豎起耳朵的柔軟身段去傾聽每位學生的想法，學生耳濡目染中，也學會去傾聽與尊重每位學生的發言。

(四) 學生的聆聽關係與座位安排

學習共同體成熟的學校，通常學生間都能建立良好的聆聽關係。六年級的體操練習，每班學生能專注聆聽音樂集體做出動作；音樂課中，學生彼此分享觀賞的想法與心得，除了發言落落大方，還能講出深刻有見解的意見；國語課的學習，當有學生發言時，其他學生會轉身或轉向去注視或傾聽同學的發言，這樣的聆聽關係也發展出友善又尊重對方的對待禮儀。

未參觀前對於學習共同體的座位安排總有要排成口字型的刻板印象，實際到日本參觀後發現座位安排不限於口字型、U 字型，有的教室也是分組座或排排座。其實口字型或 U 字型的座位是希望讓學生看到彼此，方便對話討論，一旦聆聽關係建立了，座位排列其實就不那麼重要。對於開始想要嘗試學習共同體的課堂，或許一開始排成口字型，學習環境的改變有

助於營造聆聽及討論的氛圍。

(五) 安心失敗的課堂

在三年級理科教學中，不是從學科知識的講解開始，而是實際讓學生動手操作體驗，即使操作過程中燈泡不會發亮、發言講錯了，也不會受到責罰或同學取笑。印象很深刻的是，一位同學舉手，老師請他發言後，他支支吾吾講不出來，一時忘了想要發言的內容，筆者發現班上其他同學完全沒有不耐煩的表情，反而關注看著他、等他發言，雖然最後還是沒想出要發言的內容，同學也沒有笑他，讓人感覺這是一個讓學生安心失敗、不怕錯誤、勇於發言、嘗試體驗的課堂。

此外，老師不會因為進度問題而壓縮需要學生思考的時間，反而在需要思考的地方會多花時間，不會只是將進度上完。他們認為學習成效不單只表現在標準答案上，解題過程中的思考歷程也是一種學習。

(六) 教師預先課程設計的重要

課堂前老師要準備足夠的工具、運思材料幫助學生思考，課堂中不是將學生拉到老師預先準備的軌道，而是去串連學生與學生之間的問題、回應學生的發現、串連知識的相遇，不是邊聽邊構思老師要問的問題。日本的課堂上，發現老師很少拿著課本在講課，因為老師事先充分掌握學生的不同理解及做足備課的功夫；且發現老師的教案不只是一系列預備授課的重點與內容，更將學生的可能問題與

迷思概念考慮進去並放在教案中。

佐藤學的演講中反覆提到：「只有發表的課堂是沒有學習的，因為那是發表已知的知識，而不是去探究未知的學習」；「不是直接提供答案給學生，因為這將剝奪他學習的機會與權利，也不過度稱讚學生，使學生自滿而停止學習」。學習是一種設計、知識也是一種設計，是設計學習而非計畫學習，老師要不停地省察、調整、反思，根據學生學習情形，不斷調整課程設計，讓學生成為學習的主人。

(七) 重視學習與思考的軌跡

相較於臺灣的語文課，日本的國語課更重視形式探究、閱讀理解。課堂上老師將課文影印放大，讓課文的行距放寬，學生在不懂或有想法的句子畫線，方便記錄學習問題與不同觀點，用不同顏色寫下每次的思考問題，在反覆的討論與紀錄中，強化學生鑑賞、分析文本的能力。

三、對學習共同體的認識

佐藤學「學習共同體」以每個孩子的學習本身需求為依歸，這個需求不止於基礎知識學力，而是涉及到學生在學習過程中能自己思考、發聲與對話，最終形成自我價值感（方志華，2012），以下從日本參訪的觀察提出對學習共同體的初步瞭解。

(一) 教師的角色：唱作俱佳 vs. 多聽少說

以往一直認為老師就是要唱作俱佳，在臺上吸引住每位學生的目光；

但在日本的教室，看到老師沒有花俏的教具或豐富的肢體動作，多是坐在講臺前進行對話串連與引導討論，心裡有著不少震撼與衝擊。學習共同體的理念是過多的指導反而剝奪學習與思考的機會，重視的是同儕之間的聆聽與討論，老師是隱形的協助者，而非傾囊相授的掌控者。

(二) 學習的模式：合作學習 vs. 協同學習

合作學習常帶有分組競爭的意味，不管是個人或小組的積點加分，希望達到強扶弱、優教劣的學習效果；而學習共同體強調的是隨機分組的協同學習，低年級通常是採兩兩分組的方式，到了中高年級則採四人小組，較容易發揮交流激盪之效。希望建構的是安心學習、不怕失敗的課堂。組員間是平等的關係，沒有主從之別；不是互相教導，而是相互學習。

(三) 教學進度：教材中心 vs. 學生中心

傳統上我們有著進度上的壓力，固定的授課進度和內容使得老師難有彈性的課程設計；且我們不太放心學生學習的能力，也通常對於等待學生的反應缺乏耐心，因為老師為執行教學的計畫者，依教材掌控進度，被教學進度所綁架。而學習共同體的精神強調孩子本身的學習需求，不讓任何一個孩子落單，不以成人的眼光和標準去揣度，耐心等待學生反應，依學生反應調整進度，教師的角色為教學活動的設計者，依據學生的經驗與文本的可探究性，調整課程長度，因此，建構出學生中心的學習課堂。

(四)課程設計：共同備課 vs.單打獨鬥

從日本參訪中，瞭解這些學校的校長都有建立教師間共同討論課程的機制，形成教師學習社群。共同備課讓老師們更熟悉課程內容及重要學習概念，也相互激盪設計伸展跳躍(jump)課題。佐藤學認為因為教材過於簡單，學生才會從學習中逃走，課堂上應該是追求不懂的課，而不是教會的事；因此除了課本上的基礎內容，還應設計具挑戰性的伸展跳躍課題，提高深度。伸展跳躍課題可以是教科書內容的延伸，也可以是與相關生活經驗的擴展，透過同儕間的鷹架作用，激盪多樣的思考，深化學習。

在日本看到老師們設計的教案，發現教案中老師會站在學生學習的角度，預想學生可能的不同反應及迷思概念；反之，在臺灣看到的教案多是老師如何教這堂課的步驟，重點在老師怎麼教，若太重視教案的指導流程，有時候容易忽略了學生的學習與需求。透過教師專業社群的共同備課可協同討論 jump 課題、交流學生學習經驗，也可減輕備課負擔。

(五)學習的主導權：老師 vs.孩子

通常學習的主導者是掌握在教師手上，由老師提問、講演、歸納，甚至總結。然而學習共同體強調由孩子不懂的地方出發，以孩子的疑問去進行串連。日本的課堂上，老師以某個孩子的問題去反問每組學生，讓他們進行討論，學生的問題受到充分重視，老師的角色在進行不同問題間的串連與課題的導入，及回歸到學科的知識本質。看似老師好像沒有「教」什

麼知識，然而學習就在孩子與教材的思考及彼此間的聆聽互動與對話中產生。

(六)對話討論：獲得共識 vs.產生思考

在臺灣的分組學習中，常會聽到老師說「你們這組的答案是什麼？討論出什麼結果？」。我們希望小組內產生對問題的共識，甚至是小組的標準答案。然而學習共同體認為對話討論不是要達成共識，而是從不同意見中自己學習到什麼，激盪出新的學習火花；因此，日本的老師會問「你們這組的討論中，你學到什麼？有什麼新的思考？」。

我們有時候太重視正確解答，孩子的回答似乎都在揣測老師的答案，在不停尋求正確答案中，反而失去思考；在小組討論中因為要達成一致、尋求共識，可能屈就或仰賴別人的說法，反而容易失去自己的見解。

四、對臺灣課程改革的啟思

2014年11月教育部公布《十二年國民基本教育課程綱要》，其基本理念提及課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」、「共好」為基礎，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景（教育部，2014），可說是除了體制改革、課程教學革新外，更關注到學習的品質與學習主體面向。以下從學習共同體提出對臺灣這一波課程改革的淺見。

(一)移植/轉化

臺灣興起學習共同體熱潮，組織

參訪的行程不斷，之所以可以在臺灣快速傳播的因素包括：國教改革的配套需求、地方政府教改的殷切、學者的大力推介、佐藤學著作在臺出版、參訪團回臺後的教學示範、教師自發組織的力量、舉辦國際學術研討會等（方志華、丁一顧，2013），然而，我們不是要複製日本的做法，而是要吸收精華，轉化為適合臺灣教學場域與學習文化的學習共同體。

例如觀課只探討學生的學習真的好嗎？筆者認為教材與教法也很重要。臺北市中山女高的張輝誠老師提到他將學習共同體的分組及討論帶入「學思達」教學中，達到既競爭又合作的關係，翻轉課堂的教學風景。在日本不見得每所學校都實施學習共同體，也不是每個老師都願意公開課堂，參訪的和歌山大學附屬小學也提到他們有自己的實踐方式。在任何的學習參照中，重要的是要先掌握「他山之石」的理念與精髓，才不致東施效顰，整個走味，或先入為主，一味排斥。

（二）教師專業發展的模式

參訪的這幾所學校提到老師每年至少需公開授課 1 次、觀課至少 10 次（不論是校內外或區級觀課研修），這對老師的專業發展十分重要。很高興臺灣十二年國教總綱中，亦有明訂校長及教師每學年至少公開授課 1 次，讓公開教學與觀課成為教師專業文化的象徵，讓教師更精進學科知識與教學專業。

然而觀課和議課在總綱中似不那麼強調，以往的教學觀摩我們也較著

重在教師教學身上，學習共同體的「觀課」強調的是從觀察學生中獲得課程及教學改進，相互觀摩中提昇自己的專業，唯有深入瞭解學生學習的反應，檢視學習困難所在，才能作為課程與評量的依據。而「議課」不是評價或評鑑老師，是從同儕教師及學者的觀察觀點與回饋，更精進教學專業發展。此外，此一教師專業發展模式中，筆者認為很重要的是要預留教師專業對話時間，因為老師的備課深度（布題、串聯、jump 課題）影響到課堂學習的品質，否則協同學習僅有形式，討論深度不足，無法產生同儕學習或跳躍伸展。

（三）教科書的內容能否有 jump 的設計

教科書要有深度，才能刺激學生學習。我們的教科書常被批評只是百科全書，簡化又淺化，缺乏脈絡又支離破碎，十二年國教實施後，希望教科書的面貌能有一番新氣象。那能否將素養導向、高層次思考導入到教科書中？例如，國語/文教科書中重視的是形音義、翻譯、句意、題解，這些知識或事實就是教學和學習的全部？近來看了中學的教科書，也發現教科書有參考書化的趨勢，除了細瑣還有方便記憶的重點整理，我們的教科書能否拉高學生學習的層次與位階，除了知識或記憶性的基礎學習，能否增添評價、分析、批判、創造等學習設計，學生可以討論文本、鑑賞內容，也可以跟作者對話，甚至有自己的論點或重/改寫課文？

五、結語：學校是否勇於改革？

現今許多教育決策者、教育學者

或評論家，幾乎不關心「教育現場」，也不打算在「教育現場」學習，自然造成現今教育政策空轉、教育理論空洞化，及教育評論遠離現實的結果（佐藤學，2013），學習共同體關注到學生的學習，及尊重、聆聽、相互支持的學習氛圍與關係，筆者認為這些想法直指教育的本質。

在參訪過程中聽聞日本的校園霸凌、師生間問題嚴重，從這三所小學看來，可以看出勇於進行課堂改革的校長及老師，他們的教室風景確實不一樣，師生間與同儕間是友善溫暖，且相互支援，無暴戾之氣。臺灣目前雖尚未發展出全校文化的學習共同體學校或全校性授業研究（方志華，丁一顧，2013），只有少數熱情的校長或老師投入，相信只要學校勇於改革或翻轉，可以在學年間、領域間、全校內慢慢形成學習共同體的文化。

現在臺灣小學課堂裡偶見教師整節課操作廠商製作的教用版電子教科書，課堂上充斥著聲光與視覺等多媒體數位內容（陳麗華，2012），教師其實擁有很多資源，然而無所不包的豐富資料、影片、簡報、動畫等過多的資源，花巧喧譁的展演，是否簡化了上下求索、深化思考的慎思學習？隱蔽了許多沈潛、默會與心靈交流的可能？學習的本質有時候是一種心靈與

精神的深邃與豐贍，不需要太多華美的裝飾及濃妝豔抹，教與學恰如其分地就在那一來一往的對話、聆聽、串聯、討論、思辨、回歸中有了引人入勝的連結與展現。

參考文獻

- 方志華（2012）。佐藤學「學習共同體」對比十二年國教的教育改革意涵。載於黃政傑（主編），十二年國教課程教學改革理念與方向的期許（pp.213-236）。臺北市：五南。
- 方志華、丁一顧（2013）。日本授業研究的發展與佐藤學學習共同體的批判轉化。課程與教學季刊，16(4)，89-120。
- 佐藤學（2013）。學習革命的最前線：在學習共同體中找回孩子的幸福。臺北市：天下。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要—總綱。行政院公報，第20卷。取自<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 陳麗華（2012）。參訪日本學習共同體的迴響—穿梭在客位與主位之間的思維撞擊。教師天地，181。

我國高級中等學校輔導與轉銜機制之探討

賴協志

國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員

一、前言

十二年國民基本教育已正式啟動，我國學校教育體制與發展呈現不同於以往的嶄新風貌。長期以來，我國後期中等教育採雙軌學制，以高中及高職為主，前者為升學預備導向，後者則為職業預備導向，並且以綜合高中及其他類型高中為輔。依據「高級中等教育法」第 5 條的規定，當前高級中等學校分為普通型、技術型、綜合型及單科型高級中等學校四種類型。高中教育在十二年國民基本教育政策的推動下，性質有所改變，同校學生的異質性亦將增加。因之，高中教育之發展必須思考：如何讓學生能夠選擇適合自己就讀的學校；如何讓學生能夠在學校得以適性發展；以及如何讓學生能夠習得現代公民的基本素養，此皆為未來實施十二年國民基本教育必須面臨的重要課題（潘慧玲等，2011）。對於某些學習超前或興趣明顯的學生，高中教育應該提供彈性的課程選擇，讓學生得以更早與大學銜接；對於職業性向明顯的學生，可以輔導他們轉讀職業課程，讓他們更能順利的轉換跑道，作好就業準備。普通高中與職業高中或綜合高中之間的轉換也應該更為開放，配合性向較為明確學生的需求，提供自由轉換管道（王麗雲、甄曉蘭，2008）。

由於普通型、技術型高中學生在校所學課程內容差異頗大，形成學生轉學轉校不易的情形，雖然綜合型高中是可行的方式，但受到升學導向、家長觀念、社會價值觀的影響，多數國中畢業學生仍以進入普通型高中就讀、繼續升學為主要選項，其次才會是技術型、綜合型或單科型高中，而倘若部分學生在入學之後，發現所學並非其興趣及性向所在，想要轉學轉校，以目前的機制是不易的，除非學生選擇重考或參加轉學考。因此，建立各類型高中間的輔導與轉銜機制確實有其必要性。

二、我國高級中等學校輔導與轉銜現況

學生輔導必須在傳統的問題輔導、心理輔導外，加強重視生涯輔導、課業輔導、升學輔導及就業輔導。這些輔導都需要觸及個別學生，切不可忽略學生的特殊性，把他們當成一個屬性相同的團體來對待（黃政傑，2013）。學校的輔導工作的主要範圍有四：生活輔導、心理輔導、學習輔導，以及生涯輔導。前三者偏矯治性、補救性之輔導工作，而生涯輔導偏預防性、發展性的輔導工作（劉家伶，2009）。對於學生生涯輔導之內容，除了從個人興趣、特質來著眼，更應涵蓋生涯決定的過程、社會學習的影響、自我效能的提升、訊息處理的掌

握、情境背景的互動、心理需求的轉變及階段任務的實踐等面向（鄭聖敏，2010）。

有關我國高級中等學校學生輔導的規定，主要係依據 2014 年 1 月 2 日修正發布之「高級中等學校學生輔導辦法」，其中第二條明確指出：高級中等學校學生輔導工作，應以全校學生為主體，就其身心發展之特質、能力、性向及興趣，考量社會職場動態，輔導其統整自我、認識環境及適性發展，並能正確選擇升學或就業方向。在臺灣，高中學生皆在高一下時面臨選組問題。而此一抉擇，短期而言影響個人未來升大學的選組選系，長期而言可能影響終身生涯發展。因此，針對高中學生進行進路輔導，是一件非常重要的事（吳武典等，2010）。國內高中生對自己的興趣、性向與大學科系的學習內容，缺乏充分認識，面臨生涯發展上的一些問題，包括：高一選組、擔心考不上理想的大學、對於未來選系的生涯方向不清楚、對未來前途的擔心等，顯示其對相關輔導需求甚為殷切，極需藉由多元的管道和資訊的蒐集來瞭解自我與外在世界，以期做出具體可行的生涯決定（劉家伶，2009；韓楷檉、蘇惠慈，2008；韓楷檉、王世英、洪寶蓮，2007）。

對在學的學生而言，「轉換學校」有兩個意涵，一是不同學習階段的轉換，如小學升中學，中學升大學；另一則是指同一個學習階段但因為某些理由需要從一所學校換到另一所學校，且經過重新註冊的手續（Ejeh, 2004; O' Dell & Eisenberg, 1989）。本文

所指的轉銜係為高級中等學校學生因為某些理由需要從某一類型高中轉換到另一類型高中，並且對於轉換後的學校課程能夠順利銜接。

在教育部人才培育白皮書中，提出發展高中職適性轉銜方案，研議高一升高二適性轉銜機制，讓高一學生發現興趣不符時，得以轉科或轉學的機會（教育部，2013）。有關轉學或轉科、組的規定，主要係依據 2010 年 3 月 3 日修正發布之「高級中等學校學生學籍管理要點」，其中第三章轉學及第四章轉科有相關規範。在轉學方面，多數縣市採轉學考方式，由數校聯合招考轉學生；在轉科、組方面，普通型高中的文組轉理組或理組轉文組，基本上尊重學生的意願，在轉組前會由輔導老師進行輔導；而技術型高中校內同群或同學程之間的轉科較容易，可以互抵的學分較多，不同學群或學程之間的轉科較不易，學生轉科後通常會降級補學分。

三、我國高級中等學校輔導與轉銜機制之運作流程

由於高中階段教育在學術與職業導向的疆界分明，對於性向尚未明確者或志趣改變者而言，缺乏彈性與其他生涯選擇的機會，亦即僵硬的學制無法適應個別學生差異（沈姍姍，2010）。十二年國教實施之際，各校對個別學生的課業、升學與就業輔導需

要更加用心，尤其是課程分流方面，分流前應先做好分流選擇的輔導，分流後實施追蹤輔導，讓學生於必要時有轉換流向的彈性（黃政傑，2013）。

當前高級中等學校的輔導與轉銜機制必須有新思維與新作為，應該以學生的適性發展及正確選校作為主軸。為了讓學生在高中教育階段能正確選擇符合其性向及興趣的學校，首先，應強化國中階段的學校輔導工作，以降低高中教育階段轉學或轉科、組的需求；其次，國中畢業生在進入高中修習相關課程後，若仍出現轉銜的需求，應該依其性向及興趣，尊重其意願，透過適當機制協助學生在普通和職業課程間的換軌及接軌，例如：成立職業或普通課程試探學習中心，讓學生利用課餘或寒暑假時間選修；有轉銜需求的學生可至學校輔導中心進行輔導；接著，由教育部或各縣市政府教育局（處）成立轉銜中心，依學校提供的學習與輔導資料，統一辦理轉校作業；而各校依學生意願及在校表現，自行辦理校內轉科、組作業；最後，高級中等學校學生能進入符合性向和興趣的大專校院科系，順利銜接高等教育的課程，減少轉校轉系的情形發生。有關我國高級中等學校輔導與轉銜機制之運作流程，如圖 1 所示。

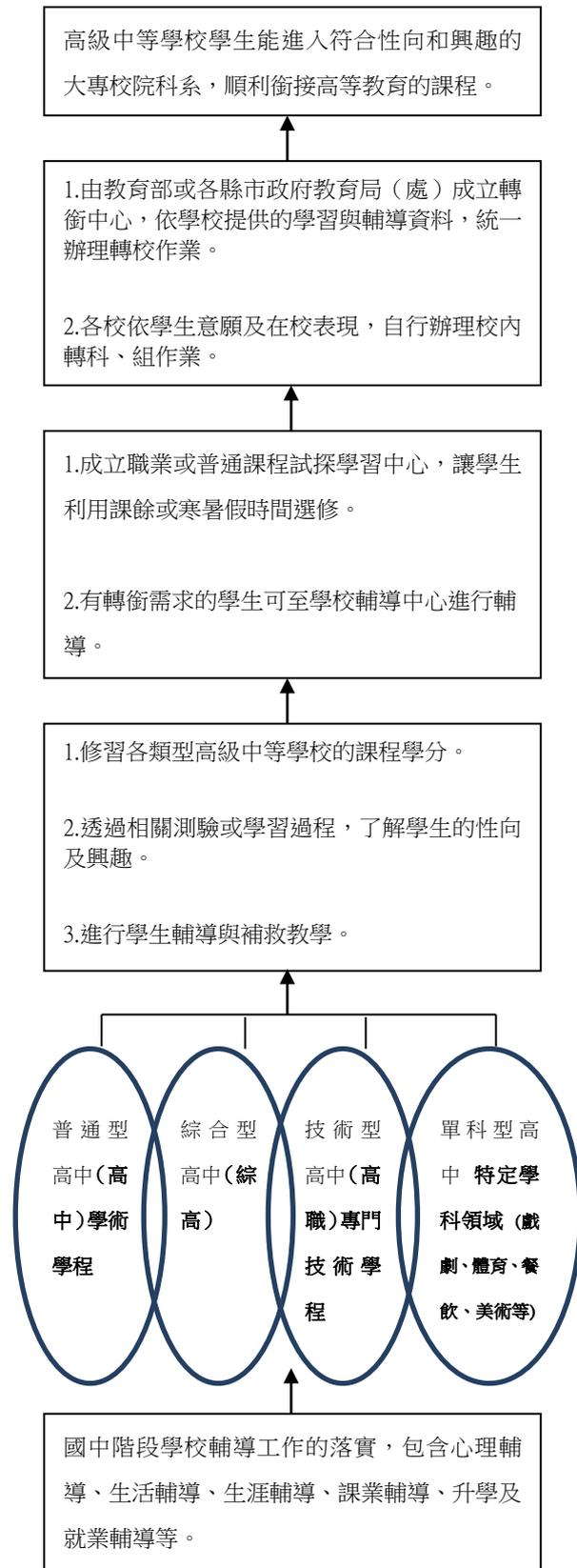


圖 1 我國高級中等學校輔導與轉銜機制之運作流程

四、結語

十二年國民基本教育實施後，學生程度差異性分布將擴大，有部分學生可能會有不適應之學習情況。因此，適性輔導及轉換軌道機制的建立實屬重要課題。現行高級中等學校教育體制是涇渭分明，在課程安排上有所差異，宜發展適切可行的輔導與轉銜機制，在輔導方面，應落實學生心理、生活、生涯、課業、升學、就業等輔導，在轉銜方面，應讓有需求的學生在轉銜前有試探學習的機會，並且使就讀不同類型學校之學生在發現性向、興趣不符之情形下，可以透過適當機制在校內轉科、組或是轉換至其他類型學校。

參考文獻

- 王麗雲、甄曉蘭（2008）。臺灣普通高中教育政策的回顧與前瞻。載於國立臺灣師範大學教育評鑑與發展研究中心主編，**臺灣高中教育政策之檢討與展望專題研討會論文集**（第 7-41 頁）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 吳武典等（2010）。高中學生生涯發展組型建構及其在升學與生涯輔導上的意義。**教育科學研究**，**55**（2），29-72。
- 沈姍姍（2010）。**國際比較教育學**。臺北市：正中。
- 教育部（2013）。**教育部人才培育白皮書**。臺北市：作者。
- 黃政傑（2013）。**中小學教改新方向**。新北市：冠學。
- 劉家伶（2009）。高達美「理解的歷史性」對臺灣高中「生涯輔導」的困境之啟迪與省思。輔仁大學哲學研究所碩士論文，未出版，新北市。
- 潘慧玲等（2011）。「高中教育政策白皮書」工作計畫。教育部委託專案結案報告，臺北市。
- 鄭聖敏（2010）。談資優學生的生涯輔導。**資優教育季刊**，**116**，10-17。
- 韓楷樑、王世英、洪寶蓮（2007）。高中生生涯輔導工作成效對大學生生涯決定狀態之影響。**教育資料與研究**，**77**，75-96。
- 韓楷樑、蘇惠慈（2008）。高中輔導教師專業職務角色個人變項、學校變項與生涯輔導專業能力關係之研究。**輔導與諮商學報**，**30**（2），63-82。
- Ejieh, M. U. C. (2004). Factors associated with student mobility in Nigerian secondary schools. *Research in Education*, *71*, 17-24.
- O' Dell, F. L., & Eisenberg, S. (1989). Helping students to make important transitions. *The School Counselor*, *36*, 286-292.

探討國民小學健康中心的功能與創新策略

林良慶

臺中教育大學師培處簡任秘書兼助理教授
嘉義市政府前任教育處長

一、前言

近年來國人對學童就學特別關心，除了十二年國教議題的拉抬國人對義務教育階段的學童就學關注外，少子化也是重要因子，因家長的子女數少的只維持一位的情況下，子女的校園生活細節，很容易成為家長與子女對話的中心，因此，家長漸漸特別重視子女義務教育階段的點點滴滴。在學校內從子女的各領域學習，到子女在校運動、才藝、健康等等都特別重視。就因學童健康課題日趨受家長及教育行政人員重視，所以本文單就學童在健康維護層面加以探討，而學校健康中心的功能與創新策略為何？就值得加以探討，也就是說探討學校健康中心對學童健康照護的現況作一系統性的整理與論述。

二、健康中心的功能

依教育部(2015)官網法規所論之學校衛生法第六條第一項規定：學校應指定單位或專責人員，負責規劃、設計、推動學校衛生工作。第二項更進一步明確指出：學校應有健康中心之設施，作為健康檢查與管理、緊急傷病處理、衛生諮詢及支援健康教學之場所。顯見，學校設健康中心推動各項業務，強化積極照護師生健康作為。學校衛生法是學校設置健康中心之法源，學校健康中心負有維護冬生身心健康之責，渠相關功能分述如下：

(一) 辦理學生健康檢查

依學校衛生法第八條第一項：學校應建立學生健康管理制，定期辦理學生健康檢查；必要時，得辦理學生及教職員工臨時健康檢查或特定疾病檢查。又同法第九條第一項亦規定，學校應將學生健康檢查及疾病檢查結果載入學生資料，併隨學籍轉移。

故，學校健康中心的一項重要功能就是學生健康檢查事項，並針對健康檢查資料妥善保管。凡學生學籍改變時，健康檢查資料也需隨學生異動而轉移。

(二) 健康指導

依學校衛生法第十條：學校應依學生健康檢查結果，施予健康指導，並辦理體格缺點矯治或轉介治療。

顯示，學生健康檢查後之健康狀況，學校宜請健康中心配置之護理人員對學童健康予以專業指導協助或追縱改善情況。

(三) 對學生體格缺點或疾病加強預防及矯治

依學校衛生法第十一條：學校對罹患視力不良、齲齒、寄生蟲病、肝炎、脊椎彎曲、運動傷害、肥胖及營養不良等學生常見體格缺點或疾病，應加

強預防及矯治工作。

因此，學校健康中心辦理學童健康檢查後，獲得學童相關健康訊息數據，宜有目的性預防或矯治或追蹤改善情況。

(四) 對學生患有疾病應加強輔導與照顧

依學校衛生法第十二條規定：學校對患有心臟病、氣喘、癲癇、糖尿病、血友病、癌症、精神疾病、罕見疾病及其他重大傷病或身心障礙之學生，應加強輔導與照顧；必要時，得調整其課業及活動。

顯示，學校健康中心掌握學生健康狀況後，宜適時和導師、科任教師等相互配合，共同關注學童身心發展及課業活動。

(五) 做好防疫及監控措施

依學生衛生法第十三條規定：學校發現學生或教職員工罹患傳染病時，應會同衛生、環境保護機關做好防疫及監控措施；必要時，得禁止到校。同條文第二項亦明列：為遏止學校傳染病蔓延，各級主管機關得命其停課。

故，學校內之教職同仁都負有做好防疫及監控措施之責任，一發現有學童染病宜有強制或防範作為，以減少病狀擴散發生；另健康中心配置之護理師也隨時和衛生單位合作協助師生做好防疫措施。

(六) 辦理學生入學後之預防接種工作

依學生衛生法第十四條規定：學校應配合衛生主管機關，辦理學生入學後之預防接種工作。同法第十四條第二項：國民小學一年級新生，應完成入學前之預防接種；入學前未完成預防接種者，學校應通知衛生機關補行接種。

所以，學校對學生入學後應配合衛生主管機關，辦理學生入學之預防接種工作。

(七) 訂定緊急傷病處理規定，並增進其急救知能

學校為適當處理學生及教職員工緊急傷病，應依第二項準則之規定，訂定緊急傷病處理規定，並增進其急救知能。前項緊急傷病項目、處理程序及其他相關事項之準則，由各級主管機關定之。

所以，學校內之護理人員對急救知能的學習和急救專業的教導師生，成為重要的工作之一。

(八) 貫徹縣市政府衛生保健政策

除了上述法令明確規範各國小對學校內師生健康維護外，國小健康中心也肩負地方政府所屬學校健康促進政策的執行，因此，攸關學童飲食、營養、保健等事項，都會由國小內健康中心負責，也因此健康中心的功能值得特別關注。

綜上所述，不論是辦理學生健康檢查、健康指導、對學生體格缺點或疾病加強預防及矯治、對學生患有疾病應加強輔導與照顧、做好防疫及監控措施、辦理學生入學後之預防接種工作、訂定緊急傷病處理規定，並增進其急救知能或落實地方政府保健政策等等都是學校強化師生健康、安全的一項專業，而這項專業發揮，學校就以校內之護理人員為之，以健康中心為推動場域。因此，學校內之健康中心宜針對上述各項重點事項列為核心工作。

三、健康中心創新策略

為讓學校內健康中心的功能有效發揮，健康中心尚有一些積極作為策略可維護校園內師生的身心健康，如配合學校各領域教學開辦有益身心健康之活動，或導入外部資源等策略，相關創新作為說明如後：

(一) 運用數據管理，活用學童健康檢查資料數據

每學期初的學童健康檢查及檢查後追縱情況，都有明確的數據產生。健康中心護理師可將上述數據做一分析，將各學童目前的身心健康情況與同年齡之各生長曲線、及先天性疾病等建立一完整資料庫，並從數據中找到目標學生如體重過重、過輕、視力過差、齲齒比率過高、身高過矮、聽力嚴重受損或先天性病況等等資料，健康中心護理人員整理上述數據資料後，呈送校方相關人員，尤其是校長知悉，學校立即於校內成立一改善學

童健康團隊投入專業協助，採定期檢視非先天病況之學童健康改善情況，讓家長、學童共同關注健康情形。

所以，善用健康檢查數據，投入護理人員專業，輔以學校行政作為，再請家長配合協助，讓學童的身心健康健全。

(二) 學校健康中心和社區醫院、衛生所(室)策略聯盟

學校內之護理人力約只一位(大型學校除外)，學校宜善用社區醫院、衛生所內之專業人力，適時引入校園內教導校內教師學習受傷簡易包紮、及正確的醫衛知識，讓校園內教師在照顧受傷學生時不致過於慌張。

因此，社區相關醫療專業人力的運用與機關間合作之策略聯盟模式，皆有助學校內教師增能，有助學童在學校學習更安心。

(三) 規劃活動，導入視力保健、齲齒防治、菸害防治、體重過胖

近年來，每一縣市都有少部分學校為強化學童健康，而辦各項活動，如為讓校內學童體位符合標準，學校可推動「零時體育」政策，讓學童運用晨間或校內課間時段營造學童運動機會；為讓學童視力保健落實，學校可開創「眼球視力操」藉由眼球運動來達到視力保健目的；為使學童齲齒率降低，學校除可藉書面宣導外，也可採以潔牙競賽方式要求學生潔牙；有學校為減少學童少受菸害之苦，推親子共

同防治菸害活動，鼓勵學童家庭做好菸害防治；有學校為讓學童體位正常，對早餐無法在家中正常用膳者，學校募善款提供營養早餐，及辦理各項走路活動適時讓學童運動，以維正常體位。

因此，推動各項學童健康促進工作宜導入活動，單由書本知識傳達健康重要尚不足，由各活動、專案或比賽等策略併同推行，較易達到目的。

(四) 訂定體適能獎勵措施

身體健康源自適當的飲食、運動及保養，學生體適能強化是需要時間努力，尤其是日常養成適時運動，都有助提升學生體適能。因此，學校訂定體適能獎勵措施，提升學生運動意願，一段時間後經由健康中心的檢查數據相互比對，了解該項獎勵措施是否有成效，如此讓學生建立運動習慣。

(五) 健康中心佈置校園地圖，運用標示形塑安全校園

健康中心可建置校園地圖，請學童在登記校園受傷時，利用貼紙在護理師佈置之地圖上貼上學校自製的貼紙，一週或兩週後，學校看到學校地圖的那一地點是學生經常受傷的地點後，就立即修繕改進，消除校園內危險因子，如此健康中心功能就能從消極的受傷醫護，達到積極的掌握消除校園危險因子另一功能。若學校發現學生易受傷處的消除非短期間能辦理，則可採取警視作為如標示立牌告

知師生，如此安全校園的維護目標就能有效達成。

(六) 計畫性的推動學童健康表演活動，有效消除學童體重過重問題

學校可計畫性的規畫校內表演活動，採全校學童參與方式，不標籤過重兒童，讓全校學童都有機會參與，如此長時間的推行後，下一次的學童健康檢查時比對健檢數據，就可評估運用表演活動讓學童健康促進目標達成情況。

四、結語

長期以來健康中心的功能較易受教育同仁忽略，對一所小學言，校長的專業辦學，尚需學校內護理師將健康中心功能極大化，如此，校長辦學從知識傳遞到對師生健康全方位的關注，使家長對學校行政運作肯定。

因此，一所國小內的健康中心，平時是學生身體受傷、疾病預防的重要場域，更重要是學校倡導校園安全，學童就學安心的指標之一，所以學校健康中心的功能值得正視與倡導，讓平時減少教育同仁關注的場域，再次獲得重視，讓護理師的專業有效發揮。

參考文獻

- 教育部(2015)。學校衛生法—主管法規查詢。網址：<http://www.edu.tw/pda/default.aspx>.

幼教保工作之女性化與低酬庸現象

陳韻如

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系博士生

廖鳳瑞

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系副教授

一、前言

依據教育部統計處全球資訊網「性別統計專區」之數據顯示，我國教保服務人員數¹共計 45,288 人，男性 595 人，只佔 0.01%，女性則佔了 99.99%，儼然是女人的世界。

教保機構除了女性化特性外，低薪的現象亦值得關注。以同樣學士學歷的教保員來看，除去粥少僧多的公立機構教保員起薪可達 34,155 元外，筆者查詢網路人力銀行發現，私幼教保員工作起薪約為 20,000-22,000 元間²，調薪幅度與升遷機會也不如其他行業。全國教師工會總聯合會甚至於 2014 年 11 月 4 日舉行記者會，控訴教保員過勞低薪現象，不少教保員每天平均工時 12 小時，每月實領不到 22K；祕書長劉欽旭與副主委顏嘉辰更出示薪資單指出，部分私立幼兒園巧立名目、違法減薪，無論教保員或幼教師，連 20K 都領不到。肩負教育、照顧我們下一代的重責大任，卻受僱於如此不友善的幼教環境，這些教保人員的勞動尊嚴與幼教品質，實在令人憂心。

要改善教保人員低酬庸現象，非一蹴可及之事，此與教保機構女性化之特性一樣，受到華人社會文化、大眾意識型態以及政府態度等因素交互影響。

二、社會建構的性別化分工

社會建構論認為個人是男是女並無天生的性別認同，兩性的思維、行為與互動，乃與社會文化交互影響的結果。如華人世界「男主外、女主內」賦予男女不同的角色與責任分配；或是我們常用「好動、獨立...」形容男生，女性則是「溫柔、依賴...」，久而久之形成性別刻板印象，使男女被概括的特徵標記；這些對兩性共同的假定與期望，又不斷地被大眾規範、形塑，並再製而代代影響、傳遞。

性別刻板印象進入到工業社會的就業職場時，即形成「就業性別區隔」(Job segregation)現象。就業性別區隔通常分為「縱向隔離」與「橫向隔離」，前者指兩性進入同一行業，但女性工作位階較低、薪水較少。後者指兩性從事不同工作，如卡車司機、郵差、消防隊員、軍人、警察...等職業，被視為是「男人的工作」；而祕書、會計、總機、護士、與百貨臨櫃人員等，被視為是「女人的工作」(何穎怡譯，2000)。可見，女性的傳統性別角色使其職業多集中於協助、服務或照顧等性質的工作，這些工作往往被評估為低技術與低專業，社會地位不高，薪水亦較低。而教保工作服務對象為幼兒，除符應女性化的職業性質外，一般大眾認為幼教師最好兼具溫柔特質才有利幼兒在校生活與學習，再度強化女性的性別刻板印象，即便托育工作已由家庭私領域進入職場公領域，教保工作仍被認為由女性擔任較佳。

¹ 含各縣市政府教育局(處)審核通過之園長、教師(含教師、代理教師及學前特殊教師)、教保員及助理教保員。目前僅更新至 102 學年度。

² 多數寫「面議」，公開薪資的資方寥寥可數。

三、母職天生的論述

就生物性觀點而言，母職所指涉的只是女性用子宮孕育子女，並滿足其生物上的需求；但從社會性觀點而言，母職則是指一切符合社會規範與期待的行為、態度與價值觀（張靜汶，1997）。然，一般大眾將兩者混為一談，產生「母職天生」的意識型態，這不單是社會對女性單方形塑的刻板形象，女性為了生存，也內化、期望自己達到社會要求的標準（蕭蘋、李佳燕，2002）。陳薇薇（2008）針對三位國小附幼教師的訪談即發現，性別的因素促使她們走上社會期待的女性既定生涯規劃。可見，母性天職是一種集體的社會意識，由於女性傳統性別角色與母職的桎梏，相較男性較容易、也較願意從事幼保工作，加上幼兒教保工作本身的性質（強調愛心、耐心、照顧、保護）也呼應女性刻板印象，被視為母職的延伸，更加鞏固幼教機構女性化的現象。

由另一個角度來看，教保工作在傳統農業社會為家庭成員所承擔（主要為母親），乃無酬庸工作。進入工業社會後，此工作由家庭中分化出來，被視為因應婦女外出工作的有酬親職，使得大眾認定教保人員乃母親的替身，不需給予太多薪水，教保人員工作價值在這樣滾動關係中被貶抑，專業地位難以建立，更難要求如同其他教育階段教師的給薪。

四、父權文化下的弱勢女性

（一）母職的再壓迫

多數女性除承擔生物性母職外，亦將社會性母職視為己任。究竟是什麼樣的社會文化使得女性甘願同時承擔生育與養育的重責大任？Rich（1986）

在「Of women born: Motherhood an experience and institution」一書中，對女性身體經驗與文化的互動關係有著精闢的論述，他運用社會學家 Emile Durkheim 的社會分工論，將文化視為是一種集體的想像（collective fantasies），這種集體想像透過合法化的制度或政策轉化為真實的再現經驗（representation of realities），最後成為牢不可破的社會事實（引自潘淑滿，2006）。在 Rich 眼中，使生物母性與社會母性聯繫起來的，即為父權意識（patriarchal ideologies）。

潘淑滿（2006）針對 37 位臺灣女性的研究也發現，在父權文化之下，要打破「母親」等同於「母職」的迷思其實是非常艱困的，因為臺灣女性對「成為母親」持以高度肯定，認為「母親」是母職實踐過程不可替代的角色。女性因擁有子宮，需承擔生物性母職，但在父權文化的再壓迫下，使女性也需承擔社會性母職，甚至將社會性母職也內化視為天性。Chodorow（1979）亦強調，女人之所以甘願進行母職，乃是心理、外在環境、及周遭人們互動後的結果。

（二）技能的建構與階層化

女性主義者抨擊「技能」是由社會所建構的（Coyle, 1984），意指工作所需技能水準是依「誰」做這項工作，而不以工作的真正性質來決定。換言之，特定工作技能憑據的是執行者的性別或權利，此乃是父權社會意識形態下加諸的技能階層化（Phillips & Taylor, 1980，引自李曉蓉，2003）。父權文化建構了工作技能與性別的關係，認為女性的天賦無法擔負高技術性工作，相對獲得的報酬與專業地位也較低。

父權社會賦與教學工作的職業特

質，是需要有愛心的、溫柔的、關懷的、樂於付出、犧牲奉獻、任勞任怨...等的特性，這些恰好是華人父系社會期待的女性特質；因此，教學工作易成女性的工作世界（李曉蓉，2003）。然，教學工作中亦存在技能的「階層化」現象，舉例來說，臺灣隨著教育階段愈高，男性教師所佔比例愈高，原因在於一般認為教育階段愈高的學生，更需專業的教育，教學的技術性愈高，不適合女性承擔；而年齡小的幼兒較需照護，技術性低，適合女性承擔。也因如此，在學前教育階段中，少見男性的蹤影，而這些女性教保人員明明在女性組織中，卻必須符應甚至複製父權社會的規範價值，成為一群被標誌為不需專業技能、且薪資、地位皆低的廉價勞工。

五、國家自由放任主義

當上述的母職概念及父權社會文化在托育工作場所中滲透，教保人員也不自覺地屈服於外界所界定的附屬地位。以我國目前的行政立場來看，幼兒教育雖在學制當中，卻不屬於義務教育的範圍，私立機構又佔所有學前教育機構七成以上，可見國家目前對幼教機構偏向自由放任的態度。

也因國家並未將學前階段納入義務教育範疇，一般大眾對於幼教人員之教育專業性也存保留態度。再者，女性自身將育兒視為天職的壓力，及社會對母職天性的錯誤認知結構，使得一般人也不認為育兒是政府應負擔之責任。潘淑滿（2006）即指出，臺灣女性在母職實踐的歷程，對於家、國的想像，呈現出與西方女性迥然不同的經驗，臺灣女性不若西方女性認為政策相關配套措施才是左右女性母職實踐的主因，臺灣女性習慣性將母職視為是個人工作與責任，忽略國家與社會的集體責任，內化父權文化下技能階層化的角色而不

自覺。加上國家對於托育照顧也缺乏積極關懷與主動介入的態度、托育工作仍多由女性承擔，王淑英、孫嫚薇（2003）認為此乃因父權國家下的母職體制化思維、國家家庭主義的庇護，再度強化了女性為父權家庭體制的從屬地位。無怪乎胡幼慧（1995）認為「育兒福利之『社會職責』」和「男女分工再分配」運動並未產生，即便生物性母親可以擺脫社會性母職的責任與約束，卻是將社會性母職的責任與重擔轉移到其他女性（如「母親的母親」或「父親的母親」），根本沒有解構兩性在母職實踐的角色分工，也沒有形成「家」、「國」在母職實踐的責任分工。可見，國家對幼教工作者的定位不明，加上社會建構與父權文化下母職與技能階層建構，在在都影響到幼教人員的工作生態與專業地位之建立。

六、結語

那麼，是否學習法國明文立法鼓勵男性加入幼教工作，就會改善教保工作女性化與低酬庸現象？筆者認為未必，依據前述原因的交互影響，反而可能更強化父權社會迷思。在目前國家著力不夠，教保人員如何由身處同是女人、卻又維繫父權意識的幼教機構中覺醒，才是真正首要的議題。事實上，母職並非所有女性共同經驗，目前生育率大幅下降，女人已逐漸走出生理性別桎梏，然而，多數民眾，包含幼教女性工作人員自己本身，仍受社會性別角色的影響甚劇。

覺醒雖不容易，倒意識到了，總是要嘗試開始改變。或許，由微觀層面開始努力，經由時間的累積，總有收其效益之時。例如，教保人員更加強自己的教育訓練與工作表現，獲得父母的肯定，讓教保工作不再被界定為看顧幼兒的母職替代；當我們表現出幼教專業的

不可取代性之時，才能超越既定的性別刻板印象與社會期望，取得該有的地位。同時，透過參與或發起社會性與政治性活動，積極發聲，不再扮演溫柔、沒有異見、被父權文化建構的刻板性別角色，喚起社會大眾重視。

大眾對於教保工作的看法也應改變，最常見的現象是，父母重視孩子在學校學了多少，往往卻忽略去關注第一線教保人員的勞動環境是否合理。少子化的現在，師資更需重視，若大眾對於幼教工作的專業認知不足、政府又不重視，優良師資出走其他產業的現象將更為嚴重。此乃關乎我們下一代的教育，禁不起忽視。

參考文獻

- 王淑英、孫嫚薇。(2003)。托育照顧政策中的國家角色。**國家政策季刊**，2（4），147-174。
- 何穎怡譯（2000）。Magezis, Joy 著。女性研究自學讀本。Teach Yourself Women's Studies。臺北：女書。
- 李曉蓉（2003）。女性教師文化之探討：女性主義的觀點。**幼兒保育學刊**，1，39-63。
- 胡幼慧（1995）。三代同堂--迷思與陷阱。臺北：巨流。
- 陳薇薇(2008)。是母職還是專業？～寄人籬下的國小附幼女性教師職場性別經驗之探究。高雄師範大學性別教育研究所碩士論文，未出版，高雄縣。
- 張靜汶（1997）。女性的母職：社會學觀點的批判分析。**社教雙月刊**，77，20-25。
- 潘淑滿（2006）。平等或差異？—母親身分與母性政策的論述。**社區發展季刊**，114，219-238。
- 潘淑滿（2006）。臺灣母職圖像。**女學學誌：婦女與性別研究**，20，41-91。
- 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。
- Coyle, A. (1984). *Redundant women*. London: The women's Press.
- Chodorow, N. (1979). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the society of gender*. Berkeley: University of California Press.

高中體育班英語適性化教學面臨的困境及因應初探

林孟萱

國立臺中教育大學教育研究所博士生

一、前言

曾幾何時：讓王建民、詹詠然等體育好手以流利英語介紹臺灣，「體育外交」肯定威力驚人！的口號言猶在耳。

有鑑於臺灣體育選手普遍外語能力不佳，被認為「頭腦簡單、四肢發達」，教育部決定大修高中體育班課程綱要，簡化數學等一般課程難度，增加運動英語、運動名人傳記等新課程，新課綱已於九十八學年度實施，影響全國上萬名學生！

高中體育班課綱修訂計畫主持人、玄奘大學教授曾瑞成說，新課綱加強體育班學生的人文陶冶及專業術科訓練，增加運動英語、運動與營養、運動名人傳記、生涯規劃、生命教育、運動倫理與道德等課程。

修訂綱要中，把音樂、美術、藝術生活、家政、生活科技、資訊科技、健康與護理等藝術與生活領域課程減少，如何陶冶氣質？曾瑞成說，這些科目只是減少學分數，學生還是有機會接觸到。

曾瑞成指出，體育班學生在術科表現傑出，但在學科能力上難免參差不齊，因此數學、英文、基礎物理等三科，將自高二起分為A、B兩級，提供不同深度、廣度及學習速度的課程，讓學生視發展取向學習；社會、自然領域則以核心知識為主。

此外，體育班修正課綱也提供更多學習彈性，例如：學生因比賽錯過課程，可安排在假期補課；評量學生表現可以報告取代考試；為不中斷訓練，寒、暑假也安排專項運動綜合訓

練；優秀運動選手還可有個人化專屬課程。

二、高中體育班英語適性化教學困境

時至今日，綜觀國內的英語教學，儘管相關的研究汗牛充棟，然而，專門針對體育班的英語教學研究卻付之闕如，更遑論對於體育班研發適性化的課程設計，或是發展體育班特殊教材或教法。以筆者自身的教學現場來說，頂多針對體育班學生刪減教材分量，及調整試題難易度，及降低評量標準。

至於高中體育班新課綱中所提及的：加強體育班學生的人文陶冶及專業術科訓練，增加運動英語、運動與營養等，與運動相關的課程，則是每周增加一節運動英語的課。然而，教材的部分則需要任教高中體育班的英語教師們自行設計相關教材，融入一般教材或課程中。

然而，實際教學中所使用的英語教材多半是針對普通班所設計的教材及進度；體育班的任教老師更清一色是就讀普通班上來，鮮少具有就讀體育班的相關背景。

長此以往，社會中存在許多對於體育班學生的刻板印象，造成我們進行適性化教學面臨的困境，諸如下幾個面向：

（一）四肢發達，頭腦簡單？

到底是體育班學生裝笨，還是我們把他們教笨了？

美國哈佛大學醫學院副教授約

翰·瑞提醫師和艾瑞克·海格曼(2008)在《運動改造大腦》中提到，會運動的小孩不但不會變壞，甚至會變聰明。

運動能刺激腦幹，提供能量、熱情和動機，還能調節腦內神經傳導物質，改變我們既定的自我概念，穩定情緒，增進學習力，書中分享了美國高中的體育改革計畫及真實的案例，證實運動不只能鍛鍊體力，還能直接鍛鍊大腦，改造心智與智商，因此，鼓勵學校應該增加體育時間，讓學習更有效率！

洪蘭在書中的推薦序：〈讓孩子贏在體育課〉指出：書中講的都是跟我們身心健康息息相關的知識，而且都有科學的證據，非常有說服力。原書的副標題是：「革命性的運動大腦新科學」(The Revolutionary New Science of Exercise and Brain)，它真的是革命性的新觀念，我們一般都不重視運動，體育課都是被借去上數學課、英文課，但是這本書告訴我們，運動對學習很有幫助，體育課不但不該被借，還應該借別的課來上體育才對。

(二) 教師力不從心，學生無心無力

綜觀臺灣的體育班學生，常被晨操、晚訓等許許多多的體能操練所排滿日常生活時間表，幾乎耗盡所有的體力，因此，當它們回到宿舍或家裡時，只想倒頭大睡，沒有多餘的體力和精力好好地靜下心來念書。長此以往，發達了四肢，卻無力也無心從事發展頭腦了。

因此，身為再好表演者的英語教師們，都怕遇到不想看戲的觀眾；當江郎才盡，曲終人散，心中有說不出的惆悵；當寶刀入鞘，而被人戲謔的情景。日積月累，教師會逐漸感到力不從心，體育班學生也會從有心無力到無心無力的狀況。

(三) 缺乏學習動機

高中英語教師的自我提昇與多元取向教學策略，是達成體育班教學相長與提昇體育班學生英語學習成就的踏腳石。

話雖如此，對於體育班學生來說，英語猶如外星文，更何況是英文課本，簡直就是有字的天書。

他們最常問的問題是：我為什麼要學英語？我又不出國？他們顯示出反抗英語這個強勢語言的文化霸權，採取消極的抵抗。因此，任教體育班的英語教師的自我意識常常受到前所未有的挑戰與衝擊。

另外，對於一名時常在體育術科表現良好的選手，可能因為比賽訓練太累，或時常參加比賽而缺課。因此，他們在課程上常常無法銜接，造成學科學習動機及基礎較低。

由於體育班學生的學習動機及意願較低，以及有長久的學習焦慮，因此，從事英語教學時，需要多絞盡腦汁，進行有趣的英文相關課程活動，以誘發他們的學習興趣。

(四) 一個教室，兩個世界

站在台上的教師們，多半是讀普通班上來的，因此，當面對台下體育班層出不窮的狀況，教師們偶會像打地鼠般地疲於奔命，甚至無力招架；另一方面，若是遇到體育班學生呈現死寂的狀態，教師們必須要使出渾身解數，讓他們保持清醒的狀態。

無論體育班學生是呈現活跳蝦或死魚的狀態，他們都給就讀普通班背景的教師們特殊的震撼教育，以及豐富多元的反差性反饋。

(五) 長期資源不足，造成自我認知低

當全國的教師如火如荼地舉行著各式各樣的英語教學研習課程時，往往因著社會主流趨勢的需求，而容易忽略這群具有特殊專長學生所需要更專業的適性化的英語課程教學的研發；而又因著外界、社會觀感、甚至是體育班學生對於自己的認知，讓他們不在乎這樣的情形，以至於他們逐漸成為弱勢中的弱勢而不自知。

(六) 學生的低學習成就感

多半體育班學生在從小英語學習的經驗上都有遭遇到些許的挫折，也少有時間進行補救教學，或課後上補習班加強英語；上了國高中更加挫敗，遇上考試制度中的補考、重補修等制度，更是讓他們喪失自信心，有的甚至完全放棄學習英語。

三、高中體育班英語適性化教學因應

英語教學應結合「溝通式教學法」，「以學生為中心」，「重視程度差異」，「多元智慧理論」及「強調多元化」等觀念設計活動，引導這群低成就學生有效地學習。

(一) 教學內容的彈性化與樂趣化

因著體育班學生的術科學習時間佔據他們超過一半的時間，因此，關於體育班的教材、題材、主題、課綱、課程、時數進度、難度、範圍、以及課程標準等等，應該盡量彈性化。至於教學內容應盡量生動活潑，樂趣化，以吸引他們的專注，集中他們的精神。另外，關於體育班的排課、師資，以及相關評量措施的配套，都應該以體育班的學生屬性，加以審慎考量。

(二) 教學方法應休閒化

教材應以體育為出發點，術科為導向的教材主題編輯。教學內容應以與運動相關的內容為首要，並具有運動相關的活動、競爭，以及刺激的挑戰。活動過程中應兼顧創新、模擬，以及公平、安全感，以及發揮專長之樂趣等等，皆是與體育教學內容息息相關，應是該加以深思之處。

教學乃依據教學目標來執行，然而教學目標只是一個大目標，這大目標當中，有許多小目標，小目標之下又有許多更小之目標，而這些目標當中，亦有些是沒有固定之方法。就像體育的競賽活動有許多小單元的競賽及活動而組成一場具有可看性的大賽事一樣。

每個禮拜要求學生背不同與體育或運動相關主題式的十個活用英語的句子，從運動到娛樂，除此以外，更在課堂上及日常生活中加強教室英文，以及讓他們做多元化的英文口語表現（從英文會話表演、英文戲劇、英文演講、講故事，甚至英文歌唱）。

(三) 有效教學，讓哈利碰上莎莉

任教體育班的英語教師們應當運用體育班的適性化教學法，創造師生良好互信的互動教學氣氛，全心參與並盡力了解體育班學生的世界，以期具有專業之判斷能力，讓師生之間的鴻溝變小。

上體育班英文課的閱讀和文法句型基本教材，最好自編較適合他們程度的教材，使這些教材盡量有趣及多樣化；可以自行設計與運動或體育議題相關主題的翻譯講義及學習單，激發他們的學習動機，甚至讓他們慢慢練習寫英文簡單的翻譯/造句及作文。

在英文閱讀方面，設計閱讀學習單，心智圖(從 comparison and contrast 到 cause and effect)，以及回答問題的講義，讓他們從文章中找出重點，並用自己的英文回答問題及寫出答案。重點是課程主題與教材教法要符合他們的生活經驗，適度地引起學習動機，提高學習效率。

由於全國高中體育班英文科課綱指出，體育班英文科需加強國中及高中教材的銜接。對於體育班大部分英文程度薄弱的學生，應先培養他的英文基本功力。建議先從字母拼讀法，搭配 KK 音標的教學，讓他們學會背單字，接著讓他們利用幽默有趣的 Jazz Chants 及英文童謠練習念句子，感受英文句子的英語語調(intonation)、重音(stress)和節奏(rhythm)，甚至可以從歌唱中學英語，另外，他們往往會向筆者詢問歌中出現的英文單字，甚或是自己玩線上遊戲或與聊天遇到不會的英文單字或句子。

四、結語

從教改前升學主義掛帥，考試領導教學的時代，其後歷經十多年的教改，從九年一貫課程到十二年國教的適性揚才。然而，容易改革的是外在制度，積習難改的是內在素質。

當外界或是體育班學生對於自己的定位就是”頭腦簡單，四肢發達”，教師們是否也要降低對他們的學習期待？還是將這樣的學習期待

轉為可行性的能力指標？

任教體育班的教師，是否願意幫這群教育界中的弱勢族群發聲，以符合十二年國教中適性揚才，成就每一個孩子的理念？不讓這些教育理念論為口號，也不要因著體育班對自我形象的認知，或是外界對他們的刻板印象，而在教學上犧牲掉這些看似頭腦簡單的體育班學生，以期符合社會公平正義的原則。

高級中等學校體育班課程綱要中所揭櫫的英語教學課綱與普通高中的完全雷同，並沒有符合十二年國教中適性化教學的理念，沒有顧及到體育班學生真正的學習需求。

因此，筆者期待並希冀將來體育班的英語教學課綱，能夠有更多關心體育班教學的英語教師們，投注更多的心力，從事更多的實證研究，以進行更完善而實際面的修訂，來符合體育班學生們在教學現場中真正的教學需求。

參考文獻

- 李壹明(2009)。甜蜜的負擔(Sweet Burden)：體育班的英語文教學。臺北益教網。
- 謝維齡(譯)(2009)。運動改造大腦：IQ與EQ大進步的關鍵。臺北：野人出版社。(約翰·瑞提醫師、艾瑞克·海格曼合著，2008)

十二年國民基本教育高級中等學校之免試入學地理範圍區域該如何劃定？

陳信正

臺北市立南港高級工業職業學校圖書資訊處主任

一、前言

十二年國民基本教育是在九年國民教育的基礎上，主要的理念包括有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路及優質銜接，在透過高中職學校的均優質化，均衡城鄉教育資源，於各就學區營造優質的教育環境，使學生有能力繼續升學或進入職場就業，並能終身學習(教育部，2011)。而其中隱含著一項重要的難題，即是「免試入學就學區的劃定」。

免試入學就學區涉及問題甚多，難以一套完整的方程式解出，主因各就學區的教育資源不一、人文及地理環境殊異，若單純以學校分布、學校性質及國中畢業生員額計算就學區內各高級中等學校分配名額，就現實面來看，其名額實難以等同學生、家長或老師心中的選校想法。目前若干就學區國中畢業生升學問題是讓許多教育界的學者專家傷透腦筋，也同時讓高級中等教育入學有了更多元的創意與挑戰。

二、本文

(一) 十二年國教的理念孵化

教育理念的孵化是教育夢想與憧憬的融合孕育，教育政策的打造則是教育願景與目標的具體實現。民國 88

年的春天，教育部為配合廢除高中職聯招及學校社區化新趨勢，乃宣布自 90 學年度起，採漸進方式推動高中職社區化政策(中國時報，1999)。而高中職社區化隱然是為「十二年國教」進行鋪路工作(楊朝祥，2000)。

(二) 45 個適性學習社區的形成

自民國 90 年起，教育部即正式推動「高中職社區化」教育政策，期望藉由高中職社區化計畫及推動方案的實施，整合教育資源、提昇中等教育品質、及建構學生適性發展的學習環境(馮丹白、陳信正，2007)。於是高中職社區化政策將臺灣省劃分成 45 個「適性學習社區」，教育部同時補助各適性學習社區發展所需之教育資源，讓高中職社區化所規劃的各個適性學習社區，能達到教育機會均衡化與教育品質均質化的理想教育環境(教育部，2005)。

高中職社區化實施後，就教育部技職司所進行的調查來看(教育部技職司，2004；教育部技職司，2005；教育部技職司，2006)，社區家長對於高中職社區化的接受度從 92 學年度的 72.4%、93 學年度的 76.52%，到 94 學年度的 77.38%，是呈現逐年提升之現象，顯示高中職社區化是逐年受到社區家長之接受。

(三) 15 個就學區的建構

民國 102 年教育部再以直轄市、縣（市）行政區為基礎規劃了 15 個就學區，以配合教育主管機關權責及地方生活圈的概念，同時滿足學生入學期待、學校招生需求及宣導，惟仍會實際需要適時檢討及有效調整(教育部，2012)。民國 103 年 8 月起，所有進入高中職和五專前三年的學生，公立學校學費每年便可省下約一萬元；而私立學校學生一年學費則可省下四萬五千元(陳雅慧，何琦瑜，2011)。

(四) 合理的就學區範圍仍有爭議

十二年國教從 45 個適性學習社區的初期規劃至 15 個就學區的地理範圍調整，並加入免學費及免試入學制度，教育部雖然經過縝密的討論與協調，但仍有調整的空間，主因就學區的大小受到國中畢業生升學選擇的影響，若該就學區內有升學率優異的學校，學生及家長便希望就學區劃得愈小愈好，免得有太多人來競爭；若該就學區內沒有這些學校，家長及家長便會要求將就學區劃大，若能跨到鄰近就學區升學率優異的學校就再好不過，就學區的範圍便因此而被期待放大。

甚至學生及家長的教育選擇也並非僅看學校升學率，而是以高級中等學校的類型來選校，以 94 學年度國中應屆畢業生希望進路與升學選擇的調查研究來看(陳信正、林益昌及葛慶柏(2006)，一般生較低收入戶學生選擇升高中的比例較高；而低收入戶的學生選

擇升高職的比例則較一般生來得高，特別是選擇實用技能班就讀的意願上，低收入戶的學生又較其他身分學生來得高。以目前的高級中等教育的學校現場來看，這十年來似乎是未曾改變，學生選擇學校或學制仍受到家庭社經地位的影響。也因此，無論就學區的地理範圍如何劃分，反對聲浪仍舊會存在，因為學生的社經背景及選校心理因素是無法以一套完整的公式來衡量，而國中畢業生免試入學的合理地理範圍到底應該多大才合理，最後總要落到地方政府協商的方式來解決。

三、結語

目前就學區的劃分已加入「共同就學區」的概念，或許可以改善鄰近縣市國中畢業生跨區就讀的情形，惟共同就學區是否能被接受，則需要一段時間的觀察與探討。就中投區而言，苗栗鄰近中投區的鄉鎮，便一直有跨區就讀中投區的意願，因高中職社區化政策實施時，這些鄉鎮(包括苑裡鎮、三義鄉及卓蘭鎮)國中生跨區升學中投區學校是可以被接受的觀念，但是在十二年國教免試入學實施後，便產生就學區跨區升學的問題。教育部雖說就學區會「適時檢討、有效調整」，但追根究底是因著免試入學制度的影響，以至於就學區地理範圍成為目前難解之問題，同時也是教育部及各縣市主管教育機關的燙手山芋。

參考文獻

- 「高中職社區化」仍有諸多難題待克服【社論】（1999年4月22日）。中國時報，第2版。
- 教育部（2005）。95-96年高中職社區化建構適性學習社區推動工作計畫。臺北：作者。
- 教育部（2011）。十二年國民基本教育實施計畫核定本。臺北：作者。
- 教育部（2012）。十二年國教Q&A。臺北：作者。
- 教育部技職司（2004）。92-93年度高中職社區化民意問卷調查結案報告。臺北：作者。
- 教育部技職司（2005）。94年高中職社區化民意調查結案報告。臺北：作者。
- 教育部技職司（2006）。94學年度高中職社區化民意調查暨成效評估專案結案報告。臺北：作者。
- 陳信正、林益昌及葛慶柏（2006）。高中職社區化適性學習社區內國中應屆畢業生希望進路與升學選擇動向之比較研究。2006 全國高中職社區化研討會論文集。臺北：教育部技職司。
- 陳雅慧、何琦瑜（2011）。升學之路到底怎麼走。親子天下，25，154-157。
- 馮丹白、陳信正（2007）。高中職社區化教育政策實施成效與問題分析。教育政策論壇，10(2)，123-164。
- 楊朝祥（2000）。向前看？向後退？十二年國教如何落實。師友，401，44-47。



型塑「教學方向感」： 以「綜效」原則進行領域備課社群運作

林英傑

臺北市東湖國小教師

你的教學有「方向感」嗎？你的教學仍然是「一招半式闖天下，萬年筆記永流傳」嗎？各學科領域一成不變的因應方式，已無法應對瞬息萬變的數位資訊科技世紀。2014年8月起，臺北市政府教育局將請各校推動校內七領域（八學科）之領域備課社群及落實領域召集人設置與功能發揮，以型塑「教學方向感」、聚焦「學生學習」以提升教學品質。但如何型塑？如何聚焦？各校莫衷一是。本文將以筆者學校運作之實務經驗—以「綜效」原則進行領域備課社群給大家作參考。

一、何謂「綜效」原則？

綜效(synergy)是一種「協同增效」作用，是存在於自然界的基本原則(Covey, 2011)。例如吻仔魚群為了避免落單被獵殺而產生群聚的魚球現象，以產生恫嚇敵人作用；群鳥飛行時呈V形隊列結構會比單一小鳥更節省精力；在音樂上，節奏、旋律、和聲加總起來，可以創造出全新的音樂視野；在教育現場上，更可利用同儕綜效、團體綜效、行政綜效三層次來處理家長心目中的「不適任教師」(林英傑，2013)。綜效原則不是口號，它是一套思維模式與流程，是一起尋求雙贏，讓大家都滿意的解決方案(Covey, 2011)。

二、以「綜效」原則進行領域備課社群運作

教師專業是教師教學與學生學習成敗的關鍵(Hord, 2007)，而領域備課社群是一群共同學習領域教師所組成的教師專業團體。成員基於對專業的共同信念、願景或目標，透過協同探究的方式，致力於精進本身的專業素養，以持續達成專業服務品質的提升與卓越(教育部，2009)。筆者學校依七領域、八學科劃分，各領域設置領域召集人，並以「綜效」原則進行領域備課社群運作，實施的流程如圖1。

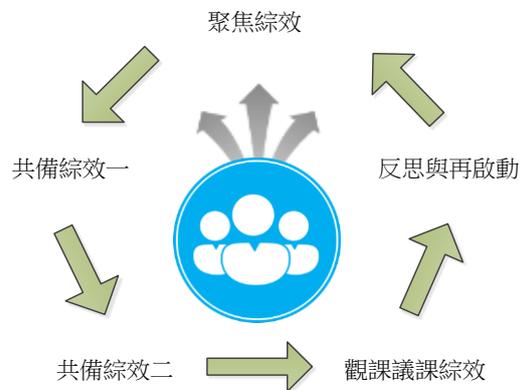


圖1：以「綜效」原則進行領域備課社群運作流程

(一) 聚焦綜效：教學濾波器，濾出主題

領域備課社群進行的首要，即該領域老師要充當起「教學濾波器」，也就是讓「聚焦綜效」發揮功能。老師可以針對校本特色課程、領域特色課程、定期評量、課綱、能力指標、學生背景、學生能力、學習困難點、迷思概念等主

題進行「濾波」，也就是濾出本學年度「最迫切需要的主題」。例如本校國語文領域老師學期初會議上，大家針對學校國語文領域目前最迫切需要的問題進行過濾、探討，大家把自己在教學實務現場的想法拋出，再聚焦，發現目前最迫切需要的是「校內圖書閱讀認證」，包含閱讀認證重量不重質、圖書來源良莠不齊、類別未能多元性以及未能確實提升學生的閱讀能力等四大方向。因此所有國語文領域老師即聚焦上述四個問題進行下一步校內圖書閱讀認證探討。



圖 2：語文領域備課審查圖書

(二) 共備綜效一：庫侖定律的發揮

庫侖(Coulomb,1736~1806)是法國的一位軍官，1785 年證實了電荷間距離(r)平方反比的關係，還發現力(F)的大小和二電荷(Qq)的乘積成正比，而發表著名的「庫侖定律」。

$$F = \frac{KQq}{r^2}$$

在聚焦綜效後，下一步即是進行共備綜效一「庫侖定律的發揮」。此階

段的共備綜效重點是橫向聯結「同一教學年段共備」。領域備課社群是要發揮力量的，要如何發揮力量呢？我們可以用庫侖定律來解釋。教師間的距離(r)離的太遠，所發揮的力量(F)就會弱，每位老師把自己的能量與專才(Q及q)帶來，所發揮的力量就會變大。因此每一次的備課社群聚會，同年段的老師們聚在一起，相互腦力激盪，就是將團體的力量發揮。例如本校健體領域備課社群老師在此階段的討論，即分成低、中、高三個教學年段，分別探討「各教學年段短距離跑動作要領分享及預計達成動作目標」。老師們先透過教學經驗分享，再確立本階段預計達成動作目標。例如高年級老師分享「100公尺短距離跑動作要領分享」發現，有些高年級同學在跑步時不懂重心前傾的技巧，可適時提醒利用前腳掌著地引導其重心向前傾、可製作自我成長卡，激發同學挑戰自我，追求最佳成績等。並確立高年級預計達成動作目標為「能做到蹲踞式起跑動作要領、能學會使用起跑架，並完成起跑動作、盡全力跑完100公尺短距離跑，並追求自己最佳成績」。

高年段健體領域	全體教授高年段健體領域教師
討論題目	100公尺短距離跑動作要領分享及預計達成動作目標
教學經驗分享	<ol style="list-style-type: none"> 1、有些同學在跑步時不懂重心前傾的技巧，可適時提醒利用前腳掌著地引導其重心向前傾。 2、可製作自我成長卡，激發同學挑戰自我，追求最佳成績。 3、短距離跑為短時間高強度運動，需做好確實熱身及緩和運動。
本階段預計達成動作目標	<ol style="list-style-type: none"> 1、能做到蹲踞式起跑動作要領。 2、能學會使用起跑架，並完成起跑動作。 3、能盡全力跑完100公尺短距離跑，並追求自己最佳成績。

圖 3：高年段健體領域 100 公尺短距離跑動作要領分享

(三) 共備綜效二：集結庫侖力，形成大電場

在聚焦綜效、共備綜效一之後進行的是共備綜效二。此階段的共備綜效重點是縱向聯結「跨教學年段共備」。例如本學年度起，全臺北市國小中、高年級每學期安排十堂書法課，因此本校「書法教學重點」的確認刻不容緩。本校書法備課社群老師就將國小書法教學重點聚焦，透過不同年段的教學討論，激盪出本校三到六年級書法教學重點，分別為三年級-愛上書法；四年級-了解字的結構及接筆的方式；五年級-看懂筆順及運筆的方向；六年級-掌握寫字的節奏。



圖 4：書法備課社群老師共同習寫春聯

(四) 觀課議課綜效：增加電場，產生能量

在共備綜效二完後進行的是「觀課議課綜效」。俗諺說：「互相漏氣求進步」，此階段的綜效重點是將共備備課一及二的方向重點加以實踐。亦即教學的實施。例如本校社會領域備課社群的聚焦是「精進教學策略」，透過二次的共備綜效後，決定以「如何進行口頭報告」為教學策略，並實施在課堂

上。老師們透過此教學策略搭配課程進度聚焦在學生學習表現上，並以錄影的方式將教學過程與學生反應記錄下來，並將學生的學習成果讓所有老師評論，以修正此教學策略的方向與重點。



圖 5：觀課議課—學生海報成果評論

(五) 反思與再啟動：前往下一個方向

在觀課議課後進行的是反思與再啟動。老師在課堂上大都閉門造車，或多以自己的認知與語言來傳授知識，殊不知自己可能早已沉浸在舒適的習性當中，亦或是淪為工具性的傳聲筒。透過領域備課社群的運作—聚焦綜效、共同備課綜效、觀課議課綜效後，也才能「教學相長」，而不再「坐井窺天」，不僅「翻」了學生學習，也「轉」了老師的觀念。

三、結語

蘇格拉底曾說：「以對話催生智慧」。領域備課社群老師不但以「對話」產生智慧，更以「綜效」原則展現「眾人之智大於個人智慧」效果。教師不但在社群中學到的東西真的可以回去用在教學中，在下一次的社群活動中也期待會有新的對話與新的綜效出現。

參考文獻

■ 姜雪影、蘇偉信譯（2013）。**第3選擇：解決人生所有難題的關鍵思維**（原作者：Stephen R. Covey）。臺北市：天下文化。（原著出版年：2011）

■ 教育部（2009）。**中小學教師學習社群手冊**（張新仁編輯小組主持人）。臺北市：教育部。

■ 林英傑（2013）。以「綜效」原則處理家長心目中的「不適任教師」。臺灣教育評論月刊，2(12)，99-102。

■ Hord, S. M. (2007). Learn in community with others. *Journal of Staff Development*, 28(3), 39-40.



當我們「合」在一起： 合作學習在國小二年級國語課的應用

蔡欣穎

高雄市正興國小教師

一、前言

十二年國教的願景是「成就每一個孩子」，強調每個孩子公平受教的機會。然而，在教育現場中，我們仍會看到「一個教室兩個世界」：聽得懂的學生和教師互動熱絡，教師亦對這些學生表現出鼓勵的態度及更高的期許；聽不懂的學生則較少參與課堂的活動，容易成為教室裡的客人，師生之間的關係是疏離的。

學生個別差異的現象，無論在哪一個教育階段都普遍存在，也是教師首要面對的課題，尤其如何引導學習弱後的學生，更是教師是否達到有效教學的指標之一。在班級教學中，為了因應學生不同的學習特質與知識背景，筆者採用合作學習的模式，希望讓那些不想學、學不會的學生開始願意學、學的會。更重要的是，將學習的責任回歸到學生身上，在過程中培養學生主動求知的態度，教師也能兼顧不同程度學生的學習成效。

二、合作學習

（一）合作學習的定義

合作學習是指兩位以上的學習者，透過彼此的互動互助及責任分擔，共同完成學習任務或達成學習目標。因此，合作學習著重學習者的參與，以

學習者為中心，提供學生主動思考、共同討論分享或進行小組練習的機會，使教學不再侷限於老師的直接教導（教育部國中小教學資源研發中心，2012）。

（二）合作學習的種類

合作學習最常採用學生能力「異質」分組，也就是運用學生差異，使不同特質的學生各盡所能，各得其所，不僅能降低差異造成的不利影響，更可使學生得到適性發展。目前學者專家已發展出數十種的合作學習策略，依適用的教學情境可分為三類（分組合作學習教學手冊，2013）：

1. 促進同儕之間分享與討論：包括配對學習（pair-learning）、六六討論（Phillips 66）、拼圖法（Jigsaw）、腦力激盪（brainstorming）等。
2. 協助學生精熟上課內容：包括學生小組成就區分法（student-team-achievement division）、拼圖法第二式（Jigsaw-II）、相互教學（reciprocal teaching）、認知學徒制（cognitive apprenticeship）等。
3. 引導小組進行主題探究：包括團體探究法（group investigation）、共同學習法（learning together）、問題本位學習（problem-based learning）、學習社群（學習共同體）（learning community）等。

（三）合作學習策略的選擇

配合國語課的學科特性，在分組合作學習的策略上，筆者一方面選擇引導小組進行主題探究的「共同學習法」，讓學生以六何法作為思考方向，進行自我提問，學習找出課文裡的重要訊息；另一方面，選擇促進同儕之間分享與討論的「配對學習」法，讓學生透過重述故事的方式，口頭摘出課文大意。

三、教學設計

（一）活動一：課文拼圖

1. 教師將課文裡的重要訊息以六何法的方式呈現，包括「何人、何時、何地、何事、為何、如何」六個區塊，讓學生從課文中找出這六塊拼圖的解答，並要求學生盡量用課文中的語詞或句子來回答問題。
2. 學生 5~6 人一組（共同學習法），透過集思廣益、彼此協助的討論方式，完成課文拼圖的填答，並要求各組的每位成員都要回答問題。
3. 最後展示各組的討論成果，並抽選幾組上臺發表，讓教師、同儕給予回饋。

（二）活動二：換我說說看

1. 教師引導，示範找出故事結構：從課文的段落或是句子中，示範找出故事的「起因→經過→結果」，建立學生對故事結構的認知。
2. 學生 2 人一組（配對練習），練習找出故事結構：教師先拆解課文內

容，也就是將課文的句子根據故事結構或段落單獨抽出來，並將句子的順序打散，讓學生判斷哪一句是故事的開始、哪一句是故事的經過、哪一句是故事的結果。

3. 學生配對練習，用一人說、一人聽的方式，口頭練習說出課文大意。並要求聽的一方在對方接不下去的時候，可以加入一些引導語，例如「故事的主角是誰」、「發生哪些事情」、「最後有什麼結果」等。
4. 最後抽選幾組上臺說說看課文大意，讓教師、同儕給予鼓勵與回饋。

四、教學省思

（一）教師角色方面

合作學習的精神是以學習者為中心，強調讓學生發揮自主性，在彼此合作、相互討論的氛圍中去學習，共同完成學習目標，而達到此目標的前提是教師的「課前備課」及「課堂引導」，兩者皆是影響合作學習能否有效達成的重要因素。

以課前備課來說，教師除了對學生的起點行為要有一定的瞭解之外，還包括如何將課本的知識轉化為學習者能夠討論、探究的素材，以便學生能有效討論，達成學習目標。另一方面，就課堂引導來說，全班授課的時間勢必受到影響，教師除了要能精簡、清楚的說明課程內容與討論的步驟，也就是教師的角色應從知識的傳遞者轉為引導者，也許是在學生討論時給予方向，或是在討論後整理、歸納學生的發言，再次回歸到課堂的主題與目標。

（二）學生合作學習方面

由於合作學習的模式有很多種，教師必須先考慮學生的特性以及學科的特性，再選擇合適的分組策略。尤其對於第一次參與分組學習的學生而言，不是說不出所以然，就是只顧自己說得高興，而不會傾聽他人，甚至是偏離討論的主題，造成秩序上的紊亂，使合作學習的美意大打折扣。

為了避免學生只會「分組」不會「合作」的情況，建議在課堂上能從「配對練習」開始，讓學生先學習在討論的過程應具備的社交技巧，等到學生能適應討論的模式與掌握討論的主題之後，再漸進式的擴增小組的人數。

五、結語

實施合作學習對於教師的「教」、學生的「學」，以及課後的「評量」都是很大的挑戰，也許一開始學生討論的效果極為有限，但筆者認為「分組」是教師在釋放一種「把學習的權利還

給學生」的訊息，學生不僅能掌握自己的學習，也能充分表達自己的意見而不會被教師所限制，至少對大部分的學生來說，比起傳統的講述法，學生會有更多的學習動機，教師也較有機會看到學生不同的潛能，給予更多元、客觀的評量。

當然，合作學習並不表示教師沒有教學的責任，教師反要以更精簡的內容及富有策略的引導，才能促成同儕間「有意義」的討論與合作，讓學生在學習的過程中，體會更多來自教師與同儕的支持。

參考文獻

- 教育部國中小教學資源研發中心（2012）。教師裡的春天~透過分組合作學習 創建學習共同體。取自 <http://www.coop.ntue.edu.tw/qa.php>
- 教育部國民及學前教育署（2013）。分組合作學習教學手冊。臺北：教育部。



翻轉教室正夯，技術訓練也翻轉？

牛涵釗

臺北市立木柵高工組長

一、前言

教育部為因應時勢、投資教育以帶動新世紀整體教育革新，乃推動十二年國民基本教育，並以有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路及優質銜接為其推動目標。從十二年國教理念及社會環境需求觀察，可明顯看出現今的學習主體已由施教者主導市場轉變為受教者需求主導市場。面對教育環境的改變，現今教師研習活動正熱烈的討論並嘗試進行翻轉教室教學，以符應社會對教育工作的期待。

面對社會、教育專家及學者的支持，在課程改革的工作上，大量的教師研習、經驗分享等活動熱烈推動，但對於職校教師而言，面對課程中專業技術訓練的部分，欲採用翻轉教室的教學方式，是否真的妥適可行，仍充滿許多的疑問。資將現今翻轉教室及技術訓練於教育現場運作進行比較，以討論翻轉教室於職業學校實習科目運用上的可行性。

二、翻轉與傳統

對於技術訓練與教育學習，兩者有著不同的目標，茲比較翻轉教室與傳統技術訓練實施方法之間的差異，以方便進行比較及討論。

(一) 翻轉教室

「翻轉教室」(flipped classroom)

並非是一種創新的教學模式，而所謂翻轉，主要是將課堂中教師主導的「知識講授」工作，和學生回家「預習即練習」的工作進行順序對調。如此一來，可以讓學生成為學習的主角，而好奇心和思考，才是學生學習的最佳動力（張輝誠，2014）。

現今教學現場推動翻轉教室之主要操作方式，多以指定學生進行課前預習書本章節，或以影片、簡報及學習單等方式進行，然後在課堂進行討論，對於學生學習似乎難以看出能有多大的助益。但首先提倡「翻轉教室」的 Aaron Smith 及 Jonathan Bergmann (2013) 特別強調，「翻轉教室」的重點不在於老師自製課堂講述影片來教學，而是能真正思考如何更有效益的運用課堂互動時間。

從資料的整理上，我們可以歸納出翻轉教室係以引發學生學習動機，訓練學生自主學習及培養學生問題解決能力的一種教學方法。

(二) 技術訓練

我國當前技術型高中係以「務實致用」為主要的教育宗旨，其實習課程配合國家的技術士檢定已為現今在課程推動上的重要達成目標。從技術士檢定的規範中，亦可初步掌握現今學校在技術訓練工作上的推動脈絡。

訓練係指為確保員工具備執行業

務之能力，企業提供員工所需的各種基本技能及知識，而此提供是為了員工目前的工作需要，即所謂的「技術訓練」（吳美連、林俊毅，1997）。從表 1 之比較中可以看出訓練與教育在層次上的差別。

表 1 訓練、發展及教育

標的	內容	區別
訓練	目前的工作	實際運用 技能、短期即訓即用、效果較易掌握。
發展	預定的工作	
教育	未來的 工作	理論知識 概念、長期、潛移默化、效果較難掌握。

資料來源：吳美連、林俊毅（1997）。

教育注重長期培養，訓練則是著重工作技能的短期措施（黃良志，2004），此點亦可從表中看出，訓練工作著重於能力的養成，並以實際解決當前問題為主，且因技術範圍廣泛，故在是否具備技術能力的認定及規範上，多採用「能力標準」或「能力指標」的方式進行，亦即將一綜合能力細切為多項的能力項目，並予以分別訓練考核。

從資料的整理上，我們可以歸納出技術訓練係未解決已知的問題，並透過有系統的規劃已達成受訓者能力的養成，並透過科學的分析方式，確定各分項細部能力是否達到標準。

（三）綜合比較

從文獻中可以清楚的比較出兩者之對象目標不同，也因此所採取的策略亦有所不同，茲將重點比較整理如下表：

表 2 翻轉教室與技術訓練比較

項目	翻轉教室	技術訓練
目標	引起學習動機	解決當前問題
準備	學生先預習	訓練者先規劃
過程	重視學生自主學習	依規定或進度執行
考評	重視過程評量	重視結果
其他	1. 重視創新思考 2. 培養統整能力	1. 強調標準化 2. 培養單一技能

雖然現今技術型高中非單純進行技術訓練工作，而是以訓練學生基本職業技術能力，以利學生未來生涯發展為主要工作，但在基本技訓訓練的工作上，就如同武術中紮馬步的基本功一般，無趣、辛苦，但卻是致關重要的基礎，似乎難以以學生學習意願為選擇基礎。另就職業技術而言，標準化流程（SOP）已是現今主要確保服務及商品品質、責任歸屬的重要依據，故在訓練過程中，遵守規定的態度養成亦是重要的訓練項目。

三、結語

面對十二年國教對教育排山倒海的改革聲浪，以學生為主體的教育思維，已然成為現今最重要的教改工作，反轉教室亦是現今教育推動十分

重要的教育範本。面對過去需多推動過的重大教育議題，如建構式數學的推動，就不難發現其中的共同性問題，均採無差別式的全面推動，扼殺了差異化的空間。其實教育工作正如現今十二年國教的理念一般，兼容了包括有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路等理念，面對不同需求的學生、地區及教育類型，給予其多元的發展空間。

不可否認，從教學的角度來說，引起動機都是教學最重要的第一步，而要能夠在領域中出類拔萃，能夠自主學習又是最重要的關鍵，但在推動教育改革的工作上，如何將這些的關鍵因素，選擇合適的項目，以無縫銜接的方式融入於不同的課程之中，而非整個模板全部複製。

面對多元的社會，多元的需求，各領域皆有不同的文化及特性，身為教育工作者，在面對學生時，如何選擇最佳的教育方式及教學工具等，以增加學生的學習成效與競爭力，是對學生及社會的重要責任，相信每一位老師都在求取教學上的最佳解，面對

現在的翻轉風潮，擔任技術訓練的教師除思考如何融入新的教學概念外，外界亦應尊重學習目的的差異，不要以抗拒改革的大帽子壓迫專業，而應該相信技術訓練老師們的專業判斷，保留課程設計與推動的決定權予第一線的執行者，方能落實十二年國教因材施教、適性揚才，且兼容多元發展的現代化社會。

參考文獻

- 吳美連、林俊毅（1997）。人力資源管理：理論與實務。智勝文化。
- 張輝誠（2014）。學思達翻轉教學法--我的十五年教學生涯之後的全新改革。《教師天地》，191(8)，37-43。
- 黃良志（2004）。職業訓練的概念與內涵。 [http : //www.ccunix.ccu.edu.tw/~lchuang/course/class_notes/labor-8.ppt](http://www.ccunix.ccu.edu.tw/~lchuang/course/class_notes/labor-8.ppt)。
- Smith, A. & Bergmann, J. (2013). Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership*, 70(6). Pp. 16-20.



學習共同體，專業翻轉？翻轉專業！

何慧群

國立臺中教育大學教育系副教授

永井正武

國立臺中教育大學教育資訊與測驗統計研究所兼任教授

一、前言

20 世紀 80、90 年代，全球在網際網絡覆蓋面積漸增、個人擁有電腦比率提升態勢，先進工業國家、已開發國家陸續推進迎向新世紀的教育改革，改革訴求品質、創意、卓越與績效，改革特色具目標性、功能性、效益性與專業性。其次，面向 21 世紀資訊、科技與科學的進步，教育問題不再是無問題，而是品質、效益問題，教育旨趣因受教者有別而變異，伴隨之教育實務操作由昔日有教無類，轉而聚焦於因材施教、有效教學，「適性揚才」是待實踐的教育結果。

「學習共同體」為 Manabu Sato 於 1980 年代提出，旨在結合家長、社區資源與教師專業社群，（1）正視學習者拒學、懼學、學習無動感問題，以及校園霸凌現象，（2）再創學習新氣象，（3）型塑家長、教師與學生「共學」氛圍，與經營跨越教室、學校與社區界線的教育共同體文化。

Sato《學習的革命-從教室出發的改變》（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）中譯本於 2012 年 4 月在臺灣上市，受到教師、家長與學校重視，對於「教育界一窩蜂跟隨風潮」，後續效應不容小覷。基於小至問題解決，大至學術研究之發展有一定的歷程，涵蓋問題聚焦、目標設定、方法與效益，是以，

針對 Sato 提出學習共同體理念及其實踐進行瞭解有其必要。本文運用數理工具（mathematical tools）表徵與分析學習共同體旨趣及其教育意義，藉以：（1）提供視覺化的要素邏輯關係結構，（2）助益認知溝通與進行後設論述，（3）構造教育研究新範式。

二、數理工具

數理工具是結合數理邏輯與圖學論（graph theory）發展而出，工具旨趣：（1）數據取向分析具客觀性、操作性；（2）以視覺化之概念有向階層結構表徵關係生成軌跡與因果關聯關係；（3）資料處理由定性到定量、定量到定性間轉換，具數理原理與形式邏輯關係。

（一）5W1H ISM

5W1H ISM 是結合 5W1H 與 ISM 構造而成，發想於 2005 年，M. Nagai 於 2013 年提出與證成（Tsai, Chen, & Nagai, 2013）。其中，5W1H 有謂六何法，源自於新聞記者傳遞資訊與達到溝通目的的方法，由 who, when, what, where, why 與 how 組成；ISM 是依據數理原理發展的分析方法（Warfield, 1974），J. N. Warfield 於 1972 年提出，以 (0,1) 二元數值進行關係矩陣計算與構造有向階層結構圖。

Nagai (1989, 1995) 於 1989 年運用 5W1H 於學術研究，其結構性萃取要素語彙、語彙屬性及其旨趣，繼而進行語彙要素間之「準」量化比較處理，並依據量化後大小排定語彙重要性優先次序與組成序列，最後，透過 ISM、MSM 運算處理與發展出具信度、效度之語彙要素關係結構。運用 Nagai 六何法於教育研究，一則提供構造要素之可操作工具，二則助益教育研究結構邏輯化。

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

多重矩陣詮釋結構模式是 Nagai 於 2013 年提出 (Nagai, & Tsai, 2013)，旨在：一方面揭示各離散集合間之新關聯結構構造，另一方面就整體與局部群集之邏輯關聯結構予以視覺化表徵之。MSM 透過 Boolean Algebra 與可達矩陣收斂原理，自各矩陣及其要素進行新關係矩陣構造，冀以構造由多重矩陣構造之「整合型」(Integrated Structural Model, ISM) 或「綜合型」(Compound Structural Model, CSM) 之多重矩陣結構模式。

MSM 群集矩陣多寡與規模大小端視構造新關係矩陣的目的；其次，群集矩陣關聯生成與結構組織構造依據，一則源自於整體與部分矩陣之各要素間關係屬性，二則目的取向之群集間之關聯構造 (何慧群、許天維、永井正武，2013)。

三、理論基礎

本文透過數理工具構造要素之相關理論基礎，旨在：一則視覺化思維結構及其研究歷程，二則具體性提供分析與討論的依據。其次，相關要素計有：教育制度、教育政策、目標性、規範性、目標對象、實踐性、教育哲學、課堂教學 (見圖 1)。

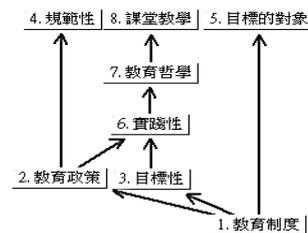


圖 1：教育制度 5W1H ISM

(一) 教育制度

教育是社會進步與提高國民素質的利器，綜觀歐美日先進經濟體之教育制度發展及其沿革，教育制度、學校組織、結構功能大致底定 (見表 1)，符應時代與時俱變的目標教育在現實印證中推進與調整。

教育制度分為學前教育、初等教育、中等教育與高等教育，中等教育扮演承先啟後的地位，階段教育施行主銜接性、時效性與效益性 (見圖 2)；其次，涵蓋初等與中等教育階段之國民基本教育，一般分為義務性教育與非義務性教育，義務性教育是近代化的結果，義務性教育年限延長是現代化的基石。後現代社會主多元主義，體現於教育變革，如多元價值教育理念與社會政治學取向教育正義。

表 1：教育制度結構

what	who	how	where	for how & why	when	
學制	學齡	級別		目標-結果	修業	
高教-專業	23-28	進階	研究所	博士層級 碩士層級	研究取向專業 進階專業	非全時 全時+非全時
	19-22,23	基礎	研究型-普大 專業型-科大 应用型-綜大	基礎+應用 技術+應用 綜合+應用	系統知識 研究工具 技術 操作工具 應用取向 基礎工具	
12年國教	16-18	後中-分化	3年制普高	理工科學 人文科學 社會科學 自然科學	基礎學術	全時
			3年制綜高	理工科學 人文科學 社會科學 自然科學 科技科學	知識應用	
			3年制職高	理工科學 人文科學 社會科學 自然科學 科技科學	專業	
	11年國教技藝班 10年國教延教班		基礎技藝			
13_15	9-10年義務教育	前中-定向	3年制國中	語言 數學 科學 社會 體育 藝術 音樂 綜合（生活-管理）	生涯學習 認知學習	
7_12				國小-試探	6年制小學	語言 數學 科學 社會 美術 體育 綜合（生活-適應）
學前教育	3_6	非義務教育	幼托教育	機構型 非機構型	認識+適應環境	

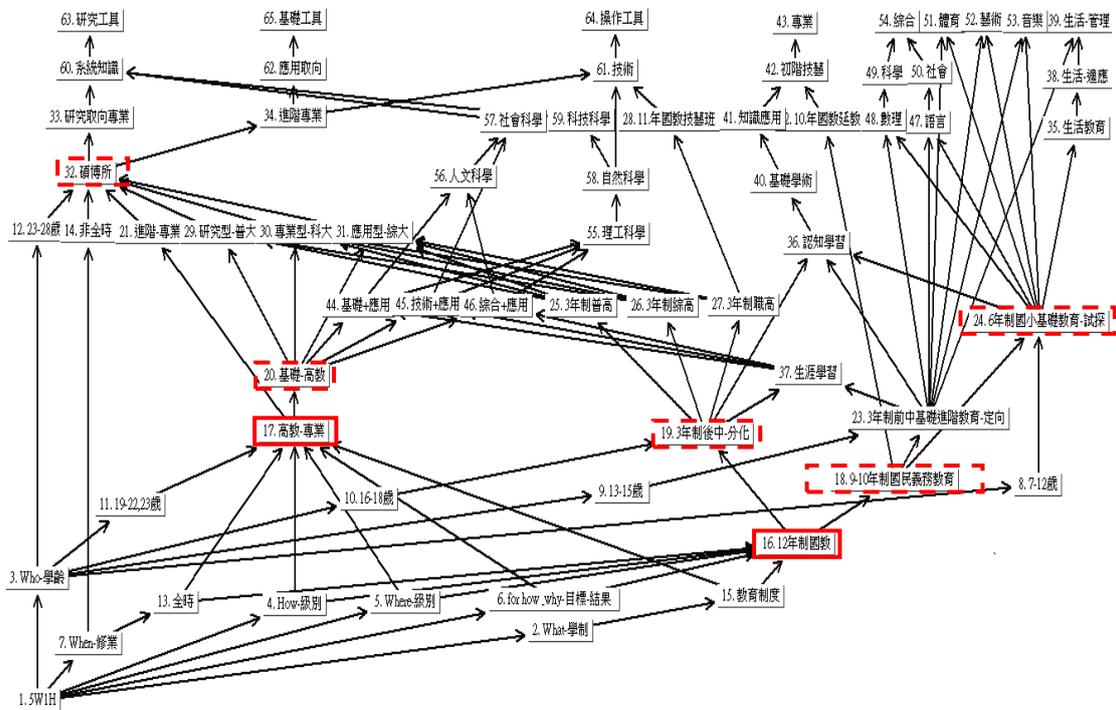


圖 2：教育制度 5W1H ISM

(二) 教育政策

教育是推進國家發展、提升國民素質與確保個人生存的社會工程，教育事務屬於公共領域，政府是當然負責人，但不是唯一。其次，教育結構主要分為國民基本教育與專業取向之高等教育，前者主價值扎根、全民普及，後者主功能結果、適性揚才，二者程序關係顯而易明。

「柢固則生長，根深則視久。」基於國民基本教育是教育體制的基礎，準此，本文政策要素構造侷限於國教部分（見表 2）。

表 2：國教結構

what	who
國家意識	可塑性
民主素養	教化性
經濟職能	自律性
主體意識	理性思維
創意知識	辨識
why	解釋
經濟需求	論辯
生活愉悅	論證
意義存在	6,7-12歲 經驗法則
感性理性	目標對象 13-15歲 嘗試錯誤
群策群力	16-18,19 操作學習
共生共榮	認知理解
how	群體性
人性人格	個別性
實踐性	自我認同
性向潛能	歧異共容
興趣態度	認識環境
when	適應環境
時間	解決問題
財政	技藝技術
資源	where
國家	組織
學生	學校
實業界	課堂教學

1. 目標性

盱衡歐美日先進國家國民教育發展及其沿革，國民教育旨趣：19 世紀末主國家意識發展；20 世紀訴求民主素養與經濟職能並重發展；今日，在全球化與新自由主義氛圍，21 世紀初倡導主體意識、社會正義與創意取向

知識經濟（何慧群、永井正武，2013）。

2. 規範性

面向專業分工、功績主義與經濟逐利的新自由主義社會，或主多元主義的後現代氛圍，不難發現的現象，如個人的利益凌駕集體的福祉、少數人的權益杯葛整體性利益的發展，關鍵是，以群策群力的方式來維護小至個人的生命權、生存機會，大至社會共生共榮發展的價值認知，此是不容挑釁與否定的律則。

人的成長與發展，滿足經濟上的需求、追求生活上的愉悅與體現意義的存在等缺一不可，因此，排他性認知不符生存現實，此消彼長認知亦非理性者的心智模式。有鑑於全球生態系統生變，物質慾望追求不得不量入為出與量力度德，至於幸福感、意義感生成，目的與手段、物質與價值、感性與理性交互作用於其間。

3. 目標的對象

國民教育對象涵蓋 6 或 7 歲學齡兒童，至 18 或 19 歲莘莘學子，其間可期待的變化：（1）由可塑性、教化性到自律性，（2）理性思維由辨識、解釋、論辯到論證性，（3）由經驗法則、嘗試錯誤、操作學習到認知理解，（4）由群體性、個別性、自我認同(ego identity) 到歧異共容，（5）由認識環境、適應環境、解決問題到技藝技術學習。

4. 實踐性

國教目標向度分為個殊性與社會性，項目包括資質、性向、潛能、興趣、態度、人格發展等。目標實踐具階段性、時效性、程序性、差異性與文化性，加諸教育是一複雜的社會細部工程，教育專業是教育目標實踐的必要與充分條件。

(1) 人性、人格

依據 S. Freud (1856-1939) 人性與人格的臨床理論，人有傳衍生的本能，並且有破壞死的本能，人的心理人格結構不僅有本我部分，並且有自我與超我部分，行為人透過家庭、教育內化道德原則 (moral principle)、社會規範，最終表現於思想、言談與行為舉止上。

(2) 性向、潛能

依據心理計量研究，人類的行為是由特質與因素組合而成。智力相關理論如 Ch. Spearman (1863-1945) 二因子論、J. P. Guilford (1897-1987) 智力結構論、H. Gardner 於 1983 年提出《多元智能論》、2006 年提出《決勝未來的五種能力》(陳正芬譯，2007)，以及 R. Sternberg 於 1985 年提出《智力三元論》，智能理論由主智力/智能元素說、發展優勢強項智能到具適用性的綜合型能力。

(3) 興趣、態度

興趣發展多與需要、認知、情感有關，分為物質性與精神性，前者如舒適的物質生活、取得可用科技設備，後者如學習、研究、藝術；其次，興趣具有社會制約性、世代性與趨勢性。值得關注的是，興趣發展旨趣：(1) 與認知理解、知識體系發展同步，但屬非結構性的領域或專長學習，(2) 具調劑、娛樂與陶冶作用，(3) 主學習、副學習與附學習交互作用。

態度是立場選擇、情感與價值認知的表達。A. Maslow (1908-1970) 於 1954 年在《動機與人格》書中提出正向心理學語彙，M. Seligman (2002) 於 1998 年倡導正常生活的認知，正念 (mindfulness)、充實 (flourishing)、正義、自我效能與希望是主要概念鷹架。興趣培養與理情態度發展，積極與正向助益學習。基於 6-15 歲是教育性關鍵期，導入價值教育有其必要。

5. 效益性

教育是實務性操作與具現實性功能，在時間變項下，目標-手段進行辯證關係，經由政策訂定與教師專業體現於學校教育、課堂教學、班級經營與成就評量回饋中，教育結果影響層面分為：(1) 物質層面如時間、財政與資源；(2) 利益關係者層面如國家/社會、學生/家長、實業界 (見圖 3)。

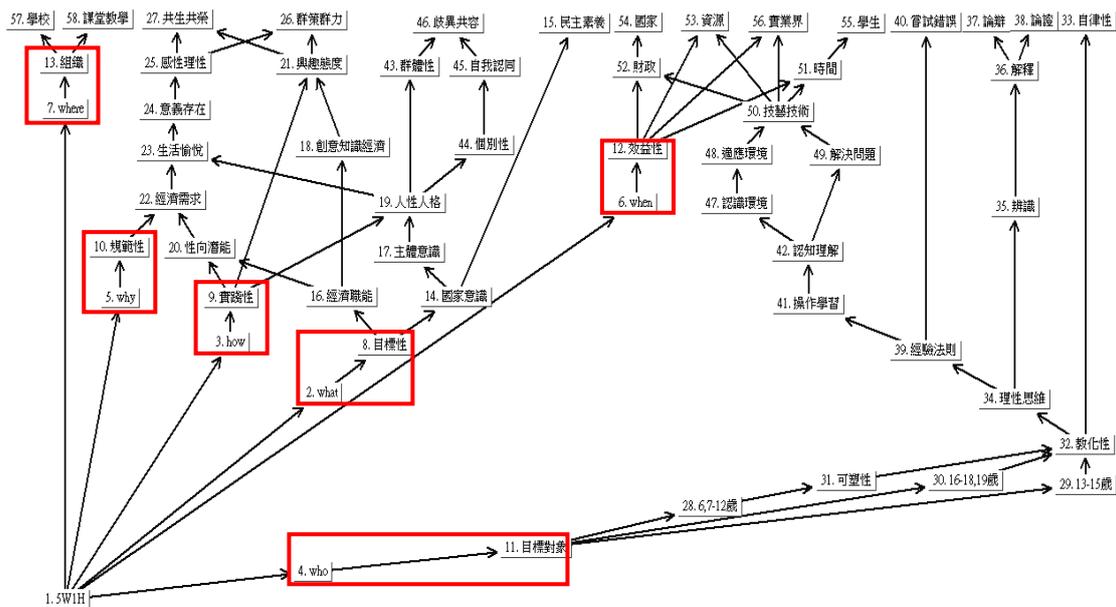


圖 3：國教結構 5W1H ISM

(三) 教育哲學

「百年大計，教育為本。」盱衡教育哲學理念發展及其沿革，思維典範轉移分為：(1) 傳統以實踐價值理性為標的本質教育，主哲學研究法；(2) 近代由智性發展教育到主經濟性實用教育，主科學規範；(3) 後現代訴求多元意識型態的社會政治教育，主實證研究法；(4) 當今面向網際網路與知識開放的社會則競逐功能性的智能教育，主科際整合研究法(見圖 4)。

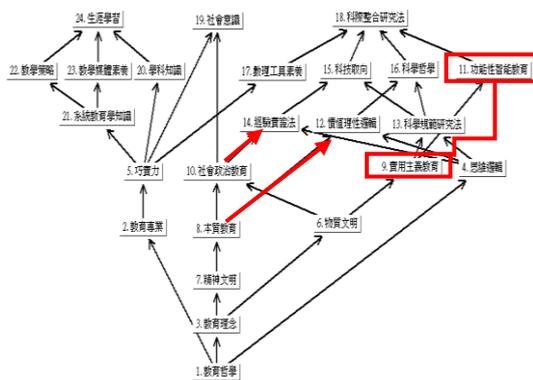


圖 4：教育哲學 ISM

(四) 課堂教學

教育不僅是行為塑造，並且是思想啟迪與發展。依據《學習革命》書中指陳：學校是過去 50 年來，始終沒有太大改變的地方（林麗寬譯，1997），姑不論其真相如何，此難以見容於未來。

課堂教學涵蓋課程、教學與評量，三者分屬不同的教育專業（見圖 5），但具先後程序關係。課程包括課程理解、文本詮釋與轉譯；教學包括

正式上課前的課前課設計、課堂教學中之同課異構 (lesson with multiple interpretations) 的教學操作、差異化教學策略、教學相長行動知識積累與模擬操作；評量包括標準化測驗設計、多元評量、診斷與分析，以及規劃 Agent-同儕-教師三層級同步進行的回饋與補救教學。

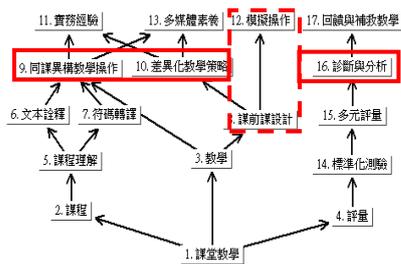


圖 5：課堂教學 ISM

四、學習共同體

首先，依據學習共同體相關文獻（黃郁倫譯，2013a; 2013b），歸納如下：(1) 學校是學生與教師學習與成長的場所，學校同時是由學生、教師、家長、社區人士或資源組成的學習團體；(2) 學生與教師不再單打獨鬥，學生有同儕小組共學，教師有同僚性與社區支援；(3) 參與小組發言機會，表達彼此之間的平等；(4) 在活動中，進行作中學、溝通與省思。

其次，學習共同體的哲學基礎與願景必須有公共性、民主性、卓越性，以及保障每位學生的學習權利，其中，公共性哲學責負教師開放教室，藉以發揮教學相長之益；民主性旨在正視學生之間的平等、尊重與包容及其素養發展；卓越性是親師生、同儕在協同下自精益求精與我突破（見圖

6）。

複次，學習共同體的實踐：(1) 施行的理想方式是全校性、整體性；(2) 為確保每位學生的學習權利，小組組合採隨機與男女混合式編組；(3) 課題研究 (lesson study) 是教師專業與同僚性發展管道，涵蓋齊一性備課、同僚間觀課與教學省思。值得一提的是，學習共同體以「卓越性」作為師生努力的目標。

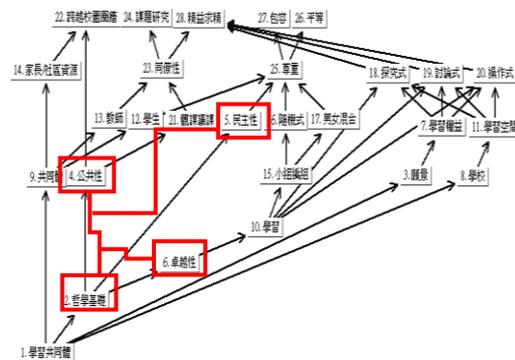


圖 6：學習共同體 ISM

五、分析與討論

面向全球競爭、Wallerstein 世界體系理論、國家發展與家長求好心切，專業、專利透過移植、買斷 (buyout)、借用 (borrowing) 益形凸顯，教育尤其是。「橘逾淮為枳」，教育文化具脈絡性、地域性、政治性與教育哲學觀，教育專業實踐由理解緣由、辨識差異、取長補短到表現專業深度。

(一) 教育改革

「世異，則事異；事異，則備變。」教育集理想與現實、理論與實務、形式思維與實體行為、目標與手段的動態辯證關係，教育符應時代需求與時

俱進實為必然，祇是，推進的改革是一多系統的工程，專業、文化、政經社會脈絡牽一髮而動全身，變革方向與目標也未必清晰與明朗。

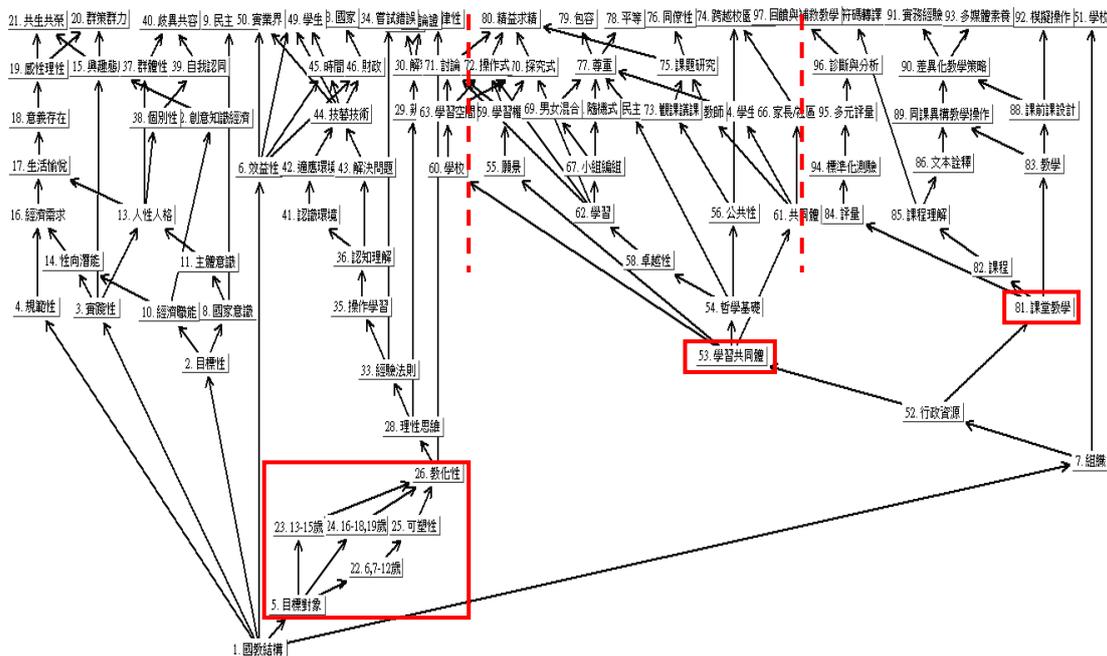


圖 7：學習共同體 MSM

其次，教育發展軌跡歷經工具-借用、目標-現代化、功能-依賴、解放-批判，到今日之趨同-世界體系理論、致勝之鑰-人力資源論，是以，教育改革實為專業與組織變革（見圖 7），教育工作者理性與感性兼顧的實踐智慧是可期待的，抑或不置可否。

最後，對於學習共同體在臺灣造成的旋風，不由得不問：（1）就知識生成方法論而言，Sato 透過小組協作進行的探究學習、討論學習、做中學，可否視為是社會建構主義，甚或是極端建構主義；（2）在小組溝通、表達中，伴隨的 jump 學習現象在認知理解上的定位是什麼、在學習遷移上的功能又是什麼；（3）齊一式、集體性的課題研究與教學省思，二者與專業自主、專業判斷、生涯學習關係是相得益彰，抑或衝突對立；（4）差異化教

學旨在滿足社會個別差異的學習需求，日本寬鬆教育於 2008 年全面修訂學習指導要領，2011 年全面實施新課程而改弦易轍，Sato 對於後現代多元訴求與新推進教育改革立場又是什麼。

（二）Sato 範式

依據 R. Barthes (1915-1980)「作者心理不可知、讀者誕生」原理、「寫的本體、讀的本體」具差異性，學習共同體內涵及其旨趣，本文將其分為國內構造的所謂學習共同體範式與研究者認知理解的所謂 Sato 範式，Sato 範式特色歸納如下（見圖 7）：

1. 具文化性

（1）透過社區為生活中心之文化

(2) 傳統，再造與活化學校學習、課堂教學與「幸福學習、學習幸福」；

(3) 透過共生共容的共識，施行具日本傳統的社會主義取向之意識性文化；

(4) 以參與操作與生產的方式，落實民主是一種生活方式，與體現歧異取向之共生共榮。

(3) 施行同僚性之議課、觀課與教學後設省思。

4. 行政變革

(1) 課堂教室設計予以口字化（黃郁倫譯，2014）；

(2) 簡政放權，施行行政組織再造與彈性支援教學的新管理主義。

2. 具人和性

(1) 社區可用人力資源在質與量上均優，尤以退休研究人員為最；

(2) 學習共同體善用老齡化社會的資源，一則珍視多元經驗範疇與深度智慧，二則體現大手攜小手共創和諧生活的境遇。

3. 具教育性

(1) 親師與生同心協力精益求精追求卓越；

(2) 型塑課題研究專業發展與發展同僚性；

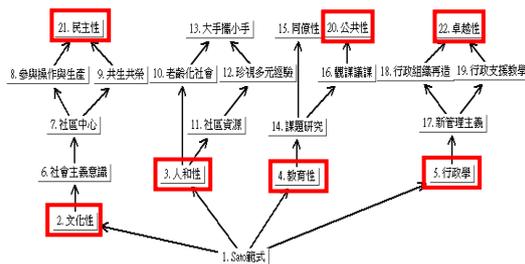


圖 8：Sato 範式 ISM

其次，對列圖 6 與圖 8（見圖 9），差異如下：（1）Sato 範式與學習共同體僅具形式從屬關係；（2）Sato 範式呈現思維結構性；學習共同體體現操作原則；（3）日本文化、人和要素未被正視，至於根深蒂固的日本民族社會性意識是否影響教師同僚性發展，不無商榷空間。

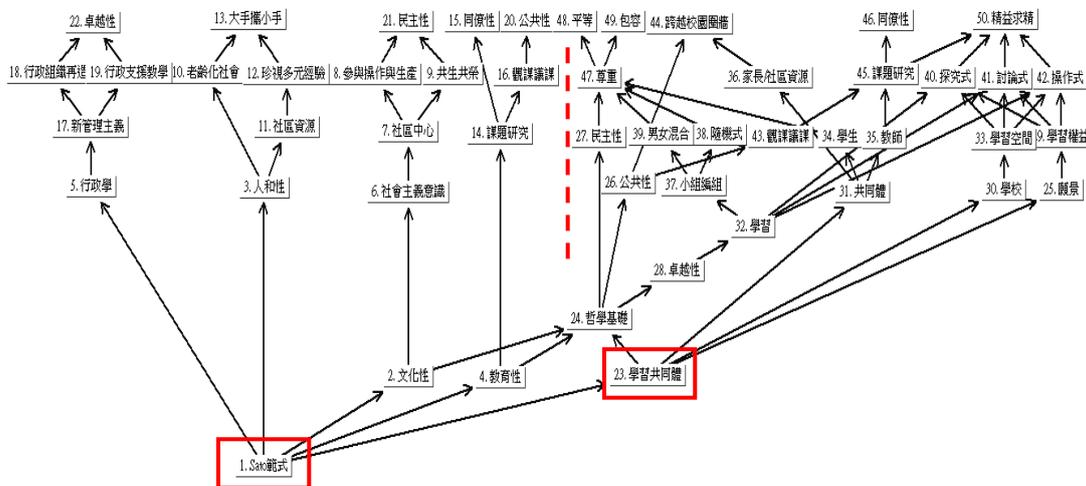


圖 9：Sato 學習共同體 MSM

(三) 教學者

「教育大計，教師為本。」L.S. Shulman 倡導：「能者，做事；智者，教書。」基於教育制度、教育政策見圖 2, 3)，現代教師角色多元化：(1) 一如既往地傳遞知識體系、(2) 催生學習者學習行動力、(3) 班級多元學習路徑的經營者與回饋者、(4) 實踐涵蓋由生理、心理、社會政治學到地域性文化的融合教育。

其次，21 世紀教師專業表現是結合硬實力與軟實力（吳家恆、方祖芳譯，2006）的巧實力（smart power）策略能力：(1) 具教育理念與富社會

意識；(2) 學科知識與系統教育學知識；(3) 多元教學策略與教學媒體運用；(4) 在跨科際數理工具支援下，發展結合理性取向模擬思辯(simulated reasoning)與經驗取向現場操作的教育專業；(5) 體現生涯學習。

最後，升學主義教育、應試教育不足取，Sato 學習共同體之社會意識教育不全然是淵源留長的本質教育，功能性智能教育易侷限於實用、實利取向之教育認知而不自知，是以，具人文關懷之專業實踐、巧實力與學習生涯專業（見圖 10）無疑是各方殷殷期待的。

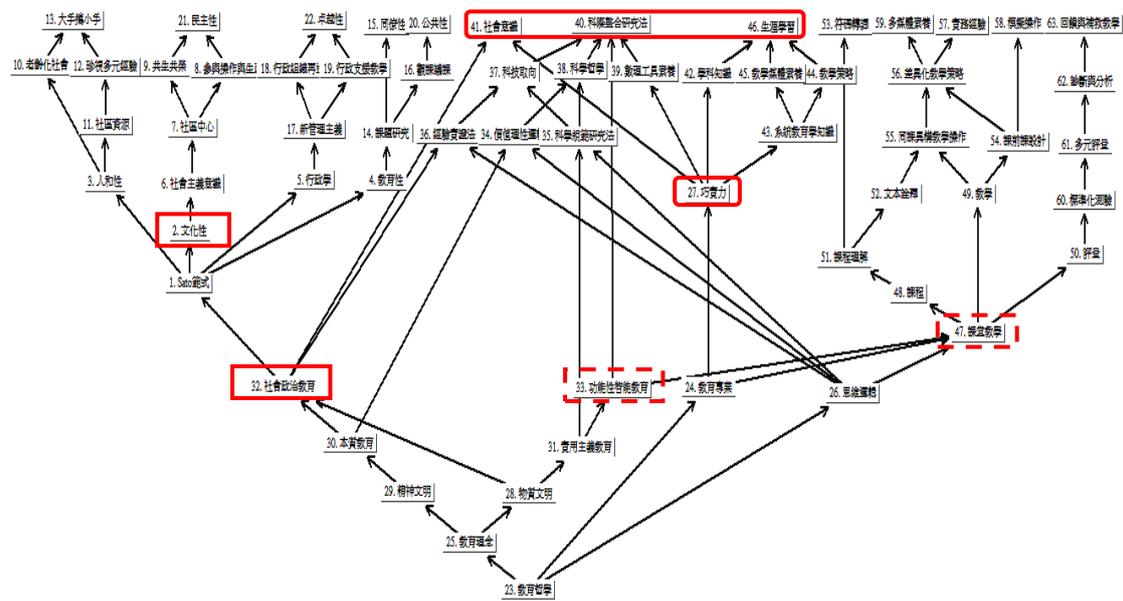


圖 10：巧實力專業 MSM

(四) 學習者

20 世紀初，E. Key（1849-1962）以《兒童的世紀》著作開啟兒童本位的教育文化。學童本位與學習者為核心概念，二者在教育實務操作上意義不同，前者受制於 6-12 歲學童之認知

基模，後者兼顧知識體系、多元的鷹架資源、教學設計與多媒體等要素。

其次，Sato 構造學習共同體，藉以落實學習者本位的學習權，旨在：

(1) 正視校園霸凌、懼學與拒學現象；(2) 以現場實體操作取代傳統講課形式，藉以創造「一分耕耘，一分收穫」學習經驗；(3) 小組成員組織隨機化，不同於上世紀 70 年代由老師進行全班授課、多元資質混合組合之分工與合作學習，其透過課前「自學」、男女混合編組的小組互助學習；(4) 施行做中學、，並且構築攜手並進的協同學習文化，藉以找回學習者分享、認同、成功、助人、尊重的幸福經驗。

最後，把學生找回來、網得住學生、吸引住學生、把學生留住，是啟動意義教學的必要條件，教育專業化、規劃與施行標準化教育（standardization education）方是根本之計。

(五) 教學效益

OECD 於 2011 年「國際教學專業高峰會議」(The International Summit on the Teaching Profession)，訴求高效益教學結果。教育領域漸次進入新一波的變革進程：(1) 思維類型：由形式邏輯思維、現象詮釋辯證到實體結果產出；(2) 目標內容：由心性、人格陶冶，到民主素養、生存力與知識力發展；(3) 教學設計：由知識、教學者中心，到檢證學習表現成就、帶著走的能力。

最後，不得不正視的現實：面向後現代多元主義、網際網路社會、創意知識經濟發展趨勢，以及學習系統 (learning system) 與產業結構系統 (industry structure system) 結合等生態，教育改革已然推進，教學效益、生存力發展是重中之重。

六、結語

面向全球化與數位科技的紀元，數位世代、數位生態因運而生，教育目的與手段新辯證關係亟待正視。其次，教育制度與教育政策功能大致底定，教育哲學與教育專業是變革中的特色，課堂教學與教學效益是變革中的焦點。

Sato 學習共同體特色歸納如下：

(1) 具文化性，體現日本久已深深扎根於社區之社會主義意識；(2) 具在地性，社區可用資源唾手可得，質與量均優；(3) 具民主性，主參與操作、隨機組合之協作互動學習、溝通、尊重與包容；(4) 具教育性，教師部分是齊一式課題研究、觀課、教學省思與教學相長中精進專業，學生部分則是透過參與操作，發展學習鷹架與追求卓越。

學習共同體在日本受到的重視似乎不如在臺灣、中國大陸、南韓、越南、香港、新加坡等受到肯定。「以古鑑今，以今溯古」，20 世紀初源自歐洲教育改革 (Reformpädagogik) 曾一度所向披靡無往不勝，祇是，最終仍是回到具科學性、實證性、辯證性與實用性的教育專業。

學習共同體意旨專業範式轉移？事實是翻轉你我專業！值得一提的是，學習共同體系統思維是 Sato 整合經驗、專業、實務觀察與教育哲學發展而出，其間表現 Sato 人文關懷與教育的深度智慧。生手如何經由脫胎換骨蛻變成熟手，熟手如何浴火重生，

練習、模仿固然無妨，但不是上策，思考、吸收新知與進行論證、回饋是箇中之鑰。

最後，Sato 學習共同體移地異域發展，屬理念型的課堂教學範式套用，不涉及教育體制與教育政策改革。再者，面向後現代多元意識的混種社會（hybrid of egos）、生存社會的現實性與務實性，加諸人的聰明才智、動機態度、生涯學習、人生際遇有別，教育有感性的一面，教育同時是理性的辯證，職此之故，教育專業與其跟隨學習共同體之集體性、齊一性價值認知起舞，毋寧倡導標準化教育的認知理解與正視正義、分享、助人與包容的價值教育。

參考文獻

- 何慧群、永井正武（2013）。臺灣 12 年國民基本教育體制研究-對照美國、德國、法國國民教育體制。香港教師中心學報，12，151-168。
- 何慧群、許天維、永井正武（2013）。運用形式概念分析、粗糙集與多叢集詮釋結構模式構造知識論本體與認知類型核-以教育哲學評量為例。中國測驗學會、國立臺中教育大學教育測驗統計研究所、國科會科教處資訊教育學門測驗與評量 SIG 辦理 2013 年會暨心理與教育測驗學術研討會。2013.11.02。
- 林麗寬（譯）（1997）。學習革命（原作者：J. Vos & G. Dryden）。臺北：中國生產力中心。
- 吳家恆、方祖芳（譯）（2006）。柔性權力（原作者：J.S. Nye, Jr）。臺北：遠流。
- 陳正芬（譯）（2007）。決勝未來的五種能力（原作者：H. Gardner）。臺北：聯經。
- 黃郁倫、鍾啟泉（譯）（2012）。學習的革命：從教室出發的改革（原作者：Manabu Sato）。臺北：天下雜誌。
- 黃郁倫（譯）（2013a）。學習革命的最前線：在學習共同體中找回孩子的幸福（原作者：Manabu Sato）。臺北：天下文化。
- 黃郁倫（譯）（2013b）。學習共同體：構想與實踐（原作者：Manabu Sato）。臺北：天下雜誌。
- 黃郁倫（譯）（2014）。學習革命的願景（原作者：Manabu Sato）。臺北：天下文化。
- Nagai, M.(1989). システム分析手法と設計技法。(株)工学研究社。
- Nagai, M.(1995). システム分析手法と設計技法(改訂版).(株)工学研究社。
- Nagai, M., & Tsai, Ch.-P.(2013). Matrix Based Interpretative Structural Modeling. *International Journal of Kansei Information*, 4(3), 159-174.

- Seligman, M.E.P.(2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Simon & Schuster.
- The International Commission on Education for the 21st Century.(1996). *Learning: The Treasure Within*. France: UNESCO.
- Tsai, C.-P., Chen, T.-L., & Nagai, M.(2013). Structural Analysis Based on 5W1H and ISM Method. *International Journal of Kansei Information*, 4(2), 55-66.
- Warfield, J. N. (1974) . Toward interpretation of complex structural modeling. *IEEE Transactions on Systems Man Cybernet*, 4(5), 405-417.



善意的眼睛~淺談教室觀察

蔡佳雯

新北市中和區光復國小輔導主任

一、走進他人的教室

95 學年度起教育部推動「試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，希望透過各種方式，有系統地協助教師專業成長，提升教學品質，其中亦包含教學觀察的「他評」，原本立意良善，希望透過另一雙善意的眼睛，看見自己習以為常的教學盲點，藉此改變教學方法，但「評鑑」對多數教師而言太沈重，進入他人教室仍是件困難的事。

新北市 101 學年引進「學習共同體」概念，從 29 所學習共同體先導學校開始，到 103 學年度止已有 84 校推行，約占全市國中小校數的四分之一，佐藤學教授認為學校是一個公共空間，教室不只是孩子學習的地方，更是教師追求教學卓越的場合，強調每位教師至少一年一次開放自己的教室，相互觀摩與研討是專業成長的開始。

少子化讓家長重視教育均等，學校被要求提供均優的教育品質，教師專業發展評鑑到學習共同體之間最大的共同點是透過教室觀察，讓教師間有互相學習的機會，找出有效的教學方法，符應社會大眾對教育的期待。因此，公開觀課不是「做不做」的是非題，而成為「如何做」選擇題。

二、當我們同在一起

筆者自 101 學年度開始組織學習社群，五位社群成員各有不同專長，分別為語文、閱讀、自然、藝文，教學主題或內容會有領域的屬性，但基本的教學原理與原則是不變的，所以

並無跨領域之間的問題，反而有更大的空間去設計教學上的「混搭」，例如：閱讀策略融入各領域教學。

我們社群從志同道合開始，走過三年的社群經驗，彼此間培養充份的默契與共識，專業對話時能很快地直指問題的核心並提供自己的想法，成員間所有的讚美與指教，都能回饋與省思，反覆練習的結果，讓教室觀察成為自己能力的一部份，善於觀察別人的教學，也能從中學習到優異的教法，進而應用在自己的教學上，二者相輔相成。

教學的路上，有人願意主動「聆聽」自己想「敘說」的故事，一群夥伴們相互加油打氣，不但難得而且可貴，觀察者與授課者間的高度信賴，是教室觀察成功的基礎。

三、照見課程的風景

教室觀察主要是透過有系統、有計畫的觀察活動，以及觀察後的討論、分析、批判反省，使教師從中獲得教學回饋，將教室內的事件意義化。因此，教室觀察對於教師的專業學習，能發揮極重要的功能，包括反省教學行為，形成嘗試新想法、再確認或修正既有教學方法的動機等(陳美玉，1998)。教師專業發展評鑑系統中，提供完整的觀察記錄表格，包含觀察前會談、觀察記錄及觀察後會談等，學習共同體也談到備課、觀課及共同評論的觀察流程，透過社群的實踐經驗，說明教室觀察三部曲：說課、觀課、議課應掌握的觀念與原則，當看見完整的課程風景後，那是一種見樹

又見林的了然於心，能激發教師持續成長的內在動力。

（一）說課

教師先將教學設計、教學過程、教學內容，透過文字組織成教學的形式，再藉由口語表達出來。「說課」其實不是最新的議題，教師專業發展評鑑中的「觀課前會談」、學習共同體談到教師「備課」，其實是相同的概念，透過說課，教師先將教學步驟在心裡預演一遍，透過討論發現問題，再調整或修正，讓教學更為流暢。

說課是教師將教學理念轉化為教學活動的一種課前預演，透過成員集體討論，探索出新的教學思維和策略，可跳脫個人原有的教學模式，使課程活動永遠新鮮，充滿生機和活力。本社群成員在計畫開始之前已有共識，把目標定在成為「共同學習」的學習共同體，以互信為基礎，我們開始熱烈地討論「不一樣」教學，對話過程中，仔細聆聽授課者對教學結果的期待，與自己的舊經驗串連，提出各種的可能途徑，往往能碰撞出更精彩的故事與片段。

（二）觀課

正式進入課堂觀看教師實際教學，過去是督學或行政人員的工作，稱為「視導」，視導重點在於教師是否按照課表進行教學，是否使用坊間教材等，目的在於評鑑與決定教師的效能，觀課者與授課者之間是上對下的層級關係，觀課結束後，也缺乏後續的協助成長機制。

公開觀課真正目的在於教師間可相互學習，共識、自主是其觀課文化建立的關鍵，觀課的重點在教師是如

何運用教學策略，讓學生間產生傾聽、串聯和回歸的情形，課堂上觀察者除了可利用觀察表記錄授課者教學優缺點外，觀察焦點仍應回歸到學生身上，「哪些教學方法學生反應良好，是值得自己學習的？」「學生間有哪些動人的對話，也希望自己的課堂上能聽見的？」「在哪個環節，學生學習出現瓶頸？教學者如何協助學生跨越學習障礙？」

同時也可以向自己提問：「如果是我，我會使用相同的策略嗎？」「是否有其他的方法也可以讓學生有相同的學習表現？」「在這堂課中，我的收穫是什麼？」唯有觀察者帶著善意的眼睛，深刻思索課堂上發生的事件與教學關連，找出學習的脈絡，才能讓觀課產生意義。

（三）議課

教室觀察提供一種別於教師個人內在聲音的專業回饋，也是一種外在的反省性刺激。尤其當此種刺激是來自其他同僚的集體討論，以及相互支持與關懷的專業回饋時，則更具有激勵教師專業成長的功能（陳美玉，1998）。課堂研究會應該「透過具體課例的事實，支援授課者成長，透過事實的討論，促進參加者的成長」，也就是相互學習成長的場所（佐藤學，2014）。

議課是討論觀課的想法和省思，分享教學的策略或技巧，再回到如何找方法促進教學精進，共同專注於專業的對話和成長，進而成為一個真正懂學習的專家，這是教室觀察的核心所在，不是找出正確的解答，而是發出「這個方式我也想嘗試看看」的讚嘆！

四、教學的微革命

教師和學生才是教學歷程中的主體，透過教學的互動共生，才能完成教學實踐的任務，教師是發動者，採取有效教學策略，引導學生投入，進而極積創造學習行動的意義與價值（湯仁燕、林葦玲，2013）。並不是只有打開教室的門，學教就能立刻翻轉，教師必須體認到自己是連接教與學的主要角色，只有教師願意改變課堂教學，學生學習才有轉變的可能，教室觀察並非專業成長唯一路徑，但提供可行之道，教師如能掌握觀察的目的與方向，就能看見自己的不一樣。

參考文獻

- 陳美玉（1998）。教室觀察（上）一項被遺漏的教師專業能力。研習資訊，15（5），48—54。
- 湯仁燕、林葦玲（2013）。從教師鷹架到學生自主—探析交互教學中的學習責任移轉。載於中國教育學會主編，從內變革(115-143)。臺北市：學富文化。
- 黃郁倫譯(2014)。學習革命的願景(原作者：佐藤學)。臺北市：天下文化。



教師不得不重視的能力---人際溝通能力

曾明鳳

新北市土城區土城國小教師

臺北科技大學技職所研究生

一、前言

處於高科技時代，人們透過網際網路彼此聯繫、互通資訊，藉由網路大量搜尋知識，聯絡事務大多依賴 email、LINE 與 Facebook……等網路軟體，乍看之下，人與人互動溝通似乎「千里一線牽」，看似便捷，但背後隱藏的人際關係卻往往被輕忽。雖說「溝通無國界」，但若溝通不良則處處是「結界」；在社會群體中，個人免不了與他人接觸，凡與他人互動便會有「溝通」的存在，無論其方式為何，目的是要達成有效溝通、建立共識，以期完成溝通目標與需求。

我們無時無刻進行著溝通，然而卻不斷上演諸多衝突事件，導致爭執、暴力不斷。根據研究顯示，許多衝突都來自溝通不良，雖影響溝通的因素不勝枚舉，如：溝通情境的變化、干擾太多、訊息錯誤、語意不清……等，但溝通不良或衝突主要是出在「人」的問題上。教師身處「學校」此小型社會，學校為一組織型態，為完成教學任務、達成教育目標，教師、學生、家長、行政人員需彼此相互合作、協調及溝通。溝通並非萬能，但不溝通則萬事不能，藉由良好溝通才能推動組織運作，順利達成任務。因此教師面對組織成員——學生、家長、同事、行政長官或相關人員，更應反觀自己是否具備良好的人際沟通能力，此為值得重視與探討的議題。

二、人際沟通能力之重要性

人際沟通能力絕非耍嘴皮之力，而是在不同情境中、面對不同對象時，能有理性、合宜的應對能力；換句話說，「人際沟通能力」是指在不同的溝通情境中，個人能有效達成自身目標且能符合情境需求，做出有效且妥當的溝通行為之能力(王淑俐，2000)。現代人講求的是人際關係，人際關係更需憑藉有效的人際溝通作為維繫的管道，因此人際溝通能力的確是舉足輕重的關鍵。職場上人際沟通能力好，上司、同事觀感佳，升遷加薪春風得意；朋友之間人際沟通能力好，贏得友伴的信任與支持，人緣因而提升；教師人際沟通能力佳，使得教學順利，親師合作愉快，與同儕互動和諧，推展校務如期完成……等，無論個人地位與社會身分、階級為何，皆突顯人際沟通能力之重要與優勢，舉凡與人接觸、與人相處，人際溝通能力的提升便是不容小覷的一環，而身為教師更不得不重視如何培養其良好沟通能力。

三、教師人際溝通能力的獨特性

學校乃社會組織另一型態，是人格培育場所，絕非以營利為目的之組織環境，教師背負著社會期望與教育文化的傳承，因此教師工作有其特殊性及影響性。「教師人際沟通能力」是指教師面對學校工作相關的溝通對

象，如學生、家長、同事和行政主管或人員時，能正確傳達訊息、適當表達自我情感與觀點，展現教師專業知能，並以合宜的溝通行為作為應對，且能符合社會期望，運用於學校互動情境中並完成教育目標的能力。教師的職場在學校，教育工作藉由有效的溝通讓彼此信任，對教師的工作效能必有正向影響。教師人際溝通能力基於學生是為協助學生學習，增進教學效能，教師的一言一行更是學生的表率，有良好的溝通能力則能以身作則，樹立學生良好的互動溝通與學習典範；於家長，必須透過親師溝通，連結與家長之間良好的親師關係，是為共同合作以提升教育品質；於同事，是為建立教學網絡與人際和諧關係，愉悅進行教學並推展教務工作；在面對長官與行政人員，教師能善盡職責，透過溝通連結群體，學校組織成員同心協力推展校務，為學校組織運作、教育永續經營而共同努力。教師若有較佳的人際溝通能力，則更能與同事維持良好互動、助長人際關係建立，亦能透過良性的互動協助學生成長、強化和諧的師生關係，如此也才有可能在教育場域中稱職的扮演好教育者應有的角色，教育也因此而有成功的可能性(鄭杏玲，2009)。教師良好溝通能力對教師專業工作的推動，具有極大的裨益，而良好溝通能力則是教育從業人員在人際互動中的最重要呈現。因此，除了教師專業知能之外，培養人際溝通能力更是不可輕忽的重要課題。

四、建議

教師瞭解人際溝通能力的重要性，更必須身體力行，落實於個人行為與教育情境中。培養或提升教師人際溝通能力，根據學者 Spitzberg 和 Cupach (1984)的溝通觀點來看，良好的溝通能力應符合溝通動機、溝通知識與溝通技巧三面向，並能表現出妥適的溝通行為之能力。換句話說，在教育場域中，與學生、家長和同事互動時，教師溝通所採取的態度應是真誠的、積極的，是樂於溝通與傾聽，願意透過人與人之間的互動，以溝通謀取雙方對事物的共識，凡事透過公正、公平、公開的說明並尋求問題解決之道，而非以先入為主的觀念一味採取消極逃避或排斥心態；由於教師背負較高的社會期待，教師也應展現專業的風範與語言修辭，運用適當溝通策略作為應對，如此方能得體合宜並達到有效溝通，獲得應有的認同與尊重；再者，教師應適度表露自我情感與想法、鎮定溝通，互動中須排除不必要的干擾，妥善掌控時間與現場情境，表現適當語調或肢體語言……等。王淑俐博士(2000)認為，溝通其實不簡單且有一定的複雜性，為提升教師溝通能力、建立和諧人際關係，可由教師面對不同溝通對象時採取以下建議與提醒：

(一) 面對學生時，以明白易懂的語辭就事論事、維持公正評論，以學生易理解的方式進行溝通；教師也能運用其影響力，提供學習榜樣，給予正向評價並鼓勵學生表現出正當態度與行為，以取代負面價值或暴力衝突的發生(郭紫宸、林楚欣，2012)。

(二) 面對家長時，主動與家長溝通，

先關心、讚許其孩子並告知孩子學校情況；站在家長角度看事情、體恤家長心態；教師也應提升專業知識與溝通技巧，IQ、EQ 並重，並提供具有建設性與說服力的建議以解決孩子的問題為前提，家長也較能藉由良性互動而達到有效溝通的目的。

(三) 面對同事或行政人員時，教師應多運用各種溝通管道，清楚傳達理念與資訊，以同理心肯定並支持彼此立場與職務之不同，樂意分享教學資訊與行政協助，同樣身為教育人員，應展現和善、婉轉態度以誠相待，共同發展學校特色為學校永續經營而努力。

五、結語

時代變遷、世代更迭，人與人互動隨著科技媒介的日趨精進，而人際關係反而越顯淡漠；人是群居動物，縱使人際關係漸趨冷淡但在不可避免與他人互動的前提下，與人有效溝通，便成為建立良好人際關係之關鍵，身為教師之身分與職責，教育下一代更需提供學子多元學習典範，教師良好人際溝通能力即是學習榜樣之一。企業組織首重人際溝通能力，亦積極投注大量心力培訓及教育人際溝通人才，根據牛津學院調查指出國際人才需具備：數位技能、靈活思考力、

人際溝通能力與全球作業能力(吳怡靜，2012)。身為教育現場的教師又怎能忽略此關鍵能力的培養？若不與時俱進，如何提供教育學習典範？因此提升教師人際溝通能力，從轉換溝通動機、充實溝通知識，訓練溝通技巧著手，如此，教師良好溝通能力則能提供妥適的身教與言教，落實良善社會行為，建立和諧人際關係，紮根於教育，則教育的成功未來可見，人際溝通能力確實是教師們不得不重視的能力。

參考文獻

- 王淑俐(2000)。人際關係與溝通。臺北市：三民書局。
- 郭紫宸、林楚欣(2012年12月)。幼教師與家長知覺親師溝通困境之研究。「2012彰雲嘉大學校院聯盟學術研討會」發表之論文，臺中市。
- 鄭杏玲(2009)。溝通在教育領域中的重要性。教育論壇，93-94。
- 吳怡靜(2012)。人生永遠沒有放棄的時刻。天下雜誌，495，22-24。
- Spitzberg, B.H., & Cupach, W.R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills, CA: Sage.



少子化趨勢下的學校行銷策略

鄭姿蓉

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士班

一、前言

「人口政策」為一國之基本政策，從一國人口的質與量可看出國家的強弱盛衰及未來發展，根據內政部統計戶政司 2014 統計資料，近 10 年的臺灣人口成長從 2000 年起出生之嬰兒數從 30 萬 5,312 人逐年下降，直到 2014 年出生之嬰兒數為 21 萬 383 人，減少了 9 萬 4,929 人，2014 年育齡婦女總生育率為 1.16，由此可見，生育率下跌情況一年比一年嚴重。

臺北市教育局表示，隨著全球化、少子女化與教育市場化來臨，學校經營面臨前所未有的競爭與挑戰；以往學校關起門來辦學的時代已經走入歷史，未來將是學校績效責任和學校行銷並重的時代。由此可知，少子女化的趨勢，許多學校將面臨招生供需失衡的情況，引發學校經營危機，部分學校早已有高度警覺，紛紛提出許多的行銷策略來因應，以應付瞬息萬變的社會，追求學校經營之永續發展。

二、少子女化的教育問題

少子女化的衝擊之下，在教育問題上將面臨以下問題：

(一) 班級數下降：我國出生人口逐年降低，就學人口越來越少，造成的減班及併校的案例越來越多，未來人數過少的學校可能面臨到廢校或併校的危機。

(二) 教師超額問題：少子女化帶來的就學人數逐年遞減的情況下，減少班級數將造成教師超額的問題日益嚴重，對教師的工作機會造成威脅，因此學校不再聘請正式教師，改以聘請代理教師彌補缺額。

(三) 招生壓力：各校提供的人學名額已大於就學的學生數，學校不但要面臨招生的壓力，還必須面對他校的競爭。

(四) 教育資源縮減：隨著時代的改變，家長對於教育品質的要求也越來越高，學校的教育經費是依照學生人數補助，學生人數下降將影響學校的教育資源分布不均，此現象亦造成學校經營困境。

(五) 舒緩升學壓力：學生人數少，進入大專院校就讀的機會增多，雖然舒緩學生的升學壓力，也代表學校將無法嚴格控管學生的品質。

三、學校行銷策略之建議

運用企業行銷的手法，設定學校的教育目標，將學校設計包裝，透過傳播媒體引起消費者的關注，不但可建立學校良好形象及特色，更可以塑造優質學校文化以展現學校辦學績效，招收更多優質學生，最重要的是能得到家長的了解與認同，這是現在面臨少子女化時代來臨，學校經營者為了提升教育品質應該要面對的課題。因此，融入行銷組合 4P 策略的觀點提出以下建議：

(一) 產品 (product) 策略：將學校

辦學理念、科系特色、課程設計等定義清楚，可融入地方文化特色，建立學校本位課程，課程的制定以學生、家長、問卷調查的意見為主要考量，讓消費者（學生、家長）接受。藉由「學校品牌」概念，建立優質學校形象，創造口碑，增加知名度，使消費者看到該品牌，馬上聯想到該品牌特色，提昇就學意願。

（二）價格（price）策略：可從學費政策及消費者成本來考量，提供入學獎勵制度及各項獎助學金，或是學校可結合社區及政府單位，辦理免費課程，利用教育部的計畫執行爭取經費補助，投入學校設備更新，減輕學生負擔。

（三）通路（place）策略：可利用遠距教學、網路平臺的學習方式，在不受時、空的限制下，可服務更多不同族群之學生。學校與社區及企業藉由產學合作、建教合作、至企業職場參觀與場體驗等，將有助於學校畢業生的生涯發展。最後，整合家長資源，對於推行各項政策或是課程實施將具有相當大的助力。

（四）促銷（promotion）策略：利用學校辦理之各項活動、參與競賽成績、特色課程等主題，活用媒體及廣告大量曝光的方式，以增進社會大眾的記憶，將有利於教育政策及教育理念的推行。

（五）在「顧客」策略：成立「客服中心」與學生、家長、媒體建立雙向討論溝通的平臺以減少糾紛，達到相互信賴。亦可舉辦公聽會、家長座談會、招生說明會，說明學校的教學方式、課程設計、學校設備以及師資結

構等，並辦課程體驗的活動，使未來學生體驗各學科的課程內容，根據體驗後問卷之意見做出改善。

四、結語

學校雖非營利事業，但在十二年國教的教育改革下，學校之間早已出現高度競爭，雖然部分學校早已有高度警覺，也透過學校行銷策略來拓展學校公共關係以提升教育的品質和績效，但在學校經營上仍應著重於服務面向，不能過於功利取向及違反教育目標。面對少子女化的來臨，在這個多元的教育體制之下，建立正確的學校行銷觀念，塑造學校優良的形象，進而提昇學校發展，才能開創學校教育永續經營的契機。

參考文獻

■ 歷年全國人口統計資料（104 年版）【資料檔】。臺北市：內政部統計處。

■ 張芷瑄（民 103 年 1 月 27 日）。因應國教與少子化—林奕華：教育行銷是趨勢。國立教育廣播電台。民 104 年 3 月 12 日，取自：<http://news.ner.gov.tw/index.php?act=cuInews&code=view&ids=159819>



國民小學實施靈性教育之必要性

李鎬鈺

國立臺北教育大學教育學系暨生命教育研究所一年級

一、前言

本文主要是筆者對靈性的淺見和實施靈性教育對國小學童的必要性，文中提到筆者在學校所見學生的行為狀況，因有所感既然靈性對人類如此重要，為何不能在國小時期就實施呢？期許學生經過老師對靈性的啟發，使其能瞭解知行合一的重要性，進而顯現知情意行的生命態度。

二、生命蘊存的寶藏-靈性

靈性的定義及內涵不容易明確界定，但只要你曾經思考過你為什麼存在這世上，或是試圖尋找生活的目標、生命的意義，那就是你內在的靈性正在試圖引起你的注意力，當你試圖滿足靈性的需求時，會發現原來靈性一直與你同在，靈性可以察覺自我內心的需求，追求人生的至善與美好。

國小學生乃是人生求學的開始，每天從家庭、學校和社會習得大量的知識和生活道德規範，若能從國小就實施靈性教育讓學生覺察生命起源的奧妙、成長過程的青澀、病痛衰老的無奈、死亡的必然性等人生課題，讓經過思考的生命意義、化成實際的行動去愛惜生命且精彩人生、尊重且關懷他人、愛護動物且珍惜自然環境資源；瞭解人生除了需要豐富的知識，更需要精采的實際行動，使其能更正向的看待自己的生命，如此生命才能

落實且發光發熱。

三、於教育現場的觸動

筆者目前在國小從事教職工作，發現多數的學生懷疑在課堂上學習的知識，對實際的生活有什麼幫助；或者空有滿腹的知識，卻不知或是不能化做行動；更有些學生無法解釋知行不能合一的荒謬行為，如筆者接觸過一個六年級學生，在他活潑好動的個性下，有顆善良的心，從他的作文中，清楚了解他渴望一個溫馨美滿的家庭，可是他的行為卻是脫序且叛逆的，常常表現出逞強與好鬥；相信每個人都從學校課本上都讀過有關「禮義廉恥忠孝仁愛」歷史故事和偉人傳記，也瞭解做人「要誠實」、「不能說謊」、待人處事須「己所不欲，勿施於人」這些道理，老師更時時惇惇教誨、日日耳提面命，絕不忘記這些做人的基本道理，可是當碰到問題時，卻因怕被父母親或師長責罵，因而沒有勇氣承認錯誤；於是在筆者的心裡升起一種念頭，如果能提升學生的靈性，幫助學生認識自己，讓學生學會思考和反思，了解知與行的重要與實踐，是否可以改善學生言行不一致的行為，進而能表現出知情意行的待人處事態度呢？

四、生命教育中不可或缺的靈性教育

靈性？「靈性」(spirit, spiritual)的英文來自拉丁文的 *spiritus, spirare*，其原意是「呼吸」、「氣息」(方永泉, 2013)，Miller (2007)認為靈性是為我們的生命帶來義意和方向的一種深刻與活力的能量。柏拉圖認為「靈魂是永遠的，靈魂可以辨別真理」；邱清和 (2005) 認為靈性特質是一種對自我、他人、自然、生命以及所有我們視為永恆的事務的覺察能力，藉由健全的心靈特質，個體的內在心理會產生圓滿安定的感受；孫效智 (2014) 所謂「靈性」的是人靈明不昧的精神特性，它使人不但能運用理性與感性去察覺及認識外在的世界，還能對自我的理性、經驗與心理狀態進行自我察覺。由此可知靈性對於生命的重要性之不可言喻，人若沒有了呼吸，還有生命嗎？生命若沒有意義和價值感，生活還有滿足快樂和幸福嗎？人類還稱得上為萬物之靈嗎？歸納各家對靈性的見解，靈性是一種能反思之舞動的能量或過程，一種對自我、他人、自然、生命以及所有我們視為永恆的事務的覺察能力，包涵追求幸福、美善、真理及愛；一種生活倫理道德、生命的積極意義和價值感。人在生活平順及安逸的狀況下，很少思考生命的意義，更何況對靈性的提升呢？唯有在生命碰到困頓、站在人生的道路分岔點或走到生命的盡頭時，才會驚覺且停下來思考生命的意義和價值感，因此筆者認為若能提早引出學童與生俱來的靈性，必能防範於未然，讓幼小生命有備無患安然度過人生的困頓和險境。

由上述對靈性的敘說，可知靈性對生命的重要性，但要如何引出國小

學童的靈性，讓學生瞭解靈性探索內在深處的自我，進而能自動自發的學習，且將所學習的知識化為行動，表現出知情意行、知行合一的行為和態度，這就是靈性教育的主要意義；現今最夯的翻轉教育，即著重在讓孩子「用手思考」的方向，把知識靈活運用到實際生活上，而不再是課本上死的知識；而靈性教育也是一種另類的翻轉教育，它能让學生將課堂上學德的道德倫理，實際的身體力行，將生命的意義和價值感，踏實的顯現在生活上，閃耀出人性的光輝，亞里斯多德說「人生舞台上，榮譽與報償歸於那些在行為中表現美德的人」(高思謙譯, 2006)，可見唯有在身體力行時，才能體驗生命的真實意義與價值感。

五、反思現今的教育制度

Robert Sardello 說：在現代世界裏，教育已經變成一種把人類箝制到物質主義的死寂力量，而非締造文化、為存有的萬物服務的機構。正如眾所周知，教育從學齡前到研究所階段，都是在傷害心靈(引自 Miller, 2007)。以目前的學校教育，都是一直在灌輸學生知識，要求成績漂亮，考上明星學校，然後能在最好的大學讀書，出了社會還要在高薪的公司上班，因為這樣才是普羅大眾所羨慕的人生勝利組，但人的心靈何曾停下思考，這一路辛苦追求的功名利祿，真的是自己所確定的人生道路？

李昱平 (2006) 研究歸納出學生在靈性缺乏的情況下，容易出現下列困境：1.易有不良的生活態度、扭曲的

價值觀與偏差行為。2.易因無法有效調適壓力而罹患憂鬱症。3.易因缺乏生命意義感而有自殺行為；翻開報紙、打開電腦觸目所及社會新聞案情之怪異，常常令人觸目驚心和匪夷所思，如餓水油案、捷運殺人案和人生勝利組情殺案不斷的衝擊人心、令人震撼不已，我們不禁懷疑這個社會是否病人膏肓？

六、結語

由此可見因缺乏靈性，會讓學生的心靈空虛、無法滿足現狀或生活失去重心，轉而追求物質的滿足、沉溺於酒精、藥物、工作或各種成癮之中。學校需要對孩童及早實施「靈性教育」，使學童及早對自我的認識，隨時察覺自己的行為和情緒，進而培養成身體、心理和靈性三方皆健康的全人，不再否認與壓抑心靈；讓學生瞭解如何與自己的心靈相處，不再空虛寂寞；讓學生學習與他人和環境對話，學會珍惜不再傷害。

Miller (2007)說老師可以決定影響整個教室情境的氛圍，因此如果要培育與發展學生的靈性，首先要從老師本身的靈性開始。筆者在一場由福智文教基金會所舉辦的研習會聽到葉丙成教授說：「如果老師對自己工作都沒有夢想，怎麼教學生對未來要有夢想？如果老師每天都是庸庸碌碌的活著，怎麼教學生活出精采的人生？如果老師都沒有自己的中心價值理念？怎麼教學生勇敢走出自己路？」筆者加上自己的想法，如果老師每天上課都無精打采，怎麼教學生快樂幸

福學習？如果老師沒有真誠和慈悲的胸懷，怎麼教學生誠實且有愛心的對待他人？教導靈性的老師更須時時滋養自己的靈性，因為，如果老師精神與靈魂枯竭了，怎麼教學生熱愛且珍惜自己的生命？

Miller (2007)說在有自發性氣氛的地方，靈性就會興盛繁榮；但是在過度計畫和控制的環境中，靈性則會枯萎而死。希望教育當局提倡全人教育的同時，也能在課程、環境和靈性指導者各方面能做到面面俱到和周全，讓靈性教育融入學校課程，讓學校環境處處可體驗到靈性，讓老師沒有精神枯竭的時候，讓學生真正從靈性教育中習得如何自省、瞭解生命的獨特性和可貴、明白正確的生死觀、體驗可貴的生命意義，達到十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，共同謀求彼此的互惠與共好(教育部，2014)。

參考文獻

- 吳庶深、曾煥堂（2002）。先進國家與我國中等學校生命教育之比較研究。臺北市：國立臺灣師範大學、國立臺北護理學院。
- 李昱平（2006）。生命教育另一章-淺談靈性健康的概念與應用。《學生輔導》，101，124-143。
- 孫效智（2014）。第十屆生命教育學術研討會-人的培育：以生命教育翻轉教育。專題演講：生命教育核心素養的建構與十二年國教課綱的發展。21-38。

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要-總綱。
- 孫效智（2004）。歌詠生命的旋律-高中職生命教育教案。臺北市：幼獅。
- 亞里斯多德(Aristotle)，(1979)。尼各馬科倫理學(高思謙，譯)。臺北市：臺灣商務。
- Miller, John P. (2007)。生命教育-推動學校的靈性課程(張淑美 主譯)。臺北市：學富文化。(原著出版於 2000)
- Miller, John P. (2007)。推薦序-靈性的保惠師。生命教育-推動學校的靈性課程(張淑美 主譯)。臺北市：學富文化。(原著出版於 2000)
- Tal Ben-Shahar (2010)。更快樂-哈佛最受歡迎的一堂課(譚家瑜，譯)。臺北市：天下雜誌股份有限公司。



形塑傳播正向訊息的學校文化人人有責

彭新維

臺北市政府教育局聘任督學

一、前言

一個活躍的謠言製作坊是表現差勁的公司的標誌(林錚顛譯，2011)。這句話讀來頗有感觸。筆者以往服務學校的同仁，包括筆者，也經常遭受謠言肆虐的困擾。幾經思索，除了不願承認自己學校恰如所言，躋身效能不彰的行列，甚且興起對謠言產生和管理一探究竟的動機。

二、流言現象充斥校園

校園中，我們不難舉出流言四射的事例。諸如對於學校校慶慶祝方式，就有很多不正確的訊息在親師生之間傳遞，造成大家頗多困擾甚或相關人士的傷害。有的說，學校要取消舉辦校慶（並質疑國有國慶，校也應有校慶）；有的傳言說，學校要取消園遊會（主張這是學生的最愛，還可以藉之學習團隊合作和理財經營等知能）；有的傳言是，學校將取消運動會，只兩年（也有說三年的）辦理一次園遊會……等等傳言甚多。甚至也有向「市長信箱」陳情抗議的。此外，對於即將舉辦的運動會，也有謠言困擾。才剛開過第一次籌備會，先決定了辦理的原則和大方向。就有家長表達對於以嘉年華會進場方式的強力反對，並對校長展開情緒性的言詞人身攻擊。很荒

謬的是，甚至連校長都還不知道各個學年或班群將以什麼樣的方式進場，他們的消息來源和反對的著力點在哪？

三、被誤解的「溝通」

人與人在溝通上難免會出現盲點，譬如，由於溝通者的文化或知覺差異，我們經常會以為，這件我了解的事你也應該知道，所以我只要簡單說了，聽者自然能明白；或者，我認為重要的事，你也應該重視它，並加以配合。此外，人們常常誤解「溝通」就是，「我開會宣布過了呀！」、「我已經跟他講好了呀！」、「我已經說過了，也告訴過大家了。」如此曲解或簡化溝通的情形所在多有。

四、訊息傳播與領導

在這個資訊爆炸的時代，好的領導者也必須是好的溝通者。領導者居於溝通網絡的中心樞紐，對於資訊的傳遞和管理，責無旁貸。領導者擔負著化解歧見，管理衝突，促使組織成員團結一致，進而提高組織效能的責任。因此，如何促進組織成員間有效溝通，降低謠言產生和流通，成為領導者急迫而重要的課題。所以，領導者必須以身作則，倡導開放、接納的

價值，建構連結完整、通暢無阻的溝通網絡，鼓勵正確訊息的流通與分享，減少負面八卦的傳播，以形塑傳播正確又正向訊息的組織文化。

五、形塑傳播正向訊息的文化 (代結語)

藉此呼籲大家，由理解溝通盲點，進而辨識、控管溝通訊息的正確性，做好良好的組織溝通。並且基於生命共同體的立場，認同「學校是大家共同擁有的，而不專屬於單一個體」

的觀念，人人發揮愛校情操，珍惜學校既有的良好形象。體認「防衛流言蜚語是每個人都應該做的一件重要的事」。以更審慎的態度面對謠言，嚴加查證；並做到不聽信、不傳播負面訊息；並且對學校事務多加以關心，做到不推諉、不漠視。如此，必能將學校文化導入更為優質的境地。

參考文獻

- 林錚顛（譯）（2011）。茶水間的八卦效應：透視謠言背後的心理學。台北市：博雅書屋。(Nicholas DiFonzo, 2008)



淺談 Nel Noddings 的道德教育觀

林耀榮

國立彰化師範大學教育研究所博士

一、前言

道德教育 (moral education) 在我國傳統儒家思想中的學習脈絡中，並非如西方的分科教學方式將道德教育獨立成科，而是融入在傳統文科教材的內容之中，例如四書、五經皆帶有濃厚的道德規訓內涵。但在近代我國教育體系在西方文化衝擊之下，也已逐漸朝向西方文理分科的趨勢前進，越是高等的教育體制越顯得明顯，例如我國大學的科系的劃分已與西方大學幾無差別。然而，在與道德相關的教育課程我國卻往往付之闕如或少的可憐，僅僅見於一般較不受到重視的通識課程或只佔一小部分篇幅的公民與道德課。事實上，西方較為完整的道德教育實值得我們作為參考，而發展出道德教育的價值內涵亦值得我們所借鏡。

二、Nel Noddings 的道德教育觀

如西方著名道德教育學者 Nel Noddings 在她的《教育道德人：品格教育的關懷取向》(Educating moral people: A caring alternative to character education)一書中，以人性關懷(caring)的觀點來探討道德教育。Noddings (2002)認為道德教育重視模範(modeling)、對話(dialogue)、和確認(confirmation)。

(一) 模範

模範為道德教育重要的一環，因為孩童自出生以來，模仿是其學習的主要方式之一，而家庭中的父母、兄弟姊妹或親人，即為其模仿的對象，這學齡前的家庭道德的模範則由這些家庭成員來扮演。因而，什麼樣的家庭即容易培育出什麼樣的孩子。在學校教育中，教師是學生道德模範的主要對象，教師本身的以身作則為其首要要務，平日自身的所作所為必須與教導學生的道德規訓一致，說的到必須做的到，言行應當謹慎且相同。然而，Noddings 卻提醒教師在專注於自身作為道德模範時，可能容易分了心未關注該關心學生(the cared-for)的身上，教師往往易於著重於以自我的道德標準來形成一個具強制性、控制性的模範，要求學生必須照單全收、依樣畫葫蘆，但卻忽略了學生道德教育上的個別差異，忘了在乎個別學生所需要不同的道德教育需求。教師應當注意其與該關心學生之間的關係，對學生的回應是否恰當？抑或教師形於外的行為對於學生的道德成長是助益或阻礙？Noddings 對教師的提醒是相當值得我們身為教師所應當省思的。

(二) 對話

此外，就 Noddings 而言，對話是道德教育關懷模式(the care model)中最基本的組成要素，真正的對話(true

dialogue) 兩者之間的關係並非為封閉式，而為開放式的 (open-ended)，對話的起始並不固定，何時開始或結束，對話雙方並無法得知，而對話的主題也往往並非如預期能夠掌握，有時會因某些插入的議題而使得討論的焦點偏離或轉向。關懷者 (the carer) 在對話中必須專注地投注心力於被關懷者 (the cared)，而相對地，被關懷者也要能夠接收到關懷者對其付出的努力，這種接收可被稱作為一種專注的形式 (attention)。因此，我們可以瞭解到專注對於對話雙方的重要性，關懷者作為關懷資訊的發送者，必須全然專注於被關懷者所需要的需求，給予適時適當的關心安慰，作為其最佳的後盾，而被關懷者也必須可以接收的這些關懷的訊息，進而進行自我心理行為的調整、調適，以達成改變教化的目的。相反的，在對話中，被關懷者也可以是資訊的發送者，透過言語或非言語之間的交流，專注地傾訴其所面臨的情境與所遭遇之困難或挫折，而關懷者也就成為了資訊的接收者，必須專注地傾聽接受被關懷者的訊息，一方面表達對被關懷者的同理與尊重，另一方面思索該如何提供被關懷者適當地支持與協助。因此，透過關懷者與被關懷者之間的對話中，我們可以瞭解到真正的關懷對話是建構於互動的專注之上，而透過關懷對話的實踐，道德教育方可落實。

(三) 確認

最後，根據 Noddings 的看法，確認的意涵乃是去確認他人將他的內心善的一面呈現出來 (bring out the best in them)，換句話說，關懷者期望將被關懷者 (the cared) 的注意力轉向內在善的自我 (better self)，向他人確認說，即便個人做出依某種觀點所不道德 (unethical) 或不具關懷 (uncaring) 的事，那並未完全呈現出個人的善之內在自我。因此，關懷者必須能夠試著去指認 (identify) 出被關懷者具有動機 (motive) 可以行使出合乎道德、關懷該做的事，並可以確認其動機為他或她自身所原先擁有的，非外在強加於其上的。

三、結語

Noddings 的道德教育觀基礎似與中國儒家的性善論相近，主張個人的內在先天即具備善的自我，需要關懷者與被關懷者兩者之間建立良好關係，產生對話，使得後者進而確認那善的自我，並將其循循善誘而出，以期能夠呈現出道德關懷的良善行為。

參考文獻

- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York : Teachers College Press.

學校教師：轉化的知識份子

李思儀

臺北市興隆國小教師

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所博士生

一、前言

無論在臺灣或在國外，一直以來學校教師都有其獨特的社會期待與社會地位。

在國內，因為受到傳統思想影響，教師有傳道、授業、解惑的職責，有其社會地位，也被賦予高度道德責任；在國外，因為教職是牧師一直的世俗化結果，所以相當強調教師的道德感。隨著時代變遷與價值觀的改變，教師的社會地位與聲望降低，學校教師對於工作也有深深的無力感，產生了「無產階級化」的現象。美國批判教育學學者 Giroux 認為教師是轉化的知識份子，學校教師欲掃除教師工作貶值而感到的挫折感，或是教育活動制式化的無力感，應該要自覺是轉化的知識份子，才能從原本被侷限的社會角色中跳脫出來，成為發展教育改造、社會改造的一份子。

二、教師工作的貶值與去技能化

Henry Giroux, 1943-(1988)提到，當代對於教育改革的呼籲，對學校教師來說，是威脅也是挑戰，因為一連串的教育改革，並不相信學校教師有能力提供美國年輕人的智識和道德領導能力。觀察國內的現象，不也是如此？教師的聲音幾乎被社會大眾忽視，學校教師會受到社會矚目似乎只有在新聞報導少數特殊案例時會被輿

論討論。社會對教師有太多的期望與要求，但教師工作又充滿不確定性與權威的保證，教師每天的工作中，為文書工作、行政要求、組織性的工作，花去大部分時間，受到中央意識型態限制、需長時間獨立工作少有與同儕討論合作的機會(Dan, 1975)，形成了「無產階級化」(proletarianization)的現象，教師被簡化為學校官僚體系中的專業技術工人，其功用只在於管理與實施課程方案，而非發展或批判的分配課程以符合特定的教育考量。因為教師工作的「無產階級化」，使教育工作成為謀生的工具，而不是教師追求自我實現的過程。學校應成為維持與發展批判民主的基礎機構，也要保護教師成為轉化的知識份子，才有助於教導學生成為更有想法、更積極的公民(Giroux, 1988；方永泉，1999)。

Giroux(1985)所提到的「無產階級化」，是社會經濟結構理論的名詞，指直接生產者其他的生活資源逐漸減少或者被剝奪，導致其被迫出售勞動力以換取工資所得的過程。所謂的無產階級化包括了幾個不同的層面，最主要的是技能、手藝或傳統知識的喪失，也包括自主性的喪失、視察的增加、需要重新訓練之專門化的出現、壓力的增加等（方永泉，1999；林宗弘，2007）。Giroux 認為，學校教育無法真正處理卓越與創造性的問題，使得學生無法為精密的科技社會充分作好準備；另一方面又輕忽了教師在預備

學生在成為主動性、批判性公民時的角色，應有的智慧、判斷與經驗。教師的主要功能成為替政府或教育官僚體制專家完成所決定的改革事項。教育改革忽視學校生活中歷史與文化的特殊性，如果教育改革主要是以「技術理性」(technical rationality)主導，在實用優先的考量下，教師與學生之批判性智識工作的重要性就會受到損減(Giroux, 1985, 1988)。

技術理性（又稱科技理性、工具理性），是實證主義的遺產，19世紀實證主義進入大學體制，專業被視為應用科學達成人類進步的工具，醫學、工程學在方法與目標的科學實驗方法上，獲得極大成功，成為工具性實踐模式，研究與實務的分裂即從此開始。在我們的社會中，技術理性的模式對於專業的學術論述發揮了極大的影響，也對社會中的專業角色發揮決定性的影響(Schön, 1983)。

Kenneth M. Zeichner, 1947- 闡述了美國師資培育方案長期以來受到技術理性影響的現象，他說明師資培育教育取向，視教學是一種「應用科學」，將教師看作是進行有效教學之原則或法則的「執行者」。未來的教師不一定能在其自我進度中發展課程，基本上被視為專業知識的被動接受者。技術官僚和技術理性主宰的結果，教師被簡化為只要負責執行工作，學校生活是由課程、教學與評量專家來思考建構，結果是教師去技能化，被排除在慎思(deliberate)與反思(reflection)的過程外，學習與教育的本質也變得公式化(Giroux, 1988；方永泉，1999)。

綜上所述，由於技術理性的影響，決定了西方及我國師資培育教育的方向，將教學視為應用科學，教師只是教學中的執行者，導致教師有無產階級化的現象，成為教育官僚體制中的專業技術工人，學校及學校教師都無法發揮維持與發展批判民主的功能，也無法教導出富有民主批判思想的積極公民。

三、教師是轉化的知識份子

這部份將探討教師是「轉化的知識份子」的概念內容，以及教師成為轉化形知識份子的實踐討論。

(一) 教師是「轉化的知識份子」思想論述

Gramsci 認為每個人都可以成為知識份子，他關注資本主義社會中勞動階級知識份子的培養，植基於「人人都是哲學家」的哲學主張，認為勞動階級具有成為知識份子所需的智性成分，因此人人具有發展成為知識份子的潛能(李光榮，2008)。Giroux 則提倡教師應成為轉化型知識份子(transformative intellectuals)，他強調教師的主體性與作為一個知識份子在政治社會改造的過程之中的積極角色；教師必須重新思考所處的位置，透過反省與行動，提供學生必要的知識和技能(顧瑜君、廖千惠、林育瑜，2009)。

Giroux 認為，教師不應只是「教書匠」，也不是技術人員。學生學習失敗常起因於社會的不公平，因此，要先肯定學生的特質，幫助他們的認

同，並致力於消除社會的不平等。教師的角色就類似一個社會的改革者，即轉化型的知識份子。在課程實踐上，要重視學生的聲音與故事，把課程當成是師生在經歷一個的未知旅程，並強調各種經驗的重組與體驗。另一方面，轉化型的知識份子需要去發展一個論述，能將批判的語言和可能性的語言結合，他們必須指出學校內及整個社會在經濟、政治和社會上的不平等。同時，他們必須去創造出一個情境，讓學生有機會變成一個公民，有知識和勇氣來抗爭，排除失望並使希望成真。雖然這個任務對社會教育者感覺是非常艱難的，但確是值得盡全力去奮鬥。不這麼做等於是拒絕了社會教育者承擔轉化型知識份子的角色(Giroux, 1988；蘇永明，2012)。

轉化的知識份子對於社會現況會有所反省批判，而投入實際社會結構的改造行動。Giroux 認為轉化的知識份子之範疇核心，在於「使教育更加政治化，使政治更加教育化」。前者在於學校教師身為轉化的知識份子，應該將教育直接納入政治的領域中，說明學校教育除了代表不同意義的競逐外，也代表了一種權力關係的鬥爭。教師要使學生認知到人類存在的現實面，並且體察到要改造社會環境。而後者則是身為轉化性知識份子的教師應該運用教育學形式，將學生當作是一個具有批判力的行動主體，使知識成為有意義的、具批判性的以及解放性的對話(Giroux, 1988；方永泉，1999)。

由上述可知，Gramsci 認為每個人有成為知識份子的潛能，Giroux 則提倡教師應成為轉化型知識份子，他強調教師的主體性與作為一個知識份子在政治社會改造的過程之中的積極角色。因此，教師必須重新思考所處的位置，透過反省與行動，改變社會結構，並提供學生成為公民必要的知識和技能，這也是教師的使命與價值，並非只是一個負責執行教育命令的教書匠或技術人員，而應成為轉化型知識份子。

(二) 教師轉化的實踐

批判教育學學者 Freire 的論述裡，曾提到教師是轉化教育模式的關鍵所在。

若教師能將儲存式(banking)教育模式轉變成具有解放性質的提問式(problem-posing)教育模式，那麼轉化就可能發生。Giroux 也認為教師在課程設計和教學上具有很大的影響，若教師能成為轉化型的知識份子，將教學作為解放技術的實踐方式，把學校視為是實踐的公共領域，就能進一步促成社會轉化的可能(Giroux, 1988; 蘇羿如，2011)。

Giroux(1988)主張教師一定要使課堂知識和學生生活相關，使學生有其聲音。要提供與學生生活經驗有所共鳴的課程內容，並將之意識化與問題化，幫助學生能夠看到這些經驗背後的預設，及其複雜的政治和道德意涵。

張盈堃（2000）的研究指出，基層教師可以運用的時間被切割得非常凌亂，教師生活的世界，一直在被事件趕辦中，對許多老師而言，最迫切的問題是如何發展出一套在繁忙工作中的生存策略，沒有時間思考教育脈絡中文化霸權議題、無暇設計轉化的課程與教學活動及發展成實際行動。

方永泉（1999）的研究是將教師轉化成知識份子的歷程，分為自我的轉化、對於學生的轉化、對於教法的轉化、對於教材的轉化以及對於社會的轉化幾類。其中對於社會的轉化又可分為「使教育更加社會化」理論的思維及「使社會更加教育化」的具體政治實踐行動。他並將以上這幾項轉化舉實例說明：蘇格拉底自我認知的轉化、耶穌對於學生生命的轉化、康米紐斯致力於編輯教科書教材的轉化、盧梭提倡自然教育的教法轉化、杜威著眼於教育與社會關係的分析，進行社會的轉化等，呈現他們在西洋教育史中的重要地位及其所進行之特殊的轉化活動。

另一個關於研究者與數個孩子的相處經歷（顧瑜君、廖千惠、林育瑜，2009），提出幾項教師轉化活動的參考：

1. 澄清式對話的練習：

在學生選擇除草工為志願的討論中，研究者試圖以澄清式的對話訓練，與老師在對話過程中，引出老師看見自身用哪些價值觀侷限自己轉化，被哪些信念障礙，阻擋自己去實

踐，有助於進一步對學生處境的脈絡化理解和思考如何承接的行動，這不只是對學生處境的探索，也是對教師處境的理解和反省。

2. 脈絡化的理解與教育行動

由脈絡化的理解，嘗試承接孩子的企圖和作為。也就是說教育工作者面對孩子問題的處理，必須有著「這麼處置的教育意義是什麼？」的反省，以此為基礎下創造、尋找可行的作為。思考對孩子的脈絡化理解下，如何有教育意義和延續性的進行處理。

3. 朝向「承接」的可能教師必須先與孩子置身所在的遭逢、相遇，才能感知到如何去接應、何時接應呢？教育者必須先涉入到原本陌生的世界中，找新的眼光去看見、看懂孩子們究竟有什麼？沒有什麼？必須從日常生活中，換一個「視框」，或是卸下所遮蔽的眼鏡。當我們瞭解「看懂學生」是最關鍵的時候，教師或許能夠從日常生活中發展成為轉化型的知識份子。

陳延興（2001）的研究則提出，身為轉化的知識份子，教師面對課程改革時應具有的態度應該要有「理性的批判」、「智性的轉化」、與「德性的堅持」。「理性的批判」是當教師面對新的課程改革時，應該主動參與，以不同方式對於改革內容提出本身的見解，並從實務工作者的角度提出質疑與批判，甚至聯合教師組織或與教育有關的學會發出屬於教師的聲音。「智

性的轉化」是在執行課程改革的內容時，應透過本身的「實務智慧(practical wisdom)」加以轉化，藉由本身的實務經驗加以整合與修正。教育主管機關及學校行政人員亦需給予教師彈性思考和作為的空間，並且提供教師支援。教師也應該透過成長團體或經驗分享的方式，將本身智性轉化的經驗加以分享。「德性的堅持」是教師應留意自身德性之實踐與教學倫理，除了要對於不公義的事情加以批判與質疑之外，更應教導學生也學會對於不合理之事物加以反省與發聲，教師應兼顧「正義」、「關懷」、與「真誠」等概念。

以上關於教師成為轉化的知識份子的實踐，分析整理不同研究後發現，基層教師目前在學校的時間被各種繁瑣的文書工作、協助行政的事務等切分，只能忙碌於應付這些每天的工作，缺乏思考設計轉化的課程的時間，也缺乏與同儕教師討論、交流的時間。首先教師應正視這個情況，提出建議並改變。

在成為轉化的知識份子的歷程中，教師面對課程改革時應該具有主動性及理性批判的態度，對於學生應該更多理解與對話，提供生活化的教育思考問題，培養學生反省思考批判的習慣與態度。轉化的過程包含教師自我的轉化、教育學生的轉化、教材教法的轉化，以及連結教育與社會關係的轉化。

四、結果與討論

(一) 教師的困境

教師目前的教育定位，居於教育與學校官僚體制中專業技術人員的地位，成為執行完成國家政府與課程專家制定的課程方案的角色，而不是設計與發展課程

以適應特定的教學關注。學校應成為維持與促進關鍵民主的機構，也應該要保護教師作為推動社會變革的知識份子的立場，並教育學生成為積極、服務關懷的公民。

(二) 教師應是轉化的知識份子

Giroux 提倡教師是轉化的知識份子，也提供了理論依據，讓我們了解教師的工作是智力勞動(intellectual labor)的形式，而不是成為技術理性模式中專業知識的被動接受者。教師的作用在生產發揮及合法化各種政治、經濟和社會利益，教學不能降低到只是在訓練實踐技能，一定要瞭解培育公共知識分子和發展自由社會的重要。

(三) 教師的責任

教師身為轉化的知識份子，在目前的教育環境中，必須擁有更加積極的責任感，認真面對要教什麼、如何教、什麼是更大的需要努力的目標？這些是很重要的問題，應該要更確實的面對。

(四) 教師的做法

教師是轉化的知識份子，在教學時，應該使知識問題化，並利用關鍵和肯定的對話進行價值與觀念的澄清，對學生有更多的理解，也應該讓學生產生為了讓所有人所生活的世界變得更美好，要努力奮鬥。此外，讓學生可以主動的表達他們的學習經歷，教師也會因為學生的個人特質或文化、階級、種族、性別、特殊問題等因素而隔離或不平等的對待學生。另一方面，轉化型知識份子需要要使社會教育工作者認知到，他們可以進行改變社會、對世界有影響，他們必要時應該要站出來反對學校內或學校外經濟、政治和社會不公平的現象。也要給予學生有機會成為擁有知識和勇敢的公民，讓理想的世界得以實現。

五、結語

世界各地的教育危機與目前的教育環境氣候，從各方面看起來，似乎是對教師很不利的時刻，不僅社會大眾與家長質疑教育及教師功能，教師本身對自己的身分也充滿不確定性的無奈，但此時卻正是提供教師挑戰與發出教育論辯與思考的好時機。

本研究透過文獻理論探討，發現教師應該要發現及改正自己的定位，教師應是轉化的知識份子，而不是成為只是執行課程及處理文書事務的專業技術工人。師資培育教育、學校定位、課堂教學等方面都應該正視這情況展開確實的改革，也應該重新思考和重組教師的本質，朝向教師成為轉

化的知識份子努力。教師也必須以著認真嚴肅的態度看待自己的價值及責任，以勇敢與批判面對這個世界，並成為未來公民的學生的模範。

參考文獻

- 方永泉（1999）。教師作為一種轉化的知識份子：教育史角度的考察。**暨大學報**，3(1)，99-126。
- 李光榮（2008）。解析 Antonio Gramsci 的學校教育觀點-一種建立勞動階級霸權的學校教育。**教育研究學報**，42(1)，1-16。
- 林昱貞（2002）。批判教育學在臺灣：發展與困境。**教育研究集刊**，48(4)，1-25。
- 林宗弘（2007）。城市中國的無產化：中國城鎮居民階級結構的轉型與社會不平等，1979-2003。**臺灣社會學**，14，101-153。
- 張盈堃（2000）。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。**教育與社會研究**，1，25-58。
- 陳延興（2001年11月）。教師作為轉化的知識份子面對課程改革。**90學年度師範學院學術研討會發表之論文**，臺中市，國立臺中師範學院。
- 蘇羿如（2011）。教室裡的邊界交疊與跨界的可能性—臺灣某專科學院的現場觀察與實驗性作為。**教育與社會研究**，22，93-126。

- 蘇永明（2012年10月）。教師作為轉化型知識份子。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1453888/>
- 顧瑜君、廖千惠、林育瑜（2009）。如何與轉化型知識份子遭逢。2009臺灣教育學術研討會發表之論文，臺北市，國立臺北教育大學。
- Dan, C. L.(1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. CT: Bergin & Garvey Publisher.
- Schön, D. A. (1983). *From technical rationality to reflection-in-action*. NY: Basic Books.
- Stanley, A & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege : the conservative, liberal, and radical debate over schooling*. London: Routedledge &Kegan Paul.



國小階段「死亡教育」課程反思

林素珍

新北市安和國小教師

國立臺北教育大學教育學系生命教育教學碩士班

一、前言：不可避談的人生事-- 「生」與「死」

人之一生必經「生、老、病、死」，有初生就有離開世界的一天，但「死亡」向來被視為禁忌話題，尤其面對單純的孩子，父母長輩基於保護立場，或考慮孩子心智尚未成熟到可以了解生死，總是採避而不談的態度，面對「死亡」如此避諱，反而增加孩子的好奇、迷惘與恐懼。德國哲學家海德格在分析死亡的意義時曾說：「逃避死亡的話題，只會使自己更遠離生命本質的真相（引自李智揚，2007）。」死亡是生命本質的一環，誰也逃避不了，只有正視、了解它，才能接受、放下它，而不再只是畏懼或焦慮。

當孩子在不了解生命真相的情況下，突然面臨生命中的生離死別，對心靈的衝擊與悲傷更難平復（張淑美，2001a），而失落的傷痛與情緒的壓抑也將影響其人格發展（紀潔方，2000）。透過「死亡教育」，讓孩子學習如何面對死亡、如何適當抒發悲傷情緒，此為「死亡教育」之預防性價值；藉由了解生命的有限性，讓兒童與青少年懂得珍惜生命，體悟生命的價值，進而開創生命的意義，即為「死亡教育」的建設性意義。

二、兒童的死亡概念與發展

「死亡」就生物學上的定義是：生

物體的呼吸和心跳功能永久終止。近來，「死亡概念」除了生物性成份外，還加入「精神」、「靈魂」相關的次概念，是一個複雜性概念。國內外研究死亡概念的學者普遍同意最重要的五項次概念（張淑美，1996，2001b）如下：

- (一) 不可逆性(irreversibility)：能了解凡生物體一旦死亡，則其「肉體無法再復活」（不包括精神或靈魂的層面）
- (二) 無機能性(nonfunctionality)：能了解「所有界定生命的機能均停止」
- (三) 普遍性(universality)：能了解「所有生物體都會死亡，包括自己在內」
- (四) 原因性(causality)：能了解「導致生物體死亡的原因，包括內在自發因素或外力因素等」
- (五) 有關「非肉體的延續性」(noncorporeal continuation) 的思考：涉及「吾人肉體死亡之後的以其他形式繼續存在的觀點」（死後認知概念）

關於兒童死亡概念的發展，國內外學者研究結果紛歧，但多少來源自匈牙利學者 Nagy（1948）建立的「年齡發展模式」（引自張淑美，2001a）：

第一階段（3-5 歲）：

否認死亡是一定且最終的過程，視「死亡」為可逆，是暫時性的。

第二階段（5-9 歲）：

是擬人化的階段，認為被死亡先生抓走的人才會死。此階段孩子已知道死是生命的終止，但不會經常發生也不普遍，聰明或幸運的人不會被死亡先生抓走，也不希望自己會死。

第三階段（9 歲以上）：

知道死亡是普遍、真實且不可避免的。

張淑美（1989）研究發現我國國小兒童的死亡概念已相當成熟，國小六年級兒童對死亡概念雖未能達到百分之分「完全成熟」的年齡，但高年級以上兒童也大都能了解死亡的生物性意義（即前四項次概念），同時也能開始以精神性或靈魂的角度來解釋死亡。兒童的死亡概念發展有其階段性，隨著年齡發展會趨於成熟，成熟年齡雖不全然相同，但若能透過學校教育系統性的課程，運用相關繪本、影片或個人經驗，藉由團體討論與同儕分享，揭開死亡的神祕面紗，便能建構兒童對「死亡」的認知。

三、死亡教育的核心內容和課程目標

「死亡教育」於西方社會已發展

近四十年，是以探討死亡相關主題的教育（引自生死教育學會），在國內始於 1979 年，即有學者撰文介紹（徐敏雄，2007）。一般而言，死亡教育內容多衍自美國學者 Leviton 所提出的三個層面：「死亡的本質」、「對死亡及瀕死的態度和其引起的情緒問題」、「對死亡及瀕死的調適」（Eddy & Alles, 1983），綜合國內學者張淑美（1998）提出的相關主題，筆者將死亡教育的核心內容概分如下：

- （一）死亡的本質及意義：生命概念的發展；認識生命的歷程及循環；認識老化和死亡的過程及意義；生死哲學觀；生死宗教觀；生死社會觀；死亡在醫學、心理學及法律上的定義或意義；死亡相關禁忌、對死後世界的看法等。
- （二）面對死亡及瀕死的態度和情緒問題：當事人的瀕死過程與心理反應；為死亡預作準備；預立遺囑；瞭解並照護重病瀕死的親友；臨終關懷；安寧照顧；死別與哀傷的情緒處理；如何與兒童、老人或病人談死亡等。
- （三）面對死亡事件後的處理及調適：悲傷輔導；喪禮儀式的意義；親友死亡後的心理調適（尤其是伴侶、父母或子女的死亡）；生活型態的改變等。
- （四）特殊問題的探討：自殺行為、安樂死、墮胎、死刑、植物人、器官捐贈等。

依據「死亡教育」的核心內容，歸納整理出下列五項課程目標（張淑美，1989，1996）：

- (一) 使兒童及青少年了解有關生死及瀕死等方面的基本事實。
- (二) 使個人能獲得有關醫學及喪儀等方面的知識與訊息。
- (三) 幫助個人澄清社會上及倫理上的一些有關生與死的主題。
- (四) 使兒童及青少年能坦然面對重要他人及自己的死亡，進而能有效地處理這些死亡事件。
- (五) 透過審慮個人的價值及先後緩急的人生目標，以增進生活的品質並提昇生命的意義。

以上課程目標涵蓋於各教育階段。

四、國內死亡教育實施之現況

國內「死亡教育」自 1979 年黃松元發表相關論文，1993 年傅偉勳出版《死亡的尊嚴與生命的尊嚴》以來，已有二、三十年之久，但多以在大學開設「生死學」相關課程或學術研討會為主，直至 2004 年將「生命教育」納入高中階段選修課程（徐敏雄，2007），其課程核心能力之一為「思考生死課題，進而省思生死關懷的理念與實踐」（生命教育學科中心，2008），死亡教育始推廣至高中階段。

2001 年教育部將「生命教育」明訂為九年一貫綜合活動領域之學習單元，但依目前國中小教育實施現況，筆者從九年一貫能力指標（97 課綱）中整理與「死亡教育」直接相關之指標僅如下：

【健體 1-1-1-1】

知道並描述對於出生、成長、老化及死亡概念與感覺。（國小）

【綜合 1-4-1-1】

體會生命的起源與發展過程，並分享個人的經驗與感受。（國中）

【社會 4-4-5-1】

探索生命與死亡的意義。（國中）

從以上能力指標看來，國中小死亡相關課程於生命教育中所佔比例並不多。筆者於國小教學現場也發現，目前國內「死亡教育」並未落實於國小階段的正式課程中，此應加以檢討之。

五、死亡教育於國小階段的實施方式

於國小階段實施「死亡教育」，或許有人會問：與小學生談論死亡，會不會太過沉重？會不會造成孩子的恐懼與擔憂？其實孩子在生活中多少都有面對死亡事件的機會，如：家中親友過世、清明掃墓、寵物的死亡，甚至經過喪家或看到送葬儀式，這都是機會教育的好時機。

而學校課程中，如何對國小階段學童進行「死亡教育」呢？筆者整理歸

納以下六種教學實施方式：

- (一) 隨機教學：運用國際、社會時事或生活事件，如：天然災害過後、墜機、自殺、車禍等新聞事件，或學童的親身經驗，掌握時機進行死亡相關事件的問題討論。
- (二) 主題討論：透過相關主題繪本、影片、文學作品…做團體或小組討論，並做心得分享。
- (三) 體驗教學：透過參觀相關機構或場所，如：安寧病房、喪禮等。
- (四) 實作教學：透過飼養寵物、試擬遺囑等方式體會面對死亡的心情。
- (五) 角色扮演：透過死亡事件中，各個角色的扮演，體會該角色的想法或感受。
- (六) 創作教學：透過繪畫、寫作、
- (七) 藝術創作等方式，表達自己對於「死亡」的想法或感受，以及對死後世界的想像等。

而身為一個教師，在與孩子進行「死亡教育」對話時，應採取什麼樣的態度呢？一、用清楚、誠實的方式來和孩子談「死亡」，孩子才能了解；二、正視孩子對「死亡」的任何聯想，聽聽孩子怎麼說（洪瑜堅譯，1997）；三、教師進行「死亡教育」之前，須先檢視自己對「死亡」的態度是否坦然，能坦誠敘述及表達出來，才能真切、自然地告訴孩子什麼是死亡（張淑美，1996）。

六、結語--「死亡教育」是終身教育

哲學家海德格曾說：「生是向死的存在。」死亡伴隨生命而存在，討論「死」即在思考「生」，只有活著能思考的人，才能覺察生死的意義，準備好活，才能善終（張淑美，2001a）。正所謂「出生」、「入死」，人生有來就有死，既是必經之路，若能提早建立起健康開朗的態度，當死亡的傷痛事件發生時，也較能坦然面對，舒緩悲傷情緒與心理調適問題。

「死亡」是任何人都要面對，永遠無法迴避的自然法則，「死亡教育」應列為學校持續永久經營的課程（張淑美，2001b），尤其國小階段正值兒童心智發展的重要階段，教師應隨時掌握機會，以尊重、接納和開放的態度進行生死教育，除了建立孩子對死亡的正確認知與因應態度外，讓孩子從中理解生命的終結和存在，才能對人生的意義有更深入的思考，進而提升自己的生命質量。

參考文獻

- 生死教育學會。認識生死教育。2013年6月8日，取自<http://www.life-death.org/Pages/LnD.htm>。
- 生命教育學科中心（2008）。98年普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要。2013年6月15日，取自<http://life.ltsh.ilc.edu.tw/discenter/discenter2.aspx>

- 李智揚(2007)。幸福本事--從兒童的生死概念發展論生命教育實施策略。《諮商與輔導》，262，6-11。
- 洪瑜堅(譯)(1997)。與孩子談死亡：一本由孩子寫給孩子的生死書。臺北：遠流。
- 紀潔方(2000)。在樹的源頭澆水。你可以更靠近我—教孩子怎樣看待生命與死亡（序）3-7。臺北：張老師。
- 徐敏雄（2007）。臺灣生命教育的發展歷程：Mannheim知識社會學的分析--臺灣生命教育未來發展的相關建議，272-287。臺北：師大書苑。
- 張淑美（1989）。兒童死亡概念之發展研究與其教育應用(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學教育研究所。
- 張淑美（1996）。死亡學與死亡教育：國中生之死亡概念、死亡發展、死亡教育態度及其相關因素之研究。高雄：復文。
- 張淑美（1998）。從美國死亡教育的發展兼論我國實施死亡教育的準備方向。《國立高雄師大教育系：教育學刊》，14，275-94。
- 張淑美（2001a）。兒童「生死教育」之理念與實施。《研習資訊》，18（3），31-39。
- 張淑美（2001b）。國中生的生命教育-從死亡概念與態度論國中階段生死教育之實施。《教育資料集刊》，26，355-373。
- Eddy, J. M. & Alles, W. F. (1983). *Death Education*. St. Louis: The C. V. Mosby Company.



國小教師工作投入與學校效能關係之研究

鄭愛玲

宜蘭縣金岳國小教師

一、前言

103 年 11 月中小學階段的實驗教育三法在立法院三讀通過，實驗教育法打開了國民教育另一段嶄新的道路，也增加了家長的教育選擇機會，無論是個人自學、團體自學、機構自學，或是現在一般可見的私立、公辦公營、公辦民營的實驗教育，都大大的增加了教育的可能性(親子天下，2014)。Flipped classroom「翻轉教室」、Khan Academy「可汗學院」、Flipping-chinese「學思達」、MOOCs「磨課師」等等，是現今最夯的教育教育議題或平台，如何運用在教學當中，提升教學效能，是教師的重要課題。而面對因「少子女化」而漸漸趨向「市場行銷」的教育現場，老師必須更兢兢業業的經營自己，必須積極努力學習及認識、觀察各種教育新思維與現象，形塑教師專業，經營學校及班級特色，才能吸引家長青睞，願意及放心將其子女帶來就讀。

學校內不管是行政人員或級任教師，每位教師對自身工作所付出的時間精力，往往是無法簡單用數字來計算的，常常是做著超時的工作，每天辛苦付出，任勞任怨，希望學校的每一位學生都能站穩學習腳步，享受學習的樂趣。現代父母因子女生得少，又較以往父母願意且積極大量吸收教育理念，所以對教育有更多的期待與建議，一旦雙方教育理念相左，就會發生如電視上所見的新聞事件。故，國小教師除了日常的教學工作，還必須時常接

觸及學習教育現場中各個新興教學趨勢，擴展教學視野及教學知能，形塑教師專業，經營良好的班級溝通管道，促進優質的學校效能。

二、教師工作投入與學校效能之概念

教育力的深植即為國力強盛的象徵，老師身負重任，責無旁貸，為促進學校教育目標及提升學校效能的達成而努力。以下茲闡述教師工作投入與學校效能之概念。

(一) 教師工作投入

學校教育最大目標在增進學生學習成效以提高教育品質，而教師則是在教育歷程中佔有主要的關鍵角色。紀秀娥(2009)提到教師對工作高度投入，往往是指教師於內在心理方面對學校教育工作產生認同，並將其個人對教育的信念及態度表現融入學校教育中；教師於外在方面則表現出肯付出，且其對學校教育工作的專注力、努力度，並積極參與學校教育工作，從工作中獲得樂趣。所以現在可以看到教師自組專業社群，透過讀書會或共享自製教學影片，互相切磋、學習，增進教學知能，對工作投入可見一般。因此，一位教師在教學工作中，能使學生在學習效果上或日常行為上具有優良的表現，可謂完成其身為教師的工作使命。

（二）學校效能

黃淑貞(2012) 研究認為學校效能是指學校能利用教育資源、運用策略，在教學品質、學生成就、社區支持、行政領導等層面，達成學校所預定的目標。學校是以學生學習為主題的組織，如何提升每位受教者的學習效果，一直是教育研究與各改革的重點。「追求卓越，提升品質」是每一間學校努力的目標，面臨時代更迭所產生各種不同的教學創新或教育改革政策，學校莫不積極應對。世界各國也以培養競爭力、追求卓越、改善品質、提升學校效能為目標，因此，建構有效能的學校，提供每位受教者最好的學習機會，把每位學生帶起來，成為教育改革與學校教育的核心所在(林義良，2013)。

（三）教師工作愈投入，愈能提升學校效能

教師除擔任日常教學工作之外，尚需配合執行各項教育政策推行、輔導管教學生、溝通聯繫工作業務、經營與家長公共關係及精進提升個人之專業知能。黃坤謨(2008)研究發現，國民小學教師工作投入與學校效能間呈現顯著正相關，其中以工作參與及工作認同之預測力最佳，其中又以工作參與最具預測力。侯志偉(2009)認為工作參與是指教師主動進行學校工作的程度。李文吉(2009)研究也發現臺北縣國民小學兼任行政教師之工作投入程度高；而隨著年齡及服務年資、行政年資的增長，國民小學兼任行政教師對工作愈投入。由此可見，剛踏入教育現場的新進教師，因對環境的不確定及其

他因素，無法全心投入教學，相對的，年資愈長及擔任學校行政職務的教師，則能夠愈發了解自身所擔負角色，積極投入所從事的教育工作。

國民小學教師工作投入與學校效能間，呈現顯著正相關(李文吉 2009；郭正忠 2007；黃坤謨 2008；鄭國男 2005)，是故，大部分教師是願意為教育大業付出其心力的。為了要提升學校效能，學校方面必須要能提供滿足教師工作參與的作為，肯定教師為學生及為學校的付出，給於支持及資源，尤其是面對現今的家長到校關切時，學校要做為老師一個強而有力的後盾，讓老師覺得對教育工作的奉獻是有價值的、被尊重的，進而提高教師的工作投入，當然，也提升了學校效能。

三、結語

筆者投入教學現場十餘年，觀察教育現場中的共事的教師，大多為認真、負責的優良教師，但電視新聞事件報導卻極大多數是對教師的負面評斷，造成社會上對教師及學校的不了解甚或是錯誤理解，以致影響了教學現場中教師對教育工作的熱忱，也降低了學校效能。

老師是教育品質中一個相當重要的核心，為了學生的學習，不應該製造教師與家長的對立緊張，更不應該是消費者與商家的買賣關係，現在大部份的家長一有不滿就到校理論，或向各媒體投訴，以一己之私來評斷學校、老師的舉措，危害彼此間的互信基礎，長此以往，這實非教育之福。學校、老

師與家長三方應該要理性思考，時常相互溝通討論，藉由現今科技的互動媒體，做即時聯繫及分享，並在教學活動時互作資源當後盾，這樣不僅能提升學生學習效果，也能讓家長透過參與教學活動的同時，看見及了解學校及老師為學生的付出，亦能協助其他家長導正對學校的偏見，建構良好的親師生關係，大大提升學校效能。

教育應該是一種用愛、用心、有責任的志業，是一種大家一起共同承擔責任的志業。

參考文獻

- 施逸筠、李岳霞（2014）。美、日兩國的教師危機。*親子天下*，63，30-32。
- 鄭國男（2005）。國民小學校長變革領導與教師工作投入之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中師範學院國民教育研究所，臺中市。
- 郭正忠（2007）。臺北縣國民小學校長轉型領導行為與教師工作投入關係之研究(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，臺北市。
- 黃坤謨（2008）。國民小學校長多元智能領導、教師工作投入與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所，臺北市。
- 紀秀娥（2009）。高雄縣市國民小學校長領導風格、教師工作投入與學校組織文化關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 侯志偉（2009）。學校創新經營與教師工作投入之關係研究-以校長領導風格、行政服務品質及教師專業成長為干擾變項(未出版之碩士論文)。國立臺南學教育大學教管所學校經營與管理教學，臺南市。
- 黃淑貞（2012）。影響高雄市國小學校效能因素之研究(未出版之碩士論文)。樹德科技大學經營管理研究所，高雄市。
- 李文吉（2009）。臺北縣國民小學兼任行政教師工作投入與學校效能之相關研究(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，臺北市。
- 林義良（2013）。高雄市國民小學校長道德領導與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東縣。



誰說博士不能賣雞排？！

林郡雯

國立嘉義大學師資培育中心助理教授

一切要從缺乏說起。

對於未曾擁有的，人們會想望，甚至，認為今日之不如意，比如工作，錢少、事多、離家遠，皆因少了那紙好文憑。因此，有點錢的，除了往上念，不作二想，沒錢的，咬牙貸款。殊不知，數年之後，文憑持有者多了，價值貶了，然後，回不去了，很快地，說不準有博士工友。或許，有人要問，那又如何？博士照賣雞排！是的，有何不可？！問題是，是一開始就立志，別說「一開始」跟「立志」了，是「甚麼時候」「想到」賣雞排？在臺灣，博士不是讀好玩的（for fun），修業期間，得忍多少、受多少？讀過的人，不會不知道。能夠撐下去的，不正是盼想著畢業後有份好工作？請諸位別在這時跟我

挑別「喔，在你心中職業有分貴賤！」筆者要強調的是，這個結構讓多少人不得不忘了初衷？若是「不得不忘」太令人沮喪，說「修正」也行，要不，「調整」好了。因為茲事體大，容筆者再說一次：這個結構讓多少人調整了初衷？當然，只要當事人高興，有何不可？想當初，臺大校長出來說十三姬「可惜了」，還被揶揄八股呢。但是，一碼歸一碼，十三姬可是不得不？如果，賣雞排的博士真是選擇所愛，開開心心，那筆者為他歡喜，若非，請相關單位思考緩解或解決之道，別太喪了年輕人的志！這樣的社會不健康。

亞斯其實沒那麼難搞

郭小雙

彰化縣埤頭鄉芙朝國小級任教師

陳涵青

臺中市南區和平國小教師

隨著柯 P（柯文哲）選上臺北市市長，「亞斯伯格症」（Asperger syndrome, AS）（以下簡稱亞斯）也跟著被大眾所認識，因為柯 P 的成功，讓許多亞斯寶貝的父母放心不少，其實對待他們，只要有更了解他們，找到相處的絕竅，是可以和亞斯們和平相處的。筆者在教學現場，也曾和亞斯的學生相遇過，而這位寶貝（以下簡稱小斯），可一點都不讓人操心呢！以下為主要相處方法的介紹。

一、社交與溝通技巧的演練

小斯是在六歲時被診斷有亞斯伯格症，那時的他脾氣異常易怒，和同學之間總是衝突不斷，人際互動相當差，幸好他遇到了一位極有耐心的媽媽，陪伴他不斷學習各種社交技巧，重複練習，平常人不需要特別的學習就有擁有的社交能力，他總是得一再演練，針對各種情境，練習適當的表達和應對模式，例如：在一般的社交禮儀中，看著別人眼睛說話是種禮貌，然而亞斯是相當不習慣看著別人的眼睛說話，倘若強迫他們看著別人眼睛，他們不但會感到困難，甚至會出現反抗的情緒或行為，在人際課程裡和媽媽的陪伴下，小斯開始練習，改成看著別人的額頭或眉心說話，這個新的方式對亞斯們來說較為容易接受，經過練習和適應，他便漸漸習慣了這個方法並能自然的運用在平日社

交中，而這項改變對於他交朋友則帶來很大的助益。

二、給予預備的時間

另外，亞斯們通常擁有固定的行為模式，習慣按表操課，每日的行事曆包括幾點幾分要做哪些事皆相當固定，若要更改，提早或事先通知則可以讓他們安心不少。同時，提前通知後也可以陪他們先練習和習慣更改新的行事，給予預備的時間與更多的練習機會是能幫助他們適應改變。

三、耐心和包容的陪伴

經過了長時間的努力，在一、二年級老師眼中的頭痛人物小斯，在三年級時來到筆者的班級，班級適應狀況和人際關係互動已有許多的進步，但亞斯的特質仍會不時的顯露出來。例如：三年級開始有寫作文的課程，班級第一次教學寫作文時是寫在稿紙上，下一次請他寫在作業簿上，小斯會因為第一次的舊經驗，而不停的提出質疑為何不是用稿紙，或者同學和他約定成立足球隊，最後卻找了其他人，也會讓他不開心好久。更是因為從不說謊、有話直說的個性，有時對著同學說出太過直接導致同學顏面無光的話，更是造成他朋友不多的情況，這些都是小斯在成長過程中的真實處境。這些情境產生都來自於亞斯

們不善於理解他人的情緒，和他人溝通時常發生誤會，此時，陪伴他學習辨認表情，以及適當的表達自己內心情感亦為重要的練習之一。

和凡事講道理的小斯相處之道，即是瞭解他的困難所在，在衝突產生時能多給彼此一些時間，讓他稍微沈澱一下，再說明做事該有的方法，給他機會多練習幾遍，他都能很開心的接受。遇到亞斯，與其生他們的氣，更甚者用情緒性的字眼責罵，都不如好好的了解認識他們，從現在開始，用心和他們做朋友，相信亞斯其實沒那麼難搞的！

臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2013 年 11 月 01 日修訂

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 500 到 3,000 字內之間，長文

則以不超過 6,000 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。

- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。

(一) 稿件處理費：1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）。

(二) 實質審查費：2,000 元。

- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：

(一) 傳真：(02) 2351-8481；

(二) 掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 三、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

10610 臺北市大安區和平東路一段 162 號

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

柒、投稿及其它連絡

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

臺灣教育評論月刊第四卷第五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「誰來評鑑教育部」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第四卷第五期將於 **2015 年 5 月 1 日** 發行，截稿日為 **2015 年 3 月 25 日**。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近年來，社會大眾對於教育成效的關注及對各級教育主管機關績效責任的要求日益增加。教育部為國內負責主導全國重要教育方向、督導教育品質的最高行政機關，身負大眾的期待，施政績效也成為社會關注的焦點。本期主題「誰來評鑑教育部」，主要希望從家長、社會人士、各級學校教師、行政人員、專家學者、學術團體、民意機關及教育相關部門等不同利害關係者的角度，評論教育部在組織執掌與分工、各項政策擬訂與推動過程、規劃內容、實施成效等各方面的優缺成敗、問題與對策等。來稿可就以上單一或複合面向進行評論。

第四卷第五期輪值主編

李懿芳

國立臺灣師範大學工業教育系教授

臺灣教育評論學會秘書長

林亞娟

大葉大學歐洲文化與旅遊學士學位學程助理教授



臺灣教育評論月刊第四卷第六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、 本期主題

「中小學合格教師與代課教師問題」

二、 截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第四卷第五期將於 **2015 年 6 月 1 日** 發行，截稿日為 **2015 年 4 月 25 日**。

三、 本期評論主題及撰稿重點說明

自從民國八十三年二月「師資培育法」公布施行以來，我國的師資培育制度，從傳統的公費分發轉向以自費徵選為主，一方面是為了回應民間教改主張師培管道多元化的訴求，二方面卻也造成市場上供需嚴重失衡的情形。尤其，為了因應少子化的趨勢，許多學校大多採取遇缺不補、改聘代課教師的方式，造成許多合格教師找不到正式職缺，代理代課教師充斥中小學，偏遠地區的學校連合格代課教師都找不到，只好錄取尚未取得教師資格的代課教師。然而，許多代課教師卻也覺得自己的工作權益，並未獲得主管教育行政機關的重視，所有正式教師不願意擔任的各種工作，都必須忍氣吞聲無條件承擔，以免得罪長官影響日後參加教師甄試的成績，……。凡此中小學教育現場的各種亂象與成因，皆是本期討論的重點。請各位關心這個主題相關政策或實務的人士，能夠踴躍撰稿針砭時弊、提出建言。

第四卷第六期輪值主編

李崗

國立東華大學課程設計與潛能開發學系暨教育研究所副教授

張淑媚

國立嘉義大學教育學系副教授



臺灣教育評論月刊第四卷各期主題

第四卷第一期：

大學生的社會參與

出版日期：2015 年 01 月 01 日

第四卷第七期：

學貸讀大學

出版日期：2015 年 07 月 01 日

第四卷第二期：

中小學大校問題

出版日期：2015 年 02 月 01 日

第四卷第八期：

教科書供應制度

出版日期：2015 年 08 月 01 日

43 第四卷第三期：

大學流浪教師

出版日期：2015 年 03 月 01 日

第四卷第九期：

高教產業化

出版日期：2015 年 09 月 01 日

第四卷第四期：

關鍵五堂課

出版日期：2015 年 04 月 01 日

第四卷第十期：

大學規模與品質

出版日期：2015 年 10 月 01 日

第四卷第五期：

誰來評鑑教育部

出版日期：2015 年 05 月 01 日

第四卷第十一期：

技職學術化

出版日期：2015 年 11 月 01 日

第四卷第六期：

中小學合格教師與代課教師問題

出版日期：2015 年 06 月 01 日

第四卷第十二期：

親職教育問題

出版日期：2015 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

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

中 華 民 國 年 月 日

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

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。：(1)傳真，傳真號碼：(02)2351-8481。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄，10610 臺北市大安區和平東路 162 號國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系[臺灣教育評論學會]。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日台內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、 從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、 辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、 發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、 建立教育政策與實務評論之對話平台。

貳、臺評學會入會資格

- 一、 個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、 贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準：

- 一、 入會費：個人會員新台幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、 常年會費：個人會員新台幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：10610 臺北市大安區和平東路一段 162 號 國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(02) 2351-8481
3. 電郵:ateroffice@gmail.com （主旨請寫:申請加入臺評學會）。

二、會費繳交方式：

1. 現金付款：請繳至國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系莊雅惠小姐 代收
2. 匯款：局號：0141472 帳號：0039225
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
3. 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02)77343442 傳真：(02)2351-8481

會址：10610 臺北市大安區和平東路一段 162 號

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系

【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw