

教育資料與研究

Educational Resources and Research

主題：教育哲學與師資教育

- ▶ 近代中國師資培育制度的演變：1896-1948
- ▶ 「良師典範」理念之合理性析辨
- ▶ 如何成為一位好老師——Foucault 治理術之反思
- ▶ 「教育希望」概念的哲學分析及其蘊義
- ▶ 我國現行學術評鑑政策對大學教師素質的影響與反思
- ▶ 小學師資培育課程中「海洋教育」教學內容之研究
- ▶ 優質臨床教師需具備的能力與特質——臺灣醫師觀點的初探研究
- ▶ 課程發展與課程領導的行動智慧
- ▶ 教育名詞：課程轉化
- ▶ 教育哲語：實踐的智慧
- ▶ 教育法令
- ▶ 國內教育輿情
- ▶ 國外教育訊息
- ▶ 書類及非書類館藏

吳美瑤
王俊斌
王嘉陵
方永泉
王如哲
吳靖國
邱足滿等

林志成
吳清山、林天祐
溫明麗
王清標
羅天豪等
洪意雯
傅雅蘭、周素珥

目次

主題：教育哲學與師資教育

編輯弁言／王如哲

- 近代中國師資培育制度的演變：1896-1948／吳美瑤…………… 1
- 「良師典範」理念之合理性析辨／王俊斌…………… 19
- 如何成為一位好老師—— Foucault 治理術之反思／王嘉陵…………… 45
- 「教育希望」概念的哲學分析及其蘊義／方永泉…………… 61
- 我國現行學術評鑑政策對大學教師素質的影響與反思／王如哲…………… 91
- 小學師資培育課程中「海洋教育」教學內容之研究／吳靖國…………… 111
- 優質臨床教師需具備的能力與特質——臺灣醫師觀點的初探研究／
邱足滿、蔡哲嘉、楊仁宏…………… 141
- 課程發展與課程領導的行動智慧／林志成…………… 175
- 教育名詞：課程轉化／吳清山、林天祐…………… 203
- 教育哲語：實踐的智慧／溫明麗…………… 205
- 教育法令／王清標…………… 208
- 國內教育輿情／蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪
李詠絮、周仲賢…………… 209
- 國外教育訊息／洪意雯…………… 221
- 書類及非書類館藏／傅雅蘭、周素咩…………… 234

Contents

Education Philosophy and Teacher Education

The Transformation of Teacher Education in Modern China: 1896-1948 / <i>Mei Yao Wu</i>	1
An Analysis of Legitimate Foundation of “Mentor Model” / <i>Chun Ping Wang</i>	19
How to be a Good Teacher? A Consideration of Foucault's Notion of “Governmentality” / <i>Chia Ling Wang</i>	45
The Conceptual Analysis of Educated Hope and Its Educational Significance / <i>Yung Chuan Fan</i>	61
Reflections on the Quality of University Teachers and Academic Evaluation Policies in Taiwan / <i>Ru-Jer Wang</i>	91
A Study on the Teaching Contents of Marine Education in Elementary School Teacher Education Programs / <i>Chin Kuo Wu</i>	111
Characteristics and Competencies of Good Clinical Teachers: A Pilot Study from the Physicians' Perspectives in Taiwan / <i>Tsu Man Chiu, Jer Chia Tsai, Jen Hung Yang</i>	141
The Wisdom for Action on Curriculum Development and Curriculum Leadership / <i>Chih Cheng Lin</i>	175
Curriculum Transformation / <i>Ching Shan Wu & Tien Yu Lin</i>	203
The Wisdom of Practice / <i>Sophia Ming Lee Wen</i>	205
Laws and Regulations / <i>Ching Piao Wang</i>	208
Domestic Events / <i>Sheng Hsien Tsai, Hsueh Chi Wu, Ching Ming Wu, Ya Ching Chang, Tien Hao Lo, Yung Hsu Lee, Chung Hsien Chou, Ching Fang Chang</i>	209
International Events / <i>Yi Wen Hung</i>	221
Educational Materials / <i>Ya Lan Fu & Sue Nien Chou</i>	234

編輯弁言

本刊之發行，兼具「教育資料」之統整分析、「教育研究」成果發表，以及教育訊息傳播等多重任務，其宗旨乃在加強教育理念之交流、教育政策宣導、教育經驗傳承與教育成果的分享，俾增進教育人員的專業知能，進而提升教育理論的建構與實踐的品質。本刊各期內容均已上載，歡迎上網瀏覽及下載（網址：<http://newpubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp?cid=1>）。

本期主題為「教育哲學與師資教育」，經嚴謹的匿名審查結果，共刊載八篇專文。首篇是由國立高雄師範大學教育學系吳美瑤助理教授撰寫之「近代中國師資培育制度的演變：1896-1948」，試圖從知識社會學的觀點探究近代中國師資培育制度的演變過程。次篇是中興大學教師專業發展研究所王俊斌副教授為文之「『良師典範』理念之合理性析辨」，探討「良師典範」之理念內涵，析論「良師典範」論述之合理性及其可能問題，檢討「良師典範」理念基礎妥適性之目的。

國立臺灣海洋大學師資培育中心王嘉陵助理教授之「如何成為一位好老師——Foucault 治理術之反思」，藉由法國哲學家 Michel Foucault 的「治理術」（governmentality）概念，探討「如何成為一位好老師？」。另外，國立臺灣師範大學教育學系方永泉副教授撰稿之「『教育希望』概念的哲學分析及其蘊義」，針對希望概念進行了歷史性分析及哲學分析，最後說明希望對教育工作者的影響。

個人撰述之「我國現行學術評鑑政策對大學教師素質的影響與反思」，從師資角度出發，分析我國大學整體教師素質，運用教育部統計處資料分析我國大學教師素質現況。國立臺灣海洋大學教育研究所吳靖國教授之「小學師資培育課程中『海洋教育』教學內容之研究」一文，經由理論分析與焦點團體討論，透過小學在職教師的經驗，以建構師資培育課程中「海洋教育」的教學內容。

彰化基督教醫院皮膚科邱足滿主治醫師、高雄醫學大學附設中和紀念醫院臨床教育訓練部住院醫師蔡哲嘉主任與慈濟大學醫學院楊仁宏院長共同撰寫之「優質臨床教師需具備的能力與特質——臺灣醫師觀點的初探研究」，論述臺灣臨床醫師對於「優質臨床教師需要的能力與特質」之認知，並了解理想與現實之間的落差。末篇是由國立新竹教育大學教育學系林志成教授為文之「課程發展與課程領導的行動智慧」，從「覺、知、行、思」的行動智慧視框，探究

課程發展與領導的行動智慧。

此外，吳清山院長與林天祐校長合撰之「教育名詞」專欄本期介紹「課程轉化」，甚為精闢；溫明麗教授則以「實踐的智慧」為題，與之呼應。同時，為提供讀者國內外教育與學術研究之即時訊息，王清標細心彙整教育法令；傅雅蘭、周素咩分別介紹書類與非書類館藏；洪意雯彙整教育訊息，蔡聖賢、吳雪綺、吳清明、張雅淨、羅天豪、李詠絮、周仲賢等分析並撰述國內教育輿情，均有助於讀者掌握第一手即時教育訊息，同時亦感謝本刊編輯委員及編輯團隊的努力，讓本期能如期出刊，也歡迎各界給予批評指教。

《教育資料與研究》雙月刊總編輯 王如哲 謹誌

2011年十月

近代中國師資培育制度的演變： 1896-1948

吳美瑤*

摘要

本文試圖從知識社會學的觀點探究近代中國師資培育制度的演變過程，特別是師資培育觀念與師資培育制度兩者間的交互關聯。本文主要分析的文獻包括兩個近代中國重要的教育期刊《教育世界》與《教育雜誌》、官方文獻以及其它相關的史料等。本研究發現，近代中國師資培育制度的演變過程受到師資培育的國際趨勢，以及中國內部複雜的社會與政治等因素的影響，因而師資培育制度與一般教育體制經常在「分離並獨立」或「整併」這兩種發展方向之間來回擺盪。

關鍵詞：師資培育、師範學校、觀念、制度、中國

* 吳美瑤，國立高雄師範大學助理教授
電子郵件：meiyaobear@yahoo.com.tw
來稿日期：2011 年 6 月 6 日；修訂日期：2011 年 7 月 13 日；採用日期：2011 年 9 月 26 日

The Transformation of Teacher Education in Modern China: 1896-1948

Mei Yao Wu*

Abstract

This article attempts to investigate the transformation of teacher education in modern China in the light of the Luhmannian sociology of knowledge, which focuses on the interaction between the ideas related to teacher education and the process of institutional change of/in teacher education. The investigated texts include two important journals, “Education World” and “The Chinese Educational Review,” some official documents, and other relevant historical materials. It is clear that the transformation of the concept and institution of teachers education in China was influenced by the international trends in this field, as well as by China's own complex social and political situation, thus it tended to oscillate between two states—an “independent” state and one in which it was absorbed within the more general educational system.

Keywords: teachers education, teachers colleges, ideas, institutions, modern China

* Mei Yao Wu, Assistant Professor, department of Education, National Kaohsiung Normal University
E-mail: meiyaobear@yahoo.com.tw

Manuscript received: June 6, 2011; Modified: July 13, 2011; Accepted: September 26, 2011

壹、前言

我國自從民國八十三年（西元 1994 年）將原本民國六十八年（西元 1979 年）公布的「師範教育法」改名為「師資培育法」以後，師資培育的制度在數量上和品質上都產生了根本的轉變。從原本的「計畫式培育」轉變成為「儲備式培育」，由一元化的單一培育管道轉變為多元化管道的培育方式，這不僅使得師資的來源更為多元與多樣化，也使得儲備師資的人數大幅增加。然而，隨著臺灣出生人口逐年下降，整個國家的學校教育系統，從幼稚園、小學、中學到大學，面臨著逐漸萎縮的現象，學校系統所需要的教師人數也可能因此而逐漸遞減。面對這些衝擊，教育部在民國九十三年（西元 2004 年）訂定「師資培育數量規劃方案」，希望能夠有效地減少師資培育的數量，此外，自民國九十四年（西元 2005 年）起，也開始實施大專校院師資培育制度的評鑑，希望能夠藉此落實師資培育的退場機制。

回顧這十幾年來臺灣師資培育政策來回擺盪的現象，有一些問題似乎在上一個世紀的近代中國早已經出現了。整體來說，臺灣近代教育的發展史，可以說是斷裂性的，在日治時期，雖然曾經設置一些日式的師資培育機構，但從民國三十四年（西元 1945 年）起，國民政府接收臺灣以後，即努力推動「去日本化」與「行中國化」的在臺教育政策（姜琦，1946），因此，民國三十四年以後的臺灣教育體制，包括師資培育制度，雖然有部分仍然受到日治時期的模式或精神所影響，譬如：師範學校軍事化的訓育管教，師範學校重視衛生教育以及國民學校重視衛生健康檢查等¹；但整個教育體制〈包括師資培育制度〉在相當程度上受到「去日本化」與「行中國化」的政策所影響，因此，也承襲了許多民國時期所制定的教育方針、政策與制度。

藉由對過去歷史的理解，可能有助於面對並思考現今的問題與處境。故本文試圖從更長遠的歷史發展角度，分析近代中國師資培育制度的形成、整併與分離、獨立等變化的過程，以期對現行臺灣師資培育制度的改革，提供一些借鏡。

¹ 譬如：當時在臺灣即以日本文部省（昭和十八年）出版的《師範衛生》一書，作為當時臺灣師範學校的教科書範本。

貳、觀念遞變與社會結構的變遷：一種知識社會學的研究取向

為了更清楚地剖析影響近代中國師資培育制度變遷的社會因素及其演變過程，本研究擬採用知識社會學的研究取向，特別是德國社會學家 Niklas Luhmann 的理論觀點，重視每一個時代的觀念形成與社會結構變遷之間的關係。對 Luhmann 而言，社會中的觀念（或社會的語意）與社會結構之間，雖然不一定是共時性的（synchronous），也就是，兩者之間不一定同時一致且相互協調的，但隨著歷史的進程，兩者之間是無法長久保持相當程度的差異（Luhmann 1990：123）。社會的觀念或語意，屬於抽象的思想層次，它可以對社會現況與社會的發展過程進行反思，並且解釋社會為何如此發展，甚至進一步地對社會的未來發展或現前的社會問題等提出一些建議，或提供一些問題解決的方式。相對的，社會的結構或社會制度，則屬於具體的社會運作層次，當社會的運作產生障礙或問題時，社會為了因應這些問題，會產生結構上的變遷或調整。對 Luhmann 而言，一個時期的社會觀念或社會語意，可以透過此時期社會出現的溝通議題（issues, topics）或論述內容（discourses）而被理解，這些被討論的議題或論述的內容，對一個社會的發展而言，有時可以落實成為具體的制度或政策，但有時不會被採用，而只是成為社會的噪音而已，不具有具體的影響效用。從 Luhmann 知識社會學的觀點來看，影響社會的觀念或語意最後是否可以在具體的社會運作中被採用的關鍵，與當時代各種複雜的社會環境因素有關²。

依據 Luhmann 知識社會學的觀點，社會在每個歷史時間和社會面向上，會面臨各種不同的問題，因此，總是必須在各種解決問題的可能選項中進行選擇，這種選擇解決方案的過程，受到這時候社會系統的時間（歷史）或社會視域（horizon）所影響³，再加上受到複雜的動態社會因素牽連，社會在每一個歷史時間點不一定會做出最佳的選擇（或問題解決方式），但過去曾經被提出的觀念或問題解決方案，隨著時間點的步步推移，可能隨時再被社會所採納。因而，社會系統在處理其所面臨的問題時，經常在眾多可能的解決方案中來回擺盪（oscillation, Oszillation），在這種擺盪的過程中，社會透過每一次的新選

² 有關社會語意與社會結構間之相互影響的論述，請參見 Luhmann 1990: 123-124, 1984:92-147, 1981:195-286, Stichweh 2000, Stähli 1998, Schützeichel 2003: 173, Wu 2009。

³ 時間（歷史）的視域，如：重大的歷史事件或國際事件；社會的視域，如：社會上流通的資訊、翻譯的書籍、知識分子的視野或經驗……等。

擇，反映出它與其環境（如：其他國家或其他社會系統）之間的關聯和它與其環境之間的差異，並藉此重新指陳或指認出新的自己（the self）⁴。換句話說，社會在變革的過程中所選擇出來的問題解決方案，經常一方面反映出此一社會系統自身特殊的歷史文化背景或因素，另一方面，也同時反映出社會系統與其環境之間的關聯。

在上述理論觀點的基礎上，本文將試圖分析近代中國有關師資培育的相關論述，以及其中所包含的概念、觀念或語意的遞變過程，並探究其與師資培育制度之間的相關性，以及其背後複雜的社會因素。為了清楚地了解當時有關師資培育的觀念與思想如何形成，本文分析的文獻擬採用比較能夠清楚呈現當時社會中的討論議題或論述內容的傳播媒介，如：《教育世界》、《教育雜誌》等二十世紀上半葉重要的教育期刊雜誌，以及一些官方檔案或相關的歷史文獻等。分析的方式，除了將文獻的內容區分為屬於「觀念與思想」層面和屬於具體的「社會運作和制度變革」等兩個層面，也試圖探究影響這兩個層面發展之社會相關因素。

參、師資培育制度的形成時期

從知識社會學的觀點來看，中國師範教育觀念的崛起和形成過程，反映出一個社會面對問題時所提出的問題解決方案。其師範教育觀念的興起，可以追溯至 1896 年（光緒二十二年），由於梁啟超反思當時引用西方人擔任西式教育學堂的教師，產生許多師生之間的溝通問題、東西方文化的差異問題與相關的社會問題等，因此，他提出〈論師範〉一文，除了強調師範教育的重要性外，更主張中國必須培育適合於中國社會與文化環境的師資。此後，1901 年（光緒二十七年）清末儒臣張謇在《變法評議》一文中，提出「師資培育與一個國家的盛衰與否密切相關」的觀念，在本文中，他以十九世紀時期普法戰爭後，德國宰相畢斯麥將德國戰勝法國的主因歸功於德國小學的教師為例子，強調師資培育對一個國家的興衰影響甚鉅（張謇，1901）。然而，由於十九世紀下半葉，中國歷經多次有關西化運動的爭辯，當時知識分子擔憂引入西學會破壞中國的傳統文化與政治體制，因此，在十九世紀末，張之洞的「中體西用」

⁴ 相關論述，請參見 Luhmann 2002: 124-135。

以及「透過日本吸取西學」的主張，逐漸成為中國知識分子引入西學的指導綱領。在這樣的西化政策引導下，1901年，羅振玉與王國維創辦《教育世界》期刊，開始有系統地翻譯並介紹日本明治二十一年（西元1888年）以來的師資培育制度，其譯介的內容包括：日本師範學校的教育要旨、制度、章程、課程（和學科類別）、修習年限、公私費生的規程、畢業生的服務規則、女子師範學校的設置等⁵。這些譯介日本師範教育的內容，後來成為規劃近代中國培育師資體制的重要依據。民國成立以後，有關師資培育的觀念，大體上仍然承襲清末時期的主張，認為師資培育和國家的盛衰密切關聯。此時，有學者更認為正因為師資培育攸關國家與社會的未來前途，因此，對於師範生的人格操守和行為標準的要求，應該較一般人為高，為了達到這個目的，一方面除了要了解師範生入學的動機，以及其是否有為國家社會奉獻與付出的熱忱之外，也應該推行師範生的「寄宿生活」，以培養其順良、信愛、威重、愛國以及嚴守紀律和秩序的良好品格⁶。整體而言，清末至民初時期所提倡的師資培育觀念或思想，一方面，除了希望能夠培養適合於本土文化的師資素質之外，另一方面，也認為國家的興衰與師資的培育密切關聯。

在具體的社會運作或制度變革上，早在西元1897年（光緒二十三年）上海南洋公學為了培養學校中的教員，特別設立「師範院」。此外，西元1898年（光緒二十四年），張謇在江蘇省的通州也設立了中國最早的第一所師範學校（張謇，1909）；同一年，京師大學堂成立，特別分設「師範齋」，以培養教員。不過，早期的這三個師資培育場所，屬於單獨設立的師資培育機構，當時還沒有比較有系統性的師資培育的規劃。到了1903年張百熙、榮慶和張之洞等人共同提出《奏定學堂章程折》，使傳統的中國教育體制正式地轉化為西式教育制度以後，師資培育的制度才逐漸形成。當時張百熙等人在《奏定學堂章程折》之《學務綱要》中明確地主張「宜首先急辦師範學堂」，他們認為良好的師資（特別是小學教育的師資）是造就健全國民的重要基礎，因此，特別主張各省應該依據初級師範學堂、優級師範學堂、簡易師範科、師範傳習所等各章程的規定，迅速成立各種師資培育的機構或場所（張百熙、榮慶、張之洞，1903）。到了1912年中華民國政府成立以後，雖然師資培育機構的名稱稍有異動，譬如：優級師範改名為高級師範、初級師範改名為師範學校、臨時小學

⁵ 請參見羅振玉、王國維（1901-1908）。《教育世界》，第五、六、七、八、九、十三卷等之〈譯篇〉等。

⁶ 請參見賈豐臻 1913a: 1-18; 1913b: 19-39; 1913c: 41-46。

教員養成所改名為小學教員講習所等，但是機構的功能基本上差異不大⁷。整體而言，民國成立（西元 1912 年）以後到民國十一年（西元 1922 年）間，師範教育制度雖然略有變革，但基本上大多因襲前代，在各地地方陸續堆動，使得師範學校的制度逐漸確定，且此時也開始訂定小學教師的檢定標準。此外，受到當時代「鄉村教育」運動的影響，一些培育鄉村教育的師資也逐漸出現了。至於師範學校的教員，十九世紀末大多聘請日本人，到了清末民國初年時期，由於留日學生歸國人數漸增，因此，漸漸地改以歸國的留日學生為主⁸。

此外，值得注意的是，在傳統中國教育制度中，女性沒有機會進入正式的學校教育體制中就讀。到了十九世紀末，一方面，由於中國與西方列強（包括日本）戰事頻繁，中國社會內部需要大量的人力；另一方面，在西方社會，由於女子接受學校教育的風氣漸開，這些相關的訊息或觀念，陸續被引入到中國社會中。因此，在十九世紀末，以康有為和梁啟超等人為首，開始提倡「女子教育」的觀念。然而，由於受到中國傳統文化對「女子」角色的描述所影響，認為傳統女性的社會角色應以「從事家事活動」和「教導幼兒」為主，因此，在傳統與現代文化之間的相互影響下，「女子師範學堂」章程和「女子小學堂章程」於 1907 年（光緒三十三年）頒布。當時女子師範學堂設置的目的在培養女子小學堂的教師，女子小學堂章程設置的目的在培養能從事手工等家事活動和養育或教育幼兒的社會活動或工作。

整體而言，從 Luhmann 知識社會學的觀點來看，清末民初中國社會正值西方列強持續進逼的窘境，此時師資培育的觀念與「國家富強」的觀念結合在一起。在實際的社會運作上，當時中國社會在面臨它自身的問題時，不僅一方面要引入西方社會的師資培育制度，同時也要維持自身的文化傳統，因此，此時選擇了結合西方與東方傳統的「日本師資培育制度」作為其範本。這種混合傳統與現代、東方與西方的師資培育制度，也同時顯現在當時的女子師範學校上。

肆、師資培育制度的升格與整併時期

二十世紀初，隨著國際上「教育學科學化」的運動的逐漸興起，歐美各國開始反思師範學校與師資培育制度的社會功能，此時歐美學者們認為，師範學

⁷ 請參見李蒸 1947: 52；張鍾元 1935: 47。

⁸ 請參見鄧萃英 1928: 123。

校除了培養中小學的師資之外，也應兼負「教育研究」的職責，因此，在歐美各國逐漸出現師範學校升格，以及師範學校整併入一般高等教育體系的趨勢。受到當時國際師範教育體制改革的潮流所影響，民國初年開始出現一些介紹當時歐美師範教育之改革趨勢的文章⁹。

此時，學者們所引介的國際師範教育制度改革的趨勢，大多以美英德法等國為主。當時中國教育學者所觀察和描述的國際現況，除了師範學校「升格」以及與一般中學或大學「整併」的趨勢外，還有「師範學校專科分化」以及「強調須有特殊的文化環境培養完整的教師人格」等觀點，其內容簡述如下：當時美國師範學校除了依據教師所任教的地方（城市或鄉村）、科別（普通科或特別科）和年級（低學年或高學年）等，開始分化為不同類型的師範學校，如：波士頓美術師範學校（Boston Normal Art School）、北打克塔師範工藝學校（North Dakota Normal and Industrial School）等，且此時美國也有將師範學校（Normal School）升格為師範學院（Teachers College）的趨勢。德國由於教育學研究的風氣頗盛，加上當時有學者主張德國培養的教師必須能了解社會的實況因此必須使師範學校與一般學校教育體制整併，因此，在第一次世界大戰後，德國將原本的師範學校（Lehrers Seminar）廢除並改制為高等學校（Hochschule），使師範教育體制併入到一般高等教育制度中。此外，自1923年起，德國多個聯邦也規定小學教師的學力（學歷）必須提升至高等教育的階段，也就是小學教師除了必須在大學的教育學院中等機關中接受至少兩年的專門訓練才能取得合格教師的資格。不過相對於師範學校整併入一般教育體系中，此時，也有一部分德國教師和學者受到當時德國文化教育學（Kulturpaedagogik）思想的影響，因此，主張成立一種特殊的文化大學（Kultur-akademie），提供一種全人教育的文化環境，培養具有人文理想的教師，以修正舊大學中過度偏於理論的風氣（任白濤，1923）。至於當時對於法國師範教育制度的觀察，除了描述法國的師資培育制度史，強調法國的師資培育制度曾經是英美各國師範教育的基礎，今日各國師範學校所用的 normal 這個詞，源於拉丁字 norma 意旨「模範」的意思，也由法國於1794年開始使用。然而，法國自1903年底以後，也開始將「高等師範」併到大學裏去，譬如：巴黎的一所男子高級師範學校（Ecole normale supérieure）與巴黎大學之間的關係即是如此（楊賢江，1924）。

⁹ 請參見賈豐臻 1913a: 1-18; 1913b: 19-39; 1913c: 41-46。

除了當時國際上有師範學校整併到一般教育體系的趨勢以外，在中國內部，由於 1915 年日本提出的「二十一條款」導致中日關係緊張，興起所謂的「新文化運動」，此後，中國學者也因而轉向與美國學界直接互動，尤其自 1919 年五四運動期間，杜威來華訪問，致使中國教育思想和教育體制的變革自 1920 年代起逐漸深受美國影響，在這樣的時代背景下，民國十一年（1922 年）為了改善過去西方學制在中國所產生的不適應情形，因而頒布的「新學制」，可說是深受美國學制的影響，這進而使得師範教育也隨著此種新學制而有重大的變革，由於新學制的精神主要在設立大規模之中學，因而使得所需要的教師數量萎縮¹⁰。此外，再加上 1915 年到 1920 年間的「新文化運動」和 1919 年的「五四運動」以後，「科學」的觀念受到重視，因而也促使中國教育學者提倡「教育科學化」的觀念。在這樣的時代氛圍下，「科學」的概念對於當時「師範教育」的發展也產生影響，教育學者們一方面主張初級與高等師範學校必須「升格」，以提升教師的普遍素質和科學素養，進而提升國民的知識水平；另一方面，為了增進有關教育的科學研究，也有學者主張高等師範學校應該併入一般大學中，成為大學中的教育學院，或是升格改制成為師範大學等。主張高等師範學校應該併入一般大學中的學者認為，大學中的各學科與教育學科聯合共同培養具有專業學科專長的教師，除了可以促進教師的專業化之外，也可以一方面培養教師科學研究的實力，一方面也可以使他們致力於各種教育活動的相關研究，進而培養其科學研究精神，並促使教育學科學化。然而，當時也有學者認為，以當時中國的社會情勢，北京大學尚無法合併北京師範大學，更不用論及其它各省的大學是否能夠合併其它的高等師範學校。因此，這些學者主張，先修改各高等師範學校的內部組織，以其將來可逐漸發展成為綜合大學（許崇清，1920）。整體而言，此時期有關師範教育的觀念或想法，基本上學者們對於師範學校「升格」的看法一致贊同，然而，對於師範學校是否該「整併」到一般教育體系或大學校院之中，則明顯地有贊成與反對兩派說法。

在具體的制度變革上，自民國十一年起，有關將師範學校與中學合併的政令和具體措施相繼出現。民國十一年學校系統改革令規定「高級中學設師範

¹⁰以浙江省的師範生人數為例，民國十二年度有 3456 人，民國十三年度有 3006 人，民國十四年度只剩下 2363 人，民國十五年度有 1833 人，民國十六年更是只剩下 1095 人（張鍾元 1935）。此外，有關新學制的設立與師範教育變革之間的關係，請詳見王鳳喈 1937，孫邦正 1963：37-43。

科與農工商各科並列」以及「師範學校得單設後兩年或三年」，因此，自民國十二年起廣東、湖北、福建、江蘇、安徽、江西、浙江各省紛紛完成了師範學校併入高級中學的工作（張鍾元，1935）。此外，高等師範學校的部分，在民國十一年年的「學制會議」以及「全國省教育會聯合會」中通過有關「高等師範學校升格改制成為四年制的師範大學」以後，北京高等師範成為中國第一個改制的「北京師範大學」（常導之，1922）。不過，此時一般大學中也同時陸續設有教育學院、教育學系¹¹和教育相關科系等。此外，值得一提的是，由於此時正值中國學生運動風起雲湧之時，師範大學的學生在當時的時代氛圍下，也投入學運的風潮，其中「北京女子師範大學」（其前身為「京師女子師範學堂」）的學生因為學生運動持續超過半年，甚至與校方和政府的立場對立，因而於1925年改制為師範大學後不久即被迫解散和停辦（王雲五編，1925）。其復校以後，於1931年與北平師範大學合併，定名為「國立北平師範大學」。

從Luhmann知識社會學的觀點來看，此時期師資培育制度的發展趨勢，一方面與中國一開始引進的西方學制在中國內部產生不適應的情形，因此需要「新學制」以因應西方學制在中國內部所產生的問題有關，這進一步地也促使師資培育制度產生變革；另一方面，當時中國教育學者在尋找問題的解決方案時，其視域（horizon）所見的範圍逐漸由日本轉移到歐美，特別是美國，因此，在歐美教育科學化的浪潮下，當時師資培育制度逐漸走向升格與整併的趨勢。

伍、師資培育制度的獨立時期

誠如前文所述，有關師範學校是否應該整併到一般教育體系之中，當時中國教育學者有不同的見解。然而，在具體的社會運作上，自民國十一年（1922年）起，中等學校的部分，雖然有「師範學校整併入一般中學」的趨勢，而高等師範學校的部分，則變成「師範大學」與「一般大學中的教育學院」並行的狀況。但這樣的情況持續不到十年之久，就引來許多爭論，並興起了一股「師範教育體系恢復獨立的運動」（王雲五編，1928）。

此時有關師範教育的觀念，大致上包含三個主要部分，首先，有關教育的專業化以及教師的專業素養越來越受到重視，當時除了翻譯或介紹歐美各國

¹¹ 這進一步地也引發了一些有關教育學系定位問題的相關討論，相關討論請參見莊澤宣（1934）；陳禮江（1935）；莊澤宣（1935）。

如何訓練專業師資的經驗，譬如：師資訓練的制度、如何提升教師的社交溝通能力與教學方法、專科的知識等¹²，中國教育學者們也在中國境內提倡教育實驗、教學技巧的訓練、教育實習、如何提升各專門學科的教學技能，以及教育與教育行政人員的專業道德等¹³；其次，重視教師人格的養成，也是當時教育學者們相當關心的焦點¹⁴。當時的學者認為教師的品格攸關教育的成效，因而有必要提供特殊的教育環境以涵養並提升未來教師的品格。第三，重視培養教師的政治意識。民國二十年前後，由於當時中日關係日漸緊張以及中國內部政治情勢不穩定，有學者引介德國和美國教育學者的觀點以及德國教育的實例¹⁵，主張在攸關國民教育的師資培訓過程中，宜強化教師正確的政治意識（歐元懷，1935）。由於當時主流的政治意識形態主要受到中國國民黨所主宰，因而在師範學校或教育系統中，如果有教育相關人員支持不同政黨（共產黨）者，學校可能會因此遭到查封或接收（王雲五等編，1930a, 1930b），當時在學校系統中甚至出現宣傳（中國國民黨）黨義的黨義教師（王雲五編，1931）。

在具體的社會運作或制度變革上，當時中國教育學者認為，自從師範學校整併入一般中學之後，在社會上引發了一種輕視教育的觀念或現象，一般人認為只要是知識階層的人就可以擔任教師，因此，自民國十六年（1927年）起，在一些教育刊物上慢慢出現主張師範教育制度恢復獨立的論說。特別是在民國十七年（1928年）第一次全國教育會議，學者們產生嚴重的爭論以後，民國十八年起，湖北省與江蘇省開始恢復師範學校的獨立，民國二十年浙江省訂定師範教育方案，並擬增設四所師範學校，並停止招收一般中學師範科的學生，此後，江西省也跟進，一般中學開始停招師範生。在中央行政方面，民國二十一年（1932年）十一月頒布了「師範學校法」，隔年又進一步頒布「師範學校規程」，此後，師範教育制度又進入獨立的時期（張鍾元，1935），師範

¹² 有關更詳細的內容，請參見陳選善（摘譯）（1936）。E. S. Evenden（著）；陳科美（摘譯）（1941）。J. H. Simpson（著）。

¹³ 有關更詳細的內容，請參見杜佐周（1935）；歐元懷（1935）；邊理庭（1937）；葉松坡（1941）；李季開（1948）；程時燿（1948）；莫仲義（1948）；孫邦正（1941）。

¹⁴ 有關更詳細的內容，請參見邊理庭（1937）；周尚（1939）；王裕凱（1939）；楊成章（1948）。

¹⁵ 有關更詳細的內容，請參見許恪士（摘譯）（1935）Mriok Peters（著）；王雲五主編（1940）William F. Russell（著）。

學校與師範生的數量也隨之逐年增加¹⁶。

到了民國三十年代〈1940年代〉隨著中日戰爭與戰後之國共內戰的影響，中國社會內部又再度出現師資匱乏的現象，為了更有效地培養適用的師資，獨立設置師範學校或師範大學的觀念不僅受到一些中國教育學者的支持，也被當時的當政者視為鞏固政權的工具，因此，師資培育制度單獨設置的體系逐漸穩固（李蒸，1947）。

從 Luhmann 知識社會學的觀點來看，社會系統會在面對問題並選擇解決方案的過程中，會受到其當時的內部狀況以及其視域可及的範圍所影響。隨著當時中國社會內部不穩定的政治局勢，以及中國與其鄰邦日本的關係緊張，師資培育的觀念逐漸地與「政治教育」或「政黨教育」的觀念結合在一起。加上受到歐美師資培育專業化的趨勢，以及德國學者主張須在特殊環境養成教師人格等觀念所影響，使得師資培育制度在這樣的時代背景下逐漸走向單獨設置的體制。

陸、結論

近代中國師資培育的觀念，一方面受到國際上有關師資培育的觀念以及發展趨勢所影響，譬如：歐美日各國視德國師資的培訓為左右普法戰爭結果的關鍵因素，這個觀念也進一步地影響了中國教育學者；而歐美日的教育科學化運動以及師範學校與一般中學和大學整併的趨勢，也影響中國 1920 年代師範學校的整併趨勢。另一方面，中國社會內部的社會與政治因素也對不同時期的中國教育學者的師資培育觀念也有不同層面的影響，譬如：清末民初時期視師資培育為國家盛衰的關鍵、五四運動時期提倡教育科學化運動也因而越來越重視專業師資的培育與訓練、中日戰爭與國共內戰時期師資培育除了重視教師專業能力與人格的培養之外，也重視教師的政治意識。從 Luhmann 知識社會學

¹⁶ 依據《第二次中國教育年鑑》〈第七編 師範教育〉的統計資料顯示民國二十五學年度至民國三十四學年度的師範生與師範學校的數量變化如下：

年 度	25 學 年度	26 學 年度	27 學 年度	28 學 年度	29 學 年度	30 學 年度	31 學 年度	32 學 年度	33 學 年度	34 學 年度
師範生數量	5787	5853	6425	6359	7957	9273	14533	18956	18612	23934
師範學校數量	1808	2271	2323	2280	3480	4044	5594	6942	6076	7797

的觀點來看，師資培育的觀念是在每一個特定的社會歷史文化脈絡中被建構起來的，它一方面受到系統（中國社會）與環境（世界與國際社會）的互動所影響，另一方面，他也受到系統（中國社會）內部的特殊問題或需求所左右。

從上述的史料分析來看，師資培育制度的變遷與師資培育的觀念似乎有相互呼應之處，然而，偶爾也會出現分歧的現象。譬如，在師範學校與中學進行整併的時期，有學者引介當時德國教育學者的主張，說明為了培養教師的完美人格宜設立全人教育的師資培育場所，以培養具有人文素養的教師等。然而，這種強調單獨設立師資培育機構的意見或聲音，在當時重視教育科學化，並認為由大學各專科學院與教育學院共同培養師資更有助於教師專業素養的提升等這種時代氛圍下，是不受到採納的。然而，隨著中國社會的政治軍事情勢變化，以及教師人數因社會變動而不足等多重社會因素的影響下，單獨設立師資培育機構的意見再度被採納。從 Luhmann 知識社會學的觀點，觀念或概念（ideas, concepts）的發展未必與制度的變遷共同一致地協調發展，社會中的意見、論述或討論的內容，有時會被採納並落實為具體的教育制度，但有時對社會或制度的變遷或發展而言，它們只是一種噪音，起不了甚麼作用的，但有時這些意見也可能會在不同的時空或背景下，再度被正視甚至被採用，但也有可能再度被遺忘，這與社會系統在每一個特殊的時空環境下所面臨的困境有關。從上述師資培育制度在「整併」或「獨立」這兩種發展方向之間擺盪的過程可以發現，影響制度擺盪的因素是多重且複雜的，它牽涉的不只是教育系內部的聲音或論述而已，也牽涉到中國社會內部複雜的政治、軍事與社會因素，以及中國對國際社會和教育趨勢的觀察與解釋等。

自民國八十三年（1994年）以來，臺灣師資培育的制度在質與量、開放與緊縮員額上都歷經相當程度的變化與擺盪，若從近代中國師資培育制度的擺盪歷程來看，其背後所涉及到的複雜的國際教育趨勢以及中國社會內部的政治與社會等各種複雜因素的影響，這些經驗或許值得我們反思現今臺灣師資培育制度的困境以及其下一步的因應之道。

參考文獻

文部省（編）（1943）（昭和18年）。**師範衛生**。東京：文部省。〔Ministry of Education, Science and Culture(Eds.) (1943). *The Hygiene of Teachers*

- Education*. Tokyo: Ministry of Education, Science and Culture.]
- 王雲五（等重編）（1975）。**教育雜誌（1909-1948）**。臺北市：臺灣商務印書館。〔Wang, Y. W. (Eds.) (1975). *The Chinese educational review (1909-1948)*. Taipei: Taiwan Shangwu Yinshuguan.]
- 王雲五（主編）（1925）。北京女子師範大學之解散與停辦。**教育雜誌**，**17**（9），1-3。〔Wang, Y. W. (Eds.) (1925). The dismissal and closing down of Beijing female normal university. *The Chinese Educational Review*, 17(9), 1-3.]
- 王雲五（主編）（1928）。北平師大實行師範教育之獨立運動。**教育雜誌**，**20**（8），5-6。〔Wang, Y. W. (Eds.) (1928). Beijing normal university carried out the independence movement of teachers education. *The Chinese Educational Review*, 20(8), 5-6.]
- 王雲五（主編）（1930a）。南京曉莊師範之查封。**教育雜誌**，**22**（5），134-135。〔Wang, Yunwu. (Eds.)(1930). Seizing Nanjing Xiaozhuang Normal School. *The Chinese Educational Review*, 22(5), 134-135.]
- 王雲五（主編）（1930b）。首都鄉村師範之厄運。**教育雜誌**，**22**（8），133。〔Wang, Yunwu. (Eds.) (1930). The Misfortune of Capital Rural Normal School. *The Chinese Educational Review*, 22(5), 134-135.]
- 王雲五（主編）（1931）。審定黨義教師資格條例。**教育雜誌**，**23**（2），119-120。〔Wang, Y. W. (Eds.) (1931). Examining the rules of the teachers qualification of political party righteousness. *The Chinese Educational Review*, 23(2), 119-120.]
- 王雲五（主編）（1940）。（原作者：F. R. William）。一百年來的師範教育。**教育雜誌**，**30**（8），33-34。〔Wang, Y. W. (Eds.) (1940). One hundred years of teachers education. *The Chinese Educational Review*, 30(8), 33-34.]
- 王裕凱（1939）。教材選擇與師資培養。**教育雜誌**，**29**（7），47-48。〔Wang, Y. K. (1939). The selection of teaching materials and the cultivation of teachers. *The Chinese Educational Review*, 29(7), 47-48.]
- 王鳳喈（1937）。中國師範教育之回顧與前瞻。**教育雜誌**，**27**（1），139-145。〔Wang, Feng-Gai. (1937). A Review and Prospect of Teachers Education in China. *The Chinese Educational Review*, 27(7), 147-154.]
- 任白濤（1923）。德美師範教育之改造。**教育雜誌**，**15**（11），1-21。〔Ren, B. T. (1923). The reform of teachers education in Germany and North-America. *The Chinese Educational Review*, 15(11), 1-21.]

- 李季開 (1948)。教育行政人員之專業道德。 **教育雜誌**，**33** (4)，52-57。〔Li, J. K. (1948). The professional ethics of the educational administration personnel. *The Chinese Educational Review*, 33(4), 52-57.〕
- 李蒸 (1947)。戰後中國師範教育方針。 **教育雜誌**，**31** (1)，51-54。〔Li, Z. (1947). The guiding principles of teachers education in the postwar china. *The Chinese Educational Review*, 31(1), 51-54.〕
- 杜佐周 (1935)。師資訓練的必要性及其幾個重要問題的檢討。 **教育雜誌**，**25** (7)，89-92。〔Du, Z. Z. (1935). The necessity of teachers training and the review of some relevant problems. *The Chinese Educational Review*, 25(7), 89-92.〕
- 沈雲龍 (主編) (1986)。 **第二次中國教育年鑑**。臺北市：文海出版社。〔Shen, Y. L. (1986). *The Second Educational Yearbook in China*. Taipei: Wenhai Publishing.〕
- 周尚 (1939)。師範學院的衛生教育師資訓練。 **教育雜誌**，**29** (6)，52-62。〔Zhou, S. (1939). The teachers training of health education in the teachers colleges. *The Chinese Educational Review*, 29(6), 52-62.〕
- 姜琦 (1946)。 **教育學新論**。臺北市：中央宣傳部三民主義叢書編纂委員會。〔Jiang, Q. (1946). *New on the pedagogy of education*. Taipei: The Editorial Board of Series Collection of Three Principles of the People of Central Propaganda Department.〕
- 孫邦正 (1941)。我國師範教育應有之改進。 **教育雜誌**，**31** (3)，16-19。〔Sun, B. Z. (1941). On the improvement of teachers education. *The Chinese Educational Review*, 31(3), 16-19.〕
- 孫邦正 (1963)。 **師範教育**。臺北市：正中書局。〔Sun, B. Z. (1963). *Teachers Education*. Taipei: Zhengzhong Shuju.〕
- 常導之 (1922)。為行將成立之「北京師範大學」進一言。 **教育雜誌**，**14** (12)，1-3。〔Chang, D. Z. (1922). Advising for Beijing normal university which will be established soon. *The Chinese Educational Review*, 14(12), 1-3.〕
- 張百熙、榮慶、張之洞 (1903)。學務綱要。載於舒新城 (編) (1962)。 **中國近代教育史資料** (頁 200-201)。北京：人民教育出版社。〔Zhang, B. X., Zong, Q., & Chang, Z. D. (1903). The program of learning. Shu, Sincheng (ed.), (1961). *The Historical Materials of Education in Modern China*. Beijing, CHN: Renmin

Jaoyu Press.]

- 張謇 (1901)。變法評議。中央研究院近代史數位資料庫。取自 <http://dbj.sinica.edu.tw:8080/handy/index> [Chang, Q. (1901). *The deliberation of political reform. The Digital Database of Modern History in Academia Sinica*. Retrieved from <http://dbj.sinica.edu.tw:8080/handy/index>]
- 張謇 (1909)。通洲師範學校始建記。教育雜誌，1 (12)，74-76。[Chang, Q. (1909). The establishment of Tongzhou normal school. *The Chinese Educational Review*, 1(12), 74-76.]
- 張鍾元 (1935)。中國師範教育的總檢討。教育雜誌，25 (7)，45-84。[Chang, Z. Y. (1935). A total self-criticism of teachers education in China. *The Chinese Educational Review*, 25(7), 45-84.]
- 莊澤宣 (1934)。大學校育學系方針及設施問題。教育雜誌，24 (1)，105-106。[Zhuang, Z. U. (1934). The problems of guiding principles and facilities in the department of education of the universities. *The Chinese Educational Review*, 24(1), 105-106.]
- 莊澤宣 (1935)。寫在師訓專號的前面。教育雜誌，25 (7)，85-86。[Zhuang, Z. U. (1935). A preface of special issue on teachers training. *The Chinese Educational Review*, 25(7), 85-86.]
- 莫仲義 (1948)。對「全國教育專業道德規約」的意見。教育雜誌，33 (6)，12-14。[Mo, Z. Y. (1948). The stipulations of educational professional ethics in china. *The Chinese Educational Review*, 33(6), 12-14.]
- 許恪士 (摘譯) (1935) (原作者：Mriok Peters)。國民學校師資所負的責任。教育雜誌，25 (2)，93-95。[Xu, K. S. (Trans.) (1935). The duties of teachers in the national schools. *The Chinese Educational Review*, 25(2), 93-95.]
- 許崇清 (1920) 論第五屆教育聯合會改革師範教育案。教育雜誌，12 (9)，1-14。[Xu, C. Q. (1920). The fifth annual conference of educational association on the reform of teachers education. *The Chinese Educational Review*, 12(9), 1-14.]
- 陳科美 (摘譯) (1941)。(原作者：J. H. Simpson)。師資的訓練。教育雜誌，31 (11)，37-38。[Chen, K. M. (1941). On the teachers training. *The Chinese Educational Review*, 31(11), 37-38.]
- 陳選善 (摘譯) (1936)。(原作者：E. S. Evenden)。師資訓練中專業的部分。教

- 育雜誌，26（9），113-114。〔Chen, X. S. (1936). The specialized subjects in the teachers training. *The Chinese Educational Review*, 26(9), 113-114.〕
- 陳禮江（1935）。大學教育學系任務的商榷。教育雜誌，25（4），179-186。
〔Chen, L. J. (1935). On the mission of department of education in the universities. *The Chinese Educational Review*, 25(4), 179-186.〕
- 程時燦（1948）。從行政經驗論教育專業道德規約。教育雜誌，33（5），1-4。
〔Cheng, S. K. (1948). On the stipulation of educational professional ethics in the light of administration practice. *The Chinese Educational Review*, 33(5), 1-4.〕
- 楊成章（1948）。原子時代的師資訓練。教育雜誌，33（9），12-15。〔Yang, C. Z. (1948). The teachers training in the atomic age. *The Chinese Educational Review*, 33(9), 12-15.〕
- 楊賢江（1924）。法國的師範教育。教育雜誌，16（5），13-15。〔Yang, X. J. (1924). Teachers education in France. *The Chinese Educational Review*, 16(5), 13-15.〕
- 葉松坡（1941）。怎樣提高教育人員的專業精神。教育雜誌，31（4），24-26。
〔Ye, S. P. (1941). How to advance the professionalism of teachers. *The Chinese Educational Review*, 31(4), 24-26.〕
- 賈豐臻（1913a）。師範學校論。教育雜誌，5（2），1-18。〔Jia, F. Z. (1913). On the Normal Schools. *The Chinese Educational Review*, 5(2), 1-18.〕
- 賈豐臻（1913b）。師範學校論〈續〉。教育雜誌，5（3），19-39。〔Jia, F. Z. (1913). On the Normal Schools. *The Chinese Educational Review*, 5(3), 19-39.〕
- 賈豐臻（1913c）。師範學校論〈續〉。教育雜誌，5（4），41-46。〔Jia, F. Z. (1913). On the Normal Schools. *The Chinese Educational Review*, 5(4), 41-46.〕
- 歐元懷（1935）。師資訓練的根本方針。教育雜誌，25（7），87-88。〔Ou, Y. H. (1935). The fundamental guiding principles of teachers training. *The Chinese Educational Review*, 25(7), 87-88.〕
- 鄧萃英（1928）。中國之師範教育。載於舒新城（編），中國新教育狀況（頁121-136）。上海：中華書局。〔Deng, Cui-Ying. (1928). Teachers Education in China. In Shu, Xin-Cheng (Ed.), *An Introduction to China's New Education* (pp. 121-136). Shanghai: Zhunghua Shuju.〕
- 羅振玉、王國維。（1901-1908）。教育世界。上海：教育世界社。〔Luo, J. Y., &

- Wang, G. W. (Eds.) (1901-1908). *Education world*. Shanghai: Jaoyu Shijie She.]
- 邊理庭 (1937)。師範學校的師資問題。 *教育雜誌*，27 (7)，147-154。 [Bian, L. T. (1937). The problems of teacher qualified to teach at the normal schools. *The Chinese Educational Review*, 27(7), 147-154.]
- Luhmann, N. (1981). *Gesellschaftsstruktur und semantik-studien zur wissenssoziologie der modernen gesellschaft band 2*. Frankfurt, GER: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale systeme*. Frankfurt, GER: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990). *Essays on self-reference*, New York, NY: Columbia University Press.
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt, GER: Suhrkamp Verlag.
- Wu, M. Y. (2009). The transformation of the educational semantic within a changing society: A study of the westernization of modern Chinese education. *Journal of Historical Sociology*, 22(4), 528-552.

「良師典範」理念之合理性析辨

王俊斌*

摘要

自從 1994 年《師資培育法》公告施行迄今，由於嚴重的師資供需失衡問題，同時加上現行制度所培育的師資素質受到質疑，各種批評與檢討的聲浪也就紛至沓來。本文依據 2009-2011 年發布之重要官方文件與學術報告，歸結發現我國下一波改革理念係以體現「良師典範與師道精神」做為官方政策主軸。本文採取政策理念反思之立場，首先即藉由文件與檔案分析方法探討「良師典範」之理念內涵、其次則是析論「良師典範」論述之合理性及其可能問題，最後更期待能達成檢討「良師典範」理念基礎妥適性之目的。

關鍵詞：師資培育、師範教育、良師、志業、教師專業發展

* 王俊斌，中興大學教師專業發展研究所副教授

電子郵件：unping@nchu.edu.tw

來稿日期：2011 年 6 月 8 日；修訂日期：2011 年 7 月 25 日；採用日期：2011 年 9 月 26 日

An Analysis of Legitimate Foundation of “Mentor Model”

Chun Ping Wang*

Abstract

Since the “Teacher Preparation Law” was promulgated in 1994, teacher education institutions are faced with the crisis of an imbalance of teacher supply and demand, and of the question of teacher-quality. Consequently, demand for a new reform of teacher education is increasingly needed. Based on important official documents and academic reports in the period of 2009-2011, this article studies the strategy of future reform. In my view, such strategy still follows the “Mentor Model and Tutor Spirit.” This article concentrates on the foundation of the “mentor model.” Hence, the first is an investigation of the connotations of “mentor model” by document analysis, while the second part is an attempt to search for the legitimate foundation of the “mentor model”.

Keywords: teacher education, normal education, mentor, vocation, professional development for educator

* Chun Ping Wang, Associate Professor, Institute of Professional Development for Educators, National Hung Hsing University
E-mail: unping@nchu.edu.tw
Manuscript received: June 8, 2011; Modified: July 25, 2011; Accepted: September 26, 2011

壹、前言

回顧臺灣師育培育制度的長期發展，像是過去日本為順利進行殖民統治，1895年占領臺灣後便立即招募日籍教員赴臺，在施以短期講習後便分發至各地的國（日）語傳習所，此即臺灣在邁入20世紀前的師資培育形式（臺北市文獻委員會，1988：55）。國民黨政府1945接收臺灣後旋即成立「臺灣省行政長官公署」，當時（1945-1949）的教育政策首在於消除日治殖民教育和皇民化的影響，另為能達成祖國化教育（亦即滌除日本式的教育，而代以中國化教育）之目的，政府自然亟需藉由師資的擴充積極推行國語教育（梁福鎮，2009）。1950年時教育部為配合時代需要頒布「戡亂建國教育實施綱要」，鑑於教育改革必先改革師範教育，所以「師資第一、師範為先」成為教育工作的中心目標（伍振鷺、黃士嘉，2002：18）。受到經濟發展、教育普及與社會變遷等因素之影響，當時由於師範體系所能提供之正規師資長期不敷需求，故教育部便曾以開放進用代理代課教師或開設師資學分班等方式來因應（黃嘉莉，2006：72-73）。後來更受到政治解嚴與90年代的教育民主化的促動，師資培育便轉變為目前自由化與市場化之培育制度。

若從師資培育發展的脈絡來看，過去的師資培育係依據1979年公布實施《師範教育法》，該法明確地落實師資培育一元化的制度，同時保障師範生的任教機會（李園會，2001：124-125）。所謂一元化係指只有師範校院才能培育中小學師資，而政府則是藉由師資培育機構的設立來貫徹三民主義的國民教育（國家建設計劃委員會，1970：31）。這種師資培育一元化的模式維持了相當長的一段時間，但是在1987年政治解嚴後，原先被譽為「精神國防」的師範教育卻被譏諷為「壟斷與專賣」的機制：

長久以來，我國中、小學正式教師及其他教育專業人員，均為師範大學、師範學院、師範專科學校及公立大學的教育系（即師範體系）的畢業生專利。在1979年公布的《師範教育法》更將這項傳統法制化。在這項制度下，師範體系形成一個封閉體系，師資的職前培育和在職進修，都由這個體系包辦。中、小學的老師們悉由其畢業生擔任，形成了鐵飯碗；加上他們在讀書時享有公費待遇，就業後又得免所得稅；生活有保障，無需競爭，因而也就沒有進步。（王九達，1996：46）

為了改變師資結構，打破既有的壟斷專賣師範制度，立法院在 1994 年通過了《師資培育法》，這個法令變革的重大意義在於原先受《師範教育法》規範的「一元、閉鎖、管制、公費」的師資培育政策正式走入歷史。取而代之的是一種「多元、開放、自由、自費」的新政策（吳清山，2003；教育部，2009、2010、2011）。簡單的說，改革後的師資培育制度是除了原有師範大學及師範院校，一般大學也可以透過申請設立教育系所及教育學程，參與中等以下學校師資的培育工作。因此，根據 1994 年版《師資培育法》之「多元師資來源」規劃，目前參與師資培育之大學共有三類：即「師範 / 教育大學」、「設有師資培育系所之大學」以及「設有師資培育中心之大學」（教育部，2010）。

在「師資培育多元化」的政策理念之下，所謂「自由化」或「市場化」（marketization）成為突顯傳統師範院校獨占師資市場利益的有力論述。換句話說，《師資培育法》係企圖藉由廣納來自不同背景、經歷不同社會化過程的教師進入學校以改善及提升整體教育素質。但是，針對這樣的政策方向，楊深坑（2002）指出本法制定之主要目的似乎是著重在「充裕教師來源」，專業知能之增進是其附屬目的。觀諸世界各主要國家之立法，其第一條大多揭櫫所欲培養的教師應具備之專業知識、技能與人格特質，甚少有以「充裕教師來源」為主要目的之立法方式。或許，這是因為當初師資政策制度的政治性或利益考量的私心太重，致使開放各大專校院教育學程中心的設置顯得過於浮濫，像是打開的潘朵拉盒子一發不可收拾。顯然，師資培育制度與教師素質提升問題早已治絲益棼，根據學者的分析，相關問題尚包括（吳清山，2003；楊深坑，2002；楊洲松，2003）：師資培育未能確立專業理想，志業教師培育的理想愈行愈遠；學程課程規劃失之僵化，不能配合中小學課程變革；教育實習有名無實；實習教師身份不明；教師資格檢定失之寬鬆；教師在職進修流於形式；職校師資欠缺實際工作經驗；師範院校轉型的空窗期……等。近幾年來，意料之外的少子化現象也凸顯「師資培育缺乏規劃，師資供需失衡與流浪教師問題亟待解決」（監察院，2008 年 10 月 8 日）、無法吸引優秀人才投入以及學分化的速成培育模式，師資素質不佳後果最後將清楚反映在教育品質低落之上（國家教育研究院籌備處，2009）。

面對紛至沓來的批評，教育部於 2004 年頒布了《師資培育數量規劃方案》，計劃在 3 年內讓師範校院及一般大學的師資培育總量減少 50%（教育部，2009：5），並且預計到 2011 年時，每年師培數量將由 2 萬人大幅減少到 9500 人（黃嘉莉，2006）、緊縮 2005 學年度學士後教育學分班的開設（教育

部，2005)、引導師範院校合併或轉型(教育部，2005)。除了前述減量的治標方法外，謀求有效師資素質管控機制顯然才是治本之道：

師資素質良莠關係未來國民品質至深且鉅，絕不可能[完全]聽任市場機能自行調節。教育若失當，造成的將是不良的國民，絕不可能像有缺陷之商品，加以拋棄即可(楊深坑，1999：229)。

質言之，「只有優良的老師，才能教導出優良成就的學生」(吳清山，2004：6)，亦即師資素質的良窳是與學校教育成效息息相關的。有鑑於此，世界各國皆重視師資職前養成與教師專業發展，期能提升中小學教師素質，有效落實各項教育改革工作，並使學校成為有效能的教育機構(李奉儒，2008a：45)。然而，從《師資培育法》公告施行迄今，該法雖曾在2001年針對實習階段、實習時間、實習津貼與檢定考試等進行制度性調整(教育部，2009：4)，不過「師資培育多元化」之核心理念並未改弦易轍。只是面對市場機制失靈，無怪乎檢討的聲浪也就愈來愈多。

仔細觀察近三年發布的重要官方文件或研究報告，像是國家教育研究院籌備處於2009年公布的《師資培育政策回顧與展望》研究報告、2010年8月全國教育會議在「師資培育與專業發展」議題中有關「孕化教育志業良師，發揚師道文化典範」之核心論點，以及教育部於2011年提出的《師資培育政策白皮書(草案)》，綜觀這三份資料所勾勒的藍圖，它們的立場是一致的：即以體現「良師典範與師道精神」做為制度改革之核心理念。依據培育白皮書等具有官方色彩文件所彙的改革動向，本文首先即藉由文件與檔案分析方法探討「良師典範」之理念內涵、其次則是析論「良師典範」論述之合理性及其可能問題，最後更期待能達成檢討「良師典範」理念基礎妥適性之目的。

貳、良師典範：下一波師資培育理念的建構

就所謂「良師」圖像的界定而言，如同《禮記·學記》所言：「凡學之道，嚴師為難。師嚴然後道尊，道尊然後民知敬學」；而荀子則是在《荀子·禮論篇》中將教師與天、地、君、親等並列：

禮有三本：天地者，生之本也；先祖者，類之本也；君師者，治之本也。無天地，惡生？無先祖，惡出？無君師，惡治？三者偏亡，焉無安人。故禮，上事天，下事地，尊先祖而隆君師。是禮之三本也。

顯然，「嚴師」或「隆君師」被視為是實踐仁道或淑世濟民之必要基礎，而這也是華人社會看重「尊師重道」價值的原因。當傳統社會給予教師崇高的地位時，為人師表者自然除了應有的廣博學識外，具備足為眾人表帥的道德典範是更被視為是必須的。從另一個角度來看，當社會普遍以極高的道德標準來看待從事教育工作者，因為這和傳統人倫價值或儒家「尊師重道」的觀念密不可分，故而如何培育出「人師」自然是師資培育的首要之務。在各種不同培育的理念取向或典範之中，「師範取向」(normal orientation) 一直是我國師資培育的主要理念（饒見維，1997：63）。師範取向之教育甚為重視師資生的生活教育、人格修養及品格禮儀之陶冶，培育過程中強調對師範生施以順從、被動、統一的管理，使師資生的行為、品格皆能符合某種標準或典型，能符合社會的某種規範或常態（饒見維，1997：63-64）。不過隨著社會演進與政治民主化之發展，師範取向受到極大的批判。舉例來說（如下表 1），當時的師範教育除了以增進師範生學科知能與教育專業素為目的外，它十分重視師範生應接受「民族精神涵泳與道德品格陶冶」之教育，特別是民族精神教育與只是在《師資培育法》中係以「民主法治之涵泳」來取代，這多少反映教師做為國家機器角色的弱化。

表 1

1994 年前後師資培育理念（宗旨）之比較

《師範教育法》	《師資培育法》
第十三條：師範校、院課程應包括普通科目、教育專業科目及專門科目，並應著重民族精神之涵泳、道德品格之陶冶、專業精神及教學知能之培養。	第二條：(師資培育之宗旨) 師資培育應著重教學知能及專業精神之培養，並加強民主、法治之涵泳與生活、品德之陶冶。

說明：

- 1.《師範教育法》係於 1979 年 11 月 21 日制定公布，本法全文共 23 條。
2. 現行《師資培育法》之制訂係於 1994 年 2 月 7 日依據《師範教育法》進行名稱之修訂，全文共 20 條文。本法最近一次條訂日期為 2005 年 12 月 28 日。

雖然 1994 年之前的「《師範教育法》」也經過多次修訂，不過它總是「被視為精神國防，一切悉由國家管控」（李奉儒，2008b：57），而且長期只有師範院校畢業生才能從事教職之限制，這樣的規定無疑是給予開放師資市場之訴求更具正當性。後來的《師資培育法》雖代表著師資培育理念的重大轉變，只是在實施十七年之後，除了師資素質嚴重下滑的問題外，現行制度倍受批評之處即在於「師培多元化後，老師敬業態度降低，被批評付出愛心及熱忱不如師範教育時代」（吳清基，2010）。簡言之，新世代教師總被認為較重視個人權利或利益，同時也缺乏合作態度與服務精神。如同國家教育研究院籌備處曾執行之《師資培育政策回顧與展望》研究案，該份報告即已指出我國過去師資培育體系的特點在於：「……我國優秀人才願意進入師資培育體系，並以『培育良師』的特色來培育師資」（國家教育研究院籌備處，2009：8）。許多過去的做法再度被提出來，像是過去採取的公費制度不但能夠吸引許多清寒的優秀人才，更因為長期將教師視為社會的楷模人才，所以在傳統觀念中，為人師表者不僅要有深厚的學養，其為人治事更應表率群倫（郭為藩，1982：346）。另外，在市場化的機制促動下，教育工作淪為一種職業選項而已。為了匡正這樣的偏失，教育即為一種志業的「良師典範」也就被視為一帖良方，它後來更具體成轉化為 2010 年 8 月召開的第八次全國教育會議中有關「師資培育與專業發展」之子議題 1（即「孕化教育志業良師，發揚師道文化典範」）的核心論點：

在追求專業知能發展的同時，教育專業認同與熱忱並未受到同等的關注。青年學子修習師資職前教育課程、投身教育行列，未必是基於教育的志趣或對教育專業價值的認同，願意以教育為「志業」。……近年來，中小學教師的需求量因少子女化的衝擊而銳減，學生參與師資培育課程的意願隨之降低，師資培育之大學也紛紛裁減。……少了對教育專業的認同與熱忱，志為人師者難尋，教師之敬業樂業、熱忱奉獻等素質的培養亦較不易達成。（教育部，2010：12）

在全國教育會議之後，根據教育報告書有關規劃精緻師培與專業發展策略之理念，教育部著手研訂《師資培育白皮書》，期以擘劃完整師資培育發展藍圖。在目前初步完成草案中，未來師資培育之四大主軸為「師資職前培育」、「師資導入輔導」、「教師專業發展」及「師資培育支持體系」，其中包括 11 項

發展策略與 37 個行動方案。如同「方案四：推動師資生品德教育方案」之闡述，「師範理念」或「良師典範」之精神顯然是一致的：

在功利取向的現代社會，為型塑具有教育愛與關懷倫理的師道，必須重視師資生的品德教育與服務學習活動，並建置師資培育涵化環境與設施，陶冶師資生性情與品德，傳承文化道統及尊師重道精神。（教育部，2011：42）

平心而論，從權力 / 知識（power/knowledge）或系譜學分析（genealogical analysis）等角度來檢視教育發展，不同教育論述背後總不免隱含權力本質（王俊斌，2009、2010a）。顯然，這種情況是很難以避免的：

……推動教育改革，不再只是單純的理念或路線之爭，更可能是赤裸裸爭奪教育的權力與資源。或許這不是多數教育專業人士所樂見，但是近十年的教改運動（筆者按：我認為這自然也包括師資培育制度改革在內）卻完全顯露出此種結果。（周恩文，2004：35）

當初，為能促使師資市場更為開放，傳統的「師範典範」（paradigm of normal education）被批評為保守勢力；現行「師資多元培育」則被認為培養不敬業態度；而下一波師資培育改革雖尚在公聽研議階段，但規劃的政策走向卻已招致類似「師範復辟」的質疑：

新的師資評鑑標準都在保障師範體系的學校，讓其他學校師培中心沒有生存空間，如此下去，42 所大學師培中心恐關門，希望有公平競爭機會。……「師資培育白皮書」草案中規劃，有關評鑑部分，對一般大學師資培育中心評鑑嚴苛，用很多方法來刪減一般大學的員額，保障師培大學，與政府宣稱多元化的理念不合。……部分師資培育大學科系，學生錄取分數僅有 200 分，素質沒有一般大學的學生好，下一代主人翁的教師素質令人憂心。一般大學有能力培養出專業優秀的教師……。（林思伶，2011 年 5 月 26 日）

質言之，下一波師資培育改革的重要理念基礎或其它可能的師資素質管

制機制，它們又如何避免可能的質疑？如何具有政策論述的「合理性」與理性共識？這顯然是未來新制度能否穩健改革與永續發展的關鍵。

參、改革論述之合理性思辨

綜觀本文引述的政策文件與研究報告皆指出現在教師素質不佳應歸因於師資來源多元化之制度運作不良，而且也認同循著《師資培育法》管道進入校園之新世代教師欠缺敬業態度：

由於媒體迭有報載教師處罰學生、管教失當、教學能力不足或不適任教師個案，或有報導偏遠地區學生學習低落情形，因此，社會頻質疑國家師資培育政策的專業規劃不足，批評近年師資素質大不如前，爰法制修改理念：培育更合格、更有學識、品德素養佳的「好」老師，實現的程度嚴重受到質疑。（國家教育研究院籌備處，2009：55）

針對未來師資培育之發展，教育部並未宣布放棄現行多元化制度，仍主張師資培育應採取「管道多元」之原則，但應落實「教師專業本位」之核心，期待藉由「優質適量與專業永續之師資培育政策」之制定來提升教師素質」（教育部，2011：11）。基本上，《師資培育白皮書（草案）》對於未來師資培育發展藍圖之思慮已十分周全，然而涉及有關基礎理念內涵以及與政策論述的合理性問題（所謂合理性即檢視政策文件說明之邏輯性或理據），顯然「良師典範」理念的建構仍有討論的餘地，茲就政策與研究文件論述之部分問題討論如下：

一、教師專業形象的變異：社會變遷與教師職業聲望之關聯

就教師的形象而言，所謂的「經師」與「人師」之角色區分應該是最常聽見的說法。如同韓愈在《師說》中的說法：「師者，所以傳道、授業、解惑也」，若從教師任務的普遍性來看，顯見教師應該是一個「教育者」，只不過自從漢代的經學教育之後，教師也才變成為「教學者」，也因如此才有與「人師」有別之的「經師」之名。（賈馥茗，1983：385）。然而袁宏《後漢紀·靈帝紀》中則是說：「蓋聞經師易遇，人師難遭」，無疑的，「人師」角色是更被一般人看重的。亦即，傳授知識相對只是教師角色的本份，而能夠成為學習者

的人格楷模或道德典範，這方是「教育者」的本意。從另一個角度來看，教師角色的高度期待與高標準的道德要求，這顯然是社會的普遍觀點。

在農業社會中，由於「士農工商」的分工體系或傳統士大夫觀念，教師做為讀書人自然具有極高的社會地位，不過隨著社會變遷與教育普遍化，教師社會地位便相對呈現持續下滑的現象。在現代社會中，要瞭解一個人的身份或社會地位，這往往與從事的職業有關。因此，所謂的「社會地位」(social status) 通常有客觀與主觀的兩種決定因素：

前者係指一個人的教育程度、職業類別、經濟收入以及居住環境……等因素；後者則根據社會組成份子對於社會中某種職業所具有的聲望 (prestige) 加以評價而獲得。職業聲望既為社會組成份子的價值觀念所決定，常具有其歷史文化的背景，極難改變。同時職業聲望也影響從事此職業者的工作態度與效率。(陳奎熹，1988：284)

由於「尊師重道」一直是華人社會極為重視的傳統文化，因此教師社會地位一直是非常崇高的。不過，在臺灣經濟快速發展階段，由於教師待遇明顯不如其他職業，當時便已有教師地位日趨低落的想法 (陳奎熹，1988：288)。為瞭解教師職業聲望的實際狀況到底如何，林清江於 1971 年曾以 300 名中小學教師以及 882 位各行業之學生家長為樣本進行教師職業聲望與專業形象之調查研究，根據該研究發現：中學教師居第 14 位，高於律師；小學教師居第 16 位，高於地方法院推事、飛機駕駛、新聞記者、縣市議員……等 (林清江，1971)。根據後續調查研究之結果，像是在 1991 年公布的第三次查研究中仍有 71% 的受訪者認為教師是一種專業，比例雖然不低，但是卻比第二次調查降低了 10 百分點 (林清江，1981、1991)。從這三次研究結果來看，至少在 90 年代之前，中小學教師的社會地位與職業專業性受到較高的評價。與之相較，當目前教師大多認為「以前教師的地位較崇高」而且這也可能與教學關係從「教師中心」轉移至「學生中心」的有關 (郭丁熒，2006：57)，我們就不得不正視此刻「教師職業聲望與專業形象」的實際狀況到底如何？

若根據白皮書等文件之「良師典範」政策論述，現在師資制度所培育出來的教師顯然不只是教學專業不足，年輕教師的敬業態度更是有待提升。然而，若從社會變遷與教育發展之關聯性來看，問題到底該歸咎於「現行制度無法培育出具有教學專業且有高度服務熱忱之教師」，或者是「社會價值觀轉變以及

傳統『人師』的高道德要求，兩者之間產生斷裂」，真正的原因到底為何？相關政策文件顯然沒有更仔細的的研究證據支持。

針對現在師資素質不佳之批評，僅從系統內部變革來著手（即重新導向良師或師範之培育理念），這種做法看來是有問題。這就好像是《師範教育法》在公費制、分發制與登記制等計畫配套下，照理在師範體系中接受四到五年的洗禮，師範生應該能被激發出較高的教學熱忱，不過，根據《師專生任教意願及教學態度之調查分析》之研究，我們卻意外得出相反結果：

就全體師專生而言，任教意願在一、三、五年級間有逐漸下降趨勢，顯示將畢業的師專生任教意願明顯低於初進師專生。亦即在師範專科學校中，並未讓有志於成為教師者在五年培育中維持或提升其任教意願，反之下降。（賴清標，1980：524；黃嘉莉，2008：245）

顯然，施予愈多的教育不見得會與教育熱忱具有正相關。因此，當《師資培育白皮書（草案）》中認為應該給予師資生更多修習教育專業課程學分之規劃，著眼於解決師資生無法全心投注於教育專業課程，造成僅有教育學分的證明而無實質的教育專業能力之現象，因此有必要適度提高師資生修習教育專業課程學分，減少原本就讀本科專門科目的必修學分數，以相對提高非師資培育科系師資生之教育專業能力與對教師職務之承諾（教育部，2011：38-39）。這種規劃的問題即於：要求修習更多教育學分會不會引來專門領域能力下降之疑慮？同時，參酌前述之研究發現，要求具備更多的教育學分會不會又淪入「教育主義」（educatiotnocracy）的成見（即想當然耳將教育量多寡和專業能力視為一種必然的因果關係），不可否認，這種情形是極可能存在的。

相反的，我們若從外部社會系統之變遷因素來考量，提出任何評斷之前似乎需要更多社會實際狀況之研究證據來支持：

首先、由於受到全球資本主義發展的影響，臺灣自然地必須接受個體性自由主義的價值觀，對於「我們的社會價值體系會日益展現出個人化（individualization）與多元化之樣貌」（但昭偉，2000：225-242），其實這一點也不會令人訝異。如果年輕一代所接受的價值觀已經不全然是儒家的人倫觀點，反而接受較多自由與民主概念，那麼哪一套評價標準是較恰當的尺度？這顯然有待進一步澄清。

其次，一個人的社會地位是與其教育程度有關，由於教師群體普遍學歷較

高，也具有知識份子的清望，過去教師也因此具有較高的社會地位。然而在教育普及下，現在已有許多家長具有大學教育程度，甚至其中不乏碩、博士。雖然教育部也不斷提升教師學歷，但學歷因素變化是否影響教師社會地位或職業聲望？也就是說，關於教師不專業之批評，原因顯然是有更複雜的社會因素。

第三、就社會發展而言，當一個社會的服務產業占有愈來愈大的比例，也就是逐步進入「後工業」(post-industrial)時代，毫無疑問，教育工作也同樣呈現出服務業化之趨向。當從事某種工作所需的特殊知能愈被強調，這樣的工作因專業性愈高也就會是愈排他的，即外人愈不容易加入。根據這種「專業主義」(professionalism)之概念，過去取得公費資格之門檻顯然是較高的，而師資來源多元的市場化機制，它也就必然會得出「專業」評價下降的結果。

綜合前述三種可能因素，社會日趨進步且價值觀也在轉之中，或許「尊師重道」的觀念仍然深植人心，但是早在二十幾年前便有「一些論者常感嘆師道淪喪，這只是憑某些表象加以臆測」之議（陳奎熹，1988：293）。職是之故，期待以「良師典範」來提升教師的社會地位與專業形象，特別是將教師道德形象拉至極高的標準是否恰當？若忽略社會變遷與價值觀變化等外部因素之考量，未來要得到社會共識與支持也就顯得困難。

二、教師來源多元化的爭議：在「自由市場」與「優質適量」之間

1994年前後師資培育制度之最大差異即在「一元化培育」與「師資來源多元化」。在未來可見的培育制度改革，教育部一再重申主軸的「多元化」理念不變，但這會是一種「優質適量」的培育政策（林思伶，2011）。有關「優質適量」的具體說明應可以參見《師資培育白皮書》中有關推動「師資培育數量調控計畫」之說明：

以提升師資素質與保障學生學習權為前提，推動「師資培育數量調控計畫」，以未來5年（考量培育師資期程）整體教師員額數之固定比例（如0.5至1%，此已考量每年教師退休情形），參酌近年教師甄選錄取人數之適當倍率為基準，配合國民中小學九年一貫、普通高級中學及職業學校群科課程綱要研修調整科目，且兼顧教學現場各類別領域群科實際師資需求，同時結合大學校院師資培育評鑑結果及各校師資生淘汰機制等，調整年度培育核定名額，以合理適量培育師資，暢通就業管道。（教育部，2011：90）

檢視未來的政策方向，現在必須進一步深究的問題顯然包括：我們維持的是多元化，但是否仍是自由市場的概念？另外，所謂的「適量多元」是依據何種標準來管控數量？從 1994 年的教育改革運動迄今，行動植基的理念基礎係為一種自由主義的市場化思維。例如，當初最重要的教育「鬆綁」（deregulation）理念，它「不只是權威不得以不當的方式介入教育的消極原則，而是應重新積極審視國家、市場與教育的關係，以市場自由為理論前提或首要價值，極力主張國家應減少其對教育事務的干涉。」（朱敬一、戴華，1996）。基本而言，自由論色彩展現在教育市場化之發展趨勢，這即以 Adam Smith 在《國富論》（An Inquiry into the Nature And Causes of the Wealth of Nations）指出之「利己」文化傳統為代表。他便曾指出：麵包師傅父每天那麼辛苦起床烘焙糕點，他並不是擔心大家沒有麵包吃，而是為了賺錢過活，這其實是充分反映出人性自利本質。自從由 Adam Smith 《國富論》所代表的古典經濟學主張提出後，19 世紀時則由 Alfred Marshall 進一步轉化為新古典經濟學論述，他們皆主張市場應被視為係由無數個如原子般之企業或個人所組成之開放性場域，只有透過供給－需求的調整便可決定某物之市場價格，它是具有完全開放性的。就國家與市場之間交互作用力量的角度來分析，古典經濟學派主要是採取「大市場－小國家」之角度人為應避免對於自由市場進行干預，國家除了國防與外交之外，應放任「看不見的手」讓市場供需機制決定物品價格。

與古典經濟學派相較，基於自由放任市場機制，它帶動資本快速累積與集中化，最後此一趨勢即轉而成為一股宰制市場運作的壟斷勢力。例如 1930 的經濟蕭條引發的恐慌，古典經濟理論強調的由由精神反倒使得人們失業情況日益惡化。有鑑於此，John Maynard Keynes 等學者於 1920 年時便指出：資本主義經濟市場的運作，它終將導致經濟不振。因此，各國政府必須放棄原先自由放任的市場政策，反過來要主動負起調控市場運作與引導經濟發展之責任。簡言之，Keynes 倒轉了國家與市場間的關係，也就是國家必須採行計畫經濟的角度，將古典經濟論的觀點調整為「大國家－小市場」之立場。基本上，Keynes 的看法是以「社會主義」（socialism）路線進行提出對古典自由論的挑戰。換言之，我們不難想見「大國家－小市場」會招致「國家機器對人民的控制以及對市場的過度干預」之批判。因此，Friedrich A. von Hayek 與 Milton Friedman 轉而建議採取「新自由論」（neo-liberalism）：即，主張放棄公有制或中央集權之社會主義式計畫經濟，但又不是回歸古典自由主義之放任經濟。

與此兩者相對，新自由論主張政府之任務僅在於透過減稅、減少政府支出、簡化行政等措施，最終達成維持積極有效市場機能之目的而已。「新自由論」將政府與市場的關係視為回歸一種「大市場—小而能之政府」之自由論基調。

本質上，教師部對於未來師資培育政策之主張，所謂「適量質精」之宣稱，它至少表明培育政策已經不是「大市場—小國家」之傳統自由市場主義，也就是說，它已經不是原先「師資來源多元化」之市場主義。或許，更正確的說，我們可能根本未嘗是「真正的」自由市場主義：

1994年公布了「師資培育法」，取代1979年的「師範教育法」，師資培育學程開放各校申請設置，表面上師資培育與任用似已開放自由市場競爭，但實質上，從教育學程的設置、課程規劃到教師資格之取得，代表國家的教育部仍可嚴加管制……。(李奉儒，2008b：57)

姑且迴避此一問題可能衍生的爭議，我們若僅看未來的師資培育政策之基調到底是「社會主義」或「新自由主義」？政府管制市場的「手」到底要介入多深，這顯然有待觀察。

三、教師角色定位的矛盾性：是典範志業或是工作職業？

除了前述有關教師社會地位、專業聲望以及培育制度定位等問題外，現行制度最被批評之處莫過於：師資生僅需修習數十個教育學分，麥當勞式的培育模式無法涵育準教師的教育熱情；與師範校院學生必須花四年時間修習各領域教育專業相較，非師範體系之大學生多數僅將修習學程視一種可能的就業機會，不但專業不足，更不是將教育視為一種「志業」(vocation)。有鑑於此，未來的師資培育必須著眼於「確保高素質師資」之實施策略：

為確保所培育出的師資皆具有高素質，首先應激勵優秀學生參加師資培育，推動師資生遴選標準流程，確保遴選出的師資生在性向與特質皆適合從事教職。其次，在培育的過程中，著重師資生的輔導及獎勵，重視師資生的品德教育與服務學習活動，加強發展師資生五育融通之普通課程；對於不同類科師資或不同教育階段師資，強化其專業能力。在師資生培育的階段後期，建立師資生培育過程的淘汰機制及師資生基本能力檢核機制，以確保師資生具有應有之資質與能力。(教育部，2011：24)

面對現行培育方式淪為「學分化」或「職業選項」之問題，未來師資養成過程中便十分重視學生「性格與特質」之挑選，而且更期待藉由強化品格教育與服務學習課程，甚至提出淘汰機制，其目的即皆期待能培育「敬業」且將教育視為人生「志業」之良師。所謂以「敬」來面對工作，朱熹是以「主一無適便是敬」來詮釋，而梁啟超則是說：「凡做一件事，便忠於一件事，將全副精力集中到這事上頭，一點不旁騖，便是敬。」若說一個人「不敬業」即指其做事多是草率或敷衍了事而已。如果我們說教育是一種良心，那麼當事人到底用了多少心力？這顯然就只有當事人心知肚明。據此，當我們批評現在的年輕教師不夠「敬業」，這也就是認為他們投入教學或關心學生的程度不夠。追根究底，問題的癥結被認為是他們只將教職看成謀生工作而非終身奉獻的「志業」：

教育普及，師資需要大量增加之後，有了培養師資的教育，前此稱「師範教育」，後又有了「學程之舉」，但不久即減縮。現稱「師資培育」，「名」雖不同，「實」應未變。就師資培育言，顧名思義，還應是培養教師的歷程與活動。……培育師資，最好以「有意為師者」從事此項活動，因為這是「有確定目的」的教育工作。對教師期望是德與才適如其分，由此決定培育工作。（賈馥茗，2007：3）

要一個「有意為師」的青年應及早立定志向，並應具有「凡事認真以對」的敬業態度，顯然與人格特質與價值觀有關，期待能遴選適當的人來修習教育學程，這個期待是極自然也極合理的。然而，「到底怎樣程度才是一個人該做到的？」這也就與倫理學立場有關：

首先，若從效益論（utilitarianism）或自由主義（liberalism）的標準來看，這如同 John Rawls 著名的政治自由主義所提出典型主張，它們所關心的僅是每個人是否具有平等權利？是否具有一樣的機會（王俊斌，2010b）？在社會契約論的約制下，一個人到底要投入到何種程度才算是恰當的？契約論只要求個人權衡利害並採取相對恰當的行為即可。換言之，只要在不侵害他人利益的前提下，任何個人行為的抉擇都不該承受泛道德的責難。舉例來說，一個教師只需依據工作契約的要求即可，像是準時上班、按照規範進行教學、履行契約要求之工作項目，這些行為皆會是合理的。至於個人是否主動加班？是否利用假日輔導學生？是否願意額外付出？這些都是個人自由，把教育僅視為職業，它無關道德。若願意把教育視為值得無私奉獻的「志業」，這是個人有

更高標準的自我要求，如此而已。

其次，若從義務論（deontology）的立場來看，Immanuel Kant 是第一個將「責任」（duty）視為道德理論核心概念的哲學家。例如，他在《道德的形上學基礎》（Foundations of the Metaphysics of Morals）中就明白表示：一項法則若要在道德上有效，亦即能夠作為一項『責任』底根據，就得具有絕對的必然性。簡單地分析 Kant 的立論方法，他是將道德行為界定為理性主體對「先天」（a priori）道德律負責履行的義務。Kant 又認為道德律應包含「善的意志」（good will），即它的本身就是善的，不需要任何外來的根據；同時，對於任何其他所謂善的東西，都應該以它為先行假定，才是善的，否則便不是善的。簡言之，善之所以為善，並非由於其外在的結果或成效，也就是它不以達成任何預定的目的為企圖，它自身就是善的（good in itself）。除此之外，Kant 主張道德行為必須是「出自義務」（from duty），這才有道德價值；如果僅是「合乎義務」（accord with duty），則沒有道德價值。舉例來說，Kant 認為商人做生意，若他將誠實視為一種義務，童叟無欺和顧客交易，其並不帶有如期待使生意更好的自利性動機，這樣才是一種真正出於義務的道德行為。顯而易見，義務論嚴格看待行為應出自純正動機之觀點，這是與儒家思想相切近。如同孔子認為所謂「仁」應清楚體現於「居處恭，執事敬，與人忠」等日常生活之中，而且在「聖人之下，富有禮義規範」之君子，在高道德標準的自我要求下，君子必須「無終食之間違仁」並能夠有「成人之美，不成人之惡」的積極美德。簡言之，「出自義務」而行或者是實踐仁的君子，其共同點皆在於高道德標準的自我要求。無庸贅言，將教育工作視為「志業」自然必須以高道德來評斷。因此，教師對於工作應該是「無私奉獻」，不該有任何私利盤算。相反的，如果教師只要嘗試維護個人權利、爭取職務、拒絕接受學校行政工作，諸如此類做為是會被認為「不敬業」。舉例來說，當訴求組織教師工會來爭取集體協商權與集體行動權，其目的是為了取得足以維護及確保權益之重要利器（吳清山，2011），也就因為些行動是帶有個人利益考量之目的，它當然不是會「無私的」。

根據「良師典範」之理念，未來師資培育即以涵育具有「無私奉獻」德行之志業良師為目標，它的倫理學基礎應較接近 Kant 的義務論或儒家倫理思想。在《師資培育白皮書（草案）》雖也已提出「確保高素質師資」之實施策略，諸如在培育過程中加入品格教育，或者強化「志業良師」之理念，不過這樣的規劃及其倫理預設卻不可避免存在著實踐的矛盾性：

(一)「良師」角色是否為不合理之道德期待？

期待教師能以成為「人師」自許，這顯然是種極高的道德要求。就此，但昭偉在《日常生活道德觀與身教》一文提出一個有趣卻又嚴肅的論題，他從自由論之立場說道：

在我們日常生活道德架構（common sense morality）下，期許學校中的老師和教育工作人員擔負起身教的任務是非常不切實際的，因為我們日常生活的道德架構對個人的道德期許非常高，所設下的標準並不是一般人可以達成的；在日常生活道德觀的架構下，老師所傳達給學生的道德訊息注定和他實際的言行舉止有一大段的差距，換句話說，老師的「言行不一」幾乎是無法避免；既然如此，我們對老師的期盼也必然會落空，道德教育也會「失敗」。(但昭偉，1997)

質言之，將「良師」或「志業」之倫理義務加諸教師，這是否切實可行？是否合理？從最低限度的要求為標準，若要「良師典範」更具可行性，它應提出清楚的理據來說服所有教師並應取得社會共識。

(二)教師「職業倫理」之角色覺知是「連續」還是「斷裂」？

從因果的前後關係來看，主張應重振「師道尊嚴」之種想法自然認為現在是「師道淪喪」。不過，是否所有教師都這樣認為？答案卻不必然會是肯定的。如果這樣的立場較接近事實，那麼到底是哪些背景之教師會採取這種評價？參酌已有之研究，對於「職業倫理式微」感受之強度顯然呈現群體區隔：

從時間軸來看，年資愈長，就讀小學的年代愈早，教育背景是師範或師專畢，正式教師、主任、已婚及有子女的教師，就愈感受到職業倫理的式微。……「師範」背景教師與「師院、師資班、教研所、學程及其他背景」的教師、「40年代、光復前後」與「70年代」就讀小學之教師，兩兩之間存有明顯概念不相容的斷裂現象。(郭丁熒，2006：57-58)

或許，當我們提出教師不夠敬業或職業倫理式微之議，不同世代之立場是有可能不一致的。若可能如此，新世代教師看重的職業倫理可能集中於學校組織運作的公平或正義問題，而另外一群教師卻可能認為缺少志業感與責任倫理才是問題。一旦立場「斷裂」是存在的，它也可能與是否具有師範背景的敏

感議題有關時，若「良師典範」可能就不是共有的理想圖像，那麼改革賴以維繫之理念基礎的合理性也就不足了。

肆、結論

隨著整體氛圍的轉變，社會對「好老師」或「理想教師」之評價標準早已悄然改變。我們必須坦承，一種「舊」的典型是逐漸消杳；同時在九年一貫課程改革與實施過程中，一種期待學校教育能讓學生「快樂學習、健康成長」的「新」典範圖像卻是日益的清晰：我們看到許原本刻板印象中應該是甚為嚴肅的師長，現在非得扮演聖誕老公公送禮物、穿緊身衣跳芭蕾、辦闖關活動或成年禮來寓教於樂……，令人憂心情況是這種過度強調「快樂」學習的教育形式，到頭來可能會變成只要快樂，學習只是附加的呢？另外，若教師在目前的教育環境中仍十分重視學生課業，極度重視學生行為操守，並堅持數十年如一日地獻身教育，這樣態度顯然是極能展現「師範精神」，但許多報章雜誌或實際的接觸經驗，特別在九年一貫課程實施的前後，我們看到堅守「傳道、授業、解惑」之師道使命者，他們往往會面臨兩種可能：若是忍受不了學生或家長冠以呆板保守的揶揄，或者動則興訟究責，他們只能抑鬱求去；不然就是乾脆來個和尚撞鐘式的「我教故我在」，冷漠地盡到自己應負的最低限度責任。在這種情況之下，「過與不及」或者「激進與守舊」自然都是不好的。

由於教師負擔著教育下一代的重責大任，要培育出「好」老師，從更根本的角度來看，一套完備的培育理念應該同時兼顧三個層面：即培養人格性情以作「為師之本」；鍛鍊才能作為以具「為師之資」；實際練習以備「為師之實」（賈馥茗，2007）。顯然，下一波師資培育改革之藍圖也已極詳盡地涵括這三個層面：像是「良師典範」之理念即十分重視教育人應有人格特質之涵育，這便是投入教育工作者該有基本「為師之本」；其次、在《師資培育政策白皮書（草案）》研議之「建構評估實習學生表現機制」，此即主張應建構教育實習階段教師專業標準與表現指標之內涵，並且據此發展具體評分等級之檢核教師專業表現機制，諸如藉由自傳、自省札記、觀察紀錄、錄影帶、教學檔案、行動研究等，期能發展多元評估實習學生表現證據之檢核機制（教育部，2011：51）。另外，像是有關「建置初任教師輔導制度」部分，這係為協助初任教師專業社會化並提升其素質，因此建議未來必須建置系統性輔導初任教師

之機制，藉由提供初任教師個人特質、情緒、教學知能發展之輔導，達成引導初任教師順利融入學校文化之目的（教育部，2011：58）。顯然，諸如此類的措施皆在於精進教師教學專業能力，而這樣的老師才足堪「為師之資」；最後，像是《師資培育政策白皮書（草案）》也建議以「教師專業標準本位」與「教師生涯發展階段」為基礎，期能真正建立系統化教師進修支持體系，協助教師永續專業發展（教育部，2011：62）。顯然教師持續專業成長是極其必要的，然而，考量時代變遷與不同世代價值觀的差異，如何協助教師建構契合時代價值之專業角色形象也是極其必要的。顯然，面對目前學校課程重視生活化、適性性、彈性化與多元化等理念，教師本身應該具有更高的教學自主性（autonomy），並且應持續不斷地追求專業成長，唯有如此，最後也才能「為師之實」。

基本上，面對臺灣師資培育制度的發展困境，許多學者早已為此提出剴切建言，而教育部更具體規擘未來政策走向的詳細藍圖，種種努力不但應被肯定，更是未來教師素質與教育品質所仰賴的。本文提出「良師典範」理念之析辨，只是從基礎理念反省角度切入，想像 21 世紀教師的「理想」圖像，它會是什麼？我認為這個根本立場應該先被確立，它應該要合理並切合實際，只是根據《師資培育政策回顧與展望》研究報告、全國教育會議有關「孕化教育志業良師，發揚師道文化典範」之核心論點，以及《師資培育政策白皮書（草案）》等三份資料所勾的未來藍圖，「良師典範」毫無疑問是下一波師資培育改革的核心理念，只是這個理念論述的合理性卻有待商榷。如果本文針對文件部分內容所做的析辨與論證是有一些意義的，那麼，改革論論所奠基的核心理念自然需要更提出清楚說明來尋求社會共識。

參考文獻

- 王九達（1996）。一般大學中教育學程的檢討。載於中國教育學會（主編），**師範教育的挑戰與展望**（頁 45-59）。臺北市：師大書苑。〔Wang, C. K. (1996). Review of secondary teacher education program in general university. In China Education Society (Ed.), *Challenges and prospects of normal education* (pp.45-49). Taipei: Shtabook.〕
- 王俊斌（2009）。後數位時代的教學革新論述及其問題——在新教學論與陶養之

- 間。教育科學期刊，8（1），21-42。〔Wang, C. P. (2009). Discourses of instruction innovations and its problems in post-digitalizing era: Between new pedagogy and Bildung. *The Journal of Educational Science*, 8(1), 21-42.〕
- 王俊斌（2010a）。論系譜學方法與主體化倫理問題之分析。教育科學期刊，9（2），31-52。〔Wang, C. P. (2010a). On genealogical methodology and analysis of subjectification of Ethics. *The Journal of Educational Science*, 9(2), 31-52.〕
- 王俊斌（2010b）。論 Martha Nussbaum「能力取向」的正義觀與教育發展。教育研究集刊，56（2），41-69。〔Wang, C. P. (2010b). On M. Nussbaum's capability approach to justice and its application to education. *Bulletin of Educational Research*, 56(2), 41-69.〕
- 臺北市文獻委員會（1988）。臺北市教育行政與學校教育篇。臺北市：臺北市文獻會。〔Taipei City Archives (1998). *Educational administration and School Education articles of Taipei City history*. Taipei: Taipei City Archives.〕
- 伍振鶯、黃士嘉（2002）。臺灣地區師範教育政策之發展（1945-2001）。載於中華民國師範教育學會（主編），師資培育的政策與檢討（頁1-28）。臺北市：學富文化。〔Wu, Z. Z. & Huang, S. J. (2002). The educational policy development of Taiwan's normal education (1945-2001). In Association of Normal Education of R.O.C. (Ed.), *Policies and reviews of teacher education* (pp. 1-28). Taipei: Pro-Ed Publishing Company.〕
- 朱敬一、戴華（1996）。教育鬆綁。臺北市：遠流出版社。〔Zhu, K. C., & Hua, H. (1996). *Deregulation of education*. Taipei: Yuan-Liou Publishing.〕
- 但昭偉（1997）。日常生活道德觀與身教。載於郭實渝（主編），當代教育哲學論文集II（頁167-188）。臺北市：中研院歐美研究所。〔Dan, J. W. (1997). *Common sense morality and requirement of teacher*. In Kuo S. U. (Ed.), *Collective papers of contemporary educational philosophy*. Taipei: Academia Sinica Institute of European and American.〕
- 但昭偉（2000）。多元文化主義觀點之下的道德教育與評量——一項初步的觀察。教育資料集刊，25，225-242。〔Dan, J. W. (1997). Moral education and evaluation of multicultural perspective. *Bulletin of Education Resources and Researches*, 25, 225-242.〕
- 吳清山（2011年6月1日）。因應教師工會成立的配套措施。國家教育研究院電子報。取自 http://epaper.naer.edu.tw/epaper.php?edm_no=17〔Whu, C. S.〕

- (2011, June 1). Supporting measures for Teachers' Unions. *Newsletter of National Academy of Educational Research*, 17. Retrieval from http://epaper.naer.edu.tw/epaper.php?edm_no=17]
- 吳清山 (2011 年 6 月 6 日)。因應教師工會成立的配套措施。國家教育研究院電子報。取自 http://epaper.naer.edu.tw/epaper.php?edm_no=17 [Whu, C. S. (2011, June 6). Supporting measures for Teachers' Unions. *Newsletter of National Academy of Educational Research*. Retrieval from http://epaper.naer.edu.tw/epaper.php?edm_no=17]
- 吳清山 (2003)。師資培育法——過去、現在與未來。《教育研究月刊》，105，27-43。[Whu, C. S. (2003). Teacher Education Act: Past, present, and future. *Educational Research Monthly*, 105, 27-43.]
- 吳清山 (2004)。提昇教師素質之研究。《教育研究月刊》，127，5-17。[Whu, C. S. (2004). Research of teachers' quality. *Educational Research Monthly*, 127, 5-17.]
- 吳清基 (2010)。師培多元化：態度專業都重要。取自 http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=244421 [Whu, C. C. (2010). *Plural orientation of teacher education: Both of attitude and profession are important*. Retrieval from http://mag.udn.com/mag/campus/storypage.jsp?f_ART_ID=244421]
- 李奉儒 (2008a)。英國中小學教師素質管理制度之研究。載於楊深坑、王秋絨、李奉儒 (主編)，**中小學教師素質管理制度比較研究** (頁 17-50)。臺北市：高等教育。[Lee, F. J. (2008a). A study of management institution of British school teachers' quality. In S. K. Yang, C. R. Wang, & F. J. Lee (Eds.), *Comparative studies of school teachers' quality management institution* (pp. 17-50). Taipei: Higher Education.]
- 李奉儒 (2008b)。中央集權與教育市場：英國師資培育制度變革之探究。《教育研究與發展期刊》，4 (1)，55-82。[Lee, F. J. (2008b). State centralization and market mechanisms: The teacher education reform in England and Wales. *Journal of Education Research and Development*, 4(1), 55-82.]
- 李園會 (2001)。臺灣師範教育史。臺北市：南天。[Lee, U. W. (2001). *History of Taiwan normal education*. Taipei: SMC Publishing.]
- 周愚文 (2004)。教育改革的歷史思維。載於中國教育學會、中華民國師範教育學會 (主編)，**教師專業成長問題研究：理念、問題與創新** (頁 25-36)。臺

- 北市：學富文化。〔Chou, Y. W. (2004). History thinking of educational reform. In China Education Society (Ed.), *Studies of teacher professional developments: Ideas, problems, and innovations* (pp. 25-36). Taipei: Pro-Ed Publishing Company.〕
- 林思伶 (2011年5月26日)。新師培評鑑：一般大學憂恐關門。中央社新聞。取自 <http://www.cna.com.tw/ShowNews/Detail.aspx?pNewsID=201105260359&pType0=aEDU&pTypeSel=0> 〔Lin, S. L. (2011, June 6). *New teacher education evaluation: General universities are worry about unfair competition*. Central News Agency. Retrieval from <http://www.cna.com.tw/ShowNews/Detail.aspx?pNewsID=201105260359&pType0=aEDU&pTypeSel=0>〕
- 林清江 (1971)。教師角色理論與師範教育改革動向之比較研究。《教育所研究集刊》，13，45-176。〔Lin, C. C. (1971). A comparative approach to theories of teacher roles and trends in teacher education. *Bulletin of Educational Research*, 13, 45-176.〕
- 林清江 (1981)。教師職業聲望與專業形象之調查研究。《教育研究所集刊》，23，99-177。〔Lin, C. C. (1981). A Study of Occupational Prestige and Professional Image of Teachers. *Bulletin of Educational Research*, 23, 99-177.〕
- 林清江 (1991)。我國教師職業聲望與專業形象之調查研究。載於比較教育學會 (主編)《兩岸教育發展之比較》(頁 1-72)。臺北市：師大書苑。〔Lin, C. C. (1991). A Study of Occupational Prestige and Professional Image of Taiwan Teachers. In Comparative Association of R.O.C. (Ed.), *Comparative studies of Cross-Strait education developments* (pp. 1-72). Taipei: Shtabook.〕
- 孫邦正 (1985)。《經師與人師》。臺北市：臺灣商務。〔Sun, B. J. (1985). *Jing-Shi and Ren-Shi*. Taipei: The Commercial Press.〕
- 國家建設計劃委員會 (1970)。《如何改進我國師範教育之研究》。臺北市：國家建設計劃委員會。〔National Development Planning Commission (1970). *A research of improving our teacher education development*. Taipei City: NDPC.〕
- 國家教育研究院籌備處 (2009)。《師資培育政策回顧與展望》。新北市：國家教育研究院。〔National Academy of Educational Research (2009). *Review and overlook of teacher education policy*. New Taipei City: National Academy of Educational Research.〕
- 教育部 (2011年6月21日)。94學年度學士後教育學分班核定說明。《教育部電子

- 報，取自 <http://epaper.edu.tw>。〔Ministry of Education. (2011, June 6). Instructions of approved 2005 postgraduates' educational courses. *Newsletter of Ministry of Education*. June 6, 2011. Retrieval from <http://epaper.edu.tw>〕
- 教育部(2011年8月26日)。邁向卓越競爭力的新里程—師範學院改名教育大學。
教育部電子報，163，取自 <http://epaper.edu.tw/163>。〔Ministry of Education (2011, August 26). Toward new milestone of excellence competition: Teachers Colleges were renamed Universities of Education. *Newsletter of Ministry of Education, 163*. Statistics annual report June 6, 2011. Retrieval from <http://epaper.edu.tw/163>〕
- 教育部(2005)。**師資培育統計年報：94年版**。臺北市：教育部中教司。〔Ministry of Education (2005). *2005 Statistics annual report of teacher education*. Taipei: Secondary Education Division of MOE〕
- 教育部(2006a)。**師資培育統計年報：95年版**。臺北市：教育部中教司。〔Ministry of Education (2006a). *2006 Statistics annual report of teacher education*. Taipei: Secondary Education Division of MOE〕
- 教育部(2006b)。**平衡師資供需確保師資品質：從師資數量的調適與素質的分析**。臺北市：中華民國教育部。〔Ministry of Education (2006b). *Teacher supply/demand and the quality of teachers: Quantity of teachers and quality analysis*. Taipei: Secondary Education Division of MOE〕
- 教育部(2007)。**師資培育統計年報：96年版**。臺北市：教育部中教司。〔Ministry of Education (2007). *2007 Statistics annual report of teacher education*. Taipei: Secondary Education Division of MOE〕
- 教育部(2008)。**師資培育統計年報：97年版**。臺北市：教育部中教司。〔Ministry of Education (2008). *2008 Statistics annual report of teacher education*. Taipei: Secondary Education Division of MOE〕
- 教育部(2009)。**師資培育統計年報：98年版**。臺北市：教育部中教司。〔Ministry of Education (2009). *2009 Statistics annual report of teacher education*. Taipei: Secondary Education Division of MOE〕
- 教育部(2010)。**全國教育會議議題(七)——師資培育與專業發展**。取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0010/教改——十大議題07.pdf〔Ministry of Education (2010). *National conference of education Issue 7: Teacher education and professional development*. Retrieval from http://www.edu.tw/files/site_content/B0010/教改——十大議題07.pdf〕

- 教育部 (2011 年 6 月 6 日)。師資培育政策白皮書 (草案)。取自 [http://www.edu.tw/files/download/B0036/師資培育白皮書詳版 .pdf](http://www.edu.tw/files/download/B0036/師資培育白皮書詳版.pdf) [Ministry of Education (2011, June 6). *White paper of teacher education policy (Draft)*. Retrieval from [http://www.edu.tw/files/download/B0036/師資培育白皮書詳版 .pdf](http://www.edu.tw/files/download/B0036/師資培育白皮書詳版.pdf)]
- 梁福鎮 (2009)。臺灣全志卷八教育志教育行政篇。南投市：國史館臺灣文獻館。[Liang, F. (2009). *Article VIII: Educational administration history of Taiwan*. Nantou City: National Taiwan Historical.]
- 郭丁熒 (2006)。是「連續」還是「斷裂」？臺灣小學教師角色變遷知覺之研究。教育科學研究期刊，51 (1)，41-62。[Guo, D. Y.(2006). Continuity or rupture? Elementary school teachers' awareness of the changing role of teachers in Taiwan. *Journal of Research in Education Sciences*, 51(1), 41-62.]
- 郭為藩 (1982)。教育發展與精神建設。臺北市：文景。[Kuo, W. F. (1982). *Education development and spiritual construction*. Taipei: Win Joining Publishing.]
- 陳奎熹 (1988)。教育社會學。臺北市：三民書局。[Chen, K. X. (1988). *Sociology of education*. Taipei: San Min Book Company.]
- 黃嘉莉 (2006)。1990 年代後臺灣教師證照制度發展之分析。教育研究與發展期刊，2 (1)，63-91。[Huang, J. L. (2006). An historical analysis of teacher certification in Taiwan since 1990s. *Journal of Education Research and Development*, 2(1), 63-91.]
- 黃嘉莉 (2008)。臺灣政治解嚴以來中小學師資培育的變革。載於蘇永明、方永泉 (主編)，解嚴以來臺灣教育改革的省思，(頁 241-272)。臺北市：學富文化。[Huang, J. L. (2008). Taiwan's primary and secondary teacher education Policy change after the lifting of martial law. In Su Y. M., & Fang Y. Q. (Eds.), *Educational reform and reflection after the lifting of martial law* (pp. 241-272). Taipei: Pro-Ed Publishing Company.]
- 楊洲松 (2003)。新修正「師資培育法」的檢視。社會文化學報，16，23-33。[Yang, C. S. (2003). The analysis of the "Teachers Education Law" in Taiwan. *Journal of Culture and Society*, 16, 23-33.]
- 楊深坑 (1999)。知識形式與比較教育。臺北市：揚智。[Yang, S. K. (1999). *Forms of knowledge and comparative education*. Taipei: Yang-Chih.]
- 楊深坑 (2002)。從專業理念的新發展論我國師資培育法之修訂。教育研究月刊，98，70-90。[Yang, S. K. (2002). Professional development from the

concept of the amendment of teacher education law. *Educational Research Monthly*, 98, 70-90.]

賈馥茗 (1983)。教育哲學。臺北市：三民書局。[Fu, F. M. (1983). *Educational Philosophy*. Taipei: San-Ming Book Company.]

賈馥茗 (2007)。師資培育漫談。教育研究與發展期刊，3 (1)，1-20。[Fu, F. M. (2007). Some thoughts on teacher education. *Journal of Education Research and Development*, 3(1), 1-20.]

監察院 (2011 年 10 月 8 日)。監察院公報，2620。臺北市：監察院。取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0010/%E6%95%99%E6%94%B9-%E5%8D%81%E5%A4%A7%E8%AD%B0%E9%A1%8C07.pdf [Control Yuan (2011, October 8). *Control Yuan Gazette*, 2620. Taipei City: Control Yuan. June 6, 2011. Retrieval from http://www.edu.tw/files/site_content/B0010/%E6%95%99%E6%94%B9-%E5%8D%81%E5%A4%A7%E8%AD%B0%E9%A1%8C07.pdf]

賴清標 (1980)。師專生任教意願及教學態度之調查分析。教育研究集刊，22，523-532。[Lai, C. P. (1980). An investigation on teaching aspiration and teaching Attitude of students in the junior teacher college. *Bulletin of Educational Research*, 22, 523-532.]

饒見維 (1997)。師資培育的理念取向與典範之評析。教育資料集刊，22，59-84。[Rao, J. W. (1997). Review of teacher education approaches and paradigms. *Bulletin of Education Resources and Researches*, 22, 59-84.]

如何成為一位好老師—— Foucault 治理術之反思

王嘉陵*

摘要

本文嘗試藉由法國哲學家 Michel Foucault 的「治理術」(governmentality) 概念，探討「如何成為一位好老師？」這個問題。在 Foucault 的想法中，治理的藝術是將經濟考量帶入政治的實踐，對於國家的治理就相當於對於整個國家的經濟處置，目的在促進國家的經濟發展與人民福祉。在教育情境中，也有「治理術」的運作，當前操控師資培育的，不是單純的來自政府機構或上層階級的壓制，而是基於全球化教育競爭情勢，在取得國家生存利益的考量下，所實施的一連串治理策略，在「治理術」下，師資生同時也形塑自身成為外在環境需求下的「好老師」。依據 Foucault 的觀點，本文申論的重點是，所謂「好老師」，並非是能夠順應一切治理策略的主體，相反地，他是一個自主的個體，在被治理的情形下，仍能努力尋求一種跨越原有治理狀態的「自我治理」，這是在不情願被治理的情況下的自我轉化與自我跨越，也是一種去治理化的自我教育。

關鍵詞：傅柯、治理術、師資培育

* 王嘉陵，國立臺灣海洋大學師資培育中心助理教授

電子郵件：chialing@ntou.edu.tw

來稿日期：2011 年 4 月 28 日；修訂日期：2011 年 7 月 13 日；採用日期：2011 年 9 月 26 日

How to be a Good Teacher? A Consideration of Foucault's Notion of "Governmentality"

Chia Ling Wang*

Abstract

In this paper, the writer explores the question of "How to be a good teacher" based on Foucault's notion of governmentality. According to Foucault, the art of government is a political practice following economic convenience. The government of a state means the right disposition of things in this state. Its purpose is to enhance wealth and prosperity. The writer believes that, governmentality has been exercised in teacher education. Instead of traditional political sovereignty, governmental techniques are employed to improve economic and educational development in global competition. In turn, teachers govern themselves to achieve expected standards and teaching competences. The writer argues that a good teacher is not a person who is well-governed. Instead, a good teacher is someone who owns freedom to question: "how not to be governed like that, at that cost." It is possible to constitute subjectivity by means of de-governmentalization in the process of becoming a teacher. This is another self-governance that seeks for self-transformation and self-education.

Keywords: Foucault, governmentality, teacher education

* Chia Ling Wang, Assistant Professor, Center of Teacher Education Education, National Taiwan Ocean University

E-mail: chialing@ntou.edu.tw

Manuscript received: April 28, 2011; Modified: July 13, 2011; Accepted: September 26, 2011

壹、前言

教師兼負著教育下一代的重責大任，每個人心目中或多或少都對於好老師的特質有一些界定，比如要有愛心、耐心、專業技能、上課要生動有趣、或是具有獨特的個人魅力。韓愈在〈師說〉中主張，教師的角色在於「傳道、授業、解惑」；天下雜誌《海闊天空教改特刊》（1996）依據芬蘭學者 Dr. Revola 的主張，針對未來教師所需具備的特質與角色，羅列了十三個要點，分別是：1. 教師是學習技巧和學習障礙的診斷者；2. 教師是心理問題的診斷者；3. 教師必須是課程設計專家；4. 教師必須是媒體資源的諮詢顧問；5. 教師必須是資訊、學習資源的提供者；6. 教師必須是團隊合作的專家；7. 教師必須是團體溝通專家；8. 教師必須是獨立研究、獨立學習的指導者；9. 教師必須是學習未來社會技巧的輔導者；10. 教師必須是公共關係的專家；11. 教師必須是客觀公正的評價者；12. 教師必須是社會工作者；13. 教師必須是未來學專家，這十三個角色，反映出現代社會對於教師工作的要求。不論從古代到現代，教師一直被社會賦予很高的期待，不只學生需要具備多項關鍵能力，就連指導學生的老師本身，也須具備許多專業素養、精通十八般武藝，才能勝任這份職務，當前的師資培育課程，即兼負著培育師資生這「十八般武藝」的任務。

然而，一直以來，我們對於教師這個角色的思考，所採取的觀點通常都是「老師應該是什麼？」、「老師應該做到什麼？」，或者是「老師需要具備什麼能力？」；但是，較少從另一種不同的角度，去思考「教師不是什麼？」，抑或是「教師可以不要如何？」教師這個角色，時常是他人論述中的客體，而非作為自我實踐的主體，對於什麼是一位好老師的定義，也一直是由外在的期望，而非內在的想望所界定。本文嘗試從法國後結構主義哲學家 Michel Foucault 的概念出發，藉由他的「治理術¹」觀點，探討「如何成爲一位好老師？」這個問題，「治理術」是 Foucault 中晚期所提出的概念，依據 Foucault 本人的說法，他對於「治理術」的研究，有雙重意圖（Foucault, 1997a, p. 88）：首先，是要對一般認定的權力（power）概念做批判，因為 Foucault 所認為的權力，

¹「治理術」的英文是 'governmentality'，它是 Foucault 所造的新字，之所以翻譯為「治理術」，是因為 Foucault 認為，它是治理的戰術或策略（the tactics of government）（見 Foucault, 1991a, p103）。'governmentality' 是由 'govern' 與 'mentality' 兩個字所構成，它也有治理人的心智或想法的意涵。Colin Gordon 解釋，'governmentality' 與 Foucault 所談的治理的理性或治理的藝術是等同的，它是關於治理實踐的一套思考方法或系統（見 Gordon, 1991, p3）。

不同於一般所認為的，是經由某個中心所組織的單一系統所產生，或是經由它擴散；再者，Foucault 想將權力解析成為策略關係，在當中，他將焦點集中於他者行為的探究，以及在不同事件上，不同策略與技術的運用，² 經由此，制度架構、社會團體的組織、以及歷史時期等才得以建立與發展；上述的雙重意圖，導引 Foucault 致力於國家理性、以及治理藝術的探討。除此之外，Foucault 也將治理藝術延伸至對於「關懷」(care)、與自我技術等主體性問題的思考，這樣的思考不再如他前期的作品，訴諸於瘋子與正常人、罪犯與非罪犯等的區分，或是人的生存如何成為科學客體的範疇；而是，他要探究的是自我與自我的關係，所以，對 Foucault 而言，「治理術」可由另一種不同的角度做觀照，亦即，個人如何經由與他人的關係以治理自身，他提到，比如教學 (pedagogy) 即是其中一個例子 (Foucault, 1997a, p. 88)，在當中，自我是透過生存的技術所塑造，而並非經由法律或禁令的壓迫而形成，本文所要討論的「如何成為一位好老師？」的概念，即是由個人如何經由與外在環境的互動，從而治理自身的角度來思考。基於 Foucault 的想法，作者所要闡述的，並不是關於「什麼是好老師？」的定義，而相反地，反而是透過對於「治理術」的探討，思考個人如何經由現存的規範，從而治理自身成為一位社會認定的好老師；再進一步思考，在如此的治理術運作之下，身為一位教師，如何能不被既定的好老師的定義所治理。當教師本身能夠脫離一般社會觀點加諸於這個角色的想法時，才能獲得自身定義教師角色的自由，一位帶有自主動能的好老師，也才能因此而產生。

貳、Foucault 的治理術概念

依據 Colin Gordon 的看法，Foucault 探究「治理術」的背景，是對於三個層面的回應：首先是對馬克思主義的反動，Foucault 認為馬克思主義中所認定的權力關係與實踐，無法說明社會與國家之間關係的整體性；第二，Foucault 自己先前所談的無所不在的支配的權力關係，似乎排除了個人自由的可能性；第三是 Foucault 所參與的以人道為考量的監獄改革運動，遭遇到政治上冷漠的回應 (Gordon, 1991, p. 4)，Gordon 解釋，Foucault 所要探討的，是國家與群

² Foucault 提到，「治理」指的是指引人類行為的技術或歷程 (Foucault, 1997b, p81)。

體、個人間的實踐問題，而非過去所注重的機構結構與形式。Mark Olssen 則認為，對於「治理術」的思考，需要與晚期 Foucault 所關注的自我治理的藝術做結合，Olssen 說明，Foucault 對於知識（knowledge）的關注焦點，從早期作品中對於個體從屬於強制實踐的關懷，逐漸轉移至後期的主體自我形構（self-formation）的實踐，這是關於自我治理（self-government）的藝術，所以在晚期作品中，Foucault 以「治理術」這個概念來作為策略的實踐，來說明自我與自我，以及自我和他人之間的關係（Olssen, 2009, p. 78），這也關係到 Foucault 所關心的「自我技術」與「生存美學」等概念。本文以下將先說明「治理術」發展的歷史背景與意涵，以及 Foucault 考量這個概念的出發點。

一、「治理術」的發展背景

在〈治理術〉（“governmentality”）（Foucault, 1991a）這篇文章中，Foucault 的看法是，治理藝術的形成在十八世紀後期有著明顯的發展，當時國家中央集權正在成形，宗教的控制力量逐漸式微，國家必須以不同形式去治理人民，在如此背景下，Foucault 以不同方式閱讀 Machiavelli 的《王子論》（*The Prince*）這本書，他認為，當中說明的其實是一種內在於治理藝術的理性。過去，王子是藉由暴力、遺產，或與其他同盟國的協定，以取得封邑，通常王子考量的重點是如何保護他的侯國，所以我們可以看到 Machiavelli 的文本包含兩個層面：第一是確認危險在何處，第二是發展操作權力的藝術，以保護自身的侯國。對 Foucault 而言，社會上存在著許多治理現象，王子之於他的侯國是治理關係，家長之於家庭也是一種治理關係；在 Foucault 的概念中，治理的藝術是將經濟考量帶入政治的實踐，對於國家的治理就相當於對於整個國家的經濟處置，治理的對象是當地的居民、他們的財富和相關行為，此種控制的形式，如同一位家長對於他所擁有的家眷和財物的控制。依據 Foucault 的詮釋，在《王子論》中，王子所治理的不單純是領土，而是人與物之間的複雜組成，治理的對象除了是當地的居民，也包含他們的風俗、習慣、思想、與行動等等。如同船長對於一艘船的管理，船長管理的不只是水手，也包含船身與貨物，船長對於一艘船的關懷，是表現於對風向、風速、障礙物等的測量、對水手日常生活行動的看顧，最終目的是要讓貨物能安全抵達港口；這就如同家長對一家人的管理，其目的不只是家庭的財物，而最終是家人的財富與興旺，所以，對於一位王子而言，領土統治權（sovereignty）的獲得只是次要的，重要的是如何治理人與事物的複雜變項；與統治權不同的是，治理不是律法

的實施，而是對於事物的安置，以導向便利的目的。Foucault 說明，十八世紀開始，隨著農業的發展與人口成長，治理的藝術產生許多轉變，基於對人口與經濟問題的關注，國家對人民的治理已脫離統治權的司法架構，取而代之的是科學、統計學等技術，這些有效管理的知識，³ 有助於出生率、死亡率、經濟活動、或是流行疾病的控制，家庭也成為人口治理的重要基本單位。Foucault 認為，與統治治理不同的是，治理的目的不在於它的行動本身，而是在於人民的幸福，與財富、壽命、或健康狀況的促進，簡言之，人口的治理是對家庭，以及與人相關事物的調節，它是人口的政治經濟學。Foucault 強調，這並不是說統治權已停止施行了，而是，它不再如十六、十七世紀時那麼重要，他說道：

我們不應該認為統治權的社會被規訓的社會（disciplinary society）所取代，然後接著規訓的社會被治理的社會所取代，事實上，有一個統治權—規訓—治理的三角形，整個人口的管理是它的主要目標，它也是控制安全（security）的重要機制（Foucault, 1991a, p. 102）。

在 Foucault 的概念中，不同時期有不同的國家管理方式，上述三種策略並非是全有或全無的概念，而是在三個向度中，每個部分所占的比重不同而已，甚至於，在現代的治理概念中，也包含著統治權與規訓的功能。在我們當前社會中，「治理術」愈來愈具重要性，它所代表的是現代國家形成的歷程，以及此歷程造成的結果，Foucault 認為，經由對「治理術」的探討，可讓我們不斷地重新定義國家所需具備的能力與權限，「治理術」也可以幫助吾人理解國家的生存方式及其限制（Foucault, 1991a, p. 103）。

二、「治理術」與權力運作

依照 Gordon 的解釋，「治理」在 Foucault 的想法中，同時有廣義與狹義的意涵，對 Foucault 來說，「治理」是屬於對行為的引導（the conduct of conduct），亦即，它是一種活動的形式，目的在形塑、導引、或影響對於某些人的引導；作為一種活動的治理，它關懷的是自我與自我的關係、人際間的控制、導引的關係、社會機構間的關係、也或許是政治統治權的運作關係，Gordon 強調，在這些關係中，Foucault 特別關心的是政治領域中的治理關係

³ 此種知識即是 Foucault 在權力／知識這個概念中所談的「知識」，它也是治理人的技術與策略，但是，晚期 Foucault 的作品則傾向於探討自我技術的知識，這是關於個人自我形構的自我知識。

(Gordon, 1991, p. 3)。對於 Gordon 而言，Foucault 的治理術是在探討「如何」治理的問題，這個「如何」的問題，是為了理解治理實踐的內在狀況，及其限制 (Gordon, 1991, p. 7)。

關於此點，我們可以從 Foucault 的〈主體與權力〉(“The Subject and Power”) 這篇文章窺知其用意。Foucault 闡述，他對於權力的研究，不是在開創一種權力理論，而是要藉此了解歷史脈絡中，人的主體如何發展與形成，以及人們被治理的方式。Foucault 說明，在他的作品中，處理的是將人轉化為主體的三種具體化模式，第一種是探究人如何在科學中給予自身定位，第二種是人如何透過區分的實踐 (dividing practices)，例如好人與罪犯的區分，或是病人與健康者的區分，將主體客體化，第三是晚期 Foucault 所關注的重點，它關於人如何轉化自身成爲主體；是故，Foucault 強調，他所關注的研究主題其實不是權力，而是主體的議題 (Foucault, 1982, p. 126-127)。Foucault 對於權力關係的檢視，如同他對於治理方式的關注，目的在了解我們當前的狀況，以及個人對自身的概念，是如何受權力／知識的運作所影響，當中也涉及真理的操作，以及特定理性的形成。依照 Foucault 的說法，他對於權力關係的分析，不是經由其內在理性來探究，而是要在其中帶入抗拒的觀點，亦即，他想要透過策略中的「對抗」(the antagonism of strategies) 來分析權力關係，比如，要理解一個社會如何界定心智正常，就要從這個社會如何對待心智不正常的人的方式著手，為了要了解權力關係為何，Foucault 認爲，我們也應該探究抗拒的形式，以切斷原本權力關係的聯結。抗拒的出現，對 Foucault 而言，不是在抗拒個人，而是在抗拒對於個人的治理 (Foucault, 1982, p. 129)。Foucault 強調，抗拒行動所關注的，是關於「我們是誰？」的問題，它是對經濟與意識型態的國家暴力的拒絕，因為個人在當中被忽略了，它也是對科學或行政審訊 (inquisition) 的拒絕，因為「我們是誰？」是經由這樣的過程來決定 (Foucault, 1982, p. 130)。主體在此包含兩個層面：一是藉著依賴與控制而臣服於他人的主體，一是藉由善惡觀念或自我知識產生自我認同的主體，權力在當中是制服人的，也是令人臣屬的。

「治理術」與 Foucault 所談的兩種權力的行使有所關聯，一是展現於西方宗教生活的「牧養權力」(pastoral power) (Foucault, 1982)，另一則是以種族的延續為考量的「生命權力」(bio-power) (Foucault, 1990)，現代國家的形成，涉及此兩種權力的運作。「牧養權力」與統治權不同，它不只是以命令、控制為目的，而是以個人來世的救贖為目的，當教會與牧師行使此種權力

時，它是藉由犧牲個人生活以換取信眾的福祉，如同牧羊人對羊群的照顧，Foucault 認為，「牧養權力」所照顧的不只是整個社群，同時也照顧到個人的生命，將宗教浸入個人的心靈、靈魂，以達到影響個人行為的目的，它包含善惡概念的知識，以及驅使它的能力，自我治理於是在宗教的救贖間產生。對 Foucault 而言，現代國家的權力行使，即為一種轉型的「牧養權力」，和過去的「牧養權力」不同的是，它由後世的救贖，轉而為對現世生活的關照，例如：健康、福祉、安全等層面；再者，行使「牧養權力」的代理人，也由牧師增加為整個國家機構的在職人員，或是警察系統、醫院、慈善機構……等。「生命權力」是 Foucault 在《性史》的第一卷（*History of Sexuality, Vol. 1*）中所提到的概念，經由對西方歷史的觀察，Foucault 認為，從古典時期開始，權力的運作已由控制生殺大權的統治權力，轉變成為組織、調節的力量，亦即，權力的焦點逐漸移至對廣大人口的生存與生命的維繫，這是藉由規訓力量來控制人的身體，⁴ 進而將人的身體統整至對於國家經濟的控制，同時，人的身體也貢獻於種族延續的歷程，經由政治技術對人口的監督，人民的出生率、死亡率、疾病的控制等都受到「生命權力」的治理，此種治理是伴隨著國家發展與都市興起而產生，在學校、軍營等這些機構也很常見，它和上述的「牧養權力」有類似功能，所追求的同時是國家的興盛與個人的福祉。

三、「治理術」的意涵

Foucault 對於「治理術」的探討，如同他對於權力關係的探究，所關懷的是個人主體性的問題，這是啟蒙精神的延續，⁵ 是對於我們是誰，以及我們的當前等問題的關懷，Foucault 也點出了，當中的主要目的不是在於「我們是什麼？」，而是要拒絕「我們是什麼？」，他說明如下：

我們今日的政治、倫理、社會、與哲學的問題，不在於如何將個人由國家以及代表國家的機構中解放出來，而是要思考如何將人們同時從國家，以及與國家聯結的個人化形式中解放出來，我們必須對此種幾個世紀以來，加諸在我們身上的個體存在方式加以拒絕，才能促成新形式主體的形成。（Foucault, 1982, p. 134）

⁴ 見《規訓與懲罰》（*Discipline and Punish*）（Foucault, 1991b）中對規訓權力的說明。

⁵ 可參考《何謂啟蒙？》（*What is Enlightenment?*）（Foucault, 1997e）這篇文章。

在「牧養權力」與「生命權力」的行使下，Foucault 發現，當中產生了集體規範化（normalisation）的問題，不只是如《規訓與懲罰》（Foucault, 1991b）當中提到的，權力透過檢視（examination）、階層的觀察、或監看（surveillance）等策略以馴服人的身體，同樣地，人的思維模式也因此受到特定的理性所治理，以促進國家的興盛、繁榮，雖然這也是為了維護個人的生存，但是在規範化的歷程中，個人的獨特性與自主性很容易被犧牲，主體的差異性也容易被抹滅，Foucault 對於「治理術」的思考，於是圍繞於主體在國家形成歷程中，自我如何能以不同方式被治理的問題，此種對於主體自主性的關懷，以及對於形成真理論述背後的體制與威權的批判，是他對「何謂啟蒙？」這個哲學問題的回應，於是也將「治理術」導引至主體的倫理實踐面向。

在「治理術」中，有一個觀念需要加以釐清，那就是，沒有一種單一的、或是普遍的治理模式（Simons & Masschelein, 2009, p. 529），從國家的角度，「治理術」會隨著全球或社會的情況，以及個人的回應加以調節，對個人而言，也會基於外在環境的變化而不斷調整自己的行為、想法。簡言之，治理的策略與結果是持續開放的，而不是封閉的。關於權力的特質，Foucault（1982）曾解釋過，它不是單純地經由壓迫而行使，而是在行動中存在，經由行動引發其他的行動，所以，對於他人行動的引導，在於引發團體及個人行為的許多可能性，治理即是在此種情況下所建構，治理的方式是可以不斷修正的；相對地，人們對它的反應也是可以自我修正的，所以 Foucault 強調，個人在權力的運作下不是完全順從，而是具有自由，只有在面對自由的主體時，權力才得以運作。這具有兩種意涵，第一，一個自由的主體，才能對激勵、引誘、控制等權力策略加以反應；第二，因為主體具有自由，才得以產生對於權力的抗拒，Foucault 使用「頡抗」（agonism）這個辭來說明抗拒的特質，它是一種「同時相互激勵與抗拒的關係」（Foucault, 1982, p. 139），如同在拳擊比賽中，兩位對手因為彼此的相互競爭而激勵自身的力量與鬥志，個人需要依據對手的出擊加以回應，並反過來回擊，這是兩者間不斷競逐的關係，它不是讓兩者彼此癱瘓，而是持續的挑釁（provocation），人的動能一方面會受權力的運作所引導，另一方面，也能藉由對權力的抗拒，而激發自身的動能，此種自我技術（也是自我治理）即是晚期 Foucault 所關懷的重點。如同 Gordon 的詮釋，他認為，經由權力，個人有自由對他人進行任何行動，所以，個人有能力作爲一個能動者（agent），個人的行動因此打開了實踐與倫理的可能性，權力在社會中不是封閉的，而是永無止盡的、開放的策略遊戲（Gordon, 1991, p. 5）。

Foucault 的後期作品將治理術與主體對真理的關係作結合，以達到自我轉化（self-transformation）的理想（Stickney, 2009, p. 245）。在〈何謂批判〉（What is critique?）（2007）這篇文章中，Foucault 提到，批判是一種面對真理的態度與美德（virtue），因為藉由權力／知識的運作，在政治、經濟、或教育等領域中產生受特定方式所治理的真理，Foucault 對於批判的看法與一般人不同，他不是想透過另一種新的真理，去取代舊的真理，⁶ 而是認為，我們應當對當前大家所認定的真理，抱時批判的態度，此種批判態度，顯現於「如何能不被如此治理？」的質疑上。就上面所談的治理術的歷史發展，治理歷程是現代國家發展的必要手段，但它也可能是危險的，它或許會限制人類的其他發展方式，也限制了主體以多元方式看待自身的可能性，所以，Foucault 將批判的實踐，看作為是不情願被治理的藝術，因此，我們對於「治理術」的探討，除了要了解人如何被治理外，更重要的，是要在自我治理的情況下，導向「去治理化」（de-governmentalization）的方向，才有可能擺脫真理加諸在人身上的限制。

參、師資培育歷程中的治理術

如同 Foucault 所言，在教育情境中，也有「治理術」的運作，當前操控師資培育的，不是單純的來自政府機構或上層階級的壓制，而是為了整體經濟、教育發展，以及基於全球化的教育競爭情勢，在取得國家生存利益的考量下，所實施的一連串治理策略，我們可以由一些實例窺知一二。例如，教育部在《師資培育素質提升方案》中的總目標提到，要「確立『教師專業標準本位』之師資培育政策，以落實『優質適量、保優汰劣』之要求，導進國家教育永續發展（教育部，2006：3）。」孫志麟（2009）也提到，當前世界主要國家的師資培育趨勢是建立標準本位師資培育（Standards-based Teacher Education, SBTE），各國制定師資培育標準，是為了提升教師素質，師資培育也由過去的輸入模式，轉變成輸出模式，強調的是結果本位（outcome-based）的績效

⁶ 在“On the genealogy of ethics: An overview of work in progress”（Foucault, 1997c）這篇訪談稿中，Foucault 提到，他的研究不是在尋找當前問題的替代方案（alternative），也不是想從歷史中去尋求問題的解答，他的目的是企圖將當前的情況問題化，這不是因為每件事都是不好的，但他們都是危險的，尤其是當我們都視之為理所當然時。

表現，所以，專業標準的制定與發展，成爲師資培育機構、教育當局的首要工作。

由上可知，當前師資培育的趨勢是在追求卓越，它的基本假定是，教師的養成與專業發展，需要透過特定標準的指引才能完成，所以師資培育的課程設計、教學實施，以及學習評量等面向，都在強調能力、評鑑、測驗等這些概念，經由此種方式，也讓政府得以對師培機構的品質與師資生的訓練加以監控。再者，市場化與就業導向的師資培育方向也協助政府以最少的經費與支出，獲得優秀的師資人才。方永泉（2009）指出，政府所推動的新制師資培育，廣開各類教育學程，培育大量的師資生，期望經由他們在教育職場上的競爭廝殺，挑選出素質高的老師，以確保教育品質；楊智穎（2010）針對師資培育學系的課程變遷研究也說明，職業導向的課程論述，是師資培育學系進行課程變革的主導力量，如此市場化與職業取向的師資培育方向，與西方世界盛行的新自由主義（neo-liberalism）有呼應之處，其背後也與全球化的競爭趨勢有所關聯，隨著師資培育政策的改革，治理策略也產生不同形式與程度的轉變。

當我們的師資培育在追求效率、績效責任、與專業標準本位的同時，個人也有自我規訓（self-discipline）的情況產生。教育情境中存在著某些規範（norms），以導引師資生的行爲，除了預定課程的編排外，也包含需要獲得哪些教學能力的標準，⁷如同 Foucault 指出的，它會伴隨一些規訓的技術來達成目的，例如：監控、懲罰、評鑑、獎賞等，師資生被要求需要達到的能力，通常是關於如何在激烈競爭中脫穎而出的能力，例如：通過教師檢定、教師甄試的能力；或者是促進國家教育競爭力所須具備的教學能力，例如：資訊運用能力、問題解決能力、課程設計能力、溝通合作能力等。一位師資生的治理歷程，也是他們自身主體化的歷程（subjectivation），經由規訓策略的運作，他們會修正自己去符合上述標準，以形塑自己，成爲具有好老師形象的個人，因為若無法達到那些標準，就會被認爲是無法勝任教職的老師，在如此治理術的操作下，國家達到監控師資培育的目的，原本具差異性的主體，也形成集體形塑的作用，去符應特定的規準。這樣並不是不好，生命權力的施展，能提升個人與國家的競爭力，以爭取更多生存空間；但是，如同 Foucault 的觀點，這也是危險的，師資生對於教育的思維可能因此而受限，導致他們認爲，一位好老師的標準，就只有被設定的那些而已，除此以外，就不需要再去追求什麼

⁷ 近幾年高等教育推動的課程地圖，也具有此種引導的功能。

了，如此思維，也延伸到他們將來到學校任職，到了職場，除了應付國家政策外，顧客滿意度也成為另一項重要標準，於是，為學生在升學考試上取得好成績，也成為身為一位好老師所必備的要件，但是，我們需要反問，這樣的想法是教育的唯一真理嗎？一位好老師就只能是這樣而已嗎？

肆、如何成為一位好老師？

就教育領域而言，Foucault 的想法不只在探究個人如何形塑自我成為教育的主體，同時也藉由真理遊戲（games of truth）的分析，對我們的當前（present）提出質疑，思考個人要如何從被治理的情況中抽離出來，得以用不同以往的方式去思考，並感知我們不曾看過的事物（Foucault, 1992, p. 8）。藉由「治理術」，身為一位教師，所要考量的，不只是在現有物質環境下如何生存的問題，也同時包含個人如何選擇自身存在方式的問題，這是關於自希臘時代以來，哲學家視為很重要的「認識自我」（know oneself）的課題。Foucault 試著將「認識自我」再聯繫到「關懷自身」（the care of the self），並以解構支配的真理、拒絕我們是誰的姿態，來作為「關懷自身」的實踐，這是對於自身所處情境問題化（problematization）（Foucault, 1992）的實踐，也是追求主體自由的倫理實踐，Olssen 對何謂「關懷自身」加以解釋：

關懷自身不能用狹隘的觀點去看待，它不是避免錯誤或危險，也不是在標明一種對待自我的態度，或是自我覺醒，對 Foucault 而言，它是持續的實踐。（Olssen, 2009, p. 90）

此種持續的實踐，不在強調自我意識，依 Foucault 之見，如同 Friedrich Wilhelm Nietzsche 在《歡愉的知識》（The Gay Science）中的觀察，它是個人在日常生活當中長期力行，對於自我生命樣態的創造（Foucault, 1997c, p. 262）。Foucault 曾經比喻，「關懷自身」即是自我教育的活動，他說：「教育自身與關懷自身是相互聯結的活動（Foucault, 1988, p. 55）。」一位教育他人的教師，也需要學習如何教育自己，此種自我教育的方式，可以由 Foucault 對哲學的期待來說明：

使個人得以將自身與慣於被接受為真的所有事物分離，並尋求其他法則——那是哲學；思想架構的替代與轉化、已接受價值的轉變、透過不同方式去思考事情、處理不同於以往的事務、讓自己變成原本的樣子之外的人——那，一樣，也是哲學。(Foucault, 1997d, p. 327)

此種哲學是解放個人關注與思考的哲學 (Masschelein, 2006, p. 568)，在協助我們看見不同的事物、聽見不同的聲音。在 Foucault 的假設中，人會受外在的物質環境所影響，無論存在於任何時期，都無法擺脫權力／知識的運作，但是，當自我處在被治理術所治理的狀態下，仍有自由去尋求一種跨越原有治理狀態的「自我治理」，這是在不情願被治理的情況下的自我轉化與自我跨越，也是一種去治理化的自我教育，在如此的自我教育中，教師同時歷經另一種不同以往的治理歷程，它引導自身跨越對教育的慣常思維，當自我對於自我的態度改變，自身與他人的關係也跟著改變，教師面對學生、家長、或教育情境中的事物於是也改變了。但是，這絕非遵循既定規則的改變，就 Foucault 的解釋，這是將自身生命視為應該精心雕琢藝術品的自我技術與存在美學。

伍、結語

依據 Foucault 的概念，本文所要探究的，並非關於什麼是好老師的定義、如何成爲一位好老師的真理，或是用另一套新的好老師標準，取代現有的標準；而是，經由對「治理術」的研究，質疑我們視為理所當然的好老師的標準，並思考個人如何能成爲具有自由、不受既定真理治理的好老師；亦即，這不是身爲一位好老師需要取得何種專業知識的問題；而是，如何藉由持續的自我轉化、自我教育，以雕琢自身成爲「好老師」的倫理實踐。在「治理術」的運作下，教師的育成受到國家需求、政治經濟走向、以及機構的發展所影響，在外在環境的治理與自我調整的雙重作用下，成爲維繫國家生存發展的客體。本文的申論重點在於，好老師的自我形塑，可以不只是以知識累積、知識傳授爲取向，所謂的好老師也不只是一個能夠適應現代教育治理策略的主體；他可以是一位具有自我知識、不斷自我批判的教師，一位好老師永遠不讓自己維持原狀，並能用行動脫離自身或他人對於教師角色的有限界定，這是「去治理」之後的「重新治理」，自我的定位與版圖於是得以向外擴展。

參考文獻

- 天下雜誌 (1996)。海闊天空教改特刊。臺北市：天下雜誌。〔 Tian-Xia Magazine (1996). *Hai Huo Tian Kong Educational Reform Special Issue*. Taipei: Tian-Xia Magazine. 〕
- 方永泉 (2009)。師培「有品」，教育「有品」—尋找師資培育機構發展的藍海策略。《中等教育》，60 (3)，22-31。〔 Fang, Y. C. (2009). Qualitative teacher education, qualitative education: Search for the strategy of “Blue Sea” of teacher education in Taiwan. *Secondary Education*, 60(3), 22-31. 〕
- 孫志麟 (2009)。師資教育的未來：政策與實踐。臺北市：學富文化。〔 Sun, C. L. (2009). *The future of teacher education policy and practice*. Taipei: Shei Fu Culture. 〕
- 教育部 (2006)。師資培育素質提升方案。臺北市：作者。〔 Ministry of Education (2006). *A scheme for enhancing teacher education quality*. Taipei: Author. 〕
- 楊智穎 (2010)。1994 年之後師資培育課程歷史變遷之研究：以師資培育學系為例。《教育研究與發展期刊》，6 (1)，39-64。〔 Yang, J. Y. (2010). A study of the historical changes of the teacher education curriculum since 1994: Taking a department of teacher education as an example. *Journal of Educational Research and Development*, 6(1), 39-64. 〕
- Foucault, M. (1982). *The Subject and Power*. In P. Rabinow & N. Rose, *The Essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954-1984* (pp. 126-144). New York, NY: The New Press.
- Foucault, M. (1988). *The history of sexuality Vol. 3: The care of the self* (R. Hurley, Trans.). New York, NY: Vintage Books. (Original work published 1986)
- Foucault, M. (1990). *The history of sexuality Vol. 1: The will to knowledge* (R. Hurley, Trans.). New York, NY: Vintage. (Original work published 1976)
- Foucault, M. (1991a). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (Eds.), *The Foucault effect* (pp. 87-104). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1991b). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.). London, UK: Penguin. (Original work published 1975)
- Foucault, M. (1992). *The history of sexuality Vol. 2: The use of pleasure* (R. Hurley, Trans.). London, UK: Penguin. (Original work published 1984)

- Foucault, M. (1997a). Subjectivity and truth. In P. Rabinow (Ed.), R. Hurley and others (Trans.). *Essential works of Foucault, 1954-1984, volume one, Ethics* (pp. 87-92). London, UK: Penguin.
- Foucault, M. (1997b). On the government of the living. In P. Rabinow (Ed.), R. Hurley and others (Trans.). *Essential works of Foucault, 1954-1984, volume one, Ethics* (pp. 81-85). London, UK: Penguin.
- Foucault, M. (1997c). On the genealogy of ethics: An overview of work in progress. In P. Rabinow (Ed.), R. Hurley and others (Trans.). *Essential works of Foucault, 1954-1984, volume one, Ethics* (pp. 253-280). London, UK: Penguin. (Original work published 1983)
- Foucault, M. (1997d). The masked philosopher. In P. Rabinow (Ed.), A. Sheridan (Trans.). *Essential works of Foucault, 1954-1984, volume one, Ethics* (pp. 321-328). London, UK: Penguin. (Original work published 1980)
- Foucault, M. (1997e). What is Enlightenment? In P. Rabinow (Ed.), R. Hurley and others (Trans.). *Essential works of Foucault, 1954-1984, volume one, Ethics* (pp. 303-319). London, UK: Penguin.
- Foucault, M. (2007). What is critique? In L. Sylvère (Ed.), L. Hochroth (Trans.). *The politics of truth* (pp. 41-81). Los Angeles: Semiotext(e). (Original work published 1978)
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: an introduction. In G. Burchell, C. Gordon and P. Miller (Eds.), *The Foucault effect* (pp. 1-51). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Masschelein, J. (2006). Experience and the limits of governmentality. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 561-576.
- Olssen, M. (2009). Governmentality and subjectivity: Practices of self as arts of self-government. In M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olssen, S. Maurer & S. Weber (Eds.), *Governmentality studies in education* (pp. 77-93). Rotterdam, NL: Sense Publishers.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2009). “The art of not being governed like that and at that cost”: Comments on self-study in the studies of governmentality. In M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olssen, S. Maurer & S. Weber (Eds.), *Governmentality studies in education* (pp. 527-548). Rotterdam, NL: Sense Publishers.

Stickney, J. (2009). Casting teachers into education reforms and regimes of inspection: Resistance to normalization through self-governance. In M. A. Peters, A. C. Besley, M. Olssen, S. Maurer & S. Weber (Eds.), *Governmentality studies in education* (pp. 235-256). Rotterdam, NL: Sense Publishers.

「教育希望」概念的哲學分析及其蘊義

方永泉*

摘要

本文首先針對希望的概念歷史演變進行了探索，發現隨著人類歷史的推移，希望的概念內涵也隨之多樣化及豐富，從早期的苦樂參半的複雜情緒發展到對於現世社會改革的期待。其次，本文又進行了希望概念的哲學分析，論述了希望概念的幾個層面：欲求或期待、德行、情感、理性、存有，接著從社會改革之動力的角度剖析了希望與烏托邦精神之間的關係，最後再說明希望對教育工作者的影響。作者認為，教育工作者不可不抱有希望，教育，本就是「希望工程」。教師應該具備「教育希望」，教師必須先面對自己的有限性，每個人都是「旅途之人」、「尚未意識」。其也必須對於自己所處的教育關係具備一定的信任，而教育希望可分「基要希望」與「終極希望」，前者代表的是一種對於自己及生命、世界的正面及積極態度，後者則為一種具備特定目標的烏托邦式期盼。惟有抱有教育的希望，教師才不致使自己遭逢挑戰時，墮於事不關己的冷漠態度，也才能讓教育工作朝向更佳的理想邁進。

關鍵詞：希望、教育希望、尚未意識、旅途之人、烏托邦主義

* 方永泉，國立臺灣師範大學教育學系副教授
電子郵件：t04007@ntnu.edu.tw

來稿日期：2011 年 5 月 25 日；修訂日期：2011 年 6 月 29 日；採用日期：2011 年 9 月 26 日

The Conceptual Analysis of Educated Hope and Its Educational Significance

Yung Chuan Fang*

Abstract

This article approaches the concept of hope from the historical and philosophical analyses and argues that the concept of hope has evolved from the complex feelings combining pains and pleasure in the early period to the expectation for social melioration of nowadays. The philosophical concept of hope also contains different aspects: state of desire or expectation, virtue, feeling, reason and ontological characteristics. Then the author describes the relations between hope and utopianism to illuminate the influences of hope for educators. The author argues that keeping the hope is dispensable for educators. Education itself is the “construction engineering of hope”. With the hope, the teacher must face his/her finitude and realize that he/she himself/herself is just a “homo viator” and “not-yet consciousness”. And only if the teachers hold the hopes firmly, can they avoid being indifferent and can they progress toward the ideal of society and education.

Keywords: hope, educated hope, not-yet consciousness, homo viator, utopianism

* Yung Chuan Fang, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04007@ntnu.edu.tw

Manuscript received: May 25, 2011; Modified: June 29, 2011; Accepted: September 26, 2011

壹、前言

在我們近年來常使用的語彙中，「全球化」(globalization)可謂一個耳熟能詳的詞語，我們很自然地便會說：這是個全球化的時代、全球化的社會，而我們的教育則必須正視這種全球化的趨勢，甚至要鼓勵我們的學生能夠迎接全球化帶來的挑戰云云。的確，在現今的社會中，由於各種資訊科技與大眾傳播媒介乃至交通工具的發達，世界各地的人們確實漸漸產生「一體」的感覺，「世界是平的」觀念愈發明確。再加上資本主義的影響，結合成「全球化資本主義」複合概念，凡此種種，都使人們堅信這應該就是人們歷史上的「黃金年代」；此種資本主義加上民主政治的實現，使得法蘭西斯·福山(Francis Fukuyama)在《歷史的終結及其最後一人》中所預言的歷史終結狀態似乎已經在人類的歷史發展中實現。引用尼采(F. Nietzsche)在其《查拉圖斯特拉如是說》的末了所反諷的「最後之人」一樣，人類也似乎只要掌握好眼前的「小幸福」即可，不需要再懷抱著過多或激進的改革社會之願望，而惟有如此方可在新的時代中生存下來。

然而在偏向左派理論的批判教育學者眼中，此次人類的「全球化」，除了「資本主義」的全球化，另方面更代表著「新自由主義」(neo-liberalism)思考方式的席捲全球，他們認為，當今社會中所謂的「全球文化」乃至相關的思考形式，實際上都屬於「新自由主義」式的文化及思考，而這種臣屬於新自由主義的思考方式，長此以往下去將會使人失去夢想的意願及能力。著名的批判教育學者 H. Giroux 即曾描述過這樣的狀況：「若我們相信新自由主義的預言，則我們會以為，想像這世界的終結要比想像資本主義的終結要更為容易。在這個『去烏托邦的』(dystopian)¹世界中，公共領域逐漸被化幻為無止盡地個人利益的追求……自律的領域則被化約為一種活動的領域，『在其中……各式各樣的私人目標均可以被追逐』。」(Giroux, 2003a) 依 Giroux 之見，這種新自由主義的「去烏托邦的」狀況，演變到最後，必然會造成「公共時代的危機」(crisis of public time)，這些危機包括私人利益重於集體關注、市場理念

¹ dystopia 作為一個名詞時，代表了一種文學類型，反映的是一種相對於理想的烏托邦社會的惡質社會型態，中文裡常將其譯為「歹托邦」、「敵托邦」或「反面烏托邦」等具有負面意涵。惟鑑於 Giroux 在使用此字時係以形容詞方式來形容目前新自由主義盛行的社會中，烏托邦思想已不再風行，故本文依其文意將其譯為「去烏托邦的」，以代表目前社會的思想狀況。另有關「烏托邦」(utopia)一詞的意涵，亦請讀者參閱本文於後面第 4 部分的分析。

先於民主價值，公民精神失卻了「政治的」面向而被剝奪為一種消費主義的義務（Giroux, 2003b, p. 146）。換個角度說，「公共時代的危機」就是民主社會的「去公共化」、「去政治化」，有時甚至還得再加上「商業化」及「私人化」的問題。亦即人們對於未來的改善不再抱有太多的期待，所有政府對於公共福利的鉅型改進計畫，都將被視為對於自由及民主的「干預」；人們從此對於大規模的社會進步圖像不敢再有過於「基進的」（radical）想望，「烏托邦式的思想」（utopian thinking）不再被視為一種理想，相反地，它更被視為一種罪惡。

事實上，此類公共時代的危機，不僅發生在公共領域的思考中，也發生在屬於私人領域的個人「生命計畫」中。例如在現今經濟普遍不景氣的社會中，許多人對於報考公職及教職趨之若鶩，若問其原因，其答案則多為「生活較安定有保障，福利亦較為優厚」等說法，而非「我對服務人群有抱負」，或「我對教育工作抱有熱忱及理想」等理由。固然，追求生活的穩定與保障，可說人之常情，該說法實無可厚非；然而，若是仔細尋思，假若對於從事服務人群甚至有助於社會及人類進步的「志業」如公職及教職者來說，還不能懷抱有某種程度的理想與希望，則其也必將如同公共領域中的危機一樣，最後各人將只顧追逐自己眼前的利益，卻忽略了本身工作所具備的神聖性及重要性，讓自己的生命陷入無意義及枯燥的狀態中。

共產主義者列寧（Lenin）曾用下列的話生動地描述了「夢想」對於個人重要性：「如果一個人完全沒有這樣來夢想的能力，如果他不能間或跑到前面去，用自己的想像力來給剛剛開始在他手裡形成的作品勾畫出完美的圖景，——那我真是不能設想，有什麼刺激力量會驅使人們在藝術、科學和實際生活方面從事廣泛而艱苦的工作，並把它堅持到底。」（引自陳岸瑛等著，2001：127-128）的確，對於人類而言，所謂的夢想或希望，就是使得他能夠「超前」思考一種「刺激」及「能力」；假若對於自己的生命計畫乃至於其所處社會的公共生活，個人總是抱著得過且過、只求自己溫飽的態度，那麼人類的社會就將失去前進與創造的動力。

而懷抱著夢想及希望，對於教師及所有教育工作者而言尤為重要。基本上，教育的目標本身就是一種夢想，為了達成這種夢想，教育工作者必須時時擁有希望來實踐教育的活動。正是出於對於人類發展的關懷與熱情，教師才會從事教育的工作，對於教師而言，教育就是一種實現「夢想」的人類「希望工程」，惟有透過教育的工作，才能真正及徹底地改善整個社會及人類的生活。

「夢想」（dreaming）與「希望」（hope）常是被連在一起的字詞，若真要

仔細區分，或許可以這樣說，「夢想乃是帶有圖像的願（希）望。」（陳岸瑛等著，2001：141），惟在一般的用法中，夢想與希望常被視為同義字。而由於「夢想」在一般人的用法中，有時會指的是遙不可及，甚至與現實有所悖離的「願望」（wish），故在本文接下來的撰寫中，將擬以「希望」一詞作為本文分析的主題。此外，有關「希望」一詞的哲學分析，在西方哲學的文獻中似乎也較為常見——例如著名德國哲學家卜洛赫（Ernst Bloch）生平的代表作《希望原理》（*The Principle of Hope*）三鉅冊，即以「希望」為其闡述的主題——這些都是本文之所以偏向使用「希望」而非「夢想」作為論述對象的主因。

不過有些令人納悶的是，雖然「希望」的概念有其重要性，然而在哲學的領域中，除了宗教哲學外，其哲學文獻中卻鮮少對於此一主題有所關注（Bovens, 1999）；又根據 J. Godfrey 與 D. Halpin 的觀察，「希望」作為：

一個研究的主題，大多是留給心理學家與神學家來探討，而對大部分的哲學家來說，希望的主題更只是順道探討的問題而已。（Godfrey, 1987, p. XI）

至於在教育學術界中，「希望」也是一個被忽視的概念（Halpin, 2001）。的確，根據筆者個人的觀察，在國內的教育哲學界對於「希望」此一主題似乎向來並沒有較為深入系統的探究，近年來相關的文獻似乎只有歐陽教先生所論的和平思想及和平教育等²論文略有述及，其餘教育學界論及者則多半偏向心理學中的希望理論或正向心理學的探討，由此而論，對於「希望」概念進行哲學分析，以供國內教育學界及教育工作者參考，實有其理論及實務上的必要性。

² 歐陽教教授於 2008-2010 年間一共發表了三篇系列文章談到和平思想與教育的關係，這三篇文章分別是 2008 年的〈和平的饗宴—《21 世紀的選擇》讀後〉，刊於中國文化大學池田大作研究中心主編的《池田大作思想研究論文集第四冊—邁向光輝的地球未來》，頁 27-44；2009 年的〈讀《對話的文明—談和平的希望與哲學》〉，刊於中國文化大學池田大作研究中心主編，《池田大作思想研究論文集第五冊—人本主義與和平的共生》，頁 115-127；以及 2010 年的〈和平的展望—《探索地球的和平》讀後〉，刊於中國文化大學池田大作研究中心主編，《池田大作思想研究論文集第六冊—開創人道競爭的新世紀》，頁 87-106。

貳、希望概念的歷史性分析

「希望」的英文為 hope，按線上版《牛津字典》(Oxford Dictionary, 2011) 的解釋，為「一種期待 (expectation) 與欲求 (desire) 某件事物發生的情感 (feeling)」或是「一種信賴 (trust) 的情感。」亦即一般人的用法中，大多用於是一種期待之情，特別是對於某件事物的欲求的「情感」。另根據線上版《天主教百科全書》(The Catholic Encyclopedia) 的定義，希望，就其廣義而言，「被描述為對於某事物的欲求，以及想要去獲得它的期待。經院學者認為希望是一種朝向未來之善 (future good) 的嗜求 (appetite)，雖然必須歷經困難，但仍是有可能達成的。」簡言之，希望被定義為一種欲求及期待，至於期待的對象則是某件事物或是更好的未來。

不同於一般的用法，當從另個角度來看時，希望對於許多人來說，卻成了「禍福相倚」的複雜觀念。例如在古代希臘神話著名「潘朵拉 (Pandora) 的盒子」就可看出人們對於希望的複雜情結。當潘朵拉打開了盒子的一條小縫時，所有的疾病苦難蜂擁而出，唯一留在盒中的就是「希望」(elpis, hope)，而當普羅米修斯 (Prometheus) 之弟厄披墨修斯 (Epimetheus) 不顧其兄反對，決意迎娶潘朵拉時，這位為人間帶來無盡麻煩及苦難的女子，所帶來的唯一嫁妝就是盒子僅存的「希望」。自此之後，希望作為一種上天的恩賜 (gift)，但其實背後卻代表的是人間種種困厄與苦難的不可避免。對人來說，希望的意義遂顯得有些曖昧，到底潘朵拉的嫁妝代表的是一種祝福，還是一種詛咒？於此，哲學家尼采顯然持後者的觀念，認為希望是「邪惡中最惡者」(the worst of evils)；而曾親歷奧斯維茲 (Auschwitz) 集中營深淵的波蘭詩人 Tadeusz Borowski 亦將希望判定為「無用的，甚至具傷害性的」。他說：「我們總被教導要滿懷希望，然而這也是我們之所以會死在煤氣室中的原因。」(引自 Godfrey, 1987, p. 1)。

一方面人們對於「希望」懷有複雜的情緒 (因為它常是苦難的伴隨物)，但不可否認的，人們對於「希望」多半仍持有正面的態度，特別是受到了宗教的影響之後。在西方，「希望」作為一種「神學德行」(theological virtue)，可溯源至基督教早期的神學，特別是保羅的倫理學 (Pauline ethics) 中。基督教使徒保羅在其所著的〈哥林多前書〉第 13 章第 13 節說到：如今常存的有信 (faith)，望，愛 (love)，這三樣其中最大的是愛。」保羅提

出了三種德行，他雖然最推崇「愛」(love)，然而也開啟了後續的哲學家及神學家對於「望」(希望)的重視。例如多瑪斯(Thomas Aquinas)根據亞里斯多德(Aristotle)的倫理學，將保羅關於德行的分類重新地轉譯成他自己的分類方式，其提出了四樞德(four 'cardinal' or 'moral' virtues)，包括節制(temperance)，公義(justice)，審慎(prudence)與忍耐(fortitude)(Halpin, 2001, p. 394)。基本上，四樞德並不屬於保羅所論之「神所賜予的美德」而是屬於人的情感(human passions)。多瑪斯將「希望」和「絕望」(despair)對立，並且將希望描述為「處於甚難達成(difficult-to-obtain)之未來與可能的善(good)之前」的一種情感(Waldock, 2007, p. 3)。Halpin的分析，相較信、望、愛屬於超自然的德行，多瑪斯的四樞德則屬於人性的德行，不過「望」(希望)在多瑪斯的看法中，仍有其特殊地位，因為人類希望的對象其實是雙重的：第一重意義，它是人所欲求的未來之善，但在第二重意義上，它又是人所期待獲得的幫助。多瑪斯以為，希望所期待獲得的幫助是來自於上帝，所以希望的對象又成了「上帝」；而且希望最終仍只能藉由神聖的方式(divine means)來實現，因此它尤需盼望者必須擁有某種程度的謙卑(humility)。多瑪斯說：「當你完全依賴自己的力量時，希望就會走錯了路，並且被誤解。」(Halpin, 2001, p. 394)歸納言之，在多瑪斯的用法中，「希望」不僅是一種屬靈的德行，更是一種人性的情感；但這種人性的情感由於其希望對象的雙重性，它遂成為連結人與神之間的一座橋樑。

多瑪斯雖在其《神學大全》(Summa Theologica)對於希望有著較多的闡述，然而在其之後，希望又成了一個哲學中被忽略的觀念。即便有少數的哲學家一如休謨(D. Hume)，或是神學家一如喀爾文(J. Calvin)等對於希望或有所著墨，然而終屬隨筆性質而簡略帶過(Webb, 2008, p. 114)。其中休謨亦將希望視為一種情感，惟其對立面不再是絕望，而是「恐懼」(fear)(Waldock, 2007, p. 3)。

到了康德(I. Kant)，則將希望與人類理性的旨趣(interests)予以連結。康德在其1781年出版的《純粹理性批判》(Critique of Pure Reason)的末尾則有下列的敘述：「理性的所有旨趣，無論是思辨的或是實踐的，都與下列三個問題有關：我能知道些什麼？我應該作些什麼？我可以希望些什麼？(What may I hope?)」康德認為最後一個問題兼具了思辨性與實踐性，「如果我作了我應該作的，之後我可以希望些什麼？」，康德強調，「所有的希望(hoping)都朝向幸福(happiness)」(Kant, 1964, p. 635-636; Halpin, 2001, p. 394)。康

德似乎已經明瞭希望與「幸福生活」間有著某種關係，而且也肯定了人類理性應可用於思索如何追求幸福之上，不過他似乎尚未對於希望的概念進行較為完整的分析。而康德之後的學者對於希望的分析亦不脫多瑪斯的思考範圍。

一直要等到二十世紀時，學者對於希望才開始有著較為深入的探討。哲學方面，如海德格（M. Heidegger）在其《存有與時間》（*Being and Time*）中以人類存在的時間性（temporality）作為其論述重點。在海德格的分析中，「此有」（*Dasein*）的組成包括了「既成事實」（*facticity*）——也就是「被擲入性」（*thrownness*）、存在（*existence*）——也就是「籌劃」（*projection*），以及「墜落」（*falling*）（Heidegger, 1962），這分別代表了「此有」所具有的三個時間向度，過去、現在及未來。海德格認為，包括焦慮（*anxiety*）、恐懼（*fear*）等心態的模式（*modes of state-of-mind*）或心緒（*moods*），基本上都是奠基在「曾經」（*having been*）中，而希望亦是一種心緒，雖然希望看似完全與「未來」有關，然而實則我們亦必須從「曾經」的角度來予以分析。海德格指出，雖然有時我們將希望視為「對於較好未來（*bonum futurum*）的期待」——相反的，恐懼則與「不好的未來」（*malum futurum*）有關，但是希望作為一種現象，其架構的真正決定性不是來自其未來之特性，而是來自於：

希望本身所具有的存在性意義（*existential meaning of hoping itself*），那些懷有希望的人，其實是將他自己帶入希望中，而不是將他自己帶到自己所希望的事物之上。（Heidegger, 1962, p. 395-396）

根據 Halpin 對於海德格的解釋，他認為海德格所謂的希望並不單只是一種肯定態度地往前看（*looking forward*），真正的重點還是在於如何在現在過著一個有願景的生活（*living prospectively in*）以及從願景的角度專心致力於現在之事（Halpin, 2001）。

除了海德格之外，卜洛赫（Ernst Bloch）亦是二十世紀中最重要的希望理論學者代表人物，他雖然如同海德格一樣，進行了存有論的區分，將存有與存有者區分開來，但他不像海德格一樣只進行了存有的理解，更進一步將存有論的區分和人的驅力（人的欲與及願望）連繫在一起，建構了「烏托邦期盼」（*utopian longings*）的心理基礎與意識結構（陳岸瑛等著，2001）。卜洛赫發展出了「尚未意識」（*Not-Yet-Conscious*）這個具原創性的概念，所謂的「尚未意識」包含了過去與未來的前意識面向（*preconscious dimension*），也包括

了心理及社會、政治層面的意義在內。卜洛赫相信，透過對於過去之事的思考仍可得出新的意義，而且此一新的意義在現在也是尚未完成的，必須要留待未來才會再被發現及繼承 (Bloch, 1986)。卜洛赫的「尚未意識」與佛洛伊德 (S. Freud) 的「潛意識」觀念是針鋒相對的觀念，對於二十世紀的哲學具有一定的啟發性，而他的《希望原理》更可謂一部論述希望的大型百科全書。

在哲學陣營之外，希望理論在 20 世紀的神學中亦獲進一步開展，其中最知名的代表人物著作，包括了馬賽爾 (G. Marcel) 的《旅途之人——希望形上學導論》(Homo Viator: Introduction to a Metaphysic of Hope)。在這本著作中，馬賽爾重新將希望當成經驗的一種觀念進行探討，並且將其定位於存在主義的架構中，馬賽爾的分析方式不僅主宰了接下來二十年基督教神學關於希望的討論，對於哲學界亦產生重要的影響。另本著作則為莫特曼 (J. Moltmann) 的《希望神學》(Theology of Hope)，該書可謂政治神學 (political-theology) 的開山之作，其除了對於基督教存在主義有著批判性的反應外，而且對於馬克思主義亦有批判性的參與。第三本書則為古提耶茲 (G. Gutiérrez) 的《解放神學》(A Theology of Liberation)，在該書中，希望觀念則與拉丁美洲解放神學的基進計畫有著緊密的連繫 (Webb, 2008)。古提耶茲的解放神學 (liberation theology) 並與著名巴西教育家弗萊雷 (P. Freire) 的教育學之間有著緊密的關係 (Druliner, 1993)，對於日後西方教育學的發展可說有著深遠的影響。

在 Webb (2008) 的論文中，其從活動、目標及烏托邦的形塑等三方面，分別比較了馬賽爾三人對於希望論述的相異處，其中馬賽爾認為的希望是「有耐心的信任」(patient trust)、「不可言喻的」(unrepresentable)、「反烏托邦的」(anti-utopian)；莫特曼的希望則是「批判性的渴望」(critical longing)、「對於負面的否定」(negation of the negative)、「批判性的烏托邦希望」(critical utopian hope)；而古提耶茲所講的希望則是「社會實踐」(social praxis)、解放性烏托邦 (a liberating utopia)，以及「改造性的烏托邦希望」(transformative utopian hope)。在這三人中，由於馬賽爾亦為知名的哲學家，所以他的希望理論在哲學界亦頗受重視。而後來的 J. Godfrey 亦根據了馬賽爾的「希望形上學」(metaphysic of hope) 區分了兩種希望——絕對或基要希望 (absolute or fundamental hope) 及終極希望 (ultimate hope) (Halpin, 2001)，成為教育學者 Halpin 在論述希望及教育間關係或是希望對於教育之啟發的最重要理論養分來源之一 (Halpin, 2003)。

此外值得一提的是，著名教育哲學家杜威（J. Dewey）雖沒有明白提出他的希望理論，不過在一些學者的眼中，杜威卻經常地論及與希望有關的課題（Shade, 2006），因而我們在他的著作中是可以建構出屬於杜威的希望理論的（Fishman & McCarthy, 2005）。杜威的希望理論與多瑪斯類似之處在於其都重視未來之善，然而最大的不同是在於其理論中並沒有超自然的神存在的空間。杜威的希望，可稱之為終極的、民主的希望——他希望能發展出一個更平等的、現世的生活，可以鼓舞所有的人群貢獻其獨特的技能於社會的公益上（Fishman & McCarthy, 2005）。

透過前述西方「希望」概念的歷史分析，可以了解到，「希望」此一概念在西方學者的看法中至少具有下列的涵義，並且歷經下述的演變：

- 一、一般的用法中，希望常被定義對於某件事物的期待及渴求，但人類之所以想要擁有「希望」，其原因往往是出自於人的受苦及不幸，而且在追求希望達成的過程中，也往往是一段艱苦的歷程，是以當人們在面對「希望」時，常常夾雜著「苦樂參半」的複雜情緒。
- 二、隨著基督教的興起，「希望」發展成為一種屬靈的及神學的德行，希望的對象遂被提昇為超自然的上帝，因之具有超越性的基礎。
- 三、惟在神學家闡述神學的德行之時，並未忽略希望的培養應該來自人性情感的鍛鍊。就如保羅在《聖經》〈羅馬書〉第5章第3至5節說到：「患難生忍耐，忍耐生老練，老練生盼望，盼望不致於羞恥。」希望正是由人性在患難中所淬煉出來的忍耐進一步產生。面對著患難，人們必須具備忍耐的德行，人為什麼要忍耐？人要如何忍耐？因為其能夠對於未來有著相當的洞察（老練），而且更重要的是他還有著可供盼望的對象及目標。從基督教的角度來看，人的希望的目標就是上帝。故而在多瑪斯的分析中，「希望」同時又成了人在面對諸多患難前，想要去克服困難，追求至善（上帝）的一種情感。
- 四、在啟蒙時代的學者（如康德）的眼中，希望則與人類的理性有所連結，並應該用於追求幸福的動力上。雖然它超越了人的知性範圍之外，但是作為理性的人，與希望有關的問題卻是人所不能不思索的；在人達成了對於知識及道德的追求之後，到底應該追尋何種幸福？除了來生的幸福外，今世的幸福有無可能達成？可以達到何種程度？希望除了成為人類的一項理性官能外，更重要的意義是，它其實也與現世生活的改善發生了聯繫。

- 五、在當代的希望理論中，包括海德格及卜洛赫的分析中，希望則成了人存在（或稱「此有」）的一種現象、心態或是驅力，不是人「擁有」希望，而是希望「擁有」人，是希望在驅動著人。希望具有了存有論的基礎，也成為人心理基礎及意識結構的重要組成部分——例如卜洛赫所說的「尚未意識」。
- 六、另項值得注意的發展是，在當代的希望理論中，希望與超自然對象的關係逐漸鬆動（海德格所講的「存有本身」也非超自然的對象），希望的目標更傾向重視現世生活改善及進步，包括杜威的實用主義中所蘊含的希望理論及解放神學的出現，都代表著對現世社會改革的重視；雖然兩者在意識型態上或許有所差異，但都希望建構一個更進步、民主或是更公義、平等的現實社會，希望遂成為人類對於現實進行批判的一個動力。舉例言之，弗萊雷就曾著有《希望教育學》（*Pedagogy of Hope*）一書，闡述其教育主張實際上是一種帶有希望的實踐行動，而其目的正在於揭露真相，產生真理（Freire, 1992）。

參、「希望」概念的哲學分析

透過前述希望概念的歷史性分析，我們已對於「希望」概念在人類思想發展過程中的演變有些基本而重要的認識。「希望」雖為我們日常生活中經常使用的概念，不過其內涵遠較我們未對其進行思考之前更豐富。例如另位鑽研希望哲學的學者 J. Pieper 即列舉了人性希望（human hope）的六項特徵：一、關於擁有希望對象的最起碼的確定（certitude and assurance）；二、希望的對象是一種善（good），但不是道德上的善，而是本體論的善；三、希望之達成有其難度；四、希望並非必然實現的某事物；五、它往往超越希望者的控制之外；六、希望包括了一種期待性等待（expectant waiting）的態度（Schumacher, 2003）。Pieper 所舉出的特質，顯然有許多是來自於多瑪斯的觀點，惟 Schumacher 認為其仍有不夠充分之處，故又從下列的七個角度進行了補充：一、希望是一種朝向某個對象的意向性運動（intentional movement toward an object）；二、希望與欲求；三、希望與期待性等待；四、希望至少預設了某種程度的確定性與信仰的行動，並且伴隨有一種信任的行動；五、希望與恐懼；六、希望與愛；七、希望與樂觀主義（optimism）（Schumacher, 2003）。

前揭的資料顯示「希望」概念的豐富性，希望雖仍是朝向未來的，但它有著特定的對象，有著一定的確定性；它是一種態度，但也必須伴隨著行動，否則人類無法真正克服達成希望過程中的困難等等。筆者進一步認為，為了解希望概念的豐富性，除了歷史性分析外，我們亦可從哲學分析（並結合歷史分析的資料）的角度對於希望概念從事進一步分析，茲敘述如下：

一、作為一種欲求或是期待的「希望」

在辭典的定義中，希望是對於某件事物（something）的欲求或期待，所以希望有其對象（object），沒有對象的希望似乎是無用的。例如近代文學家考萊治（S. T. Coleridge）在其詩作〈無希望之工作〉（Work without Hope）中有云：「無希望之工作猶如以篩網取蜜，無對象之希望則不會長久。」希望應該要有其對象，此一希望才有意義，也才有堅持之價值。例如在房價飆漲的今日，我「希望（hope for）有間房子」；學生「希望獲得老師的稱讚」，在希望的後面總是有一個「對象」，無論是物質的或是精神的。不過倘若再仔細加以分析，前述的希望（hope for）與其說是欲求或是期待某件事物，不如說是欲求或期待某種狀態（state of affairs）或是某項事件（event）的發生。像「希望有間房子」是欲求「我買得起並擁有一間房子」這個狀態，而「希望獲得老師的稱讚」所期待的則是「獲得老師稱讚」這個事件的發生。希望的對象雖有可能是特定的某樣東西（what is hoped for），但實則人們所真正希望的是一個較為整體的狀態及事件的發生。是以按 Godfrey 的分析，當我們在使用希望某件事（hope-for）的表述方式時，其實真正的用意是希望某個狀態及事件的發生（hope-that），也就是希望某種與我或與他人有關的狀態發生；Godfrey 進一步指出，與其說希望是有其「對象」（object）的，不如說希望是有其「目標」（objective）的（Godfrey, 1987）。

在人們一般的用語中，由「對象」轉為「目標」的最重要意涵，在於「對象」為客體，雖然其與主體（subjective）有一定的關係，但客體終究可以與主體分隔；至於目標，則為主體為自身所設立的一項成就（attainment），這項成就與主體的需求或意向是不可能分開的，是以「希望」的對象絕對不可能與希望這個動作（hoping）區分開來，希望必須與一個主體發生關係，無論這個主體是「我」或是「我們」甚至是「他人」；它也必然與主體的狀態有關，不管主體所渴求的是物質或精神的事物。

二、作為「德行」的希望

德行 (virtues) 一詞雖具有道德及倫理的意涵，不過其希臘字源 arete 原意卻為「卓越」(excellence)。人們在使用希望時，通常包括了「需要的滿足」及「願望的實現」兩重意義。其中「願望的實現」代表著人對於「卓越」及「超越」的欲求，人欲求自己的生活比現在過得更好，期待日後的自己比今日更加進步，這種求好的超越性動機，使得希望也朝向了未來之善而發展。對於某些宗教的信徒而言，希望的指向或是希望的來源均來自於超越性的根基，就是「上帝」。上帝一方面成為人們信仰的對象，上帝所應允的美好生活更成為希望的動機及目標。在此情形下，希望因而成為一種追求自我超越的「神學德行」(theological virtues)。

多瑪斯在其《神學大全》中曾對於希望作了兩段詳細的思索，其中一段的標題即是「神學德行」，作為一種德行的希望具有三種特質：希望的對象是上帝；它是由上帝灌注 (infused) 在我們身上；它是透過《聖經》而啟示給我們 (Aquinas 1927; Webb, 2008)。多瑪斯論述了希望的對象、源頭及方式，也說明了希望是一種神聖的、屬靈的德行，這種德行的完成不是單靠人力即可達到。

當然若不從宗教的角度，希望也可以不單是神學的德行，而是一種與「追求卓越、自我超越」有關的德行。進而分析之，「希望」所要追求的目標，包括了希望本身最終能夠被滿足 (satisfied) 或是獲得實現 (fulfillment)。在前者中，所謂的「滿足」通常與人類的本能有關，人的本能又可分自然的及社會的本能。人餓了便要吃，渴了就要喝，這是自然的生物本能，亦是維持生命的不可或缺的需求，是人們最起碼要滿足的希望。除此之外，人又是社會的動物，在社會生活中，還有一些經社會化或學習後所獲得的「本能」，例如人渴望獲得讚賞及認可，人希冀獲得更多的愛與關懷，其雖非起碼的希望，但卻也是人在社會生活時的基本希望。然而除了本能的滿足外，人更有超越本能滿足外的願望需要予以實現，這種願望卻是超越本能的。願望通常代表了一種「志向」、一種對於困難的「克服」、一種對於現狀的「超越」，甚而是「自我的超越」。例如有人立志以後當春風化雨的老師，或當懸壺濟世的醫生，有人希望能克服自己在研究上的瓶頸；有的人則投入社會運動希望社會能變得更好等等。這些都代表了人們精益求精、日新又新的「求好」或「追求卓越」的願望，而這些願望的背後真正蘊含的就是「自我超越」的意義。希望之所以成為

一種德行，在於它指向了「未來」，它的目標是「未來之善」，正是其中「未來」賦予了希望使人超越自我的可能性，也正是其中所蘊含的「善」的可能性，讓希望成為了一種德行。

三、作為「情感」的希望

多瑪斯的分析中，還有另一部分是將希望視為一種情感，他在論述希望時，亦在「人與其他動物共有的情感 (passions)」一節下進行論述。他說：「希望是一種嗜欲力量 (appetitive power) 的運動 (movement)，其緊接於對於某未來之善的領略 (apprehension) 而發生，此未來之善頗為艱難，但終可能獲得。」(Aquinas 1927; Webb, 2008)。希望在本質上是人的一種欲求 (desiring)，這種欲求的希望雖然是一種情感 (feeling, emotion)，但嚴格說來其不等完全等同於「情緒」(mood)。有時當人們在使用希望一詞時，亦代表了個人的情感的抒發。例如幼兒在生氣時，可能會說：「我希望父母死掉。」等發洩情緒的話語來；成人有時也會因情緒失控而有類似的詛咒的語言出現。此時，人們所使用「希望」純屬情緒的抒發，所陳述的希望其實也是表面短暫的，甚至與其真正的目標是相反的內容。希望的情感與情緒不同之處，在於某項情緒有其一套的制式感覺、身體反應及行為模式。例如人們在表現生氣的情緒是，一定會有生氣的感覺，或是氣到發抖，接下來可能會有摔東西等非理性的作為等出現，但是懷抱著希望之情時，卻可能僅有前述的感覺、身體反應、行為中的一項或兩項出現而已 (Godfrey, 1987)。

另一方面，希望與人的情緒又有某些相同之處，那就是有些希望的情感是包含意向性 (intentionality) 在內的，此時，這些希望與情緒一樣，是有它的焦點 (focus) 及目標的，它有與情緒一樣具有「行動—對象」(act-and-object) 的結構 (Godfrey, 1987)。於是在達到目標之前，希望的情感成為支撐行動的最重要動力。

不過希望作為一種情感，其與情緒的真正不同之處，還是在於當我們論及某些穩固的 (deep-grounded)、安穩的 (sound) 希望時，我們所表達的情感，就不會是那種強烈短暫需要立即抒發的情緒，這種「真正的」希望不會隨情緒的高漲起伏而漂移不定；它甚至有時也不需要任何的對象，它就是一種單純的堅定 (steadfastness)，一種無特定對象的期待之情 (objectless expectancy)。例如即便歷經了多次的失敗，但意志依然堅定，仍可以傲然地說出「我對未來充滿希望」的人；或是一個久經病魔折磨，依然可以樂觀堅強

地說出「我充滿希望」的人。此時的希望，其相反字詞就成了「恐懼」，它成為一種具備勇氣的希望；它雖然可能沒有任何特定的對象或目標因而顯得有些籠統（vague），但卻成了人們在面對現實及未知生命時最重要的態度。

四、「單純理性限度之內的希望」（hope within the limits of reason alone）

具有目標的希望，基本上是一種渴望性—計算性（desiderative-calculative）的希望（Godfrey, 1987），此種希望具有確定性（definiteness），因為如果它不是確定的，我們即無法確定它該如何被滿足？此外在人們的傳統中，也一向強調希望應該「適度」，若是希望並不確定，那該如何確定希望是否「適度」？從這個角度來說，具有目標的希望，是可以事先進行計算的，由於它具有確定性，所以我們更可以透過理性的計算，來估量其達成的程度。

康德可說近代哲學家相當重視希望者，此從他在《純粹理性批判》末了時即提出「我可以希望些什麼？」問題看出。康德在提出此問題時，似乎其用意並不在道德義務的解答，而是想要了解人的希望的「合理性」的問題—包括是否有資格作希望以及基於希望的可能性提出合理的欲求的問題。例如 R. Rashkover（2004）就認為從此問題，即可看出康德是個樂觀主義者，其並將希望限制在「理性」的限度之內，不過若從康德在其他著作中所呈現之希望的相關論述，更可看出康德所講的希望與道德信仰（moral faith）之間的緊密關係。

根據 Godfrey 的分析，康德的希望概可分為三個時期，分別呈現了三個不同的希望目標：一是《論永久和平》（Perpetual Peace），代表了一種堅定對世間和平（civil peace）的希望；二在《實踐理性批判》（Critique of Practical Reason）中則呈現了個體的至高善的追求；三在《單純理性限度之內的宗教》（Religion within Limits of Reason Alone）則表現了一種終極的對於道德共和國及神國（ethical commonwealth and kingdom of God）的希望（Godfrey, 1987）。惟不管康德希望的目標為何，正如康德自己所言，所有的希望都應該是朝向「幸福」的，而無論世間和平的追尋、道德善的追求以與對於理想道德王國的邁進，實則都是為了在這個現世上建立屬於道德境界的理想及幸福。

從康德的論述中，可以知道康德所講的希望，係屬目標性的希望，但他的目標性希望又不能完全等同於計算性的希望，而是屬於道德上的希望。雖然康德哲學向以對「理性」（rationality）的重視而知名，惟其所使用的理性概念並不能完全化約為計算性的工具理性，而應具有更廣闊的意涵。借用 Godfrey 的分析，其認為康德的「理性」包含有「秩序」（order）的意義在內，也就是

說，人類生活的領域中有「純粹（思辯）理性」所未能穿透之處，但此一領域也不能逕交與人類的「非理性」來支配，而應由「純粹實踐理性」來進行約制（regulate）。

畢竟，康德對於「希望」問題的思考，是從「我能希望些什麼」的希望之合理性的角度來思考。而當我們嘗試回答康德此一問題時，有時也需要有一種歷史哲學，以了解在全球性世界秩序下，人類如何可能在歷史上實現所謂的至高善（Pavesich, 2011）。簡言之，希望在啟蒙學者康德的手中，成為一種與「實踐理性」有關的希望，它超越了人類的知性或思辯理性，成為連結現實及人類道德和幸福的橋樑。自此，「我究竟可期盼何種希望？」成為人們在理性限度之內必須不斷反思的問題，但在此同時它也成為人超越現實自我及知識主體之外，進而指向成為道德主體之可能性的契機。

五、具備存有論或本體論基礎（ontological foundation）的希望

希望是指向未來的，不過希望的目標其實是建構在未來的狀態與現在或是過去處境的關係上；未來「未經實現」的不確定狀態，與現在或過去內已經確定的狀態有其連結性，如此才會決定我們現在所希望的目標。Godfrey 認為有三種未來希望與現在及過去的關係：第一種希望是「重複」（repetition），因過去經驗的美好，所以期盼未來再次發生；第二種希望是「取消」（reversal），因過去的負面經驗，所以不願其再度發生；第三種希望則是「更加豐富」（super-abundance），其不只是期待「重複」過去的經驗，而是寄望一個更好、更豐富的未來。第三種希望如希望找到一個比現在更好的工作，希望一個無階級差別社會的到來甚至是神國的降臨等（Godfrey, 1987）。所有的希望其實都與希望主體的現在存有狀態及存在處境緊密相關，故而不單是對於未來的希望構成了主體現在存有狀態之基礎的一部分，甚至於主體目前的存有狀態其實也構成了其對於未來希望的一部分。

基本上，希望構成人（或此有）之存有論的基礎，我們可從兩方面加以說明。一是希望構成了人的存有意識的一部分，另一則是希望代表了人與其他人或其他存有的相互性（mutuality）。前者本文將以卜洛赫為代表，後者則以馬賽爾的主張為主。

（一）馬賽爾「希望的形上學」——旅途之人

希望不只是一種計算性的理性，還有一種不具任何特定目標的希望。按馬賽爾之見，這種不具任何特定目標的希望，與探討「什麼是存有？」的形上

學有關，也與我們終將面對終極的存有——「絕對您」有關。是以馬賽爾特別將有關此類希望的探究稱之為「希望形上學」(metaphysics of hope)。馬賽爾分析，不具任何特定目標之希望的表述方式是“hope-in”，他所舉的例子是：「我為我們而寄望於您。」(I hope in thee for us)或是「我的希望在您」(My hope is in you)等(Godfrey, 1987)。馬賽爾將此種 hope-in (寄望)與具目標性的 hope-that (希望如此發生)作了區分。其中「希望如此」代表的是對於可能獲得之某物的欲求(hope for)，也就是目標性的希望；但是「寄望」卻是無條件的、沒有任何要求的，即便最後結果是失望的，也仍然不會影響我與寄望對象之間的關係。而關永中則進一步將馬賽爾對於 hope-that 及 hope-in 的區分解釋為「普通希望」及「絕對希望」的差別。普通希望指人對現世的盼望，指向個別的、具體的，在現世能找到的事物；絕對希望則為超越了現世事物，而指往全福(Beatitude)境界的嚮慕，其為獨一無二的基本希望，嚮往的是超越界(關永中，1991)。

馬賽爾認為，希望在生命的奧祕中占有重要的地位。因為人是「旅途之人」(homo viator)，人的精神的內部就蘊藏了改變的潛能，而這種潛能又使得希望成為可能，不僅對個體而言如此，對世界社群而言亦是如此(Randall, 1992)。「如果說在我的作品中，有某個概念主宰了其他所有概念，它無疑就是希望的概念。」(Marcel, 1965; Randall, 1992)人是生活在旅途之中的旅人，而旅人的特色就是不斷地在改變，不斷地在超越。依馬賽爾之見，希望在人類存有論中的位置(ontological position)，正是「超越」(transcendence)。

馬賽爾分析，人的超越包括兩類：一是水平的(horizontal)，一是垂直的(vertical)(Marcel, 1960; Randall, 1992)。垂直的超越指的是人與「絕對您」(Absolute Thou)或是「無限存有」(Infinite Being)的關係，它代表的是一種獲得救贖的希望(Randall, 1992)；而水平的超越指的是人超越了自我之外，更與其他人建立契合(communion)關係。是以，希望就像愛一樣，與一種從我(I)至我們(us)的超越之現實有關(Randall, 1992)。雖然對身為神學家的馬賽爾來說，屬於垂直超越的希望才是真正的希望，然而水平的超越代表的卻是一種希望的「現實」，也就是希望必定發生於人與其他人的相互關係中，就像單一個人不可能去愛一樣，只有孤立的個體，是不可能有任何希望的。舉例而言，即便是一個孤獨的病人希望能獲得康復，其希望也必須建立在其與醫生的關係上。然而從另一方面來說，人對於「絕對您」(超越者)的希望，實則也是建立在「絕對您」與己身的關係上。因此，我們或許可

以這樣說，所有的希望都必須建立在「我一您」(I-Thou)的互為主體(inter-subjectivity)的存有關係基礎上，也惟有在這樣的基礎上，希望所帶來的超越才有可能真正地發生。

(二) 卜洛赫的「尚未意識」

從外在的時空向度來看，人是行在塵世到天國半途上的「旅途之人」，而從內在意識結構而言，人則是尚未完全發展的「尚未意識」(Not-Yet-Conscious)之人。人之所以必須具備希望，就在於人是一個包含過去、現在及未來三個時間向度，同時具有「尚未意識」之故。卜洛赫相信，希望是人類最重要的期待性情感(expectant emotion)，也是渴望(longing)與自我的真實性(authentic)情感。在他的分析中，人的期待性情感大抵分兩類，一是正向的期待性情感，也就是希望；另一則是負向的期待性情感，亦即恐懼、焦慮(anxiety)。故希望可謂恐懼及焦慮的反向情感(counter-emotion)，是人類所有情感中最重要者，而且僅有在人類的身上發現，希望所指向的是更進一步及更光明的地平線³(Bloch, 1986)。

卜洛赫將希望視為一種「情感」，但這種情感並不同於心理學上的「情感」，特別是心理分析中所講的情感。在佛洛伊德的理論中，人類情感很重要的一部分源自對潛意識的壓抑，但這種潛意識的觀念基本上是「向後看」，而不是「向前看」，它所尋找的是那些被壓抑在意識底限之下的潛意識。從這個觀點來看時，「人們認為，他們已經了解現在所有之事都滿載著記憶與過去，並將其儲藏於『不再意識』(No-Longer-Conscious)的地窖之中」(Bloch, 1986)。佛洛伊德心理分析理論所探討的意識是「不再意識」的潛意識，其所尋繹的是「後頭的光亮」(backward dawning)(Bloch, 1986)，但卜洛赫認為，他所追究的卻是屬於「尚未意識」的希望，要尋繹的則是另外一方之「前頭的黎明」(forward dawning)。

「尚未意識」不只是人類的情感，在於它其實是對於時代及世界中，位於世界「前線」(Front)上的「尚未生成」(Not-Yet-Become)的心理再現(psychological representation)(Bloch, 1986)。依洪謙德的分析(2003)，Bloch所欲彰顯的馬克思主義，至少包含了四個範疇：(一)人類的希望；(二)前線；(三)新創(Novum)；(四)具體烏托邦(concrete utopia)。其中「前線」就是人類希望的對象，就是世界發展過程中物質的物理性投射；前

³ 斜體字為原作者所加。

線一方面代表了外在於個人幻想、想像與假定的超驗理想狀態，它是非物質的、烏托邦的；另一方面又代表了人可以將超驗的理想吸納到其內心的深處，變成其內在的理想。因此前線兼具了外在性及內在性，當前線成為內在的理想時，其與現實的差距便會在人的心理上形成一種驅力，因而產生了希望。前線代表的雖是非物質性的超驗理想，然而其仍具有物質性的基礎，人們之所以要懷抱希望，最終仍是要改造這個物質性的世界，能夠使其與自己的理想合一。

「世界處在進化過程裡，……不只自然世界與社會歷史世界都充滿各種各樣的趨勢與潛力，就是物質也在轉變與發展。存在的每一面向顯示充滿期待與預感，預感他們內在的轉變。人是開放的主體，他所面臨的是世界，一個開放的客體。人與世界的互動，一方面協助世界達成其至善的目標，他方面也是人成就其做為人的目的。屆時人的『美夢』與『物質的趨向』合為一體化，就造成了具體的烏托邦。」（洪謙德，2003）。是以希望不只是情感的抒發，它亦是一種對於外在「尚未生成」之世界的內在心理再現，進而變成了一種邁向未來理想的驅力。

更重要的是，具備「尚未意識」的希望，不只是人類的情感，也是人存有的特性及基礎。卜洛赫相信，首要的負面期待性情感就是「焦慮」，其固然是一種驅力——情感（drive-feeling），但海德格卻讓其成為存在的「基本心態」（basic state-of-mind），這種基本心態使每個人得以成為主觀化的個體（subjectively individuate each man）；因此，焦慮其實向人揭露了其「在世存有」（Being-in-the-world）的最重要特徵（Bloch, 1986）。相對於海德格以「負向」的情感，來界定人的「在世存有」之存有特徵，卜洛赫卻以「正向」的期待性情感——希望，來界定人的存有特徵。「希望」，作為一種積聚的情緒（gathering emotion），其雖如同焦慮一樣，仍以情緒為基礎（mood-based），然而卻非黑夜之際無家可歸之感，而是曙光乍現之際迎向黎明之感……希望是一種最為確實的（exact）情感，超越所有情緒之上；它不是多變的，它的意向非常明確而且它能夠進行邏輯的及具體的改正及精鍊。結果是，希望不只是「焦慮」的對立概念，若不論其情感的特性，其亦與「回憶」（一種純認知的過程與觀念體系）間有著不適用於其他情感的一種關係（Bloch, 1986）。」從卜洛赫的角度來看，前述之人作為「旅途之人」的意義，不是來自於或建立在人與超越界的關係，而是因著人類本身所具有的不確定性、不完整性，以及人所具備的「尚未意識」。「人是那種前途未定，各種可能的機會充斥的動物，人要在勞作中，也通過勞作逐漸型塑出他的本身。他經常站在前線之上，一旦體

會前線的存在，他便跨越邊界向前又走了一步。」（引自洪謙德，2003: 9）。

換言之，人的「尚未意識」，不是一種緬懷歷史的懷舊之情，而是一種能夠眺望未來的「預期意識」（anticipatory consciousness）（Kellner, 2003）。人的意向應該只是指向前方的（intention pointing ahead），人應該是希望的類存有之人（generic man hoping）（洪謙德，2003）。這種向前看的預期意識使人能夠不同地掌握人類時間性的三個面向，人能夠覺察到未來中蘊藏著未被實現的解放性潛能，能夠知覺到現在之中的潛能與傾向，也能夠期盼未來之中的具可實現性之希望（Kellner, 2003）。故人的「尚未意識」並非指在人生中永遠無法完成的夢想，相反的，它「預期」了只要人們致力於實際的實踐工作，並且懷抱著偉大的「烏托邦期盼」，長此以往，終將使人的本質及存在合一的具體烏托邦能在這世間實現。Bloch 在其《希望原理》的三鉅冊裡就鉅細靡遺地呈現了希望是如何滲透入我們每日的意識中，進而形成不同的文化形式，從神話故事到偉大的哲學及政治烏托邦作品，而這些不同的文化形式因其帶有的意識型態與烏托邦期盼的力量，其實亦都具備了使我們得以籌劃較好未來之生活的解放性動能。

目前為止，綜合前述的分析，我們可以對於希望的哲學意涵再作出下列的歸納：

- 一、與其說希望有其特定對象，不如說希望有其欲達成的「目標」。希望欲達成的目標，應該是與希望主體有關的狀態及事件，希望的對象與希望的主體間有其一定的關係。由此，「我究竟希望些什麼？」或許可以進一步轉化為「此希望與我之間究竟有何關係？」的問題，對於希望主體而言，他必須思考希望與自己本身的關連。
- 二、希望的目標大抵上包括了「本能的滿足」與「願望的實現」兩類，前者屬於本能層次，後者屬於自我實現或超越的層次。某個角度來說，後面的希望才是真正的人性希望，它代表了人想要突破現狀，朝向「未來之善」邁進的德行及勇氣。
- 三、希望作為一種情感，一種驅使人們欲求某種狀態的動力，並不是短暫的意氣情緒之爭，而是需要蛻變為一種堅定的期待，如此希望才能成為一種安穩的希望，才得以讓人於面對追求希望達成過程中的種種困難時，不致輕言放棄。
- 四、具有特定目標的希望，應該是能夠導向「幸福」的，此種幸福不只是個人理性算計後得到的幸福，而應與人類更廣闊的理性概念有所聯

繫，按康德的說法，具備普效性的人類希望應該以追求道德上的幸福為主，包括世間的永久和平、個體最高善的追求，乃至道德王（神）國的建立等，這些應該都是在人類的理性限度之內所要追求的希望。

五、惟除了具有特定目標的希望外，尚有其他不具特定目標的希望，後者是對於互為主體關係的信任與寄望。包括人與人、人與超越者之間的關係，這種希望是一種絕對的希望，它是前者的基礎及前提。人因為有著實踐理性，所以可以期望道德上的幸福；因為身處在各種關係之中，人的希望才有真正的意義；也惟有實現希望，人才能彰顯自己存在的意義，所以「關係」可以說是人性希望乃至人類存有的最重要基礎。其次，希望之所以能夠成為人類追求真實存有、實現理想的真正動力，在於人是尚未完成的「尚未意識」，相較於負面情感的「焦慮」，充滿正面能量的「希望」，更是人存在的核心情感及驅力。簡言之，作為「旅途之人」的人，其實並不孤獨，因為他有各種關係與之相伴；而作為「尚未意識」的人，生命內容也並不荒謬或毫無意義，因為他的生命中仍有許多的潛能與可能性；生命的盡頭不再是黑暗的深淵，而是有朝一日可能真正實現的曙光遠景。

肆、作為社會進步及改善基本動力的希望——希望與烏托邦

人是希望的動物，由於人心中所存的希望，也使其敢於作夢，人因而又成為會作夢的動物。佛洛伊德曾分析了人的作夢現象，將其分為夜夢（night dream）及白日夢（day dream）兩類，前者成為其分析人類對於潛意識壓抑的主要來源材料，後者則被其視為是人類的幻想，受到成人目光的壓抑，有其幼稚性及原始性存在；相較起來，佛洛伊德較重視夜夢的分析。但卜洛赫則反其道而行，對於白日夢則特別重視，他認為人的白日夢是非壓抑的，有其自主性、擴張性與目的性存在；人固然有私人的、閉鎖的小白日夢，另一方面亦有充滿歷史意義及創造性想像力的白日夢存在。卜洛赫認為，正是從後者那裡誕生了充滿希望的意象和勇往直前的烏托邦精神（陳岸瑛等，2001）。美國著名民權領袖金恩（Martin Luther King）博士的名言：「我有一個夢。」（I have a dream）即可謂此類具有希望意象及烏托邦精神之白日夢的最佳例證。

從人類具有積極意義的白日夢中，萌發了人們對於較好社會想像的「烏

托邦期盼」。在卜洛赫的分析中，希望、夢想（白日夢）與烏托邦期盼似乎構成了人類進行社會改造邁向理想社會的心靈三部曲。希望，使得人類的「尚未意識」不只是往後看更能夠向前看，期盼在未來的實踐中讓自己的生命更加豐富；夢想，則進一步將人類的希望「圖示化」，讓原本潛藏在人類內心的希望得以具象化、外在化；至於烏托邦期盼，則將原屬個人性的希望及夢想與社會的改革連結起來，進而成為改造社會的動力。在這樣的過程中，希望遂成為連結個人與社會改造間的最重要橋樑。

一般人在使用或面對「烏托邦」（*utopia*）一詞時，所持的態度多有褒有貶，甚至負面的情緒還要多於正面。例如根據 Irving Blum 的歸納，英文中的 *utopia* 一詞通常含三種特性：（一）烏托邦一詞中充斥著某種情緒，認為社會不可能有所改進；（二）某個烏托邦的構成，至少有部分是與改進社會的計畫有關；（三）烏托邦計畫的形成在其寫作的當時來說，都是不切實際的（Blum, 1955）。而哲學字典的作者 Angeles 則歸納人們對烏托邦通常有三種態度：1. 它們是幻想的、理想的，但即便在現實中無法充分實現，也可逐步靠近；2. 它們是幻想的、理想的，而它們在現實上也是無法接近的，但它們仍可作為人們在評斷現行社會的標準；3. 它們是完全不切實際之幻想與理想的計畫，故而也不具任何價值。（四）烏托邦一詞的另一用法是較為貶抑的用法，用作對於不可能實現與施行之理想國度的稱呼（Angeles, 1981, p. 308）。

不過若從 Thomas More 在鑄造 *utopia* 此一新詞，其聰明地結合了兩個希臘字——*eutopia* 與 *outopia* 而成為 *utopia* 一詞來看時，*utopia* 的意義其實並不是完全貶抑的意涵。其中 *outopia* 雖為「烏有之地」（*no place*），但另一字 *eutopia* 原意卻為「理想之地」（a “good place”），這使得 *utopia* 一開始即有著曖昧的雙重意義，亦即烏托邦到底是「理想之地」還是「烏有之地」？抑或後兩者根本就是等同的——理想之地根本不可能於這現世存在？（Halpin, 2003）。由原始字義來看，英文中的“*utopia*”至少包含了兩層的意義，一是「更好」（*betterness*），另一則是「夢想」（*dream*）在內。其中，「更好」的這一層意義，使「烏托邦」一詞與「教育」在基本性格上有所接近。例如在有關「教育」一詞的定義方面，歐陽教先生曾有下列的分析：「……『教育即求好』（*Education as betterment*），亦即『教育是人類求好的歷程與成果。』（*Education is the process and product of human betterment*）教育活動是動態的……是追求正向價值的規範歷程與效果。所以教育的語義含有濃厚的規範性。」（黃光雄主編，1995）。

是故烏托邦所揭櫫的「夢想」，若謂其不切實際因而不可能在人類歷史上實現，亦屬過於武斷。或許某些烏托邦在其作者寫作當時或許仍是不切實際的「想像」，然而從人們長遠發展的歷史來看，卻也未必是永遠不可能實現的「幻想」。例如培（Francis Bacon）於1627年出版《新亞特蘭提斯》（New Atlantis）這部烏托邦小說時，以當時的眼光來看，有許多可能都是難以企及的夢想，例如在所羅門之屋（Solomon's House）中可以從事各種科學實驗工作，將鹽水變為淡水，製造可在空中飛行的飛行物、栽培無子果樹、研究治療各種疾病的藥物及延年益壽的處方、在海底潛行的船等（林玉体，2002）等科學成就，在培根所處的十七世紀來看，幾乎都是不可能實現的，但是隨著人類文明的進展，其所提出的想法早就已是一般人們見怪不怪的平常事物了。即便如基爾曼（Charlotte Perkins Gilman）在廿世紀初（1915）於其烏托邦小說《她鄉》（Herland）中所設想的全為女性的國度，乍看之下頗為荒謬不合理，然在人類複製科技的發達下，似乎亦已不再是遙不可及的幻想。

被視為過於狹義烏托邦代表的烏托邦文學作品中，皆包含了人類的「夢想」或「希望」在內，也許在寫作的當時，書寫者本人並不對於其作品中所描繪的烏托邦社會在當世之實現抱有任何的期待，然而正因為其仍對理想社會的改革與實現懷有「稍許」的烏托邦期盼，這種期盼中所蘊藏的「希望」驅力也才能促使其提筆寫下令人印象深刻的烏托邦作品，並傳之於後世。因此，每篇烏托邦都蘊含著作者對於未來理想社會的無窮希望。有鑑於此，面對著烏托邦中的種種創新性的社會或教育改革的構想，我們的態度並非是將此視為社會改造的「萬靈丹」或是「速效藥」，而無寧將其看成具有價值意義及導向的「希望工程計畫」。在烏托邦中，我們所看到的是，人們為了提昇社會品質及生活層次的信念與熱情，正是在這種信念與熱情中，才能夠激發出我們對於社會及人性的最後希望。

伍、希望與教育——教育者能抱有什麼希望？

在希望與教育的關係上，簡單地說，教育其實就是一種「希望工程」。從教育活動的本質來看，教育的對象雖然是具體生活在現實環境中的「受教者」（educand），但是教育的目標實則並不在「現在的」個體的身上，而是在「未來」中不斷發展的「教育人」（educated person）理想之中。以亞里斯多德的

用語來說，教育就是由「潛能性」(potentiality)步向「實現性」(actuality)的過程。教育之所以為教育，最特殊之處，在於它雖然立基於「現在」，但卻著眼於「未來」。雖然教育目標所應該重視的其實不只是「現實的生活」，而更應該強調的是「未來的理想」，或是在步向此一理想實現的過程之中受教者究竟應該有怎樣的「發展」，然後能成為怎樣的理想之「教育人」。

因此，教育的本質與希望之間其實是共通的，那就是它們都是以「未來之善」為其目標，它們都是一種夢想轉化為現實的動力，它們也都是連結個人盼望與社會改革的橋樑。人類社會的希望，需要透過各樣的人類行動及社會工程來達成和落實，而教育正是其中最重要的一項人性改造工程。教育，作為一項社會性的「希望工程」，每個參與此項艱鉅工程的教育工作者，都必須懷抱著對人性及教育工作的希望，否則將失去其生命及工作的動力。

然而，教育所涉及的希望，畢竟不是一般的希望，教育工作者所欲達成的希望可能遠比一般希望更為抽象、複雜及艱鉅。由於教育對象是多變的、不易完全控制的「人本身」及「人性」，遂使得教育希望在達成的過程中，要比一般希望更為漫長，所謂的「百年樹人」一語即充分顯示此中困難。而在步向希望達成的漫長過程中，教育的成效又常易受到各方外界因素甚至是教育者個人因素的干擾，致使教育成效可能無法盡如人意，致使教育者萌生無力之與失望之情。

借用卜洛赫的用語來說，教育工作者所欲實現的希望應該是一種 *doctas pes*——R. Levitas 將其譯為「educated hope」，亦即「教育希望」的意思。這種「教育希望」是一種結合理性與情感、以實踐為導向 (praxis-oriented)，並且具備開放生成 (open becoming) 之可能性的希望 (Levitas, 1997)。卜洛赫言道 (Bloch, 1986, p. 146)：

烏托邦功能 (utopian function) 是對於期盼之情 (expectant emotion) 與希望徵兆 (hope-premonition) 的領略活動 (comprehended activity)，它保持和世界中清晨般清新 (morning-like) 之事物間的聯繫。

烏托邦基本上是以一種「壓縮的」形式存在，其中具有無窮的可能性，而它所具備的理性 (Ratio)，則是那種帶有強烈樂觀主義的理性。卜洛赫強調，希望是有內容的，一方面它具備了行動—內容 (act-content)，這種內容是積極的烏托邦功能 (positive utopian function)；另一方面，希望則具備了歷史內容

(historical content)，其可作為具體烏托邦中有關人類文化的視野。

因此，所謂的「教育希望」並非空洞的希望，它同時也容許了對於未來的無限想像及可能性；它所期盼的不是抽象的烏托邦，而是經過理性思維並與情感完美結合的具體烏托邦。在這層意義上，卜洛赫所講的「教育希望」，可說與恩格斯（F. Engels）所指出的「空想社會主義」（utopian socialism）、曼海姆（K. Manheim）所指出的「意識型態」（ideology）以及莫里斯（W. Morris）所指出的「無約制的」（undisciplined）夢想有極大的不同，它毋寧更接近另外一邊的「科學社會主義」（scientific socialism）、「烏托邦」及「約制的」（disciplined）夢想（Levitas, 1997）。

在一個高度資本主義化、全球化的社會中，面對著無孔不入的傳播媒體以及無遠弗屆的網路科技所帶來的影響，教育工作者對於「希望」究竟還能期望些什麼？前述曾提到，康德曾提出著名的三大問題：「我能知道什麼？」「我應該作什麼？」「我能希望什麼？」時，其實都指向了他要問的「人是什麼？」的基本問題。換言之，從康德的角度來看，人類必須先了解自己在知識、道德與希望方面的界限及範圍後，才能夠明確地界定或實現自己的身分（identity）。對於教育工作者來說，對於希望問題的思索，也如同專業知識、專業道德一樣，成為欲了解自己、實踐自身使命時不可或缺的思考。譬喻地說，知識就有如教育的「腦」（知），道德就有如教育的「心」（意）；希望則有如教育的「靈魂」（情），它可謂教育工作者面對艱難挑戰時源源不絕的生命動力。

希望既為教育工作者生命中不可少的要素，那麼教育工作者該如何面對或抱有希望？而根據前述的關於希望的種種分析，我們又能得到怎樣的啟發？筆者認為從希望的哲學分析角度，我們至少可以得到下列的教育蘊義：

首先，人之所以開始進行希望，在於他覺察到或是能夠面對自己的「有限性」問題。就如康德在問「我能希望些什麼？」時，先問自己「究竟能知道些什麼？」的問題。康德認為，人的知識只能發生在經驗界，而不是本體界，這就是人的「有限性」；作為一種經驗性的存有，人不可能是全知與全能的，其仍然有些生命中無法超克的限制。而馬賽爾將人視為是「旅途之人」，卜洛赫將人視為是「尚未意識」，基本上也都是先確認了人的有限性與不完整之後，人才能夠有所希望或寄望於未來。是以人之所以有希望，在於人是不完美的存有，更在於人是尚未完成的「可能性」。對於人類而言，希望絕非僅是一個對象，它應該是一個與其自己有限性有關的狀態與事件；人了解自己的「有限

性」，代表著對自己的真正認識，這種真正認識一方面涵蘊了希望的必要性，另一方面卻也同時羈絆著希望，讓其不致天馬行空、無所約制。

引申言之，教育工作者所擁有的希望應該是來自真實面對自己有限性的結果，其必須體認到自己並非無所不能的，這種體認更不應該成為自己不去希望的藉口，卻反應成為希望的起點。例如教師了解到自己永遠不可能完全認識、掌控自己的學生時，所應該作的並不是放棄不去理解，反倒是應該更積極地思索，用不同的努力及作為來認識他們。惟有在體察現實條件加諸己身的限制後，教育工作者才能提出具體可行的希望內容及方案來。

第二，教育工作者需體認到，人性希望的根源除了來自人本身尚未完整的存有狀態或意識結構外，尚植根於人對於各種關係的「信任」。這種「信任」或「信心」可說是希望的「根源」，它並非具有特定對象的「希望」，而是一種希望的「態度」，一種對於人與他人間互為主體的關係的態度，後者可謂希望的「先決條件」。例如教師之所以對教育工作有所希望，除了來自其本身實現或完整自我的期盼外，也必須先對於師生間的關係、或是個人與教育環境間的關係有所「信任」。教師與學生絕非互不相干的個體，在一個互為影響的師生關係中，教師的所有作為，均會對同一個關係形式下的學生產生一定的影響，而教師對學生的期望也必定建立在這種教育關係或彼此間的契合之上。在教育的關係中，除了師生關係之外，教師與其他同儕間的關係，對於教師教育希望的建立也不可或缺，畢竟在教育希望的實現過程中，教師不應該也不可能是單打獨鬥的。更重要的是，教師必須信任其生命本身與教育活動之間的聯繫，他相信，只要他有所努力，整體的教育活動及教育環境必定能有所改善，而教育整體的進步，也將豐富增進教師個人的生命。

第三，作為一個教育工作者，其不只是一個只追求自己本能及願望滿足的人而已，他更應該擁有促使希望達成的生命動力；教育工作者所擁有的不應該是基本的「日常希望」，更應懷抱有與自己志業密切相關的「教育希望」。筆者於此無意否定教育工作者從事教育工作者時所抱有的尋求「生活安定」、「工作保障」等基本日常期望，而是認為除了基本希望之外，教師還應該有著所謂的「教育希望」，這種教育希望如同卜洛赫所言，是一種有實質內容的，能夠結合理性與情感，具備實踐意義的希望。

為了說明希望對於教育的重要性，Halpin（2001）曾借用了 Godfrey

(1987)的希望理論⁴，來說明希望及其在教育上的蘊義，並進一步闡明烏托邦主義與希望的密切關係。Godfrey 參照了 Marcel 的論述，曾區分兩種希望：一是「基要希望」(fundamental hope)，另一則是「終極希望」(ultimate hope)。基要希望是一種方向 (orientation)，一種對於未來及世界的正面立場有關，它會產生一種對於未來的開放心靈或精神準備。一個擁有基要希望的人，並不會設下任何條件或限制，在其面對失望時也不會逕予放棄希望。換言之，基要希望會對未來產生一種基本的（甚至有時看來是天真的）信仰，它堅信尋找改進之途（即便其現在不管用）總比將事情棄之不管更好。至於基要希望與終極希望的不同處，則在於後者是一種有目標的 (aimed) 希望，它使人們在心中存有某種特定更佳的事物狀態。具體地說，終極希望代表的是一種想要去改造社會的烏托邦主義 (utopianism)。

換言之，基要希望代表了一種正面的、積極的面對未來的態度，擁有基要希望的人並不會畫地自限，其生命對於未來是開放的，因此充滿了無窮的可能性。然而，光只有籠統的基要希望仍然不夠，對於個人及社會而言，要完成個人的自我實現及社會的理想改造，個人還應具備擁有特定目標的終極希望，亦即是我們終究必須對於想要達成的希望有著較為具體的想像甚或圖像，並以此目標作為個人生命的「終極關懷」(ultimate concern)，如此才能使基要希望得以在現實環境中落實。

筆者認為，無論基要希望或終極希望，其實都屬我們應該具備的「教育希望」，而擁有這些教育希望對於教育工作者來說，最有意義之處就在於協助其避免面臨困難情境時墮入事不關己的冷漠態度。例如學者 Papastephanou 就認為，在目前的教育實踐已流於漫不經心，並且耽溺於誤以為目前的社會及教育已經是最好的今日，烏托邦主義將能夠支持並激發教育活動中的「終極希望」(Papastephanou, 2008)；而 Halpin 也認為，希望理論中的烏托邦思想可以幫助我們批判地檢視現在，並且預示了一個更佳的未來，進而提供吾人克服文化悲觀主義 (cultural pessimism) 的良方，讓我們在流行之專業主義論述的墮落下有著另外一種選擇的可能性 (Halpin, 2003)。為了不讓自己的終生志業淪為例行公事，教育工作者實在必須嚴肅地看待基要希望與終極希望的觀念，更不應輕忽烏托邦思想在個人生命及教育實踐過程中的重要性，教師們都應該力圖

⁴ Halpin 在其論文中似乎是將 Godfrey 的「基要希望」作為「絕對希望」(absolute hope) 來理解。惟根據 Godfrey 的論述 (1987, p. 131)，「絕對希望」是 Marcel 所使用的觀念，雖然 Marcel 的解釋類於「基要希望」的觀念，惟在本文中仍使用仍以 Godfrey 所用的「基要希望」為主。

在行動中實現自己的教育希望。

誠如 Halpin 所明確指出的，對於受教者來說，教育特別適合於激發希望，因為讓學生得以感受到「是的，我可以繼續下去」的想法正是教育的主要目標之一（Halpin, 2003）。而對於所有的教育工作者來說，其之所以想要從事教育工作的人，基本上對於人性、對於社會、對於人類的未來，應該都抱持著一種正面的「基要希望」的樂觀態度，才會投入教育這個與「終極希望」有關的「希望工程」之中。希望，不應該只是年輕人的專利，為了達成社會改造的希望中所帶有的烏托邦精神，雖然可能常被視為不切實際的夢想，然而它畢竟代表了一種人們為實現夢想所擘畫的藍圖，其在描繪理想社會狀態的同時，也正在為未來教育提供了一個終極的希望與理想。教育，應該以培養學生具有無窮的「希望」作為其主要的目標；在面臨許多艱困的挑戰之時，教育工作者亦絕不可放棄自己從事教育活動時的原始夢想及希望而甘於隨波逐流。因為惟有堅定懷抱希望夢想的教師，才能培育出對未來擁有無窮希望及想像的下一代。

參考文獻

- 林玉体（2002）。**西洋教育思想史**。臺北市：三民。〔Lin, Yu-Ti (2002). *Western History of Educational Thoughts*. Taipei: San Min.〕
- 洪鎌德（2003）。卜洛赫及其希望的哲學。**國家發展研究**，3（1），1-35。〔Hong, L. D. (2003). Ernst Bloch and his philosophy of hope-A brief exposition. *Journal of National Development Studies*, 3(1), 1-35.〕
- 陳岸瑛、陸丁（2001）。**新烏托邦主義**。臺北市：揚智文化。〔Chen, A. Y., & Lu, D. (2001). *New Utopianism*. Taipei: Yang-Chih Book Co.〕
- 黃光雄（主編）（1995），**教育概論**。臺北市：師大書苑。〔Huang, G. X. (Ed.). (1995). *Introduction to Education*. Taipei: Shih-Ta Book Co.〕
- 關永中（1991）。馬賽爾《旅途之人》談希望。**神思**，8，52-69。〔Guan, Y. Z. (1991). Marcel's "Homo Viator" on Hope. *Journal of Shen Si (Holy Thought)*, 8, 52-69.〕
- Angeles, P. A. (1981). *Dictionary of Philosophy*. New York, NY: Harper & Row.
- Aquinas, T. (1927). *Summa Theologica* (Fathers of the English Dominican Province, Trans.). London, UK: Burns Oates and Washbourne.

- Bloch, E. (1986). *The Principle of Hope, vol. I.* (Tr. by N. Plaice, S. Plaice & P. Knight). Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Blum, I. (1955), English Utopias from 1551 to 1699: A bibliography. *Bulletin of Bibliography*, 21(6), 143-144.
- Bovens, L. (1999). The Value of Hope. *Philosophy and Phenomenological Research*, 59(3), 667-681.
- Catholic Encyclopedia (2011). *Hope*. Retrieved from <http://www.newadvent.org/utility/search.htm?safe=active&cx=000299817191393086628%3Aifmbhhr-8x0&q=hope&sa=Search&cof=FORID%3A9>
- Daniel, J. O., & Moylan, T. (1997). *Not Yet-Reconsidering Ernst Bloch*. London, UK: Verso.
- Druliner, M. M. (1993). *Gutierrez's theology and Freire's pedagogy with implications for Christian education*. Ann Arbor, MI : Marquette University.
- Fisherman, S. M., & McCarthy, L. (2005). The morality and politics of hope: John Dewey and positive psychology in dialogue. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 3, 675-701.
- Freire, P. (1992), *Pedagogy of Hope*. New York, NY: Continuum.
- Giroux, H. (2003a). Utopian thinking under the sign of Neoliberalism: Towards a critical pedagogy of educated hope. *Democracy & Nature*, 9(1), 91-105.
- Giroux, H. (2003b). Youth, higher education, and the crisis of public time: Educated hope and the possibility of a democratic future. *Social Identities*, 9(2), 141-168.
- Godfrey, J. (1987). *A Philosophy of Human Hope*. Dordrecht, NED: Martinus Nijhoff Publishers.
- Halpin, D. (2001). The nature of hope and its significance for education. *British Journal of Educational Studies*, 49(4), 392-410.
- Halpin, D. (2003). *Hope and Education*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). New York, NY: Harper & Row.
- Kant, I. (1964). *Immanuel Kant's Critique of Pure Reason*. (N. K. Smith, Trans.). London, UK: Macmillan.
- Kellner, D. (2003). Ernst Bloch, Utopia and Ideology Critique. *Illuminations*. Retrieved from [http://muzak.iitalia.com/librarisplit3/Ernst%20Bloch %20Utopia%20](http://muzak.iitalia.com/librarisplit3/Ernst%20Bloch%20Utopia%20)

- And%20Ideology%20Critique.pdf
- Levitas, R. (1997). Educated Hope: Ernst Bloch on abstract and concrete Utopia. In J. O. Daniel & T. Moylan, (eds.), *Not Yet—Reconsidering Ernst Bloch* (pp. 65-79). London, UK: Verso.
- Marcel, G. (1965). *Philosophical Fragments*. (L. A. Blain, Trans.). South Bend, IN: University of Notre Dame Press.
- Marcel, G. (1960). *The mystery of being, Vol. 1: Reflection and mystery*. G. S. Fraser, (Trans.). Chicago, IL: Gateway Edition.
- Oxford Dictionary (2011). *Hope*. Retrieved from http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_gb0386220#m_en_gb0386220
- Papastephanou, M. (2008). Dystopian reality, Utopia thought and educational practice. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 89-102.
- Pavesich, V. (2011). The Anthropology of hope: Rethinking Kant's third and fourth questions with Blumenberg and McCarthy. *Thesis Eleven*, 104(1), 20-39.
- Randall, A. B. (1992). *The mystery of hope in the philosophy of Gabriel Marcel (1888-1973)—Hope and Homo Viator*. Lewiston, NY: Edwin Mellen.
- Rashkover, R. (2004). The Scandal of Hope. *Cross Currents*, 53(4), 472-474.
- Schumacher, B. N.(2003). *A philosophy of hope—Joseph Pieper and the contemporary debate on hope*. (D. C. Schindler, Trans.). New York, NY: Fordham University Press.
- Shade, P. (2006). Educating Hopes. *Studies in Philosophy of Education*, 25, 191-225.
- Waldock, M. (2007). *Hope: A silent music*. Conference Presentation for 2007 Philosophy of Education Society of Australia. Retrieved from <http://www.pesa.org.au/papers/2007-papers/Waldock,%20M.pdf>
- Webb, D. (2008). Christian hope and the politics of Utopia. *Utopia Studies*, 19(1), 113-144.

我國現行學術評鑑政策對大學教師素質的影響與反思

王如哲*

摘要

高等教育品質決定因素是大學的師資、設備、課程與教學，以及行政措施之良窳，而不能單以學生素質論。本文從師資角度出發，分析我國大學整體教師素質，研究方法為資料次級分析，運用教育部統計處資料進行分析，所獲之發現包括：1. 我國大專校院生師比呈正向發展趨勢；2. 我國大專校院教師博士比和教師職級亦呈現成長趨勢；3. 我國大專校院教師國際期刊論文數量增加。最後分析我國大學教師素質現況之後，本文主張期刊論文只是學術研究成果的一部分而非全部，應留意以偏概全現象之發生，學術研究成果之衡量應注意學術領域之差異性，相對於學術期刊而言，專業性期刊及科普性期刊亦具社會影響力，學術評鑑政策之終極目標在各學術領域卓越發展而非領域失衡或傾斜等，共四項學術評鑑政策之反省性看法。

關鍵詞：教師素質、學術評鑑政策、資料次級分析

* 王如哲，國家教育研究院學術副院長

電子郵件：edurjw14@ntnu.edu.tw

來稿日期：2011 年 1 月 19 日；修訂日期：2011 年 2 月 24 日；採用日期：2011 年 9 月 26 日

Reflections on the Quality of University Teachers and Academic Evaluation Policies in Taiwan

Ru-Jer Wang^{*}

Abstract

The determinant factors of higher education quality include the quality of teachers, facilities, curriculum, and teaching and supporting system of administration, as well as the quality of students. This paper is to analyze teacher quality as a whole from the perspective of teachers. The method of secondary data analysis was employed in this research. The major findings include (1) the growth in the teacher-to-student ratio, (2) the number of university teachers with doctoral degrees and higher positions, and (3) the number of academic publications in international journals. Finally, reflections on the policy of academic evaluation are made to argue for more balanced development in various domains of academic research.

Keywords: teacher quality, academic evaluation policy, secondary data analysis

^{*} Ru-Jer Wang, Academic Vice President, National Academy for Educational Research

E-mail: edurjw14@ntnu.edu.tw

Manuscript received: January 19, 2011; Modified: February 24, 2011; Accepted: September 26, 2011

壹、緣起

最近十幾年我國高等教育快速發展，從學生數量的增長觀之，現今高等教育淨在學率已達 63.76%（2008 年），根據 Martin Trow（1973）的觀點，大學生年齡組合人口之入學率超過 50% 即屬於普及化，據此我國高等教育已從大眾化進一步邁入普及化階段（教育部，2009a；Trow, 1970）。在知識經濟需求更多高級專門人力的情況下，我國高等教育普及化不僅反映出國際間知識經濟之人才需求趨勢，亦有助於我國產業升級與轉型為知識經濟。

但另一方面，由於高等教育入學機會的大幅擴增，加上少子化趨勢的影響，高等教育學生的入學門檻下降十分明顯。雖然入學程度高的學生人數及比例依然一如往昔，甚至超越過往，但我國高等教育學生的入學素質確實呈現較大的變異，影響所及，甚至造成社會常識性的誤解，亦即認為我國高等教育品質下降。其實高等教育品質決定因素是大學的師資、設備、課程與教學，以及有關行政支援措施之良窳，而不能單以學生素質以偏概全論斷。然而，教師在面對學生數量的大幅成長確實會有能力上的挑戰，尤其現今愈來愈重視績效，使得教師喪失自主性，此情況更是如此（Smith, 2006）。

本文從師資角度出發，分析我國大學整體教師素質現況，以利討論我國高等教育品質時能有較多元的視野，最終目標則期盼有助於我國善用現有大學教師素質之利基，以擴大高等教育輸出，並增進我國大學在國際和區域間的學術發展和人才培育之影響力。由於在很多國家的學術評鑑政策，有時或稱之為科學政策，其目標主要在於提升或影響大學教師素質及其學術表現（Himanen, Auranen, Puuska, & Nieminen, 2009），因此在分析我國大學教師素質現況之後，並進一步反思學術評鑑政策。

貳、我國大學教師數量現況

我國大學教師人數在近 10 年內有大幅成長，從表 1 的資料顯示，在 1999 年度我國大專校院專任教師總數為 38,511 人，到了 2008 年度，則增加至 49,610 人，增加了 11,000 多人，10 年間增幅為 28.8%（參見表 1 和圖 1）。

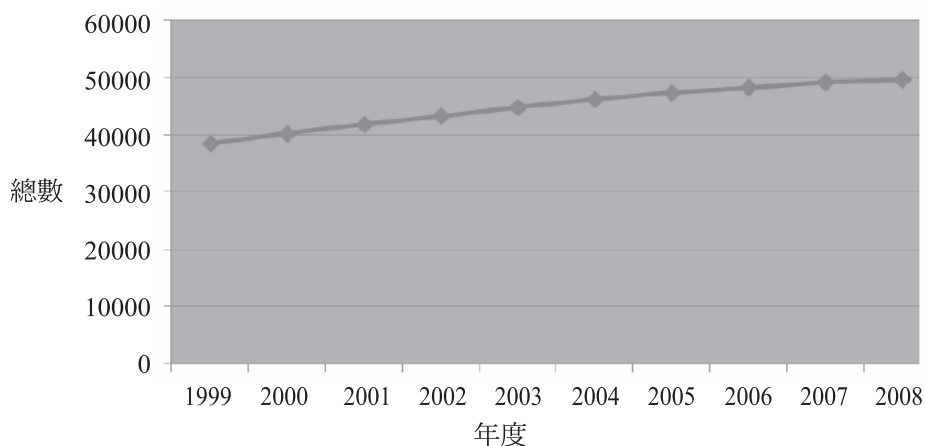
表 1

1999-2008 年度大專校院專任教師人數變化表

年度	專任教師總數	相對於 1999 年度之增幅
1999	38,511	0%
2000	40,202	4.4%
2001	41,822	8.6%
2002	43,301	12.4%
2003	44,802	16.3%
2004	46,176	19.9%
2005	47,317	22.9%
2006	48,255	25.3%
2007	49,141	27.6%
2008	49,610	28.8%

資料來源：教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930

圖 1 1999-2008 年度大專校院專任教師總數變化圖



資料來源：教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930

如果進一步從職級分析，我國不同職級的大學教師人數及其所占比例，在1999-2008年度期間的變化情形如表2、圖2及圖3所示。就不同職級的專任教師總數而言，在1999年度教授總數為6,094人，2008年度增至9,657人；相對地，1999年度講師人數為16,411人，2008年度則降至11,390人。

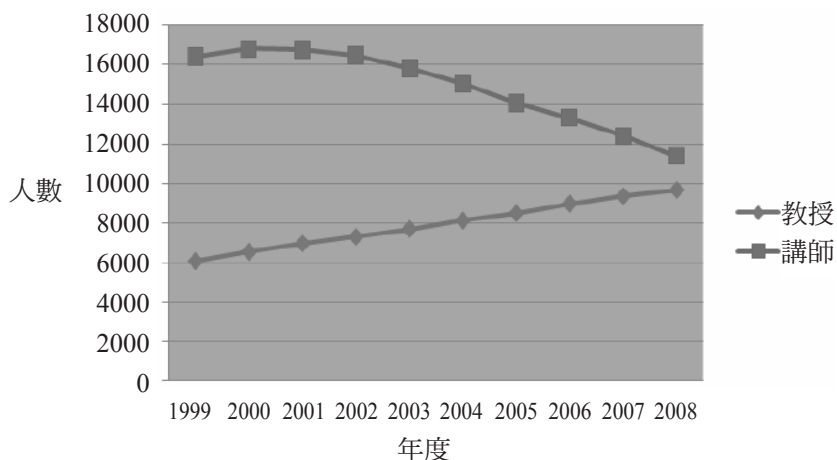
表2

1999-2008年度大專校院專任教師人數及其所占比例變化表（依職級）

年度	教授		副教授		助理教授		講師		其他	
	總數	比例 %	總數	比例 %	總數	比例 %	總數	比例 %	總數	比例 %
1999	6,094	0.1582	11,067	0.2874	2,818	0.0732	16,411	0.4261	2,121	0.0551
2000	6,559	0.1632	10,935	0.2720	3,992	0.0993	16,796	0.4178	1,920	0.0478
2001	6,974	0.1668	11,045	0.2641	5,053	0.1208	16,754	0.4006	1,996	0.0477
2002	7,307	0.1687	11,233	0.2594	6,168	0.1424	16,470	0.3804	2,123	0.0490
2003	7,702	0.1719	11,649	0.2600	7,504	0.1675	15,839	0.3535	2,108	0.0471
2004	8,122	0.1759	12,113	0.2623	8,771	0.1899	15,044	0.3258	2,126	0.0460
2005	8,497	0.1796	12,600	0.2663	9,982	0.2110	14,059	0.2971	2,179	0.0461
2006	8,972	0.1859	13,025	0.2699	10,954	0.2270	13,324	0.2761	1,980	0.0410
2007	9,350	0.1903	13,451	0.2737	12,038	0.2450	12,396	0.2523	1,906	0.0388
2008	9,657	0.1947	13,782	0.2778	12,875	0.2595	11,390	0.2296	1,906	0.0384

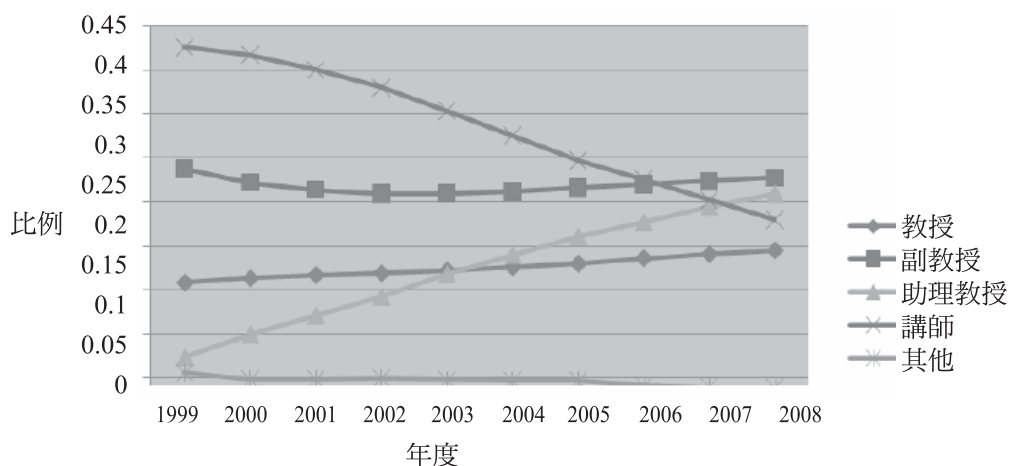
資料來源：教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930

圖2 1999-2008年度大專校院專任教師人數變化圖（依職級）



資料來源：教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930

圖 3 1999-2008 年度大專校院專任教師人數所占比例變化圖（依職級）



資料來源：教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930

從性別分析，我國大學教師不同性別的人數及其所占比例，在 1999-2008 年度期間的變化情形如表 3、圖 4 及圖 5 所示：1999 年度男性專任教師人數有 26,309 人，至 2008 年度增加至 33,345 人；相對地，女性專任教師人數也從 1999 年度 12,202 人，增加至 2008 年度 16,265 人。

表 3

1999-2008 年度大專校院專任教師人數及其所占比例變化表（依性別）

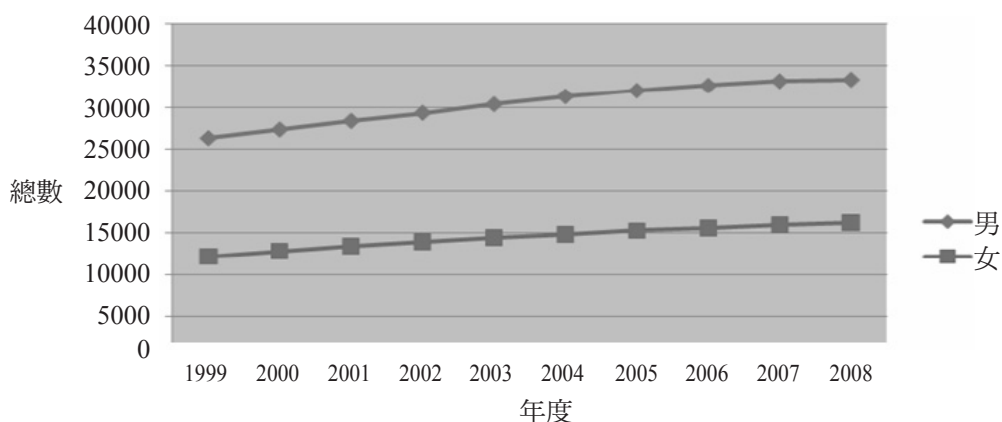
年度	男		女	
	總數	比例 %	總數	比例 %
1999	26,309	0.6832	12,202	0.3168
2000	27,349	0.6803	12,853	0.3197
2001	28,362	0.6782	13,460	0.3218
2002	29,333	0.6774	13,968	0.3226
2003	30,360	0.6776	14,442	0.3224
2004	31,316	0.6782	14,860	0.3218
2005	32,016	0.6766	15,301	0.3234
2006	32,630	0.6762	15,625	0.3238

（續下頁）

年度	男		女	
	總數	比例 %	總數	比例 %
2007	33,169	0.6750	15,972	0.3250
2008	33,345	0.6721	16,265	0.3279

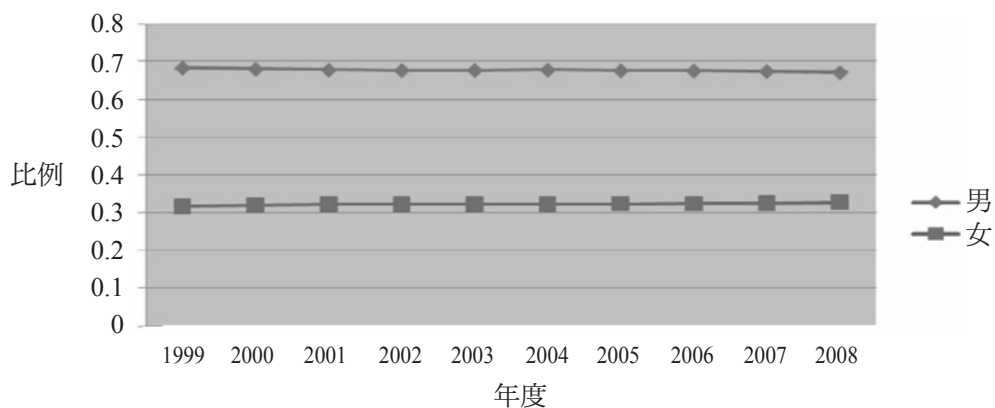
資料來源：教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930

圖 4 1999-2008 年度大專校院專任教師人數變化圖（依性別）



資料來源：教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930

圖 5 1999-2008 大專校院專任教師比例變化圖（依性別）



資料來源：教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930

參、研究方法與目的

由於社會大眾對高等教育績效之要求日趨升高，也愈來愈關注大學教師的教學品質（Kwan, 1999），從事學術研究者現今可運用全國性的資料，從系統性的檢測和分析工作，以了解大學教師和學生的實際情況（Thomas & Heck, 2001），為了分析我國大學教師素質，本文採用次級資料分析（data secondary analysis），主要資料來源為教育部統計處。關於大學教師素質之測量，在現存的理論與實務上，通常會包含教師的專長學術領域、學歷和相關經驗，以及論文發表、獲獎等學術表現（Wallace, 1986; Yuguo, 2005），本文分析我國大學教師素質主要聚焦於下述待答問題：

- 一、我國大專校院生師比之變化情形為何？
- 二、我國大專校院專任教師具博士學位人數及其所占比例之變化情形為何？
- 三、我國大專校院專任教師國際期刊論文發表篇數之變化情形如何？

肆、研究結果與討論

以下根據前述三項待答問題所蒐集之資料及其統計分析結果討論之。

一、從生師比分析大學教師素質

我國大專校院生師比在 1999 年至 2008 年期間的變化情形詳如表 4 及圖 6 所示。從表 4 可知我國大專校院生師比之變化，從 1999 年度 25.82 至 2004 年度上升至 29.27 為最高點，然後開始下降，到了 2008 學年度為 26.96。推究其可能原因有二：一是最近五年我國實施一般大學系所評鑑及技專校院評鑑，為了因應評鑑要求，各大專校院增聘專任教師；另一是近年來少子化開始對大專校院招生產生衝擊，有些大專校院招生人數下滑，導致學生人數減少，自然影響生師比。

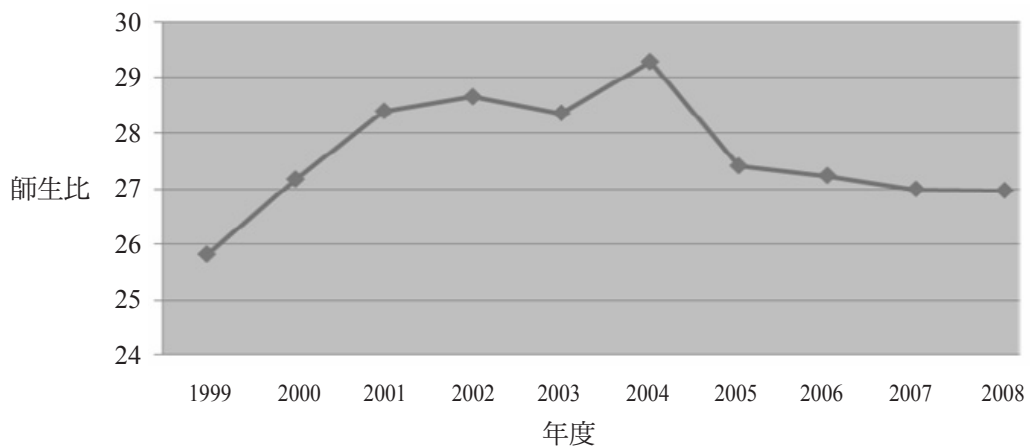
表 4

1999-2008 年度大專校院生師比變化表

年度	項目	學生數	教師數	生師比 %
1999		994,283	38,511	25.8182
2000		1,092,102	40,202	27.1654
2001		1,187,225	41,822	28.3876
2002		1,240,292	43,301	28.6450
2003		1,270,194	44,802	28.3513
2004		1,351,680	46,176	29.2723
2005		1,296,558	47,317	27.4015
2006		1,313,993	48,255	27.2302
2007		1,326,029	49,141	26.9842
2008		1,337,455	49,610	26.9594

資料來源：教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930

圖 6 1999-2008 年度大專校院生師比變化圖



資料來源：教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930

二、從具博士學位分析大學教師素質

我國大專校院專任教師具博士學位者的總數，從 2003 年度 23,042 人，至 2008 年度已增至 31,888 人，同一期間其所占比例亦從原來的 0.51 提升至 0.64，參見表 5 及圖 7 所示。可見我國大專校院在具有博士學位上的教師素質提升情形。推究其可能原因有二：一是為因應評鑑之要求，增聘擁有博士學位之教師；另一是鼓勵現有未具有博士學位教師進修，以順應評鑑在提昇教師學歷水準之要求。

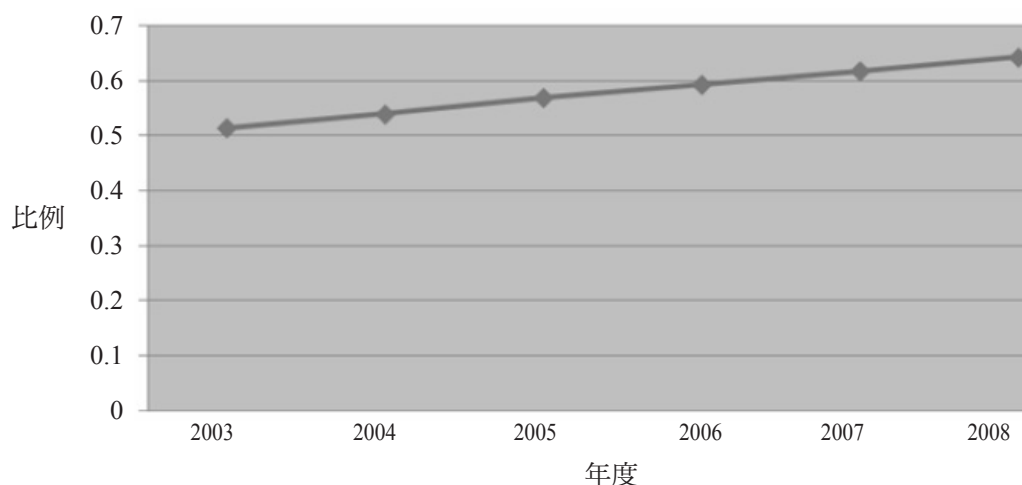
表 5

2003-2008 年度大專校院專任教師中具博士學位者人數及其所占比例變化表

年度	項目 具博士學位 教師數	教師總數	具博士學位 教師所占比例 %
2003	23,042	44,802	0.5143
2004	24,905	46,176	0.5393
2005	26,943	47,317	0.5694
2006	28,626	48,255	0.5932
2007	30,371	49,141	0.6180
2008	31,888	49,610	0.6428

資料來源：教育部（2009b）。教育統計（98 年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20295；教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930；教育部（2008b）。教育部統計指標之國際比較（2008 年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858；教育部（2007a）。教育統計（96 年版）。取自 <http://www.edu.tw/files/publication/B0013/edu96xls.htm>；教育部（2006a）。教育統計（95 年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8163

圖 7 2003-2008 年度大專校院專任教師具博士學位者所占比例變化圖



資料來源：教育部（2009b）。教育統計（98年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20295；教育部（2009e）。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930；教育部（2008b）。教育部統計指標之國際比較（2008年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858；教育部（2007a）。教育統計（96年版）。取自 <http://www.edu.tw/files/publication/B0013/edu96xls.htm>；教育部（2006a）。教育統計（95年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8163

三、從國際期刊論文數分析大學教師素質

我國大專校院專任教師國際期刊論文發表篇數，在 2001-2008 年度期間的變化情形可參見表 6、圖 8 及圖 9 所示。從表 6 可知，在 2001 年度總篇數為 17,908 篇，到了 2008 年度總篇數增加至 40,103 篇，總篇數上升甚為明顯，同一期間平均每人篇數也呈現相似之上升趨勢。在此背後之可能原因為：前已指出擁有博士學位教師人數的成長，導致其發展論文數量之增加。

表 6

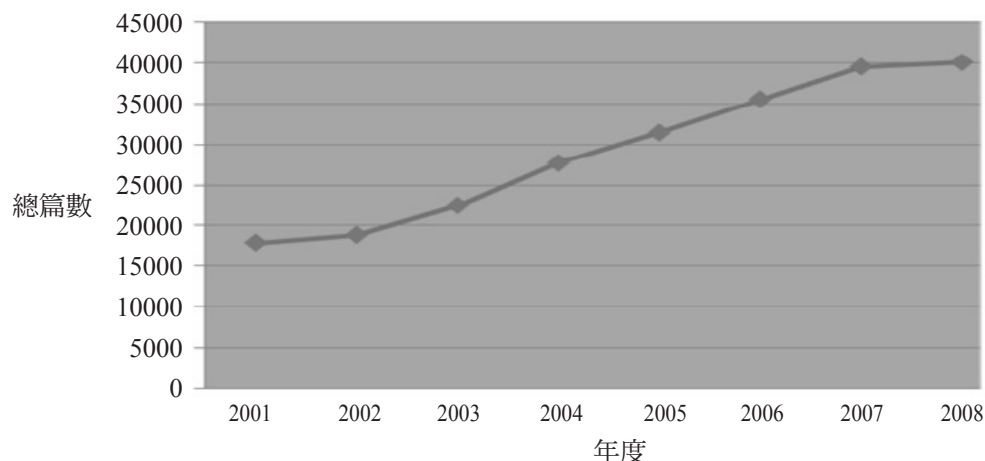
2001-2008 年度大專校院專任教師在國際期刊論文發表篇數變化表

項目 年度	SCI		EI		SSCI		A&HCI		合計					
	篇數	名平均每 次人篇數	篇數	名平均每 次人篇數	篇數	名平均每 次人篇數	篇數	名平均每 次人篇數	總篇數	平均每 人篇數				
2001	11,597	20	0.2773	5,768	11	0.1379	505	26	0.0121	38	37	0.0009	17,908	0.4282
2002	12,315	20	0.2844	5,883	12	0.1359	608	22	0.0140	41	37	0.0009	18,847	0.4353
2003	13,614	19	0.3039	8,092	12	0.1806	684	20	0.0153	69	32	0.0015	22,459	0.5013
2004	15,300	19	0.3313	11,570	10	0.2506	785	20	0.0170	48	36	0.0010	27,703	0.5999
2005	16,973	18	0.3587	13,395	10	0.2831	1,031	18	0.0218	51	38	0.0011	31,450	0.6647
2006	19,384	18	0.4017	14,890	9	0.3086	1,226	17	0.0254	58	38	0.0012	35,558	0.7369
2007	20,594	19	0.4191	17,244	8	0.3509	1,601	17	0.0326	103	36	0.0021	39,542	0.8047
2008	22,676	17	0.4571	15,080	9	0.3040	2,200	15	0.0443	147	32	0.0030	40,103	0.8084
平均	16,557	19	0.3576	11,490	10	0.2481	1,080	19	0.0233	69	36	0.0015	29,196	0.6305

資料來源：教育部（2009c）。教育部統計指標之國際比較（2009年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20241；教育部（2008b）。教育部統計指標之國際比較（2008年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858；教育部（2007b）。教育統計指標之國際比較（2007年版）。取自 http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=637&pages=1；教育部（2006b）。教育統計指標之國際比較（2006年版）。取自 http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=665&pages=2

如進一步從科學引文索引（Science Citation Index，SCI）、工程索引（Engineering Index，EI）、社會科學引文索引（Social Science Citation Index，SSCI）及藝術與人文引用文獻索引（Art and Humanities Citation Index，A & HCI）分別予以分析則發現，在上述期間，SCI 和 SSCI 均呈現逐年上升趨勢；雖然整體而言，EI 和 A & HCI 也是呈現上升趨勢，但值得注意的是，EI 在 2007 年達頂峯，至 2008 年呈下降，A & HCI 則在 2003 年度之後

圖 8 2001-2008 年度大專校院專任教師國際期刊發表總篇數變化圖



資料來源：教育部（2009c）。教育部統計指標之國際比較（2009年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20241；教育部（2008b）。教育部統計指標之國際比較（2008年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858；教育部（2007b）。教育統計指標之國際比較（2007年版）。取自 http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=637&pages=1；教育部（2006b）。教育統計指標之國際比較（2006年版）。取自 http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=665&pages=2

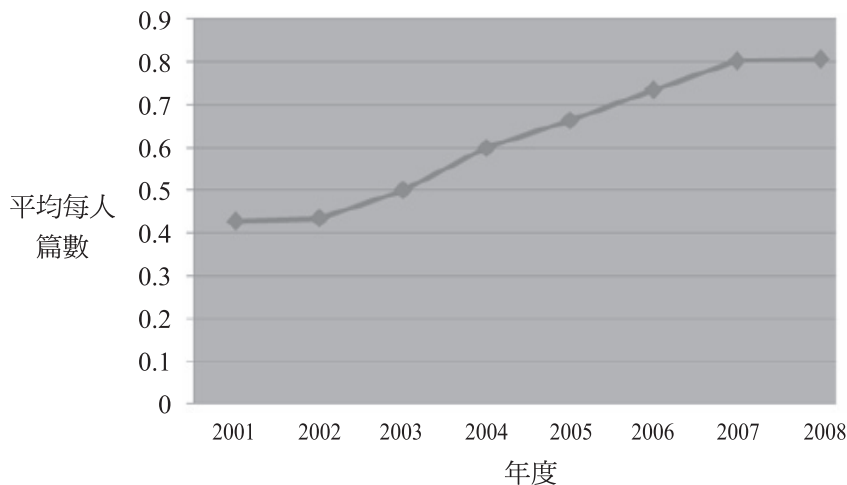
均呈現下降，即 2004、2005 及 2006 均少於 2003 年度，2006 年度則呈現大幅上升趨勢（詳參見圖 10）。推究其背後可能原因是，SSCI 在這段期間受到政府有關政策之影響（如國科會計畫及教育部五年五百億頂尖大學計畫審查標準上，在社會科學領域注重 SSCI），A & HCI 呈現起伏現象，則可能反映出人文學科對國際期刊的保留態度，但最後也不得不在某程度上回應國際化（2006-2008 年度明顯上升其發表篇數）。

根據上述，本文歸納出下述三項主要發現：

第一，我國大專校院教師人數和生師比朝正向發展趨勢：本文發現，在 1999 年至 2008 年期間，我國大專校院教師總人數增加了 11,099 人，可見教師人數呈現成長趨勢，生師比則先上升後下降，亦顯示生師比朝正向發展趨勢。

第二，我國大專校院教師博士比和教師職級亦呈現成長趨勢：在 2003 年至 2008 年期間，我國大學教師博士比提升了 13%，可見教師博士比亦呈現成

圖 9 2001-2008 年度大專校院專任教師國際期刊論文發表平均每人篇數變化圖



資料來源：教育部（2009c）。教育部統計指標之國際比較（2009年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20241；教育部（2008b）。教育部統計指標之國際比較（2008年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858；教育部（2007b）。教育統計指標之國際比較（2007年版）。取自 http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=637&pages=1；教育部（2006b）。教育統計指標之國際比較（2006年版）。取自 http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=665&pages=2

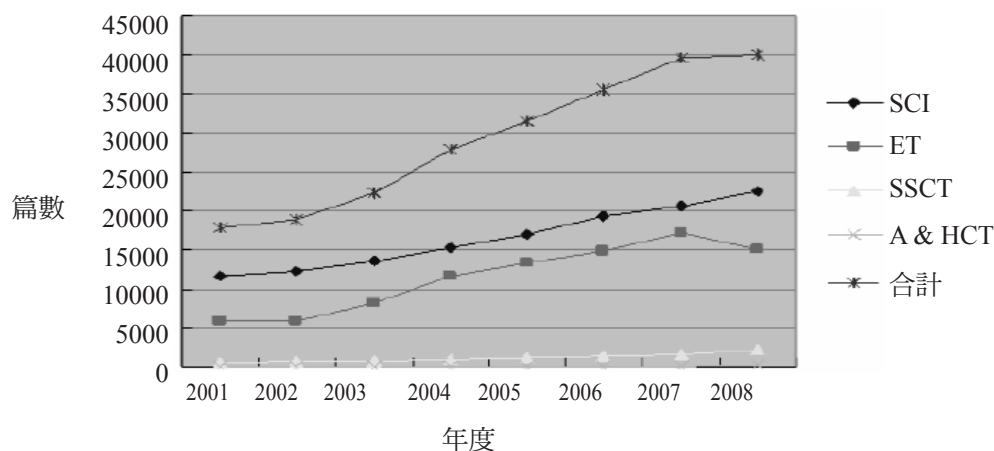
長趨勢。其次，我國大學教授人數及其所占比例均呈現成長趨勢，但講師人數及其所占比例則呈現下降趨勢。

第三，我國大專校院教師國際期刊論文數量明顯增加：我國大專校院1999年至2008年度期間，無論生師比、教師博士比或教師職級，均呈現向上趨勢之外，教師國際期刊論文之數量提升十分明顯，這可能與我國最近學術評鑑政策愈趨強調期刊化與國際化有關。

伍、反思

前述指出，我國大學教師國際期刊論文數量之提升，可能與最近學術評

圖 10 2001-2008 年度大專校院專任教師 SCI、EI、SSCI、A&HCI 期刊發表篇數變化圖



資料來源：教育部（2009c）。教育部統計指標之國際比較（2009年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20241；教育部（2008b）。教育部統計指標之國際比較（2008年版）。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858；教育部（2007b）。教育統計指標之國際比較（2007年版）。取自 http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=637&pages=1；教育部（2006b）。教育統計指標之國際比較（2006年版）。取自 http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=665&pages=2

鑑政策諸如教育部（2009d）五年五百億頂尖大學計畫、教育部亦每年公布各校在國際期刊上的發表情形，還有財團法人高等教育評鑑中心（無日期）亦會公布各校之國際期刊評比，強調期刊化與國際化有關。茲進一步針對我國這種學術評鑑政策提出幾項反思如下：

第一，期刊論文只是學術研究成果的一部分而非全部，應留意以偏概全現象：SCI、SSCI、ET、TSSCI 代表學術研究成果的一部分，從這些期刊無疑可以反映出部分之大學學術研究成果，但如果僅以這些期刊作為衡量或評鑑大學學術研究成果之唯一標準，則必然會有以偏概全，甚至於造成這些期刊以外之重要學術成果受到忽視而弱化，最後則形成對學術研究發展之扭曲現象。因此，建議應留意不能以期刊論文作為單一衡量指標，特別是對於非以期刊論文為主要學術產出的領域，更是須建立能衡量其主要研究成果之多元指標。

第二，學術研究成果之衡量，應注意學術領域之差異性：大學各學術領域之差異性甚大，對理工領域而言，SCI 和 EI 也許是最重要且具代表性之學術成果，以 SCI 和 EI 論文發表量及其引用率來衡量成效，也許是適當的，也不會造成太大的問題。但對於如社會科學領域則期刊僅是代表其一部分研究成果，專門著作對社會科學也是相當重要，僅以 SSCI 和 TSSCI 衡量其成果，則相當不利於其學術領域之均衡發展，SSCI 反映出國際期刊但可能無法反映出社會科學之本土性，TSSCI 確實有助於考量社會科學本土性之層面，因此 TSSCI 的建立對均衡國際化和本土化之社會科學領域發展是正確的方向。對於其他領域尤其是人文藝術最重要的學術成果可能是專門著作、作品、和展演等，不能單以國際期刊或期刊作為評鑑其成效指標，其理由非常清楚。還有一些新興或應用導向或技術導向領域，諸如餐旅、電腦動畫、戲劇等，其重要性學術成果可能是競賽獲獎、專利等，而非期刊論文。因此，建議宜致力於建立反映不同學術領域特性之學術研究成果衡量標準。

第三，相對於學術期刊而言，專業性期刊及科普性期刊可能更具社會影響力：SCI、SSCI、EI、TSSCI 也只是代表一部分期刊而已，尚有許多期刊不屬於上述此類期刊，但是也非常重要，例如通俗性之科普期刊、實務導向之期刊等對學術研究推廣甚有助益，如果僅考量上述期刊，這些有益於推廣知識之期刊會甚少學者願意投入，而造成學術知識推廣傳播之困難。因此，本文建議對於專業人員有關鍵性影響之學術領域，宜增加建立在專業上成果之衡量標準。

第四，學術評鑑政策之終極目標在於各學術領域之卓越發展而非領域失衡或傾斜：過去數十年來臺灣學術研究確實深受理工領域之影響，往期刊方向傾斜，長期下來有相當不利之影響。正本清源之道，在於回歸各個學術領域之本質，建立起各自追求其領域學術卓越的共識與標準，例如社會科學領域除了 SSCI 和 TSSCI 以外，亦可以推選出具有實務和推廣代表性的期刊，也應建立類似於 SSCI 和 TSSCI 專門著作審查制度並給予合理之權重，如此才能促使其領域之均衡和正向發展。人文、藝術及其他新興領域，宜由其各自建立出能反映出其本質，植基於「同儕評鑑」(peer review) 的重要學術成果。大學各個學術領域之卓越發展，仰賴的是國家在獎勵大學或個別學術人員在其各自領域之卓越表現，而不是造成理工領域支配其他領域，期刊論文掩蓋了其他更重要之學術成果，因此我國目前在國家重要學術獎項之評選上亦應重新調整，避免理工領域、期刊為主，產生壓倒性之影響。應該更細分領域進行同行專業審查，最後不同領域學者的複審則應重在程序審查，而非實質審查或投票，否則屬於

主流的期刊為主，理工導向領域依然會支配學術發展，扭曲整體學術之發展。

最後，評鑑的最終目的在於獎勵各個學術領域之卓越發展，而非失衡；評鑑獎勵的各個不同領域均有獲致肯定的機會；評鑑結果卓越者不是反映其學術領域（理工、主流學術領域才較有機會），而是其在學術領域上有傑出表現（非主流、新興學術領域有同等的機會）。因此，建議從獎勵各領域卓越出發，建立符合其特性之學術成果衡量指標，來判定其卓越表現，才是追求大學研究卓越的正本清源之道。

參考文獻

- 教育部（2006a）。**教育統計（95年版）**。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8163 [Ministry of Education (2006a). *Educational statistical indicators 95 edition*. Retrieved from http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=8163]
- 教育部（2006b）。**教育統計指標之國際比較（2006年版）**。取自 http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=665&pages=2 [Ministry of Education (2006b). *International comparison of education statistical indicators 2006 edition*. Retrieved from http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=665&pages=2]
- 教育部（2007a）。**教育統計（96年版）**。取自 <http://www.edu.tw/files/publication/B0013/edu96xls.htm> [Ministry of Education (2007a). *Educational statistical indicators 96 edition*. Retrieved from <http://www.edu.tw/files/publication/B0013/edu96xls.htm>]
- 教育部（2007b）。**教育統計指標之國際比較（2007年版）**。取自 http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=637&pages=1 [Ministry of Education (2007b). *International comparison of education statistical indicators 2007 edition*. Retrieved from http://140.111.34.54/statistics/publication.aspx?publication_sn=637&pages=1]
- 教育部（2008a）。**教育統計（97年版）**。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15868 [Ministry of Education (2008a). *Educational statistical indicators 97 edition*. Retrieved from http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15868]

content.aspx?site_content_sn=15868 〕

教育部 (2008b)。教育部統計指標之國際比較 (2008 年版)。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858 〔 Ministry of Education (2008b). *International comparison of education statistical indicators 2008 edition*. Retrieved from http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=15858 〕

教育部 (2009a)。各級教育淨在學率。取自 http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/98edu_108.xls 〔 Ministry of Education (2009a). *Net enrollment rate*. Retrieved from http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/98edu_108.xls 〕

教育部 (2009b)。教育統計 (98 年版)。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20295 〔 Ministry of Education (2009b). *Educational statistical indicators 98 edition*. Retrieved from http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20295 〕

教育部 (2009c)。教育部統計指標之國際比較 (2009 年版)。取自 http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20241 〔 Ministry of Education (2009c). *International comparison of education statistical indicators 2009 edition*. Retrieved from http://www.edu.tw/statistics/content.aspx?site_content_sn=20241 〕

教育部 (2009d)。發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫。取自 <http://www.edu.tw/files/list/B0039/附件-1發展國際一流大學及頂尖研究中.pdf> 〔 Ministry of Education (2009d)。Development plan for world class universities and research centers of excellence. Retrieved from <http://www.edu.tw/files/list/B0039/附件-1發展國際一流大學及頂尖研究中.pdf> 〕

教育部 (2009e)。各校基本資料庫檔案。取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930 〔 Ministry of Education (2009e). *Basic database file of schools*. Retrieved from http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8930 〕

財團法人高等教育評鑑中心 (無日期)。期刊論文統計。取自 <http://www.heeact.edu.tw/lp.asp?ctNode=406&CtUnit=163&BaseDSD=7&mp=2> 〔 Higher Education Evaluation & Accreditation Council of Taiwan (n.d.). *Statistical analysis on journal papers*. Retrieved from <http://www.heeact.edu.tw/lp.asp?ctNode=406&CtUnit=163&BaseDSD=7&mp=2> 〕

- Himanen, L., Auranen, O., Puuska, H., & Nieminen, M. (2009). Influence of research funding and science policy on university research performance: A comparison of five countries. *Science and Public Policy*, 36(6), 419-430.
- Kwan, K. (1999). How fair are student ratings in assessing the teaching performance of university teachers? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(2), 181-195.
- Smith, K. (2006). The conflicts and contradictions of working in a mass higher education system. *Perspectives*, 10(4), 97-101.
- Thomas, S. L., & Heck, R. H. (2001). Analysis of large-scale secondary data in higher education research: Potential perils associated with complex sampling designs. *Research in Higher Education*, 42(5), 517-540.
- Trow, M. (1970). Reflections on the transition from mass to universal higher education. *Daedalus*, 99, 1-42.
- Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. Paris, FR: Carnegie.
- Wallace, P. M. (1986). Performance evaluation: The use of a single instrument for university librarians and teaching faculty. *The Journal of Academic Librarianship*, 12(5), 284-290.
- Yuguo, W. (2005). Creating a strong contingent of qualified higher education personnel with teachers of high quality is the key. *Chinese Education and Society*, 38(6), 39-45.

小學師資培育課程中「海洋教育」教學 內容之研究

吳靖國*

摘要

本研究經由理論分析與焦點團體討論，透過小學在職教師的經驗，以建構師資培育課程中「海洋教育」的教學內容，其包括下列五個基本要項：1. 經由相關活動導引認識海洋與關愛海洋：包括獲得海洋意識、激發海洋熱情；2. 認識「理念層面」的海洋教育：包括海洋教育的理念思維、海洋教育與相關理論；3. 認識「國家層面」的海洋教育：包括海洋教育的政策發展、海洋教育的課程綱要；4. 認識「學校層面」的海洋教育：包括海洋教育與校本課程、海洋教育與教師發展；5. 將海洋教育教學能力應用於班級教學實踐：包括海洋教育的教學設計、海洋教育的教材編選。而上述前四項，也都應該導引學生思考如何將學習內容融合於教學之中。

關鍵詞：海洋教育、師資培育課程、小學教育

* 吳靖國，國立臺灣海洋大學教育研究所教授

電子郵件：wuckuo@mail.ntou.edu.tw

來稿日期：2011 年 3 月 17 日；修訂日期：2011 年 7 月 14 日；採用日期：2011 年 9 月 26 日

A Study on the Teaching Contents of Marine Education in Elementary School Teacher Education Programs

Chin Kuo Wu*

Abstract

This research, by theoretical analysis and focus group interviews, attempts to construct the teaching contents of Marine Education in teacher education program through elementary school teachers' experience. Five major aspects of the content are: (a) understand and care about the sea by developing marine consciousness and enthusiasm through learning experience; (b) to develop theoretical understanding of marine education through cognitive growth; (c) to know the policy development and curriculum guideline of marine education on the national dimension; (d) to know the school-based curriculum and teacher's professional development in marine education; and (e) to apply the teaching competence of marine education to the instructional design and material development. In the above first four points, student teachers are guided to fuse their learning into their teaching.

Keywords: marine education, teacher education program, elementary school education

* Chin Kuo Wu, Professor, Institute of Education, National Taiwan Ocean University
E-mail: wuckuo@ntou.edu.tw
Manuscript received: March 17, 2011; Modified: July 14, 2011; Accepted: September 26, 2011

壹、前言

教育部在 2008 年 5 月 28 日公告《國民中小學九年一貫課程綱要重大議題（海洋教育）》，擬定 100 學年度將「海洋教育」納入中小學九年一貫課程綱要中的重大教育議題。這也顯示出，在臺灣的教育領域中，「海洋教育」一詞的內涵已經從過去高職與大專院校中有關海事、漁業、水產等相關科系的專業教育範疇，擴充為「提升基本素養」的普通教育範疇（吳靖國，2010），也就是說，海洋教育已被視為一種全民教育，成為全國人民的基本素養，而且要從基礎教育做起，所以不管學校在都市或山中，不管靠海或不靠海，每一所中小學都必須推動海洋教育。

並且，在海洋教育課程綱要中指出，「課程規劃、設計以融入國民中小學九年一貫課程相關學習領域為原則」（教育部，2008a：10），並進一步指出教材編選應以學生為本位，涵養學生的海洋意識和能力，儘量與生活經驗及時事相結合，著重體驗與實踐，以及可以參酌其他領域及議題加以融合設計，且教材內容應具時代性與前瞻性等。也就是說，這種將海洋教育能力指標融入各學習領域能力指標的方式，便是要各領域教師都能將海洋教育融入自己的教學活動中，所以每一位中小學教師都必須具備海洋教育的教學能力，以能夠在自己的領域中推動海洋教育，故海洋教育的基本知能也就成為每一位中小學教師必備的基本知能。

事實上，能否成功推動海洋教育，關鍵是在教師（吳靖國，2007 年 9 月 19 日），尤其教師如何面對海洋教育課程綱要並轉化為教學實踐，乃是落實海洋教育的決定性因素。但由於過去的臺灣教育體系中，師資培育過程並未提供海洋教育相關課程，致使教師普遍缺乏對海洋概念有所覺知，也欠缺海洋教育相關教學知能（吳靖國，2009a），也就是說，現職教師仍然尚未具備推動海洋教育的相關基本知能，所以這幾年來教育部將中小學推動海洋教育的焦點放在現職教師身上，故相關政策資料所呈現的推動方案也似乎都將海洋教育師資問題集中在對現職教師的再教育，教育部所列出的海洋教育執行績效也都是現職教師的「在職進修」，對於師資培育機構的「職前教育」缺乏提出思考和規劃，尤其在 2008 年 8 月行政院核定的《海洋教育執行計畫》（教育部，2008b）中，也未著墨於教師的「職前教育」，而教育部擬定實施的 96-100 年度海洋教育具體執行計畫中亦未見針對該議題提出規劃和具體措施。

事實上，有關海洋教育的師資問題，除了關注於現職教師的增能措施之外，應該更長遠地思考到，必須在師資養成過程中加入海洋教育相關科目（國立臺灣海洋大學於 98 學年度設置「海洋教育」科目），否則未來教學現場的新任教師在欠缺教學經驗時，又必須馬上面臨接受海洋教育的再教育，恐怕會讓這些新任教師衍生出更多的複雜問題，尤其是工作調適與心理壓力所造成的相關問題，而且將陷入於現職教師持續欠缺海洋教育基本知能的循環中。

據此，因應國家對海洋教育政策的推動，不僅應讓現職教師透過在職進修方式補充海洋教育相關知能，更根本的做法則要從師資培育機構著手，在教師養成過程中提供海洋教育相關知能，以讓未來的教師順利將海洋教育融入教學實踐中。因此，在師資培育課程中加入「海洋教育」科目，或者在相關科目中融入海洋教育，讓未來的教師都具備海洋教育基本素養，才是永續推動全民海洋教育的根本之道。故本研究乃關注於教師養成階段到底應該提供學生學習哪些海洋教育知能，尤其小學教育階段較少升學壓力的干擾，課程統整的理念較容易實現，故將焦點放在該階段，以設立「海洋教育」科目為前提，探究其應包含的學習內容。

據此，首先對小學海洋教育進行相關界定，再依序透過研究途徑討論師資培育機構設置「海洋教育」科目應該包括哪些內容，最後歸納研究結果提出討論與建議。

貳、小學海洋教育的基本界定

以下先釐清「海洋」與「海洋教育」之間的關係和區別，再從「學習主體」的角度來探討小學海洋教育的相關內涵：

一、「海洋」與「海洋教育」的區別

「海洋」是一個集合性概念，從自然界存在的事物來看，必須透過具體的海水、海洋生物、海洋地質……等來指稱「海洋」，況且，「海洋」概念不僅僅侷限於自然界，經由人類與自然界的海洋互動之後，許多衍生出來的海洋科學、海洋經濟、海洋神話……等議題，也都已經成為「海洋」的一部分，所以「海洋不純然是自然科學的範疇，它也是一種經濟、一種休閒、一種學問、一種思維和藝術」（吳靖國，2009c：46）。故「海洋」的內涵甚為廣泛，包括

了自然海洋、社會海洋、人文海洋三個面向，自然海洋包括海洋資源與海洋生態，社會海洋包括海洋保育、海洋開發與海洋法政，人文海洋主要是海洋文化與海洋文藝（吳靖國，2008a，2010）。然而，將這些海洋的內涵提供給學生學習，是否就是在進行海洋教育？

要回答這個問題之前，必須先討論兩個問題：第一、如何界定「海洋教育」？第二、以何種角度看待「海洋教育」？

有關「海洋教育」的界定，從實施範圍來看，可以劃分為「正式的海洋教育被執行於學校、學院和大學，非正式的海洋教育發生在各種媒體、公共水族館和各公私立相關組織和機構」（National Oceanic and Atmospheric Administration, 1998, p. 3）；從學習內涵來看，聯合國 1988 年的文件報告將海洋教育分為培養海洋科學專業人才的專門性海洋教育及對全體國民實施的普通海洋教育（教育部，2008c）。在《海洋教育—教科書、教師與教學》一書中進一步將培養海洋科學專業人才的部分稱為「海洋專業教育」，且將對全體國民實施的一般教育稱為「海洋普通教育」（吳靖國，2009b），這種劃分乃對應於教育部在《海洋教育政策白皮書》（教育部，2008b）中提及的「專業教育」與「一般教育」，前者的重點在於加強海洋專業人才培訓及招生機制（航海、輪機、環保、科技、航運管理、觀光、漁業、造船）、學校課程與內涵應配合產業需求、統籌海洋資料庫及資源共享機制、加強海洋法政的管理知識等，而後者的重點在於喚起國民海洋意識、加強海洋基礎教育、深耕及推廣海洋文化。

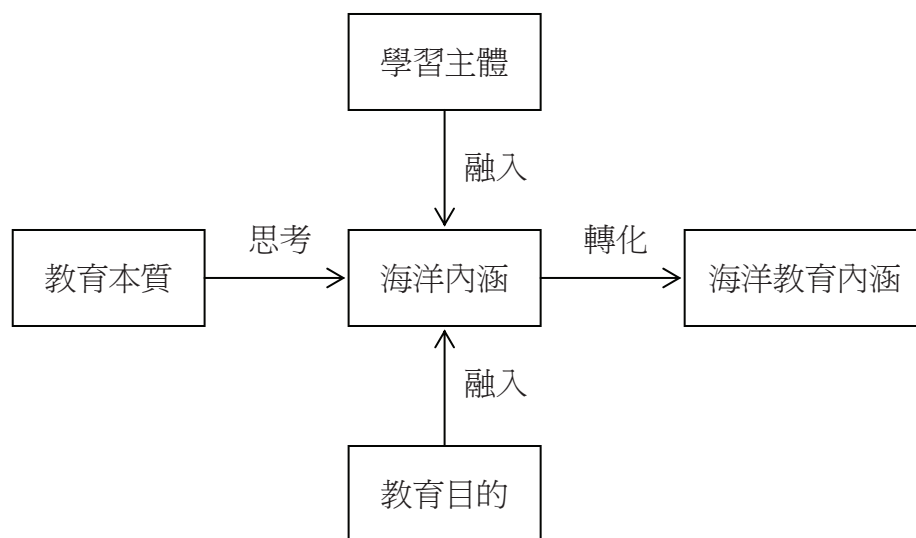
也就是說，如果從「海洋專業教育」來看，由於是海洋專業人才的培育，所以指稱的「海洋教育」，也就是對於海洋內涵的學習，惟學生所學習的海洋內涵是經過科目專門化的內容。但是，如果從「海洋普通教育」來看，重點在於提供學生正向的海洋意識，所以不應該是對特定海洋內涵的學習，也不能成為培育海洋專業人才的預備教育，故所指稱的「海洋教育」，也就不是僅僅提供自然海洋、社會海洋、人文海洋的相關內容，而是透過這些海洋內容進一步帶給學生的相關成長！

小學階段所實施的海洋教育是屬於上述的海洋普通教育，所以教育的重點不應該是將海洋專業的相關知識內容拿來簡化後提供給學生學習，而是需要進一步思考海洋教育在小學教育中的存在意義。這樣的認識，將突顯出上述的第二個必須討論的問題：我們是用何種角度來看待「海洋教育」？要從「海洋專業」出發？或者是從「教育專業」出發？事實上，兩者所關注的重點是有差距的。

「海洋專業」所關心的是「海洋」包含哪些知識內涵及如何傳遞這些內涵，所以會從不同海洋面向來思考海洋教育要如何進行，而將海洋教育劃分為海洋科學、海洋社會、海洋休閒、海洋文化……等面向；從「教育專業」出發，則從教育目的來思考學生能夠從「海洋」獲得什麼成長？也就是說，不同海洋面向的內容只是教材，教學歷程是藉由這些「海洋教材」來進行認知、品格、心性、行為上的陶冶，導引學生對海洋的認識與理解、對海洋的開發與保護、對海洋的欣賞與感受、對海洋的想像與表達……等。

據此，從「教育專業」的角度出發，應該回歸於教育本質來進行思考，關注於學習者能夠從「海洋」學習到什麼？所以教師在進行教學規劃時，必須考慮到「教育目的」為何？「學習主體」的條件為何？才能夠進一步將「海洋內涵」轉化成為「海洋教育內涵」（如圖 1 所示）。

圖 1 從教育專業思考海洋教育之架構圖



海洋教育的基本構成要素包括「教育目的」、「海洋內容」、「教學方法」、「教學場域」等（吳靖國，2008a，2009b），也就是說，「海洋內容」只是「海洋教育」的一部分，提供海洋內容給學生，不必然就是在進行海洋教育：

提供「海洋內容」無法產生「適切的互動」，必須融入「教育」，才能產生人與海洋之間的「適切性」，這是「海洋教育」的關鍵內涵，也是它

與「海洋內容」之間最明顯的差異。(吳靖國, 2008a: 111)

事實上, 教育部頒布的《海洋教育政策白皮書》與中小學海洋教育課程綱要, 其都蘊含偏於從「海洋專業」思維出發所建構的海洋教育內涵(吳靖國, 2010), 例如課程綱要中呈現的能力指標其五項主題軸海洋休閒、海洋社會、海洋文化、海洋科學、海洋資源乃是對「海洋內涵」的分類, 屬於海洋知識的劃分與傳遞, 而不是從學生基本素養與能力的開展來思考。其實, 中小學海洋教育不宜從培育海洋專業人才的角度出發, 若以海洋知識為主軸, 容易落入認知層面的教學, 在教師增能過程中, 容易失去對「教育」的關注, 但這樣的問題卻很少被覺察, 將會是中小學推動海洋教育的一項隱憂:

……沒來得及仔細思考「海洋教育是什麼」, 也缺少從「學習主體」出發的關注, 所以讓海洋普通教育落入了海洋專業教育的思維。其實, 擁有「海洋意識」的人不一定擁有「海洋教育的意識」, 「海洋內涵」與「海洋教育內涵」並不相同, 這兩者的差別如果沒有被辨識, 未來中小學海洋教育必然有所扭曲!(吳靖國, 2009a: 30)

也就是說, 如果小學教師在實施海洋教育時, 將海洋內涵與海洋教育內涵視為同一件事, 而只是將大學教授研究的海洋知識內容加以簡化, 提供給學生進行學習, 則很容易讓海洋教育逐漸落入「海洋專業的預備教育」, 在推動上產生偏差。

二、小學海洋教育應該回歸學習主體

「海洋教育」既然是九年一貫課程中的重大議題, 便屬於「教育」範疇而應回歸於教育本質。在《教育基本法》中明確地揭示「人民為教育權之主體」, 國家、教育機構、老師、父母所扮演的角色都只是「協助者」, 「學生」才是受教主體。所以, 回歸教育本質的思考也就是回歸於學習主體來思考, 找出海洋教育可以為學生帶來什麼成長。

教育部公告之《海洋教育基本知能融入中小學課程綱要計畫期末報告(正文)》中曾提及「不論是對海洋資源的使用、海洋環境的保育推動, 都能以永續發展, 人與自然共存的態度去面對」(教育部, 2008c: 6), 也就是說, 海洋教育應該讓學生了解人與海洋之間的相互影響, 以及學習如何與海洋進行

適切互動（吳靖國，2009b；Butzow, 1980；Butzow & Kane, 1982），並從這個教學過程中逐漸讓學生獲得「與海洋共生」的理念（蔡錦玲，2008），故這種「人與海洋的共存及永續發展」，才是帶領學生從事「親海、愛海、知海」背後所支撐的目的；即使是對於海洋專業人才的培育，在提升海洋專業能力時也必須結合於建立海洋環境保育觀念，才能夠促進海洋產業的永續發展（陳哲聰，2006）。

小學推動的海洋教育乃在「促使全民認識海洋、熱愛海洋、善用海洋及珍惜海洋」（教育部，2007：4）；也可以說，是在提供全民應該獲得的海洋基本知識（蔡錦玲，2006），其目的在涵養海洋通識素養（李坤崇，2007），以及對本土海洋生態環境的瞭解與尊重（鍾國南、李展榮、方力行，2003）。所以小學海洋教育之目的「不是為了未來的職業發展，而是為了認識自己所處的環境，期能了解自己應該如何與海洋進行適切互動」（吳靖國，2008a：109），也可以說，小學海洋教育是在培養學生獲得「正向的海洋意識」。

「海洋意識」乃是對海洋的思維、看法與感受，是一種海洋觀（吳靖國，2009b；劉福芳，2006）；就個體而言，是對自己與海洋之關係的一種體認。但個體可能因為所處環境之影響而造成負向的海洋意識，進而做出不適切行為，故必須透過海洋教育讓學生獲得正向的海洋意識。而「正向的」一詞乃意味著教師對事物的詮釋作用，也就是經由教師的詮釋而得以對學生產生正向影響：

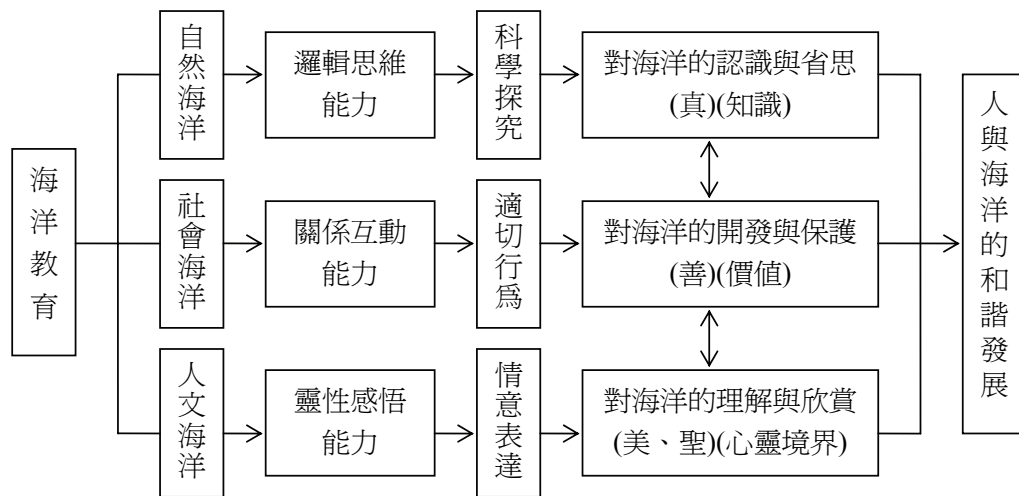
「海洋意識」乃是對海洋的看法，是人對海洋進行認識後所形成的整體看法，也可以說，「海洋意識」是指人們所覺知到海洋在人類生存與發展中所處的地位，也正是人們對「人與海洋」之關係的一種體認。再者，此處所言「正向的海洋意識」中的「正向」係從知、情、意整體感受之角度所提出的界定，亦即在認知上應該讓學生理解海洋的特質、影響、好處、危險……等，但教育過程應該避免讓學生對海洋產生恐懼、嫌惡等情感，才不致讓學生在對海洋的行動上產生偏差。（吳靖國，2008b：70）

尤其，在海洋意識的培養過程中，應該讓學生從海洋生態環境的感受來著手（Stepath, 2006），也反應出海洋教育課程綱要中不斷強調「海洋體驗」之「親海」（教育部，2008a）的重要性，也就是說，親海與海洋體驗的相關活

動，都必須要回歸於正向海洋意識的培養。

綜合上述，思考小學海洋教育時，應該從「人與海洋」的關係著手，並關注於學習主體的成長（吳靖國，2009d）；而對應於自然學科、社會學科、人文學科三領域為學生開啟的邏輯的（logical）、關係的（relational）、想像的（imaginative）三種能力（Harvard Committee, 1945），乃透過自然海洋、社會海洋、人文海洋等面向，來導引學生「獲得對海洋的相關認識」、「領會人與海洋之間的關係倫理」及「提升人與海洋和諧共存的心靈境界」，並協助學生從學習歷程中探究和領會海洋帶給人類的真、善、美、聖之意義，開展與統整學生的科學探究、適切行為、情意表達等多元能力之表現，進而達成人與海洋之間的和諧發展（吳靖國，2010），其整體構造可以圖 2 表示之。

圖 2 中小學海洋教育的整體構造圖



資料來源：吳靖國（2010）。中小學海洋教育課程綱要的檢討與重構。教育資料與研究，92，91-114。

由圖 2 來看，從提供給學生學習的學科內容來進行推衍，自然海洋不但提供學生獲得海洋的自然科學知識，也在開啟邏輯的思維能力，發展學生的科學探究行為；社會海洋則在提供人與海洋之間的倫理關係與價值觀念，以開啟關係的思維能力，發展學生適切的互動行為；人文海洋在提供了人受海洋啟發後的心靈成長與自我修為，以開啟想像與感悟能力，發展學生的領受、表達與

創造的行為。其中「知識」的探究是為了獲得「真」，這是自然科學（自然海洋）的基本精神；「價值」的追求是為了「善」，是社會科學（社會海洋）的基本前提；而「心靈境界」的提升則需要「美」與「聖」，是人文科學（人文海洋）的基本功能。這三個層面共同構成學生的海洋「行動」，也就是說，人們在與海洋互動的過程中，不斷地從海洋學習與獲得「知識」、「價值」與「心靈境界」三個層面的內涵，進而回饋於自身與海洋的適切互動，而讓人與海洋得以和諧發展。

參、研究設計

本研究包括兩個階段，首先透過理論分析，從理念與文獻資料中建構出「海洋教育」學科內容的基本層面；再者透過焦點團體，選擇與邀請具有從事海洋教育實際教學經驗的小學教師，了解其在實踐「海洋教育」教學時所需要的相關知能，分析其實務教學中所需內容，用以修正和充實理論分析所得之「海洋教育」學科內容。焦點團體訪談對象之選擇除考慮必須有海洋教育教學經驗之外，還考慮臨海與非臨海的均衡性（13位教師中基隆市有5位、臺北縣有2位，其學校不是靠海邊），並希望從中獲得較整體性的思維，故邀請2位教務主任（了解校本課程）與4位輔導員（了解全縣推動情形）；焦點團體座談於2010年5月5日召開，乃針對理論分析所建構之學科內容提出討論及建議，其成員之背景如表1所示：

表1
焦點團體成員代碼與背景

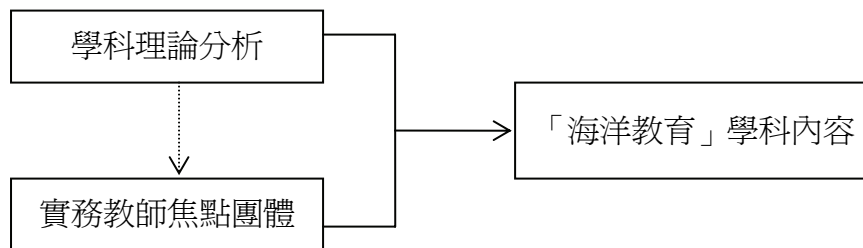
成員代碼	背景	成員代碼	背景
f01	基隆市教師，社會領域輔導員	f08	臺北縣教師，海洋教育工作坊成員
f02	基隆市教師，海洋教育工作坊成員	f09	臺北縣教師，社會領域輔導員
f03	基隆市教師，社會領域輔導員	f10	基隆市教師，社會領域輔導員

（續下頁）

成員代碼	背景	成員代碼	背景
f04	基隆市教師，海洋教育工作坊成員	f11	基隆市教師，海洋教育碩士論文
f05	基隆市教師，海洋教育工作坊成員	f12	基隆市教師，海洋教育碩士論文
f06	臺北縣教導主任，海洋教育碩士論文	f13	基隆市教務主任，海洋教育碩士論文
f07	臺北縣教師，海洋教育碩士論文		

本研究的程序是先以 L. S. Shulman 提出的教學知識做為理論分析的出發點，討論和建構「海洋教育」在師資培育課程中所包含的內容，並做為第二階段研究起點；第二階段研究以焦點團體的方式進行，從實務教師的實踐智慧出發，探究海洋教育實施時發生在教學現場的情形，並進一步由研究者將理論分析與實務經驗進行整合，架構出在師資培育機構中的「海洋教育」應該包括哪些內容。本研究架構如圖 3 所示：

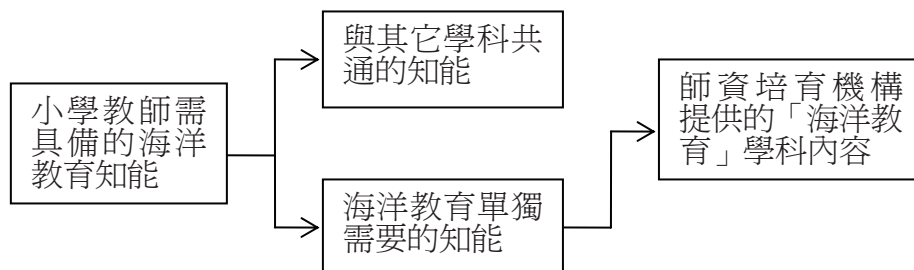
圖 3 研究架構圖



肆、「海洋教育」學科內容的理論分析

理論分析的基本結構，乃從小學教師從事海洋教育所需要的專業能力（需求面）出發，來構思師資培育機構必須提供給師資生的海洋教育學習內容（供給面），其基本構想如圖 4 所示。

圖 4 師資培育「海洋教育」學科內容之構成



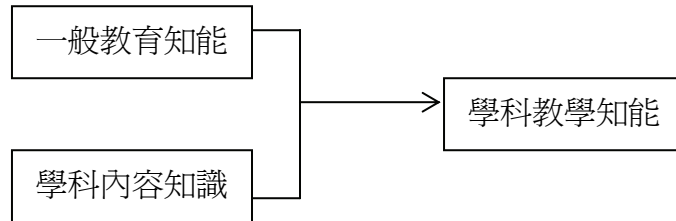
在建構師資培育機構提供的「海洋教育」學科內容之歷程中，首先分析小學教師必須具備的海洋教育知能，再進一步分析出教師從事海洋教育教學時哪些是屬於和其它學科共通的教學知能，而哪些是無法從其它學科獲得的知能，這些無法從其它學科獲得的知能才是師資培育機構必須提供給師資生學習的「海洋教育」內容。

一、小學教師所需之「海洋教育」學科理念構造

Shulman (1987) 在〈知識與教學：新改革的基礎〉(Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform) 一文中指出，教師在進行某一學科的教學時，應該具備七項基本知識，包括：(1) 學科的內容知識 (content knowledge)、(2) 一般的教學知識 (general pedagogical knowledge)、(3) 課程知識 (curriculum knowledge)、(4) 學科內容的教學知識 (pedagogical content knowledge)、(5) 學習者及其特性的知識 (knowledge of learner and their characteristics)、(6) 教育脈絡的知識 (knowledge of educational contexts)、(7) 教育的目標、目的、價值及教育哲學與歷史的知識 (knowledge of educational ends, goals, purposes, values, philosophy, and history) 等。

上述 Shulman 所提到的是「教學知識」，其實教師進行教學時應該包括「知識」與「能力」兩大面向，故本文在從事相關分析時，乃以「教學知能」來涵蓋。再者，Shulman 將之劃分為七類似乎過於細項而顯得較龐雜，本研究進行歸納，將第(2)、(3)、(5)、(6)、(7)等五項整併為「一般教育知能」，而保留原來的「學科教學知能」與「學科內容知識」，構成了「一般教育知能」、「學科內容知識」與「學科教學知能」三類，而且這三類之間的關係可以用圖 5 表示之：

圖 5 學科教學的專業知能基本結構



事實上，Shulman 在《實踐智慧：教、學及學著去教的相關議題》(The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach) 一書中，分析教師從教學現場中獲得的成長時，將這些成長的知識分為學科內容知識 (subject matter content knowledge)、教育內容知識 (pedagogical content knowledge) 與課程知識 (curricular knowledge) (Shulman, 2004, p. 201) 三類，恰好對應於圖 5 所歸類的結果。

根據圖 5 進一步來構思「海洋教育」學科內容時，可能出現兩方面的不同理解：第一、從師資培育機構的授課教師來看，所開授的「海洋教育」，其學科內容所指的是「海洋教育」；第二、從小學教師從事的海洋教育來看，他們不是教授「海洋教育」科目，而是以「海洋」為主軸和素材來從事相關教學活動，故此時的學科內容是指「海洋」。

很明顯地，本研究所要處理的部分乃是前者，但是在建構前者之內涵的過程中，必須先掌握後者。據此，進一步以圖 5 的基本結構來思考小學教師所需要的海洋教育基本知能，分為三類：

(一) 海洋內容知識 (學科內容知識)

也就是有關於「海洋」的知識，包括海洋學科領域的範圍、架構、知識內容與組成、重要概念、發展情形……等。

(二) 一般教育知能

它關注於教育專業，超越於學科知識 (Shulman, 2004)，包括教育目的、價值及教育哲學與歷史、學生心理特質、知識條件、社會行為、學習風格與方式、班級經營與組織、課程組織、教材編選、教具與媒材使用、教學環境與資源應用……等一般教師共同必須獲得的相關知能。

(三) 海洋教學知能 (學科教學知識)

是指「在一個既定的學級中將所教的特定學科與議題進行整體安排的學程設計」(Shulman, 2004, p. 203)，也就是將海洋學科內容與一般教育知能相互

融合，進一步在教學上展現出來的結果，包括將教學理念、教學設計、教學方法等應用於處理海洋相關知識，其中包含教學創新與教師自我風格的建立等。

二、小學教師從事「海洋教育」特殊需要的基本知能

上述有關「一般教育知能」部分，係屬於教師的基本知能，是每一位小學教師都必須具備的基本知能，其沒有必要在「海洋教育」中予以強調。故此處進一步將共通知能排除於「海洋教育」科目，並從海洋教育的獨特知能來看，乃保留了兩大類：

第一類「海洋學科內容知識」：屬於提供給學生學習的內容，也就是海洋教育中的教材內容，它來自於對「海洋」內容而進行的劃分，其包括上述的三個面向：

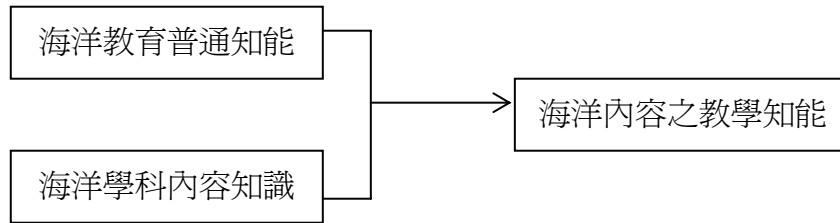
- (一) 自然海洋：包括海洋資源、海洋生態……等。
- (二) 社會海洋：包括海洋開發、海洋保育、海洋法政……等。
- (三) 人文海洋：包括海洋歷史、海洋文化、海洋文學、海洋藝術……等。

第二類「海洋內容教學知能」：屬於教師如何教的範疇，也就是將第一類的海洋內容提供給學生時，教師必須考慮到的各種問題及教師運用的各種方法，例如：對海洋領域專業知識內容的轉化、海洋知識內容與學生能力發展的關係、海洋教材內容的理解與編選、海洋教育的教學創新與設計……。

這兩類的結合所呈現出來的意義是：將海洋知識（第一類）透過教學途徑提供給學生（第二類）。接著必須進一步思考的是，這樣的做法是否能夠真正反映出前述海洋教育「人與海洋和諧發展」之目的？也就是說，既然「海洋教育」成為一個學科，那麼它必然有其自身的教育目的、學習重點、發展情形等，這些範疇乃是對「海洋學科知識內容」所進行的價值定向（如海洋教育目的、價值等），是屬於從事「海洋教育」的普通知能，但這個部分無法反映在上述兩類之中，故必須增加另一類（第三類）——海洋教育普通知能，包含的相關內容：1. 認識「海洋教育」的內涵，如理念、目的、內容、方法等；2. 理解「海洋教育」的發展脈絡；3. 掌握「海洋教育」與其他教育議題的關係；4. 理解「海洋教育」的理論基礎。

據此，從理論的推演上統整出小學教師從事海洋學科內容之教學時應該具有的基本知能，包括「海洋教育普通知能」、「海洋學科內容知識」、「海洋內容教學知能」三類，其關係如圖 6 所示：

圖 6 海洋學科內容教學的基本知能結構



三、師資培育機構應該提供的「海洋教育」學科內容

為了讓師資生在未來取得教職後能夠順利從事海洋教育，故在師資培育課程開授的「海洋教育」應該涵蓋圖 6 所列之「海洋教育普通知能」、「海洋學科內容知識」、「海洋內容教學知能」三類。以下從回歸教育本質的角度來構思開設「海洋教育」科目時應該提供哪些基本內容，並建構出師資培育機構之「海洋教育」的學科內涵。

(一) 從教育的範疇思考「海洋教育」的學習內容

師資生在修習教育學程的身分是「學生」，故在修習「海洋教育」科目時，必然要包含 B. S. Bloom 所提出的認知、技能、情意三面向，才能獲得完整的學習，以下就三面向來呈現師資生應該要學習的相關內容：

1. 海洋教育的認知面向

在認知面向上除了對於海洋教育相關理念、海洋知識內容的掌握之外，更應該了解海洋教育在整體教育中的脈絡關係。據此，認知面向應該包括「理念的認識」、「脈絡的理解」、「內容的掌握」三者：

第一、對理念的認識

(1) 認識海洋教育的價值與意義：包括海洋教育概念與海洋概念的區別；海洋教育與生命教育、環境教育、科學教育……之間的差異和區隔；以及海洋教育與水域教育的關係和差異等。

(2) 認識海洋教育的目的：包括海洋專業教育與海洋普通教育的區隔及其目的，以及海洋普通教育因應學習對象不同而在教育目的上應該進行的調整。

(3) 認識海洋教育的理論基礎：例如哲學、心理學、倫理學、美學、文學……相關理論對海洋教育的啟發。

第二、對脈絡的理解

(1) 理解海洋教育在國家發展中的脈絡：包括國家海洋政策、海洋政策中海洋教育的角色、海洋教育與國家發展的關係等。

(2) 理解海洋教育在整體教育中的脈絡：包括國家教育政策中海洋教育的角色、海洋教育政策發展情形、海洋教育與學生身心發展的關係等。

(3) 理解海洋教育在學校課程中的脈絡：包括學校環境與海洋教育的關係、教師條件與海洋教育的關係、海洋教育與其他重大教育議題的關係等。

第三、對內容的掌握

(1) 掌握不同面向的海洋教材內容：包括對自然海洋、社會海洋、人文海洋三面向的掌握。

(2) 掌握不同面向海洋教材內容對學生不同能力的啟發作用。

2. 海洋教育的技能面向

有關技能面向，乃是指導師資生學會將海洋教育落實在教學情境中的相關技能，包括對於規劃課程、設計教學、導引學習、改進教學等各方面相關技能的學習。其主要項目有：

(1) 獲得轉化海洋專業知識的技能。

(2) 獲得編選及開發海洋教材的技能。

(3) 獲得海洋教育的相關教學方法。

(4) 創新海洋教育相關教學與教案之設計。

3. 海洋教育的情意面向

有關情意面向，必須讓師資生領會海洋的精神及其帶給人類的啟發，理解與感受海洋教育的重要性，進而產生愛護海洋及樂意從事海洋教育，也就是培養師資生對海洋產生情感及對海洋教育產生責任感的過程。其主要項目有：

(1) 讓學生體驗及領略海洋的不同特質：變化、寬大、多樣、美感……。進而讓學生關懷海洋及理解自己能夠對海洋產生的行動。

(2) 讓學生從理解海洋教育的價值出發，進一步引發其從事海洋教育的責任心，以促進其願意投入海洋教育，並從中獲得樂趣。

(二) 師資培育「海洋教育」的學科內容

師資培育機構開設「海洋教育」科目，主要目的在於讓修習教育學程之學生認識海洋教育，理解海洋教育對學生的影響，進而樂意從事海洋教育，並能夠將海洋教育融入自己的教學領域中。惟其中有關如何導引學習、如何培養學生對海洋發生興趣、關懷海洋、及如何引發投入海洋教育之願意等，都與師

資培育機構教授「海洋教育」科目之教師的教學理念、教學風格有密切關係，尤其該教師在課程規劃中的相關活動、其營造的師生互動氛圍等，對於師資生的學習結果影響甚大，尤其在學生情意面向的涵養更是如此，但此部分卻難以在學科內容中呈現出來。

故本處乃根據上述所揭「必須提供給師資生的學習內容」中有關認知與技能部分，將之重新統整，進一步從理念層面、國家層面、學校層面、班級層面等來建構師資培育機構設置「海洋教育」科目所應該包含的學科內容，惟該科目之授課教師在教學歷程中除了掌握下列各層面的內容之外，應該在情意方面融入自身的特質，才能在海洋教育的教學中同時兼顧認知、技能、情意的學習內涵共同融入下列學科內容中：

1. 在理念層面上

(1) 海洋教育的理念思維：海洋教育的價值、意義、功能、目的；海洋教育與學生身心發展的關係；海洋教育與其他教育、重大議題的關係等。

(2) 海洋教育與相關理論：哲學、心理學、社會學、美學、文學……方面對海洋教育的啟示，以及如何應用於海洋教育等。

2. 在國家層面上

(1) 海洋教育的政策發展：國內海洋教育的發展脈絡、海洋教育政策發展重點、其他國家海洋教育發展情形等。

(2) 海洋教育的課程綱要：海洋教育課程綱要之精神、特色與重點；海洋教育課程綱要與學校、教科書、教師之間的關係等。

3. 在學校層面上

(1) 海洋教育與校本課程：不同條件之學校推動海洋教育的方式、海洋教育與資源運用、海洋教育融入校本課程等。

(2) 海洋教育與教師發展：教師蒐集海洋素材的能力、教師對海洋專業知識的轉化能力、海洋教育的行動研究等。

4. 在班級層面上

(1) 海洋教育的教學設計：海洋教育的不同教學取向、海洋教育的相關教學方法、海洋教育的教學設計模式、海洋教育教案設計、海洋教育的教學評量與反省、海洋教育的教學創新等。

(2) 海洋教育的教材編選：認識海洋內涵（自然海洋、社會海洋、人文海洋）、掌握教科書中的海洋概念、編選海洋補充教材等。

伍、國小教師對「海洋教育」學科內容的意見

以理論分析所得四個層面為基礎，經由焦點團體討論過程來進行修正與補充，進而建構出「海洋教育」的學科內容。以下分別針對焦點團體討論結果進行歸納與分析，以及對討論結果進一步反省：

一、小學教師的相關建議

將焦點團體討論歷程的發言情形轉成逐字稿，進一步整理、歸納與分析後，呈現出下列四個主要討論重點：

（一）強化海洋教育教學能力

討論最多的內容在「教學能力」方面，並可以歸納出教師在進行海洋教育教學實踐時，應該要具備的三種核心能力：

1. 科際交流能力

在焦點團體討論中，教師指出：

現在是一個多學科釋放空間的時候，應該要看到它的交流，所以我的意思是說跨學科知識的流動性，在這裡面是沒看到的，……在以前學科各占山頭的時候，這個地方是被支解開來的，那我們現在走回到海洋教育的時候，這個得要注意到，把它連接起來，所以我覺得這個部分可能是我們未來在做海洋教育要去考量的，要不然我們山邊的海洋教育永遠都會跟海邊的海洋教育切割開。(f03)

這涉及了學科之間知識的關聯性與整體性，希望教師能夠藉由海洋教育的課程實踐，破除學科本位界線，讓學生對社會整體脈絡與其關係互動有所理解。而這樣的理念，也進一步引發大家對教師的課程統整能力提出相關討論。

2. 課程統整能力

討論中有教師（f05, f06, f07, f10）提及課程統整能力的意見，包括從教師教學設計上的統整（f05, f07, f10）與校本課程層面的統整（f06）。其中有關教學設計上的統整能力，指出：

……當我進行海洋課程的時候，我會做自然海洋介紹，……他們會知道

海洋是這樣的美，以前他們是不知道的；然後在帶入社會領域的部分是說，我們人類所做的是什麼事情，他們的矛盾和批判的精神就會自然地產生出來，所以開放讓孩子去做，在過程裡面會發現我和海洋課程連結了，以前海洋就是書，就是照片，就是一件事，那現在開始我可以做些什麼？我的角色在哪裡？就會開始顯現出來，所以我覺得自然跟人文的連結，或許可以相同地來呈現……。(f05)

另外在校本課程方面，認為師資培育應該要讓師資生學會以海洋教育來統整不同的學習領域：

……你教海洋的時候你不是只有教海洋，你應該是把其他的部分融合在裡面，比如說語詞國語的部分，比如說自然的部分，社會的部分，藝文領域的部分，應該是要做這些整合，我覺得在師培裡面，可以教導老師們有這些整合其他領域的概念……。(f06)

3. 教學轉化能力

焦點團體中提及的教學轉化能力，基本上是從學生學習的角度來思考教師應該要展現的作為：

我有一個國中畢業生回來跟我說，他覺得他們的理化很難，他們上很多自然科學的課，但是學不到東西，所以我覺得專業知識的重要性比不上老師知識轉化的重要。……他必須要有將知識結合課程和轉化的能力，……師培生有一點很重要的是，……去學習如何把海洋知識教給別人。(f05)

也就是說，教師必須「對環境、學生、對學校周遭整個型態的知覺，……了解我們的學生，我了解我們的教材，然後才把海洋的東西進行轉化」(f10)，教師應該作為一個「轉化型的知識分子」(f09)。

(二) 提升對海洋的情意感受

焦點團體討論中提出，應該強化教師對海洋教育的認同感，特別是在情意面向，包括讓教師對海洋有所感動、能夠提升海洋意識、讓教師感受到海洋與生活的關連、進而體認海洋的重要性，茲說明如下：

1. 讓教師感動於海洋

在焦點團體討論中，教師指出：

我覺得一個課程要推行一定要先感動到老師，感動了老師，老師才會有興趣做而不是敷衍了事……。不管是轉化的能力或是老師本身，一定要先有感動，沒有感動只是照著法令，或是照著能力指標去做，……一開始感動一定要有，讓孩子也感受到了熱情。(f02)

從事海洋教育時，教師的情意部分是非常重要的(f13, f10)，尤其是讓教師獲得感動(f12)，教師的專業成長與教學能力的提升都建基於此，「老師被感動到了，自然就會去轉化很多東西」(f02)。

2. 促進海洋意識的產生

與會者(f01, f02, f09, f13)提及，讓現場教師擁有海洋意識才是重要的，包括對海洋的覺察、擁有海洋視域等，因為「有那個 sense 之後，你看到什麼都有感覺」(f02)，這是教師面對這麼多教育議題時應該要具備的基本條件：

……我們有太多的議題希望老師可以詮釋給孩子，但事實上做得到嗎？做不到！所以，基本上我覺得只要老師擁有這個視角，當你有這個意識的時候，你看到什麼就會想到什麼。……有海洋意識的時候，人生何處不海洋。(f09)

只要教師有海洋意識，所教出來的學生才可能會有海洋意識，因為在教師的行動裡面就會帶出海洋意識來(f01)。

3. 讓海洋切近於生活

「讓海洋生活化」是許多與會者(f01, f02, f05, f09, f11)提及的概念，尤其是非臨海學校的教師，畢竟要能從身邊感受到海洋的存在，才能產生推動海洋教育的行動：

……畢竟我們不是住在海邊，那可能他要去感覺我們日常生活要怎麼結合到海洋這部分，我覺得直接要讓他去想像他沒有去過的地方，這樣很難讓他連結起來，如果讓他跟他的生活跟附近的河川去做結合的話，或

許有一點連接。(f11)

也就是說，「要先把自已跟海洋連結起來」(f05)，要能貼近生活的面向，教師就會覺得比較有趣，而且跟生活、跟學生的經驗有關，在教學轉化的時候會比較容易(f01, f02)，而且應該要讓教師去體驗海洋，親歷其境，「如果老師本身是怕水的，怕河流的，我想他在詮釋上面就像是隔靴搔癢一般，教不出來那種感覺」(f09)。

4. 體認海洋教育的重要性

與會者指出：

其實我們在推海洋教育的時候並沒有具備很專業的海洋知識，只是說有意識到海洋的重要性，當我們體認海洋的重要性時，就會去蒐集相關的素材，針對小朋友適合什麼樣的方式，什麼樣的教材或是什麼樣的評量活動，然後憑著這一股熱忱去教導小朋友，而不是說我已經先具備好很多的專業知能。可能未來的老師，師資生他不可能具有各科的專業知識，譬如說教國語不一定要中文系之類的，在教海洋教育，可能要培養未來的老師要能先意識到海洋的重要性，如果他體認到那重要性的話，可能比較有熱忱去克服教學上的困難。(f08)

所以，不只應該讓教師認識海洋教育的內涵(f12)，也必須讓教師知道海洋教育的重要性，因此「師培生在學海洋教育的時候，……他要先知道海洋教育是重要的」(f05)。

(三) 掌握海洋教育教學目標

討論過程中提及教師應該掌握海洋教育的教學目標，其主要來源大致包括「能力指標」與「教學理念」：

1. 對應能力指標

……海洋教育要在 100 年實施，那我們會被海洋教育的能力指標架著走，所以如果是把海洋教育的那五個面向放在我們的課程裡面，可能可以解決老師在面臨教學能力指標時候的困境，就可以直接對照過來，就不會慌……，老師第一個就會先安心，因為我看得到我要教的東西，而且跟能力指標是 match 的，那我學起來，我就有利。(f01)

所以有與會者認為，師培機構的「海洋教育」教學，「第一堂課應該是帶著師資生去認識海洋教育的能力指標」，因為「能力指標才是我們的骨幹」（f09），認識能力指標之後，教師才不會被教科書蒙蔽。

但也有其他的與會者（f05, f07, f13）不認同這樣的做法，認為現場教師面對能力指標的研習，是會排斥的（f13），而且不見得所有的海洋教育一定都要從能力指標出發（f07），尤其回到師資培育的情況來看，因為師資生的背景知識與教育知能還不足：

……一開始第一堂課就上能力指標，他有沒有辦法知道能力指標指的是什麼，那這能力指標目前有沒有問題，他們有沒有需要更精進的空間……。（f05）

2. 教學理念的指引

……像我自己在做融入式課程，我就發現能力指標和目標這個都很重要，不管能力指標完不完善，可是有一個目標總是好做，因為我要從教科書裡面去找海洋教育的東西，有一個東西可以讓我去對著，那我會覺得我沒有偏離這個方向，我會覺得做得比較心安，所以我覺得目標是要有的，只是不知道是不是能力指標，只是說讓老師獲得指引的一個方向，我覺得這個滿重要的。（f12）

也就是說，教師需要的是方向與指引，至於是不是能力指標並不是最重要的，所以更重要的應該是「教學理念」，「我覺得不應該侷限在能力指標，可能在師資培養的過程中，讓他知道可以有更多元的方向，讓他知道可以這樣子去教學跟設計教案」（f07）。

（四）其他

在討論過程中，還出現三個比較重要的意見，分別是：

第一、四個層面中還缺少「學生層面」

……我看到少了一個學生層面上面，……啟迪他的海洋意識我覺得是很重要的，那是一個行動的，所以在課程的培養裡面，應該要告訴我們現在這些老師，他如何去啟動那些學生……。（f03）

第二、理念層面中可加入「新環境典範」

……另外就是新環境典範，這個部分跟我們與海洋的互動歷程也好，跟我們的相關議題都有很大的關係。(f01)

第三、學習對教科書的延伸與應用

其實有一部分老師想要推海洋教育，可是想要方便一點，所以我在想說，是不是應該培育師資生就教科書內容直接取材，也就是培養他將來當老師時把教科書翻開解釋的時候可以覺察到哪一些是可以拿出來做海洋教育的，就是現成的內容去做延伸教學或者融入教學……。(f07)

二、本研究的進一步省思

經過上述整理與分析之後，以下提出兩方面的說明與修正：

(一) 對學科學習內容的補充

在焦點團體討論中，針對原本所提供之理論分析所得四個基本層面，主要提及了兩個補充重點：其一，缺乏學生層面的考量；其二，師資生應該加強「新環境典範」的理念與對教科書的應用。

有關「缺乏學生層面的考量」上，乃是對「學習主體」的關懷，它本身就是蘊含在「教育」中的基礎，原本被融入於基本層面中「理念層面」之「海洋教育與相關理論」的「哲學」裡面。經討論之後，由於考慮目前的《海洋教育政策白皮書》與所頒布的中小學海洋教育課程綱要中，都缺乏從「學習主體」出發來構思海洋教育（吳靖國，2010），故確實有需要特別予以強調。有關加強「新環境典範」理念方面，其有關於人與海洋的互動關係，屬於「倫理學」範疇，確實是海洋教育的重要理念（吳靖國，2009b），而在原來的基本架構中沒有提及，故應該加以補充；另外，應用教科書中海洋概念方面，已經出現在原本基本架構「班級層面」的「海洋教育的教材編選」中。

再者，討論中提及「體認海洋教育的重要性」、「對應能力指標」、「教學理念的指引」等，在原本提供的理論分析結果中都已經有列入。而「教學能力」與「情意感受」兩者，因為在理論分析時已經有意識地將之排除，故並沒有列入基本架構中。然而，有關「教學能力」部分，Shulman（1987）提及

「教學推理與行動模式」，指出教師在從事教學時歷經理解、轉化、教學、評價、反思、新理解的歷程，如表 2 所示：

表 2

教學推理與行動的模式

理解	對目的、教材結構、學科內外有關概念的理解。
轉化	準備：對課文進行批判性的解釋和分析、重新組織和劃分、編寫課程綱目、明確目的。
	呈現：應用各種呈現方式，包括類比、比喻、舉例、演示和解釋等。
	選擇：從包括各種教學、組織、管理和安排的模式的清單中選擇。
	適應和符合學生的特點：考慮的因素有觀念、成見、誤解、困難、語言、文化、動機、社會階層、性別、年齡、能力、性向、興趣、自我概念和注意力等。
教學	管理、呈現、互動、小組活動、紀律、幽默、提問及主動教學的其他方面，發現式或探究式教學，以及有效教學的所有其他形式。
評價	在交互式教學過程中檢查學生的理解。
	在課文或單元結束時測試學生的理解。
	對效果進行自我評估，並根據經驗加以調整。
反思	評論、重構、修訂和批判性地分析自己的和班級的行為表現，有根據地做出解釋。
新的理解	對目的、學科內容、學生、教學和自我的新理解。 鞏固新的理解，從經驗中學習。

資料來源：引自余強（主譯）（2004）。L. S. Shulman 著。知識與教學：新改革的基礎。載於余強（主譯），**當代課程問題**（頁 177）。杭州：浙江教育出版社。

也就是說，這些教學能力雖然屬於一般教育知能，但確實都與該學科的教學息息相關，有必要結合在學科教學之中，才能夠讓教師真正在實施海洋教育時可以展現這些教學能力。另外，有關教學的「情意感受」乃是教師本身對學科教學所產生的「熱情」（passion），許多文獻都指出（Apps, 1996; Day, 2004; Goldstein, 2004），它是促進教學成效與提升教學專業發展的關鍵因素，並且

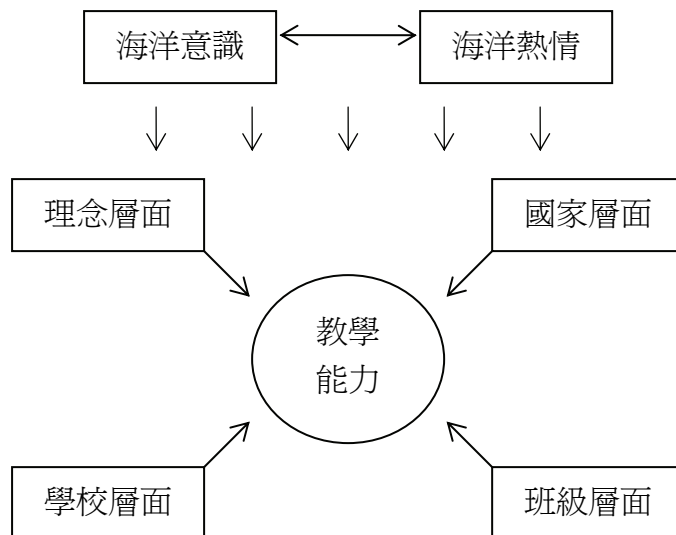
應該結合在學科教學之中。

(二) 對學科整體結構的調整

在理論分析時所依據的理念架構中(如圖4)，原本希望只掌握「海洋教育」中的獨特部分，而將「與其它學科共通的知能」部分排除，但是在焦點團體討論中，卻有超過一半的時間都在強調教師進行海洋教育教學時，所需要的相關教學能力，而且絕大多數參與討論的成員都認為，師資培育中心開授這個科目的重點不在於讓師資生獲得海洋的專業知識，而是激發對海洋的覺知和熱情。

事實上，從教師專業的內涵來看，知識內容、教學能力與教學熱情之間原本就是結合在一起的，要加強區隔不但不容易，也似乎有違教育的整體性，將知識與能力分開，以及將知、情、意分開，反而造成學習的片斷，因此，本研究乃試圖重新加以更整體性地思考和統整，進一步以「教師」(師資生)為思考和建構學習重點的核心，也就是說，所提供的四個基本層面(理論分析結果)，應該進一步結合到對教師教學能力的提升，讓所提供之海洋教育的相關學習內容，都能導引到教師教學能力上來思考與理解，故將「知識內容」與「教學能力」兩個學習重點結合在一起，而構成圖7所示：

圖7 小學學程「海洋教育」的學科內容結構



陸、結論與建議

本研究根據上述結果，進一步提出以下的結論與建議：

一、結論

經由理論分析與焦點團體討論之後，可以進一步發現，如果回歸於現場教師推動海洋教育時所需要的條件上來考慮，則師資培育過程中提供師資生學習的「海洋教育」科目，其學習的學科內容乃不能單獨從「認知」層面來進行規劃，必須包涵知、情、意的整合；而且，也不能將「教學能力」歸於其他另外的學科（如教學原理等），而將之排除在「海洋教育」的學科範圍。

綜合上述研究情形，並以圖 7 的學科內容結構為基礎，進一步提出國小教育學程中的「海洋教育」科目應該提供給師資生學習的內容，包括下列五個基本要項：

（一）經由相關活動導引認識海洋與關愛海洋

1. 獲得海洋意識：認識海洋內涵（自然海洋、社會海洋、人文海洋）、理解海洋與生活的關係、覺察生活中的海洋概念……等。
2. 激發海洋熱情：透過體驗、參與活動、聽演講、參觀教學……各項活動，領略海洋的重要性與感受海洋的美麗。

（二）認識「理念層面」海洋教育並連結於教學能力的發展

1. 海洋教育的理念思維：海洋教育的價值、意義、功能、重要性、目的；海洋教育與學生身心發展的關係；海洋教育與其他教育、重大教育議題的關係；教師如何將海洋教育理念用於教學設計等。
2. 海洋教育與相關理論：哲學、倫理學（新環境典範）、心理學、社會學、美學、文學……方面對海洋教育的啟示，尤其從「學習主體」出發的詮釋，來導引如何將相關理論應用於海洋教育等。

（三）認識「國家層面」海洋教育並連結於教學能力的發展

1. 海洋教育的政策發展：國內海洋教育的發展脈絡、海洋教育政策發展重點、其他國家海洋教育發展情形、海洋教育政策對教學實踐的影響等。
2. 海洋教育的課程綱要：海洋教育課程綱要之精神、特色與重點；海洋教育課程綱要與學校、教科書、教師之間的關係；教師如何將課程綱要運用於教學設計等。

(四) 認識「學校層面」海洋教育並連結於教學能力的發展

1. 海洋教育與校本課程：不同條件之學校推動海洋教育的方式、海洋教育與資源運用、海洋教育融入校本課程、從校本課程到教學設計的銜接等。

2. 海洋教育與教師發展：教師蒐集海洋素材的能力、教師對海洋專業知識的轉化能力、海洋教育的行動研究等。

(五) 將海洋教育教學能力應用於班級教學實踐

1. 海洋教育的教學設計：海洋教育的不同教學取向、海洋教育的相關教學方法、海洋教育的教學設計模式、海洋教育教案設計、海洋教育的教學評量與反省、海洋教育的教學創新等。

2. 海洋教育的教材編選：掌握與應用教科書中的海洋概念、編選海洋相關教材等。

二、建議

最後，本研究提出下列三項進一步的省思與建議：

第一、研究歷程中發現，學科內容不能單獨從「認知」層面來進行規劃，必須整合知、情、意，以及聯繫到「教學能力」上，所以師資培育中「海洋教育」科目的呈現已經不僅僅是學科內容而已，也包括了授課教師對該科目的教學設計，但此一部分無法在本研究設計中進行相關探討，仍需要更進一步的研究規劃與實施。

第二、本研究是從師資培育機構設置「海洋教育」科目的角度來進行學科內容的探究，事實上，並非各師資培育機構都會以這種方式來推動海洋教育，也可能是採融入教師授課科目的方式來進行，這種方式涉及海洋教育與師資培育各科目之間關連性的探討，是未來可以繼續著力的研究。

第三、本研究只針對海洋教育在國小階段的師資培育所進行的探討，其學生特質、課程結構、教學條件、社會需求等各方面都與國中階段或高中（職）階段不相同，故有關中等教育學程中的海洋教育學科內容之探討，值得進一步關注。

參考文獻

余強（主譯）（2004）。知識與教學：新改革的基礎（原作者：L.S. Shulman）。載

- 於余強（主譯），**當代課程問題**（頁 163-188）。杭州：浙江教育。〔Shulman, L. S. (2004). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. (Q. Yu Trans.) In Q. Yu (Trans.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 163-188). Hangzhou: Zhejiang Education Pub.〕
- 吳靖國（2007 年 9 月 19 日）。先讓教師具備海洋意識吧。**中國時報**，A15 版。〔Wu, C. K. (2007, September 19). Lets teachers have marine consciousness first. *China Times*, pp. A15.〕
- 吳靖國（2008a）。中小學教科書海洋概念內容分析類目之建構。**當代教育研究**，16（3），97-136。〔Wu, C. K. (2008a). Constructing the content analysis categories of marine concepts on the textbooks of elementary and junior high schools. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 16(3), 97-136.〕
- 吳靖國（2008b）。海洋通識課程之內涵：知識取向的探討。**通識教育學刊**，2，63-80。〔Wu, C. K. (2008b). An epistemological approach on the connotation of marine general curriculum. *Taiwan Journal of General Education*, 2, 63-80.〕
- 吳靖國（2009a）。推廣海洋教育，先談海洋意識。**海洋高雄**，22，30-34。〔Wu, C. K. (2009a). To promote marine education must discuss marine consciousness first. *Marine Kaohsiung*, 22, 30-34.〕
- 吳靖國（2009b）。**海洋教育：教科書、教師與教學**。臺北市：五南。〔Wu, C. K. (2009b). *Marine education: Textbook, teacher and teaching*. Taipei: WuNan〕
- 吳靖國（2009c）。談國小海洋教育。**中縣教育鐸聲**，98（2），46-47。〔Wu, C. K. (2009c). Discussing marine consciousness at elementary schools. *Zhongxian Jiaoyu Duosheng*, 98(2), 46-47.〕
- 吳靖國（2009d）。海洋教育要有「海味兒」。**教與愛**，88，6-10。〔Wu, C. K. (2009d). Marine education must have the sea image. *Teaching and Love*, 88, 6-10.〕
- 吳靖國（2009e）。「海洋詩性智慧」教學內涵之研究。**海洋文化學刊**，6，145-174。〔Wu, C. K. (2009e). A study on the pedagogical implications of marine poetic wisdom. *Oceanic Culture Journal*, 6, 145-174.〕
- 吳靖國（2010）。中小學海洋教育課程綱要的檢討與重構。**教育資料與研究**，92，91-114。〔Wu, C. K. (2010). Reviewing and restructuring the curriculum guideline of school marine education. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 92, 91-114.〕

- 李坤崇 (2007)。中小學海洋教育能力指標之建置。 **教育研究月刊**，162，97-113。〔 Li, K. C. (2007). Establishing of the competence indicators of marine education at elementary and middle schools. *Journal of Education Research*, 162, 97-113. 〕
- 教育部 (2007)。 **海洋教育政策白皮書**。臺北市：教育部。〔 Ministry of Education (2007). *Marine education policy white paper*. Taipei: Ministry of Education. 〕
- 教育部 (2008a)。 **國民中小學九年一貫課程綱要重大議題 (海洋教育)**。取自 http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326 〔 Ministry of Education. (2008). *Integration-issues (marine education) of the 1st-9th-grades Curriculum at elementary and middle schools*. Retrieved from http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=15326 〕
- 教育部 (2008b)。 **海洋教育執行計畫**。取自 <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7ffffff084.pdf> 〔 Ministry of Education. (2008b). *Implement plan of marine education*. Retrieved from <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7ffffff084.pdf> 〕
- 教育部 (2008c)。 **海洋教育基本知能融入中小學課程綱要計畫期末報告 (正文)**。取自：<http://140.111.34.34/docdb/files/dma7ffffff0f2.pdf> 〔 Ministry of Education. (2008c). *Program for infusion fundamental conception of marine education in primary and secondary school curriculum guideline (Final Report)*. Retrieved from <http://140.111.34.34/docdb/files/dma7ffffff0f2.pdf> 〕
- 陳哲聰 (2006)。臺灣高等教育之海洋發展。 **教育資料與研究雙月刊**，70，45-50。〔 Chen, C.T. (2006). The education for marine development. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 70, 45-50 〕
- 劉福芳 (2006)。試論海洋文化的哲學內涵。 **理論學刊**，153，110-111。〔 Liu, F. F. (2006). Discussing the philosophical connotation of marine culture. *Theory Journal*, 153, 110-111. 〕
- 蔡錦玲 (2006)。臺灣海洋教育藍圖。 **教育資料與研究雙月刊**，70，1-10。〔 Tsai, C. L. (2006). A blueprint for marine education in Taiwan. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 70, 1-10. 〕
- 蔡錦玲 (2008)。海洋科研與海洋教育發展之整合策略。 **教育資料與研究雙月刊**，85，1-18。〔 Tsai, C. L. (2008). Strategies for an integration system combining marine science research and educational development. *Bimonthly Journal of Educational Resources and Research*, 85, 1-18. 〕

- 鍾國南、李展榮、方力行 (2003)。海洋教育的方向。載於邱文彥 (編著), *海洋永續經營* (頁 205-223)。臺北: 胡氏圖書。[Zhong, G. N., Li, Z. R., & Fang, L. C. (2003). The directions for marine education. In W. Y. Chiau (Ed.), *To manage the sea forever* (pp.205-223). Taipei: Hu books.]
- Apps, J. W. (1996). *Teaching from the heart*. Malabar, Florida, FL: Krieger Publishing Company.
- Butzow, J. W. (1980). Have you been to the shore before? *A marine education infusion unit on seashore and aquarium life*. Orono, MN: University of Maine.
- Butzow, J. W., & Kane, P. (1982). *Do you know our marine fish?* A marine education infusion unit. Orono, MN: University of Maine.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London, UK: Routledge Falmer.
- Goldstein, L. S. (2004). Loving teacher education. In D. Liston & J. Garrison (Eds.), *Teaching, learning, and loving: Reclaiming passion in educational practice* (pp.35-47). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Harvard Committee(1945). *General education in a free society*. Cambridge, UK: Harvard University Press.
- National Oceanic and Atmospheric Administration (1998). *Year of the ocean, 1998 marine education, U.S.A.: An overview*. Retrieved from http://www.yoto98.noaa.gov/yoto/meeting/mar_edu_316.html
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stepath, C. M. (2006). *Coral reefs as sites for experiential education: Learning with Australian students-Foundational study* (Unpublished doctoral dissertation) James Cook University, Tropical Northern Queensland, Australia.

優質臨床教師需具備的能力與特質—— 臺灣醫師觀點的初探研究

邱足滿* 蔡哲嘉** 楊仁宏***

摘要

臺灣因應世界潮流，自 1992 年起開始全面性醫學教育改革；教育部於 1999 年成立醫學院評鑑委員會，各醫學院於其指導下陸續成立教師成長中心。2003 年 SARS 風暴後，衛生署推動實施「教學醫院畢業後一般醫學訓練計畫」。在醫學教育改革的路途上，要提升學生素質必須先提昇教育訓練品質，所以培育優質臨床教師是當務之急。過去已有許多研究討論優質臨床教師需要的能力與特質，本研究想了解臺灣的臨床醫師對於「優質的臨床教師需要的能力與特質」之認知，並了解理想與現實之間的落差。本研究以問卷調查法為研究工具，以臺灣三家醫學中心（X、Y、Z；X 為某私立財團法人醫學中心，Y、Z 為私立醫學院附設之醫學中心）的臨床醫師為研究對象進行調查。本研究依「缺口理論改良方法」運算落差權數，了解臨床醫師認為「優質的臨床教師的能力與特質」自我評估與重要性評比之間落差權數情形。共回收 409 份有效問卷。本研究將優質的臨床教師應具備的能力與特質分為六個構面：「教學理念與教學知識」、「教學技巧與方法」、「開發與使用教學資源」、「教學評量」、「教學態度」與「個人特質」。每個構面所屬子題於自評與重要性評估之間均有顯著落差（ $p < .05$ ）。臨床醫師認為「個人特質」構面的落差權數最大，「教學態度」構面的落差權數最小。資深醫師認為「個人特質」、「教學評量」、「開發與使用教學資源」落差權數較大，資淺醫師認為「個人特質」、「教學技巧與方法」、「開發與使用教學資源」為前三名。資淺和資深醫師均認為「教學態度」構面落差權數最小。資淺醫師的落差權數普遍大於資深醫師。三

* 邱足滿，彰化基督教醫院皮膚科主治醫師

** 蔡哲嘉，高雄醫學大學附設中和紀念醫院臨床教育訓練部住院醫師訓練室主任

*** 楊仁宏，慈濟大學醫學院院長；前中山醫學大學醫學院院長

電子郵件：68003@cch.org.tw；jerchia@kmu.edu.tw；jh.med.edu@hotmail.com

來稿日期：2011 年 4 月 29 日；修訂日期：2011 年 7 月 26 日；採用日期：2011 年 9 月 26 日

家醫學中心、資淺和資深醫師、男女性別在六個構面各個子題落差權數同異互見。我們發現「個人特質」構面落差權數最大，優質臨床醫師的最常反映於其個人的熱情、使命感等特質；不同教學醫院的醫師因背景、特色、與組織或文化不同，在各構面與各子題的落差權數同異互見，反映每一醫學中心之醫學教育自有其發展的特色。建議教師成長中心可參考落差權數大的項目，落實臨床醫師（學習者）之需求而據以提供適當之師培課程。

關鍵詞：優質臨床教師、缺口理論改良法、落差權數、教師成長中心

Characteristics and Competencies of Good Clinical Teachers: A Pilot Study from the Physicians' Perspectives in Taiwan

Tsu Man Chiu* Jer Chia Tsai** Jen Hung Yang***

Abstract

Taiwan started medical education reform in 1992. Teachers are the key to success, so to nurture effective clinical teachers is the top priority. Many studies had done on the characteristics and competencies needed for effective clinical teachers. We wanted to explore this issue from the physicians' perspectives in Taiwan. We conducted a questionnaire survey in 3 medical centers in Taiwan. The “modified gap theory method” was used to calculate the “gap weight” (GW). Different orders of GW in each item reflect the diversity among the physicians in different hospitals, seniority, and genders. There are 6 domains about the characteristics and competencies needed for effective clinical teachers in our study: “teaching concept and knowledge”, “teaching skills and methods”, “developing and using teaching resources”, “assessments”, “teaching attitudes”, and “personal characteristics”. There was a significant gap between self-evaluation and perceived importance of each item in each domain. The greatest GW was in “personal characteristics” domain, and the minimal one was in “teaching attitudes” domain. Junior doctors were with higher GW. Different orders of GW in each hospital, seniority, and gender were discovered. “Personal characteristics” is the most important domain, and superior clinical teachers usually own the characteristics of passion and mission to teach students. Different hospitals have diverse background,

* Tsu Man Chiu, Attending Physician, Changhua Christian Hospital, Dermatology Department

** Jer Chia Tsai, Director of Department of Clinical Education and Training, Kaohsiung Medical University Chung-Ho Memorial Hospital

*** Jen Hung Yang, Dean of College of Medicine, Tzu Chi University. Former Dean, Medical College of Chung Shan Medical University

E-mail: 68003@cch.org.tw; jerchia.tsai@gmail.com; jh.med.edu@hotmail.com

Manuscript received: April 29, 2011; Modified: July 26, 2011; Accepted: September 26, 2011

characters, organization and culture, so physicians in each hospital show some different and some similar opinions in different parts of domains and items. The diversity reflects different steps of medical education reform in different institutes, seniority and genders. Center for Faculty Development may take the higher GW items into account in their training programs to implement the concept of “learner-centered”.

Keywords: effective clinical teachers, modified gap theory method, gap weight (GW), Center for Faculty Development (CFD)

壹、緒論

一、研究背景與動機

臺灣因應世界潮流，自 1992 年起開始全面性醫學教育改革。楊仁宏與陳家玉（2006）指出醫學教育應以訓練出具備豐富的醫學知識與技能、有人文素養、能有效的傾聽並與人溝通、有團隊精神、能獨立思考、並且能自我終身學習的醫師為目標。臺灣的醫學教育改革從臺大開始，啟動幾乎全面性的改革：醫學系學生甄選、學習者為中心的教育理念演進、注重博雅教育之人格薰陶、小組教學方法的創新（如 Problem-Based Learning, PBL）、基礎臨床課程整合（如模組教學）、教學評量多元化（如 Objective structured clinical examination, OSCE 與 mini-Clinical Evaluation Exercise, mini-CEX）、教師的專業成長等。教育部於 1999 年成立醫學院評鑑委員會（Taiwan Medical Accreditation Council, TMAC），由黃崑巖教授擔任主任委員，對醫學院進行定期評鑑。在教育部與 TMAC 的指導下，臺灣各醫學院均已成立教師成長中心（Center for Faculty Development, CFD）。黃崑巖與賴其萬（2003）認為 CFD 的使命有三：(1) 老師應有成為學生 role model 的熱誠（passion）與學養（professionalism）；(2) 老師應有與時俱進的教育理念與教學技巧；(3) 老師應有引導小組討論等創新教學的能力、以促進學生學習的效果。John Bligh（2005）也認為教師發展的原則是增進教學表現進而改善病人照護（The principal purpose of faculty development is to improve teaching performance and to improve patient care）。TMAC（2006）亦重視住院醫師也是教師（residents as teachers）。謝博生（2005）、陳祖裕（2005）提到 2003 年 SARS 風暴襲擊臺灣，國內臨床醫學教育問題的嚴重性暴露無遺，有鑑於此，衛生署推動實施「教學醫院一般醫學訓練計畫」，目標在於培養、強化新一代醫師的核心能力，並改進現有的實習醫學生和住院醫師訓練計畫，將教學過程及教學成效列為新制教學醫院評鑑的評核重點，這也是改善臺灣醫療服務品質的重要環節。2013 年起學制改革，醫學系將從現行七年學制改為六年學制，畢業後接續兩年的「畢業後一般醫學訓練」。在醫學教育改革的路途上，要提升學生素質必須先提昇教育訓練品質，所以培育優質臨床教師是當務之急。過去已有許多研究討論優質臨床教師需要的能力與特質，本研究想了解臺灣的臨床醫師對於「優質的臨床教師需要的能力與特質」是如何看待。

二、研究目的

了解臨床醫師對於優質臨床教師需要的能力與特質之認知，並了解理想與現實之間的落差，期使有助於日後師資培育之方向。

貳、文獻探討

以往許多研究探討臨床教師所需的能力，Harden 與 Crosby（2000）提出臨床教師的十二個角色：講課者、臨床老師、臨床學習典範、教師學習典範、學習的促進者、導師、學生考核者、課程考核者、全部課程規劃者、學習進程規劃者、教學資源教材創作者、學習指引製作者，顯見臨床教師的角色多元，絕非侷限於床邊教學或教室內授課而已！

Hesketh 等人（2001）也提出如何發展成為優秀臨床教育者的架構，他依成果導向方式將優質臨床教師的學習結果分成十二個構面：大、小班教學；臨床教學；促進和管理學習；規劃學習；開發與使用學習資源；評估學員；評估學習進程並著手教育相關研究；熟知教育原理；具適當的教學態度、道德的理解和法律意識；具適當的臨床決策技巧以及最佳實證教育方法；了解健康照護體系以及學校對教師角色的需求；個人於教學方面的發展。這個架構十分完備，可提供不同需求的臨床教師培育之參考。

雪梨大學的 Molodysky、Sekelja 與 Lee（2006）提出一些潛在優質臨床教師的特質，例如：教師認同感、有教學熱情並樂在教學、良好的雙向溝通技巧、正向學習典範的潛質等等，他不斷強調應該設法找出這群人再訓練其成為優質臨床教師。Buchel 與 Edwards（2005）指出確認哪些特質有助於學習者之能力養成是很重要的，Sutkin、Wagner、Harris 和 Schiffer（2008）亦指出卓越的臨床教學具有啟發、支持、主動參與、以及和學生溝通之特色，他們也都提出關於優質臨床教師的特色。

臺灣醫策會亦重視「住院醫師為教師（residents as teachers）」，Bensinger、Meah 與 Smith（2005）提到住院醫師珍視其為教師之角色，並且渴望教導教學技巧之訓練計劃；Morrison、Shapiro 和 Harthill（2005）指出教師的角色提供住院醫師長遠的助益，包括促進教學技巧及滿意度。Masunaga 和 Hitchcock（2010）的研究指出“residents and faculty differed in their ratings on the descriptors”
“Probing” and “Innovative”. This difference might at least in part stem from

where residents and faculty are located along a continuum from novice to mature expert.” 以上研究是以住院醫師角度看待臨床教師應該如何培育。經整理上述文獻，配合我國醫學教育改革施行現況加以調整，設計適合的問卷以進行本研究。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以臺灣三家醫學中心（XYZ：X 為某私立財團法人之醫學中心，YZ 為私立醫學院附設之醫學中心）的臨床醫師為研究對象，於各科開會或合適場合進行匿名問卷調查。共發放 600 份問卷，回收 409 份，問卷回收率為 68.2%，全部資料納入統計分析。

二、研究工具的發展和信效度

本研究以問卷調查法為研究工具，問卷之發展乃根據研究目的，參考國內外相關文獻，配合我國醫學教育改革施行現況加以調整、設計，形成問卷之基本元素，邀請六位醫學教育及教育領域之專家學者（註 1）針對本研究進行討論與修改後完成問卷，使具備專家效度（content validity index, CVI）達 0.8 以上。問卷內容分為三個部分，第一部分為問卷填答者基本資料，包含性別、年齡、醫療業務年資、職級（住院醫師於統計分析時歸類為資淺醫師；主治醫師 / 總住院醫師於統計分析時歸類為資深醫師）、是否兼任行政主管；第二部份為封閉式結構型問卷，分別詢問關於臨床教師所需的能力，問卷填答者自我評估認為其能力是達到何種程度，以及認為每個子題對於成為一個優質的臨床教師的重要性是如何，採李科特氏五分量尺，問題內容涵蓋教學理念與教學知識、教學技巧與方法、開發與使用教學資源、教學評量、教學態度與個人特質六個構面；第三部份採開放式問題詢問填答者認為成為一個優質的臨床教師尚須具備何種重要的的能力與個人特質，是否參加過臨床教師培育活動，以及最期待 CFD 舉辦的活動為何。本研究經彰化基督教醫院人體試驗委員會（IRB）審查通過（IRB 編號 100816）。

本研究問卷完成後，先以 X 醫學中心某科進行測試，回收 26 份問卷，以 Cronbach α 係數進行問卷內部一致性信度分析，整體量表於自我評估及重要

性 Cronbach α 值均大於 0.9，顯示具有良好信度。分量表部分在自我評估各構面的 Cronbach α 係數介於 0.86 ~ 0.98；在重要性部分各構面的 Cronbach α 係數介於 0.86~0.97，顯示此份問卷的信度良好 (Cronbach $\alpha > 0.8$)。研究問卷之內部一致性佳，問卷的構面可被接受。

三、資料處理

本研究採用 SPSS 17.0 統計軟體為分析工具，在資料分析方法上主要採用：

- (一) 描述性統計分析：以次數分配及百分比了解各變項分佈情形。
- (二) 平均數：以平均數了解各子題重要程度。
- (三) 信度分析：採用 Cronbach α 係數考驗本問卷之信度。

(四)「缺口理論改良法」權數計算：以往研究時若要得知各因素的重要性程度順序，只要將重要性程度的權重做排序即可。但本研究將問卷的量表分為自評能力與重要性兩個部份，不只可以瞭解重要性程度排序，也將利用「缺口理論改良法」得知自評能力與重要性程度之落差權數。Parasuraman、Zeithaml 與 Berry (1985)、任筱立、廖仁傑與李奕賢 (2004)、指出「缺口理論 (Gap Theory)」原本應用於服務品質模式，顧客經由事先對服務品質的期望比較事後接受服務品質的感受來評定服務品質的好壞，在此模式下，服務者必須縮減落差狀況，讓期望和實際認知趨於一致。應用於本研究時，臨床醫師於各子題自我能力程度的認知與其重要性之間也有落差存在；而趙正敏、蔡銘振和鄭博文 (2010) 提出「缺口理論改良法 (Modified Gap Theory)」，應用「缺口理論改良法」能找出顯著而重要的落差。其計算方式如第四節所述。

四、「缺口理論法 (gap theory method)」

計算方式如下：

$$\text{缺口} : G (\text{Gap}) = I_i - P_i$$

I_i ：第 i 項子題之重要性程度 (Importance) 的平均值

P_i ：第 i 項子題之自我評估能力 (Perception) 的平均值

各構面及各子題依「缺口理論法」計算差距，若某兩個子題差距值相等則無法分辨兩者之重要性程度差異，為改善此缺點，本研究將採用「缺口理論改良法」加以區分。

五、「缺口理論改良法 (modified gap theory method)」

我們先計算臨床醫師於各子題重要性評分與自我評估之間的落差，再乘上臨床醫師對該子題的重要性程度評分，得到該子題的落差權數，如此便可區分各子題落差的重要性程度。計算方式如下：

$$\text{落差權數 (Gap Weight, GW)} = (I_i - P_i) \times I_i$$

I_i ：第 i 項子題之重要性程度 (Importance) 的平均值

P_i ：第 i 項子題之自我評估能力 (Perception) 的平均值

依「缺口理論改良法」計算 GW，最小為 0，最大為 20。由落差權數之運算值及排序可以得知哪些構面及子題是現今臺灣臨床醫師認為自我評估與重要性程度之間存在著比較大的落差，而且也比較重要的。

肆、研究結果

一、問卷填答者基本資料

本研究共回收 409 份問卷 (XYZ 醫學中心各為 292、95、22 份)，在基本資料方面，男醫師較多，佔 79.5%；年輕醫師為多，35 歲以下佔 60.2%，36 至 55 歲佔 37.2%；一半的醫師年資小於 5 年 (52.8%)，6 至 20 年年資者佔 37.9%；不同年資 (0~5 年、6~10 年、11~20 年、 ≥ 21 年) 男女醫師數比值為 3.32 : 1、3.5 : 1、3.9 : 1、37 : 1。受過教學訓練與實際教學經驗比較多的資深醫師 (主治醫師與總住院醫師) 為 58.9%，資淺的住院醫師為 41.1%；大部分醫師不具主管職 (77.3%)；有醫學院教職者僅 19.1%，其中六成為講師 (表 1)。

表 1

三家醫學中心問卷調查填答者基本資料

	X 醫學中心 292 人		Y 醫學中心 95 人		Z 醫學中心 22 人		三家醫學中心 409 人	
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
性別								
男	235	80.5%	73	76.8%	17	77.3%	325	79.4%
女	57	19.5%	22	23.2%	5	22.7%	84	20.6%

(續下頁)

	X 醫學中心 292 人		Y 醫學中心 95 人		Z 醫學中心 22 人		三家醫學中心 409 人	
	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比	人數	百分比
年齡								
≤ 35 歲	190	65.1%	43	45.3%	13	59.1%	246	60.2%
36~45 歲	71	24.3%	24	25.3%	5	22.7%	100	24.5%
46~55 歲	27	9.2%	22	23.2%	3	13.6%	52	12.7%
56~65 歲	3	1.0%	5	5.3%	1	4.5%	9	2.2%
≥ 66 歲	1	0.3%	1	1.1%	0	0%	2	0.4%
年資								
0~5 年	173	59.2%	32	33.7%	11	50.0%	216	52.8%
6~10 年	52	17.8%	24	25.3%	5	22.7%	81	19.8%
11~20 年	51	17.5%	19	20.0%	4	18.2%	74	18.1%
≥ 21 年	16	5.5%	20	21.1%	2	9.1%	38	9.3%
醫師別								
住院醫師	140	47.9%	25	26.3%	3	13.6%	168	41.1%
總住院醫師	38	13.0%	10	10.5%	9	40.9%	57	13.9%
主治醫師	114	39.0%	60	63.2%	10	45.5%	184	45%
主管職								
是	58	19.9%	30	31.6%	5	22.7%	93	22.7%
否	234	80.1%	65	68.4%	17	77.3%	316	77.3%
教職								
是	34	11.6%	38	40.0%	6	27.3%	78	19.1%
否	258	88.4%	57	60.0%	16	72.7%	331	80.9%
教職種類								
講師	30	88.2%	20	52.6%	2	33.3%	52	66.7%
助理教授	2	5.9%	9	23.7%	3	50.0%	14	17.9%
副教授	2	5.9%	7	18.4%	1	16.7%	10	12.8%
教授	0	0%	2	5.3%	0	0%	2	2.6%

二、六個構面整體調查結果

本研究問卷將優質的臨床教師應具備的能力與特質分為六個構面：「教學理念與教學知識」、「教學技巧與方法」、「開發與使用教學資源」、「教學評量」、「教學態度」與「個人特質」。每個構面其所屬的每個子題在自評部分與重要性評分的分數落差幾乎均呈現統計的顯著意義 ($p < 0.05$) 表示落差存在於所有三家機構，也存在於每個子題（有三個例外是 Z 醫學中心於「教學技

巧與方法」構面的「能夠按照時程規劃進行教學」子題、「教學評量」構面的「能夠使用 Mini-CEX 評量學員」子題，以及 Y 醫學中心於「教學理念與教學知識」面向的「知道醫院的宗旨」子題，這三個子題於自評部分與重要性評估部分的落差無統計上的顯著意義。Y 醫學中心於「知道醫院的宗旨」子題甚至出現唯一的自評分數高於重要性評分的情形)。每個構面及其所屬子題的得分依「缺口理論改良方法」運算落差權數，三家醫學中心的運算結果以「個人特質」、「教學技巧與方法」、「開發與使用教學資源」這三個構面的落差權數最大(落差權數分別為 3.40；3.06；3.00)，「教學態度」構面的落差權數最小(落差權數 = 2.36)(表 2)。

表 2
三家醫學中心在六個構面的落差權數 (GW)

	X 醫學中心		Y 醫學中心		Z 醫學中心		三家醫學中心	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
教學理念與教學知識	3.11	5	1.88	5	2.19	5	2.78	5
教學技巧與方法	3.39	2	2.15	2	2.49	3	3.06	2
開發與使用教學資源	3.31	3	2.13	3	2.54	2	3.00	3
教學評量	3.26	4	2.11	4	2.43	4	2.95	4
教學態度	2.60	6	1.67	6	2.09	6	2.36	6
個人特質	3.74	1	2.46	1	2.89	1	3.40	1

將資深和資淺醫師分別來看六個構面，資淺醫師的落差權數排序結果與整體相同(落差權數分別為 4.37，4.09，3.84)；資深醫師的落差權數排序第二、三名是「教學評量」與「開發與使用教學資源」(落差權數分別為 2.73，2.42，2.41)。資深與資淺醫師均以「教學態度」落差權數最小(落差權數分別為 1.86，3.09)(表 3)。資淺醫師於六個構面或各個子題的落差權數均大於資深醫師(落差權數相差 1.23~1.74)，且均有統計的顯著意義($p < 0.05$)。若依性別分析，男女均以「個人特質」落差權數最大(落差權數分別為 3.23，4.05)，男醫師的落差權數排序第二、三名為「教學技巧與方法」、「教學評量」(落差權數分別為 2.86，2.79)；女醫師的落差權數排序第二、三名為「開發與使用教學資源」、「教學技巧與方法」(落差權數分別為 3.87，3.83)。無論性別均以「教學態度」落差權數最小(落差權數分別為 2.24，2.85)(表 3)。

表 3

資深與資淺醫師和男女性別在六個構面的落差權數 (GW)

	資深醫師		資淺醫師		男		女	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
教學理念與教學知識	2.17	5	3.65	5	2.67	5	3.18	5
教學技巧與方法	2.35	4	4.09	2	2.86	2	3.83	3
開發與使用教學資源	2.41	3	3.84	3	2.77	4	3.87	2
教學評量	2.42	2	3.71	4	2.79	3	3.55	4
教學態度	1.86	6	3.09	6	2.24	6	2.85	6
個人特質	2.73	1	4.37	1	3.23	1	4.05	1

三、「教學理念與教學知識」構面調查結果

其次我們針對各個構面分析。第一個構面是「教學理念與教學知識」，「知道教學策略（方法）」、「知道成果導向教育」、「知道小組教學」為整體落差權數排序的前三名，與 X 醫學中心排序相同，Y 醫學中心之落差權數排序第三名為「知道實習醫學生的課程規劃」；Z 醫學中心之落差權數排序第二、三名為「知道住院醫師的課程規劃」、「知道問題導向學習」（表 4）。資淺醫師的落差權數排序與整體結果相同，資深醫師之落差權數第三名是「知道實習醫學生的課程規劃」。若比較性別差異，男醫師的看法與整體相同，女醫師的落差權數排序與資深醫師相同（表 5）。

表 4

三家醫學中心在「教學理念與教學知識」構面各個子題的落差權數 (GW)

	X 醫學中心		Y 醫學中心		Z 醫學中心		三家醫學中心	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
知道醫院的宗旨	1.15		-0.17		1.11		0.85	
知道醫院的教育目標	2.07		1.04		1.20		1.79	
知道學員的學習目標	3.24		2.24		2.62		2.98	
知道實習醫學生的課程規劃	3.59		2.81	3	2.80		3.37	

(續下頁)

	X 醫學中心		Y 醫學中心		Z 醫學中心		三家醫學中心	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
知道資淺醫師的課程規劃	3.42		2.64		3.03	2	3.22	
知道教學策略（方法）	4.20	1	3.03	1	3.39	1	3.88	1
知道小組教學	3.88	3	2.37		2.01		3.43	3
知道成果導向教育	4.01	2	2.83	2	2.55		3.66	2
知道問題導向學習	3.13		1.96		2.81	3	2.85	
知道評量在教學上的重要性	2.84		1.48		1.47		2.45	
知道回饋在教學上的重要性	2.97		1.37		1.68		2.53	
知道典範在教學上的重要性	3.28		2.08		2.05		2.94	
認同學習者為中心的教育理念	2.93		1.17		2.03		2.47	

表 5

資深與資淺醫師和男女性別在「教學理念與教學知識」構面各個子題的落差權數（GW）

	資深醫師		資淺醫師		男		女	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
知道醫院的宗旨	0.23		1.73		0.72		1.33	
知道醫院的教育目標	1.17		2.68		1.69		2.16	
知道學員的學習目標	2.18		4.14		2.80		3.68	
知道實習醫學生的課程規劃	2.88	3	4.08		3.24		3.87	3
知道資淺醫師的課程規劃	2.73		3.92		3.16		3.47	
知道教學策略（方法）	3.25	1	4.80	1	3.80	1	4.20	1
知道小組教學	2.79		4.35	3	3.37	3	3.67	
知道成果導向教育	3.15	2	4.41	2	3.53	2	4.20	1
知道問題導向學習	2.30		3.62		2.80		3.03	
知道評量在教學上的重要性	1.77		3.43		2.34		2.87	
知道回饋在教學上的重要性	1.94		3.39		2.49		2.68	
知道典範在教學上的重要性	2.34		3.81		2.85		3.27	
認同學習者為中心的教育理念	1.86		3.36		2.28		3.23	

四、「教學技巧與方法」構面調查結果

「能夠選用合適的教學方法」、「能夠指導實證醫學」、「能夠指導學員的學習與研究技巧」為整體落差權數的前三名，與 X 醫學中心的結果相同，其他兩家機構看法各異，Y 醫學中心之落差權數第三名是「能夠運用實際病例進行臨床教學，例如病例討論教學」；Z 醫學中心之落差權數前三名為「能夠適當運用模擬裝置進行臨床教學」、「能夠指導學員的學習與研究技巧」、「能夠創造良好的學習氣氛」（表 6）。

表 6

三家醫學中心在「教學技巧與方法」構面各個子題的落差權數（GW）

	X 醫學中心		Y 醫學中心		Z 醫學中心		三家醫學中心	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
能夠選用合適的教學方法	3.96	1	2.95	1	2.67		3.67	1
能夠運用實際病例進行臨床教學	3.45		2.42	3	2.30		3.16	
能夠指導實證醫學	3.79	2	2.73	2	2.76		3.49	2
能夠教導臨床技能	3.18		1.95		2.28		2.85	
能夠指導病歷寫作	2.91		1.97		1.83		2.64	
能夠教導學員合宜的態度	3.63		2.19		2.33		3.23	
能夠教導學員臨床決策	3.60		2.41		1.90		3.23	
能夠教導學員醫病溝通技巧	3.31		1.92		2.68		2.96	
能夠與學員作適當互動	2.85		1.76		2.83		2.60	
能夠按照時程規劃進行教學	2.68		1.70		1.09		2.37	
能夠創造良好的學習氣氛	2.98		1.92		2.99	3	2.74	
能夠適當運用模擬裝置進行臨床教學	3.48		1.73		3.26	1	3.07	
能夠指導學員有效的使用圖書與電子資源	3.54		2.21		2.21		3.16	
能夠指導學員有效的組織知識與經驗	3.64		2.41		2.80		3.32	
能夠指導學員的學習與研究技巧	3.78	3	2.21		3.15	2	3.38	3
能夠提供學員生涯規劃的諮詢	3.60		1.99		2.72		3.18	

資深和資淺醫師在這個構面的落差權數差異頗大，資深醫師的落差權數前三名之排序與整體結果相同，但資淺醫師之落差權數前三名為「能夠教導學員合宜的態度」、「能夠教導學員臨床決策」、「能夠指導學員的學習與研究技巧」。男女醫師在此構面的看法不同於整體，男醫師之落差權數前三名為「能夠選用合適的教學方法」、「能夠指導實證醫學」、「能夠教導學員合宜的態度」；女醫師之落差權數前三名為「能夠選用合適的教學方法」、「能夠指導學員的學習與研究技巧」、「能夠教導學員臨床決策」(表 7)。

表 7

資深與資淺醫師和男女性別在「教學技巧與方法」構面各個子題的落差權數 (GW)

	資深醫師		資淺醫師		男		女	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
能夠選用合適的教學方法	3.13	1	4.44		3.37	1	4.79	1
能夠運用實際病例進行臨床教學	2.35		4.32		2.90		4.16	
能夠指導實證醫學	2.88	2	4.36		3.33	2	4.09	
能夠教導臨床技能	2.11		3.92		2.71		3.38	
能夠指導病歷寫作	2.17		3.31		2.46		3.31	
能夠教導學員合宜的態度	2.13		4.84	1	3.21	3	3.30	
能夠教導學員臨床決策	2.36		4.51	2	2.97		4.26	3
能夠教導學員醫病溝通技巧	2.25		3.99		2.71		3.93	
能夠與學員作適當互動	1.92		3.59		2.34		3.61	
能夠按照時程規劃進行教學	1.80		3.19		2.16		3.19	
能夠創造良好的學習氣氛	2.03		3.76		2.55		3.46	
能夠適當運用模擬裝置進行臨床教學	2.29		4.19		2.88		3.79	
能夠指導學員有效的使用圖書與電子資源	2.47		4.15		2.95		3.96	
能夠指導學員有效的組織知識與經驗	2.57		4.39		3.12		4.07	
能夠指導學員的學習與研究技巧	2.62	3	4.49	3	3.12		4.37	2
能夠提供學員生涯規劃的諮詢	2.56		4.08		3.04		3.75	

五、「開發與使用教學資源」構面調查結果

「能夠針對學員設計有效的學習指引」、「能夠針對學員程度提供適當的教材」、「能夠製作數位學習教材」為整體落差權數的前三名，與 X、Z 兩家醫學中心的結果相同，但 Y 醫學中心之落差權數第三名是「能夠運用網際網路於教學」（表 8）。

表 8

三家醫學中心在「開發與使用教學資源」構面各個子題的落差權數（GW）

	X 醫學中心		Y 醫學中心		Z 醫學中心		三家醫學中心	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
能夠針對學員程度提供適當的教材	3.59	2	2.22	2	2.74	2	3.23	2
能夠針對學員設計有效的學習指引	3.75	1	2.75	1	2.75	1	3.47	1
能夠製作數位學習教材	3.15	3	1.72		2.63	3	2.79	3
能夠使用數位學習教材的資源	3.12		1.82		2.30		2.77	
能夠運用網際網路於教學	2.93		2.13	3	2.32		2.71	

資淺醫師的落差權數排序前三名與整體結果相同，而資深醫師的落差權數排序前三名與 Y 醫學中心相同。在性別差異中，男醫師的落差權數排序前三名與整體相同，女醫師的落差權數排序前三名與 Y 醫學中心相同（表 9）。

表 9

資深與資淺醫師和男女性別在「開發與使用教學資源」構面各個子題的落差權數（GW）

	資深醫師		資淺醫師		男		女	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
能夠針對學員程度提供適當的教材	2.44	2	4.38	2	3.00	2	4.11	2
能夠針對學員設計有效的學習指引	2.76	1	4.50	1	3.27	1	4.23	1
能夠製作數位學習教材	2.22		3.62	3	2.61	3	3.47	
能夠使用數位學習教材的資源	2.27		3.49		2.50		3.84	3
能夠運用網際網路於教學	2.36	3	3.23		2.46		3.68	

六、「教學評量」構面調查結果

「能夠對學員做 360 度評估」、「能夠針對學員建立合適的評量標準」、「能夠使用學習歷程檔案評估學員的臨床能力、學習概況及反思能力」為整體落差權數的前三名，但三家機構看法各異，X 醫學中心的落差權數排序第二、三名是「能夠使用學習歷程檔案評估學員的臨床能力、學習概況及反思能力」、「能夠對學員做病歷回顧口試或病例討論評量」；Z 醫學中心認為的落差權數排序第二、三名是「能夠對學員做實證醫學能力評估」、「能夠使用學習歷程檔案評估學員的臨床能力、學習概況及反思能力」；Y 醫學中心的落差權數排序前三名為「能夠針對學員建立合適的評量標準」、「能夠對學員做 360 度評估」、「能夠定期監測學員的學習概況」（表 10）。

表 10

三家醫學中心在「教學評量」構面各個子題的落差權數（GW）

	X 醫學中心		Y 醫學中心		Z 醫學中心		三家醫學中心	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
能夠對學員的需求做適當評估	3.12		2.10		2.19		2.83	
能夠選擇適合的評量工具	3.43		2.09		2.00		3.04	
能夠評量學員的臨床表現	2.90		1.70		2.19		2.58	
能夠使用臨床技術實作之觀察 (DOPS) 評量學員	3.44		2.12		2.17		3.07	
能夠使用迷你臨床演練評量 (mini-CEX) 評估學員	3.45		1.70		1.09		2.91	
能夠參與客觀結構式臨床測驗 (OSCE) 對學員評量	3.30		2.04		2.33		2.96	
能夠使用學習歷程檔案評估學員	3.56	2	1.97		3.01	3	3.16	3
能夠對學員做 360 度評估	3.59	1	2.61	2	4.07	1	3.39	1
能夠對學員做實證醫學能力評估	3.45		2.25		3.04	2	3.15	
能夠對學員做病例討論評量 (CbD)	3.47	3	2.09		2.53		3.10	
能夠協助學員的自我評量	3.06		1.85		2.67		2.76	
能夠針對學員建立合適的評量標準	3.45		2.67	1	1.99		3.19	2

(續下頁)

	X 醫學中心		Y 醫學中心		Z 醫學中心		三家醫學中心	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
能夠對學員做出客觀的評價與報告	2.96		2.11		2.00		2.71	
能夠運用電腦協助評量	2.99		1.92		2.61		2.72	
能夠定期監測學員的學習概況	3.18		2.56	3	2.48		3.00	
能夠對學員的臨床表現做出具體的回饋	3.11		2.19		2.56		2.87	
能夠對學員的臨床表現做出具體的評價	3.18		1.88		2.01		2.82	
能夠了解各種臨床能力常用評量的優缺點	3.25		2.26		2.72		3.00	

資深和資淺醫師的落差權數排序最大是「能夠對學員做 360 度評估」，資深醫師的落差權數排序第二、三名是「能夠定期監測學員的學習概況」、「能夠對學員做實證醫學能力評估」，資淺醫師的落差權數排序第二、三名是「能夠對學員做病歷回顧口試或病例討論評量」、「能夠針對學員建立合適的評量標準」。若比較性別差異，男醫師的落差權數排序前三名與整體大致相同（落差權數僅第二、第三名排序相反），女醫師則認為落差權數排序第三名的應該是「能夠對學員做實證醫學能力評估」（表 11）。

表 11

資深與資淺醫師和男女性別在「教學評量」構面各個子題的落差權數（GW）

	X 醫學中心		Y 醫學中心		Z 醫學中心		三家醫學中心	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
能夠對學員的需求做適當評估	2.28		3.63		2.69		3.39	
能夠選擇適合的評量工具	2.52		3.79		2.91		3.56	
能夠評量學員的臨床表現	2.03		3.39		2.43		3.19	
能夠使用臨床技術實作之觀察 (DOPS) 評量學員	2.54		3.83		2.91		3.68	
能夠使用迷你臨床演練評量 (mini-CEX) 評估學員	2.40		3.64		2.83		3.23	

（續下頁）

	X 醫學中心		Y 醫學中心		Z 醫學中心		三家醫學中心	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
能夠參與客觀結構式臨床測驗 (OSCE) 對學員評量	2.26		3.96		2.82		3.47	
能夠使用學習歷程檔案評估學員	2.59		3.98		3.08	2	3.47	
能夠對學員做 360 度評估	2.72	1	4.35	1	3.21	1	4.08	1
能夠對學員做實證醫學能力評估	2.60	3	3.94		2.97		3.83	3
能夠對學員做病例討論評量 (CbD)	2.39		4.13	2	2.99		3.54	
能夠協助學員的自我評量	2.37		3.32		2.54		3.63	
能夠針對學員建立合適的評量標準	2.56		4.10	3	3.02	3	3.84	2
能夠對學員做出客觀的評價與報告	2.32		3.27		2.45		3.71	
能夠運用電腦協助評量	2.34		3.26		2.53		3.45	
能夠定期監測學員的學習概況	2.69	2	3.45		2.87		3.52	
能夠對學員的臨床表現做出具體的回饋	2.31		3.68		2.75		3.35	
能夠對學員的臨床表現做出具體的評價	2.28		3.60		2.67		3.40	
能夠了解各種臨床能力常用評量的優缺點	2.55		3.63		2.85		3.56	

七、「教學態度」構面調查結果

「能夠在服務、教學與研究間取得平衡」、「能夠成為學員的學習典範」、「能夠激勵學員的學習動機」為整體落差權數排序最大的前三名，與 Z 醫學中心的結果相同；在三家機構中「能夠在服務、教學與研究間取得平衡」均為落差權數排序最大者，而且比落差權數第二名大很多（比落差權數第二名大 0.41~1.15，整體來看為 0.61）。Y 醫學中心的落差權數第二、三名排序與整體相反；X 醫學中心的落差權數排序第三名是「能夠與不同醫療專業的同儕協同教學」（表 12）。無論年資或性別其落差權數排序前三名與整體均相同（表 13）。

表 12

三家醫學中心在「教學態度」構面各個子題的落差權數 (GW)

	X 醫學中心		Y 醫學中心		Z 醫學中心		三家醫學中心	
	GW	排序	GW	序位	GW	排序	GW	排序
能夠認同教學醫院的醫師有教學的義務	2.45		1.37		1.51		2.16	
能夠理解醫師也是教學管理者的角色	2.30		1.53		1.67		2.09	
能夠理解醫師同時為教師的角色	2.21		1.14		1.88		1.95	
能夠理解醫師同時為學習者的角色	2.22		1.16		1.33		1.93	
能夠尊重學員的隱私	2.14		0.86		1.67		1.83	
對學員的表現應有差別待遇	1.91		1.17		1.20		1.70	
能夠激勵學員的學習動機	2.85		2.25	2	2.80	3	2.71	3
能夠成為學員的學習典範	3.32	2	2.17	3	3.18	2	3.05	2
能夠在服務、教學與研究間取得平衡	3.73	1	3.32	1	4.03	1	3.66	1
能夠欣賞與尊重同事	2.74		1.29		1.89		2.36	
能夠與不同醫療專業的同儕協同教學	2.94	3	1.70		1.88		2.60	

表 13

資深與資淺醫師和男女性別在「教學態度」構面各個子題的落差權數 (GW)

	資深醫師		資淺醫師		男		女	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
能夠認同教學醫院的醫師有教學的義務	1.60		2.94		2.07		2.48	
能夠理解醫師也是教學管理者的角色	1.54		2.88		2.02		2.38	
能夠理解醫師同時為教師的角色	1.42		2.69		1.80		2.52	
能夠理解醫師同時為學習者的角色	1.44		2.63		1.77		2.55	
能夠尊重學員的隱私	1.40		2.44		1.76		2.07	
對學員的表現應有差別待遇	1.25		2.35		1.53		2.35	
能夠激勵學員的學習動機	2.18	3	3.48	3	2.54	3	3.38	3
能夠成為學員的學習典範	2.44	2	3.92	2	2.90	2	3.63	2
能夠在服務、教學與研究間取得平衡	3.28	1	4.20	1	3.49	1	4.29	1
能夠欣賞與尊重同事	1.70		3.32		2.16		3.13	
能夠與不同醫療專業的同儕協同教學	2.01		3.45		2.51		2.97	

八、「個人特質」構面調查結果

「自認是學生的學習典範」、「具有教學熱情」、「具有良好的溝通技巧」為整體落差權數排序前三名，X 與 Y 醫學中心僅排序略有出入；Z 醫學中心落差權數排序前三名為「具有終身學習的特質」、「關心教與學的最新進展」、「具有教學熱情」，與其他兩家看法顯著不同（表 14）。

表 14

三家醫學中心在「個人特質」構面各個子題的落差權數（GW）

	X 醫學中心		Y 醫學中心		Z 醫學中心		三家醫學中心	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
具有教學熱情	4.34	1	2.73	3	3.70	2	3.94	2
具有終身學習的特質	3.83		2.55		3.71	1	3.53	
具有強烈的自省能力	3.62		1.92		2.71		3.19	
具有良好的溝通技巧	3.99	3	2.98	2	3.32		3.72	3
能夠接受學員的批評與建議而改善教學	3.49		2.16		2.51		3.13	
關心教與學的最新進展	3.85		2.40		3.43	3	3.50	
了解醫學教育的重要性	3.47		2.23		1.92		3.10	
自認是學生的學習典範	4.27	2	3.17	1	3.18		3.96	1
了解醫師在教學的責任	3.28		2.24		2.31		2.99	
了解醫師對社會的責任	3.22		2.22		2.10		2.93	

資深醫師的落差權數排序前三名與整體相同，資淺醫師落差權數排序前三名為「具有教學熱情」、「具有終身學習的特質」、「自認是學生的學習典範」。若比較性別差異，男醫師的落差權數排序前三名大致與整體看法相同（僅第一、第二名排序相反），女醫師落差權數排序前三名為「自認是學生的學習典範」、「具有終身學習的特質」、「具有良好的溝通技巧」（表 15）。

表 15

資深與資淺醫師和男女性別在「個人特質」構面各個子題的落差權數 (GW)

	資深醫師		資淺醫師		男		女	
	GW	排序	GW	排序	GW	排序	GW	排序
具有教學熱情	3.20	2	5.01	1	3.83	1	4.35	
具有終身學習的特質	2.61		4.87	2	3.30		4.42	2
具有強烈的自省能力	2.42		4.29		3.11		3.50	
具有良好的溝通技巧	3.01	3	4.74		3.54	3	4.42	2
能夠接受學員的批評與建議而改善教學	2.51		4.03		3.00		3.64	
關心教與學的最新進展	2.90		4.36		3.30		4.26	
了解醫學教育的重要性	2.43		4.07		2.95		3.67	
自認是學生的學習典範	3.35	1	4.83	3	3.72	2	4.87	1
了解醫師在教學的責任	2.43		3.82		2.85		3.53	
了解醫師對社會的責任	2.40		3.70		2.69		3.85	

九、臨床教師培育活動調查結果

關於臨床教師培育活動，參加比例均不高，此三家醫學中心的醫師較常參加的培育活動是醫學教師共識營、教師成長營、師資培育營、教師教學技巧研習營、OSCE 師資培育工作坊、mini-CEX (mini-clinical evaluation exercise) 師資培育工作坊、畢業後一般醫學訓練教師研習營、Resident as Teacher 以及特別演講，參加的比例為 16.4% ~ 22.9%，至於挑選醫學生工作坊、標準化病人培育營、國際醫學教育研討會、Medical Education Journal Club、醫學倫理教學研習營以及床邊教學示範等培育活動參加的比例均不到 15%。填答問卷者最期待 CFD 舉辦的活動是：醫學教師共識營、PBL (problem-based learning) 師資培育營、教學技巧研習營、教學評量研習營、人際溝通課程、教師成長營、床邊教學示範、OSCE 相關之培育以及挑選醫學生工作坊。

十、開放式問題調查結果

填答問卷者認為成為一個優質的臨床教師尚須具備的重要能力及個人特質為：全人醫療的能力、說話的能力、幫助表現不佳的學生的能力、全方位學

習的特質、有耐心、有愛心、不追求名利、善用資源、具親和力、敏銳的觀察力、樂意與學生互動、具人文素養、幽默感、情緒管理得當、包容心、同理心、能兼顧工作熱忱與生活品質……等。

伍、討論

一、基本資料結果之討論

本研究只是初步調查，只針對中南部臺灣的三家醫學中心做調查，故總樣本數僅 409 份，無法代表臺灣醫師的看法，但可初步了解臨床醫師對於「優質臨床教師需要的能力與特質」之看法。本研究之問卷回覆者以男醫師為多，接近八成，可能是現在的臨床醫師仍然以男性為主；年輕醫師為多；一半的醫師年資小於 5 年，6 至 20 年年資者佔約四成，可能是年輕醫師比較願意回覆問卷。由不同年資（0~5 年、6~10 年、11~20 年、 ≥ 21 年）的男女醫師數比值可以看到年資愈少者，女性比例愈高，顯見有愈來愈多女性投入此職業領域。受過教學訓練與實際教學經驗比較多的資深醫師（主治醫師與總住院醫師）將近六成，資淺醫師（住院醫師）則約四成；不具主管職的醫師約八成；有醫學院教職者僅不到兩成，其中以講師最多。

二、六個構面整體調查結果之討論

三家醫學中心因背景、特色、組織或文化不同，在各構面與各子題的落差權數同異互見，反映各家醫學中心醫學教育改革腳步的差異，各個教學醫院需要加強的培育部份不盡相同，各院的教師成長中心應依不同情況設計合適的培育活動。

三家醫學中心的醫師於「個人特質」構面的落差權數最大（落差權數 = 3.40），而「教學態度」構面落差權數最小（落差權數 = 2.36），填答問卷者於「教學態度」構面的重要性評分高，但自評分數亦高，顯示臨床醫師認為自己教學態度正確、良好，故落差權數最小；至於是否擁有合適的個人特質，填答問卷者一致覺得很重要（重要性的得分很高），但自評分數偏低，故落差權數最大，本研究結果顯示優質的臨床教師最常反映於其個人的熱情、使命感等特質，找出具有這些特質的人擔任臨床教師是最重要的。

本研究結果可以看到資淺醫師的落差權數比資深醫師大很多（「教學技巧

與方法」構面相差最大，達 1.74；「教學態度」構面相差最小，為 1.23），符合實際情形。資淺與資深醫師在各構面各子題的落差權數排序，除「教學態度」構面相同以外，其它構面差異很大，表示資淺與資深的醫師教學態度類似，但對於培育的需求差異頗大。資淺醫師於「教學技巧與方法」構面之落差權數在六個構面中排序第二（僅次於「個人特質」構面），符合過去國外的相關研究，如 Bensinger 等人（2005）提到住院醫師珍視其為教師之角色，並且渴望教導教學技巧之訓練計畫（Residents value their roles as teachers and desire training programs in teaching skills.）資淺醫師需要更多針對教學技巧與方法之訓練計畫，所以目前臨床醫學教育也著重培育住院醫師成為老師，故有許多「Residents as Teachers」工作坊，並在升等時有相關的教學要求，期望住院醫師也看待自己是老師，能運用各種教學知識與技巧，及合適的態度，達到好的教學品質與教學成效。資深醫師於「教學評量」構面之落差權數在六個構面中排序第二（僅次於「個人特質」構面），顯示資深醫師因為教學技巧與方法均比較純熟，所以比較需要培育的轉為教學評量方法。教師成長中心安排各種培育活動時應依據參加對象年資（資淺或資深）做不同設計，這也是落實「以學習者為中心」。

性別差異在部份子題有統計意義，有些則否。男女性別在各構面各子題的落差權數除「教學態度」構面相同外，其它構面均不同，顯見性別差異是存在的。

三、「教學理念與教學知識」構面調查結果之討論

三家醫學中心於「知道教學策略（方法）」子題的落差權數均為最大，可見得非教育相關科系的醫師們，都自覺教學策略（方法）很重要而且自身能力比較不足。其他子題則以「知道小組教學」、「知道成果導向教育」、「知道實習醫學生的課程規劃」、「知道住院醫師的課程規劃」為落差權數較大者。醫學院課程並沒有教育學分或關於教學的課程，但如同各個專業，教學也有各種教學策略（方法），大班教學與小組教學技巧不同，問題導向與成果導向教育方式不同；因應醫學教育改革，實習醫學生、住院醫師的課程規劃也不斷調整，臨床醫師認為這些領域的能力落差較大且重要，教師成長中心尤其應加強此部分的培育。

四、「教學技巧與方法」構面調查結果之討論

XY 醫學中心於「能夠選用合適的教學方法」、「能夠指導實證醫學」子題的落差權數較大，呼應了「知道教學策略（方法）」子題在「教學理念與教學知識」構面是落差權數最大者，本構面關於能否選用合適的教學方法來教導學生也是臨床醫師認為重要而且自我能力不足之處。

實證醫學已是臨床醫師執行醫療業務的重要理念，實證基礎良好更能放心應用於患者，但是「指導學生實證醫學」子題落差權數仍大，故教師成長中心與實證醫學中心仍應努力培育此能力。

Z 醫學中心於「能夠適當運用模擬裝置進行臨床教學」子題的落差權數最大，雖然目前已有標準化病人模擬臨床情境參與考試或教學，但一些侵襲性的技術仍需模擬裝置協助進行臨床教學，比如放置中央靜脈導管、氣管插管、縫合技巧、急救等等，故 Z 醫學中心之教師成長中心可針對此議題作加強訓練計畫。

Z 醫學中心並重視「能夠創造良好的學習氣氛」，本子題之落差權數排序第二（重要性評分亦居第二名），如何創造良好的學習氣氛並激勵學員學習動機非常有利於教學，良好的學習氣氛讓學生更想學習、更敢於主動學習，並非「嚴師出高徒」不好，而是時代已經改變許多，我們可以用更人本的方式對待學生，畢竟若設身處地，恐怕我們也不想整天繃緊神經學習。但此子題之落差權數排序於 XY 醫學中心居於後段，再次顯示各家醫學中心醫學教育改革腳步與重視層面的差異。

「能夠指導學員的學習與研究技巧」的落差權數在 X、Z 醫學中心分居第三、二名，現今醫師被要求在服務、教學、研究三方面都要表現優異，這些能力若能於畢業前的實習醫學生階段和 PGY 時期就建立起來，實為學生之福，但這也是困難之處！所以教師成長中心或可與院內研究部門合作，培育臨床教師如何指導學員的學習與研究技巧。

Y 醫學中心的「能夠運用實際病例進行臨床教學」子題落差權數為第三名，而這在 XZ 醫學中心則比較不是問題，再次顯現各機構的教師成長中心各有不同的任務需要努力。資淺醫師於「能夠教導學員合宜的態度」、「能夠教導學員臨床決策」落差權數比較大，顯見資淺醫師需加強培育之處確與資深醫師迥異。

五、「開發與使用教學資源」構面調查結果之討論

在「開發與使用教學資源」構面，只有五個子題，整體觀之，「能夠針對學員設計有效的學習指引」、「能夠針對學員程度提供適當的教材」為落差權數較大者，目前國外亦重視學習指引，而且可製作 e 化的學習指引，方便學生隨時參閱，而這在國內仍未受到教師培育的重視，但臨床醫師已覺得這個部份重要且為落差大者，所以設計有效的學習指引與培育臨床教師能針對學員程度提供適當的教材為目前教師成長中心當務之急。

六、「教學評量」構面調查結果之討論

要全方位評量一個學員，絕不是單獨一個工具可以辦到，所以現存的評量工具相當多，比如臨床技術實作之觀察 (Direct Observation of Procedural Skills, DOPS)、迷你臨床演練評量 (mini-Clinical Evaluation Exercise, mini-CEX)、客觀結構式臨床測驗 (Objective structured clinical examination, OSCE)、學習歷程檔案 (portfolio)、360 度評估 (360-degree evaluation)、病歷回顧口試或病例討論評量 (Chart Stimulated Recall Oral Examination or Case-based discussion) 等，接受問卷調查的醫師於「能夠對學員做 360 度評估」子題落差權數最大，可見這一個評量工具真的需要加強培育如何應用。國內針對 360 度評估正在發展評量表，目前仍未有一致的格式，無怪乎臨床醫師無法針對 360 度評估有效運用，本子題之調查結果很真實的反映現況。

「能夠使用學習歷程檔案評估學員的臨床能力、學習概況及反思能力」子題的落差權數在 X、Z 醫學中心分居第二、三名，國內外對學習歷程檔案的效用均相當肯定，但是它非常需要學生主動學習，如何指導學生有效運用學習歷程檔案並用以評估學員的臨床能力、學習概況及反思能力真的需要更多培育與實際經驗。

Y 醫學中心認為「能夠針對學員建立合適的評量標準」子題的落差權數最大，此部份可能需要臨床教師們討論形成共識，對於不同等級學員其評量標準自是不同，以 OSCE 為例，實習醫學生、PGY 與住院醫師的及格標準當然不同。

「能夠對學員做實證醫學能力評估」子題的落差權數在 Z 醫學中心為第二名，但 Z 醫學中心在「能夠指導實證醫學」子題（「教學技巧與方法」構面）的落差權數為第六名，可見指導與評量是不同的，如何知道學生的學習成效端賴於合適的評量方式。

另外，「能夠了解各種臨床能力常用評量的優缺點」子題在 YZ 醫學中心的落差權數均為第四名，教師成長中心應盡力讓臨床教師認識並熟悉各種評量方式以及各自的優缺點，如此臨床教師方能妥善應用。

七、「教學態度」構面調查結果之討論

在「教學態度」構面，三家醫學中心的臨床醫師看法相當一致，在「能夠在服務、教學與研究間取得平衡」、「能夠成為學員的學習典範」、「能夠激勵學員的學習動機」、「能夠與不同醫療專業的同儕協同教學」這些子題的落差權數為較大者，尤其「能夠在服務、教學與研究間取得平衡」這個子題的落差權數遠遠超過其他子題，此結果呼應了臨床醫師的焦慮，如何在「服務、教學與研究」取得平衡，一直是巨大的難題，醫院的上層領導組織應知道臨床醫師的焦慮，並深思如何協助臨床醫師於「服務、教學與研究」取得平衡。

至於「能夠成為學員的學習典範」、「能夠激勵學員的學習動機」、「能夠與不同醫療專業的同儕協同教學」子題的落差權數也是較大者，所以教師成長中心可以思考教師的角色，並引導臨床教師於此些領域精進。

八、「個人特質」構面調查結果之討論

「自認是學生的學習典範」、「具有教學熱情」、「具有良好的溝通技巧」、「具有終身學習的特質」、「關心教與學的最新進展」這些子題為整體落差權數較大者，教學真的需要熱情，其實我們從事的任何專業又何嘗不是？若教師成長中心培育的人不具教學熱情，那勉強要求其從事臨床教師工作會不會反而成為負面的典範？如同醫療的進步日新月異，「教」與「學」也不斷與時俱進，金恩博士（J. King）指出：「欲為良師，需為終身的學習者」，若能擁有「具有終身學習的特質」、「關心教與學的最新進展」特質自能跟上日益改變的教學方式，回顧以往在小學、中學、醫學院的求學經驗是否與今日的教學現況相差甚多？故我們也應與時俱進，方能為學生創造較好的學習環境與學習品質。

「具有良好的溝通技巧」也相當重要，無論與家人、同事、患者或學生都需要良好的溝通技巧，方能更有效的傳遞醫學知識、技能、態度予學生。

若教師成長中心能設法找出具備這些人格特質的臨床醫師，培育他們成為臨床教師，一定能事半功倍，畢竟要教導理性的知識與技能比較容易，成效亦佳，但要改變一個人的特質是困難的，所謂「江山易改，本性難移」，從適合的人當中培育其成為優質的臨床教師才是好的作法。Sutkin 等人（2008）

也提到教師成長課程及未來研究亦應注重非認知方面的個人屬性 (faculty development programs and future research should focus on development of the noncognitive attributes of clinical teachers, as well as the knowledge and skills associated with effective teaching.)。

九、臨床教師培育活動調查結果之討論

關於臨床教師培育活動，參加的比例僅約兩成，顯示臨床醫師參加意願不高，是沒有興趣、沒有時間、沒有誘因或沒有強制要求所以不願參加？這個部份本問卷並無詢問。楊仁宏與鍾月琴、朱宗信、李孟智（2010）於「教師參與醫學院師資培訓的動機與成效之探討」，以臺灣 11 所大學醫學院之臨床與基礎學科專任教師及擔任通識課程之教師為母羣體探討，公私立學校、主管或非主管學習動機均有差異，教師參與教師成長中心的師培活動多基於內在學習動機，較少是由於外在的因素；訓練成效以私立、主管職為佳；學習動機與訓練成效評估成正相關，學習動機愈強，訓練成效愈明顯。雖然國內許多醫學中心規定醫師升等必須有醫學教育相關時數的基本要求，但如何激勵忙碌的臨床醫師有學習動機以達到訓練成效也是教師成長中心一大挑戰。

十、開放式問題調查結果之討論

填答問卷的醫師羅列其他本問卷未提及之關於成為優質的臨床教師尚須具備的重要能力及個人特質，包括全人醫療的能力、全方位學習的特質、有耐心、有愛心、不追求名利、善用資源、具親和力、敏銳的觀察力、樂意與學生互動、具人文素養、幽默感、情緒管理得當、包容心、同理心、能兼顧工作熱忱與生活品質等，臨床教師非聖人，或許只要具備部分上述特質與屬性的臨床醫師，便具備優質臨床教師的潛力，應設法找出並培育之。

十一、綜合討論

本研究調查的三家醫學中心對於臨床教師培育各有不同之行政組織架構，X 醫學中心於教學部下設「教師成長中心」，有「教師培育辦法」、「教師能力」提升訓練計畫、「教學考核辦法」以及「教學獎勵辦法」。Y 醫學中心於「教師成長中心」下設「教學發展組」，有相當多的臨床醫師投入協助，例如：醫學人文、臨床醫學、評量發展、實證醫學等組別，推動多元活動。Z 醫學中心於「臨床教育訓練部」下設「教師成長中心」，其業務涵蓋教師專業

成長培訓（包含一般醫學、教學能力、醫學人文以及自我成長）、教師認證積分、教師評估及獎勵機制等，舉辦多元活動以培育臨床教師。教師成長中心舉辦各種培育活動時，除需大量人力之外，資金從何而來、以及如何使忙碌的臨床醫師願意參與這些活動都是困難的環節，若希望臨床醫師純粹因為教學熱情而參與，恐怕成效不彰。黃崑巖等人（2003）認為「臺灣醫學院都有教師成長中心建立，光建立教師成長中心不是就結束了，應看到設定明確的目標、內容及客觀的評量執行成果，教師成長中心最終目標不是只有良好的師資，而是要能培育出更好的醫師為目標」。教師成長中心舉辦臨床教師培育活動後除了評估學員滿意度外，更應該重視教師在反應、學習、行為和成果面的評量，可參考運用 Kirkpatrick 訓練成效評估模式（楊仁宏等人，2010），檢視教師成長中心各種培訓活動的成效。

優質的臨床教師究竟是如何養成的？在醫學院求學階段並無與醫學教育相關的學分要求；學生們看著老師授課方式，依典範學習略有模糊概念。進入臨床實見習後，臨床醫學教育具有濃厚的「師徒制」色彩，醫學生耳濡目染學習近在身邊的住院醫師與主治醫師，包括對待病人的態度、溝通技巧、與同儕相處之道、教學與指導後進的熱忱，學生都在觀察學習，此即「隱藏式課程（Hidden curriculum）」，因此每位臨床教師都是學生的「role model」。師徒相承模式自從 PGY 制度實施後產生許多改變，臨床醫學教育著重核心能力養成，為達一定成果而有「成果導向教學」；在過程中各種評量方式不斷增加，僅靠筆試不足以顯示臨床醫師各構面的能力，於是迷你臨床演練評量、臨床技術實作之觀察、OSCE、病歷回顧口試（或病例討論評量）、學習歷程檔案（或學習護照）、360 度評估等評量方式令人目不暇給，於近幾年內蔚為風潮。臺灣各教學醫院均已成立教師成長中心，協助培育臨床教師。身為一個教學醫院的臨床醫師，只做好臨床服務與研究仍不夠，必須在教學領域精進，而教學領域廣泛，臨床教師若有適當的個人特質，具備相關教學理念與知識，熟悉相關教學技巧與方法，能夠開發與使用教學資源，熟悉各種教學評量方法以及具備適當的教學態度，即為優質的臨床教師，教師成長中心應於上述各構面努力尋找合適人選並積極培育成為優質的臨床教師，希望因為這些努力能培育出更多的優質醫師。

陸、結論與建議

一、研究之結論與建議

本研究顯示三家醫學中心因背景、特色、組織或文化不同，在各構面與各子題的落差權數同異互見，反映三家醫學中心的醫學教育發展的重心與方向互有差異。

「個人特質」構面為本研究落差權數最大者，優質臨床醫師的最常反映於其個人的熱情、使命感等特質，故培育臨床教師前，應尋找適當的人方能事半功倍，本研究顯示「自認是學生的學習典範」、「具有教學熱情」、「具有良好的溝通技巧」、「具有終身學習的特質」、「關心教與學的最新進展」特質為落差權數較大者。

臨床教師的能力（即「教學理念與教學知識」、「教學技巧與方法」、「開發與使用教學資源」、「教學評量」與「教學態度」構面）依本研究結果，無論是否為醫學院之附設教學醫院或即使同為醫學院之附設教學醫院，其落差權數各異，反映每一醫學中心之醫學教育自有其發展的特色，建議教師成長中心可參考落差權數大的項目，落實臨床醫師（學習者）之需求而據以提供適當之師培課程，培育當下臨床教師覺得重要且落差較大的能力。

臨床醫師參加教師培育活動比例偏低，教師成長中心應參酌臨床醫師期待之活動，並透過適當機制要求或鼓勵加以提升。其他重要能力及個人特質涵蓋許多人文素養層面，或許在醫學院博雅課程中即可加以培養。

Fluit、Bolhuis、Grol、Laan 與 Wensing（2010）曾經針對評量臨床教師的問卷品質做過系統性分析研究並說 “No instrument covered all relevant aspects of clinical teaching comprehensively”。目前並無公認之標準化工具評量臨床教師能力，故本研究只能提出臨床醫師的主觀看法，期待日後能有公正、客觀、有效之評量工具以評估教師成長中心成效。

二、研究限制

本研究因為是臺灣之初步研究，故研究對象僅及於臺灣中南部三家醫學中心，回收問卷樣本數僅 409 份，且三家教學醫院之回覆問卷數差異頗大，無法代表各醫學中心或臺灣醫師的看法，但可初步了解臨床醫師對於「優質臨床教師所需的能力與特質」之看法。

本研究未分析科別的影響，因為本問卷是匿名的調查，IRB 審查認為提供科別資料將失去匿名效果，或許日後進行相關研究可進行科別影響之分析。

本研究並未對問卷回覆者與未回覆者之基本資料做統計分析，日後進行相關研究應可加強此部份。

(註 1) 六位醫學教育及教育領域之專家學者分別為中山醫學大學醫學院院長楊仁宏教授(專長領域為醫學教育)、高雄醫學大學醫學院附設醫院師資培育中心主任蔡哲嘉副教授(專長領域為醫學教育)、國立彰化師範大學教育研究所所長龔心怡副教授(專長領域為結構方程模式、發展心理學、教育測驗與評量)、彰化基督教醫院教學部主任曹龍彥助理教授(專長領域為醫學教育)、彰化基督教醫院教師培育中心主任溫永頌醫師(專長領域為醫學教育)、彰化基督教醫院教學部副主任廖以誠醫師(專長領域為醫學教育)

參考文獻

- 任筱立、廖仁傑、李奕賢(2004)。如何經由縮減 PZB Gap Model 中之五個落差以帶動服務品質之提升。《品質月刊》，40(4)，65-69。[Ren, H. L., Liao, R. J., & Li, Y. H. (2004). How To Improve Service Quality Through Reducing Five Gaps in PZB Gap Model. *Quality Journal*, 40(4), 65-69.]
- 陳祖裕(2005)。畢業前一般醫學訓練計畫的推動與規範。取自 http://60.248.196.53/pgy/upload/journal/51_5_document.pdf [Chan, C.Y. (2005). *Promotion and regulation of undergraduate medical training program*. Retrieved from <http://220.130.179.213:9999/pgy/reportWindow.jsp?objid=5>]
- 黃崑巖、賴其萬(2003)。醫學教育白皮書，教育部醫學教育委員會。[Huang, K.Y., & Lai, C.W. (2003). *White Book on Medical Education*, Committee on Medical Science Education, Ministry of Education.]
- 楊仁宏、陳家玉(2006)。臺灣現代醫學教育改革的改革。《教育資料與研究雙月刊》，69，63-77。[Yang, J. H., Chen, J. Y. (2008). The History of Modern Medical Education Reform in Taiwan. *Educational Resources and Research Bimonthly Journal*, 69, 63-77.]
- 楊仁宏、鍾月琴、朱宗信、李孟智(2010)。教師參與醫學院師資培訓的動機與

- 成效之探討。行政院國家科學委員會科教處醫學教育研究計畫（編號：NSC 98-2511-S-040-004）。臺北市，中華民國行政院國家科學委員會。
〔Yang, J. H., Chung, Y. C., Chu, T. S., & Lee, M. C. (2010). *The study of faculty motivation participating in faculty development programs and their impacts on medical schools*. (No. NSC98-2511-S-040-004). Taipei, National Science Council.〕
- 趙正敏、蔡銘振、鄭博文（2010）。以改良法探討影響民眾選擇健檢機構之因素：和落差理論法之比較。《醫務管理期刊》，11（2），95-111。〔Chao, C. M., Tsai, M. C., & Cheng, B. W. (2010). A Modified Method to Explore Factors Associated with the Selection of Health Examination Centers Utilizing Info-Gap. *Journal of Healthcare Management*, 11(2), 95-111.〕
- 謝博生（2005）。「醫學教育改革新趨勢」演講稿。取自 <http://cfid.kmu.edu.tw/teaching/a11/doc/002.ppt> 〔Hsieh, B. S. (2005). *Manuscript of the Speech "New Trends on Medical Education Reform"*. Retrieved from <http://cfid.kmu.edu.tw/teaching/a11/doc/002.ppt>〕
- 醫學院評鑑委員會一本會緣起（TMAC）（2006）。取自 <http://www.heeact.edu.tw/ct.asp?xItem=854&CtNode=334&mp=3> 〔*Taiwan Medical Accreditation Council: Origin of the council*. Retrieved from http://www.nhri.org.tw/nhri_org/mc/main_1.htm〕
- Bensing, L. D., Meah, Y. S., & Smith, L. G. (2005). Resident as teacher: the Mount Sinai experience and a review of the literature. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 72(5), 307-311.
- Buchel, T. L., & Edwards, F. D. (2005). Characteristics of effective clinical teachers. *Family Medicine*, 37(1), 30-35.
- Fluit, C. R., Bolhuis, S., Grol, R., Laan, R., & Wensing, M. (2010). Assessing the quality of clinical teachers: A systematic review of content and quality of questionnaires for assessing clinical teachers. *J Gen Intern Med*. 25(12), 1337-1345.
- Harden, R. M., Crosby, J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer—the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
- Hesketh, E. A., Bagnall, G., Buckley, E. G., Friedman, M., Goodall, E., Harden, R. M., Laidlaw, J. M., & Oughton, R. (2001). A framework for developing excellence as

- a clinical educator. *Medical Education*, 35(6), 555-564.
- John, B. (2005). Faculty development. *Medical Education*, 39, 120-121.
- Masunaga, H., & Hitchcock, M. A. (2010). Residents' and faculty's beliefs about the ideal clinical teacher. *Family Medicine*, 42(2), 116-20.
- Molodysky, E., & Sekelja, N., & Lee, C. (2006). Identifying and training effective clinical teachers-new directions in clinical teacher training. *Australian Family Physician*, 35(1-2), 53-55.
- Morrison, E. H, Shapiro, J. F., & Harthill, M. (2005). Resident doctors' understanding of their roles as clinical teachers. *Medical Education*, 39(2),137-144.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*. 49(2), 41-50.
- Sutkin, G., Wagner, E., Harris, I., & Schiffer, R. (2008). What makes a good clinical teacher in medicine? A review of the literature. *Academic Medicine*, 83(5), 452-466. Review.

課程發展與課程領導的行動智慧

林志成*

摘要

本文旨在從「覺 ↔ 知 ↔ 行 ↔ 思」的行動智慧視框，探究課程發展與領導的行動智慧。首先，提出六大常見的課程發展問題，並析述影響課程因素的覺察；其次，論述課程發展與領導的系統化知能之培養；再次，論述課程發展與領導可應用的高效行動策略，包括：1. 善用行動智慧教學模式、教師領導與行動研究，使教師增能；2. 巧用組織、核心團隊、課程地圖與工具，強化課發會的功能；3. 權變善用多元的課程發展模式，以轉化型領導促發課程改革；4. 運用有效能的課程與教學領導行為，促動學生進行樂效學習；5. 發揮知識管理與分享的功能，促進課程通透理解與正向發展；6. 正向激勵熱情、從容慢學、明快釋義、整合家長及社區資源；7. 進行系統化革新、案例分享，透過善巧溝通，加強課程評鑑；8. 建立研發獎勵機制，發展自主學習課程，永續經營校本課程。最後，提出課程發展與領導的批判省思。

關鍵詞：課程發展、課程領導、行動智慧

* 林志成，國立新竹教育大學教育學系教授

電子郵件：vcclin@mail.nhcue.edu.tw

來稿日期：2011 年 5 月 26 日；修訂日期：2011 年 6 月 29 日；採用日期：2011 年 9 月 26 日

The Wisdom for Action on Curriculum Development and Curriculum Leadership

Chih Cheng Lin*

Abstract

This paper aims to explore curriculum development and leadership through the framework of the wisdom for action. The discourse of the wisdom for action on curriculum leadership, namely awareness, knowing, action, and reflection, is introduced. Six related issues and influencing factors on curriculum development and leadership are examined. This study also discusses the impact of systematic knowledge and ability on curriculum development and leadership. Eight effective strategies are provided to improve the function of curriculum development and leadership.

Keywords: curriculum development, curriculum leadership, the wisdom for action

* Chih Cheng Lin, Professor, Department Of Education, National Hsinchu University of Education
E-mail: vcclin@mail.nhcue.edu.tw

Manuscript received: May 26, 2011; Modified: June 29, 2011; Accepted: September 26, 2011

壹、緒論

學校應該是一個讓學生樂效學習、自主學習的理想場域，但學校也是一種兼具科層體制與專業系統的雙重系統組織，更是一種相對較穩健保守的養護型組織；所以，學校創新進步與主動競爭的動力相對較薄弱，學校行政人員較安於現狀，教師也較習慣依賴單一的教科書當教材，較缺乏創新的精神，致使教師專業知能與學校效能均有待加強，導致學校無法全然滿足家長及學生的需求。

學校教育應有其正向功能，但有些學校功能不彰或低落，部分學校甚至出現許多反教育的作為；學校應是學童成長的苗圃，但透析學校教育的黑盒子，將發現有些學校的作為成為戕害學童身心的幫凶、宰制思想的牢籠、製造壓力的機制而未覺察，上述問題逐漸匯流成一股反學校教育運動（*anti-schooling-movement*）與廢除學校教育運動（*de-schooling movement*）的浪潮。換言之，在文憑主義、升學主義、形式主義、官僚主義、工業量產模式、物化異化當道的社會文化巨獸掌握下，校園中的教育大愛、關懷尊重、生命體驗與學習樂趣均日漸式微，學校逐漸失去生命力，也使得教育機會不均的雙峰現象愈形嚴重（林志成，2009）。

學校要滿足家長及學生的需求，發揮教育的功能，課程的改革是其中的要項；因為課程是學校教學的架構藍圖與主要內涵，也是學生主要的學習內容。學校課程發展與革新有賴於課程領導功能的發揮；首先，課程領導具有凝聚課程發展共識、整合課程發展資源的功能；其次，課程領導也有助於課程的規劃、實施與評鑑。最後，課程領導可為課程發展與改革提供動力，進而引領教學的革新，提升學生學習品質與學校效能。

課程發展（*curriculum development*）係指課程編製與修訂的所有歷程，課程發展宜重視系統性、可能性、創發性和生成性（*becoming*）；課程領導係以各種領導行為改進學校課程品質，提升教學成效，改善學生學習成果。就領導的本質與應用層面而言，課程領導係領導者發揮影響力，促進課程發展的領導行為。在課程發展過程中，課程領導者對於課程與教案設計、教材與教法安排、課程與教學實施、課程與教學評鑑等方面，提供規劃、設計、支持與引導，以啟動課程革新，幫助教師有效教學和提升學生學習效果。課程領導者應澄清自己的哲學觀（人生哲學、教育哲學、課程哲學與領導哲學……等）、規

劃學校課程方案、建立學校課程特色、加強教師專業能力、實施轉化型的課程領導、再造學校組織文化、促進教育與社區的整合發展。

本文旨在從行動智慧的視框，探究課程發展與領導的行動智慧。筆者經由下列四項程序建構教育行動智慧的視框：首先，進行教育問題的省思與探究，再進行相關的文獻探討；其次，探究行動智慧概念的理論基礎，並進行概念的分析與比較；再次，綜合歸納與精煉相關概念，使概念結晶化、成形化與具體化；最後，透過延展、轉化、創造與應用檢證，提出行動智慧的視框。行動智慧源於行動知識、行動科學與行動哲學，它是「系統理論－實踐經驗與專業自我建構」之間的專業發展辯證歷程，也是「覺 ↔ 知 ↔ 行 ↔ 思」的圓融體證成果。它強調面對問題時，能經由主體覺知、批判省思、專業對話而能省察目的之合理性；能經由實證的慎思、詮釋的理解與批判的省思，獲得整體的了解，而能視情境脈絡狀況，善用行動知識與多元智能，以作出統觀整全而睿智圓熟的判斷與決定，並透過對話的、解放的與倫理的教育行動，有效而根本的解決問題，俾實踐教育的理念與理想（林志成，2001，2004），行動智慧的構面與核心概念，詳如圖 1。

析而言之，行動智慧者具有下列特質與表現：一、具備多元整合的系統知識與技能；二、能深入了解社會文化脈絡情境中的各種因素與關係；三、具有專業覺知、專業認同與專業願諾，願為教育行政專業而終身奉獻；四、所言所行，能符合教育專業的規準，並以倫理的實踐行動，改善教育問題，有效提升教育的品質。

若從行動智慧有機的螺旋視框觀看課程發展與領導，我們可以如此提問，什麼是課程發展與領導的行動智慧？課程發展與領導的行動智慧強調應先覺察並探究課程發展與課程領導的問題，透過系統化與融會貫通的知識，有效的課程行動，及不斷的省思，才能看清並有效解決課程發展與領導的問題。

以下，從「覺 ↔ 知 ↔ 行 ↔ 思」的行動智慧視框，扼要論述課程發展與領導的行動智慧。首先，覺察探討課程發展與領導的相關問題；其次，論述課程發展與領導應具備之系統化知識；再次，論述課程發展與領導的高效行動；最後，進行課程發展與領導的批判省思。

貳、課程發展與領導問題及其影響因素的覺察

從「覺 ↔ 知 ↔ 行 ↔ 思」的行動智慧視框來看，要有效診斷、處理並化解課程發展與領導的問題，應先對相關的問題及影響因素有所覺察，而問題的覺察包括經由紮實的知識探究之後的深層覺察、經由行動實踐之後的真實覺察、經由批判省思之後對課程規劃權力、多元文化教學及教學機會均等的覺察；問題的覺察也是一種持續的、循環的、不斷的自覺行動、覺察行動、覺悟行動與探究行動。

課程發展與領導的問題覺察，包括覺察多元角色的組合、矛盾與衝突，覺察課程領導會面臨的相關問題（如複雜的組織脈絡、社會環境脈絡、當下的教育情境等），正確評估情境與問題，了解學校課程領導現況與需求，分配時間實施課程領導；透過學習、反思、研究與行動，整合課程研究與實踐，才能善處課程發展與領導的問題。

課程領導者應覺察課程即生活、實踐、探究、對話、協商、故事、旅程、轉化、生成、發聲、人生與關係，積極開展課程理解、課程想像與課程發展。覺察課程教學研究發展、課程評鑑與確保學習品質係學校課程發展中有待加強的重要層面。例如：教師覺知確保學習品質很重要，但實際執行有落差。學校教育人員都知道要五育並重，要把握教育的本質與課程核心價值，但大都缺少有效落實的執行方案與評鑑辦法。茲將其他課程發展與領導問題及其影響因素的覺察所得，簡述如下（林志成，2004，2006，2009；張銀瓶，2009；Glatthorn, Boschee, & Whitehead, 2006）：

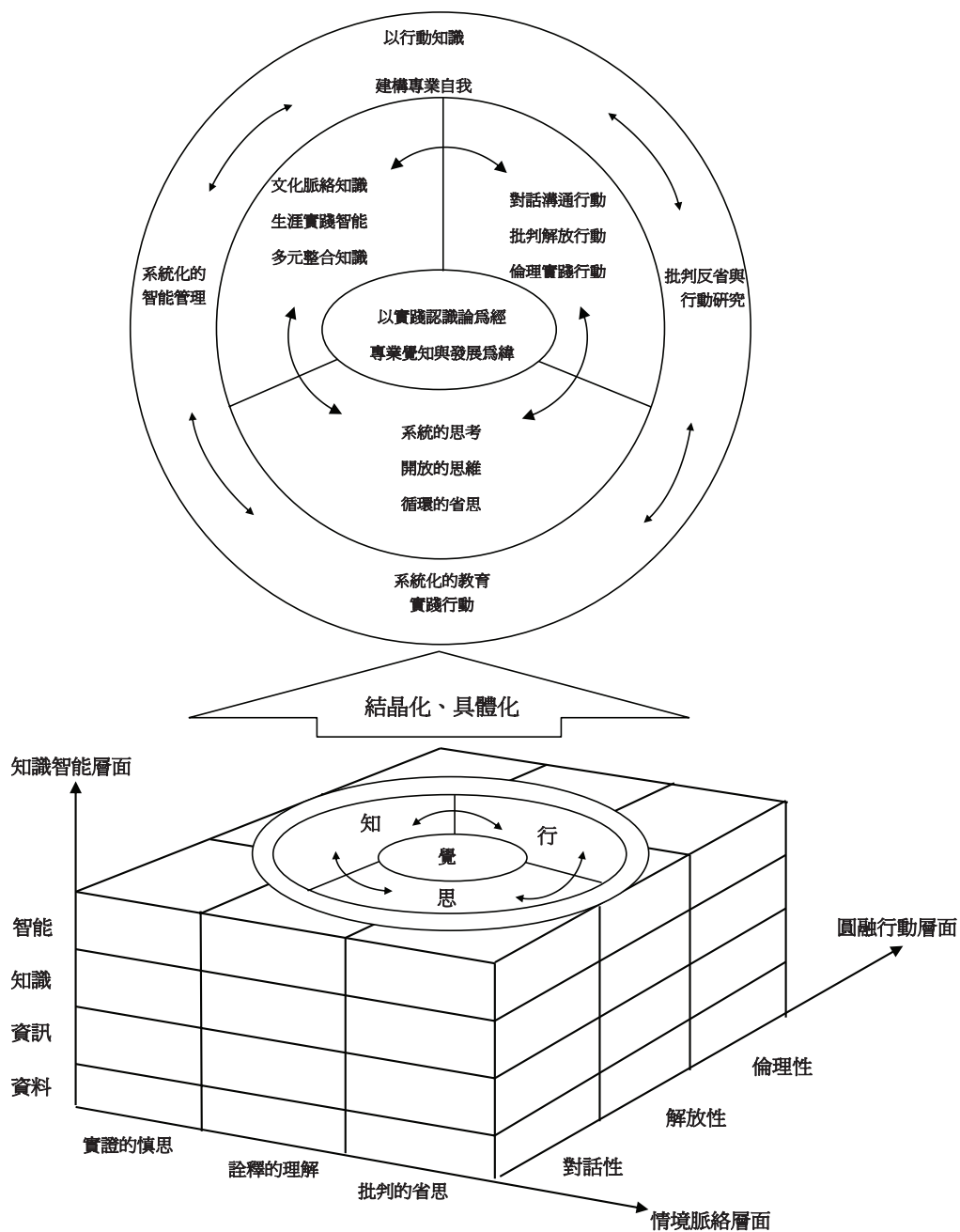
一、課程發展與領導相關問題的覺察

有關課程發展與領導的問題，除了發揮國家教育研究院課程及教學研究中心的功能，明訂法源以鼓勵學校進行課程實驗工作，中央輔導團、課程督學定位及身分不明等問題外，學校課程發展常見的問題如下（林志成，2004，2006；陳美如，2010；歐用生，2004，2010）：

（一）教師主體覺察待促發、專業待強化

課程發展與領導雖然面臨各種的問題，但最重要的應該是教師主體覺察待促發、專業待強化。教師若能覺察自己是課程發展與領導的主體，則較能積極主動性，發揮能動性、自主性、創造性、發展性和自我調節性，透過創意激

圖 1 行動智慧的構面與核心概念



資料來源：林志成(2004)。教育行政行動智慧的概念建構與實踐之研究(頁 155)。臺北：師大書苑。

發與創新作為，解決課程教學問題，創增教育新價值。

教師若缺乏主體意識，則比較會受到平凡保守、從眾的校園文化之影響，也較習於工具理性而不自知，故常表現出抗拒課程改革的防衛心理及被動保守的心態。課程領導者如何了解並適度地滿足教師的心理需求，如何激勵教師投入課程與教學革新中都是亟待面對的課題。

目前，地方政府及學校經常辦理各項研習工作，但教師專業研習過於頻繁，會使教師疲於奔命，甚至影響教學研究品質。學校要有效推展課程發展與領導，教師專業的提升是其中的關鍵策略；未來，如何加強 E 化、適性化及授能化的研習，協助教師恢復武功（re-skill）、有效增能（empowerment）、精進知能、獲得支持、激勵、點化、解構與重構，使教師樂於分享經驗等，也有待持續規劃推動。

（二）校本課程的理念與發展待宣導落實

許多教師仍未深入了解校本課程的意涵，校本課程是依據學校背景脈絡、資源條件、社區特性、家長期望、學生學習需求、教師專長能力等，經由課程發展 SWOTS 分析，兼採由下而上、由上而下與上下交流的凝聚共識，結合全體教職員工和家長社區資源，審慎規劃全校性、系統性的校本特色課程方案。

其次，有的學校只偏重鄉土的單元教學設計，校本課程無法全面性、系統性、多層次的開展、生根與深耕；有的學校只是複製他校課程發展的表象形式，未深思學校的條件、資源及需求；有的學校缺乏能力指標與學習目標檢覈的意識，以致單元活動與教學目標脫節。

最後，許多學校尚未把重大議題融入校本課程的規劃中，也尚未發展系統化的校本課程，忽視在地場域知識與七大領域知識之間的融通性與相異處，可見校本課程仍有待發展建立，校本課程組織運作功能仍待彰顯。

（三）課程轉化問題待解決、系統待建構

國家課程綱要、教科書轉化、第一線學校課程發展之間，出現了層出不窮的問題。例如：綱要轉化至教科書之間的流失、各種教科書版本之間的概念銜接、教師本身對於九年一貫課程改革的理解與實際參與的問題；課程在層層轉化中，同時也造成課程理想層層流失的現象（陳美如，2010）。

學校願景、校本課程發展、教學方案、教學實施與基本能力的邏輯結構性仍待整合，部分教師以舊教法來教「新」的教材，或以不變應萬變；其次，缺乏落實願景規劃的校本課程、教學方案與評鑑措施；學校願景與課程架構欠缺課程理論的支持及引導課程領導之哲學觀，導致學校課程願景與各領域課程

無法銜接。

（四）輔導體系、協同與統整功能待加強

課程與教學革新工作的推動有賴有形與無形的支持網絡、支援體系與資源系統，其中，中央、地方及學校層級的國民教育輔導體系之建立應係其中要務，惟國民教育輔導體系仍待建立，故無法有效整合教育學術機構、三級輔導團輔導員的資源，也使課程理論、課程政策、課程實施與教學實務之間喪失有效的轉化機制。

其次，協同教學運作仍待積極促動，以加強孤立的教室王國之間的合作；跨年級縱向聯繫不足、橫向溝通對話不夠、統整課程模式流於單一主題式統整課程。

最後，許多學校系統性、整合性的課程架構（課程地圖）待建構，課程教學目標、領域教材教法、教學實施與教學評量之間的銜接待加強，相關的具體因應措施與策略也有待提出。

（五）升學、管理與科層形式主義待解構

教育人員在傳統文化、升學主義、功利主義、管理主義與科層形式主義的影響下，較少對課程發展與領導進行深入的思考，更遑論對其進行批判省思，結果造成教育專業臣服於升學風潮中而黯淡不彰；造成以偏狹的考試內容領導教學或不考的則不教，使學生扭曲成考試的機器或奴隸。

課程領導者若重視文書工作，而且又常要求在期限內完成，這對於有心做好領域課程領導的領域召集人而言，是很大的壓力與負擔（蔡宗河，2008；蔡清田編著，2005）。

在管理主義與科層形式主義的宰制下，學校易形成重強制管理、輕心靈啟發，重視機械的效率，忽視有機的效能之氛圍，使學生成為工廠的量產成品而非具有個別特性的人才，使知識探索的喜悅淪為技術派典的俘虜；也較容易重制式教學，輕自主學習，重表層形式、輕實質內容；造成宣稱理念、奉行理念與潛在理念的落差，或行為表現背離教育專業倫理信條卻未能自我覺察。

（六）配套措施待完善、評鑑省思待落實

配套措施、課程與教學的評鑑省思是課程發展重要的一環，惟課程研發、對話與實施的時間仍待妥善規劃研議，偏遠小學校課程發展待長期協助與關注，書面資料檔案待E化、學校空間待活化、社區資源待開發、家長參與的意願與知能待加強，教師常因太忙而無暇思考，成為每天趕課的教書匠，不同層級課程的執行與轉化、課程研習效果等問題，都尚賴完善的配套措施加以處理。

課程評鑑有助於理解課程設計與執行的狀況，但許多學校課程計畫中，未提出課程評鑑計畫或對於課程評鑑結果欠缺具體應用情形，課程績效評估制度流於書面，教學計畫內容欠缺對多元評量方式的設計。

二、課程發展與領導影響因素的覺察

課程發展與領導之影響因素主要包括：課程因素、領導者因素、教師因素、組織因素、家長與社區因素，茲簡述如下：

（一）課程因素，包括：1. 課程、領域及學科特性，例如：課程改革方案的系統性與完整性、課程改革的幅度、領域內與領域外之間是否有所統整連結、課程內容有否與生活脫節等；2. 課程規劃的權力分配、霸權解構、心理技術層面，及課程的層次、對話、交流、討論、分享與合作的機制；3. 有否進行課程與教學改革的系統性評估作業、如何形成共識、有否動態調整的完善配套措施、有否進行課程與教學評鑑等。

（二）領導者因素，包括：1. 領導者缺乏課程領導的理念與專業知能；2. 缺乏專業指引；3. 領導者能否因應情境脈絡的不同，適時扮演適切的課程領導者角色，並滿足多數親師的期望；4. 領導者是否具有專業、開放包容的創新開明領導風格；5. 領導者是否具有高關懷與高倡導的行為；6. 領導者能否有效面對並化解困境；7. 領導者是否具有溫和包容的態度和能力；8. 領導者能否克服「時間不足」的課程領導難題；9. 領導者是否具有強烈的責任感與充分的權力。

（三）教師因素，包括：1. 教師平凡的規範及穩健保守的文化生態與心態；2. 教師對教育專業、學校行政與教學工作的認同與服務意願；3. 教師的時間與負荷；4. 教師的合作性；5. 教師的專業知能的成熟度與在職訓練。

（四）學生因素，包括：1. 學生的素質不一，僵化呆板的教學法無法符應學生的個別需求；2. 多元智能發展的適性教育需要多元課程、教學、學習與評量；3. 學生在功利主義及升學主義的浪潮襲擊下，不易跳脫升學桎梏，較難實現自我；4. 學習與生活脫節，造成一群只會讀書、只會追名逐利而不會生活的孩子；5. 兼重學習歷程與結果，才能優化學習，創造學習效果的極大化。

（五）組織因素，包括：1. 學校組織結構、氣氛、慣性與文化；2. 組織規模大小與發展狀況；3. 經費、資源、諮詢服務等支援系統；4. 教師流動率；5. 組織有否安排課程社群對話與討論的時間。

（六）家長及社區因素，包括：1. 家長對教學的理解與支持；2. 家長的

教育水平高低；3. 家長對於孩子的期望；4. 社區資源的多寡；5. 家長及社區對於學校的認同度；6. 家長及社區對於學校的支持度。

上述影響因素中，領導者是影響學校課程領導與發展的重要因素，也是啟動深層課程改革的奇特吸引子，領導者若有此種覺察與省思，就能統觀洞悉各種課程改革的重要因素，也才能「觀見」問題的核心癥結，找到「關鍵」的槓桿解，有效發揮課程領導的效能。

參、課程發展與領導的系統化知能之培養

從「覺 ↔ 知 ↔ 行 ↔ 思」的行動智慧視框來看，課程發展與領導應重視系統性知識與智能的培養，如此，才不會使課程發展與領導行動成為熱忱有餘，但專業不足的盲動亂動，也比較不會發生草莽式課程改革的亂象，例如，統整課程的美意，竟成為「統了老師、整了學生」的課程壓力；又如，各校彼此模仿推展活動課程與體驗學習，但各學年學生每年都重複進行相同的學習活動，學生未能從學習中獲得系統性知識與核心概念等問題。

課程發展與領導的系統化知能應是一種高度覺察、高度行動性與高度省思性的知能，茲簡述課程發展與領導應培養的系統化知識與智能如下：

一、培養課程教學的系統知能，推動高專業知能的課程革新工作

要有效推展課程發展與領導工作，領導者應先培養課程教學的系統知能。領導者若能具有課程理論、教學理論、潛在課程、空白課程、留白課程、課程設計研發、課程決定、課程統整、課程美學、校本課程、教學設計與發展、教學技巧與策略、教學實務、創新教學、有效教學、協同教學、對話教學、教材教法、教學社會學、課程與教學革新、能力指標解讀與轉化應用、多元評量、數位學習設計與發展等系統性專業知能，則推動課程發展與領導應可得心應手。

其次，課程領導者應精熟課程技術觀、課程落實觀（curriculum enactment）、課程詮釋觀及課程批判觀的相關理論，對課程相關概念、課程綱要（以下簡稱課綱）、課綱微調、教科書選用與學校課程計畫編擬技術等加以融會貫通，有效自我增能。

惟在教育現場上，所有的課程發展與領導者，要具有上述課程與教學的

專業知能實屬不易，故推動課程發展與領導時，更應隨時汲取必要的相關專業知能，請教相關專家學者，俾能有效推展課程發展與領導工作，透過良善的課程設計與規劃，整合理想的課程、書面的課程、教導的課程、測驗的課程與習得的潛在課程，發展多元的學習課程，經由每堂課的準備活動、發展活動與綜合活動等系統設計，確實掌握教學目標，使課程有序、教學有趣，讓孩子樂於學習，變成自主學習的主體，培養孩子樂於學習的好習慣及適應未來生活的能力。

二、涵養課程領導與教學領導的相關知能，有效發揮領導的功能

課程與教學領導者為提升學校效能，應涵養政策論述、願景領導、轉型領導、同儕領導、分散式領導（distributed leadership）、多元領導、均衡領導、催化領導、領導美學、同儕教練、專業讀書團體、組織革新與文化再造、高效溝通、故事行銷、激勵策略、課程與教學視導等課程與教學領導相關知能，才能透過高效領導與品保策略，發展支持性的工作環境，有效促進教師專業發展，確保課程與教學品質，提升教師教學效能，改進學生學習成效，進而達成學校教育目標（林志成，2004；Reitzug, 1997）。

其次，領導者若能經由「實證的慎思、詮釋的理解與批判的省思」，深度了解社會變革趨勢，則能知變、應變、制變、能變、轉變。

再次，領導者應強化完整的權力（full power），充實專業視導、教學視導及研究視導的知能，善用各種的權力、知識力、技術力，有效推展課程與教學領導相關工作。

最後，課程領導者宜充實適度授權與適時授能的相關知能，以因應校本管理及學校組織興革的要求；同時，視時間、空間、情境、人、事等不同的情境，而權變採用價值領導、專業領導與轉化型領導等不同的領導方式。

三、課程領導者應積極增能並發揮角色功能，實踐共有願景目標

課程領導者應積極增能、發揮角色功能，並扮演多元卓越的領導者角色（林志成，1994，2000），過去校長大都扮演行政領導者，對課程多不置喙，並美其名曰「尊重教師專業自主」；但課程與教學才是學校活動之「本」，行政乃為此「本」而存在，校長不宜置身事外，更應展現其課程專業，領導全校發展校本課程（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010）。

願景可透過願諾（commitment）產生建設性及最大張力的願力，故課程

領導者首先應與學校夥伴，透過 SWOTS 分析學校背景脈絡，討論決定學校共有的願景目標，並領導全校建立課程與教學發展共識，研擬課程願景實踐的具體行動方案，塑造權力共享的文化，提升課程領導效能。

其次，校長應隨著課程設計規劃、執行、評鑑省思等不同階段的進展，視情境狀況，權變扮演角色，發揮多元的課程領導角色功能，發展課程組織，形塑課程發展專業團隊，加強教師的課程專業準備度，引導課程規劃、實施與評鑑，進而建構課程發展專業文化。校長可扮演的角色包括：目標設定者、方向維持者、強力領導者、前瞻領航者、策劃者、倡導者、教導者、課程建構者、組織者、管理者、關懷者、激勵者、溝通者、故事敘說者、協助者、回應者、促進者（facilitator）、護持者（advocator）、實踐者、服務者、省思者、資源整合者、知識轉化者、教師潛能啟動者、陪伴參與者、同儕評鑑者（peer evaluator）、問題解決者（troubleshooter）、推動課程美學的藝術家、品質視導者與未來發展者等角色。

課程領導者應權變扮演多元的領導角色，但事實上，並不容易，也很難落實。蔡宗河（2008）的研究發現：學習領域召集人的角色雖很多元，共包含十二項角色，但並未完全落實。

在課程的發展與革新的歷程中，課程領導者若能權變扮演課程領導的領頭羊、課程願景的帶動者、課程計畫的推動者、課程實施的支持者、課程成效的評估者、課程經營的授權者、課程行政的科學管理者與課程改革的轉型領導者，則能促動團隊成員分享、討論與專業對話，以規劃符合學生需求，並具有特色的學校課程方案，進而提升學生學習成效。要言之，領導者若能認知角色任務，了解並不斷充實自我，權變扮演各種角色，則較能發揮角色的功能。

再次，校長宜精熟課程發展的專業知能，培育教師積極的態度，領導教師團隊，增編修現存學習領域的教材內容，建構校本課程；引進有效能的創思教學法，影響教師的教學方法；透過重大新興教育時事議題，促進教師專業對話與省思，提升學生學習效能與效果。

最後，課程願景應著重於具體實踐，避免流於形式化與成為空洞口號（賴志峰，2008）。課程領導者應發揮影響力，透過共創願景的過程，建立課程發展共識，奠定課程發展對話基礎；進而發展課程目標與計畫，實踐課程願景、任務與目標。同時，應確定課綱、學校願景、能力指標、課程方案、教案、教學與學生樂效學習之間的邏輯性與相關性。學校必須展現辦學成效，才能建立優質品牌，彰顯、提高或創增學校的價值，學校除可避免裁併校或招生的危

機，也可強化親師生及社區的認同。

肆、課程發展與領導可應用的高效行動策略

從「覺 ↔ 知 ↔ 行 ↔ 思」的行動智慧視框來看，行動智慧導向的課程發展與領導行動，係一種高覺察、高知識、高慎思、高智能、高互動、高省思的高效行動，以避免無效的、淺層的、低效的行動，茲簡要論述課程發展與領導可應用的高效行動策略如下：

一、善用行動智慧教學模式、教師領導與行動研究，使教師增能

行動智慧導向的教學模式（詳如圖 2）具有下列幾項重點（林志成，2004）：

（一）以學習者為主體，了解並善用影響學習者的學習因素，透過「覺」的教育，有效幫助學習者自我覺察：影響學習的各種因素，包括 1. 個人的學習動機與目的、學習方法、學習內容、投入程度等個人內在的學習因素；2. 外在的政策、制度、學風、誘因、專業學術團體或學術社群等外在情境因素；3. 課程教材教法、師生互動等教學專業的因素。若能了解並善用影響學習者的學習因素，透過「覺」的教育，則比較有可能幫助學習者自我覺察，進而培養智慧。

（二）提供多元而有系統的行動知識與學習內容，以開拓學習者的視野：多元的學習內容包括：1. 課程發展與領導領域中「若-則」命題與課程教學的相關專門知能；2. 華人強調的忍耐、面子、關係、回報、人情、關說等課程發展與領導的社會文化脈絡知識；3. 專業覺知、專業發展等生涯規劃發展與專業自我建構的知識；4. 教導方法、學習方法、研究方法或有關計畫、組織、領導、溝通、協調、評鑑等策略、方法與技巧、歷程的知識。

（三）引導學習者經由專業發展的圓成歷程，使其成為學習的主體：教學者應引導學習者從被動的形式參與到主動的投入學習活動，並樂於與其他專業夥伴分享互動，成為終身學習的主體。專業發展主要包括下列四個歷程：1. 專業的反省與覺知；2. 專業的認同與願諾；3. 專業的實踐與投入；4. 專業的發展與圓成。

（四）了解學習需求與課程期望，共同對話，採用多元的、整合的教學

模式與方法，協助不同資質背景者學習：教學模式與方法很多，為符合各種學習者的不同需求，教學者可採用理論評析、案例討論、書寫反省筭記、對話分享等多元的、整合的教學模式與方法，俾協助不同資質、經驗、能力、學識、背景的教師專業發展。

（五）以實踐認識、系統思考及心智模式的反省為教學重點：鼓勵學習者透過覺知、實踐反省、自我超越、專業對話、進行願景與智慧分享，運用動態評量，隨時反省評估教學效果。

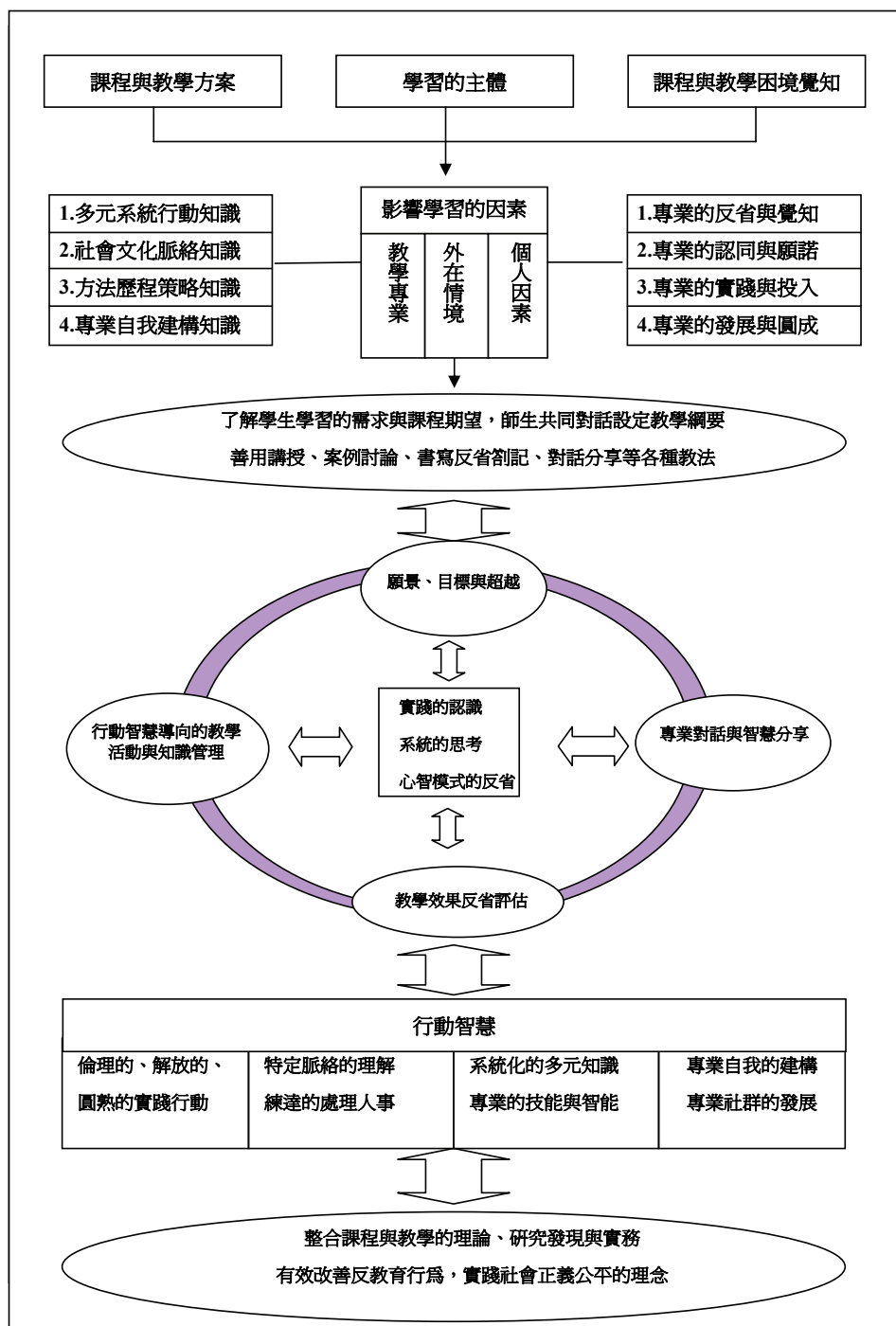
（六）透過案例教學、終身學習與實踐反省，培養課程教學的行動智慧：加強案例教學，協助學習者經由案例分析，了解理論的應用及外在複雜變易的社會文化環境；學習系統化的多元知識、專業的技能與智能，進而建構專業自我，發展專業社群，使其能理解特定的社會文化脈絡，並能實踐對話的、倫理的、解放的圓融行動，有效改善反教育的行為，並能實踐社會正義公平的理念。

要言之，行動智慧導向的課程設計旨在改善課程教學的品質，教導學習者學習行動知識與方法，並透過案例教學、分組討論、問題演練等，使學習者經由終生的修練，培養課程教學的行動智慧。

其次，校長應尋求並善用各項資源，營造支持性課程發展環境，作合理的課程決定，辦理系統性、產出型的工作坊，協助並激勵教師專業增能，鼓勵教師發展課程，強化課程發展委員會（以下簡稱課發會）功能，公平分配課程資源，避免因為資源分配不公而造成學校衝突。校長應鼓勵教師參與專業發展評鑑，協助教師解決課程教學上的問題，培養教師教學課程規劃能力，並給予教師專業自主空間，提升教師表達溝通與對話分享力（故事敘說力）、批判省思力、經營管理能力（如班級經營管理力、時間管理力）、資訊科技媒材操作與融入教學能力、回應性真實評量能力。

再次，校長應協助並促進教師專業成長，使其具有課程領導或教學革新的能力（Harris & Day, 2003; Halverson, 2007）；Stenhouse 認為課程的發展即教師的專業發展，沒有教師的發展就沒有課程的發展（歐用生，2004）。校長應透過增能研習，請標竿典範或講座示範課程設計發展、反省性的傾聽、有效能的教學策略與多元化的評鑑策略；同時，善用教師領導，鼓勵教師擔任領域課程領導者、教學領導者、同儕專業發展領導者、新進教師指導者或教學行動研究領航者，讓師傅教師或教學輔導教師透過同儕領導（collegial leadership），協助教師同儕發展課程專業；發揮課程領導與教學領導的功能。教師專業發展

圖 2 行動智慧導向的教學模式



資料來源：林志成（2004）。教育行政行動智慧的概念建構與實踐之研究（頁189）。臺北市：師大書苑。

與課程發展一體兩面相輔相成，教師專業發展必須在課程發展中實踐，亦即塑造一種基於信賴的合作關係，讓教師不斷進行專業學習與良性互動，形成一個知識分享探究的學習型社群與堅強的課程發展團隊，不斷創新課程發展。

再者，分散式領導有助於提高教師的擁有感、動力感與效能感，提升與維持學生的學習成就，近年已成為教育領導及課程領導中的重要論述。學校中沒有正式行政職位、未具法職權的中層領導人或班級教師，也可承擔課程與教學的領導責任；惟學科教師是否願意支持學科領導人，很大部分是來自於校長是否支持學科領導人，故校長的支持是決定領域課程領導能否成功的要素；校長仍是改革學科課程領導效能的主要動力（蔡宗河，2008；Harris, 2006a, 2006b; Mayrowetz, Murphy, Louis, & Smylie, 2007; Penlington, Kington, & Day, 2008; Robinson, 2008；Spillane, Camburn, & Pareja, 2007; Spillane, 2008）。

校長應加速建構教師專業學習社群、教學團隊與支援系統，運用團隊方式發展課程，並透過「探詢、分享、討論、回應、回饋」等專業對話歷程，加強教師教學智慧分享，逐步建構教師合作分享的專業文化與適當的「需求－壓力架構」的組織氣氛，使教師在重視智慧、成就、支持、實用、紀律的氛圍下，不斷精進教學專業知能、提高班級經營及教學效能（林志成，2004，2008；林志成、葉青青，2011）。

最後，教師行動研究是促進課程發展的重要途徑與方式，教師宜充實行動研究的知能，透過行動研究以改善課程設計、實施及教學的相關問題，使課程研發及教學創新成為有機的螺旋工作。

二、巧用組織、核心團隊、課程地圖與工具，強化課發會的功能

校本課程發展成功與否，取決於全體教職員工是否具備共同願諾，相互理解與行動實踐的決心；校長可活絡課程發展組織，遴聘課程與教學專家擔任學校課程發展顧問團的長期顧問，校長也可採用團隊諮詢、社群合作、有機參與、妥善分工、巧用資源，透過組織再造策略、明訂制度、循序漸進推動、善用教師會與家長會，活用親師各種專長推展各項活動。同時，學校可透過攜手計畫或策略聯盟，加速校本課程的發展與實踐，例如：可與各師資培育大學、鄰近學校及姐妹學校合作，籌組學校課程發展顧問團，提供學校課程發展的諮詢建議，陪伴並協助各校課程革新發展。

其次，當校長和教師共同投入教學活動時，教學的多樣性、技術的革新以

及創新教學的意願都有正向的改善 (Marks & Printy, 2003)；課程領導者應以身作則，透過反思、實踐回饋過程中，培育轉化型教師，發展並善用優質團隊，建構校本特色課程。課程領導者若能透過行政團隊、教師團隊與家長團隊以開放包容及開誠布公的心胸和分享的習慣，建構專業對話平臺，則能逐漸去除教師恐懼且抗拒的封閉心態，進而營造批判省思的優質學校文化。具體作法如：建構專業對話機制，先溝通觀念、建立共識，提供文章新知並舉行小型座談會，規劃校本課程發展草案，共同討論找出核心問題並廣徵意見修訂書，擬定分享計畫，利用教師進修時間或晨會時間，執行專業成長計畫，並彙整對話重要資料，建立影音檔及文字資料庫等，再進行後設評鑑，建立專業對話文化。

再次，課程領導者可活用課程地圖，讓教師更精準設計課程教學內容，透過課程地圖檢視課程設計，提供師生了解各種學習之狀況與比重，讓學生能依據個別學習狀況，進行學習。同時，透過關鍵問題之分析、檢核教學，可了解學生之學習內容與歷程。

再者，鼓勵教師善用探究循環圈、步驟詳解、工作坊實例、紀錄表、會議議程與紀錄實例、確定團隊成員角色、計畫表、專業學習社群、高品質團隊時間安排運用的規準等各種領導專業學習團隊的工具，有效發展學習團隊，促進團隊學習，培養終身學習、與人合作、尊重接納、包容異見等良好習慣 (林志成、葉青青，2011；Sather, 2009)。

最後，小型學校的校長宜親自主持課發會，積極參與領域小組活動；大型學校的校長可視議題、重要性，親自主持或參與課發會；同時，積極培養行政與教師等中間層級課程領導者，促進各層級領導者課程領導與集體參與，強化課發會委員與學校領域召集人專業知能，能研訂課程發展的主軸主題、增刪修補校本課程的教材內容；對於課發會的結論與建議，校長宜追蹤執行情形，以提高課發會運作效能。

三、權變善用多元的課程發展模式，以轉化型領導促發課程改革

課程發展模式與課程領導行為息息相關，校長應依課程發展的實際需要，權變善用目標模式（或工學模式）、歷程模式、情境模式、成果導向模式、一般模式、能力本位模式、學校本位模式、職業群集模式、綜合模式、多元文化教育模式等各種的課程發展模式。

課程領導者在宛若一灘死水的學校，可採取上下交流的課程發展模式；首先，採用由上而下的課程領導作為，透過核心團隊與增能研習，發展教師專

業能力，培養專業自主、終身學習精進的種子；再採取由下而上的草根性課程發展型態，透過學校課程發展條件分析，結合資源，審慎規劃全校課程方案，促動課程的生根、深耕與深層改革（林志成主編，2011）。

學校應以轉化型領導促動課程的發展與改革，有效能的轉化型課程領導者可成為課程改革的最佳助力，以轉化型領導促發課程改革，其重點工作包括：

- （一）透過理念啟迪與批判省思，不斷促動課程與領導相關概念的再概念化；
- （二）透過探詢、提問、對話、回應與回饋，引導教師主體意識與課程自主決定的覺醒；
- （三）加強教師在課程理論與課程實際的討論辯證；
- （四）透過課程美學與倫理，使教師覺察課程革新的意義與價值；
- （五）學校轉化型課程領導者的培育與成長。

四、運用有效能的課程與教學領導行為，促動學生進行樂效學習

課程領導的行為是一種複合與複雜的專業行為，課程領導者應善用轉型領導、願景領導、權變領導、情境領導、卓越領導、專業領導、正向領導、教學領導、催化領導、文化領導、道德領導、魅力領導、智慧領導、圓融領導、關係領導、第五級領導、互易領導、柔性領導、策略領導、分散式領導、競值架構領導及均衡領導（兼重科學領導與藝術領導，兼採工具任務導向與情感社交導向的雙層面領導行為）等多元的領導策略與行為；權變採取行政的、課程的、教學的、研究的各種適合的領導行為與風格，促動學生進行樂效學習。

其次，革新的課程領導者宜培養專家權、關係權、法職權、參照權等多元完整的權力（full power），從傳統權力在握、權力控制轉化為權力分享與權力影響的心態；透過有效的課程參與，和課程利害關係人協同合作；同時，了解趨勢、審度情勢與需求，再依循「蓄勢、因勢利導、造勢、順勢、導勢」的推動流程，於穩定中求發展，照顧弱勢學生，使課程與教學革新走向成熟穩健的進步道路（Busher, 2006; Lunenburg & Ornstein, 2004）。

最後，課程領導者應從多層面來測量課程領導的效果，個別學生學習需求的滿足是最高境界（賴志峰，2008）。領導者可增進合作或夥伴的關係，示範參與式的作決定過程，使課程決策科學化、透明化、系統化與制度化；提高學生表現、促進學生發展，例如：設定學習的成績標準，評估學生的學習結果，提高學習表現水準；鼓勵學生依其能力獲取高度成就表現；監控特定學習領域的測驗和考試。

五、發揮知識管理與分享的功能，促進課程通透理解與正向發展

現在是知識爆炸的時代，網路資料、資訊與知識豐富而多元，教材教案也充斥坊間，若未系統管理就會成為「多而不當、雜亂無章、想要的找不到，不要的堆滿桌」的窘境。學校宜加強課程發展知識管理，將好的教案教材數位化，並分享於網路教學資源平台，以利教師教學分享之擷取運用。

其次，學校必須做好課程知識管理，俾有利於課程發展。如定期更新網路設備，加強教師資訊能力，建置網路分享平臺與系統化數位課程，利用電子郵件等 E 化媒介進行教學智慧交流分享。

知識管理與分享有助於課程領導的推動，促進課程通透理解與正向發展。其主要價值如下：(一) 協助研訂共同的課程願景和任務，形塑創新合作的學校課程專業文化；(二) 有利於專業學習社群成員分享課程教學的智慧資產與創新策略；(三) 提供對話分享的機制與平台，營造智慧共享的環境，增進教師成長與發展。

六、正向激勵熱情、從容慢學、明快釋義、整合家長及社區資源

課程領導者如果能得到學科教師承諾，共同從事領域課程領導，才能活化整個學科，發揮永續性領導的功能 (Davies, 2007)。課程領導者應善用正向領導，以真誠熱情及開放包容的態度，善用詩性的智慧 (poetic wisdom)、感性的言語、理性的論述、柔性的敘說、靈性的交流、溫和的堅持，營造互信的氛圍，使教師在信任的前提下，樂於對話分享，以激盪出課程發展的火花；使教師能理解、認同、參與及投入課程教學的革新志業，從事課程與教學的研發工作。

其次，課程領導者可透過從容慢學、明快釋義的作法，幫助教師推展課程研發工作，並適時解釋疑惑、排難解紛，讓教師樂於持續投入課程精進工作之中。

最後，學校、家長和社區是鼎立的三角關係，學校是社區的學習殿堂與學習中心，家長和社區是學校的後勤中心，三者關係好，學生就能受益；反之，則學生就會受害。三者之間需要彼此理解而非誤解、相依而非相斥、互助互惠而非互批互鬥。領導者若運用得宜，就如虎添翼；若是稍有閃失，就會芒刺在背。領導者宜整合家長及社區資源，加強親職教育，積極改變家長觀念，爭取家長對教學的理解、認同與支持，讓家長參與而不干預，不會動輒興師問罪，質疑教師為何不教課本。讓親師以學生為中心，以學習為標的，建構「教育合

夥人」的多贏合作網絡，讓教師可發揮專業自主性，依課綱教導學生，不會迫於無奈，而覺得有志難伸。

七、進行系統化革新、案例分享，透過善巧溝通，加強課程評鑑

任何的改革，若非系統性的改革，則將功虧一簣；系統性的改革包括學校教育改革、家庭教育改革與社區教育改革；在各種教育改革方案中，教師專業發展與課程教學改革是「對症下藥」的根本性改革工作，因為它能針對問題，有效整合與投入資源，而不會「頭痛醫頭，腳痛醫腳；捨本逐末，徒勞無功」。課程改革是一場寧靜的教育改革，課程改革要成功，一定要兼顧巨觀的行政改革、中觀的教學改革與微觀的學習革新。

其次，課程領導人應對教師有適度的期望，這對學科教師投入教學革新有某種程度的幫助。適度的期望是對被期望者的一種需求，被期望者不論是教師或學生，均能在這種被期望的過程中，感受到意義感、價值感、歸屬感、擁有感以及對未來的期待感，但是這種期望必須經常與教師溝通，才能讓教師樂於參與及投入（蔡宗河，2008；Halverson, 2007; Printy, 2008）。

再次，領導行為是一種「微觀政治」（micro-political）的過程，課程領導行為從開始到結束，都是一種政治的活動，因此課程發展和改革一定要進行權力的再分配，改變權力關係必須透過溝通協商才能有效運作，減少因意識型態或價值理念的衝突而導致的不合作或抗拒的現象（歐用生，2010；Busher, 2006）。

校長應順勢而為，透過標竿學校與典範學校的案例分享，巧妙使用科學、技術、政治、美學、倫理等不同的課程語言，經由善巧的溝通、權力的分享，加強課程領導的評鑑檢覈與反省改進。

最後，課程領導者應檢驗學校所教的課程與測量的課程之間的一致性，鼓勵教師批判其教學行為及其課程哲學之一致性，增進教師對於巨觀課程的理解。建立持續性課程評鑑回饋改善機制，引導成員檢視或修正課程目標與各項教育活動；採取動態循環、多層面的課程評鑑模式，提高教師課程發展與教學實踐的滿意度，儘可能滿足學生的個別學習需求，保障課程實施暨學生學習品質，促進學生學習問題的改進與成效的提升。

八、建立研發獎勵機制，發展自主學習課程，永續經營校本課程

校長應建立課程研究發展獎勵機制，營造學校課程發展有利條件，提升

教師參與課程發展組織與課程設計意願之動力。

課程發展為一個持續不斷的過程，學校永續經營校本課程，發展自主學習課程；在開放教育、社會改革的期望背景下，學校彈性課程中規畫「自主學習課程」，以滿足學生最大學習需求。

最後，校長應以多元開放的態度及系統思考的觀點，帶領教師團隊，建立多元文化課程；同時，協助師生重新找回主體，鼓勵教師成為反省實踐者，並以創意解決課程與教學上的問題，培養學生的批判省思能力。

伍、課程發展與領導的批判省思

從「覺 ↔ 知 ↔ 行 ↔ 思」的行動智慧視框來看，行動智慧導向的課程發展與領導係一種不斷批判省思的歷程，且是一種高覺察、高知識、高慎思、高智能、高互動、高對話的批判省思，茲簡要論述課程發展與領導的批判省思如下：

一、兼重自我、脈絡問題、效率、能力與目標合理性的批判省思

華人文化較缺乏批判反省的傳統，對於許多問題也常視而不見，為及時面對並解決層出不窮的課程發展領導問題，應兼重自我、脈絡問題、機械效率、控制宰制、能力指標與目標合理性的批判省思。

領導者若能不斷的自我批判，持續的省思澄清自己的課程觀、課程方案策略的合理性與課程革新時程的適切性；如此，才能不斷自我調整課程與教學革新的節奏步伐，才不會讓課程與教學革新的美意，淪為徒增師生負擔的惡意或夢魘。

其次，領導者與學校夥伴也應透過持續的對話討論與批判省思，省思政治、經濟、社會、歷史、文化、地方特色等脈絡的影響，省思脈絡、社區資源、問題類別與課程教學之間的關連，讓課程發展與實踐（praxis）具有合法性、正當性與合理性，使課程發展成為一種有機螺旋成長的歷程。

再次，領導者對於工業主義所強調的機械效率與行為目標也應加以批判省思和合理轉化，使質性的實踐行動、敘說、效能、效果與效用也能有機會發聲；同時，採用多元的標準與角度詮釋能力指標的意涵，避免能力指標成為另一種宰制的工具，使無形的、抽象的或較難以量化數據呈現的情意目標也能同樣的受重視。

最後，課程願景目標應具有慎思的、互動的、辯證的、對話的、科學的、民主的、倫理的與實質的合理性，才不會流於表層的、形式的、口號式的具文。同時，也應省思課程願景目標、課程方案、教學活動、教學評量的邏輯性，透過教學評量與課程評鑑確保課程願景目標的落實。

二、涵養批判教育學的智慧，持續處理化解課程發展與領導問題

領導者要實踐課程與教學的理念，積極推動課程發展與領導工作，應涵養批判教育學（critical pedagogy）的知能，透過「反省、覺知、思考、批判」等批判省思歷程，不斷「修正、突破、解放、超越」，並以反省性的行動，改善現況、解決問題。

課程設計研發工作及有效的教學，課程設計規劃、實施與評鑑時，教師都要反省自己的教學理念、教學風格、學生學習的狀況與需求，如此，才能使課程與教學革新切合學校與親師生的需求。

課程領導者應對教室中許多習而不察的現象加以批判，深度理解班級經營的重點與教學實務的核心，從多元的視框審視課程、教材、知識、教學和學習，讓校園中的夥伴對教育的表象與本質，不但能「看」，而且能「看到」、「看清楚」、「看明白」、「看得透澈」；更能「傾聽」、「聽到」、「聽清楚」、「聽明白」學生的學習需求，使學校教育更富生機與生命力。

陸、結論

從「覺 ↔ 知 ↔ 行 ↔ 思」的行動智慧視框，可使課程發展與領導者兼重重要的根本問題之覺察、系統知識的應用、高效行動策略的採用及持續的批判省思，讓領導者能見樹又見林、有效解決課程發展與領導的問題；同時，透過有機螺旋的行動智慧視框，也可使課程發展與領導成為一種生生不息的實踐行動歷程與有效回應挑戰的行動模式。

在校本課程與特色課程的發展規劃上，校長若能扮演「首席教師」的角色，發揮「覺 ↔ 知 ↔ 行 ↔ 思」的課程領導行動智慧，則能帶領教師團隊一同前進，發展校本課程，透過分享討論與專業對話，經營學校課程特色，提升課程品質與效能。

其次，課程領導者應運用轉型領導等多元的領導策略，建構優質團隊，

與全校夥伴共同建立並推動校本特色課程發展的共識與願景，營造開放與互信的組織氛圍，透過行動研究與批判反思，塑造優質的課程品牌與課程產品，累積有效推動課程工作的最佳實務，促進課程理想與理念的實踐，塑造專業卓越的課程文化與學校文化。

再次，課程領導者應領導同仁經由專業對話，建構學校的共享願景（shared vision）目標與行動方案。同時，加強教師增能，協助教師專業成長，使教師能以嶄新的教材教法，教導學生進行有效的學習；課程領導者也應建立課程發展組織，發揮課程相關組織的功能；研妥周全完善的配套方案，發展校本課程方案；加強課程與教學評鑑，強化計畫課程和習得課程的連結。

總之，在知識經濟的時代與知價社會的高度挑戰中，課程發展與領導者可透過行動智慧的視框，讓教育主體有重新覺察與自主的可能，透過對話與融通的知識、高效的根本行動及持續的批判省思，有效化解課程發展與領導的問題，創造課程與教學發展的新契機。

參考文獻

- 林志成（1994）。卓越領導者的角色組合。*竹市文教*，9，10-12。〔Lin, C. C. (1994). The Role Sets of Excellent Leader. *Culture and Education of Hsinchu City*, 9, 10-12.〕
- 林志成（2000）。多元派典的教育行政領導研究與實務。*初等教育學報*，7，1-26。〔Lin, C. C. (2000). Multi-paradigm perspectives on the educational administration-leadership research and practice, *Journal of Primary Education*, 7, 1-26.〕
- 林志成（2001）。行動知識對校長專業發展課程設計與教學方式之啟示。載於國立嘉義大學（主編）*中小學校長專業成長制度規劃*（頁349-367）。高雄市：復文。〔Lin, C. C. (2001). The implication of knowledge for action on curriculum design and teaching pattern of principal professional development. In National Chiayi University (Ed.), *The planning of primary and secondary school principals professional development system* (pp. 349-367), Kaohsiung: Fuhwen.〕
- 林志成（2004）。*教育行政行動智慧的概念建構與實踐之研究*。臺北市：師大書苑。〔Lin, C. C. (2004). *The construct and praxis of wisdom for action in educational administration*. Taipei: Shtabook.〕

- 林志成 (2006)。學校本位課程領導策略與課程發展模式之建構與實踐。教育部九年一貫課程與教學深耕計畫：大學與國民中小學攜手合作三年總結專案報告。〔Lin, C. C. (2006). *The construct and praxis of strategies of school-based curriculum leadership and development model*. The final report of Grades 1-9 Curriculum and instruction collaboration plan in three years: The Partnerships between Universities and primary and secondary schools.〕
- 林志成 (2008)。推動教師專業發展評鑑的應有想法與可行做法。竹縣文教，37，1-7。〔Lin, C. C. (2008). The Concept and Strategies of Teacher Evaluation for Professional Development. *Hsinchu Educational Periodical*, 37, 1-7.〕
- 林志成 (2009)。理念學校的願景圖像與經營發展策略。教育研究月刊，188，36-47。〔Lin, C. C. (2009). The vision and development strategies of ideal school. *Journal of Educational Research*, 188, 36-47.〕
- 林志成、葉青青 (2011)。以教師領導塑造優質學風的策略。教育研究月刊，202，23-35。〔Lin, C. C., & Ye, C. C. (2011). The strategies of shaping excellent school culture by teacher leadership. *Journal of Educational Research*, 202, 23-35.〕
- 林志成 (主編) (2011)。特色學校理論、實務與案例。臺北市：高等教育。〔Lin, C. C. (Ed.) (2011). *Theory, Practice and Case about Featured School*. Taipei: Higher education.〕
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚 (2010)。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。教科書研究，3 (1)，1-40。〔Chang, F. F., Chen, L. H., & Yang, K. Y. (2010). Transformational Issues of Grades 1-9 Curriculum Reform in Taiwan. *Journal of Textbook Research*, 3(1), 1-40.〕
- 張銀瓶 (2009)。山湖分校特色課程發展與實踐之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學教育學系，新竹市。〔Chang, Y. P. (2009). *The action research of characteristic curriculum development and practice in Sun-Fu Branch School* (Unpublished master thesis). Department of Education, Hsinchu University of Education, Hsinchu.〕
- 陳美如 (2010)。中小學課程推展體系之研究。國家教育研究院委託專案研究報告 (編號：NAER-98-12-A-1-03-00-3-01)。〔Chen, M. J. (2010). *Extended system of primary and secondary school curriculum*. The research project report of National Academy for Educational Research. (No.: NAER-98-12-A-1-03-00-

- 3-01)]
- 歐用生 (2004)。課程領導：議題與展望。臺北市：高等教育。〔Ou, Y. S. (2004). *Curriculum Leadership: Issues and Prospects*. Taipei: Higher education. 〕
- 歐用生 (2010)。日本小學課程發展機制之分析－課程與政治的關係。教育資料集刊，45，123-145。〔Ou, Y. S. (2010). Between Curriculum and Politics: The Curriculum Developmental Mechanism in Japan. *Bulletin of Education Resources and Research*, 45, 123-145 〕
- 蔡宗河 (2008)。國民小學學習領域課程領導之研究 (未出版之博士論文)。國立新竹教育大學教育學系，新竹市。〔Ho, T. T. (2008). *Curriculum leadership within learning areas in elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education, Hsinchu University of Education, Hsinchu. 〕
- 蔡清田 (編著) (2005)。課程領導與學校本位課程發展。臺北市：五南。〔Tsai, C. T. (Ed.) (2005). *Curriculum leadership and development of school-based curriculum*. Taipei: Wunan. 〕
- 賴志峰 (2008)。一所公辦民營國民中小學課程領導之研究：課程領導者的基本信念、實際作為與具體效果。教育政策論壇，11(1)，107-145。〔Lai, C. F. (2008). A case study on curriculum leadership of a Charter School in Taiwan: beliefs, practices, and effects, *Educational Policy Forum*, 11(1), 107-145. 〕
- Bailey, G. D. (1990). *How to improve curriculum leadership-Twelve tips for principals*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED315905)
- Brubaker, D. L. (1994). *Creative curriculum leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Busher, H. (2006). *Understanding educational leadership: People, power and culture*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Davies, B. (2007). Sustainable leadership. In B. Davies (Ed.), *Developing sustainable leadership* (pp. 11-25). London, UK: Paul Chapman.
- Glatthorn A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2006). *Curriculum leadership: development and implementation*, London, UK: SAGE.
- Gross, S. J. (1998). *Staying centered: curriculum leadership in a turbulent era*. Washington, DC: ASCD.
- Hall, J. M. (1996). *Curriculum leadership as perceived by North Dakota elementary principals and teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of North

- Dakota.
- Halverson, R. R. (2007). Systems of practice and professional community: The Adams case. In J. P. Spillane & J. B. Diamond (Eds.), *Distributed leadership in practice* (pp. 35-62). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Harris, A. (2006a). Opening up the “black box” of leadership practice: Taking a distributed leadership perspective. *International Studies in Educational Administration*, 34(2), 37-45.
- Harris, A. (2006b). Leading change in school in difficulty. *Journal of Educational Change*, 7, 9-18.
- Harris, A., & Day, C. (2003). From singular to plural? Challenging the orthodoxy of school leadership. In N. Bennett & L. Anderson (Eds.), *Rethinking educational leadership: Challenging the conventions* (pp. 89-99). London, UK: Sage.
- Lee, Chi., Kin, J., & Dimmock, C. (2000). Re-designing school-based curriculum leadership: A cross-cultural perspective. *Journal of curriculum and supervision*, 15(4), 332-358.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2004). *Educational administration: Concepts and practices* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Thomson Learning.
- Macpherson, I., & Brooker, R. (2000). Positioning stakeholders in curriculum leadership: How can teacher educators work with teachers to discover and create their place? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 69-85.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Education Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. A. (2007). Distributed leadership as work redesign: retrofitting the job characteristics model. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 69-101.
- Penlington, C., Kington, A., & Day, C. (2008). Leadership in improving schools: A qualitative perspective. *School Leadership & Management*, 28(1), 65-82.
- Printy, S. M. (2008). Leadership for teacher learning: A community of practice perspective. *Education Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.
- Reitzug, U. C. (1997). Images of principal instructional leadership: From super-vision to collaborative inquiry. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 324-343.

- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.
- Sather, S. E. (2009). *Leading professional learning teams: A start-up guide for improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership. In J. H. Munro (Eds.), *Roundtable viewpoints: Educational leadership* (pp. 36-43). New York, NY: McGraw-Hill Higher Education.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Stake, J., Briggs, C., & Rowland-Poplowski, J. (2000). *Curriculum Leadership roles of chairs in "continuously planning" departments*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED445 648).
- Stark, J. S. (2002). Testing a model of program curriculum leadership. *Research in Higher Education*, 43(1), 59-82.

教育名詞

課程轉化

吳清山* 林天祐**

課程轉化（curriculum transformation）係指將具有價值的抽象理念，依據教師教學與學生學習原則，逐步規劃成為具體、可行的教材，以供教師有效教學、學生有效學習的過程。

自 1980 年代以來，為整體提升國民的競爭力，歐美教育先進國家展開一連串的教育改革活動，分別從課程、教學、教師、校長以及行政人力培育，提出一系列的具體改革方案。

首當其衝的課程改革，便成為政治人物、業界、家長、教育學者以及教師爭相討論的議題，包括：什麼是不同年齡階段學生最值得學習的內容？這些內容要如何安排才符合學習的目的？這些內容要如何轉變成為具體的學習內容，以利教師教學與學生學習？學生學習的結果是否符合原先設定的理念與目的？這些事情應該由誰主導及參與？

以上議題就牽涉到課程轉化的過程，這個過程包含課程與轉化兩個要素，課程就是學生學習的內容，轉化則是把特定的內容化為內容一樣但是性質不同的作為，可以把抽象化為具體，也可以把具體化為抽象，當然也可以把抽象化為抽象、具體化為具體，課程轉化就是學習內容的具體化、抽象化以及平行化，要充分掌握三種轉化之間的互動，才能確實做好課程轉化工作。

九年國教實施之初，課程轉化由政府責成專門機構執行，政府、專家以及資深教師扮演主要的角色，經過不斷的演進而漸趨成熟，也奠定了優良的國民教育品質，培養出國家當前需要的優秀政經、科學、社會人才。迨至九年一貫課程的推動，順應社會變遷，增加政治人物、業界以及家長的參與，使得課程轉化變的複雜化，而且缺乏系統、穩定、一致的運作，造成教師教學與學生

* 吳清山，國家教育研究院院長

** 林天祐，臺北市立教育大學校長

學習的困擾，此困擾一直延續至今。

民國一〇三年展開的十二年國教，也將面臨課程轉化的問題，為了避免再步入九年一貫課程轉化的困境，理應開始思考系統、穩定、一致的課程轉化機制，規劃符合國情需要的課程，延續現行課程的優勢，強化與大學之間的銜接，讓接受十二年國教的學生真正受益，國家、社會真正受益。

教育哲語

實踐的智慧

The Wisdom of Practice

溫明麗*

知識是座寶庫，而實踐是開啟寶庫的鑰匙
～富勒。

Knowledge is a treasure, and practice is the key to the treasure house.

~ T. Fuller (Brainy Quote, 2011)

富勒 (Thomas Fuller, 1608-1661) 是英國喜於蒐藏古董的傳教士，1608 年生於諾漢普敦郡 (Northamptonshire)，同年 6 月 19 日受洗，他的叔父戴夫安德 (John Davenant, 1572-1641) 是莎爾茲堡 (salisbury) 的主教，也是他的教父 (Google Book, n.d.)。生長於宗教家庭的氛圍下的富勒，獲得博士後也成為傳教士。他不僅是位作家，也是位詩人，1639 年出版的《英國教會史》(The Historie of the Holy Warre) 是其處女作，其成名作品是 1662 年出版的《英國名人史》(The History of the Worthies of England) (Thomas Fuller, n.d.)。

富勒可謂為天才型的孩子，13 歲即進入劍橋皇后學院 (Queen College, Cambridge)，亦在該校取得神學博士學位，畢業後曾任教於劍橋大學三一學院 (Trinity College, Cambridge University) (Thomas Fuller Biography, n.d.)，並在倫敦等多處教堂之教壇 (pulpits) 講經，無論是大學中的講課在教堂中進行禮拜時的佈道，他都表現得幽默風趣，學生和民眾都很賞識他的風格。真是位既有口才，又有豐富內涵的教師。由於其個性幽默風趣，其大作也充滿自由想像的風

* 溫明麗，華梵大學副校長暨國家教育研究院教育資料集刊總編輯

格，其成名作《英國名人史》(The History of the Worthies of England)被稱為是本幽默史(Wikipedia, the free encyclopedia, 2011)，但也有人認為富勒的作品虛構者多，不可考，也不符合傳記史強調的必須與事實緊密縫合之要件(引自趙白生，2003)。但是富勒對此批判卻有不同的解讀，他認為：其實傳記中若只是記載那些生日、逝世時間或地點、著作名稱和數量，則將會相當枯燥，無法讓被寫的人活靈活現的展現在讀者眼前，因此，必須加入若干趣味故事，此等趣味故事由如烹飪時的佐料，雖不盡然是真的，卻是傳記讓人印象深刻而不可或缺的成分(Fuller, 1662, p. 2)。孰是孰非，就看讀者如何看待「傳記」和「史」了。

這位博學多聞的牧師除了是位多產作家外，更善於以扼要的日常生活語言傳播福音。他常勉勵眾人：必須減少慾望。個人甚為同意其觀點，畢竟，人的慾望若不降低，則縱令再多的財富都無法滿足，更何況人的私欲是永遠難以獲得滿足的，因此，富勒曾提出如下的比喻：「滿足不在多加燃料，而在減少火苗」(Brainy Quote, 2011)。此正是富勒以日常語言告訴世人，人的慾望猶如火苗，火苗一旦被助長後，則無論加多少燃料均難以滿足人的慾望，也難以澆熄已經燃燒的熊熊慾望烈火。因此，人應能在火苗竄起之前早早熄滅它，以免到最後不可收拾。

此外，他也曾說：「知識是座寶庫，而實踐卻是開啟此寶庫的鑰匙」(Knowledge is a treasure, and practice is the key to the treasure house)(Brainy Quote, 2011)。可見身體力行的實踐對於知識探索具有不可或缺性。析言之，知識需要與生活經驗結合，更需要將學習的知識實際地運用到日常生活中，此等知識就是轉化的知識。很明顯的，知識的功能之一在於改善生活，創造人類的福祉，因此，知識除了修身養性之外，也應該發揮其社會責任。

紀洛斯(Henry Giroux, 1943-)是美國當代的批判課程學者，也是文化研究者，他曾借用葛蘭姆西(G. Gramsci, 1891-1937)的理論，呼籲教師應該成為轉化型的知識份子，打破學校內部不適切的權力壓迫，因此，教師教學過程中必須是為批判性思考者，並對課程進行轉化，更需要培養學生批判性思考能力，讓學生的主體性不但不會因為學校的課程或規範而受到壓抑，更能善用自己習得的知能，展現積極的態度，勇於表達自己的觀點，如此方能真正將知識運用於日常生活中，並藉以改善生活，締造不同的文化。若就佛家的語言論之，則人之所以學，乃為了度己又度人，而欲獲得度己度人的知識必須學到的是活的知識，尤其教師更應該將死的教材轉化為適合學生學習、符合學生生活經驗，並能激發學生內在潛能的知識，這也是教師轉化教學目標、轉化教材的專業能力。

參考文獻

- 趙白生 (2003)。傳記文學理論。北京市：北京大學出版社。〔Zhao, B. S. (2003). Theory of biographic literature.〕
- Brainy Q. (2011). *Thomas Fuller*. Retrieved from http://www.brainyquote.com/quotes/authors/t/thomas_fuller.html
- Google Book (n.d.). *Thomas Fuller*. Retrieved from <http://quotationsbook.com/quote/22155/>
- Thomas Fuller: *English divine and historian*. Retrieved from <http://www.1902encyclopedia.com/F/FUL/thomas-fuller.html>
- Fuller, T. (1662). *The History of the Worthies of England*. London, UK: Thomas Tegg & Son.
- Thomas Fuller Biography* (n.d.). Retrieved from <http://family.jrank.org/pages/2576/Thomas-Fuller.html>
- Wikipedia, the free encyclopedia. (2011). *Thomas Fuller*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Fuller

教育法令

王清標*

法規及政令

資料來源

- | 法規及政令 | 資料來源 |
|-------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. 修正「教育部補助國民中小學藝術與人文教學深耕實施要點」，並自即日生效。 | 第 017 卷第 165 期 2011-8-31 |
| 2. 預告修正「高級中等學校多元入學招生辦法」。 | 第 017 卷第 164 期 2011-8-30 |
| 3. 修正「國家教育研究院處務規程」第十七條。 | 第 017 卷第 164 期 2011-8-30 |
| 4. 預告修正「教師請假規則」部分條文草案。 | 第 017 卷第 164 期 2011-8-30 |
| 5. 預告廢止「教育部文藝獎設置辦法」。 | 第 017 卷第 157 期 2011-8-19 |
| 6. 修正「教育部補助高級中等學校扶助弱勢學生提升學習素質注意事項」，並自即日生效。 | 第 017 卷第 156 期 2011-8-18 |
| 7. 預告廢止「社會教育教材、教具及通俗讀物審定辦法」。 | 第 017 卷第 152 期 2011-8-12 |
| 8. 修正「國民中小學教學支援工作人員聘任辦法」第五條、第五條之一。 | 第 017 卷第 152 期 2011-8-12 |
| 9. 預告修正「教師申訴評議委員會組織及評議準則」第十六條草案。 | 第 017 卷第 147 期 2011-8-08 |
| 10. 修正「大學總量發展規模與資源條件標準」名稱並修正為「專科以上學校總量發展規模與資源條件標準」。 | 第 017 卷第 145 期 2011-8-03 |
| 11. 修正「教育部獎勵補助私立技專校院整體發展經費核配及申請要點」，並自中華民國一百零一年一月一日生效。 | 第 017 卷第 139 期 2011-7-26 |
| 12. 修正「捐資教育事業獎勵辦法」。 | 第 017 卷第 137 期 2011-7-22 |
| 13. 訂定「國家教育研究院著作授權利用作業要點」，並自即日生效。 | 第 017 卷第 137 期 2011-7-22 |
| 14. 預告修正「大專校院產學合作實施辦法」。 | 第 017 卷第 136 期 2011-7-21 |
| 15. 修正「教育部補助師資培育之大學辦理學術研討會作業要點」部分規定，並自即日生效。 | 第 017 卷第 135 期 2011-7-20 |
| 16. 修正「報考大學同等學力認定標準」，名稱並修正為「入學大學同等學力認定標準」。 | 第 017 卷第 132 期 2011-7-15 |
| 17. 預告修正「國民教育法施行細則」第六條草案。 | 第 017 卷第 128 期 2011-7-11 |
| 18. 修正「教育部主管教育事務財團法人評鑑實施要點」，並自即日生效。 | 第 017 卷第 127 期 2011-7-08 |
| 19. 修正「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則」第三條、第四條、第六條條文。 | 第 017 卷第 125 期 2011-7-06 |
| 20. 預告修正「自學進修學力鑑定考試辦法」第五條草案。 | 第 017 卷第 122 期 2011-7-01 |

(摘錄自行政院公報資訊網 <http://gazette.nat.gov.tw/egFront/index.jsp>)

* 王清標整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

國內教育輿情

蔡聖賢* 吳雪綺** 吳清明*** 張雅淨****

羅天豪***** 李詠絮***** 周仲賢*****

12 年國教將於 103 學年度如期實施

蔡聖賢、吳清明

2010 年第 8 次全國教育會議後，教育部即積極展開 12 年國民基本教育（簡稱 12 年國教）各種規劃事宜。教育部長吳清基今（2011）年 8 月 9 日至總統府做 12 年國教方案簡報，馬總統裁示 12 年國教如期實施，每年所需經費新臺幣 200 多億元政府會「確保無虞」。

會議中並達成八項共識：第一，12 年國教於 103 學年度如期實施：大部分免試入學，高中職及五專免學費之政策目標不變。第二，入學方式：請教育部與地方政府充分合作，模擬演練入學等相關措施，並加強對話，凝聚共識，讓民眾安心。第三，法源：除制定《高級中等教育法》外，同步微調《專科學校法》相關條文，以為依據。第四，12 年國教所需經費：政府會做好準備，統籌調度，確保無虞。第五，鼓勵學校辦出特色：核定辦理特色招生的高中職可彈性課程規劃。第六，進行民調：了解各地區看法，以為政策、方案規劃之參據。第七推動國中小補救教學：以提升中小學教育品質，成就每個孩子。第八，納入相關法案：12 年國教實施計畫於 100 學年度開學前報院核定。

12 年國教採「先免試、後特招」，並將全國劃分為 15 個招生區，其中「免試就學區」不可跨區，但「特色招生」則可以跨區，每年四月辦理國中教

* 蔡聖賢，桃園縣政府教育局督學暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

** 吳雪綺，桃園縣立建國國中教師

*** 吳清明，桃園縣大竹國中校長暨國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士候選人

**** 張雅淨，國立臺灣師範大學社會教育學系博士候選人

***** 羅天豪，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

***** 李詠絮，國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

***** 周仲賢，國立臺灣師範大學教育學系碩士

育會考、五月辦免試、六月特色招生考試。而免試入學名額初期要達到 75%，其方式又分成「登記入學」及「適性輔導入學」；如報名登記人數少於招生名額時就採「登記入學」全額錄取，若超過招生名額，則採「適性輔導入學」，高中職可依學生會考成績、興趣、性向、各種競賽及社團表現等進行「超額比序」。而比序方式則由各直轄市和縣市主管機關因地制宜訂定辦法，但不可違反教育部所訂定之原則規範，包括不得採計國中在校成績、高中職及五專不訂定入學門檻等。

另「特色招生」比例為 0-25%，以「招生區」為單位，而非以「學校」為單位，預計 109 學年度降至 15% 以下，而同類型特色考試將在同一天舉辦。學術科分成 15 個考區，考生可跨區考試但限制報考一區；藝術才能科則分北、中、南三區，特色招生落榜的學生則可再參加登記未額滿學校。高中如欲申請「特色招生」，則須先獲得教育部評鑑為「優質化高中（職）」後，再依學校特色表現如數理、日文、音樂或餐飲等，提出特色課程認證，通過審查後方為「特色高中」。特色高中包含學術性及藝能性（如音樂班、美術班、體育班、舞蹈班等）兩種，因此「特色高中」並不等於「明星高中」。至於個別高中辦理特色招生的名額將由各直轄市和縣市主管機關因地、因校制宜來訂定。

教育部長吳清基表示，目前優質高中已有 60%，優質高職有 80%，希望能打破傳統印象，各地都有特色高中，校校都是明星學校，讓學生能就近入學。吳清基部長更透露，未來大學繁星計畫將擴大辦理，釋出更多名額給社區高中，學生才會選擇「免試入學」，就近入學才能有更多機會進入頂尖大學。

社會大眾及政府對 12 年國教的共同期待是能舒緩國中生升學壓力、提升整體國民素養、提高國家競爭力效益。而教育部也勾勒未來的理想國中教育願景，包括五育均衡、多元評量及教學正常化等。教育部長吳清基更宣示 12 年國教只許成功的決心，希冀能以教學正常化、適性輔導及品質提升方式，讓國中教育能真正達成引導學生多元適性發展、確保學力品質及培養現代公民素養之教育目標。

攜手計畫線上評量

吳雪綺

教育部自 2006 年開始推動「攜手計畫」，讓學習及身分弱勢的中小學學

生不用上補習班或安親班，學業也可獲得補救。此項計畫提供學習低成就學生補救教學，班級導師可依「班級成績」都會區後 20%，非都會區後 35% 做為篩選輔導對象。然而此標準明顯突顯在班際、校際、城鄉之間的差異性，例如臺北市班級排名後 25% 的學生，轉換到臺東縣山地學校可能躍升至班級前 3 名。對此，教育部希望採 PR 值常模，讓班導師明確掌握受測學生在全國學生成績的相對落點，進而篩選、列管、追蹤真正需要輔導的孩子。

為提升「攜手計畫」補救教學的成效，教育部從 100 學年開始全面推動「篩選追蹤輔導轉銜計畫」，要求全國各縣市國中小學學習低成就或學習狀況不佳的學生每年九月必須參加全國線上評量，施測結果低於 PR35（即全國常模後 35%）且符合身分弱勢的學生，則納入 101 年「攜手班」入班輔導，參加攜手計畫免費課後輔導者，每年二、六月還必須接受追蹤評量。教育部國教司科長呂虹霖表示，採取全國常模成績 PR 值，可以找出真正需要協助的學生；教育部國民教育司長黃子騰指出，目前 1 年約編列新臺幣 6 億多元來推動攜手計畫，只有同時具學習弱勢（後 35%）及身分弱勢（原住民、低收入戶、隔代教養及身心障礙）的學生才可參加。國教司科長呂虹霖指出，今（2011）年「攜手計畫」補助 2,971 校學校開辦「攜手班」，教育部於 2009 年十二月、2010 年六月先後試辦過兩次「線上評量篩選測驗」，已有 1,917 所學校參與評量，基於該項基礎，教育部決定從 100 學年開始全面推動。教育部「線上評量系統」已請臺南大學完成網路評量系統，已完成國文、數學、英文、自然等 4 門工具學科測驗題庫，且涵蓋一至九年級課程考題，透過即測即評方式，可掌握學生成績落點 PR 值。線上評量題庫採取「適性化」測驗，可發現受測學生真正弱點，經過精密篩選照顧到真正需要的人。

教育部表示，攜手計畫課後輔導完全免費，國中生可能排在第 8 節課，國小生在放學後的下午或是下午 3 點半後。2014 年 12 年國教後，希望學習弱勢學生都可參加攜手計畫。此外，教育部國教司表示，2012 年起參與「攜手計畫」輔導教師，必須接受 8 或 18 小時職訓，希望「攜手班」教師擁有熱誠，也兼具專業知能。國教司科長呂虹霖指出，今年（2011）已委託臺灣師範大學進行「補救教學種子教師」培訓計畫，目前已完成培訓 350 名種子教師，下半年展開各縣市「攜手班」教師職前訓練，包括現職、退休教師需接受 8 小時課程，大專生則必須接受 18 小時完整訓練。培訓課程包括補救教學的理念、學習落後學生的診斷、學習落後學生的評量、學習落後學生的心理特質、特殊班級經營及教學策略等。針對學生學習困境，放慢速度，以多元方式給與協助，

多數基層教師都期盼能參加教育部「攜手班」的職前訓練，增加補救教學的專業知能。

國內 7 所大學名列 2011 年世界大學學術排名前 500 名

張雅淨

上海交通大學於 100 年 8 月 14 日公布 2011 年世界大學學術排名，國內計有 7 所大學排名為前 500 名，表現最好的是臺灣大學，其 2010 年的名次為 127 名，今（2011）年前進到 123 名，在臺灣、香港、新加坡與中國等四地排名第 1。其餘排名前 500 名的大學依序為成功大學、清華大學、交通大學、長庚大學、陽明大學與中央大學等六校。

此項評比結果中，美國哈佛大學連續 9 年蟬聯第 1 名，第 2 名至第 10 名依序為史丹佛大學、麻省理工學院、加州大學柏克萊分校、劍橋大學、加州理工學院、普林斯頓大學、哥倫比亞大學、芝加哥大學與牛津大學。亞太地區排名最佳的是日本東京大學，排名第 21 名，排名前 100 名的大學尚有日本京都大學（27 名）、澳洲墨爾本大學（60 名）、澳洲國立大學（70 名）、日本大阪大學（82 名）、澳洲昆士蘭大學（86 名）、日本名古屋大學（94 名）及日本東北大學（97 名）。至於華人四地的大學名列前 500 名之表現（如表 1），我國有 7 校、香港 5 校、新加坡 2 校、中國 23 校。

在排名前 20 名的大學中，美國的大學計有 17 所，其餘 3 所為英國劍橋大學、牛津大學及倫敦大學學院。歐洲大學排名最佳的分別是瑞士聯邦理工學院（23 名）、巴黎第 11 大學（40 名）、蘇黎士居禮大學（41 名）。歐洲國家即批評此排名較重視科學研究成果，未列入人文研究成果，評比標準不利於歐洲學校，無法完整反映大學的整體表現。

表 1

華人四地大學名列 2011 年世界大學學術排名前 500 名情形一覽表

臺灣（7 所）	2011 年排名 （進步情形）	中國（23 所）	2011 年排名 （進步情形）
臺灣大學	123 (+4)	北京清華大學	195 (-4)
成功大學	285 (-29)	北京大學	26 (-7)

續下頁

臺灣（7所）	2011年排名 （進步情形）	中國（23所）	2011年排名 （進步情形）
清華大學	326（-12）	上海交通大學	209（+26）
交通大學	330（-17）	復旦大學	218（+61）
長庚大學	402（+4）	浙江大學	220（-7）
陽明大學	432（+15）	中國科學技術大學	245（-20）
中央大學	472（-29）	南京大學	287（-7）
香港（5所）	2011年排名 （進步情形）	中國農業大學、華中科技大學、 山東大學、四川大學、中山大學	301-400
香港中文大學	173（+6）	北京師範大學、 大連理工大學、 北京航空航太大學、 哈爾濱工業大學、 吉林大學、蘭州大學、 南開大學、東南大學、 武漢大學、廈門大學、 西安交通大學	401-500
香港大學	203（+4）		
香港理工大學	276（+22）		
香港科技大學	294（-10）		
香港城市大學	301-400		
新加坡（2所）	2011年排名 （進步情形）		
新加坡國立大學	145（+0）		
南洋理工大學	284（+21）		

資料來源：上海交通大學（2011）。2011世界大學學術排名五百強。取自 [http://www. Shanghai ranking.cn/ARWU2011.html](http://www.Shanghai ranking.cn/ARWU2011.html)；陳智華（2011年8月14日）。上海交大大學評比 / 臺大排名 稱霸華人地區。聯合報，A4版。

臺灣大學圖書資訊學系教授黃慕萱對評比結果表示，此項評比重視學術研究表現，評比指標中，校友獲諾貝爾獎（Nobel Prize）和菲爾茲獎（Fields Medal）數量占10%、教師獲諾貝爾獎和菲爾茲獎數量占20%（評比指標與權重詳如表2），惟華人四地的大學幾乎沒有諾貝爾教師和學生，因此，前述評比項目分數皆為0。臺灣大學之所以能夠勝出主要是科學引文索引（science citation index，SCI）與社會科學引文索引（social science citation index，SSCI）之發表期刊論文數量較多，2010年發表近5,000篇，且論文被引用次數高的教師比率也較多所致。

除了上海交通大學的世界大學評比，英國《泰晤士高等教育》（Times

Higher Education)、國際高等教育資訊機構(Quacquarelli Symonds)、國內財團法人高等教育評鑑中心基金會等國內外機構也進行相關評比,各單位之評比指標不盡相同;因此,大學辦學目標不見得在追求名次,但評比結果可作為大學提升辦學品質之參考,尤其在提升論文質量方面。國內排名前500名的7所大學中,有3所大學排名進步,但相較於香港、新加坡等亞太地區國家,國內高等教育仍有待政府及各大學的共同努力。

表2

世界大學學術排名指標及權重一覽表

評比項目	評比指標	代碼	權重
教育品質	獲諾貝爾獎和菲爾茲獎的校友數。	Alumni	10%
教師品質	獲諾貝爾科學獎和菲爾茲獎的教師數。	Award	20%
	各學科領域被引用次數最高的科學家數量。	HiCi	20%
科研成果	在《Nature》和《Science》上發表論文數。	N&S	20%
	被科學引文索引和社會科學引文索引收錄的論文數量。	PUB	20%
教師平均表現	上述五項指標得分和除以校內全時教師數。	PCP	10%
總計			100%

資料來源：上海交通大學(2011)。世界大學學術排名方法。取自 <http://www.shanghairanking.cn/ARWU-Methodology-2011.html>

參考文獻

陳智華(2011年8月14日)。上海交大大學評比/臺大排名 稱霸華人地區。聯合報, A4版。

上海交通大學(2011)。世界大學學術排名方法。取自 <http://www.shanghairanking.cn/ARWU-Methodology-2011.html>

5 歲原民幼兒教育補助新措施

羅天豪

教育部為推動 12 年國教，於 100 學年度實施多項教育新措施，包括家戶年收入在新臺幣 114 萬元以下的高職生免學費、高中生齊一學費優待、滿 5 歲幼兒進入公私立幼兒園補助學費且不排除等。其中 5 歲幼兒免學費教育計畫，教育部依照區別、家戶年所得等要件，逐步提供學費補助，並自 99 年度從離島及原住民鄉鎮市開始實施；另於 100 學年度 8 月 1 日開始，5 歲幼兒學費補助不排除，且不分公私立給予定額補助。

由於部分原住民所在區域位屬偏遠，致使原民幼兒無法就讀與教育部有合作之幼稚園，故教育部修正《原住民幼兒就讀公私立幼稚園學費補助辦法》，只要今（2011）年 9 月 1 日前滿 5 足歲的原民幼兒就讀沒有與教育部合作的幼稚園所亦可免繳學費，且家戶年所得新臺幣 70 萬元以下的家庭另可申請加額補助。教育部國民教育司科長許麗娟表示，一般 5 歲幼兒除了就讀公立幼兒園免學費外，就讀私立幼兒園者每學期亦可補助學費新臺幣 15,000 元。

根據《原住民幼兒就讀公私立幼稚園學費補助辦法》，5 歲原民幼兒的加額補助詳見表 1：

表 1

原民幼兒就讀公私立幼稚園補助情形一覽表

單位：新臺幣

家戶類別	每位原民幼兒 每年最高補助額度		
	就讀公立 幼稚園	就讀私立 幼稚園	
低收入戶	免費	60,000 元	
中低收入戶	免費	50,000 元	
家 戶 有 子 女 1 人	家戶年所得新臺幣 30 萬元以下	免費	
	家戶年所得逾新臺幣 30 萬元至 40 萬元以下	26,000 元	40,000 元
	家戶年所得逾新臺幣 40 萬元至 50 萬元以下	20,000 元	30,000 元
	家戶年所得逾新臺幣 50 萬元至 60 萬元以下	14,000 元	20,000 元
	家戶年所得逾新臺幣 60 萬元	5,000 元	20,000 元

續下頁

家戶類別	每位原民幼兒 每年最高補助額度		
	就讀公立 幼稚園	就讀私立 幼稚園	
家戶有子女 2人	家戶年所得新臺幣 40 萬元以下	免費	50,000 元
	家戶年所得逾新臺幣 40 萬元至 50 萬元以下	26,000 元	40,000 元
	家戶年所得逾新臺幣 50 萬元至 60 萬元以下	20,000 元	30,000 元
	家戶年所得逾新臺幣 60 萬元至 70 萬元以下	14,000 元	20,000 元
	家戶年所得新臺幣逾 70 萬元	5,000 元	20,000 元
家戶有子女 3 人以上	家戶年所得新臺幣 50 萬元以下	免費	50,000 元
	家戶年所得逾新臺幣 50 萬元至 60 萬元以下	26,000 元	40,000 元
	家戶年所得逾新臺幣 60 萬元至 70 萬元以下	20,000 元	30,000 元
	家戶年所得逾新臺幣 70 萬元至 80 萬元以下	14,000 元	20,000 元
	家戶年所得逾新臺幣 80 萬元	5,000 元	20,000 元
備註欄	一、所訂免費，不包括家長會費、學生團體保險費及交通車資等費用。 二、本補助款分上下學期撥付。		

資料來源：全國幼教資訊網（2011）。原住民幼兒就讀公私立幼稚園學費補助辦法。取自 http://www.ece.moe.edu.tw/help_aboriginal.html

教育部國民教育司司長黃子騰亦強調，包括教育部、行政院原住民族委員會、內政部、山地鄉公所等皆提供原住民就學補助，其補助採擇優、擇一方式辦理，幼兒家長不得重複申領，以免造成資源浪費，且補助總額不得超過就學總支出。為避免上述重複申請等情形，並簡化各園所和直轄市、縣（市）政府的補助流程，已建置資訊平台辦理各類學前幼兒就學補助措施（詳細內容請參考 <http://www.ece.moe.edu.tw/bonus.html>）。

綜言之，5 歲幼兒（包含原住民幼兒）教育免學費教育政策，除普及幼兒受教育機會，盡力消除教育機會不均等現象外，更致力於增進幼兒受教品質，但由於我國目前學前公共托教資源短期內難以大量成長，恐無法因應全國 5 歲幼兒之就學需求；另外，除免學費外，如何改善偏鄉幼稚園軟硬體設備，建構優質之教保環境，皆須提出合宜的配套措施以為因應。

參考文獻

全國幼教資訊網（2011）。原住民幼兒就讀公私立幼稚園學費補助辦法。取自 http://www.ece.moe.edu.tw/help_aboriginal.html

教育部規劃課後照顧中心，優先照顧弱勢兒童

李詠絮

《幼兒教育與照顧法》將於 2012 年元旦實施，原先由內政部主管的安親班業務於 2015 年改隸教育部管轄，教育部於 2011 年 8 月 2 日於金門舉行的「全國教育局（處）長會議」，會中針對「幼托整合及 5 歲幼兒免學費」議題表示，《幼兒教育及照顧法》是一個以學齡前幼兒為主要對象的法案，在國內少子女化日益嚴重的趨勢下，藉由法案完成立法程序，得以建構優質、安全的學前教育環境，對於幼兒教保權益事項更有保障。

幼托整合能解決國內因幼托體系分流所衍生的問題，一方面符合學前教保制度整合的國際趨勢，另一方面也可提供父母安心就業及保障兒童接受適當教保服務權益的目標，因此，為使幼托整合作業能夠順利進行，已啟動列管機制，並責成各直轄市、縣（市）政府成立幼托整合因應小組，定期召開會議控管相關作業。並在全國教育局（處）長會議中，將各項管制事項與全國教育局（處）長進行溝通及討論，讓大家對幼托整合的目標一致，期盼透過中央與地方的協力同心，達成確保幼兒教保權益的目標。

社教司長柯正峰表示，《幼兒教育與照顧法》自 2012 年元旦實施後，現有照顧 2 到 6 歲幼兒的「幼稚園」、「托兒所」等機構，將整併、改掛「幼兒園」招牌，另外為避免安親班變相成為補習班，教育部擬定相關執行子法——「兒童課後照顧服務中心設立及管理辦法草案」，根據該辦法，國小開辦的「課輔班」將改稱為「課後照顧服務班」，民間開辦的「安親班」則更名為「課後照顧服務中心」，一律改由教育部輔導管理，適用同一套標準。課後班也要求「專業照顧」，招收 30 名以下兒童的課後班須設教保服務人員 2 人，每增 25 名學童，再增 1 名教保人員。

目前很多國小開設的課後班，大都由國小教師或志工媽媽擔任照顧人員，但未來必須具有教保人員資格者才能擔任。民間的補習班如果要附設課後班，

也要有合格教保人員。辦法中也規定，課後照顧中心（班）提供常態性服務，每週不超過 5 天，每日不超過晚上 8 點；此外，也訂定生活照顧與健康管理的規範，課後照顧中心應結合衛生主管機關，每年至少實施 1 次學童健康檢查，每 3 個月至少檢測 1 次學生的身高、體重。至於空間設置也有均一標準，課後照顧中心須設置盥洗衛生空間、簡易廚房、活動室、辦公室、保健室，且要符合規定。每位學童平均室內活動面積不得少於 1.4 平方公尺，室外空間不得少於 1 平方公尺。

根據臺北市兒童托教協會的資料顯示，都會區課後輔導中心每月費用約新臺幣 5,000 到 10,000 元，偏鄉地區約新臺幣 3,000 元到 3,500 元不等，附設於校內的課後輔導中心約新臺幣 6、7 千元，對於偏鄉弱勢家庭是沉重負擔。因此，教育部將在離島、山地、原民地區提供免費兒童課後照顧服務，並補助公私立學校及私人團體辦理平價的課後照顧中心或照顧班，無論公私立兒童課後照顧班都有義務提供 5% 的外加名額收納弱勢學生，私立學校的費用則由政府比照公立標準撥付。草案中也明文禁止課後照顧中心不得有體罰、羞辱或使學童恐懼、隔離等不當管教，否則將按次罰鍰新臺幣 6 萬元到 30 萬元，或停辦 1 月到 1 年的懲處。該辦法預定 2012 年公告實施，2013 年生效，舊有的課後班有 2 年緩衝期，2015 年起適用。

中華民國兒童教保聯合總會創會總會長鄧雲楨認為，目前學童在安親班的課輔時間平均占其在安親班總時數約 2/3，若規定要少於 1/2，學童的作業根本無法完全做完。從事服務業的王姓家長表示，她一週上班 6 天，只能休 1 天假，且不能休週日，政府明文只能受托 5 天，業者可能變相加價；另一位國小生家長亦表示，教育部應在國小校園內廣開兒童課後照顧班，讓國小學童放學後可以留在學校選擇自己喜歡的運動或才藝學習。社教司長柯正峰表示，不希望家長一週 7 天都將小孩托給兒童課後照顧班，至少要有 2 天是家庭時間，但考量許多必須在週末及夜間工作的家長，教育部將再召開焦點座談及公聽會，聽取各界意見後進行修訂。

高中生學習第二外語成果豐碩

周仲賢

教育部於今（2011）年 8 月 30 日舉行「第二外語成果發表會」，來自各高

級中學學生展現亮眼的外語教學成果。除了日語，也有法語、西班牙語、德語，甚至還有越南語。多元的語言，讓高中校園宛如聯合國。

教育部近年積極推動第二外語教育，除專款補助高中第二外語選修課程及外語營活動，並建立「第二外語學科中心與網站」，使各校與教師有相互交流的平臺，分享教材與教學經驗，增進教學知能，協助政策推動。尤有進者，為持續深化高中生學習第二外語，教育部自 97 學年度起辦理「高級中學學生預修大學第二外語課程專班」，由各大學院校開設各語種之預修課程讓高中學生修讀，該課程由大學教師參與合作或指導。學生在高中修畢第二外語 4 學分的課程後，可參加大學預修課程，課程結束後必須參加如財團法人語言訓練測驗中心等具公信力機構辦理之語言檢測；凡持有專班修習及格證明者，可做為未來大學入學加分或學分抵免依據，藉此鼓勵學生精進第二外語能力。

高級中學第二外語教育推動十餘年來，修習第二外語的學生大幅增加，從 90 學年度 1,324 班、33,315 人，至 99 學年度增加為 2,659 班、89,306 人，成長近 3 倍；高中學生預修大學第二外語課程專班，亦從 97 學年度 12 班、587 人，增加至 99 學年度 28 班、1,027 人，3 年成長近 2 倍。而通過語言檢定的人數也逐年攀升，至 99 學年度累計 651 人次分別通過日語 JLPT 1 至 5 級、SFLPT A1、A2 級，德語 Start Deutsch A1、A2、B1 與 SFLPT A1、A2 級，法語 DELF 與 SFLPT A1、A2 以及西語 SFLPT A1、A2 級的語言檢定，學習成果豐碩。

桃園縣立大園國際高中以第二外語為辦學特色，該校學生 3 年都必選第二外語，校長鍾鼎國說，該校最熱門的是西班牙語，因桃園縣很多中小企業在中南美洲做生意，希望下一代能夠接班。學校特別開設日語、越南語、德語、西班牙語及法語班等課程，就讀法語班的二年級同學許得源認為，法語是浪漫的語言，很欣賞法國的文化風情，平常除了每週在學校上 5 堂法語課，許同學還籌組樂團擔任主唱，練習法語樂曲，並從中學習新單字，而平常也會看音樂劇，幫助練習發音；劉昭南同學表示，很多高中第二外語課每週只有 1 小時，但他們從高一開始每週就花 5 小時學第二外語，學校的專任外語教師花很多時間引導學生從看電影、聽音樂等活動培養學生對外語的興趣，讓學習充滿樂趣，也能學得更好。他並表示，選擇修習西班牙語是由於西語是英語之外的第二大語言，在貿易、外交占有優勢；黃昱誠同學則選修德語，他強調德國是世界最強的工業國家，未來想進科技大學修讀工業相關科系，如果學會德語，就透過閱讀德文書了解最新的工業技術。

除了大園高中，景美女中三年級于子涵同學第二外語選修的是西班牙語，

她覺得上這門課很開心，不會感到有壓力，未來希望從事國際貿易的工作，西班牙語是全世界使用人數第三多的語言，對未來工作有幫助。另外，中山女中開設法語、西班牙語、日語、德語等 4 種第二外語班，高二同學吳佳臻很欣賞德國人嚴謹、實事求是的文化精神，並考量德國的政治經濟國際地位，以及德語在歐洲可稱是最大的語系，選擇學習德語。平常一週上 2 堂課，教師會邀請德國交換生與他們一同學習、交流，學習過程發現德語的文法結構講求邏輯思考，部分同學還認為有助於提升數學能力。暑假剛從德國參加「夥伴計畫」返國的吳同學表示，許多東歐國家的學生不諳英語，卻能用德語溝通，因此她比別人認識更多歐洲朋友，未來若有機會她希望能前往德國擔任國際志工或打工遊學，學以致用。

教育部中等教育司長張明文強調，「英語是必需，第二外語是優勢」，他表示，國際交流日益密切，除了英語是共通語言外，日語、法語等第二外語也是遊走各國的溝通工具，更是開啟多元學習視野的敲門磚。

隨著新移民子女進入高中職就學人數逐漸步入高峰，更於 99 學年度新增東南亞語（包括越南語、印尼語等）選修課程，有 5 所高中開班，有 300 以上人次選修，期臺灣新世代在東南亞市場崛起時具有競爭優勢。大園國際高中二年級同學李佩軒選修越南語，她不但對越南河粉等美食有興趣，更願意深入認識越南文化，她認為越南將是「第二個中國大陸」，很多工廠會遷移到越南，前景看好，學習越南語能提升競爭力。臺北市建國中學則開設「拉丁文」課程，雖然很冷門，卻是志在醫學院學生的最愛，因為醫學用語很多是拉丁文。

高中第二外語學科中心主任、輔仁大學德語系教授張善禮指出，現在修習第二外語的高中學生愈來愈多，但位於偏鄉和外島的高中因為缺乏師資而開不成班，對此，教育部已決定加強對偏鄉第二外語師資鐘點費與交通費補助，今（2011）年臺東地區的高中生將有機會預修大學第二外語課程。

隨著全球化的浪潮，國際化人才的需求日益增加，為提供學生更多元的學習環境與培養世界競爭力，透過十餘年來努力推動「高級中學第二外語教育」，除了學生修習第二外語的人數大幅增加，通過語言檢測的學生數亦逐年攀升，修習語文種類也愈來愈多，從日語、法語逐步擴及到西班牙語、德語等，對拓展青年學子視野、提升我國高中教育國際化及培育多樣性外語人才均大有助益。教育部表示，未來將持續加強辦理第二外語教育，為我國高中第二外語教育扎根，培育更多優質的第二外語人才。

國外教育訊息

洪意雯*

本期國外教育訊息承「駐胡志明市臺北經濟文化辦事處派駐人員」、「駐澳大利亞代表處文化組」、「駐洛杉磯臺北經濟文化辦事處文化組」、「駐英國臺北代表處文化組」、「駐法國臺北代表處文化組」等駐外人員提供寶貴資訊，謹此致謝。詳細資訊請參考本院「國外教育訊息全文資料庫」，網址為：http://search.nioerar.edu.tw/cgi-bin/edu_message/mhpage?HYPAGE=detail.hpg。

灰色區的非營利私校教育品質難提升¹

駐胡志明市臺北經濟文化辦事處派駐人員

越南私立學校與大學數量日益增加，雖然形成了教育市場，卻未盡符合國家與社會需求。儘管許多私人教育組織紛紛建立起來，但國家仍在尋覓有效的管理方法，使之成為經濟發展的原動力。

根據越南 Grant Thornton 諮詢公司於 2011 年 6 月進行的一項調查顯示：教育被列為最吸引人的項目，取代了零售部門。

教育中心與學校或公私立大學的合作已日益普遍，並為雙方帶來了巨大的利益。其中，負責管理及授予證書的大學佔了 30% 利潤，而培訓中心則負責培訓工作，提供學習場地、雇用專家與教員。比如：位於胡志明市第 5 郡的研究中心在四年前與某所私立大學進行合作培訓，今年將有 50 名學生畢業，這項合作吸引了 200 名學生，每次收益達 16 億越盾（相當於 76,000 美元）左右，扣除成本後變為 10 億越盾（相當於 47,000 美元）。這所研究中心計畫在胡志明市附近的平陽省投資建設一所大學，以擴展其合作事業。

與企業合作成為公立學校維持生計的方式，這些合作計畫也為私立機構帶來了巨大的利潤。依據胡志明市教育培訓廳的數據顯示，胡志明市是越南最

* 洪意雯整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

¹ 本文出自 2011 年 7 月 7 日 *越南新聞報*，中文摘譯由駐胡志明市臺北經濟文化辦事處派駐人員供稿。

大的城市，合計約有 100 所私立高中、高專，以及從幼兒園至高中的 33 所國際培訓學校，另外還有 540 所文化中心。而在河內，私立學校約占 21%，學生占總數的 11%。越南有 80 所私立大學，占總數的 16%，至 2020 年，國家將撥出 40% 的資金來投資私立學校。

根據政府總理於 2009 年頒行的 61 號法令，有關私立大學股東對組織及運作擁有權的規定，國際大學與本地大學的合作，對國立學校費用的運用高達 50%，對私立學校的運用則為 100%。

越南的教育組織屬非營利機構，私立學校與私立大學即使未依規定合作法規定運作，也仍享有優惠的稅率。根據合作法規定，私立大學的股東占 25-30% 的營利，他們有權轉讓股份，或退出股權，當該校分出分校時，應將其財政股權分開。六年前，教育培訓部聲稱，會制定有關營利與非營利學校行政管理規定，至今，該規定尚未著手研擬。灰色區的私立大學，阻擾了有關方面的發展。

由於上述原因，致使私立教育投資雖多，質量卻未提升，甚至比國立的還差。依據 2010 年國會執行委員會公布的鑑定，由於缺少場地與租金，以及缺乏教員與專家，學校質量無法改善，特聘教員比本校教員數量還多，有時甚至高出一倍。因此，每位教師每年需上 1,000 次課，超出了正常的兩倍甚至三倍。縱觀而言，許多私立大學需進行長期發展的規劃。

越南前副國家主席阮氏萍在她的演講文中指出，越南必須進行改革國家的教育系統。根據西貢經濟時報的評述，私立教育成為企業市場的投資方向，然而，專家認為政府對私立學校的管理還不符合需求。政府進一步應區分「營利」與「非營利」教育組織的區別，學校與大學之間的合作，哪些是屬於營利或非營利的範疇，應加以清楚劃分。國家需給予非營利教育機構提供最佳協助，並讓社會大眾對於營利性私立學校與大學的教育質量有所認同。目前，仍有許多人偽造畢業證書與文憑，此一狀況也需詳細檢查改善。

防制暴力行為從學校教育開始²

駐胡志明市臺北經濟文化辦事處派駐人員
性別專家認為在越南有關教導防制暴力，應該從學校教育開始。但是，

² 本文出自 2011 年 8 月 10 日越南新聞報，中文摘譯由駐胡志明市臺北經濟文化辦事處派駐人員供稿。

這一科目並未存在於學校課程中，多數學校教師對於此一主題也並不熟悉。

防制暴力伙伴方案共同協調人詹姆斯郎（James Lang）表示，以學校為基礎的暴力防制（School-based violence prevention）格外重要，它能在年輕人遭受或使用暴力對抗他人之前獲得正確教導待人處事的方式。

8月9日在越南河內展開一場長達2天有關檢討「以學校為基礎的暴力防制」之策略與工具的研討會，由西班牙的Pazy Dersarrollo主持，吸引了眾多專家、政府部門的代表出席。詹姆斯郎（James Lang）客觀地表示，教育培訓部以及各級階層需了解這個方案的性質，這是一個很重要的事項，要讓人與人之間多協調，停止暴力行為，國家需將這項教育活動集中在青年身上，教導他們如何與家人相處，如何處理人際關係。他舉例去年針對防制家庭暴力行為（婦女為受難者）方面的教育成果。

研究調查顯示，約有3分之1或34%已婚女性在他們的婚姻生活中，曾數次承受丈夫帶來的身體暴力或性暴力的痛苦；大約58%的女性在他們的婚姻生活中曾經受三種暴力行為的其中之一（身體、性或心理）。統計結果也指出，一些女子受丈夫的侮辱比受其他人的侮辱還多。為提高新一代的生活品質，反暴力成為個人與組織間普遍且重要的問題。

越南國家教育科學院阮氏梅霞說，暴力行為的防制，必須融入學校中，讓教師熟悉相關計畫。勞動暨榮軍社會部的性別質量司副司長武玉垂說，他希望該部與教育培訓部合作介紹有關從校園為基礎的防制暴力行為的觀念。

性別、婦女與發展諮詢中心（GIZ）的諾拉皮斯特（Nora Pistor）說，提高人們對暴力行動的認識和防範，是一件很重要的事。必須從年輕的時候開始讓他們有所認識，好讓他們長大後能夠與家庭互動，與自己的另一半、周圍的朋友生活在和諧的氛圍中。否則，他們到了成人階段時，就很難改變態度和行動了。

國際婦女研究中心地區管理拉維維爾馬（Ravi Verma）同樣相信學校是實施本項計畫的最好地方，它可以使新模式融入，使其扎根於校園裏，然後逐漸發展開來。

研討會上，同時談到有關防制暴力行動的方法和計畫。根據勞動報報導，越南教育培訓部統計2009-2010學年度，共有1,600件校內及校外暴力場合，約有2,400名學生需為他們的行為付出代價。記者並引述教育培訓部的分析指出，暴力源於學生們缺乏生活技能、自我克制和解決輕微爭吵的正確行為。這些也都是學校教育可以加強著力的地方。

澳洲重視學校傳統紙筆書寫教育³

駐澳大利亞代表處文化組

美國大約有 40 個州最近決定採用「州級通用核心課程標準」(the Common Core State Standards)，其中包括將傳統紙筆書寫教育調整為非必修課程，各校可視情況自行決定是否開設此課程；取而代之的是電腦鍵盤輸入等現代書寫方式。

澳洲各州教育廳並不認同此項美國教育政策，反而認為傳統書寫教育是訓練學生的重要面向之一，不能因為使用電腦越來越普遍，就偏廢書寫教育；應將二者同等兼顧看待。目前澳洲各州高中生的考試仍採用紙筆書寫方式進行。

因此針對美國擬將中小學書寫訓練降為非必修課程事，澳洲各州教育廳於 7 月 12 日表示，澳洲會繼續將學生的書寫訓練列入課程大綱，因為傳統書寫與電腦打字同樣重要，二者不可偏廢。

來自雪梨北岸科勒羅伊 (Collaroy) 的高中教師博珂 (Christina Burke) 對美國學校將逐步取消書寫訓練感到驚訝，她認為書寫訓練對中小學生是絕對有必要的；至於電腦文字輸入訓練倒不一定非得在學校裏完成，因為學生在家裏就有充裕的機會去自我訓練；此外博珂也注意到在過去幾年裡自己子女的書寫技能與其他同齡者類似，正逐步下降中；她表示，責任在家長，父母親應自子女小的時候起就注重對其書寫方面的訓練。

另據美國華盛頓大學 (the University of Washington) 的一項研究發現，習慣使用紙筆書寫的學童更能寫出比較完整的句子，因此有人認為書寫能更促進大腦的活動。

美國教師概況報告出爐⁴

駐洛杉磯臺北經濟文化辦事處文化組

這幾週來，正當華府的國會議員們為美國國債問題吵翻天之際，另一個令全美關注的國家大事——教育，也不惶多讓，將近 8 千名教育人員上週末在華府發起了「為拯救美國學校而走」的遊行活動，包括影星麥特·戴蒙 (Matt

³ 本文出自 2011 年 7 月 13 日 *The Australian*，中文摘譯由駐澳大利亞代表處文化組供稿。

⁴ 本文出自 2011 年 8 月 3 日青年電台，中文摘譯由駐洛杉磯臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

Damon) 在內的遊行者大聲疾呼，提出兩大訴求：一是希望停止以處罰老師為目的、二是停止將所有經費投入在強調標準測驗的教育改革。

美國教育資訊中心 (U.S. Education Information Center, NCEI) 日前則是公布了一篇名為「美國教師概況」(Teacher Profiles in the U.S.) 的年度報告，總計抽樣調查了 1,076 名幼稚園到 12 年級 (K-12) 公立學校教師，由此份報告可以了解教師們對教育改革的想法與期待。以下是報告的幾項重點摘要：

一、人口分布

(一) 85% 的教師是白人。

(二) 黑人及拉丁裔教師中的一半以上是在都市區域工作，白人教師中只有 28% 是在都市任教。

二、教育訓練

在 2011 年，43% 的教師最高學歷是碩士、29% 是教育學士、27% 是非科班的不是主修教育的學士 (主要緣於「為美國而教」(Teach for America) 等計畫大量招募所有專業背景的大學畢業生擔任教師)。

三、資歷

(一) 在 1986 到 2005 年間，擁有 25 年教學資歷的教師比例，從 15% 提升到 27%，不過在 2011 年，這個比例下降到 17%。

(二) 在 2005 年到 2011 年間，教師資歷少於 5 年的比例，從 18% 上升到 26%。

四、對教師資格的想法

(一) 最首要的二項資格：之一，是完成教師培訓課程；之二，是經由教育主管直接課堂觀察及評量。

(二) 最後次要的二項分別是：一、學生的標準測驗成績；二、完成教學技巧熟練測試。

五、如何改善教師表現

(一) 在 1996 到 2011 年間，支持市場法則，以擔任高需求科目教師可獲得更多薪水者的比例，從 15%，增加到 40%。

(二) 在 2005 到 2011 年間，支持以教師績效為薪水標準高低者的比例，從 42%，增加到 59%。

六、如何改革教育的看法

- (一) 89% 支持除去教學不力的教師。
- (二) 65% 支持更嚴格地提高高中畢業標準。
- (三) 50% 認為應該招募其他專業的人士擔任教師。
- (四) 50% 支持從大學成績名列前 1/3 的畢業生擔任教師。

七、科班出身與非科班者的觀點差異

(一) 67% 非科班教師支持偏遠等較需要教師地區應提高薪水，而科班教師支持者只有 49%。

(二) 52% 非科班教師支持取消終身教師制 (tenure)，而科班教師支持的，只有 31%。

第二人生虛擬世界開闢教師交流專屬空間⁵

駐洛杉磯臺北經濟文化辦事處文化組

與全美各地來的教師結伴參觀聖安東尼市有名的楊樹林，和位於華盛頓的大屠殺紀念博物館，還可以到地球另一端的法國羅浮宮閒逛，甚至回到 1900 年代的巴黎在樹屋聚會討論，都不是問題。教師們都不用跨出自己的家或學校一步，也不需要花一毛錢，藉助先進的電腦設備及高速網際連線，參加這些旅行全是在網上虛擬世界的「第二人生」(Second Life) 中完成。

2003 年起就開始有網路的虛擬世界推出，位於舊金山的林登實驗 (Linden Lab) 開發「第二人生」的虛擬實境網絡世界，參與者之間的彼此互動，交由虛擬實境中被稱為居民的虛擬化身 (avatar) 代替真人來完成。居民一樣有社交生活，參加社區活動，買賣虛擬的產業和商品，幾乎與真人世界一樣。它的種種功用，同時也被發現可以拿來做為教師專業發展的工具，2006 年位於華盛頓的國際教育科技協會 (International Society for Technology

⁵ 本文出自 2011 年 6 月 15 日 *Digital Directions*，中文摘譯由駐洛杉磯臺北經濟文化辦事處文化組供稿。

in Education, ISTE), 率先在「第二人生」成立一個教師專屬的社區——ISTE 島, 並舉辦了許多系列的活動, 極力向教育界的人士推薦它的好處, 招徠許多教師們加入成為 ISTE 島的居民。

最初, 教師社區的理想遭遇了許多的困難和阻礙, 欠缺經費、時間及隨時得更新的科技都是挑戰, 再加上必須要經過相當的訓練, 才能成為熟練精通的社區一份子, 這些都會讓教師們降低使用「第二人生」作為專業發展工具的意願。國際教育科技協會為此, 特別在交流平台設計各種不同類型的講習會, 指導初學者如何操控他們的替身, 及無拘束的在島上各處瀏覽閒逛, 配合的條件是使用者電腦至少需要有 512MG 的記憶體容量, 並有高速上網的功能, 如果具有社交網站或 Web 2.0 如維特、部落格、維基等功能, 則為更佳。

國際教育科技協會花了許多工夫, 充實並加強「第二人生」的內容, 讓它更具有吸引力。每月會推出一系列的專題演講, 每週有居民的交誼及聯歡活動, 還有隨時待命的導覽團, 為新進者提供需要的服務。國際教育科技協會招募了許多義工, 在網上為各項活動及組織的運作而忙碌著。令人感動的是, 參與的 6,500 名會員除了居民的身分外, 還存在著教師同僚之間的互助情誼, 一進門就有熱心的義工來關照, 一旦熟悉了島上的環境, 很容易的就和一群同具有教師背景的人聊上天, 輕鬆的交換教學心得, 甚至會演變成實際生活中的好朋友。

使用「第二人生」作為教師個人專業發展工具的好處, 除了參加島上舉辦的各類研習會, 學習到許多寶貴的教學知識和技巧外, 值回票價的是可以與來自世界各地的教師同聚一堂, 共同切磋教學課程的安排、策略等實用技能, 尤其對來自偏遠地區的教師, 更屬難得, 因為通常要遇到自己的同業, 又是教相同科目的教師, 在現實世界上, 可能要開車 50 哩才能碰得上面, 拜「第二人生」之賜, 坐在自己家的沙發上, 就能與對方會面, 促膝長談。建立自己的人際關係網路, 一直是教師最感興趣的事, 使用虛擬化身 (avatar) 來交際應對, 能讓許多害羞的教師可以開放自己, 在「第二人生」尋到自己的一片天空。

⁶ 本文出自 2011 年 8 月 8 日 BBC 教育新聞 <http://www.bbc.co.uk/news/education-13939525>; 2011 英國教育政策白皮書 <http://c561635.r35.cf2.rackcdn.com/11-944-WP-students-at-heart.pdf>, 中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

2011 年英國高等教育白皮書願景簡介⁶

駐英國臺北代表處文化組

英國政府於 2011 年六月發表其高等教育白皮書，旨在設定英國高等教育之願景。本文件旨在每年高等教育學費提高到九千英鎊後之願景。英國廣播公司（British Broadcast Company，BBC）教育新聞特別整理下列重點，分別是學校競爭力與學生名額分配、私人大學提供者、學生學習經驗，以及社會流動性。

一、學校競爭力與學生名額分配（Competition and student numbers）

（一）白皮書之宗旨為：創造出一個「更具有教育動力的領域，促使大學提供者可以有所成長，並夠提供最好的學習環境，讓學生能具有競爭力。」

（二）從 2012-2013 學年度開始，大學可以錄取所有他們想要的學生人數；只要學生具有 AAB 以上之成績。

（三）在 2012 年，總共有兩萬個「彈性名額」，允許大學收取 7,500 英鎊或是更低的學費，其適用對象是提供高品質及物超所值的大學。

（四）往後幾年，大學可錄取名額人數，將取決於這幾年的教育表現：高品質以及物超所值的教育環境將會被鼓勵。

（五）可獲得政府貸款之學生數額將保持不變。

（六）英格蘭高等教育基金會（the Higher Education Funding Council for England，HEFCE）將扮演一個新的角色，就是教育競爭系統的推銷員。

（七）英格蘭高等教育基金會建議，在 2013-14 年之學期開始，所能增加的學生名額將全由慈善或是雇主來資助，不再使用納稅人的錢；而這些增加的學生名額應該是學校競爭力，不僅是有無金錢上的支付能力。

二、私人大學提供者（New providers）

（一）立法來確保「政府公平對待所有高等教育的私人提供者」，並幫助私人大學提供者移除其入行障礙。

（二）政府將簡化取得學位與更新授予學位之權利。

（三）將會小心使用「大學」這個名稱。

（四）計畫將授予學位之權力與教學「脫鉤」；這就意味著授權制訂並頒發學位者不必教學，或是新的學校可以教學但由其他單位來頒發學位。

三、學生學習經驗 (Student experience)

(一) 大學將來必須公告 16 項可以比較之資料供未來學生參考，包括教學時間、宿舍費用、就職率及各科系未來薪資。

(二) 公布之資料需要顯示以前錄取學生之條件。

(三) 大學將會被「鼓勵」來公布其師資的教學資格及專業。

(四) 大學被期待在網路上公布教學課程之學生評鑑結果，以幫助大學生選課，以及刺激好學校之間的競爭。

(五) 大專院校將必須公布他們使用學雜費的內容細項。

(六) 將來就大學品質之一般評鑑將會減少，但是如果當學生關心教學品質時，將啟動評鑑工作。

(七) 輔導學生更容易就業的辦法將會導入，例如與雇主工作及「認證」課程、強化學生實務技巧、評估產學合作（包括恢復到產業界實習一年之課程）。

四、社會流動性 (Social Mobility)

(一) 公平社會署 (The Office of Fair Access , Offa) 將會增加其資源；並且在大學收取超過 6 千英鎊費用的前提下，監督其對弱勢家庭背景之學生所提供之計畫與目標。

(二) 今年秋天，公平社會署 (Offa) 署長將向政府報告，未來如何在高等教育之改革工作。

(三) 公平社會署 (Offa) 將有權力繼續來保障學術自由，並包含教職缺徵選的過程。

⁷ 本文出自 2011 年 8 月 15 日

1. 英國教育部新聞稿 <http://www.education.gov.uk/inthenews/inthenews/a00192212/new-standards-raise-the-bar-for-teachers> ;

2. 教師教學標準報告，<http://www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/reviewofstandards/a00192172/review-of-teachers-standards-first-report>

3. 相關資訊報導 (之一) ，<http://www.teachingtimes.com/news/standards-for-teachers-sally-coates.htm>

4. 相關資訊報導 (之二) ，<http://www.schoolsnortheast.com/Latest/new-professional-standards-for-teachers> ，中文摘譯由駐英國臺北代表處文化組供稿。

英國教育部即將提高教師的教學標準⁷

駐英國臺北代表處文化組

英國教育部今年三月委託教育專家學者所組成的「教師標準回顧小組」(Teachers' Standards Review Group)研擬關於提升教師教學能力的新標準方案，相關報告已於近日出爐；教育部同時並希望教師能夠遵照新的版本規範於2012年9月開始上手。政府所委託進行的這項報告主要是因為先前的規範並不完善，超過三分之一的教師認為舊有的規範裡頭對於教師能力並未提供一個完善的定義，另外約有41%的教師相信不管他們採用任何的教學方法其實基本上是沒有任何差異的。

也正因為上述理由，這項教育部著手推動的計畫總共列有三項目的：一、幫助中小學校長評鑑該校教師的教學表現；二、提供更清楚且明確的規範來幫助教師培養技能以應付這些行為偏差的學童；三、確保教師能夠教導學童閱讀以及書寫的核心基礎，包括了解利用「系統性的綜合發音」(systematic synthetic phonics)幫助學生加強語文科目。該小組的主席莎莉·蔻茲(Sally Coates)在這幾個月來帶領了其他14位專家學者經過無數次的會議討論，將重點擺放在教學的關鍵核心，包含學科知識、行為管理以及針對學生不同需求進行教學，進而訂定出有別於以往不再混沌不明的規範，讓所有教師可以非常清楚地知道如何在教學現場進行教學。

新的規則總共包含兩部分，第一部分涵蓋教師教學，第二部分則是攸關教師本身及專業的素養。在第一部分教師教學裡頭新規則總共分成八大部分，而每一部分又再細分為七項或多於七項的準則，內容大致包含如下：

1. 教師必須訂定高期望來鼓舞學生，並讓學生有動機來挑戰。
2. 教師藉由學生來達成完善的進步及教學成果。
3. 教師致力於擴展自己該科的專業知識。
4. 教師事先規劃好如何將課程進行結構化教學。
5. 教師調整教學用以回應學生的需求。
6. 教師應當使用正確且具有成效的評鑑。
7. 教師有效地確保營造出優良的學習環境。
8. 教師應當具備有更廣大的專業責任。

至於第二部分關於教師本身及專業素養，則是界定為教師在該行業所致力達到的行為與態度。內容包含如下：

1. 不管是在學校裡頭或校外，教師總必須獲得大眾對於其專業性的信任，以及維持教學倫理和行為舉止的高標準。

2. 教師必須自己所任教學校裡的組織氣氛、政策和教育實務表達出合適且專業的關懷，對於自己的參與和學校的規矩都必須抱持高標準來看待。

3. 教師不僅要了解，而且還要懂得行為操守都務必遵守那些規範教師專業責任的法令。

另外，相關報導也指出本次針對教師教學標準的重新修訂同時提到對教師教學的明確期望，亦即教師在教學現場所進行的任何教學活動都不能危害到英國的基本價值，包含民主、法律的規定、個人自由和相互尊重、以及包容與自己不同宗教信仰的他者。

法國檢討留級制度⁸

駐法國臺北代表處文化組

根據經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）調查，38% 的法國學生在十五歲前有留級至少一次的經驗。此比例遠高於世界平均值（13%）。法國學生留級率排名世界第五，僅次於中國、突尼西亞、巴西與烏拉圭。

OECD 進行的 2009 年國際學生能力評量計畫（the Programme for International Student Assessment）報告書中指出，「留級率愈高的國家亦是學生學業表現愈差的國家。在這些國家中，學生家庭社經背景對學業表現的影響亦最明顯。」經濟合作暨發展組織於今年七月報告書中總結留級制度的最大問題：留級成效不佳，且所費不貲，並會加深社會不平等現象。因此，法國的高留級率著實堪憂。

近年來，教育學者普遍同意留級對學生課業並無太大助益。各項研究亦顯示，無論何時留級，「留級生」的學習成果皆遜於一般生。在教育界，如此一致的分析觀點並不常見。

曾以留級問題為博士論文題目的勃艮第省大學師範學院（IUFM de Bourgogne）教師蒂埃里（Thierry Troncin）指出，「學生留級當年的學習狀況與前一年幾乎如出一轍，因而導致留級成效不彰」。他認為，加強補救學生程

⁸ 本文出自 2011 年 7 月 26 日《世界報》，中文摘譯由駐法國臺北代表處文化組供稿。

度落後的部分才是治本之道。此外，根據他在 2005 年時針對四千名國小一年級（CP）學生進行的研究顯示，留級使學生喪失自信，「就學生言，留級證明自己遭遇學習困難，亦是往後求學生涯的不祥預兆。」

另外，留級亦會加重國家經濟負擔。據統計，法國每位國中留級生年教育費用為 8,000 歐元⁹（折合新臺幣約 33 萬 6 仟元），高中留級生 10,710 歐元（折合新臺幣約 45 萬 260 元）。經濟合作暨發展組織報告建議，若能減少留級人數，將可「免除學生留級一年的教育經費負擔，亦可減輕學生延遲進入職場對社會造成的經濟負擔。」

事實上，早在 1989 年，法國便將初等教育劃分為跨年級之不同「學習階段」¹⁰，以求減少留級人數。目前，教育部對留級問題雖「不予置評」，但各項措施均顯示政府對相關研究結果相當重視：許多教師皆表示曾收到上級指示，須「減少留級人數」。全國國高中教師工會（Snalc）副主席克萊爾（Claire Mazon）即指出，「為符合人數規定，我們讓許多程度不夠的學生升級。」全國最大中學教師公會——全國中等教師工會（SNES-FSU）總書記丹尼爾·羅賓（Daniel Robin）亦表示：「班級委員會作出的留級決定常受到校長質疑。」近年來，法國各階段學生留級數已大幅減少：1990 年時，三分之二的高三學生曾留級，2004 年時則只有五分之一。

然而，在學校中，許多教師仍堅持採行留級制度。巴黎東區馬恩河谷大學（Université Paris-Est Marne-la-Vallée）社會學副教授娜塔莉蒙斯（Nathalie Mons）解釋，「留級制度有其文化背景，深植於法國教學習慣中，而科學研究結果也不必然符合教師觀點。多數教師認為留級是學生的第二次機會，亦視之為管理學生的方法。他們常告誡學生：若不用功，你會被留級。」

此外，法國教育體制亦是問題來源，教育史學者克勞德（Claude Lelièvre）指出，法國教育體系建立在「教學程度及課程應與年齡相搭配」的「僵硬且刻板」的理念上。他建議，若要廢除留級制度，須先打破以「班級」為整體單位的教育制度。

⁹ 2011 年 8 月 29 日匯率 1 : 42.046。

¹⁰ 法國初等教育（幼稚園與小學）之三大學習階段分別為：

第一階段：「初等學習階段」（Cycle des apprentissages premiers），包含幼稚園中小班（petite et moyenne section）；第二階段：「基礎學習階段」（Cycle des apprentissages fondamentaux），包含國小一、二、三年級（grande section, CP et CE1）；第三階段：「深入學習階段」（Cycle des approfondissements），包含國小三至五年級（CE2, CM1 et CM2）。

事實上，許多教師工會皆推崇「打破班級，使學習過程多元化，以便合乎學生個別需求」的做法。然而，比利時天主教魯汶大學社會學研究員 Hugues Drealants 指出，「在北歐國家，學生一旦遭遇學習困難，便有個別輔導系統介入。在美加地區，同一班級之學生會適時依程度分組。但在法國，面對學業落後的學生，教師除讓學生留級外別無他法。」

書類資料

傅雅蘭*

本期介紹本院《另一雙善意的眼睛——教學觀察與會談手冊》與《國立嘉義大學中小學教師創造力提升與創新教學學術研討會成果報告暨研討會手冊》二書。前書乃結合國內教學輔導專家與實務教師進行「教學觀察與會談」技術的研發，以達教學輔導技術真正本土化，期盼對推展我國教學輔導專業化能有所助益。後者則是嘉義大學於 2011 年 6 月 10 日舉行之提升教師創造力與創新教學學術研討會，藉由論文發表、評論與討論，提供機會分享創新教學的實務過程及經驗，期提升各課程領域教學品質。茲簡述內容如下，提供學術研究及各界參考。

書名：另一雙善意的眼睛——教學觀察與會談手冊
出版機關：國家教育研究院
發行人：吳清山
召集人：張德銳
編輯委員：丁一顧、朱逸華、李俊達、黃春木
出版年月：2011 年五月
全文網址：本書同時登載於國家教育研究院網站，網址為： http://www.naer.edu.tw

內容摘要：

「讓教師專業成為教育改革的動力」應是臺灣近十多年來歷經教育改革後，得到一個重要的總結性經驗，有鑑於教師實踐本位學習日趨重要，有必要提供教師在實踐學習中的支持或輔導系統。通常學校常用到臨床視導（clinical supervision）、同儕教練（peer coaching）、批判夥伴（critical friends）、教室行動研究（classroom action research team）或讀書會（study groups）等四個

* 傅雅蘭整理，國家教育研究院教育資源及出版中心

模式來協助中小學教師提升教學品質，而在這四個模式裡，教學觀察與會談扮演相當重要的工具性角色，它能做為教師實踐本位學習的支持者與輔導者，透過計畫會談、教學觀察、省思會談等歷程，引導與協助教師有目的、有系統的進行計畫、教學及省思的工作。

本手冊主要內容分為教學觀察技巧與會談歷程、認知教練會談技巧、教學觀察與會談實例、教學觀察與會談技巧的練習等四個部份，附錄部分則是提供練習教學觀察技巧以及會談技巧所需的練習單。為協助讀者掌握觀察工具與會談技術的使用方法，手冊所附的光碟在「教學觀察技巧——教學帶」單元中演示七種教學觀察的技巧使用，而「教學觀察會談實務——小學篇」與「中學篇」展示教學影片，供讀者觀摩學習，上述皆有助於讀者充分練習、精熟教學觀察技巧。

書名：2011 國立嘉義大學「中小學教師創造力提升與創新教學」
學術研討會成果報告暨研討會手冊

指導單位：教育部

主辦單位：國立嘉義大學師資培育中心

協辦單位：國立嘉義大學師範學院

國立嘉義大學教育學系所

國立嘉義大學數理教育研究所

國立嘉義大學特殊教育學系、

國立嘉義大學師資培育中心教育學程學會

出版年月：2011 年六月

內容摘要：

為提升教師創造力，促進創新教學成效，嘉義大學師資培育中心邀請國內致力於中、小學各課程領域創新教學等研究之教育學者及實務工作者，藉由論文發表、評論與討論，提供機會分享創新教學的實務過程及經驗，期望匯集最新的研究成果，促進學術研究發展，以提升各課程領域的教學品質。本研討會首先由博弈科技公司王緒溢執行長的專題演講「教學科技與創新教學」揭開序幕。

論文發表共計 6 場，分別以自然科學、語文、社會、校本課程、人文與藝術及綜合活動等六大項目為教師創造力提升與創新教學之主題。第一場次以自然科學學習領域與資訊教學為主題，發表 3 篇論文，分別為：「導師信念對國小六年級學童科學思考智能影響」、「國小六年級學童學習風格、學習動機對科學創造力之影響」、「從 ARCS 動機模式觀點探討互動式電子白板導入教學策略」。第二場為語文學習主題，由「心智繪圖融入寫作教學法對國小五年級學生寫作能力與寫作態度影響研究」、「詩與畫的對話——以文學意象為基礎的創造性童詩教學研究」與「創意英文文法教學在國民小學施行成效之行動研究」等 3 場口頭發表會，探討在教師創造力提升與創新教學之應用。第三場為社會學習領域的探討，發表「鄉土教育融入部落格教學研究」與「國小教師個人因素及社會支持對創造力教學行為影響研究」兩篇文章。

第四場則以「行動學習環境下實施融入式校本課程對學生生態觀察能力提升效益之探討」及「以學校領導社群促動學校創新機能」為題，探究教師創造力提升與創新教學在校本課程上的應用。第五場人文與藝術主題，則發表「駐校藝術工作者和國小藝術與人文教師協同教學之行動研究」與「從教師社群的主題專案看藝文領域課程的延伸——以府城 ROC 創造力學園與國教輔導團藝文深耕計畫為例」兩篇文章。最後第六場綜合活動主題，則以「多元家庭教育融入國小二年級綜合活動學習領域教學研究」與「國中情意教育課程的創意教學與實踐」二篇評論作結。

非書類資料

周素哖*

本院為全國影音資源媒體典藏最多之寶庫，最豐富數位影片教學資源先驅。媒體資源近 32,000 筆，此資源旨在提升教師教學效能及改善學生學習成果，歡迎讀者善加利用，可於線上登入本院網站（網址：<http://www.naer.edu.tw>）。

本院教育資源服務及出版中心為有效推廣及鼓勵全國教師運用教學媒體資源，積極並有效力執行「外縣市教學媒體『宅急便』免費遞送到校借閱服務」；及教學多媒體隨選視訊（MOD）系統；供讀者多元利用網路免費點播觀看，各界反應熱絡；本中心除自行研發製作之各系列媒體光碟，並不定期薦購國、內外之優質教學影片，豐富媒體館藏內容；讀者亦可從本院網站取得相關訊息（網址：<http://www.naer.edu.tw>）。

此外，本院近期編製完成部編版客家語分級教材；「四縣、南四縣、海陸、大埔、饒平、詔安等六個腔調」之學生用書，除配發學校運用外並掛載於本院網站（網址：<http://www.nioerar.edu.tw/education/t-laguage-1.jsp>），歡迎讀者登入本館網站多加運用。為充實全國數位影片教學資源，已將新製、新購各領域媒體系列單元，完成編目建檔作業並適時上架流通借閱服務，相關影片同時掛載於本院網站「MOD 線上點播區」，供大眾上網隨時點播與下載。歡迎讀者善加利用，服務電話（02）3322-5558 轉分機 117，或 E-mail：sue326@mail.naer.edu.tw。

本期報導主題熱門媒體新影片推薦；列舉內容有：「想畫」、「在世界轉角遇見愛」、「天堂赤子心」、「送信到哥本哈根」、「螢火蟲之星」、「在天堂遇見的五個人」、「一分鐘看藝術」、「危險心靈」、「學生村」、「琴童」、「舞者無聲」、「知識的饗宴——遇見科學·數位化漢字之美」、「知識的饗宴——遇見科學·節約能源愛地球」等 20 單元。茲扼要介紹內容如后，以饗讀者：

* 周素哖，國家教育研究院教育資源及出版中心

一、想畫（公共電視出版）

本影片是公視「人生劇展」系列之一，內容敘述清潔塗鴉的市府約聘員工偉伯，長期無法扮演好丈夫和父親的角色，又面臨退休的焦慮，對這個家庭來說無形中在承受著價值觀念，有著揮不去的沉重深思矛盾，偉伯不禁思索起人生之於他的意義。和年輕塗鴉客小風從狹路相逢到結為忘年好友，意外把偉伯在三十年前是個繪畫高手的身分召喚出，要如何勇敢的迎戰呢！與小風互動過程中啟發了偉伯原有的繪畫潛力，淡化已是年老的疑惑，從此在街頭揮灑丰采，再次擁抱自己的熱愛。和家人關係也因此逐步改善的偉伯，和小風決定要再採取一個更大膽的行動……。本內容敘述家庭親職、祖孫情節，與青少年對未來湧現一股強韌的力量憧憬和夢想，歡迎觀賞利用。

二、在世界轉角遇見愛（輝洪開發代理）

本片溫馨祖孫情戲劇影片重新喚回失憶症的外孫過去記憶，內容描寫住在德國的亞歷山大，因為一場嚴重車禍而失去記憶。此時一名自稱是他祖父的男子百丹卻突然出現，送給他一張老照片和一副雙陸棋，並要帶他「回家」。亞歷山大雖對百丹十分陌生，片中男主角因為國家政治的鬥爭與分歧，在童年時代離開家鄉；也都透過外公的引導，從探索過去的記憶來經歷此時此刻，獲得活下去的勇氣。兩人於是帶了一盆花和一瓶葡萄酒，共騎一輛協力車往南出發。當他們踏上阿爾卑斯山時，百丹告訴他：這世界正等待他去發現……。更有趣的是，百丹也告訴亞歷山大：命運就像你手中的棋子，而人生則是隨之起舞的遊戲，勝敗輸贏，一切都靠自己掌握……。外公並藉由雙陸棋，引領亞歷山大穿越時間與空間的屏障，喚醒他童年的記憶，帶領亞歷山大回家。為了喚回記憶並一探自己的過去，亞歷山大決定追隨百丹展開一趟「回家」之旅。

三、天堂赤子心（東暉國際多媒體出版）

本內容是部劇情長片，故事敘述 6 歲的莎拉沒有兄弟姊妹，她非常孤單。有天下午，她興奮地拿了爺爺的 100 元，買下一隻毛絨的黃色小雞作伴。卻被鄰居大哥哥一把搶走小雞，還不小心摔斷小雞的腳。讓莎拉傷心自責不已，莎拉想幫小雞找醫生，但治療斷腿的費用非常高，若不醫牠，又不忍見小雞受苦，堅持繼續尋找願意救治小雞的人。寵愛莎拉的爺爺也加入了拯救小雞的行列，因為在他們眼中，生命不應該有價格，每個生命都是獨一無二的！片中藉

由如天使般慈悲善良的孩童世界，來深入探討生命與社會價值觀等議題，明確地批判成人世界中對生命價值的輕忽，也呈現出一般伊朗兒童電影所沒有的嚴肅氛圍。

四、送信到哥本哈根（葳勝國際出版）

本影片內描述；1952年，在共產世界保加利亞長大的12歲孤兒大衛（David）受人之託，憑著一股堅毅傲人的意志力，僅帶著一只指南針、一塊麵包和一封信逃出了集中營。即展開這趟長途跋涉的希望之旅。他要依照信上的地址，經過希臘、義大利、瑞士到丹麥的哥本哈根，然後把信交給一個人。長相清秀可愛的孤兒大衛，從保加利亞翻山越嶺徒步到希臘，吉姆卡維佐（Jim card Uygur assists）則一直是他最大的精神支柱。途中大衛搭船越過汪洋從希臘來到義大利，在此結識了一個義大利家庭，讓他初次強烈地感受到家庭的溫暖。但大衛仍需完成他送信任務，他必須繼續往北方走。大衛來到了瑞士，他遇見一位親切的老奶奶瓊安普洛萊特（Joan Plowright），老奶奶看見他如同看見自己早已失蹤的兒子，對大衛百般的疼愛呵護。在大衛告知來歷後，老奶奶更是想盡辦法來幫助大衛，一心助他完成「送信到哥本哈根」的任務……。這是一個為了追尋人生夢想而漂洋過海的動人故事，您絕對不能錯過。

五、螢火蟲之星（嘉勳實業）

這是一部屬於生態保育、螢火蟲培育教育戲劇影片，內容摘述從小就夢想當老師的小澤征悅，第一次當老師就被派任到鄉間的森林小學，特立獨行的她不給學生功課只希望學生們放學後回歸真正的自己。有一天，他決定和班上學生成立一個「螢火蟲培育計畫」，為了實現這個理想，大家都非常認真的執行工作，這群平均十歲的孩子們積極爭取校方與社區支持，面對即將破壞螢火蟲生態的河川整治工程，發動市區連署，甚至架設人工孵化環境，親自清理河川，撿拾垃圾，數度瀕臨絕境，卻堅持不放棄，為的就是希望來年春天，可以見到璀璨夜空中飄揚著螢火蟲。

小螢火蟲的微弱閃光、短暫的一生，意外激盪出師生、師長與家長們對生命、自然與土地情感的關懷。最終透過集體的智慧與努力，在衝突之外，創造出讓各種生命的不安和痛苦獲得歇息的契機。這部真人實事改編的電影讓我們知道只要有心，大自然的美俯拾皆是，人類對大自然的愛只要源源不絕，這世界就會變得更美了！

六、在天堂遇見的五個人（嘉勳實業）

這是一部有愛、有死亡、有溫馨與哲學的生命教育影片。內容介紹遊樂場老工人艾迪（Eddie）終日埋怨自己、家人，頹廢喪志且懷疑自己活在世上的意義。83歲的生日當天，為了救一位小女孩而喪命，艾迪（Eddie）在天堂遇見五位曾在他生命中出現的人，並給了他必須學習的課題。過程中他逐漸領悟到：每個人都是重要的每個生命都會以不同方式與另外的生命相遇，所有付出的愛與溫暖都不會白費。讀者若已閱讀過圖書版，建議您觀賞影音系列，相信會有更大領悟喔！

七、一分鐘看藝術

本影片是一部美學教育動畫，具知識性、藝術性及娛樂性，由三個愛玩、天真的小朋友帶領大家看門道。一分鐘看盡歐洲知名畫家及雕塑大師塞尚（Paul Cezanne，1839-1906）、畢卡索（Picasso，1881-1973）、高更（Paul Gauguin，1848-1903）、達文西（Leonardo da Vinci，1452-1519）、米羅（Joan Miro，1893-1983）等具代表性作品。三個充滿好奇心的「臭皮匠」拉斐爾（Raphael）、夢娜（Mona）及納比（Nabe）一同去參觀法國各大博物館，他們去了羅浮宮、奧塞美術館、法國里耳美術館、法國國立美術館等各大知名藝術館，站在各個世界知名的藝術品前，他們都有各自的看法，每件作品僅用一分鐘的時間來詮釋，三人運用無厘頭的對話、天馬行空的想像、活潑逗趣的肢體動作，從歐洲文藝復興時期的作品，跨越多個世紀，走過巴洛克，再走進印象派，在三位小教師的領導下，一幅畫、一件雕塑品，甚至一個古老的花瓶都變成有趣的話題。本片針對孩童設計此藝文節目，滿足其好奇心與想像力，帶領孩子們走入充滿驚奇的藝術世界。透過童言童語、邊看邊聊切入探討的主題，反而使藝術品在討論過程中突顯其生命力，不僅啟發孩童自行思考，並達成美學教育目的。藝術欣賞已成為生活的一部份，越來越多教師、家長重視創意和美學教育，而其中最重要的精神是希望藉此培養小朋友勇於表達自我思想的能力；此外，藉由不同角度的觀察與討論，將能輕鬆學習藝術品的繪製技巧及文化的演變。觀賞本片讓您輕鬆看，又能熟悉橫跨百年西方藝術史，並可感受活躍的創造力。

八、危險心靈（公共電視）

本影片劇中主人翁小傑，在面對學校壓力、同學對他不理不睬、得腦瘤的同學沈韋被迫轉班等問題下，小傑了解到，原來終日補習、考試，並非是求學的真正目的。問題人物高偉琦、艾莉的出現，更使得原本是師長口中「好學生」的他，輕而易舉踏進這個與所謂「好學生」沾不上邊的世界。原本感情瀕臨破滅的小傑父母，也因為小傑與導師發生衝突後，引起的一連串事件，開始重新溝通、了解彼此。小傑與他身邊的親人好友，開始思考自己人生的方向，重新檢視自己；究竟什麼是自己想要的？

「危險心靈」是一部以青少年觀點為出發的戲劇，提供成年人用另一種觀點，來重新思索的空間。由侯文詠原著，易智言導演。描述現今國中生，在面臨教育改革的衝擊、升學壓力之下，與學校師長、教育制度和青少年內心情感，所發生的衝突與成長；劇中的主人翁們，面臨親情、友情和愛情的考驗，並掙扎於追尋真實自我，和大人所鋪好的未來選擇中。

九、學生村（天際國際）

在雲南大理白族自治州雲龍縣名叫天登的地方，存在著一個特殊的村落。村民的年齡在 6~14 歲之間，約有 200 多人。他們全部隸屬於天登中心完全小學，而這群孩子們所聚集的村落也被人們稱作學生村。因地理和經濟等條件限制，當地方圓 168 平方公里內只有天登中心完全小學一所學校，十里八村的孩子們聚集於此，因山勢陡峭、路途遙遠，渴望學習的孩子們唯有選擇住校，而蓋房子的錢則由他們的父母支出。孩子們除了日常的學業外，還要自己解決生火、做飯、洗衣服等一切的日常家事。但現實的經濟困境，仍讓不少孩子失去這來之不易的學習機會，永遠不要放棄希望……。本片拍攝歷時一年，紀錄了學生村的孩子、家長以及老師們，為了擺脫貧困與愚昧，如何挖掘出他們的優勢能力，執著追求文化知識的故事，反映出偏遠貧困山區的人們奮發向上，積極進取的精神，引人深思的故事，願有更多的社會力量來幫助他們。

十、月亮的小孩（公共電視）

異己就會自然躲遠排斥、看見不一樣隨即想同化，如果你是那眼中的「異」，該以何種姿態走進他人的眼，繼續生活？今天你是一般眾人，該如何傾聽另類人生的曲調？這部紀錄著白化症朋友讀書、就業、婚姻、交友，完作

多年仍歷久彌新，淚中帶笑的兩年時間在白化症朋友生活裡所紀錄下來的不只是現實，而是一個群體生存狀態的真實，讓你從素樸的感動中，領悟真實的人生之旅。

十一、琴童（天際國際）

一個叫何劍輝的琴童，父親因車禍失去了勞動力，一家四口人每月就靠母親的三百來塊維持生活。小學快畢業了，學校推薦何劍輝報考星海音樂學院，劍輝很在乎這次考試，因為他心裡明白，一旦考不上星海音樂學院的話，就可能要回家務農了。但他沒想過，即使考上了，沉重的費用負擔，他們家是難以承受的。兩年前，他悄悄地來，現在，他又要悄悄地走。如果有錢交學費的話，他又要去一個很嚮往但又很陌生的地方……。

十二、舞者無聲（天際國際）

本片講述的是關於一名 17 歲的聾啞少女為圓自己的舞蹈夢而全力以赴的故事。片中的女主角名叫莊文潔，一位充滿靈氣的女孩，看著她在舞台上隨著音樂翩翩起舞，姿勢幽雅，動作到位且節拍準確，但她其實是中國汕頭市聾啞學校的學生，天生聾啞，自從懂事開始，便生活在一個無聲的世界裡。但為了一圓舞蹈夢想，她不畏無聲帶來的困難，接受比常人更刻苦的訓練，終於能在繽紛多彩的舞台上跳出自己的舞步，讓世人看見她獨特又堅毅的美麗。

十三、鵬程千萬里（聯影企業）

鵬程千萬里為要追蹤鳥類遷徙的自然奧秘，追蹤這群在南北遷徙的鳥類，跨越整個地球、二十五個國家，拍出連學術界都尚未探索的領域，電影的實證報告對於候鳥生態所知有限的學術界和一般觀眾而言，都顯得特別珍貴。隨著鳥客們飛越冰原、沙漠、海域及農地，觀眾不只看見鳥群，更可從鳥的主觀鏡頭，眺望到牠們目擊的諸多勝景。這部電影保證讓觀眾產生和飛鳥比翼同行的臨場感覺，觀眾不但會驚訝於怎麼拍到這麼多珍貴的畫面，人類天生自我翱翔的渴望，也會情不自禁地展翅，想隨鳥寰宇飛躍，甚至會隨音樂起舞。

十四、知識的饗宴——遇見科學·數位化漢字之美（公共電視）

本片內容摘述中國人使用漢字的歷史已有數千年，在西方科技文明的衝擊下，始於圖像的漢字該如何與電腦計算機並存共容？人類思想上的活動，大

多數都要倚靠文字完成，文字不僅是表達意念、互相溝通的工具，也是傳承歷史文化的重要載體。當代科學家致力突破的課題。則是在這段磨合的陣痛期，中研院資訊所的科學家，不但建構漢字在電腦世界立足的知識體系，也發掘出自身與文化間密不可分的情感，而從資源共享的角度來看，他們努力的成果，也替未來中國文化的發揚，奠定良好的基礎。

十五、知識的饗宴——遇見科學·臺灣南島語言的奧秘（公共電視）

語言不僅是溝通的工具，也是歷史文化、思維模式的載體，更是族群身份認同的憑藉，攸關族群歷史的延續。不論從語言類型的多樣性、語言差異的懸殊、以及語言存古的特徵，臺灣南島語的重要性，已被國際學術界所公認。本集節目將透過一位有自覺意識的原住民發音人湯賢慧（亦是中研院研究助理），從事臺灣南島語語料的蒐集開始，介紹中研院語言學研究所，一群為臺灣南島語言研究，盡心盡力的學者，並從他們努力成果中，領略這個在臺灣島上存續最久、不同凡響（原住民語）的美麗聲音。

十六、知識的饗宴——遇見科學·節約能源愛地球（公共電視）

由於化石燃料的生成速度緩慢，無法無限量供應，使得這類能源的價格開始不斷的飆升，再加上使用此類能源所帶來的污染，使各國必須積極開發替代性的能源。不過，綜觀目前世界各國普遍使用的能源主力，多數國家仍大多仰賴以石油及煤礦等化石燃料為主，而且占了百分之九十以上，其他小部分才輔以核能、水力、風力、太陽能甚至是地熱等形式能量轉換。面對上述問題，對臺灣而言，有何因應之道？更加上京都議定書的簽訂，本集節目係帶領大家了解能源的新發現，並探討臺灣該如何制訂能源政策，將能源短缺對經濟所帶來的負面影響減到最低。

教育資料與研究 (雙月刊)

教育資料與研究

發行者：國家教育研究院

發行人：吳清山

發行地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：02-8671-1111

傳真：02-8671-1274

網址：www.naer.edu.tw

電子信箱：bimonthly@mail.naer.edu.tw

1994 年 11 月 28 日創刊

2011 年 10 月 28 日出刊 (本刊同時登載於國家教育研究院網站，網址為：

<http://pubs.nioerar.edu.tw/periodical/periodical.jsp>)

編輯委員會

召集人：吳清山

總編輯：王如哲

副總編輯：吳政達

編輯顧問：David Bridges (英國) / William Sweet (加拿大) / Geoff Whitty (英國)

編輯委員：江愛華 / 吳明清 / 邱美虹 / 施正鋒 / 段慧瑩 / 范麗娟 / 陳文團 / 黃炳煌
黃能堂 / 郭工賓 / 溫明麗 / 彭基原 / 劉春榮 / 劉美慧 / 歐用生 / 潘文忠
羅縉新 (依姓氏順序)

編輯小組：謝雅惠 (召集人) / 陳賢舜 / 王清標 / 林子郁 / 洪意雯 / 楊永慈 / 傅雅蘭 / 郭英慈

執行編輯：郭英慈

助理編輯：黃淑娟

稿件傳送：<http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

地址：臺北市大安區 (106) 和平東路一段 179 號 8 樓 (臺北院區)

電話：02-3322-5558-115

排版印刷：冠順數位有限公司

地址：臺北市中正區 (100) 羅斯福路二段 140 號 2 樓之 5

電話：02-2365-2563

定價：每期新台幣一二〇元 (不含郵資)

銷售：教育部員工消費合作社

地址：100 臺北市中山南路 5 號 電話：02-7736-6054

五南文化廣場

地址：400 臺中市中山路 6 號 電話：04-2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 臺北市松江路 209 號一樓 電話：02-2518-0207

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

出版登記：行政院新聞臺誌字第一一四二二號

中華郵政臺北誌字第 731 號執照登記為雜誌類交寄

GPN：2008300178

ISSN：1024 - 3058

◎本院保有所有權利。欲利用本刊全部或部分內容者，須徵求本院同意或書面授權◎

第

102

期

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Ching Shan Wu

Address: No.2, SanShu Rd., Sansia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-8671-1111

Fax: +886-2-8671-1274

Website: <http://www.naer.edu.tw>

E-mail: bimonthly@mail.naer.edu.tw

Director: Ching Shan Wu

Chief Editor: Ru Jer Wang

Vice Chief Editor: Cheng Ta Wu

Advisory Consultants: David Bridges (U.K.) / William Sweet (Canada)

Geoff Whitty (U.K.) (in alphabetic order)

Editorial Board: Ai Hua Chiang / Ming Ching Wu / Mei Hung Chiu / Cheng Feng Shih

Hui Ying Duan / Lih Jiuan Fann / Van Doan Tran / Ping Huang Huang

Neng Tang Huang / Gung Bin Kau / Sophia Ming Lee Wen

Ge Yuan Peng / Chun Rong Liu / Mei Hui Liu / Yung Sheng Ou

Wen Chung Pan / Lwun Syin Lwo

Staff Editors: Ya Hui Shieh / Hsien Shun Chen / Ching Piao Wang / Yu Yu Lin

Yi Wen Hung / Yung Tzu Yang / Ya Lan Fu / Ying Tzu Kuo

Executive Editor: Ying Tzu Kuo

Assistant Editor: Shu Juan Huang

Submitting: Website: <http://bimonthly.nioerar.edu.tw/index.faces>

Subscription rates: NT \$120 (one volume, postage excluded)

Retailers

Ministry of Education

Address: No. 5, Jhong-shan S. Rd., Taipei (100), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C. Government Publications.

Address: No. 6, Jhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Shng Chiang Rd., Taipei (104), Taiwan

Founding Date: November 28, 1994

Publishing Date: October 28, 2011

《教育資料與研究》雙月刊編輯委員會

Bimonthly Journal of Educational Resources and Research Editorial Board

召集人：吳清山，國家教育研究院院長

Chair of the Board: Chin Shan Wu (President, National Academy for Educational Research)

總編輯：王如哲，國家教育研究院副院長

Chief Editor: Ru Jer Wang (Vice President, National Academy for Educational Research)

副總編輯：吳政達，國立政治大學教育行政與政策研究所教授

Vice Chief Editor: Cheng Ta Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Administration and Policy, National Chengchi University)

編輯委員 Editorial Board (in alphabetic order) :

●江愛華，國立臺灣海洋大學教育研究所所長

Ai Hua Chiang (Chair, Institute of Education, National Taiwan Ocean University)

●吳明清，淡江大學教育政策與領導研究所教授

Ming Ching Wu (Professor, Graduate Institute of Educational Policy and Leadership, Tamkang University)

●邱美虹，國立臺灣師範大學科學教育研究所教授

Mei Hung Chiu (Professor, Graduate Institute of Science Education, National Taiwan Normal University)

●施正鋒，國立東華大學民族發展暨社會工作學系教授

Cheng Feng Shih (Professor, Department of Indigenous Development and Social Work, National Dong Hwa University)

●段慧瑩，國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授

Hui Ying Duan (Associate Professor, Department of Infant and Child Care, National Taipei University of Nursing and Health Sciences)

●范麗娟，國立東華大學族群關係與文化研究所教授

Lih Jiuan Fann (Professor, The Graduate Institute of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University)

●陳文團，國立臺灣大學哲學系教授

Van Doan Tran (Professor, Department of Philosophy, National Taiwan University)

●黃炳煌，國立政治大學教育學系名譽教授

Ping Huang Huang (Professor Emeritus, Department of Education, National Chengchi University)

●黃能堂，國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授

Neng Tang Huang (Professor, Department of Technology Application and Human Resource Development, National Taiwan Normal University)

●郭工賓，國家教育研究院主任秘書

Gung Bin Kau (Secretary General, National Academy for Educational Research)

●溫明麗，華梵大學副校長

Sophia Ming Lee Wen (Vice-President, Huafan University)

●彭基原，新新聞週刊主編

Ge Yuan Peng (Contributing Editor, The Journalist)

●劉春榮，臺北市立教育大學副校長兼教育行政與評鑑研究所教授

Chun Rong Liu (Vice President & Professor, Graduate School of Educational Administration and Evaluation, Taipei Municipal University of Education)

●劉美慧，國立臺灣師範大學教育學系教授

Mei Hui Liu (Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University)

●歐用生，臺灣首府大學教育研究所講座教授

Yung Sheng Ou (Chair Professor, Graduate Institute of Educations, Taiwan Shoufu University)

●潘文忠，國家教育研究院副院長

Wen Chung Pan (Vice President, National Academy for Educational Research)

●羅綸新，國立臺灣海洋大學人文社會科學學院院長

Lwun Syin Lwo (Dean, College of Humanities and Social Sciences, National Taiwan Ocean University)



國家教育研究院 編印

ISSN 1024-3058



GPN:2008300178
定價：新台幣120元

Educational Resources and Research