

第六十期

雙月刊
BIMONTHLY

教育資料與研究

EDUCATIONAL RESOURCES
AND RESEARCH



國立教育資料館編印

中華民國九十三年九月二十八日出版

教育部要聞



▲杜部長正勝參與國立彰化社會教育館改隸五週年暨中部五縣市社教博覽會活動(一)。



▲杜部長正勝參與國立彰化社會教育館改隸五週年暨中部五縣市社教博覽會活動(二)。



▲本館與國立新竹師範學院合辦現代教育論壇-資訊融入各領域教學。



▲本館與國立新竹師範學院合辦現代教育論壇-建構理想的教育實習制度。



▲本館與國立花蓮師範學院合辦現代教育論壇-教師檢定之理論與實務。

本館 教育論壇 與 學術活動



▲本館與國立台灣師範大學共同舉辦「教育名家講座」學術活動籌備會議情形(一)。



▲本館與國立台灣師範大學共同舉辦「教育名家講座」學術活動籌備會議情形(二)。

目
錄

教育論壇

主題：教師與心理衛生

引言 單文經教授	1
國小教師與支持團體 王緒中	2
學習是爲了走更長的路？談教師的心理衛生與繼續學習 羅寶鳳	10
環境變遷下的調適與順應： 九年一貫教育政策下教師的心理困境與復原能力 王沂釗	20
我在教學與輔導的天地裡成長 王瑞芸	30

教育研究

由社會建構論看我國的國語文閱讀教學 蔡曉楓	38
國小英語師資培育之回顧與願景 謝良足	46
認知學徒制在社會領域教學之應用 何俊青	53
以 TARGET 方案改進學生的學習評量 林啓超	62
Habermas 的「溝通行動理論」在同儕教練實施上的運用 利一奇	70
英國教學視導制度之探討 簡惠閔	79
臺灣地區商業類技術學院低年級經濟概念與經濟推理教學之研究 紀博棟、黃美筠	86
加入 WTO 後影響技職校院合作模式因素之探討— 以策略聯盟的觀點 戴文雄、林我崇	97
「前」兒童社會學典範的回顧與前瞻 陳貞臻	105

教育名詞

- 平衡計分卡 吳清山、林天祐 ————— 113
策略地圖 吳清山、林天祐 ————— 114

教育法令

- 教育法令 許梅珍 ————— 115

教育資料

- 書類資料 徐玉芳 ————— 117
非書類資料 陳智榮 ————— 120

教育訊息

- 國內教育輿情 譚以敬、張素偵 ————— 128
國外教育訊息 徐玉芳 ————— 133

稿 約

149

《封面說明》

封面為國立彰化社會教育館改隸五週年暨中部五縣市社教博覽會活動剪影（國立彰化社會教育館提供），封底為南投縣國立南投高中九二一震災後重建校景。（原刊載「為下一代蓋所好學校—突破與創新—新校園運動專輯」，經教育部洽得拍攝單位—境向聯合建築師事務所同意提供刊登）

本刊自第六期起，即提供讀者價購服務。欲訂閱者，請詳如內文末頁版權頁，謹此說明。自第五十三期起調整售價為每期新臺幣八〇元，全年六期新臺幣四八〇元，又因經費有限，固定贈閱單位以一本為限，請廣為流傳，善加運用。若欲取得本刊所有資訊者，可經由國際學術網路汲取，請讀者多加利用此一便捷資訊服務。本館網址為 <http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>

教育論壇

主題：教師與心理衛生

教育是一項十分「費心」的志業。「費心」是因為教師必須用「心」帶學生，而且，帶學生一定要帶學生的「心」，才可能真正把學生帶好。教師用「心」帶學生，一定要有「愛心」、「誠心」、「耐心」，還要隨時「關心」學生，然後「盡其全心」，才可能讓自己和學生都「開心」，進而能達到《禮記學記》篇所說的：「師生相悅以解」的境界。

要達到「師生相悅以解」的境界，教師一定要先能把自己的「心理健康」照顧好，因而能維持一定程度的「心理衛生」。這樣的教師，應該能自我悅納，同時，又能善與人同。能自我悅納的教師，會充份地了解自己的能力和限制，凡事能事先詳為規劃，妥為準備，然後勇往直前，成功固然引以為喜，不盡如人意時，亦能趁機檢討，以為改進之參考。能善與人同的教師，會欣賞別人的優點，凡事願意與人合作，以便達成共同的目標。

現今的社會，人際關係日趨複雜，人們常從一己的立場出發，而不能容人，甚至朋友同事之間，亦常生齟齬。現今的環境，各種變數日漸增加，人們適應環境已屬不易，若欲改變環境進而掌握環境，尤為困難，於是，「人生之不如意者，十常八、九」，徒然強化了原本已有的壓力；如此，維繫一定程度的「心理衛生」，即十分重要。

有鑒於此，本館於 2003 年 12 月 6 日假國立花蓮師範學院舉辦「教師與心理衛生」專題論壇，共得專論四篇，從多個面向探討教師所面臨的心理衛生問題，並且提出解決之建議，應能提供中小學教師作為維護自己心理健康的參考。

國立師範大學教育學系教授 單文經撰

國小教師與支持團體

王緒中

國立花蓮師範學院教學與心理輔導學系助理教授

摘要

如何幫助基層老師面對教改的壓力與挫折，作者指出目前教師團體偏向專業成長而教部重視心理的支持與統整，並說明會心團體的普遍性與功能，並探索會心團體對國小學老師個人的影響？由 26 位國小老師組成的非結構性會心（成長）團體，每週聚會兩次，每次兩小時，經過 14 次的聚會後，從團體中的成員自我反省報告中，用主題內容分析（thematic content analysis）的方法分析團體成員對非結構性會心（成長）團體的感受與個人在團體過程中的改變，得到以下主題：團體經驗，找到自己，善待自己，自我探索，面對自我，自我統整，人際互動／自我坦露，覺察生活中的投射，覺察自己的行為，自己的省思，生活態度的改變，教學方式的改變，情緒表達。雖然這只是對由國小老師組成的會心團體之初探，已經為改善國小老師的心理衛生提出一個方向。

關鍵詞：壓力與挫折、成長團體、教師成長

前言

隨著社會的急遽變遷與多元的發展趨勢，社會大眾，尤其是家長與學生，對國民教育（教育）有一種急迫追求改變的期望，這種求新求變的期望，造成了這些年教育改革，如多元入學、九年一貫等，對國小教師影響最大的莫過於九年一貫的課程修改，雖然國小老師是國家幼苗培育第一線的執行者，但他們的經驗和心聲，卻常常沒有受到應有的尊重，所以在整個教育改革中，國小老師不但需要去執行千頭萬緒的改革方案，更得去面對新的教學理念和家長學生的不信任、排斥與反抗，以及社會上的批評，更是早已默默地承擔教改政策所造成的影響，在自己的教學中去補救，希望小學生的受教權利沒有因為教育政策的改變而受到損害。

一、壓力與挫折

但是誰體諒到基層老師所受到的壓力與挫折，他們在自己崗位所付出的心力和熱忱，多在這要求教師專業發展與提昇的教改過程中被淡化與忽視，在這外有教改造成教師專業責任的加重，和內無支持與肯定的壓力下，許多老師感到身心俱疲，失去了教育國家未來主人翁的熱忱，而紛紛申請退休—重新安排自己的第二春。師資的新陳代謝，本是無可厚非的正常過程，但如果教學經驗與理念無法薪火相傳，新進老師不但得定位教師的角色和增進自己的教學專業（Newnan, 1980），更得負起可能需要擔起學校行政發展與規劃的責任，再加上教改的適應與修正，這些壓力很可能對國小教師造成挫折、無助的情緒，而掉到教師生涯中的退縮的階段（Steffy, 1989）最終造成教師的職業倦怠，甚至離開教職。

Farber（1991）提出美式教育常常因為過於以孩子為重心，對教師多要求而少鼓勵，造成教師普遍有倦怠的徵狀。Hewitt（1993）認為美國有 50% 的新進教師在其教書生涯的前七年內離職，更有三分之二以上在教學前四年就離職，反觀國內教育環境，也有美式化的傾向。學生常是管不得的天之驕子，老師更動輒得咎家長，社會上對老師更是多責備、少鼓勵。

如何支持國小教師的心理衛生來面對教改與生涯的挑戰而不被挫敗，進而避免造成職業倦怠或損耗，是本文想要探討與說明的。

二、教師成長研究探討

教師成長或教師的專業成長一常被認為是教育改革的方向之一（教育改革總報告書，1996）。國內外學者（歐用生，1995；饒見維，1996；Fullan, M. & Hargreaves, A., 1992）都認為教師的學習可由教師專業發展的活動來提昇，傳統的教師活動都是以專業的進修為主，強調教師專業知識的提昇，而缺乏互動式的經驗學習，近來教育學者認為教師也應是教育的對象者，也應在學習過程中，引導自我成長並對專業有所激發。更有學者強調以學校本位的教師專業發展模式（周水珍，1996；Hopkins, D., 1987；Bridges, D., 1993），以鼓勵教師自發性地提昇個人的專業發展。

近年來，以學校為本位的教師成長團體如雨後春筍般地發展，相關的研究也逐漸增加，但大多以專業成長為主，如鍾宜玲（1998）一個社會科教學小組之行動研究，黃瑞慧（2000）教師增能與多元之文化教育的實踐—進行多元文化的協同研究，許德田（2000）國小教師教學專業成長團體之運作探討等，研究重心多以增進教師專業發展能力，加強教師合作，簡單的說，多以增進教師的教學專業能力為主。

唯一例外的是，謝瑞榮（1999）教師成長團體之協同行動研究是以研究實習教師與現職教師的成長團體，來探究成長團體對促進教師專業發展的影響，雖然是以行動研究的方式，觀察教師成長歷程中的改變，但仍然以探究成長團體與促進教師的專業發展關係，似乎教師關心的只有專業發展？也許這正是我們每一位研究者應去探索的，更是教育當局應注意的。

雖然謝瑞榮的研究仍以探索教師成長與教學專業發展為重點，他的研究結論卻

給我們一些值得再思索的方向。在他的研究中發現：教師成長團體對教師專業發展上有鼓勵教師學習的動力，能促進教師間的交流與溝通，協助實習教師適應教學環境，促進校內教師學習的風氣與凝聚同儕情感等功效。

這些效果如促進校內教師學習風氣與凝聚同儕情感，促進教師之間的交流與溝通，似乎正是老師個人在學校的心理與支持力量的表達。似乎指出成長團體的支持是國小教師教面對教改壓力，提昇個人與專業成長的方式之一。

三、成長團體

其實團體與對團員心理的支持功能早已被普遍接受，美國蓋洛普調查中心經三年的深度個案研究與訪談，發現 40%（約 7,500 萬人）的 18 歲以上的美國人會規律參加小團體（每週至少參加一次團體聚會），並且提供參加小團體的人們關心與支持（Wuthnow, 1994），在這 300 萬個小團體中，大約有 50 萬個自助團體—為心理困擾者提供支持：處理心理問題、心理疾病、明顯的外在壓力。Lieberman & Snowden (1993) 發現，不論在任何團體，團體成員認為團體中的人際互動是最重要的助益面向，其他重要的項目有成員給的鼓勵，聽其他人分享他們的觀點，感覺不再孤單，在團體中看見愛與關心。

而許多心理專業人士將會心團體與治療團體的技術應用在自助團體，所以自助團體與會心團體或治療團體的界線隨著團體運動的發展而逐漸模糊（Yalom, 1995），無論如何，我們可以用會心團體或成長團體來形容團體的運作方式。

（一）會心團體的定義

會心團體是一個強調非傳統的個人成長團體的通稱，包含許多不同的團體形式。但這些團體人數大多都在 8~20 人之間，團體活動常常是有時間限制的，通常濃縮在幾個小時或幾天之內。團體強調此時此地，鼓勵成員拋棄傳統的社會面具，重視人際間真誠、探索、面質、高度的情感表達、自我坦露。團體的目標往往是動態的，有時、只是一個經驗，例如喜悅、自我察覺、娛樂；但多數的時候，他們或隱或現地追求改變、不論在認知、行為、態度、價值觀、生活方式、自我實現等各方面，或是個人與他人、環境、自己的身體之間的關係等方面。參予者通常用成長代替治療（Yalom, 1995）。

四、研究

既然會心團體被普遍應用和接受，作者探索會心團體對國小學老師個人的影響？作者去年暑假帶領一個由 26 位國小老師組成的非結構性會心（成長）團體，每週聚會兩次，每次兩小時，經過 14 次的聚會後，從團體中的成員自我反省報告中，用主題內容分析（thematic content analysis）的方法分析團體成員對非結構性會心（成長）團體的感受與個人在團體過程中的改變，得到以下主題：團體經驗、找到自己、善待自己、自我探索、面對自我、自我統整、人際互動／自我坦露、覺察生活中的投射、覺察自己的行為、自己的省思、生活態度的改變、教學方式的改變、情緒表達。

(一) 研究結果：以下是團員對各主題的描述：

1. 團體經驗

團體成員經驗到沉默的力量，這開放性團體賦予每一個人平等地位，但同時也賦予每一個人相同的責任。團體的走向由所有成員去共同承擔。透過團體中其他成員的回應，知道自己是被接納、被關注的，因為他們會針對自己的說話內容此起彼落的回饋和分享他們自己的想法。並且學習到「挑戰自己比較不熟悉的」部分，因彼此都會互相鼓勵和支持，發現不論自己有那些非理性想法或負面的、受傷的感受時，只要有勇氣在團體面前說出來，都會獲得團體成員的接納與支持，就會形成一股強大的支持力量去幫助自己改變。從團體互動過程中，深刻體驗到真誠同理的魅力。由於行動的參與讓自己不僅享受團體的感覺，也對自己感到滿意，同時過程中有相當多的收穫。這次經驗帶給自己一個啓示：用心參與團體，團體給個人的福祉也會比較大。在溫暖的成長團體中，由彼此真誠的互動與激勵中，不僅給個人正向積極的鼓舞，同時給人無限的憧憬希望—人間天堂。

2. 找到自己

有人可以在這樣的歷程中“找”到自己，感受到自己內心的快樂，那種自己給自己讚賞的快樂，自己克服自卑感的優越。

「我發現我很在意是不是有人注意到我的表現，我渴望獲得別人的讚美，來增強自己的自信心，證實自己還不錯，是優於一般人的，因為這種想法，致使我患得患失，常常猶豫不決，不敢放手去嘗試，所到的結果卻適得其反，我就更缺乏信心了。」我學習用正向的角度看過去的經歷，還肯定告訴自己：「我是特別的人，我是獨一無二的個體，不要落入『比較』的陷阱，以免徒增煩惱。」自己也深深領略到較不易打開心門讓外界的關心與友善注入，幸虧有團員間的加油打氣，讓自己又重建自信與勇氣。

3. 善待自己

我不斷聽見自己的聲音：我想要做個開朗、樂觀、不壓抑的人。我嘗試釋放自己的壓抑、嘗試降低自己給自己設定的目標。平時還是要善待自己，也要讓自己的壓力找到出口。

4. 自我探索

我開始想去探索自己內心的世界，或許我還是不習慣在眾人面前表達出來，我給自己做了一次大大的反省與澄清自己的機會，包括負面評價、自我價值感與依附關係等，原來是囤積早年經驗與未竟事件的日積月累所結下的果。我開始發現某些「框框」我真該放下。把讓我安全舒服的「框框」留下、把限制自己發展的「框框」拿掉。

5. 面對自我

彼此可以真誠的面質，釐清自己問題的盲點，在一個不具威脅情境下面對真實的自我。對自己的認識有進一步的了解，對待事物的看法有更寬闊的視野，無形中也解答困惑自己的盲點與難題。

6. 自我統整

我決定感受並聽從身體的聲音，我試著專注於那些能引出最強、最深的感覺，而的確有幾次自己感受到情緒的變化、心跳的變化以及一股順著心裡深處湧出的氣，話語就這麼說出來了。但是自己仍然願意去嘗試、體驗，嘗試去做自己生命的主人！「我」能改變我為自己所創造的世界，自我增強信念「我可以改變，因為我有力量。」

7. 人際互動

適度的坦露自己，可以讓自己的心打開一點，和團體更接近一點。團體建立起我對人際互動學習的信心。學習到如何同理他人的心，也學會如何在眾人面前適當的展現自己。

我決定改變自己！雖然人際相處本就沒有絕對的法則，但我應該破除自己心上的隔膜，多一分支持與關心。對別人多一份慈悲與包容，會強化他（她）改變的動力，我是有能力對別人付出的！我嘗試主動關心他人真正的需要，並努力與人建立溫暖友善的關係。

那使我領悟到人和人之間溝通方式的任何可能，可能是直接或間接的表達、肢體的語言、雙重訊息及聆聽或者是對自己的審視，因為聆聽使大家的心因了解而越來越靠近，而自我的審視卻讓個人獲得成長。做了無數次的自我坦露，但從其他成員方分享、吐露，在內心上，我覺得我得到的比我分享出的更多。我才深深的發現，話放在心裡頭，別人大部分都無法體會，一定要說出來。

8. 覺察生活中的投射

聽到成員的分享之後才比較會去考慮別人的感受。我期許自己有一天能做到對別人真正的尊重，因為那也是對自己真正的尊重。在團體中我總是不斷地回到自己，不管我丟出任何問題或面質他人，都只是我個人的投射，我必須去覺察自己丟出問題的原因，因為面質他人而更了解自己，真是一件奇妙的事。

9. 覺察自己的行爲

我明白必需先洞察自己，才能藉由自己去洞察並同理他人，在這過程中，我察覺到自己比較傾向去面質他人較少用語言去同理，我察覺到自己的偏頗，我逐漸看到每個人不同的優點，欣賞之餘，也多了反省自己的機會。我修正自己的態度—用正向角度看人，避免把自己困住或傷害到別人。釋出善意，學習充分的接納、聆聽、尊重與分享，而非自私的以自己為中心。我由原本神經很大條的狀況到能察覺人的言外之意、絃外之音，真是不簡單。

10. 反省

但我仍自認為我在練習當一個傾聽者，從最基本的傾聽中，來進行自我的反思，問我自己，我聽到了什麼？我有這樣的情形嗎？在自我覺察方面，敏感度提昇一些，而且學習更多反身看自己。因為在團體中會聽到很多人真誠的分享，觸動了心靈深處，給予同理或面質的時候，也可能經歷自己的反思或投射。有時候自己分享之後，別人給予同理或是面質，都促使自己加以覺察，處理先前未處理好的認知或情緒。

11. 生活態度的改變

我現在覺得並不是把責任一肩扛起來就可以扮好生活的角色，尤其是好老師的角色，學生和家長也是要學習負責任而不是依賴你。

得以觀察到別人不同、不一樣的想法和思考模式來處理事情。世界上不只有唯一一條路可以走，或者是唯一一種方法可以處理。

過去我們不斷被教育怎麼去擁有，卻很少人告訴我們怎麼去放下，不自覺的承擔了太多的責任，設定了莫須有的標準來束縛自己，忘了生命只是一個過程，經歷過的事不論是快樂或痛苦，曾經擁有的輝煌或黯淡，都得一一放下。

12. 教學成長

腦中不停的思索這些技巧如何活用在班級經營上？我如何為將新接的班級目標定位？我能給孩子什麼？我有確實做到我心裡所想達成的目標嗎？後來發現運用在班級輔導上似乎可行，有一些以前沒有嘗試過的想法就一個一個的跑出來。學習到如何當一個團體成員，甚至是一個 Leader，相信這經驗對於我日後的教學必定有相當的幫助。

希望自己也能對於孩子的提問或發言帶來正面的鼓勵，希望也能將這種體驗帶給他們，讓孩子得以增加自信心和一股被老師、媽媽認同的欣喜，並且更能欣賞自己。她的班級經營模式，兇、嚴格、一板一眼對班級來說是優點也是缺點，就像結構化領導模式般，但她覺得似乎弊多於利。她選擇嘗試讓學生自己解決，放手讓他們做，不再將所有決定權全攬在自己身上，學生也需要為他自己負責的。

13. 情緒表達

我的情緒從以前的有點焦慮到後來能靜觀其變，坦然平靜的面對沉默。在情緒方面，我盡量表現身體和情緒的一致性，並能「與喜笑的人同笑，與哀哭的人同哭」。

你會從團體中的人們身上看到悲傷、歡欣與痛苦，這些感覺會像電流般傳導到你的心中，觸動你內心深處的那塊原始地。就這樣你的難過、歡欣、痛苦也跑出來了，大家藉著彼此的力量互相支持、一塊兒成長，我也從中獲得成長啦！

(二) 研究限制

1. 本研究的成員是由不同學校的老師組成，他們是在職進修輔導碩士班學生，因選修團體動力研究課程而參加此成長團體，並非自願。也因為成員是進修輔導專業的老師，可能背景與心態與一班國小老師有些不同。
2. 成員在團體進行過程中，生活中有許多互動。雖不如同校老師必須長期面對團體外的相處，但與同校團體成員所面對的壓力與挑戰相似。

(三) 挑戰與轉變

沒有任何兩個團體是相同的，也都面臨各種挑戰，這個在職進修團體也面臨一般學校團體常發生的狀況，那就是團體成員的角色過於重疊，關係太多重了，可能是同學，是同事，也是室友，從早上一睜開眼睛，到晚上就寢，幾乎都在一起：在一個班上課，課後一起研究功課，一起用餐，一起在寢室閒話家常，相處的時間太多太多了，不像一般團體面對其他成員的時間就僅是在團體中那一段時間，造成自

我空間受到壓縮，雖然大家約定謹守保密原則，但不可避免的還是會造成些許疑慮和顧忌，影響團員之間的信任與害怕受傷害，不過到了團體後期，情形已慢慢改善，大家逐漸能信任團體了。這是學校生活成長團體必然會面臨的真實情況，也是人際互動最大的挑戰與改變因子—信任與不信任。只要團員真誠去面對自己的感受，並勇敢地參與團體就能突破自我限制。

五、結論

從研究結果可以看到國小老師在會心團體中，不論是個人或對大團體都有許多改變，現在的國小老師需要什麼？也許是專業成長？也許是個人成長？也許都要？不論是什麼？都應傾聽他們的聲音，尊重他們的意願與專業，支持他們的需求。如何在學校藉著彼此的力量互相支持、一塊兒成長、面對教學與生活上的挑戰？由學校老師組成自發性的成長（會心）團體是筆者對教改挑戰中國小老師心理衛生的回應，希望藉著這個探索性研究，為已經或想要嘗試的老師提供一個參考。

參考文獻

- 周水珍（1996）。學校本位的國小教師在職進修教育之探討。*國教園地*，55，56期合訂本，4-7。
- 歐用生（1996）。*教師成長與學習*。台北市：台灣省國民教育研討會。
- 饒見維（1996）。*教師專業發展：理論與實務*。台北市：五南。
- 謝瑞榮（1999）。*教師成長團體之協同行動研究*。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 鍾宜玲（1996）。*一個社會科教學小組之行動研究*。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 黃瑞慧（1999）。*教師增能與多元文化教育的實踐*。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 許德田（2000）。*國小教師數學專業成長團體之運作探討*。台北師範學院數理教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- Bridges, D. (1993) School-based teacher education. In D. Bridges & T. Kerry (Eds.) *Developing teachers professionally*. London: Routledge.
- Farber, B. & Asche, C. (1991) Urban school restructuring and teacher burnout. (ERIC Document Reproduction Service).
- Fullan, M. & Hargreaves, A (1992) Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.) *Teacher development and educational change*. London: The Farmer Press.
- Hewitt, P (1993) Effects of non-instructional variables on attrition rate of beginning teachers: A literature review.
- Hopkins, D. (1987) School based review and staff development. In M.F. Wideen & I. Andrews (Eds.) *Staff development for school improvement: A focus on teacher*. Philadelphia, PA: The Farmer Press.

- Liberman, M. & Snowden, L. (1993) "Problems in assessing prevalence and membership characteristics of self-help participants". *Journal of applied behavioral science*, 29, 166-80.
- Newman, K. et al. (1980). Helping teacher examine their long-range development. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 204-321).
- Steffy, B et al. (1989) Antecedents and consequences of job search behaviors. *Journal of vocational behavior*, 35(3), 254-69.
- Wuthnow, R. (1994) *Sharing the journey*. New York: Free Press.
- Yalom, I. (1995) *Inpatient group psychotherapy*.

學習是為了走更長的路？ 談教師的心理衛生與繼續學習

羅寶鳳

國立東華大學教育學程中心助理教授

摘要

老師這份工作為什麼愈來愈難做？在許多年紀稍長的人心目中，做老師是一個神聖的工作，不只因為它穩定、薪水不錯、免稅、又有寒暑假，更是因為它代表著一種榮耀與尊嚴，然而，曾幾何時，老師在現代社會中的地位與聲望，已不復從前，甚至做老師已經變成是一個具有高度風險的行業。面對教師愈來愈多的工作壓力與心理疾病的現象，大部分的文獻是從個人心理層面的輔導、諮商、心理治療來探討這個問題，並提出許多調適的策略，包括壓力的抒解與情緒的管理等，然而我們可以以一個更為積極的方式，就是用「繼續學習」來面對工作上的挑戰。教師必須學習更加瞭解整體的教育環境與問題，唯有透過學習，才能獲取知識，為自己賦予權力、增加能力（empower ourselves），以面對未來工作上更多的改變與挑戰。

關鍵詞：心理衛生、壓力、非正式學習、衛生教育

壹、教育工作所面臨的問題

一、教師工作是一個具有高度風險的行業？

教師工作的壓力有多大？英國倫敦泰晤士報曾針對一百零四種不同行業做了一

個壓力係數的調查，發現壓力最大的前十種行業，依序是獄卒、警察、社工人員、教師、救護車人員、護理人員、醫師、消防隊員、牙醫及礦工（引自周勵志，2003）。這雖然是一份過去的國外調查，但是對於國內的教師而言，面對近年來的社會變遷與教育改革，相信他們所承受的工作的壓力並不會低於其他行業的工作人員。雖然還是有很多人想擠進這個教師的窄門，但是很多已經進來的人工作得並不快樂，也有很多人希望提早離開。

根據幾分國際性的研究顯示，大約 60% 到 70% 的教師重複地顯現壓力的徵候，30% 的教師有明顯的倦怠（burnout）症狀（Cheek, et al., 2003），教師的疲憊與倦怠已經是一個全球化的現象（Naylor, 2001; Robertson, 2002）。國內的調查資料中，二〇〇三年九月教育部曾委託民間單位針對「國中小教師需求及對教育施政之看法」的問卷調查，結果發現五成二的老師「想要提早退休」（國小 53.2%，國中 51.1%），七成九的老師覺得工作壓力大（79% 教師壓力大，2003）。跟台灣文化背景相近的香港與大陸也有類似的調查結果。二〇〇一年香港教育專業人員協會對中小學教師的工作壓力調查中，發現超過八成的教師喜歡教師這份職業，也有接近八成的教師希望將教學當成終身職業，然而，面對過大的工作壓力時，只有二成教師仍然不會離開教育的崗位，接近四成教師會選擇離職或提早退休（香港教育專業人員協會，2001）。兩年之後的二〇〇三年再一次進行調查也得到相似的結果，仍有六成的教師覺得壓力很大，只有四分之一表示壓力再大也會堅持留在教育崗位上（香港教育專業人員協會，2003）。類似的結果也出現在大陸，如果有機會，50% 的中小學教師希望換工作，只有 17% 的教師願意終身執教（中小學教師半數想轉行，2003）。兩岸三地針對教師工作壓力的調查，結果顯現從事教師這個工作已經出現隱含的危機。

二、做老師很沮喪？

為什麼教師不快樂？問問我們自己就可以得到答案。在大學教書，不僅壓力很大，也很無力。一切的遊戲規則都已經決定好了，就是一切的成果都要化為 SSCI（社會科學引文索引），單一且量化的評量標準決定你的價值與好壞，過程中所有的努力，包括對教學以及對學生的付出，並不那麼重要，重要的是有沒有研究的成果，有沒有發表在國際期刊上。在學術界的一句名言就是「Publish or perish?」「生產與競爭」是唯一的主流價值，個人沒有太多選擇的權利。當我們做的事是因為外在的壓力而為時，你會感覺到自己的自主性愈來愈低，愈來愈不快樂，因為那是被迫的，並非出於自願。大學的老師都這樣的，更何況中小學的教師？

中小學教師所面臨的教改問題也是一樣，從老師的怨聲載道可以看出教師的難為。老師普遍不快樂，除了因為被迫改革的因素之外，教改也讓很多老師無所適從。從過去的教育制度讓老師「退化技能」（deskilling）（Bromley & Apple, 1998），到現在高標準要求教師能夠自立自主，這中間有一個很大的落差，生活在一個極大落差的環境中，不會有太多的生產力，唯一可能生產出來的是「無力感」。中小學教師過去很不自由，因為所有的東西都規範好了，現在卻要你一切自主，只是讓老師覺得很沒方向，很不安全。

三、因為壓力而產生的心理疾病

當工作的壓力超出教師可以負荷的程度時，在個人的心理、生理以及行為方面都會受到影響，而產生所謂的「壓力徵候群」（周勵志，2003：16-17），心理的症狀包括焦慮、緊張、挫折感、生氣、懊惱、反應過度、壓抑、退縮、沮喪感、自尊心降低、孤獨、疏離感、煩悶、對工作不滿意、注意力不集中、心智疲憊、溝通效率減低、自發性與創造力都會喪失；生理的症狀包括心跳加快、血壓上升、腎上腺分泌增加、腸胃道不舒服、呼吸道不舒服、頭痛、免疫系統功能下降、生理疲勞、肌肉緊張、睡眠障礙、猝死症等；行為的症狀包括拖延和逃避工作、工作效率和生產力下降、常請假求診、過食或食慾不振、體重減輕、增加攻擊性及破壞行為、人際關係惡化、溝通不良、自殺或企圖自殺等。這些所謂身心的症狀有時是慢性潛伏，一開始不太會受到注意，但是長期下來，有可能在最後的時機爆發出來。

教師的心理健康狀況已經亮起紅燈。一九九八年加拿大 Alberta 省有 30% 的老師必須服用百優解（Prozac）來抗憂鬱，日本老師也面臨類似的問題（李宜蓁，2003）。二〇〇三年全國教師會針對大台北地區的高中以下的教師做調查，顯示有百分之四十八的教師有憂鬱傾向，若以此比例推算全國教師人數，有憂鬱傾向的教師可能高達十萬人，這樣的比例與日前一項台灣總人口憂鬱傾向百分之七點三的調查結果作比較，則教師的憂鬱指數比一般人高上六倍（教師節夫子大嘆難為，2003）。心理健康出現危機的不只有台灣的教師，中國大陸與香港的調查也都出現類似的調查，廣州的調查發現 31.51% 的教師有輕度心理障礙，12.37% 的教師有中度心理障礙，21% 的教師已構成心理疾病（廣州近半數教師，2002）；遼寧的調查發現 51.23% 的教師存在心理問題（教師心理問題，2003）；上海的調查發現近 40% 以上的教師存在不同程度的心理問題，5% 的人已出現了明顯症狀（追求過分完美，2003）。這些調查的結果雖然不是非常嚴謹的研究報告，但是數量之多與結果之嚴重性，至少讓關心教育的人必須正視這個問題。根據九十二年中華民國教育統計指標，一個教師平均可以影響 19.67 位學生的未來（教育部統計處，2003），教師在教學的過程不只在教授專業的科目而已，更重要的是在形塑生命與人格（羅寶鳳，2003a）。因此，身心不健康老師不僅影響到教學過程的品質，更嚴重的是對於學生人格的形成有非常深遠的影響。

貳、過去的文獻與研究

搜尋與閱讀教師的心理衛生或心理健康相關期刊文獻的過程中有幾個發現：

第一，近十幾年來國內外針對教師的工作壓力與職業倦怠的文獻資料愈來愈多（Guglielmi & Tatrow, 1998），大部份的研究都嘗試找出會讓中小學教師感到倦怠或工作不滿意的壓力來源（stressors）。這些壓力來源包括工作負擔過重、缺少時間與資源、不良的同儕關係、師生關係的緊張、薪水不夠、學生素質低落、家長難以溝通、朝令夕改的教育政策、學校的環境與行政問題、個人的觀念與感受等（Griffith, Steptoe & Cropley, 1999；Brown, Ralph & Brember, 2002；香港教育專業人員協會，2003；周勵志，2003）。從這些結果可以看出，所有與教育相關的環節幾乎都以成了

壓力來源，原因是社會不斷地變遷，教師的工作也面臨了前所未有的強烈壓力。

第二，很多文獻資料都是關於教師如何協助學生面對心理問題與心理調適，從這點一方面我們可以瞭解愈來愈多的青少年學生有心理的問題需要協助，身為教師也需要這方面的知能來面對與處理，另一方面可能是因為我們認為教書是一個專業，教師是一個專家，縱使有問題，專家應該知道如何調適與解決問題。當教師背負著所謂「專家」的角色，其實是不太健康的。因為專家同時意味著「權威」、「不能犯錯」等形象，但是在知識爆炸與知識如此容易獲得的今日，沒有誰是永遠的專家，過去所學的知識也許可以幫你成為一個教師，但是如果不能繼續學習，很快的，就會變成一個被淘汰的專家。

第三，教師的心理健康常與教師的壓力、倦怠、士氣低落、工作滿意度等議題有關聯，而這些方面的國外的文獻資料不但廣泛龐雜、定義不清，且重複的地方甚多（Brown, Ralph, & Brember, 2002）。尤其是在大幅度的教育改革之後，這方面的議題在公開場合、媒體，甚至是選舉期間，常常成為討論與爭辯的話題。反觀國內的情況，一般性的期刊有一些分享性的文章，有許多研究生論文以教師的職業倦怠為主題（王以仁、陳芳玲、林本喬，1992），但是很少在學術性較高的期刊上看到關於這方面的論述，以中華心理衛生學刊為例，從民國七十三年三月第一卷至今，有幾篇是做與壓力相關的論文，但針對以教師為研究對象者卻非常缺乏，可見在國內教師的心理衛生仍然是一個受到忽略的研究主題。

第四，國內大部份提到教師心理健康與壓力的文獻，最後都會提出所謂的「調適的策略」（Guglielmi & Tatrow, 1998），包括紓解壓力（找出壓力的來源、增加抗壓性、練習放鬆的方法等）、情緒管理（瞭解情緒、跟情緒對話、管理情緒等）、運動強身（定時運動、練習靜坐瑜珈、注重養生、規律生活等）、加強社會性的支持（尋求社會依附、建立親密關係、加強社交關係、學校環境提供支持等）、從事適當的休閒（培養多方面的興趣、出國旅遊等），以及尋找精神科的協助（藥物治療與心理治療等）（王淑俐，1998；周勵志，2003；郭維哲，2002；詹皓宇，2002；Jevne, Zinle, Ryan, McDougall, & Mortemore, 1995；Punch & Tuetteman, 1996）。然而這些多樣化的調適策略，僅有助於「短期的」壓力與情緒紓解，他們都是比較消極性的調整，且大多從個人心理層面的調適與改變著手，或許經過一些「有效的」調整方法之後，心情是放鬆一些了，但仍然要面對一樣的問題與困境，長期而言，並非良策。再者，許多教學上的問題，並非個人心理或情緒的問題而已，而是整個社會結構的問題，需要從比較整體且系統的觀點來看這問題。

參、改變帶來壓力，學習因應改變

教師的工作壓力與心理問題有很大一部份的原因來自於環境的變遷，包括教育的改革、社會價值觀的改變、學生與家長的改變等，因此，要協助教師增進心理衛生的途徑，除了被動地進行心理與藥物治療來對抗心理問題，以及提出許多紓解壓力或情緒管理的調適方法，更積極的作法是看清楚「改變」對教師的影響，並找到可以因應改變的可行作法。

很多的趨勢預言家告訴我們「改變是未來唯一不變的趨勢」，雖然如此，我們還是不善於接受改變，因為改變帶來複雜性與不確定感，尤其是改變的幅度很大的時候，改變會造成落差，破壞個人認知與行為的不和諧（羅寶鳳，2002c）。教師要面對什麼樣的改變？從全球化的世界潮流、知識經濟與學習社會的世界趨勢、教育的改革、學校環境的變化、家長觀念的介入、學生素質的滑落、課程內容的統整、到教學方法的多元化，不管你喜歡不喜歡，有形的、無形的改變都在世界各個角落悄悄地進行。

其實，改變也並非完全不好，有時候，改變也是進步的動力。因此，對於改變，我們可以形成一個較為中性的認知，就是「改變帶來挑戰」，至於這個挑戰最後會變成一個沈重的負擔，或者向前邁進的動力，則取決於個人面對改變的態度與信念。面對改變之道，就是以「改變」因應「改變」，改變教師內在的觀念與態度，來面對外在改變所帶來的挑戰。學習本身就是一個改變的過程，教師要先學習改變一些既定的觀念，才有成長的可能。

一、改變對「改變」的心態

人們面對改變時，常會產生一種很矛盾的心態，總是希望改變別人以符合自己的期望，最好的狀況是自己不要變。教育改革是社會大眾、家長、學生、老師們衷心期望的，可是大家都很失望，因為沒有改成自己喜歡的樣子。其實一連串大規模的教育改革，不僅希望改變學校教學的過程與環境，更是要教師們徹底改變他們自己（Miller, 1999）。所有要被改革的對象總是會不高興，但是唯有從消極地「被改革者」轉變成積極的「改變者」，從事教職才有反敗為勝的機會，當我們能夠把「改變視為常態」，才可能面對改變。

二、改變對「學習」的定義

過去我們以為學習是只發生在求學階段，從小學到大學的正式教育，除此以外的人生，就與學習沒有太大關係了。尤其是被考試制度壓迫的一代，更是在考完試或畢業之後，課本丟了，連學習的習慣也一起丟了。然而，二十一世紀的現在，「學習」必須重新被定義，學習是一輩子的事，從出生到死亡，都是探索與學習的過程，不只是學生要學習，老師也要學習。每個專業的知識都不斷地汰舊換新，面對千變萬化的未來世界，大家都需要再學習，教師也不例外。如果不能保持不斷學習的習慣，很快地，就會被這個世界拋在後面。其次，過去太重視「學習什麼」，而忽略了「如何學習」，在知識爆炸的今日，要學的東西太多了，因此重視「學到了什麼」，不如培養「學習如何學習」的習慣，學習的最大精神是讓自己有能力去察覺自己的學習以及思考的過程，讓自己從被動的「被迫學習者」，改變成主動的「學習與生命的掌握者」。

三、改變對「教師」的期待

很多工作的壓力與心理的問題都是來自於對「教師」角色的過度期待。也許中

國的文化強調尊師重道，教師代表著權威，但是這些觀念都已經慢慢在改變了，在後現代主義的社會中，所謂「專家知識」已經不是那麼重要（有時候專家只不過是另一種形式的壓迫），而知識是一個共同建構的過程，因此，教師不再是一個什麼都懂的專家，學生也不再是什麼都不懂的無知者，教學與學習的過程是一個師生共同參與的過程，在這樣的假設之下，教師不用背負著專家與權威的壓力，不用解決所有的問題，教師的角色可以稱之為「共同學習者」(colearner) (Cunningham, 2000)，教師最大的任務是協助並引導學生學習，而不是為學生的學習結果負全責。

四、改變對「學校」的假設

以職場學習的角度來看教師這個行業，同樣面臨了工作與學習分隔的問題。二十世紀初盛行的「鐵勒主義」(Taylorism)，講究大量生產與標準化，工作過程中以嚴格控管與提高效率為準則，使得工作與學習逐漸分隔，工作者對本身的工作與學習愈來愈無法掌控。然而，由於工作本質的不斷複雜化，加上科技與知識經濟的發展，工作愈來愈離不開學習，且學習與工作結合的程度，將影響著工作的成效與發展(羅寶鳳，2003b)。過去大家都認為學校是工作的地方，很少人將學校視為學習的地方，但若不能在工作的地方持續學習，教師工作的複雜性將變成一個沈重的負擔，且愈來愈多的問題無法解決，因此，讓學校成為不僅是教師工作的地方，更是教師學習的地方，讓工作與學習結合，教師才可能更具能力，面對的挑戰。

肆、教師的繼續學習－加強教師在學校中的非正式學習

許多老師在成為教師之後，就停止了學習，因為合格證書已經拿到、教師職位也已經有了很好的保障，至於教學的過程，一開始也許很有熱忱，但是受到了幾年的失望與挫敗，漸漸地學會不要對學生、對學校抱有任何的期望，免得自己很痛苦，這是非常可惜，也是很值得擔憂的現象。

學習並不難，而且學習是隨時隨地可以發生的，就從改變以上所談的觀念做起。然而，要改變那些觀念最大的困難與挑戰可能是教師本身與教師文化的保守性。Lortie (1975) 指出許多成為教師的人本身就是具有保守的性格、喜歡保持現狀、不喜歡改變等特質，使得教師對於改革抱持一定程度的抗拒。馮朝霖 (1998) 認為我國的教師文化顯現出保守、消極與冷漠。因此，教師面對改變時，就像 Senge (1990) 在其書中所言：「我們碰到了敵人，敵人就是我們自己」？或者就像 Jarvis (1992) 提出來的，所有教學的行動因為太過熟悉而變得「習慣化」，因為習慣化而無法有學習的空間？其實這些假設都仍有待考驗，值得我們進一步去探索與發現。不過，當一些觀念或文化改變之後，教師便有了繼續學習的意願與條件，當這些改變發生的同時，教師已經有了新的學習。

教師和其他競爭激烈的行業一樣，必須繼續學習。這個道理大家都懂，卻很難實踐，一開始大家對學習會有一些興趣，卻發現很難維持一個繼續學習的習慣，因為常常缺乏學習的自主性與內在的學習動力，雖然終身學習「知易行難」(羅寶鳳，2002b)，但面對愈來愈複雜的未來世界，這是面對挑戰唯一的出路。因此，教師在

工作之餘，要常提醒自己不要忘了閱讀或學習，保持一個對新事物好奇的態度，讓自己更加瞭解生活與工作上的問題，更重要的是，在工作的過程中，「再忙，也不要忘了花一點時間學習」，不管是自我導向的學習或是向他人學習，包括學校中的同儕與學生。以曾經發明數千種產品的 3M 公司為例，為什麼他們能夠如此成功地發明這麼多具有競爭力的產品？其中有一項很有名的「百分之十五法則」（15 percent rule），就是規定所有的工作者都能投入部分的工作時間作一些研究與探索（Times for students, 2003），因為持續的學習，工作才可能做得更好。

教師的繼續學習並非只是參加研習，大部分的老師對研習並不抱希望，研習只是職場中的一種正式學習的方式。事實上，百分之七十的職場學習是非正式學習的結果（Leslie et al., 1998），職場中的非正式學習包括從做中學、與他人的互動、觀察別人的經驗、自我反省、從錯誤中學習等（羅寶鳳，2002a）。問題是，在教育現場中的學習，可能會出現錯誤的再教育，讓身在其中的教師學習到個人主義、保守主義與安於現狀等保守的教師文化（周鳳美，2001）。因此，教師的學習需要更多的自覺與反省，否則容易流於傳統教師文化的再複製而已。

透過繼續學習的過程，讓教師有機會反省自己的教學，看到教育整體的問題，增加更多的能力與權力，解決問題，並建立自信與自尊，也才能夠變成快樂的教育工作者。

伍、對未來研究的建議

這並非是一篇實徵的研究論文，但是希望對這個主題有一些貢獻，包括對於未來研究與實務工作的建議，第一，要先對教師所承受的壓力以及心理健康的狀況有一個比較實際的瞭解與調查，我們已經有國內外的一些調查，但是調查所用的量表，需要進一步透過較為嚴謹的研究方法去發展，例如不僅用「工作壓力」的量表，而是要發展「教師工作壓力量表」，來了解教師的壓力狀況。其次，過去的調查中花東地區的中小學教師都是被忽略的，未來希望能夠針對花東地區的教師做一個較為完整且系統性的調查。

第二，針對教師的工作壓力、職業倦怠與心理健康的研究，仍然缺乏一個較為嚴謹的研究方法與理論架構。Guglielmi & Tatrow（1998）檢視這十幾年來的數十篇相關文獻後，發現在研究方法上，不僅是簡單的自變項與依變項的關係，中間還有許多複雜的中介變項（如社會支持），以及過去的文獻較多是橫斷的與回溯的，未來的研究希望朝長期的與預測的方向努力；此外，大部分的文獻最弱的就是空洞的理論架構，如果能發展一個較為嚴謹的理論架構，則可以包含重要概念的選擇，並清楚地理解其因果關係。這個部份則是需要長期的、在現場與教師們互動與觀察作基礎。

第三，教育主管機關或者學校可以提供教師最佳的支持是提供更多教師學習的機會。根據教育部所做的「國中小教師需求及對教育施政之看法」問卷調查結果發現，教師對進修有強烈的需求，但教師們同時表明師資培育機構與主管機關所提供的課程未能滿足其需求（教育部，2003）。教育部雖回應將「寬列教師進修經費」，

每年教育部均有二億元補助教師進修，今年更是成長到四億，但若是以過去的心態與方式來辦研習，研習經費再多，也都無濟於事，甚至無效的研習更可能成為教師的一項壓力。要讓教師願意學習、喜歡學習，有時候並不需要另外花時間到很遠的地方學習，或者聽一些「所謂專家」的演講，面對學校的問題，教師本身就是最好的專家，在學校的環境中經營一個適合學習的文化與氣氛，最好的方式是提供教師們在自己的學校中有一群願意一起學習的夥伴，增加同儕之間的對話與相互學習，因為根據研究發現，同儕之間的相互支持比家人與朋友所提供的支持能夠更有效地減低工作的壓力（Greenglass, et al., 1997; Griffith, Steptoe & Cropley, 1999）。若能讓教師的工作與學習結合，透過職場中非正式的學習方式，學習的效果可以更好，更符合教師們的需求。

陸、結語

面對快速變遷的工作環境，協助教師們面對龐大的工作壓力與隨之而來的心理衛生的問題，已經是教育實務中一個刻不容緩的議題。除了要讓教師們有一些正常可以抒發心理壓力的管道之外，更要引導教師能夠以積極的方式去面對環境的改變，用學習來因應工作上的挑戰。

很多人想做老師不只是為了外在的待遇與福利的吸引，更重要的是教學工作過程中所帶來的價值與意義感。因此，要留住優良的人才在教師的工作崗位上，我們需要提供教師有進一步的學習與成長的空間，以追求更深一層的工作意義。也希望教師們在辛苦工作的同時，不要忘了抬起頭來看看外面世界的變化，不要忘了繼續學習，因為這是唯一讓我們可以走得更久，更能適應與生存的方式。

參考文獻

- 79% 教師壓力大，逾五成想退休（2003年10月7日）。中央日報。
- 中小學教師半數想轉行，緩解壓力成新內容（2003年4月4日）。京華時報，A09版。取自 <http://past.people.com.cn/BIG5/kejiao/40/20030404/963168.html>。
- 王以仁、陳芳玲、林本喬（1992）。教師心理衛生。台北市：心理。
- 王淑俐（1998）。教師的心理健康與教學效果（上）。師友，25-29。
- 王淑俐（1998）。教師的心理健康與教學效果（中）。師友，24-29。
- 王淑俐（1998）。教師的心理健康與教學效果（下）。師友，29-34。
- 李宜蓁（2003）。老師，請你要保重。康健雜誌，59，130-135。
- 周鳳美（2001）。教師改變教學之困難－從教師學習的角度探討。課程與教學，4(4)，129-142。
- 周勵志（2003）。教師的身心健康管理。台灣教育，621，15-22。
- 香港教育專業人員協會（2001）。香港的教師工作壓力調查－減輕教師工作壓力。取自 <http://www.hkptu.org.hk/wisnew/pressure.htm>。
- 香港教育專業人員協會（2003）。香港的教師工作壓力調查－超乎負荷必須起來還擊。取自 http://www.hkptu.org.hk/educatio/newsdgrd/2003_stress.htm。

- 追求過分完美，職業角色衝突：教師需要心理調節（2003）。取自 http://big5.xinhuanet.com/gate/big5/news.xinhuanet.com/edu/2003-09/25/content_1098761.htm。
- 馮朝霖（1998）。教師文化的轉化，*社教雙月刊*，5-7。
- 教育部（2003）。「國中小教師需求及對教育施政之看法」問卷調查結果說明，台北市。
- 教育部統計處（2003）。*中華民國教育指標統*。取自 <http://www.edu.tw/statistics/user1/index04.xls>
- 教師心理問題到底有多嚴重？（2003年8月12日）。取自 <http://news.21cn.com/dushi/ds/2003/08/12/1224368.shtml>。
- 教師節夫子大嘆難為，鬱卒啦！近10萬教師友憂鬱傾向（2003年9月27日）。取自 <http://www.ettoday.com/2003/09/27/327-1519698.htm>。
- 郭維哲（2002）。教師的情緒管理。*師友*，43-45。
- 詹皓宇（2002）。教師的工作壓力與健康生活之關係。*台灣教育*，618，58-62。
- 廣州：近半數教師心理健康有隱疾（2002年1月31日）。取自 <http://www.dajiyuan.com>。
- 羅寶鳳（2002a）。職場中的成人學習。載於李瑛／趙長寧（主編），*成人學習：本土經驗的實踐*（頁279-318）。台北市：師大書苑。
- 羅寶鳳（2002b）。全球化與終身學習－談落實終身學習的可能性。「二〇〇二年知識社會與終身學習國際學術研討會」會議論文集（281-305），台北市。
- 羅寶鳳（2002c）。學習與改變：從九年一貫課程改革看師資培育與教師的繼續學習。論文發表於花蓮師範學院舉辦之「東部地區國民教育檢討與改進研討會」會議論文集（129-143），花蓮縣。
- 羅寶鳳（2003a）。超越方法的教學：學習過程中的關係建立。*課程與教學*，6(4)，101-116。
- 羅寶鳳（2003b）。全球職場變遷與非正式學習。載於中華民國成人教育學會（主編），*社會變遷與成人教育*。台北市：師大書苑。
- Bromley, H. & Apple, M. W. (Eds.) (1998). *Education/technology/power: Educational computing as a social practice*. Albany NY: SUNY.
- Brown, M., Ralph, S., & Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67, 1-12.
- Cheek, J. R., Bradley, L. J., Parr, G., & Lan, W. (2003). Using music therapy techniques to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 25(3), 204-217.
- Cunningham, P. M. (2000). A sociology of adult education. In A. R. Wilson & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*, (pp.573-591). San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11, 267-278.

- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British journal of educational psychology*, 69, 517-531.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational research*, 68(1), 61-99.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning: On becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jevne, R., Zinle, H., Ryan, D., McDougall, C., & Mortemore, E. (1995). Single-session therapy for teachers with a health disability condition. *Employee counselling today*, 7(1), 5-11.
- Leslie, B., Aring, M. K., & Brand, B. (1998). Informal learning: The new frontier of employee & organizational development. *Economic development review*, 15(4), 12-18.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago press.
- Miller, L. (1999). Reframing teacher burnout in the context of school reform and teacher development in the United States. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout : A sourcebook of international research and practice*, (pp.139-156). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Naylor, C. (2001). Teacher workload and stress: An international perspective on human costs and systemic failure. *BCTF research report*, section III 2001-WLC-01, Retrieved from <http://www.bcft.ca/ResearchReports/#wlc>.
- Punch, K., & Tuetteman, E. (1996). Reducing teacher stress: The effects of support in the work environment. *Research in education*, 56, 63-72.
- Robertson, H. J. (2002). Tales for the jungle. *Phi Delta Kappan*, 84(3), 252-256.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Time for students (2003, 10). *Minnesota mining and manufacturing: The 3M's behind thousands of inventions*, 54-57.

環境變遷下的調適與順應： 九年一貫教育政策下教師的心理困境 與復原能力

王沂釗

國立花蓮師範學院教學與心理輔導學系助理教授

摘要

良好的心理適應是個人心理衛生、健康的指標，也是教育工作者格外重要的工作條件。會直接影響教學的態度與工作壓力。九年一貫課程的實施對教師的工作壓力趨於中等程度，工作負荷也感受到較高的壓力。在壓力與變動環境中「復原力」及「保護因子」能夠讓個人從生活環境與成長經驗中建立健康的個人保護機制，超越逆境。作者提供七點關於復原力的說明及相關研究結果，作為教師們在變動下心理調適的參考。

關鍵詞：九年一貫、教師心理衛生、復原力、心理適應

壹、適應，環境變遷下的調適與順應

適應是個人與環境互動的心理歷程。良好的心理適應（invulnerability）是在穩定的環境中，個人能夠充分掌握機會發揮才能、實現其理想的目標，同時和諧地滿足個人在心理、社會、經濟、健康等各項基本的生活需求；特別是在變動的環境中，即使有短暫的不愉快、不舒服的心理感受，依然可以運用個人的能力和環境的資源，有效率的解決當前的困境，以保持上述的和諧狀態。相反地，適應不良（maladjustment）是個人不能和諧地處理其生活環境中的種種變化，而持續的感受到緊張、困難、自我實現的目標受到限制。

心理適應良好與否，也反映了個人生活調節的能力。周文欽（1999）整理國內外學者的觀點，指出適應能力包括：1.獨立能力，是個人可以成功地完成與工作和

生活有關的要求所具備的能力，也是社會期待的；2.個人責任感，是完成重要工作的個人意願，及能夠對自己的決定和選擇，負起責任的能力；3.社會責任感，是能夠接受所屬團體的應盡責任感，並依團體的期待而實踐；4.人際適應，是在人際交往中，能接納別人、接納自己，同時也能被他人所接納。我們從上述四項適應能力的意涵可以看出，在現實生活中所擔負「角色」的認同，是影響個人對環境適應的重要因素，統整、積極、勇於承擔責任的角色認同，將會有較好的適應能力，一如孟子公孫丑篇裡所云：「志壹則動氣，氣壹則動志也。」的氣勢。

按社會學的概念，角色是被他人賦予的，而且做應該要做的事情，例如我國自古即對五倫有明確的要求，而對於教師的角色則是期待為傳授知識、關懷學生的心理需要、輔導學生養成良好的生活習慣的人，同時也是一位在道德操守、情緒性格、行為舉止各方面都是良好的模範者（王沂釗，1998）；換言之，若教師不認同個人的工作角色、不能承受社會殷切盼望的教育責任，傳道、授業、解惑的工作及壓力，將阻礙其良好的生活適應。

需要注意的是，社會化過程中有效的學習、適時的接受指導的成長，對個人來說均是重要的經驗。經過觀察學習、模擬（仿）、修正、認同、內化成為個人的生活特質或習慣，不同的生涯角色逐漸能恰如其分地扮演，穩定地發揮其生活功能。所以，有「貴人相扶助」是很寶貴的學習機會，例如擔任專業培訓的指導教授，有經驗的前輩、督導、行政主管、學長、同事等人的提攜，就是職場上的貴人或師父（mentor）。當「天時」、「人和」配合個人對環境適應的「地利」條件，每位新鮮人都能成為卓越的專業人（master / professor）。

簡言之，個人的人際與社會生活條件，如發展並且維持和諧人際關係的能力、衝突處理與負向決斷的能力等，可以經由個人努力獲得改善的學習因素，以及職場上可以提供的進修或再教育訓練機會、組織氣候、主管領導風格、甚至是業務要求的壓力等與個人和同儕權利有關的文化因素，都會是影響個人角色發展及個人適應的。

心理適應的良好與否，也是個人心理健康或心理衛生的指標。柯永河教授（1980）以「良好習慣多，不良習慣少的心態謂之健康；良好習慣少，不良習慣多的心態謂之不健康」界定個人心理健康情形。他以一般人普遍接受的「習慣」—刺激與反應間穩定的關係，來說明個人與環境間互動的方式（柯永河，1994）。這些習慣包括：衣的習慣、食的習慣、住的習慣、行的習慣、用錢的習慣、用時間的習慣、對自己身體的習慣、對自己的性別角色的習慣、以「自己這個人」為對象的的習慣、對異性的習慣、對於工作的習慣、對於宗教的習慣、對於人生的習慣、對於環境的習慣、對於宇宙的習慣、對身體感覺的習慣、以思考為刺激的習慣、以情緒為刺激的習慣、以意象為刺激的習慣等 19 項習慣，如果這些習慣是可以和諧地滿足個人的需要及帶來正向的幸福、快樂的情緒經驗（增強後的反應），則是健康的習慣；反之，習慣的後果是沒有效地解決個人的問題、應負的責任，甚至帶來心理、身體的損害和他人的不便與苦楚，則是不健康的習慣，如吸菸的習慣，雖然對癮君子而言是一種消遣、舒緩情緒或是排除壓力的方式，但是對個人身體健康是有害的、經

濟的耗費、他人的不舒服，所以是個不健康的習慣。

以習慣來區別心理適應是否良好，說明了個人在日常生活中順應環境改變時「習以為常」或「理所當然」的行為反應。這樣的反應在一般穩定系統下，是可以節省蒐尋解決方法的精神付出；然而在變動的環境中，固著地做某類的習慣反應，如對事件負面的思考習慣（非理性的信念、失敗歸因的推論）、不合時宜的問題解決方法（錯誤的迷思或過時的資訊、退化的防衛技巧）、消極的工作習慣（職業倦怠、怠惰、缺乏成就感）等，勢必是不能帶給個人新的經驗和有效率的生活方式，反而有低落的情緒，對個人的意象（self-image）多有自貶、負面評價，對當前和未來不抱懷希望和消沈的態度，筆者認為這些多和個人人格發展有關的成長、教育、文化、歷史等曲曲折折的生命歷程有著密切的關聯。

綜合上述討論，筆者將影響個人在環境變動下調適與順應的因素分為三個層面：1.個人內在因素，如人格的條件、學習的能力、思考方式，或是先天的氣質；2.環境因素，包含人為與自然的環境脈絡變遷、環境中潛藏的危險因素；3.個人與環境互動的因素，如維持和諧人際關係的能力、角色執行的能力。今日討論環境變動下的調適與順應，實應朝此三層面努力擷取可以催化個人復原的力量。

貳、教師心理衛生的重要性

對於一位教育工作者而言，因為他的專業教學能力，是開啓學生多元學習趣的關鍵者，其教育責任重大，還肩負來自家長、社會、教育行政主管等殷切的盼望，具備良好適應能力發展的條件是格外重要。王以仁、陳芳玲、林本喬（1996）綜合同外研究發現，現今從事教學這份職的教師來看，無論在職業適應或生活適應方面，未必較社會上其他行業的人人表現得心理更健康，甚至其心理適應困難之比率反而較一般人高。另外，就憂鬱感而言，賴威岑（2002）將中小學教師與其他職業做比較，發現中小學教師的憂鬱感為所有職業者中最高的；所幸中小學教師的社會接觸亦是所有職業中最多的，這有助於緩和教師的高度憂鬱感，否則中小學教師的憂鬱感將會更高。

當教師的心理感受趨向不快樂、情緒低落，或工作與個人生活衝突、多重角色衝突時，直接影響的是面臨到沈重的壓力和消極的工作態度。郭生玉（1987）對於教師工作壓力與工作倦怠關係的研究，發現教師與學校行政人員的關係、學生的學習表現、角色適應、工作負荷、學生的不良行為引發的情緒反應、教業發展等六種壓力因素，可以有效預測國中與國小教師的工作倦怠。這意味著，教師工作壓力和職業倦怠，一直以來是教育人員面臨的嚴重問題（黃淑珍，1988）。

就壓力源而言，教師壓力來源並不是單一向度或單一因素，涵蓋環境的、人際關係的、教學的、心理的、組織的、社會的各層面（王以仁、陳芳玲、林本喬，1996；朱敬先，1992；李坤崇，1994, 1995, 1997；廖翌妙，2001），如：

1. 學校環境方面：班級表現的競賽評比、學校環境與設備的限制、行政主管的領導風格、學校風氣與同事間的人際關係、兼辦學校行政業務，教師退休制度、考核、升遷、福利等工作情境的挑戰。

2. 與學生及家長相處方面：和諧師生關係的建立與發展、大班級教學的班級經營精神負荷；家長不關心子女教育，甚或干預校務及影響教師教學品質。
3. 情感與家庭生活方面：婚姻適配、婚姻關係與家人關係的衝突、家庭生命周期的任務與家人照顧、經濟的負荷。
4. 個人的性格的影響及生理疾病或傷害，如自貶的自我對話、內在歸因、凡事要求完美的信念、焦慮、A 型性格、慢性疾病、職業傷害等。
5. 專業知能不足，除了傳授基本學科課程之外，教師需要有技巧的啓發學生的學習興趣、糾舉學生不良適應行爲與輔導、激勵低成就學生提高學習意願，還擔負關照學生生活與升學就業的輔導等工作，並非每位教師皆能勝任。此情形尤以師專學歷、年紀輕、資淺的教師及代課教師，較其他層級教師感受到較大的壓力。

整體來說，當教師感受到沈重的壓力或心理需求匱乏時，負向情緒經驗是最常出現的，如挫折感、失去幽默感、易怒、焦慮，時而處罰學生或是健忘、忽略應注意的事情（林幸台，1986；廖翌妙，2001）。然而當大環境改變，如社會的倫理價值觀念丕變、工作付出與所得的價值意義改變、被期待的責任與角色更多樣……，教育工作不再是個人可以輕易操作的，其心理壓力的增加可想而知。因此，教師心理衛生是一個值得大眾及教育主管深思及反省的問題。

參、九年一貫教育政策下教師的心理困境

近年由於社會價值觀丕變，自由、民主、個別化的自主意識已成為主流的價值觀，影響了社會在政治、經濟、道德、倫理各個層面，教育改革浪潮亦隨之而起。除了漸進式地以入學指定考試、推薦甄試等多元入學管道取代傳統的聯考制度外，在教學課程也發生很大的變革。其中以「九年一貫課程」最為教師們感到壓力。

為迎接廿一世紀的新世界文化衝擊及提昇國家競爭力，教育部於 1998 年公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」始，規劃九年一貫課程的特色及其做法為（1999, 90）：

1. 課程規範的鬆綁，以「課程綱要」取「課程標準」，全面開放民間參與國民中小學教科書編輯。
2. 中小學課程銜接，九年國民教育課程作全面性和縱貫性的考量，打破過去「國民小學」、「國民中學」課程分別設計的模式，以落實九年一貫國民教育的精神與內涵。
3. 學習領域的統整，為培養國具備：(1) 了解自我與發展潛能；(2) 欣賞、表現與創新；(3) 生涯規劃與終身學習；(4) 表達、溝通與分享；(5) 尊重、關懷與團隊合作；(6) 文化學習與國際瞭解；(7) 規劃、組織與實踐；(8) 運用科技與資訊；(9) 主動探索與研究；(10) 獨立思考與解決問題等十項基本能力，將傳統專業分科教育課程以個體發展、社會文化及自然環境三個面向為基礎的課程設計，改為提供語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與科技、綜合活動等七大學習領域。

4. 社會新興議題的融入，配合時代與社會趨勢，將資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、家政等社會新興議題融入七大學習領域中，以提供學生現代生活的知識與能力。
5. 學校本位的課程發展，學校除了可以選擇適合學校、教師及學生的各種審定教科用書外，亦可依「課程綱要」設計和發展所需的課程與教材。換言之，是以行動研究方式，發展學校本位的課程，以發揮教育專業自主的精神。
6. 協同教學的重視，除了課程有很大的自主性，教學節數亦可彈性安排，教師將依課程實施之需要，組成課程小組，為一個教學團隊。平時共同規劃與發展課程、各類教具製作與準備，教學時依主題性質、本身專長與教學時間進行分工或協同教學、循環教學、交換教學、能力分組教學，打破以往教師獨力授課的情形。
7. 基本能力培養，課程綱要主要培養學生十項基本能力，也藉由豐富多元的教學歷程，協助學生將知識轉化為能力表現。
8. 本土國際觀點，落實本土文化紮根，發展鄉土語言教學，國小五六年級學童開始學英語課程，激發學童學習外國語言的興趣。
9. 重視活動課程，傳統課程常將輔導活動、團體活動排除於一般教學活動；而今列為綜合活動為七大學習領域之一，是正式的、必要的、統整的課程。
10. 建立課程品質管理機制，將去教育部執行課程管理，如訂定課程標準，詳列教材綱要、教科書內容，以致無法兼顧地區的地理、歷史、人文、自然等文化差異，變革為中央制定學習能力指標，實施各學習階段的基本能力測驗。而學校則組織「課程發展委員會」審查全校各年級、各領域的課程計畫，以確保課程品質。

教育部計畫自九十學年度開始四年內完成，預期將來的成效是（教育部，2001）：1.能激發教課程與教學的專業能力，促進學校課程革新；2.落實「多元性、適性化」的教育原則，帶好每位學生；3.培養學生具有帶得走的能力，成為具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及終身學習之健全國民。但是從課程總綱的內容來看，教師將面臨幾個困境：

1. 增加教師工作負荷，除了例行的教學、輔導、兼辦行政業務外，不同以往的是，教師要擔負課程設計、發展學校本位特色的課程、執行審查的責任、參與協同教學、維護教師權益等工作。雖然教師早已被賦予教學、輔導、研究的角色，但相較於過去傳統的教學工作，當前教師的工作負荷是增加許多了。
2. 專業能力需求增加，課程設計與發展需要專業的能力，除此之外，新教學法的實施、多媒體教材的製作、各項新興議題的討論、編擬各類能力測驗、家長參與的聯繫……等，均是需要專業的知能與進修成長。不僅是資深、教學經驗豐富的教師，資淺、初入教育工作者，皆會有專業知能匱乏的困境，恐造成不適任教師的問題或臨退休教師的現象，將是教育當局亟需克服的難題。因此，舉辦各項專業知能成長工作坊、進修課程或自助團體，是提供教師壓力舒緩、問題解決的重要資源。

3. 人際關係協調的困境，按課程總綱的精神來看，當前教師與同儕的互動頻率會較以往密切；然而，部分教師擔負學校行政業務、教師權益會或教師會的工作，多重角色在理性、感性間的衝突，將成為教師們的壓力來源。
4. 課程與教材缺少實驗性，造成教師在教學工作上的困難，如經常被大眾引以討論的「建構式數學」、鄉土語言教學。按教學原理、課程設計、教材教法的理論，各種教材從研發、設計、編製、實施，應當有完善的理論基礎做為設計的指引，同時有妥善、謹慎的實驗、編定實施程序，以精進教材的內容和教學方法。然而只是要求教師編纂和審查，卻無法理解課程設計的理由，恐造成教師們的排斥、懷疑、或依賴坊間各類參考書籍。
5. 城鄉資源差距甚大，學校位於城市地區，可利用豐富的軟硬體設備與文化刺激，利用鄰近的師範學院及大專院校合作資源，如台北市在國小一年級實施英語、鄉土語言教學；新竹市則因為科學園區的科學研究及經濟發展特色，聘請外籍人士擔任英語師資，這些是可能「窮鄉僻壤」的學校，遙不可及的夢想，遑論其他可以提昇專業知能的進修或成長的課程，再因基本能力測驗等指標評鑑的要求，其心理匱乏的壓力可想而知。

目前有關九年一貫教改對教師心理適應影響的研究，多著重在壓力覺知和因應策略方面，如顏進博（2003）的調查，教師們對九年一貫課程實施之工作壓力趨於中等程度，其中以「工作負荷」層面感受到較大的壓力，情緒調適策略的採用頻率最高，卻很少使用尋求支持策略。近年有些研究皆有相似的發現，即面對九年一貫課程的變革，教師們皆有中度以上的壓力感受（王念琪，2002；張淑雲，2002；蔡琇韶，2002）。其中擔任導師者，或學校規模在「61班以上」的教師在「工作負荷」方面感受到較高的壓力，而研習時數會影響其問題解決的策略（王念琪，2002；顏進博，2003）。沒有足夠時間與能力自編教材、少數（1/4）教師願意參與課程發展委員會（簡文娟，2002）。

因此，各地方教育主管單位應思考如何辦理各項進修課程，以提昇其不同領域及基本能力的專業知能，或是輔導教師權益組織，使之成為教師們自助成的團體，改善其工作壓力或善用合宜的壓力因應策略。

肆、教師在困境下的心理復原

過去關於心理不適應症狀的診斷，多以病理因素為焦點，即個人在變動的環境中，無法有效率的解決困難，致使在人格、行為習慣、認知思考、情緒調節受到束縛或限制，而產生了不適應的症狀。所以，「對症下藥」的作法，便是催化當事人能夠有效地重新檢視自己的內在資源，突破個人的限制，激勵成長，克服困境；嚴重不適應者，可能需要精神臨床醫療的介入。柯永河（1978）就認為，心理治療的目標有二種，一是消極的減輕、消除不適應行為或習慣；二是積極的增多及加強適應行為或習慣。前者目標的完成可以導致心理痛苦或心理困擾的消失；後者目標的完成卻可以增多個人的生活情趣、充實生活內容。

然而，對於也有許多處於環境不利因素下的人，能夠從個人生活環境與成長經

驗中建立起健康的個人保護機制 (protective mechanism) (蕭文, 2000), 個人是如何具備了這些抵抗惡劣環境, 同時免除受到壓力或變動環境的能力? 這是個令人興奮、值得投入研究的問題。

早在 1970 年代中期, 就有研究發現某些來自父母精神異常家庭的孩子, 在其後來發展的過程中卻能免疫並健康的成長; 另一方面, 許多關心壓力事件對個人身心發展的研究, 亦出現相同的結果。換句話說, 在面臨相同的壓力事件, 有人會出現身心的不良適應, 但是有人適應良好, 這樣的現象學者提出「復原力」(resilience) 及「保護因子」(protective factor) 的假設: 認為如果個人具有某些特殊的能力, 那麼這些能力將有助於個人面臨危機情境時不受到損害, 或表現出良好的復原效果 (蔡群瑞, 2002)。

可見, 復原力是個人與環境互動的過程, 是一種促使個體從處於危機的狀況下, 透過與環境互動的過程, 逐漸減少負向結果的發生 (Holaday & McPhearson, 1997), 發展出正向的因應態度、認知或行為, 從逆境中復原的能力, 使個體雖暴露在重大壓力事件下, 卻不屈服。此外, 復原力是個人具有或學習到的某種特質, 這些特質或行為會因個人與環境的互動而保護個人不受壓力或挫折情境的影響, 使個人重新獲得自我控制的能力並因之發展出健康的因應行為。Rutter (1987) 更提出四個保護個人在危機時的調節機轉有: 1. 減少危機帶來的影響; 2. 降低負向連鎖反應; 3. 開啓新的機會; 4. 建立自尊、自我效能。其中自我概念的建立, Rutter 認為主要是來自安全、和諧的人際關係及成功的完成重要的工作。

蕭文 (1999) 認為若個人具有以下七個要素, 終將能發展良好的復原力: 1. 具有幽默感並對事件能從不同角度觀之; 2. 雖置身挫折情境, 卻能自我與情境作適度的分離; 3. 能自我認同, 表現出獨立和控制環境的能力; 4. 對自我和生活具有目的性和未來導向的特質; 5. 具有向環境/壓力挑戰的能力; 6. 有良好的社會適應技巧; 7. 較少強調個人的負面感受, 如不幸、挫折、無價值、無力感等。這點可以從九二一地震受創家庭的心理重建工作 (蔡素妙, 2002)、自殺意念青少年的復原行為 (蔡宜玲, 2002)、離婚後個人適應 (蔡群瑞, 2002)、中輟生復學 (朱森楠, 2001; 顏郁心, 2002)、遭受性侵害婦女的心理復健 (吳麗琴, 2001) 等人研究中可以看到, 復原力確實提供了保護個人免於受到更嚴重的心理傷害, 並且能「浴火重生」, 以積極的態度接受未來的生活。

例如施惠琪 (2002) 研究成人超越逆境的歷程, 發現當個人歷經逆境的洗禮, 並且積極地超越後, 會帶來正面影響與轉變, 如: 1. 有更堅毅的人格特質, 更獨立、更有韌性、更堅強、更有耐心; 2. 更有同理心及願意助人, 如有愛心、助人意願、願意用走過的經驗幫助別人; 3. 增進處理問題的能力, 更冷靜、更自信、覺察問題與認知的關係、增加處理的經驗、不再讓錯誤重演、提昇情緒控制力、成熟、人緣更佳; 4. 正向積極的認知思考, 做事更謙卑、更真實、以平常心、知足豁達、不計較、欣賞別人優點; 5. 對人生意義的追尋, 尋求人生及受苦的意義; 6. 對生命認知的轉變, 對生命永恆存在的體認。他們能夠積極地克服其面臨的困難或壓力, 並長有靈性的成長。她並認為, 面對逆境時必須在多方面建立自己抵禦逆境的能

力，幫助自己能在逆境中更堅強且順利通過逆境。也就是說，個人需要在各方面不斷的努力與調整學習，改變認知想法、有支持系統的協助、學習因應逆境的處理策略等因素，才讓自己能超越逆境。

William, Yahne 和 Rhodes (1990) 認為諧的適應包含了：1. 恆定，平衡 (adjustment by balance)；2. 成長，朝向自我實現的 (toward self-actualization)；3. 學習，對變動中環境的適應 (adapting to changing environment)；4. 機會 (adjustment by self-determination integration) 等四個方向。就以黃智慧 (2003) 採用參與觀察、訪談的研究方法，探索教師在組織並且參與教師協同成長團體的效果，她發現：不論是主題中心式的教師成長團體或讀書會，均可以達到很好的運作效果；而協同成長團體促使參與教師認識壓力相關議題、習得減壓策略、釐清工作壓力來源、改變對工作壓力的評估並舒緩工作壓力的反應，對減緩工作壓力產生實質助益；而運動、時間管理、放鬆及問題解決四個減壓策略，均可協助參與教師減緩工作壓力。

筆者認為上述對於復原力的說明及相關的研究結果，可以提供教師們在變動環境下心理調適的參考：

1. 積極的態度，認同本身的工作。即使在過去的教育環境下，教師仍然有相當程度的工作壓力或心理困境；因此，與其抱怨教育改革的歷程帶來的挫折與困頓，或是消極等待退休，何不積極地將其轉換為投入學校改造、社區經營的運動，認同並且改善個人的工作環境，提振個人及學校的士氣。特別的是，教改後的教師自主性反較過去高，亦是充分自我實現教育理想的機會。
2. 開放的認知、保持彈性思考。除了正向積極的信念外，對每個事件能從不同角度觀之，同時有改善自我的意願和能力，如反省自己、覺察自己的問題、對世界保持好奇心、對未來可能發生的事情做最壞的心理準備、在逆境中尋找意義。
3. 參與穩定的支持系統。例如學校或跨校教師們可以組織催化個人成長的自助團體，因為和諧的人際關係對教師的心理適應是很重要的，而學校一直個穩定和諧的組織，因此，每位教師應學習開放式溝通，如有需要，可向同事尋求協助，以舒緩情緒壓力；或樂於主動協助他人，共同面對和解決問題，以利相互成長。
4. 積極參與各項研習課程，汲取專業知能。在九年一貫課程變革下，教師擔負教材編製、學習領域統整、不同教學方法的應用等許多責任，可能非在師資培育過程的訓練及累積的教學經驗可以勝任的。參與各項的研習課程，除了提昇教師的教學專業能力，相同的，也增進教師的處理事務的能力。
5. 向貴人請益，學習妥善的處理策略。意指多向與學校事務有關的人士請益，綜合多方意見，讓自己的處事思慮縝密、技巧更加圓融。
6. 激發堅毅的性格。將每項任務當作是一件可以學習的、有趣的活動，同時紀錄個人成長的歷程，即使遇到難度大的工作或阻礙，可以保持開放的想法，「再試一次」、「吃苦當吃補」，提高挫折的忍受力。與其計較得失，如能化為行動的力量，將能提昇個人的自我意象、朝向自我實現。

7. 保持增進靈性的活動。身體健康是抗拒壓力的重要基礎，除了保持先天的健康體質、避免生病外，更需要改正不良的習慣，有計畫的運動、規劃安排並從事適當的休閒、參與宗教活動、體驗自然、「放下」一切，以接近大我的和諧、靈性的生活境界。

參考文獻

- 王沂釗（1998）。角色應用的理論基礎。載於在吳秀碧（主編），**角色扮演在輔導上的應用**。台北市：教育部。
- 王以仁、陳芳玲、林本喬（1996）。**教師心理衛生**。台北市：心理。
- 王念琪（2002）。**國民小學教師參與九年一貫課程試辦之工作壓力研究**。臺南師範學院教師在職進修學校行政碩士學位班碩士論文，未出版，台南。
- 朱敬先（1992）。**健康心理學**。台北市：五南。
- 朱森楠（2001）。一位國中中輟復學生的復原力及相關因素之探討研究。**新竹縣教育研究集刊**，171-202。
- 李坤崇（1994）。國小教師心理需求強度與困擾之關係和理論模式驗證研究。**中華輔導學報**，3。
- 李坤崇（1995）。國小教師心理需求強度及其相關因素之研究。**臺南師院學報**，28，1-34。
- 李坤崇（1997）。國小教師心理需求困擾及其相關因素之研究。**臺南師院學報**，30，31-66。
- 林幸台（1986）。國民中學輔導人員工作壓力之調查研究。**輔導學報**，9，205-238。
- 吳麗琴（2001）。性侵害受害者個別諮商心理歷程之分析研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 周文欽（1999）。適應理論。載於賴保禎、張利中、周文欽、張德聽、劉嘉年（編），**健康心理學**。台北市：空中大學。
- 柯永河（1978）。**臨床心理學－心理治療**。台北市：大洋。
- 柯永河（1980）。**心理衛生學**。台北市：大洋。
- 柯永河（1994）。**習慣心理學**。台北市：張老師。
- 施惠琪（2002）。**成人超越逆境之分析研究**。暨南國際大學成人與繼續教育研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 郭生玉（1987）。教師工作心厭與背景因素關係之研究。**教育：心理學報**，20，37-54。
- 國民教育九年一貫課程綱要（草案）**。教育部（1999）。台北市：教育部。
- 教學創新九年一貫課程問題與解答**。教育部（2001）。台北市：教育部。
- 張淑雲（2002）。國小教師面對參九年一貫課程工作壓力、因應策略與專業成長需求之研究。臺南師範學院教師在職進修學校行政碩士學位班碩士論文，未出版，台南市。
- 黃智慧（2003）。**減緩教師工作壓力之行動研究**。國立臺中師範學院國民教育研究所碩

- 士論文，未出版，台中市。
- 黃淑珍（1988）。國中教師背景因素、工作情境、人格特質與工作倦怠的相關研究。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 廖翌妙（2001）。國小教師壓力事件、因應方式與情緒經驗之研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 蔡素妙（2002）。九二一受創家庭復原力之變化分析研究。彰化師範大學輔導與諮商系博士論文，未出版，彰化縣。
- 蔡群瑞（2002）。復原力對離婚後個人適應之影響研究。彰化師範大學輔導與諮商系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 蔡琇韶（2002）。國民小學教師對學習型組織之認知、九年一貫課程之接受度與工作壓力之相關研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 賴威岑（2002）。台灣地區中小學教師心理幸福特質之探討。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 蕭文（1999）。災變事件前的前置因素對心理復健的影響－復原力的探討與建構。測驗與輔導，56，3249-3253。
- 衛生署（1997）。衛生白皮書：「跨世紀衛生建設－邁向衛生大國」。台北市：衛生署。
- 顏郁心（2002）。中輟學生復原力建構歷程之分析研究。彰化師範大學輔導與諮商系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 顏進博（2003）。國中自然與生活科技教師對九年一貫課程實施之工作壓力與因應策略研究。彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化縣。
- 簡文娟（2002）。九年一貫教改對國中教師的影響與因應之道---以基北區 14 所自然與生活科技教師為例。中原大學化學研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- Holiday M., & McPhearson R.W. (1997). *Resilience and serve burns*. *Journal of Counseling and Development*, 75, 346-356.
- Rutter, M (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- William, R. W., Yahne, C. E., & Rhodes, J. M. (1990). *Adjustment the psychology of change*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice Hall.

我在教學與輔導的天地裡成長

王瑞芸

花蓮縣國風國中心理輔導主任

摘要

本文係將作者個人之教育知能、專業知能、輔導知能運用在任教的國中小學教學現場，並以輔導的實務經驗，提供反思與探討。

關鍵詞：輔導教育、完形治療、教師心理衛生

壹、前言

在教學的廿八個年頭之間，遇到幾次的教學與生活瓶頸，讓我覺得難以繼續，心裡頭有極大的挫敗，當時能想到的唯一方法就是再進修，所以，我自己去買整套的國中英文教材，從學音標開始，企圖把破爛不堪的英文彌補一下，好讓我有更上層樓的機會。除了英文外，通常我喜歡在書堆裡來回穿梭，因為書堆裡有我要的奇珍異寶，而且我有充分的選擇權，最重要的是不會有接觸人時可能會引起的衝突與紛爭，書中自有我優游的天地。

這是我內心的盤算，問題在於我擔任的是教師的工作，不但是經師，還得是人師，一群正在探索世界的孩童，各有各的模式與觸角，總有一些不在教師的盤算之中，我的模式與他們的學習進程和生活背景總會有許許多多不相容的地方，在大部分的拉扯中，畢竟教師有一些權威的保障在護持著，勉強算是贏家，其實優勢者的能量未必優勢；而弱勢者看似輸家也未必真的輸，這些現象是內在的覺察之一。再者令我自身害怕的是：除了慣用的恐嚇、威脅之外，自己可以運用的法寶好像不多，甚而覺得黔驢技窮，因此對於「應付」不在我盤算之內的學生，我自身是相當無能為力的。

在國小教了十四年，我因為喉嚨的因素轉任國語輔導員一年，之後進入國中任教，開啓了教學生涯的另一扇窗戶。在國中的第一年帶升學班，第二年被賦予教務

主任的行政職務，當了五年，發現工作取向的我，人力資源幾乎耗盡，在一個偶然的機緣中，到另一所學校擔任輔導主任，教學生涯在這個時段有了另一個重要的轉折，我開始進入教學生涯的省思過程，也不再一味的逃避生活中困境，讓過往的自己和未來想要的自己在現在的時空中得以交會，比較清楚自己面對變動不居的環境有哪些固定的模式存在，不敢說教學與生活有多衛生，起碼較有覺察，在此願將自身的教學經驗與各位分享。

貳、個人理論：認知、教學現場與生活經驗的覺察與反思

一、認知方面

(一) 教育知能與專業知能的獲得

1. 師專教育

早期的師專教育比較傾向權威式，早晚點名、唱軍歌、統一時間作息、統一課程，極少有個人的看法與意見，一直到了專四、專五才有一些分組課程，以因應個別差異及小學課程內容的需要，這期間，老師亦會耳提面命，要我們「鐵肩擔教育，笑臉待兒童」。綜而言之，個人覺得同學五年的朝夕相處，感情上有更親密的連結，對於科層體制的接受度比較高，起碼在表面上看起來是順從和聽命行事的。

2. 師範大學教育

我在師專選的是語文組，到臺灣師大巡迴班在職進修仍是念國文系，從文字學、聲韻學、訓詁學、四書、國音學、文法修辭等等基礎學科一一學起，我個人原本對國語文較有興趣，所以學這些一字一句都需費功夫去理解的古文字，並不覺得辛苦，而且因為已經教了十年的小學，對於自己的不足處及學生的需要，反而更有清楚的方向去釐清，如課文分析、詩詞的賞析與吟唱，造字的原則等等，都會獲得更踏實的概念，也能運用到自身的教學上，不但自己獲益良多，學生的學習亦更加豐富及有趣。

3. 師院研究所教育

上研究所最讓我擔心的是我的英文程度，我的英文之所以破原因有二，先天不足再加後天不良，所以變成了我學習上的一個大障礙，我就是花再多的力氣也只能徒呼負負，在懂與不懂之間徘徊，會念與不會念之間掙扎，就像是夢魘一樣。

有一位教授是這麼說的：你們不要頂著一顆空白的腦袋來上課。這句話猶如當頭棒喝，震得我一天二十四小時變成長長的一日不知幾小時，當走出研究所，看到天上的星光時，我狠狠的吐了一口氣，期許自己，就勇敢的去迎戰吧。所以我根本不考慮教授有多嚴，教材有多難，舉凡沒碰過的教育研究法、量的研究方法、教育測驗與評量、團體諮商與練習等等，就那麼生吞活剝的全裝進腦袋裡，這些學習對我個人最大的收穫是看待學問的態度漸趨嚴謹，但也飽嚙手腳被綑綁的不自由，動不動就違反了某種派典的原則，尤其我原先的語文背景所熟悉的模式與質、量的研究方法有極大的差異，我有一種清楚的圖像在腦海裡衝突，感覺自己上半身著古裝、下半身卻要穿泳衣般的不協調，這是我找不到平衡的可笑處境，雖然困難，還

是不斷的去突破，真是應了另一位教授的注解：基本上念研究所的人在個性上是比較好強的。

(二) 輔導知能

1. 參加輔導主任儲訓

當喉嚨長繭聲音沙啞之後，我開始尋找可行之策，當時「認為」唯一的機會是考輔導主任，準備考試期間的自修過程中，對於輔導書籍所言所行，真是深獲我心，覺得自己找到了可以解決學生問題的新天地，內心頗為歡喜。在參加儲訓期間，我覺察到自己的叛逆個性，儲訓的主任頗有人文素養，但培訓的組長與輔導員則仍是權威領導，這造成我心中極大的反感，爲了據理力爭，不惜說理與替同儕頂罪，所以儲訓的成績幾近敬陪末座，我從書本上認知的輔導精神是對人有相當的尊重與接納，不是用一種規定或輔導員自身的信念與想法就下定論的，這樣那能算是溝通，因爲我們連表達意見的自由都有。而且糟糕的是我在這裡看到了人性中卑劣的負面行徑，真叫我深惡痛絕。我的戰士與照顧者原型在這段期間充分的展現 (Carol S. Pearson, Ph. D 著，張蘭馨譯，1995)，而且對統治者和破壞者又極不諒解，怎麼也想不到我自己本身也具備這樣的特，幸而追尋者的內在力量並未消失，日後我對輔導仍有相當程度的認同。

2. 擔任家服中心榮譽輔導員之訓練

大約有十年的時間，我在文化中心的家庭教育服務中心當榮輔員，除了每週接個案做電話諮詢外，其實收穫最多的是參加了各種不同輔導學派的短期訓練，包括心理劇、理情治療、家族治療、親職教育、性教育、小團體輔導等，打開了我的心靈視野，也讓我體會到了自己的不足，一方面覺得身在花蓮，參加北部的團體不易，因此像海綿一樣，樂於吸收不同的輔導理論，另一方面又覺得自慚形穢，只懂這麼多，如何勝任輔導的工作。

3. 完形治療專業訓練

在自身的需求及職務的需要下，經過協談，我簽下契約，參加四年的完形治療與督導訓練，在廿一人的團體中，我們從陌生到建立關係，從不熟悉到無所不談，無數次的會心，讓我們領會團體動力的無限創造性，驚異於人的潛力是如此的待開發，也看到了自己在與人接觸時的諸多干擾。處理自己的未完成事件時，我體會到了自己的偏見與不適的習慣是那樣的牢不可破和難以改變，經過一次又一次的覺察，讓掀開的傷口得到照拂而逐漸的收口痊癒，爲以前的僵局與混亂，找到了蛛絲馬跡，可以拼湊屬於自己的生命地圖，那種爲自己而活的喜悅是難以言喻的。

開啓了視野的另一扇窗是我對解夢的興趣，夢是我無窮盡的寶庫 (Gayle Delaney 著，黃漢耀譯，1994) 完形治療認爲夢是夢境製造者的投射，培爾斯認爲夢是通往整合的捷徑，這幾年的不斷記錄夢與解夢，帶給我極多的啓發，對於夢境的多采多姿與一回又一回的整合，讓我的生活不但充滿著意義，也清楚的了解它是我個人通往潛意識的重要捷徑。

二、教學現場

(一) 國小任教階段

國小教育傾向包班教育，一個班級導師當時一星期大約要上 32 節，我任教的學校除了自然與社會是專任老師外，其他的科目要自己想辦法處理，自身因為發音的部位不對，教了十年以後，喉嚨長繭，淺則三兩天，重則一個星期無法發聲，這變成了我想要離開國小的最大原因。

小學生充滿著好奇，天性較活潑，與他們相處，有一種簡單的快樂，這也是我天真的部分，因為除了美術科我比較外行外，其他科目皆能得心應手，而且在教學的過程中可以獲得相當的成就感，與學生的感情也就特別濃郁。但不可諱言的，有些高年級的學生極為暴躁、好動，要讓他們靜下心來學習也必須大費周章，有時想要笑臉待兒童都笑不出來，而且本身的信念是學生不打不成器，現在想來，自己只能運下下策來管教較不聽話的學生頗為汗顏。

（二）國中任教階段

國中的學生有升學的壓力，家長有望子成龍、望女成鳳的盼望，老師自然會朝著這個方向努力，這個鎖鏈扣上校長的領導與名聲，是相當牢不可破的，擔任教務主任的第二年，校長詢問鄉下型的學校要不要集中精英教學，可能會有較佳的升學表現，我反問是否會因此丟下了三分之二的學生？這個價值觀的考量是必須取得共識的，在討論的過程中，顯現出個人的信念與看法有時是極為兩極的，或者更完美的話什麼都要得到，那付出的努力相對要更多，老師與學生是否能承受過大的壓力？

我說過自己是工作取向的人，為了保有學生的常態教學，又為了會唸書的學生可以進入想進的高中，所以假日及可以休息的時段就省了，老師若也以此為重，配合度就高；如果不是老師的優先選擇，得過且過的也大有人在，如此下來，不消五年，我同儕的人際關係就走進了死胡同，可用的人力資源越來越少。後來在大型學校隔五年再擔任過兩年的教務主任，發現在大型學校也有這樣兩極的爭執，家長有的希望學校能與北部學校同步，有的責怪學校畸形，只注意學生成績，導致學生適應困難，可見社會的多元，需求與價值觀不同，如果學校本身的定位不清楚，未取得凝聚的集體共識，就容易陷入執行困難的漩渦中。

轉任大型學校的輔導主任五年，我找到了自己喜愛的空間，我那愛照顧人的個性再度發揮，舉辦相關的輔導研習活動，樂此不疲。同樣是這個主題，我這個家裡的照顧者因為不堪金錢的負荷，終致怨聲載道，不僅破壞了家庭關係，還老覺得自己是父母的搖錢樹，直到我向父母表達我的能力有限及弟妹們的願意分擔責任後，事情才顯露了轉機，我也才學得界線的重要（Anne Kathrine 著，喬瑟譯，2000），更重要的是了悟唯有不執意當個照顧者，同事及子女才有表現才能與獨立的空間，這個旁觀者清的僵局，我可是耗了許多次做個案及寫反思札記才有的成果，自從調整了自己沒有彈性的模式後，和家人的相處更和諧，也不再覺得自己是受害者，緊壓的雙肩總算有機會鬆垮了下來。說來有趣，我後來訪談母親，問她小時候的我做些什麼，她告訴我在我兩歲的時候就已經很會照顧人，自己餵才一個月大的弟弟吃稀飯，原來是我自己如此愛表現，我反倒怪父母讓我承擔太多責任，和母親談過後，我釋然了，和母親的關係也更親近。

教學與生活有了深刻的連結以後，我更能設身處地為學生設想，能同理他們在學習與生活中碰到的困境，然後再逐步引導他們到可行的方向上，那種可以和學生同心的感覺其實是很美好的。對我個人而言，接受變是一種常態與懂得觀察與實驗第二序的改變成為我生命中重要的圖像（夏林清譯，2000），這個時期，真心實意過人生、變——一個問題的形成與解決、你是做夢大師，小丑的創造藝術，以及我的兩位完形治療老師 Tony 和 Rose Nojia 對我的支持與協助是非常具有影響力的。

三、形成個人理論

之所以花較多的篇幅談個人的生長歷程，希望表達個人重視的面相有其獨特性及意義，而且是經過不斷的整理才呈現的，如此表露，有時可以引發他人的經驗，有時卻要承擔一些風險，因為看的人也許有某些部分贊同、某些部分的意見相左，也許一開始就嫌煩，也許有任何不同的投射在其中發生，有太多的可能在發生，不管如何，是這樣的我，觸發我對教師情緒管理有極大的動機與動力，在這個議題上不斷的努力與突破，而有許多的嘗試與做法。

參、教師心理衛生可行之做法

之所以會參加這次教師的心理衛生專題，最大的動機是提供自己走過、反思過的教學生涯與接受輔導的經驗供大家參考，我必須說明的是：在接受輔導的過程中，充滿著太多的害怕與無能為力，尤其面對過往未完成事件的那份椎心之痛（寫這句話時，我右腦的太陽穴突然抽痛了起來，引動了我的另一個信念：事不關己，關己則亂），用不堪回首都不足以形容，但是我很勇敢的在走走停停、甚而走了退或逃避之間顛覆了過來，請不要以旁觀者的心態，輕易的用好壞或是非來評論，謝謝你們的合作。

一、個人方面

（一）在安全的地方學習罵人，清除心中的垃圾

通常我罵自己比較多，罵別人比較少，在信念上，罵人表示沒氣質，所以不可以罵人，等到忍無可忍時，衝出來的話已經不堪入耳，不但傷人又傷己，所以我開始在「安全」的地方罵人，好宣洩自己憤怒的情緒，還有，要能覺察自己罵自己的微弱聲音，發現了，充分的去了解自己如何罵自己，像我就知道我做不到，我是個笨蛋等。因為連我自己都不愛自己，怎能祈求別人來愛？之後再從我所罵的內容中，找出自己的需求與感覺，用「我訊息」來表達，如此才不會傷到別人，並能清楚的說出自己的感覺與想法。如果覺察夠快時，還要常常讚美自己，對自己的獨一無二投以欣賞的眼光。

（二）充分覺察自己的固定模式（生命腳本）

我原先以為自己很有彈性，比如從學校到家裡的路程，去與回的路徑並不相同，我就覺得自己比別人有彈性了，其實不然，仔細觀察我走的路線，很簡單，直直走，無路可進時再轉彎，這是我求快信念的充分反應。有一句話很傳神：龜笑鰲

無尾，我就是犯了這個毛病而不自知。各位也可以找找自己的 N 個固定模式，記錄下來，就會發現自己其實有好多的框架，框架會侷限我們的思考，只要不符合自身的規則，就能產生莫名其妙的抗拒，變得極無彈性，失去了可以相互溝通的機會，好可怕！想到學生要在不同的家長、老師的不同框架中生存下來，真是不簡單。在我有一些突破之後，我發現自己忝有教師、母親的腳色，其實從孩子身上學習更多，如打電腦、玩遊戲、打官司，人生的豐富性，教學的精采度從此展開，因為我已較能理解孩子怒罵三字經只是「表達生氣」，不是「罵某人或糟蹋某人的母親」，因為他並不認識你的母親，有趣吧？可是不容易做到哦。

(三) 將書中看到的適合自己的理念落實到生活中

以前看書，多半爲了應付考試，囫圇吞棗的成分居多，速度也快，相對的也忘得快，現在看書慢，可以充分的體會與實踐，覺得可行的生活實驗，會一個個的去嘗試，如花三十分鐘吃一碗麵、咀嚼把食物放在口中嚼成液體的滋味、走路走得慢慢的，睜亮著眼睛去看週遭的一花一草，許多有趣的方式等待體驗，人生就充滿著不同的可能，尤其找回自己的童心是那樣的不容易。

(四) 爲自己找到相互支持的會心團體

中國人大多數有這樣的信念：家醜不可外揚。我自己也曾深深的陷在裡頭，找不到生命的出口，有怨恨、委屈只能往肚裡吞，直到自己完全沒有感覺，只剩認知的部分爲止，問題是我的身體開始出狀況，三酸甘油脂過高，左胸有鈣化的現象，雙腳走路不平衡，更慘的是遠離家園的念頭不斷重現，那種感覺非常的孤苦無依，老覺得活著沒什麼意義。參加安全性較高的團體讓我重新願意冒一點險，去探索自我，去了解過去什麼樣的信念與價值觀把我框成一個全然無法動彈的活死人，最重要的是我開始覺察自己的情緒，釋放我過多的憤怒，可以接受別人的讚美，而不是被「勝不驕、敗不餒」的信條卡死。

我想表達的是：可以找幾個心性較相近的朋友，或組讀書會，或形成小團體，或任何你想要的形式，彼此定期進行探索或研討，相信團體的動力是可以凝聚一些相互支持的力量。

(五) 培養獨處的能力

我是女性，從小怕黑，怕一個人，是一個連獨自去看一場電影都不敢的人，心理對他人的依賴非常深，可是這些在現實生活並不被允許，我在家中排行老大，有許多個弟妹要照顧，有做不完的農事等著做，因此，外表看起來我是相當的能幹，是人稱的女強人，內裡卻是極猶豫與膽小的，所謂的裝腔作勢之徒是也，看到自己在依賴與獨立之間的矛盾與苦痛之後，現在的我可以和自己的內在好好的獨處，能安於一個人的世界，不管是記錄自身的經驗，或反思一天的言行，或宣洩及整理一天的情緒，給自己一小段安靜、獨處的空間與時間是非常重要的。唯有能好好的照顧自己，之後才更有能量去面對不同的生活困境。這樣的改變，剛開始有些難，幾乎抽不出時間，但是只要開了頭，慢慢就會有機會開創並享受屬於自己的美好片刻。

（六）接受督導

不管是從小下的決定或養成的習慣，我們會較樂於接受和我們有相同思考的人，如果模式不相同，要融入其中談何容易。以前我很難理解別人家怎麼會有這樣的思考，之後不斷的接受督導，不斷的反思，寫札記，解自己的夢境，這才逐漸體會人的心思是這般細密與不同，而深層的同理心就是這樣慢慢的培養了出來，督導不但像一面鏡子，可以看到自己的原型，還可以給我最大的支持與引導，是個人的極大助力。

二、學校方面

（一）持續辦理小團體輔導及工作坊

從教師效能研習開始，到青少年輔導計畫的實行，教師情緒管理的基礎班與進階班已持續辦了七年，不少國中及國小老師在參加工作坊之後覺得頗有幫助，不但比較清楚自己的模式，也較能同理學生的感覺，師生的互動關係更為密切，有事半功倍的效果。

（二）個案協談、個案研討與輔導網絡的建置

學生有時會需要輔導老師陪伴一段時間，協助其走過學習中的難題。通常認輔的學生和個案一個星期會與輔導老師面談一次，待學生自我支持的力量夠時，就會讓學生結案。

有一個這樣的個案，她的行為舉止怪異，常在上課的時候大聲吼叫，造成同學上課時的混亂與不安，對異性同學有過度的好感，不斷探詢一些男同學的電話、住址，且做狀欲與人親匿，還不時的亂掀裙子，導師不堪其擾，家長抗議子弟的學習環境不佳。在與個案面談的過程中，發現個案的母親無法保護女兒，繼父言之鑿鑿，用請大學生來給女兒當家教證明他的用心，經過幾次訪談，確定個案不只在青春期的適應有困難，且家庭的生活有異狀，輔導室一方面召開了個案研討會，請所有任課老師說出他們的觀察，另一方面我們和慈濟身心醫學科合作，診斷出個案已有輕微的精神分裂症，需要更進一步的治療與輔導，當事情有了轉機，我們也願意面對不同的難題之後，繼父堅決將個案轉校，錯失了我們繼續輔導個案的機會。在轉學的過程中，我們與對方學校取得很好的聯繫，使個案得以繼續學業，個案亦向新學校表示輔導室對她極為支持及幫助。事隔近三年，在一次會議中，家扶中心督導告訴我這個個案的狀況，雖有一些小問題，但比原來的情况還好，一顆懸掛的心總算有了個踏實的答案。各方輔導力量的結合與努力，對於需要協助的孩子，其實是有相當大的支持力的。

在這個案例中是有許多問題可以探討的：

- 一、學生的特殊需要，如心理諮商，一直是學校較弱的一環，甚而無法提供。
- 二、導師碰到棘手的學生問題，造成班級經營的困擾，如何協助輔導。
- 三、學生對於同儕發生的困難及干擾如何面對而非逃避。
- 四、學校行政如何結合社區資源系統運作。
- 五、學生轉介機制與影響層面的探討。
- 六、特殊個案需求不同，如何整合各方支援，建立有效支持系統。

肆、結語

不瞞各位，我考花蓮師院國教所博士班課程組三次都沒能考上，破了我自己的記錄，我在想是否我潛意識裡根本不想考上，我害怕再經歷研究所那種只有啃書、來不及咀嚼的慌亂，最恨的是不能言我心中所言，綁手綁腳的，又無法挑戰教授無上的專業權威，因為分數控制在教授手上，這簡直是一場惡夢！尤其年歲越大，各方面的機能越來越不靈活，考上了就得面臨身、心理不衛生的個人難題，重蹈研究所的夢魘，所以潛意識選擇了逃避，老是考不上，特別感謝白亦方教授給我這樣的機會，讓我這個學校實務的工作者，有機會在這裡談教師與心理衛生這個主題，希望能有一些幫助。若能結合理論、輔導專業、醫療及學校實務工作者的經驗，想必學校的心裡衛生工作，能有更大的效能。再者，我雖然記下了不少的個人事件，一直苦無機會整理，再次感謝白教授給我這樣的契機，讓我對自己的生命的過程有更清楚的圖像，更能面對變動快速的教育生態。

參考文獻

- 李茂興（譯）（1995）。G. Corey 著。諮商與心理治療的理論與實務。台北市：揚智。
- 張蘭馨（譯）（1995）。C. S. Pearson. 著。影響你生命的 12 原型。台北市：生命潛能。
- 羅絲·娜吉亞（1992）。小丑的創造藝術－完形學派的自我治療。台北市：生命潛能。
- 喬瑟（譯）（2000）。A. Kathcrine 著。為自己劃一道界線。台北市：海鴿文化。
- 黃漢耀（譯）（1994）。G. Delaney 著。你是做夢大師。台北市：張老師。
- 夏林清（譯）（2000）。行動科學。台北市：遠流。

由社會建構論 看我國的國語文閱讀教學

蔡曉楓

國立台灣師範大學教育系碩士班研究生

投稿日期：92.11.20

接受日期：93.08.12

摘要

閱讀是學習語文的基礎，而讓學生學習活的語言，發展語文的創造力與主動學習是我國語文教育的重要目標。本文以社會建構論為基礎，介紹其在知識觀與教學觀、教學原則與教學方案，藉此提供我國語文教育工作者一個新的思考方向，幫助學生發展閱讀的興趣與自主性的閱讀。

關鍵詞：社會建構論、閱讀教學、維果斯基

壹、前言

近年來，我國的教育改革意圖以建構主義的知識觀取代傳統的知識觀（甄曉蘭，1999），學者也對建構主義如何運用在課程教學設計有一番闡述（甄曉蘭，1997；蔡清田，1998）。而對語文教育而言，重視語言意義的形塑與團體互動的社會建構論對於讀寫教育的影響也為教育界所注意（秦麗花、吳咸蘭，2000；陳鳳如，2000；陳美如，2000；潘麗珠，2003）。在目前，社會建構論的教學方式在國語文的初等教育範圍內已經運用在故事書的教學與學習語音、語義，以幫助學生發展初步的語文概念，但是社會建構論的教學觀依舊無法深入所有國語文的教學者心中，本文希冀以介紹社會建構論的閱讀教學理念做為引導，讓教師能對社會建構論的教學實踐有進一步的認識，以做為國語文閱讀教學的基礎。

貳、社會建構論的知識觀與教學觀

社會建構論 (social constructivism) 為建構論下之一支，其興起背景來自於哲學、心理學與社會學對當代課程理論之典範轉移的影響。在心理學方面，受到維果斯基 (Vygotsky) 開展了思維與語言的闡述與「近側發展區」(zone of proximal development, 簡稱 ZPD) 的概念 (李維譯, 2000; 游麗欽, 1999: 232); 哲學上，先有 Vico、Kant 等人強調人類以經驗為建構知識之基礎 (Spivey, 1997: 6-7)，後有 Dewey 提倡社會脈絡下的知行合一 (Garrison, 1998: 46-53); 在社會學上，有 Hegel 的辯證的歷史觀 (Spivey, 1997: 8-9)，與 Mead 的「突顯的自我」(emergent self) (Garrison, 1998: 54)。社會建構論者融合上述觀點，形成具有教育意義的教學派典，茲分述如下：

一、社會建構論的理論基礎

社會建構論者雖然贊同維果斯基學派對語言與思維的看法，但是社會建構論者比之維果斯基學派更加重視社會脈絡下語言論述的形成。故社會建構論雖借重維果斯基學派對於語言的看法，但更進一步地闡釋語言的溝通功能。

(一)、Vygotsky 的觀點

Vygotsky 認為，人類思維的發展與語言的關係是一個密不可分的整體，並非兩種完全獨立的機能，而是具有相交叉相離的關係，從兒童的自我中心語言到成人的內部語言，人類都不斷地運用語言做為思維的媒介之一 (李維譯, 2000; Dixon-Krauss, 1996: 8-9)。而語言是從社會文化中習得的，要瞭解人類思考行為，就不能忽視語言與社會文化的影響。

Vygotsky 的 ZPD 概念，建議成人應以協助問題解決的方式與兒童合作，幫助孩子參與學習，讓他到達其潛能可發展之最高層次 (Dixon-Krauss, 1996: 15)。其假定在於孩子需要社會互動與成人的幫助才能到達他能夠發展的極限，故教學必須是指導與評量互相交叉的過程，以搭鷹架的方式幫助孩子達到學習的目標。

(二)、語言在社會文化的意義

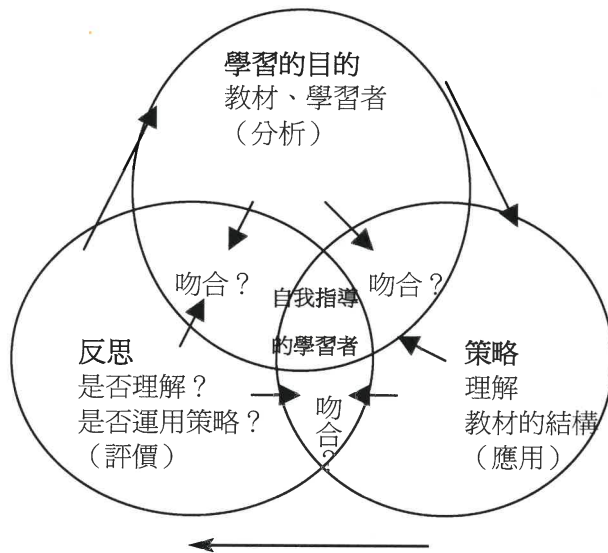
語言是我們建構個人意義與世界觀的工具，我們不僅讓語言建構自我的意識，更時時創造語言使之產生新的意義 (Burr, 1995)。Gergen (1995: 24-23) 更將語言視為人與人之間共享的財產，人類隨著脈絡的變化，賦予語言新意，發展語言規則，以此做為公共溝通的媒介。

(三)、群體論述中的主體

論述是語言結構的一部分，它是一套意義、隱喻、表徵、想像、故事、聲明所組成的結構，一種表達人與人之間關係的方式 (Burr, 1995: 47-48)，在社會關係中，論述是主體建構自我認同與人格的基礎。主體在社會網絡中，藉由經驗的調適，確認自己的角色與說話的方式，從而擁有論述中的自主權 (authority)，根據自己的角色位置創造屬於自己的語言 (Gergen, 1995: 30)，運用特定的觀點、隱喻、說話的方式等等組織自己的經驗，說自己的故事 (Burr, 1995: 137)，並且決定接受或抗拒這個角色所賦予的權利與義務。

二、社會建構論的學習觀

在社會建構論下，學生是不僅是探索者、思考者，更是論述中的主體。知識的形成來自於個人的建構，學生不僅自主地吸收教師所傳遞的知識，更會以個人的表徵形式加以轉化、提出疑問，並且再生產新的知識（Larochelle & Benarz, 1998:11）。而在對話與論述的形成，他們也是建構論述的主體，在合作的氣氛下傾聽、發言，並且尋求自我的定位。Dixon-Krauss（1996: 21）在探討語文教學的學習歷程時，認為學習者在學習過程中會經歷分析、評價與應用三種過程，成爲一個能自我指導（self-directed）的學習者。



資料來源：修改自 Dixon-Krauss, L. (1996: 21).

在這學習的過程中，學習者需要不斷地將自己對教材的瞭解與學習策略進行思考，並與他人討論、互動，以達到學習的目標。

三、社會建構論的教學觀

由於知識來自於情境脈絡的觸發，教師角色便成爲一個媒介者、推動者，教師不再傳授單一的知識，而是以轉化、詮釋、情境氛圍的營造等等的教學方式幫助學生發展其認知架構、轉化個人的經驗，使教學成爲不斷辯證的動態歷程（Larochelle & Benarz, 1998: 8）。另外，教師必須引導學生從個人的經驗法則提昇到更高層的認知技巧，將其認知架構更加精緻化，並將自己放在與學生平等對話的地位，讓學生有機會用自己的方式詮釋知識，形成後設分析的能力。社會建構論的教師可以把握接受學生的自決與主動的精神、懂得運用認知的術語幫助學生形成概念、讓學生主導課程、提昇認知策略與修改課程內容、鼓勵師生與同儕之間的對話、鼓勵學生問需要思考的、開放性的問題、幫助學生意義的精緻化及安排學習情境幫助學生學習（Gould, 1996: 93；Watson, 2001: 140）。

參、社會建構論下的語文閱讀教學

社會建構論的閱讀教學追求文學性的對話、真實有生命的語言、情境脈絡中的教學與符合學生興趣、經驗的教材 (Gould, 1996: 94-100)，讓學生從閱讀生手成爲閱讀專家。以下介紹社會建構取向的教學派典與教學原則做簡略的介紹：

一、社會建構論取向的閱讀教學理論

社會建構主義重視社會互動、學習脈絡的布置與貼近真實生活的理念已經被閱讀教學者所運用而形成許多教學理論，以教導幼兒及兒童發展初步的語文學習能力。以下簡略介紹兩種主要流派：「讀寫萌發」(emergent literacy) 與「全語言教學」(whole language) 的教學特色。

(一) 讀寫萌發

讀寫萌發將閱讀視爲一種長期發展的、整合的學習歷程，以提供大量表意符號爲原則，營造具有豐富印刷資料 (print-rich) 的學習情境，利用各種表徵形式一如聽、說、畫、讀寫等方式激發學生運用語文的流暢度與複雜度 (Burr, 2001: 391-393)。讀寫萌發十分強調以情境脈絡中的社會互動與貼近日常生活的閱讀活動做爲幫助孩子發展「後設語言覺知」(metalinguistic awareness) 以對自己所使用的語音、語義與語言架構產生後設分析能力。

讀寫萌發爲以學生爲中心的教學模式，教師在與學生互動時常會帶入許多社會性的目的，因此，不管是教材的選擇、教學活動的產生，皆非孤立於情境脈絡之外，而教師亦視教學爲一種邀請，而非指導，其學習活動的安排常沒有正式的教學節數，而是隨機引導孩子建構其日常語文學習的能力 (Burr, 2001: 393)。

(二) 全語文教學

全語文教育與讀寫萌發一致，都認爲語言的學習要在真實的情境脈絡中發生，以學生爲中心的教學觀取代直接教學的理想，並且提供真實的閱讀材料與多元評量的運用。但是全語文教學比之讀寫萌發，更強調教師教學設計的理念與能力，他重視語言「習得」(acquisition) 的過程 (黃繼仁, 1997: 28)，將教師視爲教學環境的營造者與教學材料的提供者，故全語文教師在教學上的角色十分重要。儘管學習者才是建構知識與學習策略的主人，但是一位成功的教師需要運用適當的材料與學習環境建立支持性的語言教學系統，讓學生有機會運用自己的語言在閱讀、說話上。

二、社會建構取向的閱讀教學原則

(一) 教學觀方面，將語言賦予「活」的生命

語言是不斷變動、不斷創造、不斷被賦予意義的符號，不論是文本 (text) 的創造或讀者的閱讀與詮釋，都與作者與讀者之間的互動、作者與讀者各自的情境脈絡與讀者閱讀文本的方式有關。Sawyer 認爲，個人學習如何閱讀 (learn to read) 與從閱讀中學習 (read to learn) 是無從分割的學體 (Norton, 1992: 18)，要讓學生習得長久的閱讀習慣，就必須賦予文學活的生命，讓文學與個人的興趣、需求結合，才能使學生浸淫在文學豐富的內涵中。

(二) 教材方面，重視多元選擇

在教材的選擇上，教師需瞭解學生的喜好與背景，並且廣泛選擇各種文體的特徵，以循序漸進的方式推薦學生閱讀各種作品。教師必須讓所有的學生都可以按部就班地閱讀到相關的文本，所以在挑選教材時，除博覽群書外，Norton 更強調應避免造成刻板印象的題材。

(三) 教法方面，營造友善、合作、創造的教學氣氛

教師對文本進行導讀時，應以「交流」(transactional) 做為理解文學的歷程。除了對不同文體、不同風格的作品做必要的導讀之外，也須讓學生在閱讀文本的過程中產生共鳴的快感 (Norton, 1992: 20-21)。而在討論時，宜幫助學生共同營造友善、合作的學習氣氛，讓學生能夠主動、安心地與他人分享自己的心得。這種學習氣氛來自於彼此對他人發表意見的善意，容許學生有犯錯、質疑的權利與尊重他人的義務，才能使學生開放心胸，真正地參與討論。

(四) 以鷹架學習的概念提昇學生的認知層次

社會建構取向的閱讀教學，重視學生如何藉由獨自的閱讀或與他人對話的過程發現疑問、糾正、自我反思、與經驗結合，進一步地提昇自己的認知層次。故教師應該把社會發展性視為學生參與特定社會環境中合作性活動的特徵 (陳美如, 2000: 41)。

三、社會建構論下的閱讀方案

由於社會建構論強調互助合作的精神與討論風氣，故其教學方案多半為閱讀工作坊或自主性閱讀團體 (Calkin, 2001: 7)。但在進行之前，教師需以迷你課程的方式教導學生閱讀策略，再進行不同自主程度的閱讀活動。

(一) 迷你課程的設計

迷你課程是一種幫助學生搭建鷹架的活動，在閱讀團體開始前後，教師針對學生的學習進度與問題設計教學方案，讓全班一起參與，改善學習閱讀的技巧。在迷你課程裡，教師可以教學生如何選擇書籍、培養長時間的閱讀習慣、在閱讀中尋找關鍵字詞並抓住書中主旨與閱讀的技巧。教師可利用溝通、教學、參與、連結與總結等五個步驟幫助學生掌握新的閱讀技巧 (Calkin, 2001: 84-85)。

(二) 自主閱讀方案

閱讀團體以自主程度的不同可有下列幾種設計 (Norton, 1992: 23-33)：

1. 焦點式或主題式的閱讀小組

所謂的「主題」，可以是文體，也可以是寫作的主題。除了基本的讀物，教師亦可引導學生進行延伸的閱讀，蒐集與該主題相關的資料，或是閱讀其它主題。在開始之初，教師可以運用「蜘蛛網」(web) 幫助學生尋找主題與價值澄清：首先在網中立定主題，再來與學生進行腦力激盪的活動，讓學生決定主題第二層的次主題，蜘蛛網的第三層是界定閱讀的材料，讓學生分頭找資料來閱讀。

2. 長時間、不被打擾的個人閱讀

在學校體系，抑或個別班級中，教師可以安排每天三十分鐘，或是一週數個活

動時段讓學生閱讀自己選擇的作品，簡稱 USSR（uninterrupted sustained silent reading）活動。進行這種活動的要求僅有兩個：一是學生具有接觸廣泛讀物的機會；二是教師需要對每個學生的閱讀程度與興趣有些瞭解，以推薦適當的讀物給學生。

3. 娛樂性的閱讀團體

娛樂性的閱讀團體與 USSR 有許多相同之處，但較有組織的。教師可依照學生的興趣將班級分成三到四個閱讀團體，每個團體都有領導人，並且團體中的成員可自由選擇閱讀材料，再與其他同學分享書中的有趣之處。這種閱讀團體考量的是學生的興趣，而非學生的能力。如果學生不能瞭解如何運作，教師可先以全班為一個閱讀團體，自為領導人，與學生分享閱讀的樂趣做為示範。

肆、社會建構論對我國國語文閱讀教學的啟示

台灣的國語文教學模式往往將國文的閱讀教學解讀為語文知識與寫作技巧的傳授，教師扮演傳授者與評鑑者，將大部分的課堂時間用於生字新詞的習寫、課文的解說，以及文法句型規則的講解（趙鏡中，2001），以致於閱讀教學產生了許多弊病，學生被迫接受成人量身打造的語文環境，接受支離破碎的國語文教育；教材內容的選取又必須遷就於價值「正確」，而非語文興趣的陶冶；教師亦習慣以分割的概念與單一的解釋教導學生，使學生淪於反覆記憶的機器。其實在國語文教育中，閱讀教育的本意在幫助學生培養多種語文知識能力，並開拓視野、發展美感（何三本，2001：132-134）。目前，九年一貫課程的能力指標將閱讀視為國語文教學的核心，希望以此兼顧聽、說、讀、寫均衡發展（鄭博真，2003：26），故社會建構論的閱讀教學的確可以成為台灣學生學習國語文的另一契機。以下就教學觀的轉變、教學方案的設計、教學氣氛的營造等對本文做一總結：

一、以情境脈絡、真實世界的知識融入國語文教育教學

在學校裡的國語文課程，應讓學生為了自己的生活 and 學習需要而使用語文。不管在教導課文中的知識，抑或給予學生補充資料、介紹書籍等，皆須瞭解其社會文化的脈絡與真實世界的知識，並且以此設計教材和活動，讓學生能夠真正從行動中實踐語文的學習，並隨時融入新的用語與新的論述，靈活運用身邊隨手可得的工具，幫助學生在互動與討論中展現主體性，進而賦予學生自主學習的權力。

二、視學生的自主程度設計閱讀團體

閱讀團體的發展可用於各種學習階段，教師可利用正課、課餘時間，教導學生閱讀的技巧，幫助班級成立閱讀團體，讓閱讀風氣盛行於學生周邊，並謀求社區與家長的配合，使學生養成終身的閱讀習慣。

三、營造合作、互助、勇於溝通的教學氣氛

在以教師為主導的課室教學中，學生僅能被動地接收主流文化的灌輸，但一個喜愛閱讀、開放討論的班級氣氛裡，每個人的意見都會被尊重地聆聽，每個人都需要幫助其他人釐清思考，提供意見，達成共識。

伍、結語

社會建構論的閱讀教學重視讓學生從生活中認識國語文，而非從課本中記憶知識。在教材廣泛、教學方法多元的時代裡，教師如何塑造豐富的語文學習情境，幫助學生廣泛閱讀，並利用習得的能力表達自身的體驗，練習與他人溝通合作的技巧，應是國語文教學未來努力的方向。

參考文獻

- 李維（譯）（2000）。L. S. Vygotsky 著。思維與語言。臺北市：昭明。
- 何三本（2001）。九年一貫語文教育理論與實務。臺北市：五南。
- 林生傳（1998）。建構主義的教學評析。課程與教學季刊，1(3)，1-14。
- 秦麗花、吳咸蘭（2000）。建構式語文教學在國小資源班實施之協同行動研究。特殊教育研究學刊，20，111-127。
- 陳美如（2000）。從溫格斯基最佳發展區的理念看閱讀與寫作教學。教育資料與研究，36，40-44。
- 陳鳳如、郭生玉（2000）。閱讀與寫作整合的寫作歷程模式之適配度研究。師大學報：教育類，45(1)，1-18。
- 游麗卿（1999）。Vygotsky 社會文化歷史理論：搜集和分析教室社會溝通活動的對話及其脈絡探究概念發展。國教學報，1999年8月號，230-254。
- 黃繼仁（1997）。美國小學全語言教學之研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 黃繼仁、周立勳、甄曉蘭（2001）。國小教師國語教學信念及相關因素之調查研究。教育研究集刊，47，107-131。
- 甄曉蘭（1999）。知識論之辯證對課程發展的影響。教育資料文摘，1999年5月號，12-18。
- 甄曉蘭、曾志華（1997）。建構教學理念的興起與應用。國民教育研究學報，3，179-208。
- 潘麗珠（2002）。古典詩歌聲情的建構教學。載於戴維揚（主編），新課程—建構式教學理論與實踐（109-125）。臺北市：國立台灣師範大學。
- 蔡敏玲（1998）。「內」「外」之間與之外的模糊地帶：再思建構論之爭議。課程與教學季刊，1(3)，81-96。
- 蔡清田（1998）。建構主義取向的課程設計。課程與教學季刊，1(3)，15-30。
- 鄭博真（2003）。為國語文教學尋找創新之路—《九年一貫國語文學習領域課程綱要》評析。人文及社會學科教學通訊，13(5)，20-33。
- Burr, R. (2001). Research on teaching of reading. In R. Richardson (Eds.), *Handbook of research on teaching (4th ed.)* (pp.390-415). Washington D.C.: American educational research association.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. New York: Routledge.

- Calkin, M., L. (2001). *The art of teaching reading*. New York: Addison-Wesley.
- Cobb, P. (1996). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. In C. T. Fosnot (Eds.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practices* (pp.34-52). New York : Teachers College Press.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the classroom: Mediated literacy instruction and Assessment*. New York: Longman.
- Garrison, J. (1998). Toward a pragmatic social constructivism. In M. Larochele & N. Bednarz (Eds.), *Constructivism and education* (pp.43-62). New York: Cambridge.
- Gergen, J., K. (1995). Social construction and the educational process. In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp.17-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gould, J., S. (1996). A constructivist perspective on teaching and learning in the language arts. In C. T. Fosnot (Eds.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practices* (pp.92-102). New York : Teachers College Press.
- Larochele, M. & Bednarz, N. (1998). Constructivism and education: Beyond epistemological correctness. In M. Larochele & N. Bednarz (Eds.), *Constructivism and education* (pp.3-22). New York: Cambridge.
- Norton, E., D. (1992). *The impact of literature-based reading*. New York: Macmillan.
- Spivey, N., N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and making of Meaning*. San Diego, CA: Academic.
- Watson, J. (2001). Social constructivism in the classroom. *Support for learning*, 16(3), 140-147.

國小英語師資培育之回顧與願景

謝良足

國立屏東商業技術學院應用外語系教授

投稿日期：92.12.17

接受日期：93.08.12

摘要

國內實施英語教學最大的困境是師資不足，自九十學年度起至今，國小英語師資培育呈多元化，且適時修正。本文乃探討國小英語師資培育之過去、現在及未來展望，內容包括教育部於八十三年公布，九十二年修正之師資培育法，八十八年實施之國小英語教師英語能力檢覈測驗，各縣市之國小英語教師暨英語代理教師甄試，教師認證，五所師範院校／大學英語教育學系之設立，各大學院校之教育學程及師範院校／大學之學士後英語教育學分班，外籍師資之引進，替代役，及九十三年七月教育部取消國小英語師資聘用須修畢 20 個英語專門學分規定等，提供國內教育、行政單位、教師參考。

關鍵詞：國小英語、師資培育、教師甄試

壹、前言

自九十學年度起，國內五、六年級開始實施英語教學，不少縣市甚至自一年級起實施英語教學，師資呈現嚴重不足。教育部自八十五年，開放各大專院校畢業生具有英語專長者，投入英語教學行列。台南市教育局於八十七年起，每年舉辦「國小英語教師暨英語代理教師甄試」，亦吸引不少已通過教育部英語能力檢覈者前往應試。民國八十八年，教育部舉辦全國第一屆「國小英語教師英語能力檢覈測驗」，吸引逾十萬人領表，近五萬人報考，競爭比大學聯考還激烈。民國八十九年，全國五所師範學院成立英語教育學系，中長期培育國小英語師資。民國九十一年，

全國七所師範學院成立學士後英語教育學分班為期一至兩年訓練，教育部規劃中引進外籍師資，及替代役師資等，以補短期師資之不足。自九十四學年度起，國小英語教學向下延伸至三年級，屆時需要近二千位英語教師，國小英語師資更顯不足。本文乃探討國小英語師資培育之過去、現在及未來展望。

貳、師資培育法

教育部於民國八十三年二月七日公布「師資培育法」，國內師資培育進入多元化趨勢。民國八十五年七月，教育部又規定各大學得招收大學生修習教育學分。於八十八年七月，行政院教改推動小組指示教育部規劃，未來國小、國中、高中英語師資都採開放甄選方式，不再由師範院校計畫培育，任何國內外大學畢業生只要通過英語專長檢測，都可以擔任英語教師；師範院校相關系科畢業生也必須通過檢測，否則不得擔任學校英語教師。民國九十二年，教育部修訂師資培育法部份條文（高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法，2003），內容包括師資職前教育及教師資格檢定。師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程。師資職前教育課程，含其本學系之修業期限，以四年為限，並另加教育實習課程半年，且學生需繳交四學分之教育實習輔導費（張添州，2003）。教育部對「師資培育法」一再修訂，國小英語師資仍缺乏。

參、國小英語教師英語能力檢覈測驗

九十學年度開始實施「九年一貫新課程」，國小自五年級起，將全面推行英語教學，需要近三千七百位國小英語教師。為解決師資問題，教育部於八十八年三月舉辦「第一屆國小英語教師英語能力檢覈測驗」，凡教育部認可的國內外大學畢業（含應屆畢業生）以上學歷，年齡五十歲以下者，均可報名。這項檢覈測驗由教育部委託財團法人語言訓練中心辦理，考試分為筆試及口試兩階段，分別於八十八年三月及四月舉行。筆試測驗項目包括聽力、用法測驗、字彙及閱讀測驗。通過筆試者，方能參加口試。

檢覈測驗簡章中明文規定通過英語能力檢定者，須於八十八年度申請參加培訓，不得辦理保留。現職國民小學合格專任教師通過檢測後，由教育部全額補助英語教學課程費用，結訓後有擔任國小英語師資之義務，未履行義務者應繳回全部英語教學課程補助費用。非國小合格專任教師通過英語教學課程培訓後，得參加國小師資教育學分培訓專班並依教師法、師資培育法及相關法規之規定取得教師資格；非國小合格專任教師參加英語教學課程及國小師資教育學分培訓所需費用應自行負責。教育部對於各類通過培訓者無協助分發至國小任教之權利、義務（真理大學，1999）。因此，教育部定之國小英語師資培育流程為：英語能力檢覈測驗、英語教學專業訓練。

教育部檢覈合格的三千五百三十六名英語師資卻發生「兵力流失」問題，補修教育學分加上實習，二個階段的訓練共需花上二年時間。在必須放棄現有工作的壓力影響下，以及日後任教機會的不確定性，以致第一階段受訓結束後，竟有九百七

十人放棄第二階段訓練，僅剩二千五百六十六人繼續完成培訓（宋武智，2000）。教育部因應相關配套措施為二六八八專案，以二千六百八十八名員額激勵學校聘用國小英語師資，內容包括補助充實英語教學媒體與書籍，補助當地高、國中英語教師至國小兼課，鐘點費每節四百元，補助地方政府採取共聘國小英語教師所需費用，及補助各縣市辦理第二次英語代理代課教師甄選費用等（國教司，2001）。

肆、國小英語教師暨英語代理教師甄試

為因應教育部九十學年度，五、六年級英語必修課程，不少縣市在稍早之前即有暖身策略，積極熱烈的推動國小英語教學。台南市於八十七學年度起自國小三年級全面實施英語教學，面對國內符合「師資培育法」正規國小英語教師不足，而為配合教育措施，國小英語師資需求迫在眉睫的情況下，台南市教育局早先於八十七年七月五日舉辦全國首創的「國小英語教師暨英語代理教師甄試」，共有一千零九十六人報名，初試錄取一百二十人，經複試，正取七十八人，備取十五人，錄取率僅及 7%，競爭激烈。報考資格為 (1) 具有國小英語教師資格，且具有英語教學能力者，或 (2) 入學各大學院校，領有畢業證書，且具有英語教學能力者。考試科目分口試及試教（謝良足，2000）。另九十學年度台南縣仁德國小舉辦之縣內國小英語教師甄選，其中報考資格也明列為：(1) 教育部培訓英語種子教師，(2) 教育部檢覈通過之國小英語師資人員，(3) 英語系所畢業，或 (4) 曾修習相關英語二十學分者。由觀察上述縣市甄選教師過程結果，不難發現國小英語師資的必備條件為何。

伍、教師認證

蘇復興教授早在民國八十四年「培育國小英語師資，此其時矣」論文中提出，國小英語師資培育應及早規劃。管道之一是就地取材，從現有小學教師中擇選具有英（美）語文或外國語文教育背景者（蘇復興，1995）。為使國小英語師資有「品質保證」，教育部自九十一學年度起建立國小英語師資認證制度，無論是否為兼職國小教師，都必須先通過教育部所辦或委辦的檢覈測驗，或全民英檢中高級以上、電腦化托福測驗二百一十分以上另加發音測驗，才能在國小擔任正式國小英語教師。

以台北市為例，認證對象為現職台北市國小教師，或具有大學學歷（含）以上者（外籍人士須具有工作許可證）。程序與內容包括語言能力檢定、專業科目筆試及試教。語言能力檢定包含聽、說、讀、寫四項，比重分別為聽 35%、說 35%、讀 10%、寫 20%，由教育局委託具公信力之語言測驗機構執行。專業科目筆試科目為國小英語教學教材教法，內容包括基礎英語語言學、兒童心理學、兒童語言習得、兒童心理學、班級經營等。試教評分項目包括英語能力（30%）、教學內容（25%）、教學技巧（30%）及班級管理（15%）。接受認證的優先順序為：(1) 現職國小教師目前擔任國小英語教學者，(2) 現職國小教師具英語教學專業訓練者，(3) 現職國小教師具英語教學意願，但未具英語教學專業訓練者，(4) 具中學英語教師資格者，及 (5) 其他未具中小學教師資格具英語教學意願者。師資認證提供合格國小英語師資，部份解決短程英語師資缺乏問題。

陸、師範學院／大學培訓

教育部提出的國小英語師資中長程培育計畫，乃由各師範學院／大學設立英語教育學系，長期培育國小英語師資。八十九學年度共核定國立台北師範學院、國立嘉義師範學院、國立屏東師範學院、國立花蓮師範學院及台北市立師範學院等五所師範學院設立英語教育學系，每年各招收學生一班約 35-50 人。以國立屏東師範學院英語教育學系為例，其特色為以培育國小英語教學師資為主，課程設計涵蓋語言、教學、文學三大類域。畢業學生除了具英語文教學專長，可擔任英語科任教師外，學生亦可依其個人興趣，在「自由選修課程」範疇內，發展英語教學以外之專長。教學目標為：(1) 培育學生成為具有英語教學專業能力之國小英語教師，(2) 擴展學生對英語系國家之文化、社會、藝術等方面的認知，使其成為具有國際視野之英語師資，及(3) 協助學生培養多方面之專業能力，使其在具備英語教學專長外，亦兼具在工商業界服務之能力。全國五所師範院校／大學長期培育國小英語師資，可望提昇國小英語師資並提供完整師資培育學程。

柒、各大學院校教育學程及師範學院／大學之學士後英語教育學分班

蘇復興教授於民國八十四年提出培育英語師資管道之二為採取借水行舟地方方式，延攬各大學校院之英（美）語文系或外文系畢業學生至小學任教英語課程。此類學生必須是教育輔系之學生，或曾經修習一定數量之教育學程，具備候用教師資格者（蘇復興，1995）。教育部開放各大學院校設立教育學程培育師資，含括師資職前教育及教師資格檢定。國小師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程，共修習四十教育學分。於九十二年八月師資培育法修正施行後，最大的改變有三：其一，新制係將教育實習半年納為師資職前教育課程，修必師資職前教育課程，不必經初檢、教育實習一年及複檢以取得合格教師證書。其二，新制之師資培育大學得向學生收取相當四學分之教育實習輔導費，且實習時，不再像舊制可以領取每月八千元之實習津貼。其三，新制係就舊制書面審查之初、複檢機制，調整為教師資格檢定之實質考試方式，對有志從事中等以下學校教師工作者，設計一套更嚴謹的機制，通過該機制之品質管制後，始發給教師證書。國小教師資格檢定應試科目包括國語文能力測驗、教育原理與制度、兒童發展與輔導及國民小學課程與教學等。

九十學年度起全國七大師範學院／大學設立學士後國小英語教育學分班，報考資格為教育部認可之國內外公立大學或已立案之私立大學校院畢業，具有學士學位或學士以上學位證書，且須具下列資格之一者始可報名：(1) 托福電腦化測驗，新制二一三分（含）以上，(2) 全民英檢中高級（含）以上合格，(3) 英文相關系所（含英語文雙主修或英語文輔修）畢業者，或(4) 通過民國八十八年教育部國民小學英語教師英語能力檢覈測驗。學生修業一學年，修習學分至少五十二學分。除修習師資職前教育課程，並加教育實習課程半年，成績及格者，發給修畢師資職前教育證明

書。取得修畢師資職前教育證明書者，可參加教師資格檢定考試，通過後始能取得教師證書（國立台北師範學院，2003）。各大院校之教育學程及師範院校之學士後英語教育學分班，可望培育師資，短中程解決國小英語師資荒。

捌、外籍師資

教育部因師資培育不及，原訂於九十二年八月引進外籍師資，進入公立中小學協同任教，並協助訓練台灣師資。目標是每年招募一千名外籍英語師資，待遇約為月薪六至九萬元（教育部重金招募洋老師赴台教英語，2003）。依教育部規劃，引進的外籍師資必須具備基本和專業兩項條件，年齡四十五歲以下，來自英語系國家，以英語為母語，具大學以上學歷，且畢業於語文相關科系，要有中文聽、說基本能力，身心健康，不能有吸毒惡習，且有英語教學經驗。赴台到學校正式任教前，要先接受兩週的職前講習教育訓練，內容包括對台灣文化及教育的了解。教育部原計畫於九十二年八月引進第一千名外籍師資，將分配到七百一十所國小，以及二百八十三所國中任教。預估分配外籍師資的學校約佔全國中小校數三分之一，以師資較缺乏的縣市優先分派，但截至九十二年底，教育部尚未引進任何外籍師資。

延聘外籍教師到國中小有多元意義，可以補英語師資數量不足，也可提昇國小英語教學品質，並帶來國際視野。而九年一貫課程標榜「領域統整」及「協同教學」，在文化背景歧異下，外籍與本地教師間的統整及協同教學恐難落實（徐明珠，2003）。雖教育部引進外籍師資的政策是「中師為主，西師為輔」，但各界反應不一。以屏東縣市為例，屏東縣教育局調查各校需求，縣內一百七十四所國小只有三、四十校提出申請，合計四十四人，且以偏遠學校居多。大多數學校申請意願不高是因為考慮要提供食宿，再加上日後可能面臨語言溝通、文化認知差異等問題，擔心反而會造成教學困擾；申請外籍老師的學校以偏遠地區居多，包括琉球鄉、牡丹鄉、瑪家鄉等。外籍師資之引進對國內國小英語師資缺乏效應，仍待觀察（李佳玲，2003）。

玖、替代役

目前國小英語師資缺乏，教育部吸引華僑第二代回國服務，讓海外小留學生以替代役的方式回國任教方式充實英語師資（紀麗君，2002）。教育服務役自民國八十九年九月開辦，隔年八月教育部首度運用具備教師證役男分發至山地、離島及偏遠地區國中小，擔任輔助教學工作（林麗雪，2003）。考量英語教育向下延伸，偏遠地區英語教師難覓，教育部增加甄選海外小留學生回國擔任偏遠地區國小英語教職，彌補這些學校英語教師不足的問題。教育服務役實施三年多以來，超過五千名替代役男投入教育行列，協助偏遠地區之國中、國小教學。

拾、未來願景與展望

九十四學年度國小英語教學向下延伸至國小三年級，教育部師資延攬、培訓措施為：(1) 培育師範院校英語教育學系學生，(2) 延攬大學英語系學生修習國小教育

學程者，(3) 再舉辦國小英語師資檢覈測驗，(4) 繼續開辦學士後國小英語教師職前學分班，(5) 輔導現職教師進修第二專長，(6) 修訂國民教育法，允許支援教育工作人員進入學校任教，(7) 延聘外籍英語教師，及 (8) 替代役師資等。

為配合九十四學年度起國小英語教學向下沿伸至三年級，教育部並明定國小英語師資國家標準，預定九十二至九十四學年度為鼓勵期，九十五學年度起強制執行屆時新進國小英語教師皆須具備國家標準，否則不得進用。為控管國小英語教學品質，教育部擬定國小英語師資國家標準案，國小英語教師之必備條件為通過教育部檢覈，及教育學程、大學系科畢業、通過全民英檢中高級以上測驗或電腦化托福成績達二百一十三分以上，且具有中等學校以下英語教師檢定證書等。

自九十學年度起，國小五、六年級實施英語教學以來，各種英語師資培育管道因應而生，從短期之國小英語師資檢覈測驗，二六八八專案，各縣市國小英語教師甄選，引進外籍教師、替代役、教師認證，到中長期之師範院校／大學設立英語教育學系、學士後英語教育學分班，各大學院校之國民小學教育學程培育師資，及至最近之師資培育法修正，國小英語師資國家標準案之制定與實施等，可見政府對推行國小英語教學之用心與決心。惟國小英語教育之實施應有完善的配套措施；教育乃百年大計，師資之培育仍須長期規劃、培訓，尤其應提供適時之在職訓練，方能提昇教學品質。

九十三年七月，教育部對國小英語師資培育有進一步的修正（李怡志，2004；陳康宜，2004）。根據教育部調查，全國僅有四個縣市百分之一百聘用具有英語專長的專任教師，資源較貧乏的縣市，甚至只有百分之三或無合格英語專任教師，全由代理代課教師擔任。九十三、九十四學年度之國小英語師資缺額為一千八百一十六名，為補足英語師資，提昇英語教學品質，教育部規定國小合格教師擁有托福 213（含）以上，或是通過全民英檢中高級測驗，即可擔任英語教學，取消修畢 20 個英語專門學分規定。由屏東縣九十三學年度國民小學英語教師、代理教師聯合甄試來看，考試科目為國文筆試，英文口試及英文試教，吸引五百四十四為教師應考，其中合格教師，也就是已擁有國小教師證書的有五百二十八位，達 97%，僅有 3% 的代理教師應試；再經過嚴格的英文試教及口試把關，大多能篩選合適之國小英語教師。

期盼九十四學年度實施國小英語教學延伸至三年級時，國小英語師資已有穩定的培育管道與來源，方能落實國小英語教學。以上所言，僅提供教育行政單位、教師參考。

參考文獻

教育部重金招募洋老師赴台教英語（2003，1月6日）。**世界日報**。

李佳玲（2003，3月27日）。屏東國小外籍師資僅申請 44 人，偏遠學校居多。**世界日報**。

李怡志（2004，7月6日）。教師托福 213 分英檢中高級可教國小英文。**中時晚報**。

林麗雪（2003，9月24日）。偏遠國小英語師資不足，甄選留學生教育役出征。**民生報**。

- 宋武智 (2000, 12 月 31 日)。國小英語師資流失近千人。中央日報。
- 徐明珠 (2003, 1 月 28 日)。英語教學的問題豈祇師資一項。財團法人國家政策研究基金會。國政分析。
- 陳景嵐 (2001, 8 月 17 日)。高雄縣國小英語師資嚴重不足。中央日報。
- 陳康宜 (2004, 7 月 7 日)。國小聘用英語師資審核從嚴：取消修畢 20 個英語專門學分規定，須具合格師資及英語專長。國語日報。
- 張添州 (2003)。實習教師角色認知與學習規劃。教育學程實習輔導通訊，第 7 期，1。
- 紀麗君 (2002, 11 月 15 日)。解決國小英語師資問題教育部將提前在小三教英語。ET Today。
- 高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法。教育部 (2003)。
- 蘇復興 (1995)。培育國小英語師資，此其時矣。教育資料與研究，7。
- 謝良足 (2000)。從國小英語教師甄試探討國小英語師資認證制度。教育資料與研究，36，65-68。
- 國教司 (2001)。公布調查各縣市國小英語師資認證甄選情形。
- 國立台北師範學院 (2003)。92 學年度學士後國民小學英語教師職前學分班招生簡章。
<http://dice.ntptc.edu.tw>

認知學徒制在社會領域教學之應用

何俊青

台東大學進修部助理教授

投稿日期：92.07.31

接受日期：93.08.12

摘要

本文的主要目的在將 Collins, Brown 和 Newman (1989) 等人的「認知學徒制」教學策略運用在社會領域教學中。全文先比較傳統學徒與認知學徒，再介紹認知學徒的特色，以及目前的研究概況、認知學徒應用於社會領域教學可能性之探討等。最後以認知學徒的理念應用於社會領域教學，簡單設計一個跟選舉有關的教學活動，以供教師教學之參考。

關鍵詞：認知學徒制、社會領域教學、情境認知

壹、前言

近年來教育改革的運動風起雲潮，如國內最大的教改工程「九年一貫課程」便是一例。九年一貫課程強調十大基本能力的養成，以因應現代社會的需求，但不論課程如何改革如何變化，「九年一貫創新教學」或是「教學創新九年一貫」，課程的改革必然伴隨著教學上的改革，方能竟其功。因此，教師在教學理念、教學策略上必須有所調整，以落實改革的需求。教學創新始終是從事教育者自我期許、且不可忽視的永續工程。

過去對許多行業而言，學徒制是一種十分有效的學習機制 (Duncan, 1996)。然而，本世紀以來，學校教育逐漸地取代了學徒制的教育，學校教育中由於不易觀察到認知的技能，況且學生在學校的教學情境中，因缺乏實際情境的體驗，即使經由課堂上的觀察與模仿，也無法完全學習教師的認知歷程。

Brown, Collins & Duguid (1989) 提出「認知學徒制」(cognitive apprenticeship) 的理念。認知學徒制係師法傳統師徒傳授技藝的模式，讓具有實務經驗的專家，引領新手進行學習，經由專家的示範和講解，以及新手的觀察與主動學習，在一個真實的社會情境脈絡下，透過彼此的社會互動，讓新手主動建構知識學習的過程（吳清山、林天祐，1999）。

認知學徒制目前在國內各領域的應用已經開始普及，近幾年的研究愈來愈多。如傅思凱（1995）、林美伶（1998）、李暉（1999）、顏瓊芬（1998）、方吉正（2000）、劉力為（2002）等應用認知師徒制在資訊、英語、生物、數學等領域。而社會學習領域的最主要目的是教導學生如何思考推理來解決問題，並幫助學生成為盡責的世界公民（Lee & Pamela, 1999）。然而，過去學生在社會科中所學到的知識，轉移到日常生活中運用的能力似乎並不足（柯華葳，1995）；況且目前國內外許多教師及學者將教學及研究重心放在語文、科學及數學領域，使得社會科被忽視的現象日趨嚴重（李宗薇，2000），值此時國內呼籲創新教學之際，將認知學徒制應用在社會領域，或許是一個教學創新的可能性嘗試。

貳、傳統學徒與認知學徒的比較

過去傳統學徒制，在實際的工作情境教授有用的技藝相當成功。然而，這種傳統式的學徒制，偏重於師傅的示範與講解、學徒的觀察與學習，教學內容和方法未必是科學化和系統化，常常是以師傅的實務經驗和直覺傳授為基礎。

許多學者（方吉正，2000；鄭晉昌，2003；Collins, Brown & Newman, 1989；Brown, Collins & Duguid, 1989；Lave & Wenger, 1990）都認為，雖然「認知學徒制」和傳統的「學徒制」都很強調真實情境的學習和實務知識的獲得，但是彼此仍有相當大的不同，如：

- 一、學習內容強調的是認知或是思考能力（thinking skill）的學習，而非只是外顯行為的模仿與學習。
- 二、重視主動的學習。學習不是來自於被動的灌輸，而是學習者的主動思考與探究。
- 三、強調反省的學習。學習者經由自我覺察、自我校正、自我監控、自我反省的學習過程中，發展出新的知識、態度、行為和技能。
- 四、提倡團隊的學習：傳統的「師徒制」偏重一對一、個別的學習，可是「認知學徒制」很強調合作與互動。

參、認知學徒制的特色

Brown 等人（1989）認為情境學習的教室教師應使用示範、教導、鷹架與淡出策略，而 Collins 等人（1989）又加了闡明、反思以及探究等，Collins 等人（1989）更指出，認知學徒制中「示範」、「教導」與「鷹架」是認知學徒制的核心活動，此三項活動都是以觀察專家和輔以導引的練習，來幫助學生獲得整合性的知能；而「闡明」和「反思」的方法則是著重於讓學生藉由內省而心領神會，「探究」則是鼓

勵學生自主地應用所學，在不同的環境中去解決相類似的問題。

筆者根據多位學者的看法（田耐青，1996；Collins, Brown & Newman, 1989；Wilson & Cole, 1991），歸納認知學徒制的重要特徵如下：

一、啓發式的内容（heuristic content）

不只要教導課本上的知識，也要教導經驗及訣竅，讓學生學習認知和後設認知技能。

二、情境學習（Situated learning）

強調經由真實的情境或至少是模擬真實的情境，讓學習者能在其工作崗位上感受到知識的實用性。

三、示範及闡明（Modeling and Articulation）

教導學生專家處理複雜任務的過程，由專家一邊示範一邊講解說明，說明如何做，更說明為什麼要那樣做，讓學生觀察專家與生手表現上的差異，以進行自我修正。並讓學生有機會可以說明所學習到的知識，使其想法能作一釐清。

四、教導與回饋（Coaching and feedback）

示範完後，讓學生有機會再教師的指導下練習剛才所觀察到的行爲。教師觀察學生的表現並適時提供適當的幫助或提示。

五、鷹架與淡出（Scaffolding and fading）

提供學生必要的援助，隨著學生能力逐漸成長，教師隱退成輔導者角色，逐漸將掌控的責任交由學生接手。

六、反思（Reflection）

提供學習活動讓學生有機會去比較自己與同儕、專家的思考模式及問題解決方法有何差異，並幫助學生建立不斷自我修正與反省的能力。

七、探究（Exploration）

鼓勵學生自發學習，並嘗試用不同的方法來解決問題，觀察這些方法的成效。

八、逐漸增加次序的複雜性（order in increasing complexity）

任務由易而難，由簡而繁，逐漸到達真實情境中的複雜程度。

九、問題解決（problem solving）

在真實性學習環境之下，學習行爲可以定義成一種工具上的適應，學習者以一種工具化的觀念及方式去處理與解決問題。

十、團體合作的運用 (providing collaborative work skills)

學習者將具有多重的角色分配 (multiple roles)，學習者在不同情境下角色將有不同的定義。

肆、認知學徒制在各領域的研究概況

近年來認知學徒普遍應用在統計學、會計學、圖書館教育、特殊教育、汽車空調、軟體製作設計、科學教育、師資培育等領域的教學上 (Jonick, 1998; Risko, 2001; Tilley, 2001)，因限於篇幅，僅簡介與社會領域教學較為相關之研究。

一、寫作教學

認知師徒制應用在寫作方面，Scardamalia 和 Bereiter (1985) 的「程序促進法」(procedural facilitation) 是一例，是希望生手學習專家寫作方式的不同之處。而專家寫作的五個歷程，分別為：產生新的想法 (idea)、改良想法 (improve)、精緻想法 (elaborate)、釐清目標 (goal)、完成連貫性的文稿 (cohesive whole)，採用的策略有：示範、訓練、支援、淡出；並採用提示卡 (cue cards) 評估每個人在寫作上的差異，以「放聲思考」(think-aloud) 活化討論，明白自己的優缺點、以得到指引。

Duncan (1996) 也將認知學徒制運用到伊利諾州某社區學院學生的寫作課程中，以放聲思考方式「示範」與「鷹架」。研究結果顯示學生注意力增加，寫作技巧進步，可能是因為同儕間不斷的示範支持回饋所致。而 Beck (1999) 以認知學徒制來協助大一新生生手寫作者學習專家寫作者的策略，最後發現實驗組在學習策略上的「量」與「複雜性」，「寫作技巧」皆優於控制組。

二、認知推理技巧

Snyder (2000) 以認知學徒發展高層次思考技巧 (如問題解決)，在「線上」(on-line) 環境考驗成人學習的成效，結果顯示「認知學徒組」(the cognitive apprenticeship group) 比「文本組」(the text-based group) 能發展好的、複雜的問題解決技巧。

Hendricks (2001) 以認知學徒教 110 位美國南卡羅來納州郊區七年級中學生因果推理技巧，效果佳，以 Metropolitan Achievement Test, Seventh Edition (MAT7) 施測，並隨機分派實驗組與控制組，實驗組採用 Collins 等人 (1989) 提出的認知學徒方式，稱為「情境教學組」(Situated instruction)，控制組採用講述法，稱為「抽象教學組」(Abstracted instruction)。結果顯示二組在立即測驗有差別，但因情境不同，在延宕測驗無差別，未產生遷移。

三、地理教學

Casey (1996) 將認知學徒取向應用在一個多媒體訓練課程，以協助天氣預報員解讀「都卜勒雷達」(Doppler radar)，做出正確的天氣預報，滿足不同學習者的要求。

Griffin 和 Griffin (1996) 針對小學四年級的兒童，比較以認知學徒模式為教學設計的情境認知學習跟傳統教學對學生的「地圖閱讀」能力的影響，以及教學方法和認知型態的交互作用。結果卻發現傳統教學組的學習立即效果比情境認知組的學生要好，而五個月後的延宕效果則沒有顯著差異。然而認知型態跟教學方法雖然沒有交互作用，但卻直接影響學習的立即效果。

從前述探討可知，認知學徒模式應用的範圍非常的廣，並且大部分所應用的領域，皆是需要複雜性的問題解決技能，而不是簡單事實性知識的背誦能力。再者，大多數認知學徒的相關研究都有正面的效果，當然，也有少數研究（如 Schloemer, 1995；Retzer, 1998）實驗組的學習成效不佳，但幾乎都是在傳統的紙筆測驗方面，有可能是因為學徒制的精神在於示範、鷹架與淡出等內在的認知技能學習，由量化方式不易觀察出實驗組與控制組的差別。

伍、認知學徒能應用於社會領域教學？—向專家學習好不好

有些學者對認知學徒提出批評，如 Wineburg (1989) 認為，認知學徒除了計畫完善 (well-planned) 與監控 (monitored) 學習外，是乏味的、無效的、壓抑的、傳統的。又如 Tripp (1993) 認為，學習可能因此變的陳腐 (fossilization)；Kirshner 和 Whitson (1997) 則認為由專家 (expert) 引導的認知學徒制會「犧牲」掉學校提供抽象與反省思考活動的功能。

依筆者所見，這些學者所提出者是對應用認知學徒時的「可能」負面影響，但卻不意味必然如此，因人類的學習歷程總是必須站在巨人的肩膀上，亦即從前人所累積的知識與經驗開始學習。若從生手 (novice) 與專家的觀點言之，專家會從過去經驗所累積的智慧中，從情境的異同中學習，發展解決問題的方法與策略，生手若透過與具有特定情境經驗的專家互動，必定有助於學習專家在情境中所具備的方法與策略。

社會領域的教學著重於批判思考、價值判斷、研究溝通、解決問題，了解社會組織及運作等「能力」的培養，欲達成這些目標，或許可以結合認知學徒的方式來幫助學生學習專家思考以適應變動不居的複雜環境。

陸、社會領域應用認知學徒的嘗試—學習專家解決問題的方式

以下筆者嘗試以認知學徒的精神，針對中學階段的學生，設計一個主題教學活動設計：「如何辦好選舉工作」，僅供教師教學之參考：

一、【具體目標】

- (一) 學生能透過選舉活動，訓練自我管理和辦事的能力。
- (二) 學生能經由學習辦理選舉活動，明白選舉的意義與重要性。
- (三) 學生能辦理選舉的相關活動。

二、【教學活動】

(一) 示範與教導

1. 老師邀請選舉專家（如市公所承辦地方選舉人員，或校內承辦小校長選舉的行政人員）以「放聲思考」方式示範「如何辦好選舉工作」。
2. 示範說明的內容可以包括：
 - (1) 選舉委員會如何成立
 - (2) 選舉活動及進度如何安排
 - (3) 如何辦理候選人登記
 - (4) 如何審查候選人資格（推薦及連署）
 - (5) 候選人如何抽籤編號
 - (6) 選舉公報（可以 2000 年總統大選為例）如何公告
 - (7) 如何辦公辦政見發表會
 - (8) 如何登記自辦政見發表會
 - (9) 如何佈置投開票所
 - (10) 如何舉行投（開）票作業
 - (11) 公告選舉結果
 - (12) 舉行宣誓就職典禮
 - (13) 如何完成清理工作
 - (14) 如何完成資料彙整糾紛處理

(二) 同儕學習與鷹架

1. 全班同學分成若干工作小組。
2. 每組針對前項主題上網蒐集資料，蒐集我國曾經舉辦過的各項選舉，該注意哪些事項。
3. 討論目前台灣選舉各種可能發生的問題
4. 以本班將承辦「○○中學—小校長選舉」為目的，各組進行準備工作。
5. 老師指導各組工作分配以及個別輔導有困難者。

(三) 闡明

1. 將上網蒐尋下載的資料加以整理，製成海報，準備各組的口頭報告。
2. 各組發表結果，師生（併同專家）共同解決問題。
3. 討論「選舉」所代表的意義以及辦理選舉的原則。
4. 就各組報告的優缺點加以指導與鼓勵。
5. 就學生所發現的問題提出看法，或共同討論更好的解決方式。

(四) 實作與探究

1. 承辦「○○中學—小校長選舉」活動。
2. 師生（併同專家）共同協助各組，並適時淡出。
3. 由該班同學擔任種子工作人員，對他班同學示範、教導與鷹架。

(五) 省思

1. 引導學生以「放聲思考」進行工作重點回顧分析

2. 每組成員就此次舉辦選舉活動過程中，發現解決問題的方法，或難以克服的困難，或團體合作的感想進行討論（自省及感想分享），老師進行回饋。

依此模式，若以另一主題－「如何競選」，則可邀請候選人或當選人亦以同樣以放聲思考方式「示範與教導」，如：如何組織助選團？助選員如何拉票？如何草擬政見？如何製作選舉標語與海報？如何政見發表？如何擬定宣傳策略？如何製作海報？如何編選競選歌曲？如何進行工作分配（如：分成文宣人員、助選人員、發言人、資料整合人員）？如何做參選時間計畫表？如何草擬當選（落選）感言？如何拜票？以及介紹選舉活動相關用語（如抹黑、買票、棄保效應、賄選、亮票等）。

接著同學分組進行同儕學習這些主題，由各組蒐集選舉相關資料輪流上台進行宣傳活動表演，或進行政見發表會，由每組發言人發表政策，其他同學可針對別組之政見提出質疑，而老師併同專家在旁鷹架並適時淡出。

實作探究的部分，則由同學實際參與小校長候選人的參選工作，如擔任小校長助選員、設計競選文宣等，最後再反思。若有其他主題，如「如何成爲一個好校長」、「如何舉辦畢業典禮」等，都可依循上述步驟。

柒、結語

本文將認知學徒制應用在社會領域，進行教學規劃，期盼藉由此設計，能讓創新教學不再是空泛的口號，使教師在進行社會領域教學時，又多了一種教學方法可供選擇與運用。

參考文獻

- 方吉正（2000）。**認知學徒制在國小數學解題教學成效之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版，高雄市。
- 田耐青（1996）。**認知學徒制及對成人教育教學設計之啓示**。*台北師院學報*，9，1-18。
- 吳清山、林天祐（1999）。**認知學徒制**。*教育研究月刊*，99，148。1993年1月27日，取自 <http://www.edujournal.com.tw/menu/99/148.pdf>。
- 李宗薇（2000）。**教學設計理論與模式的評析及應用－以師院社會科教材教法的教學設計為例**。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 李暉（1999）。**職前生物教師進行開放式科學探究過程之研究**。國立彰化師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 林美伶（1998）。**認知學徒合作學習對國中生英語科學習成就表現、動機信念、學習策略之影響**。國立台灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文，未出版，台北市。
- 柯華葳（1995）。**國民小學社會科新課程的特色**。*國立編譯館通訊*，7(4)，52-55。
- 傅思凱（1995）。**認知學徒制在群體學習環境應用之研究**。私立元智工學院電機暨資訊工程研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 劉力爲（2002）。**比例單元的效益研究－結合認知學徒制、劇本與波利亞啓思法**。國立台灣師範大學科學教育教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

- 鄭晉昌 (1993)。電腦輔助教學的新教學設計觀—認知學徒制。《教育資料與圖書館學》，31(1)，55-66。
- 顏瓊芬 (1998)。職前生物教師進行開放式科學探究過程之研究。國立彰化師範大學科學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- Beck, M. A. (1999). *Expertise and composition: Cognitive apprenticeship and the use of planning strategies by freshmen writers*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Casey, C. (1996). Incorporating cognitive apprenticeship in Multi-Media. *Educational technology research and development*, 44(1), 71-84.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453- 494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Duncan, S. L. S. (1996). Cognitive apprenticeship in classroom instruction: Implications for industrial and technical teacher education. *Journal of industrial teacher education*, 33(3), 66-86.
- Griffin, M. M. & Griffin, B. W. (1996). Situated cognition and cognitive style: Effects on students' learning as measured by conventional tests and performance assessments. *The journal of experimental education*, 64, 293-308.
- Hendricks, C. C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship : What are results from situated learning? *Journal of educational research*, 94(5), 302-311.
- Jonick, C. A. (1998). *A situated business simulation for postsecondary accounting students based on the cognitive apprenticeship model of teaching and learning*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia.
- Kirschner, D., & Whitson, J., (Ed). (1997). *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lave, J., & Wenger, E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lee, M. P. & Pamela, B. D. (1999). Oral history and problematic questions promote issues-centered education. *The Social Studies*, 90(2), 68-71.
- Retzer, M. W. (1998). *The effects on attitude and achievement of a cognitive apprenticeship approach to college-level algebra*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University.
- Risko, G. L. R. (2001). *Using the cognitive apprenticeship model to teach action research to preservice teachers*. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.

- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. In S. F. Chipman, J. W. Segal, & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Research and open questions* (pp. 65-80). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schloemer, C. G. (1994). *Integrating problem posing into instruction in advanced algebra: feasibility and outcomes*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA.
- Snyder, K. M. (2000). *Asynchronous learning networks and cognitive apprenticeship: A potential model for teaching complex problem-solving skills in corporate environments*. Unpublished doctoral dissertation, New York.
- Tilley, C. L. (2001). Cognitive apprenticeship. *School library media activities monthly*, 18(3), 37-48.
- Tripp, S. D. (1993). Theories, traditions, and situated learning. *Educational technology*, 33(3), 71-77.
- Wilson, B., & Cole, P. (1991). *Cognitive apprenticeship: An instructional design review*. (ERIC Document reproduction service No. ED 335 022)
- Wineburg, S. S. (1989). Remembrance of theories past. *Educational researcher*, 18(4), 7-10.

以TARGET方案改進學生的學習評量

林啓超

大葉大學師資培育中心主任

投稿日期：92.07.07

接受日期：93.08.12

摘要

本文中首先探討教育的目的與意義；接著探討過去在教學與評量上的誤解；再談 Epstein 和 Ames 二位學者所提倡的「TARGET」學習方案，解釋此方案組成的要素、意義與特色，並以此方案探討運用在教學活動設計中，如何促使學生在學習中對自我有更深一層的瞭解，並具有較高的學習動機、興趣和成就。藉由 TARGET 方案提供教師在教學與評量方法上的參考，學生們應該會有一個較優質的教育品質。

關鍵詞：TARGET 方案、教育的目的、學習與評量

壹、前言

觀看台灣近幾年的教育改革，改革的方向朝著重新思考教育的目的與本質，往昔的教育方式，只注重少數的菁英教育，造成多數莘莘學子失去了對自我的肯定與價值；教師注重學生們的一致性與平均分數，未注意個別差異，使得一些具有特殊智能者（語文、數理外之智能）沒有得到認同與肯定，而喪失其在某些智能發展的機會。教師教學時，只一味偏向傳授教科書之內容，因此，造成學生獲得的知識或能力是狹隘與片斷；另外，評量的方式較偏重於知識的背誦，也就是測驗低層次之認知能力，因此，學生缺乏思考、創意與判斷等高層次之認知能力的培養。另外，全球的進步競爭，未來社會所需要的獨立思考、創新、溝通與獨自學習能力等，是

學生們應該具備的基本學習與能力。因此，在學習的內容與過程中，學校應該提供以上這些能力發展之機會，而教師在課程、教學與評量上也應朝著此方向思考與發展。

貳、教育的目的

教育的目的是什麼？教育只是傳遞資訊的過程嗎？在過去，我們可能這樣認為，但是隨著資訊時代的到來，知識一日千里，知識的演變、更新與傳播之迅速，若要真正掌握新知懂得收集新知的的方法反而更是重要。那麼教育的本質應該是什麼呢？美國哈佛大學教授葛登納（Gardner）在他學習紀律的書中提到：「教育的目的應該是了解。」（魯燕萍譯，2000）了解什麼？應該是幫助學生了解自己本身的特質與潛能，在現今多元化的社會裡，社會的分工需要不同類型的人，因此，每一個人都在社會上都有他的地位與價值；每一位學生都是獨立的個體，他們的思考、學習方式與能力都不同，學校或教師怎麼可能要求所有學生都一致呢？學生不是原料，教師不能要求學生在經學校的教育過程後就生產同樣的產品。

因此，教育的目的應該是提供機會與環境，來造就每一個個體各自的價值與能力，也就是說，教育在幫助每一位學生找到自己的潛能，進而發展成個人的能力與專長，使學生在學習的過程中逐漸感受到自我，了解自己在團體或社會中的價值與可能的貢獻，進而肯定自己的人生，而不是自暴自棄或對周遭充滿敵意與抱怨。

參、教學與評量的意義

一、教學的意義

學生學習的過程中，包含了「學些什麼」與「如何學」，學生在學習之初，有賴教師的安排與引導，安排何種學習內容與採用什麼方法引導學生學習，前者指的是課程內容部份，後者指的是呈現與引導的方式，也就是「課程」與「教學」的範疇，課程是一種內容或學習經驗，教學則是一種手段或方法，幫助學生獲得學習經驗並且達到學習的目標（林寶山，1998）。

教師所提供的內容或學習經驗對學習者來說，應該是要有意義與有系統的，能與周遭生活產生連貫或結合，如此才容易被學習者所接受與了解，進而促動學習者心智的成長，了解自己並與所處環境的關聯，這樣的課程內容，較能吸引多數學生的喜愛與投入，也帶出課程發展應有的方向與意義。

Shepard（2000）認為有關課程的改革應該朝著下面幾點發展：

1. 要適合學習者的需要。
2. 提供較有挑戰性的高層次的認知學習（例如思考與解決問題的能力等）。
3. 能對不同的學習者提供相等的學習機會。
4. 課程的內容能結合社會所需知能與學科方面的訓練。
5. 學習的內容與生活能有真實的關連。
6. 能幫助學習者養成心智上重要的性情與習慣。

另外，在教學層面上，學生若能主動對所學的課程主動學習，當然學習的意義就可能發生，然而學生可能無法專注或暫時失去對學習內容的興趣。此時，教師的引導、採用有效的激勵方式或變更教學方法，以吸引學生的注意力，就在學習過程中扮演重要的角色。由於學生有個別差異的存在，其先備知識、經驗與認知結構都不等，面對教師所提供的學習經驗或活動，若不能產生共鳴，教師便要試試其它的方法幫助學生的學習，因為「教」可能在「學」之先。同時，俄國心理學家 Vygotsky 也提到：「學習可以促進個體智能的發展。」(Berk & Winsler, 1995) 但關鍵在於教師是否能提供合適的方法（例如，搭鷹架等），藉由適當的輔助便能促進學生潛在發展區間（zone of proximal development）的成長，由於學生會不斷的學習、成長，原有學生最近發展區也會不斷改變，用心敏銳的教師就必須將教學情境不斷地做調整，使之能配合學習者的最近發展區中。因此教師應針對不同的學習者使用不同的教學方法或提供不同的學習內容，而不是要大家都穿上同一型號的衣服。學校與教師的責任應該是安排不同的課程與採用不同的教學方法，以適應各種不同學生的需要。

二、評量的意義

測驗、測量與評量常被誤認為具有同樣的意思，但其實有著不同的意義，測驗指的是某種工具，測量是使用某種工具的過程，評量應該包含前兩者且對於使用測驗與測量的結果加以解釋、分析與提供判斷結果的意義。評量一方面要顧及學生對自己學習進展的了解。另外，評量應該促使教師對學生的學習情況做有效的推論（鄭富森，1999），並幫助教師了解如何幫助學生（例如：更改教材、調整教法、加快或放慢進度等）以達到更有效的教學目標。

由此可知，評量的真正用意在於提昇和肯定學生的學習，使學生了解其所學、並加強其學習的遷移之能力，並將所學應用於日常生活中（Lazear, 1999）。另外，Shepard（2000）認為學生在教室裡的評量應該具有下列的意義：

1. 提供有挑戰性的作業以便於引發高層次的認知思考。
2. 同時傳達學生的學習過程與學習結果。
3. 學習的過程與教學結合成一體。
4. 形成支持學生學習的訊息。
5. 學生可以看到的期望。
6. 學生主動評量他們自己的工作。
7. 同時評量教師的教學與學生的學習。

孫澈（1993）也提出他個人對評量的意義與適當性做一詳盡描述如下：

「教學評量施適當，老師學生笑呵呵；教育品質可提高，教育內容亦活潑。

評量重學習過程，緊契學習實生活；評量非唯一試卷，各種方式多配合。

不以升學為指標，學生言行都概括；家長見解也尊重，並非老師獨負荷。

學生同儕間風評，老師皆可酌採擇；務使評量臻客觀，教育可望趨德澤！」

肆、教學與評量的誤解

一、教學的誤解

過去在課堂上最常見到的情形就是老師努力教學，而學生卻對課程不感興趣，同時也不了解所學的內容及為什麼要學習，或者也不知道老師究竟對他們有什麼期望等。另外，就是把學習的內容限制在單一書本上或者是所謂的「教科書」上，結果教師的教學變成純粹在「教書」，學生的學習也限制在「讀書」而已（林寶山，1998），因此升學主義下的學生，為了獲取高分，把一本書看過N次，而不是看過N本書，由此可見，學生之學習內容被窄化，相對地也缺乏對學習事物了解的廣度。同時，大多數人認為教學就是知識的傳遞或轉移。老師以講述方式教學，學生負責聽或機械式的練習，不需參與、討論、思想或較高層次認知之運作。記得美國西維吉尼亞州摩根城高中的校長哈特曾說：「我和許多教育界的人一樣，過去一直認為，一位受過教育的人，是在他的腦中充滿許多知識的人，」但他坦承「現在，我們漸漸相信，分析、解決問題和批判思考的能力，才更重要。」（蕭昭君譯，1997）因此筆者建議教師，若要達到有效的教學，教師應意識到教學本身應該是一項高層次認知技能的養成。

二、評量的誤解

過去在評量上往往以分數和考試來決定學生的能力或程度，考試為了升學，教師非常強調分數，也就是說強調「背誦學習」及「考試技巧」的重要性。因此，老師在教學上必須花費大量的時間在考試範圍的講解與題型的練習上，讓學生看到題目就不假思索與機械式的反應作答，以便於節省時間，但也因此犧牲較高層次認知能力的學習。

另外，評量的方式以紙筆式測驗為判斷學習結果的主要工具，缺乏創意、不鼓勵思考或實際操作的能力，且偏向總結性的評量，即以少數幾次的評量做為學習結果的依據，這樣的評量觀點，只停留在「測驗」（Test）與「測量」（Measurement）的層次上，無法做到真正評量（Assessment）的意義。真正的評量應該是採用多種方法，並配合學生之能力與教材之性質，蒐集有關學生的學習資料，資料愈齊全愈能出現客觀、且正確的評價。

另外一方面來說，若是評量的結果被教師用來比較成績或做為獎懲之用，而不是分析教學之得失或診斷學習之困難，如此一來，容易造成學生彼此之間處在對立的狀態，也有可能造成成績頂尖的學生，覺得他們不用再多加用功，同時也告訴成績低下的學生，他們就是較差勁。

伍、以「TARGET」方案來改進教學與評量

一、「TARGET」方案的意義與目的

基於上述對於教育的本質、學習與評量的反思後，作者們認為學者 Epstein

(1988, 1989) 所提出「TARGET」的概念與架構，可以被用來當做教師在教學歷程中應注意的原則或策略，因為此架構包含了學習內容的設計、安排、學習機會的提供和選擇、獎勵的方式、小組的分配學習、學習的評量與學習時間的應用，而這些要素都是在教學過程中，身為教師者在實施教學前，必須仔細考量的。

Epstein 當初提出「TARGET」方案的用意是在發展、提昇學生在學校或家庭中的學習動機與學習成就，此方案由六個要素所組成，包含工作 (Task)、權威 (Authority)、認可 (Recognition)、分組 (Grouping)、評量 (Evaluation) 與時間 (Time) 等。後來 Carole Ames (1992) 對於此方案再加以探討延伸，把它應用在教室情境中的學習，以提高學生的學習，幫助學生採用以學習本身或精熟為主要的學習目的，而不是重視與別人競爭的表現，這與台灣過去的教育強調「分數」、「升學」、「競爭」等的做法注入一股新的觀念，也是目前台灣教育改者極力想要去扭轉的教育改革方向，拋掉沈重外在分數、升學的束縛，回到學習中真正的樂趣。由於此六個要素涵蓋了對學習內容、教學方法與學習評量的建議，促使對教育有心者，能從這些要素間得到啟發，以便於改善自己的教學，導致學生真正體驗到來自「學習本身」的樂趣，以下一一介紹其個別的意義、目的與方法：

1. 工作 (Task)：是指教師在工作項目的選擇或提供，應強調工作本身的樂趣及內在價值的意義，並能提供一個富有挑戰性，且滿足學生個別需求。也就是學習的內容或活動 (課程) 要能生活化、趣味化與多樣性，並且與學生的背景經驗產生聯結，不是只有以教科書為學習的材料或工作，而應該是結合學生的社會環境、自然生態，讓學生透過自己的經驗、書中的經驗與環境中的經驗產生較有意義的學習。例如，可以針對學習內容設計不同的工作項目提供學生不同的學習經驗，如安排環境探索、議題討論、蒐集資料圖片和討論、分享、動手做、戲劇、繪圖、錄音、參觀博物館、美術館與放音樂想像等。
2. 權威 (Authority)：是指教師放下身段考慮學生需要與感覺，不要單從教學者的觀點考慮，讓學生能主動參與在學習裡面，因為學習的主要目的之一就是希望學生有所獲得，故教師也願意將教室權力下放給學生，分享學習的權力，同時代表分享學習的責任，筆者認為若把 Epstein 所描述的「Authority」改成「Autonomy」，應該更能呈現此要素的意義與目的。老師可以和學生共同討論學習的內容，也可以嘗試讓學生自行設立學習的目標，在自己所定的標準中前進，當學習者對自己的學習狀況有所掌握、控制的時候，學習的意願自然也就會提高。例如，學生有機會決定自己學習的方式、途徑或交作業的時間，也就是說讓學生在學習的過程擁有適度的控制權，幫助發展自我規範的學習策略，如此，學生較能主動發現自己在每一項學習工作中欠缺的是什麼，進而加以改進補足，因此個人學習的品質會愈來愈好。
3. 認可 (Recognition)：是指教師提供獎賞與鼓勵時，應該讓所有學習者都有機會，不是只提供給高成就的學習者。在傳統的評分系統中，只要有人贏，就一定有人輸，因此只有少數學生能夠上台領獎，大多數學生未能被肯定與受重視的機會，並且個人的進步也在團體的比較中變得渺小或看不見。作者們認為教師應該

讓每一位學生在學習的過程中都有受到認同的機會，不管是在教室內、教室外、正式學習課程中或非正式學習課程裡，讓不同才華或能力的學生都能感受到自己存在的價值。例如，可以讓學生設計自己的「基準分數」，然後逐步調整每次的「基準分數」，若學習的進度是清楚的且看得見的，學生可感受自己的進步，學習的意願較能持續。

4. 分組（Grouping）：是指教師提供學生彼此互相合作學習的機會，減少同學間社會性的競爭比較，並建立一個包容、接納不同個別差異的學習情境，以讓所有學生能夠找到自我的定位與價值。Ames 等學者（Ames, 1984；Johnson & Johnson, 1974, 1975, 1979, 1985）研究指出，當學生以合作學習取代競爭學習時，他們對學習的內容懂得更多與更完全，而且能夠發展更有利於與別人應對的社會技能和態度。當學生彼此討論所學的東西時，或者當他們提出不同的觀點互相質疑時，合作學習的學生比個別學習或互相競爭的學生，花更多的時間主動探求新的知識與內容。例如：在分組的活動中，學生彼此帶著不同的認知世界相互切磋，開始時對於問題會有不同的認知，但是在互動中，彼此間擴大共識的基礎，進而擴大彼此的認知，且知識的建構也是賴於學習者主動與他人溝通或與有經驗者一起完成任務或解決問題。
5. 評量（Evaluation）：是指教師在評量及評估程序的本質與使用上，採用多種評量的方法與標準，不強調同學與同學間的相互比較，而是注重個人學習進步的情形，並減少成績的公開與張貼，建立一些策略和程序（如作業可有第二次繳交的機會），以讓學習者有機會改善他們的表現，增加對自己的勝任感及自我效能。再者，教師也讓學生評估自己預先設定的目標和進步的狀況（如設定基準分數與強調進步點數），以增加學生對自己潛能的鑑賞力。另外一方面，評量也應朝著多元化的評量方式，對於學生能提供個別性和完整性的訊息與高層次思考能力的培養。例如，提供統整式的閱讀與寫作、深入某一議題的研究、學習檔案方式的收集、實際解決問題的活動、自我評量等，以讓評量真正發揮該有的功能，也就是針對學習者提供他個人在學習歷程的情形，作為學習者檢討、修正的參考，以幫助學生找到自我的潛能，以備自我的實現。
6. 時間（Time）：是指教師執行管理與達成教學目標的時間要有彈性，也就是說教師應安排合適的學習內容、作業份量、教學的進度和時間的分配足夠讓學生完成學習的內容、活動與作業。另外，Good（1983）建議學生個人對課程與教學的知覺影響課堂上時間的分配，因此學習活動的設計或安排必須適合學生的進度。不同的學生原有的知識、學習偏好、學習的速度與興趣都不同，因此學習內容的安排、作業活動的先後順序以及時間的分配最好要有彈性以便能符合個別差異學習者的需要。

由以上六個要素中，所思考的是如何透過教學活動，幫助學習者能真正從學習的過程中體會學習本身的意義與樂趣，而願意堅持且努力的投入學習相關的工作中，不因為外在的因素（如分數、競爭、比較、標準化測驗、時間等），阻礙了在學習過程中對個人具影響且有意義之可能性。

二、「TARGET」方案的應用

時間 (Time) 在 TARGET 方案中與其它要素間有著密切的相關性，在執行或設計的過程中扮演著重要的角色，例如，時間與工作 (Task) 的關係，學生被允許在多少時間內去完成所指定的工作或作業；在時間與權威 (Authority) 方面，是否學生有權利決定學習內容或活動的進度、順序和所需的時間；在時間與分組 (Grouping) 方面，是否學生在每一組有著公平的教導與學習的時間；在時間與評量 (Evaluation) 方面，評量的時間是否足夠讓所有學生達到個別精熟程度所需之時間 (Ames, 1992)。

在大多數的教室裡，學習的工作或作業都是有時間限制的，因此學習結果的品質降低，乃是因為時間不足夠所造成的壓力，學生覺得在學習的過程缺少對時間的流程或進度的掌控性，因此，教師在運用此方案設計教學活動時，對於時間因素的考量，應該較整體性且彈性的設計，以便能達到此方案之教學目的與功能。

由於 TARGET 方案是從教學的內容、教學的方法、學習的評量與學習時間管理分配等方面探討，因此，教育者若是根據 TARGET 中的每一個因素層面加以聯想擴充，不難發現此方案與台灣目前所推動的各項教育改革等之相關性與背後教育目的的一致性，例如，九年一貫課程 (強調課程的統整與學生的聯結)、小班教學 (注重學生的個別化、適性化與多元化)、多元智能教學 (提供不同智能發展機會)、協同教學 (教師間相互合作的教學)、與多元化評量 (超越僅採紙筆式與單一結果的評量)。

美國學者 Ames (1992) 也提出 TARGET 方案運用之成效，在於把握此方案中各要素的意義和目的，並掌握各個要素與整體間在學習過程中的配合運用，而不是其中某一項要素被實施利用，如此將難以看到成效，而且在實施成效的評估，最好是持續某一段時間後再評價。

因此，筆者建議若是教師在教室裡運用 TARGET 方案，可以在開學初，除了考慮主要的教學目標外，可以和學生共同討論學習的題材；讓學生自己訂定學習計畫與進度，約定完成工作或繳交作業的時間；分配協調組員的工作與任務；提供組別間互相分享的機會，以鼓勵與認同每一個人的學習情形；並讓學生、同儕與教師一起參與評估整體的學習狀況。

陸、結語

學習可以是快樂的和有意義的，教師如何讓學生從所學習的內容得到啟發與肯定，進而持續追求、培養與充實自我能力，並確定學生將來自己要走的路與對社會可能的貢獻，是從事教育工作者所應負起的責任與發揮的功能。教育改革是一條長遠的路，教學活動的設計是其中之一，但如果能掌握正確的教育目標，從實施的過程中不斷的研究、調整、修正、試驗、改變與評鑑，如此學習的內容與教學的品質必會逐漸提昇。

參考文獻

- 林寶山 (1998)。教學原理與技巧。台北市：五南。
- 孫澈 (1993)。教學評量獻管見。台灣教育月刊，534，4-6。
- 魯燕萍 (譯) (2000)。H·Gardner, H. 著。學習的紀律。台北市：台灣商務。
- 鄭富森 (1999)。目前教學評量之省思與改進之道。教師天地，99，18-24。
- 蕭昭君 (譯) (1997)，Wilson, K. G. & Daviss, D. 著。全是贏家的學校：借鏡美國教改藍圖。台北市：天下遠見。
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, (Vol 1), (pp. 177-208). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Berk, L. E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington DC: NAEYC.
- Epstein m J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins & D. MacRae (Eds.), *Policies for American's public schools: Teacher equity indicators*. Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, (Vol 3), (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Good, T. (1983). Classroom research: A decade of progress. *Educational Psychologist*, 18, 127-144.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive or individualistic. *Review of educational research*, 44, 213-240.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1979). Cooperation, competition, and individualization. In H. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects* (pp. 213-240) Berkeley, CA: McCutchan.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, (Vol 2), (pp. 249-286). New York: Academic Press.
- Lazear, D. (1999). *Multiple intelligent approaches to assessment*. Tucson, AZ : Zephyr Press.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.

Habermas 的「溝通行動理論」 在同儕教練實施上的運用

利一奇

台北縣土城鄉廣福國小教師

投稿日期：91.11.16

接受日期：93.08.12

摘要

同儕教練的興起提供了教師們彼此成長的最佳模式，幫助教師將教學技巧應用的部分加以落實。本文先就 Habermas 的溝通行動理論以及同儕教練的意涵進行探討，並企求透過 Habermas 的溝通行動理論中所指出的四項有效性聲稱的主張，彰顯出同儕教練歷程中專業對話的關鍵角色，藉此發展出溫馨、和諧、信任的互助關係，促進真正理性溝通的達成，使教師之間充滿開放、真誠、信任、有效的溝通關係，有效提昇教師本身的專業智能，促成教師的專業成長。

關鍵詞：同儕教練、溝通行動理論、教師專業成長

壹、前言

隨著教改脈動，在教育場域，教師不再只是單打獨鬥的個體，學習型組織、合作學習及協同教學、班群教學、同儕教練等等一連串有利於教師專業成長的革新論點紛紛被重用。

同儕教練的興起正值行為主義盛行的時代，它的特點，就是幫助教師將教學技巧應用的部分加以落實。國外，在 1970 年代，學校教職員專業發展評鑑的焦點在教學方法和課程演示，1980 年起，爲了驗證同儕教練的效果，開始施行一連串的研究，而 Joyce 和 Showers (1980, 1982, 1995) 的研究，帶動「同儕教練」成爲現場教

師的專業發展模式，他們推薦教師從小型同儕教練組織，學習教學和課程設計，並在同儕教練組織中彼此分享學習過程，提昇教師的專業以增進學生學習的成效；國內研究同儕教練的亦不乏其人，如：張德銳（1994, 1998）提出同儕教練視為提昇教師專業的方法，屬於發展性教學輔導的相關模式之一，但只提出可行方式而無實際教學的例子；李俊湖（1997）的研究中也發現，訓練者的角色如果由以往專家主導的模式改為以教師同儕擔任教練的模式其成效不錯，而且同儕教練的學習者在學習新技巧後，經由相互的討論可使技巧更落實到教室教學的層次。

2002年，筆者以同儕教練進行行動研究，發現同儕教練中所謂的「對話」是在彼此平等的基礎上建立相互尊敬的關係，每位教師都能捐棄成見與他人共同思考，共同參與情境，並在互相對話的過程中將自己的偏見及謬誤的個人想法加以批判。而其運用之妙與 Habermas 的「溝通行動理論」可以提供相當多有用的啓示。它能為許多「溝而不通」的教師同儕之間的對話提供一些反省，並為教師在進行同儕教練時提供多方面的一些面向給教師們做參考。

貳、Habermas「溝通行動理論」的意涵

Habermas 的「溝通行動理論」是一個廣泛的學術綜合：就其建構的素材而言，包含語言能力（linguistic competency）、日常語言分析（language pragmatics）、心理分析（individual depth hermeneutics）、生活世界（life world）之分析、歷史意識（historical consciousness）等等（黃瑞祺，1996），可說是近年來西方思想、哲學之集大成作品。綜合學者們（江至正，1998，112-115；曾安樂，1991，33-34；黃瑞祺，1996，172-183；楊宗仁，1991，160-173）的說法，其主要概念架構可分為下列五項：

一、溝通能力

Habermas 從社會學的觀點分析發現互動是人類的生活要素之一。他把溝通能力分為文法能力（grammatical competence）以及語用能力（pragmatic competence）兩種層面，對於溝通能力的研究著重於後者（語用能力），認為說話者必須能掌握語用能力方能在言談之中適時而恰當的使用語句，獲致成功的溝通。此種能力 Habermas 即稱為溝通能力。

二、言辭行動的結構

根據 Habermas 的理論，在言談行動中同時在「建立」及「反映」某種人際關係。因此溝通必須同時在下列二層次獲得了解和同意，言談行動才會成功：

（一）互為主體的層次（level of intersubjectivity）

在此層次上，溝通雙方必須建立相互了解及同意的人際關係。

（二）命題內容的層次（level of propositional component）

在此層次上，溝通雙方基於相互的角色關係來傳達某些訊息。

三、言辭行動的有效性聲稱 (the validity basis of speech)

Habermas 認為在一個溝通行動中，要達到所謂「理解」，不只是說出合乎文法的文句，更重要的事要建立在溝通雙方彼此間認同的關係上，因此根據溝通行動中達到同意的情形分為幾種有效性聲稱 (validity claim)：

(一) 適切聲稱 (rightness claim)

也就是說話者所選用的言詞必須是適切的，必須要合乎於當時情境之身分、規範而言。

(二) 真理聲稱 (truth claim)

說話者言辭的命題必須是真實的，必須是對方所能認同的知識。

(三) 真誠聲稱 (truthfulness claim)

亦即說話者必須想要表達其意圖是真誠的，以致聽者能相信說話者的言辭。

(四) 可理解聲稱 (comprehensibility claim)

意即說話者所說的句子是合乎文法規則的，可以讓聽者理解。

溝通行動理論是取向於互相了解以達成共識，主要就是針對上述四項有效聲稱的提出與承認而言，行動者在溝通的過程中必須同時提出這四項有效性聲稱，而對方也必須了解並且與以承認，否則溝通行動就無法繼續進行。

四、溝通的中斷與重建

在溝通的過程中，如果有一方對另一方提出之四項有效性聲稱產生懷疑的話，溝通就會中斷，此時必須採取補救之道以恢復溝通。補救之道如下：

(一) 適切聲稱之懷疑與實踐性論證 (argumentation of practical discourse)

一旦說者言辭中所含的適切性遭受質疑時，說者就必須進行實踐性論證，其論證方式則是訴諸共同承認的規則、價值，或權威來支持其行動，若行動所根據的規範本身遭受質疑時，則必須訴諸另一層次之實踐性論證，以決定受到質疑的規範適當與否。

(二) 真理聲稱之懷疑與理論性論證 (argumentation of theoretical discourse)

一旦說者所提出有關客體世界之知識被聽者懷疑或否認時，說者就必須進行理論性論證，以延續溝通，其論證方式則是指出相關的經驗事實、提供訊息、引用權威等；倘若再無法達成共識，則雙方必須進入另一層次之論證與反論證，以決定其提出之真理聲稱之真假。

(三) 真誠聲稱之懷疑與治療性論證 (argumentation of therapeutic discourse)

一旦說者之言辭企圖受到聽者質疑，說者和聽者必須進行治療性論證，以恢復溝通，其論證方式則是以分析性之對話 (analytic dialogue) 進行；亦即是在心理治療的過程中，透過分析性的對話，使說者能逐漸自我反省被扭曲之潛意識，逐漸認清外在事物，以重返其本我，終而顯現其真誠。

(四) 可理解聲稱之懷疑與解說性論證 (argumentation of explicative discourse)

一旦說者言辭無法為聽者所理解、或被誤解時，說者就必須進行解說性辯論，以延續溝通，其論證方式則是對其言辭重新加以解釋、翻譯、改寫或語義約定以使聽者能充分了解其語義。若有問題則反覆加以解說，直到聽者完全懂為止。

五、理想的言辭情境與有系統地被扭曲的溝通

所謂的「理想的言辭情境」具體而言包括以下四種內涵：

- (一) 溝通雙方在機會平等的基礎上，從事言辭行動，任何一方都不能獨占發言機會。
- (二) 溝通雙方在機會平等的基礎上，從事解說性言辭行動，任何一方都能對對方的看法或意見進行檢討或批評。
- (三) 溝通雙方都有同等機會，使用表意的（expressive）的言辭行動，以使雙方都能了解各自的情緒和意向。
- (四) 溝通雙方都有平等機會，使用規約性（regulative）的言辭行動，以便排除只對單方面具有約束力的規範和特權。

四項有效性聲稱是 Habermas 溝通行動理論的理論基礎，唯有在理想的言辭情境下，避免系統地扭曲或操縱性的策略行動的壓制，使所有參與者都能自由、公正、平等的理性溝通與辯論，充分發揮人類的溝通力。如此才能真正彰顯人類的價值、尊嚴與主體性。

換言之，Habermas 的溝通行動理論乃是以「溝通理性」為發展的基礎，以「重建人類的溝通能力」違基本原則，以「啓蒙、反省、批判」為方法，以達到「成熟、自主、解放」為目的，而以「邁向理性的社會」為最終的理想。

參、同儕教練的意涵

同儕教練的意義為何，各學者的說法不一：有的則提出同儕教練指的是教師透過共同閱讀與討論、示範教學、各種有系統的教室觀察與回饋等方式，彼此學習新的教學模式或改進既有教學策略，進而提昇學生學習成效，達成教學目標的歷程（Joyce & Showers, 1996, 1988；Minor & Preston, 1991；李俊湖，1997）；有的則特別指出同儕教練中的 coaching 是指一對教師彼此觀察，其中教學者是「教練」（coach），另一位觀察者是「被教導者」（coached）。教師觀察的目的是從他的同儕身上學習，在觀察過程中由教師同儕們提供不斷的鼓勵、協助與教學回饋，藉以學習到別人的優點，協助教師教學成長（Joyce & Showers, 1996；張德銳，1998a）；而邱錦昌（1988）則認為同儕教練強調教師與教師之間彼此居於平等的地位，有別於傳統的教學視導由行政人員來觀察教師的教學，此方式較易為一般教師所接受；張德銳（1998b）認為同儕教練強調彼此互助、支持和鼓勵，這樣的視導歷程是以教師同儕為實施主體的臨床視導方式，亦是一種「為教師所有（of teachers）」、「為教師所治（by teachers）」、「為教師所享（for teachers）」的歷程；閻自安（1998）則認為同儕指導是促進同儕專業分享的過程，藉由經驗分享、相互支持、專業對話、技術支援與給予回饋，一同研發、測試新的教學模式或改進既有的教學策略或方法，使教師更有反省思考與系統分析的能力，以克服教學上的各種挑戰。

綜合上述的觀點，本文中所指同儕教練的意義指的是先由教練教師進行教學技巧的示範，再由夥伴教師試教，讓教師透過經驗分享、提供回饋、支持與協助的過程，最後再讓同儕教師各自回到自己的班上進行教學，以試驗新的教學設計與教學

技巧是否可行的過程。

此外，同儕教練的特色為何，學者們（Joyce & Showers, 1996；歐用生，2000；張德銳，1998b；閻自安，1998）亦有不同的觀點，歸納整理如下：

一、減少教師孤立

教師之間應該是合作的夥伴，而非「牆的另一端的陌生人」（歐用生，1998）。教學困境有些是教學技巧的不足，或是教材理解知能不足，或是不懂學生事件處理等，再加上長久來國人「條板箱」似的工作環境，也影響教師心理空間。因此，同儕教練可藉由讓同儕參與自己的教學，來提昇彼此間的凝聚力，改善教學困境，增加同事之間的互助感情。

二、具有平等的夥伴關係

小組在面對問題，會透過平等的夥伴感覺，交換意見，確認問題。在練習新技巧時，同儕關係也使個人樂意嘗試，共同度過笨拙階段。因此夥伴的關係，給予探討與反省思考最大的自由與無壓力的空間，使得訓練的過程更加容易，彼此也能相互反省、檢核感受、分享挫折和成功，經驗的品質也更加優良。

三、教練教師的教學示範與建議

同儕教練的實施歷程中特別強調「教練」的角色，也就是說此一教練必須是在教學技巧上特別得心應手或是有所得者，其工作並非監督者，而是教學技巧的示範者、提供者，同儕教師必須接受教練所做的實施建議，聽從教練的指導，並適時的與教練教師做專業技巧的溝通與討論。

四、教學實務的分享反思與回饋

實施同儕教練是以「探究—介入」（inquiry-intervention）的策略改進教育實務（陳惠邦，1998），以反省思考與系統性探討教育問題的過程，同時將反省思考所得與系統性探討結果，轉化為實務。在練習新技巧的教練過程中，同儕可以給對方回饋，透過觀察與回饋的歷程，使得學習過程的問題與缺失得以相互修正，反覆的回饋也讓教師持續檢視與練習新的教學技能。

五、促進教師與學生的成長

在同儕教練中，要促進教師的專業成長，教學策略的轉移是很重要的階段。在此階段中，要不斷的進行應用的練習，直到精熟新技巧並純熟運用至現場教學為止，學生也會透過老師的成長而直接受惠。

綜合上述可知，同儕教練營造了一個開放性的專業對話情境，讓教師在相互支援鼓勵的教學環境下，透過有系統的研習、實作練習以及教學觀察與回饋，使得接受同儕教練的教師不但更能瞭解新教學策略的觀念與技巧，而且更能將之運用於日常教學實務上，激發出更多教學上的新想法與做法，提高教師的教學自信以及教師效能，激發教師職場的專業知識市集，提昇學校組織專業智商。

肆、「溝通行動理論」對同儕教練的啓示

教師的學習過程中，涉及複雜的人際動態與歷程，同儕之間的分享與扶持不單是教師拓展學習領域與維持學習的動機，更是教師發展與學校改進的關鍵因素。此種教師間相互依存的夥伴關係就是學習的團體歷程（歐用生，1993），亦是一種互惠的付出與收穫（Goodson, 1994）。

從「溝通行動理論」的角度來看，Habermas 分析發現互動是人類的生活要素之一，如果想要產生有效的協調行動，就必須在彼此地位相等、瞭解對方的用語的情形下，彼此真誠的進行溝通，才不會由於權力關係或意識型態進入溝通的過程，而造成溝通結構的扭曲和僵化，無法達到理想的言詞情境（黃瑞祺，1996）。因此教師若想有效的解決自身的教學困境，必先適時的使用適當的言語措詞表達出面臨的教學問題，並以平等的地位進行討論與對話，才能在理想的溝通情境下促進教師教學上的專業成長。

而同儕教練實施的歷程，其實就是一連串教練教師與同儕教師之間不斷的溝通和行動的過程。因此，由溝通行動理論來剖析本研究同儕教練的實施，可以得到以下的幾點發現：

一、Habermas 的溝通行動理論，能使教師在同儕教練實施歷程中，面臨教學困境時能清楚表達語意

Habermas 的主張中清楚的告訴我們，成功的言詞溝通一定要讓人聽的懂，否則就會讓人不知道所謂為何的感覺。在同儕教練的歷程中，由於教師之間所持的觀點及想法不盡相同，使得對於相同的一件事情，不同的角度和考慮的面向來看，會有極大的差異。因此，在教師同儕之間互動溝通的過程中，應儘量避免只陳述單一事件發生的結果或是令人費解的一些只有自己知道的「術語」，而是應將整個脈絡詳加敘述，視同儕間的理解情形更改自己的表達方式。這不但可以使彼此的距離更拉近，更會讓參與互動的教師覺得自己是有誠意要解決問題，而非只是為了互動而勉強說出一些自己憑空捏造出的事件。其他教師們也才易於融入整個過程之中，針對教學上的問題提出適當的解決之道。

二、Habermas 的溝通行動理論，能使教師在同儕教練實施歷程中，較易經營和諧的人際關係，以協助教師自己在教學上的改變

Habermas^b 認為在言談行動中，意思要素同時在「建立」及「反映」某種人際關係，而命題要素才是說話者所要傳達的內容。因此溝通必須同時在此二層次獲得了解和同意，言談行動才會成功。

該如何經營和諧的人際關係呢？首先，教師們要認清同儕之間彼此的主體性，每位參與同儕教練的教師都是處於對等的地位，沒有誰較有權威或是誰說了就算數，因此教師在溝通時的語氣上及措詞上就要多加注意，儘量避免命令句的出現，應以接納的語氣及態度向同儕請益。

其次，成功的溝通除了能說出合於文法的語句之外，更重要的是同儕之間彼此都能進入相互認同的人際關係之中，彼此注意、欣賞進而彼此接近以建立相互關懷的感情。有別於傳統的教師孤立，當此一良好的人際關係建立後，彼此才可能開始真心的溝通，才有往來互動。因此教師在此同儕教練的歷程中應儘量可能排除「自我中心」及「先入為主」的觀念，以誠心取代猜忌、以理性思考取代非理性的情緒宣洩，如此良性的循環下，教師才真正體會同儕教練所帶來的教學改變及教師專業成長。

三、Habermas 的溝通行動理論，能使教師在同儕教練實施歷程中，給予同儕教師確切有效的處理方式解決教學困境

Habermas 主張的溝通絕非只是意見的交流，更重要的是藉由理性的溝通達到問題的解決。換句話說，同儕教練的歷程中所進行的一連串觀念與意識上的激盪與澄清是一種「過程」，徹底有效解決學生學習上的問題，提供教師教學上必要的協助以促成教師專業成長才是最終的目的。因此，教師必須掌握此一原則，調整自己在面對問題的思考及回饋模式，較有經驗的教師可試著將自己的內隱知識（教學秘訣）透過同儕教練展示自己的教學技巧及問題解決方式，班級經營處理上的獨到之處等等。總而言之，溝通的目的絕不止於溝通而已，更是為了藉此讓教師在教學時更得心應手，學生在實際的學習與生活中更幸福快樂。

四、Habermas 的溝通行動理論，能使教師在同儕教練實施歷程中，營造理想的溝通情境促進教師教學上的專業成長

Habermas 認為溝通雙方在機會平等、地位相當、彼此互信的基礎上，從事言辭行動，任何一方都不能獨占發言機會，如此才能使人們從被扭曲的意識型態下解放出來，在一個可以暢所欲言的理想溝通情境中作自我反省和理性判斷。

為了達到讓教師們的意見能真正的抒發出來，一些策略是必須的。例如：釋出正面有價值的回應、安排適當場合引導教師積極參與、公開鼓勵並認同參與同儕教練的教師們所作的貢獻、使用開放性的對話並傾聽需要幫助的教師內心真正的聲音。

同儕教練的實施，需在此理想的言辭情境下，所有參與的教師都能自由、公正、平等的進行理性溝通與辯論，充分發揮教師之間的溝通力，教師才能從中獲得更多有效的教學技巧與智能。如此才能真正彰顯教師的價值、尊嚴與主體性，同儕教練的實施才有意義。

肆、結語

透過 Habermas 的四項有效性聲稱的主張，讓教師在同儕教練實施歷程中，彼此發展出溫馨、和諧、信任的互助關係，促進真正理性溝通的達成，避免整個的互動溝通過程被扭曲，同儕教師間互相鼓勵、彼此合作學習與相互支持，教學經驗間的分享和交流，使教師之間充滿開放、真誠、信任、有效的溝通關係，有效提昇教師

本身的專業智能，整個學校文化也可因此由封閉轉化為開放，學校成功地提供教師有效能的成長環境。

同儕教練提供了教師們彼此成長的最佳模式，而 Habermas 的溝通行動理論，更彰顯出它在同儕教練的歷程中，專業對話時的關鍵角色。

參考文獻

- 呂木琳（1998）。**教學視導－理論與實務**。台北市：五南。
- 江至正（1998）。哈伯馬斯溝通行動理論及其在學校教育上的啓示。**台中師院學報**，**12**，104-124。
- 李俊湖（1997）。教師專業成長模式研究。**國立台灣師範大學教育研究所博士論文**，未出版，台北市。
- 阮靜雯（2000）。國民小學學校本位教學視導與教師專業成長之研究。**國立政治大學教育研究所碩士論文**，未出版，台北市。
- 何縉琪（1999）。國小教師主題統整教學歷程之分析暨合作省思專業成長模式之建構。**國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文**，未出版，台北市。
- 林俊瑩、林淑華（2000）。哈伯馬斯「溝通行動理論」在親師溝通歷程中的啓示。**研習資訊**，**17**(2)，70-75。
- 林朝成、沈力、結構群譯（1990）。**溝通與社會演化**。台北市：結構群。
- 邱錦昌（1988）。台灣地區國民中學教學視導工作之研究。**國立政治大學教育研究所博士論文**，未出版，台北市。
- 高博銓（2000）。反省思考與教學革新。**師友**，**403**，40-42。
- 秦夢群（1997）。**教育行政－實務部分**。台北市：五南。
- 陳惠邦（1998）。**教育行動研究**。台北市：師大書苑。
- 曾安築（1991）。哈伯馬斯的溝通行動理論及其在政治傳播上的啓示。**黃埔學報**，**23**輯，27-42。
- 黃瑞祺（1996）。**批判社會學－批判理論與現代社會學**。台北市：三民。
- 張清濱（1996）。教學視導的模式與應用。**研習資訊**，**13**(1)，5-13。
- 張德銳（1994）。**教育行政研究**。台北市：五南。
- 張德銳（1998a）。以教師同儕合作化解教學專業的危機。**教師天地**，**93**，12-16。
- 張德銳（1998b）。以同儕教練模式提昇教師專業。**學校本位課程與教學創新**，219-235。台北市：揚智。
- 楊宗仁（1991）。哈伯馬斯溝通行動理論對於校園倫理的啓示。**教育資料文摘**，**27**(6)，158-179。
- 歐用生（1993）。落實課程和教學視導。**研習資訊**，**10**(6)，1-6。
- 歐用生（1998）。**教師專業成長**。台北市：師大書苑。
- 歐用生（2000）。教師是轉型的知識份子－聲音的「政策」與「教學」。**國民教育**，**41**(2)，1-6。
- 閻自安（1998）。增進教師專業發展的新技術----Coaching 技巧之探討。**教師專業成長**

- 理想與實際，131-152。台北市：師大書苑。
- 鍾宜玲（1997）。一個社會教學小組之行動研究：教師之經驗分享與教學反省。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東縣。
- 羅清水（2000）。教學視導在教師專業發展的意義。研習資訊，17(2)，1-9。
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectual: Toward a critical pedagogy of learning*. MA. Bergin & Garvery.
- Goodson, I. F. (1994). Studying the teachers' life and work. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 29-37.
- Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational leadership*, 40(1), 4-8.
- Joyce, B., & Showers, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational leadership*, 53(6), 12-16.
- Minor, J., & Preston, K. M. (1991). *Peer coaching at the junior college level: Developing a non-threaten environment*. (ERIC document reproduction service NO. ED 369-410).

英國教學視導制度之探討

簡惠閔

臺北市立師範學院國民教育研究所博士班研究生

投稿日期：92.12.20

接受日期：93.08.12

摘要

本文透過對英國教學視導制度之探討，歸納出英國教學視導制度運作之特色。以英國教學視導制度為參考基準，再根據我國現行教學視導之狀況，提出對我國教學視導制度之六點建議：一、教學視導人員培育制度專業化，引領教學視導走向專業化；二、視導過程應重視學生的學習情形，以求真正提昇學習狀況；三、建立團隊教學視導之制度，使視導人員依其專長部份進行視導；四、教學視導報告應予公開，使學校與教師能加速改善；五、確實落實結果之追蹤制度，以落實發揮視導功能；六、根據教學視導發現的問題，提供教育政策制訂之參考。

關鍵詞：教學視導、英國視導制度、皇家督學

壹、前言

教育工作者最重要的使命是致力於塑造良好的學習環境，使每一位學生的潛能得以充分發揮，以獲得天賦與性向的最大開展！教學是教育中最重要的一件事情之一，因為唯有成功的教學，方能促使學生學習有效能，發揮教育的功效。此外，成功的教學亦可幫助學校有良好的學校效能，進而得以永續經營與發展。教學之良窳對於學生、教師與學校的影響力實不容小覷，各國為改善教學，對於教學視導之工作均相當重視。然而，我國以往教學視導工作受到教育行政制度與人員編制之限制，並未受到重視，加上相關視導人員欠缺專業素養、教學視導之經費短絀、學校數過

多，難以落實教學視導工作變遷，且一般教師對教學視導人員存有高度不信任感等主客關因素之影響（行政院教育改革審議委員會，1996；邱錦昌，1995；楊振昇，1999），使得我國教學視導總是流於表面形式化。

近年來，受到一波波教育改革之衝擊，我國開始重視教學視導，將之視為推動我國教育革新的一項重要課題。因為提昇教育品質的重要關鍵是：讓教師能真正專注於教學與提昇其專業知能。國內許多學者均一致表示：教學視導功能的發揮與視導制度之強化是直接影響教師素質的重要因素，並可藉此促使教師專業成長（王如哲，1999；呂木琳，1998；歐用生，1993；張德銳，2000），相信教學視導之實施是目前我國教育急需努力的方向！

他山之石可以攻錯，站在巨人的肩膀上，能幫助我們看得更遠！英國實施教學視導制度由來已久，視導制度對於提昇教學品質具有相當成效！本文先探討英國之教學視導之制度、模式、實施方式與特色；再就英國教學視導制度對我國之啟示與借鏡，加以說明。

貳、英國的教學視導之發展與演進

英國教學視導制度自 1839 年開始實施，至今已有一百六十餘年，其歷史源遠流長、制度完整。在英國，教學視導被視為一種手段，其目的在鑑定學校的優缺點，以期改進學校教育品質與提昇學生的學業成就水準。一直以來，這種視導的評鑑方式受到英國各界之肯定。以下就英國教學制度的發展演進作一概述。

英國的教學視導制度的發展乃是經由長期的演進，其演進可分為兩階段：一為皇家督學時期，自西元 1839 年至 1992 年，約有一百五十餘年的歷史；二為教育標準局設置時期，則從 1992 年迄今。以下分別就這兩時期的演進，加以說明（吳培源，1999；周衷蓮，2002；邱錦昌，1993；秦夢群，2001；Maw, 1996）。

一、皇家督學時期

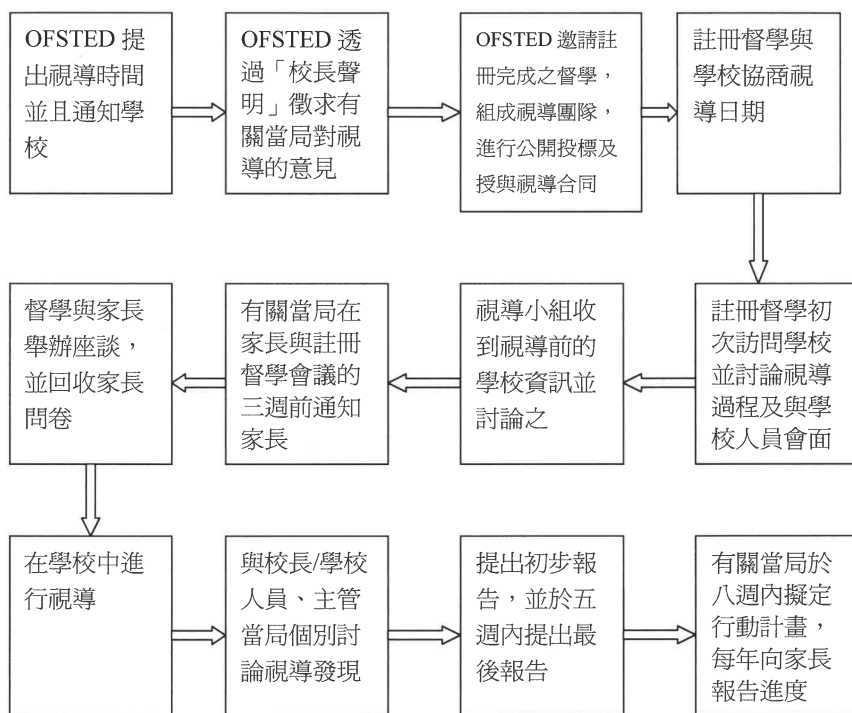
英國視導制度始於 1839 年設立的皇家督學（Her Majesty's Inspectors, HMI），目的為視察學校，主要在監督學校的補助款。以下就皇家督學時期的起源、發展與採用方式，加以說明。

- （一）起源：自西元 1839 年開始，為監督接受政府經費補助之私立學校，因此，創立督學制度。由英女皇直接加以任命督學，故稱為皇家督學。皇家督學時期開始，由兩位督學分別監督英國教會學校與非教會學校。
- （二）發展：皇家督學的責任在確保政府補助之適當分配，接受補助之學校學生英文、數學、宗教三學科必須在一定成績標準之上，採取「成果補助（payment by results）」的方式。在西元 1850 年度員額增為三十多人，1950 年代則增為五百人左右。隨著人數之日益擴充、民主政治與教學視導制度的發展，英國皇家督學視導亦日趨制度化。
- （三）採用方式：視導進行時，視導者、校長、主任與教師們一起討論；視導結束後，可以與被視導機構舉行座談會議；主管教育人員與顧問人員舉行定期座談會議；透過全國性的刊物發表相關的教學視導與調查報告資訊。

二、教育標準局設置時期

英國於 1992 年公布教育法案 (Education Act 1992)，規定新設教育標準局 (Office for Standard in Education, OFSTED) 負責教學視導工作其主要組織與功能簡述如下。

- (一) 教育標準局設置皇家督學長 (Her Majesty's Chief Inspector, HMCI) 一人，向國會負責，其主要任務為：確定每一所中小學，初期四年，後來每隔六年就接受一次正式的教學視導；鼓勵一般私人企業機構參與視導之競標與簽約；每年向國會及首相報告學校教育的品質、標準與效率。
- (二) 教育標準局之視導人員，共分為四類：a. 皇家督學；b. 註冊督學：具有專業教育背景，經訓練、評鑑後認可之專業視導人員；c. 團隊督學；d. 非本科督學：未具有教育專業背景者，經公開徵求登記、資料審查錄取的督學。
- (三) 教學視導的實施方式 (見圖一)：a. 由教育標準局安排視導學校時間表，以確定每一所學校在六年內至少要被視導一次。b. 教學視導之主要任務為：學校教育品質、學生所要達到的教育標準、學校是否有效管理與運用經費、學生在精神、道德、社會與文化的發展情形。



圖一：英國教育標準局視導流程圖

經由上述說明，可以瞭解：英國的教學視導制度歷經許多重大的變革，然其有明確的組織與分工方式使教學視導之專業判斷不受政治之干預，使其能有效監控與評鑑學校辦學績效。這樣的歷程讓英國的教學視導臻於完備，而顯示出其獨有的特色。

參、英國教學視導運作之特色

英國視導人員為中央與地方的橋樑，使得英國在地方分權制度下，國家尚能貫徹教育政策。英國教學視導制度最大特色為分區視導，合議策進，以及重視督學人選。以下就英國視導制度運作之特色，加以說明（邱錦昌，1993；葉郁菁，1998；謝文全，1999）。

- 一、設置獨立機構，專職辦理教學視導工作：英國於一九九二年教育法案通過公布，規定新設教育標準局負責教育視導工作。主要任務有三：視導中小學、辦理督學之註冊工作、向教育大臣提供有關教育品質與學校標準之建議。
- 二、採公辦民營的方式，以提高視導的品質與效率：為補充皇家督學人力專業化與數量之不足的問題，英國教學視導制度運用公辦民營的方式來辦理，以提高教學視導之品質與效率。採用外包的方式交由於教育標準局督學長註冊有案的督學負責，由這位註冊督學組織視導隊伍去視導學校。
- 三、採團隊視導方式，以進行全面性視導：視導團隊由得標的註冊督學依契約規定條件負責組成。這些團隊人數依所視導的學校規模而定，一般少則三位，多則十六位，其中視導團隊至少有一位不屬於教育專業人員，沒有教學及學校行政管理之經驗，以提供非專業的見解。視導團隊之成員均接受過視導訓練，以求能做一周全之視導工作。
- 四、根據學生學習水準，做為教學成效之評斷標準：皇家督學的判斷是根據觀察而來，乃是根據第一手的學習與教學的事實證據，包括：學生考試的成績紀錄、師生之間的討論情形，以瞭解教學的實施是否能符合視導學校之設置目的、目標、資源、背景與結果，其中最重要的評斷標準為學生學習水準。
- 五、視導組織有序，使視導進行得以分類、分科進行：英國教育標準局設有五百位的全職行政人員，負責督學的註冊登記、契約訂定與法律問題等行政事宜，兩百位皇家督學負責與視導有關的專業工作，例如：訓練與監督民間督學、處理視導不及格與需要改善的學校、視導師資訓練與成人教育等。這些強而有力的支援與分工系統，使視導人員可以專心致力於視導工作，充分發揮教學視導功能。
- 六、視導過程透明且多方參與：教學視導前，學校的有關當局必須將視導日期通知家長與其他相關人員，並安排註冊督學與家長的會議。實際進行視導時，督學將視導記錄於標準化觀察表上，以七點量表評定教師教學、學生反應與進步、成就等表現。教學視導結束後，帶隊的督學需向校長簡報過程中的發現；並於隔週向校董會做簡報。整個視導過程都是極為透明、公開，另外，為求對學校教學的全面瞭解，視導過程是相關人員的多方參與。
- 七、視導結果報告公開，且能持續追蹤與深入瞭解：教學視導的報告清楚地敘述學校的優缺點，並提出下一步追蹤輔導行動的有用訊息。學校董事會接到教學視導報告後，必須與學校校長、教師共同會商討論，並於規定期間，研擬書面的改善行動計畫，並向家長報告計畫執行的進展。對於視導結果不佳之學校，皇

家督學必須採取特別措施，定期訪視學校，提供必要支援與輔導，持續觀察與追蹤其改善情形。

八、皇家督學影響教育政策之制定：皇家督學必須讓大眾瞭解優良的教育事實與待改進的缺點，以評鑑出目前的教育趨勢與水準。根據這些資料，皇家督學得向教育大臣與相關政府單位，提出關於全國教育系統表現的建言與支援。因此，皇家督學對於英國教育政策與制訂的形成過程，有著重要的影響。

英國的教學視導制度實施已久，經過長期的發展與演變，教學視導制度已相當完備。教學視導的確實實行，對於教學狀況的改進提供相當有力的支持與協助。英國視導制度是相當透明、公開，皇家督學檢驗學校組織是否有盡全力去鼓勵學生與教師、師生間的關係、教師與家長間的聯繫責任程度、學生間的相互影響、教師對學生的各種記錄評估，全面而周全的視導，帶領英國的教育走向更臻完善之境。

肆、英國教學視導對我國之啓示

我國教學視導制度仍屬未成熟階段，未來欲發展一套適切可行之教學視導模式，除應考量我國國內實際的教育生態與國情外，英國實行已久的教學視導經驗，亦可以提供我們一些啓示與方向。

一、教學視導人員培育制度專業化，引領教學視導走向專業化

英國之教學視導人員強調專業化，重視視導人員的專業訓練與培訓。教學視導乃是一種協助教師專業成長的歷程，基於輔導與協助的立場，帶領教師專業成長與發展，以提昇教學品質。因此，視導人員應有正確的教育理念、教學視導的相關概念，並具備相當的學校經驗、足夠的專業智能，方能使視導發揮功效。英國之專業化培訓的確發揮視導之功效，我國教育單位亦應針對教學視導人員給予一專業化之培育制度。

二、視導過程應重視學生的學習情形，以求真正提昇學習狀況

教學視導的最重要目的在於：給予學生良好的教育環境，提昇教學品質。教學視導除視導教師的教學之外，應加強對學生學習狀況的視導。以英國為例，督學進行視導的過程中，強調注意學生的學習興趣、好奇心與熱忱的程度，以學生的反應做為教師改進教學之依據。學生是教師的教學的最直接反應，因此，教學視導應觀察學生之學習情形並給予被視導學生有發言之機會。

三、建立團隊教學視導之制度，使視導人員依其專長部份進行視導

目前國內督學工作繁重，視導校數及教師次多，人力顯然不足。一位督學視導一校，易有疏漏不足之處，使視導之美意與功能不能發揮。參酌英國的視導方式，我國視導制度應根據視導學校數及教師人數之多寡，適時增加人力，以落實學校教學視導之工作。我國應可成立教學視導團隊，根據視導內容與方向，以該領域適合之視導專業人士來進行。以專業的團隊視導，根據視導內容與方向，組織合適之視導團隊，使視導制度能充分落實。

四、教學視導報告應予公開，使學校與教師能加速改善

目前我國的教學視導報告，是採取不公開的方式。參考英國的作法，發現視導報告結果公開，隨時提供家長與社會各界上網查看，對於學校有警惕之效。我國亦可透過視導結果之公開，詳細具體敘明實際之教學狀況與視導過程之發現與問題。這樣一方面可使視導工作有監督與評量之效；另一方面也可透過師生、家長的聲音來督促問題加速改善。

五、確實落實結果之追蹤制度，以落實發揮視導功能

教學視導之立意是在使學校提供良好的教學環境，針對不良之處予以改進。因此，教學視導之後的檢討與回饋才是最主要的部份，視導人員除了對學校提供改善建議之外，應幫助學校做實質的改善工作，將追蹤教學視導納入視導之後固定工作，並要求學校根據教學視導報告確實研擬改善計畫，以確實落實教學視導功能。

六、根據教學視導發現的問題，提供教育政策制訂之參考

由於教學視導是實際進入教學現場，可發現實際存在於現場的問題。英國之視導人員會提出全國教育系統的整體趨勢與問題，以作為教育政策制訂之依據與參考。我國之教育政策制定，其參酌點大都是上層之意見與民間之聲音，對於現場的實際問題則多忽略之。然而，若是督學在視導過程中，發現一些普遍存在於學校之間題狀況，可向主管單位提出相關的建言與報告，作為教育政策執行之參考，會使教育走向更具現場實務化，以收落實提昇教學與改善教學環境之效。

伍、結語

優質的專業教學對於提昇學生學習成效，與發展學校整體效能均大有助益。然而，我國目前面臨教育改革的種種變動，教育呈現意識型態過重的危機，加上政治力的介入干預、部份家長之過度參與、教育市場化導向過重等問題，使得我國教師專業面臨種種困境。在這樣的狀況下，我們應積極推動教學視導之工作，讓教學視導專業化，重視視導人員的專業訓練與培訓、視導團隊與制度的建立，使教學視導確實發揮其督導與協助輔導之效。藉由教學視導的實施促進教師的教學專業發展、改善教師的教學表現，帶領教師走向一專業化之發展。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革第三期諮議報告書**。臺北市。
- 吳培源（1999）。**英國教育視導制度**。高雄市：復文。
- 邱錦昌（1993）。英國皇家督學視導措施之簡介（上），**研習資訊**，10(6)，16-20。
- 周衷連（1992）。**我國教學視導實施之研究**。暨南大學教育行政與政策研究所為出版碩士論文，未出版，南投縣。
- 邱錦昌（1994）。美國教育視導趨向之研究。**教育與心理研究**，17，99-128。
- 邱錦昌（1995）。**教育視導之理論與實際**。臺北市：五南。

- 秦夢群 (2001)。教育行政－實務部份。臺北市：五南。
- 楊振昇 (1999)。邁向二十一世紀我國教育視導制度之反省與展望，*教育政策論壇*，**1**(2)，81-117。
- 葉郁菁 (1998)。英國督察體制之教師評鑑系統在我國可行性之初探，*臺南師院初等教育學報*，**11**，365-382。
- 謝文全 (1999)。教學視導的意義與原則－並以英國教學視導制度為例，*課程教學季刊*，**2**(2)，1-14。
- Maw, J. (1996). The handbook for the inspection of schools : Models, outcomes and effects. In J. Ouston, P. Earley & B. Fidler (Eds.), *OFSTED Inspections : The early experience* (pp. 22-32). London: David Fulton Publishers Ltd.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching : Strategies and techniques*. New York: Corwin Press.

臺灣地區商業類技術學院 低年級經濟概念與經濟推理 教學之研究

紀博棟

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士候選人
醒吾技術學院兼任講師

黃美筠

國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系副教授

投稿日期：92.12.22

接受日期：93.08.12

摘要

「經濟知識」對成爲理想公民，以及個人、企業組織與國家經濟之發展都有重大幫助。可是，臺灣地區技術學院經濟教育課程與教學之相關研究，仍然較少受到重視。其實，其相關之課程與教學非常重要。其中，「經濟概念」的教學方式，以及經濟學基本概念與數理推理之聯結，也可以應用至臺灣地區商業類技術學院經濟教育之教學實施，成爲當前可以採用之教學重點，尤其是低年級或基礎階段。這些教學途徑經由本文深入研究後，將可以提高經濟教育教學成效。

關鍵詞：商業類技術學院、經濟教育、經濟概念教學、經濟推理教學

壹、前言

一國公民對經濟知識之正確瞭解，是成爲理想公民之重要關鍵。而且，所有企業界經理人員或其他工作者，如果具備分析經濟問題之能力，也能對個人理財、企

業組織發展，甚至國家經濟發展產生重大幫助。因此，大專青年應修習經濟課程，年輕人亦應對經濟學概念有正確的認識（程健教，1988）。在臺灣地區，經濟教育研究在中小學相關課程如社會科教育，已經逐漸成為研究之重要領域。可是，在技術學院學習階段，對於經濟教育課程與教學之相關研究，仍然較少受到重視。其實，高等技術職業教育中經濟教育之課程與教學非常重要，無論對學生個人與整個國家社會都有很重要之影響。尤其是知識經濟時代，回流教育之觀念日益受到社會大眾之重視（紀博棟，2003b），技術學院學生之「學習權」應該受到保障。

在大學院校經濟學課程常常被相關科系主修學生列為最頭痛的三計（濟）^①之一，技術學院的學生也常常有此頭痛的問題。很多學生畢業後對財經新聞常有錯誤的解讀與分析，此可能與學習方法偏差，或是學習內容偏離現實有關，也是突顯經濟學教育之挫敗（朱容徵，2003）。而且，大學教師專業知識也許夠，但是對於教育專業的認知是否足夠，可能也有問題（鄭瑞城，2004）。

由此顯示出商業類技術學院經濟教育可能有待加強。根據研究顯示中小學階段之經濟教育十分重視並集中在「經濟概念」的教學（方詠菁、黃美筠，2002；王若文，1992）。此方式，也可以應用至商業類技術學院低年級或基礎階段經濟教育^②之教學實施。此外，經濟學基本概念與數理推理之聯結，也逐漸成為商業類技術學院之低年級或基礎階段經濟學教學重點。因此，經濟概念與經濟推理雙管齊下之教學，才能符合經濟教育目標（黃美筠，1998）。由此可知，上述問題非常值得深入研究，藉以提高包括低年級或基礎階段在內之臺灣地區商業類技術學院經濟教育之教學成效。

貳、商業類技術學院低年級經濟教育之本質

目前，臺灣地區商業類技術學院階段之課程設計與教學實施，並不像其他教育階段如中小學一樣受到重視。實際上，整個教學過程主要依據各級教師之專業領域實施教學，對於課程如何安排，教學方法如何選擇等較少重視與注意，低年級經濟教育也不例外。

一、經濟教育之定義與目標

經濟教育主要在於協助學生具有思考之技巧和必備之實用知識，俾能對經濟問題作理性之判斷，使學生變成更有效率之決策者和更有責任感之公民（黃美筠，1996）。而且，經濟教育的重要，不僅在於其本身經濟知識的構成部分，更在於其所提供一套符合理性的決策模式（方詠菁等，2002）。使學生日後能像經濟學家一樣地思考（梁小民，2002；熊秉元，2002）。

也就是說，經濟教育主要重點在於經濟知識之學習，其與今日生活特別密切，

^①大專院校商學與管理學門所謂之「三計（濟）」即經濟學、會計學與統計學。

^②指技專校院之基本或初級經濟學相關課程，通常實施於五專三年級、二專一年級與四技一年級階段。

它不僅是重要的知識構成部分，且是關乎公民必須在社會與個人層次所做複雜選擇時的一種思考方式，即經濟推理能力，其可以協助公民充分瞭解現代世界。但是，經濟素養（economic literacy）無法隨意地經由在經濟體系內求生存時獲得，它需要正式的教學且應成為所有公民的必備教育（黃美筠，1996；黃美筠，2002）。而且，隨著學生的年級愈高，所學習經濟概念涵蓋的深度也隨之增加。有些經濟觀念具相當高的困難度，需逐步發展（郭金水，2001）。總之，透過經濟教育以使學生，真正成為具備經濟認知與能力的現代公民（NCEE, 2002）。

二、商業類技術學院低年級之經濟教育

在臺灣地區技職教育體系各級學校的科、系與所，係我國業界各職場人力主要的培育搖籃，而技術學院之教學一向多以「技術」取向（陳瑾瑛，2001），強調在實務界之「應用」，不僅工業類學門如此，也同業存在於商業類學門。因此，商業類技術學院低年級階段之經濟教育教學目標比一般普通大學更重視與強調理論與實務的整合（紀博棟，2003a），也是技術學院學生獲得經濟知識，以及深入研究經濟問題的重要與關鍵基礎。因此，經濟概念與推理知識之理論學習與實務應用教學，將可以提高成為現代理想公民與優秀工商企業經理人才所需具備經濟知識之教學成效。

參、商業類技術學院低年級經濟教育之內涵（一）概念教學

一、概念教學途徑

學者黃鴻博（1998）認為概念圖對師生而言都是一個相當有力的教學與學習工具（黃鴻博，1998）。Novak 根據 Ausubel 的認知同化理論，認為學習必須賦予意義，才能使學習效果持續長久，發展出「概念構圖」教學法，用來幫助學生改善學習、認識學習的意義，以及作為評量的工具（余民寧等，1996）。

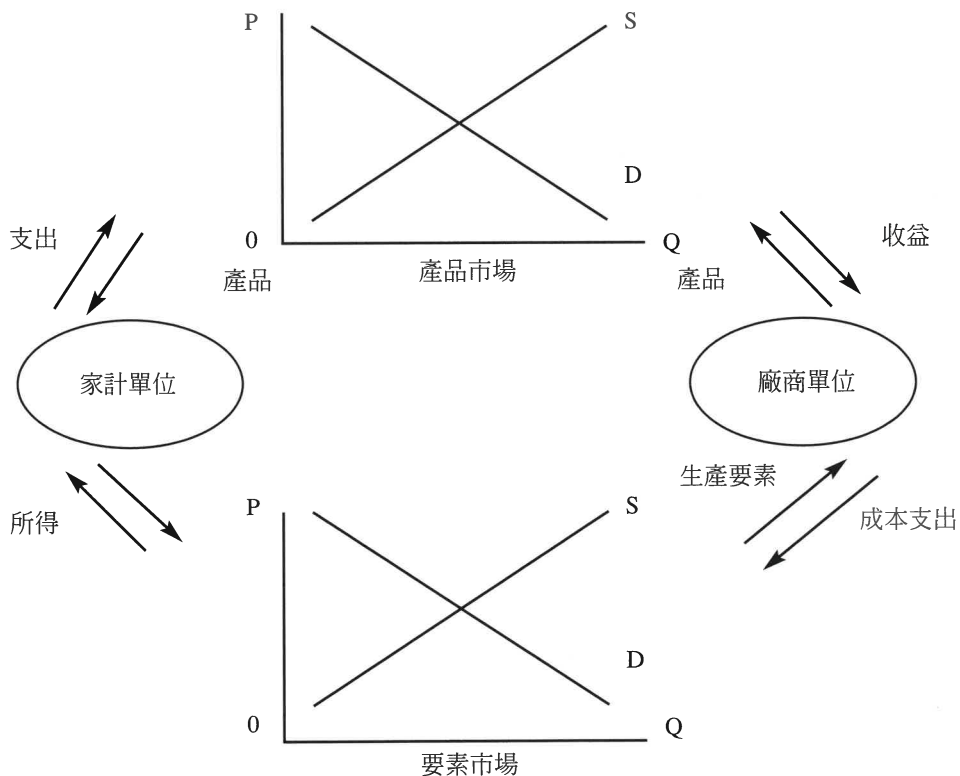
從應用性而言，概念構圖可以作為一種教學策略。概念構圖可以同時整合「歸納法」與「演繹法」途徑，將學生既有的舊知識和舊經驗與剛學習的新知識和新經驗加以聯結，讓學習變得更有意義，融會貫通成為一個具有結構化之概念知識。概念構圖不僅改變學生的認知結構，更改變學生的情意態度，讓學生從建構概念圖中自覺學習的樂趣與成就感，因此改變了自己對學習的認知，進而影響學業成就（余民寧等，1996；蔡秉燁，2004）。

概念圖之所以能對學生的學習產生效果，其主要的機制是讓學生自行建構屬於自己的概念圖，似乎與持「建構知識論」（constructivist epistemology）者頗為相似（余民寧等，1996）。教學者可以透過概念構圖的方式分析教學內容所包含的概念與概念間的關係，也可以幫助教學者發現糾正本身存在的迷失概念，還可以提供學生在概念學習上一個參照的鷹架。概念圖可以在教學的過程中的不同階段，讓教學者引導學習者一再的回顧、修正、重新建構概念圖，概念圖的改變標記著學習者自己改變與進步的軌跡，是培養學生學習如何學習與監控學習歷程的良好方法（黃鴻博，1998）。

二、商業類技術學院經濟教育之基本經濟概念教學

根據經濟教育學者之研究，經濟教育十分重視經濟概念的教學（方詠菁等，1992），也已經探討其理論基礎（黃美筠，1996）。不僅中小學經濟學教學大部分集中在「概念」上（王若文，1992），商業類技術學院教師對於低年級或基礎階段之「經濟學」課程，也同樣可以採取概念教學途徑從事教學，要先讓同學知道所應用之基本經濟概念，否則只是知道時事之分析，卻沒有經濟基礎（胡玉蕙，2003），成為經濟問題背後之理論根據，很可能會對經濟現象做出錯誤之解釋與推理。因為，「經濟學」的教學型態雖然不完全相同，但是仍然具有概念性教學與基本技能的學科性質，此部分為使學生瞭解並精熟分析工具與「學科語言」（黃美筠，2000），任課教師在採用講授法教學時應注意如何使學生產生對經濟概念之理解。

以商業類技術學院低年級或基礎階段或基礎階段「經濟學」課程之教學為例，可以參考經濟學基本概念教學架構（FTBC）所設計之基本經濟概念方式（Saunders等，1996），再採較深入之經濟概念教學。可以將經濟概念分為主概念群與次概念群，再將各主要經濟概念之關係聯結起來（黃美筠，1998），使學生對各經濟概念融會貫通，而不只是片斷經濟知識之吸收。學者蔡秉燁（2004）認為具體之教學方式可以設計經濟學學習目標結構圖或概念圖（蔡秉燁，2004）。例如圖一中經濟活動之循環周流圖之概念教學設計。



圖一：經濟活動之循環周流圖

資料來源：修改自張清溪等（2000）；溫明忠（2001）

肆、商業類技術學院低年級經濟教育之內涵（二）推理教學

一、推理教學途徑

推理教學途徑在數理與科學教育中居於非常重要之地位。其中，經濟推理可定義為：使用重要之基本假設，以一合理之程序去推論與預測人類經濟行為之過程（黃美筠，1998）。

二、商業類技術學院經濟教育之數理經濟推理教學

目前主流經濟學者大多數認為，現代經濟學之語言就是數學（熊秉元，2002）^④，學者 Boyd（1998）認為學院以上之經濟分析與教學愈來愈利用數學方法，近年來更採用電腦之數理化方式來解決各種問題（Boyd, 1998）。目前，經濟學的知識若要在學校課程中徹底教授，需要與其他領域整合，如社會科與數學（郭金水，2001）^⑤，以及資訊科技等。

所以，「數理經濟推理」之教學途徑顯得日益重要，可以使經濟概念操作化、具體化，更重要的是增加學生運用數理與數量方法推理能力，幫助解決經濟問題。以操作化教學策略而言，如何以數量或圖表的方式呈現經濟概念，如數量化經濟概念（郭金水，2001），以使學生對「數理經濟推理方式」之理解，在商業類技術學院中也越來越重要。

以「邊際效用（marginal utility, MU）」^⑥主題之教學設計為例。具體之教學步驟：

可以設計先以表格數據介紹邊際效用概念（如表一^⑦與表二^⑧），再直接將其數據描繪出來（如圖二），或是經由微分之計算後，再將其數據平滑地描繪出來（如圖三），即可以得到邊際效用曲線（如圖四），最後再說明為何（why）與如何（how）將「經濟數學」與「經濟概念」相互結合。使學生對下列數學方程式充分瞭解。

$$\text{間斷型： } MU = \frac{\Delta TU}{\Delta Q} = \frac{TU_1 - TU_0}{Q_1 - Q_0} \quad \dots\dots (1)$$

；或

$$\text{連續型一： } MU = \frac{dTU}{dQ} \quad \dots\dots (2)$$

$$\text{連續型二： } MU = \frac{\partial TU}{\partial Q} \quad \dots\dots (3)$$

^④其實，數學只是一種邏輯語言，為經濟學家提供了有用的工具，但是，千萬不要忽略了經濟學之現實意涵（劉孟奇，1999）。

^⑤數學配合電腦實施教學日益重要（錢圓亮等，2002），也較具教學效率（Becker, 1983）。

^⑥邊際效用就是指消費者每增加一單位時，總效用的增加量（溫明忠，2001）。

^⑦此類型為「間斷型」資料，採用「差分法」計算邊際效用。

^⑧此類型為「連續型」資料，採用「微分法」計算邊際效用。

其中，「TU」^⑧表示總效用，「Q」表示消費者之消費量或需求量，「1」表示變動後，「0」表示變動前。此時教師可以採概念圖或是以數據表格方式，解釋上述數學式之數理邏輯推理過程。接著將基本數學（間斷型）與微分（連續型）概念和邊際效用概念結合，最後再以經濟實務或工商企業實務中消費者或購買者之各種效用變化為例子，解釋邊際效用概念。

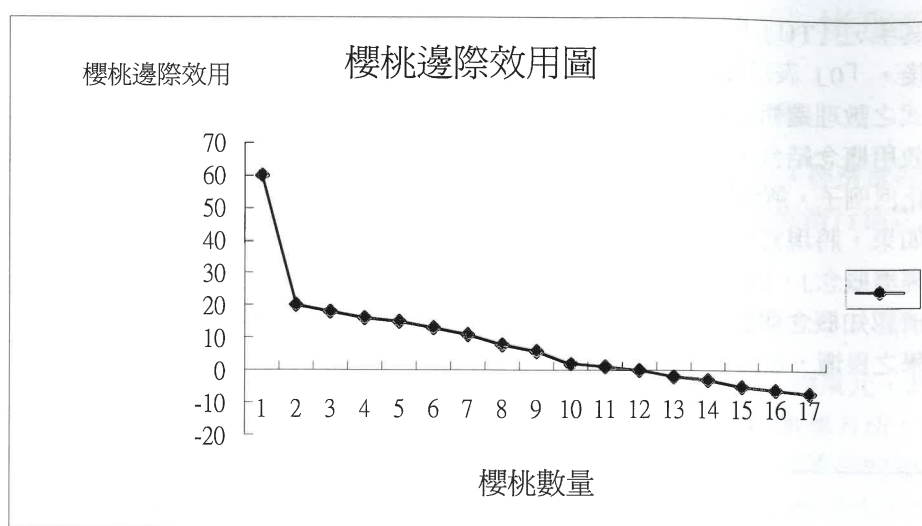
如果，將現實經濟數據納入分析，還可以同時結合「經濟統計」、「經濟數學」與「經濟概念」，以預測經濟問題。也就是教師可以經由上述教學步驟，同時教授學生經濟認知概念與數理經濟推理能力，可以減低大多數商業類技術學院學生對學習經濟學之畏懼，並且使學生具備概念完整與嚴謹邏輯推理之經濟知識。

表一：櫻桃之邊際效用遞減法則表格說明（間斷型）

櫻桃	總效用	邊際效用
0	-20	
1	40	60
2	60	20
3	78	18
4	94	16
5	109	15
6	122	13
7	133	11
8	141	8
9	147	6
10	149	2
11	150	1
12	150	0
13	148	-2
14	145	-3
15	140	-5
16	134	-6
17	127	-7

資料來源：修改自邱振崑（2003）之附範例光碟；張清溪等（2000）根據表一可以計算得出圖二之圖形資料。

^⑧學生對於數理經濟學中各經濟變數之符號意義一定要徹底瞭解，才可能正確地對經濟方程式進行後續之數學推理。



圖二：櫻桃之邊際效用圖（由表一資料繪製）

假設連續型總效用方程式為（邱振崑，2003）：

$$y = -1.1518x^2 + 26.446x + 3.1491 \quad \dots (4)$$

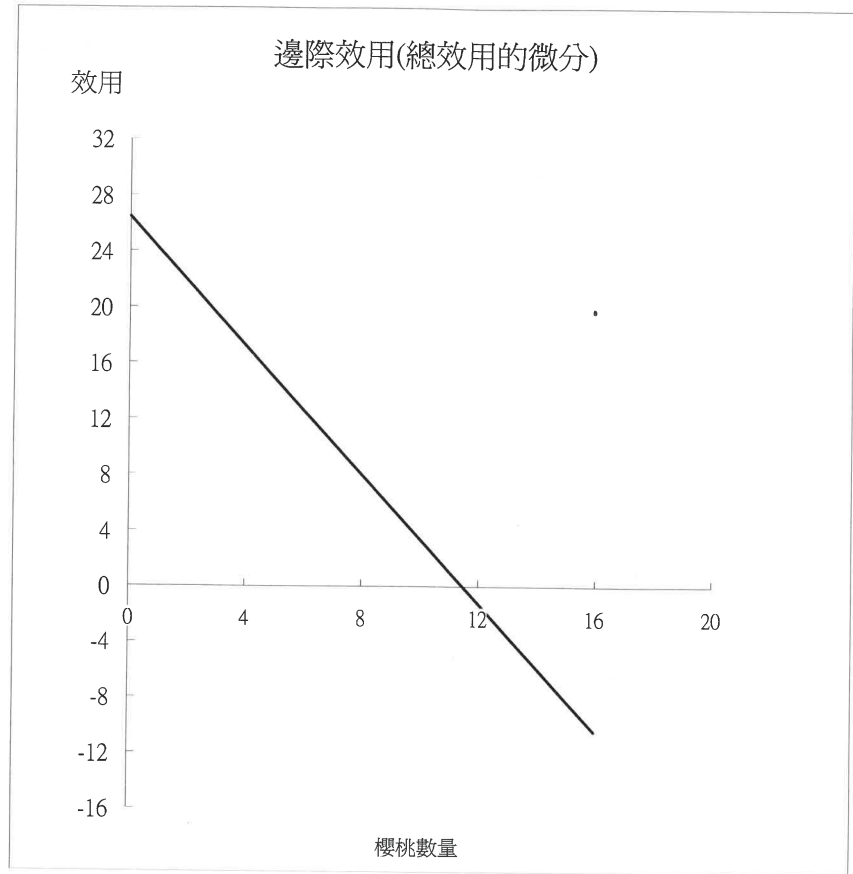
接著再計算邊際效用，其數據如表二。

表二：櫻桃之邊際效用遞減法則表格說明（連續型）

櫻桃	總效用	邊際效用(總效用的微分)
0	3.1491	26.446
1	28.4433	24.1424
2	51.4339	21.8388
3	72.1209	19.5352
4	90.5043	17.2316
5	106.5841	14.928
6	120.3603	12.6244
7	131.8329	10.3208
8	141.0019	8.0172
9	147.8673	5.7136
10	152.4291	3.41
11	154.6873	1.1064
12	154.6419	-1.1972
13	152.2929	-3.5008
14	147.6403	-5.8044
15	140.6841	-8.108
16	131.4243	-10.4116

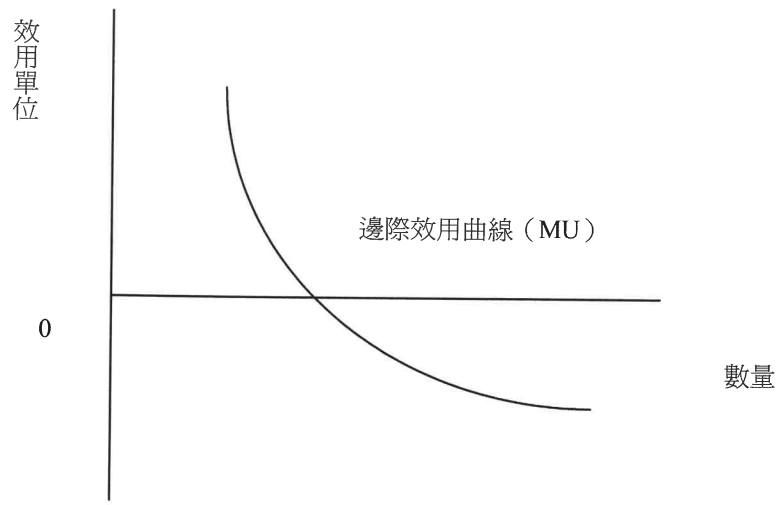
資料來源：修改自邱振崑（2003之附範例光碟）

根據表二可以計算得出圖三之圖形資料。



圖三：櫻桃之邊際效用遞減法則圖形

資料來源：出自邱振崑（2003之附範例光碟）



圖四：一般化後之邊際效用曲線圖

伍、商業類技術學院低年級經濟概念與推理教學之發展

什麼重要之「經濟概念」才是商業類技術學院低年級經濟教育，所須教學之「經濟概念」，至今仍然存有爭議。

一方面，長久以來，經濟學家習慣於強調經濟學的科學性，以致於有一部份經濟學家及經濟學理論幾乎已經脫離於經濟之現實，而產生一些為學問而學問，與人類經濟生活幾乎毫不相干的研究（陳博志等，1986）。另一方面，自1960年代開始，經濟學者慢慢以經濟學的分析工具探討政治、社會和其他領域的「非經濟行為」。這時候，經濟學不再只是一些「研究主題」，而是隱含一套「分析方法」（熊秉元，2002）。而且，許多社會科學都與經濟學產生極大的關連（程健教，1988），如法律學、社會學、政治學、心理學等學門，甚至包括自然科學之環境、醫療、工程等學門等，都可以與經濟學科際整合。如此，更使何為必須教授之「經濟概念」引起更多之爭論。

目前我國的高等教育，尤其是大學教育，有強烈職業教育偏向，課程已經普遍地排擠了一般博雅教育（liberal education）（黃崑巖，2002），技術學院之情形更加嚴重。不僅技術學院非常「職業化」，連我國大學教育也已過度職業化（黃崑巖，2002）。商業類技術學院經濟教育所培養出來的畢業生，常常對經濟知識學藝不精，或是成為「直線思考」經濟問題之「經濟工程師」（夏道平，2003），無法正確地應用經濟知識於工商企業實務界，也無法像經濟學家一樣地思考推理相關經濟問題。

因此，教學內容需要調整，經由前述之研究分析，可以推論出兼具整合「歸納法」與「演繹法」特色之經濟概念與經濟推理教學途徑，值得在教師們採用。但是，經濟概念與經濟推理之教學受許多「變數」的影響，包括觀念的困難度，學生的認知能力與生活經驗，既有的學校課程，以及教師的教學技術水準等（郭金水，2001）。尤其，處在知識倍增時代，教師之教學與學生之學習勢必要改變（湯志民，2001）。所以，未來商業類技術學院低年級階段之經濟教育，必須要有「經濟教育」的專業知識納入教學設計中，才比較能在知識經濟時代中發揮良好之教學成效。

陸、結論

由上述研究可以發現，臺灣地區商業類技術學院包括低年級或基礎階段在內之經濟教育，可以經由上述之概念與推理教學方式實施。無論是基本經濟概念或是數理經濟邏輯能力，只要經過適當之教學設計都可幫助學生對經濟知識之學習。不僅可以避免對於經濟學基本概念產生「枯燥」之認知，而對於經濟學「數學式」產生「畏懼」心理。

而且，最重要的是，經濟學任課教師是該課程之實施者，也是商業類技術學院經濟教育之推動者。未來，如果教師能夠將經濟概念與推理之教學途徑納入教學設計中，對於學生的經濟教育之學習成效，將更有助益。不僅可以使學生畢業後將經濟知識應用於工商企業實務界，更能具備經濟推理思維，也能像經濟學家般之正確分析與深入思考經濟問題，如此才能將經濟教育之本質充分發展出來。

總之，只有採取適合與正確之經濟教育學習途徑，才可以真正地提高經濟教育之教學成效。而且，臺灣地區商業類技術學院學生日後也才更能成為具備健全經濟知識之工作者、優秀之企業經理人與現代理想公民。

參考文獻

- 方詠菁、黃美筠（2002）。高中公民科教師對經濟學教材內涵需求之研究—以台灣中部地區為例。**公民訓育學報**，**12**，143-185。
- 王若文（1992）。學生的經濟認知。**中等教育**，**43(5)**，46-55。
- 余民寧、陳嘉成（1996）。概念構圖：另一種評量方法。**國立政治大學學報**，**73**（上冊），161-200。
- 朱容徵（2003）。**圖解經濟學—實用寶典**。臺北市：全華。
- 邱振崑（2003）。**用 EXCEL 精通經濟學**。臺北市：五南。
- 胡玉蕙（2003）。徐仁輝、陳世能、李顯峰、林卓民研究。非商學管理學院經濟學教學改進計畫（各大學經濟學教學座談會臺灣大學「經濟學」教學心得意見）。**教育部顧問室九十年人文社會科學教育改進計畫**。2003，6月29日，取自 <http://cc.shu.edu.tw/~nmgtecon>。
- 紀博棟（2003a）。知識經濟時代「投資學」課程「協同教學法」之研究—以臺灣地區商業類技術學院在職班為例。**醒吾學報**，**26**，433-462。
- 紀博棟（2003b）。臺灣地區技術學院在職班「投資學」課程教學方法之研究。**技術及職業教育（雙月刊）**，**77**，28-30。
- 夏道平（2003）。（夏序—經濟學家的思路）載於吳惠林，**經濟學的天空（第五版）**。臺北市：翰蘆。
- 梁小民（2002）。**經濟學是什麼**。臺北市：揚智。
- 程健教（1988）。我國兒童社會學習需要經濟學教育素養。**幼兒教育年刊**，**2**，46-76。
- 溫明忠（2001）。**經濟學**。臺北市：前程。
- 郭金水（2001）。國民中小學九年一貫課程綱要社會領域第一學習階段經濟主題軸的內涵與教學問題。**國民教育**，**41(5)**，4-25。
- 陳英娥（2002）。教室中的數學論證之研究。**教育研究資訊**，**10(6)**，111-132。
- 陳瑾瑛（2001）。「人力資源管理」有關課程規劃之個案研究。**樹德科技大學學報**，**3(1)**，113-121。
- 陳博志、張清溪、劉鷹釧（1986）。**我國經濟學研究現況分析**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（NSC74-0301-H104-01）。
- 湯志民（2001）。知識經濟與教育轉型。**教育資料與研究**，**41**，13-16。
- 黃美筠（1996）。經濟教育理論的評介。**公民訓育學報**，**5**，193-222。
- 黃美筠（1998）。從經濟教育的立論基礎探討中學經濟學教學的內涵。**公民訓育學報**，**7**，201-220。
- 黃美筠（2000，12月）。經濟推理—做決策的模型在國中公民與道德科教學的應用。

- 載於國立台灣師範大學公民訓育學系舉辦之「二十一世紀公民與道德教育學術研討會」會議論文集（頁 389-411），臺北市。
- 黃美筠（2002）。國三學生對公民與道德科經濟教材經濟認知成效之評估—以附加價值法探討。《公民訓育學報》，12，59-108。
- 黃崑巖（2002）。生物科技時代的高等教育角色。《通識教育季刊》，9(2)，153-166。
- 黃鴻博（1998）。概念構圖在自然科教學上的運用。《國教輔導》，38(1)，13-18。
- 張清溪、許嘉棟、劉鷹釧、吳聰敏（2000）。《經濟學—理論與實際（上冊）》（第四版）。臺北市：翰蘆。
- 鄭瑞城（2004）。大學與時代的對話（特約採訪：李政賢）。《教育研究月刊》，118，89-97。
- 蔡秉燁（2004）。從有意義的學習談教材設計。《教育研究月刊》，118，98-107。
- 劉孟奇（1999）。Lakatos之科學哲學與經濟學方法論。《經濟論文叢刊》，27(1)，101-142。
- 熊秉元（2002）。《經濟學對金剛經的闡釋》。臺北市：茂昌。
- 錢圓亮、李銘貴（2002，6月）。專校同學應具備數學能力之研究。載於國立屏東科技大學舉辦之「第十七屆全國技職教育研討會」會議論文集（一般技職及人文教育類）上冊（頁 309-316），屏東縣。
- Becker, W. E., Jr (1983). Economic education research: Part I, Issues and questions. *The Journal of Economic Education*, 14(1), 10-17.
- Boyd, D. W. (1998). On the use of symbolic computation in undergraduate microeconomic instruction. *The Journal of Economic Education*, 29(3), 227-246.
- NCEE, National Council on Economic Education (NCEE) (2002). *Executive summary: National summit on economic and financial literacy*. Washington, DC : NCEE (National Council on Economic Education).
- Saunders, P., & Gilliard, J. (Eds.) (1996). *A framework for teaching basic economic concepts with scope and sequence guidelines*. New York: NCEE (National Council on Economic Education).

加入WTO後影響技職校院合作模式因素之探討－以策略聯盟的觀點

戴文雄

國立彰化師範大學工業教育研究所教授

林我崇

私立南開技術學院企業管理系副教授

投稿日期：92.12.07

接受日期：93.08.12

摘要

隨著教育市場逐漸的國際化，技職校院深感知識、技術、資源的不足及市場資訊不確定性的增加，透過彼此合作型態以互補重要的資源，在過程中以提昇信賴、增進溝通、降低衝突為手段，以有效提昇技職校院的市場競爭力。本文將從技職體系與策略聯盟的觀點，針對技職教育、WTO 與策略聯盟的關係、及其影響策略聯盟與持續合作發展之因素等角度進行探討，並藉由上述的研究，確立技職校院發展策略聯盟合作之模式及影響其持續發展策略聯盟的構面，進而提出相關結論與建議。

關鍵詞：WTO、策略聯盟、持續合作

壹、前言

92 年「全國技職教育會議」係以「確立技職教育定位，發展技職教育特色」為討論主軸，其中議題五為「技職教育產學合作與產學聯盟策略」，內容揭櫫三項策略：「界定技職教育的新定位」、「界定產學合作聯盟機制」、「訂定產學聯盟機制的執行策略」等；議題九為「技職教育雙聯學制策略」，其中策略二「調整各校行政

措施，以利國內外雙向交流」、策略三「國內各校應發展課程特色，以吸引國外學子就讀」及策略四「先行規劃兩岸學校之交流，以因應未來雙聯學制之辦理」；還有議題十為「技職教育國際合作策略」中有五項策略（教育部，2003），上述各項策略皆係在說明加強與提昇國際間或兩岸間持續合作及互動交流的重要性，亦即各技職校院必須思考與強化各組織間之持續策略聯盟合作關係以提昇其競爭力，包括跨校內各部門間、跨校際間、跨區域間、跨兩岸間、跨國際間的聯盟合作模式。由上述教育部的技職教育的發展與定位中可得知，如要發展技職教育的特色並強化其競爭力，必先由產學合作及策略聯盟的規劃與執行著手，可見此二者對於技職教育發展的迫切性。

面對各技職校院間的競爭環境愈來愈激烈，「教育行銷」（education marketing）的觀念，可視為技職校院經營者值得運用的方法，教育行銷的重點工作在於將學習者與服務相互配合，而係針對個人、群體、社區等，發展一多構面的學程規劃與合作策略（Kotler & Fox, 1995）。所以本文將從技職體系與策略聯盟的觀點，針對技職教育與 WTO 的關係、技職教育的策略聯盟模式的角度，最後針對技職校院發展策略聯盟之模式及影響其持續發展的構面進行探討，並提出相關結論與建議。

貳、技職教育、WTO、策略聯盟相關文獻探討

一、技職教育與 WTO 之關係

在技職教育與 WTO 之關係方面，茲分為 WTO 中的技職教育系統的相關法令、加入 WTO 對技職教育系統的衝擊等兩部分說明如下：

（一）WTO 中的技職教育系統的相關法令

由於服務業自由化協議是在服務業貿易總協定（General Agreement on Trade in Services, GATS）的架構下完成的，所以欲了解教育事業是否屬於服務業，必須先了解 GATS 的內容。其中 GATS 的主要內容所規範的服務業貿易型式可分為四種，包括跨國提供服務（cross-border supply）、國外消費（提供他國消費）（consumption abroad）、商業組織的呈現（在他國設立商業據點）（commercial presence）、自然人呈現（人員至他國服務）（presence of natural person）（李俐俐，2001）。

接下來需釐清教育事業是否應視為服務業，依照 GATS 第一條第三項（b）、（c）兩款的規定，GATS 所稱的「服務」係指「在執行政府公權力過程所提供之服務」以外的一切部門服務。所謂的「在執行政府公權力過程所提供之服務」必須同時符合「非以商業基礎提供服務」以及「非在市場上與其他業者競爭」之兩項要件。以我國教育系統而言，私立學校在司法院大法官釋字 382 號解釋令中係歸屬於「...由法律在特定範圍內授與行使公權力之教育機構...」，是故教育事業系統自然必需視為服務業。而在我國特定服務業之承諾方面，教育服務業的特別承諾表中載明開放的內容如下（李重志，2001）：

- 1、開放以高中（含）以上學生為對象之海外留學仲介服務業。
- 2、開放外國教育機構以高中（含）以上學生為對象，提供空中、函授及遠距教學；開放高中（含）以上學生海外留學。

3、開放外人來台設置高中（含）以上學校。唯校長及校董會董事長需為我國國民，外國人擔任校董會董事者不得超過三分之一，且總數不得超過五人。

綜上所述，我國於 GATS 中教育服務業的特別承諾表中所述，我國高中職以上的學生為主要的開放目標市場，而其開放項目中，包括近距離的來台設校、遠距離的空中、函授及遠距教學、亦包括跨國間的教育仲介服務。McBurnie 和 Ziguras (2001) 指出當 GATS 設定教育的相關規定比照國際企業服務的規定時，跨國教育 (Transnational education) 將是此種企業最主要的利基，而東南亞係值得開發及規範的跨國教育市場。整體而言，其對我國的教育系統，尤其是技職教育系統，在已面臨學生來源減少，招生員額不足的前提下，將造成莫大的影響和衝擊。

(二) 加入 WTO 對技職教育系統的衝擊

由上述的分析中可得知在已面臨學生來源減少，招生員額不足的前提下，其對技職教育的影響及衝擊既深且鉅。加入 WTO 對我國教育系統的衝擊，以高等教育系統的所受的影響最大，其主要的衝擊包括：「外國人」來台設校的衝擊、大陸學歷採認的衝擊、遠距教學的衝擊（楊朝祥，2001）。

然而對於我國加入 WTO 對技職教育的衝擊，亦有不同角度的看法：

- 1、在「開放外人來台設置高中（含）以上學校」方面：即商業組織的呈現（在他國設立商業據點）的型式。由上述我國在 GATS 中對於教育服務業之承諾表第三條規定，所謂「外人」係指法人還是自然人，如為自然人，則係外國人以個人身分來台設校（分校），如目前存在的教會學校及外僑學校；如係指學校法人，則與目前「私立學校法」第七十八條「外國人依本法之規定，得在中華民國境內設立私立高級中等以上學校...」規定不符。另外，外人在台設校，其校地的取得及收益成本的估算等將值得好好加以盤算衡量。還有在私立學校法第三條規定：「私立學校受主管教育行政機關之監督，其設立或變更，由主管教育行政機關依照教育政策，並審查各地實際情形核定或調整之」，是以教育主管機關仍可依政策需要及整體教育發展之現況，而擁有行政裁量權（李重志，2001）。
- 2、在「開放以高中（含）以上學生為對象之海外留學仲介服務業」方面：即自然人呈現（人員至他國服務）的型式。此型式的教育服務業在仲介規模擴大方面確實會造成衝擊，但此型式的教育服務業在我國亦行之有年，且高中職學生亦牽涉我國國民兵役義務的問題，在高等技職教育方面亦同樣有家庭經濟及語言障礙等問題須待克服。
- 3、在「開放外國教育機構以高中（含）以上學生為對象，提供空中、函授及遠距教學」方面：即跨國提供服務的型式。隨著網際網路的驚人成長及資訊科技的快速進步，這種商業活動變遷不僅衝擊著企業系統，亦已延伸至技職教育系統。此型式會以遠距教學的方式來進行，如上所述教育主管機關對於遠距教學有學分數比例上的限制（目前教育部僅同意大學畢業生可有三分之一的學分透過網路的方式修得），還是需出國到外國母校上課或是外國母校派任教師至台灣任教，至於後者而言，還是牽涉到國際校際合作的問題，最終還是需面臨家

庭經濟及語言障礙等問題的克服。當然如果是國外排名較後面的學校，以「極輕鬆的方式」（如短期出國遊學，甚至根本不必出國等）進行相關教學即可得到學位，則已牽涉到另一項價值觀—外國大學文憑的優勢何在？此亦是一個值得深思的問題。如果國外大學僅憑空中、函授及遠距教學的教學方式所培育的學生，即可優於我國高等技職教育系統所培育出來的學生，則吾人還真該好好的檢討我國技職教育系統的問題。

- 4、在「大陸學歷採認」方面：即國外消費（提供他國消費）的型式。此牽涉更為複雜，已涵蓋到兩岸政治議題上。其實大陸當局如有計畫的推動台灣菁英及學子至大陸就學，台灣教育系統確實面臨空前的難題。但以另外一個角度視之，我國的一些高等教育學校亦向大陸及國外學生招手，以大陸高等教育的低錄取率，實有我國高等教育系統的發展空間，雖礙於兩岸政策，但大陸教育市場確實是不容忽視的廣大市場。

二、技職教育的策略聯盟合作模式

由於技職教育的特質定位及發展方向備受矚目，包括一般大學與技職體系間、不同的技職體系層級間、以及各個技職體系機構間皆存在著發展與定位的課題，尤其以目前學生來源有限、且技職教育特質無法突顯的危機下，技職體系比一般大學體系更需深耕夥伴關係，所以技職教育必須有效提昇產學合作，運用策略聯盟以強化並優化各產學系統間的合作關係。以技職教育目前所面臨的衝擊及影響，技職校院為提昇其競爭力所需進行的策略聯盟組織，將不只是侷限於產業界系統的產學合作，而是需分析及尋求相關的競爭策略目標及聯盟合作對象，進而著手技職校院整體競爭力提昇的規劃。

Hirtt（2000）認為策略聯盟本身即是一種合作關係，此合作關係乃是合作雙方或多方基於能力互補與競爭優勢之考量，建立長期合作關係，藉由知識技術交流與交換、風險利益分擔與共享，以整合相關資源運用，並提昇彼此的市場競爭優勢。而在技職教育系統中，各學校在經濟壓力因素下，逐漸萌芽的獨立性亦鼓勵其尋找經費的替代來源，如與學校合作的各類教育夥伴，包括學校和企業等。

Martin 和 Samels（2002）認為策略聯盟是一種互動的、暫時的、互補的協議及盟約，它的成員組合可能兩者皆為學習型組織，或者是一個學習型組織和一個企業組織。其亦指出教育機構的策略聯盟可達到以下的功能，包括：維持教育任務、強化基本目標、維護學術和管理系統、導引出清楚的關切議題、產生新的收入、節省資源並降低成本、強化財務的穩定性、提供新的教學和研究機會、聯盟將持續的成長。

Bartlett 和 Ghoshal（2002）認為上位經營者必須由分析導向的策略指導者（analysis-driven strategy directors）轉變為人力導向的策略建構者（people-oriented strategy framers），且必須包括三種轉變，包括轉變策略資源的觀點、轉變價值觀的看法、轉變上位經營者的角度。此外還需確立三項重要的發展人力資源功能以達到永續競爭利益的策略挑戰（strategic challenge）：第一即建構人力資源的系統、程序

及文化；再來發展社交網絡以擷取和轉換知識，進而使迅速決策、傳達核心能力、開啓次系統單位間的溝通與合作的障礙能有效降低；最後建立聯繫過程，即藉由明確的組織承諾與信念，並反應在日常的行動和決策中，以發展吸引和保留有能力的職員的過程。

本文係以技術學院自身為中心所建構的組織內部及跨組織間的合作，即各技職教育階段的校內及校際之間的合作，包括同業或異業聯盟（即聯盟成員是否同為教育系統）、垂直或水平聯盟（即將學生視為原料及產品時，聯盟成員是否具有上下游的關係）、整合性聯盟（即為上述兩者之複雜型態）等進行研究，如校內、校外、校際、國際校際聯盟等之合作關係，如圖一所示。

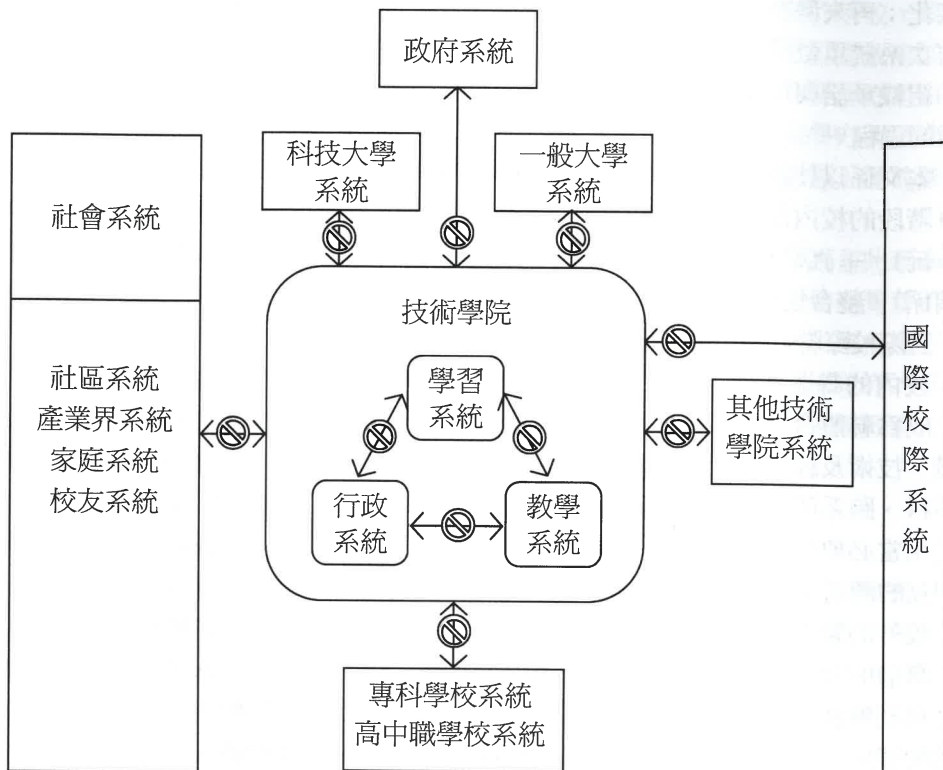
校內的聯盟合作方面，係指基於兩個或多個系所在追求相同的教育策略目標下，成為聯盟合作夥伴，進行相關組織學習及資源互補的推展，包括系際間合作的知識、技術及經驗的交流，以目前科技及知識日趨多元性、整合性、專業性之際，跨類科、跨系所、跨部門的組織合作與學習，對技職校院系統的研究發展及人力整合是相當必要的。另外需加強校內三個次系統－教學系統、行政系統、學習系統之間相互的溝通、信賴、合作及學習，藉以發展及規劃整個技職校院系統的競爭力。

校外的聯盟合作方面，包括社會系統及政府系統的聯盟合作關係，其中各系統策略聯盟的合作動機，不外乎係提昇教師實務教學內容及研究水準、增加學生的工作實務經驗及生涯規劃能力、改善產學人力資源素質、提昇校院的社會形象、建構專業的智庫、規劃與運用社區資源、增進師親生間的良好互動、爭取政府系統、產業界系統、社區系統、家庭系統、校友系統的資源及經費贊助，如美國 Michigan 銀行與高等教育機構學生的 The Michigan Solution (TMS) 策略聯盟計畫 (O'Neil, 1999) 等。總之，技職校院需持續加強與社會系統及政府系統的密切聯盟合作，將有助於市場競爭力的提昇與進步，進而獲取相關的合作資源，包括增加財務性資源、強化組織學習資源、提昇市場環境競爭資源等。

而校際間的策略聯盟亦相當重要，而其與高中職學校系統、專科學校系統、其他技術學院系統以及科技、一般大學系統間的聯盟合作大多係跨區域的合作，其中策略聯盟的合作型態，不外乎係共同發展整合型跨區域研究、技職教育相關資訊的溝通交流分享、校內的三大次系統－教學系統、行政系統、學習系統的交流互動及學生來源的拓展等，不管是同業聯盟、垂直或水平聯盟、整合性聯盟都係技職校院系統相當重要的聯盟合作之發展。

另一項重點在於國際校際的策略聯盟，隨著產業市場的國際化，在企業人力資源的需求方面，不論係人際溝通、思維邏輯、視野見解等能力皆須具有全球化的國際觀，所以與世界級的知識及教育系統接軌與合作，逐漸成為技職校院系統的經營特色。技職校院系統可經由於國外知名大學進行姊妹校合作、學生交換、教授客座教學、短期進修、正規學位進修...等方式進行學術交流，以提昇技職校院系統的知名度與研究能力。

而在本模式中亦隱含各系統間進行策略聯盟時，是否能永續發展的不確定因素，即影響技職校院未來持續發展策略聯盟之干擾因素，關於此干擾因素將透過相關理論及文獻探討，於下一節中進行分析。



圖一：技職教育的策略聯盟合作模式

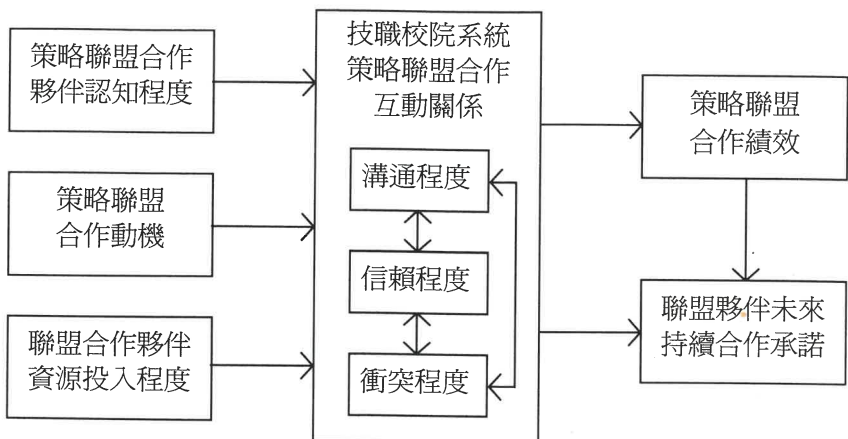
註：⊗表示影響技職校院未來持續發展策略聯盟合作之干擾因素

資料來源：出自 Tai & Lin (2003: 37-41)

三、影響技職校院推動及持續發展策略聯盟之因素

策略聯盟並非組織發展的萬靈丹，有些組織的策略聯盟亦會受各種干擾因素的影響而告瓦解，所以慎選策略聯盟的合作聯盟機制之建立係相當重要的。Martin 與 Samels 亦指出高等教育機構的策略聯盟協議將能維繫各學校明確的任務 (mission)，並界定兩機構相對的強勢，以獲取市場的利益，這並非是其他學院間或是大學間永久性的合併。一個高等教育機構需要去建構此型態的階段性教育夥伴，如此才是有效且必要的。所以聯盟成員間的信賴能夠促進合作的行為，信賴能減少有害的衝突並降低交易成本，藉由聯盟合作也將迫使雙方或多方致力於共同合作、溝通及取得共識等。若能將技職校院間策略聯盟形成的因素與其持續聯盟合作的互動因素進行研究，將有助於了解技職校院間策略聯盟的整體狀況。

由相關理論及文獻探討中發現，會影響技職校院推動及持續發展策略聯盟之因素，包括聯盟合作夥伴認知、聯盟合作動機、聯盟合作夥伴資源投入程度、聯盟合作關係中的互動狀況 (包括溝通、信賴、衝突) 以及策略聯盟合作績效，以上的因素皆會影響策略聯盟夥伴未來持續合作的承諾，茲將這些影響因素以架構模式圖 (如圖二所示) 加以說明。



圖二：影響技職校院系統推動及持續發展策略聯盟因素的架構模式

參、結論與建議

加入 WTO 對我國高等技職教育亦勢必造成一些衝擊，但衝擊程度的鉅微則看法迥異，但唯一不變的共識即係以「提昇教育品質」、「強化教育行銷」、「增進聯盟合作」為手段來提昇競爭力。本文係以技術學院為中心，建構的校院組織內部及跨組織間的聯盟合作模式，即進行校內、校外、校際、國際校際等聯盟合作關係。技職教育系統中的各所技職校院皆須發展及規劃出一套完整的策略聯盟管理及發展程序，不僅可因應我國加入 WTO 後技職教育系統所面臨的衝擊與影響，另外亦可因應技職教育市場中瞬息萬變的競爭環境，其包括：發展並確定技職校院的組織發展短、中、長期策略及目標；進行技職校院競爭市場環境的 SWOT 分析；擬定一套技職校院完整的策略聯盟之管理及發展計畫（如校內、校外、校際、國際校際系統等進行聯盟合作）；執行並落實技職教育次系統（含教學系統、行政系統及學習系統等三個次系統）的策略聯盟計畫；詳實評估各項技職教育系統的策略聯盟績效；最後針對策略聯盟合作計畫進行通盤檢討與改進，並作為未來是否持續選擇為策略聯盟夥伴的重要依據。

總之，本研究即係基於以上的文獻探討後，確立技職校院聯盟成員間彼此的合作模式及互動關係，及其與合作滿意程度、未來持續合作意願的影響因素，透過各技職校院聯盟成員間彼此的合作模式以互補及學習重要的知識、技術及資源，進而強化各技職校院系統在國內教育市場，甚至國際教育市場的競爭力，聯盟過程中以提昇信賴、增進溝通、降低衝突為手段，藉以提高各技職校院系統間策略聯盟的合作績效。此外在面對技職教育系統相關發展議題，各技職校院需詳細思考及建構學校自身的關係鏈、供應鏈及價值鏈，如此才能有效針對校院持續發展議題進行通盤性的考量與分析，最後達到各技職校院聯盟成員的整體發展策略及目標。

參考文獻

李俐俐（2001）。服務業貿易總協定（GATS）的緣起與發展。中國商銀月刊，20（4），7-15。

- 李重志 (2001)。加入 WTO 私立學校不保？我國加入 WTO 對教育服務業衝擊之辨析。《教育研究月刊》，92，61-68。
- 教育部 (2003，8月)。全國技職教育會議—確立技職教育定位，發展技職教育特色。載於「全國技職教育」會議論文集 (頁 99-117)。
- 楊朝祥 (2001)。因應 WTO 衝擊—高等教育速謀對策。《國家政策論壇》，1(9)，146-151。
- Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (2002). Strategic advantage. *Executive Excellence*, 19(7), 7-8.
- Hirtt, N. (2000). Will education go to market? *The UNESCO Courier*, 53(2), 14-16.
- Kotler, P. & Fox, K. F. A. (1995). *Strategic marketing for educational institutions*. (2nd ed.) Prentice- Hall.
- Martin, J. & Samels, J. (2002). We were wrong; Try partnerships, not mergers. *The Chronicle of Higher Education*, 48(36).
- McBurnie, G., & Ziguras, C. (2001). The regulation of transnational higher education in Southeast Asia: Case studies of Hong Kong, Malaysia and Australia. *Higher Education*, 42, 85-105.
- O'Neil, J. (1999). Strategic alliance advocating access to higher education for Michigan students. *Michigan Banker*, 11(7), 18-20.
- Tai, D. W. S., Lin, W. C. (2003, February). The study of factors influence college strategic alliances cooperative continuity and impact under WTO. In 6th UICEE Annual conference on engineering education, cairns, Queensland, Australia.

「前」兒童社會學典範的回顧與前瞻

陳貞臻

國立師範大學教育研究所研究生

投稿日期：92.12.20

接受日期：93.08.12

摘要

在西方的研究歷史上，有關兒童的研究極度缺乏，因為兒童被視為是「不完美的成人」。因此，對於研究者而言，兒童這個人生階段沒有什麼吸引力，並不值得研究。一直到後來，才認為兒童是特別的、不一樣的，值得加以研究。這個「不完美成人」的觀點，稱之為「前兒童社會學典範」，本文將證明此一前兒童社會學典範—不完美的成人，如何呈現在西洋教育思想史上，又如何進一步影響教育的方式。

關鍵詞：兒童社會學、西洋教育史、青少年研究

壹、前言

在西方的學術研究歷史上，有關兒童的研究曾經極度缺乏，原因是從古代到十八世紀，兒童一直被視為是「不完美的成人」，他們是尚未成形的、準備不足的，應該完全服從於大人的指導，以便邁向完美的成人階段。因此，對於以往的研究者而言，兒童這個人生階段沒有什麼吸引力，並不值得研究。一直到後來，才認為兒童是特別的、不一樣的，值得加以研究（Heywood, 2001）。這個「不完美成人」的觀點，影響深遠，在十九世紀時，成為社會科學和教育學研究兒童的主要思考角度，即使在二十世紀，此一思維方式仍舊存在（Heywood, 2001）。

社會學遲至二十世紀晚期，為了反駁這個「不完美成人」的觀點，才提出新的研究兒童的觀點，這中間有一段曲折的發展過程。最早在十九世紀，對於兒童的認識與理解，主要來自心理學和教育學等領域，兒童的意涵是經由教育學者的研究及

心理學者的理論來加以定義（Hill & Tisdall, 1997）。到了 1950 年代，心理學理論又影響到社會學對兒童的研究，心理學理論認為相對於成人，兒童為「不完整的組織」，因此當時社會學有關兒童的研究，重點全在於成人如何看待及對待兒童（Hill & Tisdall, 1997；Prout & James, 1997；Heywood, 2001）。可惜的是，這些學科的研究很少注意兒童本身，兒童一直不是研究的主體。一直到了 1990 年代，社會學家詹姆士等人（Alan Prout & Allison James）才提出研究兒童的社會學新典範，這個舊的兒童思維方式才慢慢退去影響力（Heywood, 2001）。1990 年代之前的這個「不完美成人」觀點，我稱之為「前兒童社會學典範」，這個觀點代表的是，在 1990 年代之前，在各個社會科學研究領域中，對於「兒童」這一研究對象，會有一套觀察與研究的角度，也就是把兒童視為「不完美的成人」，進而成為研究上的典範。

這些習以為常的看法，常常成為我們對待兒童的準則，進而影響社會各個領域與層面，包括家庭、學校及青少年福利機構等。洞察不同論述背後隱涵的意識型態，對於了解這些意識型態如何影響兒童生活所呈現的面貌，常能提供絕佳的助力。同時，當我們理解到對待兒童態度的不同會影響他們所接受的待遇，正好提供自我檢視的機會，讓我們省思當代社會的兒童境遇，又是基於什麼樣的態度與意識型態。因此，本文將證明「前」兒童社會學典範—不完美成人的觀點，如何呈現在西洋教育思想史上，又如何進一步發揮影響力，改變兒童的處境。

貳、前兒童社會學典範的回顧

當兒童被視為是不完美的成人，意味著有一個完美的成人。換言之，兒童有某些「缺乏」或「不足」，構成兒童與成人之間的差異，兒童必須彌補這些不足，改善不完美的地方，才能被接納為成人社會的一員。所以長大的標準就是成為「成人的樣子」。首先有必要來回顧這個「不完美成人」的樣子，了解西洋歷史上，「兒童」如何被看待。

一、古典時期

古典希臘時期的學者認為兒童是不完美的，譬如希臘三哲之一的亞里斯多德（Aristotle）是依據潛能來判斷兒童，亞里斯多德認為中年人具有道德上的優越性，只有中年人才可正確的判斷他人，至於年輕人則太容易相信別人，老年人則不太容易相信他人，過與不及，同樣都是不足的（Heywood, 2001）。不過，希臘時期對於兒童的看法，並沒有留下太多的文獻。

接著是羅馬時代的修辭學家坤體良（Quintilian），他目睹當時羅馬社會的家庭生活奢侈浮華，兒童表現出不莊重的言行舉止，大人反而高興（林玉体，1993）。坤體良對於社會的這種風氣，提出嚴厲的批評，他認為兒童與大人是有差異的，兒童要有羞恥心，不應該知道大人所隱藏的一些知識，特別是有關性的知識。

希臘羅馬時期的兒童形象，相較於成人，不是欠缺理性判斷能力，就是缺少羞恥心與適當的應對進退禮節，因此教養兒童的目標就是培養他們的理性能力與待人接物的禮儀。

二、中古時期

基督教一般最為人熟知的是兒童「性本惡」的觀念。其實基督教有兩種令人困惑，甚至是相互矛盾的兒童形象，而且這些兒童形象對當代的教育有無與倫比的影響力。在第一種情況中，兒童被視為與上帝最為接近，成人則被視為與上帝最為疏遠，兒童是純潔的、無辜的，不過此一自然狀態為人為社會所破壞，「長大成人」是無可避免的墮落，成長會遠離基督教最原初的純潔狀態（Archard, 1993）。基督教此一純潔兒童的形象，在十八世紀之前，盧梭（J. J. Rousseau）的《愛彌兒》（Emile）出版之前，並沒有得到太多的迴響。以英國為例，從十八世紀到二十世紀，此一需被保護的純潔兒童形象，才越來越為人接受（Davín, 1999）。

第二種情況則是，基督教思想上，兒童性本惡的觀念，此一觀念有其歷史淵源，影響西方社會極其深遠，在歷史上興衰起伏。基督教這一原罪的教義，事實上，是在聖奧古斯丁（St. Augustine）時所主張的，在西元四世紀初期，一直很有爭議。奧古斯丁認為此一原罪的罪行會代代相傳，在他的《懺悔錄》（Confessions）中，他認為沒有人是無罪的。赦免原罪的惟一方式是接受聖餐及洗禮。如此，兒童就與成人無異，如果嬰兒不幸在還未受洗之前夭折，就必須下地獄，受地獄之火的燒灼（Heywood, 2001）。

此一原罪教義進一步反映在宗教神話上，即亞當與夏娃的原罪教義，兒童生而具有原罪（Original Sin），此一教義假設兒童進入這一世界，是以一種不受拘束的形式，兒童就像惡魔一樣，是潛藏黑暗力量的所在。兒童的不受拘束，是一種普遍的現象，不過，如果不小心忽視此一不受拘束的形式，黑暗力量會有蠢蠢欲動的風險，兒童會脫離文明社會的軌道，威脅大人的集體穩定狀態（James, Jenks & Prout, 2002）。此一神話的意識型態，成為當代文學與電影作品最有力的主題，威廉高丁（William Golding）的「蒼蠅王」（Lord of the Flies），無疑的是此一看法的經典文學作品的代表（Archard, 1993；James, Jenks & Prout, 2002），認為在教育外表的掩飾下，兒童其實是不折不扣的野獸。

基督徒發現這種邪惡性蘊藏於人性之中。在伊甸樂園（Garden of Eden）裏，人性本完整又處於有秩序的狀態，但由於不聽從命令而被逐出樂園，遂導致於在人性上，先前的能力已無法完全控制而有紊亂的傾向（林玉体，1990）。幸運的，克服這種教育困難的方法就近在手邊。經由上帝的恩寵，以及模仿耶穌的典型，就可以有希望重新步入天國樂園之境。基督教的宗教目的，既是使人們恢復人類祖先亞當所喪失的天國生活，因之基督教的宗教教育及道德教育之目的，乃在於使人們重新拾得他早丟失的上帝影像。為達到這種目的，教育過程就應注重懺悔（林玉体，1990）。

三、宗教改革時期

原罪的教義，在路德時代及宗教改革時期的新教徒，又以新的形式重現。路德（Martin Luther）自身就呈現對年輕人的本質一種令人難以理解的矛盾，一方面，他認為兒童有原罪；另一方面，他又接受兒童在四、五歲之前是無辜的說法，他稱呼

他們為：上帝的小傻瓜（Heywood, 2001）。明顯地，路德繼承基督教的兩種矛盾的兒童形象。不過，喀爾文教派（Calvinist）則採取奧古斯丁的路線，且更為極端，認為兒童是頑劣的，只有嚴厲的管教才能改正其惡行（Archard, 1993）。英國清教徒散播喀爾文（John Calvin）的悲觀人性論，把兒童比作為「撒旦的手足」（limbs of Satan），清教徒的文獻充滿有關兒童的宗教經驗，例如描述一個八、九歲的小女孩，花了一整夜的時間在祈禱與哭泣上（Hoyles, 1989）。清教徒移民美國後，即使到了十八世紀，美國殖民地時期英格蘭（New England）地區的傑出神學家愛德華滋（Jonathan Edwards），甚至把兒童看成為「年幼的毒蛇」。既然惡魔附體於兒童心靈上，因此只有賴嚴厲的管教，才能將惡魔趕出。兒童教育是絲毫放任不得的；在教育情境中，必須瀰漫著肅穆的宗教氣息（林玉体，1993）。

基督教思想中的這兩種兒童觀—天真無邪的兒童與邪惡的兒童，一開始即由兒童性本惡的觀念佔上風，一直到十八世紀盧梭的學說出現之前，幾乎無人與之匹敵。盧梭之後，到了 1880 年代中期，「邪惡小孩」（Sinful Child）的形象才又轉居上風（Hill & Tisdall, 1997）。

四、近代時期

十六世紀初期，伊拉斯莫（Erasmus）追隨坤體良的腳步，他讚美坤體良的教育主張完美得無以復加（林玉体，1993）。他主張要誘發年輕人的羞恥心，沒有羞恥心，兒童無法成為大人。他也將年輕人比喻為「野蠻人」，因為當兒童的概念逐漸發展時，兒童被認為是「尚未成形」的大人，要訓練他們成為文明人（Postman, 1982）。所以他主張兒童與大人的衣著要有所區別，這個主張在十八世紀普遍為人所接受。

而近代在哲學方面，首先闡述「惡童」的論述，是在霍布斯（Hobbes）的作品中，他在 1651 年出版的《巨靈》（Leviathan）中，認為父母的權利是完全位於兒童之上，兒童沒有任何權利或權力，父母權力的來源是知識，兒童除非自己將來成為父母，否則他們無法擁有權力，父母或國家，這兩個權力怪獸是全能的，個人訂定契約進入社會或家庭，使自己從最壞的暴行中被解救出來。沒有父母的約束，兒童的生活會成為無政府的狀態（James, Jenks & Prout, 2002）。法國史學家阿利斯（Aries, 1962）也贊成此一說法，在十六世紀法國，人們認為兒童易墮落，必須束縛其身體，所以利用父母的權威限制兒童的欲望發展。從十七世紀開始，如此議論持續顯現在對兒童的關心上。家庭制度的毀壞，家庭價值的消失，這些情況被相信是兒童偏差行為的導因。舊約聖經進一步呼應此一看法，認為藉由父母或是神父的指引，才能將年輕人介紹給全能的上帝（James, Jenks & Prout, 2002）。

出身於喀爾文教派的洛克（John Locke），他主張兒童為一張白板，所有人類的知識來自經驗，所以兒童是不完美的、欠缺的，是成人的一個階段。兒童的年齡越小，應該盡力去約束其欲望；尤其兒童的理性越不足，更應該受到管教者絕對權力的約束。所以父母對兒童有權力，教育的目的在培養有德之人，能依理性自我控制，教育要能增進理性。因此，父權來自兒童的欠缺理性，父權並非是天生的，而是由於兒童必須被照顧與保護。

西洋歷史上，這些有關兒童的論述，其背後共同預設即是：兒童是「尚未成形」的人，有所欠缺的。兒童，相對於成人而言，是一種未完成的狀態或人生階段（Archard, 1993）。兒童的定位，必須相對於成人的概念，不過值得注意的是，兩者當中的兒童，經常被以「負面」的態度，來加以研究探討。就如同早期的人類學家，自許為文明人，「自認為」野蠻人與他大不相同，因此值得研究；同樣的，我們自許為理性的成人，兒童與成人不一樣，需要進一步加以研究（Jenks, 1992）。這些看法，常被視為理所當然，因為我們很少去檢視這些看法背後所根據的假設，這些假設又具體化為理論，成了社會生活的準則模式。

參、前兒童社會學典範的影響

前兒童社會學典範的發展，有一段源遠流長的歷史。萌芽於希臘羅馬時期，成形於中世紀基督教思想，嚴厲於宗教改革時代，理論化於近代的思潮。有趣的是，此一「負面」的兒童形象，所帶給後來的兒童，未必全然是不好的影響，影響的層面也未必限於教育領域，可歸納為下列五點：

一、為兒童設立未來導向的教育目標

既然兒童是不完美的成人，同樣的，成人是重要的人生階段，兒童時期是成人的準備，理想的成人具有認知能力、理性、獨立、自律、能獨立做決定，負責任。就基督教而言，理想的成人形象就是上帝的形象。擁有這些條件使成年人能自我謀生，選舉自己政府的官員，決定是否從事性行為，負法律上的責任，因為兒童缺乏這些條件，所以他們不能參與成人的世界（Archard, 1993）。前兒童社會學典範的看法，其教育目標重視的是「未來」，兒童將來要成為怎樣的人（becoming），這種未來導向的教育目標，大為杜威（John Dewey）所抨擊，因為這種教育目標，不從兒童的需要出發，忽視兒童現在的感受與興趣。未來導向的教育目標，到了二十世紀，又轉變為「發展階段論」的形式，艾力克森（Erik H. Erikson）及皮亞傑（Jean Piaget）等人，將人的成長過程畫分為不同的人生階段，每一個階段有其應該完成的目標，成為評量兒童的「黃金準則」（Goldenlaw），完全無視於兒童的真實社會經驗。未來導向的教育目標，一直以來所面臨的挑戰是：兒童自身的需求與社會文明的需求，兩者該如何調適的問題。教育目標應該以兒童的興趣來加以考慮？或是以未來人類的需要來加以設計？

二、賦予管教兒童的權力依據

既然兒童被視為不足的，應該完全服從於成人（Heywood, 2001），管教者的權力自然有了來源根據。最早的坤體良賦予學校教師「父權」來管教學生，這在教師地位低落的羅馬時代，別具意義。最極端的例子是，清教徒父母的極端嚴厲管教。另一個例子是，洛克認為父權不是天生的，因為年紀越小的兒童，理性越少，所以應該受到管教者絕對權力的約束。由此可見管教者的權力來自於兒童的「缺乏」，缺乏洛克所說的理性、霍布斯所謂的知識。在十六世紀的英國，成人甚至可以使用酷

刑，去迫使兒童絕對服從於父親，從 1500 年到 1800 年，隨著國家及新教徒絕對權力的擴展，此種權威關係一直惡化，變本加厲（Stone, 1979）。甚至於在二十世紀晚期的兒童權利論戰中，其中「照顧者論點」（caretaker thesis）一派認為，兒童因為沒有發展出認知能力，可以做出明智的決定；加上兒童的情緒反覆無常，以至於他們的決定也是多變的。因此，兒童沒有任何權利，他們是父母的財產，他們能得到什麼樣的待遇，決定於父母為他們做了何種選擇。兒童缺乏理性與自主性，所以需要「父權式的管理」（paternalism）（Archard, 1993）。兒童的「不足」，為管教者的權力，提供最佳的根據。

三、趨向完美兒童的馴化模式

基於不完美成人的假設，不管是人類學、心理學、心理分析及社會學都強調社會化，重要的是，發現方法，將不成熟、不理性、不完整、不夠文明的兒童，轉變為成熟、理性、完整、文明，及自律的成人（Heywood, 2001），而社會化理論最主要是基於成人對社會秩序再製的關注（Prout & James, 1997）。經由此一論述，會關注兒童應避免到危險的地方，以免他們結交損友，染上壞習慣，懶惰，所謂危險地方就是解放兒童不良本質的地方，因此兒童的身體有約束的必要。如同傅柯（Foucault, 1977）所言，正確的訓練兒童，成就溫馴的成人身體，溫馴的身體是好公民、社會秩序順民的表徵。在西洋古典時期，很容易就可以發現訓練身體的跡象，身體被操縱、型塑及訓練。

四、重視並承擔教育的責任

持前兒童社會學典範的理論，基本上非常重視教育的功能，僅管所謂的「教育」，就今日的眼光而言，範圍可能非常狹窄，它所指稱的教育，可以只是宗教經典、閱讀能力、拉丁古文學或是洛克所指的語文教育。兒童只是成人的準備階段，要成為理想的成人的最好方式就是接受教育、擁有知識，如坤體良就冀望羅馬時代的學校教育可以改正兒童不莊重的行為；清教徒則更是視閱讀為對抗人類三惡的武器—無知、褻瀆、懶惰（Stone, 1969）。兒童既然為不完美的成人，要達成完美成人的目標，兒童自身不可能完成此項任務，那麼重要的是，「誰」該為兒童的完美負責任，在古典時期，坤體良重視學校教育及教師。洛克認為，兒童在出生時，心靈宛如一張白板，因此，家長、學校（最後還有政府）必須負責為兒童空白的心靈補白。一個無知、沒有羞恥心、沒有紀律的兒童，代表成人的失敗，而非這個孩子的問題。洛克的說法讓父母對子女的發展產生罪惡感，讓養育兒童變成國家的優先任務（Postman, 1982）

五、兒童福利意識的覺醒

前兒童社會學典範對管教者賦予管教的權力依據，最著名的一個例子是清教徒父母的嚴厲管教，管教者權威的一個極端發展是，兒童被視為父母的私有財產，如同毛斯（deMause, 1974）所言，在十八、十九世紀時，英國社會底層的窮人父母

親，對待自己的小孩，毫無我們今日所謂的親職責任與親子感情可言，父母與小孩之間的感情非常冷淡。這個管教者的絕對權力，到了後期，經歷一個非常有趣的轉變，父母親的權威變得較為人性化，不再完全掌握大權。特別是在十八世紀啓蒙時代，父母自認無法完全負起照顧兒童的責任，要求其他的社會團體及政府，共同負擔兒童的教養任務，造成兒童福利意識的萌芽（Postman, 1982），父母親認為兒童的福利是政府的一種責任。到了十九世紀末，因為重視公眾生活環境及健康情況，輿論更進而全面支持國家關注兒童的生活情況，加上國家主義的興起，認為健壯的兒童可以增強國家生產力與軍事力量（Davin, 1999），至此兒童福利才成為社會大眾的普遍認知。可以說兒童福利意識的興起，來自於父母親對自己的管教權力的一種讓渡。

肆、結語

在我們的認知中，從成人的角度出發，認為兒童的想法是原始幼稚的，成人則有理性成熟的想法，如此的想法被視為理所當然，因為我們從未檢視其背後所依據的假設。這些假設又具體化為學者及當代文化的價值觀與關心的焦點，在社會生活中，形成一套標準，形成我們對兒童的期待（Jenks, 1996）。社會科學的研究已經陸續去批判與揭穿，資本主義與社會階級，殖民主義與種族，父權與性別，上述兩者之間的關係，但是教育思想上的一些意識型態與兒童的關係，仍然相當穩固。結果，兒童就如同原始時代的野蠻人，被排除在研究分析之外，或是作為懷舊之用，因此批判、解構如此的假設，是重要而急迫的。

參考文獻

- 林玉体（1990），*西洋教育史—教育問題的歷史發展*。台北市：教育文物。
- 林玉体（1993），*西洋教育史*。台北市：文景。
- Archard, D. (1993). *Children: Rights and childhood*. New York: Routledge.
- Davin, A. (1999). What is a child? In A. Fletcher and S. Hussey (Eds.), *Childhood in question children, parents and the state*. Manchester : Manchester University Press.
- deMause, L. (1974). *The History of childhood*. New York: Psychohistory.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. London: Penguin.
- Heywood, C. (2001). *A history of childhood*. Cambridge: Policy.
- Hill, M., & Tisdall, K. (1997). *Childhood and society*. New York: Longman.
- Hoyles, M. (1989). *The politics of childhood*. London: Journeyman.
- James, A. Jenks, C. and prout, A. (2002). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity.
- Jenks, C. (1992). *The sociology of childhood*. Worcester: Billing & Sons.
- Jenks, C. (1996). *Childhood*. London: Routledge.
- Lawrence, S. (1969). Literacy and education in England, 1640-1900. *Past and Present*, 42, 69-137.
- Lawrence, S. (1979). *The Family, sex and marriage in England 1500-1800*. London: Penguin.

- Philippe, A. (1962). *Centuries of childhood*. New York: Random House.
- Postman, N. (1982). *The disappearance of the childhood*. New York : Delacotte.
- Prout, A., & James, A. (1997). *Constructing and reconstructing*. London: Falmer.

教育名詞

平衡計分卡

吳清山、林天祐

臺北市立師範學院國民教育研究所暨教育行政與評鑑研究所教授

平衡計分卡 (balanced scorecard, BSC) 係以財務、顧客、內部流程、學習與成長四個構面，平衡地評估組織的績效，並連結目的、評量、目標及行動的系統，轉化成可行方案的一種策略管理的工具。平衡計分卡係由科普朗 (R. Kaplan) 及諾頓 (D. Norton) 於 1992 年共同發展出來的策略性績效管理工具。「無法評量就無法管理」，這就是平衡計分卡理論背後的哲學，其最主要功能，在使企業認清使命和策略，並將量化指標和企業活動相連接，是企業從口號轉化為實際的行動。

平衡計分卡的第一個構面，就是財務構面，其衡量區分為三個策略性議題：營收成長和組合（如：營收成長率、市場佔有率…等）、成本降低及生產力改進（如：員工平均效益、成本下降率…等）、資產利用與投資（如：投資及研發經費的百分比、資產利用率…等），旨在評量企業過去的績效。

平衡計分卡的第二個構面，就是顧客構面，其衡量區分為核心成果量度（如：市場佔有率、顧客滿意度、顧客延續率…等）和特性價值主張（如：服務屬性、顧客關係、形象與商譽等）。平衡計分卡的第三個構面，就是內部流程構面，其衡量指標包括時間、品質及成本的表現（如：產品不良率、退貨率、作業成本…等）。

平衡計分卡的第四個構面，就是學習與成長構面，其衡量區分為員工（如：員工滿意度、員工延續率、員工生產力、員工適應新技術和持續學習能力）、資訊系統（如：策略資訊覆蓋率）、組織配合度（如：考核制度、內部溝通管道、團隊績效）。

基本上，平衡計分卡具有引導、診斷、改變和整合的特質，有助於提升組織的績效，至於平衡計分卡用在組織上是否能夠發揮其預期的功能，端視高層領導支持和組織本身文化變革而定。若是組織缺乏高層領導的支持，本身也缺乏變革的文化，則失敗遠超過於成功。國內部份企業界曾導入平衡計分卡，然而並未提升企業的績效，其原因亦在於此，所以平衡計分卡並非提升組織績效的萬靈丹。

由於學校與企業組織特性不同，平衡計分卡所使用的衡量指標亦未完全適用於學校情境，加上導入工作耗時和耗人力，所以學校導入平衡計分卡作法並不多見，但是平衡計分卡使用客觀的衡量指標，學校若能有效轉化，對於學校績效提升，仍有積極的參考價值。

策略地圖

吳清山、林天祐

臺北市立師範學院國民教育研究所暨教育行政與評鑑研究所教授

策略地圖（strategy map）是指用來呈現平衡計分卡制度中四大策略目標以及創造組織價值之間因果關係的一種圖形，目的在於清楚展現組織的策略並將策略有效的傳達給各階層主管與所有員工。因為具有按圖索驥的功能，所以稱為地圖相當貼切。

策略地圖是由哈佛大學商學院教授柯普朗（Robert S. Kaplan）以及平衡計分卡公司董事長諾頓（David P. Norton）共同提出來的一種方法。他們認為一個優質的企業，會根據企業本身的性質，發展出最具有競爭力的策略，而且全體員工上下齊心一致，依據策略而行。例如新加入市場的企業，為了爭取市場，常常採取低價或是高附加價值的策略，而資深的企業則採取高品質高價位的策略，以穩固市場。

柯普朗與諾頓主張，一個企業所有活動最上位的指導方針就是企業的價值，也就是最足以創造優勢的所在。企業的價值指引策略的形成，策略指出企業經營的方向，但是經營方向必須正確有效的執行才能創造最高價值，所以策略必須整體、明顯的展現出來，讓所有人員對於企業本身都有清楚的輪廓，引導每一位員工走向正確的道路。此外，還要建立策略的具體指標，以作為評量策略達成程度之依據。如此，將企業價值以及所有策略之間的因果關係用圖形來表示，就形成策略地圖。

策略地圖建立在平衡計分卡的財務、顧客、內部、學習與成長等四大層面之上。從財務層面來看，產品市場的擴大以及生產力的提高，是財務領域的兩大重要策略，必須加以掌握；就顧客層面來看，維持產品的優越性、充分滿足顧客的需要、融合便利與價格的優勢等策略，是吸引顧客的利器；就內部層面而言，營運管理的設計必須與顧客層面密切結合，如採取產品優勢的策略，就必須以開發新穎、高價值產品，作為營運的策略，如採取滿足顧客需求的策略，則要強調人際關係的經營；在學習與成長層面，策略知識與技能的培養、科技能力的訓練、行動文化的塑造是企業的三大無形資產，也是支撐營運、滿足顧客需求、創造市場、提高營運利潤的基礎。

在國外，策略地圖除了廣泛受到企業界的青睞之外，也逐漸受到政府機關以及教育機構的重視。國內正在推動校務發展計畫，而策略就是校務發展計畫的核心，策略地圖的概念與方法，可以用來統整顧客、管理、人力資源、經費等層面的策略，一方面有助於思考更完整、有效的策略，另一方面可以讓成員容易掌握學校的整體策略，有利於學校願景的達成。

 *
 *
 *
 *
 *
 *
 *
 *
 *

教育法令

推廣組 許梅珍 編輯

法規及政令

資料來源

- | | |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 「私立學校法」第十八條規定董事相互間有配偶及三親等以內血親、姻親者，不得超過「總名額」三分之一之規定，該「總名額」三分之一應以數家族人數合併計算 2. 訂定「高中職社區化建構適性學習社區計畫經費獎補助要點」 3. 修正「專科學校及科技大學、技術學院附設專科部辦理轉學生招生審核作業要點」 4. 修正「教育部補助師資培育之大學辦理原住民地區中小學教育輔導實施要點」 5. 修正「高級中學學生成績考查辦法」 6. 修正「教育部補助師資培育之大學發展卓越師資作業要點」 7. 訂定「電子媒體提供時段頻道播放終身學習節目辦法」 8. 訂定「教育部辦理留學獎金應行注意事項」 9. 廢止「教育部獎勵特殊教育研究著作實施要點」 10. 修正「教育部補助直轄市縣（市）政府推動學前及國民教育階段特殊教育工作實施要點」 11. 修正「教育部補助台灣省私立高級中等學校經費實施要點」第四點、第五點規定 12. 訂定「職業學校教科用書審定辦法」 13. 檢送師資培育法第二十二條修正條文 14. 公布「國民小學九年一貫課程－語文領域（英語）修訂課程綱要」 15. 「推動原住民部落社區大學補助要點」及「原住民部落社區大學評鑑要點」自九十三年三月十五日生效 16. 函公職人員利益衝突迴避「責任條件」說明釋疑 17. 請積極加強學校「假綁架、真詐財」教育，以減少受騙機會 | <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P3</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P3</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P6</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P8</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P11</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P14</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P17</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P19</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P20</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P20</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P27</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P30</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P32</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P.33</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P33</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P37</p> <p>93.06.30 教育部公報第 354 期 P38</p> |
|---|---|

- | | |
|---|---------------------------|
| 18. 「教育部補助民間團體辦理災後生活重建『學校教學及學生輔導計畫』實施要點」即日起停止適用 | 93.06.30 教育部公報第 354 期 P38 |
| 19. 檢送本部九十三年度教育部獎勵原住民教教育文化研究著作實施要點 | 93.06.30 教育部公報第 354 期 P39 |
| 20. 函轉因應嚴重急性呼吸道症候群疫情，金門馬祖小通入境人士之防疫管制措施 | 93.06.30 教育部公報第 354 期 P40 |
| 21. 修正「教育部補助辦理綜合高級中學課程作業規定」 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P5 |
| 22. 廢止「專科學生學生學籍規則」 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P10 |
| 23. 修正「高級中等學校教育實驗辦法」 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P10 |
| 24. 中等學校合格教師加註其他任教學科、領域專長教師資格辦理規定 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P11 |
| 25. 訂定「國民中小學教科圖書辦理試教實施要點」 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P11 |
| 26. 修正「教育部補助非營利團體辦理幼稚教育活動處理原則」 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P12 |
| 27. 私立國中小學校教職員依規定按月繳付學校教職員退休撫恤基金費用者，其學校教職員如在職亡故，得比照學校教職員撫恤條例之規定辦理撫恤 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P13 |
| 28. 各級公立學校教師職前曾任各類專案計畫項下聘用人員年資，採計年資提敘薪級規定 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P14 |
| 29. 公立學校退休教職員自九十三年七月一日起，其一次退休金及公保養老給付優惠存款，應於續存契約中明定，自其亡故之次日起終止優惠儲存 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P14 |
| 30. 訂定「教育部補助留學生就學貸款作業要點」 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P14 |
| 31. 檢送總統令公布增訂高級中學法第二十六條之二條文 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P16 |
| 32. 函轉「傳染病流行疫情監視及預警系統實施辦法」 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P17 |
| 33. 函轉「政府機關辦公室節約能源措施」有關節約用電措施 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P19 |
| 34. 修訂「專科以上學校教師解聘停聘不續聘作業流程」及相關表件 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P21 |
| 35. 函轉依規定進用之約聘僱人員及工友於子女未滿三歲前，依兩性工作平等法規定申請每日提早一小時下班疑義 | 93.05.31 教育部公報第 355 期 P22 |
| 36. 加強校園自我傷害防治之相關措施 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P22 |
| 37. 預告「中等以上學校技（藝）能優良學生甄試及甄審保送入學辦法」第一條條文修正草案 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P24 |
| 38. 預告「國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制標準」部分條文修正草案 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P25 |
| 39. 預告「特殊教育設施及人員設置標準」第九條修正草案 | 93.07.31 教育部公報第 355 期 P31 |
| 40. 公告「本部委託國立編譯館辦理職業學校教科書審定相關事宜」 | 93.05.31 教育部公報第 355 期 P34 |

教育資料

壹、書類資料

教育資料組 徐玉芳 編輯

書名：教育領導與改革：新範式

作者：鄭燕祥

出版者：高等教育出版社

出版年：民 93 年 5 月

內容摘要：

本書共有三篇十八章。第一篇以「教育改革與政策分析」為重心，共五章，旨在探究教育發展及改革的最新動向，提出最新的理念和範式，涵蓋教育的全球化、本土化及個別化、經濟學的全面考究，以及政策綜合分析的架構，並進而統觀亞太區各國教育發展趨勢，提出新世紀教育改革的啟示。

教育改革創新的成敗，與教育領導工作息息相關。本書第二篇「新世紀教育領導」共五章集中探討新世紀教育的領導特性，提出卓越領導的新範式，以促成有效的教育改革及實踐，課題包括層塊領導、變革領導、策略領導、行動學習領導，以及有關的實證研究。第三篇「學校效能與管理的新理念」共八章旨在探討新世紀學校效能及學校管理的實踐研究，內容涵蓋教師效能的理念、學校效能的管理和研究、組織文化的影響、教育素質的監察及評估系統、學校危機管理、家庭學校合作的理念和管理等。

本書所提出的新範式和理念，對教育改革、政策制訂、教育實踐、學校管理、教師發展及相關的研究工作，應有嶄新的參考價值。希望本書的主要讀者包括教師、教育領袖、學者、研究生、決策者、專業培養者、以及所有關心教育發展的人士，在教育的實踐、研究及發展工作上有所突破，為兒童的成長，帶來美好的未來。

書名：教育發展的新方向

作者：國立台灣師範大學主編

出版者：心理出版社股份有限公司

出版年：民 92 年 12 月

內容摘要：

國立台灣師範大學「教育政策研究小組」自民國九十年設立以來，及對教育議

題多所關注，並以發揮教育專業功能，提供教育政策建言為己任。而回顧過去十年教育的發展，諸多問題仍待教育專業研究者提供分析對策。再者，近日以來，各界對於教改議題的討論，仍多停留在提出問題層面，較少提出如何由「破」到「立」，及從「解構」現今教改問題至「建立」新的教育發展方向的因應策略。

有鑒於此，國立台灣師範大學「教育政策研究小組」於九十二年年初即開始構思「教育發展的新方向：為教改開處方」計畫，針對國內近十年教育改革中較具爭議性之課題，提出研議。

整個計畫分工共分九組，除由總論組負責緒論與結論外，其餘八組：學制、入學制度、行政與組織、九年一貫課程、幼兒教育、技職教育、師資培育與甄選、高等教育，則針對該領域中較有爭議之問題加以探究。

本書即為整個計畫之報告書，內容計有：第一章緒論：教育改革的脈絡、理念與課題；第二章學制：向下延伸為主，向上延長為輔；第三章入學制度：考招分離的落實；第四章行政與組織：重建專業自主與權責相稱的教育行政體系；第五章九年一貫課程：發展以學習者為中心的高品質中小學課程；第六章幼兒教育：回歸幼教本質、落實幼教專業化；第七章技職教育：找回技職教育的光輝與尊嚴；第八章師資培育與甄選：追求多元專業化的師資；第九章高等教育：宏觀、規劃、自主、責任、卓越；第十章結論：教育改革的策略與願景。

書名：國家標準與日美學校改革

作者：江雪齡；郭有遙譯

出版者：文景書局有限公司

出版年：民93年1月

內容摘要：

多數工業國家的教育系統都包括國家課程指南。但美國的教育系統則仍舊由各州與地方政府所決定。一些美國的教育改革者認為美國學生在許多國際性的測驗上成就低落就是由於這種差別，而另外一些人則認為這便是美國教育創造與活力的來源。國家標準對教育成就與教學措施的影響實在難以預估。由於美國沒有國家標準這種措施，研究者只能對走向中央化教育制度的影響予以猜測而已。

本書譯自（National Standards and school reform in Japan and the United States），本書主旨在消除猜測，而認真地研究日本的教育制度。各章的作者開始都以美日教育程度有基本的不同為前提，但除了了解差異之外，仍可在兩者間加以比較，並從而獲得見識。基於對日本在中央集權下各地區交流狀況的描寫，我們希望能幫助美國教育家與政策制訂者考慮一些可以應用在美國教育上的一些問題。

內容計有：

第一篇 國家標準之建立：從上下而來之影響。

第一章 日本「學習指導」的發展與教育改革之結構（Hiroshi Azuma）

第二章 國家標準之建立：教育改革、社會變遷、與政治衝突（Gerald K. LeTendre）

第二篇 教科書與教師之講義：教學之起點

第三章 美日小學科學教科書之差異：深度、廣度、與所選理科單元之結構
(Ineko Tsuchida and Catherine C. Lewis)

第四章 美日小學科學教科書之編撰：不同的程序，不同的結果 (Catherine C. Lewis, Ineko Tsuchida, and Samuel Coleman)

第五章 美日教師手冊之比較：對數學教學之影響 (Sin-ying Lee and Akane Zusho)

第三篇 教學與專業發展：改善標準之工作

第六章 個別差異與日本的學習指導要領 (Harold W. Stevenson)

第七章 日本教師之專業發展 (Nobuo K. Shimahara)

第四篇 教師政策之執行與反應：制度內外之反應

第八章 「是冷凍期」：添加主義和日本外語教育之改革 (David L. Mc Connell)

第九章 日本高中課程之開放：教育改革的意外結果 (Gary DeCoker)

第十章 私營機構在決定國家標準所扮演的角色：補習學校對教育權威的挑戰
(Nancy Ukai Russell)

後語 總結：更廣大之關聯與將來的議題 (Thomas P. Rohlen)

書名：教育研究法：規劃與評鑑

作者：Jack R. Fraenkel & Norman E. Wallen

審閱總校訂：黃光雄

譯者：卯靜儒等

出版者：麗文文化事業股份有限公司

出版年：民93年2月

內容摘要：

本書《教育研究法：規劃與評鑑》，譯自 (How to Design and Evaluate Research in Education)，是針對修習教育研究入門課程初學者所撰寫的。隨著教育研究這個領域的知識與各種研究方法的快速成長，教育研究專書的作者在編纂書籍時，首要之務就是更謹慎地確定該教科書的目標，以便於後續決定將哪些內涵包括在他們所寫的入門書籍之中，本書作者也不例外，下列三個目標是初版以來一直謹守心中的：

1. 提供學生理解研究整個過程所需的基本知識，從研究概念的形成一直到資料的分析與解釋。
2. 讓學生能運用上述知識設計他們個人感興趣的研究主題。
3. 使學生能夠去閱讀與理解第一手教育研究的相關文獻。

前兩個目標是針對大學部與研究生在修課中必須設計或是執行一個教育研究計畫案而規劃的。第三個目標則是針對課程規定學生必須學會閱讀與理解既有的研究文獻而設計的。許多教育研究課程的教授一包括本書作者一都會將上述三個目標納入課程大綱中，因為這三個目標是相輔相成。如果妳未曾親自經驗一個研究計畫的設計與評鑑的整個過程，便很難完全理解他人的研究。同樣的，當閱讀與評論他人的研究文獻的次數越多，妳越能使自己發展出有意義的、創造性的研究設計能力。

貳、非書類資料 視聽教育組 陳智榮 編輯

本館今 (93) 年接續去年方向，已於九月製作完成九年一貫課程「七大學習領域」中之綜合活動領域十二單元及社會領域五單元影帶，本期簡介此二領域十七單元影帶內容，即日起並提供免費借用及委託拷貝服務。本年度同步拍攝之影片，還包括英語十一單元、自然與生活科技三單元、藝術與人文三單元、健康與體育十三單元，總計七大領域共四十七單元，將於今年底前陸續完成，敬請讀者期待。

教育部委託高雄市立前鎮國中製作完成之國中階段居家學習國文四單元、數學及自然與生活科技各七單元，三領域合計十八單元，已委託本館典藏推廣，今起均可提供免費借用及委託拷貝服務。

本館為我國公立機構中教學媒體最豐富之單位，歡迎各級教育夥伴與讀者登上本館網站 (www.nioerar.edu.tw) 查詢館藏一萬五千餘筆教學影音資源，並多利用免費流通借用，及委託拷貝服務，運用時可逕向本館教育資源服務中心洽辦，服務電話 (02)2351-9090 轉分機 117，或 E-mail：service@mail.nioerar.edu.tw。

■ 九十三年度九年一貫課程（綜合活動）學習領域教學影帶內容簡介

（十二單元，委託拷貝工本費每單元 250 元）

1、學校本位課程發展－以綜合活動領域為主體

自然心、人文情、創新意、能力行～台北縣直潭國小（29 分鐘）

本集主要在探討如何以「學校本位課程」的策略，發展綜合活動學習領域課程。影片中首先說明綜合活動學習領域的理念與目標，並進一步分析學校本位課程的意義與精神。接著以「台北縣直潭國小」為例，透過實例描述以「學校本位課程」概念來發展綜合活動學習領域教學的過程。包括：直潭國小的綜合活動學習領域一到六年級的課程架構、教學實例、教師角色與團隊運作、家長和學生對課程發展的觀點。

2、綜合活動教學設計／活動課程的理念與實務（29 分鐘）

「如何設計、進行有意義的活動，以落實綜合活動的教學目標？」是許多綜合活動教師關心的議題。本集影片的重點包括：以「健康 DIY 動手、做 PIZZA」的研習活動為例，國中小教師團隊藉由參加研習一同體驗「活動課程」的精神，並透過反思與對話討論綜合活動的教學策略。參與研習的教師團隊，並進一步由「活動課程」的理念出發，設計並實際進行綜合活動教學，課程後教師們一起針對「活動課程的理念」和「發展與實施綜合活動課程」進行分享與對話。

3、健康 DIY 動手做 PIZZA：教師團隊研習紀錄（29 分鐘）

「如何設計、進行有意義的活動，以落實綜合活動的教學目標？」是許多綜合活動教師關心的議題。本集影片的重點包括：以「健康 DIY 動手、做 PIZZA」的研習活動為例，國中小教師團隊藉由參加研習一同體驗「活動課程」的精神，並透過反思與對話討論綜合活動的教學策略。

4、桃花源彩衣飛舞／直潭國小綜合活動（29 分鐘）

教師運用學校豐富的生態資源，以「蝴蝶」為素材，透過觀察、調查蝴蝶，瞭解學校的自然資源，並將數學、語文教學融入，紀錄學生分組發表、找資料、寫圖鑑報告及作品發表、統計圖製作的過程，使學生能更實際的瞭解學校生態環境，進而能身體力行愛惜學校的自然生態環境。

5、教師角色／直潭國小綜合活動（29 分鐘）

如何以「學校本位課程」的策略，發展綜合活動學習領域課程？影片呈現教師團隊和行政團隊如何運作以建立學校願景，並透過實踐願景而發展學校本位課程，以及教師團隊與行政人員在發展課程時所經歷的困難與喜悅。

6、中年級綜合活動課程／直潭國小綜合活動（29 分鐘）

本單元主要是走訪任教老師，說明台北縣直潭國小發展中年級綜合活動課程的歷程，並說明教材編輯的原則。

台北縣直潭國小中年級綜合活動課程，是以「心傳情之旅」為主体發展出三個主題，分別是「新店老街尋根去」、「桃花源彩衣飛舞」和「資訊科幻之旅」，每個主題都是透過班群老師的分工合作，從校園中的活動，延伸到社區，也培養學生在日常生活中運用科技的能力。透過一系列活動，使學生認識校園、認識社區，培養愛校園、愛鄉土的情懷，讓學生也能把所學的實際運用在生活中。

7、甜蜜茶凍情—服務學習／大成國小綜合活動（29 分鐘）

坐落於茶鄉的大成國小，茶葉文化是學校所處社區的特色之一。以母親節感恩活動引起小朋友服務的動機，利用分組討論、團隊合作思考茶葉的創意運用，並透過活動培養運用刀具等生活自理的能力。

最終，學生實際把以茶葉製作的果凍分享給特教班的同學、家長，並進行分享。透過實際的行動，學生能尊重與關懷四周的人並主動以服務的行動表達感謝，『施比受更有福』這抽象的概念，因而具體的呈現。

8、探訪士林夜市／文昌國小綜合活動（29 分鐘）

文昌國小位於士林夜市附近，故以「士林夜市」為題，使學生學習規劃改善自己的生活環境，思考所需的策略與執行實際的行動。透過士林老照片和偶戲介紹士林夜市的沿革，讓學生實際探訪夜市商家，分組討論、發表、整合出協助商家改進的策略，大家票選出最適宜的策略，並將策略化為行動，如應用校內廣播「文昌之音」等。經由此活動，學生瞭解了社區發展、也進一步思考與體驗關懷社區、服務社區，進而化為實際行動。



【文昌國小】「探訪士林夜市」影帶以「士林夜市」為題，讓學生學習規劃改善自己的生活環境，並思考所需的策略與執行實際的行動。

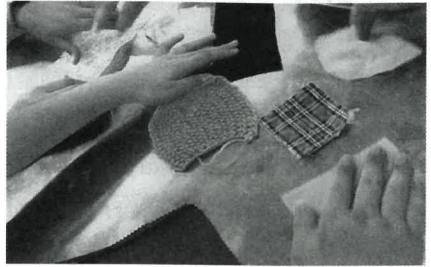
9、專屬的天使給特別的你---離情依依／永安國小綜合活動（29 分鐘）

剛進到校園的一年級學生，透過六年級大哥哥、大姐姐的歡迎與協助，使自己融入學校，促進人際互動，使學校像個大家庭。在六年級畢業之際，教師引導

學生舉辦一個感恩茶會，感謝天使哥哥、姐姐的照顧，使學生學習如何與人分享自己生活經驗，且能有效的參與學習活動，學習與人合作整理環境，並能大方對人表達感謝之意。

10、智慧生活好自在／內湖國中綜合活動（29分鐘）

以「織物」為主題，融入「霍格華茲學院」及「哈利波特」的故事背景，引發學生的學習興趣，透過實物探索、問題引導、團體合作、專題研究和實體創作，讓學生認識織物的組織構造與材質特色，並藉由資訊教育的融入，學生運用網路搜尋織物相關新知與生活應用科學。從中，學生體驗了人、自然與科技的關聯性，並能落實於日常生活衣物的選擇與應用。



【內湖國中】「智慧生活好自在」影帶以「織物」為主題，融入「霍格華茲學院」及「哈利波特」的故事背景，啟發學生體驗人、自然與科技的關聯性。

11、與春天有約／天母國中綜合活動（29分鐘）

春天在哪裡？春天的感受是什麼？透過校園開花植物的認識，讓學生感受春天，進一步運用文學與音樂作品的欣賞，更深刻體驗春天的美好。教師與學生一同思索，要如何留住春天？思考過程中激發學生對校園生態以及對自然的感情，進而興起照護植物的情懷。使人與自然相互依存的關係更為深刻。

12、創意生活—樹脂土創作／北安國中綜合活動（29分鐘）

「創意」是現代生活不可少的觀念，此活動以「創意生活」為主題，希望符合學生和時代的需求。創作有其歷程，讓學生享受創作的樂趣比馬上做出精美的作品重要，並期望在創作過程中讓學生瞭解遇到困難時如何面對，學會解決問題的能力。

選擇「樹脂土」為素材來發揮創意，乃因其顏色多變、且須親手捏塑才能完成，十分吸引學生。學生透過親自動手做，學習自己構思並能愉悅的從事工作、完成作品，並有機會從作品評賞活動中，欣賞別人的創作和肯定自己的努力。有了創意的體驗，享受過創意的歷程後，這樣的經驗就容易延伸到生活中，讓學生的生活充滿無限創意！

■ 九十二年度（綜合活動）學習領域教學影帶內容簡介

（六單元，1, 2, 3 單元合輯成一片光碟片，委託拷貝工本費 300 元；4, 5, 6 單元，委託拷貝工本費每單元 300 元）

1、綜合活動學習領域教與學：國小篇（29分鐘）

九年一貫課程規劃了七大學習領域，其中，綜合活動領域對於老師們似乎是熟悉又陌生的領域。所謂的綜合活動就是透過活動，讓人與知識、人與學習間產生意義的連結，它的教材來自萬事萬物。在本影帶中，我們將帶領大家來看看永安、健康、大成三個國小的老師們，是如何設計教案、執行教案，帶領學生體驗活動意義的過程。

2、綜合活動學習領域教與學：國中篇（32 分鐘）

七至九年級，是學生人格養成的重要階段，而強調人與知識、學習間產生意義的綜合活動的課程，在這時期就更顯得重要。在本影帶中，我們將呈現格致、清水、天母與三民的老師們，利用不同的環境、主題軸，加深加廣課程的內容，並帶領學生領會其中意義。

3、實踐、體認、反思—綜合活動學習領域的理念與教學（28 分鐘）

綜合活動學習領域重視「實踐、體認、反思」，實行至今不過數年，因此，許多老師在整體理念上與實際授課時，或多或少都會遇到一些問題。在本影帶中，規劃了整體理念、行政與資源、課程與教學、國小問題及國中問題等五大部分問題，並訪問專家學者來為老師們解開疑惑。

4、廁隱之心／金華國中綜合活動教學觀摩（39 分鐘）

藉由兩隻小鳥的眼光，帶領同學觀賞美麗乾淨的廁所，以及就讀國中的廁所現況。透過強烈的對比引起同學對於改善現況的迫切需要。緊接著透過五道廁所關卡考驗同學維持廁所整潔的功力，包括衛生棉的處理、廁所除臭，以及清理洗手台、地板、馬桶等要領，並請同學上台示範正確清潔方式。最後透過美麗廁所觀摩之旅作業，鼓勵同學將課程所學落實於生活之中。

5、垃圾物語／金華國中綜合活動教學觀摩（39 分鐘）

設計此一單元是希望學生了解學校一天製造的垃圾量有多龐大！並且體會未處理好垃圾所帶來的污染有多可怕。課程中以角色扮演（垃圾）之教學方式，讓學生思考垃圾的一生及垃圾應該如何處理才妥當？最後教唱奉獻此首歌，引發學生為垃圾奉獻一點點心力，做到垃圾減量、資源回收再利用及垃圾分類等環保工作。

6、工具解碼／金華國中綜合活動教學觀摩（39 分鐘）

知校愛校是師生共同責任，由學校的數字密碼作為引言，讓學生一同解開掃除工具的身世之謎，透過拼圖遊戲讓學生在活動中了解掃除工具的正確使用方法、保養方式，以小組討論、小組發表的方式將討論結果呈現出來，並鼓勵學生用多元的方式發表，培養其台風及發表能力；藉由此課程的設計，除技能面的學習及實際操作外，更希望培養學生惜物愛物的觀念。

■ 九十三年度九年一貫課程社會領域教學影帶內容簡介

（五單元，委託拷貝工本費，每單元 250 元）

1、全球化議題教學策略：和自己對話，與世界共舞（25 分鐘）

江盈老師發現外來事物席捲學生的生活，對學生造成不小的影響，和學年李琪老師分享後，了解全球化議題教學常用的教學策略（融入模式）：(1) 添加取向：依據原先的課程內容隨機融入全球化相關議題，不改變原來的課程架構。(2) 轉化取向：設計探究的主題，改變原來的課程架構。(3) 社會行動取向：結合社區資源與人力，師生和居民一起為解決問題而行動。從觀察李琪老師的教學中了解全球化的教學內涵：「全球關係網絡」、「全球重要議題」、「跨文化了解」、「國際互動關係」，最後決定將「全球化」議題帶入教學中，使學生了解全球化對

國際、國家、社會、地方、個人所產生的衝擊、影響及其可能的因應之道。

2、發展教學歷程檔案：分享可以創造更多（25 分鐘）

教師發展個人教學歷程檔案，在國內伴隨著九年一貫課程的推動，及教師專業發展的訴求，有如雨後春筍方興未艾。其概念是提供教師記錄及反思自己教學歷程中的點點滴滴，正可以讓我們真正去思考自己的教學是否呼應教育本質。

受到建構主義及認知心理學的影響，學習不再強調結果，反而更重視過程。教師如何建立個人的教學歷程檔案，增進自己的專業知能，成為新世紀教師面對的議題。本單元藉由北縣竹圍國小多位教師分享自己如何建立教學歷程檔案的經驗，有系統地呈現該類檔案建立的步驟。

3、口述歷史在教學上的應用：家鄉環境的變遷（25 分鐘）

口述歷史的教學方式是了解地方史、社區變遷的重要途徑，教師藉由指導學生採用口述歷史的方法，去了解社區的演變，是培養學童認識社區的絕佳方式，不僅可以更貼切的認識自己的家鄉，也從不同社區人士的觀點認識社會的不同面向。

本單元以國小四年級學生（陳鴻鈞）舉家由台北市遷往南投縣國姓鄉與祖父母同住開場，藉由他探究、瞭解家鄉的環境，清楚地展現了九二一大地震前後，國姓鄉在地理、產業，甚至當地人們生活所產生的變化。

4、社會行動取向課程的發展與領導：戀戀興化店（25 分鐘）

發展社會行動取向課程的空間界定，係以師生所覺知與經驗的學校附近社區為起點；而此一課程的教學歷程，亦旋即成為教育本土化實踐的開端。由於社會行動取向課程建構在學校與社區環境資源的基礎上，因此其發展概念亦來自學校與社區裡人的對話與互動關係。

本單元由北縣興仁國小課發展委員會的召開導入主題，意即由學校校長、主任、老師、行政人員、家長會代表與學者專家等組成的社會行動取向課程領導的核心組織，藉由課程發展五個歷程的對話、互動，協調、折衝與平衡彼此的哲學觀與教育理想，讓課程發展以及教學內容的選擇與取捨，可以經由公共論述和共同參與，獲得充分討論、合理分配，更能符合學校願景與課程旨趣。

5、社會行動取向－故事序列教學：舊金山新老街

金包里老街為目前臺灣少數老街之一，金山的發展，則是由金包里老街出發的，走進「金山老街」就好像走進金山歷史的長廊，隨著政治、經濟、交通優勢不在，老街逐漸褪去原有的光環。

金山鄉的「金包里老街」改造計畫，藉由陳麗華、王鳳敏二教授在北縣金山國小指導暨實施的「互動俗民誌取向」之社區行動課程方案，金山國小的小朋友閱讀了金包里老街的文獻、從事現場訪問調查，認真地為金山老街把脈，並於腦力激盪下，為街景改造開出一帖帖的良方，試著為金山老街打造新的藍圖。更藉由如此的社區行動課程方案，協助老師引領學生關心他們周遭世界所發生的人、事、地、物，期待孩子在多元、創意、思考、行動的學習歷程中，啟動孩子關懷家鄉之生命經驗，提昇社區關懷意識。

■ 教育部（居家學習語文）領域影帶內容簡介

（四單元，委託拷貝工本費每單元 250 元）

1、作文 easy go（25 分鐘）

很多學生的國文成績很好，但是卻不會寫作文；每當面對著作文稿紙，就有無從下筆之嘆。

本單元以魚的料理為例，說明一篇作文應該如何寫出它的開頭、主文和結論。另外，作文除了要有豐富的內容外，詞句的正確使用也很重要，詞句的誤用將會扭曲原來的語意。只要半小時的時間收看本單元，就能了解寫作文的訣竅了喔！

2、文句變裝秀（25 分鐘）

「我的臉好油，油到可以煎蛋了」、「我要長的像大樹一樣高」…這些電視上可以看到的廣告詞，你知道它們都用什麼方法寫出來的嗎？

你希不希望也寫出這麼有趣的句子來呢？你想想以後成爲一個有名的作家呢？在這一集裡，國文老師會教你利用誇飾法、譬喻法，來寫出各種有趣的形容詞句喔！

3、前進知識的寶庫（25 分鐘）

閱讀的好處多多你不可不知道，多閱讀可以培養一個人的氣質、文筆與知識，對於朋友間情感的增進，也十分有幫助。

本單元中透過精靈多比，除了介紹閱讀的好處外，也將把閱讀的地點、時間、選擇、變化與五大重點等等，一次通通告訴你。

4、多媒體的閱讀世界（25 分鐘）

唸書唸書…，你真的在唸書嗎？你確定你唸的是書嗎？唸書就一定要有書嗎？如果你這樣認爲的話就落伍啦！你知不知道多媒體也可以是你唸書的好幫手嗎？你知不知道網路除了遊戲以外，還可以幫你唸書嗎？

DVD 除了看電影之外，也可以讓你英文考高分數學拿滿分唷！不信？看看本單元你就瞭啦！

■ 教育部（居家學習數學）領域影帶內容簡介

（七單元，委託拷貝工本費每單元 250 元）

1、數的基本運算（一）（25 分鐘）

本集內容針對國一生而設計，介紹指數律和比例的計算。

以生活化的方式，配合時下最流行的奈米概念做爲切入點，向學生介紹底數、指數、科學記號…等等的觀念。

另外，也用奶粉的沖泡爲例子，向學生介紹比例的觀念，不論是連比、反比、比例式…等，讓學生在輕鬆的情境下學習國中數學。

2、數的基本運算（二）（25 分鐘）

二次方根、開平方…，一向都是讓初次學習的學生頭痛的東西。

在本集中，老師以深入淺出的方式—正方形的面積計算爲例，向學生介紹平方根的觀念，讓初學者不會因過於抽象而心生恐懼。

同時也將介紹數列與等差數列，利用撲克牌的排列來做說明；藉由這樣的方法讓學生瞭解數學其實就是一種生活化的遊戲。

3、一元一次方程式（25 分鐘）

本單元一開始就讓學生了解，所謂的 x 、 y 、 z ； a 、 b 、 c 這些文字符號，也是代表一個數字，只不過這個數字是多少我們還不知道而已。

讓習慣於純粹數字計算的學生，面對一元一次方程式的時候，不會害怕或排斥。在教學上，則配合生活中可以應用的例子，如年紀的計算、買東西的價錢等等，來做為範例。

4、多項式的運算（25 分鐘）

當學生可以接受文字符號的運算之後，在本集將更深入介紹含有文字符號的多項式之間的加減乘除運算。在這一集裡，我們運用數位效果一步一步地引導學生學習多項式的計算；不論是橫式、直式、分離係數法，都在數位效果的輔助下，讓同學們一目瞭然，一學就會！

5、因式分解（25 分鐘）

本集所介紹的因式分解，這個概念與因數分解的概念相當類似！所以，本集將以這個角度，淺入深出地介紹因式分解。我們從因式與倍式開始，讓學生逐漸瞭解多項式的經由公因式的提出而分成二個多項式；如果一時之間看不出公因式，我們則介紹十字交乘法來求出因式。配合輕鬆詼諧的情節，不僅減輕學習壓力，也增進了學習效率。

6、一元二次方程式（25 分鐘）

數學不難，就像是生活中的遊戲一樣，我們本集中以變魔術猜數字做開場，引發學生對於一元二次方程式的興趣。如果因式分解求不出一元二次方程式的解，哪又該如何求解呢？本集詳盡的介紹以配方法來求取未知數的解。另外，什麼是判別式呢？它又有什麼神奇的作用呢？想知道如何快速的求解嗎？本集是你不能錯過的唷！

7、簡單的幾何性質（25 分鐘）

有個數學老師偷偷地在校園中埋了寶藏，他畫了一張藏寶圖，但是被別人發現了這張藏寶圖，這些寶藏到底是什麼呢？哪個學生可以找到它呢？到底怎樣才能發現這些寶藏呢？讓本單元一步一步的教你如何展開尋寶大作戰。這麼精彩刺激的奪寶冒險遊戲，只要你知道什麼是中垂線與分角線，立刻就可以加入喔！

■ 教育部（居家學習自然與生活科技）領域影帶內容簡介

（七單元，委託拷貝工本費每單元 250 元）

1、生命的運轉（25 分鐘）

透過人類生命的延續，吸引同學進入大自然探索生命的奧妙。藉由大地的能源之始—太陽能促使綠色植物行光合作用，製造產生養份供給植物各部分細胞，在貯存後供給成長的養份。而動物也必須藉由攝食，經過消化分解吸收的過程，提供養份。



居家學習自然與生活科技「能量的傳遞與轉換」單元實驗一景。

除此之外，維持生命現象，還須透過循環系統及呼吸運動，來維持生命的恆定。

2、生生不息的大自然（25 分鐘）

從植物傳遞孢子活動，談到生物的生殖情形。單細胞生物的分裂生殖、黴菌的孢子繁殖皆屬無性生殖；而有性生殖則必須經過精卵受精的過程，其中又包含體內和體外受精兩種。另外，受精卵的發育過程，還可分為卵生、胎生和卵胎生。孟德爾的遺傳法則，說明染色體上的 DNA 控制了遺傳基因，而演化則是生物適應環境所做的改變。

3、氧化還原與電池（25 分鐘）

第一單元中，由於學生養在學校的魚生病了，意外發現硫酸銅會使鐵棒變紅，這種現象就是氧化還原反應。透過週期表，可以了解活性大的元素，較容易產生氧化還原反應。第二單元中，好奇的學生發現蕃茄可以使手錶走動，因此做成水果電池。透過伏打電池實驗故事，了解電解質溶液具有導電功能，而水果也富含電解質，使不同活性的金屬產生電流。

4、化學反應：吸熱、放熱、速率與平衡（25 分鐘）

好奇心重的國中生小美，到擔任國中理化老師的舅舅家玩，對爆米花機產生了興趣。經過舅舅的解說，原來爆米花是一種吸熱反應所產生的化學變化，而影響反應速度的因素有物質的本性、濃度、溫度和接觸面積，另外，催化劑也是增加反應速率的物質。而物質的濃度、溫度、壓力，會影響化學平衡產生反應，最後再達到新的平衡。

5、能量的傳遞與轉換（25 分鐘）

國中生好朋友三人騎腳踏車暢遊高雄風景區，來到西子灣發現海浪激起美麗的浪花，對海水運動如何產生能量感到疑問。透過水波槽觀察、橫波產生器、傳聲筒及共振實驗，了解波動是一種能量的傳遞。接著從鎳鉻絲實驗、電磁爐和電動機中，同學們了解到能量的轉換過程。

6、地球科學之美（25 分鐘）

夏天炎熱的校園內，兩國中生對於氣候的變化產生疑問，地科老師以暗室中的手電筒實驗，比喻四季變化時，太陽直射或斜射大地所造成的氣候改變。地球的自轉公轉，造成日食、月食現象；而月球及太陽的引力，帶動地球海水的漲退潮。水氣和熱量形成颱風和雨季，造成氣團和鋒面；板塊運動造成地球景觀改變，形成美妙的地球。

7、科技與生活（25 分鐘）

三位國中好友在玩網路線上遊戲時，具有神奇魔力的科技叔叔回來，帶領三人前往未來世界一探究竟，充滿飛天車的大街和立體教室讓三人嘆為觀止。接著科技叔叔又帶三人前往古人生活的世界，相比之下，科技所帶來的便利性一目了然，不過相對的也造成了環境的污染與破壞。為了後代子孫的生活，現代人要珍惜使用地球資源。

*
*
*
*
*
*
*
*

國內教育輿情

譚以敬

臺北市立師範學院國民教育研究所博士班研究生

張素貞

臺北市立師範學院國民教育研究所博士候選人

本期國內教育輿情主要以九十三年六月及九十三年七月刊載於平面媒體報導及輿論內容為主，經檢視彙整後歸結以下幾項主要議題，包含：性別教育推動新契機、「魔鏡」照出能力分班問題、中小學生健康調查欠佳、搶救中文基測擬加考作文、臺灣獎學金招收外籍生、教改十年升學壓力未減緩、出生率續降亟謀良策因應及全國性考試標準作業程序應速制定等。以下分別就各議題，進行本期國內教育輿情摘要與分析：

壹、性別教育邁向新里程，性別平等教育法公布

歷經四年多立法院於六月四日終於正式三讀通過「性別平等教育法」，既有的「兩性平等教育」正式更名為「性別平等教育」。

本法案共有七章三十八條，內容包含「總則」、「學習環境與資源」、「課程、教材與教學」、「校園性侵害或性騷擾的防治」、「申請調查及救濟」、「罰則」及「附則」等。法案中有關「學習環境與資源」部分，規定學校招生上不得有性別或性傾向差別待遇，但基於歷史傳統、特定教育目標或其他非因性別正當理由，經主管機關核准後，可不受此限。因此，如北一女、建中等仍可招收單一性別學生。條文中也明訂，學校不得因學生性別或性向給予教學、活動、獎懲上的差別待遇；至於在「課程、教材與教學」章則中，法案則明訂各級學校在教材編寫、選用應符合性別平等教育原則，並應將性別平等教育融入課程或廣開相關研究課程。

新法規定為了預防與處理校園性侵害與性騷擾事件，中央主管機關與學校均應訂定相關防治準則或規定，對於當事人及檢舉人應予保密，違者並訂有罰責。此外，針對法案中第十四條有關未婚懷孕學生之配套措施，教育部表示已著手規劃草擬包括學籍、成績採計及安置等措施，預計於年底公布。

輿論咸認此一法案頒布除為校園性別平等教育奠定法源基礎外，也為性別平等教育立下新的里程碑。

貳、「魔鏡」效應發酵，教部重申貫徹常態分班

公共電視一個以教改為內容的系列節目，在六月十日首集就播放以探討國中能力分班的紀錄片「魔鏡」，節目實地走訪國中教育現場，從學校、家長及學生等不同角度切入，提出不少值得關切的現象，節目播出後再度引起各界對這一問題的重視與廣泛迴響。

根據現行「國民中學學生常態編班實施要點」規定，國中新生編班得採用測驗（智力測驗、學業性向測驗或學習成就測驗）、公開抽籤或電腦亂數方式辦理，並依高低或先後順序排列，再進行S型排列分班。但國中如有辦理選修課程、特殊教育、教育實驗、重點發展特色等，需要其他編班方式時，應報經教育主管行政機關核准後實施。要點中也要求各校在進行編班作業時，必須通知學生、家長，讓其能夠參與，藉以增加監督機制。

媒體指出儘管自民國七十四年開始推行國中常態編班政策，教育部也曾多次修訂常態編班的相關規定並要求各縣市確實落實，但能力分班的情況仍舊存在於國中校園。在六月二十六日一場教育部主辦落實國中常態編班的研討會中，包含家長、教師、行政人員及民代等各界代表大都同意常態編班的政策，可保障學生受教權益，避免因能力分班而導致如：資源分配不均、負面標籤作用及學習權益被剝奪等問題。惟與會代表亦認為要落實常態編班還需涉及法制、配套措施的整體搭配。

對此，教育部回應在法制上，將儘速完成國民教育法的修訂，另研擬常態編班及分組教學實施準則及相關行政計畫，期能實踐「常態編班、能力分組」之政策規劃；在配套措施上，除建立家長參與監督機制、強化教師專業養成與進修教育外，教育部亦擬規範學校應將編班後結果上網公告半年，並對相關師資、設施、設備等資源作公平分配；同時要求地方教育主管機關應負起監督責任，以貫徹政策執行。

輿論認為常態編班與能力分班的問題，不單只是兩種制度二選一的單選題，背後還需面臨社會現狀、教育落差、傳統價值觀等複雜問題的交錯，如何使「因材施教」與「有教無類」兩者並行而不悖，端視教育當局有無實踐的魄力與決心。

參、中小學生視力體重調查狀況不佳，改善因應方案出爐

教育部在六月份分別公布二項國中小學童視力、體重的健康調查統計資料，其中有關視力的調查結果，共檢測近兩百六十五萬名學生，共計有近五成，也就是一百二十二萬名國中小學視力不良（一眼或兩眼裸視視力不到零點九）。其中平均每百名國小學生有三十七人視力不良，不良率達百分之三十六點五五（比去年多近一個百分點）；每百名國中學生有六十四人視力不良，不良率達百分之六十四點三五（比去年少零點二四個百分點），比國小學童高出近一倍。另調查指出，不論國中或國小女生視力不良率都比男生高；而私立中學學生的視力則比公立國中學生差。

另教育部於六月十八日公布的一項調查資料顯示，近二百萬名國小學童中，有

超過五分之一的學童體位不正常，不是太胖就是太瘦。根據衛生署公布定義，十二歲女生身體質量指數〔BMI，體重（公斤）除以身高（公尺）除以身高（公尺）〕超過二十六點一、男生超過二十一點五就屬過重，男女生低於十六點四就屬過輕；六歲女生超過十七點二、男生高過十七點九就屬過重，女生低於十三點六、男生低於十三點九就屬過輕。而根據上述調查發現，目前全國國小一至六年級學生中，有百分之十五的學生體重過重，百分之十二的女生體重過輕，極可能危害健康。

針對上述兩項調查結果，教育部表示為避免學童近視問題繼續惡化，自八十八年起已開始推動「加強學童視力保健五年計畫」，計畫重點包括減少國小低年級需用之課業、定期辦理視力篩檢、建構學童視力醫療保健工作網、改善照明及硬體設備、訂定作業簿規格並針對教科書字體及內容進行審查等。未來將持續加強學童視力保健計畫，並規劃納入行政院優先發展的「健康促進學校計畫」內。至於為改善學生體能衰退現象，教育部則提出「中小學健康體位五年計畫」，將每年選擇六所學校推動，以建立學生健康體型意識，落實體育課教學正常化，並增加學生運動時間，推動學生健康飲食等方式，逐步改善中小學生體位不正常的問題。

肆、國中生中文程度直直落，教部研議基測加考作文

高中職入學考試又將有重大變革！繼提出升學考試不考作文，是一種「教育偏差」，「更是一種危機」之後。教育部杜部長進一步明確表示將成立專案小組，針對國中升學加考「國文作文」進行研究。教育部中教司亦已邀集學者、教師進行會商，在第一次小組會議中就達成國中基測需加考作文的共識。但到底作文應納入基測國文科變成新題型或分開檢測，教育部將再行研議，最快在今年九月定案。依據教部初步規劃，若基測決定加考作文，估計最快可自九十五年，也就是今年升國二的學生開始適用。

此外，在六月份舉辦的一場「高中國文教育與教材之現況座談會」中，與會的國文教師也認為因現代社會影像接觸過多而文字閱讀減少，在網路簡化式表達的影響下，目前學生的作文愈來愈差，必須以學測加考作文的方式加以挽救。

輿情對教育部致力於提昇學生語文能力的用心，多表肯定；然亦指出仍有一些問題值得深入探討：首先，「以考試領導教學」的政策思考是否合理？雖然基測加考作文能夠引起老師、家長與學生對國語文的重視，但是如此一來，真能達到提昇語文能力的目標嗎？還是徒增補教業者收入、學生與老師負擔而已？此外，「閱卷的公平性」、「記分方式」、「登記分發是否採計」等亦是核心問題，必須妥善考量，考試只是學習誘因，並非萬靈丹，提昇學生語文能力，尚需其他配套措施才能達到政策目標。

學者建議教育部提出整體性的加強學生語文能力計畫，內容涵蓋加強學生閱讀能力、規定每學期作文篇數、教師參加讀寫指導研習等。為避免閱卷不公平，可以採取條件式短文、改錯、造句、看圖作文等多元題型。至於測驗的性質可將其定位在「診斷性」測驗，亦即成績未必要與國中升學「掛勾」，而是將之作為國中生進入高中後的補救教學依據，針對語文能力不足學生提昇其能力，以避免考生造成更大心理負擔。

伍、九十三學年起實施臺灣獎學金計畫，擴大招攬外籍生

教育部與外交部、國科會、陸委會進行跨部會合作，將於九十三學年度起逐年大幅提高「臺灣獎學金」額度，以擴大招收外籍留學生來臺修習學士以上正式學位。獎學金補助額度分為兩類，來自非邦交國家者，每月給予兩萬五千元獎學金；來自友邦國家者，給予每月三萬元獎學金，並補助來回機票。整個計畫自今年九月開始實施，初期招收兩百餘人，計畫為期十年，每年約增招生一千名，至民國一〇一年將達一萬人，估計十年總經費約近五十億元。

推動「臺灣獎學金」計畫，具有以下四項優點：（一）留住優秀外籍人才從事高科技產業工作，對於提昇國際競爭力，具有正面效果；（二）利用十年時間培養一批親臺灣的中國通，對於臺灣未來國際發展，應有助益；（三）改變大學學生結構，直接或間接影響大學封閉的文化與生態，刺激大專院校經營的思考模式；（四）稍微減輕國內大學因出生率下降導致招生不足之問題。

儘管獎學金固然是吸引外籍生來臺就讀之重要因素，但是除此之外，可能更需要營造一個具有特色、值得學習且有發展的領域，並建立其吸引人的文化，才能延攬優秀人才近悅遠來，前述之預期效益亦方能順利達成。

陸、教改推動十年，升學壓力未見減緩

根據中央研究院社會學研究所進行「當代青少年成長歷程研究」顯示，臺灣現行之多元入學制度，並未減緩學生升學壓力。該項研究從 2000 年進行到現在，針對臺北縣市及宜蘭縣的公立高中抽樣長期追蹤，樣本超過五千人。根據其五年來憂鬱症狀變化，約略可分為穩定型、改善型及惡化型，所佔比例分別為 85%、9% 及 6%。全臺灣現有一百三十四萬名國、高中生，比例換算之後表示目前約有八萬人處於憂鬱惡化狀況。

「快樂學習」是教改的一大目標，雖然有 9% 學子憂鬱症狀有所改善，但是八萬名青少年憂鬱是一種集體現象而非個人問題，快樂學習背後的迷思與弔詭，有必要嚴肅以對。事實上，教改與青少年的憂鬱兩者之間，並非是單純的線性因果關係。舉凡青少年時期的人格特質、家庭因素、人際關係、社會價值等等都會影響青少年的情緒。因此，欲達「快樂學習」的教改目標，單單改革入學考試制度是不夠的，除了加強心理衛生與諮商輔導之外，對家長認知進行革心工程，亦是不容忽視。唯有營造一個全面性的健康成長環境，並同時提供失意者必要的支持與輔導，才能真正有效降低青少年憂鬱比例，減緩學生升學壓力。

柒、出生率持續下降，如何因應亟需速謀良策

我國嬰兒出生數下降最顯著的時機是八十六年到八十七年間，從三十二萬四千九百八十人下降到二十六萬八千八百八十一人，到了去年更是減少到只剩二十二萬七千四百四十七人。面對人口出生數一路下滑，國民小學結構的調整勢在必行。

「小班小校」曾是四一〇教育改造聯盟四大項主要訴求的第一項，亦是行政院

教改會教改計畫六項重點的第一項，當時部分學者與教育官員咸認為陳義太高，現實層面窒礙難行。惟物換星移、時過境遷，目前也許正是規劃小班小校最適良機。降低生師比，向來被視為提高教育品質之重要指標。臺灣的生師比：在民國六十五年為三十六比一；經過十年的努力，在七十五年降到三十二比一人左右；又過了十年，八十五年更大幅降為二十一比一；但是在八十九年達到十九比一之後，幾乎就維持在那個數字。相較於西、北歐與北美等先進國家十七至十人的生師比，仍是較高，就連中國大陸生師比亦逐年降到十九和二十人之間，已與我國不相上下。教育部應該堅守前教育部長黃榮村曾經宣示的不減師、不減班政策，掌握契機貫徹「小班小校」的教改計畫。

如果部分學校的續存確實不符經濟效益，為避免學校閒置荒廢、教育資源浪費，可以進行計畫性的併校工程。對於過度擁擠的學校與學生少於教師的學校一併考量，前者可將過多學生分至鄰近學校就讀，後者可以優先進行整併。不過整併之前，相關配套措施仍需積極進行，例如：編列校車預算作為載運學生到鄰近學校就讀的經費，或是說服社區居民與教師接受併校之事實等，一切在在輕忽不得。

捌、全國性考試制定標準作業程序，確保考生權益

今年的大學指定科目考試，恰逢敏都利颱風來襲，由於颱風移動速度緩慢、路徑詭異，以致指考究竟是如期舉行或是延考，遲遲無法決定。最後基於維護多數考生權益的立場，指考照常舉行，但對於冒雨應考之少數考生權益，不能說毫無影響，儘管事後採取補救措施，惟整個決策過程仍是不無遺憾。

臺灣地處颱風頻繁地區，而颱風侵襲時期又適逢各級學校入學考試時節。就危機處理的角度來看，這種屬於發生率高且影響層面大的事件，原本就必須制定一套「標準作業程序」以為因應，而其作業程序的內容，必須包括決定延考的標準、由誰決定考試應否如期舉行、考生權益因風災受損時如何補救等。

依據行政院人事行政局頒布的天然災害停止辦公、上課作業辦法，與颱風有關的部分除了平均風力超過七級或最大陣風超過十級以外，也規定風力未達停止標準的地區，因受地形、雨量、交通、水電供應等特殊狀況明顯影響通行安全或辦公上課困難者，授權地方首長可視實際狀況自行決定。依該規定，現行辦法已將雨量納入停止辦公、上課的標準，只是未明確訂出可宣布停止辦公、上課的標準。儘管因各地敏感度不一，標準難以統一，但因事關重大，氣象局仍應排除萬難，及早訂出停考標準。

依照行政院人事行政局頒布的天然災害停止辦公、上課作業辦法，是否上班、上課授權地方首長決定，但是大考不像上班或上課可以請假，因此應由各考區主任回報實際狀況以供大考中心主任決策之依據，如此一來，亦可避免有責無權或有權無責之情事發生。

萬一考生因風災權益受損時，大考中心除了遵循公平合理地補救受影響考生權益，以及補救措施不能影響其他考生權益兩項原則外，還須視考生個別的情節輕重，訂出巨細靡遺的補救細節，以真正貫徹符合公平正義的大考原則。

國外教育訊息

編者按：本期國外教育訊息承教育部國際文教處、駐芝加哥文化組、駐洛杉磯文化組、駐加拿大文化組、駐英代表處文化組、駐奧地利代表處文化組、駐法文化組、駐德文化組、駐比利時代表處文化組、駐韓代表處文化組等提供，謹此致謝，敬請參考。詳細資訊請參考本館網站 <http://www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm>「國外教育訊息全文資料庫」。

教育資料組 徐玉芳 編輯

加拿大

教育經費

◆加拿大聯邦政府增撥教育經費保障教育機會均等

駐加拿大文化組提供

如果加拿大有第二次重擬憲法的機會，參與制憲者可能會將更多教育事務權責歸屬於聯邦政府轄下（譯者按：加拿大聯邦政府並無教育部之設，其教育事務係各省省政府之權責）。其結果可能會引發各省省政府與聯邦政府間的職權之爭，但也會促使此二級政府共同商議在日益重要的教育事務上各自職權所在。

目前，在加拿大的教育事務從幼稚園到博士學位，都是由各省省政府主持；可是，聯邦政府卻意外地宣佈“千禧年獎助學金計畫”，慷慨撥款給高等教育的學生和機構。如此一來，省政府和聯邦政府開始了財政博奕遊戲：聯邦政府發放獎學金給學生，而省政府卻拿走獎學金（譯者按：如提高學雜費）。多倫多道明銀行首席經濟學家莊蒙德（Don Drummond）即批評道：「從來沒有人停下來好好想想整個系統的運作；幾十年來我們仍不知道我們真正要的是什麼；也許該是我們靜心思考我們到底要的是什麼的時候了。」

國家的教育基金一直是十年來的熱門話題之一。今年三月底，聯邦政府從極其

有限的總預算勻出大筆經費在多項教育補助計畫上：包括來自清寒家庭的高等院校的一年級學生將可以獲得最多三千元加幣的獎學金，學生助學貸款額度上限也將從每週一百六十五元加幣提高到二百一十加元；另外，聯邦政府正研擬高達二千元加幣的“學習公債”，以減輕二〇〇三年一月一日後出生清寒家庭小孩的就學負擔。

聯邦政府這項對教育挹注教育經費之舉，目的在確保家庭經濟情況不致成爲就學的障礙。目前的世界潮流是：開發國家爲了與廉價勞力密集的落後國家競爭，積極大量培養受良好教育的數理專精畢業生。十八個月前，經濟合作發展組織（OECD）另外成立了教育董事會，旨在專案處理教育大事，其重視教育這個議題的程度可想而知。OECD 已經發展出一套評估學生表現的計畫稱爲國際學生評量計畫（The Program for International Student Assessment, PISA）。此計畫目的在提昇 OECD 三十個會員國移民家庭小孩的在學表現。OECD 秘書長強森（Don Johnson）即指出「教育是現代最重要的議題，教育對每件事務從經濟成功到疾病預防等都很重要。」

加拿大在 PISA 這項評量計畫中的表現還不錯。十五歲學齡孩童在閱讀文學測驗項目上只落後芬蘭，排名第二，高於美國和英國。數學方面，加拿大擠身於一群表現優異的國家中，僅落後日本與南韓；科學方面則落後日本、南韓與芬蘭。

事實上，加拿大在教育上的投資還未跟上其經濟成長的腳步。一九九五年，教育經費佔國內生產總額（GDP）的百分之七；二〇〇〇年卻降至百分之六點四。不過在政府有限的教育經費支出下，加拿大對每位學生的支出成本在 OECD 會員國中仍在平均值之上。所以，加拿大是站在有利的起跑點上。聯邦政府正進行一項很好的工作，撥款支助大學研究講座。何不就將這項工作留給聯邦負責？就如預算顯示，聯邦政府正巧妙地運用稅務系統，來幫助低收入戶學生的繼續升學；但是，最終負責教育事務的仍是各省省政府。所以，二級政府分攤教育預算只是一個起點，聯邦政府與地方政府應在教育事務上，協調出具前瞻性的架構，以共創更好的成果。

資料來源：二〇〇四年四月五日麥克琳雜誌評論：It's All About School

http://www.macleans.ca/switchboard/columnists/article.jsp?content=20040405_78095_78095

教育評量

◆加拿大省考制度的省思

駐加拿大文化組提供

加拿大各省對國小三年級與六年級學生實施標準式測驗，使得學童備感壓力，紛紛出現如胃痛、頭痛、失眠等考試症候群。近來，愈來愈多的父母對此感到憂心，相繼鼓勵孩子罷考，以表示對省考表示抗議。校方也開始反思省考帶給學童的壓力，並尋求其他評量學生表現的替代方案。

每個年級的學生對省考感到緊張與不安是活生生的校園寫照。不只漢普頓注意

到這個現象，愈來愈多的家長更是付諸於行動，杯葛這項只帶給孩子壓力卻無益的考試；尤其各省將考試提早到讓低年級生也接受測驗，並且加重考試結果的指標性和重要性，有些家長乾脆讓孩子罷考，在家溫習功課不參加考試。

提供省考來評量學生學習成果是加拿大小學向大眾展示教學品質的主要方式。卑詩省、亞柏達省、安大略省和 New Brunswick 省的學校，過去幾年來一直熱衷省考，視全省考試結果為其學生表現和學校課程品質的指標。漢普頓校長也曾經以考試結果作為教育的指標，但是幾年前他閱讀了一些關於省考的學術文獻後，他變得不再在意考試結果和改進方案。他說：「我不確定我們是否在做有益於孩子們的事（譯者按：指用省考來評量學生表現），我已經不再太重視考試結果的重要性，學校教職員也不再那麼神經緊繃了。我了解到老師今天的壓力會是學生明天的焦慮。」漢普頓的學校採用個別學生資料夾的方式瞭解學生學習情形，持續紀錄學生的寫作評量和其他二個月內老師改過的作業。行政單位也隨機抽查學生資料夾，以瞭解每個學生在班上的成績表現及進步情形。漢普頓解釋道：「學生資料夾是省考的替代方案，其實有很多更好的學生評量方法。我們已經試著從著魔於軍隊震撼教育式的考試測驗，回歸到真正以在校表現來評量學生。很多決策過程只取決於一項指標，而這項指標又不能真正反映課程和學生學習情況，令我感到相當挫折。」

各省政府明文規定不許學校取消省考，學校為應應考試帶來的考前症後群如胃痛、頭痛、失眠等，提供瑜珈課程和諮商輔導，教導學生如深呼吸練習、肌肉放鬆、想像和自我正面對話等減壓方法。漢普頓則較不熱衷這些減壓法，寧願花心思在省考的替代方案上。他反問道：「你看過省考試題本嗎？那是厚厚一大本的題本，為什麼要讓年僅八歲的小孩受到這種壓力和焦慮的煎熬呢？」

資料來源：五月廿四日渥太華公民："Sir, can you cancel this test? It's making my stomach hurt"

美國

◆美國大學學費負擔減輕三分之一

駐芝加哥文化組提供

由於減稅計畫的實施，以及各州和聯邦為大多數學生及家庭所提供之補助金已大規模增加，美國公立大學學生所支付的學費平均值，自 1998 年以來已降低了將近三分之一。與廣為認知學費失控高漲的印象相反，今日美國報的分析發現，學生實際上支出的學雜費並不如想像中那麼高。原因並非學費降低，而是當今學生正享受著繼 GI 法案所提供二次大戰退伍軍人的福利以來最大的入學優惠。

這些優惠來源包括：年度補助金（Grants）增加了 220 億，以及從 1998 年開始實施的減稅計畫。其中針對年收入介於 4 萬至 10 萬之間的中產階級家庭所提供的獎助學金上漲了 80%，幅度超過高漲得離譜的學費。為“大學理事會”著手發表有關

大學成本年度報告的經濟學家珊蒂·鮑姆指出：大學學費仍然吃掉大部分家庭一大塊的經濟大餅，然而，現今一般大學生的學費負擔，已遠比媒體報導所塑造的印象輕鬆許多。

今日美國報分析在接受獎助學金補助、折扣、減稅、和抵稅之後，學生實際支出的學費，並非各校的學費定價。大學學費定價就如同新車定價般，很少人會用定價買車。2003 年間，經過獎助學金和減稅之後，四年制公立大學學生實際所付的學費平均值，僅有定價的 27%；私立大學學生實際所付的學費平均值，則為定價的 57%。

年收入高於 20 萬的富裕納稅人雖然無法享受教育減稅計畫，但是許多富裕子弟也從大幅度增加、獎勵課業表現的補助金中得利。許多學校也增加優良獎學金來吸引往往也十分富裕的成績優秀學生。自從 1993 年起，全美已有十四州開始實施優良獎學金來鼓勵於高中成績表現優秀的學生。至於低收入家庭子弟則受惠於逐年增加的“聯邦沛爾補助金 (Federal Pell Grants)”，該補助金已從 1998 年的 60 億增加到目前的 120 億。最大的受惠者則是年收入介於 4 萬和 10 萬之間的中產階級家庭，除了享受最多的減稅福利，並且大多符合申請一般獎助金和優秀獎學金的條件。

資料來源：今日美國 USA Today，June 28，2004，美國

聯邦儲備會主席葛林·思潘於 3 月 12 日在波士頓學院的演講中提出警訊：美國的教育發展至今，嚴重缺乏培訓具備高技能的工作者。國家科學委員會亦於去年的一份報告中指出：美國未來的科學、工程生產力已瀕臨危險。

面臨全球競爭。直至目前為止，美國以進口人才來彌補其無法充分教育下一代的失敗。根據 2000 年的調查顯示，美國需具博士學位的科學、技術工作職缺，居然有高達 38% 由外國人填補。而全美一流大學的博士班名額，也多由外國學生佔據。事實上，隨著全球化的速度加快，聰明年輕的印度或中國科學家，留在祖國可能會比移居美國有更好的發展機會。美國未來的科技生產力堪憂，因此，有效的教育改革是當務之急，遠比布希減稅等老掉牙方法更能有效刺激經濟。

科學遠遠落後。美國高中四年級學生的數學、科學程度與全球同級學生相比，排名十八；物理則排名十七。諷刺的是，布希總統推行的“有教無類”法案，只強調閱讀和數學兩科，將使此問題更加惡化。

大部分的高中畢業生無法為大學程度的科學課程做好充足準備。全美科學教師協會即指出：2003 學年度的高中畢業生中，僅有 26% 在 ACT 的科學科目中拿到足以輔助其完成大一科學課程的成績。這也是美國學生進入科學、工程科系人數極少或降低的原因之一。

師資嚴重不足。嚴重缺乏符合條件的科學教師是另一主因。讓我們看看如下驚人數據：教授七年級至十二年級科學課程的老師之中，有高達 28% 沒有主修或副修科學的背景。即使具有科學學位的老師，通常也教授超乎其專業領域的範圍。此外，教授物理、化學的老師之中，有 60% 不具主修或副修該科目的背景。

資料來源：商業週刊 Business Week，Mar. 16，2004，美國

教育行政

◆高中學力測試作文規定手寫

駐洛杉磯辦事處文化組提供

作為大部分大學入學主要依據的 SAT 以及 ACT 高中學力測試，2005 年春季開始將加考作文寫作。考生必須在二十五分鐘之內手寫一篇作文。這對許多已經習慣使用電腦寫作的高中生來說是件令人困擾的事。他們擔心手寫的字太醜而影響考試成績。

有些老師表示，該新增科目令許多明年將要應考的高中生非常緊張。康酒迪克州的一位高中生表示，該校從小學起就提供密集的電腦課程，導致很少機會用手書寫。他擔心閱卷老師會因為他的字太醜而認為他拼錯字或不了解他的意思。SAT 以及 ACT 的主辦單位指出，閱卷老師不會因為考生手寫字體潦草而扣分。上大學之後，學生也不會因為字跡潦草而受到處罰。

此項措施引起老師、學生以及家長對於書法的重視。馬里蘭大學教育專家葛瑞罕表示，全美各地正開始重視基本技能。根據葛瑞罕的調查，有 90% 的小學老師教授書法。去年由 Zaner-Bloser 教材出版公司所舉辦的全美書法比賽約有十三萬人參加，是前年的 1.3 倍。

葛瑞罕表示，雖然書法比十年前受到重視，但仍比不上電腦出現以前。他指出，雖然有許多小學老師在教授書法，但是有四分之三的老師自認為準備不夠充分，且三年級以上的班級就很少有書法課程。一般大學生的報告也多用電腦打字，教授也喜歡批改整齊的列印作品。許多教育學者擔心書法會變成失落的藝術。

資料來源：6.28.2004 / 美聯社

英國

高等教育

◆英國大學排行榜

駐英國代表處文化組提供

上個月（05 / 2004）英國知名報刊 Guardian 發表 2004 年度各大學的排行榜。該項評比只針對教學的部分進行評鑑，讓未來的大學部學生了解各大學在不同類科的優劣狀況。該份統計完全不考量研究領域的表現，因此得以真實的反映出各大學的教學品質。依據今年的評比發現，整體而言仍然以傳統的精英大學表現為佳，包辦幾乎前 20 名的席次。其中劍橋與牛津大學分居第一、二名的位置，倫敦大學旗下的幾個重量級學院則緊追在後。多元技術學院改制的新大學也有不錯的表現，Middle-

sex 大學高居的十九名，而 Oxford Brookes 也排到二十六名。若論及各個不同學門的部分，則可以發現有些新大學表現相當搶眼，甚至勝過傳統的精英大學。以 Middlesex 為例，其社區研究與社會工作的課程高居榜首，另外東倫敦大學（University of East London）的政治系和建築系也都排到第 10 的好成績。這些評比的變動，顯示出英國高等教育機構各校實力有逐漸改變的趨勢，新大學不必然代表品質較差，不值得就讀，傳統大學也不見得樣樣都很好，端視學生打算就讀哪些科系課程。同時該評比也點出，新大學縱使在研究方面不是精英大學的對手，但是在重視教學層面的大學部分，卻是得以一展長才。

資料來源：The Guardian Education, 25 May 2004, "Ex-polytechnics gain ground in teaching quality"

◆布萊爾的公共服務教育宣言：選擇、卓越、公平

駐英國代表處文化組提供

英國首相布萊爾發表一篇公共服務的宣言，認為公共服務應由使用者驅動。他說，政府的理念系奠基於民眾的視野，相信民眾追求選擇、卓越與公平。我們反對一種保守主義的視野：一種反公共服務的意識型態，犧牲多數來完成少數的政策，放棄追求公共福利表現或是刪減公共經費。雖然有部分民眾仍然期待一個最優秀的大學或醫院，但相反地，我相信絕大多數抱持中間左派的民眾相信新個人化公共服務的觀點及人們是想要選擇的。讓民眾在所屬社區內享有好的學校就讀，給予家長有選擇的權利，要求改善公共服務的品質，我們主張家長擁有教育選擇權，是基於每個公民享有公平的地位與待遇。雖然我們有國際一流的大學，但中小學教育投資並無相對提高，教育投資的目標是提昇到一年 6%，即是將預算從目前的 300 億提昇到 530 億，期使教育發展朝向國際水準，讓教育環境獲得實質的改善。不但縮小班級人數和增聘更多教師，而且投資制定更好的基本學力測驗方案，期使更多的 11 歲學生通過基本學力測驗。可喜的是問題學校（failing school）的數目已明顯減少，學業成就也令人欣慰—有超過五萬名 16 歲學生至少有 5 科 GCSE（普通教育證書測驗）表現良好。我們希望家長有能力為其子弟選擇好的中學就讀，所以我們提供每所中學成為專業學校提供部分課程讓特殊學生學習。以前的卓越只是精英分子的權利，只有少數精英能讀好的學校和大學，唯有全面提昇公共服務品質及投資並讓一般大眾享有選擇和公平的機會，才能享受卓越的教育服務品質。

資料來源：BBC Education News, 23 June 2004, "Full text: Blair on public services"

奧地利

高等教育

◆教育部長：未來將有九至十間的教育高等學院

駐奧地利代表處文化組提供

奧地利目前有超過五十間的教育學院或研究所，依據須於 2007 年完成的教育機構重整方案，未來可見的應只會有九至十間的教育機構。這項消息係由聯邦教育科學文化部部長 Gehrer 公布。同時不論是國民小學、國民中學、特教學校、工藝學校之師資及其他供教師在職教育或進修的機構等都應是在同一體系下。然而有關宗教教育師資方面是否亦應整合之問題，未來應仍是由教會來負責。

Gehrer 表示未來每個邦都應有一間教育機構，全奧地利將總共有九或十間教育高等學校，但格拉茲跟林茲部份則不需要有二間教育機構。

目前全奧地利約有五十間以上的教育機構（師資培育）及教育研究所（教師再進修）。這些機構的轉型是依據 1999 年學院修習法且必須最晚 2007 年完成。

◆專業高等學院學制實行十年後，畢業生的就業機會仍然很好

駐奧地利代表處文化組提供

在第一個專業高等學院（Fachhochschule, FH）課程開始授課的十年之後，畢業生在就業市場上仍然有極好的工作機會。不只是在就業市場服務中心（AMS）的統計數學上可以看到這個情況（在七月一日全奧地利僅有三百七十名專業高等學院畢業生正在等待工作），以至於在將來，政府將會依照市場的需求，核准更多的課程開設。奧地利專業高等學院管理委員會主委 Claus Raidl 在記者會上作出以上的說明。

到今天為止，奧地利一共有一萬三千名學生自專業高等學院畢業，而三百七十名失業的畢業生這一個絕對數字相較之下實在是很小。但是，依照就業市場服務中心的資料可以看出，在今年的七月一日，專業高等學院畢業生的失業人數相較於去年同一天則是成長了百分之卅八點六。

2010 年時計畫增加三百個學生名額

政府在 2010 年時計畫增加三百個專業高等學院學生名額的計畫無論如何並不會改變。依照新近發佈的學院發展計畫第三階段中所明載，科技及自然科學的學科將是加強的重點。在技術相關課程中有百分之廿二的女性學生。

自由黨的科學事務發言人 Magda Bleckmann 女士希望能喚醒女性對科技領域的興趣。相對於各大學中男女學生的比例差不多是相同的情況，在專業高等學院各課程中女性目前佔學生總數的百分之卅八，而在科技類科目中甚至只佔了百分之廿二。教育部長認為這是一個成功的故事對於人民黨籍的教育部長 Elisabeth Gehrer 女士來說，奧地利十年的專業高等學院歷史就是一個成功的故事。由政府負責每一位

學生的教育經費，行政及教學則是由民間來執行的模式運行的極為成功。在 2004 年的教育觀察報告書中可看到，專業高等學院不只是在民眾之中有極好的名聲，百分之九十的畢業生也可以在最短的時間之內找到合適的工作。其中有一半的學生在畢業之前就已經得到工作機會。

計畫改為美制「學士－碩士」系統

根據奧地利專業高等學院會議主席 Werner Jungwirth 先生的說明，自秋天起將會有百分之卅的課程改制為「學士－碩士」(Bakkalaureat-Magister) 系統，以求與各大學的學制能夠相配合。與大學之間的交流，目前尚有專業高等學院畢業文憑是否具備進入博士班的資格一項尚未有定論。教育部長表示，針對這個問題，她將會與大學各相關副校長進行討論。

法國

◆法國小學外語教育政策

駐法文化組提供

法國為適應國際趨勢及歐盟之擴展近十年來極重視外語教育之推行與改革，從 1989 至 1995 年間實驗性質之試教措施開始（啓蒙外語），至 1998 年積極在原有之教育制度下推動外語教育之政策，以期逐步普及小學之外語教育，使當時僅部分小學班級學習外語的情況擴展為小學五年級（CM2，法國小學學程共五年）全面學習一種外語；並於 2000 年擬訂逐年提前學習外語班級之時程表至小學四、三年級；至 2002 年 1 月 25 日法國教育部公布新訂小學課程綱要及上課時數，亦將小學外語教育一項包含在內，至此法國小學外語教育即正式納入小學課程表成為一門專門科目，並定 2005 學年開學時幼稚園大班亦依規定開始學習外語，繼而逐年推行至小學一、二年級，因此至 2007 學年法國之小學外語教育即完成全面推行。另外法國的地方語亦與外語一併編入新課程綱要，同樣適用新規定。外語教育內容主要以口語為範疇，包括理解、表達、環境應變等方面之能力。法國小學外語教育之種類共包括德語、英語、阿拉伯語、漢語、西班牙語、義大利語、葡萄牙語、俄語等八種，其中以英語選讀之人數最多，佔 78.6%，其他外語及地方語依次為：德語 16.4%，西語 2.2%、義語 1.3%、地方語 0.9%、葡語 0.3%，其他語 0.3%（漢語、俄語），阿拉伯語 0.06%（依據法國教育部 2002 學年之統計）。由於及早培養學童學習外語可促進發展學童之學習能力，例如增加學童之好奇心、聽力、表達、記憶力等，同時亦有助於學童學習基礎法語，故法國目前積極推行外語教育政策，以期達到小學畢業時之外語程度能與初中外語課程順利銜接，進而藉由多種外語教育之推展，及早發展初中第二外語，使學生將來在學程結束時能夠應用兩種外語，奠定成為歐洲公民之基礎。

法國小學外語教育政策之具體配套措施：

- ※推行小學外語教育之重點：須顧及整體教育制度，注重學習階段之延續；培養學生口語溝通能力；應用新進教學器材及設備等。
 - ※小學自何年級開始學外語？依據小學外語教育之推行時程表（2000年6月所訂）：2000學年，依據統計有85%之小學五年級學生學習一種外語；
 - 2001學年：93.9%之公立小學四（CMI）、五年級學生學習一種外語。
 - 2002學年起：小學三年級（CE2）開始學習外語。
 - 2003學年起：小學二年級（CE1）開始學習外語，至2007年為必修。
 - 2004學年起：小學一年級（CP）開始學習外語，至2006年為必修。
 - 2005學年起：幼稚園大班學童（Grande section de maternelle）開始規定學習外語。
 - ※過渡時期課程綱要：由於幼稚園大班學童自2005學年才規定上外語，而在2005年以前僅小學三、四、五年級係必修外語，因此為配合這些必修外語而上學年並未學過外語之學童，法國教育部於2002年6月公布過渡時期課程綱要，並自該學年開始實施直至2007-2008學年小學各年級全面學習外語為止，這過渡時期亦成為積極培訓小學外語教師之緩衝期。
 - ※教學內容：以培養口語能力為主，學習日常狀況之溝通與表達，包括字、詞、字意、句型之聽、認、寫等方面及該外語之文化認識。
 - ※學習時數：幼稚園大班、小學一、二年級為每週1-2小時；小學三、四、五年級為每週1.5-2小時。
 - ※教學原則：有系統、重持續性之教學、注重外語種類之多樣選擇性。
 - ※外語種類之規劃原則：外語種類之規劃係由各學區督學室負責，規劃原則通常視地緣位置、可任課之外語師資多寡而定，亦即依照同一學區之初中所開之外語課來規劃小學可設之外語課種類，使得學童能於升入該學區之初中後仍可繼續該種外語，以確保教學之持續性及多樣性，如此亦能配合中學第二外語之發展。
 - ※師資來源：在小學外語教育尚值逐步推行階段，小學外語師資自然嚴重缺乏，故幾乎所有具有外語教學能力鑑定者均視為動員對象：如中學語文教師、外國籍語文助教、校外人士等。小學教師通常有其他教師協助外語教學，如中學外語教師，校外人士，語文助教等，其中語文助教由1998年之1,000名陸續增加為2000年1,400名、2001年1,900名。
- 依據2002年之統計，公立小學語文師資約有78%係由小學或中學教師擔任。
- ※有關師資方面之改善：
 - 師範學院（IUFM）方面：
 - 自2001學年起，全法國師範學院均增加主修語文課。
 - 自2002學年起，安排261名外語助教至各地師範學院協助加強師範生之外語能力。
 - 自2003學年起，所有未來小學教師均須具備一種外語能力，故正研擬是否將外語能力加入教師資格考試之報考條件內。
 - 外語進修列為教師在職進修之優先項目。

有關外籍語文助教方面：

- 自 2002 學年開始，延長小學外籍語文助教之服務期限為九個月，並改善其教學準備工作，該項準備工作委由「國際教學研究中心」（CIEP）負責，該中心備有英語、德語之教學輔導教材。

※外語教學工作方面：

於 2001 年增設「現代外語教學顧問」資格考試（CAFIPEMF）；為教師備有教學工具參考書目，該書目係由教育部總督學處、初等中等教育司、科技司及法國國立教育資料中心（CNDP）負責審核，俾協助教師選用適合教材，或提供建議以茲參考。

於 2002 年 9 月設立「小學外語教學實用參考」網站，向教師提供教學方面之資料、資訊、建議、與外國學校交流合作、經驗交換等服務：<http://www.prim-langues.education.fr>。

※外語教育尚待加強之方面：

國家教育總督學處（IGEN）於 2002 年 6 月針對近年來之小學外語教育推行實況從事分析評量，檢討尚待加強之處計有：繼續加強培育師資、評估學生學習能力、注重與初中外語課程銜接、繼續加強小學外語教師及小學之國際交流合作等。

※小學英語能力指標：

依據「過渡時期課程綱要」附錄中所提小學畢業生之英語能力應具歐盟（Conseil de l'Europe）所公布之歐洲語言共同參考標準 A1 級程度，並訂定所應具有之語言能力，包括聽力、理解、表達（口語及書寫）應具之語言與文化認識等。例如依據所學學生應能：

聽懂：日常應用對話；簡短敘述／重複敘述之重要情節。

看懂：口語常用之字、詞、語句。

表達（口語）：在一般狀況下能說出恰當、另人了解之短句。

表達（書寫）：能寫出簡短語句、或按照例句寫出同類詞字。

※制定法國小學外語教育政策之相關單位：

以 2002 年 1 月 25 日法國教育部新訂之小學課程綱要為例，制定該政策之相關單位計有：

· 草案研擬、撰寫方面：

教育部中小學教育司（DESCO）、專家小組（由中小學教育司召集，負責草案撰寫工作，成員包括：主席－教育廳長 Philippe JOUTARD 先生、資深小學教師、科學院院士、教學顧問、師範及大學院校資深教師、縣級督學 IEN、國家教育總督察員 IGEN 等）。

· 研商諮詢方面：

法國課程綱要委員會（Conseil national des programmes CNP）、國家閱讀評量所（Observatoire national de la lecture ONL）、法國國家教育總督學處（Inspection generale de l'education nationale IGEN）、其他與小學教育事業相關之協會組織等；

- 綜合整理各方意見方面：
縣級督學（IEN）、學區督學（縣級教育主管 IA-DSDEN）。
- 草案審查方面：
教育部長、中小學教育司、最高教育委員會（Conseil supérieur de l'enseignement CSE）等。

參考資料：法國教育部教育公報（Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale）及法國教育部相關網站參考資訊（<http://www.education.gouv.fr/thema/langue/langue.htm>）：中、小學現代外語教育（B.O. n°22, 1998 年 5 月 28 日：Enseignement des langues vivantes étrangères-enseignement élémentaire et secondaire）；中、小學現代外語教育（B.O. n°25, 1999 年 6 月 24 日：Enseignement des langues vivantes étrangères-enseignement élémentaire et secondaire）；小學外語或地方語新課程綱要（B.O. Hors série n°1, 2002 年 2 月 14 日）；小學三、四、五年級過渡時期外語課程綱要（B.O. Hors série n°4, 2002 年 8 月 29 日）；小學外語或地方語課程綱要（補加）（B.O. Hors série n°4, 2002 年 8 月 29 日）；「小學外語教學實用參考」網站 <http://www.primlangues.education.fr>

德國

高等教育

◆德國高等專科學院是中小企業最佳合作夥伴

駐德國代表處文化組提供

根據德國弗勞恩霍夫研究所（Fraunhofer Institut）針對德國高等專科學院（FH-Fachhochschule）的科學研究力及其與經濟界的聯繫所展開的一項調查發現：在 2000 至 2003 年間，這類學院承接了各種資助領域的 6,000 多個研究開發專案，而聯邦教育與研究部（BMBF-Bundesministerium fuer Bildung und Forschung）以 8,300 萬歐元資助了其中的 950 個專案。從地區分佈上看，阿亨（Aachen）、科隆（Koeln）、耶拿（Jena）和維斯瑪（Wismar）的高等專科學院研究開發專案數量位居榜首。BMBF 部長 Buhlman 女士在該項調查結果公布之際，對高等專科學院作出了高度評價，她認耶「德國 160 所高等專科學院應用導向型的研究開發能力強，是中小企業最佳的合作夥伴。」

資料來源：德國聯邦教育暨研究部（www.bmbf.de）

比利時

高等教育

◆比利時與荷蘭大學校院雙聯學制現況

駐歐盟兼駐比利時代表處文化組提供

目前，歐洲地區有關聯合學位（joint degree）的定義仍無共識，爲了區分聯合學位與交換生留學所獲學位或校際共同合作發展之課程學位之不同，乃應用下列有關聯合學位之定義（依歐洲大學協會之定義，出處：出處：歐洲大學協會（European University Association）於 2002 年九月出版〈歐洲碩士學位與聯合文憑調查〉（Survey on Master Degree and Joint Degrees in Europe）：

聯合學位通常頒予符合如下條件的課程：

- 學位課程是由數所大學聯合發展或認可的。
- 各校學生須實際上至合作夥伴學校修部份課程。
- 在合作夥伴學校的修課爲該聯合學位課程一部份。
- 在合作夥伴學校的修課應該占課程相當比例。
- 合作的大學校院共同發展聯合課程暨入學條件與考試。
- 學生完成該學位所有課程後，每一所合作的大學頒予該國的學位文憑，或由所有合作大學共同頒予一張學位文憑。

迄今幾乎沒有一個歐洲國家特別針對聯合學位訂定法律，這種現象使聯合學位授予與認可產生嚴重問題，因此聯合學位通常以雙學位（double degrees）方式頒予兩個國家的文憑，或僅一張國家文憑，但註明爲聯合課程之文憑。

自 2002 年起，荷蘭大學校院實施學士與碩士兩階段學制，比利時荷語文化體與法語文化體將於 2004 年九月起開始實施。截至目前，歐洲地區有關聯合學位以一張學位文憑頒予的模式（該文憑上包含所有合作校院名稱）只有在英國與義大利可行。自 2004 年九月以後，在比利時法語文化體與荷語文化體也將可行，但聯合學位文憑的授予在荷蘭尚未合法。通常聯合學位頒予兩張文憑（所謂雙學位），此種模式在比利時法語文化體與荷語文化體及荷蘭合法可行。

現今荷蘭未有任何開設聯合課程或頒授聯合學位的法律規定，雖然無法可據，但各大學校院得自由決定與國外校院發展聯合課程；因無聯合學位相關之法律依據，造成該項學位之頒授與認可問題，因此聯合學位只可能以各國之學位文憑模式授予。比利時或荷蘭之聯合學位課程通常由各大學校院簽訂合作協議，而非來自政府間的協定。比利時荷語文化體與荷蘭成立「林堡跨國大學」（Transnationale Universiteit Limburg, tUL）爲荷蘭目前提供唯一獲得認可之聯合學位（博士、碩士及學士）之大學。

學分制度

歐洲學分轉換制度（European Credit Transfer System, ECTS）或相容歐洲學分轉換制度在未來將應用在比利時荷語文化體與法語文化體及荷蘭之聯合學位課程上。

爲了獲得雙學位，學生必須在其他校院修習至少全部課程的三分之一，但在授予學位文憑的最後一學年，比利時學生必須在比國學校註冊修課或僅爲畢業考註冊（比利時荷語文化體高等教育法，第 94 條第 2.2 款）。大學校院自行決定聯合學位授課語言，通常以英語爲教學語言，在比利時荷語文化體與荷蘭之合作校院以荷語爲共同語言。

聯合學位課程在碩士與博士階段較普遍，比利時荷語文化體與法語文化體自 2004 / 05 學年起授予博士聯合學位，在荷蘭，博士聯合學位尚未獲得正式認可，通常，由一個大學頒予一張該國家的學位文憑。

國際上對學歷認可的主要法規爲里斯本公約（Lisbon Convention），依據里斯本公約，簽約國家認可其他簽約國家的高等教育學歷證件（只要彼此之間的程度差異不大），里斯本公約學位認可的理念爲只要一個國外學位正式屬於一國的高等教育制度，它符合這個國家學位授予的品質要求，因此可以考慮認可之。一個聯合學位同時由各國校院聯合具名授予，並非任一國家的學歷證件，因此嚴格來說，聯合學位不在里斯本公約架構內；因此一張聯合學位文憑通常不被認可，除非它另頒予一國的學位文憑。但里斯本公約並未排除國家文憑架構之外的文憑，2001 年里斯本公約跨國政府委員會通過國際教育典範法規（A Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education），該項法規規定跨國授予的文憑應符合條件，俾利該文憑在里斯本公約架構有可能被認可。

2002 年五月斯德哥爾摩召開「聯合學位研討會」，討論將里斯本公約架構應用在聯合學位，一週後，歐洲學位認可網（the European recognition networks, ENIC）及國家學歷認可資訊中心網（NARIC）在馬爾他召開會議，檢討國際上的法律及提出聯合學位在里斯本公約架構的方案。

歐洲大學協會「聯合碩士計畫」（Joint Masters Project），進一步資訊，請上網：http://www.eua.be/eua/en/projects_joint.jspm。在歐洲地區聯合學位被視爲是大學校際合作的創新作法，並被視爲歐洲未來高等教育發展趨勢；雖然受到政治與學術方面的高度興趣，但對現存的聯合學位課程的成功案例或所面對的困境卻鮮爲人知，歐洲大學協會於 2002 年九月創辦這項「聯合碩士計畫」，挑選十一項聯合課程參與自我評鑑、研究、內部研發及成果分享等歷程，目標在於幫助現有的組織改進他們目前所提供的聯合課程，進而導出值得推薦的範例。

韓國

◆韓國 2003 年 SCI 論文發表居世界第 13 名順位

駐韓代表處文化組提供

韓國科學技術部暨教育人的資源部共同委託韓國科學技術院及浦項工大共同分析 2003 年度科學技術論文索引 (SCI: ScienceCitation Index) 結果：2003 年韓國於國際學術期刊發表之 SCI 論文篇數為 17,785 篇比起前年度 14,916 篇增加了 2,869 篇，增加率為 19.2%，居世界第三位，但以論文篇數計算，則與前年度相同居世界第十三位。

全球發表 SCI 論文總篇數為 886,804 篇，比起 2002 年之 784,544 篇，增加 13.03%；韓國論文佔有率從 2002 年的 1.66% 增加到 1.75%。以國家別分析，美國以 299,336 篇居首位，日本以 78,557 篇居第二名，接下來為英國、法國及中國大陸，論文發表篇數各 75,578、70,103、48,777 及 35,593 篇，我國中華民國以 11,056 篇，居世界第十九位，論文增加率為 16.3%，此亦居全球第十九位。

韓國大學當中，國立漢城大學比起 2002 年度 2,713 篇增加 349 篇，而為 3,062 篇，但是世界順位由去年 34 位下降一位到 35 位。居第二、三位的延世大學 (1,250 篇→1,405 篇，世界順位 148→152) 及韓國科學技術院 (1,130→1,237，世界順位 168→178) 論文篇數有增加，但世界順位都下降。論文增加篇數最多的是成均館大學，由 771 篇增加到 1,018 篇，增加率為 32.0%，世界及國內順位分別由 272 位晉升到 228 位及第 6 位上昇第四位。繼成均館大學之後的漢陽大學 (807 篇→966 篇，世界順位 260→240)、高麗大學 (813 篇→893 篇，世界順位 257→260)、浦項工學院 (733 篇→881 篇，世界順位 285→263) 也都躋進世界順位三百名之內。

教授 1 人平均論文篇數最多的是光州科學技術院，為 5.46 篇，浦項工學院以 4.32 篇居第二位，KAIST 則以 3.20 篇居第三名。學生 1 人平均發表論文篇數最多的仍是光州科學技術院，為 0.51 篇，蔚山大學 0.46 及浦項工學院 0.42 篇分居第二位及第三位。

資料來源：2004/5/5，韓國教育部網頁

◆韓國教育部長擬加強提高大學競爭力

駐韓代表處文化組提供

韓國副總理兼教育人的資源部長安秉永於本年七月一日參加韓國大學教協議會於濟州主辦之「全國大學校長夏季研討會」席上表示：自本年下半起將實施大學結構調整及評價方案，加強革新高等教育體制。安副總理表示：韓國大學應脫離量方面之膨脹，而要提高品質，廢止百貨店式之經營，透過特性化，及早達成結構改革。渠接著表示：目前大學要反映入學資源減少之趨勢，在維持大學減少招生名額之基礎下，逐年加強自律性調整學生名額方案。他又表示：大學結構調整結構改革

之目的，並非單純的統合科系或是大學聯合，而是透過改善大學體制，加強競爭力。接著渠又表示，要引進產學協力專任教授制，加強企業與大學間的人員交流。此日安副總理所提示的韓國教育政策可歸結為「擬訂大學結構改革方案，持續培育地方大學事業，培育產業界所需人力以及建構培養核心戰略部人力」。

據韓國媒體報導，韓國教育部從 2006 年起對教授一人平均有四十名學生以上的學校，不予補助，並透過大學間的競爭，逐步淘汰沒有競爭能力的大學。

資料來源：2004/7/1，韓國教育網頁新聞

教育資料與研究 (雙月刊)

教育資料與研究

中華民國九十三年九月第60期

Educational Resources and Research

發行者：國立教育資料館

發行人：陳明印

發行地址：台北市大安區(106)和平東路一段181號8樓

電話：02-2351-9090~125

傳真：02-23579595

網址：www.nioerar.edu.tw:82/Query/query01.htm

編輯委員會

召集人：陳明印

編輯委員：吳明清／吳清山／邱美虹／林天祐／張玉成／黃炳煌／單文經／
歐用生／魏明通／梅瑤芳／謝雅惠／王秉倫／陳木子／郭世琪／
蔡華馨／周佳蓉／段懿真／吳美清

總編輯：單文經

編輯小組：陳木子（召集人）／許梅珍／張淑瓊／張雲龍／陳智榮／
徐玉芳

本期執行編輯：許梅珍

稿件投寄：稿件一式二份及電子檔（存檔磁片）

地址：台北市大安區(106)和平東路一段181號8樓

電話：02-2351-9090~113或115

印刷者：益盛彩色製版有限公司

地址：台北縣中和市立德街98巷121號

電話：02-22224910

售價：每期新台幣八〇元，全年六期新台幣四八〇元

訂閱辦法：

1. 利用郵政劃撥儲金訂購

帳號：一四〇〇一七〇八

戶名：有限責任國立教育資料館員工消費合作社

2. 展售門市

三民書局

地址：台北市重慶南路一段61號2樓 電話：02-23617511

地址：台北市復興北路386號4樓 電話：02-25006600

五南文化廣場

地址：台中市中山路6號 電話：04-2260330

新進圖書廣場

地址：彰化市中正路二段5號 電話：04-7252792

青年書局

地址：高雄市青年一路141號3樓 電話：07-3324910

國家書坊台視總店

地址：台北市八德路三段10號 電話：02-25781515

中華民國八十三年十一月二十八日創刊

出版登記：行政院新聞局台誌字第一一四二二號

中華郵政北台字第 5187 號執照登記為雜誌類交寄

●●●●● 本館業務活動剪影 ●●●●●

▼本館辦理暑假國民中小學教師九年一貫七大領域教學知能成長研習活動之一（台東縣）。



▲本館歡送「公共服務擴大就業計畫」服務人員活動合影。



◀本館辦理暑假國民中小學教師九年一貫七大領域教學知能成長研習活動之二（台東縣）。



▲本館辦理暑假國民中小學教師九年一貫七大領域教學知能成長研習活動之四（台南縣）。



▲本館辦理暑假國民中小學教師九年一貫七大領域教學知能成長研習活動之三（台南縣）。

統一編號

2008300024



▲南投縣國立南投高中九二一震災後重建校景（原刊載「為下一代蓋所好學校—突破與創新—新校園運動專輯」，境向聯合建築師事務所提供。）



ISBN 801753010-2



\$80
4H0074
A02017

9 788017 530109
教育資料與研究：第五
十三期以後