

課後學習才是課業壓力的主因

何福田／國立教育研究院籌備處主任

前言

學生在學期間對「學習」感到無法應付裕如，產生厭煩、恐慌或麻痺現象，就是課業壓力。

通常學習遲緩者（slow learner）在一般情況下無法跟上學習進度，容易產生課業壓力；有輕微腦傷、身體體質嚴重缺乏某種維生素、環境因素等造成的學習障礙（learning disability）之學生容易產生課業壓力；因情境改變，個體不能以習得之舊經驗有效解決新問題，動機受挫，遭遇學習困境（learning dilemma）的學生容易產生課業壓力；學習進步到某一程度，停滯不前，在學習曲線上仍只水平延伸而不上升，遭遇學習高原（learning plateau）現象，失去學習動機、興趣而產生課業壓力等等。這些現象都說明已經產生學校適應問題，如不改善，就會形成學校恐懼症（school phobia）而表現以下四類特徵：(1)課業學習困難，而且常常缺課；(2)情緒緊張，易於激動，被逼迫上學時經常訴稱身體不適或病痛；(3)此類學生家長多不了解其子女在校求學情形；(4)除對學校恐懼之外，此類學生未必表現反社會或攻擊性行為（參閱張春興，1989，pp.373、374、578、607）。

在正常情況下，因課業過重而對學生造成的壓力依然有輕重之別，這與學生的興趣、能力有關，乃屬個別差異的問題。亦即學習相同「質」或相同「量」的教材（課業）對不同的學生有不同的反應。有些學生可以承受輕微（比方兩、三分）的壓力，而且對其學習反而有幫助；有些學生給予兩、三分壓

力，就顯出不能承受的「重」，後遺症（sequelae）接踵而來。這是家長與教師最易疏忽與常感頭痛的問題。

而所謂「課後學習」是指放學後留置學校補習與回家後在家做作業或外出補習、學才藝等等而言。學生在校正課時間內的學習（課堂學習），可能遭遇的課業壓力多集中於「聽不懂」、「學不會」；而課後學習的壓力則再增加一項「做不完」。所以，學生的課堂學習壓力多屬「質」的問題，而課後學習則包含「質與量」的雙重壓力。

討論國民中小學學生課業壓力問題，固然不能不提到「課堂學習」的質與量，更不能捨棄「課後學習」所造成的重大壓力。而且「課後學習」才是造成課業壓力的主因。

「希望減輕國民中小學學生課業壓力」可能是全民最有共識的重大議題之一。但這個問題已經受到嚴重的關切超過半世紀，社會各界卻感覺到兒童的課業壓力不輕反重：從以前的學生把美援麵粉袋裁成一條毛巾，包兩三本薄薄的書本，繫在腰間去上學，到揹著鼓鼓的書包上學校，再到背上揹書包，兩手提環保袋，最近幾年則發現拖著行李箱上學校的情形。這樣越叫越重的「危機」，可否因不叫而減輕？

越叫越嚴重的怪事

民國四十三年，教育部成立「教育研究委員會」，同年八月二十二日舉行第一次委員會會議，會中就討論「減輕中小學生課業負擔方案」，可見當時中小學生的課業負擔已經引起各界注意，而且問題已經浮現一段時間才會列入第一次教研會來討論（司琦，

1986, pp.101-103)。這已經是五十年前的事情。如前所述，朝野各界早已感覺此事嚴重，必須設法解決；且從筆者於民國五十一年就讀政大教育系以來，印象中各界時有「減輕中小學生課業負擔」的呼聲，且感覺每叫一次，學生課業負擔就反而加重一些！這種有充分共識且非絕症的問題，竟然大家只能看其逐漸惡化而束手無策，於是筆者乃於承乏國立教育研究院籌備處主任之後，在第二期《國立教育研究院籌備處簡訊》月刊中發表〈何以老病一拖就是半世紀？〉一文（何福田，2002）指出此事的嚴重性。此文發布後匆匆又過三年，本期「研習資訊」以「學生課後學習負荷量」為專論主題邀請同道「紙上談兵」，心中不免感慨與傷痛。

為什麼這麼一件絕非絕症的「毛病」，在全民與政府的痛定思痛下，不但不能獲得治療的效果，連最起碼的「穩住病情，不使惡化」都做不到？現在還只能眼睜睜地看它日漸沈重。天下之至痛，莫過於眼見沈淪而竟無力伸出援手！

無奈只能做做「越叫越嚴重的怪事」之原因分析。

第一，國民中小學教材分科日細

在國民中學方面，民國五十一年教育部所公布之「中等學校課程標準」（1962）中之「初級中學課程標準」規定初中三年需修15科。民國五十七年實施九年國教伊始將「初級中學」改為「國民中學」，依「國民中學暫行課程標準」（1968）目錄所列，國中三年之中需修16科。至民國六十一年正式公布「國民中學課程標準」（1972）減為15科（廢「職業簡介」一科）。民國七十二年公布之「國民中學課程標準」（1983）增為17科。民國八十三年（1994）增為23科。

在國民小學方面，民國五十一年「國民學校課程標準」（1962）規定低年級需修7

科、中年級9科、高年級11科。民國五十七年實施九年國教，將「國民學校」改為「國民小學」，教育部所公布的「國民小學暫行課程標準」（1968）規定低年級需修8科、中高年級11科。至民國六十四年正式公布「國民小學課程標準」（1975）規定低年級11科、中高年級12科。民國八十二年「國民小學課程標準」（1993）規定低年級8科、中高年級11科。（請參閱歷次教育部公布之「課程標準」）

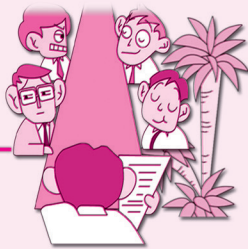
至民國九十年後，實施「創新教學九年一貫課程」新制，將「課程標準」改為「課程綱要」，國民中小學課程重劃為「七大領域」與「六大議題」（後彈性調整為「重大議題」而不限於「六大」，且議題教學以融入各領域方式為之，不另立科目），基本上朝整合與減少科目方向前進，若規劃周全、按步實施，應可減輕學生課業壓力。

另一方面，以培育國民中小學師資的師大、師院來看，各學系越分越細，未見與「九年一貫課程」之統整理念相配合，如師大的史地系後來分為歷史系與地理系，而理化系也分為物理系與化學系，且一直延續至今。師專的國校師資料在改制為師範學院後，分設語文教育學系、初等教育學系、社會科教育學系、數理教育學系，而數理教育學系後來更分為數學系與自然科學系，也一直延續至今。

民國八十四年之後（幾與決定實施「九年一貫課程」之同時），學程崛起，師校式微，無論是國民中學或國民小學，想實現領域教學減少科目的理想更難實現。以上的演進狀況，暴露一項矛盾，就是民國八十五年決定實施的「九年一貫課程」希望朝向「科際整合」，歸併各科成為領域的理念，但培育師資的方式朝相反的方向背道而馳。

第二，各科教師愈來愈專精

民國三十八年政府遷台初期，國民學校



與初級中學師資參差不齊：一部分沿用日據時期師資（國語還講不通）；一部分來自中國大陸，也不是全有專門學科該有的素養（如只要是外省人就可以教國語）。於是政府於民國四十四年在板橋興建亞洲第一個教師研習會（陳梅生，1976），積極推動各科教師的「在職進修」工作，並從增建師範學校，然後改制到師專程度，再進到大學層級的師範學院，最近又逐步改名大學或教育大學，提升教師專業素養。

現在在中、大型國民中小學裏面，擔任各科教學之師資，已接近具有該科教學之專精水準（畢業於本科或相關科系）。師資素質提高了，學生課業壓力也加重了。原因是具有學科專門素養的師資對其所任教之科目的要求水準提高了，如學生之作業多而深，考試的題目品質高且深了。

第三，教科用書版本愈來愈多，份量愈來愈重

從原來的一個課程標準一種教科書的「統編本」到「一綱多本」甚至「多綱多本」。雖然政府一再宣導，「熟讀一種版本之教科書足矣」，但家長卻沒有幾人相信，紛紛購齊各種版本以防萬一，甚至部分教師也應聲起舞，風助火勢。一個學生手上有幾種版本的教科書與參考書，家長增加幾倍的經費負擔，學生也增加幾倍的課業壓力。

民國四十年代，政府遷台不久，猶憶昔時，初級中學與國民學校各科教材份量不多，科目又少，且無補充教材，鄉下學校，課業壓力並不嚴重，但都市學校學生已有參加「惡補」，課業繁重，故教育部教研會要討論「減輕中小學生課業負擔方案」。後來科技進步，資訊發達，各科產生許多新知，教科書編纂者求好心切，資料越加越多，常以「不加入此資料趕不上時代」為由，遂在分科日細（科目增多）之後，復使各科份量加多，尤以習作、補充教材（參考書）蒐羅

豐富，國民中小學學生課業因以逐漸加重。

第四，升學競爭愈為劇烈，補習班愈為蓬勃發展

補習班抓住學生面對許多教科書版本與參考書之惶恐心理，與不耐煩腳踏實地之整理工夫，遂大發服務橫財：或專教才藝；或傳授考試秘笈。本來所謂「補習」，是給予那些「聽不懂、學不會」的學生額外的學習機會，使其能夠跟上進度，屬於補救性質。事實上，現在的「明星學校」學生在補習班補習之踴躍程度從不落後。他們還要補什麼？現在是「全民強迫」就讀國民中小學，弔詭的是幾乎「全民自動」向補習班報到。

家長迷信「智育掛帥」，視升入「明星學校」為萬靈丹；學校棄守「全人教育」理想，遂給補習班大發利市的機會；即良法美意的「多元入學」方案，也成為家長加重負擔的「多錢入學」方案，同樣也給補習班意想不到的機會。

以上四種現象方興未艾，都是直接、間接造成國民中小學學生課業壓力的原因，只要現狀沒有改變，學生課業壓力休想減輕。

減輕壓力的關鍵

以上四種現象讓國民中小學學生的課業越來越重，壓力越來越大，有個人有絕對的權力可以踩剎車，阻止情勢的惡化。他的名字叫「家長」。

全民（包括教育行政人員、教師、家長、民代、總統）應該深切了解，國民中小學學生是家長的孩子，這是不爭的事實。如果加壓如同加害（增加課業壓力，到達傷害孩子的地步，今天就是這樣，否則費時討論這個議題，豈非庸人自擾？），則第一個不答應的當然是家長。

那麼，為什麼家長只會急得跳腳，只會哀鳴：「救救我們的孩子！」？他為什麼不踩剎車？

對家長而言，大家都知道孩子是我的，假如你們想加害他，我第一個不答應。現在人家一步一步地加壓加害，我也感受到了，而且還拿錢給孩子去讓人家害他，我到底是怎麼了？是不是瘋了？

比方說上述四種現象的第一種（教材分科目細），科目越來越多，家長很清楚「孩子是我的」，科目多是「你多」，我為什麼要受「你多」來加害我的孩子？我可以告訴孩子「量力而為」，學這麼多東西學不完，花時間、精力、金錢學這些東西將來不一定有用，能學多少算多少，在我們能力範圍內學學就可以，「不要管別人」。家長能有這種觀念，孩子怎麼會有嚴重的課業壓力？孩子不就得救了？

第二種現象，各科教師愈來愈專精。本來，擔任某一學科教學之教師具有較佳的學科專門素養對學生而言是件好事。學生可以因為教師懂得怎麼教，不會教錯內容而易於學習、易於吸收。但相對的，專精教師「容易」提高要求水準，以致造成學生課業壓力。「孩子是我的」，我可以到學校去跟老師說，我孩子將來未必走你這條路，有興趣多學些，沒興趣請少派作業，免得回家後苦於應付你交待的作業，並告訴孩子「不要管別人」。人家做十題，你只要做六題就可以了。

第三種現象，教科用書版本愈來愈多，份量愈來愈重。多是「你多」，重是「你重」，我幹嘛跟你起舞？反正怎麼讀也讀不完，更何況將來用不上，而且讀了就忘，「腦筋較差的考前遺忘，腦筋較好的考後遺忘」，只要審定過的版本，一種版本就夠了。「孩子是我的」，我才不會跟你花錢買罪受，「不要管別人」。孩子又得救了。

第四種現象，升學競爭愈為劇烈，補習班愈為蓬勃發展。一句話，你爭你的，你發展你的，我沒興趣奉陪。我不但不付錢，你想免費教我孩子怎樣應付考試，我還嫌麻

煩，嫌浪費孩子的寶貴時間，反正考完就忘。「孩子是我的」，不必花錢找罪受，「不要管別人」。學校規定作業已經做不完，幹嘛還跑到補習班去增加課業壓力？

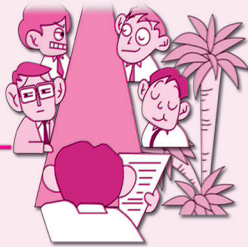
只要確實認清「孩子是我的」，孩子會不會辛苦、痛苦，我最清楚。如果我想磨練孩子，讓他含辛茹苦，那我就閉嘴不要亂叫「救救我們的孩子」；如果發現孩子很辛苦、很痛苦，我只要踩剎車，他就可以免除課業壓力，正常成長。這是操之在我的，「不要管別人」。

任重道遠的使命

以上一再重複「孩子是我的」「不要管別人」，這是筆者從事教育、研究教育超過四十年的「良心話」，筆者也以此教育自己的子女，您可別以為那是「事不關己說得輕鬆」。所以，孩子的課業壓力是否過重？除了孩子自己知道以外，第一個能感受得到的應該是家長（除非家長對孩子的學習不聞不問），第二個才是學校老師，因為他要觀照一個班的學生，不像家長在課後與「自己一兩個」孩子生活在一起，而且課後學習狀況最容易顯現課業壓力達到何種程度。

減輕課業壓力的關鍵人物既然是家長，而高喊「救救我們的孩子」的也是家長，顯見家長處於矛盾的狀態下，誰能化解這個矛盾「救救家長」呢？

家長不能滿足於自己孩子「比上不足、比下有餘」，而必欲只比上不比下，所謂求好心切，而且怕「輸在起跑點」有失顏面。這是孩子產生課業壓力的主因。其次，教師的教學與規定的家庭作業沒有考慮到適性教育、適量教育與適時教育的原理原則。「一個稱職的教師在施教時，苟能常常思考：針對某一材質的學生，宜在何時施予適量的學習內涵，學習一事應該不會成為學生承受不了的壓力。」（何福田，2003）。



其實，提供國民中小學階段學生的學習內涵應該是以通識教育（liberal education）的內容為主，學校在這個時候應該教導學生如何做人，提供個別學生發展其最佳潛能的「試探機會」，不是一天到晚規定他讀這個、記那個，這些大人認為重要的內容未必是他所要的，更何況在快速變遷的時空環境裏，等不到孩子長大，這些內容就過時不能用了，花時間、費力氣、撒金錢，要是孩子樂此不疲還就罷了，要是孩子疲於奔命，豈不可笑？

絕大多數的家長未必了解上述事實，因而做了得不償失的舉措，這時候能「救救家長」的就是學校的老師。

學校老師要讓家長了解這個事實，因而避免讓他們的孩子多走許多冤枉路，比之直接把學生教好還困難好幾倍。但如果教師嫌難而放棄與家長溝通、調整觀念與心態，則「課業壓力」這件事，就像半世紀以來的現象，只好讓它越叫越嚴重。

參考文獻

- 司琦（1986）。〈我國進修機構之先驅〉《台灣省國民學校教師研習會三十年紀念特刊》。台北：台灣省國民學校教師研習會。
- 何福田（2002）。〈何以老病一拖就是半世紀？〉《國立教育研究院籌備處簡訊》月刊第二期（20020815）。
- 何福田（2003）。〈從「因材施教」到「三適教育」〉《國立教育研究院籌備處簡訊》月刊第七期（20030115）。
- 陳梅生（1976）。〈本會二十週年〉《台灣省國民學校教師研習會二十週年會慶特刊》。台北：台灣省國民學校教師研習會。
- 張春興（1989）。《張氏心理學辭典》。台北：東華書局。

結語

國民中小學階段的學生不應該有這麼嚴重的課業壓力，這是多數人的感受。從個體發展的角度看，本階段有這麼嚴重的課業壓力，對人生的發展是不利的。最重要的是我們有辦法讓中小學學生課業負擔可以減輕，但是關鍵人物（家長）不吃這一套。良方妙藥救不了「不想活」的人。雖然現在也有幾個國家的中小學學生課業負擔一樣很重，但多數國家沒有這個問題，顯然它不是無法治癒的絕症。

在台灣，希望提高國民的競爭力，這是非常嚴肅的「正題」，但是讓國民在兒童與青少年時期就耗費過多的體力，反而不利於在成人時期的國際競爭。難道我們一直相信在兒童時期的過度訓練可以保障成人之後能夠競爭勝利嗎？許多事實證明：費力地贏在起點，必將無奈地輸在終點。

學生課後學習問題面面觀

林海清／中台醫護技術學院幼保系教授兼學務長

壹、前言

教育理想的追求在建構一個安全、健康、快樂的成長環境是每個父母的心願與責任，同時也是社會與國家必須承擔的使命。由於升學主義的作祟，課後學習或補救教學的陰影一直揮之不去，復由於社會面臨快速的變遷；家庭型態的改變、職場的變化、造成許多國小學童放學後乏人照顧的空窗期，因此課後學習成為擴張性的需求，是否造成負面影響是值得探討的問題。

檢視台灣社會面臨經濟環境快速轉變，婦女勞動參與率逐年增加（尤其是有年幼子女的婦女）、生育比率逐年下降，以及家庭組成結構的變遷、轉型，使得「雙薪家庭」（dual-earner family）、「單親家庭」（single-parent family）的數量增加，而非正式的社會支持網絡卻較不如從前的緊密，親屬、鄰居協助照顧兒童的比例日益減少，造成家庭照顧兒童負擔愈見沉重，受到影響是家庭中的兒童以及父母親。往昔對兒童的養育、照顧一直被定位為私領域（private sphere）的概念，屬於家庭的責任，然而由於小家庭制度與雙生涯家庭社會的趨勢，使得私領域中的兒童課後照顧已不再是婦女及私領域可以獨立承擔與面對的問題。

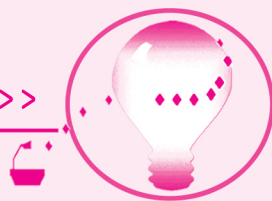
論及課後學習早期僅由宗教及慈善團體以收容一些被棄養，身心障礙，家庭困難兒童為主的逐漸演變成由家庭保母或者托兒所幼稚園等幼兒學校來擔負起這項工作，其服務的項目包括托育（以0到6歲學零前兒童為主），以及學齡兒童（6到12歲）的課後托育、課後安親、課後寄託，課後照顧和課

後輔導為主，實施的場所也由托育機構擴充到安親班、才藝班、及公私立小學來實施。然而由於升學主義作祟，學校基於提高升學績效紛紛開辦課後補救教學，補習班順勢推出各類才藝語文及文理等課後補習班，在家長望子成龍望女成鳳的推波助瀾下，課後學習成為兒童及青少年課後必修的課程之一。復由於社會風氣及治安情況令人堪慮，在學童課後至家長下班回家前這段時間需求獲得安全的照顧，以課後照顧（after-school classes）為名進行課後學習之實的各類安親班才藝班課後輔導班…等如雨後春筍應運而生，其蓬勃發展的盛況在教育市場上創造了另類商機。問題的背後是此種功利式的課後學習是否成為兒童及青少年的負擔而造成對身心負面的影響，是大家所關心的主軸。

貳、課後學習理論的探討

一、背景探索

所謂課後學習是指兒童於放學後至父母親下班回家前（或假日）這段時間的照顧輔導與教育…等服務。兒童的課後照顧源於民國四十四年政府訂定托兒所設置辦法，作為因應農忙時節的臨時性托兒所的法規依據，為政府因應女性投入農忙工作而介入家庭照顧子女之始；民國六十二年，政府為了要得到聯合國兒童福利基金會的援助，促成兒童福利法通過；世界糧農組織援助方案停止，轉而由政府全面接管托兒所業務，政府接掌部分兒童照顧業務。民國七十年政府制定托兒所設置辦法以規範或提供滿足兒童照顧的福利服務，民國八十九年則有安親班的提倡，其目的是在解決兒童課後乏人照顧的窘境



，有關兒童課後照顧的政策，始自兩性工作平等法中的育嬰假及家庭照顧及至九十二年五月二十八日修正公布施行的「兒童及少年福利法」第四條規定政府及公私立機構、團體應協助兒童及少年之父母或監護人，維護兒童及少年健康，促進其身心健全發展，對於需要保護、救助、輔導、治療、早期療育、身心障礙重建及其他特殊協助之兒童及少年，應提供所需服務及措施：第十九條第一項規定：直轄市、縣（市）政府應鼓勵、輔導、委託民間或自行辦理兒童及少年福利措施……，其第十二款規定：辦理兒童課後照顧服務。同條第三項並規定：第一項第十二款之兒童課後照顧服務，得由直轄市、縣（市）政府指定所屬國民小學辦理，其辦理方式、人員資格等相關事項標準，由教育部會同內政部定之。教育部爰訂定「國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準」乙種，條文共計十七條，其精神主要是為因應當前社會及家庭需要，以達成支持兒童健康成長、支持婦女婚育、支持父母就業之目標為宗旨。

由於社會的快速變遷，雙薪家庭大量增加，為了照顧國小學童的課後生活，雙親其中一人往往必須辭去工作，否則便會有所謂鑰匙兒童的問題。社區照顧系統一方面讓父母不必犧牲工作，另一方面也可以使兒童不會流連在外，造成家庭問題。既可以營造社區、安定環境，對國人「主人意識」或公民意識的建立亦有助益，更對總體社會營造與國家營造，產生正面的作用。

如何安置兒童及青少年於學校上課期間外的課後生活及活動，一直是父母親困擾與關心的問題：一方面，父母對付費的課後托育服務未見得安心與滿意，如費用、安全問題、師生人數比、孩子學習成效、或師資素質等，儘管諸多抱怨，卻仍不得不將孩子送到托育機構；另一方面，大多數的托育服務集中在少年兒童階段（小一至小六），青少

年（小五至高中）因處於尷尬年齡階段及難以管教相處，他們的課後學習需要反而未受注意。許多家長希望學校延長放學時間至家長下班時刻、並且多辦理輔導活動，以解決孩子課後安置問題，學校也順應「民意」開設付費的課後輔導及課外補習，這些活動雖帶有「照顧」性質，但因活動刻板且過度重視智育的學習課程，並未受到大多數青少年喜愛，反而產生學習與生活上的反效果。青少年課後生活如安置不當，將導致青少年行為問題及意外事故發生頻率增高，間接形成嚴重的社會問題。青少年課後偏差行為事件情況、青少年暴力犯罪事件最容易在放學後時間發生，可見青少年課後生活安置問題與其行為問題間有相當程度的關聯性。因此，如何為兒童及青少年設計適當的課後學習方案，安置他們未在校時間的生活與學習，是一項重要課題（陳嘉彌、李翠萍，2002）。

二、課後學習制度的需求觀點

長久以來，兒童照顧被歸為家庭內的事，由婦女來擔負照顧的工作。然而，根據許多學者的研究報告指出，整體社會環境變遷，包括人口結構改變、家庭型態轉向核心家庭、鄰里力量削弱等等；加上婦女受教育機會增加、經濟因素刺激，使婦女外出工作，參與勞動市場的比率增加，促使傳統「男主外、女主內」的觀念受到嚴重挑戰。在「兒童生活狀況調查報告」中，在學兒童放學後到晚飯前這段時間，以兒童回家乏大人照顧最多，換言之有課後照顧需求的兒童比率越來越多。其次為參加課業輔導或上才藝班者，佔27.46%次之，又以單親（10.84%）及核心（5.49%）家庭佔多數，在學學齡兒童上才藝班者情形頗為普遍，約有61.30%學童曾上過才藝班（王麗容，1995；王淑英、賴幸媛，1997；馮燕，1997；王順民，1999；余多年，1999；郭靜晁，1999）。略低於民國八十四年的62.66%。就才藝班種類言，曾經上過才藝班的學童中，以

兒童外語佔33.35%居首，較民國八十四年的20.67%增加12.68個百分點；學珠（心）算數學佔26.96%次之，略低於民國八十四年的27.96%；繪畫佔20.71%再次之；學習電腦佔18.35%，較民國八十四年的5.78%大幅增加12.57個百分點。學童上才藝班的比例大致呈現出隨都市化程度提高而增加之趨勢（內政部兒童局，2002）。

教育部（2002）委託世新大學調查台灣地區有效樣本1367份，包括民眾，家長，教師及行政人員，認為辦理國小學童課後學習活動內容項目如下：

1. 民眾認為課後輔導活動內容以「作業指導」和「生活輔導」所佔比例最高，均佔總回答次數的16.9%，其次是「藝能活動」（15.2%）。
2. 家長認為課後輔導活動內容以「作業指導」所佔比例最高，佔總回答次數的17.9%，其次是「藝能活動」（16%）及「補救教學」（15.3%）。
3. 在受訪的427位國民小學教師當中，教師認為課後輔導活動內容以「補救教學」所佔比例最高，佔總回答次數的17.4%，其次是「作業指導」（16.1%）及「藝能活動」（15.8%）。
4. 在受訪的126位國民小學校長中，活動內容以「藝能活動」所佔比例最高，佔總回答次數的18.2%，其次是「補救教學」（16.8%）及「體能活動」（15.7%）。

對教育部推動國小學童課後照顧的主要建議，包括：有（57.5%）課輔活動內容不以課業補救為主，而以學藝方面之教學或活動課程為限，並應力求多樣而活潑；認為委外辦理或公辦民營或公私協營、應依政府採購法規定，經公開評選後選定優良廠商辦理（12.3%）；對於弱勢者（如低收入戶、原住民、身心障礙者、隔代教養者、外籍配偶）之子女應免費參加。

綜上所述，社會結構的變遷導致需求產

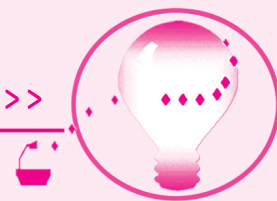
生，兒童課後的學習或照顧之餘成為社會變遷發展過程中的需求。不管服務提供回應兒童或家庭或就業婦女或雇主需求，隨著婦女勞動參與率增加與整體社會結構變遷，加上兒童本身成長需求，傳統單獨依靠家庭與婦女來提供兒童照顧與負擔兒童照顧所需經費稍嫌不足，勢必要向外尋求兒童的替代照顧。從結構功能論（structural-functionalism）的觀點乃是把社會看做是一個結構（structure），其由許多部門所構成，這些部門對整體社會結構各有其特殊功能（function），且彼此相互影響、交互合作，宛如齒輪之銜接，任何一部門的運作都會影響其他部門之運作，可謂牽一髮而動全身。更何況兒童放學回家的路途中可能被綁架，或獨自在家可能沉迷電視、電動玩具。這些因素導致專責接送學生放學到家，放學至父母回家期間指導學生作業的需求，於是社會必須衍生安親班之類的專門化、特殊化的機構，將之定位為課後學習乃是照顧服務的功能，即是實然導向。

三、課後學習的學理探討

課後學習的理論基礎來自於教育發展的需求取向與社會福利的多元主張，包括：

(一) 教育發展的需求取向

教育品質的提升是社會進步追求的標竿，不論是學前教育或放學後的兒童及青少年活動不再是傳統的補習可以替代，更不是單純的在家寫寫作業、做其他活動的簡單選項，課後學習照顧服務提供兒童成長的需求。近來教育改革的呼聲響徹雲霄，追求有品質的教育成為主流趨勢。課後學習服務的內涵跳脫單純的寄託服務，必須辦理多種課程教學活動滿足兒童心智成長的需求。這些服務內容不再只是學科的補習，廣泛的涉及各種智慧領域，包括多元智慧（multiple intelligence）的彰顯，（Gardner 1997, 1999）主張智慧是在某種文化情境下能夠主動解



決問題或創造具有價值文化產物的身心潛力，他提出一套有別於傳統智力觀的八種智慧架構，而這八種智慧分別透過不同的路徑處理問題進行生產，課後學習正可提供這方面的輔助。

近來教育改革浪潮排山倒海而來，社會問題四處叢生，家長關心的焦點便會放在教育與輔導的議題上。在教育議題上，教育改革的重點無非是權力下放（decentralization）。權力下放原理認定學校的教學與經營活動無可避免的會遭遇困難與問題，學校應被賦予在問題一發生時就能解決問題的權力與責任。權力下放讓學校主動發現問題，並即時獲得解決，而非逃避問題等待上級指示。更由於小學強調所謂的學校本位的經營（school-based management）。相對於傳統學校經營對管理主義、技術理性的膜拜，倡導學校本位經營的學校，其辦學理念鮮明，組織文化凝聚力強大，根據學校需求、特性來推展各項教育活動。例如所謂的學校本位課程，其經營策略重視多層面領導，強調發展人員潛能，並鼓勵成員廣泛參與。其整體人際關係乃是以開放合作的團隊精神為基礎的夥伴關係，上級單位、學校行政人員、教師角色扮演都以主動發展為基調。進一步角色區分，則上級單位在界定學校人員職責和績效責任的架構上扮演支持和諮詢者的角色，學校行政人員在現代化經營專門學養的要求下扮演領導和開發者的角色，教師則在專業自主的空間中盡其所能的自由發揮。而家長和社區人士參與學校教育活動也成為一股銳不可擋的趨勢。

(二) 社會福利的多元主義

兒童人權受到重視後的兒童福利自然發皇更張，課後照顧服務的提供者包括了法定單位（中小學）、公益單位、企業單位（坊間的安親班、才藝班），構成所謂的福利多元主義系統（Welfare Pluralism）。這樣的發展趨勢一方面讓課後照顧從「女人的事

」或從私領域（private sector）內走出來，移向公領域（public sector）的板塊，搬上公共議題的檯面，例如必須考慮社會犯罪趨勢，了解國家教育改革的走向。另一方面，課後托育服務從「完全民營化」（Privatization）走出來，政府法定部門（中小學）開始參與，提供民間單位一個科層體制的示範架構，例如「各縣市國民小學陸續辦理學童社區課後照顧實施要點」便提供了學校自辦、學校主辦合法立案之民間機構或團體協辦、公辦民營等多重辦理模式，以及有關師資、經費、場地、課程的規範或是範例。這樣的課後學習服務內容多元化、公共化無疑是一種後現代社會批判理論（critical theory）的解放（emancipation）從而重新反省再認知、再行動的契機。

課後學習照顧服務可說是社會化（socialization）的一環，社會化將一個個別存在的人（individual being）變成社會存在的人（social being），經過特別的培育，使個人成為社會所能接受的一員，扮演一個或數個社會所期望的角色。兒童照顧在課後學習機構中與成年人互動，和其他同儕一起活動，可說是在為隔天的學校生活做好準備，以扮演好學生的角色。但放大角度來看，課後學習服務讓兒童從一個文化社群的邊緣人身分開始進行所謂的周邊參與（peripheral participation），透過觀察、模仿、與人對話、練習實際參與，兒童及青少年逐步走進文化脈絡的核心（Lave & Wenger, 1991）。一個人終其一生要參與各種不同的文化社群，不論是作為一個學校的學生、辦公室的上班族、某政黨的黨員等等，人總是在有意無意間透過各種社會互動，來漸進適應所新加入的這個社會團體的行為規範與價值信念，並逐步依循這樣的規範與信念發展出成熟的互動模式。隨著時代變遷，當前社會生育率逐漸下降，親屬同住情形也不斷減少，以往擴展家庭或主幹家庭的

功能漸失其效力，此時課後學習服務正好彌補這個缺口，並且提供更多正向社會化的參與歷程與活動。

四、國外辦理課後學習制度的探討

為了因應父母就業的需要，瑞典和丹麥也針對國小學童大規模提供課後學習照顧。挪威則於晚近開始於學校場所提供課後學習照顧；瑞典近年也把課後照顧中心跟學校融合，以減少政府開銷，並提高學校教育與課後學習的連貫性。

瑞典政府責成衛生與福利部組成委員會，負責研議學前及課後學習的內涵及目標。該委員會於1987年發布成果報告，將照顧工作做如下的定位（The Swedish Institute 1994; Broberg and Hwang 1991: 82-83）：

- (一)照顧必須跟家庭相連，而且，跟父母的密切合作是重要的。
- (二)兒童的學習是隨時隨地都在進行的，因此，照顧也是整體教育的一環。
- (三)教學活動應從兒童本身的經驗和先前的知識出發。
- (四)照顧服務必須引領小孩對於自然、文化、社會有整體的認識，並且協助兒童感受萬物共存互動的整體性。因此必須採取主題式的方法（thematic working approach），引導兒童針對特定的主題以各種方式去探討學習，經由閱讀、聽故事、角色扮演、舞蹈、肢體運動及其他活動，開發兒童對於官能和心智能力的運用。
- (五)應注重團體活動對於兒童學習與發展的重要性。

由此可見這項定位著重：1.照顧和教育的不可分；2.兒童教育應注重傳遞自然、文化、社會的整體性，以及所有個人乃至萬物的共存互動。這樣的定位顯示出跨階級／性別共存合作的意識，以及生態保育的意識，同時充分顧及勞動階層工作和育兒的需求。比較能夠有效幫助兒童學習成為有廣博且有用的知識、有良好的道德與人格結構的人。

我們可以說，北歐模式照顧措施的普及共享本身即能發揮很好的教育功用，有助於心胸與視野的開闊。

瑞典的改制，用意則在於「將學前機構、學校及課後照顧融入為終身學習的一部分」；瑞典強調的是不受正式教育體系侷限、持續不斷、全方位的終身學習，並將其教育部的視野及管轄內涵往這個方向推展，這可以說是全世界最進步的國家教育與課後學習方案。

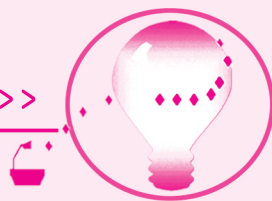
美國的課後學習方案以「21世紀社區學習中心（21st Century Community Learning Centers'簡稱CCLC）為最出色，政策下所推動的課後輔導方案（after-school programs）經驗，吾人可進一步了解由政府推動輔導，建構學校本位的課後學習方案之優點。其主要內容如下。

一、落實學習社區

「21世紀社區學習中心」所指的學習中心係以有經費贊助的在地學校為主，在學區教育主管當局的協調下，這些在地的學校包括國小、國中、高中學校，就近提供社區學習場所與機會，其不但提供一個社區學習的地理環境和心理空間，幫助兒童發展，避免不當外力介入干擾學習，同時也服務社區成人。除了學校之外，申請補助經費獲准的學習社區機構還包括YMCA之類的公益單位，或是非營利組織。但無論如何，這些課後輔導的執行機構都是社區生活的重心，對社區人士的參與合作都非常便利。

二、補救教學的課程構想

美國國會的協助，聯邦教育部推動的課後輔導計畫提供學生於放學後一個安全、免於藥物威脅，並有成人監督之下的學習環境。其提供的課後輔導方案包括閱讀能力課後輔導方案（Reading in After-School Program）、數學課後輔導方案（mathematics in After-School Program）、「及早認識



大學」課後輔導方案（Think College Early in After-School Program）、藝術課程課後輔導方案（The Art and After-School Program）、科技應用課後輔導方案（Technology in After-School Program）（張明輝，2002）。此外，還有針對高危險群學生進行有關濫用藥物與毒品提供團體輔導以矯正偏差行為。

這些多元化的課後輔導方案不只是補充家庭、學校教育，預防學生陷入危險犯罪情境，更能延伸擴大發展社會福利以及學校教育功能。在上述各項方案基礎上加以擴大發展將可提升諸如電腦技術、美術、音樂、社區服務和基本技能等領域之學習活動，以滿足不同學生的學習需求，並對處於不利（disadvantaged）地區、家庭、種族或智能狀況下的兒童，實施增強式的補償教育，促進教育機會均等。

三、整合有效的人力資源

參與上述課後輔導方案的人員除了教師以外，還包括實習教師以及國中、高中、大學工讀生。就實習教師而言，透過和大學、教育學院合作的關係，將課後輔導方案視為師資訓練的課程，讓實習教師學習、改進與創新教學方法、班級經營技能和豐富教材內容。課後輔導方案不但提供實習教師一個「教學的實驗室」（teaching laboratory），此種課後輔導的經驗，也有助於未來的教師對即將面對的挑戰有更清楚、更實際的認識。

四、策略性的合作夥伴

在發展上述各種課後輔導方案時，美國政府積極撮合學校與社區和民間組織發展合作夥伴關係，以溝通協調學校或者社區設施的合理運用，學校課程與課後輔導課程的銜接，並將學校教育的相關人員包括家長、教師、社區發展協會理事長、大學教師、博物館工作人員、乃至政府官員整合在一起，分

工合作提供服務。此外，在閱讀能力的課後輔導上，「提升美國閱讀能力工讀方案」（America Reads work-Study Program）提供大學生及研究生擔任協助提高學生閱讀能力的機會，「卓越閱讀方案」（The Reading Excellence Program）除了繼續贊助這個工讀方案之外，更進一步發展出課後指導、課後指導人員的專業成長、掃除家庭文盲、協助幼小銜接有困難的學生，具有一定的成效。

五、家長的踴躍參與

美國的教育改革強調「權力重新分配」，讓家長和社區人士更廣泛深入參與學校教育。在上述的課後輔導方案亦然，而其所推動的具體作法包括讓家長參與課後輔導方案的規劃，協助教師進行晨間教學或者課後輔導中心的教學，協助課後輔導學生的接送……等以輔助正常教育的功能。

參、課後學習方案問題的探討

衡諸於當前情況，台灣社會較重視國小學童的課後學習安置問題的研究（如馬祖琳等，2000；馮燕等，2000；楊蓓瑛，2001；鄭芬蘭等，2000），而對國中以上青少年課後安置的問題並未特別深入注意與思考。其中不少青少年在放學後到家長下班之間遊蕩街頭，部份學習具有挫折者並被幫派集團吸收利用，學習不法知能及犯罪行為，而成為校園安全危機的隱伏者與爆發社會問題的不定時炸彈（林怡禮、陳嘉彌，2001）。青少年正處於青春尷尬階段，其學習需求比成人之期望更為複雜，他們需要透過另一種有效的方式以彌補學校教育之不足部分，滿足及導引他們度過狂飆期。

在這些複雜因素交互影響下，要有效解決青少年問題並非容易之事，而「課後學習方案」是根本解決青少年問題的方法之一。

「課後學習方案」設置前提是為孩子提供一個安全、健康、遠離困擾與紛爭、進而促進學科成就表現的學習環境。它必須靠家庭、社區與政府的支持，以及學校的協助，才可能幫助瀕於危機邊緣的孩子變為一般正常學生、正常學生變為「表現好」的學生、「表現好」的學生變為「優異的」學生。透過多元性的課後學習方案能夠協助這些孩子不斷地激勵自我，產生自信，進而成為促進社會進步的知識公民。

由於課後學習方案很容易因為社會化的過程出現脫序之類的問題，兒童就可能因為接觸反社會的次級文化影響，而出現偏差行為。特別是在所謂的後現代主義社會中，社會的一致性、因果律被多樣性、多元性、片斷性以及不確定性所顛覆，社會既有的價值體系崩解，社會規範動搖之際，身心發展未健全的兒童及青少年若無法提供一個正向支持的輔助，便很容易走向偏差或脫序的行為。

學校的課後學習班推出後，受到學生家長歡迎，認為是「俗攔大碗」，而且學校空間非常大，又很安全，不像市面安親班都擠在狹小的空間裡。然而未經妥善加以規範，例如有些學校把五年級的課後學習班變成六年級課程的先修班，還有學校在六年級課後學習班開辦國中英數先修課程，等於是在校園開補習班。還有學校提報的課後學習班師資和實際上課的師資截然不同，等於是在掛羊頭賣狗肉，相對影響教學品質。

課後學習的內容如是為了學習英語、電腦、美工這些才藝，在一般家長的認知裡當然是找尋擁有專業師資的專門機構才能得到較高品質的服務。如此一來，就難免與市場上的補習班才藝班相互爭利，儘管參與社區課後照顧的社區媽媽接受在職進修訓練，其屬性恐怕還是被定位為指導兒童寫作業，和兒童進行社會性互動（如說故事、玩遊戲）的地步，要再進一步提供課業輔導、才藝教學將會受到莫大的質疑。

有更多的情形是學校退居第二線，由學校家長會出面辦理課後學習，引進校外安親班、才藝班的師資課程，造成學校課後學習變相補習的弊病。由於家長會不受教育主管機關管制，家長會成員可能為了利用學校充足設備場地，並滿足一般家長課業輔導兒童需求，而遊走法律邊緣，掛羊頭賣狗肉，影響課後學習的實施成效。

以國小為例，從2002年開始實施學童課後照顧以來，發現學童課後照顧班已「變質」，甚至成為國中先修班，此風不可長。工商社會，父母親必須上班，國小學童通常都在下午四時十五分以後就放學，學童無處可去，國小學童課後照顧辦法，同意經教育局核定的補習班或安親班，甚至文教基金會可向教育局申請進入學校規劃課後照顧班的課程，減輕家長的負擔。

在經營管理上如果事先沒有協調好，在有關學校教室、設備、場地的運用上作合理的調配，往往會造成課後托育教師和國小教師在教室管理上的衝突。由於小學是採取包班制，級任老師掌控教室宛如班級王國一般，舉凡教室佈置、學習角規劃、圖書教具擺設、課桌椅編排都有教師個人的教育信仰蘊含其中。若是採取公辦民營或者是學校主辦私人單位協辦的模式，在小學和課後學習兩個部門間必須有一個溝通窗口，讓專人負責教師調度、收費、鐘點費統計、活動期間值勤等等業務，否則會遭遇的矛盾衝突將比教室管理更嚴重。

肆、課後學習方案的配套措施

本取之於社會用之於社會應積極尋找有效的經營模式，包括：

- 一、學校自辦：由學校運用現有教師人力、資源設備來自行規劃辦理。
- 二、學校主辦，合法立案之民間機構或團體協



辦：由學校負責招生、場地安排、收費與行政等事宜，協辦之民間機構或團體負責師資培訓與活動內容之安排。

三、公辦民營：由合法立案之民間文教機構或團體申辦，學校遴選採用並代表參與社區課後照顧學童之家長，與獲選單位訂定契約。學校配合提供所需之設施與場地，並設立專戶辦理經費之代收代付作業。而課程安排、師資運用則由獲選單位處理。

在上述三種辦理模式中，學校自辦模式傾向於美國課後輔導方案，由教育單位主導介入課後照顧方案，提供延伸性的學校教育活動。公辦民營方式接近彭婉如文教基金會的社區課後照顧系統。由民間單位接受委託，自主辦理社區化的課後照顧服務。學校主辦、民間單位協辦則介於二者之間，由學校與民間單位共同經營課後照顧。這樣多元化模式方便不同社區的不同需求，在偏遠地區、欠缺專長社區媽媽的地方就可適用學校自辦的模式，在社經地位高的都市社區中，則適用公辦民營或者學校主辦私人單位協辦的方式。

其次不論是哪一種辦理模式，學校本位的課後照顧方案都採取公開的作業程序以取信於民，並維護社會福利與兒童教育。在學校自辦模式中，學校必須對外公告其課後學習課程、師資、費用並辦理公開招生，以免黑箱作業。在學校主辦私人單位協辦和公辦民營兩種模式中更透過學校及經營者雙方訂定契約，明訂雙方之權利義務，以維護參加學童之權益。

1. 擔任課後學習的指導教師不是國中小教師，便是具有教學專長的家長及社區居民，這些家長和社區人士對學校認同性極高，很容易進一步加入學校的義工團隊或者協同教學團隊，幫助學校教育多元化的發展。
2. 由家長及社區居民擔任指導者，極易引起

效尤作用，讓更多的家長投入義工或者協同教學團隊的行列，促使小學班級活動更加活絡，親師合作發揮得更加淋漓盡致。

3. 這些參與課後學習的家長和社區人士提供學校代課教師之來源，遇缺隨時徵召，擔任代課代理教師，雙方合作愉快。
4. 提供社區民眾正式參與學校教學活動的健全管道，讓社區人士親身經驗學校教育活動，以免現在家長參與學校經營搞不清楚狀況（例如家長代表參加校務會議、學校課程發展委員會），造成參與流於形式化、膚淺化，無法針對學校辦學核心之教學活動提供意見與支援行動。

這樣的課後照顧服務資訊流通走向，並不比美國差，只是欠缺較全方位的需求供給分析調查。但不論如何，透過網路科技流通課後照顧機構資訊，其所顯示的重要意義是：不管是家庭式、學校式還是社區式的課後照顧機構，都必須設法通過專業評鑑取得合法的證照資格，並透過資訊管道努力闡述自己的課後照顧服務內容與對象以供家長選擇。而在這當中以學校式的課後學習機構（小學）最不積極，跟美國課後輔導方案以學校為中心統合服務網絡相去甚遠。

針對課後學習照顧工作所需內容，聘請專業講師，實務與理論並重，予以102小時的特別訓練，培訓的課程內容如下：

項目／課程內容／課程說明

- 一、**作業指導**：由口碑良好的學校教師或受過專業訓練甄選合格的熱心家長指導。
- 二、**故事EQ**：透過故事引導學童；發展良好人際關係、和諧親子關係、兩性相處之道、正確性教育觀念、如何獨處、表達與溝通技巧、情緒管理、人與大自然的關係等。
- 三、**都市遊俠**：方言教學、鄉土教育、安全與逃生技巧、CPR、如何打扮自己、小廚師、餐桌禮儀、快樂小管家等。
- 四、**團康體能**：團體遊戲、各項律動、扯

鈴、踢毽子、跳繩、乒乓球、籃球、羽毛球等各項活動。

五、**興趣培養**：棋藝、美勞、剪紙、摺紙、歌謠、音樂欣賞等。

六、**心理衛生教育**：教導兒童尊重生命，學習對異性的接納與包容，學習自我保護的方法並了解面臨壓力時的因應方式與解決之道……等。

伍、結語

兒童及少年福利法的修正，可以看出政府對於兒童及青少年照顧的決心，視兒童及青少年為準公共財，主要是宣示政府保護兒

童的政策決心。社會環境與結構的快速改變，家庭已無法滿足兒童及青少年課後學習的需求，家庭的功能已經改變，無法完全負荷兒童照顧，尤其是課後學習方案的設計變成普遍需求。政府回應需求，採用市場機制--市場化與私有化的方式，以補助的福利方式來供應兒童課後學習照顧的需求，多關注弱勢兒童及青少年的照顧議題上。就教育的改革與發展的取向而言，多元適性與彈性的課後學習方案之設計。基於市場化的服務提供，鼓勵更多人願意投入這個領域去耕耘課後學習活動之規劃與改善，使提供符合多功能的品質，也是促進教育品質全面提升必須重視的問題。

參考文獻

內政部兒童局（2002）兒童福利統計數據。

王麗容（1994）企業托兒的功能與發展—婦幼福利的新方向。社會建設，85，48-58。

王麗容（1995）婦女福利。婦女與社會政策，台北：巨流。

王麗容（2000）婦女政策的意識建構與發展。跨世紀社會福利研討會。

王永慈（1996）各國兒童津貼之分析—以經濟合作與發展組織（OECD）為例。輔仁學誌，法、管理學院之部：103-122。

王順民（1999）我國托育服務的轉型與蓄積—以台北市公立托兒所為例。社會福利服務—困境、轉折與展望，台北：亞太。

李明政（1994）意識型態與社會政策模型。台北：冠志出版社。

林怡禮、陳嘉彌（2001）。青少年問題行為與對策—42個案例討論。台北：揚智。

林海清（2005）。知識經營與教育發展。台北：高等。

周震歐（1993）兒童福利。台北：巨流。

馬祖琳等（2000）。課後托育機構服務內容之個案研究。醫護科技學刊，2（1），1-11。

張明輝（2000）。美國中小學課後輔導計畫。學校行政雙月刊，5，123-134。

楊蓓瑛（2001）。台北市國小特殊班課後輔導之調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所，碩士論文。

鄭芬蘭等（2000）。課後托育學童快樂情緒之分析研究。醫護科技學刊，2（3），281-199。

馮燕（2000）如何建構兒童的托育照顧體系—兼論兒童托育照顧之政策措施，八十九年全國兒童福利會議。

詹火生（1995）政府在社會政策中的角色與公—中美兩國之比較。中西社會福利政策與制度，台北：中央研究院歐美研究所。



- 郭靜晃 (1999) 幼托人員合流之分及制度可行之探討。社區發展季刊, 86, 280-298。
- 鄧淑慧 (1992) 學校圍牆外的教室—礁溪鄉桂村的『安親班』之教育人類學民族誌報告。國立清華大學社會人類學研究所碩士論文, 未出版。
- 邱定雄 (2001) 國小學生課後安親班服務市場消費行為之研究。私立大業大學事業經營研究所碩士論文, 未出版。
- Coltin, L. (1999). Enriching children's out-of-school time. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL. ED429737.
- Department of Education (1999). After-school programs for communities in need. Washington, DC: Author.
- Department of Education (2000a, December). 21st Century Community Learning Centers Program: Application for Grants. Washington, DC: Author.
- Department of Education (2000b, April). Working for children and families: Safe and smart after-school program. Washington, DC: Author.
- Department of Education (2000c, September). 21st Century Community Learning Centers: Providing quality afterschool learning opportunity for America's family. Washington, DC: Author.
- Department of Justice (2000, September). Juvenile mentoring program: A progress review
- Garner, H. (1997). Multiple intelligences as a partner in school improvement. Educational Leadership, 52 (3), 20-21.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge NJ: Cambridge University Press.

課後照顧方案之評鑑

陳嘉彌／國立台東大學教育系副教授

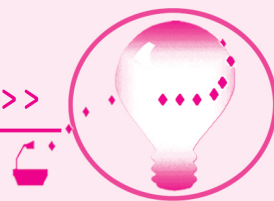
壹、課後照顧方案之背景

課後照顧方案除在解決弱勢家庭的不利教養因素、及父母因工作無法照顧兒童放學後一段無人照顧的時間的問題外，也在預防學生放學後因缺乏家長照顧，流蕩街頭而形成另一個社會問題。美國司法部（Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 1999）研究調查發現青少年暴力犯罪事件最容易在放學後時間發生。國內雖未做類似的調查，但也發現，許多學生放學後至家長放工回家前這段時間，常流連於網咖、電動遊樂店等場所，而這些常是易生滋事造成衝突糾紛的地方。美國教育部曾匯結「課後照顧方案」的綜合研究報告指出：九成的警察首長認為「如果政府現在吝惜對『課後照顧方案』掬注經費，幫助青少年非在校時間的學習與生活，未來在青少年犯罪、福利及其他工作上將付出更多的成本」（Department of Education, 2000:43）。顯見，「課後照顧方案」的政策應不只於解決孩子學習及家庭問題，更長遠觀之，它在預防青少年可能造成的社會問題。

國內近年來，教育部也逐漸重視兒童課後照顧的必要性與急迫性。在法令上，93學年度下學期修正公布「國民小學辦理兒童課後照顧及人員資格標準」（參見<http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0070023>），明訂國小課後照顧班級可視身心障礙學生人數開設專班加強照顧，學校可採自辦，或委託立案之公（私）立機構、法人或團體辦理。在經費補助上，93學年度下學期政府補助各類弱

勢學生的總經費自二千三百七十六萬多元增加至四千三百八十三萬多元（劉嘉韻，2005）。這些舉措均顯現政府已重視「兒童課後照顧及學習」的這項區塊，並將之列為重要的政策。然而，如何確認這些舉措的成效，得知其實施過程中的利弊得失問題，這有賴系統性的評鑑才可能得知真實的資訊。

在修正公布「國民小學辦理兒童課後照顧及人員資格標準」的內容中，雖明確規定「直轄市、縣（市）主管機關應對辦理課後照顧學習學校進行定期或不定期的評鑑工作（第5條）」，如課後照顧人員的資格、收費標準、經費運用、及弱勢學生（低收入戶、身心障礙及原住民學生）免費參加人數比例等項目列為評鑑範圍之一，但實際上，無論是執行機構或經費補助單位都鮮少真正做到方案的事前及事後的評鑑工作。香港教育統籌局（2005）曾指出課後照顧「方案計畫應該：先根據本身的發展策略，評估校內服務對象的需要；檢視學校的情況--是否已就提供額外援助一事準備就緒？考慮如何調配及整合現有資源以達至預期的效果。」顯示課後照顧計畫應建立在現況調查資料的評鑑基礎上。籌辦主導方案計畫的單位如缺乏這些分析資料，它的實施成效勢必受到影響。就此觀之，國內在實施方案的評鑑觀念及作法上，顯然與國外不同。當課後照顧方案成為學校教育、社會福利、或防範青少年犯罪的重要措施時，評鑑它的工作以期達到設定的目標也越加重要。



貳、評鑑課後照顧方案的 必要性

評鑑是提供及呈現方案價值的最佳方法之一，它不僅發現問題所在，找出解決對策，而且能確認、提昇及改善方案的效能。實施課後照顧方案除有賴於周詳的計畫與行動實踐外，能否達成預期目標及持續進行未來的方案，更需要透過持續的、真實的、且有效的評鑑工作才能得到支持。因為課後照顧方案無法在短時間內立即見到成效，即如 Kane (2004) 分析實務工作者的報告發現，實施一年的課後照顧方案無法觀察到參與者數學或閱讀學業成就的明顯影響，但是在第二、三年後，卻發現它對持續參與者數學表現的正面影響。因此，長期實施便為辨正成效的必要條件。就長期性的方案而言，評鑑工作則更顯重要，俾以確知在長期實施過程中應如何調整內部的流程和措施，提昇參與者的學習效率，以彰顯出課後照顧方案的價值。

由於課後照顧方案涉及到人、事、時、地、物等因素，故有其必要審慎思考評鑑這些因素。就參與人員部份，課後照顧方案應顧及到學生、家長、課輔老師、及行政人員的需求和意見，課輔老師及行政人員的數量與素質，以落實方案原有的設計目的。此外，課後照顧方案如涉及到不同機構間（如學校與基金會）的合作關係，也須考慮彼此的條件、期望及可接受的實施方式。

就事務部份，課後照顧方案須關注教學活動及行政事務的內涵。教學活動的內容設計、教材準備、器材設備等需求因素均會影響方案的成效與品質，尤其它們涉及須考慮到參與學生的安全、健康、或學業成就（如補救教學）的優先順序，這些教學事務的評估與思考有賴課輔老師及行政人員關注。行政事務亦然，它如何做好支援課後照顧的方

案推動，有關行政人員的意見及構想也是影響方案品質、存續的重要關鍵之一。

就時間部份，課後照顧方案的時程及時間應多長，才能滿足各方的需要，並能達到課後照顧方案的設計本意，也是影響方案成效的重要因素。時間太長，增加學生、課輔老師及行政人員的負擔，且未必能改善學生學習及家長的需求問題，反而另外滋生新的問題，例如學生逃避參加方案、搗亂、影響他人學習、課輔老師及行政人員增加管理壓力、家長逃避應照顧孩子的責任等（陳嘉彌、李翠萍，2002）。方案時間太短，可能無法見到課後照顧方案的成效，特別是在改善學生學業成效方面，無法顯現出來（Kane, 2004）。此外，家長也可能因方案時間太短，無法解決其孩子的托顧問題，而不願參加。課後照顧方案的時程及時間會影響其實施的成效（黃慎桂，2004），故應列為評估因素。

就地點及空間部份，孩子需被安置在一個安全的、學習豐富的場域。課後照顧雖可在學校之外的環境中學習，但學校仍被視為是最佳的課後照顧場所，因為它擁有必要的活動設施、安全、及令人信任的優勢（陳嘉彌、李翠萍，2002；National Association of Elementary School Principals, 1999）。然而從學校的行政立場，實際上卻無法提供適當的空間給課後照顧方案使用（翟宗悌，2005），以致於方案活動的內容發展受到限制，學生也可能被迫在不適合的教室空間中學習。評估及提供適合的場域供課後照顧方案使用，實為推動課後照顧方案之前、之中及之後的必要檢視工作。

就資源（物）部份，主要指的是推動課後照顧方案的實際預算，它包括用之於學生的教材費、營養餐點費、活動交通費、課輔老師鐘點費、行政人員津貼、水電設施費、場地租用費及雜支等。方案的預算經費應如何精算？如何開源節流以達到課後照顧方案

的原本目的？收費標準能否兼顧弱勢家庭的負擔及讓一般家長接受？課輔老師鐘點費及行政人員津貼是否合宜？如何申請政府的經費補助救濟弱勢學生？如何激勵社區內企業或公益團體贊助？這些問題都存在於現實的課後照顧方案的資源部份。資源的適宜性，特別是關乎收費標準、主動申請政府經費補助、及向社區內企業或公益團體募集可用資源，均是主辦課後照顧方案人員應時時檢視及評估的工作。

評鑑的主要目的除在改善方案品質、分享實施成果與爭取後續執行的經費外，更在確保參與方案孩子的安全、健康及學業成就表現。評鑑工作唯有針對與方案有關的人、事、時、地、物等全面性因素，才可能獲得周延性的資訊。僅選擇性地評鑑部份因素，固然能解決一部份問題，卻無法全面觀照整個方案的缺失，以致可能無形中讓孩子「未蒙其利，反受其害」，這便有違設立課後照顧方案的初衷。

參、評鑑設計

課後照顧方案的評鑑工作宜重視其評鑑效度及信度標準，俾利確切發現問題及找到解決問題的良策。美國15個教育組織組成的聯合委員會（The Joint Committee）曾訂出30個評鑑標準，可供課後照顧方案行政人員去判定評鑑的適切性，及激發評鑑人員在評鑑過程中做出更多的討論及回饋，以提昇評鑑的信度和效度。讀者可參考陳嘉彌等人（2002：58-63）翻譯 Thomas R. Guskey（2000）所著《專業發展評鑑》一書，其中有這30個評鑑標準的詳細資訊。此外，評鑑的效度、信度也與評鑑時機、資料來源、評鑑對象、評鑑內容、及可採用的評鑑方法等評鑑設計有關（表1）。

就評鑑時機部份，課後照顧方案在實施之前即應進行事前評鑑，這項工作與方案結束時的事後評鑑同等重要。評鑑課後照顧方

案的成效不宜以一次的事後評鑑為準，它更需要進行事前評鑑及持續性的評鑑，才可能收集周詳的訊息，提昇方案的成效。

課後照顧方案評鑑資料有兩種來源，包括：(1)學校已經掌握的資料，如學生出席率、行為常規記錄及學業成績，經費預算及課輔老師的素質和數量。(2)學校能夠掌握的資料，如學生的參與動機、興趣、滿意度及學習改變，家長、課輔老師、行政人員和合作夥伴機構對課後照顧方案的態度與表現等。這些資料的收集及整理並不費時困難，但這些評鑑的結果卻能提昇課後照顧方案的成效。

從收集評鑑資料的來源觀之，調查對象至少應包括參與方案的學生、家長、參與方案學生的導師、課輔老師、協助方案的行政人員、及合作夥伴機構（Fashola, 2002; Geiger & Britsch, n.d.）。調查對象不宜選擇及限制在少數對象上，例如僅選擇學生、家長或課輔老師，應包含所有與課後照顧方案有關的人員，俾利收集完整周延的資料。

評鑑內容部份，學生參與方案的出席率應列為優先的考評項目（Kane, 2004），方案評鑑必須增列學生的參與出席率之項目，這是實施方案的基本目標。其次，參與學生的表現，例如在校常規行為、人際互動社會性行為、家課完成表現、及學業成就等。家長的參與課後照顧活動的情形、課輔老師及行政人員的意見與表現也應列入評鑑的內容之一。評鑑最終的關注重點仍以方案對參與者學業成就的影響為主（Granger & Kane, 2004）。

就評鑑方法部份，主要仍以問卷調查的方式進行，包括利用前、後測問卷，調查參與學生對方案活動的反應意見。利用問卷及焦點訪談，追蹤參與學生、家長、參與老師等人的反應資料。利用課輔老師及班級導師的教學日誌，記錄學生的參與情形。利用學科成績考查記錄，分析參與學生成績的變化情形。課後照顧方案執行者可利用許多簡易



的評鑑方法即可獲得豐富的資訊，作為提昇方案成效的參考。

無論透過問卷取得的量化資料，或是經由個別訪談、焦點團體取得的質性資料，這些豐富的資訊可以歸類出八大項目作為內容分析的參考：

1. 課後照顧活動安排的適宜性
2. 參與學生的安全感及滿意度
3. 參與學生的成績改變
4. 參與學生上課出席率及常規改變
5. 家課完成率及學業成就改變
6. 家長投入學校教育情形
7. 課輔老師及導師的反應
8. 行政支援情形

表1 課後照顧方案評鑑的要項、資料來源及方法

評鑑的要項	資料收集來源及方法
學生的學習成就	年級、測驗成績、教師評語
學生的行為表現	出席率、行為記錄、問卷調查
對方案品質、利益及好惡的認知	參與學生、家長、行政人員、老師（含課輔老師）的問卷調查、焦點訪談、及志工參與問卷調查
活動品質對學業成就的影響及對方案的滿意度	參與學生、家長、行政人員、老師（含課輔老師）的問卷調查、及焦點團體
家長及志工對課後照顧方案服務品質的滿意情形	家長調查及焦點團體、成人參與問卷調查
合作夥伴的關係	行政人員問卷調查及焦點團體、合作夥伴問卷調查
參與人的溝通情形	參與學生、家長、行政人員、老師（含課輔老師）的問卷調查、及焦點團體
有關方案的外部資源	行政人員的問卷調查、及焦點團體

肆、誰來負責方案評鑑工作

Guskey (2000) 強調當方案構想一成形，目標及活動設計一界定好，活動正式開始進行時，評鑑工作就該即時展開。他在論述評鑑工作中的責任歸屬時提到：因為評鑑的過程及結果會影響每一個參與活動的人，

而且參與方案的對象甚多，必須要有人對組織負責，並以不同的標準針對不同對象實行評鑑任務，因此評鑑工作不該只是一個人或一小群人關心的事（引自陳嘉彌譯，2002：262-267）。課後照顧方案的成效不是一個班級老師（或課輔老師）的責任，也不是一個學校的責任，它更匯集社區內文教機構、地方教育行政單位、乃至中央政府部門的資源，共同辦理這個活動。因此，評鑑工作須由這項方案有關的人員共同參與。

儘管如此，方案的評鑑工作仍應有位適當的人員或團體擔負起主要的責任。整體觀之，學校因執行第一線的課後照顧工作，故應該是擔負方案評鑑的主要單位，一個縣市的教育局（乃至教育部）因督導學校教育之責或提供補助經費，它也應該是一個評鑑單位。評鑑工作需從小單位不斷地收集資料，逐層彙整成一個大單位，最後形成整個方案的評鑑結果。小單位的評鑑資料，如課輔老師的評鑑，能幫助自己及其他教師知道學生參與方案的表現情形，進而調整教學活動方式，以滿足個別學生的學習需求。大單位的評鑑資料，如校長、行政人員（參與者）、及教育局相關行政人員（督學）的評鑑，除能匯集各個小單位的評鑑資料外，也能從中進行方案的整體性評估，以了解方案是否達到原有的目標、活動內容是否符合參與者需要、經費是否達到預期效用、及方案是否需要調整等。

從學校本位課後照顧方案的執行者觀之，校長及參與方案的行政人員絕對需要親自參與方案的評鑑工作，不宜假手參與或非參與方案的老師。特別是目前學校的行政人員幾乎都已獲得碩士學位以上的研究訓練，他們就執行不同形式評鑑的行動研究方面，應無能力不足的困難，即使在評鑑的專業知能部份或有些欠缺，但基於曾經接受過研究所訓練，也應能克服這方面的問題。第一線的老師至多僅須負責評鑑與個人教學有關的學

生學習部份而已，整體性方案評鑑工作因涉及的層面太廣，不宜由第一線老師負責擔當。Guskey（2000）指出，學校領導者最適合身兼評鑑者的工作（引自陳嘉彌譯，2002）。因為學校領導者（校長）親自參與評鑑工作，能在過程中不斷地磨練評鑑技巧，從評鑑工作中學習收集、分析資料的方法，找出客觀的問題及做出適當的教育決定（educational decision-making），這種工作職責與訓練能提昇其身為學校領導者的效能，對改善方案品質、分享實施成果與爭取後續計畫的經費才有實質的幫助。

伍、結論

課後照顧方案應提供參與學生一個安全的、健康的、學習豐富的、及具有創意性活動的學習環境。儘管它不是學校教育應承擔的責任及義務，但基於兒童福利、社會變遷需要、及青少年犯罪預防等因素，學校似應就保護自己的學生福利的立場，於課後照顧學生的學習生活中扮演積極的協助性角色。學校領導者無論是出於主動或被動辦理課後照顧方案，或委託立案之公（私）立機構、法人或團體辦理課後照顧方案，均應於方案實施前、過程中、及結束後進行評鑑工作，期以所有投入的人力、時間、資源均能讓所有參與者得到最大的效益。

參考文獻

- 香港教育統籌局（2005）。香港教育統籌局通函第87/2005號。2005年8月15日，取自 http://www.emb.gov.hk/FileManager/TC/Content_4685/embcm05087c.pdf。
- 陳嘉彌、李翠萍（2002）。青少年「課後學習方案」概念與策略之探析。國立台北師範學院學報，15，139-162。
- 陳嘉彌、鍾文郁、楊承謙、柯瓊惠、謝元（譯）（2002）。Thomas R. Guskey 著（2000）。專業發展評鑑。台北市：五南。
- 黃慎桂（2004）。課後照顧面面觀—談本校課後輔導。2004年8月15日，取自 <http://www.wfes.tp.edu.tw/office/11/aftclas1.htm>。

國內中、小學校實施課後照顧方案已有一段時間，他們的實務經驗雖豐富，但卻缺乏評鑑機制，以致喪失每一次舉辦方案時能夠獲得進步的更大空間。學校領導者在推動實施課後照顧方案的美意時，是否曾問過自己以下幾個問題：

1. 方案的實施結果是否吻合方案實施的目的？如果是，如何向他人證明？
2. 方案結果的影響層面是多面向的，到底有那些面向會受到影響？如何具體證明它們所受到的影響？
3. 是否參考過其他人或機構的實施成果報告，避免重複不必要的錯誤步驟或研究謬誤？如果確實沒有相關的實施成果報告，那麼自己願不願意撰寫第一份課後照顧方案的評鑑報告？
4. 是否輕忽學生的學習需求、或過度關注參與學生的學業成就變化？是否從學生的成績考查記錄中，謹慎地分析及解讀學業成就的結果？

學校領導者對上述問題如能據實回答，那麼便能更清楚了解評鑑課後照顧方案的必要性及重要性。當所有的學校領導者皆能對其所實施的課後照顧方案進行自我評鑑的工作時，不僅會有更多創新的、豐富的及多元的課後照顧方案發展出來，以滿足各式學生與家長的需求，而且它們對原有的學校教育功能也將有促進的作用。



- 翟宗悌（整理）（2005）。社區與學校共榮的新窗口—課後照顧（二）。2004年8月15日，取自 <http://www.wfes.tp.edu.tw/office/11/aftclas2.htm>。
- 劉嘉韻（2005）。教育部補助四千三百多萬元辦理兒童課後照顧。中央社，2005-03-25。
- Department of Education（2000, April）。Working for children and families: Safe and smart after-school program. Washington, DC: Author.
- Fashola, O. S.（2002）。Building effective afterschool programs. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Geiger, E. & Britsch, B.（n.d.）。Out-of-school time program evaluation: Tools for action. Education, Career, and Community Program, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Granger, R. C., & Kane, T. J.（2004）。Improving the quality of after-school programs. Commentary submitted to Education Week. Retrieved August 10, 2005, www.wtgrantfoundation.org/usr_doc/After-school_commentary.pdf.
- Kane, T. J.（2004）。The impact of after-school programs: Interpreting the results of four recent evaluations. Retrieved August 10, 2005, www.wtgrantfoundation.org/usr_doc/After-school_commentary.pdf.
- National Association of Elementary School Principals（1999）。After-school programs & The K-8 principal: Standards for quality school-age child care.（revised ed.）。Alexandria, VI: Author.
- Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention（1999）。1999 National report series, juvenile justice bulletin: Violence after school（NCJ 178257）。Washington, DC: U.S. Department of Justice.

課後教育的理解與思考

陳美如／國立新竹教育大學初等教育學系副教授

一、前言

衡量當前台灣的社會景況，雙薪家庭、單親家庭增多，國民中小學學生其中有一大部分在學校放學後參與校外或校內的「課後教育」。課後教育包括學生從學校放學後參與課後教育至回到家庭之間的時間，包括了國中、國小學生在學校正式課程結束後其所參與的與學校課業相關及無關的學習活動。然而，課後教育很明顯的不是在一個獨立真空的狀態下發展成型的，它們會受一些主要的歷史事件或是不同的環境所影響，像是社會上關心的焦點，對於童年的看法，其他機構的發展和環境，特別是家庭，學校以及社區等（Halpern,2003）。以下針對「課後教育的意義與特性」、「課後教育的類型」、「其他國家課後教育的經驗」分別探討之。

二、課後教育的意義與特性

馮燕指出「尋找適當的課後托育」、「配合學校教育在家輔導作功課」、以及「無法引導孩子重視功課」等三項是台灣地區家長對於在學兒童教育問題最感困難的前三項目，這些項目直指學生課後的學習（馮燕，2001）。課後教育也在雙薪家庭逐漸增多的台灣，變成許多父母關心的課題。Halpern的研究即指出美國過去數十年來，政治家、政策決定者，媒體，兒童發展專家以及家長也逐漸開始重視6-14歲孩童的課後教育（after-school hours），並將這段時間視為有著較高的風險但也同時是一個獨特的機會，這些孩童約佔了百分之二十五--相當於四百萬的孩童，現在每週當中利用三到五

個午後時間參加課後教育，每年的參與率也有逐年增加的趨勢（Halpern,2003）。

課後教育是一個專屬於孩童的，很豐富也很有趣的領域，同時也是一個很難定義的領域。Halpern認為課後教育本身可以用保護以及關懷來定義，同時也提供學童豐富知識的機會，加以自我表達或是一種玩樂，亦可從社會化、文化適應、訓練、補強、矯正的角度來定義，課後教育的內容應該不僅僅參考孩童的興趣及偏好來設計，同時也應以成人的觀點來考量孩子需要的是什麼，也許從反面的定義課後教育的角色可能更為恰當，它是除了家庭，學校，以及街頭之外，另一個孩童歸屬的地方（Halpern,2003）。課後教育應是一個兒童探索不同學習形式的安全場所，並且幫助他們學習更廣的內容。Norm, Biancarosa, 及 Dechausay 認為課後教育的內容有：(1)家庭作業協助與指導；(2)計畫、服務學習、報導寫作，或與在校期間無直接相關的其他豐富性學習經驗；(3)非學業性活動，如運動、工藝和遊戲等（Norm et al.,2003:3）。陳嘉彌與李翠萍則認為「課後教育」是提供在學學生課後期間一個安全、健康及豐富的學習環境，避免孩子在父母上班或未在學校期間可能被引誘而發生的不當行為，甚而誤入歧途，因此課後教育方案應以孩子的學習需求為主，補充學校教育無法提供或提供不足的學習部份，增強孩子的學習（陳嘉彌與李翠萍，2002：147）。

課後教育計畫的特性傾向於落於家庭與學校兩個世界間的某個地方（無論它們是否一致）（Norm et al.,2003）。因為在社區裡兒童世界與學習之間有許多連貫性，John與Leacock（引自Norm et al.,2003



）主張不僅「教學可以在校內外舉行」，而且「在社區舉行會更好」。課後教育可以視為兒童在不一致學習空間之間的銜接、協助學習空間的轉換，課後教育與社區的角色設定為傳遞者，創造「學校與社區間策略性的銜接」。課後教育常常是非正式的，因此課後教育亦應考慮成年人與兒童之間的關係，邀請家人與社區參與規劃，與學校教育銜接；同時亦應考量學生的興趣與特性，思考「學習」的本質為何？才可能讓學生在學校與家庭之間取得良好的聯繫與平衡。

而在課後教育的選擇，因為它不是強制性的，而是選擇的學習經驗，與學生的自願性有密切關聯（Norm et al., 2003），然而在范信賢與陳美如（2004）的研究發現台灣的中小學學生的課後教育多數是被決定的，尤其父母代為決定，甚至學生是為了讓父母安心，而參加課後的學習（尤其是學科的加強），這類的學生在課後教育期間是「停止學習」的。

為此，課後教育計畫必須進行寓教於樂的教育方式，將學習與兒童體驗及興趣結合。發現學校以外的社區課程描述他們成功在於幫助年輕人在社區裡達成確立地位與目的的『平衡』，以及在不同場所中有能力扮演不同角色獲得認可，這些在在都是自我肯定，讓兒童更能擁有自己學習的感受，從而加強學習動機（Norm et al., 2003）。這樣的課後教育是要引起學生的學習興趣，增加其生活能力，更重要的是要建立自信，在學校學習中無法獲得的自信。

因此，一個有效的「課後教育方案」，它必須至少具備六個條件：(1)具有專業能力的執行者；(2)周詳的方案實施計畫；(3)所有參與者全心投入與承諾；(4)誠實的自我評量；(5)大眾具備耐性與長時間支持；及(6)不斷地反省與改進（陳嘉彌與李翠萍，2002：156）。Noam等人（2003）認為學校和社區之間對於課後教育的觀點，存在著差異：學

校相關人士傾向強調延伸學業學習的目標，而社區相關人士傾向培養團隊學習活動中的民主參與、體育技能或休閒活動（P.2）。

在課後教育目的方面，也一直有著變化。在波士頓的研究課程當中，一位課後教育指導者指出，他的主要目的是為了「不讓孩童流落街頭以及讓他們生存」；另一位在相當困苦的地區作研究的學者則以「提供機會去發展和發掘孩童在美術方面的天份（經由像是做面具，舞蹈，打鼓，撐高蹺，布偶，陶器，劇場，和絹印等等活動—全由當地藝術家指導）」來形容她的研究；還有一位則是用提高女生對於運動方面的興趣的任務來形容課後教育（Halpern, 2003）。Noam等人認為課後教育方案應關注下列各點，這些特點更指明了其意義與特性（Norm et al., 2003）：

1. 課後時間的安排應不同於在校時間，以使學童產生多樣化的經驗。
2. 課後的部分時間應能獲致樂趣、指導和豐富性。
3. 課後方案透過基本能力和家庭作業應能支援在校期間的學業學習，如同提供學業成就低下學童輔導教師一般。
4. 課後方案應能與實驗其他學習方式，如計畫、服務學習、戶外探險等，以深化學校學習、創造新興趣和能力。
5. 課後方案應鼓勵與社區、家庭間廣泛而多樣化的聯繫，並努力陳顯社區中不同的文化使學童感知。
6. 課後方案應鼓勵學童從事他們自我的學習，並為自我設定目標。（p.3）

為此，課後教育所能提供的學習應來自於經驗，重點放在中肯、探索以及動手做的經驗，這些學習是應能捕捉兒童想像力的吸引人、迷人的主題，在學習型態上是多元的，並能增強學生的能力與興趣，其面向是全方位，並配合孩子的發展需求，並與基本能力有關，例如加強學校學習的讀寫能力與計算

能力，教導與學校及就業準備相關的能力。

三、課後教育與學校的關係

在台灣，除了才藝體育的課程學習之外，多數的課後教育大說是「加強」學校教育、補充甚至加速學校教育的學習。但是在美國，課後教育的贊助者常常是以與學校對比的方式來定義他們自己的角色，如果學校以效率，合理性，和有競爭性的倫理來教育孩童，那麼課後教育相對的會比較專注於創造力，群體合作，和熱心公益；若是學校專注於孩子，它們會把焦點整個放在孩子身上；如果學校忽視或藐視孩子們的個別差異，課後教育機構將會有空間接受這些不同處（Halpern, 2003）。以下是學校和課後教育的銜接領域：

表一 學校與課後教育計畫間的銜接領域

學校	人際關係	課後教育
	正規課程	
	有系統的學習	

資料來源：(Norm et al., 2003)

從表一學校和課後教育間，含括了人際

關係、正規課程，以及其他有系統的學習領域的銜接。1990年代以後，學校與課後教育間的關係有了新的意義，在這十年當中，有兩個觀點積極地被主要機構和政府官員倡導：(1)學校應被看作為課後教育的理想基礎；(2)課後教育也應被視為一個幫助學校幫助低收入孩童學業困難的理想工具（Halpern, 2003）。至此，社會正義的觀點也進入課後教育的領域，希冀能提升並幫助弱勢的學童。而蕭紫茵（2003：74）亦提及「課後教育方案」與「在校時間學習」有許多不同之處，其中之一是它更需要考慮孩子的個別差異性，台灣的課後教育方案許多是因為雙薪、單親家庭，父母無法照顧子女，亦或是父母希望提供孩子不同的學習內容，或是課業上加強。

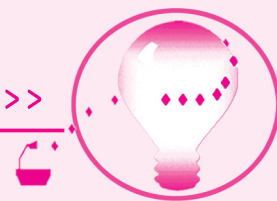
四、課後教育的類型

課後教育的類型相當多元，其形成的背景有不同，不同國家所關注的重點也有差異，表二即是台灣、美國、英國、德國、日本與香港的課後教育的並列比較：

表二 各國課後照顧並列比較表

	台灣	美國	英國	德國	日本	香港
社會問題	雙薪家庭、社會邊緣學生	學生學歷不強、而少年犯罪暴行增高	婦女就業、托育費高、機構不足	家庭結構快速變遷，鑰匙兒(少年)犯罪率高	家庭育兒負擔重，導致「少子化」人口現象	社會救助家庭因照顧兒童而無法工作，上述家庭學生在課後時間誤交損友
中央政府反應	鼓勵各縣市辦理課後照顧，補助偏遠地區之經費	聯邦教育部規劃方案，撥款推動方案	教育部擬定標準，規劃多元托育型態、撥款補助	視兒童照顧為國家責任，設(兒童)少年局管理	將「兒童課後托育」納入兒童福利法及社會福利事業法中，補助經費	訂定「課餘託管計畫津助制度」，提供家庭經費補助
地方政府責任	依中央規範實施並鼓勵所轄學校辦理課後照顧	協助社區申請聯邦經費	依中央規定管理托育機構的運作和品質	將課後托育當作教育機構的社會教育任務	區村里負主要辦理之責，並建立跨地區兒童托育機構聯繫網路	---
定位功能	課業輔導、社團	促進社區家庭功能，提升學生能力/成就，預防青少年犯罪	補充家長在照顧學生課後顧能力之不足	社會教育機構、補充家庭教育功能不足	提供無父母照顧學生之課後遊戲及生活之場所	支援受助家庭、低收入家庭、單親家庭和前來港家庭之照顧功能
照顧對象	有需要的學生	有需要的學生	有需要的學生	14歲以下學生	10歲以下學生及10歲以上有特殊需要學生	6到12歲學生
提供者	學校、民間慈善組織、私立的補習班安親班	公立學校、民間組織	民間機構	社教活動中心、學校	區里辦公室、各種民間團體、民間企業	市場上各種機構，包括營利業者、福利慈善團體、政府委託之非營利機構

資料來源：修改自馮燕（2001）



從各國的情形觀之，其課後教育的起點都要解決的問題，其中美國、德國是因為青少年犯罪增高，其他國家除了社會問題，也有是因為社會結構的改變，而有其需求。而其中以美國制訂法案，並由總統簽署，而經費逐年增加。德國則有專門的機構來負責。而其定位部分是以課業輔導為主，部分則是提供學童遊戲與生活的空間，有些則在補充家庭教育之不足。

在課後教育的類型上本研究整理國內外相關的研究（張明輝，2000；陳嘉彌與李翠萍，2002；Halpern,2003；Norm et al.,2003），基本上有延伸學校教育的延伸學習；與學校課程無直接關聯，但可擴充學習經驗的補充學習；提升學生生活能力與社交能力有目的的學習；以及搶救邊緣學生及預防性的課後教育等四類。茲將這四類課後教育類型分述如下：

（一）學校教育延伸的課後教育

如果課後教育著重家庭作業的輔導、加強，則是學校課程的延伸，課後教育人員是學校課程教員的延伸（Norm et al.,2003）。這個部份台灣的課後教育機構佔據大多以此為號召，稱為課輔，除此之外亦加強英語的學習。

美國在社區學習中心有閱讀能力課後輔導計畫，該計畫和社區中之其他組織，如圖書館、青年團體、文化社團、軍事單位和宗教組織等，建立夥伴關係，提升中小學生閱讀能力的具體作法，包括（張明輝，2000）：1.課後指導和實施補救教學。2.大學生支援課後指導工作。3.家庭成員參與指導中小學生閱讀。4.學生放學後至學校圖書館及社區圖書館閱讀。5.廣大年齡層的學生高品質的圖書。6.鄰近的大學、文化團體、青年組織等，建立正式的合作關係。7.舉辦一次社區年長口述歷史活動。8.學生以書籍或劇本方式，撰寫自己的故事。9.「閱讀改變我

生活」為主題的論文或演講比賽。10.其他擴展或延伸性的閱讀活動。

除此之外，美國閱讀能力挑戰辦公室（American Reading Challenge Office）在國會支持下於1998年10月通過「卓越閱讀能力法案」（Reading Excellence Act），此一法案所支持的四項活動，包括：1.課後指導；2.課後指導人員的專業成長活動；3.掃除家庭文盲計畫；4.協助從幼稚園過渡到小學一年級有困難的學生（張明輝，2000）。同時也有「數學課後輔導計畫」（Mathematics in After-School Program）主要做法為：1.以「聯邦工讀基金會」所贊助之社區義工和大學生，參與課後指導數學之學習；2.透過數學俱樂部、棋藝俱樂部、創造性問題解決活動，如拼圖和遊戲等，以提高學生學習數學的興趣；3.協助學生瞭解數學和科學課程，申請大學入學；4.使學生瞭解21世紀工作生涯中，數學的重要性；並邀請學者至學校演講；5.協助各家庭成員瞭解數學對升大學和就業而言，是相當重要的課程（張明輝，2000）。

從上述的做法中可知，該上述的閱讀計畫、數學課後輔導計畫之主要目的在幫助學生在學的語文及數學的學習，除此之外，亦透過不同的方式提升學生的閱讀能力與算術，在做法上比較多元，更重要的是引介許多資源進入。

（二）擴充學習經驗的補充學習

補充學習是提供更多學校外的學習經驗，例如利用社區的各種資源，參觀博物館、美術館、動物園、天文館並由專業人士進行導覽與教學。這樣的課後教育可以加強學習課程與學校實習，增加兒童的教育體驗，產生從意圖與動機到彈性、了解與研究策略等許多轉換技巧（Norm et al.,2003）。在美國有藝術課程輔導計畫（The Art and After-School Program），由社區學習中

心所設定的中小學課後輔導計畫目標，使每位小學至高中的學生，均有學習活動，些活動包括（張明輝，2000）：1.提供舞蹈、音樂、戲劇和視覺藝術等課後輔導課程；2.將藝術統整至數學、科學、歷史和其他課後輔導課程中；3.加強和校內文化社團（如博物館、圖書館、視覺藝術社團等）的合作關係，促進教師和藝術家（包括學區中的藝術家、作家及劇場表演者等）的合作教學；4.鼓勵家長參與學生舞蹈、音樂、戲劇表演之製作、編導等工作；或者，協助帶領學生參觀社團博物館等。另外，亦有科技在課後輔導計畫中的應用方案（Technology in After-School Program），於課後、週末和暑假，利用電腦網路科技協助學生在家中也能繼續學習；另外，也訓練家長學會使用電腦（張明輝，2000）。

（三）有目的的學習與規劃

有目的的學習與規劃之課後教育在培養年輕學子學校課程外的技能與社交能力，這樣的活動不僅提供所有兒童學校課程規劃的一種平衡，而且對於在校上課期間長期有不良經驗的兒童非常重要，這種規劃與學校課程規劃相關，卻幾乎不直接與學校課程相連貫（Norm et al.,2003）。該課後教育方案在規劃增進社交能力、情感表達與課外活動的一種學習，強調非課程活動的確可增進學習（Norm et al.,2003）。例如各種社團活動，如棋藝、體育、音樂、美術、攀岩、社會服務……等。

（四）搶救邊緣學生及預防性的課後教育

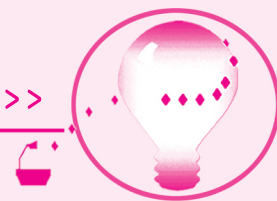
課後輔導計畫的實施，有些是在搶救已經落入社會邊緣的學生或是進行一些可能步入社會邊緣的預防性課後教育。在美國，課後輔導計畫的實施，使中小學生放學後不再遊蕩街頭，而位於學校之社區學習中心，提供他們放學後一個安全的、有成人輔導以及有秩序的學習環境，為使學生去除濫用藥物

與毒品的惡習，社區學習中心也同時提供團體輔導的方式，以矯正上述行為，無特別需要的學生安排相關的個別輔導措施（張明輝，2000）。在臺灣，許多警察局為了讓在外遊蕩的學生有棲身之所，也扮演起課後教育的角色。以下是自由時報在2004年11月中旬對於各縣市警察局的對中小學學生課後教育照顧的一篇報告：

「課後輔導班」、「安親班」再也不是校外補習班的專利，警局現在也開辦起「課後輔導班」，不過，它不與補習班拚生意，只是為了讓放學後，家長還沒回家的學童有個地方去；行為偏差的學生，適度的給予輔導，而且學童在警局內，安全又不擔心學壞，多樣化的「課後輔導班」，變得越來越吃香。開辦的警察單位也越來越多，服務範圍更是越來越廣，現在連寒暑假也都有各式的研習課程，「警局安親班」無疑已透過「往下扎根」作法，樹立為民服務的新模式。

台中縣警局本學期接受社會局委託，開辦國小學童課後輔導班，輔導的對象包括單親家庭、隔代教養家庭與父母親忙於上班、無法接送子女者，一開始選定東勢分局東勢派出所試辦。開辦之初，警方原本擔心家長因害怕小孩被貼上標籤，參與意願不高；沒想到，開辦後大受歡迎，一下子收了卅名學生，受此鼓舞，新社派出所、霧峰分局也陸續開辦。除了幫難以分身照顧子女的父母承擔起部分責任，東勢派出所還自分局所僱用的公共服務擴大就業方案員工中，挑選具有教育經驗者協助教導、照顧學童，讓人力做了最有效的運用。

除了開辦課輔班，台中縣清水分局光華派出所最近接受家長委託，代為輔導二名國中生；南投縣草屯分局、南投分局則是由員警機動性幫行為偏差的學生輔導功課，還利用課餘，與學生分享勵志故事、探討人生目標，引導學生回歸正常。嘉義縣六腳分駐所、雙溪派出所，近年也都有零星、機動的課輔活動，其中雙溪所警員陳輝憲開辦跆拳道班已運作二年，學員逾四十人；嘉義市警局的春風教室讀書會，更已常態運作，提供青少年溫習課業處所。越過中央山脈，幅員遼闊的花蓮，已有卅餘個派出所設有國中小課後輔



導班，課輔班甚至成為多數派出所重點工作。壽豐鄉志學派出所經由轄區東華大學協助，派出學生擔任課輔教師，受到家長歡迎，該所的課輔班多達八十二名學員（自由時報，2004）。

從上述的報導中可知，有許多警察局還與學校教師、社區知識份子及宗教團體合作，全心全力為學童打造一處溫書的好所在，而相關活動亦具多樣性，例如陶藝、藝文活動、街舞、音樂、自我成長課程、禪學班、武術研習、職訓班等等，甚至許多家長也一同參加。台灣，警察加入學生課後的行列，可能是和其他國家相較起來極為特殊的部份，而長期嚴肅打擊犯罪的警察也展現了不同的面貌。另外，亦有針對學校教育適應不良，卻又不得不到學校學習的學生，例如人本教育基金會在南投原住民部落針對身處偏遠、家庭社經地位條件低落的孩子所設置的「支點教室」。而李家同教授帶領暨南大學學生以及社區媽媽，所成立的博幼基金會，也將重點放在幫助弱勢的孩子，讓他們能從學習中得到自信，建立能力。

五、結語

課後教育應該如何？目前尚未有定論，

參考書目

- 自由時報（2004）。終極警探變超級奶爸。2004/11/15，20版。
- 范信賢與陳美如（2004）。放學後的生活：國民中小學學生課後學習質量之研究。國立教育研究院專案報告。
- 陳嘉彌、李翠萍（2002）。青少年「課後學習方案」概念與策略之探析。國立台北師範學院學報，15，139-162。
- 張明輝（2000）。美國中小學課後輔導計畫及起啟示。學校行政雙月刊，5，123-134
- 馮燕（2001）。各國學齡兒童課後照顧方案。兒童福利期刊，1，195-208。
- 蕭紫菡（2003）。支點與麵包：側記中正國小「支點教室」。人本教育札記，173，74-77。
- Noam, G. G. Biancarosa, G. and Dechausay, N. (2003). *Afterschool education: Approaches to an emerging field*. MA: Harvard Education Press.
- Halpern, R (2003). *Making play work: the promise of after-school programs for low-income children*. New York: Teachers Colleges Press.

以社會支持網絡模式協助原鄉學董 課業學習之成效研究

～以博幼基金會在信義鄉課業輔導方案為例
(92年1月-92年6月)

周淑禎／博幼基金會執行長

一、前言

就我個人而言，從事社會工作十年之久，都是環繞著身障族群的領域--發展遲緩兒、身障者的職業重建、老殘的照護等，讓我在認知上建立以「外表」決定服務族群，對於別人所說的弱勢家庭服務，如課後安親、部落服務等等，我不懂這些人有手有腳為什麼需要幫助？

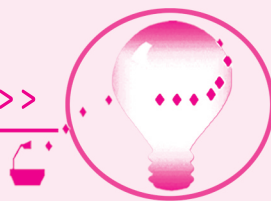
在九年國民義務教育的體系下，以前的我認為：要不要讀書其實是個人的自由意志，能不能把書讀好，則是個人的努力程度。做為4、5年級生的我，回想當時，有哪幾戶人家是有父母督促子女唸書的？為什麼現在的7、8年級生卻需要所謂的「陪讀」？到基金會服務之後，當我進入孩子們部落的家中，才發現家中客廳的茶几既是他們的飯桌也是書桌，務農的家長回到家中唯一的樂趣幾乎是看電視，孩子就得邊看電視邊作功課，這樣的景象恍如三十幾年前台灣家庭的情境，但差別在於，家長對於所謂的「貧窮」是抱持著怎樣的價值觀念？

當「貧窮」成為自我負面否定並影響成就動機及期望時，我們同時發現「價值典範」的扭曲，演化出更多負面的社會現象。林萬億教授回憶，在四十、五十年代的時分，他父親曾說過：我們不要去申請低收入戶，

這樣會讓人看不起我的小孩。曾幾何時的現在，父母對子女的對話是：「去問老師有沒有補助？政府的錢不拿白不拿。」在這樣的價值觀念下，「低收入戶」彷彿不再是一種負面標籤，因為「錢」才是真的。在經濟起飛後的台灣，「伸手」哲學的價值觀才是橫亘在社會工作者面前的艱鉅挑戰。

此外，我們也思考著：營隊或活動，真的對窮困家庭或原鄉部落孩子的課業學習有幫助嗎？如果答案是：有。那我不禁的要問：為什麼山地服務幾十年下來，學童在學業成就的表現上越來越讓人憂心？為什麼受益的部落，他們的手心向上的比率越來越高？為什麼部落中失業族群與酗酒者比就業人口群還多？社會工作的資源到底帶給他們什麼？

從台灣社會福利的發展歷程探討，一直存在著資源有限性的緊張關係。一方面，相對於社會福利學者不斷要求更多的資源投入，經濟學者則不斷提醒我們有限的資源要用在刀口上；另一方面，我們也看到了許多政治勢力藉「社會福利」之名擴充某些給付而排擠其它施政資源，進一步讓社會福利背上浪費資源的惡名。社會救助旨在消除貧窮，然而貧窮並沒有被消除且存在你我生活的環境中，救助政策在資源與需求的緊張、衝突、乃至抗爭中，是否逐步消磨掉了台灣社會福利的互信基礎？這是一個很值得我們去深



思的社會現象（古允文，2001）。

在社會工作投入物質反而打亂既有的生態結構之餘，我們需要試著回到原點去思考：如何實踐社會工作的助人藝術與哲學？如何增進台灣社會福利的互信基礎與支持體系？「平等」給予福利資源真的能解決絕對的不平等？是否能從凝聚（solidarity）作為思考台灣福利發展的可能性？所以，本文從「凝聚」或「支持網絡」為出發點，以92年1月至92年6月期間博幼基金會在信義鄉課業輔導方案為例，探討社會支持網絡模式協助原鄉學童課業學習之成效，來思考透過強化部落生態力量進行原鄉社會工作的可能性。

二、外部環境評估

在輔導信義鄉的學童進行課業學習時，我們先對信義鄉做外部環境評估。首先，蒐集信義鄉民間機構課業輔導運作的現況及其困難處；其次，去假設基金會如何去解決課輔現況問題的可能性思考。

（一）信義鄉既有（曾有）民間機構的服務模式及困難：

我們先訪問曾在信義鄉提供課業輔導的團體：臺灣世界展望會信義中心、長老教會重建生活中心信義關懷站及南投縣YMCA青年會等三大團體。就臺灣世界展望會信義中心而言，目前有羅娜、豐丘、人和、地利等四個部落提供課後安親。該機構認為方案運作最大的困難是學童的出席率，其它的問題依部落的差異而異：如部落的宗教派系讓學童參與的意願而有不同等。在訪談中，他們提及：

督導：執行模式均請部落教會協助，再由教會或社工員找社區媽媽協助教導。因缺乏師資所以採安親的方式，人力部份均聘請當地社區媽媽，以督促功課寫完為原則，……執行時間為九個月……，在執行中常出現一個問題是，學生在初期報名人數很多，

但執行到中期時學生漸漸減少，到了末期學生只剩下個位數。我們曾經在教會宣導，但家長及學生都只有三分鐘熱度，在推廣上的確是有很大的問題。

社工員：目前出現一個很大的問題，部落裡有不同的宗教教派（天主教、曠野教會、基督長老教會、真耶穌會）等，因上課地點在長老基督教會，使得其他教派學生無法前來參與，家長仍有些顧慮……。

長老教會重建生活中心信義關懷站，雖尚未執行課後輔導方案，但已申請方案的補助款與勞委會臨時工作津貼的人力，正等待款項的核發。該機構認為方案推動的最大的隱憂，是根據政府的補助款而決定方案的永續性。

關懷站主任：目前已送計畫書，預計一年期的課輔方案，目前正在等待申請。已核准勞委會的臨時工作津貼六個月，另外六個月的預算將動用社區天使專案的費用……，地點為明德長老教會、新鄉長老教會、羅娜長老教會、東光長老教會、潭南長老教會及洽波石……，至於是否能永續下去，要看政府是否有再補助；而且，因為是921地震之故才成立長老教會關懷站，目前總會已在評估是否完成階段性目標……。師資只能就近找教會熱心人士，原住民的小孩愛玩、完成課業的比率偏低，所以教學內容以完成學校功課為主，加上教會的聖經課。

另外，在久美部落推動課輔二年的南投縣YMCA青年會則認為：方案推動過程的最大問題是學童的出席率，然則要提升學童的出席率，應先思考如何增加家長的參與率。

課輔田老師：三年前有一筆經費補助，可以讓我們來辦課輔。當時久美部落的學童人數56名，但是出席的狀況日漸不佳，家長也不幫忙盯著孩子要來課輔，最後是常常我們得要自己去把孩子找來。最後只剩下5個孩子……。

課輔林老師：我是服兵役時在久美國小任課，學校下班後也沒有特別的事，所以課後就義務在部落教成長班，如：家長英文、孩子英文，都是我很願意做的，其中有些孩子住在筆石、東埔2鄰、6鄰，我總是開車去接送他們上下課，……但是，家長總是讓我感受不到他們對孩子的關心，我想可能他們很忙也或許他們不會表達吧，我會期望家長們有些改變，孩子才會更好。

從上述信義鄉民間機構人員的訪談中，歸納出以下四點的原鄉課輔服務模式及困難：

1. **學童的出席率低：**因為課輔方案是免費，所以報名人數眾多，但對學童的出缺席並沒有約束，以期初的報名人數與期末人數來比較，學童出席率約僅10%至20%。
2. **家長的配合性低：**部落居民大都從事農作物耕種，農忙時忙耕作、休耕時把酒言歡，加上部落的教會活動如家庭禮拜、禱告會等，讓親子的互動時間不足；另外家長們大都教育程度不高，無法指導孩子的課業等，造成大部份的家長無暇顧及孩子、或是以放任的心態看待孩子的學習。
3. **服務方案的永續性：**在提供服務機構的觀點中，課輔是短期性的方案，當有補助款時就會執行該方案，沒有了補助款就得停辦，對校方、家長及學童而言課輔安親沒有永續性。
4. **師資與教學問題：**課後輔導的人力資源方面，目前民間團體均聘請部落中熱心服事的當地社區媽媽。但是受限於師資的教育程度普遍偏低，所以採用安親照顧的模式運作，以協助完成學校作業為主。換言之，只陪孩子作功課，是難以評估孩子的學習能力及追蹤學習的成效。

(二)博幼基金會對解決課輔問題的思考點：

綜合前述相關機構的看法與實施經驗，基金會認為有以下五點思考點：

1. **學童的出席率：**學童出席率低是可以理

解，只是只有10%至20%的出席率則令人難以接受，需要思考如何做好機構運作的良善規劃，如學童出席率統計的設計、提升學童出席意願的制度設計等。

2. **家長的參與率：**免費的課輔，一方面可以減輕家長的經濟負擔，另一方面又可以幫家長去輔導孩子的課業，但是為什麼家長卻不重視孩童有否去上課輔，也不重視孩童的課輔是否帶動學業的進步？這個問題需要思考在制度運作上，需考量家長參與率的統計，以及如何引發家長參與的意願。
3. **方案永續性：**學童的課業是需要長期輔導、並追蹤記錄學業成就的變化趨勢。換言之，學童的學業成就，初期需讓孩童的學習態度養成，終至學童在學業成就的提升。博幼基金會是以課輔為服務主軸，不會因為是否有補助款而中斷服務，所以對校方、家長及學童而言將會有永續的安全感。就機構而言，可以觀察學童的學業成就變化的趨勢統計，進而評估與修正執行策略，達到機構的使命與目標。
4. **師資開發策略：**中低年級的師資可開發部落熱心人士，進行在職培訓計畫；高年級學童的課輔可與學校體系結合，運用現有的師資人力。其中包括二類：(1)顯性的師資：任職部落國小的學校老師，優點是銜接學校教學內容；缺點是流動性高、不熟悉部落生態結構且願意投入意願低。(2)潛在的師資：是部落中熱心服事的人士，優點是不易異動且熟悉學童的家庭結構有利永續發展；缺點是這群潛在師資受教育程度偏低、且缺乏教育學程的師資培訓。
5. **教學輔導策略：**相關機構大都以安親模式運作，主要是協助孩童完成學校的作業，為何孩童出席的意願是如此低？是不是要改變教學內容？要如何吸引孩童的學習意願？假設，孩童在學業得到成就感決定出席的意願（這一點需待後續觀察），所以，在課業輔導的教學策略上將以學業成



就為指標，讓學童進行真正的課業學習，輔以完成學校功課、測驗卷練習等，來試行運作。

三、階段目標

平衡考量外部環境評估與內部條件分析，博幼基金會在課輔方案初始階段設定以下目標：

(一)學童的學業成就：

如何在開拓期的階段去提升學童的學業成就？訪談的相關機構均無法提出學童在其課輔方案中學業的成就分析的資料，但是對於學童出席率低，卻一致認為是最大的困難點。所以，博幼認為要提升學業成就的第一步應該先掌握學童的出席狀況。另外，相關機構建議家長參與率是影響學童出席的最重要指標，所以訂定以下二目標為現階段評估指標。

1. **學童出席率：**在外部環境評估的過程，得到學童出席率是評估服務方案成效的重要指標，就其它機構服務的經驗值，學童出席率約只有10-20%。所以在最初的階段，預定學童的出席率的目標值為40%。
2. **家長參與率：**根據曾投入相關課輔經驗人士表示，若有家長的關心投入，那將會提高學童的出席率及學業進步，所以在制度設計上，有列入家長簽到的流程，但無相關機構的數值可參考，所以預訂家長簽到率為10%。

(二)部落的支持網絡：

基金會認為建構部落的支持網絡是決定

方案能否長期推動的指標，部落的支持網絡將依網絡對象不同而採取不同的運作策略：

1. **在地團體：**長期以來，教會一直是部落居民的生活重心，因此，鼓勵教會站出來營建部落，試圖以牧師為首加上熱心服事的會友們去改變部落的動力。
2. **學校團體：**讓學校認同博幼是夥伴，並由學校評估轉介有需求的學童。讓博幼能協助老師照顧學習落後學童，而不是批判教育缺失，期待讓學校認同博幼是長期、有效、值得信任的夥伴關係。
3. **家長與學童：**藉由部落牧師在主日的教導及課輔團隊對部落的熟悉，去傳遞課業輔導的理念與效果。
4. **課輔老師：**號召有部落中熱心服事且教育程度較高的人當部落的課輔老師，並在部落中形成工作團隊。

四、階段評估：

評估的目的地是試圖去理解，增進台灣社會福利的互信基礎與支持體系，能否從「凝聚」或「支持網絡」去強化既有的生態力量，作為思考社會工作理念的可能性。評估的指標則是根據階段目標值，在歷經6個月的發展階段，從數據或訪談的記錄，去印證上述的論述。茲說明如下：

(一)學童的學業成效：

基金會認為要提升學業成就的第一步應該先掌握學童的出席狀況，其次，認為家長參與率是影響學童出席的最重要指標，所以，學童出席率、家長參與率為現階段評估指標。

表一：博幼基金會信義中心國小課業輔導學童出席率及家長簽到率統計表

階段 地點	91學年第2學期							
	久美部落				望鄉部落			
月份	四月	五月	六月	平均	四月	五月	六月	平均
人時數	712	952	416	693.3	836	1136	540	837.3
班時數	112	139	62	104.3	154	178.5	108.5	147
開課班級數	6	6	6	6	6	6	6	6
課輔人數	39	38	38	38.3	34	34	34	34
學童出席率	98.6%	95.3%	95.3%	96.5%	98.6%	98.9%	98.1%	98.5%
家長簽到率	88.6%	87.4%	72.8%	84.7%	87.1%	92.9%	92.2%	90.6%

原先本階段目標值預估學童出席率為40%，家長簽到率為10%。在半年的執行期間，實際成效檢討如下：

1. **量化的角度**：久美部落的學童平均出席率為96.5%，望鄉部落為98.5%。家長簽到率，久美部落的家長簽到率為84.7%；望鄉部落為90.6%；均大幅超過原先預設的目標值。

2. **質化的分析**：

(1) 以實施課輔模式一學期的數據，學童與家長之高出席率，代表此課輔模式受部落家長認同和接受，

(2) 招募及培訓部落居民來帶領自己部落之學童課輔，兼賦予與家長互動溝通親職教育觀念的方式，可強化部落的聯繫感與在地的力量。

(3) 以部落教會場地為課輔地點，主要是因為教會是部落居民與學童的聚集場所，學童及家長對教會均有高度的熟悉度與認同感。

(4) 每週2次，每次2小時的每週4小時課輔，對原本放學後就是遊玩的部落孩子而言，課後讀書的習慣正在慢慢養成中。

在這段執行期間裡，家長們也跟我們說：

久美的馬媽媽：小鑫以前作業總是丁等，從不會好好整齊的寫完一個字。但是，小鑫前兩天特地給他在外地工作的爸爸打電話說：「爸，我現在作業都拿甲等、乙等了喔！」

久美的小彥媽媽說：小彥從小到大沒拿過半張獎狀，卻在學校第二次段考後，獲頒一張進步獎。拿到獎狀那天，他抱著那張獎狀一直等著我回家，要給我看。之後小彥還把獎狀放在每天睡覺的枕頭下，我說等有錢了，就幫他裱框掛起來！……

記得2003年2月23日那天，在望鄉教會主日與部落媽媽們分享博幼做法時，媽媽們率直的問著：「可以讓小朋友帶功課來寫嗎？」當然不行啊！督促小朋友功課是家長

要做的事。還有媽媽提出：訂這樣的出缺席規則太嚴格了，小朋友會越來越少。我與大家分享了摩西帶200萬人過紅海卻只有兩個人到達迦南地的例子，告訴媽媽們，只要有人因為我們而有所改變，就夠了！即使只有兩個人。也有家長問到：「家長萬一工作太晚來不及簽到，怎麼辦？」我說：利用簽到，大家可以跟老師聊聊，了解小孩的學習情況，而孩子知道媽媽和老師都關心自己的課業後，自然也會用心在功課上了。我還告訴她們：之前那麼多失敗的課輔團體，問題就出在不夠嚴格。若博幼不是這麼嚴格的要求，妳們會信任我嗎？孩子會進步嗎？

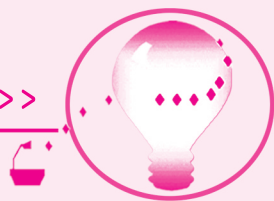
此外，當孩子的成績有了進步，基金會適時給予獎勵。看著別人家的孩子都在進步，還領了獎，那些不積極的家長也動心了，原本一開始只有一半家長的簽到率，在第二次月考後，簽到率竄升到了95%。連小朋友上課的態度也變了，原本總是開始上課後，孩子們才三三兩兩進教室，現在，還沒到上課時間，他們已經就迫不及待的跑來。在學期結束前的最後一次頒獎裡，我們更欣喜的發現，有超過3分之2的孩子正在進步中；我想：在我們的努力下，孩子認同這裡，家長也在認同我們。

(二) 部落的支持網絡：

博幼在92年的上半年已建立久美及望鄉二部落的課輔合作網絡。以下茲分四方面說明：

1. **在地團體（如教會……）**：久美教會與望鄉教會均免費提供場地使用並且自行負擔水電費，課輔需用設備，望鄉長老教會自行負擔，久美則由博幼採購提供使用。在互動中教會的主要幹部紛紛投入教學行列，成為部落的課輔老師。

2. **學校**：每次月考完後，社工員與課輔老師都會去學校向導師要學童的月考分數及名次，共同討論學童的在校狀況與學習情況。在互動過程中，課輔老師與學校老師針



對學童不同程度檢討，記錄學童在校課業上的問題。另外，也感受到學校老師建議基金會去鼓勵每一位小朋友都能參加課輔，尤其學習落後或家庭背景有問題的學童都有機會被關心到，求學才会有進步。

3. **家長**：在部落中口語相傳的文化氣氛下，帶動家長的簽到文化；加上人與人口語交談的慣性，讓家長們在自然的狀態下與課輔老師談起孩童的上課情形。在部落充權過程中，家長應盡的責任無形中一點點被教導，隱約可見部落中家長支持網絡漸漸被建構中。社工助理全秀英即說道：「努力了一學期，孩子們的成績和父母們的熱心參與，是最好的見證。現在越來越多的家長路上碰面時，會主動問起孩子在博幼課輔教室的上課情況，這些都是以前不曾有過的。」
4. **課輔老師（媽媽）**：部落中願意投入教學工作的課輔老師，多少面臨家庭與教學工作的困擾中。在家庭上，課輔時段衝擊課輔老師為家人預備晚餐或家事整理的時間，另一半及家人的支持與否是重要關鍵。其次，在教學工作上，有些課輔老師丟開學校課業已經很多年了，他們擔心自己的學識和能力是否能把孩子教好。基金會安排課輔老師接受每週半天的教育訓練課程，一學期下來，這些課輔老師從不缺席且完成每週功課。面對現實環境的衝擊，沒有課輔老師打退堂鼓，且從她們的自訴的言語中，透露著自我成長與實現的喜悅。例如望鄉課輔老師王金秀說：「欣慰的是，我先生現在已經能認同我的課輔工作。自從我接課輔後的這半年來，我跟女兒的情感竟因而日益親密，如同朋友一般，

我常會有一些課業上的問題需要與她研討，我們就像同學一樣，她也常陪著我去做家訪，所以較能體會我的工作，感覺她成熟多了，成績也在進步中，這對我來說，真是意外的收穫！」望鄉課輔老師全明輝也說：「部落的孩子們很幸運，在課業上有得到幫助的機會，我看到他們的改變與進步，一切是那麼真實的發生在我眼前，這樣的改變，還影響著孩子們的父母，甚至擴及整個望鄉部落。記得在我念書的時候，父母都只會嘴上叮囑孩子要念書，卻少有進一步去教孩子如何學習的。現在不同了，他們會來跟老師討論孩子的情況，也會主動陪孩子做功課了。一句『老師！』，雖是難卻的負荷，卻是甜蜜的負擔。」

五、結語

本文從「凝聚」或「支持網絡」為出發點，以92年1月至92年6月期間博幼基金會在信義鄉課業輔導方案為例，探討社會支持網絡模式協助原鄉學童課業學習之成效，來思考透過強化部落生態力量進行原鄉社會工作的可能性。

評估的目的地是試圖去理解，增進台灣社會福利的互信基礎與支持體系，能否從「凝聚」或「支持網絡」去強化既有的生態力量，作為思考社會工作理念的可能性。在評估的指標，一方面從學童的學業成就的角度去統計數據，學童出席率97%、家長參與率87%；另一方面，從部落的支持網絡的角度去訪談相關參與者：如在地團體、學校、家長、部落課輔老師等，二方面所得到的數據或訪談記錄，似乎可印證古允文教授所提出的凝聚（solidarity）作為思考台灣福利發展。

參考資料

- 古允文（2001）：平等與凝聚：台灣社會福利發展的思考（社會政策與社會工作學刊，第五卷，第1期，145-168）。

不只陪伴還要學習 —給弱勢少年的貴族教育

江思妤／人本教育基金會三重青少年基地主任

一、三重青少年基地—學習的基地

三重青少年基地原本是一棟四層樓的民宅，二〇〇一年七月由屋主林先生林太太無償提供人本教育基金會從事青少年工作。在設計師的規劃下，四層樓的民宅整個打通成一個為青少年開放的場所。讓三重的青少年多一個逗留的地方，也讓到處遊盪、無所事事的孩子有個不同於宮廟的去處。

一個專屬於青少年的空間，應該提供什麼？我們曾經想過設計一個攀岩場，擺上撞球桌，再安排一個網路區--基本上，就是把所有大家印象中會吸引青少年的東西都擺進來，但仔細一想就知道空間上不可能兼得，而實際運作上，工作人員也會從照顧孩子變成場地管理者。因此，我們回歸到最原始也是最核心的想法--讓青少年成為基地的主人。只有當青少年成為基地的主人時，這個地方才會是真正的青少年基地，而當主人的人，要對事物有好奇心，要有解決問題與困難的能力，要有想發展的宏願，最重要的，要有學習的能力。於是，我們從學習的概念出發，基地的空間設計除了小舞台，電腦，網路與吧枱，圓桌之外，其它空間保留許多發展的可能，等待青少年們進來之後，一起讓基地變得更豐富。

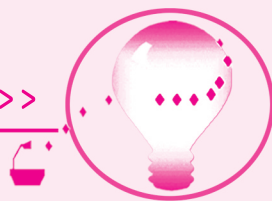
二〇〇一年十二月二十九日，三重青少年基地開幕。從學習的概念出發，基地的活動，皆由青少年們發起，工作人員從旁協助規劃。開幕至今，基地舉辦過各式各樣的社

團與活動：網路社、籃球社、電影社、點心社、木工社、手工藝社、吉它社、少年遊、國二英文數學課業輔導、國三讀書計畫--；近來還有孩子們主導擔任講師的社團：美容社、日文社。

基地開幕初期，多以社團活動為主，孩子們發起了撞球社，籃球社，網路社等等，但社團進行幾個月之後就遇到困境：孩子們常常因為小小的不順利而放棄，熱情漸漸褪去。於是有人提議要再開別的社團，吉它，電影，踏青，飲料……新的社團不斷的出現，原來的困境仍然沒有被解決。

去年八月，基地嚐試不同的作法：開辦國二英文、數學課業輔導，從根本上解決「熱情」的問題。孩子們對社團沒熱情，是因為對學習新事物沒熱情；對學習新事物沒熱情，是因為學習的經驗都是不好的。孩子們有六到八年學習失敗的經驗，大部份都認為自己本就比較笨，本來就比較壞，也本來就比較容易失敗；在社團愉快的經驗，無法抵擋每天上課、考試的挫敗，而在社團一遇到挫敗，只能更加深孩子對自我的否定--連不是讀書的事都做不好。孩子需要好的讀書經驗，需要證明自己在讀書方面的能力，這一切，就要從協助孩子們讀書開始。

去年八月的英數課輔，從根本上改變了孩子與基地的關係，基地除了是孩子們可以遊戲，交友，談心，求助的地方之外，孩子們還可以在基地得到對自我期許以及對人生期待的協助，也是從課輔開始，我們成了孩子遇到生活上，生命中的困難與挫折時的陪伴者以及協助者，並且和孩子一起從中找出一



條可以前進，發展的道路。

二、什麼樣的青少年需要基地

二年多來，基地已接觸近三百位青少年，有三重地區所有國高中的學生，還有遠從蘆洲過來的孩子。三百位孩子裡，近二分之一是單親或父母都不在；家裡經濟拮据，收入不穩定，或者已經在領政府補助的，也超過二分之一。

現在基地的「常客」（一週來基地一天以上）大約有七十多人，其中有近四十人是一週來二天以上；遇到國定假日，基地要休館時，總會聽到孩子們抱怨：這樣我們會沒地方去。如果我們用青少年的眼光去街上走一圈，就會發現青少年可以逗留的地方都需要消費：泡沫紅茶、速食店、網咖、撞球場、逛街……，兒童們還有社區公園可以去，成人們有錢有交通工具，可以去的地方更多。弱勢的孩子，沒有錢也沒有能力開發自己生活的去處，如果家庭與學校無法提供基本的穩定，孩子就會長期處於無奈與無助的狀態。

小米今年暑假報名參加國二英文課輔，上過課的第二天小米早早就來到基地，課輔四點結束之後，她還留在基地一直到九點半基地關門。這樣的情形持續了一個星期，我們不禁好奇基地哪一點這麼吸引小米？問過小米，連絡過家裡，原來，小米爸爸和媽媽在三年前離婚，房子歸媽媽，小米和妹妹也都判給媽媽，爸爸前幾個月工作出狀況，沒地方住，媽媽又收留了爸爸，因此家裡的氣氛很不好，除了爸爸媽媽會吵架之外，小米和媽媽也常起衝突。暑假學校只上半天課，小米每天回家幾乎都會和媽媽吵架，有了不必花錢的基地可以待，她可以好好的平心靜氣的讀書，寫功課，和朋友聊天。減少和媽媽衝突的機會之後，小米反而比較能夠靜下心

來思考媽媽的處境，也比較有耐心面對媽媽的嘮叨。

小米是常來基地的孩子其中一種典型，他們或許父母離異或許單親，家裡可以提供基本的生活照顧：三餐、有固定的住所、情感的支持。但父母對孩子的教養方式多是指責或打罵。孩子大了，不願意再受到過多的拘束與壓力，就需要有一個喘息的地方；孩子們家裡的經濟並不寬裕，甚而大部份是拮据的，無法去需要消費的場所，基地就成了孩子們最自然的選擇：一方面基地完全不收費，孩子可以放心的待著；另一方面，基地提供一個可以和同儕玩樂：上網／圖書館／跳舞……，可以和大人放心交談，抒發心情的場所。

大成也是今年國二參加課輔的孩子，來上課沒幾天，就把弟弟大發（國一）帶來基地，二兄弟幾乎沒有穿過便服，學校的制服也常常是髒的，大發常常跟基地工作人員要東西吃，我們追問之後才發現，大成媽媽和爸爸很年輕就結婚（十六歲，十七歲），媽媽生下弟弟後就離家出走，爸爸進出監獄數次，今年才從監獄假釋出來，二兄弟都是爺爺奶奶在照顧，爺爺七十多歲只會講山東話，奶奶六十多歲只會講台語，爺爺身體不好不能出門，家事就靠奶奶一人處理，二兄弟正在發育期食量大，奶奶如果生病沒法出門買菜，家裡就隨便吃，那一陣子奶奶血壓高，無法做家事，大發一到基地就喊餓，土司可以吃個五、六片。

沒錢的孩子，除了學校與家裡，幾乎沒其它地方可去，家裡如果衝突不斷，孩子需要一個喘息的空間；父母或家人無力提供情感支持與照顧的孩子，需要其它穩定的力量協助他們面對家庭的不足；家裡經濟出了問題的孩子，需要臨時或長久的協助。

在基地接觸過的孩子裡，以上三種情形涵括了二分之一以上，他們往往也會變成基

地的常客。看著孩子小小年紀，就要負擔父母的情緒，家庭的生計以及自己不確定的未來，常常讓我們焦急的思考，可以怎麼全面的幫孩子。

三、為什麼是學習的基地

～學習是孩子天生的能力，是長久的道路
不學是有原因的

因為三重地區的特殊性，基地主要服務的對象，和幫派主要吸收的對象--在學校得不到成就感，翹課，翹家，打架，鬧事的孩子一致。為了讓孩子喜歡來基地，一開始基地成立的就是撞球社與籃球社，也的確引起孩子們參與的興趣，孩子們因為打籃球研究了拋物線、因為打撞球研究了碰撞運動，因為不被允許的事變成學習的對象，孩子們曾經呼朋引伴，一起來玩，但是最後孩子們的熱情總是無法持續。

在課輔還沒開辦之前，我們在基地最常聽到的，不是孩子們罵三字經，而是孩子們說：我不會，我不要，我沒意見。最常看到的，不是孩子們熱熱切切的說要跳街舞、彈吉它、打籃球，而是當有人吆喝說要做什麼時，大家熱熱切切的回應但最後執行時卻總是小貓兩三隻，今天十人相約明天要一起去做什麼事，第二天大家零零落落的出現，最後不了了之。

活動安排的再有趣，再刺激，內容如何的討青少年喜愛，孩子們仍然有一搭沒一搭的出席，輕易的放棄。最後我們發現，孩子們最喜歡的就是，一對一和大人在一起。這對大人雖然是莫大的鼓勵—得到孩子的認同；卻是個嚴重的問題：孩子們沒有自己。

為什麼孩子們沒有自己？為什麼孩子們對世界沒有好奇？沒有探究各種事物的興趣？我們大膽的猜測，是因為他們沒有自信，沒有好的成功的經驗，是因為，孩子們在學校在家裡，都長期的被否定--因為書讀不好

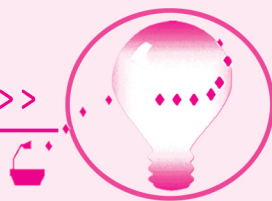
。因此，自去年八月開始，我們大膽嚐試開辦補救教學，從讓孩子失去信心的地方開始，重建孩子們的能力與興趣。

學習的意願值得等待

阿光今年國三，爸爸在他很小的時候車禍過世，由爺爺奶奶撫養長大，姑姑叔叔們雖不住在一起，但也會幫忙管教孩子，從小阿光不聽話就會被姑姑打或被叔叔揍，阿光上國中後常常在學校打架，或和老師起衝突。阿光來基地讀書，讀不到三個星期，就撐不下去了。一方面學校已經把阿光安排到高觀懷班，一個星期有一整天在學調酒／看電影／騎馬／溯溪等課程，另一方面阿光並不覺得基測時需要有個基本的成績，如100分。在早早被判定不會讀書也不需要讀書的情況下，阿光對讀書一點點興緻都沒有，我們曾經試著以調酒為例跟他討論濃度的事，阿光一嗅到「課本的」味道，就馬上變臉。我們後來和家人商量，讓阿光休息一陣子，等他自己想要讀書時再開始。阿光知道可以來基地而且不必讀書，剛開始開心的不得了，但很快的他就發現自己總是在閒晃，雖然有很多的時間可以找人聊天，上網，但二個星期下來，他自己也開始受不了。

基地的讀書氣氛一直都是開心的，不論是上課或者助教陪讀，總是有孩子高高興興的說他終於明白某件事的道理或原由。阿光無聊了三個星期之後，重新和我們商量開始另一個讀書的計畫，他自己決定讀書的時間、內容以及進行的速度，我們只要求他不可以背，要看過後講給助教聽，於是阿光在讀書的時段總是準時出現，一邊讀一邊問問題，也開始會在讀書時耍寶，講笑話，讓自己和助教有一段開心的讀書時光。前一陣子，阿光甚至主動要求要上數學課。

不論是英文，數學的課業輔導，或國三的讀書計畫，提供給孩子的，是不一樣的學習機會。國二的課程依著學校的進度安排，



但不把內容變簡單，而是就單元的重點引導孩子思考，鼓勵孩子參與，創造有效的練習機會，不以一時的成績表現決定孩子的優劣；國三的讀書計畫，以孩子的意願為起點，配合孩子的需求，創造一個值得挑戰，值得追求，而且可以享受過程的考驗。

主動學習來自好經驗的累積

小靜來基地二年多，每天放學就來基地報到，但只和工作人員往來，也不認識基地其他的孩子，總是默默的來默默的走。去年我們開辦國二英數課輔，邀請小靜參加，他一開始面有難色，但拗不過工作人員就勉為其難的答應。上課時，他一貫的沈默，問到考試成績，就大辣辣的把23分的考卷拿給我們看，問他喜不喜歡上課，也不置可否。這樣的情形維持了二個多月，才開始有了一點點轉變。

現在的小靜，考試前會主動要求有人教他，考完試會很在乎自己的成績，雖然成績進步得不多，但以前都是用猜的，現在都是一題一題自己看過想過的成果。也有了自己喜歡的科目，有想要挑戰的成績。

學習不只在學科上

課輔讓我們細緻的碰觸到孩子們學習的狀況之後，基地開辦的社團以及營隊活動，也開始有了不一樣的面貌。

去年十月，中原大學曾光宗老師特地來基地帶孩子們進行十次人與空間的課程，我們暱稱為木工課，曾光宗老師希望透過討論與分享，帶領孩子們發現空間與人各種對話的方式，這樣的課程，一開始的難度非常的高，因為，孩子們幾乎都不願意開口，也沒有特別的想法。一直到曾老師帶來許多國外的作品，讓孩子們睜大了眼睛，感覺整個被喚醒之後，課程開始有了活力與樂趣。最後要在基地門口建造一個鞦韆架時，十多位孩子，第一次七嘴八舌的討論，分工合作，沒有爭吵的一直工作到超過時間。

今年七月，我們舉辦了過夜的少年遊營

隊，不同於一般以交誼玩樂為主的營隊活動，我們以服務學習為主題，帶領這群經濟、文化弱勢的孩子，挖掘、研究、討論、分析社會議題，為了討論要不要建烏來聯外道路，孩子們分組在烏來進行觀察與訪談，這件有點嚴肅的工作，在孩子們羞赧而認真的態度下圓滿的完成。而後我們安排了一個各界代表（鄉公所，原住民，商家，環保人士，遊客……）的辯論活動，大家都卯足了全力為自己的立場辯護，讓人驚喜的是，孩子們很在乎自己有沒有辦法駁倒對方的觀點，而且全程都沒有人口出惡言。到了回家的時候，每個人都因為自己有所表現而興奮不已，忘了當天是基測成績公布，也忘了自己第一次基測的成績不好。

孩子們天生有能力學習而且喜愛學習，但因為長期的打壓，忽略，嘲笑，分類以及逼迫，不但讓孩子學習的胃口大壞，還讓孩子以為自己沒有學習能力。

然而，學習是認識事物掌握事物的能力，也就是人在世界生存的基本能力。我們必須喚醒孩子的學習能力，透過學科以及各種社團，才藝，討論，研究等等，提供孩子各種與肢體、興趣、思考、發展有關的課程或活動，讓孩子得到貴族般的教育的機會，享受到學習的樂趣，孩子就有機會掌握自己的人生，往自己想要的方向發展。

四、如何陪孩子學習

在青少年基地，孩子們學習的道路走得顛顛簸簸，大人其實也跟著起起伏伏。

不放棄的等待

去年國二的數學課輔，開始時只有八個人參加，孩子們各有各的狀況，有的人從頭到尾低頭不說話，有的人總是急著想要知道答案，有的人問什麼都說不知道，有的人坐沒三分鐘就說要去上廁所……為了吸引孩子們的注意力，引發孩子的興趣，老師與助教

們每天討論，教案一改再改，課堂上同一個問題可以講五、六遍，孩子的進步卻仍然是個遙不可及的夢。

深入瞭解每個孩子的故事，我們知道是其它事情絆住孩子，並不是孩子故意找麻煩。孩子不熟悉新的學習方式，也還沒準備好學習，我們除了繼續努力之外，也需要給自己給孩子時間。終於在課程結束，我們詢問孩子下學期繼續參加的意願時，孩子們說：如果是現在這個老師我就要上。

第二個學期，孩子們帶著同學來參加課輔，人數變成十八人。

學科的學習，會或不會都是貨真價實的，鼓勵與支持可以讓孩子願意嚐試，但只有真正學會，才能產生動力，讓孩子持續的前進。重建孩子學習的興趣，學習的信心以及開展孩子學習的能力，除了需要大人的鼓勵、呵護、陪伴之外，過程中大人心態的調整以及重視思考，重視孩子動機與堅持孩子要有想法，是最重要的一環。

成熟的自省

今年暑假，應孩子們的要求，我們開辦了熱舞社。社團一週進行一次，孩子們一開始還熱熱切切的參與，上了幾次之後，出席的狀況變得零零落落。我們問孩子是否舞蹈內容不符他們的期待，還是不適應老師，或是其它原因。孩子們說都不是，但缺席的狀況並沒有改變，也都有各種理由：心情不好／逛街逛太晚／忘記吃飯／衣服穿錯了……各式各樣的原因混雜在一起，反而讓事情變得複雜。舞蹈老師幾度想要放棄，最後終於成功的堅持下來，現在，每個星期六晚上是孩子們最期待的時間。

在舞蹈老師的教學記錄裡，有一段珍貴的記事：

上禮拜一開始，我就跟孩子說了一下上上禮拜跳課事件，我的感想。我很坦白地跟他們說我回想自己的學舞過程，其實可以理解他們不來上課的心情，如果我上上禮拜讓他

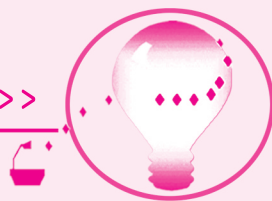
們感到不舒服，我很不好意思。其實用語很拙劣，我也想不出來還要怎麼說比較好，但我想就是說了比較重要吧，他們也許當下沒有給我什麼回應，但我一定要讓他們知道這一點，而不要以後為了怕我有情緒而討好我或壓抑自己。我漸漸發現，教學的氛圍有時真是不太能預料，因為人的心情本來就是起伏多變的呀！但是，如果一個老師可以練習成熟地看待孩子的情緒，不把他們的情緒當成負擔或是對自己的攻擊，其實那氛圍是可以漸漸掌控的。

孩子們對任何事情的興趣常常是三分鐘熱度，並不是孩子善變，也不是孩子挑剔。事實上，在學習的過程中，孩子永遠得單獨面對學不會的恐懼，那微小的害怕，挫折，想要成功但更擔心失敗的焦慮，在沒有分數壓力下，孩子反而更清楚的感受到自己的畏懼。熱舞社本該開開心心的跳舞就好，但因為涉及身體的呈現，孩子把所有學科學習的壓力往自己身上擺，不但身體無法自在的擺動，跳舞也不再是好玩與發洩，遇到這些微妙的心理變化，大人很難不被孩子影響。

帶領弱勢的孩子學習，除了要講究教學手法以及內容的安排之外，更重要的是，如實接納孩子的狀況，誠實面對自己不足。我們常常忘了思考孩子的處境，就演出皇帝不急急死太監的戲碼，氣急敗壞時也會忍不住想要怪罪孩子。在帶領孩子超越學習的挫折時，事實上我們也不停的面臨自己的挫敗，唯有承認自己的不足，不拿孩子的行為做藉口，真正的教學才會發生，而學習也才會如實的發展。

五、孩子的第二個家

孩子們因為家庭無法提供完整的照護，很早就開始學著自己照顧自己。但一個十多歲的孩子，能夠處理的事情有限，更何況是經濟，文化弱勢的孩子；偏偏他們遇到的事情又比一般小孩複雜，家人病故、父母失業、繳不



出房租被迫搬家、被學校威脅退學、和同學起衝突、被父母長期責打……等等，往往被迫要提早面對人生的艱難。

基地一個星期開館六天，孩子們每天來上課、參加活動、聊天、上網、看書……，也把當天的好事壞事一併帶來。當孩子的家庭，生活發生變動，我們有幸可以即時得知，提供協助，減輕孩子的負擔，也減少不幸的發生。

孩子生活上的問題，不論大小，都相當錯綜複雜。我們非常願意介入協助，但並非總是能解決問題。

暑假的某天下午，惟惟焦急的走進基地說，爸爸把她趕出來，好像要在家裡燒炭自殺。我們火速趕到惟惟家門口，確認不對勁，馬上連絡警察破門，將爸爸救出來。

惟惟的爸爸因為長期失業，心灰意冷而自殺。卻完全不顧惟惟以及及惟惟的弟弟。我們幫忙把爸爸送到醫院急救後，終於和惟惟的奶奶連絡上，奶奶從蘆洲趕來三重。爸爸生命無大礙，但不願回顧事情經過，也不願跟孩子談自己的心情，雖然對孩子有愧疚，爸爸還是堅持不說。最後，惟惟和弟弟只好搬到奶奶家，一方面減輕爸爸的負擔，另一方面孩子有人照應。

事實上，惟惟並不希望離開爸爸，在父母離婚後，惟惟一直扮演著照顧爸爸的角色，她希望爸爸可以重新站起來，想要陪爸爸一起振作，但爸爸不爭氣，惟惟也只能任人安排。

有的時候，我們只能先應急，無法深入

小旭才來基地沒幾天，就來基地要飯吃。我們瞭解之後才明白，原來是前一天和媽媽吵架，翹家，晚餐，早餐沒東西吃，捱到基地中午開門趕快來討飯。

我們一邊帶小旭去吃飯，一邊瞭解衝突的過程，也幫忙打電話給媽媽，跟媽媽說孩子在基地。母子二方都還在氣頭上，只想指

責對方的不是。我們只好先幫忙收留孩子，供給孩子中餐與晚餐，等媽媽氣消了，邀請媽媽晚上再來帶孩子回家。

更多時候，我們得等待介入的時機

小明來基地二年多，其中的一年半他都悶不吭聲的自來自去，雖然每天都會來，雖然我們問他頭上怎麼那麼多疤痕他都會說，但我們知道有許多事他還沒說出來。二年來的相處，我們為他花盡心思，知道他沒錢吃飯，主動邀他跟我們一起用餐，為了他寒暑假在基地開伙；知道他沒錢買衣服、日用品、喜歡的小東西，辦跳蚤市場時特地挑適合他的衣服、用品、小玩意跟他交換；不勉強他上課、不嚴厲限制他不能玩電動、不拆穿他說的任何的謊言。因為，小明有一個會打人會罵人會拿走他的生活費的爸爸。我們要等，等小明有能力相信人，願意主動尋求協助。

今年小明開始會交朋友，與其他孩子往來。他在基地越來越開心，終於在今年九月，爸爸又因為繳不出房租而帶著他住在公園的第三天，他忍不住跟我們說，想要換一個家。

孩子們說，基地是他們的第二個家。孩子對基地的信任讓我們感動，但這個說法其實是讓人心酸的：若不是第一個家功能不彰，孩子們並不需要第二個家。也因此，當孩子出了狀況，我們必須一併照顧孩子的家庭，學校，同儕等等環節，和孩子的家庭一起面對問題，尋求資源，讓孩子的家庭健全起來，有能力改變與成長，孩子的問題才能真正的稍稍獲得解決。

六、如何發展、籌措運作的資源

1. 讓弱勢的孩子有能力追求理想

和孩子們相處二年來，以這一年孩子的改變最為顯著：我們看到動不動就打人的孩

子願意找我們商量別人很白目怎麼辦、不喜歡上學的孩子願意誠懇的跟我們談自己困難並思考解決的辦法、和家裡起衝突的孩子不再一味的指責家人的不是，而願意去思考父母的困境、覺得自己早就和讀書無緣的孩子重拾書本、考試總是考十幾分的孩子開始在意自己是不是進步到二十分……

這些改變，有些來自長期相處，時間的累積，有些來自課程、活動為孩子們開創了新的世界，讓孩子們發現人生真的有如其它的可能。

自從去年開辦英文、數學課輔，父母漸漸看到孩子的改變，也開始問我們，要不要再多開幾門課？從國一開始上會不會基礎打得更好？高中生也需要課輔，不是嗎？

我們非常感謝父母對基地工作的肯定，但學習的機制一旦開啟，孩子需要的就不會再是補救教學。因此，我們一開始就沒有打算擴大教學科目，到現在也還維持著這個原則。

然而我們的確希望可以更進一步發展學習的概念。學習是生存的法則，是讓生活有趣讓生命有意義的開端；當初補救教學是為了重建孩子的自信，引發孩子學習的興趣，接下來我們要讓學習的態度成為孩子生活的基調，讓猜想，思考，討論與辨駁成為孩子們面對問題挑戰問題的手法，讓孩子雖然身處弱勢，但不會僅為求溫飽努力，仍有能力追求理想，堅持真理與公義。

平常在學校用拳頭解決各種問題的阿光，在基地辦的少年遊裡，毫不客氣的動手打人，當時我們沒有處罰任何一個人，但和相關的孩子足足談了6個小時，那是阿光第一次動手打人但沒有被處罰；二個月後，人本教育基金推動建立一個不打小孩的國家，阿光看完所有的文宣，主動要求幫忙發傳單，也開始思考，大人不可以打小孩，他可不可以打同學？

(1)辦三重青少年基地週報

孩子們有能力之後，就需要真正的舞台，一個可以讓他們發揮所思、所想、所長的場域。

孩子們很喜歡幫基地的忙，當我們需要搬東西時，總是出現一大票孩子；也很會互相安慰，互相提攜，當有人在學校被同學或老師欺負時，總是有人幫忙安慰、想辦法、分享自己的經驗、說笑話逗對方開心。在基地發生衝突時，孩子們也會幫忙通風報信，或直接找大人幫忙協調。

因此，除了繼續發展基地各式各樣的社團，讓孩子接觸更多有趣的事物之外，我們正在著手規劃，帶孩子一起辦基地週報，內容的規劃，採訪，寫作，編排，繪圖，全都出自孩子的手筆。讓孩子的能力多一個發揮的空間，同時和基地附近的鄰里發展進一步的關係。

(2)繼續開辦各式社團

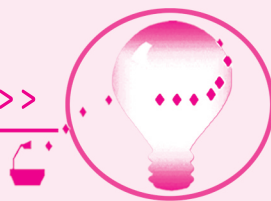
基地的孩子們一直對各式各樣的才藝充滿了好奇與興趣，但因為家庭、學校種種的限制，孩子們同時從來不認為自己有權利，有機會接觸這些，我們已經找到一位明年願意來教孩子們鋼琴的老師，不論是鋼琴、吉它、畫畫、打鼓、跳舞、戲劇、科學實驗、演說、烹飪、桌球、羽球……都是孩子們喜歡，可以讓孩子心靈豐富，生活得到慰藉與啟發，也是我們希望可以繼續開辦的內容。

(3)邀請各領域的專長人士駐館

孩子們需要接觸各式各樣不同的人，開啟他們的眼光，瞭解人生真的有各種不同的可能以及各種不同的樂趣，眼光一旦打開來了，孩子們的人生就會開始不一樣。

(4)繼續開辦各種活動

每年寒暑假一到，孩子們就開始詢問少年遊的事，而一到星期天，就有人問什麼時候去爬山，什麼時候去看電影……不同的活動，提供不同的刺激，教室裡我們猜想，討論，研究；社團裡我們學習怎麼安排自己的



身體；而活動中，不但可以提供團隊互動的機會，還可以走出平常的生活圈，認識全新的另一個環境。

2. 開辦父母成長班

家長是青少年基地的隱形成員，父母的調整與改變，是真正左右孩子進步的因素。二年多來，我們個別和父母們協談，除了提供家庭尋找各種可能的資源，也和父母談對待孩子的方式，以及對待自己的重要性，孩子們的父母或家長，並非完全不想進步或改變，但苦於沒方法以及經濟的困難，往往得不到協助。我們將在明年開辦父母讀書會以及成長課程，同時協助孩子與父母。

3. 募款

三重青少年基地的所在地是屋主捐贈無償使用的，我們完全提供免費的服務，為的是避免阻擋了需要幫助的孩子，目前捐款與公部門的補助只佔營運經費的五分之一，不足的部份要靠人本教育基金會挹助。

因此，基地非常需要各界的支持與協助，讓我們可以繼續無後顧之慮的幫助孩子，讓孩子隨時有個臨時的家可以獲得溫飽，得到協助；有個長久的學習場所，可以發展，成長，開拓眼光，成為自己的主人。

七、每個孩子都應被許諾一個未來

在青少年基地，我們最常看到的事情是：孩子被放棄。父母說只要不學壞就好，老師說上學時只要乖乖不鬧事就好，孩子說我本來就這樣笨，壞，爛。

孩子們或許打架鬧事，或許不壞但成績總是殿後，或許成績不殿後但也永遠沒有前二十名的份。不論是那一種孩子，在談到自己的未來時，總是輕易的閃過。高中或高職？日校或補校？工作或就學？孩子們任由著命運決定，殊不知，命運早在一年前，三年前甚至十年前就已經決定了--決定孩子人生的，不是國三時的基測，而是孩子一路成長身處的社會。

沒有一個孩子不想有所成就，也沒有一個孩子天生覺得自己一無是處。透過課輔，我們重建孩子信心，帶領孩子發展學習的能力；透過社團、活動，我們開啟孩子的眼光，讓孩子發現生活真的有其它可能；透過參與家庭協助家庭，孩子發現世界有可能因他而改變。

然後，我們希望可以許諾給孩子一個未來！一個他可以努力的未來！

認知 V-圖在科學教學上的應用

黃達三／中山醫學大學臺灣語文學系教授

中文摘要

我國科學教育的課程目標，自1970年代以來，都是把培養學生具有科學素養，列為各科學學科的課程總目標。科學素養由於科學及科學哲學的演進，由過去的三元件—科學概念、科學過程方法、科學態度，演化成多維度的意涵。目前我國正在實施的科學新課程，於課程綱要中更把科學素養擴充為：過程技能、科學認知、科學本質、科學態度、科學思考智能、科學應用等六個維度。本文作者認為科學的教學要呈現科學家做科學的真實的面向於科學教室，是達成培育學生具有多維度科學素養的可行方法，而Gowin所發展的認知V-圖是能呈現科學探究活動真實面向的理想科學教學方法。因此，作者於探討認知V-圖的意義、學生製作認知V-圖的教學、以及認知V-圖應用於科學教學相關研究後，提出應用認知V-圖於科學教室的原則，供科學教育工作者教學及進一步研究的參考。

關鍵詞：科學素養、科學教學、認知V-圖

前言

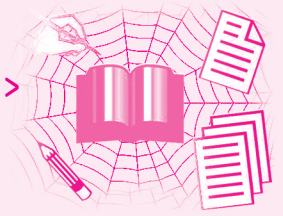
培育具有科學素養的國民一直是國內科學教育界的共同努力的目標，以我國的科學教育的課程目標為例，自1970年代以後都把培養學生的科學素養列為各科學科目教學的總目標之一（教育部，1975；1993；1994；1995；2000）。對於科學素養的界定隨著科學及科學哲學的演進，在科學教育上對科學素養的詮釋亦隨之更迭，由於科學素養的三元件—科學概念知識、科學方法過程、科學態

度（教育部，1975；Carin & Sund, 1989）演化到更多維度（dimensions）的科學素養意涵，（Abruscato，1996；Collette & Chiappetta，1989；Gega & Peters，1998）

。我國為國民中小學所擬的新科學課程，更把科學素養的意涵擴充為：過程技能、科學認知、科學本質、科學態度、科學思考智能、科學應用等六個維度（教育部，2000）。

雖然，科學教育最為重要的目的在於培養具有科學素養的國民，但是科學教學要引起學生的興趣，除了課程結構及教學設計的改變外，有關實驗或實作的實施，仍然有相當大的改變空間，如何引起學習者的興趣，進而培養學生具有多維度的科學素養的方法，本文作者認為最好的方式之一是安排學生學習科學時，能像科學家在從事科學工作時一樣去探索科學，進行科學發現及科學學說建構創造之旅。因此，在科學教學上，提供適宜的情境給學生實際體驗科學家「做」科學的活動，建構命題性知識，是比較符合科學社群真實的科學研究活動的教學方法。

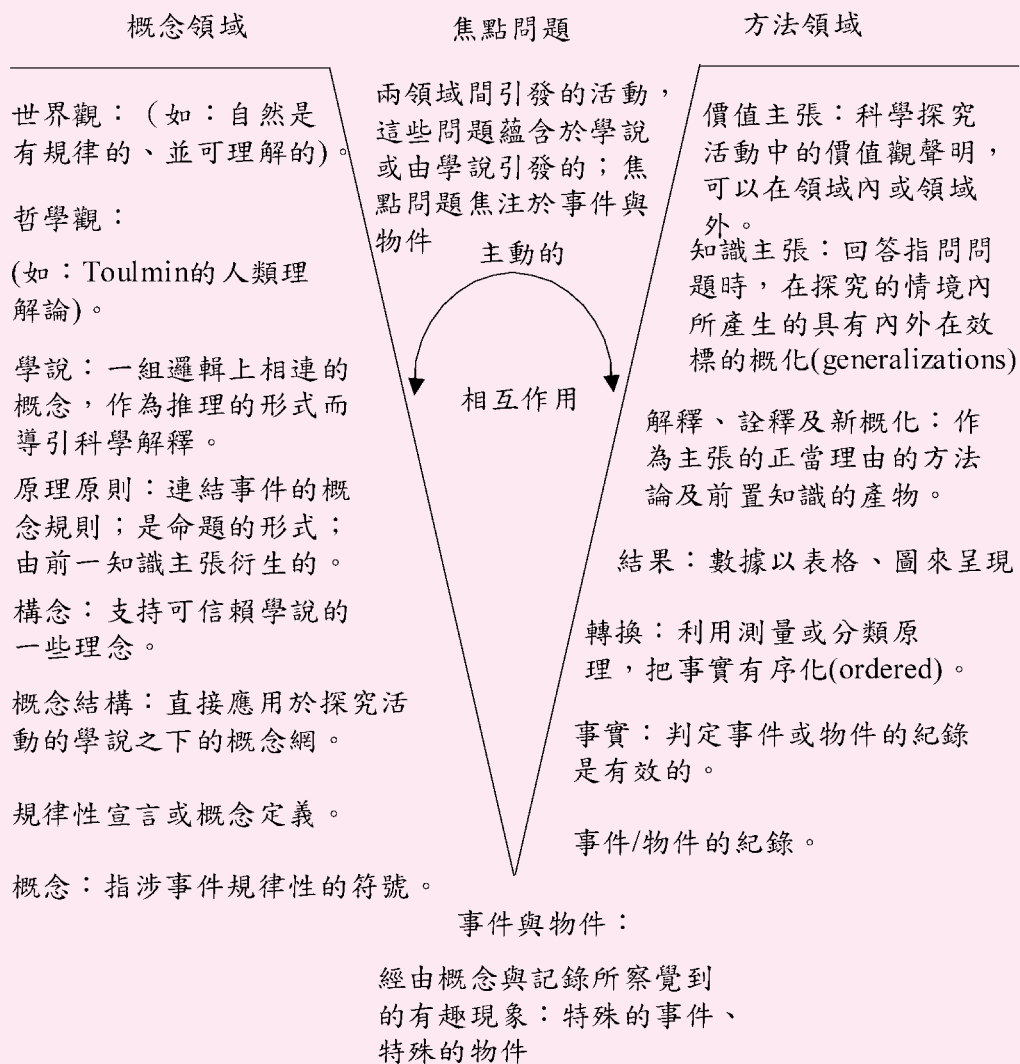
同時，科學家在進行科學研究時，不但應用現有的概念來解釋自然現象，並且批判現有的概念藉以改進某一科學領域現有的內涵。對一個新進的科學家在適應科學涵化（scientific enculturation）時，若只學習如何應用科學概念於現象的解釋，而不能學習如何促使自己去增強或改變現有的概念的話，那就不能成為一個真正的科學家（Toulmin, 1972, 165）。假設我國的科學教育要回應Toulmin的主張，則科學實驗的教學，可能就不能只要求學生「手到」（hands-on）而已，一定要學生於學習活動時也能「心到」（minds-on），也就是要學生能「手



腦並用」，不只是按「食譜式」地操作得到結果就算了。至於，要如何達到這種高品質的科學教學，特別是實驗教學呢？Gowin（1981）所發展的認知V-圖（epistemological V-diagram）應可以作為有效的教學策略，來幫助學校的科學教學達成此項任務。

什麼是認知 V-圖？

所謂認知V-圖是Gowin於1970至1980年代所發展出來幫助學生學習真正科學的策略，簡稱為V-圖，和概念圖（concept map）合起來，被科學教育界公認能幫助學習者真正了解科學，並可以作為評量學習者了解科學的工具（Novak & Gowin, 1984）。今以圖一來表示V-圖並詳細加以說明。



圖一 Gowin的認知V-圖

Gowin發展的V-圖是把學校的科學實驗活動，盡量以反應科學家進行科學探究的實際情境中，所發生的「手到」、「心到」的全部的外在及內在的活動包涵起來。底下分為四個面向來說明V-圖，即焦點問題、物件及事件、概念領域、及方法領域。

一、焦點問題 (focus questions)

提出焦點問題是任何科學探究活動的起點，通常問題形式是問「什麼」(what)、「何時」(when)、「如何」(how)以及「為什麼」(why)。當科學家提出問題時，一般都可以由焦點問題反應出他／她的價值觀 (values)、哲學觀、或世界觀 (world view)。除了上述的因素影響到科學家對問題的選擇外，科學家自己的興趣、先前的知識 (prior knowledge)，其他的外在因素如：社群的、政治的、經濟的因素等，都會影響研究者對焦點問題的擇定。(Mintzes & Novak, 1999, 149)。因此，科學實驗教學，在理想的狀況下，應盡量由學生提出他／她們想探究的焦點問題。以專題導向科學 (project-base science) 的學習理論，引導問題 (driving questions) 的選擇及確定，也主張應由學生提出，或由教師及學生共同討論後提出並確定 (Krajcik, Czerniak & Berger, 1999)。因此，要改進國內科學實驗活動的學習功能，可能要多鼓勵學生提出得花長時間深入探究的問題，若仍然停留在要學生於短時間完成的食譜式實驗活動，可能不會引起學生太多的學習興趣，對學生建構科學概念知識及其他維度的科學素養也助益不大。

二、物件與事件 (objects and events)

所謂物件和事件是為發展焦點問題的暫時性答案或假說 (hypothesis) 所必須加以探索的客體及現象。物件是探索過程中可被知覺的東西，或被感覺器官能操弄的東西。科學探究者也可以利用儀器來協助感官來觀察或記錄。事件是因物件而發生 (或促使

發生) 的現象。因此，物件與事件是探索者為解答焦點問題而設定的。

三、概念 (思考) 領域

(conceptual / or thinking side)

概念領域的內涵，就是科學知識的部分，也就是科學本質中有關「什麼」(know what) 的面向。在科學的學科知識上，概念為組織知識命題 (proposition) 的基本單元，相關概念相連結成為原理、原則。再往上的知識階層為學說，例如：原子說、細胞學說、演化學說等。而探索者的哲學觀、世界觀雖隱含於探索者的心智中，但決定了探索者的學說取向，如實證主義者注重因果關係等。

四、方法或操作領域

(methodological / doing side)

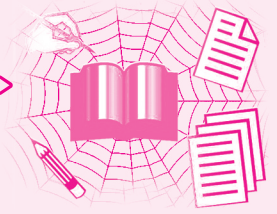
在V-圖的右邊，所涉及的議題是探索者解決焦點問題時，要做的活動。雖然這些議題對一般學習者來說，是比概念領域的學說要來得簡單，但是仍然要詳細地運用思考智能，並不是單單靠「操作」即可達成的 (Mintzes & Novak, 1999, 42-43)。底下把此一領域的四個主題說明如下：

(一) 記錄 (record)

科學家於進行科學探究活動時，把有關物件或事件的訊息記錄下來，作為解答焦點問題的原始資料。常用的科學記錄形式為：書寫的文件、照片、錄音、錄影、電子化記錄等。同時，科學家於觀察記錄時，常常透過一套「概念目鏡」(conceptual goggles) 過濾觀察，因此，觀察沒有所謂的「不依學說」(theory-free) 的觀察 (Chalmers, 1981, 22-37)。

(二) 轉換 (transformation)

有關物件或事件訊息的記錄，科學家會建構這些記錄的意義，建構意義時會受到自己原有知識 (prior knowledge) 及價值觀的左右，不管科學家如何轉換記錄，其目的



皆指向焦點問題解答的尋求。科學常用轉換的形式為：計算異同、作圖表、統計轉換、流程圖表等。

(三)知識主張 (knowledge claims)

科學家於科學探究時，對焦點問題所提出的解答（可能是暫時性的）即為知識主張。科學家所提出的知識主張必須要與概念、原則原理、學說、及哲學觀一致，也必須在邏輯推理上和記錄及轉換相關。因此知識主張陳述探究活動的界限及限制（limitations and constraints），而且知識主張也可提供後續研究者一些指引（Mintzes & Novak, 1999, 53）。因此，在科學教育上實驗教學的安排及實施要如何反應上述的科學活動真實性，對科學教師來說是嚴酷的挑戰之一。

(四)價值主張

所謂價值主張是涉及價值及品質的指示或倫理的維度（dimensions）之宣稱。通常科學家所宣示的價值主張一定會和知識主張一致。因此，科學家的研究，大概很少不涉及價值判斷（value judgment）的議題，就如生殖科技中複製的研究等。

在圖一中把科學家的探究活動分為概念領域（左邊）、及方法領域（右邊），在實際上的探究活動上，概念（思考）邊和方法（操作）邊是主動地交互作用（Novak & Gowin, 1984, 56-57）。因此，科學家的先前知識、概念、原理原則、學說、哲學觀影響到方法邊的觀察（記錄）、轉換記錄、組織結論、及知識與價值主張的提出。作者認為V-圖對科學實驗教學最大啟示，以及反思目前學校科學實驗實施成效的地方，可能就是概念邊和方法邊是否能緊密地結合並交互作用的問題。

學生學習 V-圖的製作教學

基本上，Gowin的V-圖是一種處理知識本質及學習本質的啟發性工具。作者認為V-圖可以提升學生在實驗活動工作的挑戰及興趣，並可以培養學生對科學本質的認知、科學研究的真實面向的瞭解、科學活動和價值面向的關係等。因此，如何幫助學生學會V-圖的製作並應用於學習活動是科學教師重要的教學工作之一。

本文特別介紹Gowin所發展的V-圖的教學步驟，他的教學對象是七年級及八年級的學生，發現兩個年級的學生在V-圖的製作及應用的學習上一樣地成功。他的教學策略如下：（Novak & Gowin, 1984, 60-70）

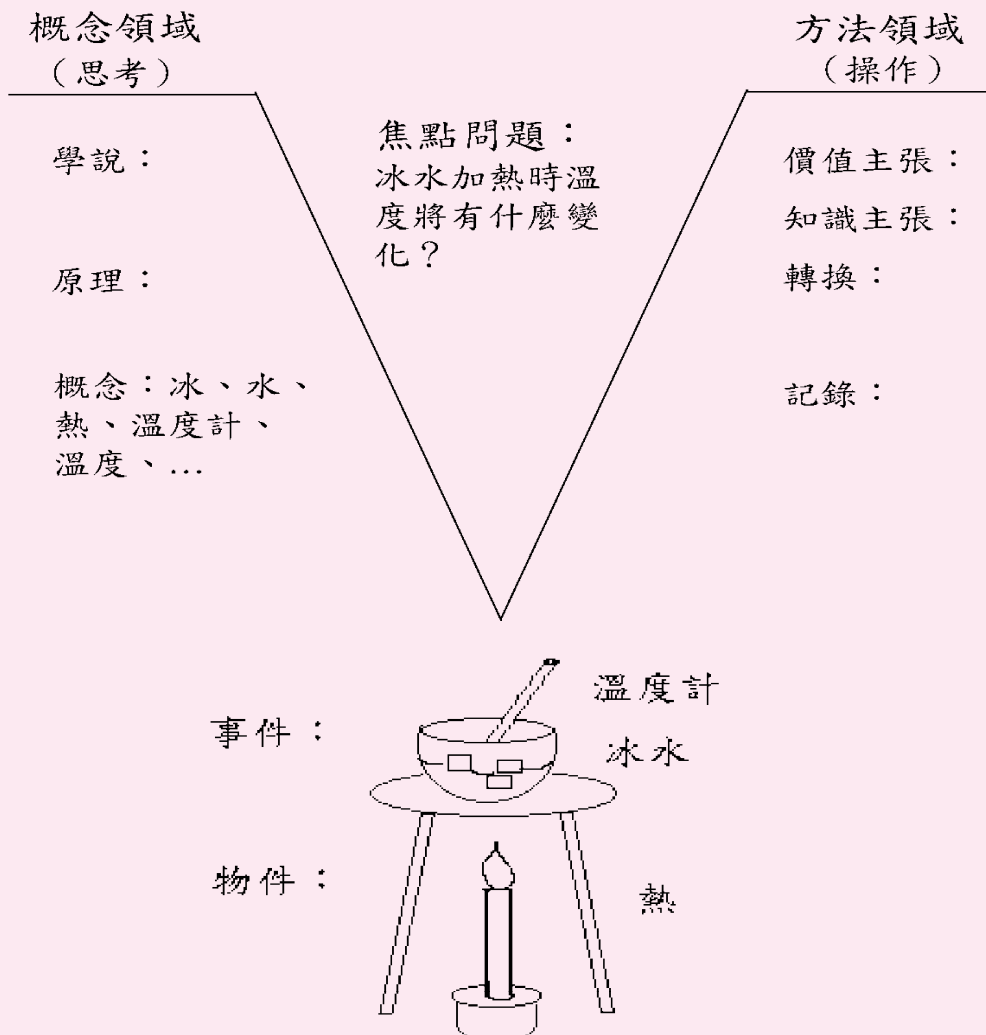
一、由概念、物件、事件開始

Gowin和同僚們認為概念圖製作（concept mapping）應先於V-圖的學習。本文作者也認為概念是組織成知識系統的最基本的單位，例如：命題性知識就是利用連接的語詞把兩個概念作有意義的連結（meaningful connection），所以我們可說：「水受熱會蒸發」是一命題性知識。同時，概念也是概念領域的最基層單位，以知識組織結構階層來論，概念也是僅次於事實（fact）的組織單位。本文以「冰水受熱現象」來說明概念及事件及物件，如圖二。

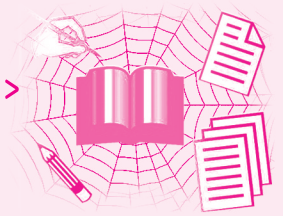
二、介紹記錄的觀念與焦點問題

當我們於建構知識時，會利用已知的概念為基礎來觀察物件或事件，以及作一些不同形式的觀察紀錄。這些紀錄的操作也受到焦點問題的引導，不同的焦點問題引導我們聚焦於不同面向的物件或事件的觀察，就以「冰水加熱」為例，可以問：冰水加熱溫度有什麼變化？也可以問：當冰變為水蒸氣時

，其外型有何變化？以圖二為例，我們選擇第一問題為焦點問題。因此，此例的紀錄的重點在溫度、時間及冰和水量的變化。於教的過程中，老師要求學生提出他／她們的建議，以及如何來組織及轉換自己的紀錄，並要每一位同學實作一張組織紀錄的表，同時可以拿幾張組織不同的紀錄表貼於黑板上供全班學生討論，藉以達成社會建構的學習效果。



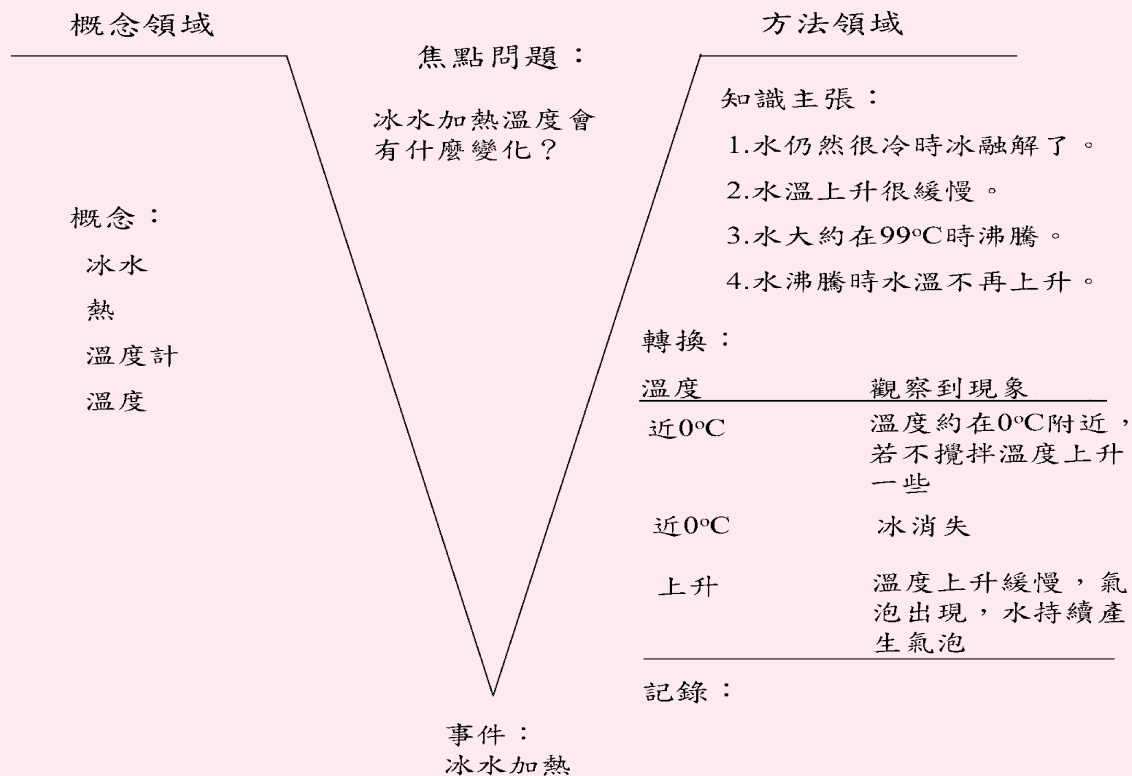
圖二 知識建構的樣本V-圖（修正自Novak與Gowin,1984）



三、記錄轉換與知識主張

轉換紀錄的目的，在於組織自己的觀察記錄，成為一種容易使自己解答焦點問題的形式。因此，教學的過程中，要給學生充分

的時間討論如何來轉換紀錄，以「冰水加熱」的例子中，可以把記錄組織成表再轉換為圖，並根據表、圖來決定自己的知識主張。其過程及結果以圖三來表示及說明。



圖三 V-圖，表示概念、紀錄、轉換記錄，以及知識主張

四、原理與學說

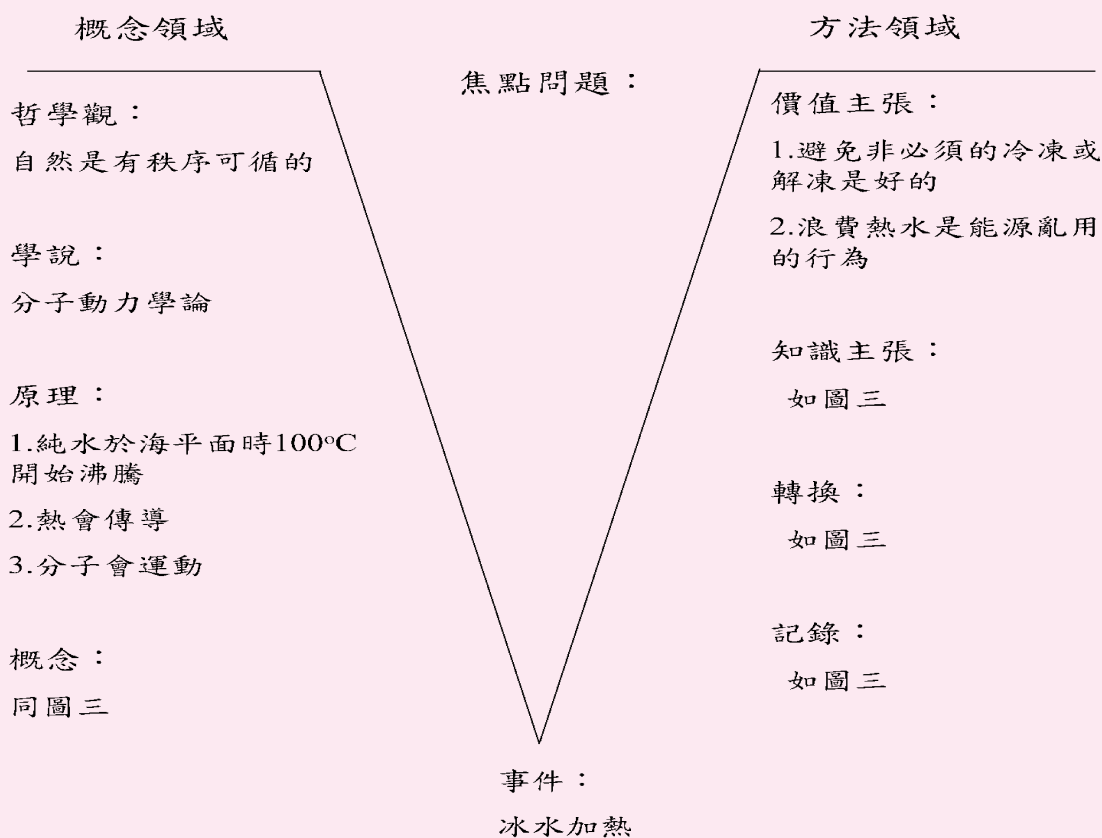
原理是由兩個或多個概念所組成的，他可以幫助我們瞭解事件的特別作用。就圖四的例子來說，「純水於海平面時100°C開始沸騰」就是原理，此一原理包含多個概念：純水、海平面、沸騰，它描述純水在一大氣壓時的沸點之特殊關係。事實上，原理是過去科學家於科學探究時的知識主張，並可引導後續事件或物件、及記錄的轉換。學說是

包含更多的概念及原理，例如：生物學上的細胞學說、理化科學上的分子動力論，他們在個別的學門都有廣泛的解釋力量，而且可作為探究活動的引導。由於學說對自然的解釋有強大的理解作用，因此，創造不易，通常都是天才的心智結晶，科學史上，如牛頓、達爾文、愛因斯坦正是創造學說的天才型人物。

五、價值主張

知識主張和價值主張是有相互依存的關係，就如Gowin（1981）所言：「他們同搭一條船，但不是同一乘客」，它們之間至為相關，但也有可區別的性質。以圖四為例，涉及能源利用的價值判斷，則價值主張可

以為：日常生活上避免非必須的冷凍或解凍是好的、浪費熱水是能源的亂用等……。若把價值主張和原理、學說加入於圖三中，可以把圖三修正成圖四，使其更符合認知V-圖，使學生更進一步瞭解V-圖的意義及學習上的應用。

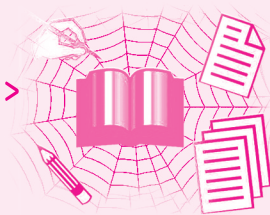


圖四 完整版的認知V-圖（包含原理、學說、哲學觀、及價值主張）

V-圖在教學上應用的研究

科學的教學目標在於引導學生能瞭解科學，也就是具有科學素養，所謂一個人具有科學素養，可以從六個維度（dimensions）來評量，這六個維度就是科學概念知識、

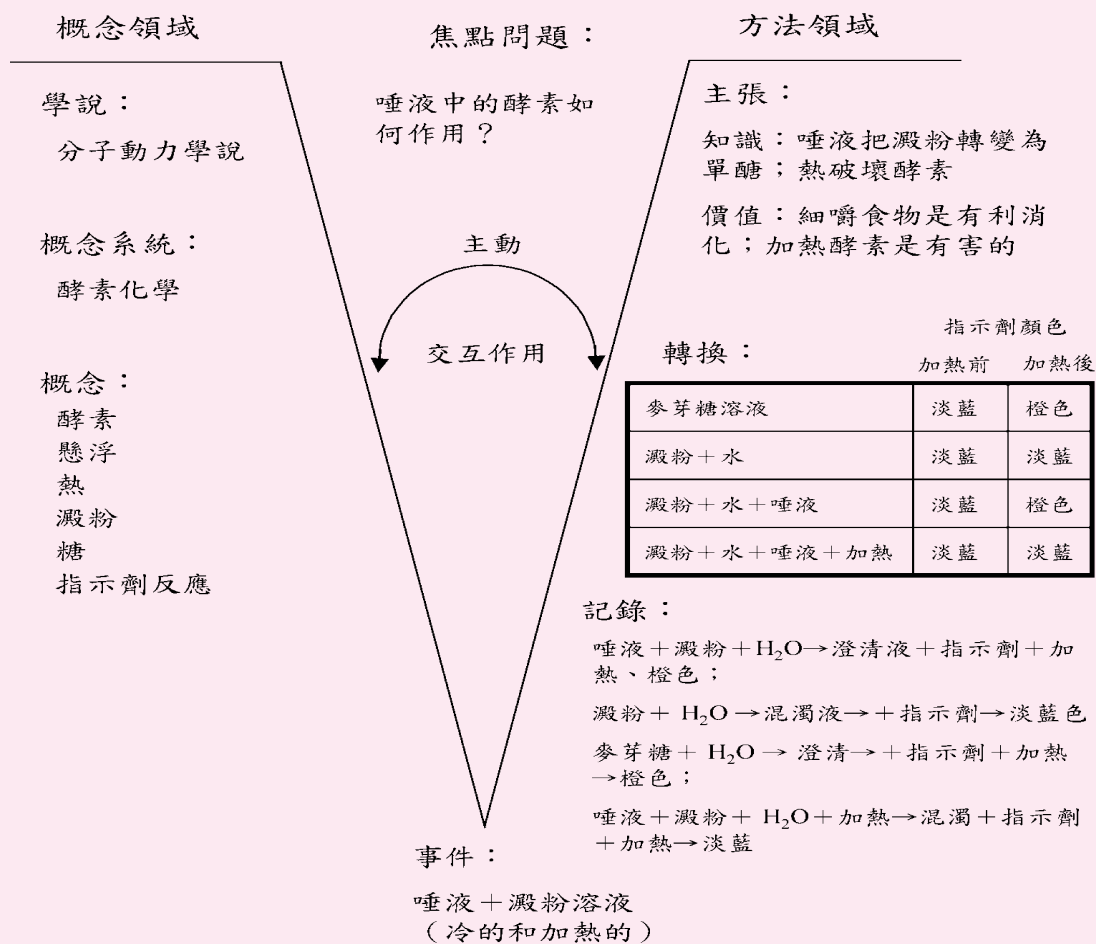
科學態度、科學方法與過程、科學本質、科學思考智能、科學應用智能等，為了達到培養學生上述的科學素養，科學教師可以運用各種的教學策略，協助學生建構這些科學學習成果。就理論層面來說，Gowin的認知V-圖是一項可應用的策略。以下對V-圖的應用



於教學的研究做些介紹。

首先提到Gowin及其研究小組，對美國七年級及八年級學生的認知V-圖的建構學習，他們發現七年級學生常使用V-圖及概念圖，所建構的V-圖比八年級學生來得完整，

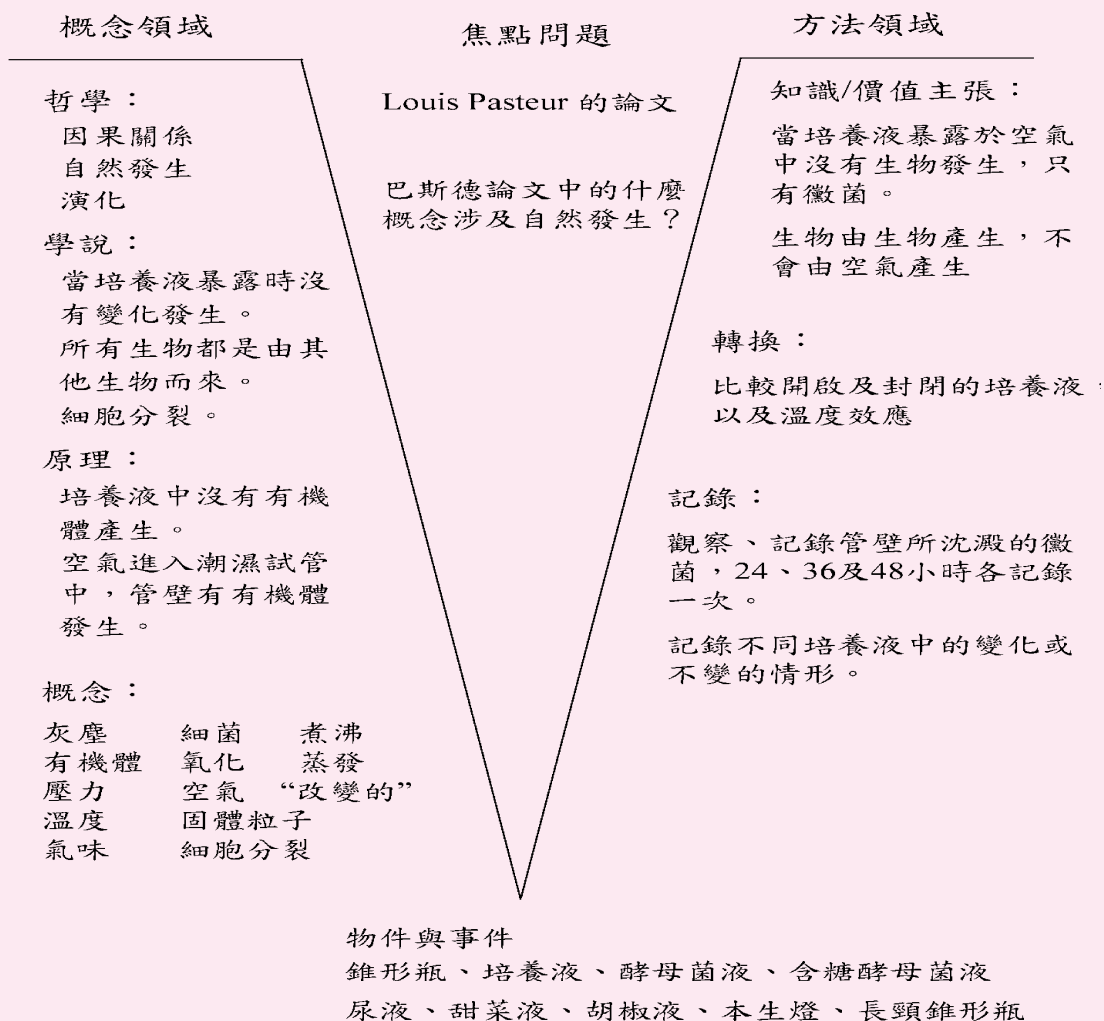
因此他們認為V-圖的應用可向下延伸到國小高年級的學生（Novak & Gowin, 1984, 59）。圖五是一位七年級學生於生物學實驗課探討酵素作用的認知V-圖。



圖五 一個七年級學生於生物實驗課探討酵素作用所建構的V-圖

在大學生物學的教學也有學者要求學生以建構V-圖的方式，來評量學生對巴斯德（Pasteur）的自然發生（spontaneous gen-

eration）之研究論文的瞭解，圖六就是一位準備進醫學院學生Melodie（假名）所建構的認知V-圖。



圖六 Melodie 所建構的認知 V-圖

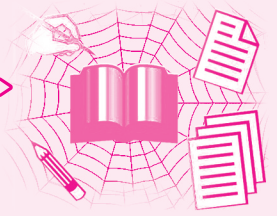
由Melodie所建構的認知V-圖，作者詮釋出來下列的特徵：

一、哲學理論上，「因果關係」是屬於科學實証論的範疇，「自然發生」及「演化」只是學說，並不適合作為本探索研究的哲

學理念，列為學說則適合。

二、學說的部份，實驗研究中，有關學說的背景應為「細胞學說」及「演化論」。它所列的兩項論述只能作為原理而已。

三、原理的知識層面上，則應列「細胞是生



命的基本單位」、「所有的生物是由細胞組成」、「細胞來自原有的細胞分裂而來」；另外，「生物會變異」、「有些生物適應環境的能力比其他生物好」、「適應良好的個體會留下有活力的後代」。但 Melodie 所列的原理顯然是不適合的。

- 四、概念的部份，Melodie 所列概念雖多，但是和探索主題相關性較少。有關的概念應為「生命」、「細胞」、「有機改變」、「生命特徵」（代謝等）。
- 五、在焦點問題上，Melodie 所提出的問題模糊而不具體，因不能引導實際操作需要的物件、以及真正要觀察的事件，所以她提出的焦點問題不能作為整個探索活動的引導。
- 六、轉換及紀錄上，她並未記錄每個錐形瓶內培養基的變化、及培養基上是否有「生命體」及其變化，因此在轉換上就無法指引知識主張的形成，但是和她所列的「物件與事件」內涵是一致的。
- 七、知識主張和紀錄及轉換不一致，這是因為他提出的焦點問題不適宜所致；價值主張則未提出任何論述。

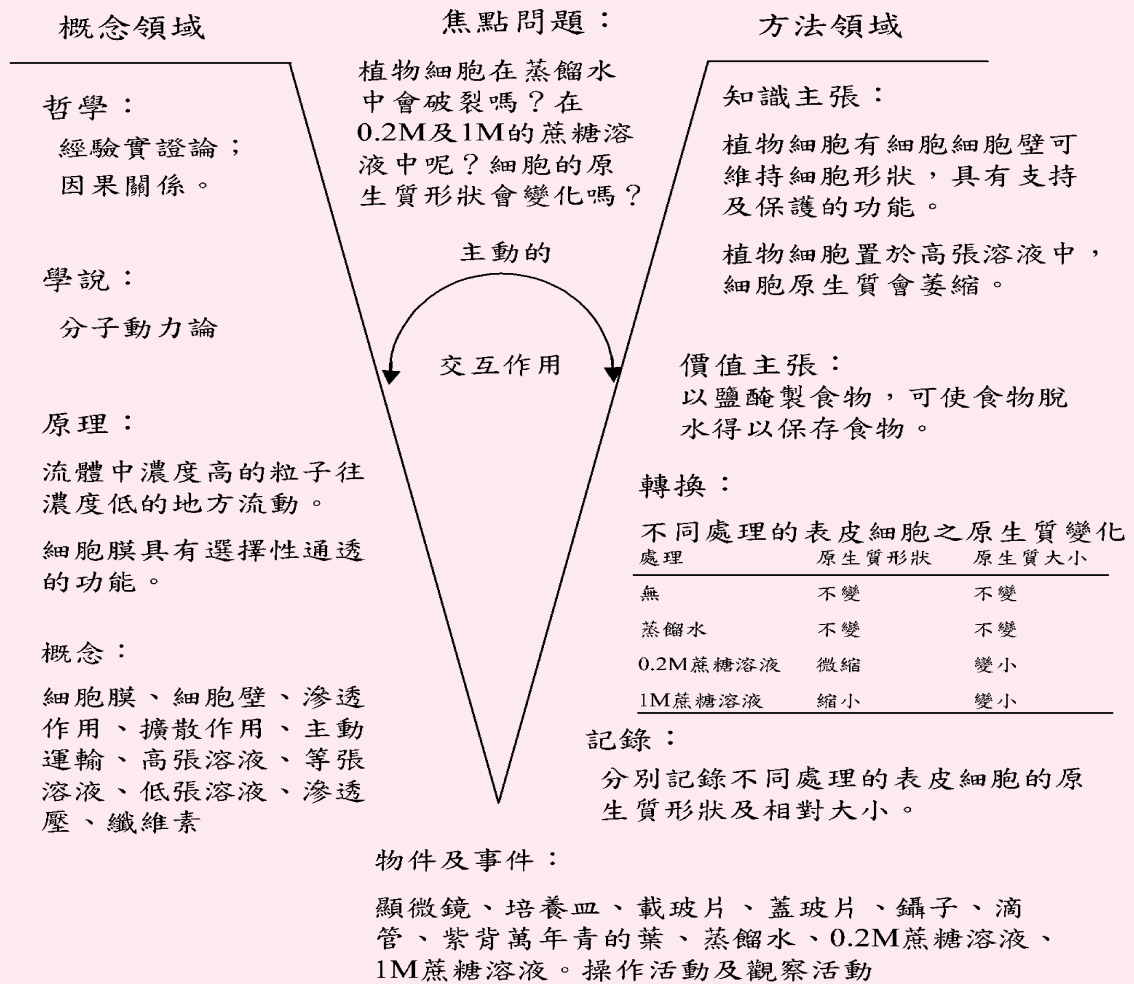
就整體來論，Melodie 的 V-圖在概念領域列出來有階層性的概念知識系統，雖然有階層性分野不適宜的地方，若加以指導學習應可建立她自己的概念知識系統，即由事實→概念→原理原則→學說→哲學理念。同樣的情形，焦點問題以及方法領域經由指導學習，也可以改進她在這兩方面的表現。根據 Gowin 的多年研究，他認為學生建構認知 V-圖的品質，和教師的指導及學生練習有關，越是常利用 V-圖的學生，其所建構的 V-圖，則越接近於完整。（Mintzes & Novak, 1999, 65-66; Novak & Gowin, 1984, 59）

認知 V-圖在實驗教學上應用的原則

就以上各節的論述，作者認為認知 V-圖是可以達成學習者能建構多維度科學素養的最好策略之一。同時，此策略也非常符合科學研究方法是學說依賴（theory-dependent）的科學哲學的新趨勢（Koslowski, 1996, 3-9）。至於，V-圖在教學上的應用，作者就個人的認知，建議其應用的原則如下。

一、共同改寫實驗手冊

常見的實驗手冊都是食譜式撰寫方式，這種實驗操作手冊，只注重一定的程序及已知結果的重現，學生按手冊的步驟操作，得到既定的結果就算完成整個實驗，這和真實的科學的探究活動差距極大，根本不能反映真實的科學活動。因此，實驗手冊內容應予改寫。作者就高中二年級生物學有關「細胞滲透作用」的實驗活動（國立台灣師範大學科學教育中心，1997，17-18）加以改寫（圖七），以及國小五年級自然科有關「黴菌的觀察」的實驗活動（國立編譯館，2001，58-60）加以改寫（圖八）。當然，這種改寫活動若能引導學生積極參與改寫活動，並要求每一個學生自己製作一份，將能得到事半功倍之效。教師第一次要求學生共同參與認知 V-圖的製作，一定會遭遇學生學習意願的問題，但是只要教師耐心地引導，大部分學生都能完成，作者於利用概念圖於普通生物學教學時，也面臨類似的狀況，但是仍然克服此師生的挫折感，進而得到不錯的教學改進的效能。（黃達三，1995）



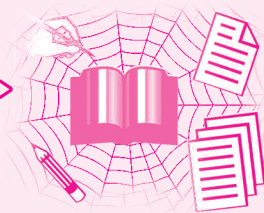
圖七 高中二年級生物科細胞滲透作用的認知 V-圖

二、安排實驗教學的進程

事實上，此一原則應和第一項原則合起來執行，兩者是互為表裡，但為了凸顯現行實驗手冊的編排及活動程序不合於當下科學哲學、科學學習心理學的基本理念，所以作者先提出第一項 V-圖應用原則，作為科學教育工作者的反思。以下就是作者所建議的實驗教學的過程。

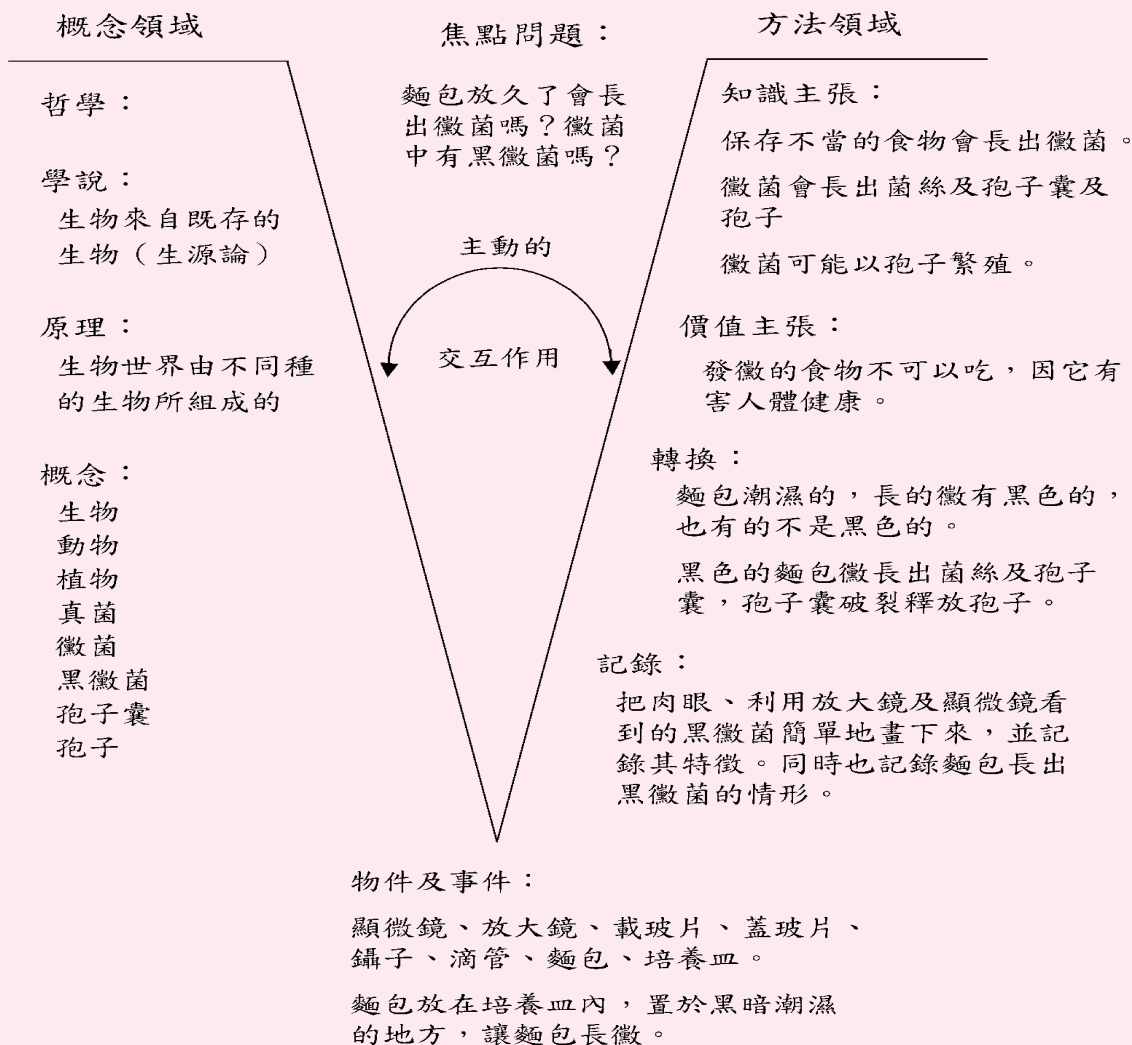
1. 共同討論提出焦點問題。

2. 接下去，是寫出物件及事件的內涵。
3. 提出相關的概念。
4. 提出相關的原理。
5. 提出相關的學說及哲學觀念。
6. 實驗操作的觀察紀錄。
7. 提出觀察紀錄的轉換。
8. 提出知識及價值主張。



以上提到的實驗教學過程，是根據實驗手冊或活動指導內容，以及相關的背景知識所擬定。活動的進行可以個人、小組、班級的方式進行，以何種方式進行可依活動的內涵及目的作不同的安排。其選擇的理念為個

人建構及社會建構為依歸，作者認為除了第6項應小組進行外（節省學校支出為考量），其他各項則以個人、小組、班級為單位進行活動皆無不可。



圖八 國小五年級自然科黴菌觀察的認知V圖

三、利用V圖作為評量學生學習成就的工具

教學評量要反應評量結果的多元功用，

利用V圖作為評量工具，應該比傳統的紙筆測驗，對學生的學習成就的內涵，提供更多不同面向的訊息，這些訊息可以做為教師指導學生個別學習及進一步學習的第一手依據

。要利用V-圖來評量，首先教師必須要建立評分的準則（rubric），準則的建立可以參考Gowin（1984, 71-72）以及Mintzes和Gowin（1999, 67）所定的準則，再依標的學生的年級自行訂定，才能符合科學教師的自我需求。例如：對國小高年級的學生來說，則有關「哲學及學說」這一大項可以省略，但對高中二年級的學生來說，則可以作為評量的一個項目，請參閱圖七及圖八。

根據學者的研究應用認知V-圖策略於實驗的教學，可以提升學生對實驗教學的興趣，不會覺得實驗的單調及無聊（Chen, 1980, 31, 引自Mintzes & Gowin, 1999）。同時，實徵的研究也提供應用V-圖的另一教學效能，是傳統食譜式實驗操作所不能達成的，那就是應用V-圖可以增進學生對科學概念的瞭解以及擴展學生即有的概念知識（Buchweitz, 1981, 31, 引自Mintzes & Gowin, 1999）

結語

認知V-圖是可以把概念領域和方法領域融合於學習活動的教學策略，也就是能促使學生於科學活動時，必須「手到」及「心到」地進行科學探究的學習活動。對於九年一貫新科學課程而言，科學教師若能應用V-圖於教學，應可以協助學生建構分段能力指標所揭櫫的六個維度的科學素養，即科學過程技能、科學認知、科學本質、科學態度、思考智能、及科學應用。假設我們參考圖八：國小五年級自然科黴菌觀察的認知V-圖，在此一V-圖中，很清楚包含了科學認知、科學過程技能的學習；知識主張是經由學習者的

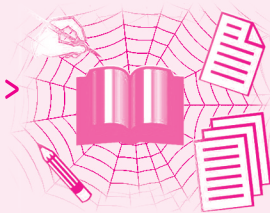
心智操作而提出，因而也蘊含了科學本質的學習，就是科學知識是由人的探究活動所建構的；學習者提出價值主張則可學習到科學應用的層面；記錄的轉換不但應用到科學過程能力，同時學習者也可增進科學思考智能；由實作觀察及記錄歷程，學習者學習到了操作技能，以及忠實記錄的科學態度。因此，認知V-圖是提升學生學習建構多維度科學素養效能的最好教學策略。

由於傳統理性主義與實證主義的科學觀主導了過去科學哲學及科學研究的發展，最近四、五十年來屢受挑戰及質疑。同時，對科學知識進展的知識論的解釋，建構理論（個人建構及社會建構）也逐漸被學界所接受。但是由於過去師資培育理念及課程所限制，知識建構論所引導的教學及評量理念、方法、策略等，仍然不能深入於各級學校的科學教室。再者，國中、高中所進行的「學力測驗」的題型更加劇了，科學教學著重在科學知識的單一維度的學習及評量，這也是當下改進科學教育，最需著力的兩個困境。

雖然，作者認為認知V-圖對各級學校科學實驗的改進，具有正向的作用有其理論及實徵研究的支持。但是仍然需師資培育，社會價值觀的改變、學測的改進、多元入學方案的公平性，家庭教育及家長觀念的變革等因素的配合，V-圖在科學教育應用上才能真正生根並落實於教室之中，也才能使得科學教育符合懷海德（Whitehead）所揭示的教育理念：「教育當始於探索（research）、終於探索」（1929, 引自俞懿嫻, 2001, 331），即培育具有終身學習意願及素養的國民。

參考文獻

- 教育部（1975）：國民小學課程標準。臺北市：正中。
- 教育部（1993）：國民小學課程標準。臺北市：台捷國際。
- 教育部（1994）：國民中學課程標準。臺北市：教育部。



- 教育部（1995）：國民中學課程標準。臺北市：教育部。
- 教育部（2000）：國民中小學九年一貫課程（第一學習階）暫行綱要。臺北市：教育部。
- 俞懿嫻（2001）：機體哲學初探：懷海德自然哲學。臺北市：正中。
- 國立台灣師範大學科學教育中心（1997），高級中學生物，第一冊。臺北市：國立編譯館。
- 國立編譯館（2001）：國民小學自然，第十冊。臺北市：國立編譯館。
- 黃達三（1995）：*Concept map as an advance organizer in college biology teaching*. 84
學年度師範學院教育學術論文發表論文，臺灣屏東。
- Abruscato, J. (1996). *Teaching children science: A discovery approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Buchweit, B. (1981). *An epistemological analysis of curriculum and assessment of concept learning in physics laboratory*. Unpublished PhD dissertation, Cornell University.
- Carin, A. A. & Sund, R. B. (1989). *Teaching science through discovery*. Columbus: Merrill.
- Chalmers, A. F. (1981). *What is this thing called science?* New York: University of Queensland Press.
- Chen, H. H. (1980). *Relevance of Gowin's structure of knowledge and Ausubel's learning theory for a method of improving physics laboratory instructions*. Unpublished MS thesis, Cornell University.
- Collette, A. T. & Chiappetta, E. L. (1989) *Science instruction in the middle and secondary schools*. Columbus: Merrill.
- Gega, P. C. & Peters, J. M. (1998). *Science in elementary education*. Columbus: Merrill.
- Gowin, C. (1981). *Educating*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Koslowski, B. (1996). *Theory and evidence: The development of scientific reasoning*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Krajcik, J., Czerniak, C. & Berger, C. (1999). Teaching children science: A project-based science. *Elementary School Journal*, 97, 341-358.
- Mintzes, J. J. & Novak, J. D. (1999). Assessing science understanding: The epistemological Vee diagram. In Joel J. Mintzes, James H. Wandersee, & Joseph D. Novak (eds), *Assessing science understanding: A human constructivist view*. New York: Academic press.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1972). *Human understanding, Vol.1: The collective use and evolution of concepts*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. New York: Macmillan.

※本文改寫自作者發表於九十一年度師範學院教育學術論文發表會。
論文題目：培育學生建構多維度科學素養的科學教學策略初議。

作品與作業： 教師課程改革敘事的省思

范信賢／國立教育研究院籌備處副研究員

壹、前言

課程改革並非只是一套抽象理念的論述，也涉及種種綱要、規章、辦法的訂定與組織的調整運作，而一旦實際施作的時候，它又真真實實的轉化變成為教師們需要勞心勞力的工作。

Bruner (1996/2001) 強調：「不管我們的教育計畫能變得多么周密，其中一定要留個重要的位置給教師。因為，到了最終之處，行動只在那裡發生」(p.65)。確實，課程改革得把諸多的工作交付到老師的手上，但如果只把教師視為課程實施者，並未看重教師的課程開發和創作能力，並未企圖進入教師的生活世界中來思考這些事物對教師的意義，那麼，把配套措施、教學示例、表格簿冊等成堆成堆的丟下來，對於課程改革並無多大裨益，反而教師可能在負擔加重之餘而深化對課程改革的冷漠與疏離。如果我們肯認教師是課程改革的重要關鍵，我們即應看重教師的能動性 (agency) 和實踐智慧，努力把課程改革從單向告知的實施型態轉向互動學習的實踐歷程，並讓課程改革從異化勞動的場域轉化成為教師展現能力和智慧的平台。

K. Marx 曾提出異化勞動 (alienated labour) 的概念，論及勞動者與產品、過程、他人、自我之間的意義連結^(註一) (伊海宇譯，1990)，放置課程改革的脈絡中，我們可以這麼提問：教師在課程改革中諸多產出的成品 (如學校課程計畫、課程評鑑、學

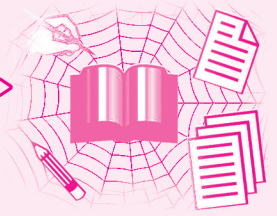
校本課程設計、教學檔案等等) 與經歷的過程，對他自身而言，這是與他異化疏離的作業 (assignment)，亦或它是得以創塑意義的作品 (works of art)？作業與作品對於課程改革和教師又產生怎樣的影響^(註二)？

以下，茲以荷活的敘事為例，進行探析。

貳、作業：學校行政帶大家做應付

目前台灣各級教育行政組織對於課程改革的成效，大都還是以要求外在成果的展現為主。這些要求如果不是在實際教學過程中自然運作產生的，數量頗為龐大的評鑑資料、成果彙編等等，就會變成是教師們煩人的「作業」，而這些作業回過頭來反而可能傷害課程改革的立意。例如：荷活以視力保健評鑑為例，指陳課程改革裡充斥許多「應付」的心態……^(註三)

在我們學校，我看到行政系統的應付心態；有些活動的內容和意義老師已經不是很清楚了，學校行政居然還從上到下帶大家做應付。比如說最近的視力保健評鑑，我們得到優等，但是實際是怎麼做的呢？有一天教師朝會，我們負責視力保健業務的組長，他用 powerpoint 秀了一段簡報，請大家把這些內容教給孩子記下來。隔兩天之後，校長就在學生朝會時抽測各年級的孩子：「你幾年級？桌子應該是多高？椅子是多高？」等等。這些內容應該是在還沒有被評鑑之前就



要在教學裡來落實，為什麼不是一開學的時候就編排到教學活動中，把相關的資料、教材提供給老師，等到別人要來評鑑抽測學生了，校長才在司令台上面開始抽問學生是否記得組長簡報的內容。怎麼會倒過來了呢？雖然得到了評鑑的優等，好像我們教學很成功，成功什麼？是書面的成功啦！學校行政系統卻還這樣的沾沾自喜。

我雖然不是舉課程改革的例子，但是，課程改革裡類似的情形不也很多？課程改革推動以後，學校的活動和評鑑比以前增加了，這些如果有規劃的去做，許多理想是可以在教學裡落實的。但是，現在上級行政單位很急迫的要去驗收成果，學校只是拿表面的成果去應付，老師不知為誰辛苦為誰忙，忙成一團卻感受不到其中的意義。

在荷活的敘事裡，學校在完成成品的過程中，為了要快速的有成果，壓縮了過程，少掉了事態的經營，以致讓事件的意義和參與其中的人疏離了。例如視力保健，這是從開學後就一直要融合在教學裡來做，這樣的過程中間需要去做很多很多的事，才會真正的落實學生視力的保健。不過，現在我們把過程和中間要經營的事件壓縮掉了，本來是一年要做的事情我們沒有去踏實經歷，到最後要評鑑了才把它壓縮到兩三天內來完成，卻又同樣都想要得出那個成品。在這種狀態下，給出的這個成品何能企求學生或教師能跟它連結上意義！表面上我們是很快的給出了成品，但是壓縮掉歷程經營和時間醞釀而致的效率，實則無助於效益的產生，並且會回身過來造成效率的趨疲。

當我們在課程改革裡追求的是「目的一手段」之間的效率，學校和教師生活層面的工作成果就不再是情境脈絡裡真實或應然的需求，瀰漫在其間的是一種經濟效率的運作邏輯，影響所及，為了責成課程成品的快速生產，個體自主性的開展是可以被忽略不計

的。然而，效益感的產生，跟在做這件事情時個人對此事件的意義創塑是息息相關的，而這種意義創塑則是跟個體在此歷程中經歷過的事件性質連結在一起的。所以重要的是說，在產製眾多課程成品的過程裡，我們是讓大家共同去經歷一個怎麼樣的事態？如果沒有這些事態的經歷或經營，我們只是在事件開頭時交下去任務，卻想在最後時就坐收成果，教師感受不到這些事件的意義和中間過程必要的支援，最有效率且能保存自身能量的方式就會趨向應付。原先寄望能以實知實做產製的課程成品，到最後可能變成了無意義、與己無關的書面「作業」。

參、作品：我的一年級孩子們

如果是產製作品而非作業，在作品的生產過程中，它可以給參與者得到驕傲感、認同感乃至連貫感（Bruner, 1996/2001:51），他就會說：「這是我的……」。荷活也是這樣的說著：這是「我的」一年級的孩子們……（註四）

新生入學的第一天，我先把教室佈置好，在每個座位桌上擺一本故事書。爸爸媽媽帶著孩子進來後，因為還要收繳表格，我會先跟小朋友說：「看看你最想看哪一本故事書，就在那個位子坐下來。」然後再進行介紹、戴名牌，互相認識這些工作。當時，我的教室佈置就是「母雞帶小雞」，我就是用母雞帶小雞那樣的心情去呵護孩子。帶完一年要離開的時候（我離婚了，自己不快樂，怕影響孩子），我很心疼。開學那一天，我跟新接班的陳老師要求給我十分鐘，我去跟小孩子 say goodbye。我進去的時候，嘴巴還沒有張開眼淚就掉下來，我哽咽的講不出話來，小朋友也開始哭，我跟他們說：「不是老師不喜歡你們，也不是你們不乖惹我生氣。是因為老師發生了很嚴重的事情，我沒

有辦法一下子就快樂起來，所以老師現在要去養病，讓自己快樂一點。在這一段期間，老師找到一個比我更棒的老師，就是陳老師要來帶你們…」那就一邊講一邊哭，哭得差不多了，然後我就開始笑。

我開始笑，小朋友就跟著笑開來了，我說：「想想看，我們在這個教室的一年裡面，有沒有什麼很快樂的事情？」我們就去談，比如說聖誕節那一段時間，我請另外一位六年級的盧老師配合進行「小天使與小主人」的活動，六年級的孩子（小天使）每天會給我們孩子（小主人）一張卡片，卡片有時候貼在窗戶上面，有時候是放在座位上，有時候是在電視機的螢幕上面。這個活動進行了兩個星期，孩子每天都特別早來，一進來就滿懷期待的開始在教室裡頭到處找卡片。跟我配合的盧老師好用心，他帶著班上的孩子秘密準備了三十五份的糖果屋。到了聖誕節前一天，盧老師班上的小天使們每個人手上捧著一個糖果屋進來，唱了一些詩歌，然後把糖果屋送到每個小主人手上。那一天放學的時候，我的孩子們得意的捧著糖果屋走出校門，每個人都「鼻孔朝天」，好多人羨慕的看著他們。

我們先講了這件共有的一件開心大事，當然啦，我們也講一講其他快樂或不快樂的事情，但是我們現在要分離了，我跟孩子說：「你覺得很快樂的記憶，你喜歡，就把它放在口袋、書包裡帶走。不快樂的事情，現在要把它丟在垃圾桶、放在抽屜或是櫃子裡，等一下離開這個教室的時候，不快樂的東西都不要帶走，你就帶著很快樂的東西到一個全新的教室去。」最後孩子離開原來的教室，跟我說再見的時候他們都很開心，陳老師就在門口迎接他們。

去年這班給我的聖誕節卡片裡提起：「我很懷念那個聖誕節，我好喜歡那個聖誕節，我這一輩子永遠不會忘記。」我很疼惜我教的孩子，雖然這一班的孩子只有一年的

師生緣分，卻會是一輩子的關懷。

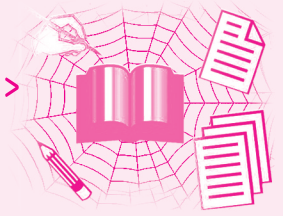
閱讀荷活的敘事時，我腦海中浮現Freire (1998:3) 的話語：「缺乏去愛的勇氣，缺乏在放棄之前去千百次嘗試的勇氣，教學是不可能的。簡言之，缺乏凝鍊的、創造的和深思熟慮的去愛的能力，教學是不可能的。」當荷活自然而然的稱呼她的學生為孩子，在開學安排、聖誕節活動或道別時刻這樣殫精竭慮的呵護、教導孩子時，我感受到教學裡「去愛」的動人力量。教師的愛、關懷與慎思的心，是驅動著課程從書面作業轉變成為有生命力作品的重要關鍵。在此，課程就不只是某種等著被執行的產品，而是教師在慎思的實務中，去愛、去省思和去行動的實踐。在這樣的實踐裡，我們對於課程改革所謂的「課程」就有了一種新的看見：

對於學習者的扶助和教誨，有時就叫做「課程」，而我們於此所知者乃是：沒有一種東西叫做唯一的課程。因為真正做起來，課程就像是一種針對某些選定的話題而灌注某些動力的交談……。所以，課程的整個過程可說就是交談，加上邊講邊演，再加上一種孵育幼小的情懷吧。(Bruner, 1996/2001: 183-184)

當課程改革是教師以書面文字堆砌的作業在執行時，課程就會變成是缺乏情感召喚的「書面課程」(paper curriculum)；唯有教師在其中看到了孩子、注入了情感，讓課程變成是在創作作品般的具有孵育幼小情懷的道德行動時，它才會變成「人的課程」(people curriculum)。當教師把課程教學當作「作品」一樣的來思量它、雕琢它、創作它時，在這樣的深耕易耨過程中，他也在探索和成就自己，而散發出教學的美感和生命力，以及做為教師的專業尊嚴。

肆、結語

在一味以控制觀點要求教師產製成品的心態下，課程改革可能會成為Hargreaves



(1994) 所描述的：「專業成長翻轉變成為科層體制控制，協作的文化變成做作的同事情誼。在此狀態下，許多變革的行政設計反而不知不覺中傷害了教師教學的需求和欲望，使教學成為『無心』的工作」(p.3)。課程改革如果是無心且與教師自身無關的，諸多的所做所為就變成了是在做「作業」，交差了事。

相對於作業，Foucault (1976, 1984/2000) 曾經提及自我技藝學 (technologies of the self) 的概念，意即個人得以運用某些方法或藉著他人的幫助，對於自己的身體、心靈和行為施行某些體驗、操練和關切，來尋求自我的轉變，讓自己的存在及生活成為具有某種審美價值的一種作品 (p.125)。如果我們把課程改革種種施行的事項，當作是大家共同在完成作品，即使過程辛苦，也會甘之如飴；即使結果不理想，大家也

會覺得：不錯，我們一起努力過了。如果變成是作業，即使過程輕鬆，成果圓滿，到時也可能是船過水無痕。

於此，從作品與作業的觀點切入，課程改革念茲在茲的不是要藉由教師的工作急著拿出多少亮麗的成效來，而是要慧眼用心的經營教師專業成長和彰權益能的環境及歷程。在課程改革事項的實際操作中時，搭建平台、引進資源，讓教師同時有機會以一種自我技藝的方式，在長期實踐與日常教學中展現能力、演練或轉變自己的教學智能模式與假定，進而創塑教師自身成為一種美好作品而存在；這將是課程改革與教師成長二者相互始能、持續增長的重要能量。

(本文初稿曾發表於「兩岸四地教育改革的實踐與反思」學術研討會。澳門大學教育學院主辦，2005年5月28 - 29日。)

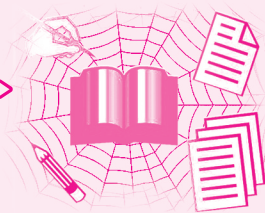
註釋

- 註一、K. Marx 在《1844年經濟學哲學手稿》中曾經分析資本主義分工下異化勞動的狀態：(一) 勞動者與產品異化，勞動者對生產出來的產品沒有擁有感；(二) 勞動者與生產過程異化，生產過程被零碎切割，個人只執行生產線上一部份的工作；(三) 勞動者與他人異化，大家分工而不合作；(四) 勞動者與自我異化，強制性的勞動，無法透過勞動來完成自我 (伊海宇譯，1990)。
- 註二、在我的想法裡，「作品」與「作業」並非是截然二分的狀態，而比較接近太極圖像的存在。當資源、能量不足的時候，原先創作作品的美意可能變成是作業般的負荷；原本的作業在進行的過程中激發了某些能量，產生關係的連結，它也有潛能轉變成為作品。
- 註三、荷活是在台灣北部國小服務約二十年的女性教師，擔任過學校的級任教師、自然科任教師和課程發展委員會召集人，也擔任過縣市自然與生活科技領域輔導團團員和該領域民間版教科書編輯委員。此節主要根據資料是從2002年11月7日與荷活進行的敘事訪談中摘錄轉譯稿 B4-02-01至 B4-02-03部分，重新敘寫而成。
- 註四、此節主要根據資料，是從2002年8月8日與荷活進行的敘事訪談中摘錄轉譯稿 B2-01-27至 B2-02-02部分，重新敘寫而成。



參考文獻

- Bruner, J.，宋文里譯（1996/2001）。教育的文化。台北：遠流。
- Foucault, M.，余碧平譯（1976,1984/2000）。性經驗史（一至三卷）。上海：上海人民出版社。
- Freire, P.（1998）。 *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach.* trans. by D. Macedo et al. Colorado: Westview Press.
- Hargreaves, A.（1994）。 *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age.* New York: Teachers College Press.
- Marx, K.，伊海宇譯（1990）。1844年經濟學哲學手稿。台北：時報。



閱讀策略教學

～「故事地圖」應用與分享

蔡淑惠／淡江大學教育科技研究所研究生
何俐安／淡江大學教育科技研究所助理教授

一、前言

九年一貫教育改革將課程分為語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技及綜合活動等七大學習領域，不論在何領域中，主要學習目標都是希望能培養基本能力，即具有「帶著走的基本能力」，教師以經驗為導向，將生活經驗融入課程裡，讓孩子輕鬆學習，並把在課程上所學的知識經驗，自然而然的靈活運用於日常生活中。而在教學方法的使用上亦不同於以往，教師除了使用傳統的講述法之外，還會帶入許多不同的教學方式，以語文教學為例，如：繪本教學、說故事教學等等，教師利用各種活潑多元的方式來教導孩子，並以能力導向為教導原則，激發孩子潛能，讓孩子在趣味中學習，使我們的孩子更能輕鬆運用所學。

不可否認地，在各領域的學習過程中，都必須透過語文來傳遞知識，語文是所有領域學習及建構知識的根基，經由語文的交流，讓孩子學會思考與表達。筆者曾在教導孩子數學的過程中，碰過老師列出數學算式就會運算，但面對應用問題卻不知如何著手的孩子，經詢問與觀察其作答情形之後才發現，真正的原因是因為孩子看不懂應用問題題目，不瞭解題目的意思，而不是數學能力不足。如果孩子不懂的是題目的字義，此時也許應加強的是孩子的閱讀能力，而非數學能力。

在語文課程領域中，不管教師是以何種方式來教學，「閱讀」對於孩子來說都是重要且基本的學習方式，無論是閱讀報紙、雜誌、教科書、百科全書等各種不同的印刷物，都是幫助我們思考與學習的重要途徑（Moore, Moore, Cunningham, & Cunningham, 1998）。好的學習是能深入的瞭解背後的學習策略，成功的學習者能夠運用策略來組織、支配管理自己的想法，並將新的知識與背景經驗做結合（Lerner, 1997），有紮實的閱讀能力，則可以達到這樣的目的。因此在培養孩子廣泛閱讀同時，閱讀策略的引導，幫助孩子做好學習知識的基本能力，相形之下則更加不可忽略。

其實閱讀並不是件容易的事，對孩子來說尤其不易，因為當我們在閱讀的當下，必須同時思考很多事，以便於理解文字所要傳達的訊息，好的讀者會具有好的技巧、策略與態度來解讀與建構文本的意義，此即為閱讀理解（reading for understanding）（Lewin, 2003），閱讀理解是很複雜的活動，需要經由一連串的閱讀練習，才能幫助讀者對各種不同的文本都能確實理解。大量閱讀與具備豐富的生活經驗，都能幫助閱讀理解，但對孩子來說，瞭解文本的意義與內涵，需要長時間琢磨，教師若能適時引導孩子有策略的閱讀，應能提升孩子閱讀興趣，增進理解能力。故本文欲以繪本為教材，分享圖象式閱讀理解策略之教學簡案，讓孩子學會將文字內容，整理成自己的視覺圖象，

以幫助閱讀理解，並供教學之參考。

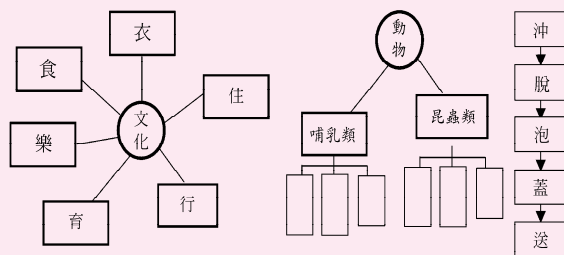
二、閱讀圖畫書—建立自己的故事地圖

圖畫書又稱繪本，目前市面上的圖畫書包羅萬象，相同的主題常會用許多不同的手法來表現，要如何選擇適合的繪本，就需依賴教師與家長的幫助與引導。近年來，在幼稚園與小學興起閱讀繪本的風潮，對於進入國小就讀的孩子，除了圖畫書之外，教師更應多多鼓勵孩子們廣泛的閱讀，不限於圖畫書，因此時期的孩子處於Piaget認知發展理論的前運思期，即將進入具體運思期，以Vygotsky鷹架作用而言，教師可在此時幫助孩子建立近側發展區（zone of proximal development），讓孩子能自行整理圖象，將文字具體化，深入瞭解文章中文字的意義（張春興，1998）。當然也不要限制孩子不能閱讀圖畫書，孩子喜歡圖畫書，教師則可以此為學習動機，利用圖畫書來幫助孩子，把故事內容轉化成故事地圖，利用視覺圖象來理解故事內容，適時地教導孩子閱讀策略，再將這些策略運用到小說或散文的閱讀，應可有效增進孩子閱讀理解能力。

利用圖形來建構概念，可以從小培養，Lewin（2003）曾提到形象化（visualization）是幫助閱讀理解的關鍵性閱讀策略，教師提早讓孩子接觸各種圖示法，不只能引起孩子的興趣，也能提高學習動機，以圖象的方式來幫助閱讀理解的構圖有很多，如概念構圖（concept mapping）、語意構圖（semantic mapping）等等，而圖形組織體（graphic organizers）、資訊構圖（information mapping）、網絡圖（networking）等都是同義名詞（葉連祺，2002）。其實主要的構圖方式，皆是把文本內容整理成圖象，只是以上各不同的名詞有不同的形式，若能將不同的形式運用在適當的地方

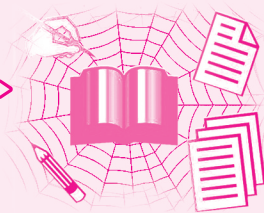
，則為好的構圖方式。

而近來常用的概念圖，有蜘蛛圖（spider map）、鏈形圖（chain map）、階層圖（hierarchy map）（West, Farmer & Wolff, 1991），以上三種構圖皆由主要概念與其他要素之關係所繪製，各圖象的差別在於蜘蛛圖是將主概念與第二概念等以逐漸擴充的方式來呈現，而階層圖則有上下層級之分，另外的鏈狀圖是依先後順序來排列，如圖一。



圖一 蜘蛛圖、階層圖與鏈狀圖

美國加州學校線上教育資源標準（2000）的語言藝術活動中，亦提出各種不同的圖象式構圖類別，包含鏈狀事件圖（Chain of Events）、概念叢集圖（Clustering）、對照比較圖（Compare/Contrast）、時間連續圖（Continuum）、循環圖（Cycle）、家庭圖（Family Tree）、魚骨圖（Fishbone mapping）、交互影響概要圖（Interaction Outline）、問題解決方案示意圖（Problem/Solution）、蜘蛛圖（Spider）、故事腳本概要圖（Storyboard）、維恩圖（Venn Diagram）等。本教學活動從以上各種構圖方式，選出鏈狀事件圖（Chain of Events）及魚骨圖（Fishbone mapping）為故事地圖閱讀策略的發展活動，因對於孩子來說，鏈狀事件圖（Chain of Events）是較為簡單且基礎的構圖方式，且後續發展空間很大，而魚骨圖（Fishbone mapping）是解決複雜問題時可以使用的方法，對於孩子學習各種不同領域的知識都很有幫助，故本文欲從此兩種構圖方式著手，將來可以再把鏈狀事件圖（Chain of Events），發展成

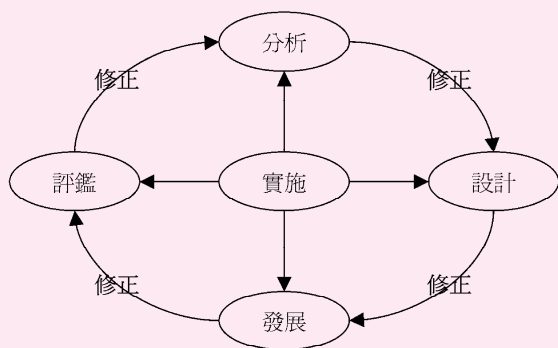


概念地圖等其他構圖類型。

其實故事地圖只是以圖象來表示整體故事內容關係的方法，如此則可以清楚的勾勒出故事架構。當孩子在閱讀的過程中，教師可時時提醒孩子去注意故事中的背景（the setting）、問題（the problem）、目標（the goal）、行動（action）、結果（the outcome），此五項要素是故事地圖的構成要素（張莉珍，2004；Idol，1987），只要是故事文本，都可利用故事地圖來繪製故事內容，不只可以幫助孩子學習找出文中的主要要素，還能讓孩子思考，並建構出自己的認知概念。

三、教案設計流程

本教學活動的設計過程以教學設計之基本要素，包含分析（Analyze）、設計（Design）、發展（Develop）、執行（Implement）、評鑑（Evaluate），稱為ADDIE五大要素（Gustafson & Branch，1997；Seels & Glasgow，1998；張祖忻等，1998），為主要設計過程，如圖二。



圖二 教學設計基本要素

對於一個有經驗的教師來說，在編寫教案的同時，可能會自然而然的將學習者特質或主要內容納入自己的教案設計中而不自覺，故設計出來的教學活動，則能有效的提升

學生的學習成效。為避免教學活動設計有所偏頗，因而依照教學設計的五大基本流程來進行。

以下分為分析、設計、發展、實施與評鑑四部份，簡單敘述教學活動設計（如附件一）之理念與過程，各項敘述如下：

(一)分析

分析階段所包含的有需求分析、學習者分析、內容分析、學習任務分析、環境資源分析等，主要是確定待解決之問題，從學習者身上與學習的內容方面，找出問題所在，並了解學習者的特質與教授的內容應為何。

本教學活動主要是希望能引導孩子使用閱讀策略，以增進其閱讀理解。在學習對象上，則以小學三年級的孩子為主，因小學三年級的孩子約九至十一歲，依Piaget的認知發展論可得知，此階段的孩子在第三階段即具體運思期（7~11歲）的兒童，已經可以開始利用既有的經驗來做推理，及借助具體形象輔助抽象思考（張春興，1998）。且此時的孩子仍喜歡閱讀圖畫書，教師可利用孩子熟悉的教材，幫助孩子將具體的圖畫書內容，轉換為抽象思考的文字，經過一段時間的練習之後，還可將抽象文字再轉換為圖畫。

內容分析部份，由於本活動主要是閱讀策略的教學，因此選擇簡單的繪本，繪本除了文字之外，還有大量的圖畫，對於三年級的小朋友來說，更可減輕訊息轉換的負擔。

學習任務分析在瞭解學習任務之範圍與工作分配等，本活動設計是針對小學九至十二歲孩童，屬中年級學生，其課程目標為引導學生致力達成十大基本課程目標，分別為(1)增進自我了解，發展個人潛能。(2)培養欣賞、表現、審美及創作能力。(3)提升生涯規劃與終身學習能力。(4)培養表達、溝通和分享的知能。(5)發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作。(6)促進文化學習與國際了解。

(7)增進規劃、組織與實踐的知能。(8)運用科技與資訊的能力。(9)激發主動探索和研究的
精神。(10)培養獨立思考與解決問題的能力。
本活動預定至少達到八項基本能力。

(二)設計

設計階段是依分析所得之結果，根據學習者的需求與現況來訂定整個教學活動，做為製作教材或規劃課程時的依歸，包括確立教學目標及選擇教學策略和選擇媒體呈現方式等，而本教學活動是從語文教育所延伸而來，語文教育主要在聽、說、讀、寫四方面都應並行，因此在整體教學活動設計過程中，都盡量融合聽、說、讀、寫四個面向，讓孩子聽故事、說自己的想法、閱讀自行繪製的各種故事地圖、寫出自己的想法與意見，希望能讓孩子均衡學習。

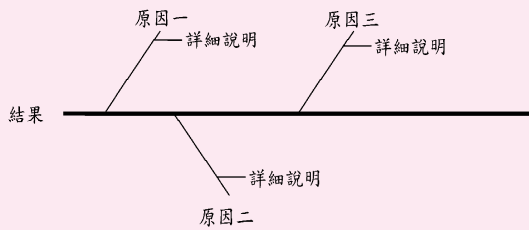
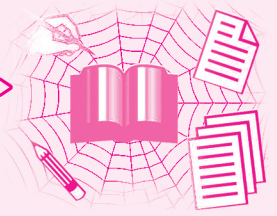
學習對象方面，設定為國小三年級學生，是前運思期將進入具體運思期的孩子，且平常喜歡閱讀圖畫書，對於圖畫書很有興趣，因而教材選擇以圖畫書為主。活動主要學習目標為閱讀策略，內容不可太過複雜，且在選擇的過程中要注意到繪本和插圖的不同，圖畫書通常指的即是繪本，繪本中的圖畫不管是形狀、風格、佈局等，都是為了傳達故事的訊息，書中的圖畫會描繪出故事背景、情節、角色特質與行動（江淑惠，2004），而插圖則不然。經過篩選之後，以「Rosie's Walk（繪本）」為主要教材。

「Rosie's Walk」（上誼出版社譯，1993）是Pat Hutchins所著之繪本，全書以圖畫為主，主角只有Rosie公雞和狐狸，故事裡狐狸想要把公雞吃掉，卻一直無法成功。故事有趣之處，在狐狸與公雞的互動事件，文字部份很簡單，多是以圖畫來取代文字，書中的圖畫表現出文字沒有表現出來的部份，全書的意義主要是由圖畫來呈現，這樣的文本恰能讓小讀者們自行發揮想像力，本教學活動希望能藉著這本書讓孩子確實的畫出

自己的故事地圖，故選擇「Rosie's Walk」繪本。

課程所預期達到之教學目標，以國語閱讀課程之教學目標為主，希望除了訓練孩子的聆聽與說話能力之外，還能學會記錄故事的時間順序與關鍵重點，並繪製簡單的故事地圖，故事地圖的繪製方式有很多種類型，本活動較著重於鏈狀事件圖（chain of events）與魚骨圖（fishbone mapping）的繪製。鏈狀事件圖是希望能讓孩童將故事中所發生的一連串事件（chain of events）以圖象來表示，把故事內容轉換成故事地圖，利用故事地圖的形式來幫助孩子思考故事內容順序，增進閱讀理解能力。構圖方式主要是用圖框來表示及描述事件的始末，讓孩子能看到事件的全貌，當然教師只是提供孩子閱讀思考的一個方法，不強行規定孩子一定要利用鏈狀事件圖（chain of events）來思考。在本教案中，將鏈狀事件圖（chain of events）包裝成火車的樣式（火車圖），欲藉此圖示引起孩子的學習動機，並幫助孩子瞭解鏈狀事件圖（chain of events）的外觀。

另外一項是魚骨圖練習。魚骨圖（fishbone mapping）主要是用來釐清導致複雜事件的原因，常被用來討論稀有的現象，如找出學習障礙的原因、少年問題的原因等等，教師可將此技巧用在自然科教學上，利用魚骨圖的形式，幫助孩子釐清思緒。魚骨圖的主要繪圖方式是從事件的結果來做反向推論，在圖象中，先把結果寫於前方，再將導致結果的原因一一列出，並在原因旁寫下詳細敘述，整個繪圖方式如圖三。在本教學活動中，希望能藉由繪本的故事內容，讓孩子先接觸繪製此種圖象表示的方法，往後再以類似的圖象，來釐清困難問題的原因細節，幫助孩子解決問題。



圖三 魚骨圖

(三)發展

發展階段是選擇教學教材並製作教材雛型，若是有大量的教材需製作時，則根據設計階段所產出之腳本藍圖，運用適當教學方法與策略，製作或選擇出符合教學目標且適合學習者特性之教材、媒體或課程，並實施形成性評鑑，以確定設計出來的成品能否達到預期目標。

本教學活動主要利用繪本來學習閱讀策略，又由於目前學校教師無法讓全班小朋友人手一本同樣的繪本，因此在發展階段筆者自行將繪本製作成投影片，教師可直接播放投影片講述故事內容，若教室設備不允許，則由教師直接唸讀繪本，並環視讓全班小朋友都看到繪本的圖片，亦或準備四~五本相同繪本，讓小朋友分組，每組自選一位同學來講述故事。

(四)實施與評鑑

實施部份即實際執行，在教案完成時亦應事先試演試教，並在過程中，瞭解學生是否達成各項目之教學目標及其反應，依據學生之回應，再將教學活動與流程稍做修改。在評鑑部份，除了觀察教學活動是否能達到教學目標之外，教師還需做持續性的觀察，觀察學生在閱讀其他繪本時，是否能自行找出故事地圖五大要素，包括：故事背景、問題、目標、行動、結果等，及能否畫出簡單的故事鏈狀流程圖，這些都可為評鑑成效的項目。

四、初步實施結果

在教案完成之初，筆者實際對兩位國小三年級孩童進行課程教學，在教學過程中，觀察學生是否能達成各個項目之教學目標，並觀察學生的各種反應，依據學生之回應，再將教學簡案稍做修改，以下略述教學實施後的結果。

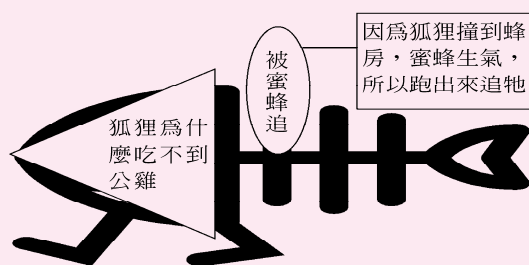
在進行課程教學時，發現此兩位學生對這本繪本有很濃厚的興趣，也因此有高度學習動機。對於國小三年級的小朋友來說，「Rosie's Walk」繪本內容不難，不過若只讓學生看一次，而教師不再幫忙引導或是讓小朋友先把內容記下來，可能會對故事內的關鍵事件有所遺漏，因此在觀看故事內容之前，可以提醒小朋友要注意的事項，且可以用筆將內容大意記錄下來。此部份的缺點，亦可透過全班同學的內容討論來彌補。

在討論過程中，兩位小朋友很熱絡的談論，也有很多有趣的意見，但要小朋友將想法用筆寫下來，則需要花費較長的時間。可能是因認識的國字有限，寫字速度較慢，且形容事物文句使用還很生澀，描述的句子又較長，而花費了較多時間。除此之外，在魚骨圖的教學上，對於小學三年級的小朋友來說，亦需較多的時間來讓孩子學習反向的思考。

筆者只以兩位學生來做形成性評鑑稍嫌不足，但兩位學生的反應良好，很期待有機會再試試別的繪本。在整個學習過程中，教師要時時注意學生的反應，依據學生的反應，即時給予正向回饋，並鼓勵學生說出自己的想法，不用怕犯錯，如此才能得知學生真正的意見。此外，教師還需留意學生是否已達成學習目標，或此教學目標是否合適，依自己班上學生的實際情形與特性，另做調整與修改。

在教學活動中，魚骨圖是從狐狸的觀點出發（如圖四），可以幫助小朋友從另外一

個角度來思考。其實小朋友的眼光和大人不盡相同，且也常冒出很有創意的觀點，像讀同樣的這本繪本，有些小朋友會覺得書中的公雞很壞，因為孩子覺得公雞是故意繞路，讓狐狸吃不到牠；也有人覺得狐狸很壞想要把公雞吃掉，不過因為公雞幸運，而且狐狸太壞了，所以老天爺懲罰狐狸，讓牠一直吃不到公雞，當然這些想法都沒有對錯，也沒有一定的答案，這些討論只是要讓孩子做腦力激盪，表達自己的想法。



圖四 以狐狸為主的魚骨圖

五、結論

閱讀是建構的歷程，在閱讀過程中，讀者會將自己的生活經驗與背景知識融入其中，同一篇文章，不同人讀起來會有不同的見解，越有豐富生活經驗者，在閱讀過程中可

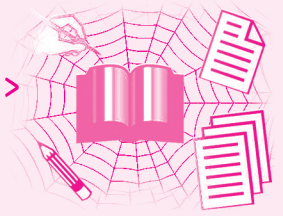
能會較容易建構出自己的見解。但對於孩子們來說，生活經驗較不足，且礙於對文字的認識，可能會需要花時間來做訊息解碼，若教師能引領孩子利用故事地圖的方式來閱讀，不僅可以引起學生的閱讀興趣與動機，還能幫助孩子閱讀理解能力的提升。

學者林文韻（2002）建議讓孩子在實際的閱讀過程中同時學習閱讀，如文學討論、閱讀策略，在策略導向的學習裡，學生可以專注於閱讀與寫作上，而不會專注在字、詞、語句上，如此更可以讓孩子自然而然的學會詞句的應用，並找到適合自己的閱讀方式。原本閱讀策略就沒有固定或是最好的方法，只要是適合自己的，都是好的方式，只是對於孩子們來說，還是需要教師的引導，希望能藉著本活動教案，做拋磚引玉之例，讓國內教師也能開始適時教導孩子建立自己的策略，幫助孩子在面臨困難時，學會自行解決問題的能力。

閱讀的範圍可以很廣闊，本教學簡案僅以圖畫書為例，帶入故事地圖的練習與活動，讓孩子不僅僅是廣泛閱讀，還能利用後設認知的能力，期望孩子將來不管在閱讀課後讀物或是學校教科書，都能更有效率的閱讀。

參考資料

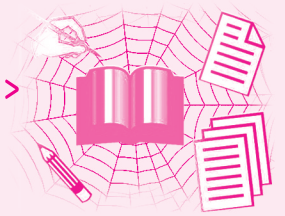
- 上誼出版部譯（1993）。*Pat Hutchins (1968) Rosie's Walk*。台北：上誼。
- 江淑惠（2004）。繪本導讀初論。國民教育，44:4，頁40-46。
- 林文韻（2002）。從閱讀歷程談閱讀教學。台北：國立教育研究院籌備處。
- 張祖忻、朱純、胡頌華等（1998）。教學設計—基本原理與方法。台北：五南。
- 張春興（1998）。教育心理學。台北：東華。
- 張莉珍（2003）。一個低閱讀能力兒童的策略學習方案。特殊教育，90，頁19-24。
- 葉連祺（2002）。概念構圖在教學之應用。國教世紀，201，頁29-36。



- Gustafson, K. L. and Branch, R. M. (1997) . *Survey of Instructional Development Models*. (3rd ed.) . New York: Syracuse University.
- Idol, L. (1987) . Group story mapping : A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of learning disabilities*, 20:4, 196-205.
- Lerner, J. W. (1997) . *Learning disabilities : theories, diagnosis, and teaching strategies*. (7th ed.) . Boston : Houghton Mifflin.
- Lewin, L. (2003) . *Paving the way in reading and writing : strategies and activities to support struggling students in grades 6-12*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Moore, D. W., Moore, S. A., Cunningham, P. M., and Cunningham, J. W. (1998) . *Developing readers and writers in the content areas, K-12, 3rd ed*. New York : Addison-Wesley Longman.
- Schools of California Online Resources for Education. (2000) . Graphic organizers - Activity bank. [online]available : <http://www.score.k12.ca.us/> (2005) .
- Seels, Barbara and Glasgow, Zita. (1998) . *Making Instructional Design Decisions, 2nd ed*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Smith, P. L., and Ragan, T. J. (1999) . *Instructional Design*. New York : John Wiley & Sons, Inc.

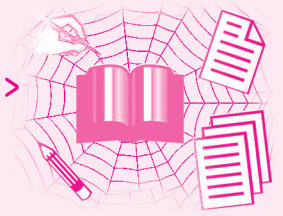
附件一

教學主題	愛散步的 Rosie	教學對象	國小三年級學生		
教學資源	Rosie's Walk (繪本)	教學時間	二節課80分鐘		
<p>教學目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.訓練聆聽與說話的能力。 2.能記錄故事的時間順序與關鍵重點，並繪製簡單的故事地圖，如：鏈狀事件圖 (chain of events)、魚骨圖 (fishbone mapping) 等等。 <p>學習目標：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.能認真的聆聽與觀看故事內容。 2.藉由小組討論練習聆聽與表達能力。 3.能面對全班同學表達出自己的意見與想法。 4.能記錄故事中的關鍵事件。 5.藉由故事內容的討論，確認故事內容的重要事件。 6.能用鏈狀事件圖 (chain of events) 的方式，呈現故事流程。 7.能反向思考，繪製魚骨圖 (fishbone mapping)。 					
學習目標	教學流程	教學時間	評量項目	教材與教具	備註
	<p>～第一節課開始～</p> <p>一、準備活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.請小朋友先分好組別。 2.叮嚀小朋友要仔細觀看故事內容，並記得故事流程與順序。 <p>二、發展活動</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.讓小朋友觀看故事 (若有足夠的繪本，可每組發一本，由小朋友來說給同組的小朋友聽，若沒有足夠的繪本量，老師可以拿書說故事給小朋友聽，或自行做成投影片。) <p>★請小朋友注意看故事中的人、事、物，和發生哪些事情等等，可以用紙和筆先記錄下來。</p>	<p>6分鐘</p> <p>8分鐘</p>	<p>能安靜地分好組別。</p> <p>能認真的聽故事，並能記錄所觀看到的重點。</p>	<p>* Rosie's Walk 的繪本或投影片</p> <p>* 筆和紙</p>	



學習目標	教學流程	教學時間	評量項目	教材與教具	備註
2 4 5	2. 讓小朋友分組討論，分享各自所記錄的重要事件，並決定自己是否要增加或減少故事中所發生的事情。	10分鐘	能參與小組討論，並聆聽別人說話，也發表自己的意見。	*筆和紙	若使用上版翻譯本，要提醒小朋友注意主角是公雞，因為有大雞的顏色。
3 4 5	3. 請各組小朋友發表他們所記錄的關鍵詞，老師將其記錄在黑板上。	7分鐘	能說出自己的意見與想法。	*可以事先將故事關鍵詞做成圖卡（亦可直接寫於黑板）。	
5	4. 詢問小朋友們時間發生的先後順序，並將關鍵詞重新排列。	4分鐘	能說出故事的重點，找出故事關鍵。		
4 5 6	5. 老師示範畫出鏈狀事件圖（chain of events）的前半部，讓小朋友依據自己所記錄的事件，自行完成。（提醒小朋友，可以在關鍵詞旁寫出故事內容，如：狐狸跌進湖裡等等。）	5分鐘	能自行設計並畫出鏈狀事件圖，並寫下自己記錄的重點。	*學習單（附件二）	請小朋友回家繪製自己的火車圖。
～第一節課結束～					

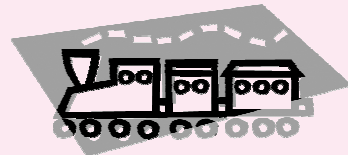
學習目標	教學流程	教學時間	評量項目	教材與教具	備註
	<p>～第二節課開始～</p> <p>一、準備活動</p> <p>1.請小朋友先分好組別。 2.拿出自己繪製的火車圖。</p> <p>二、發展活動</p> <p>1.讓小朋友分組討論，分享各自所畫的圖。</p> <p>2.請各組小朋友選出最喜歡的作品，並上台分享。</p> <p>3.班上小朋友選出最喜歡的火車，並說出其優點和特色。</p> <p>4.讓小朋友思考狐狸的遭遇。分組討論為什麼狐狸一直吃不到公雞，發生了些什麼事？讓小朋友說說狐狸發生了些什麼事。</p> <p>5.老師示範畫出魚骨圖（fishbone mapping）的前半部，讓小朋友依據自己所記錄的事件，自行完成。（提醒小朋友，可以在關鍵詞旁寫出故事內容，如：因為狐狸撞到蜂房，蜜蜂生氣，所以跑出來追牠。）</p> <p>6.讓小朋友互相分享，自己畫的魚骨圖。</p> <p>～第二節課結束～</p>	<p>2分鐘</p> <p>7分鐘</p> <p>5分鐘</p> <p>4分鐘</p> <p>5分鐘</p> <p>10分鐘</p> <p>7分鐘</p>	<p>能安靜地分好組。</p> <p>能參與小組討論，並聆聽別人說話，也發表自己的意見。</p> <p>能說出自己的意見與想法。</p> <p>能表達自己的意見與想法。</p> <p>能說出故事的重點，找出故事關鍵。</p> <p>能自行設計並畫出魚骨圖，並寫下自己記錄的重點。</p> <p>能說出自己的意見與想法。</p>	<p>*小朋友的圖</p> <p>*紙和筆</p> <p>*可以事先將故事關鍵詞做成圖卡（亦可直接寫於黑板）。</p> <p>*學習單（附件三）</p>	<p>前一天要提醒小朋友完成火車圖。</p>



附件二



畫下你的火車圖...



附件三



畫出你自己的故事魚骨圖喔！



紐西蘭教育參訪記實（一）

——小而美之教育體系

陳清溪／國立教育研究院籌備處主任秘書

壹、前言

筆者有幸獲紐西蘭貿易發展中心之邀，於94年9月3日至10日，與國內教育人員、新聞媒體一行十二人，拜訪紐西蘭教育部、師資培育機構、中小學等機構，特將這幾天所收集之資料及所見所聞，加以整理分析，提供給讀者參考，希望對台灣的教育改革能有所貢獻。紐西蘭（New Zealand）位於南太平洋，全國總面積269000平方公里（約為台灣的7.5倍），人口約406萬人（約為台灣的六分之一），其中五分之四為歐洲後裔，七分之一為毛利人（當地土著人），十五分之一為亞洲人，十六分之一為太平洋島國人，是一個多元文化的社會，地廣人稀、農牧業發達，出口產值最大的前六名依序為：乳品、肉品、木材、機械設備與器材、水果、魚類。台灣是紐西蘭的第八大貿易出口國。服務業的產值中以觀光旅遊為最大宗，也是近年來成長最大的產業。國際學生在紐西蘭各級學校就讀的人數約一萬多人，是紐西蘭學校經費的收入來源之一，對紐西蘭的經濟發展也是一大貢獻。國民就業行業別以服務業最多，接著是工商企業。2004年前往紐西蘭旅遊人口中，台灣是第十大。紐西蘭2003年國民平均所得（GDP）是19800美元，台灣是13500美元，韓國是12600美元，日本是33700美元。

貳、紐西蘭教育的指導原則

紐西蘭的教育是依循下列原則在運作：

- 一、文化適當的學前教育。
- 二、紐西蘭公民和永久定居者享受的中小學免費教育。
- 三、公平並負擔得起的大學教育。
- 四、有品質保證並在任何國家認可的學歷教育。
- 五、提供靈活的學習途徑。例如，學生並不需通過特定類型的學校，來確定未來的學業選擇。

儘管提供的教育機構各式各樣，相當多元、彈性，但是國家政策和品質保證系統，還是為教育體系提供了連續性和一致性（紐西蘭教育部國際政策和發展司，2002）。整個紐西蘭的教育，在這幾個指導原則下運作，展現出多元、活潑、彈性、優質的教育特色，培育了具競爭力的國民，優秀人才被他國挖角的現象頻傳，同時也吸引了各國的留學生前往紐西蘭就學。

參、小而美之教育體系

一、管理權限從中央轉移給地方的體制

紐西蘭教育從由中央負責統一管理，發展到獨立中學和大學機構自行統籌管理本校事務的階段。台灣和紐西蘭教育部權限之比較，如表1。

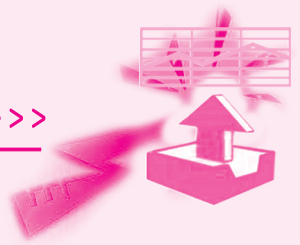


表1.台灣和紐西蘭教育部權限之比較

台灣 (1999年教育基本法)	紐西蘭 (1989年教育法)
教育制度之規劃設計	為教育部和政府提供教育政策方面的建議
中央教育經費之分配與補助	代表政府為教育機構撥款 為教育機構分配經費和資源
執行全國性教育事務，並協調或協助各地方教育之發展。促進教育事務之國際交流。	監督已通過的教育政策的執行情況
依憲法規定對教育事業、教育工作者、少數民族及弱勢群體之教育事項，提供獎勵、扶助或促其發展。	管理特殊教育項目
教育統計、評鑑與政策研究	收集並處理教育數據和資訊
對地方教育事務之適法監督、設立並監督國立學校及其他教育機構	監督整個教育系統的工作成效

紐西蘭為確保教育品質，設有獨立運作的紐西蘭資格檢定局（New Zealand Qualifications Authority, NZQA），來負責中學和大學校院的學歷審查。大多數教育服務部門的管理權力，已由中央移轉到教育機構，這些機構由選出或任命的單獨的部門或委員會進行管理（在公共部門內）。例如，高等教育審議委員會、紐西蘭資格檢定局等。教育部底下設有：幼兒教育發展部、特殊教育部、生涯規劃部、教育及訓練資源機構、紐西蘭資格檢定局（New Zealand Qualifications Authority, NZQA）、教育檢定辦公室（Education Review Office, ERO）、學習媒體公司以及教師註冊董事會等機構（周祝瑛，2005）。

二、學校體制

紐西蘭的兒童年滿五歲之翌日起即可入學，學校體制分為小學、中學和高等教育三個階段。1998年小學生（1-8年級）有448085人，2003年有456782人，1998年中學生（9-13年級）有274523人，2003年有302368人，1998年高等教育學生有251100人，2003年有337004人。從學生的變遷趨勢中，可以發現紐西蘭學生人數並未像台灣學生人口有逐年下降之趨勢。

紐西蘭的學校體制，可分為學前教育（0-4歲），其型態有在遊樂中心、幼稚園、教育及托兒中心、家庭教育服務、毛利人托兒服務、幼兒服務、太平洋島國語言團體、遊樂團體等機構施教；小學和中學教育（5-17歲），凡年滿五歲生日之兒童，隔天就可進小學，從五歲（一年級）到十七歲（十三年級），都是免費入學，義務中小學教育是6-16歲，免費且強迫之教育，中小學都採學區免試入學，若招生還有名額，對於越區就讀學生，學校會訂定標準視情況招收或以抽籤方式決定入學，中小學階段之學校型態有：1-6年級小學（初小）、1-8年級小學（國小）、毛利語小學、1-13年級男女合校、特殊教育學校、函授學校、7-8年級小學（高小）、7-11年級的男女合校（中學）、9-13年級的學校、7-13年級的學校。中小學教育階段之學校，可說是多元型態發展；高等教育通常是十八歲即可入學，修業三年後可攻讀碩士、博士學位，高等教育學校型態有大學、理工和技術學院、教育學院、毛利大學、私立培訓機構（包括英語語言學校）（紐西蘭教育部國際政策和發展司，2002）。紐西蘭的教育以公立學校為主，私立學校很少，台灣與紐西蘭學校制度之比較如表2。

表2.台灣與紐西蘭學校體制之比較

台灣		年齡	紐西蘭	
博士	研究所	25	Ph.D.MasterPostgraduate DiplomaGraduate Diploma	碩士、博士研究課程
		24		
23				
22				
三專	大學四年 以上	21	University	大學（3年以上）
二專		20		
		19		
	18	理工學院 技術學院 教育學院		
高三	高中	17	十三年級（Year13）	中學（Secondary）
高二		16	十二年級（Year12）	
高一		15	十一年級（Year11）	
國三	國中	14	十年級（Year10）	
國二		13	九年級（Year9）	
國一		12	八年級（Year8）	
六年級	國小	11	七年級（Year7）	高小（Secondary）
五年級		10	六年級（Year6）	小學（Primary）
四年級		9	五年級（Year5）	
三年級		8	四年級（Year4）	
二年級		7	三年級（Year3）	
一年級		6	二年級（Year2）	
幼稚園		5	一年級（Year1）	

引自周祝瑛（2005）。愛在紐西蘭—優質創新中小學，頁23。台北：書泉出版社。

三、學前教育

在紐西蘭，「學前教育」一詞指的是對入學前嬰兒的托護和教育。大多數機構用英語教學，但也有其它用毛利語、太平洋島國語言或其它語言的課程。

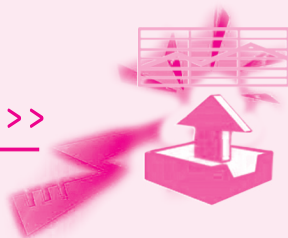
政府和地方社團對學前教育的重要性日漸重視，且這個部門也已經有了很大的變化。學前教育越來越呈現多樣化，參加學前教育的兒童家長的人數也在增加。紐西蘭新生兒至五歲兒童當中有60%參加學前教育，其中三歲年齡層的兒童有90%參加，四歲年齡層的兒童有98%參加。這是所有學前教育的數據，參加學前教育的各種族人數比率有所

不同。在紐西蘭，學前教育服務機構並非國有，政府不提供這種教育也不管理。政府主要工作制定指導方針教學課程和最低標準，並提供資金（紐西蘭教育部國際政策和發展司，2002）。

四、小學和中學教育

五歲兒童即可入學，六至十六歲為義務教育。2001年，學校各年級和不同學校的教師與學生平均比率為1：18至1：22。紐西蘭的學年通常從一月底至十二月中旬，每學年劃分為四個學期。紐西蘭有單一性別和男女混合學校供選擇。公立學校不受宗教約束。

小學教育從一年級開始一直至八年級。



七年級和八年級的學習大多數情況下在小學或單獨的高小完成。中學教育涵蓋九至十三年級（這期間學生一般是13至17歲）。紐西蘭大多數中學生在政府撥款的學校讀書。（中學的英文說法有：secondary school、high school、college或area school）。大多數學校都用英語授課，但也有一些學校用毛利語授課。Kura Kaupapa毛利語小學主要的授課語言是毛利語，注重毛利文化和價值觀。大多數Kura Kaupapa毛利語小學接收一至八年級的學生，有一小部分Wharekura毛利語中學提供一直到13年級的教育。在2001年年底以前，中學生可以獲得四種全國承認的階段性證書：學校證書（一般在十一年級的時候）、中學六年級證書（十二年級的時候）、高中畢業證書（完成十三年級）和大學入學證書和A、B等獎學金（完成十三年級）。

一種新式全國教育成就證書（NCEA）正在逐步實施。在2002至2004年間，這種證書將逐漸取代上述證書。學生將能夠在傳統學校內或校外選擇各種課程和科目，攻讀三個級別的全國教育成就證書（紐西蘭教育部國際政策和發展司，2002）。有關這方面的其它資訊，可瀏覽網站www.ncea.gov.nz。

五、高等教育

紐西蘭高等教育的涵義是指完成中學教育後接著進行的各方面的教育和培訓。目前紐西蘭有36所公立大學院校，其中包括八所大學、二十一所技術和理工學院、四所師範學院、三所毛利大學。另外，還有46所行業培訓機構，以及大約840家私立培訓機構，其中包括私立英語語言學校，這些學校都在紐西蘭學歷評審局註冊。大多數大學院校的學年是二月開始，十一月結束。通常劃分為兩個學期。某些學校現在還安排暑期課程，一般從十二月和一月開始，至二月結束。大

學院校可滿足所有年齡、種族、能力和教育背景的人的需要。這些院校提供大量不同水準的過渡課程和研究生課程。不同課程類型之間沒有固定界線。關鍵在於是否有能力提供符合品質標準的課程，而並非組織形式上有何不同。

技術學院、理工學院、私立培訓機構和工作場所，主要提供技術和職業教育。但是，中學、毛利大學、政府培訓機構、一所師範學院和一些大學也提供一些這樣的課程。高等或學位水準教育主要由大學提供，但技術學院、理工學院、毛利大學和師範學院以及某些私立培訓機構也提供一些學位課程。不僅專業師範學院提供教師教育，某些大學、技術學院、理工學院、毛利大學和私立培訓機構也提供這種課程。行業培訓機構是代表某些特定行業部門。行業培訓機構開發制定並維持該行業部門的全國單位（技術）標準。他們還推動在職培訓並委託培訓機構提供在職進修和課程（紐西蘭教育部國際政策和發展司，2002）。

肆、他山之石可以攻錯——可供借鏡之處

一、加強招收國際學生

紐西蘭政府及學校均加強招收國際學生之工作，學校設有國際事務部，負責國際學生之招生及輔導。國際學生的學費收入，一年約十億紐幣，是一筆蠻大的收入。台灣正值學齡人口減少，如何充分利用學校現有資源，招收國際學生，增加學校經費來源，促進國內經濟發展是值得推動的工作。

二、教育權力下放到學校

台灣近幾年的教育改革也談教育權力下放、教育鬆綁、強調學校本位課程或管理，但學校在課程、經費、人事的運作上仍諸多

限制，校長有責無權，教師教學尚未專業自主。在參訪多所紐西蘭的中小學之後發現學校很獨立自主，校長權責相符及教師能夠充分發揮專業自主精神，建立學校特色，落實有教無類、因材施教之理想。

三、五至十七歲之免費教育（六至十六歲之義務教育）

國內一直在談國教向下延伸至五歲或十二年國教，迄今仍無法實施。紐西蘭早已實施五至十七歲之免費教育，其中六至十六歲是義務教育，在台灣為解決升學主義問題，減輕學生課業負擔，可先推動十二年國教，其中前九年是義務教育，免試、免學費且強迫，後三年則採學區免試入學，非強迫、非免費，就讀公立高中者繳定額之學雜費，就讀私立高中者，則由政府補助學雜費之差額。

四、學校型態多樣化

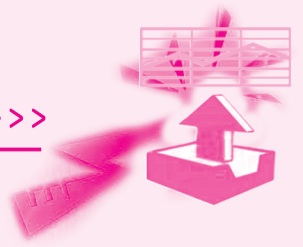
紐西蘭之學校型態多樣化且彈性，頗值得參考。未來台灣實施十二年國教，對於未有高中之鄉鎮，可思考完全中學、或九年一貫國中小、或國中改制為高中，或十二年一貫中小學。為提供給每位學生就學的機會，學校型態多樣化，課程安排彈性、多樣化，以滿足每位學生的興趣、特質，是必走的路。

五、公立學校為主的高等教育

紐西蘭的高中畢業生大部分進入公立大學就讀，但每年學費比台灣貴，學生可以申請助學貸款，貸款利息年利率約6%。台灣的大學生以就讀私立為主，雖然學費比紐西蘭便宜，但往往是家庭收入較低之學生就讀私立大學，付較高的學費，因此，政府有必要補助私立大學學生學費，以減輕家庭教育支出。

參考書目

- 周祝瑛（2005）。愛在紐西蘭—優質創新中小學。台北：書泉出版社。
紐西蘭教育部國際政策和發展司（2002）。紐西蘭教育體系：綜述。



從企業人力資源管理談學校 人事管理及組織運作

楊文環／高雄縣大寮鄉大寮國小主任

壹、前言

隨著高度科技發展的社會來臨，「人」在組織中所扮演的角色越來越重要，因此，人力資源的管理與應用已深受社會各界所重視，鄭友超等（民92）指出，人力資源的管理一直是企業組織經營管理的重要議題。組織管理學家魯西爾（Robert N .Lussier）曾說：「組織是由一群致力於達成既定目標的人組合而成，這群人是組織最重要的構成要素，他們可謂是決定組織運作成敗的關鍵」。韓福瑞（John W .Humphrey）也指出：「現今任何組織所具有唯一能持久的競爭優勢並非其產品，而是組織中的人」（蔡樹培，民83）。李隆盛等（民89）亦指出：「人才是企業最重要的資產，所以企業應有投資於人的理念和作為」。由此可知，人是組織中最重要的資產。

近年來，一方面緣於教育改革的呼聲高漲，教育改革的觀念已逐漸被全國民眾所接受；另一方面，面臨國家財政經費拮据及配合政府組織人力調整，學校組織再造是教育部目前正在推動的工作之一。學校本身即是一個「組織」，必然也面臨人力資源管理上的各種問題。本文即嘗試從人力資源管理的角度來看學校的人事管理及學校組織的運作，希望能夠將人力資源管理的觀念、優點與功能的部份帶給現今的學校在組織的運作上能有一番新的氣象。

貳、人力資源管理的定義與內涵

人力資源管理顧名思義是指企業內人力資源的管理。幾位學者對人力資源管理的定義如下：

榮泰生（民80）認為，人力資源管理是透過招募、留任、發展和適當地運用人力資源，以達成組織目標的過程。

張盛德（民85）認為，人力資源是指企業所需的人力資源，包括了「人力」、「人智」、「人能」，也就是說企業內所有與員工有關的資源，這其中包括員工的能力、知識、技術和態度。

許世雨（民86）認為：人力資源管理乃將人力視為組織中最重要的資源（資產），因而發展出一套更具積極性、活力性及策略性的人力規劃、晉用培訓、激勵和維持的動態運作方式。

David A.De Cenzo & Stephen P.Robbins（1994）認為，人力資源管理著重組織的人員面向，包括人員的獲得、培訓、激勵及維持。人力資源管理過程包括四大功能：人力資源的晉用、發展、激勵及維持。

Gary Dessler（1997）認為，人力資源管理指的是執行管理工作中與員工或人事相關的部份所具備的觀念和技術。

綜合以上幾位學者的說法，所謂人力資源管理是指組織內涉及員工招募、引導、教育、訓練和發展，以提昇組織效能，達成組織目

標的種種過程，即是人力資源管理。

一般而言，企業界對人力資源管理內容包括有：進行工作分析以決定每一位員工工作的性質、做好人力需求的規劃並招募適當的人員、徵選合適的員工、對新進員工提供引導和訓練、工資與薪酬的管理、提供員工誘因和豐厚的福利、評估員工的工作績效、和員工進行溝通、提供公平就業的機會、提供員工的健康與安全、處理申訴和勞資關係等。而這其中即有值得學校人事管理及組織運作借鏡之處。

參、人力資源管理的重要性

人力資源管理涉及到組織內人與人之間、人與事之間、人與組織之間的所有互動關係，而透過各種有效的方法或策略，除了能使員工在滿足個人的需求之外，又能使員工成為符合組織理想中所需要的人員。現今的專業化人力資源管理已成為任一成功組織不可或缺的要害，其成熟性已遠超過從前，在組織中的地位也大幅提升（David A. De Cenzo & Stephen P. Robbins 著，許世雨等譯）因此，如果一個組織、一個單位內的人力資源管理功能不彰，其可能面臨的問題是：僱用到不適任的人選、組織內經常有很高的人事流動率、員工的工作效率奇差無比、員工工作士氣低落、企業內部的人事糾紛不斷、引起法律訴訟進而影響到整個組織的運作、組織效能的無法達成等等。因此，如果人力資源管理能夠健全運作、發揮效用，除了上述的缺失不會發生之外，進而能夠為組織找到合適的人員、減少人事流動率、提昇員工的工作效率、提振員工的士氣、減少人事糾紛及法律訴訟，最終追求個人目標與組織目標的達成。

肆、現今學校的人事管理及組織運作現況分析

一、現今學校的人事管理現況分析

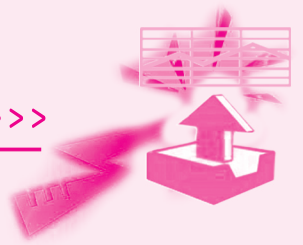
現今學校的人事部門大都只是設置一位人事管理員，以綜理各項人事行政業務，其具體辦理事項簡列如下：

- (一)訂定教師聘約準則：諸如訂定教師的權利、教師的義務、教學、輔導與管教學生等事項。
- (二)辦理新進教師到職手續：如繳交證件、報到日期、程序等事項。
- (三)辦理勤惰管理：如簽到、簽退、曠職、曠課等事項。
- (四)辦理差假事宜：如事、病假、婚假、公、喪假登記等事項。
- (五)辦理教師的成績考核：定期於每年的七、八月份時，召開教師考核委員會以辦理教師當年度的考核。
- (六)協助辦理教師聘約事宜：學校的人事管理員在學校召開教師評審委員會會議時，必須列席參加以協助一些行政事務的處理。
- (七)辦理教師婚喪喜慶的補助申請事宜。
- (八)辦理教師退休撫恤保險貸款等各項事宜。
- (九)辦理教師敘獎懲處等事宜。
- (十)辦理教師進修時各項補助申請事宜：如辦理教師帶職帶薪或留職停薪以及學分費的申請補助手續等。

綜觀上述學校各項人事行政所辦理的業務，我們可以發現並歸納出以下幾點結論：

(一)功能性而言：

1. 現今學校的人事部門大都只偏重於服務性質的功能，也就是說，學校的人事管理設計比較注重對教師們的各種福利措施的辦理、申請等的協助，其服務性質的功能傾向甚為明顯。
2. 因為學校的人事部門大都只偏重於服務



性質的功能，相對的各種措施的舉辦較為被動，也就是說，人事部門的各項作為開創性不足。

(二)就結構性而言：

學校的人事部門設計就只有一位人事管理員，一方面是經費不足的因素、另一方面應和當初其功能設計取向有關。因為只有一位人事人員，所以辦理的事項大都也以文書業務工作為主。

二、現今學校組織運作現況分析

現今學校組織規模，會因班級數不同而有不同。依照國民教育法規定，學校組織可分為學生事務處（教務處）、訓導處、輔導室及總務處（教育部，民89）。各處室下又設有各組，分別辦理各項業務。整體而言，目前教務處以辦理教師研習、編排課務、安排教師代課、教科書分發事項為主；訓導處則是負責學生安全、衛生、體育教育方面的工作；總務處掌管學校財產、採購、事務性的工作；輔導室則是辦理學生輔導工作事宜。分析各處組所辦理的工作內容，大部分是屬於常態性的事項。

根據以上的了解，筆者以為，隨著高度科技社會化的來臨，從目前企業人力資源管理角度來看，學校的人事部門不能只是單純的處理一些文書作業工作而已，學校也不能只是強調在人事部門的功能與結構部分的改進，誠如陳韻華（民92）所提，人事人員應由處理傳統例常行政事務的守門員、監督者轉變為服務提供者、員工關懷者、策略經營夥伴及變革催化者，與其他部門建立良好策略聯盟，營造共同士氣；在組織運作部分，學校也以常態性的工作為主，缺乏開創性的作為。事實上，學校的教職員工都應該是學校人力資源調配與訓練的對象。

伍、人力資源管理觀念對學校的啟示

人力資源管理的理念雖然是針對高度工商業發展社會中的工商企業界內部人力的種種運用，它包括了人力需求的分析、招募、引導、訓練、教育、發展等等一系列的課程規劃與管理，從這些個角度再來看看現今學校人事管理及組織的運作，基本上，學校本身即是一個組織，在追求學校組織整體目標績效要求的同時，也必須讓學校教職員工也能滿足個人的需求，因此，人力資源管理的理念也能帶給學校單位一些新的觀念。例如，鼓勵和安排教師的進修教育、培養教師第二專長、員工工作的編排及訓練、人員的調配和運用等，特別是近年來國內教育改革呼聲四起，學校單位無論是在心態上、作法上都面臨著改革的壓力，如果要成為一所有績效的學校，上述的一些作法都有必要經過事先審慎的規劃及妥善的安排才能畢竟其功。

陸、學校人事管理及組織運作應有的具體作為

人力資源管理的理念應用在學校人事管理、組織的運作上，可以從以下幾個方向來著手：

- 一、成立人力資源管理規劃小組：組織成員含括校長、各處室主任、人事管理人員、主計人員、教師會代表、教評會代表、家長會代表等，小組成員負責擬定學期及整學年教師人力需求的調查、進修活動的規劃等。
- 二、建立完整的人力資源檔案：由人事管理人員負責建立全校教師及職員的資料檔案，分別就教師、職員各人所具備之各項專長，分門別類建立資料庫，以因應查

詢及辦理各項活動或工作所需。

三、**辦理新進人員的引導和訓練活動**：一般而言，學校對於新進人員大多僅是辦理迎新餐會之類的活動。事實上，就新進人員而言，因為面臨新的環境，為使他們能夠很快的進入狀況，無論是在教學上、工作上及生活上都有必要獲得協助，因此，學校的引導和訓練活動是有其必要性、是不能避免的。

四、**配合學校本位管理 (School-Bass Management) 發展教師的進修課程**：學校本位管理 (School-Bass Management) 的教師進修課程，顧名思義即是以學校教師本身所需要的內容來規劃及推動各項進修活動的進行，其優點在於可以切合學校教師所想要學習的東西，在經費上也比較節省。

五、**強化各科、各學習領域教學研究委員會的功能**：各科教學研究委員會對於教師的研究、進修都有極大的助益。對於教師本身而言，它等於是教師本身專門領域的再教育、再強化的精益求精的一個管道，因此，強化各科教學研究委員會的功能是有其必要性。

六、**落實各處組直線管理及橫向聯繫功能**：周昌湘 (民92) 也指出，非人力資源管理部門與人力資源管理部門兩者之間必須密切配合，企業管理的水準才能提升。以往學校辦理各項業務或各種活動，總避免不了產生一些問題，諸如校長、主任、組長及業務承辦人與人事人員間直線管理溝通不良；各單位橫向聯繫不足，而使得績效不彰，這種各行其是、本位主義的心態，有必要加強各處組直線管理及橫向聯繫的運作，以發揮最大的功效。

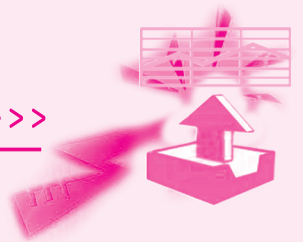
七、**訂定明確的獎勵制度**：人力資源管理在企業內部會針對員工的工作業績、工作

時數、績效目標等訂定一套獎勵標準，藉以提升員工整體的工作表現並達成組織的目標。張忠謀 (民91) 指出，合宜的「賞罰制度」是企業持續提供員工不斷主動、創新的原動力。相同的，學校也有必要訂定明確的獎勵制度，以鼓勵教師在教學、研究及工作上能有創新的表現；或是鼓舞學校職員在其工作崗位上能有優異的展現。然而，為避免造成適得其反的效果，這套獎勵制度必須強調的是要做到透明化、公開化、公正化以取信全體教職員工。

八、**結合類似訓練顧問公司、辦理相關訓練活動**：徐木蘭 (民90) 指出，為了因應外部環境的激烈變動，公職人員應該隨時學習新知、培養第二專長。類似民間一些企業公司總會安排員工參加訓練顧問公司所規劃的課程，以使員工獲得成長，而這其中，課程的規劃可以針對知識的部份、技術的部份、或者是觀念上、心靈上的部份進行設計，無論如何，透過類似的訓練活動總能帶給教職員工新的成長。

九、**建立學校本身特色的組織文化**：現今民間企業界正流行所謂的運用識別標記或者是 ISO-品質認證的活動藉以建立企業本身的牌，也可以說是藉此牌以建立企業文化特色；而透過人力資源管理種種的規劃活動之後，學校組織也可以就本身所具備的各項設施也好、人力專長也好，來建立具有特色的組織文化。而且此一組織文化是足能使該校所有成員引以自豪或是感覺到與眾不同的。

十、**建構學習型學校**：學校人力資源的充分應用，實是奠基於學校組織中的個人及組織能夠不斷學習的基礎上，特別是身處於知識經濟的21世紀，學校的全體員工更應有此體認，以共同建構一個學習



型學校為目標而共同努力。

柒、可能的限制

從人力資源管理的角度來看學校之人事管理及組織運作，固然可以帶給學校一些新的觀念及新的作法，然而就其實施面來看，也有可能遭遇以下幾項的限制：

- 一、經費不足：學校經費預算之編列畢竟不如民間企業般來得充裕，除了每學年編列好的固定的各項經費外，如要辦理額外的各項業務或是各項教育訓練活動所需費用就顯得捉襟見肘了。
- 二、「教育」和「訓練」畢竟有所不同：學校單位的「教育」是「長其善而救其失」（禮記學記篇）所以強調的是循循善誘、諄諄教誨，可以容許錯誤的發生，只要知道「有錯能改」就好。而企業界的「訓練」活動一方面有可能只是要求員

工做事要有效率，或者是不能容許員工一而再、再而三的犯錯發生。因此，「訓練」的觀念是否可以拿來運用到學校教育單位是值得商榷的。

- 三、教職員工的反彈：面臨組織的變革創新，總會引起內部員工的反對聲浪。當我們要進行學校的創新作為時，也有可能面臨到教職員工的反彈，這還有待學校全體人員建立共識。

捌、結語

綜合以上所述，從人力資源管理的角度看學校人事管理之運作，都有值得學校借鏡之處；唯在實施的過程當中，必取其合適的部份來加以運用，所謂「取人之長、補己之短」，如此才能在教育改革的洪流之中隨時求新求變，迎頭向前。

參考書目

- 李隆盛，賴春金（2000）：英國人才投資者標準簡析。科技與人力教育的進展。台北市：師大書苑。
- 徐木蘭（民90）：新公務人員的工作觀。公務人員月刊。66，2-3頁。
- 榮泰生（民80）：管理學。台北市：五南。
- 蔡樹培（民83）：人群關係與組織管理。台北市：五南。
- 張盛德（民85）：企業研發人員人力資源管理之研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文。
- David A.De Cenzo & Stephen P.Robbins（1994）：*Human Resource Management: Concepts and Practices*，許世雨（民86）等譯。台北市：五南。（原著出版年：1994）
- Gary Dessler（1997）：*Human Resource Management* .New Jersey :A Simon & Schuster Company

人權教育實施的基本理念、 原則與展望

劉信雄／苗栗縣通霄鎮城中國小校長

壹、前言

二十一世紀，「人權」(human rights)的觀念已成為世界各國民民主化的指標，提升人權也成為民主國家努力的目標；聯合國於一九四八年十二月十日公布「世界人權宣言」，且將一九九五年至二〇〇四年訂為「人權教育十年」，以積極推動人權教育，傳播人權宣言的理念，目的是讓每個人都能理解人權的意義，塑造普遍性的人權文化。有鑒於國際對人權教育的重視，教育部人權教育委員會積極從事各項與人權議題相關工作，以增進人權教育資源，建立民主風氣教育環境，實現人權教育為目標。然而為迎向新世紀的挑戰，國民教育階段課程改革亦正致力於九年一貫課程之規劃，人權教育即為六大重要融入議題之一；教師身為教育改革方案落實的第一線，其對人權教育課程的實施影響有著極為重要的成效關鍵，因此，本文首先從人權教育的基本理念探討，再讓教師對人權教育的實施原則有所認知，最後提出學校推行人權教育未來展望，以提供教育行政機關、學校發展人權教育的參考。

貳、人權教育的基本理念

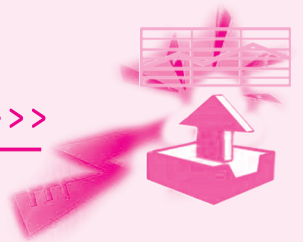
人權教育是人權的學習與實踐的教育。宋宏明(民90)指出人權是人與生俱來的基本權利和自由，不論其種族、性別、社會階級皆應享有的權利，不但任何社會或政府不得任意剝奪、侵犯，甚至應積極提供個人表

達和發展的機會，以達到尊重個人尊嚴及追求美好生活的目標。

但昭偉(民91)也指出：推動人權教育基本理念應落實在以下三點原則，第一，在人權理念中，個人的尊嚴、生命及福祉是受到最重要關切的；國家、政府、任何形式的政治和社會組織、乃至於家庭的存在宗旨與理由，在在都是以肯定個人幸福為依歸。第二，人權教育理念彰顯的是本著人飢己飢、人溺己溺、對弱者及少數族群同情尊重的情懷。在這裡要強調的是：實在的平權或平等的理念。第三，人權教育理念推廣及落實，代表的是人類社會道德意識的覺醒，是尊重、關懷、容忍等理念的彰顯；人權教育落實的結果，是弱者受到了保護，而強者受到了抑制。

從九年一貫課程人權教育所揭示的基本理念，可以清楚看到人權的兩個最基本的原則，一為人權是與生俱來；另一個就是它是人人皆可有的，而且不可任意剝奪與侵犯。當我們的基本人權獲得保障、得以伸張之時，尊重個人尊嚴以及追求美好生活、建構美好社會的目標就可能達成(薛玉蓮，民91)。

綜合以上學者對人權教育基本理念說法，人權教育將應致力於使受教者認識到人權及基本的自由何在，不但是認識而且要能尊重人權及他人的基本自由，同時藉由教育的實施，來促進人們彼此之間的了解、容忍、友善；不分性別、種族、宗教信仰、國籍，都能共同努力於世界和平的實現與維護。筆



者認為從人性的尊嚴以及人的尊重為出發點的這個理想，是值得一提的，人權教育的基本理念認為「尊重」是公正社會中每個人應謹守的契約，這只是一種道德的約束，可是人權教育與法治是不可分的，若沒有法律的保障與約束，人權教育中的理想要能實現是有困難的。因此，人權教育理念的彰顯是本著平等或平權的情懷，尤其對弱勢族群的尊重與保護，免於受到強者的抑制，是公正社會中每個人應謹守的規範。

參、人權教育的實施原則

由於人權教育應建立於聯合國憲章、世界人權宣言與以人權為設立的國際公約為基礎，且人權的觀念應包括所有不同種族與族群的歷史經驗與貢獻。因此家庭、學校、社區、社會、國家、全球都致力推動人權教育，尤其是學校教育，更應透過有組織性的課程安排，來實施人權教育，所以學校是落實人權教育最重要的地方，但人權教育不應只是教會學生熟背人權條例，更應教導學生培養尊重人權的態度，所以學校在顯著課程及潛在課程方面，應都是推動人權教育的重要因素。筆者綜合（但昭偉，民82；湯梅英，民90a；廖飛筆，民88；Starkey, 1991；Reardon, 1995）等學者的看法，將人權教育的實施原則歸納如下：

(一)營造尊重人權的教育環境

學校是一個文化再生機構（cultural reproduction），教育和個人經驗是密不可分的。學生在教育環境中所獲取的經驗不可避免的會對其行為、價值觀、態度等方面造成影響，並在不知不覺中將此種經驗流露出來（但昭偉，民82）。所以營造尊重人權的教育環境，使人權文化自然開展，是人權教育最基本的原則。人權教育要能順利推行，整個學校應是符合人權的環境，教師、行

政人員、學生及家長必須了解人權的內容並據以檢視學校的各項制度及措施，共同建構一個尊重人權的教育環境（湯梅英，民90b）。

(二)人權教育的實施應兼具統整性

人權教育的實施並非只在學校中單獨設科，事實上，理想的方式是整合其他科目，融入所有教育活動中（廖飛筆，民88）。

1. 兼具認知、態度、與實踐三層面的完全學習人權認知是人權態度和實踐的基礎，人權態度提供人權認知與人權實踐的思考空間，人權實踐是展現人權認知與人權態度的利器。兼具人權認知、態度與實踐的教學才是完整的學習，也才能達成人權教育的教學目標。

2. 垂直課程的統整

由單純到抽象、由熟悉到不熟悉、由近到遠、由整體到部分、由古到今，優先學習尊重、容忍等人權的核心價值，主要概念與次要概念的聯接（黃政傑，民80）。

3. 水平課程的統整

所謂水平課程的統整是兼具學科間的統整、正式課程與非正式課程的統整，提供學習者將所學的概念、原理、原則、活動和內容關聯起來使所學成為有意義的整體（黃政傑，民80）。

(三)課程應具積極意義

現在學校教師害怕推動人權教育，是怕造成學生權利語言的濫用及對基本人權的了解有所偏差，因此在實施人權教育課程時，除了讓學生知道每個人都能享有的基本人權，更應教導學生享有、擁有某些權利後所伴隨而至的責任與義務問題。所以老師應在教學過程中，製造一些衝突情境，讓學生去模擬體驗自己和他人的價值觀，進而培養、分析、容忍、判斷的能力，使他們對於未來行動的選擇，更具積極意義。

(四)人權教育的核心概念應配合學生的身心發展

學生是受教的主體，所以教材應配合兒童概念發展的特徵，運用開放式的討論和教學方法，提供學生運用自己思考能力的機會。教材的選擇與設計，可依據兒童身心發展及學習原理，由易而難，由淺而深，做螺旋狀的組織（Reardon, 1995）。

(五)注重生活及多樣化的學習活動

人權教育的教學應避免流於教條的背誦，所以教師應可以透過各種形式的教學活動來進行人權教育。人權教育教材的編撰及教學，希望能取自學生的生活經驗，以各種不同的教學活動呈現，並符合學生的興趣、需要及能力。如透過合作學習、錄影帶欣賞、角色扮演等方式，使學生將正確的人權態度，自然內化到自己的行為準則中，並應用於日常生活的真實情境中。

(六)強調家長與學校的夥伴關係

學生生活的空間，主要為學校及家庭，學校及家庭都是兒童學習及實踐尊重人權及自由的環境，所以要推動人權教育就必須培養、肯定及尊重與家長間的夥伴關係。如果父母的人權觀念與老師所教導的不同，長久時間下來，會造成學生對人權觀念的混淆，所以人權教育應特別重視學校、家庭、社區共同合作、參與、互相尊重，以學校與父母的共享價值（shared values），來維護兒童基本權利及保障弱勢族群為原則，以發揮人權教育的效果（湯梅英，民90b）。

(七)建立參與、公開、安全的教室氣氛

在一個鼓勵參與、公開的表達和討論意見，師生可以自由思考，以及存在著公平與正義的民主環境中，是學習民主最好的地方。因此，適當的學校環境是有效學習人權的重要因素。並結合家庭與社區一起參與學校

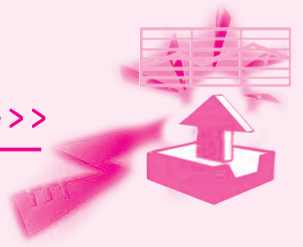
活動，同時藉由與非政府性組織合作，提供學校資訊、案例和從事人權活動的成功親身經驗（Starkey, 1991）。學校教師對於學生的各方面表現，均應該給予正面價值肯定，這對學生的人格成長、自尊與成就感是何等的重要。

綜合以上國內外的相關論述，筆者將人權教育的實施原則，整理成以下敘述：

1. 建立優質開放自由的校園環境，讓學生從小就在注重人權的環境中耳濡目染。
2. 學習人權教育內容與生活經驗相連結，注意學習的真實生活經驗而非空泛的想像。
3. 形塑正向的人權面教導，讓學生對人權概念產生積極的觀感，而非負面、破壞性的人權信念。
4. 融入現有學習領域，加強與各領域間的統整，產生完整的人權觀。
5. 結合相關人員彼此間相互合作如家長、學校行政人員、社區、教育學者、人權專家。
6. 考慮學生的身心發展與能力，組織設計適當合宜的人權教學內容。
7. 除了文化與價值的培養，也要刺激學生實踐人權的行動能力。
8. 應考慮我國文化傳統的背景因素，不宜全盤移植國外的觀點。

肆、展望

人權教育課程的實施重在生活實踐，而社會上「尊重他人」之示範與身教，當謹守份際，勿流於形式敷衍。因此，充分利用政府及民間學術團體資源，加強推動教材生活化、教法活潑化，全面落實學校人權教育，進一步結合家庭、學校、社會全面推動人權教育，使人權教育工作往下紮根，奠定現代化人權社會的基礎。筆者認為未來展望人權教育的推展工作更應重視以下可行途徑及策略，供做參考：



一、成立人權教育研究中心，對課程教材的研發、創新豎立起人權教育的里程碑

國立教育研究院的設立開拓了新世紀教育里程碑，它提供教育人員一些教育資源之研發與推廣，提升教育效能從事各級學校教材之研發與推廣服務，厚實教育發展基礎。當前台灣教育對人權教學理念的推廣、人權課程、人權研究卻付之闕如。所以國立教育研究院如能設立人權教育研究中心專責單位，多從事人權教育研究，將對課程的研發、資料的搜尋建立、教學媒體的充實，有給予各級學校做為學習的楷模標竿，並提供現職教育人員多元之終身學習管道，以解決人權教育的上游問題，提昇人權教育的品質。

二、規劃辦理教師人權教育知能研習活動

人權本身就是較抽象的理念，教師在求學過程、師資培育過程、任教之後都沒有接觸有關人權的議題，教師雖認同人權教育的意義，也有推行的意願與認知，卻缺乏人權教育的知能與教學技巧。因此教育行政單位應整體規劃教師人權教育研習課程，以期能比照「教師輔導知能研習」辦法，規定所有教師一律要參加研習時數，教師具備推行人權教育的認知，願意教，也有能力教，人權教育才能真正落實在教學之中。

三、積極培訓人權教育的師資並納入相關的人權教育課程

當前師資培育機構未能將人權課程納入教學中，導致現今教師對人權概念的不足現象。然而，人權教育師資的培育應雙管齊下，在師資多元化，各大學或師範院校都是師資培育的源頭，需負起實施人權教育的重責大任，所以師範院校或有開設師資教育學程的各大學，應開設人權哲學基礎課程、人權教育教材教法研究課程與校園法律常識課程，讓未來教師具備人權教育的認知與教學技

能，才能勝任人權教育的教學。

四、加強宣導教育部「人權教育網站」所提供的資源與訊息

教師對教育部所設立的「人權教育網站」所提供的訊息應加強宣導，因為它可以提供教師們更多討論、諮詢、分享教學心得的管道。

人權教育對教師來說是一個既新興、又陌生的議題，在實施教學的過程中，必會產生諸多的疑難與困惑，需要協助得到更多的解答。目前國內與人權有關的網站非常少，在此也建議，除了教育部成立的人權教育網站外，各縣市政府教育局更應積極架設人權網站及綜合領域輔導員參與開發新資訊，讓人權的種子散播在每一位師生的心靈中萌芽茁壯。

五、善用各種教學方法，提昇人權教育教學效能

人權教育的教學方法是相當多元的、活潑的，對於小學階段的學生來說，直接教學與講述法在次數上不宜過多，時間上不宜過久，因為人權教育的目的除了知識理解之外，最重要的是情意的培養、行動力的促成應用與人權文化的開展。因此，為提昇學生學習興趣與人權教育之教學效能，教師於人權教育教學時，實有必要因時、因地、因人而善用各種教學方法。

六、加強教師民主法治教育及校園法律常識的研討，建立正確的人權素養

當前國小教師常因缺乏法治教育素養或對法律認知不夠明確而產生困惑，往往基於教育立場、關懷學生行為及校園安全考量，在管教學生時侵犯了學生人權而不自知，甚至引發訴訟事件，造成師生之間的緊張氣氛。透過教育法規、法治教育及法律常識課程的開設，辦理校園法律實務研討，使教師在管教學生時能實施合理的管教，尊重學生的

人權，保障自己的權益，並能維持良好的師生關係。因此，加強教師民主法治教育及校園法律實務的研討，建立正確人權素養，亦是推動人權教育理想目標。

七、爭取經費與資源挹注，充實教學設備以人性化的考量和規劃

人權理念落實在學校有效執行，並且提高其在學校實現的可能性，則必須設法充實教學設備以人性化的考量和規劃。就學校軟體教學設施規劃上，應配合學生身心發展需求，教材、教法、評量上應力求活潑、多元化因應學生的個別差異。在硬體教學設施規劃上，人權教育除了理念的倡導外，還需要硬體的配合，如無障礙設施、校園安全維護、廁所的數量、桌椅的高度、照明設備、都應以學生需要為主，做人性化的考量與規劃。

八、建立家長與學校的夥伴關係

家庭教育是學生學習教育的基礎，對學生的影響既深且廣，所以，學校若要使人權教育推動成功也必須培養、肯定及尊重與家長的夥伴關係。由於社會變遷迅速，為人父母的人權知識與人權態度可能因沒接觸過類似的課程而呈現茫然無知的情形，因此家長應對人權教育的認知與實踐來加以重視，尤其在學校方面可利用學校校刊或班級刊物傳播人權的理念，並可利用班親會或親職教育座談會的活動與家長共同討論有關學生人權的相關議題；使學校、家庭、社區共同合作參與，以學校與父母的共享價值共同維護兒童的基本權利，來達到教育人權的成效。

九、維繫社區資源，共同推動人權教育

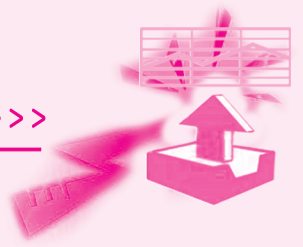
人權教育重視實際參與的體驗活動，學校可安排或鼓勵教師，利用假期參與社區的服務活動或擔任志工、結合社區社教機構或人權團體，共同辦理社區活動、體驗營活動、參觀活動，擴展教師學習的經驗與視野，讓學生在實際生活中學習解決問題的能力，培養同理、包容與關懷的情操。

十、結合大眾傳播媒體播報，導正社會善良風氣

大眾傳播媒體的影響無遠弗屆，對人心的影響至為深遠，如果傳播媒體播報不實或有損社會善良風氣，不但會讓學生不瞭解，還可能產生厭惡人權的反效果。因此大眾傳播媒體應多做社會積極、正面的報導，以導正社會善良新風貌。

伍、結語

人權教育是一個重要卻容易受忽視的新興課題。國內對於人權教育的研究和推廣才剛剛起步，對人權教育相關的研究也相當的少，是一個有待探討的研究領域。學校實施人權教育從課程的安排、學生與教師對人權教育課程上的認知與困境等相關角度分析；希望透過基層國小教師實務經驗有計畫性、前瞻性、整體性的人權教育課程融入式規劃執行的原則、方法、技術與工作歷程，並且充分運用學生生活經驗，採隨機教學方式結合家長參與和各種社會資源實施，營造人性化相互支持鼓勵、尊重關懷的和諧人權環境，才能夠使社會所面臨的問題獲得解決，也能持續更新與提供教育改進之參考。



參考文獻

一、中文部分

- 但昭偉（民82）。我國國中學生權利問題之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 但昭偉（民91）。人權理念與人權保障的幾個基本問題—從學校教育談起。教育研究雙月刊，78期，14-24。
- 宋宏明（民90）。人權教育的理念與推展。訓育研究，40卷（1），35-39。
- 吳清山、林天祐（民89）。教育名詞—人權教育。教育資料與研究，37卷，99。
- 黃政傑（民80）。課程設計。台北：東華。
- 湯梅英（民90a）。九年一貫課程人權教育之課程規劃與教學設計。學生輔導雙月刊，73期，86-93。
- 湯梅英（民90b）。九年一貫課程人權教育之課程規劃與教學設計。學生輔導雙月刊，73期，40-51。
- 廖飛筆（民88a）。教師在人權教育中的角色。教育研究雙月刊，65期，49-54。
- 廖飛筆（民88b）。國中在職教師與未來教師人權教育態度之調查研究。國立台灣師範大學公訓所碩士論文，未出版，台北市。
- 薛玉蓮（民91）。人權教育融入國小教學歷程之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。

二、英文部分

- Reardon, B. A. (1995). *Educating for human dignity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Reardon, B. A. (1995). *Educating for human dignity: Learning about rights and responsibilities*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Starkey, H. (ed.) (1991). *The challenge of human rights education*. London: Cassell.

全球化潮流下世界各國課程改變的面 向——一個新制度主義課程理論的觀點

蔡德馨／基隆市東信國小教師

前言

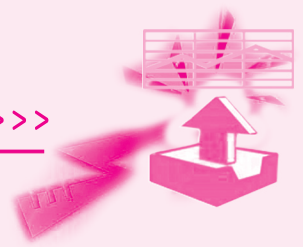
全球化 (globalization) 是近幾年來興起的一項重要議題，亦也是當代文化的重心。就空間與距離而論，全球化它充滿著全球鄰近感及「及日益縮小的世界」(shrinking world) 的意喻，從麥克魯漢 (Marshall McLuhan) 所提出的「地球村」(global village)，到聯合國提倡的「世界鄰居」(our global neighbourhood)，都是在表示一個全球化脈絡的發展正在成形中 (Tomlinson, 1999/2003)。但提到全球化，大多讓人聯想到經濟全球化及全球化市場的一體化，但事實上，全球化是涉及了經濟、文化、政治及社會等多個面向。另外，此一觀點似也正影響著世界各國課程的發展與研究。為因應此一新趨勢，「國際課程研究促進會」(IAACS) 的美國分會——「美國課程研究促進學會」，在 W. Pinar 及 W. Doll 共同主持下，於二〇〇〇年四月在美國路易斯安那州立大學 (Louisiana State University) LSU 校區舉辦了「課程研究之國際化」的研討會 (The Internationalization of Curriculum Studies)，探討在強大全球化力量下，課程研究的新取向 (Pinar, 2002a)。而這組織性課程研究之國際化的學術運動，已著手從事於收集相關國家的課程資料，名為《國際課程手冊》(International Handbook of Curriculum)，該手冊亦包括了台灣的相關課程資料，並且將每三年定期舉辦國際課程研究研討會，而首次將於中國上海的華東師範

大學舉行 (Pinar, 2002b)。由此可知，全球化將會是未來課程研究與發展的新潮流，亦是無法迴避的趨勢。

一、全球化的意涵：

在全球化的潮流下，各種學者對於全球化持著不同的看法。自由主義者 (liberals) 對全球化持著樂觀的看法，認為它能夠使世界成為一體及帶來快速的進步而不再受傳統的約束，激進主義者 (radicals) 則是持否定的態度，視全球化帶來新的數量及資源的不平等，而保守主義者 (conservatives) 同樣也批評它為消滅差異以及傳統的力量 (Meyer, 2002)。因此，在不同的思想模式與各種的理解下而有著不同的因應之道。但許多人都同意的就是全球化是一種「疆界毀壞」的力量，受到此力量衝擊最大的，就是傳統的主權疆域民族國家 (nation-states)，在這跨國社會的過程中，民族國家的功能相對式微，引發了一連串的問題 (孫治本, 2001)。

新制度主義課程理論則是從當代社會學制度主義 (sociological institutionalism) 及文化的角度來論述民族國家的發展，他們發現有關文化的本質是組織在遍佈整個世界的基礎上，而不是僅從地方的情勢及歷史來增進，而且透過民族國家彼此互相的形塑，並自二次世界大戰後更加的衝擊民族國家在世界社會裡的發展 (Meyer, Boli, Thomas, & Ramirez, 1997)。由此可知，新制度課程理論在論述世界社會的過程中，非常重視文化的功能，而許多學者也大多持這樣的看



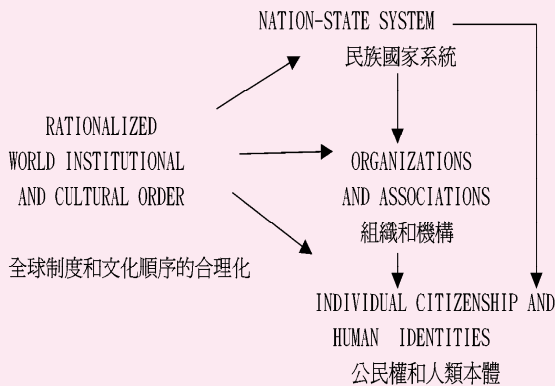
法。Tomlinson (1999/2003) 就指出全球化所造成的巨大改變，必須從文化的面象來瞭解，如此才能清楚的解讀當代的世界社會全球化的現象。因此，此一理論認為世界社會係為是文化制定的過程 (enactment of culture)，透過官方、組織及個人促成世界文化的架構。而這也就是說明國家、組織、以及個人同時也對全球文化的具體內容及結構有所貢獻，更多有關於全球文化的改變和詳細內容，都發生在跨國組織和機構的獨立下級單位之中，而民族國家多少有些是外成建構的實體「圖一」。這樣的論點是不同於傳統許多的研究分析上視民族國家為一個集體的行動者；如同產出他們自己的歷史及內部的力量，而世界社會係為是聚集的行動 (aggregated action) 「圖二」。



The world as aggregated action

圖二：世界的聚合行為

註：引自 Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M., & Ramirez, F. O. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*. 103 (1), 150-151.



The world as enactment of culture

圖一：全球文化制定的情形

因此，從上述二個圖表中，我們可以瞭解在文化全球化的觀點下，民族國家已不再是為主導世界社會的力量。傳統上民族國家為世界社會的最主要單位，這些民族國家在世界社會中，彼此的競爭、交換與聯合而形成了世界社會的集體力量。但是在文化全球化的觀點下，民族國家的地位相對勢微，而主導世界社會的力量已由組織、機構甚至是個人所取代。而這樣的世界文化觀點不是消極及無生命的，而是高度動態的，世界文化力量的擴展及改變是結合了人們以及組織。文化的力量定義了合理化普遍的本質及人們行動者的動力，操控在合理化本質的法律佔了主要的因果關係，相互影響著經濟、政治及交易，產生了高度擴張主義的文化，這些動態的文化早期出現在西方基督教文化的國家，為現代世界文化提供了許多基礎，而這些文化的綜合體包括了去除神秘、合法的、普遍本質的形式 (Meyer et al., 1997)。威廉斯 (Raymond Williams) 亦持這樣的看法，他認為文化的本質如同是為「文化是為生活的點滴」 (culture is ordinary)，

且為「生活的一切」(a whole way of life)，絕不是少數人獨有的特權(引自Tomlinson,1999/2003)。由此可以瞭解到在全球化的多面性下，新制度課程理論對「文化面」是持一種普遍性、合法化的觀點，將權力及利益擺在一邊並且會快速的複製全世界文化的模式，而且擴展並改變在不同的組織中。

由此，我們可以瞭解在全球化下，世界社會在實行合理化上是建構在極其廣泛無所不包的方式上。要分析此一擴展與變動中的全球文化社會，必須要考慮到全球文化本身的動態屬性，而不只侷限在與統治者的互動與權力關聯的關係之中。這也就是說在全球化下民族國家的架構已被衝擊，國家的功能減低，而對世界社會產生影響的亦會是個人、組織、專業人員、地方及社區等等。總括來說，全球化是在跨國行動者間創造權力、取向、認同新的價值觀，這些價值觀不只穿透傳統民族國家的疆界，也讓主權的價值式微及模糊。世界社會在這中間變成一個單元，全球的國家將無法免於這趨勢所帶來的改變。因此，各國的教育在這中間也逐漸產生了同型化。

二、課程改變的面向：

上述的想法意味現代課程內容的改變，而這一改變是跟著現代社會水平的演進，是鑲嵌於世界文化裡面。接下來我們要進一步探討現代課程內容改變為何？依Mc Eneaney與Meyer(2000)研究指出大致而言，課程內容的發展減少強調學校知識宗教性的特性，代替的是課程是高度強調社會的形象，好比是徹底可管理及合理化的，由個人所組成，而這社會是在全球的範圍內，雖專家和專門知識是持續被看作最有價值的，但是漸增地，課程的教材把學生描繪成可能的專家。而Rust(1999)也指出個人與文化的

需求一併抽象地納入制式化課程，多元性與單一性都受到重視，各種的學習形式不只被確認而且也逐漸被欣賞，差異性受鼓舞與獎勵。以下為McEneaney與Meyer(2000:197-201)提出的一些普遍的論題，概述如下：

(一)擴展理性化的社會

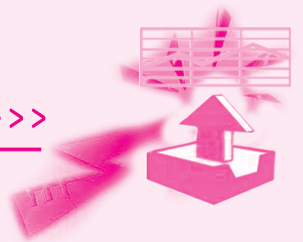
(expanded rationalization of society)

遍佈整個二十世紀，尤其是最近的五十年，社會的模型及社會的發展已非常的複雜。因此，需要瞭解社會的需要及社會的管理。各項社會議題受到了重視，像是經濟上的議題如；失業狀態、資本的投資率、科學、技術的發展以及勞工的品質等等。而家庭生活的事情如；結婚、虐待兒童、孩童的閱讀、家庭的貧困、破碎和再製的支配等，遭受到公眾的詳細檢查。所以，近年來有關於家庭暴力之議題的教導持續受到重視。因此，高等教育中專業課程例行的反應這些議題，而這類的主题也出現於大眾教育中。所以，我們可以發現在課程內容上納入社會要素多於政治要素之歷史，並且論及許多先前為隱私之議題如；心理健康、性問題等等。

(二)擴展個人的建構

(expanded construction of the individual)

當代的社會模式在自由主義的潮流下，漸增地將複雜的個人、公民放在社會的中心。在這一認知上課程產生了三個廣闊的效力。第一，課程的內容漸增地集中於個人的權力及生產力上。在社會教學中，政體及國家的歷史讓步給個人的社會研究，自然科學的教授及文學風雅著重在個人的選擇、權力上。藝術、音樂則強調個人情感的表達的重要性要遠遠超過集體的傳統等等。第二，在擴展的課程體系中有一種重視普遍參與的傾向。例如，遍及全球的活動強調大眾教育的擴展，在教育上全部的活動更多完全併入女性、種族、地區的少數民族及較低身分的團體



，致力於將課程傳授到每一階層及每一個小孩。因此，全世界的教育制度都擴大主題領域範圍而擁抱不同的知識能力，這一趨勢是顯而易見的，不僅在政策上有所推廣，如所預料的，課程的教材變成了龐大地及更參與的。基本的自然科學及數學教科書隨著時間極其擴展的敘寫著不同的人們；包括了女性、種族及少數民族，普遍性顯示增加描敘平凡的人們勝過描敘著名的自然科學家及數學家。類似的轉變在社會課程裡可以看到，論題強調個人中心性的增加（例如，個人及他/她的環境），同時增加的還有對實地考察與實驗的要求。第三，重視及認知學童的興趣與發展，現在把兒童認知為是一個主動學習的人，在一個教育的過程裡發展與成長。因此，找出不同方法去關注不同學生，及組織不同的課程使不同學生成為發展的個人。和傳統權威的架構比起來，在藝術及文學上標準格式是減弱的，自然科學、數學及社會學的課程重新設計使之有意義於學生，目的是要學生能夠理解而不必顧及學科傳統的權威結構。例如，近來在美國加州公立小學的自然科學教科書中，已把貓頭鷹排泄物等等傳統認為是沒有研究價值的知識，轉向變成科學中具有探究價值的知識。

(三) 擴展合理化的自然環境

(expanded rationalization of the natural environment)

隨著漸增自然環境的合理化，這現代社會的模式是座落於漸增複雜關係脈絡下。社會上物質的、社交的、心理的及道德的脈絡是科學的；科學變成廣義判斷力的庇護法則之一。因此，對社會每一個成員來說瞭解自然環境是需要的。長期以來自然科學持續的擴展，而現在更包含社會及心理的物質中所有的種類。在德語系的國家裡，國小自然科學的風格是很好的例子；沒有從理論上強加區別的說明自然及社會環境，它們的描繪就

是分析，但是高度與世界有相互的關係。例如，在教科書上除了討論自行車的物理學外，更相當的討論交通工具是人類所需要的，及交通的擁塞是為社會的問題等，它不是簡單的自然科學課程案例，而是適當的於整個社會的舞台。公民的教學也是一樣，寬廣的考慮市民權與自然議題和自然世界的關係，學生必須學習廣大環境的每一件事，能夠及應該合乎科學的分析，個人及社會的關係隨著環境的擴展到所有領域的活動（從垃圾到自然資源及人類的性行為等）。

(四) 全球化：超越民族國家

(globalization: national transcending the national state)

無論從那一個角度來看，經濟的、政治的、社會的、文化的現代社會模式都傾向於把整個世界視為是一個大的背景來看待。國家獨立、自給自足和歷史傳統都被淡化了。因此課程自然也染上了全球的特色，以擴展全球的視野。這也代表著現代社會的模型是來自於世界各個國家統一體的化身。因此，現在社會包含了合法的多樣性，所有看起來是在一普遍的脈絡下。結果，地方、地區的文化及歷史已變成更多的關連性；社會是由許多不同的團體所組成（女性、少數種族、宗教團體、老年的團體），而它的狀況、利益及文化是有地位的。歷史、文學作品、藝術和語言全部變成寬廣，及課程應該包含與社會相關的物質。因此，公民教學1980年代引人注目的轉移，及1990年代去模範世界出生後的公民。科學是可應用於每一個地方，藝術及文學吸附更多全球及折衷的元素。

(五) 現代形式的文化體驗

(modern forms of cultural taste)

介於當代的課程與文化體驗發展的模型有顯著的平行。橫向擴展、折衷及不同課程的發展是明顯的結合討論許多文化標準的趨

勢，且傾向從高度的階層形式轉向頌揚多樣性的模式。課程是詳細的陳述關於國家的喜好；較喜歡的自然及社會的世界、偏好的歷史，偏好瞭解學生為一學習者。重要地，當課程一旦畫出適當知識給精英份子的同時，它們具體的說明對每一個人來說什麼是適當的知識。Bourdieu開創性的經驗分析法國的情形，啟發的是高社會地位是與較優秀的文化特性產生關聯，那是窄的文化偏愛的類別。他許多令人印象深刻的分析法國特殊的案例，可能把文化資本帶入錯誤的分析方向上。實際上真正文化資本的價值形式應著重於廣泛、折衷的知識及能力，且大於少數特別精英的形式。因此，相比下有許多歷史經驗的證據顯示出高地位的個人，是包含於廣泛無所不包的形式中。隨著現代的課程，起初它強調窄的、技術上專門的內容。隨著時間的過去，在它的側面的擴展上，已成為無所不包及在論題上折衷的並置。在這一脈絡下，事實上美國的高級中學已安排教授性的節制和分給保險套兩者並行，這就不令人驚訝了。此外，它成為可想像到教授上帝創造人類靈魂說，及接著教授達爾文的進化理論等等廣泛的議題。

三、現代課程發展中的特性：

上述我們瞭解現代課程改變的面向，McEneaney 與 Meyer (2000: 205-207) 指出依他們分析世界上大多國家初等教育的課程，結果有許多的證據支持這些的論點，而也有些的觀點是作為未來發展的一種假設。以下概述其研究的結果。

(一) 社會課程 (social studies)

傳統社會課程是環繞在國家政治、國家軍事發展及它的精英上，現在它們被更富折衷色彩的社會課程所取代，其學童被想像為

一個成人，而這一成人是即將置身參與其中社會的相關體系。這一課程包含於所有地方及國際間的事件，在某種程度上是遠離了牢固的時間及空間的分界線如；有章節在達科塔 (Dakota)、非洲的家庭及地方的社區。在高的中等及大學層級，同樣的改變發生，著重社會科學、國際性的社會、多樣性的人類及個人等。

(二) 自然科學 (science)

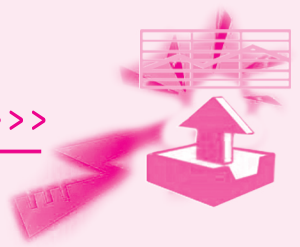
自然科學是被認為是外部世界精英的知識是削弱的，學生較少遭受於傳統的範疇。他們學習自然科學態度及觀點；學習思考與他們本體、興趣、活動有關的自然科學，較少有責任去知道大量緊密的官方知識。教學不再強調這植物葉的部份、河流的長度、雲的類型，或是長串有益或有害的植物或化學，而是著重於有關於雨林、乾旱、沙漠化及資源回收之間的相互依賴等等。在高的層次上，大量的不同觀點出現，擴大選擇科學想要是什麼及如何做等等。

(三) 語文及文學 (language and literature)

重點朝向學生表達的能力及理解，將焦點離開於學生正確使用菁英的形式（文法、拼字、精巧正式的架構）。文學不再著重國家或文明國家宗教的教規，在任何的文本上讓學生能夠習慣於發表、參與性及廣大的理解。在高的層級，許多不同的出現，它適當的讓學生選擇其中所有種類的文學；如科幻小說、傳統小說，作品反映男女平等主義，或種族平等的觀點及世界上任何地方的文學。

(四) 數學 (mathematics)

在這裡，邏輯學的傳統依然有更多的影響力。從歷史角度觀點，在國民教育中數學的時代性依然相當的穩固。但是仍然有值得注意是許多傳統及推論的架構；如幾何學、三角函數等已轉向且朝向理解及資料的收集



。應用統計資料及不同電算器的分析，計算能力不再被視為是較重要性的。

(五)藝術及文化 (art and culture)

著重標準宗教性的傳統衰退，文化的重點變成折衷及有組織環繞在學生的興趣及參與上。學生去瞭解廣大國家及文化的形式，同樣強調參與及關注，平行的對待不同的文學，且表達藝術及文化的可能性。

(六)公民 (civics)

強調政府詳細的規則和架構是衰退的，學生需要去學習民主政治架構、國際性、生態環境、寬廣人權的原則及責任。參與比技術的知識更為重要，學生學習這些東西來自於有效個人的觀點。在高的層級上，折衷瞭解政治的系統比對政治複雜的知識更為重要。

上述這些科目內容的改變，其可以瞭解到學校的知識已從權威的架構、技能及訓練轉變成強調：(1)寬廣個人的參與，(2)理性化知識的系統，它的作用好比為瞭解及理解其他一切現象的工具。學生不需要知道埃及在哪裡及它的歷史，但是需要瞭解同樣普遍性的原則應用在每一個地方。寬容、普遍性、理解的能力至少能假設地交流著不同的想法。學生是受權的成員及主動參與社會、自然，而不是次要於外在權威的菁英文化下。

結論

在全球化的觀點下，一種制度化的解釋已被提出討論，這就是世界政治文化的浮現，逐漸在不同領域產生了影響而教育亦包括其中。因此，課程的建立的過程是遍佈現代的歷史，包含著向外更廣大的世界，地方的利益及需要是包括更多普遍世界的架構，所有這些的特性已經使得全部的課程結構是更有世界的特徵 (Meyer&Kamens,1992)，進而產生遵從的標準。在課程制度化的觀點下，世界各國的課程將趨於同型化，課程的內容不是與國家經濟發展水平或是獨特的歷史脈絡有關。課程中不同科目的產生、強調或是衰落其是操控在世界層級中且遵從世界的模式。此外，在全球化的思維下，不僅世界各國課程中教授的科目產生同型，而且在課程教授的實際內容上也產生了相似性。其課程的內容是建立在廣泛的共享文化基礎上，本質上是朝向世界性的演化規律，而不是在於相對呈現層次化的課程內容，而加劇社會階層的差異性。所以說，現代化的世界課程應該是更加寬廣的社會背景詮釋，充分考量到高度制度化的公共教育特性，超越地方利益與權力的爭論，且更一步的囊括世界範疇的文化模式 (McEneaney&Meyer,2000)。在課程制度化的觀點下，國內正在實行的九年一貫課程的改革工作，意謂著是鑲嵌進入世界的制度脈絡中且遵守整個世界的制度環境。

參考書目：

- 孫治本 (2001) 。全球化與民族國家挑戰與回應。台北：巨流。
- Tomlinson, J. (1999) / 鄭榮元、陳慧慈譯 (2003) 。文化全球化。台北：韋伯。
- Meyer, J.W. & Kamens, D.H. (1992) . Conclusion: Accounting for a World Curriculum. In Meyer, J.W., Kamens, D.H., & Benavot, A. (Eds.) , School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century (pp.165-179) . Washington, DC: Falmer Press.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G.M., & Ramirez, F.O. (1997) . World Society and the Nation-State. American Journal of Sociology, 103 (1) , 144-181.
- Meyer, J.W. (2002) . Globalization, National Culture, and the Future of the World Polity. Hong Kong Journal of Sociology, 3, 1-18.
- McEneaney, E.H., & Meyer, J.W. (2000) . The content of the curriculum: An Institutional Perspective. In Hallinan, M.T. (Ed.) , Handbook of the sociology of education (pp. 189-211) . New York: Kluwer Academic.
- Pinar, W.F. (2002a) . The Internationalization of Curriculum Studies. 中正研究期刊, 1 (1) , 49-64。
- Pinar, W.F. (2002b) . The Internationalization of Curriculum Studies Revisited. 中正研究期刊, 1 (2) , 83-113。
- Rust, V. D. (1999) . Toward a Taiwanese Educational Policy: Internationalization and Indigenization. 載於「教育科學：國際化或本土化？」國際學術研討會論文集 (頁 1-19) 。台北：國立台灣師範大學教育學系。

《教育研究與發展》徵稿啟事

《教育研究與發展》(Journal of Educational Research and Development)為國立教育研究院籌備處發行之教育學術刊物，著重在教育領域內之研究與發展(R&D)方面相關議題，並推廣國內外教育學術研究與交流。所有稿件之徵、審稿辦法比照國科會人文處「臺灣社會科學引文索引」資料庫(TSSCI)之相關規定辦理，歡迎踴躍賜稿。

一、徵稿事項

1. 本刊為季刊，全年徵稿，徵稿主題如下：

徵稿主題	出刊日期	截稿日期
課程與教學	6月30日	3月31日
教育政策與制度(含教育行政、學校行政等)	9月30日	6月30日
測驗與評量	12月31日	9月30日
師資培育	3月31日	12月31日

2. 所有稿件皆隨到隨審，編輯部於收到稿件五個月後通知採用與否。

二、投稿原則

1. 請以電腦打字，中英文不拘，中文撰稿文長以15000字為原則，至多為20000字(含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等)。中文摘要請勿超過500字，英文摘要不超過500字，並列出中英文關鍵字至少各3~5個。如以英文撰稿，請勿超過12000字。
2. 來稿正文與中英文摘要為一式三份，請以A4紙印出，並將檔案存於3.5吋磁片或光碟中(以Word檔儲存)，連同「投稿者基本資料表」一併寄至本刊編輯部，本刊不接受電子郵件之投稿。
3. 投稿正文及中英文摘要中，請勿出現任何個人資料。
4. 來稿文件之註釋(採當頁註方式)及參考書目，請用APA格式第五版。
5. 未依本刊所要求之格式來稿，本刊將逕予退稿。
6. 來稿如未獲採用，本刊將致函作者審查結果，但不寄還稿件，請投稿者自留原稿。
7. 本刊因編輯需要，保有必要之文字刪修權。

三、著作財產權事宜

1. 為維學術倫理，請勿一稿多投，如有抄襲，改寫等侵犯他人著作權之情況者，由作者自負相關法律責任。
2. 來稿一經刊登，著作財產權即屬本刊所有，並通知簽署著作財產權授權書乙份，本刊將敬贈作者當期刊物6冊，不另支稿酬。

四、稿件審查

1. 本刊所有稿件採雙向匿名內外審查制度，由本刊編輯委員聘請相關領域學者專家二人審查之。經審查委員要求修改之文章，於作者修改之後再由編輯委員決定是否刊登。
2. 凡本刊接受刊登之稿件，得視編輯需要，經編輯委員會同意後，擇期刊登。

五、稿件交寄

來稿請以掛號郵寄「(237)台北縣三峽鎮三樹路2號 國立教育研究院籌備處轉資料中心《教育研究與發展》編輯部收」。

聯絡人：助理編輯／陳璵哲 電話：02-86711296 電子郵件：jerd@mail.naer.edu.tw

研習資訊雙月刊

中華民國七十三年三月三十一日創刊

中華民國九十四年十月十五日出版 第二十二卷第五期

發行人：何福田

召集人：陳清溪

社長兼主編：李俊湖

編輯小組：朱麒華、李駱遜、洪若烈、周筱亭、黃茂在、蘇進棻（按姓氏筆畫排列）

執行編輯：許茹蘭

發行所：國立教育研究院籌備處 研習資訊雜誌社

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號

電話：02-86711151

傳真：02-86711473

網址：<http://www.naer.edu.tw>

印刷所：石古文設計印刷有限公司

地址：台北縣中和市連城路139巷39號

電話：02-82422766

法律顧問：福田法律事務所

全文瀏覽網址：<http://www.naer.edu.tw/3/index.htm>

零售處：

1. 國家書坊台視總店：台北市八德路三段10號（電話：02-25781515轉643）

2. 五南文化廣場：台中市中山路6號（電話：04-22260330）

行政院新聞局出版事業登記證：局版台省誌字第584號

中華郵政北字第1155號執照登記為雜誌交寄

GPN：2004000011

>> 轉載本期刊文章需先徵得本社同意 <<