

VOLUME 24 NUMBER 4
August 15, 2007



國立教育研究院籌備處

地 址：台北縣三峽鎮三樹路二號
電 話：02-86711151
網 址：<http://www.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399

研習資訊

雙月刊 第24卷第4期

本期專論主題：
師資培育評鑑

第24卷第4期

師資培育評鑑

國立教育研究院籌備處 發行

研習資訊



國立教育研究院籌備處 發行
INSERVICE EDUCATION BULLETIN

中華民國 96 年 08 月 15 日

96
08



論師資生之遴選

何福田／國立教育研究院籌備處主任

前言

我國社會，尤其是教育界，有所謂良師興國、教育第一、師資為先的理念，大家都贊成，也不曾有人大張旗鼓地反對。但是這些理念，喊久了就成口號，沒有多少人會注意到它們的重要性，也不會去深究它們的意義。

在1994年以前我國在實施「師範教育法」時代，3所師大9所師院各個學系（department）所招收的學生素質很高；在每年12萬餘名大學聯考考生中分布在前2萬多名之內（當時12所師範校院年招新生不及8千人），約在上面的20%裏面，如果與當年18歲同儕平均約35萬人相比，則大約是在上面的7%，這是多麼好的素質呀！當時雖然在師校間入學考試分數有差異，但大體上都在極高的區塊裏，所以可算素質整齊。

然而自從1994年2月7日公布「師資培育法」取代「師範教育法」之後，我國實施百年的師範教育體制便宣告瓦解，代之以起的是各公私立大學校院都有培育中小學師資的機會。1995年教育部核准15校16個「教育學程」招生，「教育學程」世紀於焉啟幕。至2004年計有75校96個學程，年產2萬名候用教師，嗣因任教機會甚少，再加上受評績效不佳，若干學程減招，甚至自動要求停招、停辦，年產候用教師人數亦已逐漸下降。

在所有高中、高職畢業生，「只要你願意，有誰不能讀大學校院？」的今天，同時，在163所公私立大學校院近百個教育學程裏，雖說各校「師資培育中心」在「遴選」學生就讀「教育學程」時，都訂有寬嚴不一的申請門檻（起先不是想讀就有機會，後來

沒多久就出現有些學校申請就讀人數不及核定名額，因而形同沒有門檻），但任你怎麼訂門檻，今日全國的學程學生素質與昔日師範校院者相去之遠不可想像。

怎樣才能讓師資生優於師範生？

以前以「師範教育法」精神培育的師範校院學生叫做「師範生」，現在以「師資培育法」精神培育的教育學程學生叫做「師資生」。若從大學入學考試的成績來看，師範生的平均分數高於師資生者甚多。現在大家要面對的問題是怎樣才能使原本分數低很多的師資生，經過教育學程的培育，最後優於以前的師範生？

首先要釐清的一個觀念是：大學聯考分數高是否等同於素質高？相信大家的直接反應是「不等同」。那麼反過來問：「大學聯考分數低者素質高」，相信你會覺得「荒唐」。假如你硬要舉一、兩個「特例」來辯論，說某某人分數低但素質確實很高，那麼，這個問題就「無解」。假如你從「平均數」的概念出發，你只好承認分數高就是素質高。即分數與素質具有「正相關」的關係，但未達「+1相關」的程度。

其次還要釐清另外一個觀念是：以往高素質的師範生之表現及其所教學生的表現，不符各界的期望，所以才要改變這種師資培育體制。而且相信（至少期望）現在的低素質的師資生能表現得比師範生更好。要不是這樣，費那麼大勁改變，所為何來？

茲借用系統分析的相關理念來分析這件事情。

原料輸入→黑箱作業的處理過程→產品



輸出

現在的任務是：「以較低等級的原料輸入，希望輸出的產品，較之以較高等級的原料輸入者為佳。」這的確是個難度很高的任務。以現況來看，這種「相信」或「期望」，只能寄託「黑箱作業的處理過程」這一步驟產生不尋常的威力，甚至是戲劇性的變化。如若不然，只照平常的作業程序則只能輸出等級較以往為低的產品。

很明顯的，現況有點糟，而所要達成的任務非常難。大家對以前不滿意，嫌以前不夠好；然而以現況來看，要達到以前的水準都不容易，怎麼奢望比以前好？

何以見得？

從歷次的師資培育中心評鑑經驗中可以回答這個問題。不少師資培育中心自認師資、學生素質、圖儀設備、經費支持、學校重視程度等等都不能跟師範校院相比，所以用相同的標準來評鑑，「不公平」！這不整個都說清楚了嗎？

光就師資一項而言，較早各校設「教育學程中心」時代，教育部規定每一種學程至少要有3位專任教師，後來改為「師資培育中心」，最近又規定每一中心至少要有5位專任教師，這3位5位教師要怎麼使出渾身解數才能拼得過師範校院那麼多教師呢？再看其他各項，如學生素質、圖儀設備、經費支持、重視程度等等，師資培育中心能有什麼勝算？這裏沒有勝算，那裏沒有把握，最後能贏，很難。

現在檢討造成這種尷尬局面的原因於事無補，當前急務是怎樣讓師資生優於師範生？

關於這個問題有兩點值得注意：一個是「慎選」師資生，假如能獲得共識，規定不達公認水平者，無論何校學生，都不得申請就讀教育學程；一個是「妙教」師資生，這已經不是「勤教」就能解決的問題，各師培中心的老師拿不出妙招來教師資生，則大家

只好接受中小學教師素質比以前低的事實，否則就是改弦更張，認真考慮「教育學程體制」的存廢，另謀出路以解倒懸。

教學成敗的關鍵

教師從不需要培育不需要資格，發展到需要培育需要資格，不可諱言，是極大的進步。然而形式上的專業培育與資格檢定猶不能保證教學一定成功。

教與學的成敗貴在師生互動的良窳，如果師生間互動良好，則教與學雙方皆有所獲，反之皆感挫折。教與學乃師生合作的歷程，表面上師生皆為主角，甚至盼望以學生為主角，但實際上靈魂人物則為教師。因為學生不容易激勵教師努力教，教師不努力教不能課以學生不合作的責任；反之，學生不努力學，教師卻負有教導無方的職責。

因此，在師生互動過程中，教師居於樞紐的地位。他必須具備能教、會教與願教等三個要件才能使教學成功，缺一不可。

所謂能教，即指「能熟稔與正確認知任教科目之內容」與「能體認課程安排的用意並適時創新」之意，這是一位教師的基本要求，即俗稱的「教書」，知道任教學科的教學目標為何，同時不會把教科書的內容弄錯以致使學生學錯。

所謂會教，即指「能正確採用適合學科之各種教學方法」、「能實踐德、智、體、群、美五育均衡發展理念於教學中」，並「能實施三適連環教育帶好每位學生」而言，這是一位教師的教學能否顯現績效並符合教育的本意在「教人」的要求。

所謂願教，即指「能發揮專業精神，精進不已」與「能散發愛與榜樣，積極感染學生，表現樂此不疲」而言，這是教師教學成敗的關鍵。設若某位教師「能教書」亦「會教人」，但「不願教」則一切枉然。所以沒有工作意願不可能成為成功的教師。



以上三項要件對每位教師而言，都是環環相扣的，故於師資培育上必須一應俱全，不可缺少其中任何一項。故三者對師培意義皆居關鍵地位，而願教一項尤其是關鍵中的關鍵。

師資生遴選的商榷

以前能否成為師範生，除了考生自己先對師範院校的各學系有興趣外，另外一個決定性因素就是大學入學考試的成績。因為是對教育有興趣的全國考生聚在一起爭取成為師範生的機會，12所師範校院間雖然分數略有差異，但基本上都在極高的區域，所以師範生素質高而且整齊。

現在能否成為師資生，除了自己的興趣外，大學入學考試成績幾乎與此無關。

由於師資生分布在各公私立大學校院，大學入學考試成績亮麗的大學固然可以設師資培育中心招收該校學生為師資生；在163所大學校院中，大學入學考試成績不佳的學校也有可能出現師資生。所以這近百個教育學程之間的師資生素質差距參差不齊。

當前各校師資培育中心在招收師資生時，都訂有遴選標準。各校要求寬嚴不一。部分中心對於申請就讀教育學程的學生有「面試」一項，以明瞭其對從事教育工作意願的強弱，大部分則無；所有中心都在學業成績方面訂定全班的前百分之幾（有5%到50%者）。表面上看起來是有篩選的，實際上沒有多大意義。因為大二就可以加入教育學程，因此所謂學業成績就是只有大一這一年的成績。而且當申請就讀人數不及核定名額時，誰還在乎是不是全班的前百分之幾？就算認真執行校內自己的規定，同樣是以培養中等教育學程國文教師為例，大考成績較差的甲大學國文系（中文系）全班第一名的學生，其分數尚不及成績較好的乙大學國文系全班最後一名。因此，所謂全班前百分之多

少就顯得沒什麼意義。

誰能培育師資，誰不能培育師資，就像誰能辦醫科，誰不能辦醫科，是教育部的職權，不像在總量管制下各校可以自行決定要不要改系名、增新系。

從1995年核定第一批師資生，估計1998年或1999年（含1年實習）就有部分師資生到中小學服務，至今（2007）將近10年，其服務績效尚無定論。唯前述所見若干問題，教育主管機關似可於師資生的素質方面要求縮小其差距（「原料輸入」這一部分不要有太大的差異），而且培育過程要求各師培中心多努力（「黑箱作業的處理過程」這一部分想辦法做得比以前的師範院校還要好），這樣才有希望培育「更好的」師資。

對於師資生的來源有兩個具體的建議：

第一，邀請相關單位與人員共同商定師資生在知能方面的就讀標準。比方要成為未來的中學物理老師，不是看其本校大一的物理學科成績，而是看其大學入學考試成績多少分以上的（尤其特重其未來任教學科的分數）才可選讀教育學程。這樣就可縮短各校間的差距（雖然比不上原來的師範院校那麼接近，但總比目前差距那麼大要好得多）。其他各科可參考辦理。至於各學程各學科要以哪些大考成績為依據，商定可也。

第二，鑑於專業精神（願教）比專業知能（能教與會教）在教學成敗上更具關鍵性，應該自眾多有意願任教者中挑選其意願較強、性向較佳者給予培養的機會。專業知能已有事前的評比，專業精神更該評比。教育主管機關似可分區組成施測小組以協助各校師培中心認真、嚴肅面對此一問題，唯有做好本項工作，師資生才有些許機會優於師範生。

至於師資生的培育過程之管控，教育部已有「師資培育中心評鑑」措施，且已實施多年，各中心應可維持在水準以上，不達標準的自然都會退場。



結語

篩選一批具有從事教育工作性向、潛能的大學生來加以培養成好老師，要比相信任何人都可經培育而成為好老師來得省力而有效。因此，師資生的來源不能浮濫，這是教育部職權範圍內可以改善的。

只注意培育過程的管控，像現在實施「師資培育中心評鑑」，而不注意輸入什麼原料或原料的品質，無法保證能輸出預期所需要的產品。教育界一向相信「處理過程」好就會導致「結果」好，疏忽了所輸入的東西不同（包含類別與等級），雖然經過「標準作業程序」（SOP）的處理過程，但是產出

的成品還是不同。教育界以往重視「結果」，現在重視「過程」，筆者認為還是不夠，還要重視「來源」。

在教育落後的國家與地區，中學畢業教小學，能找到「老師」這種人就不錯了，哪管你是教物理的或教藝術的？這些國家的教育談不上品質，因此，國家的進步非常慢。我們對中小學教師的要求與規定已經很多，教育的品質也已不錯。但是「學如逆水行舟，不進則退」，繼續進步是人人的願望。良師興國、教育第一、師資為先，把師資弄好，教育進步，國家安和樂利。所以，現在的師資生如果表現不能優於以往的師範生，那麼國家退步就不意外。



由師資培育中心學程評鑑教學觀察及從事 一個教學診斷與輔導研究談教師教學專業發展

郭秋勳／明道大學教學藝術研究所教授

郭美辰／台北科技大學技術暨職業教育研究所博士生

張欣茹／明道大學教學藝術研究所碩士

摘要

本文撰述分為兩大方向：其一，藉由第一作者從事師資培育中等教育學程評鑑參與教學現場觀察提出現況優點特色，文中所述論點，主要為主筆作者個人觀察，藉供有興趣的讀者參考，不代表當年度評鑑委員的共同看法。其二，藉著從事一項教學診斷與輔導的行動研究，提出一個可能對教學技巧待改進教師之有效診斷與輔導作法，作為析論教師教學專業發展之憑藉。在第一部份，師資培育大學教學現場的觀察中，我們看到相當多有特色的課程教案編製與富有創意的教學活動；而在第二部份，透過服務學校提供期末學生評鑑教師教學檔案，研究小組發現有幾位教學技巧尚待改進教師，經徵詢自願參與，並採取Bain（2004）卓越教師特質，研訂提升教師教學技巧效標，作為教學診斷與輔導的參據；結果發現，一位參與教學診斷與輔導實驗教師，在次一學期竟榮獲教學優良獎狀。顯見，本文所揭「教學技巧診斷與輔導模式」對於提升教師教學技巧有一定程度的貢獻與助益；唯因觀察與參加實驗樣本較少，如欲做進一步推論時宜持審慎態度。

關鍵詞：教學觀察、教學診斷與輔導、教師專業發展

一、前言

近年來，國內各級學校都如火如荼地在接受評鑑，評鑑被認為是確保與提升教育品質的必要機制。特別是評鑑結果，可能被應用在對受評單位作嚴格的處分，例如，師培評鑑結果分為：「一等、二等、三等」，如被評為二等，下一年度招生名額減半，三等就要停招；又如，大學系所評鑑結果分為：「通過、待觀察、未通過」，被評為未通過，第二年必須再複評一次，如再不通過，第三年將勒令停止招生，而待觀察與未通過系所，下一年將要調降學雜費；因此，如何藉教育評鑑的專業性來建立公信力，提供納稅人知悉學校教育的辦學績效，應是全國上下一致的共同期望。

為確保教育評鑑的專業性與公信力，主辦單位除了應遴選學養俱佳的學者專家擔任委員、規劃委員評鑑專業研習、貫徹評鑑倫理之外，藉由有關途徑檢討評鑑過程、提供訪視心得供受評單位參考改進，亦是健全評鑑機制提升專業形象的可行途徑，因為後者可營造評鑑委員與受評機構的良性互動，宣導評鑑的正當性與正確觀念，提高評鑑結果的接納度。本文前半段由曾參與評鑑工作的第一作者，將所見優點及待改進方向提出討論；本文後半段則係研究小組參與一個改進



教師教學專業的行動研究，提出研究結果與討論，期望這兩部份的內容，對準備接受教學評鑑的教育機構，於提升教師教學專業水準的努力上有參考價值。

二、中等學校師資培育學程評鑑教學現場觀察

本文主筆作者之教學及研究興趣為教育行政與評鑑，因此，除擔任研究所之教育評鑑課程教學外，近十年來亦積極參與多項教育評鑑，特別是1995-2007年間，曾參加師資培育學程評鑑凡六屆。藉由擔任評鑑委員之便，在全國多所師培大學教學現場乃有機會從事一些觀察，因而比一般社會大眾更先能看到一些師資培育機構在課程設計與教學上的優點與特色，當然，也窺見了一些可以再作改進之處。

由於每所大學師培中心評鑑期程只有一天，個人大致上會參據下述方向來進行實況瞭解：1.來校前，針對受評學校自評資料手冊詳細閱讀；2.透過網際網路對師培中心網頁，包括專任教師教學網頁內容詳加瀏覽；3.來校後，聆聽主管簡報與會場陳列資料詳細閱讀；4.教學現場的駐足靜默觀察與訪視；5.與學程學生、專任教師及行政人員訪談；6.對受評單位提供師培學生運用之實驗室、電腦教室及其他設備運用上的瞭解；以及7.其他校園中可能對師培課程與教學有所貢獻的人、事、物之瞭解。

上述評鑑期間，由於得有機會前往各師資培育大學參訪，因此，對於我國師資培育中心教學現場作了比旁人略為深入的觀察，復與其他評鑑委員學者專家互動討論，獲致下述心得與感想，茲分述如下，藉供有興趣研究改進其教學者之參考。

師資培育大學教學觀察所得之優點及可能改進方向

(一) 來校前針對受評學校自評資料手冊詳細閱讀

評鑑委員對受評學校的第一步靜態瞭解歷程通常為先就自評資料手冊作詳細閱讀。依規定，各受評學校應依據評鑑效標，將各校實施中之實況作具體的陳述並提報一份書面報告；評鑑委員通常被允許有一段時間在正式評鑑之前，先對受評學校所提供書面報告作詳細研讀。於是，一本撰寫內容充實、層次分明、文筆精練流暢、能與評鑑效標契合、並有簡明扼要交待清楚附件之自評報告書，應有其一定的正面評價。

(二) 透過網際網路對師培中心網頁內容的瀏覽

由於網際網路具有24小時不打烊的優點，評鑑委員在不打擾受評學校的前提下，最常採用的靜態資料瞭解途徑為，上網查閱師培中心的相關資訊是否確實合理。特別是，在目前的評鑑制度-委員不能事先曝露身份之規定下，全體委員不會事先與受評學校聯絡，因此，來校實地訪評之前，最方便的資料查閱途徑便是上網查詢各師培中心網頁，以事先了解中心各項服務內容。

每一所師培中心應有義務與責任將全部重要公告事項、招生訊息、師資專長、開授課程、學生輔導、教育實習輔導、研習資訊，及各有關訊息分門別類掛在師培中心網頁上，並定期維護與更新；進而，如在網頁中建置討論區，則將更具互動性與說服力，以提供有效的即時訊息給學生及社會上有興趣瞭解該機構之人士知曉。

一個對於課程設計是否理想的初步認知與判斷，其最簡捷的瞭解途徑不外乎判讀每一位授課（包含專、兼任）教師的課程大綱，是否這些課程大綱能清楚告訴學生本學期該課程究竟要教些什麼內容？選用教科書是否為當前重要的學術著作？教學策略與方



法是否理論與實務兼顧？評量方式是否適性多元？以及，授課教師專長是否與所排課程相符等，這些問題的答案，其各項資訊在受評單位網頁上就可看出端倪。

（三）來校後聆聽簡報與會場陳列資料的閱讀

各受評學校在評鑑委員到校前，皆會就學校特色準備一份精闢的簡報，以便讓各評鑑委員得以在短時間了解學校特色，這已成為每個受評學校與評鑑委員作專業互動的基本型式。而一份設計精良的簡報，不在於播放時間的長短，而在於簡報內容精采及能充分展現受評機構的教學活動特色。評鑑委員來校時間甚短，因此，長篇大論的簡報應該避免，一般以不超過半個小時為限。

適當地在簡報中穿插一些受評學校的動態教學或研習活動照片，或插入學校辦理重要活動具有特色的紀錄短片（其每一單元活動長度以不超過3分鐘為宜），或穿插一些有助於評鑑委員瞭解之辦學重要統計圖表，例如，過去三年來學生評鑑教師教學的進步表現、學生報考正式教師的錄取率、學校對師培中心的圖書經費挹注之統計等等，都是相當不錯的資訊佐證與呈現方式。至於會場陳列資料，只要作為書面資料的佐證，以提供有系統的參考原始資料為原則。因此，資料的擺設，宜以評鑑項目指標所訂序號，依次條理整齊排列，以方便查考。

（四）教室與實驗室現場的靜默駐足觀察

1. 教學目標的課前宣達

雖然有學者主張，不事先告知教學目標，可以在教學的過程中，提供學生額外的驚喜，獲得啟發教學的樂趣；但是，大部份主張有效教學的學者仍然認為，課程單元進行前，事先宣告教學目標，將有助於學生對學習內容的掌握與習得概念的系統性統整。學生在學習過程中，由於已知教學目標，因

此，在教師提供不同教材單元進度時，不斷地將習得概念與這一教學目標作比較，而有漸次明朗的概念建構效果。

2. 數位化教材的整理與呈現

運用科技產品來提升教學效果是近年教學研究的新方向（Wagmeister & Shifrin, 2000）。然而，教師「年齡」顯然是科技時代善用新視聽教學媒體與否的分水嶺。年紀較長的教師，習慣於傳統的講述教學法與討論教學法，較少運用以單槍投影機、電腦、ppt檔案為主，甚至以直接連上網路作立即教材呈現的活潑教學策略；而年紀較輕，畢業於20世紀末期及21世紀初期的教師們，則有大量採用以單槍投影機、電腦、ppt檔為主，並採直接連上網路提供即時討論與生動活潑呈現教材之教學策略，對學生而言有著較高的吸引力，容易形成專注的班級氣氛，進而提高學生的學習動機與學習成效。

張奕華（2007）的研究指出，科技領導已成為21世紀校長領導的重要課題，一個不能善用科技教學媒體於教學上的教師，將難以在今日以科技為導向的學術社群中生存，更遑論將來成為一名有效率與效能的學校科技領導者。

3. 師生互動頻度的省思

有效教學的方法與策略相當多。但不論何種教學方法或策略，都一致強調師生互動。在教學現場的觀察中，我們發現師培中心各課程中，教師們皆能充分地運用在課堂中進行討論、課後採電子郵件進行討論、或與任課教師約定時間進行所謂「Office Hour」討論；幾乎絕大多數的師培中心教師都將其可提供服務的Office Hour表列在其研究室大門上，因此，整體看來，國內今日各所師培中心教師之教學及與學生之互動狀況相當良好。然在進一步與學生訪談後發現，學程學生在各自所屬系所的教學，這一方面的師生互動性，卻遠不如師培中心課程之份量。顯



然，師培中心定期評鑑導引了有效教學的方向，因為在過去三年來的師培大學評鑑項目中，我們看到了上述評鑑重點，並已列為評鑑效標。這讓我們不得不承認全面實施全國大學之系所教學評鑑，有其必要性。

（五）評鑑委員與學生、專任教師及行政人員的訪談

近年來，由於量化評鑑常常無法展現出受評單位獨有的特色，因此，乃有提議增加人員訪談及辦學特色觀察等一些以質性為主之評鑑方法（張清濱，2005）。目前，幾乎所有國內各級學校教育評鑑都已增加了人員訪談這一個環節。訪談的目的，在於確認所閱讀資料的正確性與真實性。在今日多元民主的社會中，透過隨機抽樣而取得的隨機樣本，包括學生、專任教師及行政人員，一般而言，已能有效地鑑別受評單位的辦學困境，以及可能的興革措施與方向；透過與受評學校相關人員的訪談，特別是採取「一對一」方式單獨不記名的談話，多能清楚釐清書面資料或現場訪視所發現之疑點，並將受評單位平日未能考量學生、教師、甚或行政人員的需求事項作確切的描述，以讓評鑑委員對該單位所提供書面資料的真實性，有更深入且清楚的瞭解。

（六）師培學生對實驗室、電腦教室及其他設備設施之運用

我國自1994（民國83）年實施師資培育法以來，由於採取「多元開放」政策，因此全國大學院校中設置有中等學校教師培育學程者已有八十餘所。由於各大學在推動師資培育業務時，教育部採取不定期補助圖書設備經費政策，因此，幾乎每一所師培大學均獲得教育部中等教育司一定額度的經費補助，以充實圖書、儀器或設備來提升教學效果。於是，這些圖儀設備的管理與運用，乃成為每次評鑑查察的重要項目之一。

每一所大學於運用教育部經費購置圖儀

設備後，是否有在這些圖儀設備上粘貼上教育部規定的制式財產標籤，乃是查核的重點之一。過去，曾經有少部份受評學校未能於購置圖儀設備後，粘貼上教育部規定的制式財產標籤，被視為對經費補助單位的不夠尊重；而不論購置圖儀設備經費來自政府補助或各大學自編預算，監管單位理應要善盡保管人之責；於是乎，受評單位是否訂有設備管理使用辦法？是否對每一筆借用設備均列冊登載，乃是判斷設備管理是否完善的一個合理指標。一些受評單位，於評鑑委員訪評現場抽查時，竟然說不出某些設備的去處？或在設備借用登記簿上僅看到借出登記，但已過了相當時日，卻未見歸還銷案登記，都是管理不善的證據。

再者，師資培育畢業生如順利畢業通過教師甄選，成為正式教師，其教學生涯估計約為二、三十年。由於工作穩定待遇亦在全國平均水準之上，中小學教師職位競爭者眾，今（2007）年全國各縣市新進教師甄選平均錄取率低於百分之十可為明證。因而，各師培中心莫不在平時即精練師培中心學生教學專業能力；一方面開設「各科教材教法」，讓學生作好教學前的教案製作與準備，另外亦開設「教學實習」，以教導學生如何從事有效教學並作好班級管理。此其中，一項精練學程學生教學專業技巧所必備的實驗室-『微型教學實驗室』（Micro-teaching Lab）乃成為必備的重要設施。我們在大部份上軌道的師培大學中，皆看到有這一教學實驗室之設置，但在少部份師培大學中，這一重要設施仍然缺乏。在「工欲善其事，必先利其器」的真理檢證下，我們有足夠的理由懷疑，就讀於這樣大學裡師培中心的學程畢業生，其教學專業技能，與擔任正式中小學教師之要求水準，應存在著一定程度的落差。

（七）配合九年一貫課程，實施『創新與統整』教學



美國自2002年老布希總統簽署「把每一個孩童帶上來」(No Child Left Behind; NCLB)法案後,美國各界已逐年推出新的教育改革,例如,在2003-04進行中小學生(3-5年級,6-9年級,10-12年級)於課程結束時,作分年級段的閱讀與數學測驗;在2005-06改為在3-8年級要每年作閱讀與數學測驗,並在10-12年級結束時再作一次測驗;在2007-08年,要對(3-5年級,6-9年級,10-12年級)於課程結束時,作科學測驗;並預計在2013-2014年要讓全國中小學學生展現出精通(proficient)讀、寫、算、及科學等基礎學科能力(Guilfoyle, 2006)。

培養國民所應具備基本能力是國民教育的目標之一;我國九年一貫課程領域教學的實施為達成這一目標的手段,亦是教育部的既定政策,各師資培育大學所開設課程,理論上應提供準教師對於培養國民基本能力的深入瞭解,因此,在課程內容及教學方法上應有所著墨。是以,我們於師培大學進行教學實地觀察時,對於任課教師是否能在相關課程與教學上,參據語文、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七大學習領域課程架構來規劃;考量學童個體與群體和諧發展、社會文化及自然環境,達到培養學童應具備的十大基本能力目標,我們亦嘗試對師培學程相關課程之設計與教學,作上述『創新與統整』規劃與實施,作初步的質性評估。

綜合上述對於師培中心教學現場的觀察與瞭解,我們發現自評資料手冊的編寫、中心網頁的設計與維護、主管簡報與會場資料的呈現與陳列、教學現場之適宜安排、人員平日有效的學習與訓練、實驗室電腦教室設備的運用、及其他對師培課程教學有貢獻之人、事、物等受評資料的整理,都是展現教學成效的重要元素。特別是,在精練學程學生之教學專業水準方面,設置「微型教學實

驗室」更是時代趨勢,不能或缺。

三、一個教師教學技巧診斷與輔導模式初探

世界上著名教學心理大師都認為,教學是一門科學,也是一種藝術(王義智、王宗敏, 1994; Gage, 1978; Gagné, Yekovich, & Yekovich, 1993)。我國心理學家柯華葳亦認為教學是一種藝術,她說:「教學時要(像)藝術創作一般,有創意、放得開、不墨守成規,但要達到藝術的境界,有些基礎的教學知能要先具備;例如,教師對所教的學科要有相當的瞭解,對學生的學習歷程與特性要清楚,對如何轉換學科知識使每一位學生可以學到(預期中甚或預期外的內涵)要加以探討。若教師不熟悉這些知能,那教學是藝術的說法可能就變成不專業的託辭。如隨便把教學稱為藝術,這對教學的專業是一種侮辱」(岳修平譯, 2001: 頁II)。

顯然,把教學看成是一種藝術是大家的共同期望。為達成教學藝術化的目標,我們於是進行一個將教學藝術化專業風格落實在教學技巧提升上的研究(郭秋勳等, 2006; 郭秋勳等, 2007; Kuo & Chang, 2007);這個研究係經由教學診斷發現教學技巧待改進的教師,再經由徵詢自由參加方式,邀請其參與由專家教師組成的教學技巧診斷與輔導,期以達成專家教師的目標。

本研究除廣泛搜集國內外相關文獻建立研究理論基礎,及用以發展教學診斷與輔導工具外,並另以微型教學實驗室為工具,參照Bain (2004)所揭卓越教師特質,作為提升受試者教學技巧之參照效標,進行教學技巧之診斷與輔導。

(一) 相關文獻評析

教師教學技巧的良窳攸關學生的學業成就及教師教學效能(Marsh & Dunkin, 1992)。參閱教學診斷與輔導前人研究發



現已累積一定水準文獻；如以「教學診斷與輔導」為關鍵字進入Yahoo奇摩網站搜尋，竟有306,800筆資料可考（Yahoo, 2007 / 7 / 28）。Bain（2004）針對教學卓越教師應具備基本特質進行研究發現：一位優秀的教師至少應在課堂上展現出：1.引人側目的演講風格，2.活潑的課堂討論氣氛，3.以解答問題為基礎的實務操作演練，4.廣受歡迎的田野調查等。Sergiovanni（2001）認為，卓越教師應是「專家教師」（headteacher），應具有下述特質：1.良好和諧氣氛之師生互動，2.能廣泛應用e化教材豐富生動教學，3.能激勵學生內發的學習動機，4.充滿挑戰性的小組討論。莊春鳳（2005）則針對教師應如何作出有效教學專業判斷提出下述研究發現：1.充實的教學先備知識，是建構教師專業及判斷的基礎，2.卓越的教師應具有：直覺性、慎思性、精練性特質，3.經常對自我教學進行分析與反省。何福田（2006）則認為，一個稱職的教師必須具備下列特質：1.能教：教師所擔任教學科目能選擇正確、豐富的知識來教導學生；2.會教：教師能運用各種教學方法適應學生的「個別差異」並進行「因材施教」，讓班上每個學生獲得益處；3.願教：教師具有高尚教學熱忱，對學生的學習深具愛心與耐心，視教育為志業，一心要把學生教好的決心，與鏗而不捨的專業精神。是以，一位擁有良好教學效能的教師，必須不斷地作自我反省與追求進步（李麗君，2006）。而Richardson（1996）則認為，優良教師之教學信念來自：個人生活經驗、師資培育正式課程、及旁觀習藝（apprenticeship of observation）之受教經驗。

為協助教師專業成長及提昇教學品質，教育部提出「補助試辦教師專業評鑑實施計畫」，並自2006年度起在高中職以下學校全面試辦「教師專業評鑑」，讓教師知道自己教學缺點，不斷精益求精，改進教學技巧與

品質。由於各級學校對於學生評鑑教師之教學，都係各自為政，因此，每一所學校所進行的學生評鑑教師之教學，都有不同評鑑工具（Cashin, 1988）；一般而言，國內各級學校對教師的教學評鑑，較常見諸於教學計畫擬定、教學討論平台設置、師生討論、導師工作、學生專題、參加科展、發表教學研究成果等。事實上，辦理學生評鑑教師教學，有些學校可能連評鑑工具都缺乏客觀性，因此，從教學評鑑角度來析論教師如何提升其教學技巧，較難看到一致性的作法。

評鑑學者Stufflebeam（2001）指出，評鑑目的在於力求改進，而不在於證明受評人的缺點。因此，藉由各種方式來提升教師教學技巧與品質，其評鑑方式有不同樣式與設計，包括同儕評鑑、學生評鑑、教師自評等，都有一定的效度（朱宗信，1999）。但是，有些學者如Wachtel（1998）深信，學生評鑑教師之教學是評估教師教學最有效的方法。不過，也有研究指出，學生評鑑教師教學，由於學生沒有經驗、無法掌握重點，因此，可能受到學生喜歡的教師、或受到討好學生之教師等因素影響，而造成評鑑結果之信、效度偏差（Dommeyer, Baum, & Hanna, 2002）。因此，在要辦好學生評鑑教師的教學，其首要條件就必須先設計具有信度及效度的工具（朱宗信，1999），這些工具所評量的題項應能有效鑑別教師的教學技巧與品質，而不是只看到哪些教師最受學生歡迎而已。再者，教師教學效能的評鑑工具一旦發展完成，常會有某些題項不適用於某些學科之憾，例如，一些對理論課程的評鑑題目，常發現運用於實驗課程時，有無法評鑑特定教師的特質（馮莉雅、張新仁，2004），對此一狀況應儘速發展解決之工具，以達公平客觀。

綜前所述，多位著名教育學者主張「教學是一種藝術」：既是藝術，則短期內欲改變一個人的藝術能量，理應有一定程度的困



難；不過，也有為數眾多的學者指出「教學也是一門科學」：既是科學，則具有可客觀評鑑之特性。何福田（2006）認為：教師的才能不是天生，而是可藉由師資培育制度及在職進修養成。顯然，中外學者關於教師教學評鑑的論點，提供吾人一個可對教學技巧不佳教師，運用一些有效教學策略提升其教學專業技巧的精進空間。由於本文第二部份旨在嘗試檢證一個可有效運作之教學診斷與輔導模式。因此，以教學診斷與輔導實驗室為工具，檢視協助教師提升教學技巧之診斷與輔導模式是否有效，乃為我們最感興趣之研究重點所在。

（二）專案研究之設計及實施

本文第二部份之研究設計分成三個階段：1.設計與建構階段：先完成一個可以用來進行教學診斷與輔導用途的微型教學實驗室，同時，與有興趣參與的專家共同發展可適用於鑑別教學技巧的評量表。2.教學技巧診斷階段：於學期末，配合教務處針對各班級正式課程，進行學生評鑑教師的教學問卷調查，以發現教學技巧待改進之教師。3.教學技巧輔導階段：藉由學校內經同一個教學評鑑系統產出之教學優良教師，及本研究邀請教學專業人員提供諮詢與輔導協助。

1.教學診斷與輔導實驗室之建置

為配合研究所需，本計畫第一階段先完成「教學診斷與輔導」軟硬體建置；其相關設備包括：1.十七倍高速球型攝影機，2.矩陣式鍵盤，3.影視分配放大器，4.功率擴大主機，5.DVD錄影機，6.彩色壓縮主機，7.影視分配放大器，8.無線電麥克風，9.前級音控音響，10.三角主架，11.指向性麥克風，12.音柱型喇叭，以及13.十四吋平面電視等。具體而言，本計畫所建置『教學診斷與輔導實驗室』具有下述特性：1.可從三個角度拍攝教師正常教學之進行；同時，操作技術人員可運用控制室設備，針對提問學生

作128個定位點來進行觀察與攝錄；並在教師完成一個課程單元教學後，採Premiere Pro 2.0軟體針對所錄製內容進行分析與剪輯，以完成後續教學技巧診斷的指引任務。

2.教師教學技巧之診斷

在教學診斷工具發展方面：教學技巧待改進教師名單係經由教務處協助，透過一個教學評量專業發展顧問委員會諮詢程序，建構完成一個「學生評量教師教學評量表」，其主要題項共有17項，包括：1.教師選用的教材難易適中，2.教師所選用的教材在教學或研究時符合所需，3.教師能清楚表達授課內容，4.我喜歡教師的教學方法，5.教師的講解勝過自修，6.教師對這門課的內容準備很豐富，7.教師關心我們在這門課的學習情況，8.教師會依課綱進度適時調整上課內容，9.需要時，教師很樂意與我們討論課業，10.提問時，教師能清楚回答學生問題，11.這門課激發我想知道更多相關資訊的興趣，12.就教師整體教學品質而言，若有機會還希望修他的課，13.本科目的教學目標、進度、方法及成績考評清楚，14.教師不會無故遲到、早退或缺課、調課，請假時有適當安排，15.教師規定的作業或考試，反映了上課的內容，16.本科目的考評方式與配分比例客觀公正，及17.整體而言，我對這門課感到滿意（郭秋勳等，2006）。並安排在每學期末針對各班級課程進行學生評鑑教師教學的問卷調查，以發現在教學技巧上仍待改進的專任教師。

在本研究所選定的學期，我們共獲得教學技巧待改進教師5人。接著開始進行教學技巧再診斷與輔導。為尊重教師教學自主權及自尊，本研究採取徵詢上述教師群中有意志願參與之教師，於詢問其意願後，獲得一位年輕教師全程參與。再者，為了作教學技巧模範教師的取樣與遴選，我們另透過上述教學評量表，挑選出全校教學技巧達教學卓



越目標的教師，於計畫年度，共挑出全校教學優良教師50名，進行示範教學DVD攝製，此一工作除作為教學技巧待改進教師之楷模參照外，亦藉此挑選協同參與診斷與輔導的指導委員。

3. 教師教學技巧之輔導與改進

這是本研究成敗的最重要關鍵。在這一階段中，我們邀請校內曾獲教學卓越獎的教師，作為協同診斷與教學技巧改進的指導委員，以進行教學診斷與輔導任務。前一階段所挑選出之教學技巧待改進教師，在本階段則由專家提供後續教學技巧再診斷與輔導之協助，以提升其教學技巧水平，期在研究結束後達到專家教師水準。

具體言之，本研究中我們綜合運用了包括：1. 設計與建構階段（Designing and Construction Stage），2. 教學技巧診斷階段（Diagnosis Stage），及3. 輔導與改進階段（Improvement and Evaluation Stage），等三個相互連鎖且持續關聯的程序，並且形成一個完整的教師教學技巧診斷與輔導系統模式，我們將之命名為TSDDI（Model of Teaching Skills Deficiency Diagnosis and Its Improvement）（Kuo, Kuo, & Chang, 2007）。

（三）實驗結果與討論

本研究在完成設備建置後，開始進行教學優良教師DVD之錄製，及全校教學技巧待改進之教師之教學評鑑，並獲得研究對象5人，邀請其參與後續之教學診斷與輔導。具體而言，本研究的任務包括：1. 優良教師特質的探索，2. 教學技巧待改進教師教學專業水準的提升，分述如次。

1. 優良教師特質探索

本研究針對教學技巧待改進教師之教學進行診斷，並進而提供輔導策略及方法，期望可協助全校有此需求之教師，提升其教學專業素養，訓練其教學技巧期達Sergiovanni（2001）認可之專家教師水準。我們並參照

Bain（2004）所揭卓越教師特質，在計畫主持人服務學校中進行探究，結果發現該校教學優良教師的特質為：1. 引人側目的演講風格，2. 活潑的課堂討論，3. 以解答問題為基礎的實務演練，4. 廣受歡迎的田野調查，5. 良好和諧之師生互動氣氛，6. 採取無線上網e化教材豐富生動之教學，7. 能激勵學生內發學習動機，及8. 提供充滿挑戰性的小組討論情境等。這些教學優良教師的特質，於是納入下一階段作為教學技巧診斷與輔導之參考指標。

2. 教學技巧診斷與輔導

本計畫雖然最後僅做到1位年輕教師同意自願前來參與實驗，但研究小組仍非常興奮運用前述教學診斷輔導設備，針對該受試者作完整的教學技巧診斷與輔導。而在教學卓越專家遴聘上，我們邀請了4位資深榮獲教學優良獎的專家擔任指導委員。接受診斷與輔導教師則一邊做課程單元教學演示，一邊由本研究助理錄製教學演示影帶；於診斷後，再敦請資深專家來進行評論，提出受試者在教學演示上的缺點，茲臚列受試教師在教學診斷中的缺點及可行改進方向如下：1. 在課程設計上：宜廣泛運用資訊媒體，將課程製作成為Power Point；透過簡報方式提供授課內容，不但可以提醒教師講課內容，更可讓學生在課堂上能立即擷取重點，了解課程要義，達成課程目標。2. 在授課方式上：可多利用無線上網連接最新的網際網路資訊，分享教師自己工作經驗，以多元化、豐富化的講述方式，讓教學更為出色；教師亦宜在每一單元課程最後時段，詢問學生講授過之課程內容要點或相關問題，讓學生在下課前能反思此一堂課主要內容，以了解學生總體吸收程度。3. 在服飾穿著上：教師工作是一種專業，當然就要有專業服飾與穿著；特別是在課堂教學中，教師言行舉止與穿著絕不可隨便，如穿著隨性，外表打扮



過於花俏或隨興散漫，將展現出一種不穩重的態度，難以要求學生重視教師的專業。4. 在師生互動上：課堂上的師生互動關係，攸關這堂課的成功與否；師生互動良好，則學生會積極參與課堂活動，這遠比靜靜聽講來得有效；如果教師只是照本宣科不顧學生反應，怎知學生是否習得重要的課程精華？所以，教師宜在課堂中穿插一些有趣故事或提出具挑戰性問題，如能涉及學生生活經驗，讓學生分享這些經驗，或提出教師對某一特定主題的想法，並與學生討論，將更能提高學習的動機與興趣。過於沉悶、較少涉及學生生活事件的瑣碎內容應該避免。如此一來，學生對於這一門課才會激起學習的興趣與動機。

3. 教師教學專業-教學技巧獲有明顯的進步
研究小組進行教師優良教師文獻探討所得特質，進一步作為教學診斷與輔導之指標，在進行完整的教學診斷與輔導程序後，我們發現參與實驗的教師，在次一學期竟然榮獲學校頒發的教學優良獎狀。顯見，上述「教學技巧診斷與輔導模式」對於提升教師教學專業技巧有一定程度的助益；唯因參加實驗樣本太少，如欲做進一步推論時，宜持相當審慎的態度。

四、結語

本文分別從師資培育學程教育評鑑時之教學現場觀察，與從事一項教學診斷與輔導行動研究，來析論教師之教學專業發展。從

對師資培育中心評鑑教學觀察之中，我們看到了優質教學的特色；而從教學診斷與輔導的研究中，我們看到了如何提升教師教學專業技巧的可能途徑與方法。在教學觀察方面，本文提供一些自評資料手冊編寫、中心網頁設計與維護、主管簡報與會場資料陳列、教學現場之安排、人員訪談、實驗室電腦教室設備運用等，與教學評鑑直接間接相關的資料整理與呈現意見與建議。而在精練師培學生教學專業技能水準方面，我們看到設置「微型教學實驗室」的重要性；而進行一個針對教學技巧待改進教師之診斷與輔導後，從研究歷程中我們發現，優良教師的楷模特質對教學技巧待改進教師起了示範及指導作用，而對教學技巧待改進之教師，我們也瞭解到可藉由「教學診斷與輔導模式」之助，產生立竿見影提升教學技巧之效果。這樣的研究發現，對於師培中心於提升學生之教學專業知能與技巧上，似乎具有一定程度的參考價值。

謝誌

本文後半段為作者等接受明道大學汪大永校長提供專案經費補助（MDU-2004、2005）所完成研究報告之其中一部份，研究期間承蒙史乃鑑博士、姚國山博士、周建明博士、黃源河博士、張宇樑博士、林馥嘩博士、林曉芳博士、林美惠博士等提供專家諮詢意見與協助，教學藝術研究所吳慧萍小姐提供行政上的協助，在此一併敬表謝忱。

參考文獻

- 王義智、王宗敏（1994）。實用教學藝術。天津科學技術出版社。
朱宗信（1999）。教學品質的評估。醫學教育，3（2），197-199。
何福田（2006）。才轉師心便不同。台北。高等教育。
李麗君（2006）。檢視師資生教學信念與其實踐之方案實施與成效。台北教育大學學報。19（1），39-62。
岳修平譯（2001）。教學心理學-學習的認知基礎。台北：遠流。



- 張奕華 (2007)。學校科技領導與管理理論及實務。台北：高等教育出版社。
- 張清濱 (2005)。教學視導與評鑑。台北：五南。
- 莊春鳳 (2005)。在發展性教學輔導系統運作下充實數學教學先備知識對生手教師有效教學專業判斷之影響。臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文。未出版。
- 郭秋勳、姚國山、林曉芳、林馥擘 (2006)。大學教師教學技巧診斷與輔導。明道大學研究成果彙編。彰化。120-122。
- 郭秋勳、黃源河、林美惠、郭美辰 (2007)。從教師教學技巧診斷與輔導談教師之教學評鑑發展：一個大學新進教師教學技巧診斷與輔導模式初探。東海大學96年度國民中小學教師專業發展評鑑學術研討會手冊。2-12。
- 博士哲譯 (2005)。如何訂做一個好老師。(Ken Bain原著：What the Best College Teachers Do)。台北。大塊文化。
- 馮莉雅、張新仁 (2004)。中小學教師教室教學評量表編製之研究。測驗統計年刊，12，39-59。
- Yahoo奇摩 (2007/7/26)。教學診斷與輔導。流覽日期：2007年7月28日。<http://tw.search.yahoo.com/search>。
- Bain, K. (2004). What the best college teachers do. President and Fellows of Harvard College.
- Cashin, W. E. (1988). Student rating of teaching: A summary of the research. Manhattan, KS: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.
- Dommeyer, C. J., Baum, P., & Hanna, R. W. (2002). College students' attitudes toward methods of collecting teaching evaluations: In-class versus on-line. *Journal of Education for Business*, 78(1), 11-15.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. Teacher College Press. Teachers College, Columbia University. New York. NY.
- Gagné, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. (2nd Ed.). NY: Addison Wesley Longman. Inc.
- Guilfoyle, C. (2006). NCLB: Is there life beyond testing? *Educational Leadership*, 64(3), 8-13.
- Kuo, C. H., Kuo, M. C., & Chang, H. R. (2007). A model of teaching skills deficiency diagnosis and its improvement for new college teachers. 2007 APA Convention. August 17-20, 2007. San Francisco. U.S.A.
- Marsh, H. W. (1981). Students' evaluations of tertiary instruction: Testing the applicability of American surveys in an Australian setting. *Australian Journal of Education*, 25, 177-192.
- Marsh, H. W., & Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 143-233). New York: Agathon Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. P. Sikula, T. J. Butteru, & E. Guton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp.102-119). New York: Macmillan.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leaderships? What's in it for schools?* Kate Myers & John MacBeath. New York. NY.
- Stufflebeam, D.L. (2001). Evaluation checklists: Practical tools for guiding and judging evaluations. *American Journal of Evaluation*. 22(1). 71-79.
- Wachtel, H. K. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), 191-211.
- Wagmeister, J., & Shifrin, B. (2000). Thinking differently, learning differently. *Educational Leadership*, 58(3), 45-48.



師資培育機構評鑑中課程與教學評鑑之探討

劉緬懷／台北市立教育大學教育學系退休教授

隨著社會環境與教育思潮的變遷，台灣區中小學師資之培育機構，除了原有的獨立師範學院或師範大學，因應趨勢而逐漸轉型為設置教育學院的教育大學之外，一般大學與學院也逐年設置辦理師資培育學程的相關學系或師資培育中心。凡此師資培育多元開放政策的實施，不論其目標在積極提升師資培育之品質，或消極調控師資培育之量數，均有賴「師資培育機構評鑑制度」作為必要的配套措施。事實上，師資培育機構之評鑑受益於大學評鑑制度的啟動，而逐漸發展成熟成為每年一次的常態性「師資培育中心評鑑」制度。本人有幸欣逢大學評鑑制度的啟動，於任職師範學院時，兩度接受師資培育學程評鑑委員的全程評鑑，退休後，受聘擔任師資培育學程評鑑之評鑑委員，兩度全程出席評鑑。願就「師資培育課程與教學」之評鑑所見所聞，嘗試做一省思與探討。

一、師資培育學程評鑑中「課程與教學評鑑」之規劃

95年度師資培育學程評鑑之主旨有四：

- (一) 瞭解各大學校院辦理師資培育之績效。
- (二) 鼓勵各師資培育中心發展專業特色，提昇多元師資培育之素質。
- (三) 協助各受評師資培育類科達成發掘問題、導引方向、輔導獎優等功能，並建立退輔機制。
- (四) 藉由評鑑之實施，檢驗多元化師資培

育政策之成效。

為因應教育部落實法規修訂、反應社會對師資培育大學的嚴格期許與品質要求，年度工作計畫包含：先完成評鑑指標及評鑑流程、辦法之修訂，建立公平、公正、公開的評鑑原則後，再進行實地評鑑作業，以樹立師資培育「保優汰劣」「優質適量」之精神。

(一)「課程及教學規劃與實施」之評鑑指標

師資培育相關法規，對師資培育中心之組織運作、教學、資源設備等的基本門檻都有明確的規範，未達此門檻恐將影響學生學習權利；同時為因應社會需求所實施的相關政策，可藉由實地評鑑加以檢視，因此特別將師資培育相關法規納入評鑑指標中，以瞭解目前各大學師資培育中心運作的現況、保障師資生的受教權及維持教師教學品質。

「課程與教學」是師資培育學程的核心所在，早期有關課程與教學的評鑑是分開列舉的，即「課程之規劃與執行」及「教師員額、師資素質、教學及研發成果」；95年度師資培育學程評鑑指標將「教學評鑑」與課程評鑑予以結合為「課程及教學規劃與實施」，而與「教師員額、師資素質及研發成果」予以區隔。

95年度師資培育學程評鑑中「課程及教學規劃與實施」之評鑑指標，包括課程規劃、課程實施及教學成效等3大項12個重點（參見附表一）；此項「師資培育中心評鑑指標」連同「評鑑委員名單」均須經教育部師資培育審議委員會審議通過。



附表一

95年度師資培育中心評鑑指標

評鑑項目		評鑑重點
課程及教學規劃與實施 (20%)	(一) 課程規劃	1.所開教育專業課程與報部備查(核訂)之課程相符
		2.所開設專門課程與報部備查之課程相符
		3.課程安排符合學科邏輯結構
		4.課程開設符合學生多元需求
		5.部訂中等以下學校課程綱要能融入師培課程
		6.教育改革議題能融入師培課程
		7.提供具有師資培育特色之潛在課程
	(二) 課程實施	1.授課教師提供授課大綱
		2.各科教學理論與實務相互結合
	(三) 教學成效	1.定期實施教學評鑑並追蹤改善
		2.訂有提升教師教學成效之具體措施並確實執行
		3.學生學習成效良好

(二)「課程及教學規劃與實施」之評鑑方式
師資培育學程之評鑑分三階段進行，包含：

1.資料整理、提送階段：

由受評學校將「師資培育中心各類科評鑑概況說明書」裝訂成冊，函送主辦單位。主辦單位於實地評鑑日之前，召集評鑑委員舉開「行前研習」會議，針對師資培育中心評鑑指標及評鑑方式等，進行溝通與建立共識；會後領攜受評學校評鑑概況說明書，先行閱覽了解。

2.實地評鑑階段：

由評鑑委員依排定日期，集體同赴受評學校進行實地評鑑，實地評鑑時間為1天，其進程序包括業務簡報(09:00-09:30)、參觀教學環境與設施(09:30-10:

30)、資料暨相關文件查閱(10:45-12:00)、與教師及行政人員晤談(13:00-13:45)、與學生晤談(13:45-14:30)、教學觀摩(14:45-15:30)、評鑑委員會議(15:30-16:15)、綜合座談(16:15-17:00)等八個流程。

3.受評學校申復、評鑑結果確認階段：

由評鑑委員召開初評結果合議制會議，確認初評結果後交由主辦單位函送各校，待各校提陳申復意見再召開第二次合議制會議，審查各校申復意見並作整體評比與必要之調整，以確認最後評鑑結果。主辦單位將確認之結果陳送師資培育審議委員會備查後，由教育部正式函告各受評學校。



95年度師資培育學程評鑑中「課程及教學規劃與實施」之實地評鑑的方式，除了「簡報、參觀教學環境與設施、資料暨相關文件查閱、與教師及行政人員晤談、與學生晤談」等五種方式外，新增「教學參觀」乙式，請受評學校事先提供該中心當天課表，供委員勾選教學觀摩課程，以進一步檢視師資培育學程之課程與教學的實況。

綜上所述，有關師資培育學程之「課程與教學」層面的評鑑，除了針對「課程及教學規劃與實施」確立明確的評鑑指標；同時在簡報、參觀環境與設施、查閱資料暨文件及晤談行政人員、教師與學生等方式外，新增「教學觀摩」方式，無非期望師資培育學程評鑑之發展，能更趨向客觀與精確。

二、「課程及教學規劃與實施」之評鑑結果與發現

95年度師資培育學程評鑑中，有關「課程及教學規劃與實施」之評鑑結果與發現如下：

（一）課程規劃方面

儘管師資培育學程課程的開設，在制度上應依「大學設立師資培育中心辦法」第三條所述各類科教育學程課程內容之規定辦理；然而在實施時，則應透過師資培育中心召集的「課程諮詢委員會」、「課程審議委員會」或「教育專業課程委員會」等類似組織或會議，就「課程安排符合學科邏輯結構」、「課程開設符合學生多元需求」、「部訂中等以下學校課程綱要能融入師培課程」、「教育改革議題能融入師培課程」及「提供具有師資培育特色之潛在課程」等指標來形成學程課程的整體架構，然後付諸實施。

95年度學程評鑑中如同歷次評鑑一樣，仍發現部分學校不具任何有關學程課程的諮詢審議委員會或小組等組織或會議，來主導

課程規劃事宜。同時，部分學校（含師範校院）在開課順序上，忽略知識累進與學習的邏輯性和統整性，譬如學生於修習「分科／分領域教材教法」課程前，並未要求學生務必先修畢「教學原理或課程與教學」等先備基礎知能。

換言之，若是師資培育中心既缺乏有關學程課程規劃的審議機制，又缺乏有關學生課程選修順序之管制機制，那麼如何保障師資生的受教權及維持教師教學品質，不得不令人質疑。

（二）課程實施方面

有關課程的實施，在制度上，所有開課教師應於學生選課前提列授課課程目標、內容大綱以及教學、作業與評量等規範，供學生選課時的參考依據；遇有與學系或學程間出現課程名稱雷同者或內容相關性高的課程，應提供相關教師間針對授課目標、內容、評量等進行研討溝通的機制，譬如「教學研究會」。在實際開課時，各科課程任課教師除能每週按時授課之外，其授課內容應能將理論與實務相互結合，以提升教學成效。

歷次學程評鑑中均不乏發現：部分教師（含專兼任）其學術專長與開課課程內容不相符合、或教師提列之授課內容與課程名稱或課程目標不相符合的偏失，以及教師所提列之授課大綱並不完整等個案，95年度的學程評鑑中也出現同類案例，若說這並不影響學生的受教權益，那是不可信的。師資培育學程的課程與教學的實施，應為未來中小學教師的楷模，以及所在學校其他系所教師之表率，故授課大綱的提供、教學理論與實務的結合等指標，可說是課程實施時的最低標準，沒有理由不確實執行。

（三）教學成效方面

對於教學成效的評鑑，理當同時從教師與學生兩方面來檢核。針對教師方面，「定期實施教學評鑑並追蹤改善」只是消極的措



施，積極的措施是訂定「有效提升教師教學成效的獎勵辦法」並確實執行之；至於學生的學習成效方面的評鑑，包括學生的認知性作業、技藝性作品或創作以及學生的態度與具體行為上的表現等的檢核。

歷次學程評鑑的現場，都會展示教師教學檔案與學生的作業或作品。95年度學程評鑑的教師教學檔案中，不同授課年度或班級所呈現的授課大綱或內容雷同，並未彰顯教師因教學對象或教學後的省思而做調整之努力。同樣的，學生的作業或作品方面，在數量上有逐年減少的趨勢，特別是學生的個人作業作品減少，取而代之的是學生小組的合作作業或作品；且教師對於學生的作業或作品的回饋或評量，缺乏分項指標如「理論文獻、事實陳述、問題發現、解決策略、省思批判」等的引導與評鑑，概以總評方式處理，如此能否激勵與提升學生的學習成效，著實令人質疑。

至於所謂「定期實施教學評鑑」的措施，95年度學程評鑑的所有受評學校，都以設計好的調查問卷，要求學生針對教師教學做意見反應與自評，只是施行的名稱或方法稍有不同。在實施時機上，各校普遍都是在「學期末」時實施一次，但確實有學校提前於「期初」或「期中」先做一次「教師教學調查問卷」，提供教師及時調整教學，或前後比較的資料，應給予肯定。在實施結果處理上，對於頗具參考性的學生回饋意見，理應送請任課教師參酌後明確告知學生擬修改之做法，或調整教師任教課程，以提高學生學習意願與效能。但是仍有部分學校及教師個人，並未針對學生的回饋意見予以落實追蹤改善；若是教師教學評鑑的措施流於形式，學生填答率不高，勢必無法藉此發揮提升教師教學的功能。因此，在強調教學回饋的重要性之同時，更應強化追蹤改善機制及訂定積極性的提升教師教學成效之獎勵辦法。

三、95年度師資培育學程實地評鑑新增「教學觀摩」之實況與檢討

「教學觀摩」是95年度師資培育學程實地評鑑中新增的一個評鑑方式，在評鑑委員行前研習時曾進行充分的討論，針對此一評鑑方式的目的、功能、進行的程序、規準以及觀察記錄與結果處理等等，都取得初步共識，同時也將它列為95年度師資培育學程評鑑後的評鑑檢討要項之一。

（一）「教學觀摩」之目的與功能

新增的「教學觀摩」，從師資培育學程評鑑的目的與功能來看，確實有其意義與價值。狹義的來說，現場實地的教學觀摩，是一種真實性評量，評鑑者可以直接觀察到教師與學生互動的教學全貌，確實彌補了其他五種評鑑方式上的不足；廣義的來說，現場實地的教學觀摩，可以彰顯評鑑者對師資培育學程中課程與教學的重視，可以強化「課程與教學」在師資培育學程中的地位。

（二）「教學觀摩」進行的程序與規準

「教學觀摩」在95年度師資培育學程實地評鑑中進行的程序與規準有二：

1.實地評鑑階段，則儘量以不干預學校正常作息為原則，謹守利益迴避規範，過程中維持一貫標準。

2.請受評學校事先提供該中心當天課表，供委員勾選教學觀摩課程。

然而，在95年度師資培育學程評鑑時有兩點發現：

- 1.「教學觀摩」的時間不對：評鑑委員蒞校實地評鑑的當天，學程師生不一定正好有課，縱使當日有課也不一定是評鑑委員預定參觀的時刻（下午14：45—15：30），為了因應現場教學演示的要求，只好事前安排調課。



2. 「教學觀摩」的學生不對：由於實地評鑑當天，學程學生並無排課，或有課者正好全部在校外參觀實習不在校內授課，但是為了因應現場教學演示的要求，只好敦請學程教師就當天有課的非學程班級學生，調整授課進度或內容，提供教學觀摩。

綜上可以發現，為「教學觀摩」預設的進程序與規準，實際執行時確實有其困難與障礙。

（三）「教學觀摩」的觀察記錄與結果處理

有關「教學觀摩」的觀察記錄方面，95年度師資培育學程實地評鑑時曾使用觀察記錄表（參見附表二）。

觀察記錄的內容包括三部分：

1. 基本資料—受評校名、受評師資類科、教學者姓名、課程名稱、觀察日期、評鑑委員簽名、填寫日期等。
2. 觀察指標—含精熟學科知識內容、清楚呈現教材內容、靈活運用教學策略、掌握有效班級經營，善用語文表達技巧等四層面15小項。
3. 文字記錄—觀察到的教學情境。

有關「教學觀摩」的結果處理方面，依上述觀察記錄表中所指示，教學觀摩的結果處理有二：

1. 「課程及教學之規劃與實施」評鑑重點的重要參考評分依據；
2. 綜合座談會時交換意見。

綜上可以發現，「教學觀摩」的觀察記錄表，在記錄內容上力求簡明而扼要，在結果處理上講求即時處理。

95年度師資培育學程實地評鑑時，評鑑委員在受評學校人員的引導下，大多能依規定時間到達與離開「教學觀摩的教室現場」，

然而，評鑑委員在到達教學觀摩的教室現場之前，並未先行獲得有關該次教學觀摩的基本資料，如：教學者姓名、課程名稱、教學單元主題、授課學生人數及教學觀摩的教室類型等等，因此，評鑑委員也無從先行專案查閱，有關該次教學觀摩者所授該學科課程的學期計畫、課程內容大綱、進度、教學與評量規範等相關資料，以提升「教學觀摩」的觀察與評鑑品質。

說實在的，要藉由這短短45分鐘的教學觀摩過程和即時記錄，來對該校師資培育的課程與教學有更進一步的理解，仍有相當的落差；再說，評鑑時擔任教學的老師，身負重任，為了獲得評鑑委員的佳評，不計代價地把「最拿得出來的」呈現出來，至於平日教學的真相究竟如何，評鑑委員並沒看到。更何況師資培育學程的評鑑，並不針對教學觀摩的教師個人作任何評鑑或建議，那麼，這種可能勞師動眾地調課的教學觀摩，對身為當事者之老師、學生並無具體的意義或效益，是否反而讓師資培育學程的學生感受到一個不當的示範呢？

四、試擬師資培育學程評鑑有關「教學觀摩與教學評鑑」精進之建議

1949年，Tyler在《課程與教學的基本原理》一書中，提出四個問題：（一）學校教育應該達成何種教育目的或目標？（二）要提供哪些教育經驗才能達成目標？（三）如何有效地組織這些教育經驗？（四）如何確定教育目標已經達成？來做為設計課程和教學的理論基礎。依據上述四個問題，可簡化為『目標→選擇→組織→評鑑』之目標導向的設計模式，又稱泰勒模式（註1）。依此，「課程」與「教學」應是一體的兩面，



若僅設計課程而不進行教學，再好的課程也將無法付諸實現；若不設計課程而進行教學，再好的教學也可能內容空泛無物。因此，「教學評鑑」與「課程評鑑」兩者相輔相成，缺一不可。

對課程來說，教學是一種科學，也是一種藝術；它要能精準地將課程付諸實現，它要讓師生都能在教學活動中彼此同時獲得滿足。對教學來說，課程是一套元素或一組材料的輸入，透過教師與學生之間的互動與運作，然後有所產品產出。依此，「課程」可以是靜態的、文字的資料，而「教學」則一定是互動的、運作的歷程；因此，對於「教學」的評鑑絕不能輕忽或遺漏「教師與學生之間互動與運作」的真相。95年度師資培育學程實地評鑑時，新增「教學觀摩」的評鑑方式，應是明智之舉；關鍵是師資培育學程評鑑的教學評鑑應怎樣規劃與實施以使它更具意義。

（一）從評鑑的目的與功能來看—多積極性少消極性

說到學程教師的教學評鑑，師資培育中心從學生平日的言談中，多少可以了解每位老師的教學風評；不過，這種評鑑資訊既主觀又不科學，這班學生認為教學法好的老師也不見得適合另一班的學生。至於，95年度師資培育學程評鑑時，以所設計的六種方式同時並用，期望對老師任教的課程與教學進行全方位的了解，事實上，由於評鑑時間短促，並不容易精確地判斷老師教學的高下，尤其是教師對教學之真心與用心程度的掌握。

再說，評鑑一詞代表了品質與價值，它可有質與量兩種向度。美國著名的評鑑學者 Scriven 曾說：「評鑑的目的不在證明什麼，而在求改進」（The goal of evaluation is not to "prove" but to "improve"）（註2）。評鑑應成為一項例行性的工作，用以檢視機構內部運作，外部服務品質，以便使服務日新又

新。它也是藉此系統自省、內省，據以修正、調整運作，乃至繼續生存的不二法門（註3）。

為有效提升師資培育學程教師的教學品質，何妨將學程教師的教學評鑑交給學程教師自己去做，使教學評鑑成為師資培育中心和學程教師的經常性工作；換言之，學程教師的教學評鑑，不在區辨老師教學的高下，而在促進老師教學本身的改變與品質的提升；學程教師的教學評鑑，非僅列為師資培育中心的年度評鑑項目，更應列為大學教學卓越計畫的主軸。

（二）從評鑑的程序與規準來看—多觀摩切磋少閉關自守

McColskey 和 Egelson（1993）指出教師評鑑方法包括：教學觀摩、教室觀察、教學錄影、教學檔案、學生成就、教學日誌、問卷等。歷年師資培育學程評鑑中呈現的資料概有教學檔案、學生成就、問卷等三類，以及新增的教學觀摩；至於教室觀察、教學錄影和教學日誌，則並未被列為師資培育學程評鑑的必備資料。

其實，所謂「教學觀摩」應僅適用於教師同儕之間，且通常由資深教師示範教學、呈現教學標準，提供教師同儕觀摩研討，教學者本人也藉由同儕的觀摩來評估自我表現；95年度師資培育學程評鑑時新增的「教學觀摩」，嚴格說應屬非教學者所進行的「教學參觀」，而非教師同儕相互觀摩與研討。因此，來年的師資培育學程評鑑，應要求師資培育中心與學程教師將「教學觀摩」列為校內教學評鑑的必要項目。

其次，歷年師資培育學程評鑑中所呈現的「教師教學檔案」資料，普遍不符合所謂的「教師教學檔案」的基本規準。Shulman（1992）曾指出教師教學檔案的特質有四：1.檔案應依據教學專業規準及個人成長目標來組織、建構2.檔案應選擇學生及教師作品



樣本，用以展示教師教學的特徵3.每一份檔案文件盡量有「標題」、「註解」和「省思評語」用以說明內容，以及教師能就檔案內容作反省性的思考4.檔案應包含被輔導或被教導的經驗，也就是教師用來與其同儕教師進行專業對話的基礎。第3.4.兩項特質在歷年的「教師教學檔案」資料始終不曾出現；因此，期望來年師資培育學程評鑑時將呈現的「教師教學檔案」資料，除了應就自己教學知能表現作有組織、有系統、目標導向的蒐集資料和紀錄之外，還要能反映教師的個別性和自主權，以及展現教師在不斷反省實踐的指標中，促進自我專業成長與教學終身發展。

（三）從教學評鑑的結果處理來看—多輔導獎勵少惡性競爭

為使教師的教學評鑑措施不但不流於形式，且能藉此發揮提升教師教學品質的功能，訂定積極性的提升教師教學成效之獎勵辦法，以及提供適時的支援協助強化追蹤改善機制，將是具體可行的策略。師資培育中心可提供的獎勵與支援應不限於金錢，而應積極提供與創造教師發揮教學特質與專業表現的機會。譬如：

1.優先使用教學資源與科技設備

師資培育中心應積極設置與充實「微型教學觀察教室」之設備，提供學程教師進行

自助式教學錄影，激勵教師自我觀察或教師同儕教學觀摩，以改變教學型態與提升教學品質。

2.組織並參與教學改進行動研究小組

鼓勵教師組織協同性、整合性的教學小組，邀請教師出任召集人、主持人、教學觀摩者、教學輔導老師、教室觀察者、教師專業講座等，進行改進教學的行動研究。

3.分擔督導或管理有關教學改進行動研究的執行

當師資培育中心或教學改進行動研究小組，推動某項（如創意教學）行動研究專案時，可邀請學程教師從旁監控、督導或管理專案計畫的執行，如監控觀察者對教師現場教學的實況分析，是否確實找出該教師形成創意教學的要素和經驗，以共同促進教學知能之成長。

綜上所述，師資培育學程評鑑中所呈現的「教師教學檔案」與推動的「教學評鑑」，應以教師教學專業成長為主軸。教師的教學檔案應包含教師透過自助式教學錄影之微觀教學與自我評鑑，及教師同儕的教學觀摩與研討等活動，以提供教師一面鏡子，讓教師看得到自己教學工作的優點，也看得到自己教學的缺失。師資培育中心訂定積極獎勵與輔導機制，使教師在得到充分支援的環境下，能順利建立理想的教學目標，提高教學品質，追求專業成長。

註1：黃政傑，課程評鑑（臺北市：師大書苑，民國76年），頁13。

註2：黃炳煌，「大學自主與大學評鑑」，在大學評鑑（臺北市：五南，民國86年），頁51-58。

註3：陳瑞榮，「工業職業學校教師評鑑模式之研究」（碩士論文，國立臺灣師範大學工業教育研究所，民國84年），頁25-26。



以系統觀點看師資培育與其評鑑

許玉齡／國立新竹教育大學幼教中心主任

一、評鑑不是協助師資培育提升素質的機制

(一) 從評鑑目的觀看

民國83年「師資培育法修正通過之後」，教育部便自民國85年開始進行常態性的教育學程評鑑（94年度起修正為大學校院師資培育中心評鑑），其評鑑目的為：定期檢視各師資培育中心辦學績效、了解現況、並提供各師培中心未來發展與改善的建議（教育部電子報，2007/6）。在「教育部93年度大學校院教育學程評鑑實施計畫」中，敘明評鑑目的為瞭解教育學程辦理績效，並鼓勵其發展專業特色，以提升多元師資培育之素質。在「教育部95年度大學校院師資培育中心評鑑規劃與實施計畫」中，除了上述評鑑目的之外，又增加以下兩項：1.協助各師資培育中心發掘問題…獎優汰劣…並建立退輔機制。2.檢驗多元化師資培育政策之成效。由此可見，教育部所辦理的師培評鑑，其目的主要是檢視績效，希望能為師資培育的品質把關。

(二) 從評鑑實施觀看

每年師培評鑑承辦單位最大的工作負擔莫過於訪視評鑑的那一段時間。先要邀請全國各地在各階段各類科師資培育具有專業與經驗者，協調大家共同可以空出的時間，然後密集安排交通運送與外地出差住宿等問題。之後，還要聘任數組工作人員，在委員進行評鑑訪視時立即協助委員做出評鑑討論的紀錄，以便委員離開前對受訪學校當場提供評鑑觀察結果，也當做最後評鑑報告的參考。而委員在一天的評鑑時間內須將學校所

提供整年度的資料全部檢視完畢，以便做出客觀與公平的判斷。故而，每位委員只能分工且片段檢視資料，無法連貫性地以資料檢視該校，從辦理師資培育的目的以評估目前所投入的人力、資源與執行過程，而判斷其距離預期目標尚需多少努力或做何改變。另外，評鑑委員的專長資歷雖然一開始被主辦單位相當重視，但常常卻不是最後決定人選的關鍵，反而最後是個人是否可以配合訪評的密集時間，成了是否受聘為評鑑委員最大的決定因素。

對於受評學校而言，評鑑實施過程花費最多的心力就是整理所有評鑑項目所需的資料，以供訪視評鑑當天查證。待訪評結束後則一切即可恢復「正常」。所有師培中心的老師，都會因為評鑑委員結束訪視離開學校而鬆了一口氣，不再加班忙碌。由此可知，不論主辦單位或是受評單位都把最多資源與焦點放在訪視評鑑當天。學校知道要為訪評當天做什麼資料準備，但是，準備評鑑的過程中，時間壓縮之下並無法將焦點與資源放在深刻檢討學校本身為培養優秀師資而推出的改進方法；訪評當天的評鑑委員也無足夠時間、能力與義務直接給予協助。因此，即使為接受評鑑所作的準備要花費許多氣力，但是，師培機構辦學素質的整體提升也很難因為這些「努力與勞力」就見到成效。

(三) 從評鑑結果觀看

在教育部的規劃之下，評鑑結果由93年的五等第調整至94及95年的三等第，且更明確指出「評鑑結果分為三等第，獲得一等的師培中心可以繼續辦理，獲得三等則必須退場，希望透過評鑑，能為師資培育把關」（



教育部電子報，2007/6）。評鑑結果除了給予等第之外，就是提供評鑑報告。評鑑委員有義務對受評學校之師培中心，提出訪評當天所呈現的優缺點，並給予些許的建議。然而，一個師培中心的經營良否，牽涉事項頗多。除其投入的資源與經費可以在短期內改善之外，其他的問題還有可能是人的因素、領導者的能力或團隊的合諧度造成前進的阻礙，也有可能是觀念的因素造成，這些都無法在一天之中就能全部挖掘或給予有效的建議。評鑑的結果只能根據具體事實給予判斷，評鑑的目的也只是了解績效，給予獎懲引導。真正進行改善並且提升品質，還是要由師培機構的人員，透過各種多元的制度與方法，以一段時間凝聚團隊共同方向的努力來達成，並非透過評鑑一蹴可幾。

由以上評鑑之三個層面：目的、實施、與結果，可知主辦單位對師資培育中心提升品質的協助機制，目前並未直接包含在整個評鑑過程中。這也不必然要視為師培評鑑主辦單位的責任。但是，若認為評鑑要包含協助機制，則將有賴更進一步思考才會產生具體可行的規劃。

二、師資培育是一件複雜的事

（一）師資培育的規劃

培育師資要從設定目標開始，投入各種人力、物力、環境等資源，建立各種制度以執行之，然後經過隨時檢視各種運作及學生學習成果來檢討，最後還須針對整個師培過程，由內部不斷發掘問題且提出改進機制，方能達成所設立的目標。這樣地從目標、計畫、執行、檢視過程，到檢討改進的循環呼應了企業界系統化品質管理的保證機制。

在教育界，財團法人高等教育評鑑中心基金會董事長劉維琪提出評鑑邏輯四部曲做為辦學指引（評鑑雙月刊電子報，2007/7），那就是「做什麼」、「如何做」、「結果如

何」、「如何改善」。也就是說師培機構要先明確定位自己的角色，確定想培育的是具有什麼特色的優良師資，然後根據這樣的目標，投入相當的資源，聘請專業人員一起努力，建立各種支持性制度與教學配套措施以達成目標。至於結果如何與如何改善，就要藉助所有師生，甚至未來用人的單位，提供各種學生學習成果與能力運用的資訊，以使師培機構了解學校執行的各層面努力是否達成預期的辦學目標。同時，學校內部亦須建立定期檢視機制，方便根據問題提出改善機制。這樣的師培運作完全始自師培機構自我評估的角色定位，因此，也較能發展各校特色。

（二）師資培育的執行

要確保良好的師資培育，必須包含師資生遴選、專業課程培育、教師帶領實務學習、學生現場教學檢討、與就業機構合作、以及在職回流教育與輔導等六大部分。各師培機構在定位自己的角色，評估是否有足夠資源投入時，應先了解這六大部分所必須具備的專業度與人力負擔。過去的師培中心若有辦理績效不彰的情形，可檢視是否忽略了師培的各個環節所需的人力與資源投入，或是否所有執行人員對師資培育進行的各環節並無共識，因此受限於教師個人之專長及生涯發展，無法集中焦點在機構欲達成的目標，因此較難展現成效。

近年因為少子化衝擊，公立教師每年招考名額大幅減少，因此，也使得想從事教師行業的人望之卻步，連帶影響了師資生的招生。當來源減少時，要能訂條件遴選出人格特質適當者就更困難了。若是師資生畢業後無法找到教育工作，也會使得師資生招生更困難，這是惡性循環。因此，想做好師培工作，師培中心也必須為畢業生找尋良好的就業機會。透過與學生就業之公立學校或教育機構合作，不僅平時可以互相在教學實務



與理論研究上結合支援，同時，師培中心又可以對於學生就業後不足之處，進行研習輔導或在職教育。故而，培育師資的單位必須與提供學生實習及就業的機構成為固定夥伴關係，並且主動給予資源與支持，以確保合作關係穩定長久。

現況常見師培中心過於倚賴實習學校或合作之教育機構，以其班級教師全責輔導自己的學生，卻並未提供，或者，沒有足夠專業給予合作機構及輔導老師協助的資源。例如，師培中心一位教材教授課老師帶領45位學生，卻讓學生分散在好幾個校外班級實習。如果，師培機構教師又只能在一學期中去看各學生一次，顯然這樣地仰賴實習學校教師幫忙培育師資，又沒有提供任何協助，在自由競爭的市場中，有許多師培機構競相爭取優秀的實習輔導教師的情況下，自然就會失去穩固合作的機構與人員。因為，合作機構只有付出而沒有收穫，無法互利之下他們也就缺乏繼續合作的意願。也就是說，師培中心的老師除了授課以外，如果沒有聘到具有實務經驗與能力的專業師資，自己來輔導學生教學，或其不足以提供在職輔導機會以嘉惠實習機構或學生就業機構人員，學校將無法穩定優秀的合作機構，這是師培系統運作的一大缺口。因為實習機構一再更換，學校也將因此缺乏一個密切的固定回饋管道，較難直接獲知學生被培育後的就業能力表現情形，故而也很難做到檢討與改進。

為了輔導學生教學能力的需要，師培機構所聘之師資，其專業貢獻度多見於現場教學實務能力，而非以研究能力取決。這樣的師資除了要與學生實習或就業之學校建立良好的互動合作關係之外，在專業課程規劃上，亦須能夠帶領學生將理論轉換為實務，使學生充分學習到現場教學之各個實務面向的能力。因此，師培機構的師資人力在質與量都扮演師培品質成敗重要的關鍵因素。

三、運用評鑑制度來提升品質

對師培中心而言，辦好師資培育的任務比接受評鑑更重要。要使評鑑的目的能達到提升品質，必須將評鑑本身當成一個系統來思考，而不是單一的事件。也必須要透過評鑑制度的規劃以督促學校，使其將師資培育的品質保證過程，系統化地從角色定位到檢討改進完整落實執行。如此，藉由評鑑系統的重新規劃與實施，搭配過程的協助機制，才能促使師培中心努力朝向自己的目標前進。因此，舉凡評鑑的目的、主辦單位、評鑑人員、評鑑時程、評鑑規準、過程協助機制，評鑑結果、及督促改進機制等配套措施都需要一併重新設計。例如，若以提升品質為評鑑的目的，則需要在評鑑之前，即須由評鑑單位安排完整的學習機會與時間，讓受評單位與評鑑委員都能充分了解且學習評鑑項目所設定的用意，並允許較長的時間改進，使受評學校因此能在事前做最好的資料準備與制度調整，而評鑑委員也在一段時間後，才檢視其執行過程資料，並有共識地判斷出是否達到評鑑標準。

以師培中心評鑑項目之一為例，學校若充分了解「地方教育輔導、教師在職進修之規劃與推廣」項目是為了開發與培養現場的合作機構與伙伴，則便會以實習學校、有潛力成為實習學校、或學生就業的機構之輔導教師需求為主，為其安排適當的學習機會。在「地方教育輔導」項目也會落實請師培機構的教師努力進現場，以培養輔導地方機構的實力，進而能與地方機構攜手發展教學專業，以開發更多機構成為未來學生實習或就業的場所。師培評鑑現況偶見師培中心以辦理師培機構教師個人論文發表或辦理補充實習學生能力的活動，作為地方教育輔導項目的績效，這兩種內容都不是特別為地方合作機構之在職教師規劃，並不符合原評鑑項目



設計的用意，因此即便師培中心辦活動的服務很好，辦理的場次很多，仍然無法達成師培的績效。

綜合上述，師資培育是一件複雜的事，想培養優良師資又需要許多專業人力與單位合作，若能充分將師資培育視為一個循環的系統，從學生遴選到就業後在職回流訓練，

其牽涉層面不只是教學；而師培評鑑也是一個循環的系統，重點不是放在委員訪視當天，而是如何定位目的，加以各種配套措施，促使整個師資培育系統能運作正常且追求卓越。當這兩種系統被仔細思考如何良好的結合，適當安排各個系統間的關鍵影響因素，則提升品質的目標方能真正達成。



自我調整學習理論在網路學習情境之應用

賴英娟／國立台灣師範大學數位學習研究室研究專員

巫博瀚／教育部技術及職業教育司助理研究員

一、前言

近年來資訊科技與傳播媒體的快速發展，以及網路的日漸普及，使得人們的生活與學習方式有了巨大的改變。透過網際網路無遠弗屆的連結，學習者得以不受傳統學習環境時間和空間上的限制，學習者的學習可以依據自己的能力、興趣及便利性選擇適合自己的學習進度，並進而達到真正個別化學習的理想。此外，透過網路進行學習促使學校教育的教學方法產生相當大的變革，使得傳統以教師傳授知識為主的學習活動型態，逐漸轉型為以學習者為主的學習型態，讓個體得依舊有的學習經驗主動探索和建構知識。由此可知，網路學習的發展與影響力日趨蓬勃，並逐漸在我國教育扮演著關鍵性的角色。

然而，在資訊隨手可得的二十一世紀，學習者有了更自主的學習權和自由的學習空間，卻往往缺乏管理自我的學習。眾多研究指出，當學習者處於開放式的學習環境（如網路學習）時，往往缺乏重要的後設認知與自我調整的技能，因而降低其學習效益（Azevedo & Cromley, 2004；Cho, 2004；Heo & Joung, 2004）。譬如，Cho（2004）研究發現，由於學習者所處環境所提供的回饋是個體進行自我調整的重要線索，惟網路學習環境較缺乏與同儕和教師面對面的互動歷程與回饋，因而導致學生的自我調整學習之開展有所窒礙。此外，Heo 與 Joung（2004）研究亦指出，網路教學往往因缺乏彈性以及未依學習者的個別學習需求所制訂，因而導致

學習成效不易彰顯。未來面對資訊科技所帶來的衝擊，一旦學生缺乏自主學習的能力時，將成為弱勢的一方。因此，唯有培養學生的自我調整學習的能力，方能有助於個體成為主動、積極並自我調整的終身學習者。由此可知，唯有提供適當的網路學習環境及提升個體自我調整學習能力，方能有效地提升其學習成就。因此，藉由自我調整學習理論的引導與學習科技之助力，促使學習者的自我調整學習能力的獲取與科技工具的強化，便成為培養新時代學習者的重要課題，基於此，本文將先論述自我調整學習的理論基礎與意涵；其次，探討自我調整對個體網路學習及其學習成效之影響；最後，基於自我調整學習理論提供教師或系統設計者一些具體建議，以建置一個能有效協助學習者進行學習的學習環境，進而提升個體網路學習之成效。

二、自我調整學習之意涵

（一）自我調整學習理論之發展軌跡

自從Thurstone的基本心理能力測驗（Primary Mental Ability Test）被廣泛地運用到學生的能力劃分上，以及Cronbach提出性向與處理交互作用（ATI; aptitude-treatment interaction）之理論架構後，心理能力此一概念便深深地影響美國與世界各國的學校教育。而美國70年代「回歸基本」（back to basics）的課程改革，亦強調學校教育應根據教學品質、課程要求和成就標準等三個指標來改善學生的學習與成就（Zimmerman, 2001）。然而，這些改革的教育理論基礎均假設個人之



心智能力是一個穩定的特質，並且會廣泛地影響個體的成就表現。因此，教育工作者宜致力於配合學生的心智能力、社會文化背景及成就標準來設計其教學活動，易言之，教師的教學就是要達成「適性教育」此一目標。而在這樣的思潮下，學生在學習的過程中乃是一個被動的個體，而不是一個主動積極的參與者。

然而，自我調整學習理論與上述的諸多觀點持相反的態度，強調學習者在其學習過程中的主動性，並且指出學習者可以透過學習策略的使用，提升個人的學習品質與學術表現。儘管自我調整學習的研究開始於1980年代中期，但是自我調整在心理學上並非一個嶄新的概念，而是受到許多學習心理學的相關理論共同激發出的結晶。如早在Bartlett與Piaget所引領的認知建構論便指出認知基模在人類學習與記憶中所扮演的角色，並且強調人們具有主動尋求資訊的能力，因此個體在學習的歷程中，是一個主動積極的求知者（Zimmerman, 2001）。此外，Bandura（1977, 1986）認為人類之所以有別於其他低等物種，是因為人類具有自我調整以及能將經驗符號化這兩種學習機制，因此人們可以在豐富多彩且瞬息萬變的生活環境中進行調整與學習。而晚近的學者亦指出，學習者學習的方法與練習的方式，將對其未來的成就表現產生重大的影響，而其影響力遠比個人的天賦能力來的高（Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996）。由晚近相關研究可知，自我調整學習理論受到當今教育心理學界的廣大重視，儼然成為教育心理領域之當紅顯學（巫博瀚，2005a, 2005d；巫博瀚、王淑玲，2004；Paris & Paris, 2001；Zimmerman, 2001；Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996）。這是由於自我調整學習理論除了對眾多心理學派的理論加以整合外，更包含了攸關學習成效的學習策略、策略知識，以及學習動

機等面向，因此，自我調整學習理論被普遍地應用在課室的學習情境中。另外，根據Zimmerman（2001）的綜合歸納，自我調整學習可從操作論、現象學、訊息處理論、社會認知論、行動控制理論、認知建構論及Vygotsky的鷹架理論等不同學派的觀點予以闡述。惟各學派或理論基礎之論點殊異，本文囿於篇幅限制，故不針對所有不同的理論模式進行回顧，而係基於不同學派共通的基本假設闡述自我調整學習的概念與應用。

（二）自我調整學習的意義

個體自我調整學習乃是一個主動建構的學習歷程，在學習者自我調整學習的歷程中，能藉由對任務的分析，及其對自身動機的覺察來設定學習目標，並據其所設定之學習目標來監控、調整其在學習上的認知、行為和外環境，並經由這些調適歷程以達成個人的目標，並有效地提升其學習成效（Hofer, Yu, & Pintrich, 1998; Zimmerman, 1998, 2001, 2002）。而Paris與Ayres（1994）指出，自我調整學習是功能取向的學習模式，亦為獨立自主的自我導向學習方式，為一種對知識抱持好奇心、引發探索行為，並能妥善運用策略以解決問題的學習方式。換言之，自我調整學習係指學生具有學習動機，並能激發有效的學習行為，進而策略地去完成特定目標。Zimmerman（1989）則指出，儘管自我調整學習有許多不同的模式與定義，但不同的學派都擁有共同的假設，即學生能積極的調整其認知、動機和行為，以及經由這些不同的調整歷程，達成其目標與最佳的成就。綜上所述，自我調整學習包含個人、行為和環境等多種因素，並受其交互作用所影響，而當個體具有主動的學習動機時，將能設定學習的目標與標準，並在學習歷程中善用學習策略以促進學習成效，並能不斷地自我監控，適時修正學習行為，而此過程即為



自我調整學習（巫博瀚，2005b，2005d）。

新近的自我調整論者主張，個體的學習行為與其所處的情境有交互作用的現象。然而，根據社會認知論，個人的調整行為與外在環境可能會受到個人變項所調節。換言之，個人的認知歷程、調整行為及情境因素彼此之間可能是相互關連的，或存有複雜的交互作用關係。例如：Bandura（1977, 1986）指出，個體自我調整學習是建立在個體的認知歷程、行為及外在環境三者之交互作用所影響。換言之，由於個人、行為和環境三者間的交互作用，因此激發了人們的自我調整行為與反應。Zimmerman（1989, 1995, 2000, 2001）則基於Bandura的社會認知理論提出其三元回饋迴圈（triadic feedback loops）模式，並指出個體會使用內隱的調

整行為以策略性地調節其內在的自我系統（self-system）（如自我效能），進而影響個體的行為與成就表現。而個體自我調整行為並非單純地起於個人的內在歷程，同時也會受到個體行為與其所處外在環境的影響。因此，個體自我調整乃是由內隱的自我調整（covert self-regulation）、行為的自我調整（behavioral self-regulation），以及環境的自我調整（environmental self-regulation）所促成（如圖1所示）。而其中內隱的自我調整係指學習者針對其認知與情感狀態所做的監控與調整（如效能覺察或動機調整）；行為的自我調整則包含了個體對其成就表現過程的自我觀察與策略性的調節（如學習策略的使用）；而環境的自我調整乃指個體針對學習環境與成果表現所做的觀察與調整。

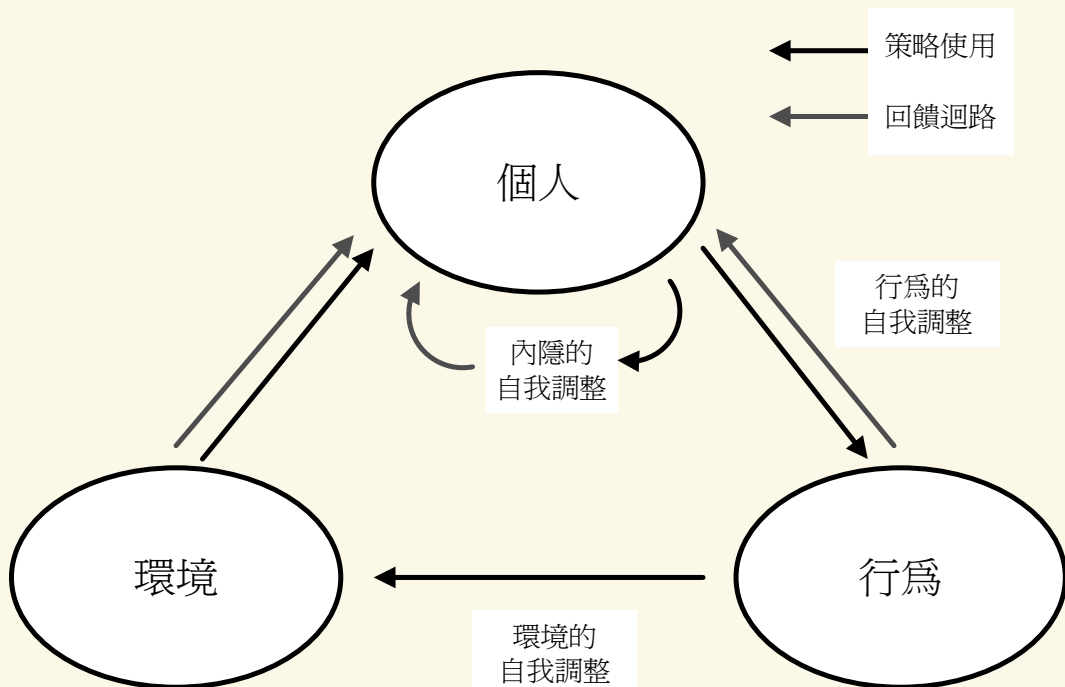
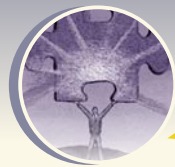


圖1 自我調整學習的三元模式

資料取自 Zimmerman（2000）



三、自我調整學習理論應用於網路情境舉隅

相較於傳統課室的教學活動，網路學習較缺乏教師的引導與監控，因此學習者需具備自我調整學習能力，方不致於茫然於網路情境之中。另因網路教學環境係以學習者為中心建構其認知基模與知識學習，因此可透過系統建置有助於學習者自我調整之輔助鷹架，不僅將有助於學習進行自我管理，亦能提供學習者自我調整其學習進程與學習品質。為促使教育人員及網路平台設計者能有效應用自我調整學習理論於網路情境之中，並有效予以整合，本文謹以國內學者高台茜（2002）所建構之「非同步通識課程網站」為例予以說明。

高台茜（2002）援引 Zimmerman 等研究者所提出之自我調整學習循環模式，將自我調整學習理論融入大學非同步通識課程網站之設計中，並藉由網路平台提供學生進行時間管理的鷹架予以輔助，企圖促使學習者在非同步網路教學環境中，建立其自我調整學習的機制。茲彙整相關具體策略如下：1. 以網路課程之例行作業及自我效能量表作為激勵學習者進行自我監控之工具；2. 透過系統記錄學習者上線時間、線上學習活動與內容、信心指數及成績預測，並將上揭資訊提供予學生作為自我監控之參據；3. 透過討論區實施同儕互評，以評鑑學習歷程中的相關記錄與時間管理方法之效能，並將同儕回饋的結果提供給學習者；4. 於討論區中協助學習者檢討與觀察自身及同儕之學習策略，以建立適合自己的學習策略；5. 透過系統所提供之「時間規劃與管理技巧自律發展表」協助學生有效地歸納其策略實施與成就表現之關連。

四、自我調整對個體網路學習及學習成效之關連

自我調整學習理論強調個體在學習歷程中，乃扮演主動積極的角色，並且能努力控制與調整自身的行為以達到學習目標（巫博瀚，2005b，2005c；Pintrich & Schrauben, 1992；Schunk, 1998）。由此可知，自我調整學習能力在個體學習的過程與成就表現乃扮演著重要的角色。自我調整能力除了在傳統學習情境下對學習行為與成就表現有重大的影響外，近年來研究亦發現，自我調整學習與網路學習有密切的關連（Azevedo, 2005a；Azevedo, 2005b；Azevedo, Cromley, Winters, Moos & Greene, 2006；Azevedo, Guthrie & Seibert, 2004；Heo & Joung, 2004；Whipp & Chiarelli, 2004）。例如：吳佩羿（2002）研究發現，高自我效能的學習者在網路學習情境中，不僅較常使用高層次的學習策略以協助其有效進行學習，且其在「網路學習歷程檔案系統」獲得同儕之支持與回饋時，對於提升其自身之自我效能有顯著的正向影響。其次，高台茜（2002）指出，由於網路教學環境有著學習時空的獨立性，因此唯有學習者擁有管理自我的能力時，方不致於迷失於網路之中。且其研究亦發現，非同步網路教學自律學習輔助機制對學習者的自我調整行為（自我評價、目標設定及策略調整）與自我效能有正向的影響。吳哲旭、蕭顯勝、張國恩、宋曜廷與趙美聲（2006）研究指出，學習者透過自律學習輔助系統，其將能促使學習者有效的掌握自我的學習狀況，進而提升學習的成效。此乃由於系統會將學習的相關歷程予以紀錄（如模擬操作項目、操作時間、答題狀況等），並將之提供給學習者進行自我調整的參考依據。



此外，Heo與Joung（2004）之研究指出，當學習者透過網路進行學習時，系統若能夠提供學習者可能的解答、預知、監控、組織、評估的機制，將能促使個體更有效地且主動地進行自我調整及管理其學習行為和學習資源。而Azevedo、Guthrie與Seibert（2004）研究則發現，處於超媒體（hypermedia）學習環境時，成功的學習者將能夠使用具體的策略調整其學習（例如設定目標、監控學習及計畫）。再者，Whipp與Chiarelli（2004）研究亦發現，適當的自我監控和記錄保持是網路學習的重要特性，此外，成功的學習者透過網路進行課程的學習時，將會使用自我調整策略（例如：學習者會計畫每日登入課程以跟上進度、監控比較與他人互動的程度、使用線上的成績冊來查核其成績等級）。爰綜上說明，個體的自我調整學習行為與網路學習有其密切之關連性。

五、應用自我調整學習理論於網路學習情境之教學原則

網路學習環境雖不受時間和空間的限制，且能達到真正個別化學習的理想。然而，學習者往往因缺乏有效的自我調整和自我管理之能力，遂使網路學習之成效難以發揮，因此將對其學習成效造成莫大的影響。基於此，筆者希望結合網路學習的特性及自我調整學習理論，並藉由提供一些網路學習的相關建議，期能作為教師實施網路學習之參考依據，以提升學習者網路學習之成效。

（一）提供適當的鷹架以協助學生進行有效地學習

Azevedo（2005a）研究指出，當個體透過網路進行學習時，倘能給予學習者適當自我調整學習歷程和領域內容的鷹架，則對於個體學習富挑戰性的任務有所助益。而Cho（2004）研究發現，網路學習環境應提供學習者歸因回饋（如：你書寫的很好！）、告

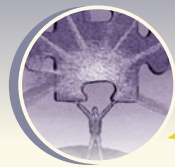
知學習者將花費多少時間學習此課程，對其學習將有所助益。此外，Azevedo、Cromley及Seibert（2004）研究亦指出，適時地提供適當的鷹架，將能成功地改善學生的自我調整學習，進而有助於個體的學習。由此可知，設計網路學習系統或平台時，應該提供有助於學習者有效學習之相關鷹架（例如：系統能呈現同學已學習的項目、所花費的時間、師生互動區、學習成就的回饋、代理人、學習次數、答題狀況、學習歷程之紀錄、成績查詢等），且能適時地提供回饋予學習者，俾使學習者能掌握其學習現況，促使學習者修正其學習策略，並能有效利用學習科技協助其解決問題，進而改善其網路學習效果。

（二）提供網路形成性評量之回饋機制

綜觀國內外研究發現，網路形成性評量對於個體的學習成就有其影響力（王子華，2002；Buchanan, 2000；Gardner, Sheridan & White, 2002）。譬如，Buchanan（2000）研究發現，網路形成性評量的實施，將能有效地提升個體的學習興趣與學習成就。而Gardner、Sheridan與White（2002）研究指出，其網路形成性評量「Self-Assessment」的設計，將有助於學生在網路上進行學習。陳佐霖（2005）結果發現，線上測驗（on-line test）可以使學生於較短的時間內，協助自身瞭解其概念學習狀況及學習成效，進而改善其網路學習表現。爰此，教師或網路學習平台設計者宜在每一單元的學習後提供一些不具威脅性且難度適中的形成性測驗，期能透過網路形成性評量回饋機制的施行，促使個體對其學習狀態與成就有所覺察，並能因時制宜地調整其學習策略，進而有效地提升學習者的網路學習成就。

（三）提供自我調整學習策略之訓練

Azevedo與Cromley（2004）研究指



出，有效的自我調整學習訓練，將有助於大學生使用超媒體學習。相關研究顯示，個體自我調整能力是可以透過訓練而更臻成熟，教師的課程設計若能涵蓋教導學生相關自我調整學習之策略時，則能有效提升學生的自我調整能力，並改善學習者的成就表現。(Biemiller, Shany, Inglis, & Meichenbaum, 1998; Hattie, Biggs, & Purdie, 1996)。基於上述說明，教師於設計教學活動或課程設計時，宜適時地將自我調整學習策略融入其教學活動中，並讓學生充分瞭解自我調整學習策略之陳述性知識、程序性知識及條件性知識，俾使學生能明瞭各種策略的意義，及如何有效使用這些策略及策略的應用時機，並知悉如何因應不同的情境權變地應用不同的學習策略，進而全面提升學生的自我調整能力(巫博瀚，2005d)。

(四) 協助學生建立難度適中、特定性的學習目標

施淑慎(2002)指出，學生往往帶著特定的目標以及有關達成該目標的效能信念來從事學習活動，當個體從事學習任務時，個體將會針對自身的表現與目標進行評估，進而決定繼續作業或修正作業的方式。換言之，亦即個體會因其自設之目標進行自我調整行為。而Locke與Latham(1990)研究指出，明確且具挑戰性的目標，將促使個體朝向目標努力及行動。此外，Latham與Locke

(1991)研究發現，具有特定、挑戰性的目標比沒有任何目標或不具挑戰性目標者導致較佳的表現。而程炳林(2001)研究亦指出，學習者於目標設定後，將更能妥善運用後設認知等閱讀策略，進而影響其閱讀表現。基於此，當學習者進行網路學習時，教師應協助學生建立循序漸進、特定且難度適中、具挑戰性的目標，促使個體能夠有效地自我調整學習行為，進而提升其學習成就。

六、結語

近年來，許多研究均強調自我調整學習能力對學生的行為與表現有重大的影響。值此數位科技與網路學習日益普及與發達的時代，如何在網路學習環境中，激發並提高學習者之自我調整學習能力，並促使學習者善用其自我調整能力，以提升其學習品質與成效更顯其重要性。由此可知，培養學生具有帶的走的自我調整學習能力便成為當今學校教育之要務，亦可知自我調整理論在網路學習情境之應用具有高度的價值與時代意義。因此，筆者期藉由提供教師具體之學習輔導與系統設計策略，以激發並涵養學生之自我調整行為，進而提升其網路學習成就。畢竟，唯有當學生成為一個能主動學習的學習者時，方能為自己的學習負責，並能依其本性與能力，自如地學習與成長。

參考文獻

- 王子華(2002)。網際網路教學環境之後設認知策略設計對於大學學生學習效益之影響。國立彰化師範大學生物學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 吳佩羿(2002)。學習動機對網路學習及學習成就之影響。國立台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 吳哲旭、蕭顯勝、張國恩、宋曜廷、趙美聲(2006)。自律式模擬教學系統之建置。論文發表於清華大學教育技術研究所主辦之「第十屆全球華人計算機教育應用會議」，北京。
- 巫博瀚(2005a, 6月)。自我調整學習—概念分析與理論應用。論文發表於國立台灣師範大學教育心理與輔導學系主辦之「2005年學習、教學與評量國際研討會」，台北。



- 巫博瀚 (2005b)。以結構方程模式檢驗自我調整學習對國中生學習成就之影響。國立台灣科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 巫博瀚 (2005c, 9月)。以結構方程模式檢驗自我調整學習對國中生學習成就之影響。論文發表於台灣統計方法學會主辦之「2005年台灣統計方法學會年會暨第二屆統計方法學學術研討會」，台北。
- 巫博瀚 (2005d)。由自我調整學習理論探討教師之教學輔導策略。研習資訊，22 (6)，57-65。
- 巫博瀚、王淑玲 (2004)。自我調整學習的理論與實踐。中等教育，55 (6)，94-109。
- 施淑慎 (2002)。兒童的自我效能信念、目標設定行為、以及自律學習之探討。國立臺北師範學院學報，15，263-282。
- 高台茜 (2002)。非同步網路教學中自律學習的鷹架輔助研究。2006年10月10日，取自<http://210.240.187.63/teaching/2003fall/eLearning/91NSC/H-P/O1-5.pdf>。
- 陳佐霖 (2005)。線上自律學習輔助系統應用於混合式教學之研究。國立暨南國際大學資訊管理學系碩士論文，未出版，南投。
- 程炳林 (2001)。動機、目標設定、行動控制、學習策略之關係：自我調整學習歷程模式之建構及驗證。師大學報，46 (1)，67-92。
- Azevedo, R. (2005a). Computer environments as MetaCognitive tools for enhancing learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 193-197.
- Azevedo, R. (2005b). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 199-209.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Winters, F. I., Moos, D. C., & Greene, J. A. (2006). Using computers as metacognitive tools to foster students' self-regulated learning. *Cognition and Learning*, 3, 97-104.
- Azevedo, R., Guthrie, J. T., & Seibert, D. (2004). The role of self-regulated learning in fostering students' conceptual understanding of complex systems with hypermedia. *Journal of Educational Computing Research*, 30(1-2), 87-111.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Biemiller, A., Shany, M., Inglis, A., & Meichenbaum, D. (1998). Factors influencing children's acquisition and demonstration of self-regulation on academic tasks. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 203-224). NY: Guilford Press.
- Buchanan, T. (2000). The efficacy of w World-Wide Web mediated formative assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16, 193-200.
- Cho, Moon-Heum. (2004). The Effects of Design Strategies for Promoting Students' Self-Regulated Learning Skills on Students' Self-Regulation and Achievements in Online Learning Environments. *Association for Educational Communications and Technology*, 27, 19-23.
- Gardner, L., Sheridan, D., & White, D. (2002). A Web-based Learning and assessment system to support



- flexible education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 125-136.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Heo, H., & Joung, S. (2004). Self-regulation strategies and technologies for adaptive learning management systems for web-based instruction. *Association for Educational Communications and Technology*, 19-23. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 485141)
- Hofer, B. K., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 57-85). NY: Guilford Press.
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 356-362.
- Lock, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of Goal-Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.
- Whipp, J. L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational Technology Research & Development*, 52(4), 5-22.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic achievement: An overview. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation*. (pp. 20-41), San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. (pp. 1-39). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: American Psychological Association.



從Noddings關懷觀 探討幼教教師實踐關懷的策略

施宜煌／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科助理教授

一、前言

國內諸多幼教學者（王靜珠，1994；林佩蓉、陳淑琦，2004）指出在幼兒教育實踐中，實踐關懷的重要性。平心而論，「關懷」可以說是教學活動中的因子，而幼教教師要如何活化此一因子，使其在幼兒的學習活動中發揮最大的效用，並能使師生關係和諧融洽，深化彼此的關懷關係，應是每位教育現場之幼教教師應當深刻省思的議題。

在〈我與汝〉（I and Thou）一文中，存在主義者Buber（1970：43）陳述在師生「你—我」關係中，當今教育往往視學生可由教師任意操弄的「客體」（an object）。其實，倘若幼教教師將幼兒「對象化」（objectification），即在二者間產生一種「物化」的關係。而筆者認為在一種充滿物化的師生關係裡，將無法彰顯師生關係中「關懷」特質。因之，Noddings（2001：103）指出教師與學校行政二者應合作創造出有助於滋長關懷的學習情境，而一位富有關懷的教師應能創生各種不同的關懷關係，進而開顯學生的生命價值。

就實而論，在幼教教師的教學實踐中，實踐關懷對於幼兒的學習有其重要性存在。準此，本文旨在從諾丁關懷觀的探討，進而試圖建構幼教教師實踐關懷的策略。而為達上述目的，本文以諾丁的關懷觀為論述主軸，進而釐清其關懷的意涵，並希冀從中探析幼教教師實踐關懷的策略。希冀藉由本文之探討，能使現場幼教教師在實踐關懷的過程中有一遵循之方針。

二、關懷對於幼兒教育實踐的重要性

邇近，在幼兒教育愈來愈受社會大眾關注的同時，美國前總統Clinton也曾呼籲：「我們教養兒童的方式不僅會影響兒童的未來、也會影響我們自己的未來、甚至影響我們大家的生活品質」（The way we raise our children influences their future as well as our future and the quality of our lives）（引自林佩蓉、陳淑琦，2004：4）。的確，無論是為人父母、或是幼教教師對於幼兒的教育方式，的確會影響幼兒的未來。而在父母與幼教教師對於幼兒的教育方式中，一定要以關懷為基礎。

再者，我國教育學者賈馥茗（1989：267-268）指出人的教育自幼兒開始，若是幼兒時得不到良好的教育，則可能對日後學習及人格養成造成負面的影響。生為人類的我們，在正常的生長歷程中，從大多數人的狀況，依年齡而有不同的名稱。在教育歷程中，也就配合依生理年齡所作的分期，而定出教育層次，大致如下：自出生至二歲：嬰兒期，保育階段。二至六歲：幼兒期，托兒所及幼稚園階段。七至十二歲：兒童期，小學階段。十二至十五歲：少年期，國中階段。十五至十八歲：青年前期，高中階段。十八至二十二歲：青年期，大學階段。大學畢業之後，可以繼續學習而入研究所，沒有明確的年齡限制，也可以進入職業領域以謀生。由以上的教育層次來論，人們似乎可以



發現人的一生，最早接受較正式教育的時期為幼兒期，而幼兒時期的教育可稱為是教育的啟蒙階段，也是人一生的教育中，奠定往後學習基礎的重要時期（critical period）。所以，國內幼兒的教育實踐理應不斷努力，才能延伸幼兒啟蒙教育的視野，進而使國內的幼兒教育實踐成為洋溢著生機的教學活動。

有「現代教育學之父」美稱的 Pestalozzi，深受 Rousseau 幼兒教思想的薰陶，對現代教育有著極大的影響。Pestalozzi 苦苦地探求人的本質這個問題，他問道：「人是什麼？他有什麼必要存在？人有高低貴賤究竟是怎麼回事？……」最後，他自己的解答是：要經常在人與人之間的關係中把握人。所以，Pestalozzi 把「神的親心、人的子心、君子的親心、國民的子心，它們是一切幸福之本」作為《隱士的黃昏》的副標題。人應該受教育，教育才能存在。從這個意義上說，人是教育的存在，它的基礎可以說就是親心與子心的呼應關係。所謂親心，就是愛；而所謂子心，就是信賴。換言之，人是教育的存在，說的其實就是愛與信賴的關係（蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫，1999：196-197）。由此足見，在教育中實踐「愛」的重要性。而要如何實踐「愛」？就是要實踐「關懷」。

在幼兒教育課程的教學方法上，後現代教育學傾向「賦權」與「關懷」的「伙伴合作關係」教學法（張鈺佩，2002：161）。基此，當可窺見後現代教育學揭顯「關懷」在幼兒教育實踐上的重要性。另者，我國信誼基金會曾經指出孩子需要愛、溫暖和安全感（蔡延治，2005：9），因為，幼教教師在其幼兒教學實踐中的角色，應是溫暖的（張翠娥，2005：15）。而要讓孩子感覺有愛、溫暖和安全感，則要關懷孩子。

就實而論，教育是以「人」為核心之價值活動，因此教育的本質實無法脫離「人」之

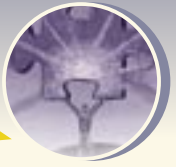
成分（施宜煌，2004：85）。是故，以幼兒教育的本質而言，應不僅止於科技與知識的教導，其更應關注幼兒人性的陶冶，實現幼兒完善的人性，進而落實教育「教人（man）成人（human）」的理想。換言之，藉由幼兒教育的涵育，幼兒可以從自然人蛻變為文化人。但是，若要實現上述之幼兒教育理想，則幼教教師本身必須培養實踐人性關懷的能力。我國幼教學者王靜珠（1994）即指出，對於幼教工作應有之修養，除了學歷外，尚需充份關愛幼兒，瞭解幼兒。換言之，幼教教師應富有實踐人性關懷的能力。因為，幼教教師若富有實踐人性關懷的能力，才能避免幼兒教育過度傳授科技與知識過程中所萌生的負面現象--人味兒教育的失落。由此足見，在幼教教師的教學實踐中，幼教教師實踐關懷的重要性。

三、Noddings 的關懷觀

關於 Noddings，其是美國當代著名的哲學家、教育學家，是關懷倫理學的重要代表之一。而且，Noddings 論述了 Gilligan 所涉及，但並未深化的問題。Noddings 理論的特色在於從倫理學層面把關懷倫理學系統化和理論化，並把此一理論直接應用於學校的道德教育實踐，這在西方社會頗有影響（肖巍，1999：130）。至於，關於 Noddings 的關懷觀，筆者擬從 Noddings 對於「關懷」的意涵、特徵及「關懷倫理」的論述，來探討 Noddings 的關懷觀，茲分別探討如下：

（一）「關懷」的意涵

在〈關懷教師〉（The Caring Teacher）一文中，女性主義倫理學者 Noddings（2001：99）曾經闡述「關懷」一詞的意涵可指一種態度，亦可描述為一種較為深厚的關係。更重要的是，其可視為人存在世界的一種方式。在 Noddings 的觀點中，「關懷」也意指人與萬物關係的建立，而更甚於德性的展現（



Noddings, 1998 : 41)。換言之，在關懷的關係中，包含關懷者與被關懷者。Noddings (2001 : 99) 就曾指出關懷的邂逅，意指二者的相遇，應是包含付出關懷的人與需要被關懷的人 (a carer and a cared-for) (Noddings, 2001 : 99)。

(二)「關懷」的特徵

「關懷」通常被以倫理關係理解之，並將此觀點應用於人際關係的範疇中，至少是一對一的邂逅中 (one-to-one encounters)

(Becker & Becker, 1966 : 126)。因此，在此人際邂逅的關係中，至少包含一位關懷者與被關懷者。至於，有關「關懷」的基本特徵，Noddings (1998 : 41) 認為個體對於他人能夠關切 (reception)、察覺 (recognition) 及情感反應 (response)。因之，所有具有省覺能力的生命個體都將懂得「關懷」的重要性。此外，「關懷」也可以說是人之所以為人的表徵。

(三)「關懷倫理」的論述

至於「關懷倫理」的提出，首先是由美國學者Gilligan於1982年所提出。Gilligan於該年出版其名著《不一樣的聲音》(In A Different Voice)，以不同於以往的取向來探討道德的問題，這種取向被視為是以女人的立場為出發 (Noddings, 1998 : 45)。

而女性主義立場的教育哲學家Noddings，則於1984年提出其女性進路的關懷倫理學 (an ethic of care) 及其在道德教育上的實踐主張，其想要從人際間的相遇、接納、承諾及回應等互動之中，建構一個微觀的、具體處境的、重視人際關係、情意交流取向的倫理學 (方志華, 2001 : 31)。所以，Noddings (1999 : 188) 才會指出關懷倫理最重要的貢獻在於其強調關懷者與被關懷者之間的關係，以及接受關懷者的角色。

進一步言之，其實，就「關懷」的面向而言，除了情感的層面，也有其認知性的面

向 (cognitive dimension)，如包含可以預先了解別人的需欲 (needs) 及立場等等，並能進一步去省思人心之意向。因之，關懷不是只有情感的層面 (Becker & Becker, 1992 : 125)，認為不需理性的作用。其實，其亦有認知的層面，亦即有理性運作的一面。Noddings (1999 : 188) 就曾敘述當我們付出關懷時，對於我們的關懷行動最好能夠展現理性的一面。同理，以「關懷」為核心的關懷倫理學，並非視道德實踐是沒有理性的作用，或不要理性的作用。它強調不論是理論論述或是真實的實踐，都應該去體察真情流露所代表的意義，要在情意情緒的流露中，體察和省思人心的狀況 (方志華, 2000 : 348)。

此外，在此也許要特別申明，人們在「關懷」的過程中，會遭遇無數的矛盾與衝突，包括關懷者與被關懷者之間的衝突、被關懷者之間的衝突、接受關懷的人在對自身需要理解上與關懷者理解的衝突。而且，在一些情況下，關懷者的關懷也有可能被誤解等。面對這些困境，關懷者需要有一種道德意志，這就是克服困難，把道德行為堅持下去的一種精神。

四、幼教教師實踐關懷的策略

在當今的幼兒教學實踐中，幼教教師實踐與幼兒建立一種關懷關係，並且每個幼兒至少應為一位幼教教師所知悉，幼兒應能夠從幼教教師豐富的人生經驗中獲得學習。當幼兒至少能與一位時懷關懷之心的幼教教師，長久維繫一種良好的關懷關係，相信其學習將獲得改進。其實，富有生命意義的幼教教師，是當幼兒處於徬徨無助時，能夠適時地伸出援手，點亮心中之光引領幼兒邁向光明的未來，使其對人生充滿願景。而這一切的努力，都是為了避免幼兒在學習及其他方面遭逢失敗，以使其有足夠的勇氣面對人生接踵而至的挑戰。然而，這一切的教育理



想，則有賴幼教教師以實踐關懷來完成之。

至於，幼教教師應如何實踐關懷呢？在〈關懷〉(Caring)一文中，Noddings (1998: 46) 曾指出若從關懷倫理的觀點而言，道德教育有下列四項主要元素，分別為身教 (modeling)、對話 (dialogue)、實踐 (practice) 及肯認 (confirmation)。¹筆者認為可用此四個要素來形構幼教教師實踐關懷的策略，相信有助於幼教教師實踐關懷，茲分別闡述如下：

(一) 身教：幼教教師能以身作則發展師生關懷的能力

Noddings 所論述的身教，是教師在教育專業的表現對學生有示範作用的一種承諾。而這種以關懷倫理學之理論基礎出發所提的身教，即在關係中呈現人的存在基礎，在關懷中呈現人的道德基礎，這是人性成長的必經歷程。而身教的理由有二：第一，教育不是告訴學生要關懷，而是創造與學生的關懷關係，讓學生從中學習關懷；第二，要學生成為有關懷能力的人，要先讓學生有適當的受關懷經驗 (方志華，2000: 252-253)。因之，幼教教師必須以自身的行為為身教，讓幼兒了解什麼是關懷的意思，而非一味地要求幼兒去關懷他人。其實，教師必須通過自己與學生的關係，來闡明我們所了解的關懷為何 (Noddings, 1999: 190)。為此，幼教教師應理性與情性兼具，創造與幼兒的關懷關係，並讓幼兒從中學習關懷，但幼教教師的理性與情性應合乎中庸之道，過或不及都非正道。Noddings (1984: 148-160) 就曾指出我們應以更富有智識的理性，來檢視我們與萬物的關係。因之，教師的關懷不應只有感性的一面，實也應具備理性的一面，

並以此理性來檢視自己與學生的關係。

進一步言之，幼教教師要開展幼兒關懷別人的能力，應先讓幼兒有適當的受關懷經驗，也就是幼教教師應能以自身關懷幼兒作為一種身教，讓幼兒也能從中發展關懷別人的能力。所以，Noddings 誠懇地呼籲教師，當我們更深入地探討教學者與學習者所建構的關係時，我們實應深刻了解教師不僅應創造師生間的「關懷關係」，而且教師也有責任開展學生關懷別人的能力。

(二) 對話：幼教教師與幼兒間能夠進行開放性地對話

其實，人際間的相互理解 (interpersonal reasoning)，主要關切的是對話中參與者的關係；而人際間的相互理解，其主要目的在於維持或使關係朝向更積極的方向發展，因此對話是相當彈性的。有時，我們可能需要一些沒有邏輯性的對話，這些對話的目的在於緩和緊張與憤怒，使對方覺得心情愉快，以幽默解除壓力，使彼此有鬆一口氣的機會等等。有時，我們可以從言不及義的對話中瞭解到對方的感覺、心情、或者看是什麼話題——可能是一些在以往必須用傳統的論證形式來探討的論點。人際間的相互理解，通常牽涉到所謂尋求適當的回應。在一般的精確思考中，人們倚賴論證來做適當的回應，也就是說，我們經常根據邏輯來決定要給予什麼回應，甚至連在強勁的 (strong) 精確思考中，人們也是依據論證的邏輯性，以及是否挑戰對方的前提來決定要如何回應。但是，我們實應謹記在相互理解的人際關係中，我們回應的對象是一位活生生、充滿生機的他人，而非刻板僵化的論證 (Noddings, 1999: 196)。

¹ 諾丁道德教育四項主要元素中之身教 (modeling) 與肯認 (confirmation) 的譯法，筆者參酌方志華博士論文中之譯法。



關於對話（dialogue），在〈關懷〉（Caring）一文中，Noddings（1998：40）指陳對話是開放性的，且是無止盡地開放（open-ended），對話並不只是談天（talk）或會話（conversation）。再者，在〈關懷與道德教育〉（Care and Moral Education）一文中，Noddings（1995：140-141）敘述真正的對話是開放性的，對話並不是辯論，其目的也不在贏得辯論，而是經由對話，對話者意識到他人，並進而希冀透過對話，跨越意識形態的鴻溝，達至對話的目的。因而，在師生的對話中，教師不能預設立場，並存有先入為主的任何決定（Noddings, 1998：46）。

就實而言，幼教教師與幼兒彼此間能進行開放性地對話，才有可能開展出一種富有關懷的師生關係，而非冷漠無情的師生關係。誠如德國哲學家Heidegger所言，「關懷」可為存有（being）的生命菁華，其是熱愛宇宙天地萬物的人生態度（引自Noddings, 1998：40）。所以，也唯有在富有關懷的師生關係中，才能培育出熱愛萬物的幼兒。因之，師生彼此間應進行開放性的對話。

（三）實踐：幼教教師應不斷地實踐關懷以學得關懷技巧

Noddings所指出的關懷關係中，包含關懷者與被關懷者。但是，在某些情況下，關懷者的關懷也有可能遭到受關懷者的誤解。所以，教師應藉由實踐關懷之歷程中學得關懷學生的技巧。所謂關懷學生的技巧，誠如Noddings（2001：99）所言，當我們省思我們付出關懷時的樣態，那即是我們專注於他人的反應，專注感受其正要告訴我們什麼？教師專注於被關懷者（學生）的反應，即是關懷技巧之一。

再者，筆者認為幼教教師在學習關懷幼兒之技巧的歷程中，幼教教師更應保有清醒的教育智慧，能夠理性與感性兼具，關懷應

合乎中道。此外，教育是一種良心的志業，所以幼教教師需要有一種道德意志，才能克服在關懷幼兒時所遭遇的困難，並把關懷的行為不斷地持續下去。在不斷地對幼兒付出關懷的歷程中，也能學得如何平衡關懷倫理情性與理性面向的關懷技巧。然而，並非只有幼教教師不斷地實踐並學得關懷的技巧而已，教師也應幫助幼兒不斷地實踐並學得關懷的技巧。誠如Noddings（1999：191）所言，如果我們希望培養出能夠關懷別人的成人，那麼就應該多讓學生參與學習及反省如何關懷他人的實踐。

（四）肯認：在幼教教師肯認幼兒的歷程中建立並深化彼此的關懷關係

所謂肯認，就是對於受關懷者可能的最好動機作歸因和詮釋，讓受關懷者反身發現自己的善意，而增強自己對自身道德理想的期望（方志華，2000：272）。除此之外，肯認不能只是以策略性的用語來加以描述，肯認必須是建立在一種深度關係的關愛行為，也就是建立在一種關懷關係上。因而，在肯認別人的歷程中，應在關懷者與受關懷者彼此內心中深植一種信任關係，並且雙方能持續地實踐這種肯認行為，存在主義者Buber即指陳「肯認」是激勵別人最好的方式（引自Noddings, 1998：48-49）。從以上之論述，可以發覺幼教教師在肯認幼兒時，二者必須先建立一種信任關係，進而才能深化彼此的關懷關係。再者，若能藉由肯認的歷程，激發幼兒關懷別人心，察覺幼兒的意向，將更能使幼兒關懷的能力獲得一全面性的提昇。

五、結語

總言之，在幼教教師與幼兒彼此互動的歷程中，「關懷」的確有其存在的必要性。因之，在當今的幼兒教育現場中，筆者肯定幼教教師與幼兒彼此關懷關係建立的必要性。但是，值得注意的是，當幼教教師在實踐關



懷倫理時，在情性與理性之間如何取得平衡點，才能符合關懷倫理的中庸之道，進而真正落實關懷倫理的精神意涵，則是幼教教師於其教學歷程中亟需思索的問題。而幼教教師在其幼兒教學實踐中，應如何實踐關懷，本文分別提出幼教教師落實關懷的四項策略，如幼教教師能以身作則發展師生關懷的

能力、幼教教師與幼兒間能夠進行開放性地對話、幼教教師應不斷地實踐關懷以學得關懷技巧、在幼教教師肯認幼兒的歷程中建立並深化彼此的關懷關係。筆者相信以上之關懷策略，必有助於幼教教師在實踐關懷的過程中有一遵循之方針，進而建立富有關懷的師生關係。

參考文獻

- 方志華（2000）。諾丁關懷倫理學之理論發展與教育實踐。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 方志華（2001）。關懷倫理學相關理論開展在社會正義及教育上的意涵。教育研究集刊，46，31-52。
- 王靜珠（1994）。幼稚教育。台北市：五南。
- 肖巍（1999）。女性主義關懷倫理學。北京市：北京出版社。
- 林佩蓉、陳淑琦（2004）。幼兒教育。台北縣：國立空中大學。
- 施宜煌（2004）。當基因科技對教育研究產生衝擊時：教育研究倫理議題的探討。初等教育學刊，19，71-98。
- 張鈺佩（2002）。後現代主義教育學對幼兒教育課程的啟示。幼兒教育年刊，14，162-176。
- 張翠娥（2005）。幼兒教材教法。台北市：心理。
- 賈馥茗（1989）。教育原理。台北市：三民。
- 蔡延治（2005）。教保實習。台北縣：啟英。
- 蔡秋桃、下山田裕彥、金澤勝夫（199）。幼兒教育思想。台北市：五南。
- Brubacher, J. S. (1966). A history of the problems of education. New York: Mcgraw-Hill Book Company.
- Buber, M. (1970). I and thou. In H. Ozmon (Ed.), Contemporary Critics of education (pp.43-50). New York: Haper & Row.
- Becker, L.S., & Becker, C. B.(Eds.) (1992). Encyclopedia of ethics. London: Garland.
- Noddings, N. (1984). Caring, a feminine approach to ethics & moral education. Berkeley, LA: University of California Press.
- Noddings, N. (1995). Care and moral education. In W. Kohli (Ed.), Critical conversations in philosophy of education (pp.137-148). New York: Routledge.
- Noddings, N. (1998). Caring. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), Philosophy of Education: Major themes in the analytic tradition(Volume IV) (pp.40-50). London: Routledge.
- Noddings, N. (1999). Philosophy of Education. Boulder, Colo: Westview Press.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (pp.99-105). D.C., Washington: American Educational Research Association.



少年不識愁滋味？ —淺談青少年的壓力管理

邱從益／高雄市立後勁國中教師兼輔導主任

小明早上起床時因鬧鐘壞了，以致上學遲到；上課時作業又忘了帶；下課時為了地上的紙屑，和好朋友小華爭吵得臉紅脖子粗，覺得今天事事都不順利，全身無力且酸痛，對任何事情都提不起勁，連平常最感興趣的棒球話題，都不願去談……

一、前言

這些年來，我們的社會變成7-Eleven 不停工作的世界，你是不是像小明一樣呢？無精打采，身體酸痛。很多人頻頻喊著壓力大，在面臨失業危機、債務及金錢以及環境惡化等一連串的生活壓力，要如何去面对呢？科技的文明帶給人類舒適的物質生活，然而高科技帶來疏離感，使得愈來愈多人產生憂鬱、焦慮及壓力過大等心理問題。青少年是人生探索與轉捩時期，在生理心理上會有自我調適平衡能力較不足情形，在此急遽發展的社會，容易受到影響，而產生壓力和不安，使得心理與生理產生一些困擾，如腸胃、肝膽、神經方面疾病或產生疲憊、焦慮、失眠及冷漠等行為症狀。如何幫助孩子們適應現代生活環境，找回身上復原力，了解自我優點，面對生活挫折及提升面對壓力的能力，安然走過人生荊棘，是成人們責無旁貸的責任。

二、壓力的定義

要了解壓力及其因應策略，首先需了解壓力的定義。因各領域的觀點不同，對壓力的定義至今仍無明確一致的看法。現代實驗

醫學之父 Claude Bernard在十八世紀末發現，每一有機體均具備了器官與組織的內在環境。他觀察一個健康的有機體，即使外在環境不斷變動，內在環境仍能保持基本的穩定。壓力是身體為滿足需要所產生的一種非特定性生理反應（nonspecific physiological response），也就是個人面對刺激時，為重新恢復正常狀況所做的反應，不論該刺激是否超過個人負荷程度，凡有此反應，即表示正處於壓力之下（Selye,1956）。Selye在他七〇年代的作品中，他率先使用「壓力」一詞來形容潛在的傷害力量，他同時還用「緊張狀態」（state of stress）來形容身體為應付強大壓力情境而做出的改變。而壓力究竟是什麼呢？其在學術上有三種的定義：

（一）刺激為主的壓力定義

採此觀點的學者，認為壓力是環境的刺激，把壓力視為一個獨變項，是原因而非結果，壓力的來源可能是日常生活中或是工作負荷太重，亦或是處在一個充滿敵意的工作環境之下，導致緊張或焦慮不安的情緒反應。

（二）以反應為主的壓力定義

採反應論觀點之學者：認為壓力是個體面對外在威脅或挑戰等刺激衍生出內在心理或生理的反應（Cox,1978）。最具代表性的是H.Selye（1979）的研究，其認為：壓力是因應外在要求一種非特異性（nonspecific）的生理反應。Selye將所有的壓力反應稱做「一般適應症候群」（General Adaptation Syndrome ,GAS）包括三個階段，警戒（alarm）、抗拒（resistance）、衰竭（exhaustion）。



(三) 互動的壓力定義

此派學者認為壓力是環境的刺激與個體交互作用的結果。Lazarus & Folkman (1984) 認為壓力不僅是刺激，也是一種反應，呈現壓力為外在的刺激事件，則偏重環境因素；若將壓力視為個人反應則偏重個人因素。因此，他們認為壓力是個人和環境交互作用的

結果，是一種動態的過程。

綜上所述，壓力可能是環境的刺激、個體對外界壓力源的生理或心理反應及環境的刺激與個體交互作用的結果。我們可以將三種壓力取向觀點作一比較（邱兆宏，2003），見表1：

表1 三種壓力取向觀點比較表

	刺激取向觀點	反應取向觀點	互動歷程取向觀點
別稱	壓力源 (stressor)	壓力狀態 (strain)	交流 (transaction)
因果	原因	結果	過程
主動或被動	人為被動者	人為被動者	人為主動者
性質	一般性	一般性	特異性
重要學者與理論	Holmes, Rahe (1967) — 透過生活事件量來測量壓力	Cannon (1932) — 戰鬥或逃跑的反應 Selye (1956) — 一般適應症候群	Lazarus & Folkman (1983) — 認知評估
定義	壓力為環境刺激，此刺激來自客觀社會與外在環境的事件，使個體產生不適感。	壓力為個體對外界壓力源的生理或心理的反應。	壓力為環境的刺激與個體交互作用的結果。

人們對壓力的反應，會隨情境與時間的不同而有差異，當一個人在短時間內需適應生活上的變化，或長期的發生變化時，均可能造成壓力。

三、青少年壓力的來源

了解壓力的來源，對化解壓力是很有幫助的。要了解自身問題所在，及引發壓力的具體來源到底是什麼及身體會出現壓力的症狀，才能針對問題解決。財團法人向陽公益基金會於95.12.30公布2006年青少年生活痛苦指數調查報告，前五名為環境污染、政治

紛亂無章、法律缺乏保障、教改無所適從及未來就業不易等，顯示青少年對自己未來的發展感到不安而產生壓力。除了以上的壓力來源外，還可將壓力來源歸納為下列幾個方面：

(一) 課業方面：在升學主義掛帥下，成績成了學習的唯一目標，考不完的試，家人過高的期望，使得學習壓力過大。如果學校課業表現不斷失敗，會使孩子自尊受損，對自我沒有信心，對未來升學與就業感到茫然，競爭越來越激烈，壓力也越來越大。



- (二) 生理方面：青春期身體產生很大的變化，第二性徵開始發育。青少年對自己的身材外貌感到不滿意，希望外貌能長得像明星一般英俊美麗，身材挺拔。青少年擔心自己的外貌及別人對自己的評價，也是壓力的來源。
- (三) 親子關係：2005年天下雜誌「家庭教育大調查」結果顯示，14.42%的孩子覺得和父母親相處不快樂的原因，以「爸爸媽媽不了解我」為最主要因素，可見親子關係疏遠，造成了種種家庭問題也給社會巨大的衝擊。正因為家庭結構與以往愈來愈不同，家庭功能弱化。青少年認為父母不了解他們，不要大人管他們，當父母親多講一些，就覺得囉唆不尊重他們，個人隱私被侵犯，導致親子互動不良，關係緊張，容易產生壓力。
- (四) 人際關係：朋友在青少年心中分量是很重的，他們會向同儕或朋友尋求認同，都希望和朋友一起分享友誼，能在心靈上獲得撫慰，可以愉快的在一起。但難免會因個性、價值觀及興趣等因素，面臨交友的迷思與爭執，而感到挫折與孤單，無法與同儕分享友誼，這也是壓力來源之一。

青少年於日常生活中不斷累積壓力，這些壓力可能源自於內在或外在，如不採取有效因應，此壓力源除了繼續影響個體外，會形成另一個壓力源，繼續影響個體，產生惡性循環。

四、青少年壓力過大時，常有的行為表現

壓力看不見也摸不著，不過從身體和情緒上或許可以透露出一些訊息，如：

- (一) 緊張煩躁，容易為小事生氣，心情很差。
- (二) 肩膀、頸部和背部常感到酸痛。
- (三) 有時會有心悸的症狀，以前不會有此症狀。
- (四) 覺得全身不舒服，容易疲倦，且好像無法消除疲憊。
- (五) 對任何事不感興趣，不想上學。
- (六) 成績退步，上課無法專心聽講。
- (七) 沒有食慾，或暴飲暴食。
- (八) 常覺得頭昏腦脹，欲振乏力。
- (九) 晚上難以入眠，常做夢。
- (十) 不想與人接觸交談，覺得很麻煩，喜歡離群獨居。
- (十一) 做事急躁任性而事後感到內疚，認為自己什麼事情都處理不好，覺得自己沒自信。

五、有效壓力管理

隨著各行各業的激烈競爭，會給人帶來不同程度的壓力，適度的壓力對我們是有幫助的，我們需要在忙碌生活中，視壓力為管理第一要務。壓力不是某種可以逃避的事，一個完全沒有壓力的世界，其實是無趣的，壓力就像病毒，並非都是壞的。所以，我們真正的目標不是消除壓力，而是學習如何管理壓力，且有效運用壓力。為了正視青少年因壓力過大所帶來的問題，可以教導青少年學習採取下列管理策略：

(一) 展開壓力因應對策

1. 保持自我，維持平衡的生活型態

你是否發現自己不能接受自己所犯的錯？不清楚要傳達的信念？自己行為的動力？這時應建立自我的標準、原則及界定權利範圍。在面臨壓力時，要保持自我平靜的能力，跳脫現實，做心靈的沉澱，理性思考，察覺自我內心的想法。

2. 妥善時間管理

日常生活會存在著壓力的原因之一，有時是覺得沒有足夠的時間完成必須作的事，為減少壓力感，我們可以用：



- (1) 分出輕重緩急，妥善工作規劃。
- (2) 制定重要工作表，以先後次序排列，並按重要程度分類，認為最重要的工作排在最上面，然後在一天當中精神最好的時刻做。如果做不完，可留隔天做，一天的時間就只有這麼多，沒有人是超強可不停的工作。控制時間的能力愈強，生產力及學習能力就愈高，時間運用有變化，壓力也較小。

3. 增強溝通，有效人際關係

要和別人建立有效關係，最重要的是增強溝通能力，為減輕溝通可能帶來的壓力，

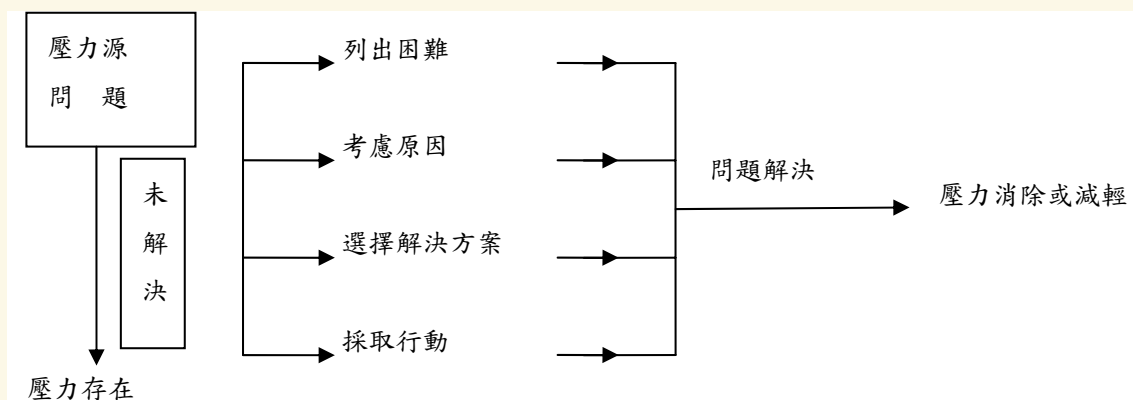
可用：

- (1) 面對面的溝通，坦誠的對談。
- (2) 多傾聽他人的意見，並請教別人的見解。
- (3) 提出建設性的觀點。
- (4) 學習自我肯定的溝通方式，創造雙贏的局面，而維持有效人際關係的方式就是「彼此關心」。

(二) 打擊壓力成因

1. 去除原因：

只要去除壓力形成原因，其壓力便不存在，複雜的問題很少有簡單的答案，在判斷前，應仔細考慮。



2. 增加資源

一方面是增加學習上所需的資源，使自己能掌握學習節奏和建立自信，以適應不同的學習挑戰及改善學習條件。另一方面是獲得朋友、家人、同儕的幫助，建立適當的社會支持網路，增加多元化來源的資源。

3. 採取行動

大環境影響個人，個人也可以接受環境的影響，或選擇試著改善自己，繼而影響周圍的人。要紓解難忍的壓力，可以用接受、改變或在認知上轉換觀點，換個角度想事情來減輕壓力，甚至改變生活行為模式來減低

壓力的潛在來源。

(三) 大腦運作

1. 去除不合理想法

當不合理想法存於心中時，可以告訴自己，「我有能力做這件事」、「我是個受重視的人」、「放輕鬆給自己喘口氣」等，開心過一天，難過也是過一天，何不饒了自己呢？若能去除心中一些不合理的想法，把美好的時光紀錄下來，就可以達到減少壓力目的。

2. 創造正面思考

個人對外在世界想法和態度，攸關壓



力，當你抱持負面態度時，會導致更多的壓力，正面思考有助於情緒的緩和，更可提升學習及工作表現。以理性的事實做為正面肯定的基礎，並且運用正面積極的態度，對抗侵蝕個人的信心的負面想法。

3.分析個性

壓力對人的影響，與每個人的性格有關。相同的壓力，對不同的人，其反應會不一樣。了解各種不同的性格類型，能採取不同的策略，而對症下藥。六〇年代，在研究壓力對心臟的影響時發現，具有某一性格者易罹患心臟病，這類人被稱做A型行為，而不易得此病者，則被稱為B型行為。A型行為的人往往比較有攻擊性，善於競爭、缺乏耐性、性急、不安定及喜歡引人注目，在壓力下比較不易處理好事情。B型行為的人，步調較緩、無競爭性、平靜、較有耐性、放鬆及樂於默默工作。

（四）預防壓力、防患未然

1.學習放鬆

肢體上的放鬆可採用漸進式的「肌肉鬆弛法」。學會放鬆，能使我們在繁忙生活中得到休息。將身體放鬆，由深而淺，運用冥想，想像生活中愉快的畫面或事件，想像自己在陽光普照，風光明媚的地方，留住這種感覺或意象，使心靈平靜祥和，伸展全身，穩定心跳，身心都漸漸變得舒暢。

2.健康的飲食

不健康的飲食，對身體免疫力是一大傷害。因此在面對壓力時，要注意均衡的營養，避免食用大量的脂肪食物，吃富含魚油的魚類，少攝取咖啡因及酒類，多吃蔬菜水果、全穀類，把握「早餐吃得像皇帝，午餐吃得像王子，晚餐吃得像乞丐」的飲食原則，並適時補充維他命A、B、E群，尤其B群，可說是減壓的維他命。

3.培養興趣與嗜好

社會價值及時代精神已改變，工作學習

至上的觀念要加以改變，注入多元休閒價值觀，增加人文式的活動空間，以興趣、嗜好來放鬆自己，興趣與嗜好能恢復人的自尊，將那些煩心的事情轉於自己的興趣或嗜好中，例如聽音樂、養寵物、閱讀和參加社團活動等，給與心靈的強心劑，讓身心靈更有能量來對抗壓力，面對繁重的課業及生活的挑戰。

4.注意運動

壓力沉重時候最好從事伸展性或紓壓型的運動，像是有氧運動、健行、慢跑及瑜珈都可以使人減緩壓力，因為當有壓力時，身體會釋放葡萄糖和腎上腺素，藉由運動可以幫助燃燒這些多餘的化學物質。運動出汗時會分泌多芬，多芬對身體很正面，會產生快樂情緒。透過運動，可以轉移對學習及工作的專注，緩和焦躁的情緒，釋放壓力。讓運動加入日常生活中，使工作及學習壓力獲得紓解，並鍛鍊身體，增加體力，使身體能量處於平衡狀態，增強生命活力。

5.定期健康檢查

每年做一些身體健康檢查，了解身體狀況，如果生病了，影響身體健康，應趕快就醫，不可硬撐。

6.充足的睡眠

有時因壓力過大，長期擔憂而失眠睡不好，這會使我們在早晨覺得筋疲力盡，脾氣暴躁。要睡得好，不妨睡前洗個熱水澡，喝杯溫牛奶，或在床上靜坐，聽點輕鬆音樂，避免睡前飽餐一頓等。找到自己的生理時鐘，每天充足的睡眠，有益健康，以面對新的一天挑戰。

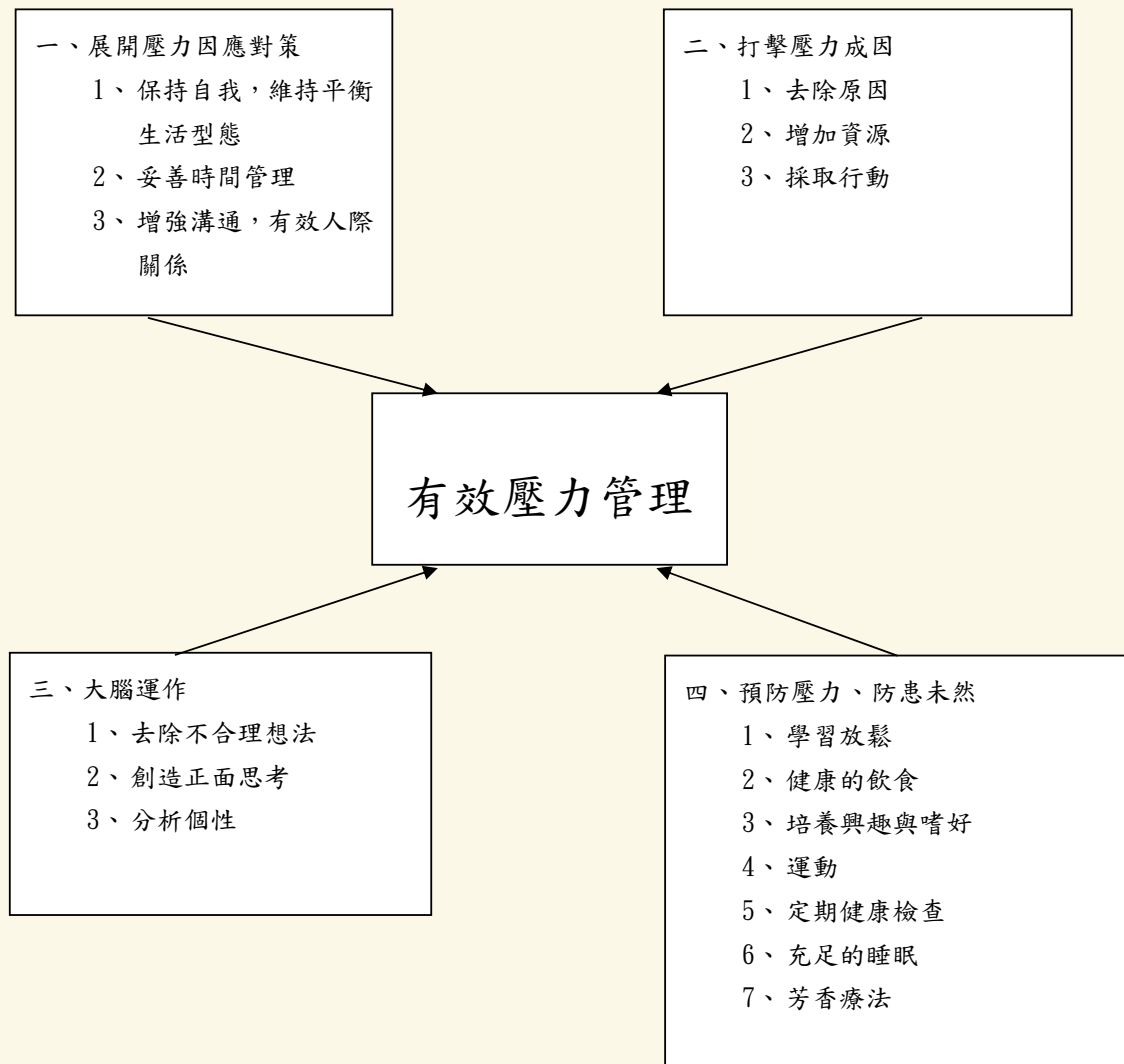
7.芳香療法，調適身心

芳香療法可用來協助身心靈的平衡，以泡澡、吸入、外敷皮膚保養及按摩各種方式，讓精油微小分子進入人體，傳到大腦控制情緒的區域，以促進血清素及腦內啡，達到平穩情緒及紓解壓力的功能。



壓力會造成身心失調，抗憂解鬱從簡單生活做起，平常要盡量培養規律生活，養成

固定運動習慣、保持情緒穩定、培養興趣與嗜好並建立樂觀正面的觀念。



六、結語

現代社會節奏快速的生活型態是無形殺手，壓力顯然是生活的一部分，當面對壓力時，不應該只是逃避或消除，而是要有效管理壓力，發展出適合自己個性與生活方式的

壓力管理技巧。

壓力是生活中不可避免的問題，適當的壓力可以提高戰鬥力，當你以正面思考面對壓力時，它將成為你的助力，激發你的潛能，提昇學習及工作動機。而劣壓，更易引起情緒性反應，導致生病，會影響學習及日



常生活，我們必須正視它。因此如何與壓力相處、對抗壓力及戰勝壓力使生活過得自在與愉快，幫助青少年學會忍受暫時的不安與

焦慮，加強其挫折容忍力，並有技巧和信心去克服困難，邁向自我成長，活出自己的彩色人生，是教導青少年必須認真學習的課題。

參考文獻

- 邱兆宏（2003）。壓力與健康：整合分析與模式驗證之研究。高雄醫學大學行為科學研究所碩士論文。（未出版）
- 張甄芳（2003）。別當壓力鍋。長春月刊，245，31-47。
- Cox,T.(1978).Stress.Baltimore：University Park Press.
- Hargreave,G. (1998). Stress management. New York：AMACOM.
- Lazarus,R.S.,&Folkman S.(1984).Stress, appraisal and coping. New York:Springer.
- Romas,JA., &Harma,M. (2000).Paractical Stress Managemnt (2nd ed.).Massachusetts：Allyn & Bacon.



教育與發展





從「死亡態度」談青少年自殺

藍乙琳／屏東市崇蘭國小教師

一、楔子

在早期的社會裡，將死亡視為一種忌諱，大部分的人對「死亡」都存在著負面的感受。而死亡就像一道隔絕在我們面前的高牆，讓我們察覺到自己的無能，也時時提醒我們，在有限的時空中，我們還是無法真正做得了主，因為死亡隨時會降臨，結束我們的存在（劉見成，2005）。而大部分的人都害怕死亡，但現今校園裡為何又出現些許學生無懼生死，以最激進的方式來結束豆蔻年華的生命呢？在孩子心裡發生了什麼問題？孩子們紓解問題的管道不見了嗎？還是我們的社會給了孩子一個沉重的包袱了呢？本文從認識死亡態度的角度來了解青少年自殺，並且正視學生自殺的問題，進而導正學生自殺的社會歪風。

二、認識死亡態度

何謂「死亡」呢？東漢許慎所著說文解字一書對「死」之解釋為：「死，澌也，人之所離也」。「澌」其義涵為「盡」、「滅」。而死亡學家 Schaie 則對死亡下的定義為個人生命及身分的結束，是一種關係的結束，與社會中的人、事、物斷絕一切的關係（劉明松，1997）。而「死亡態度」便是指個人對死亡現象所抱持的信念與感受，其內涵包括死亡焦慮、死亡觀、死亡接受、死亡恐懼、死亡關切、死亡威脅等正向或負向的層面（蔡明昌，1994）。然而，死亡態度就如同一般態度一樣，是頗複雜的（顧艷秋，2001），且涵蓋的層面也很廣泛，各項層面間互為因果之關係。以下便從死亡恐懼、

死亡逃避、中性導向的死亡接受、趨近導向的死亡接受及逃離導向的死亡接受等五種死亡態度，加以探討。

（一）死亡恐懼（fear of death）

俗話說：「閻王註定三更死，絕不留人過五更。」所以死亡之可怖，在於死亡之不可預期性，不論男女老少，富貴貧賤，終究會面對死亡。然而死亡會讓人覺得恐懼是因為人們不知道死後的世界是什麼？人們對死亡事件本身感到害怕；死後的世界是否一切都停止了？（Yalom, 1980）因此，死亡意味著生命的毀滅與存在的毀滅（金玲譯，1996）。

「死亡恐懼」一詞，如 Kastenbaum 與 Aiseberg（1977）提出：死亡恐懼是人類在探討對死亡的態度或反應時，最常見的一種情緒反應與心理狀態（引自藍育慧，1995）。綜合各專家所指出人們為何害怕、恐懼死亡的四項原因（吳慧敏，2000；藍乙琳，2006）：

1. 對死亡的「未知」與「不確定性」

對於死亡僅能從他人的經驗中加以感受，無法親身經歷。死亡是什麼經驗？什麼時候到來？用什麼方式降臨？人死後的世界為何？種種沒有標準答案未知與不確定性，確實會讓人焦慮不安。

2. 對死的「無助」與「無奈」

對於死亡，人們沒有選擇的權利，除了靜待其到來，實在沒有其他的選項，因此，人類對死亡的感受上，既是莫可奈何；也相當的無助。

3. 對死亡「過程」心生恐懼

在生活周遭中所感受到的死亡，給人的



印象卻多半是負面的，常伴隨著痛苦、折磨與掙扎。且死亡常與病痛劃上等號，讓人一步步地失去機能性與自主性，進而失去尊嚴，也失去自我。所以，對死亡過程與失去自我比死亡本身更為可怕。

4. 恐懼死亡所產生「消失」與「絕滅」

死亡代表著個人生命所擁有都消失、不存在，也將放棄生前所擁有的一切。生前縱然是家財萬貫、官高位爵或是呼風喚雨，一旦死亡的到來，一切都將塵歸塵、土歸土。因此，人人都害怕死亡所帶來消失與絕滅的威脅。

綜合上述，我們可以知道死亡恐懼是一種對死亡的負面態度，是面對死亡情境時，心裡所產生的害怕與恐懼的感覺。當面對死亡時，感到無能為力及能力不及；或無法達到生命意義的覺醒時，這種種原因皆是我們恐懼死亡的主要原因，不同的個體有著不同的死亡焦慮反應，有人能恰當處理死亡焦慮，但有些人會一直沉溺在死亡恐懼之中，進而影響到日常生活的適應。

(二) 死亡逃避 (death avoidance)

人們逃避思考或討論與死亡有關的事物，儘可能迴避與死亡有關的字眼或象徵物，使自己暫時免於對死亡的恐懼（曾煥榮，2000）。Wong、Reeker 與 Gesser (1994) 則認為必須將死亡逃避單獨的區分開來，作為死亡態度的一個重要面向。他們認為人們逃避思考及談論死亡，可能是為了使自己暫時免於對死亡恐懼，所以死亡逃避是一種潛意識讓人遠離死亡意識的防衛機轉。

(三) 中性導向死亡接受 (neutral acceptance)

中性導向死亡接受是將死亡視為生命的一部分，態度上不恐懼也不歡迎，視死亡為生命無法改變的事實，嘗試用最充實的方式使用有限的生命。因此，在態度上是以「自然而然、平安自在」的方式來接受死亡。

(四) 趨近導向死亡接受 (approach acceptance)

將死亡視為通往快樂來生的通道，相信有幸福的死後生命存在，因對死後的情況較為確定，便能因應死亡的恐懼及焦慮，進而對死亡抱持著正面積極的態度（王玉玫，2002）。Wong、Reeker 與 Gesser (1994) 等人認為死亡接受對一般人來說是做好人生最後一個階段的心理準備，坦然接受、面對自己必死的結局，對此死亡的認知有正面情緒反應。

(五) 逃離導向死亡接受 (escape Acceptance)

當人的一生中，如果生活充滿痛苦與悲慘，無法有效因應生活中的問題時，或許死亡可能是一個受歡迎的選擇。換言之，對生活的恐懼超過對死亡的恐懼時，將死亡視為今生痛苦的解脫之道，對死亡的接受是為了逃離現實生活的痛苦。因此，逃避的死亡接受就正面而言並不是著眼於死亡的「善」，而是活著時的「惡」。

上述五種死亡態度，以「逃離導向的死亡接受」與青少年自殺者的死亡態度最為接近，當青少年表現出逃避導向的死亡接受時，則因為他們無法有效地處理痛苦及存在的問題。因此，解鈴還須繫鈴人，要防治青少年自殺問題，必須從瞭解青少年活著時的「惡」，並解決其心理問題做起。

三、自殺意念的發展

青少年會選擇用自殺的方式來結束生命，必定在心中有著許多不為人知的秘密，如同一顆火苗在心中萌芽、茁壯，最後演變成不可收拾的狀況。而自殺意念的發展可分成五個階段呈現，分別是自殺觀念的獲得、自殺意念的蘊釀、發生、持續及增強（歐素汝、余漢儀，1997）四個階段，此每個階段中有不同程度的問題產生。

(一) 自殺觀念的獲得

自殺觀念的獲得對青少年來說，外界刺激相當重要，最容易的方式便是來自於電



視、網路等媒體的傳播。自殺就像傳染病一樣，現在的媒體常為了要跑獨家新聞，對自殺案件的報導卻大肆渲染披露，對於自殺手法也有著詳盡的描寫，且具戲劇性，為了收視率卻忽略媒體對防範自殺宣導的社會責任。

記得幾年前，香港演藝界巨星張國榮跳樓身亡的自殺事件，媒體大肆報導，並且透露淒涼唯美的畫面，讓許多自我認知不清楚及心智不甚成熟的莘莘學子，產生誤導的現象，造成了一股自殺的風潮。此一現象不禁要感嘆，媒體對人們的影響力是不容忽視的。建立孩子們正確的人生觀及生命態度，首先便要從改變媒體資訊的傳播開始做起。

（二）自殺意念的醞釀

學生們主要接觸環境不外乎是家庭和學校，在這兩個環境中，平時的生活中多多少少會遭遇到一些不順遂的事，隨著不順心的事持續的增加，又沒有辦法順利的排解，自殺意念便有可能開始醞釀。

1. 「家庭問題」亮紅燈

個人意志的抬頭及家庭觀念的薄弱，造成現今社會中夫妻之間感情不睦的狀況時有所見，大人的戰爭中，最無辜的受害者便是孩子，家庭中缺乏溫暖，充斥著暴戾之氣的同時，家庭失去了依靠、慰藉的功能，在孩子的成長上，產生一些負面的精神負擔，及形成人格上的偏差，也許就是家庭問題，造成孩子永遠無法度過的一個難關。

2. 「人際關係」閃黃燈

但這幾年來，隨著生育率的大幅降低，獨生子女相當多，成長的過程中都是父母陪伴在身邊，是父母手中的寶貝，其思考模式大多以自我為重心，比較無法融入團體一同學習。到了學齡階段，學校自然成為他們學習人際關係、溝通技巧的最佳場所，同儕關係與認同對青少年是相當重要。但因為孩子缺乏理性的應對方式、疏通的技巧及難以控制的行為，日子久了便造成社交關係的障

礙，常被同儕所排擠。在這不斷惡性循環的環境下，孩子有可能養成「逃避」問題的習慣，最激烈的做法便是自殺了。

（三）自殺意念的產生

自殺意念之產生通常是有「導火線事件」及「助燃性事件」的發生，青少年期的個體處於由一熟悉的心理社會場所遷移進入至另一處的過渡時期，當試圖完成主要的發展工作，解決自我認同的問題，對外界加以探索、冒險以及挑戰，建立權力感與歸屬感時，將會引起自己、他人以及社會的衝突，當這些「導火線事件」及「助燃性事件」發生時，若沒有適當的因應，則這些事件自然就形成孩子自殺意念的產生。常見的「導火線事件」及「助燃性事件」如下：

1. 考試退步，抱個大鴨蛋？

功利主義的社會中，求學階段學業成績代表一切，理論上，求學是豐富個人的學識，增長自己的見聞。但是今天的孩子很可憐，每次考試大多是一次又一次的打擊信心，不斷的自我否定罷了。

2. 成天都被罵，誰高興？

如同吃飯一般，在日常生活中，一天照三餐被挨罵，外加宵夜一頓的話，孩子自然受不了，心情低落的同時，自然就覺得活著實在沒有意思了。

3. 與同學、朋友大吵一架！

對青少年而言，有時同儕、朋友間的關係會比與父母的關係來的重要，和朋友間的相處，也就成為生活中之重要課題。有時「友誼」的失去對孩子來說，可能是一件天大地大的大事。

4. 兩性間「感情」的問題

對於情竇初開的孩子來說，如何學習兩性相處之道，是一個重要的課題。常看到一些自殺事件中，探究其原因，不外乎是失戀、愛人移情別戀等的問題。

5. 所處的環境改變了！



一些對於環境適應力較差的孩子，環境的改變（如：國一、高一、大一的新生入學）造成對新環境的適應不良，此一環境的轉換也有著影響。然而環境改變所引發之感受，容易使個人陷入一個孤單、自憐及鑽牛角尖的情緒框框中，亦可能引起自殺意念的產生。

（四）自殺意念的持續及增強

自殺意念的產生後，其「負向事件」持續且未有所改善，或是有新的負向事件發生，自殺意念會持續的增強。但是自殺意念持續期間強度並非完全不變，會隨環境事件及人的互動而有所消長。學生自殺意念持續階段，常見發生的事件便是與同學之間發生爭執，或遭到同儕的排擠孤立。

四、青少年自殺的防治策略

在青少年自殺的防治方法上，可從心理方面、社會方面、藥物治療及教育方面等四個方向著手。

（一）心理方面

1. 關懷與鼓勵

青少年的孩子正值於學業壓力較大的階段；與同儕間的關係互動較平凡的時期；心智成長的轉換期，在心理調適上常會出現一些小問題，問題累積久了便會形成「鑽牛角尖」的心態，能否將日常生活的壓力順利的轉換、釋放，這可能就需要他人的協助了。

此時給予「關懷」與「鼓勵」是必要的，主動關心孩子的生活，常與他溝通、聯繫；鼓勵他多與交朋友、談心；把問題說出來與人討論，讓孩子接觸到不同角度的看法與思維，鼓勵孩子試著用不同的態度來面對人生。一個想自殺的人最需要有人關心他、在乎他，這就是一種『愛』的力量。

2. 聯繫與支持

一位有自殺傾向的孩子，其痛苦來自自己心底深處的夢魘，是一般人無法感同身受

的。其心中產生可怕的疏離感，正是有自殺傾向的孩子最致命的地方，此時應該多與他聯繫、給予他適當的支持。當發現孩子有著異常的舉動或言行時，與他的家人、同學、好友保持聯繫，共同組成一個以他為中心的網絡，聆聽他的心聲及內心的感受，一同來協助孩子渡過難關。並可求助一些專業輔導機構，給予適當、適時的心理輔導諮商等。這就是一種『支持』的力量。

（二）社會方面

1. 安全的環境

確定孩子生活周遭是否有可用以自殺的危險物品（如：刀子、安眠藥等），儘量注意他的居住環境，並確保其安全，避免孩子有立即發生危險的可能性。

2. 協尋專業的輔導

鼓勵孩子或一起陪同他去尋求專業輔導機構（如：學校輔導室或心理諮商中心、生命線、張老師等）的協助。

（三）藥物治療方面

研究顯示自殺與憂鬱症有著極大的相關性，自殺患者中有80%患有憂鬱症的現象。當孩子有精神疾病（憂鬱症）上的困擾，而導致出現自殺傾向時，他們可能有無法控制的自殺衝動，這時應建議他找醫師診斷，及早就醫治療。

（四）教育方面

為有效遠離自殺的夢魘，教育扮演著一個重要的角色，父母與老師便扮演一個執行、輔助的角色。平時教導孩子如何面對挫敗、承受壓力，並協助找尋紓解負面情緒的方式，學習抗壓、減壓及情緒管理。

前教育部長曾志朗推動2000年為生命教育元年，在學校課程安排上推動生命教育相關課程，並適時利用機會教育的方式，來教導孩子們尊重生命、愛惜生命，並體驗人生是短暫的，死亡就在你我的身邊窺視著，要懂得珍惜有限的生命，積極面對、把握自己



寶貴的生命。養成「常思如意事，忘卻不如意」的習慣，以感恩的心，歡喜迎接生命的每一天。

五、結論

螞蟻尚且貪生，何況是身為「萬物之靈」的人類呢？千古艱難唯一死，因此一個人會選擇走上自殺之路，探究其原因絕非那麼單純，內心所受的煎熬也非一般人所能體會。就衛生署統計資料顯示，十五至廿四歲的台灣青少年主要死亡原因中，自殺的排名已躍居第二位。所以，校園中學生自殺的問題，如同一顆不定時炸彈，隨時隨地的影響著每位正值黃金時期的莘莘學子們。

總括來說，我們可從三個面向一同來努力：家庭上，父母應多花一些心思在孩子身上，了解青少年發展的特徵及內心裡感受，發覺孩子的優點給予讚美，鼓勵孩子適性的發展，最重要的是讓孩子們感受家人的愛。學校上，以培養學生樂觀、進取的人生觀為主要的教育目的，並發展多元智慧，教導孩子「天生我才必有用」的觀念，將「生命教育」的各目標融入課程安排中。最後是社會責任，有關當局必須正視學生自殺的相關問題，提出因應的對策及輔導方法，大眾媒體亦須負起端正社會風氣責任，應多報導積極正面的生命故事，讓在生命的列車上的每位乘客，能用心的過好每一天。

參考文獻

- 王玉玫（2002）。老人尊嚴死的死亡態度。台中技術學院學報，3，181-190。
- 吳美慧譯（2000）。Marie de Hennzel著。你聽見了我。台北：張老師文化。
- 金玲編譯（1996）。A. Schopenhauer著。愛與生的苦惱。北京華齡出版社。
- 曾煥棠（2000）。死亡教育。輯於林綺雲主編：生死學。台北：洪葉文化。
- 劉見成（2005）。死亡與生命的意義：一個哲學的省思。宗教哲學季刊，32，94-112。
- 劉明松（1997）。死亡教育對國中生死亡概念、死亡態度影響之研究。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 劉翔平（2001）。尋找生命的意義－弗蘭克的意義治療學說。台北市：果實。
- 歐素汝；余漢儀（1997）。生命中不可承受之重--青少年自殺意念發展初探。國立政治大學社會學報，27，147-180。
- 蔡明昌（1995）。老人對死亡及死亡教育態度之研究。高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 藍乙琳（2006）。生死關懷。學生輔導季刊，100，155-163。
- 藍育慧（1995）。護專學生死亡恐懼、死亡態度及照顧瀕死患者時個人需求與因應行為之探討。護理雜誌，42（1），75-89。
- 顧艷秋（2001）。護理人員的死亡態度。安寧療護雜誌，6（2），32-41。
- Kastenbaum, R., & Costa, P. T. (1977). Psychological perspectives on death. Annual Review of Psychology, 28, 225-249.
- Wong, P.T.P., Reker, G.T. & Gesser, G. (1994). Death Attitude Profile-Revised: A multidimensional measure of attitude toward death. In Nemeyer, R. A. Neimeyer (ed), Death anxiety handbook: Research, instrumentation, and application (pp121-149). Washington: Taylor & Francis.
- Yalom, I. D. (1980). Existential psychotherapy. New York: Basic Books.





從校園體罰事件析論國小教師 在品格教育中之角色

許淑玫／彰化縣潮洋國小校長

一、前言

雖然立法院已經三讀通過「教育基本法第8條及第15條條文修正案」，明定國家應保障學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，並使學生「不受任何體罰」，造成身心之侵害。但是教育界仍然體罰事件頻傳，不僅打擊社會對教育專業的信心，也或多或少顯示出教師「引人為善」的專業道德基礎正逐步地鬆動。

在後現代的倫理架構中，強調尊重多元、包容紛歧，異質立場並行、個體自主及實體的不明確性（黃乃熒，2004），個體容易在消解傳統價值的趨勢及缺乏人格引導的境遇中，感到空虛、疲弱以及心靈無所依歸，甚至無法相互尊重、欣賞美德，缺乏勇氣及自制等，因此，各種價值混亂、行為失序的碎片不斷地取代道德與倫理的圖像，尖銳地衝激與撕裂著整個社會與校園。在《天下雜誌》針對全國國中生所做的調查顯示，七成以上學生作過弊，而且超過半數國中生認為「作弊無所謂對錯，端看個人決定」（何琦瑜，2003a），這種對作弊所抱持的類似道德相對主義（moral relativism）的觀點，多少顯示出學生品格發展上的缺陷。此外，友緣社會福利基金會所做的「兒童品格能力研究報告」，結果顯示有八成五的孩子品格能力不足，普遍缺乏自信、負責、正直、關懷四大能力（楊惠芳，2004）。上述報告，除了直指新一代學子亟需補強在人格及品格中所呈現的偏頗與匱乏之外，更呼應了一九九八

年聯合國教科文組織所強調的「新世紀的教育，讓學生變好，比讓學生變聰明來得重要得多」（周慧菁，2003），職此，品格教育是當今後現代思潮下國際共同強調的共識。

學校實施品格教育不可缺的質素之一在於「成人的身教」，因此教師角色在品格教育的推展上具重要蘊涵，唯有教師以身作則，才能讓孩子在觀察、意識、歸納及模仿中，逐步學習道德品行的知識與作為。基於教師的一切言行舉止以及對待學生的方式，都可能反映在學生的表現上，試想，當教師體罰學生時，實則已在進行真槍實彈的暴力示範；在兒童品格概念的養成中，教師所上演的非理性戲碼已深深取代了滔滔不絕的言教。基此，在教育這份道德志業中，更彰顯出教師在校園品格教育中無可取代的重要角色。

二、案例分析

（一）案例舉隅

1. 台灣花蓮學生遭體罰，教育局長道歉

台灣立法院才通過教育部「零體罰」修正案，沒幾天花蓮縣就發生教師體罰學生，導致學生屁股嚴重瘀傷。對此花蓮縣政府教育局長溫智雄向社會道歉，並且表示將亡羊補牢，要求學校及老師，嚴守零體罰的規定（梁國榮，2006年，12月15日）。

2. 彰縣國小傳體罰，被罰交互蹲跳，學童重傷住院

就讀彰化縣秀水鄉馬興國小六年級的陳姓學童家長，七日指控張姓女老師，以未帶膠水為由處罰交互蹲跳，造成陳姓小朋友行



生橫紋肌溶解症而住院治療，身心均受重創。（吳昆宗、張澄輝，2004年，10月8日綜合報導）。

（二）案例分析與討論

上述兩起體罰案例，皆同時指陳一項事實：教師因不當管教而造成學生身心重創。這種嚴厲的舉措，其實已經造成兒童、教師及社會三輸的局面。兒童在一場場校園體罰事件中，不僅人權一再遭踐踏，其尊嚴也在「高高舉起，重重放下」的體罰中，一次次地被蹂躪殆盡。而教師呢？除了專業遭到否認之外，接受法律或道德的譴責勢所難免。再者，對整個社會而言，更面臨道德墮落退化的嚴苛挑戰與質疑，究竟是什麼樣的社會造就出如此暴力對待學生的校園？

分析上述案例，在體罰背後隱含值得注意的課題有四，且其直接關係到品格教育實施的成敗。

1. 師生關係間威權主義的極度擴張

在傳統「天地君親師」以及「一日為師，終身為父」的思維下，師道不僅享有榮崇地位，更具有一定的權威。然而這不等於威權主義可以肆無忌憚，無限上綱地橫行於師生關係架構之中。觀諸上例，當我們在感慨尊師重道不復往昔之際，是否也該回頭自省當教師們非理性地懲罰一個不成熟的個體時，又把自己個人的師道置於何處呢？當師生之間僅僅存在威權主義，且可以無限擴張時，師道的尊嚴即蕩然無存，正如Rollo May所言：「暴力是一種無能」（朱侃如譯，2003），在威權及暴力之下，不僅師生之間的專業關係不復存在，而且品格教育也無法在理性、對等、尊重、將心比心的氣氛下順利開展。

2. 人自為目的被壓迫與消解

在Kant的倫理學中，透過三種不同的形式表達其無上命令（categorical imperative）或道德法則，分別為普遍化原則（the principle

of universality）、目的原則（the principle of ends）以及自律原則（the principle of autonomy）。其中目的原則強調「不論對待自己或他人的人性，都要當成目的，絕對不能當成只是手段」，這種「視人為目的」可以理解為：尊敬他是一個具有理性、可以實踐道德行為的尊嚴存在者（林火旺，1999）。

在師生關係中雖然難免因為知識的多寡、階層地位以及角色期待等，多多少少存在著權力不對等的事實，但教師仍必須體認到每個生命皆是公平地存有。倘若對學生的管教僅僅追求速成便捷的體罰之道，則無異於視學生為不具理性之工具，而Kant所強調的「把人當目的」的理性主體思維也在蠻橫的體罰之中被消解殆盡。繼此，又如何希冀教師能培育獨立、自主、理性及具有德行的道德主體呢？

3. 教師專業倫理遭漠視與棄守

體罰所顯示的不僅是一種侵略的、暴力的非理性示範，更任由一種非專業的手法迫使專業表現退位。一旦教師好行體罰，勢必要面對的質疑和挑戰即是：「如果一個教師在管教孩子時，只會使用體罰，那教師的『專業』在哪裡？」。這個問題提醒我們，教師在教書之外，更需具備教人的能力，教人的這份工作本身即具有濃厚的道德性及道德責任（Clarkeburn, 2002; Stefkovich & O'Brien, 2004），教師在面對權力關係不對等卻又互動親密的學生之際，必須遵循一定的價值規範，這些規範即形塑了教師的專業倫理蘊涵，強調每位教師對於自身專業角色與其相關道德責任的自我認知、自我覺悟，與自我承擔（黃藹，2004）。

上述體罰個案雖然摘自媒體報導，無法探析事件當下教師的內在思考與決定過程，但是動用體罰致學生受創，仍無可避免地呈顯出教師對專業倫理的漠視與棄守，職此，更遑論對學生品格陶冶起引導之效。



4. 品格教育的支點與立基被瓦解

曾聽過這麼一段意味深長的對話：

理論說：「給我一個支點，我可以撐起一個地球。」

實踐說：「請問你站在哪裡？」

上述這段對話隱含著「沒有實踐的理論是空的」，理論必須立基於實踐方能竟其功；然而，「沒有理論的實踐是盲的」，實踐亦需要理論的引導才能事半功倍。在落實品格教育之際，教師必須具備道德認知、道德修養與專業倫理，前兩者是品格教育的支點，而專業倫理則是落實品格教育之立基。

在校園力倡品格教育之今朝，倘若教師仍動不動就以體罰的手段威侗學生，以收快速抑制學生行為之效，這不僅違犯專業倫理的要求，也是一種道德上為惡的示範。因此，當教師棒打學生之際，所有品格教育的支點與基礎皆已鬆動甚或瓦解，不可不慎思。

盱衡上述，教師的言教身教、師生互動、師生關係建構以及教師專業倫理等，皆模塑了學生在學校如何被對待的圖像，也架構了校園中品格教育的經緯。更重要的，在強調培養學生品格之際，更鮮明地勾勒出教師角色在其中的關鍵地位。

三、教師在品格教育中的角色

這一波品格教育來勢洶洶，多少顯示出人們對於道德重視的重新復甦與強調。然而，社會價值紛歧，加上教師角色的變化，也使得學校及教師們在施行品格教育的過程中，更顯困境重重。根據天下雜誌的調查發現，老師對學生價值觀的影響力逐漸式微，排名在網路和電視之後（何琦瑜，2003b）。

雖然品格教育在學校看似舉步維艱，但在教育這個引人為善的道德志業中，只要教師善盡自身之角色，本於教師專業及以身作則的職責，種下道德、倫理、關懷與德行的

種苗，還是能開闢一方沃土。

以下先說明品格教育的蘊涵，再進一步論述教師在品格教育中的角色：

（一）品格教育的蘊涵

品格一詞，在英文稱為「character」，在中文則兼指人品與性格而言（傅佩榮，2003）。Aristotle認為人類的道德德行是一種品格（virtue as character），指的是人類品格中特有的狀態或特性，諸如：誠實、慷慨、正義、勇敢等（Carr,1991）。

Lickona（1993）定義好的品格教育包括：「知善」（Knowing the good）、「樂善」（desiring the good）及「行善」（doing the good）。Anderson（2000）則認為品行是個人道德的極致表現，品格教育主要包含道德教育、公民教育以及品格成長三部份。而另一方面，也有學者重新強調德目錦囊的教學，指出品格教育課程應包括：尊敬、責任、誠實、關懷、自律、信賴、公平、勇氣、堅忍以及忠誠等（Rose & Sharon, 2001）。

綜合上述學者關於品格教育的論述，歸納其至少強調四個面向：1. 品格是一種人品或性格，形塑道德德行之基礎；2. 品格教育包含各種不同的，有助於人類展現美好、繁榮的品格內容；3. 品格教育強調知、情、意、行的功夫；及4. 品格教育包括個體內在的成長及外在做為公民的教育。

（二）品格教育架構下的教師角色

「昨天被我學生氣死了」、「今天為了班上一個學生不交作業，奮戰了一上午」。班級經營與學生管教的問題，幾乎是每個老師都曾面臨的困擾，想要培育具備良好品格的孩子，在現今社會已不容易。然而想要教育出舉止端正、自尊自重、勇敢善良的孩子，教師必須先了解自己的行為與學生的行為有何關聯，教師本身即是學生直接而快速的仿效對象，這正形塑出教師在品格教育中的核心位置。



鑑於品格教育強調知、情、意、行及以身作則，復參酌一些倫理學者之見解，臚述在成功的品格教育中，教師所扮演的角色如下：

1. 道德美德的示範者

教師必須是一個有德之人，才能自然地履行及示範道德要求。

Aristotle給道德德行下的定義是：「一種與抉擇相關、且採取中庸之道的品格狀態」（Carr, 1991）。他還進一步說明人們藉由履行勇敢和正義的行動，而變成勇敢和公正的人，因此，德行的學習與教導是透過實踐智慧（*phronesis*）與實踐形式。

以此而言，教師有必要透過道德的實踐，培養自身成為一個有德之人，並在實踐歷程中，成為兒童品格教育的楷模。

2. 師生心靈的相遇者

在邁入後現代氛圍之際，人與人之間的關係日漸趨向物理親密而社會疏離之境遇，Bauman曾指出後現代人際關係普遍存在陌生性（*strangerhood*），為了降低陌生人所導致的驚異及恐懼，人們冷漠地將陌生人化約為我們生活背景的一部份（Bauman, 1995）。

Bauman的這席話其實道出了在多元紛雜的社會樣態下，人際疏離與日俱增的悲哀。這種剝切的觀察，值得為人師者加以審視與省思，在師生關係的架構中，教師們是否曾因為過度強調學習、成績排名、知識填鴨與功利追尋等，而漸漸遠離了孩子們的心靈，甚或放大知識的傳授，而在無形中僅僅視學生為「以教師為中心」的教學背景呢？倘若師生關係發展至此，那麼教師將只視學生為每日教學工作中的例行工具，教師與學生也不再有心靈碰觸的相遇（*encounter*），品格教育的實施亦將緣木求魚。

執上，若要成功地進行品格教育，實則需有師生之間的心靈相遇，而非只是物理空間的擦身而過。教師需要扮演一個師生心靈

的相遇者，真正去接觸學生的所思所感與真實存在，方能在心靈交會中引領學生。

3. 關懷倫理的踐行家

關懷倫理是Noddings所提出有別於傳統倫理學之觀點，是一種強調「關係」的倫理學，在關懷關係中關懷者（*carer*）在付出關懷後，必須在被關懷者（*cared for*）能察覺並有所回應表示接收到關懷後，關懷的關係才算完成（Noddings, 1984）。將關懷倫理運用於道德教育中，Noddings（1992）提出楷模（*modeling*）、對話（*dialogue*）、實踐（*practice*）以及肯定（*confirmation*）等四個策略，在其中教師要成為關懷者，進而強調以身作則，與學生建立關係，並透過批判性的對話，引導學生理解道德的命題式知識（做什麼）、程序式知識（怎麼做）以及條件式知識（何時與為何做）等。此外，突破知的層次，鼓勵學生身體力行並認可與了解他人的動機亦是關懷架構下的道德教育重點。

綜合上述，在品格教育的場景中，教師亦必須體認到成為一個關懷踐行家的重要，唯有教師能真正地實踐關懷，才能真正尊重學生存有之尊嚴，視學生為主體的「汝」（*Thou*），而非工具的它（*it*）。在這種受關懷與尊重的架構下，學生的品格將在耳濡目染之中培養蘊化。

4. 道德思考的促進者

品格教育的核心乃是道德內涵，一個行為、特質能否稱得上是好的品格，端視其是不是由善的、正當的、好的道德內容所形構。因此，教師在教導品格之際，也需引導學生明辨是非，判斷善惡，進而能從事道德思考。

引導學生從事道德思考，進而能針對道德困境培養批判能力，是從事品格教育不可或缺或質素，也可降低學生盲目地追求流行或信奉教條與權威等情形。Wilson（1973）指出人們經常因為崇拜權威、偶像、宗教信仰、個人偏好以及同儕認同等因素，而逃避



道德思考。在目前社會多樣化，價值紛歧的年代中，媒體所夾帶的各種怪力亂神與色情資訊，對未具成熟判斷思考力的兒童而言，不啻是一種殘忍的扼殺，其所織合的神秘、恐懼及情色圖像也可能成為孩子成長階段的陰影。因此，做為一個品格教育的推動者，教師有義務要營造良好的批判思考環境，蒐集相關教材，協助學生發展成熟、理性的道德思考能力，方不致於讓學生在資訊漫流的巨浪中，隨波逐流甚或泅泳滅頂。

四、結語—品格教育，教師不能缺席

在師生互動中，教師必須要能明智地節制自己的情緒，在管教事務上展現專業素養與專業倫理，一旦興行體罰，則自暴品格之缺陷，又何來品格教育？

此外，教師不能在品格教育的歷程中退位或缺席。即使目前社會中充斥著消費文化

以及偏差的價值觀點，有些人們似乎也傾向以戲謔嘲諷的心態，欲將道德與品格論斤稱兩，置於計算與比較的天平下加以衡量，但唯其與社會價值鴻溝的拔河越大，方能越顯品格教育的重要。

尤其在國小教育階段，際此價值形塑的關鍵時刻，學校更是啟動品格教育的錨心，而教師則是推動品格教育的舵手，在這個充滿挑戰的道德任務中，教師需期勉自己忠誠、熱切地執行這個推手角色，在漸趨冷漠的人際架構中，扮演師生關係的心靈相遇者，踐行關懷倫理，接受學生成為教室中的真誠份子；而在社會亂源與日俱增的惡劣環境中，也必須突破無菌教育的保護膜，引導學生針對社會爭議事件從事道德思考與批判。接著，在品格教育的旅程中，教師還要成為美德的示範者，引領學生邁向培養良好品格之路，凡此種種，皆突顯教師在品格教育中居於關鍵且不能缺席的角色。

參考文獻

- 朱侃如（譯）（2003）。Rollo, May著。權力與無知（Power and innocence a search for the source of violence）。台北市：立緒。
- 何琦瑜（2003a）。超過半數國中生：作弊沒關係。天下雜誌，287，48-56。
- 何琦瑜（2003b）。品格，大不如前。天下雜誌，287，42-47。
- 吳昆宗、張澄輝（2004，10月8日）。彰縣國小傳體罰，被罰交互蹲跳，學童重傷住院。中時電子報。2004年11月3日取自，<http://ec.chinatimes.com/scripts/chinatimes/iscstext.exe>。
- 周慧菁（2003）。品格：新世紀的第一堂課。天下雜誌，287，36-40。
- 林火旺（1999）。倫理學。台北市：五南。
- 梁國榮（2006年，12月15日）。花蓮學生遭體罰事件，教育局長道歉。聯合新聞網。2007年2月18日取自，<http://udn.com/search/?Keywords=%AA%E1%BD%AC%BE%C7%A5%CD%BED%C5%E9%BB@&searchtype=overture>。
- 傅佩榮（2003）。約、恕、儉、敬勾勒人生全景。天下雜誌，287，108-113。
- 黃乃燧（2004）。後現代學校行政倫理及其兩難困境之解決。教育研究集刊，50（3），1-29。
- 黃藿（2004）。教育專業倫理與道德教育。載於黃藿（主編），教育專業倫理（1）（頁1-43）。台北市：五南。
- 楊惠芳（2004，11月13日）。八成五兒童品格能力不足。國語日報，1版。
- Anderson, D. R. (2000). Character education. Who is responsible? Journal of Instructional Psychology,



27, 139-143.

Bauman, Z. (1995). *Life in fragments: essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell.

Carr, D. (1991). *Educating the virtues: an essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London: Routledge

Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral Education*, 31(4), 439-453.

Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(2), 6-11.

Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

Rose, C. M., & Sharon, W. W. (2001). Classroom ideasparkers. *Childhood Education*, 77, 222-227.

Stefkovich, J. A, & O'Brien, G. M. (2004). Best interests of the student: an ethical model. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 197-214.

Wilson, J. (1973). *A teacher's guide to moral education*. London: Geoffrey Chapman.



臺灣家長參與學校教育之探究

王順平／國立教育研究院籌備處助理研究員

一、緒論

家庭與學校的合作關係自有教育活動迄今未曾間斷，然而對其進行有系統的研究則是近數十年來才日漸顯著。1950年代似把家庭、學校和社區看作是分離的或相互競爭的對象。60年代則熱衷於探討學校或家庭何者較為重要。家庭的重要性是毋庸置疑的，對於學校則見仁見智，而社區的功能則受到輕忽，至於三者間的合作關係則少見提及。70年代，由於美國的「效能學校運動」而使教師及教育研究者注意到如何改善弱勢學生的學習成效和學校效能的問題（Edmonds, 1979）。研究指出，家長的參與是改善學生學習成就的重要因素之一，同時，社區參與也是此階段教改的重要內容。六七〇年代紐約市的社區管理運動提出了一系列有關社區參與少數民族和低收入家庭子女教育的觀念和做法，這對教師、決策者及研究人員來說都是一大挑戰（Fantini, 1970; Lutz & Merz, 1992）。80年代中期起，為保持美國在全球化經濟中的領導地位和競爭力，改進學校效能更是當務之急。同時，教師和研究人員亦開始關注家庭所面臨的各種社會和經濟問題。與50年代相比，此時雙薪家庭、單親家庭、繼親家庭增多，移民、遊民家庭亦明顯增加，是故，學校和家庭及社區間的合作關係遂受到矚目。

家庭、學校、社區對學生的影響是同時的，但由於教師、決策者和研究人員在教學、政策和研究的觀點和做法上常大異其趣，故三者間的合作關係常遭忽略，有的重視學校教育的效能，有的強調家庭功能的發揮，有的關心整個社區的影響。事實上，三者不是

孤立的而是休戚與共的志業共同體，有必要以協調一致的步調攜手協助學生更健全的發展。是故建立良好的合作關係，使社區中的家庭、教師、學生等都能感受到互動的收穫，從而同心協力實現學生學業成就的提升，此本文之主旨所在。以下先從家長參與的學理基礎談起，進而進行相關之實徵研究，最後則提出結論與建議供有關人士參考。

二、家長參與的學理基礎

水能載舟亦能覆舟，家長參與對學校教育亦有其利弊得失，見其利而善用之，見其弊則規避之，此端賴主事者（學校教育人員，尤其教師）明察而趨避也。以下就其實施之優點、實施之障礙、及實施過程中教師應避免之心態加以論述。

（一）家長參與之優點

蘇索等人（Sussell et al., 1996）認為，家長參與學校教育有以下好處：1.對學校和教師均持正向積極態度；2.對學生態度與行為持正向積極態度；3.提升學生表現；4.鼓舞教師士氣；5.激勵校園風氣。

卡瑟和羅丹（Karther & Lowden, 1997）則認為好處還包括：1.學生在各方面均有長進；2.提升家長對學校的滿意度；3.提振家長自信心；4.衝高學校整體效能。

巴蘭亭（Ballantine, 1999）更補充家長參與有以下的好處：1.促進親子溝通；2.提高學業表現；3.提高出席率與減低輟學率；4.增進升學率與畢業率；5.家長充滿成就感；6.提高家長對子女的期望；7.養成學生間良好學習態度；8.提升家長求知慾與進修比率。

誠然，家長參與的優點已廣為認可，包括相當多的研究均指出家長參與有助於學校



效能的提升，亦有助於學生學業成就的促進（Henderson, 1987）。有的研究更指出，當家長更為主動積極地參與子女的教育過程，例如擔任班級助教，則其獲益更是匪淺（Swap, 1993）。

在幼教階段，史瓦普引述美國的裴瑞學前方案（Perry Preschool Project, PPP）指出，該方案每週對學童進行一個半小時的家庭訪問，研究發現參與方案的學生後來在小學的表現，前二年的智商比控制組為高，其後續研究亦發現若干長期良好效應，包括學術成就較佳、較少的特教安置、較少失業、較低犯罪率，均歸因於家長參與方案所致。

在小學階段，史瓦普引述英國的研究指出，家長參與子女閱讀活動者--每週在父母面前朗讀二至四次有關學校所指定的書籍，比在學校接受閱讀專家指導者，在閱讀成就表現較佳。

在中學階段，史瓦普引述一個家長參與學校數學教學的研究，其中家長參與的形式分別是：擔任主持人、互相訊息交流、參與工作坊、擔任班級義工，結果發現參與的家長子女的數學成就與往年學生相比之下有了顯著進步，該研究歸功於家長參與的成效所致。

（二）家長參與之障礙

研究指出（Hornby, 2000），家長參與可能包括以下的障礙：

1. 人口變遷

近幾十年來，家長參與校務日益困難的人口原因有二：一是婦女投入職場，大多數學齡兒童的母親已進入勞動市場；二是有些國家的婚姻半數破裂，導致單親家庭的急遽增加，美國有些地區甚至已將以母親為主的單親家庭視為常態。雙薪家庭或單親家庭都將增加父母參與子女學校教育的困難度。

2. 歷史社會因素

有的國家在其歷史與社會因素上，均認

為教育是學校的責任，甚至在家中父母亦無管教之權責，如巴貝多，這種現象雖在現代潮流的衝擊下有所轉變，但某些根深蒂固的觀念仍然掃之不去。然而在東亞國家中，父母教養子女則是天經地義，且是責無旁貸的天職，例如孟母三遷即立下千古典範，供人敬仰與仿效，是故歷史社會因素亦會影響家長參與學校教育。

3. 政策立法

透過政策的制定和法案的頒布，以公權力推動家長參與學校教育的措施，亦能有效提升相關成果。目前先進國家如英美等國均已採行，我國教育部於95年7月6日亦已頒布「國民教育階段家長參與學校教育事務辦法」之法令實施相關政策，在目前教育的繁榮前景中更添助力。

4. 家長態度

研究指出，家長對子女的教育興趣並不因家庭背景而有所區別，家長對子女教育的期待與渴望亦未曾稍減。然而問題在於家長不了解學校對家長的期望，亦不知悉如何有效協助其子女的學業。故缺乏相關知能無疑會影響家長參與學校教育的成效。

5. 學校組織

學校組織愈是開放、融入社區，則家長參與學校教育愈是容易而踴躍；反之，學校組織愈是封閉、與社區隔離，則家長參與則顯得困難重重。以外國學制而言，如美國的綜合中學比諸英法德國的文法中學更顯開放。

6. 學校文化

學校科層體制的管理結構愈是陡峭、管理文化若愈是專制，則愈不利於家長參與；反之，結構愈是扁平、文化愈是民主，則家長參與則顯開放而多元。

7. 學校政策與程序

學校的政策與程序愈是明確，家長參與愈是有規可循；反之，倘若學校規章付之闕如，抑或模糊曖昧、語焉不詳，則將使有心



家長無所適從，從而影響整體家長參與之成效。

8.資源

家長參與的投入程度愈高，教師的相對配合措施亦隨之增多，包括時間、心力、與資源的投入等。由於各國家、各地區教師的工作環境不一，有的優渥，有的貧瘠，故教師投入家長參與之意願亦各有差異。肯定的是，欲提高家長參與學校教育的活動，必須增加資源的投入，包括人力、物質、社會、文化等資源，以提高家長參與的成效。

9.師資培育

學者指出，大多數教師在培育過程中，包括職前教育與在職進修，並無與家長共事的培訓經驗，故如何提供相關知能是目前師培工作的重要課程。

10.教師態度

家長參與的成效亦取決於教師態度，雖然有的教師持肯定心態且積極投入，但有的教師則持負面而排斥的態度，這都影響家長參與學校教育的成敗，這些態度將於下節詳加討論。

（三）教師對家長宜避免的態度

研究（Hornby,2000）指出，教師對家長若表現出以下諸類型的心態，則將妨礙親師合作關係的有效建立。

1.視家長為「問題所在者」

有些教師認為家長是主要問題之所在。有些家長一旦察覺其子女有問題，雖經教師的專業處理，但仍顯得「過度焦慮」，以致無法正視事實的真相，這將有礙其與教師間的溝通，有些家長則遭教師歸類為「頗具侵略性」的對象，這將妨礙親師間協力合作關係的建立。

2.視家長為「主要對手者」

有些教師亦將家長視為主要對手，教師對教育目標與優先順序的見解與家長的關注點難免有別，故而親師間的衝突與競爭現象

有時難以避免。例如有的學生在學校中的表現遠優於在家中的表現，這在教師視為理所當然，但家長可能質疑這只是學生的表面功夫，而且學生的成就表現並不單是教師行為所致。這種彼此猜忌現象亦是妨礙親師合作的無形殺手。

3.視家長為「過於敏感者」

有些教師認為家長往往過於敏感，以致未能以平常心面對學生問題並加以解決，故並非教師在處理學生問題的好伙伴。本於此種認知，故教師在處理學生問題時，有時會以較高的姿態出現，這也會引起家長在心理上的防衛與抗拒。然而，家長在面對學生問題時所表現的反應與辯駁，有時實屬人之常情，教師不宜過度苛責，以免破壞親師生間的合作良機。

4.視家長為「能力不足者」

家長往往忽略學生的弱點，並對學生的優勢過度樂觀，以致有些教師認為家長體察不精、認知不敏、甚至輔導不力，而且有關於這些對學生能力的評量，往往來自教師的提醒或告知，而非本諸自身的專業判斷。這種專業能力的不對稱性亦將妨礙親師建立合作關係。

5.視家長為「需要治療者」

有些教師認為家長有時很難接受其子女是問題學生，故有必要對家長進行輔導諮商，這種將問題來源從學生轉移至家長身上的認知與態度，實待商榷。而家長則深感挫折，並認為是教師的老大心態在作祟。衡平以觀，教師實有必要主動積極尋求親師的良性互動，故宜關注家長之長處而補足其短處，且協助家長親職知能之專業成長，齊為子女教育而努力。

6.視家長為「病因來源者」

有些教師認為學生有情緒障礙或行為偏差，其父母是始作俑者。蓋缺乏父母之愛或父母疏於管教，往往是學生問題的最初源



頭，即便是學生間學習成就的差異亦源始於父母的親職教養知能不足所致。上述這種認知與態度有些父母固然是難辭其咎，當然有些父母則認為是非戰之罪。社會環境變遷、生活經濟壓力、教育認知落差，都有待親師共同面對與承擔。

7.視家長為「敬而遠之者」

有的教師認為與家長保持適當距離是進行專業判斷與處理的必要手段。蓋學生問題的診斷與處理，一需客觀的認知，二需擬情的理解，三需專業的處置。而若與家長過度的人際關係取向、主觀情感投入，勢必限制專業處置的進行。但家長則可能認為教師刻意保持距離是對師生情誼的冷漠以對、對親師關係的自命清高，故而有損彼此間信任互賴的長期合作。

三、台灣地區家校合作成效之探究

家長參與的效益、障礙、及教師宜避免的態度誠如以上所述，而學校辦學成效應以提高學生學業成就為第一要務，故欲達此目的，則須結合家庭、學校、社區，形成三位一體的學校教育志業共同體。目前國內家長參與的研究已有豐碩的研究成果，有以社會資本理論的角度進行家校合作之理論詮釋與實證研究者（李文益，2003；李文益、黃毅志，2004；Coleman,1988），有的從實徵

角度了解國內家長參與的利弊得失及改進途徑（陳良益，1996；侯世昌，2002；陳朝琴，2005），有的從高中職教育出發（林雯涓，2002；黃進雄，2005），有的從幼教著眼（李金柱，2005；謝筑虹，2004；廖季英，2004；吳綉玲，2004），有的從特殊教育角度觀察（藍偉烈，2004；徐淑珠，2003；張筱薇，2006），有的從各地區不同情況進行了解（邱定文，2006；黃正，2004；周承淑，2004；林巧萍，2005；魏凱鴻，2005）。

筆者為了解臺灣地區家校合作之成效，並與國外研究相比較，經參考相關（何瑞珠，1999、2002；Lee& Bowen, 2006）之論述及相關問卷內容並略加修訂後進行研究。

首先，調查臺灣各級學校（含高國中小學校及幼稚園之樣本， $n=237$ ）及教育行政機關在推動家校聯繫、親職教育、輔幼學習、家校溝通、參與志工、及社區協作等六個層面之自我檢核，採四點量表（經常、有時、很少、沒有，並分別以3、2、1、0計分），經分析公立小學、私立小學、公立國中、私立中學、公立高中、私立高職、教育行政機關、幼教機構等八種類型人員之差異，發現除家校聯繫和輔幼學習外，其餘四個層面均達顯著水準（ $p<.05$ ），顯示各級學校在上述四層面上的推動程度上有所不同。變異數分析（ANOVA）統計摘要如下表：



表1 各級學校有關家校合作之變異數分析表

[Table content is obscured by a large black redaction box]	
--	--

相關的敘述統計方面，在44項指標中，除其中5項介於「很少」和「有時」（辦理）之間外，其餘各項均介於「有時」和「經常」（辦理）之間，顯見在家校合作之指

標項目中，各校目前均有明顯認知並已推動相關措施。另為與外地作一比較，茲將台港兩地之調查結果，列表如下：



表2 台灣各級學校有關家校合作之描述統計表

		臺灣地區		香港地區
		平均數	標準差	平均數
家 校 聯 繫	1.建立家長與家長間之支援網絡。	2.33	.79	-
	2.建立家長與教師間之聯繫網絡。	2.85	.38	-
親 職 教 育	3.宣揚「維持父母與子女正面關係」的重要性。	2.78	.43	2.57
	4.提供社區內有關家庭支援服務的活動及資源。	2.21	.74	1.80
	5.提供所有家庭有關親職教養的觀念，而非只提供給參與家長聚會的人士。	2.41	.67	1.68
	6.安排「支持及尊重家庭責任」的措施，並認同在多元社區文化及宗教下，不同的家長傳統觀念及生活習慣。	2.20	.80	1.43
	7.設立家長資源中心，以支持家長培訓、提供資源及其他服務。	1.61	1.02	1.57
	8.鼓勵教師認可「家庭是撫育兒童成長的首要角色」的觀念。	2.65	.58	2.43
輔 幼 學 習	9.通知家長有關學校對每位學生的期望。	2.65	.55	2.12
	10.為家長提供有關如何在家輔助子女學習、適當協助子女、督促家庭作業及向教師反映意見的資料。	2.61	.57	2.28
	11.定期安排互動性質的功課，要求學生與父母討論及交流課堂學習的經驗。	2.06	.79	1.63
	12.贊助舉辦工作坊或搜集資料，並在有需要時提供支援，協助家長了解如何改善子女學習技巧，以滿足課堂要求及在成績考核過程中有良好表現。	2.13	.75	1.99
	13.讓家長參與為子女訂定全年目標及安排升學就業計畫，以家長為全面夥伴，並鼓勵每個學生發展本身的教育計畫。	1.86	.84	1.85
	14.為教職員提供「如何推動家長融入子女教育」的經驗。	2.17	.75	1.88



家 校 溝 通	15.利用不同溝通工具，加強家庭與學校的雙向接觸。	2.68	.53	2.50
	16.在家長與教師間建立夥伴關係，如分享學生的能力及學習意向等資料。	2.57	.58	2.22
	17.清楚提供家長有關學校對學科要求、學校活動、學生服務等資料。	2.61	.57	2.41
	18.提供家長有關學生學習進度及成績單，必要時並提供支援服務。	2.69	.56	2.05
	19.公開有關學校改革、政令、紀律細則、考評辦法及辦學目標等資料。	2.57	.65	2.19
	20.每年至少舉辦兩次家長會議，並能顧及家長的工作時間、語言障礙等。	2.83	.43	2.33
	21.鼓勵家長一旦發覺疑慮時，馬上與教師互相聯絡。	2.91	.28	2.67
	22.了解家長對學生作業的意見，並定期檢討。	2.59	.60	2.13
	23.協助新移民家長了解學校情況。	2.21	.82	2.02
	24.就學生的正面行為及成就與家長溝通，而非只限於違規或成績欠佳行為。	2.64	.59	2.36
	25.為家長提供與校長及校內行政人員溝通機會。	2.65	.59	2.12
	26.為家長舉辦與教職員及社區人士溝通的活動。	2.34	.74	1.66
	27.協助教職員發展有效的溝通技巧及重視學校與家庭的雙向溝通。	2.49	.64	2.28



參與義工	28.確保學校的接待及交流過程，能讓家長感到備受重視及歡迎的氣氛。	2.70	.46	2.35
	29.就有關家長的興趣、專長及空閒時間進行調查，以便在學校運作及學科編排上，協調家長資源。	2.15	.79	2.27
	30.確保未能在校內參與義工的家長，在家中或工作場所仍有其他參與途徑的選擇機會。	1.97	.81	1.67
	31.組織一套家長培訓策略，並就參與義工程序及學校規章，向家長提供足夠資訊及訓練。	1.84	.95	1.26
	32.發展一套聯絡系統，以便所有家長互相溝通協助。	2.06	.95	1.09
	33.為一些因照顧幼兒、交通不便、工作條件及其他理由而缺乏時間及資源的家長，設計參與義工方案。	1.58	1.01	1.26
	34.對家長參與活動表示謝意，並重視不同類型家長的貢獻。	2.75	.45	1.40
	35.培訓及協助教職員建立家長參與的氣氛，並善用家長義工的資源。	2.49	.74	2.32
	36.確保義工是有意義的、且奠基於家長的個人興趣及能力之上。	2.49	.76	2.05
社區協作	37.發放有關文化、康樂、學術、醫療、社會及其他資源的資料，以供家長使用。	2.23	.77	1.50
	38.與商界及服務團體發展夥伴關係，以促進學生學習及為學校和家庭提供協助。	2.00	.86	1.54
	39.鼓勵企業界採用及支持員工參與子女教育的政策及措施。	1.78	.93	1.21
	40.鼓勵並培養學生參與社區服務的意願與能力。	2.35	.74	2.11
	41.鼓勵社區人士參與學校義工計畫。	2.33	.81	1.36
	42.向社區發放有關學校計畫及其成效的資料。	2.18	.77	1.60
	43.與社區組織協作，提供家庭支援服務及成人學習機會，使家長能全面地參與支持教育的活動。	2.19	.82	1.60
	44.通知教職員社區內可供運用的資源及善用有關資源的方法。	2.36	.73	1.86



從上列表格對照之下，我國校長在家長參與的各項指標上之主觀評價，均較香港地區為高。惟應加以強調的是，此乃僅代表校長的主觀認定，並不具客觀性。而且亦僅就整體作比較，個別學校間之差異亦未深究。

其次，為了解家長參與和學生學業成就的相關性，筆者另參考相關研究（Lee & Bowen, 2006; 李文益、黃毅志，2004）建立

研究架構及編定問卷，並採分層隨機叢集抽樣，抽取臺灣家長樣本（N=1019）進行分析。以「參與校務」、「與子討論」、「協助作業」、及「安排時間」為家長參與的參考指標，採四點量表（經常、有時、很少、沒有，並分別以3、2、1、0計分），研究架構圖如下所示：

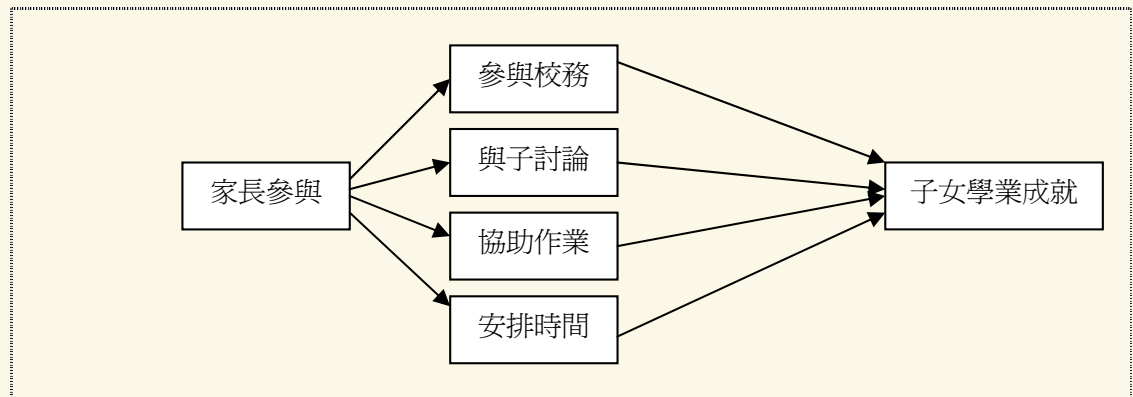


圖1 家長參與對子女學業成就之研究架構圖

問卷內涵及描述性統計之內容列表如次：

表3 家長參與學校教育之內容敘述統計表

	家長參與學校教育之指標	平均數	標準差
參與校務	我會參與學校舉辦的家庭新知與親職講座。	1.89	.89
	我會就學校教育與學生學業成就，與學校溝通並有效聯繫。	1.97	.80
	我會為學校教育與相關活動募集資金並義務協助。	1.28	.91
	我會為學校提供資訊和建議，以輔導學生完成家庭作業及其他學習活動。	1.46	.94
	我會代表其他家庭共同參與校務決策，以支持學校教育目標的達成。	1.08	.97
	我會在社區範圍內整合資源，以支持並強化家庭、學校及社區間的聯繫網絡。	1.10	.94



與子討論	我會與孩子共同討論他在學校中的學習進步情形。	2.58	.63
	我會與孩子共同討論在學校中所發生的點點滴滴。	2.59	.64
	我會與孩子共同討論在媒體或電視新聞中所發生的事情。	2.33	.74
	我會鼓勵孩子在學校中要表現良好。	2.77	.51
	我會獎勵孩子，當他（她）在學校的學業表現獲得肯定時。	2.63	.59
協助作業	我會與孩子共同討論家庭作業。	2.47	.71
	我會檢核孩子是否完成家庭作業。	2.61	.69
	我會為孩子的家庭作業提供必要的協助。	2.55	.68
安排時間	我會限制孩子看電視的時間，	2.45	.74
	我會限制孩子放學後在學校的逗留時間。	2.44	.90
	我會安排孩子閱讀家庭作業以外的有益書籍。	2.26	.75

從上開統計表可看出除參與校務一類之平均數均在2以下外，其餘三類之平均數均在2以上，顯見家長參與各項校務上仍屬相對偏低情形，但各類教育人員已對其他三類

已有所體認與實踐。

統計結果分析如下：首先，從相關係數矩陣中可看出，四個自變項與依變項間的相關均達顯著性水準（ $P < .01$ ）。

表4 四個自變項與依變項（學業成績）間之相關矩陣分析表



其次，由模式摘要表可看出，本研究之基本假設。殘差值 (DW=1.670) 並未違反自我相關之

模式摘要

模式	R	R 平方	調整後的 R 平方	估計的標準誤	Durbin-Watson 檢定
1	.319 ^a	.102	.098	3.8847	1.670

a. 預測變數：(常數), 安排時間, 參與校務, 與子討論, 協助作業
b. 依變數：學業成績

其三，由變異數分析可看出整個迴歸模型已達顯著水準，即自變項與依變項間的相關已達顯著水準。

變異數分析

模式		平方和	自由度	平均平方和	F 檢定	顯著性
1	迴歸	1735.459	4	433.865	28.750	.000
	殘差	15302.400	1014	15.091		
	總和	17037.859	1018			

a. 預測變數：(常數), 安排時間, 參與校務, 與子討論, 協助作業
b. 依變數：學業成績

其四，由模式係數表可看出，四個自變項的相對重要性依序是：協助作業、安排時間、與子討論、及參與校務。從t值表可看出「參與校務」與學生學業成就的迴歸係數並未達顯著水準。

係數

模式		未標準化係數		標準化係數	t	顯著性	迴歸係數 B 的 95% 信賴區間		共線性統計量	
		B 之估計值	標準誤	Beta 分配			下限	上限	允差	VIF
1	(常數)	14.329	.674		21.244	.000	13.005	15.652		
	參與校務	1.868E-02	.032	.018	.583	.560	-.044	.082	.881	1.135
	與子討論	.163	.068	.097	2.404	.016	.030	.295	.538	1.857
	協助作業	.333	.092	.150	3.615	.000	.152	.514	.517	1.935
	安排時間	.259	.081	.120	3.194	.001	.100	.418	.626	1.598

a. 依變數：學業成績



綜上所述，本研究的發現成果雖有若干啟示，但亦有其侷限性。在啟示方面，本研究先就臺灣目前家校合作現況作概況調查，以作一綜合性的概覽，研究發現，各類教育人員對家長參與已有相當程度的體認與實踐，且學校校長在主觀認定上較香港地區家長參與之辦理情形較佳。再者，以四個因素對學生學業成就作迴歸分析，顯示四因素均對依變項有顯著相關，雖然其中「參與校務」較不具顯著性，但其中尚有可斟酌者。蓋參與校務可提供親師更多接觸，進而讓師生關係更深入瞭解而和諧相處，且教師可知悉學生背景，亦有助於形成適當教育期望，進而影響學生的自我認同和學業成就。故此四層面之因素在實務上乃是息息相關，亦即在參與校務過程中，更能了解教育脈絡，進而與子女討論課業更能了無窒礙，且協助作業過程中亦能更加順遂，在安排子女的課餘時間上亦能更趨合理而可行。至於其他三個因素則可供家庭及學校相關人士了解，並進而為學生學業水準的提升採取適當行動。在侷限性方面，蓋學業成就之影響因素複雜，家長參與僅屬其中的一環，故尚待結合其他因素作更深入而整合性的研究。

四、結語

學生學業成就的影響因素頗為複雜，從家長參與的視野給予我們另一觀察角度了解學校教育的改進途徑。美國社會學家柯爾曼

即就其研究成果提供以下有關家校合作的策略，他認為在提振學校績效考量下，教師有必要體認並實踐下列事務：（一）意識到家長在教學參與方面的效果取決於教師的邀請；（二）向家長說明他們在合作方面的權利義務，從而使家校合作合法化；（三）透過安排各種家長與教師的談話，並提供相關課程訓練，以促進合作；（四）辦理親子能共同參與的活動，鼓勵合作，教師並應成為二者之間的橋樑溝通角色；（五）及時並適切地提供家長有關學生學業表現資訊，以證實合作的成果。

學校、家庭和學生均屬社區的一部分，此外，社區還包括商業組織、鄰里關係、各類團體、和重要人士。社區的相關法令、資源、服務和活動，可使家庭、學校和社區團結凝聚，亦可使之分崩離析，故有必要使學校與社區密切合作，以協助學生成長。臺灣社會目前面臨著少子化、老齡化、和多元化的特徵，生育率遽減、老年人口的增加、新住民的多元文化問題均對目前教育產生重大的影響，這些未來即將面臨的問題，亦預告著未來家校合作的迫切性，唯有透過親師溝通合作，才可能弭平學校與家庭之間的文化鴻溝，進而提升辦學成效，並落實教育機會均等的社會正義理想目標，故臺灣在目前倡導教師專業自主與校本管理的精神下，各校似可依實際需要發展自己的家校合作特色，如此一來，學校可藉以擴充教育資源，並奉獻所長為社區文化發展奠定良好基礎。

參考文獻

- 何瑞珠（1999）。家長參與子女教育：文化資本與社會資本的闡釋。教育學報：27（1）。
- 何瑞珠（2002）。家庭學校與社區協作：從理念研究到實踐。香港：中文大學出版社。
- 李文益（2003）。文化資本、社會資本與學業成績、成就抱負：台東師院學生的貫時性因果分析，台東師院教研所碩士論文
- 李文益、黃毅志（2004）。文化資本、社會資本與學生成就的關聯性之研究—以台東師院為例，



- 台東大學教育學報15卷2期。
- 教育部（2006）。國民教育階段家長參與學校教育事務辦法。（<http://law.moj.gov.tw/Scripts/NewsDetail.asp?no=1 H0070029>）
- Ballantine, J. H. (1999) Getting involved in our children's education. *Childhood Education*, 75, 3, 170-1.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94,95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S., Schneider, B., Plank, S., Schiller, K. S., Shouse, R., Wang, H.,& Lee, S. A.(1997). *Redesigning American education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Dauber, S.L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Epstein, J.L.(1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel(Eds.), *Social intervention: Potential and constraints*. New York: DeGruyter.
- Epstein, J.L.(2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview press.
- Karther, D. E. and Lowden, F. Y.(1997) Fostering effective parent involvement. *Contemporary Education*, 69, 1, 41-4.
- Lee, J-S., Bowen, N. K..(2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*. Washington: Summer 2006. Vol. 43, Iss. 2; pg. 193, 23 pgs.
- Schneider, B., & Coleman, J. S.(Eds., 1993). *Parents, their children, and schools*, Boulder, CO: Westview Press.
- Sussell, A., Carr, S. and Hartman, A. (1996). Families R Us: Building a parent/School partnership. *Teaching Exceptional Children*, 28(4), 53-7.
- Thomas, C. Y. (1996). "Capital Markets, Financial Markets and Social Capital," *Social and Economic Studies*, 45: 1-23.
- Yan, W. & Lin, Q.(2005). Parent involvement and mathematics achievement: contrast across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research*. Bloomington: nov/dec. 99,iss.2., p116-29.



教育與發展





高中職社區化實施成效與展望

陳清溪／國立教育研究院籌備處主任秘書

一、問題之背景

(一) 推動高中職社區化的沿革

我國後期中等教育由於長期以來，普通教育及技職教育互不交流且過早分化，加以課程缺乏選課空間，不但難以提供學生適性成長與多元學習的環境，亦無法激發學生創新思考的能力；其次，由於各高中職校地理分布不平均，教育資源重疊或不足情形嚴重，使得學校教育與鄰近社區之需求無法配合，學生常需跨區就讀，耗損時間精力，增加社會成本。此外，公立與私立、城市與鄉村間的高中職教育品質及資源的落差，使得學生競相爭取升讀少數熱門學校，造成教育價值觀的窄化，這些均是由來已久，亟待正視處理的重要問題。我國憲法第163條明確宣示：「國家應注重各地區教育之均衡發展」，教育基本法第8條亦強調：「學校應在各級政府依法監督下，配合社區發展需要，提供良好學習環境。」而行政院教育改革審議委員會所提出的「教育改革總諮議報告書」，對於高級中等教育改革亦建議：「營造學校成為學習社區」，並「讓社區居民能加入社區教育活動的決策制定過程」。基於此，教育部於民國89年3月提出「高中職社區化實施計畫草案」，經行政院函復：「將該計畫整合於『教育改革行動方案』，可進行小規模實驗性推動，將來視情形再議。」教育部依前揭意見加以研議後，將高中職社區化之推動分為準備期與中程計畫兩階段進行。準備期自90學年度起，共計2年，其推動重點為：規劃適性學習社區藍圖、試驗課程區域合作與社區資源整合、實證研究不同類型適性學

習社區推動模式，並檢視評析配套措施。教育部自92學年度起至97學年度止，推動6年中程計畫，從引導形成適性學習社區、提昇社區高中職教育品質、推動社區均衡化與均質化、到強化學校與社區的互動關係，訂定各項具體績效衡量指標，使社區內高中職校均能發展特色，提升學校競爭力，並鼓勵開放學校教育予社區，使學校教育深植於社區中，帶動社區共同關注及投入學校教育，最後營造社區成為一個終身學習的環境（教育部，2006）。

高中職社區化是考量學生就學的便利性、需求性、地緣性及生活圈的合適性，規劃建構「適性學習社區」。社區內提供普通教育、技職教育、資賦優異教育、身心障礙教育等四類學習課程，讓學生可以依照基本學力測驗成績，考量性向、興趣、能力及需求，選擇適合自己、離家較近的高中職學校或類科就讀。95年度全國共有45個適性學習社區，484所高中職校參與，其中全國的公立高中職校已經全部參加。各社區的教育資源逐步配合當地學生的教育需求，逐漸達成建構適性學習社區之目標。此外，學生的就近入學率也逐漸成長。95年度教育部委託育達商業技術學院進行高中職社區化民意調查，其中逾75%的教師、家長及學生滿意當前推行之高中職社區化政策。逾80%的教師、家長及學生接受高中職社區化政策所強調的鼓勵學生就近及適性（依性向、能力及興趣選擇學校就讀）入學理念（教育部，2007）。

(二) 推動高中職社區化的理念

推動高中職社區化的二大理念是教育機會均衡化、教育資源均質化，分別說明如下：



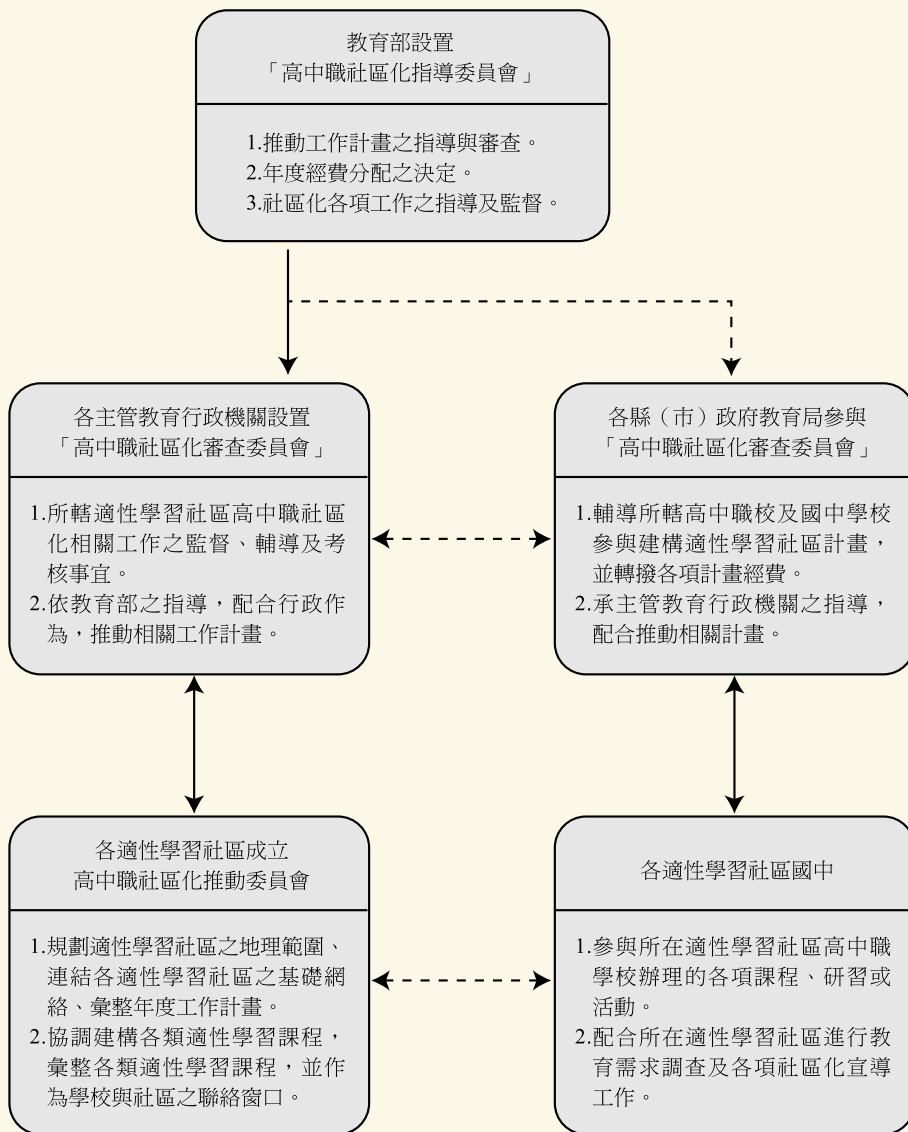
1. 教育機會均衡化

教育機會均衡化的主要目標，在於促使各適性學習社區內高中職校所提供之招生名額，符合國中畢業學生就近入學之需求，並進一步提供適性學習社區內國中畢業生，有充分之適性學習及供需均衡的教育機會。

2. 教育資源均質化

教育資源均質化的主要目標，在於提供學生適性發展及優質、永續的學習環境，各高中職進行校內總體教育環境的改善，並以建構高中職校資源整合的合作機制，來提升整體的教育品質，同時也強化各適性學習社區之特色，期使各高中職學校設備、師資與課程等教育資源能達到均質之水準。

(三) 高中職社區化推動架構及分工





二、實施成效

本文之撰寫主要是將國內有關高中職社區化相關議題研究之文獻及官方資料，加以歸納、分析，發現實施的成效、問題，作為96-97學年度推動高中職社區化之參考，根據文獻分析結果，可以歸納為下列幾個部分（教育部，2005；周燦德，2003；陳盛賢，2005；趙志揚、楊寶琴、廖錦文、陳香燕，2006；田振榮、宋修德、陳信正、牛涵釗、杜肇申，2006；陳清楨、李靜儀、柯明家、賴秀芳，2006；李聖鐸，2006；教育部，2007）：

高中職社區化經過五年多的努力，成果已見彰顯，茲分別說明如下：

（一）適性學習之成效

高中職學校以學生學習需求為核心，建構普通、技職、資賦優異及身心障礙等四類適性學習課程及輔導網絡，同時與社區其他教育機構建立橫向及垂直之互動機制，以充

分整合教育資源，提升學生適性且就近入學的機制。可由高一學生就近入學率逐年提升、高中職學生休學、輔導轉學人數逐年降低、以及高中職畢業生未升學未就業人數逐年減少，可見高中職社區化推動適性學習的成效。

1. 高一學生就近入學率

91學年度高一學生就近入學率為51.82%；至92學年度成長為55.75%，而在93學年度及94學年度較前兩學年均微幅提升為57.89%及57.80%。（圖1）

2. 高中職學生休學、輔導轉學人數

94學年度之高中職學校學生休學及輔導轉學人數，較91學年度減少13,752人，降幅高達49.49%。（圖2）

3. 高中職應屆畢業生未升學未就業人數（圖3）

94學年度之高中職學校應屆畢業生未升學未就業人數，較91學年度減少24,164人，降幅高達55.07%。

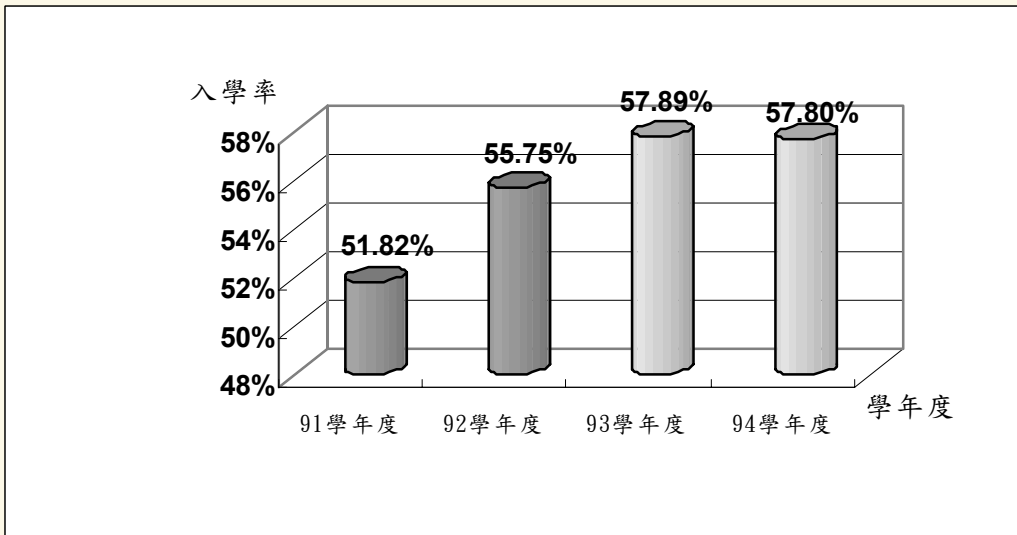


圖1

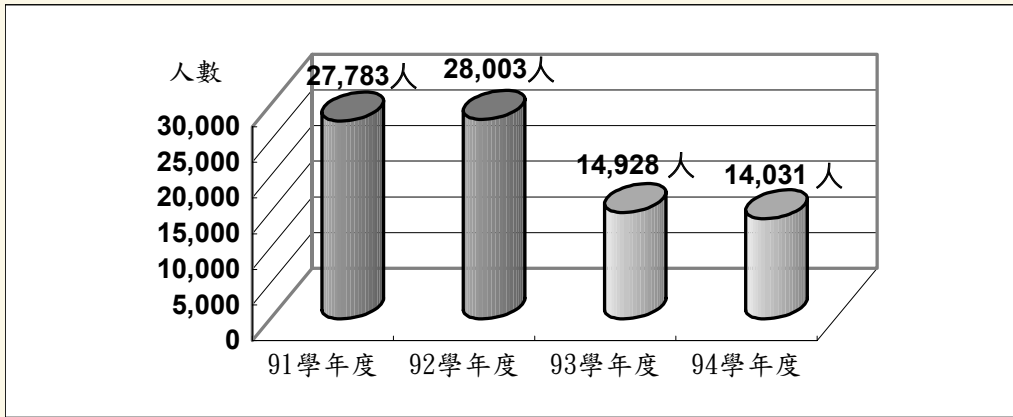


圖2

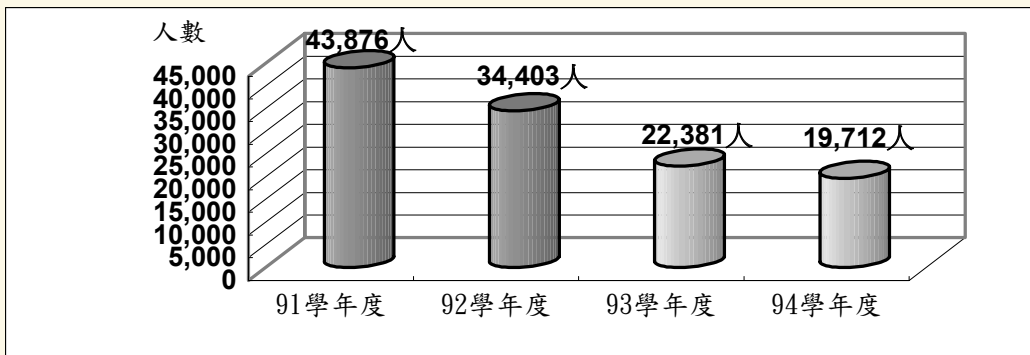


圖3

4.落實「照顧弱勢、區域平衡」理念之成效

96學年度「邁向頂尖大學聯盟」國立臺灣大學等校試辦「繁星計畫」招生，這項計畫以外加名額方式，推動偏遠地區學校具潛力的786名優秀高中學生，進入12所研究型大學就讀，以落實「照顧弱勢、區域平衡」的理念，進而促進學生適性發展的目的。

另外，96學年度由國立臺灣科技大學、

國立臺北科技大學、國立雲林科技大學及國立高雄應用科技大學等4校，以各校提供外加1班50名額方式，來保障高職學校每校推薦1名學生就讀國立科技大學之「繁星計畫」，及4校各外加1班40名名額方式，讓具備技藝能優良條件之高職學生能繼續升學「高職不分系菁英班」，以彰顯高職辦學特色，就學社區化及適性發展。



技職校院	繁星計畫招生名額	高職不分系菁英班招生名額
臺灣科技大學	50	40
臺北科技大學	50	40
雲林科技大學	50	40
高雄應用科技大學	50	40
合計	200	160

（二）資源共享之成效

高中職學校近年來已建構學校與他校及社區間的互動機制，以學校間開設跨校選修課程供他校學生選修為例，95年度教師跨校開課科目數共332科；學生跨校選課數達559科，而參加人數有5,129人。其他另有推動線上學習、教師相互支援、教學資源中心建置、共同舉辦招生宣導及教師研習等活動。高中職學校間跨領域的資源共享，不僅可以讓高中學生藉由跨校選課學習到網頁設計及電腦硬體修護等高職課程；而高職學生則可學到生活法語或日文進階等高中課程。學校間的合作與資源共享，不僅可滿足社區內學生的教育需求，亦可讓學生達到適性學習與發展的目標。目前各高中職學校為了使國中生了解升學進路，均主動支援國中各種教學活動之辦理，以強化高中職與國中之夥伴關係，而社區內的國中畢業生，亦可擁有適性學習社區內之高中職學校提供申請入學名額的升學機會，能就近升學到社區內適合自己性向的高中職校就讀。

為強化高職（含綜高）與技專校院的互動與夥伴關係，建立學校間垂直合作的基礎，高中職社區化積極推動技專校院與高職

（含綜高）建立策略聯盟試辦計畫，推動教學、研究、設備資源共享、行政支援與協助等合作模式，讓教育資源作充分的運用及整合，學生能就近就讀技專校院，並於學習上能達成無縫銜接，體現適性發展的教育理想。參加策略聯盟的高中職學生可以到策略聯盟的大專校院預修課程或參與專題研究，提供學生生涯試探的機會，學生於預修課程取得學分後，可作為高職（含綜高）之畢業學分並由各技專校院發給學分證明，在進入技專校院就讀後，更能獲得學分之抵免。教育部於95年度所推動的策略聯盟試辦計畫中，全國計有5個區域，11所技專校院與74所高中職校組成策略聯盟。96年度教育部將再擴大規劃為全國6個區域辦理，以應學生學習生涯發展之需要。學生升學進入高中職後亦可參加由高職學校、技專校院及合作廠商共同辦理的「產學攜手計畫」，從學程彈性與互通化，以及協調廠商提供學生就學期間津貼補助措施，不但照顧家庭經濟弱勢學生升學與就業意願，解決業界人力短缺問題，亦可配合技專校院發展系科本位課程規劃，因應社區發展與需求的特色，共創學生、學校及業界三贏的新局面。



區域	技專校院	高職(含綜高)學校
北區	2	17
中區	3	18
東區	2	19
嘉南區	2	10
高屏區	2	10
合計	11	74

(三) 特色發展之成效

依人文地理、學術環境及產業特色，進行適性學習社區整體特色發展之評估與規劃，並提出特色發展重點與計畫，以作為推動社區特色發展之依據。高中職校正透過適性課程的改進、輔導網絡的整合及加強校際

合作等方法，積極發展社區特色。95年度教育部也透過補助24件社區發展特色專案計畫，補助辦理課程教材研發、創意教學、網際網路學習及適性輔導機制等項目，95年度特色專案計畫，如下表所示。

辦理社區	計畫名稱	主辦學校	主管機關
北市北區	陽明山溫泉區教學暨數位教材資源中心計畫	中正高中	臺北市政府教育局
北市東區	臺北市商業職業學校電子商務實驗室課程發展計畫	松山家商	
北市南區	臺北市職校課程資源中心建置計畫	木柵高工	
高市中區	高雄市整合型教學資源中心實施計畫	高雄高工	高雄市政府教育局
高市南區	高雄市高中職社區化網路課程發展實施計畫	中正高工	
高市南區	高雄市適性學習社區休退轉學機制暨諮商輔導整合計畫	瑞祥高中	
高市中區	高雄市高中職外語學習環境建置計畫	中正高中	



辦理社區	計畫名稱	主辦學校	主管機關
宜蘭區	數位化教師研習·議題發展資訊平台整合計畫	羅東高商	教育部中部辦公室
桃一區	資訊融入創意數位教學計畫	中壢高中	
桃三區	自然領域能源發展專案計畫	楊梅高中	
桃三區	茶香滿桃園文化產業教學特色專案	永平工商	
新竹市區	英文創意教學	新竹科學實中	
新竹市區	玻璃工藝教學特色發展補助申請計畫	香山高中	
苗栗區	社區學生重修補e-learning平台建置計畫	苗栗高商	
中三區	多媒體輔助教學資源中心計畫	僑泰高中	
中三區	休輔轉學資料庫及適性輔導轉學計畫	霧峰農工	
彰南區	自然領域教學資源中心設置計畫	員林農工	
雲二區	適性課程創意·自發·互動教學開發計畫	虎尾高中	
岡山區	生態溼地環境永續發展教育中心計畫	岡山農工	
岡山區	奈米科技應用教學中心建置	路竹中學	
屏東區	社區文化創意產業數位學習園區之建置	內埔農工	
屏東區	數位教學資源暨館際合作聯盟機制之建置	屏東高工	
屏東區	屏東區咖啡文化推廣計畫	佳冬高農	
臺東區	後山傳承-原住民文化藝術產官學合一深耕計畫	公東高工	

三、建議與展望

高中職社區化推動五年多來，難免會有一些問題，教育部亦積極提出改進之道，分別完成94學年度高中職社區化合作計畫撰寫標準作業流程及依聚焦簡化原則修訂完成45條諮詢輔導指標，並每年辦理高中職社區化之成效評估及民意調查，俾了解各適性學習社區辦理情形。高中職社區化諮詢輔導委員對於95年高中職社區化計畫書各校撰寫之內

容亦多抱持正面與肯定的看法。可見高中職社區化所遭遇的問題已逐漸改善中，學校亦同步成長中。綜合上述研究結果及學者對高中職社區化研究之建議，提出下列建議供主管教育行政機關及學校參考（國立彰化師範大學，2006；曹學仁、江惠真，2006；趙志揚、陳清檳、楊寶琴、鍾克修，2006；廖錦文、張瀧升，2006；湯誌龍、王貞雅，2006；楊慕慈，2006；江惠真，2006；徐國樹、徐惠珠，2006；賴嘉誼、粘淑梨，2006；張銘



華，2004；徐明珠，2002；陳清誥、陳信正，2006）。

（一）建議

1. 對主管教育行政機關之建議

- （1）依據高中職社區化成效評估報告，繼續追蹤了解就近入學率低的社區，學生嚴重外流之原因。對於適性學習社區資源不足或地理範圍不適當者應檢討修正。
- （2）宣導活動應由教育部統一規劃，和各適性學習社區之召集學校、核心學校、參與學校之上下通力合作，全力以赴。
- （3）建立高中職新課程、教學、教材，水平及垂直之交流平台。辦理新課程教材合作研發與教師研習並加強學生生涯輔導。
- （4）建立學生休學與輔導轉學之追蹤輔導平台。多數適性學習社區提出學生跨區休學或轉學後，便難以再追蹤輔導，也由於部分適性學習社區僅在學校內部輔導學生，無法進行社區合作輔導。建議建置一個輔導資源平台，使全國各校能從追蹤輔導平台上清楚了解學生過去的狀況，以提供適性的輔導與照顧。
- （5）繼續提供教育資源欠缺及位置偏遠績優學生每人每學期一萬元之獎學金，有助於高中職社區化的推動。
- （6）教師研習經費補助以合作計畫或開發教材計畫為原則。

2. 對學校之建議

- （1）強調社區合作機制，建立校際分工合作，並加強與國中垂直合作及與大專校院之垂直資源整合。
- （2）適性學習社區可試辦合聘教師，以解決教師非專長授課之問題。
- （3）合作開課成效不彰之社區，以網路開課代替合作開課。

（4）全面進行適性學習社區之課程合作資源需求評估：課程合作的主要對象應是學生，為能真正符合適性學習的精神，各合作學校應對學生做好事前課程需求調查評估，擴大學生選修規模與彈性。充分提供設備、師資等資源，擴大辦理課程區域合作項目，增加選修時段及選修科目，使資源運用產生最大效益，以達到課程區域合作目標要旨。

（5）各適性學習社區訂定共同行事曆，以增進計畫執行的成效。

（6）適性學習社區內因經濟、文化及社會不利等因素而導致學習成就低落的學生，建議如同德國推動之BVJ、EIBE、KONEKT等計畫，持續推動國中技藝學程或高職實用技能班，同時培養其基本讀寫能力，以建立其自信心及培養基本生活知能，減少中輟生比率，結合學習檔案與多元評量理念，肯定學生學習成就，建構適性輔導網絡。

（7）鼓勵社區彼此間進行跨社區辦理，以資源共享、互補、整合之觀點，研提整合型特色發展之計畫。特色專案應配合當前教育施政主軸、高中職社區化亟待解決問題、計畫成果能廣被應用及具創新性等為考量。

（8）學校應整合校內各處室資源全力投入，並以社區內學校整體合作為思維，推動社區具創造力特色之永續發展。

（二）展望

1. 落實高中職社區化計畫目標，奠定十二年國民基本教育之基礎

高中職社區化的目標是就近入學、適性學習。高中職社區化計畫的就近入學及45個適性學習社區可以說是為十二年國民基本教育做準備。因此高中職社區化計畫在97學年度結束後，可考慮於98學年度推動十二年國民基本教育。讓高中職社區化的適性學習社



區與十二年國教的學區整合成一個概念，以利政策倡導與執行，並發展「區域學區」概念，以符合社會現實，高職轉型為具競爭力的特色學校，也讓私立學校與社區學校成為夥伴關係，才能讓「適性學習社區」成為推動十二年國民基本教育的堅實基礎。

2. 改進升學制度，以落實高中職社區化就近入學之目標

為推動公立大專院校提供適當比例新生入學保障名額予全國各適性學習社區，修正大學多元入學方案、技專院校多元入學方案，以吸引學生就讀社區內高中職、五專；為讓社區內國中生就讀社區內高中職、五專，修正高中職及五專多元入學方案，訂定國中學生申請就讀適性學習社區學校優待辦法，並提供社區生就讀社區之高中職、五專的保障名額，以利高中職社區化之推展。

3. 擴大辦理大學繁星計畫及高職不分系菁英班計畫

96學年度16所國立大學試辦「繁星計畫」及高職不分系菁英班招生，合計有1,146個名額，提供給偏遠地區學校優秀高中職學生入學，對落實「照顧弱勢、區域平衡」理念，進而促進學生適性發展有很大的助益，希望未來能繼續擴大招生名額。

4. 彈性調整社區內高中、高職、綜合高中及完全中學招生容量，以利學生適性發展

高中職社區化政策受到教師與家長的頗高支持，值得教育部繼續推動。因此，鼓勵高職轉型為綜合高中，並鼓勵全校辦理；而完全中學的成立與直升，都有學校社區化及就近入學之目的，又是實現區域高中與達成社區中學的理想，當社區中擁有普通高中、綜合高中、高職、完全中學時，將可滿足學生的就學需求，各類型學校之招生容量，可依各區國三學生意願、世界教育潮流及國家發展之需要，彈性調整，如果又能整合社區內課程、師資、設備等資源，以符應高中職社區化精神，落實選課機制，讓學生適性學習，一定可以發揮每個學生的潛能。

5. 均衡城鄉及公私立學校資源之差距

高中職社區化是整體教改的一環，除了解決後期中等教育的困境外，長期應該追求中等教育的卓越，而均衡城鄉教育、公私立學校資源之差距，發展各校的特色，讓每個學校都是優質的學校，學生自然就願意留在社區就讀，高中職社區化的目標才能達成。

本研究由陳怡婷助理協助：資料收集、會議記錄、經費核銷…等行政工作，使研究工作得以順利進行，特此致謝。

參考文獻

- 田振榮、宋修德、陳信正、牛涵釗、杜肇申（2006）。高中職社區化93學年度成效評估。教育部編，2006全國高中職社區化研討會論文集（頁73-82）。台北市：編者。
- 田振榮等（2004）。九十二學年度高中職社區化督導及相關推動工作計畫結案報告。教育部委託專案報告。台北市：國立台灣師範大學。
- 江惠真（2006）。從政策到執行。教育部編，2006全國高中職社區化研討會論文集（頁125-136）。台北市：編者。
- 周燦德（2003）。高中職社區化的政策意涵與推動策略 專訪教育部技術及職業教育司周燦德司長。教育研究，107，5-11。
- 徐國樹、徐惠珠（2006）。淺談高中職社區化與十二年國教。在教育部編，2006全國高中職社區化研討會論文集（頁137-142）。台北市：編者。
- 國立彰化師範大學（2006）。九十四學年度高中職社區化推動方案—諮詢輔導團之規劃與運作案



簡報。國立彰化師範大學高中職社區化諮詢輔導小組。

教育部（2004）。九十二年高中職社區化推展成效。引自<http://epaper.edu.tw/016/number.htm>。

教育部（2006）。「高中職社區化-建構適性學習社區」專案摘要。台北：教育部，未出版。

教育部（2007）。96年高中職社區化宣導手冊文稿草案96.01.09電子檔。

曹學仁、江惠真（2006）。他山之石可以攻錯-由荷、德、奧三國教育政策反觀我國高中職社區化教育政策之推動。教育部編，2006全國高中職社區化研討會論文集（頁15-27）。台北市：編者。

陳清楨、李靜儀、柯明家、賴秀芳（2006）。高中職適性學習社區化實施問題與改善之探討。教育部編，2006全國高中職社區化研討會論文集（頁183-192）。台北市：編者。

陳盛賢（2005）。高中職社區化「適性學習社區」的未來發展方向。商業職業教育，97，35-40。

湯誌龍、王貞雅（2006）。高中職社區化南區教育需求評估調查研究。教育部編，2006全國高中職社區化研討會論文集（頁83-91）。台北市：編者。

楊慕慈（2006）。94學年度高中職社區化民意調查暨成效評估之初探。教育部編，2006全國高中職社區化研討會論文集（頁105-114）。台北市：編者。

廖錦文、張瀧升（2006）。高中職社區化諮詢輔導實施歷程之探究。教育部編，2006全國高中職社區化研討會論文集（頁63-71）。台北市：編者。

趙志揚、陳清楨、楊寶琴、鍾克修（2006）。台灣省中區高中職校一年級學生就讀適性學習社區現況及未來進路意願之調查研究。教育部編，2006全國高中職社區化研討會論文集（頁51-61）。台北市：編者。

趙志揚、楊寶琴、廖錦文、陳香燕（2006）。九十五年度高中職社區化諮詢輔導結果之探討。教育部編，2006全國高中職社區化研討會論文集（頁1-14）。台北市：編者。

賴嘉誼、粘淑梨（2006）。高中職社區化奠基，十二年國教向前走。教育部編，2006全國高中職社區化研討會論文集（頁237-244）。台北市：編者。

李聖鐸（2006）。高中職社區化-適性學習社區劃分合理性之探討。國立政治大學社會學研究所碩士論文，未出版。台北市：國立政治大學。

張銘華（2004）。高中職社區化政策與實施之研究---以台北區為例。國立政治大學教育學院學校行政碩士班學位論文，未出版。台北市：國立政治大學。

徐明珠（2002）。解開高中職社區化的結。國家政策論壇，2（2），184-188。

陳清誥、陳信正（2006）。高中職社區化93學年度成效評估研究。南港高工學報，24，187-209。



社會領域四年級十三縣市之鄉土補充教材簡介

秦葆琦／國立教育研究院籌備處副研究員

一、緣起

鄉土教育正式出現在我國的課程中者，當推民國83年的課程標準中的「鄉土教學活動」，內涵包括鄉土地理、鄉土歷史、鄉土自然、鄉土藝術和鄉土語言等五大類（教育部，民83）。期能透過各縣市的鄉土教材，增進學生對鄉土的認識，培養愛鄉的情操。自民國85年開始，各縣市政府教育局在教育部的經費補助下，針對「鄉土教學活動」的課程標準，編輯了以鄉鎮市區和縣市為範圍的鄉土教材，分別供其縣市內的三、四年級和五、六年級的學生使用。一時之間，鄉土教育受到極大的重視。

然而在九年一貫課程綱要中，國中小課程統整為七大領域，鄉土教育除了語文領域中的閩南語、客語和原住民語有明文標示外，其他都隱含在相關的生活課程以及社會、藝術與人文和自然與生活科技等領域中（教育部，民92），例如九年一貫的生活課程綱要中，就有「1-1-2描述住家與學校附近的環境」及「1-1-3了解住家及學校附近環境的變遷」兩條標示鄉土範圍的能力指標；社會領域課程綱要中，也清楚呈現了鄉土內容的範圍，在第二學習階段，依據能力指標2-2-1和2-2-2，是以居住城鎮（縣市鄉鎮）為範圍；在第三學習階段，依據能力指標2-3-1，是以台灣為主要的範圍。以台灣地區為範圍的教科書，其內容可以各縣市通用，不致產生問題，但是以縣市鄉鎮為範圍的三、四年級各領域的教科書，都是以全台灣地區的學生為其銷售對象，很難完整呈現各縣市和其所屬鄉鎮市區的鄉土內容，使鄉土教育面臨極大的挑戰。若將三年級的教材範圍設定在

「鄉鎮市區」，四年級就可以以「縣市」為範圍。

九年一貫課程實施之後，因國語、數學的教學時數減少，為補足級任導師的任教時數，各校的社會領域大都由級任老師擔任教學。雖然各縣市政府在過去曾編撰豐富之縣市與鄉鎮市區的鄉土教材，但是這些鄉土補充教材如何能更貼近學生學習與教師需求，使是項教材之運用能獲得更大的效果？這是教育部長官非常關心的事（教育部，民95）。然而實際的情況卻是：四年級教師在進行社會領域教學時，對於教科書中的縣市鄉土內容，大都覺得不足，出版社所提供的縣市鄉土資源，也不太充足（秦葆琦，民95），要如何解決四年級社會領域欠缺各縣市鄉土補充教材的困境，以使學生能達成能力指標？顯然是一件迫不及待的事情。

檢視各版本四年級教科書，只有仁林版和南一版分別在「基本架構」和「主題活動設計」中將學生的學習範圍加以說明：

- （一）仁林版：從個人生活圈推至（學校／家庭、社區、家鄉、台灣／中國）全球，呈現基本的宇宙觀，以及概略的學習地圖（許坤富，民94：3）。
- （二）南一版：依據社會領域分短能力指標，小朋友在一、二年級時，對於住家、學校及社區附近現在過去的環境變化（1-1-1、1-1-2）、家族定居與遷徙的經過已有所了解（2-1-2），並能加以描述，因此本冊（第三冊，四上）繼續發展上述概念，以家鄉（鄉鎮或縣



市)為範圍,學習家鄉中有關生活、環境、經濟等人文活動與歷史變遷(王大修,民93:24)。

其他康軒版、翰林版則都沒有針對學習的範圍做明確的敘述。

既然仁林版和南一版是以家鄉(鄉鎮或縣市)為四年級的學習範圍,因此推論依據能力指標,康軒版和仁林版亦以同樣的範圍編輯教科書。但是使用教科書的學生遍及全台灣,他們在教材內容的呈現上,是否能符合這樣的學習範圍呢?

研究者曾針對四年級社會領域教師進行問卷調查(秦葆琦,民95:475-488),結果得知,無論教師們採用什麼版本,各版本所提供的與家鄉有關的鄉土內容和教學資源都是不足的,所以不容易達成與家鄉有關的教學目標和能力指標,教師們雖然可以用各種方式來加以解決,還是非常希望縣市輔導員提供有關的教學資源和教學活動設計、學習單等服務。可見四年級社會領域的課本,具有極大的發展鄉土教材的空間。

研究者乃於94年在國立教育研究院籌備處提出發展縣市鄉土補充教材的研究計畫,原期待能協助二十五個縣市的社會領域輔導員,完成四年級社會領域的鄉土補充教材。但是受限於縣市輔導團員的時間和其他要執行的計畫,只有十三個縣市參與。各縣市發展縣市鄉土教材的工作,從94年3月開始組成各縣市編輯小組後,即由各縣市編輯小組,依序發展家鄉的地理環境、家鄉的歷史發展、家鄉的經濟發展和家鄉的民俗節慶等四個單元的縣市鄉土教材,其中依據版本的不同,上下學期完成的單元略有不同。但都在95學年度時進行四年級一個學年的試教。本文將就這十三個縣市所完成的鄉土補充教材,加以介紹,內容包括:鄉土補充教材的發展方式和鄉土補充教材的呈現方式等兩項。

二、鄉土補充教材發展的方式

縣市鄉土補充教材可以發展出許多不同的架構。這些四年級社會領域有關縣市的鄉土補充教材,發展出來的架構包括三種:一為依據南一、康軒、翰林等三個版本的架構,分別設計;二為打破版本的界線,以研究小組設計的四個單元架構來發展教學設計和鄉土教材;三為以教材內容中有關地理、歷史、經濟和民俗等重要概念,來設計鄉土教材。以下將分別加以說明。

(一) 依據南一、康軒、翰林等三個版本的架構,分別設計

這是工程最浩大的一種架構,不但將南一、康軒、翰林等三個版本(仁林版因採用的學校非常少,較不符經濟效益,故未進行改編)的每一個版本的所有課本、圖片和習作,分別改編為縣市的內容。但是這種方法的缺點是由於各版本間的內容差異性很大,彼此之間可能還無法互通,使工作量無形中大量增加。此外若版本未來進行修訂,則改編教材也要隨之修改,增加改編的負擔。

採用這種架構的有宜蘭縣、嘉義縣、台南市、花蓮縣和金門縣等五個縣市,其中宜蘭縣針對南一、康軒和翰林三個版本,每一個版本都組成一個編輯團隊,進行改編。各版本的編輯團隊如下:南一版由李采蓉老師帶領凱旋國小和同樂國小負責,共有四位教師參與;康軒版由林美芸老師帶領社會領域中心學校利澤國小負責,共有六位教師參與;翰林版則由朱曉光老師帶領北成國小負責,共有六位老師參與,總其事者則為社會領域的專任輔導員薛春華老師。

宜蘭縣能進行如此龐大的教科書改編工程,主要原因是宜蘭縣的社會領域輔導團,過去曾發展過十二個鄉鎮市的鄉土數位教材,因此大部分的投影片資料已經過整理,只要依據各版本的內容,加以選擇使用即



可，不需要從頭開始蒐集資料。

至於其他四個縣市則只針對一個版本進行改編，嘉義縣和花蓮縣針對南一版，由四位輔導員分別負責四個單元，台南市針對翰林版進行改編，金門縣則針對康軒版進行改編。

（二）打破版本的界線，以研究小組設計的四個單元架構來發展

考慮到依據不同版本分別改編鄉土教材，需要龐大的人力和時間，非各縣市社會領域輔導團所能負荷，研究小組依據第二學習階段的能力指標，設計了四個單元，分別是：家鄉的地理環境、家鄉的歷史發展、家鄉的經濟發展和家鄉的民俗節慶。

採用這種架構最主要的好處是可以打破版本的限制，只設計出一套鄉土教材，讓每一個版本都可以使用；但是缺點是這樣的架構，和各版本的教科書無法密切配合，使用的老師還需要再經過一番轉化，可能降低使用的意願。此外，也有少數老師質疑：各縣市的鄉土資料可能有差異存在，使用同樣的架構，會不會讓各縣市的老師受到限制、而無法呈現出自己縣市的特色？這就要靠參與發展的老師以靈活的方式來解套了。

採用這個模式進行鄉土教材發展的縣市包括高雄市、新竹市、桃園縣、雲林縣、嘉義市、台南縣等六個縣市。

（三）以教材內容中有關地理、歷史、經濟和民俗等重要概念，來設計鄉土教材

採用這一種方式，即以補充教材的方式來進行，針對縣市中有關地理、歷史、經濟和民俗等的重要概念，只設計一套一套的投影片，而非完整的單元，使這些概念式的投影片，可以供不同的版本使用。這是一種綜合上兩種方式的做法，一方面可以節省人力和時間，一方面也可以讓老師彈性使用。

採用這個模式進行鄉土教材發展的縣市包括台北市、台北縣等兩個縣市。

三、鄉土補充教材的呈現方式

由於將鄉土教材印刷成冊，需要經費，在當時教育部尚未補助的情況下，各縣市輔導團無法負擔，因此一開始就將教學資料、活動設計、學習單、參考資料等鄉土資料的呈現方式，鎖定在文字檔和簡報檔兩種方式，未來燒成光碟，就可以複製給任課的老師們使用。其中活動設計、學習單和參考資料，因文字較多，多以文字檔呈現，而教學資料則設計成上課使用，為吸引學生的注意力，大部分以簡報檔呈現，少部分則為影片或圖片檔。

以下將依據三種不同的發展方式，依序介紹其鄉土教材的呈現方式。

（一）以版本架構進行改編鄉土教材的五個縣市檔案

1. 宜蘭縣（三個版本）

（1）南一版

第一單元 家鄉交通、資源與生活

文字檔：第一單元家鄉交通、資源與生活。

簡報檔：宜蘭的交通、宜蘭的節慶活動、宜蘭縣內街道圖、宜蘭縣旅遊景點介紹、社會學習領域—宜蘭的產業。

圖片檔：東北角路線圖、草嶺古道路線圖、礁溪地區風景路線圖、蘭陽地區風景路線圖。

第二單元 生活變變變

文字檔：第二單元生活變變變。

圖片檔：異國風情話、傳統事物照片、環保新聞。

簡報檔：異國風情話、認識傳統的事物。

第三單元 家鄉新風貌

文字檔：第三單元家鄉新風貌。

圖片檔：教學補充資料。

（2）康軒版



第一單元 家鄉的人與地

文字檔：康軒四下第一單元家鄉的人與地教案、人口組成（家鄉的人與地附件）、先民來台時的土地開墾情形（家鄉的人與地）、說明數位教材、蘭陽歷史。

簡報檔：人口四下、五結鄉農特產品（家鄉的人與地附件）、宜蘭的地名5、聚落。

第二單元 家鄉的產業

簡報檔：社會學習領域—宜蘭的產業。
文字檔：康軒四下第二單元家鄉的產業、產業區分說明。

第三單元 家鄉的交通

文字檔：水上交通調查員學習單、康軒版四下第三單元家鄉的交通。

簡報檔：交通工具博覽會、宜蘭的交通新、宜蘭縣內主要街道圖、宜蘭縣交通路線圖、宜蘭縣地形圖、宜蘭縣空照圖、家鄉的重要河流、蘭陽溪水系圖。

(3) 翰林版

第一單元 家鄉的人口

簡報檔：人口四下、聚落。
文字檔：四下第一單元家鄉的人口、宜蘭縣各鄉鎮人口數（86年）。

圖片檔：宜蘭縣各鄉鎮面積。

第二單元 家鄉的行業

簡報檔：社會學習領域—宜蘭的產業。
文字檔：四下第二單元家鄉的行業、產業區分說明。

第三單元 家鄉的生活

圖片檔：異國風情話。
文字檔：四下第三單元家鄉的生活。

第四單元 家鄉的行業

文字檔：四下第四單元家鄉的行業。

第五單元 家鄉的發展

資料夾：宜蘭高速公路教學資料。

文字檔：四下第五單元家鄉的生活。

簡報檔：宜蘭的交通新、宜蘭的節慶活動、社會學習領域—宜蘭的產業。

第六單元 家鄉的願景

文字檔：四下第六單元家鄉的願景。

2. 花蓮縣（南一版改編）

(1) 哈囉我的家鄉

文字檔：(1) 哈囉我的家鄉。
簡報檔：南一版四上哈囉家鄉、花蓮的開發、金針花照片。

圖形檔：吉安鄉地圖。

資料夾：門牌照片、花蓮新舊地名起源、學習單。

(2) 家鄉追想曲

文字檔：(2) 家鄉追想曲。

簡報檔：人口分布。

(3) 咱的家鄉咱的情

簡報檔：家鄉的歷史事件與難忘人物、家鄉追想曲、節慶活動、以前的生活、民俗信仰與節慶活動、明天會更好、名勝古蹟。

(4) 家鄉交通、資源與生活

文字檔：南一四下壹、家鄉交通、資源與生活。

3. 金門縣（康軒版改編）

第一單元 家鄉的生活場所（家鄉的環境）

簡報檔：背景音樂—資料夾、動畫影音—資料夾、S041-1（家鄉比一比）、S041-3（金門的溪流湖泊）、S041-4（氣候與生活）、S041-5（老房子）、S041-6（先民的活動場所）、S042-1（不一樣的老房子）、S043-1（認識老街）、S044-1（不同的廟宇）、S044-2（宗祠大觀）、S044-3（宗廟與生活）、S045-1（古老建物會說話）。



文字檔：家鄉的環境。

第二單元 家鄉的人與地

文字檔：康軒家鄉的歷史、教案。

圖片檔：資料夾。

影音檔：資料夾。

簡報檔：S042-11（牧馬侯）、S042-12（金門開發史）、S042-14（出洋客的故事）、S042-21（祖先的腳印）、S042-22（朱熹與金門）、S042-24（胡璉與金門）、So44-1（家鄉人口變遷）。

第三單元 家鄉的生活安排

動畫影片—資料夾。

廣告—資料夾。

影片檔：資料夾。

簡報檔：So43-1（傳統生活巡禮）、So43-4（職業的秘密）、So43-21（生活變變變）、So43-22（家庭行事曆）、So43-31（傳統節慶面面觀）、So43-32（熱鬧的慶典）、So43-33（傳統慶典總動員）、So43-34（迎城隍）、So43-35（傳統祭典大觀園）、So43-51（產業換新裝）、So43-52（家鄉新風貌）。

文字檔：家鄉的民俗節慶。

第四單元 家鄉的經濟發展

影音檔：資料夾。

文字檔：家鄉的經濟發展、學習單1家鄉一日遊、學習單2逛逛大陸街。

簡報檔：金門的一級產業、繁榮的家鄉、家鄉一日遊、小三通與金門。

4.嘉義縣（南一版改編）

(1) 哈囉家鄉

文字檔：教案。

簡報檔：哈囉家鄉。

(2) 家鄉追想曲—走訪家鄉人

簡報檔：教材一、二、三、四。

鄉親掃瞄圖。

(3) 家鄉風情

文字檔：教學活動設計。

(4) 咱的家鄉咱的情

主題影片：客家方獅與神豬神羊比賽、鄒族介紹。

主題3-1咱的家鄉咱的情-家鄉風情0725。

主題3-2美哉水仙宮。

(5) 家鄉資源與生活

文字檔：四下第一單元家鄉資源與生活。

簡報檔：家鄉資源與生活。

影音檔：家鄉特產、資源動機。

(6) 家鄉新風貌

文字檔：四下第二單元家鄉新風貌教案、家鄉向前走學習單。

簡報檔：四下第二單元家鄉新風貌。

5.台南市（翰林版改編）

單元一 家鄉的地名與位置

文字檔：四上社會翰林版改編說明。

簡報檔：翰林四上第一單元。

單元二 家鄉的自然環境與生活

簡報檔：翰林四上第二單元。

單元三 家鄉的開發

簡報檔：翰林四上第三單元。

單元四 家鄉的節慶與民俗活動

簡報檔：翰林四上第四單元。

單元五 家鄉的名勝古蹟家的與特產

簡報檔：翰林四上第五單元。

單元六 家鄉走透透

簡報檔：翰林四上第六單元。

補充資料—資料夾

文字檔：台南地名的演變、傳統技藝、圖片來源、課本掃瞄。

簡報檔：翰林四下、翰林四上。



(二) 以研究小組四個單元架構呈現鄉土教材的六個縣市檔案

1. 桃園縣

- (1) 我家在桃園 (簡報檔、文字檔、習作、試題)。
- (2) 桃園的故事 (簡報檔、文字檔、習作、試題)。
- (3) 桃園飛起來 (簡報檔、文字檔、習作、試題)。
- (4) 桃園生活趣味多 (簡報檔、文字檔、習作、試題)。

2. 新竹市

第一單元 家鄉的地理環境

簡報檔：Where is Hsin-Chu City、新竹市的山水風情、新竹市的山水風情—米粉產業、新八景走透透、再生風城—模型製作、自然環境與新竹人的生活、東區北區、香山區、新竹市交通大追擊、新竹人的生活與環境、新竹市各區生活環境的特色、新竹市名稱的由來、新竹市裡的老地名、夜夜夜、東區、北區、香山區、新竹市名稱的由來。

圖片檔：PB150001、PB150002、PB150003。

文字檔：再生風城。

第二單元 家鄉的歷史發展 (上網版)

簡報檔：第一單元北門大街~4、第一單元平埔族與漢人~3、第一單元先民渡台史~1、第一單元拓墾大功臣~2、第一單元節孝傳千古~5、第二單元內外媽祖-5、第二單元東門城與護城河-2、第二單元東瀛福地與東寧宮-3、第二單元城的故事-1、第二單元城隍信仰-4、

鄭氏家廟貢燕儀式。

第三單元 家鄉的傳統產業

簡報檔：產業1、產業2風、產業3米粉製作、傳統產業、家鄉的人口、竹市經濟產業活動、市政比比、米粉的身分證、玻璃的故事。

文字檔：米粉原料與製作流程。

3. 雲林縣

第一單元 家鄉地理

影音檔：中部平原、西部沿海、東區、雲林縣歌、縣名由來。

圖片檔：鄉土地理圖片。

單元主題簡報：雲林縣的位置、雲林縣行政區域、讀圖要領、雲林縣的地形、雲林縣的海岸島嶼湖泊與河流、動動腦、雲林縣的氣候、雲林縣的人口、雲林縣的交通、雲林縣行政組織建設與設施、雲林縣的風景名勝、雲林縣的標誌、雲林風光影片欣賞與未來、家鄉地理。

課本與資料文字檔：雲林的地理各節標題、雲林縣各鄉鎮人口數、雲林縣地理、雲林縣的地理環境教案、雲林縣環境背景說明、學生課本。

第二單元 家鄉節慶與民俗

文字檔：民俗節慶教案 (雲林縣)、家鄉雲林的節慶與民俗活動、傳統節慶與民俗活動、信仰與生活、家鄉的文化節、維護文化資產、雲林縣的民俗節慶教學



設計。

簡報檔：家鄉的節慶與民俗活動、家鄉的信仰、宗教藝術活動中心、傳統節慶。

第三單元 家鄉歷史

簡報檔：雲林縣的過去、雲林縣的地名由來、聚居雲林縣原因及城鄉發展、雲林縣主要族群、雲林縣鄉鎮地名的由來、雲林縣的重要事件、雲林縣的古蹟、雲林縣古蹟巡禮、雲林縣的考古遺址。

文字檔：雲林縣歷史發展活動設計、雲林縣歷史發展參考資料、歷史發展教學要點、歷史發展資料。

第四單元 雲林縣經濟

文字檔：雲林縣的經濟發展、學生課本、雲林縣經濟發展各節教學重點、雲林縣經濟發展教案。

4. 嘉義市

(1) 我的家鄉在嘉義市

簡報檔：自然環境、我的家鄉在嘉義市、嘉義市的山川河流、嘉義市的交通、嘉義市的地理位置、嘉義市的行政區域。

文字檔：教學活動設計。

(2) 嘉義市的經營與開發

簡報檔：嘉義市的經營與開發、鄉土教材。

文字檔：教學活動設計。

(3) 嘉義市經濟發展

簡報檔：嘉義市經濟發展。

文字檔：教學活動設計。

(4) 民俗節慶嘉年華

簡報檔：民俗節慶嘉年華。

文字檔：教學活動設計。

5. 台南縣

(1) 台南縣的地理環境

簡報檔：台南縣的河川湖泊、地理環境。

文字檔：教學活動設計—台南縣地理環境、課本—台南縣的地理環境、目錄1、課文全文。

(2) 台南縣的歷史發展

影音檔：台南縣古廟篇、唐山過台灣、新化老街。

文字檔：教學活動設計、課本。

簡報檔：台南縣歷史發展。

(3) 台南縣的民俗節慶

影音檔：南瀛民俗節慶、蜂炮精簡版、鬥蟋蟀。

文字檔：民俗節慶教學活動設計、課本—民俗節慶。

簡報檔：民俗節慶。

(4) 台南縣的經濟發展

文字檔：教學活動設計—台南縣的產業、課本—台南縣的經濟發展。

簡報檔：台南縣的產業。

鄉土照片圖片：八掌溪2、八掌溪5、月世界1、月世界4、月世界9、丘陵、丘陵3、四極圖、玉井谷盆地4、玉井谷盆地5、玉井谷盆地6、白河水庫1、白河內角2、白河水庫3、官田渡頭村、東西向快速道路2、南二高1、南縣河川水庫圖、紅樹林6、烏山頭水庫、蚵架&濱外沙洲5、曾文溪3、嘉南大圳2、潟湖4、潟湖7、潟湖8、濱外沙洲3。



鄉土試題文字檔：鄉土試題—世奇、崎
1、2、3、4、彭1、
2、3、4、南一試卷解
答、康軒試題解答、
翰林試題解答。

6. 高雄市

(1) 高雄市的地理環境

影像檔：高雄市交通簡圖。

簡報檔：地形知多少、行政區拼圖、往
事知多少。

文字檔：小小導遊、互評表、文教機構
任我行。

圖片檔：高雄市位置圖。

(2) 高雄市的歷史發展

簡報檔：古蹟篇、高雄市的歷史發展。

文字檔：高雄市的歷史發展、高雄市的
歷史發展補充教材1、高雄市的
歷史發展補充教材2、學習
單1-10。

多元評量測驗（連接網路）。

(3) 高雄市的民俗節慶

文字檔：高雄市的民俗節慶單元教學
設計、學習單1-9、補充教材、
讀加油站。

(4) 高雄市產業知多少

文字檔：“高雄市產業知多少”教學設
計、校外教學通知單、紙本高雄市的
各產業勞動力、紙本高雄市的
產業概況、紙本高雄區漁會文
章、學生高雄產業網站、高雄
市的產業、學習單1小組互評
表、學習單2參訪學習單、學
習單3產業分類學習單。

簡報檔：高雄市產業、高雄市的工業發
展過程、高雄市產業人口及興
衰。

評量：家鄉的產業小考。

(三) 以補充資料的方式呈現鄉土教材的兩個縣市

1. 台北市

第一單元 台北市的自然環境

文字檔：第一單元～台北市的自然環
境。

簡報檔：台北市的位置地形、台北市的
氣候變化、台北市的河川與
湖泊。

第二單元 台北市的交通

文字檔：第二單元～台北市的交通。

簡報檔：台北市的交通建設。

第三單元 台北市的開發

簡報檔：追尋台北先民足跡、台北市現
代化發展。

第四單元 台北市的產業發展

簡報檔：台北市的產業發展。

第五單元 台北市的古蹟和遺址

簡報檔：台北市的古蹟和遺址（官署、
民生、校園、宗教）、台北市的
古蹟和遺址（牌坊、陵墓、
城郭、衙署）、台北市的古蹟
和遺址（遺址、祠廟、宅第、
書院）。

2. 台北縣

第一單元 家鄉的地理環境

文字檔：第一單元家鄉的地理環境、台
北縣的鄰居—學習單、家鄉的
地理特色—學習單、家鄉的河
川—學習單、家鄉的人口分布
—學習單、家鄉的交通網—
學習單、製作家鄉主題圖—學
習單、地圖會說話—學習單、
地圖排排站—學習單、小小環
境設計師—學習單、現代化都
市的市民要有什麼素養—學習
單、家鄉的特展—學習單。



簡報檔：家鄉的自然環境、台北縣的歷史發展、認識家鄉地理環境的技能。

第二單元 家鄉的歷史發展

文字檔：第二單元—家鄉的歷史發展、家人的歷史—學習單、家鄉名勝古蹟—學習單、古蹟大分類—學習單、家人的歷史—學習單、家鄉名勝古蹟—學習單、古蹟大分類—學習單。

簡報檔：台北縣的開發史、台北縣的考古、台北縣的古蹟、風雲人物猜一猜、台北縣的開發史、風雲人物猜一猜。

第三單元 家鄉的經濟發展

文字檔：第三單元—家鄉的經濟發展、家鄉的傳統產業調查—學習單、家鄉的就業人口調查—學習單、家鄉的產業發展—學習單、家鄉產業發展面面觀—學習單、家鄉的產業。

簡報檔：家鄉的資源、家鄉產業的發展過程。

第四單元 家鄉的民族節慶

文字檔：第四單元—家鄉的民族節慶。

簡報檔：家鄉的多元文化、家鄉的民俗技藝活動。

網路版main (大綱)。

以文字檔和簡報檔呈現鄉土資料，優點是可以節省印刷的費用，方便教師使用，也可以吸引學生的注意力。但缺點是教室內一定需要視聽設備來進行教學，而且學生看過

投影片後，若沒有輔助的文字資料複習，很可能看過就忘記了。這些問題都需要教師們加以克服。

在十三個縣市中，也有桃園縣、嘉義縣和雲林縣等三個縣市，將輔導團所發展出來的鄉土教材，編印成書，發給縣內各校的老師，進行鄉土教學。這是教育部期待各縣市都能完成的工作（教育部，民95），並已自95年度開始，編列經費，供各縣市申請，以彌補各縣市因受到經費影響，無法完成這份印刷工作的缺憾，對於各縣市而言，無疑是一項極受肯定的做法。

四、結語

以上的資料顯示，由十三個縣市輔導員所發展的鄉土補充教材，都能與其縣市的特色密切配合，讓學生學習到真正屬於自己縣市的內容，是各版本教科書不容易做到的。這些鄉土補充教材，已成為輔導員在縣市內輔導的重要內容，希望讓縣市內的四年級老師都能得到相關的訊息與光碟資料，進而在課堂上使用，一方面減輕老師自行蒐集鄉土資料的負擔，另一方面也從學生的學習成效顯示，可以增進學生學習家鄉的興趣，進而培養對家鄉的認同和關懷之情。

至於94-95年未參與此項工作的十二個縣市，96-97年已有九個縣市加入此項計畫，目前正在陸續發展中，期待在96學年度能夠進行試教，並在試教完成後在縣市內推廣，使更多的學生能夠透過社會領域，認識自己的家鄉，喜愛自己的家鄉。



參考文獻

- 王大修主編（2004）。國民小學四年級上學期社會教師手冊。台南：南一書局。
- 教育部（1994）。國民小學課程標準。
- 教育部（2003）。國民小學社會學習領域課程綱要。
- 教育部（2006）。95年10月23日（星期一）「編印學生鄉土教材—認識各縣市之歷史、地理篇」事宜之會議記錄。
- 桃園縣政府教育局（2005）。認識家鄉—桃園縣國民小學四年級社會學習領域自編教材。
- 秦葆琦（2006）。社會領域四年級教科書中鄉土內容的問題及因應之道研究。發表於國立編譯館主辦之「教科書之回顧與前瞻學術研討會」。頁475-488。
- 秦葆琦（2007）。四年級學生在社會學習領域學習鄉土教材之成效研究。未發表。
- 許坤富編著（2005）。國民小學四年級下學期社會教師手冊。台北：仁林文化。
- 雲林教育輔導團彙編（2006）。雲林縣家鄉教材—融入社會領域課程彙編。
- 嘉義市政府編印（2005）。走讀嘉義，愛我家鄉。



「生活課程」理想與實踐的落差

黃茂在／國立教育研究院籌備處副研究員

一、背景

九年一貫課程推行迄今，由於此一課程為了便利教師在教材及教學法上有較大的自主性，採取「能力本位」的表達方式；雖然在「課程總綱」上對各「學習領域」有一概略性的界定，在「課程綱要」上對教學目標（分段能力指標）也有所指示，但是，對於教材及教學法方面則限制大為寬鬆，僅標示「以生活為重心」、「以學生為主體」的大原則。在本次課程中，於學童啟蒙教育（國小一、二年級）階段設置「生活課程」，包括自然與生活科技、社會、藝術與人文等三個學習領域的內容，而期望將此一範圍以統整為一個領域的模式來進行教學。「生活課程」可說是本次課程核心理念（以能力為本位）與統整課程最具代表性的課程。然而，如此寬鬆的規範一經施行下來，使一些「領域」之間發生了模糊，這在教育的角度來說未必是壞事，但是在行政及教學人員的運用上卻產生了一些困難。而這些困難反映在「台面上」的問題是「課程重複」、「教師專業不足」、「統整課程龐雜不可行」。然而這些「台面上」的問題，其根源是什麼？本研究規劃藉由相關的研究文獻分析探討以釐清其根本問題之所在，作為擬定解決策略之參考。

二、文獻分析

影響課程實施因素甚多且複雜，黃政傑（1991）將其分類五項：使用者、課程因素、實施策略、實施單位、社會政治單位。李子建，黃顯華（1996）將影響因素分為三類：課程特徵、學校組織發展、學校組織發

展以外因素。本文藉由整理國內探討生活課程內涵與實施之文獻，將相關問題分為三個類型：課程內涵、教材與教學資源、教師專業。

（一）課程內涵問題

歐用生（2002）有83%的受試者希望改變現行生活課程的設計，而之中又有30%的教師傾向於「再建構獨立且完整屬於生活課程的綱要及能力指標」，從這些回應中我們可以了解到，教師對現行生活領域課程在組織方式上的不滿。此外有將近6成的教師希望不要將「藝術與人文領域」納入生活領域課程，配合對現行生活課程版本的分析後發現；在生活課程設計裡，藝術與人文領域，在領域內的統整就已經發生困難，加上其課程的知識論和方法論，都迥異於社會領域和自然與生活科技，造成統整上的困難。導致教師會懷疑將「藝術與人文領域」納入生活課程的必要性。生活課程基本理念揭示「國民小學低年級課程乃屬國民教育之開端，特別應以生活為中心，統整人與自己、人與社會、人與自然的關係，發展生活中的各種互動與反省能力，奠定從生活中學習的基礎。」這樣的內容點出生活課程的核心，卻沒有詮釋生活課程和原三個領域的關係。再者其課程目標與分段能力指標並列原三個領域的指標內容，致使實施歷程問題陸續浮現。詹志禹（2006）要解決低年級生活課程和社會、自然、藝術三大領域之間的銜接問題，只有兩種選擇：第一，修改課程總綱，刪除生活領域，低年級仍維持「社會」、「自然」、「藝文」三領域，讓這三領域保持九年一貫。第二，生活領域重新建構自己的特性（



課程目標、能力指標和內在結構等），不要受限於「社會」、「自然」、「藝文」三領域的能力指標，三領域的能力指標則從中年級開始敘寫。

生活課程整併「社會」、「藝術與人文」、「自然與生活科技」三個領域，其中以「藝術與人文」領域最困擾授課老師。陳錫錄（2005）、姚世澤（2005）、陳金萍（2003）、郭美女（2004）提到「生活課程」中「藝術與人文」領域統整困難，指標說明不清楚，領域被淺化、邊緣化之憂慮，尤其是「音樂」基本技能教學相當不足，造成三年級學習銜接困難。方川月（2004）建構低年級學童音樂「音感」、「認譜」、「演唱」基礎能力確有其迫切需要性。

再者，生活課程與對於建構學童音樂基礎能力方面，有指標定義模糊、教學內容時數不足、活動項目分配不均、評量欠缺具體內涵等多項缺失；現行教材在音感、認譜、演唱教學方面均明顯不足。生活課程和綜合活動領域兩者均相當重視學生的「體驗」活動，而且均強調教學內容應取材自學生生活，在教科書編輯者是不同群組人員情況下，教學活動雷同、教學內容相似的現象相當普遍。黃政傑（2004）提到教師反應「生活課程」和「綜合領域」教學內容很多重疊現象。李駱遜（2005）教師們所使用的綜合活動領域教材內容和「生活課程」重複的情形，認為「很高」的佔56.7%。認為「普通」的佔42.3%。「綜合活動」教材內容和「生活課程」重複的程度嚴重。和「健康與體育」領域重複的情形「普通」。

王真麗（2005）九年一貫課程公布之初，並沒有提出特定的理論基礎，而是課程研究者依據課程綱要提出相關理論，此種課程改革方式被質疑行事草率。而且不同課程研究者觀點不一，所提出的課程理論範疇亦不同，讓學習者困惑，這需要課程推動者和

研究者繼續努力以釐清課程的理論基礎。

從上述文獻探討，可見生活課程領域內涵問題有三項：

1. 領域內容界定（「社會」、藝文、自然三個領域的關係）及理論基礎不清。
2. 領域分段能力指標內容未整合。
3. 與綜合活動領域重複問題。

（二）教材與教學資源問題

九年一貫課程以能力培養為核心，將「學科」整併為「領域」，各領域課程綱要以能力指標作為課程教學目標，明訂教科書必須依綱要分段能力指標編輯。這樣的改變不僅對於國中小教師是新的經驗，對於學界亦屬空前。出版業投入相當人力與心思進行教科書編撰，以求教材呈現呼應能力本位理念。再者，課程理念也特別強調教師專業自主以及課程彈性空間的規劃，其認為教師的專業選擇才是重點，教科書僅是教師課程安排的一項參考。生活課程整合三個領域，綱要實施要點揭示：教科書的編輯不宜分成社會、藝術與人文、自然與生活科技三冊。強調統整的教科書編輯理念。從文獻的報告資料，這樣的理想似乎未得實踐；張美茹（2003）只有9.3%的教師習慣自己設計生活課程的教學。顯示絕大多數的教師還是以教科書為主要的教材。有52.3%的低年級教師認為生活課程的教材內容偏重在「社會領域」，72.1%認為生活課程的內容重複性過高。

歐用生（2002）對六個教科書版本作分析有以下結論：

版本依據綱要並參考所附的課程計畫示例編寫教材，分析後發現各版本教材內容共同性偏高，個殊性的內容較少。生活課程包含三大領域，在教材設計上，常以達到三領域知識內涵與技能為目的。分析教材內容後發現，三領域教材的編寫不等量。各版本中「社會」領域的教材較多，「自然」領域的教材比重次之，而「藝文」領域內容較少且



偏向作為表現的方式。為配合能力指標，發現多數版本皆有不符兒童經驗的教材內容或不易統整而自成節次之教材呈現。分析各版本內容後發現，各版本較偏向以社會領域作為統整的主題；自然與生活科技領域部分的知識由於受到能力指標的限制，較難與其他領域統整，不得不將較難統整的自然科學知識作適當的分立；藝術與人文領域多著重於表現，故各版本較少以藝文領域作為統整主題，並常藉由藝術表現作為達成學習工具或整合單元的學習。各版本雖然有將部分教材作連貫與順序的設計，但由於生活課程是兩年的低年級課程，三領域的知識結構仍不明確，在連貫與順序方面，未來尚有可再深化的空間。

簡意文（2003）各版本涵蓋之社會、自然與生活科技、藝術與人文三個領域統整途徑皆採用主題的連結方式。各版本設計皆以兒童生活經驗為課程重心，學習內容的重疊性相當高，缺乏特色。受限於學習主題，領域的界線依舊可見。多元評量精神不夠落實。部份版本教科書包含的三個領域比重不均。方川月（2004）現行教材在音感、認譜、演唱教學方面均明顯不足。郭美女（2004）各版本在「藝術與人文」領域教材內容上的呈現明顯不足，大多為點綴式的配合教材之補充歌曲，「藝術與人文」領域淪為陪襯或引起學習動機之角色，「藝術與人文」領域在整個課程設計上嚴重被忽略。郭倩汝（2002）影響個案教師執行生活課程面臨困難的外在因素：學校未提供教師充分的支援、未配合九年一貫行政作業而造成教師準備課堂相關事項的時間不足、教科書設計的問題。姜怡秀（2001）認為生活課程網路教學資源中心應優先提供活動教案與學習單、教學活動下載及相關網站連結。郭喻心（2004）教師的教學主要的依據是其以往教學經驗，如何協助老師做中學、看見生活課程實施時「好」

的層面，各項支援協助就很重要，例如：呼應統整的教學設計。陳文典（2006）教師實施生活課程教學，所面臨的困難主要是「教學資源不足問題」佔34.1%，包含教學輔助媒體、器材與設備及教學示範影帶、示範教材等資源缺少。其次是「教材內容的問題」，佔24.3%，「生活課程」包含三個領域，而課程綱要內容仍以分領域方式呈現，教材編輯亦未能整合，分科界線明顯。

歐慧敏（2002）以多元智慧理論為基礎，探討將多元智慧理論融入生活課程的教學成效。發現實驗組在生活課的基本知識、學習興趣、「視覺—空間智慧」、「肢體—動覺智慧」、「人際智慧」及「內省智慧」等四項智慧均顯著高於控制組。李秀梅（2004）以「主題式小書」製作融入生活課程的教學活動，以主題式小書來記錄學生的生活經驗，不但能讓學生有統整的學習，又能激起學生學習興致。方川月（2004）應用教學策略於建構低年級學童音樂基礎能力之有效教學方案，學童之音樂學習興趣及學習成就有明顯之改變，對於建構學童音樂基礎能力，達到顯著成效。歐用生（2002）日本教育的相關制度，以「依法行政」的原則，對課程的修訂、公告、實施的相關規定，都有詳細的法令規範或常規。教育政策的形成也經過多年的審議與答辯，教學內容與方法也常透過研究開發學校的多年研究與實踐，以具體的實踐成果與學校實施狀況為依據，作為課程修訂與教學的原則。因此在課程實施的推動上，較易取得全國性的共識，一切的做法與流程，也皆有規則可循。

從上述文獻分析，有關生活課程的教材與教學資源問題主要有三項：

- 1.教科書的編輯未臻統整，編輯內容領域界線分明，教師教學又主要依循教科書，致使生活課程還是停留在領域的教學。
- 2.教學資源缺乏，目前教師教學參考資源主



要還是教科書。

3. 藝術與人文領域教材內容不足，致使該領域在三年級有銜接之疑慮。

(三) 教師專業問題

歷次課程改革教師專業一直是被探討的議題，九年一貫課程更是明顯，甚至有人把這次課程改革的困難歸咎於教師的惰性或專業不足。關於生活課程研究文獻提及師資專業整理如下：詹焜能（2002）教師開發生活課程的問題有：對於能力的理解不足。對於特定主題內容、能力的發展認知不足。統整自然與生活科技、藝術與人文領域、社會領域的經驗、能力不夠。科學內容知識不足，課本編輯困難，對於探究、實作教學的理解不夠，不瞭解如何評量能力。王博成（2002）教師生活課程實際知識的內涵主要有：自我知識、一般教學知識、教學情境知識、課程知識、學生相關知識等五項。賴鈺麒（2003）教師在實施生活課程所遭遇的困難以領域知識不足最多。陳金萍（2003）分段能力指標籠統，使教師在設計教學活動時，無參酌諮詢的方向。教師各科專業能力不足，致使教師只能朝自己的專長科目多做補充。陳錫祿（2005）38%的教師認為生活課程中藝術與人文最大的問題是師資，有9.3%的教師特別指出他們由於欠缺音樂專業能力，不足以勝任音樂教學所需要的各種知識和技能。林建能（2003）生活課程應加強教師對於課程本質的瞭解，激盪出專業的詮釋。課程改革對於有強烈自我成長要求的教師，無轉化上的困難。

從上述文獻探討教師專業的困難有兩方面：

1. 領域（學科）專業知識不足的問題。
2. 以能力為本位的教學專業問題。

三、問題分析一代結論

生活課程的重點是啟發學生如何「能從

生活中學習」的能力。重點是讓學生能「發現」、能「察覺」、能「看得到…」，且養成喜愛、關懷的情懷，養成動手、親身體驗的習慣，培養能經由文字、語言、繪畫、音樂、表演等傳達自己的想法或領會別人的溝通能力，以及能與人合作、分享、相互欣賞、關懷、瞭解等的社會行為。重點絕不在於「教多少知識才夠」的問題。雖然「分段能力指標」有提及相關學科知識，其實它的份量是很少的。生活課程目標是開啟學生的視野，提昇學生的經驗。綱要中所揭示「以生活為中心」，這裡的「生活」，當然指的是學生的生活，指的是學生的生活經驗。所以，教學活動的素材是來自學生的生活內容，而教學目標是豐富與提升學生的生活經驗。學生經由與生活環境中的人、事、物持續的交互作用，組織學習的內容、關連學習內容與生活、重組舊經驗，進而改造提昇經驗，再以此經驗為基礎，進行另一段的經驗提昇。所以，生活課程的教學歷程，即是一段一段持續的經驗提昇的過程。這樣主張來自杜威的經驗論：教育是經驗不斷的重組與改造。以杜威的經驗論所建構的課程，系統化的學科知識所架構出來的教科書，必須退為教學的參考素材，因為那是來自成人的邏輯，成人的經驗，非兒童的經驗。在這，不是否定教科書的功能與價值，而是重申教師在教學時，需轉化教科書內容為兒童生活經驗中素材。就如杜威所強調（歐用生，2003）：成人世界的知識，就像旅遊地圖，它可以幫助旅遊，但不能取代一個實踐的旅程，否則兒童將失去直接經驗單純事物的天性。對於文獻所述的問題，本文有以下分析：

(一) 課程內涵問題的分析

對學童而言，國小一、二年級是其啟蒙的、基礎的教育，因此，學童是沒有什麼「領域」（綜合活動、健體、生活、語文…）分化的問題。國小一、二年級有「語文」、



「體健」、「綜合活動」、「數學」、「生活」五個領域，因當初課程規劃時各賦予（人為的）不同的教學任務，不同領域內容不同，就必然會產生「教學內容」及「教學活動方式」的特質（殊異性）。而實質上，以國小一、二年級的學習階段來說，「學習」的成效卻往往無法如此切割劃分清楚的。

就教學而言，不管是什麼「學科」，主要的努力都是在「開啟學生的視野、增廣學生覺知的領域，並發展其表達的能力」，因此，基本的目標是一致的，只是，著眼的「素材」（及學科知識）不同而已。例如藝文方面的美感教育，常以日常生活的事件（落葉、鳥鳴、風聲、…）及美好的作品來引發或提醒他的美感，豐增他的藝術經驗，並鼓勵他透過語文、繪畫、音樂等方式去表達他的感受。這種「教學」其實是可同時促進學生在社會、自然、語文等方面的學習。

因為是基礎性的，故有很多的活動是可以同時獲得多向的學習；如學童感受到「豆芽的成長」時，可以用童詩來表達（國語文）、用歌唱、繪畫、表演來表達（藝文），感受到生的喜悅而產生寶愛生命的情懷（社會），也可以明確地觀測及瞭解它的生態（自然）。

「生活學習領域」在三、四年級之後，將分化成「社會」、「藝文」及「自然」三個學習領域，使得三個學習領域的課程設計者非常「關心」生活學習領域的內容和教學。於是「生活學習領域」的教學需要提出一些保證：「學科知識」的銜接上沒有問題。學科「素養」可達到所「期待的標準」（因為任何一個領域的「分段能力指標」，不僅包括學科知識，更包括有多項的能力，例如社會科中的社會行為發展、藝文科中的美感覺知能力、自然科中的過程技能運作等），而要提供這些保證，不僅只是「教材的內容與結構」，還包括「教學活動的方式」。假如我

們秉承「以知識素材為載具，以增進其知覺與表達能力」的教學策略，則「生活學習領域」的教學若要成功，有待於設計一系列「單元教學活動」（包括內容及教學模式）的規劃。就「知識」的銜接問題來說，為了承接三、四年級的綜合活動、體健、社會、藝文與自然領域的教材，一、二年級勢必有一些基礎知識的學習。不過，一、二年級所要承擔的「知識」學習份量是很少的，因此，只需稍事規劃就容易達成了，不應因此形成「統整」工作上的障礙。例如歐慧敏（2002）以多元智慧理論為基礎，李秀梅（2004）以「主題式小書」製作融入生活課程，方川月（2004）應用教學策略建構低年級學童音樂基礎能力等文獻所述，在精心的教學設計之下，生活課程的實施仍可獲得好的成效。不過清楚界定生活課程內涵，整合分段能力內容，卻能提供出版業編輯群更清楚的方向，開發優質的教材，這也是授課教師殷切的期盼。

（二）教學資源與教材問題分析

生活課程實施對教師而言是一嶄新經驗，對於教材的依賴應屬必然。這次課程改革遭遇困難，影響因素甚多，而且這些因素又常交織一起。不過，在開放、鬆綁的口號下，把課程研發（從課綱的詮釋、能力指標的轉換到教學活動設計）任務完全交給出版社或教師，主事者未能有系統開發相關的教學資源（教材活動、教學媒體、教學輔助教材、社區人地物資源說明等）應是一項關鍵因素。課程是發展出來的，優質的課程是經由不斷的調整而精緻，不斷的粹煉而成熟。黃炳煌（1996）認為，廣義的課程發展程序至少包含：規劃、設計、發展、實驗、實施、評鑑等六大階段。以「能力為本位」的課程如何實施？對學界或教師均是嶄新的經驗。「生活課程」與「綜合活動」兩個課程設計更是全新的嘗試。新課程實施已近五



年，各類問題不斷的被提出，但是沒有完善的評鑑回饋機制，讓實施的經驗得以傳承，進而提升課程品質。

「知識素材」的充實或是「知覺與表達能力」的增進，兩者之間孰輕孰重、孰先孰後，一直是各學科之課程設計者爭論不已的問題；與其奮力去爭取平衡點的落點（如應教多少內容才足夠），不如努力去規劃如何「以知識素材為載具，來增進知覺與表達能力」的教學策略。因此，研發系列的優質教學活動與開發教學資源提供教師、出版商編輯群參考，將是解決生活課程問題的一項重要措施。

（三）教師專業問題分析

由於「生活學習領域」是新近設計出來的領域，教師對「生活學習領域」的認識及詮釋未趨同一，教學方式也都尚在摸索階段，教師如何掌握「生活學習領域」的教學目標、如何進行有效的教學活動來促進這項學習，在推行課程時，當然成為一項重要且關鍵的問題。

不可否認教師的專業絕對是課程實施歷程重要的成分，然而，教師的專業內涵包羅萬象，不是短時間或是一兩次研習能達成。生活課程整合三個領域，如果以領域專業看待師資，顯然這樣的師資不易尋得。從學科觀點來看，各領域有其知識內容與學習方法的獨特性，藝術與人文領域是這樣，自然與生活科技也不例外。回顧以往分科教學，藝術與人文領域的教學目標重在「技能」，而社會、自然與生活科技領域則是偏向「認知」。再者一般教師比較熟悉的也是「認知」目標的教學方式，教材編輯亦偏向此。在這種情況下，生活課程將三個領域整合在一起，對一般教師而言，「藝術與人文學習領域」的教學當然是第一大挑戰，「自然與生活科技」領域次之（實際上，自然與生活科技領域的過程技能之培養也有類似的問題）

。固然教師的專業是一項影響因素，其根本反應問題在於我們對領域內涵與其教學目標的詮釋之問題。九年一貫課程實施以來，投入相當的人力與經費，籌辦相關的研習進修活動，從中央、縣市教育局、學校、學會團體等多在為課程所需要的師資而努力，在缺乏整合規劃情形，質與量未能妥善配合，致使研習成效有限。如何整合（與分工）各層級教師研習進修，提升教師參與進修意願與成效，是另一項重要的措施。

四、建議

從文獻探討與上述問題分析，本文提出以下解決生活課程實施問題之建議：

（一）整併調整生活課程領域

由於生活課程並列三個領域指標，其指標內涵之敘述雖然已呼應總綱之理念，可是以並列的方式呈現，易誤導教材編輯及教學往分領域方向實施。固然，能力指標的整併，並不意味著課程實施問題就可解決，但是，不可否認其乃正本清源及具指標性宣示之作用。

（二）強化教師研習進修課程的質與量

本次課程核心價值在於能力的培養，所以除了考量內容概念架構外，教學活動方式才是能力培養的關鍵所在，因此內容相似或需統整者，可於學校課程規劃或教師教學時彈性調整。鼓勵教師進行統整，並配合加強跨領域教師研習進修，培養教師統整教學素養。課程改革的兩項關鍵因素--教材與師資，有了優質的教材，還須有優良的師資。然而，師資的專業成長不是短時間可奏效。因此，將不同層級單位所規劃之進修課程區分定位，將更能有效提升師資的專業成長。

（三）啟動課程研發與評鑑回饋機制

生活課程的設置是台灣第一次的經驗，領域的內涵與詮釋未趨同一，教學方式也在摸索階段，因此相似指標的詮釋與補充說明



僅是治標方法，對於能力指標相似問題，領域綱要內涵詮釋不夠清楚是原因之一。再者缺乏優質的教學示例（可詮釋領域特質與內涵之教學）是原因之二。教師缺乏統整教學經驗，並且依賴教科書內容編排進行教學是原因之三。因此，根本解決領域間指標相似的措施是透過基礎性與實徵性的研究資料，藉以詮釋領域內涵與修訂領域能力指標，而起動課程研發是關鍵所在。本次課程核心價值在於基本能力的培養，以能力為主的課程其教材如何呈現、教學活動如何安排？學界似乎還缺乏清楚的輪廓與做法。「能力為主」或是「內容為主」也還在爭戰不休（大多停

留在「直覺式」的爭論，欠缺基礎性或實徵性的研究資料佐證）。藉由課程研發，找到可行的途徑，並藉此過程發展優質的教材與系列教學活動實例，供出版業及教師參考。而課程的研發不能僅藉由第一線教師或教科書出版業獨自奮鬥，課程下放、教師自主，不意味著課程不必研發與發展。由教育部主導，結合專家學者及教師研發優質教學活動暨系列的教學案例，建構可行的途徑，才能讓課程改革有方向。

本研究由陳雅蓉、秦淳梨助理協助：資料收集、會議記錄、經費核銷…等行政工作，使研究工作得以順利進行，特此致謝。

參考文獻

- 方川月（2004）。九年一貫生活課程音樂基礎能力建構及教學策略實施之研究。台南師範學院教師在職進修音樂教學碩士論文。
- 王真麗（2005）。課程理論與實務。台北：高等教育。
- 王博成（2002）。針對國小教師生活課程實際知識之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文。
- 李子建、黃顯華（1996）。課程：範式、取向和設計。台北：五南。
- 李戊益（2002）。九年一貫生活課程教學設計之行動研究 以「玩具DIY」模組為例。台中師範學院自然科學教育學系碩士論文。
- 李秀梅（2004）。主題式小書製作融入生活課程教學之行動研究。台中師範學院自然科學教育學系碩士論文，台中。
- 李駱遜（2005）。「綜合活動」低年級課程綱要適切性之研究。國立教育研究院籌備處。
- 林建能（2003）。資深老師詮釋生活課程的專業素養 以兩班國民小學生活課程為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，台北。
- 林國棟（2004）。國小專家教師生活課程教學知識之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，台北。
- 姜怡秀（2001）。國民小學生活課程網路教學資源中心規劃之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，台北。
- 姚世澤（2005）。「藝術與人文」學習領之綱要、教科書、師資結構及教學實施成效之評估改進方案。國立教育研究院籌備處。
- 施懿珊（2002）。國小一年級教師對生活課程教科書內容屬性意見之研究。台中師範學院自然科學教育學系碩士論文，台中。
- 張美茹（2003）。國小低年級教師對生活課程實施現況之調查研究。屏東師範學院數理教育研究所碩士論文，屏東。



- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 郭美女（2004）。九年一貫生活課程所衍生問題之研究：以「藝術與人文」實施現況為例。台東大學教育學報，15（1），97-126。
- 郭倩汝（2002）。一年級生活課程師之詮釋性研究。台北市立師範學院科學教育研究所碩士論文，台北。
- 郭渝心（2004）。國民小學低年級生活課程實施檔案評量之行動研究。台中師範學院自然科學教育學系碩士論文，台中。
- 陳文典（2006）。國民小學一、二年級課程推行現況之調查及調適策略之研究。台北：國立教育研究院籌備處。
- 陳金萍（2003）。九年一貫生活課程教學與教師信念關係之探討。新竹師範學院美勞教學碩士論文，新竹。
- 陳錫錄、劉英淑（2005）。藝術與人文領域關在生活課程適切性之調查研究。國教學報，17，P69-100。
- 歐用生（2002）。生活課程的理論基礎：生活課程研究。中華民國教材研究發展學會。
- 黃政傑（1991）。課程設計。台北：東華。
- 黃政傑（2004）。國民中小學課程綱要各領域學習節數調整之研究，國立台南教育大學。
- 黃炳煌（1996）。教育改革理念、策略與措施。台北：心理。
- 詹志禹（2005）。國民小學一、二年級課程推行現況之調查及調適策略之研究94.9.21日會議紀錄。



數學教育改革之檢討、成效評估與未來展望

林宜臻／國立教育研究院籌備處助理研究員

林沂昇／國立教育研究院籌備處研究助理

前言

重建教育連線（2003）提出教改亂象十三項，「建構式數學」為其中一項，本文將以民間教改團體發起「410教改大遊行」的民國83年為起點，探討數學教育改革之問題與爭議，以瞭解教育當局解決策略，再根據國內有關課程、教學、評量、補習等博碩士論文結果，及我國國內外數學競賽之相關成績，瞭解數學教育改革成效及其因應之道。綜合研究結果，針對教育當局、學校與教師提出有關數學教育改革之建議。

一、數學教育問題之現況

大多數國小教師對多綱¹多本教材之銜接和教學深感困擾（張煥泉，2005），本節將就數學教育所衍生之問題²與爭議³做一整理。數學教育改革過程中存有課程及版本銜接問題，有關能力指標及教學時數…等亦引起社會多所關注。另外，數學教育的爭議在這波改革過程中亦引發諸多討論。以下就數學教育所引發之問題與爭議，彙整教育部之解決策略如下表1：

表1 數學教育改革爭議問題及教育部之解決策略一覽表

問題與爭議	教育部之解決策略
課程銜接	1. 配送「新舊課程銜接手冊—數學學習領域」。 2. 成立國民中小學數學課程銜接補強小組，規劃銜接與補強計畫。
版本銜接	研訂數學能力指標分年細目，減少各版本因階段產生之差異。
指標解讀	簡化能力指標，明確敘述；課程內容具體提示；第三階段（六、七年級）加註虛線成為學年目標。
教學時數	1. 建議各校之數學領域節數排上限15%。 2. 於彈性節數酌排數學課程，以增加教學時數。
建構理念	1. 重申無須將課本與教師手冊內的所有解法教授給學生。 2. 辦理各縣市教師教材教法研習課程。
一綱多本	提出「學力測驗命題是在課程綱要內，而非在某本教科書中」之決定。

¹ 指64、82年版課程標準及89年版暫行綱要、94年版綱要。

² 此處之「問題」為，確實產生且需後續配套措施補救。

³ 此處之「爭議」為，因理念差異產生不同意見，事件本身並無法確認其正確或錯誤。



綜觀以上，九年一貫課程推動期間在數學領域產生之問題與爭議，影響層面包括國中小教師、學生、家長、出版社…等，教育部已積極地面對並解決之，惟部分問題與爭議在產生後才研擬解決方法及策略⁴。而建構式數學、計算能力、教科書開放等爭議，教育部除積極宣導外，亦辦理相關的教師研習課程，落實數學教育改革之精神。

二、數學教育相關之研究

本節將對數學教育改革相關研究中的課

程、教學、評量、補習及學生表現等方面之結論與發現，進行分析與彙整。

(一) 相關研究之結論與發現

1. 課程

本部份將根據相關研究之結論與發現，比較民國64年版國民小學數學課程標準（簡稱64年版）、82年版國民小學數學課程標準（簡稱82年版）、國民中小學九年一貫課程數學學習領域暫行綱要（簡稱89年版）以及國民中小學九年一貫課程數學學習領域綱要（簡稱92年版）之優缺點，進而提出建議。鍾靜（2005）研究指出：64、82、89、92年版課程有如下之特色：

表2 64、82、89、92年版課程特色

版本	特性	備註
64年版	論理結構、知識導向、教具操作	
82年版	心理結構、知識建構、認知發展	
89年版	心理結構、能力培養、思考型態	國民教育
92年版	論理結構、知識導向、演算能力	銜接高中

引自：鍾靜（2005）。論數學課程近十年之變革。教育研究月刊，133，124-134。

⁴ 教育部曾於民國91年6月6日函文各校，要求該年國小畢業生於學期結束前或暑假期間進行數學課程補救教學，引發畢業班教師、家長、學生反彈，亦產生暑假之補救教學該由國中或國小教師進行補救之爭議。



依據各研究之結果（蘇純瑩，1998；高石城，1999；周柏達，1999；陳初芳，2002；呂政隆，2004；張煥泉，2005；黃韋嵐，2006；黃淑姿，2006），將之彙整如下表3：

表3 82、89、92年版數學課程相關研究比較結果彙整

優缺點 課程	優點	缺點
82 年 版	1.提升解題能力 2.裨益概念學習 3.促持正向學習態度	1.教學時數不足 2.教材綱要內容太多 3.計算題的表現與64年版沒有顯著差異 4.無法提升較難概念的學習
89 年 版	國中小教師肯定其精神 數學生活化	1.教學時數不足 2.解題能力、概念學習及學習態度遜於82年版 3.教材內容簡單化及教材編輯不夠完整，造成銜接困難
92 年 版	未提及	1.教學時數不足 2.未必提升學生數學能力 3.數學概念學習未能與計算能力培養等同視之 4.未能充分考量學童身心發展

由上表3的結果可以得知：82年版成效優於89年版暫行綱要及92年版正式綱要；而教材內容多及教學時數不足，為其共同之缺點；92年版的課程綱要，仍有努力的空間。然82年版數學課程的多元解題觀下，教師須充實個人的教育專業與學科專門知能，方能做出有效的教學決定（吳雪嬌，1999）。

2.教學

究竟經由何種教學能增強「數學學習信心」及降低「數學學習困擾」是教改努力的方向。以下將探討建構主義取向、情境脈絡融入、遊戲融入、討論式、合作學習式、數學史輔助、數學寫作融入、資訊科技融入等教學方式之相關論文（吳金聰，1999；王克

蒂，1999；林嘉玲，2000；楊麗華，2001；吳輝遠，2001；范聖佳，2002；張逸婷，2002；郭蕙琳，2002；胡志偉，2002；田興蓉，2002；廖婉雯，2003；林慧欣，2003；葉盛昌，2003；林文忠，2003；古智勇，2003；許東華，2003；林中斌，2003；呂玉英，2004；莊璧華，2004；曾安如，2004；林文昌，2004；賴姝秀，2004；許馨月、鍾靜，2004；葛品宏，2004；葛建志，2005；林世倡，2005；陳琪瑤，2005；房昔梅、鍾靜，2005；鄭惠芬，2005；陳慧佳，2005；王美雪，2005；賴珮以，2006；李婉鳳，2006；陳麗霜，2006；曾智鈿，2006；林信志，2006；曾志華，2006），究明其優缺點，彙整歸納結論與發現如下表4：



表4 數學領域多元教學方法之相關研究結果彙整

內容	優點	缺點
建構取向	促進思考、改變認知基模、有效建構概念。	教學時數不足、學生計算能力低落。
情境脈絡融入	引發學習興趣、覺得有用。 促進思考、水平數學化 ⁵ 、提升學習成就。	未提及
遊戲融入	增進學習興趣、信心、動機、正向態度、降低學習焦慮、有信心及決心完成非例行性題目。提升策略和空間能力，兼顧男女生不同的特質與動機，能發揮自己的潛能。	未能提升計算能力、學習成就。 未能提升判斷與轉化他人的數學解法的能力。 實際教學不易。
討論式	促進表達溝通、質疑分析、認同解析等溝通能力、帶動氣氛、平衡學習時間差、包容不同的思考路徑、澄清概念，欣賞他人作法、思考更靈活、更有自信、提昇解題能力及學習成就、穩固概念更佳、裨益於所有程度學生。	教材脈絡難以掌握、上課時數不足、教師信心不足、學習成效不彰 ⁶ 、不願主動發表、不易介入提出關鍵問話、不易兼顧不同程度學生的學習、不易兼顧理解與幫助學生熟練。
合作學習式	提高動機與參與度、改變學習態度、降低數學焦慮。 知覺有用性、增強信心。 提高「文字應用題」之表現。 提升國小資優兒童具完整的解題過程及高層次思考能力、省思能力及學習。	未能提升「數量計算題」與「難度挑戰題」
數學史輔助	正向學習態度、喜愛數學、參與提升。	未能提升國中小學習成就、 未能促進國二學習態度
寫作融入數學	提高正向態度、學習成就。 提高女生「執行解題」「回顧檢討」。 提高自我省思、促進概念理解。 有效的教學診斷工具。	低能力學童不願意再寫。
資訊科技融入	引發動機、正向學習態度。 網路多媒體提升學習成效與態度、網路討論與分享助於解題思考。 裨益小型學校數學成就。 動畫網頁提升低成就生幾何學習成效。 網路即時互動提升低分組生等值分數學習成效。 網路化解題提升低學習能力學童解題能力。	數學內容有誤、資源搜尋困難、不易結合課程綱要、教學時間不足、準備費時、設備不足、受限校園網路頻寬。

⁵ 水平數學化指的是：要發現現實問題中的數學成分，並對這些成分做符號化處理，亦即將現實問題轉化到數學問題。

⁶ 學習成效論述衝突，尊重原研究者之發現，優缺如實並列之。



由上表4結果顯示：多元的教學法，對正向學習態度、成就與解題能力等，各有其助益，亦有其適用範圍，其中各教法都能促進正向學習態度，這是相當樂見的現象。然教學時數的不足，亟待教育當局正視之。

3. 評量

本部份將就相關論文探討多元評量方式

對於學生數學學習及態度之影響。以下針對多元評量相關論文（陳怡如，1999；洪之昀，1999；陳濱興，2001；詹元智，2002；柯政毅，2001；許慧玉，2001；方仁敏，2003；張煥泉，2005；鄒美婷，2006）之研究結果彙整如下表5：

表5 數學領域多元評量方法之相關研究結果彙整

內容	優點	缺點
實作評量	提升學習動機、興趣、態度，發現數學的有趣，降低數學焦慮。 增進學習策略的整體使用、增加對內容的瞭解、提升解題能力、提升數學學習成就。 擴大學習範圍、能測高層次的能力、診斷教學兼具情意評量的功能。	實施麻煩、費時。
放聲思考	提升學習態度、數學解題能力，並可評量學生解題歷程。	未提及。
遊戲融入	提升學習成就、學習興趣及學習技能表現。	未提及。
數學日記	澄清質疑，能為自己的想法或作法進行辯護，以及質疑他人想法或作法的溝通能力。	數學能力不佳的學生不一定有能力辯護自己的想法或作法及質疑他人想法或作法的溝通能力。
檔案評量	提升學習態度、解題呈現多樣性、增進溝通能力，並可幫助學生省思及增進師生互動及溝通。	數學能力不佳的學生較難實施。

由上表5之結果顯示，實施多元評量，對於學生學習興趣、學習成就及數學解題能力等的提升有所助益，能降低數學焦慮，亦能測得高層次能力，並兼具情意評量的功能。許多教師對多元評量持肯定態度，但如何透過資源整合讓實施容易是努力的空間。

4. 補習

讓孩子「快樂學習」是當年教改的目

標，然而吳齊殷、章英華（2004）以5,400多名學生進行長期追蹤調查研究發現，不論是以多元入學方案或高中聯考管道升學的學生，憂鬱人數沒有下降，惡化群的憂鬱指數卻不斷上升，約佔全體受訪者的6%。由相關論文之結果（黃雪萍，2002；許綺婷，2002；陳昭輝，2004）顯示，目前國中小學生補習的比例仍高，科目以數學為最多，而



會參加補習的原因多樣，並不全然因教改引起，但補習不因教改而減緩。許綺婷（2002）指出國三學生參加補習的比例佔78.84%，以數學科最多。林宜臻（2006）的研究也發現，在國小四、五年級的學童中，曾經參與

課外數學相關活動者（包括有上數學課的安親班、數學補習班、珠心算班、數學家教等），高達57.1%。以下茲將補習對學生之優缺點彙整如下：

表6 補習對數學教育影響之相關結果彙整

優缺點	內 容
優點	恢復對數學的信心、提高數學興趣、數學焦慮較低； 可預先瞭解課程內容、課業諮詢對象增加； 成績進步、基測答對率較高。
缺點	同儕間缺乏互動，較少關心心理層面、上課容易不專心、影響假日休閒及親子共處時間； 補習時間太長、增加課業負擔、教法不同產生混淆、造成教師教學困擾； 強調簡單算式、大量練習、利用評量卷等大量練習以熟練計算與解題。

如表6顯示：補習對學生的數學學習雖有助益，但也有其不利因素，因此，家長與學生在考慮是否參加補習時，除了考慮家庭經濟的因素外，亦需考量學生的學習狀況與意願，避免產生學習壓力及負擔，造成反效果，此外，制式的解題與練習，能否真正提升數學能力亦需加以考量。

5. 學生表現

「學生計算能力下降」是建構式數學成為爭議之一，學生的數學程度是否如社會各界所言逐年下降？本節將分析相關研究之實際數據，以了解學生數學能力的增減。

(1) 91學年度國二、小四暨92學年度國二數學成就測驗計畫

國科會委託台灣師大數學系及新竹師院數學教育系（林碧珍、蔡文煥，2003），在民國92年5、6月以1992年國際數理教育評鑑IAEP的相同方式與題目，施測於91學年度

小四生，這群接受3年82年版及1年89年版的數學課程，其平均答對率78.6%比11年前高出10.5%。在成績分布上，百分等級90以上的學生平均答對率由91.8%提升至95.2%，百分等級10以下的學生平均答對率由41%提升至56%，顯示82年版課程，有助於提升後段學生的成績。

施測於91學年度國二生，這群小學階段使用根據64年版數學課程標準編寫的教材，是83年版國中數學課程標準的最後一屆，其答對率由72.7%提升為80.5%；概念、程序性知識及解題雖有進步，但沒有接受建構式的小四生進步那麼多⁷。

洪萬生（2004）針對91及92學年度的國二生進行抽測。92學年度的國二生是國小學習建構式數學，國中階段使用根據『九年一貫暫行綱要』所編寫教材的第一屆國中生。研究發現：92學年度

⁷ 民國92年8月1日聯合報「國科會：學建構式數學 能力未下滑」。



的國二生整體平均答對率為81.3%，比91學年度的國二生的80.4%略高，但不顯著，顯示採用建構式的學生，數學能力並未變差。「概念瞭解」方面，92學年度國二生比91學年度的答對率高，且具顯著意義。「計算能力」方面，國小學習建構式數學的92學年度國二生的答對率為83.7%，91學年度為83.3%，兩者間並無差異。由以上研究發現接受建構式教學的小四及國二生，在「概念瞭解」能力優於接受傳統教學，顯示建構式數學並不影響學生的計算能力⁸。

(2) 國際數學與科學教育成就趨勢調查

國際數學與科學教育成就趨勢調查 (Trends in International Mathematics and Science Study, 簡稱TIMSS) 目的在了解各國學生數學及科學學習成就，並作國際比較。TIMSS 1999我國只有國二生參與，TIMSS 2003則有國二及小四生參與。我國學生有如下之表現 (林碧珍、蔡文煥, 2006)：

① 國二生

我國國二生於TIMSS 1999與2003之表現，如下表7：

表7 國二生TIMSS 1999與TIMSS 2003之數學成就表現

名次	TIMSS 1999		TIMSS 2003	
	國家或地區	平均量尺分數	國家或地區	平均量尺分數
1	新加坡	604	新加坡	605
2	韓國	587	韓國	589
3	臺灣	585	香港	586
4	香港	582	臺灣	585
5	日本	579	日本	570
國際平均	487		467	

由上表7所示：國際平均數由487分下滑至467分，我國則維持水準，雖然名次由第三退至第四，且在各主題的平均答對率都下滑，但均未達顯著差異。相對於國際平均得

分，我國表現仍優異。此外，由問卷結果顯示，我國國二生對數學的喜愛度顯著下降，「學習數學的自信」及「對數學的評價」方面，亦遠低於國際平均，亟待改進。

⁸ 民國93年8月19日聯合報「建構式使數學能力微揚」。



② 小四生

下表8：

我國小四生於TIMSS 2003之表現，如

表8 小四生TIMSS 2003數學各主題內容之平均量尺分數

名次	數學各主題內容之平均量尺分數										整體 平均量尺分數	
	數	測量	幾何	數型與關係	資料							
1	新加坡	612	日本	568	新加坡	570	新加坡	579	日本	593	新加坡	594
2	香港	574	新加坡	566	日本	559	香港	568	新加坡	575	香港	575
3	臺灣	568	香港	563	香港	557	臺灣	555	臺灣	564	日本	565
4	日本	556	臺灣	557	臺灣	553	日本	554	香港	562	臺灣	564
5	比利時	549	比利時	550	英格蘭	542	匈牙利	545	荷蘭	553	比利時	551
國際 平均	495											

林碧珍、蔡文煥（2006）報告指出，我國排名雖是世界第四，但與第三的日本並無顯著差異。在數學內容各主題之成就表現上，我國學生排名為世界前三、四名之間，表現優於國際平均。雖然在TIMSS 2003的表現優於國際平均，但問卷調查結果顯示，我國只有31%的學生喜歡數學，低於國際平均的50%，而在學習數學自信方面，也只有41%對學習數學有高度自信，同樣低於國際平均的55%，顯示高學習成就並不一定會對數學學習有所興趣或自信。

（二）小結

民間教改團體發起「410教改大遊行」迄今十餘年，「建構式數學」被列教改亂象之一，然研究結果顯示：1.建構式數學不會影響學生的計算能力；2.學生的數學表現優於國際，唯數學興趣與自信不足；3.不同的教學法能提升學生數學各面向的能力，但教學時數影響教學法的使用；4.多元化的評量能降低學生對數學的焦慮亦有助於提升興趣

及能力。綜上所述，數學教育改革並非如外界而言，會降低學生的成就，反而因融入更多元的教學及評量，提升學生的學習興趣。

三、建議

針對數學課程如何具有前瞻性與穩定性的前提下，根據以上研究結果，對教育當局、各級學校與教師提出如下建議：

（一）主管教育行政機關

1. 依據理論與實徵研究形成政策

制訂數學教育改革政策，宜根據數學實施現況之調查、國內外數學學習成就之比較分析、相關學術研究等結果，省思現況，釐清理論基礎，並參酌社會之期待及國內外課程與教學之經驗、趨向等，擬訂數學教育改革政策，使課程與教學在知識結構與心理結構之間，取得較好之平衡。

2. 建立長期追蹤機制

宜長期追蹤評估學生數學學習成效，進行數學實施現況調查等之相關研究，機動掌



握政策之微調與改善。

3.完備相關配套

宜周詳規劃並擬定相關配套，並於問題產生前，研擬解決方案與策略。

4.加強宣導

宜加強政策宣導，避免社會、家長、教師之誤解，以降低數學教育改革阻力，並辦理實用之研習課程，落實教育改革之精神。

5.妥善分配教學時數

宜重新評估及規劃教學時數，避免因時數不足而影響學生數學學習。

6.建立溝通管道

宜建立與基層數學教師雙向對話之機制，定期與各級學校之教育成員進行座談，傾聽基層之意見與反應。

(二) 學校與教師

1.完備研習制度

學校宜暢通汲取善知之研習管道，提升數學教師之教學知識與能力，增進數學教學品質。

2.建立心得分享機制

學校宜建立心得分享機制，提供數學教師討論、對話、研習、教學、讀書等心得，透過互相學習，提升數學教師專業能力。

3.提供教學設備

學校宜依據教師之需求，提供其教學所需之相關設備或行政協助，以提升數學教學成效。

4.採用合宜教學模式

教師宜考量課程內容之性質，採用合宜教學模式，利用多元化評量方式，建立學生學習數學之自信，提升學生學習興趣與能力。

參考文獻

- 方仁敏（2003）。歷程檔案評量在數學領域教學中的實踐與省思。臺中師院測驗統計研究所碩士論文，未出版。
- 王克蒂（1999）。數學遊戲教學之效益研究—以國小四年級學生為例。臺灣師大科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 王美雪（2005）。運用資訊科技融入國中數學教學對學生學習成效之影響。彰化師大科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 古智勇（2003）。動畫網頁輔助學習數學幾何成效之研究—以國小六年級角柱和角錐單元為例。屏東師院數理教育研究所碩士論文，未出版。
- 田興蓉（2002）。數學遊戲對國一學生學習動機影響之研究。彰化師大科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳金聰（1999）。應用數學新課程教學理念於三年級小數教學之研究。屏東師學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳雪嬌（1999）。國小實施新數學課程教師之教學決定個案研究。臺灣師大教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳齊殷、章英華（2004）。「當代青少年成長歷程研究」，2007年2月5日，取自：<http://www.typ.sinica.edu.tw/modules/mydownloads/singlefile.php?cid=4&lid=34>。
- 吳輝遠（2001）。國小教師應用網際網路於數學教學之個案研究。臺灣師大資訊教育研究所碩士論文，未出版。
- 呂玉英（2004）。國小教師實踐討論式數學教學之協同行動研究。臺北師院數理教育研究所碩士論文，未出版。



- 呂政隆（2004）。國小學童在數學實作評量解題、整合認知與課程之相關研究。臺中師院教育測驗統計研究所碩士論文，未出版。
- 李婉鳳（2006）。透過課室討論文化的教學促進四年級學童數學溝通能力表現之研究。新竹教育大學人資處數學教育碩士論文，未出版。
- 周柏達（1999）。國民小學數學科新課程實驗班與普通班分數學習表現之比較研究。臺北市立師院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 房昔梅、鍾靜（2005）。國小教師在高年級實施討論式數學教學之行動研究。台北教育大學學報：數理科技教育類，第十八卷，第二期，33-64頁。
- 林中斌（2003）。遊戲融入國小數學科教學活動之探究。臺北師院數理教育研究所碩士論文，未出版。
- 林文忠（2003）。線上數學寫作在國中應用的探索性研究。臺灣師大資訊教育研究所碩士論文，未出版。
- 林文昌（2004）。融合網路多媒體在國小數學領域教學之學習成效與態度影響研究。新竹師院數理教育碩士班碩士論文，未出版。
- 林世倡（2005）。國中生九年一貫課程之數學學習困擾。臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版。
- 林宜臻（2006）。國小數學領域課程實施狀況調查。台灣教育研究的回顧與展望研討會論文。國立教育研究院籌備處。
- 林信志（2006）。國中數學教師資訊科技融入教學狀態之調查分析。臺灣師大資訊教育學系碩士論文，未出版。
- 林嘉玲（2000）。數學遊戲融入建構教學之協同行動研究。花蓮師院科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林碧珍、蔡文煥（2003）。九十一學年度國二、小四暨九十二學年度國二數學成就測驗計畫。共同主持人，國科會。NSC92-2522-S134-004。
- 林碧珍、蔡文煥（2006）。TIMSS 2003國小四年級學生的數學成就及其相關因素之探討。張秋男主編：TIMSS 2003國際數學與科學教育成就趨勢調查國家報告（pp. 125-164）。國立台灣師範大學科學教育研究中心。
- 林慧欣（2003）。試行真實情境脈絡的數學教材與教法於國一課室之行動研究。彰化師大科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 柯政毅（2001）。數學歷程檔案評量實施下學生數學溝通的能力－以六個個案探討。新竹師院數學教育研究所碩士論文，未出版。
- 洪之昀（1999）。數學科實作評量對國小高年級學童學習策略影響之研究。臺中師院教育測驗統計研究所碩士論文，未出版。
- 洪萬生（2004）。九十一學年度國二、小四暨九十二學年度國二數學成就測驗計畫。國科會92年度專題研究計畫。
- 胡志偉（2002）。國小教師對建構教學的看法。現代教育論壇，3，83-88。
- 范聖佳（2002）。國中數學教師試行合作學習之行動研究。彰化師大科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 重建教育連線（2003）。「終結教改亂象，追求優質教育」宣言。臺北：作者。



- 高石城（1999）。數學新課程對學生數學解題能力與數學態度影響之研究。臺南師院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 張逸婷（2000）。電腦學習網站輔助國小學生數學學習之學習成就、數學態度及電腦態度相關之研究。屏東師院數理教育研究所碩士論文，未出版。
- 張煥泉（2005）。國小教師對九年一貫課程數學領域綱要之態度調查。新竹教育大學人資處數學教育碩士論文，未出版。
- 莊璧華（2004）。數學寫作活動對國中學生數學解題能力影響之研究。臺北師院國民教育學系碩士論文，未出版。
- 許東華（2003）。網路化問題解決融入數學教學對國小六年級學生問題解決能力之研究。屏東師院教育科技研究所碩士論文，未出版。
- 許綺婷（2002）。探討國三學生對補習班與學校教學的看法及其與基本學測數學科之表現的關係。臺灣師大科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 許慧玉（2001）。卷宗評量與紙筆測驗對國小四年級學生數學概念、數學溝通能力及數學學習態度之實驗研究。嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 許馨月、鍾靜（2004）。國小教師面臨討論式數學教學問題之個案研究。國立台北師院學報：數理教育科技類，第十七卷，第一期，57-82頁。
- 郭蕙琳（2002）。緣數學史探討數學學習中的情意與信念。彰化師大學數學系研究所碩士論文，未出版。
- 陳怡如（1999）。實作評量在數學科之應用研究。臺中師院教育測驗統計研究所碩士論文，未出版。
- 陳初芳（2002）。國民中學數學學習領域教師對實施九年一貫課程認知與態度之研究。臺灣師大教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳昭輝（2004）。國小學童參加校外課輔班對數學科教學影響之調查與分析。臺北市立師院數學教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳琪瑤（2005）。國小教師對建構式數學知覺與關鍵概念面質教學策略對國小四年級學生數學概念改變及數學成就之影響。臺南師院初等教育學系碩士論文，未出版。
- 陳慧佳（2005）。網路即時互動系統應用在國小數學科教學之個案研究－以等值分數單元為例。屏東師院數理教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳濱興（2001）。國小數學解題實作評量與後設認知之相關研究。臺中師院教育測驗統計研究所碩士論文，未出版。
- 陳麗霜（2006）。合作學習應用於數學教學之研究－以台北市國小一年級為例。臺北教育大學幼兒教育學系碩士論文，未出版。
- 曾安如（2004）。國小二年級學童數學寫作活動、數學成就與數學態度之相關研究。臺中師院教育測驗統計研究所碩士論文，未出版。
- 曾志華（2006）。兩位在職數學教師教學專業成長歷程及其影響因素之研究。彰化師大科學教育研究所碩士論文，未出版。
- 曾智鈿（2006）。數學史融入國中二年級數學教學實驗研究。臺中教育大學數學教育學系碩士論文，未出版。
- 黃韋嵐（2006）。比較不同數學課程下國小五年級學童分數概念表現之異同。臺北教育大學數學



教育研究所碩士論文，未出版。

黃雪萍（2002）。國小高年級學童參加校外數學科補習之背後因素與對數學學習影響之研究。臺東師大科學教育研究所碩士論文，未出版。

黃淑姿（2006）。國民中學數學學習領域實施九年一貫課程現況之檢討。臺灣師大教育學系碩士論文，未出版。

楊麗華（2001）。「合作－省思」數學教學活動方案對國小資優兒童解題能力與數學態度影響之研究。臺北市立師院國民教育研究所碩士論文，未出版。

葉盛昌（2003）。遊戲式數學教學模式對學生數學學習的影響。臺中師院數學教育學系碩士論文，未出版。

葛品宏（2004）。資訊科技融入國中數學科教學之行動研究。高雄師大資訊教育研究所碩士論文，未出版。

葛建志（2005）。國民小學五年級學生數學歸因信念、數學態度、數學焦慮與數學成就之相關研究。臺南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版。

詹元智（2002）。國小數學科實作評量之效度探討。屏東師院教育心理與輔導學系碩士論文，未出版。

鄒美婷（2006）。遊戲教學融入實作評量應用於國小二年級數學領域之行動研究。中原大學教育研究所碩士論文，未出版。

廖婉雯（2003）。國小數學科遊戲軟體內容與教學條件之解析。臺中師院數學教育學系碩士論文，未出版。

鄭惠芬（2005）。寫作活動融入國小二年級數學教學之研究。臺中師院數學教育學系碩士論文，未出版。

賴姝秀（2004）。古代數學文本融入國小二年級數學教學之實驗研究。臺中師院數學教育學系碩士論文，未出版。

賴珮以（2006）。遊戲教學對七年級學生數學學習信念、學習動機與學習成就之研究。大葉大學教育專業發展研究所碩士論文，未出版。

鍾靜（2005）。論數學課程近十年之變革。教育研究月刊，133，124-134。

蘇純瑩（1998）。國民小學一年級新課程數學科標準參照測驗之研究與發展。臺中師院國民教育研究所碩士論文，未出版。



數位學習的現況與發展

劉君毅／國立教育研究院籌備處助理研究員

一、背景

數位學習的發展，主要以配合或延續學校教育，發展個別化、終身學習為目標；另外，配合企業訓練員工，節省成本、提高效率，也是當前日趨普遍的發展趨勢，更是業界提升競爭力的重要利器。

有鑑於此，行政院自2002年5月8日通過了為期六年的「挑戰2008國家發展重點計畫」開始，即著眼於以數位科技培育人才的工作。在此包含十大重點投資計畫的方案中；首要發展重點為教育部所負責的「e世代人才培育計畫」，以「培育e世代人才」及「提升英語能力及網路學習」為兩大教育主軸，結合各部會列出了多項與數位學習有關的施政子計畫，例如「1.2.1建構數位化學習環境」、「1.3.1強化公教人員終身學習資源」、「1.3.2強化勞工終身學習資源」、「1.3.3強化退役官兵終身學習環境，提升人力素質」、「1.3.4建立農漁民終身學習體系」等，揭示了數位（網路）學習的重要性（教育部，2005）。

政府並自2002年開始進行「數位學習國家型科技計畫」，透過許多部會推廣內部與外部的數位學習應用，整合跨部會相關計畫，建構共同數位學習平台；同時，在「挑戰2008國家發展重點計畫」下的「數位台灣計畫」中，由經濟部負責的「中小企業網路學習計畫」及「促進中小企業電子化人才培訓計畫」等，也是藉由配合中小企業電子化輔導服務及網路學習之推動，以有效整合實體與網路之混成學習，提升企業科技應用能力及競爭力。

本文擬就教育及應用的角度，蒐集我國

數位學習在各類教育應用及業界發展的概況，及整理相關議題的探討。

二、現況與發展

（一）數位學習在學校教育的應用

我國各階段學校教育數位學習的發展，在高等教育階段於2006年已進入數位學習在職學位專班試辦的階段並進行數位課程認證機制等；高中階段將自2006年起將資訊課程列為選修課；國民中小學階段的數位學習則以輔助九年一貫課程教學（資訊融入教學、資訊科技教育、資訊素養與倫理等）、協助偏遠地區及弱勢族群之子女學習（補救教學）與教學資源之分享為主，2003年起並已將資訊以議題之形式列入九年一貫課程綱要。各階段教育數位學習當前之發展現況如下（引自教育部，2006）：

1. 高等教育數位學習認證機制及在職進修學位專班

依據教育部統計，至2006年國內大專校院同步及非同步網路線上教學已實施校數約有60多所、學分課程數超過1,700門、修課人數近12萬人次。透過數位學習修習在職專班、推廣教育課程及國外學校課程人數亦逐年增加。為提升數位學習的質與量，教育部於2001年6月29日頒布了「專科以上學校實施遠距教學作業規範」，規定修習數位學習課程學分數，不得超過畢業總學分數的三分之一。2005年鑑於國內大專院校數位學課程實施業已成熟，為鼓勵繼續發展，於8月15日修訂該規範，將數位學習採計學分數由原佔畢業總學分數的三分之一，放寬為二分之一。2006年9月8日配合大學法的修訂，訂定發布「大學遠距教學實施辦法」。



同時並於2006年3月2日發布實施「數位學習碩士在職專班試辦申請及審核作業要點」及「數位學習認證作業申請須知」，通過教育部課程認證及審查之專班可頒授遠距教學碩士學位（http://eaccredit.edu.tw/news/news_030206.html）。數位學習在職專班試辦申請時程自2006年起至2008年止，共計三年。開放領域有：人文（含華語文）及藝術類；電資、材料等工業類；商業管理類及教育類（中小學教師在職進修）碩士專班等為範疇。申請資格為公私立大專院校，已開設試辦領域相關研究所，並具有辦理數位學習課程基礎者。2006年有15所大專院校提出申請，試辦4類專班共17班；有3校5班通過審查。

2. 數位學習專業人才培育及偏遠地區教師數位學習

數位學習專業人才之養成教育，在各大專院校相系統所培育，目前有近14個數位學習相系統所培育數位學習產業所需人才。教育部自2005年開始，每年提供約250個名額讓教師與教育行政人員修習「數位訓練規劃師」、「數位教學設計師」、「數位媒體設計師」、「數位學習素養基礎認知」等課程，「數位訓練規劃師」期望培訓的對象為高等教育行政及決策者，使能了解規劃數位學習所需之基礎建設、團隊形成、計畫撰寫、經費分析、課程安排、資源分配、效益評鑑等；「數位教學設計師」的目的在培養教師從事數位教學設計的能力，包括教案、教材、教學活動設計、網路多元學習資源、數位學習評量、教學評鑑等；「數位媒體設計師」在培育教師利用資訊與通訊科技（ICT）製作和處理教材。期能透過上述人才培訓，協助各校數位學習之發展。

另外為了縮減城鄉數位落差，教育部除了補助1,000多所偏遠地區學校電信費用並以混成式數位課程提供偏鄉／離島教師更多元在職進修機會，課程內容涵括「資訊融入

教學」、「資訊科技與管理」、「通識課程」這三大類，並授予學分。

3. 大學策略聯盟發展國際化數位學習學程

教育部結合「獎勵大學卓越計畫」、「提升大學國際競爭力計畫」及「技專校院發展學校重點特色暨推動技專校院整合專案計畫」，鼓勵大學院校跨校、跨業（業界）策略聯盟，發展如華語文、管理、中醫藥、EMBA、資訊科技等具特色之國際化課程或學程，並可與國外大學建立聯合營運機制，將學程推展至其他國家。

4. 建置數位學習內容分享及交換機制

透過Etoe學習資源網（<http://etoe.edu.tw>）交換平台以創用授權機制（Creative Commons）結合各界數位教學資源，如：學習加油站、思摩特、亞卓市、縣市教學資源網…等，提供教師優質的資源分享環境，鼓勵教學資源的創作、分享與使用。

5. 中小學參與國際網路學習活動並進行實體交流

教育部近年來每年甄選學校資訊教育團隊與國際接軌，規劃國外參訪行程，透過學校對學校的國際交流計畫，以課程研發、教學創新、ICT融入教學等為交流重點，推廣與分享我國推動資訊融入教學之經營模式，並將現有優質之數位內容等推廣至華人地區，以加深國際教育夥伴之合作學習及關係，拓展師生文化融合與國際視野。最後，再透過交互分享、社群建立、建置國際交流網站平台等擴散策略，使所獲得的交流成果，形成具有特色之資訊教育模式，以供其他學校學習。教育部並同時推動大學輔導中小學參與國際網路學習相關活動，例如：「國際學校網際博覽會」、「亞太經濟合作會議國際網路學習活動」、「IWILL英語學習線上活動」等。

（二）數位學習在企業教育訓練的應用

企業界應用數位學習方式訓練員工已



是世界各國普遍趨勢，更是帶動數位學習發展不可或缺的一環。根據美國Bersin & Associates機構調查，美加地區截至2005年，已有33%的企業應用數位學習來訓練員工，這個熱潮還在加速發酵中，多數的企業經理人預期至2006年將可趨近於80%，成長之鉅令人超乎想像（ASTD, 2006）。至於我國的情況，依據數位學習國家計畫（2006）「2005-2006數位學習白皮書」，彙整企業界應用數位學習現況發展如下：

1. 政府的推動與輔導

為協助中小企業導入數位學習，行政院「挑戰2008：國家發展重點計畫」項下「數位台灣計畫」中，提出了「中小企業網路學習計畫」，並自2003年建置「中小企業e（網路）學院」（www.semlearning.org.tw），提供中小企業良好的網路學習環境及基礎的學習內容。「中小企業e學院」網路學習入口網，提供中小企業學習平台；開發「中小企業資訊人員」職能模組，導引中小企業針對個人職能缺口進行選課。2004年再建立「企業數位學習體驗區」，以企業為推動對象，讓中小企業透過網路學習的方式，規劃內部教育訓練，體驗網路學習的效用。自2006年起，並擴大為「中小企業網路大學」，並依據中小企業訓練需求調查，開辦資訊科技、財務融通、行銷流通、綜合知識等四個網路學院。

2. 大企業的數位學習現況

由經濟部工業局所執行「數位學習產業推動及發展計畫」之企業內部數位學習分項計畫，曾針對國內之千大製造業、五百大服務業及百大金融業，進行企業導入數位學習調查分析，發現國內大型企業導入數位學習的情形已從2004年的「不了解數位學習」階段，轉變成為「有意願導入」，再到「缺乏人才」的階段；比較2003-2005年的導入情況，發現企業已導入數位學習的比率成長至

35%，當前主要的需求項目包含了：（1）系統平台建置模式、（2）教材內容採購方式與課程內容需求、（3）數位學習管理所需服務、（4）使用（應用）對象領域、（5）使用成效的評估等五大方面。

3. 中小企業的數位學習現況

基於前揭企業導入數位學習調查分析，2005年我國千人以下企業導入數位學習的情形與2004年相較，增加的幅度有明顯的成長，1~200人的中小型企業導入率從9%提升至12%，201~999人的中大型企業導入率從13%倍數成長至34%，顯示數位學習在200人以下的中小型企業中雖然導入比例不高，但已漸漸開展；而在201~999人的中大型企業則顯示已正式進入市場的成長期。其中「導入率」較高的產業分別為金融業、資訊電子業和通訊業。而「導入意願」較高的產業依序則為服務業、資訊業、半導體業和電子業。當前主要的問題與需求項目包含了：（1）資金面：亟需政府持續的獎勵和ASP模式的推廣、（2）成效面：需外界協助輔導並推廣成效評估專業知識與成功案例、（3）人才面：需培育企業內部的數位學習專業人才。

（三）數位學習的發展

檢視數位學習的發展過程，牽涉的層面甚廣，包含了需求評估與政策定位、課程設計與教材製作、學習架構與進行方式、學習成效評估、資訊科技的應用、標準與認證等多方面問題（資策會教育訓練處講師群[資策會]，2003；數位學習國家計畫，2006），以下歸納為「政策面」、「教育面」與「平台面」概述當前發展情形。

1. 政策面

回顧我國數位學習發展政策，可由行政院2002年5月8日通過的「挑戰2008國家發展重點計畫」開始，著眼於以數位科技培育人才的工作，相關政策包括了：教育部負責的



「e世代人才培育計畫」及經濟部負責的「中小企業網路學習計畫」與「促進中小企業電子化人才培訓計畫」，此外，行政院「科技人才培訓及運用方案」多年來亦積極推動重要產業導入數位學習的工作。數位學習政策的發展，可概分為三個方向：首先是數位學習國家型科技計畫，該計畫已自2002年開始進行；其次是許多部會與單位對內部、對外部數位學習應用上，也投入相當的努力；第三則是跨部會相關計畫的協調整合機制已經啟動（數位學習國家型計畫，2006）。

在數位學習國家型科技計畫中，總共有七大分項計畫：（數位學習國家型計畫，2006）。

- (1) 全民數位學習。
- (2) 縮短數位落差。
- (3) 行動學習載具與輔具。
- (4) 數位學習網路科學園區。
- (5) 前瞻數位學習技術研發。
- (6) 數位學習之學習與認知基礎研究。
- (7) 政策引導與人才培育。

除了參與數位學習國家型科技計畫的部會外，各個相關政府單位在數位學習發展上，也投入不少的努力。根據人事行政局在2004年的調查，中央政府部會已有38個單位設置了數位學習網站，地方（縣市）單位則有11個單位設置了數位學習網站。這些數位學習網站，除了提供滿足公務員單位內部訓

練進修的需求外，也提供一部分功能，以符合一般民眾滿足求知求進的需要。另一方面，教育部推動的「資訊教育基礎建設計畫」，則開始在中小學校園進行數位學習紮根的工作。

2. 教育面

數位學習本質在透過良好的教學設計流程，經由網路互動達到教育訓練的目的與效果，以下分「教學設計」、「學習內容」、「教學策略」與「學習評量」等方面簡單概述其發展。

(1) 教學設計

欲建置有效的網路化數位學習資源，淡江大學徐新逸教授（2003）提出的「數位學習課程發展標準作業流程」，是目前廣受國內機關、學校及業界採用的一套作業發展模式（淡江大學教育科技學系[淡大教科系]，2004），它參考了Bullard等人（1994）為教育與訓練需要所設計的系統化模式（或稱ADDIE模式）（陳旻萃，2003；張淑萍，2003），簡單明瞭地將教育訓練的歷程區分為「分析（analysis）、設計（design）、發展（development）、執行（implementation）、評鑑（evaluation）」等五個階段，讓使用者容易記憶、並循序進行，若以圖示表示，將五個階段分別列出，前四個階段呈現系統化循環進行，在每個階段中都包含了評鑑檢核的動作，概念如下圖：

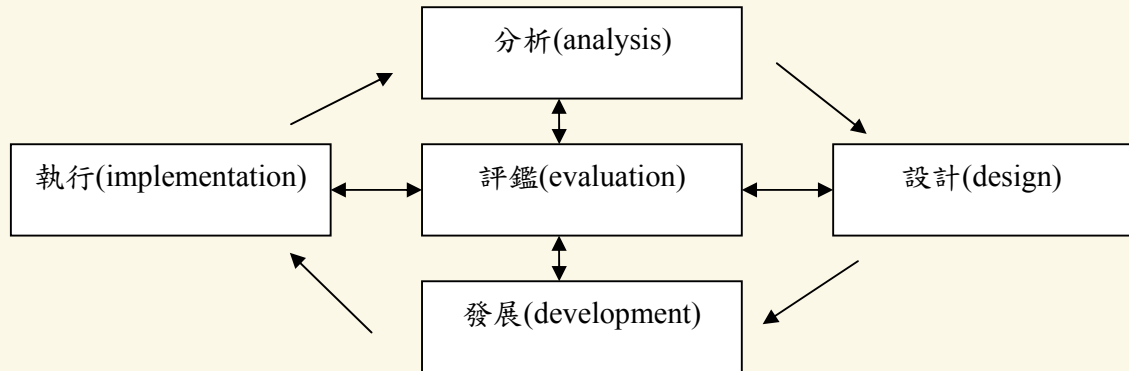


圖1 系統化設計的五個階段

資料來源：The occasional trainer's handbook, by Bullard, R. & Brewer, M.J. & Gaubas, N. & Gibson, A. & Hyland, K. & Sample, E., 1994, N.J.: Educational Technology Publications.

另外一種常用的模式是美國第二大線上大學Capella University所採用的，它提供了一個設計與發展基礎，開發者可以依據自己的想法與環境條件適度調整，以符合自己的需求。這個模式分成三個重點及三個階段，三個重點指的是：「品質標準、持續評估、專案管理」，三個階段則分別為：「規劃、設計、發展」（陳旻萃，2003）。

（2）學習內容

依據徐新逸（2006）研究，目前數位學習內容的相關研究，集中在「數位化的學習內容設計」與「課程開發管理」兩大主流，過程在透過分析、設計、發展、實施和評估之歷程，聚焦在特定學科內容並完成數位課程之評鑑與改進。綜觀近五年來國內與國外的數位學習內容或課程設計發展研究，可依照科學領域歸納為四大類：①自然科學（physical sciences）②醫療衛生科學（health sciences）③社會科學（social sciences）④生命科學（life sciences）。自然科學類的學科，包含：化工、化學、電腦科學、地球科學、能源、工程學、環境科學、材料科學、數學、物理、大氣科學與天

文、自然科學類科際整合等學科。醫療衛生科學類的學科，包含：醫學、護理、獸醫學、齒科、醫療衛生專業。社會科學類的學科，則包含：藝術與人文、商業、管理與會計、決策科學、經濟學、經濟計量學與財務、心理學、社會科學（含：教育）。生命科學類的學科，則有農業與生物科學、生化、遺傳與微生物學、免疫學與細胞學、腦神經學、藥理學、與毒物學。使用對象則包含幼稚園、國小、國中、高中、大學、社會人士、教師與外國人士等。所謂數位的方式包含：同步或非同步的網路課程、網路教材、網站資源、數位課程、網路訓練、資訊溝通技術或資訊融入教學等。

（3）教學策略

依據邱瓊慧（2006）研究，目前數位學習學習策略是各種可以讓學習者有效進行學習的手段或方法，資訊與通訊技術的引入將會影響學習策略的操作，學習策略的運作也將導引創新資訊與通訊技術的開發和設計。數位學習策略可歸納成五群：

①第一群偏重正確資訊的傳達，在結構化的設計或環境下，學習者經由反覆練習，可



- 以獲得（或精熟）目標知識、技能和行為。
- ②第二群偏重認知層面，強調學習者對訊息的接收、處理、儲存、及遺忘等。
 - ③第三群偏重知識建構層面，認為學習是學習者透過詮釋、選擇、主動建構而來。
 - ④第四群偏重社會文化層面，認為學習是社會的、互動的、共同建構的，且包含共同價值的形成與評估，因此學習活動應該是合作的、對話的、互助的，並能形成小組的共同價值。
 - ⑤第五群偏重學習的後設認知，認為學習者應該要透過監控、回溯和反思來增進他們的瞭解，教學時應促進學生自我覺察與調控的能力。

（4）學習評量

何榮桂（2006）認為傳統的評量技術已很難滿足當今數位學習者及教學者的需求，如何提供兼具理論和實用的評量機制是數位學習評量研究的發展方向。他將數位學習評量之相關研究歸納為「評量型態與理論建立」與「評量技術發展與系統建置」兩大類。

其中「評量型態與理論建立」係指以特定學習理論所發展之網路學習活動為主，運用不同的評量型態輔助瞭解學習成效，或擴充評量面向之相關研究。例如電腦化測驗和電腦化適性測驗用以評估學習成效；同儕互評用以增加反省、鑑賞及互動機會，自我評量用以促進反省及自律學習；動態評量及診斷評量用以分析錯誤類型或迷思概念，以利後續之補救教學，線上態度量表及線上問卷用以了解學習態度、學習需求及滿意度；e-Delphi則探究將傳統Delphi調查法轉換成線上調查時之工作流程簡化，以有效彙整專家共識與提昇決策品質及效率；行動評量為利用行動裝置（如PDA）進行學習評量；另類評量則為植基於互動論或建構主義的學習理論，以學習過程為主的評量，常見的另類評量模式有真實評量、實作評量、檔案評量

（卷宗評量）、動態評量等。此外，因評量標的物較為特殊，而採用較特殊實施模式者，亦將其歸入另類評量一類中。

「評量技術發展與系統建置」則指該研究以評量技術發展或系統建置為主軸，例如題庫系統之設計、建置及發展；試題編製、試卷組合及試題分析等題庫管理機制之研發；線上考試系統及評分系統之開發；適性教學系統為運用評量技術瞭解學生知識水準，以提供適性教學活動；發展各種評分技術以應用於線上討論內容、教學網站、語音練習系統、學生行為、猜測校準、部分給分等方面；建立評估準則以分析課程、教材、教法、專案、CAL系統之品質概況；CBT與紙筆測驗（P&P Test）之比較及選題技術則為評量技術發展之基礎研究。

3.平台面

數位學習所使用的工具，一般所指的即是數位學習環境，又簡稱為「平台」。蔡德祿（2006）引用資策會「資訊市場情報中心」（Market Intelligence Center）的統計資料，將我國數位學習產業分為「解決方案業者」與「線上教學服務業者」兩大類。解決方案包含「平台/工具」、「專案服務」、「內容提供」三部分，以企業、政府與教育服務業者為目標客戶，「線上教學服務」的服務對象主要以個人消費者為主。整體而言，目前在數位學習產業發展與推動之下登錄的我國數位學習業者已超過150家，而實際專業投入業者將近40餘家，加上國家獎勵政策與推動計畫之下，企業市場逐漸升溫，數位學習策略聯盟與產業垂直分工逐漸形成；過去的純補教業者也趁此國家政策推動時機，正悄悄跨入數位學習市場。

三、結論與建議

針對數位學習發展現況，整理各方學者專家研究結果，可對未來政策或執行，提供



參考方向：

(一) 學習內容方面

依據徐新逸(2006)研究指出，數位學習已是國內的新興產業，但內容是學習的材料，對數位學習的成效扮演關鍵性的角色。從以上分析及國外的預測觀點來反思國內的現況，可提供未來在數位內容研究上有一些啟示：

1. 國內數位內容多元性與全面性仍不足

國內研究在數位內容建置上仍顯不足，建議能有系統地需求評估，開發從K-12到大學教育的數位學習學科內容，以配合不同學習時期之所需。但幼兒、中小學教育仍以實體輔導為主，反而高等教育的需求量較多，因此建議學科內容尤其以大學教育的各學科及大眾科學普及教育為優先。

2. 健康醫護數位內容開發漸受重視

健康醫護數位課程在國內外研究均排序第二，可見是一種發展趨勢。原因可能是因應高齡化的人口結構，健康保健與公共衛生漸趨重視，因此民眾公共衛生教育與學校醫護教育越顯重要，因此可多關注在這方面的研究主題。

3. 華語文教育與中華藝術文化推廣教育具有產業市場

基於台灣教育與華語文文化產業的優勢，華語文教育與中華藝術文化推廣教育已成為未來數位內容開發重點。這幾年僑委會及文建會也積極鼓勵，但在國內以此內容發展為主題的研究仍偏少，建議能根據不同對象所需華語文教育與中華藝術文化之內容。

4. 推廣教育、社區大學及博物館利用教育需求增加

因應終身學習的時代來臨，大學推廣教育、社區大學及博物館利用教育數位化已成為趨勢。

5. 模擬式與遊戲式數位內容是開發的新趨勢

數位內容設計模式也應與學習策略與平

台功能結合，目前教材開發重視互動、趣味與人際溝通的功能，因此模擬式與遊戲式數位內容是開發的新趨勢。

6. 研發合適台灣中小企業所需之商管類內容

e-Learning的技術層面已經成熟，未來企業界將更樂意投入採用數位學習，目前商管類多引進國外課程，但台灣以中小企業為主，研發能協助國內中小企業教育訓練為主的商管類學科將是時勢所趨。

7. 行動學習或無所不在的數位內容將是新需求

配合數位工具與學習載具之技術發展，宜根據需求，可多開發適合行動學習(m-learning)或無所不在(u-learning)學習環境的數位內容。

(二) 學習工具方面

蔡德祿(2006)將我國數位學習工具(平台)的發展與技術發展之策略，提出了下列的趨勢分析：

1. 新型態學習內容製作工具

最近的學習行為研究指出：由於電視遊樂器、遊戲軟體、線上遊戲的流行，新世代的學童乃至剛入社會的新鮮人已經習慣遊戲式及模擬式等新型態的學習方法。然而此類學習內容的製作技術複雜度頗高，往往需要程式設計人員及美工人員參與，所以需要大量的成本投資；因此如何讓非技術人員能夠透過工具快速、方便地製作出遊戲式及模擬式學習內容為其關鍵。

2. 完整的職能架構分析應用

目前Fortune500中已有八成企業導入完整職能架構分析之技術與應用，每年有七成廠家仍持續加強職能之應用。反觀國內企業，幾乎只有不到10%之企業導入完整的職能架構分析應用。因此，協助國內相關產業應用核心能力的共識以創造組織文化與競爭優勢，並提供組織在選才、培訓、績效管理、升遷、傳承管理等人力資源體系上的共通衡量標準工具，及藉由系統的相互搭配，



將組織內個人能力極致化，幫助員工呈現有效及符合組織價值的行為，建立以職能為核心，從策略建立、需求分析、規劃、導入到效益評估，完整的整合性系統，以達到組織目標，並以模組化方式提供客戶階段性導入的選擇彈性，同時兼顧未來功能整合快速延展的需求，實為數位學習發展之趨勢。

3.LCMS的重要性日益增強

在學習平台技術方面，隨著各企業導入數位學習，「學習內容管理系統」LCMS的重要性日益增強。一方面是企業自製數位學習教材的需求也會增加，二方面是內容製作廠商為管理大量的內容並協同產製教材，都需要管理和製作教材內容的平台。另外，學習環境會漸漸由以教師為中心轉變到以學習者為中心之學習服務體系，透過SCORM標準記錄統一格式學習資訊、建立e-Portfolio提供完整學習記錄。

4.下一波殺手級應用—模擬式數位學習

在模擬式數位學習技術方面，除視覺化的動態擬真外，進一步結合即時互動和虛實合成技術，建構一個遊戲式數位學習環境。其中視覺化的動態擬真、即時互動和虛實合成亦即未來數位內容產業的發展趨勢—藝術表現與人機介面。另外對於互動學習，其目標首先為建構一個可以因應網路環境，以最有效率和最節省成本的方式來滿足即時傳輸的需求的多媒體互動教學平台，開發符合國際標準資料格式之壓縮傳輸技術，以達到不論在何時何地都可進行學習的目的。進而研發視覺化學習教材設計技術以期讓非技術人員能夠快速且方便地製作出遊戲式及模擬式學習內容，並實際展現於以上述多媒體互動教學平台。

5.個人化的學習環境逐漸來臨

自2003年以來，針對個人或企業的「Web 2.0」服務如雨後春筍般的大量出現。資訊業多偏中重在Web 2.0在技術，如資料

匯聚（RSS），自訂標籤（folksonomy），及豐富終端應用（RIA）等。檢驗成功的Web 2.0服務，最主要的是掌握了Web 2.0的精神與原則：開放、整合、參與、共贏。個人化的學習環境更發揮了Web2.0參與及共贏的精神。學習平台的角色應該從滿足需求所產生的網路伺服器轉變成服務導向的應用平台，Web即是平台的概念預計將對目前的學習產業造成一大變革，業者應該及早做準備。

6.數位學習教材製作工具新思維

未來的軟體呈現方式是否該考慮「線上版本」或是否適合「線上版本」的方式？一般的教材製作者若想自行製作快速又簡易的教材，該在什麼樣的平台及情境下完成知識分享及發揮集體智慧的功能？串流式影音多為單向式的傳遞，學習者在觀看的同時，是否可以即時的記下自己的體會、筆記及想法？不論數位學習技術如何更新，用什麼方式呈現，工具的功能多強，都應該把握一個中心要素：有效的幫助學習！

四、結語

數位科技的日新月異，帶給未來生活與教育發展無限的想像空間！也宣告終身學習時代的來臨。

實體的學校的開辦，受限於師生、人員、經費、場地、設備等規模限制，數位學校卻有無限發展的空間與可能，這股趨勢將可預期帶動未來教育生態的改變，也是每個人進行新時代終身學習的利器，正可作為國家建置教育環境配套措施、與產業拓展新興市場發展時的「藍海策略」參考。

後記：本文係彙整自教育部電算中心、數位學習國家型科技計畫辦公室及相關領域專家學者所提供之文獻與報告，並惠蒙諮詢指導，特此致謝。讀者若欲進一步閱讀，可循參考文獻及所列網站資訊，以了解更多訊息。



參考文獻

- 中華民國數位學習學會（2007）。中華民國數位學習學會網站。2007年1月2日，取自 <http://ael.kfut.edu.tw/>。
- 何榮桂（2006）。數位學習評量。載於資策會編，2005-2006數位學習白皮書，頁210-217。臺北：數位學習國家型科技計畫辦公室。
- 邱瓊慧（2006）。數位學習策略。載於資策會編，2005-2006數位學習白皮書，頁204-209。臺北：數位學習國家型科技計畫辦公室。
- 徐新逸（2003）。數位學習課程發展模式初探。教育研究月刊，116，15-30。
- 徐新逸（2006）。數位學習內容。載於資策會編，2005-2006數位學習白皮書，頁195-203。臺北：數位學習國家型科技計畫辦公室。
- 淡江大學教育科技學系（2004）。教育部「數位學習標竿課程內容規劃及設計研究計畫」網站。2007年1月2日，取自 <http://addie.et.tku.edu.tw/>。
- 教育部（2005）。挑戰2008～國家發展重點計畫（e世代人才培育計畫）修正版。2007年1月2日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU9082001/e2008/index.htm。
- 教育部（2006）。我國數位學習發展願景與策略。2007年1月2日，取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/MOEC/EDU0504001/95final.htm。
- 國立臺南大學數位學習科技學系（2007）。國立臺南大學數位學習科技學系網站。2007年1月2日，取自 <http://www.ilt.nutn.edu.tw/>。
- 陳旻萃（2003）。線上教學設計。載於資策會教育訓練處講師群著，數位學習最佳指引。臺北：資策會。
- 張淑萍（2003）。數位教材設計。載於資策會教育訓練處講師群著，數位學習最佳指引。臺北：資策會。
- 數位學習國家型科技計畫辦公室（2002）。「數位學習國家型科技計畫」網站。2007年1月2日，取自 <http://elnp.ncu.edu.tw/>。
- 資策會編（2006）。2005-2006數位學習白皮書電子版。2007年1月2日，取自 <http://www.elearn2.org.tw/iiiwiki>。
- 資策會（2006）。「資策會資訊市場情報中心（Market Intelligence Center）」網站。2007年1月2日，取自 <http://mic.iii.org.tw/intelligence/>。
- 蔡德祿（2006）。平台工具技術發展現況。載於資策會編，2005-2006數位學習白皮書，頁298-308。臺北：數位學習國家型科技計畫辦公室。
- 維基媒體基金會（2007）。「維基百科Wikipedia®」網站。2007年1月2日，取自 <http://zh.wikipedia.org/>。
- Anglin, G. J. (Ed.). (1991). Instructional technology : past, present, and future. C.O.: Libraries Unlimited, Inc.
- ASTD. (2006). E-Learning evolves into mature training tool. T+D, April 2006, 20.
- Bullard, R. & Brewer, M.J. & Gaubas, N. & Gibson, A. & Hyland, K. & Sample, E. (1994). The occasional trainer's handbook. N.J. : Educational Technology Publications.
- Timothy, J.N.(2000). Instructional technology for teaching and learning. N.J.:Prentice Hall.





資訊教育發展現況初探

陳偉文／國立教育研究院籌備處研究助理

高琬媿／國立教育研究院籌備處研究助理

一、我國資訊教育發展背景

資訊科技（Information Technology；IT）是廿世紀末期發展最迅速的科技之一，其發展狀況常用來衡量一個國家的現代化程度。資訊科技對現代人類社會的影響幾乎無遠弗屆，每一種人類生活向度也幾乎與資訊科技息息相關。為了使全民能普遍具有資訊科技素養，資訊教育（Information Education）或資訊科技在教育上的應用（IT in Education）遂成為現代教育所關注的課題。衡諸世界各教育進步國家，莫不積極規劃、推展資訊教育，以教育其國民適應資訊化社會，諸如美國之「NII」，日本之「資訊新政」、新加坡之「IT2000」，香港之「五年策略」等，都傾全力推動資訊教育；而我國在民國七十一年即開始將資訊科技引入中小學教育。且在同年十一月，行政院資訊發展小組之人才培訓組成立「資訊課程與設備標準委員會」，並於翌年八月間提出「各級學校資訊教育課程及設備暫行標準」，作為推展資訊教育之依據（吳鐵雄，民77）。自此，從中小學的資訊教育正式開啟我國的資訊教育發展史，並在各級政府大力推動之下，全面性展開。接續在八十二年規畫執行「改善各級學校資訊教學計畫」及「電腦輔助教學發展及推廣計畫」，自課程、設備、師資、教材等方面著手，初步奠定了資訊教育發展的根基。另於八十六年七月起實施「資訊教育基礎建設計畫」。同時為加強台灣學術網路（TANet）骨幹建設及應用資源，以及配合國家整體資訊網路推動策略與終身學習推動理

念等政策，規劃「遠距教學中程發展計畫」、「國家資訊通信基本建設（NII）人才培訓計畫」及「社會教育資訊網計畫」，各項重大工作齊頭並進。為達成加速提升全民資訊應用知能、建立資訊化社會之目標，八十七年十月起，在行政院大力支持推動下，積極執行「資訊教育基礎建設計畫」擴大內需方案，大幅縮短中小學電腦設備及網路建置時程，並順利於八十八年六月底執行完成。目前所有國民中小學皆已完成電腦教室建置且可連上網路，同時上電腦課時為一人一機，教學資源亦加強充實，同時所有中小學教師之資訊素養於加速培訓下均獲提升，已具體落實資訊教育向下扎根之目標。

本文的重點放在我國資訊教育推動的情形，包含資訊軟硬體環境建置、教師在職培訓、教學資源充實及推廣應用等方面進行探討，同時也簡要提供未來的工作實施建議及展望。

二、我國資訊教育推動策略與工作成果

資訊教育可探討之議題範疇非常廣泛，歸納整理可略分為四大方向探討，分別是資訊教學研究、資訊環境建置、資訊教師培訓與資訊教育推廣。為了全面推展各級學校的資訊教育，各政府機關相關單位除了每年編制一般預算外，也經常投入專案經費補助各級學校建置資訊教育環境、研發資訊教學教材與軟體、開授資訊專業課程以培訓資訊教師並常舉辦多場資訊教育的推廣活動，以下



將針對這四大方向深入初步探討。

(一) 資訊教學研究

隨著教育部資訊教育基礎計畫（民國八十六年七月至九十六年六月）短長期目標（包括充實資訊教學資源、改善教學模式、加強人才培訓、推動調整組織制度、提升資訊設備，延伸台灣學術網路、普及資訊素養、以及建構整合教育資源環境）的陸續達成（教育部，民86），資訊科技結合教學應用，已然形成趨勢，並對目前的教育環境與學習型態，產生實質的影響與改變。為更有效的推動資訊教育，以提升資訊科技結合各學科應用的效益，各級教育行政機關遂推動與制訂各項資訊教育訪視與評鑑計畫，以進一步了解各級學校落實資訊教育的情況，其中尤以「資訊科技融入教學」更是訪視與評鑑的重點。

在推動資訊教學應用及訪視評鑑過程中，發現「資訊科技融入教學」的部分檢視指標，如：「教師使用資訊科技融入教學總節數」，「每位教師平均使用資訊融入教學節數」，「教師使用資訊科技融入教學平均率」，似乎有重新考量其適當性的必要，尤其須再重新思考「資訊科技」與「教學設計」之間的因果關係。「資訊科技融入教學」的原意是善用資訊科技工具融於課程教學之中，但當去計數老師在每一堂教學過程中，必定要使用多少資訊科技，以作為「資訊科技融入教學」的評鑑指標時，是否令人有「所評非原意」之感？到底「資訊科技」與「教學設計」之間的關係，應該是「資訊科技」配合「教學設計」，還是「教學設計」跟隨「資訊科技」，應該加以思考和定義，以作為未來「資訊科技」與「各科教學」應用的參考。以適切的教學設計來配合學習課程內容，將是「教」與「學」成功連結的重要關鍵所在。而在適切的教學設計中，針對學生學習困難之處，引進資訊科技或相關教學輔

具以強化或輔助學習者學習，將是學習過程順暢與否之所繫，亦乃是「資訊科技融入教學」精神之所在。

在教學設計學習上，適當引進資訊科技促進學習將會是「事半功倍」的作法，而在學習過程當中，若能融入同儕間的各階段互動（課程預習，課程分享，課程檢討以及課程評量）應用，發揮同儕的學習同伴功效，將能激起學習者的多元化及多角度思考，並能產生學習動機的激勵。而在課後的學習若能經由制式、非制式、鼓勵、或成就感激發等方式，使學生能將課程的學習反思、問題疑難、迷思概念等問題，經由課後學習管道進行互動交流，將會使學習者更獲實質效益。如此的學習活動過程設計，若非藉助現今資訊科技的發達與使用，將很難真正落實原來教學設計的理想，是故資訊科技的運用，若能配合教學設計的規劃，將能發揮其預擬的功效，而教學設計若能不斷參酌資訊科技的發展，將能展現其創新的做法，達到相輔相成的功效。

經過教育部多年的推動與發展，我國資訊教育已然生根成形，並成為各級學校課務發展的重要項目之一。同時經由資訊教育的訪視與評鑑，亦發現各級學校的資訊軟硬體設備環境皆比往年進步，目前除相關人力資源運用，多媒體教材整合，及軟體經營模式，需不斷更新逐年繼續增強之外，如何繼續正常化實施「資訊科技融入教學」，正確引導各級學校教師，經由教學設計規劃，引進資訊科技特長，以發揮教學效益，將是未來努力的方向之一。

(二) 資訊環境建置

1. 硬體及網路資源

我國自民國七十一年開始，各級政府即開始編列預算補助中等以下之學校購買資訊教學設備及建置資訊教學環境。並接續在八十二年度及八十七年度追加數十億元預算



擴大協助各級學校設置資訊環境軟硬體設施 如(表1)。

表1 我國歷年資訊環境建置實施概況

年度	經費預算	實施成效概述
71~81	約新台幣3億元	1.輔助16所高中實驗學校購置微電腦設備。(民72) 2.輔助高中、高職購置微電腦，成立電腦教室。(民75) 3.輔助所有國民中學每校至少十五部微電腦設備。(民76)
82~86	約新台幣24億元	1.輔助專科、高職學校充實及汰換電腦設備並可連線至臺灣學術網路。(民82) 2.輔助國中每三十班、國小每四十至五十班設置一間電腦教室。(民82) 3.國小(20%)、國中(100%)擁有電腦教室；高中(50%)、高職(30%)有專線連至臺灣學術網路。(~民86)
87~88	約新台幣76億元	1.所有國中、小學皆有電腦教室，且國中以上學校百分之百均可上網。(~民88) 2.設置全國及縣市高中、高職、國中、國小軟體與教材資源中心共七十九所。(~民88) 3.全額補助偏遠地區學校網路電信費用。(~民88)

在「挑戰2008：國家發展重點計畫（2002-2007）」中亦提出數位台灣計畫（91-96年總預算編列約376億元經費）及國際創新研發基地計畫（91-96年總預算編列約966億元經費）來擴大建設網路骨幹、提供數位內容和數位教材以及縮減城鄉數位落差。數位台灣計畫目的在發展寬頻到家所需的基礎設施，積極扶持新興且具高潛力的數位產業，包括數位娛樂、數位典藏、數位學習等；預期希望六年內可達到600萬戶寬頻到家服務，屆時上網區域將涵蓋全台，並達到城鄉數位落差的縮減。國際創新研發基地計畫目標在建設台灣在特殊領域成為亞洲最好的創新研發基地。希望藉由提供500億研發貸款，活絡創新研發活動，以協助網際網路、製造業及技術服務業廠商取得研究發展資金，以鼓勵廠商投入研究發展。藉由培育招攬研發人才、設立各種產業研發中心、升

級網際網路骨幹設施以及發展數位內容、提升電信通訊技術、擴大半導體應用等創新研發來進一步將技術移轉至各產業面。

2.電腦輔助教學軟體

自民國74年起，教育部即透過委託自行開發以及公開徵求優秀作品方式，開發有1037套CAI軟體，除此之外，國科會/資策會也開發數百套軟體，同時廠商也投入開發了1032套CAI軟體。再者，為了落實CAI，教育部定期舉辦相關資訊研討會：國際CAI學術研討會、全國計算機研討會（NCS）、國際計算機研討會（ICS）及與國科會共同舉辦全國CAI研討會，以評鑑、研發為導向。並不定期舉辦各項電腦軟體設計競賽，期盼普及電腦輔助教學。教育部於民國七十四年時，投入心力開發國小至專科不同年級、不同科目的CAI教學軟體及益智遊戲軟體，並長期舉辦在職教師進修，目標在於推廣CAI



教學的運用。這是我國資訊教育推廣的重要階段。雖然，在政府大力推動電腦輔助教學下，各級學校資訊教育開始成長，但是礙於設備、經費的不足及師資不足的情況下，可說是韁路藍縷，效果不彰，直到資訊教育基礎建設計畫的推動、擴大內需方案的實施，使我國資訊教育「電腦輔助教學」步入另一個嶄新的階段。

3.校務行政資訊系統

國內各大專院校為因應校務行政電腦化及圖書館自動化工作，或租購或自行開發各項相關系統。部分縣市教育局也分別擬有校務行政電腦化發展計畫，積極開發成績處理、學籍管理、訓導資料及薪資處理等資訊系統。

4.校園免費及優惠軟體

民國八十一年教育部、台北市電腦商業公會、中華民國資訊軟體協會、中華民國套裝軟體同業聯盟等單位，為協助學校在有限預算下，取得合法軟體，結合百餘家廠商，分別就適合學校使用的軟體，以優惠價格提供各級學校採購。此外，近幾年政府和學術及民間團體亦大力推廣使用自由軟體（Free Software），來降低學校花費在資訊軟硬體設備上的經費負擔，並藉由『開放源碼（OpenSource）』的優點及便利性，依個別需求自行修改研發適合學校及個人的軟體。

（三）資訊教師培訓

在新世紀的資訊教育理想是希望學生瞭解資訊科技能豐富學習資源，並養成愛好學習的習慣，進而發展獨立的學習能力，且能透過網際網路孕育合作學習的樂趣，達到利用資訊培養獨立思考與解決問題的能力，並發展健全的社會價值觀與開闊的世界觀。

因一般教師的工作包含：實施教學輔導、生活輔導、班級經營、親師溝通、和參與行政工作等，已是非常的繁重，實施資訊融入教學應只要求教師具備使用網際網路找到符合自己需求的教材，和使用資訊多媒體

提升教學效率的能力；而非要求和資訊教師一樣具有專門的資訊素養。另外，為加強偏遠地區中小學資訊教育，教育機關方面，雖已補助學校網路電信費用及電腦維護費，但缺乏相關研習經費來培訓教師的資訊技能。

在探討資訊教育時，教師應認知資訊融入教學是一種教學方法，而非一個教學目標，教師應有以下三個概念（郭長春，民93）：

1.資訊融入教學是多元教學方式之一

資訊融入教學創新學習典範與形式，科技和網路是達成各領域教學目標的其中一個應用方法，並讓教師與學生有更豐富的學習資源。

2.非資訊教師需要擁有的資訊能力

班級或科任教師實施資訊融入教學應只需要以下兩種基本能力：

- （1）用網路搜尋引擎收集合適的教材：教育部已花費許多經費，委託各單位製作線上輔助教材。教師學習這項技巧並不需花費過多時間，又可豐富教學資源，提升準備教學教材的效率。
- （2）使用多媒體讓教學更生動活潑：多媒體包含電腦與投影片或幻燈片的結合、使用簡報軟體教學等。利用這些科技融入教學，將提升教師的教學效率與學生的學習意願。

3.團隊合作是實施融入教學的捷徑

現在是一個團隊合作的時代，教師若能分享彼此的教學檔案，可以豐富教學資源，讓教學內容更有深度，透過相互支援和觀摩進而加強自己的專業能力。學校也應提倡此項理念，協助創造可供交流教學資源的平台。

另外，政府機關所推動的資訊教育專案中，關於在職教師資訊素養培訓有三方面（洪智能，民96）：

- （1）每年協助各縣市政府辦理在職教師資訊應用
- （2）辦理全國校園網路法律知識暨種子人



員培訓營隊

(3) 協助各縣市資訊種子學校教師團對於規劃課程加強資訓能力培訓

資訊教育應普及偏遠地區，以縮短數位落差。在教育機關方面，應加強推廣資訊教育，增加偏遠地區教師在當地接受在職進修的機會，以改善偏遠地區學習環境，並縮小城鄉教育的差距（郭玟杏，民95）。

(四) 資訊教育推廣

針對數位化資源共享方面，教育部目前已整合相關網站含高中、高職、國中及國小各學科數位教案及教材資源網站，提供資源分享。在便利民眾終身學習方面，也建置六大學習網，分別為：生命教育、藝術人文、歷史文化、健康醫學、自然生態、科學教育等（洪智能，民96）。

在縮短城鄉數位落差時，學校機構方面，除增加學校資訊設備且提供偏遠地區教師研習的機會，應鼓勵老師與鄰近學校合作並可辦理資訊教育相關之活動，使學生熟悉資訊科技之網路，啟發其自動學習的意願（郭玟杏，民95）。

網際網路雖具有變利性、互動性、匿名性、超時空性…等特性，為生活帶來諸多方便，但運用不慎也會產生一些負面的影響，為生活帶來不當的衝擊與挑戰。因此在推廣資訊教育的同時，也必須培養學生良好的網路倫理素養。針對網路使用法律與倫理等問題，教育部近年來除協助學校訂定相關管理規範外，更積極從學生法治、倫理、正確之網路使用觀念方面進行宣導教育，並研擬此類教學教材、宣導案例等提供給老師與家長使用。

另外，為建立教育全方為終身學習目標，教育部也結合學校、圖書館和民間團體組織例如：美術館、博物館、文化中心等社教單位的資源，投入資訊教育相關事宜，使學生在校園外，仍能有自我學習的機會，進

一步塑造民眾終生學習的環境（陳立祥，民96）。

為推廣我國資訊教育，提升國民資訊素養，可從以下四方面著手進行：推廣中小學資訊教育網路合作學習活動、建立縮短數位落差與機制、推動校園網路倫理教育計畫及結合大專校院與民間資源共同協助學校推動資訓教育。

1. 推廣中小學資訊教育網路合作學習活動（教育部電子計算中心縮短數位學習落差科技發展中程綱要計畫書（3/4），民94）

教育部為推動跨國主題式網路學習活動專案：

(1) 辦理並推動跨國主題式網路合作學習活動，利用網路學習來促進國際交流及聯繫，並開發學習社群及資源共享。自民國94年度起至97年持續推動跨國主題式網路學習活動專案：包括辦理中華民國小學亞太經濟合作會議APEC網路合作學習活動計畫。

a. 2005國際網路學習競賽活動主要內容包含二大項目

i. APEC 2005網路合作學習活動（APEC 2005 ICT Networked Collaborative Learning Program）。

ii. APEC 2005資訊教育網路露營活動（APEC 2005 ITC Cyber Camp）。此活動主要是利用現代的資訊科技，規劃一個以資訊應用為主題的國際網路露營活動，讓各國的教師與學生在團體合作學習活動中運用資訊科技來解決學習問題，並體認資訊科技在生活與學習上的重要性。網路合作學習活動主題包含Money、Convenience Store、A Day in Our Schools及Our Holidays等四大主題，在活動中各國中小學師生以團隊方式共同在網路上進行規劃的學習活



動，並繳交作業，然後進行同儕評量與相互討論。

- b. 開發出 APEC Cyber Academy (ACA, <http://linc.hinet.net/apec/>) 這個優質的學習網站。ACA 是依據先進的網路學習概念來設計，此網站建立了許多人際互動性功能與學習工具，並有多樣化的網路學習資源，目前主要是以提供國際合作學習活動之內容與平台為主。
- (2) 辦理並推動數位學習資訊教育國際交流相關活動，並邀請國際知名學者專家來台進行交流並積極爭取辦理國際相關活動。94年度至今成果為辦理中小學國際接軌網路學習交流活動計畫。
- a. 分別於94年3月8日至12日及8月29日至9月2日參加International Peer-coaching Training Program (I)，該會議共計有來自東南亞地區28個國家及190位學者和中小學教師參與，此會議以討論如何訓練中小學教師導入e化教學為主要議題。
 - b. 94年11月8日至10日參加2nd Innovative Teacher's Conference，該會議包括來自全球中小學教師運用資訊與教管的討論，除此之外，國內並有7位教師參與選為『創意教師』。
 - c. 舉行國際PBL研討會，於94年9月9日至10日假高雄市樹德家商舉辦『全球專體導向學習論壇暨學術研討會』，會中由美國、菲律賓、澳洲、馬來西亞、新加坡、巴西、中國與台灣等8國代表簽訂「從教育建立友誼宣言」，以連接無遠弗屆的網路學習互動為目標。會中邀請美國、菲律賓、澳洲、馬來西亞、新加坡、巴西、中國、加拿大等國學者及本

土教育專家及參與工作坊的200餘名中小學教師、學員共同互相交流各國在資訊教育實施的成功案例，藉此希望促進台灣與國際間資訊教育發展，並能培育更多資訊教育人才。

- d. 高雄市三信家商(中美連線教學)、高雄市壽山國中(iEARN)、高雄市三民家商(ASEP)及高雄市龍華國中(AJET)等四校共同合作，每校均有與國外合作之團隊，屆時將積極導入本計劃PBL國內外合作學習。並透過高雄縣鳳新高中與國外iEARN合作，邀請國外夥伴參與本計畫宣導。
 - e. 預計96年度可進行約200隊國內及200隊國外，並合作成為200組進行合作學習活動。
2. 建立縮短數位落差與機制(教育部電子計算中心縮短數位學習落差科技發展中程綱要計畫書(3/4)，民94)。
- (1) 參加國際會議與相關活動：
- a. 參加世界教育部長會議，本會議為極少數我國能夠以台灣名義正式參加之部長級國際會議。並已積極與承辦單位協商，在會中發表我國整體ICT推動之成果。
 - b. 籌組跨部會參與BETT (British Educational Technology and Training) 即為英國教育訓練與科技大展。
 - c. 參加聯合國資訊社會高峰會議及相關國際會議，推廣學術研究交流並分享台灣經驗。
 - d. 參加國際年會與跨國合作交流活動，提供國內中小學師生與國際教育接軌之管道，以利分享國際化學習交流經驗。
- (2) 推動與發展國際交流和社群分享機制：
- a. 建立與發展國際交流和社群分享機制。



b. 提升國民外交，加強國際互動並拓展見聞，促使國內的資訊教育與國際接軌，並有創造力。

(3) 培育ICT 資訊教育數位學習應用團隊：

a. 培育ICT 資訊教育數位學習應用團隊進行國際交流、資訊教育成果優良學術單位之間的經驗分享，並積極促進國際交流活動。

b. 交流並推廣我國資訊融入教學經驗及數位學習經營成效。

c. 發展國內數位學習更多元的資訊教育環境且研究國際交流創新策略。

此項計畫近年來的績效成果為辦理台灣中小學資訊融入英語教學活動計畫。

i. 推薦並支持高雄縣林園國小、台南市立延平國中、台南市私立瀛海中學及高雄市三民家商參與ICT Model School Network 活動計畫。

ii. 進行國際交流活動事宜成果為：高雄縣林園國小參加94年9月8至13日假南韓釜山辦理「APEC Future Education Forum 2005 會議」，於9月12日與泉谷國小締結為姊妹校。

iii. 94年7月12日及9月20日辦理二場次「資訊融入英語教學與國際網路合作學習活動師資培訓研習營」，總計共培訓約100名種子師資，研習內容包括網路英語學習資源、國際教育合作活動、ACA的國際網路學習活動、資訊科技融入英語教學的理論與實際，並與加拿大的輔導教師進行視訊連線加強學習效果。

iv. 應用語音科技與人際互動工具來輔導中小學師生進行英語學習相關活動，其中邀請五位美國與加拿大教師擔任線上英語學習輔導

教師。

v. 持續辦理ICT Cyber Camp（資訊教育網路露營活動）和ICT Cyber Camp（資訊教育網路露營活動）。

3. 推動校園網路倫理教育計畫

教育部於民國90年訂定教育部校園網路使用規範，為充分發揮校園網路功能、普及尊重法治觀念，並提供網路使用者可資遵循之準據，以利促進教育及學習。針對尊重智慧財產權、禁止濫用網路系統、網路管理、網路隱私權之保護、違反之效果、處理原則及程序等相關議題訂出規範（教育部校園網路使用規範，民90）。

目前教育部提供給教職員生自修參考的資源有：教師網路素養與認知（<http://www.eteacher.edu.tw/>）網站提供教師網路法治與倫理教學教材，教育部（<http://www.edu.tw>）網站「教育資源共享 / 尊重網路智財權」目錄下提供：著作權法律案例；校園網路法律案例；BBS站使用法律案例等。教育部為建立學生正確使用網路之觀念，也積極要求學校或相關單位負責辦理演講、研討會、課程等，希望由根本做起，加強並宣導學生使用網路資源之相關法治教育。有關校園網路安全及智慧財產權相關優良網站如下（林佑純，民95）：

(1) 校園網路保護尊重智慧財產觀念宣導專區，各校彙整完成。網址：http://w3.tceb.edu.tw/study/edu_mgt/index.html。

(2) 台北市校園網路保護智慧財產觀念宣導，各校成果回報已建置網頁於http://w3.tceb.edu.tw/study/edu_mgt/index.html。

(3) 中央警察大學資管系林宜隆教授所建置的網站，有收集校園網路智慧財產權相關的優良資料。網址如下：<http://www.crime.cpu.edu>。



tw。

- (4) 教育部校園網路安全網站，網址：
http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/MOEC/EDU0688001/tanet/5.htm?/TYPE=1&UNITID=34&CATEGORYID=0&FILEID=33934。

另外，為確實強化學校軍訓人員處理學生網路犯罪及預防學生被害知能，也加強辦理學校軍訓人員研習及生活輔導工作研習。未來，為了能更周延研擬預防學生網路不當使用之教育政策，教育部亦已於95年度邀請各相關部會、學者專家及民間團體進行專家諮詢會議，研擬預防因應策略。

4. 結合大專校院與民間資源共同協助學校推動資訓教育

教育部為充分利用學術單位、民間團體、政府機關及教育部附屬機構及公立社教機構資源，鼓勵辦理符合教育部推動政策且具前瞻性及提升教育品質之資訊教育與網路學習活動，特定教育部補助辦理資訊教育及網路學習推廣活動補助原則，以達成下列效益（教育部補助辦理資訊教育及網路學習推廣活動補助原則，民93）：

- (1) 加強教師、學生、家長資訊網路學習素養。
- (2) 落實資訊教育及加強網路學習相關教學或研究品質。
- (3) 增進網路學習內涵應用及宣導相關政策。
- (4) 改善並增進資訊教育網路服務系統之服務品質。

補助的範圍為針對本補助原則之目的主題或範圍而舉辦之研討會或講習會、學術會議、研討會、課程、展示、競賽及其他相關活動。透過結合大專院校及政府機關等相關團體已有的資源，將這些資訊分享給廣大的民眾以提高資訊的再利用率，同時也便利民眾的終生學習。

三、建議與未來展望

我國資訊教育的發展已有二十多年的歷程，然而將資訊科技應用於教育的速度，似乎追不上其科技變化的速度，從傳統以教科書上課的方式到運用多媒體數位影音內容輔助教學（洪燕竹，民88），只不過是在幾年前發生的事情，在全國各級院校尚未全面達到數位學習環境的情況下，『行動』數位學習模式便已誕生，且已被各先進國家列入國家重點發展計畫。因而在瞬息萬變的資訊時代下，唯有擬定一套長遠的計畫，才能適時將資訊科技運用在教育方針上，並達到恰如其位的效果。雖然資訊科技運用在教育層面上，有非常多的好處（如上節所述）。但也非全然沒有缺點，如何從中發現這些美中不足之處以及如何在優缺點中進行取捨，是門相當值得研究的議題。本節將針對幾個重點方向提及討論，希望能夠挑起教育研究者不同的思考方向，進而建構描繪出一套健全的資訊教育藍圖，以供各界參考。

(一) 城鄉數位落差

在有限的教育資源下做分配，常會造成資源分配上不均等的情形，也因為教育資源分配上的不均等，而容易造成城鄉數位落差。根據行政院研考會「數位落差調查報告」，可以發現曾經使用電腦及網路之人口比例，以都會區最高，其次為北部各縣市，雲林、嘉義、澎湖等縣則最低。由此可知，城鄉數位落差的問題一直是存在台灣的社會裡，也是需要長期被重視改善的問題。為縮短城鄉數位落差，政府相關部會在「數位台灣計畫」下，於偏遠鄉鎮地區設置各數位機會中心來提供偏遠地區民眾學習與應用資訊科技的機會。

(二) 數位教材統合

教育部及國家科學發展委員會多年以來



編列許多預算，提供給學術研究單位申請數位教材內容設計研發，然而這些豐富的資源常常都是遍佈在網際網路上的任一角落，要取得只能碰運氣透過網路上的搜尋引擎來尋找。雖然有經驗的使用者，仍然可以找到所需的資料，但對於初次接觸網際網路的學習者而言，並非如此容易。因而有效建立整合各資訊教育資源的資料庫系統，提供單一入口網站以利教師學員們取得所需之教育資源，是件刻不容緩的任務。相對也是提供求知者一個自我學習的平台，因此盼相關政府單位與資訊業者可以協調合作以建構此一教育資源整合的單一入口網站。

（三）資訊教育倫理素養

以往資訊教育的培養都是在學校學習，但由於資訊科技的進步加上網際網路無遠弗屆的特性，資訊教育的學習將不受地域的限制，已從室內擴展到室外，從學校延伸至家庭。因而如何和家長溝通學生的學習內容和教育家長在資訊技術方面的能力，也是需要被關注的另一個議題。有些學生常常假藉用學校上資訊教學課程的名義，向父母謊稱上網找資料，然而卻上不良的網站或沈迷於線上遊戲等，影響到其他課業的成績，因而使部分家長對於學童使用電腦有負面看法，因而阻止學生再使用電腦和上網際網路，因此造成推廣資訊應用教學時的另一阻力。所以學校應重視學生在家教育時，所可能面臨到的各項問題，邀請家長進行座談討論，甚至結合社區力量，教導家長使用電腦設備和充

實資訊能力，來輔助學生在家進行資訊教育的學習。另外也可藉此教育學生及家長有關網路犯罪和網路盜版的一些法律知識及案例，以降低觸犯網路犯罪的機率。

（四）教育資源分享

在有限的教育資源下，如何讓資源發揮最大效益，是需要多加關切的議題。因資源有限，許多單位機關或學校通常只關心如何爭取經費和創造資源，卻往往忽略如何分享自有的資源，如果能夠加以關注資源分享所帶來的效益，勢必能夠減少資源的重複浪費並創造更多新的資源開發。透過彼此間資源的分享，亦可增加交流的機會。另外，在地處偏遠的地區，因人數較少的關係，所能獲得的經費補助也較不足，因而無法購足所需之資訊軟硬體設備。近幾年政府和學術及民間團體大力推廣使用自由軟體（Free Software），將可降低學校花費在資訊軟硬體設備上的經費負擔，並藉由『開放源碼（OpenSource）』的優點及便利性，可依個別之需求，自行修改研發適合該學校及個人的軟體。由於大部分自由軟體都會開放源碼，允許他人研究、改良，使得人們得以『站在巨人的肩膀上』，而不必『重新發明輪子』。因此對於這項非常值得推廣的活動，應該給予相當的鼓勵和支持。知識就是力量，希望藉由資訊科技豐富學習資源及便利民眾學習的環境，提升民眾主動學習的意願，打造一個知識性、高競爭力、希望無限的寶島。

參考文獻

- 台北縣推動校園網路倫理教育計畫（2007）。取自：<http://www.clsh.tpc.edu.tw/board1/upload/N2151453312.doc>。
- 行政院（2002）。「挑戰2008：國家發展重點發展計畫（2002－2007）」計畫書。
- 巫姿惠（2004）。實現學無止境－數位學習科技。HOPENET科技月刊，96期。
- 吳鐵雄（1988）。我國各級學校資訊教育之研究：全國性調查。國家科學委員會專案研究計畫報



- 告，編號：NSC77-0301-H003-10。
- 邱瓊慧、謝秀月（2005）。實境與數位學習整合環境中學習活動模式之研究。國立臺南大學技術報告。
- 洪智能（2007）。中小學資訊教育現況與推動構想，<http://eng.dgbas.gov.tw/fp.asp?xItem=8402&ctNode=418>。
- 洪燕竹（1999）。資訊科技在教育上應用的新趨勢，取自：<http://www.haes.cy.edu.tw/cy-sa/pro/pro/p1/page1.htm>。
- 教育部（2006）。「行動學習示範、應用及推廣方案」韓國行動學習參訪計畫。
- 教育部（2005）。教育部電子計算中心縮短數位學習落差科技發展中程綱要計畫書（3/4）。取自：<http://140.115.78.138/data/2002/20061121102110.pdf>。
- 教育部（2001）。教育部校園網路使用規範，取自：<http://www.nou.edu.tw/~nouwww/newver/901226.htm>）。
- 教育部（1998）。「資訊教育基礎建設計畫」擴大內需方案實施作業計畫。
- 教育部（1997）。「資訊教育基礎建設計畫」計畫書。
- 教育部種子學校建置與教師團隊培訓（2007）。取自：http://teacher.sces.tpc.edu.tw/itschool/t1_1.htm。
- 教育部補助辦理資訊教育及網路學習推廣活動補助原則（2004）。取自：http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/MOEC/EDU9309001/rule06-edupromot-931203.htm?UNITID=61&CATEGORYID=114&FILEID=134006&open。
- 郭玟杏（2006）。國民中小學資訊教育政策之分析。教育發展期刊，第23卷第4期，第137頁，取自：http://203.71.239.11:8000/UploadFilePath//dissertation/1023_04_18vol023_04_18.pdf。
- 郭長春（2007）。資訊融入教學的省思與展望，取自：http://teach.whes.tpc.edu.tw/Class3/e_teach_2.htm。
- 黃國禎（2005）。U-Learning 時代的來臨與挑戰。
- 陳立祥（2007）。我國資訊教育推動現況與展望，取自：<http://www.nsysu.edu.tw/TANET99/Download/TANET028/TANET028.DOC>。
- 張家銘，溫嘉榮（2007）。教學環境中數位落差之探討，取自：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/39/39-03.htm>。
- 溫明正（2005）。無線校園不是夢。教師天地，136期，29-34頁。
- 溫明正（2004）。數位校園之資訊應用實務探討。研習資訊期刊，第21卷，第3期，41-48頁。
- 蔡政道（2004）。台灣、香港與新加坡資訊教育之比較研究。圖書館學與資訊科學期刊，30期，114~131頁。
- 韓善民（2001）。我國資訊教育發展現況與展望。資訊與教育，81期，7~12頁。



國小英語教學問題之探討

邱毓雯／國立教育研究院籌備處研究助理

一、問題之背景

地球村為世界之趨勢，為因應國際化挑戰，提升全民英語能力已成為我國的目標。以目前資訊化的時代網際網路的催化，英語更是邁向國際化的必備工具。家長們早已意識到這個趨勢，紛紛提早於國中前讓孩子接受民間英語機構的英語教育。公立教育機構也順應民意，開始規劃於小學即實施英語教學。早在民國八十一年，台北市教育局首度同意台北市各公私立小學可以利用「團體活動時間」實施國小高年級的英語教學（戴維揚，民87）。高雄市更早在八十學年度開始在國小試辦國小英語教學而於八十六學年度正式全面實施國小五年級英語教學。

英語教學在民國八十五年實施的國小課程中，並未列入正式課程，而是由學校自行斟酌學生需要及家長意見，利用團體活動或其他適合時間進行英語教學。八十六學年度在全國2,561所小學中，已有將近半數實施英語教學，其中以台北市、高雄市、基隆市、台北縣、台南縣等665所國小率先正式全面實施國小英語教學，同時也帶動其他縣市也陸續開始實施國小英語教學。教育部有鑑於英語能力的重要性，明令於九十學年度，將英語教學列入國小五、六年級的課程綱要。但各縣市政府紛紛將國小英語教學視為施政的重要表現，在抵擋不住各縣市向下延伸英語教學的腳步下，教育部又宣布從九十四學年度起，國小英語教學，從國小三年級開始授課。甫實施三年不到的英語課程綱要，在兵荒馬亂中被迫重新向下修訂（鄭俊芬，民94）。提早學英文的立意固然不錯，但衍生

出許多問題。綜觀國內學者專家觀察提出的問題，茲以四點做整理討論。

二、研究結果：國小英語教學之相關問題探討

（一）國小英語師資的問題

在國小英語教師方面，教育局希望各國小教評會可優先聘任具英語教學專長能力之合格國小教師，如合格教師甄選後，還有教師缺額亦得優先聘任英語、外文相關科系畢業生及具英語教學專長之代理、代課教師。根據教育部（民92）公布的國小英語師資國家標準草案，目前國小英語師資來源為：

1. 修畢國民小學師資職前教育課程，取得國民小學合格教師證書，並具備國小英語教學「英語專長」。
2. 國小英語教學「英語專長」，係指具備下列學經歷之一者：
 - （1）通過教育部八十八年所辦國小英語教師英語能力檢核測驗檢核者。
 - （2）畢業於英文（語）相關系所者、畢業於外文系英文（語）組者（含未分組之外語文系，經畢業之大學開具主修英文之證明者）、畢業於英文（語）輔系者、國民小學英語教師學士後教育學分班結業者、修畢各大學為國小英語教學所開設之英語二十學分班者。
 - （3）通過TOEFL電腦化適性測驗213分以上者、或通過全民英檢中高級者（含通過財團法人語言訓練測驗中心九十三年度所辦「國民小學教師英語能力檢核測驗」者）。



(4) 經縣市政府自行培訓檢核通過者。

然而事實上，國小英語合格教師仍顯不足或不盡理想。以民國八十八年教育部委託財團法人訓練中心辦理的檢核測驗來說，通過者應陸續進入大學修習英語教學專業課程及教育學程。但許多通過檢測的師資在之後已經不願意繼續受訓，而完成受訓及實習的英語教師約只有五成投入國小英語教學的行列。當國小完全沒有實施英語教學時，大家都認為應提早於國小高年級開始學英語，然而國小高年級開實施英語教學後，大家又希望從中年級開始，而目前部份學校從中年級開始實施後，大家又期盼能從低年級開始，總認為愈早學習愈好，絲毫沒有考慮到英語教育向下延伸勢必需要更多的師資，而合格英語教師有限。

國立台北教育大學兒童英語教育所所長張湘君於八十九年訪視台北市英語教學情形發覺，由於師資缺乏，許多學校與美語機構簽約，這些美語教師很多是兼差性的，使國小英語教育品質面臨考驗（國語日報，民88年9月10日）。許多縣市更已「偷跑」自小一、小二即開始實施英語教學。教育部委託學者視察偷跑縣市，發覺偷跑縣市最大的問題在於師資（聯合報，民94年3月25日）。其中張湘君教授表示，有學校從小一至小六，沒有任何專任師資，且兼任者也是只要會說英語就能教，但往往教法呆板，照本宣科，有人甚至英語漏洞百出，怎能教好學生（聯合報，民94年3月25日）。偏遠、原住民及離島地區學校的英語師資更是缺乏。有鑑於此，教育部引進美、加、英、澳等國外藉英語教師，優先支援偏遠地區，希望能提升教師專業及支援教學，但目前已停辦。近幾年政策一直搖擺不定，各縣市對國小英語師資來源的規定也不盡相同。

除此之外，韋金龍（民88）提到教師自身英語教學專業能力，是國小英語教學面對

的一大難題。在教師研習方面，國小英語教學研習，包括英語戲劇教學、英語故事教學、英語遊戲教學，英語教學示範與觀摩等均舉辦的太慢、太少（張佳蓉，民92；謝淑娟，民92）。另外目前國小英語教學一般是一週一到二堂，這麼少的時數，很難達到應有的成效，但要增加堂數，師資定無法負荷。目前各教育大學（前師範院校）已增設英語教學系、學士後國小師資教育學分班，雖已較以往情形改善，但師資不足及不具專業性仍是普遍存在的問題。

（二）一國多制的現象

教育部雖明令自九十年起全面實施英語教學，台北市卻已於八十七學年度率先施行。事實上，許多縣市所訂的起跑點比九年一貫課程所規定的還要早。各縣市政府步調不一，有的在國小一年級、二年起實施，有的在三、四年級教學。早在八十八學年度開始，台北縣就已經在國小三年級進行，許多縣市甚至「偷跑」自小一、小二即開始實施英語教學。呈現各縣市是各行其是，各自為政的亂象。這種各自表述的現象也有可能發生在同一個縣內的不同鄉鎮。

教育部規定若有學校或部份縣市想要提前自小一、小二開始上英語課，要先送教育部備查。但從小一開始教英語的縣市，將無法獲得教育部相關英語教學的補助費用。雖然需通過備查及無法獲得補助，看似有所限制，但並非明令禁止，這種「彈性」原則儼然造成一國多制的混亂現象。

國內國小每週英語授課時數全國也不盡相同，有些學校每週二堂，有些則是每週一堂。也有的小學將彈性課時間一律挪為英語教學之用，就更進一步形成一週有三節英語課的不等現象了（姚淑仁，民94）。英語教學實施的時段也各有不同。有些學校利用課外活動時間、有的利用團體活動時間、晨間活動、或導師時間等。再加上各縣市資源不



一，軟硬體設施客觀條件的差異，不但形成英語教學一國多制的現象，更拉大城鄉間的差距，造成學童受教權品質的嚴重不公（中華日報，民87年7月20日）。

（三）教材及銜接的問題

教材問題與師資及一國多制的問題也習相關。師資不具專業，很難評選出適合的教材。而教育部公布之國小英語課程綱要中，能力指標描述國小畢業應至少會說300個字詞、拼寫180個字詞。這樣的指標太過籠統，於是形成各校「各自表述」的課程綱要（鄭俊芬，民94）。在各自表述的情況下，同樣的年級，各校所選的教材難易度也會有所不同。

國內兒童英語教材琳瑯滿目，教育局也開放各校自行針對需求選擇適合的教材，因此，學區內的不同國小，教材不一定相同，甚至同一所學校的不同年級間也出現教材不同的現象。雖然各校都組成英語教材評選委員會，不過有些委員對教材並不熟悉，選出來的教材不見得實用。有些國小各年級的版本均不同，校長表示，這樣才知道哪個版本比較好，完全沒有想到版本銜接的問題（聯合報，民94年3月25日）。每一年不同的版本將嚴重影響教師教學。

除了國小各年級的銜接問題，國小五花八門的教材也難與國中課程難以銜接。接觸不同教材的小學生，英語能力必定歧異，國中教師將面臨英語起點能力大不相同的學生的考驗。而在目前國內教育環境之下，國小活潑的英語教學和教材將無可避免的走上考試取向，了無趣味的聽講式中學英語教育。九年一貫在銜接國小活潑式的英語教材及教學和國中重讀寫式教學上將面臨很大的挑戰。

（四）學生英語能力落差大

英語教學未納入正式課程之前，國小學童在外學習英語的比例即已很可觀。學生的起點能力必有差異。學童家庭背景貧富差距

常常是造成學生英語起點能力歧異的重要原因。家庭社經地位好的學童，通常比家庭社經地位低的學童有較好的英語能力。社經地位好的家長能提供更多的英語學習資源。根據全國教師會於九十二年的「國小英語現況大調查」，每班有超過三分之一的學生在進小學前便學過英文，百分之七十六的英語教師認為國小學生之間有嚴重的英語落差，而其中認為英語落差問題非常嚴重者，則高達百分之四十（青年日報，民92年8月19日）。有的學生從小就開始補習，上起課來由於內容太淺而顯得意興闌珊，學習並不用心，甚至干擾他人，而一些從未接觸英文的孩子學起來又備感吃力，相對地自我放逐。一個班級學生的能力差異若太大，會讓教師的教學產生困難，同時也無法讓學生獲得有效的學習。專家學者主張在英語教學及評量上宜採輕鬆、多元活潑及重互動的教學模式，但在學生程度不均的限制下，多元的教法，例如聽唱活動、角色扮演、配對等在實施上會有困難，評量方式方面也無法如此多元（陳隆進，民94）。學生程度參差不齊，再加上以英語教學來說班級人數普遍都過多，活動常使班級秩序陷於混亂而達不到預期的效果。

除了家庭背景的貧富差距，以國家整體來看，不同地區實施英語教學的時間不一，也是造成國內學生程度落差的原因之一。目前國中英語教師在面對國一新生時，也感受到前所未有的學生程度落差。另一個重要因素即為城鄉差距。在資源分配不均的情況下，學生英語程度會愈差愈大。以師資來說，都會型縣市或學校有較充裕的人才得以協調應用，反觀許多偏遠地區的中小型學校，卻有開不出英語教師實缺和英語教師考取後不肯報到的困擾。屏東縣、彰化縣、新竹縣、花蓮縣編制內合格英語師資不及四成。一名偏遠國小校長曾無奈地表示：「在完全沒有任



何正式和代理英語老師報到的情況下，我們只好每天早上播放英語教學錄影帶，讓學生自行觀賞學習，因為我們對自己的發音實在也沒把握」（鄭俊芬，民94）。在英語教學設備資源上城鄉也有很大的差距。都會型學校坐擁較多的經費及家長會充份的資源和「支援」，可打造絕佳的英語環境。城鄉差距也造成英語學習的「雙峰現象」。所謂雙峰現象，就是以人數為縱軸，分數為橫軸所做成的成績分布圖呈現出兩個高峰，一個峰在高分群，一個峰在低分群，亦即全體考生成績呈現「好壞兩極化」的不尋常現象。

三、建議

（一）關於師資問題的建議

英語教學要有效能，學生的學習才能有成果，教師無疑是居於關鍵的因素。專家學者認為國小英語教學師資問題的根本解決之道應是：1. 黃玉珮（民87）及蘇順發（民88）認為英語師資培訓非一蹴可及，近程因應龐大英語教師之需求，應採科任制，甄選數位具英語專長的專任國小合格教師、或具英語專長的兼任教師。2. 師範院校（現教育大學）或設有教育學程的綜合大學早日設置「國小英語教育學系」，提供理想的學術人文環境及優質的課程，培育學生，以提供師資穩定來源（戴維揚，民87；黃玉珮，民87；陳隆進，民94）。3. 與鄰近大專院校合作，或聘請國中教師擔任，亦是可行方案之一（蘇順發，民88；陳隆進，民94）。4. 委託民間機構從事師資培訓及在職訓練，隨時引進及介紹新知、新教材、和新教法（戴維揚，民87；陳隆進，民94）。5. 教育部補助地方政府採取數校共聘國小英語教師所需之費用（陳隆進，民94）。6. 為解決偏遠、原住民及離島區英語教師荒，教育部宜實施本地師院英語保送制度，才能徹底解決上述地區英語教師之需求（陳隆進，民94）。

教育部已舉辦大規模的教師英語能力檢核測驗，及師資培訓課程，未來的合格英語教師只需抱持終身學習的態度，不斷自我充實、累積經驗，這個問題應該是不大（韋金龍，民88）。教育部也鼓勵各縣市辦理英語教學相關研習（如：課程教學研習、製作教學媒體研習等），並適時辦理全國性、分區性英語教學觀摩會、發表會，或邀請外籍人士指導，俾提升教師英語教學的能力。

（二）關於步調不一問題的建議

國教既是義務教育，就不該有差別待遇，理應一視同仁。全國應該統一實施英語教學的時間，避免起跑點差異太大（戴維揚，民87），以求義務教育之公平性（鄒裕泰，民92）。應以目前教育部規定，統一由三年級開始教授英語，由一年級開始施教英語的學校應立即阻止，除了公平性的考量之外，國小一年級的學生初學國語，另加上母語教學，如再兼學英語將不勝負荷（中華日報，民91年7月19日）。而每週英語教學時數也應統一，以力求公平性及管控上方便，如便利國內追縱、分析學生學習英語成就表現。

（三）關於教材及銜接問題的建議

教科書開放是個趨勢，英語教材也不例外。曾登裕（民87）認為不該走回頭路，要求英語教材統一。當今需要努力的是請教育部將民間出版的英語教材做個審定，各校再從多種審定本中慎選採用。為了能選出合適的教材，教育主管機關必須訂定「明確」一貫的課程綱要，及學習指標，然後讓各階段的教育工作者都能確實依據指標來教學（戴維揚，民87；國語日報，民92年9月30日）。對於不同教材的銜接，及國小英語與國中英語銜接的問題，應有配套措施及整體規劃。而坊間教材良莠不齊，應該定期邀請專家學者加以評鑑及探討，並且公諸於世，如消費者基金會所為（戴維揚，民87）。

（四）關於學生程度懸殊問題的建議



關於學生英文程度參差不齊的問題，許多教師認為應實施分級上課制，以兼顧不同程度孩子的學習。但分級上課制度目前實施起來尚有困難，例如，家長的反彈及能力分班的規準為何？且分級上課有貼標籤的副作用，不適合自我心理建設能力不足的國小學童（國語日報，民92年9月30日）。針對這個問題，鄭俊芬（民94）提議參考北市龍安國小的「彈性分班」（相關辦法可瀏覽該校網頁），其人性化的安排可免除標籤化的疑慮。

針對學生英語能力分級的弊病，專家學者建議可採用分組合作學習的策略來因應。老師可依學生能力以常態分配方式，將學生分為若干學習小組，每組指定程度最好或學習速度最快的一、兩位同學擔任小組長或小老師協助教學，如此，老師能將自己的角色稍作調整，不必總以權威姿態面對學生，適度將權力下放給學生，讓學生有多些主動參與教學活動的機會。程度好的同學得以教學

相長而學得更好，而學習速度較慢的同學因同儕壓力，能發揮最大的學習潛能。也認為活用合作學習不但可避免讓能力較好的學生感到厭煩，反而可提升學習動機，改進學習成效（周柏達，民89；韋金龍，民88；鄭俊芬，民94）。另外也可在校內設置英語資源教室，進行補救教學，或針對不同的程度，設計個別化的學習活動（鄭俊芬，民94）。若在師資充足的條件下落實小班教學也是一項可行的方案。

除了以上四個方面的建議，鄒裕泰（民92）指出應整合英語教師與級任教師，發揮合作加乘作用，彰顯教學成果。要改善國小英語教學的方法還需增加授課時數、改善和善用英語教學設備、將英語教學融入各科教學等配套措施，才能真正提升國小英語教學的成效。

本研究由鄒仕雯助理協助：資料收集、會議記錄、經費核銷…等行政工作，使研究工作得以順利進行，特此致謝。

參考文獻

- 中華日報（1998年7月20日）。國小英語教學各縣市步調不一，教學品質堪憂。
- 中華日報（2002年7月19日）。國小英語教學務求正常化。
- 周柏達（2000）。如何提升國小英語教學的成效。國教新知（47：1），64-69。
- 青年日報（2003年8月19日）。國小英語教學出現嚴重落差。
- 姚淑仁（2005）。國小英語教學現況之一國多制現象。國教天地（0：161），10-14。
- 韋金龍（1999）。國小英語教學可能面臨的難題及對策。英語教學（24：1），86-92。
- 黃玉珮（1998）。跨越廿一世紀國小英語教學的理念與策略。教育資料與研究（23），29-31
- 教育部（2003）。國小英語師資國家標準草案。台北市：教育部。
- 陳隆進（2005）。從學校本位管理論國小實施英語教學的困境及因應策略。國教天地（0：161），32-38。
- 曾登裕（1998）。國小英語教學相關問題探討。高市文教（63），47-48。
- 張佳蓉（2003）。國小英語教師師資背景與教學困擾、工作壓力之相關研究 以高雄市為例。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 國語日報（2000年9月10日）。九年一貫國小英語教學品質面臨考驗。
- 國語日報（2003年9月30日）。國小英語教學宜規畫多元課程。
- 國教司（2005）。國小英語教學政策面面觀。<http://epaper.edu.tw/news/941229/941229d.htm>。



鄒裕泰（2003）。探討國小英語教育及展望。竹縣文教（0：27），18-21。

聯合報（民94年3月25日）。國小一年一版本，英語白老鼠。

鄭俊芬（2005）。國小英語教學步步艱難步步行。國教天地（0：161），18-24。

蘇順發（1999）。國小英語教學實施問題初探。英語教學（23：3），22-37。

戴維揚（1998）。國小英語教學現況調查研究。中華民國英語文教學研討會論文集（0：15）。

謝淑娟（2001）。桃園縣國民小學英語教學實施現況之研究。國立新竹教育大學學校行政所碩士論文，未出版。



教育之核心本質：品德培養與發展

陳璵哲／國立教育研究院籌備處專案助理

陳慧珍／國立教育研究院籌備處專案助理

一、問題背景與現況作為

(一) 問題背景

品德教育，是所有古今中外教育家們最重視的使命。孔子的【論語】及亞里斯多德之【Nicomachean Ethics】，代表東西方社會對品德教育的理念，兩千年來影響深遠。然而，受到現代化的衝擊，在傳統社會重視品德的體制秩序與資本主義強調物質文明的兩大角力戰中，前者似乎是節節敗退。

1960年代以降，科技的發展速度十倍於歷代，社會運作之各種要素所發生的變化，規模龐大而超過所熟悉的情況，原先的遊戲規則不得不隨之改變。快速與密集的變遷因素，包括傳統政經環境的劇烈變革、不同價值文化的衝突矛盾、新科技發明的不斷突破…等，皆造成品德教育實行上的盲點。更由於個人主義盛行，自由與權利概念常被誤解與濫用，導致校園與社會問題日趨嚴重，因而對於品德教育的迫切需求再度浮現。過去30年裏，各種各樣的學校教育改革研究和實驗，如火如荼在許多國家開展，從而演變成一種運動，亦稱之為人格教育、品格教育、人本教育、全人教育、優質教育、道德教育、公民教育、美德教育或者德性教育。

美國中小學教育，由政府輔導與協助下推行「品格教育」運動（Character Education Movement）。60年代開始，美國面臨的情況是：不重視教師作為社會和個人價值傳遞者的角色，而偏重其它層面的發展。越來越多的研究文章是在教學技術、策略、模型和技能方面；越來越多的觀點只把一個好教師視

為好的教書匠。對「有效能教師」的研究方面取得了不少成果，但「有效能」僅僅定義為學生在基本技能的標準化測驗中的得分，而不是學生的智慧和品德。1987年，美國國家學校聯合會向美國教育部提出「在公立學校塑造品格」的計畫，提出要在全國15,000所學校中加強品格培養。由美國教育部對品格教育計畫進行資助，各州亦要求學校挹注時間及資源於品格教育。此外，品格教育聯盟（Character Education Partnership）等三個全國性組織提出，要把品格發展作為國民教育的頭等議程。「民主文明社會的品格構建」白宮會議召開了4次。探討品格教育方面的文獻大量出版。以上皆促使品格教育從90年代開始，迅速擴展成為全國性的運動。

反觀國內，天下雜誌曾於2003年公布的品格教育大調查中，有八成的國中小教師及家長認為，台灣社會普遍的品格比十年前差，尤其是老師與家長對學生影響力式微，排名落在電視與網路之後（周祝英，2004）。其中，政治人物、新聞媒體、電視節目，是危害品格教育的「前三害」。但歷經三年之後，台灣整個社會的品格危機愈趨嚴重，詐騙橫行、卡債風暴、政治人物弊案連連。天下雜誌於2006年初的一項調查中，七成民眾認為台灣人品格正在沈淪（許芳菊、陳慧嬌，2006）。2006年金車教育基金會發表調查指出，近9成小學教師覺得當前最嚴重的校園問題是不尊重師道、品德教育最需加強（張錦弘，2006）。

國內教育體系中，亦因著升學主義的瀰漫，以致五育均衡發展的目標不易落實；而



校園威權體制的解構，亦使得師生、行政與教師等倫理關係受到衝擊而被忽略；加之校園內外缺乏典範人格的正向引導，致使學校、家庭與社會等德育功能日漸式微，青少年道德價值混淆與偏差行為日益惡化。凡此，業已引發教育與社會各界關切，企盼在新世紀開啟之際，重建當代民主生活之倫理基礎（教育部，2004）。

（二）現況作為分析

1. 各國推行品德教育現況簡介（教育部訓委會，2003）

（1）美國推行「品格教育夥伴計畫」

美國聯邦教育部轄下主管「品格教育夥伴計畫」（Partnerships in Character Education Project Program），從1994年起，藉由經費補助以鼓勵各州推動品格教育，目前各學區以迄各中小學的品格教育內容，包括培養尊重他們、關懷他人、負責、誠實等美德，此外，也強調公民道德、民主思想及多元社會中的權利義務等課題。美國聯邦政府教育局並未設有主管品格教育的單位，惟因中小學教育法案規定有關推動品格教育的相關計畫，而納入「學校安全及毒品淨空辦公室（Office of Safe and Drug-Free School）」負責，各學區或學校均可直接向該辦公室提出申請有關品格教育的聯邦補助款。

美國「品格教育夥伴」於1993年成立，為一非營利與非官方之全國性組織。該組織秉持青少年倫理、社交與情緒等發展如同學業成績一樣為重要的信念。

（2）英國推行公民教育

英國教育部公佈SRE（Sex and Relationship Education Guidance）課程綱要以供學校、老師及自治團體參考，其主要內涵係學習價值觀及品格考量之重要性、養成尊重、愛護及關懷他人的胸懷、學習管理情緒及處理涉及隱私事宜之方式、發展自我尊重及重視他人之情操、培養危機處理之能力

等。

英國則從2002年8月開始，首次把公民教育（citizenship education）放在中學裡實施，來促進學生心靈、道德，以及社會與文化的發展。英國有關公民教育的檢討報告稱，英格蘭學校在促進多元文化的同時，應該教導學生什麼是「英國核心價值」。

（3）德國結合宗教教育課程

德國中小學並無品格及生活教育，惟都有宗教教育，稱「宗教課」，中學生亦可改選「倫理學」或「哲學」。因此行政機關未設品格及生活教育委員會，學校正式教育未編品格及生活教育教材。

（4）法國融入現有課程

法國對於品格（道德、生活）教育並非以一專門科目來教授，正如法國教育法典第321-3條中所明示：「初等教育階段學生之道德與公民教育係與家庭共同負責教導」。

小學第一、二年級是安排在定名為：「一起生活」之課表內，小學三、四、五年級（法國小學共五年）及初中（共四年）階段之生活規範教育，則安排在定名為「團體生活」及「公民教育」之課表內，此階段之生活規範教育之目的在使學生成為有責任感之國民。

（5）日本開設道德教育課程

日本國小、國中階段皆開設道德教育課程，每週一節；高中則併在公民課程中。學習指導要領所訂國中國小道德課程標準授課時數每學年35節。高中公民課之倫理課程則為二學分，合計三學年中研習七十節課。

1998年，日本文部省改訂的「新學習指導要領」指出義務教育變革的重大方針。首先，新學習指導要領明確揭橥為了迎接「生涯學習」的時代，未來的教育將以「重視個人發展」為基軸，培育均衡成長，主動積極因應社會變化的下一代。學校教育的設計安排將環繞四大方針：



- a. 涵養心靈素養。
- b. 灌輸基礎知識，發揮個性專長。
- c. 訓練主動學習的能力。
- d. 尊重文化傳統，培育國際觀（孫曉萍，1996）。

日本教改，其本質原是針對過去升學至上主義的反省，認為應付未來變化迅速的社會，日本人必須獨立思考下判斷，創造新的事物。日本人必需立思考下判斷，創造新的事物。更重要的是要養成與人之間相互尊重、彼此關懷的習慣。這一波的教改目的，乃是注重孩子「道德品性」的培養（黃正鵠、黃有志，2002）。

（6）加拿大推行「品格可貴」教學計畫

「品格可貴」是加拿大安大略省約克區教育局推行的一項教學計畫，從2000年3月起，針對轄下153所小學與27所中學、從幼稚園到十二年級的學生，推行品格教育。品格讓一個人在未來懂得如何自處。約克區教育局長哈格斯指出，人生要做許多決定，每個決定都會影響到其他人的生活，不但該提供學生所需的資訊，也要提供他們準則、工具，做出正確的決定並提高生活品質。

（7）澳洲教育部推行價值教育（Value Education）

近來出版的《澳洲學校對於價值教育的國家架構》（National Framework for Values Education in Australian Schools）（Dest, 2005）中對價值教育的描述引起很多關注，其中定義價值教育是：「任何明確或不明確、以學校為單位的活動，這活動可以促進學生對價值觀的了解及知識，並且這活動也可以培養學生的技能與個性傾向，所以學生們可以明瞭作為個人和群體中的一員，所體現出的價值。」

而且包括一長列偏好價值（preferred values）—關懷、憐憫、盡力、公平、自由、誠實、值得信任、整合、尊敬、責任、了解、

容忍及包容。另一個受到注意的地方是，列出的價值都是合理的，這些價值象徵用母性的傾向，來定義教育中的倫理角色。

（8）芬蘭—自然融入品德教育落實於教學

1998年芬蘭新訂的基礎教育法裡，明確的說，九年義務教育目標是-教導兒童生活的基本知識和技能，培養自主學習的能力，讓他們成為熱愛生活、樂於探索、有基本知識和技能、有道德的社會人。「不放棄任何一個學生」是芬蘭教育的基本理念。

（9）新加坡推行「五大共同價值觀」

新加坡政府對於推行道德教育向來不遺餘力，早在1990年就由國會通過「五大共同價值觀」，做為新加坡道德教育的準則（周慧菁，2003）。到了2002年，更經由全國青年的普查行動（National Youth Survey），發現政府可以對現代的年輕人的三大需要提出對策，包括：

- a. 營造機會讓青年人建立品格 Create opportunities for Youth to build character；
- b. 取得知識與技巧 Acquire knowledge & Skills；
- c. 發展才幹與能力 Develop Talent and Abilities。

並依照新加坡青年的生命目標及團體活動類型，政府發展出兩種不同性質的計畫：前導性計畫（Proactive Programmes）與支持性的計畫（Reactive programmes）。

2. 台灣品德教育現況

台灣於1949~1980年代，道德教育與政治意識型態緊密相連，除道德與政治相互扭曲外，教育方式亦多屬威權灌輸（李琪明，2006）。1970年代，學者歐陽教帶回了英國「倫敦路線」觀念分析取向的教育哲學，使得R.S. Peters「教育」概念的三大規準—合認知性、價值性與自願性，很早就



指引了台灣的教育。Peters又是以道德教育聞名，他特別重視德教育的「程序原則（principle of produce）」，極力反對「灌輸」（indoctrination），經歐陽教的宣導，台灣的官方教育文書裏在1980年代以後，很少出現「灌輸」的字眼。大體上，1970年代中期以後，台灣德育的學術走向，接軌於美國，亦步亦趨。不過，這些研究並沒有從文化的脈絡去思考，再加上台灣嚴格的升學考試，西方這一波重視道德認識論辯的德育模式，到底對於同一時間台灣的中小學老師有多大的實際影響，殊為疑問（簡成熙，2006）。

校園中的道德乃逐漸解除意識型態的桎梏，此在義務教育階段尤其明顯，諸如1993年教育部公布國小「道德」課程標準取代了原有的「生活與倫理」課程標準做了大幅修訂，就其目的均強調要培養學生因應社會多元發展應用的價值。自1975版的「生活與倫理課程標準」實施長達十八年後，因時代與環境丕變、社會結構與文化意識轉型，再加上1987年解嚴之後，政治的民主化、經濟的自由化、文化的多元化，教育功能也需因應社會變遷及教育發展的需要而有所變革。陳迺臣等（1991）也指出當時道德教育的內涵偏頗與龐雜、道德教學活動偏重說教與灌輸，及道德教學評量主觀與繁複。有鑑於此，教育部於1993遂全盤修訂課程標準，以培養二十一世紀的健全國民，使教育理念能具有前瞻導向的未來化、胸懷世界的國際化、符合實際經驗的生活化、以兒童為中心的人性化、及教師自主的統整性及彈性。在此次修訂中，並將「生活與倫理」、「健康教育」兩科合併為「道德與健康科」。1975年的「國民小學課程標準」，其教育目標為「國民小學教育，以培育活潑潑的兒童，堂堂正正的國民為目的，應注重國民道德之培養，身心健康之鍛鍊，並增進生活必須之基本知能。」而新修訂之1993年國小課程標

準總綱根據「國民教育法」第一條規定，以及現階段「教育目的」，明訂「國民小學教育以生活教育與品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的」。並以「培養勤勞務實、負責守法的品德及愛家、愛鄉、愛國、愛世界的情操」為教育目標的第一項（教育部，1993）。

正值「新」的道德教育課程甫實施之際，1998年9月教育部公布了〈國民教育階段九年一貫課程綱要課程總綱〉（暫行），並陸續公布正式總綱及各學習領域課程（暫行與正式）綱要，直到2004年8月，我國多年來在國中小學道德教育單獨設科的模式乃全面劃下句點。由於「科目中心」道德教育模式的消失，有人戲稱九年一貫課程是個缺「德」的教育改革（李琪明，2006）。其實，品德教育並非消失，而是「內嵌」（embeddness）在課程的基本內涵、各學習領域、基本能力當中。正如國中小學九年一貫課程基本內涵強調：「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，使其成為具有國家意識與國際視野之現代國民。跨世紀的九年一貫新課程應該培養具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民」（教育部，2000）。

二、名詞定義與解釋

由歷史觀點來看，品格教育之目的在避免學童道德問題的發生，並以品格教育指引道德、價值的發展，而道德教育、品格教育、價值教育等均在導引人類的行為，使之趨於向善，但要對品格教育下一個定義，著實不易（黃德祥、洪福源，2004）。

（一）品德教育的定義

品，依【說文】的解釋為「眾、庶也」；



德，依康熙字典的解釋為「善美正大光明純懿之稱也」。品德相似詞有「品格」、「品行」、「品性」、「德性」、「行止」、「人品」、「人格」（教育部國語辭典）。維基百科（2006）解釋品德（moral character¹）是一個人道德與心理特質的評價。

T. Lickona（1991,2003）界定品德包括道德認知（moral knowing）、道德情感（moral feeling）與道德行動（moral action）；好的品格是一種美德，這種美德是個人或群體所共同認定並遵守的價值規範，是人類優良的特質，同時也普遍受到社會學家與宗教界人事的肯定與讚揚，更是一種發自內心的一種良善覺知。

品德教育，大部份的情況下，與品格教育（character education）、道德教育（moral education），以及價值教育（value education）被視為同義詞。良善的品格教育有三個要素：實例、研讀和操作。價值要經由實作來學習，從實作中養成習慣（Doyle, 1997）。品格教育（character）就是教育學生，使之知善、期望善，以及行善、表現良好行為，並內化成習性的歷程（黃德祥，2003），並藉由教與學的過程，促進個人發展倫理責任與關懷情懷的教育活動（李素貞、蔡金鈴，2004）。品德教育主要包涵三大領域，分別為道德教育、公民教育以及品格成長三方面（李介至、邱紹一，2002；周慧菁，2003）。

Joh、Ryan和Bohlin則從認知、情意與技能三方面，簡短的對品格教育下定義，即品格教育就是知道善、愛善，以及做善事的教育。美國國家品格教育協會（National Commission on Character Education）則將品

格教育定義為，學校行政部門、家庭與社區成員幫助青少年成為具有關懷、自律和自責等特質的過程（陳清溪，轉引自May，2004）。

李珀（2004）認為：品格教育這詞不是單獨指定那一個哲理方法或是教案，而是一個集合名詞包括：

- 1.皮亞傑Piaget認知發展階段。
- 2.柯伯格Kohlberg道德發展論。
- 3.杜威Dewey的兒童發展論…等。

黃德祥（2004）彙整國外學者看法的品格教育內涵分列如下：

- 1.自我要求：重視自我訓練、克己正念、修養品行與情操。
- 2.尊仁愛物：忍讓寬容、誠信負責、大愛感恩。
- 3.不斷學習：謙虛好學、盡己學貢獻社會。

楊深坑（2004）認為道德的意義隨著時代的更迭，各家學說立論不一，但基本上係人類理性反省後的一套真理，並外顯為行為規範，以作為善惡、對錯等價值判斷的標準。

吳清山、林天祐（2005）指出，品格教育係指用來陶冶學生良好的社會行為與個性，使學生能夠知道並實踐如何與人相處，如何面對問題的教學與學習活動。

陳迺臣（2001）歸納品格教育內容可包含以下十二項：

- 1.品德、道德及法律的作用
- 2.人和道德的關係
- 3.道德判斷的基準
- 4.道德的基本任務
- 5.私德與公德無法嚴格劃分

¹ Moral character or character is an evaluation of a person's moral and mental qualities. Such an evaluation is subjective — one person may evaluate someone's character on the basis of their virtue, another may consider their fortitude, courage, loyalty, honesty, or piety.



6. 真偽與善惡的區辨
7. 善惡判斷的認識層面
8. 善惡價值的認識與衡量
9. 實然與應然的論斷
10. 修養與品格的要義
11. 品格需賴修養
12. 品格的等級

(二) 品德教育之核心價值

Lickona (2003) 認為品格教育最重要的是教孩子建立自身的「核心價值」。1992年美國科羅拉州艾斯本會議推出「品格的六大支柱 (six pillars of character)」，尊重、責任、公平、值得信賴、關懷、公民責任，做為現代公民應培養的基礎品格特質。「尊重」和「關懷」作為實施道德品格教育的核心 (李奉儒，2005)。台北美國學校提出誠實、尊重、責任、仁慈。隆·克拉克於其著作《優秀是教出來的》中，提供家長、教師如何教導學生品格的內容：自愛、愛別人、自重、尊重別人、守規矩、愛讀書、為自己負責、為別人著想等。以及各級學校融合區域文化特色，由下而上來訂立合於時宜之品德核心價值，制定中心德目與行為準則。

三、問題分析

金車教育基金會2006年12月公布的調查顯示，台灣青少年的週間活動，平均每天做功課1.75小時、看電視1.66小時、上網1.48小時；週末每天平均看電視2.68小時、上網2.48小時，顯示台灣青少年喪失休閒活動最重要的社交與健康功能。

青少年零用錢使用情形，33.9%花在逛街買東西，27.5%買網路遊戲點數，22.6%使用於咖啡連鎖店或速食店。

1991年，世界第一個網站由Tim Berners-Lee建立；2006年10月，美國有線電視新聞網 (CNN) 援引專業統計數據報導說，全球資訊網 (WWW) 網站數量已經突破1

億。45年前，台灣第一家電視公司開台；而今天，我們可收看的電視頻道超過100個。青少年每天超過3小時的時間花在網路與電視接收訊息。也因為人們在擷取、處理、應用資訊的方式產生巨大的改變，亦對學校教育帶來相當大的衝擊。基本上，人的本質並沒有改變，而是物質文明過度發展，精神文明卻原地踏步，甚至暫時出現倒退現象。

我國道德教育在升學主義中，徒具形式的教學與分數高低，導致一批批學子陷入唯有讀書高的迷失；在教師涵養不足、教材抽象的教育現場，淪為配課的工具；在家庭功能瓦解、媒體不當渲染下，孩子徬徨不知所措 (傅木龍，2002)。要推廣品格教育，更上游的問題是要推展何種品格？不同的社會自然會有不同的角色期望。教育工作者必須時時從新的社會脈絡中去體察新的倫理規範。如果教育要由上而下的去回歸傳統，很容易淪為教條。這就有賴工作者擴大自己的視野，並要在相關的知識領域上與時俱進，隨時賦予品格新的知性意涵 (簡成熙，2006)。

但昭偉 (2002) 則指出，德育工作者「不夠好也不夠壞」。不夠好是因為教育人員自身也達不到德育的目標，無法做好身教；不夠壞則是因為不曾陷入惡之泥淖而經驗不足，既無法體驗更不能理解學生為惡之因。故而，德育工作者須加強對「惡」的研究。

四、解決策略

高尚的品格，絕非在真空中就可以完成的；唯有在人們生活的周圍環境之中，才能孕育出優美的道德。就此一觀點而言，欲期有效的推動道德教育，應統整家庭、學校與社會等三方面的力量，共同推動道德教育。(單文經，2000)

(一) 家庭教育—由實踐與體驗中學習成長

「大人為了不讓孩子嘗到失望的滋味，不讓他們有這方面的經驗，他們就沒有機會



變得堅強……。他們未曾培養出必要時須更加努力的紀律，也從未學到追求完美的專業精神。然而這些紀律與修養，對於克服艱難事物所須的人格和技能而言，實在是不可或缺的。」 - Peter M. Senge

過去，社會由農業轉向工業化的過程裡，受教育的目的被簡單的解釋為：提升社會、經濟地位的最有效方法。這種期望曾經是推動台灣經濟起飛的主要動力。但是這種單純「考上好的學校即代表人生希望」的升學主義是幾乎不談人格發展、自我探索、合作能力和創造力。然而後遺症在全球化時代下益顯嚴重，

教育即生活，要做好品格教育需要真實的體驗與感動。譬如說在助人方面，由幫助別人的過程中，瞭解受幫助者的困境，然後提供適當的協助。有時，這樣的體驗難以實施，或許可以採用經驗分享的方式，在過程中獲得啟示。

（二）學校教育：課程與師資

學校該如落實其品德教育，於據Ralph W. Tyler 的書—課程與教學的基本原理一所談及的四個基本原則來加以說明：

1. 學校所欲達成的教育目標為何？
2. 學校該如何選擇與組織學生的學習經驗以期能有效達成所設立的目標？
3. 該如何針對學生的經驗來設計有效的教學？
4. 學生的學習該如何被評鑑，以確定是否達成這些目標（Lincoln, 1992）？

學校品德教育的目標旨在試圖使學生產生好的行為特質與人格。為達此目標，學習環境的安排與教師教學方式的施行需考慮學生的特質、學校的資源等因素，因此並沒有一套最好或最有效的教學可以普遍適用於所有的學校。

楊深坑（2004）建議可從教學者、教學過程以及評鑑三個向度探討品德教育之實施：

1. 人員的體認：

教師為學習品格與道德教育的引導者，而非如過往僅注重德目教條灌輸的教導者。家長為兒童道德認知發展最重要的楷模對象，因此，親師的教育重點應是擴展學習者道德認知的理性，並提供無宰制的溝通情境，在溝通互動中指引道德人格的成熟。

2. 過程的重視：

課程方面，擬定指導方針，將道德相關問題融入學生所要學習的知識中，或以課程統整的方式呈現。教學過程應以學生道德認知發展階段為考量，並輔以學習者實際生活經驗加以設計，希望於教育過程中，培養全體公民運用理性溝通互動的能力。教師與家長應發揮同理心，了解兒童道德發展的困境，適時給予協助引導，培養學生對普遍性道德規範具有歸屬感與認同感。

3. 評鑑的建立：

建立健全品格與道德教育評鑑機制，藉以提供道德教育目標與現況評估、課程設計的參考，與教學方法的依據（楊深坑，2004）。

所謂「身教重於言教」，教師的一言一行對學生行為與想法的影響不容忽視。Williams（1992）的研究指出教導中學生如何尊敬他人，教師的以身作則以及營造一個關懷與民主的學習環境，其效果遠大於教師直接的教導學生。

德行是教育的核心和本質，但是有多少人重視教師品格的素養？傳統社會對於教師品格的重視，在資本主義和功利思想的摧毀下，如今已難以尋覓。但是不能因為品格被淡忘就漠視它，相反的，應該更努力找回它，為人類教育工程師打造新的希望。追求社會正義是教育的本色，只是教育在資本主義及全球化的趨勢下，因為時間和數量的積累，追求績效，忽視品格已經習以為常，更常將正義拋諸腦後。此現象復以教師品格難



以被量化、難有普世的判準，遂更易於被視若無睹（溫明麗，2006）。

教學工作所面對的是活生生的個體，其一言一行影響學生學習和行為表現甚鉅，可謂任重而道遠。師資培育機構所培育的師資不僅要求學生具有專業的知能，更需涵養學生更高的道德情操，這些道德情操應該包括四方面：1.專業倫理2.公平正義3.以身作則4.人格高尚（吳清山，2006）。

課程實施固然需要制度及配套措施的支援，而且也需有宣導，然而宣導不該是由上而下灌輸式的「政令宣導」，而是改革意義的共享，如此才能凝聚共識，激勵信心；其次對實施成效的考核，也不能只強調「績效責任」的「控制」，因為這種「表現性」的邏輯，會增加「競爭」的強度，如果缺乏「關愛」（caring）的人文滋潤，最後便會導致形式主義和功利主義的盛行，這對永續經營的教育事業反而會帶來負面的影響。至於扮演關鍵角色的「教師」，必須從「技能喪失」（deskill）轉為「恢復技能」（reskill），而教師的「增權賦能」（empowerment）則應從外在的「加持」轉變成內在的「修練」，如此一來其主體性和專業自主才能有所發揮（陳伯璋，2006）。

（三）社會之品德教育：結合政府—企業—民間組織的資源共同推動

社會規範能否改變，得依當時社會狀態而定，有時社會容忍度較高、較民主，可能較能夠接納異質性的東西或多元性的表現。改變的方法有很多，也許是透過不同方式的討論。有時有人著書立說來討論社會規範，甚至是辯論，有時社會規範的改變是自然而然的，有人發現換個方式做可能比較合適，久而久之就形成習慣，進而影響其他人（黃政傑，2004）。不論觀點理論多麼分歧，所有專家學者都認同一個最基本原則：大人要

以身作則。「道德行為反映自家庭、學校對待兒童的方式」，《兒童的道德智商》一書的作者，也在哈佛大學教授精神醫學和醫學倫理學的柯爾斯指出，「最具說服力的道德教材是大人以身作則：兒童親眼目睹大人如何生活、如何與他人相處及交談……，我們的子女、學生慢慢累積大人所給予的身教（周慧菁，2003）」。

相較於社會新鮮人向來把高學歷、專業能力或證照，認定為取得較好工作的新保證，事實上，國內企業在經過內外層出不窮的企業弊案刺激後，現在更重視的是人品（林宜諄，2004）。

五、結語

下一代所迎接的未來，是一個充滿無限可能的世界。協助孩子們獲得讓生活更美好的素養與特質，正是「品德教育」最重要的目標。品格「不是泛道德主義」，而是一個人「對自己、對別人的責任」、「對社會、國家以至於全人類的抱負」。

國人一直誤信高知識等於競爭力。不可否認的，高知識是競爭力之一，但不是全部，甚至不是最重要的。競爭不是目的，它只是手段，然而人們極易為了掌控手段而忘記目的。如果把競爭當目的，則會導致永無休止的競爭，人類哪有幸福可言（何福田，2006）？正如德國教育家卡爾·威特（Carl Weter）所言：「我認為，理想的人是品德、健康、才能都得到良好發展的人。只重視他的身體，孩子將成為四肢發達的可悲的愚人；只重視智力，孩子會成為弱不禁風的病夫，或者成為社會上的惡棍；然而，只重視品德教育，孩子會成為病夫、懦夫。這種人對社會、對人類都是無用的，因此，孩子的教育必須三方面並舉。」



參考文獻

- 陳迺臣 (1991)。國民小學道德教育的內涵、教學活動及教學評量之研究。國立花蓮師院初教系。
- 孫曉萍 (1996)。日本教改啟示 教育在滋養思考的心靈。天下雜誌，180，182-187。
- 單文經 (2000)。兼論道德氣質的成分與道德教育的策略。教育資料集刊，25，169-184。
- 教育部 (2000)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。2000年9月30日頒佈。
- 陳迺臣 (2001)。教育哲學導論-人文、民主與教育。
- 傅木龍 (1992)。還給德育應有的風貌。師友，421，6-10。
- 李介至、邱紹一 (2002)。品格教育的可行性分析。學生事務，41 (1)，55-60。
- 黃正鵠、黃有志 (2002)。從日本教改論生活輔導的重要性。學生輔導，83，21-33。
- 何福田 (2006)。從「行有餘力則以學文」看今日教育的缺失。研習資訊，23 (1)，1-4。
- 陳蜜桃、陳埤淑 (2003)。多元智能理論在幼兒品格教育教學上的探討。教育研究月刊，110，P48-56。
- 周慧菁 (2003)。品格—新世紀的第一堂課。天下雜誌，287，36-40。
- 黃德祥、謝龍卿 (2004)。品格與道德教育的內涵與實施。教育研究月刊，120，35-43。
- 楊深坑 (2004)。後現代主義的品格與道德教育。教育研究月刊，120，15-21。
- 吳清山、林天佑 (2004)。全面品德管理。教育研究月刊，127，159。
- 李素貞、蔡金鈴 (2004)。中小學品格教育之實施與評量。教育研究月刊，120，53-68。
- 林宜諄 (2004)。品德應從CEO做起。遠見雜誌，216，189-194。
- 黃政傑 (2004)。九年一貫課程中的品格教育。教育研究月刊，120，22-34。
- 陳清溪 (2004)。新世紀的學生品格教育。研習資訊，21 (5)，39-47。
- 周祝英 (2004)。臺灣怎麼了？-從中小學生價值觀轉變談起。師友，439，44-46。
- 教育部 (2005)。品德教育促進方案。<http://www.ntjh.kh.edu.tw/~a2/text/2005053082307163321472.doc>。
- 教育部訓委會 (2003)。世界各國推動品格 (道德) 教育與學生行為規範概況，教育部訓育委員會，未出版。
- 李奉儒 (2005)。尊重與關懷作為學校品格教育的核心。國教天地，159，20-29。
- 張忠華 (2005)。德育課程理論研究綜述。思想·理論·教育，19，62-67。
- 李琪明 (2006)。中小學品德教育的挑戰與經營對策。中等教育，57 (3)，182。
- 溫明麗 (2006)。現代與後現代轉折的師資培育—感恩中的批判教育學觀點。新世紀師資培育的圖像，心理出版社。
- 簡成熙 (2006)。品德教育能促進公德嗎？課程與教學季刊，9 (2)，13-30。
- 吳清山 (2006)。師資培育的理念與實踐。教育研究與發展期刊，3 (1)，1-31。
- 陳伯璋 (2006)。課程研究的新典範與發展。台南大學演講稿。
- 許芳菊、陳慧嬌 (2006)。品格決勝負。天下雜誌，2006年教育專刊，100-102。
- 張錦弘。9成小學教師覺得不受尊重。聯合報，2006/09/27。
- 維基百科 (2007)。http://en.wikipedia.org/wiki/Moral_character。
- Doyle, D. P. (1997). Education and character: A conservative view. PhiDelta Kappan, 78(6), 440-447.
- Lickona, T. (1991). Education for character: How our schools can teach respect and responsibility. New York, NY: Bantam Books.



- Lickona, T. (1993). The return of character education (The Character Education partnership Inc. Educational Leadership, Vol. 51, No. 3.
- Seidman, S. (1990). Substantive debates: Moral order and social crisis perspectives on modern culture. *Culture and Society*. 立緒文化事業翻譯出版 278-299。
- Warnier, J.P (2003). *La mondialisation de la culture*. Editions La Découverte, 麥田文化翻譯出版。
- Williams, D.L. (1992). Parental involvement teacher preparation: Challenges to teacher education. In L. Kaplan (Ed.), *Education and the family*, 243-254. Boston, MA: Allyn and Bacon.



本處八月份活動花絮—人事室

郭美玲／國立教育研究院籌備處人事室主任

本處九十六年度文康休閒旅遊活動於九十六年七月二十一日，辦理新竹惠森自然休閒農場及內灣一日遊，員工及眷屬共計四十六人參加。踏入惠森，綠意盡收眼底，林木蓊鬱、蟲鳴鳥叫，頓時神清氣爽，待巡禮一番，享受芬多精的洗滌外，更驚覺處處是珍寶，巨大的木化石、明清時代的家俱及早期農業社會的物品等等，令人目不暇給，由衷感佩主人的愛物與惜福。農場內因注重自然農法，所供應的有機養生餐，香甜味美，人大快朵頤。而下午的內灣自由行—車站、戲院、老街、吊橋，彷彿走進了時光隧道，不覺發思古之幽情。短短的一日遊，不但豐富了心靈，亦飽足了口腹，參加人員同感不須此行。



96.07.21 本處96年度文康休閒旅遊活動，
辦理新竹惠森自然休閒農場及內灣一日遊。（張坤成攝影）



為營造優質學習文化，提升服務品質，本處於九十六年八月三日，辦理研習訓練業務標竿學習活動，參訪行政院人事行政局地方研習中心，計有二十九位同仁參加，由該中心城主任忠志及所有一級主管熱忱接待。聆聽該中心所作的精闢簡報，深切體會即便是一個歷經五十年以上的老機關，只要肯「變革」，亦能賦予新生命，猶如老樹新芽，生生不息。簡報完畢，熱烈迴響的Q & A，顯現同仁的欣羨與求知若渴，而其志工制度、課程認證、e學中心等，啟發我們另一個思考的空間。會後實地參觀中心內各項設施，對其空間的規劃、環境的整潔、美化與綠化，確實值得本處借鏡。處於網路競爭的時代，如何行銷，建立品牌，才是生存的藍海策略。相信此次的標竿學習，讓所有同仁收穫滿行囊。



96.08.03 本處辦理「研習訓練業務標竿學習活動」，參訪地方行政研習中心。（劉君毅攝影）



院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位	備註
1	7/2	國民中小學課程綱要重大議題（生涯發展教育議題）公聽會	研究組	
2	7/2	召開「96年大學校院師資培育評鑑概況說明書填寫說明會」	資料中心	
3	7/2-7/6	新聞稿寫作研習班	教輔組	
4	7/2-7/6	教師專業發展評鑑研習—教學輔導教師	教輔組	
5	7/2-7/6	教師專業發展評鑑研習—教學輔導教師	教輔組	
6	7/2-7/6	第107期國小主任儲訓班第6週	教輔組	
7	7/9-7/11	教師專業發展評鑑—評鑑人員初階研習	教輔組	
8	7/9-7/11	教師專業發展評鑑—評鑑人員初階研習	教輔組	
9	7/9-7/13	教師專業評鑑研習—教學輔導教師研習	教輔組	
10	7/9-7/13	教師專業評鑑研習—教學輔導教師研習	教輔組	
11	7/10	新聞稿寫作研習班	教輔組	
12	7/9-7/13	九年一貫教師研習課程—海外台灣學校	教輔組	
13	7/11	召開「96年台灣教育長期蹤資料庫」專案期中審查會議，地點：國立編譯館。	資料中心	
14	7/13	召開本處96年第二次預算檢討會暨下半年預算執行規劃會議	會計室	
15	7/14-7/15	95學年度中央團期末團務會議暨培訓課程研習	教輔組	
16	7/16-7/20	96年國中基測寫作測驗閱卷闈場	教輔組	
17	7/16-7/20	行政法人化研習班	教輔組	
18	7/18	辦理「本處EXCEL軟體進階使用教育訓練」，地點：資料中心電腦教室。	資料中心	



19	7/19	台灣學生學習成就評量資料庫計畫—完成「藝術與人文學習成效評量之研究」期末報告審查會議	研究組	
20	7/21	辦理本處員工及眷屬休閒旅遊活動—惠森自然農場及內灣1日遊，共計46人參加。	人事室	
21	7/23	溝通與談判研習班	教輔組	
22	7/25	行政法人化研習班	教輔組	
23	7/23-7/27	96學年度中央團期初團務會議暨培訓課程研習班	教輔組	
24	7/25	召開「96年師資培育評鑑指標第三期研究第八次小組會議，地點：財團法人高等教育評鑑中心會議室。	資料中心	
25	7/27	召開「本處出版品指導委員會第三次會議」，地點：主任室。	資料中心	
26	7/31	溝通與談判研習班	教輔組	
27	7/30-8/3	海外華語文教師研習海外台灣學校（日、韓）	教輔組	
28	8/1-8/3	國民中小學九年一貫課程綱要跨領域整合第二梯次研習（研習活動請教輔組協助辦理）	研究組	
29	8/1-8/3	國民中小學九年一貫課程綱要跨領域整合研習	研究組	
30	8/3	辦理研習訓練業務標竿學習活動，參訪地方研習中心。	人事室	
31	8/3-8/6	國教輔導團輔導員進階研習—綜合	教輔組	
32	8/3-8/6	國教輔導團輔導員進階研習—社會	教輔組	
33	8/3-8/6	國教輔導團輔導員進階研習—自然	教輔組	
34	8/3-8/6	國教輔導團輔導員進階研習—生活	教輔組	
35	8/3-8/6	國教輔導團輔導員進階研習—數學	教輔組	
36	8/3-8/6	營繕工程人員講習	教輔組	
37	8/10-8/12	領導人才培訓初階實務研習營	教輔組	



38	8/13-8/17	外籍英語教師職前暨在職訓練	教輔組	
39	8/13-8/14	營繕工程人員講習	教輔組	
40	8/14	反毒教育種子教學研習-國中組	教輔組	
41	8/15	反毒教育種子教學研習-國小組	教輔組	
42	8/15	生活課程-教學輔導研討會	教輔組	
43	8/16	兵役業務研習(高中組)	教輔組	
44	8/16-8/17	部屬機關學校總務工作研討會-財務管理	教輔組	
45	8/17	兵役業務研習(高中組)	教輔組	
46	8/23	兵役業務研習(大專組)	教輔組	
47	8/20-8/22	人權教育示範學校暑假研討會	教輔組	
48	8/20-8/24	外籍英語教師職前暨在職訓練	教輔組	
49	8/23-8/24	部屬機關學校總務工作研討會-營繕工程	教輔組	
50	8/27	96年度輔導教學工作團進階研習	教輔組	
51	8/27-8/31	國教輔導團輔導員進階研習-英語	教輔組	
52	8/27-8/31	國教輔導團輔導員進階研習-藝文	教輔組	
53	8/27-8/31	國教輔導團輔導員進階研習-鄉語	教輔組	
54	8/27-8/31	國教輔導團輔導員進階研習-健體	教輔組	
55	8/27-8/31	國教輔導團輔導員進階研習-國語文	教輔組	
56	8/31	溝通與談判研習班	教輔組	
57	8/27-8/31	公務人員委升薦	教輔組	



院務花絮



96.06.21 本處舉辦教育研究論壇，
主題為「品格教育」。(劉君毅攝影)



96.07.16 本處辦理第107期國小主任儲訓班結業典禮，
自治委員會幹部與本處何主任合照。(林月鳳攝影)