

VOLUME 24 NUMBER 5
October 15, 2007



國家教育研究院籌備處

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

第24卷第5期

教學輔導體系再建構

國家教育研究院籌備處 發行

雙月刊 第24卷第5期

本期專論主題：
教學輔導體系再建構



國家教育研究院籌備處 發行
INSERVICE EDUCATION BULLETIN

中華民國 96 年 10 月 15 日



未來學校教育之我見

何福田／國家教育研究院籌備處主任

前言

只要談到未來，大家就會想到科技與人文這兩件事。我們希望科技帶給我們方便，人文帶給我們幸福。因為電腦科技、網路通訊與傳播科技日新月異，它們之間的整合與運用使得資訊的獲取跟人際間的溝通，更加的迅速、便利，人類的生活因而產生更大的變化。

學校是人類社會生活的一環，無法與社會進步切割。因此，無論是辦學理念，教學內容或學習方法，整個學校教育的功能都會隨之改變。最重要的是社會大眾對學校的看法也會改變。這一點對於比較保守的教育人員將會有相當程度的衝擊，宜作較大幅度的心理調適。

仰賴科技施教

不管是大、中、小學與幼稚園都會仰賴科技施教，這不是預測，而是既成的事實，而且未來的學校教育還要更加仰賴科技施教。雖然我們所說的未來是一個模糊的時段：哪一天叫未來？五年後、五十年後當然是未來，甚至二十二世紀也是未來。不過從現在的發展趨勢可以看出，不管任何一個層級的學校，將來必會更加仰賴科技來實施教學。這方面有三個比較突出的事情：

（一）遠距教學系統的應用

遠距教學不待未來，現在已經開始。遠距教學可以使用同步的「即時群播系統」，讓任何人都可在任何時間、任何地點，透過網路，進行即時的雙向互動遠距學習，甚至進行跨國的研習，而節省學習與進修的交通

費用與時間。當然也可建置多元的教材，在非同步的「全球資訊網」上，任何人都可以上網學習，建立學習型的社會與終生學習環境。現在各國大學院校已逐步開展，而中、小學甚至幼稚園也會跟進。利用科技施教，會逐漸成為普遍的現象。

（二）數位化圖書館的建立

圖書館的館藏，也因為網路科技的發展，而以數位化的型態建立。數位化圖書館的特質，在於以數位化的方式儲存所有的文獻、資料，讓使用者能在任何地方，透過網路，進行搜尋、檢索與擷取所需要的資訊。所以，圖書館的館藏一如現在的書籍，正在逐漸換成磁碟或另外的形式，使得圖書館朝向以科技方式來為讀者服務，而不再是傳統圖書館把空間建得很大、有很多的閱覽室，將來也許它只像一個發射台一樣，大家都可以透過網路學習。

（三）親師互動系統的設立

因為網路、資訊傳播科技的發達，所以學校跟家長之間可以建立互通的系統。這互通系統，使教師可以將他想要跟家長連絡的問題，透過網路、電話、電腦，來跟家長溝通；家長也可以透過相同的方式，以電話、電腦乃至一般科技，跟學校的老師隨時取得聯繫，使得家長跟學校、老師在溝通的方式上有所改變。以往老師要跟家長溝通，最常使用的方式大概就是家庭訪問，但家庭訪問常常找不到人。另一種常用的方式是：運用母姐會或家長會，但有句笑話說：「該來的不來，不需要來的每次都來。」因此讓學校很頭痛，不知該怎麼辦才好？將來也許可以運用這種傳輸方式，使得學校教育轉型、改變。



趨向服務功能

（一）教訓功能式微

未來的學校在教學、訓導方面的功能，都會因為資訊的取得非常方便而減少其功能；學校會逐漸加強服務性的功能。古代的學校是絕大多數人獲得知識的唯一來源，現在的學校已經不再是獲取知識的唯一管道了，未來的學校更不會是唯一來源，這是可以預見的。那麼，未來的學校做什麼呢？我想學校必須改變施教方式，逐漸走向服務性而不是命令性、指導性。

（二）速簡學風普遍

學校的功能已在改變，現在的人、未來的學生，都想很快地學到急切需要、而且馬上可以用到的東西。我們以前說：「十年樹木，百年樹人」。沒錯，照理說教育是應該「十年樹木，百年樹人」的；可是時代的巨輪轉變得這麼快，你要十年才能看到成績，百年才能培養成功一個人，這在現代一般政府中，光是編預算就不會答應你。假如有位校長說：「我的教育計畫要十年才能看出績效，所以你必須讓我編十年的預算，才能達成我的理想。」我想政府應該不會同意，也沒有人敢相信你的計畫在十年之後一定會成功。所以，現在都只能編一年預算，一年之內就得達成目標；一年之內沒有績效，第二年預算就不給。如果我們告訴學生：你現在好好學，三十年後一定會很有用處。我看學生一定會說那等三十年後再學，不必先擺三十年。將來這個問題會很嚴重。在教育上，我們是應該對學生的未來預作準備，可是現在的學生對預作準備感覺興趣不大，最好是現學現用，而且要很有用，所以有人說，將來的學校教育會是「麥當勞式」的學校教育——你要什麼我就給你什麼，你喜歡什麼口味我就給你什麼口味。如果不讓教育走到那種地步，現在就得費心研究對策。

改變學習方式

（一）自學能力受重視

我們賴以謀生與日常生活所需的知能、理想，千變萬化，很多東西學校不會教，也教不了，所以一般人就要自己學習。自己學習當然要重學習方法，而不是要重學習知識的內涵，因為知識的內涵可以從電腦、資料庫裡找到。因此，自學能力的強弱成為個人成敗的關鍵。

（二）求知方法重於知識內容

記得我在讀小學的時候，為了記住長江、黃河流過幾省？背得天昏地暗。現在大家只要帶個小資料庫，什麼資料統統儲存在裡面，誰會再花這種時間去背長江、黃河流經哪幾省？現在需要的是你能否找到長江、黃河流經幾省的資料在哪裡。這就是懂得學習的方法，而不是去背誦學習的內容。由此可知，學習的方式一定要改變了。

轉移教學重點

（一）縮小教學層面

我們一直覺得教學的內容愈來愈多。早期在一育時代，中國古代的「學則三代共之，皆所以明人倫也。」最重要的目的是「明人倫」，明人倫到底是德育還是群育？我想都可以：範圍大一點是群育，是人與人之間的關係，人與人之間的關係就是群育；假如說「明人倫」指個人的修養，對人有禮貌、知道做人的道理，這個也可以稱為德育。所以說「明人倫」到底是德育還是群育，可依解釋寬窄而有別。其次就是二育——古希臘時期是二育的，她只有體育學校與音樂學校。體育學校當然是體育了，音樂學校勉強可以歸入美育——所以二育時期是美育與體育。之後亞里斯多德倡導三育：德、智、體這三個。再過來就是四育了，四育就是德、智、體、群。十九世紀末期倡導國家的重要性，



認為「覆巢之下無完卵」，因此特別加強群育。後來再加上美育，成為現在的德智體群美。雖然我們現在「五育均衡發展」尚未做好，卻有可能又要增加六育、七育。然而學校沒有能力什麼都教，因此，各級學校會更強調其階段性目標，並縮小其教學層面。

（二）注重基本能力

因為時代改變了，學校只能教幾個最基本的能力，剩下的就要你自己舉一反三。基本的學會了，其餘的你要到別的地方或就業場所去重新學習。以往我們認為：從學校出來的學生大概十八般武藝都學會了，因此很可以充分就業，並且令人滿意。現在的學校教育不能保證在學校學完之後，這一輩子吃用不愁，大概沒有這種能力。所以只能學一些基本的，此後你到底還要些什麼，你到了就業場所，到職場上面去還要學習。這也是現在何以許多大企業都有在職訓練部門的緣故。現在所說的未來是一個終身教育、終身學習的社會，這是不必呼籲，它也會到達那樣的地步，因為這是個終身教育的時代。學校只能提供舉一反三的技巧。

（三）提供進修管道

將來的學校提供學生畢業後再回過來學習的功能，可能會比原來職前學習提供的機會還要多，這就是「進修重於職前教育」的說法。以前我在求學的時候，聽說在比較先進的國家，教授會補送新資料給以前修過他課的學生，當時聽了覺得很不可思議：學生在哪裡？資料怎麼送？這麼好的教授好像開了一家無限責任公司一樣。以未來的情況來看，資訊的傳輸這麼方便，教授是可以繼續補充資料給他的學生，只要你網址搞清楚就可以做到。

結語

未來的學校教育必然與現在的學校教育有諸多的不同，比較明顯的是由於科技的進步與發達，帶動資訊傳輸的快速與質量的大增，因而引起學校型態、教與學理念的變化。

（一）蒐集、解讀、應用、創造資訊

未來學校必然要花很大的財力以蒐集有關的資訊；有了充分、足夠的資訊，教學內容才能趕上時代，符合時代需求；有了充分、足夠的資訊，學校才能存在，才能不被淘汰。未來學校對泛濫的資訊，必須教導學生正確的解讀方法，以免誤解資訊而為資訊所害。同時，學校與學生都應該在資訊的大倉儲中知所選擇，擷取對自己有用的資訊。而不會被資訊洪峰所淹沒。未來學校也應該是個創造資訊、生產資訊，甚至導引資訊生產的地方。

（二）師資培訓預為綢繆

未來學校既然與現代學校大相逕庭，則教育工作者，特別是從事教學的師資，其培育方式就得預為綢繆。首先，他們應該具有寬闊的胸襟、多元的觀念，才能在瞬息萬變的社會中存活；其次，他們應該具有使用各種教學科技的能力，才能做好教學所需要的工作；最後，他們還需要具有悔人不倦的專業精神。這些都是師資培訓機構應該在培訓過程中予以落實的課程。

（三）家庭、學校、社會教育關係更形密切

學校與家庭、家庭與社會、社會與學校之間的關係，未必因為時代進步而如一般人所預測的越來越疏遠；相反的，可能因為傳媒的發達，讓人與人之間發生更為快速與緊密的關連。因為資訊的流通很快，而且直接，立刻就可連繫得到；不像以前，學校老



師去做家庭訪問，常找不到學生家長，他也不來，許多事情因而貽誤了；家庭受到小社區與大社會的影響越來越大，青少年也不再只生活於家庭與學校之中，他們成為新時代的活躍分子。

筆者對未來學校教育的粗淺看法，只不

過是滄海一粟，未來有如浩瀚大海，深不可測。不過，以上所舉，有的已在先進國家實施有年，有的已經可以看出端倪，有的連想都還沒想過，只是在地球上的不同區域，其出現與普及有快慢之分而已，它們終將到來，讓我們樂觀以待。



教學輔導體系的再概念及其議題 ——課程治理的觀點

李文富／國立中正大學教育學研究所博士候選人

一、問題的描述與背景

「教學輔導體系」或是所謂的「建構教學輔導體系」是最近一、二年才出現，且仍在發展中，尚未被定型的一個名詞與政策主張。所謂的「教學輔導體系」是針對國民教育階段之課程與教學之相關推動，所設置的中央、地方、學校三個層級的教學輔導編制的總稱。這三層級的輔導编制分別為：中央—「課程與教學輔導群」、「中央課程諮詢教師」；地方（縣市）—「國民教育輔導團」；學校—「教學輔導教師」。

這三層級的形成背景、時間與最初的目的不甚相同，也就是說，這三層級原先並不是一個系統性、整體性規劃下的配套產物，而是隨著特定時空脈絡的發展與需求逐步形成現在的樣貌。九年一貫課程改革實施的困境，引發各界檢討與反思，學術界與相關教育行政單位，開始關注與重新發現「教學輔導」這區塊的意義與重要性，才漸有從「系統性」的觀點，整體性地重新看待這三層級的彼此關係、定位及其功能，於是這幾年才有建構三級教學輔導體系的聲音與討論。

本文嘗試通過九年一貫課程改革的實踐反思，提出「課程治理」觀點，展開對「教學輔導體系」的理論重建與再概念，並據此提出教學輔導體系再建構的相關議題，供相關單位參考。必須說明的是，限於筆者近幾年關注與參與的主要範疇為中央與地方層級的教學輔導之事務，因此本文以下討論亦以「中央—地方教學輔導體系」為論述範圍。

二、課程治理：九年一貫課程改革中失落的環節

用Goodlad（1979）的課程概念，「課程」從最初的「理念課程」（ideal curriculum）到「正式課程」（formal curriculum），再發展為縣市及學校層級的「知覺課程」（perceived curriculum）、「運作課程」（operational curriculum），到最後由「教師」落實到課堂成為學生的「經驗課程」（experienced curriculum），需要層層的連結與轉化才能成功。

以國家層級的課程改革來說，任何一項「課程改革」，從最初的「理念課程」到最後實踐出來的「經驗課程」，都必須經過「國家」、「地方」、「學校」與「教師」這四個層級的課程發展（curriculum development）、課程決定（curriculum making）與課程實施（curriculum implementation）始能完成。這過程中的每一個層級的轉化與連結（alignment），既是課程理念、課程理論的轉化與連結；也是課程政策、課程實施的轉化與連結。因此，就政府層級來說，管理「課程改革」或「課程發展」所包含的從「理念」到「實施」的全部過程，就是「課程治理」（curriculum governance）的過程。從當代國家的課程改革經驗來看，課程改革的難題往往不在於議題的發動，而是在於從議題的啟動到實施，這一連串的「課程治理」問題。

以民國87年開始推動的「九年一貫課程



改革」為例。這次的課程改革提出以「課程綱要」取代「課程標準」、「統整的學習領域」取代「分科的學科課程」、用「學校本位課程」突顯地區性差異，肯認多元文化、強調老師專業自主、增權賦能企圖重構過去教師在國家霸權的受支配地位……。這些看似不錯的理想與主張，在學理上也總能提出其合理性，但這十年的實踐經驗所呈現的是：從中央、地方到學校，不論是在「課程理論」的轉化或是「課程政策」的執行，都產生了大小不一的落差，導致諸多政策的實施結果，不是「窒礙難行」，就是「扭曲變形」。

「窒礙難行」意味著政策在規劃及發展過程中，可能過度輕忽現實層面的阻力與問題，或是配套不足，導致這項政策本身就是有問題的政策，不是一個成熟可行方案。「扭曲變形」所反映的是原本不錯的「課程理念」或「課程政策」，在轉化與推動的過程中，被錯誤的理解或是執行不得要領，導致實施結果與原計畫精神落差很大，造成反效果。

上述的分析，其實反映了課程改革無論是在理念的形構過程、或是在政策的執行過程，都必須面對理論與實務之辯證，需要變革的代理人或行動者（change agent）去精準傳遞政策理念、溝通政策，避免誤解，作為落實方案的中介與轉化機制，以縮小「課程理論與課程實務之間的落差」以及「課程政策與課程執行的落差」¹。準此，如何從更

整體性與系統性的思維，建構相關制度、平台與策略，以作為課程變革過程中的轉化機制，就成本次課程改革所遺留下來我們必須面對的課程治理問題。

三、課程治理的基本概念與議題

（一）課程治理的基本概念

「課程治理」與「課程管理」其實並不容易區分，也經常被交互使用。不過，「課程治理」一般來說它關注的層面比較是屬於政府層級（中央層級或地方層級）的「課程管理」。因此，「課程治理」是指課程的行政機構運用各種課程政策、機制設計與實踐策略，以達目標的全部過程（Elmore & Fuhrman, 1994；Conley, 2003；Sergiovanni, et al, 1990；張嘉琳，2004；吳清山，2003；高新建，1990；黃政傑，2005）。課程治理在此概念下，至少包含了四個部分：課程遠景、課程相關政策、課程治理策略、課程治理機制²。

當前課程學術界對「課程政策」、「課程管理」、「課程決定」等這類與課程治理有關之議題研究，不能說不多，但多集中在學校層級。國家層級的課程治理議題，相對較少³。然而，國家層級的課程治理，其重要性不低於地方與學校層級，畢竟，從實際層面來看，國家層級的課程治理對地方、學校的課程治理都產生直接的作用與影響，它更是課程改革的成敗關鍵。再說，如果把焦

¹ 絕大多數對九年一貫課程改革實施探究與反省的研究，都會提出這樣的結論。可參見歐用生（2000）、陳伯璋（2001）、周淑卿（2002）…。從哲學角度來看，這其實是永恆的辯證問題，只有不斷地朝向，沒有終點。

² 高新建在其著作《課程管理》提出三個部份：「課程相關政策」、「課程治理策略」、「課程治理機制」（高的原文為課程“管理”，基於統一本文的概念用語，將管理改為治理）（1990：11）。又本文認為除了「課程治理」除了包含高新建所提三個之外，應包含「課程遠景」。

³ 根據研究者統計截止2006年8月，100篇以課程管理、課程政策、課程行政、課程領導、課程決定為研究主題的博碩士論文，以國家層級為探討對象的論文只有6篇。



點只停留在地方層級與學校層級的研究，那麼就難以擺脫「生米煮成熟飯，所有的討論只能在既有框架中討論」的窘境（周淑卿，2002）。

或許是國內對政府層級課程治理議題研究少，因此學術界使用curriculum governance並不多，在中文翻譯上，也未見一致，相關的翻譯名詞包括：「課程管理」（高新建，2000）、「課程統治」（高新建，1998）、「課程管轄」（黃政傑，2005）、「課程的政治管理」（林文生等，2005）。許多人也經常把governance與統治連想在一起，直覺認為這是一個負面的語詞。

事實上，英語中的“治理”（governance），這個詞是源自於拉丁文“cybern”意思是“操縱或掌舵”（steering）的意思。長期以來它與“統治”（government）一詞交叉使用，並且主要用於與國家的公共事務相關的管理活動和政治活動中。但是，自從90年代以來，西方政治學、公共行政和經濟學家賦予“治理”以新的涵義，不僅其涵蓋的範圍遠遠超出了傳統的經典意義，而且其涵義也與“統治”相去甚遠（Kjaer,2004）。

「課程治理」一詞也不應被理解成「課程控制」。美國「視導與課程發展學會」（Association for Supervision and Curriculum Development）在1994年的年刊中即正式出現此字，有意以此取代具有「負面表徵」的課程控制（curriculum control）（吳清山，2003）。

換言之，「治理」是個比「統治」寬廣的範疇，指涉組織之間關係的性質，指特殊的協調整合形式，而非純粹的層級整合的由上而下控制，它更強調網絡與夥伴關係的整合。綜言之，治理的意涵、範疇不僅比統治更寬廣，它還是個「過程」，指涉捲入政策執行與實踐的機制中的各種行動者，以及這些行動者如何「協調」、「合作」達成目標

（Kjaer,2004）。

（二）台灣課程治理的議題

1.分權趨勢下中央—地方—學校—教師關係之重構

當前世界各國的「課程治理」，無論採取「中央集權」或是「分權」或是遊走「兩端」，基於教育的實際運作，大體上都仍不脫國家、地方、學校三級的運作模式。過去台灣在政治戒嚴與威權統治下，傾向中央集權的運作模式，解嚴後，民主政治之運作精神更受重視，依照地方制度法以及教育基本法之規範，教育逐漸朝向分權之態勢。這波教育改革以「鬆綁」為改革訴求，強調地方、學校與教師的自主，就是明顯的例子。

這種分權的趨勢，對課程治理來說產生了一定的挑戰。首先，國家（中央）不能再以行政權威，強制執行課程政策；其次，就「分權」背後所展現的自主之意涵來看，國家層級的「課程治理」對於地方在課程實施的態度，所期待自然就不是過去威權時代的「忠實觀」，而是更具反思與轉化，以發展地方或學校自主精神的「調適觀」與「落實觀」。

這就突顯了當代「課程治理」過程中在「協調」、「溝通」、「詮釋」與「轉化」的重要性。

2.教師的專業介入與作為課程治理的夥伴關係

分權趨勢反映的另一項主張就是對教師專業自主的重視。特別是，「課程改革是人的改革」、「課程發展是人的發展」、「沒有教師發展就沒有課程發展」（歐用生，1999）。「教師參與課程改革」以及「教師專業發展」對課程改革的重要性，已成國內外課程改革研究的共識（歐用生，1999；陳伯璋，2001；歐淑卿，2002；Fullan,2001）。批判教育學也從社會重建的角度，論述教師的解放性與教師必須成為轉化型知識份子，以對抗國家與各種霸權（Giroux,1988）。



從另一角度來看，課程政策與一般公共政策不同之處在於，前者之落實必須靠「學校」及「教師」，而後者所指的執行者係指「行政人員」。因此，課程政策之執行除考量中央與地方層級之執行，更必須關注學校及教室層級之執行。畢竟，政策能否落實，以及最後在教學現場實踐的樣貌，教師是為關鍵（彭富源，2002：119）。換句話說：中央課程政策之執行要靠地方來推動，地方如何推動要靠學校，學校要能落實要靠教師。可見，教師應成為課程治理的夥伴關係，而不只是消極的政策命令的接受者（黃政傑，1992；黃顯華、孔繁盛編，2003）。

3. 變革代理人（change agent）的設定與中介機制之設計

可是教師如何參與課程改革？成為課程改革的主體？成為課程治理的夥伴關係？教師如何在國家的課程改革的形構過程中以及詮釋權的競逐中，得以介入，取得某種平衡？這實然面的問題，應該更受關注，但我們似乎沒有獲得太多滿意的回答。

事實上，從九年一貫課程改革的實踐經驗來看，當初在批判教育學等思潮的引導下，對教師的全面啟蒙有某種程度的樂觀，把教師視為轉化型之知識份子，把教師視為課程發展者，行動研究者，想像只要透過「鬆綁」與「賦權」，教師必能恢復武功（re-skill），自然有能力推動變革劇烈的新課程。這些期待現在看來，似乎有些天真與不切實際。從教育改革的方法論來說，這正是錯把邏輯的事物，當事物的邏輯（李文富，2003），忽略了現實的處境，常壓著老師走向改革的對立面，抗拒改革（

Fullan, 2001）；也忽略長期以來，教師被薰染的生存心態（habitus），及社會與學校文化的底蘊對教師的牽制是多麼的根深蒂固。

準此，當代的課程治理之另一項議題，是必須更具策略性的來看待教師如何介入課程改革？教師如何成為課程治理的夥伴關係？誰是「變革代理人」？又變革代理人在課程發展中的每一環節，作為中介與轉化的課程治理機制，該如何建構起來？以讓課程理論得以實踐，課程政策能夠落實。這些在分權的趨勢下，更為明顯與重要。

四、「教學輔導體系」作為課程治理的實踐策略

當我們從九年一貫課程改革之實踐困境，重新反思我國「課程治理」之議題，以及如何重構以因應九年一貫課程改革遺留下的問題時，我們認為過去一直存在的教學輔導體系，如縣市層級的「國民教育輔導團」、中央層級的「課程與教學輔導群」⁴，對重建國家層級的課程治理機制之思考與策略有其重要的啟發。

（一）教學輔導體系的原初定位

根據張素貞（2006）的整理與分析，我國教學輔導團，最早可以追溯到台灣省國民教育巡迴輔導團（以下簡稱省團，在1998年精省之後已廢除）。1964年代，台灣省教育廳訂頒《台灣省國民教育輔導團工作計畫》，主要的目的為各縣市改進教學工作；1974年公布之《台灣省國民教育輔導團實施要點》三項目標分別為：建立以研習為中心之整體輔導制度、加強國中小行政之計畫執行考核、

⁴ 教育部為落實九年一貫課程，於民國91年成了九年一貫課程推動小組，其下設立「課程與教學輔導組」，並成立以學者專家為主的「各學習領域課程與教學輔導群」，協助教育部推展九年一貫課程相關工作，培訓深耕種子教師，協助地方輔導團團務與深耕計畫之運作。



積極輔導國民中小學各科教學提高教學知能。從1984年到1998年的台灣省國民教育巡迴輔導團工作內涵析之，係積極協助各縣市國民教育輔導團推展輔導工作，輔導各國民中小學從事研究實驗工作、辦理各科教材教法研習、輔導各校辦理教學觀摩會、協助各校教師解決教學疑難問題、辦理有關國民教育改進事項等。

至於縣市的國民教育輔導團的工作內涵，以台北市為例：輔導中小學校研究課程及教材教法、輔導中小學辦理教學演示改進教學方法、強化各科教學研究會功能及善用教學器材與資料；高雄市則為輔導各中小學從事研究發展工作、舉辦各科教材教法研習、辦理各科教學觀摩、發掘教學有成效之教師及優良教學事例等；至於各縣市國民教育輔導團的工作內涵，較北、高兩市增加的有：輔導教學正常化、健全學校行政組織、輔導學校運用社會資源建立特色、促進城鄉均衡發展，以及直接指出輔導教師積極進修，增進專業知能（同上）。

從上分析，我們可以發現過去輔導團基本上是以教學改進事項為主，同時也為新教材進行推廣實驗，在縱向政策溝通與專業諮詢輔導上扮演一定的連結角色與指導的力量，這在當時的政治時空脈絡與國立編譯館統編本的教育環境，課程實施仍舊以忠實觀為主，也談不上什麼大的課程改革，但已具有一種課程治理機制的雛型。這項機制，對當時的教育品質之提升，仍具有相當的功能與成效。

這項不錯的機制設計，在1998年精省後中斷，直到2002年九年一貫課程推動後，才又逐漸受到重視，在教育部鼓勵與政策引導下，各縣開始成立或恢復運作。然而如前面所討論，九年一貫課程改革的時空環境已不同以往，當前台灣所必須面臨的課程治理議題與新時代任務，已不是過去的輔導團之組織與定位所能應付。

（二）教學輔導體系的再概念化內涵

在九年一貫課程改革的反思脈絡下，我們可以從「課程治理」的觀點，架構當前教學輔導體系在我國課程改革的脈絡位置，並對其重新再概念化（reconceptualization），賦予其在課程治理上的定位與功能，包括具有：「聯結機制」的功能、「中介組織」的功能、「轉化平台」的功能、提供「教師專業介入」與「發展課程治理夥伴關係」的功能，以及扮演「變革代理人」等五項功能。因而，「教學輔導體系」在「理論與實務」、「政策與執行」、「中央與地方」之間產生了中介作用與轉化作用，縮小「課程理論與課程實務」的落差，拉近「課程政策與課程執行」的落差。

另外，從課程治理重新再概念「教學輔導體系」的內涵，也提供了九年一貫課程改革所遺留下來的問題：1.在分權趨勢下中央—地方—學校—教師的關係如何重構？2.教師如何介入課程改革，成為課程治理的夥伴關係？3.以及就策略上誰是變革代理人的設定與中介機制？等三問題，一個具體可操作的實踐策略（參見圖1、2）。

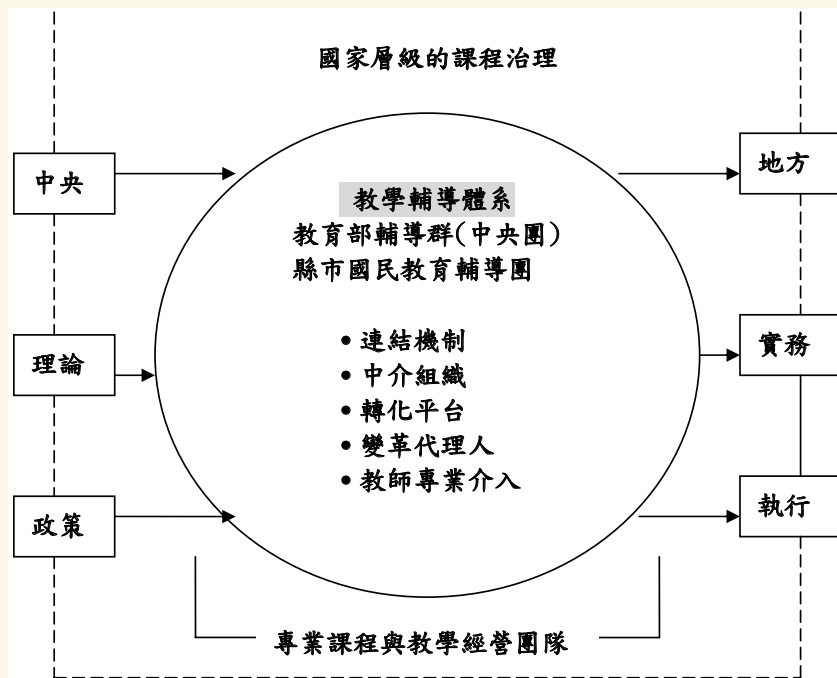


圖1 教學輔導體系再概念示意圖 (研究者自繪)

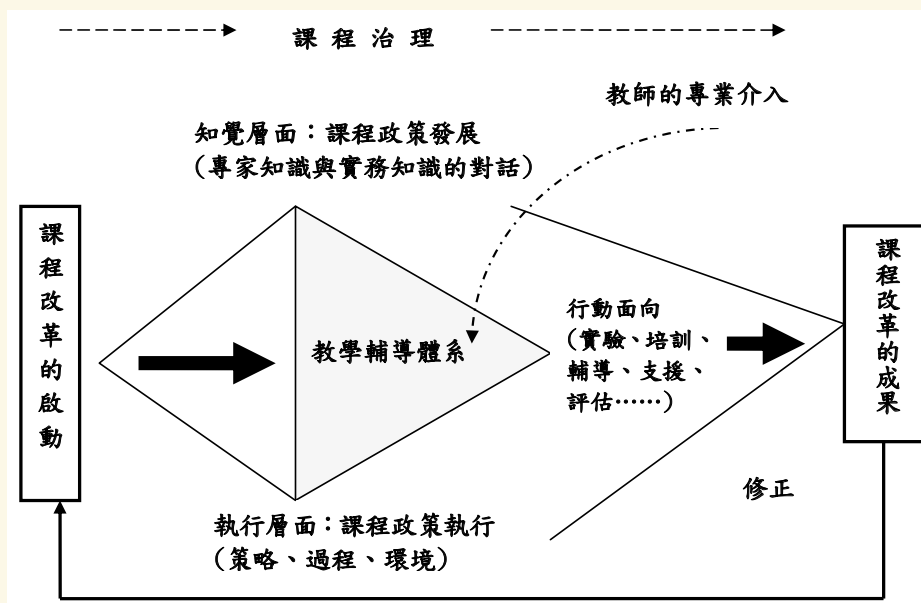


圖2 教師輔導系統在課程改革的位置 (研究者改繪)



五、教學輔導體系組織定位的重建與建議

如果前述對從課程治理的角度，對「教學輔導體系」的再概念是可被接受的，那麼接下的問題是，目前的教學輔導體系該如何重建，才能逐步達到我們前面所說的三項理想：

- (一)「教學輔導體系」是「專業的課程經營團隊」
- (二)「教學輔導體系」是「教師專業介入的平台」，讓教師成為課程治理的夥伴關係
- (三)「教學輔導體系」是「課程治理」過程中，聯繫「理論與實務」、「政策與執行」的中介與轉化平台。

本文限於篇幅謹以「教學輔導體系之組織定位重建」這議題提出討論與建議。

- (一)中央層級—課程與教學輔導群（含中央團）

1.「課程與教學輔導群」應從國家課程治理機制之戰略位置來定位（參見圖3）

承上，本文認為輔導群在組織重建的第

一要務，就是重新定位。從本文所主張的觀點來看：

1-1輔導群的定位：屬於「國家層級的課程發展與推動機制」一環，是「課程與教學研發與推動的專業經營團隊」。

1-2 輔導群的功能：

- (1)「課程政策發展」面向：在國家層級的課程政策發展過程中，具有橫向聯結、中介、轉化、諮詢與整合等功能。
- (2)「課程政策執行」面向：扮演中央與地方溝通的橋樑。以縣市輔導團為對象，具有縱向（國家—地方）的政策宣導、凝聚共識、教育訓練、提供行動策略、整合資源、輔導改進、激發學習社群、樹立標竿、視導與評鑑之等功能。
- (3)領域課程與教學之精進面向：學習領域課程與教學之研發、創新、實驗、改進、資源開發、精進教學資源與方法。

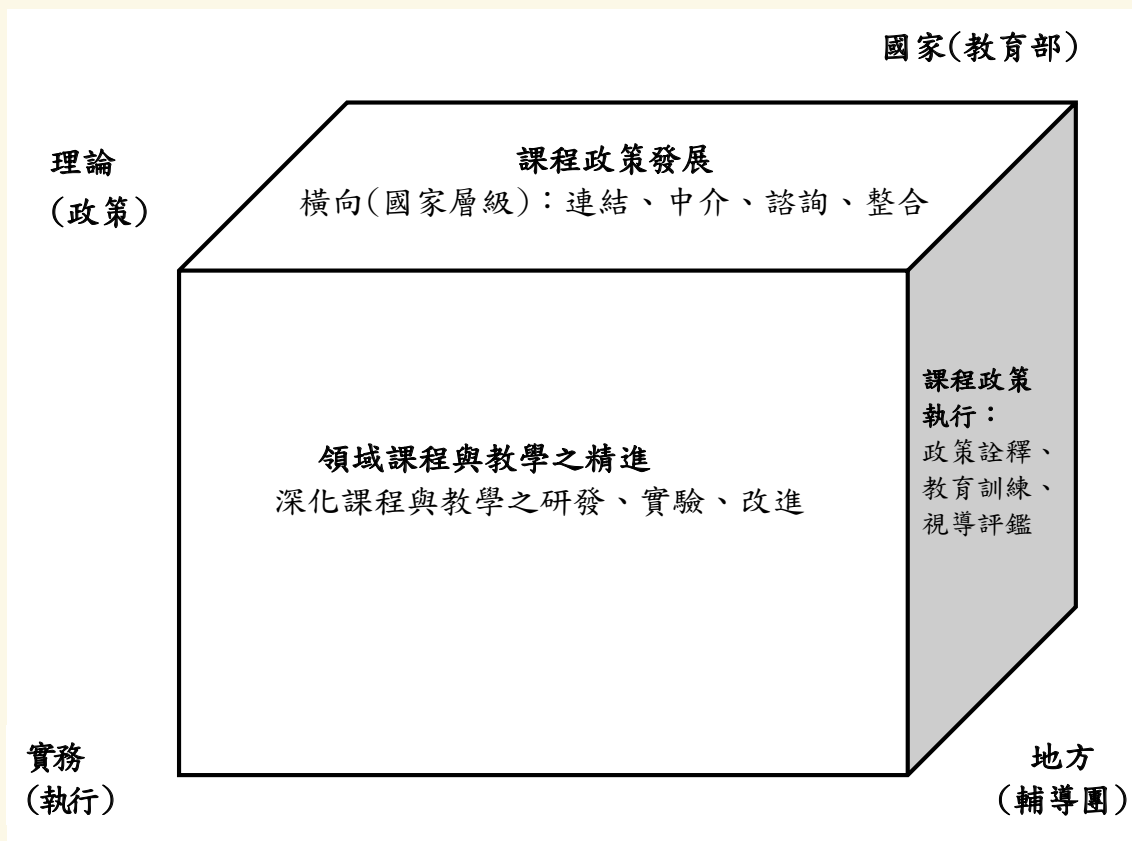


圖3 國家層級的「課程與教學輔導群」組織定位

2. 「課程與教學輔導群」應重整組織成員、縮小編制，朝「專業課程與教學經營團隊」

2002年成立的「課程與教學輔導群」，其編制為：召集人1人，由教育部遴聘。輔導委員若干人，由召集人提報推薦名單，送教育部核定。其成員人數與組成背景，教育部初期並無明確規範，各領域相當具有自主性。各領域輔導群人數多的有4、50人，少的領域也有20人以上，成員以學者教授為主。僅有少數幾個領域中小學教師（含校長）之人數比例超過半數。

教育部深耕計畫期程2003年1月起至2006年7月止總計三年半。依該項計畫，輔

導群這一編組亦隨之解散。為此教育部於2005年開始籌備成立中央課程與教學諮詢團隊（簡稱中央團），以取代結束後的輔導群位置。中央團於2005年8月成立，除了生活課程輔導群4人之外，其餘每一領域（含英語）6人。

不過，到了2006年，原本應該隨深耕計畫結束的「課程與教學輔導群」因其成效受肯定，教育部決定繼續保留此一組織。不過，這就造成了「中央團」與「輔導群」同時存在的狀況，部份人士認為兩個組織有點疊床架屋，提議應該整併或重新界定關係。2006年9月教育部在輔導群召集人會議上，



正式提案討論，確定中央團與輔導群整併。中央團教師為輔導群之當然委員，各領域中央團輔組長，為該領域輔導群之副組長。輔導群教授扮演指導與參與中央團運作之角色。輔導群與中央團各有年度計畫，雖然教育部希望彼此計畫應該協商或整合。不過，這樣的組織模式才剛開始實際運作情況，每一領域似乎仍在尋找好的運作關係與模式。

2-1當前「課程與教學輔導群」不易形成專業團隊的理由

從本文課程治理的觀點來說，屬於國家層級的教學輔導體系一輔導群（含中央團），如要成為一個國家課程治理機制的一環，應該朝向專業的課程與教學經營團隊發展，其組織功能，前面已敘，包括橫向的「課程政策發展」；縱向的「課程政策執行」、以及「領域/學科課程與教學之研發、精進與深化」。但以現有的輔導群（含中央團）之成員與人員編製，要形構一個「課程與教學專業經營團隊」，並不容易。理由是：

（1）「課程與教學專業經營團隊」必須同時包含「專家學者」與「專家教師」，兩者以「夥伴關係」為共同遠景與目標而努力。

（2）當前輔導群（含中央團）人數過於龐大，即使人數較少的「社會學習領域輔導群」幾年運作下來，都認為現有的組織結構與人數，如不願只停留在少數人規劃，大多數委員跟著走，或是在顧及所有委員都能有參與機會，而又只能蜻蜓點水無法深入經營，那麼組織人數應該大幅縮減，以利「專業的經營團隊」的產生。

2-2改進的建議：

- （1）以「執行委員」為運作核心：組織成員分成兩類，一是能夠實際投入運作的「執行委員」，另一為不實際參與的「諮詢顧問」。
- （2）「執行委員」以「學者教授」與「中央團教師」為主，並以「夥伴關係」為組織運作文化關係。
- （3）「執行委員」人數以人數12-15人為原則：執行委員以課程（教學、評鑑等）學者專家、領域學科學者專家和中央團教師等構成，人數12-15人，以利組織之實際運作。換句話說，如果每一領域中央團人數為6-7人，那麼學者專家總人數也約略如此。
- （4）各領域自聘「諮詢顧問」。諮詢顧問平時不參與運作，僅在意見諮詢之需，邀請參與。其人數與背景，各學習領域可依實際需要聘任。

（二）地方層級一縣市國民教育輔導團

1.縣市輔導團的重新定位

在探討地方層級的縣市國民教育輔導團之組織重建前，我們必須先給出對這一組織的後設理論與定位架構。本文，前半部花了相當的篇幅從課程治理的角度，對國民教育輔導團重新再概念。但國內大多數則是從「教師專業發展」、「教師在職進修」、「提升教學品質」等面向來定位輔導團角色與功能。顯然，不同的認識論，就會導出對國教輔導團的不同理解與想像，連帶的對於輔導團的組織定位，自然也就不同見解。

一般來說以「促進教師專業發展」或「提升教學品質」來界定輔導團之定位，常用的語言與關心的議題是：輔導團如何服務送



到家？老師要的是什麼？輔導員要如何滿足老師需要？「示範教學」較受老師歡迎，還是「提供補充光碟」？輔導團應該成為教師有力的支持系統……。

不過，若從本文所提出的「課程治理」來看，「國教輔導團」的定位除了仍具有從「教師專業發展」來理解的功能與角色之外，更積極的面向是，它作為地方課程治理之一環，向上聯結國家的課程治理機制，向下連結學校層級，是縣市層級的課程與教學專業經營團隊。

準此，縣市層級的輔導團定位：縣市層級的課程治理機制之一環，它應朝向課程與教學專業經營團隊。

2. 縣市輔導團的功能：

(1) 在橫向上：它是縣市層級之課程與教學事務的專業幕僚單位（有別於教育局國教課這類的業務單位），具有橫向聯結、中介、轉化、諮詢、規劃與

整合等功能。

(2) 在縱向上：輔導團向上連結國家層級的「課程與教學輔導群」，向下則聯繫學校教師，在政策執行層面作為「中央」與「地方」、「中央」與「學校」之連結機制，具有意見溝通、中介、轉化、推廣等重要功能。亦是課程改革之變革代理人。

(3) 在深度上：針對所屬之學習領域課程，它必須基於地方特性，轉化國家課程、發展縣市本位課程與教材、研究、改進、資源建置等持續深化課程與教學。

總之，縣市輔導團應從變革代理人的角度，在溝通、中介與轉化中央課程政策過程中（參見圖4），應當更具策略性地看待地方與學校的情境、問題與教師生態，從而轉化出一個適切的行動策略，以賦權增能為目標，形構教師專業社群，促進教師專業發展，精進教師教學。

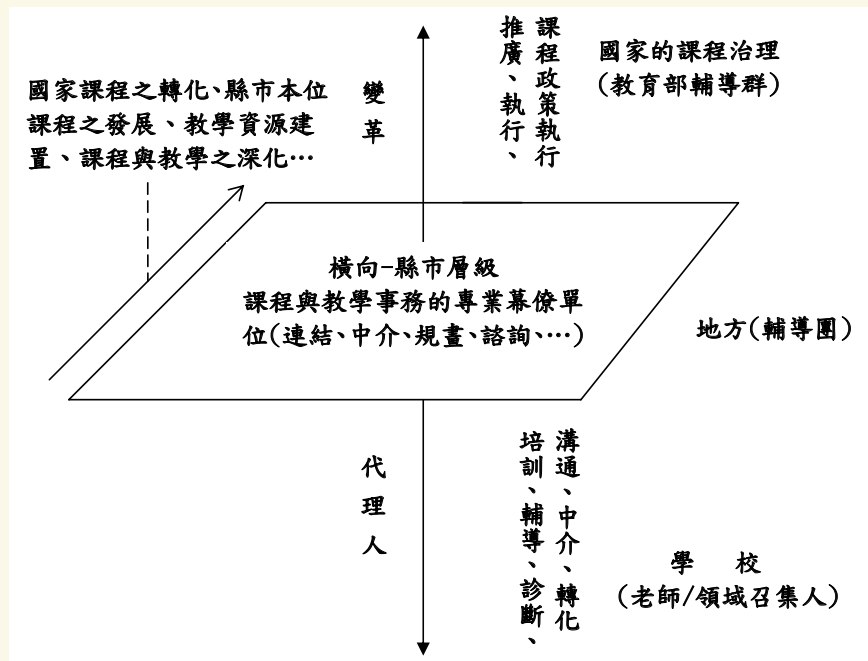


圖4 縣市層級的國教輔導團組織定位與功能的示意圖（研究者自繪）



3. 朝向專責之「教育研究發展暨教師專業發展中心」設計

這種從課程治理的觀點重新理解縣市輔導團之組織定位，視其為縣市層級課程治理之一環，雖然在理論層次，有可能彌補了當前縣市層級普遍在課程治理上的空洞。然而，要達到此一目的，恐怕不是當前輔導團的組織型態所能應付，已非單一組織的輔導團所能勝任。初步來看，縣市如能成立所謂「教師研究與教師發展中心」類似這類專責機構，將輔導團納入其編制下，或許是一個可以朝向的方向。

這部份重構的複雜性與難度，其實不低於國家層級的課程治理之建構。理由一、國民教育屬於地方自治事項，中央只能引導，並無法職權；其二、成立專責中心，既是專業的課程與教學經營團隊，其人員編組，就不是兼任輔導員，每週減四節課所能應付，非得聘請專任人員不可，這筆龐大經費，如果沒有中央的政策性補助，地方恐難自行承擔。

截至目前為止，新竹縣與台北縣已成立類似的整合性之專業機構。不過在經費短絀下，以及此等機構在國內仍屬先鋒，沒有成功經驗可循，一切還在摸索，很多建置也無法一步到位，營運難免辛苦，但總是跨出一步。

4. 過渡期一健全輔導團之組織與制度

至於目前，以傳統輔導團形式運作之縣市，仍可以健全輔導團之組織發展，作為未來成立專責中心之過渡。準此，當前輔導團在組織層面重建所要思考的議題包括：

- (1) 「輔導團」在教育局要隸屬那一處室單位，才能產生連結縣市層級課程與教學事務的規劃、整合與執行之功能，從而逐步建構其在縣市層級作為課程治理之一環的位置與功能。
- (2) 究竟該如何評估「輔導團」組織規模

大小之適切性，以及不同的縣市特性與資源條件，輔導團的組織類型有那些不同的類型以之因應？

- (3) 如果輔導團要朝向縣市層級之課程與教學的專業經營團隊之定位，在組織型態上，該如何設計才能產生專業凝聚之作用，這又涉及組織成員、運作方式與場所。

六、結論

社會變遷愈來愈快，課程改革一天中斷便多一天陳舊，也多一天脫節，因此課程改革是持續性的活動，而非僅以所謂的大規模課程標準（綱要）修訂為焦點（黃政傑，2006）。換言之，從國家層級來看，課程改革是一項必須永續發展、長期投入與經營的專業事業。過去，「課程改革」多由學者專家所主導，第一線的教師往往只能被動式的接受，或是以「忠實觀」的態度，照章全收。九年一貫課程改革推動初期，在決策與發展過程中，雖有國中小教師代表，但也多屬間接、零碎，那畢竟是一個臨時編組的機制，每個參與者都感覺自己在組織中可有可無的，缺少一種共同遠景的使命感與夥伴關係，那不是一個可以持續經營的課程與教學專業組織。

本文嘗試從「課程治理」角度，對教學輔導體系再概念化與重建，除了將其視為重建我國「課程治理」之一環，以處理「理論」與「實踐」、「政策」與「執行」之間的落差之問題外，另一項重要目的是：尋找一個在現實層面可操作的教師專業介入平台，營造課程改革的夥伴關係。通過此一由專家教師（中央團教師、輔導團教師）為核心的「教學輔導體系」，作為「教師專業介入平台」，從而得以從課程改革的方法論層次去回應這波課程改革在批判教育學（



critical pedagogy) 等思潮強力引導下提出的「教師作為轉化型知識份子」(teachers as intellectuals) 等激進解放主張, 但對於「教師如何參與課程改革?」、「教師如何成為課程改的主體?」、「教師如何有能力在國家的課程改革形構過程與詮釋權的競逐中, 得以介入, 取得某種平衡?」等實然面的問題, 缺乏在地化的實踐策略與醞釀溫床的窘境。同時又能營造出符合當前台灣民主發展型態與特色所需的「中央與地方」、「國家與教師」、「理論與實踐」的辯證主體之態

勢。

「課程治理」是一項複雜而龐大的點滴工程。本文無力處理所有的面向議題, 僅從「教學輔導體系」作為切入觀點, 進行論述與重構, 這樣的討論必然會顧此失彼, 就算是本文所處理的範圍, 也仍然有很多是本文有意與無意忽略它, 先存而不論。「改革」無法一步到位, 「知道自己前進的方向是一回事; 知道怎樣達到目的地, 則完全是另一回事」(Dalin, 1998:3)。本文算企求理論與實踐整合的小小努力。

參考文獻

- 吳清山(2003)。教育小辭書=Educational Dictionary(與林天祐合著)。國立教育資料館編。台北:五南圖書出版公司。
- 李文富(2003)。存有論(Ontology)在教育研究方法論的意涵—以海德格與布爾迪厄為中心的初步討論。國民教育研究學報(11), 169-181。
- 周淑卿(2002)。課程政策與教育革新。台北:師大書苑。
- 高新建(1998)。課程統治的分析架構。論文發表於「亞太地區課程改革國際會議」, 日本東京成蹊大學。
- 高新建(2000)。課程管理。台北:師大書苑。
- 張素貞(2006, 11月)。國民教育輔導團對中小教師專業發展的意義及其作法之研究。發表於國立中興大學師資培育中心主辦, 教師專業發展學術研討會, 台中市。
- 教育部(2006)。95學年度中央課程與教學輔導諮詢教師團隊組織運作注意事項。台北:作者。(未出版)
- 許籐繼(2004)。教育視導人員能力指標建構之研究。台北:師大書苑。
- 陳伯璋(2001)。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北:師大書苑公司/師苑圖書出版部。
- 黃政傑(1992)。課程改革。台北:偉人出版社。
- 黃政傑(1999)。永續的課程改革經營。發表於國立高雄師範大學教育系主辦「迎向千禧年—新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會。1999年12月18日。
- 黃顯華、孔繁盛編(2003)。課程發展與教師專業發展的夥伴協作。香港:香港中文大學。
- 歐用生(2000)。課程改革。台北:師大書苑。
- 國立台灣師範大學(2003)。教育發展的新方向:為教改開處方。台北:心理。
- Andy Hargreaves. (1998) International Handbook of Educational Change. Kluwer Academic Publishers
- Conley, D.T(2003). Who governs our schools? Changing roles and responsibilities. New York :Teachers College Press
- Dalin, Per. (1998) .School development : theories and strategies : an international handbook. London : Cassell Publishing.



- Elmore, Richard F. (1988) The governance of curriculum / Richard F. Elmore and Susan H. Fuhrman, editors. Alexandria, Va.: The Association.
- Fullan.M(2001).The new meaning of educational change. New York : Teachers College Press.
- Giroux, H.A.(1988). Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. New York: Bergin&Garvey.
- Goodlad,J.I. (1979). Curriculum Inquiry.N.Y.:McGraw-Hill.
- Hall, G. (1995) "The Local Education Change Process and Policy Implementation "In Carter, S.G.(Ed) .International Perspectives on Educational Reform and Policy.: Pennsylvania: Implementation Falmer Press.
- Kjaer,A.M.(2004) Governance. MA : Polity Press.
- Oliva, Peter F(2004) Supervision for today's schools/Peter F. Oliva, George E. Pawlas(7th ed) New York: Wiley.
- Posner, G. F. (1992). Analyzing the Curriculum. N.Y.:McGraw-Hill.
- Sergiovanni,T.J.et al.(1999) Education Governance and Administration ,Boston: Allyn and Bacon.



專

論





教育人士的專業增能研習

黃茂在／國家教育研究院籌備處副研究員

陳文典／國立台灣師範大學物理學系教授

摘要

我們把「教育」當成一項企業來看待。只是這項企業所營運的是「社會文化的傳承與發展」的業務，它的服務對象是「全國的國民」（即是顧客也是業主），它的成品是「人才」（使人成長而具有各種才能）。從業人員是「教師」。為了提昇工作的效能、提高成果的品質，各企業得設立「研究、進修、推廣部」來提高從業人員的專業職能，那也就是我們所提的「教師專業增能研習」。「企業」是有生命力的，它會順應它所處的環境，作不斷的調整和發展，而它的動力來自從業人員。一個「社會文化」也是有生命力的，它也在做不斷的演進，它的有機性來自於全國的國民，而其中以教育工作人員（教師）最重要。我們的討論就是以此類比的想法來進行的。

前言

教育是一項產業；它培養出一個個具有充沛活力、參與社會文化活動的人才，培養一個個能適應生活、營造幸福生活的個人。而從事教育工作者，若是能警覺到自己工作可能造成的影響（例如他將左右了所產生的人（他的學生）之品質），也就能體會到自己工作的重要性，並且能夠在自己的崗位上發揮最大的作用，那麼，這個社會就將有一個美好的未來！

教師；在文化活動中既已被任命為一位傳道、授業、解惑的角色，他本身就應是一位知識的愛好者、願意與人分享智慧的佈施

者、不忍見到後輩徬徨無知的熱忱樂善人士。若是他本人缺乏這些人格特質，他就很難扮演好這個角色。因此，教師團體（例如學校同仁、學會、教師會……）若是健康地、自然地發展，應該都會形成一個熱愛知識的學習型社會。

若是教師團體果真地是一個個熱愛學習、追求知識、講究教學的團體，那麼，從事「教育產業」的員工則將個個專業能力高強、工作目標正確遠大，這個社會必然有一個輝煌的明天。

我們在此主要的是要來探討如何使教師團體能健康地、自然地發展成為一個學習型的社會；我們先分析影響此種「學習型社會」形成的因素（有正面的、負面的、內在的、外在的），其次再因應這些因素來設計教師專業增能的機會。最後，我們來討論「針對特殊需要，要如何設計相應的研習課程」。

我們的討論分成以下六個段落：

- 一、教育社群對自己工作價值的察覺與肯定
- 二、體認教師專業增能的必要性
- 三、學員（在職教師）學習環境的瞭解
- 四、在教育（產業）的觀點，教師進修工作應注意的事項
- 五、研習課程設計
- 六、研習課程之評鑑

一、教育社群對自己工作價值的察覺與肯定

「教育」是一件很務實的、具實際效益



的工作，而且是兼具傳承性與開拓性的工作；在整個社會文化演進的浪潮中，「教育」在文化活動上發揮「新陳代謝」的作用；也即是一件「承先啟後」的工作。「教育」對個人而言，在於開啟一個人的眼界；使一切看起來不一樣，使世界看起來另有深意，使一個人有行動力；能洞察事物原委、能作批判和抉擇，總之教育使個人生命有了活力。因此，「教育」對社會而言、對個人而言，均有意義，而使兩種意義產生相乘的作用（也即是孫中山先生所謂的「教育」的宗旨在於使「人能盡其才」）正是「教育」最大的成功。

「教育」使個人心智成長而成為「人才」，使社會因人才的參與而獲得動力，因此，「教育」應是一項產業；生產人才、生產價值、生產社會的願景和希望。而「教師」卻是這項產業的員工，可想而知，這是何等重要的職位。

其次，這社會文化的演進是一種每個人在生活中遇到問題、尋求解決的活動之綜合體，它要往哪裡演進，往往是因應著大環境的變化而形成的。所幸社會文化並非完全依照這種本能的、或是盲動的方式在演化，而是由社會上較具思考辯證能力的、較具創發能力的人士來引領前進。歷史告訴我們，有許多的社會（或「文明」），由於演進的方向不同，有些因而式微或消滅，有些則更趨茁壯繁榮。「教師」在這股文化演進的浪潮中，扮演的卻是領航員的角色（至少，對於他的學生而言），他對整個「社會」的影響可想而知，是何等鉅大！

所幸，「教師」所扮演的角色，使得他的「利益」和社會的繁盛一致，他的「成功」和他學生的成就一致。一個教師在事業上的大成就，就等同於自己成為一位智者、一位使社會繁盛、使學生成就的佈施者。

要使教師專業增能研習得以獲得教師們

的響應而願意熱切地參與，則務需先喚醒教師對自己工作重要性的認識，體察到唯有自己專業能力的增強，才能夠為自己、學生、社會帶來福祉。

二、體認教師專業增能的必要性

韓愈在論「師道」時說「師者，傳道、授業、解惑者也。」算是給「教師」下一個操作型定義；教師要能發揮這些功能，才算是把角色扮演成功！如今，我們所面臨的社會文化，其內涵遠比韓愈當年的文化要多樣且豐盛多了，在這種情況下，「教師」應如何定位呢？

基本上和韓愈當年的想法應該差不多；因為「教育」在整個社會文化的演進中，發揮的是「新陳代謝」的作用（即文化的傳承與發展），而「教師」即是教育工作者，扮演的正是文化演進中的「酵素」，角色如此，因此他被期許的功能也大致如此。如今，我們雖然無法「傳」所有的「道」、「授」所有的「業」、「解」所有的「惑」（因為「知識」實在是太多太廣了），可是，在某些知識領域及文化活動的場合中，「教師」的角色仍使他處於樞紐的地位，正扮演著操作者的角色！因此，「教師」本身就要是一位愛智者、學習者、熱忱而聰明的認知啟動者。教師應該是對文化動向（至少在他的專業知識方面）最敏感的人！

由於我們正處於知識文化急速發展的風暴中，教師的「定位」如此，將引發許多的理由來催促你，使你非得進修不可！以下我們略述幾項理由：

（一）面對著日益豐盛的某一門知識、技能，應該選擇些什麼來研討最為有用？

• 一碗清粥、一碟醬瓜，我們知道怎麼享用。

可是，若是一桌滿漢全席而只有一個肚子，要享用它，可是一門學問



了！

- 我手頭有一本教科書（內容、份量、編排順序都是已安排妥當的），我又是這一門學科的專家，教書還是個問題嗎！

可是，若是我要帶領學生學習某一門的學科或解決某一個問題，則它的範圍是開放的，這時候所牽涉的知識、所能運用的資源和技術、如何提出解決的策略、如何去規劃、執行這項教學…這些「聯想、推展的能力」本身就是一門學問，它是活的。教師的教學功力愈強、知見愈廣博，就愈能帶領學生去拓展思考的空間。

- 面對一個你要教的知識，它不僅目前已很豐盛而且還日益在成長，你能不進修嗎？

至於應該教些什麼，什麼題材才是基本的、關鍵的，你能不調整嗎？

（二）面對十幾二十個科目，由早上到午後的上課下課，要怎樣的教學，才能提高效益？

- 學生可供學習的時間是有限的，在這有限的時間內，如何很有效率地學習？

「如何去學習」已經是一門學問了，作為一位教師，如何運用這些「人類如何學習」的知識（如認知心理學），將它應用於教學行為中，成為一種教學技能。

- 面對著學生們繁重的課業負擔，你能不精進你的教學法嗎？

（三）知識傳播管道的多元化及方便化，是否促使你的教學模式作一些調整，使它更能幫助你的學生學習？

（四）社會文化（生活環境）演變，人們要適應這種生活環境所需的「能力」是

否有所不同？需要什麼「能力」？這些「能力」要怎樣培養？

那麼，你的教學目標、教學法是否需要調整？

（五）……

教師的教學知能必須不斷地增進，這已經不僅是教師個人興趣上的選擇而已，而是工作上的「需要」，也是「必要」的要求了。

三、學員（在職教師）的學習環境之瞭解

即使教師體認到教育的重要性，也為自己參與這項重要工作感到責任重大，而極願認真負責地把這件工作做好。可是，若說想把教師團體營造成一個「學習型社會」，則可能尚有一段距離！這段距離是怎麼造成的，我們可得要仔細的分析清楚：

（一）教師本人並不覺得自己有迫切需要去進修研習

教師「迫切需要」進修的感覺並不會常發生，除非是參加檢定、初任教師或更改新的課程或科目。不過，若要把「進修」當成是自己工作的一部份（「學習型社會」的表徵），則這種心態是有待培養的。如何去鼓舞這樣一種「學習」的風氣呢？我想可以由「不同心態」的教師中去想辦法：

例如「得過且過」型的老師，會認為自己已是合格教師了，還進修什麼？

這種就是「老」的心態；接受自己所處教學環境中的種種限制與困難，調適它、迴避它，不再去求改善（或不知道它可以改善，不知道如何改善……）。

我們可以用一些辦法來「活化」他：

- 設立「教師專業聯會」（有簡訊傳達）以開啟及鼓勵教師的「專業」熱忱
- 利用通訊或教學觀摩，使教師發覺「教學是可再改進的」
- 規定每年必須進修的時段或建立優質



教師的獎勵辦法

例如「怡然自得」型的教師，會滿意於自己的一套教學模式！

這可能「教學能力不足而不自知」，也可能對自己教學的評鑑很滿意（如每次段考的試卷成績、學力測驗、或家長反應的情況還不錯等）。

我們可以用一些辦法來「激發」他：

- 舉行「教學觀摩會」使教師覺得「教學」是有方法的、有技術的、有改進空間的。
- 設立「教師專業聯會」（有簡訊傳達）以開啟及鼓勵教師的「專業」熱忱
例如「才情並茂」型的教師，他知能兼備，教學靈活具創意，學生學習情況良好。
我們可以提供他服務的機會，並藉此「肯定」他：
- 善用人才，請他主持示範教學、或擔任輔導教師，激發他服務其他教師的熱忱
- 瞭解優良「教學」的水準是無止境的。
總之，不管是哪一種類型的教師，我們都要來喚醒他們；研究「教學」的必要性，認為「教學」是可以改進的，而且學無止境！

（二）教師可用來進修研習的時間不多

例如教師服務的學校地處偏遠地區，交通不便。那麼，我們可以想一些辦法來解決；如運用視訊媒體、成立地區性的工作坊，或運用寒暑假的時間來進修。

例如教師目前的工作負擔已經很重。那麼，我們可以把研習的內容設計得直接對教學有幫助，那麼研習就等於在減輕他的工作負擔。

例如教師有家庭需要照顧（或健康欠佳…）。那麼，我們可以安排有幾種不同的梯次（時段）供他選擇或在研習場所提供

小家庭的住宿設備。

（三）失望於歷來的研習成果

例如發現研習的內容非教師所需。那麼，補救的辦法可以「配合教師的需要來安排研習課程」、「採取自願報名的方式，並鼓勵教師參加」。

例如研習所得，未達內化或轉用程度。那麼，補救的辦法如「採用實作形式或長期合作的方式來研習」，……

例如發現研習內容空泛或研習內容與實務脫節。那麼，我們可以更改內容、講員、活動的形式。

瞭解教師在「進修」上可能的阻礙，我們若想把教師增能研習工作做好，就得針對現況來作一些調適的設計。

四、「影子學校」的設置與運作

我們可以假想有一個「影子學校」，它專門把教師團體培養成為是一個學習型的社會；每個教師不斷地為求教育工作的改進與發展而進行「行動研究」。它像一所「學校」；學員和講師都是教師，教師們為了探討教育上的工作而臨時性的、短期的、或經常的來參與這些研習活動。由於參加的成員，研討的內容都是機動性的，我們可以暫時稱呼它為「影子學校」。

（一）「影子學校」的教學目標：

我們必須認定「所有的教育工作，都是為了學生」，「學生的成長與發展」是目的，教材、教師、教育行政人員、學校設備、法令規章……，一切都是為了此一「目的」來服務的。因此，「影子學校」的業務是「執行教師增能研習」，而教師增能研習的「目的」也是在於提昇教學品質，其最終目的在於澤及「學生」。因此，我們可以訂定一個教學目標：

『使教師得以很有效率地、能獲得很高效益地從事教學；使每個學生均能獲得



性向及特性的尊重、潛能的開展、以及各種必要才能的培養』

（二）「影子學校」的編制

「教師專業增能研習」是一個中央、地方（縣市）與學校（教師）共同參與且需分工執掌、密切配合的工作。目前，教育部已建置一個全國性的「教師教學輔導體系」，來推動這類業務。其行政組織與各自職能的設定及其運作如下：

1. 中央輔導團

- 各「學習領域」成立一「輔導小組」（約十位，包括六位諮詢教師）：負責籌畫及執行研習業務並協助縣市輔導團進行輔導工作。
- 由各輔導小組召集人，組合成一個「輔導組」：承接教育部委任的教學輔導工作，協調各輔導小組的工作得向教育部（國教司）作業務說明、報告、肩負工作績效之責任。

2. 地方輔導團

- 縣市設置各「學習領域」教學輔導團。
- 各縣市輔導團召集人、課督、…組合成一個「課程推動小組」。

3. 層級組織設計

- 這是一個任務導向的工作，故除中央（司長、科長、專員）、地方（教育局長、課督）、學校（校長、主任）等教育行政官員來主掌政策之外，其餘實施人員（如教學輔導群、輔導團、學校教師）均為約聘，隨工作之需要而設置或解散。
- 各「學習領域」輔導工作之規劃、設計及績效均由「輔導小組召集人」負責。
- 諮詢教師是最幹練最有工作經驗的執行者。
- 學術界的學者及各主題的專家雖不納入輔導體系，但於必要時可由「輔導小組」邀請其協助推動各項工作。

4. 「影子學校」行政運作的持續性

因為它不是一個固定的、常設機構，參與的人員也進出頻繁而不定，故必須注意到：

• 長期目標及工程規劃的延續性

教育部若能對教育工作有個三年（或五年）的計畫，雖然「計畫」仍可能因應實情而作調整，但是，總體目標、方向還是持續的、穩定的在推展。

教育局應對縣市教育問題有深切的瞭解，並為解決這些問題而對研習活動作長期的（一、兩年或數年）、有規劃的、有目的的安排。

• 工作的穩定性

實施人員的約聘、權益等需作合理的安排，使工作者能安心地推動工作。

• 增刪與興革的靈活性

研習的項目及方式要視其目的及需要而改變。

• 經驗的傳承與侷限等問題。

要不斷地發掘優質教師及培養人才，使「實施人員」的來源不缺。上下屆經驗的傳承可採簡要資料的保存，或不要一次全數更換的方式。

（三）「影子學校」的資源

推行「教師進修」工作可以運用的現有資源：

- 資訊資源：網路資料、專業雜誌、期刊圖書
- 經費資源：教育部、經濟部、其他相關的產業公司、教師自費
- 人力資源：中央教學輔導團、深耕種子教師、各縣市輔導團團員、各大學的專業人員、地方專長人士

（四）執行研習工作的基本原則：

「課程」在實施時，會因地方特性、學生特質、教學資源、行政操作、教師教學……



而出現內容、方式及效率上的差別。教師因為在職，有許多時間及環境條件上的「限制」，且因工作不同，各自專長不同，而各自需求的情況也不同。如何把「教育體系」（參與人員）作企業性的管理，求取研習（或進修）能具有高的成效。

我們可擬定幾個原則，以便在執行時遵照：

1.自願原則

缺乏動機、意願的研習是無效的，故舉辦某一「研習」時，需先公告研習旨意、內容，使教師因感覺「需要」而「自願」報名參加。

2.方便原則

考慮並克服教師參加研習時，在交通往返、資訊傳輸、事務繁忙的負擔（時間調配）等問題。

3.全面性原則

國民教育是普及化的，不管城鄉、不管貧富、不管智愚，務使每個學生均能獲得照顧，而由於每個教師均對應於一群學生，故研習的對象要遍及「每個教師」（但他可以當講員，也可能當學員，經營教師團體使其成為學習型社會，務使每個教師以能提供「優質教學」為職志。）

4.實效原則

研習內容能呼應實際教學所需，要能解決教學上的問題。

研習所獲得的新體驗，必須落實於教學，在課堂上發揮功效。

5.效率原則

「研習」所能引用的教師時間有限，經費也有限，必須擇其主要，「活動」也須作最有效率的安排。

（五）規劃教師研習時應注意的要點

以縣市的教師研習為例：各縣市為了提昇教師教學品質，促進教學成效，每年都舉辦很多的研習、進修、講習、徵選活動、演

示教學……。這些「增能研習」的目標就是在提昇「課堂教學品質」，而且想要提昇的是「全縣全部」教師的教學！所以，在執行時，應依上述所提的基本原則來考量。因而在實務的進行與設計時，應注意到以下的幾個重點：

1.全年的研習應作統整考量：

•教育部、環保署、國科會各大部會（以及分出來的各支幹各處、室）在推行其政策時，都會對縣市教育局有一些要求、也附下來一些經費。這些要求最後都寄望在「教學」（實踐的活動）上落實。若是我們逐項的、一一的、為每一個「要求」去作回應，則教師就會忙不勝忙！而其實，每一項「要求」只是在提醒我們，工作時要注意到此一向度的教學而已。因此，我們縣市教育局（尤其是課督、教學輔導團或學校）何不把這些工作做一「統整規劃」？一則研習次數可以減少，任務照樣也可完成；二則研習的經費充足（整合運用）、內容也充足。各研習單位的定位與功能應有所區隔，對於增進教師專業之能單位既是分工也是合作。

2.參與的教師不可限於局部，要具有全面性：

縣內教師人數多，各人的工作態度、專長、性向、健康不同，生活環境（交通、家庭負擔、……）不同，但是，「要改善教師的教學環境、提昇教學品質」的目標是一致的。那麼，如何去促進、提振教師的教學工作呢？

（1）對象要具全面性：

不只是考量能力強的教師之進修、成長。對於準備不足、體能弱、生活勞困的教師也要想辦法提供「適量的」幫助（記得，要人性化，漸近的方式，使人可以接受的方式……）。不知貴縣市對這有些有困難的教師有什麼幫助的辦法？



(2) 辦法上要有方便性：

- 有的縣市把研習、進修活動安排在寒暑假，有的縣市安排在週三下午空檔，這樣不影響到正常教學工作。
- 有的縣市有許多小校（山區、小島），數個鄰近學校聯合成一個「點」，作駐點駐校的工作坊。彼此相互支援教學資源共享，研習進修時也可為一個工作站。
- 營建本縣市的教學網站並與其他縣市網路資源分享（但是，先要使教師習慣使用，且使用起來很方便！）。
- 每種研習若能安排兩個梯次（相同內容），供教師依方便的時間作選擇。

3. 進修研習的規劃要有目的性：

於「教學」而言，在於提昇教學品質，教師要會教（使學生容易學）、會評量、會引用教學資源。那麼，提供什麼協助，能達到這個目標？

(1) 經常性的：

- 有的縣市，有關國小自然科每學年（或學期）開設「教學研討會」，把當年（或當學期）要教的各單元之教學目標、實驗、教材都演練一次（三年級的參加三年級的研習、四年級的參加四年級的研習，每人都參加（熟練的教師提供經驗、生疏的教師吸取經驗），每年都做）。
- 研習（現場有實作）「教學評量」、「教學活動設計」……

(2) 專業成長性的：

- 教學資源的發現、開發及引用

技術。

- 各種教學法技術的探討（如合作式教學、創造性教學……）。
- 地球科學（或生物、物質科學）專業知識的講習（每週一次，一系列五、六次）。
- 許多縣市以一（或二）年為週期，規劃研習活動，讓教師得有計畫地（像修學分一般地）充實自己。

4. 要講求能內化、實在化的效果：

研習的結果要能使教師的專業得到實質的成長，對自己的教學更能把握。若是考量此一成效，貴縣市原來設計的研習方式會有什麼調整？

聽了一次專家的演講，固然可以給人一新耳目，但是就像吃一頓大餐一樣，不能使人因此而健康！那麼，你的研習要怎麼安排呢？

- 有的縣市作的研習要教師也要動手實做（因為他們相信「從實做之中，才能有深刻的體會」）。
- 有的縣市作一系列連續性、產出型的研習（隔週一次，一連五、六週）。
- 有的縣市成立「工作坊」，使研習成為進修的一種方式。

5. 要能發現資源，且善加運用：

舉辦研習需要經費、需要講員、需要設備……，主辦者常會感覺到「資源匱乏」！是因為不知道如何引用呢？或是……

- 有的縣市向教育部、環保署、……提出很多計畫，且能作統整的規劃，結果工作份量未必繁劇，成果卻豐碩。
- 有的縣市和當地大學、學術機構建立很好的合作關係，獲得很多的協助。
- 有的縣市善用諮商教師、種子教師、家長、有特別專長的教師……透過



他們，獲得很多人才資源的協助。

- 有的縣市提供給教師很好的媒體（網路）資料運用的技術。

我想，把握這幾個原則，我們縣市的教師進修就可以「經費充裕、研習工作不會零碎雜多、內容充實、且教師的能力可以獲得實質的發揮及成長」，貴縣市的教學品質自然就提昇了。教師職能的增進，是整個教育工作中的一個要項；「從業人員」的素質，當然關係著成品的好壞；優良的教師可以帶來優質的教學，因而嘉惠於學童。

其他，例如「輔導員的增能研習」（見附件一：教學輔導員的研習課程），其普及性並沒有那麼高，但是，基本上應注意的要點還是和本節所討論的相似。

五、研習課程設計

（一）研習課程的類別

我們把教育工作的性質約略地分析，將「教育工作知能」歸類成六大類，再依此六大類來規劃進修研習的課程。這六大類的課程內容、份量、所需研討的時間並不等量，而每個教師的需要也不同，故應視實際現狀的需求來訂定研習課程。

- 1.教育思想；教育的意涵與功能 哲學觀、理念、功能的認識
 - 對教育意涵與功能的認識
 - 對知識本質的認識
 - 對課程的認識
 - 對教育工作價值的認識

- 2.教育行政；領導、管理與溝通

- 領導、管理與溝通的理論與運作
- 教育工作的企業經營

- 3.教學（及學習）原理；教學原理與應用，評量的意義、技術與應用

- 教學（及/或評量）的理念與原則
- 教學（及/或評量）技術的開發與改進
- 教學（及/或評量）實務；實作、徵選、工作坊…

- 4.教學資源；教學資源的發現、開發與運用

- 資源的發現與開發
- 媒體網站及平台的建置與操作
- 資源在教學中的運用

- 5.學科知識；學科知識探研

- 某學科某專題知識的集結與建構
- 某學科新知介紹
- 迷思概念的察覺、診斷與轉變

- 6.其他；特殊教育、科學活動…

（二）同一課程，探討的「層次」可再細分

由於參加研習的教師都已經具有專業的教學知能，所以基本上教師不是來吸收「新知」的，而是來交換經驗、切磋工夫的，因此，研習的作用在於喚醒理想、相互激勵、展望願景。

不過，教師們參加研習，可以勻出的時間很少，往往同一個課程要分成好幾次才能夠完成，因此以上所陳列的是各類課程，若是「研習」是一系列（或數次）的，則可以規劃的「層次」（見表1）而在不同的場合中施行。



表1 同一課程可規劃不同的深入層次

I. 進入期（喚醒、勸說、引起動機）：

讓教師瞭解該「主題」的意義與功能，並體會自己在此事件中可能有的做為（重要性）。

II. 瞭解期（理論、思想的建構）：

讓教師瞭解該「主題」的意涵（包括理論、思想、實證的支持資料…），（因為假設這些體材都是教師事先知道的，「研習」只是把這些知識再度集結及建構，使其成為一個思想、目標）。

III. 行動期（實作、檢核、批評、改進）：

「學習」可採「行而後知」（歸納、實證），或「知而後行」（推理、演繹）的形式。教師「研習」時因已具有專業的教學知能，故可把重點放在「如何把思想落實到事務上」，屬於Ⅲ層次的研習可以很多（因為事項不同），但是都要先有Ⅰ及Ⅱ層次的研習當基礎，因為Ⅰ層次的研習可以讓教師意識到「問題的重要性，問題的性質、自己可有的做為」而有意願要做。而Ⅱ層次的研習可以使教師知道自己在「做什麼，怎麼做」。而Ⅲ層次則是藉由「把成品做出來」的方式，使理論和成品劃上等號！

（三）研習場所

依據目前「教師教學輔導體系」的設計，負責執行研習工作的單位有國家教育研究院籌備處（三峽教師研習中心）、區域性輔導團員增能研習、及各縣市教學輔導研習。

由於參與人數、時段、交通、經費的不同，普及的程度也不同，可在不同的單位裡執行不同層次的課程（見表2），分工完成整個研習工作。

表2 不同層次的研習課程

• 研討課程、教學、評量等工作的理念、思想 • 開發與批判「課程、教學、評量技術」 • 開發與應用「教學資源」 • 增進「學科專業知識」 • 增進「教學、評量」專業技能（理念及技術） • 研討教學及評量技能（實作、工作坊、徵選…） • 研討如何運用媒體資料及各項教學資源	- 國家教育研究院（Ⅰ） - 區域性教師增能研習（Ⅱ） - 各縣市教學輔導工作（Ⅲ）
---	--



六、研習課程之評鑑

（一）「研習計畫」的評估與審查

1. 評鑑準則：

一個「適用」的計畫，必須是「符合教育目的」的、「符合教師需求」的、「應能產生實質效益」的、評估起來「應具可行性」的、評估起來「具高效率」的。

2. 審查要點：

- 是否能針對教育問題設置工作目標：針對其主要的需求、能實質地解決問題化除困難。
- 評估執行計畫的人員、組織、運作方式，看看是否：

人才與工作配合、職能與運作協調。

- 是否作長期的、有目的的、整體性的規劃
- 評估研習的內容和方式，看看是否：
 - 具有高效率（及時的、實地的解決問題）
 - 具可行性（經費、時間等資源的負擔）
 - 具高效能（用最少的資源，發揮最大的功效）

（二）研習成效的追蹤考察

- 參加學員對「研習課程」的評價，研習執行方式的意見調查。
- 研習成效（豐增教學資源、改善課堂教學品質、改善教學環境、營建學習型的文化風氣……）的評量。



附件一

教學輔導員的研習課程

（一）研修學員：

教學輔導員；顧名思義是要來「輔導」別的教師，告訴他「教學」應該怎麼做才合宜的人，也是教師教學的領導人、示範者、方向的指示者（如輔導員、種子教師、組長、主任、校長、研究計畫主持人均是），是教育工作上的標竿人物。

我們認為輔導員需要具備以下的條件：

1. 對教育、課程具有正確的認識者
2. 對教學（上課、評量、找教學資源…）的認識與技能均佳
3. 要具有熱忱、有助人為快樂之本的個性
4. 具有能與人溝通、能帶動別人的本事
5. 對某學科（科學、或要輔導的科目）具有較佳的學術水準

（二）研習內容：

研習課程將因學員的需要及學員的特質而設計。依據我們對輔導員的職責、或期待他發揮的功能來看，「輔導員」的研習課程至少應包括以下的項目：

- a. 「領導、管理與溝通」的能力……………應4項需求
- b. 「教育的理念」、「課程的認識」要正確、清楚……………應1項需求
- c. 對教學、評量的觀念要正確、技能佳……………應2項需求
- d. 能開發及善用教學資源……………應2項需求
- e. 學科之學術水準要高……………應5項需求

註：有關第3項的能力，相信已在徵選團員之際作了選擇，而且它是個性上、價值上的品質，不易改變，故在此不加考量。

研習的目標是希望能使輔導員達到：

- 能對教育（教育的目的、制度、課程、教學、評量…）有一整體性的瞭解。
- 增進領導、管理與溝通能力、能與人分工合作的能力。
- 優良的教學與評量（至少是某一學科）能力。

（三）研習辦法：

1. 分層次分梯次的完成：

因為參加者眾，而且能參加的時間短（因另有教學任務），所以每項能力的養成，得分層次分梯次來次第完成。我們可依「理念的建立」、「能實地做出來」及「靈活的應用」等三個層次（研習先後）來劃分（見表1；研習課程）。

- （1）有關教育、教學方面理念之確立（理論、學說、知識的認識、批判）
- （2）有關教育、教學方面技能之運作（理解之後能夠以行動表現）
- （3）有關教育、教學方面知能之應用



表1 研習課程

項 目	研習階層	備 註
a.領導、管理與溝通	• 「領導、管理與溝通」的理論（認識） • 討論如何「領導、管理與溝通」（運作） • 「領導、管理與溝通」之觀察與批判（運作） • 分享「我如何進行此項工作」的經驗	（教研院） （教研院或分區） （分區）
b.教育的理念 課程的認識	• 教育的意涵與功能（探討、理解） • 課程的理念與在教學上的實施策略（認識） • 由教學與教材來看我們的課程（瞭解） • 能由教學、教材與評量去實踐課程（演示、實作）	（教研院） （教研院） （教研院或分區） （分區、縣市）
c.教學、評量的觀念 教學、評量的技能	• 由認知心理看「教與學」（認識） • 教學（包括評量）的意義、目的與功能，探討教學（包括評量）的技能（瞭解、實作） • 「教學演示」的參觀與批評	（教研院） （教研院） （分區、縣市、各校） （縣市、各校）
d.教學資源的 開發與運用	• 「教學資源網」之經營與應用（瞭解） • 教學資源之開發與應用（實作） • 教學資源應用（演示、實作） • 專題教學資源之開發與提供（實作）	（教研院） （教研院或分區） （教研院、分區、各縣市） （分區、縣市或各校）
e.學科的專門知識	• 系列之主題探究活動 • 專題研究活動、工作坊	（教研院或分區） （分區、縣市或各校）

2. 研習方式：

- （1）因為學員都已具有相當豐富的教學經驗，故研習的作用首在「喚醒」、「反思」及「整合」。研習可採用：提供有待研討的系列問題，採取小組共同研討、整理結論的方式。
- （2）因為研習時間短，而且隔一段時間後再進行第二梯次研習，故可設計成理論與實踐合一的方式；把「課堂研討的」和「回學校實際做的」配合起來，可作印證或反思之用。



從數學種子教師培育談 三層級教學輔導體系之建構

鍾靜／國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系教授

一、緒言

教育部因應九年一貫課程改革，自民國91年8月起成立七大領域9個小組（其中語文領域分為國語文、英語2個小組，還有1個是生活課程小組）的「課程與教學深耕輔導組」，藉由各小組輔導群進行深耕種子教師培育、實作產出、到團輔導、分區研討活動等來協助各縣市地方輔導團團員的增能、促進各領域輔導團團務的運作，希望透過輔導團來帶領該縣市國中或國小教師專業成長及精進教學。

這個深耕計畫到民國95年7月結束，從民國95年8月轉型為「課程與教學輔導組」，仍以輔導群運作來帶領中央課程與教學諮詢團隊教師（簡稱中央團教師，每領域6~7位，民國94年8月成立，民國95年8月起實質運作）專業成長，除持續培育地方輔導員外，並辦理到團輔導、分區研討活動、跨縣市工作坊等來促進中央團教師與地方輔導員互動、地方輔導員與現場教師互動。筆者從民國91年8月起擔任「課程與教學深耕輔導組」數學學習領域組長4年，並從95年8月起擔任「課程與教學輔導組」數學學習領域召集人迄今，跟深耕種子教師或中央團教師、地方輔導員、學校教師都有一些接觸。同時，筆者近年曾主持國科會「數學種子教師培育之研究」計畫三年；而且，這些議題不會因為領域不同有太大的差異。因此，本文想從接觸數學種子教師相關議題的經驗來談談三層級教學輔導體系的一些問題。

二、種子教師與三層級輔導體系

教師是課程實施能否成功的關鍵人物，如果我們沒有把教師放在核心焦點，任何有關教育改革與教育品質的探討都將流於空談。教育部（2001）指出，為配合新課程的改革，將協調師資培育機構培育新課程之師資，並進行新課程種子教師培訓工作。中央和地方為能夠確實推動九年一貫課程，於是規劃種子教師之研習，期望種子教師在返回工作崗位後，能夠傳播新課程內涵，並帶動改革。鍾靜（2002）指出，培育數學種子教師目的是讓種子教師可以協助教育當局和學校實施課程，達到學校本位進修之理想，讓積極主動、等待協助和不願意改革的教師都有專業成長的機會，也可以扮演學校和教師之間全面落實意圖課程的橋樑。在國外對於種子教師這樣的職務，給予許多不一樣的頭銜；例如，Pellicer和Anderson（1995）曾提到教師領導者（teacher leader）的職稱可能是教師領導、系主任、年級主任、課程整合教師（curriculum coordinating teacher）或者是專家教師（master teacher）等等。Meena（1993）也將教學領導者描述為：1.挑戰和成長的追求者；2.同儕的支持者；3.是為學生塑造的角色，不僅是教師；4.家庭教師（coaches）和啦啦隊長（cheerleaders）。然而這些職稱的任務是扮演著相同的角色：支持和領導著教師，其角色和功能是相當的。誠如Pellicer和Anderson（1995）所言，職稱是不重要的，重要的在於領導者執行的任務，



實現他的承諾以及可以被信任的感覺。因此，筆者在本文中將學科領導者（Subject Leaders）、教師領導者等名詞視為數學種子教師的同義詞。

根據鍾靜（Chung, 2004）報導臺灣中央層級數學種子教師之培育專案時，曾提出種子教師可以分為學校層級、地方層級及中央層級，這三者的關係脈絡圖如下圖1：

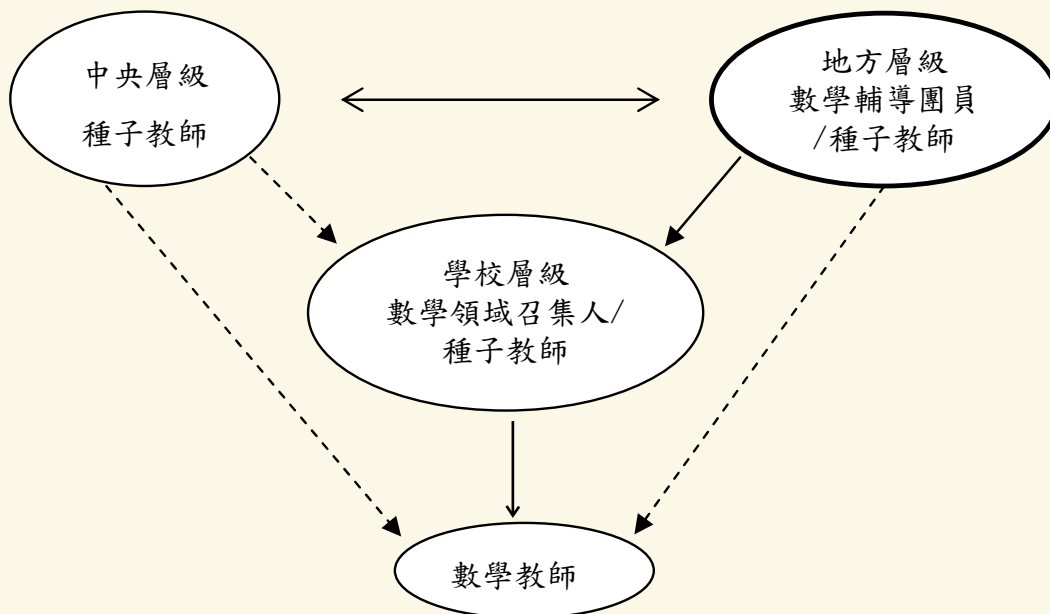


圖1 不同層級種子教師關係脈絡圖

在這脈絡途中，是以地方層級之輔導團及種子教師團隊為核心，配合各縣市之地理及人口結構，分成一些區域，來帶動學校層級的數學領域召集人或種子教師，再由其成立數學領域或跨年級教師成長團體，辦理教學研討活動，長期有系統的影響學校現場的每一位老師，才能落實課程改革理念。而地方層級的數學輔導團員或種子教師，以台灣地區二十五縣市國中、小輔導團人數統計約500名，無法全體、長期、深度培育，只能推派代表為中央層級種子教師，由中央培訓，再由其傳遞理念，擔任中央與地方的聯繫者。近年來，配合教育部政策，中央層級種子教師的前身就是深耕種子教師，現在則由中央團教師來扮演了。

三、種子教師應具備的專業知能

中央層級的國家教育研究院籌備處（前身為教育部台灣省國民學校教師研習會）與縣市層級的台北市教師研習中心等也陸續培訓了數批數學種子教師，在國小教育現場中，隸屬於學校層級的數學種子教師研習舉辦的次數亦不少。這些培育課程的目的不外乎是培養具有專業知能的數學種子教師，希望數學種子教師能夠協助推動地方或學校教師成長團體的運作，以及幫助各校發展學校本位課程。然而鍾靜、洪振傑和吳茵慧（2003）在對國小數學種子教師之角色與任務的研究中指出，種子教師對於所應具備能力的理想面及實際面的認知有相當的差距；他



們認為在理想面上，應具備有「對學科架構理論知識非常瞭解」、「瞭解九年一貫數學領域的內涵」、「主動與人分享」、「溝通

表達能力」…等能力，但在實務面上卻是出現「聽取問題」、「分享經驗」、「有熱誠」、「落實於教學」…等項目。

表1 理想面之各變數共通變異量及轉軸後的成分矩陣

向度	類別項目	編碼	初始	萃取	項目因素負荷量	信度
專業知識	具備數學學科內容知識	具備學科1I	1.000	.697	.829	.8569
	具備數學教學知識	具備教學1I	1.000	.804	.895	
	了解學生學習數學的特質、動機及興趣	了解動機1I	1.000	.743	.861	
	了解學生在學習數學過程中，產生的迷思概念	了解迷思1I	1.000	.683	.823	
	具備設計數學課程及發展數學課程的能力	具備設計1I	1.000	.648	.675	
	掌握數學課程改革的重點	掌握改革1I	1.000	.721	.549	
	掌握教育當局與學校數學教育政策實踐之相關資訊	掌握資訊1I	1.000	.719	.553	
人際領導能力	具有帶領數學領域小組或成長團體運作，朝向共同目標的能力	具有共同2I	1.000	.677	.636	.8935
	具有幫助同儕建立教學技巧及自信的能力	具有幫助2I	1.000	.677	.705	
	具有可以被信任及可被親近的個人特質	具有特質2I	1.000	.651	.807	
	具有建立同儕間信任與和諧關係的能力	具有信任2I	1.000	.722	.850	
	具有溝通及協調的能力	具有溝通2I	1.000	.655	.797	
	耐心及熱忱	耐心熱忱2I	1.000	.439	.611	
事務安排能力	具有規劃及安排活動時間的能力	具有時間3I	1.000	.507	.586	.8759
	具有籌畫及規劃運用經費的能力	具有經費3I	1.000	.686	.423	
	具有廣泛並有效使用資源的能力	具有資源3I	1.000	.602	.434	
	具有安排及指派人員參與活動的能力	具有人員3I	1.000	.765	.398	
	具有尋求教育當局或學校全力支持，促進活動完成的能力	具有當局3I	1.000	.525	.523	



可見擔任種子教師需要有一些專業知能，李佳陵和鍾靜（2007）引用英國DfEE（1998）的文件、Feiler, Heritage和Gallimore（2000）及Barth（2001）的報告，將數學種子教師專業知能分為三個向度：專業知能、人際領導能力、事物安排能力，再加上Bohlin（2001）、Patricia（1991）、Hofstein和Even（2001）等十數篇國內外文獻形塑這三個向度的細項，利用問卷調查及深度訪談，再經過統計分析，確定了數學種子教師專業知能內涵三個向度及細項，呈現於上表1。這些根據文獻及專家訪談形成數學種子教師專業知能三個向度：專業知識、人際領導能力及事務安排能力，共有十八個細項。筆者分別以量化分析及質性分析驗證，就量化分析部分，此十八個細項經過因素分析檢驗後，確能區分為三個因素，其各個細項之歸類也和研究者形成之研究架構一致，三個因素之解說總變異量共達66.628%，顯示此問卷研究架構之區分極具效度。此外，經由質性資料的歸納整理，除進一步驗證本問卷的效度外，也反映了教學現場中，大部分的教師認同，數學種子教師必須有的專業知能可以分為專業知識、人際領導能力和事務安排能力此三個向度。再針對每一個向度中細項的Cronbach Alpha值分別為0.8569、0.8935、0.8759，表示各向度的一致性良好。這三個向度及18個細項可做為各層級種子教師培育或輔導團員自我增能的參考。

四、地方和學校層級種子教師角色與任務之探討

對於種子教師對其角色及在應然面任務的知覺，根據鍾靜、洪振傑、吳茵慧（2003）曾針對參與教育部台灣省國民學校教師研習會於89年和90年所辦理之「九年一貫課程國小數學領域種子教師研習班」第1081期及1146期之教師。以開放式問卷及焦點訪

談法，所獲得之結論為：

- （一）種子教師的選派普遍並未謹慎處理。這些種子應由縣市政府選派，然而卻有一半的教師是由學校所推薦，且在這些教師中有四分之一還是屬於生手教師I（服務年資二年以下），根據調查結果顯示：由學校推派出來的種子教師以及生手教師，普遍表示對於未來的任務不清楚。有五成以上（11 / 19）的生手教師I認為會面臨到「理論基礎及學術涵養不足」及「數學科教學經驗不足」的困難；這樣的種子教師的確是較缺乏說服力。
- （二）種子對其角色與任務的認知不僅有落差，且大多未知覺到自身真正應發揮的功效。在可以扮演的角色部分，大多數教師認為應該要是「傳遞新課程經驗者」、「分享新課程觀念者」、「新課程推動的引導者」…等；但在可以擔任的任務部分，之前在角色部分排名前幾名的項目，在任務部分不僅排序下降，人次亦明顯降低。如果僅是擔任傳遞、分享…等較淺層的工作，是無法發揮種子教師真正應該發揮的功效的。
- （三）種子教師對於所應具備能力的理想面及實際面之認知，不但有相當的差距，且較傾向於個人認知層面。在理想面認知上，有許多教師提到「對學科架構理論知識非常瞭解」、「瞭解九年一貫數學領域的內涵」、「主動與人分享」、「溝通表達能力」…等；但在理想面排名前幾名的項目，卻沒有出現在實際面的項目中。在實際面的認知上則是出現「聽取問題」、「分享經驗」、「有熱誠」、「落實於教學」…等項目。不論是在理想面或實際面的認知，皆較傾向於個人認



知層面（尤以實際面為甚），對於整體規劃及領導團隊能力則並未提及。

（四）種子教師預期會遭遇到的困難，限制了他們認為會產生的影響力，且大多反應需要學者專家的協助。種子教師認為可能會面臨的困難有：「教師質疑新課程」、「理論基礎及學術涵養不足」、「學校行政無法配合」、「同時擔任多種角色，時間被分割」…等。教師需要獲得一些協助來提昇自己的信心：「進修與成長的研習活動」、「取得研究和資訊」、「提供諮詢管道」、「行政的支持」…等；顯示出教師普遍依賴專家學者，在渴望增進個人知能的同時，也透露出大多數教師對自己的能力缺乏信心。

（五）培育課程讓種子教師可結合理論與實務經驗，但種子教師的培育需要階段性、持續性。種子教師的培育課程應該要有階段性：大概分為基礎課程及進階研習。基礎課程是為了「生手」種子教師而規劃，主要是加強個人專業知能方面，應包括：課程的介紹、數學領域的分析、課程設計、教學及其他…等；進階研習則是針對已參加過基礎課程、且在回到現場後有實際動作的種子教師的再進修，除了在工作的推動、經驗方面做交流及提出疑難問題外，亦應對規劃能力、領導知能、人際溝通…等與帶領團體運作相關的部分做考量。種子教師在接受過基礎的培訓課程後，再回來參加進階研習，不僅使其學習有階段性的成長，更使得種子教師除了經驗交流、反思外，能夠持續再接收新知及其他訊息。

對於種子教師回校推廣工作情形，洪振傑和鍾靜（2004）進而針對教育部台灣省國

民學校教師研習會於89年和90年，所辦理「九年一貫課程國小數學領域研習班」第1081期、1117期、及1146期的研習成員，進行問卷調查與深度訪談，得到的結論是：

（一）數學種子教師回校推廣情形與影響因素

- 1.在推廣工作內容方面，縣市層級的數學種子教師著重能力指標解讀與收集相關資料給有需要的教師；學校層級的則屬學校本位課程的發展設計與課程審核評鑑；無層級區分的明顯未從事任何推廣工作。
- 2.在推廣工作方式上，屬行政人員的數學種子教師是能安排進修活動；而非行政人員是主動分享經驗心得。至於縣市層級的是利用到校輔導與教學觀摩，學校層級的僅限於學校的定期聚會討論。
- 3.數學種子教師的教學年資與在該校資歷若是較深，則有助於在學校裡推廣工作之順利程度。
- 4.學校行政資源支持提供數學種子教師在學校內發芽的合適環境。
- 5.同儕的參與認同影響數學種子教師推廣工作之方向。

（二）數學種子教師培育影響推廣工作之情形

- 1.知識課程方面，因為縣市層級的數學種子教師先前曾接受過相關培訓，故此次培育課程的影響顯得有限；至於學校層級以下的確實在本身有關推廣工作的知能上有一定程度的提昇。
- 2.實作課程方面確實增進數學種子教師課程設計的能力。

但嚴格來講，筆者認為有以下兩個方向，可以看出事實上數學種子教師培育影響推廣工作的層面相當小：（1）能勝任個人工作，卻無法做更積極的推廣。（2）仍然需要多方面的協助—數學種子教師認為自身



的專業知能還是需要再進修、再成長，更希望有即時暢通的諮詢管道。

五、學校層級種子教師培育課程與回校推廣之探討

對於學校層級種子教師的培育，筆者曾與台北市教師研習中心合作，於90學年度辦理「九年一貫數學領域種子教師專業成長班」；參與培育的教師來自台北市公私立國民小學，透過公開徵選，共17位。其研習目的是培養數學領域專業之種子教師，協助各校推動數學領域教學；研習特色係採雙向互動討論，課前、課後均有實作或省思作業；研習日期從90年11月至91年6月，共90小時。筆者試著以90小時的有限時數，規劃不同於一般以週為單位，集中、傳授為主的研習，在課程內容方面：包括課中研討之理論、教材、教學、實務與成果篇五大主題、回校帶領團隊的實作課程，以及成員成果發表。在運作方式方面：採用非單向聽講式的運作方式，如：文章導讀、觀看錄影帶、教學經驗分享等，引發教授與教師之間互動的討論方式。根據數學種子教師培育課程之研究（熊珮棋，2003）的結論為：

- （一）長期分散式的培育架構有助於教師省思培育所得知識並帶回學校實踐，且教師能將回校實踐之經驗回饋於培育課程中。
- （二）人數少且氣氛安全的培育環境，能讓教師互動頻繁、放心對談與成長，而且在研討分享的運作方式下，能促進教授與教師間平等與專業的對話，體認與學習勝任數學種子教師的技巧。
- （三）系列、有彈性的課程內容能帶給教師們整體、有脈絡的數學專業發展與數學種子教師能力的培養，又能適時調整以符合教師的需求。

- （四）回校實作確實帶領團隊成長的課程內容能讓教師在實務中實踐與學習數學種子教師的能力。

筆者再以自編「數學種子教師回校推廣情形與培育之影響」之問卷，採立意取樣，針對此17位老師在培育結束後半年做意見調查，結果為：

- （一）推廣工作內容，課程方面有9/17、教材方面有9/17、教學方面有10/17、提供相關資訊方面有15/17；推廣方式，成立成長團體有2/17、安排進修活動有3/17、主動分享教學經驗有7/17。
- （二）培育課程的幫助程度，認為實務方面之實用度是3.88、成果發表方面之實用度是4.12、教學方面之實用度是4.35、理論方面之實用度是4.41、教材方面之實用度是4.71；自覺能影響的層級範圍介於「逐漸縮小」與「維持不變」之間，而與預期推廣工作在整體上的發展是「穩定不變」的。
- （三）數學種子教師培育課程認為不足夠有3/17、認為尚可8/17、認為足夠有2/17、認為非常足夠有4/17；在研習期間回校的實作課程（數學成長團體活動），不滿意有6/17、尚可7/17、滿意有4/17。
- （四）從事推廣工作需獲得的協助，活動的規劃安排之需求度是3.71、行政資源的奧援之需求度是4.12、同儕的參與認同之需求度是4.24、有關自身的專業成長之需求度是4.47、可供諮詢的管道之需求度是4.65。研究者認為此17位教師與前節之現況探討的結果有部份接近：較關心自身的專業成長，在學校中無明確的定位不易推廣，需要學者專家支援，尚未意識到規劃能力和領導能力的重要性。



而這17位國小種子教師回校推廣情形，陳慧美（2003）立意選取其中3位在經過前述培育課程後的種子教師，探究他們如何在校推動成長團體。採用的是個案研究法，實際進入三位數學種子教師之討論現場觀察，並配合訪談及文件等資料的蒐集，以呈現三位數學種子教師在校推動成長團體之情形。研究結果發現：種子教師在團體中的角色會受同事間平等關係、個人特質、專業知能與位階之影響，使其無法在團體中表現出領導者的特質；在校推動情形則是會因種子教師在校之身份、學校行政是否支持、成員們是否有興趣及需求而影響；同時時間和成員們的興趣與需求，亦會造成種子教師預期與實際推動時的落差；參與成長團體將有助於教師專業成長，經由專業的對話、研討文章及影帶欣賞，和潛在的成長將造成教師專業成長；但找不到時間討論、成員的需求及興趣等問題是成長團體在校最常碰到的問題，因而造成成長團體無法發揮其功效；倘若能有學校行政的配合及專業的支援系統來支持，將使得在校之成長團體更能永續經營和展現其成效。

六、中央層級種子教師培育機制與團務發展之探討

至於在深耕種子教師培育階段，鍾靜、陸昱任、石瑩琦（2007）為瞭解各項輔導機制對於數學學習領域深耕種子教師與地方（縣市）教學輔導團的成長與協助，並進一步探討深耕種子教師與輔導團員對於後續培育工作的想法。本研究採用郵寄問卷調查蒐集相關資料，在問卷開發的過程透過焦點座談的結果，整合目前實際的輔導機制，設計出問卷之問項，除基本資料與開放性問題之外，其餘問題採用六點量表。研究對象為參與過數學學習領域增能培育課程之教師，問卷共郵寄205份，回收194份，總計回

收率94%。研究發現數學領域深耕種子教師對於不同的培育機制向度（包含2週加1週再加1週培育課程、到團輔導以及分區座談）對團務發展協助的同意程度有顯著的差異（ $F=26.49$, $P<0.0001$ ），而輔導培育機制對於不同團務發展向度（專業知能、組織運作以及聯絡交流）的同意程度則是沒有顯著差異（ $F=0.79$, $P=0.4554$ ），且除分區座談會的平均同意點數低於5之外，其餘各項培育機制對於各個團務發展向度的平均同意點數皆高於5。在開放性問題中主要有深耕種子教師提及若未來無相關計畫的持續推動，會造成縣市數學領域輔導團之間缺乏互動分享、加重城鄉差距或造成資源浪費並減少輔導員的專業成長機會與培訓管道；更有約150位深耕種子教師贊成輔導培育應有後續進階培育課程，且在培育過程中對於深耕種子教師應有遴選機制、賦予明確任務並擔負經驗傳承的角色。其主要研究發現為：

- （一）培育課程的內容以數學教育專業課程對於數學深耕種子教師的專業成長較有幫助。
- （二）許多深耕種子教師皆認為到團輔導教授協助教師成長工作坊對於專業知能促進有幫助，但相對而言卻較少有人申請該項輔導。
- （三）培育課程與到團輔導對於專業知能促進的影響較大，分區座談對於專業知能促進的影響較小。
- （四）到團輔導對於組織運作的促進最佳。
- （五）數學領域深耕種子教師培育對於群體關係的促進以國中小、縣市間的促進較好。
- （六）在縣市數學領域推動的工作中以要求老師產生或對學校及老師評鑑的較不受歡迎。
- （七）各縣市數學輔導團認為其最值得肯定或分享的事項皆與促進教師專業成長



有關，並且都要時間長期實作與經營。

- (八) 各縣市數學輔導團認為最需要加強與獲得協助的事項可分為專業知能成長的部分與行政支援定位問題。
- (九) 未來數學輔導員培育應注意縣市間的交流、專業輔導支援機制與行政經費支援等相關問題。
- (十) 深耕種子教師或輔導員的培育應有後續進階培育課程，應有遴選機制、賦予明確任務並擔負經驗傳承的角色。

七、國外種子教師培育與任務之規劃

以色列為了能夠使「教師領導者」帶動教師在數學教學上改變的Manor Program (Even, 1992)，該項計畫強調：關於當前數學教學與學習觀點理解的發展、帶動同儕教師行動的領導知能發展、以及相關專業成長團體的成立。因此，參與此項計畫的教師是事先經過篩選，必須符合以下條件：（一）所學是數學或數學相關領域。（二）要有教過數學的經驗。（三）在計畫進行過程中，要能夠每週都去指導數學教師團體。（四）是一位成功的教師，具有能夠成為成功的教師領導者的潛能。（五）全國的名額分配要合理。參與Manor Program的教師必須要有「引導」其他教師的心理準備，也就是不但要傳授知識，而且要引導並支援教師的學習。該計畫以長達三年的時間，讓參與的教師對於所面臨的議題和概念，有充裕的時間去學習、體驗，接著再進一步改變教師對數學本質的概念和信念。在每一年中，每週都有四小時的聚會座談，也會邀請專家學者演講。而參與的教師另外還要帶領每週兩小時的專業發展活動，重點放在數學教學與學習的轉變。尤其在第三年中，參與的教師便必須將所學針對學校內的教師實際運用，包括

如何規劃、引導和評估，且其對象是學校的教師。

巴基斯坦的Aga Khan大學在1994年，成立了教育發展協會（Institute for Educational Development, IED），主要任務是提昇該國的數學教師的教學成效；並與英國牛津大學的Jaworski（1999）等教育學者合作，設計出M. Ed.課程（Master's Degree Program）。M. Ed.課程設立的目標有二：（一）藉由反省教學實務、課室情境和兒童學習的方式提昇教師的數學教學。（二）因參與教師在專業發展所做的努力，而授予碩士學位，同時也成為專業發展教師（Professional Development Teacher, PDT）。而參與的23位有豐富經驗的教師是來自各個學科。他們不但要學習數學教學方面的知識與技能，此外還得學習成為一位師資培育者，教導或幫助其他教師專業成長。因此，這批教師在18個月的訓練之後，即負有任務；接下來的三年中，每一年有一半時間在校內引導帶領其他同儕教師從事專業發展的活動，另一半的時間則是要回到教育發展協會（IED）向參與研習的教師傳授與師資培育相關的課程。在這樣的過程中，使得專業發展教師（PDT）的身份既是教師，但是也逐漸培養身為師資培育者所應具有的知識與能力。

美國維吉尼亞州Lynchburg City於1991年為了提供一個促進教師合作成長的管道，而設計了教師領導者計畫（Teacher Leader Program），培育18位教師領導者（King-Mayhew, 1993）。這群教師領導者被分派到該市的高中、中學及小學，其負責的領域則有基礎教育、特殊教育、英語、科學、社會學、及數學。教師領導者擔負的任務如下：（一）能積極與專業人士合作，並有工作上的成效。（二）能表現優越的課室教學技巧，讓同儕教師有模範可以參照。（三）能繼續接受教師領導者訓練計畫。（四）



能輔導新進的教師。(五)能支援在該校某項計畫的實施與發展。(六)能幫助教師分析和應用不同教學模式的策略、技巧與行為。(七)促進能加強教學進展的合作關係。(八)帶領教師在職進修活動。(九)必要時，須參加教育相關研究。(十)能在職員專業發展活動中，發揮領導者的角色。(十一)擔任有關教師評鑑的顧問。以及O'Connor和Boles(引自Pellicer & Anderson, 1995)在一份美國麻薩諸塞州對於教師領導者(teacher leaders)的研究指出，教師領導者為其他的教師引導工作坊和研討會，大部分都是扮演輔導其他教師的角色。NCTM(1998)發表的「全美教師協會的目標、領導者以及工作型態(NCTM Goals, Leaders, and Position Statements)」也明文指出學校數學領導者(Mathematics Leaders in School)可以執行或幫助關於課程設計、課程內容、教學法跟教材和評量等基本的教學工作，也負責教材的購買，及家長間的溝通，協助學校教學計畫的進行等。

從這些文獻不難看出涉及數學種子教師的遴選、培育、標準、推廣、支持等五個面向，可提供我國欲落實三層級教學輔導體系時，種子教師培育之參考。

八、結語

筆者認為不同層級種子教師之角色和任務不同，理想的層級關係是：中央層級種子教師應帶領地方輔導員、地方層級種子教師應帶領學校領域召集人、學校層級種子教師則直接帶領學校教師；然而，從文中一些研究結果的顯示：

(一)大多數種子教師並不清楚自己的角色

和任務。

- (二)種子教師培育時，大都未經由慎密遴選並交付明確任務。
- (三)有系統、有結構，且長期、分散的種子教師培育課程較有成效。
- (四)種子教師重視追求自身「專業知識」，忽略「人際領導能力」、「事物安排能力」的增強。
- (五)有介入的支持種子教師推廣工作較有成效，否則種子教師推廣成效有限。

所以，要落實三層級教學輔導體系需有下列考量：

- (一)學校層級種子教師的最佳人選就是學校領域召集人，但不宜用輪流或資淺者擔任；地方層級種子教師的最佳人選就是地方輔導員，但需有全面培育，不是代表性的參加初階和進階短期研習。
- (二)中央層級種子教師更需有「專業知識」、「人際領導能力」和「事物安排能力」，而且需有地方輔導員和學校領域召集人的經歷。
- (三)不同層級種子教師的培育課程均需兼顧「專業知識」、「人際領導能力」和「事物安排能力」，但實作部分需因應教學輔導對象的需求不同。
- (四)中央和地方層級種子教師可由國家教育研究院籌備處來培育，以系統、結構的分級認證來區隔。
- (五)學校層級種子教師可由地方輔導團結合地方教師中心來培育，為鼓勵有領域專長教師擔任領域召集人，可比照行政體系，採認證或培育制；有實質擔任職務者才賦予權責。



參考文獻

- 李佳陵、鍾靜 / 通訊作者 (2007, 付梓中) : 數學種子教師專業知能內涵之探討。師大學報：科學教育類。《國科會獎勵之甲等期刊，相當于TSSCI》
- 洪振傑、鍾靜 (2004) : 數學種子教師推廣工作之初探。國教學報，第十六期，29-72頁。
- 教育部 (2001) 。國民教育九年一貫數學領域暫行綱要。台北。教育部。
- 陳慧美 (2003) : 國小數學種子教師在校推動成長團體之個案研究。國立台北師範學院數理教育研究所碩士論文。
- 鍾靜 (2002) 。國小數學種子教師培育之研究 (1 / 3) 。行政院國家科學委員會專題研究計畫期中報告。NSC 90-2511-S-152-002 。
- 鍾靜、洪振傑、吳茵慧 (2003) : 國小數學種子教師對其角色與任務之知覺。國立台北師院學報：數理科技教育類，第十六卷，第二期，1-36頁。《TSSCI觀察名單》
- 鍾靜 (2004) : 國小數學種子教師培育之研究 (3 / 3) 。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告，NSC 92-2521-S-152-001 。
- 鍾靜、陸昱任、石瑩琦 (2007) : 課程與教學數學領域深耕種子教師培育機制之探討及其未來展望。發表於“課程改革與教學輔導國際學術研討會”，淡江大學主辦。
- 熊珮棋 (2003) : 國小數學種子教師培育團體之個案研究。國立台北師範學院數理教育研究所碩士論文。
- Barth, R. S.(2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-49.
- Bohlin, C. F.(2001). Teacher leadership development as a critical component of systemic reform: The San Joaquin Valley Mathematics Project. In C. R. Nesbit, J. D. Wallace, D. K. Pugalee, A. Miller, & W. J. DiBiase (Eds.) , *Developing teacher leaders: Professional development in science and mathematics* (pp. 147-174). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.
- Chung, J.(2004). A central program to develop mathematics teacher leaders in Taiwan. Paper Presented at the 10th International Congress on Mathematical Education (ICME10).
- DfEE(1998). *National Standard for Subject Leaders*. England : Department of Education and Employment.
- Even, R.(1992). The Development of Teacher Leaders and Inservice Teacher Educators. *Journal of Mathematics Teacher Education*,2,3-24.
- Feiler, R.,& Heritage, M. & Gallimore, R. (2000). Teachers leading teachers. *Educational Leadership*, 57(7),66-69.
- Hofstein, A. , & Even, R. (2001). Developing chemistry and mathematics teacher leaders in Israel. In C. R. Nesbit, J. D. Wallace, D. K. Pugalee, A-C. Miller, & W. J. DiBiase(Eds.), *Developing teacher leaders in science and mathematics: The role of professional development* (pp.189-208). Columbus, OH: ERIC Center for Mathematics, Science and Environmental Education.
- Jaworski, B. (1999). Developing mathematics teaching: teachers, teacher educators, and researchers as co-learners. In F.L. Lin & T.J. Cooney(Eds.),*Making Sense of Mathematics Teacher Education*,295-320,Netherland : Kluwer.



- King-Mayhew, M. A. (1993). Teacher Leader Program. Unpublished doctor's thesis, The University of Virginia.
- Meena, W.(1993).The search for teacher leaders. Educational Leadership, 50 (6), 24-27.
- National Council of Teachers of Mathematics (1998). NCTM Goals, Leaders, and Position Statement. NCTM Member,1998 - 99 Hand book. VA : NTCM
- Patricia, A. W. (1991).Teachers who lead : the rhetoric of reform and the realities of practice. New York : Teachers College Press.
- Pellicer, L. O., & Anderson, L. W. (1995). A handbook for teacher leaders, 139-167, The United States: Corwin Press, Inc.



專

論





我國教學輔導體系現況與建議

李俊湖／國家教育研究院籌備處教育人力發展中心主任

發展教師專業知能，提昇教師專業能力，是教師專業化的目標與理想，其歷程就是教師不斷自我實現與成長的歷程。教師發展是教師經驗省思與學習的總和，在師資培育階段，教育課程發展教師教育基本理念及課程與教學能力，也培養教師終生學習能力，一旦教師走進教學現場，面臨課程、學生、學校及社會等諸多不可預期因素，必然需要不斷學習與成長，才能勝任教學。古語云「獨學而無友，則孤陋寡聞」，顯然單靠教師個人努力，不易精進教學，基於教學專業化與提高教學績效的需求，建構完整教學輔導體系，係有效協助教師改善教學能力的方式。

教育部為建立完整教學輔導制度，健全教學輔導組織、發展教師教學專業知能、提昇教師教學效能，試圖建構「中央與地方教學輔導網絡」，以系統化、分級化、務實化的模式，結合學者專家研究，提供諮詢、支持及解決九年一貫課程實施的問題。前述理想與目標能否達成？實施過程有無問題？未來可朝哪些方向調整？都值得大家關心，因此研究者擬以這些問題為核心加以探討，本文首先探討我國教學輔導體系的發展與現況；然後，依據國家教育研究院籌備處，於本（96）年度8月份辦理各領域輔導團員培訓的機會，搜集團員對於輔導體系的意見，加以歸納彙整並提出改進建議，期待能建構更加完整與有效的教學輔導體系。

一、我國國民教育教學輔導體系發展

台灣省政府教育廳為加強國民教育輔導工作，有效改進國民教育，於民國47年籌備「台灣省國民教育巡迴輔導團」。教育廳又於民國53年規定，縣市得設國民教育輔導團，輔導團直屬各縣市政府教育局，由局長指揮，其主要工作目標為：輔導各校革新學校行政工作；加強教學研究工作，以革新教學方法；以及進行教學實驗。成立初期與其他輔導機構之關係如圖1，其關係以實線呈現者為直接隸屬關係，以虛線呈現者為間接輔導關係。

各縣市輔導團雖於民53年即已成立，但組織規程未訂定，直至民63年才明確規定實施要點、輔導計畫及指導綱要，以完備組織架構，同時輔導組織架構再行調整，由教育廳每年訂定年度輔導工作重點，以為各縣市輔導團擬定輔導計畫之參考，縣市督學視導亦配合各縣市輔導計畫，此時建構整體輔導網的理想已逐步成形。民63年後輔導團制度並未重大調整與改變，但基於時代需要，制度已適度更張，但已經成為縣市國民中小學及幼稚園教師在職進修的專責組織，則是不爭的事實（楊茂壽，民73）。

至民87年台灣省政府精省後，因為缺乏經費補助，部分縣市輔導團徒有形式組織，加上國民教育權限劃歸地方，省輔導團消失，此時開始試辦九年一貫課程，縣市輔導團亟需調整與轉型。至民91年教育部九年一貫課程推動小組，要求縣市政府轉型國民教育輔導團，以各學習領域為架構，並新增課程督學、領域召集人及深耕教學輔導團隊，辦理增能研習、教材研發、到校輔導等工作。

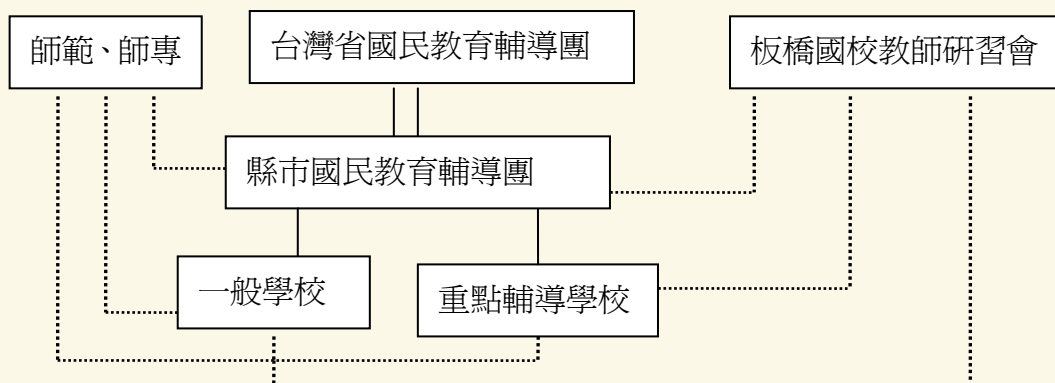


圖1 縣市國教輔導團與其他輔導機構關係圖

資料來源：楊茂壽（民73），頁57。

基於輔導九年一貫課程，落實課程改革之政策需要，教育部又於民92年推出《九年一貫課程與教學深耕計畫—學校與教師服務計畫》，三年培育1000位深耕種子教師，並結合各領域學者組成之「深耕輔導群」，提供學校與教師教學輔導之服務，期盼深耕種子教師，能深入學校協助教師實踐新課程理念，解決新課程執行的問題，至民95年7月課程與教學深耕計畫告一段落，教育部遂成立「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」組織，並將深耕輔導群轉型為「課程與教學各學習領域輔導群」。

二、我國教學輔導體系現狀

（一）中央教學輔導組織

1.課程與教學各學習領域輔導群

「課程與教學各學習領域輔導群」係由各領域學者專家組成，其目的協助各學習領域課程與教學輔導，任務包括到團輔導、計畫執行追蹤輔導、分區團務運作座談會、規劃縣市輔導團相關培訓課程、網路資源平台建置與推廣等相關活動，以協助各縣市培育與建置人才體系，並輔導縣市學習領域輔導團，整合運用其人力、資源，建立學習領域

聯繫管道，以發揮地方輔導之功能（教育部，民96）。觀其主要功能在於協助縣市輔導團之成長與發展，換言之，學者專家負有縣市輔導團之到團輔導、人才培育與輔導之責任。

2.課程與教學輔導諮詢教師團隊

中央課程與教學輔導諮詢教師團隊，係由各縣市推薦之教師，由教育部聘為輔導諮詢教師，其任務包括到各縣市國民教育輔導團交流服務，以傳達課程政策，並適時反映各地推行課程政策之困難，研提解決之策略（教育部，民96）。由中央課程與教學輔導諮詢教師團隊之任務可發現，其功能在於傳達中央政策、反映地方問題、以及協助縣市輔導團解決困難等。

（二）縣市教學輔導組織

縣市國民教育輔導團包括：課程督學、幹事、鄉土語言指導員、各學習領域輔導員。縣市國民教育輔導團要整體規劃縣市精進課堂教學能力計畫，掌握縣市背景、問題與需求，依各學習領域特性研提到校巡迴服務、輔導員增能、種子培訓等計畫，藉以提升輔導團專業能力與輔導功能。縣市輔導團除團務運作、團員專業成長外，亦須規劃各領域輔導團之實施計畫，並結合各縣市自籌



財源，建構一個整體性的輔導計畫（教育部，民96）。簡言之，縣市教學輔導組織任務除發展本身團員專業能力外，尚要到校輔導，並提出全縣各領域整體的輔導計畫。

（三）學校教學輔導組織

學校教師專業發展必須要來自內部力量，否則一味依賴外在學者專家，可能因不瞭解學校情境，致所提之教學策略與方案不切實用，或無法建立教師自主的教學專業能力，因此建立學校教學輔導團隊誠有必要。九年一貫課程實施前，學校教學輔導組織大多依賴督學、校長及主任，唯成效不彰。因應課程改革需要，學校教學團隊逐漸成形，同儕合作輔導的概念與作法也見落實，學校慢慢看到領域及學年教師群的運作。目前教育部推動「試辦教師專業發展評鑑」，除強調教師同儕觀察與輔導的作法外，也同時培訓教學輔導教師，讓學校教學輔導組織與人員漸漸在學校生根。

三、教學輔導體系問題

（一）輔導組織尚未法制化

目前教育部對於輔導計畫及相關運作如「建構中央與地方教學輔導網絡實施方案（草案）」及「直轄市及縣市國民教育輔導團組織及運作規定（草案）」均未法制化，以致於縣市對於組織定位、運作模式與重視程度不同。更大的困難是中央對於地方教育行政運作，依賴行政命令並不易貫徹，各縣市是否全力支持配合及認真執行，恐仍須觀察。

「在縣市政府教育局對輔導團的解讀與定義不同，隸屬的單位、層級及工作屬性便不盡相同，經費的編定應用與成效就會出現極大差異」

「各縣市輔導團制度規準不一，編制不同，權利義務未明。中央對地方輔導團運作無約束力」

「即使中央團與地方輔導團已透過三峽

研習、縣市訪視或分區聯盟座談的時間進行對話，私下也能直接以電話、電子郵件溝通。但是……很期待「輔導團」這個組織，能儘快地法治（制）化」

（二）輔導人員權利義務未明確規範

基於吸引專業人才參與的考量，輔導團員權利義務要明確，並給予相當福利，以鼓勵留任，否則將因缺乏誘因，導致優秀教師不願投入，不僅是教育的損失，也打擊優秀教育人員的士氣。

「輔導員權利義務定位，不論中央課程與教學輔導諮詢教師團隊或縣市輔導員均面臨人員短缺或參與輔導工作意願缺缺的問題……輔導員除了其專業、熱誠外……比照教師兼任行政職務般的享有年資計算及行政加給，給予相當的福利，如此應可提升輔導員留任工作的意願」

「最近一位退休的輔導員感歎！做了多年的輔導團員，勞心勞力，最後退休時，什麼福利也沒有！他調適了好一陣子才能平靜」

「擔任輔導團成員的權利部分仍有待努力的是：擔任輔導團成員便無法兼顧校內導師or行政職務，因此退休時將遭遇：『退休積點不足影響退休金基數』的困擾，為了讓輔導團成員無後顧之憂，敬請思考解決之道」

（三）輔導任務非著重教學輔導專業

教學輔導體系在於協助教師專業發展，改進教學，但目前「課程與教學輔導諮詢教師團隊」，主要轉達中央政策，反映地方問題，以及協助縣市輔導團解決困難；縣市教學輔導組織任務則為到校輔導，並提出全縣各領域整體的輔導計畫，上述任務似乎偏重於輔導相關行政工作傳達與解決，但對於輔導教學之專業工作著墨不多，就實際運作狀況也發現交付輔導團任務有些並非輔導專業



工作。其次，基於輔導專業化需求，應以教學輔導為其核心任務，減少行政工作。

「中央課程與教學輔導團隊應以專業教學為主，協助團員增能，減少行政工作」

「地方輔導員工作內容及性質未獲保障，且教育局或學校常會指派一些工作與輔導團業務無關」

（四）輔導員能力尚須培訓與充實

輔導團到校輔導與訪視，必須具備足夠能力，否則無法勝任輔導工作。對於各級輔導人員，必須依據其職務能力來規劃課程，提供進修機會，否則培訓課程設計，僅賴會議研議討論，未經審慎規劃設計，能否符合需求，尚須深入探究。

「地方輔導團團員……要直接面對的是學校老師，如果中央不曾給予定期指導，地方輔導團也無法提供常駐團裡的教授擔任顧問，在團員遇到困難或能力不足時給予增能、解惑，團員如何有能力、有勇氣去面對訪視」

「各縣市輔導員參加進階研習，就是希望藉此吸收新知，了解部裡的政令，接受教授們的指導…身為一個輔導員，深切期盼教授們也能好好的端出牛肉，好讓我們回到各縣市時多一些教學新策略輔導第一線教師」

「建議編輯輔導團員增能手冊，辦理區域性團員進修」

（五）中央與地方夥伴關係有待強化

中央與地方應該是夥伴關係，彼此分工合作，互相支援，雙方皆能獲益，共同完成教學輔導的目標。就實施過程，確實有教師團體會來自課程與教學輔導諮詢教師團隊的協助；但是仍有許多教師建議：宜多聯繫、交流與共同協商。

「與中央團的老師互動是在研習的場合，有問題請教時，中央團的老師都很

盡力提供協助，對我們的幫助甚多。在訪視時，也提供許多寶貴建議讓我們參考，受益良多」

「中央與地方的聯繫工作可以更加密切，似乎只經由去三峡的研習機會，或是經由專任輔導員才有可能瞭解中央的體制」

「中央與地方輔導團員彼此交流不夠熱絡，基層教師反應給縣市輔導團員的心聲未能『上達天聽』」

「中央的觀念或作法應儘量與地方聯繫或開會討論協商，尋求一較好的策略，以凝聚中央與地方的力量」

（六）行政上未能全力支持及協助

輔導人員若無行政上支援與配合，必無法發揮教學輔導成效，因為透過行政宣示，大家會重視輔導工作，且能在行政上提供更多的協助，否則行政上的消極態度或行動上抵制，輔導的目標必難達成。

「政策宣導單靠調訓個別輔導員，難有成效，因為決定權與配合度……在教育局及召集校長的認同度」

「輔導員普遍不能被學校同仁體諒……對於輔導員之公假、減課部份，暗生流言，致使好的輔導員畏於校方之壓力，因而辭退」

「輔導團留不住人才，人才的異動太頻繁容易造成資源的浪費，更多優秀的老師原學校不太願意讓老師外出服務」

「團員所任教的學校的行政主管，常常刁難輔導團員，又因減課負擔要分攤至其他老師身上，造成其他教師的不能諒解……似乎教育當局並未對於所有學校的校長及各處室主任做適當的說明」

（七）輔導資源仍需整合充實

建置網站資源對於輔導資訊的匯集及流通，具有莫大的貢獻，基於聯繫輔導團員及分享資源，目前已建置國教社群網，但仍有



教師不瞭解，就其功能而言，教師也反映尚不足以成為良好交流平台；此外，為避免資源浪費，可採協同合作方式充實網站內容，以達資源整合之目標。

「建議設置中央級的輔導網站，讓縣市級輔導員能夠隨時了解中央所要推動的事項……進而能有效地的對縣市內的教師進行宣導」

「國教社群網功能未齊全，尚不足以構成中央與地方交流之平台」

「1.建議各縣市資源整合，協同開發區域性課程2.網路資源亟待整合，避免浪費過多行政人力資源」

（八）輔導功能與成效尚待評估

輔導團主要功能在於協助縣市輔導團之成長與發展，輔導群之學者專家確能在教學輔導上提供諮詢與輔導，然輔導群均有其本職之教學與研究工作，能否全力投入輔導工作並發揮其成效，尚待深入瞭解；課程與教學輔導諮詢教師團隊在於轉達中央政策，反映地方問題，至於對縣市困難及輔導團之協助，涉及需行政配合及支援，能否真正有效，宜加以檢視；縣市教學輔導工作任務確實繁重，到校輔導及全縣輔導計畫之成效也有待評估。

「目前中央輔導團功能尚未彰顯，是在教育部與地方輔導團之間作一溝通橋樑？上級的傳聲筒？抑或是各地方優秀輔導員拔擢至中央輔導團，協助並示範輔導各地方輔導團？本人認為目前功能尚未彰顯，定位不明確，且助益不大」

四、教學輔導體系改進建議

（一）輔導組織整合分工，互相支援合作

目前中央諮詢教師及縣市輔導團均已運作，研究者基於組織分工考量，調整我國教學輔導體系如圖2，其理由如下：中央諮詢教師雖負有多重角色，但似乎以傳達課程政策為主，不易彰顯其功能，可考慮改置研究教師，結合課程與教學各學習領域輔導群輔導團，專職教學創新研究並加以推廣，以有效改進教學；縣市輔導團亦應結合在地師範大學、教育大學或師培中心，組成縣市各學習領域輔導群，協助縣市輔導團及學校教師專業發展；三級輔導體系中比較忽略學校層級，其實教學輔導重點應在學校教師，單依賴縣市輔導團員訪視，無法有效紮根校園，因此縣市輔導團宜把重點置於學校教學輔導人員，強化學校輔導體系，提昇學校輔導人員的能力，才容易整體提昇教學品質。

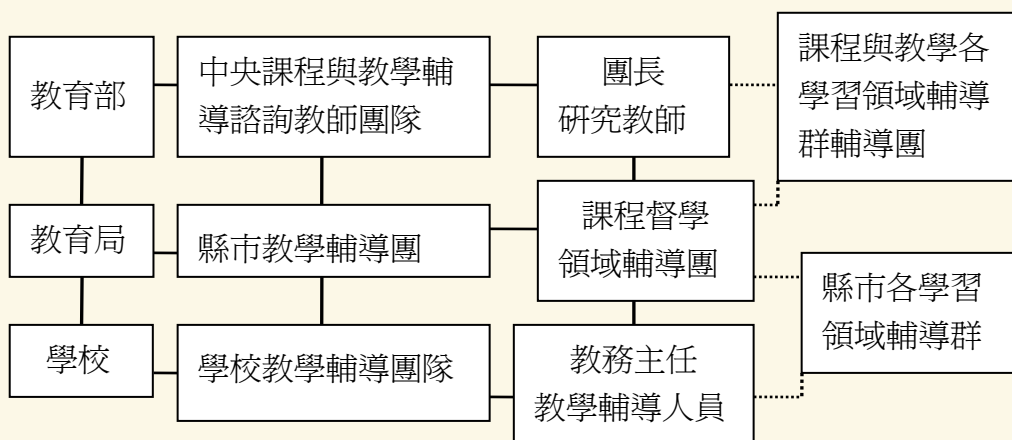


圖2 我國教學輔導體系

各級輔導組織重點也要區分：中央課程與教學輔導諮詢教師團隊以研究為主，推廣為輔；縣市輔導員則以輔導為主，研究為輔；學校中教學輔導人員則以教學輔導為其主要工作，彼此分工合作，以建構完整輔導體系。

（二）輔導組織法制化，輔導任務專業化

具有優異輔導能力及熱忱之教學輔導人員，並不易尋覓，能招聘優秀人才，鼓勵長期留任，才能收事半功倍之效。輔導組織若能法制化，權利義務規範清楚，方能吸引優秀人才投入；至於現有的輔導任務繁多，如政令宣導、資訊蒐集、問題解答等，非屬輔導團員的重要工作範疇，若交由輔導員負責，恐不利於輔導專業化發展，建議應透過網路或行政管道獲得，以免增加輔導人員額外行政工作，降低教學輔導專業本質，基於輔導專業化發展，應強化輔導員研究能力或課程教學創新發展等專業，並依此帶動中小學教育發展。

（三）區分輔導員角色任務，設計進階制度

各級教學輔導人員應具備豐富教學專業知能，以勝任輔導角色，唯輔導業務尚須規劃輔導計畫，處理研習相關行政業務，如聯

繫行政體系、規劃研習活動、編列研習預算等，輔導員固然擁有領域教學專業知能，並不一定瞭解教師專業發展需求、規劃研習方法、評鑑研習成效等研習規劃、實施及評鑑等相關事務，可考慮由團長、課程督學、教務主任或由輔導員兼任來負責。

三級輔導體系各司其責，輔導人員則應依據其承擔職務賦予權責，目前輔導員只有減課並無進階或證照制度，導致誘因、榮譽及成就感均顯不足，未來宜建立各級輔導員能力指標、評鑑方式、進階及獎勵制度，鼓勵輔導員發展其專業知能，並依據能力需求，選拔適當人員擔任，採逐級晉升方式，以肯定其教學專業能力，也鼓勵輔導員不斷充實自我，提昇輔導知能。

（四）研究輔導人員專業能力需求，規劃課程發展其能力

輔導人員應具備何種能力，端視其扮演的功能及角色而定，自輔導專業化的角度審視，教學輔導與研習規劃為兩種不同能力。教學輔導人員除強調本身教學能力，對於輔導對象特質、學習發展評估、輔導知能等均需要熟悉與掌握；在研習規劃部分，基於研擬整體長期輔導計畫為其職責要求，規劃者



要具備系統規劃、資源整合、策略運用、執行及評鑑等能力。

其次，規劃研習課程則需要評估學習需求、依據評估結果規劃適當課程、實施及評估其成效等能力。換言之，輔導人員依據其需求，需具備不同之輔導能力，目前對於輔導人員基本能力之研究仍不多，需進一步分析研究，一旦確定相關能力後，則應依據教學原理，規劃適當活動，以發展輔導員之輔導能力。

（五）整合行政與輔導資源，提昇輔導成效

輔導工作之推動，非僅仰賴輔導員可竟其功，尚須結合行政力量與資源，輔導人員訪視縣市與學校，行政體系應同時參加，除瞭解縣市與學校輔導成效外，尚可發現問題，協助改進，一旦行政或輔導資源能即時回應或解決縣市或學校問題，其效果必然顯現。此外，教學輔導尚須在時間安排及經費挹注上獲得支持，上述資源亦要行政上配合，因此行政支持，絕對是教學輔導是否具有成效之必要條件。

參考文獻

- 楊茂壽（1987）。臺灣省縣市國民教育輔導團制度之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 教育部（2007）。建構中央與地方教學輔導網絡實施方案（草案）。載於國立教育研究院籌備處第1931期國教輔導團輔導員進階研習—社會學習領域習手冊。

現有輔導資源是否足夠與全面宜加以檢視，教育部建置之國教社群網，內容包含教育部資源、輔導文件、教育相關重要網站連結及專家人才資料庫等，內容雖然多元但似乎偏重行政聯繫協調，未來除持續整合輔導資源外，可著重輔導員互動、輔導資源交換與分享、輔導問題諮詢等議題，以社群經營概念，發展成為輔導人員園地。

（六）定期檢視輔導成效，調整運作模式

輔導團功能是否能達成教學成效改進，需要依據目標據以評鑑。輔導群之諮詢與輔導、課程與教學輔導諮詢教師團隊對縣市困難及輔導團之協助、縣市教學輔導到校輔導及全縣輔導計畫實施之成效，僅透過訪視瞭解並不足以評估其成效。因此，輔導團運作是否真正落實？人力、經費、資源或行政上配合度是否足夠？各級輔導人員輔導是否有助於教師教學改進？甚至提昇學生學習程度等，均需定期檢視輔導成效，逐步修正調整，才能讓輔導體系運作，發揮原訂的目標。



專

論





以複雜科學觀點探討國民教育幼兒班 教學訪視輔導機制之策略思維

陳惠珍／國立屏東教育大學幼教系助理教授兼圖書館館長

一、前言

複雜科學（complexity science）的系統思維源於自然科學，而後被廣泛應用於社會科學各領域，並促進了自然科學與社會科學兩大領域的交流與合作。複雜科學系統涵蓋之相關理論包括有一般系統理論（general system theory）、自組織理論（self-organizing theory，或稱耗散結構理論）、混沌理論（chaos theory）、突變理論（catastrophe theory）、協同理論（synergetics theory）、碎形理論（fractal theory）等多重構面之論述，因此複雜科學系統至今尚未有一明確之定義，例如：Morel與Ramanujam（1999）認為複雜系統中存在著大量的互動元素，而且本身具有融合形塑的特質；Richardson與Cilliers（2001）則將複雜系統解釋為是一個包含大量實體之系統，其間展現出高層次非線性的互動關係與連動變化；Lissack與Letiche（2002）更是將複雜系統視為一些觀念、詮釋及分析工具的集合，且推論複雜系統的研究實際上並非僅是一獨立學門，而是兼具複合角度解析之科學。亦正因為這些理論之多樣性與延展性，使複雜科學觀點因而對社會科學領域提供了嶄新的科學思維模式與理性剖析方法。本文先簡述各相關理論的論點，然後抽解出複雜科學觀點的核心概念，最後再把梳出適用於國民教育幼兒班教學訪視輔導機制之策略思維。

二、複雜科學之相關理論

（一）一般系統理論

一般系統理論（general system theory）致力於探究潛藏於各類回饋系統的深層原則，透過回饋過程進行系統調整、統合與制約（von Bertalanffy, 1968），探索有助於複雜系統行為控制的回饋機制與系統原則，故以往傾向於將模型簡化處理的化約主義（reductionism），逐漸被模擬系統間互動關係的作法所取代，因而系統的整體特性不但取決於個別元素的特性，亦同時與元素間的交互作用息息相關。

（二）自組織理論

自組織理論（self-organizing theory）又稱之為耗散結構（dissipative structure）理論，主要在解釋世界中秩序存在與演化的過程，其理論闡述系統如何從均衡到遠離均衡、從線性到非線性的自組織過程，同時揭示了系統中有序與無序的矛盾以及相互轉化的機制和條件。自組織理論的形成必須衍生於開放系統之中，透過外界物質與能量的輸入，伴隨內部非線性動力過程的引導作用，隨機漲落（order through fluctuation）的擴大，促使系統進入遠離均衡（far from equilibrium）的不穩定狀態，進而在某個臨界點（threshold）或分歧點（bifurcation point）上，自發地形成新的有序穩定結構，使得系統變得更複雜且組織化（Prigogine & Stengers,



1984)。簡言之，自組織理論強調秩序的出現（*emerge*），解釋系統從混沌通往有序（*chaos to order*）的收斂性演化過程（陳朝福，2003）。

（三）混沌理論

混沌理論（*chaos theory*）主要探究非線性動態系統在變化過程中所呈現的混沌現象。系統隨時間的演化，透過非線性、更迭及反饋的過程，系統內存在著各種微小、隨機性的改變，而任何渺小不起眼的事件或現象，在紛擾不可測的混沌中，即可能扮演著具影響性的關鍵角色，進而帶來強大而無法預見的後果，即所謂「對初始條件的敏感依存」（*sensitive dependence on initial conditions*），亦稱蝴蝶效應（*butterfly effect*）（Richardson, 1984）。

混沌理論同時也探討潛藏在混沌表象後的內隱秩序（*underlying order*）。就宏觀面而言，系統軌跡具有某種特別的秩序與疆域，也就是系統行為聚合於特定的範圍之內，使得整體輪廓相當穩定。然而從局部觀察之，相鄰的軌跡會彼此排斥而產生指數分離（*exponentially diverge*），使得系統變化難以掌握且不可預測（陳朝福，2003；Crutchfield et al., 1986；Prigogine & Stengers, 1984）。換言之，混沌的運動狀態，具有一定的規律，但系統實際在運動時，又具有隨機性，也就是混沌為有序與無序矛盾的統一（洪世章、黎正中、涂敏芬，2004）。因此，混沌的秩序（*chaotic order*）即是一種自混沌中隱然若現，經分析整理後，從中可發現存在的潛藏秩序（*hidden order*）或潛藏模式（*hidden pattern*），如奇特吸引子¹（*strange attractor*）與自組織（McKelvey, 2004, 2001）。

綜言之，混沌理論說明系統「從有序到

混沌」的發散性演化過程，強調混沌狀態中隨機性及確定性共存的獨特現象。也就是混沌現象發生於易變動的物體，在行動之初該物體極為單純，但經過連續變動之後，卻產生無法預測、始料未及之隨機效果，即是混沌狀態。然而，混沌現象並非全然雜亂無章，而是隱藏著某種秩序，且確定性與隨機性並存，在系統行為上呈現出自我相似卻不自我重複的特徵。

（四）突變理論

突變理論（*catastrophe theory*）探討從漸變到突變的現象，也就是連續的因到達臨界點時，造成不連續的果而產生裂解之情形，常言所稱「壓死駱駝的最後一根稻草」即是最佳寫照（張婉菁，2004）。換言之，非線性動態系統通常是穩定的，只有在達到某特定臨界點時才會出現裂解現象，因此事先洞悉並透過微小的人為干擾，可使系統以漸變的方式從一平穩狀態轉移到另一種平穩狀態，避開突變的驟然發生。

（五）協同理論

協同理論（*synergetics theory*）探究在微觀層級上處於遠離均衡狀態的系統，其內部各作用體之原動力（*agents*）透過相互合作，因而在宏觀面上產生高度組織化結構，此為微觀層級所未有的整體特性。易言之，系統中微觀無序的行為經由競爭與合作，由少數特定因子所主導的新行為模式因而顯現，且在支配作用持續發酵後，形成大規模吸引子力場，進而促使系統產生宏觀模型。（陳朝福，2003；Haken, 1983）

（六）碎形理論

碎形結構（*fractal theory*），係指極其破碎而複雜，但是在不同尺度上呈現出自我相似性（*self-similarity*）特質的簡單幾何、

¹ 奇特吸引子是決定系統動態行為的非線性軌跡或參數空間，具有吸引和排斥雙重作用的特點（Ruelle & Takens, 1971）。



結構、型態、屬性、功能或資訊，在重覆交換替代的過程中，創造出極複雜且具美感的圖形或物體樣。因此，碎形理論由幾何學出發，探索系統的統整性微觀行為模組，在特定的互動關係網中，透過不斷自我複製，影響周邊單元形成團體與延展效應，最後發展成宏觀結構（陳朝福，2003）。

三、複雜科學之核心概念

（一）整體取向之非線性複雜因果法則

不同於傳統化約取向的線性因果法則，整體取向之非線性複雜因果係指當系統的控制參數達到特定臨界值時，系統內部彼此互動的元素能夠在沒有任何行動規劃下，自發地從無序走向有序狀態，或者從簡單有序狀態朝向複雜有序狀態轉化的現象（陳朝福，2003；Ashby, 1962；Stacey, 1996）。此種從個別元素無序轉化至整體有序的因果情形乃是元素間非線性互動下的自然結果，並非個別元素傾向於追求秩序所導致。

（二）系統整體大於部份總和之零整關係

系統整體並非等於部份之加總，而是大於部份之總和，此乃宏觀現象的產生。宏觀現象是指局部、微觀層次的內部元素決策模式以及與元素的互動過程中導致整體、宏觀層次模式或結構的出現，易言之，複雜科學系統通常具有多層次的結構，而低層次的系統元素透過自組織的方式，致使在高層次上展現新穎且統整的結構或型態（陳朝福，2003；Anderson, 1999；Goldstein, 1999；Holland, 1995）。因此，宏觀整體新現象的產生雖來自個別元素的組合與互動，但此新現象卻無法以化約分析的方式，從單一元素中觀察而得，所以是整體大於部份總和。

（三）動態非均衡之思考邏輯

上述整體取向之非線性複雜因果，其發

生之前提為系統必須處於不穩定之狀態。也就是就微觀機制而言，當個別元素與其他元素之互動為鬆散網絡連結時，系統呈現偏離穩定狀態，而當此動態非均衡之情形達到臨界點或分歧點時，則可透過外部能量的輸入，驅動元素自發地重塑連結關係並向特定型態聚集（Holland, 1995；Smith & Gemmill, 1991），或是透過自動催化（auto-catalysis）作用²的發揮，促進系統內部諸元素間的協同合作，使得系統朝向新的有序結構演化（Haken, 1983）。因此，系統必須處於遠離均衡（far from equilibrium）的狀態，才能夠不斷從環境中輸入能量，並在分歧點上達到微觀自組織與宏觀系統演化之目的（Prigogine & Stengers, 1984）。

（四）奇特吸引子之聚合作用

奇特吸引子是一個引力中心，吸引系統動態行為軌跡的點集合，其作用是將系統的行為收斂於固定的型態或範圍之內（McDaniel & Walls, 1998；Stacey, 1996），因此奇特吸引子的出現代表系統將從結構不穩定狀態趨向於結構穩定狀態，且引力聚合歷程賦予特定某些事物聚焦深化，有助於吸引系統元素的整合力，使系統發揮聚集與流動的特質，是促進奇特吸引子形成的重要觸媒。因此，奇特吸引子為誘發系統內部之無序狀態可以其為核心，逐漸自發地組織起來，故具有啟動微觀自組織與形成系統宏觀現象的重要功能（Holland, 1995；Clippinger, 1999）。

（五）回饋作用促使系統之質量互變

「質量互變」為漸變與突變間的交互關係，也就是當變化的量隨著時間持續累積（量變），在達到臨界點或臨界規模（critical mass）時，導致系統在本質上發生轉變（質變），同時系統在質變之後，又進入另

² 指系統元素在自組織過程中彼此自我增強的作用（Marion, 1999）。



一個量變累積的階段，直到下一次的質變（Waldrop, 1992）。然而，量變的起源卻是系統內部非線性回饋的作用。系統內部同時交織著正向回饋與負向回饋的效果，正向回饋即是報酬遞增（increasing return），負向回饋為報酬遞減（decreasing return）。報酬遞增的自我增強傾向可促使系統偏離均衡狀態，有助於系統發揮自組織與自動催化的功能，驅動量變的累積，進而超越臨界點並達成質變或宏觀秩序的展現；報酬遞減的自我穩定傾向則可使系統在新的質變狀態下趨於穩定（Anderson, 1999；Arthur, 1994）。由上述可知，遠離均衡的狀態有益於產生新的有序結構（Macintosh & Maclean, 1999）。

四、國民教育幼兒班教學訪視輔導機制

國民教育幼兒班（以下簡稱國幼班）原為國教向下延伸之概念。但因政府財政困難以及普及化、優質化衝突之難解，故而轉以提供弱勢地區及五歲弱勢幼兒接受普及與優質之幼兒教育，並將國幼班相關計畫修正為「扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫」（以下簡稱扶幼計畫），以提供弱勢地區與一般地區經濟弱勢（低收入戶及中低收入戶）之滿五歲幼兒充分的就學機會。扶幼計畫除了保障五歲弱勢幼兒的受教權益外，同時也積極檢視弱勢地區的幼教生態，以期建構優質之幼教環境，改善幼兒受教品質，其具體之執行策略為：（一）推動試辦國幼班，以公立幼稚園為主要供應者，供應量不足地區納入私立幼稚園及公私立托兒所。就讀公立國幼班之學童每位每學期最高補助學費新台幣2,500元；就讀私立國幼班者每位每學期

最高補助學費10,000元。（二）進行教學訪視輔導機制，由中央訂定試辦國幼班教學訪視、輔導與評鑑要點，並成立試辦國幼班教學訪視、輔導及評鑑小組，參與試辦國幼班之地方政府則成立訪視輔導小組，並且定期檢討與評估國幼班試辦成效，以提昇國幼班之教育品質（教育部，2005）。

扶幼計畫於93學年度先在離島地區辦理，94學年度起加入原住民地區（教育部，2005），95學年度起擴及全國滿五歲之經濟弱勢幼兒，包括低收入戶幼兒及中低收入戶幼兒，實施範疇涵蓋15縣，每縣均設有國幼班教學訪視與輔導小組，小組成員為訪視委員及巡迴輔導員。各縣之訪視委員由教育部安排，邀請任教於大學幼教或幼保系的教師擔任，其職責為督導、諮詢、協調各區的教學訪視目標與執行策略，每月應至少一次由巡迴輔導員陪同抽訪國幼班；巡迴輔導員則由各縣挑選有經驗之優秀幼稚園教師擔任，其職責為輔導現場國幼班教師之教學，故須定期³進班觀察、諮詢、指導國幼班教師，以優化國幼班之教育品質（張孝筠，2005，2007）。

五、複雜科學觀點與國幼班教學訪視輔導機制之策略思維

（一）運用遠離均衡狀態以突破既有束縛，達成宏觀結構轉換

有鑑於遠離均衡的不穩定狀態是引發系統質變的前提條件，也是形成新的有序結構之必經歷程，故辨識出潛藏遠離均衡的狀態或強化系統內部的優勢擾動，是達成系統宏觀結構轉換的機會（Lichtenstein, 2000；

³ 迴輔導員有專、兼任之分。專任巡迴輔導員每星期至少應安排3天以上入班進行實地觀察及輔導之行程；兼任巡迴輔導員則是每星期至少安排1次入班之訪視行程。



Macintosh & Maclean, 1999；McKelvey, 2001；Smith & Gemmill, 1991）。國幼班教學訪視輔導機制雖有統一之教學訪視及輔導工作手冊，但每縣因地方體制、風土型態、教育文化、組織脈絡之不同，對教學訪視與輔導工作手冊所載明的工作內容、實施步驟、表件繳交等事項常會意見迥異，這些異議可視為營造遠離均衡的最佳時機，先瞭解不同聲音縣市的細部實施情形與建議，同時賦予各縣彈性處理的權限，並對於局部施行成效佳者進行強化、擴大規模，以引發宏觀轉換，達成提昇幼教品質的目的。

（二）善用奇特吸引子以誘發微觀自組織，形成宏觀嶄新現象

奇特吸引子具備與系統成員達成共鳴（resonance）的潛力，因此若善用以協助倡導理念，可引導成員相互地溝通與聯繫，形成網絡，有助於形塑成員對於演化方向的共同認知，先在局部層次（local-level）發酵產生自組織現象，進而形成宏觀嶄新現象（Clippinger, 1999；Haken, 1983；Smith & Gemmill, 1991）。因此，國幼班教學訪視輔導機制可依成員屬性（訪視委員、巡迴輔導

員、國幼班教師），分別發掘該屬性之奇特吸引子，然後運用局部自組織現象擴大奇特吸引子的影響基礎，並透過掌握自組織的步調與環節牽動成員的集體行動，在持續自組織與奇特吸引子強化的作用下，國幼班教學訪視輔導機制於宏觀層次上將逐漸呈現新的有序結構，並具有某些獨特的整體性質。

（三）應用正向回饋以超越臨界點，達成宏觀秩序形塑

自動催化可強化奇特吸引子的影響力，促使初始鬆散的網絡連結朝向特定型態集聚，帶動系統的演化（Clark, 1999；Kauffman, 1995；Holland, 1995），而正向回饋則有助於系統成員在自組織過程中彼此增強的自動催化功能，進而加速系統結構的轉型（Arthur, 1994；Lengnick-Hall & Wolff, 1999；Marion, 1999）。換言之，正向回饋可驅動微觀層級漲落的累積，透過起伏的放大超越臨界點而形塑宏觀秩序。因此，國幼班教學訪視輔導機制除了各項規定與限制的擬定外，亦需思考各種正向實質與非實質的回饋方式，使教學訪視輔導機制朝積極面演進，呈現朝氣與活力，並維繫機制的統整性，形塑宏觀秩序。

參考文獻

- 洪世章、黎正中、涂敏芬（2004）。以混沌觀點探討產業發展。管理學報，21，391-410。
- 張孝筠（2005）。九十四學年度國民教育幼兒班教學訪視與輔導小組工作手冊。台北市：教育部。
- 張孝筠（2007）。九十六學年度國民教育幼兒班教學訪視與輔導小組工作手冊。台北市：教育部。
- 張婉菁（2004）。霧裡見花：以複雜科學觀點探討職場女性地位發展。國立中央大學人力資源管理研究所未出版博士論文。
- 教育部（2005）。扶持五歲弱勢幼兒及早教育計畫。台北市：教育部。
- 陳朝福（2003）。組織轉型研究：新科學典範的創造性演化觀點。國立臺灣大學商學研究所未出版博士論文。
- Anderson, P. (1999). Complexity theory and organization science. *Organization Science*, 10, 216-232.
- Arthur, W. B. (1994). Increasing returns and path dependence in the economy. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ashby, W. R. (1962). Principle of self-organizing dynamic system. In H. von Foerster & G.W. Zopf (Eds.), *Principles of self-organization* (pp. 255-278). Pergamon Press.



- Clark, A. (1999). Leadership and influence: The manager as a coach, nanny, and artificial DNA. In J. H. Clippinger (Ed.), *The biology of business: Decoding the natural laws of enterprise* (pp. 47-66). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clippinger, J. H. (1999). *The biology of business: Decoding the natural laws of enterprise*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Crutchfield, J. P., Farmer, J. D., Packard, N. H., & Shaw, R. S. (1986). Chaos. *Scientific American*, 255, 46-57.
- Goldstein, J. (1999). Emergence as a construct: History and issues. *Emergence*, 1(1), 49-72.
- Haken, H. (1983). *Synergetics: An introduction*. Berlin: Springer.
- Holland, J. H. (1995). *Hidden order: How adaptation builds complexity*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kauffman, S. A. (1995). *At home in the universe: The search for laws of self-organization and complexity*. New York: Oxford University Press.
- Lengnick-Hall, C. A. & Wolff, I. A. (1999). The similarities and contradictions in the core logic of three strategy research streams. *Strategic Management Journal*, 20, 1109-1132.
- Lichtenstein, B. (2000). Emergence as a process of self-organizing: New assumptions and insights from the study of non-linear dynamic systems. *Journal of Organizational Change*, 20, 526-544.
- Lissack, M. R. & Letiche, H. (2002). Complexity, emergence, resilience, and coherence: Gaining perspective on organizations and their study. *Emergence*, 4(3), 72-94.
- Macintosh, R. & Maclean, D. (1999). Conditioned emergence: A dissipative structures approach to transformation. *Strategic Management Journal*, 20, 297-316.
- Marion, R. (1999). *The edge of organization: Chaos and complexity theories of formal social systems*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McDaniel, R. R. Jr. & Walls, M. E. (1998). Professional organizations stuck in the middle: A complex adaptive systems approach to achieving organizational turnaround in adverse situations. *Advances in Applied Business Strategy*, 5, 131-152.
- McKelvey, B. (2001). What is complexity science? It is really order-creation science. *Emergence*, 3(1), 137-157.
- McKelvey, B. (2004). Toward a complexity science of entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 19, 313-341.
- Morel, B. & Ramanujam, R. (1999). Through the looking glass of complexity: The dynamics of organizations as adaptive and evolving systems. *Organization Science*, 10, 278-293.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1984). *Order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. New York: Bantam Books.
- Richardson, G. P. (1984). Loop dominance, loop polarity, and the concept of dominant polarity. *Proceedings of the 1984 International Conference of the System Dynamics Society*. Oslo, Norway.
- Richardson, K. & Cilliers, P. (2001). What is Complexity Science? A view from different directions. *Emergence*, 3(1), 5-23.
- Ruelle, D. & Takens, F. (1971). On the nature of turbulence. *Communications Math Physics*, 20, 167-192.
- Smith, C. & Gemmill, G. (1991). Change in the small group: A dissipative structure perspective. *Human Relations*, 44, 697-716.
- Stacey, R. D. (1996). *Complexity and creativity in organizations*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: Foundations, development, and applications*. New York: G. Braziller.
- Waldrop, M. M. (1992). *Complexity: The emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon & Schuster.



幼保人員專業倫理的探討

施宜煌／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科助理教授

許翠芳／美國愛達荷州立大學特殊教育系博士班研究生

胡惟惇／桃園縣立南崁高中教師

摘要

本文試圖探討幼保人員的專業倫理。為達上述目的，首先本文探討「倫理」的意涵，包括探討「倫理」的意義，以及釐析「倫理」與「道德」的區別；繼之，則探討幼保人員專業倫理的內涵。冀圖以上述之探討為基礎，求能洞識幼保人員專業倫理的內涵為何？

關鍵詞：幼保人員、專業倫理

一、前言

就專業倫理而言，「專業倫理」是某種職業或專業的從業人員以第一層的倫理自然律為基礎，依據奉行的專業知識，經過邏輯推演形成的。所以，「專業倫理」不是一成不變的；而是會隨該行業專業知識的變化而改變，是一種「對話倫理」。某一行業的從業人員根據本行的專業知識經過不斷的溝通與對話，而漸漸形成。我國學者黃光國指出「倫理守則」是指各種不同的職業團體或專業團體訂有明確的倫理準則，詳細規定其團體成員在執行其職業或專業而與他人互動時，必須遵守的行為準則。而這些行為準則的內容，則代表各專業服務應有的精神與內涵（林佩蓉、陳淑琦，2004：394）。

平實的說，許多人選擇幼保工作往往是因為「喜歡孩子」，「覺得孩子很可愛」，

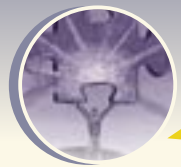
「可以和小朋友一起玩耍」，「符合自己的個性」。但是，想擔任專業的幼保人員光有興趣是不夠的，應努力使自己符合專業幼保人員的條件及應具備的知、情、技（修改自蔡延治，2005：9-2）。換言之，專業的幼保人員應提昇自身的專業成長。然而，當幼保人員在提昇自身專業的過程中，實應瞭解幼保人員的專業倫理為何？方能提昇自己的專業精神、專業態度。基此認識，本文試圖探討幼保人員的專業倫理為何？以使幼保人員在從事其幼保工作時，有一遵循的方針，不致作出不合專業倫理之事。為達上述目的，首先本文探討「倫理」的意涵；繼之，則探討幼保人員專業倫理的內涵。冀圖以上述之探討為基礎，求能洞識幼保人員專業倫理的內涵為何？

二、「倫理」意涵的探討

在探討幼保人員專業倫理為何之前時，筆者將先探析「倫理」的意涵，進而以此為基礎省思幼保專業倫理，以期釐析幼保專業倫理的內涵。而在探析「倫理」的意涵之前，筆者將從「倫理」的意義，以及「倫理」與「道德」的區別探析之，希冀能以此為基礎梳理出「倫理」一詞的意涵。

（一）「倫理」的意義

一般而言，「倫理學」是關於道德的哲學式探究（Audi, 1999：284）。而就「倫理」的意義言之，通常係在約束一群人，



遵守大家共同訂定的行為規則。而且，為使社會安定與團體顯得有所秩序，則往往必須建立一套倫理規範，並符合倫理的必要條件：1.相互性（Reciprocity）；2.責任性（Responsibility）；3.平等性（Equality）；4.有限性（Speciality）。而倫理的重要性包括：1.鞏固人與人之間關係的穩定性；2.維持人與人之間關係的和諧性；3.豎立團體的被肯定與專業性（蔡淑桂，2001：2）。

就幼保人員而言，幼保人員應認知專業倫理的尺度在哪裡？有哪些原則？同時，倫理的養成，強調是「內化」的歷程，應是不強迫性的學習，可以使人無意識的接受。幼保人員在托育機構內，面對長官、同事、幼兒與家長時，常需面臨倫理的課題，到底是要不違背良知良能，而犧牲現實利益？還是要以維護現實利益，而昧於良心呢？（蔡淑桂，2001：2-3）？這真的是一個值得思索的問題。並且，也是幼保人員不得不面對的問題與難題。

（二）「倫理」與「道德」的區別

當人們在探討幼保專業倫理之前時，為了對「倫理」一詞之意涵有著深刻的瞭解，在概念上實有需要進一步釐清「道德」與「倫理」二詞。

其實，由於任何形式的人類互動及社會行為都包含著價值判斷及決定，所以「道德」與「倫理」將存在於所有社會中（Verhoef & Michel, 1997：2）。就「道德」與「倫理」二詞而言，其是分別來自拉丁字的mores與希臘字的ethos，可以從習俗的觀念溯源其義涵。並且，二者在原始意義上都與品格（character）、習慣（habit）等相關。雖然，有很多哲學家常將「道德」與「倫理」二詞互通使用，但是在道德、道德哲學與倫理學的探討中，哲學家還是試圖作一區別（Aristotle, 1987：67；Becker & Becker, 1992：329；Pojman, 1999：2）。所以，就實際情

形而言，此二詞雖偶被混用，但二詞之殊義，無論西方哲學或中國哲學皆試圖予以分辨。

從西方哲學看來，Aristotle視「倫理」為政治學的內涵之一，其關注的焦點是在找尋個體與群體的善（Becker & Becker, 1992：53）。到德哲 Kant時，Kant在其後期倫理學著作《道德形而上學》（The Metaphysics of Morals）中，將道德形而上學區分為二部分：其一是權利的學說（the doctrine of right）；其二是德性的學說（the doctrine of virtue）。前者涉及法權關係，大致可以歸入法哲學或法的形而上學之域；後者則主要被視為倫理學的討論對象。在這裡，道德似乎具有更大的涵蓋性；它將法哲學與倫理學均統攝於自身（楊國榮，2002：2）。在Kant以後，德國觀念論的哲學家，便將倫理（Ethik）與道德（Moral）區分。例如，德哲Schelling就曾指出，「道德」只是針對個人之規範要求，而且只要要求個人達到人格的完美；但「倫理」則是針對社會規範的要求，並且要求全體社會遵行規範，藉以保障每一個人之人格。德哲Hegel認為「道德」涉及個人的主觀意志，而「倫理」則只體現於家庭、社會和國家中的客觀意志，或稱為「倫理生活體系」（Sittlichkeit）。大體說來，「道德」關涉個人，而倫理則是涉及社會群體。並且，一般都將「倫理」視為較「道德」廣泛的概念（沈清松，1996：2；Becker & Becker, 1992：329）。

此外，在《牛津英文字典》（The Oxford English Dictionary）中，則將「倫理」一詞定義為對於道德問題的處置、一系列的道德原則及行為準則等等（The Oxford English Dictionary, 1976：355）。由此可知，《牛津英文字典》對於「倫理」一詞的意涵亦偏向於社會規範。

在我國哲學中，「道德」雖然與「倫



理」有關，即又與之有別，「道德」所指涉者是《大學》所言之誠意、正心、修身，或莊子所言之「內聖」之道。另一方面，「倫理」則指涉《大學》所言之齊家、治國、平天下；或莊子所言之「外王」之道。由此可知，在我國哲學中，「道德」通常指一個人實現其人性時的歷程及成果，其中儘管涉及人倫關係，惟總以道德主體為核心；至於「倫理」一詞，則較強調社會關係與群體規範（沈清松，1991：41）。

歸結言之，「道德」與「倫理」二詞間雖然存在著密切的關係，但在層次上仍然有所區別。大體而言，「道德」關涉至個人的道德主體，並以此為核心；至於，「倫理」則關涉社會群體，亦即涉及社會關係與群體規範，其是強調人與人間相處互動時的關係，而彼此的互動又應符合群體規範。

綜上所述，在探討「倫理」一詞之意涵後省思幼保專業倫理，可以窺知幼保專業倫理意指幼保人員在進行幼保工作時所應遵循的工作倫理規範。在這其中，其重點則是關注幼保人員與被保育人員的關係，亦即幼保人員與被保育人員彼此的關係，應以不違反人類日常生活互動的倫理原則為考量。因之，當幼保人員在進行幼兒保育工作時，應信守其工作倫理規範，切勿做出傷害被保育者之事。

三、幼保人員專業倫理的內涵

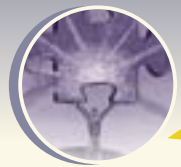
任何的工作都應以合乎倫理的方式進行之，亦即都應符合倫理規則。並且，對一個專業領域的指控，沒有比指出其實務不合倫理還要來得嚴重。

再者，就幼兒保育而言，幼兒保育是一項具有豐富內涵，複雜而專精分化的知識基礎，同時需要專業成員終生持續不停地追求成長。換言之，幼兒保育人員需終生持續不停地追求專業能力的成長及專業地位之建

立。然而，當幼兒保育人員在追求專業能力的成長及專業地位之建立的過程中，需要瞭解幼保人員的專業倫理為何？方能提昇自己的專業精神、專業態度。

承上文所述，在探討「倫理」一詞之意涵後省思幼保專業倫理，可以窺知幼保專業倫理意指幼保人員在進行幼保工作時所應遵循的工作倫理規範。在這其中，其重點則是關注幼保人員與被保育人員的關係，亦即幼保人員與被保育人員彼此的關係，應以不違反人類日常生活互動的倫理原則為考量，幼保人員需平等對待每位幼兒，尊重每位幼兒。因之，當幼保人員在進行幼兒保育工作時，應信守其工作倫理規範，切勿做出傷害被保育者之事。

另者，美國幼兒教育協會（National Association for the Education of Young Children；NAEYC）針對幼保人員之倫理規範，提出六項基本專業道德原則，此六項基本專業道德原則分別為：1.對決策的價值有所懷疑時，先考慮幼兒的福祉；2.盡力公平對待每位幼兒；3.在教學期間不要談論個人的問題；4.尊重幼兒；5.遵從專業的決定；6.遵從組織系統（引自林佩蓉、陳淑琦，2004：394）。而我國幼教學者蔡延治（2005：9-3）亦指出專業的教保人員在言行舉止上應有專業的表現。換言之，教保人員的專業倫理有以下五項原則可供參考：1.凡事以幼兒的利益為優先；2.積極維護幼兒應有的權利，如隱私權；3.不以任何理由傷害幼兒的身心發展；4.教幼兒正確的事；5.公平對待每位幼兒。以持平的觀點言之，倘若幼保人員能夠遵守以上所述之專業道德原則，相信也就不會違反人類日常生活互動的倫理原則，進而在幼保人員與被保育人員的關係上，呈顯一種合乎倫理的關係。筆者茲就以上之專業道德原則加以統合，整理幼保專業倫理內涵如下：



（一）幼保人員凡事皆能以幼兒的福祉為優先考量

幼兒教保人員在職場上所面臨的權力關係是極端複雜且充滿無力感的。表面上看來，由於服務的對象是幼兒，而幼兒的心智、體力等各項身心的發展仍處於萌芽階段，因此在幼教現場中，舉凡班級經營、課程設計、活動安排、行為輔導等，教保人員的權力相對而言是非常大的。然而，由於台灣托育機構的經營環境愈來愈競爭，因而繳學費的幼兒家長通常在教材的選擇、環境的規劃、作息與課程的安排等原本是由教保人員主導的專業事項上，也取得了發言權與決定權，這在私人經營的幼兒園與托育中心更為明顯。也就是說，幼兒教保人員必須與幼兒的家長在行使專業的決定時一起分享權力。然而，家長的來歷背景各異，比之受過學校專業課程訓練的教保人員意見更為分歧，也因此教保人員遇到的倫理兩難問題層出不窮（武藍蕙，2004：4-2）。

進一步言之，幼兒保育的工作是一動態的歷程，其無法與社會環境隔絕，當社會大環境有所變動時，其勢必也將影響著幼兒保育工作的推動。所以，幼兒保育工作勢必將受到社會環境的影響。徵諸事實，社會中的世俗權力機構常會因其本身的需慾，而影響到幼兒保育的工作，倘若這些世俗權力機構的作為影響到幼兒的福祉時，幼保人員應凡事皆能以幼兒的福祉為優先考量。

（二）幼保人員應盡力公平對待每位幼兒

一般而言，教師的教學往往會受到社經、文化與政治等情境的影響。換言之，教師的教學活動往往會受到受教者社經背景的差異、文化的差異或國家政治意圖的影響，進而產生偏愛某些受教者。

以事實的觀點而言，幼保工作是一種人際互動的工作。而在這人際互動的工作中，筆者建議幼保人員應發揚「教育愛」的理

念，如此才能公平對待每位幼兒。我國文化教育專家田培林即指出「教育愛」的對象，乃是尚未發展完備的個別兒童，一位富有教育愛的教師，是對於不如自己的兒童仍然無條件去愛他們，而不是有可愛的對象，才去愛他們。於是，「教育愛」是沒有差別待遇的，沒有貧賤及智愚之分，凡是可以有所創造而產生價值的，便是愛的對象。因而，幼保人員需具有「平等」之心，應盡力公平對待每位幼兒。實因，教育愛應是普遍的，公平的，沒有選擇性的。

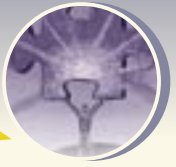
（三）幼保人員在教學期間不要談論個人的問題

我國〈學記〉一篇曾言：「當其可之謂時」，意指教學應是能符應學生的身心發展，在適當的時機接受適當的教育。的確，綜觀人之一生，有著許多的機緣，當機緣來臨，若是沒有好好把握及珍惜，當機緣已成過往之時，伸手想要抓取，也抓不住任何的吉光片羽，最後可能徒留千古恨；同理，學生在其學習過程中，也有一些其學習的關鍵性機緣，若是錯過這些關鍵性尖鋒時刻，教師要將時空轉換，回到學生原初之狀態，根本就是不可能之事，最後只會使學生與其學習的關鍵期擦身而過。

就實而論，教學活動是由兩方面所造成，亦即由教師與學生所建構而成的。就學生的學習而言，學生學習機緣的產生，是憑藉很多因緣的會合，除了學生本身的認知發展到達一定的程度，此時正適合學習某一知識及技能外，實也包含教師時時注意學生學習的關鍵期，知道何時要給學生哪種教育。因之，幼保人員在從事幼保工作時，切勿談論個人的問題，應將教學時間盡力用來從事教學活動及引發幼兒學習之活動，才不會使幼兒錯過其學習的關鍵期。

（四）幼保人員應尊重幼兒

英國哲學家Mill主張不同的個體應能依



自己喜歡的方式生活，如此才能保有自身的個體性。而筆者認為當人們需求多樣性又要保有個體性的同時，最重要的就是個體要學會尊重。換言之，個體應該消除對於別人的強制性（eliminate coercion），使彼此擁有自身的主體性。

以事實的觀點而言，幼保工作是一種人際互動的工作。而幼保人員在從事幼兒保育工作的時候，在此人際互動的工作中，應思索如何尊重幼兒的人格尊嚴，並將此一教育理念導入其教學情境中，以不同的教學方法開啟幼兒生命不同的窗，燃起幼兒的希望之光，尊重幼兒，讓幼兒擁有自身的主體性。

（五）幼保人員應積極維護幼兒的隱私權

平實而論，每個人都擁有隱私權的權利，而幼兒亦不例外。因而，幼保人員應積極維護幼兒應有的隱私權。並且，更應仔細思索如何維護幼兒應有的隱私權。就實際的情形而言，在維護幼兒隱私權的過程中，幼保人員會遭遇無數的矛盾與衝突。面對這些困境，幼保人員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。

（六）幼保人員不應以任何理由傷害幼兒的身心發展

持平言之，幼保人員不應以成人的認知觀點來看待幼兒，應能深入幼兒的生命世界，進入幼兒的生命史中，去瞭解幼兒需要的是什麼？去瞭解幼兒的生命需求為何？絕不能以任何理由傷害幼兒的身心發展。

（七）幼保人員應遵從組織系統

由於今日幼保工作場所極為複雜，因而幼保人員似乎無可避免地要面對複雜的教學情境。因之，組織有效率的幼保組織系統更是刻不容緩之事。然而，平實而論，若要組織有效率的幼保組織系統，則幼保人員須遵從組織系統的引導。

（八）幼保人員應教授幼兒正確的事

在一切的教育活動中，如其題材是一種事實命題或述詞，不管是有關物理的、化學的、心理的、地理的、歷史的……等等；那麼，我們就應該從認知的角度來檢討其是否合於真理的規準，合不合乎認知的意義。如果不合乎認知的意義，那將是一種偽科學，不能被選作有意義的教育材料。所謂認知的活動，旨在求真，辨認事實，是是非非，絕不非是是非（歐陽教，1992：16）。真確言之，幼保人員應教授幼兒正確的事、正確的知識。絕對不能是非不分、指鹿為馬。如此作為，將不符合教育的規準，也將使得幼兒保育工作淪為反教育的工作。

四、結語

任何認真看待幼兒保育工作之人，都會肯定幼保專業倫理對於幼兒保育工作的重要性。並且，幼兒保育工作是一種道德活動，也是一種倫理活動。因之，當幼保人員在從事幼兒保育工作之時，實不容忽視幼兒保育工作的專業倫理。倘若，幼保人員在從事幼兒保育工作之時，忽視幼兒保育工作的專業倫理，將使得幼保工作失去其意義性與價值性。

本文為使人們瞭解幼保人員的專業倫理為何？首先探析「倫理」的意涵，進而以此為基礎省思幼保專業倫理，以期釐析幼保專業倫理的內涵。而關於幼保專業倫理的內涵，本文提出以下之要項：分別為幼保人員凡事能以幼兒的福祉為優先考量、應盡力公平對待每位幼兒、在教學期間不要談論個人的問題、應尊重幼兒、應積極維護幼兒的隱私權、不應以任何理由傷害幼兒的身心發展、遵從組織系統、教授幼兒正確的事。倘若，幼保人員能夠遵守上述之專業倫理，相信就不會違反幼保人員的倫理規範。



參考文獻

- 沈清松（1991）。科技時代的道德教育。教師天地，47，40-47。
- 沈清松（1996）。倫理學理論與專業倫理教育。通識教育季刊，3（2），1-17。
- 武藍蕙（2004）。幼兒教保專業倫理。台北縣：啟英。
- 林佩蓉、陳淑琦（2004）。幼兒教育。台北縣：國立空中大學。
- 楊國榮（2002）。道德形上學引論。台北市：五南。
- 蔡延治（2005）。教保實習。台北縣：啟英。
- 蔡淑桂（2001）幼兒保育專業倫理。台北市：永大。
- 歐陽教（1992）教育哲學專論。台北市：永大。
- Aristotle (1987). The nature of moral virtue. In G. Sher (Ed), Moral philosophy: Selected reading (pp.67-82). London: Harcourt Brace Jovanovich.
- Audi, R. (1999). The cambridge dictionary of philosophy. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Becker, L. S., & Becker, C. B.(Eds.) (1992). Encyclopedia of ethics. London: Garland.
- Oxford English Dictionary (1976). The concise Oxford dictionary. Oxford, England: Oxford University Press.
- Pojman, L. P. (1999). Ethics: Discovering right and wrong. Belmont, CA: Wadsworth.
- Verhoef, H., & Michel, C. (1997). Studying morality within the African context: A model of moral analysis and construction. Journal of Moral Education, 26(4), 389-407.



由學校本位課程談教師對課程發展應有的體認

蔡耀德／苗栗市福星國小教師兼資訊組長

摘要

學校本位課程實施已有蠻長的一段時間，在少子化的衝擊之下，學校本位課程發展也有了現實層面的壓力，學校為達成永續發展的目的，無不卯足全力發展有「特色」又能夠「吸引目光」的學校本位課程，希望提高學校的能見度。基層教師是學校本位課程發展的成功關鍵，本文首先由學校本位課程的教育意涵談起，進而論及教師進行學校本位課程發展的過程中應有的課程理念。教師面對課程發展工作時，自身應有身為課程專業工作者的角色認知，建構平衡的課程觀點，以批判思考澄清學校本位課程設計與發展的教育目的。

關鍵詞：學校本位課程、課程意識、課程觀、課程專業工作者

一、前言

1994年間由民間力量所發起的四一〇大遊行啟動了台灣的教育改革之路，教育部也開始推動各項教育改革政策。諸如多元入學、開放家長教育選擇權等都是對教育體系影響深遠的教育政策，但是若要說到引發學校環境與生態發生結構性變革的重大政策則非九年一貫課程改革莫屬了。

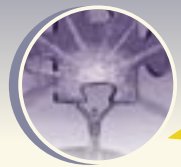
九年一貫課程的實施可說是台灣課程發展史上一個重要的里程碑。九年一貫課程總綱綱要明訂：「學習領域之實施以統整、合科教學為原則」（教育部，2003）。九年一貫課程以學習領域的概念取代原有的科目界

限，將舊有科目內容整合為七大學習領域，確立了九年一貫課程進行課程統整的課程改革方向。

緣於課程統整因地、因校制宜的自主特性，九年一貫課程改革的另一個特色便是強調各學校須自行發展出結合學校區域特性，以學校為本位的課程。學校本位（School-Based）的概念源自於學校本位管理（School-Based Management），包括課程自訂，以及學校層級的自治、設計與決定等（張添洲，2005）。學校本位課程概念的興起象徵課程決定權的解放，學校由課程執行者的角色轉變成課程決定者，整個課程運作的過程，包括課程內容的選擇決定、課程設計、課程實施乃至課程評鑑與修正，均可由校內成員與相關人員合作完成。

以往學校是國定課程的傳遞者，教師鮮少有自行發展一套完整課程的自覺與需求，上課活動只需依照教科書內容進行即可，開發課程的專業能力自然不受重視而顯得隱晦不明。如今在學校內發展校本課程的同時所帶來的轉變令教師在日常教學之外需加入課程與教材的研究發展工作，這不但考驗著學校組織的應變能力與經營策略，也衝擊著教師的教學習慣與能力。

在學校本位課程與學校特色發展的浪潮中，教師除了一般的教學與班級經營的能力之外還需要哪些專業？應如何參與課程發展工作？如何調整自己對教育的理念、信仰以跟上時代變遷的腳步，建構屬於自己的教育遠景？面對以上疑問，本文擬由學校本位課程的教育意涵著眼，進而論述教師面對課程



發展工作時所應有的一些體認。

二、學校本位課程的教育意涵

綜覽九年一貫課程綱要中所提倡的理念，其中不乏後現代主義所強調尊重多元價值、關懷弱勢、權力解放等要素，在這樣的理論背景之下發展而來的學校本位課程自然有其特定的教育意涵。說到學校本位課程發展的定義，學者之間因為著眼點的差異，多少會有不同的解釋，有的強調課程發展的過程，有的強調發展的結果，有的重視課程發展中的「人」的因素，有的則將學校本位課程發展視為權力的運作與折衝。

黃政傑（1999）認為學校本位課程發展是學校創始的課程改革活動，以學校為中心，以社會為背景。透過中央、地方與學校三者間權力與責任的再分配，賦予學校教育人員權力與責任，並結合校內外資源與人力，自主負責地進行學校課程的計畫、實施與評鑑。

黃光雄（1996）指出，學校本位課程發展含有綜合性的架構，針對學校所處的社會變遷環境而進行學校課程發展，所設計的課程內容、方法與途徑比較具有教育專業彈性與學校教育動態的適應性。

另外，張添洲指出學校本位課程是指學校為達成教育目的或解決學校教育問題，以學校為主體，由學校成員（校長、行政人員、教師、學生、家長、社區人士）主導所進行的課程發展過程與結果（張添洲，2005）。

由學者對學校本位課程發展所下的定義，我們不難發現學校本位課程發展具有以下教育意涵：

（一）以學校為發展的主體，強調學校自主

國民中小學九年一貫課程綱要明訂：「學校課程發展委員應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展校本位課

程，並審慎規劃全校課程計劃」（教育部，2003）。對於知識的選擇與價值判斷等工作不再由中央統一執行，包括校長、行政人員、教師、學生、家長、社區等都有機會參與課程工作。課程不再是一種被設定的、先驗的「跑道」（course to be run），而是得以轉換的跑道（簡成熙譯，2002）。

在過去，中央對學校的課程控制具有權威性。中央成為課程的發展主體，並建構全國性的課程方案，對於課程標準、學習資源、教材選擇組織、教學時數等都規定得鉅細靡遺（張添洲，2000）。學校本位課程的興起正是對國定課程的反思，希望能藉由學校本位課程的發展增加學校對於課程工作參與的程度，扭轉課程權力集中化的現象。當前國內課程改革之所以強調學校本位課程發展，主要是期望在學校原有的機制下，重新擬定或重新建構課程，讓教師參與學校課程發展的過程，積極計畫及督導學校教育過程的品質，依學校的需要籌劃運用學校資源，規劃目標、課程內容以及評量方式，更捨棄個人本位主義，以團隊合作的方式發展統整性課程、協同教學，倡導教學研究，確實做到實質的教學改變（黃政傑，1995）。

（二）重視課程問題的解決

隨著社會變遷、全球化與資訊科技的急速進展使得以往的國定課程在其工學理論基礎的歷史因素下，逐漸於實施的過程中產生了課程與生活情境背離、以教師為中心的課堂教學活動、學科界限分明、過分強調學習結果等現象。所導致的問題包括1.課程內涵無法顧及學生差異2.無法配合學校與社區的需要，導致教育的僵化3.教師角色成為教材的傳遞者或宣傳者4.造成課程發展與課程實施分離（張添洲，2000）。

P.Freire對講述式教育提出了發人深省的觀點，講述（其中教師即是講述者）會使得學生去機械的記憶講述的內容。更糟的是，



它會使學生成為一種「容器」或是「接受器」，教師可在其中「塞滿」（to fill）東西。對於教師來說，他們只要填塞得愈多，就愈是一個好老師。對於學生來說，他們只要愈馴服地讓教師來填塞，就愈是一個好學生（方永泉譯，2003）。面對不斷快速變遷的世界，學生需要的並不是片斷知識的記憶，而是當遭遇未知的變化時能認清時勢與解決問題的思考、溝通與行動能力。國民教育之目的在於教育學生成為身心充分發展之活潑樂觀、合群互動、探究反思、恢宏前瞻、創造進取具有世界觀之健全國民（教育部，2003）。

學校本位課程發展充分展現出後現代主義與杜威實驗主義的精神，後現代主義極力主張學科界限的消除及科際整合。在課程理論上，後現代的教育學者大部分都同意課程不應分主題或科系或為學門設限的主張（邱兆偉，2003）。而實驗主義更強調「從做中學」、「教育即生長」等課程與生活結合的教育理想。

（三）教師專業為成功關鍵

教師自主權的彰顯在學校本位課程的發展中是一個重要的概念，教師不能只侷限在行為主義模式下的技術者一回應學生的正確答案，等著學者專家們提供新知。教師必須能在每天變動不拘的教室經驗中創造新知（簡成熙譯，2002）。藉由學校本位課程的實施，教師被賦予自編課程的權利與義務。相對的，教師亦須具備與此權利相當的能力才行。教師要能在教學中了解學生的學習需求；平衡優勢與弱勢學生之間的差異；發現課程中潛藏的意識形態；對課程中不平等的文化霸權與階級宰制現象提出批判與反省；在教學中時時注意文化弱勢族群的積極性教育機會均等。

學校本位課程發展是學校人員與資源的整合，依據學校教育宗旨與教育目標在課程

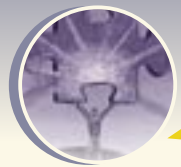
與教學上所進行的一種長期的統整實踐過程。因此，以往各自獨立、照本宣科的作業方式不再適用於現存的學校情境。在這個專業分工越趨細密的現代社會，我們需要的不是英雄式的本位主義教師，而是能夠突破無形的心理障壁，願意與同儕分享教學知識與經驗，與他人合作朝向共同的教育目標努力，並且能基於專業，提出或接受建議，具備批判思考與溝通能力的教師。

三、教師對課程發展應有的體認

教職，特別是國民教育的教師是否具備專業角色的爭議一直在持續著。以教師專業為主題的學術研究中大多肯定教師的專業特質，卻也同時指出社會大眾視教師為非專業的一般印象。教師工作一方面受到讚譽，譽為「清高的工作」、「奉獻犧牲的工作」；一方面也受到輕視，視為「窮途末路」、「輕易的工作」、「迂腐道學」、「滿面粉筆灰，滿口說教」的教書匠（林生傳，2005）。隨著社會變遷，教師的角色正在改變，教師是否仍然能如以往沉浸於保守氛圍之中而不思改變？答案是清楚明白的。九年一貫課程實施已有蠻長的一段時間，其中卻仍有許多等待改進之處，尤其是教師對學校本位課程發展的參與仍不能說是普遍而自然的一件事，我們仍然可以在學校中發現對於學校本位課程發展抱持著多一事不如少一事之心態者。到底一般教師應如何看待學校本位課程發展？

（一）提昇專業意識、破除矛盾迷思

依據Oxford Shorter Dictionary的說明，專業（profession）最初是指表白信仰（professing）的行動或事實，後來演變成表示在某種特定的職業（occupation）中把專門的知識應用到他人的事務上（引自林建福，2005）。美國教育學會（National Education Association, NEA）於1948年成立所謂專



業標準包括：1.屬於高度的心智活動。2.具有特殊的專業領域。3.具有專門的職前訓練。4.需不斷地在職進修。5.作為永久性的志業。6.自訂其應有的規準。7.以服務社會為目的。8.具有健全的專業組織（張鈺富，1992）。不論在專業意涵的解釋或專業規準的衡量，教學工作具備專業性質的說法應可成立。在教育界一片「彰權賦能」（empowerment）的呼聲之中，教師有更多的機會可以自我提昇，然而在一片榮景之中仍有許多可見的問題存在。

在專業自主的層面上，教師著實展現出獨特的矛盾。首先，教師十分在意與關心教室中的專業自主，當他們教學受到限制，或行政人員侵犯他們的自主權時，教師常會感到挫折、憤怒與抗拒。另一方面，教師卻也常常安於傳統或刻意維持自己與其他教師之間的一致性。其次，教師們回應了社會期待，提昇自身學歷，充實課程與教學的專業理論知識，不斷進修與專業成長，卻在進修之後仍然對著同儕大談理論無用或者理論與實際無法配合的論調，依舊憑著舊經驗進行教學。

學校本位課程發展正是教師們可以展現出完整課程專業的機會，在台灣的教育發展史上，這是教師第一次擁有課程研發的完整自主權，教師可以從無到有地發展出一套完全自創的課程，其中所代表的重要意義不言而喻。當然，發展一套課程並非輕易的事，不僅涵蓋的專業知識範圍相當廣泛而複雜，過程中也會有許多的阻礙。話雖如此，每當發展出一套課程並加以實施後，所帶來的成就感足以取代一切。

教育部所推動的「標竿一百學校」是一個很好的例子，翻閱教育部出版的「94年標竿一百：九年一貫推手」書中所陳述的成功個例，不禁令人心嚮往之。杜正勝部長於書中序言寫道：「期望藉由擴散、分享，樹立

典範、標竿，以關鍵少數發揮正面影響力，讓更多人懷抱希望與信心，帶動整體教學品質的提昇，進而成為推動教育改革的原動力」（教育部，2006）。

作者基於職務之便，有機會引領校內資訊融入的主題教學活動，前後歷經資訊種子學校、網路學習社群等專案計畫。在執行的過程中發現，教師們對於「教師工作坊」、「教師學習社群」仍未能展現出積極的參與。教育改革最終目的不外乎提昇教育品質，進而認可教師的教學專業，教師實不應將如此的良法美意拒於門外，而成功的典範更不應繼續停留在關鍵的少數。如同教育部宣示教師專業發展評鑑勢在必行一般，教師專業意識的自覺與培養是當前教師們的義務與責任。以不變應萬變的舊式論調是行不通的，我們也不應等待輿論的壓力，自發性的破除自己在教學信念與活動的矛盾之處，提昇專業意識才是因應未來之道。

（二）覺醒課程意識、進行批判思考

教師對於自身的課程觀多半是處於習焉不察（theories-in-use）的狀態，在不知不覺中令其影響自己的判斷、決定與行動。這種習焉不察的理論讓教師完全依賴教科書，只能照本宣科（歐用生，2004）。後現代教育學者將教師視為是社會的行動者，藉由幫助學生為個人及社會的未來負責而改變現狀。Henry A.Giroux指出，在種族、階級、性別的民主化鬥爭中，教師們必須超越對既存社會的批判，邁向社會轉化，並揭示新希望（簡成熙譯，2002）。九年一貫課程改革藉由學校本位課程發展的實施，彰顯學校與教師權能，寄望學校教師能嘗試突破課程的困境，教育並非如其理想所宣示為中立的事業，課程活動與政治、經濟、文化等息息相關，文化霸權、階級與意識型態對於課程的影響與控制更是不可否認的存在。

正因如此，擁有適當的課程意識在課程



設計發展歷程與之後的教學活動中是非常重要的。我們不僅要訓練學生具備批判思考的能力，教師本身更需要進行批判思考。課程內容中潛藏的意識型態與性別、階級、種族的偏見與不平，需要教師以批判的思考角度一一發現。教師是課程的執行者，更承接著「改革成功關鍵」的社會期待，如果教師無法養成批判思考的習慣，以批判的角度仔細審視課程內容，那教師如何擔任理論與實務的平衡者角色？如何能消彌課程中的不平等？我們可以不是複誦課文的教書匠，我們可以不是社會階級複製的工具，我們也可以不是文化霸權宰制的劊子手。

（三）重視課程理論、澄清課程觀點

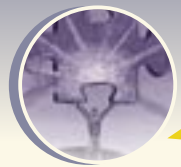
進行課程發展工作的另一個迷思是存在於教師之間的「去理論化」現象（歐用生，2003）。課程理論知識是教師每日工作的基礎，若說教師是決定課程發展成敗的關鍵，則教師是否能建構自己的課程理論，並明確表達與具體實踐便成為課程發展行動是否能夠成功的核心問題。綜合許多課程學者的研究與課程理論專著，課程發展的領域所關注的重點在於課程需求分析、內容的決定、課程設計與發展、課程實施以及課程的評鑑與修正幾個領域。進行課程發展首先要對這些領域的知識有一定程度的理解，課程發展牽涉政治、經濟、社會、文化等不同層次的問題，並與教師對於知識的來源、合法性與選擇知識內容所依據的知識論和價值觀有很大的關係，課程理論正可在這複雜的運作過程中發生引領的作用。雖然在教師之間仍然普遍地瀰漫著去理論化的思考方式，認為日常教學活動只要仰賴自己多年的教學經驗便足以應付，課程理論仍不會因此而喪失其重要性。教師們首要的任務是針對上述幾個領域進行慎思活動，自己的課程觀點傾向於重視學生需求的經驗課程或是強調以教師為中心

的學科課程？選擇課程內容所依據的衡量標準是什麼？課程內容與次序如何組織與排列？注重教學目標的達成或是教學歷程中的討論、發現、批判與價值澄清？

雖然針對這一類問題的思考還是離不開教育哲學與社會學的範圍，我們倒也不必認定自己是屬於進步主義或是精粹主義等特定哲學派別的信徒，畢竟在實務上我們很難去認定自己的教育哲學屬於單一「門派」。課程學者Schwab亦認為，在課程發展的歷程中應採取非特定意識型態的立場，強調課程決定不需受特定課程設計意識形態理論取向的限制。Schwab強調課程發展的動態歷程，希望能避免「精粹主義」、「進步主義」、「教學專業主義」、「科技主義」或「社會行為主義」等特定教育信念的宰制（黃光雄、蔡清田，1999）。如果硬是將自己視為某某主義者並奉行不渝，反倒會陷入劃地自限而缺乏彈性的窘境。簡單一點來說，課程發展的基本要素即是「選擇」與「作決定」，只要能對自己的課程決定與選擇完整而清晰的說明所依據之原理原則，就已經具備了進行課程發展的基礎，每個特定「主義」在教育實務的實踐上各有優點與限制，教師的任務是了解各派理論的優缺點，根據實際情境將理論知識作適當的轉化，建構出屬於自己的課程觀點並加以實踐。

（四）勇於發出聲音，展開課程對話

溝通與對話是建構個人課程理論的過程所不可或缺的，誠如Hargreaves所說：「教師經常忽視本身的專業知識，造成教師無法分享與應用這些知識；同樣地，教師也往往不清楚自己所缺乏的知識，很難找出需要創造的新知識。學校內部的專業知識是一個複雜的社會分配，沒有任何一個教師能夠知道所有教師所蘊藏的整體專業知識」（Hargreaves, 2000）。學校本位課程發展並非一人工作，打破班級界線的教師合作型態是



無可避免也不容逃避的現實。在學校內不論是正式的課程發展委員會或是非正式的教師工作坊，運作時均需要教師憑藉著本身的課程與教學專業和其他教師進行討論，並在對話的過程中使自身的理論架構越發清晰而明朗。學校本位課程發展的歷程中教師應主動積極，不能再扮演無聲的接受者。在批判教育學者眼中，「對話」是發展課程的必要成分，P.Freire所謂的對話，強調行動與反省的動態辯證，對話的概念不宜只視之為一種口語溝通的方式與技術（湯仁燕，2006：178）。

發展學校本位課程連帶使得學校的組織型態產生了變化，社群型態的組織在學校中蓬勃發展了起來，姑且不論社群組織在教師之間是否確實發生實質上應有的連結作用，或者只是徒具形式的樣板，運用社群的型態進行學校本位課程發展即代表著課程對話的開端。課程內容選擇與決定的過程充斥著大量的會議與討論，參與者彼此提出意見互相激盪，進一步分享知識與資源的景況正是課程研發時的理想現象，人與人的溝通關係，其實也是主體間蘊含行動與反省的實踐過程，這樣的溝通關係，才不至於使其中某一個溝通者成為被動的接受者或作為「勞心者」所操控的物品（湯仁燕，2006：181）。參與其中的成員若不積極地表達自己的聲音，只憑藉所謂的社群領導者之意見為依歸，社群組織的意義便無法真正發揮。

參考文獻

- 方永泉譯（2003）。P.Freire著。受壓迫者教育學。（Pedagogy of the Oppressed）。台北：巨流。
- 林生傳（2005）。教育社會學。台北：巨流。
- 林建福（2005）。教育專業倫理的哲思：專業、角色、人。教育研究月刊，132，30-43。
- 邱兆偉編著（2003）。教育哲學。台北：師大書苑。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：教育部。
- 教育部（2006）。94年標竿一百一十九年一貫推手國小篇。台北：教育部。

四、結語

也許有很多人認為十年教改稱不上成功，新聞媒體、網路文章更以斗大的聳動標題宣判十年教改的失敗，彷彿九年一貫課程改革已到窮途末路。不過，在十年教改的歷程中教育部也確實做了不少努力，推動創新教學金質獎、校長領導卓越獎與標竿一百學校……等活動均是教育部為了更深化九年一貫課程改革的成效而做的嘗試。課程決定與研發在過去被視為是教育當局的工作，一般教師無權也不願意過問。就算在教育改革風氣已開，教師彰權賦能呼聲高漲的今日，校園中仍有沉默之風，仍有因循應付之氣，是令人感到無奈與嘆息的。學校本位課程發展是九年一貫課程的菁華所在，其中可以發現教師無窮的潛力與遠景。身為教育工作者的你是否仍在新時代中選擇沉默呢？

究竟教師的理想身分是什麼？是課程實踐者？是轉化型知識份子？是文化工作者？作者綜覽相關書籍與期刊文章之後得出了結論：教師的角色應是上述角色組合的統整。教師可以是課程的研究發展者，也可以是課程的實踐者，更是課程知識的轉化者，因此我們可以說教師是一個專業的課程工作者。教師對於課程應具備專業知識、專業技能與專業意識，以教師本身的自覺為出發點，以專業知識為基礎進行專業的課程發展工作，調和理論與實務之間的差距，建立平衡和諧的教育願景。



- 張添洲（2005）。學校本位課程實務。台北：五南。
- 張添洲（2000）。教材教法—發展與革新。台北：五南。
- 張鈿富（1992）。教育專業問題與展望。台北：師大書苑。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計—理論與實際。台北：五南。
- 黃光雄（1996）。課程與教學。台北：師大書苑。
- 黃政傑（1999）。課程改革。台北：漢文書店。
- 黃政傑（1995）。學校課程的自主與彈性。師友月刊，342, 32-37。
- 湯仁燕（2006）。P.Freire:跨越差異的對話教育實踐者。載於教育社會學：人物與思想。台北：高等教育。
- 歐用生（2003）。誰能不在乎課程理論？—教師課程理論的覺醒。教育資料集刊，28，373-387。
- 歐用生（2004）。課程領導：議題與展望。台北：高等教育。
- 簡成熙譯（2002）。George R. Knight著。教育哲學導論（Issues & Alternatives in Educational Philosophy）。台北：五南。
- Hargreaves, D. H. (2000). The knowledge creating school. British Journal of Education Studies, 47(2), 122-144.





一位幼稚園初任教師實施統整課程之研究

何欣姿／國立嘉義大學幼兒教育研究所研究生

摘要

教育部（1987）幼稚園課程標準中明文規定，幼稚園課程區分為六大領域，然領域之間不宜分科方式進行，強調跨領域統整方式，以打破學科知識的零碎不全，使稚嫩幼兒，可從具體建構經驗過程中，以獲得知識的意義。初任教師在第一年教學中，教學實施常為初任教師所遭遇之困擾之一。幼稚園中課程採統整課程方式進行，初任教師在實施過程中，是否具備實施能力去面臨統整課程的挑戰。窺其相關文獻揭露，關於幼稚園初任教師統整課程相關議題，猶如鳳毛麟角。

因此，本文首先揆其統整課程之意涵、目的與實施之必要性，進一步以一名幼稚園初任教師為對象，進行觀察與訪談，藉此縷析其在統整課程實施之現況與困難。最後，提供未來相似情境下教師、行政單位、教育主管及師資培育機構之建議。

關鍵字：幼稚園教師、初任教師、統整課程

一、緒言

幼兒教育階段不適用採用傳統分科教學，幼兒需要透過統整性的課程，從具體建構經驗過程中，來獲得知識之意義（簡楚瑛，2003）。教育部（1987）所頒布幼稚園課程標準之中，將課程分為健康、遊戲、音樂、工作、語文與常識六大領域，且明文規定領域之間不以分科方式進行，強調透過統整方式，以打破學習內容的支離破碎、或理解與運用上之困難。在師資培育過程中，也融入相關課程，例如：「幼稚園課程概論」

或「幼稚園課程設計」…等專業課程，強化幼稚園教師之統整課程概念。

初任教師在教學第一年中，在個人生命與專業生涯中扮演非常重要的時期，面臨嶄新之教學環境，並擔負教學工作（江麗莉，1995；江麗莉、鐘梅菁，1998；谷瑞勉，1998；陳雅美，2001）。然而，根據江麗莉、鐘梅菁（1998）「幼稚園初任教師困擾問題之研究」中揭櫫，課程與教學為初任教師困擾問題之一。是故，對初任教師而言，在教學中如何執行幼教課程理念卻非容易之事。

歸納上述，幼稚園教師應實施統整課程，以增進幼兒學習，然而對一位初任的新手教師而言，實施統整課程有其困難。相關研究寥若星辰，因此本研究目的旨在瞭解一位幼稚園初任教師，在實施統整課程中的現況與困難。

二、文獻探討

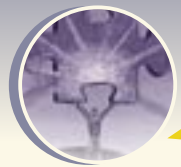
（一）統整課程之意涵

美國幼兒教育學會主張，教師設計課程時需兼顧幼兒需求，設計最適合幼兒發展的統整課程（方德隆，2000）。統整課程意旨為實現課程統整理念的課程組織模式，幼稚園中耳熟能詳的主題課程、方案課程、萌發式課程、全語文取向課程等，皆屬統整課程（黃慧仙，1999）。統整課程強調統整的結果，亦是課程設計型式所設計出來之課程（張素貞，2003）。

（二）統整課程之目的

1.知識層面

以魏泰邁（Wertheimer）完形心理學角度來看，認為部分之合不等於整體，整體大



於部分之合，任何現象都應是有組織、不可分割的整體，過於化約、零散的知識無法以概念化（楊龍立、潘麗珠，2001）。當知識與學生生活經驗相連，則有助於理解知識的整體性，而更彈性解決知識，而統整課程正可使知識以脈絡化方式學習。

2.經驗層面

以認知發展論觀點來看，皮亞傑（Piaget）強調知識為幼兒主動建構，從省思經驗中來建構基模；而非如同行為主義般，從刺激反應連結中被動學習（Papalia & Olds, 1992 / 1994）。進步主義學者杜威強調，經驗的發展歷程是連續而非斷裂的，基於經驗互動性和連續性，經驗中的連結關係是內在、而非外在的（楊龍立、潘麗珠，2001）。經驗離不開生活本身，而統整課程可提供個人經驗的擴充，助於學習遷移。

3.社會層面

維高斯基（Vygotsky）提出近側發展區（zone of proximal development, ZPD），強調由社會文化、歷史的外在力量，透過成人搭鷹架的方式，將個人原有能力激發至潛在水準（Papalia & Olds, 1992 / 1994）。邁向民主社會過程中，人格統整本身非目的，社會的統整才是最終目的（方德隆，2000）。統整課程可協助學生對知識學習，以營造社會民主精神。

4.資源層面

統整課程除知識架構、個人經驗、以及社會文化統整之外，還包含資源層面的統整。在人力資源方面，打破過去教師單打獨鬥教學型態，將教師合作共組團隊，以協同方式進行統整；在物資方面，打破過去課程由上而下的形式，改以由下而上園所本位方式，結合社區資源運用方式來進行統整。

5.時間層面

年齡越小，對於不同學科活動間的身心轉換越困難（周淑惠，2002）。統整課程選

取某一主題為課程核心，並確定與主題相關活動，來結合各個領域方式進行。由時間層面來看，學習時間是連貫完整的，減少轉換時間；二來，課程並不侷限於特定節數之中，可依學生興趣、喜愛，作不同活動探索與安排。

（三）統整課程實施之必要性

Kysilka（1998）指出統整課程實施有其必要性，羅列下述：1.學生必須在有意義、有目的的活動中，才能學習創造力。2.有意義的學習活動，必須直接是學生有興趣、且需要的。3.在真實世界中的知識並不能被切割，且知識間彼此是交互作用的方式。4.了解如何學習、如何思考、以及無法對事實作理解的個別需求產生。5.主題的意義重於目的。6.師生需要在教育過程中，共同學習以保證能成功學習。7.知識以倍數成長、快速改變，知識不再是靜止、且輕易地被征服。8.科技改變在學習過程中之密集、連續、可被決定的方式，且逐漸接近真實。

三、研究方法

（一）個案基本簡介

本研究對象為A師，其於民國九十二年於師院畢業後，取得實習教師資格，於九十三年取得合格教師資格。實習後未直接投入教職工作，而在隔年方進入屏東市天堂幼稚園任教，迄九十五年八月於該幼稚園工作屆滿乙年。所任教之天堂幼稚園創園悠久，已有25年的歷史，招收大、中、小各一班，課程走向為主題教學，每一主題由園所制訂，教師依所規定主題進行課程設計，實施一個月左右，園所除了主題教學外，亦有學習區活動。

（二）研究實施與設計

黃瑞琴（2003）指出質性研究特重自然情境之厚實描述，以瞭解人類行為與所賦予之意義。故研究者採質性研究法，與A師進



行多次觀察，以及三次半結構式訪談，每次約50分鐘。若教師所提供之資料不足、或對其所提供資料有所疑惑，事後則以電話訪談方式蒐集資料，直到資料飽和。訪談前欲擬訪談大綱，以開放式問題為主，藉此以瞭解私立幼稚園教師在實施統整課程之現況與困難。訪談過程中，徵詢研究對象同意後，全程採錄音設備紀錄談話內容。其次，教師不需依照題數順序作答，而研究者也會根據受訪者觀察或回答內容結果，適時追問、澄清疑點，以共有更深入瞭解。

四、研究發現與討論

（一）幼稚園初任教師實施統整課程之現況

1. 合班教師間的配合

初任教師認為家長或社區資源的運用上，有其困難點存在，相較之下，合班教師資源才是教學上最大的資源。若教師能結合帶班教師的專長，也能相互彌補自身在教學能力上的限制。

另一位帶班老師，跟我配的部分，像我的專長可能是在音樂、或是語文方面，那另一位老師的專長又是在那裡呢？……兩個人可以一起帶領活動的話，對小孩來講，是最好的。（A20060606）

2. 不以分科獨立方式教學

初任教師能意識到，對於低年齡的幼兒而言，跨領域的進行有助於幼兒的學習，因此在教學上，也能以較統整的方式來進行活動。

每一個活動，我都會安排跨不同領域方式來進行，一來活動會變得多樣化、二來活動本身也有助於小朋友

友學習。比如說：說故事的時候，我可能不會只是單一說故事的方式進行，我會盡量穿插一些互動式的對話，來增進幼兒社會或口語能力、有時候呢？我也會結合一些樂器，製造出故事的音效，再從故事中去延伸音樂、或肢體方面相關的活動。（A20060606）

3. 結合社區、與人力支援

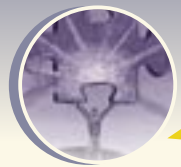
教師認為社區資源除了資源之外，更重要的是人員資源運用方面。

我們曾經有作過一個活動就是，那個單元主題是動物，那我們可能就是到科技大學的動物園裡面參觀，那可能請那邊的學生、或是工作人員為小朋友解說，動物園裡面的動物，牠的特性、或是生長環境，我覺得這樣子，比較像是跟社區資源結合的部分。（A20060606）

4. 主題活動隨幼兒興趣，進行其他主題延伸

主題活動是一系列化學變化，幼兒的學習活動也非教師能預期的，因此，在統整課程中，除了教師設計安排外，在統整課程中要隨時注意幼兒的表現，發現幼兒的興趣，進而加以延伸其他主題活動的學習。

他們就想到，動物繁殖跟人類繁殖的這個部分，他們之後就去做，比如說：母雞生出來的小雞，會不會跟他們一樣？可是有的小朋友就會想到說，青蛙生出來的小BABY跟青蛙一點都不像耶！他生出來的小BABY是蝌蚪耶！怎麼會這樣子？那這個就到了另外一個主題活動的部分。（A20060606）



(二) 幼稚園初任教師實施統整課程之困難

1. 資源之配合

雖然意識到社區資源運用的好處，且在統整課程實施時，會考量到社區資源或人員配合方面的問題，若無法進一步溝通、或對方無意配合，再好的資源都無法隨手可得。

那像一般融合社區資源這個部分，應該不容易執行，像有一些人在作統整課程的時候，都會帶小朋友到市場上啊！因為不見得每一個社區中的機關或機構，都會跟你配合。
(A20060629)

2. 教學活動之實施

對教師而言，教學設計並非難事，能透過資源運用、繪本、教材、合班教師共同腦力激盪…等方式來設計活動，然而，由於受限幼稚園本身課程規劃影響，主題活動有一定時限，如何從活動中去蕪存菁、或掌握教學進度，對初任教師而言，是一件難事。

活動內容真的很多，可能想了一大堆活動，活動很豐富、理念很高，如果每個小朋友都能照這個方式下去學的話，那小朋友一定可以學到很多東西。……但這個月的主題活動多的話，就沒辦法在一個月時間內跑完，那我會覺得滿可惜的，可能是自己的能力還不足，想了一堆活動，卻沒有如期完成。
(A20060629)

3. 幼兒的能力表現

初任教師在教學時，與幼兒相處時間仍短，對於幼兒的發展表現尚未了解，因此，在設計教學活動時，無法根據幼兒能力來作

適當設計，以致於幼兒無法完成、無興趣或無法完成等事情發生。

安排活動層面太高，失敗率也很……到頭來，你會發現小朋友沒辦法遵照你的想法下去做。
(A20060629)

4. 教學活動未能與幼兒討論

教師了解到設計課程應配合幼兒的生活經驗與興趣來設計，也明白可以透過合班教師的腦力激盪，一起設計課程。然而，對於活動學習者，卻未能與之討論，原因之一可能受限初任教師能力上之不足。

在設計課程的時候，老師自己關起門來，自己想說要怎麼作、怎麼作，可是卻沒有跟小朋友一起討論，應該是說沒有落實到方案的教學精神。
(A20060629)

5. 教學能力上的限制

初任教師受到教學經驗或能力上的限制，對於突發的教學活動，會覺得比較棘手難處理，此外，對於幼兒感興趣的主題，有時也較不會去發現或延伸，常需他人提醒。

覺得說自己能力還是不足，這些小活動都還會帶著有點一團亂，然後團體秩序都快要不行了。
(A20060629)

6. 統整課程之難以落實

設計課程對初任教師而言，並非難事，然而，若要真正進行教學活動的進行，在實施上，會因自身教學經驗不足，使得統整課程無法落實、或幼兒表現與當初預期不符。



我覺得設計課程是比較容易，可是如果是要落實在教學上的話，我就覺得還好耶！可能是自己能力還不足吧！也不是說要多設計，因為設計的部分我是覺得OK，我可以設計出一大堆，可是在實行的時候，會遇到一些問題吧！（A20060629）

7.家長的態度

在進行統整課程中，家長是否能贊同或支持教師的作法，是初任教師覺得較困難之處，教師需要花費較多的時間，進行親師的溝通。

面臨到這個最大的問題，就是家長的態度。……我們早上就掃了一些落葉、果實，然後就是比較天然的東西來布置螞蟻的家。……家長來接小孩的時候，有一位家長跟老師說，你那個教室這樣看起來，很凌亂、很髒耶！（A20060629）

家長的態度雖然會讓統整課程進行時，產生困難，然而，方不至於影響教師教學活動之設計。

那我們跟家長講過以後，可能就希望家長能夠自己想一下，我們還是會照我們的方式下去作，畢竟不能因為某一個家長說不行，然後我就把整個蓋好的螞蟻家，整個拆撤掉。（A20060629）

五、研究結果與建議

（一）研究結果

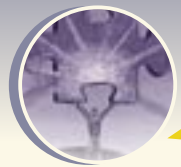
1.幼稚園初任教師實施統整課程之現況

初任教師在統整課程之進行過程中，會

尋求合班教師的配合、不以分科獨立方式教學、結合社區、與人力支援、主題活動隨幼兒興趣，進行其他主題延伸這四個部分。統整課程過程中充滿彈性，會依著幼兒興趣，允許有不同主題延伸。在資源的尋求上，會結合社區、人力、合班教師…等的配合。在進行課程中，皆認為年幼學生，不適合分科方式進行教學，故在設計課程時，在同一個活動中，會設計跨領域的活動內容。此外，初任教師亦認為主題中，應多元涵蓋各領域活動，不應有所偏頗。

2.幼稚園初任教師實施統整課程之困難

初任教師在統整課程實施上之困難點有資源之配合、教學活動之實施、幼兒的能力表現、教學活動未能與幼兒討論、教學能力上的限制、統整課程之落實、家長的態度。從中可發現，初任教師雖然具有正確、完整的統整課程理念，對於統整課程活動設計部分，表示不成問題，然而，在進入幼教現場中，發現最大問題大多與教學有關。尤其當發現理念付諸實務時的困難之處，如：社區資源要如何尋找、資源如何與教學配合。此外，由於受限本身教學經驗不足，在進行課程時，雖然活動設計猶如靈光乍現、源源不絕，然而在設計時，卻難免有高估幼兒能力表現、甚或無法根據幼兒能力作適當課程安排，並且忽略課程可以與幼兒共同討論方式進行。在教學中，受限於能力之限制，對於突發活動或幼兒有感興趣的主題，較不能根據此作適當延伸。對於自身設計之活動，如何落實也成為初任教師關注的一環。另外，初任教師在實施統整課程時，面對的困難為家長態度，對於家長的質疑，初任教師較難改變家長的看法，但初任教師卻不因家長的反對或質疑，而迎合家長，來改變自身的教學理念或態度，期望透過溝通中，盡量與家長交換意見。



(二) 研究建議

1. 對初任幼教師之建議

(1) 多接觸不同年齡層之幼兒

由於初任幼教師教學經驗尚未豐富，即使有不錯的教學設計能力，亦了解設計時要配合幼兒能力與興趣，然而，卻往往因為教學經驗不足，而導致其設計與幼兒能力、興趣不符，有低估或高估幼兒能力。因此，建議幼教師在進入教學現場前，能參與幼兒相關活動，透過活動實際接觸幼兒經驗中，來了解各個年齡層幼兒能力、興趣或動作行為的表現，將有助於未來教學活動之設計。

(2) 觀摩他人教學活動

對初任教師而言，課程設計並非難事，課程中最大困難點，多與教學活動之落實相關，因受限自身教學技巧而大打折扣。因此，建議初任教師透過主動觀摩他人教學活動中，來學習教學技巧，學習其他教師如何掌控主題活動時間、活動如何根據幼兒興趣作延伸、發問技巧、介入時機…等。

(3) 增進自我省思能力

歐用生（1995）提到反省能讓教師表現經過思考的、有意圖的行為；反省能夠增進教師的教學技能，使之成為一個專業的從業人員；反省能夠促使教師在實際教學的當下做理性的、有意識的決定。因此，省思能力對幼教師是很重要的，省思可檢視自身教

學、以及雙方互動關係，透過隨時自我檢討改進，從中反求諸己，以多元觀點，來正視統整課程。

2. 對園所行政單位之建議

提供幼稚園教師，交換觀摩他人教學的機會，以幫助教師從學習他人教學過程中，來提昇自我能力。其次，定期邀請專家學者，蒞臨指導，給予幼教師教學支持與建議。第三、定期開放外界學者或學生參觀的機會，讓教師透過準備教學活動課程、或接受他人意見交流、提問過程中成長。

3. 對教育主管機關之建議

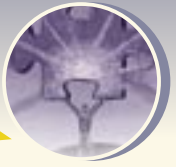
初任教師畢業前，其養成多為教育理論或課程基礎部分的學習。於實習期間，慢慢有接觸幼兒或進行實際教學的機會，然而，實習園所性質不一，亦讓實習教師接受不同的課程模式，而無法學習另一種課程模式，倍感可惜。故建議教育主管機關未來可舉辦教學或課程實施等相關研習，透過具體經驗分享或觀摩中，以提昇教師的信心。

4. 對師資培育機構之建議

檢視目前幼教課程多以理論居多，即使開設相關課程設計課程，亦容易流於表層理論探討，而忽略實際教學經驗或培訓。期望未來師資培育機構，可加強幼教師實際教學課題，如：發話技巧、如何根據幼兒回應作主題延伸，以促進教師教學上的精進。

參考文獻

- 方德隆（2000）。課程統整的模式與實務。高雄師大學報，11，183—208。
- 江麗莉（1995）。幼稚園第一年專業成長。載於中華民國師範教育主編，教師權利與責任（頁335-370）。台北：師大書苑。
- 江麗莉、鐘梅菁（1998）。幼稚園初任教師困擾問題之研究。新竹師範學院學報，10，1-21。
- 谷瑞勉（1998）。學習教學-兩位初任幼兒教師的班級經營。屏東師範學院學報，11，341-366。
- 周淑惠（2002）。幼兒教材教法—統整性課程取向。台北：心理。
- 張素貞（2003）。從九年一貫課程之「一貫」與「統整」探討學校實施課程銜接之可行做法。現代教育論壇，9，334—340。



教育部（1987）。幼稚園課程標準。台北：教育部。

陳雅美（2001）。兩位幼稚園初任教師第一年任教經驗之比較：「教育實習一年」之回顧與反思。
台北師範學院學報，13，487-518。

黃瑞琴（2003）。質的教育研究方法。台北：心理。

黃慧仙（1999）。天藍國小主題活動的成長足跡：一個統整課程實施之個案研究。國立台北師範
學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。

楊龍立、潘麗珠（2001）。統整課程的探討與設計。台北：五南。

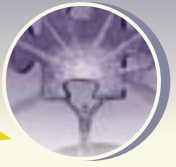
歐用生（1995）。教師專業成長。台北，師大。

簡楚瑛（2003）。幼教課程模式。台北：心理。

Kysilka, M. L.(1998). Understanding Integrated Curriculum. Curriculum Journal, 9(2),197-209.

Papalia,D. E, & Olds,S. W.(1994)。兒童發展（楊國樞主編）。台北：桂冠。（原著出版於1992）





紐西蘭Te Whāriki幼兒教育課程的發展 及對我國幼兒教育的啟示

廖又儀／國立嘉義大學幼兒教育研究所研究生

一、前言

隨著時代的變遷，婦女就業率的提高，家庭對於幼兒教育的需求日益增加，促使坊間的幼稚園到處林立設置。業者為了吸引家長，更引入歐、美各種不同的幼教課程模式，諸如：單元設計、蒙特梭利、福祿貝爾、皮亞傑、主題課程、方案課程、高瞻課程、瑞吉歐課程等等。然而這些推陳出新的幼教課程，是否能符合我國的「幼稚園課程標準」？或是依據幼兒的身心發展需要，而發展出合宜的學習內容？本文試圖透過紐西蘭Te Whāriki幼教課程之發展與內涵，從中學習他人之經驗，並探討此教育課程對於我國的幼兒教育之啟示與意義，以作為我國未來幼教課程改革與努力之目標。

二、紐西蘭Te Whāriki幼兒教育課程

紐西蘭自1840年起成為英國殖民地後，在政治、文化、經濟、社會生活，乃至於教育制度等的發展，深受英國的影響（王珮玲，1996）。1984年後，紐西蘭逐漸從依賴英國市場之經濟型態，轉為更工業化、開放而自由的市場經濟類型。執政的工黨也開始致力於政治、教育的改革，更於1989年提出教育法案（Education Act of 1989），明定「全國教育綱領（National Education Guidelines）」，揭櫫了紐西蘭全國教育目標與行政指導方針，影響了後續的教育制度與教育發展（王如哲，1999）。其後更針對幼兒教育進行

改革，教育部於1996年頒訂「Te Whāriki」幼兒教育課程，並於1998年明訂幼兒教育機構需要依照Te Whāriki課程規準來執行課程設計，始得以獲得教育部的經費補助（Brewerton, 1996; Carr & May; Soler & Miller, 2000）。

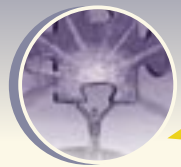
（一）紐西蘭Te Whāriki幼兒教育課程發展的情境脈絡

1. 政治層面

紐西蘭於1984年工黨執政之時，致力於政治、經濟、教育等議題的改革，將過去政府主導政策的方式，調整為權力部分下放於民間機構的做法，更透過教育改革來促進經濟與社會發展。1990年改由保守黨執政後，更承接了工黨對於教育改革的理念，對教育投注更多心力，並視教育為國家發展之根本（Carr & May, 1992）。1993年教育部公佈紐西蘭課程架構（New Zealand Curriculum Framework），以為全國一至十三年級課程實施之依據（王如哲，1999；李駱遜，2006）。同時政府亦強調高品質的幼兒教育，以及完整的教育制度與結構，因而於1996年發展出全國性的Te Whāriki幼兒教育課程（Mutch, 2000; OECD, 2004）。

2. 經濟層面

自二十世紀以來，身為大英國協一份子的紐西蘭，經濟來源仍是依賴著輸出大量農產品到英國賺取外匯為主。1936年工黨執政初期，政府宣告紐西蘭為福利國家，教育成為公共財，由政府全權負責，教育部更於1939年宣布全體國民得以接受免費教育（周



祝瑛，2000）。然而，自歐洲共同市場成立後，紐西蘭仰賴出口英國或其他歐洲國家以獲取外匯的優勢不再，政府逐漸將集權化的教育轉由民間接手，學校及社區得以參與學校運作與管理。1990年底，政府改變免費入學政策，轉為向學生收取若干學費，更賦予學校透過學校董事會來發展與社區的夥伴關係，學校由社區居民、家長、教師共同負責與管理，亦間接推動各類教育團體參與學前教育的改革（王如哲，1999；李駱遜，2006）。

3. 社會層面

紐西蘭幼教課程的改革與發展，有賴其社會團體、幼教組織、幼教執業者、地方性幼教實務工作者等所整合的幼兒教育網絡之推動與參與，並與政府進行協商，為幼教發聲、爭取權益（Carr & May, 1992; OECD, 2004）。舉凡社區居民、家長團體、幼教師等，皆投身於幼兒教育的改革，致力於建構合宜的幼教課程原則與架構，更反思到英國殖民下的紐西蘭「毛利文化」，而將英、紐兩種文化加以統整於學校教育內，使Te Whāriki課程成為紐西蘭第一個連結家庭、社區、在地文化等的幼兒課程。

（二）Te Whāriki幼兒教育課程的內涵

Whāriki一詞原指編織的草席（woven mat），以供人站立其上。顧名思義，Te Whāriki課程意指幼教課程包含多種文化觀點與不同取向，以給予幼兒在學習上的最佳支持。其次，更隱喻著此課程如同蜘蛛網般交錯編織而成，有著豐富多元的內容架構，融合交織著不同的觀點，而非傳統的階段性學習模式。課程的原則、目標與內容更以紐西蘭的毛利語和英語來表達，課程概念打破傳統以生理、心理、智力、社會、技能等學科為本位的學校課程為架構，而是以對嬰兒、學步兒與幼兒所關注的重要議題來加以定義，以下簡述說明之（王珮玲，

1996；光佑，1995；Brewerton, 1996; Carr & May, 1992; Mutch, 2000; OECD, 2004）。

1. 幼兒教育五大目標

- （1）Mana Atua / Well-being：福利，保障與促進幼兒的福利與健康。
- （2）Mana Whenua / Belonging：歸屬感，讓幼兒感受到與家庭間的關係是緊密相連、有歸屬感的。
- （3）Manna Tangata / Contribution：貢獻，每位幼兒學習機會均等，並肯定幼兒的貢獻具有價值。
- （4）Mana Ero / Communication：溝通，促進與保護幼兒文化脈絡的語文與符號。
- （5）Mana Aoturoa / Exploration：探索，幼兒透過積極探索環境來進行學習。

2. 十八項學習目標

- （1）福利—1-1促進幼兒身心健康。
 - 1-2培育幼兒健全情緒。
 - 1-3給予幼兒安全保護，避免受到傷害。
- （2）歸屬感—2-1讓幼兒感受到家庭與外在環境的連結。
 - 2-2讓幼兒知道在此地有立身之處。
 - 2-3讓幼兒對於日常的工作、作息與規矩感到自在。
 - 2-4讓幼兒知道可被接受之行為為規範。
- （3）貢獻—3-1不論性別、能力、年齡、種族或背景，人人皆有平等的學習機會。
 - 3-2每位幼兒是獨立個體。
 - 3-3給予幼兒學習的機會，鼓勵幼兒與他人互動學習。
- （4）溝通—4-1發展幼兒非語文溝通技巧。
 - 4-2發展幼兒語文溝通技巧。
 - 4-3讓幼兒體驗與文化相關的故事與符號。



4-4讓幼兒進行探索與創造，並以不同方式表達呈現。

(5) 探索—5-1遊戲富有意義且是極為重要的學習活動。

5-2發展幼兒的自信以及對身體的控制力。

5-3幼兒從積極探索中學習不同策略。

5-4幼兒從日常實際經驗中發展出工作理論。

3.課程四大引導原則

- (1) Whakamana / empowerment：賦權，幼教課程賦予幼兒學習與成長的權利。
- (2) Kotahitanga / Holistic development：全人發展，幼教課程反映了幼兒的學習與成長。
- (3) Whanau tangata / Family and community：家庭與社區，家庭與社區是為幼教課程中的一部分。
- (4) Nga hononga / relationships：關係，幼兒透過與人地物的互動關係而進行學習。

(三) Te Whāriki幼兒教育課程的特色

1.課程架構以幼兒為中心

Te Whāriki課程中，引導原則的第一要點便明白指出「賦權（empowerment）」，認為幼教課程具有「賦予幼兒學習與成長的權利」，並強調幼兒發展歷程中的重要議題，諸如孩子應享有的福利、自我的歸屬感、對於社會外界的所學與貢獻、與外在世界的溝通互動、以及主動探索的學習機會。因此課程架構主要是以幼兒的需求為發展核心，其次再針對每個目標，提出需要發展與學習的內涵。

2.課程內容多元而彈性

Te Whāriki課程強調嬰兒、學步兒與幼兒三個不同年齡層的學習應有不同的課程與內容，藉由明定的原則、目的與目標提供一

個基本的課程架構，而該架構允許不同方案的觀點與多種模式的整合，多元而彈性的發展園方自己的課程模式。因此Te Whāriki重視為各個不同年齡的幼兒設計合宜的課程，每個年齡階段的學習課程是多元交織而成的，包含學習與發展各面向的持續性學習，而非階段性的線性方式來呈現，藉以支持與鷹架幼兒的學習。

3.重視文化的傳承

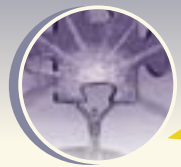
紐西蘭境內官方語言為英語，人口主要以歐裔紐西蘭人居多，高達88%，毛利人約佔總人口數的8.9%（王如哲，1999）。自1970年以來，毛利人族群意識升高，政府積極推動族群與文化復興運動，藉由教育改革來保有與宣揚國內的在地文化。1982年時，更將學齡前兒童置於擁有學習毛利語言與文化的學習環境中，試圖透過早期教育來強化與延伸毛利文化，連結家庭、部落、社區，整合成一個集體共享的支援網絡（周維萱，2004）。因此Te Whāriki課程的形成，統整了社會雙文化之觀點，更包含了紐西蘭對自我文化的自覺性。

4.重視成人的角色

紐西蘭的教育制度極為強調成人的角色，鼓勵父母、教師以及教育管理者間的合作，並運用其能力與長處來提升教育的品質。Te Whāriki課程的推展亦反映出此些教育理念，諸如社區居民、家長團體、幼教師等團體的組織與諮商，以及課程引導原則三中所明定的「家庭與社區為幼教課程中的一部分」中可以得知。因此，政府在教育改革上，除了正視到家長的參與權外，社區也參與督導學校運作的責任，連結了家庭、社區與學校，成人扮演著鷹架的支持角色，齊力為幼兒編織一個完整學習的教育網絡。

5.強調公平學習的機會

Te Whāriki課程於推展歷程中，連結了國內各種不同的幼教網絡，諸如嬰兒與學



步兒、幼兒、學前語言薰陶育兒中心、太平洋島嶼語文團體、以家為本的服務、特殊幼兒等的發展團隊，鼓勵多方幼教人員與團體投身於教育改革，由此顯示出政府當局尊重不同團體對於教育的參與權，以及人民均享有平等的公民權（李瑛，1999；Carr & May, 1992）。此外，課程目標並未詳列活動內容，強調幼兒是獨立的個體，應有同等的學習機會，並重視個別差異，認同個體的發展與貢獻是有其價值的。

三、紐西蘭課程對我國幼教課程的啟示與省思

目前我國幼教的課程與教學法種類繁多，如何為幼兒選擇合宜的課程，讓幼兒在健康快樂的環境下學習成長是幼兒教育重要之課題。而透過紐西蘭Te Whāriki幼教課程發展與改革之經驗所帶來的啟示與省思，足以做為我國未來學習與努力之方向。

（一）修訂幼兒教育課程標準

我國幼稚園課程標準自民國七十六年第五次修訂以來，已有近二十年之久未有革新與改變。而現今的幼稚園鮮少使用教育部頒布的幼稚園課程標準，多使用坊間教材資源與出版品，教學上則注重讀寫算、以及才藝教學。王靜珠（2001）分析國內現今的幼教現況，認為當務之急首推修訂課程標準，得以有效解決此問題。是故，教育部委託黃富順（2000）進行幼稚園新課程綱要的修訂，於八十九年提出「幼稚園課程綱要草案」，主要以人與自己、人與社會、人與自然等三個面向為基礎架構，進而發展出總綱及健康、語文、數學、藝術、社會、自然等六大領域，內容強調以幼兒真實生活脈絡為中心，依據幼兒的發展需求而發展課程，並統整各領域之教學，考量園所特色發展幼稚園本位課程。此外，我國幼教課程的研定，更配合教育部「幼托整合政策」以及「國民教

育幼兒班計畫」之推動，欲研擬出「國民教育幼兒班課程綱要」，以作為未來全面實施國幼班之課程與教學依據（教育部，2002）。然而現階段新制幼稚園課程標準仍處於修訂草創時期，有待政府詳細的規劃與研編，進而確實的立法與頒布，以為幼教工作者之依循。

（二）課程模式以社會文化脈絡為基礎

紐西蘭政府反思到教育深植於英國的文化傳統，而忽略了自身所擁有的社會文化價值，因而開始正視教育改革。除了依循社會整體的情境脈絡來推展幼兒教育外，進而以社會文化為取向，發展出全國性的「Te Whāriki」幼兒教育課程。反觀我國不斷自歐美引入各種幼教課程模式，幼稚園更群起仿效之，林佩蓉（1999）指出台灣幼教課程的現況呈現出「大雜燴」的現象，園所多無視於課程的理念、內涵與實施方法，只會一味的模仿、抄襲，而扭曲誤用了原先的各家學理。阮碧繡（1993）更指出，台灣始終處於外國幼教課程的殖民地地位，缺乏獨創與合於中國國情且具有中國文化特色的課程模式。因此，教學者在每種課程模式應用之時，應避免全然移植性的模仿學習，除了瞭解課程發展的歷史緣由與其間的理論基礎外，亦進行省思與檢視，考量幼兒之發展與需要、教學的實際現況、以及各國國情等，適度的進行參酌、增刪與修改，隨著各國社會文化與脈絡，加以修正與變革。

（三）重視文化的調適

紐西蘭的教育反映了多元文化社會需要，促使其政府在學前階段重視毛利文化，並將多元文化的教育視為幼教課程的要點之一，更符合了在當今全球化與國際化下的多元性發展之趨勢。同樣的，台灣現今的社會由於外籍配偶的增加、外籍勞工的引入、以及新住民的移入、新台灣之子的漸增等，台灣正面臨著多元文化社會下的新挑戰，在教



育制度方面應有所作為與改革。因此，現今的幼教課程除了重視我國固有的文化價值與內涵外，宏觀的多元文化觀以及各種文化間的調適與整合更是未來的學習要點。

（四）成人正視幼兒教育的價值

紐西蘭在發展全國性的幼教課程上，除了以教育部為教育改革之推動者外，更強調成人的支持性角色，鼓勵國內的幼教人員與幼教團體的共同參與，參酌多方意見以發展出符合其國情之幼教課程。然而我國幼教課程的決定權，雖有幼稚園課程標準供教師做為依循，然而現今幼稚園多屬市場導向，淪為知識的灌輸，以及才藝技能的學習，忽略了幼兒教育的實質目標。廖鳳瑞（1996）認為台灣幼教課程多元發展，主要是幼教人員沒有幼教理念，不瞭解教學及課程模式，只會斷章取義的模仿；其次則是非專業（家長）領導專業（幼教工作人員），造成幼兒教育的價值與目標喪失，淪為小學教學的「先修班」。因此，在幼教課程的革新上，成人須有正確的幼教觀，支持幼兒的學習與發展；教師需要瞭解幼教課程的理論基礎；幼稚園的經營者積極授權予教師，給予彈性來進行教學活動，而非迎合家長的需求；家長應正視幼兒教育的價值，避免揠苗助長式的學習，或是迷失在琳琅滿目的課程模式下。

參考文獻

- 王珮玲（1996）。紐西蘭的幼兒教育。新幼教，8，26-29。
- 王靜珠（2001）。由幼稚園遊戲課程領域論幼稚園課程標準修訂。幼兒教育年刊，13，1-32。
- 光佑（1995）。世界幼教新知系列 紐西蘭之一。台中：光佑。
- 李瑛（1999）。紐西蘭原住民教育的發展趨勢。原住民文化與教育通訊，3，5-7。
- 李駱遜（2006）。生活課程的實施，紐西蘭的教育經驗。線上檢索日期：2006年12月12日。網址：<http://140.128.205.10/news.img/s1-3.mht>。
- 阮碧繡（1993）。談行歧路的幼兒教育課程：替當前臺灣幼教課程把脈。研習資訊，10（4），42-47。
- 周琰瑛（1990）。他山之石--比較教育專題研究。台北：文景書局。

（五）以幼兒為中心的學習

紐西蘭經驗肯定以孩子為中心的學習，重視孩子的福利與歸屬感，鼓勵孩子在學習中進行溝通與探索，並認同個體的價值與貢獻。教師在課程的發展與引導上，更需尊重孩子的需求，透過課程的實施給予幼兒學習與成長的權利，以達成全人發展之目標。然而我國目前幼稚園的課程型態種類繁多，且多重視知識或技能的教學，忽視了幼兒教育的本質。實際上，任何的幼教課程都不可能完全適用於全體幼兒，應重視不同環境下幼兒的不同特質與需求，依據學生的個別差異與需要來設計教學方案。因此，幼教課程的革新與落實，成人應秉持以幼兒為本位的教學理念，正視幼兒的學習興趣、能力、與需求。

四、結語

我國的幼兒教育課程趨於多元化，且多是引進國外流行的課程模式為主，有鑑於國內幼兒教育的蓬勃發展，我們可以透過他國經驗的學習與借鏡，來深入的省思與檢討我國幼教課程的發展現況，並期許政府應致力於教育政策的革新，以及成人應重視幼兒教育的意義與價值，審慎的考量國內整體的社會發展現況，以為幼兒提供符合其身心發展特質與國家及社會需求之幼教課程。



- 周維萱（2004）。紐西蘭毛利教育政策之歷史發展與現況。原住民教育季刊，33，45-76。
- 林佩蓉（1999）。近十年國內幼兒園課程與教學模式研究之回顧與未來研究趨勢。載於教育部主編，幼兒教育研究的昨日、今日、與明日：開創幼教新紀元學術研討會論文集（頁207-236）。台北：教育部。
- 教育部（2002）。幼托整合方案規劃專案報告。檢索於2007年4月20日，自教育部全球資訊網。網址：<http://www.edu.tw/index.htm>。
- 黃富順（2000）。幼稚園課程綱要修訂報告。台北：教育部。
- 廖鳳瑞（1996）。從幼教趨勢看幼兒教育的發展。載於台灣研究基金會策劃，幼兒教育的實踐與展望：世界幼教趨勢與台灣本土經驗（頁32-88）。台北：光佑。
- Brewerton, M. (1996). Te Whāriki: national early childhood curriculum guidelines and its relationship with the New Zealand curriculum for schools. (ERIC document Reproduction Service No.ED408 015)
- Carr, M., & May, H. (1992). Te Whāriki: curriculum voices. In D. A. Steglin (Ed.), Early childhood services-policy issues for the 1990s (pp.53-73).Norwood, NJ: Ablex.
- Mutch, C. (2000). The struggle for ideological control over curriculum: two New Zealand examples. (ERIC document Reproduction Service No. ED443 140).
- OECD (2004).Starting Strong Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care: FIVE CURRICULUM OUTLINES.
- Soler, J., & Miller, L. (2003). The struggle for early childhood curricula: A comparison of the English foundation stage curriculum, "Te Whāriki" and Reggio Emilia. International Journal of Early Years Education, 11(1), 57-67.



簡介德國、韓國、上海、台灣之教育研究機構—兼談國家教育研究院籌備處之發展方向

陳清溪／國家教育研究院籌備處主任秘書

沈佳葳／國家教育研究院籌備處研究助理

一、前言

教育部於2000年5月8日於台北縣三峽鎮成立國立教育研究院籌備處，積極籌劃成立國立教育研究院，因行政院長更換並配合行政院組織改造計畫，終於在2002年行政院游錫堃院長任內，將此一國家級教育研究機構定名為「行政法人國家教育研究院」，並將行政法人國家教育研究院設置條例函送立法院審議。籌備期間於2002年7月15日整併教育部台灣省國民學校教師研習會，2007年8月26日整併教育部台灣省中等學校教師研習會，並將國立教育研究院籌備處更名為國家教育研究院籌備處。國家教育研究院籌備處（以下簡稱本處）在籌備期間仍從事國際交流活動，在2006年10月及11月分別有德國馬克斯普朗克協會（Max Planck Society）副院長包莫博士、韓國教育開發院高炯一院長蒞臨本處參訪，另筆者有幸於2006年11月赴上海市參加學術研討會，有機會收集到上海市教育科學研究院之簡介，茲將這三個機構之架構及任務功能稍做介紹，希冀有助於未來國家教育研究院成立時之參考。

二、教育研究機構之介紹

（一）德國馬克斯普朗克學會（Max Planck Society）

馬克斯普朗克學會建立於1948年2月26日。該組織之預算雖然由聯邦和州政府資助，但並不受行政約束，學術自主空間大。

該會屬於非營利組織，其主要任務在進行具國際水準之獨立研究，性質類似我國中央研究院。該會主要進行基礎性質的專門研究，領域包含自然科學、生命科學、社會科學和人文學科，研究方向在進行德國大學不能處理的研究或進行長期、大型、整合型之研究，以顯現其機構之重要性，並與大學功能區隔。行政總部和主要院區設於慕尼黑。該會首任主席Hahn為諾貝爾化學獎得主（1944年），草創之初，該會有25個研究所和大約700萬馬克（約15億台幣）之預算。如今在全德國各地共設有78個研究所，馬克斯普朗克學會之性質雖如我國中央研究院，但不是把資源集中在中央首府，而是讓學術研究在地方也能獲得多元共享。目前該會每年獲得14億歐元龐大經費的資助，在人員上也很充裕，全部成員大約有23000人，包括4000位科學家及11000位研究助理、博士生、博士後研究員及8000位技術及行政人員來協助研究工作，可見研究人力之充沛。每年出版超過12000篇科學相關的文章、書、會議報告和其他的出版物。

馬克斯普朗克學會內部組織共分三個部門：化學、物理與技術部門、生物與醫藥部門以及人文科學部門。其中人文科學部門包含五個領域，分別為國際法、歷史、社會科學與經濟（人口統計學、民族學、人類進化學、社會學及經濟學）、心理學及教育，以及認知神經科學（語言、音樂和老化）。

德國馬克斯普朗克學會裡設有教育研究



中心，其主要的研究領域有四個，分別介紹如下：

1.研究領域一：重點為研究學校教育與學生個人發展之關係，學生個人發展包括學生的認知能力、學習動機、與社交能力。及如何成功地幫助學生從國小升上國高中、從國高中進入大學和職業訓練、就業市場等研究。

2.研究領域二：重點為如何增進學生的語言技巧與閱讀能力。利用準實驗設計，在眾多不同的教學方法中找出最能增進學生閱讀能力的教學方式。

3.研究領域三：重點為提升課程品質與教師培訓，特別是用實驗的研究方式，探究最有效的數學與科學課程和學習方式。

4.研究領域四：重點為建立一國家級的教育監督系統，評鑑全德國的學校表現。此項研究包含了基礎研究和系統性的評量，並將國際間類似的研究成果納入參考。

馬克斯普朗克學會是德國最大的研究機構，也是世界一流的研究機構之一，以每年培養出一名諾貝爾獎得主為努力目標，自1948年來，院內共產出16位諾貝爾獎得主，堪稱德國諾貝爾獎得主的搖籃也是全世界諾貝爾獎得主最多的機構。2006年時代雜誌非大學高等教育機構排名，將馬克斯普朗克研究院列為全世界科學研究的第一名。因此在研究方面的傑出表現，獲得政府和民間團體的肯定。

（二）韓國教育開發院（Korean Educational Development Institute, KEDI）

韓國教育開發院成立於1972年，雖由政府補助經費之機構，但實為一獨立運作的教育研究發展機構。藉著研究與發展教育政策以了解其社會內部的多元性，韓國教育開發院幫助韓國研發與確立具有韓國教育特色的教育目標，並致力於教育制度的革新以及教師教學及學習方法的改進。不管是在學校的

課程規劃還是提升教學品質，教育開發院皆扮演很重要的角色。在21世紀的今天，韓國教育開發院致力於服務以資訊交流為基礎的社會和滿足韓國民眾終身教育的需求。

韓國教育開發院主要的功能為：1.為韓國未來的教育方向與發展奠基。2.為韓國教育創新提供策略與方法。3.針對韓國的學校教育進行全面性的、深度的分析研究。4.分析韓國教育的優缺點。5.承接韓國政府委辦的研究案。6.從事教育基礎研究。

在組織編制上，韓國教育開發院內部的研究單位主要有：KEDI的最高領導者為主席，其次依工作屬性與研究領域分設有：計畫處（Planning Division）、兒童照護與教育室（Korea Institute of Child Care & Education）、審計處（Comptroller），再其下又分為五個部門：

1.教育政策研究處（Department for Education Policy Studies）：設立目標在於發展可行性高、著眼未來為導向的教育政策，以提高國家競爭力，並強化教育及陶冶創造性、有成效的、平衡良好的獨立個體，使其能表現成熟的自我形象與高道德標準。該處另分設有八個核心研究領域：教育系統（office of education system）、學院入學制度（office of college admission system）、師資政策（office of teacher policy）、高等教育與人力資源發展政策（office of higher education and HRD）、教育福利政策（office of education welfare）、學生與家長研究（office of students and parents）、學校創新（office of school innovation）、教育調查（office of educational surveys）。

2.教育創新處（Department of Educational Innovation）：冀求引領未來教育方向，及支援以經驗研究為基礎的國家教育政策。在此一任務需求下，管理四個研究中心：教育統計與資訊中心（center for



education statistics and information)、資賦優異教育中心(center for gifted and talented education)、遠距教學中心(center for air and correspondence high schools)、學術評價資料庫中心(center for academic credit bank system)。

3.國家終生教育中心(National Center for Lifelong Education):依終生教育法的規定,並在韓國教育與人力資源發展部的主導下,與韓國技術教育及訓練研究學會(KRIVET)、韓國教育及研究資訊機構(KERIS)共同合作辦理教育工作者之進修活動及支援地區性終生教育機構等工作。

4.兒童照護與教育部門(Korea Institute of Child Care & Education):成立於2005年,主要工作在於引導全面性的國家兒童照護政策。主要研究領域包括兒童照護政策、兒童照護支援方案與教具研發,以及人員訓練等。

5.私人投資管理中心(Educational Facilities Management Center for Private Investment):在政府法令的協助下,推廣與吸引社會的私部門投資教育設施,並給予投資者全方位的引導與諮詢。此外,並從事下列五項工作:教育建設的基礎研究與政策分析、私人興學的法律服務之研發、私人投資者之評估與協商、私部門投資教育設施的統計資料蒐集、教育設施相關管理人員的訓練。

韓國教育開發院目前的主要研究單位內則有研究人員約72名,行政人員約76名。出版物包括韓國教育期刊、教育發展期刊、教育政策期刊、教育統計年報等。

(三)上海市教育科學研究院(Shanghai Academy of Educational Science)

上海市教育科學研究院(以下簡稱為教科院)是專業研究和決策諮詢機構。受政府資助,從事教育科學、人力資源開發和社會發展的研究。教科院的主要功能包括:1.從

事教育規劃、教育管理、教育決策與人力資源的研究。為中國教育部、上海市政府有關教育發展與改革的重要事項決策提供諮詢。

2.從事教育科學理論與應用的研究,承擔全中國及上海市的教育科學研究課題,促進中國教育學科的發展。3.開展教育教學實驗研究,總結研究經驗,推廣教育科研成果,參與指導各級各類學校教育的教學改革。4.開展教育科學研究的國內外合作與交流,汲取世界各國教育發展的經驗。

教科院主要研究內容方向為人力資源與教育規劃、教育財政、教育管理、教育政策法規、教學論、課程論、教育心理、教育評鑑以及高等教育、職業與成人教育、民辦教育等學科領域。教科院每年承接中國教育部、發展改革委員會、財政部和上海市教委、市區政府各有關機構,以及世界銀行、聯合國有關機構和中國各省市、基層教育機構委託課題、實驗專案100餘項,近年來每年完成科研、諮詢專案合約經費總額均超過一千萬元人民幣(約台幣四千萬元)。公開出版的期刊有《思想·理論·教育》、《教育發展研究》、《上海教育科研》。教科院收集及整理在全中國和上海市教育與人力資源資訊,目前已建有中國教育事業發展資訊庫、中國教育經費發展資訊庫和分析系統,儲存了全中國及各省市每年教育事業、教育財政資料與中國及上海的人力資源資訊。並建立了教育文獻網站,可供查詢的文獻資料將近3萬篇、1.5億字,目前以每個工作日10多萬字的速度增加。

在人員配置上,教科院現有專業研究人員137人,其中研究員18人,副研究員及其他高級職稱43人;其中具有博士、碩士學位者有52人。在組織編制上,教科院目前主要研究部門有:

1.普通教育研究所:從事基礎教育事業發展的規劃與政策研究,與上海市與深圳等



地二十餘所中小學幼兒園合作建立教育科研基地，組織教育科研深入學校，與教師結合，針對學校發展的實際需要，開展教育教學課題研究和培訓活動，推動了基地學校的教育改革。

2. 高等教育研究所：為政府高等教育決策提供諮詢服務。承擔國家自然科學基金、全國及上海市教育科學規劃課題。並擔任企業及其他社會事業發展規劃、國際合作與交流。

3. 智力開發研究所：主要任務為人才需求預測和教育規劃，並與高校合作培養高層次教育管理和研究人才。受教育部委託，建立了全國教育事業和全國教育經費數據庫，並提供數據分析，為國家教育發展與人力資源開發提供具有廣泛國際視野的信息系統。

4. 職業與成人教育研究所：為各級政府、職業學校、勞動部門提供職業與成人教育發展的決策諮詢研究和服務。開發職業與成人教育課程，及從事企業教育研究與職工培訓。

5. 民辦教育研究所：從事民辦教育研究，了解民辦教育的現狀和趨勢；承接政府、學校有關民辦教育的諮詢任務及實驗研究，並創辦各類民辦實驗學校。成立上海市民辦教育專業委員會和上海市民辦中小學協會，開展有關研究。

此外並附設研究部門計有教師發展研究中心、教育發展研究中心、現代教育實驗室、社區教育研究中心、德育研究與諮詢中心、WTO教育服務研究中心、教育法制研究與諮詢中心。

（四）國家教育研究院籌備處（National Academy for Educational Research Preparatory Office In Taiwan）

成立國家級教育研究機關是1980年後台

灣朝野一致的共識，經「行政院教育改革審議委員會」及諸多民間教改團體之呼籲，行政院遂於民國八十七年核定教育部之「教育改革行動方案」，其中之一項為「籌設國立教育研究院」，並於民國八十九年五月八日核准於三峽成立國立教育研究院籌備處，計畫整併「教育部台灣省國民學校教師研習會」、「國立編譯館」、「國立教育資料館」、「教育部教育研究委員會」、「教育部人文及社會學科教育指導委員會」、「教育部科學教育指導委員會」、「教育部台灣省中等學校教師研習會」七個單位，成為「行政法人國家教育研究院」。雖然行政法人國家教育研究院設置條例尚在立法院審議中，整併工作卻一直在進行中，2002年7月15日整併教育部台灣省國民學校教師研習會，2007年8月26日整併教育部台灣省中等學校教師研習會（以下簡稱中教研習會），機關名稱並更名為「國家教育研究院籌備處」，其組織架構、編制員額、掌理事項也做了一些調整，朝國家教育研究院之任務功能發展，國立教育研究院籌備處與國家教育研究院籌備處之比較如下：

1. 組織架構

原國立教育研究院籌備處之組織架構及人力，不足以應付教育部交辦之任務及國家教育長遠發展需求，乃進行整併中教研習會之工作，奉教育部於2007年8月26日核定生效，整併後之內部一級單位有：課程及教學組、測驗及評量組、制度及政策組、教育人力發展中心、教學資源中心、行政室、人事室、會計室等八個單位。制度及政策組設於豐原院區，其餘在三峽院區。制度及政策組置組長一人，督導留在豐原院區上班之同仁，繼續從事教育研究及教育人員之研習訓練事項。整併前後之架構圖如圖1所示：

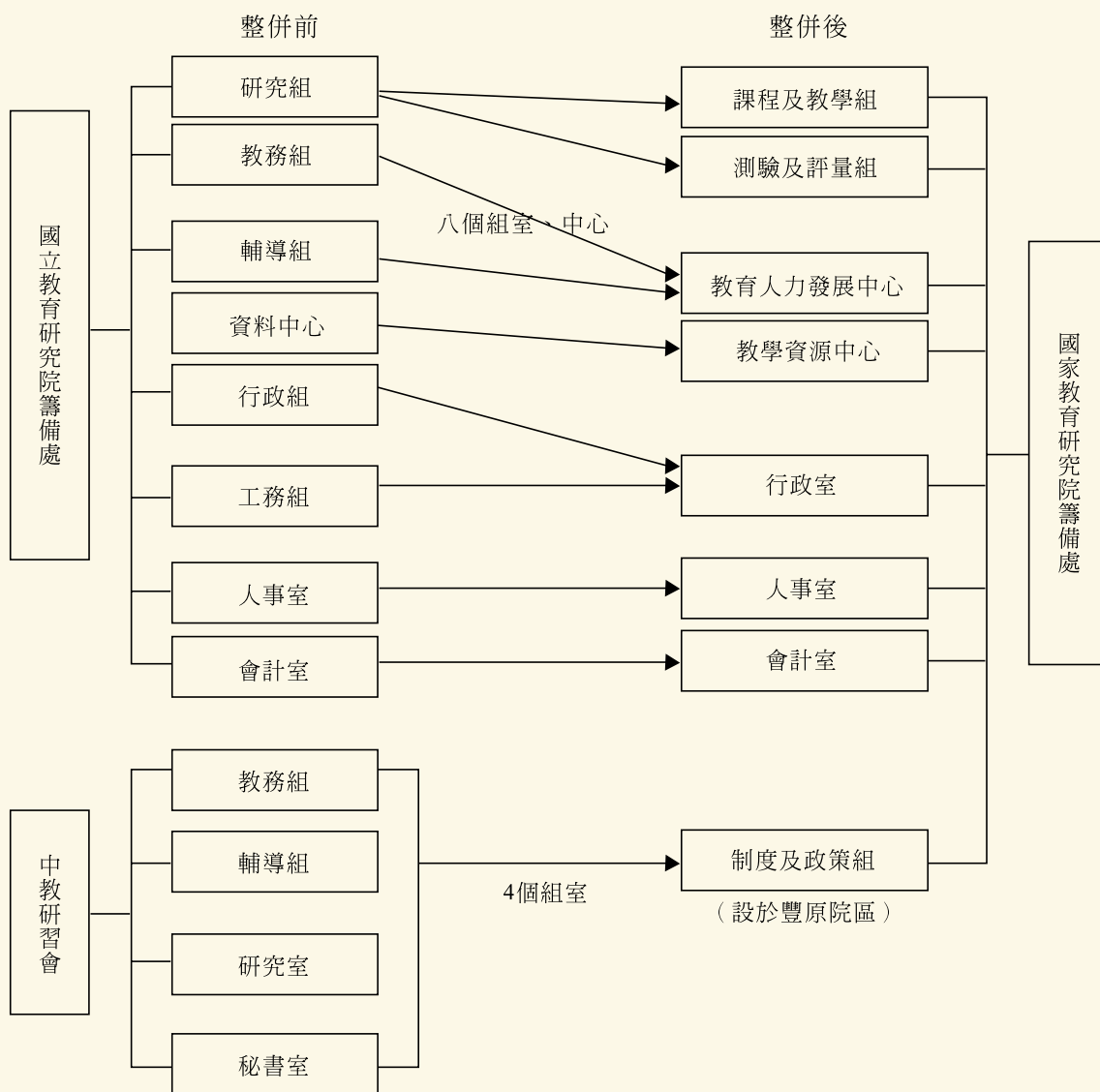


圖1 整併前後籌備處組織架構比較圖

2. 編制員額

整併是增加人力最快的方法，再配合組織架構調整，人員安置力求適才適所，將可

發揮人力資源功能。整併前後員額之比較，如下表所示：



表1 整併前後籌備處員額比較表

職稱	國立教育研究院籌備處 (整併國教研習會) 91.07.15-96.08.25		國家教育研究院籌備處 (整併中教研習會) 96.08.26起		說明
	編制員額	實際員額	編制員額	實際員額	
首長	1	1	1	1	
研究人員	36	19	38	29	整併後實際員額增加了10位研究人員，未來約聘僱或公務人員出缺後，將視需要改聘研究人員，以達到研究人員38人之目標。
公務人員	39	35 (內含研究人員及公務人員出缺改置約聘僱人員15人)	37	43 (內含約聘僱人員18人)	整併後公務人員增加8人。
合計	76	55	76	73	較整併前實際員額增加18人

3.掌理事項 展，整併前後籌備處掌理事項之比較，如表
 整併中教研習會後，掌理事項增加了， 2所示。
 可以朝未來國家教育研究院的任務功能發

表2 整併前後籌備處掌理事項之比較表

國立教育研究院籌備處掌理事項	國家教育研究院籌備處掌理事項	說明
一、國立教育研究院發展計畫之擬訂事項。	一、國家教育研究院發展計畫之擬訂。	整併後增加了教育測驗及評量之研究、教育制度及政策之研究、教學媒體及資訊之研究發展三項業務。
二、國立教育研究院經費預算之編擬及組織法規之研擬事項。	二、國家教育研究院經費預算之編擬及組織法規之研擬。	
三、國立教育研究院建院用地、建築設備之規劃及興辦事項。	三、國家教育研究院建院用地、建築設備之規劃及興辦。	
四、各級教師及行政人員之研習訓練事項。	四、各級學校課程及教學、教材教法之研究。	
五、各級學校課程及教學研究發展事項。	五、教育測驗及評量之研究。	
	六、教育制度及政策之研究。	
	七、教學媒體及資訊之研究發展。	
	八、教育人員之研習訓練。	



三、國家教育研究院籌備處之發展方向

國家教育研究院籌備處的發展願景是：研究原創性教育議題，擔任永續性教育智庫。經營理念是：國家主體、研發創新、資源整合、推廣服務、國際交流。因此，本處應長期從事基礎性、整體性、大型之研究，與大學個別教授所做的研究區隔，以顯現國家級教育研究的價值。今後各研究單位應規劃大型、整合型、長期之研究，研究結果提供教育部政策決定參考，以解決國內教育問題，提升國民教育水準。以下介紹各研究單位之掌理事項，及可能進行的研究方向：

（一）研發K-12年級課程綱要，成為教育部常設課程永續發展的研究機構

本處課程及教學組之掌理事項有：課程綱要之研究、學力指標之研究、課程發展之研究、教與學之基礎性研究、課程及教學評鑑之研究、國內外各級學校教材蒐集、比較、分析及國內教材研究、編輯、實驗及推廣。將置有研究人員17人。國內課程綱要之訂定，教育部屢以臨時任務編組方式，聘請學者專家進行課程綱要之訂定及修訂，任務完成便解散，缺乏永續發展之機制。因此，本處課程及教學組應扮演教育部常設課程永續發展機構之角色。為扮演好此一角色，應立即規劃執行K-12年級課程綱要之研究，提供下一波課程改革之用。課程綱要研發出來後，接著應研發學生要學哪些的教材，才能達到課程目標的要求，因此，國內外教材研究、編輯、實驗及推廣，也是重要的工作。緊接著針對教材研發有效的教學法及學習法，並加以推廣，讓老師教學品質提升，學生學習快樂、有效。最後才是課程及教學評鑑之研究，以瞭解課程與教學實施的成效，作為課程與教學改進的參考，當然這需要與測驗及評量組合作，研發有效的測驗或評鑑

工具。因此課程及教學組的研究四大主軸是：課程綱要、教材、教與學、課程及教學評鑑之研究，而且這四個研究是有關連性的，應該加以整合，這樣才是一套整體性、系統性、有機的課程與教學的研究，對學生的學習才會有幫助。

（二）研發標準化測驗工具，建立學生能力檢測機制及建置教育資料庫

本處測驗及評量組掌理事項如下：標準化測驗工具之研發、學科試題之研發及題庫之建置、教育績效評鑑工具之研發、學習成就評量資料庫之建置及管理、教育長期追蹤資料庫之建置及管理、多元評量模式之建立、多元入學制度及方式之研究、教育指標之研究。因此，本組之研究人員應結合國內測驗、評鑑、學科等領域之學者專家，研發各種標準化測驗工具，以檢測學生的能力，成為兒童學習診斷中心。開發各種教育績效評鑑工具，以瞭解教育績效。研發教育指標，並據以收集各類別教育資料，形成長期追蹤資料庫，以提供教育施政之參考。針對多元入學制度及方式，研發多元評量模式，建立公平、客觀之入學制度，提供學校選才之參考。

（三）研究教育政策與制度，提供教育部政策決定之參考

本處制度及政策組之掌理事項如下：教育制度及政策之研究、教育民意調查與資料庫之建置及管理、國內外學術研討活動之規劃及執行、國際教育交流合作之推動。制度及政策組設在豐原院區，除承接原中教研習會之教育人員研習訓練、闡場業務外，尚須執行教育政策與制度之研究等業務。因此，可考慮與國內大學設有教育政策與制度、行政、領導等相關研究所合作，規劃與執行大型、整合型之長期研究，研究成果提供教育部決策之參考。教育民意調查本處已執行三年，已有相當的成果，仍可繼續執行。國內



外學術研討活動部份，則應統整規劃年度常態性之學術研討會，一年至少有六次在本處舉行，藉以行銷本處研究成果並提供國內外學者專家學術交流的平台。

（四）研究教育人員能力指標，提升教育人力素質

本處教育人力發展中心掌理事項如下：教育人員能力指標之建置、教育人力培訓課程、研習模式之研究及實驗推廣、教育人力培訓課程認證之研究及推廣、教育研究成果之推廣研習、教育人員研習課程之規劃及實施。因此，教育人力發展中心應結合國內學者專家共同研發教育人員能力指標，然後研發培訓課程、辦理研習訓練，再與測驗及評量組合作研發測驗工具，以檢測教育人員之能力水準，並檢視培訓課程及研習成效。本處之研究成果可藉由教育人力發展中心辦理教育人員研習訓練，將研究成果加以推廣，以提升教育水準。對於教育人力培訓課程之認證亦應加以研究，以提升教育專業化。

（五）加強教學媒體研發，以提升教學品質

本處教學資源中心掌理事項如下：資訊教育、媒體素養、教學媒體之研究發展，資訊網路之建置及管理、資訊教育訓練之規劃及實施、圖書資訊之收集、典藏及管理、國內外教育文獻資料之翻譯及彙編。因此，本中心應配合課程及教學組之研究，開發各種資訊及教學媒體，提供教師使用，提升教學成效。與教育人力發展中心合作開發教育人員使用之網路學習系統，提倡終身學習。對於增進員工資訊技能之研習應長期規劃辦理，而圖書之收集、國內外教育文獻資料之翻譯及彙編，亦應長期規劃執行，提供研究及業務推展之用。

國家教育研究院籌備處成立後有八個內部一級單位，這八個單位業務彼此是有相關的，應該分工合作，互相支援，成為一有機的組織，制度及政策組、課程及教學組、測驗及評量組是研究單位，教學資源中心、教育人力發展中心是研究支援單位，人事室、會計室、行政室是行政輔助單位，這些單位應該互相配合、互相支援，才能發揮團隊力量，其整合之架構如下圖所示：

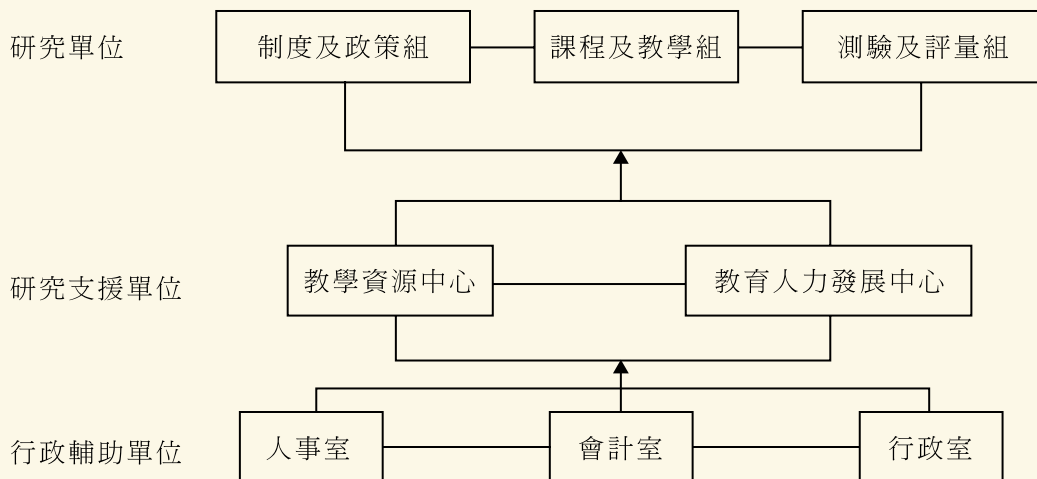


圖2 國家教育研究院籌備處整合架構圖



四、結語

（一）他山之石可以攻錯

本處在籌備階段參考了先進國家之教育研究機構，發現其組織架構及任務功能、人員編制等頗值得借鏡。本處已完成「國家教育研究院籌設計畫書」，俟立法通過後將設有董事會、課程及教學研究所、教育測驗及評量研究所、教育制度及政策研究所、多元文化教育研究所、教材研發中心、教育人力發展中心、教學資源中心、人力資源管理處、財務管理處、總務處、企劃處。人力方面尚待整併國立編譯館、國立教育資料館，

人員將可增加至168人，再視國內需要成立相關研究所。一個研究機構是否能展現其績效，有賴充沛的人力及一流的研究人員，足夠的經費及學術自主空間，而各國在這幾方面的成功經驗都值得我們參考。

（二）完成國家教育研究院法制化工作

行政法人國家教育研究院設置條例尚在立法院待審中，本處目前之兩大工作為：1. 依據本處各組、中心、室之掌理事項，在願景、理念的引導下，全體同仁分工合作，發揮教育研究院之功能，擔任永續性教育智庫之角色。2. 加強與立法委員之溝通，尋求支持設置條例早日立法通過。

參考文獻

上海市教育科學研究院（2006）。上海市教育科學研究院簡介。中國·上海：作者。

教育部（2007）。中華民國96年8月24日台叁字第0960120211C號令：國家教育研究院籌備處暫行組織規程及編制表。台北：作者。

教育部（2007）。中華民國96年8月24日台叁字第0960120211D號令：國家教育研究院籌備辦事細則。台北：作者。

Korean Educational Development Institute(2006)。Quality Research and Innovative Solutions-KEDI Overview 2006。http://www.mpg.de/english/portal/index.html.





考試焦慮對學習者自我調整學習行為 與成就表現之影響

巫博瀚／國立成功大學教育研究所博士生

崑山科技大學、正修科技大學兼任講師

賴英娟／國立成功大學教育研究所博士生

一、前言

在過分強調分數與競爭的學校教育及升學主義中，學子往往隨著年齡的增長，以及過去失敗經驗的累積，使得學生在學校教育中所感受的心理壓力日益增多，心理的焦慮亦與日遽增。眾多研究指出，過高的考試焦慮會干擾學習者的認知處理歷程，並因而導致學業表現的低落。由此可知，考試焦慮不僅影響個人的行為適應與成就表現，亦對個人的心理健康產生深遠的影響。此外，除了低成就的學生經常因害怕學習的失敗而感到焦慮外，高能力的學生亦會受到考試焦慮所困擾，此乃由於高成就的學生常因擔心表現不完美或對自己有過高的期望使然。由此可知，焦慮感普遍存在於學習者的學習歷程之中。有鑑於考試焦慮對個體的學習與成就表現將產生關鍵性的影響。是以考試焦處理論及其內涵之探究，實為重要課題，並值得教育人員與社會大眾深入瞭解，以協助學習者減輕考試焦慮所帶來的負面影響，讓學生得以輕鬆的心情，並保持最佳的心理與生理狀態從容面對學習與考試。本文爰以考試焦慮對學習者自我調整學習行為與成就表現之影響為題，探討考試焦處理論內涵及其在學校教育上的應用。全文首先闡述焦慮的意義，藉以釐清焦慮的基本概念；其次，從考試焦慮的意義及其影響因素予以論述；旋後，綜

合過去眾多研究剖析考試焦慮對個人自我調整學習及成就表現之影響；最後，從動機心理學與學習心理學的角度，提供一些具體的學習輔導策略以供學校教師及家長參考，盼能有效減輕學子之考試焦慮感。

二、焦慮的意義與類型

張春興（1989）認為焦慮乃由緊張、不安、焦急、憂慮、擔心及恐懼等心理感受所交織而成的複雜情緒狀態。當個體感到焦慮時，將會產生生理上的反應，如心跳加速、呼吸困難、冒冷汗等等現象。而朱敬先（1992）認為焦慮是一種非特定的、不知所然的、不愉快的感受，不易與其他情緒狀態區分，且經常伴有其他的生理反應。此外，焦慮就性質而言，可以區分為特質焦慮（*trait anxiety*）與情境焦慮（*state anxiety*）兩種類型。所謂的特質焦慮係指焦慮非由外在環境所引起，而是一種持久且根深蒂固的人格特質，因此無論面臨何種情境或任務時，特質焦慮者均有較強烈的焦慮感受；而情境焦慮則是個體受到某一特定情境或事件所激起的情緒反應（如接近考試時所產生的考試焦慮），因此一旦該特定情境或事件消失，個體將不再感到焦慮。由此可知，情境焦慮具有暫時性與過渡性的特質（朱敬先，1992；張春興，1989；Pintrich & Schunk, 2002）。



三、考試焦慮的意義及形成因素

考試焦慮為一種特殊情境的情境焦慮，乃指學生在學習的過程中，因過份地擔心或害怕所引起的情緒反應（Spielberger & Vagg, 1995）。而考試焦慮有認知與情緒兩種內涵，認知方面是指對考試成敗的關切，以及對成就表現的負向預期；情緒方面則是指個體在面臨考試情境時，因恐懼考試對自身能力的評鑑而引發的情緒與生理反應（張春興，1989；Pintrich & Schunk, 2002）。而當考試焦慮發生時，除了在心理上將產生一種擔憂、無法放鬆等令人不適的感覺外，往往會影響個人注意力及訊息處理能力。此外，焦慮易使人於準備考試或應考時出現過度緊張、心跳加快、流汗、遺忘、發抖等生理與心理的反應，並因此干擾其認知處理歷程。

馬信行（2002）與Hembree（1988）指出，當人們身處一個測驗的情境時，個體將會感受到焦慮的存在，且個體的考試焦慮將會激發後續的行為與反應。當個人感到焦慮時，若其能藉由正向積極的行為以致力達成目標，則此種作業導向的焦慮反應乃有益的焦慮（facilitating anxiety）；然而當個體的焦慮反應是與任務較無關連時，則被稱為有害的焦慮（debilitating anxiety），例如：擔心自己會考不好、心跳加快、注意力不集中等。而劉怡女（譯）（1998）亦有同樣的見解，其主張焦慮有兩種形式，一種是一般人能適應的焦慮，亦為有益個體的焦慮，此種焦慮將警告個體何時有真正的危險，因此將有助於人們的行為與表現；但另外一種形式的焦慮則為有害的焦慮（如過高的焦慮或情緒方面的焦慮），此種焦慮不僅不能達到有效的功能，甚至將有損人們的判斷力與專注力。

就考試焦慮之形成因素而論，Culler與Hloahan（1980）研究指出，考試焦慮係源

自於學習者自身學習方法的缺失、自覺準備度不足及過去失敗經驗所影響。此外，施淑慎（2004）研究發現，避免的表現目標對考試焦慮具有正向且顯著的影響，換言之，當學習者面對任務，倘其將工作焦點置於如何避免失敗情境，以免表現出自己的無能時，則其將會有較高的考試焦慮感受；而自我效能、認知策略和後設認知策略對考試焦慮則具有負向的顯著影響，表示具有高自我效能及豐富學習策略的學習者，其考試焦慮較低。由此可知，考試焦慮的形成因素大多來自於學習者過去經驗、自覺準備度、學習方法、自我效能、學習策略及個人心理層面之影響。

四、考試焦慮對於個人學習的影響

（一）考試焦慮與自我調整學習行為之關係

研究指出，每一個學生在某些學習的歷程中將會感到某種程度的焦慮，一旦學習者感受到的焦慮感過高時，將可能干擾其學習與表現（朱敬先，1992；Wigfield & Eccles, 1989, 1990）。例如，Culler與Hloahan（1980）研究結果發現，當學習者的考試焦慮越高時，則越不擅長使用學習策略協助其學習，因而導致學習成就低落。是以可知考試焦慮與學習策略的使用息息相關。此外，Dembo（2000）與Ottens（1991）指出，當學習者感到焦慮時，往往產生難以集中注意力、心理壓力沉重、認知處理受到干擾及故意延遲等現象，而上述特質均會對其學習產生負面的影響。

值得注意的是，焦慮不盡然對個體全是負面的影響，因為人們有效的計畫必須仰賴於對危險的預期，當人們覺察到危機的到來時，將會進行行為與反應的調整與因應。由此可知，焦慮亦能帶來正面的影響。因此，



當人們試圖去完全地消除焦慮，將會比過度焦慮帶來更大的危害（陳淑芳，1996；劉怡女，1998譯）。此外，Hallowell（轉引自劉怡女，1998譯）認為當人們沒有焦慮時，將無法順利的生存。因為當人們知覺到某種程度的焦慮時，將會提醒人們潛在的危機，並促使我們採取正確的行動。同時，Hallowell（轉引自劉怡女，1998譯）亦指出絕大多數成就非凡的人，都會焦慮許多事物，藉由不斷地自我觀察與評鑑，以及考量所有可能犯錯的環節，並採取積極的態度與周全的計畫予以預防，因此他們能獲得傑出的成就表現（劉怡女，1998譯）。此後，巫博瀚（2005a、2005b）研究發現，國中生的考試焦慮對個體自我觀察與自我判斷有直接且正向的影響，亦即當國中生覺察其自身之考試焦慮狀態時，將促使個體對其自身的學習進度與狀況進行瞭解與監控，並將觀察到的成就表現與一些特定的標準相比較。基於上開說明可知，當學習者能正視焦慮的正面價值時，將能產生憂患意識，並將焦慮視為一種有利於個體學習與發展的有用警訊，而不再浪費時間在嘗試逃避或抑制焦慮上。因此，將會促使個體採取正向積極的行動，進而對自我觀察與自我判斷行為有正面的影響。

就個體的情意反應而論，McCombs（1989）認為個體在學習過程中的情意反應（affective reactions）（如焦慮）對動機有重大的影響，因為當個體在學習過程中的覺察與反省的結果是一些負面的情意反應時，將會降低個體的學習動機，並產生負向與逃避性的學習行為（如習得無助感、逃避工作任務）。此外，亦有研究指出，過高的焦慮將會妨礙學習者的學習與表現。此乃由於焦慮將使得學生的認知型態變為刻板性，以致於不能嘗試創新與不願改變成規，因此高焦慮者將持續某種已不適應的行為。此外，處於焦慮狀態下的學生由於較常花時間去彌平自

己緊張不安的情緒，以致於在學習時將有較低的注意力與堅持力，因此相較於無焦慮者，將有較低的工作定向（朱敬先，1992；陳綠蓉，2001；Elliot & McGregor, 1999）。Hembree（1988）收集了562篇自1952年至1986年間的實證研究進行整合分析（meta-analysis），結果發現考試焦慮對學生的逃避性行為有直接效果，並且與自尊有負向的關聯。

綜上所述，適度的焦慮可以激起個體的危機意識，協助並促使個體展現良善的自我調整，進而獲得較佳的成就表現。然而，當個體的焦慮過高時，不僅有害於個體的運作記憶與訊息處理，更將因此危害個體自我概念與成就表現。

（二）考試焦慮與成就表現之關係

有關焦慮與成就表現之關連，Yerkes與Dodson（1908）提出倒U字型假說，認為當人們處於較低的焦慮狀態時，其工作表現較差；而當個體處於中度焦慮時，則有最佳的工作表現；但是當個體的焦慮感較高時，則其工作表現將降低。Gross與Mastenbrook（1980）指出，個人的考試焦慮狀態與其成就表現呈現倒U字型的關係，因此，唯有當個體覺知的考試焦慮感受適中時，方能發揮最佳的學習效率。而Weinberg（1989）亦指出，儘管過去的研究結果尚未有一致性的結論，但絕大多數的研究均顯示焦慮與表現間存在著曲線相關。再者，Gross與Mastenbrook（1980）研究發現，高焦慮的學習者在簡易或屬於機械性的作業較能獲致較佳的表現，而低焦慮的學習者則在困難的任務或較複雜的概念性任務表現較佳。此外，考試焦慮與成就表現的關連亦會受到測驗難度所影響。陳綠蓉（2001）指出，當測驗難度較低時，則高焦慮的學習者通常有較佳的表現，反之，當難度較高時，則高焦慮學習者的表現便不如低焦慮者。其次，亦有研究顯示，焦慮將阻礙個體的認知運作與訊息處理，因此將



影響個體的學習與成就表現（朱敬先，1992；魏麗敏，1996；Elliot & McGregor, 1999；Hembree, 1988, 1990）。譬如，魏麗敏（1996）指出，國小學生的數學焦慮與數學成就間具有負向的關聯，高數學焦慮的學生，其數學成就往往較差，反之，低數學焦慮者將有較佳的成就表現。Pintrich與De Groot（1990）的研究亦指出，在七年級學生的英文與科學的學習上，學生的考試焦慮與學業成就之間存有負向關連。Cassady與Johnson（2002）亦指出，高度的考試焦慮將對學習者的學業成績產生負面的影響。此外，Hembree（1990）在綜合過去的文獻進行整合分析後發現，大學生的數學成就越高者，其數學焦慮分數則越低。綜上所述，基本上過去大多數的研究大抵顯示，高度的考試焦慮不利於學生的學習與成就表現。

五、降低考試焦慮的教學原則

（一）建立非競爭性且高支持的教室氣氛，並減少測驗成績不當的社會比較

我國教育因長期受到升學主義的影響，使得部分學校與家長的教育只求升學率與得高分，往往忽視了學生學習的內在動機與學習樂趣。而莘莘學子為了能在激烈的競爭中嶄露頭角，因而對考試成績錙銖必較，而過份重視成績的結果，使得低成就的學生飽受挫折的困擾，高成就的學生也常因為更上層樓或自我要求過高，使得考試焦慮越來越高，終至無法扼抑。學習者常因害怕表現不佳或被同儕嘲笑，因而產生焦慮，由此可知，倘能有效減少學習者測驗成就的社會比較，將能有助於個體減低焦慮。因此，教師應建立一個非競爭性且高支持的課室環境，且提供學生體驗學習成功的經驗，並避免學業成績的不當社會比較，作者茲提供下列幾種方式以降低學生的焦慮感：1.教師可採用多元評量方式（如真實評量或學習歷程檔案）

代替紙筆測驗，以降低某些同學對測驗的焦慮感（吳靜吉，2002；賴英娟，2006）；2.教師不宜過分強調成績，並協助學生與自己過去的成就及其所設定的目標比較；3.在考試情境下，教師盡可能給予學生充分的時間作答與檢驗其作業，以避免時間壓力所產生的焦慮；4.考試時，測驗題型可以由簡入深的方式引導學習者；5.採用簡單、標準的測驗類型，以協助焦慮的學生；6.學業成就的考核採用等第制，而避免使用百分制的成績評比方式。

（二）提供學習所必需的學習策略

訊息處理理論及認知建構論認為學習是學習者主動掌握訊息的歷程，因此一個成功的學習者必能善用多元的學習策略以協助其進行學習。而施淑慎（2004）研究發現，欠缺有效學習策略的學習者，其考試焦慮程度較高。此外，學生的低成就及壓力往往係因其欠缺足夠的調適策略使然，爰此，作者建議學校教育應教導學生學習各種學習策略，促使其擁有更多自我控制與管理其學習的能力。惟Zimmerman、Bonner及Kovach（1996）指出，任何學習策略的有效性，係取決於個人特質、學習任務的性質和情境因素而定。由此可知，教師除提供學習策略的教導與訓練外，更應協助學生根據情境的特性與需求選擇適當的調整策略，以有效克服困境與焦慮。

（三）教導學生以樂觀的心態看待挑戰，並正視焦慮的意義與價值

研究指出，學習過去累積的成敗經驗均會對其考試焦慮有所影響（簡錦標、陳俊欽，2002；Culler & Hloahan, 1980）。然而，在競爭如此激烈的現代社會，吾人難免會受到挫折與失敗，因此教導學子能以樂觀的心態看待事物，並以樂觀的態度解釋其遭遇的失敗與生活中的挑戰，便成為當務之急。畢竟，學生需要失敗的經驗，教師與家



長如一味的保護學生，則將使得學生失去挑戰自我的原動力。因此，教師可協助學生藉由重新審視焦慮源及其成因，將考試焦慮視為一種挑戰，以避免陷於焦慮的負面影響之中。

此外，簡錦標、陳俊欽（2002）指出，焦慮是人類與生俱來的情緒反應，即使會帶給人們心理上及生理上的不適，但焦慮並非毫無益處，焦慮如同警告訊號一般，屬於自我保護的本能之一，具有保護人類免於危難的作用。因此，教師應協助學生正視焦慮的意義與價值，並評估個人現有資源與情境需求，利用個人的經驗及尋求社會網絡的協助，收集有用的資訊並透過相關適應性的作為面對危機，以化危機為轉機。

（四）提高學習者的自我效能

在面臨考試情境時，多數的高焦慮的學習者係因其缺乏信心使然。國內學者施淑慎（2004）研究發現，高自我效能的學習者，其考試焦慮程度較低，反之則較高。另巫博瀚（2005a）研究亦指出，自我效能與考試焦慮之間呈顯著負面關。由此可知，學校教育若能改善學習者的自我效能時，信能有效減低其焦慮感。因此，教師宜協助學生建立合宜的自我效能信念，並協助學生不斷地修正其自我效能，謹提供相關具體策略如下：1.協助學生設立循序漸進、特定且難度適中的學習目標，藉由達成學習目標逐步提升其自我效能與自信；2.提供能力相仿之學習楷模作為觀察學習的對象，藉由能力相仿的學

習者之成功替代經驗激勵其自我效能；3.協助學生建立積極健康的歸因組型，並適時提供歸因回饋。

（五）施以認知行為矯治法

由於高度考試焦慮的學生，常因錯誤的認知、對自身能力的懷疑、自我貶抑、過多不必要的擔心、過分在乎成績與他人的看法、注意力轉移至與考試無關的事物上等因素，導致其承受令人不適的焦慮感受，且因上揭不當的思考型態，造成個人學習上的諸多困擾。此時，教師可藉由改變學習者的不當認知，並配合認知行為治療與系統減敏法等行為改變，以達成降低個體的考試焦慮。作者綜合過去相關研究，彙整具體步驟如下：1.讓學生瞭解其不合理的想法，將會造成自身不舒服的情緒與不適當的行為；2.引導學生釐清其於壓力情境下所產生的不合理想法與內在語言為何；3.指導並訓練學生擁有問題解決與壓力調適的技巧（張珏、曾嫦嫦、葉莉薇，1989；陳綠蓉，2001）。

六、結語

考試焦慮為學習者普遍體驗的經驗之一，考試焦慮對學習者的影響涵蓋心理、情緒、認知、行為及生理等面向，對個人的影響至深且遠。爰此，有效釐清考試焦慮的意義及其影響則深具其價值，故作者期透過本文之介紹，解開考試焦慮之面紗，讓人們能正視焦慮的意義並妥為因應，以減少考試焦慮對學習者之負面影響。

參考文獻

- 朱敬先（1992）。健康心理學。台北：五南。
- 吳靜吉（2002）。華人學生創造力的發掘與培育。應用心理研究，15，17-42。
- 巫博瀚（2005a）。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，台北市。
- 巫博瀚（2005b，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。
- 施淑慎（2004）。成就目標、自我效能、以及策略使用在考試焦慮上所扮演的角色。國立台北師範學院學報，17（1），355-378。
- 馬信行（2002）。教育科學導論。台北：元照。
- 張春興（1989）。張氏心理學辭典。台北：東華。
- 張珏、曾嫦嫦、葉莉薇（1989）。認知行為矯治法—兒童考試焦慮的輔導。輔導月刊，25（1-2），18-26。
- 陳淑芳（1996）。青少年考試焦慮的成因與輔導。諮商與輔導，128，17-20。
- 陳綠蓉（2001）。考試焦慮的矯治與輔導。學生輔導，75，80-83。
- 劉怡女（譯）（1998）。Edward M. Hallowell著。焦慮歸零。台北市：培根文化。
- 賴英娟（2006）。以結構方程模式檢驗國中生動機信念與創新支持對創新行為和創意表現之影響。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。
- 簡錦標、陳俊欽（2002）焦慮也是病嗎。台北：健康文化事業。
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Culler, R. E., & Hloahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 16-20.
- Dembo, M. H. (2000). *Motivation and Learning Strategies for College Success*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 76(4), 628-644.
- Gross, T. F., & Mastenbrook, M. (1980). Examination of effects of state anxiety on problem-solving efficiency under high and low memory conditions. *Journal of Educational Psychology*, 72, 605-609.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk(Eds.) , *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 51-82). NY: Springer-Verlag.
- Ottens, A. J. (1991). *Coping With Academic Anxiety* (Coping Series), NY: Rosen Publishing Group.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35(4), 243-256.
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. (1995). Test anxiety: A transactional process model. In C. Spielberger & Vagg(Eds.). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*(pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S (1989). Test anxiety in elementary and secondary students. *Educational Psychologist*, 24, 159-183.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S (1990). Test anxiety in the school seting. In M. Lewin & S. M. Miller (Eds.). *Handbook of developmental psychopathology* (pp.237-250). New York: Plenum.



網路文章中的圖文下載處理技巧實務篇

陳勇輝／國立海洋生物博物館科學教育組主任

網際網路的流行改變許多社交方式，網路文章的下載與轉寄，讓許多沒有閱讀書本習慣的人，或許經由轉寄而來的小品文重拾閱讀的樂趣，但文章下載與轉寄如果能利用些許的資訊技巧，則會讓閱讀更為流暢，這也是本篇小品文所要討論的技巧。

一、前言

隨著網際網路的流行，許多人都會將個人的生活經驗或是技術心得，放到網路上進行分享；有時也會從親朋好友處收到小品文，或是個人瀏覽網頁的時候，看到好的內容都會擷取加以保存，以便日後有機會重新閱讀。然而在下載或複製文章的過程中，往往因原作者所使用的檔案格式不同，造成文章下載後出現亂碼，或是因格式不同而使原有的文章排版走樣，或是雖然可取得文字，但是相關圖片卻無法一併下載的情況，導致閱讀不易的情況。

這種狀況若是能巧妙地運用Microsoft Word中幾個指令，就可以輕易地將文章重新整理排版，使其段落分明，資訊得以完整呈現，閱讀時也會覺得舒服通暢。有鑑於此，本文將說明如何透過Word本身現有的功能重新處理下載文章，使其可以原貌重現，便於後續的閱讀。

二、先由簡轉繁

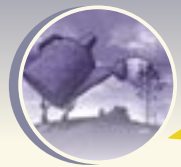
下載的文章，若是以中文簡體字撰寫，可先將全部文章“全選”之後，再點選“工具”功能中的“語言”項內的“中文轉換”功能中，選取“簡體中文轉成繁體中文”，點選之後，簡體字型就會輕易轉換成繁體字。

三、網頁圖文 分開處理

擷取網站頁面文章時，若是原作者以PDF或是Word檔案格式儲存時，則可以直接下載。若只選取文章部份的內容，可在選取後，可以使用Ctrl-C，進行複製後，再使用Ctrl-V，將文章貼在Word檔中，即可達成目的。若是遇到亂碼出現，這些亂碼可能來自於各個應用軟體自有設定的格式，如文字的大小、顏色、斜體等等，在此狀況之下，則可以使用“編輯”功能中的“選擇性貼上”，選取“未格式化文字”，則可輕易將文章內容留下，排除應用程式的特殊效果。不過此項功能也會將文章中的圖片排除在外，因此若需要圖片的話，則應先將圖片複製後，再行處理文字部份，此時可直接將全部網頁內容複製到Word，瀏覽者會看到內容被放置在表框內，在此情況之下，可以使用“表格”功能中“轉換”項內的功能將文字（與圖）由表格之中轉換出來，但此動作會造成圖片偏離原有排版的位置，此時將圖重新移至文章中適當的位置，就可完成編輯的工作。

四、去蕪存菁 重整段落

有時從親朋好友的電子郵件收到轉寄的好文章，打開一看，文章段落雜亂，或有些段落被分成好幾段，完整的句子也被切割造成閱讀不易，心情大受影響。在此狀況下，可利用“編輯”功能中的“尋找”與“取代”的功能，消除不必要的編輯符號：如常見於句首的“>”或句尾常見的分行符號等，這些符號數量相當多，若單以人工的方式逐字處理的話，費時又耗力。可以採用“編輯”功



能中“取代”的功能自動取代，先以Ctrl-C選取“>”符號之後，再點選“取代”功能，被標記的符號自動出現在“取代目標”方格中，再“取代為”方格中不輸入任何東西，選擇“全部取代”，結果會是將文章中所有的“>”全部消除；同樣的方式可以將多餘的“↑”（手動分行符號（^l））或是“段落標記（^p）”消除；與前者不同之處，這些標記段落的符號屬於特殊符號，於選取之前，需要進入“更多”功能鍵中的“指定格式”中選取“手動分行符號（^l）”，或是“段落標記（^p）”之後，才能進行取代的功能，最終才會將其完全消除。對於文章中過多的空白也可以採用上述的功能，就可以很快地“消除”不必要的空白，使文章閱讀更為容易。

需要注意的是，在消除這些分行符號之後，文章所有的落段全部擠成一個大段落，

因此進行此替換功能之前，需要事先找出各段落之開端，先鍵入“Tab”三個英文字作為標記之後，再進行後續取代，先將所有的分行符號消除後，而後再以“段落標記（^p）”，取代“Tab”，文章的段落自然分明。處理完成的文章，可以文章的名稱與作者的名稱做為檔案的名稱，這樣有利於日後的搜尋。

五、結語

近年來，著作權的觀念受重視，網路上的圖文資料雖開放自由瀏覽，但仍受到著作權法的保護。圖文資料下載之後，即使將其使用於非營利方面或是進行後製作的處理，仍需事先與著作所有權人說明使用方式與範圍，並獲得作品著作所有權人的書面同意，在使用時也要註明資料的出處，說明可使用方式，以免觸犯著作權法，蒙受不必要的經濟損失。



學校教育變革的思維

范信賢／國家教育研究院籌備處副研究員

一、議題背景

以往在中央嚴謹控管的教育決策模式下，台灣中小學的學校教育以符應上級政策為優先，學校自主的範疇有限，甚至難以動彈。然而，台灣解嚴之後，強調教育鬆綁，學校有著更多自主發展與決定的權力，配合學校再建構（school restructuring）的思潮，學校需要不斷自我更新以在教育改革中扮演日益重要的角色。況且，跟隨著全球化競爭、資訊社會進展與知識經濟革新等趨勢，學校面對其所需的問題解決、系統思維、嘗試冒險、團隊合作等挑戰，勢必得進行教育思維的重構與變革。

於此，本文即透過文獻來彙整學校教育變革相關研究情形，進而提出台灣學校教育變革的思維面向。

二、初步研究文獻彙整

關於學校教育變革的文獻十分龐雜，組織再造、自主管理、本位經營、學校效能、變革領導、團隊合作、組織學習、課程改革、另類與實驗學校教育、家長與社區參與等議題，皆有所涉及。本文茲以學校做為一種教育體制的觀點（schooling），從以下三個面向整理目前學校教育變革的主要研究論述與觀點。

（一）近代美國與台灣學校教育變革的簡略回顧

當1957年蘇聯發射Sputnik衛星後，引發美國60年代大規模的學校教育變革，Sarason（1982）觀察此一變革，指出實際狀況是「改的越多，不變的越多」（the more things

change the more they remain the same）（p.58）。80年代之後，再建構（restructuring）成為教育變革的常用語詞，儘管其意義呈現紛雜、模糊甚至衝突的狀態（學校本位管理、消費者選擇、教師彰權增能、理解性教學、解權威中心、區域層級的做決定、開放評量等等），綜合而言，主要意指對組織環境和管理、學校領導者和教師工作角色、核心技術和規則等責任和關係的再定義和改變（Hargreaves, 1997；Murphy, 1991）。80年代後期至今，績效責任（accountability）成為教育改革的主軸，但迄今仍然未獲得良好的成效，僅有的少數成功案例也難以長久持續（Fullan, 2001）。

回顧1960年代迄今的北美教育改革經驗，Fullan（2001）認為變革的複雜程度遠遠超過人們的預期，它不僅是要把新的政策付諸實現，還需要變革課堂、學校和學區等文化，並讓人體悟到變革的意義（meaning）。Sarason則認為大多數的教育改革都已經失敗了，而這失敗是可預測的，因為：教育改革裡的不同成分未曾被認知或被陳述作為複雜系統的整體，課程欲有顯著變革，必須與教師的發展及專業精進連結在一起。此外，除非改變學校權力關係，否則教育改革難以成功（引自Hargreaves, 1997:339-40）。

反觀台灣，從台灣光復以迄戒嚴時期，基於政治因素的考慮，政府對各級教育機構的管制頗為徹底而廣泛，「綁」成為學校教育的特徵（行政院教育改革審議委員會，1996）。隨著1987年政府宣布解除動員戡亂時期戒嚴以及隨後「四一〇」等民間教改運動的蓬勃發展，面對台學校教育惰性與僵化



的問題，「鬆綁」成為教育改革運動的主要訴求。1996年，行政院教改會確立「鬆綁」做為教育改革的主要方向，提出「學校專業自主」、「營造學校成為學習社區」、「學校本位課程發展」、「激發學校內在自生的力量」與「教師專業自主」等學校教育變革的相關建議（行政院教育改革審議委員會，1996），這種鬆綁，不僅要解除教育體制上的不當管制，還企圖祛除錯誤觀念與習慣的束縛。

爾後，教育部於2001年推動國民教育九年一貫課程綱要。九年一貫課程在教育鬆綁的改革理念下，以課程綱要代替課程標準，提供學校及教科用書編輯者較大的彈性與自主性；強調能力本位，強調培養可以帶得走的基本能力，而不再是背不動的書包；注重統整及協同教學，改善舊有課程的學科分隔化、生活脫節化、教師教學孤立化等問題；落實學校本位課程，賦予學校更多課程發展與決定的權力，希望學校成為教育事務公共論辯的場域。除此之外，文建會在1994年開始推動「社區總體營造」政策，透過居民的公共參與，凝聚社區意識、關心社區環境、營造社區特色，進而重新建立人與人、人與環境的關係（黃煌雄、郭石吉、林時機，2003）。

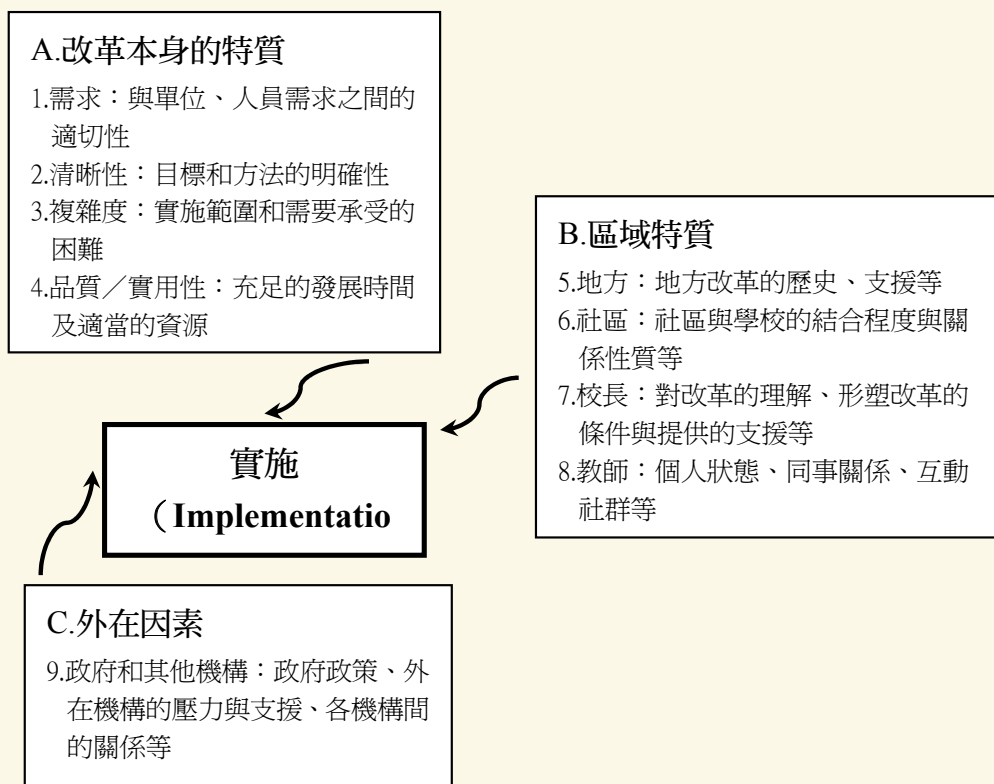
同年，四一〇教育改革開始推動家長參與學校教育工作，加上教育部九年一貫課程學校本位課程推動，社區、家長與學校等之間多樣化的關係系譜開始產生，學校、家庭和社區也要共同分擔孩子的責任，構築同村協力的教育生態圈。

於此，如何在鬆綁的理念下落實學校本位經營、增進教育工作者的彰權益能以激發教育活力，並在多元智能的思潮下同村協力的增益孩子的學習能力，將是下一波台灣學校教育變革無可逃避的挑戰。

（二）學校教育變革影響因素

學校做為一種社會上主要的教育體制，學校教育變革大致涵括教學內容、教室組織、教學法與信念假設等教學（pedagogic）焦點變革，以及組織結構、管理運作、決策過程與文化氣氛等組織（organizational）焦點變革兩大類（Crandall, Eiseman, & Louis, 1986）。

那麼，有哪些因素會影響學校教育的變革呢？對於學校變革影響因素的相關研究，眾多學者大抵是以M. Fullan在1971和1982年提出的架構為發軔。M. Fullan在2001時將它們重新整理，歸成為三項／九類因素如下圖：



影響課程實施的交互作用因素 (Fullan, 2001:72-87)

此外，Fullan, Rolheiser, Mascall, and Edge (2002) 也從若干大型多年的教育變革案例中，提出要完成大規模的學校教育變革，需要學校、地方和中央政府三項層面的聯繫整合，稱之為三層級模式 (The Tri-Level Model)：

1. 學校層級：

(1) 教師的知識、技能與習性；(2) 專業學習社群；(3) 計畫凝聚；(4) 技術資源；(5) 校長領導；(6) 與社區發展堅強、多重的影響關係；(7) 評量素養；以及(8) 學校外部相關的公共設施、政策等 (Fullan et al, 2002：無頁碼)。

2. 地方層級：

(1) 從讀寫能力出發，以學校的教學

和課程為優先關注焦點，提供壓力與支援以增進對教學與學習的服務；(2) 培育穩定且為數眾多的學校課程領導者；(3) 建構跨校分享、地方一體的學習脈絡；(4) 關注評量素養、學習成就和指標以能真實測量出高低表現者的差距縮近進程；(5) 介入持續落後的學校，協助它們前進；(6) 建構一份能達成更多凝聚與連結的地方行動清單 (Fullan et al, 2002：無頁碼)。

3. 中央政府層級：

- (1) 特定政策方面：①熟練的交織運用壓力（績效責任）與支援（能力建立）；②建構問題解決機制
- (2) 一般政策方面：①初任教師的培育、發展與任職輔導；②與實踐規準相連



結的持續性專業發展；③提高教師薪酬；④進用、持續發展與留用教育領導人員；⑤改變教師工作條件以使其能成為創造性的專業學習社群等（Fullan et al, 2002：無頁碼）。

當然，影響學校教育變革的因素很複雜，它是不同歷程階段之諸多因素互相競逐、拉扯的作用力場，我們除了必須注意M. Fullan及其研究伙伴提出的上述架構外，尚必須配合時代思潮與具體情境脈絡，注意參與者的互動調適過程及實際運作的轉化情形，我們才能在動態複雜的諸多影響因素交互作用下，清晰的觀看學校變革之舞。

（三）研究學者對學校教育變革的針砭

Hargreaves（1997）提醒我們，在學校教育變革的進程上包含了許多重要的兩難情境，此即是在「將再建構當作科層體制控制」（restructuring as bureaucratic control）和「將再建構當作專業彰權益能」（restructuring as professional empowerment）之間的根本性選擇（p.341）。面臨動態的、非線性的及相互依存的深層變革挑戰（Senge, Kleiner, Robert, Ross, Roth, & Smith, 2001 / 2002：1043），它激勵著學校教育實踐多樣的可能性想像，但是，在鬆綁的同時，也不能失去共同願景和承諾而導致一團混亂。學校教育變革乃是一趟諸多因素與情境複雜共舞的旅程，而不是一張既定路線的藍圖，學校教育變革並無必然的好或壞，大多數是決定於誰控制它、誰包含在內和如何安置它。對此學校教育變革的旅程，國內外學者曾提出若干針砭經驗，可做為我們繼續前行的參考：

1.教育工作者是重要關鍵

莫禮時、陳嘉琪、盧敏玲（1997）探討香港教育改革的經驗，指出：「如果一項改革的推動以廣泛批評教師的專業才能為基礎，那麼別指望教師會完全接受這項改革」（pp.5-6）。如果教育改革不能觀照教師的

生活世界，真誠的以教師的專業成長做為首要目的，只嘗試以行政命令的方式推行改革，將容易使改革的「理念變成了政治口號，改革的努力變成了表面形式。當課程改革讓教師感覺到是一種政治遊戲，而自己只是遊戲中的傀儡，對於教師的工作士氣是一大打擊」（成虹飛和黃志順，1999：93），更甚之，教育工作者在其中累積習得的無助感，將使教育改革陷入一種惡性循環的「能趨疲」。對於學校變革與教師個體專業成長之間的關係，Bruner（1996 / 2001：65）提出了精闢的見解，值得摘錄以供深思：

要改善教育就要有些教師能理解和投入我們的願景……。我們必須為教師們裝備好必須的背景訓練，使他們在改革大業裡成為有效的角色。這才是真正的人形成體制。不管我們的教育計畫能變得多麼周密，其中一定要留個重要的位置給教師。因為，到了最終之處，行動都只在那裡發生。

2.整體系統的生態觀點

對於學校教育變革，Sparks & Hirsh（1997）指出，學校發展不但依賴個人的知識、技能和態度不斷完善，也建基於機構本身能夠解決問題和自我更新能力的不斷提升（引自李子建、張月茜和鍾宇平，2002:200），這說明，學校課程的實踐需要同時關注個人成長及組織發展，二者是一種互惠螺旋的關係。此外，Senge, et al.（2001 / 2002）認為，自然界中的有機體大多呈現著先是飛快成長，然後緩慢下來，直到成為成熟個體的S型成長曲線模式，它們都是成長流程和限制流程交互作用的結果（pp.10-17）；換言之，要從整體的、系統的觀點來進行探究。



Sarason (1982) 即認為：檢視學校變革，要從「生態關係」上來著手 (p.122)。他提醒：學校變革並非易事，改革不僅要注重學校文化中方案和行為常規的運作，也要從系統觀點重視影響改革的歷史、社會和政治因素，以及深埋其中的權力關係，更要重視改革的基本哲學——在改革中不斷追問：「學校為何存在？」——「誰擁有學校？」以及「誰為學校負責」等問題 (Sarason, 1982)。Liberman (1996) 補充指出：學校是複雜的場域，校長經常是孤立且寂寞的，教師忙於教學而少有時間學習新理念，變革的運作必須透過整個系統的關係改變和工作型態來落實 (p.ix)。學校教育變革必須從整體系統的觀點加以慎思，絕不僅只是技術層次的問題，還牽涉到學校權力關係的重組和再定義，教育工作者思考習性、生活方式和價值重心的轉移，以及學校生活的實踐行動等生態的動態組合。

3. 社區資源和專業團體的支持

Sarason (1982) 指出，學校常是一種作繭自縛 (encapsulated) 的封閉系統，教室雖是人口密集的場域，教學卻成為一種孤獨的專業。教育變革需要學校和教師打開教室，善用專業人力和社區人士等資源，在過程中互相學習與改變 (pp.274-6)。鄭燕祥 (2004) 認為，要改變傳統學校幾乎是與世隔離的孤島狀態，21世紀教育改革的新範式需要兼顧全球化、本地化和個別化等三重化過程 (triplizations)，而在本地化範式下，切合社區需要與期望，擴大社區人士的參與、協作及支持，提供本地的認同感，提供多方教學來源，支持的網絡化等，皆是學校教育變革需要努力的方向 (pp.24-33)。在這種互相跨越藩籬的過程中，Sarason (1982) 提醒：發展學校變革的支持者乃是耗費時間的工作，讓變革當作是「我們的」的工作，不可能在諸如「如何做」的書籍裡說明，它需

要面對面的討論來化解自私自利的狹隘心態。我們能做的是：第一，承認支持者的重要性；第二，把權力視為一種發展支持者的機會；第三，確實面對建構支持者的時間需求；第四，察覺與運用支持者擁有的權力與資源 (p.293)。學校教育變革如欲增益學生的學習，必須把家庭、社區、專業人士和學校圈子連繫起來，以孩子為教育核心主體，透過雙方的對話、溝通為基礎，建立協作的夥伴關係，同村協力的共同承擔教育孩子的責任。

4. 超越控制的思維

學校不只是教與學的地方，也是控制和權力關係的場域。Doll (1998) 曾言：組織與控制幾乎是同義字；在教育組織裡，控制的意識已經變成了課程中的幽靈 (ghost) (p.295)。Woods (1997) 即言：雖然英國80年代教育改革的口號是自主和增能，但新的管理系統仍然是強力的、無所不在的控制教師；表面上是提高效率和水準，事實上成為績效責任的監督形式 (引自歐用生，2000：18)。Hargreaves (1997b) 亦指出：大多數的教育改革所尋求的大多是透過科層體制的控制和順服，而非支援教師去進行自我成長，或創造結構性的機會來展現教師的專業能力 (p.338)。例如，「九年一貫經常面對的窘境就是『新語言和舊文法』的錯置」(吳麗君，2001：443)，此次課程改革裡高舉著後現代思維 (陳伯璋，1999) 的新語言，實際施作時卻又處處印記著現代主義技術理性掛帥的舊文法。教育改革既然強調鬆綁，那需要願意忍受發展過程中近於無效率的渾沌狀態，需要時間來讓教育工作者進行專業成長，也需要空間形塑能夠進行教育事務討論的文化；但在教育變革實施在即的壓力下，由行政系統發動的由上而下的種種實施規定、辦法常常變成達成目標的抄捷徑手段，不僅不能達成預期的目標，反而只壯大



了手段本身的控制性，難以讓學校擁有一種更友善的環境來進行創新面貌的想像。事實上，學校變革無法僅僅依賴科層體制控制的命令而能達成，如果課程改革仍然是專注於效率、執行技術、績效責任和成果展示的層面，控制的實際操作往往就會隱藏在激發教師內在自生專業能力的修辭中，而反過來傷害了教師以及課程改革的活力。

5.從「管理」邁向「領導」

學校本位課程推出後，「課程領導」取代「課程管理」受到更多的重視。課程管理傾向於按照機構的規則實施已有的程序，較為注重由上而下、層級式的領導模式；課程領導則注意願景的作用，崇尚一種平等、互動的協商式領導形態（朱嘉穎、黃顯華，2005:11）。在課程領導中，轉型課程領導（transformative curriculum leadership）日益受到重視。朱嘉穎、黃顯華（2005）認為轉型課程領導即在於：建立伙伴的團隊文化，尋找課程改革的同行者；注重教師反思性的專業發展，喚醒教師對其習焉不察的實務知識的知覺；改變學校文化，建構學習型組織（pp.18-19）。此外，歐用生（2004）指出學校教育是為了公共的善（public good），比之企業領導，轉型課程領導更注重「心」和「靈」的道德蘊義，而需要進行學校再造（restructuring）和文化再生（reculturing）。簡而言之，轉型課程領導者最大的功效是要去理解教師對於教育改革的需求與想像，讓團隊裡每個人內在的動力和潛能能夠被激發出來，以讓學校老師變得很強，並讓這種領導變成是對學校文化長期的深耕易耨。

6.以學生學習表現為變革核心

多位學者曾經提醒，不可誤以為學校變革後學生學習的學習結果會自然提升，若不能以「教」與「學」的改進做為學校變革工作的核心，將難以統整多樣化的變革目標，

耗損學校的變革能力（謝文豪，2004：13）。例如，Sarason（1996）強調：如果改革未將師生權力關係的改變放在優先首位，將無法改進教育的結果；而這種師生權力關係會反映在生產性學習（productive learning）的表現上——讓學生有更多提問的空間、尊重學生主體和經驗、相信學生的思考能力、教孩子而非教學科等等。魏惠娟（2002）也指出：教育改革要能成功，不在乎推動多少的方案，最重要的是學校必須促使「真正的學習」發生（p.288）。學生學習的具體過程和表現結果，是檢視學校教育變革績效的核心規準。

7.將「差異」視為機會而非問題

Doll（1993 / 1999）曾言：「封閉系統是中心化的、穩定的、不斷返回自身，採取的是機械的、因果關係的、消極的方式，因而視干擾性特徵過於去中心化。……這些干擾性特徵對『手頭的任務』來說是浪費時間，製造『噪音』，系統對此要盡快地予以克服或減低。」（p.20）在封閉系統的觀點下，「差異」可能會被當作「問題」來處理，而貶抑「差異」的發生。然而，Sarason（1982）深知卓見的指出，我們需要體認到資源是有限的，只依靠單一資源的挹注只會帶來無止境的失望「改的越多，不變的越多」。但是，資源不只是一種金錢的交換，而是彼此之間互相受益的學習和成長的連結，在重新定義角色和資源的時候，需要嚴肅面對：學校教育變革內的多樣性是機會而非問題（pp.277-282）。

三、結語：「從無到有」到「從有到有」的思維轉向

回顧學校教育變革的歷史經驗、影響因素及研究學者提出的針砭意見等文獻資料後，對於學校教育變革的發展與推動，本文認為需要從下列層面進行慎密思維：



（一）從人出發，形成體制—帶好每位老師來帶好每位學生

在學校課程變革推動中，我們需要謹記：教育工作者不僅是傳遞者，也是發展、定義和重新詮釋學校變革的關鍵行動者。Sarason（1982）強調，教育行政者如何看待和管理教師，教師也會傾向如此看待和管理學生，缺乏權力對待關係的改變，變革不會真正的發生。Bruner（1996/2001）也諄諄告誡：「任何一種教育改革，都不能不以成人積極而誠實的參與為基礎—也就是說，要有心甘情願且準備十足的教師，來給予分享，來安慰和支持。……在教育改革的努力之中，主要的工作之一就是要將教師帶進教育的辯論和變遷的生成中」（p.136-137）。體認到此點，教育工作者專業成長需要和學校教育變革齊頭並進，甚至，應先優於教育變革，帶好每一位老師來帶好每一位學生，此即是Bruner（1996 / 2001）念茲在茲的「人形成體制」，使教育工作者和學校教育變革改革二者走向雙贏的途徑。

（二）穩定中有彈性，彈性中有穩定—給鷹架而非給框架

從混沌理論來看，自然本身是由靈活的秩序所組成，秩序和渾沌不是完全的相互對立，而是彼此涵括。Doll（1998）也指出：我們生活的世界並非完全的穩定，亦非完全的彈性，而是穩定與彈性互為交織（within）生成的狀態。如果我們意圖超越控制的幽靈，活化教育體系的能量，我們需要體認到學校教育變革本身並非是不容挑戰的真理或只是一套等待實施的計畫，而是建構的、創生的和詮釋的一種草擬空間。在這種草擬空間裡，過於穩定易導致官僚僵化，過於則易陷入混亂無章，裡面需要的智慧是創造穩定的平台給予學校及教育工作者彈性發展的舞台，並讓這樣的彈性所創造出的活力回饋成為變革體制得以穩定的基石。

（三）擴展連結，引入資源—轉化變革成為共同志業

Sarason（1982）呼籲，可能受到改革影響的人們都應該參與改革過程，因為只有透過涉入和參與，這些人才可能將變革視為自己的志業。此種提議，反映出下列變革推動的智慧：1.有越多個體與團體願意進行變革，變革的目標就越有可能成功。2.納入的個體與團體，可以從改革的阻力轉化成為助力。3.相關連結的個體或團體之間的多樣性越高，越有可能降低資源有限的負面結果（pp.294-6）。在此種觀點下，協商而非預定，歷程而非結果，開放而非封閉，才是學校教育變革關注的焦點，如此，變革不僅對直接相關的人們會建立意義性的連結關係，並且可能開發更多支持者以增加達成目標的機會。

（四）化解對立，相互使能—閃電是再生之路

轉變，需要挑戰、干擾與分裂等能量的啟動或注入，非線性變化與非穩定性常會是創造性轉化的重要泉源—「閃電是再生之路」。當學校教育變革意圖打破現狀時，它會和某些教師文化發生齟齬；當教師想要挑戰變革的控制論述時，他們也會和變革發生齟齬。其實，這些齟齬和對抗是不同教育學假定版本論述的競逐，如果教育變革不要變成沈悶的例行性事務，就需容許彼此都帶著可能性的想像和冒險來碰撞。這些探索和碰撞，都可能注入某種能量而開啟學校教育變革與教育工作者的再生之路。抱持著這樣的理念，我們可以有機會跳脫教育變革與學校教師二元對立的意識型態，亦即，學校教育變革有可能提供資源成為教師成長的重要能量，而教師成長又為學校教育改革的轉變注入了重要的助力，二者建構一種相互使能（enabling）的關係—「注入能量使得系統轉變」以及「相互使彼此更有能力」。在這種相互使能關係的經營下，學校教育變革與教



師成長二者也更可能趨近於內在自生的持續狀態。

我們需要謹記，在學校教育變革中找到重要且有切身意義的事來做，變革本身及實踐參與者才能擁有豐沛的生命力。於此，需要肯認教育工作者是學校教育變革的有識之士，他們有經驗、有聲音、有處境、有想像、有能量；看到這些「有」，學校教育變革就不是「從無到有」的灌輸和移植，而是「從有到有」的培力和建構。如此，看到學

校教育變革中教育工作者的「有」、環境資源的「有」、歷史脈絡的「有」等等，再將這些「有」加以連結、轉化以創生更豐富的「有」，這種「從有到有」的變革思維轉向，將會豐盛的滋生、傳遞與轉換彼此的能量，而讓「學校教育」和「變革」二者更有機會成為相互培力的互惠螺旋。

本研究由李佳玲助理協助：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

- 成虹飛、黃志順（1999）。從教師成長看課程改革的意義。應用心理研究，第1期，69-97。
- 朱嘉穎、黃顯華（2005）。探討課程領導的內涵及其在學校課程發展過程中的作用。載於黃顯華、朱嘉穎等著，課程領導與校本課程發展（頁5-26）。北京：教育科學。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。教育改革諮議總報告。台北：行政院教改會。
- 李子建、張月茜、鍾宇平（2002）。「大學與學校夥伴協作共創優質教育」計劃：尋找學校發展與改革的理論基礎。載於李子建編著，課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展。香港：中文大學出版社。
- 吳麗君（2001）。台灣地區九年一貫課程在小學階段的彩排。載於「九十學年度師範院校教育學術論文發表會論文集－教育新紀元：九年一貫課程的實施與展望」（頁423-451）。台中：國立台中師院。
- 莫禮時、陳嘉琪、盧敏玲（1997）。改革學校課程－香港目標為本課程改革的啟示。基礎教育學報，7（1），1-20。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理念與理論分析。載於中華民國教材研究發展學會主編，邁向課程新紀元－九年一貫課程研討會論文集上冊（頁10-18）。台彭新強（2005）。學校自我評估與組織變革。香港：香港中文大學教育研究所。
- 黃煌雄、郭石吉、林時機（2003）。社區總體營造總體檢調查報告書（初版三刷）。台北：遠流。
- 鄭燕祥（2004）。教育領導與改革：新範式。台北：高等教育。
- 歐用生（2000）。九年一貫課程的挑戰與因應。載於氏著，課程改革（頁11-28）台北：師大書苑。
- 歐用生（2004）。課程領導：議題與展望。台北：高等教育。
- 謝文豪（2004）。學校變革能力之內涵與提升途徑。花蓮師院學報，19期，1-20。
- 魏惠娟（2002）。學習型學校：教育改革的終極完成？。成人教育學刊，第六期，267-293。
- Bruner, J., 宋文里譯（1996/2001）。教育的文化。台北：遠流。
- Crandall, D. P., Eiseman, J. W., & Louis, K. S. (1986). Strategic planning issue that bear on success of school improvement efforts. Educational Administration Quarterly, 22(3), 21-53.
- Doll, W. E., 王紅宇譯（1993/1999）。後現代課程觀。台北：桂冠。
- Doll, W. E. (1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Eds.) Curriculum: toward new



- identities (pp.295-323). New York: Garland Publishing.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*(3rd ed.). New York: Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M., Rolheiser, C., Mascall, B., & Edge, K. (2002). Accomplishing large scale reform: A Tri-level proposition. Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto. Prepared for the Journal of Educational Change, November 2001. <http://sustainability2002.terc.edu/invoke.cfm/page/70>.
- Hargreaves, A. (1997). Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change. In A. H. Halsey et al. (Ed.), *Education: culture, economy, and society* (pp.338-53). Oxford: Oxford University Press.
- Lieberman, A. (1996). Foreword. In Seymour B. Sarason (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*(pp.ix-x). New York: Teachers College Press.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change* (2nd). Boston: Allyn and Bacon.
- Sarason, S.B. (1996). *Revisiting "The culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.
- Senge, P., Kleiner, A., Robert, C., Ross, R., Roth, G., & Smith, B. , 廖月娟、陳琇玲、李芳齡譯 (2001/2002)。變革之舞 持續「學習型組織」動力的挑戰與策略（上）（下）。台北：遠流。





教師專業自主的理念、衝突與實踐

趙鏡中／國家教育研究院籌備處副研究員

一、問題背景

追求自主是人的基本需求之一，不單是個人，每個行業裡的專業人員也需要而且必須享有自主權，才能對其所服務的對象有所貢獻。這個道理看起來簡單，但是在現實的社會實踐中卻引發出眾多的爭議。

這些年教改的浪潮起落，針對各項教育議題，各界提出了各種的改革訴求與方案。「教師專業自主」這個議題，也經常被提及。從理想層面來說，教師本應具有專業自主的權利。但站在國家主導教育政策的立場，以及學校科層化組織更形完備的情況下，教師專業自主的論述往往只拘限在教學的部分，更有甚者，連教學都可能受到統一的課綱、教材、評量的規範，而無法體現教學的自主性，因此引發教師強烈的反彈。

而在每一次的教改風潮中，教師往往都成為改革的對象。在社會的認知中，教師必須為教育的成敗負責。但處在一個無法完全自主的教學環境中，要求教師必須為教育的成敗負起責任，基於權責相符的觀點來看，確實有失公允。另一方面，教師對本身為專業人員以及所從事的是專門職業的堅持，勇於衝撞政府、學校威權控制的藩籬，對其工作的實質意義及影響又如何呢？凡此都是值得深入去探討的。

因此，本文將嘗試從概念層面入手，釐清教師專業的現代意涵；再從結構層面進行分析，探究政府及科層組織與專業自主的衝突；最後從實務層面總結，教學專業自主如何落實，並提出建言。

二、對教師專業自主的理念與衝突探討

（一）教師專業的理念

1. 專業的興起

「專門職業」概念源起於歐洲前工業社會，指稱的是法律、醫學、神學等工作。所謂「專業」指的是一群人在從事一種需要專門技術的職業，這種職業需要特殊能力來完成，它的目的在提供專門性質的服務。但隨著工商業的發展與進步，在傳統所認定的專業之外，出現了許多新的職業類別，而這些職業也企圖納入專業的範疇，一時間，專業成為許多行業追求的目標。

專業之所以會成為新興職業企求獲致的身份或舊行業「晉身」的理想？不論是從功能主義理論（functionalist theory）或是階層化理論的觀點來看，均認為因為專業對社會的功能有相當的貢獻，因而理所當然能享有社會上較優勢的地位、高水準的決定權及物質與社會聲望報酬（Davis, 1966）。

2. 專業的界定

對於「專業」的界定雖然各家學者仍有一些分歧的意見，但由一般為大眾所共同認可的專業，如醫生、律師等傳統行業的特性分析，專業至少具備以下的特質要項（Lieberman, 1957：2-6）：

- （1）提供獨特、明確而重要之社會服務；
- （2）強調智慧的運用；
- （3）受過長期的專業訓練（教育）；
- （4）個別從業者及整個團體，必須享有相當大的獨立自主權；



- (5) 在享有專業自主權時，從業者必須為自己所作之判斷與行為負責；
- (6) 強調行業的服務性質，而非經濟收益；
- (7) 專業工作者需要遵守明確之倫理信條；
- (8) 應有健全的专业組織；

其中「專業自主權」一項，似為以上特徵的核心。一般在論述專業時，也往往將其列為專業的最基本的價值特徵及必要條件，將「專業」及「自主」視為一體的兩面，不可分割，自主必須以專業為基礎，而專業必須透過自主來完成（林彩岫，1987）。

所謂「自主」意謂專業人員在被認可的條件下，能依據本身所具有的专业知識、技能，行使其專業判斷，執行其專業任務，不受外力干預（高強華，1992；劉春榮，1998）。Baldridge（1978）則具體指出專業自主的標準有三：①在組織內有主要工作控制權；②只有專業才能評鑑同行的同儕評鑑；③有免於標準化、有自定工作時程和有免於瑣碎行政事務的自由。

3. 教師專業的迷思

在教育發展的過程中，教職是否為一專業工作，一直有所爭議。十九世紀中葉，由於女性大量投入教職，教職被視為只需要母愛天性，而不需要嚴格的理論知識，教學工作也被視為一種低層次的技術性、機械性的實踐，只是一種實務上的應用。這種女性化歧視與去技術化的過程，將教師的職業等同於一般勞工。及至二十世紀資本主義社會興起，專業主義盛行，各行各业紛紛企圖尋求一個異於一般勞動工作者的地位，教育團體也起而爭取教職為一項專業。

在討論教師行業是否為一專門職業，教師是否為一專業人員時，論述點多集中在是否符合前述專業的特質上，因此有主張教師為一專業人員，教職為一專業工作。

如聯合國教科文組織（UNESCO）1966年發表關於教師地位建議案（*recommendation concerning the status of teachers*），主張將教師視為專業工作：「教師職業必須被視為專業；教師職業是一種需要有教師嚴謹地與不斷地研究，以獲得專門知識與特別技能，而提供的公共服務，教師職業並要求教師對於其所教導之學生的教育與福祉，負起個人與協同的責任感」（中國教育學會，民71）。

也有學者以教師工作無論是在其自主性上；專業訓練上；在職進修的強制上，均無法與典型的專業（如：醫師、律師、會計師、工程師等）相比擬（陳奎熹，1980），差強也只能以「半專業」（*semi-profession*）視之。

Densmore（1987：140）則認為教學從不是一項「專業」，教學實踐的因襲性、被動性是主要特徵，而不是自主性和創意性，將教師與專業主義掛勾只是一種意識型態，是國家控制教師的一種方式。例如學習科目的零碎化，套裝課程造成教師去技術化，教師只是執行由專家事先設計好的課程，教師在教學實踐中的控制性與自主性已被限制到很少。

而根據研究指出（沈珊珊，1997），台灣教師們所認定的教師專業是在並不完全瞭解所謂「專門職業」的定義，及其應包含哪些工作條件情況下的認知；或者教師們僅以教師工作中某些項目符合專業特質即認定教師行業為一種專業。因此，或可說教師專業自主已成為教師的一種迷思，或如Densmore所說的僅是一種意識形態而已。

（二）政府、科層組織與教師專業自主之衝突

如上所述，專業主義的特質係形成於特定的歷史背景中，但隨著社會的發展，在資本主義制度之下，工作組織與工作流程逐漸改變：分工愈細，任務分隔化、高層次任務例行化、增加對工作過程每一步驟的監督與



控制、技術層次降級等。這種趨勢不僅適用於勞工階層，也出現在專業人員的工作上，因此專業主義已與其實際的職業功能、工作條件及社會關係沒有必然的關聯，而成為一種理想形態。

1. 科層組織

最具代表性的就是科層組織的出現，科層體制基本上是建立一個縱向的權威階層系統（*hierarchy of authority*），配合橫向分工所確立的權限，再以成文之法律及規章做為權威（或權力）的來源與行事依據（沈珊珊，1997）。科層組織所強調的是層級節制的權威，低層職位者必須由高層職位者監督控制，在如此清楚的主從關係下，受雇之專業人員如何能夠保有所謂的專業自主權，並為自己的專業判斷與行為負責呢？因此，當專業人員愈來愈服從於受雇機構的管理、控制時，專業自主的條件顯然已逐漸流失。

2. 政府制度

另一方面，教師自主權除了受學校科層組織的規範而難以充份發揮之外，不同的政府教育管理制度（*forms of educational governance*）在本質上也會影響教師自主權的多寡。在中央集權教育管理制度下的教師，處理較多的例行性工作、具有明確及狹隘定義的責任，接受權威的學校管理，採取制式的溝通管道及控制的教學方法。而地方分權教育管理制度下的教師，則較有機會參加組織的決策與政策的執行，較能與地區團體接觸及獲得支持。在學校中也能扮演較多的角色，在教室內也較能採用多樣的教學法（Poppleton, P., Gershunsky, B. S. & Pullin, R. T., 1994。引自沈珊珊，1997）

3. 教師專業自主的意涵

對於教師專業自主的意義，學者的看法較一致（Samuels, 1970：152-154；Packard, 1976：2-3；Gnecco, 1983：11；Hendley, 1983：21），主要在強調：專業自

主是基於專業知能；以及在行動上及心理上的獨立自由感。所謂「教師專業自主」意指：教師基於專業知識、技能從事與教學有關的工作或作專業之判斷時，不受外來的干擾，而能自由的處理有關的事務。

但對於教師專業自主的範圍、層面和限制，則有不同的看法。Conley 等認為，學校教師之專業自主權，主要表現在教學、學生管理、輔導及校務管理等事務上。針對這些事務，教師應擁有完整的計畫、執行及評鑑之權力。（Conley et al, 1988, p264）

Asklng（1991）將教師的自主性分為個人的自主性（*private autonomy*）及團體的自主性（*collective autonomy*）。個人自主性是指教師個人所擁有的自主性，而團體自主性是指教師在工作團體中所擁有的自主性。

Raelin（1989）認為在學校中有三種型態的自主性，分別是：策略性的自主（*strategic autonomy*）、管理性的自主（*administrative autonomy*）、操作性的自主（*operational autonomy*）。策略性的自主是屬於學校委員會、督學所擁有，他們負有決定學校目標與政策的權力。而管理性的自主是學校校長的權力，至於操作性的自主則是賦予教師在教室內，能依據學校的教學目標而使用教學方法的自由。

Hanson（1990）則提出交互作用區域模式（*interacting sphere Model, ISM*）之概念，認為學校行政人員作決定之正式區域（*sphere*）及教師非正式區域會產生交互作用。兩者皆有其權威來源，兩者在交互作用的區域會產生競爭、影響和協調。

就現實層面來看，教師所擔任的工作可說是以技術層級的任務為主，所以教師的大部分自主性應是屬於與技術層級有關的專業自主性。諸如：教材的選擇、教學法的運用、教學進度的安排及對學生學習成效的評量，或創新或驗證更有效的課程與教學方法



以達成教學目標。（林彩岫，1990；羅文基，1989；郭秋勳，1994）

但僅從教師本身之教學活動層面探討教師專業自主，似有不足之處。Feir（1985）認為教師若僅擁有在教室行為（或教學責任）有關的自主性是不夠的，這種自主性容易流於疏離，造成教師的孤立。其實教師也有權力在教室以外的活動，如全校事務的決定等，發揮他們的專業自主性。而Raelin（1989）認為教師除了能控制教學的方法和手段之外，他們也必須決定教室之外的程序和政策；包括選擇教科書、計畫課程、決定班級大小、測驗、評鑑、安置學生及擬定行事曆等。

綜合以上看法，教師個人的專業自主不僅應包含教室內教學活動，教室以外的事務，教師也有權做決定。但另一方面，教師專業自主雖有其必要性，但是否就意味著自主是沒有限度的？或如Eye&Netzer所言：「專業自主隱含著某一特定程度的自由和獨立，但並非意味著行動完全不受限制與管理。」（引自王為國，1995）才不致導致自主的誤用。

4. 衝突與限制

如前所述，隨著資本主義制度社會的發展，專業主義已失去其原有的一些特色，而一旦專業人員成為受薪者，在實際工作上的自主性勢必受到影響。但是另一方面，教師們對專業主義的信仰與堅持，卻未因為工作條件及情境的改變而式微，反而更堅定的希冀成為專業團體，以維護自身權利與地位，因此衝突在所難免。

科層體制權威和專業自主權的衝突是源於「以法治為主的控制」與「專業知能的自主」的對立（Corwin, 1977；Hoy, 1982。引自彭富源，1998）。這種衝突對立，是本質上的衝突，因此難以相容？（Friedson, 1973；

Deyoung, 1986）亦或是這種衝突只是邏輯上衝突？（張笠雲，1993：78）因此可透過制度的規劃與觀念的宣導，事先預防此衝突的產生。

根據研究發現（引自秦夢群，1993：82），學校中的衝突，有半數導源於科層與專業的對立。問題似乎不在事先的預防，關鍵乃在衝突發生時，如何消弭此一衝突，將此衝突視為一種考驗，消除解決後即成為校務推動的助力。

陳奎熹（1980：197-199）在討論科層化與專業化之衝突時指出，學校教師在任教時即具備雙重角色，是附屬於科層體制下的一份子，也是具有獨立自主性之專業人員。學校教師若居前一角色，則必須尊重體制之權威結構，接受行政督導；若居後一角色，則基於專業理念，與維持專業水準之考量，則會反對過度之行政控制。

至於教師專業之限制從實際情況來看，可分為外在層面的限制：如政策、學校組織特性、職務升遷與薪資報酬等，以及內在層面的限制：如性別、專業素養、保守性格等（姜添輝，2002）。要言之，教師自主權之消長常受其所處的學校組織結構的嚴密與否、教育行政管理制度之集權程度，與政治、社會及經濟環境之變遷以及教師個人性格、行為而變化。

以我國中小學教師為例，在中央集權的教育行政體制下，既受教育部制訂之課程綱要（或標準）、教學目標、能力指標、教學時數與教材審定之限制與影響，又受地方教育主管單位與學校當局層層權力階層之政策導引及規範教學進度、考試時間、考試科目與評量方式的侷限下，即便是在教室內教學層面，教師能夠擁有的自主權亦極有限，僅剩下提供補充教材、規定作業、批改作業等瑣碎事項，因此專業自主權確實是較萎縮的。



三、台灣教師專業自主權的實踐

我國教師在教學活動、學生管理及輔導方面的工作，在計畫層面多屬被動參與，而在執行與評鑑工作上，則教師責無旁貸，負起教學、管理與輔導的責任，可說是教師擁有充分的自主權。

但在校務管理方面，我國教師不論在參與、決定校務計畫、執行校務活動、及評鑑校務發展方面，均顯現權利薄弱與缺乏，一般教師也欠缺參與熱忱與專業。以下分述之：

（一）對專業自主的認知

對我國教師專業自主的研究顯現（林彩岫，1987；卯靜儒，1991；高新建，1991；游淑燕，1993；王為國，1995），性別、學歷、個人教育理念、服務年資、任教科目、是否兼任行政工作及學校規模等因素，影響教師對專業自主性的認知。而對於教學自主性的調查則發現（姜添輝，2002）：教師教學自主性受客觀結構：如課程標準（九年一貫後稱為課程綱要）規定、教學環境條件（如工作量、班級規模、學校設備）和監督機制。和個人教學能力：如學科知識及教學技能所影響。

（二）教室內的專業自主

根據調查：我國教師在教室內從事的所有教學活動，如決定教學目標、教科書、教學方法、教學進度、補充教材、作業指導、評量方式、班級常規輔導、生活輔導、學業輔導、教學設備、課程設計、學生編班等，雖會受到同事、行政人員、家長及校外人士的干擾，但大抵仍可獨立地依照自己的專業判斷來作決定。（林彩岫，1987；郭秋勳，1994；陳正昌，1993；鍾任琴，1994）。

進一步分析，多數教師認為自身具有工作自主權。然而其所認為擁有自主權之項目，大多出現在「教學方法」、「指定作業」、「班級經營」及「學生管理與輔導」等個別

自主權項目上，而在「參與校務及學校重大決策」及「教學進度」方面之集體自主權則並不充份。

換言之，我國教師雖然對單一課堂時間的運用具備相當的自由性，課堂中實施的教學活動，極少受到外來干涉，在教材的詮釋、教學方法與評量的多元化方面，教師享有相當大的自主空間。但是每學期必須要教授完的課程、每次考試要測驗的教材範圍，仍然受制於全校統一的進度規定，考試的進度壓力對教師在時間的運用上具有相當的影響力（姜添輝，2002），在考試的進度、時間、科目和測驗方式的統一規定下，教學很快的變成保守、僵化的例行公事（黃武雄，1997）。

（三）教師專業自主的隱憂

當專業自主成為教師團體的一種迷思；成為國家控制教師的手段時，在專業主義的糖衣包裹下，教師被要求對教育無私的奉獻，教師教學生活中因此充斥著眾多無關專業的瑣事，成為內耗教師能力的主要因素。如：教師受專業主義的意識型態所影響，以為參與學校的各種委員會，作一些無關學校政策的決定，就代表自己在教育工作上的重要性與責任感，藉以確保對學校的忠誠與奉獻，即便是額外的工作負擔或與專業無關的活動，均被視為教師專業角色的責任而欣然接受，而不會去質疑自己的教學自主被忽視或受到限制。

另一方面，專業主義的意識型態有可能造成教師團體的封閉性格，要求非教育社群（如家長、社區）不得干涉教學領域，專業自主成為教師的護身符，使之能獨立在被間隔出來的教室裡，避免受到外來的監督。而基於教師教學權威的考量，對於教師教學的評鑑，一般學校均較少採取直接進入課堂觀察的方式，而代之以學生的測驗成績及升學率來衡量。如此惡性循環下，學生的成績或



升學率與教師的教學成效劃上等號，反到綑縛了教師的教學自主。

四、結論建議

姑且不論「教師專業」之認定是來自實質教師工作條件之描述，或是設定為教師當努力或改革之方向，教師自主權已在此「專業」的認定之下，成為教師所力求保護或爭取擴充者。然而教師要擴充或增加之權力，究竟應該屬於哪方面之權力呢？是屬於自身教學範圍內的事務？學校整體的事務？或相關的教育行政事務呢？而一旦教師訴求增加權力而與所處之教育的行政體制與科層組織有所衝突時，又該如何看待與處理？

在分析及訴求教師自主權時，似不應以完全專業的理想來要求或譴責現狀，而忽略在教育行政制度及學校組織方面的考量。如此將會導致教師增權的手段變成目標來追求，而遺忘了教師增權是為了達成更好的教育目標。以下提供數點建議：

（一）在概念方面

1. 「教師專業」之認定可能並不具有反映教師實質工作條件之意義，反而較易成為一種「意識形態」，以「專業」之門檻象徵社會階級與聲望，期與其他較低階級有所區隔。因而「教師專業」做為合理教師增權之訴求，以抗衡學校嚴密之科層組織，確實為一可行的發展方向。
2. 教學自主的可能性並非是全有與全無的二分結果，社會結構環境也非一成不變，教師的積極行動才是自主展現的關鍵。專業自主的實踐可能性，正是在社會結構與教師主體兩造力量的拉扯、角力、協商之中磨塑。
3. 教師專業自主並非意謂教師擁有無上權利為所欲為，自主是必須受到合理的規範，若只是單面向的強調尊重教師的自我抉擇、行使自我決策的自由，卻不去考慮其

決策是否合理，反而可能損及自身及社會的利益。

（二）在制度方面

1. 政府及學校要體認教育潮流的變遷順勢而為，要增加教師參與教育決策的機會。為了化解科層體制與專業化的衝突，可能採取的解決方案，應由科層體制與控制形式的改良著眼。例如：建議學校行政管理改採「代表性模式」，即學校行政人員應改變其行政領導之權威，而以高水準專業能力之權威，以及政策形成的合理程序，獲得全體教師之合作。但根本的解決之道或許須從「權力結構的重組」來著手，即將學校權利進行重新分配，重組教師、學校行政人員、家長及教育行政單位的工作關係。
2. 教師增權的目的應包括提升教師地位；增加教師專門知識及教學法的應用；以及增加教師的決策權利。這些目的可透過師資培育制度方式及內容的調整；在職進修制度之改良；建立教師分級制；賦予教師更多工作場所的權力等方面著手。
3. 在現今的學校體制上，教師仍處於相對的劣勢地位，儘管教師法頒行之後，教師有拒絕與教學無關工作的權利，但有時教師很難拒絕行政上的要求，教師會宜釐清學校教師權利與義務的細節，阻斷外力對教學的干預。

（三）在實踐方面

1. 九年一貫課程政策明顯提升教師的專業自主權，如：自編教材；發展本位課程等，但是教師並未展現出積極化的專業行為，在教學崗位上充斥等待心態，缺乏勇於探索的企圖，並且顯現出排斥發展自身專業知能的態度，以及關注實務上立即運用的需求，凡此均與專業自主之理念相違背。
2. 在訴求「教師專業自主權」增加的同時，也應力求「教師專業能力」的增進，與「專業熱誠」之培養。另一方面，在主張教師專



業自主的同時，建立明確的監督及制衡權利的機制，也是刻不容緩的工作。

3. 教師專業自主的精神重在參與，教師要能對教育工作認同，投入班級教學，輔導學生行為，也要參與學校在課程、教學、行政等各項決定。同時能參與教師專業組織，群策群力貢獻力量，爭取教育有利條件與資源。

件與資源。

4. 自主必須以自律為基本原則，自律是自我立法、自我約束，目的在確保自主之行使，必須以維護個體及社會之利益為前提。

本研究由黃芃瑜助理協助：資料收集、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

- 王為國（1995）。國小教師專業自主：一所國小之個案研究。國立台中師範學院出等教育研究所碩士論文。
- 中國教育學會（1982）。教育組織與專業精神。台北：華欣。
- 卯靜儒（1991）。學校科層化及教師專業自主與專業自棄關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文。
- 沈珊珊（1997）。教師專業與教師自主權之社會學探討（行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，計畫編號NSC85-2413-H-134-010）。
- 林彩岫（1987）。國民中學教師專業自主之研究。臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 林彩岫（1990）。學校科層組織裡的教師專業自主性。現代教育，20，83-90頁。
- 姜添輝（2002）。九年一貫課程政策影響教師專業自主權之研究。教育研究集刊。第48輯第二期，157-197頁。
- 秦夢群（1988）。教育行政理論與應用。台北市：五南圖書公司。
- 高強華（1992）。教育社會化研究及其在師資培育上的意義。載於中華民國師範教育學會主編：教育專業。壹北市：師大書苑。
- 高新建（1991）。國小教師課程決定之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 郭秋勳（1994）。教育事業的發展。載於葉學志主編：教育概論。456-486頁。台北市：正中書局。
- 陳正昌（1993）。國小教師之專業自主及其影響因素。現代教育，30，53-73頁。
- 陳奎熹（1980）。教育社會學。台北：三民。
- 彭富源（1998）。教師專業自主分析 符合台灣現況的詮釋與建議。研習資訊：第15：2期，66-80頁。
- 張笠雲等（1993）。社會組織。臺北縣蘆洲鄉：國立空中大學。
- 游淑燕（1993）。國民小學教師課程決定權取向及其參與意願之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 黃武雄（1997）。台灣教育的重建：面對當前教育的結構性問題（二版）。台北：遠流。
- 劉春榮（1998）。教師專業自主。載於教育資料集刊第23輯，25-38頁。
- 鍾任琴（1994）。國小實習教師教育專業信念發展之研究。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 羅文基（1989）。教育權價值取向及其相關因素之研究-理論建構與實證分析。國立政治大學教育研究所博士論文。



- Asking, B.(1991). Structural and organizational contexts of the teaching profession. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association (ERIC No. ED 355353).
- Baldrige, J. V.(1978). Environmental pressure, professional autonomy, and coping strategies in academic organizations. (ERIC No. ED 062244)
- Conley, S. C., Schmidle, T. & Shedd, J. B.(1988). Teacher Participation in the Management of School Systems. Teacher College Record, Vol.90, No.2, PP.259-280.
- Davis K. and Moore, W.E. (1996). Some principles of stratification. In R. Bendix and M. Lipset (eds.). Class, status, and power. London: Routledge & Kegan Paul.
- Densmore, K.(1987). Professionalism, Proletarianization and Teacher Work, in Popkewitz, T. S.(ed.) Critical Studies in Teacher Education, London : Falmer.
- DeYoung A. J.(1986). Educational "Excellence" versus Teacher "Professionalism" : Towards Some Conceptual Clarity. The Urban Review, Vol.18, No.1, PP.71-84.
- Friedson, E.(1973). Dominant Professions, Bureaucracy and Client Services, in Rosengren, W. R. & Lefton, M.(eds.) Organizations and Clients : Essays in the Sociology of Service. Columbus, Ohio : Merrill.
- Gnecco, D. R.(1983). The perceptions of autonomy and job satisfaction among elementary teachers in southern Maine. Unpublished doctoral dissertation, George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Hanson,E.M(1990). Educational administration and organizational behavior. (3rd ed.) .MA : Allyn and Bacon.
- Hendley, H. H.(1983). Perceived teacher autonomy and situation characteristics of school organizational level and principal's managerial philosophy. Unpublished doctoral dissertation. The University of Georgia.
- Lieberman, M.(1957).Education as a profession. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Packard, J.(1976). The norm of teacher autonomy / equality : measurement & finding. Oregon University, Eugene. Center for Educational Policy and Management.(ERIC No. ED 143135).
- Raelin, J. A.(1989). How to give your teachers autonomy without losing control. Executive Educator, 11(2), 19-20.
- Samules, J. J.(1970). Infringement of teachers' autonomy. Urban Education, 5, 152-171.



我國國民小學校長培育制度之探討

茹金崑／國家教育研究院籌備處編審

許美雲／國家教育研究院籌備處專員

一、前言

我國中小學校長專業能力受到教師法（1995）立法通過及一連串教育改革措施的影響，如「學校本位管理」、「師資培育多元化」、「學校社區化」、「教師會」、「家長會」等的成立，並在學術界積極努力鼓吹力行下，致使對過去單純以學校教育為本的學校組織文化造成很大的影響。校園生態急遽變化，做為一位校長在此多元的校園環境下，其所需要具備之專業知識與能力顯然與過去不同。

我國國民中小學校長資格取得及任用，係依據1984年公布之教育人員任用條例及1981年公布之「國民中小學校長、主任、教師甄選儲訓遷調及介聘辦法」相關規定，落實校長甄選儲訓培育。自1999年2月國民教育法部份條文修正，國民中、小學校長任用不再採直接派任，而改採遴選任制度，從具有校長任用資格的人選中遴選。校長培育是為確保將來能為國民小學教育保持並提高績效，使學校能有效率的運作，因此校長培訓任用及專業發展制度愈顯重要，因為培訓任用及專業發展制度，影響校長素質與心念，校長素質心念影響學校營運成效。因此基於校長學校領導重要性及教育環境的變革，導致對校長專業能力的要求，並開始重視校長專業生涯的規劃，開啟校長培育大門，促使校長培育成為重要議題。

自校長遴選實施以來，有關校長培育制度相關文獻探討有限，而探討內容僅有關校長培育制度重要性、課程內容、實習、時間

等。在學術探討努力下，有關校長培育制度，已有大學成立校長培育中心或師資培育中心下設立校長培育課程。當前國內校長證照制度尚未實施情形下，校長產生方式有甄選—儲訓培育—遴選制；培育—甄選—儲訓—遴選制；甄選—培育—遴選制等多元方式，而相關文獻探討培育制度重要性、課程內容、實習時間等內涵多有所發現與建議，而在現行多元培育制度下，針對相關建議是否有所呼應，以確立良好培育制度，為本文所關注。

校長培育的目的除了使校長具備校長任用資格外，更重要的是使其具備校長職務所需的各種知識與能力，因此廣義校長培育的議題成為研究探討的焦點，如培育制度、校長遴選、校長評鑑與校長專業發展等，許多學者專家及教育行政機關均針對前述相關議題進行研究與探討。惟本文篇幅有限故僅就校長培育制度為探討對象。

二、國小校長培育相關文獻探討之結論與建議

（一）相關文獻之結論與建議

1999年國民教育法部份條文修正，國民中小學校長任用不再採直接派任，而改採遴選制度，實施以來有關校長培育制度相關文獻探討有限，而探討內容僅有關校長培育制度重要性、課程內容、實習、時間等，相關文獻之探討其結論建議如下：

楊鎮昇（1998）認為：課程設計過度偏重專家學者的講述方式；課程內容欠缺校長乃「教學領導者」觀念的建立與能力培養；



欠缺準校長實習制度；職前培育課程的成效檢討與回顧有待加強。

林天佑與吳清山（1998）認為：我國學校行政領導人員的培育儲備訓練，校務實習以參與觀察為主，並未有參與做決定的機會，相較於美國學校行政人員的培育現況，顯得實習課程的時間相對太少。

魏惠娟（1998）建議由學術機構主導培訓方案設計，行政主管單位提供資源協助與政策上的支持；課程規劃的觀點以學習型組織、有效學習理論與相關研究為課程設計的基礎；培訓課程設計建議在方案規劃之初就邀請校長們參與規劃。

秦夢群（1999）認為校長職前教育缺失有：培育之機關與課程闕如；未建立教育行政證照制度；儲訓制度不健全；校長職前教育之模式並未落實。

張清楚（1999）以一位現職校長的看法，建議中小學校長職前必需加重觀摩與學習，並強化實際的臨床知能。

林文律、王保進、張德銳、黃三吉、馮清皇等人（2000）的研究結果指出，我國中小學校長儲訓，在職前教育告一段落之後，應即安排一段較長時間的實習課程，並落實實習校長輔導制度，讓實習校長能「如影隨行」的向資深優良校長學習。

秦慧嫻（2000）以臺北市國小校長訪談的調查研究顯示，近九成的校長認為儲訓課程必需增加校長專業實習與實務訓練。

陳金生（2000）的研究顯示，國小校長職前儲訓教育實習應採取師徒制的實習方式並延長實習時間。

黃惠美（2000）以國民中小學候用校長儲訓學員為對象的研究顯示，儲訓學員認為校務實習宜採「師徒制」方式進行，讓儲訓學員以一位「見習生」的身份跟在師傅校長身邊，學習各種校務實務的運作與處理。

蔡秀媛（2000）對於我國校長儲訓制度

之缺失指出，校長實際訓練及實習課程的時間長短不甚理想，且實習訓練方式僅止於參觀見習。

施宏彥（2000）認為校長培育課程應採取的教學方式有實務研討、問題解決方案討論等。校長實習時間以一年全時實習最適當。具有校長培育及格證書，應再參加校長甄選，並經短期儲訓，方可取得校長候選人資格。

洪梅炤（2002）認為臺灣地區在校長培育制度較欠缺法令依據，地方自主空間較大，臺灣地區實習課程時間短且較流於形式化，忽略校長特質能力之訓練，尤其欠缺情緒知能的課程，需加強實務問題導向的學習，以加強實務問題解決能力的培養，對於初任校長沒有任何的導入措施，儲訓班則偏重認知測驗及受訓心得的撰寫。

單小琳（2002）認為應採單軌化儲備校長，並思考建立專業性培育機構。課程應理論與實務兼顧，減少理論課程或學分，增加實務層面；多遴選有實務層面的講座擔綱，也外聘企業人士擔任以汲取企業界的經驗；以成人學習原則切入重視小組合作模式學習。

王保進（2002）認為可採雙軌制進行，第一種是維持現行校長「甄選、儲訓、遴選和任用」的模式，第二種是採取「多元培育、認證、遴選、任用」的模式。課程方面則應加強校園危機處理、校長心理壓力調適、學校公共關係、學校本位課程發展、教育行政領域、學校總務、學校行政決定、教育行政溝通及人際關係。

李中玉（2003）認為應由臺灣省國民學校教師研習會（國立教育研究院籌備處）或教育部統籌辦理。課程內容可再增加「人際溝通、學校公共關係、校長心理壓力及情緒調整」；儲訓課程之編排應以實務為重。

許美雲（2004）認為各縣市可委託教育部統籌辦理。課程應增加「危機處理、法律



知識、公共關係、人際互動」等；講授方式應更多元化，如個案討論、分組實施或以實施方式演練進行。

王東榮（2005）認為儲訓班偏重認知測驗及受訓心得的撰寫，增修教育行政課程。

王玉麟（2005）認為校長培育的相關課程層級相對偏低，大學校院內尚無專門培育國民中小學校長之課程，培育實習訓練的時間比較不足，培育實習訓練方式僅止於參觀見習，未建立國民中小學校長專業證照制度，無強制性國民中小學校長在職進修制度。

陳宏彰（2005）對於我國中小學校長培育制度之建構指出：培育機構之設立應由國家設立專責機構統籌辦理。培育時程應為半年至一年並採分段辦理。培育課程進行前應做學員需求評估以規劃課程。校長實務實習時程規劃可於中期開始並採分散式規劃。

葉信一（2006）就校長職前培育儲訓的研究認為，儲訓辦理單位的主要儲訓目標為「培養高尚品德」、「瞭解教育政策」、「研習學校行政知能」三項，但大部分的目標是不適合現今八週左右的儲訓課程。

（二）相關論述之綜合

就以上學術探討結論進一步分析，有就儲訓培育提出建議，有就培育制度提出建議，有就課程內涵提出建議，有就實習方式提出看法者。綜合上述文獻探討相關建議，實值得相當注意：

1. 校長培育政策應明確化：

如魏惠娟（1998）建議行政主管單位提供資源協助與政策上的支持，建立校長培育相關法令以為依據。洪梅炤（2002）認為臺灣地區在校長培育制度較欠缺法令依據，地方自主空間較大。秦夢群（1999）認為校長職前教育缺失有：儲訓制度不健全。綜合言政策不受支持，無依據法令，制度自然不健全，故應建立相關法令做為依據。

2. 統整並建立專業性培育機構：

陳宏彰（2005）對於我國中小學校長培育制度之建構指出：培育機構之設立應由國家設立專責機構統籌辦理。許美雲（2004）認為儲訓培育各縣市可委託教育部統籌辦理。李中玉（2003）認為儲訓培育應由教育部國立教育研究院籌備處或教育部統籌辦理。魏惠娟（2003）建議由學術機構主導培訓方案設計，行政主管單位提供資源協助與政策上的支持。單小琳（2002）認為應採單軌化儲備校長，並思考建立專業性培育機構。施宏彥（2001）認為校長培育除現行教師研習會之外依地區設立北、中、南、東校長培育中心。當前校長專業能力養成有大學下設校長培育中心、有由公務機關辦理儲訓培育，形成本土式多元培育方式。

3. 培育課程應多元化：

陳宏彰（2005）指出：培育課程進行前應做學員需求評估以規劃課程。王玉麟（2005）認為校長培育的相關課程層級相對偏低。王東榮（2005）認為儲訓培育課程則偏重認知測驗及受訓心得的撰寫，課程應增加「危機處理、法律知識、公共關係、人際互動」等；講授方式應更多元化，如個案討論、分組實施或以實施方式演練進行。李中玉（2003）認為課程內容可再增加「人際溝通、學校公共關係、校長心理壓力及情緒調整；儲訓課程之編排應以實務為重。魏惠娟（2003）建議課程規劃的觀點以學習型組織、有效學習理論與相關研究為課程設計的基礎；培訓課程設計建議在方案規劃之初就邀請校長們參與規劃。洪梅炤（2002）認為忽略校長特質能力之訓練，尤其欠缺情緒知能的課程，需加強實務問題導向的學習，以加強實務問題解決能力的培養。施宏彥（2001）認為課程應屬研究所層級，課程包含一般領域教育課程及教育行政領域；教學方式有實務研討、問題解決方案討論。楊鎮昇（1998）認為：課程設計過度偏重專家學者的講述方



式；課程內容欠缺校長乃「教學領導者」觀念的建立與能力培養，公共關係亦不可缺。王保進（2002）認為課程方面則應加強校園危機處理、校長心理壓力調適、學校公共關係、學校本位課程發展、教育行政領域、學校總務、學校行政決定、教育行政溝通及人際關係。單小琳（2002）認為課程應理論與實務兼顧，減少理論課程或學分，增加實務層面；多遴選有實務層面的講座擔綱，也外聘企業人士擔任以汲取企業界的經驗；以成人學習原則切入重視小組合夥模式學習。綜合上述，培育課程理論與實務並重、課程與行政領導同等重要、其他專業以外課程如法律、公共關係等課程亦不可缺。

4. 實務實習應再強化：

重視實習課程：陳宏彰（2005）培育時程應為半年至一年並採分段辦理，校長實務實習時程規劃可於中期開始延長實習時間並採分散式規劃。王玉麟（2005）認為培育實習訓練的時間比較不足，培育實習訓練方式僅止於參觀見習。蔡秀媛（2000）指出校長實際訓練及實習課程的時間長短不甚理想，且實習訓練方式僅止於參觀見習。黃惠美（2000）儲訓學員認為校務實習宜採「師徒制」方式進行，學習各種校務實務的運作與處理。陳金生（2000）的研究顯示，國小校長職前儲訓教育實習應採取師徒制的實習方式並延長實習時間。林文律、王保進、張德銳、黃三吉、馮清皇等人（2000）的研究結果指出，我國中小學校長儲訓，在職前教育告一段落之後，應即安排一段較長時間的實習課程，並落實實習校長輔導制度。歸納上述，做決定是校長學校行政的重要作為，而實務實習即在臨床學習以強化校長領導能力。

5. 落實校長專業應實施證照制度：

王玉麟（2005）認為校長培育未建立國民中小學校長專業證照制度。秦夢群（1999）認為校長職前教育缺失有：未建立

教育行政證照制度，國外校長證照制度已實施並為校長培育的重要依據。

（三）小學校長培育現況探討

1. 國外校長培育制度

國外有關校長培育制度已實施多年並具成效，本文僅就英國、美國、加拿大等國有關校長培育制探討如下：

（1）英國校長培育制度

英國校長培育制度包含校長職前訓練、初任校長的導入制度、現職校長的在職訓練及校長證照制度等，其分屬由不同的機構及專案計畫來負責。主管英國教師及校長的機構主要有英國教育就業部、英國教師訓練機構、地方教育當局等單位。

英國教育與勞工部成立之全國學校領導學院，係由國家所成立的培育優秀校長人才及提供專業認證的機構，其相關的訓練課程由校長國家專業證照、校長領導與管理訓練計畫及校長領導與管理訓練課程等共同規劃。

英國於1999年於Nottingham大學朱比利校區設立「全國學校領導學院（NCSL）」，扮演卓越教育提供者與促進者、教育資訊提供者、教育革新催化者及國內各國際學校領導議題焦點之角色。NCSL為了能達成培育具備營造高品質學校的專業能力校長，於2000年規劃一套「校長專業資格培育方案（簡稱NPQH）」，2002年英國教育白皮書（Excellence in Schools）指出，NPQH所頒發之證書為英國校長的強制資格，校長參與遴選時必須具備此項資格；即校長參與遴選前需先取得校長證照之制度。

①校長培育目的

英國於1995年4月正式頒布「校長領導與管理計畫」，此計畫強調培育的目的是提高領導能力和管理技巧，培育的內容主要集中在校長的領導和管理的任務和能力方面。

六項管理任務為：i. 明確學校的目標；ii. 學校的計畫、執行、檢查、總結等各方面



的策略，包括課程、評估、班級組織和管理、教學方法、困難學生資助等；iii.計畫管理與資源管理；iv.檢查評估學生成績和教學質量；v.管理教職員工，評價他們的表現；vi.與家長、社區及其他組織和機構保持聯繫。

八種能力為：i.領導能力；ii.交際與人際關係能力；iii.分析判斷能力；iv.適應變化的能力；v.解決對立問題的能力；vi.談判和協調能力；vii.人事組織和激勵能力；viii.傳授知識能力。

②校長培育課程

英格蘭校長協會所制定的課程為：i.發展領導者的個人價值；ii.對學校的分析；iii.教學管理；iv.學校管理策略；v.學校政策；vi.財務管理；vii.和上級機關、社區、家長的關係；viii.如何迎接挑戰等。

西北教育管理中心所制定的培育課程有：i.當今學校和社會的研究；ii.學校課程及其評價的檢測；iii.對於面臨生源減少的學校收縮計畫的實質性的演練；iv.時間管理技巧；v.教職工挑選、訓練及評價；vi.學校組織及決策；vii.法律；viii.人際關係；ix.學校工作重點次序以及長期未來計畫等。

(2) 美國校長培育制度

①校長培育目標

美國的校長職前教育及任用制度的權責是分屬於各州政府，各州對校長培養、訓練及教育制度的規定，因需求的不同，其辦理的方式也不同，所以校長培育的相關業務是由各州自行辦理訂定，大致而言，美國國中小校長的取得資格有幾個條件，即在學歷方面至少要獲得被認可之碩士或博士學位，在經歷的部分最少要具有兩年或三年之教學經驗，另外專業的部分是需修畢各州所訂定的教育行政專業課程。

美國中小學校長培育可分為職前培育和在職培育兩大類。i.職前培育目標：美國職前培育要求需具有行政管理或教育行政管理

方面的碩士學位，通過正規研究生階段的學歷教育，加強學術訓練，以使校長具有廣泛的教育管理專業知識與技能，以及從事學術研究的能力。ii.在職培育目標：由於大學提供的培育存在著單純追求學術、脫離教育實際的缺陷，因此，有許多專門的校外培育機構成立，如1979年北卡羅來納州創建了校長培育學院，其目的是要透過組織各種活動，幫助在職的學校領導人員提高專業水準。

②校長培育課程

美國於1995年成立「跨州校長證照協會」(Interstate School Leaders Licensure Consortium)，旨在發展校長領導的標準，並希望依據這些標準發展出評估校長表現的評量方式。1996年該會以「學生學習為核心、帶好每一位學生」為原則，並發展六個標準：學習願景、學校文化與教學方案、有效的管理、與家庭及社會合作、品格典範、大環境影響。

各州依其所需將上述的標準作為核發證照或其他專業證明的依據。或作為大學校長培育課程的認可及評量依據等。雖然美國沒有一個如英國有一個中央政府設立的校長培育中心，但跨州校長證照協會的成立有如英國的國家校長標準的功能，在確立校長的專業標準，因此美國雖然是各州自主，但在專業發展上的標準仍是有如國家級的統一標準。

教育行政大學聯合委員會、加州大學學校領導學院為例，其所開設的課程更歸納出教育行政人員培育課程的七大領域：i.社會與文化對於學校教育的影響；ii.教與學的歷程；iii.組織研究；iv.領導與管理歷程；v.政策與政治研究；vi.學校教育的法律與倫理面向；vii.學校教育的經濟與財政面向。

加州大學學校領導院所制定的培育課程則有：i.校長如何辦好學校；ii.校長自我評估；iii.校長集體的建設；iv.教師與學生的關係；v.移民學生的教育；vi.組織理論；vii.



學校發展的預測；viii.學校組織文化；ix.如何幫助抵觸改革的教育者；x.校長語言技術等。

(3) 加拿大安大略省校長培育（林文律，2005）

1997年加拿大安大略省（以下簡稱安省）教育團體成立教師團，省內所有教師均需參加此團。在三十一席委員中，由教師選出十七席，另十四席由政府指派。教師團功能在於訂定有關教育人員申訴、證照撤銷，以及教師與校長證照的核發等相關規定。此教師團訂定安省的「校長資格方案」，並由政府認可的十個大學的系所，提供校長培育，其中最大的兩所學校為多倫多大學（以下簡稱多大）及約克大學。

①校長培育目標：

安省的「校長資格方案」所揭櫫的校長培育目標：捍衛教學專業準則及倫理準則；型塑學習社群，以因應多元性。追求績效責任，反種族主義，公平、夥伴關係及創新；為所有學生的學習成就負起責任，促成學生學習成功，與教師、家長及社區共同促成終身學習；妥善安排各種學習方案、學習結構、過程、資源與人員，以協助學生學習；有效運用人力、物力、資本及科技等各種資源，以便經營高效能的學校；促動變革，並在日趨複雜的動態環境中，仍能有效運作；了解安省及地方學區，與教育及學生有關的法律與政策，對學校、學生、教職員及社區影響，並將政策加以執行；針對安省及地方學區的各項議題與創新措施，與教育的利益關係保持聯繫。

②培育課程重點：

安省「校長資格方案」之實施，包含兩階段，每階段學習時數各為一百二十小時。兩階段中間，則為學校現場之行政實習，由「校長資格方案」的指導員與一名現場行政人員指導並評量。第一階段的學習重點為：

探尋擔任校長的意義；人力資源；人際關係技巧；做決定；特殊需求學生；法律議題；學校運作；溝通策略；現場實習等。第二階段是將第一階段的一些主題加深加廣，並加入其他主題。

③多倫多大學校長培育班：

課程設計：多大的校長培育班，把第一階段稱之為「校長乃領導者」，課程包括四個模組。模組一：社會脈絡。模組二：人員發展與教師視導。模組三：管理。模組四：領導。第二階段稱為「校長與變革」，課程包括四個模組。模組一：學校及其社區。模組二：啟動變革。模組三：執行變革。模組四：變革之生根（制度化）。

第一階段學習：多大校長班的兩階段課程，校長培育班的第一階段，在半年內完成，透過每月一次在週六及週日舉行的研討會實施。多大校長培育班搭配大量的指定閱讀，以利學員了解自己職責所在，與決定學校行政所需的知識基礎。

第二階段實習：形式與第一階段類似，卻是相當的「問題導向」。學習時數與方式：每階段學習時數為一百二十五小時，包括週末的一百小時模組式學習，此部份是由學員透過電子郵件，提出對學習內容的省思，以及線上互動式學習。另外，還有二十五小時的個別閱讀、小論文寫作、發表，以及與組長及模組領導團隊線上討論。

2.國內國民小學校長培育現況

當前我國國民小學校長培育工作，僅臺北市立師範學院和國立臺北師範學院設有中小學校長培育及專業發展中心，另政治大學師培中心下設有校長培育課程負責推動（其他縣市尚留在甄試儲訓階段；中等學校校長培育目前雖由臺灣師範大學負責，但該校尚未成立校長培育及專業發展中心）。以下就國立教育研究院籌備處、臺北市教師研習中心、高雄市中小學校長儲訓班及國立臺北教



育大學、臺北市立教育大學、國立政治大學等校長培育目標及課程分述如下：

(1) 校長儲訓培育目標

- ①國立教育研究院籌備處：i.涵養高尚品德，陶融教育專業精神；ii.瞭解國家當前教育政策，探討教育新知，精進專業發展；iii.強化教學領導，熟悉學校經營；iv.型塑21世紀國小校長的典範。
- ②臺北市教師研習中心：i.培育儲訓學員能發掘精緻教育理念；ii.實踐優質學校指標；iii.強化卓越行政績效；iv.激發創新服務品質，成為21世紀之卓越校長。
- ③高雄市中小學校長儲訓班：i.瞭解國家政策，熟諳國民教育特質，以實現國民教育目標；ii.培養前瞻教育理念，落實教育改革；iii.提升學校行政領導才能及教育專業精神。

(2) 校長儲訓培育課程

- ①臺北市教師研習中心：該中心之校長儲訓課程共有六個面向，依其時數安排多寡分別為：i.學校行政實務 ii.教育專業知能 iii.領導才能 iv.通識教育v.教育政策vi.課程與教學等。
 - ◆通識教育：教育行政法律實務、網頁製作、型塑教育信念、時間管理。
 - ◆教育專業知能：優質學校教育指標、團隊學習、學校品質、績效管理、知識管理e化管理、精緻教育理念。
 - ◆教育政策：教育發展趨勢、國小教育重點工作、臺北市教育發展願景。
 - ◆領導才能：領導哲學、學校領導。
 - ◆學校行政實務：校園營造、學校願景與使命、標竿學校個案研究、師徒學習、學校資源統整。
 - ◆課程與教學：課程與教學領導。
- ②國立教育研究院籌備處：93年度國小校長儲訓課程計畫，計分四個面向，依時數多寡依序為：i.學校行政理論與實務 ii. 通

識教育iii.教育政策 iv.教育專業知能等。

- ◆通識教育：校長的科學素養、人文素養、行政素養、宗教素養、通識教育、行政中立的理論與實務、哲學素養、經濟素養、藝術素養、法學素養、史學素養、時間管理。
 - ◆教育專業知能：國小校長的領導風格、校長的人際溝通、校長專業成長、教育改革的回顧與前瞻、行動研究法、初任校長。
 - ◆教育政策：當前我國國民教育政策、九年一貫課程理念與實踐、英語教學、學校行政工作個案研討、生命教育的推動與實施、九年一貫課程與教學深耕計畫、探析兩性教育、品德教育、十二年國教芻議。
 - ◆學校行政理論與實務：校務發展計畫、校務評鑑、校園規劃與學校建築、學校營繕工程、政府採購法令分析與實務、學校預算的編制、執行與內部審核實務、公文書製作與處理、衝突管理與危機調適、全面品質管理在教育上的應用、課程領導與實施、會議主持與領導技巧、策略規劃與管理、行政程序法解析與實務、教學視導。
- ③高雄市公教人力發展局：國小校長儲訓課程計有四面向，就時數安排多寡依序為：i.通識教育 ii.教育專業知能 iii.學校行政實務 iv.教育政策等四個面向。
 - ◆通識教育：創意活動規劃與實施、英文簡報技巧、資訊科技與教學革新、問題解決型的創意激發、教育人員應具備之基本法律常識、社交禮儀與形象塑造、媒體應對技巧、會議主持策略與實作、公共關係之建立。
 - ◆教育專業知能：組織學習與學習型學校、港都鄉土教育、兒童少年福利相關法令及行政程序法、學校創意經營



十年教改的回顧與展望 - 學校行政類

與創意教學、學校組織與校園文化、教育組織行為與領導、教學視導與評鑑。

◆教育政策：高雄市國民中小學教育重點與發展。

◆學校行政：校園營造、採購法法律訴訟及實務案例、審計法規與案例、校園危機處理、學校資源統整、學校建築與美綠化經營。

◆課程與教學：建構學校本位課程及特色。

④國立臺北教育大學候用校長培育班：課程內容歸納，就時數安排依序為：i.領導才能 ii.學校行政實務iii.通識教育iv.課程與教學等四個面向。

◆通識教育：教育法規專題、企業管理理論與實務。

◆領導才能：會議主持技巧與公共關係、校長領導實務。

◆學校行政實務：學校建築與校園規劃、總務實務、校園危機處理、校長學專題、校務評鑑專題。

◆課程與教學：課程與教學領導。

⑤臺北市立教育大學校長培育班課程：由臺北市政府教育局委託臺北市立師範學院校長培育及專業發展中心辦理「國民小學校長培育班」，為期一年24學分的培育課程。

◆課程設計：課程設計包括了理論、實務與實習三大面向。計畫課程內容包含有必修科目與選修科目，分為以下幾類：i.課程與教學領導類；ii.組織研究與管理類；iii.教育領導與決策歷程類；iv.教育政策與政治研究類；v.社會與文化對於學校教育影響類；vi.學校教育的法律與倫理類；vii.學校教育的經濟與財政管理類；viii.資訊系統與科技管理類；ix.人際關係與溝通類；x.臨床實習和其他學科。

◆培育時間：一學年。

⑥國立政治大學校長培育課程：

◆課程內容：課程總計24學分，內容包括中、小學校長培育與專業發展六大核心能力領域：i.校務發展ii.行政管理iii.教學領導iv.公共關係v.專業責任vi.專業發展，每領域4門課程。

科目名稱	學分數	科目名稱	學分數
一、校務發展		四、公共關係	
1.本縣教育政策專題	1	1.公共關係理論與實務專題	1
2.學校特色發展與策略管理專題	1	2.溝通與協商談判實務專題	1
3.學校效能與品質管理專題	1	3.學校行銷理論與策略專題	1
4.校務計畫與校務評鑑專題	1	4.學校行政法規與實務專題	1
二、行政管理		五、專業責任	
1.當前教育行政與管理專題	1	1.校長生涯規劃專題	1
2.人力資源管理專題	1	2.學校經營個案專題	1



3.組織設計變革專題	1	3.學校現場實務專題	1
4.校園危機管理專題	1	4.師傅校長教導專題	1
三、教學領導		六、專業發展	
1.課程領導與教學領導專題	1	1.行政領導專題	1
2.教育空間與環境規劃專題	1	2.行動研究專題	1
3.教師評鑑與教育評鑑專題	1	3.知識管理專題	1
4.教學視導與教學輔導專題	1	4.行政倫理專題	1

(四) 培育制度現況與相關文獻結論綜合分析：

1. 校長培育制度作法尚屬分歧：

國內培育制度仍屬分歧，有培育、甄試、儲訓、遴選；有甄試、儲訓、遴選；有培育、甄試、遴選；有甄試、培育、遴選等方式。各界亦尚未重視校長培育制度，故亦未建立權責機構，專門負責培育校長的工作。

2. 校長培育及實習時間不一：

校長培育國內有八週、有一年、有一年六個月等不同，實務實習有40小時、有144小時等不一。從培育目的上看如葉信一（2006）就校長職前培育儲訓的研究認為，儲訓辦理單位的主要儲訓目標為「培養高尚品德」、「瞭解教育政策」、「研習學校行政知能」三項，但大部分目標是不適合現今八週左右的儲訓課程。施宏彥（2001）認為校長培育課程應屬研究所層級，課程包含一般領域教育課程及教育行政領域。就前述探討若要達到校長培育目的培育課程及時間必需充足，避免點到為止。

3. 校長培育實習仍屬觀摩形式：

在職前教育告一段落之後，應即安排一段較長時間的實習課程，落實實習校長輔導制度，讓實習校長能「如影隨行」的向資深優良校長學習以收實習實效，但就實施現況

看，實務實習方式仍無法達到師徒制經驗傳承的效果。

4. 校長證照制度仍無法實施：

就國外校長證照制度看來，校長證照設置的目的，為要確保受委任校長職業的人，在學校事務經營，教師的教學及學生的學習等事務方面，具有足夠知識，正確的心向能力，並確保教育相關人員的福祉，故校長證照制度實有其必要性。

5. 課程內容與培育目標仍無法相契合：

就儲訓機構及校長培育中心之培育課程分析亦能注意到校園危機處理、校長心理壓力調適、學校公共關係、學校本位課程發展、教育行政領域、學校總務、學校行政決定、教育行政溝通及人際關係等課程，惟儲訓培育機關培育時間較短，課程時間有限。

三、建議

我國在國小校長培育的發展過程中，歷經艱辛時期，在學者專家的筆耕與學術探討的疾呼下，已具成效。以下綜合相關文獻的「建言」與現行培育制度現況措施，試提出以下幾點建議，以供教育行政機關及校長儲訓與培育機構參考。

(一) 對教育行政主管機關之建議

1. 重視小學校長培育制度，訂定校長培育法規



由教育部與立法機關訂定校長培育相關法令，使校長培育取得法源依據，俾能培育出優秀校長人選，參與遴選為國所用。

2. 建立校長能力指標

建立以能力指標為規準的小學校長培育課程綱要，發展出本土性的校長培育準則與指標。

3. 設立校長培育專責機構並建立校長培育機構評鑑機制。

除目前各教師研習中心、大學所辦理的校長儲訓培育外，教育部可推動北、中、南設立校長培育中心，建立專責培育機構，並由主管機關負責對其評鑑，將有助於提升校長培育專責機構之形象與品質績效。

4. 實施校長證照制度

擷取英、美校長證照制度之經驗，發展建立符合本土性的校長證照制度。

(二) 對校長儲訓與培育機構之建議

1. 確實落實行政實習課程

擴大領導與管理實務職前練習，強化實際的臨床知能，以提升校長學校行政領導能力。

2. 強化校長課程領導能力

重視校長行動研究能力的培養，建立「校長乃教學領導者」的觀念，九年一貫課程實施後，學校自主性增加，校長教學領導能力需進一步提升。

3. 多元化的學習方式

校長培育的教學方式除採演講方式外，宜更多元化。如以問題導向的學習方式或校長彼此間實務經驗的分享，將促使校長間的互動更頻繁緊密，有利於日後校長間脈絡網路支援系統的建立。

4. 慎選師父校長，引導專業發展

遴選資深優秀校長為師父，有利於校長專業的引導和教育理念上的指引，以減少初任校長摸索時間，及早勝任校長繁雜職務。

參考文獻

- 王玉麟（1996）。國民小學校長培育制度可行之探討。載於教育資料與研究、第五期 85年3月。頁98-99。
- 王東榮（2000）。國民小學校長培育制度之研究-以雲林縣為例。臺中師範學院國民教育研究所89學年度碩士論文。
- 王保進、林文律、張德銳、黃三吉、馮清皇等人（2000）。台北市國民小學候用校長培育方案之研究。台北市政府教育局委託專案研究報告。
- 王保進（2002）。建立國民中小學校長主任及學校行政人員之甄選儲訓培育任用體系及專業證照制度之研究-專案研究報告。台北市立師範學院，台北。
- 林天祐、吳清山（1998）。學校行政領導人材的培育。論文發表於教育行政論壇第二次研討會，暨南大學主辦（1998）。
- 李中玉（2003）。國小校長儲訓制度的變革與相關問題之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 吳清山、林天祐（2002）。建立國民小學校長、主任集學校行政人員之甄試、儲訓、培育任用體系及專業證照制度之研究。
- 施宏彥（2000）。國民小學校長培育模式之研究。國立政治大學教育學系89學年度博士論文。
- 洪梅炤（2002）。海峽兩岸義務教育階段中小學校長培育制度比較研究。暨南國際大學比較教育研究所91學年度碩士論文。



- 秦夢群（1999）。我國校長職前教育之分析與檢討。輯於現代教育論壇（四）：「校長專業教育與校長專業發展」，頁17-25。
- 秦慧嫻（2000）。國民小學校長專業發展需求及其因應策略-以台北市為例。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 高雄市公教人力發展局（2005）。校長培育班課表。高雄。
- 黃惠美（2000。）。台北市中小學候用校長儲訓班課程評鑑。台北市。
- 許美雲（2004）。國小校儲訓課程規劃與專業能力相關之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳宏彰（2005）。英國校長專業資格檢定制在我國國小校長培育制度建構之研究。國立政治大學教育學系89學年度博士論文。
- 國立政治大學（2005）。校長培育班課表，台北。
- 國立臺北教育大學（2006）。後用校長培育班課表。台北。
- 國立教育研究院籌備處（2005）。國小校長儲訓班研習資料。台北。
- 陳金生（2000）。國小校長儲訓課程及其相關問題之研究。中正大學教育學系碩士論文，未出版。
- 單小琳（2002）。台北市國小後用校長培育制度轉型之初探「地方教育行政論壇研討會」，台北。
- 張清楚（1996）。正視中小學校長之培育、任用與評鑑-現職校長的看法。現代教育論壇〈第五集〉。
- 葉信一（2006）。國民小學校長職前儲訓之研究-以嘉義縣為例。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 楊鎮昇（1998）。我國中小學校長職前培訓制度之探討。發表於國立暨南國際大學主辦「第二次教育行政論壇」，87.2.28至87.3.1。
- 臺北市立教育大學（2006）。校長培育班課表。台北。
- 臺北市教師研習中心（2005）。台北市94學年度國民小學校長儲訓班課表。台北。
- 蔡秀媛（2000）。初任校長導入輔導制度設計理念。現代教育論壇（2000）。國立台北師範學院。
- 魏惠娟（1998）。學習型組織的迷失與省思。成人教育，第43期。
- Baltzll, D. C.& Dentler, R.A.(1985). SELECTING American school principals.Washington DC: U. S. Department of Education.
- DfES(2004a) National professional qualification for headship England : NCSL Retrieved September15 from <http://www.ncslonline.gov.uk/programmes/npqh/18-NPQHef.asp>.





教改浪潮下行政、教師會、家長會 三方競合之現況與問題探究

吳宛真／國家教育研究院籌備處研究助理

一、民主轉型與教改浪潮—教師會、家長會參與教育之機會點

「民主」一個受人尊敬的名詞，台灣教育歷經漫長之路成就今日教育之民主多元。回顧台灣教育發展脈絡，一九八〇年代前，台灣威權體制下的民主模式—「國家統合主義」下組織及運作，組成份子數目有限性、單一強制性、非競爭性、層級性及功能分化的團體，並由國家機器所認可及核准，且授與代表性的獨占，用以交換對他們的領導人之選擇及需求、支持之表達的控制，且不容同一類屬內出現新興的利益團體，以威脅其壟斷權（Schmitter, 1994）。

「有其國必有其校」台灣於一元化的威權政府時代，反應於教育上，則是國家掌握教育，更透過教育型塑忠誠的人民—實踐領導者利益，異議不被允許。教育行政人員是教育的唯一精英，教育第一線的教師、最了解學生的家長其意見長期遭行政人員所漠視。於是乎教師的專業自主性也就被啃蝕殆盡；於是乎家長成為學校不折不扣的搖錢樹；於是乎不平等的權力關係讓民主不存在於校園，只存在於課本！

台灣社會的民主轉型，讓僵化不堪的教育體制吹起陣陣漣漪，終成風起雲湧的教育改革。一九八〇年代起，台灣社會在政治、經濟、社會上急劇的開放，一連串的改革運動風起雲湧，是台灣由威權時代轉型成為民主時代的關鍵年代，當政治不再只是「管理

眾人之事」更是「眾人管理眾人之事」時，社會權力結構的變化，提供教育反思的環境，開啟台灣教育變遷的動力、激勵教育改革的種子，「民主」喚醒教育界及社會大眾進一步要求教育自由化和民主化，若干教育改革措施，民間要求更多參與的呼聲，此教育團體開始形成。

「改革」是對現狀不滿的反思並提出解決策略，台灣教育研究多視民國83年4月10日「四一〇教改聯盟」的街頭遊行為推動教育改革之濫觴。即便難以否認台灣教育改革過程至今仍存在若干的爭議，然而教改過程重要的核心價值之一—權力下放，提供過去關心教育卻處於教育核心圍牆外的教師、家長參與教育事務的機會點。

教師會之發展脈絡與參與教育之機會點

（一）國內教師會發展脈絡—從台灣省教育會到中華民國全國教師會

台灣第一個教師組織「台灣省教育會」成立於民國35年，在有心人士積極展開運作下，民國76年成立台灣第一個全國性的教師組織「中華民國教育會」以下簡稱「教育會」（朱輝章，1998；沈春生，1998；張曉蕙，2002；舒緒緯，2003）。「教育會」的成立，符應當時特殊的政治情勢之下的團體型態，亦言之，「教育會」不僅附屬於行政體制之中，更是國民黨的附屬團體，「教育會」反應出「國家統合主義」式的運作模式，並未有獨立自主的運作，官方色彩濃厚，理監事幾乎全為教育行政人員及校長，當然也是黨員身份，且「教育會」選舉主要幹部時，



有著「配票」情形，「教育會」雖標榜為擁有全國十九萬教師為會員之團體，但就爭取與維護教師權益而言，形同虛設、毫無建樹，（黃坤錦，1992；蔡淑萍，1992；王秋絨，2003；舒緒緯，2003；陳麗如，2004）。

當民主自由風潮促動教師在社會中的角色變遷，造成教師在其地位與職權的變革（鍾宜興，2003）。陳麗如（2004）提出，過去教師身份認同承襲國家的思想灌輸，在意識型態控制之下，教師幾乎不可能有與國家相對的思想，然而民主思潮之興起，這套思想控制漸漸失靈，教師意識崛起，使得教師開始反思，異議教師逐漸匯集。由於政治體制的轉變，體悟一連串教師權益受損事件、以及不滿全國教育會對教師權益甚少用心，經由對舊制度的反省與新觀念的洗禮，皆促使「教師人權促進會」成立（蔡淑萍，1992；朱輝章，1998）。「教師人權促進會」雖曾改善許多不合理情形，卻因其激進色彩、非法團體及人力財力不足等問題，終為停擺之組織。

法律的允許牽動著團體的形成與消沉（引自楊仁生譯，1984），因應政治民主化與社會多元化的走向，以法律的形式來規範彼此的權利義務有其重要性（李建興，1996），民國84年三讀通過《教師法》，呼應教育鬆綁的解除管制，教育權力關係轉變，教師角色與地位從過去在傳統教育體系中被權力控制的被動立場，轉變為權力共享的主動參與立場（Law, 2002；教師會手札，1997；高義展，1997；涂慶隆，1999）。其中，《教師法》第八章「教師組織」，藉由教師組織法制化，教師組織取得了合法性的基礎，藉由教師組織的設置與法制化，提供教師團體參與教育的機會點，賦予教師主動改善教育的權力，並落實教師專業精神與促進專業提升，亦顯示教師組織由早期的政府命令與主導，演

進到教師的自主與自覺，教師會體制擺脫過去黨國控制的局面，教師的權利與義務被賦予法律規定，國家與教師不再只是國家統合主義下的主從關係（教師會手札，1997；林建民、吳玲娟，1999；沈春生，1999；姜添輝，2000；舒緒緯，2003，陳麗如，2004）。

（二）國內家長會的發展脈絡—從母姐會到家長參與學校教育事務辦法

我國家長會最早是用母姐會的方式進行，直到民國57年，台灣省為了促進學校和家庭間密切聯繫，共謀發展，於是訂定「各級學校學生家長會設置辦法」，即便此法歷經44年、47年、57年、75年的四次修訂，但對於家長組織的成立方式、組織章程、組織架構、功能定位及參與校務等，因當時獨特的時代背景，抑制了人們集會與結社的自由進行抑制，家長會與班級和其他直接的教育活動接觸不多，反與學校首長互動密切，當時的各級學校家長會幾乎被教育官僚系統所掌握，也因為家長在那種環境中缺乏自主與獨立性，對學校教育的貢獻也相當有限，因此家長組織未能成為一股氣候（趙靜苑，2002）。

民國86年因教育改革團體壓力，第五次修正「各級學校學生家長會設置辦法」因此次為重重大的修訂變革，修改幅度較大，一般稱之為新制家長會設置辦法，惟自精省後「學校學生家長會設置辦法」喪失法源基礎，因此各縣市自行依據86年新版新制「台灣省各級學校學生家長設置辦法」制定法規。相較於舊制家長會，新制家長會為一獨立自主運作團體，每個學校可根據省市「家長會設置辦法」擬適當組織章程，自行選任幹部，會議由家長會長召開，校長並不是當然會員及委員，經費獨立，家長會費由全體家長分擔，不再依賴少數家長大額捐款（林信男，2004）。



新制家長會健全家長組織與制度化規範，95年7月6日發布之「國民教育階段家長參與教育事務辦法」則進一步明定家長團體享有參與教育事務權，且規範學校應公開且透明化學校資訊，伴隨家長會角色的轉變，家長會的權力變多、變大，責任亦隨之加重，家長會的轉變與家長會體質的轉變，使家長會跳脫傳統義工、捐錢等被動角色，開啟參與教育事務新趨勢。

回到本文起始點出「民主」之意涵，當台灣教育開始民主化，教師法賦予教師擁有組織團體的權力、家長教育權意識逐漸高漲、教育行政主導力相形減弱情形下行政、教師會、家長會被視為教育體系的鐵三角，關心教育者視此前所未有的教育權力網絡為「衝擊」，紛紛探討對於教育環境的質變，是否為負面的衝擊？亦或是正向的提升？然研究者認為台灣民主除顯現於制度上的革新，亦深植於人民之思維，因此民主最基本的兩個特性「每一個體之利益被公平的考量到」、「每一個體對決定有公平的影響力」已為社會之共識，教育需思考的並非「負面」或「正面」二元決定論，而是歷經十餘年的教改環境下，行政、教師會、家長會三方權力競合現況與問題，因此當教育民主之路不容倒退時三方如何兼顧自身利益與他方互動，以建構教育更好的環境。

二、學校行政、教師會、家長會之競合與教育環境新樣貌

相關教育法令的修訂，賦予教師會家長與行政單位權力關係，由過去行政裁量權獨大之局，逐漸轉變為教師、家長與行政單位為平衡的夥伴關係，例如，國民教育法第十條，賦予教師參與校務會議議決重大事項的權力，教師法第十一條第二項亦規定，賦予教師參與教評會並擁有聘任教師權，實際校

務運作上，學校教師會對行政單位的監督，如課程、編班等驅使行政單位更為公平（許藤繼，2001；黃乃熒，2004）。家長會則由國民教育法第五條規定校長遴選家長代表不得少於五分之一，且家長會辦法規定，校長必須向家長會報告校務，新修訂之國民教育階段家長參與教育事務辦法亦規定學校應資訊公開，第七條更明訂「家長或學校家長會對學校所提供之課程規劃、教學計畫…相關事項有不同意見時，得向教師或學校提出意見。教師或學校於接獲意見時，應主動溝通協調，認為家長意見有理由時，應主動修正或調整；認為無理由時，應提出說明。」

因此即便法律上行政單位如校長仍擁有相當程度的行政裁量權，但是在教師會及家長會參與意識高漲及法令相關規定，提供教師會與家長會發生及自由表達意見的機會，發出聲音能避免權益受漠視、利益分配更合理，促使三方權力由過去上下支配性的權力關係，提升至較為合理性的權力關係。

行政單位、教師會、家長會三方互動、競合，為教育注入多元聲音、提供學校成員專業成長機會，也合理化三者間的互動關係。惟另一方面，三方互動競合中，亦產生若干困境。因三方均有充分發言機會及途徑，再加上三者因教師立場、家長立場及立場看事情的角度不同，易使溝通不易。若三方因流於本位之態度，不願對學校整體有益的事情付出，則易導致學校行政無序性。

校園中行政單位、教師會、家長會平行互動的競合關係如同兩面刃，其對於學校行政具有功能性，但也產生諸多負面之影響，使得三足鼎立之理想難以完全發揮，因此本研究乃欲透過行政單位、教師會、家長會互動競合之現況，釐清教改十年、教育民主化中，三足互動需面對之新課題，並提出適當之建議。



三、研究結果

(一) 適度的衝突對學校組織有正向的功能

「衝突」在探討組織理論時經常被提及，組織衝突程度高，對事務推行會產生極大的阻力，然而組織衝突程度低或沒有衝突，卻也容易造成組織因缺乏異議之聲，失去再思考的機會，對於組織發展亦非良好。組織存在適度的衝突可提供組織容納多元意見與革新的機會。縱使學校行政、教師會、家長會三者關係合則三利、分則三害已為許多研究之結論，惟三者因本身職務與角色不相同，因立場的問題，本就難以達到完全之和諧，適度的不一致可成為學校變革之源頭，教師會、家長會注入更多意見，亦可促使學校更為進步。

(二) 教師會、家長會之參與程度尚未建立完善機制

教育改革後教育法規之頒布如「教育基本法」、「教師法」、「家長參與學校事務辦法」等以落實教育民主、健全教育體制，也提供教師會、家長會參與學校事務之法源依據，法規為三方互動之應然面，惟落實於實然面上，仍存若干之落差。以校務事務之決定為例，學校待決事務之多如課程發展、校外教學、校園事件處理、午餐供應、教師評審、校長遴選等等三方參與的程度應為何？哪些校園事務應三方共同決議、哪些是家長與學校行政人員決議即可等機制尚未明確化與具體化，因此各校施行方式不同，如有些學校家長可參與教師的職務分配，有些學校則認為此為專業範圍不宜由家長參與，有些學校則僅由校長決定。因未建立全國一致之機制，致使各校間各行其事未有統一標準，容易產生比較之心態而生歧見。

(三) 心態—權力分享與責任承擔

許多研究均提出學校行政、教師會、家長會應建立更多、更暢通的溝通管道，然而

自家長會、教師會進入校園決策圈後，學校行政、教師會、家長會藉由大小學校事務的參與，較之以往有更多溝通管道，今日的問題或許已不再是溝通管道不足，而是能否有真誠的溝通？由博弈理論觀點，零合的權力競合只會導致三方對立，唯有合作方能創造非零合空間，今日三方為教育努力共識下的競合關係已是合作大於對抗，惟權力共享背後之責任是否均為三方所意識？今日的問題乃是學校行政人員如校長為行政首長仍存在著其行政裁量權逾越法治原理而恣意運用，或只是將家長會視為捐錢大戶；教師會多強調其權力爭取忽略專業角度之論述；家長會仍未跳脫以捐錢成為家長會參與校務的主要內容（更甚者家長會參與校務為圖自身利益如增加自身社交關係或與校方利益交換等），將親師合作停留於「加強課業輔導」層次上，亦即家長會需要全新的參與態度和方法。若三方各懷鬼胎、各有算盤時，即便再多的溝通管道，都難達成整合與創造非零合的合作空間！

(四) 城鄉間的三方互動資源存有差距

台灣教育資源存在城鄉差距，學校行政、教師會、家長會也因城鄉所賦予的資源而有差異。教師會最為明顯即為爭議已久的會務假，由於教師平日上課之餘多用來批改作業或忙於校務，幾乎少有多餘時間參與教師會活動，目前僅台北市學校教師會理事長有會務假處理學校教師會會務，其餘縣市輔助學校教師會會務推動或是參與學校事務協調則如同「作功德」般，自然降低教師參與之意願。而家長會問題則在於城鄉家長素質差異大，致使新制家長會各地落實上的差異，如台北視為首善之區，家長素質普遍較高，參與學校教育之意願與能力較強，然而台北市外各縣市形式上都依法召開各層次之家長會，也依法選出家長委員及代表，但因為家長參與意願不足，使得家長會運作徒具



虛名。

（五）核心價值的建立

教育改革尚未開啟之前，教師受到過多的壓抑與宰制，致使教師組織運作之初為爭取教師應有權力之行動較為頻繁，而給予外界只為爭取自身利益而不顧專業、有了權力而走向腐敗的負面印象，教師組織應具專業性及爭取教師應有之權力等議題經長時期辯論與批判，已使教師組織朝向兩者兼具的方向前進。

相對於教師組織從學校、地方到中央具有一貫性且組織成員同質性高，家長組織異質性高、素質不一，能為家長發聲或是學校家長會的風雲人物多為主流社會價值、社經地位高的家長，成員背景的懸殊，易造成忽略弱勢家長的教育需求，如何統整，應為家長團體發展上重要的思考課題。

四、建議

學校組織運作是行政人員的「行政權」、教師「專業自主權」及家長「教育參與權」的動態平衡，綜合本文提出今日行政單位、教師會及家長會面臨的解決的新課題，提出下列建議：

（一）建立機制

1.專業與行政事務參與上的區分

校園大大小小待處理的事情很多，而教師或家長均人數有限，也有其本質工作，能真正參與、分析、處理校務的時間相對較少，校務眾多若教師會、家長會只是為參與而參與校務，多易容易流於形式上參與，而無真正論述與辯論空間。因此家長會與教師會參與校務內容與程度，應視校務內容而定。例如課本選擇、課程決定、教學方式與評量方式等，涉及教育高層次專業事務時，應以教師專業為優先考量，且專業具不容協商特質，家長應減少學校教育專業領域的參與，但可透過支援的方式，參與具專業性的

教育課題。若為營養午餐、校外教學等專業程度較低的學校事務，三方可透過集體協商方式共謀最好的問題解決方法。

另一方面，應重視並提升家長會教育專業知識，提升家長會參與能力之根本之道在於提升能力。提升能力應是全面的，舉凡教育內涵、相關政策法令、學校制度、參與策略等都是家長會參與的重要條件，家長會並非教育從業人員，對政策及制度的變化掌握不足，因此近日公布的「家長參與教育事務辦法」中的資訊公開應落實。

2.家長會應利益迴避、學校應進行校園募款活動

學校行政、教師會、家長會若遇較高的衝突時，亦引發三者間的策略聯盟-聯合次要敵人、打擊共同敵人，通常校園內多為學校行政與家長會聯合，對抗教師會。這並非健全的組織應使用的策略，為探其究則可由兩點探討之：一、學校行政單位可透過某些方式獲得少數菁英家長認同，如優秀導師的安排；二、學校仍視家長會為「搖錢樹」，同時擁有家長會頭銜得以增添身分，而當家長可能是賣樂器、便當或文具時，亦容易透過家長會途徑獲得商業利益。相對於教師會，家長會與行政單位因特殊利害關係，似容易互相綁架，實為不良的教育發展。

校內資源有限、校外資源無窮！若教育經費未增加情形下，行政單位欲擺脫對「搖錢樹」的依賴、家長會不再只是當捐錢大戶的冤大頭，唯有學校了解校園募款重要性，「教育經費與編列管理法」已允許學校設置教育發展基金，因此學校行政單位應力爭縣市政府速訂辦法後積極開源，舉辦活動向校外、社區募款，唯有豐足羽翼，方得不再依靠家長會。

（二）建議各級政府

1.給學校的建議

（1）不管是家長會、教師會、學校行政單



位，認知心態應有所改變，校務參與是一種責任，而非僅是權力的爭取。

- (2) 三者互動應建立在學生利益及學校長遠發展之上，而非僅維護個人權益。
- (3) 應體認凡事均可協商，並達成共識，重點是需敞開心胸、尊重與包容不同立場傳達的意見，具有尊重少數、服從多數的雅量。

2.給縣市政府的建議

- (1) 各縣市家長會設置辦法，除考量各縣市資源差異外，應致力於建立起全國一致的標準。
- (2) 縣市政府應舉辦能提供三方對話的研習活動，如家長會參與學校事務的研習、教師參與學校事務的研習、家長

與教師或學校三者互動的研習等。

- (3) 表揚學校行政單位、教師會、家長會互動良好的學校、建立標竿學校，提供見賢思齊的經驗傳承。
- (4) 縣市政府可設置仲裁小組，當三方遇爭議時，可透過仲裁小組協助解決。

3.給教育部的建議

- (1) 表揚互動優異的標竿學校，提供見賢思齊的經驗傳承。
- (2) 平衡各城市資源不同的現況，如教師會會務假及舉行提升家長參與校務意識的活動等。

本研究由葉品秀助理協助：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

- 王秋絨（2003）。台灣、德國教師組織之比較。載於楊深坑（主編），各國教師組織與專業權發展（頁307-336）。台北：高等教育。
- 朱輝章（1998）。我國教師組織之研究—以教師會為中心。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 李建興（1996）。師資培育法與教師法的精神與內涵。教育實習輔導，2（2），2-4。
- 沈春生（1998）。中美日三國教師組織之比較研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 林信男（2004）。台北縣國民小學家長會組織運作之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所。台北。
- 林建銘、吳鈴娟（1999）。學校教師會的角色功能—從M. Archer教育互動理論剖析。初等教育學刊，7，107-127。
- 高義展（1998）。中、美、英三國教師組織之比較研究。教育研究，6，223-241。
- 涂慶隆（1999）。國民小學學校教師會集體協商功能及其運作歷程之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張曉蕙（2002）。中英教師組織之比較研究。暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，未出版，南投。
- 教育部（1997）。教師會手札。台北：永春高級中學（教育部委託編輯）。
- 許藤繼（2001）。學校組織權力重建。台北：五南。
- 陳麗如（2004）。台灣教師人權運動的興起與政策影響-政治機會結構的觀點。南華大學教育社會學研究所，碩士論文，未出版。
- 舒緒緯（2003）。臺灣地區教師組織專業權運作之研究。國民教育研究，7，43-73。



- 黃坤錦（1992）。各國教師專業之比較研究。載於國際比較師範教育學術研討會論文集。台北：師大書院。
- 黃乃燐（2004）。國民中學之後現代學校行政倫理研究。（國科會專案報告，計劃編號：NSC92-2413-H-003-011）
- 楊仁生（譯）（1984）。R. H. Salisbury 著。利益團體。載於Greenstein, F. I. & Polsby, N. W.（主編），個體政治論（頁235-310）。
- 趙靜苑（2002）。國民中學女性校長與家長會互動經驗之研究。政治大學中等教師在職進修學校行政碩士學位班論文，未出版，台北。
- 蔡淑萍（1992）。我國公共利益團體影響教育政策過程之研究。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 鍾宜興（2003）。俄羅斯教師組織與教育專業權運作關係之歷史分析。載於楊深坑（主編）各國教師組織與專業權發展（頁337-366）。台北：高等教育。
- Schmitter, P. C. (1974). Still the century of corporatism? *Review of Politics*, 36(1), 85-131.
- Law, W. W. (2002). Education reform in Taiwan: A search for national identity through democratization and Taiwanisation. *Compare*, 32(1), 61-81.





國民中小學學生中途輟學防治 與輔導現況之研究

劉林昭

一、問題之背景

兒童是國家未來的主人翁，而青少年則是國家未來的棟梁，每一位國民中小學學生，都是國家未來的希望。所以培養國民中小學學生具有基本學養及能力教育的國民義務教育受教權，一直以來相當受到國家的重視及保護。因此，在國中小教育階段的學生，無論是因為何種因素造成無法繼續學業的輟學行為，政府相關單位皆會透過許多不同的途徑，試圖讓輟學的學生能夠回歸到正常的軌道，讓學生個人的知識學習及人格成長得以在學校教育的體制下，持續健全地發展。所以如何針對學生的中途輟學行為進行適當的輔導策略，一直以來是我國教育當局及教育界相當重視之教育議題。

綜觀國內有關國民中小學學生中途輟學輔導之研究文獻，主要可將國民中小學學生中途輟學輔導之歷程分為預防、協尋、輔導與復學等各階段的演進歷程，以國內碩博士論文資料庫中有關國民中小學學生中途輟學輔導的30篇相關論文以及教育論文線上資料庫中的83篇相關期刊文獻為例，總共有113篇相關期刊論文，經歸納發現，其中有關協尋輔導階段方面的相關期刊文獻約佔4成，有關中途輟學學生復學後再輔導之相關期刊文獻亦約佔4成。然而在預防學生中途輟學階段方面的碩博士論文則僅有占約2成。顯見在協尋輔導及復學階段方面的中途輟學學生，受到多方面來自學校、政府及社會方面的關注，而且亦有許多豐富的政府及社會資源，投注

在中輟學生之協尋輔導及復學此二階段。相較於中途輟學學生的協尋輔導及復學的後期階段，預防學生中輟的前期階段實為較需要投注額外心力的歷程，如果能提早預防學生於國中小就學階段中途輟學問題之發生，可以降低中輟問題對學生本身、其家庭、學校及社會的衝擊性，以及後續可能引發的問題，並減少後續相關因學生中途輟學而引發的輔導及復學之困難度，節省許多社會資源及成本。

美國聯邦政府於1980年代中期將國民中小學學生中途輟學輔導之預防階段視為重點工作的觀點及作法，帶動了陸續發展出的防治中輟問題策略，例如在1985至1990年間，各州立法通過「中輟防治方案（Dropout Prevention Programs）」，1986年由美國教育部所支持的「全國中輟防治中心／網絡（National Dropout Prevention Center / Network）」，以及1991至1996年，美國聯邦教育部補助設立的「目標群體方案（Targeted Programs）」以及「學校重建方案（Restructuring Programs）」的兩類型中輟防治方案。

而我國在民國83年起全力推動國民中小學中途輟學學生通報制度，民國85年頒布「國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法」，於87學年度起全國連線使用國民中小學「中途輟學學生通報系統」，使教育單位可即時掌握中途輟學學生資料，教育部並協調內政部警政署，建立中輟失蹤學生巡警掌上型電腦資訊系統，增進通報協尋時效，提高尋獲輔導復學比率，教育部於民國88年度



起協助地方籌設「多元型態中介教育措施」之運作方案，解決學生因個人家庭因素所產生的中輟行為，以實際的行動安置中途輟學的孩子。由上述可知我國希望能以法律明文之規定、建立通報系統網絡以及各種中介教育措施的多管齊下的作法，以期實際落實輔導中途輟學學生復學的教育政策。

然而上述所強調的處理時間點多為學生發生中途輟學學生問題之後的相關措施及辦法，雖然教育部已規劃更積極的中輟輔導三級預防措施，其中在初級預防階段，以針對一般學生及適應困難學生進行一般輔導為工作重點；在二級預防階段，針對即將產生偏差行為邊緣的學生進行較為專業之輔導諮商；在三級預防階段，則針對偏差行為及嚴重適應困難學生進行專業之矯治諮商及身心復健。然而在此中輟輔導三級預防措施中，所迫切需要的針對學生適應困難所形成偏差行為輔導的專業輔導人力，在現行國中小學校人力配置中，則呈現極為缺乏的窘境。

架構此中輟輔導三級預防措施主要來自於預防勝於治療的概念，誠如Gultin與Renolds（1999）所言：「讓少年遠離犯罪的司法系統，比協助他們感化教育後如何適應社會生活更重要；幫助家庭避免貧窮發生，比協助他們走出貧窮更有意義。」若能將處理的時間點向前延伸至學生發生中途輟學問題之前的預防輔導問題，提高學校、家長以及社會等各方面對於學生中輟問題產生之前的預防勝於治療的理念之重視，再配合國內目前日臻完善的國民中小學學生中途輟學協尋輔導及復學相關策略方案，則可預見積極輔導中途輟學學生的全面性成效。

二、研究結果

我國對於中途輟學學生之定義，依國民中小學中途輟學學生通報及復學輔導辦法第2條規定：「國民小學及國民中學發現學生

有未經請假、不明原因未到校上課達三日以上者，或轉學生未向轉入學校報到者，列為中輟生。」。故由定義上採取「三天無故未到校」即為中輟生之嚴謹認定，足見我國對中輟生問題之重視。且中華民國憲法第21條明文規定：「人民有受國民教育之權利與義務。」，顯見我國對國民中小學教育之重視。

綜觀國內有關國民中小學學生中途輟學輔導的相關文獻，可將國民中小學學生中途輟學輔導歷程簡單區分為預防、協尋、輔導及復學等各階段，以下將就各階段之研究成果進行分別之整合論述。

（一）國民中小學學生中途輟學輔導歷程之預防階段

此階段主要目的在於提早發現可能造成學生中輟的原因、動機，並以積極主動的態度，提前預防學生中途輟學之問題，以期降低中輟問題發生後對學生本身、家庭、學校及社會的衝擊，並降低解決中途輟學學生的社會成本，Baas於1991年的研究指出，花在早期中輟預防的費用，將比學生中輟後所付出的費用節省六倍以上。以下主要分為學生發生中途輟學行為前的訊號、可能原因與誘發因子兩方面進行探討。

1. 發生中途輟學行為前的訊號

（1）蹺課、逃學、曠課過多

Wehlage & Rutter在1986年與 Lewis在1999年的研究結果皆表示，學生的曠課節數對於學生中輟行為具有最佳的預測力。如果學生無正當理由出現上述情形的次數過多，則可能表示學校課程或環境因素，造成學生學習意願低落。此時該班導師會轉介至學校的學生事務處，瞭解學生產生蹺課、逃學、曠課過多的原因，由專任的輔導老師以及諮商師進行心理輔導。此處理方式與預防勝於治療之概念相符，若能落實執行，將可減少學生中途輟學的行為。

（2）導師與輔導老師的預測



依據Wells, Miller與Clanton在1999年的研究發現，請學校輔導老師根據自己的個人經驗及專業判斷，預測哪些學生最有可能成為中輟生，其研究結果顯示學校輔導老師的預測與學生日後是否出現中輟行為的結果相當一致（李冠蓉，民91年）。若在國民中小學學生中途輟學輔導歷程的預防階段，借重學校輔導老師的專業知能，將可找出中輟高危險群，提早避免學生中輟問題的產生。

2.中途輟學的可能原因、誘發因子

（1）家庭支持度低

在國中小教育階段的學生，大多仍需要家庭經濟的基本支持，才能夠到校學習，有些學生因為家庭經濟狀況不佳，需要協助父母親工作，迫使學校課業中斷，或是家中發生重大變故，使得學生需要負擔家計照顧弟妹而無法繼續課業。或是因為家長本身對教育並不重視，進而影響學生本身對學校教育的看法。

（2）結交不良同伴

在國中小階段的學生，其年齡介於8歲至16歲之間，屬於身心發展階段的兒童與青少年時期，在此階段的學生深受家庭及同儕影響。「近朱者赤，近墨者黑。」，若是在此階段接觸到不良同伴，很容易會受到影響，而使得學生產生中輟行為。

（3）學業成績低落

在Kronick與Hargis於1990年所定義的學生中途輟學問題中，其共同特徵皆為在校學業成績低落。目前各級學校中以學業成績判斷學生個人好壞的價值觀仍普遍存在，間接影響學生對自己的自我概念的看法，使得學業成績低落成為師生關係緊張、疏遠的可能原因，造成學生到校學習的意願低落，進而產生中途輟學的行為。

（4）校園暴力威脅

身心發展較為弱勢的學生，容易在學校受到行為偏差學生之威脅、恐嚇，進而產生

害怕到學校上課的心理，形成逃避上課的行為，導致中途輟學問題的產生。教育部已針對此現象推動「青少年輔導計畫」，以防治青少年犯罪與校園暴力（鄭崇趁，民85）。

（二）國民中小學學生中途輟學輔導歷程之協尋與輔導階段

此階段主要目的在於學生發生中途輟學行為後，結合學校、社區、家庭、警政等各方面資源，將中途輟學的學生找回來，以期降低中輟問題發生後對學生本身、家庭、學校及社會的衝擊，並降低解決中途輟學學生的社會成本。以下主要就實際介入的輔導方式及作法進行探討。

1.實際介入的輔導方式：

（1）班級導師、學校教師、輔導老師與學校社工

在學生產生中輟行為之後，班級導師是第一個會知道的人，此時需讓學生家長知道學生有中輟行為的發生，同時也讓學校輔導處知道此情形，將學生納入輔導個案，可請班級導師或學校社工進行家訪，輔導老師採取主動介入式的輔導。因國中小教師平日之教課與行政負擔頗重，而且學生之所以會產生中途輟學行為的原因錯綜複雜，可能是家庭環境或是學校課業或同儕壓力等因素，上述班級導師的作法，可同時引進與學生有密切關聯的家庭與學校之資源力量，了解學生形成中輟行為的原因，共同為解除學生中途輟學的行為進行努力。

（2）替代役

在學生出現中輟行為之後，如何讓學生能重返校園，成為首要課題。替代役男在尋找中途輟學學生協助重返校園的任務中，有許多成功的案例；例如新竹光華國中教育替代役男潘永政，以密切家訪的方式，讓中輟生從一開始將他當成隱形人，到最後願意開口交談，甚至讓他陪同出庭；潘永政以耐心與積極接觸的態度，在半年中為該校找回18



名中輟生（自由時報，2006 / 7 / 27），諸多成功案例，不勝枚舉。由此可知，教育部自90年8月起，即開始投入役男加入學生中途輟學輔導工作之成果斐然，94年度全面推動「改進中輟生輔導役男配置與運用計畫」，使中輟替代役男之運用能更具彈性。定期舉辦教育服務役績優服勤單位、管理人員、認輔教官及役男表揚大會，期使社會各界能充份了解教育服務役男在「平衡城鄉教育差距」、「協助中輟生復學輔導」、「輔助特殊職能教育」及「維護校園安全」的成果與貢獻（教育部軍訓處，民96），並擬擴編替代役員額，加入具有社工、心理背景的役男，協助中輟生重返校園。（中國時報，2006 / 9 / 28）

（3）中途輟學學生通報系統

自民國87學年度開始實施，以連線網路通報系統，及時掌握全國國中小中輟生之背景與狀況，形成瞭解學生產生中輟行為可能原因的量化資料庫，提供學者專家、實務工作者及政府相關單位豐富的客觀研究數據，以利產生中輟行為的推論及相關解決的方案與策略。教育部並協調內政部警政署，建立中輟失蹤學生巡警掌上型電腦資訊系統，增進通報協尋時效，提高尋獲輔導復學比率。

（4）多元型態中介教育措施（王淑娟、洪麗芬，民91；教育部，民95）

- ① 慈輝班：主要提供家中發生變故、經濟困難的中輟復學生或中輟之虞學生就讀，提供住宿及生活輔導等、多元另類適性教育措施，目前全國的慈輝班有10所，95年度提供811個就讀名額。
- ② 資源式中途班：此類為比照特殊教育資源班，提供中輟復學生或中輟之虞學生多元另類適性課程，無住宿，目前全國有78班，95年度提供1330個就讀名額。

- ③ 合作式中途班：與民間團體合作開辦，主要提供復學生或中輟之虞學生復學輔導及另類適性課程，目前全國有18班，95年度提供342個就讀名額。

在中介教育措施的課程規劃方面，課程效果往往不著重在學習內容本身，而是學生本身內在心靈的改變與成長，如何使學生變得更加自尊自信，才是課程設計的重點。以循序漸進的方式，輔以與學生生活各方面相關的輔導課程，讓學生能夠不再排斥學校的課程，而能繼續留在學校的教育體制中，得以擁有健全發展與成長的機會與環境條件。主要以基本學科課程、技藝課程、藝能課程、輔導課程四類課程為主，輔以生活輔導課程，以增進學生法律知識，並增加藝術人文、休閒教育、體驗活動等課程，促進學生之潛能開發；引進壓力管理、情緒管理、人際互動等課程，讓學生在遇到生活上的問題時，可以學習如何以適當的方式及管道進行心理方面的調適；另設有體能或服務性課程，如體育活動、學校或社區服務活動等，除了讓學生可以鍛鍊體魄之外，亦可經由實際的利他服務行動，產生不同於以往的生活體驗，了解只要自己願意付出，對學校社會都可以有所貢獻，而非僅只是受幫助的一群；而在生涯輔導課程中，則提供學生如生涯規劃、技藝教育、進路輔導等各方面的諮詢服務；並安排學習適應課程，視學生需求，安排適度的補救教學課程（林杏足，民94）。

然而有些研究指出中輟生不僅在學校無法適應學科課程的學習，在進入就業市場時，工作表現也不佳（Chinien, Boutin & Letteri, 1997），中輟生在學習過程中產生挫折的原因，可能來自於學習或處理訊息的方法出了問題，進而延伸到日後工作表現或人際關係表現上（周儵嫻，民93）。所以在中輟教育措施的課程內容設計與安排上，可加



入認知教學的部分，並增加除基本學科課程內外其餘課程內容的質與量，以充分發揮其運作目的。

（三）國民中小學學生中途輟學輔導歷程之復學階段

此階段主要目的在於學生發生中輟行為後，結合學校、社區、家庭、警政等各方面資源，將中途輟學的學生找回來，讓學生能夠在學校制度或是中輟教育措施的保護下，健康安全的成長。此階段主要面臨的挑戰為重返校園的中輟生，很容易因為在原本造成中輟行為的原因或條件仍然存在的情況下，使得學生復學後學校生活適應困難，產生再度中輟的行為。以下主要分為復學學生再度中輟的原因以及維持學生復學成果的實際介入方式兩方面進行探討。

1. 復學學生再度中輟的原因

（1）家庭因素

學生家庭支持度低為學生產生中輟行為的可能因素，學生家長可能基於本身經濟條件，而疏於照顧學生，甚至可能要求學生放棄學業協助家中經濟；或學生家長本身教育程度的關係，忽視家庭環境對學生教育的影響，不了解學生在外表現對其日後所造成的影響；另一種學生家長類型則為對學生抱有太大的期望，吝於給予學生讚美，以批評責罵代替讚美教導，無形中成為學生在面對學校課業時的沉重壓力，長久下來，使得學生失去面對學校課業的動力。若上述與學生密切相關的家庭因素仍未改變，即使把曾經中輟的學生找回來，還是極有可能再度產生中途輟學的行為。

（2）學生個人

學生本身在面對在學校生活中可能遭遇到的課業、人際互動等問題時，若不懂得以適當的方式進行有效的解決，或是尋找合適的資源（例如教師、輔導老師）協助解決，再加上國中小學生的身心發展仍屬尚未成熟

的階段，挫折忍受力較低，在無法解決問題的壓力情境下，很有可能會產生逃避問題的中輟行為，以暫時減輕學生個人的心理壓力。若上述行為模式一再循環無法打破，對學生日後的生涯發展，將有不利的深遠影響。

（3）復學後的同儕與師生關係

中輟生復學後若不是回到原班級就讀，則可能產生需重新適應班級生態的問題，因非原班級的學生與教師對新加入的中輟生通常有另一種看法（張景媛，民85），再加上中輟復學生本身對於他人如何看待自己的高敏感度，使得中輟復學生較難在班級中建立積極正向的同儕與師生關係。為避免上述問題發生，目前的中輟生復學後大多回到原班級，以利班級及學校生活之接續，減少學生中輟後復學之阻力。

（4）學習困難

許多中輟生原本就屬於學業成績較為低落的一群，再加上產生中輟行為的這一段時間未接觸課業所需補足的學業進度，使得中輟復學生很容易在標榜學業成績表現的學校環境中，再度遭受學業上以及人際上的挫折，進而產生中輟行為。

（5）社會因素

學生在產生中輟行為之後，容易被社會貼上問題學生甚至虞犯少年的標籤，此種無形的反面力量，往往形成學生在復學路途上的阻礙與桎梏，容易讓學生產生無論做什麼都無法扭轉社會他人對自己印象的無力感，進而產生自暴自棄的心態，認為自己不回學校也沒關係，使得促使學生重回校園的工作更形困難。

2. 維持中輟生復學成果的實際介入方式

在學生家長方面，可鼓勵學生家長多多參與學校或社區所舉辦的親子課程，了解學生在各階段的需要，讓自己也讓孩子在共同經營親子關係時，有學習成長的機會；而在經濟條件較差的家庭，則可引介適當的社會



十年教改的回顧與展望 - 學校行政類

及政府資源進行援助，以提供學生合適的生活發展環境；而在社會教育方面，則需要多多設置心理成長相關課程，讓社會大眾學習以關懷來取代責備的眼神，以寬容來代替批評的力量；而在學生本身方面的心理輔導策略，則與中途輟學輔導歷程之輔導階段所採用的方式相同，主要提供中輟復學生相關的中輟教育措施服務，藉由慈輝班、資源式與合作式中途班等不同之中輟教育措施，安置中輟復學生。而學生可能原本就有學業成績低落的情況，在產生中輟行為之後，更是雪上加霜，此時若能適時引入教育部實施已久的攜手計畫的大專生人力資源，針對學生學業表現較弱的科目，進行課業輔導的課程，相信可以讓學生重拾對課業的信心。

中輟生重返校園對學生本身、學生家長及所處社會而言是極大的考驗，同時也是極

佳的學習機會，如果在中輟生重返校園的初期，能夠安排專業輔導人力資源，針對中輟復學生的課業、心理等各層面積極進行輔導，相信可讓曾經中途輟學的孩子，留在校園中；也讓學生家長及其社會，重新擁有並學習以不同於以往的態度與方式，面對孩子的機會。

回顧我國在於國中小學生中途輟學問題之輔導及復學之工作成效，可由圖1客觀統計數據得知，以90學年度至93學年度之學生中輟與復學狀況之統計數據為例，經由政府、學校等相關單位各項人才與資源的投入，使得復學人數增加，中輟學生人數確已逐年減少，由90年的3210人（占曾輟人數的0.339），降至93年的2382人（占曾輟人數的0.292）。可清楚看出有效降低國中小學生中輟人數之輔導成效。

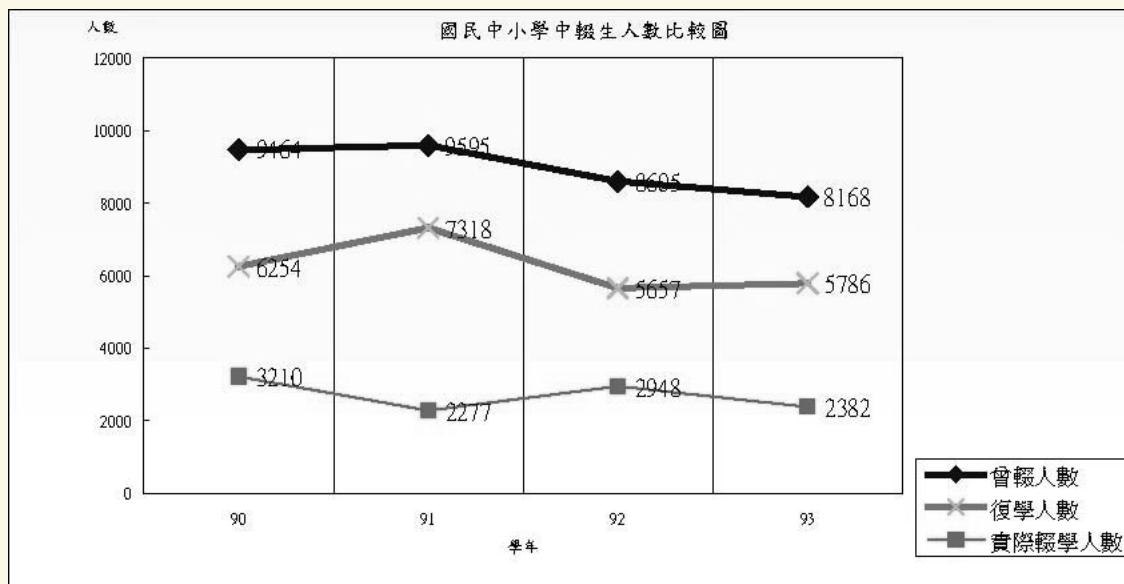


圖1 國民中小學教育階段，學生輟學、復學人數狀況（教育部，民95）——
90 學年（90.8.1至91.7.31）至93 學年（93.8.1至94.7.31）



而我國歷年國中小學生中途輟學人數比例，則可由表1得知，約佔全部學生數之0.3%，顯著低於歐美日等各國（王淑娟，民

91）。可清楚看見投注於國民中小學學生中途輟學輔導及復學之實際成效。

表1 各國學生中輟率與復學率

國家	中輟率		復學率	
美國	1998年	11.8%	無資料	
	1999年	11.2%		
	2000年	10.9%		
日本	2000年	1.17%	2000年	25.2%
英國	1993-1998	0.7%	無資料	
	1999-2000	0.7%		
中國大陸	1998年	2.08%	無資料	
中華民國	1998-1999	0.29%	1998-1999	56.29%
	1999-2000	0.20%	1999-2000	61.53%
	2000-2001	0.30%	2000-2001	73.86%
	2001-2002	0.33%	2001-2002	66.10%
	2002-2003	0.34%	2002-2003	76.30%
	2003-2004	0.30%	2003-2004	65.74%
	2004-2005	0.28%	2004-2005	66.21%
	2005-2006	0.27%	2005-2006	72.08%

（王淑娟，民91；教育部統計處，民95）

綜合上述國民中小學學生中途輟學輔導歷程之預防、協尋、輔導與復學等階段之分別論述，可發現我國在國民中小學學生中途輟學之協尋、輔導與復學方面之成效斐然。然而若可進一步在中途輟學之預防階段，及早投注適當的人力以及物力的各項資源，相信可以降低解決國中小學生中途輟學問題的各項資源成本，並使得輔導成效更為顯著。若希望能根本解決中途輟學學生的問題，則集合眾多學者專家之意見（吳芝儀、蔡德輝，民92），皆認為需要採取資源整合的態度與作法，運用政府、學校、民間三方面現有的各類教育人力以及物力的資源，透過全面且

綜合性的各類中輟防治輔導方案，才能積極找回中途輟學的學生，並且讓學生能夠留在學校中持續地健康學習與成長。

三、建議

以國民中小學學生中途輟學問題而言，政府、學校以及相關單位在輔導與復學階段所投注的大量心力，有目共睹，而且將輔導成效與世界其他各國比較，則不遑多讓。若能進一步地防患於未然，則是最經濟實惠的人力、物力解決問題的方法，建議可將國中小學生中途輟學問題的預防階段，同樣視為日後解決國中小學生中途輟學問題的重點



工作所在。國中小學生會產生中輟行為的問題，與學生本身的家庭功能失調、學校成績低落等因素有很大的關連。而根據研究統計，非在學少年之犯罪率為在學學生的5.15倍，有暴力犯罪少年在進入矯正機構前，有高達67.4%的比例經常不到校上課（蔡德輝等，民88），若在國民中小學學生中途輟學輔導歷程的預防階段中，可結合內政部、社會司等中央各相關部會、地方政府、民間公益團體以及學校等之資源及人力，提早將可能形成中輟行為之學生列入輔導之對象，將可及早預防學生中途輟學問題之產生。然各項教育政策之順利推動，皆需要有經費預算以及專業人力兩項資源相互的配合，國民中小學的學生會產生中途輟學的行為，主要與家庭、學校及社會環境三因素有關，在家庭因素方面，需對弱勢家庭提供實質上的關懷，以減少弱勢家庭學生可能會出現的教育弱勢情形，可配合政府各項福利配套措施，若能借力使力，則將可達成事半功倍之效用。例如可運用行政院擬定執行的「大溫暖」政策中五大目標之一的社會福利套案資源，用以改善國中小學生弱勢家庭之實質經濟問題，以期降低學生產生中途輟學問題之家庭環境因素；在學校方面，可持續推廣教育部所推動的「友善校園總體營造計畫」，讓原本成效良好的各級學校繼續維持，並鼓勵其他學校加入該計畫，使每位學生可以在友善的校園裡學習成長。另可搭配我國「教育優先區計畫」實施學生中途輟學問題之輔導策略，我國教育優先區計畫之目標為：（一）規劃教育資源分配之優先策略，有效發揮各項資源之實質效益。（二）改善文化不利地區之教育條件，解決城鄉失衡之國教特殊問題。（三）提升處境不利學生之教育成就，確保弱勢族群學生之受教權益。（四）提供相對弱勢地區多元化資源，實現社會正義與教育機會均等。（五）促進不同地區之國教均衡

發展，提升人力素質與教育文化水準；教育優先區計畫之對象為：（一）原住民學生比例偏高之學校。（二）低收入戶、隔代教養、單（寄）親家庭、親子年齡差距過大之學生比例偏高之學校。（三）國中學習弱勢學生比例偏高之學校。（四）中途輟學率偏高之學校。（五）離島或偏遠交通不便之學校。（六）教師流動率及代理教師比例偏高之學校。由此可知，教育優先區計畫的主要目的在於能夠使得教育資源獲得妥善適當之分配，以提供弱勢地區所需之教育資源，減少城鄉失衡之教育問題。而且其主要補助對象中包含因學生家庭背景等因素而使得中途輟學率偏高之學校，若能實際落實此方案，則可經由學校層面的介入及資源的適當投注，成為解決學生中途輟學行為中的防治階段中，不可或缺的一環。

而在國民中小學學生中途輟學輔導歷程各階段之人力資源部分，建議增加國中小之專業輔導人力，如輔導老師、諮商師及學校社工，以降低學校中各級教師的負擔，提倡預防勝於治療的概念，以活潑有趣的輔導課程、工作坊、輔導營等方式，以利學生生活各層面的全方位輔導策略之積極推行，並配置學校社工，積極針對可能產生中輟行為的學生進行家訪，實際了解其家庭背景結構，引入適當之社會與政府資源，改善學生的家庭經濟條件，降低學生產生中途輟學行為的可能性。若能結合教育部所推動各項計畫之各類教育人力資源，協助學生改善產生中輟行為後的愈益嚴重的學業低落情形，並持續推動替代役協助學生中途輟學問題之輔導計畫，以延續其豐碩之輔導成果，對於各類教育人力資源本身而言，亦能夠在輔導學生中途輟學的問題過程中，在心理層面上獲得良好的成長經驗。以教育部所補助之攜手計畫為例，其主要目的為：（一）提供經濟弱勢



大專學生服務機會並紓解經濟壓力，實現弱勢關懷。（二）縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義。（三）秉持以服務提昇生命價值，用智慧實現弱勢關懷之奉獻精神，讓具教學專業之退休教師再次投入教育現場，貢獻智慧及經驗，協助並輔導弱勢學生課業輔導。（四）提供學習成就低落國中學生適性分組學習及多元學習方案。由此可知，攜手計畫之主要目的在於運用各類教育人力資源，降低學習成就低落學生之學習落差，而學習成就低落為造成學生中途輟學的主要原因之一。教育部對於攜手計畫

及教育替代役男中輟生輔導計畫的持續推動，將可補足進行中途輟學學生各階段輔導時所需之課業輔導、心理輔導等各項專業輔導人力資源，若能結合退休教師、認輔志工以及學校社工，協助學校原有的輔導人力，落實各項社會福利法案，讓有愛心、有耐心的各類教育輔導人力資源，陪伴著學生度過人生當中迷惘的一段日子，相信將可讓迷途的孩子，找到未來光明的道路。

本研究由王暄博助理協助：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

- 王淑娟、洪麗芬（2002）。我國「國民中小學中途輟學學生預防、輔導及復學」政策簡述。學生輔導，82，122-137。
- 王超群（2006）。尋回中輟生 將擴編替代役員額。中國時報／台北報導。
- 李冠蓉（2002）。個案管理中輟預防方案對於國中一年級高危險群中輟傾向的影響。國立台東教育大學教育研究所碩士論文。
- 車筱慧（2006）。替代役男潘永政 用心輔導中輟生。自由時報／竹市報導。
- 吳芝儀，蔡德輝（2003）。我國實施中輟防治與選替教育芻議。向陽公益基金會向陽資料庫中輟學園之輔導工作及志工管理。
- 周懷嫻（2004）。我國中輟生復學之中介教育課程中缺少的一塊—認知教學。國民教育，45卷，1期，88-93。
- 林杏足（2005）。我國中介教育課程與實施策略之有效因素。全國中輟學生復學輔導資源研究發展中心電子報，第三期。
- 張景媛（1996）。國中輟學生心理的轉變與輔導。測驗與輔導，138期，2840-2842。
- 教育部（2006）。教育部94年度執行學生事務與輔導工作成果專輯（含成果光碟）。台北：教育部。
- 教育部軍訓處（2006）。95年下半年教育服務役績優服勤單位、管理人員、認輔教官及役男表揚大會焦點新聞。
- 教育部統計處（2006）。國民中小學中輟學生中途輟學及復學統計表。
- 鄭崇趁（1996）。邁向二十一世紀的輔導工作「青少年輔導計畫」內涵分析。學生輔導，46期，10-17。
- 蔡德輝，楊士隆（1999）。校園安全危機—幫派與少年之聯結。師友，386期，10-16。
- Baas, A. (1991). Promising strategies for at-risk youth. ERIC Digest No. 59.
- Chinien, C., Boutin, F. & Letteri, C. (1997). Empowering at-risk students to stay in school using a cognitive-based instructional system. Journal of Industrial Teacher Education, 34(4):43-64.



- Gultin T. & Renolds, C. R.(1999). The handbook of school psychology (3nd ed.). New York: John Wiley Sons.
- Kronick. R. F. & Hargis, C. H. (1990). Dropouts : Who Drops Out and Why—And the Recommended Action. Springfield, IL. : C. C. Thomas.
- Lewis, A. C.(1999). Dropout prevention. The Education Digest, 65(3), 73-74.
- Wehlage, G. G. & Rutter, T. A. (1986).Dropping out: How much does school contribute to the problem? Teachers College Record, 87(3), 374-392.
- Wells, D., Miller, M. J.,& Clanton,R.C.(1999). School counselors' accuracy in identifying adolescents at risk for dropping out. Adolescence, 34(135), 457-461.



本處九月份活動花絮—人事室

郭美玲／國家教育研究院籌備處人事室主任

標竿學習

為營造優質學習文化，提升服務品質，本處於九十六年八月三十日辦理第二梯研習訓練業務標竿學習活動，參訪以「金融研究、金融訓練、金融測驗、傳播出版」為四大主軸業務，與本處現有任務相仿的台灣金融研訓院，由本處大家長何主任領隊，共計二十四位同仁參加，由該院新任董事長兼院長陳樹先生及各部門主管熱忱接待。聆聽該中心所作的精闢簡報後，也深切體認該會所以能獲得行政院勞工委員會人力創新獎，絕非浪得虛名。由於金融產業在職場上競爭相當激烈，不適時求新求變，順應潮流，很快遭淘汰，而該院即承載這項重責大任。簡報完畢，熱烈迴響的Q & A，讓我們如入寶山，絕不空手而歸，對其訓練永業化、彈性績效指標、師資國際化、測驗多樣性等等，都值得本處未來改制為行政法人努力學習的方向。會後參觀該中心部分設施，對其空間的陳設及環境的美化，讓同仁大開眼界。相信此次的標竿學習，讓所有同仁深感不虛此行。



96.08.30 本處舉辦標竿學習活動，
參訪財團法人金融研訓院。（劉君毅攝影）



組織願景

國立教育研究院籌備處與教育部台灣省中等學校教師研習會奉行政院九十六年七月二十五日院授研綜字第○九六○○一五三六四號函核定整併為國家教育研究院籌備處並經教育部九十六年八月二十四日台參字第○九六○一二○二一一號令發布，自九十六年八月二十六日生效。為使三峽及豐原兩地同仁儘速進入狀況，分別於九十六年八月二十九日及九月五日於二院區召開願景座談會，由何主任親自主持，就本處未來組織架構、業務分工、人員概況等等進行對談，也讓同仁了解由於政府經費日益拮据，機關整併是組織再造、組織精簡不可或缺的一環。未來本處將改制為行政法人，而國立編譯館、國立教育資料館、教育部教育研究委員會、人文及社會學科教育指導委員會、科學教育指導委員會亦將納入法人，所以整併之路仍很艱辛。新的國家教育研究院組織架構，已為日後行政法人奠定雛型，似可預見教育部交付本處業務將較以往更多更重，如何成為國家級教育研究的龍頭，是全體同仁應努力的目標。



96.08.29 本處更名為「國家教育研究院籌備處」，
何主任福田、陳主秘清溪及翁組長志宗，
於教育部台灣省中等學校教師研習會主持揭牌儀式。
(張坤成攝影)



院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位	備註
1	96.08.29	中等教師研習會整併為本處豐原院區，並完成揭牌儀式。	主任室	
2	96.09.03	召開「大學校院師資培育評鑑召集人簡報會議」，地點：國立編譯館，主持人：教育部吳常務次長財順。	教學資源中心	
3	96.09.03-07	公務人員委升薦	教育人力發展中心	
4	96.09.03-07	政策分析與規劃研習	教育人力發展中心	
5	96.09.03-07	國教輔導團初任輔導員研習-國語文	教育人力發展中心	
6	96.09.03-07	國教輔導團初任輔導員研習-綜合	教育人力發展中心	
7	96.09.03-07	部屬機關學校總務工作研討會-文書檔案管理	教育人力發展中心	
8	96.09.03-07	外籍英語教師職前暨在職訓練	教育人力發展中心	
9	96.09.04	召開「96年度大學校院師資培育評鑑委員行前說明會第一場」，地點：教育部，主持人：教育部吳常務次長財順。	教學資源中心	
10	96.09.10-14	公務人員委升薦	教育人力發展中心	
11	96.09.11-12	教育部與縣市政府引進外籍英語教師行政事務研習	教育人力發展中心	
12	96.09.10	國際視野與領導能力研習	教育人力發展中心	
13	96.09.11	政策分析與規劃研習	教育人力發展中心	
14	96.09.10-14	國教輔導團初任輔導員研習-數學	教育人力發展中心	
15	96.09.10-14	國教輔導團初任輔導員研習-英語	教育人力發展中心	
16	96.09.10-14	國教輔導團初任輔導員研習-健體	教育人力發展中心	
17	96.09.10-14	國教輔導團初任輔導員研習-生活	教育人力發展中心	
18	96.09.13-14	性別主流化種子教師進階研習班	教育人力發展中心	



19	96.09.10-14	外籍英語教師職前暨在職訓練	教育人力發展中心	
20	96.09.11	本處舉行機關更名及整併後之揭牌儀式，典禮由教育部吳財順次長主持。	主任室	
21	96.09.17-21	公務人員委升薦	教育人力發展中心	
22	96.09.17-21	科學探究暨科學本質能力指標教學研習	教育人力發展中心	
23	96.09.17-21	國教輔導團初任輔導員研習-自然	教育人力發展中心	
24	96.09.17-21	國教輔導團初任輔導員研習-社會	教育人力發展中心	
25	96.09.21	辦理第三季（7月至9月）員工慶生會。	人事室	
26	96.09.21	國民中小學課程綱要「本土教育」議題研究發展計畫第1次諮詢會議	課程及教學組	
27	96.09.22	數學領域部編本教科用書研發及編輯計畫—國小組第七冊送審本第25-26次編輯會議	課程及教學組	
28	96.09.24-29	公務人員委升薦	教育人力發展中心	
29	96.09.24-28	會計、總務法規研習班	教育人力發展中心	
30	96.09.24-28	危機管理與媒體溝通研習	教育人力發展中心	
31	96.09.24-28	臺灣學生學習成就評量資料庫—命題研習—國語文	教育人力發展中心	
32	96.09.24-28	臺灣學生學習成就評量資料庫—命題研習—社會	教育人力發展中心	
33	96.09.24-28	臺灣學生學習成就評量資料庫—命題研習—自然	教育人力發展中心	
34	96.09.24-28	臺灣學生學習成就評量資料庫—命題研習—數學	教育人力發展中心	
35	96.09.26	召開「96年度大學校院師資培育評鑑教育部陪同人員及本處工作人員行前說明會」，地點：教育部，主持人：教育部蘇司長德祥。	教學資源中心	



36	96.09.27	「教育研究與發展期刊」第二卷第二期出刊發行。	教學資源中心	
37	96.09.28	教育研究論壇—中小學課程制訂之基礎性研究	課程及教學組	
38	96.10.18	教育研究論壇—結合地方產業發展學校特色	課程及教學組	
39	96.10	苗圃移植及文薈堂景觀土質改良案設計與招標	行政室	
40	96.10	豐原院區風雨走廊及餐廳空間擴大規劃與甄選案	行政室	



院務花絮



96.07.23 第1920期溝通與談判研習班
學員報到情形。(林月鳳攝影)



96.08.15 本處舉辦96年生活課程教學輔導研討會，
主持人秦副研究員葆琦介紹與會學者。(郭志昌攝影)



96.09.11 本處更名為「國家教育研究院籌備處」，何主任福田感謝教育部吳常務次長財順蒞臨主持揭牌儀式。（郭志昌攝影）



96.09.28 本處舉行教育研究論壇，主題為「中小學課程制訂基礎研究」。（劉君毅攝影）