

VOLUME 26 NUMBER 5  
October 15, 2009



### 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](mailto:press@mail.naer.edu.tw)

GPN：4809500399

研習資訊

雙月刊 第26卷第5期

本期專論主題：  
教師專業發展評鑑

第26卷第5期

教師專業發展評鑑

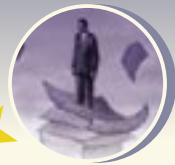
國家教育研究院籌備處 發行

# 研習資訊



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

中華民國 98 年 10 月 15 日



## 教師評鑑與專業發展

李俊湖／國家教育研究院籌備處教育人力發展中心主任

教育部把教師專業發展評鑑，當成是教師專業發展的重要策略，因而投注教育資源，鼓勵教師參與。社會大眾似乎同意藉助教師評鑑，來提升教師專業能力，然教師卻對評鑑敬而畏之，因而教育部在政策上，大力強調教師專業發展為主軸，形成性評鑑為方法，企圖在政策上導引教師評鑑成為專業發展的重要途徑。究竟教師評鑑與專業發展有何關係？教師評鑑在協助教師專業發展上需要關注哪些層面？正為本文意旨所在。

教師提升教學知能，改善學生學習成效，在專業上不斷成長，為教師專業發展的本義，然而教師專業要發展，首先必須瞭解專業發展內涵，否則不知發展重點與內涵，其發展必然落空；其次，教師也需認知本身在每項發展內涵之發展的程度，才能掌握本身在教學上的優缺點，據以作為改進的起點。很自然地，教師評鑑在理解教師發展內涵及瞭解本身發展程度上有其功能，此一存在的價值，可視為教師評鑑在教師專業發展過程中形成性評鑑的角色。

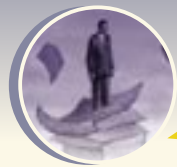
其次，教師評鑑由對象來區分，可略分為自我、校長、主任、同儕、學生、家長及學者專家等人員，如果要強調形成性評鑑功能，採用自我、同儕及學生等人員評鑑較為有用；其中學生對教學評鑑，因其年紀小，不易獲得客觀有用資料，而自我及同儕評鑑則有用得多，原因在於教師專業發展，需先瞭解專業內涵及本身發展程度，自我評鑑正符合此一需求，教師自能檢視教學知能發展程度，才能察覺其弱點，認知到需要改進之處；然自我評鑑也有盲點，如對於有效教學指標的理解與認識，過於寬鬆或瞭解不夠

深入，而同儕評鑑可以減少類似問題，因而同儕評鑑成為教師專業發展採用的一種評鑑方法。

目前教師專業發展評鑑多用教室觀察，觀察教學並非坐在教室觀察同儕教學，然後依檢核表勾選其符合程度而已，其實學科教材及目標不同，其教學方法當有所差異，故觀察教學除掌握有效教學指標內涵，並對如何達成有效教學的教學方法熟悉外，尚需要具備分析教學歷程的能力，才能判斷教師在特定情境下的教學，是否恰當地掌握教學原則，達成教學目標。所以，觀察者需具備教室觀察能力，而教學優異的教師，也不一定是一位稱職的觀察者，但是同儕觀察確實在瞭解其他教師的教學技巧與方法上有所助益，對於發展與提升其專業能力具有正面與積極的效用。

教室觀察乃對教師教學進行評價，雖然形成性評鑑無涉考績及不適任教師問題，但「他人」進入「我」的教室，必然引起觀察者與被觀察者的緊張關係，如果同儕之間缺乏信任，其教學必然不是「平常真實」情況，觀察者既然無法觀察實際教學情境，觀察結果與改進作法效果當然存疑，此點反映在平日學校教學觀摩的效果不彰，可見一般。因而，學校推動教師專業發展評鑑，不宜強迫教師加入，否則教師意願不高，其教室觀察必然虛應故事；反之，先鼓勵教師發展同儕夥伴關係，建立彼此合作分享的文化，願意開放自我，打開教室大門，歡迎同儕進入協助成長，才能發揮政策預期之成效。

教學觀察完成後，需與教師討論觀察結果，使能透過「他人之眼」，發現自我不足



之處，此時觀察者與被觀察者都需要克服認知與心理的障礙。首先，觀察者係依據教學內涵指標，來主觀判斷其符合程度，他相信自己是「客觀」的，但是觀察者常受限於本身對教學內涵認知標準、判斷事物的寬嚴及觀察對象間的差異等因素而受影響。因此，觀察者對所觀察到的現象應採建議性質，供教學者參考；而教學者也應有察納雅言的度量，並有願意嘗試改變的心向，力求教學創

新與變革。換言之，觀察者儘量以正面積極鼓勵引導的方式，來協助被觀察者瞭解其問題，協助教學改進，以提升其專業能力。

總之，以教師評鑑當作教師專業發展的工具，在專業內涵理解、教師同儕心理、教師文化以及觀察人員、歷程、結果與應用等因素都要審慎，畢竟觀察同儕的教學行為，需要安全不受威脅的環境與信任的關係，才能有效達到專業發展目的。



# 身心障礙類國中小特殊教育教師 對評鑑規準之意見調查

陳清溪／國家教育研究院籌備處主任秘書

## 一、前言

### （一）緣起與目的

國內學者針對教師評鑑規準之相關研究不少，但皆以各級學校之普通班教師為主，對於特殊教育教師評鑑歸準之研究則比較少。國內要進行教師專業評鑑，研發客觀、公平、可行的評鑑規準，是很重要的課題。如何在特殊教育中建立一個有效且可行的評鑑規準是值得加以探討，亦是本研究之動機。研究者於94年8月至95年6月執行「國中小特殊教育教師專業評鑑規準之研究」，旨在探討國中小特殊教育教師對教師專業評鑑規準內涵的看法，包括對教師專業評鑑指標重要程度之意見及對教師專業評鑑指標檢核重點重要程度、可行程度之意見。本文係擷取上述研究報告部分內容整理而成。

「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」於94年12月公布，對於臺灣地區教師專業化邁入一個新的里程碑，深具意義。依據教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫第五點第四款規定：「教師專業發展評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等，其規準由學校參照主管教育行政機關訂定之教師專業發展評鑑參考規準自行訂定之」（教育部，2006）。教育部也於96年3月委託學者完成全國性教師評鑑規準及實施手冊，提供中小學實施教師專業發展評鑑時選用評鑑規準之參考。

### （二）重要名詞定義

1. 國中小特殊教育教師：係指任教國中小身心障礙學生之教師，包含特殊教育學校、一般學校（特教班、資源班）之教師。
2. 教師專業評鑑規準：綜合學者對教師評鑑之看法，研究者認為教師專業評鑑係指透過一種連續且有系統的過程，是依據審慎訂定規準，經由評鑑者對受評者的專業、需求及潛能，多方蒐集、分析、評估資料，並根據評鑑結果，從而協助教師專業發展，改進教學或作為行政上決定教師任用、獎懲等之參考。本研究所指教師專業評鑑規準（criteria）主要係指層面（dimension）、指標（indicator）、檢核重點（descriptor）三個部份。

### （三）研究範圍與限制

本研究受限於時間、人力及可用資源，只專注於身心障礙類特殊教育教師之規準建立，包括一般學校的特教班、資源班及特殊教育學校國中、小部之教師，並未包括其他不同安置情境之各類科之教師，例如：巡迴輔導教師…等。雖然國小特教班大多以包班方式經營，國中特教班則以分科/領域實施教學者居多，考量皆屬國民教育階段，有其相似性，故研發共通的評鑑規準；本研究之實施對象為國中小特殊教育教師，是最主要的利害關係人，故問卷調查對象僅限於現職特殊教育教師，無法針對家長、教育行政人員、學者專家等進行問卷調查，是較為不足之處。



## 二、文獻探討

評鑑規準 (criteria) 是評定抽象事物或概念的一組特徵，是指在一個範圍內，某種表現 (例如有效的教學) 被視為是成功或是有價值的 (呂錘卿、林生傳，2001)。由於國內國中小特殊教育教師專業評鑑仍在起步階段，相關文獻比較少，所以研究者蒐集國內外教師專業評鑑規準之相關研究，其研究對象包含特殊教育教師 (中華民國師範教育學會，2006；刑敏華，1998；林惠芬，2002；Cegelka & Berdine, 1995；Frudden & Manatt, 1986；Hill, 1982；Mclaughlin & Thurlow, 2003；Moya & Gay, 1982；Valentine, 1992；Zadnik, 1992)；國中小普通教育教師 (中華民國師範教育學會，2005；黃政傑，2004；葉郁菁，1998；歐陽教、張德銳，1993；潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和，2004；謝臥龍，1997；Danielson, 2001；DfEE, 1999；DfES, 2003；Scriven, 1995)，經分析後發現，評鑑規準大致可分為課程規劃與設計、教學表現、班級經營與輔導、專業合作、專業成長等五大層面，茲分述如下：

### (一) 課程規劃與設計

課程規劃與設計可分為六方面：(1) 學科專業知識：教師必須具備自己任教科目或領域的專業知識；(2) 課程規劃：瞭解學校課程計畫的理念與架構、參與學校課程的發展；(3) 課程設計：瞭解課程設計的原理與原則，彈性調整課程與教學進度，自編補充教材；(4) 教學方法：具身心障礙各類有效的教材教法 (視所任教的類別而定)，教學方法多元化，能豐富學生的學習經驗，運用多樣而有效的教材教具，引發學生學習的興趣，使學生獲得充分成功的經驗。(5) 教學評量：掌握學生的個別學習現況和能力，運用多元評量方法與工具，並根據評量結果，規劃及改善教學。(6)

個別化教育計畫 (Individualized Education Program, IEP)：訂定適切的IEP，提供學生個別化教學。

### (二) 教學表現

教學表現可分為三方面：(1) 資源管理：有效運用教學資源及管理教學檔案；(2) 教學技巧：運用各種教學技巧和策略而達到教學目標；(3) 敬業精神與態度：包括遵守教育專業倫理及相關法規，展現熱忱，例如，參加校內各項活動、願意配合校內各項行政實務，或社區服務。注意個人的言行舉止，以身立教，並瞭解社會脈動以因應變革。

### (三) 班級經營與輔導

在班級經營方面，教師應營造良好的班級氣氛及學習環境，並建立合宜的班級常規，適當的處理偶發事件。而在輔導知能上，教師應瞭解輔導與諮商的原理與原則，對學生付出關懷，願意輔導或協助學生，且瞭解學生的個別差異及身心發展。

### (四) 專業合作

專業合作指教師應與相關人員或機構合作，為特殊學生提供各項服務。例如與同儕教師合作，共同規劃特殊學生的學習環境，並建立良好關係；主動尋求相關資源之協助，如醫療體系、社區資源；與專業團隊合作，進行適當之檔案管理等。

### (五) 專業成長

教師能夠經常進行教學的省思，促進自我成長。主動參與專業成長的相關活動，例如：研習活動、讀書會、教學研究或行動研究等，以提升自己的在特殊教育方面的專業知能，且應用於教室現場，改善教學品質，並能透過與同儕的互動與分享，以增進專業成長。

## 三、研究方法

研究者經由研究取得適當的評鑑項目共有19項，分別為課程規劃與設計、親師合



作、特教專業知識、學生評量與診斷、師生互動、教師教學表現、班級經營技巧、IEP的編擬、學生輔導知能、IEP的執行、敬業精神、服務熱忱、與專業團隊的合作、轉銜服務、教師進修、行政配合、教學研究與創新、與搭檔教師的合作關係、行動研究。針對這些評鑑項目草擬對應的評鑑指標及檢核重點，然後邀請基層國中小特殊教育教師15人，請他們針對評鑑項目、評鑑指標及檢核重點提供專業意見，經修改後始成為問卷之題項；再經由研究小組討論後編製成問卷，復邀請學者專家針對問卷內容進行書面及會議審查，依據審查意見修正問卷後抽取30位受試者進行預試，再次做問卷內容之分析及修正，始成為「國中小特殊教育教師專業評鑑規準問卷」，問卷分成三部分，第一部份為基本資料；第二部份為教師專業評鑑指標重要程度之意見；第三部份為教師專業評鑑指標檢核重點重要程度、可行程度之意見。本問卷編製過程以內容效度為主要關切點，透過專家協助編製題目及專業審查。在信度

方面，評鑑指標之內部一致性 $\alpha$ 信度系數為.95，評鑑檢核重點重要性與可行性兩者之內部一致性 $\alpha$ 信度系數均為.98。最後分層抽取臺灣地區國中小特殊教育合格教師1000人為問卷調查對象，回收有效問卷671份，有效回收率為67.1%。

資料經分析後共取得27個指標，86個檢核重點。每一項指標分別對應二至七個檢核重點，評鑑指標與其相對應的檢核重點，相關值在.40至.71，均達.01顯著水準，可推論本研究經由質性處理，各檢核重點可以成為該指標很適當的描述細項。評鑑指標僅有重要性，檢核重點分為重要性及可行性，請受試者依題項描述內容填寫，評鑑指標經由因素分析取得四個潛在概念，成為本研究所指評鑑層面，分別是：課程設計、個別化教育計畫、教學經營、專業合作等4個層面，由該四個層面下細分成27個指標（見表1），各個指標則共由86個檢核重點組成，以五點量表方式計分，得分愈高表示重要程度愈高，可行程度愈高。

表1 評鑑指標之因素分析摘要表

指標	因素一	因素二	因素三	因素四
1-1.瞭解特殊教育相關法令規章	.658			
1-2.掌握特殊學生的身心特質	.646			
2-1.掌握特教課程的理念與架構	.708	課程設計		
2-2.設計特教課程的能力	.705			
3-1.實施多元化的學習評量	.567			
3-2.善用學習評量結果	.554			
4-1.編擬個別化教育計畫（IEP）		.852	個別化教育計畫	
4-2.執行個別化教育計畫（IEP）		.842		
7-1.訂定轉銜服務計畫（IEP）		.654		
7-2.執行轉銜服務計畫（IEP）		.654		

表1 評鑑指標之因素分析摘要表 (續)

指標	因素一	因素二	因素三	因素四
5-1.運用合宜的教學方法			.699	
5-2.有效運用教學資源			.677	
5-3.進行教學省思			.668	
6-1.營造適當的學習情境			.746	教學經營
6-2.建立有助於特殊學生學習的班級常規			.729	
6-3.營造良好的互動氣氛			.734	
6-4.落實特殊學生個案輔導工作			.588	
12-1.參與教學研究與創新			.368	
12-2.參與教師進修			.384	
8-1.樂於與其他教師溝通合作				.643
8-2.與其他教師分享專業經驗				.682
9-1.建立專業資源網絡				.772
9-2.發揮專業資源的功能				.768
10-1.與特殊學生家長維持良好的互動				.496
10-2.提供特殊學生家長相關療育資源				.577
11-1.配合各處室執行相關工作				.767
11-2.與學校各處室溝通協調				.751
特徵值	3.662	3.364	5.347	5.970
變異量百分比	13.563	12.457	19.805	22.113
累積變異量百分比	13.563	26.020	45.825	67.938

## 四、研究發現

### (一) 國中小特殊教育教師對評鑑指標重要程度之意見

在27個評鑑指標中可以發現，每一個指標重要程度之平均數都超過4.0，可見教師

普遍認為這些指標都很重要，超過總平均數（ $M=4.34$ ）者共有17項，低於總平均數者共有10項（如表2）。這些指標平均數較低者，均涉及行政及專業資源建立及ITP之訂定與執行等，可能是國中小特殊教育教師認為與教師專業發展較無相關或與教學實務無



直接相關。

本研究之評鑑規準的四個層面：課程設計、個別化教育計畫、教學經營、專業合

作，及對應的27個評鑑指標，與學者專家之研究結果相似，指標具適切性與重要性，可作為訂定特殊教育教師專業評鑑規準之參考。

表2 各層面指標重要性平均數與標準差

層面指標	平均數	標準差
<b>A.課程設計</b>		
✓ 1-1.瞭解特教法令規章	4.35	.79
✓ 1-2.掌握特殊學生身心特質	4.73	.55
✓ 2-1.特教課程的理念	4.44	.71
✓ 2-2.特教課程的設計	4.59	.62
✓ 3-1.多元化評量	4.46	.70
✓ 3-2.善用評量結果	4.41	.71
<b>B.個別化教育計畫</b>		
4-1.編擬IEP	4.33	.87
✓ 4-2.執行IEP	4.37	.86
7-1.訂定ITP	4.12	.89
7-2.執行ITP	4.15	.87
<b>C.教學經營</b>		
✓ 5-1.運用合宜的教學法	4.59	.59
✓ 5-2.有效運用教學資源	4.47	.69
✓ 5-3.進行教學省思	4.38	.75
✓ 6-1.營造適當學習情境	4.50	.65
✓ 6-2.建立班級常規	4.56	.64
✓ 6-3.營造良好互動氣氛	4.53	.64
✓ 6-4.落實個案輔導工作	4.36	.74
12-1.教學研究與創新	4.13	.82
12-2.參與教師進修	4.23	.79
<b>D.專業合作</b>		





表2 各層面指標重要性平均數與標準差（續）

層面指標	平均數	標準差
✓ 8-1.與其他教師溝通合作	4.37	.74
8-2.與其他教師分享經驗	4.31	.77
9-1.建立資源網絡	4.05	.86
9-2.發揮專業資源功能	4.09	.84
✓ 10-1.與家長良好互動	4.53	.67
✓ 10-2.提供家長療育資源	4.37	.77
11-1.配合各處室相關工作	4.01	.93
11-2.與各處室溝通協調	4.11	.90
總體	4.34	

註：✓表示重要程度超過總平均數的評鑑指標

## （二）國中小特殊教育教師對檢核重點的重要性及可行性之意見

評鑑指標檢核重點共86個，檢核重點重要性之總體平均數為4.23，檢核重點可行性之總體平均數為3.73，可見教師對評鑑指標及檢核重點的重要性認同度很高，但對於指標檢核重點之可行性，認同度則不若重要性。

### 1.課程設計層面

課程設計層面共有6個指標，19項檢核重點，如表3。所有檢核重點的重要性平均數均高於4.10、檢核重點可行性平均數均高於3.60。可見特殊教育教師肯定課程設計各檢核重點的重要性及可行性。

表3 課程設計層面各檢核重點重要性及可行性之平均數

指標	檢核重點	重要性平均數	可行性平均數
1-1.瞭解特殊教育相關法令規章	1.熟悉特教相關法規	4.18	3.61
	2.瞭解特教教師的職責	4.41	3.75
1-2.掌握特殊學生的身心特質	1.瞭解學生生理與心理特質	4.61	3.83
	2.瞭解學生學習特質	4.63	3.88
	3.瞭解學生特殊需求	4.62	3.91



表3 課程設計層面各檢核重點重要性及可行性之平均數（續）

指標	檢核重點	重要性平均數	可行性平均數
2-1.掌握特教課程的理念與架構	1.適當呈現課程設計架構與內容	4.20	3.80
	2.課程設計符合學生經驗	4.38	3.82
	3.課程設計符合功能性原則	4.40	3.92
	4.課程設計符合社區化原則	4.15	3.66
2-2.設計特教課程的能力	1.結合IEP設計課程	4.32	3.97
	2.研擬適切的教學計畫	4.33	3.94
	3.依學生需求與家長期望彈性調整課程	4.25	3.67
3-1.實施多元化的學習評量	1.選用適當的評量工具	4.27	3.80
	2.實施適性多元教學評量如：操作、觀察、口頭等	4.40	3.94
	3.兼顧形成性與總結性的學習評量	4.22	3.77
	4.撰寫完整客觀的評量記錄	4.11	3.69
3-2.善用學習評量結果	1.依據評量資料，分析學生的需求與能力現況	4.30	3.83
	2.依據評量結果設計適性教材	4.31	3.82
	3.適時提供家長評量的訊息	4.12	3.70

## 2.個別化教育計畫層面

個別化教育計畫層面包含4個指標，15項檢核重點，如表4。「以專業團隊合作的方式擬定IEP」（M=4.11，M=3.36）、「協助普通班老師編擬與執行IEP」（M=3.82，M=3.10）、「提供進入下一階段所需能力之課程」（M=3.99，M=3.57）、「確實執行轉銜追蹤輔導」（M=4.02，M=3.53）、「媒合機構服務」（M=3.83，M=3.26）、「落實疑似個案的通報轉介服務」（M=4.07，

M=3.67），上述這6項檢核重點之重要性及可行性平均數較低，可能是教師認為這些檢核重點似乎不是教師個人意願或能力即可完成，而必須與其他專業人員維持良好的合作關係，包括專業團隊、普通班教師、下一階段教師、媒合機構等，所以教師反應在可行程度方面的態度較為保守，若作為教師專業評鑑檢核重點，宜慎重考量其執行上可能存在的困境，並提供相關配套措施。



表4 個別化教育計畫層面各檢核重點重要性及可行性之平均數

指標	檢核重點	重要性平均數	可行性平均數
4-1. 編擬個別化教育計畫 (IEP)	1. IEP會議能提出個別學生所需要的教育、服務及行政支援等	4.26	3.82
	2. 以專業團隊合作的方式擬定IEP	4.28	3.79
	3. 適時撰寫IEP，內容符合規定	4.20	3.88
4-2. 執行個別化教育計畫 (IEP)	1. 依所擬定IEP執行工作	4.24	3.81
	2. 適時檢討與修正IEP	4.28	3.79
	3. 協助普通班老師編擬與執行IEP	3.82	3.10
7-1. 訂定個別化轉銜服務計畫 (IEP)	1. 應用轉銜資料適時訂定適當的轉銜服務計畫	4.16	3.84
	2. 依規定邀集相關人員，召開轉銜會議	4.15	3.73
7-2. 執行個別化轉銜服務計畫 (IEP)	1. 提供進入下一階段所需能力之課程	3.99	3.57
	2. 確實轉移學生進入下一階段所需之相關資料	4.22	3.93
	3. 確實填寫轉銜通報系統資料	4.27	4.04
	4. 統整與提供轉銜資源	4.15	3.73
	5. 確實執行轉銜追蹤輔導	4.02	3.53
	6. 媒合機構服務	3.83	3.26
	7. 落實疑似個案的通報轉介服務	4.07	3.67

### 3. 教學經營層面

教學經營層面包含9個指標，31個檢核重點，如表5。評鑑指標5-3「進行教學省思」及12-1「參與教學研究與創新」，由於其對應的檢核重點之重要性及可行性平均數相較低於其他指標檢核重點。5-3「進行教學省思」其對應的檢核重點有四項，分別為：「有效管理教學檔案」(M=3.95, M=3.70)、「評估個人教學計畫的實施成效」(M=3.94, M=3.45)、「依省思結果改進教學」(M=4.08, M=3.45)、「學生的學習成長足以反應教師教學成果」

(M=3.87, M=3.21)。「進行教學省思」，雖然非常重要，但可能因為教學檔案整理的時間壓力較大、無法馬上看到改善成效、較難具體客觀評量，所以在檢核重點的可行程度方面，教師的看法較為保守，也可能是本研究所發展的檢核重點不佳而致此一現像，未來研究可嘗試研發更具體適當的相對應檢核重點。指標12-1「參與教學研究與創新」其對應的檢核重點有三項，分別為：「參與特殊教育課程相關議題的探討」(M=3.95, M=3.54)、「配合課程開發教材教具及輔具」(M=3.97, M=3.55)、「建立教師專業成長



檔案」(M=3.84, M=3.57), 此三項檢核重點可行程度平均數相較偏低, 如果作為教

師專業評鑑規準宜有相關配套措施, 或列為彈性加分題項, 以提升其可行程度。

表5 教學經營層面各檢核重點重要性及可行性之平均數

指標	檢核重點	重要性平均數	可行性平均數
5-1.運用合宜的教學方法	1.掌握學習原則進行教學	4.34	3.67
	2.善用多元化的教學法	4.35	3.75
	3.依學生特質和教學內容選擇適當的教學策略	4.44	3.73
	4.實施適當的補救教學	4.23	3.64
5-2.有效運用特教教學資源	1.適當運用輔具於教學中	4.25	3.76
	2.善用學校圖書館及各項硬體教學設施	3.98	3.62
	3.善用各種網路及媒體教學資源	4.09	3.70
	4.善用家長與社區資源	4.01	3.48
	5.應用或製作教材教具	4.17	3.76
5-3.進行教學省思	1.有效管理教學檔案	3.95	3.70
	2.評估個人教學計畫的實施成效	3.94	3.45
	3.依省思結果改進教學	4.08	3.45
	4.學生的學習成果足以反應教師教學成果	3.87	3.21
6-1.營造適當的學習情境	1.營造安全溫馨的學習情境	4.25	3.94
	2.配合主題進行情境佈置	3.97	3.68
	3.提供無障礙設施	4.32	3.82
6-2.建立有助於特殊學生學習的班級常規	1.建立與執行班規	4.31	3.88
	2.有效處理學生行為問題	4.46	3.83
6-3.營造良好的互動氣氛	1.接納與關懷學生	4.56	3.81
	2.建立多管道的師生溝通	4.43	3.73
	3.維持良好師生互動關係	4.50	3.76



表5 教學經營層面各檢核重點重要性及可行性之平均數（續）

指標	檢核重點	重要性平均數	可行性平均數
6-4.落實特殊學生個案輔導工作	1.善用個案輔導技能	4.15	3.53
	2.運用輔導資源	4.10	3.57
	3.詳實記錄個案輔導資料	4.10	3.78
	4.建置個案輔導檔案資料	4.13	3.82
12-1.參與教學研究與創新	1.參與特殊教育課程相關議題的探討	3.95	3.54
	2.配合課程開發教材教具及輔具	3.97	3.55
	3.建立教師專業成長檔案	3.84	3.57
12-2.參與教師進修	1.參與相關進修活動	4.27	3.98
	2.主動蒐集教育相關資訊	4.16	3.79
	3.培養教學所需要的專長能力（國文、洗車、烘焙…等）	4.18	3.62

#### 4.專業合作層面

專業合作的層面包含8項指標，21項檢核重點，如表6。指標檢核重點之重要性及可行性平均數相對較低者有9項，分別為：「與不同專長教師合作發揮群組教學功能」（ $M=4.09$ ， $M=3.32$ ）、「主動利用各種管道與同事分享教學經驗」（ $M=4.05$ ， $M=3.37$ ）、「主動利用各種管道與同事分享教學資源」（ $M=4.06$ ， $M=3.39$ ）、「進行同儕（同事間）視導」（ $M=3.62$ ， $M=2.95$ ）、「熟悉可運用的相關資源（醫療、社福、社區）」（ $M=4.12$ ， $M=3.52$ ）、「建立專業合作網

絡」（ $M=3.93$ ， $M=3.28$ ）、「與專業人員維護良好互動」（ $M=4.05$ ， $M=3.36$ ）、「結合專業團隊人員的建議進行課程規劃」（ $M=4.13$ ， $M=3.39$ ）、「協助專業團隊人員進行追蹤輔導」（ $M=4.01$ ， $M=3.31$ ）。中華民國師範教育學會（2006）將專業合作納入「班級經營與輔導」層面的「支援與資源整合」項目內，並列為特殊教育教師特有的專業標準。可見在專業合作的層面中，教師與專業人員的合作是重要的，但在實施過程中可能存在不同的挑戰，如加入教師專業評鑑規準之中，宜有相關配套措施，以提升其可行程度。



表6 專業合作層面各檢核重點重要性及可行性之平均數

指標	檢核重點	重要性平均數	可行性平均數
8-1.樂於與其他教師溝通合作	1.與普通班教師具有良好的協調與合作	4.28	3.51
	2.與其他特教教師具有良好的協調與合作	4.41	3.69
	3.協助普通班教師處理特教相關事務	4.21	3.44
8-2.與其他教師分享專業經驗	1.與不同專長教師合作發揮群組教學功能	4.09	3.32
	2.主動利用各種管道與同事分享教學經驗	4.05	3.37
	3.主動利用各種管道與同事分享教學資源	4.06	3.39
	4.進行同儕（同事間）視導	3.62	2.95
9-1.建立專業資源網絡	1.熟悉可運用的相關資源（醫療、社福、社區）	4.12	3.52
	2.建立專業合作網絡	3.93	3.28
	3.與專業人員維護良好互動	4.05	3.36
9-2.發揮專業資源的功能	1.結合專業團隊人員的建議進行課程規劃	4.13	3.39
	2.協助專業團隊人員進行追蹤輔導	4.01	3.31
10-1.與特殊學生家長維持良好的互動	1.瞭解班級家長背景、職業，並善用人力	4.18	3.67
	2.暢通親師溝通管道	4.37	3.75
	3.邀請家長參與相關活動	4.29	3.71
10-2.提供特殊學生家長相關療育資源	1.提供家長教養、法規、福利等相關訊息	4.26	3.90
	2.協助家長申請各類補助（教育、醫療、福利等）	4.32	3.93
11-1.配合各處室執行相關工作	1.配合參與學校各項活動	4.14	3.83
	2.宣導特教知能	4.28	3.91
11-2.與學校各處室溝通協調	1.與各處室建立良好關係	4.20	3.51
	2.依學生需求與各處室協調相關教學支援（經費、設備、人力等）	4.26	3.49



## 五、結語

依據本研究之發現，本研究提出下列建議，供未來在研發特殊教育教師專業評鑑規準之參考：

### (一) 教師專業評鑑規準之檢核重點宜兼顧可行性原則

本研究發現受試者對於各種教師評鑑指標之檢核重點普遍認為是重要的，但對於可行性則較持保守態度。故未來在發展教師評鑑指標檢核重點時，宜兼顧可行性之評估。

### (二) 教師專業評鑑規準宜以課程與教學為主

本研究發現在教師評鑑指標、指標之檢核重點之重要性及可行性上均以課程設計與

教學為最重要或最可行。因此未來在選用評鑑規準時，宜以課程設計與教學之內涵為主，其他相關工作為輔。

### (三) 以多元方式來選取評鑑規準

本研究經由問卷調查收集特殊教育教師意見後發現，若干與法令規定或特殊教育理念不盡相符之情形，例如：5-3「進行教學省思」、12-1「參與教學研究與創新」、8-2「與其他教師分享教學經驗」等具「專業」意義之平均數較低，故建議未來以多元方式來選取評鑑規準，例如：法令規章、學術理論或學者、教育行政人員、家長等之意見，讓評鑑規準更加周全，引導教師專業成長。

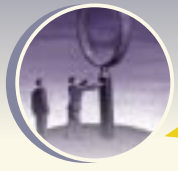
## 參考文獻

- 中華民國師範教育學會（2005）。師資培育政策建議政策白皮書。委託單位：教育部。
- 中華民國師範教育學會（2006）。各師資類科教師專業標準評估報告。2006年10月17日取自[http://www.edu.tw/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU7273001/Jing/5653960131.doc](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/HIGH-SCHOOL/EDU7273001/Jing/5653960131.doc)。
- 刑敏華（1998）。臺灣區啟聰學校教師之教學溝通行為與所需具備之專業能力調查。特殊教育與復健學報，6，103-123。
- 呂錘腳、林生傳（2001）。國民小學教師專業成長指標及現況之研究。教育學刊，17，45-64。
- 林惠芬（2002）。啟智教育教師效能之研究（I）。行政院國家科學委員會補助專題研究計畫成果報告（NSC89-2413-H-018-028）。彰化縣，國立彰化師範大學特殊教育學系。
- 教育部（2006）。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫。2006年10月6日，取自[http://140.111.34.69/EDU\\_WEB/EDU\\_MGT/EDURES/EDU5741001/1/eval/YC06.doc](http://140.111.34.69/EDU_WEB/EDU_MGT/EDURES/EDU5741001/1/eval/YC06.doc)。
- 黃政傑（2004）。建立教師專業評鑑制度。師友，447，12-16。
- 葉郁菁（1998）。英國督察體制之教師專業評鑑系統在我國可行性之初探。初等教育學報，11，365-382。
- 歐陽教、張德銳（1993）。教師專業評鑑模式之研究。教育研究資訊，1（2），90-100。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳、陳順和（2004）。教師基本教學專業能力指標。2006年11月5日取自<http://140.111.34.69/EDURES/EDU5741001/1/eval/YC10.doc>。
- 謝臥龍（1997）。優良國中教師特質之德懷分析。教育研究資訊，5（3），14-28。
- Cegelka, P. T., & Berdine, W. H. (1995). *Effective instruction for students with learning difficulties*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Danielson, C. (2001). *New trends in teacher evaluation*. *Educational Leadership*, 58(5), 12-15.
- DfEE (1999). *Circular 5: The induction period for newly qualified teachers*. Retrieved June 11, 2008, from the World Wide Web: [http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/5\\_99/](http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/5_99/)



- DfES (2003). Guidance on the threshold process in 2003(Round) in England. London: DfES.
- Frudden, S. J., & Manatt, R. P. (1986). Performance evaluation of Special Education Teachers: Is it different? *Planning and Changing*, 7(4), 216-223.
- Hill, D. (1982). A content analysis of special education teacher evaluation form. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 223697)
- Mclaughlin, M. J., & Thurlow, M. (2003). Educational accountability and students with disabilities issues and challenges. *Educational Policy*, 17(4), 431-451.
- Moya, S. A., & Gay, G. (1982). Evaluation of special education teachers. *Teacher Education and Special Education*, 5(1), 37-41.
- Scriven, M. (1995). Student ratings offer useful input to teacher evaluations. *Research & Evaluation*, 4(7), 1-4.
- Valentine, J. (1992). Principles and practices for effective teacher evaluation. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Zadnik, D. (1992). Instructional supervision in special education: Integrating teacher effectiveness research into model supervisory practices. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 358646)





專 論





# 中小學教師專業發展評鑑實施問題與解決策略

張德銳／臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所教授

## 一、前言

讓學校教育回歸課程與教學的本質，協助教師教得更成功，學生學得更有效，進而提升教育的品質，是社會大眾以及教育工作者的共同期待（楊振昇，2003）。教育部依據民國92年全國教育發展會議結論及建議事項，訂定「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」（教育部，2006），於95學年度起鼓勵全國中小學參與試辦。試辦三年後，教育部於98學年度將試辦之字眼改為辦理，並開始另一個為期四年之實施計畫，但其本質、內容與作法維持不變，亦即教師專業發展評鑑係一種形成性評鑑，目的在協助教師瞭解教學之優點、待改進之處，並進一步協助教師改進教學或提供適當的在職進修課程和計畫，以提升教學品質，促進教師的專業發展；它和教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度脫勾處理，並無關聯（教育部，2008）。

教師專業發展評鑑方案的立意良好，實施以來是有些成效。張德銳、周麗華、李俊達（2009）以臺北市一所國小為研究對象，發現個案學校實施形成性教師評鑑的成效，包括：（1）促進專業對話，激發教學省思；（2）解決教學問題，提升教學效能；（3）記錄評鑑歷程，產出行動研究作品。李昆璉（2007）以新竹縣一所國小為研究對象，發現個案學校的實施成效為：（1）強化專業社群關係，形成追求專業之組織文化；（2）建立以學校為本位之視導機制與教學輔導體系；（3）促進「教學績效、學習成效、辦學效能」三效合一；（4）教師因專業發展之成

就感而持續參與專業發展評鑑；（5）教師因主體覺知而能建構教師專業發展評鑑之意義。可見教師專業發展評鑑如果確實執行的話，會對教師的教學有實質上的幫助。

惟一個立意良好的政策，在執行上難免會有問題需要克服。問題並不可怕，可怕的是缺乏解決問題的意志和能力。協助呈現教師專業發展評鑑的實施問題，以策勵未來的發展方向，是本文撰稿的目的。為利讀者瞭解教師專業發展評鑑自95學年度實施以來的主要問題，本文作者擬從教師、學校、教育行政主管機關三個角度來探討，然後分就這三個層面，各提出若干改進策略。

## 二、教師專業發展評鑑的實施問題

### （一）在教師方面

#### 1. 對試辦計畫疑慮和不信任

教師專業發展評鑑試辦三年以來，教師會因參與而瞭解教師專業發展評鑑的本質在「改善」（improve）教學品質，而不是在「證明」（not to prove）教學績效（李昆璉，2007）。惟仍有非常多的基層教師會「談評色變」，擔心教師專業發展評鑑現在或者未來會和教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度掛勾處理，是實施教師評鑑的最大隱憂（石璧菱，2003；鄭進丁，2007；劉祐彰，2008）。

#### 2. 評鑑專業知能不足

教育部補助試辦計畫中規定具三年以上正式教學年資，並完成為期三天的評鑑人才初階研習，取得研習證書者，現階段即可擔



任評鑑人員。惟劉祐彰（2008）指出評鑑是門專業的學問，兼具嚴謹且精確的歷程，若是評鑑人員所受的专业訓練不足，專業知能不夠，都會造成認知上的落差，不利評鑑工作的推動。張德銳等（2009）發現，個案學校教師的評鑑知能不足，對於評鑑規準以及評鑑實施方式仍難以充分掌握。黃琇屏（2009）亦指出，評鑑人員的儲訓人數不足、評鑑人員的專業性待加強，亦是當前教師專業發展評鑑的實施困境。

### 3. 教師工作負擔過重，時間難以配合

黃琇屏（2009）指出：依現行授課時數標準規定，沒有兼任行政工作與導師之教師，每週授課時數至少為22節，教師忙於教學備課與班級級務，雖有意願提升教師專業，參與教師評鑑工作，惟礙於時間因素難以配合。許多研究（林幸君，2008；吳金香、陳世穎，2008；張德銳等，2009；羅國基，2007）亦指出：試辦教師專業發展評鑑會增加教師工作負擔，影響教學時間，耗費時間心力如又得不到回饋，會影響教師的參與意願。

## （二）在學校方面

### 1. 宣導溝通不足

李坤調（2007）、羅國基（2007）的研究皆發現學校在試辦教師專業發展評鑑時，若溝通宣導不足或溝通方式不適當，會造成教師排斥多於接受，而無法在校務會議時通過試辦計畫。張德銳等（2009）亦發現：個案學校在申請試辦教師專業發展評鑑的初期，由於申請的時間緊迫，試辦計畫與推動策略的研擬缺乏教師的參與，造成教師的質疑。再者，學校在試辦計畫內定校內教學輔導教師與夥伴教師一定要加入評鑑方案，致使部分教師覺得「半強迫參與」。另外，有些教師在上學期仍不知試辦計畫的詳細期程，以致參與教師仍不知道評鑑要做什麼。

### 2. 教師分成參與與非參與兩大區塊，增加行

### 政負荷與挑戰

張德銳等（2009）發現：個案國小利用週三進修時間，同時進行參與評鑑教師的專業成長和非參與評鑑教師的自主成長活動，教師隱約分成兩大區塊，由於一校兩制，對於行政人員以及非參與評鑑的教師雙方都產生壓力。對於行政人員而言，會增加原本既已沈重的行政負荷和困難度；對於未參與評鑑的教師自主成長團體而言，雖然在過程中壓力較小，但成長帶領人對於必須在專業成長後開檢討會，也必須在期末發表會上報告成長內容，感到頭痛、壓力大。李坤調（2007）的研究亦發現：試辦階段採教師自由意願參加立意甚佳，惟同一學校內的教師被分成試辦與非試辦兩大族群，導致週三教師進修的課程難以規劃出符合全校教師的課程，造成教務主任的困擾與負擔。

### 3. 對教師教學成長支援不足

參與試辦教師專業發展評鑑的教師，平日忙於教學工作，要額外找時間討論評鑑規準、實施教學觀察或者建構與分享教學檔案，在在都需要行政人員的協助與支持，如果行政人員無法在空堂時間的調配上、以及互動空間和互動設備的提供上，充分支援實際擔任評鑑與被評鑑工作的教師，將使得評鑑計畫無法順利進行（洪聖昌，2008；劉祐彰，2008）。

其次，教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫規定：被評鑑教師在評鑑後，宜就教學診斷出來後需要改進成長的地方，提出專業成長計畫。學校則根據評鑑結果對教師專業表現給予肯定和回饋；對於個別教師成長需求，提供適當協助；對於整體性教師成長需求，提供校內外職進修機會（教育部，2006）。然而依據本文作者三年來在大臺北地區各試辦中小學的訪視輔導經驗，發現許多參與評鑑的教師們在評鑑後並未提出與執行專業成長計畫，而學校對於個別性或



整體性教師專業成長需求的回應與支援亦相當不足。而依李坤調（2007）的研究則發現：個案學校申請試辦時的經費預算是15萬元，結果核准下來的是3萬元，落差太多，學校實無足夠的經費為教師辦理評鑑後在職成長研習，加上教師共同成長時間難覓、研習指導教授不足等因素所限，評鑑後教師專業成長活動的計畫、執行、與追蹤考核這一個失落的環節，是試辦方案中亟待加強的部份。

#### 4.教學輔導機制尚未建立

教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫亦規定：初任教學二年內之教師（不含實習教師，但含長期代理代課教師）、教學有困難之教師、以及評鑑後自願成長之教師，應提供教學輔導教師在教學上的協助、支持與輔導（教育部，2006）。然而，楊憲勇（2008）的研究發現：個案學校在評鑑後在下列三方面仍未建立教學輔導系統：其一是教師欠缺專業成長計畫編擬的指導；其二是學校無法提供教師改進缺失的輔導與協助；其三是缺乏專業教學輔導人力。洪聖昌（2008）亦發現：在完成評鑑後，對於評鑑結果處理遭遇的最大困難依序為：（1）評鑑結果之處理無明確輔導作為與適當獎勵方式；（2）輔導機制不完備，教學輔導教師不易選取；（3）評鑑資料不易保密；（4）評鑑結果易影響教師同儕間和諧氣氛；（5）教師對評鑑結果不在乎。

#### （三）在教育主管機關方面

##### 1.缺乏法源依據

在制度方面，研究者最常提出的問題即是在實施「教師專業發展評鑑」尚無法源依據，對教師無拘束力，導致基層教師對評鑑採觀望態度，在政策推動上形成相當的阻力（李坤調，2007；吳金香、陳世穎，2008；林幸君，2008；黃琇屏，2009；楊憲勇，2008；劉祐彰，2008）。

##### 2.缺乏多軌道的教師評鑑設計

教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫並未對不同階段的受評教師分類、分軌道處理，提供中小學教師區別化的評鑑方案，以滿足不同階段教師的成長需求，以致部份教師覺得教學成長有限，影響其後續參與的意願（劉祐彰，2008）。有鑑及此，我國中小學教師評鑑的實施，可考慮美國中小學行之有年的多軌道評鑑方案之設計。在這一方面，Danielson 和 McGreal（2000）便認為一個完整的教師評鑑制度應包含三個系統（tracks，或譯為路徑或軌道）。第一個系統係適合評鑑初任教師的「初任教師方案」（Track I — The Beginning Teacher Program），第二個系統係適合評鑑資深教師的「專業發展方案」（Track II — The Professional Development Track），而第三個系統係適合處理不適任教師的「教師協助方案」（Track III — The Teacher Assistance Track）。其立論基礎是：初任教師、資深教師以及不適任教師，各具有不同的需求，因此其評鑑目的、方式及時間均須有所差異，才能真正達到公平公正的原則。

##### 3.溝通宣導仍不足

教師專業發展評鑑現行推動上的一個困難，仍在於教師團體的反對或消極抵制。由於教育部在規劃教師專業發展評鑑制度時，教師團體和基層教師的參與便相當不足（張德銳，2004），加上教師團體與教育行政機關的信任基礎並未建立，教師團體迄今對教師專業發展評鑑政策，仍持消極反對或保留的態度，這是教師專業發展評鑑未能在國內中小學順利、有效、普及推動的關鍵因素之一。由於與基層教師或教師團體的溝通宣導不足，某教師會網站（2005）更是質疑教育部的試辦，主要是「請君入甕」，先「評鑑」再「分級」後「處理」不適任教師的策略。



#### 4. 缺乏對試辦學校的支援與協助

此外，政府補助經費亦不足（李坤調，2007；韓繼成，2008；羅國基，2007），在經費不足的情況下，有可能會造成講師無法充分聘請，教師們發展的歷程、專業的對話沒有經費彙集成冊，以作為傳承（李坤調，2007）。另外，教育部、教育局對於各試辦學校在評鑑人力、輔導人力、專業成長資源平台的整合與支援上仍有待加強（李坤調，2007；楊憲勇，2008）。

#### 5. 教師評鑑管理系統仍有待建立

林明地（2007）指出，目前正在推動試辦的教師專業發展評鑑，雖然試辦過的老師會認同，而且協助教師專業發展的評鑑也是「對」的方向，但如果「做不好」，可能是「管理不足」（undermanaged）的問題，換言之，林氏認為目前國內的各項教育評鑑工作，最欠缺的是一套可以排除教育評鑑所產生的問題與來自學校教育人員之抗拒的評鑑管理系統或配套措施，包括資料蒐集、分析與運用等重要內容，重點應放在如何協助學校與教師「做好」教育評鑑工作。

### 三、教師專業發展評鑑的解決策略

針對上述試辦教師專業發展評鑑所遭遇的問題及困難，茲依序就教師、學校、教育主管機關等面向，提出解決策略如下：

#### （一）在教師方面

##### 1. 認同專業，永續發展專業

誠如大前研一（2006）在《專業－你的唯一生存之道》中所說的：「如果沒有專業的實力，資格只不過一張紙罷了」（p. 24）。任何專業的從業人員必然會接受某種形式的評鑑，而身為專業的教師實可以運用「評鑑」這一個工具，來發展自己的專業，厚植自己專業的實力，以便對自己的專業以及顧客－學生負責。

教師們與其擔心教師專業發展評鑑會和教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度掛勾處理，不如透過參與教師專業發展評鑑，體認教師專業發展評鑑的唯一目的在促進教師專業發展，並督促教育行政機關不要讓本制度變樣或走調。因為唯有參與，才能主宰教師專業發展評鑑的走向，才能確保教師在教學專業中的主體性。

##### 2. 善用教師評鑑促進教學省思

現代教師最需要培養的習慣和能力應是教學省思；具有省思能力的教師，現在教學表現即使不盡理想，但他成長和成熟速度會較為快速，會有極佳的潛能成為明日卓越的教師。在教師專業發展評鑑實務中，作者深信「自評即省思」，是故建議教師善用自評工具，瞭解自己教學的優點和特色以及待成長和改進的空間，然後提出與落實專業成長的構想。

##### 3. 善用教師評鑑促進專業對話

教師這個行業相當的自主，但也相當的孤立。因為孤立，所以少有和同事互動和學習的機會。在教師專業發展評鑑實務中，作者亦深信「他評即對話」，是故建議教師善用同儕互評，互相加油打氣，互相學習教學技巧，一方面增進同事間的情誼，另一方面也協助建構了專業的學習社群。

##### 4. 善用時間管理，主動參與培訓

教師工作負擔過重，時間難以配合，確實是影響教師參與教師專業發展評鑑的意願和成效。建議一方面提高教師編制減少教師授課節數，提高教師參與意願（李坤調，2006），以及簡化教師評鑑的工作和程序之外，另一方面建議從教師時間管理的角度去思考，教師亦可善用課餘零碎時間，進行自我省思以及與同事簡潔有效的對話。其次，教師評鑑專業知能不足亦影響教師參與的成效，是故建議學校及教育行政機關要依教師需求加強辦理相關成長研習，而教師們宜主



動積極地加以配合參與，以厚植教師在評鑑與專業發展方面的知能。

## （二）在學校方面

### 1. 善用多元管道，宣導評鑑意涵

學校需藉各種機會、各種管道不斷地與教師溝通說明教師專業發展評鑑的機制、精神與內涵，加強宣導試辦教師專業發展評鑑計畫之政策，形塑教師專業發展評鑑氛圍與文化，鼓勵教師勇於接受評鑑，展現教師的專業認同與專業主體性（李坤調，2007；羅國基，2007）。學校實不宜以威脅利誘之方式推動教師評鑑工作，或者對教師專業發展評鑑的意涵說明不清，引起教師們反彈或者引發教師們對專業發展評鑑與教師績效考核、教師分級做不當的聯想。

### 2. 採用民主參與的方式，以建構學校本位評鑑方案

教師專業發展評鑑基本上是屬於校本的評鑑方案。辦理學校祇要在原則、方向上恪遵教育部所設立的指導方針，而在評鑑規準、實施方式以及結果處理上有很大的自主和彈性空間。因此，建議學校行政人員採民主參與的方式，將教學領導與決策權與親、師、生共享，特別是邀請教師以及教師團體的參與決策。學校藉由評鑑相關工作小組，能有效規劃與落實學校本位的教師專業發展評鑑內涵。而這個校本評鑑方案，宜儘量簡單可行，讓教師們在「簡單做、愉快做、分享著做」的三原則下，能對教師的教學有實質上的成長和幫助。當然教師們能真實的省思和互動，是遠比要求教師繳交評鑑書面報告，要有意義多了。

### 3. 注重教學陪伴與支持，以提升教師專業

「紮實的教學」、「專業的教師」，是中小學教師認同與願意推動教師專業發展評鑑方案的主要原因（張德銳等，2009）。當然，教師在專業發展評鑑過程中，更需要學校行政的陪伴與支持，才能更有意願與動

力，不斷地走下去。因此，建議學校領導者應在教師參與培訓過程中，帶頭參與培訓。另外，在實施評鑑過程中，宜整合與運用校內外資源，在心理上給予參與教師肯定，在時間上、空間上、以及設備上，給予參與教師充分的支援。

### 4. 倡導教師領導，建構教學輔導機制

教師領導（teacher leader）已是當前教育理論與實務的重要議題。教師在學校裏可以承擔起帶領學校同事提升教與學之領導者此一理念，一方面符應了「教師增權賦能」（teacher empowerment）之理念，另一方面帶給學校同儕互動、建構專業學習社群的新力量。因此，建議辦理教師專業發展評鑑的學校，宜妥適遴選、培訓、配對教學輔導教師與夥伴教師（夥伴教師可以是初任教師、教學困難教師、或自願同儕成長的教師），讓校內資深優良教師經由個人經驗傳承與同儕團體互動等多元輔導方式，承擔起教師領導的新角色。

## （三）在教育主管機關方面

### 1. 確立教師專業發展評鑑法源

最重要的就是教育行政主管機關應制定教師專業發展評鑑的法源依據，逐步全面性、全校性辦理，有了法源依據，一方面可免除教師觀望和抗拒的心態，另一方面可避免學校教師分成參與和非參與「一校兩制」的運作，減低行政人員的熱忱（李坤調，2007；林幸君，2008；洪聖昌，2008；劉祐彰，2008；韓繼成，2008）。唯為取信於已參與實施的中小學教師們，在修正的《教師法》所建構的教師評鑑制度，建議宜保持教師專業發展評鑑與教師績效考核、不適任教師處理、教師分級制度脫勾處理的一貫政策。否則，教師們對教育行政機構的信任基礎，將受到非常嚴重的傷害。另外，為了提供中小學教師區別化的教師評鑑方案，以滿足不同階段教師的成長需求，可採行多軌道



的教師評鑑設計，例如初任教師每年接受評鑑並接受教學輔導教師的輔導；資深教師則每四年接受評鑑一次，在非評鑑的三年之中，每年祇要提出與執行專業成長計畫即可。

## 2. 加強評鑑方案的溝通宣導，喚起教師追求專業精進的意識

教師評鑑的推動，首重實施法源的取得，次重教師評鑑的宣導及訓練工作（張德銳，2004）。教師評鑑的溝通工作甚為重要，而如何取得教師團體的接受和參與，更是本方案成敗的關鍵。另張德銳等（2009）的研究發現，學校與學校教師願意參與教師專業發展評鑑方案的動機之一，乃是符應社會對教師的專業期許。是故建議教育行政機關仍需加強評鑑方案的宣導，強調社會對教師專業與品質的期許，教師應以教育專業贏得社會的信賴，教師唯有不斷追求專業精進，才能增強專業的競爭力。

## 3. 強化配套措施的建置，落實教師專業發展的協助

張德銳等（2009）的研究亦發現，人才培訓、相關研習，以及專家學者定期的訪視，對於學校人員理解教師專業發展評鑑方案的內涵有實質的幫助，應該持續進行。因此在人才培訓上，如何鼓勵參與人才培育初階研習的教師，廣續參與進階研習以及教學輔導教師培訓，亦是非常迫切需要推動的工作。其次，教育行政機關必須建置與培養更多的訪視輔導教授，特別是有成功實施經驗的中小學教學現場人員，擔任新辦理學校經驗傳承與疑難問題解答的諮詢者，亦是必要的。

## 4. 整合與提供辦理學校足夠的人物力資源

經費不足、資源與業務無法整合亦是很重要的問題。補助經費不足，影響學校推動教師專業發展評鑑的意願與效果（李坤調，2007）；資源無法整合，造成資源浪費（黃

琇屏，2009）。因此，建議教育部與各縣市政府教育局必須給予辦理學校足夠的經費與人力支援。另外，教師專業發展評鑑宜整合現有的國教輔導團、教育部精進教學計畫等方案，一方面使教師專業發展評鑑計畫更趨完善，另方面提供給學校更有效週延的人力與物力支持系統。

## 5. 建立教師專業發展評鑑管理系統

誠如林明地（2007）所言，教育行政機關同時肩負教育評鑑的領導與管理任務時，建立教育評鑑管理系統就變得很重要。為利教師專業發展評鑑的決策參考以及學校實施教師專業發展評鑑的溝通交流平台，此一評鑑管理系統確有建立的必要性。此一評鑑管理系統宜由某一專責單位或者委由國立教育資料館統一由專人有系統、有組織地蒐集、分析與運用學校與教育行政機關在教師專業發展評鑑的投入、過程、成果（產出）的各類資料。

## 四、結語

教師專業發展評鑑制度在我國中小學的推動，仍有相當漫長的一段路要走。教師專業發展評鑑試辦三年以來，固然展現了一些實質的成效，但也遭遇到許多問題。在教師方面，主要的問題為：教師對對試辦計畫疑慮和不信任、教師缺乏評鑑的時間、以及教師在評鑑方面的知能不足。在學校方面，主要的問題為：宣導溝通不足、增加行政的負荷、對教師教學成長的支持不足、以及未建立教學輔導機制。在教育主管機關方面，主要的問題為：評鑑法源未建立、缺乏多軌道的評鑑設計、宣導溝通仍不足、對辦理學校的支援不足、缺乏教師評鑑的管理系統。

為了解決上述問題，本文建議在教師方面，宜認同專業嘗試參與評鑑方案、善用評鑑進行教學省思、善用評鑑進行專業對話、善用時間管理主動參與培訓。在學校方面，



宜善用多元管道，宣導評鑑意涵、採用民主參與的方式，以建構學校本位評鑑方案、加強對教師的陪伴與支持、加強建構教學輔導機制。在教育主管機關方面，宜建立評鑑法源、加強溝通宣導、加強培訓等配套措施、強化對辦理學校的支援、建立教師評鑑管理系統等。

教師專業化與教師素質的提升既是當前

社會各界的共識，那麼教師專業發展評鑑的推動更需要教育界每一個人的共同努力才能成事。無論您是教師、行政人員、學者專家、學生或者家長，每一個人都是教師專業發展的共同利益關係人。如果大家能共同體認臺灣的教育界是一塊值得耕耘的美麗土地，那麼大家祇要能用心，便能成事，因為您我共同的合作，便是教育界巨大的力量。

## 參考文獻

- 大前研一（2006）。專業－你的唯一生存之道（呂美女譯）。臺北市：天下文化。（原著出版年：2005）。
- 石壁菱（2003）。國民小學實施學校本位教師評鑑之研究－以桃園為例。國立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林明地（2007）。建立教師評鑑的管理系統。論文發表於教師評鑑：挑戰、因應與展望學術研討會，臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所。
- 林幸君（2008）。臺北市國民小學教師對教師專業發展評鑑認同程度之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李坤調（2007）。國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究－以台北縣試辦學校為例。國立台北教育大學課程領導與管理在職進修專班碩士論文，臺北市，未出版。
- 李昆璉（2007）。國小教師專業發展評鑑歷程之個案研究－石頭坑的故事。國立新竹教育大學教育系碩士論文，新竹市，未出版。
- 吳金香、陳世穎（2008）。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究－以台中縣市為例。學校行政雙月刊，53，211-253。
- 洪聖昌（2008）。苗栗縣國民小學教育人員對試辦教師專業發展評鑑知認知與意見的調查研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，新竹市，未出版。
- 黃琇屏（2009）。教師專業發展評鑑試辦現況、困境與因應策略。教育資料與研究雙月刊，89，71-88。
- 教育部（2006）。試辦中小學教師專業發展評鑑宣導手冊。臺北市：作者。
- 教育部（2008）。教師專業發展評鑑工作參考手冊。臺北市：作者。
- 教師會網站專論（2005）。失守的防線。2007年1月8日取自<http://naturallybread.yam.org.tw/0928subject/2005SUPER/20050928-04.htm#top>。
- 張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。教育資料集刊，29，169-193。
- 張德銳、周麗華、李俊達（2009）。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。課程與教學季刊，12（3），265-290。
- 楊振昇（2003）。教學領導與教師專業發展。教育資料集刊，28，287-318。
- 楊憲勇（2008）。臺北縣國民中學試辦教師專業發展評鑑之個案研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。





- 鄭進丁（2007）。應用方案理論進行評鑑之研究－以高雄市試辦教師專業發展評鑑為例。國民教育研究學報，19，29-58。
- 劉祐彰（2008）。國民中小學實施試辦教師專業發展評鑑計畫可能面臨的困境與可行途徑。教育學術彙刊，2（1），81-103。
- 韓繼成（2008）。論試辦教師專業發展評鑑及改進策略。學校行政雙月刊，55，169-189。
- 羅國基（2007）。竹苗地區國小教育人員對「試辦中小學教師專業發展評鑑計畫」意見之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹市。
- Danielson, D., & T. L. McGreal (2000). Teacher evaluation to enhance professional practice. Alexandria, Virginia: ASCD.



# 當教師與藝術相遇—— 藝術為基礎的教師專業發展

歐用生／大同大學講座教授  
國立台北教育大學名譽教授

## 一、前言

為因應激烈的社會變化，和教育改革的需求，加強教師進修和專業發展已成為教育界的重要課題。因此教育部早於數年前就頒布教師專業發展評鑑辦法，並在各縣市開始試辦，以提昇教師課程設計和教學專業能力。這些作法立意甚佳，教育行政人員和學校教師都很用心，值得肯定，但試辦情形並不順利，並沒有達成預期效果。其原因很多，除了表面的、技術性的問題外，應該還有更深層的問題，例如教師專業發展的典範（paradigm）轉移，可能是亟待探討的課題。

過去理性主義的教師發展觀認為，教師自我改變是直接的過程，可用線性的、科學的工具來檢驗。課程和教學是一套技術或方法，只要辦理教師進修或研習，給教師新的方法或訊息，教師就能自我改變。這種觀點偏重外在世界的要求，忽視教師個人的情緒的、靈性的需求，結果進修、研習成為被強迫的，無法達成深度或轉型的學習。晚近的專業發展觀已有了不同的想法，如詮釋的、批判的實際觀強調，教育實踐有其建構的、直覺的和主觀的層面，知識是情境的、建構的，在實際中使用的；教師自我形成是在實際的脈絡中重說自我的故事，以形成特定的意義和參照架構，再建構自我感。（Dirkx, 2008）這些觀點強調美學的、具現化的、靈性的、個人的層面，強調感情、情緒、想像和精神等實際生活中扮演的角色，及其在自

我形成中的重要性。

於是藝術為基礎的教師專業發展（arts-based teacher development）乃應運而起，Diamond, Halen-Faber（2005）認為：藝術為基礎的教師專業發展是在發展藝術性的（artistic）教師自我的實踐智慧（working theory），不斷地加以檢驗，並對繼續的實踐作豐富的詮釋。由此教師反省他們的個人經驗，分享彼此的智慧和友誼，將教學中獲得的直覺和意義公開化，重新經驗。課程或教學改革需教師完全地參與到實踐的過程內，將教師發展和學校革新再概念化，對個人或學校層次的教學實際重新敘說，因此強調教師的美學素養，與藝術的經驗是人類經驗的本質的一部份，是教師專業能力的一部份，如何融合不同的觀點與藝術境遇是教師專業成長的主要內容。藝術為本的專業發展將認知、情意、知覺、創意和想像等作為教育的本質，強調質疑和多元性，共同處理複雜的爭議，在此過程中創造工作的新意義，使教育改革有了不同的視野和意涵，即教育改革包含了藝術，和藝術創作過程產生的高標準，也包含人類獨特的想像的、有啟發性的和不可測量的層面（Greene, 2001；Holzer, 2005）。

以藝術為基礎的教師發展打開另一個教師的自我，知覺到、聽到、看到日常生活中未被覺知的、未被說出的、未被聽到的，它不是靜止的，仍然在發展中（stillness），是引發新的覺醒的一種可能性。這種觀點和藝術為本的教育研究（arts-based education



research) 或教育探究 (arts-based education inquiry) 結合起來形成一股很大的力量，並發展了 A / R / Tography、scholARTistry 等概念，已引起大家的關注 (Irwin, Alex, 2004; Leavy, 2008; Springgay, Irwin, Leggo, 2007)。A / R / Tography 強調，教師 (T) 也是藝術家 (A)，也是研究者 (R)，/ 表示教師要在這些角色間游移 (in-between)，做美學的、具現化的探究，用藝術和書寫的方式自我反省，讓藝術與其構成性的、相互肉體的境遇關聯，以生產和轉換知識 (Bickel, 2007)。scholARTistry 則強調藝術和科學結合，讓學術的書寫有清晰性，更有像鑑定古董一樣的鑑賞力，讓藝術在教育領域上成為合法化的探究方式，將創意的關聯的精神注入到學問內 (Cahnmann-Taylor, 2008)。這些新的動向為教育研究和教師發展提供了嶄新的視野，值得我們注意。

國內對課程美學的研究已漸引起大家的重視，相關研究陸續展開，雖然沒有用藝術為基礎的教育研究和教師發展這樣的名詞，但中小學現場已經有台灣本土的實踐，周怡君 (2008) 的「教師是陌生人」就是一個例子。這是周老師追尋課程美學的生命故事，她在國小任教了二十六年，「我已枯萎，熱情已熄，開始覺得自己面目可憎」，又不願意就此「謝幕」，於是到課程與教學研究所碩士班進修，接受後現代課程的洗禮；這時她從級任導師轉到一年級英語科任教師，在這個「陌生人」的「第三空間」中，她自我覺醒與批判：「這些理論如同照妖鏡般，我看到教學現場的自己，好像是扼殺自然心靈的劊子手」，驚醒到自己竟然「扮演屠夫的角色而不自知」(p.3)。她重新思索教育的本質和主體性，「試圖從課程美學中追求新的視野與理解，透過想像與創意提升課程意識，提供驚奇愉悅的經驗」，於是展開了一趟追尋課程美學的陌生人的旅程。

本文先分析和檢討周怡君 (2008) 的美學教學實踐及其專業發展的意涵，希望由此歸納出藝術為基礎的教師專業發展的概念，以供教師進修的參考。

## 二、與課程美學共舞的旅程

周老師在「課程美學」課中，深受 Greene (1973) 「教師即陌生人」的感召，決心自己也要像陌生人一樣，經常離開所熟悉的場域，重新看待習以為常的事物，做「哲學思維」(doing philosophy)，時常對自己的教學做反省、批判的冒險性思考。這個觀點讓她「從深陷的知覺中爬出來，像第一次一樣看」到美景，看到課程。於是毅然的自眾人認定容易聽得懂人話、可塑性極高的中年級級任下來，轉任一年級英文的科任教師，教授十一班的英文課，離開安逸的級任工作，面對未知的科任世界，是一段冒險的旅程，個人主體與陌生環境的交織，使她不斷的向內觀照，向外探尋。

現在成為新的專任英文教師，新的同事、新的教材、新的學生、新的教師責任，對課程有了新的期待。過去級任時習以為常的事開始被質疑：我該以什麼樣的立場來與她們相處，避免滋生事端，影響教學工作呢？如何順利的進行科任的工作呢？一年級學生會不會很難帶？如何引起他們的學習興趣？常規該如何處理？家長的關心會不會過度？新學年的同事好相處嗎？新的教師身分，會有什麼新的挑戰？研究所學的理論對我有幫助嗎？現在所上的英文課，各班一週只有兩堂各四十分鐘，遊走十班一年級教室外加一節二年級綜合活動，宛如蜻蜓點水般，好像影響不大，尤其學生們所說「我們老師」是指級任老師，他們只聽級任老師的話，轉科任以後，我的代稱是「英文老師」，成了一個沒有名字、沒有歸屬的教師，當然也失去不同以往對班級學生有深遠影響的機會，所



以一個「英文老師」能做什麼？

既然已經回不去了，只有勇往直前，重新尋找專業教師的定位與尊嚴，相信自己是個教育的「能動者」，可以像藝術家一樣創造自己的作品，在自己創造的空間裡探索對課程的重新理解。她決心走出長期獨守的級任教師的教室空間，英文所謂homeroom teacher的空闊，正如「綠野仙蹤」中的那句名言：「托托，我想我們已經不在堪薩斯了。」周老師也說：「我想我也已經不在校園內了」（p.4）。所以她將這一段新的英文科任旅程，視為重新開啟大門，展開旅遊課程第三空間的驚異奇航，在這個空間中保持臨時性與彈性，掌握不斷移轉變動的觀念、事件、表象、和意義的氛圍，以美學想像做為陌生人教師新視野的基石，用不同的方式去思考，擴張教學地圖，超越目前的限制，釋放學生的想像力，邀他們同遊異想的課程世界，希望在真實與想像中航行，以開放的心看待現代理性與後現代有機的多元課程理解，容納各種他者的聲音，重組和延伸這個第三空間。

「第三空間」（third space）這個概念企圖打破文化對立的簡單劃分，拆解東／西、自我／他者等概念，開啟了「不是這個、也不是那個的、新的空間」。在課程的第三空間中，經由混種的理論彼此滋潤，出現了疆界的滲透，這種跨越疆界是在擴充課程理論的逃逸路線（line of flight），這個新的逃逸路線將使課程研究脫離束縛，發現和產生新的事物，朝向多元性，用“and”來思考，很多“and”、“and”……，每一個“and”都是新開端，新方向。「逼近」（approximation）第三空間是個逐漸演變的系列，每一次逼近中都解構又重構永無止盡的計畫，以新穎而不同的方式組合，但不曾與過去的旅程全然斷絕。周老師學習Huebner（1999）和Greene（1973）的「陌生人」，

將自己做距離化的觀察，以第三空間做為「緩頰處」、「交會點」、「轉化站」，在這裡旁觀、參與、進出、擷取、轉換，在這裡瓦解與重組自己的身份，因而轉換了身份，獲得了新的主體，找到教育的桃花源。

現在我們來看看周老師的美學教學實踐，早在確定轉任科任的那一個暑假，就開始用心的準備新學期的英語課程、教材、教法、教具等。第一節課後，她的教學日誌這樣寫著：

一堆小朋友衝到前面來爭先恐後的講話、告狀，每一個人都希望自己的聲音被聽到，其他的人遊蕩的、說話的、玩耍的、遊走的、哭的、吵的、鬧的、爭執的、做白日夢的…。我說的話好像外星語一樣，沒人理我，沒有紀律，媽咪呀！原來現在的一年級孩子是這等模樣呀！這樣怎麼上課呢？…。鐘聲響起，我急急收起教具，拉著拖車，奪門而出，覺得自己像一隻戰敗的公雞一樣。

（p.108）

但周老師立刻站起來了，寫下「回到理論中取經：課程美學的實踐」，扮演了研究者、藝術家的角色，向Eisner（2002）、Greene（2001）等理論家學習，讓學生直接與藝術邂逅，使用多種感官學習方式，以激發他們的學習動機，提昇他們的覺察能力、想像力、與感受力，培養主動學習的態度，更可培養多元的視角、開展夢想、理解複雜的世界。接著開始行動研究，從學生、教材、時間、環境和教具等方面診斷問題，修正教學的行動計畫，嶄新的教學行動就在「真實與想像中」展開，周老師善用肢體（韻律體操）、口語（對話與故事）、視覺（書寫、想像與繪畫）、味覺、唱與跳等等，都



與實際生活結合，讓孩子發揮想像力，說自己的故事。

以下來看看周老師的故事教學。

期末時，放假前幾天，小朋友處於放鬆的狀態，心情浮動，難以集中聽講，為了吸引他們能在寒假時，將未完成的活動學習單練習一下，我便走到比較安靜的那一區，壓低嗓門說起故事來。

我：你們注意看，第十頁這裡，有五隻動物，elephant, dog, fox, duck, fish, 他們在魔幻舞台上表演一個故事，這個故事是這樣的：有一天，duck到湖邊去玩的時候，fish從水裡冒出頭來說duck, duck我們來玩hide and seek, 就是捉迷藏，duck回答說好啊好啊，fish聽到duck答應了，馬上一溜煙躲到中的水草堆裡了，你們看過小丑魚在海葵的身上鑽來鑽去的樣子嗎？

有的小朋友回答有，有的小朋友瞪大眼睛點頭，這時距離我最遠那一區的小朋友，也停止交談，注意聽我講故事，漸漸的全班小朋友靜下來看著我。

我：就是那個樣子，duck將頭伸進水中去，卻找不到fish，在水中憋氣憋了兩分鐘，受不了了，趕快把頭伸出水面，深深的吸了一口氣，這時到湖邊喝水的fox看到duck，便說，哇！好肥美的duck呀，回去做北平烤鴨一定很好吃，fox伸手一下子抓住了duck的尾巴，duck大叫fish救我，在水裡的fish發現事情不妙，便拉住duck的頭說，我救你，我救你。

我一邊說故事，一邊作拉扯的動作，唱作俱佳，小朋友的神情都很專注，進入了我的故事世界裡。

我：duck一邊被fish拉到水中，不能呼吸，一邊又被fox拉住，糟糕了，怎麼辦呢？

小朋友們瞪大眼睛等著聽下文。

我：接下來的故事給你們自己編，畫在魔幻舞台上。

小朋友們：啊——。



圖18 故事聯想圖



然後我將活動學習單發下去，小朋友拿到以後，開始尋找故事的那一頁，將動物圖片與英文名字連起來以後，提筆在下方的舞台畫圖。接下來全班大都保持專心安靜的心情寫學習單。這真是個不錯的方式，藉由故事引領孩子進入想像的世界，孩子們對於學習單的情境有了故事的背景與想像之後，學習的內容與他們的感覺就連結起來了，就變得有意思了，我相信在寒假時，當他們覺得無聊的時候，也會打開這一本學習單，與英文字母玩遊戲。（周怡君，2008, P.137-38）

周老師善用學生的天性，例如好動、愛畫畫、喜愛想像等等，引導他們去觸摸、敲打、用鼻子聞、拿到嘴裡嚐，利用韻律體操讓他們唱和跳，用畫和寫，用擬人和隱喻，讓兒童觀察英文字母的特殊形式及錯綜複雜的關係，產生敏銳的知覺，應用相關插畫符號學習聯想力。她說，要實踐現象學的理论，最直接的方式便是和藝術相遇，透過移情作用，我們便可以經驗生活世界的各種真實樣貌。將所學的理论運用在實際教學上，心中的教學圖像就漸漸清晰。例如利用「美感認知」取向的感官與意識刺激法，增加學生聽、說、視、動、好奇、想像、創造的經驗學習，提昇學生上課的興趣與注意力，當學生的味覺、聽覺、視覺、觸覺、以及清晰的描述被活化了以後，他的想像力就會連結到熟悉的語詞與創造力的網絡。現在她已脫離級任教學時期慣有的教學模式，在一年級學生「喧鬧吵雜」的挑戰聲中，不斷的運用反省與距離的思考，找到新的位置與視野，跨越原有教學的邊界，在教學中驗證美學理論實踐的可能性。在這一些美感經驗學習的探索中，從學生異質性的呈現，看到了未知、不確定與未期待的混沌，課程第三空間的混雜、流移與逃逸路線正在逐漸具體化。

現在陌生人教師的她，重新回看自己的過去教學歷程，勇於真實面對現實中科任的

教學窘境，不再躲避衝突與模糊，視與半機器混種的新世代孩子們為課程旅途中陌生人的提醒，肯認追尋課程美學的方向，透析深層的課程問題，在課程第三空間中，「漸漸滋生出自我改變的力量，明白自己等待跨越的鴻溝，開啟教學空間更大的可能性，我的收穫豐碩滿盈。」（p.221）因此她誠摯的邀請教師們加入陌生人的行列，以藝術家敏銳的直覺、特殊的觀物法、高超的的整合力，從各種多元、另類、異質、越界的角度來灌溉這個課程百花園地，為混沌複雜的後現代課程編織脈絡，拼織宏觀的課程遠景，不僅重新理解課程，也重新發現自己。

### 三、陌生人的呼喚—以藝術為基礎的教師專業發展

周怡君老師的故事正是以藝術為基礎的教師專業發展的活生生的例子，她從擔任中高年級導師二十六年，轉任一年級英文科任老師，脫離了原有的學年團體，對於新的英文教師團體的陌生，她覺得主體不知依附何處，對教師自我認同產生迷失。但覺醒她是「陌生人」，發現英文科任教師遭遇許多困境，隱含著一些需要跨越的鴻溝：要跨越理論與實踐的縫隙，需要重新理解教師知識，以具備轉化教材的能力；要跨越師生代溝的距離，重新思考以學生為主的教學內涵；要跨越傳統教師對多元評量的疑慮，重新看待學習的本質為何；要跨越孤立的教室王國，重新尋找教師社群的夥伴關係；要跨越顯著課程的表象，透析潛在課程的影響，重新檢視課程的合理性。

陌生人的身分讓她發現了自己的「第三空間」，課程第三空間要在離家與返家之間（Wang, 2004），不是戀棧既有的安適環境，也不是全然顛覆現有的體制，而是要教師有如藝術家的敏感度和想像力去做廣泛的覺醒，在現存的體制內去發現隱身課程背後的



問題，然後在教師與學生課程旅行中，能夠超越表象及發展自己的潛能。她說，在行動研究和敘事的過程中，「我看到了自己在體制與理念間的糾纏與拉扯，我漸漸的清楚自己教師身分角色的轉換中的迷惑，教師自我認同的輪廓也逐漸的清晰起來。」所以陌生人隱喻了矛盾、衝突、差異、混亂、迷惑的視角，讓她重新看待過去自己的教學經驗、現在的教學現場，重新再理解、認識與思考教師專業發展應有的道路，「陌生人角色的提醒，正是我對未來可能性、創造性與流動性的探索。」(p.34)

這些反省已經指出了藝術為基礎的教師專業發展的許多概念，第一，專業發展要先建立教師的主體性，如Connelly, Clandinin (1988, p.31) 說的，「研究課程最好的方法就是研究自己」，Aoki (2005, 363) 也說，「要了解課程實施，要先了解教師是誰，教學是什麼。」所以教師專業發展的起點是由教師作為實踐者 (teacher-as-practice) 轉向教師作為一個人 (teacher-as-person)，讓教師覺醒並檢討：我是誰？我過著怎樣的生活？我要這樣的生活嗎？不能改變嗎？…這種覺醒、反省和批判，激發教師反抗並修正文化的敘說，創造認同和實際的新敘說，重塑作為個人和教師的認同。教師的專業發展就是這種個人認同和專業認同交織的結果，Alsup (2006) 稱之為境界論述 (borderland discourse)，個人的認同和專業的認同在此交會，產生一個新的論述，具有原有論述的特徵，又加上一些新的特徵，因而促成認知的、情緒的和身體的改變，以及主體的成長。

周老師因而能打造「活出自己」的教師生命進程，她說，教師應該擴展自己的生命經驗，才能打開新的視野，一個人想要做一個怎樣的教師，做怎樣的承諾，過有意義的教師生活，需要持續透過自我與外在協商，

教師認同的演化發展是反思性終身學習的歷程。所以教師要產生廣泛的醒覺，一定要成為熟悉環境中的陌生人，才有可能「從外面看自己一下」，開展課程的第三空間，產生不斷生成的意義，這時教師不是被迫去參加研習，而是決定自己的進修方式，追求自己理想的專業成長。

第二，教師要扮演研究者的角色，周老師也是一位行動研究者。但行動能否讓教學優質，涉及兩個重要的問題：首先，教師如何來詮釋行動研究的結果，即教師從行動研究中獲得了什麼知識？另一個是教師如何理解理論與實際的關係？歐用生 (2009) 依據 Eisner (2005) 和 Macdonald (1988) 的觀點來說明，Eisner (2005) 認為，教師發展教學的知識不能只是技術性的知識 (episteme)，更要朝向實踐智慧 (phronesis) 和藝術性的知識 (artistry)，讓課程和教學成為一種藝術。事實上，許多行動研究者暗默中仍依據科學—技術典範，偏重技術性程序的操作，以了解如何控制學生，達到既定的課程目標，但絲毫沒有覺醒自己的課程理論，及其中隱含的社會的、倫理的假定，結果被挾持來為工具理性服務，而不自知。因此 Eisner (2005) 才強調藝術性的知識，教學即藝術，教師是藝術家。

至於另一個問題，教師在行動研究中如何理解並詮釋理論—實際間的關係，Macdonald (1988) 認為過去多用科技理性的、和政治的觀點來詮釋，這兩種方法偏重認識論的系統，而忽略了存有論的意義，他認為理論化是人的生命遠景的表示，是一種祈禱的行為，理論化是一種創意的行動，創造自我進而創造世界，因此提出詩性智慧 (mythopoetic) 的方法，特別著重於洞見、視覺化和想像，讓研究者以較為個人化和獨特的、自傳的方式參與到理論與實際的關係內，探討「為何是存有 (being)？」的問



題。

第三，教師不僅是研究者，而且是藝術家，故事、神話的創造者，這是藝術為基礎的專業發展的重要概念。周怡君（2008）老師一直與課程美學共舞，以美學想像作為陌生人教師新視野的基石，「繼續在教學實踐中跟隨課程美學大師們的理論，以滋養自己乾枯的教學能量。」（p.221）和Huebner（1999）一樣，和學生一起進行靈性的旅程，透過美感經驗的方式，恢復想像的能力，打開創意的空間，懷抱愛與憧憬，彼此對話，從事探究，共同建構、尋求意義。在靈性的旅程中師生看得更多（moreness），更能夠超越（beyondness），追求新的可能性，課程與美學的交互滲透，成為一種能動，注入一種「存有」的生命意義。這時教師就能「活出自己」，產生全面覺醒，擴展自己的生命經驗，這時學生也成為一個「人」，而不是一個「團體」，Aoki（2005）所謂的「有臉的人」。

所以教師不僅是藝術家，也是故事、神話創造者（myth maker），Leonard, Willis（2008）認為這個隱喻是真實的、有用的、有價值的。神話並非不真實的，而是我們為存有賦與意義而說的故事，我們都活在形塑我們生活的故事中，故事中還有很多的故事，能揭露影響課程和學習的隱含的意義，讓教育者利用這些洞見再宣稱課程論述中的聲音。詩性智慧的探討將深層的原型的（archetypal）個人的、文化的因素滲入到希望的視野內，以更理解課程，所以詩性智慧是教師專業發展的方向和內容。專業發展並非理性的過程，Dirkx（2008）認為是一種自我工作（self-work）或靈魂的工作（soul-work），是困難的、情緒的、混亂的、不確定的、模糊的、沒有結構的，沒有預定的策略、方法或模式，詩性智慧在這個過程中扮演的動態的、創意的角色。所謂的靈魂

的工作強調專業發展中情緒的、內在的生命，重視專業實際中蘊含的實驗性的、情意的、關係的、想像的層面，表達我們生活中不可言傳的、不具體的、非理性的部份，表達有意識的、知覺的求知方式無法表達的，這是專業發展的想像和詩性智慧。

第四，教師要扮演研究者、藝術家或故事創造者的角色，而且要游移（in-between）在這些角色之間。藝術家是一個研究者，用他所有的感官，用身體探究和試驗，用心感覺，觀看、回應，再試驗，各種功能同時發生作用，紀錄事件的複雜性，加以分類，發現類型，創造意義。就像教師要注意教室中發生的事一樣，藝術家、研究者要發展這種注意（attention），浸潤到經驗的細節，鑑賞它們，從生活的小事件中學習故事是如何發生的。在這個游移的第三空間中，個人因與陌生人交互作用產生獨特的步伐，陌生人是他人、文本或自我中的存有。鼓舞學生從模糊中發現關聯性，與疆界遊戲，具有混沌的創意性，在教師、學生和文本之間，多層次的對立的雙元性，在與陌生人的移動的疆界上，複雜了課程的故事，發展了舞動的課程。

藝術家 / 研究者 / 教師角色之間的游移，正是A / R / Topography、scholarARTistry的主要精神。Bickel（2007）強調，A / r / tography讓我們在藝術和書寫中自我反省，做美學的，具現化的探究，讓藝術與其構成性的、相互肉體的境遇關聯，以生產和轉換知識。在此，我們挑戰形式、秩序等古典的、現代的美學，參與了自我和他人的關聯的美學，關心心 / 身、理性 / 非理性、世俗 / 靈性、書寫 / 藝術、儀式 / 教育之間的空間。作為儀式的A / r / tography，反映身體、藝術、空間 / 地方、語言、時間、自我 / 他人、儀式和教育間的非理性的、美學的關係，是神聖的、存有的認識論，也是學習和轉型的





場域。這種神聖的認識論強調如何與意識生活在一起，看到日常生活中的新奇、真實和美，展現自我 / 身體作為美學和靈性過程的一部分，經由靈性的、藝術的和身體的實際，讓自己充滿權能，由此轉變和賦權增能。

由以上的敘述可知，以藝術為基礎的專業發展是指教師利用創造性的藝術經驗或藝術創作，理解、詮釋和批判在實際中自己工作的性質和意義，發現自我、並自我賦權增能。游移在藝術家 / 研究者 / 教師的角色，以第三空間上的模擬兩可（ambivalence）作為生成的場域，從渾沌中創造意義，尋求更多的可能性。藝術為基礎的專業發展沒有法則，沒有步驟可循，鼓舞直覺的開展和意識的覺醒，利用詩性的或感覺的敏銳，將多元性、暫時性、改變等視為豐富的資源，超越原來的疆界，帶我們到沒有想像過的地方（McNiff, 2000）。藝術性的改變不是強迫的順從，而是自導的、有經驗的、參與的，當教師將改革視為一種感情和形式，就能直覺地、想像地、有自信地將自己視為改革的動力。

## 四、結語

本文以周怡君（2008）「教師及陌生人」為例，說明了藝術為基礎的教師專業發展的概念，希望為教育研究或師資培育、進修提供不同的典範。傳統的教育研究是非隱喻的、非參與的（disembodied）、線性的、有限的，依賴既有的典範或可預測的方法，後現代的教育研究和專業發展希望從這些「冰冷的資料」中發現「人性的溫暖」，因此

要尋找個人化的研究途徑，浸潤於經驗的不確定性中，採用不可預測的探究過程，和藝術一樣，它包含仔細培養的研究態度，一直在追求未知，是自我選擇的，利用個人獨特的技能和敏感性研究經驗。

這種典範不僅強調能力的、技能的專業觀，更重視專業中的自我的、深層的、創意的層面，因此教師像在藝術創作中，用心看自己、看兒童和我們的讀者、觀賞者，理解專業發展中想像和美學的中心角色，理解詩性的、感官的重要功能，以覺醒靈性。創意的藝術研究包含經驗的所有層面，如科學無法呈現的經驗，或沒有被界定的經驗，藝術性求知方式是直覺的、神秘的、有產生新東西的可能性，是給予我們生命和活力的源泉。如果說能力觀是花，那麼藝術觀就是根，才能賦予生命心靈的力量。

但如McNiff（2000）所問的，藝術為基礎的研究或專業發展為何在教育論述上很少受到關注，或直到最近才受到重視？這個複雜的問題須有專文探討，但Barone（2006；2008）提出藝術本位研究的兩種形式，對這種研究典範爭取學術的合法性極有意義。一是社會參與的（socially engaged），另一種是謙遜的認識論的（epistemologically humble），因為藝術及其相關研究一般被認為是主觀的，認識論上是薄弱的，而且是個人化的，缺少社會、政治的力量，Barone力排眾議，為這個領域發聲。

藝術為基礎的研究或教師專業發展蘊含無窮的可能性，其概念、內涵、問題和爭議極待我們繼續探討。

## 參考文獻

- 周怡君（2008）。教師即陌生人——一位教師探索課程第三空間的生命敘說。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 歐用生（2009）。行動研究與優化教學。香港中文大學主辦：「優化教學—反思與改進」研討會



主題演講稿。香港：香港中文大學，6月27日。

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses-Negotiating personal and professional spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Aoki, T. T. (2005). *Curriculum in a new key-The collected works of Ted T. Aoki*. Pinar, W. F., R. L. Irwin (Eds.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barone, T. E. (2006). *Making educational history—Qualitative inquiry, artistry, and the public interest*. In Ladson-Billings, G., W. F. Tate (Eds.) *Education research in the public interest*. (pp. 213-230) New York: Teachers College Press.
- Barone, T. E. (2008). *How arts-based research can change mind*. In Cahnmann-Taylor, M., Richard Siegesmund (Eds.) . *Arts-based research in education: Foundations for practice*. (pp.28-49) London: Routledge.
- Bickel, B. (2007). *Embodying exile: Performing the "curricular body"*. In Springgay, S., Freedman, D. (Eds.) *Curriculum and cultural body*. (pp.203-216). New York: Peter Lang.
- Cahnmann-Taylor, M (2008). *Arts-based research: Histories and new directions*. In Cahnmann-Taylor, M., Richard Siegesmund (Eds.) . *Arts-based research in education: Foundations for practice*. (pp.3-15) London: Routledge.
- Conelly, F. M., Cladinin, D.J. (1998) *Teachers as curriculum planners: Narrative as experience*. New York: Teachers College Press.
- Diamond, C. T. P., C. V. Halen-Faber (2005). *Apple of change: Arts-based methodology as a poetic and visual sixth sense*. In Mitchell, C., S. Weber, K. O'Reilly-Scanlon (Eds.). *Just who do we think we are ? : Methodologies for autobiography and self-study in teaching*. (pp.81-94) London: RoutledgeFalmer.
- Dirkx, J. M. (2008). *Care of the self: Mythopoetic dimensions of professional preparation and development*. In Leonard, T., P.
- Willis (2008). *Pedagogies of imagination: Mythopoetic curriculum in educational practice*. (pp. 65-82) Amsterdam: Springer.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. New York: Routledge.
- Greene, M. (1973) *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar-The Lincoln Center Institute lectures on aesthetics education*. New York : Teachers College.
- Holzer, M. F. (2005). *From philosophy to practice: Asking important question, creating enabling structures*. In Holzer, M. F., Scott Noppe-Brandon (Eds.). *Community in the making—Lincoln center institute, the arts, and teacher education*. (pp.3-11) New York: Teachers College Press.
- Huebner, D. E. (1999). *The lure of the transcendent: Collected essays by Dwayne E. Huebner*. Edited by V. Hillis, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Irwin, R. L., de Cosson, Alex (2004). *A/R/Tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. London: London Pacific Educational Press.
- Leavy, P. (2008). *Method meets art: Arts-based research practice*. London : Guilford Press.



- Leonard, T., P. Willis (2008). Introduction, In Leonard, T., P. Willis (Eds.). *Pedagogies of imagination: Mythopoetic curriculum in educational practice*. Amsterdam: Springer.
- Macdonald, J.B. (1988). Theory-practice and the hermeneutic circle. In W. Pinar (Ed.). *Contemporary curriculum discourses*. (pp. 101-113) Arizona: Gorsuch Scarisbrick, Publishers.
- McNiff, S. (2000). *Art-based Research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Springgay, S., R. L. Irwin, C. Leggo (2007). *Being with A/r/tography*. London: Sense Publisher.
- Wang, H. (2004) *The call from the stranger on a journey home- Curriculum in a third space*. New York: Peter Lang.



# 台灣教師專業發展評鑑執行的問題 與推動策略—政策執行的觀點

顏國樑／國立新竹教育大學教育系教授兼系主任

## 一、推動「教師專業發展評鑑」 的必要性

邁入二十一世紀，世界各國與我國皆不遺餘力進行各項教育改革。我國目前學校靜態環境正遭受外界壓力的衝擊，家長教育參與權增強、校長遴選方式改變、教育經費不足，以及社會團體對教育的關注與批評，使學校必須具備自發性的革新力量，來因應挑戰、提升競爭力。不過，任何教育改革，最後都要落實到教學的層面，都要透過以師生互動為主體的活動來達成，需要良好的教師去實施。因此，教師是教育改革的關鍵性角色。教師必須不斷專業成長，獲取教育專業知能，提升教師專業素養，精進教學品質，才足以勝任教學工作，因此，教師的專業成長與教師服務績效便是社會大眾所關心的課題。

目前在高等教育階段，於大學法中已規定建立教師評鑑制度，但在中小學以下學校，尚未建立一套能激勵教師不斷追求自身專業知能成長的機制，造成教師在封閉穩定的環境中，漸漸失去自我知覺與追求專業發展的能力。顏國樑（2007）指出目前正是中小學校實施教師專業發展評鑑的契機：一、教師專業發展評鑑已是世界的潮流。二、教師專業發展評鑑在國內已有實施的經驗。三、教師專業發展評鑑的法源通過教育與文化委員會審查。四、符應社會對教師專業化的期待。因此，建立適切的教師評鑑制度，可以提升教師素質與工作績效，彰顯教師的專業

化，更是確保教師尊嚴與社會地位的不二法門，亦是順應社會變遷與時代潮流，確保教育改革成功的重要關鍵（顏國樑，2003）。

教育部於93年參酌高雄市實施教師專業評鑑及臺北市教學輔導教師制度的規劃內涵及實施經驗，於94年11月25日發布「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」。企圖以經費補助的方式鼓勵中小學申請參與試辦，試辦期二至三年。其計畫強調評鑑係以一種透過診斷、輔導方式，提供教師自我反省教學的機會，並輔以教學輔導教師制度，促進教師同儕合作，進而協助教師專業成長、增進教師專業素養，提升教學品質。教師專業發展評鑑係一種以形成性為導向的教師評鑑，同時強調與教師考核脫勾，更無關教師分級制度（教育部，2009a）。

目前教師專業發展評鑑實施已進行第四年，從自95學年度起，全國各縣市計有高中11所、高職3所、特殊學校2所；國中26所及國小123所，共計165所學校參與試辦計畫。98學年度高中99所、高職42所、特殊學校4所；國中117所及國小354所，共計616所學校參與辦理（教育部，2009b），成長率為3.73倍。由上可知參與辦理的學校逐漸增多，綜合歸納針對教師專業發展評鑑的研究（洪瑞富，2008；高嘉卿，2008；黃福賢，2009；陳光鑫，2008；陳世佳，2008；游象昌，2008；翁博飛，2008；羅國基，2007），教師專業發展評鑑執行的成效大致包括：肯定實施以教師專業發展為目的評鑑方案、能夠省思自己的教學、積極參與教師專業成長活動、能夠運



用教學檔案與教學觀察、同儕互動的增加、贏得家長的肯定、瞭解教學得失、能提高學校效能等)。然而，整個評鑑方案本身或學校在執行教師專業發展評鑑過程中，仍存在一些問題，有待針對這些問題加以分析並提出因應策略，作為未來執行的參考。以下本文從政策執行的角度，針對教師專業發展評鑑的特性、執行的問題、執行策略，加以分析與探討。

## 二、教師專業發展評鑑的特性

教師專業發展評鑑方案的精神強調促進教師專業發展，不涉及教師的考績，是形成性的評鑑目的。因此評鑑方案應回歸以教師為中心，強調專業的對話、分享及實踐等。從教師的角度來看，教師專業發展評鑑發案的特性可從下列幾個層面進行分析（顏國樑，2003）：

### （一）視教師為「專業人員」

如果教師能以專業來定位，才能充分激發出教師的潛能，也才是真正尊重、看重教師的教育功能。教師想要提高自己的專業地位，亦必須自我期許，以專業人員自居，並朝此目標努力。專業教師不但需要漫長的養成教育，也必須在其教師生涯持續專業發展。專業教師以專業發展來自我肯定，然後從社會大眾肯定教師，這樣教師專業化乃成為可能。

### （二）視教師為「發展中的個體」

老師和一般人一樣，是發展中的個體。一個人即使受過職前師資培育，得到合格教師，正式成為一個教師，仍然需要持續學習與成長。因此，欲促成教師專業的有效發展，必須從終身學習及生涯發展縱長觀點，才能得到適當的處理。由此可見，要能以更寬廣、更縱長的觀點，了解教師專業發展的特性與需求，才能適當的因應教師專業發展的問題。

### （三）強調教師「自我了解」

教師專業發展不僅應強調行為技能的改變，最重要的是據以行動的個人理論，是否產生修正或改變。教師思想的改變，才足以促成新行為的出現，調整教室內的師生互動型態，此即是教師專業發展的實質效果所在。教師的自我了解可透過個人生活史的省察，以及對個人專業實踐理論內容與形成過程的檢視，都有助於教師更了解自己的優缺點，進而能更有效促進自己的專業發展。

### （四）視教師為學習者與研究者

就「學習者」的角度而言，教師需要不斷學習，提升自己的專業知能，以適應時代的演變，成為終身的學習者。就「研究者」的角度而言，教師有能力針對自己教育實務情境加以批判改進，或是提出最貼切的改進建議。由於教師同時是學習者與研究者，把教師視為可以持續成長的學習個體，透過相關制度與資源的調整，激發教師的自我控制、自我導引及自我成長，並且透過進修研習、觀摩、專題研究、互相討論等互動型態，使教師能夠彼此激發各方面的專業成長。

### （五）教師專業發展包含專業知識、技能及情意的改變

專業知識與技能乃是教師專業發展的最基本條件，也是教師讓班級進行正常運作的必要能力，尤其教師能具備更豐富的專業知識技能，才有能力提供更多的學習機會給學生。但是教師不應淪為「教學匠」的角色，教學不僅是知識與技能的傳授，更是人際互動的影響。同樣的，教師專業成長也應同時兼顧情意的改變，才能使教師專業發展成為全人的教育。

### （六）教師專業發展是一種增能授能的學習歷程

專業發展旨在提升專業的知能與熱忱，亦即是強調增能授能（empowerment）的動態歷程、手段方法或行動方案；就增能授能



而言，專業發展可透過分權、授權、灌能、啟發潛能等方法，運用「由內省而外鑠」暨「上下之間的動態學習歷程」，授權增能給一個人。以教師的角度而言，在增能賦權的學習過程中，教師不再僅是一位被動地接受評鑑者，教師必須展現是一位實務工作專業者。專業的實務工作者必須從認識與瞭解自己的教學困境出發，並從實際的教學過程尋找解決教學困難的資源與方案，進而提升自己的教學專業知識。

### 三、教師專業發展評鑑執行的問題仍須克服

教師專業發展評鑑執行問題的分析，其主要目的在增進評鑑方案的有效執行，以達成實施教師專業發展評鑑的政策目標。目前教師專業發展評鑑方案已進行第四年，具有相當的執行成效，也改善了部分第一、二年常出現的問題，但仍有部分問題仍待解決，以下加以說明。

#### （一）法律位階的法源尚未制定

目前教育部推動的教師專業發展評鑑，是以「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」為推動的依據，該要點是行政命令的形式，並不是具有法律的位階。相關研究（吳偉全，2008；陳玉心，2009；楊憲勇，2008；劉恬妏，2008）指出，教師專業發展評鑑計畫缺乏法源依據，是影響推動成效的主要困境之一。又根據「行政程序法」的規定，攸關人民的權利義務必須以法律定之，以作為政府機關實施的依據。因此，如果要全國推動，僅以行政命令規定，不僅難有周詳的制度與經費的穩定支持，亦無強制性與保障性。

#### （二）評鑑方案的組織、分工及實施計畫宜再檢討

在評鑑方案組織與分工方面，教育部成立「中小學教師專業發展評鑑推動工作小

組」，由政務次長擔任召集人，主任秘書擔任副召集人，教研會執行秘書擔任執行秘書，並分設研究規劃組、推動輔導組及檢討評估組，由教育部相關單位主管擔任各組負責人，另設有諮詢輔導群由學者專家組成，聘請其中一人擔任召集人（教育部，2009b）。另外依據「教育部補助辦理教師專業發展評鑑師實施要點」規定，中部辦公室負責高級中等以下學校，國教司負責國中小，直轄市、縣（市）政府：負責直轄市、縣（市）政府所屬高級中等以下學校辦理本要點相關事宜。另外，在2009年成立7個區域人才培育中心，以結合大學院校與地方推動評鑑方案。成立輔導諮詢人力，包括中央輔導群、輔導委員、輔導夥伴教師。由上述可看出組織與分工嚴密。但中等教育司與技職教育司並未實質參與，推動小組成員缺少地方教育處與基層教育人員的參與，各縣市輔導團員未能參與，以及各縣市承辦人流動率高等。

在實施計畫方面，教育部訂定「教育部補助辦理教師專業發展評鑑師實施要點」，做為推動的主要依據。以計畫、執行、考核來看，教育部在施政計畫中並未訂定中長期實施計畫，較難看出整體實施策略、實施時程、考核機制、經費編列等。

#### （三）分享、參與、互助、主動的教師文化尚待建立

徐慧真（2003）的研究指出，教師文化包括專業自主、批判反省、協同合作、進修成長及人文關懷等五項，其中協同合作的知覺是較低的。陳淑錡（2003）的研究指出：「教師知識的分享行為仍有待改進，學校分享知識的機制尚未建立」。黃怡潔（2007）指出，教師文化的「教師專業成長」與教師專業發展評鑑知覺呈現中度正相關，但「教師教育信念」、「生活互動型態」與教師專業發展評鑑知覺呈現低度正相關的結果。姜添輝（2000）提到教師文化有相當程度的保守



性與個人化。其形成的主因之一是由於班級教學架構已將教師做物理空間的切割，教師因而被孤立，前後是穿不透的水泥牆，儘管旁邊的走道是透明玻璃，但是教師卻明顯抗拒別人的參觀，如果發生，在時間上總是處於短暫的，若是長期的性質，則這些觀察者將被教師視為是入侵者。此種文化與情境將阻礙教師之間互相觀摩的機會。過去學校較忽略教師的專業知識，因而讓教師平時累積的專業工作經驗，僅是個人獨享，或隨著教師的調校而消逝，難以作有效的經驗傳承與知識創新。上述說明教師存在著較保守、個人化及不善協同合作的教師文化，對於講求分享、參與、互助、主動等特性的教師專業發展評鑑之實施是不利的。

#### （四）教師接受評鑑的意願有待激勵

教師專業發展評鑑雖然主要是透過教育行政機關與學校來推動，但是相關行政人員與教師才是推動的靈魂。因為一個好的政策，如果執行者不願意執行，則空有政策，實際上並無法達到效果（顏國樑，1997；Edmonds, 1979；Odden, 1991；Sweeney, 1982）。雖然參與教師專業發展評鑑的學校教育人員已逐年增加，參加評鑑方案的人員，大多持肯定的態度（余昆旺，2007；洪邵品，2007；黃福賢，2009；陳世佳，2008；洪瑞富，2008；翁博飛，2008），但仍有大多數人仍抱著觀望的態度，林純美（2008）研究發現：國民中學教師不願參與教師專業發展評鑑之教師仍佔多數；甚至認為評鑑是不尊重教師，向教師的權威挑戰的觀念，或者認為這是行政機關實施教師分級的先期步驟，而不願參與教師專業發展評鑑。

#### （五）執行評鑑方案的人員能力仍需提升

能力係指一個人的技術及知識，人的技能與知識來自教育、訓練及經驗（顏國樑，1997）。在教師專業發展評鑑的評鑑層面主要包括課程設計與教學、班級經營與輔導、

研究與進修、敬業精神與態度。教師專業發展評鑑相關執行人員包括教師、校長、教育行政機關人員，校長與教師除了教學與班級經營的專業要具備之外，部分參與教師對於評鑑方案的內涵與實際運作仍有待加強，包括評鑑方案本質的掌握、如何進行教學觀察與教學檔案、如何運用評鑑結果進行專業成長等。另外研究（洪邵品，2007；黃福賢，2009；陳世佳，2008）發現，校長的實際影響力最大，其次才是教務主任與教師同儕。由個人輔導的經驗與從制度的設計來看，並不是每位校長對評鑑方案的內涵都十分了解或具備評鑑的能力。再者，教育行政機關執行人員因時常變動，而且未有教學經驗；或者參加研習，但未實際進到教學現場實際操作，對於評鑑方案內涵或教師需求的掌握，則顯得較不夠。

#### （六）評鑑方案尚未獲得各方團體的共識

一項方案的實施如果能獲得相關利益團體或利害關係人的贊同，則方案較能順利推動，並獲致良好的執行成效。教師專業發展評鑑方案推動以來，行政機關與參與學者大多持贊同意見，在家長方面一般表示贊同，但對於評鑑結果不作為淘汰不適任教師，以及實施期程緩慢有意見。而一般參與聘建方案的教師大多贊同以專業發展為評鑑目的方案。但弔詭的是，代表教師的教師會團體則持反對意見，反對意見大多是配套措施未建立、這是教師分級的準備工作等。因此，如果確定教師專業發展評鑑是未來必然的發展結果，要如何取得共識的方案，是必須努力克服的課題。

#### （七）教師工作負擔沉重，難以找到共同時間討論與對話

許多研究（呂玉珍，2007；吳偉全，2008；洪瑞富，2008；翁博飛，2008；陳世佳，2008；廖素梅，2009）指出，教師工作負擔重，難有共同一起討論評鑑相關事宜，



影響教師專業發展評鑑方案的執行成效。教師工作負擔重有些是制度的問題，平時教師教學工作繁忙，仍需要兼任行政工作，對於教學與兼任行政工作之外的活動，當然多一事不如少一事。如果推動教師專業發展評鑑，無法整合學校行事曆所列舉的工作，或是增加教師太多書面整理的工作，則會大大降低教師參與的意願與執行成效。因此如何整合學校校務活動，減輕教師工作負擔，是我們必須解決的問題。

#### （八）專業成長計畫有待落實

教師專業發展評鑑方案的主要目的在於增進教師專業發展，提升教學品質，以增進學生學習成果。研究發現肯定教師專業發展評鑑方案的目的（吳偉全，2008；洪瑞富，2008；周紋如，2008；黃淑萍，2008；廖素梅，2009），但根據實際執行的情況，許多參與辦理評鑑方案的學校，在進行自我評鑑，以及他評之教學檔案或教學觀察之後，卻鮮少進行實際專業成長的活動，這顯示方案的理想與實際目的有落差，有待縮短兩者之間的差距。

#### （九）評鑑方案配套措施宜再檢討修正

部分研究（吳東穎，2008；洪克遜，2008；翁博飛，2008；廖素梅，2009）指出希望教育行政機關提出適當有效的配套措施。教育部目前執行許多配套措施，包括提出高中職與國中小評鑑規準、評鑑人才培育、辦理各種研習、建立輔導網絡、建立教師專業發展網的平台、編輯案例專輯、建立專業成長網絡、進行後設評鑑等，這些配套措施對於順利推動教師專業發展評鑑方案，有相當大的助益，教育部宜對這些配套措施進行成效評估，以做為未來改進的參考。

#### （十）參與評鑑方案的學校教育階段與人數應擴大

98學年度有高中99所、高職42所、特殊學校4所；國中117所及國小354所，共計616

所學校參與試辦計畫，參加人數約15761人。在教育階段方面，國中學校參與較少且集中在台北市、高雄市及屏東縣居多（佔72所），桃園縣、新竹縣、彰化縣、台南縣、高雄縣僅有1所參加，基隆市、雲林縣、嘉義縣、台南市則沒有國中學校參加評鑑方案。高中職98學年度比過去增加校數雖然較多，但是集中在私立高中職，公立高中職參加學校相對較少，且大多是偏遠或鄉鎮地區的公立高中職學校（教育部，2009b）。由上可知，應再鼓勵大部分縣市國中及城市地區高中職學校參加教師專業發展評鑑方案。

另外，依據規定，要原校校務會議通過才能參加，因此有許多領域專業的優良輔導團員無法參加教師專業發展評鑑方案，而整個評鑑方案的核心價值在於提升教師的課程教學與班級經營的能力，對於各縣市輔導團員平時就實際上負責輔導教師來說，其人力資源無法整合，是件可惜的事。

## 四、教師專業發展評鑑執行的策略

以下基於個人實際輔導的經驗、相關研究的發現，以及上述問題的分析，茲舉出下列執行教師專業發展評鑑的策略，以供教育行政機關、學校及相關教育人員推動的參考。

### （一）以學生學習成果與教師專業成長作為教育的本質

任何教育政策的改革，都必須以教育本質為基礎，教育本質是教育的根源，若不知教育的根源，則政策的執行便容易偏差，甚至將目的與手段兩者之間的關係本末倒置。由此觀之，教師專業發展評鑑是整體學校教育改革的一環，僅是教育改革的手段之一，教師專業發展評鑑的實施能否達成方案的目標，都應以教育本質為評鑑的依據及規準。

教師專業發展評鑑方案的目的主要在透過提昇教師的課程教學與班級經營之能力，





以增進學生學習成果。換言之，學生學習成果與教師專業成長效果是驗證教師專業發展評鑑推動成效的依據。因此未來執行教師專業發展評鑑應以此為判斷的依歸，不論是執行策略或判斷執行成效，都不能脫離此項教育本質。

## （二）訂定以教師專業發展評鑑為取向的法律條文，消除外界的疑慮

目前教育部推動的教師專業發展評鑑，是以行政命令的形式做為推動的依據，並不是具有法律的位階。根據「行政程序法」的規定，攸關人民的權利義務必須以法律定之，以作為政府機關實施的依據。因此，在法源上，應在教師法中明訂教師需接受評鑑，以做為全國推動的依據，並以專業成長的觀點訂定條文內容，以去除教師與教師會的疑慮。

法規條文內容，可採用在曾在立法院教育與文化委員會審查教師法第23條之1通過的條文：「為提升教師專業成長及達成教學與輔導之成效，高級中等以下學校教師應接受評鑑。前項評鑑之類別、內容、標準、方式程序及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之」。

## （三）訂定中長程實施計畫，建立有效的組織與分工

在實施計畫方面，教育部宜訂定中長程實施計畫，就實施背景、目前執行情況與成效、計畫目標、實施時程、實施策略、實施內容、分工與負責單位、預期成效、績效評估標準與機制、經費編列等，訂定較周詳與明確的計畫，則有助於執行人員有執行的依據，減少執行人員誤解計畫的規定法令，降低執行人員者在政策與計畫內容的爭論，促進計畫的順利推動在評鑑方案組織與分工方面，雖然大致完善，但仍有修正的空間。在教育部方面，高級中等學校負責單位除了教育部中部辦公室之外，中等教育司與技職教

育司亦應參與，並加強國教司、中教司、技職司等各單位的橫向聯繫。在地方教育行政機關方面，應指派正式編制內的人員擔任承辦人，並搭配借調人員，一起合作推動，以避免因承辦評鑑方案的人員常易動，影響方案的執行。另外，地方教育處與基層教育人員應參與「推動工作小組」，以徵詢地方意見。

## （四）加強和教師會與家長會團體的溝通，建立教師的評鑑文化

在高度分化及資訊多元化的現代社會中，一項新的政策想要順利推展，都必須與政策相關利害人溝通，政策目標才易達成。因此，教師專業發展評鑑的推動，涉及教師、家長、行政人員等，都應邀請進行溝通，藉由彼此對話，相互批判，彰顯教師專業發展評鑑的合理性。當然教師評鑑的最直接利害關係人是教師，因此更應邀請教師團體參與設計教師專業評鑑制度，包括評鑑的規準、評鑑方式、結果的運用等，以設計出教師較能接受與可行的教師評鑑制度。或者鼓勵與補助教師團體提出認為可行的教師評鑑方案。

為使教師評鑑的專業發展目的得以實現，在做法上，如進行教師文化的檢視與轉化、營造優質的評鑑氣氛、以教師專業發展為評鑑目的、教育行政主管積極投入、提供支持個人教師需求的資源等。透過上述的作法，以建立優質的教師評鑑文化，促進教師專業發展。

## （五）持續改善教師專業發展評鑑人才培育課程

目前教育部透過人才培育課程的各種研習，研習課程包括推動知能研習、主任專修研習、校長及縣市承辦人專修研習、評鑑人員初階研習、評鑑人員進階研習、教學輔導教師研習、講師研習等，對於培育教師專業發展評鑑人才有莫大的助益，為讓各種研



習課程更有效果，建議賦與各區人才培育中心，負責各種人才培育與認證工作。對研習學員進行研習回饋意見調查，以瞭解各種課程的研習過程與成效。其次，編製進階課程的研習手冊或研習講義，以利各種培育課程內容更標準化與精緻化。另外，將各種研習課程以影音方式拍攝，以利研習人員觀看，也發展成本土化影片的範例。最後，針對各種研習課程進行檢討，就其研習時數、課程內容、實施方式，以及研習之銜接等作整體分析與考量。

#### （六）繼續充實教師專業發展評鑑網的教學資源並加以運用，發揮知識管理的功能

教育部為推展教師專業發展評鑑的試辦，委託國立新竹教育大學設置「教師專業發展評鑑網」，提供教師專業發展評鑑相關知識分享的平台，網站主要內容包括（教育部，2009b）：1.輔導人力諮詢：提供各區輔導委員、夥伴教師及中央輔導群等人力資訊。2.資源專區：包括文字與影音下載、資料交流、相關網站交流、常見問題。3.辦理現況：95學年度至98學年度各縣市與學校辦理情況。4.研習課程介紹：說明各種研習課程時數、內涵等。5.討論區：提供有關教師專業發展評鑑的意見交流。6.新訊與研習活動：提供教師專業發展評鑑的消息。

此網站可整合相關資源，提升對教師專業發展評鑑的相關知能，讓大家能夠分享實施的經驗，減少重新摸索，以建立適合的教師專業發展評鑑制度。所以，應繼續充實網站資源，並鼓勵參與評鑑方案的相關人員運用此網站所建置的資源，充實評鑑相關專業知識，選擇適合學校的評鑑規準、評鑑方式、評鑑手冊等，以及提供辦理經驗分享等。

#### （七）提高參與教師專業發展評鑑人員的能力與意願

教師專業發展評鑑方案不管評鑑制度設

計的多周詳完善，也不管投入多少人力、經費、資源的支持，如果參與教育人員沒有能力或沒有意願利用機會成長，則教育人員不可能經驗到專業發展的益處。

在做法上，應該持續辦理相關研習，以提升參與相關教育人員的專業素養與評鑑能力。提供獎勵誘因，建立教學輔導教師制度，提供支持教師需求的專業成長管道與資源，進行教師文化的檢視與轉化、營造優質的評鑑氣氛等，以提高教育人員參與評鑑方案的意願與能力。

#### （八）擴大參與教師專業發展評鑑的對象

目前各縣市設有輔導團系統，因法規規定，要原校校務會議通過才能參加，因此有許多領域專業的優良輔導團員，因為學校沒有參與辦理，而無法參加，實失之可惜。因為「教師專業發展評鑑方案」著重課程設計與教學、班級經營與輔導，除了需要了解方案有關評鑑制度之外，最重要的還是具備課程各領域專業水準的要求，對於實施同儕評鑑的教學觀察或教學檔案，才能給予正確與深入的建議。舉例來說，具有英文專長的輔導團員，應打破僅能透過原校參加，可自願或規定集體參與初階研習，如此可讓具有領域專業與評鑑他人的資格，促使輔導團系統與教師專業評鑑制度結合，並與中央輔導群配合，以擴大輔導效果。

另外，目前參與的教育階段集中在國小與高中職，而高中職參與學校公私立學校不平均，大部分是私立學校，而參與的公立學校集中在偏遠或鄉鎮地區。因此，應採取適當策略，例如列入校務評鑑、教學卓越學校條件之一、教育部補助地方教育補助經費的指標之一等，鼓勵國中教育階段的教育人員，以及公立與都市高中職的教育人員參與教師專業發展評鑑方案。

#### （九）推動教師專業學習社群，促進教師專業成長



國內外研究（江惠真，2008；辛俊德，2008；李昆璉，2007；柳雅梅譯，2006；Hord, 2009; Robert & Pruitt, 2003; Seglem, 2009; Vescio, Doren & Adams, 2008）發現，學校專業社群能促進教師專業的成長。所謂「教師專業學習社群」是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和問題解決。（教育部，2009c）。為何要組織教師專業學習社群，因為具有下列價值：

（一）減少教師之間的孤立與隔閡（二）激發教師進行自我反思與成長（三）提高教師自我效能與集體效能（四）促進教師實踐知識的分享與創新（五）提升教師素質，進而拉高學生學習成效（六）促使學校文化質變，行政教學相輔相成（教育部，2009c）。

教師專業學習社群在組成方式上可以考量學校的資源、需求及發展，以多樣化方式組成，可以是同一領域、同一學年、跨校，以及共同主題的組合：如品格教育、電子白板教學、班級經營、數學教學、新進教師輔導、學生輔導等。在運作方式上，可採用專書閱讀、座談討論與分享經驗、教學檔案與教學觀察、個案分析、專題演講、行動研究等，而學校行政單位協助教師學習社群，需於每週安排共同的空堂時間，以利其每週聚會討論，進行課程與教學的研討或研發。

（十）建立以「學校為本位，教師為中心」的執行模式，整合學校資源，減輕教師工作負擔

過去科層體制的教育行政運作下，往往形成他律與權威管理，造成中小學長期以來缺乏自主性的教育改革能量，也就無法激發出學校教育人員主動不斷解決問題的內在能力。學校校長、主任、組長及教師都是執行評鑑方案的主要影響人員，如果以利害關係人來看，教師則是教師專業發展評鑑方案的

中心，因此教師對評鑑方案的「理解」與「回應」就顯得相當重要。誠如孫志麟（2007）指出：

教師專業發展評鑑方案的持續實施，必須回歸到教師的主體，讓「專業」取代一切，讓「發展」成為討論的焦點，並鼓勵教師發聲、對話、參與、實踐及行動，以落實教師中心的評鑑實施模式，真正達到賦權增能的理想與目標。

此外，學校應主動整合學校相關活動，將教師專業發展評鑑活動納入或融合在一起，因為此項評鑑方案本來就是存在於學校情境中，例如原本的教學觀摩則以教學觀察代替之；或者結合學校原來的領域社群來發展評鑑規準與研究等，則實施時不會讓老師認為是多一項不同的方案，而造成教師額外的工作負擔。

再者，教師專業發展評鑑實施過程需要許多行政事項的配合，包括需要相關經費的使用、研習人員的安排與研習課程的規劃、評鑑過程需要討論與研商，以及調整學校課程，以便安排共同時間等，這些評鑑相關事項都涉及學校資源的投入、分配及運用，學校行政必須因應教師專業發展評鑑的推動，加以妥善規劃與執行，讓教師專業發展評鑑的實施獲致較好的成效。

（十一）依據評鑑結果，針對教師不同的需求擬定專業成長計畫

教師接受評鑑結果會產生不同的需求，例如有的老師經自我評鑑知道自己管理學生秩序能力不足，需要班級經營方面的協助；有的教師經同儕教學觀察發現教學方法有缺失，需要精進教學法的幫助；有的教師經教學檔案發現行動研究能力不足，需要行動研究方面的學習等。因此，為了落實教師專業



發展評鑑的目的，達到改進教學的效果，學校除了大部分老師碰到共同的問題，安排適當的進修之外，也必須針對個別老師的需求，擬定在職進修與輔導的專業成長計畫，以提升教師在教育專業方面的知識。

在做法上，教師自己可根據評鑑的結果，提出改善計畫，積極參與各項專業成長

的進修活動，以提昇本身不足的专业知能。另外，學校可根據教師專業發展評鑑的整體結果，訂定教師專業發展方案，進行個別的評估與安排，提供給能力好與能力差，以及提供新手教師和有經驗教師的專業發展資源，配合教師專業與生涯發展，鼓勵教師進修與研究，有效協助教師專業成長。

## 參考文獻

- 江惠真（2008）。教師專業發展評鑑促進學校革新之個案研究。國立台灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 呂玉珍（2007）。教師專業發展評鑑之研究—以台中市為例。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 余昆旺（2007）。教師專業發展評鑑實施意見之研究—以台北縣市國民小學為例。台北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李坤調（2007）。國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究—以台北縣試辦學校為例。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李昆璉（2007）。國小教師專業發展評鑑歷程之個案研究—石頭坑的故事。國立新竹教育大學學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版，新竹市。
- 辛俊德（2008）。國民小學社群特徵與教師教育信念及專業表現關係之研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，台北市。
- 吳東穎（2008）。教師專業發展評鑑政策執行影響因素之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 吳偉全（2008）。國民小學教師專業發展評鑑試辦之個案研究。國立臺北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 周紋如（2008）。台東縣國小試辦教師專業發展評鑑實施現況與教師專業成長關係之研究。國立台東教育大學教育學系碩士論文，未出版，台東市。
- 林純美（2008）。教師對教師專業發展評鑑之認知、態度與參與意願之研究。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 洪邵品（2007）。臺北縣國民小學教師對教育部試辦教師專業發展評鑑意見之研究。國立新竹教育大學教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 洪克遜（2008）。嘉義市國民中小學教師對實施教師專業發展評鑑態度調查。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 洪瑞富（2008）。中部地區國民小學教師專業發展評鑑試辦情形及相關問題之研究。國立台中教育大學教育系碩士論文，未出版，台中市。
- 柳雅梅譯（2006）。Robert, S.M., & Pruitt, E.Z. 原著，學校是專業的學習社群—專業發展合作活動與策略。台北：心理出版社。
- 姜添輝（2000）。論教師專業意識、社會控制與保守文化。教育與社會研究，1，1-24。



- 孫志麟（2007）。理解與回應：教師評鑑制度試驗政策的實施。載於台灣教育政策與評鑑學會、中華民國教育行政研究學會、高等教育評鑑中心基金會主辦：2007年會暨學術研討會論文集—教師評鑑：挑戰、因應與展望（頁129-156）。
- 翁博飛（2008）。彰化縣國民小學推動與實施試辦教師專業發展評鑑之研究。國立台中教育大學教育系碩士論文，未出版，台中市。
- 徐慧真（2003）。桃竹苗四縣市國民小學教師文化之研究。國立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 教育部（2009a）。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。台北市：教育部。
- 教育部（2009b）。教師專業發展評鑑網。98年9月18日，取自<http://tepd.nhcue.edu.tw>，國立新竹教育大學評鑑中心教師專業發展評鑑輔導支持網路專案計畫，教育部委託。
- 教育部（2009c）。中小學教師學習社群手冊（張新仁編輯小組主持人）。台北：教育部。
- 黃怡黎（2007）。高雄市國民小學教師之教師專業發展評鑑知覺與教師文化之研究。國立臺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。
- 黃淑萍（2008）。苗栗縣國小教師對專業評鑑意見之研究。國立台中教育大學國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 黃福賢（2009）。新竹縣國民小學教育人員參與教師專業發展評鑑試辦之調查研究。國立新竹教育大學教育系碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 陳玉心（2009）。國民小學教師專業發展評鑑指標之研究：以教師觀點為取向。國立台東大學教育學系（所）碩士論文，未出版，台東市。
- 陳世佳（2008）。臺中市國民小學參與「教師專業發展評鑑」教師其教學效能之研究。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 陳光鑫（2008）。國民小學教師專業發展評鑑知覺與學校效能關係之研究—以臺中縣、市為例。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 陳淑筠（2003）。桃園縣國民小學教師知識分享動機與知識分享行為之研究。國立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 高嘉卿（2008）。臺北市國民小學「試辦教師專業發展評鑑」之方案理論評鑑研究。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。主持人：吳武典，發表於國立臺灣師範大學教育研究中心主辦：教育評鑑回顧與展望學術研討會與展望。
- 游象昌（2008）。教師專業發展評鑑與教師賦權增能關係之研究。國立台北教育大學教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 楊憲勇（2008）。臺北縣國民中學試辦教師專業發展評鑑之個案研究。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，台北市。
- 顏國樑（1997）。教育政策執行理論與實務。台北：師大書苑。
- 顏國樑（2003）。從教育專業發展導向論實施教師評鑑的策略。載於教育集刊28輯—教育專業發展專輯（頁259-286）。台北：國立教育資料館。
- 顏國樑（2007）。中小學實施教師專業發展評鑑的契機與作法。竹縣文教，358，1-5。
- 劉恬妏（2008）。教師成績考核制度與教師專業發展評鑑制度整合之研究。國立臺北教育大學，教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。



- 廖素梅（2009）。教師專業發展評鑑實施現況之調查研究～以臺中縣國民小學為例。國立臺東大學教育學系（所）碩士論文，未出版，台東市。
- 羅國基（2007）。竹苗地區國小教育人員對「試辦教師專業發展評鑑實施計畫」意見調查之研究。國立新竹教育大學學校行政碩士在職專班碩士論文，未出版，新竹市。
- Edmonds,R.(1979).Effectiveness Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together toward a shared purpose. *Journal of Staff Development*, 30 (1), 40-3.
- Robert, M., & Pruitt, E.Z. (2003).Schools professional learning communities :Collaborative & activities and strategies for professional development. Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc.
- Odden, A. R. (1991). New patterns of educaion policy implementation and Challenges for the 1990s.In A.R.Odden (Ed.), *Education policy implementation* (pp.297-327). Albany, NY : SUNY.
- Seglem, R. (2009).Creating a circle of learning: Teachers taking ownership through professional communities. *Voices from the Middle*, 16(4), 32-37.
- Sweeney, J. (1982). Research Synthesis on Effective School Leadership. *Educational Leadership*, 39, 346-352.
- Vescio, V., Doren, R., Adams, A.(2008).A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.



專

論





# 竹大附小教師專業學習社群成長的故事

孫瑞鉞／國立新竹教育大學附設實驗國民小學校長

學校經營，以課程領導為起點  
又將課程發展的任務，委以全體教師  
促使老師放下紛爭，聚焦於精進教學之實踐  
在民主參與、彼此了解，共同作決定與承擔下  
專業度極高的教師專業學習社群出現了  
透過觀課前的討論，再進入教室觀課，及觀  
課後的專業對話  
精進教師教學的專業，也改變了學校的文化

## 一、寫在文章之前—從米開朗基羅談「大衛」之構思談起

米開朗基羅26歲時，被賦予雕刻「大衛」的工作。當他面對著一塊巨大的岩石，純白色、潔靜、沒有瑕疵、如此完美；他對著石頭，好像要把自己年輕的生命熱情貫注進這塊石頭；然後他說：「大衛」已經在裡面了，我把多餘的部份去掉就好了。（蔣勳，2006）

相遇在附小，是一個難得的機緣；慢慢的，我發現附小的「大衛」已經在裡面了，只要把「多餘的部份」刪去就好，就能重新啟動對教育的熱情。接著，請看我們一起編織出來的故事……

## 二、緣起—行動研究分享？

到學校服務的第三個月，首次參與校內的知識分享活動；活動名為「行動研究」，當時還聘請了新竹師院陳教授到學校指導。當教師分享完畢之後，輪到教授評論時，我心裡很擔心，怕他不留情面的給予深刻的批

判，在場的老師們一定會受傷，畢竟他是行動研究這個領域的大師，會怎麼看待這次發表的內容？還好他只是高高舉起、輕輕放下，給予更寬廣的空間，看待學校所謂的「研究」，而我對行動研究有一定的理解<sup>1</sup>，有一些想法在心裡，又不便說得清楚，畢竟我才到學校3個月，行動研究非一蹴可幾，它需要一些時間去沈澱。

## 三、行動的起點—當頭一棒：「請拿出一項研究案，跟我們分享。」

竹大附小是一所實驗型的學校，肩負「實驗研究」與「實習輔導」的任務，每一位老師都十分清楚。學校曾在九年一貫課程實施之初，致力於特色課程的發展，獲得「教學卓越」及「標竿一百」等大獎；但在獎項的背後，卻潛藏了教師與兼行政教師間彼此的「不舒服」，當時我並未在學校服務，只能從留下來的課程專書與訪談，理解學校的樣貌。

其次，我用現場的觀察與理解，發現學校老師在「實驗研究」整體的表現與一般型的學校並沒有什麼不同，一般基層的教師都很害怕的「研究」，學校老師也不全然「可以」「能」應付自如。記得，第一次由我召集的校務會議，談到招收轉學生的議案—「取消班級人數32人的限制」<sup>2</sup>，認為學校應享有特權維持為32人編制（每班少於額定3人）

<sup>1</sup> 孫瑞鉞（2001），從無奈到增能，談大湖國小學校本位課程發展，國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文，以行動研究敘寫的論文。

<sup>2</sup> 取消32人的限制，就是要回歸教育部的規範，94學年度班級學生人數35人的編制。





之老師，大聲的說：「我們是實驗型學校，我們招收的學生應該……」（好大的口氣），至少在我所服務過的任何一所學校，沒有一個老師敢抗拒學生入學的人數，讓我看呆了眼；當然也有老師在會後對我說：「剛才○老師說：『我們是實驗型的學校，請他拿出一項實驗，跟我們分享……』」哇！很辣！很噏！很值得思考，也很值得探討！它是否意謂著前幾年的學校本位課程發展只是少部份的同仁參與，不得而知，但對我而言，這是一場震撼教育，它在我內心衝擊了好一段時間。

#### 四、在文獻理解中出發

##### （一）課程發展是誰的事？

九年一貫課程實踐之初，學校為了研發特色課程，成立課程研發8人小組，發展學校特色課程，小組成員因執行艱鉅的任務而減授課程，在校園引起一些小小漣漪。針對這件事，大夥兒一起思考：課程發展是誰的事？它是老師的任務嗎？如果是，那麼是全體老師的任務？還是部份老師的任務？

課程實踐應該特別強調實際教學情境老師、學生、學習資源和環境間的交互作用。無可否認地，由學校所提供的行政支援，最能彰顯課程實施的成效。因此，學校行政主管，尤其是校長，有責任用對話、互動的過程，提供一個鼓勵專業發展與團隊合作的工作環境。（甄小蘭，2004）

從上面的文獻可以知道，課程發展是全體教師的事，而且需要以教師團隊合作的方

式，理解學生特質，衡量可取用的資源，並且與所在的社區環境充份謀合，透過彼此間的對話、互動發展而成。想讓全體老師擁有一個可以充份對話的社群空間，我與行政夥伴仔細商量與安排。

##### （二）回歸教學本質的想法，看待教室裡的教與學

課程發展既是全體教師之任務，又為了促使大夥兒放下紛爭，於是告訴大家：「如果您不願意使用課程研發小組所發展的教材，就請您自己掌握課程綱要之能力指標，自行發展課程。」沒想到，雜音漸漸消除了。接著，我開始邀請老師們以「回歸教學本質的思考」看待課室裡的教學，因為九年一貫課程實踐至今，由於課程結構大幅度的調整，期待孩子學到「能力」，但是孩子們總體能力卻在逐漸下降，這已是不爭的事實，所以應該對教育現場做更多的反省；換句話說，課室的教與學，很快的成為我們共同成長與關注的焦點。

#### 五、「學校文化」的蛻變

##### （一）94年學校文化速寫

學校文化很抽象，很不容易說清楚，但是你卻可以感覺它與呼吸一樣時時刻刻存在我們的組織中。記得剛到學校服務時，我聽到夥伴們的談話內容，如下：

「就快要過春節了，接下來這幾天，兼任行政的人，都不來上班了！」

「學校的特色課程如果繼續這樣執行下去<sup>3</sup>，我會考慮讓我的孩子就讀別的學校。」

「學生自治市--新生市政府，運作不佳，建議把它廢除算了！」

<sup>3</sup> 學校特色課程—國際月，89~93學年度大力執行，在學習深度與體驗上，老師們存在著一些想法上的不同。



「為什麼我們請假離開學校，需要到警衛室填寫表單，我們比警衛還不如？」

「學校……打擊老師教學士氣；想到那一次，我還很激動……」

「課程發展委員會的報告與說明，為什麼不使用電腦與單槍？」

這些語言傳達學校當時的情境，當然它也代表學校某一個文化。我嘗試閱讀柳雅梅所譯的《學校是專業的學習社群—專業發展的合作活動與策略》，該書中談及學校文化：「文化就是做事的方式」（McEwan, 1998, p.57），它是教師、員工和學生的價值、信念和實務的混合，透過他們的關係和經驗而創造，經由傳統、儀式和慶祝活動而增強。

Williams 和 De Gaetano (1985) 解釋說，文化基本上有三層，最深層是社群成員的價值和共同信念，中層文化是活動，最層表的文化是物品，（Sylvia M. Roberts 等著，柳雅梅譯，p.215）

檢視學校的文化，最表層的「物品」，到中層的「文化」，及最最深層的「社群成員的價值和共同信念」，在上述短短的6句話不難勾勒出當時學校的文化，我認理解並進行深層的反省與思考，4年過去了，請閱讀下一段文章，就能理解現在的學校文化。

## （二）學校文化現況描述

此篇文章因篇幅有限，只聚焦描述文化最深層—「社群成員的價值和共同信念」、「我們怎麼做事？」及「為什麼我們用這樣的方式做事？」

以97學年度為例，國小部的社群共有7個，其中「數學課室討論文化」（以下簡稱數學社群）及「ICT資訊融入語文教學」（以下簡稱語文社群）兩個專業度極高的社群為例，每學期約有12場次以上的教學觀察，加上課前及課後的專業討論，每一個小循環

至少要花上5小時以上的時間，而成員都用心的參與。

每學年度初始，團隊成員需要在假期中，完成教材討論與分析，這個時間至少是3天；之後，語文與數學社群中每位參與者進行輪流教學，其進行的方式為：1.參與教學前教學活動設計的討論，2.入班進行課室教學觀察與記錄，3.對入班觀察記錄進行專業性的對話與省思，4.敘寫參與活動的回饋手札與記錄。

以數學社群而言，這樣的活動已進行6年了，從98學年度起又預約了下一個4年，也就是這個社群從92學年度起將進行至102學年度，長長的時間夥伴們能相處在一起，讀者一定會覺得：不太可能吧！至少專業對話一定會衝擊到教學者，教學者感覺「不舒服」團體凝聚力一下子就瓦解了；我想告訴讀者們，我們社群夥伴觀察的焦點是學生，當教師進行教學時，所有夥伴進入教室，會自動分組觀察學生的解題步驟與對話並做記錄，以便於進行專業對話中回饋給教學者，再由教學者修正自己的教學；許多被觀察過的老師，通常會感謝夥伴老師仔細觀察學生的學生，有助於教學改進自己的教學。

這樣的教學觀察，很花時間，對每天在現場與學生「奮鬥」的老師，那是很不容易喔！為什麼更多的老師願意參與，彼此打開教室的黑盒子「看見」教學的「好」與「不好」，進而讓彼此有向上躍昇的機會。這絕非我加入了什麼因子，而只是在學校經營時，去除了什麼因子之後所產生的效應。

## 六、學校社群總說

本校推動教師專業社群已經4年了，截至97學年度止，國小部共有7個社群，除了已談過的2組，還有「英語社群」「兒童文學劇團」「閱讀策略與教學」「自然探索」「多元藝術」，每組情況不一，以專業社群



的五大要素來討論，分別是：1.反省的對話，2.專注於學生的學習，3.教師同仁的互動，4.合作，5.分享價值和標準。（柳雅梅，2007）。能符合1~5項標準者有以下三個社群，分別是：實踐時間最長，每年付出討論的總時數最多，專業化程度最高的是數學社群；最有爆發力，讓學校最有亮點的社群是語文社群，雖然實踐的課程數量仍不及數學社群多，但是主動接受邀約演講與分享、觀摩教學、到縣市示範教學的能力最強，最能代表實驗學校的優勢，也是最讓人稱羨的社群；而最讓人感動的社群是多元藝術社群，以藝術為出發的主題，原本藝術社群的夥伴，經由正式與非正式管道的邀約其他領域的教師，創造了藝術社群與眾多老師充份合作的機會，每次大型展覽到學校，佈展時大夥忙到不行，可是全校老師的心緊緊的扣在一起，只因為我們想為學校的教學樹立一個新的可能與典範。

## 七、教師專業學習社群~以語文社群為例

### （一）蘊釀期一等待時，加入一些認真實踐的思考因子

9302學期新竹教育大學與附設實驗國民小學，兩校間到底是個怎樣的關係呢？以下的例子做說明，讀者自然能理解，新竹師院一國小實習輔導教師輔導知能與實習教師教學知能專業發展之研究，總計畫主持人曾校長（簡稱QA計畫），這是一個跨系所的整合型研究，附小並沒有被新竹師院選為的合作學校，其實剛到職的我並沒有時間質疑與傷心，只想努力扮演好自己的角色。

縱使情況不利於附小的發展，我卻認真思考著，用什麼方式鼓舞團隊前行？後來，我發現學校的惠貞老師參加了鄰近西門國小的QA計畫中的語文團隊，這個團隊實作方式為：教學前討論、進班觀察及教學後專業

討論，偶爾團隊也會移師本校進行入班觀察與討論，我選擇了主動參與，進入團隊理解其運作情形，也會鼓勵老師們加入團隊，但是，當時大家的心還是「冷的」，有課程領導經驗的我，知道「勉強」老師加入，比「不加入」更糟糕，所以願意用比較長的時間來等待。

這裡所謂的等待，並不是什麼事都不做，反而是加入一些新的嘗試，例如：95學年度學校活力工作坊計畫，研究處決定取消「個人工作室」回到「團隊」運作的方式，猶記當時在討論時，部份夥伴對「期中教學歷程分享時間」有些疑慮，大夥兒以對話澄清時，而惠貞老師自告奮勇的把二年級團隊以「思考地圖」為工具的寫作教學之課程實踐，向大家說明，讓大家都依循；另外，對於「期末成果分享」與「文字書寫分享」，也做了詳細之說明，鬆鬆的綁住夥伴們的心，同時也注入認真思考的因子。

### （二）轉變期—靈活運用互動白板

9502學期新竹教育大學教育學院陳惠邦院長，擬將「互動白板實驗行動方案」在本校實作，其主要的訴求，是需以團隊的方式參與，而那個時間點各團隊都已經組成，較有熱情參與的夥伴礙於團隊成員意願不一致，始終沒有團隊主動加入，這時我們開始有計畫的邀約夥伴們參加，經過充份的溝通後，二年級學群的老師率先參與了這個方案，由於這是一個新的工具，大家還「不會用」，所以常聚在一起討論，解決彼此的焦慮，主要思考點為：如何運用互動白板，增進教室互動？方案實作4個月之後，就在計畫主持人的領導下，辦理桃園苗區夥伴學校教學發表與分享，讓參與者眼睛亮了起來。

這個時期，參與跨校QA計畫的語文夥伴，由原先的1人增加為2人，還是聚焦在如何精進語文教學，夥伴們會先進行觀課前討論、入班觀察與觀察後討論，然而，本校的惠貞老師已經開始將互動白板的使用融入在



語文教學中，也讓他校的夥伴們感到驚奇！不多久，夥伴教師開始討論教學的學科本質？希望不要落入「為白板而白板的教學」而是要在教學中「合宜的融入」互動白板教學。

### （三）過渡期—專業的邀約

95學年度的暑假，當新竹市校長邀約學校老師談語文教學，我加選了2位有分享能量的老師去分享（學校工作坊中表現優異者），有成功的分享經驗之後，我就開始想拉開學校語文社群的大框架，對惠貞老師說：「我們來組一個跨學年的語文領域，您覺得如何？」她回應說：「校長，很有必要！」我就把主動邀約成員參加工作交給她。沒多久對語文有興趣的夥伴及指導教授都接受了她的邀約。

所謂「邀約」的正式定義：邀約是一個簡短訊息；正式及非正式的，或口頭及非口頭的訊息，不斷傳送給其他人，告訴他們他們能，且值得完成某件事物，同時責任重大。

（黃乃熒等譯，民2007）

### （四）挑戰期—反思教學，尋找突破

96學年度本校自己成立「精進語文教學社群」，是一個跨學年的社群，第1學期<sup>4</sup>陪伴教授太忙，遲至第2學期起，開始研讀「思考技巧與教學」一書，在讀書會中開啟序幕，接下來分別由三位老師進行實際教學與討論；進行教學觀察時，教學者先自行選擇教學主題，並且安排教學前討論會議、教學

中的課室觀察，最後進行教學後之專業討論與對話，以修正教學，讓教學的想法更為真實與精進。

經過惠貞、月蓮及憶如三位老師的教學後，李教授說：「3場教學都很棒！但是，以後呢？」在深刻反省過程中，仍存在著許多盲點無法突破，例如：教材分析夠深入嗎？教學目標清楚嗎？觀察學生的學習焦點精準嗎？遇到教學與現實衝突的議題處理得宜嗎？教學後的討論帶給夥伴們的收穫是什麼？這樣的社群節奏需要改變，它挑戰著參與者的智慧。

### （五）能量蓄增期—整理與分享

在討論中，社群夥伴明白我們做得還不夠好，但是經驗豐富李教授在暑假期間，安排本校語文社群的老師，擔任「桃竹苗地區國語文教學融入ICT之教師專業成長工作坊」之推廣講師；「當講師」一定要整理資料，要把教學歷程系統化且邏輯的呈現，社群夥伴花了很多時間討論與整理，終於亮麗登場，記得那天老師們發表時，我仔細觀察參與工作坊的老師，幾乎每一個都展現出「求知若渴」的神情，他們專注的眼神，給學校老師回饋很大，鼓舞老師內在的能量與自信，只要曾經擁有這種經驗的老師，幾乎就像大力水手吃了「菠菜」<sup>5</sup>一樣，無所不能，這樣的增能比任何獎賞或酬償有效。

### （六）蛻變期—討論、承擔與義無反顧

#### 1.行政推手

記得97年暑假與李教授充份對話後，發現社群成員間仍存在一些盲點，我將它記錄如下：

<sup>4</sup> 96學年度第1學期，社群夥伴也沒有閒著，大夥兒聚焦於互動式白板教學工具的研究，增進彼此間的互動。

<sup>5</sup> 大力水手，即卜派（Popeye the Sailor Man），是美國的漫畫人物。大力水手卜派總是在吃完一罐菠菜之後，就會力大無窮，擊敗壞人兼情敵的笨驢布魯托（Bluto），這是大力水手卡通中最經典的一幕。



老師個別教學都很好，然後呢？好像沒有教到熟透……，有可能是選擇教學單元的問題，每一個人都把拿的教學拿出來，然後呢？有部份老師好像只是進來看看，下個學年度不知如何運作比較好？（98.08.08 孫瑞鉞行動手札）

與研究主任交換意見後，行政「推手」皆有意圖的把社群行走之路鋪陳的更為紮實些，訂下小小的規則：參與的老師必需表現主動、熱情，而且在參與每次聚會後，繳交行動手札；這個看起來很容易，但是對教學現場的老師，挑戰卻很大，令人感到敬佩的是，當我們把參與社群的規範講得更清楚時，老師們非但沒有退縮，反而想堅定地走出一條屬於附小語文教學的大道！

## 2.向數學社群學習

97學年度期初李教授邀請新竹教育大學應用數學系教授蔡文煥<sup>6</sup>老師，談「數學課室討論文化」專業社群運作的實務。記得當時蔡教授與全體夥伴分享時，他說了很多重點，很發人深省，我將它摘錄如下：

學生解題時，需先對題意進行溝通，並由老師建立學生的判準，而這個判準必須建立在學生經驗之上，才會有效，判準會隨經驗發展而改變，需要符合邏輯發展之程序，通常我們是經由學生的表現來檢驗老師所建立的判準。至於語

文教學上的設計與判準，則需要大家共同討論。（97.09.19孫瑞鉞行動手札）

經過一個下午的分享、提問、討論、再澄清，夥伴們最想知道的是語文領域的判準如何訂定？一時間還是丈二金剛摸不著頭緒，陷入五里霧之中，李教授仍然很有耐心的提醒大家，什麼是語文重要的核心，可以教得深入、教得廣，又對孩子的一生是有幫助的？大家可以更聚焦的討論。

## 3.討論後的決定與承擔

經過充分的討論，大夥決定，先到數學社群觀看教學，再來談語文領域如何實踐比較好？看完數學教學之後，團隊老師又是一翻討論，最後由五年級3位教師先將任務承擔下來，成為核心團隊成員，其餘年級的老師皆為次核心團隊成員；接下去就開始去討論實作主題，課室觀察的時間表等事項，其中最為困難的是實作的主題，3位老師們在密集對話中，決定朝解決教室現場的問題著手，那就打破語文單元的限制，從「大量識字」出發，在發展的過程中，會停留在哪裡，大夥兒並不那麼清楚，但是勇於承擔任務的決心是堅定的。

## 4.支持與放手

毛毛蟲要幻化成美麗的蝴蝶，需要蟄伏且能進行大幅度的轉換，教師社群要蛻變需要沈潛、承擔與勇氣，當行政協助告一段落時，我們只在一旁給予最大的支持與鼓勵，這個時刻的我，只想扮演一個觀看者，觀看蝴蝶破蛹而出的能量與喜悅<sup>7</sup>！

<sup>6</sup> 蔡文煥教授為本校「數學課室討論文化」計畫主持人，從92學年度開始在本校一年級實施，直至今目前已邁入第七年，研究計畫之名稱也變更為「協同教師發展課室討論教學推理規範之研究」，對學生智力自主性的發展有很大的助益。

<sup>7</sup> 每一隻可以飛翔的蝴蝶，必須從很小的破洞奮力的擠出來，才能把身體的液體擠到翅膀去，讓身體變輕盈，翅膀變豐厚，這樣一來，破蛹而出的蝴蝶才能振翅高飛，也就是說，蝴蝶非得要承受過程的艱苦，才能成為真正的蝴蝶；如果有人協助蝴蝶破蛹，牠將永遠不會飛翔了。



### 5.關注每一個傳來的訊息

每次在批閱教師社群研討記錄單，對於語文社群的記錄，總是多停留一些時間，發現他們想指導學生「大量識字」、「部首辨證」、「改正錯字」的想法；記錄單上記錄珮如老師陳述「日」部教學理念與心得，再經由討論凝聚出一些共識，如下：

課堂上有不能解決且有進一步討論價值的東西，宜放在灰色的待答區。

小組討論中，容許不同的分類，重視分類的過程，不強調其正確性與否。

教學告一段落，鼓勵學生建立一些屬於自己的共識。

教學流程中，保留小組討論與思辨的歷程。（97.11.21吳珮如語文社群記錄）

上述討論出來的共識，是進入教學前的想法，仔細閱讀與分析，發現以學生為中心的教學想法，希望透過實作，讓孩子自己歸納、發現、思辨…，老師們想把學習的主動權還給學生，讓學習變得更有意義，更容易引發學習遷移。之後，聽到研究主任常輕描淡寫的描述語文社群正在進行的教學活動，有「日」與「目」、「示」與「衣」的教學，並且在部首教學完成後，勇敢的走入寫作的領域！

### 6.進班觀察發現驚奇

進行97學年度第1學期最後一場教學，當我進入整潔里的教室，發現合作里的元芬老師正在進行「示」與「衣」的教學，側面得知這是第二場相同的教學，原來第一場教

學是元芬老師在自己的班級進行教學，經由觀察討論與辯證後，將教學流程重新修正後，再找第二個班級進行教學，希望教學設計更為精進有效。

元芬老師運用設計好的圖片，同學看圖片做語詞的聯想，寫出與「示」、「衣」有關的語詞，越多越好，同學們都能輕易完成，如：「裙子」、「開檔褲」、「禁止」「禮貌」……等語詞，接下來讓同學們自行依「示」部、「衣」部分成兩堆，然後再由小組討論如此分類，其可能的理由是什麼？之後，再由老師引導全班的討論，並由學生自行歸納出學習的結果，最後，使用設計好的學習單，讓同學們牛刀小試一番，測驗同學們對這兩個部首的理解程度，結果大部份的同學，都能對這兩個部首做有效的判別，很是厲害喔！

### 7.參與社群討論

進行教師專業討論對話，元芬老師運用Smart Board互動式電子白板說明教學的想法與第二次教學修正的地方，當她在操作互動白板時，我發現老師在運用互動白板設計教學的功力又往上躍昇了，很自然又能達成互動教學。前來旁聽的桃園縣的兩位老師，其中一位說：「很羨慕貴校老師運用社群的力量，引發彼此的熱情，提昇教學成效。」另一位則觀察到本校老師進行教學觀察時，是透過觀察學生學習成效，改進課室教學，是溫暖中有堅持的展現。

### 8.擴大分享與跨界整合

98年暑假語文社群夥伴，在李教授的引導下，做了三場的股份與發表<sup>8</sup>，獲得許多迴響，參與發表的老師共有5位，她們的努

<sup>8</sup> 三場發表如下：1.新竹縣教師閱讀寫作成長研習（98.07.07）。2.苗栗縣98年國語教學應用ICT以精進課堂教學能力工作坊（98.08.11）。3.苗栗原住民地區資訊融入文學圈閱讀與國語精續能力工作坊（98.08.25）。



力成就自己也光耀了學校；而我卻努力的領導老師們做跨界整合<sup>9</sup>，首先，98.03.11帶領語文領域夥伴到台中縣潭陽國小分享教師專業學習社群，分享中我說了一個小故事：

「95.12新竹教育大學教育學院陳惠邦院長，告訴我：有8塊電子式互動白板要放在我們學校，請找兩個社群來推動，如果，貴校找不到願意參與的社群，我就要把互動白板放在離貴校200公尺遠的學校。」接下去我告訴大家：「陳院長完全是以一種『恨鐵不成鋼』的心情看待自己的附小……」，

當我說到這裡，潭陽國小的一位老師從遠遠的地方，大聲的傳來說：「貴校已經成『鑽』了！」哇！真是很大的讚美！

接著，在新竹教育大學顏主任的邀請下，我和語文團隊兩位老師一起參加了教師專業發展評鑑講師培訓，並在98.07.08教師專業發展評鑑進階研習中擔任講師，主題是「教學觀察與回饋技巧」，我們把語文社群實作的經驗摘錄一小段，分享給參與的夥伴，獲得很多迴響；98.07.17香港教育學院7位教授到本校訪問，語文社群的老師分享一小段時間，意外的讓他們的眼睛為之一亮。我想跨界整合一方面要減輕老師的負擔，另一方面要「將學校已擁有的優勢，讓它繼續發光。」

## 八、小小的建議—放慢腳步，讓老師先做妥準備

98.08.24在教師專業發展評鑑桃竹苗區工作宣導會議上，參加成員發現評鑑的焦點由原來「教學觀察」、「教學檔案」「教學輔導老師」，又增加了以「教師專業學習社群」推動教師專業成長。而且在99年度可以提出申請經費，如果這項政策就這樣推動下去，學校的領導者，倘若沒有課程領導的概念，而大肆的提出申請，一定會成為行政的燙手山芋，變成學校另一個災難<sup>10</sup>，請聽與會夥伴的發言：

憂心忡忡的A主任，大聲的他說：「參與評鑑的腳步尚未踏穩，又要增加一項，專業學習社群，深怕受到經費排擠，擔心原來設計的評鑑—教學觀察、檔案製作與教學輔導老師制度，會慢慢的消失！」看到一絲希望B教師說：「理解專業社群對老師的重要性，請保留一線生機，讓不參加教師專業發展評鑑，也有參與專業學習社群的機會」（98.08.24孫瑞鉞行動手札）

反觀本校的語文社群，為什麼能在蓄積能量後，凝聚力大增，且大量發表與分享。我的評估是：學校環境特殊老師渴望自己更專業，行政沒有給老師太大的壓力又能無條件的支時，教授帶著資源與專業進來耐心的陪伴大家，大夥兒理解可以學到更專業的教學能力，縱使需要額外付出時間，也願意持續參與。

本校推動教師專業社群已經4年了，我也不認為每個社群都有條件提出經費申請，建請教育部考慮經費下放的同時，以稍有雛

<sup>9</sup> 跨界整合的想法，來自於本校語文與數學教師社群，其進行的程序為觀課前討論、進行入班觀課及觀課後的專業討論，與教師專業發展評鑑的程序是一致的，跨界整合是想走出學校自己的風格。

<sup>10</sup> 猶如多年前教育部推動的行動研究一般，行政把經費申請下來之後，才要啟動行動研究，剩下的時間已經不到半年了，進行行動研究是很困難的。



形的社群先行核定，並鼓勵更多老師參與社群，待實際運作後，個別社群凝聚力增強後，再提出申請也不慢，放慢腳步，才容易達到目的。

## 九、結語：行走在崎嶇小徑， 發現繁花鋪路的歡喜

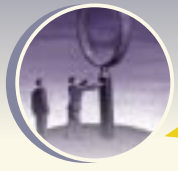
從上述語文社群的發展來看，這不是一條陽光大道，而是在崎嶇的小徑上，繞了一段時間，行走在小徑時，大夥兒一樣迎著風

哼著歌，發現了處處繁花和美景，也都能互分享與學習，如：以「思考地圖」為工具的寫作教學之課程實踐，「電子式互動白板」的推動等；待教授扮演類似促進劑的「催化員」（facilitator）的角色加入之後（陳惠邦，1996），引導夥伴們進行討論與共同承擔責任之後，聚焦在「識字教學」與「寫作」的動能持續推出，更精進與專業的教學，讓我們看到繁花鋪路的歡喜，校園的文化也隨之改變。

## 參考文獻

- 柳雅梅（2007），學校是專業的學習社群—專業發展的合作活動與策略。台北：心理出版社，第9頁。
- 孫瑞鉞（2001），從無奈到增能，談大湖國小學校本位課程發展，國立新竹師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 陳智文譯（2004），說故事的力量—激勵、影響與說服的最佳工具，台北：臉譜出版，第23頁。
- 陳惠邦（1998），教育行動研究，台北：師大書苑發行，第151頁。
- 黃乃燧等譯（2007），教育領導與組織永續發展，台北：華騰文化股份有限公司，第3-4頁。
- 甄小蘭（2001），中小學課程改革與教學革新，台北：元照出版有限公司，第19頁。
- 蔣勳（2006），破解米開朗基羅，台北：天下遠見出版社，第64頁。





專 論





# 國小家長檢舉抱怨行為與教師班級經營之研究

顏士程／彰化市南郭國小校長

劉歸寧／彰化市南郭國小教師

## 摘要

在本研究中，依據國內各學者提出有關教師專業發展評鑑參考規準，歸納班級經營的六大向度，包括建立有效的班級常規、有效掌握時間及教室管理、營造良好的物理、心理環境、學生輔導管教良好、親師溝通與聯繫良好、學生能積極有效學習。並以進取國小六年來家長檢舉抱怨事件進行內容分析。

而在進取國小家長檢舉抱怨事件中，反應年級次數最高者為五年級，其次為一年級，可見家長對於各年級關心之程度。在反應類別中，以關心營造良好的物理、心理環境佔最高比例，其次為學生能積極有效學習，可見家長對於教師能否營造和諧的師生及學習氣氛相當重視。而在反應方式中，選擇將抱怨事項直接反應到校長信箱的佔大多數，可見資訊設備發達，家長已習慣使用網路溝通，既保密又迅速。

由進取國小家長檢舉抱怨事件研究中可以了解，在師資養成教育中如何培養教師對孩子有更多的關懷和耐心，其實是相當重要的。而學校教育的最終目標即是能讓學生積極有效學習。如果教師能建立有效的班級常規、有效掌握時間及教室管理、學生輔導管教得宜、注重親師溝通與聯繫，那必能減少親師之衝突事件發生，檢舉抱怨事件也必能減少於無形，學生方能積極有效的學習。

**關鍵字：**檢舉抱怨、班級經營、教師專業發展評鑑

## Summary

In the study, the researcher concludes six aspects of classroom management, including setting effective classroom rules, managing time and class effectively, establish a good physical and mental environment, appropriate discipline of students, good interaction between parents and teachers, and students' effective learning. He uses the six-year complaints of parents in Jin-Cyu elementary school to do the content analysis.

In these complaints, the most frequent respondents are fifth graders' parents. The first graders come as the second. As to the categories of responding, establishing a good physical and mental environment accounts for the most. The following is students' effective learning. So parents are concerned about teachers' abilities to create a harmonious atmosphere for the students. In the ways of responding, parents mostly send e-mails to the principle. Therefore, it is obvious parents are used to using the Internet due to its privacy and rapidity.

From the study, we know it is important to cultivate the teachers to have more concerns and patience towards the children. Also, the ultimate goal of the school education is to make students learn effectively. If the teacher can set up effective classroom rules, manage the time and class well, discipline students appropriately, value the interaction between parents and teachers, the conflicts between parents and teachers will reduce. The complaints will become less and less. Students



can also learn effectively.

**Keyword: complaint, classroom management, Teacher evaluation for profession development**

## 一、前言

隨著後現代主義思潮及教育政策的改變，多元開放的校園生態已儼然成形。

學校正面臨快速社會變遷及高度競爭的經營環境，學校已不再具保護性的組織特性（顏士程，2005）。因此新世紀的學校經營，也面臨前所未有之挑戰；對於教師之班級經營也面臨巨大的衝擊。

教育基本法第八條明定：「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任；並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。」，隨著家長教育程度的提升，每位家長對孩子的教育也愈重視，在少子化的社會環境裏，家長過度呵護孩子的情形也越來越普遍。越來越多的家長認為孩子的教育可透過溝通的管道，來尋求了解及建議，並期望給孩子最好的教育環境及內容，也期盼學校以最佳的教育方式來引導學習。隨著教育法令的公布，家長參與學校事務，已是必然的趨勢。

長期以來，由於我國對於師道尊嚴之價值觀根深蒂固，教師常認為孩子交給學校老師即可放心，不用家長多加干預。但新世紀的家長，卻因法令之保障及社會之進步，期望關心孩子的教育，也因此常造成親師間溝通的隔閡及障礙，不僅國內如此，在外國亦經常有類似的例子。

楊巧玲（2001）研究英國的教育體系指出：長久以來學校視家長為問題的來源，學校覺得家長的某些態度或教養方式會妨礙學校教育的成果，老師也常覺得自己每天在對抗不良的家庭環境。此外，有些父母並不重

視自己在學童教育上的貢獻，以為他們把孩子送到學校之後，學校就應該負起所有的教育責任（吳國淳譯，1996）。在教育現場，學校與家長為孩子的教育造成衝突，可說時有所聞！最常見之體罰問題，更已形成若干法院判例，中外教育現場皆然。

本研究有感於近年來在國小階段，家長非常關心孩子的教育，家長與教師常發生班級經營的衝突，家長檢舉抱怨事件有增多趨勢。因此嘗試蒐集進取國小（化名），六年來家長對教師班級經營的檢舉抱怨事項進行研究。張校長（化名）自九十一年八月擔任進取國小校長後，在學校網站設立電子信箱，六年來家長對學校經營提出諸多的檢舉抱怨事項，針對檢舉抱怨事項資料選出有關班級經營部分共35則，以內容分析法進行資料分析，以提供基層教育工作者之參考！

## 二、研究方法與目的

本研究方法是次級資料分析。次級資料分析法包括：檔案紀錄研究、內容分析、後設分析。本研究在分析類目與分析單位確定後，即進行資料分析，而以詮釋內容分析的方法，經由內容出現的次數、百分比及某一特別內容相對於整體內容出現的比率，利用這些數值，再進一步分析。

本研究根據進取國小六年來家長對教師班級經營的檢舉抱怨事項，進行研究。主要的研究目的有三：

- （一）分析國小卓越班級經營的向度為何？
- （二）了解進取國小六年來家長檢舉抱怨之內容為何？
- （三）了解進取國小六年來家長檢舉抱怨之方式為何？

## 三、家長檢舉抱怨行為之探討

- （一）影響家長檢舉抱怨的可能因素

家長檢舉抱怨的次數與原因，並不是



每所學校都一致，依學者的研究，可能會因文化與環境、家長個人背景及情境因素而有所差異。以下就三項因素敘述：

### 1. 文化與環境差異

一個組織的文化與環境，對於組織的表現與內部運作，都具有相當程度的影響力（林明地，2001）。若以企業管理的角度言之，消費者不滿的現象在世界各地都會發生，但消費者回應的抱怨行為仍存有極大的差異（賴其助，1997）。由於文化的不同，抱怨行為出現的頻率也會有所差異。

根據實務而言，較都市化學區之學校，由於家長文化資訊較為發達快速，相對會比鄉村型學區之學校，有較多的檢舉抱怨情形。因此都會區的老師及校長，經常會面臨學區家長較大之挑戰。

### 2. 家長個人背景

有研究結果顯示，年紀較輕、教育程度較高、所得較高較會公開抱怨（Moyer, 1984）。Bearden與Teel（1980）亦從資源與知覺風險的觀點認為，較高階層者，通常有較多的資訊與自信處理相關的問題，而且其知覺風險性較低，所以較會公開抱怨。

國內情形與外國之研究頗有相似之處。高教育背景或高社經地位之家長，經常自認小學教育，自己曾是過來人，讀小學時也有不錯的成就，因此自詡是專業，對孩子的教育亦應獨到之看法；另者家有特殊孩子之家長，為了爭取自己之權益；民意代表及媒體記者，為了伸張公平正義，也都是較高抱怨之群體。

### 3. 情境因素

Day（1980）主張，對於特定情境（episode-specific）的衡量，是了解消費者為何抱怨的關鍵所在。這些特定情境可能包括：不滿的程度、問題的嚴重性、責任的歸屬、期望的利益等（賴其助，1997）。

家長檢舉抱怨行為，會因不滿的程度、問題的嚴重性而產生，但有些時候或事件，會因家長認知或忍受程度不同，而提出檢舉抱怨行為。某些事情可能是芝麻小事，但由於家長認知或忍受程度不同，家長可能認為相當嚴重而提出檢舉抱怨行為。

### （二）家長可能的檢舉抱怨行為

國小家長由於少子化的因素，對孩子的教育大都有極高的期望，因此，檢舉抱怨的行為可說是五花八門。以往的家長對檢舉抱怨比較保留，深怕檢舉抱怨後，自己的孩子被老師標籤、冷落隔離。但近年來，由於資訊管道的暢通，電子信箱一按，今天在教室發生的事，晚上家長可能立即寄電子信箱給學校校長，隔天一早，校長已到該班教室了解事件的原委，一小時後，校長又將處理調查情形，回覆當事人家長。處理速度之快速，讓家長極為方便！

若從企業組織的角度而言，大部分的學者均同意「消費者的抱怨行為」必須包含由消費者知覺不滿的情感或情緒所引起的，以及抱怨行為包括行為與非行為反應等兩種概念（Day, 1980）。前者就像謝文龍（1992）的觀點認為，當顧客對於他們一向信賴或高度期待的商品（或企業）產生精神上或物質上的不滿意，就會產生相當的情緒或憤怒，甚至將之表面化，也就是直接產生抱怨；後者將抱怨行為包含行為與非行為兩種，就像洪秀鑾（2001）從企業組織的觀點認為，100個顧客中有3個人抱怨，並不代表其他97個顧客滿意！因為不滿意的顧客不一定會抱怨，也許不會抱怨，也許會用其他形式表現出來（李鴻章、王欽哲，2005）。

家長的檢舉抱怨管道，隨著家長的人際網路及事件的輕重而有所不同，有些家長不想讓事件擴大，可能向親朋好友或同班家長抱怨。而有些家長希望擴大爭論點，可能循求媒體或民意代表檢舉抱怨，甚至有些親師



的溝通爭執，在某些特定團體的渲染支持下，衍生成政治事件，或形成家長欲惡意向學校或老師索賠，則是較為不幸的現象！

### （三）家長檢舉抱怨對班級經營的影響

雖然家長的抱怨對於學校而言，是相當令人苦惱的，不過，從另外一個層面來說，它可藉由問題解決的方式，引發組織更多學習的機會，因為學習可以發生在組織經營的任何層面（謝龍發、張根榮，2004）。

而從行政組織的觀點「蝴蝶效應」來論，因為家長發現學校辦學及教師班級經營的一些問題，學校及老師更應該抱著「有則改之，無則加勉」的心態，慎重處理檢舉抱怨問題，透過不斷改進的全面品質觀念，形成學校組織進步的最大動力，如此亦不是壞事！

一所有效能的學校，一定會妥善處理家長的檢舉抱怨行為，有的學校甚至會設立抱怨單一窗口，並加列管改進，久而久之，家長將會滿意學校的進步作為，亦可提升學校的向心力與競爭力。

家長的抱怨可能是危機，也可能是另一種轉機。如果抱怨已經發生，學校就要努力使其由危機轉換為轉機，才有可能避免同樣的問題一再地發生，或者嚴重危害到學校組織的存續（李鴻章、王欽哲，2005）。

學校的成員由於學生還是未成熟的個體，難免發生意外或因學生訊息傳達家長錯誤，造成親師的衝突在所難免，但積極的學校行政，會將危機處理轉換成學校進步的動力，應建立處理的標準化流程，減少日後事件之重複發生。

以學校校長實務面而言，每日要應付學校大小事，包括教學、訓輔工作，學校的營繕工作，還有社區公關及家長會事務，要真正關心投注於級任老師的班級經營實在是力有未逮，因此，一年下來，該班如果沒有任何檢舉抱怨，對校長的辦學可說一大助力；

反之，如果該班三兩天就有家長檢舉抱怨，校長就要疲於奔命地窮著應付。

而另一方面，檢舉抱怨事件對教師班級經營亦有莫大的影響。班上家長檢舉抱怨事項，大都與教師的班級經營有關。當檢舉抱怨事件發生後，班級教師必須向校長及行政人員說明事實真相，並對家長進行溝通。如果一再發生，則代表該班老師班級經營的能力不足，如果問題一直無法化解，級任教師往往會被家長要求撤換老師，可能調整為科任教師，也形成學校的科任教師，常抱怨他們是不適任老師的避難所。

由此可見家長的檢舉抱怨行為，將會影響到老師的班級經營的評價，也會影響到老師的班級經營。如果教師的班級經營非常卓越，那麼家長的檢舉抱怨事件就會相對減少。因此每一位教師要勝任工作，必須了解良好班級經營的向度及內容。

## 四、卓越的班級經營的向度

### （一）班級經營的重要性

班級是一個複雜的小社會系統，為學校系統最基層的行政單位。班級組成之要素有學生、教師及環境。班級是師生互動的情境，亦是師生進行教學、學習及共同生活成長之所在（郭明德，2004）。

班級經營在師資養成教育中是非常重要的課程，必須透過課程與實務之實習慢慢累積經驗。國小由於必須包班制，級任教師整天與學生共同生活，對孩子的影響相當的重大。教師在班級教學時須肩負教導學生與班級經營的責任，而班級常規經營更是教師班級經營職責當中非常重要的一環。

一所學校如果每位級任老師都能把自己的班級經營好，那學校行政就可減少許多工作，所以，班級老師的編排對班級經營有極大的影響。每位老師班級經營的良窳，直接會影響到學校的行校與效能，每位學校的經



營者（校長），都將重視到每個班級的經營。

## （二）班級經營指標規準

依九十七年教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫（教育部，2008）第五條第三項規定：教師專業發展評鑑內容得包括課程設計與教學、班級經營與輔導、研究發展與進修、敬業精神及態度等，其規準由學校

參照選用本部或直轄市、縣（市）政府訂定之教師專業發展評鑑參考規準，自行訂定之。綜合國內各學者提出有關教師專業發展評鑑參考規準，共有潘慧玲、張德銳、張新仁、呂錘卿等四位學者研發出七種教師專業發展評鑑參考規準，以下筆者就班級經營與輔導之項目整理如表1：

表1 教師專業發展評鑑參考規準 / 指標現有各版本彙整表

規準發展者	規準 / 指標系統名稱	適用對象	班級經營與輔導
潘慧玲等	高級中等以下學校教師專業發展評鑑手冊（96年1月）	中小學教師通用	<b>班級經營</b> 1.營造良好互動的班級氣氛 2.營造安全且有助於學習的情境 3.建立有助於學生學習的班級常規 <b>資源管理</b> 1.有效管理個人時間 2.有效運用教學資源 3.有效管理教學檔案
張德銳等（一）	發展性教學輔導系統	較適用於小學教師	<b>班級經營</b> 1.營造和諧愉快的班級氣氛 2.妥善佈置教學情境 3.建立良好的教室常規和程序 4.有效運用管教方法
張德銳等（二）	教學專業發展系統	較適用於中學教師	<b>營造學習環境</b> 1.營造並維持有利學習的班級氣氛 2.建立教室常規 3.有效掌握教學時間
張德銳等（三）	發展性教學檔案系統	中小學教師通用	<b>營造學習環境</b> 1.營造並維持有利學習的班級氣氛 2.妥善佈置教學情境 3.有效掌握教學時間 4.建立有助於學生學習的教室常規
張新仁等（一）	中小學教師教室教學觀察指標	中小學教師通用	<b>掌握有效班級經營</b> 1.教室秩序常規良好 2.妥善運用獎勵技巧 3.學生能積極參與學習 4.有效掌控教學節奏和時間 5.妥善處理學生的不當行為



表1 教師專業發展評鑑參考規準 / 指標現有各版本彙整表 (續)

規準發展者	規準 / 指標系統名稱	適用對象	班級經營與輔導
張新仁等 (二)	中小學教師檔案評量指標	中小學教師通用	<b>班級經營與輔導</b> 1.班級規範與獎懲 2.教室情境佈置 3.班級成員工作分配 4.學生輔導紀錄 5.親師聯繫
呂錘卿等	教師專業成長指標	適用小學教師	1.能營造良好之物理和心理環境 2.能建立並維持班級常規 3.能做好學生輔導工作 4.能做好親師關係

資料來源：教師專業發展評鑑網 (2009)。教師專業發展評鑑參考規準 / 指標—現有各版本彙整表。2009年1月11日取自 <http://www.ntnu.edu.tw/fp/teacher/index.htm>

### (三) 班級經營的向度

綜合上述各學者提出有關教師專業發展評鑑內容之班級經營評鑑規準，七個版本各

有異同，茲將重複的項目較多者分別列出整理，分析列表如表2：

表2 班級經營評鑑規準整理分析表

分類號	編號	向度說明	列入版本之次數
A	一	建立有效的班級常規	7
B	二	有效掌握時間及教室管理	5
C	三	營造良好的物理、心理環境	4
D	四	學生輔導管教良好	4
E	五	親師溝通與聯繫良好	2
F	六	學生能積極有效學習	2

依據表2的整理分類，歸納出班級經營的指標向度，依序排列如表3，本研究即將六年來進取國小家長之檢舉抱怨事件，依據

各專家研究出班級經營之向度，分成六項，依序歸類整理並進行分析。



表3 班級經營之向度分析表

分類號	向度說明
A	建立有效的班級常規
B	有效掌握時間及教室管理
C	營造良好的物理、心理環境
D	學生輔導管教良好
E	親師溝通與聯繫良好
F	學生能積極有效學習

## 五、結果與討論

### (一) 研究結果

進取國小張校長自九十一年八月到任七年來，進取國小家長之檢舉抱怨至校長處共

35項，研究者蒐集到文件內容，在獲得張校長之同意，並尊重當事人隱私，只針對檢舉抱怨內容，進行整理歸類，獲得以下結果，依時間先後列表如表4：

表4 進取國小近六年家長檢舉抱怨表

編號	反應類別	反應時間	反應方式	年級	反應內容
1	F	91.10.02	校長信箱	一	(1) 音樂課不會看樂譜要罰寫；(2) 電子琴課程太難讓小孩有壓力而想學電子琴，家長無法負擔。
2	F	91.11.03	校長信箱	一	反應期末考卷題目字小且模糊，且監考教師沒有親和力，不願替孩子解決問題。而生活考卷的看圖連連看，圖片模糊不清，無法辨識。
3	D、E、F	91.11.15	議員	一	反應一年級老師：1.精神狀況不佳；2.班級聯絡簿大多由實習老師代為批閱；3.開學兩周班級尚未上軌道；4.沒有按功課表上課；5.課程多由實習老師在上課；6.與家長的互動不佳；7.無法妥善處理學生問題，面對學生哭泣視而不見；8.老師擔任演講評審，經常請假。
4	C、D	91.12.13	校長電話投訴	一	一年級家長反映：1.老師體罰情形嚴重（打手心、擰耳朵）；2.言語污辱（罵學生白痴兼笨蛋）；3.教學方面與學生的互動少，沒有教學熱忱；4.與愛心家長互動不佳，缺乏回饋；5.學生受傷或生病，老師視而不見，反倒讓家長處理。該班家長堅持換老師。





表4 進取國小近六年家長檢舉抱怨表(續)

編號	反應類別	反應時間	反應方式	年級	反應內容
5	D	92.01.15	校長信箱	五	反應書法老師：1.老師於課堂中問學生手掌的虎口內有什麼東西？學生回答沒有東西，老師斥責亂講說，並要求學生自打耳光，打完後還另外叫到老師面前直接打學生一巴掌。2.書法老師對學生的懲罰方式就直接打學生一巴掌或是拍打學生頭部，對學生管教不當。
6	C	92.04.25	校長信箱	四	反應電腦老師：1.上課時言語總是帶著火藥味上課；2.在教學上沒有耐心。
7	D	92.04.28	校長信箱	三	反應三年級導師：1.老師在上課時以神諭告誡學生，以「不乖唸書會短命、下地獄」恐嚇；2.罰寫作業要跪在講台旁邊罰寫。體罰不當。
8	B	92.04.29	校長信箱	五	家長反應學生書包變重了，因為老師希望學生能整理書包，但因不能放書在教室，書包的重量對學生是負擔，希望請校長側面了解。
9	C	92.06	縣府民意信箱	五	五年級家長反映導師老師課後在校外（導師家中）補習。
10	E	92.09.28	教育局長信箱	其他	家長反映萬聖節時學生要自備一套萬聖節服裝，對家長而言是經濟負擔，為何老師不能在美勞課時指導學生製作萬聖節的道具與服裝呢？
11	B、C	93.03.01	校長信箱	六	反應六年級導師：利用下課時間進行考試的補考，開學三個星期以來除了上廁所外都不能下課，和老師的溝通無效，學生愈來愈不喜歡上學。
12	C	93.08.28	校長信箱	四	反應學校的保健室經常因故關門，學生生病或受傷因而無人處理。
13	C、D、E	93.10.25	校長信箱	一	一年級家長反應該班導師：1.班級規定太過嚴苛；2.終日罰寫與罰站讓孩子不能下課程為常態；3.老師處置學生的方式動輒責罰，小錯重罰；4.學生放學留校罰站在講台前寫聯絡簿，另一位學生跪在地上在講台上寫字，而老師坐在位置上做自己事情；5.教育孩子沒有明確標準：回家打電話問同學回家作業會被老師責罵。
14	C、E	93.11.23	校長信箱	一	新生家長反應一年級老師在分發課本時用丟的方式發課本給學生，並且對於幫忙的家長沒有感激之意。
15	C	94.01.21	縣府民意信箱	五	家長反應校方在開學一星期時更換級任導師，讓學生人心浮動影響教學品質，質疑校方為何不在開學前就處理好。



表4 進取國小近六年家長檢舉抱怨表（續）

編號	反應類別	反應時間	反應方式	年級	反應內容
16	F	94.04.26	校長信箱	五	五年級自然老師要求考卷訂正後仍有錯誤，就要罰寫全張考卷一次，家長認為不合理且無學習意義。
17	C、E	94.05.30	校長信箱	三	三年級某班有家長要求想要轉班，原因是家長認為學生學習不快樂，因為該班導師太嚴厲了！老師與家長溝通，而家長仍認為是老師害小孩不快樂的！
18	A	94.06.27	校長信箱	五	建議學生穿體育服裝時，上衣不用紮進去，才能盡情運動。
19	C、F	94.09.02	校長信箱	一	聽說搬新教室，班上隔壁有舞蹈教室，會吵到班上學生上課。
20	C、E	94.09.02	校長信箱	一	一年級家長反應：學生在學校的學習表現出不適應的狀況，而該班導師沒有耐心、不願與家長溝通學生在校的狀況。家長要求轉班。
21	C、D、E	94.09.26	校長信箱	二	二年級家長反應：導師對班上固定幾位同學做記號，上課表現不好要畫記，畫記後下課要罰站，而每次被畫記的也是固定的學生。導師在上課時，班級經營不佳。在聯絡簿說我孩子有過動傾向，我們去醫院檢查。醫生說一切正常。老師對我孩子有歧視！
22	D	94.10.27	教育局長信箱	一	家長反應一年級導師上課拿棍子打人，有的同學不乖只被罵一罵不會被打，很不公平，讓學生上課都很害怕。連隔壁班的老師都打得很兇。
23	C、D、F	95.09.01	教育局局長信箱	其他	已畢業學生投訴教育局局長：曾擔任他的導師有以下的行為造成身心傷害：1.罰寫的份量永遠寫不完，每次快要寫完時就會增加新的罰寫；2.在學校的時間幾乎都是跪在講台前面罰寫；3.規定全班同學一定要叫他很不雅的綽號；4.午休時間不能睡覺，要拿一張衛生紙拖教室的地板；5.拉他到廁所便斗前用一張衛生紙將小便斗清乾淨；6.要他在同學的排泄物上方做伏地挺身，還用腳壓住頭並辱罵他；7.把作業簿丟到樓下要他下樓去撿起來，撿上來後又被打零分；8.該導師在校外開設補習班；9.該導師會自稱皇帝，女同學為妃子，一些學生是平民，一些學生是奴隸或智障。以上行為讓該生心智受到嚴重創傷，也接受心理治療的課程，失去該有的自信。
24	F	95.09.08	校長信箱	五	五年級家長反應：月考數學題目太艱澀了！讓學生感到學習無力。



表4 進取國小近六年家長檢舉抱怨表(續)

編號	反應類別	反應時間	反應方式	年級	反應內容
25	B、C、 D、F	95.10.02	寫信投訴 校長	五	五年級學生反應：1.被老師罰寫不能下課；2.考卷被老師改得亂七八糟，老師也不說是哪裡有錯；3.老師把它的作業改成錯誤的；4.老師用不當方式威脅他，也害他和同學的感情不好；5.考卷或功課有不會的地方，老師只叫他回家問爸媽，不肯指導他；6.月經來時，上課老師不准上廁所，因為是男老師，不好意思啟齒；7.要求校長讓她轉班到女老師班級。
26	E、F	95.10.04	校長信箱	五	五年級家長反應：五年級月考平均分數不及格，而此次出題教師有在校外補習，考試前一天還請學生回班加強輔導，考試範圍與出題的標準不合理，對沒有錢補習的學生非常不公平，出題教師抱著要考倒學生的心態，希望日後公開各科平均分數。
27	E、F	95.11.25	校長信箱	五	五年級家長反應：班導師在校外補習，沒有好好經營班級，學生做錯事接受處罰，卻也因這些處罰剝奪上正規課程的權利。
28	C、F	95.12.19	校長信箱	五	五年級家長反應：質疑品學兼優獎的公正性，五名得獎學生中有三名同學在當學期的月考作弊，作弊事件一個月後，學業不頂尖的他們仍得到品學兼優獎，希望能有合理的交代，並建議校長；1.明定品學兼優獎的標準；2.每學期末頒發學業成績優良獎。
29	A、C、 D、E、F	96.01.22	校長信箱	四	四年級家長反應該班導師：1.課堂上將學生的聯絡簿中親師溝通的內容唸給全班聽；2.處罰學生以拉、捏耳朵，並說這對學生穴道有益；3.老師在教室內摔學生的玩具；4.老師於開學初說要提倡語文教育，但卻不見任何作為；5.教學上多用傳統講述法，學生常上課不專心，學習效果不佳；6.寒暑假作業常常延遲未發回；7.班級經營上多處罰而少鼓勵，常常有罰寫、罰站、打手心、捏耳朵，學生上課秩序不佳；8.親師互動不良，老師不願與家長良善溝通；9.老師本身吃素，而影響學生的飲食狀況，影響營養狀況。
30	C	96.10.02	校長信箱	五	家長反應：教室燈光不足，燈具排列不平均、數量不理想，家長擔心影響學生視力健康，請求校長協助處理教室照明問題。



表4 進取國小近六年家長檢舉抱怨表（續）

編號	反應類別	反應時間	反應方式	年級	反應內容
31	C、F	97.05.21	校長信箱	四	家長反應該班三年級時導師是代課老師，返校日時是另一位老師接任，升上四年級開學後又更換另一位代課老師，家長不滿學校行政。另外，功課表的體育課變成書法課，也引起家長的不滿，也擔心學生運動量不足。
32	F	97.08.24	校長信箱	其他	學校網站有試題大補帖，但近幾年的試題卻未放在網站上提供下載，希望能改進以提供家長、學生參考。
33	C	97.10.16	校長信箱	二	二年級家長反應：小朋友的教室在二樓，在下課時小朋友因為好奇都趴在陽台上，非常危險！希望校方能種植植物或是另外處理，以避免意外發生。
34	C	97.11.25	校長信箱	一	中午放學前，校門口的鐵門尚未開啟，以致有學生家長或小朋友靠在鐵門上張望，甚至小朋友就爬上鐵門玩耍，到了快放學時間，鐵門突然啟動，導致在鐵門旁的家長和小朋友受到驚嚇，甚至還有小朋友在鐵門上，十分危險，而這是因為替代役男在遠在一百公尺的地方就使用遙控開門，開啟後也沒注意安全性，就先行離開，建議校方能多注意這方面的安全考量。
35	F	97.12.07	校長信箱	五	因為現在小孩發育過早，運動量又不足，建議校方能提倡跳繩，讓學生能有充分運動的機會。

## （二）討論

由上述六年來進取國小家長之檢舉抱怨事件35項，以下依年級、類別、年度、反應方式依序進行分析討論如下：

### 1.家長檢舉抱怨年級分析

六年來進取國小家長之檢舉抱怨事件，反應年級各有不同，如表5：

表5 家長檢舉抱怨年級分布分析表

反應年級	一	二	三	四	五	六	其他	合計
反應次數	10	2	2	4	13	1	3	35
百分比	29%	6%	6%	11%	37%	3%	8%	100%



從表5可以了解：反應年級次數最高者為五年級，共有12次，其次為一年級，共有10次；反應次數最低者為六年級，僅有一次的反應次數。五年級與一年級的家長抱怨次數較多的原因可能是：

五年級的學生，因剛升上高年級，即將升上國中，有些家長希望孩子考私中或甄試國中資優班，五年級的家長常希望老師多加強課業，能加深加廣。由於升上高年級，課程也比中年級艱深，因此，對孩子的教育又會加以關心，每次一開學，檢舉抱怨事件就

會增加許多。

另外，國小一年級的新生，踏入校門，是一生中學習的開始。由於一年級是孩子進入學習階段的開始，所以家長非常關注班級事務，主動與老師溝通的可能性也較高，因此，檢舉抱怨事件亦多！

## 2.家長檢舉抱怨類別分析

六年來進取國小家長之檢舉抱怨事件，反應類別可以看出家長對於班級經營重視的向度和重點，如表6：

表6 家長檢舉抱怨反應類別項目分析表

反應類別	A	B	C	D	E	F	合計
反應次數	1	5	18	8	8	14	52
百分比	1%	6%	34%	15%	15%	26%	100%

在家長檢舉抱怨事件中，反應類別因為有重複，所以總事件以52件計算。其中以反應類別C「營造良好的物理、心理環境」佔最高比例35%，共18件。而反應類別A「建立有效的班級常規」比例最低，僅佔1%，只有1件。以下茲就反應類別可能之原因探討之：

從反應的內容，可以了解家長普遍對教師在教室的物理環境意見並不多，如p30家長之反映：

教室燈光不足，燈具排列不平均、數量不理想，家長擔心影響學生視力健康，請求校長協助處理教室照明問題。

p33、34家長之反映：

小朋友的教室在二樓，在下課時小朋友因為好奇都趴在陽台上，非常危險！希望校方能種植植物或是另外處理，以避免意外發生。

而更多數的家長，更關心教師是否能營造一個營造良好的心理環境。反應次數則比物理的環境多出許多。

如P4家長之反映：

教學方面與學生的互動少，沒有教學熱忱，與愛心家長互動不佳，缺乏回饋，學生受傷或生病，老師視而不見，反倒讓家長處理。

如P17家長之反映：

家長認為學生學習不快樂是因為該班導師太嚴厲了！老師與家長溝通，而家長仍認為是老師害小孩不快樂的！

如P25家長之反映：

月經來時，上課老師不准上廁所，因為是男老師，不好意思啟齒；要求校長讓她轉



班到女老師班級。

上述之反應可以瞭解：家長覺得他孩子在教室是恐懼不快樂的，教師並沒有營造一個良好的心理環境。其次許多家長也非常在意老師對他的孩子是否不公平待遇？在學習的基礎上，是否因歧視而影響到學習。

反應次數次高者為F「學生能積極有效學習」，佔最高比例27%，共14件。表示家長對於學生的學習是否有成效亦非常在乎與重視，也經常成為家長檢舉抱怨的事項。如P24家長之反映：

五年級家長反應：月考數學題目太艱澀了！讓學生感到學習無力。

如P28家長之反映：

質疑品學兼優獎的公正性，五名得獎學生中有三名同學在當學期的月考作弊，作弊事件一個月後，學業不頂尖的他們仍得到品學兼優獎，希望能有合理的交代。

上述之檢舉抱怨內容，其實都頗為嚴重。有些可能是學生與家長都無法處理的問題，才會尋求校長協助。換言之，如果只是較輕微之問題，家長可能不會檢舉抱怨，一定是覺得非常嚴重，才會向校長投訴。這結果與文獻探討之情境因素之研究相互吻合。

### 3.家長檢舉抱怨年度分析

六年來進取國小家長之檢舉抱怨事件，反應年度如表7：

表7 家長檢舉抱怨年度件數分析表

反應年度	91	92	93	94	95	96	97	合計
反應次數	4	6	4	8	6	2	5	35
百分比	11%	17%	11%	23%	17%	6%	14%	100%

在家長檢舉抱怨分析當中，以94年度的反應比例最高，共有8件，占23%。

而96年度的反應比較最低，僅6%，共有2件。從表七中可以看出：除了94學年度

稍有增多外，其餘並無明顯差異。

### 4.家長檢舉抱怨分析反應方式

六年來進取國小家長之檢舉抱怨事件，反應方式如表8：

表6 家長檢舉抱怨來源管道分析表

反應方式	校長信箱	校長電話	縣府民意信箱	教育局局長信箱	民意代表	合計
反應次數	28	1	2	3	1	35
百分比	80%	2%	5%	8%	2%	100%

在家長檢舉抱怨的反應方式中，選擇將抱怨事項直接反應到校長信箱的佔最多數，共28件，高達全部比例的80%。而現今由於家長程度提升，進取國小家長素質極高，因

此也較有檢舉抱怨的事件發生。這結果與文獻探討：「較高階層者，通常有較多的資訊與自信處理相關的問題，而且其知覺風險性較低，所以較會公開抱怨。」相符合。



其他反應方式如縣府民意信箱、教育局局長信箱、民意代表，次數相當少，可能因為進取國小校長開放電子信箱，讓家長能將欲傳遞的訊息直接反映給校長，因此家長由於社經水準高，應用較為方便，而張校長能立即回應。反之如果利用上級之信箱反應，教育局之督學還是會交到校長來處理，反而更麻煩。因此進取國小之家長普遍習慣用校長電子信箱，這是非常進步、創新的作法，值得各校校長學習。

## 六、結論與建議

在少子化的現代教育環境，由於家長重視孩子的教育環境與教育內容方式，因此家長以企業顧客的角度，提出對學校教育內容方式的關心、質疑與看法，已是時代的趨勢。

在本研究中，依據國內各學者提出有關教師專業發展評鑑參考規準，歸納班級經營的六大向度，並以進取國小六年來家長檢舉抱怨事件進行內容分析，得到以下結論：

### (一) 研究結論

- 1.而在進取國小家長檢舉抱怨事件中，反應年級次數最高者為五年級，其次

為一年級，可見家長對於各年級關心之程度。

- 2.在反應類別中，以關心營造良好的物理、心理環境佔最高比例，其次為學生能積極有效學習，可見家長對於教師能否營造和諧的師生及學習氣氛相當重視。
- 3.而在反應方式中，選擇將抱怨事項直接反應到校長信箱的佔大多數，可見資訊設備發達，家長已習慣使用網路溝通，既保密又迅速。

### (二) 建議

由進取國小家長檢舉抱怨事件研究結論中，提出以下建議：

- 1.在師資養成教育中，應該培養教師對孩子有更多的關懷和耐心，其實是相當重要的。
- 2.教師班級經營的目的是要讓學生積極有效學習。因此教師必須透過建立有效的班級常規、掌握時間及教室管理、學生輔導管教得宜、注重親師溝通與聯繫，進行有效的教學，學生方能有效的學習。

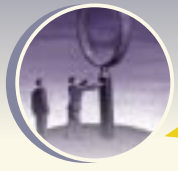
## 參考文獻

- 余坤東、諸承明（2003）。組織變革推動者之情境之決與變革策略之關聯。台大管理論叢，13（2），199-232。
- 吳清山（1996）。追求高品質班級經營與輔導。學生輔導，45，24-31。
- 吳國淳譯（1996）（Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B., & Bloom, B.S. 著）。家庭環境與學校學習。台北：五南。
- 李鴻章、王欽哲（2005）。國中小家長抱怨行為對學校組織的影響與因應策略。教育論壇，46：4，44-55。
- 林明地（2001）。精練學校行政，實際塑造學校文化。學校行政雙月刊，16，17-25。
- 洪明洲譯（2000）（Quinn, J. B., Baruch, J. J. & Zien, K. A. 著）。知識管理與創新。台北：商周。
- 洪秀鑾（2001）。優質服務：抱怨是最好的禮物。台北：平安文化。
- 郭明德（2004）。教師作好班級常規經營的有效策略。校園e世代，12，70-78。
- 教師專業發展評鑑網（2009）。教師專業發展評鑑參考規準/指標現有各版本彙整表。2009年1月



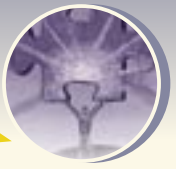
- 11日取自<http://www.ntnu.edu.tw/fp/teacher/index.htm>.
- 教育部（2008）。教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫。
- 教育部（2009）。教育基本法。2009年1月11日取自<http://www.edu.tw/>。
- 顏士程（2005）。學校經營如何突破精進。學校行政雙月刊，37，162-170。
- 楊巧玲（2001）。家長參與學校教育的社會學分析：英、美與台灣的教育改革策略之比較。教育學刊，17，199-217。
- 賴其助（1997）。消費者抱怨行為、抱怨後行為及其影響因素之研究。未出版之博士論文，國立台灣大學，台北。
- 謝文龍譯（1992）（中村卯一郎著）。抱怨處理讀本—化抱怨為企業利潤的法則。台北：遠流。
- 謝龍發、張根榮（2004）。創新觀點之企業競爭策略與競爭力之相關研究。管理資訊學報，9，89-112。
- Bearden, W. O., & Teel, J. (1980). An investigation of personal influences on consumer complaining. *Journal of Retailing*, 56(3), 3-20.
- Day, R. L. (1980). Research perspectives on consumer complaining behavior. In C. Lamb & P. Dunne (Eds.), *Theoretical developments in marketing*. Chicago, IL: American Marketing Association.
- Hughes, M., Wikeley, F. & Nash, T. (1994). *Parents and their children's schools*. Oxford: Blackwell.
- Kolter, P. (2002). *Marketing management: Analysis, planning, implementation & control*. NJ: Prentice-Hall.
- Mishra, A. K. (1996). Organization responses to crisis: The centrality of trust. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp261-287). Thousand Oask, CA: Sage.
- Moyer, M. (1984). Characteristics of consumer complainants: Implications for marketing and public policy. *Journal of Public Policy and Marketing*, 3,67-84.
- Reichheld, F. F. (1996). Learning from consumer defections. *Harvard Business Review*, 74(1), 56-69.
- Singh, J. & Pandya, S. (1991). Exploring the effects of consumers' dissatisfaction level on complaint behaviors. *European Journal of Marketing*, 25(9), 7-21.
- Wanous, J. P., Reicherd, A. E., & Austin, J. T. (2000). Cynicism about organizational change: Measurement, antecedent, and correlates. *Group & Organizational Management*, 25(2), 132-153.





專 論





# 以自我決定論探討網路學生擬題 與網路同儕互評對學習內在動機之影響

王素幸／國立成功大學教育研究所博士生

## 一、前言

學生擬題與同儕互評之教學策略在教育界逐漸受到重視，結合網路學習的諸多優勢後，更能有效率的進行「教」與「學」的活動。教學活動的成效除了學生的學業成就外，學生的學習動機因能夠預測學生接下來的學習行為而更受到重視，以之，本文嘗試以自我決定論來探討網路學生擬題與網路同儕互評之學生學習動機的內在歷程。首先簡介網路學生擬題與網路同儕互評，其次介紹自我決定論與其在網路學生擬題與網路同儕互評上的運作機制，最後以Deci與Ryan（1985）對於提升與降低內在動機的方法為總結。

## 二、網路學生擬題

近年來學生擬題（Student Question-Posing）教學策略在教育界被重視，亦引起相當大的迴響，學生擬題活動不但橫可跨各科目，縱亦可跨各學習階段，目前國、內外皆有關於擬題的研究結果，包括：英文（陳錦芬、曾泓璋，2006）、數學（楊惠如，2000；李承華，2002；蕭景文，2005；吳佳慧，2006；陳金章，2007）、農業經營系（Choi, Land, & Turgeon, 2005）、物理（Vreman-de Olde & de Jong）；也遍及各個層級的學習者，包括國小（楊惠如，2000；李承華，2002；蕭景文，2005；陳金章，2007）；國中（Ellerton, 1986）；高中（Giordan, 2004）；大學（Barak & Rafaeli；Choi, Land, & Turgeon, 2005）；甚至是職前教師（梁淑坤，1995）。

吳佳慧（2006）將學生擬題定義成：學

生依照教師佈題中所給予的條件進行解題活動，與先備知識、生活經驗相結合而創造新的題目，接著對該題目進行分析與修正，再進行另一次的解題活動；利用學生自行擬題再解題的循環式學習便是擬題過程的核心精神。由此可知，無論是小組或個人活動，學生擬題活動是以學生為主，教師為輔的學習策略，而「網路學生擬題」即是以網路為平台所進行的學生擬題活動。

網路學習已是趨勢，利用電子化的教學科技讓學習者透過網際網路與電腦輔助的學習環境與機制，不受到時間與地點的限制而進行學習，並進一步促成知識的擷取、傳播、保存與管理。網路學習的優勢在於全球網際網路已被大量使用。而其特點在於：E-mail功能允許教師進行個別化教學（Giordan, 2004）、線上學習教材可迅速更新、隨時可在任何電腦系統上進行線上學習。「網路學生擬題」亦是透過網路為平台所進行，近年來越來越多的教育科技研究也投入網路擬題相關議題之探討（陳錦芬、曾泓璋，2006；Choi, Land, & Turgeon, 2005；Vreman-de Olde & de Jong, 2006；蕭景文，2005）。

## 三、網路同儕互評

Topping（1998）將同儕互評定義為相似背景的學生利用活動來相互評量，對於彼此作品的數量、等級、價值、實用性、品質、成功與否或是學習成果給予的一種評定（轉自于富雲、鄭守杰，2003）。「網路同儕互評」是以網路為平台所進行的同儕互評，透



過網路更能提供電腦自動計分及記錄學習者的學習日誌，解決教師人工計分的困難，亦可檢視學生完整的學習歷程及成長的連貫性。

在網路同儕互評歷程中，學生經由網路繳交作業，再由同學間相互審查評分，並提出修改建議，再讓學生根據這些意見來修改自己的作品（邱繼宏、王尉仁、袁賢銘、林珊如，1998），所以我們可以知道互評即是運用教學過程中互動的機制，而教學互動是影響學習效果的重要因素，也是教育的根基，師生互動與學習者間之互動是教學品質的反映，網路教學應該更著重如何提供教學互動的環境，並善用各種策略來加強學習者的學習動機、與學習成效（郭明達，2002）。Perraton（1987）曾提出理想的互動應包括鼓勵、修正錯誤、指出學習者困難所在、允許學習者和教師共同調整教學方向等。由此可知，網路同儕互評系統除了注重學科專業知識之外，同時亦能經由同學間的互動，拓展自己的學習領域（王曉璿，2003）。林建仲、鄭宗文（2001）認為傳統學習的最大缺點在於欠缺同儕之間的互動，而網路上的合作學習充分發揮了網路的特性（洪琮琪、于富雲、程炳林，2005），藉由網路平台將學習者緊密連結在一起，增進學習社群間的互動，讓學生培養尊重他人的想法及接受他人批評的態度。

### 四、自我決定論之內在動機

長期以來學者認為學生學習行為是受到動機所影響，是以引發學生學習行為的動機

在教育界受到重視。學習者可因內在或外在動機而有學習行為，因內在動機而工作不僅是愉悅的，研究指出內在動機和學習成就、知覺能力亦皆有正相關（Gottfried, 1990）。

#### （一）個人因果觀（Locus of Causality）

個人因果觀是學習者試圖去改變環境的行為起始，會影響學生學習、動機與行為。de Charms將個人歸因分成內控型人格（Origins）與外控型人格（Pawns）兩類。內控人格將環境改變視為個人的貢獻，學生相信自身對學習任務有責任，亦從回饋中增強此種感覺。外控人格常覺得無力、無效能，感覺環境充滿威脅而導致逃避行為。內、外控人格之區分簡化了內在動機之解釋，個體之內、外控人格非全有或全無，不過學習者的內、外控特質，端視學習者對學習情境的知覺而定。

#### （二）控制信念

內在動機強調學習者所知覺到的控制感，Skinner（1995）提出三種信念：

1. 控制信念（Control Beliefs）：學習者有控制期許，學習者自己認為不需要透過任何特定方法即可以達到學習目標。
2. 能力信念（Agency Beliefs / Capacity Beliefs）：學習者有自我效能，也就是學習者對自己能力的看法，包括能力、努力、他人影響、運氣等。
3. 策略信念（Means-ends Beliefs / Strategy Beliefs）：學習者有結果期許（outcome expectation），個人對於透過何種手段可以達到該目標的知覺信念，例如努力就可以得高分。

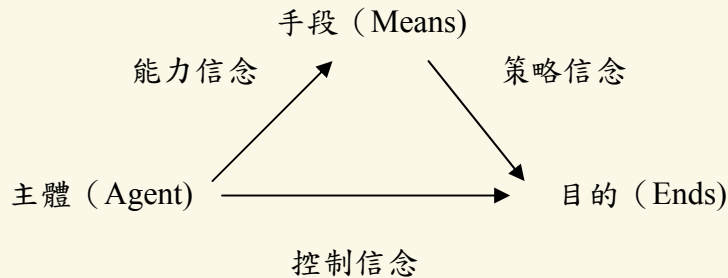


圖1 三種知覺到的控制，取自Skinner (1995)

### (三) 有機體整合理論 (Organismic Integration Theory, OIT)

內在動機是學習者完全自我決定，而自我決定是指學習者接受自己的優點和限制，去做選擇並決定滿足需求的方式。自我決定的過程比外顯行為下的需求更能顯示內在動機。雖然自我決定理論嘗試去涵蓋人類所有行為，但並非所有行為皆屬於內在動機，教學策略的控制和酬賞雖不符合學習者自我決定的需求和內在動機，但能幫助學習者產生對的行為，外在的動力可以內化變成自我調整的歷程。此處的「自我調整」是指個體可以自我決定的程度，和「認知的自我調整策略」並不相同。所以學者也開始辨識出某些外在動機類型因具有較高自我決定程度而有利於學習參與及學習成效。Deci 與 Ryan (1985) 為了解外在動機行為而發展出自決定的次理論為「有機體整合理論 (Organismic Integration Theory, OIT)」。OIT認為外在動機受到自我決定知覺影響，且透過自我調整來執行各項活動。OIT將外在動機依照自我決定的程度劃分四種

類型的外在動機 (Extrinsic Motivation)，加上缺動機 (amotivation) 與內在動機 (Intrinsic Motivation) 即形成完整的自我決定理論。

1. 缺動機：學習者完全沒有從事該學習活動或學習行為的意向，學習者認為任務價值很低，任務與自身的關聯性也低，缺乏動機及興趣，甚至是透過威脅也無法發揮作用，學習者完全無自我決定。
2. 外部調整 (External Regulation)：是指學習者為了得到酬賞或避免懲罰而產生學習行為，非自我決定或自身的選擇。
3. 內攝調整 (Introjected Regulation)：學習者開始內化行為發生的原因，因此控制的來源是由學習者內在發生的，但仍舊不是自我決定的形式，是受到伴隨外部事件發生的種種情況。
4. 認同調整 (Identitficated Regulation)：當行為是被學習者自己選擇並且被學習者評價與知覺後發生的，是以自我決



定的方式來進行而非受到外部酬賞或賄賂，學習者能夠瞭解自己的方向與目的，認為從事該活動對自己有助，而非義務或壓力造成的。

5. 統整調整 (Integrated Regulation)：是指學習者樂意去從事該行為，將對自己重要的學習內化至自我基模，當外部動機是在最高的自我決定之下發

生的才能稱為統整調整，而唯有當學習者處在支持自我決定的環境下，才容易促成內化達到統整調整。

6. 內在動機：學習者參與某活動或行為是為了該活動本身，透過引發學習者好奇心、增加任務挑戰性、任務的控制性等，較容易引起學習者的內在動機。

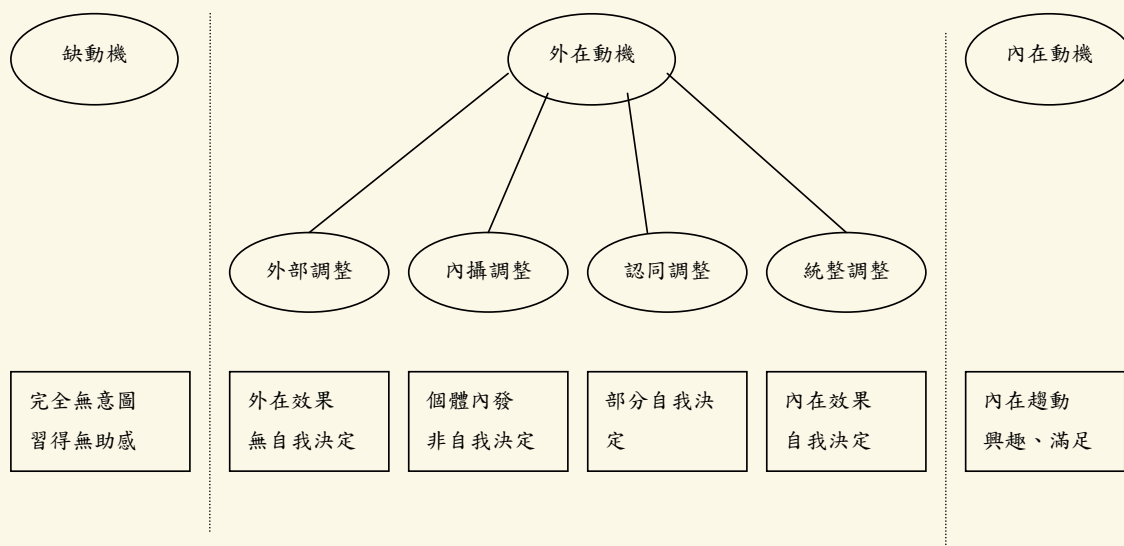


圖2 自我決定理論中的動機類型，取自Deci & Ryan (2000)

簡言之，自我決定理論 (Self-determination Theory) 主張任務的自我決定程度高低會影響學習者的動機類型，在高自我決定環境下，學習者會主動的運用自身的天分與才能，積極探索新事物，並且接受環境中的挑戰，再將其經驗內化 (Deci & Ryan, 1985)，容易產生統整調整；反之，在較不支持自我決定的環境，將使學習者自我調整的果效降低而產生外部調整與內攝調整。

綜上所述，當學習者知覺到該任務可以自我決定、可以主導學習活動，亦覺得自己有能力勝任、可以控制學習任務與活動，則

學習者從事該活動的內在動機比較強；反之，若個體覺得處處受限、失去自我決定的能力，或者活動過於困難，本身能力無法達成，則從事該活動的興趣便不高，會降低內在動機。

學習者之學習行為很少是完全由內在自發的，有時學習者甚至是處於對任務毫無意圖的缺動機狀態。此外，因其教師身份掌握多重權力，課室內的師生關係是一種不平等的權力關係，學習者在此情形下無自我決定的空間，學習者的學習主體性往往受到忽略。透過學生擬題，坪田耕三 (1987) 即認為



以個人有關的問題作為教學可以喚起學習者的求知慾。梁淑坤（1993）則認為擬題行為的特徵包括個人化的組織結構，擬題者往往會根據自己的生活經驗、文化背景呈現出個人的擬題特性，建構並創造有意義的題目。Writz & Kahn（1982）也認為擬題可以幫助學生將具體情境與抽象的學習概念連結起來，將學習內容意義化，此刻的意義是學習者自己有自己的想法，而非教學者決定對學習者是否有意義的作法。由此可知，在學習者擬題的過程中決定使用何種此時材料已經發揮自我決定的機制。其次，既然擬題活動是一個屬於意義個人化的過程（Schloemer, 1994），因此學生自己擬題可以提升解題的內在動機與興趣，學習者可以在學習中表達他們的興趣和關心的焦點（梁淑坤，1993）。

網路學習就教育理念而言，可強化「學習者為中心（Learner-centered）」、「主動學習（Active Learning）」、「自我調整學習（Self-regulation Learning）」、「建構學習（Constructivism）」與「自我控制（Self-control）」等理念的實踐（洪琮琪、于富雲、程炳林，2005）。學生擬題結合網路的優勢後益加強調學生扮演主動探究者、決定者與建構者的角色，需在浩瀚無邊的網路空間中不斷選擇與調整適當的學習路徑，從中建構知識，以為自己的學習內容、方法與進度負責（于富雲、洪琮琪、劉祐興、葉家忠、陳德懷，2003）。網路學生擬題打破傳統課室教師是唯一專家的思維，同時亦將學生學習的主導權還給學生，學生在擬題過程擁有自我決定的空間。

以往網路學生擬題活動從建構主義或批判主義出發，從學習者角度來探討學習者在出題的過程中之知識建構，與學習者透過擬題過程地位之轉換。然而透過自我決定理論，吾人可知擬題活動賦予學習者在學習過程中自我決定的空間與權力才能有建構知識

的開始，同時亦在自動、內發的建構過程中重新掌握學習主權與課室發言權。

## 五、自我決定之內在心理需求

在自我決定理論中，有三種內在的心理需求構成行為的基礎，包括自主感（Autonomy）、勝任感（Competence）與聯繫感（Relatedness），其為人類與生俱來的需求，亦是促成自我決定的三大要素。自主感指的是個人能否擁有行為選擇的自由，強調個人是學習行為的決定者，以及學習行為是否出於自我決定；勝任感指的是學習者能有效率的和所處的環境互動，不僅環境要能提供機會讓學習者運用和表達個體能力，並且個人也要能有效率的因應環境所提供的挑戰；聯繫感指的是學習者有和他人建立關係的渴望，也渴望得到同他人的關心。

雖然網路教學不一定是學生中心的教學方式，但研究認為其是比較容易傾向於學生中心的教學方式，在網路教學環境下，學生擁有較高的自主性，因為學生要自發去閱讀線上教材，不論是文字或影像教學檔案。Borba（1994）即發現因為可以選擇自己有興趣的題材，許多學生透過擬題活動而感受到對於學習的自主權。而Schloemer（1994）發現擬題讓低成就的學生產生的學習意向，且題目既是由學習者自己所想出來的，語意與己身邏輯符合，答案自然很容易解，因此可以提高解題的動機與興趣。此外，研究顯示網路教學環境適於合作學習的活動（黃詠仁，2001），此外，林德宗（1999）發現擬題活動協助學生將知識連結到真實世界外，並可透過修正題目的過程，學習接納同儕的意見。

綜上所述，網路學生擬題則透過學生主動擬題的過程中，授權給學習者，提高學習者自主性學習，更能使之成為知識的提供者，而不再僅是被動的接受訊息、知識與學問。成功的擬題與解題的過程使學生能擁有



勝任感，進而提升學習的內在動機。而小組合作學習或者在擬題之後與同儕討論所擬的題目之同儕互評亦可以滿足學習者與人互動的心理需求，搭起同儕間的聯繫進一步促進聯繫感。

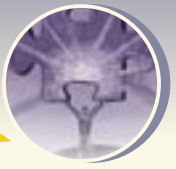
## 六、結語

學習策略的應用旨在提升學生學習成效，若能使學習者的學習之內在動機提升，

不外乎是促進學生自發學習，進而提升學習成效的良好途徑之一。Deci & Ryan (1985) 歸納促成與壓抑自我決定與內在動機之因素後認為提供控制性酬賞、威脅與設定期限、監視會降低內在動機；反之，提供選擇可以提升學習者對於學習任務的內在動機。自我決定理論對內在動機的運作機制，對於網路學生擬題與網路同儕互評等教學策略應用上有很好的提示作用。

## 參考文獻

- 于富雲、洪琮琪、劉祐興、葉家忠、陳德懷，(2003)。網路出題互評瀏覽學習系統之建置與學科應用，*教學科技與媒體*，64，53-67。
- 于富雲、鄭守杰(2003)。同儕互評的理論與實踐，*教育研究月刊*，107，112-124。
- 王曉璿(2003)。網路同儕互評學習模式在師院生電腦動畫課程學習效益之探究。第十一屆國際電腦輔助教學研討會 (ICCAI 2003)，台灣：國立台灣師範大學。
- 吳佳慧，(2006)。國小三年級與計算擬題教學的設計與反思。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 坪田耕三(1987)。生動的算數。國土社。
- 林建仲、鄭宗文(2001)。合作式學習與問題解決—培養以問題解決為中心的網路合作學習。資訊與教育，85，55-62。
- 林德宗，(1999)。擬題活動在國小五年級數學教室裡的應用，八十八年度大專學生參與專題研究計畫報告 (NSC88-2815-C-023-001-S)。
- 邱繼宏、王尉仁、袁賢銘、林珊如，(1998)。架構在web上的作業相互評量系統。Tanet 98會議。
- 洪琮琪、于富雲、程炳林(2005)。網路出題與合作學習策略運用對學力提升與學習焦慮之影響。新竹師院學報，20，219-244。
- 梁淑坤，(1993)。「擬題」的研究及其在課程的角色。報告發表於：國立嘉義師範學院八十二年年度數學教育研討會論文暨會議時錄編彙。嘉義：國立嘉義師範學院。
- 郭明達(2002)。網路教學平台功能應用分析與實作。第三屆國際網路應用與發展研討會，遠東技術學院。
- 陳錦芬、曾泓璋，(2006)。小組電腦擬題活動對英語字彙學習成就與學習情意之影響。國立臺北教育大學學報，19(1)，89~118。
- 黃詠仁，(2001)。一位國小自然科教師實施合作學習教學策略之行動研究。台北：台北市立師範學院自然科學教育研究所碩士論文(未出版)。
- 蕭景文，(2005)。合作擬題線上合作解題系統在國小五年級數學學習成就及態度之研究。國立嘉義大學教育科技研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- Borba, M. C. (1994). High school students' mathematics problem posing: An exploratory study in the classroom. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,



New Orleans, LA.

- Choi, I., Land, S. M., & Turgeon, A. J. (2005). Scaffolding peer-questioning strategies to facilitate metacognition during online small group discussion. *Instructional Science*, 33, 483-511.
- deCharms R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. NY: Academic.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Giordan, M. (2004). Tutoring through the internet: How students and teachers interact to construct meaning. *International Journal of Science Education*, 26, 1875-1894.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Perraton, H. (1987). The role of theory and generation in the practice of distance education, (ERIC Document No. ED290015).
- Schloemer, C. G. (1994). *Integrating problem posing into instruction in advanced algebra: Feasibility and outcome*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vreman-de Olde, C. & De Jong, T. (2006) Scaffolding learners in designing investigation assignments for a computer simulation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 63-73.
- Writz, R. W. & Kahn, E. (1982). Another look at application in elementary school mathematics. *The Arithmetic Teacher*, 30, 21-25.







# 結合福祿貝爾遊戲理論與設計理論的國小生活科技創意教學活動設計—跳跳車？跳跳蟲？

張玉山／國立台灣師範大學工業科技教育系副教授

周家卉／台北市石牌國中教師

## 一、前言

福祿貝爾（Friedrich Froebel）曾提出「遊戲」在教育上的價值，同時透過設計的概念與原則及手工教育的歷程，更能讓學生在動手與遊戲中學習各種知識與技能。而設計是一種有構思、計畫的創造性活動，同時也是一種以目標為導向、持續不斷解決問題的思考歷程（王保堤、游光昭及王鼎銘，2006）。生活科技本身就是善用各種材料、機具、資源、知識和創意，來解決人類實務問題的實作課程，引導學生透過動手做，培養其具備設計與解決問題、創造與批判思考的能力（林人龍，2003）。在教育部頒布的九年一貫課程綱要中，設計與製作即為自然與生活科技領域的教學重點。因此，以福祿貝爾遊戲理論為出發點，所發展的自然與生活科技教學活動，藉由設計、製作與遊戲的過程，讓學生學習生活科技的相關知識與技能，應更符合生活科技本質與學生的學習特性。

本文的主要目的在結合福祿貝爾遊戲理論與設計理論，發展一個國小生活科技創意教學活動，並透過小型的教學實驗，瞭解其可行性，以及學生的學習情形。研究者以台北市某國小六年級七位學生作為研究對象，透過教學活動的現場觀察、以及研究者自行設計的學習單等方式進行資料蒐集。教學實驗時間為四節課、共計160分鐘。希望研究的結果，能對國小生活科技教學設計與實施，

提供具體的建議及參考。

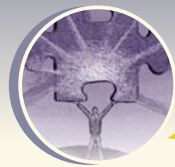
## 二、文獻探討

遊戲、設計與手工製作一直是生活科技課程中相當重視的部分，以下就遊戲與手工教育、設計程序與步驟、設計概念之教學活動等三部分加以分析。

### （一）福祿貝爾的遊戲理論與手工教育

福祿貝爾認為發展兒童天稟的方法是自我活動的表現，它除了對兒童身體健康有關係之外，並具有社會的、道德的和教育的目的。兒童的自我活動表現以遊戲為顯著，兒童藉著遊戲，將內在心理歷程表現於外顯行為上。至於遊戲的材料，他設計有「恩物」及手工材料，這是他藉以喚起兒童自我活動表現的兩種重要媒介。此外，福祿貝爾提倡手工教育，希望以手工活動來啟發兒童內部的創造力。他認為手工是學生人格實現的必要條件，學生可藉手工而接觸自己的真實存在。這種觀念為許多教育家所接納，蔚為風潮，成為今日中小學的手工勞作教育的由來（楊極東，無日期；瞿中蓮及夏淑怡譯，2003）。

遊戲的進行可讓學生認識並學習各種概念與意義、體現美或圖像，同時表現或體現生活。以經過設計的遊戲，正確的引導出學生內在潛能，並適性發展。由適當的教育方式，以內在外在化，發揮學生內在潛能；外在內在化，刺激其思索潛能及想像潛能。手工教育則是藉由手工來啟發學生的創造力，經由做中學引導學生的創作與發明，啟發學



生的自我創造力（李園會，1997；陶明潔，1992）。學生從遊戲中觀察環境，從遊戲中學習表達能力、與人相處方式等，所以處於小學階段的兒童，仍然可經由玩遊戲來促進其身心發展（林咏欣，2005）。

因此，遊戲式的手工活動是學生自我活動的表現，具有真正社會的、道德的、教育的目的，它可以讓學生進行各種勞動作業，激發其內在神祕的創造力。以遊戲式手工製作活動的生活科技教學，也應該能提供學生自我表現、主動參與、激發潛能、刺激創意的學習機會。

### （二）設計的意涵與程序

「設計」一詞的意義，相當廣泛。Boolier在1964提出設計是對所有製作或進行的事物，實施多次模擬，直到最終結果讓人有信心為止。Archer認為設計是一種目標導向的問題解決活動。Reswich對設計下的定義是一種創造性活動，其牽涉到將來前所未有的新式和有用事物加以具體實現的活動。Page在1966提到設計是由現階段擴展至未來可能事物的想像力（王治平，2002）。王治平（2002）則認為設計是一種經由想像—創造—思想—解決問題的過程。

設計應具備功能性、生產性、結構性，以及目的性等特性，所謂的功能性指的是作品應具備美感與功能的造型；生產性是指將原創的作品加以複製，應重視實用與使用的功能；結構性指的是透過設計經驗與知識的累積，發展出對產品性能、成本與製造效率的改善；除了具備功能性、生產性與機能性之外，能夠達到表達、溝通、說服的目的，洞悉產品真正符合人、社會與環境的需求，即為目的性（王治平，2002；李建男，2000）。

由此可知，設計的步驟應包含設計行動的決定、具體設計行動的進行，以及決定作品製造的方法等三部分（李建男，2000）。常見的設計程序包分析、綜合、模擬、評估

與決策等五個步驟（Roozenburg & Eekels, 1995；游禮鍵，2003）：（1）分析：發展與作品構想相關的問題，並形成解決所應符合的指標；（2）綜合：產生暫時性的設計方案，將構想以任何形式表達的具象化過程；（3）模擬：製作作品模型，對作品的實際屬性作較客觀的預測；（4）評估：將預期作品屬性與設計理想屬性加以比較；（5）決策：將設計方案加以修正。而侯世光與張玉山（2005）則針對設計的步驟區分為六個階段：

1. 確定問題：確定設計需求、問題範圍與限制，同時搜集相關資料。
2. 提出構想：透過腦力激盪、調查研究或問題解決等方式提出創意構想。
3. 細部設計：評估設計構想，依照資源的影響、比較預期解決的可能性，評估擴充或否決構想。
4. 分析評估：詳細評估與檢測構想。
5. 最後決定：分析設計與解決的可能性，決定該設計是拒絕、完全接受、改變或重組。
6. 執行成果：最後繪圖、生產製造作品、市場行銷以及成果發表。

如將以上五步驟及六步驟的設計程序模式，加以對照發現，六步驟的模式增加了「執行成果」，具有生產與行銷的機制。在生活科技教學來說，模擬產業界的設計製造與行銷，也提供了學生更貼近產業科技的學習機會。

### （三）設計概念之教學活動

「設計」與「製作」是我們在日常生活中經常接觸，且隨處可見的生活用詞。「設計」代表人類的一種能力，亦即能夠辨認人類自身的需求，並發展解決方法以滿足該需求（McCracken, 2000）。設計是包含構想與計畫的創造性活動，其兼具實用性、美觀性、經濟價值，及獨創性的綜合性造形



計畫，設計概念之教學活動應包含準備、醞釀、豁然，以及驗證等四個階段（王保堤、游光昭、王鼎銘，2006；Hennessey & McCormick, 1994）：

- 1.準備階段：分析設計問題。
- 2.醞釀階段：發展設計方案。
- 3.豁然階段：評估設計方案。
- 4.驗證階段：實現設計方案。

和前述所討論的五大階段或六大階比較比來，四階段的教學應用模式更為精簡，應該更具有教學實用價值。在此四個教學階段中，學生可以透過設計與製作的過程，持續不斷的解決問題，在學習活動的過程中主動發掘生活周遭各種可利用的資源，同時讓學生學習統合其他學科、材料與工具。

### 三、活動設計與實施

本單元活動的設計依據福祿貝爾的遊戲理論，同時結合設計的原理與步驟，使學生能透過快樂學習及遊戲的過程，了解並學習相關的知識與技能、培養創造、設計與問題解決的能力，如圖1所示。

- （一）結合遊戲理論：在活動開始之初，透過小遊戲，激發學生腦力激盪思考本單元的相關議題。在活動最後，以競賽的方式讓學生展現其設計製作成果。
- （二）結合設計的概念、原理與程序：活動進行中，讓學生了解設計的概念與原理程序，引導學生發揮想像力，設計跳跳車的造型，並將其造型設計透過製作轉換成實際的作品。

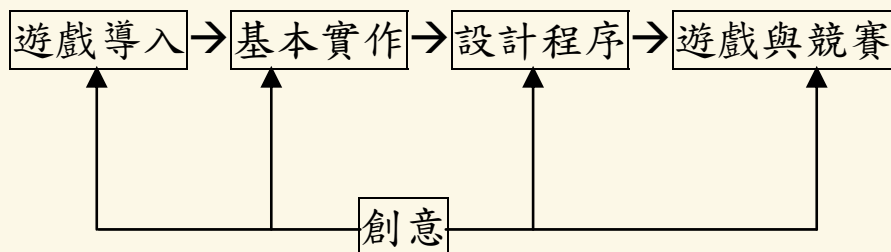


圖1 活動設計的理念

針對本單元活動的活動名稱、活動目標、實施對象與時間、活動程序與使用工具材料，以及評量方式，簡單介紹如下。相關學習單及學生作品，請參看附錄一及附錄二。

（一）活動名稱：跳跳車？跳跳蟲？

（二）活動目標

- 1.讓學生熟悉各種簡單工具的使用。
- 2.讓學生認識除了輪子以外可以讓物體前進的方法。
- 3.讓學生藉由設計與製作提升創造思考力。

（三）實施對象與時間

本活動針對國小六年級學生設計，活動實施時間為4節課，每節課40分鐘，共160分鐘。

（四）活動程序與使用工具材料

活動實施程序與使用的工具材料，分別分述如下：

1.實施程序

- （1）指導學生完成跳跳車的主體部分（松木、鐵絲、電池盒、馬達、熱熔膠條的組合）。
- （2）讓學生利用保麗龍球自由設計車子造型，並以廣告顏料上色。



- (3) 讓學生利用軌道測試跳跳車。
- (4) 進行造型評分。
- (5) 進行競速比賽。
- (6) 公布成績+頒獎。

2.活動材料

- (1) 測試軌道：100mm×1800mm×9mm的合板……3片（組成口字形軌道）
- (2) 材料：

名稱	規格	數量
松木條	30mm×70mm×9mm	1片
電池	3號	1顆
電池盒	3號單顆電池用	1個
鐵絲	#20 15cm	2條
熱熔膠條	細 2cm	1條
扁馬達		1顆
	φ7cm	1顆
保麗龍球	φ4cm	2顆
	φ2cm	4顆

3.使用工具  
尖嘴鉗、斜口鉗、刀片、剪刀、AB膠、廣告顏料。

(五) 評量方式

- 1.造型設計：40%（自由設計車子的造型）
- 2.競速比賽：60%（車子跑完150cm的跑道）

成績	秒數	成績	秒數
100	5秒以內	86	11~12秒
98	5~6秒	84	12~13秒
96	6~7秒	82	13~14秒
94	7~8秒	81	14~15秒
92	8~9秒	80	15秒以上
90	9~10秒		
88	10~11秒	70	無法跑完全程 但車子會動



## 四、活動歷程與結果

### （一）活動歷程的觀察

在整個活動當中，研究者透過觀察，發現有以下問題：

1. 學生對於設計的概念、原理與步驟的應用並不理想，在造型設計規劃中，學生多會出現發呆冥想的狀態，需要教師一再的提示與指導，才能順利完成。
2. 在製作的過程中學生對於AB膠、尖嘴鉗與斜口鉗的使用非常陌生。
3. 造型製作的部分，學生多只專注於造型的製作，卻忽略了最後的造型須與車體結合，使得最後在將車體與造型結合後，跳跳車的動力來源被造型卡住無法運轉。
4. 競賽部分，學生在一開始會充滿興趣的調整與修正。但五分鐘過後，若是無法達到預期的效果，學生便開始浮躁，缺乏耐心。
5. 學生對於學習單的填寫並不理想，設計圖僅能以草圖顯現。其他的相關表單填寫，也有敷衍了事的現象。
6. 多數學生都能按照設計圖將造型轉換成實際的作品。

### （二）活動結果的分析

透過兩週四節課的教學活動，學生的學習結果如下：

1. 造型設計部分：在進行造型設計的過程中，學生會受到先前分享的影響，所欲設計製作的造型，多是以引導討論的主題為主。再次透過腦力激盪發想，學生才設計出較特別的造型。
2. 造型繪製部分：學生對於造型繪圖能力普遍不足，多數學生會發生不知如何下筆，無法將腦中的構想轉會成實際的圖形繪製出來，需教師從旁協助

與提示。

3. 車體製作部分：由教師指導車體製作步驟，因國小學生對於工具操作的經驗不足（尖嘴鉗、斜口鉗的使用），在部分步驟浪費過多時間。
4. 造型製作部分：部分學生沒有依據當初的造型設計加以製作造型，其中一位同學需要教師從旁不斷協助指導才能完成造型的製作。
5. 車體與造型組裝部分：多數學生未思考車體前進動力機制與造型的相對位置，因此，當造型與車體組裝完成後，造成車體前進動力機制無法運轉，而學生卻無法解決問題。
6. 競速部分：學生對於調整車腳部分，缺乏耐心與觀察的能力，以至於在進行直線競速的時候，無法讓跳跳車前進，只能在原地打轉。
7. 學生創意部分：學生的創意無限，在測試與修正的過程中，學生會發展出許多教師未想到的「創意活動」，如：相撲大賽、陀螺大賽等。

## 五、結論與建議

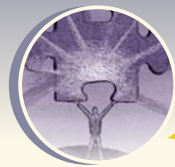
### （一）結論

透過兩週的跳跳車教學活動，歸納並分析相關資料與記錄，提出下列結論：

1. 透過腦力激盪，能有效引發學生創意發想。

腦力激盪是集體共同產生大量構想的有效方法（陳龍安，2005）。在本活動進行中發現，透過腦力激盪的方式，學生可以提出許多造型設計的創新構想，不管是質的方面（獨特性），或是量的方面（流暢性），都非常傑出。

2. 設計原理與步驟的學習，能讓學生將



腦中創意轉換成實際的造型設計。

設計是為解決問題而運用思考與創意，使概念成為具體、可觸及的、合理的、美麗的圖像或實體之表現（吳江山，1991）。活動觀察發現，學生在設計程序的逐步帶領下，可以依步驟完成設計與製作的程序。游禮鍵（2003）亦在〈產品摺合化設計之探討〉中提到設計的程序包含分析、綜合、模擬、評估與決策等五大步驟，透過此過程將可獲致較具體與具價值的結果。因此，對國小六年級學生來說，認識與了解設計原理與步驟，學生可以將腦中的創意具體化、價值化，以完整的圖像及作品加以呈現。

3.透過遊戲式的製作教學活動，較能引發學生學習興趣與動機。

遊戲是想玩才玩的自發行為，是以快樂為目的，偶爾會產生出乎意料的事，或遭遇全無預警的新奇經驗，而能以自己的力量與方法解決，以獲得加倍的歡樂，同時激起下次挑戰的意願（林咏欣，2005）。本活動以此進行活動導入與競賽的評量，發現學生相當投入於遊戲之中。因此，透過遊戲的教學活動，學生不僅能習得相關的科技與設計知識，同時能引發其進一步的探索與學習興趣。

### （二）反思與建議

除了上述活動的總結性結果，教學活動結束後，研究者整理相關記錄，可以發現活動進行中的相關問題，並提出建議事項。主要的問題與省思如下：

1.時間不足：二週、四節課的時間，對於國小六年級的學生來說過於倉促，尤其是在造型設計、造型製作，以及測試修正的部分。

- 2.設計訓練不足：學生剛開始多以模仿為主，缺乏對創意發想與設計的訓練。
- 3.工具使用經驗不足：多數學生對於工具的使用，缺乏相關經驗。
- 4.缺乏耐心：多數學生對於作品的測試與修正，容易缺乏耐心。經過幾次測試與修正之後，發現仍無法解決問題或是無法達到預期目標，容易產生放棄的想法。

根據以上的研究結果以及問題與省思，茲提出建議事項如下：

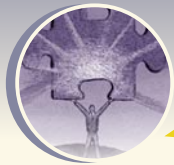
- 1.教學時間：應延長教學活動時間，由規劃的四節課延長至六節課為宜。
- 2.活動規劃：造型創意發想與設計應由原先規劃的70分鐘延長為100分鐘，除了說明讓學生了解設計的原理與步驟之外，增加創意發想與設計的實例練習，最後才讓學生針對跳跳車的造型，加以設計。
- 3.工具操作：針對相關工具的操作，如尖嘴鉗與斜口鉗的使用，應規劃練習時間。此外，國小階段的生活科技教學應增加實作活動，以充實國小學生對基本工具的操作能力。
- 4.教師協助指導：鷹架式教學設計的導入，應該也會有助於教學效果的提升。
- 5.多樣化遊戲與評量：除競速與造型評量之外，可參考學生的無限創意，進行相撲大賽、轉圈圈大賽等活動，以遊戲提高學生的學習興趣。甚至，由學生自行訂定新的遊戲方法與遊戲規則，應更能符合遊戲的本質與創意教學的宗旨。



## 參考文獻

- 王保堤（2005）。設計導向課程對國中學生科技創造力影響之研究。國立台灣師範大學工業科技教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王保堤、游光昭、王鼎銘（2006）。設計導向課程對學生科技創造力影響之研究。新竹教育大學學報，22，77-103。
- 王治平（2002）。偶然形於視覺設計表現之應用研究。國立台灣師範大學設計研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林人龍（2003）。生活科技課程中設計與製作的學習歷程。教育研究資訊，11（4），3-24。
- 李園會（1997）。幼兒教育之父：福祿貝爾。台北：心理。
- 李建男（2000）。產品設計與產業調查之研究—以商務用行李箱為例。國立台灣師範大學設計研究所碩士論文，未出版，台北。
- 林咏欣（2005年，4月）。有遊戲是教學策略進行多元至能應用於藝術教育之課程。數位藝術教育網路，7。2008年7月20日，取自<http://www.aerc.nhcue.edu.tw/journal/Journal7/05.pdf>。
- 吳江山（1991）。展示設計。台北：錦冠。
- 楊極東（無日期）。福祿貝爾。2008年8月20日，取自<http://w2.nioerar.edu.tw/basis1/693/a43.htm3>。
- 瞿中蓮及夏淑怡譯（2003）。玩具的原點。2008年9月1日，取自<http://www.jfps.tpc.edu.tw/~hoa5/read/r030602a.htm>。
- 侯世光、張玉山（2005）。「創意設計與製作」活動設計的基礎。2008年7月20日，取自<http://www.wenkoo.cn/wendang/chuangyisheji-zhizuo>。
- 陳龍安（2005）。創造思考的策略與技法。教育資料，30，201-265。
- 陶明潔（譯）（1992）。F. Froebel著。人的教育。台北：亞太。
- 游禮鍵（2003）。產品摺合化設計之探討—以老人手杖為設計實例。國立台灣師範大學設計研究所碩士論文，未出版，台北。
- Hennessey, S., & McCormick, R. (1994). The general problem solving process in technology education. In F. Banks (Eds.), Teaching and learning technology. London: Routledge.
- McCracken, J. R. (2000). Design- The creative soul of technology. In G. Eugene Martin (Eds.), Technology education for the 21st century (pp. 85-90). Peoria, IL: Glencoe/McGraw-Hill.
- Roozenburg, N.F.M. & Eekels, J. (1995).產品設計—設計基礎和方法論（張建成譯）。台北：六合。

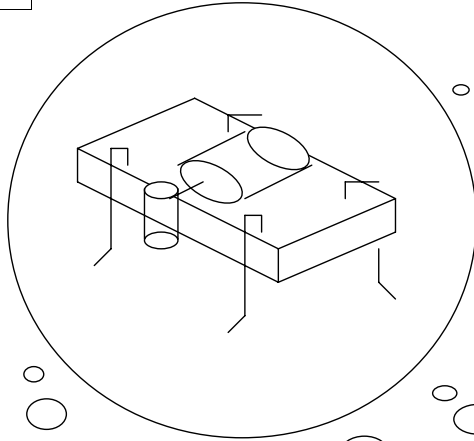




## 附錄

### 附錄一 學習單

學習單一



班級：六年\_\_班

座號：\_\_號

姓名：\_\_\_\_\_

我想到和跳跳車相似的東西是：

我覺得讓它跳跳前進最好笑的三種造型是：

我最想設計的造型是：

我的跳跳車造型：



學習單二

我最喜歡的跳跳車（寫下跳跳車的名字唷~）

No.1 <sup>3分</sup> No.2 <sup>2分</sup> No.3 <sup>1分</sup>

關於我的跳跳車

我的競賽得分：  
分

我的造型總分：  
分

我的競賽秒數：  
秒

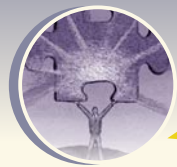
老師的給分：  
分

同學的給分：  
分

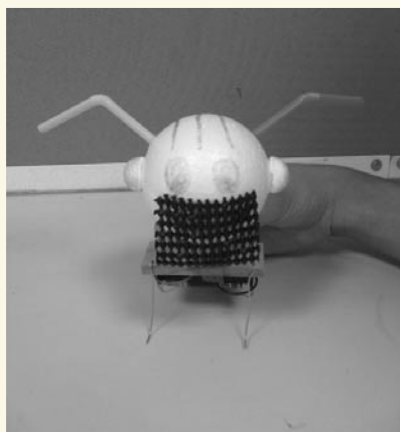
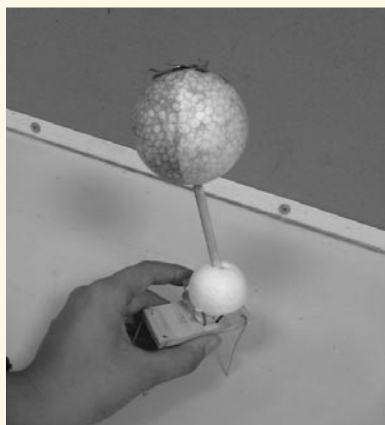
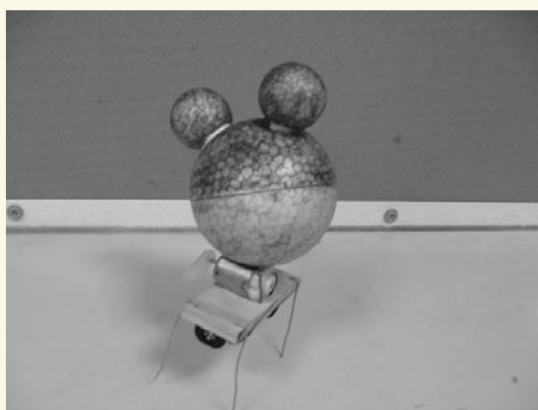
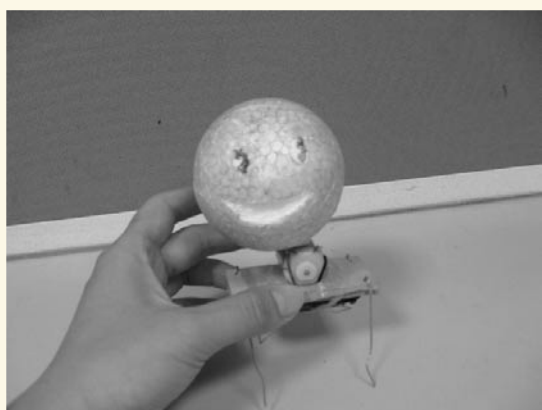
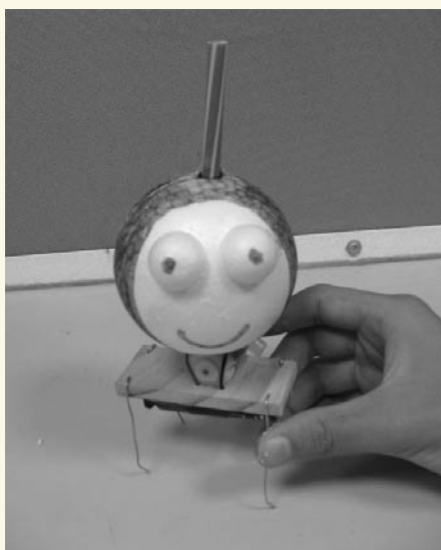
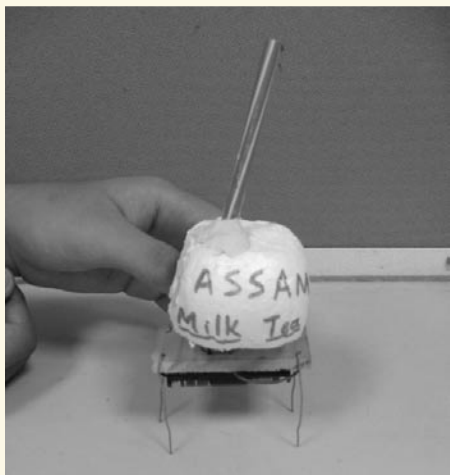
我的心得感想：  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

我的跳跳車總分：  
分

我是六年\_\_班的\_\_\_\_\_



附錄二 學生作品





# 「教育部品德教育促進方案」 內涵與各級學校實施計畫初探

洪若烈／國家教育研究院籌備處副研究員

林沂昇／國家教育研究院籌備處專案助理

王詩茜／國家教育研究院籌備處研究助理

## 一、前言

回顧求學階段黑板上的：「中華民國○年○月○日」、「值日生：○○○」、「中心德目：○○」，其中「中心德目」即為現在教育部與社會大眾所關注的品德教育議題。我國的社會歷經了政治解嚴、政黨輪替、教育改革…等變遷，而品德教育的形式也在這樣的過程中有了轉變，中心德目在學校中已經消失，原存於正式課程中的國小「生活與倫理」（57年國小暫行課程標準、64年國小課程標準）、「道德與健康」（82年國小課程標準）、國中的「公民與道德」（83年國中課程標準）以及高中的「公民與道德」（60年高中課程標準）科目也因課程的統整，被融入了其他的領域之中。直至近十多年，由於社會風氣日漸敗壞、學生的品行問題層出不窮，品德教育議題才得以復見。

由於教育改革強調統整概念，品德教育在各個學習領域的環伺之下逐漸式微，至今

於教育現場上仍無實體之教材及時間，致使之蕩然而無存，部分學者甚至嚴厲批評這樣的課程是「缺德」的課程。民國92年台北市議員的調查也發現，有高達8成的校長、教師認為，現在的學生比過去更沒有禮貌（胡世澤，2003）。

有鑑於此，教育部於民國92年9月成立「品德教育工作小組」，並於民國93年12月制訂「品德教育促進方案」，且為呼應社會變遷，更於民國95年11月修訂「教育部品德教育促進方案」，以因應實際實施現況與困難。

為增進各校推動品德教育之品質，品德教育促進方案提到，將品德教育列入學校的評鑑視導，透過質性及量性的指標，針對學校品德教育的實施過程及結果進行評估，作為學校改善及精進之參考。教育部於民國96年5月委託國立臺灣師範大學李琪明教授，進行為期六個月的研究時間，研發「學校品德教育推動策略及評鑑指標」，在學校方面，有十大推動策略及十大評鑑指標，如下表1：



表1 「品德教育十大推動策略與十大評鑑指標」

執行層面	推動策略	評鑑指標
學校特色	① 建立具民主參與及學理基礎，且有學校多元特色的品德教育方案	① 建構品德校園目標與計畫方案
行政領導	② 發揮校長與行政團隊的道德領導理念與具體行動	② 發揮學校行政的道德領導
教師專業	③ 增進教師品德教育知能及其言教與身教功能	③ 發展教師之品德教育專業角色與知能
資源整合	④ 統整校內外人力、物力與財力，有效推動品德教育	④ 整合校內外品德教育相關資源
品德融入各類課程	⑤ 將品德教育有計畫且多元地納入各學科 / 領域教學之中	⑤ 品德教育納入正式課程
	⑥ 將品德教育具體彰顯於校園規章與各類活動之中	⑥ 品德教育納入校園規章與活動中
	⑦ 將品德教育有系統地融入校園環境及親師生互動之中	⑦ 品德教育納入校園設施與環境
學生表現	⑧ 以多元方式促進學生品德認知、情意與行動的提升	⑧ 提升學生品德表現
校園氣氛	⑨ 積極營造具正義、關懷與自主自律等精神的校園文化	⑨ 營造校園整體之道德氣氛
永續經營	⑩ 建構學校反省與檢核機制，促進品德教育永續實施且提升效能	⑩ 促進品德教育之永續發展

資料來源：李琪明（2008），學校品德教育推動策略及評鑑指標研究報告。

但「教育部品德教育促進方案」之制訂目標與各級學校執行之層面是否契合，值得進一步探討。本文嘗試以教育部於民國95年11月3日所修訂公布之「教育部品德教育促進方案」為起點，並透過網路蒐集各縣市學校推動品德教育之計畫方案，藉以分析目前我國各級學校在品德教育方面的推展狀況，與教育部當時所訂立之目標是否契合。最後，根據分析結果，提供對於教育當局及各級學校實施品德教育之參考建議。

## 二、教育部品德教育促進方案之內涵

教育部所制訂之品德教育促進方案，是各級學校制訂實施計畫、發展活動及策略之重要參考依據。因此，對於其內涵需進一步的分析與瞭解，以下茲將此方案之主要內涵，分別敘述如下：（教育部，2006）

（一）著重品德之「道德核心價值」及「行為準則」



在品德教育促進方案中明白表示，品德教育係屬抽象及廣泛之概念，因此，為利於方案的推動，需藉由「道德核心價值」的闡述及「行為準則」的實踐。所謂的核心價值，即為個體在面對自我或他人行為時，作為價值判斷之重要依據；而其呈現的方式有「德目」與「原則」兩種。以「德目」方式呈現者，如正義、關懷等，以「原則」呈現者，如「己所不欲，勿施於人」等。所謂的行為準則，則是個體依據核心價值所做出的言行規範。

#### （二）結合社區資源，增進品德教育之實踐

品德教育不單是學校教師的責任，亦需每個個體身體力行。因此品德教育促進方案中強調，學校需發展「品德校園文化營造」，結合學群、社區之全體成員，包括學生、教師、行政人員、家長、社區之人士等，共同建立品德教育之核心價值及行為準則，提升家長及社區對品德教育的重視，使每個參與者成為品德教育之實踐主體，發揮言教、身教、境教功效，更結合各級政府、家長及民間資源，與學校相輔相成，提升全民道德文化素養。

#### （三）融合學校正式課程、非正式課程

品德教育於現行教育制度下，並無實體教材、課程及教學時間，因此，品德教育促進方案中建議，可於學校既有之基礎及特色下，將品德的教育採融入的方式，結合進正式或非正式的課程中，不但可以解決品德無教學時間的問題，更可發揮統整教育的概念。此外，亦可利用彈性學習時數來進行體驗教學，而「晨光活動」、「導師時間」亦是可利用之教學時機。行政執行層面可配合青少年輔導、親職教育…等政策推動，強化家庭與社會品德教育的功能。

#### （四）建立課程及教學資源分享平台

由於品德教育並未列為學校之正式課程，故無實體教材可供教師教學使用，因此品德教育促進方案提到，希冀學校能依據各校之基礎及特色，或結合社區資源，設計相關教學活動。而各校辦理「品德校園文化營造」有卓著績效者，鼓勵其成為品德特色學校或品德教學資源中心，提供經驗分享與教學資源之交流平台，並建置中央級的品德教育網頁，蒐集各項課程及教學資源，以利推動及提供發表及交流。

### 三、各級學校品德教育實施計畫之內涵分析

「計畫為行動之基準」，本文以此觀點，透過蒐集學校品德教育實施計畫，來分析各校推動之內涵，本文所分析之資料，搜尋時間為民國96年11月～97年4月間，以Google及YAHOO奇摩搜尋「品德教育、品格教育、實施計畫、實施辦法、核心價值、中心德目」等關鍵字，所得資料為94～96學年度各學校之品德（格）教育實施計畫等。為了瞭解目前我國各級學校在品德教育實施計畫之內涵，與教育部所訂立之品德教育促進方案目標、內涵是否契合，本文將藉由方案之四大內涵，依序進行分析比較，茲將之分述如下：

#### （一）著重品德之「道德核心價值」及「行為準則」

教育部品德教育促進方案強調，希冀學校能透過民主方式，並參考學校的基礎，建立符合學校特色或需要之品德「核心價值」及「行為準則」。為瞭解各級學校是否建立核心價值、原則或行為準則，本文透過網路，搜尋各級學校提供於網路上之品德教育核心價值等相關資料（資料名單如後附錄一）進行分析，茲將分析結果表列如下表2：



表2 各學習階段公布品德核心價值之學校數量分析

學習階段	公布品德核心價值之學校數
國小	186
國中	47
高中	12
高職	5
大專院校	1

依據分析結果可以發現，在國小階段，有建立品德核心價值的學校計有186所；國中階段則僅有47所，高中、高職分別僅有12所、5所，大專院校更只有佛光大學以校訓為該校品德教育的核心價值。另外，於搜尋資料過程中發現，共計有台北縣、台北市、台中市、雲林縣、高雄市及澎湖縣等6個縣市有建立該縣市的品德教育核心價值。再進

一步搜尋，發現教育部曾公布過3次的品德核心價值，第一次為民國64年「生活與倫理」課程標準的18個核心價值；第二次為民國82年「道德與健康」課程標準的8個核心價值；第三次則為民國93年教育部公布品德教育促進方案時提到，希望於民國97年，每位學生都能擁有關懷、尊重、責任、信賴、公平正義、誠實等六大美德。茲將彙整如下表3：

表3 教育部公布之品德核心價值

公布時間	品德核心價值
64年「生活與倫理」課程標準*	守法、愛國、禮節、正義、信實、友愛、寬恕、孝順、勤學、節儉、合作、勇敢、公德、睦鄰、負責、知恥、有恆、和平
82年「道德與健康」課程標準*	守法、愛國、禮節、正義、信實、仁愛、孝敬、勤儉
93年**	關懷、尊重、責任、信賴、公平正義、誠實

\*資料引自天下雜誌（2007）

\*\*資料引自陳康宜（2004）

本文由所蒐集之各縣市學校品德核心價值、中心德目進一步分析，茲將出現次數排

名前十之項目羅列如下表4：



表4 各縣市學校品德核心價值（中心德目）出現次數排名前十之項目

排序	項目	出現次數
1	尊重	185
2	負責	135
3	合作	134
4	感恩	132
5	誠實	125
6	正義	123
7	關懷	117
8	責任	101
9	孝順	98
10	守法	83

由以上統計結果發現，教育部93年公布之六項核心價值，其中有5項排名在十名之內，僅有「信賴」、「公平」出現次數較少，排名於第20及21。本文以教育部所公布之品德核心價值，更進一步比較各個學校發現，幾乎所有學校皆不脫教育部所公布項目之範圍。由上可知，學校或各縣市在建立其核心價值時，會以教育部為參考基礎，或以社會認為重要之核心價值為主來訂立。

#### （二）結合社區資源，增進品德教育之實踐

為瞭解各個學校辦理品德教育之情形，本文透過網路蒐集了品德教育相關計畫共計206件，剔除未符合本文欲分析之項目77件，從129所高、國中小學校之品德教育相關實施計畫（如後附錄二），分析該校的計畫中是否有結合社區資源。因需瞭解該校的執行狀況，因此分析焦點乃關注於計畫中的實施策略、方式或具體措施等。在綜合整理各學校計畫中的結合社區資源部分，本文發

現在此項下大約可分成四類：1.家長；2.社區團體；3.專家學者；4.社區機構等。以下茲將分述如下：

1.家長：在學校的品德實施計畫中，結合社區資源部分以此項為數最多，因家長與學生的關係最為密切，也能給予學校最直接的協助。在129所學校中，有提及成立品德教育工作小組計有79所，而其中有64所學校有家長代表參與其中，在79所中所佔比例為81%，而其中大多為家長會長；而家長會長在推動小組內的工作內容，大多為提供學校推動品德教育的經費挹注，並協助各項活動之推展及整合社團人力、家長社區聯繫事項…等。另外，有23所的學校於計畫中提及，邀請家長志工（如：愛心媽媽、故事媽媽…等）於晨光時間進行品德故事的演說或戲劇表演…等，佔17.83%。由上顯示，家長在參與學校品德教育的面向上，仍屬「局外人」，僅有少數學





校的家長可直接影響學校教學，且大多僅為配合辦理或扮演協助角色。

2. 社會團體：品德教育應不僅限於學校教師來執行，若學校能結合社會團體的力量，將會有更大的成效。在本文蒐集的129所學校中，有提及社會團體者計有15所，所佔比例僅有11.63%，這些團體有：宏達文教基金會、培基文教基金會、慈濟基金會、得勝者基金會、中華扶輪基金會、台灣名慧教育學會、台灣慧行黨…等，其協助的方式大多是提供相關教材供教師使用，其他則是有「教師訓練」、「團體輔導」、「戲劇表演」…等方式協助。
3. 專家學者：在學校的品德實施計畫中，邀請專家學者進行品德相關議題的演講，為學校最常辦理之方式，在本文蒐集的129所學校中，有提及者計有58所，所佔比例約44.96%，其中大多是利用朝會或彈性時間邀請專家學者進行專題演講，其次是以「親職講座」方式舉辦，僅有3所學校將專家學者納編入學校品德教育工作小組內，定期召開會議，提供學校諮詢與協助。
4. 社區機構：學校與社區之關係甚為密切，倘若學校能夠將觸角擴及社區，將能使品德教育之推動更具成效，擴大影響層面及範圍。在本文蒐集的129所學校中，有提及者共計9所，所佔比例僅有6.98%，顯示目前學校在推動品德教育方面，仍多採單打獨鬥方式，較少與社區作進一步地配合、互動。在這些學校中，與之結合的社區機構有：社教館、文化中心、教會、地方法院、療養院、育幼院…等。

### （三）融合學校正式課程、非正式課程（教材）

為瞭解各個學校在何時進行教授品德教育及其採用方式，本文同樣針對該校之計畫中的實施策略或實施方式進行分析，結果發

現，以班級教學而言，129所學校的實施計畫中，有56所的學校利用導師時間進行品德教育，佔43.41%；利用朝會或週會時間對學生進行演講或宣導計有35所，所佔比例約27.13%，利用彈性學習節數及綜合活動時間進行教學的學校則分別有31所、27所，所佔比例各為24.03%及20.93%。由上顯示，學校方面仍多利用導師時間進行教學，單獨利用正式課程進行者較少。

另進一步分析129所學校之實施計畫發現，有89所學校為採融入各學習領域之方式進行品德教育，佔68.99%；僅有5所的學校採主題方式進行教學，佔3.88%，顯示學校方面仍多採融入方式進行教學，單獨主題教學者較少。

### （四）建立課程及教學資源分享平台

為瞭解各個學校是否有以品德教育為主題建立相關網頁，本文以先前搜尋有公布實施計畫的學校為對象，進一步進入瀏覽該校網頁，分析結果發現，在122所（扣除7所無法進入學校網站者）學校的實施計畫中，有29所的學校於計畫中提及成立網站，佔23.77%，實際有成立者有43所，佔35.25%，但其中亦有14所學校提及成立網站但實際卻未建置。

另外，在有成立網站的43所學校中，僅放置實施計畫等一般事務性資料者有42所，佔所有學校數的34.43%；網站中除一般事務性資料外，有呈現推動成果者有25所，約佔所有學校數的20.49%。由上顯示，學校有成立單獨的品德教育網站者仍屬少數，顯示學校在建立分享平台方面仍須加強。

## 四、結果與建議

綜合上述結果發現：（1）品德教育核心價值建立多屬國小階段；（2）學校之核心價值多以教育當局公布之項目作為參考依



據；（3）家長在學校品德教育中仍多屬「局外人」角色；（4）學校品德教育結合社會團體或社區機構者較少；（5）學校將專家學者納編品德教育工作小組者較少；（6）學校教育多採融入學習領域方式進行，較少採單獨主題方式教學；（7）學校建立品德教育成果網站者較少。

本文依據上述結果，提出如下建議，供教育當局及學校參考。

### （一）教育當局

1. 品德核心價值的建立不應僅限於國小階段，尤其在國中、高中職階段，學生品德的建立與形塑更為重要，建議教育當局應著力國中、高中職階段的品德教育。
2. 建議可透過民意問卷來調查當代之品德核心價值（中心德目），調查之結果需經專家學者之審慎評估後公布，並為之建立行為準則。
3. 建議可定期（每三～五年）調查並公布新的品德核心價值（中心德目），一方面可使各級學校有所參考依據，另一方面亦可廣為週知，達到宣傳及教育社會大眾之效果。

### （二）學校

1. 學校應重新定位家長（家長會長）在品德

教育之角色，家長不應僅是提供經費挹注而已，學校應該給予其有更多的發揮空間，例如可於晨光時間擔任品德教育之教學工作，提供教學上之協助，甚至可研發相關教材（如透過繪本進行品德教育之問答…）供教師參考使用…等。

2. 學校之實施計畫，可多列舉部分社會團體研發的教材或可提供之協助，供教師參考利用，以達事半功倍之效。
3. 學校可將專家學者納入該校之品德教育工作小組內，以提供學校在推動策略及教學上之諮詢。
4. 學校可多利用社區內之相關機構進行品德教育的實踐活動，如育幼院、老人院…等，學校行政方面亦應建立品德教育的社區機構名冊，以供教師便於利用。
5. 學校之實施計畫應敘明，教師可利用來實施品德教育的時間，可採用「融入式」及「主題式」教學方式，並提供兩種相關教材供教師選擇使用，以供教師教學上之選擇。
6. 學校應建置品德教育網頁以供校內教師瞭解及參考使用，並將推動之成果放置於學校網頁中，以便分享及推廣相關資源。

## 參考文獻

天下雜誌（2007）。教出品格力。天下雜誌，台北：天下。

李琪明（2008）。學校品德教育推動策略及評鑑指標研究報告。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系。2008年10月6日。取自：[http://ce.naer.edu.tw/upload/research\\_book/38\\_學校品德教育推動策略及評鑑指標研究報告.pdf](http://ce.naer.edu.tw/upload/research_book/38_學校品德教育推動策略及評鑑指標研究報告.pdf)。

胡世澤（2003，10月4日）。北市調查：現代學生較沒禮貌。國語日報。取自：[http://www.mdnkids.com/info/news/adv\\_listdetail.asp?serial=27866](http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=27866)。

教育部（2006）。教育部品德教育促進方案。2008年11月19日。取自：<http://www.edu.tw/files/ Bulletin/B0046/951103moralplan.doc>。

陳康宜（2004，12月22日）。教部五年培養學生具備六美德。國語日報。2008年1月22日。取自：[http://www.mdnkids.com/info/news/adv\\_listdetail.asp?serial=35698](http://www.mdnkids.com/info/news/adv_listdetail.asp?serial=35698)。



附錄一：公布品德教育核心價值（中心德目）學校名單

縣市	校名	縣市	校名	縣市	校名	縣市	校名
台北縣	華僑高中	台中縣	新光國小	南投縣	埔里國中	花蓮縣	稻香國小
	金陵女中		大忠國小		延和國中		康樂國小
	頭前國中	台中市	惠文高中		北梅國中		新城國小
	新泰國中		衛道中學		草屯國中		平和國小
	二重國中		忠孝國小		大鞍國小		溪口國小
	中平國中		黎明國小		發祥國小		壽豐國小
	光興國小		國光國小		永昌國小		豐裡國小
	丹鳳國小		東興國小		漳和國小		大榮國小
	大同國小		何厝國小		碧峰國小		林榮國小
	重慶國小		軍功國小		雙冬國小		長橋國小
	淡水國小		省三國小		水尾國小		鳳仁國小
	育英國小		篤行國小		爽文國小		鳳林國小
	文德國小		進德國小		北港國小		大進國小
	菁桐國小		賴厝國小		千秋國小		大興國小
	興南國小		明道普霖斯頓國小		敦和國小		西富國小
台北市	東方工商	彰化縣	仁美國小	忠信國小	奇美國小		
	民族國中		大仁國小	瑞竹國小	富源國小		
	懷生國中		秀水高工	中山國小	瑞北國小		
	中正高中	雲林縣	田尾國中	草屯國小	瑞美國小		
	碧湖國小		育德國小	鯉魚國小	舞鶴國小		
	永吉國小	嘉義縣	褒忠國中	紅葉國小	鶴岡國小		
	明道國小		舊庄國小	雲林國小	港口國小		
	三興國小	台南縣	安南國小	清水國小	新社國小		
	大安國小		社口國小	新庄國小	靜浦國小		
	萬福國小	台南市	新美國小	太平國小	豐濱國小		
	西湖國小		蒜南國小	神木國小	大禹國小		
	民權國小	台南市	永安國小	長流國小	玉里國小		
	西園國小		隆田國小	自強國中	卓溪國小		
	民生國小	台南市	安南國中	花崗國中	松浦國小		
	五常國小		復興國小	美崙國中	長良國小		
興華國小	高雄縣	崇明國小	國風國中	春日國小			
成德國小		勝利國小	玉東國中	德武國小			
中壢家商	高雄縣	安慶國小	宜昌國中	樂合國小			
會稽國小		鳳新高中	秀林國中	觀音國小			
山腳國小	高雄縣	梓官國小	新城國中	明里國小			
同安國小		一甲國小	富里國中	東竹國小			
大安國小	高雄縣	忠義國小	平和國中	東里國小			
復旦國小		文山國小	壽豐國中	富里國小			
祥安國小	高雄縣	立志高中	萬榮國中	萬寧國小			
埔心國小		高雄女中	鳳林國中	三棧國小			
新興國小	高雄縣	立志中學	光復國中	水源國小			
潛龍國小		高雄高工	富源國中	西寶國小			



	林森國小	高雄市	立昌國中	瑞穗國中	佳民國小
	莊敬國小		光華國中	豐濱國中	和平國小
	桃園國小		楠梓國中	三民國中	崇德國小
新竹縣	仰德高中		民族國中	玉里國中	景美國小
	忠孝國中		國昌國中	東里國中	銅門國小
	中山國小		坪頂國小	富北國中	銅蘭國小
	新豐國小	信義國小	中正國小	西林國小	
新竹市	三民國中	屏東縣	塩埕國小	中原國小	見晴國小
	龍山國小		來義高中	中華國小	明利國小
	朝山國小		萬丹國中	鳳信國小	太平國小
	頂埔國小		南和國小	立山國小	萬榮國小
	虎林國小		武潭國小	古風國小	
	內湖國小		建興國小	忠孝國小	
	水源國小	澎湖縣	七美國小	明廉國小	

資料來源：本文自行整理，搜尋時間為民國96年11月～97年4月間。

## 附錄二：各級學校品德教育相關實施計畫

編號	計畫名稱
1	臺北市松山區民生國民小學96學年度推動品格教育實施要點
2	臺北市松山國民小學生活品德教育實施辦法
3	臺北市文山區興隆國民小學『品德教育促進』實施計畫
4	臺北市立懷生國民中學品德教育目標、核心價值與行為準則實踐要點
5	臺北市東方工商推動品德教育實施計畫
6	臺北市萬華區西園國小96學年度下學期品德教育實施計畫
7	臺北市信義區三興國民小學九十六學年度人權法治及公民品德教育實施計畫
8	臺北市士林區三玉國民小學「推動品德教育」實施計畫
9	臺北市立關渡國民中學九十五學年度品德教育實施計畫
10	臺北市內湖區西湖國小品德教育實施計畫
11	臺北市內湖區碧湖國民小學96學年度推動品德教育實施計畫
12	臺北市文山區明道國民小學96學年度推動品德教育實施計畫
13	臺北市萬福國民小學以中心德目推動品德教育實施計畫
14	臺北市立木柵高級工業職業學校96學年度推動品德教育實施計畫



15	臺北市文山區興隆國民小學『品德教育促進』實施計畫
16	基隆市西定國小人權法治及品德教育推動實施計畫
17	基隆市立長興國民小學96學年度推動品德教育實施計畫
18	臺北縣萬里鄉大鵬國民小學「知愛行善-品德教育在大鵬促進方案」實施計畫
19	台北縣板橋市重慶國小國民小學九十六學年度品德教育實施計劃
20	台北縣板橋市中山國小人權法治及品德教育實施計畫
21	台北縣瑞芳鎮義方國小人權法治及品德教育實施計畫
22	台北縣雙溪鄉上林國民小學九十五學年度第一學期品德教育實施計劃
23	台北縣永和國小【人權法治暨品德教育】實施計劃
24	臺北縣土城市廣福國民小學95學年度人權、法治、品德教育實施計畫
25	台北縣樹林市大同國小九十五學年度辦理品德教育實施計劃
26	臺北縣三重市光興國民小學校園本位品德教育實施計畫
27	台北縣新店市新和國小九十六學年度推動品德教育系列活動
28	台北縣淡水鎮育英國小推動學生品德教育、落實生活教育實施計畫
29	宜蘭縣公館國民小學「品德教育」實施計畫
30	宜蘭縣立東光國中品格教育實施計畫
31	宜蘭縣立冬山國民中學品德教育實施計畫
32	新竹市新科國民中學品德教育實施計畫
33	新竹市水源國民小學品德教育實施計畫
34	新竹市立富禮國中品德教育推動實施計畫
35	新竹市香山區大庄國民小學品德教育實施計畫
36	新竹市頂埔國民小學品德教育實施計畫
37	新竹市東區建功國民小學推行「品德教育」實施計劃
38	新竹縣立忠孝國民中學九十六學年度品德教育實施計畫
39	桃園縣桃園市同安國小人權法治及品德教育實施計畫



40	桃園縣桃園市桃園國小九十六學年度品德教育實施計畫
41	桃園縣桃園市會稽國民小學品德教育實施計劃
42	國立中壢高級家事商業職業學校品德教育實施要點
43	桃園縣中壢市林森國民小學推展「品德本位校園文化營造」實施計畫
44	桃園縣復旦國小品德教育實施計畫
45	桃園縣立富岡國民中學九十七年度推行品德教育實施計畫
46	桃園縣大埔國小九十五學年度品德教育實施計畫
47	桃園縣文華國民小學品格教育促進方案
48	桃園縣南興國民小學品德教育促進方案
49	桃園縣蘆竹鄉山腳國民小學品格教育實施計劃
50	桃園縣崙坪國民小學品德教育實施計畫
51	育達商業技術學院95學年度品德教育活動實施計畫
52	苗栗縣三義鄉建中國民小學品德·生活教育推展計畫
53	台中市大鵬國小九十六年度「品德教育」實施計畫
54	台中市南區國光國民小學96學年度推動品德教育實施計畫
55	台中市忠孝國民小學九十六學年度品德教育實施計畫
56	臺中市省三國民小學以中心德目推動品德教育實施計畫
57	臺中市北屯區軍功國民小學九十六學年度品德教育實施計畫
58	台中市大仁國民小學品德教育實施計畫
59	台中市南屯區東興國民小學品德教育實施計畫
60	台中市南屯區黎明國民小學品德教育宣導實施計畫
61	國立勤益科技大學—提昇通識基礎能力素養與品格教育計畫
62	臺中縣后里鄉育英國民小學96學年度「推動品德教育」實施計畫
63	台中縣立石岡國民中學推動品德教育實施計畫
64	臺中縣新盛國民小學『品格教育』實施計畫



65	台中縣和平鄉中坑國小人權法治及品德教育實施計畫
66	台中縣龍井鄉龍山國民小學九十四學年度品德教育推動方案
67	台中縣立清泉國中九十五學年度第一學期品格教育實施計畫
68	台中縣僑仁國小品德教育核心價值及行為準則實踐要點
69	高美國小品格教學實施方案計畫
70	彰化縣二林鎮育德國國民小學人權、法治、品德及公民教育實施計畫
71	南投縣新豐國民小學品德教育實施計畫
72	南投縣漳和國民小學品德教育實施計劃
73	南投縣清水國小品德教育實施計劃
74	南投縣爽文國民小學品德教育實施計畫
75	南投縣草屯鎮雙冬國小品德教育實施計畫
76	南投縣草屯鎮新庄國小品德教育推展計畫
77	南投縣草屯鎮碧峰國民小學品德教育實施計畫
78	南投縣立旭光高級中學九十六學年度品德教育實施計劃
79	南投縣國姓鄉長流國民小學品德教育實施計畫
80	南投縣北梅國民中學96學年度品德教育實施計畫
81	南投縣國姓鄉北港國民小學學生品格教育核心價值暨行為準則實踐要點
82	南投縣大成國中「品德教育」實施計畫暨準則
83	南投縣水尾國民小學九十六學年度品德教育實施計劃
84	南投縣仁愛鄉發祥國小品德教育促進方案
85	南投縣仁愛鄉春陽國民小學96學年度品德教育實施計畫
86	南投縣中山國民小學品德教育推動實施計畫
87	南投縣名間鄉僑興國民小學『品德教育促進』計畫
88	南投縣永昌國民小學96學年度品格教育實施計畫
89	南投縣集集鎮和平國小品德教育實施計畫



90	南投縣水里國民小學九十四年度學生訓輔工作「友善校園」「品德教育主題活動」實施計畫
91	南投縣久美國民小學人權法治與品德教育實施計畫
92	南投縣信義鄉忠信國民小學以中心德目推動品德教育實施計畫
93	南投縣立延和國民中學九十六學年度品德教育實施計畫
94	南投縣竹山鎮桶頭國民小學品德教育實施計畫
95	南投縣鯉魚國民小學人權法治與品德教育實施計畫
96	南投縣雲林國小品德教育目標、核心價值與行為準則實踐要點
97	南投縣鹿谷鄉廣興國民小學推動「品德教育」實施計畫
98	南投縣立鹿谷國民中學品德教育目標、核心價值與行為準則實踐要點
99	嘉義市嘉北國小品德教育實施計畫
100	嘉義縣梅山鄉龍眼國小推動品格教育實施計畫
101	嘉義縣阿里山鄉樂野國民小學品德教育實施計畫
102	雲林縣褒忠國民中學品德教育目標、核心價值與具體行為準則實踐要點
103	雲林縣立崙背國民中學「友善校園」—人權法治及品德教育實施計畫
104	溝壩國小九十五年品德教育月實施計畫
105	國立北港高級中學推行「品德教育」實施計畫
106	台南市復興國小推行品德教育中心德目實施辦法
107	臺南市六信高級中學品德教育實施計畫
108	台南市石門國民小學推動「品德教育」實施計畫
109	台南縣關廟鄉五甲國小品德教育計畫
110	臺南縣龍崎國民小學九十四年度品德教育實施計畫
111	台南縣東山國民小學96學年度品德教育實施計畫
112	台南縣善化鎮善糖國小人權法治及品德教育實施計畫
113	高雄市愛國國民小學推動品德教育實施計畫
114	高雄市民族國小推動生活（品德）教育實施計畫





115	高雄市博愛國小推動「品德教育促進方案」計畫
116	高雄市立楠梓國民中學九十五年度推動品德教育實施辦法
117	高雄縣仕隆國小品德教育之核心價值與具體行為準則
118	高雄縣梓官國小品德教育實施計畫
119	屏東縣萬丹國民中學推動「品德教育」實施計畫
120	屏東縣南和國民小學九十六學年度品德教育實施計畫
121	台東縣延平鄉桃源國民小學品德教育實施計畫
122	花蓮縣鳳林鎮鳳信國小品德教育促進方案
123	花蓮縣豐濱鄉豐濱國民小學加強推動品德教育實施計畫
124	花蓮縣崙山國民小學推動品德教育實施計畫
125	花蓮縣立山國民小學品德教育實施計畫
126	澎湖縣立中正國民中學九十四學年度第二學期「品德教育」實施計畫
127	澎湖縣馬公市中興國小品德教育實施計畫
128	澎湖縣立西嶼國民中學「推動學校倫理品德教育」實施計畫
129	澎湖縣鎮海國民中學品德教育實施計畫

資料來源：本文自行整理，搜尋時間為民國96年11月～97年4月間。



# 2008年國民教育政策民意調查之探析<sup>1</sup>

蔡明學／國家教育研究院籌備處專案研究人員

陳清溪／國家教育研究院籌備處主任秘書

## 一、研究動機與目的

國民教育乃指國家內人民依憲法規定應接受的基本教育。目前我國的國民教育從六歲至十五歲，共計九年，包括國民小學及國民中學兩個階段，所以又稱為九年國民教育。國民教育以培養德、智、體、群、美五育均衡發展之現代化國民為目標。憲法一五八條規定：教育文化應發展國民之民族精神、自治精神、國民道德、健全體格、科學及生活智能。民國88年頒布教育基本法，其第二條規定：「教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識及國際視野之現代化國民。」

國民教育的政策發展，必須配合社會需求與時代趨勢，適時充實與改善。本研究是接受教育部之委託，針對現行教育部推行之相關政策進行民意調查，探求民眾對於政策實施的了解與支持程度。

## 二、調查議題說明

為了因應社會變遷與時勢變化，中央教育主管機關的教育政策必須不斷推陳出新，以滿足國家發展以及民眾對於教育發展之期待。本次調查議題主要針對教育部現行政策

與有意推動之政策進行調查，調查內容如下：

### （一）提供弱勢家庭學童免費課後照顧政策

有關於提供弱勢家庭學童免費課後照顧，源自於教育部與內政部92年8月1日「國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準」，該標準依兒童及少年福利法第十九條第三項規定訂定之。目的在於由國民小學辦理兒童課後照顧服務，以促進兒童健康成長、支持婦女婚育及使父母安心就業。該計畫由直轄市、縣（市）主管機關指定所屬學校，或由學校提出申請，經直轄市、縣（市）主管機關核定後辦理。指定或核定山地、偏遠、離島、原住民或特殊地區學校，優先辦理（教育部、內政部，2003）。該政策藉由本次的調查，以了解民眾對於該政策的支持程度。

### （二）外籍與大陸配偶子女輔導政策

針對外籍與大陸配偶個人及家庭的權益及需求，內政部已訂定「外籍與大陸配偶照顧輔導措施」，依生活適應輔導、醫療優生保健、保障就業權益、提昇教育文化、協助子女教養、人身安全保護、健全法令制度及落實觀念宣導等8大重點工作，訂定56項具體措施，分由內政部、教育部、外交部、法務部、交通部、財政部、行政院衛生署、新聞局、文化建設委員會、勞工委員會、大陸委員會、國軍退除役官兵輔導委員會及地方政府等相關機關積極辦理，並由內政部每3個月定期召開檢討會議列管（內政部，2005）。

<sup>1</sup> 本研究整理於國家教育研究院籌備處研究計畫NAER-97-36-D-2-01-00-1-01，2008台灣地區民眾對重要教育議題看法之民意調查研究主題一：幼兒教育及國民教育。



98年度教育部（2008）也針對外籍及大陸配偶子女教育提出輔導計畫，可分為4個項目申請，活動項目如下：

1. 實施輔導活動方案：每校最高3萬元，針對外籍及大陸配偶人數較多學校，建立接納、關懷及尊重不同族群人士態度，積極營造良好學習環境。針對外籍及大陸配偶子女之學校生活表現與適應狀況，包括親子同儕、師生互動關係及自我概念與效能之提昇，結合社工人員，協助了解各家庭處境，判斷所需協助，連結導引各種可資運用的現成之資源或協助發展輔導方案。
2. 辦理親職教育研習：每校最高3萬元，聘請專家學者，培養外籍配偶在學校、家庭與社區積極營造良好之學習環境。針對外籍及大陸配偶子女之學校生活表現與適應狀況，包括親子、同儕、親、師、生互動關係及自我概念與效能之提升。
3. 舉辦「多元文化週」或「國際日」活動：每縣市最高30萬元，以民主、法治、人權為主軸融入臺灣社會，接納他國文化特色，建構豐富與多元文化社會。結合各項資源包含與外籍配偶母國在臺辦事處合作，開發各國文化週或展覽活動，作有系統、有深度、能累積之文化教材，到各縣市巡迴展出。學校除邀全校親子一起參觀外，亦可配合展出時間，設計教案，成為正式課程學習與教師研習之一部分。
4. 辦理教師多元文化研習：每縣市最高25萬元，培養多元文化教育種子教師研習及教材發展工作坊，結合多元文化教育，相關國家社會文化之學者專家與第一線教師或退休教師之力量共同發展。可辦理縣級、鄉鎮級或校內

研習。

近年來，由於外籍配偶（新移民）與其子女的大幅成長，形成了一個明顯的社會現象。外籍與大陸配偶家庭方面，往往是台灣社會中經濟地位較為弱勢的一環，每個人多少都需要工作以維持家計。家庭成員大多從事勞力密集的工作，因工時較長，加上語言的差異，所以外籍與大陸配偶子女教育輔導的需求也比較高。

有鑑於此，對於政府而言，首應建立外籍配偶的學習體系，讓外籍配偶能在最短的時間內適應臺灣文化及環境，而後，藉由教育學習體系之輔導及協助，培養其對臺灣文化的認同，如此才能形成「日久他鄉是故鄉」的願景，尤為甚者，應是藉由教育體系的訓練能獲得做為父母親的基本知能，讓未來的「臺灣之子」有更好的成長環境。該政策藉由本次的調查，以了解民眾對於該政策的支持程度。

### （三）教育儲蓄戶專案政策

教育儲蓄戶主要在落實教育施政主軸「社會關懷」之理念，協助經濟弱勢學生就學，教育部擬著手研議比照新加坡「教育儲蓄戶」（教育部，2007）作法，思考以學校或個人為單位設立協助弱勢學生就學之儲蓄專戶。在理念上，係以弱勢中小學生為對象，俾實現社會對弱勢的關懷；在作法上，可結合學產基金、民間團體、社會大眾、地方政府之力量，共同發揮愛心協助確有需要之經濟弱勢學生順利完成學業，並建立提供社會大眾發揮教育大愛之管道；在機制上，可規劃授權校長及老師管控運用此項專戶經費，並請縣市政府協助鼓勵、管理及支持學校設立專戶；在策略上，可區分地區差異及需求之急迫性，除公開接受各界共襄盛舉並以合宜方式適度表揚善心團體或人士以資鼓勵，並設定學產基金依需求緩急之基本補助額度與方式。但社會的認知與接受度如何，有待



透過調查後得知。

#### （四）教科書版本選用政策

一綱多本係指教科書編寫遵循一定的課程綱要，但可以允許各種版本教科書的呈現，也就是說課程綱要要統一，而教科書版本具多樣性（吳清山、林天祐，2006）。張芳全（2007）認為一綱多本是教科書由教育部制訂「課程綱要」後，開放民間出版社編寫，通過審查取得執照、發行，供各校採用的一種制度。根據國民教育法八十八年一月十四日修正條文中第八條之二規定：「國民小學及國民中學之教科圖書，由教育部審定，必要時得編定之。教科圖書審定委員會由學科及課程專家、教師及教育行政機關代表等組成。教師代表不得少於三分之一；其組織由教育部定之。」而「國民小學及國民中學之教科圖書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之。」其目的在於使教科書的編審與選用呈現自由開放的多元化教育現象。但在家長可以參與學校教育的年代裡，教科書選用的方式，尚須公開討論或調查方能定論。所以本研究藉由民意調查的方式，了解民眾對於教科書選用的看法。

#### （五）學生學習成果檢測政策

台灣高一學生（15歲）在2006年「學生基礎素養國際研究計畫（PISA）」評比的表现，數學在57個國家中獲得全球第一，芬蘭居次，韓國、香港並列第三，日本排名第十名；科學能力排名第四，僅次於芬蘭、香港和加拿大；但閱讀能力表現較差，排第十六，落後前三名的韓國、芬蘭、香港，台灣近四成學生的閱讀素養被歸為較低的一群。所以在教學系統上，透過學習成果、課外讀物學習效果之檢測，及母語拼音教學等教學系統之建構，提升學生學習成效。對此，就由本調查了解民眾對於學生學習成果檢測之政策的支持程度。

#### （六）降低班級人數等議題進行民意調查

班級規模對於教學所造成的影響，一直是國內外教育學者所關注的焦點，國內許多專家學者皆一致認同降低班級人數、實施小班教學可以實現因材施教的理想，同時也能減輕教師負擔、培養學生健全人格、提高學生學習成就以及改善師生之間的互動情形。但是相關研究對於小班教學政策之執行有下列幾項問題：

- 1.政策執行經費短缺：陳利銘、許添明（2003）表示教育部估計無法負擔政策執行後，所遽增的教師人事費，因而將目標值訂為35人。盧延根（2004）亦表示降低班級人數計畫，有關於教師人事費與學校設備的部分，勢必會影響地方政府財政運作。馬總統在他的教育政見中，擬將每班班級人數更降低至25人，這勢必對於教育經費運作影響加劇，該如何解決？也是本研究所欲探討之問題。
- 2.教師對教學認知改變不大：教師在養成教育中，欠缺小班教學的概念，而教師在進行小班教學時，未能轉變教學信念與教學方式，導致小班教學對於教師教學的良善立意，似乎有探討之空間。
- 3.學生人數逐年減少，衍生教師超額困擾：近年來，因少子女化的趨勢所致，在政府降低班級人數的同時，其實學生人數即已逐年減少，造成總班級數逐年遞減，然而，師資培育機構卻仍繼續培育大量的師資，就市場供需而言，早已供過於求，教師超額的問題因此油然而生，造成了流浪教師的怪異現象（盧延根，2004）。
- 4.教師品質與專業化發展不彰：小班教學政策的執行，需要教學資源與設備的支持，然而，在鄉村及偏遠地區學校，其教學資源比起都市地區學校而



言，都相對地較為不足，因此，往往很難吸引優秀教師前往任教。加上教師專業化發展未能有效執行，無法維繫教育品質，對學生學習成效的程度也無法進行正確的評估，一連串的問題，讓小班教學的成效無法有效彰顯。

在上述社會因素與教育因素影響下，小班教學是否要持續推動，班級人數繼續下降，也有待透過民意調查結果得知。

### 三、研究設計與方法

#### (一) 調查過程說明

在研究方法方面，茲將本次調查研究的調查地區、對象、方法、時間，以及抽樣的設計等項目，分別說明如下：

- 1.調查地區：以台灣地區23縣市及金門與連江。
- 2.調查對象：居住於台閩地區普通住戶內年滿20歲以上成年人為調查對象。
- 3.調查方式：採用電腦輔助電話訪問系統(CATI)進行電話訪問，並有監聽、監看系統，以有效控制訪問品質。
- 4.調查時間：訪問於民國97年4月23日至4月25日，調查時間為

晚上18:30至22:00。

#### 5.抽樣設計：

- (1)以居住台閩地區20歲以上的人口為抽樣母群。
- (2)抽樣方法採用「分層比例隨機抽樣法」，以台閩地區各縣市為分層單位，共區分為25層，並按各縣市20歲以上人口比例分配目標完成樣本數。
- (3)以台閩地區住宅電話號碼簿為抽樣底冊，為使未登錄的住宅電話，也有相同的機率被抽中，每筆被抽出的電話號碼採末碼兩位隨機方式，加大涵蓋率，使所抽出的樣本更具有代表性。
- (4)本次成功樣本數完成1,071份，在信心水準為95%的情況下，控制抽樣誤差在正負3.0%。

#### (二) 調查執行流程

以下針對此次調查工作內容及執行方式做說明：

專案進行流程：(1)問卷設計、討論、修正→(2)抽樣設計→(3)調查方法→(4)訪員招募與訓練→(5)調查過程品質管控→(6)資料處理→(7)統計分析→(8)資料解讀與報告撰寫。

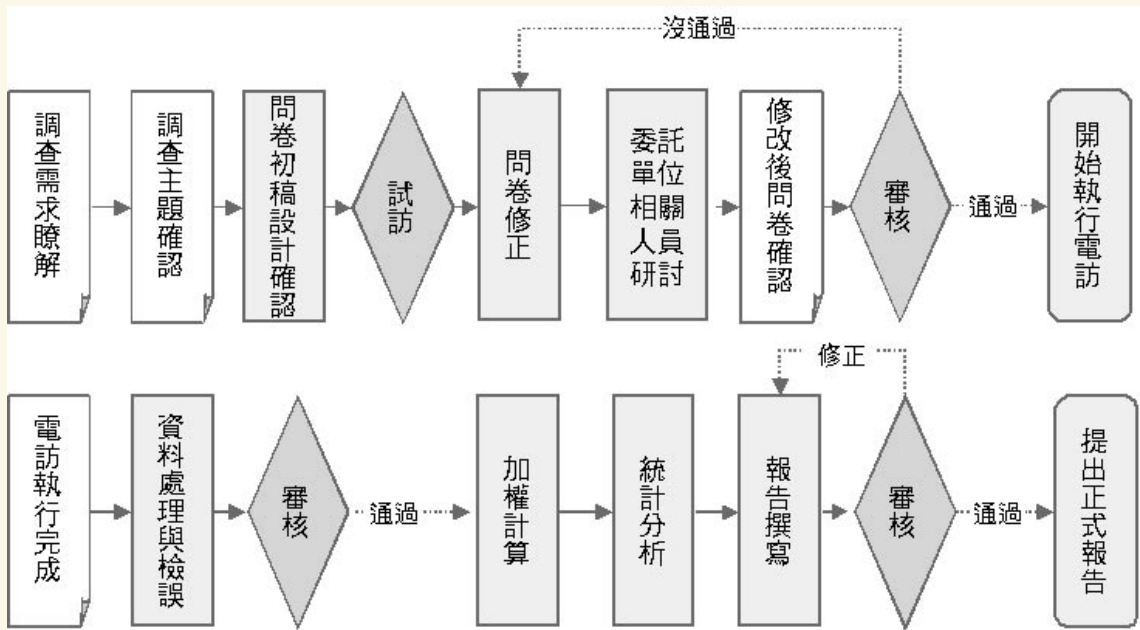


圖1 調查執行流程圖

### (三) 調查議題

本次調查內容主要以教育部國民教育司目前推動之相關政策進行調查，調查題目如下：

1. 請問您贊不贊成政府針對中低收入戶、身心障礙、原住民等家庭，提供家中有就讀國小的學生，免費的課後照顧服務？
2. 請問您贊不贊成教育部補助國中小學經費，提供外籍及大陸配偶子女更多的教育輔導？
3. 請問您知不知道自2008年開始，教育部推動學校教育儲蓄戶方案，由學校開設專門帳戶，公開透明的對外募款，用來協助弱勢學生，讓他們順利就學？



4. 請問您認為國中小教科書的選用，是維持現行由學校自訂辦法選用，還是由各縣市政府主導選用統一版本？
5. 各縣市政府為了解國中小學生學習情況，實施學習成就檢測，請問您認為應不應該先擬訂計畫、經過公聽程序獲得共識後，再進行檢測？
6. 學校每學期可以指定學生閱讀某些課外讀物，請問您贊不贊成以學校認為適當的方式評量學生閱讀該課外讀物的學習效果？
7. 現在國小有母語課程，請問您贊不贊成從三年級開始母語教學要教拼音？

8. 在少子女化的趨勢下，請問您同不同意國中與國小繼續降低班級學生人數？

## 四、調查結果分析與討論

### (一) 本次調查結果

本次針對「國民教育」相關議題之調查共有8題（整理如表1）。整體來看，民眾對社會照顧與縮短學費差距的議題上，較為支持。不過在強化教學系統的調查項目中意見較不一致，有必要進行深入之探討。以下就本（2008）年度調查各題民眾態度的結果逐題說明如下。

表1 國民教育各項教育議題看法比較

項目	正面態度 (%)	反面態度 (%)	不知道 (%)
1 請問您贊不贊成政府針對中低收入戶、身心障礙、原住民等家庭，提供家中有就讀國小的學生，免費的課後照顧服務？	92.2	1.7	6.1
2 請問您贊不贊成教育部補助國中小學經費，提供外籍及大陸配偶子女更多的教育輔導？	67.0	22.5	10.5
3 請問您知不知道自2008年開始，教育部推動學校教育儲蓄戶方案，由學校開設專門帳戶，公開透明的對外募款，用來協助弱勢學生，讓他們順利就學？	12.2	87.8	0
4 請問您認為國中小教科書的選用，是維持現行由學校自訂辦法選用，還是由各縣市政府主導選用統一版本？	70.4	10.4	16.3
5 各縣市政府為了解國中小學生學習情況，實施學習成就檢測，請問您認為應不應該先擬訂計畫、經過公聽程序獲得共識後，再進行檢測？	83.8	4.9	11.4
6 學校每學期可以指定學生閱讀某些課外讀物，請問您贊不贊成以學校認為適當的方式評量學生閱讀該課外讀物的學習效果？	74.4	18.7	6.8
7 現在國小有母語課程，請問您贊不贊成從三年級開始母語教學要教拼音？	49.7	39.8	10.5
8 在少子女化的趨勢下，請問您同不同意國中與國小繼續降低班級學生人數？	64.5	23.7	11.8



(二) 國民教育議題看法

1. 提供弱勢家庭國小學童免費課後照顧  
92.2%民眾贊成政府針對中低收入戶、身心障礙、原住民等家庭，提供家中有就讀

國小的學生，免費的課後照顧服務（50.3%非常贊成、41.9%還算贊成）；不贊成的民眾只有1.7%（1.4%不太贊成、0.2%非常不贊成）。另外，有6.1%民眾未表示意見。

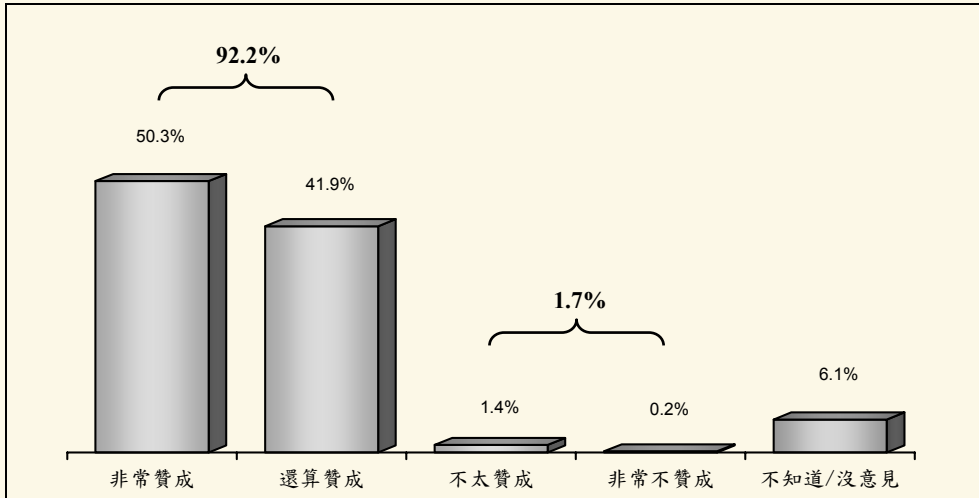


圖2 提供弱勢家庭國小學童免費課後照顧

2. 補助國中小經費，提供外籍與大陸配偶子女輔導

67.0%民眾贊成教育部補助國中小學經費，提供外籍及大陸配偶子女更多的教育輔導

（23.1%非常贊成、43.9%還算贊成）；表示不贊成則有22.5%（16.3%不太贊成、6.2%非常不贊成）。另外，10.5%民眾則未表示意見。

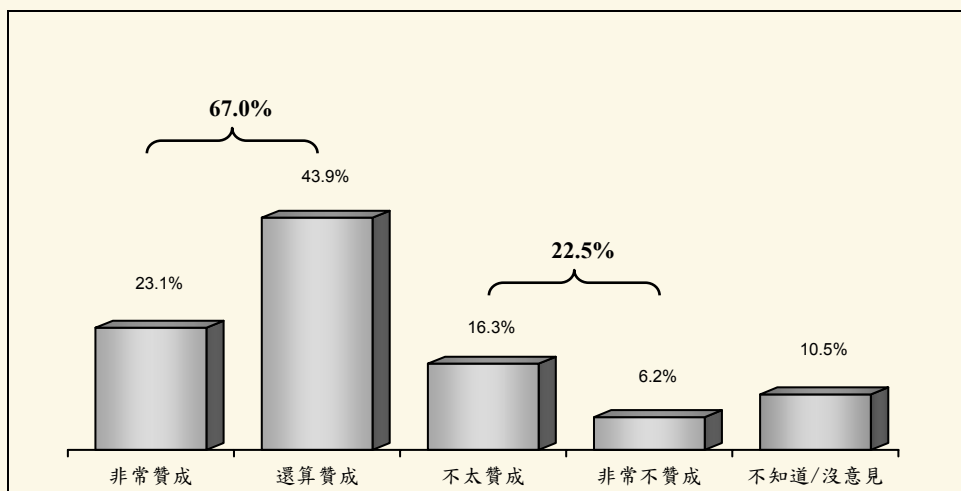


圖3 補助國中小經費，提供外籍與大陸配偶子女輔導





經卡方檢定發現，不同區域分類之民眾對於政府補助國中小經費，提供外籍與大陸配偶子女輔導的看法上有顯著差異。結果顯示居住在鄉村地區民眾表示贊成的比例（71.3%）較居住在都會地區的民眾高（64.5%）。

鄉村地區居民，相較於都會區居民，在社經背景上較為弱勢。而外籍與大陸配偶子女也多居住於此，所以鄉村地區居民對於補

助國中小經費，提供外籍與大陸配偶子女輔導之需求，意願較都市地區高。

### 3.教育儲蓄戶方案

自2008年開始，教育部推動學校教育儲蓄戶方案，由學校開設專門帳戶，公開透明的對外募款，用來協助弱勢學生，讓他們順利就學，有12.2%民眾表示知道教育儲蓄戶方案，87.8%則表示不知道。

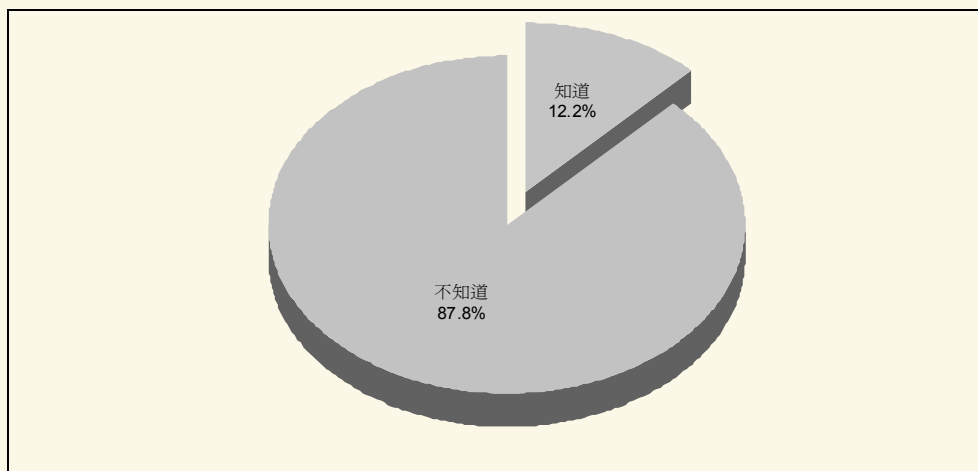


圖4 知道教育儲蓄戶方案比例

### 4.教科書版本選用

民眾對國中小教科書的選用，70.4%民眾支持由各縣市政府主導選用統一版本，比

例明顯高於10.4%支持維持現行由學校自訂辦法選用的方式；另外，有2.8%表示兩種方式都可以，16.3%則沒有表示意見。

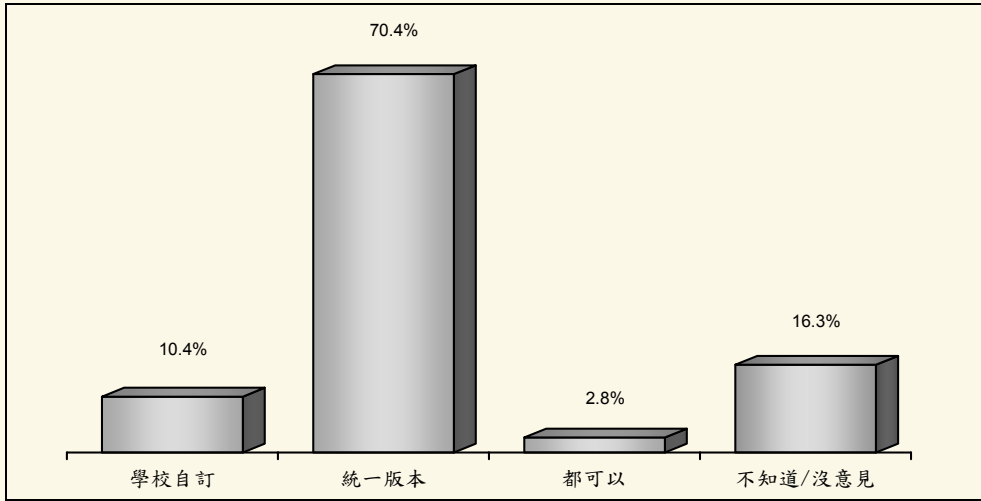


圖5 國中小教科書的選用

### 5. 學習成果檢測過程

針對國中小學生學習成果檢測，83.8%民眾認為應該先擬訂計畫、經過公聽程序獲得共識後，再針對國中小學生學習情況實施

學習成就檢測（41.1%非常應該、42.6%還算應該）；4.9%民眾則表示不應該（4.1%不太應該、0.8%非常不應該）。另外，11.4%民眾未表示意見。

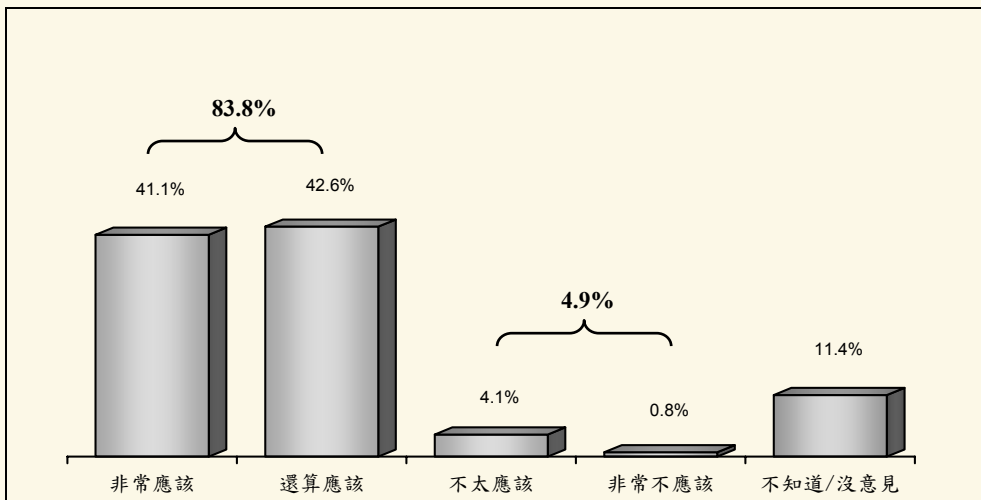


圖6 學習成果檢測過程看法



### 6. 課外讀物學習效果評量

學校每學期可以指定學生閱讀課外讀物，74.4%民眾贊成學校以適當的方式評量學生閱讀課外讀物的學習效果（36.1%非常

贊成、38.3%還算贊成）；18.7%則表示不贊成（15.3%不太贊成、3.4%非常不贊成）。另外，6.8%民眾未表示意見。

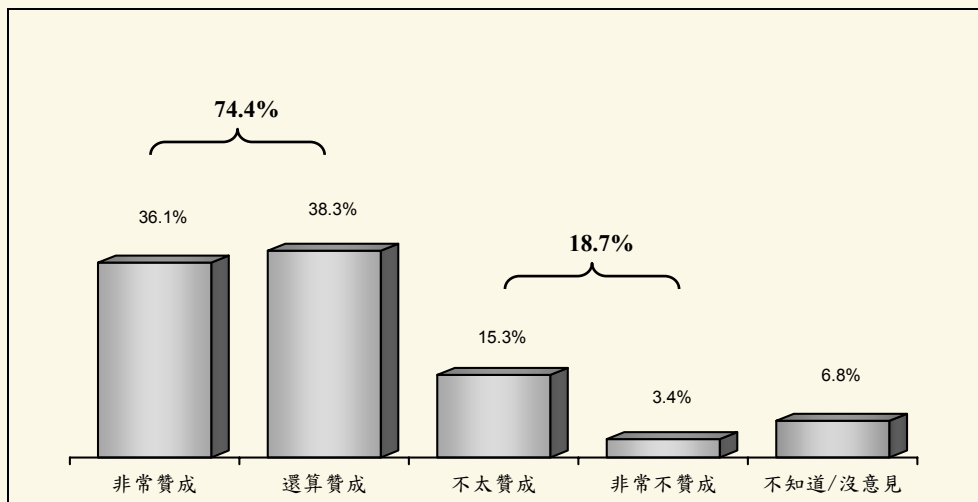


圖7 課外讀物學習效果評量

### 7. 母語拼音教學

49.7%民眾贊成從國小三年級開始母語拼音教學（22.2%非常贊成、27.5%還算

贊成）；不贊成的民眾則有39.8%（18.2%不太贊成、21.5%非常不贊成）。另外，10.5%民眾則未表示意見。

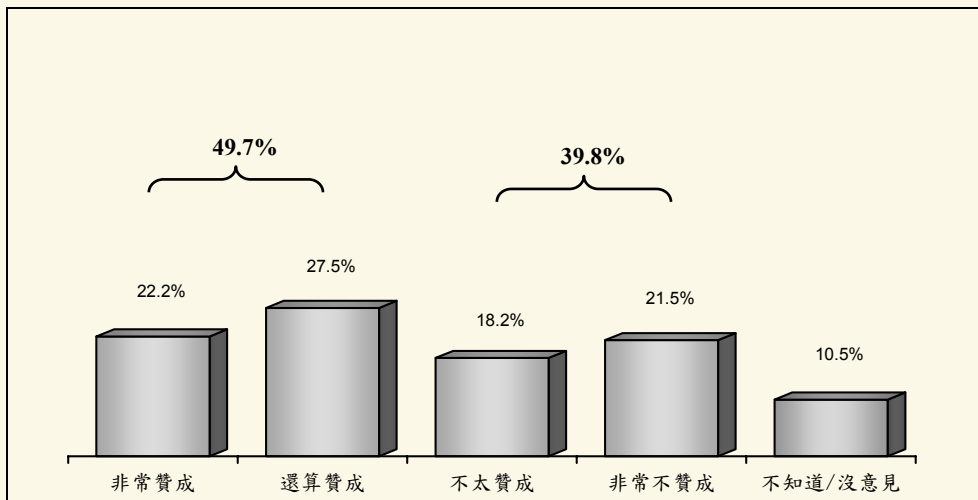


圖8 母語拼音教學



經卡方檢定發現，居住區域分類不同在國小三年級教授母語拼音的看法上有顯著差異。結果顯示鄉村地區（54.6%）民眾贊成比例高於都會地區（46.9%）民眾。原因可能是鄉村地區相較於都市地區，母語為主要語言之一，是溝通重要的工具，所以居民希望能及早實施母語拼音教學。除了加強溝通

能例外，亦可維護地區文化。

#### 8.降低班級學生人數

在少子女化趨勢下，64.5%民眾同意國中與國小繼續降低班級學生人數（35.5%非常同意、29.0%還算同意）；不同意的民眾則有23.7%（18.3%不太同意、5.4%非常不同意）。另外，11.8%民眾未表示意見。

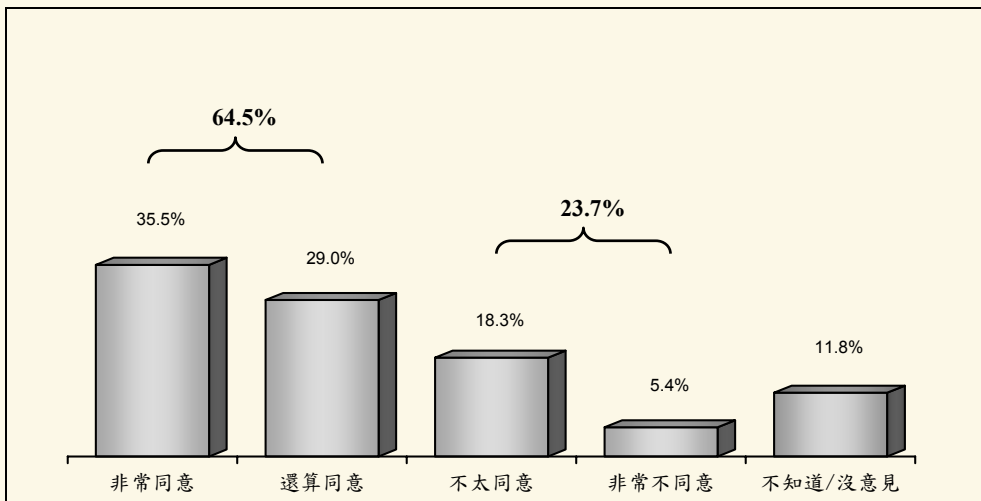


圖9 降低國中小班級人數

經卡方檢定發現，不同居住地區之民眾在降低國中小班級人數的看法上有顯著差異。結果顯示都會地區（68.0%）民眾贊成比例高於鄉村地區（58.4%）民眾。主要原因是都會區屬於人口稠密地區，班級人數還是呈現「大班」的狀態。鄉村地區人口較不稠密，又受到少子化的影響，所以對於較低國中小班級人數的需求，意願不如都會地區居民強烈。

## 五、結論與建議

（一）實施與補助的對象以弱勢家庭為主較佳，而非以身份別或居住地來認定是比較客觀可行

在少子化的衝擊下，日本部份地區已開始利用國小的閒置空間，提供兒童的課後照顧服務，為了因應父母就業需要，瑞典和丹麥針對國小學童大規模提供課後托育且為減少政府開銷將其與學校融合。我國同樣面臨少子化的問題，這使得人力素質更形重要，人力素質影響國家競爭力，我國需由勞力密集轉向知識密集，每一個學生都很重要，尤其是弱勢且低成就的學生更是教育主要要幫助及提升的對象。建議有關弱勢照顧部分，應區分經濟弱勢學童及學習弱勢學童兩服務類型。於經濟弱勢學童部分應持續提供平價之課後照顧服務，於學習弱勢學童部分，應針對學童基本能力進行補救教學，並結合多



元師資管道以活化課程內容。

### 1. 多數受訪民眾支持提供弱勢家庭國小學童免費課後照顧

本題主要是對辦理國民小學兒童課後照顧服務詢問受訪民眾的支持程度。本服務之對象係學校在籍學生。學校規劃辦理本服務時，應充分告知家長資訊，並由家長決定自由參加，不得強迫。學校辦理本服務，以運用學校內各項設施及設備為主；必須使用其他場所、設施或設備時，應以師生安全及服務活動需要為優先考量，並報經直轄市、縣（市）主管機關核准。92.2%民眾贊成政府實施該項政策；不贊成則有1.7%。經卡方檢定發現，不同族群民眾看法上均無顯著差異。

### 2. 多數受訪民眾同意政府補助國中小經費，提供外籍與大陸及港澳配偶子女教育輔導，首先由鄉村縣市開始辦理

如同上題，提供外籍與大陸及港澳配偶子女提供輔導，雖然贊成比例超過半數，但相較於弱勢家庭的同意度，在比例上產生差異。調查結果顯示，有67.0%民眾贊成教育部補助國中小學經費，提供外籍及大陸配偶子女更多教育輔導；不贊成有22.5%。經卡方檢定發現，居住在鄉村地區民眾贊成的比例高於都會地區民眾。調查結果符合鄉村較多外籍配偶的狀況以及對子女的教育輔導需求，建議教育單位可考慮由鄉村縣市開始辦理外籍配偶子女教育輔導，逐步全國規劃推動。

由於社會結構改變，雙薪家庭、單親家庭、隔代家庭、外偶家庭等幼兒的主要照顧者長時工作影響，幼兒與學童看顧的需求也極速凸顯。養育者多需為了生計而忙碌，能對弱勢幼兒與學童實施課後照顧，將減輕養育者兼顧工作與家庭之負擔。為符合社會的公平正義，實施與補助的對象以弱勢家庭為主較佳，而非以身份別或居住地來認定是比較客觀可行，也比較能被大眾所接受的。

### （二）多數受訪民眾不清楚教育儲蓄戶方案，應加強宣導工作

只有12.2%民眾知道教育部推動學校教育儲蓄戶方案；87.8%則表示不知道。此項政策是由學校開設專門帳戶，公開透明的對外募款，用來協助弱勢學生讓他們順利就學，以目前的政策知名度仍有成長空間，期待持續的推廣讓更多弱勢學生得到獲益。

### （三）多數受訪民眾同意各縣市政府主導教科書統一版本

由於學生、家長、教師對基測試題資訊的不明，未能清楚一綱多本政策下基測命題原則，導致北北基推動一綱多本選一本之教育政策，目的在於使家長放心學生讀一本足以面對基測。但推動後真的可以解決升學壓力嗎？答案應該是否定的。即便是針對國中小教科書的選用，有70.4%民眾支持由各縣市政府主導選用統一版本，但還是依舊無法解決學童升學的壓力。若持續推動現行學校自訂辦法選用教科書，應考量如何說服家長在目前升學學測制度下，對小孩教育輔導上產生的疑慮。

### （四）多數民眾同意實施國中小學生學習成就檢測與課外讀物學習效果評量

有83.8%民眾認為應該先擬訂計畫、經過公聽程序獲得共識後，再針對國中小學生學習情況實施學習成就檢測；4.9%則表示不應該。經卡方檢定發現，不同族群民眾看法上均無顯著差異。針對學校指定學生閱讀課外讀物，74.4%民眾贊成學校以適當的方式評量學生閱讀課外讀物的學習效果；18.7%則表示不贊成。經卡方檢定發現，國初中與高中職學歷民眾贊成比例較其他學歷民眾高；各年齡層民眾贊成的比例介於七成三至七成六之間，年齡越低的民眾，表示不贊成的比例則越高。一般民眾普遍認為，過多的測驗對學生會產生太多的壓力，但不測驗又不能了解學習的效果。本議題調查的「測



驗」雖然無關乎學生的權益，只是現況的了解，然而我國根深柢固的考試比較心態、考試領導教學現象在短時間似乎很難徹底轉變。建議政府有關單位對於了解我國學生課業表現的方法上及減少學生課業壓力上應有所對策，學校校長及老師的訓練、家長觀念的宣導，使測驗結果獲得真實及有用的資訊而不是短期填鴨的結果，以達到幫助政府決策及國際比較的目的，而不增加學生的壓力。

#### （五）未能有過半數受訪同意於國小三年級實施母語拼音教學

49.7%贊成從國小三年級開始母語拼音教學；不贊成的民眾則有39.8%。經卡方檢定發現，鄉村地區民眾贊成比例較高。由此項比例看來，民眾對於推行國小三年級實施母語拼音教學之教育政策並無十分同意，但鄉村地區的需求性較都市地區高。所以未來在政策規劃上，首先應朝向以鄉村地區辦理為宜。

#### （六）有過半數的民眾同意國中與國小繼續

#### 降低班級學生人數

在少子女化趨勢下，64.5%民眾同意國中與國小繼續降低班級學生人數；不同意的民眾則有23.7%。經卡方檢定發現都會地區民眾同意比例較鄉村地區民眾高。此項結果反應少子化對於都會地區衝擊未深，所以班級學生人數還是呈現較多的狀態。然而，在鄉村及偏遠地區學校，受到少子化的衝擊，班級人數不斷下降，無須政府推動此政策，班級人數自然不斷下降。

不過比起班級人數下降，教學資源的差異更應受到重視。往往鄉村地區比起都市地區學校而言，資源較為不足，因此，往往很難吸引優秀教師任教，故公費培育師資乃有其必要。加上教師專業化發展未能有配套、有計畫的執行，無法維繫教育品質，對學生學習成效未能系統的評估，讓小班教學的推動受到阻礙，如何解決有關問題，尚待中央主管機關提高國小教師編制員額，並落實補救教學和教師專業發展制度，會比降低班級人數重要。

## 參考文獻

- 內政部（2005）。外籍與大陸配偶照顧輔導措施實施績效。台北：作者。
- 吳清山、林天祐（2006）。一網多本。教育資料與研究，68，241。
- 馬英九、蕭萬長（2008）。馬英九、蕭萬長的教育政策一對台灣新世代的教育承諾。檢索日期：2008.08.23。http://www.kmtwin.org.tw/cdata.asp。
- 張芳全（2007）。一網多本的問題與對策。教師天地，151，61-73。
- 教育部、內政部（2003）。國民小學辦理兒童課後照顧服務及人員資格標準。台北：作者。
- 教育部（2007）。教育部推動學校教育儲蓄戶推動緣起。檢索日期：2008.10.07。取自http://www.edusave.edu.tw/news.aspx。
- 教育部（2007）。外籍及大陸配偶子女教育輔導計畫。檢索日期：2008.12.09。取自http://www.boe.ptc.edu.tw/boarda/view.asp。
- 陳利銘、許添明（2003）。我國小班政策之檢討與改進建議。教育研究論壇，6（2），1-20。
- 盧延根（2004）。國民中學「降低班級學生人數」面臨困境與因應策略之析論。人文及社會學科教學通訊，14（5），81-94。



教育與發展





# 生活課程輔導群在課程實踐上的成果

秦葆琦／國家教育研究院籌備處副研究員

## 一、前言

生活課程是國民中小學九年一貫課程中，將社會、自然與生活科技、藝術與人文整合而成的一門新課程，在小學一、二年級教學。生活課程既包含三個領域的內容，又要將其加以統整，在九年一貫的實施中，無論教科書編輯（秦葆琦，2009）或教師教學，都是難度較高的一門課。

若從生活課程的性質來看，無論社會、自然與生活科技、藝術與人文，均強調與「生活環境」的密切關連：

在社會領域的基本理念中，將人的環境廣義的界定為自然的物理環境（如山、川、平原等）、人造的物質環境（如漁獵、游牧、農耕所使用的工具，商業用的貨幣、工業用的機器設備、交通用的車子、輪船等）、人造的社會環境（如家庭、學校、社區、國家等組織以及政治、法律、教育等制度）、自我（如反省與表達）與超自然的精神環境（如哲學、宗教、道德、藝術等）（教育部，2003a：19），就一、二年級的學生而言，就是指其生活的家庭、學校、社區範圍中的自然環境、物質環境、社會環境和精神環境。

在自然與生活科技領域的基本理念中，他是一種實作或經由實地觀察、實驗等活動，即經由「實作活動去體驗」的方式來學習的。自然現象或科技運用發生在生活四周，與生活息息相關，是一種可立即應用於生活的知識。亦說明了與生活環境的密不可分。

在藝術與人文領域的基本理念中，則強調藝術源於生活，生活是一切文化滋長的泉源，因此藝術教育應該提供學生機會探索生活環境中的人事與景物；觀賞與談論環境中

各類藝術品、器物及自然景物；運用感官、知覺和情感，辨識藝術的特質，建構意義；訪問藝術工作者；了解時代、文化、社會、生活與藝術的關係；也要提供學生親身參與探究各者藝術的表現技巧，鼓勵他們依據個人經驗及想像，發展創作靈感，再加以推敲和練習，學習創作發表，豐富生活與心靈（教育部，2003b：19）。亦揭示了藝術與生活密不可分的性質。

從上述生活課程所包含的三個領域基本理念中，可以清楚了解生活課程就是一門以兒童生活環境中的人、事、物作為教學內容，透過不同學科的學習方法，來達到科學求真、人際和善以及藝術美感的課程。

在生活課程的97課綱中，也特別強調生活課程是「以兒童為主體、以生活為整體的統整課程」（吳璧純，2009：416），因此提供兒童在真實生活脈絡中學習的機會，是一件非常重要的事。

然而在生活課程的實際教學中，大多數老師都以教科書為主要的教學依據，但教科書受限於篇幅，所選用的圖片多半無法符合每一所學校的生活環境，如果教師忽略了兒童生活環境與教科書內容有差異的事實，照本宣科的結果，必使兒童的學習與其生活無法密切配合，設置生活課程的美意也就無法真正落實了。

## 二、從中央到地方的課程實踐成果

教育部課程與教學推動小組—生活課程輔導群有鑑於此，數年來持續辦理相關研習，邀請輔導群的委員陪伴各縣市的輔導員





們，鼓勵輔導員從兒童的生活環境取材，將教科書的內容進行在地的轉化，進行多元活潑的教學設計與實踐，並將這些成果編印成冊，以利縣市輔導團將生活課程的理念，推廣到學校去。2006年至今，生活課程所累積的課程實踐成果已有四本出版品，是非常豐碩的，本文將簡單的介紹這四本出版品，以了解輔導群在生活課程實踐上所做的努力。

### （一）生活課程教學經驗與教學示例

這是經過工作坊中輔導群委員和教學設計者深度的對談，並由教師在課堂上實踐後，有六件作品在研討會中發表分享，另有四件作品當時尚未經過教學，本書於2006年出版，這十個教學設計分別是：

1. 在生活課程中看見孩子—關於一個教師教育的理念和轉變（新竹市李佳穎）
2. 讓「感覺」自在飛翔—生氣篇（台東縣林正文）
3. 城堡裡的彩色小精靈（新竹市徐美玉）
4. 「聲」入「潛」出（新竹市蔡宜蓁、李玉真）
5. 我們的好朋友綠精靈（台中縣陳淨宜）
6. 天涼好個秋（台南市王琬婷、王美芳、翁穎亨）
7. 玩具狂想曲（嘉義縣陳麗蘭）
8. 埔南社區的黃金傳奇（彰化縣陳宜青、陳秀碧）
9. 大紅柿子高高掛（台東縣蘇嘉微）
10. 我的樹（台中縣曾瓊慧）

這十個教學設計，都是以兒童生活環境中的素材進行教科書轉化的例子，內容包括植物、季節、聲音、感覺、玩具和社區，其中前六個示例經過老師們實際的教學，除了紀錄學生上課的表現外，還有教師們的教學省思，對於學生反應不如預期和未來可改進之處，多所著墨，具有極高的參考價值。

### （二）終於我們有了自己的故事—重新看見生活課程（中央團張仙怡、李佳穎、

林正文）

2007年出版，其中包含兩個利用生活環境的素材進行教學的示例：

1. 主題教學：以「校園尋寶」為例
2. 應用創造思考解決問題教學模式：以「和風作朋友」為例

這是中央團教師針對生活課程的理論基礎、特色及意涵所做的資料蒐集、訪談與整理，並以實際的教學加以落實，充分顯示中央團教師對生活課程所投注的心力及企圖心，對於教師的課程實踐，具有重要的示範作用。

### （三）生活魔法師成果集

這是兩次「生活魔法師工作坊」的研習成果彙編，於2008年出版，共有十四個教學示例：

1. 喂！小螞蟻（台北縣陳春秀）
2. 大蟻公（苗栗縣阮元斌）
3. 種子的祕密（基隆市董惠萍）
4. 美麗的小花（彰化縣陳秀碧）
5. 我愛雞蛋花（高雄縣游貴花）
6. 葉綠樹（新竹市蔡宜蓁）
7. 稻米與生活（宜蘭縣吳明素）
8. 看千變萬化的雲（新竹市李玉真）
9. 雲和雨（南投縣張淑慎、劉如純、夏綠茵）
10. 社區好好玩（基隆市鄧婷尹）
11. 我是大頭家（金門縣李佳穎、翁雪芬）
12. 垃圾變黃金（桃園縣郭麗芬）
13. 垃圾＝黃金？！（台北市張珊華）
14. 感恩的祭典～媽祖大拜拜（彰化縣賴亞倫）

以上十四個教學示例，全部是依據課程綱要微調的精神，從學校或社區等生活環境中取材，所進行的實作案例，無論雲、雨、植物、昆蟲、社區、垃圾處理或是祭典，都能從兒童的興趣出發，進行探索、體驗、欣賞和表現，終而培養兒童追求真善美的生活



態度。每一個案例都在最後附上輔導群委員的整體評述，說明此教學設計特別之處，並對未來的實踐，提出具體的改進建議。

#### （四）生活課程在地化教學示例

生活課程輔導群在2007年6月，邀集24縣市（當時連江縣尚未成團）的生活課程輔導團，以六個小型策略聯盟的運作，鼓勵輔導員以其所在的學校為範圍，選擇與兒童生活貼近的素材，進行統整三個領域的在地化教學設計，期待在輔導員的帶頭示範作用下，呈現生活課程的真實樣貌。

2007年12月共有22個縣市輔導團，完成了他們的在地化教學設計試教，進行發表，並在2008年集結出版「生活課程在地化教學示例」一書，成果更加豐碩。這22個教學示例是：

1. 大家一起來找茶（南投縣張淑慎、劉如純）
2. 來去新竹甲米粉（新竹市彭麗玲）
3. 稻草人的呢喃（嘉義縣劉綺）
4. 天氣便冷了（台中市謝青屏）
5. 和阿公去旅行（台南縣蘇睿琪）
6. 後壁婆的故事（高雄縣劉春美）
7. 社區風情田寮社區向前行（基隆市吳玲菲）
8. 春天的花朵（宜蘭縣吳明素）
9. 發現新天地（雲林縣顏小如）
10. 衣化生活（台北市林癸伶、林芳瑛）
11. 襪娃國襪娃兵（彰化縣賴亞倫）
12. 健康向前行—早餐吃了沒？（高雄市林佳靜）
13. 柚見秋意（苗栗縣生活課程輔導團、王美娟）
14. 校園探險家（屏東縣柯惠青）
15. 綠色小農夫（台南市李怡真）
16. 博陶洵湧（嘉義市楊雅棻）
17. 奇妙的聲音（台北縣生活課程輔導團）

18. 七星潭特「調」（花蓮縣陳玲）

19. 竹子的祕密（台中縣生活課程輔導團）

20. 六家●蹺～佳！（新竹縣范靜玉）

21. PAIWAN我的家（台東縣張靜芳）

22. 北二高在我腳下（桃園縣郭麗芬）

這二十二個教學示例，大致可以歸納為校園探索、社區踏查、在地環境和在地產業等四個類別，在各縣市輔導團員同心協力的努力下，展現了豐富多元的面貌。輔導員們在這樣的教學設計與運作過程中，除了增進課程與教學設計專業知能外，更有機會深入思考自己對生活課程的覺知，並從教學實踐的歷程中，更了解微調課綱落實與推廣的方向，增強了輔導和推廣的信心。

### 三、從地方到學校的課程實踐成果

由縣市輔導團員設計的在地化示例，讓輔導員們深刻體會生活課程豐富的內涵，需透過教師對自己責任的知覺，並採取適當的行動，才能引發兒童學習的興趣，達到生活課程的目標。於是部分輔導團乃將此在地化教學設計的理念，向其縣市的老師們推廣，在2009年的精進課堂教學計畫中，規劃教師研習，辦理各校之教學設計徵選，期能向下紮根，讓每一所學校的生活課程老師們，都能了解生活課程的精神與特色，並將之落實在課堂的教學中。例如台中市徵選得到21件作品，澎湖縣徵選得到33件作品，嘉義縣也徵選了60多件作品，而宜蘭縣的徵稿將在10月23日截止，這些都是地方輔導團對學校推廣所做的努力，對於生活課程理念的實踐，必可逐漸累積成果，值得肯定。

### 四、未來從中央到地方的努力方向



經過了三年多的努力，生活課程輔導群從中央到地方、地方到學校的課程推廣，雖已獲得初步的成果，但是輔導群的委員們，仍集思廣益，細心規劃各項主題研究、工作坊、研習和增能成長，期能將輔導群、小型策略聯盟和縣市輔導團的任務與目標，加以縱向與橫向的聯繫（生活課程輔導群98學年度第一次諮詢委員會議紀錄）：

- （一）輔導群：以課程綱要的論述和案例教學的研發為重點
  - （二）小型策略聯盟：以課程綱要的論述和教科書轉化的課程實踐為重點
  - （三）縣市輔導團：在課程綱要的基礎上，可以進行教科書的轉化、自編在地化教材、教學策略的研討、多元評量的研發等不同方向的發展，並向學校推廣。
- 從98學年度到100學年度微調課綱正式

實施，只剩不到兩年的時間，輔導群期待能將課綱的理念與教學的實踐，從中央推廣到各縣市輔導團，進而推廣到大部分的學校，發揮落實生活課程精神與特色的功能。

## 五、結語

生活課程的課程實踐是一個持續不斷的歷程，透過輔導群的規劃與運作，帶動縣市輔導團的共同參與，進而落實到各所學校，經過2006年到2009年的努力，已得到初步的成果。未來對於課程綱要的論述和案例教學的研發，以及教科書的轉化、自編在地化教材、教學策略的研討、多元評量的研發等，仍須從中央到地方進行縱向與橫向的聯繫與配合，使課程的實踐得以確實落實到每一位老師的教學中，才能實現真善美的兒童生活理想。

## 參考文獻

- 生活課程輔導群（2009）。98學年度第一次諮詢委員會議紀錄。
- 吳璧純（2009）。談台灣2008年生活課程綱要的內含與實踐轉化。載於北京首都師範大學教育科學學院主辦之「課程與教學研究的實踐取向：對話師瓦布及芝加哥學派傳人國際學術研討會」會議論文集，412-419頁。
- 秦葆琦（2009）。生活課程之教科書評鑑研究。台北：國家教育研究院籌備處。出版中。
- 秦葆琦等（2009）。生活課程綱要研修在教學設計的實踐。載於北京首都師範大學教育科學學院主辦之「課程與教學研究的實踐取向：對話師瓦布及芝加哥學派傳人國際學術研討會」會議論文集，436-444頁。
- 張仙怡、李佳穎、林正文（2007）。終於我們有了自己的故事—重新看見生活課程。台北：國家教育研究院籌備處。
- 教育部（2003a）。國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域。
- 教育部（2003b）。國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域。
- 教育部課程與教學輔導組生活課程輔導群主編（2006）。生活課程教學經驗與教學示例。台北：國家教育研究院籌備處。
- 教育部課程與教學輔導組生活課程輔導群主編（2008）。生活魔法師成果集。台北：國家教育研究院籌備處。
- 教育部課程與教學輔導組生活課程輔導群主編（2009）。生活課程在地化教學示例。台北：國家教育研究院籌備處。



# 不讓孩子落後法對美國地方課程與教學之影響：一位紐約州地方學區實務工作者的觀點

王浩博／國家教育研究院籌備處副研究員

## 摘要

美國總統小布希雖然卸任了，但其在任內所積極推動的「不讓孩子落後法」（No Child Left Behind Act of 2001, NCLB Act），不但在其國內曾引起相當多的議論，在台灣教育界也曾引起相當大的矚目，且不乏相關的論文加以討論分析，不過這些論文大部分都強調對聯邦方向及全國性改革的探討，雖然也有少數論及對州及地方學區的影響，絕大部分還是從聯邦政府的政策及角色出發，所運用的資料多屬於官方文件或相關學術團體及學者專家的分析。本文則主要是透過訪談一位長期在美國紐約州長島地方學區負責課程與教學實務的教育主管，希望從地方學區的角度出發去探討「不讓孩子落後法」對地方的課程與教學等所造成的實質影響。研究發現的確造成不小與不少的影響。

**關鍵詞：**不讓孩子落後法、地方學區、課程與教學、美國、紐約州

## Abstract

Since the No Child Left Behind Act was issued by President Bush, there were quite a few papers in Taiwan to discuss, explore and analyze it. However most of them were mainly concentrated on the study of the federal government's direction and from the point of the whole country's educational change. And the data used were mainly from the official document or scholar's and expert's analysis. Instead, this paper tries to interview a New

York state local educational administrator who was responsible for the curriculum and teaching affairs for almost 20 years. The purpose of this paper was to offer a different kind of information source and point about the influence of NCLB

Act. And the research found that NCLB Act did have much and quite a lot of influence on local curriculum and teaching.

**Keywords:** NCLB Act, local districts, curriculum and teaching, USA, New York State

## 一、緒論

### （一）緣起

美國總統小布希雖然卸任了，但其在任內所積極推動的「不讓孩子落後法」（No Child Left Behind Act of 2001, NCLB Act），不但在其國內曾引起相當多的議論，在台灣教育界也曾引起相當大的矚目，且不乏相關的論文加以描述、討論、分析，例如陳明印（2002）就曾為文對整個法案的內容要點做了相當完整而清晰的介紹；而劉慶仁（2005）〈不讓孩子落後法：邁向改革的新紀元〉一文，更是從該法的立法過程、主要內容、聯邦推動新法的努力、各州推動新法的措施等，一一清楚地描述，讓我們對美國聯邦政府改革中小學課程與教學的努力及其發展狀況，有所了解；黃嘉雄（2007）則對該法案的重要內涵所牽涉到的教育改革觀提出他個人的評論；楊巧玲（2007）乃根據美國教育政策中心（Center on Education Policy, CEP）的研



究報告，討論該法案所帶來的影響與產生的爭議，最後從該法案的內容與形式兩方面，分析美國的教育政策可以提供我國教育改革的啟示與借鏡。不過這些論文大部分都強調對聯邦方向及全國性改革的探討，雖然也有少數論及對州及地方學區的影響，絕大部分還是從聯邦政府的政策及角色出發，所運用的資料亦多屬於官方文件或相關學術團體及學者專家的分析。

凡研究比較教育者皆知，依照美國聯邦憲法之規定，教育權屬於各州（謝文全，1995），因此如欲對美國之教育改革有更深入之了解，實不應忽視各州的改革狀況，近年來國內有關美國各州教育改革的探討也陸續有一些論文出現，如單文經（1996）曾有一文詳論美國自1980年代中期至1990年代早期，教育改革中州的作法與地方學區的因應；劉慶仁（2005）曾為文詳述德州的教育績效責任制度；黃嘉雄（2005）曾有專文評析美國華盛頓州中小學課程的標準化；其他在探討美國近年來教育改革中非常強調之中小學課程標準化的論述中，也多有以各州為實例的分析，如盧雪梅（2004）之〈從技術面談九年一貫課程能力指標建構：美國學習標準建構的啟示〉一文中，便以伊利諾州及麻薩諸塞州的英語文課程標準為例加以分析；沈姍姍（2005）之〈從比較教育觀點思考我國中小學一貫課程之規劃〉一文則以加州課程標準為例；而黃嘉雄指導，許舒涵（2008）所撰〈1990年代以來美國聯邦政府推動中小學課程標準化之研究〉之碩士學位論文，則是以德州為個案加以分析。

州雖然掌控了教育權，然而，傳統上，美國中小學的課程與教學，地方學區實際掌握了甚大的決定權，誠如黃嘉雄（2005）所言：「在1980年代以前，華州州層級甚少關注於中小學教育事務，遑論其課程內容，如同他州一般，大部分由各地學區實

質管理其中小學並決定課程政策。」只是在近一、二十年來由於新管理主義（New Managerialism）思潮之影響，地方學區之自主權開始受到限制，因此在這一波由小布希總統所帶動的新一波教育改革行動中，理論上講，地方學區所受到的衝擊應屬最大。但其實質影響如何，除黃嘉雄（2005）文中曾提及C. Galluci 之研究有發現到華州學區教育領導人員對過於制式之課程標準及績效評估制度有諸多不滿卻又不得不要求學校人員照章行事之外，就未見到國內有人專門自地方學區的角度去加以探討，前面提到單文經（1996）曾有一文詳論美國自1980年代中期至1990年代早期，教育改革中州的作法與地方學區的因應，可惜只能探討到柯林頓總統時期。筆者最近在從事有關美國近期以來的課程與教學改革相關研究時，便想到假如也能找到在地方學區從事實務教育的工作者來訪談，也許對問題能夠有一個比較不同角度且或許較為直接的瞭解，但限於時空等因素，這看起來似乎是一個一時之間不太可能做到的事，但在不放棄努力嘗試探訊之下居然有了成果。其經過如下：

筆者多年來與曾在美國文化中心長期服務的黃敏裕先生熟識，因此在尋找上述人選時，便想到黃先生所認識之美國人甚多，也許有可能認識我想要找的人，於是立即透過國立台灣科技大學推廣育中心（目前黃先生服務之單位）找到黃先生，並探訊其是否有我要找的人，沒想到其立即回答說，他們學校去年（2008）從美國延攬來的一位美國教授—Dr. Jeremy Sykes，曾經在美國紐約州長島的Nassau郡地方學區，教過中學、擔任過中學校長，並且長期擔任該地方學區之課程及教學的主管工作，應該就是我要找的人。於是我把機會，在經過介紹聯繫及溝通之後，Dr. Sykes表示他非常樂意把他二十年來在美國地方學區服務的經驗與心得與大家分



享，所以我終於得以完成這個本來以為不太可能做到的訪談。\*

## （二）研究目的

本研究的主要目的就是希望透過訪談一位曾經長期在美國地方學區工作過的教育人員，更直接地深一層地了解布希總統任期內積極推動的「不讓孩子落後法」對美國地方教育所發生的影響，尤其是對長期以來一直由地方主導的中小學課程與教學的影響。

## 二、研究方法與過程

### （一）研究方法

本研究所採取的是半結構式的訪談法，由研究者先閱讀相關文獻與文件後，研擬出想要訪談的內容做成題綱（參見附錄），寄給受訪談人請其先參照思考，然後再擇期做當面的訪談，請他根據題綱自由發表。

### （二）訪談時間與過程

總共做了兩次訪談，第一次是在2008年10月31日中午十二時三十分至下午三時三十分；第二次是在2008年11月7日上午十時至下午二時。除對當日所談加以錄音外，Dr.Sykes 並主動提供了許多相關的書面資料加以配合說明及給我參考。

### （三）受訪者簡介

Dr. Jeremy C. Sykes（賽克斯博士）

賽克斯博士出生於開羅，他的父親是英國人，母親是美國人，他十歲以前住在南非，然後在英國完成了中、小學教育，十八歲時移民美國，他的學士學位是在康乃迪克州的Brandeis大學取得，主修英美文學，成績優異，碩士學位則是在康乃迪克州的Wesleyan大學獲得，專攻英國文學並取得教學認證，博士學位則是由哈佛大學頒給，主攻教育行政，規劃及社會政策。除此之外，在

退休後，為了到臺灣任教英文課程，在2008年他獲得了紐約州的紐約大學（Albany校區）之教授外國人英語的碩士學位。

賽克斯博士曾任教於康乃迪克州紐海文、麻賽諸塞州牛頓及阿靈頓等地的高中教授英文，他也曾經在紐約州的紐約大學、Adelphi大學、Molloy學院及Hofstar大學兼任教授，任教教育課程，並且曾在美國、黎巴嫩及土耳其等地擔任過教外國人英文的課程，目前在臺灣科技大學擔任副教授。

賽克斯博士在教育行政及方案發展方面有非常長的及特出的經歷，他曾經擔任過一個中學的校長，他一生中有20年的時間是在紐約州從事教育行政的工作，主要是為紐約州長島Nassau郡之合作教育服務理事會（The Board of Cooperative Educational Services）擔任K-12的課程主任及教學方案執行主任。

身為教學方案的執行主任，賽克斯博士曾為Nassau郡的20萬學生及56個公立學校學區發展出30個以上不同的合作教育方案。他曾經創辦了一個一區一中學附設托兒所讓青春期的媽媽可以帶她們的嬰兒到學校去；他創辦了一所區域性的藝術中學；他為已經輟學去工作的學生創辦了一所夜間中學；並且為有可能輟學的學生創辦了一所環境探索中學；他開辦了許多學前教育方案，其中有一個方案叫做母子在家方案（Mother Child Home Program），這個方案教導媽媽們如何在孩子進幼稚園前幾年，在家自己教育孩子；他還創辦了一個區域的暑期學校，曾服務過兩萬名學生；他也曾開辦了許多方案給資優生，其中包括一個海洋生物的海洋方案，區域性的學業競試，一個考古學方案，外語方案（韓語、日語和中文），還有戶外的環境教育方案。

\* 在此除了要感謝黃敏裕先生外，還要對Dr. Sykes願意接受訪談並且公布訪談內容，表示本人深摯的謝意。另外研究助理尤淑慧小姐幫忙安排訪談、錄音及打字也一併致謝。



自從他從紐約州的教育行政工作退休之後，他致力於國際語言之作為外國語言的教學領域，並特別有興趣於溝通性語言的教學。

### 三、研究結果

茲根據訪談資料內容加以整理分析，有以下的主要發現：

#### (一)「不讓孩子落後法」影響紐約州地方課程與教學的重要政策內容

##### 1. 績效責任制 (Accountability)

- (1) 其使得所有K-12的科目都有了公家的課程標準。
- (2) 其一開始是要求四年級和八年級要做英文(包含語言與閱讀)和數學的測驗，並且高中畢業要經過考試。其後，增加了三年級、五年級和六年級的測驗。
- (3) 其要求學區要給公眾一個年度報告，顯示學生的測驗分數、退學統計、班級的師生比、身心障礙學生、非說英語學生之學業進展，以及如何根據種族與性別來做成就的比較。
- (4) 其為學生的進步，設定全國性標準，到2012年時，所有(100%)小學生在州的語言和數學之四、八年級測驗被期望達到州的3或4

級的程度<sup>1</sup>。

- (5) 其為身心障礙的學生及非說英語的學生之學業進步訂下標準。所有身心障礙的學生都必須有一個個別的教育計畫，詳細說明學區將如何確保他們與非身心障礙學生達成同樣的學業標準，可以使學生的學業成果免於總體學生之績效結果的法律與程序要件被緊縮了。非說英語學生在三年後必須英語能力與一般學校學生一樣，之後他們的成就分數就計入學業進步程度的總評鑑中。

- (6) 其為學校的改進定下後果。個別的學校如果不能達到學生測驗成就標準，便會被公開認定為「失敗的學校」，被迫要提出改進計畫，連續三年失敗，則所有教職員移出，重建學校，最後提供了州接管學校的法定理由。學區必須要提供課後補救方案給所有不能達成測試標準的學生。成就標準之設定不僅是給全體學生，也依性別、身心障礙及非英語學生來設定<sup>2</sup>。

##### 2. 教師專業成長方面

紐約州的作法是：

<sup>1</sup> 在這裡Dr.Sykes特別說明，就政治而言，美國聯邦國會不可能要求各州來遵從國家教育標準，在妥協的情況下，各州被賦予權利來設定自己的州標準，但這樣的結果造成了一些意外的後果。有些設定高標準的州，如紐約、康乃迪克及麻塞諸賽等州發現，由於它們的高標準，比起那些定比較低標準的州，它們的州有較高比率的失敗學生，也因此有較多被認為是「失敗的學校」。例如，密西西比州在全國為通過率最高的州之一。然而，在國際競試中，密西西比州的學生表現遠遠落後於紐約州的學生。簡言之，不讓孩子落後法案的實行對於州的維持高標準是不利的。

<sup>2</sup> 在這裡Dr.Sykes博士特別說明如下：由於要求測驗的結果及改進的要件要應用到這些身心障礙及非說英語的學生，就造成了越來越多的學生被歸類為「失敗的」或「未執行的」，即使它們多數的學生符合州及國家的標準。由於根據該法案，每年通過的標準增加，有一個荒謬的情況會產生，就是有一些很受尊敬的學校及學區會被歸類為「失敗的」，因為它們無法照所設定的不切實際的水準來提升那些心智障礙學生的學業成就。這對於法案的支持是有損的。



(1) 提升教師資格的要件：

- ①教師們必須擁有碩士學位。
- ②所有的教師候選人必須完成一個學期的教學實習要求。
- ③所有的教師必須在他們所要教的科目領域，有修過一定數目之學分。
- ④所有的教師必須完成一個教學的檔案，包括一份他們的教學錄影，在授予教師資格前接受評鑑。

(2) 去除終生的教師資格制

- ①教師資格每一次只給予五年。
- ②教師要維持他們的教師資格，每年必須完成35個小時無薪的在職學習。
- ③高等教育：師資培育機構如果無法有令人滿意之比例的合格教師候選人產生，則聯邦的經費補助可能被剔除。

(二) 「不讓孩子落後法」對紐約州地方教育所造成的實際影響

1. 為了遵守法案所造成的影響

儘管聯邦政府只提供州教育經費中的百分之十到十五，所有的州都會遵守聯邦的法案。原因是就政治面而言，各州不可能拒絕聯邦的支援而造成拒絕服從法案的結果。同時，聯邦的援助包含了給予特殊族群的經費，例如職業教育，少數族群的教育，及身心障礙學生的教育。這類援助的喪失，將使得州的付稅人必須支付常規教育以外的方案經費，而這將在政治上產生爭議。

2. 考試、試題開發、資料庫及考試成本大量增加

剛開始的時候，紐約州本來打算利用選自全州的教師團隊來開發自己的年級階段考試。但當牽涉到升級或畢業時，法案所要求的信度及效度都非常嚴格，以致於不得不有

賴於曾經受過高度訓練的試題開發人員。所以到最後，各州不得不與私人的測驗公司簽約出各學科領域的試題，要不然就是使用已經出版的國家標準化試題。

3. 變成比較注重課程的考試準備

得到不少經費補助之學區中的教師及學校行政人員抱怨，由於「不讓孩子落後法」之績效責任條款太注重考試，就必須限制教室中創造性的學習，並且把兒童的學習經驗狹窄化了。

4. 資助學校有更大的公平性

由於學校和學區可能被認定為「失敗的」機構，來自低稅基的立法人員及城市地區以及大量的少數族群與窮人一直都很成功地獲取州對它們之教育方案的支援大量增加，這樣一來就經常會犧牲掉比較富裕的郊外學區（這主要是因為在美國公共的學校教育是由地方的財產所有者來支付經費，而非由州）。

5. 在小學階段考試的分數確有改善

有證據證明（根據曾經參加國際競試之樣本學生的結果），在小學階段，閱讀與數學的分數，全國都有改善。

6. 在中學階段的影響不確定

引起比較大關注的是在小學階段考試分數的許多成果並未延續到初中，中學的學生成就分數幾乎都沒變，支持法案的人認為那只是因為時間還不夠長到可以影響較高年級。有充分的證據顯示，雖然在都市及窮人學區，輟學率提升了，但學生符合州標準的比率以及得到學位的比率都提升了。

7. 對職業教育有很大的負面影響

由於沒有學生可以免於州的學業測驗，所有職業學校的學生必須不僅上職業教育的課，還要通過所有一般的教育課程要求。曾經有過嘗試去把數學和語言的要求與職業課程整合在一起而成為混合的結果。最後所造成的影響是：在紐約州，學生選擇一個以職





業與技能為基礎之中學教育的人口明顯下降。

### 8. 得到高中文憑的要件增加

在紐約州和其他許多州，在數學、科學、社會和語文等科目所要求的學分數都已經增加了。更重要的是，學生現在「一定要」通過州的學科領域測試，才能夠得到高中文憑。

有證據顯示，這些測試的分數曾經被州操控以便確保只有一定比率的學生會失敗，因為如果有太多學生不能得到高中文憑，那是會有政治上的危險性的。不過，無疑地，要求學生一定要通過州的學科領域測試，的確對學生用功的動機有很大的正面的影響。

### 9. 在學生的輟學率方面有很大的增加

紐約州，如同其他大多數州，並沒有一個學生的追蹤系統，因此，如果一個學生離開一所學校，沒有辦法知道那個學生是退學了，還是去另一所學校。因此，退學的統計數字是很不精確的，不過仍然有相當多的證據顯示，尤其是在窮人及少數族群方面，學生退學的人數，由於他們不能成功地達成「不讓孩子落後法」所設定的考試要求，而有大量的增加，這恐怕是該法案不想要的且有點諷刺性的後果之一。

## （三）未來可能會有的在法律上的改變

### 1. 績效由改進程度來決定，而非絕對的標準

有一項很大的努力將會進行，來使得下一任的聯邦政府取消對所有學生之學習成就的絕對標準。取而代之的是，指定在每一個年級階段，所有兒童之成就應該改進的程度，如此一來，在貧窮與少數族群學區的學生，他們在進學校之前的準備是不足的，所以他們每一年應該要有一定程度的改進，但他們不必符合比較富裕之郊區學區學生的同樣標準。

2. 新教師檢定的嚴苛要求導致大量比率的教師缺乏，將來會想辦法從教學專業以外的地方去找尋專業人員來教學，但不必通過一個完整的兩年的碩士學位方案。

## 四、結論

根據Dr.Sykes的說法，整體而言，「不讓孩子落後法」的確對地方學區的課程與教學產生了重大的影響。就影響者之手段而言，布希政府除了運用經濟支援的方法外，還靈活地運用了政治手腕，譬如他們會告訴地方說難道你們不愛孩子嗎？（這使得筆者想起有一些台灣的政治人物很喜歡用你愛不愛台灣來質疑對手）。至於為什麼說這一次改革的影響是非常重大的呢？Dr.Sykes以其自身的經驗與感受來說明，他說就其擔任地方學區課程與教學之主管的角色與工作而言，在「不讓孩子落後法」實施之前，他確實對地方的課程與教學的安排擁有非常大的自主權；但在「不讓孩子落後法」實施之後，他的主要角色與工作變成了在培訓老師們如何去應付考試讓他們的學生過關。學校課程的安排也必須特別加重於需要考試的科目，甚至於連過去影響課程與教學甚大的教科書出版商也被要求針對考試而做內容的調整。

雖然這只是一位美國地方教育實務工作者的經驗與想法，不盡然能夠代表所有各地區教育工作者的觀點，但Dr.Sykes以其長達二十年的地方實務工作經驗，親身經歷「不讓孩子落後法」實施前後的狀況，其所提出的觀點與意見，應該是有值得國內關心美國教育者參考之價值，這是為什麼筆者要把這一段訪談所得特別整理出來發表的一個主要的原因，也希望它的確能夠對國內關心美國教育之發展趨勢的人士有一些輔助參考的功用。



## 參考文獻

- 沈姍姍（2005）。從比較教育觀點思考我國中小學一貫課程之規劃：美、法課程標準之對照。教育研究月刊，140,145-158。
- 陳明印（2002）。美國2001年初等集中教育修正法案之分析。教育研究資訊，10-1，205-228。
- 許舒涵（2008）。1990年代以來美國聯邦政府推動中小學課程標準化之研究。國立台北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 單文經（1996）。美國教育改革中州的作法與地方學區的因應。收於黃政傑：各國教育改革動向（21-45）。台北：師大書苑。
- 黃嘉雄（2005）。評析美國華盛頓州中小學課程的標準化。國立台北教育大學學報，18-2,25-54。
- 黃嘉雄（2007）。論美國「無落後學生法案」的教育改革觀。國民教育，47-6，27-36。
- 楊巧玲（2007）。美國教育政策的發展及其啟示：沒有任何孩子落後。教育資料集刊，36，1-18。
- 盧雪梅（2004）。從技術面談九年一貫課程能力指標建構：美國學習標準建構的啟示。教育研究資訊雙月刊，12-2，3-34。
- 謝文全（1995）。比較教育行政。台北：五南。
- 劉慶仁（2005）。美國新世紀教育改革。台北：心理。

## 附錄

### 訪談題綱

美國的教育主導權原本是歸屬於地方，所以在中小學要教些什麼課程是由地方來決定的，聯邦政府不似台灣的教育部有極強的主導權，一聲令下全國的課程可以立即作全面的翻新。但近年來，由於美國學生在許多國際的競爭及教育測驗中，表現的十分不理想，1983年聯邦政府發布了「國家在危機中」的報告，1989老布希上任後，邀集各州州長討論並訂定了2000年國家教育目標，請各核心課程學會（如數學、語文等）訂定全國性課程標準呼籲各地方教育當局參照實施，並提請各州訂定自己的課程標準時提高其測驗水準。歷經柯林頓總統一直到現在的小布希實施No Child Left Behind Act，並且制定績效責任制（accountability），我想請教的是：

- 一、美國聯邦政府近年來的這些大動作，是否確實影響了地方？影響的程度有多大？
- 二、課程標準是否真的被地方所採納參考，參考的程度有多大？也許各州的情況不一，但大抵的情形如何？
- 三、未來中央的影響力是否會繼續加強？



教育與發展





# 從人性尊嚴談建構高齡者的老年生活

施振典／稻江科技暨管理學院老人福祉系助理教授兼系主任

張茂源／雲林縣埤腳國小校長

## 一、前言

美國人權教育學者Reardon（1996）認為，人權既是學術研究的和教育內容的主題，也是政治辯論和社會行動的焦點，因此它是由各種價值所決定，這些價值是人類倫理規準的全方位整合體系，也是促使良善社會形成的各種具有關聯性的規範概念，它們是以「人性尊嚴與完整性」為主要核心，再加上「經濟平等」、「機會平等」、「民主參與」、「人格自由」等社會價值所構成。國內學者湯梅英（1999）認為人權教育的核心思想，就是不斷探索尊重人類尊嚴和人性價值的行為法則。而蔡榮貴等（2005）也在一項教育部委託的研究計畫總結報告中表示，其研究初步探析人權概念與價值時，發現人權核心概念與價值之理論與人性尊嚴（human dignity）、正義（justice）、平等（equality）有密切的關係。洪如玉（2006）亦指出人權的核心價值主要包含三個核心概念，即：人性尊嚴（human dignity）、自由（freedom / liberty）、平等（equality）。顯見的，人權教育的核心概念包含頗多，但是探討的學者皆離不開「人性尊嚴」這一部分。

根據聯合國發佈的全球人口高齡化研究報告指出，世界人口老化正以令人驚訝的速度進行。當前全球人口年齡超過六十歲的比率達百分之十，半個世紀後，全球六十歲以上人口將增加三倍，達十億九千六百萬，佔全球人口的五分之一（陳清美，2003）。台灣社會目前老化指數（46.41%）雖尚無法與日本、瑞典、挪威國等的老化指數（120%-130%）

相比，但是台灣社會老化的速度卻是全世界最快速的國家之一，預計2051年老人人口數將高達總人口數的36.98 %比例（陳韋庭，2008）。

台灣高齡人口快速增加，其對整個社會各層面都將產生重大的影響；諸如：醫療保健支出成為經濟的沉重負擔、老人福利也將成為重要的社會政策，面對此一現象，台灣社會是否已經做好準備？值此社會發展趨勢下，如何提出對策因應，影響著高齡者個人及家庭的生涯規劃與生活型態的調適與改變。準此，本文試著從人性尊嚴角度探討如何建構高齡者的老年生活，以保障老人權益，進而增進老人福利。

## 二、人性尊嚴的意涵

「尊嚴」二字並無明確定義，羅馬人認為，尊嚴乃是個人在公眾中之聲譽，係個人為社會作出貢獻所獲得。康德（Immanuel Kant）則認為，所謂尊嚴是人能自治（autonomy）之結果，人若在作為一個人基本上應自治的範圍內，仍受他治或他律，即無尊嚴可言。而人性尊嚴即是人的尊嚴或個人尊嚴，主要在強調個人之獨立性，以及個人間之差異性，但也不因而否定「多數人的尊嚴」，或其他「動物類」尊嚴之存在（李震山，2000）。《世界人權宣言》第一條揭示：「人人生而自由，在尊嚴與權利上一律平等。」第二十二條：「每個人，有權享受他的個人尊嚴和人格的自由……。」可見人性尊嚴是人權或人權教育最根本的概念，人性尊嚴無法獲得，或者人性尊嚴受到侵犯，則



人權教育根本是奢談。

Donnelly (1989) 認為「人性尊嚴」的概念涉及到一套特殊價值的表達，它表達了對人類「道德本性」的了解、對人類價值的認知，以及對成員與社會之間的社會性、政治性的適當關係的安排。李茂生 (1992) 指出人性尊嚴的三要素是：「身體生命的完整」、「像人一樣的生存可能性」與「自我決定的能力與機會」。而馮朝霖 (2002) 認為，人性尊嚴的價值感簡單的意思就是：生而為人的自在與喜悅！陳清秀 (1997) 曾表示：「在個人生活領域中，人性尊嚴是個人『生存形相之核心部分』，屬於維繫個人生命及自由發展人格不可或缺之權利」。不管是持哪種人性尊嚴定義的學者，他們於探討人權或研究人權教育中，都把人性尊嚴列為第一優先討論的部分，原因是不管國內外的法律，也都把人性尊嚴列入明文中保護，如德國憲法第一條第一項就規定：「人性尊嚴不可侵犯，尊重及保護此種尊嚴為國家所有機關之義務。」我國大法官會議釋字第三七二號解釋文指出：「維護人格尊嚴與確保人身安全，為我國憲法保障人民自由權利之基本理念。」

根據上述的討論可知，人性尊嚴是每一個人都是自主、自決的獨立個體，都是具體存在並且具有意義的生命。每個人都有權利為自己維護自己的尊嚴；每一個人都在社會中，均有其一定的社會價值，每個人都有權主張自己應受到充分的尊重。因此，國家不能為了成就特定人的目的，而將任何人當成達成目的的手段，人尤其不能被貶抑為單純僅受國家行為支配的個體，而在根本上損及其作為一個人的主體性，包括了他的自主、自決及自治的權利。

### 三、建構尊嚴的高齡者老年生活之可行途徑

#### (一) 不同世代間的合齡課程設計，滿足高齡者求知成長的需求

今日的高齡者由於對飲食、營養的重視，健康普遍良好。除此之外，在理財觀念逐漸盛行之際，高齡者享有優渥的退休金，生活與經濟獲有保障。加上在全球複雜化、競爭化、科技化的變遷環境中，高齡者對學習具有高度的興趣與需求；多數的研究中亦發現高齡者參與學習活動，有助於高齡者身心健康、提高生活滿意度、重新確認個體的生命意義與價值 (陳清美, 2003)。為滿足高齡者求知成長的需求，利用老人文康中心或其他合適場所設立長青學苑，提供高齡者再充實、再教育機會；藉由不同世代之間的多元性合齡課程設計，擴大其生活層面、淡化高齡者對老化的擔憂，在與年輕人彼此互動下，不僅能滿足高齡者求知成長的需求，更能相互了解、更為和諧，促進不同世代之間的融合。

#### (二) 充實高齡者精神生活、提倡正當休閒聯誼

高齡化社會的對策包括相當多的層面，但是教育顯然居於相當關鍵的地位。面對高齡化社會的快速來臨，唯有透過教育提供高齡者 1. 再就業或轉業的知能；2. 養生、保健、休閒、娛樂等的知能；3. 有關生命意義的問題。隨著年齡的增長，對於高齡者精神生活之充實，宜著重益智性、教育性、欣賞性、運動性，並兼顧動靜態性質的活動，透過不定期舉辦敬老園遊會、長青運動會、槌球比賽、老人歌唱比賽等正當休閒聯誼的提倡，充實高齡者精神生活，增進高齡者生活適應及生命之豐富性。

#### (三) 落實機構養護責任

依據學者的推估，我國目前至少有五萬名高齡者需要長期照顧，另有許多高齡者因日常生活活動能力的喪失，以致無法獨力生活。雖然絕大多數高齡者希望與自己的家人



同住（包括子女及配偶），但是，仍有部份高齡者必須依賴老人福利機構的照顧。因此，如何增進機構福利服務功能，提昇專業品質，保障高齡者安全，讓民眾安心將自己的長輩送到機構養護、託顧，使受照顧的長者受到有尊嚴的對待等，都是重要課題（內政部，2007）。各級政府除了應加強致力於高齡者教育活動的提供外，一方面透過獎勵、補助措施，積極鼓勵民間組織及宗教團體加入機構安養服務，提升機構服務品質，另一方面更應組成專案小組，對於未立案之老人福利機構予以處罰、輔導其辦理立案登記，保障高齡者就養權益。

#### （四）整合社區內的人力、物力、財力，提供高品質的社區照顧

所謂「社區照顧」是指針對社區中不同對象的不同需求提供各項福利服務，使其能在所熟悉的環境中就近取得資源獲得協助以滿足其需求。使老人能在熟悉的社區中得到安養照顧，也能補強居家安養提供的不足，尤其對獨居老人或因行動不便而其子女都在就業無法提供家庭照顧之老人，更有其需要及迫切性。藉由社區人力、物力、財力等資源的整合，協助高齡者日常生活自我照顧、回想訓練、感覺刺激活動，並引用懷舊團體讓長輩在過程中獲得成就與滿足，進而去幫助週遭的人，彼此分享陪伴、甚至提升成為志工，使高齡者都能過著有尊嚴的生活（陳韋庭，2008）。

#### （五）鼓勵高齡者社會參與

研究顯示，對生活充滿動機、且態度積極的高齡者，對自己生活的滿意度也相對的較為提昇（王志元，2003）。所以，鼓勵高齡者參與宗教、籌組長青志願服務隊，或具有繼續就業或再轉業的新知能，以其知識及經驗再度貢獻社會，並充實生活內涵，添增社會溫馨，達到人力的再利用。更可以讓他

們找到生活的重心及自信心，回顧人生、重新審視自己存在的價值，使高齡者過得愉快、健康、享有愉悅的高齡期生涯。

#### （六）規畫、建立有尊嚴的醫療照護

由於人口結構高齡化、平均壽命延長、疾病型態轉型、失能者人數大幅增加，而照顧需求亦相對增高。同時，在社經環境變遷下，家庭結構核心化、婦女就業人口增加、家庭所能負擔的照顧功能日漸式微，加上現行的長期照護體系又未臻完善，不足以因應日益增加的照護需求。唯今之計，1.行政部門應整合現行各項方案，規劃長期照護制度；2.加強急性醫療與長期照護之銜接機制，強化照顧管理與服務輸送體系；3.加強社區意識與長期照護知能，發展多元化照護服務資源；4.有效運用國內照顧服務人力，適度調整外傭及看護工之引進；5.結合民間力量鼓勵小規模事業團體以勞動合作社形式參與居家服務經營，滿足民眾日益增加的照顧需求；建立有尊嚴的醫療照護（劉玉蘭，2004）。

#### （七）建置符合高齡者生活習慣的日常生活環境

如何真正實現「老有所終、壯有所用、幼有所長」的理想，是當今高齡化社會不可忽視的課題。讓高齡者能夠有品質的獨立生活，是讓年輕人無後顧之憂地在生活中衝刺、降低社會醫療成本支出不二法門（王志元，2003）。透過使用簡單、易懂、符合高齡者個人生活習慣、生活環境以及角色的幫助，如環境改造、輔具使用，居家生活環境使用色差大、不反光材質的傢俱，充足的照明、整齊固定的動線規劃；除此之外，浴室地板、浴缸內可以加裝防滑設施，以減少因視力退化造成的不便、跌倒的發生，建置符合高齡者生活習慣的日常生活環境，提昇高齡者的生活品質，讓高齡者重新找到自己生活的價值及目標與對生命的熱忱。



### 四、結語

在個人生活領域中，人性尊嚴是個人生存形象之核心部分，屬於維繫個人生命及自由發展人格不可或缺之權利。換言之，人性尊嚴就是尊重人性，把人當人來看，它也是一個文明社會最低的要求。尤其在高齡人口急遽增加之時，老人福利服務益顯其迫切性與重要性，特別是老人福利機構如何轉型經營及管理，強化機構功能，落實社區照顧服務之提供，促進社區民眾的認識了解，進而

參與支持推廣老人福利服務。是以政府更應不斷因應需求拓展服務項目，以全方位、人性化的需求導向，藉由不同世代間的合齡課程設計，滿足高齡者求知成長的需求；充實高齡者精神生活、提倡正當休閒聯誼；落實機構養護責任；整合社區內的人力、物力、財力，提供高品質的社區照顧；鼓勵高齡者社會參與；規劃、建立有尊嚴的醫療照護；建置符合高齡者生活習慣的日常生活環境；提供適切的福利服務。

### 參考文獻

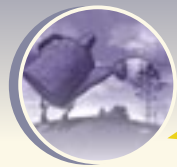
- 內政部（2007）。老人福利與政策。線上檢索日期：97年8月4日。網址：<http://sowf.moi.gov.tw/04/01.htm>。
- 王志元（2003）。尊嚴的老年生活-如何解決老年人在日常生活中常面臨的問題。銀髮世紀，18。線上檢索日期：97年8月4日。網址：<http://www.elderly-welfare.org.tw/>。
- 李茂生（1992）。法律與生活。台北：正中書局。
- 李震山（2000）。人性尊嚴與人權保障。台北：元照出版社。
- 洪如玉（2006）。人權教育的理論與實踐。台北：五南圖書公司。
- 陳清秀（1997）。憲法上人性尊嚴。載於現代國家與憲法—李鴻禧六秩祝賀文集（頁1-93）。台北：月旦。
- 陳清美（2003）。高齡者學習組織的合齡與分齡初探。成人教育，72，22-30。
- 陳韋庭（2008）。發現尊嚴的地方。銀髮世紀，36。線上檢索日期：97年8月4日。網址：<http://www.elderly-welfare.org.tw/>。
- 馮朝霖（2002）。「希望的種籽」撒往何處？序於蔣興儀、簡瑞容譯：人權教育-權利與責任的學習。台北：高等教育出版社。
- 湯梅英（1999）。人權教育理論與實際—以教師工作坊為例。初等教育學刊，7，173-198。
- 蔡榮貴、洪如玉、許家驊、黃芳銘（2005）。「人權教育與其他相關教育議題理論整合與教學研究」總結報告。台北：教育部。
- 劉玉蘭（2004）。建構公平合理之社會安全網。發表於人口老化相關問題及其因應對策研討會。93年8月6日，主辦單位：行政院經濟建設委員會。
- Donnelly, Jack. (1989). Universal human rights in theory and practice. Ithaca: Cornell University Press.
- Reardon, B. A. (1996). Educating for human dignity : Learning about rights and responsibilities. Philadelpha: University of Pennsylvania Press.



## 研習訊息（98年10月至98年11月）

編號	期別	開課地點	班別	起迄日期	承辦人
1	8090	三峽院區	閱讀教學研習（二）	10/05~10/09	簡欣怡
2	8091	三峽院區	生活課程教學創新研究班	10/07~10/09	林月鳳
3	8092	三峽院區	科學探究教學專業成長研習班	10/12~10/16	林月鳳
4	8095	三峽院區	國教輔導團輔導員初階研習—人權教育	10/12~10/16	茹金崑
5	8082	三峽院區	政府會計公報研習班	10/13~10/15	林巧涵
6	8096	三峽院區	輔導團領導人員培育班—國語文	10/21~10/23	林巧涵
7	8097	三峽院區	輔導團領導人員培育班—數學	10/21~10/23	袁正珠
8	8098	三峽院區	輔導團領導人員培育班—社會	10/21~10/23	林月鳳
9	8099	三峽院區	輔導團領導人員培育班—健體	10/21~10/23	吳翊菁
10	8100	三峽院區	輔導團領導人員培育班—英語	10/21~10/23	簡欣怡
11	8101	三峽院區	建構理念學校論述與實踐	10/26~10/28	林巧涵
12	8102	三峽院區	國教輔導團領導人員培育研習—性別平等教育	10/26~10/28	吳翊菁
13	8103	三峽院區	輔導團領導人員培育班—本土	10/28~10/30	袁正珠
14	8104	三峽院區	輔導團領導人員培育班—自然	10/28~10/30	林月鳳
15	8105	三峽院區	輔導團領導人員培育班—藝文	10/28~10/30	簡欣怡
16	8106	三峽院區	輔導團領導人員培育班—綜合	10/28~10/30	吳翊菁
17	8107	三峽院區	輔導團領導人員培育班—生活	10/28~10/30	林巧涵
18	8108	三峽院區	98年度大專校院辦理兩岸文教交流業務研討會	11/02~11/03	簡欣怡
19	8088	三峽院區	督學課長增能研習第二期	11/04~11/06	林月鳳
20	8111	三峽院區	「歷史教學與評量」國際學術工作坊	11/07~11/08	萬寧
21	8114	三峽院區	重大議題課程綱要微調研習—海洋教育	11/09~11/11	林月鳳
22	8115	三峽院區	重大議題課程綱要微調研習—人權教育	11/11~11/13	林月鳳





23	8538	豐原院區	國教輔導團輔導員初階培育班—國語文	10/05~10/09	戴麗珍
24	8539	豐原院區	國教輔導團輔導員初階培育班—數學	10/05~10/09	孫秀莉
25	8540	豐原院區	國教輔導團輔導員初階培育班—健康與體育	10/12~10/16	羅彩紅
26	8541	豐原院區	國教輔導團輔導員初階培育班—綜合	10/12~10/16	郭益豪
27	8542	豐原院區	國教輔導團輔導員初階培育班—本土語言	10/19~10/23	孫秀莉
28	8543	豐原院區	國教輔導團輔導員初階培育班—生活	10/19~10/23	戴麗珍
29	8532	豐原院區	國教輔導團領導人員培育班—人權教育	10/28~10/30	郭益豪
30	8528	豐原院區	98年度教師專業發展評鑑新試辦學校承辦主任專修研習實施計畫	11/02~11/03	羅彩紅
31	8544	豐原院區	「培育高素質現代國民與世界公民之教育規劃」國際學術研討會	11/07~11/08	張中維
32	8529	豐原院區	98年度國立高級中等學校文書檔案管理工作研習班	11/18~11/20	孫秀莉
33	8093	院外	「美學取向課程與教學之理論建構與應用」學術論壇	11/14~11/14	鄭惠文
34	8131	院外	「課程與教學輔導網絡之建構」學術研討會	11/20~11/21	劉玉慧
35	8087	院外	「理念學校的發展與省思」研討會	11/27~11/27	鄭惠文
36	8089	院外	「理念學校的發展與省思」研討會	11/28~11/28	鄭惠文



## 人事室活動花絮

郭美玲／國家教育研究院籌備處人事室主任

為提升本處公務人員人文素養，擴展文化視野及涵養，培養人文關懷情操，提升行政服務品質，特結合員工親子活動，於98年8月13日辦理「國立臺灣戲曲學院—碧湖劇場」體驗學習，計有員工及眷屬67人參加，由於正值暑假，劇場正在整修中，故以半價方式優待觀眾，於類似禮堂的場地中演出。除觀賞該校綜藝團的雜耍表演及京劇團的「虹橋贈珠」演出外，現場另有扯鈴的操作教學、京劇演員的化妝術示範及各種戲服介紹，每一項無不吸引大小朋友聚精會神的聆聽及駐足欣賞，更讓人深切體會到表演者「台上三分鐘，台下十年功」的艱辛磨鍊及培植不易，京劇雖是我們的國粹，由於與日常生活較無相關，除非是興趣，否則很難有機會接觸，更遑論發揚光大，藉由此次體驗學習，相信它拉近了與我們的距離，也達成提升人文素養的目的。



98.08.13 本處於「國立臺灣戲曲學院—碧湖劇場」辦理員工親子活動。（郭美玲攝影）



本處第3季員工慶生會，於98年9月3日舉辦，三峽及豐原院區連同委外人力計有59位壽星，因文康活動經費隨著技工、工友員額出缺不補，已逐年遞減，但本處委外派遣人力卻逐年增加，在僧多粥少情勢下，無論摸彩品或點心，不得不漸漸縮水，因此，主任在慶生會上，提出三願，希望人事室日後能稍加改善，本室同仁已謹記在心，日後要花點巧思，務必使場面輕鬆活潑，畢竟，內心的感動比外在所獲物質的多寡，更能擄獲人心。



98.09.03 本處於仰喬樓3樓簡報室辦理第3季員工慶生會，當季壽星與陳主任合影留念。（郭美玲攝影）



## 院務花絮



98.09.01 第8077期「98年度全國僑生輔導人員工作研討會」，於本處文薈堂舉行「98年度僑生輔導工作績優學校及人員頒獎典禮」。(林月鳳攝影)



98.09.02 第8077期「98年度全國僑生輔導人員工作研討會」，講師：教育部僑民教育委員會林主任委員淑貞。(林月鳳攝影)



98.09.30 本處教學資源中心辦理DV教學教學講座—  
如何掌握DV拍攝技巧，講師：新視網丘錦榮老師。（郭志昌攝影）



98.09.30 本處教學資源中心辦理DV教學教學講座—  
如何掌握DV拍攝技巧，講師與本處朱主任合影。（郭志昌攝影）



簡訊

