

VOLUME 27 NUMBER 6
December 15, 2010



國家教育研究院籌備處

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號

電話：02-86711151

網址：<http://www.naer.edu.tw>

電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399

研習資訊

第27卷第6期

弱勢教育

國家教育研究院籌備處 發行

99
12

雙月刊 第27卷第6期

本期專論主題：
弱勢教育



研習資訊



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

中華民國 99 年 12 月 15 日



關照弱勢族群教育 實現教育公平正義

吳清山／國家教育研究院籌備處主任

今（2010）年8月28日至29日召開的「第八次全國教育會議」，以「新世紀、新教育、新承諾」為大會願景，以「精緻、創新、公義、永續」為大會主軸，彰顯這次全國教育會議的意義與目標。

社會越進步，越關心每一個人的教育，不會因為區域、社經地位、性別或身心狀況而受到不平等待遇，「公義教育」能夠在這次全國教育會議列入大會主軸之一，自有其時代教育價值與教育理想性。

社會M型化 增加更多弱勢學生

日本趨勢大師大前研一所著《M型社會：中產階級消失的危機與商機》一書，特別指出日本乃至全球普遍的發展趨勢，即代表社會富裕與安定的中產階級，如今正在快速消失，其中大部分向下沉淪為中下層階級，這將直接導致各國從倒U型社會轉變為M型社會，這個概念在二十一世紀中的臺灣社會，亦有類似現象發生，人口分布已經在中低所得層及高所得層，各出現一個擁有高峰的階層社會，社會貧富落差擴大，弱勢族群學生增加，衝擊到教育的發展。

弱勢學生係由各種不同因素所形成，包括性別、地區、年齡、身心狀況、社會經濟或能力等方面，有些弱勢學生，甚至是這些方面交互作用影響。基本上，弱勢學生多數來自於弱勢家庭，例如：原住民、新住民、隔代教養、單親、低收入戶等，他們比一般家庭在社會支持度和經濟收入，都處於不利的地位；而有些弱勢學生則是屬於身心障礙學生，因為受到生理或心理的限制，影響到他們就學和就業的有利地位。

一般而言，大部份弱勢學生與社經地位具有密切關係，他們多數處於社經地位低的家庭，因為經濟的弱勢，缺乏足夠的文化刺激，成為學習的弱勢，導致無法獲得適足與公平的學習機會，整個學習潛能無法有效開展，影響到教育功能的發揮。不管是經濟或身心因素所造成的弱勢學生，政府有責任協助他們享有更好的教育機會與品質。

扶助弱勢學生教育 保障弱勢學生學習權益

每個學生都是社會的寶貝，「帶好每一位學生」和「永不放棄任何一位孩子」，一直是教育努力的課題。

《教育基本法》第四條規定：「人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。」這項規定，具有雙重的意義，一則強調每一個人應該接受平等的教育機會，二則對弱勢族群教育，應給予保障和協助，以利其發展。《教育基本法》理念的落實，就是一種教育公平正義的實現。

教育部於1994年提出《教育優先區試辦計畫》，1996年正式實施，明定優先補助範圍，最初補助項目包括原住民、低收入戶、隔代教養、單（寄）養家庭子女的補助，後來擴大到外籍、大陸配偶子女和國中學習弱勢學生的補助，可以看出政府對弱勢族群學生的照顧。

目前教育部也繼續執行「攜手計畫課後



扶助方案」、「弱勢家庭關懷輔導」（夜光天使點燈專案計畫）、安定青少年「就學安全網」計畫、大專校院弱勢學生助學計畫、加額補助經濟弱勢私立高中職學生學費方案、齊一公私立高中職（含五專前三年）學費方案、偏鄉數位機會推動計畫等，逐漸展現其成效，亦可視為落實教育公平正義的積極性作為。

讓弱勢學生成為社會優勢 促進向上流動

任何孩子出生，並沒有選擇家庭的自由，不管出生在任何家庭，他都必須接受，生長在富裕家庭，不愁吃不愁穿，可能過著幸福的日子；反之，生長在貧困家庭，三餐無以為繼，必須為生活而奮鬥，遑論安心就學，的確有待協助。

政府的責任，在於關照每一位孩子，

讓他們能都有機會安心學習，不會因為生理弱勢、經濟弱勢、文化弱勢、學習弱勢等方面，而失去學習的機會。只要靠政府的公權力，拉拔每一位弱勢孩子，給予積極性協助，才能讓他們走出昏暗的幽谷，朝向光明希望的未來；也才有機會成為社會優勢，將來能夠向上流動，成為社會有用人才。

關照弱勢學生，實現教育正義，已經成為教育普世價值，也是各國努力的重要課題。美國積極推動「head start」（啟蒙方案或及早教育方案），英國積極推動「sure start」（安穩起步方案），投入大量經費協助弱勢孩子。期盼，政府未來也能參考英美作法，研擬和推動「success start」（成功起步方案）或「hope start」（希望開始方案），讓弱勢孩子得到最有效的照顧和學習，將來就有出頭天的機會。



肯認差異：多元文化主義的弱勢教育意涵

莊富源／國立彰化師範大學公共事務與公民教育學系暨政治學研究所專任副教授

摘要

文化，係指一切生活方式的總體表現。族群則是意指一群意識到自己擁有與其他群體不同的歷史記憶、發展神話、生活文化與居息家園的人群。在臺灣，閩南人、客家人、原住民、以及戰後大陸來臺外省人構成政治上的四大族群；至於社會發展上，隨著社會變遷的結果，則有社會不利、經濟不利與文化不利等三種明顯弱勢族群的類型，範圍包含新住民、隔代教養、單親家庭或重組家庭、失依或寄養、及原住民等，在在呈現出多元文化的社會生活內涵。

儘管多元文化是多元族群社會生活內涵上的具體表現，但是如何透過多元文化主義精神的闡揚與實踐，以肯認族群多元文化的差異為基調，改善弱勢族群長久處於生活和生存不利的情形，其中尤以強化弱勢者的補償教育，才是我國邁向多元文化社會發展的重要關鍵。

關鍵詞：多元文化、多元文化主義、肯認差異、弱勢者、補償教育。

一、前言

文化（culture），係指一切生活方式的總體表現。在我國，自1980年代民主轉型以來，經由社會群體彼此生活相互濡染的結果，業已形成一種多元文化（multi-culture）的樣貌與內涵，並呈現出族群（ethnic community）文化上的差異性（difference）與自主性（independence），而亟需透過多元文化主義（multiculturalism）精神的闡揚與實

踐，以尊重（respect）並肯認（recognize）族群多元文化的差異為基調，改善弱勢族群長久處於生活和生存不利的情形，其中尤以強化弱勢者（the disadvantaged）的補償教育（compensatory education）最為關鍵。

是故，本文擬先從多元文化及多元文化主義做理論建構上的闡述，接著引證多元文化主義有關弱勢族群權利的憲政法制規定，再據以檢視政府推行弱勢者補償教育的具體政策作為，從而闡發多元文化主義所需的弱勢教育理念，以資作為臺灣邁向多元文化社會（multicultural society）發展的參考。

二、多元文化與多元文化主義

自上一世紀第二次世界大戰後的1970年代以來，多元文化及多元文化主義一直是多元族群邁向現代化社會的核心價值所在。多元文化是多元族群社會生活內涵上的具體表現；而多元文化主義則是用以整合和實踐福利國家保障多元族群發展機會均等的重要理念基礎（莊富源，2009：75）。

（一）多元文化與文化多元之別

首先，「文化」一詞，隨著多元文化主義思潮的興起，對於「多元文化」與「文化多元」（cultural pluralism）的概念意涵指涉，在華人社會的語式上確有不同。前者，係指社會群體能基於尊重並肯認各個族群的差異性及自主性，給予平等、自主發展其自己獨特的文化內涵與認同，而不會受到其他強勢族群文化的壓迫與宰制，如當前民主深化（democracy deepening）時期的臺灣社會文化即屬之。至於後者，則係指社會群體籠罩在某一強勢族群的文化氛圍下，儘管各族



群容或保有屬於自己的文化質素，但在強勢文化的主導下，被迫認同（identify）或同化（assimilate）於大一統的強勢文化價值體系中，如過去威權統治下宣導的大中華文化即是。

其次，如將多元文化加以概念化（conceptualize）後不難發現，「多元文化主義」一詞，可以進一步區分為古典的多元文化主義和修正的多元文化主義等兩種。前者在於強調不同群體都有其自己獨特的文化與認同；而後者則強調各個群體文化之間隨時在變遷，也隨時在相互吸收，從而自己的文化也會有創新與進步，只不過它們各自還能保有其文化特質（沈六，1993：47-69）。

（二）多元文化主義的基本理念

多元文化主義論興起於1970年代以後，主要係針對自由主義在強調對所有族群普遍、平等對待的原則所提出的強烈批判（章玉琴，1999：344）。此乃由於在自由主義的普遍、平等原則的施行下，往往容易造成族群的差異被忽視，甚至被同化、排斥的反面效果，導致弱勢族群因而處於永久性不利的地位（Young，1990：158-159）。是以，多元文化主義者遂呼籲，應積極地正視族群之間的「平等」（equality）與「差異」（difference）問題，並且能進一步針對族群之間的差異，以「公義關懷」（justice and concern）的主張，解決族群受壓迫與宰制的情形。因此，多元文化主義係以肯認族群多元文化的差異做為基調，亦即意味著不同的群體代表不同的社會群體，而不同的社會群體也都能在「肯認差異」（recognize difference）的前提下，維持其獨特的「文化認同」（cultural identification），並保有其文化特質的權利（沈六，1993：59-60）。

一言以蔽之，多元文化主義對於社會上所存在的不同文化群體，主張應尊重其自

主性，以及包容其差異性，使之並存而不相悖逆。蓋每一不同群體所代表的文化，無論強弱興衰，均有其一定的價值，彼此之間如能相互尊重、欣賞，乃至於學習，則人類文明必可因之迅速獲得發展與提升（Belle & Ward，1994：29-50）。是以，多元文化主義並非單單只在強調文化的歧異性，而是主張進一步在一個較大的社會架構中，每一個族群團體都能有權利發展並維持其獨特的文化與傳統，甚至在社會上獲取權利與機會也必須是平等的，因為只有透過此種平等性的實現之後，方能提供社會的整合基礎。職是之故，多元文化主義所指涉的範疇，理應包括兩個層面：一是教育、社會、政治、經濟等方面的平等；另一則是族群認同和一些獨特文化的維護（洪泉湖，1998：126）。

（三）多元文化主義下的臺灣社會

有鑒於「多元文化主義」主要係立基於各個「族群」（ethnics）之間的肯認差異，並強調「差異的認同」（differentiated identity），希冀能夠站在弱勢族群的立場發言，從而能為弱勢團體爭取平等的政治權利及公平的社會資源分配。由此，多元文化主義呼籲要能正視社會上各種異質性存在的事實，並據此矯正對弱勢族群或團體的歧視現象，進而主張以「差異原則」（differentiated principle）保障社會中一些較差階級的利益，如此方能確保並維持各個族群之間的共存共榮。對此，臺灣在多年前，就已訂定原住民及蒙藏同胞子弟升學的優待辦法，以及設置原住民、及客家事務委員會；除此之外，更訂定特殊教育法、殘障福利法、兒童福利法、及性侵害防治法等，藉以保障弱勢族群、婦女、身心障礙者之就業或參政的權利。凡此，無不在用以彰顯政府對於弱勢族群權益的重視（張秀雄、李琪明，2002：11）。

然而，儘管近年來，政府與民間對原



住民的照顧，對勞工、農漁、殘障等弱勢團體福利的各種措施，以及兩性平權觀念的提倡，乃至於對族群的差異與平等，皆已有相當程度的接納並體認多元文化主義的精神；但現階段的臺灣社會不僅在形式上與多元文化主義所要訴求的理想，卻可能仍存有頗大的距離，即便是在心理上的尊重與生活條件的實質改善方面，其實也都有待進一步加強的空間（劉阿榮，2000：158）。是以，基於此一觀點下所推動的差異認同，如無一完善的調和機制，尤其是透過弱勢者補償教育工程的推展，將可能使得弱勢族群的「我族意識」，不自覺融入「大族」的熔爐之中，而逐漸被弱化乃至消失殆盡（莊富源，2007：179-180）。例如，臺灣的原住民頻頻發出「物質存在」已消失，「文化存在」更受到「空殼」與「空心」的雙重危機，並已陷入「黃昏的處境」的呼籲，即是明證（孫大川，1995：241-249）。唯不容置疑的，人類未來的社會發展，基本上仍將是一個彼此能相互肯認及欣賞文化差異、從而尊重族群平等的「地球村」社會，蓋新時代的公民理應知所表現開放的心胸，並從整體人類的觀點來加以思考解決人類社會的問題，以及重視族群正義，藉以維持和諧的族群關係（莊富源，2007：180）。

三、多元文化主義的憲政法制

承上所述可知，「多元文化主義」主要係從弱勢族群立場出發，強調各個族群之間能經由「差異肯認」精神的闡揚與實踐，裨益弱勢團體得以爭取平等的政治權利及公平的社會資源分配與補償。對此，謹臚列我國憲政法制上有關「教育文化」、「民族平等」的規定，一窺梗概如下：

（一）就充實教育文化之生活內涵方面而言

舉其犖犖大端者，諸如：「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。」（第158條）；「國民受教育之機會一律平等。」（第159條）；「國家應注重各地區教育之均衡發展，並推行社會教育，以提高一般國民之文化水準。邊遠及貧瘠地區之教育文化經費，由國庫補助之，其重要之教育文化事業，得由中央辦理或補助之。」（第163條）；以及「國家應獎勵科學之發明與創造，並保護有關歷史文化藝術之古蹟、古物。」（第166條）等有關憲法條文規定，係用以釐定充實教育文化之生活內涵的多元文化社會發展方向（莊富源，2008：129）。

至於憲法增修條文第10條的補強部分，則有：「教育、科學、文化之經費，尤其國民教育之經費應優先編列，不受憲法第164條規定之限制。」；以及「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」等之規定（莊富源，2008：129）。

（二）就促進族群平等之自治自治方面而言

亦即透過憲法有關：「國家對於邊疆地區各民族之地位，應予以合法之保障，並於其地方自治事業，特別予以扶植。」（第168條）；以及「國家對於邊疆地區各民族之教育、文化、交通、水利、衛生及其他經濟、社會事業，應積極舉辦，並扶助其發展。對於土地使用應依其氣候、土壤性質及人民生活習慣之所宜，予以保障及發展。」（第169條）等規定，以促進少數民族（或族群）之自治自治（莊富源，2008：129）。

至於憲法增修條文第10條則增列：「國家應依民族意願，保障原住民族之地位及政治參與，並對其教育文化、交通水利、衛生醫療、經濟土地及社會福利事業予以保障扶助並促其發展，其辦法另以法律定之。對於澎湖、金門及馬祖地區人民亦同。」；以及「國家對於僑居國外國民之政治參與，應予



保障。」等部分（莊富源，2008：130）。

以上所列憲政法制有關原則性的規定，儘管在多元文化主義下的社會發展過程中，或許基於政治因素的扞格而無法被完全一一加以實踐，但經由憲法勾勒多元文化社會的發展願景，基本上仍應有其宣示及引導的意義。

四、多元文化主義的弱勢教育

「肯認差異」，為多元文化主義理念下實踐弱勢教育的主要意涵所在；而「公義關懷」，則是用以實踐弱勢教育的重要基本原則。至於弱勢教育工作的推行係表現在對於弱勢者補償教育的有關具體政策作為上。

（一）弱勢者的補償教育

所謂的「弱勢者」（the disadvantaged），大致可以分為身心障礙、原住民、以及社會弱勢等三類（教育部，2001）。唯如就社會發展的內涵來看，則可以進一步將弱勢者定義為社會不利、經濟不利與文化不利等三種類型，範圍包含新住民、隔代教養、單親家庭或重組家庭、失依或寄養、及原住民等對象之子女（鄭勝耀，2010：4）。

以弱勢學生的補償教育為例，在我國，近年來由於少子化及多元化的社會變遷，經濟弱勢和學習弱勢兩項因素顯然已造成日益擴大的學習落差，有賴政府必須以補償角度，在符合肯認差異與公平正義的原則下，為弱勢學生提供積極性的差別待遇（positive discrimination），俾利弭平學習的雙峰現象。因此，教育部乃於1994年起開始籌劃並推動，以「公義關懷」為核心價值的「補助弱勢學生學習輔導」中程施政計畫，裨益促進弱勢族群向上社會流動，改善弱勢族群長久處於生活和生存不利的情形（教育部，2009a）。

（二）弱勢學生補償教育的政策作為

教育部自1994年起推動迄今的「補助弱勢學生學習輔導」，包括：教育優先區計畫、攜手計畫—課後扶助方案、課後照顧服務方案、以及夜光天使點燈專案計畫等項，茲分別臚列其有關的政策作為如下：

1. 教育優先區計畫

教育部於1995年為解決部分學生因家庭或社區文化刺激不足的問題，而仿效英國教育優先區計畫的精神，自1996年開始全面實施「教育優先區計畫」，首開補助學校活動辦理經費之先例（陳麗珠，2007）。教育部辦理「教育優先區計畫」之指標，計有以下六項：（1）原住民學生比例偏高之學校；（2）低收入戶、隔代教養、單（寄）親家庭、親子年齡差距過大、新移民子女之學生比例偏高之學校；（3）國中學習弱勢學生比例偏高之學校；（4）中途輟學率偏高之學校；（5）離島或偏遠交通不便之學校；（6）教師流動率及代理教師比例偏高之學校（教育部，2009b）。

針對上述六種指標所作的具體補助項目，計有以下十項：（1）推展親職教育活動；（2）補助原住民及離島地區學校辦理學生學習輔導；（3）補助學校發展教育特色；（4）修繕離島或偏遠地區師生宿舍；（5）開辦國小附設幼稚園；（6）充實學校基本教學設備；（7）充實學童午餐設施；（8）發展原住民教育文化特色及充實設備器材；（9）補助交通不便地區交通車；（10）整建學校社區化活動場所（教育部，2009b）。

2. 攜手計畫—課後扶助方案

教育部續於2003年度規劃「關懷弱勢、弭平落差課業輔導」、2004年試辦「退休菁英風華再現計畫」、2005年規劃「攜手計畫—大專生輔導國中生課業試辦計畫」，並於2006年度推動「攜手計畫課後扶助」。受輔對象為兼具有下列二種情形之公立國中小學



生：（1）具有下列身分之一者：原住民學生；身心障礙人士子女及身心障礙學生；外籍、大陸及港澳配偶子女；低收入、中低收入家庭學生及免納所得稅之農工漁民子弟；其他經學校輔導會議認定有需要之學習成就低落弱勢國中小學生。（2）在學學習成就低落需要補救者：都會地區以班級成績後百分之二十，非都會地區以班級成績後百分之三十五（教育部，2009c）。

3. 課後照顧服務方案

補助對象及原則有二：（1）各直轄市、縣（市）主管機關所屬國民小學及國立師資培育大學附設實驗小學之低收入戶、身心障礙、原住民及其他情況特殊學校評估須扶助之弱勢學生參加課後照顧服務者，補助其參加費用。（2）法人或非以營利為目的之民間團體，經學校同意，免費對弱勢學生辦理課後照顧服務者，酌予補助其材料費用（教育部，2009c）。

4. 夜光天使點燈專案計畫

此項計畫目標有二：（1）讓需要協助家庭之學童於課後能獲得妥善教育照顧，使家長無後顧之憂，安心工作。（2）結合社會各界資源，共同投入對需要協助家庭孩童之關懷，並藉以發揮社會互助精神，提昇教育愛的感染力。

服務對象以國小階段學童家庭經學校輔導會議認定，同時符合下列二項條件者：

- （1）低收入戶、單親、失親、隔代教養、家境特殊亟需關懷等經濟弱勢家庭學童。
- （2）上述家庭學童下課後無適當教育照顧或家庭功能確實失調，以致有影響其身心健康與發展之虞者（教育部，2009d）。

以上所列弱勢學生補償教育有關的政策作為，除能彰顯我國當前民主深化時期的憲政法制精神外，更是在用以體現多元文化主義「肯認差異」與「公義關懷」的弱勢教育意涵。

五、結論：邁向多元文化社會的弱勢教育

多元文化主義的弱勢教育意涵，係表現在下列理念能夠在當前的多元文社會被加以具體倡導與實踐，包括：（劉阿榮，2006：13-15；莊富源，2009：100）

（一）尊重族群差異—在臺灣，無論閩南（河洛）人、客家人、外省人、原住民、乃至處於社會、經濟、及文化不利的弱勢者，各族群之間皆有其生活內涵，也各有其獨特性，甚至差異性的存在。因此，在多元文化主義理念的倡導下，不分族群的強弱與否，首先就要能培養作為現代公民肯認（recognize）尊重族群差異的精神與態度。

（二）肯認族群權利—此一以族群差異為基礎的特殊權利，係從補償弱勢族群的匱乏作為思考的主體，表達並決定他們獨特的特殊權利。因為社會大眾如能對各種獨特的生活方式的予以積極肯定與尊重，除有助於社會族群中多樣文化的持續，更是在於肯認族群差異的價值。

（三）族群自主選擇—亦即族群代表權（ethnic group representation）的意涵，此係為了在公共領域中得以確保差異族群的文化經驗、生活觀點等能夠確實且有效的表達，俾使擴大平等對待原則下差異族群的公共發言的空間，並且能對公共政策發生一定的影響力。

（四）強調公平正義—亦即基於理性思辨與善意尊重的前提下，各族群能夠培養相互欣賞、悅納、濟弱、扶傾的情懷，達到「你中有我、我中有你」，而不是強制、片面的同化主義，藉以實踐和平共存、和諧共榮之境界。

綜上所述可知，值此當前民主深化時期的多元文化社會，弱勢教育的推動，一言以蔽之，要能擷取多元文化主義尊重文化及



族群差異的精神理念，從肯認差異的觀點著眼，抱持開放的心胸，避免價值的相對化與

虛無化，實踐對弱勢者補償的公義關懷，俾利提升並促進臺灣社會的競爭力。

參考文獻

- 沈六（1993）。〈多元文化教育的意識形態與理論〉，收於中國教育學會主編：《多元文化教育》，頁47-70。台北：臺灣書局。
- 洪泉湖（1998）。〈多元文化教育與公民教育〉，載於《公民訓育學報》，第7輯，頁125-136。
- 孫大川（1995）。〈臺灣原住民的困境與展望〉，收於民族主義學會主編：《族群問題與族群關係》，頁241-249。台北：幼獅文化事業公司。
- 教育部（2009a）。《教育部攜手計畫補充規定》。台北：教育部。
- 教育部（2009b）。《教育部補助直轄市縣（市）政府推動教育優先區計畫作業要點》。台北：教育部。
- 教育部（2009c）。《教育部97年度補助辦理攜手計畫課後扶助要點》。台北：教育部。
- 教育部（2009d）。《教育部98年推動夜光天使點燈專案計畫》。台北：教育部。
- 教育部（2001）。《教育改革之檢討與改進會議議事錄》。台北：教育部。
- 陳麗珠（2007）。〈論資源分配與教育機會均等之關係：以國民教育為例〉，載於《教育研究與發展期刊》，第3卷第3期，頁33-54。
- 莊富源（2009）。〈多元文化、族群政治與臺灣社會發展：以戰後臺灣閩南、客家、原住民族群的母語認同運動為例〉，收於《永續發展教育政策與制度之探索》論文集，頁71-108。台北：國家教育研究院籌備處。
- 莊富源（2008）。〈孫中山社會發展理念與臺灣公民社會的建構〉，載於《孫學研究》，第5期，頁121-154。
- 莊富源（2007）。《轉變中的學校公民教育》。高雄：高雄復文圖書出版社。
- 陳麗珠（2007）。〈論資源分配與教育機會均等之關係：以國民教育為例〉，載於《教育研究與發展期刊》，第3卷第3期，頁33-54。
- 章玉琴（1999）。〈多元文化論公民觀及公民教育觀之探究〉，載於《公民訓育學》，第8輯，頁343-370。
- 張秀雄、李琪明（2002）。〈理想公民資質之探討—臺灣地區個案研究〉，載於《公民訓育學報》，第12輯，頁1-32。
- 鄭勝耀（2010）。〈弱勢教育公平指標之研究期中報告〉，《教育公平理論與指標建構之整合研究》。台北：國家教育研究院籌備處。
- 劉阿榮（2006）。〈多元文化與民主公民資質〉，收於張秀雄、鄧毓浩主編：《多元文化與民主公民教育》，頁3-16。台北：公民與道德教育學會。
- 劉阿榮（2000）。〈公民教育與公民社會？—以臺灣的威權轉型為例〉，收於國立臺灣師範大學公民訓育學系主編：《二十一世紀的公民與道德學術研討會》論文集，頁145-164。台北：國立臺灣師範大學公民訓育學系。
- Belle, T. J. & Ward, C. R. (1994). *Multiculturalism and Education: Diversity and Its Impact on Schools and Society*, New York: State University of New York Press.
- Young, Iris Marion. (1990). *Justice and the Politics of Difference*, New Jersey: Princeton University Press.



臺灣弱勢教育中的高齡教育之推廣願景

陳運星／朝陽科技大學老人服務事業管理學系教授

一、高齡教育屬於弱勢教育的一環

在日常生活語言中，「老人」(the elderly) 往往變成羞辱、貶仰的符號，許多高齡者寧願希望以英美社會的「資深公民」(senior citizen) 自稱，西方有些老年學家甚至有意識的避免使用「老人」一詞，而以「老年」(the aged) 代之。所以，有些學者將Gerontology譯為「老年學」而非「老人學」，其中一個用意是避免刻板的符號偏見。

在人類生命中，老化的過程是複雜而非單一的，它可能帶來正向或負向的結果，一方面，年紀的增長可能累積更豐富的生活經驗，擴展智慧或能力，讓生命邁入祥和與圓熟的境界，尤其是，當老年人一旦可以放下工作的壓力和養家的重擔，甚至擺脫世俗的價值與規範，晚年生活正可以享受自由的時光，完成自我創造或自我實現的人生，因此，年老帶來的是生命意義與人生價值再生的可能機會；另一方面，對某些人而言，老化是一連串失落的命題，她們/他們可能失去生理或心理的能力、美麗的外貌、工作和收入的機會，以及種種的社會支持和地

位，陷入生活不利的境地，因此，老年也可能是貧窮和不幸的日子。(邱天助，2007：III-V)

一般來講，就以一個人的身、心、靈發展來看，比較於壯年或中年階段，老年人的身體狀態是虛弱的(weak)，就以工作職場之社會條件來論，也是處於弱勢(disadvantaged)的狀態，當一個國家邁向高齡化社會甚至是高齡社會的時候，總體的老人社群，就像是社會上的弱勢群體(disadvantaged groups)，或多元民族中的少數族群(minority groups)，或社會地位低下的弱勢族群(underprivileged minority)。一般，整體上而言，社會地位弱勢的少數族群需要我們社會大眾更多的關愛與關注(The underprivileged minority needs more love and attention from our society as a whole.)。¹因此，我們可以說，既然老人社群屬於社會上弱勢的一群人，進一步也可推論說，高齡教育或老人教育屬於弱勢教育的一環，也需要我們社會大眾更多的關愛與關注(The aged education needs more love and attention from our society as a whole too.)。

一般來講，「高齡教育」(the aged education) 是指以65歲以上之國民為對象所

¹ 弱勢族群，在英文上，有翻譯成disadvantaged groups 或underprivileged minority或minority groups，advantaged (佔優勢的) 和disadvantaged (弱勢的)，將社會中的人們二分化，分為優勢族群及弱勢族群；underprivileged minority有點像是說社會地位底層的一群人或文化道德品性低弱的一群人，privileged是指享受特權的人，而underprivileged是指不享有特權的低下階層；the minority (少數黨派) 是相對於the majority (多數黨派) 而言，所謂「弱勢族群」(minority group)，乃是相對於「優勢族群」(majority group) 而言，在社會、政治、經濟地位上較居劣勢或較受壓榨的團體。至於social vulnerable groups (弱勢社群)，指的是社會中的弱者群體，在社會上易被責難歧視的社群，例如失業下崗工人、性工作者、同性戀、愛滋病患者等。



規劃、設計、實施的學習活動，由於高齡者的身、心、靈與社會生活狀態明顯不同於其他年齡層國民，因此在教育目標、制度、內容、方式、場所等方面的需求也不同，而形成一個獨特的教育系統（吳清山、林天佑，2005：134）。事實上，臺灣的高齡教育機構，大多屬於老人福利式的非正規教育，相對於臺灣從小學、國中、高中到大學的義務教育與正規教育，屬於退休後老年人的高齡教育體系與結構，不論在教育政策、經費、設備、師資、法規…等方面，都屬於相當的弱勢，也相當的貧乏，若比較於1972年起從法國傳遍歐美的「第三年齡大學」（University of The Third Age）來講（陳憶芬，2006：31），臺灣的長青學苑或老人大學，仍有一段改善的空間。

二、臺灣將由「高齡化社會」邁向「高齡社會」

高齡化與少子化是21世紀當代社會重要的議題。根據聯合國世界衛生組織的定義，65歲以上即是所謂的「老人」，一個地區或國家的老人人口佔據全社會人口的7%以上就進入了「高齡化社會」（aging society），老人人口佔據全人口超過14%就進入了「高齡社會」（aged society）。根據行政院經濟建設委員會2010年9月的資料，台灣地區自1993年底，65歲以上人口首次突破總人口的7%（為7.10%），正式邁入聯合國定義的高齡化社會，至2008年，65歲以上人口又為總人口10.43%，由此數據顯示，高齡化的社會問題，是漸趨嚴重。

根據行政院相關部會資料的統計，顯示我國老年人口呈現三種特性：

（一）老年人口增加且比例上升：我國在1993年底65歲以上人口有149萬人，占總人口比率7.10%，正式邁入聯合國所界定的

「高齡化社會」，到2009年6月，65歲以上人口已達242萬6,251人占總人口10.51%；經建會並推估，2022年我國老年人口數將達到404萬人，為1993年的2.71倍。

（二）人口老化速度過快：在2008年的統計中，亞洲地區之日本及各主要先進國家均已接近、已達或超過14%的「高齡社會」門檻標準，而我國當前之人口老化情形則看似相對不甚明顯，但是經建會估計指出，我國即將於2018年迎頭趕上其他國家，由「高齡化社會」（7%以上）至「高齡社會」（14%以上），由此估計看來，我國老年人口老化年數僅25年，其速度約與日本的24年相當，遠超過歐美之英國47年、義大利61年、美國74年及法國115年，也就是說，我們站在一個遠距離的起點，卻以相對飛快的速度，追隨著其他國家邁入高齡社會的腳步。

（三）人口迅速老化造成青壯人口撫養負擔急速增加：民國97年底我國扶老比為14.36%，根據行政院經建會對我國2002年至2051年人口推估資料顯示，老年人口比率將從2014年的11.6%（273萬人）上升至2021年的16.54%（392萬人），至2025年時，我國老年人口比率將高達20%，亦即人口中每五人就有一位是老年人，預期2051年老人將占人口數的29.8%，可預見到時每不到4人就有1個老人，老年人口比率將追上英國、美國及法國等已發展國家，相對地來講，青壯人口或扶養勞動人口的負擔將十分沉重。（行政院經濟建設委員會，2010）

臺灣在2009年是全世界老化速度相當快的國家地區，僅次於日本、德國，相對地，臺灣在2009年是全世界生育率最低的國家地區，平均每對夫妻才生1個小孩。故又更提高了臺灣由「高齡化社會」走向「高齡社會」的速度，無疑地，這是個極待大家重視的新課題。



三、臺灣推廣高齡教育的急迫性與重要性

人口老化是許多國家不可避免的人口結構變化趨勢，而健康與福祉則被聯合國認定為有關老人的兩大重要議題。首先，聯合國大會1991年通過了「聯合國老化綱領」(Proclamation on Aging)，揭示了老人應該擁有的「獨立、參與、照顧、自我實現、尊嚴」五大原則項目，更將1999年訂定為「國際老人年」，期待各國能走向接納所有年齡層的社會。再者，世界衛生組織(WHO)於2002年提出積極老化政策架構，在其報告書中定義，活躍老化乃是指個體在老化過程中，為個人健康、社會參與和社會安全尋求最適化的發展機會，以提昇老年的生活品質。世界衛生蒐集全球性「友善老人城市計畫(Age-Friendly Cities Project, AFCP)」實驗結果，於2007年公佈以住宅、交通、戶外空間與建築規劃、社會參與、溝通與訊息傳播、市民參與及就業、社會尊重、社區支持與醫療服務等八大發展指標，期望排除環境中的障礙，積極提昇老人的日常生活與社會參與的機會(內政部，2009:3)。在國際組織與先進國家關切與老人健康與福祉相關的議題中，老人教育相繼被列為國家發展的重點策略之一，其中，在聯合國訂定「國際老人年」的各項統合性計畫中，加強老人教育即為七大重點工作之一(教育部，2006:7)。

隨著我國面臨人口的年齡結構之老化，未來幾年又因二次世界大戰後出生的嬰兒潮世代即將邁入老年期，人口老化之現象將更明顯。然而，除面臨老化速度快速之外，人類之平均壽命也逐漸延長，以台灣為例，2008年我國男性的平均餘命為75.49歲，女性為82.01歲。高齡人口的大幅增加，以及人類平均壽命的提高，伴隨而來的是各種老

人問題的衍生，如何協助老人達到成功老化(successful aging)或積極活躍老化(active aging)的目標，以及有關老年人力資源的規劃與再利用，已成為面臨人口老化問題的各國政府努力課題之一(吳明烈、陳雯萍與楊國德，2008)。因此，根據內政部統計處的資料顯示，2008年底我國65歲以上人口已經超過240萬餘人，臺灣在面對龐大高齡人口存在的事實，以及其他先進國家對於高齡教育或老人教育的重視，促使我國政府與相關部門必須刻不容緩地關注高齡教育或老人教育的相關問題。

我國教育部於2006年11月通過「邁向高齡社會：老人教育政策白皮書」，目的乃是保障老人學習權益，使老人享有終身學習的機會。白皮書中揭示我國老人教育四大願景為：終身學習、健康快樂、自主尊嚴與社會參與(教育部，2006:19)。其後，我國內政部參考國際經驗與發展趨勢，於2009年提出「友善關懷老人服務方案」，以活躍老人、友善老人與世代融合為三大核心理念，規劃與發展積極性的老人福利政策(內政部2009:6)，其中，「建構高齡教育體系，保障老人學習權益」乃是主要的執行策略之一，期望透過(一)整合社會、教育、醫療及相關資源，提供老人多元終身學習管道；(二)鼓勵大專院校等相關機構開設適宜之推廣教育課程，鼓勵老人參與學習；(三)編制適合老人教材及教學方法，研發設計多元化課程等工作的推展來保障老人的學習權益，並激發老人對於學習活動的參與意願，以協助老人活躍老化與成功老化。由國內相關政府部門提出的老人教育政策與實施計畫可知，積極建構高齡教育與學習資源已成為政府因應人口老化的重要政策之一。

參酌許多國家的高齡教育與學習活動，與大學結合的學習型態是最受老人歡迎的，其基本運作模式乃是與大學結合，利用大學



的師資、設備，提供老人低廉的費用，享受高品質且多元的教育內容，不但老人受惠無窮，對學校師生而言，也能從「代間學習」（Intergenerational Learning）的機會中獲得豐碩的經驗與效益。為鼓勵大學校院落實服務社會的功能，及落實老人教育政策白皮書之執行策略，教育部於2008年首創結合國內13所大學校院辦理「老人短期寄宿學習計畫」，此一新型態的高齡機制，針對新一代老人的學習需求來設計與規劃課程，實施成效頗受好評，從而肯定此一政策之前瞻性。基於政策延伸性之考量，以期建立社會大眾對於高齡者的正面意象，教育部於2009年將老人短期寄宿學習活動更名為樂齡學堂，核定補助28所大專校院辦理「樂齡學堂專案計畫」（教育部樂齡學習網，2010）。基於政策延伸之正面效益考量，且為配合內政部於2009年提出之「友善關懷老人服務方案」，教育部將持續推動與鼓勵大專院校執行「樂齡學堂專案計畫」，使得整合大專院校內的軟硬體設備、教師與學習資源而舉辦之「樂齡學堂」能成為台灣老人的重要學習管道之一，讓老人享受高品質且多元的教育內容。

現代科技的進步日新月異且樣態多變，加上高齡化與少子化的社會型態的衝擊，老人教育之教材、教法的適用與規範也必須隨著科技社會與高齡化社會的發展而有嶄新的風貌呈現，不論是老人大學、老人樂齡學堂、老人服務事業或老人安養護機構，甚至於老人服務的學習過程中，都必須注入嶄新的思維方法。

四、臺灣高齡學習的實施方式與類型

臺灣高齡教育的實施，最早可以溯源到1978年台灣省政府社會處與台中私立東海大學共同合作推行的老人教育大學，該項方案

是以高齡者到東海大學旁聽無學籍為其實施的原則。到了1980年〈老人福利法〉通過之後，我國高齡教育才獲得較多的重視，其中由政府編列經費或撥發社會福利基金來辦理高齡教育活動，最早是起源於1982年高雄市政府社會局和高雄市女青年會共同創辦的高雄市長青學苑；半年之後，台北市政府社會局也以類似的方式成立了台北市長青學苑。由於高雄市與台北市長青學苑獲得其市民熱烈的支持，辦理得十分成功，因而全台各縣市政府的社會福利部門也紛紛成立其長青學苑。所以，長青學苑為我國高齡教育實施的主流代表。然而，近年來為了要滿足國內年長者的心理欲求，以及符合於國際趨勢，有些地方的長青學苑紛紛改名為老人大學、松柏大學、松年大學、或是長青大學等。（黃錦山，2004：74-75）

（一）臺灣高齡教育的實施方式

綜觀台灣地區高齡教育的實施機構，黃富順（2008：162-166）將過去20幾年的高齡教育的實施途徑分為：社政部門辦理的長青學苑、教育部門辦理的老人社會大學或高齡學習中心、民間機構辦理的老人大學，以及宗教團體辦理的老人教育機構等四大類。茲將四個類型的高齡教育實施方式說明如下：

1. 社政部門辦理的長青學苑

1981年至1988年間，台灣高齡教育的政策乃是以福利服務為設計取向，以社會福利及休閒育樂的方式，進行老人教育活動及課程的規劃，其中，許多由社政部門規劃與辦理的長青學苑在此時期開辦。依據內政部的「老人長青學苑概況」統計資料顯示，截至2009年底，台灣地區共開辦387所長青學苑，班級數4,164班，參與人數達125,821人。（內政部，2010）

2. 教育部門辦理的老人社會大學或高齡學習中心



目前由教育核准設立的老人社會大學共有兩所，分別由台東及台南社會教育館報請教育部核准設置。其中，台東社教館在1997年設置，除校本部設於館內之外，並於台東與花蓮兩縣18個鄉鎮設置學習中心及分部，提供55歲以上的高齡者就讀，修習滿4學期者，將可獲頒結業證書，另外，台南社教館的高齡學習中心於2003年設立，學員修滿200小時的課程，得依學員申請發給研習實數證書（黃富順，2008：164）。

3. 民間團體辦理的老人大學

1994年第七次全國教育會議中提出推展終身教育議題，建議對銀髮族教育應詳加規劃，開啟了終身學習的風潮。在此階段，許多民間團體也積極投入老人終身學習的推廣，台灣地區由民間團體設置的高齡學習機構名稱不一，包括松年大學、老人社會大學、敬老退齡大學、長青大學等。

4. 宗教團體辦理的老人教育機構

台灣地區許多宗教團體或多或少皆辦理了一些老人教育活動，或設置老人教育的專屬機構，各宗教團體的規劃重點與執行方式各有不同，其中，以天主教聖心修女會所創辦的曉明長青大學、基督教長老教會辦理的松年大學、佛光山於台北道場佛光社教館辦理的松鶴學苑較為著名（黃富順，2007：23-52）。

（二）臺灣高齡教育的類型

在教育部2006年底頒訂「邁向高齡社會：老人教育政策白皮書」中，具體建構了11項老人教育政策的具體行動方案，其中，「增設老人教育學習場所」即為該行動方案之一，據此，教育部於2008年起著手進行規劃，至2010年在全台368鄉鎮市區設置「樂齡學習資源中心」，開設日間課程，以

人學習，同一時期，教育部於2008年起，分年鼓勵並輔導數十間大專院校辦理「樂齡學堂專案計畫」，高齡教育學習管道的建立

與機會的提供，朝向更多元且富含終身學習的方向發展。

高齡學習的類型有許多分類方式，Eisen把高齡學習的型態以「學分--非學分課程」為縱軸，以「學習者導向--教師導向」為橫軸，區隔為四個象限，分別為：修習學分、方便性、個人興趣和社會化。第一象限的課程是以學分課程與教師導向為主要特徵，包括了學位課程、專業課程、證照課程、通識教育與繼續教育等；第二象限的課程強調方便性，其中以遠距教學最具代表性；第三象限為社會化課程，課程型態的涵蓋層面很廣，且為提供最多樣的高齡學習服務的一個類別；最後，第四象限的主要特質則為強調依學習者的興趣進學習的選擇，課程類型廣泛，包含圖書館、網路、同好俱樂部、志工組織、退休人員協會...等。教育部積極推廣之樂齡學堂，與老人寄宿所的類型相似，屬於第三象限中的高齡學習類別，主要以教師為導向來進行課程的設計，為無學分的學習學程。（Eisen, 1998：41-53）

（三）臺灣的大學校院面對2016年招生困境之轉型方向：老年大學

現今台灣的社會，由於高齡化與少子化的情形愈趨嚴重，高齡化促使老年人人口驟增，少子化促使小孩人口驟減，於是，一消一長的拉距結果，在可預見的未來幾年，特別是2016年，台灣的大學，不論是高校體系的普通大學或技職體系的技專校院，皆會面臨招生不足，甚至是招不到學生而關門的窘境。所以，筆者認為這些招生困難的大學校院，與其任其倒閉，毋寧輔導其轉型成「老年大學」，一來是可以解決少子化所帶來的青少年學生來源不足的情形，二來是可以改善高齡化所帶來的老人教育所需的資源財力、環境條件及設備不足的情形，三來是可以安頓龐大的老年人日常生活猶待寬慰與關懷的心靈，四來是可以符合國家教育政策



所提倡的「活到老、學到老」之終身學習理念。

筆者之所以有如此之論述，原因如下：2010年代之台灣社會，年齡65歲以上的老年人這一輩，在其20歲左右之年紀時，正當是1945年份，恰巧是第二次世界大戰與中日戰爭結束的年份，當時的大學校院，間數甚少，大學聯考錄取率偏低，就連高中或高職畢業的人都相當少見，因為他們屬於第二次世界大戰戰後嬰兒潮之第一波，台灣經濟尚未起飛，教育尚未普及，我們可以說是失學或挫學的一代。如今，這一年齡層的老年人，在工作職場退休後，若有機會讀上大學，一定會滿懷歡喜、盡心盡力地去就讀，正可以趕上招生困難的私立大學轉型成老人大學的時機，當然，私立大專校院的科系屬性或系所方向，不論是課規、課程設計、或是學則、畢業學分門檻，就不宜再是以升學研究所或職場就業為導向，而是必須轉型或改革成以老人退休後之學習樂趣或樂活志趣為課程方針，例如，老人休閒、老人養生、老人理財、老人生命教育、老人死亡教育，甚是老人臨終關懷。

五、高齡教育應加強的課程概念

（一）重視老年人「生命意義」之探索

生命意義的探索，可以從不同的角度來切入：其一，可以是透過一個人學習社會化的成長過程，來說明該個體是否符合社會所期待的角色扮演，此種角度的生命意義探索，就是要學習意義的轉換，而學習活出意義來。其二，可以是透過一個人的生活態度與思惟方向，作某種程度的引導，來探索人生的意義，學習自我歷練，以決定其不同層次或面向的真理追求與價值判斷，此種角度的生命意義探索，可以說是從自我承擔與自

我負責的實踐歷程中逐漸彰顯出來。其三，可以是透過一個人的改變心性與行善積德，具體的改善自己與家庭的「家運」，改變命運，提高生活品質，來探索人生意義的真諦，此種角度的生命意義探索，可以說是從「立功、立德、立言」三不朽，來彰顯生命存在的價值，《孝經》上說：「立身行道，揚名於後世，以顯父母，孝之終也。」，此之謂也。（陳運星，2009a：65-66）

長者其擁有的知識寶庫與歷史傳承概念對於年輕人來說是頗具價值意義與學習典範的，因此，若能將高齡教育之推動核心服務著重與增進長者與年輕學子彼此間互動，或透過生命意義分享課程進行，如：長者的生命故事分享、懷舊記憶回顧……等生命回顧課程（陳運星，2009b：193-194），讓長者可勇於嘗試透過口語表達方式，將人生經驗透過再組織串聯過程與他人互動，或藉由聆聽他人訴說人生故事重新思索某一些曾被自己遺忘、遺漏許久的記憶片刻，增加長者自己對於老年生活用不同態度面對之，亦可促使年輕人更尊重生命並深刻體會生命的價值與意義。

（二）落實「代間學習」概念

關於「代間學習」（intergenerational learning）的相關概念，盛行於高齡教育與高齡學習的方案中，Lohman, Griffiths, Coppard and Cota（2003：103-115）研究指出，代間讀書會提供學生及高齡者一個機會，從歷史的觀點來了解世代的演變，以及了解彼此的價值及信念，而這個經驗也幫助學生在對高齡者的了解上，變得更為敏感，也更有這方面的知識。另外，Ames and Youatt（1994：755-764）提出了代間學習課程及活動的選擇模式，包括：1.強調方向性：「代間學習」別強調方向性，著重在由某一代來幫助另一代的學習，如高齡者提供兒童、青少年對人生的看法，將自己的經驗



分享之：2. 「代間學習」課程由機構主導、規劃辦理，係機構基於某些特定的目的，如讓不同世代的人能相互接觸，增進了解，培養正向積極的態度，此類課程通常是由政府政策鼓勵；3. 強調學習的內容：代間學習通常較不強調內容的學習，亦即不以教材傳播作為核心，其所強調的學習結果為不同世代間的指導、輔導與協助。

加強落實「代間學習」概念，由不同單位組織或機構，包括各大專院校、社區大學、樂齡資源學習中心……等，儘量增加與老人服務相關科系學生參與高齡教育服務機會，透過日常生活與長者互動過程，不管是身體的律動、心理的溝通、或是心靈的交流互動，驗證課堂講授與老人議題相關之學術理論或專業知識，達到「行學如一」與「作中學」的學習目標；另一方面，亦可避免過去長者參與在地老人自治組織或團體時，同儕之人口統計變項或舊有思維邏輯根深蒂固交流的現象，透過加入年輕學生所傳達之活力與嶄新想法，使長者更具積極正向態度以經營老年生活。

（三）推展老年人「服務學習」之課程

關於「服務學習」（service learning）一詞，最早出現於1964年美國田納西州橡木脊大學聯盟的社區服務方案（Wutzdorff, & Giles, 1997: 105-117），這個概念隨著美國高等教育以及學生參與社會正義的需求和呼聲，同時配合美國實用主義哲學家與教育家杜威（John Dewey, 1859-1952）所提的「從做中學」（learning by doing）經驗教育的論述：在「服務」過程中獲得「學習」的效果，服務學習因此在1970年代於許多校園中蓬勃發展，到1980年代末期更在許多深信服務學習具有極大教育潛力的有識之士努力下，美國教育委員會結合了校園盟約（campus compact）的力量，結合1000所大學及學院，正式奠定服務學習的理念與做

法。1993年美國聯邦政府通過服務行動法（Service Action），更奠定了服務學習可以永續發展的正當性。（教育部服務學習網，2010）因此，在學校開設服務學習相關課程，既可以培養同學關懷社區與增進社會責任，也可以驗證學生所學的教育效果；另外，學校與社區的互惠活動，可使得社區獲得學校的人力資源，學生從中獲得自我成長和了解社會的機會；而學生填寫服務學習的反思活動，可以幫助學生將社區活動與課外活動所學到的知識，在服務過後內化思考，以反省服務學習或勞作教育所學到的生活價值與可以改善之處。

一般來講，老年人的服務學習，被設計來與課程進行整合，並增進學術課程之成效，它是幫助學習者瞭解老化的一種有用的方法，同時它整合了老化的理論、研究與應用（Brown & Roodin, 2001: 89-103）。高齡者參與自願服務學習，是積極性的老人福利措施、高齡人力開發的重要途徑，也是高齡者成功老化（successful aging）的途徑，更是高齡者終身學習的管道之一（Ross-Gordon & Dowling, 1995: 306-319）。

六、本文願景：關心今天的老人就是關心明天的自己

當一個人年老時，面對自我的老化現象及其老化過程，應該以「成功老化」（Successful aging）或是「活躍老化」（active aging）作為努力的目標，盡量力求身、心、靈的平衡發展，以達到身體健康、心理快樂、靈性解脫自在的新境界，當然，越是老化越是要追求靈性的成長，過著屬靈的生活，增加可幫助自我心靈成長與精神健康的社交活動或宗教活動，這可以運用生命回顧與靈性支持的方法。（陳運星，2008: 30），如此的高齡教育的課程設計，一來可



以增進年老者在餘命歲月中，思考自我的生命意義與人生價值，還可以試圖做最後的努力與改善，二來也可以在高齡教育課程的實施過程中，改善年老者的學習效果。

為了因應台灣地區人口老化的事實，培育全方位老人服務人才，以滿足老人身、心、靈的平衡發展，例如心靈成長、休閒娛樂、健康養生…等的需要，提升老人服務的質與量，筆者認為：臺灣必須立即改善高齡教育或老人教育屬於弱勢教育的一環之品質低落狀態，提升老人服務事業或老人安養護理機構中的高齡學習效果，加強老人養護機構中照顧服務員（俗稱「護佐」或「看

護」）的職場倫理的工作守則與倫理規範，如此做的理由有二：一來是響應聯合國「獨立、參與、照顧、自我實現、尊嚴」的老人綱領，因應國際老人服務發展趨勢，以訓練老人福利服務之專業人才所應具備的專業法律與專業倫理；二來配合國家經建需要，將老人「十年長照計畫」照顧人力轉化成專業發展，結合老人服務的週邊產業形成產值。因此，隨著臺灣從高齡化社會邁向高齡社會，我們不禁要提醒說：「關心今天的老人就是關心明天的自己」，這就是本文的願景。

參考文獻

- 內政部（2009），友善關懷老人服務方案，台北：內政部。
- 內政部（2010），老人長青學苑概況，最後瀏覽日2010年10月25日，網址：<http://sowf.moi.gov.tw/stat/gender/s05-08.xls>。
- 行政院經濟建設委員會（2010），2010年至2060年臺灣人口推計（中推計結果），民國99年9月。查詢日期2010年11月1日，網址：<http://www.cepd.gov.tw/ml.aspx?sNo=0000455>。
- 吳明烈、陳雯萍與楊國德（2008），我國高齡教育的實施與發展，臺灣教育，649，頁2-10。
- 吳清山、林天佑（2005），高齡教育，教育資料與研究雙月刊，第67期，2005年12月，頁134。
- 邱天助（2007），社會老年學，高雄市：基礎文化創意。
- 教育部（2006），邁向高齡社會：老人教育政策白皮書，民國95年11月，台北：教育部。
- 教育部樂齡學習網（2010），大學校院辦理「樂齡學堂」源起，查詢日期2010年5月16日，網址：<http://moe.senioredu.moe.gov.tw/front/bin/ptdetail.phtml?Part=09120004&Category=68>。
- 教育部服務學習網（2010），服務學習概念闡述，最後瀏覽日2010年11月01日，網址：<http://english.moe.gov.tw/content.asp?CuItem=9545&mp=10000>。
- 陳運星（2008），老化的思維：以身心靈相互關係為主軸，「身體思維與通識教育」學術研討會論文集，2008年12月24日，朝陽科技大學通識教育中心主辦，頁17-30。
- 陳運星（2009a），生死學，台北：麗文文化。
- 陳運星（2009b），老人的生死覺醒教育，台北：國家教育研究院籌備處編印，永續發展教育政策與制度規劃之探索，頁169-207。
- 陳憶芬（2006），第三年齡大學及其功能之探析，社教雙月刊，2006年10月，頁31-36。
- 黃富順（2007），各國高齡教育，台北：五南圖書公司。
- 黃富順（2008），高齡教育學，台北：五南圖書公司。
- 黃錦山（2004），從高齡教育實施觀點談我國高齡教育的發展，收在中華民國成人及終身教育學會主編，高齡社會與高齡教育，台北市：師大書苑，頁57-86。



- Ames, B. D., & Youatt, J. P. (1994). Intergenerational Education and Service Programming: A model for Selection and Evaluation of activities. *Educational Gerontology*, 20, pp.755-764.
- Brown, L. H. & Roodin, P. A. (2001) . Service-learning in Gerontology: An out-of -classroom experience. *Educational Gerontology*, 27, pp.89-103.
- Eisen, M.J. (1998), Current Practice and Innovative Programs in Older Adult Learning, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 77, pp.41-53.
- Lohman, H., Griffiths, Y., Coppard, B. M., & Cota, L. (2003) The power of book discussion groups in intergenerational learning, *Educational Gerontology*, 29, pp.103-115.
- Ross-Gordon, J. M., & Dowling, W. (1995) . Adult Learning in the context of African-American women' s voluntary organization. *International Journal of Lifelong Education*,14 (4) , pp.306-319.
- Wutzdorff, A.J.& Giles, Jr.D.E.(1997). Service-learning in higher education .In J. Schine (Ed.), *Service-learning :Ninety-sixth year book of the National Society for the study of Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press. pp.105-117.



專 論





以線上互動方式提昇原住民學生 在數學科學習成效之研究

陳志寧／屏東縣萬安國小教學組長
楊宏鐸／屏東縣美和科技大學資訊管理系講師

摘要

本文在了解使用線上互動式輔助系統對於原住民小學生的學習成效。電腦或網路輔助教學已廣泛被使用。對原住民小學生而言，此種輔助學習仍然是有效益的嗎？由本文中可以了解到，當原住民小學生使用線上輔助學習時，學習的效果會受到學校人力、教師態度以及本身語言基礎能力的影響。另外，由於學習心態的轉移，導致學生將線上輔助學習當成線上遊戲來玩，也影響著學習的成效。因此，我們期待透過本文了解影響網路輔助教學成效之因素，提出分析與探討，做為進一步規劃更有效的線上學習模式的依據。

關鍵字詞：原住民小學生、線上輔助學習、學習成效

一、緒論

（一）研究背景

根據學者（蘇建勳、江沛潔，2000；顏國樑，2004）的調查研究發現，在我國的原住民教育中，程度愈往高的人數愈少。其中原因固然錯綜複雜，但是原住民的非主流文化背景，處於主流文化的教育潮流中卻是很重要的一個原因（蔡文山，2004）。而處於相對弱勢的原住民學生，其學習成效卻是可以經由課業輔導的方式來提升（顏國樑，

2004）。另外，根據研究（吳明隆、林慶信，2004）發現，原住民學童延宕滿足的能力較低，此種能力表現在學習上就是比較不積極、低學習興趣。除了學習興趣之外，在數理方面的學習成效，原住民學童因文化背景的因素，導致以漢人的系統教學時，他們有可能因母語系統的因素使得學習效果降低（洪蘭，2008）。

原住民學童的學習狀況，由學者（李鴻章，2006；何美瑤，2006）的研究可以得知，他們不但受到父母期望的影響，更受到教師期望的影響，甚至於受到父母親的婚姻關係的影響（江玉娟、趙善如，2007）。尤其，屏東縣原住民族群中，排灣族的社會結構不同於其他族群，學童更是受到家族的影響（謝政道，2007）。因此，在此地區執行教育工作的教師們，更應具有對此區域族群生活、文化認同的態度（鍾佩娟、歐嬌慧、葉川榮，2008）。因此，如果教師們以其它地區的教學態度與方法，移植到原住民地區，可能就會產生窒礙難行的情況（鍾佩娟、歐嬌慧、江川榮，2008）。教師應了解原住民學童的問題所在與需求（基蒞·馬撒，2006），方能從根本解決起。

除了上述因素之外，原住民學童在學習上普遍受制於地理環境的影響，地處偏遠、交通不便是最常見的，原住民地區的校長曾指出：山區的小學，唯一能帶領山區小孩走出去的就只有透過網路資訊（洪英雄，



2007)。針對應用電腦輔助教學（或網路輔助教學），早期即有學者（吳鐵雄，1983）研究出，實施電腦輔助教學對於低學習成果的學生具有明顯的效果。張俊彥、董家莒（2000）指出研發以「問題解決」為基礎之電腦輔助教學軟體確實能更有效地增進學生的學習成效。近年來，政府著力於推動縮短數位落差（紀國鐘，2003），對於原住地區學童在學習上即是提供了一種可能性。而由吳聲毅、張傳源（2003）的研究發現，應用網路虛擬教室的功能，教師的角色由傳統的教導者轉為助構者、啟發者，而學習就變成以學生為中心的方式來進行。此種虛擬教室的教學，並且能符合學生個別的差異，達成個別的學習任務。在適當的軟體設計之下，其問題解決步驟中「呈現問題」的過程即可有效地引起學生的學習動機。

本研究對象全校一個年級只有一班共六個班級。參與的人數則為全校學生共75人。執行本學習活動的教師為各班導師共六位，這六位教師中全部必需兼任或兼辦校內各項非教學的工作，全校學生均屬於排灣族群。因此，學生在國語文的學習上，比起平地學生存在著文字認知上的差異性。教學的實務上，研究對象的學生在數學的學習往往必須基於對文字描述的認知可以達到理解的情況，方能對題意、解題等才有進一步的能力。因而，在數學的學習上比起一般平地學校學生更存在差異性。

（二）研究動機

研究者所服務的學校位於屏東縣排灣族部落，學生學習興趣低落、成效有待提昇。因此，找出一種既可以提升學習興趣，又具有學習成效的方法，對於服務於此的教師們而言就成了一個重要的課題。本研究中，我

們期待可以尋找影響網路輔助教學成效之因素，提出分析與探討，做為進一步規劃更有效的線上學習模式的依據

（三）研究問題

綜合上述背景與動機，歸納出本研究的目的：

1. 教師在互動學習上應扮演的角色為何？
2. 是否可以取代傳統的學習？
3. 學習的過程，學生基礎能力與學習態度的景響為何？
4. 小型偏遠學校的教師人力的影響為何？

（四）研究範圍與範圍限制

本研究對象為屏東縣某山區學校，學生全數為排灣族兒童，因學生人數偏少，取樣上與實際研究的時間不夠之情況下，在類推上有其侷限。

二、研究工具與內容

（一）研究工具

拜現今資訊科技發達之便，網路上有許多的相關教學網站可供教師使用。這些網站可以基於某一個學習單元來進行網路上的學習，但是，這種學習網站往往是「單元獨立」的，而無法讓整個學年的學習連貫。在尋求各方資源之後，「財團法人百世教育基金會」的百世數學（2008）願意配合學校的運作，提供線上輔助教學課程給全校學生使用，如圖1。百世數學在使用上限制全校學生必須在校內的電腦上操作，每位學生可獲取一組帳號和密碼，在學生登錄時，遠端的百世數學伺服器則以學生帳號、密碼與學校IP位址為認證資料，因此學生如果離開學校便無法使用此學習系統。



圖1 百世數學教學進度

在實施的過程中，教師事先將整個學期的數學課程內容匯入，線上系統則將整學期的課程內容再細分成180個子項。學生便可以針對此180個子項課程進行學習，因此教師可以透過指定單元學習，掌握住學生的學

習內容，如圖2。學生於登錄學習時，必須先進入子項單元的講解，此時的講解是以動畫、文字與語音共同呈現。在講解完，百世數學系統便會以動畫來示範如何解題。

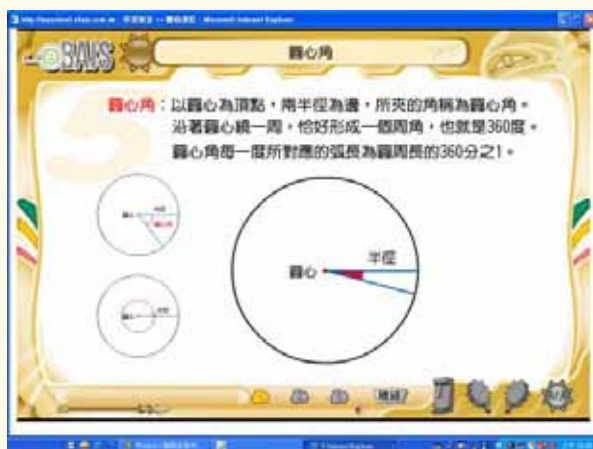


圖2 百世線上教學內容範例

最後，在每個學習之後，會有一個類似習作的小挑戰。此時，學生便進入線上測驗系統，測驗系統則是以圖案與文字呈現，可以讓教師了解學生學習的狀況，如圖3。學

生為了進行計算，必須另外以紙筆進行計算的工作，然後再於電腦题目的答案處點選答案。



如圖3 線上學習學童小挑戰題目

(二) 研究對象與時數

在本研究中第一期程原為配合教育部的規定，實施對象限定為三至六年級學生，第二期程時則擴大為全校一至六年級的學生。目前依照教育部規定，數學課的配當為一至四年級為每週三節課、五和六年級則每週四節課，每節課的時間則為40分鐘。本研究中，每班實施百世數學的節數為除一、二年級因為電腦課程的安排，因此僅實施二節，其餘年級配合電腦網路課程的安排，每週實施三節。各班級的實施時間以一節彈性課程及二節的課業輔導時間，如此一來即可避免佔用學生正式課程的實施節數。在彈性課程中的實施是由校內資訊教師負責，其餘二節則由各班導師進行。學生們必須於每學期開始時，在教師的指導之下取得帳號與密碼，此線上輔助課程僅能在學校的電腦教室實施，學生們並無法於其它地方操作線上課程，例如在家中使用網路是無法進行此線上輔助課程。

各班導師除協助學生取得帳號與密碼外，並且必須將學期中的課程進度於線上安排妥當，使得學生可以在登錄之後即進入個人的課程。而學生可以操作學習的課程內

容，教師可以依據學生的需求分別給予增加或是刪減。如果有特別的需要，教師並且可以額外增加其它年級的課程內容給個別的學生進行個人學習。

三、研究流程

(一) 先傳統授課再線上輔助教學

教師先在課堂中進行傳統方式的教學。當學生學習到適當進度時，則利用安排的時間進行線上學習。而且在每個單元學習之後，會有一個類似習作的小測驗，可以讓教師了解學生學習的狀況。教師以走動教學方式，巡迴觀察學生線上學習的情形。當實施完一個事先安排的進度的線上輔助學習與測驗之後，學生必須再回到教室進行傳統的習作與紙筆的測驗，以了解實際學習的成果。

(二) 傳統紙筆測驗與線上測驗交替

為了解學生學習的狀況，當學生完成一個單元的線上輔助學習之後，必須立即進行線上的測驗，以了解學習的狀況。當學生施作完線上學習與測驗時，必須回到教室再度進行傳統的紙筆測驗。此時，紙筆測驗便可以出現計算以及應用類的題型。如此，學生對於每一單元的學習安排是傳統與線上學習



交替著進行。

四、研究結果與討論

本研究於2008年4至6月實施第一期程，後因故延至2009年2月起迄今，再實施第二

期程。兩個期程實施時的學生數均為75人，而第一期程時部份的學生數目前已進入國中階段，因此不在目前第二期程的實施對象中。目前全校各班實施的人數可以由表1中得知：

表1 各班實施線上學習的人數

年級	一	二	三	四	五	六
人數	13	11	15	13	14	9

在實施進入第二期程時，研究者針對學童的學習狀況、評量結果進行分析，可以發現愛研究學童的學習有以下幾種現象：

(一) 學習成效有待提升

在進行線上學習之前，教師先針對課程內容作提示與文字解釋，讓學生對線上學習

的單元有基本認識之後，先進行紙筆測驗，然後再讓學生進行線上學習的活動。在實施線上輔助學習之後，再給予學生相同元內容的傳統紙筆測驗。研究者分別給予四年級填充題、六年級應用問題，題數則同為五題。結果如表2：

表2 線上學習後的傳統測驗結果

答對題數	0	1	2	3	4	5
四年級	2	4	2	3	2	0
六年級	4	3	1	1	0	0

在兩個年級學生中，線上輔助學習並無預期中的可以提升學生的學習效果，能夠正確完成傳統測驗的人數依然偏低。也就是說，學生即使進行了線上輔助系統，在傳統紙筆測驗的學習表現中並未獲得改善。由表一的六年級學童測驗結果中，更可以發現線上學習並無法有效提升學習的成效。

(二) 線上學習無法完全取代傳統的學習

在線上學習的過程中，如果以過往學習成就為分組的條件，將六年級學生分成低、中、高三組來實驗。以「長條圖的繪製」這個單元為實驗內容，結果發現，在教師未曾

教授過的課程中，三組學生均無法自行以線上學習的方式來學習新的課程。但是在教師以傳統方式教學後，學童卻有55%的比例可以繪製出正確的長條圖。三組學生自行線上學習的結果，他們對於新的課程內容不僅無法理解，最後更是在測驗時出現學習混亂的現象。

對於受測試的學生而言，真正能在學習過程中獲得效果的方式是以傳統的學習為主。只有先以傳統的方式在教室由教師講解課程內容之後，進行簿本習作的練習，在獲得基本的學習效果之後，學生再進行線上輔



助學習。如此方式才能真正讓這群受測試的原住民籍學生獲得良好的學習效果。

（三）教師仍然是教學的主角

教師不管是在傳統教室或是學生在進行線上輔助學習，教師仍應是掌控教學內容與進度的主要角色，這個角色並且是無可被取代的。尤其在教師未教學前，學生對新的課程並沒有能力進行自主學習的情況之下，教師的角色更被凸顯出其重要性。在傳統教室內，教師的重要性不遑多論。而線上輔助教學時，不管是電腦網路的操作、或是學習中的再強化與解釋，更是需要教師的從旁協助。因此，學生是離不開教師而獨立學習的。

除了講解課程與協助學習之外，教師的重要性更在於掌握住學習的進度。使用線上輔助教學時，教師可以觀察學生的學習情況，適時的要求學生重複進行同一單元或是指導學生進入下一個進度，這些學習進程的

推展，都是需要教師教學專業上的判斷。如果放任學生自行操作，則線上輔助教學對於學生而言則可以演變成無意義的另類線上遊戲。

五、討論

經由實施的過程，研究者對實施的教師們進行問卷調查，得到影響實施成效的因素有下列幾項：

（一）學生語文理解能力的影響

在實施的過程中，大部份的問題是出自於學生不了解文字的意思，此時教師的工作就變成解釋文字。就如學者（蔡文山，2004；洪蘭，2008）的研究指出，原住民學童在學習上可能因語文學習認知的能力而影響了其它科目的學習效果。在本研究中學童對於線上教學文字與動畫了解的情形如表3：

表3 學童對文字與動畫教學了解的人數統計

年級	三	四	五	六
全班人數	15	13	14	9
了解人數	9	8	8	6

由表3中可以發現，學生因語言能力而影響學習效果的比例高達六成左右。因此，即使線上輔助教學以生動圖文來解說課程內容，但是一閃而過的教學，學生必須不斷的重複該單元的教學方能達到學習的效果。因此，線上學習固然在聲光的刺激之下可以吸引學生的學習興趣。但是在稍縱即逝的課程講解上，學生表現出來的是容易分心，並且無法掌握學習的重點。在有限的時間內，即使某些單元獲得了精熟的學習。相對的，便是有些單元未能得到同樣的效果。

（二）學習態度轉移的影響

線上輔助教學與學習不同於教室內的傳統教學。在實施線上輔助學習時，學生面對的不再是教師的臉孔，而是生動活潑的動畫影音。甚至於學習之後的線上評量的方式都有可能是以遊戲的方式來呈現。然而線上測驗系統因受限於題目呈現及作答的方式，全部題型均以選擇題為主，學生於選擇完答案之後可以立即知道回答的正確與否，並且可以立即知道正確答案為何？在實施後調查發現，學生面對此種學習，在心態上已經出



現轉移的現象，學生認為學習就像線上遊戲一樣，只是一關接著一關的闖。在不求甚解的心態之下，只要不斷的去嘗試答案，最後終能過關。結果學習的過程本來應該是心智上的學習，卻變成是手眼之間的反應而已，

使得學習的效果大打折扣。

就如同前面所提，學習已經變成闖關的過程。同樣的，學習之後的測驗也就成了另一種闖關的遊戲。

表4 測驗結果的反應人數（第二期程）

年級	二	三	四	五	六
答錯跳過	7	12	2	4	4
嘗試錯誤	0	1	6	5	2
從頭再學	4	2	5	5	3

由表4中可以了解，學童如果某一個題目測驗失敗了，大部份學生都不願從頭再進行一次線上學習。即使學生願意再一次學習，測驗時學生在公佈答案之後便記住答案。即使重做一次測驗，都將失去其意義，因為學生不是因為真正的學會而答對問題，反而是因為他先前已記住答案而獲得通過，就如同一般的線上遊戲一樣。調查發現，對於低成就的學生在測驗之後，反而獲得較高的測驗平均成績，即是因為學生不斷的重複進行反覆的線上測驗的結果。

（三）資訊技術與人力不足

在本研究案例上，資訊技術與人力不足的因素也是另外一個值得探討的方向。本案例上，在實施的班級中，僅有一位教師具有資訊背景的養成教育。因此，其餘教師在實施上如果出現問題時，僅能得到極少數的技術支援。因此，學生在遇到操作上的問題無法解決時，此時線上輔助教學即有可能停擺，直到獲得應有的協助之後才能續繼。在問卷中教師最常有的反應就是自己的資訊能力在學生遇到軟硬體的問題時，即有可能讓整個學習中斷。

另外一個的影響因素是系統常出現當機。本研究中，學生所使用的電腦規格為

WINDOWS XP作業系統、賽揚CPU1.8G、256MB的記憶體，但此記憶體必須分享給顯示卡，因此在進行動畫學習時常常遇到當機的現象。此時為了順利進行學習，教師常常不知所措或是以強迫關機的方式讓電腦重新運作。另外，山區學校的網路資訊設備受限於國家整體的基礎建設的影響，網路連線速度上仍採取2M的ADSL寬頻學術線路，實際情形並無法採用光纖網路。在頻寬不足的情形下，也是造成常常當機的另一個因素。

（四）學校雜務干擾的影響

在本研究案例中，各班級在實施線上輔助教學安排上是以每班每週固定的時間。然而，山區小型學校在一般的運作上並非和平地、市區不同，他們仍和一般學校一樣，必須發展學校本位與特色課程。而相對於平地小學的人數眾多，山區學校學生少，活動多的情況，在運作上即使學校行政安排了表定的時間讓各班級進行線上輔助教學，但是各班實施的情況卻有可能因為校務運作的影響，導致無法實施的情況。最嚴重者，甚至出現整週未實施的情形。

經過實施之後的調查結果，使用人數及時間如表5和表6：



表5 2009年4~6月實施情形

	總時間/登入次數=平均時間	登入人數/使用人數
4月	7633 (分) /330 (次) =23 (分/次)	42/75 (56.0%)
5月	4238 (分) /261 (次) =16 (分/次)	41/75 (54.7%)
6月	1557 (分) /99 (次) =16 (分/次)	40/75 (53.3%)

由表5中發現全校實施的時數嚴重不足，實施的比例甚至不到應有的一半。針對此種情況，由問卷得知在六位導師中表示學校其它事務太多以致干擾的竟然高達五位。這些干擾的因素則可能受校慶運動會的彩

排、對外比賽的練習等因素影響。而由表六中更可以得知，雖然各班有固定安排的時間，但是各班級實施起來，節數仍然是非常嚴重的不足。

表6 2009年2~3月各班實施節數統計

年級	一	二	三	四	五	六
應實施	14	14	21	21	21	21
實際	0	2	0	3	1	2

(五) 教師的態度

教師影響實施的成果因素除了教師資訊能力的尚待提升之外，另一個因素在於教師角色的轉換。在實施線上輔助教學時，教師的角色應由教學者轉換成輔導者。另外，在學習時教師走動管理的另一個目的是可以排除電腦使用上的困難或是學童趁機上網聊天而不是在線上學習。但是經由觀察發現，教師在實施時常常由輔導者變成干擾者。但是針對教師由輔導者變成干擾者，在問卷中教師們卻表示，他們必須花時間在指導程度差的學童。實施線上輔助教學時，學生的學習應該是自主學習，教師應是從旁協助。但是在觀察後發現，教師卻常常將電腦螢幕當成黑板，直接在螢幕前就教起學生，使得學生的自主學習中斷。

六、結論與建議

由研究中發現，學生對於使用線上學習的意願時，全體學生卻都表示願意，其願因經調查分析不外乎是：可以和電腦挑戰、對課業有幫助、某些課程可以容易理解與可以玩電腦。因此，對於這些資源匱乏的學童來說，線上學習仍然是可以吸引他們的，並且可以讓他們對學習保持興趣。

數學令人生畏的主要原因是學童們在文字認知以及理解力不佳的情況之下，造成了學習的落後。而日積月累的情形下，學童漸漸的失去對數學的喜愛。但是「科技來自人性」，在現今網路科技的發達情形下，如果可以尋求良好的輔助教學機制，使得學生保持著學習興趣，那麼在學生不放棄的情形下，教師只要以輔導者的角色切入，讓學生



適時的克服造成他學習困難的障礙，那麼數學就可以是有趣的。「百世數學線上教學科技」對本研究對象的原住民籍學生提供適當的免費教學支援，使得這所偏遠山區的學校學生們可以在良好的學習環境之下進行數學教學活動，並且提升學習成效。

當然，不管科技如何的發達，畢竟它仍然是冷冰冰的機器。人，才是教學過程中最適當的「教具」。因此，不管如何的應用網路資訊科技，教學者的角色仍應扮演好，盡好教師教學的本份。如此之下，人才可能跟冰冷的科技結合，進而創造出教學與學習上最好的效果。

因此經由實施之後的研究與分析，研究者建議，學校應排除其它干擾的事務，讓實施的時間增加，以便增加成效；教師在實施時，更應調整方式，對學習應多加輔助而不是干擾。學校並且應設法增加具備資訊相關能力的教師；另外，教師更應設法提升學生的語文程度，使得線上學習可以有更好的成效。在實施的流程中，研究者建議教師們應該先在課堂中進行傳統教學，確定學童了解應學習的內容後，先進行紙筆測驗。當紙筆測驗完才進行線上輔助學習，最後再一次施行紙筆測驗，以了解學童學習的狀況。

參考文獻

- 何美瑤（2006）。從家庭因素探究原住民父母教育觀及學業成就之研究。學校行政雙月刊，41，199-214。
- 李鴻章（2006）。原住民族群背景、師長教育望與學童自我教育抱負關聯性之研究。台東大學教育學報，17-2，33-58。
- 吳鐵雄（1983）。電腦輔助教學之補救教學效果初探。教育心理學報，16，61-70。
- 洪英雄（2007）。偏遠山區原住民學校，榮獲96年度資訊融入教學典範團隊—高雄縣桃園國小赴日本進行國際教育交流課程分享。台灣教育，646，43-45。
- 紀國鐘（2003）。普及政府服務、縮短數位落差。研考雙月刊，27-1，30-39。
- 洪蘭（2008）。不會背論語不是錯。天上雜誌，389，168。
- 基蓮·馬撒（2006）。原住民家庭孩子的成長經驗。新使者，97，51-53。
- 蔡文山（2004）。從教育機會均等的觀點省思台灣原住民學生的教育現況與展望。教育與社會研究，6，109-144。
- 謝政道（2007）。排灣族傳統社會結構之研究。人文社會科學研究，1-1，123-143。
- 顏國樑（2004）。原住民教育現況、問題及發展趨向。臺灣教育，626，17-24。
- 江玉娟、趙善如（2007）。原住民部落少年生涯成熟與未來生涯抉擇—以屏東縣少年為例。東吳社會工作學報，16，79-122。
- 吳明隆、林慶信（2004）。原漢學童學習行為與學業成就之族群、性格因素的比較研究。高雄師大學報，17，37-55。
- 吳聲毅、張傳源（2003）。中小學運用虛擬教室輔助教學之探討。生活科技教育月刊，36-4，3-7。
- 張俊彥、董家苕（2000）。「問題解決」或「無問題解決」？電腦輔助教學成效的比較研究。科學教育學刊，8-4，357-377。
- 蘇建勳、江沛潔（2000）。從官方統計資料檢視臺灣原住民族教育。教育與社會研究，創刊號，



117-135。

鍾佩娟、歐嬌慧、葉川榮（2008）。原住民地區教師的教育實踐：以雲海國小為例。中等教育，59-1，8-21。

百世數學（2008）。網址：<http://3to1.pai-shih.com.tw/ps/philosophy.asp>。



「攜手計畫課後扶助方案」的探討—— 批判俗民誌的觀點

王鳳雄／台中縣東汫國小校長

國立暨南國際大學教育政策與行政系博士生

一、前言

教育部於2006年，接續以「區域性」為考量的「教育優先區計畫」後，提出關照「個別」弱勢族群學業低成就學生的「攜手計畫方案」。該政策實施的現況及其功能成效如何，我們可以發現不論是學術教育期刊或學位論文，均不乏相關的探討及研究，但這些研究大都僅止於實徵的分析，或以一般行政的觀點來「描述」執行現況及困境。此舉雖有益於相關參與人員對該政策的掌握，但因未能以較廣闊的文化、社會、經濟脈絡來加以審視，且缺乏以「社會批判的觀點」來省思政策、知識與權力的關係，恐有「見樹不見林」之缺失。

攜手計畫以「批判俗民誌」的觀點，可提供「弱勢教育」以下的省思：（1）該政策是基於何種模式、是否受扶助的對象有發聲的機會、其形成的理論基礎及脈絡為何（王麗雲、甄曉蘭，2007）。（2）為何只強調學科的學習，而忽略詮釋-歷史及批判解放的知能（Habermas, 1970）。（3）知識的價值涉及歷史、政經及文化脈絡，當我們未能了解弱勢族群學生的生活狀況，任何以中產階級意識所形塑的課程及教學，將會是徒勞而無功。（4）McLaren指出：教育必須以孩子的特殊經驗作為優先性，並將學生的問題與需求當作一切的起點（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。（5）學生在其經驗的文化基礎下，建構生活社會的意義。學生是如何界定自我

的角色與他人的關係？「攜手計畫」對受扶助學生的意義為何？前述批判俗民誌觀點對教育的討論，可提供對「攜手計畫」有不同面向的省思，並作為成效檢討的參考。

本文共分為五個章節：首先，前言部分，作者簡要說明本文研究目的；第二章，作者整理2006年至2010年3月9日止（撰稿日），以「攜手計畫」為題之相關學位論文，將其內容歸納分析，除說明研究內容及發現外，並提出這些研究所面臨的缺失及限制。其次，第三章經由「文獻分析」說明「批判俗民誌」的意義內涵，並指出其具有批判性、實踐性、脈絡性及結合微觀、鉅觀研究方法之優勢；第四章，說明如何運用批判俗民誌，來探討弱勢兒童教育的實質問題，及其主要觀點與方法；最後，第五章，則是對「攜手計畫課後扶助方案」的實施過程及成效研究提出建議。

二、攜手計畫研究成果分析

評估一個政策執行的成效，一般可從三個層次來看，分別是政策產出、結果與影響。政策產出與結果強調的是數據，以「攜手計畫」而言，即是受輔學生人數多少，投入金額多少等。但「政策影響」則無法完全以數據來呈現政策所導致的變化，例如，學生的學習成效、學生的學習動機等。

以「攜手計畫」政策而言，目前的評估多為政策產出與結果層次，然而「政策影響」更是我們應該加以正視的（黃俊傑，



2009)。「攜手計畫」是否達到預期目的，學生的學習成效是否有確實提升？上述問題更是我們確切想了解的，而且影響也是更深遠的。這個部分卻不是依靠一些表面上的數量就能呈現。

(一)「攜手計畫」研究成效歸納分析

作者整理2006年至2010年3月9日止，以「攜手計畫」為題之相關博碩士論文計23篇，將其內容整理歸納如下幾個層面：

1. 學校行政運作層面：

(1) 教師或行政人員對於實施攜手計畫有正面評價(張家寧, 2007; 羅時桓, 2007; 顏妙如, 2008; 宋美瑤, 2008; 吳苓瑜, 2008; 曾昱螢, 2008; 王尤秋, 2008; 黎淑君, 2008)。

(2) 多數校內教師參與動機低，學校行政教師編排困難(呂慶文, 2006; 羅時桓, 2007; 顏妙如, 2008; 曾昱螢, 2008)。

(3) 補助經費不足(呂慶文, 2006; 王潔真, 2007; 宋美瑤, 2008; 趙信光, 2008; 林素珍, 2008; 曾昱螢, 2008; 王尤秋, 2008; 吳佳儒, 2008)。

(4) 鐘點費標準部分不合理(王潔真, 2007; 顏妙如, 2008; 曾昱螢, 2008)。

(5) 學校在行政作業方面最大的問題為填寫的表件太多(羅時桓, 2007; 羅時桓, 2007; 林素珍, 2008)。

(6) 教育人員高度知覺攜手計畫實施現況(林素珍, 2008; 王玉程, 2009)。

2. 師資及教學課程層面：

(1) 師資大部分由學校教師擔任(呂慶文, 2006; 曾昱螢, 2008; 熊正蕙, 2008)。

(2) 內涵以國語、數學及指導回家作業為主，未含藝能及活動課程，課程規劃缺乏多元(呂慶文, 2006; 顏妙如, 2008;

趙信光, 2008; 宋美瑤, 2008; 曾昱螢, 2008; 熊正蕙, 2008)。

(3) 編班情形以合班上課為主(呂慶文, 2006; 趙信光, 2008)。

(4) 學生素質程度差異太大，未落實適性分組編班(呂慶文, 2006; 羅時桓, 2007; 顏妙如, 2008; 趙信光, 2008; 王尤秋, 2008)。

(5) 輔導學習多安排在放學後時間，上課節數太少(呂慶文, 2006; 顏妙如, 2008; 趙信光, 2008; 吳苓瑜, 2008; 王尤秋, 2008)。

3. 學生學習態度及成效層面：

(1) 學生參加的原因主要是希望提高學業成就(呂慶文, 2006; 趙信光, 2008)。

(2) 學生認為攜手計畫有助於提升其學業成就(呂慶文, 2006; 張家寧, 2007; 傅正敏, 2008; 曾昱螢, 2008; 趙信光, 2008)。

(3) 學生學習態度欠佳，參與動機低落(呂慶文, 2006; 趙信光, 2008)。

(二)「攜手計畫研究」成效研究的缺失與限制：

政策研究方法的取捨決定於研究對象的性質，其關鍵不在量化或質性方法之爭，而是應依據研究目的、情境，以適切的方法來進行探討。前述經文獻分析所獲致的結果，我們可發現：大部分僅止於現狀的描述，而有關學習成效及情意層面的探討，僅只是在行政既定框架下的研究觀點，其缺失及限制如下：

1. 研究面向偏重現況的描述，缺乏文獻徵引及理論基礎薄弱

由於弱勢群體生活經驗的差異，其學習失敗的成因包括主客體面向，如文化刺激、學習動機、課程實施等，傳統上學者大多以「文化剝奪及衝突論」的角度來看(黃森



泉，2000）。理論與研究是彼此相輔相成的元素，研究的結果可修正或深化理論；相對而言，研究如缺乏理論的基礎，其所獲得的資料沒有理論導引，只是文字描述或數字的呈現，將使資料陷入解讀上的偏頗。此外，由於歷來弱勢族群研究的成果不多（譚光鼎，1998），前述許多研究因缺乏國內直接可用的文獻，所以其文獻參考的分量就顯不足。

2. 缺乏脈絡性情境的研究，無法瞭解學童真正需求及問題

王麗雲、甄曉蘭（2007）提出政策的探討模式可區分為：「供給、需求、績效責任」三個模式。目前教育當局針對弱勢教育所制定的政策，如教育優先區、課後照顧等，多採「供給導向」，也就是認為弱勢教育問題，在於物資人力、文化刺激、家庭教育之不足，所以解決策略上，就較傾向補足這些不足。但其成效是否達到預期、是否真正符合弱勢學生的需求？這些問題如無深入、長期、互動的「紮根研究」，將無法獲得確定結果。

3. 缺乏對學校教育的省思，無法建立自我意識的主體

教育的目的在於個體潛能的發展，教育者應讓弱勢學生有能力述說自己的故事。「敘說故事」，是一種非常個人式的自我表達，它不僅可使當事人得到增能，也將使研究者獲得反思（譚光鼎，2007）。研究者經由批判性的反思，促使雙方學習反思，除協助學生建立自我概念外，教師也能省思政策及教學課程中，可能隱藏的權力意識、中產階級中心主義，並據以調整課程內容、教學模式等。

4. 缺乏理論基礎的研究成果，具體性和可行性不足

提出具體的建議是研究的重要目的，但所提出的建議必須與研究發現有關（譚光

鼎，1998）。作者對前述學位論文分析發現，研究者可能只進行少量事實的探討，卻提出大量改進建議；而問卷調查所獲得的資料，也未經討論過程的反省與批判，就直接轉化為建議，其建議的邏輯性與合理性都有疑問。此外，未經「紮根性」方法所獲得的資料，缺乏批判、文化、社經脈絡觀點的研究，其研究本身就有限制，因此，要能提出「縮短學習差距」的政策目標，實有其局限與困難。

三、主體、增能與解放—批判俗民誌的觀點

人類行動並非總是理性或在意識控制之中，許多行為經常牽涉「無意識」，而其引致的後果極大程度地，限制了人類的理性與自主，使作為行動者的人類，無法真正地为自己的行動負責。前述情況所建構的社會現象，雖與自然現象相類似，具有相當程度的規律性，但此規律性並非行動中真正、有意識下不變的關係，由於它只是一種盲目的、受意識型態與權力關係所形塑的關係，所以可藉由批判性的考察，來觸發研究對象的反思（黃瑞祺，1985）。「批判」對教育之所以如此重要，McLaren（1994）認為是：「我們對事件的種種觀察，不管是在教室或社會情境中，永遠都不會是不證自明的」。

所謂批判者意指：企圖運用其論述作為社會及文化批判的形式，並接受一些基本假設的理論者。這些假設：認知所有思想皆由社會及歷史所建構的權力關係來傳遞，這個關係離不開價值及意識型態，批判者希望揭發這些虛假意識，進而建立較理性及正義的社會（莊明貞、潘志煌，2004：313；Eric，1987）。教育研究之所以需要批判方法，乃基於「知識、權力使人傲慢」的人性特質，且教育涉及到資源分配與公平正義原則，其



中權力的運作是否符合正當性、合法性，將會妨礙社會公平正義的實現（何英奇，2008）。此種制度性扭曲的現象，受到批判取向學者的注意與探究，企圖利用多元典範及方法，並將研究焦點置於較大的社會經濟結構，以期揭露出政治、經濟與教育間複雜的關係。其中，結合「微觀」俗民誌及「鉅觀」批判取向的「批判俗民誌」，逐漸受到台灣教育理論及實務研究者所重視。

傳統教育政策研究，以「問題解決」為理論架構，把焦點放在發展與評鑑，其目的是要讓政策更有效率。但此種政策取向將面臨許多困境（李淑菁，2006）：第一，缺乏脈絡的觀察：教育現場的許多問題源自於「教育政策中的歷史、結構及意識形態」，政策制定前的分析研究，必須關照到文化、社會關係結構產生的效果，否則無法對教育問題做根本的解決。第二，對承載價值或預設缺乏反思：對自身所出發的預設不加以檢視，毫不質疑的直接嵌入政策之內。Ball（轉引自李淑菁，2006）指出政策不是價值中立，它是價值承載的（value-laden），而價值本身也不會在社會脈絡之外游移。

俗民誌（ethnography）傳統上，以描述「發生了甚麼事」、並詮釋「它意味著甚麼」為主，此兩層面相應於Habermas（1970）的經驗分析及歷史詮釋，它的目的在於研究事件或對象的「再現」（representation）。Wolcott（1997）強調：俗民誌不是由特定研究技巧所指引的報告過程（reporting process），它是「人類」實踐的探索過程，而此過程由研究場域的生活經驗所引導。俗民誌研究最重要的目的乃是知識的產出（李嘉齡，2002），研究者以本身作為蒐集資料的主要工作，採主位（emic）的觀點來思考、組織所參與觀察到的社會文化，他與被觀察群體是以「平等」的互動，獲致研究上的「互惠」成果。針對被研究者

平常「習焉不察」的知識、行為、態度及價值觀等，採以「啟蒙」的方式協助其產生「自覺」（甄曉蘭，2000）。

李嘉齡（2002）指出：批判俗民誌係將真實的故事敘述與「批判的省思」加以適當的統合後，提出具建設性的報告與改革建議。洪雯柔（2009）認為俗民誌的批判性取向，展現在以下幾個向度：首先是，貫穿整體研究歷程的批判性反省，無論是研究者自身對於其研究目的、方法的持續反省，或是研究參與者（研究對象）的反思活動；其次，相對於傳統俗民誌欠缺對結構的動態理解，批判俗民誌更適合於「既成」教育政策的研究。換言之，乃是將研究者自身、參與者、研究議題置諸更大的環境脈絡中加以檢視。最後，批判俗民誌與傳統俗民誌的另一差異，在於其主張的「實踐性」。傳統俗民誌描述研究對是「是甚麼」；批判俗民誌則嘗試詢問「甚麼是可能」（what could be），批判俗民誌是有政治意圖的傳統俗民誌（Thomas, 1993）。

四、「攜手計畫課後扶助方案」的實踐—批判俗民誌的觀點

後現代認知的教育是差異、去中心化、多元觀。如將兒童教育放入後現代情境，溫明麗（2007）認為：「較為中肯、均衡的方式應是，教師於教學活動中，應該接受個別不同的經驗、思想、想像及文化意識存在的意義，並且認知兒童的生命經驗及文化思想，對學生自主學習建構的過程，具有不可或缺的价值」。就前述觀點而言，批判俗民誌可以為「攜手計畫」執行成效的探討，打開另一道與「問題解決模式」不同的探究視野。其主要觀點與方法，作者擬從下述層面分析：



（一）讓那未發聲的說話

李嘉齡（2002）指出，俗民誌研究最重要的目的：在研究事件或對象的「再現」（representation），亦即「讓那未發聲的說話」（voice the “uvoice”）。「攜手計畫」政策的目標：「縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，彰顯教育正義」（教育部，2006），方案動機及立意雖然良善，但其實施的方式應如何具體落實，則是吾人須加以省思之處。「攜手計畫」的實施理念及方式，是如何被制定出來？其制定過程的公共參與度為何？能否能顧及弱勢學童的需求。

（二）運用質性方法建立研究探討架構

批判俗民誌常運用參與觀察和深度晤談等方法，以便對研究對象有較深刻的認識，並獲取較具真實性與深度的資料，以往對弱勢學童教育問題的探究，因受到實證典範的影響，多採用量化研究取向，對於較深入的教育問題，常感力有未逮。若能應用批判俗民誌來進行相關教育問題的研究，對於問題的瞭解，可因身歷情境脈絡的互動，而建構含括較接近現實，且多元的變項假設架構（Purcell-Gates, 2000）。

（三）研究者具批判反省的研究思維

研究弱勢學童教育，應具有批判反省的思維，尤其需加強對意識型態的批判。研究者透過與研究對象深度晤談，以了解他們對事情的觀感，及生活經驗對他們的影響，才能徹底發現弱勢學童教育問題癥結之所在（嚴春財，2006）。McLaren認為（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）：批判學者所信奉的理論，首先必須是辯證的（dialectical），他們認為理論所關切的問題，絕對不會只是社會結構中的個別問題，相反的，這些問題是個體與社會互動脈絡下出現的部分問題。

（四）重視研究對象的脈絡情境

研究弱勢兒童教育問題必須進入生活的

場域，運用深度描述（thick description）以瞭解真實的問題。批判俗民誌研究注重當地情境脈絡，強調採取主位（emic）的觀點來思考、組織所觀察到的社會文化。要想解決弱勢群體長久以來所隱藏的教育問題，正需要運用此種局內人的角色與立場，來獲取所謂的「地方知識」（local knowledge）（楊德睿譯，2002），如此，才能真正瞭解弱勢群體的教育需求，並藉由具體政策的實踐，以改善其教育問題。

（五）從微觀到鉅觀的連結

批判俗民誌根基於批判社會學的理論體系，使用質性、參與觀察的方法論，強調對研究對象的生活經驗進行理解，並進而批判其背後的意識型態與權力結構。正因批判俗民誌所探討的範圍，跨越了鉅觀與微觀之交界，對弱勢學童教育研究，以往在知識論上過於強調結構功能論，或在方法論上過於依賴量化研究等情形（李淑菁，2006），應能提供教育研究者參考與反省，並將微觀研究所獲的資料，置於社會情境脈絡來加以批判的審視。

（六）教育主體的覺醒與解放

Freire（Shor & Freire, 1987；鄭明長，2001）主張：教育必須培養被壓迫者，成為積極行動的覺醒者，培養他們建立自我主體，而非被壓迫的世界觀。批判教育是一種喚醒主體意識的過程（conscientization）。教育必須成為平等的對話，教師的工作在於提出問題，教學的焦點在學生的實際經驗；學生要學習批判的能力，並成為解放的公民。溫明麗（2007）也認為教育在後現代思潮衝擊下，學習者不再只是在故紙堆裡找尋知識，而需要透過行動的探索，並排除時間和歷史所累積既存知識的影響，才能自行創發知識。



五、批判俗民誌對「攜手計畫 課後扶助方案」實施的建 議

批判俗民誌將微觀田野研究，所獲得的生活故事、社會現實及弱勢族群的經驗與聲音，放入鉅觀的社會、文化、權力及批判脈絡，讓無法發聲者的聲音能被有管道傳達，以便制定出符合其需求、促使主體發展，而非服務於國家競爭的工具。本節，作者擬從批判俗民誌的觀點，對「攜手計劃」的實施過程及成效研究提出建議：

（一）實施過程的建議：

1. 尊重文化脈絡差異，設計對學童有意義之課程：

從批判俗民誌的觀點而言，有關教材研發的困境，在於教材理念的錯誤。Yosso（2002）認為，受壓迫者如欲促進社會正義，必須先揭露、挑戰並改變傳統的學校課程。因為教育結果的不平等，部分原因是來自學校課程、結構、內涵的不平等。台灣學校課程的設計，雖然聲稱中立、客觀、無族群差別，但若深入檢視，發現課程仍是以中產階級、漢民族文化為主要內涵（牟中原、汪幼絨，1997）。其他族群的文化，不是被「邊緣化」就是「消音」。

2. 發揮多元智能，規畫符合學童優勢能力之教學活動：

為了弭平學習落差，「攜手計畫」在執行上，各科課輔方案大多採增加額外學習時間的方式，惟增加額外的學習時間，固然是解決成就落後的必要條件，但關鍵仍在於是否能提供有效的教學（Fuchs & Fuchs, 1998）。大量的課輔資源並未能有效解決弱勢學童課業落後的問題。陳淑麗（2008）以台東縣為對象的調查研究指出，台東縣雖然致力於推動課後輔導，但教育現場忽略低成

就補救教學的專業性，課輔的內容多以「作業指導」為主，缺少針對問題對症下藥的有效補救教學，有可能是課輔成效不彰的原因。

3. 培養具批判省思及多元文化視野的教師：

Thomas（1993）界定批判俗民誌是：一種反省、檢視文化、知識與行動。批判俗民誌以微觀的田野研究來尋求真實的故事，它除了想瞭解「現狀」是甚麼之外，更試圖釐清「現狀」之所以如此的成因。批判教育理論學者主張，老師必須要瞭解學校在知識和權力的面向上，所扮演的角色，才能善加利用這個角色，培養有批判能力、主動參與的學生（蕭昭君、陳巨擘譯，2003：269）。

（二）實施成效研究的建議：

教育政策實施成效的研究，其目的在於對政策的檢討。張芳全（2001）認為政策檢討主要項目包括：教育問題是否解決、是否達到政策預定的目標、政策執行後的效應為何等。從批判俗民誌的觀點，對「攜手計畫」成效研究，提出以下幾點建議：

1. 以關懷弱勢學生的省思出發，以學生為研究主體

批判俗民誌強調研究對象的主體性，將人置於研究的考量核心；相信人類創新、解放的潛能，也以批判省思的態度，揭露知識與權力的結構關係（洪雯柔，2002）。「攜手計劃」的主要目標在弭平弱勢學童的學習落差、彰顯社會正義，因此，相關研究應扣緊「學童」關懷主軸，以其利益作為論述的出發點。

2. 強調「紮根」研究的重要性，以學生「故事的敘說」為出發點

McLaren指出：教育必須以孩子的特殊經驗作為優先性，他所倡導的教學觀，就是將學生的問題與需求當作一切的起點。一方



面，以學生的經驗為基礎的教學觀，鼓勵教師分析塑造學生經驗的主流知識形式；另一方面，企圖提供學生一些方法與途徑，得以檢驗他們自己特殊的經驗和附屬的知識形式（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。

3. 強調批判及脈絡宏觀視野的重要性，鉅觀及微觀的結合。

批判理論強調，知識的出現涉及複雜的權力及意識形態的運作。知識的價值關連歷史、政經及文化脈絡，因此知識無法放諸四海而皆準。批判俗民誌根基於批判社會學的理論體系，使用質性的參與觀察方法論，強調對研究對象的生活經驗進行重建，並進而以批判來反思其背後的意識型態與權力結構。正因批判俗民誌所探討的範圍，跨越了鉅觀與微觀之分界，對以往「弱勢學童」教育的探討，在方法論上過於依賴量化研究的

情形（李淑菁，2006），應能提供教育研究者參考與反省的方向。

4. 澄清價值關聯及價值中立，強化研究者社會實踐角色

傳統政策研究者常陷於價值中立的謬思，對於自身的價值預設不加以檢視，在無意識的情況下影響研究的判斷。因此，教育政策研究者，應理解個人的價值預設為何、在研究的過程中需儘量避免價值的介入。此外，批判俗民誌主張「實踐性」，傳統俗民誌描述研究對是「是甚麼」；批判俗民誌則嘗試詢問「甚麼是可能的」（Thomas, 1993）。「攜手計劃」研究者除應瞭解學生的「真實故事」外，也應帶領學生經由學習的過程，省思發現自我並自主學習，企圖達到解放及「階級流動」。

參考文獻

- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。台灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。教育資料集刊：教育變革與發展，36，25-46。
- 牟中原、汪幼絨（1997）。原住民教育。台北：師大。
- 何英奇（2008）。批判研究方法的架構及其在教育與心理研究上的運用。載於潘慧玲（主編），教育研究方法論－觀點與方法（229-260頁）。台北：心理。
- 李淑菁（2006）。教育政策研究的傳統與批判：一個東方的性別觀點，載於黃乃熒（編著），教育政策科學與實務（89-106頁）。台北：心理出版社。
- 李嘉齡（2002）。批判俗民誌與比較教育研究。國立台北師院學報，15，211-232。
- 洪雯柔（2002）。比較教育研究方法的省思－從P.Feyerabend方法論之多元論觀之。比較教育，49，1-19。
- 洪雯柔（2009）。批判俗民誌-比較教育分法論。台北：五南。
- 教育部（2006）。95年度教育部辦理攜手計劃課後扶助補助要點。2008年12月20日，取自http://www.edu.tw/eje/content.aspx?site_content_sn=8231。
- 莊明貞、潘志煌（2004）。批判理論及其在課程研究上之應用。載於潘慧玲（主編），教育研究方法論－觀點與方法（309-340頁）。台北：心理。
- 陳淑麗（2008）。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。台東教育大學學報，19（1），1-32。
- 張芳全（2001）。教育政策導論。台北：五南。
- 黃淑容（2009）。國小攜手計畫實施成效之研究。國立台東大學教育學系碩士論文，台東市。



- 黃瑞祺（1985）。批判理論與現代社會學。台北：巨流。
- 黃森泉（2000）。原住民教育之理論與實際。台北：揚智。
- 黃俊傑（2009）。「攜手計畫課後扶助」執行成效之評析與建議。學校行政雙月刊，61，196-211。
- 溫明麗（2007）。後現代對教育專業的衝擊－打造一個既批判又感恩的教育希望。載於黃乃燐（主編），後現代思潮與教育發展（139-162頁）。台北：心理。
- 甄曉蘭（2000）。批判俗民誌及其在教育研究上的應用。載於中正大學（主編），質的研究方法（369-393頁）。高雄：麗文。
- 克利弗德·吉爾茲（2002）。地方知識－詮釋人類學論文集（楊德睿譯）。台北：麥田。（原著出版年：1985年）
- 鄭明長（2001）。從授與權能邁向集體締盟。載於台灣教育社會學學會（主編），九年一貫課程與教育改革議題－教育社會學取向的分析。高雄：復文。
- 彼得·麥克拉倫著（2003）。校園生活－批判教育學導論（蕭昭君、陳巨擘譯）。台北：巨流。（原著出版年：1989年）
- 譚光鼎（1998）。原住民教育研究。台北：五南。
- 譚光鼎（2007）。批判種族理論及其對台灣弱勢族群教育之啟示。教育資料集刊：教育變革與發展，36，1-24。
- 嚴春財（2006）。原住民教育研究方法新論－批判俗民誌的觀點。研習資訊，23（6），119-124。
- 因篇幅限制，如需「攜手計劃」相關學位論文資料，請洽作者。
- Eric. G. (1987). Toward a critical paradigm for change: Habermas' "Ideal speech situation" [as a Meta-Model of development commutation. Symposium conducted at the meeting of Annual Meeting of the Speech Communication Association, San Diego, California.
- Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for Reconceptualizing the identification of learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 13(4), 204-219.
- Habermas, J (1970). Knowledge and human interest (J. J. Shapiro, trans). Boston: Beacon Press (Original work published 1968).
- McLaren, P. (1994). Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. (2nd ed). White Plains, NY: Longman.
- Purcell-Gates, V. (2000). The role of qualitative and ethnographic research in educational policy. Symposium conducted at the meeting of Annual Meeting of the International Reading Association, Newark, DE.
- Shor, I & Freire, P (1987). A Pedagogy for Liberation—Dialogue on Transforming Education. 台北：森大。
- Thomas, J. (1993). Doing critical ethnography. Newbury Park: SAGE.
- Wolcott, H. F. (1997). Introduction: A case study using an ethnographic approach. In R. M. Jaeger (Ed.), Complementary methods for research in education (2nd ed., pp. 365-369). Washington, DC: American Education Research Association.
- Yosso, T. J. (2002). Toward a critical race curriculum. Equity & Excellence in Education, 35 (2), 93-107.



弱勢學生學習問題之探究一 以家庭中介力量的觀點分析

嚴春財／嘉義縣龍港國小校長

一、前言

相關研究顯示，教育機會並非呈現均等現象，階級之間的流動也不明顯。究其關鍵因素之一，仍在於中上階級利用文化霸權置自身主流意識文化於課程中，擁有較佳的文化資本（cultural capital）與習性（habitus），其自身思維模式契合學術性的學校教材內容，自然能在學校教育上取得良好成就（郭建榮，2009）。不同社會階級會形成不同的「內在思維體系」或「習性」，而不同社會階級「內在思維體系」的形成與固化根源於家庭。在家庭領域中，家長通常是孩童的主要撫育者，因此他們的文化、價值觀、態度與行為取向，將對下一代的「內在思維體系」產生深遠的影響。

不同社會階級發展出不同的次文化，因而不同社會階級家長可能展現出不同的教養方式、教育期望、行動策略與行為態度，這些差異性將建構出不同的文化刺激情境，弱勢孩童處於特定的「文化刺激情境」中，對於其學習方面有何影響？是本文所關注的焦點。

基於上述緣由，本文以「家庭中介力量」為中心，對弱勢學生學習問題進行分析。首先，說明家庭文化對學生學習的影響，再者闡釋價值觀與教育成就期望對學習的影響，接續說明行動策略對學習的影響，最後說明行為模式與傳遞對學習產生的影響，期望透過本文的分析，能讓家長、教師以及學生更瞭解家庭對學習產生的中介影響

力，也期望透過家庭文化刺激情境的改變，轉變代間「內在思維體系」，以避免不良「階級再製」現象的產生。

二、家庭文化對學習的影響

「社會階級再製」的關鍵因素是課程的知識結構與屬性，由於課程內容選自中上階級所建構的社會主流文化，因此決定成功的主因不是經濟資本（economic capital），而是能理解特定知識結構與特性的文化能力，此能力作為掌握文化內涵意義，理解文化知識中的深層結構、屬性與意義，所以又稱為「文化資本」（cultural capital）（Bourdieu and Passeron, 1977）。要瞭解學習者成敗的主因，應深入探索學校教育的學習過程。

個人擁有的知識可以決定他在階級結構中的地位，而社會再製階級體系係通過文化資本接近的控制，讓不同階級兒童接近不同形式的知識（黃政傑，1993）。「文化資本」的傳遞，在社會階級架構中產生分離性的運作，而此種作用又連結到家庭生活形態中，因此，在「文化資本」的轉換過程中，家庭場域往往扮演關鍵的角色。

「社會階級再製」並非發生於生產過程中，而是決定於學校體系中所傳遞的社會主流文化內容與特性。決定孩童學習成效的「文化資本」，形成於家庭生活形態中的社會化歷程，並成為隱藏社會階級世襲特權的有效途徑（姜添輝，2002）。藉由家庭場域中產生的社會化功能，上一代的特定人格、價值觀、態度、行為與認知模式等將能傳遞



給下一代，可視為對學生學習表現具有重大影響性的先備條件，因此家庭場域對學童價值體系與認知思維體系產生深遠的影響性。

三、價值觀與教育成就期望對學習的影響

不同社會階級文化形成不同的價值體系，且不同社會階級家長對下一代持有不同的教育成就期望，無論價值觀或教育成就期望，皆會對學生學習造成深遠的影響，以下分別敘述之：

(一) 價值觀

不同社會階級家長對於教育的重要性，抱持不同的價值觀。中上階級傾向於發展出長期性的視野；勞工階級則大都停留於短期性的範疇，此種價值觀的差異性往往根源於工作場域的工作性質與經驗。「短期主義」的產生是因為，勞工階級家長的生活直接依賴於勞動性生產活動，甚少涉及思考性的「學術性知識」，因而學校教育並未與勞工階級工作生活產生直接密切的關係，此種疏離性使得勞工階級家長無法瞭解到教育文憑的重要性（姜添輝，2002）。相對地，中上階級的事務屬性與勞工階級產生高度的區隔性，且其工作目標需以長期性規劃才得以實踐，藉由這些工作事務屬性使得中上階級家長得以發展出長期性的視野。

心智活動與長期性規劃交互影響到個體的價值觀，中上階級透過工作事務特性所引導出的長期性價值體系，使他們以長期規劃來安排下一代的教育學習，他們對文憑有一清楚的認知，知道文憑是鞏固其階級利益的最大保障，因此中上階級更加重視其下一代的教育成就。

(二) 教育成就期望

勞工階級重視當前的「短期主義」，使得他們忽略教育成就本身所具備的「長期

性」。勞工階級對教育成就的期望被「實際」與「立即」所主宰；相反的，中產階級對教育成就的期望被「理想」與「優勢」所主宰（Ball, Bowe and Gewirtz, 1997）。

不同社會階級家長對下一代抱持不同的教育成就期望，此種差異性對學童的學業表現產生深遠的影響性。形成這些差異性的深層結構性因素是社會階級架構，因為中上階級家長對下一代的教育成就有較高的期望，而勞工階級家長則展現出相反的取向。

四、行動策略對學習的影響

(一) 精緻性語碼 (elaborated code) vs. 限制性語碼 (restricted code)

中上階級傾向以民主管教方式與孩子進行對話，並安排較少受限的情境培養孩子發展精緻性語碼，反之，勞工階級則採威權管教方式，欠缺與孩子對話的空間，進而發展出缺乏抽象性詞彙與語句的限制性語碼（姜添輝，2002）。

不同社會階級家長運用不同類型的管教方式，進而影響子女的語言運用能力以及理解能力。中上階級運用開放性與互動性的模式可提昇孩童探索事務的動機，並提高孩童對抽象事務的理解與組織能力。相反的，單向性與封閉性的語言交談模式將產生相反的影響。

(二) 威權順從 vs. 意義辨識

民主管教模式給予較大的探索與思考空間，使得中上階級孩童得以脫離威權 (authority) 的束縛，養成探究事務深層意義的態度，並逐漸發展出辨識情境特性與要求的能力。相反地，威權管教模式使得勞工階級孩童必須順從於表面的「威權」，此種順從起於懼怕違反「權威」後所帶來的懲罰 (punish)，而非價值上的同意。此種認同表面權威的態度，使得他們傾向於認可事務的表面象徵，而非探究其深層的意義結構。



（三）知識的「類別」（classification）與「架構」（framing）

「類別」係指介於知識內容之間的界線維持程度；「架構」係指在特定教學關係中，用來作為溝通資料體系的結構。「類別」與「架構」共同傳遞了社會控制機制，以此兩種方式作為約束認知與了解的法則（姜添輝，2002）。

權力分配與控制原則，分別轉移到類別與架構原則來規範組織的結構、互動和代言機構的溝通情境。當個體習得類別與架構的原則，便可用這些原則創造自我、合法、聲音與訊息的特別化個體（Bernstein,1990）。

由於中上階級孩童既有的認知模式與辨識能力相當契合學校的知識型態與社會關係，使他們得以容易與快速進入學校場域的知識結構與師生權力關係，更可以快速地辨識、了解與掌握「類別」與「架構」的特性與要求。

五、行為模式與傳遞對學習的影響

（一）抗拒權威的次文化

不同社會階級人士展現出不同的行為表達模式，相較於中上階級，勞工階級家長具有抗拒權威與尋求維持自我認同（self-identity）的態度。在他人的支配與控制下，勞工階級試圖以自己的方式尋求自我認同的發展空間，在此種情境下所發展出的次文化，包含高度抗拒、挑戰甚至試圖顛覆傳統「權威」的意圖。

在勞動工作場域中，勞動者運用直接性語詞來挑戰指揮者的「權威」，以達到否定自己被他人支配的心理意義，此種抗拒的深層意義是對於本身處於被支配地位的反動。

（二）「規訓化」的情境

不同社會階級透過社會化歷程將其不同

型態的家庭文化傳遞給下一代，因而衍生出家庭文化的區隔性。在勞工階級家庭中較為缺乏規訓機制（discipline mechanism），在缺乏規訓機制的情境下，孩童喪失辨識特定情境規訓行為的訓練機會，因而未能發展出作為辨識特定情境需求「規訓化」行為的能力。

中產階級家庭營造出一個具有高度「規訓化」的情境，且中上階級的家長會規訓孩童行為禮儀的表達方式，而此種模式正是學校所要求的，因而產生契合作用。反之，勞工階級家庭無法發展出具有規訓化的行為禮儀，因此其孩童行為的模式並無法契合學校的要求。

六、家庭中介力量對學校教育的啟示

（一）重視家庭「文化起始脈絡化」的影響

不同社會階級家長的管教模式，塑造出下一代不同的語言、態度與認知模式，不同社會階級的孩童必須在學校場域中，進行辨識與掌握課程知識「分類」與師生關係「架構」的獨特結構與屬性。被視為文化起始脈絡化（the initial contextualizing of culture）機構的家庭成為「社會階級再製」的根源點，此種「文化起始脈絡化」能決定孩童在行為和語言認知所發展出的不同獨特型態。

「文化起始脈絡化」足以將下一代分別安置於學習的特權或是非特權位置（Bernstein,1990），因為社會階級文化已經在學童的內在思維與規範體系中，形成相當穩定的深層結構，因此從社會文化著手，才能改善存於學校場域中的結構性不平等（Bernstein,1988）。

（二）挖掘「類別」和「架構」的隱含意涵

賦予知識「類別」和「架構」合法化的身分，並樹立公平的假象，使嫻熟此等原則



的中上階級更具優勢地位獲得良好學習成就和文憑資格。

「類別」和「架構」背後代表著社會控制機制的意義，在學校場域中，要審慎處理知識「類別」和師生關係「架構」的問題，了解其可能造成的隱藏性影響，避免中上階級的介入與干預而圖利特定人群，造成學校場域不公平現象與社會階級再製的情況產生。

（三）型塑正確價值觀，提升弱勢階級學童的自信心

勞工階級在教育過程中，展現出高度的被動性，且從以往失敗的教育經驗中堅信，教育成就高低取決於個人本身的問題，而非教育體系本身的問題，此種信念會導致學童缺乏自信心。

教師在實施教學過程中，應型塑學生正確價值觀，修正「短視近利」的「短期主義」錯誤觀念，培養學生成就感，提昇弱勢階級學童的自信心，逐步建立起以「長期主義」為基礎的價值體系，導正偏差觀念，促其向上流動。

（四）重視家庭次文化的深遠影響

優勢階層的家庭文化與學校文化之間，存在著一定程度之間的相似性與連續性（張建成，1999）。父母的教育水準、教養方式與態度影響學童的學習表現，而家長價值觀的差異性對學童的認知發展有很大的影響。中上階級家長因家庭開放性型態而接觸到更多的教育資訊，有助於其對於孩童的教育認知與行動策略。

學校實施教學，應注意學童因家庭背景不同形成家庭次文化的差異性，進而對學童產生學習落差的深遠影響。其次，應導引家長樹立正確的價值觀、教養態度與合理期望，讓家庭次文化由消極性轉為積極性。

（五）弱勢族群文化資本的充實

文化資本功效最強的原則存在其傳遞的邏輯中，一方面，調整客觀化文化資本的過程與它所需要的必須時間主要依賴於內化整個家庭的文化資本。另一方面，文化資本的傳遞是資本世襲的最佳隱藏形式，它因而適當的接收再製策略體系中更巨大的勢力（Bourdieu, 1997）。

中上階級常經由掌控「經濟資本」進而轉化成控制「文化資本」，其透過家庭場域中的「社會資本」途徑，將自身的「人類資本」轉移給下一代，使其將具有優勢地位的習性（habitus），透過社會化的歷程，轉移給下一代。

就學校教育或社會公平正義的立場而言，學校教育措施應設法充實弱勢族群的文化資本，提昇其階級地位，促進社會流動。因此教師對於弱勢族群的學生，應給予更多的資源支援或補救教學，才能減少因先天條件的不平等所造成的學習落差。

（六）省思學校「規訓」的深層意義

學校「規訓」制度傾向於「權威」管理模式，教導學童「順從」的觀念，進而導致學童缺乏批判思考的能力。

弱勢階級學童透過「語言」或特有的「行為表現」來表達出自我的認同感，其目的在抗拒威權的控制，甚至意圖顛覆或打破傳統「權威」，而學校所設計的規訓與中上階級所培養的行為禮儀模式較為契合，所以中上階級較早適應學校場域的規定。

學校規訓的背後隱藏著社會控制機制的目的，在現今強調變異的後現代社會中，思維與行為的「開放」與「制約」兩者間要如何達到平衡，以及學校教育應注重「個性」抑或「群性」等問題，是我們應當深入思考的。



七、結語

透過家庭場域途徑，下一代將不同型態教育方式內化到自身的價值體系中，並進而造成不同的認知與行為模式。在不同社會階級的框架下，交織建構出更強大的社會階級控制機制，此種交錯性得以使「經濟資本」、「文化資本」與「社會資本」產生密切的結合，藉由質變（transubstantiation）過程，這三種資本形成可互相轉換與共存的關係（Bourdieu,1997）。

不同社會階級孩童在所屬的場域中，發展出特定「內在思維體系」或「習性」，不同社會階級區隔性將對孩童的教育成就產生

深遠的影響，因為不同社會階級孩童進入學校後必須面對「學術性知識」與「規訓化行為」的要求，因而產生「接納」與「排拒」的作用。

本文以「家庭中介力量」為焦點，分析家庭文化、價值觀與教育成就期望、行動策略、行為模式與傳遞等因素對弱勢學生學習可能產生的影響。期望藉由本文的分析，能對家庭影響孩童學習的中介因素有一更正確的認識，也期望在學校場域中能減少人為操縱的差異性，讓弱勢團體能有向上社會流動的機會，改變階級再製的現象，營造一個更公平的社會。

參考資料

- 郭建榮（2009）。家庭場域內不同階級家長的教育活動以及與子女語言表現的關聯性。國立台南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，台南市。
- 姜添輝（2002）。資本社會中的社會流動與學校體系—批判教育社會學的分析。台北：高等教育。
- 張建成（1999）。課程規劃與社會正義。載於中正大學教育學院（主編）：新世紀的教育展望：國際學院研討會論文集。高雄：麗文。
- 黃政傑（1993）。課程教學之變革。台北：師苑。
- Ball,S.J.,Bowe,R. and Gewirtz,S.(1997). Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social-Class Context. In A.H. Halsey, H. Lauder,P.Brown,and A.S.Wells(eds.). Education, Culture, Economy, and Society. Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein,B.(1988). Education cannon Compensate for Society. In R.Dale, R. Fergusson and A.Robinson(eds.). Frameworks for teaching. London: Hodder & Stoughton.
- Bernstein,B.(1990). The Structuring of Pedagogic Discourse. London:Routledge.
- Bourdieu,P. and Passeron,C.(1977). Reproduction in Education, Society and Culture. London:Sage.
- Bourdieu,P.(1997). Outline of A Theory of Practice. Cambridge:Cambridge University Press.



專 論





歷程檔案評量於高中生涯規劃課程之應用

薛凱方／高雄市鼓山高中專任輔導教師
國立政治大學教育研究所博士生

教育部於民國94年發佈「普通高級中學課程暫行綱要總綱」，希望能提升普通教育素質、銜接九年一貫課程與大學通識課程、改善現行高中課程學科數目與授課時數太多、彈性不足難以適應學生個別差異的問題，期待高中學生能具有熱情、責任感，並充滿理想與實踐能力，傳承文化與歷史的使命，展現創新的價值觀。其中，生涯規劃學科對於高中學生學習的重要性，可以從即將實行的99課綱中清楚看出，除了將原訂為選修的生涯規劃科改為必選修外，「普通高級中學課程綱要總綱」的目的中也明示，須從生活素養、生涯發展及生命價值三個層面輔導學生，以期達到六大目標，如強化自我學習的能力和終身學習的態度，以及增強自我了解與生涯發展的能力（教育部，2008）。高中生涯規劃課程的主軸可分為自我了解與接納、環境資源的探索與認識、自我與環境間的互動與抉擇，高中學生在求學的期間，有機會增加對自我、環境與其互動的瞭解，以進行其生涯的抉擇，不僅有利於高中三年的生活適應，而且對未來生計也有莫大的影響。

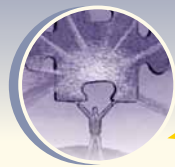
既然生涯規劃學科即將成為一門必選修的課程，教師如何就學生的生涯知能進行評量？根據普通高級中學選修科目「生涯規劃」課程綱要的說明：『進行生涯規劃活動，宜以學習檔案或生涯檔案觀點，協助學生在整個學習過程中，建立個人生涯檔案，對個人的過去、現在、與未來有統整的了解與認識，故教師可參酌檔案評量方式及原則進行學生學習成果之評量』（教育部，

2008），由此可看出，課綱已明確建議教師使用檔案評量作為評量方式，因為，檔案評量是一種能真實反應學生學習表現的評量工具，不僅能紀錄學生的學習歷程與成果、增加學生對學習的參與度，並可幫助學生對自己的學習有更進一步的認識（賴羿蓉，2004），以下則就檔案評量的意義、目的、理論及如何應用於高中生涯規劃課程作一說明。

一、檔案評量的意義與目的

檔案評量的主體為「歷程檔案」，依據教學的目標，由學習者主動收集、組織與省思能代表其學習歷程的資料，並透過多元合作的回饋模式，評量學習者的努力、進步、成長情形，增進學生對自我學習的了解（李坤崇，1999；張美玉，2003；賴羿蓉，2004）；而檔案評量的目的，吳毓瑩（1998）認為有兩個層面，第一個層面是達成課程及教學本身所希望學生學習的能力或態度，如生涯規劃課程中所強調的，增強自我了解及生涯發展的能力，這一層面之目的可結合課程與教學共同完成；第二個層面則與檔案評量本身的特色有密切相關，但不見得是課程本身所強調之主要目標，包括將學生的作品整理成檔案，作為將來成長的記錄、評量一般傳統評量不到的合作與社會能力、促進學生的自省、自評、自我了解的能力，培養學生自我負責獨立的能力。

因此，實施歷程性檔案評量除了可達成教學本身的目標之外，對學習者而言，還有利於強化自主學習的能力、提升社會合作的



能力、增進自我的了解；對他人而言，也可藉此更多元化地了解學生的學習軌跡與發展，所以，歷程檔案評量可說是包含了教學、學習和評量三層面的意義和目的（李美奇，2006）。

二、檔案評量的理論基礎

（一）建構主義

從教學的觀點來看，建構主義認為知識的建構並非被動的接受與吸引，而是需要個體根據內在自我獨特的認知主動加以建構。所以，每一位學生來到教室之前，都有個人獨特的概念架構，個體在學習中透過與他人的社會互動產生想法，並對這些想法建構出個人獨特的意義，再將這些個人意義回饋到社群中（賴羿蓉，2004），藉由這樣的循環，使得個體會不斷地去調適在社群及環境中所獲得的訊息，並建構出屬於自己的知識架構，因此，教學者應該扮演教學活動的促進者與指導者角色，提供多方面的教學策略，協助學習者建立一個有助於知識建構的環境，並適時的提供指導、支持，以幫助學習者主動參與學習的過程，並建構自身的知識（童宜慧，1999；張基成、童宜慧，民2000b；張美玉，2000；張美玉，2001），此外，在建構論的影響下，除了重視學習者是主動參與學習、建構知識的主體外，評量的部份，也愈來愈重視學習者個人的學習意義，及個體如何詮釋自己的學習歷程（吳毓瑩，1995）。就教學與學習的觀點而言，檔案評量強調歷程檔案必須由學習者主動建立，透過學習者收集、選擇、反思的歷程中，建構出屬於自己學習歷程的脈絡，而就評量的觀點，當學習者能夠清楚明白自己想要呈現什麼、以及為什麼要呈現這些訊息時，就是親身體現學習對自己的獨特意義，即是在建構並詮釋自己的學習歷程，皆呼應了建構主義的精神。

（二）多元智慧理論

多元智慧理論認為人類的知識表徵存有個別差異存在，每個人所善於使用的方式皆不相同，顯示個人在多元智慧上各有不同的發展優勢和弱勢，因此多元智慧在教育上被廣泛且積極的接受，源自於其不單是一個有關心智的理論，而且對學生能力的信念給予有利的支持（張美玉，2001）。從多元評量的角度來看，歷程檔案評量即具有多元的特質，例如多元化的評量對象，包括教師、同儕和自己；多元化的評量內容，包含背景資料（個人資料、心理測驗、成績單）、學習過程資料（作品、成果資料、學習單）、反省證據（自我省思、心得分享）等等（張美玉，2001）。近來，多元化的評量方式已在教學上逐漸受到重視，其中檔案評量則是多元評量中，深受矚目且積極發展的一種著重於學習者學習過程、幫助學習者學習，以適才適所為目的之評量方式（湯清二，1997；盧貞穎，2001）。

三、檔案評量在高中『生涯規劃課程』之規劃應用

作者目前在高中擔任專任輔導教師一職，職務內容包含負責學生升學輔導，由於之前高中並無生涯規劃課程的設置，因此作者發現學生在面對多元入學的升學制度，往往到了高三面對推薦甄選資料的準備上，顯得相當無所適從，由於大多數學生沒有保存資料的習慣，導致許多本身學習的紀錄與成果都沒有檔案留存，而短時間所整理出來的檔案資料，很容易流於只是型式上的檔案整理與呈現，缺乏學習檔案中不斷自我反省與改進的重要因素。值得慶幸的是，許多教師及家長皆認為，增強高中學生生涯探索與規劃能力實在是刻不容緩之事，因此，在即將推行的99課綱中，已確定將生涯規劃列為必



選修課程，意指每位高中生畢業前最少要修習一學分的生涯規劃課程。在生涯規劃課程綱要中將生涯規畫課程定位為實用性課程，除了認知的知識外，更強調應培養學生適切的生涯態度（情意）、增加學生探索/規劃生涯的能力（技能），因此，在評量的部份，不宜採用傳統的記憶性紙筆評量，而應以歷程檔案評量的方式，協助學生蒐集、選擇、反思自己在學習歷程中的努力及成長（教育部，2008）。

有許多研究指出歷程檔案評量是一種能有效激發學生反省思考的教學評量工具，如Simon & Forgette-Giroux（2000）指出，從學生建立的歷程檔案可看出學生在認知、情意、行為、後設認知、特定能力（如問題解決或溝通能力）的發展等五個向度的改變情形；國內學者賴羿蓉（2005）曾以工業科學生作為推動歷程檔案對象，推動成效為有效提升學生的學習動機、養成學生良好的學習態度及自我反省的習慣；此外，Wolfe（1996）的研究結果顯示學生表示可以藉由檔案評量全面了解自己的學習結果，而這正是強調標準化的傳統評量所不能及。由此可知，就評量觀點來看，檔案評量除了能夠評量學生在認知方面的瞭解外，也能協助學生反思自己的學習歷程、協助教師看出學生在情意及技能等面向的成長，讓評量的面向加深且加廣；而就生涯規劃的教學目標來看，透過學生建構檔案的過程，能協助學生探索自我，認識環境、並實踐生涯能力，在「知己」、「知彼」的基礎下，進而運用適當的技巧來擬定生涯行動方案。在這樣的目標下，檔案評量於高中生生涯規劃課程的應用可分為內容架構、實施步驟及評量三個層面來加以介紹：

（一）生涯規劃歷程檔案之內容架構

根據普通高級中學「生涯規劃」課程綱要，生涯規劃課程內容包含九大主題，包

括「成長歷程與生涯發展」、「個人特質探索」、「生活角色與生活型態」、「教育發展與大學學群」、「大學生涯與職業選擇」、「職業生活與社會需求」、「生涯資訊與生涯評估」、「決策風格與技巧」、「生涯行動與實踐」；而教學方法則著重於活動演練、問題探討、師生討論、小組發表等，因此，生涯規劃歷程檔案內容架構規劃如圖1所示，包括有九個大項：

1.個人基本資料：個人生命自傳、個人特質與潛能的分析等內容。

2.生涯規劃各單元作業：生涯規劃九大單元課程的學習單、筆記、作品等。

3.學習目標與自評：教師將學期分成三個階段，由師生共同訂定學習目標，於每階段結束時自省目標達成狀況，作為下一階段目標訂定的參考。

4.學習反省資料：生涯規劃課程中所產生的師生討論紀錄、問題討論延伸心得。

5.形成性評量：每個單元的不定時評量。

6.榮譽榜：校內外活動記錄、義工服務、其他優良表現紀錄。

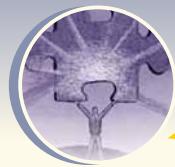
7.多元回饋：例如同儕或教師所給予的回饋內容。

8.心情小品收藏：可收集一些與課程內容相關或輕鬆的心情小品，並寫下收集的理由或心得。

9.序言與結語：整份學習檔案的序言，有助於提供觀看者瞭解這份檔案作者所欲表達的概念，而結語則紀錄整學期製作檔案心得、自我成長。

（二）生涯規劃歷程檔案之實施

在歷程檔案製作初期，教師必須先說明歷程檔案與生涯規劃課程的關係及功用，讓學生明白製作歷程檔案的意義；此外，教師應先根據擬定的教學計畫與目標，規劃檔案的初步內容架構，供學生參考討論，最後師



生再共同決定檔案的內容架構，並且明確訂定檔案的評分標準，讓學生在製作檔案的同時有依循的標準。

歷程檔案製作中期階段，教師則應引導學生依據課程、學習目標，來選擇欲收集的資料。例如，可以選擇能代表自己專長或優點的作品，以及能突顯自己在學習上成長與努力表現的作品，老師應指導學生組織自己的檔案，評估並了解學生製作檔案是否有遇到困難與問題，適時地提供協助與建議，以免到了評量階段就太晚了；此外，老師可利用段考期間，用評分表讓學生進行自評，協助學生更了解檔案的優缺點，並邀請將他人

所給予的建議加以記錄，黏貼在檔案上，作為日後參考之用。

歷程檔案製作後期，讓學生再次檢視所收集的檔案內容，是否有需要再次調整或組織，鼓勵學生將整份檔案的內容分門別類，製作目錄，方便讀者翻閱，製作索引，方便讀者檢索資料；此外，為避免歷程檔案變成一般的資料夾，應進一步請學生反思並寫下收集這些資料的心得，如此一來，也將有助於觀看者瞭解學生所欲表達的概念，最後，請學生寫下製作檔案的心得，如：是否遇到什麼困難，如何面對與解決，從中所獲得的成長。

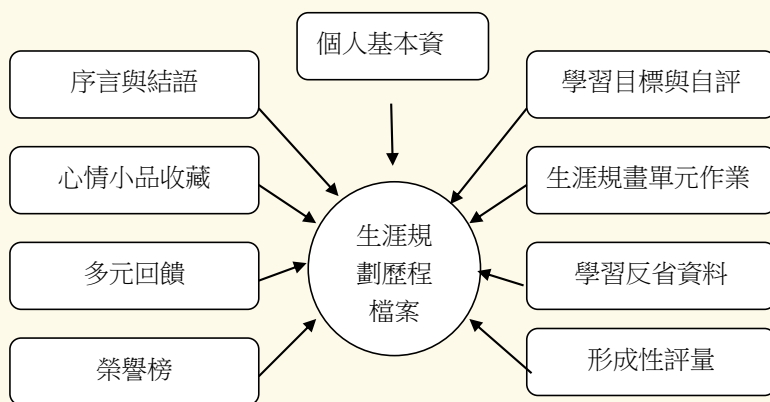


圖1 「生涯規劃」歷程檔案內容架構

（三）生涯規劃歷程檔案之評量

生涯規劃歷程檔案的評量應先回頭檢視課程的教學目標，因為評量往往無形中引導著學生的學習，因此，為了引導學生更積極參與學習歷程，提升學習效果，建議教師應將與教學目標較為相關的內容納入評量項目，並可適切提高此項目在評量中所佔的比重（賴羿蓉，2004）。此外，訂定明確的評分歸準也是評量的重要原則，根據賴羿蓉（2005）研究發現，「明確的評分方式」是

歷程檔案評量能否順利推行、能否被學生、家長與學校接受的重要因素，其更指出，公開且公平的評分方式會大幅提升學生的接受度，並能幫助學生更積極且有效的製作學習檔案。

因此，生涯規劃歷程檔案之評量上，首先應確認評量的項目及評量的規準，本文作者改編賴羿蓉（2004）所編制的「科技與生活」歷程檔案評量規準，發展出適合生涯規劃歷程檔案的評量工具。「生涯規劃檔案評



量表」(附錄一)，內容包含整體性的評量及內容性的評量，評分來源則採用自評與教師評量的方式，透過自我評量讓學生學習為自己學習負責，並進一步省思自己的行為表現是否達到預期的學習目標；要注意的是，生涯規劃歷程檔案評量的成績，不代表學生在生涯規劃課程的整體學習表現，教師仍須考量學生課程實際的表現、小組分組參與情形及其他平時表現作一整體的評量。此外，在進行學習檔案評量前，教師應針對評分的規準及評分的向度及比例，向學生說明與加以討論，讓學生清楚明白評量的內容與重點，使學生更知道應該如何去搜集歷程檔案的內容資料並掌握製作歷程檔案的方向，以下介紹「生涯規劃檔案評量表」的設計目的與使用方式。

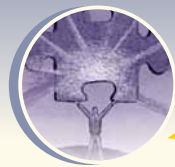
(四) 生涯規劃檔案評量表

1. 使用目的：
 - (1) 讓學生評量自己製作生涯規劃檔案的用心程度。
 - (2) 讓學生針對學習階段所蒐集的內容，反思自己的表現情形。
 - (3) 作為教師評量生涯規劃檔案細部內容、學習紀錄、個人學習表現的評量工具。
2. 填寫時間：教師可視課程時間，一學期2~3次(可利用月考前後)。
3. 使用對象：全班學生均須填寫
4. 使用方式：
 - (1) 根據師生所討論出來的評量規準，由學生在自評的評分欄填上分數，並在文字說明欄，寫下給分的理由或證據。
 - (2) 教師總評時，可請學生先繳交自評成績，參考學生的自評成績與檔案內容立即給予分數及回饋。
5. 注意事項：在此表格中，除了分數的評定

外，文字的敘述更是值得參考的部份，教師可根據學生所填寫的文字內容給予學生適當的回饋與建議，作為學生往後在學習上的參考與改進，此外，教師可適切提高與教學目標較為相關之向度的百分比，以提升學生的學習成效。

四、結語

檔案評量藉由引導學生蒐集、選擇、反思與計畫的歷程，讓學生成為學習的主體，能夠真正參與在學習的歷程中，也因為這樣的特點，使得歷程檔案成為一種較能真實地呈現學生學習表現的評量工具，它不僅能紀錄學生的學習歷程與學習成果，增加學生的參與度，讓學生學習評估自己的表現並找出可以精進的地方，同時也使得教師與學生的互動機會變的更多(賴羿蓉, 2001; Sloan, 1996; Wade & Yarbrough, 1996)；由於生涯規劃課程屬於實用性的課程，除了認知的知識外，更強調培養學生適切的生涯態度、增加學生探索/規劃生涯的能力，因此，在評量的部份，更適合以歷程檔案評量的方式，協助學生蒐集、選擇、反思自己在學習歷程中的努力及成長的軌跡，而這樣的目的正與高中課程綱要期望高中生培養自我學習能力、增強自我瞭解的目的相呼應；然而，歷程檔案的建立是一個長時間的過程，它比一般的評量方式需要更多的耐心與時間，但這樣的評量方式對學生的學習動機、學習參與及學習表現的影響是令人期待的，期望藉由本文的介紹，能夠提供高中職生涯規劃教師關於檔案評量的應用資訊，以作為新課綱實施後教學或研究上的參考依據。



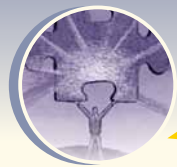
參考文獻

- 李美奇 (2006)。淺談檔案評量的理念。網路社會學通訊，53。
- 李坤崇 (1999)。多元化教學評量。台北：心理出版社。
- 吳毓瑩 (1998)。我看、我說、我演、我想、我是誰呀？一卷宗評量之概念、理論與應用。教育資料與研究，20，13-17。
- 教育部 (2008)。普通高級中學課程綱要總綱。台北：教育部。
- 教育部 (2008)。普通高級中學選修科目「生涯規劃」課程綱要。台北：教育部。
- 張美玉 (2000)。歷程檔案評量的理念與實施。科學教育月刊，231，58-63。
- 張美玉 (2001)。從多元智能的觀點談歷程檔案評量在教育上的應用。教育研究資訊，9 (1)，32-54。
- 張美玉 (2003)。歷程檔案評量在概念學習的應用。教師天地，122，4-10。
- 張基成、童宜慧 (2000b)。網路化學習歷程檔案之評鑑與效果分析之研究。遠距教育，15/16，98-111。
- 童宜慧 (1999)。網路化學習歷程檔案系統之建構與實施。淡江大學教育科技研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- 湯清二 (1997)。另一種評量工具的選擇—學習檔案。教育實習輔導季刊，3 (1)，23-26。
- 賴羿蓉 (2001)。學習成長檔在高職化學課程實施成效之研究。國立台灣師範大學科學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 賴羿蓉 (2004)。歷程檔案評量在通識課程中的應用規劃。朝陽學報，9，315-335。
- 賴羿蓉 (2005)。歷程檔案評量之個案研究。國立編譯館館刊，33 (2)，78-93。
- 盧貞穎 (2001)。讓學生做學習的主人。敦煌英語教學雜誌，30，15-21。
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2000). Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level. *Assessment in Education*, 7(1), 83-101.
- Sloan, M. (1996). I love this piece because...: Strategies to help kids evaluate their own work. *Instructor*, 105(7), 30-31.
- Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching & Education*, 12(1), 63-79.
- Wolfe, E. W. (1996). Students reflection in portfolio assessment. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education (New York, NY, April 9-11, 1996), ED 396004.



附錄一 生涯規劃歷程檔案評量表

整體檔案 評量歸準	評量規準	評分標準/ 方式	自評1	自評2	教師 總評
歷程檔案 內容完整 (15%)	我完成老師指定的檔案內容，並收集多元化的資料來豐富我的檔案。	15	評分		
	我完成大部分老師指定的檔案內容，並收集一些資料來豐富我的檔案。	10	文字 說明		
	我完成部份老師指定的檔案內容。	6			
	我完成少部份老師指定的檔案內容。	1			
歷程檔案 美編設計 (10%)	我用心製作封面、標籤索引，並善用素材，用心設計、美化我的歷程檔案。	10	評分		
	我有製作封面、標籤索引，讓讀者能更清楚掌握我的檔案內容。	8	文字 說明		
	我沒有製作封面及索引，但有針對內容所部份的美化。	5			
	我沒有製作封面及索引，檔案內容也沒有特別的美編。	0			
個人基料 (10%)	能很清楚表達介紹自己的特質背景、成長歷程、是自己感到滿意的自傳。	10	評分		
	能清楚介紹自己的特質背景、成長歷程，是自己還算滿意的自傳。	8	文字 說明		
	能大略的介紹自己的特質或背景、成長歷程，自己覺得尚可接受的自傳。	5			
	只是普通的自傳，並無任何特色，自己認為還須改進的自傳。	1			
生涯規劃 單元作業 心得(20%)	能有系統的編排蒐集生涯規劃各單元的作業、資料，並寫出心得感想。	20	評分		
	能有系統的編排蒐集生涯規劃各單元的作業，並寫出部分心得感想。	14	文字 說明		
	能有系統地搜集生涯規劃各單元的作業。	8			
	只有蒐集部分生涯規劃各單元的資料或是寫出部分心得感想	0			
學習情形 反省(10%)	我有完整收集自我反思的紀錄、課程學習的心得，並確實記錄學習成果。	10	評分		
	我有收集部份自我反思的紀錄及課程的學習心得。	8	文字 說明		
	我有收集部份自我反思的紀錄或課程的學習心得。	5			
	我完全沒有收集自我反思的紀錄或課程的學習心得	0			
多元回饋 (5%)	我的歷程檔案中有來自各方的回饋，包括教師、同學、師長、朋友等等。	5	評分		
	我的歷程檔案中只有老師及同學的回饋。	3	文字 說明		
	我的歷程檔案中只有老師的回饋	1			
心情小品 (10%)	能有系統的編排各類型的心情小品，並寫出心得。	10	評分		
	能搜集各類型的心情小品，能做有系統的編排，或寫出心得。	8	文字 說明		
	能蒐集少數的心情小品，加以系統編排並寫出心得。	4			
	能搜集少數的心情小品，加以系統排或寫出心得	2			
學習心得 自我成長 (20%)	我有認真寫下製作檔案的收穫與心得，以及自己自我成長的紀錄。	20	評分		
	我有大致寫下製作檔案的心得，及自我成長的紀錄。	14	文字 說明		
	我有寫下製作檔案的心得或自我成長的紀錄。	8			
	我完全沒有寫出製作檔案的心得及自我成長的紀錄。	0			





綜合活動學習領域「尊重」品德之 課程設計與教學實踐

丘愛鈴／國立高雄師範大學教育學系副教授
梁佩儀／高雄市獅湖國小教師

一、前言

品德教育(moral education)係指人品與德行的教育，亦即學校和教師運用適切的教育內容與方法，建立學生良好道德行為、生活習慣與反省能力，以培養學生成為有教養的公民(吳清山、林天祐，2005)。教育部(2004a)推動〈品德教育促進方案〉之目標係透過學校教師的教學增進學生對「道德核心價值」和「行為準則」的省思與實踐，希望能在2008年12月底，每一個學生都擁有尊重、關懷、責任、信賴、公平正義、誠實等六大美德；其後教育部(2004b)又要求教師「應運用空白課程、導師、綜合活動等相關時間，隨機將品德教育融入課程教學與活動中」。最近教育部更宣佈將於2009、2010年投入12億元推動「台灣有品運動」，其中四項計畫之一為「品德教育」(陳映竹，2009)，可知培養學生良善的品德已是學校教育當前重要的教學目標之一。

《第56號教室奇蹟》一書的作者Rafe老師是美國洛杉磯一所公立小學教師，他的教育理念和教學實踐獲得美國總統和英國女

王頒贈獎章的榮耀，他很重視品德教育，主張「人格品行才是教育本質」，品德的形成，最初是由於不願意受罰、獲得獎賞或給人好印象，但是經過教學歷程，可以逐漸提昇到遵守規則、體貼別人，為「對的理由」循規蹈矩(卞娜娜等譯，2008)。國內學者李奉儒(2005)經過三年的整合研究與行動研究之後，主張以「尊重」、「關懷」做為品德教育的兩大軸心來奠立與提昇國中小學生的道德素養。本文以國小一年級學童為對象，利用綜合活動課程中的體驗活動、省思活動、實踐活動，設計「尊重」品德主題教學方案，分析教學方案的實施歷程與學習成效，提供國小教師實施尊重品德課程與教學之參考。

二、「尊重」品德課程設計的理念與特色

本研究設計之國小一年級「尊重」品德課程，在綜合活動領域實施共10節課，課程與教學設計架構如圖1、2，教學活動設計如附表1、2所示。

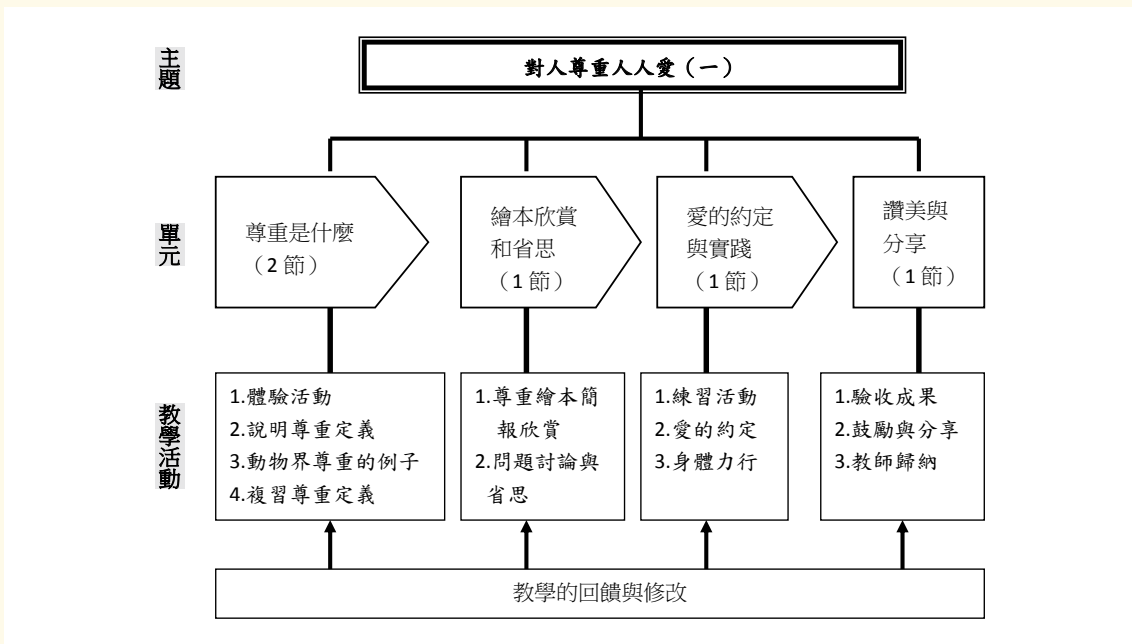
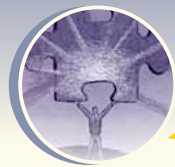


圖1 第一階段「尊重」品德課程與教學設計

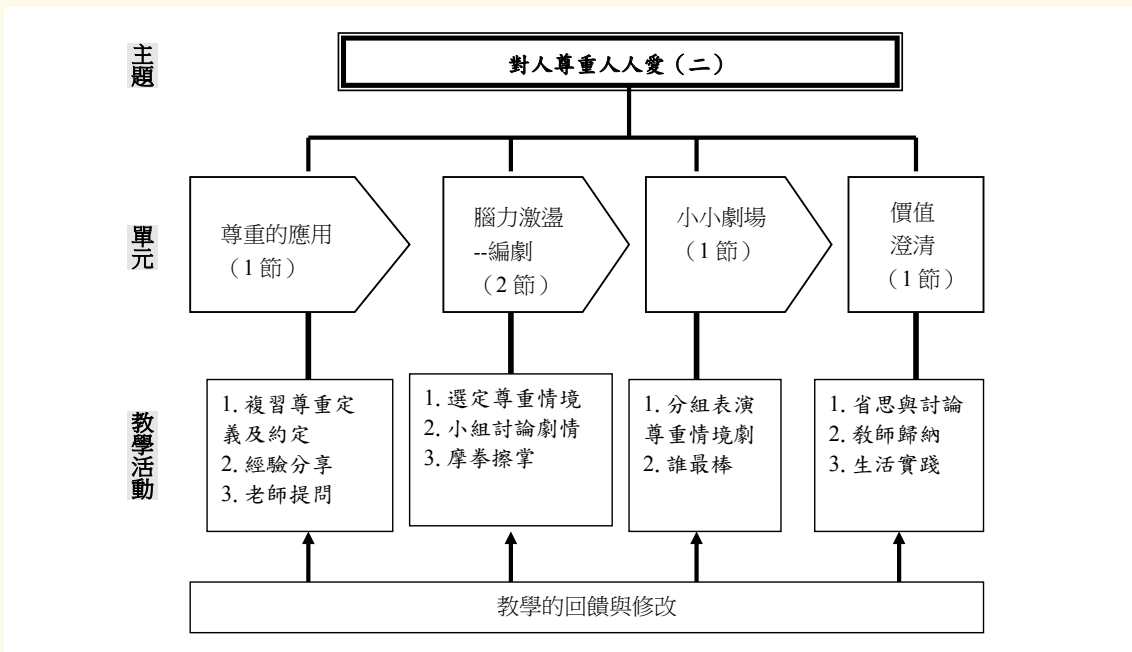


圖2 第二階段「尊重」品德課程與教學設計



從圖1、2可以看出尊重品德課程與教學設計的理念與特色如下：

（一）採螺旋式課程設計，加深加廣學童對尊重品德的理解、內化與實踐

品德的培養無法在短時間呈現，每一個品德的核心價值至少要安排三週以上的教學時間進行學習與反芻，才能達到教學目標（賴如足、張景媛，2007）。因此教師採用Bruner（1970）提出之螺旋式課程（spiral curriculum），配合學生的認知結構促進學童的道德發展為目的。第一階段「尊重」品德教學方案，係參考財團法人培基文教基金會（2000）所引進的「品格第一！教育系列」進行修改，由老師主導及說明的部份較多，第二階段「尊重」品德教學方案，是運用多元的教學策略進行價值澄清的自編教學活動，改為由學童自己去建構出學習的內容，老師扮演協助引導的角色。

（二）第一階段教學特色為關注尊重品德的意義理解與體驗

第一階段的教學方案先透過體驗活動帶入「尊重」品德意義的說明，以動物界「尊重」的例子起示範作用，再以「尊重」繪本故事的欣賞、討論與省思說明「尊重」品德的重要性，藉著「愛的約定」具體實踐項目，鼓勵學童表現「尊重」行為並予以讚美。

（三）第二階段教學特色為強調尊重品德的應用、內化與實踐

經過第一階段教學的帶領說明及實踐，學童有較豐富的生活實踐經驗後，採用

「認識回顧式省思」教學策略¹，透過經驗分享、構思生活情境劇與學童的生活經驗相結合，了解「尊重」品德在生活中的應用。並以「六頂思考帽」²的思考教學策略，對「尊重」品德進行價值澄清，產生對自己的意義，使「尊重」品德更加內化、深化，進而樂意實踐。

三、實施歷程與分析

（一）「對人尊重人人愛」第一階段教學

1. 體驗學習活動--「尊重」是什麼？（2節）

「演唱會」的體驗活動是先徵求自願者上台唱兩首歌，很多人都跑上台去，只剩一半的學生當聽眾，第一首大家唱得很認真，聽眾也很專注。唱第二首時，教師請聽眾不要專心聽，還可以隨意走動。結果台上的學生馬上就說：「他們不要聽，為什麼我們還要唱？」、「不看我們，我以後就不理你們了。」、「他們都不看我，我就不想唱了。」有的人就拒絕開口唱，有的人唱完，還直喊「抗議！抗議！」的走下台。這個體驗活動效果很好，台上表演的學童都能深刻感受到被尊重與不被尊重的感覺。教師接著請學童發表「尊重」是什麼？透過體驗活動，學童發表比較能切中要點，離題的較少。

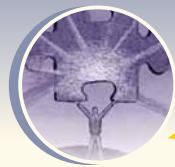
聖：尊重是有禮貌（還一邊做敬禮舉手的動作）。

智：要禮讓別人。

婕：不能插嘴。

¹「認識回顧式省思」是指個體有意或潛意識地在現在或以預設的標準與過去的經驗連結，以當前的標準評量過去經驗的有效性（黃譯瑩，2003）。

²「六頂思考帽」是由水平思考（lateral thinking）的發明人Edward de Bono 根據教導思考教學多年的經驗於1980年代提出。思考最主要的困難在於「混淆不清」，所以六頂思考帽只有一個簡單的概念，就是要思考者能夠一次只帶一種帽子，一次只用一種方式思考，且能夠將情感與邏輯分開，將創造力與資訊分開（江麗美譯，1996）。



禕：專心看別人表演。

學童所說的禮貌、禮讓、不能插嘴、專心看表演，都是要約束自己的行為，因此教師歸納說明「尊重」品德的定義：「能約束自己的行為，重視別人的感受。」為讓學童瞭解「尊重」品德的重要，教師講述動物界狼群是如何透過尊重來使整個狼群和諧相處的例子，讓學童進行故事中的角色扮演（role playing），讓學童有更深刻的體會。教師以「定義字卡排序」遊戲，複習尊重品德定義，這是學童喜愛的一項教學活動，能在愉悅的氣氛下輕鬆將品德定義記熟。雖然複誦定義似乎太教條化，但步驟化、結構化或者口訣的教學策略，是有助品德教育的執行成效（唐薇芳，2004）。

2. 繪本欣賞與省思活動--「尊重」的重要性（1節）

老師一邊播放《是蝸牛開始的》（方素珍譯，2000）繪本簡報檔，一邊說蝸牛嘲笑豬，一連串的嘲笑，招致動物們生氣；後來由於蝸牛先覺悟，去找豬道歉，一連串的道歉，化解了一切的故事。

然後教師針對故事內容陸續提出問題討論與省思，例如故事中是誰先開始嘲笑朋友的？是誰先跟朋友道歉？如果你的朋友像故事中的蝸牛嘲笑你，你有什麼樣的感覺？蝸牛有什麼地方值得學習？尊重別人有什麼結果？不尊重別人有什麼結果？班上有哪些同學會尊重別人呢？你要如何做到尊重？學童的回答內容如下：較侷限，需要老師引導才會轉向思考。

師：如果尊重別人的話，會有什麼結果？

騰：就會有人跟我做朋友，跟我玩。

聖：大家就會玩得很開心不會吵架。

龍：上課時尊重老師的話，老師就會給你鼓勵。

師：看表演的時候，不尊重又會怎樣？

融：看表演的時候，如果不尊重人家，在底下玩，會被人家趕出去。

呈：在台上表演的人會說：「你這個小孩的爸爸是怎麼教的？」

淵：上次我哥哥去看電影時在裡面大吼大叫，然後就被趕出來。

選用《是蝸牛開始的》來討論省思尊重的意義及在團體生活中的重要性，學童覺得有趣深受吸引且討論踴躍。洪蘭（2007）也指出文學故事的優點在於它不是說教，從細膩的故事描述中使孩子感同身受，進而產生共鳴，使故事中主角的行為變成孩子模仿的榜樣。因此教師運用繪本教學，也將「尊重」品德從學校擴大到日常生活的實踐。

3. 愛的約定與實踐活動--「尊重」品德的具體行為（1節）

賴如足和張景媛（2007）的研究發現教師可以安排不同形式的教學方法，如體驗活動或是戲劇演出，讓學生對於品德的提升除了說故事的想像理解外，還有另一番體驗與感受。因此教師請學童先進行用尊重的態度「跟同學借東西」、「不小心撞倒同學」的「角色扮演」練習活動。學童不是每個人一上台就會扮演，抽籤上台的學童因為較內向、不太會扮演，演不出尊重的態度與行為，剛好成為負面例子。還好總有幾個大方、愛表演的學童如融、斌，接著演出尊重的行為，一反一正的對比，讓大家印象深刻。

儘管「尊重」對小一學童較為抽象，需要轉化為具體的實踐項目，清楚的讓學童知道教師期望學童表現的行為，有了明確的行為目標，學童便有所依循，因此師生共同討論出尊重品德「愛的約定」實踐項目包括：1.我會先舉手再發言。2.我不嘲笑別人。3.我會經過主人的同意，才借用東西。4.長輩說話時，我不插嘴。5.我不會打人或罵人。學童參與制訂尊重的實踐項目，比較



願意遵守並在生活中實踐。

4. 讚美與分享活動--「尊重」品德的肯定(1節)

教師除了根據家長的檢核結果給予學童鼓勵和讚美，也會請學童分享自己覺得在約定的實踐項目中做得最好的項目，進行公開表揚。

(二)「對人尊重人人愛」第二階段教學

1. 尊重在日常生活中的應用(1節)

教師先分享在醫院碰到不被尊重的真實事件經驗，學童專注地聆聽。接著請學童也發表自身或別人遭遇不尊重的經驗。

婕：幼稚園時有人打我，跟他說他還不聽，後來他被老師處罰。

淵：我弟弟一直要拿我的課本，我不讓他拿，他還是要拿，就被媽媽罰站。

璋：有一次我跌倒，哥哥在旁邊笑我，我很難過，結果哥哥被媽媽打。

龍：我有一次在餐廳大聲講話，結果就被媽媽罵。

學童的分享中發現已經會從「人際互動的尊重」擴展到「公共場合的禮儀」。最後大家歸納出上課時、在公共場所(例如醫院、圖書館、餐廳、科工館等)時、看表演時、跟別人借東西時、跟長輩說話時、與同學相處時、同學跌倒時、聽音樂時等情境都是需要表現尊重的態度和行為。

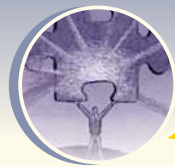
2. 腦力激盪討論活動—尊重狀況劇編劇(1節)

根據上節討論的結果，每一組先選擇一個情境，教師引導學童依據「尊重狀況劇」學習單討論並紀錄討論結果，整理於表1。

由表1可知，這些情境其實就經常在學

表1 「尊重」狀況劇小組討論的內容一覽表

題目 組別	在什麼情形下，做了哪種不尊重行為？	當表現出不尊重行為時，發生了什麼事？	尊重行為應該是什麼？	當表現出尊重行為時，有什麼結果？
1	上課時不舉手發言。	被老師警告，去貼黃燈。(班級獎懲制度)	上課時要舉手發言。	老師點他發言，然後說完去貼綠燈。(班級獎懲制度)
2	聽音樂時太大聲。	媽媽和鄰居都來罵。	把音樂關小聲。	被媽媽稱讚。
3	想向同學借鉛筆，但是沒經過同學的同意就直接拿走。	被當成小偷，又被老師罵。	有禮貌的跟同學借鉛筆。	同學就借他鉛筆。
4	看表演時，吃東西、追來追去。	摔倒、被趕出去。	不要走來走去，不吃東西，要專心聽、專心看。	回去時，媽媽稱讚他。
5	在圖書館大聲講話。	被管理員趕出去。	安靜的看書。	不會被管理員趕出去，還看了很多書。
6	同學跌倒的時候，嘲笑別人。	被老師罵。	同學跌倒的時候，我扶他起來。	同學會說：「謝謝你。」



童周遭發生，藉由討論不尊重行為與尊重行為結果的差異，引導學童在不同的情境中能選擇表現出合宜的尊重行為。

3. 戲劇表演活動--尊重實作評量（2節）

教師先讓學童用1節課練習戲劇表演，並從旁指導。而正式演出時，安排在練習時表現較佳的小組先表演，以起良好示範的作用。而一組表演完畢，教師均會詢問學童剛才演出的內容為何，確定學童是否了解及是否專注？因為認真觀賞別人的表演，正是在生活中落實「尊重」品德的表現。

4. 六頂思考帽活動--尊重的價值與生活實踐（1節）

根據各小組的演出內容，採用「六頂思考帽」的教學策略，藉由不同角度的問題，讓學童更進一步思考澄清尊重的價值在哪裡？並且能提出自己的看法或做法。一開始教師以「白色思考帽」的問題，讓學童回想昨天各組演出的內容，準備一步步引導學童思考及澄清價值。

師：昨天的演出中，不尊重的時候，發生了什麼事？

婕：在看音樂會時，被人家趕出去。

瑄：沒有先舉手再發言，就被貼黃燈。

再以「紅色思考帽」討論這些結果所帶來的感覺與情緒，負面的結果讓學童覺得「被趕出去很傷心、很丟臉。」、「被貼黃燈很不高興。」等負面情緒。反之用尊重的態度，得到的都是正面的結果與情緒。

在「尊重」品德的第一階段教學中，「愛的約定」實踐項目的對象以長輩及同儕為主，在澄清價值時，教師使用「綠色思考帽」擴大尊重的對象範圍。

師：尊重只有尊重同學、尊重長輩嗎？還要尊重誰？

寬：尊重弟弟、妹妹。

峻：台上的人。

韡：尊重小狗（學童都笑了）。

聖：也要尊重東西，像桌子、椅子。

師：怎麼尊重？

聖：不要踢它打它

師：對了！不要破壞自己的東西，要愛惜它。

經過教師的提問，學童在認知上逐漸擴大了尊重對象的範圍，除了尊重長輩、同學、比自己年紀小的人之外，還要尊重動物、植物和物品。

四、「尊重」品德課程方案之教學成效

（一）尊重品德課程設計方面

1. 兩階段螺旋式課程設計，可使尊重品德逐漸深化與內化

小一學童大多處於Kohlberg（1969）道德發展理論中的避罰服從（punishment-obedience orientation）、相對功利（instrumental-relativist orientation）階段，教師依據道德加一原則（plus-one principle），採取兩階段螺旋式課程的主題教學設計，成功提昇學生的道德發展至尋求認可（good boy/good girl orientation）、遵守規則（law and order orientation）的第三或四階段。

2. 尊重品德實踐項目具體可行，有助於生活實踐

道德認知與實踐行為是可以經由教育歷程予以培養的（Kohlberg，1969）。教師與小一學童共同討論尊重的實踐項，就是一種民主參與的歷程，討論出來尊重品德的實踐內容「我會先舉手再發言。我不嘲笑別人。我會經過主人的同意，才借用東西。長輩說話時，我不插嘴。我不會打人或罵人。」能將抽象的品德化為具體可行的行為，可以讓學童清楚知道正確的行為及改進的方向，再加上讚美鼓勵，會使學童容易且願意在生活



中落實，逐漸培養出品德。

3. 「角色扮演」、「繪本討論與省思」、「師生互動分享經驗」教學策略受肯定

根據教師的教學觀察省思及學童的回饋單發現：演唱會、動物故事—狼、尊重狀況劇等「角色扮演」活動，讓學童更能體會別人的感受，善用學童愛聽故事的心理採用「繪本討論與省思」，讓學童較能理解「能約束自己的行為，重視別人的感受」的尊重品德之意涵，「師生互動分享經驗」從師生日常生活經驗中驗證尊重品德的重要性，能引起學童的學習興趣及提高教學成效。

4. 運用「六頂思考帽」提問策略，以省思促進學童對品德的多元思考

尊重品德教學方案第二階段運用「六頂思考帽」的提問策略，讓學童從不同角度去看事情，說出自己的看法，更進一步去思考、澄清品德的價值。例如「綠色思考帽」使「尊重」品德的實踐擴大範圍，不侷限於長輩或同學。「紅色思考帽」使學童對品德的價值關注到情感與情緒層面不要只停留在物質或獎勵上，有助品德的內化與深化。

(二) 家長肯定學童在「尊重」品德的學習表現

家長肯定學童在接受「尊重」品德教學後，在態度與行為上的優良表現，如：

1. 會徵求主人同意，才借用東西
要拿別人的東西時，會先問可不可以拿，並且還會教導弟弟沒有經過別人的同意不能拿他人的東西。(音家長)
向哥哥借東西，會經過哥哥的同意。(源家長)
2. 長輩談話時比較不會插嘴
接受品德教育後，長輩談話時比較不會插嘴吵鬧，比以前懂得尊重別人，要拿別人的東西時，也會問可不可以。(蕙家長)

大人在說話時，會耐心的在旁聽大人說話，不會插嘴。(晏家長)

3. 尊重他人的想法及感受，約束自己的行為

做任何事情前，會先問對方「可不可以？要不要？」等等，再進行下一步動作。(鈞家長)

當姊姊在上課時，會安靜的玩東西，不發出聲音喔！(瑄家長)

媽媽在念故事時，會保持安靜。(寬家長)

由家長的觀察與描述可知，學童接受學校「尊重」品德教學後，在家中也能努力實踐，表現出良好的「尊重」品德行為。

五、結語—未來建議

(一) 品德教育教學應採用多元的教學策略，引導學童知善而後行善

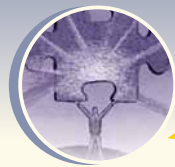
國小一年級學童天性較為好動，因此教師規劃了體驗活動、故事欣賞與討論、練習活動、讚美和分享、師生互動分享經驗、戲劇表演、價值澄清等多元的教學策略，使品德教育不至流於教條式的灌輸，引導學童知善、樂善、行善。

(二) 品德行為的實踐檢核至少需兩週以上，同時要適時調整實踐項目

原設計「愛的約定」實踐項目實踐一週後進行「讚美和分享」，實際教學後發現一週的實踐期實在太短，難以呈現學童的尊重德行表現，建議至少兩週以上，同時視學童達成實踐項目之情形，需要彈性調整實踐項目的內容。

(三) 小一學童的自制力較不足，經常會遺忘要表現出合宜的品德行為

「尊重」品德的實踐受到家長教養態度、同儕互動、大眾傳播媒體等因素影響，老師必需要有耐心不斷的提醒，當學童表現良好的「尊重」品德行為時，立即給予讚美



增強，才能培養學童正向積極的行為。

(四) 加強親職教育，親師合作提昇學童良好的品德行為

品德教育首重家長的參與，家庭才是學童品德、道德、價值發展的發源地。家長和教師平日即樹立良好模範榜樣 (role model)，別只在物質方面滿足學童，所謂身教重於言教，如果我們要學童尊重他人和

萬事萬物，我們自己要先做到。此外，家長和教師也要讓學童從自己的錯誤中學習，反思「對的理由」，才能內化尊重品德於日常生活中實踐，相信品德教育在家庭與學校的親師合作下，將會提昇自我和學童良好的品德行為。

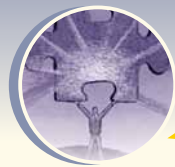
參考文獻

- 卞娜娜、陳怡君、凱恩譯 (2008)，Rafe Esquith 著 (2007)。第56號教室奇蹟 (Teach like your hair's on fire: The methods and madness inside room 56)。台北：高寶國際出版。
- 方素珍譯 (2000)。Katja Reider 著 (1997)。是蝸牛開始的 (Vom gluck ein dickes schwein zu sein)。台北：三之三文化。
- 江麗美譯 (1996)。Edward de Bono 著 (1990)。六頂思考帽 (Six thinking hats)。台北：桂冠。
- 吳清山、林天祐 (2005)。品德教育。教育資料與研究，64，150。
- 李奉儒 (2005)。尊重與關懷作為學校品德教育的核心。國教天地，159，20-29。
- 洪蘭 (2007)。從大腦發展看兒童教養。天下雜誌2007親子天下專刊—教出品德力，66-70。
- 唐薇芳 (2004)。花田協奏曲~從整潔工作到品德教育之行動研究。國立花蓮師範學院輔導碩士班碩士論文，未出版，花蓮市。
- 培基文教基金會 (2000)。品格教育教師手冊。台北：培基。
- 教育部 (2004a)。全面落實校園品德教育。2009年9月14日，取自 <http://tpc.aide.gov.tw/Detail.asp?TitleID=1065>。
- 教育部 (2004b)。品德教育促進方案。教育部2004年12月16日台訓(一)字第0930168331號函。
- 陳映竹 (2009)。教部2年投12億 提升學生品德。2009年6月17日，取自 <http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/090617/1/11g9h.html>。
- 黃譯瑩 (2003)。統整課程系統。台北：巨流。
- 賴如足、張景媛 (2007)。說故事的力量--推動「品德小故事」之行動研究。慈濟大學教育研究學刊，3，229-255。
- Bruner, J. (Ed.). (1970). Man: A course of study. Newton, MA: Education Development Center .
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive- developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research (pp.347-380). Chicago: Rand McNally.



附表1 「對人尊重人人愛」第一階段教學活動設計

教學目標	97 新課綱綜合活動領域能力指標		
1.透過體驗活動及討論，瞭解「尊重」的定義。 2.經由故事講述及繪本的引導討論，了解「尊重」在團體中與他人相處的重要和益處。 3.訂定愛的約定，在生活中實踐「尊重」的行為。	3-1-1 分享自己在團體中與他人相處的經驗。	1-1-1 探索並分享對自己以及與自己相關人事物的感受。	1-1-2 區辨自己在班級與家庭中的行為表現。
教學活動流程		時間	評量方式
第一、二節 尊重是什麼			
一、引起動機：體驗活動： (一) 角色扮演：全班分為兩組（或更多組），請一組的人上台唱歌，另一組則在台下做自己的事不看表演。然後再唱一次時，另一組改變成專心看表演。 (二) 活動心得分享： 當台下的觀眾很專心或不專心時，你有什麼感覺？ (三) 兩組互換角色，再一次進行角色體驗。		30	態度評量 口語評量
二、說明品德定義： (一) 請學生發表什麼是「尊重」？ (二) 教師歸納說明「尊重」品德的定義： 「能約束自己的行為，重視別人的感受。」		20	
三、尊重的例子： 教師講述動物故事「狼」。 故事大意：當狼相遇時，牠們常會露齒低吼。不過，地位低的狼總會站開，讓位給地位低的人。狼是群居的動物，因為尊重使他們和睦相處。因為爭鬥打架，會造成傷害、疼痛，非常不值得。		15	
四、複習品德定義： 遊戲「定義字卡排序」，將「尊重」的定義製成好幾張字卡，弄亂後，請學生重新排序。 (課後將「狼」圖片及品德定義字卡張貼於教室，隨時提醒學生。)		15	
第三節 故事欣賞和省思			
一、引起動機： 複習「尊重」品德定義。(將定義字卡拿掉幾個字請學生說出缺少的字)		5	
二、繪本簡報欣賞：「是蝸牛開始的」(三之三) 老師將繪本製作成簡報檔，一邊播放，一邊說故事。 故事大意：有一天，蝸牛碰見豬，就嘲笑豬。豬因此很生氣，碰見兔子，也不客氣的嘲笑兔子。心情欠佳的兔子，就嘲笑大狗。接下來就是一連串的嘲笑，動物們都因為彼此不客氣的言語生氣了。後來由蝸牛先覺悟，去找豬道歉。後來豬也去向兔子道歉，一連串的道歉，化解了一切。		15	



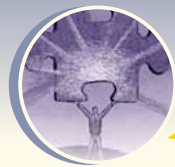
附表1 「對人尊重人人愛」第一階段教學活動設計(續)

<p>三、問題討論與省思</p> <p>(一) 故事中是誰先開始嘲笑朋友的？是誰先跟朋友道歉？</p> <p>(二) 每種動物都有他的優點和缺點嗎？請舉例。</p> <p>(三) 如果你的朋友像故事中的蝸牛嘲笑你，你有什麼樣的感覺？</p> <p>(四) 蝸牛有什麼地方值得學習？</p> <p>(五) 尊重別人有什麼結果？</p> <p>(六) 不尊重別人有什麼結果？</p> <p>(七) 你希望自己是一個尊重別人的人嗎？為什麼？</p> <p>(八) 你要如何做到尊重？</p> <p>(九) 班上有哪些同學會尊重別人呢？</p>	20	態度評量 口語評量
第四節 愛的約定與實踐		
<p>一、練習活動：</p> <p>運用尊重的態度進行「跟同學借東西」、「不小心撞倒同學」的角色扮演。</p>	10	實作評量
<p>二、愛的約定：</p>		
<p>(一) 複習「尊重」品德定義。(可全班複誦，再定義接龍)</p>	5	口語評量
<p>(二) 討論在生活中(例如：看表演時、在遊戲時、在上課時、與同學相處時等情境中)做哪些事代表尊重？</p>	10	參與討論
<p>(三) 師生共同討論「愛的約定」並詳加說明：</p> <p>1.我會先舉手再發言。</p> <p>2.我不嘲笑別人。</p> <p>3.我會經過主人的同意，才借用東西。</p> <p>4.長輩說話時，我不插嘴。</p> <p>5._____ (由師生討論自訂)</p>	10	
<p>三、身體力行：</p>		
<p>指導尊重品德之愛的約定於生活實踐，老師於平時觀察學生行為表現，若有尊重品德行為出現，要立即讚美或於班上公開表揚。</p>	5	真實評量
第五節 讚美與分享		
<p>一、驗收成果：</p>		
<p>於上課前一天或二天請學生、家長填寫「尊重」生活實踐反省單。</p>	10	自我評量 家長評量
<p>二、鼓勵與分享：</p>		
<p>(一) 根據老師觀察紀錄及學生、家長反省單，選出表現優良者，進行讚美鼓勵。鼓勵方式教師可用口頭讚美、請全班同學給優良者鼓勵或再搭配班級的獎勵制度。</p>	15	
<p>(二) 請學生說說自己在「愛的約定」中哪點做得最好？哪點還需要加油？為什麼？</p>	10	心得發表



附表1 「對人尊重人人愛」第一階段教學活動設計(續)

<p>(三)說說看，用尊重的態度去與人相處，有什麼感受或想法？</p> <p>三、教師歸納： 我們用尊重的態度對待別人，別人也會尊重我們。例如：對人有禮貌，別人也會對你有禮貌。我們之前學的「專注」也是一種尊重別人的態度。</p> <p>四、課後作業：「狼」著色畫。(加深對尊重的印象，並預留問題在第二階段結束後作為認知評量。)</p>	5	學習單
---	---	-----



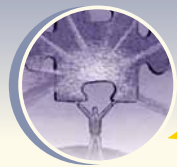
附表2 「對人尊重人人愛」第二階段教學活動設計

教學目標	97 新課綱綜合活動領域能力指標		
1. 透過討論、經驗分享，瞭解「尊重」品德在團體中與他人相處的重要性。 2. 經由角色扮演，表現出「尊重」、「不尊重」行為所造成的結果。 3. 透過價值澄清，思考「尊重」品德在團體中與他人相處的重要，並願意於生活中實踐。	3-1-1 分享自己在團體中與他人相處的經驗。 1-1-1 探索並分享對自己以及與自己相關人事物的感受。 1-1-2 區辨自己在班級與家庭中的行為表現。		
教學活動流程		時間	評量方式
第一節 尊重的應用			
一、引起動機：複習尊重品德的定義及「愛的約定」。		5	
二、經驗分享：請學生分享自己或別人因為不尊重發生過什麼事的經驗。 (老師可先分享，讓孩子有例可循)		20	
三、老師提問：「在生活中做哪些事需要尊重的態度？」 由學生依親身經驗、書籍、電視節目中等，提出各種答案。例如：上課、說話、聽音樂、在公共場所、看表演等。 (第二、三項老師可視情況合併進行，例如學生提到看表演時走來走去或大聲說話，妨礙想看表演的人或讓在台上表演的人很難過。老師可於黑板上寫「看表演時」)		15	口語評量
第二、三節 腦力激盪--編劇			
一、選定情境：由學生提出的答案中，每一小組選擇一件事討論。		10	
二、小組討論：由小組討論單引導學生思考。如果沒有用尊重的態度做這件事，會產生什麼結果？如果用尊重的態度，又會產生什麼結果？ (小組的討論結果由代表記錄在小組討論單。)		30	口語評量
三、摩拳擦掌：根據小組討論單中的內容練習演出。(老師需要到各組，從旁指導)		40	
第四節 小小劇場			
一、分組表演：根據小組討論的結果，由各組先演出沒有用尊重的態度，會發生什麼事？再演用尊重的態度後，又會是怎樣的情形？		35	實作評量
二、誰最棒：同學互評同組最認真的同學及表演最好的小組。		5	
第五節 價值澄清			
一、省思與討論：各組演出後，全班一起省思分享尊重的重要性。例如： 1. 從剛才大家的演出，你看到不尊重發生了什麼事？不尊重讓你有什麼感覺？ 2. 尊重發生了什麼事？尊重讓你有什麼感覺？尊重有什麼優點？ 3. 如何讓自己表現尊重的態度？例如：說話做事前要多想一想再行動。		35	口語評量



附表2 「對人尊重人人愛」第二階段教學活動設計(續)

<p>凡事不要只有想到自己。</p> <p>4.在尊重時，還要注意什麼事情？例如：尊重的對象應該包括周圍所有的人事物等。</p> <p>二、教師歸納： 一個尊重別人的人，也會獲得別人的尊重。</p> <p>三、生活實踐：師生約定要繼續實踐「尊重」品德的行為於日常生活中。 一週或兩週（可彈性設定）後填寫實踐反省單。</p>	<p>5</p>	<p>實作評量 自我評量</p>
---	----------	----------------------





台灣多元文化課程研究的發展趨勢一 以國內博碩士學位論文為例

周佩諭／國立台南大學教育經營與管理研究所博士生

一、緒論

多元文化教育源自於1960年代的公民權運動，主要目的是消除歧視及追求機會均等，透過教育機構的課程改革，以反映民族團體的經驗、歷史、文化與觀點。而在1960至1970年代期間，刺激了其他社會邊緣的團體開始採取行動消除歧視（Banks, 2001）。因此，多元文化教育囊闔的範圍從種族與族群議題，而後擴展到性別、語言、宗教、階級、身心障礙性等議題探討。劉美慧、陳麗華（2000）指出多元文化教育是多元文化社會下的產物，其肯定文化多樣性的價值，尊重多元文化下的人權，以促進公平與社會正義的理念。

台灣在1990年代開始關注多元文化教育的議題，從行政院教育改革諮議報告書將原住民教育與兩性平等教育列為現代多元文化教育的兩個主軸，大學院校教育及相關系所開設多元文化教育課程，教育部也將多元文化教育列為中小學師資培育的重要課程，多元文化教育理論與教學實踐的學術論文與專書著作逐漸增加（莊勝義，2007），顯示多元文化教育在台灣呈現出一股重要趨勢。

多元文化教育是一種教育改革理念和教育改革運動，透過持續不斷的課程改革和其他教育改革途徑，提供均等教育機會、消除偏見促進族群和諧，及肯定文化多元性價值，提高反省自己文化能力為目標，而多元文化教育的目標最直接有效的方式即是透過學校教育中的課程落實，因此，多元文化課程是實踐多元文化教育的重要取向（陳美

如，2000；黃政傑，2000；Jorden, 2001）。檢視國內探討多元文化課程的學術研究自1999年至今已有52篇，不僅在研究數量上逐年增加，且其課程內涵具多元化發展的趨勢，因此，引發研究者欲探討台灣以多元文化課程為主題的學術研究發展概況，歸納研究發展與趨勢，進而提出建議。

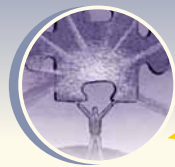
（一）研究目的

1. 瞭解台灣以多元文化課程為主題之學位論文現況
2. 分析台灣多元文化課程之學位論文研究特點
3. 探討台灣多元文化課程之學位論文發展趨勢，以作為未來後續學術研究的參考

（二）待答問題

基於上述，本研究擬探討的研究問題如下：

1. 台灣探討多元文化課程主題之學位論文篇數為何？趨勢為何？
2. 分析台灣多元文化課程之學位論文內容、目的、方法、與應用特點：
 - （1）研究單位的發展情形為何？
 - （2）研究主題的發展情形為何？
 - （3）研究目的的發展情形為何？
 - （4）研究典範的發展情形為何？
 - （5）研究方法的運用情形為何？
 - （6）研究對象的情形為何？
 - （7）研究結果的差異情形為何？
3. 分析台灣多元文化課程的未來趨勢與建議為何？



(三) 研究範圍

本研究旨在於探討台灣多元文化課程的發展趨勢，因此資料蒐集以國家圖書館資料庫所登錄之博碩士論文作為範圍，進行分析，資料蒐集時間至2009年7月底止。

二、多元文化課程理念與實踐

多元文化教育牽涉的範圍很廣，因此學者切入的角度不同，對多元文化教育的詮釋也不盡相同。Banks (1979, 2001) 提出多元文化教育是一種想法或概念、一種教育改革行動，及一種持續不斷地進行歷程。Bennett (1995) 認為多元文化教育應綜合性界定為一種運動、一種課程設計的途徑、一種歷程，及一種承諾的四個面向。合學者看法為：多元文化教育是機會均等（劉蔚之，1994；Winter, 1994）、尊重文化（黃慧如，1999；蔡明富，1996；Pattnaik, 2003；Tiede & Tiede, 1990），及社會正義（王雅玄，1999；沈坤宏，1996）。簡言之，多元文化教育為瞭解同文化、尊重異文化的一種教育歷程，近程目標在於認識與欣賞文化的多元，遠程目標則是促進世界民族的和諧共存。在多元化的社會裡，每個人都應具備尊重與接納不同民族文化的涵養。

多元文化教育正視並尊重每一種文化的價值與差異，更積極強調文化的主體性、相對性與互補性，主張學校教育的實施應掌握正義與公平，促使不同種族、階層、性別、宗教的學生能平等的接受教育，能發揮所長，並相互欣賞、包容、學習並豐富彼此，因此。多元文化課程是落實多元文化教育的重要途徑（陳美如，2000）。

(一) 多元文化課程的內涵

多元文化教育目標是藉由改變學校結構與教學，立基於教師的知識、態度和行為，使來自不同文化背景的學生有均等的教育機會，增進學生的自尊，認識自我的文化

背景以建立價值感，並理解和欣賞其他社會族群，亦是提供師生瞭解文化認同與差異的工具，以詮釋文化立場的多樣化範圍（Banks, 1994；Bennett, 1995；McDonough, 2008；Tiede & Tiede, 1999）。因此，若要有系統有效地實踐多元文化教育，應從孤立、零碎、片段的設計，調整為融合、統整的整體型態，使多元文化教育的內容彼此銜接連貫，相互滲透，增強其作用（黃政傑，2000；Stables, 2005）。

Banks (2001) 認為教育實務者應引導學校改革嘗試實施多元文化教育，囊括內容統整、知識建構、公平公正地教學、降低偏見，及增能賦權學校文化與社會結構等範圍。學校是一個發生文化適應的文化環境，師生彼此之間的互動會刺激每個人的想法和民族氣質，師生藉由文化分享與互動的過程中豐富了視野。

Bennett (1995) 提出整體多元文化課程的概念，認為多元文化課程是一種潛在課程，其核心價值以接受與欣賞文化多樣性、尊重人類尊嚴和權利、世界社區責任，及尊敬地球，擬出六項目標：發展多元歷史觀、加強文化意識、增強跨文化能力、反對種族歧視，性別偏見等偏見和歧視、增加國家意識、發展社會行動技能。多元文化教育的貢獻為課程發展出多樣民族團體和國家觀點的知識，讓學生更具多元文化素養。

因此，多元文化教育需透過多元文化課程實踐，課程內容要具有統整性與組織性，課程實施者需具有啟發與包容的多元文化素養，以發展學生具多元文化素養的世界公民。

(二) 多元文化課程的設計與實施

多元文化課程改革的關鍵概念主題不是增加一長串的民族團體、民族英雄和貢獻的清單，而是要注入來自不同群體的多樣觀點、參考架構和內容，這才會有助於擴展



學生對社會本質、發展和複雜性有所瞭解（Banks, 2001）。

黃政傑（2000）具體擬出多元文化課程設計的原則，如下所述。

1. 多元文化教育的發展是從民族和種族爭平等開始，而延伸至其他社會不利族群的爭平等，更應積極讓學校教育的課程反映各族群的需求、歷史、文化和觀點，進而改革整體的學校教育系統。而整體改革模式的規劃和實施，從消除偏見、內容統整、知識建構、公道教育學的建立和學校文化的強化等五方面做起。

2. 多元文化教育的內容彼此銜接連貫，相互滲透，增強作用，促成學生的社會行動。

3. 多元文化課程的設計應以文化多元觀教育哲學為核心，社會文化是各族群的共同貢獻，不同族群文化都有其價值，都應受到尊重。多元文化課程內容的設計可採螺旋式，從自尊自重開始，培養建立友誼的能力，到認識文化、人性、移情的概念，消除歧視與偏見，而後接納文化多元理念，促進世界和平。

4. 多元文化教育是所有老師共同的責任，課程應以所有學生為對象來設計，且兼顧認知、情意和技能三大領域的目標，使學生具備正確的族群文化知識，養成多元文化社會所需要的價值觀念和態度，並能夠實踐多元文化教育的理念。

5. 多元文化教育是持續不斷的工作，課程設計、實施、評鑑和改進也要持續進行，族群偏見和歧視的檢查，也應全面且持續實施。而學校整體教職人員對多元文化教育規劃和實施的能力與態度，也非常重要，教育

人員的職前教育和在職進修，都應納入多元文化教育方面的課程。

多元文化的課程設計逐漸揚棄強調多數族群文化課程，轉以將各個族群文化的相關知識融合於課程設計裡，以讓學生學習自身文化與文化的差異性和多元性，促進自尊和接納的文化態度培養。

三、研究設計與實施

本研究旨在於透過文件分析法，分析台灣多元文化課程的發展趨勢，因此在研究對象的選擇以國家圖書館資料庫2009年7月底前所登錄之博碩士學位論文進行資料蒐集與分析，查詢資料以多元文化課程議題為研究範圍，檢索的相關關鍵詞為多元文化課程、多元文化教育，與多元文化。

四、研究分析與討論

截至2009年7月底止，國內博碩士學位論文探討多元文化課程議題研究總數共有52篇，博士論文1篇，碩士論文51篇，以下將依研究單位、主題、典範、設計、方法等內涵分析，如下所述。

（一）研究單位

研究單位是指研究所類別，研究者以「教育」與「非教育」的類型作為歸納的類別。

1. 教育類研究所

教育類別研究所的研究數量有39篇，佔總數的75%，在教育類別研究所中以教育研究所和多元文化教育研究所各10篇最多，次之為課程與教學研究所、幼兒教（保）育研究所各4篇次之，再次之為國民教育研究所及藝術教育研究所各3篇研究，如表1所示。

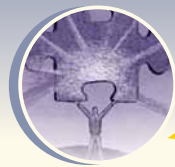


表1 台灣多元文化課程主題在國內博碩士論文所佔比例－教育類研究所

n = 52

所別	教育	多元文化教育	課程與教學	幼兒教(保)育	國民教育	藝術教育	教育行政	教育社會學	比較教育	技術及職業教育
數量	10	10	4	4	3	3	2	1	1	1
合計	39 (75%)									

2. 非教育類研究所

此類別的學術研究有13篇，佔總數

25%。檢視研究數量發現以音樂研究所5篇最多，美勞研究所2篇次之，如表2所示。

表2 台灣多元文化課程主題在國內博碩士論文所佔比例－非教育類研究所

n = 52

所別	音樂	美勞	歷史	民族發展	視覺藝術	民族關係與文化發展	美國	輔導與諮商
數量	5	2	1	1	1	1	1	1
合計	13 (25%)							

(二) 研究主題

多元文化教育的範圍包括種族、民族、性別、語言、階級、宗教與身心障礙等，本研究結果顯示出台灣探討多元文化課程學術研究之主題中，以民族為主題29篇最多，佔總數55.8%，次之為語言主題有10篇，佔總數19.2%，性別主題有6篇為最次之，佔總數9.6%（請參見表3）。民族主題以原住民族群文化、單一族群文化（如泰雅文化、日

本國家），和外籍配偶文化為課程設計之主題；語言主題包括客家語言、原住民族語、英語、國語及多國語言；性別主題大多探討性別平等觀念及降低性別偏見為主；社區文化主題則以學校當地社區文化資源為課程設計的核心；多元文化課程則指內涵囊括民族、性別、身心障礙等多元面向；另各有一篇學術研究是探討多元文化教育的兩個變項整合的課程。

表3 台灣多元文化課程主題在國內博碩士論文所佔比例－研究主題

n = 52

所別	民族	語言	性別	社區文化	多元文化課程	族群與階級	族群與性別
數量	29	10	5	4	2	1	1
比率	55.8%	19.2%	9.6%	7.7%	3.9%	1.9%	1.9%



多元文化課程設計方式以結合正式課程或獨立成一門課程進行，結合正式課程是指將多元文化課程結合社會領域、人文藝術領域、音樂領域、語文領域等，共計有24篇，另一將多元文化課程獨立成一門課程總計有25篇，另有3篇為論述多元文化課程的發展內涵。

（三）研究目的

吳明清（1994）將研究目的分為「基本研究」、「應用研究」、「評鑑研究」和「行動研究」四類，「基本研究」是指解釋教育現象或歷程，以建立學習原則；「應用研究」是指實際應用結果，以解決教育實際問題；「評鑑研究」是指政策、計畫和方案的實施成效；「行動研究」是指實際教育工作者投入研究，以教育現場的問題為研究內容，以改進教育活動與解決教育問題。歸納結果，「基本研究」的數量有5篇，佔總數9.6%，「應用研究」的數量有22篇，佔總數42.3%，「評鑑研究」的數量有7篇，佔總數13.5%，「行動研究」的數量有18篇，佔總數34.6%。

（四）研究典範

本研究所指的研究典範依據黃政傑（1987）定義的「科學-實驗-控制」，和「人文-觀察-理解」兩種典範，歸納結果發現「科學-實驗-控制」的數量8篇，佔總數15.4%，「人文-觀察-理解」的數量44篇，佔總數84.6%。

（五）研究方法

陳柏璋（2001）將研究方法區分為「實證性研究」與「非實證性研究」，「實證性研究」包括調查研究、實驗研究，與相關研究；「非實證性研究」包含歷史研究與質的研究。本研究發現在「實證性研究」的研究數量有8篇，佔總數15.4%，採調查研究法有2篇，實驗研究法有6篇，「非實證性研究」的研究數量有44篇，佔總數84.6%，採用訪談、觀察與文件分析法居多，其中採行動研究法數量佔有18篇。

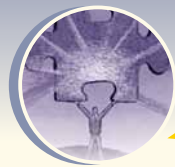
（六）研究對象

在多元文化課程學位論文之研究對象以國小階段居多，計有34篇，佔總數65.4%；次之為國中階段7篇，佔總數13.5%；再次之為幼兒階段4篇，佔總數7.7%，如表4所示。

表4 台灣多元文化課程主題在國內博碩士論文所佔比例－研究對象教育階段

n = 52

研究對象教育階段	國小	國中	幼兒	高中	大學	教師	課程
篇數	34	7	4	3	2	1	1
比率	65.4%	13.5%	7.7%	5.8%	3.8%	1.9%	1.9%



(七) 研究結果

教師是實施多元文化教育至關重要的角色；教師的態度與行為的調整，所使用的課程、教材、教學策略等等，皆是實踐多元文化教育的重要機制（黃瑞慧，2000）。因此本研究針對所蒐集之博碩士論文，依研究結果加以歸納並比較差異，茲從「課程設計原理」、「教學策略」與「實施成效」三方面說明。

1. 課程設計原理

多元文化教育以達到公平受教與尊重他人為目標，認識不同的文化並分享自己對多元文化的體認，並注重學生生活經驗，培養學生生存於社會的基本能力（邱顯忠，2003；張哲榕，2005；羅健國，2002）。黃順星（2004）以紐西蘭毛利大學的多元文化課程為例，以寬鬆的入學條件與優渥的經費補助落實社會正義的理想，其課程基於毛利傳統知識、語言和文化的傳承，兼重傳統文化傳承與現代就業技能，重視聲音、歷史的再現與積極正向的世界觀。因此，多元文化課程的理念植基於社會正義、差異多元、聲音歷史、社會文化學習及溝通對話五個向度，藉由知識、多元文化課程實施、教師準備與合作探究教學四個向度為實踐的特色（陳美如，2000）。檢視研究結果歸納出在多元文化課程設計的原理應從學生經驗和教師準備度著手，並說明多元文化課程模式與內涵。

(1) 課程設計的核心為學生的生活經驗

個體的文化認知大多來自生活經驗，包括家庭關係、電視媒體、成人刻版印象等來源，這影響學生學習與決定對族群的印象與態度（莊采珂，1998；湯瓊惠，2008；歐嬌慧，2004），而學生的經驗課程與教師的運作課程有差距（吳雅惠，2000；莊采珂，1998；羅健國，2002），因此，多元文化課

程規劃以學生為中心，不同年齡學童的先備經驗與智能基模而有不同的設計，結合生活經驗為出發點，吸引學生的興趣，從個人為起點，進而以家庭、生活周遭環境下的生活經驗為內容，之後進而再認識其他民族、社會、國家等跨文化，在課程連貫上，具有連續性與擴展性（吳淑慧，2005；邱顯忠，2003；彭竹君，2001）。

(2) 課程設計的要素為教師充足的準備度

多元文化課程設計者，須充分的瞭解設計的文化材，慎思篩選、蒐集教育材標準，正視多元文化教材潛在深層意義與文化認知。教學者本身的多元文化認知與背景是否足夠，尤其是對文化的瞭解與國際觀的程度，這決定課程是否能達到預期效果的重要因素（邱顯忠，2003）。

影響課程決定為教師本身的成長背景、教學經驗、學校環境、教育信念、學生背景因素，及教育部的政令以及課程專家的引導，尤其教師早期經驗之文化因素在個人背景佔有深刻的影響，其中，教師的無力感、行政專業能力的貧瘠、學科跨領域對話功能不彰是造成實施多元文化教育所面臨的困境（李美鶴，2008；楊美玲，1998；陳麗妃，2001）。相反地，教師具有豐富文化知識、民主的教學態度以及實驗教學期間不斷地自我反省及成長，即使得課程的運作更形順利，並使教師的多元文化教學信念及其教師專業皆獲得開展（吳雅惠，2000）。此外，親師合作可以創造親師生三贏的場面，但需要老師扮演更主動的角色，老師提供家長扮演不同角色的機會，家長可以發揮專長，老師亦可獲得人力與資源的支援（王蕙文，2008；許倪璋，2005）。

(3) 多元文化課程模式與內涵

由於多元文化課程的範圍廣泛，不同學者依其關注的焦點進行課程規劃。在多元文



化課程設計模式方面，方文慧（2007）主張進修活動提升教師課程設計與發展的專業知識，提出民族文化的課程設計模式，即「瞭解」、重要學習『概念』訂定、採取正式課程附加的設計模式、審慎選擇與適切組織內容、初步課程設計的完成、進行實施、課程評鑑、正式課程的完成。劉佳佩（2006）則發展應用社區資源的「藝術與人文」教學模式：選擇適合的課程題材、根據社區的特色選定「主題」、決定單元主題、擬定課程目標並撰寫教學計劃、收集資料與編寫單元教案、規畫教學活動及校外參觀活動、實施各項教學活動、進行多元的評量、成果發表及策展、檢核社區資源融入藝術教育課程設計與修訂。

在多元文化課程內容設計方面，邱顯忠（2003）提出小學多元文化課程可以從時令節慶、祭典、生活禮儀、飲食、歷史地理、名人軼事、宗教、民俗、語言、歌唱音樂等進行課程規劃。

黃瑞慧（2000）以統整主題教學進行兩性平等教育課程，從家人與家事分工為課程的起始點，再進行認同自我與欣賞他人的主題，延伸擴及探討女性的故事。羅明珍（2000）規劃國中一年級的社區文化資源藝術教育課程，設計主題為「我家在宜蘭」，包括「龜山島」、「原住民」、「竹圍農家」、「武暖石板橋」、「二結王公廟」、「七夕」、「歌仔戲」、「鴨子的故事」等單元。厲文蘭（2005）結合幼兒教育主題課程，從膚色、宗教、性別議題開始實施，而後擴展到幼兒關注的種族/族群、文化、宗教、性別、特殊性、人/我等多元文化議題。

課程的設計要能多方面的兼顧，吳淑慧（2005）認為課程排定以族群文化做為主軸，培養學童學習的動力。陳坤弘（2007）與胡利明（2007）指出應從個別學校「發展

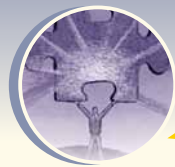
原住民特色」，提升至從族群區域的角度思考「民族教育」的發展，可將傳統技藝課程應能有進階性規畫，透過資訊科技保存文物及行銷學童作品，進而將民族教育活動課程結合當地觀光旅遊之發展，同時提升教師推展民族教育活動的專業能力，推動跨縣市的民族教育人才培訓。

多元文化的課程設計應以學生的生活經驗為中心，以多元化與統整化的方式融入文化素材，讓教學更活潑生動，擴展與增進教師專業的發展（潘淑娟，2004），如呂翠華（2007）結合不同民族音樂節奏進行教學，陳正芬（2003）將臺灣遊戲童謠作為國小多元文化音樂課程教材，黃湘君（2005）整合多元文化藝術教育，以開放式教學融入如性別、環境、人權等議題等多元觀點，讓欣賞與創作更有意義。陳碧珠（2002）表示鑑賞課程可提供「兩性平等教育」潛在課程思考之意義與價值。歐淑玲（2004）運用多元智慧精神融入族語教學，有助於培養學習其他社區語言的意願與良善的人際互動。教師必須具備多元文化信念，專業的熱忱與自省的效力，設計具啟發性的引導學程（李美鶴，2008），以建立學生正確多元文化教育的價值體系。

2. 教學策略

林玉鳳（2000）認為統整性教學設計要奠基於生活經驗與多元文化觀教學，以達成全面化的教學情境。多元文化課程須營造學習環境、具多樣性的教材與課程設計、活潑的教學方法，及參與互動式的溝通，激發學生的學習動機，引導學生適當表達意見與感受，澄清彼此的觀點，創造讓學生容易學習的多元文化環境（王蕙文，2008；林美慧，2003；張哲榕，2005；黃湘君，2005；歐淑玲，2004）。

教師必須先了解學生的學習型態，運用多元化的教學策略，才能引起學生的興趣



(林美慧, 2003; 羅健國, 2002)。多元化的教學策略有助於學生學習, 如具體實例說明、小組學習、多元智慧的教學技巧、影片教學、概念構圖、合作學習、角色扮演法、結合科技輔助、視覺、聽覺和動覺的活動設計, 如音樂、戲劇, 與參觀引導不同的學習活動, 此外, 教師亦可提供不同族群的正面楷模, 提供學習的榜樣(呂翠華, 2007; 周佩諭, 2005; 林美慧, 2003; 高婉貞, 2008; 莊采珂, 1998; 黃立涵, 2006)。

多元文化教育應秉持關懷的力量, 強調師生平等關係, 培養學生從不同角度思考族群議題的能力, 建構知識觀, 並尊重、接納他人意見的班級氣氛與讀積極的行動能力。課程中的族群與文化多樣性能回應母文化, 才能和學生的文化產生聯結, 教材應顧及學生生活經驗及學習興趣, 融入動靜態的教學活動, 透過親師共同合作與多元化的評量方式, 讓課程變得多元豐富, 學生變成課程專家(李雪燕, 2001; 林美慧, 2003; 高婉貞, 2008)。

3. 教學成效

語言、文化與親人關係是學生產生族群認同的重要指標(莊采珂, 1998; 羅健國, 2002), 個體的意識型態影響教育實踐過程中的反應作為(蘇桂華, 2006)。多元文化教育應落實教育機會均等的理想, 提升學生自信心、學術競爭力與世界公民的素養(李美鶴, 2008)。探討多元文化課程實施成效的相關研究中指出多元文化課程的實施有助於學生文化認知、情意與技能能力的養成。

在認知能力, 多元文化課程增加民族文化的認知(林君穎, 1998; 周佩諭, 2005; 高婉貞, 2008; 陳束真, 2006; 黃立涵, 2006; 蘇吉勝, 2006)、提升學習興趣, 與有效的學習成果(方文慧, 2007; 李心瑋, 2006; 李奇憲, 2004; 李涼萍, 2005; 李美鶴, 2008; 李雪燕, 2001; 林子斌, 2001;

林約三, 2007; 林雁筑, 2007; 許文瑜, 2006; 潘淑娟, 2004; 劉佳佩, 2006)。

情意能力, 降低族群偏見、歧視與刻板印象(方文慧, 2007; 林子斌, 2001; 林明幟, 1996; 許文瑜, 2006; 羅健國, 2002), 認同自我族群、提升原住民學童的自信心, 培養對文化的「尊重」、「欣賞」、「包容」與「同理心」的態度, 促進良好的族群關係(方文慧, 2007; 王蕙文, 2008; 李美鶴, 2008; 吳淑慧, 2005; 林子斌, 2001; 林君穎, 1998; 林明幟, 1996; 林筠菁, 2005; 周佩諭, 2005; 高婉貞, 2008; 葉桂伶, 2005; 黃東秋, 1998; 陳束真, 2006; 厲文蘭, 2005; 湯瓊慧, 2008; 劉見至, 2002; 蘇吉勝, 2006; 蘇桂華, 2006; 羅健國, 2002)。

技能能力以培養敏銳察覺力、合作學習能力(周佩諭, 2005)、批判思考能力與社會行動力的多元文化素養(林明幟, 1996; 許文瑜, 2006; 劉見至, 2002)。

多元文化教育是循環且動態的理想與歷程, 不同族群的文化價值觀、文化特色與具有故事性的教材內容能吸引學生, 利於學生獲得很多原住民歷史文化相關知識, 而且較能以不同的角度思考問題與尊重不同族群(林雁筑, 2007; 周佩諭, 2005; 陳束真, 2006; 歐嬌慧, 2004; 劉佳佩, 2006)。根據上述學術研究結果肯定多元文化課程實施有助於建構學生文化知識觀, 發展良好族群關係及行動能力的多元文化教育價值體系。歷史與節慶是學習多元文化最重要的起點, 在多元文化教育實踐歷程中, 藉由老師「轉化」課程設計, 提供對話、反思機制的議題討論, 納入學生生活經驗及文化議題, 師生互動及對話可以提升學生批判思考的能力, 並運用多元評量的設計與實施, 促進師生教學省思與成長。



五、發展趨勢分析與展望一代 結語

本研究採文件分析法分析國內探討多元文化課程主題的博碩士學位論文，從研究現況中比較其研究特點，釐析台灣多元文化課程的研究趨勢與發展，並提出建議。

（一）多元化且多層面探究的發展趨勢

自1996年起至2009年間，探討台灣多元文化課程的國內博碩士學位論文共計52篇，1篇為博士論文，51篇為碩士論文。檢視研究數量發現在1998年和2000年起迄今均有穩定的成長，尤其以2004年起至2007年量產至少5篇以上。研究範圍已涵蓋教育領域與非教育領域，以教育研究所領域佔總數75%的範疇較多。研究典範兼顧量化與質化發展，在比例上質化研究佔大多數，其中以「教師即研究者」行動研究法的問題解決導向呈現成長趨勢，即使大多數研究隸屬於应用型研究，致力於課程實施成果的應用。但採用行動研究的趨勢也逐漸增加，因其能瞭解教育現場的問題關鍵，同時有效促使研究者成長。

多元文化教育的實施範圍應從學前教育至成人教育（譚光鼎，1997），檢視多元文化課程實施對象大多以國小學生居多，但已逐漸向下紮根至幼兒教育，向上發展至國中、高中職，甚至大學等高等教育階段。而研究主題從1996年起課程設計的核心以民族、性別、語言等單一文化主題，逐漸衍生成性別與藝術、或語言與音樂、或社區文化與藝術結合等雙變項課程設計，並整合科技輔具與傳播媒體等方法，發展多樣活潑的教學活動，肯定多元文化課程的實施成效，有助於提升學生學習興趣，發展多元文化素養的價值體系。

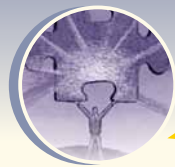
（二）未來後續研究的建議

由於台灣多元文化課程仍在蓬勃發展

的階段，因此大多數學位論文著眼在課程設計與成果，只有陳美如（1999）是從國內外多元文化教育相關研究分析出理念與實踐方式，並觀察國內實施多元文化教育的學校作驗證。從研究目的發現基本研究的數量太少，大多藉由國外理論基礎發展國內課程，驗證其成效，或是從國外的多元文化課程運作，作為台灣實施的啟示。缺乏本土化的多元文化課程理論研究，意即建構台灣本土的多元文化課程理論，以作為國際間落實多元文化教育的參照依據。

在研究主題中，仍以民族、性別和語言佔大多數，雖有少數已從社區文化資源進行探討，但對於身心障礙、宗教和階級的主題探究太少，因與個體生活息息相關；研究對象雖然以涵蓋學前教育至高等教育，由此可見多元文化教育的落實是全民教育的取向，但在高等教育中卻未探討師資培育體系的學生如何學習與建構多元文化教育，以致於國內學術研究並無檢視在養成教育接受多元文化教育課程的師資，其教學信念與教育實踐的情況為何。換言之，國內學術研究從教師的教學信念探討其課程實施，但這些教師卻未曾在師範教育中接受多元文化教育的課程訓練，僅有透過研習與其他吸收資訊的方式，學習多元文化教育。因此，難以瞭解在師範教育中已修習多元文化教育課程的教師，在教育現場中，其教學信念落實於課程中，對學生的學習有何不同的觀點與助益。

在多元文化課程內涵，大多數研究聚焦於研究者自行研發設計課程，但卻未深入討論如何選擇課程內容，其選擇的標準為何。意即以課程設計的研究為多數，相形之下，課程發展與課程評鑑的探究太少，呈現重視結果多於過程的論點，趨向課程實施成效勝過於對課程內容的檢視與價值判斷。再者，相關研究已從不同研究對象的教育階段進行多元文化教育的實踐，雖初步可見因應不同



年齡層的學生，在課程設計有不同的原則考量，雖然實施成果有助於發展學生具備認知、情意與技能的多元文化素養。但若能依各個學術研究的點建構多元文化教育的面，

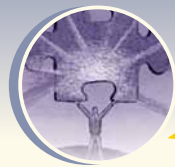
即整合學前教育至成人教育全面性的目標發展層次，深入每個教育階段中重要的多元文化教育核心價值，以促進多元文化教育朝向永續發展趨勢。

參考文獻

- 方文慧（2007）。原住民「民族文化教育」課程設計與發展行動研究--以一所都市國小為例。國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 王蕙文（2008）。建構多元文化氛圍的「幼兒教室」之行動研究。國立臺東大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，台東。
- 王雅玄（1999）。多元文化師資之社會學分析。國民教育研究學報，5，pp.249-269。
- 沈坤宏（1996）。我國為何要實施多元文化教育。國教之聲，29（4），pp.64-68。
- 吳明清（1994）。教育研究。載於莊懷義等合著，教育概論（頁435-495）。台北：空大。
- 吳淑慧（2005）。原住民學童族語教育與文化認同之研究—以銅門國小實施族語教學現況為例。國立東華大學族群關係與文化研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 吳雅惠（2000）。教師多元文化教學信念與其運作課程之個案研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 呂翠華（2007）。多元文化音樂教學運用於國民小學五年級藝術與人文領域課程之研究。國立臺北教育大學音樂學系碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 李心瑋（2006）。多元文化課程對國中生同儕接納程度之影響研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系所碩士論文，未出版，彰化。
- 李奇憲（2004）。提升國小原住民學生國語科學業成就之行動研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 李涼萍（2005）。國小四年級統合性視覺藝術教育行動研究：以人文關懷的議題為課程內容主軸。臺北市立師範學院視覺藝術研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李美鶴（2008）。多元文化學校本位課程實施之研究-以北市一所高級中學為例。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。
- 李雪燕（2001）。國小低年級客家歌謠教學實施之行動研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 周佩諭（2005）。幼兒園多元文化課程之行動研究—以電腦多媒體輔助教材之設計為例。國立屏東科技大學幼兒保育系碩士班碩士論文，未出版，屏東。
- 林子斌（2001）。媒體識讀與多元文化課程---以日本偶像劇為課程設計素材。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林玉鳳（2000）。原住民地區教師國語教學建構歷程之行動研究--以多元智慧出發。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林君穎（1998）。小學社會科多元文化之族群關係課程設計研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林明幟（1996）。減低族群偏見方案在國小實施成效之研究。臺北市立師範學院國民教育研究所



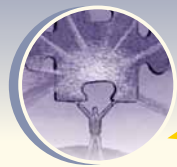
- 碩士論文，未出版，台北。
- 林約三（2007）。多元文化觀性別平等教育課程對國小學童性別平等核心概念之成效研究。雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士班碩士論文，未出版，雲林。
- 林美慧（2003）。文化回應教學模式之行動研究-以一個泰雅族小學五年級社會科教室為例。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 林雁筑（2007）。國小多元文化融入式課程實施之可能性初探-以台灣新移民女性族群文化為例。國立嘉義大學國民教育研究所碩士碩文，未出版，嘉義。
- 林筠菁（2005）。運用故事教學發展學童同理心之行動研究。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 邱顯忠（2003）。多元文化課程發展決定歷程之研究--以一所國小活動課程為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 胡利明（2007）。台東阿美族地區國小原住民族教育活動課程發展之個案研究。國立臺東大學教育學系(所)碩士論文，未出版，台東。
- 高婉貞（2008）。國中學生多元文化課程與教學之研究。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。
- 張哲榕（2005）。客語生活學校施行客家歌謠教學之個案研究。國立臺灣師範大學音樂學系碩士論文，未出版，台北。
- 莊采珂（1998）。多元文化課程方案的實施-學生經驗課程之研究。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 許文瑜（2006）。高職幼保科「族群關係」教學之研究。慈濟大學教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 許倪璋（2005）。國小教師與外籍配偶親師合作之行動研究。南華大學教育社會學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 陳正芬（2003）。臺灣遊戲童謠在國小多元文化音樂課程中之研究與應用。國立台北師範學院音樂研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳東真（2006）。多元文化論在國中社會學習領域歷史教學上的應用-以台灣史教科書中有關原住民的論述為例。國立臺灣師範大學歷史學系在職進修碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 陳坤弘（2007）。台東縣布農族地區民族教育整合之研究-以三所國小為例。國立臺東大學教育學系(所)碩士論文，未出版，台東。
- 陳柏璋（2001）。新世紀教育發展的回顧與前瞻。台北：南宏。
- 陳美如（1999）。多元文化課程理念與實踐之研究。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文，台北。
- 陳碧珠（2002）。女性藝術鑑賞課程對國小六年級學生之影響。國立新竹教育大學進修部美勞教學碩士班碩士論文，未出版，新竹。
- 陳麗妃（2001）。國小教師的教學決定--以一位泰雅族教師為例。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 陳美如（2000）。多元文化課程的理念與實踐。台北：師大書苑。
- 莊勝義（2007）。機會均等與多元文化兩種教育運動的對比。高雄師大學報，22，pp.21-42。
- 黃立涵（2006）。客家歌謠之多媒體於教學應用研究。國立臺灣師範大學音樂學系在職進修碩士



- 班碩士論文，未出版，台北。
- 黃東秋（1998）。英介式族語語音教學法之行動研究--一所高中的社團組織為例。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 黃政傑（2000）。多元社會課程取向（初版二刷）。台北：師大書苑。
- 黃政傑（1987）。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 黃湘君（2005）。性別平等教育融入國中視覺藝術教育行動研究。國立彰化師範大學藝術教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 黃順星（2004）。紐西蘭毛利大學多元文化課程的實踐之研究。暨南國際大學比較教育學系碩士論文，未出版，南投。
- 黃瑞慧（2000）。教師增能與多元文化教育的實踐。國立花蓮師範學院多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 黃慧如（1999）。珍惜多元文化。教育研究資訊，30，pp.45-47。
- 彭竹君（2001）。多元文化藝術教育課程設計之研究。彰化師範大學藝術教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 湯瓊惠（2008）。多元文化課程中幼兒呈現之文化學習歷程研究。國立嘉義大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 厲文蘭（2005）。多元文化教育理念運用於幼稚園教學之研究--以兩所原住民部落公立幼稚園為例。國立臺東大學幼兒教育學系碩士班碩士論文，未出版，台東。
- 楊美玲（1998）。國小兩性平等教育課程決定之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 葉桂伶（2005）。台灣小學生看迪士尼「花木蘭」的文化認知--一個多元文化教育的行動研究。淡江大學美國研究所碩士班碩士論文，未出版，台北。
- 劉見至（2002）。原/漢族群關係課程方案在高雄市國中實施成效之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 劉佳佩（2006）。社區資源融入國小中年級藝術與人文課程與教學之研究----以台中縣太平市社區環境為例。國立新竹教育大學人資處美勞教學碩士班碩士論文，未出版，新竹。
- 劉美慧、陳麗華（2000）。多元文化課程發展模式及其應用。花蓮師院學報，10，pp.101-126。
- 劉蔚之（1994）。多元文化教育之實地探究--以一個山地學校為例。教育研究資訊，2（2），pp.72-88。
- 歐淑玲（2004）。多語教學之行動研究---以某社區小學為例。國立東華大學民族發展研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 歐嬌慧（2004）。文化回應教學在國小英語課程的實踐之研究。國立高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄。
- 潘淑娟（2004）。多元文化音樂教育觀點融入國小五年級藝術與人文領域之教學應用--以亞洲音樂為素材。臺南師範學院教師在職進修音樂教學碩士學位班碩士論文，未出版，台南。
- 蔡明富（1996）。談教師如何在班級中實施多元文化教育。北縣教育，15，pp.68-70。
- 簡靜儀（2007）。多元文化教育融入藝術與人文領域課程設計之行動研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 羅明珍（2000）。結合社區文化資源之藝術教育課程設計研究--以宜蘭縣國中美術課程設計為



- 例。彰化師範大學藝術教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 羅健國（2002）。社會科課程中納入泰雅族紋面文化之教學設計。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 蘇吉勝（2006）。應用多元文化教育理念於異文化跨校班際交流之探究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 蘇桂華（2006）。是「星店」還是「皇后」？－我們與低年級「低學業成就」學童的共讀行動故事。國立花蓮教育大學多元文化教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 譚光鼎（1997）。族群關係與教育。花師學報，7，p.265-288。
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Banks, J. A. (1979). Shaping the future of multicultural education. *The Journal of Negro Education*, 48(3), pp.237-252.
- Banks, J. A. (2001). *Multicultural education issues and perspectives* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, C. I. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (3th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Jorden, S. (2001). Multicultural curriculum: New directions for social theory, practice, and polic. *McGill Journal of Education*, 36(2), pp.177-180.
- McDonough, T. (2008). The Course of 'Culture' in Multiculturalism. *Educational Theory*, 58(3), pp.321-342.
- Pattnaik Jyotsna (2003). Learning about the "other" : Building a case for Intercultural understanding among minority children. *Childhood Education*, 79(4), pp.204-211.
- Stables, A.(2005). Multiculturalism and moral education: individual positioning, dialogue and cultural practice. *Journal of Moral Education*, 34(2), pp.185-197.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (1990). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*. Boston: Allyn & Bacon.
- Winter, S. M. (1994). Diversity:A program for all children. *Childhood Education*, 71(2), pp.91-95.





人才培育與國家競爭力之初探

陳清溪／國家教育研究院籌備處主任秘書

一、前言

人口不等於「人才」。「人才」係指有學識、才能的人，例如：幾乎人人都能用手指敲打鋼琴鍵盤，但只有經過教育、訓練的人，才能彈奏出優美的樂曲。因此，人才的產生需要靠培育，培育得法，則人才輩出，培育失當，則勞民傷財。「人才培育」應屬一般的用法，學術界一般用為「人力資源發展」(human resource development, HRD)。因此，可以將「人才培育」定義為：人才培育是一種過程，透過組織的發展和個人的教育、訓練及發展，培育國民具備知識、技能、態度、創造力與理想等，以持續補足個人能力及提升產業或組織的營運，其目的在提升競爭力。

競爭力係指創造財富、價值的能力，而國家競爭力係指「政府政策能力與企業實力相結合，共同創造財富、價值，以達經濟永續成長的能力」。我國要追求穩定而持續的經濟成長率，政府就必須為產業創造良好的發展環境，而企業及私部門亦應展現其優勢的經營及市場策略，並且擔負企業社會責任，如此相輔相成，方有國家競爭力可言。因此，經濟發展要有競爭力，就應該使我國的企業具備競爭優勢，產業亦擁有國際競爭的能力。

人才培育與國家競爭力有密切的關係。尤以進入21世紀，在「知識經濟」蔚為生產方式的主流之下，培育優質的人力資源，是提升國家競爭力的重要課題。要培育優質的人才，應由教育著手，而教育是為了培育人之所以為人的價值自覺，所以，應先認識

「人」的特質，然後提出人才培育的方向、策略。每一個人都是獨特的個體，存在著個別間差異（人之不同各如其面）及個別內差異。個體生具不同性向。性向即潛在能力，它只是一種可能性，並非已經顯現的成就。因此，欲期由隱到顯，必須經由試探、發掘、導引與磨練的歷程，才能顯現其成就（何福田，2009）。因此，人才培育就是要先找到每一個人的最佳性向（潛能或優勢能力），然後有系統、長期的培養，才能發揮個體最大的潛能，具備高度的競爭力，當每位國民都具備高度競爭力時，產業就具有競爭力，國家自然就具有競爭力。我國經濟發展的目標為：打造台灣成為全球創新中心、亞太經貿樞紐、外商區域總部以及台商營運總部，而達成這四大目標的根本大法就是人才培育。

二、國內外環境分析

（一）國外環境

近二十年來，資訊科技的快速發展，已使世界變成一個「地球村」。在全球化的浪潮下，各國面臨了權力分散、高度網路化、國家影響力變小、能源壟斷、氣候變遷、傳染病傳播、人口少子女化與高齡化等挑戰，隨之而來的是產業、投資、個人、資訊加緊地在國界內外流通無阻。因此，國與國之間的疆界模糊了，但彼此之間的影響卻增加了。我國亦應在全球化的脈絡下，提出整體性、長期性的人力培育策略，以提升國家競爭力。

1. 強調知識創新與研發

不同於以往勞力經濟與資源經濟，21世



紀人類面臨一個產業結構調整的新經濟體系，以智慧資源的占有、配置為主，並以創新研發決定競爭的優勢與利潤。因此，培育具研發及創新能力的人才，將是最重要的水力資產。知識經濟時代強調「研發」與「創新」，隨著知識不斷創新，文化的累積，腦力與創意密集逐漸成為帶動經濟成長及競爭力的核心。

2. 全球化的挑戰

在全球化的趨勢下，因為資訊及交通的快速發展，打破以往國界及語言的障礙，每一個人都可以自由的在世界各地移動，造成國際人才的大流動。加上近年來的環境變化所引發的地球暖化、能源危機、生態保育與地球永續發展等問題。如何針對這些問題，提出適合我國人才培育及產業發展的政策，誠屬刻不容緩。

3. 主要國家紛紛提出人才培育政策，以提升國家競爭力

美國在2007年提出「提升美國競爭力法案」，歐巴馬總統就任後，強調高等教育應質量並重及卓越發展；德國提出「2020年大學協定及創新卓越計畫」；中國大陸提出「國家中長期人才發展規劃綱要（2010-2020）」，以實現2020富民強國為目標，提供強有力的人才支撐；加拿大、法國、英國、瑞典等國家也都有相關的改革方案，其改革的主要重點包括：1.重視技職教育以及教育與產業的連結（包括擴充高等技職教育、改進學徒制教學、提供技能導向的考試及證照、鼓勵業界與學界的合作）。2.重視科技人才之培育（包括提升中學及高等教育階段學生對科學、工程及數學的興趣與能力）。3.擴大高等教育的就學機會（包括擴充入學名額及提供學生財務的協助）。4.強化教育的國際化（包括擴大招攬國際學生、提升學生國際視野與交流能力）。5.提升學生素質（包括師資的改革、訂定中小學生基

礎能力的標準）。6.高等教育的卓越發展。7.透過提供居留簽證及各項行政的便利性，以利延攬外籍優秀的人才（行政院經濟建設委員會，2010）。

（二）國內環境

我國的產業以中小企業為主，卻能逐步邁向成功上市之路，靠的就是素質優良的人力資源及認真專業的管理團隊。但我國的產業依賴出口，且以代工為主，利潤微薄；出口地區集中在歐美等先進國家，且產品以資通訊為大宗，易受國際景氣波動影響，例如，2008年美國金融海嘯爆發，造成全球景氣低迷，亦影響我國的出口貿易。此外，近十年來高等教育的擴充，造成大學生快速增加，大學教育從菁英教育轉變為普及教育，學用無法配合，造成大學生失業比率增加的現象，令人更值得深思大學如何在21世紀與產業界攜手並進，提升高等教育的新境界。

1. 產業價值及競爭力尚待加強

從產業的結構來看，98年農林漁牧業占GDP比重的1.55%，工業占GDP比重的29.86%（製造業占GDP比重的24.78%），服務業占GDP比重的68.59%。製造業產量雖大，資源使用多，然而在創造價值能力仍有不彰之現象。服務業有產出成長緩慢，就業吸納不足現象，此外附加價值率相對較高，應是反映在市場保護下的偏高價格，而非反映在品質與競爭力上的現象（行政院經濟建設委員會，2010）。

2. 少子女化及高齡化的現象

由於近年來國人婚育行為改變，我國婦女總生育率（婦女平均生育子女數）自民國89年起開始大幅下降，98年已下降到1.02人。此外，隨著醫療及社會的進步，我國老年人口及其比率因國民壽命延長與出生率降低而顯著增加，民國38年，65歲以上老年人口僅18.5萬人，占總人口2.5%；到了97年，65歲以上老年人口數達239.7萬人，占總人



口比率10.4%。預估145年，高齡人口再增加為761.6萬人，約為目前的三倍之多，高齡人口占總人口比例將超過三分之一（約37.5%）。少子女化及高齡化現象影響勞動人口的數量及結構，未來15-64歲工作年齡人口將會逐漸減少，勞動力亦將趨於高齡化，加速高齡化社會的提早到來（行政院經濟建設委員會，2010）。

3. 高等教育數量大幅擴充

近10餘年來，我國高等教育快速擴充及教育機會的充分開放，滿足了民眾接受高等教育的期望，大專校院數量從89學年的127所（含專科學校則為150所），98學年度已增加到149所（含專科學校則為164所），在學學生人數（含專科學生）則從89學年的109萬2千人增加到98學年度的133萬6千人，10年來學生數增加約24萬人。89學年度大學本科生約56萬4千人，碩士生約7萬人，博士生約1萬4千人；98學年度大學本科生約101萬人，碩士生約18萬3千人，博士生約3萬3千人。10年間，大學本科生成長近1倍，碩士生與博士生成長均逾2倍。從粗在學率與主要國家比較來看，近年我國除低於南韓及與美國相當外，已高於英、日、法、荷等國，我國高等教育數量的提供率，已經高於大部分歐美先進國家。（行政院經濟建設委員會，2010）。

三、問題分析

面對變遷快速的國內外環境及各階段的人才培育策略，我國人才培育仍面臨了以下的問題：長期以來升學主義影響我國學生的適性發展，且近十年來高等教育在數量上大幅增加，但在質的方面並未相對提升，以致培育的人才競爭力不足。再者隨著少子女化及人口結構改變後，大學面臨招生來源、及大學型態改變與功能轉變的問題，終生學習及在職教育系統之建立，均需政府提出有效

的策略及配合機制。而產學脫節、國際視野及國際化程度不足、欠缺吸引國外優秀人才的誘因，優秀人才外流等亦為當前人才培育所面臨的問題。

（一）升學主義影響人才培育工作

我國高等教育體系每年提供大專以上畢業學生數約有30萬人，企業界卻說台灣沒有人才，探究其因乃學校教育偏重升學，長期以來，台灣的各級教育體制深受升學主義的影響，強調考試成績，以考取明星學校為目標，而非以培育人才為其目標；老師迫於家長在意學生考試分數高低，對其教學內容乃至於教學方式大幅度的妥協；學生更是不知道辛苦讀書所圖為何？將大部分精力集中在準備考試，主動學習及求知的意願低落。學校是人才培育的基地，學校教育是人才發展的基礎，如果學校教育不健全，將影響人才培育及後續的發展，不利於產業的發展。

（二）培育的人才競爭力不足

近年來我國高等教育雖然在數量上大幅增加，接受高等教育人口比率相當高，但在素質方面並未相對地提升，培育的人力競爭力不足，分析原因如下：

1. 大學課程規劃偏重技術層面的術科學習，較忽略基礎學科的學習，致學生基礎學科訓練不足，難以因應瞬息萬變的產業結構變化。

2. 大學教師注入發展學生就業力的教學設計不足，學校培育的人力，就業競爭力不夠，與產業需求產生落差。

3. 大學教育的內容較欠缺軟實力培養，例如工作態度、抗壓性、表達與溝通能力、學習意願、團隊合作能力、發覺及解決問題的能力等。

（三）因應少子女化及人口結構改變的教育策略有待加強

學齡人口減少使未來工作年齡人口遞減，加上高等教育擴張使進入勞動市場年齡



延後，且勞動力中高齡者比例增加，勞動力結構勢將老化，又平均壽命延長亦使高齡依賴人口增加，對國家整體人力資源的配置與運用造成影響。

目前大學不論在招生及課程規劃，仍以傳統的學生為招生對象，隨著高齡化社會的到來及產業結構的快速變化，以往正規教育體制從小學到大學一次完成學習進入職場，之後即終止進入學校學習的模式已經轉變，終身及職能學習已成為趨勢，因應少子女化及人口結構改變所需的在職教育及終身教育學習機制，尚待建立，大學角色及功能面臨了前所未有的轉變，各級教育現有資源的重整，以及如何提升國家人口素質及生產力，並將人力資源做更有效的發揮，成為我們面臨的重要課題。

（四）產學脫節

由於大學教師在課程中，注入發展學生就業力的教學設計不足，且對於學生生涯輔導的規劃不夠重視、核心能力的培養亦不足，業界時有反映大學所學與業界的需求有明顯落差，學校培育的人力與產業所需人力有所落差。民國94年起，大學以上學歷的失業率達4.23%，首度超越平均失業率的水準，而且有持續升高的趨勢，到99年1至2月平均5.97%。此外，我國大學的研究較缺乏產業需求的應用性。國內8成7的博士集中在學研界，但國內研究經費有6成由企業部門執行，產業面臨創新研發人力資源的缺口。大學蓄積有豐沛的研究能量，但這些研究似乎較缺乏應用性的研究，對產業的幫助不大，相對的產業界也鮮少投入資源滙注大學在人才培育及研究發展的工作。受限於法規及制度的限制，大學教師前往產業任職及產業人士至大學任教的風氣及比率均不高，顯現產學在人才的互動交流程度相當低，大學與產業人力交流不足，對於產業及大學本身都是一種資源的損失。

（五）大學教師升等制度導引大學教師向「學術研究」傾斜發展的問題

過去數十年來，大學教師升等制度均要求教師以「學術論文」送審，造成大學教師長期以來重「理論研究」而輕「實務研究」，致大學發展與產業界需求無法配合。教育部為改變過去一元化升等標準，自86學年度起鼓勵大專教師技術或實務研發成果送審教師資格，希望提供以「學術論文」、「實務研發成果」送審之平行審查管道，建立雙軌升等機制。惟該制度實施10餘年以來，成果並不盡理想。95~98學年度非授權自審學校教師以非學位送審教師資格者共3,555件（通過率為74.8%）。其中以技術報告送審者僅136件（通過率為62.5%），平均每年約35件，佔全部送審件數之3.82%。

（六）大學系所設置及課程規劃未能符合國家社經發展與產業需求

依教育部現行規定，大學增設及調整系所係在招生員額總量管制之原則下由各大學自行調整。因此，部分大學為提高招生率，雖配合產業及科技發展需求調整舊有系所名稱，如生物產業科技學系、分子生物科技學系、生物資源學系等，但實質上受限於現有師資專長，課程規劃並未相對調整，因此，所培育之學生與產業界之需求仍有大幅落差。

（七）人才國際化程度不足及國際視野的欠缺

我國大學生普遍外語能力不佳，缺乏國際交流的經驗及國際視野，對國際事務的了解與關心普遍不足。我國人才在國際競爭條件中，專業技術能力強，但外語溝通及應用能力較不足。我國的英語溝通運用能力偏低，依TOFEL2007年檢定成績統計，台灣在亞洲地區36個國家中排名第12，新加坡亞洲排名第1，香港第7，韓國第9，中國大陸排名第8亦優於台灣。



(八) 吸引國際優秀人才的誘因不足

各國近來在國際上積極延攬人才，紛紛提出策略，如中國大陸「十一五規劃」，已打出要吸引港台澳等地約200萬名的國際專業人才，新加坡也針對非居民人才，提供5年所得稅率優惠。我國因為國際化不足，各項法規的限制及缺乏完善的配套措施，例如：外國人在台生活如法規、作業流程、公部門外語服務及協助，仍有極大改善空間，而全國重要路網、觀光旅遊地、大眾捷運區之外語標示仍不普遍，電視及網站媒體等傳播國情與文化的管道，提供外國人了解台灣社會有效的橋梁亦不普及。此外，大學人事及教師薪資制度僵化，大學難以延攬國外優秀人才，與鄰近國家相較，在延攬優秀國際人才的環境及誘因上，缺乏競爭力及吸引力。

四、我國人才培育的推動策略

面對全球化的挑戰，以及知識、創新經濟時代的來臨，世界主要國家紛紛提出人才培育的策略，以因應快速變遷的社會。我國的產業發展經歷金融海嘯的衝擊，出現了若干問題，如何進行產業升級及提升產業競爭力，尤其是面對少子女化及高齡化社會的來臨，整個國家人才培育政策，亦應順勢調整；如何把人才培育當作是一種產業發展，提供產業量足質精的人力，將台灣發展成為人才培育的中心，是必須重視的課題。綜合上述國內外環境的現況及趨勢，以及我國面臨的問題，提出下列策略供參考。

(一) 健全各級教育發展，以培育優質人力

學校是人才培育的基地，健全各階段各級學校的健全發展，才是培育優質人力的根本。因此，學校教育應培養五育均衡發展的國民，提供學生適性發展的機會，培育量足質精的優質人力。茲提出下列推動策略：

1. 強化學校教育與家庭教育的連結

各級學校教師，尤其是班級導師，應落實親師溝通工作，以瞭解學生家庭狀況，並加強學生生活輔導，強化導師與學生家長合作夥伴關係。

2. 加強各級學校品德教育

各級學校應加強教師品德素養之提升並重視學生的品德教育，教導學生遵守生活禮儀，並培養學生的公德心、責任感、挫折容忍力及情緒管理能力，以適應現代多元競爭激烈的社會。

3. 加強學生法治教育

為充實學生的法律知識，加強學生的法治教育，建議將憲法列為高中職學校應修習之課程，另將法學緒論列為大學校院各系科必修之課程，同時將「公民教育」列入大學通識教育課程，並特別重視「民主」、「人權」、「發展」、「和平」與「世界倫理」等全球性的人類共同價值的培育與講授。

4. 改善大學研究生學習環境

為提升我國重點大學研究所之研究成果及國際競爭力，建議教育部分年編列預算補助大學充實研究所研究室及實驗室設備，改善研究生學習研究環境。

5. 大學校院應提高學生畢業門檻，以提升學生素質

教育部宜督導各大學校院訂定適當的畢業門檻，控管學生畢業水準，以確保高等教育培育優質的人才，其執行成效則納入評鑑指標中監督管考。

6. 改進升學制度，儘快實施12年國民基本教育，並擴大大學繁星計畫招生名額

國內教育的根本問題是升學主義，其影響學生的適性發展，並扭曲教育的價值，因此，儘快實施12年國民基本教育，促進國中教育正常化，以減輕學生課業負擔，是當前最重要的教育課題。實施12年國民基本教育時，亦應同時改善大學入學制度，擴大繁星計畫招生名額，讓每一所社區高中職都有進



入頂尖一流大學的保障名額，則每一所高中職都將成為家長及學生心目中理想的學校，將有助於12年國民基本教育政策的推動。

(二) 強化教育與產業之聯結

我國高等教育培育學生從菁英化轉為普及化，如何讓每位畢業生學以致用，充分發揮潛能，考驗各大學的教學品質。改善大學教師升等制度、加強大學課程規劃與產業聯結、建立人力供需平台、建立教、考、訓、用合一之制度等，都有助於教育與產業的聯結。

1. 改進大學教師升等制度，並加強教師以實務研發成果送審之誘因

推究以技術報告送審教師資格送審件數偏低之原因有四：一為大學教師長期以來向「學術研究」傾斜，多數欠缺「實務研發」之能力；二為以技術報告送審通過率偏低，降低教師採此管道之誘因；三為多數以「實務研發」見長之教師，對撰寫「技術報告」並不擅長；四為部分教師雖參與產業界之「實務研發」，但因涉及商業機密，未便將其成果送審。因此，教育部宜針對上開各項原因，訂定更具彈性、有效之升等制度；並結合各項獎補助措施及大學評鑑制度，加強教師以技術報告送審之誘因。

2. 在大學評鑑制度中加強大學課程規劃與產業連結之相關指標

為使大學課程設計能更符合產業需求，建議教育部在大學評鑑制度中加強大學課程規劃與產業連結之相關指標（質與量的指標並重），並增列學生就業情況及聘僱者（產業界）之滿意度指標。另外，在評鑑委員的遴選上，亦應增聘相關產業界代表。對於評鑑不通過之學校（系所），應加速其退場機制。同時，教育部亦應責成各校加強教師專業評鑑制度，建立不適任教師之退場機制。

3. 鼓勵大學設置跨領域學程以培育跨領域與跨產業人才

大學應以現有相關系所為基礎，透過系、所與院共同規劃新興、重點產業學程，提供在校學生更寬廣的基礎學科能力、拓展跨領域的知識及就業所需的各項軟實力，以便將來進入社會職場中，能夠具有知識的組裝與整合的能力，才可以在快速變遷的社會中，占有一席之地。

4. 鬆綁人才培育免稅機制與誘因

為鼓勵產業界廣設獎助學金、工讀金等提供予在學學生，可導引產業捐資興學予以抵稅，凡企業員工規模達一定人數者，該企業即應提供在職進修機會，其費用可予抵稅，未辦理者則需繳稅由政府統一規劃辦理。此機制之優點在於導引產業共同擔負人才培育的職責，一方面吸引學生及早接觸產業實習或工讀機會，減輕就學負擔；另一方面吸引產業重視人才培育的重要性，預為培育未來的優秀員工投入資源。此外，政策上亦可鼓勵一定規模的產業應與學校合作開辦員工在職進修學分班、學位班或非學分班之推廣教育課程，並予減免稅賦，以激勵產學合作開辦意願。

5. 建立教、考、訓、用合一制度

促成人才培育前、後端之連結，達到教、考、訓、用合一化，必須確實瞭解產業用人的需求，據以進行工作職能評估，訂定各行業職能標準，作為各級學校訂定人才培育能力指標之參據，並推動試務之革新，包含典試人力資料庫和題庫之更新、以及命、審題等信效度之提升等，以期藉由適當有效之人才考選管道、測驗方式，甄選出適格之優秀人才，並適時透過職業訓練方式，讓人才為產業所用。

6. 整合各部會資源，建立跨部會產學整合機制

目前行政院推動產學合作措施之部會有經濟部（整合型產學合作推動計畫辦公室計畫、產學合作研究資源整合平台計畫、產學



合作育成加值計畫）、國科會（產學加值及智財躍升計畫、研發成果保護及推廣計畫、創新技術研究產學合作計畫）、教育部（南部生技醫療器材產業聚落發展計畫、高科技前瞻設備產業發展計畫、大專校院產學合作績效激勵方案、區域產學合作中心、技術研發中心、產業園區產學合作計畫、獎助大專校院發展區域產業連結績效計畫、大專校院產學合作績效評量）及農委會（強化農業科技學研合作研發及農企業育成連結計畫、農業科技產業之人才培訓及營運佈局研究）等4個部會，為使政府資源更有效整合利用且避免疊床架屋，允宜由行政院召集，建立跨部會整合機制。

7. 建置新興及重點產業人才供需對話與媒合平台

透過新興及重點產業人才供需對話與媒合平台，讓相關部會能充分掌握產業界之需求，產業界亦能進而瞭解政府之規劃甚至反應需求，使相關部會據以適時修正其策略。同時，建議由行政院召集相關部會，建置適合學校、產業及民眾方便上網查詢的政府人才資訊系統，提供正確、迅速與便捷的人力供需資訊，作為產業徵才、學校育才、民眾舉才的三才動態資訊平台，隨時更新人力供需資訊，並做為學校調整系科、招生名額，以及規劃課程的參考方向。

8. 推動回流教育發揮在職訓練功能

有鑑於知識半衰期急遽縮短，且產業發展不斷推陳出新，對於職能調整的要求也越來越高，為了能夠預應知識經濟時代快速變遷的環境，以及適應產業發展之趨勢，應結合「回流教育」及「推廣教育」提供已畢業社會青年回校修習各該類學程管道。同時，廣推「數位學習」，並營造整體社會跨領域終身學習的環境，促使大學院校既有既有的教學資源，轉型為在職與社會人士專業進修第二、第三專長之管道，充分發揮在職教育

之功能。

（三）培育國際化人才，以提升國家競爭力

在全球化的趨勢下，各國競相爭取優秀人才，隨著我國海外直接投資及國際貿易之成長，如何培養具備全球化移動能力之人才，以佈局全球，並且留住國內優秀人才及延攬國際人才，均是提升國家競爭力的重要課題。

1. 培養具備全球化移動能力之人才

要培育具全球化移動的人才，可以從下列幾種方法著手：

（1）政府提供誘因，鼓勵大學與國際間之大學合作，選送學生出國進行交換一年的學習，除可提升外語能力、增進國際視野，並可獲得兩個大學的學位，對提升我國大學生全球化移動之能力及產業全球佈局之工作亦有助益。

（2）針對國內發展成為國際一流大學及頂尖研究中心所需之重點領域，選定國外頂尖大學或實驗室為合作對象，透過政府補助機制或成立基金，遴選我國優秀青年前往研修。

（3）鼓勵國內教學研究機構與國際頂尖研究機構合作，在台灣成立跨國性之國際學術研發中心，並爭取國際知名研究團隊參與，以發展台灣成為亞洲地區學術人才落腳的重要據點，吸引國際一流人才來台。除可培養我國研究團隊的能力外，並可提升國內大學於世界之排名。

（4）加強各級學校外語教學，培養學生對外語的學習興趣、習慣，以提升學生外語能力。

（5）提升國際優秀學子來台就學的優質學習環境，調整招收國際學生及僑生之評估機制，並運用部分援外經費，專案招收國際學生及優秀僑生，尤以專案擴大對東南亞及其他潛在地區之高等教育輸出及華語文訓練。並藉此交流促進與國內學生之互動，培



養國內學生具備全球化移動之能力。

(6) 政府搭建國外頂尖大學與國內大學(尤其是經營困難之私校)合作設立分校(部)之平台,並放寬相關限制。這些分校(部)專門招收國內外學生,施予全外語教學,對提升我國學生外語能力及增進國際瞭解將有很大的幫助。

2. 留住國內優秀人才及延攬國際人才

留住國內優秀人才及延攬國際化人才,有助於國內的生產與研發活動,造成多元化與創造力,可以從下列幾方面著手:

(1) 提供經費協助大學落實彈性薪資,以留任(延攬)優秀人才,尊重學校自主性,允許學校間之差異性。

(2) 檢討鬆綁移民、居留、勞健保、工作許可及延攬國際優秀人才、海外華裔子弟返國等相關法規,以消除延攬國際人才之障礙。

(3) 駐外單位應就所掌握之僑界人脈、留學生動向,適時宣導國內延攬人才政策,提供相關資訊。

(4) 興建國際學舍,強化外籍人士在台之各項諮詢服務,落實生活輔導機制,使外籍人士有易於居留的生活品質。

伍、結語

我國未來產業的發展,應掌握全球發展的趨勢,追求「知識化、高值化、低碳化

的產業結構,並以創新研發及品牌行銷創造更大的利潤為目標。在產業發展方向,以資通訊產業為核心,以服務業為就業引擎,製造業高值化及低碳化為目標;在新興產業方面,則以節能低碳及替代能源、智慧生活、醫療照護、生物科技、文化創意產業、精緻農業、觀光旅遊等面向為重點;在策略上,必須強化跨領域與群聚整合,加強研發及創新加值,加速全球佈局與國際接軌,兼顧永續發展與環保意識,並掌握策略工具的多元化。自99年開始,東協十國與大陸實施零關稅,日、韓隨後加入東協加三後,台灣產業長期發展的競爭力勢將面臨更大的考驗。任何產業的發展都需要靠優質的人力,在全球化的趨勢下,擁有優秀人才最多的國家,就具有競爭力,因此培育高素質的人力就顯得更加重要。

社會需要各式各樣不同的人才,「人才培育」也須多元化,怎樣的教育體制能夠做到多元化的人才培育,在現今全球化的時代,台灣如果能妥善處理人才培育的缺失,將「人才培育」當成國家主要的產業發展,並進行教育輸出,將台灣發展成為亞太地區優秀人才培育中心,並吸引世界的優秀人才落腳台灣。則打造台灣成為全球創新中心、亞太經貿樞紐、外商區域總部以及台商營運總部,以全面提升國家競爭力,達成國富民安的願景是指日可待的。

參考資料

- 行政院經濟建設委員會(2010)。人才培育方案(核定本)。
何福田(2009)。三適連環教育。杭州:浙江教育出版社。



建構孩子正確的死亡態度－跳脫失落與哀傷

藍乙琳／屏東縣青山國小教師

一、前言

記得幾年前班上兩位乖巧的小女孩，父親先後因為意外事故而離開了人間，頓時讓學生的家中陷入一片愁雲慘霧，再多的關懷還是無法撫平孩子心中的失落與哀傷，看到孩子的成績如雲霄飛車般的直直落，眼神中時常露出莫名的無助、疑惑及恐懼，心中的不捨與心疼，期盼能幫助孩子渡過一生中重要的關卡。

面對人生的無常及「生、老、病、死」的人生循環，讓我們隨時都有可能失去了身邊至親最愛的人；痛失親人情感的依附。這突來的失落，迫使我們必須面對一個難以言喻的哀傷情境，陷入全然失序、陌生的心理境界，成年人的我們都深感哀痛，更何況是年幼的孩子。因此，建構孩子一個正確的死亡態度，跳脫失落與哀傷，是我們必須教導孩子的一門人生學問。

二、失落與哀傷

「失落」一詞解釋為掠奪，指剝奪了原屬於個人的人、事、物。人一生中都會遭遇到許多大大小小的失落，在孩子生活中，亦隨時存在著其他失落的可能性，如：父母離異、因轉學與好友分開、心愛的物品遺失或損壞等，這些大大小小的失落所引發的哀傷情緒，必須經過處理，才能使孩子從失落事件中平復，重整旗鼓，整理心情，重新適應未來的生活（朱淑芬，1997）。對孩子來說，至親好友的死亡是個重大失落，在心理所造成的創傷也是最難撫平的，因此，對於孩童面對死亡失落的哀傷調適，是件工程艱

鉅的大事。

（一）哀傷調適

「哀傷」是人生「失落」時，所產生的一種正常而自然的情緒反應，哀傷的反應是複雜的，有時會有認知、生理、行為與情緒上的反應，當哀傷反應有延遲出現、壓抑、過度強烈或持續過久時，會形成未完成的慢性化哀傷，進而影響個人生命意義感與價值觀。雖然哀傷是一種循環且非線性的歷程，它還是會經歷一個完整的歷程來完成哀傷，Kubler-Ross（1969）在「論死亡與瀕死」一書中，認為完整哀傷的反應階段分為（引自劉麗美等，1998）：（一）否認（denial）事實：在內心拒絕接受死亡失落。（二）滿腔憤怒（anger）：將內心的挫折投射到外界，想要找個對象為整件事情負責，歸罪於他人、機構、社會，也可能歸罪於自己。

（三）討價還價（bargaining）：擺盪於承認事實與拒絕事實之間，企圖修改事實，減少損害、尋求彌補，向外界、甚至命運之神討回公道。（四）陷入憂鬱（depression）：發現既成的事實無法改變，但心理上還無法接受，陷入無助、無奈準備開始面對與處理。

（五）接納事實（acceptance）：接納失落為人生必要且不容否認的一部份，從失落當中得到成長與學習，找到失落的正面意義。

（二）孩童哀傷反應的歷程

孩童的面對死亡失落所產生的哀傷，因為在心智成熟上與成人不同，在死亡概念與死亡態度因為年齡的關係，而有著不同的哀傷歷程。Jewett提出三個兒童哀傷的歷程階段：



1. 早期的哀傷階段 (early grief)

兒童最原始的反應是震驚、不相信、痛苦。對於以前喜歡的朋友及有興趣的活動，採取不連絡、不參與、不投入的態度，將自己封閉起來。當慢慢地接受事實後，則演變為哭泣。隨後兒童會變得較好動，無法維持一定的注意力。在生理上，會出現心跳加快、肌肉緊張以及失眠等生理症狀。因此，在這個階段幫助兒童因應的最有效方式，則是提供安全感的再保證與生理上的舒適感。

2. 強烈的哀傷階段 (acute grief)

此階段的兒童會出現強烈的情緒反應，如：憤怒、想念、罪惡感等。還可能不斷地討價還價，希望死亡的親人能死而復生，同時相信失落後還會再重聚，這個階段會持續較長的時間，而且此階段的兒童是最難接近的時期。此時能允許兒童的情緒反應，對於此階段孩童的過度與調適，將會有所助益。

3. 失落與哀傷的統整階段 (integration of loss and grief)

經過前面兩個哀傷階段，孩童已能慢慢能接受死亡失落的事實，哭泣的次數較少，其行為反應的強度也較弱。

對於哀傷的復元，Jewett指出失落造成的最大痛苦需要6至12週才能減低，要完全由憂傷的經驗中回復，則需要兩年的時間。

(三) 孩童哀傷常見的反應

孩童口語上的表達能力有限，所以他們面臨到死亡失落時，心中所產生的哀傷常以非語言的方式來傳達。

1. 斷地發問相同的問題

如：爸爸去哪裏了？要去多久呢？去的地方是怎麼樣的地方？他什麼時候回來？

2. 由生理的反應表現哀傷

如：情緒上的表現反覆無常，且會拒食、好動、摔破東西、恐懼、退縮，甚至會表現憤怒、生氣的情緒，在成績表現上，有坐溜滑梯退步的現象。

3. 不帶有情緒的反應

例如：告訴陌生人「我爸爸死了」。兒童藉著詢問，尋求成人的反應方式以決定自己要如何反應。

4. 否認失落的事實：內心強烈地否認失落的事實，並表現冷淡、沒有感情的反應。

5. 心生罪惡感

兒童因為過度的聯想，認為親人的死亡是因為自己不夠好，或者做了什麼錯事，才導致死亡事件的產生。死者生前以「關係」做威脅的管教手段時，孩子心裡不舒服而無法表達時，在心裡希望對方有不好下場的念頭。這些都容易導致兒童在面對親友的死亡時產生罪惡感。

三、孩童的死亡概念與態度

孩子面臨到親人的死亡失落時，所產生的哀傷反應不盡相同，其影響的重要因素便是平日孩子所建立的死亡概念及死亡態度，有著正確的生死觀，面臨失落時，便能以較平靜的心境來面對事實。

(一) 為何你我都害怕死亡

柏拉圖曾說：「沒有人了解死是什麼；也沒有人了解死是最大的善，大家都把死當成最大的惡而對死懷著恐懼。」沒有人知道死亡的真相為何，死亡的過程、死亡的經驗及死後的世界等只能用猜測或幻想，所以人類在歷史上都是用神秘的態度來面對死亡的話題。所以你我為何都害怕，其原因如下（趙可式，1998；吳慧敏譯，2000）。

1. 對死亡的「未知」與「不確定性」

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

2. 對死的「無助」與「無奈」

對於死亡，人們沒有選擇的權利，除了



靜待其到來，實在沒有其他的選項，因此，人類對死亡的感受上，既是莫可奈何；也感到相當無助。

3. 對死亡「過程」心生恐懼

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

4. 恐懼死亡所產生「消失」與「絕滅」

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

「月有陰晴圓缺，人有旦夕禍福」，此句話便是無常的最佳寫照。人們因為死亡具有不可逆性、無機能性、普遍性及原因性（張淑美，1989），導致於人們對死亡感到無奈，對於死亡的未知、不確定性、空無與絕滅感及失去情感依附等感受而心生恐懼。

（二）孩童的死亡概念

孩子會隨著心智發展的成熟度，在死亡概念上有不同程度、循序漸進的認知發展，認知心理學家皮亞傑將兒童死亡概念的認知發展分為五個階段（黃啟峰，2004）：

1. 第一階段（4-6歲）孩童以自我為中心，把周圍事物擬人化，認為所有的東西都是活的。

2. 第二階段（6-7歲）學童則認為會動的物體就是活的，不會動的物體就是死的。

3. 第三階段（8-9歲）學童認為能夠產生自發運動才是活的，否則就是死的。

4. 第四階段（11歲以上）學童和成人一樣有相同的死亡概念，只有動物和植物才有生命。

由上述可知，學齡前的學童大都以擬人化的認知模式來界定週遭的事物，所以在死亡概念上尚未發展形成，以國小低年級的學童在死亡概念上已具有普遍性的發展，國小中年級的學童在死亡概念上已有不可逆性、無機能性的認知發展，國小高年級學童之普遍性、不可逆性、無機能性、原因性及總死亡概念的發展已達成熟階段，若以原因性的死亡概念上，國小高年級學童均能以外在或內在原因陳述死亡原因性概念，在「靈魂性」的概念並相信有「死後世界」的存在。但是學童會因為所處的環境、家庭背景、自我概念、過去的死亡經驗等個人不同的背景因素，而影響兒童對死亡的了解及概念形成的快慢。

（三）孩童的死亡態度

死亡態度係指個人對死亡現象所抱持的信念與感受，其內涵包括死亡焦慮、死亡觀、死亡接受、死亡恐懼、死亡關切、死亡威脅等正向或負向的層面（蔡明昌，1994）；或是指個體對死亡的種種情緒喜惡之傾向，包括各種對死亡的恐懼、焦慮、否認、逃避、接受、關切、好奇或無所謂等等（張淑美，1996）。

在認知心理學派及社會學習學派中，對死亡態度的解釋各有不同，而兒童的死亡態度通常包括死亡焦慮和死亡恐懼。

1. 認知心理學派

認知學派認為，不同發展階段有不同的死亡概念。而死亡概念的改變，會影響其對死亡的恐懼。依皮亞傑的兒童認知理論，分為三個時期分別描述兒童對死亡概念的發展過程。

（1）感覺動作期：死亡雖然未被概念化，但不能因此認為嬰兒對寵物或人的死亡就沒有情緒上的反應，而是早期階段這種反應乃因失落所引起，而非因為死亡。

（2）前操作運思期：兒童對死亡視為



一種暫時的分離，像睡覺狀態一樣。如此卻阻礙了他們對死亡終極性的恐懼，但其他強烈的情緒則會出現，例如：將死亡視為可轉換的和暫時性的。因此，他們會擔心死者可能會從棺材出來或從地下爬出來。這說明了兒童對死亡的想法和概念，會影響到他們對死亡的恐懼和焦慮。

(3) 具體操作期：知道死亡是不可轉換的事件。在這個階段，兒童對死亡賦予外在的原因性（如：暴力、災難或意外），由於分離而繼續恐懼死亡，他們也經驗到死亡是一種永恆的失落。

2. 社會學習學派

班都拉（Bandura）的社會學習論認為行為、態度和情感可透過示範觀察而習得，不需要直接的經驗，學童藉由觀察與學習生活週遭的人對死亡產生的反應來養成自身的死亡態度。或隨著收看傳播媒體中的敘述與劇情發展，影響學童死亡態度的養成，但大多多的傳媒因暴力或神話般的陳述死亡，因此，扭曲了死亡的事實性，對兒童死亡恐懼和信念有強烈的衝擊。

四、建構正確死亡態度及哀傷輔導

面臨到至親好友死亡失落的孩童來說，在幼小的心靈上必定產生巨大的衝擊。因此，在平時便要實施生死教育以建立孩童正確的死亡態度，增加對死亡的現實感，當面臨到親人的生離死別時，適時地給予協助及專業上的輔導，幫助孩子處理情感，並且克服死亡失落，重新面對未來的日子。

（一）釐清孩童對死亡的扭曲與誤解，並培養正確的生命觀

一般來說，孩子提到鬼及人死後會下地獄的話題，常見的反應便是焦慮與恐懼。這些想法大多來自媒體及成人的灌輸。因此，

正確教導孩子拒絕觀看不適宜孩子的恐怖節目，以開放、真誠地態度與兒童討論死亡的議題，提供正確的死亡相關資訊，以建立適切的死亡概念。

（二）公開討論死亡問題，正面接受死亡失落的事實

建立正確的死亡態度，首要便是破除傳統對死亡的忌諱，與孩子不避諱地公開討論生死相關的問題，讓孩子能討論與分享對死亡及喪禮習俗的感受與看法。當面臨到親人死亡失落時，幫助孩子面對現實，直接談論死亡失落事件，畢竟「解鈴還需繫鈴人」，唯有坦然無懼地接受死亡失落，才能完成哀傷的完整歷程。

（三）面對死亡失落時，給予適切地悲傷輔導

孩子面對親人死亡失落時，內心所產生的衝擊一定相當大，情緒上會出現起伏不定、恐懼焦慮的反應。因此，適度讓孩子宣洩一下內心情緒，讓積壓在內心的情緒找到一個出口。並且多花一些時間傾聽孩子對死亡的看法及感受，適時地導正兒童對死亡的價值與態度。

（四）利用多元的方法了解孩童的死亡想法，依照個別差異提供支持

運用問卷調查、晤談、圖像、繪畫、作文等多元方式，來了解孩子對死亡的看法、態度、內心世界與人格發展，以確實的瞭解孩子個別的死亡態度，施予適當、適性、適切的死亡教育。當孩子面臨死亡失落時，因為每個人對哀傷的反應方式不盡相同，對於事件所能承受的壓力也有所不同，所以容許孩子以自己的方式來表達哀傷，並且根據孩子個別的狀況，給予持續的支持與協助，讓孩子能早日走出親人死亡失落的陰霾。

（五）積極正向的鼓勵，協助適應新的生活

面對死亡失落時，失落哀傷是自然的反應；是需要一個完整的歷程，才能平復內心



的傷痛。當孩子遭遇不幸的死亡失落時，經歷地是生活的失序與生命意義的崩解，此時最需要身旁的人給予正向鼓勵，協助他能渡過完整的哀傷歷程，獲得心靈上的療癒。再則，孩子因為親人的死亡失落，頓時失去了親人的依附關係，所以幫助孩子適應沒有逝者的生活，讓其生活能獨立，重建個人的人際網絡，以健康的心態來面對未來的日子。

（六）適時掌握孩子的壓力與情緒，防範自殺自傷的事件產生

當孩子面臨到死亡失落時，有時無法適時地平撫內心憂鬱的情緒，進而轉變為自殺自傷的事件。因此，平時應該多注意孩子的壓力與情緒反映，有死亡失落事件發生時，要花更多的時間及精神在孩子的身上，留意孩子的狀況；掌握孩子的反應，以防範自殺自傷的事件發生。

（七）早期發現早期治療，尋求專業的諮商與協助

有孩子面臨到死亡失落事件時，內心無法承受如此巨大的轉變，經過哀傷諮商與輔導後，仍然無法適應正常的生活，持續存在著憂鬱的情緒，演變為心理或精神上的疾病。此時，應該幫助孩子求助於專業醫療體

系，早日接受哀傷治療，讓專業的心理醫師提供更好的醫療協助。

五、結語：哀傷不是病，坦然面對生命中的悲傷與失落

對於多數的父母來說，孩子是希望的象徵；是生命的傳承與延續。但有些孩子在小小年紀便不幸要面臨到人生中最痛苦的生離死別，縱然有再多的不捨與無奈，終究無法改變生命的無常。因此，平日如打預防針般地建構孩子正確的死亡態度，以便面臨到人生無常的死亡失落時，能跳脫失落與哀傷的泥淖，是我們對孩子一項重要的責任。如同歌得（Goethe）說過的一句話：「生命是自然創造的一種最美的現象，死亡只是它為了豐富生命而使用的一種技倆。」人生的無常，讓我們隨時隨地感受到死亡的威脅；生命的有限，讓我們感到生命的可貴，更加珍惜現有的生命，失落與哀傷的反應更不是一種病，適度地表達悲慟，來哀悼失落、宣告關係的分離。才能以無懼的心面對死亡及失落，活出自我生命的色彩。

參考文獻

- 朱淑芬（1997）。陪他走出生命中的幽谷——兒童失落與哀傷的輔導。桃縣文教，7，頁46-48。
- 吳美慧譯（2000）。Marie de Henzel著。你聽見了我。台北：張老師文化。
- 侯素棉（1994）。兒童的哀傷反應及對諮商與輔導的啟示。輔導季刊，30：3，頁40-44。
- 張淑美（1989）。兒童死亡概念發展之研究與其教育應用。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 張淑美（1996）。死亡學與死亡教育。高雄：復文書局。
- 張淑美、吳慧敏譯（2003）。Alexandra Kennedy著。生死一線牽：超越失落的關係重建。台北市：心理出版社。
- 黃啟峰（2004）。高雄地區國小高年級學童死亡概念、死亡態度之研究。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 趙可式（1998）。生死教育。學生輔導通訊，54，頁44-51。



劉麗美等（1998）。高雄市國民小學生死教育手冊。高雄市政府教育局。

蔡明昌（1995）。老人對死亡及死亡教育態度之研究。高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。



從批判理論觀點談友善校園的建立

張茂源／雲林縣埤腳國小校長

吳金香／中州技術學院幼兒保育系講座教授兼系主任

一、前言

校園是學生學習的重要園地，政府和學校有責任提供學生安全和溫馨的學習環境，讓學生能夠享受到學習的樂趣。當學生表現不如理想時，教育人員是否毫不去思索行為產生背後的意義，就一如往常地將體罰視為理所當然的處罰工具？抑或展現具體關懷行動，以尊重的態度、視學生為獨立的個體，去容忍學生、增強學生自我的能力，協助學生組織他們的主體性，是極其重要的。如果學校仍是一個支配、宰制的場所，如果教育人員不能以一種開放、新的建設性思考與行動，是無法塑造出一個友善校園環境的。

二、批判理論論述

批判理論的核心概念在於改變社會的不平等結構，審視人際之間的差異和隔閡。其教育理念係源自對被壓迫者的關懷，強調解放的意義必須放在對人性之關懷與解放壓迫之範疇來檢視，是一種增權賦能的歷程。批判理論的論述觀點如下：

（一）學生不是被動接受事物的客體，是能夠主動探索週遭的主體

Sleeter 與 McLaren（1995）主張人不是被動接受事物的客體，而是能夠主動探索週遭的主體。學校教育必須不斷地進行反省、對話及行動等實踐活動，學校教育人員必須不斷地以批判性的眼光來面對主流文化意態型態的霸權宰制與其對教學實踐的影響，提供學生在民主社會中進一步解放的可能性，避免被動地再複製學生的階級（王慧蘭，

2006；方永泉，2006）。友善校園是一種氛圍，積極關懷、服務、支持與尊重的校園情境，以學生人權為主軸，重視溫馨、快樂與舒適的互動歷程（顏永進，2005），友善校園裡，學生是能夠主動探索週遭的主體。

（二）開放與分享的對話脈絡

學校在傳統上一直是失敗的，校園中早期的師生關係是威權式、不對等的倫理關係，校園中老師體罰學生的情形仍然存在，學生的主體性仍未充分地建立，校園裡針對學生的規範多半仍從學生的義務的角度出發，鮮少從學生權利觀點來探討。校園友善能促進更多個別學生的參與、更多聆聽學生聲音的機會，而不再是疏遠、冷漠的，在一個開放與分享的對話脈絡裡，讓學生成為決策過程中的參與者，部分權力的擁有者（Kanpol, 1999/2004; Kanpol, 1997/2005; Wink, 2000/2005）。教學過程中，教師要提供學生對話機會、協助學生從優勢權力解放出來，結合學生的生活經驗，幫助學生批判、建構他們的歷史和社會生活形式的語言，讓學生能尋求自身的認同，透過分析式對話（analytic dialogue）的方式，引導學生重寫邊界和對立的文化政治來重塑知識和權力的關係（Aronowitz & Giroux, 1991）。

（三）批判反思的學習環境

友善校園中學校教育人員必須願意去發展和運用一種批判的語言，才能進一步針對有關學校內、外在自我和社會增能的公共願景上組織學校經驗，讓批判性學習、社會增能以及民主得以落實（Aronowitz & Giroux, 1991）。誠如 Carr（1994/1996）所言，教育



的目的在於透過實踐者本身之教育實踐活動以改進教育之合理性，透過共同批判現存的政策與實際活動，藉以型構或發展共同的教育目的，故其所處的社群中，所有的參與者都是平等的、能夠無所阻礙的自由溝通，所產生的知識不會是理論性知識，而是實踐性知識。

（四）不平等，不正義的覺醒

Giroux (1991) 主張教育的目的即在造就具批判能力的公民，在於協助學生了解個人在廣大社會關係網路中的經驗，參與社會論述與他人之間的各種關係，認同自己也認同不同背景、出生及價值觀的他人。在解放的教室中，教師要利用學生生活和社會中的爭議，提出問題與學生做創造性的對話，讓學生不僅能覺醒不平等、不正義，更願意去不斷地改變、思考、反省，以改革社會及權力關係，反對壓迫、偏頗及隱含在不正義社會中的前提，使成為民主社會中的公民（歐用生，2002）。友善校園的具體目標在於建構和諧關懷的校園情境，營造平等尊重的友善校園；建立多元開放的校園環境，營造和諧互助的學校氣氛（教育部，2005），此正與批判理論不平等、不正義的覺醒論述相吻合。

（五）關注他者，強調差異

Apple (1979) 認為，教育的過程是在於對立、衝突的學習情境中，喚起學習者的「批判意識」，建構知識的體系，以及促進平等和公正社會的實現。Foucault (1977/1992) 亦認為學生是在學校的環境中被塑造出來的，透過師生的互動（權力/知識的運作關係）、教材的提供（檢查或考試）及行政系統的運作（教室的安排、層級監視、規訓），學生的認知、習慣與個性逐漸形成。事實上，師生必須於教室中，對社會現狀、社會問題、教條式的思想、甚至傳統的教育方式，共同從事批判性的思考，在

這種教育過程中、學生才會有一種主體性的感覺，個人可以認清楚他自己所處環境，同時能從支配文化的制約狀態中解放出來（宋明順，1998）。符應友善校園建構和諧關懷的校園情境，營造平等尊重的友善校園；訂定關懷支持的體制規章，建置照顧弱勢學生的機制；創造普世價值學習環境的具體目標（教育部，2005）。

（六）解構宰制，對話辯證

Cherryholmes (1988) 認為，教育本身有其實驗的意義，知識權威、社會權力等都不是絕對的。因此，我們必須協助學生分析他們自己的經驗，才能闡述清楚他們的經驗是如何被生產、塑造。藉由建立真實暢通的溝通管道；提供成員發表意見的機會；鼓勵成員提出意見、適度接納其他成員的建議、肯定成員提出建議的表現；關懷學校成員，以利支持正向、積極氣氛的建立（林明地，2002）。透過零體罰的訴求、人權法治教育、生命教育的實施，解構權力的宰制，建立多元開放平等的校園，達到校園友善的目的。

綜合上述可知，批判理論學者主張學生不是被動接受的客體，是能夠主動探索週遭的主體，學校應該提供一個具有反思、批判和開放、分享的對話脈絡，教師應去發展一種批判的語言，教學過程中不斷關注他者與差異，賦予學生權能，結合學生的生活經驗，讓學生能尋求自身的認同，讓學生改造他們的聲音，重新組織他們自己的看法，協助學生反省，而不是只能順應與服從，建立真正平等、公正、自由、友善的校園。

三、學校教育應努力的方向

友善不只是一種善意，這意味著一種自由的哲學，相信個人在自由的情境下，會追求知識的成長與個性的發展，並更有自信地實現自我（顧忠華，2005）。在批判理論浪



潮的衝擊下，學校教育應有的努力方向是：

（一）以學習者為中心，多元包容、尊重差異

批判理論學者認為教師的工作是在於轉化智慧，協助學生探討自己的個人歷史，對種族、性別、及階級的自我反省，協助學生看到各種知識與意識型態及政治利益的關係、知識如何被利用、並藉此批判能力來解放學生，教師不再是知識的掌控及主導者，更應幫助學生使其成為一個民主社會中之具批判能力及負責任的一份子（馬信行，1996；Giroux，1991）。例如家族演進史的追根溯源、多元文化週教育活動等等都是不錯的具體作為。

（二）尊重個別學生的差異本質，提供適性教育

每個學生都有其差異的本質，學校教育應讓各種身心特質不同的學生都能滿足基本的教育需求，都能獲得適性、適得其所的教育。真正的教育成果應在於學生學到了多少、學習的狀況如何，以及受到老師的激勵與教化所帶來的影響為何（黃宗顯，1999）。教育人員在教學過程中藉由主題課程報告或是小組學習等方式，不僅可以尊重個別學生的差異本質，更可以深化適性教育的提供。

（三）珍視少數及弱勢族群的「發聲」，從實踐中追求平等

多元文化的教育環境中，所有的參與者必須尊重每個人的存在尊嚴，對於來自於不同文化背景所產生的差異，也必須做些許的容忍與調適（Mason, 2001）。這種多元是所有立場都有出頭的可能性，各種聲音（尤其是弱勢者的聲音）才能出現，在多元中又要注重團結、容納異己（蘇永明，2004）。教師可透過班級新住民子女的調查、家鄉菜的介紹等具體作為，在校園中共享經驗和敘說，消除階級和觀點的差異使差異成為

合法化的基礎，並加以轉化，這才是多元文化的、多種族的校園（歐用生，2004a；Giroux,1997），建構符應友善校園普世價值的學習環境。

（四）引入自我探索，批判性思維，強調感受性的課程

教育是一種助人事業，學生亦自有求知進步的潛在能力，透過體驗去學習、注重情意、價值，是一種價值引導及創造的過程，強調創造力啟發、經驗的學習以及情感的陶冶，重視內容的適切性、設計的統整性和組織的彈性化等。因此，學生若能獲得良好的氣氛與合適的學習環境，他們就會學到發展自我所需的一切、就能夠改變自己（張凱元，2003）。在友善的校園中，老師可以從師生共同制定班級公約、共同討論教學課程的實施、讓學生參與教學情境的佈置，擴大學生的參與，才能帶領學生體驗民主的生活，將民主的實踐表現在學校中（歐用生，2004b）。

（五）從溝通辯證對話中，豐富人權課題、共塑願景

Habermas（1972）認為，知識是在辯證過程中產生的，如果不通過理性的批判作用，所形成的知識可能只是意識型態的再製。無論是九年一貫課程改革抑或教學創新，在教學過程中，教育人員不再只是課程執行者，而是掃除壓迫的社會運動者、解放學生思想的啟迪者、打破文本權威的教學者、擅於引導溝通的對話者、以及跨越邊界的行動改革者（王嘉齡，2003）。在角色扮演與價值澄清的教學過程中，經由不斷辯證做出自我的決定和判斷，引導出不同的觀點與看法，帶領學生尋找被邊緣化的聲音，讓它們得以在課程內容中重新發聲。

（六）解構權力宰制，追求公平、合理

黃宗顯（1999）認為，為了突破身分地位的歧視及權力宰制、獲得較公平的合理待



遇，必須從組織日常生活的對話和其他實際活動中去檢視此種有關主體地位歧視和宰制現象，在實際對話中闡揚與要求尊重與公平處理主體地位的原則。教育人員的角色必須致力於為學校生活世界的共同經營者；學生學習世界的自發建構者（馮朝霖，2003）。提供多樣化的社團學習、多元化評量方式的落實，讓每一位學生都能在公平的機制下，展現個體的潛能，達成校園友善的境地。

（七）注重教育管理中的美及多樣化，平衡化，混沌和有序的結合

求真、求善、求美，是學校教育追求的目標之一，懂得如何欣賞與包容，是教育管理中不容忽視的一環。Cherryhlomes（1988）認為教師應致力於與學生之間的批判論述之建立，協助學生超越其對權威式實證知識的接受，由自己的實驗、分析、批判反省、及判斷中促使學生作出有利於自己的幸福和他人幸福的選擇，從而使教育向著多樣、平衡、及渾沌有序的方向發展。從參訪育幼院、議會運作、問題討論等方式，讓學生體會如何欣賞與包容。

（八）學校行政領導的革新作為，必須跳脫以領導者為知識，以領導者的意見為意見的霸權拘迷

面對民主呼聲日益升高，教育不再是控制個人甚至控制社會的工具，教育過程必須確認並接受差異普遍存在的事實，抱持尊重和包容的態度，創造理想的對話情境與文化，讓學習者從自己的思想歷程中的差異，以及與別人的思想差異中得到昇華。透過班級學生代表參與學校活動事務、校園規劃座談會、學生自治幹部選舉等活動，以開放的心胸、高度的意願接受學生的存在，尊重其表示意見的機會，適切地回應學生的需求，建構一個雙向的權力合作關係（王如哲、林明地、張志明、黃乃熒、楊振昇，1999；林明地，2005）。

（九）提供體驗式的課程

每一個學生有著他自己的生長歷程，他自己的個人經驗，自己的興趣、能力與需要，自己的感受等。舉凡結合學生日常生活中的生活經驗，例如：結合農糧署學生種稻體驗營，農會四健會農村養雞人家與有機蔬菜的耕種---等等活動，使學生從參與中組織與形成經驗的統整，發現到新的經驗，形成了直接經驗為基礎的知識。

（十）問題本位學習

問題本位學習是以問題的形式將情境呈現於人們面前，它引發了對於現實的真正反省與行動，是一種人性與解放的實踐，它透過對於權威主義與異化的唯智主義的克服，使得教師與學生都能成為教育過程的主體（方永泉譯，2003）。例如：畢業典禮時，可以請學生擔任主席、司儀，甚至來賓接待等等行政事務工作，在開放與分享的對話脈絡中，將課本所學實際應用於問題情境，讓學生成為主動探索週遭的主體。

四、結語

批判理論的核心概念就是為改變社會的不平等結構，審視人際之間的差異和隔閡。其教育理念係源自對被壓迫者的關懷，強調解放的意義必須放在對人性之關懷與解放壓迫之範疇來檢視，是一種增權賦能的歷程。教師必須位居轉化型知識份子與批判性社會之社會公民之角色，協助、啟蒙學生對壓迫現實之批判意識與反省、轉化宰制形式，進而建構學校為一指向社會正義目標之公共領域。批判理論學者主張學生並非無形的魂魄，他們需要研讀自己生命的各種複雜多元的文本，他們需要研讀各種語言和論述，在其中發現自我、以便重新建構自己。教育人員必須了解日常生活中不同面向所形成的生命經驗，如何連帶的影響學生形成不同的聲音觀點，以解讀世界、對他們的世



界賦予意義，以致於對他們所存在的大社會賦予意義。相信理論首先必須是辯證的（dialectical），它是一種開放、提問式的思考方法，是一種動態的過程，可以讓學生檢視大社會所立足的政治、社會和經濟根基為何，藉以祛除文化的宰制與霸權、解構權

力/知識關係。在承認和尊重局部的聲音或偏見的前提下，構築真誠、尊重、欣賞、平等、開放、進步與無宰制的對話情境，「賦權」讓學生擁有一個希望的空間，讓學生能夠快樂、多元、有效的學習，塑造一個家長放心、教師用心、學生免於恐懼的友善校園。

參考文獻

- 王如哲、林明地、張志明、黃乃熒、楊振昇（1999）。教育行政。高雄：麗文。
- 王嘉齡（2003）。從Giroux的批判教育學觀點反省課程改革中的教師角色。教育研究資訊，11（3），3-21。
- 王慧蘭（2006）。批判教育學：反壓迫的民主教育論述和多元實踐。載於李錦旭、王慧蘭主編，批判教育學-台灣的探索（頁59-94）。台北：心理。
- 方永泉譯（2003）。受壓迫者教育學。台北：巨流。
- 方永泉（2006）。批判取向教育哲學的發展、議題及展望。載於李錦旭、王慧蘭主編，批判教育學-台灣的探索（頁23-57）。台北：心理。
- 宋明順（1998）。傅雷勒（Paulo Freire）的批判教育學思想。社教雙月刊，83，24-31。
- 林明地（2002）。學校領導：理念與校長專業生涯。台北：高等教育。
- 林明地（2005）。校長領導、權力運用與關懷專業。教育研究月刊，132，59-69。
- 馬信行（1996）。後現代主義對教育的影響。教育研究雙月刊，50，12-23。
- 教育部（2005）。友善校園總體營造計畫。2006年1月20日。擷取自<http://www.cges.tyc.edu.tw/cgesteacher/guidance/%A6U%B6%B5%BB%B2%BE%C9%AC%A1%B0%CA/%A4%CD%B5%BD%AE%D5%B6%E9/%A4%CD%B5%BD%AE%D6%A9w%AA%A9.doc>。
- 張凱元（2003）。人本主義教育的理念與實踐。台北：心理出版社。
- 黃宗顯（1999）。學校行政對話研究-組織中影響力行為的微觀探討。台北：五南。
- 馮朝霖（2003）。主體、情性與創化。台北：高等教育。
- 歐用生（2002）。快樂學習或安樂死？~體驗學習的批判教育學意涵。課程與教學季刊，5（4），107-124。
- 歐用生（2004a）。校長的課程領導和專業成長。研習資訊，21（1），60-70。
- 歐用生（2004b）。課程領導-議題與展望。台北：高等教育。
- 顏永進（2005）。以品格教育營造友善校園文化之行動研究（高雄市政府九十四年度研究發展研究報告）。高雄：高雄市政府。
- 蘇永明（2004）。後現代的主要觀點。載於蘇永明主編，後現代與教育。台北：師大師苑。
- 顧忠華（2005）。由社會變遷看友善校園的實踐。學生輔導，98，42-55。
- Apple, M. W. (1979). Ideology and curriculum. London: RKP.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1991). Postmodern education: political, culture and social criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.



- Carr, W. (1996). 新教育學 (溫明麗譯)。台北：師大書苑。(原著出版於1994)。
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism*. NY: Teachers College Press.
- Foucault, M. (1992). 規訓與懲罰 (劉北城、楊遠嬰譯)。台北：桂冠。(原著出版於1977)。
- Giroux, H. A. (1991). *Postmodernism, feminism, and cultural politics*. NY: State University of New York Press.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- Kanpol, B. (2004). 批判教育學導論 (第二版, 宋文理審訂, 張盈堃、彭秉權、蔡宜剛、劉益誠譯)。台北：心理。(原著出版於1999)。
- Kanpol, B. (2005). 批判教育學的議題與趨勢 (彭秉權譯)。高雄：麗文。(原著出版於1997)。
- Mason, M. (2001). The ethics of integrity: education values beyond post-modern ethics. *Journal of Philosophy of education*, 35(1), 47-69.
- Sleeter, C., & McLaren, P. (1995). *Multicultural education critical pedagogy and the politics of difference*. NY: State University of New York Press.
- Wink, J. (2005). 批判教育學-來自真實世界的紀錄 (第二版, 黃柏叡、廖貞智譯)。台北：巨流。(原著出版於2000)。



2010年福建省漳州市小學校長來台進行 海外領導精進研習暨文化觀光之研究

林政逸／國立臺中教育大學進修推廣部編審

楊思偉／國立臺中教育大學校長

魏炎順／國立臺中教育大學美術系教授兼任進修推廣部主任

一、前言

國民中小學校長在新世紀的學校環境中，扮演著推動校務正常運作，帶動教育改革與發展的重要角色，其基本的教育理念及辦學態度，都將直接影響到學校的整體發展，所謂「有怎樣的校長，就有怎樣的學校。」由此可見校長角色的重要性。

校長是學校的領導者，對學校氣氛、教學品質、教育成就有決定性的影響。是以一校之優劣，校長之領導能力至為重大，對於學校整體發展具有深遠的影響。尤其隨著時代劇烈的變遷、知識不斷更新，國民中小學校長專業知識與能力的成長與精進更形重要，必須予以妥善規劃，以培育出具有專業能力的校長，俾能建立卓越而優質的學校。

追求小學校長的領導專業知能提升，是海峽兩岸教育改革的重點。福建省漳州市為使其小學校長獲致良好領導知能與態度，特請漳州城市職業學院院長助理辦公室主任邵鷺明教授聯繫接洽國立臺中教育大學進修推廣部，期望藉由本校辦理校長儲訓班之豐碩經驗，為其規劃兼具理論與實務且具系統性之研習課程，以增益其小學校長領導專業知能與素養。

為達成前述目的，本研究擬透過行動研究方法，規劃開辦2010年福建省漳州市小學

校長海外領導精進研習班課程，基於前述背景因素與緣由，本研究動機之一、二分別為規劃2010年福建省漳州市小學校長海外領導精進研習班課程、探究本次校長海外領導精進研習班課程實施成效與學員滿意度。

此外，比較教育學者Sadler曾謂：「學校外的事比學校內的事更重要」，意即研究各國或各地區教育制度除了關注制度或政策之外，對於學校之外的環境脈絡，諸如：政治、經濟、社會、文化等，不可輕忽之，反而是這些學校外的因素甚至會對於學校教育有更大的影響力。觀諸海峽兩岸，經過數十年的分隔，無論在政治制度、經濟發展情況以及社會文化皆有相當大的差異，這些因素對於學校教育皆會有相當大的影響，而校長角色與領導為學校教育的一環，自然不能免除於環境脈絡的影響。基於此，有鑑於海峽兩岸不同的政治、經濟、社會與文化發展，可能導致兩岸的教育發展亦有諸多差異，因此，本研究欲針對海峽兩岸小學校長角色與職務差異進行比較，以了解兩者間的異同，為本研究的第三項動機。

除以上三項研究動機之外，透過本次海外領導精進研習班課程辦理經驗，修調課程，以作為後續辦理相關班次參考依據，為本研究動機之四。



二、研習課程發展設計行動方案

(一) 進行研習課程規劃

因本校教育學系95年校長儲訓班課乃依據教育局相關法規、現今教育思潮與政策以及儲訓學員需求，進行課程研擬，整體課程已相當完善，因此，本部以此為儲訓課程參考架構，另依據校長領導理論發展趨勢、校長專業成長相關理論、各先進國家校長領導法規與制度相關規定進行修調。另為使研習課程能符合學員需求，請大陸漳州市校長團成員，提供課程需求與相關建議，將其納入課程規劃參考，以求本次領導精進課程規畫能更貼近學員需求、臻於完善。

本次領導精進研習班課程主要分為三大類：

1.理論課程部分:如「從理論與實務的對話論學校本位管理時代中校長的關鍵三力」、「學校行銷管理」、「校務評鑑理論與發展趨勢」、「家長參與學校事務之探究」。

2.台灣教育現況介紹：如「臺灣教育發展現況」、「台灣新世紀基礎教育課程改革的困境與改善之道」、「臺中市各級教育發展現況與特色」

3.學校經營與管理實務課程部分：「閱讀VS.悅讀」、「立中（立人國中）氛圍與創意發想」、「特色小學的經營與管理」、「創意生活攝影與校園美感經營」。

4.特色小學參訪活動（參訪台中市與南投縣特色小學）

(二) 進行研習課程教材編製與活動設計

由授課講師共同合作討論，依據各課程的性質與學員需求，精編課程教材與設計相關教學活動。

(三) 配合研習課程，實施多元評量與實作評量

配合各科課程實施多元評量，並透過實習、操作等活動設計，進行產出性的練習，以培養學員實際運用所學之能力。

(四) 研習課程時間：2010年1月18日至2010年1月27日，共計10天

三、研究方法與設計

以下分研究方法、研究對象、研究工具與資料蒐集、研究限制加以說明：

(一) 研究方法

本研究計畫以行動研究法（Action Research）進行研究，行動研究以實務為研究探究的中心，以實用性為取向，以批判性為原動力（甄曉蘭，1995），並以解決實務現場人員所與到的問題為主要目的。

研究開始前先進行研習課程前置作業與課程規劃設計。研究過程中另外透過訪談和學員滿意度問卷等資料，以了解福建省漳州市小學校長班學員的學習情形與滿意度現況。本研究合計進行4個月（2009年11月至2010年2月），在教學過程中，研究者透過互相進行對話、反省和批判性思考，並與研習班團長、行政人員和學員對談，以做為調整課程之參考。最後，收集資料，進行資料分析和撰寫。

研究共進行兩個循環，第一個循環的重點是規劃與設計研習課程，因本校教育學系所承辦95年度中部地區三個縣市的校長儲訓班整體課程已相當完善，且此套課程具有實踐經驗，因此，以此為基本架構，另依據校長領導理論發展趨勢、校長專業成長相關理論、各先進國家校長領導法規與制度相關規定、現今中國大陸培育小學校長重點政策以及現今教育思潮等，進行課程研擬，另請大陸漳州市校長團成員，提供課程需求建議，並以此加以修調，以求本研習課程規畫能更貼近學員需求、臻於完善。

第二階段目的在於針對第一階段進行反



省和修正，藉由研習課程的實施與進行，並透過訪談和學員課程滿意度問卷等資料的搜集，以了解學員對於課程的滿意度，最後在課程結束的時候，回顧整個研究過程，整理資料，並做進一步的反省與分析，供下一個循環的參考。

(二) 研究對象

本研究之研究對象是以2010年福建省漳州市小學校長班為研究對象，共有29位學員。

(三) 研究工具與資料蒐集

本研究主要是進行中國大陸小學校長進行海外領導精進研習之行動研究，兼顧質性資料與量化資料：

1. 量化資料：學員課程滿意度問卷，以了解學員對於課程的滿意度與建議。

2. 質性資料

質性資料部份係指對授課講師或學員的訪談等質性資料，希望能夠對研習課程或教學之實施過程和效果有更深入的了解。

(四) 研究限制

本研究的參與學員人數少，而且研究時間並非長期，結果不宜過度推論。

四、學員滿意度調查與訪談內容分析

本期漳州市校長研習班為本部第一次辦理，為了解學員滿意度與建議以作為辦理後續班次參考，本部設計學員意見調查表，在研習第九天進行調查。本研究之問卷為自編之「2010年福建省漳州市小學校長領導精進研習班調查問卷」，此部分係根據本研究之研究目的，並參照相關文獻編製成初稿，並經國中小校長審核以及修正問卷等過程而定稿成正式問卷。

同時為彌補問卷調查不足，研究者另外訪談2位學員（採方便取樣，由學員自願接

受訪談。因研習課程安排相當緊湊，為不影響學員上課，僅能利用1/23（六）以及1/26（二）兩天在校內研習課程下課時進行訪談，再加上有些校長並不願意接受訪談，故僅訪談到2位校長）。

(一) 問卷調查分析

問卷計有22題，採封閉式題目與開放填答並行，主要目的了解學員對於本次研習班的課程、教學、師資、實習、評量、行政支援的看法與建議。總計發出29份問卷，回收問卷21份，問卷回收率為72.4%，所使用統計方法為次數統計以及百分比。

1. 學員基本資料分析：

學員有19位男性、2位女性。服務年資在16-20年及21-25年均占14%、26年以上占72%。目前擔任校長者共14位，其中學校規模在13-24班占29%、25班以上占71%。擔任校長的年資5年以下占14%、6-10年占50%、11-15年占29%、16-20年占7%。

曾參加過校長領導相關研習活動者有16位、未參加過者5位。參加的研習活動包括：省級校長高級研修、省骨幹校長培訓、省級課程培訓、省市區校長研修班、省中小學校理論研修班、學校行政管理、校長論壇及校長研習課程。

2. 學員問卷調查內容分析：

問卷第一部分共10題，這部份題目主要目的了解學員對於本期研習班的滿意度，採李克特式（Likert type）五點量表，5分代表勾選「非常滿意」，4分代表勾選「滿意」，3分代表勾選「普通」，2分代表勾選「不滿意」，1分代表勾選「非常不滿意」，計算各題的平均數。第二部分共12題，主要目的在了解學員對於本期研習班之課程、教學等事項的建議。資料分析敘述如下：

(1) 學員對於本期校長領導精進研習班滿意度分析



表1 學員對校長領導精進研習班滿意程度

人數及百分比 題目	項目				
	非常滿意	滿意	普通	不滿意	非常不滿意
1.您對此次研習的課程內容安排	5(23.8%)	11(52.4%)	5(23.8%)	0(0%)	0(0%)
2.您對此次研習的課程時間安排	4(19%)	11(52.4%)	4(19%)	2(9.6%)	0(0%)
3.您對此次研習的教學安排	4(19%)	13(62%)	4(19%)	0(0%)	0(0%)
4.您對此次研習的師資安排	7(33.3%)	13(62%)	1(4.7%)	0(0%)	0(0%)
5.您對此次研習的授課環境	6(28.4%)	13(62%)	2(9.6%)	0(0%)	0(0%)
6.您對此次研習的住宿環境	9(42.9%)	12(57.1%)	0(0%)	0(0%)	0(0%)
7.您對此次研習的行政服務	10(47.6%)	10(47.6%)	1(4.8%)	0(0%)	0(0%)
8.您對此次研習的參訪學校安排	7(33.3%)	12(57.1%)	2(9.6%)	0(0%)	0(0%)
9.您對此次研習的伙食安排	7(33.3%)	8(38.3%)	6(28.4%)	0(0%)	0(0%)
10.您對此次研習的整體滿意度	6(28.4%)	14(66.8%)	1(4.8%)	0(0%)	0(0%)

以下針對問卷之主要內容進行統計，統計結果如表1與表2。

從表1學員滿意度可以看出，學員感到非常滿意的前三名依序為行政服務、住宿環境、師資安排；感到非常滿意與滿意兩者相加百分比最高前三名為住宿環境以及師資安排與行政服務。另外，值得注意的是，有6位（28.4%）校長認為本次研習班的伙食安排滿意度為普通，有5位（23.8%）校長認為此次研習課程內容安排滿意度為普通。關於伙食方面的意見，可以作為未來辦理後續

辦次的參考，儘量滿足學員不同的伙食需求；至於課程內容滿意度方面，有約1/4的學員滿意度為普通，此部分的原因，從訪談內容以及課堂後與學員的談話中，推測可能是因為大陸與台灣在政治體制與學校教育制度不同，所以本次研習班所排的課程當中，有些課程內容或是議題在大陸並無實施的可能性，例如學員們就表示，某些課程像是學校行銷或是家長參與校務中所提到家長會的組成與運作，在大陸根本無法開展（990126學員2訪談），因此，學員們會認為某些課



表2 學員對校長領導精進研習課程與行程安排回饋

題 目	課 程 與 行 程 安 排 回 饋 (人 數)
1.在此次研習的整體過程，您收穫最多的課程是(請列舉三種課程)	從理論與實務的對話論學校本位管理時代中校長的關鍵三力(16) 閱讀VS.悅讀(15) 臺中市各級教育發展現況與特色(11) 立中氛圍與創意發想(7) 台灣新世紀基礎教育課程改革的困境與改善之道(7) 學校行銷管理(7) 校務評鑑理論與發展趨勢(4) 特色小學的經營與管理(4) 家長參與學校事務之探究(2) 創意生活攝影與校園美感經營(1) 參訪活動(1)
2.您認為此次研習安排的課程中，有哪些對您來說是收穫較少的?	學校管理—特別是教師管理(2) 學校行銷管理(2) 創意生活攝影與校園美感經營(2) 臺灣辦學特色(1) 參訪學校的介紹大致相同(1) 對臺灣學校校本課程教育(1) 閱讀教學、閱讀論證(1) 互動、交談(1)
3.您認為研習安排的課程中，還需增列哪些課程?	實際到教學現場聽課(3) 學校管理與評鑑(1) 教師管理制度內容(1) 多走訪學校與特色小學(1) 臺灣辦學特色(1) 臺灣教育過去、現在與未來主張(1) 如何運用學校管理提高辦學品質(1) 學校管理方面的一些事例研究(1)
4.對於研習的課程內容上，理論與實務比例，您認為?	理論與實務比例恰當(11) 太偏重理論(5) 其他(1)
5.在此次研習的學習過程中，您最喜歡的教學方式是?(請列舉三種教學方式)	參訪(9) 座談(5) 互動式(5) 理論與實務相結合(4) 事例教學(3) 教授講課(1) 欣賞(1)
6.您認為研習的課程還可以採用哪些教學方式?	在課堂上聽一下師生授課情況(5) 互動交流(3)



表2 學員對校長領導精進研習課程與行程安排回饋(續)

題 目	課 程 與 行 程 安 排 回 饋(人 數)
7.這次的授課講師中，您會推薦哪幾位未來繼續擔任相關研習活動的講座?(請列舉3位)	本題問卷調查結果因涉及研究倫理，暫不公開
8.您對此次研習的參訪學校安排，是否有建議?	時間可安排緊些，時間應縮短只做學校特色簡報1小時(3) 在一所學校了解辦學情況(1) 希望有不同特色的學校來做研討(1) 多安排些國立或民辦學校(1) 很好(1)
9.您對此次研習的住宿環境，是否有建議?	條件不錯，滿意(2) 很好(2) 好(1)
10.您對此次研習的行政服務，是否有建議?	非常滿意(2) 服務到位、不錯(1) 很好(1) 好(1)
11.您對此次研習的伙食安排，是否有建議?	好(2) 最好能根據學員的習慣安排伙食(1) 伙食不錯(1) 還行(1) 較差(1)
12.您對此次研習之行程是否有其他寶貴建議，請詳細說明	1.注意行程，不要浪費時間。例如:到臺北之參訪可安排在最後一天。(4) 2.無(3) 3.很感謝貴校的協助，再次感謝。(1) 4.理論講座減少，實地到校參觀適當增加，可多邀請國小校長進行講座互動。(1) 5.先總體在教育大學熟悉臺灣各方面的教學教育情況，再下校交流。(1) 6.東海岸應爭取安排進行程。(1)

程並非切合他們的需求，這點是將來在辦理後續相關班次，在規劃課程時必須特別留意的。

3. 從表2中可以得到以下訊息：

(1) 學員認為研習課程中收穫較多的有「從理論與實務的對話論學校本位管理時代中校長的關鍵三力」、「閱讀VS.悅

讀」、「臺中市各級教育發展現況與特色」、「立中氛圍與創意發想」、「台灣新世紀基礎教育課程改革的困境與改善之道」、「學校行銷管理」、「校務評鑑理論與發展趨勢」、「特色小學的經營與管理」，這些課程可做為未來規劃後續班次時，在安排課程時的參考。



(2) 有關學員認為研習課程中，收穫較少的課程，雖然學員列出了幾門課，但是每門課的填寫人數都僅有1-2人，人數較少，較不具有代表性，且某些課程名稱並沒有填寫清楚，因此，這些課程僅能表示極少數幾位學員的個人意見，並非大多數學員的主要意見。

(3) 在學員認為需要增列的課程當中，以「實際到教學現場聽課」最多。本次研習課程原本排有本校附小的教學參觀，但是因為研習團辦理赴台手續時間太長，來台時間延後，來台研習時已是期末週（參訪附小時各校已放寒假），考量到期末學校與教師工作相當忙碌，且現職老師大多不太願意進行教學演示或觀摩，因此，取消進班教學參觀的行程。不過，既然學員提出這樣的回饋意見，將來在辦理相關班次時，應考量安排教學參觀。

另外，學員提到還需增列的課程，主要是以學校管理或教師管理的課程或事例為主，或排與台灣中小學現職校長進行座談以及台灣教育發展與特色等。

(4) 在研習課程內容的理論與實務比例方面，大多數認為比例適當，但亦有5位學員表示太偏重理論，將來辦理後續班次時，可請授課講座適當調整理論與實務的內容比例，或是多邀請幾位中小學校長進行學校經營與管理實務演講。

(5) 學員最喜歡的教學方式主要是「參訪」、「座談」、「互動」、「理論與實務相結合」。由此可以發現學員最喜歡的教學方式相當多樣，並不侷限於任何一種上課方式。

(6) 學員建議研習班還可以採用的教學方式有「課堂聽師生授課情形」、「互动交流」。可列入未將研習班課程的參考。

(7) 對於參訪學校安排，主要的意見是時間安排可以緊湊些，學校特色簡報可以

縮短。另外，在住宿與行政服務方面，所得到的回饋意見大致上是良好的，至於伙食則有少數學員意見是較為負面的，希望能依據學員的習慣安排伙食。

(二) 訪談內容分析

本次的訪談共訪問2位學員（分別以學員1、學員2稱呼），主要針對本期研習班的師資、實習、評量、行政支援、最大收穫等問題，請學員提供意見。訪談內容分析如下：

【第一部分】

一、請問您認為此次研習的各項課程，在時間上是否足夠？是否有其他建議？

從學員的訪談意見中，學員1表示時間足夠，但在行程的安排上學員較有意見，認為往返南投或台北較為花費時間。此外，對於安排的課程，學員表示因為大陸與台灣體制不同，所以本次研習班所排的課程當中，有些課程內容或是議題在大陸並無實施的可能性，例如學校行銷或是家長會

「這次研習有參訪行程，但是從台中往台北又往南投，往返花時，希望行程位置能順一些。（990126學員1訪談）」

「因為體制的關係，所進行的學校管理是截然不同的，我們聽到許多行銷管理、家長委員會，其實對我們來說是不可能開展，也沒有那個必要（990126學員2訪談）」

二、請問您對此次研習的行政支援有什麼樣的建議？

對於行政支援，學員表示滿意。

「很滿意!感謝大家一路陪伴說笑，讓我覺得很溫暖。這如果是我們那邊做不太到！（990126學員1訪談）」

「你們的工作人員都很好。沒有需要補強的部分。（990126學員2訪談）」

三、請問您對此次參與領導精進研習班



最大收穫為何？是否有其他建議？

學員表示此次研習最大收穫在於能親自感受台灣的教育，或是參訪台灣的特色小學。

「親身感受在大陸所耳聞的臺灣教育，跟以往大陸的課本中所讀的印象不同，瞭解兩地相同相異之處。（990126學員1訪談）」

「讓我們看到了臺灣小學的辦學理念，瞭解一些特色、理念、各校的經營方式。（990126學員2訪談）」

【第二部分】

一、請問在大陸，擔任小學校長需要具備哪些資格？各省的規定是否相同？

在大陸擔任小學校長需要具備學歷資格，並經過教師、副主任、主任以及副校長等階段的歷練，才能擔任校長職務，比較特別的是重點小學的校長更需要有業務、能力以及上行政部門的認可。在校長的資格方面，各地的規定並不相同。

「學歷、接受培訓。各省規定大致相同，細部規定不清楚。（990126學員1訪談）」

「首先，學歷上要合格，過去可能是大專，現在則一定要本科，特別是重點小學，重點小學在各方面比較優勢的學校，重點小學校長在學歷上、教學上、業務上、工作能力及行政部門上都要認可。肯定要從教師中選拔的，我們的校長進行教學業務的管理，所以一定是從基層選拔上來的。那要做為一位教師，除具備相應的學歷，還要具備教師資格證，在這之前還要具備三個證，普通話證書、計算機的等級證書（另一不知），才可去考教師資格證，取得後才可去應聘老師，經過五年、十年磨練後，在教學上、業務上有顯著表現，才會從中層中選拔出來，必須一步一步，副主任、主任、副校長、校

長，一般是從學校中選拔。各地市就不一樣，漳州和廈門就已經不一樣，各地有各地相關的規定。（990126學員2訪談）」

有關大陸各地中小學校長任用的資格並不一致。不少地區教育體制改革步履維艱，至今還普遍存在著公辦校、民辦校、企業辦校、聯辦校等不同管理主體的中小學，造成中小學校長在選拔與任用上存在標準不一等問題（張新婭，2009）。

二、您在擔任小學校長前，曾接受過哪些培訓課程？

在大陸擔任小學校長之前必須接受過領導管理、相關課程的培訓，培訓時間沒有具體規定，且會隨時代更新培訓內容，且培訓是與職稱與考核有關聯性的。

「領導管理相關課程。（990126學員1訪談）」

「上崗前一定要參加校長培訓班。課程沒有具體規定要幾小時，培訓班課程非一成不變，而是隨時代更新、與時俱進。最少都是七天、十天，我們沒有硬性規定，都是一個學期，是在崗培訓，利用週六、週日的時間，培訓結束還要去考察，去各地參訪。不是每一年都要參加校長培訓，但每年都會有繼續教育，面對全體老師的，沒有繼續教育就不能提工資，沒有繼續教育當年度考核時就不能評優，優秀老師在將來職稱掛勾上都有相關，因此一定要進行。（990126學員2訪談）」

三、您在擔任小學校長後，每年是否還要再參加相關的培訓或研習活動？

在大陸擔任小學校長後，仍舊要參加有關的培訓研習且有時數規定，內容有關於學歷提升、高等院校組織以及校本部的培訓。

「要啊！也有時數規定。（990126學員1訪談）」



「做為校長也必須要參加，內容很多有學歷的提升、高等院校組織的培訓、校本部組織的培訓。擔任校長後，還會參加教育部門的培訓，只要點到你，你就必須要參加。這次來臺灣也是點名來的。（990126學員2訪談）」

根據中國大陸《全國教育幹部培訓"十五"規劃》精神，對新任校長或擬任校長要進行任職資格培訓，做到持證上崗。對取得"校長任職資格培訓合格證書"的校長必須安排參加國家規定學時的提高培訓（孫亞莉，2009）。

另外，根據中國大陸《幹部教育培訓工作條例（試行）》和《中小學校長培訓規定》，中國大陸目前的中小學校長培訓分三個層次：中小學校長任職資格培訓、中小學校長提高培訓、中小學骨幹校長研修培訓。新任校長必須參加中小學校長任職資格培訓，瞭解教學管理情況，瞭解學校行政管理的一般規律，瞭解學校中層機構的運行狀況，轉換角色，提高自己適應學校對管理者的要求；已取得校長任職資格證培訓結業證書的校長必須參加中小學校長提高培訓，這些校長已有多年管理經驗，但需要與時俱進，學習先進的教育管理理念和經驗；中小學骨幹校長研修培訓必須是已取得中小學校長提高培訓結業的骨幹校長，骨幹校長更加注重管理能力和創新能力的提高，接受新思維與新模式的學習。換言之，崗前培訓、任職資格培訓更多的是對校長進行學校管理的基礎性、規範性、補償性培訓，重在常規管理的培訓，培訓目標是對校長的底線要求。而提高和研修培訓著重在「提高」、「專項研修」下功夫，注重校長素質的提高和管理能力，教改創新的培養（張新嫻，2009）。

四、校長的角色與領導在學校教育中是相當重要的一環，在中國大陸小學校長主要扮演何種角色？

大陸小學校長主要角色為領導管理學校事務以及公關連繫。與台灣不同的地方在於，大陸小學校長可以決定教師的年終、績效、工資與職稱。受訪校長表示也因為有這樣的權力，可以使校長在推動教師管理的提升方面有使力點。

「管理學校、學校事務統籌、負責與外界聯繫（公關）。（990126學員1訪談）」

「領導、組織。我們的校長權威性比這邊大很多，我們校長可決定老師年終與每个月的績效工資多與少，以及職稱。比如說小學一級教師、小學高級教師、小學中學高級教師。看你是否能參加這次的評選，因為他手中有這樣的權力，所以對老師業務的管理與提升，是很到位的。（990126學員2訪談）」

依照中國大陸國情和基礎教育發展實際，決定校長具有以下五種角色：政治方向的把握者、改革創新的管理者、和諧體系的建構者、遊刃有餘的公關者以及可持續發展的推動者（張建兵，2007）。比較特別的是第一項角色，因為政治體制的關係，中國大陸的中小學校長必須貫徹黨的教育方針，培養全面發展的社會主義建設接班人是學校的根本任務，是校長的主要職責。

五、請問您擔任校長之職，每日主要的工作內容為何？

大陸小學校長每日主要工作內容與台灣小學校長相去不遠，例如批公文。另外大陸小學校長還要「推門聽課」，類似台灣小學校長的巡堂。比較特別的是大陸的小學另外編制有副校長職務，負責總務、德育、教輔等工作。



「和臺灣差不多啦。(990126學員1訪談)」

「批閱文件、所有的方方面面都要，它可能要關心哪節課要參加比賽、這節課上的怎樣，要去聽課。我們叫推門聽課，可能會帶上教導處或其他部門，兩千人以上就會配備三個副校長(總務、德育、教輔)。(990126學員2訪談)」

六、你擔任校長職務，在校務經營與管理方面，有哪些是比較困擾的問題？

您如何加以克服？

大陸小學校長在校務經營與管理的困難點有「如何提升教師的教學熱忱以及如何讓教師接受校長的理念」、「缺乏人事權」、「經費使用規定沒有彈性」等。

「如何提升教師的教學熱忱、如何讓教師接受自己的理念。如何克服方面，正在努力中。(990126學員1訪談)」

「因人事權不在學校，在人事方面管理經常是最頭痛的。這老師調進來，沒有權力拒絕出去。當這老師評到頂分時，可能就會缺乏上進心，可能會得過且過，這方面是比較沒辦法的。還有就是經費的問題，我們都是國家撥給的，經費使用是非常正規的，有各方面條例……。(990126學員2訪談)」

七、在中國大陸，近幾年來比較強調學校經營與管理的重點工作有哪些？

中國大陸小學近幾年來比較強調的學校經營管理重點有「提升學生素質」、「課程革新」、「學生安全問題」與「辦學品質」。

「提升學生整體素質、課程革新。其實兩地的教育都是為了學生好，理念都是差不多的。(990126學員1訪談)」

「學生的安全工作。……所以每個學生的安全、環境周圍是否安全，家長能安心

交給學校，是每個校長最要關注的問題。還有辦學品質的問題，確保辦學品質能得到市民的認可，不是行銷就可讓大家認可，是社會、家長、教育部門等等的認可……。

(990126學員2訪談)」

八、台灣與大陸小學校長儲訓制度與角色工作比較

針對前述訪談結果，將台灣與大陸小學校長儲(培)訓制度與角色工作做一比較。

(一)台灣中小學校長甄選儲訓主要法令依據為「國民中小學校長主任教師甄選儲訓選調及介聘辦法」以及「教育人員任用條例」；大陸則是各省各地規定不同。

(二)台灣「教育人員任用條例」訂有國民小學校長任用資格；在大陸擔任小學校長需要具備本科學歷，並經過教師、副主任、主任以及副校長等階段的歷練，才能擔任校長職務，比較特別的是重點小學的校長更需要有業務、能力以及上行政部門的認可。在校長的資格方面，各地的規定並不相同。

(三)在台灣中小學校長職前教育課程方面，根據「國民中小學校長主任甄選儲訓及教師介聘辦法」，除了規定中小學校長儲訓課程必須加強輔導專業、性別平等及多元文化等知能，並未對課程內容做詳盡的規範。楊振昇(1999)分析我國國小校長儲訓課程內容，發現大致區分為通識教育、教育政策、教育專業知能、學校行政理論與實務、課程與教學及綜合活動等幾方面，各職前培育機構的課程表及相關資料，基本上並無太大的差異。

在大陸方面，目前的中小學校長培訓分三個層次：中小學校長任職資格培訓、中小學校長提高培訓、中小學骨幹校長研修培訓。擔任小學校長之前必須接受過領導管理、相關課程的培訓，培訓時間沒有具體規



定，且會隨時代更新培訓內容，且培訓是與職稱與考核有關聯性的。

（四）在台灣小學校長方面，校長在學校所扮演的角色有五種：教育者（educator）、行政管理者（administrative manager）、文化領導者（cultural leader）、專業社群的一份子（a member of professional community）、個人自己（inner person）（林明地，2003）；大陸擔任小學校長主要角色為領導管理學校事務與公關。另外，校長可以決定教師的年終、績效、工資與職稱。

（五）台灣小學校長每日職務工作主要有批閱公文、接聽電話、接見訪客、召開會議、巡堂以及進行溝通聯繫工作等；大陸小學校長每日的工作大致與台灣相同，主要有批公文、「推門聽課」等，另外編制有副校長職務，負責總務、德育、教輔等工作。

五、結語

本次福建省漳州市小學校長來台進行領導精進研習班，為海外研習首創之舉，本研究針對領導研習課程的規劃過程、學員對於研習課程的實施成效、滿意度與建議、訪談學員內容，以及海峽兩岸小學校長儲訓制度與角色工作分別進行探究與比較。透過本次在台灣教育行政領導研習班課程辦理之寶貴經驗，修調課程，以作為後續辦理相關班次參考。同時，因海峽兩岸，經過數十年的分隔，無論在政治制度、經濟發展情況以及社會文化皆有相當大的差異，這些因素對於學校教育皆會有相當大的影響，而校長角色與領導為學校教育的一環，自然不能免除於環境脈絡的影響。基於此，有鑑於海峽兩岸不同的政治、經濟、社會與文化發展，可能導致兩岸的教育發展亦有諸多差異，因此，未來的研究除可繼續針對海峽兩岸小學校長角色與職務差異進行更細緻的比較，尚可針對造成這些差異背景的影響因素進行探究。

參考文獻

- 林明地（2003）。校長學—工作分析與角色研究分析。台北：五南。
- 孫亞莉（2009）。校長培訓與校長隊伍建設。《教書育人》，5，72-73。
- 張新姪（2009）。簡談提高中小學校長培訓效果的幾種途徑。《陝西教育學院學報》，25（3），15-17。
- 張建兵（2007）。中小學校長的角色整合。《教學與管理》，31，18-20。
- 楊振昇（1999）。我國國民小學校長儲訓制度之困境及其因應策略。《初等教育學刊》，7，85-106。
- 甄曉蘭（1995）。合作行動研究—進行教育研究的另一種方式。《嘉義師院學報》，9，297-318。



教育與發展





臺灣特殊教育之一頁～國立臺中啟聰學校之 蛻變與成長

張金華／國立臺中啟聰學校校長

一、前言

教育乃百年大計，所謂「十年樹木，百年樹人」，教育之重要性，二千多年前，至聖先師孔子，即有先見之明，並以「有教無類，因材施教」之教育原則，給予每一個人同等之教育機會，且施以適性之教學內容；弱勢教育中之身心障礙學生，正是最需要「有教無類，因材施教」之族群，亦即需因學生個別差異，施以個別化教育計畫者。民國七十三年特殊教育法公布施行後，身心障礙學生受教權益獲得保障，政府並積極推動特殊教育相關措施，使我國之特殊教育能與先進國家並駕齊驅。

特殊教育在經濟貧困的年代是未被重視的一環，一般家庭，在經濟條件不佳，溫飽尚有疑慮之年代，一般孩子想上學都有困難，何況是身心障礙的孩子，一般家庭有身心障礙子女者，不是將子女鎖在家裡，就是帶在身邊一起工作，甚少會將子女送進學校接受教育，何況又是接受特殊教育，所以特殊教育，在民國60年代之前是不容易推展的。

民國38年國民政府播遷來台，因戰後經濟蕭條百廢待舉，公部門全力發展經濟，無暇顧及教育品質之提升，至1968年（民國57年）政府全面實施九年國民義務教育，又逢經濟起飛，教育百年大計得以大力推動與發展，特殊教育亦隨著逐步發展，設置各障礙類別之特教學校，因應各障礙類別學生之教

育需求。

九年國民義務教育經過十餘年的發展，奠定了教育基礎，政府有鑑於對特殊教育發展之不足，遂於1964年（民國73年）訂定了特殊教育法，全面推動特殊教育，保障身心障礙學生之受教權益與福利，至此特殊教育進入蓬勃發展階段，家長意識抬頭肯定身心障礙兒童，亦有同等之受教權，紛紛將身心障礙子女送進學校接受教育，不再是放棄或閉鎖的態度，身心障礙兒童得以享受一樣的教育，快樂的學習。

二、台灣特殊教育發展

1891年（光緒十七年）英國長老教會牧師甘為霖先生租「洪公祠」（現在台南東門市場附近）成立「訓瞽堂」為台灣第一所實施盲人點字教育之始，是為台灣特殊教育的先聲，亦即為今國立台南啟聰學校之前身，迄今已達一百二十年。1915年（大正4年）台灣第六任總督撥款予「台南救濟院」，在台南壽町一丁目（現台南啟聰學校台南校區）闢地興建校舍，並增設「啞生部」改稱「私立台南盲啞學校」。1922年（民國11年）由台南州政府接辦，改為「台南州立盲啞學校」。1946年（民國35年）台灣光復後，重建校舍，更名為「台灣省立台南盲啞學校」。歷經日本統治，台灣光復之時代巨變。

1968年（民國57年）臺灣省實施盲聾分校措施，將原先台南盲聾學校分設「台灣省



立臺南啟聰學校」、「台灣省立臺中啟聰學校」及「台灣省立臺中啟明學校」。以因應啟聰、啟明課程及教學之差異性，落實適性教學。

另外日本木村謹吾先生亦於1917（民國6年）在台北創設木村盲啞所，是為今台北市立啟聰學校之前身，迄今亦達94年之歷史。1975年（民國64年）台北盲聾學校亦實施盲聾分校，將原先台北盲聾學校分設「台北市立啟聰學校」及「台北市立啟明學校」，以因應適性教學之需。1967年（民國56年）政府為因應肢體障礙學生之需求，於彰化縣和美鎮設立「台灣省立仁愛實驗學校」專門招收以肢體障礙和腦性麻痺為主之身心障礙學生；1976年（民國65年）亦因應智能障礙類學生之教育需求，於台南市設立「台灣省立台南啟智學校」專門招收以智能障礙為主之身心障礙學生，為台灣第一所啟智學校。

1992年（民國81年）起政府為實施每縣市一所特教學校之政策，以落實學生就近就學之理念，陸續成立了桃園啟智學校、彰化啟智學校、嘉義啟智學校、花蓮啟智學校、林口啟智學校、宜蘭特殊教育學校、基隆特殊教育學校、雲林特殊教育學校、苗栗特殊教育學校及台中特殊教育學校；目前正籌備設立新竹特殊教育學校、屏東特殊教育學校、台東特殊教育學校及南投特殊教育學校等十四所國立特殊教育學校。

目前台北市有台北市立啟聰學校、台北市立啟明學校、台北市立啟智學校及台北市立文山特殊教育學校等四所；高雄市有高雄市立啟智學校、高雄市立成功啟智學校及高雄市立楠梓特殊教育學校等三所，高雄縣有縣立啟智學校，台中縣有私立惠明學校；台灣省國立特殊教育學校有15所和籌備中之四所國立特殊教育學校，全國將有28所公私立特教學校，為全國約八千名各障礙類別之身

心障礙學生，提供特殊教育服務場所和相關特殊教育措。

自1891年至2010年，120年臺灣特殊教育之發展，展現了台灣教育發展之指標意義，台灣教育正邁向12年國民義務教育之里程碑，其實特殊教育早已跨過12年國教階段，目前有多所特殊教育學校早已實施設置一幼稚部、國小部、國中部和高中職部之完全教育階段，實施從三歲到十八歲之15年特殊教育措施，所以說台灣之特殊教育發展，具有前導性和指標性，代表政府落實教育政策和照顧弱勢族群之具體作為。

三、國立臺中啟聰學校之蛻變和成長

台中啟聰學校從1956年（民國45年）設校至今已54年，在台灣120年的特殊教育發展過程中，屬於中生代但也扮演著重要的角色，在特殊教育未普及的年代，提供中部地區盲聾學生，一個專屬的教育場所，為盲聾學生開啟學習之門；但因時代的變遷，如今台中啟聰學校是以招收各障礙類別的綜合學校，而且是包括幼稚部、國小部、國中部和高職部四階段學制的學校；現今學校多元發展，充滿無限的活力，也為台灣特殊教育增添亮麗的一頁。

（一）學校簡介

1. 學校設置

1956年（民國45年）十二月於豐原設「台灣省立台南盲啞學校豐原分部」

1960年（民國49年）四月獨立設校，校名定為「台灣省立豐原盲啞學校」

1962年（民國51年）八月奉令改名為「台灣省立豐原盲聾學校」

1968年（民國57年）八月實施盲聾分校，分設「台灣省立臺中啟聰學校」和「台灣省立臺中啟明學校」。



1979年（民國68年）八月由豐原校區遷校至台中市西屯區現址。

2000年（民國89年）二月因精省，奉令更名為「國立臺中啟聰學校」。

2. 歷年招生對象之變化

1956年（民國45年）至1968年（民國57年），招生對象為聽覺障礙和視覺障礙之學生；1968年（民國57年）至1998年（民國87年），招生對象為聽覺障礙和以聽覺障礙為主之多重障礙學生。

民國80年代學者專家，開始倡導主張聽障生應回歸主流與一般生融合，認為可以增進聽障生之學習效果及學習與一般生互動，為日後進入社會與一般常人互動之先備學習，以及鼓勵就近就學政策之推動，所以學校聽障學生大量減少，學校面臨減班之危機，為免教育資源之浪費和教師必須裁員之困擾，當時之教育廳遂於民國87年，令本校招收「自閉症實驗班」一班，民國88年再令本校招收啟智類學生迄今。

目前本校學生障礙類別包括聽障學生、智能障礙學生、自閉症學生、多重障礙學生、語言障礙學生、肢體障礙學生、身體病弱學生、情緒行為障礙及發展遲緩等各種障礙類別之學生；招生之年齡從0歲6個月之嬰幼兒早期療育到18歲之高職教育之學生；學部區分為幼稚部、國小部、國中部及高職部等四個學部，學生人數400人，所以目前本校可以說是一個完全之特殊教育學校型態。

3. 學校概況

- (1) 校地：6.96公頃。
- (2) 部別：幼稚部、國小部、國中部和高職部等四個學部。
- (3) 班級數：幼稚部8班、國小部6班、國中部6班和高職部18班合計38班。
- (4) 學生數：400人。
- (5) 學生障礙別：聽覺障礙、多重

障礙和智能障礙（含自閉症、情緒行為障礙及發展遲緩等障別）。

- (6) 課程教學：以聽覺障礙類課程綱要和智能障礙類課程綱要實施教學。

4. 學校交通地理位置：

本校位於台中市西屯區安和路，緊鄰中山高和中二高，距烏日高鐵站十分鐘車程，旁有中彰快速道路，北鄰中部科學園區，西鄰台中工業區，南為台中機密園區，交通便捷資源豐富。

(二) 學校發展特色

1. 實施早期療育口語教學

聽覺障礙是聽力受損，聾非啞，不是耳聾了就不會說話，如果施以早期治療早期教育，配上輔具，聾生也可以說話，與人對話；所以為使聽障生可以早日開口說話，本校設立了嬰幼兒實驗班，招收0歲6個月至3歲之嬰幼兒，施以口語教學和感覺統合訓練，以小組教學為主，每二人一組，每週到校一次，家長需到校陪讀，並學習教師教學方式與原則，以便在家進行指導。教學內容有：1. 聽能訓練2. 語言訓練3. 感覺統合訓練4. 生活教育5. 認知教育6. 親職教育等。

經實施嬰幼兒早期療育後，大部分能力提升畢業後均能回歸普通學校融合學習，成效頗佳甚獲家長之肯定。

2. 堅強的專業團隊

特教學校招收的學生，障礙程度大部分為重度，許多功能不佳，需要專業人員介入協助復建，為因應學生各種不同的需求，本校設置遴聘了各類專業人員：

- (1) 語言治療師2名：為具有語言障礙、構音不正之學生進行矯正治療；教導學生正確使用助聽器及正確保養方法，以提升學生語言能力和正確之發音。



- (2) 心理諮商師2名：協助輔導組為行為偏差學生及情緒障礙學生進行深入之輔導，導正學生行為態度，協助學生脫離情緒困擾，以正向陽光之態度面對學習。
 - (3) 物理治療師1名：促進身心障礙學生相關動作機能之發展，提高工作與自理能力。施以感覺統合訓練和機能訓練，改善其身體適應狀況。增強身心障礙學生身理機能之協調性。
 - (4) 職能治療師1名：職能治療訓練包括姿勢控制、手部功能、眼球控制、視覺空間概念、手眼協調、感覺整合功能及心理社會適應等較為精細動作之治療。
 - (5) 職業輔導員1名：實習職場之開發及環境評估（含工作分析），實習職場巡迴輔導、學生實習能力評估，協助學生媒合工作，使身心障礙學生於職場中能適應良好。
 - (6) 社會工作師1名：透過社會資源及服務資訊的提供與連結，協助學生和其家庭，增強其自身的能力與能量，進而解決所遭遇的問題與困難以及預防問題的發生；以個案輔導、團體輔導的方式協助學生度過難關。並且辦理有關家庭暴防制、性侵害犯罪防制及性騷擾防制等相關之教育宣導。
3. 落實個別化教育計畫・實施協同分組教學

98年11月18日公布之特殊教育法第28條「高級中等以下各階段學校，應以團隊

合作方式對身心障礙學生訂定個別化教育計畫，略…」；為落實該計畫，本校於每學期初招集相關人員，為學生訂定個別化教育計畫；據以實施適性教學；因各班學生個別差異大，為獲得良好的教學品質與學習內容，依學生能力實施協同分組教學，使學生獲得適性之學習。

4. 實施校外實習・落實支持性就業服務

本校為提供高三畢業生日後適應職場生活，於畢業前一年，安排16週48天的校外職場實習課程，學生實地到職場現場體認工作要領及工作流程，以便為日後就業作準備；為因應學生實習所需，本校持續開發70餘家廠商，提供學生選擇實習場所，學生於實習過程表現優異者，廠商均樂意優先給予錄用。因校外實習之實施，成就了許多學生之就業機會，造福許多身心障礙者，身心障礙者之產能常被忽視，其實有許多人具有高產能未被開發，校外實習是學生發揮潛能，展現產能之最佳機會。本校積極實施後，深獲廠商及家長之肯定。

5. 實施職業性向能力評估

本校高職部職能班（啟智班）課程，設有農工類、服務類、餐飲類及家事類等四大類群12種職種；為增進學生發揮優勢職種之能力，提升畢業後之就業機會，本校於高一新生入學前，對每位學生實施職業性向能力評估，評估學生優弱勢職種，作為編班安置之參考。一年級實施12種職種課程試探，二年級分化，三年級專精。期許學生畢業前能專精於優勢職種，以利謀取就業機會，實施後成效良好獲家長肯定與認同。

6. 積極推動學生報考職業證照考試

職業證照之考試是技能能力之肯定，也是就業能力之證明，為使本校學生於就業市場能取得優勢競爭力，就學期間積極輔導各科學生加強考照能力增強，畢業前學生均能考取多張證照，學生之努力與老師之認真均



令人敬佩。

7. 成立中聰藝術團·社團多元化

為使學生於在學期間能一人一樂器，中聰於八年前成立了中聰打擊樂團，對象為啟智班學生，學生參加樂團後更有自信且快樂學習，每年均獲外界多次邀請擔綱演出，深獲外界肯定，學生有自信後其他各方面之

學習亦呈現學習的進步。中聰大鼓隊由參與2009聽障奧運表演之師生組成，由國內知名鼓團～優人神鼓負責訓練，奧運結束後回校繼續練習，組成大鼓隊，屢獲外界邀約演出頗獲好評，學生由演出中展現自信與穩重。因應學生不同的需，學校設置二十餘種各類不同型態的社團，供學生選擇，展現多元化之社團活動，增添學習內容。





8. 推動閱讀增強語文能力・國語文競賽奪佳績

閱讀是增強語文能力之最佳途徑，聽障學生更需要藉由閱讀來提升語文能力，所以本校從小學部開始，每日實施二十分鐘之文章閱讀，學生語文能力顯著提升，於第十五屆全國聽障國語文決賽，大放異彩勇奪26面獎牌。再次說明深耕閱讀之成效。

四、結語

當晨曦灑在校園內，學生交通車慢慢駛進校園內，學生們魚貫的下車，大手牽小手，學長姐扶著學弟妹，走進教室的那一端，溫馨動人的畫面，讓維持秩序的師長們欣慰；一路上，一聲聲「老師早安!!」，然

後進入快樂的學習天堂，開始一天的學習課程。

特殊教育是一個值得用心經營的學園，在那有許多令人感動的故事，每天不斷的上演，讓生活充滿無限的驚奇，也讓嚴肅的教育場所，可以變的很溫馨自在；本校「折翼天使手藝飛翔」手工藝教學團隊，就是以愛心、耐心和專業的態度，讓過動兒童、自閉症學生，可以靜下心來，很專注的學習。所以教學團隊獲得2010年教學卓越獎，現場觀察的評審委員各個讚許，讚許老師的專業，讚許學生的努力學習，讚許學校教育的用心，所以獲得教學卓越銀質獎實至名歸。老師教學獲得肯定，教學品質提升讓學生的學習獲益，正是學校努力的目標。



中聰從蛻變中成長，如今獲得學生家長的肯定，學校也以穩健踏實的腳步，為特殊

教育的未來，奉獻綿薄之力，也讓中聰的未來更成長茁壯。



研習訊息（99年12月至100年1月）

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	9132	三峽院區	99年度民間團體參與學務輔導工作研討	99.11.29- 99.12.03	茹金崑
2	9139	三峽院區	理念學校論述與遊學教育實踐研討會	99.12.03- 99.12.04	萬寧
3	9136	三峽院區	優質校外教學研發及種子教師培訓研習	99.12.06- 99.12.10	林月鳳 林巧涵
4	9140	三峽院區	99年第一梯次（期）新進教官職前講習	99.12.20- 100.01.14	林月鳳 林巧涵
5	0001	三峽院區	100學年度中央課程與教學輔導諮詢教師團隊期中會議	100.01.10- 100.01.14	林巧涵 林月鳳
6	0301	三峽院區	「永不放棄夢想寓言叢書」閱讀核心教師培訓	100.01.14- 100.01.16	萬寧
7	0002	三峽院區	生命教育種子教師初階研習	100.01.17- 100.01.18	茹金崑 王美芸
8	0003	三峽院區	教育部環境教育研討會	100.01.17- 100.01.18	簡欣怡 吳翊菁
9	0004	三峽院區	五育融入教材設計種子教師研習班	100.01.17- 100.01.19	吳翊菁 簡欣怡
10	0005	三峽院區	五育融入教材設計種子教師研習班	100.01.19- 100.01.21	吳翊菁 簡欣怡
11	0302	三峽院區	生命教育工作坊	100.01.21- 100.01.24	萬寧
12	0303	三峽院區	AMA數位教材設計教師初階研習班	100.01.24- 100.01.26	陳瓊超 萬寧
13	0304	三峽院區	AMA數位教材設計教師中階研習班	100.01.25- 100.01.27	陳瓊超 萬寧



14	0305	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小、國中、高中及高職組生物初階第一期課程(二)	100.01.25-100.01.26	李慧雯 萬寧
15	0306	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小、國中、高中及高職組物理初階第一期課程(二)	100.01.25-100.01.26	李慧雯 萬寧
16	0307	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小、國中、高中及高職組化學初階第一期課程(二)	100.01.25-100.01.26	李慧雯 萬寧
17	0308	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小、國中、高中及高職組地科初階第一期課程(二)	100.01.25-100.01.26	李慧雯 萬寧
18	0309	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國小組英語文初階第一期課程(二)	100.01.27-100.01.28	李慧雯 萬寧
19	0310	三峽院區	國家評量人才養成工作坊－紙筆測驗國中、高中及高職組英語文初階第一期課程(二)	100.01.27-100.01.28	李慧雯 萬寧
20	0006	三峽院區	國小英語講師進階培訓班-第1場	100.01.25-100.01.28	簡欣怡 吳翊菁
21	0007	三峽院區	國中小媒體素養教育初階師資研習班	100.01.26-100.01.28	吳翊菁 簡欣怡
22	0008	三峽院區	圖書館閱讀推動教師初階研習	100.01.27-100.01.28	林巧涵 林月鳳
23		豐原院區	99年度臺中縣第六期國中小主任儲訓班	99.11.29-100.01.07	吳于嫻
24	0501	豐原院區	公民、政治權力、經濟社會文化權利國際公約及人權、公民教育研習班	100.01.10-100.01.11	羅彩紅
25	0502	豐原院區	99學年度全民國防教育論文寫作研習	100.01.12	郭益豪
26	0503	豐原院區	災害防救與兩岸經驗交流保防研習班	100.01.17-100.01.18	戴麗珍



27	0504	豐原院區	教育人事法制與公務人員權益保障研習班	100.01.17- 100.01.18	孫秀莉
28	0505	豐原院區	教育部介派高級中等以上學校護理教師 100年度工作研習	100.01.19	羅彩紅
29	0506	豐原院區	外籍英語教師在職研習	100.01.24- 100.01.26	郭益豪
30	0507	豐原院區	數位教材製作人才培育班	100.01.24- 100.01.25	戴麗珍
31	0508	豐原院區	99學年度本土語言創新教學研習（原住民）	100.01.24- 100.01.28	孫秀莉
32	0509	豐原院區	臺灣國民中小學動物福利教育工作坊	100.01.26- 100.01.28	羅彩紅





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

本處於99年11月17日及24日辦理二梯次台北花博知性之旅，合計169位員工參加。為使同仁更深入了解花博樣貌，每梯次由3位志工分別導覽解說，整個花博分圓山公園區、美術公園區、新生公園區及大佳河濱公園4區，每一區各有不同的展覽主題館場，各具特色，其中夢想館、故事館等五個需排隊領取預約券才能參觀，漫步園區，不時可仰望空中即將降落的飛機，手伸長一點，似乎即可探觸。花博的庭園設計與館內展出，自然與科技兼具，成功的融合表現出東方的"天人合一"之美，讓人讚賞與佩服。自1960年荷蘭鹿特丹發起國際花博以來，它已是各國展現花卉、藝術、科技、劇場、綠色建築的比賽。50年來，不只是台灣第一次花博，也是史上第一次舉辦時間最長的國際博覽會盛事。如果不想走馬看花，應事前先做好花博功課，蒐集相關展館資訊，取得摺頁，按圖索驥，當然，一次是看不完的，所幸展期長達5個多月，部分展品也定期更換，值得多去幾趟，細細品味。



99.11.24 本處辦理台北花博知性之旅。(張坤成攝影)



本處於99年11月26日舉辦第4季員工慶生會，約50人參加，會中吳主任清山期勉同仁，國家教育研究院組織法業於99年11月16日上午10時經立法院三讀通過，爾後本處與國立編譯館、國立教育資料館三單位整合為一，「We Are Family。」，正式施行日期預計為民國100年，實具象徵性歷史意義，主任說人生最重要的不要生不逢時，而要躬逢其盛，歡欣之餘，主任除致贈每位壽星一朵玫瑰花並合影留念，特別提供5張台北花博門票供會上摸彩助興，整個慶生活動在歡笑熱鬧聲中劃下句點。



99.11.26 本處舉辦第4季員工慶生會，本處大家長吳主任與壽星合影留念。(張坤成攝影)



院務花絮



99.10.15 第9115期「輔導團領導人員培育班-性別平等」學員合影。(林月鳳攝影)



99.10.19 教育部自然與生活科技學習領域全國科學教育展覽會 (林月鳳攝影)



99.10.19 第七屆兩岸高等教育學術研討會參訪團 (郭志昌攝影)



99.10.22 2010國際學術研討會 (郭志昌攝影)



99.10.24 等化與概化理論工作坊 (郭志昌攝影)



99.11.04 東亞地區課程改革國際學術研討會參訪團 (郭志昌攝影)



99.11.07 建構台灣課程與教學推動網絡學術研討會 (郭志昌攝影)



99.11.08 越南教育科學研究所參訪團 (郭志昌攝影)



99.11.19 2010年全國生命教育高峰研討會 (郭志昌攝影)



簡訊

