

教育人力與專業發展

educators and professional development

雙月刊

2014年2月15日

第31卷 第1期

偏遠地區教育

基本能力的雙峰現象及因應建議

王麗雲

國立臺灣師範大學教育學系教授

一、雙聲無奈

走進教室，可以看見趴在桌上的乖學生，宣告放棄學習，但願意配合演出拿到文憑。發下考卷，可以發現振筆疾書的學生，一分鐘內寫完名字，一條龍地猜完選擇題，然後掩卷發呆。大部份的學生喜歡學校，但討厭學習，學校是社會支持與感情依附的場所，但卻是打擊學習信心打擊之處。

不要以為成績好的學生就是學校的主人，對於部份成績好的學生來說，他們的主場在補習班或家教班，學校的教學是「複習」，或是不必要的負擔。他們的程度與進度已超越學校，坐在教室裏，一樣是懲罰。

兩極端分數存在的現象由常態分配角度來看應為正常，也不是今天才有的問題，但當兩極端處成峰（量大），造成雙峰現象，就是因量變產生質變，形成亟需重視的教育問題。基測成績的分析¹，顯示部份學科雙峰現象嚴重，特別是英語、數學、作文等。

二、雙峰現象的產生因素

（一）非教育因素

雙峰現象產生原因，可以歸因成非教育與教育的。非教育的原因，和整體財富分配的M型化有密切相關，當社會階級越往兩極走，反映在教育期望與教育投資上，也會帶出M型化的學習表現，

特別是與經濟實力關係密切的文化資本投資本（如英語及作文能力），更容易因家庭社經背景落差而有不同的表現。另外一個因素與區域有關，都會地區，文化刺激及學習資源都多，競爭需求及壓力也大，學習表現自然容易提升。但是在偏遠地區，受限於文化刺激及學習資源，普遍的學習表現較不理想。

非教育因素產生的雙峰現象，教育界較無力改變，但必須因應。另外，整體的政治與經濟環境，都要能支撐教育的良善發展，不然社會問題演變成教育問題，恐非教育能獨立解決的。

（二）教育因素

雙峰現象產生的原因，另一是教育因素，大概可分成下面幾類：

1. 政策因素：與政策設計有關。以英語學習為例，各縣市開始學習英語的年級不一，有些縣市不但提前至一年級開始英語教學，且家長還加碼，自學前便請英師教導，浸淫在全英語環境中，學校的英語教育讓家長覺得不放心、不滿足。部份縣市則照規定開設英語課程，又囿於師資教材，在英語教學上的表現自然較為不佳，一來一往之間，形成英語能力的鴻溝。以作文教學為例，因為缺乏教材、師資與要求，許多學生的確寫了作文，老師

¹ 出處：http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=397890，上網日期：2014年2月9日。

也打了分數，但未必受到作文教育，使得學生的作文能力多由家庭教育（含補習安排）決定。由小開始產生的學習落差，到了後期，自然積重難返，要求後期的老師在有進度壓力下解決學生學習落差的問題，實為不易。

2. 師資因素：教學現場的需求，師資培育不見得跟上，專業發展也不是短期能補上，政策推動快且全面，對於師資量與質的需求都不見得能一次到位，加上城鄉差距，師資決定學習的品質，對於無法依靠家庭協助的小孩，師資的落差更形成傷害。
3. 課程與教學：面對雙峰現象，教育界似也束手無策，個別老師利用中午或課後補強，但成效有限，如何在課程與教學上，滿足雙峰及中間者的需求，減緩雙峰現象，至為重要。

三、雙峰現象的改進建議

正常情況下，學習表現應是常態分配，演變成雙峰，表示有非自然的因素，干預了學習表現，實在值得教育界多重視。面對雙峰現象，下列的策略可為參考。

（一）短期目標

既有的現況無法改變，只能因應，主要的焦點會在雙峰左端的學生，目標是提升學生對學習的興趣，進而提升其學習表現。可以參考的作法如下：

1. 辨識高危險群，提早介入協助

各個科目／領域的老師，應根據資

料分析，掌握那些特徵學生（人口變項、學習經驗）可能是高危險群。對於這些可能的高危險群學生，從一該始學習起，就應該加強協助，特別是重點學生，有必要時更需提早干預（early intervention），以使其不致輸於起跑點上。

2. 強化基礎教學

基礎紮根在任何科目的學習都相當重要，大部份的學生缺乏良好的根基，在整個學習過程中就不容易跟上，基礎教育的師資，其實負有相當大的責任，除了要確保學生的能力外，也要培養其學習習慣與學習興趣。芬蘭對於小學師資（classroom teacher）特別重視，就是因為瞭解這階段教師所承擔的重要責任。以快樂學習或特色辦學作為小學辦學重點固然重要，但更重要的是不要忘卻小學教育的核心任務：培養基礎能力，養成學習習慣與學習興趣。

3. 強化課程與教學效能

雙峰現象是實際情況，傳統的教學方式，其實無法服務特殊需求學生。以雙峰左端為主要的協助標的，就必須在課程與教學上採取突破傳統的作法，例如適時進行分組教學，根據學習診斷編纂適合課程，調整進度，改變教學方法，靈活應用測驗方式，甚至利用非正課時間（如寒暑假），提供學習協助。

4. 強化師資

雙峰左端的學生需要更有經驗的師資帶領，能夠診斷學習問題，設立合理學習目標，並透過有效教學提升學生的

學習能力。國教輔導團、相關研究案、教師專業社群、甚至專班，都可作為強化學習弱勢協助師資的支撐。

5. 訂定明確學習期望

有人跑得快，有人跑得慢，但何謂快？何謂慢？是雙峰的左邊正常？還是雙峰的右邊正常？或是雙峰的中間正常？對於各年級的學習表現，應建立明確的標準，而課程與測驗，都應該根據這期望進行。這個學習標準會因為社會變遷及學生先備能力變化而有所不同，所以需要定期檢討。如果一般的學生無法達到這個標準，學校教育就要負起責任，設法讓學生達到標準。如果測驗超過了這個標準，要留意可能變成對家長「超前偷跑」的鼓勵，雙峰現象的出現也就不足為奇。

（二）長期目標

雙峰現象的消除方法，就是減少兩極端的分布數量，強化中間分布狀況。前段短期目標討論已經提出協助雙峰左端學生學習的建議。

至於雙峰右端，家長對子弟的教育投資，屬於其自由，政府很難干預或阻止，拔擢優秀人才，對於社會發展也有助益，但是政府在政策上，應避免刺激家長不合理的競爭，否則大量的「右峰」將永久存在。可行的策略如下：

1. 強化教育理念，強調多元發展

雖然聯考制度已廢止多年，升學制度不斷改革，但升學壓力似乎仍然強大，家長希望小孩學習表現優良，自然會加強

學習。政府需要明確讓家長知道各個學科／領域的教育期望（畢業及考試的要求），以及多元發展的重要性，避免過度精熟、記憶導向的學習，建構新的學習文化。提早學習，學生還是教室中的客人，對於小孩學習態度可能有不利的影響。

2. 提升縣市在教育輸入、過程、結果的均等

根據《地方制度法》及《教育基本法》，縣市是國民教育的主要負責者，但是縣市在教育的投資，卻有很大的落差，例如英語教學的時間、師資、課程等，縣市差距也是雙峰現象成因之一。針對核心學科，特別是與升學資源分配相關的學科，應該在輸入、歷程上力求均等。長期則逐漸縮小結果差距，減少雙峰現象。

3. 強化分化的合理性與正當性，提供選擇以適應需求及差異

國民基本教育階段，特別是國小及國中階段，過早的分化並不適當，一方面各領域的基礎教育仍屬基本素養，不宜忽略；其次這也是性向適探的機會，為適性發展的基礎；第三，提早分化，其實剝奪了社會流動的機會，對於弱勢者並不公平。過早的分化，在正當性與合理性上都不足。到了後期中等教育階段，學生的能力與興趣差異逐漸顯現，在課程上必須提供給學生更多選項，以適應個別差異與需求，展現學生個人不同形貌的「多峰現象」。

4. 建立教育與學習資料庫，掌握學習表

現

爲掌握學生學習表現，應建立教育及學習資料庫，描述及分析學生學習表現，特別是針對特定變項，如學生人口特徵、特定科目、特定地區、特定群體的學習表現。學習表現差異不可能完全不存在，

但差異不宜過大，也應有基本學習門檻的要求，盡好公共教育的責任。

雙峰現象對我國教育是個警訊，但也希望是個轉機，讓我國教育可重新調整步伐，提供更優質均等的教育。

偏遠地區教育—成功專案

許添明*、葉珍玲**

* 國立臺灣師範大學教育學系教授

** 國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心研究助理

一、前言

1970 到 1990 年間，臺灣因人力資源及財富公平分配造就了「四小龍奇蹟」。近十五年來，政府廣設高中大學，後期中等及高等教育的可近性大幅攀升；同時，為落實社會公平正義，教育部先於 1996 年實施「教育優先區」計畫，復於 2006 年將「關懷弱勢、弭平落差課業輔導」、「國中基測提升方案」、「退休菁英風華再現計畫」及「攜手計畫—大專生輔導國中生課業試辦計畫」四項計畫整合為「攜手計畫課後扶助方案」，期能改善國內部分文化資源不足地區及學習弱勢族群學生的學習環境。

然而，這些促進學習機會均等的政策卻無法有效縮減臺灣的教育成就差距，國中基本學力和大學學科能力測驗的分析結果顯示，臺灣的學生學習成就呈現嚴重的城鄉落差。宋曜廷等人（2011）分析 2004 至 2008 年第一次國中基本學力測驗成績，發現我國不同社經地位、不同族群、不同都市化程度、不同學校類別的國三學生，其基本學力測驗成績不但存在學習成就落差，且不同群體在英語科、國文科成績及基測總分的差距更有逐年擴大的趨勢。學業成就差距不僅發生在義務教育階段，陳奕奇與劉子銘（2008）分析 2007 年大學學科能力測驗成績亦發

現我國後期中等教育發展呈現城鄉失衡的現象：在五個學科科目中，數學科的城鄉差距最為顯著，其次則是英文，再次分別為自然科、國文科及社會科。此外，即使在相同的縣級教育資源限制下，鄉鎮間之學習成就亦存有顯著差異。國際評比 PISA 2012 的分析報告也顯示，臺灣的學生數學成就的校間和校內差距高居 65 個國家或經濟體之冠，且低於水準 2 的學生比率高達 12.9%（OECD, 2013）。

本文將試圖分析造成我國教育城鄉差距的原因，並參照國內外研究結果及成功案例，提出改進國內教育城鄉落差的政策方案—成功專案，最後臚列成功專案的操作指引，做為本文結論。

二、教育城鄉差距原因

造成我國教育城鄉差距的因素有二：首先，投資偏鄉學校策略錯置且不足；其次是偏鄉學校無法獨立解決弱勢者教育困境，茲析論原因如下：

（一）投資偏鄉學校策略錯置且不足

1. 偏遠地區學校投資策略宜調整

儘管偏鄉學校資源與投資都會影響學生數學成績，但偏鄉學校資源對數學成績的影響占 31%，學校投資的影響僅占 1%，換言之，學校資源變項（每生支出、

教師年資、教師流動率及原住民學生比率)對數學成績的影響遠大於科技設備、書籍、學生活動、教師專業發展等學校投資變項。值得注意的是,前述學校投資變項中,教師專業發展對學生學業成就具有影響力,在其餘條件相同的情況下,偏鄉教師平均年資每增加一年,學生的數學成績即可提高 0.69 分。再者,偏鄉教師平均流動率每降低 1%,學生的數學成績可提高 0.15 分 (Chang & Sheu, 2013)。

2. 偏遠地區學校仍未達適足經費

偏鄉學校學生雖然因班級規模及近年的補助,享有比一般學校更多的每生支出或其他資源,但由於他們的弱勢程度,這些資源仍不足將這些較為弱勢學生的學習成就帶到一般學校學生同樣的程度。適足經費的概念指的是達到「合理教育」目標 (通常是學生學業成就成績) 所需的基準經費,而學校規模會影響所需的適足經費。以臺北市學校為例,臺北市平均每生支出則為 110,000 元,12 班以下的小校每生適足經費約需 424,000 元,61 班以上的大型學校,每生適足經費約為 59,000 元,大型學校和小校的每生適足經費相差高達六倍之多 (張良丞、王保進、許添明, 2010)。換句話說,臺北市班級數在 12 班以下的學校,需要更多的經費才能達到預期目標,若參照臺北市的數據,政府提供給偏鄉小校的經費尚有努力的空間。

3. 偏遠學校成員未得到適當認可

偏鄉學校的另一個問題是教師儘管

非常努力,但不容易獲得認可。我國自 1993 年起,實施離島山地及偏遠地區薪資加給與年資加成,吸引教師前往上述地區學校任教,試圖提升偏遠地區學校的教師留任率。但這些獎勵措施在留任教師或有些微功能 (許添明、黃木蘭, 2000),但在改善學生學習成就的功效有限:根據前述基測成績分析結果,我國城鄉學生學業成就差距近年來仍持續擴大。

(二) 偏鄉學校無法獨立解決弱勢者教育困境

1. 偏鄉家庭與學校對學生學習成就同樣重要

Bransford (2000) 的研究指出,學生在學校的時間僅占 14%,其在家庭和社區所花的時間則超過 50%。Chang 與 Sheu (2013) 的研究亦顯示偏鄉家庭與學校對學生數學成績的影響力同等重要:家庭資源與投資的影響力占了 36%,超過學校資源與投資的 30%。值得注意的是,偏鄉家庭投資對數學成績的影響為 29%,家庭資源的影響力則是 19%,偏鄉家庭雖難以改變父母職業、父母教育程度、兄弟姊妹數及是否單親等教育資源變項,但只要改善教育投資變項,如科技設備、學習環境、與父母討論、數學補習等,便可有效提升學生數學成就,其中,改善學習環境品質對學生學習成就的影響力最大。其餘條件相同的情況下,偏鄉家庭學習環境品質 (辭典、課外書、講義、書桌等) 每改善 1 級,學生數學基測成績可增加 2.45 分。

2. 弱勢者自我應驗預言

「自我應驗預言」是社會學家 Merton 在 1948 年所提出，其核心概念為觀察者對接收者抱持某些錯誤信念，而引發一系列行為，導致接收者後續表現出符合觀察者期待的行為，並使觀察者原先的錯誤信念成真。例如當教師低估一個學生的能力時，可能會花較少的時間在這位學生身上或避免叫他／她回答問題，這位被視為能力低落的學生可能因為這些對待方式而比班上其他同學學習表現差，結果應驗了老師原初的錯誤信念（Madon, Willard, Guyll, & Scherr, 2011）。

以法國為例，儘管教育優先區內的教師認同「只要每個學生願意努力學習，都有能力達到目標」的信念，但在教育優先區內卻常可見負向的比馬龍效應：低估學生的學習能力，以致於教師自動降低學生的學業表現標準。Armand 和 Gille（2006）指出，由於學校傾向實施隱性教學，造成不熟悉精緻語言的弱勢學生很難解讀教師的期待，這種隱性教學模式使學生和家長難以覺察認知和教學目標的意義。Armand 和 Gille 建議的解決之道是將教學活動透明化、清晰傳達學習目標和期待，以及強調基本學力的達成，這三者皆是優先區教師成功教學的重要因素。

3. 社福政策支離破碎

在教育和文化資源豐富的都會區學生，學內外的學習資源隨手可得，但對偏鄉地區學生而言，安親班、補習班、

圖書館、社區活動中心都是奢侈的想像，因為他們連基本的醫療、家庭和社會服務都無法獲得滿足。臺灣雖有針對弱勢家庭的相關社會福利政策，相關研究卻發現原住民學童的服務機制面臨福利服務訊息管道不夠暢通、福利服務的便利性及可近性不足，以及福利機構間缺乏聯結、獨立作業的困境，以致於影響需求者的求助意願與福利服務的傳輸。除了補助資源零碎缺乏統整，漫長的公文旅行，造成補助緩不濟急的窘境外，村里幹事或學校對社福資訊的掌握與統整不夠充分，加上申請過程繁瑣或擔心標籤效應，降低申請的意願。最後，基金會或民間捐款受到經濟景氣影響，補助經費不夠穩定，以致於無法實際解決原住民學童基本需求匱乏的問題（王佳蕙、許添明，2003）。

三、解決教育城鄉差距政策建議——成功專案

我國教育城鄉差距的現況雖令人憂心，但並非全無改善空間。作者根據國內外研究成果，並參酌幾個成功案例，提出改進偏鄉地區學生學習成效的整合性政策方案：「成功專案」，以下分就「一、以區的概念進行資源診斷與教學介入」、「二、保障學校補助經費穩定且因應學區特性彈性規劃」、「三、提供學校必要的增能與支持」、「四、學校協助弱勢家庭改善學習環境並聚焦學生學習」，及「五、學校型塑夥伴關係，提供整合式的單一窗口服務」五項具體建議，以

下說明其基本理念與實務可行的策略。

(一)以「區」的概念進行資源診斷與教學介入

為促進學校和家庭與社區的水平聯繫，及國中小學習階段的垂直銜接，作者建議教育主管機關將位置相近，弱勢及學習困難學童比例較高的國中小劃入同一教育優先區，由政府和地方主管機關挹注財政資源和人力在這些地區，以解決偏鄉學校經費不足、教育及人力資源投資缺乏效率的問題，提升學生學習成效（葉珍玲、許添明，2011）。「區」的概念係指地理和人力資源的雙重介入，其目的是讓區內國中小、校長與教師彼此形成密集的網絡，共享教育價值，並合作解決問題。在「區」的概念下，偏鄉弱勢學校可透過共同撰寫計畫書形成專業社群，集中區內可用之資源，一起診斷學習困難的阻礙因素，並依據學生需求與教師專長發展學習品質改進策略，合作解決學習失敗的問題。

由於弱勢學校普遍缺乏自我改進的能力或支持，由學校組成的聯合網絡可以提供變革的動力（Caldwell, 2010），而合作的文化有助於教師在互動過程中，將內隱的知識轉化為共享的知識（楊子江、王美音譯，2008）。共同撰寫計畫書則具體落實各級學校溝通對話、針對問題與需求進行反思與研擬問題解決方案的合作機制。各校成員一方面在合作歷程中創造共享的意義與知識，另一方面透過學習方案的連貫，避免學習失敗

的問題隨年級增加而持續累積（葉珍玲、許添明，2011）。芬蘭在1990年代推動最重要的教育改革之一，即是讓所有學校、校長與教師形成密集網絡，並將學校轉變為具備主動學習特質的社群，以提升學校參與教育發展的程度（林曉欽譯，2013）。這種網絡式的合作策略不但對獲取新知和組織承諾極有效益，更可藉由教師觀察彼此教學，形成檢討改進的迴圈，減少班級及校際之間的差異（Fullan, 2007）。

南投縣的爽文國中因認知到專業的教師團隊是提升教學品質的關鍵，除積極凝聚校內教師團隊外，另透過「國中小策略聯盟」，解決區內資源不足與教育銜接的問題。爽文國中和學區內的爽文國小、永和國小，及清水國小先從辦理聯合運動會開始，培養各校教師的合作默契；接著針對榮譽制度、藝文領域特色課程及新校園運動等議題取得共識，最後提出以各校藝文特色為主，各項創新教學主題活動的聯合成果展為輔之北中寮四校聯盟計畫（王政忠，2011）。美國哈林區兒童教育計畫則將「區」的概念擴大到健康、文化、體育、社會福利等面向，故區內應許學院（Promise Academy）的學生除了享有從學齡前到高中的整合式教育介入方案外，另可選擇適合各級教育階段的社區介入方案，教育和社區介入方案的結合一方面增加學生放學後的學習機會與文化刺激，另一方面營造健康、安全及正向的家庭與社區環境，協助孩子全心投入學習（Harlem Children's Zone,

n.d.)。

(二) 保障學校補助經費穩定且因應學區特性彈性規劃

我國教育優先區計畫的指標及總經費經常修訂調整，學校僅能就當年度獲核經費進行規劃，無法推動長期有效的介入策略。再者，教育優先區經費補助方式係採指定補助項目，該設計預設了各種不利條件的解決方案，不僅忽略地區及學校差異，且限制教師發展專業的教學策略，及學校自我改善的能力（許添明，2003）。

成功專案將統整教育部各類教育補助方案，採多年期整筆補助方式，不但簡化行政流程，亦可使學校專注於發展長期有效的策略方案，提高經費使用效率。其次，與教育部專案計畫補助不同，成功專案不硬性規定經費運用項目，而是將權力下放給學校，學校可依其發展需求，整體規劃改善學生學習成就的有效策略。賦予學校對等的權責，一方面可增進學校自主參與教育發展的程度，另一方面有助學校及教師「產生行動」，促使變革機構化。上級政府角色則由監督者轉變成教練與支持者，並將如何達到學習成就的作法，留給專業的校長、老師與家長學生共同決定。

(三) 提供學校行政人員與教師必要的增能與支持

在政府調整經費補助與使用方式的同時，學校行政人員與教師也必須同時體認到提升學生基本學力的策略必須從教室層級展開串聯，換言之，「由上而下」與「由下而上」的變革力量必須相

遇結合，並奠基在「關注結果的能力建構」(capacity building with a focus on results) 策略，有意義的教育變革才有可能產生 (Fullan, Hill, & Crévola, 2006)。在啟動變革的過程中，有賴學校內部成員持續地對話與溝通，以釐清目標、願景和手段。此外，在行政支援層面，如同弱勢學生需要教師專業的指導與鷹架支持，偏遠學校的校長與教師亦需要專家提供的諮詢與引導。因此地方教育主管機關和大學專業諮詢團隊必須提供支撐的鷹架、資源與伴隨，協助教師逐步發展變革所需的價值信念與知識技能，確認變革的目標。

偏鄉學校的校長與教師每天面對高比例的弱勢學生，即使有心將理論概念轉化為行動，也苦無工具和對策。Fullan (2001) 估計徹底改變一所小學約需3年，徹底改變一個學區則需8年左右的光陰。通往變革成功的路或許無法直接省略某個階段，若能運用最新的變革知識，上述估計的時間可以減少一半 (Fullan, 2007)。因此，除了前述由國中小組成合作網絡共享資源與知識、觀摩學習、推動改進策略外，成功專案也強調學校校長和教師亦需透過專業的發展課程增能培力，同時藉由和他校成員交流有效的策略方案，擴充解決學習失敗問題的知能。

上海和英國即透過有經驗的專家校長帶領新手校長的模式，協助弱勢學校的新手校長尋找解決問題的策略 (OECD, 2011)。哈林區應許學院也善用專家教師的經驗來減少校內班級間的教學差異：當

教師遇到教學困難時，學校會安排教練或請該名教師到其他老師班上觀課，觀摩專家教師如何解決類似的問題（Harlem Children's Zone, 2012）。此外，學校外部的諮詢團隊可透過增能工作坊與定期諮詢輔導會議，協助學校校長與教師強化優先區內的行政與教學結構、組織合作網絡、發展所需的教學及診斷學生學習的能力，以提升學生基本學力。

Bransford（2000）特別提醒為老師設計的教師專業發展課程應避免以下情形：（1）不是學習者中心，亦即安排工作坊課程前沒有分析老師需要何種協助；（2）不是知識中心：教師專業發展課程應讓老師有機會理解新技術如何和課程內容及教學活動整合；（3）不是評量中心：教師專業發展的目標是協助教師發展出某種能力，學會將新技術遷移到教學現場，並能判斷新技術對學生學習成效的影響；（4）不是社群中心：教師在接受專業進修後必須能持續獲得支持與協助，以協助教師將新技術融入教學活動。為確實提升教師對教學實踐的理解與知能，美國 Hillsborough 學區就利用 Gates Foundation 與學術機構合作發展的教師觀察量表和學生知覺調查（student perception survey）分析結果，提供區內教師改進教學所需的支持和專業發展課程（Gates Foundation, 2013）。

Hillsborough 學區的實例可供我國地方教育主管機關在辨別及開設教師需要的專業增能課程時參考。除了利用資料

分析結果引導最適決策外，同等重要的是，在工作坊結束之後教師需能實際應用所學的新知與技術，故非同步的交流或資源分享平台相當重要，而這不是偏鄉學校聯盟可以獨力完成的。在地方教育主管機關層級，除了提供教育專業的伴隨與督導、協調其他政府單位如社福、文化等部門的資源外，必須提供偏鄉學校促進教師專業發展的鷹架：如收集轄區內各校提升學生學習的有效策略、提供差異化的教學資源、診斷工具，及教學觀察量表等上傳供教師流通使用，協助學校及教師利用教學資源和評量工具，建立教學的自我改進機制。

最後，教師的素質決定教育的品質。為改善偏遠地區國中小學生學習成就低落的問題，政府必須創造有效誘因，讓最傑出的校長到最困難的學校，最優秀的教師到最有挑戰的教室。針對個人績效獎金可能引發的競爭，許添明與林慧玲（2009）建議政府可推動以學校為基礎的團體績效獎金計畫，獎勵對象應包含學校教職員工，並採同工同酬方式分配績效獎金；績效評估方式以學科績效為主，非學科績效為輔，以鼓勵學校透過團隊合作方式提升學生學習成就。許添明與林慧玲指出，學校績效獎金計畫的實施有賴學校成員對「團隊」和「進步」觀念的釐清，以及教師專業知能的提升。故除了透過實際的獎勵穩定弱勢學校地區的教師品質外，中央、地方教育主管機關或專家諮詢團隊對弱勢學校的增能、

支持與伴隨仍舊不可或缺。

(四) 學校必須協助弱勢家庭改善學習環境 並聚焦學生學習

鑑於弱勢學生所就讀的學校和社區在提供弱勢學生優質的學習經驗時往往遭遇挫敗，OECD 提出學校必須實施有效的教室學習策略：學校必須達到以學生為中心的教學、課程和評量三者間的平衡，透過形成性和總結性評量監測學生的進步情形，以確保學生達到基本學力。最後，弱勢學校不應對學生降格以求，而是要型塑一種高期待和成功是彼此聯結的學習文化（OECD, 2012）。

北中寮四校聯盟、美國應許學院和英國夏日學校的教學介入策略都是「從基本做起」—透過系統性改革，協助弱勢學生具備基本的識字與算數能力（王政忠，2011；Harlem Children's Zone, 2012；Day, Martin, Sharp, Gardner, & Barham, 2013）。北中寮四校聯盟藉由榮譽制度培養基本學力，累積點數刺激學習動機，同時型塑學習態度與落實生活教育，以提昇學生整體學習效能。應許學院則是以資料分析結果做為改進教師教學的手段，具體的作法包括：分析測驗結果以協助教師掌握該年級學生的錯誤類型，及個別學生的學習理解情況；放學後提供作業指導和家教等課業輔導，課輔員和學校緊密合作，並根據學生在校測驗成績發展個人的學習計畫；校長和行政人員入班觀察，以了解哪些教學法適合哪些學生；最後，教師每週有 90 分鐘的專業發展時間，學

校定期調查老師教學知能的優劣勢，提供符合教師所需的專業發展課程。

成功專案除了強調學生必須達到基本能力，也必須同時重視全人教育：北中寮四校聯盟藉由發展陶藝、繪畫及絲竹樂等藝文領域課程為共同特色，延展學生學習機會。該聯盟藝文領域課程的特色是讓各種不同社經背景的學生在一起上課，弱勢學生因此免於被貼標籤的恐懼，同時可使學生了解彼此的差異，進而學習互相尊重。另外，在特色課程中所培養的毅力、專注力和鑑賞力也有助於遷移到認知學習。應許學院則和紐約市的博物館、音樂院、體育館合作，提供學生優質的藝術、人文和體育課程。最後，應許學院和爽文國中都結合了社區內的年輕人或畢業的學長姐等校外資源，這些當地的年輕人不但可做為觀察學習的楷模，也更能以同理心對待類似背景的學弟妹（王政忠，2011；Harlem Children's Zone, 2012）。

正如前文提到，學校無法獨立解決弱勢者教育問題，而是必須同時讓學生及家長理解教育和知識的力量、明白達到目標需要付出努力。與學校有合作默契的家庭都知道孩子從小養成放學後寫功課、溫故知新和準備考試的重要性；也深諳學習的基本元素不外乎閱讀、努力、時間管理與求知發問。然對弱勢家庭而言，學習和成功的連結、努力和進步的連結、上課和練習的連結、學校活動和求知欲的連結，不會天外飛來一筆地出現在學生或家長的腦海中。因此學校和家長的

互動格外重要，教育父母，讓父母增能，才能有效建立學生和老師的連結、學校和家長的連結，以及學生和未來的連結。

弱勢家庭的家長因其過去受教經驗的限制，多數對學校採取疏離的態度，這其實是一種自我保護。因此在弱勢、單親及隔代教養學生比例較高的學區，學校人員應長期建立與弱勢學生家庭的信任關係，使之了解學校課程對其子女是有幫助的。教師可透過定期與家長聯繫、說明學生的表現、交流訊息或分享教育想法，改變家長對學校的刻板印象。接著，透過學校活動加深家長和老師的互動，如應許學院除家長座談會外，每個月另舉辦晚餐聚會，讓家長之間及家長和教職員間有更深入的互動；此外，哈林區的社工人員亦加入此一支持系統，以便及時介入（Harlem Children's Zone, 2012）。南投北中寮四校聯盟則透過跳蚤市場讓家長親身經歷學習的價值，進而認同教育的力量（王政忠，2011）。學校和家長的連結建立後，教師應建議家長具體有效的教育策略，例如改善家庭學習環境品質，只要多一些投入替孩子準備書桌、購買辭典工具書、課外書，即可有效提升學生的數學成績，克服家庭社經背景的限制。當家長對學校和老師產生認同，教育家長如何在家支持、鼓勵及幫助孩子學習不但可收事半功倍之效，也有助於學生在校的學習。

（五）學校型塑夥伴關係，提供整合式的「單一窗口服務」

偏鄉學校在追隨國家層級或都市本

位的改革標準時是弱勢的，由於偏鄉地區的人口、社會，及經濟結構和都會區截然不同，故適用於都會區學校的就學方式和教育革新歷程不見得也適用於偏鄉學校。偏鄉地區學生雖然在獲得健全的教育上面臨諸多挑戰，但他們的優勢之一是偏鄉學校所處的社區珍惜「地方感」（sense of place），可為建立互助的社會資本提供獨特的條件（Bauch, 2001）。法國教育優先區計畫的理念便是基於社會、家庭和學校皆負有協助學生實現其最佳潛能的共同責任，自1981年起推動迄今，由學校、家庭、社區、地方政府及相關部門共同合作解決學生學習失敗問題的原則未嘗改變。故法國教育優先區內的各級學校除了垂直合作銜接，提升學生學習表現外，也水平串連區內的社會福利、衛生、暴力防治、文化、藝術、體育等行政部門或民間機構，營造全方位的學習環境，豐富學生的學習面向（葉珍玲、許添明，2011）。成功專案便是以區內各級學校為樞紐，偏鄉社區特有的社會鏈結力為利基，結合政府、學校、家庭、社區所有的資源，形成合作網絡，針對學生學習的困境，共同擬定弱勢學生的教育改善計畫。

除了型塑學校、家庭與社區的夥伴關係以促進弱勢學生校內學習和校外活動的均衡發展外，為解決我國社福政策支離破碎的問題，成功專案也擬以學校為據點，地方衛生福利單位派遣社工員、諮商師，及執業醫師進駐學校，就近提供整合式「單一窗口服務」。這些派駐的

專業人士可依據社區和學校不同的需要，結合兒童、青少年及其家庭所需的健康、家庭和社會服務等，提供可近的基本服務，讓學童及其家庭接受到一個全面統整的服務。由學校獨立尋找資源難免力量薄弱，且易因工作量增加而引起學校人員反彈，若由學校、家長和社區人士共同合作規劃，不僅能針對需求，且可結合社區資源，提供最適服務（王佳蕙、許添明，2003）。南投的北中寮聯盟即利用社區人士所提供的「瀧林書齋」匯集區內資源，做為學校和家庭的中繼站，讓學生在放學後有溫習課輔的場所，並安排社工駐點提供區內家庭所需的社福資源申請協助與諮詢服務（王政忠，2011）。

哈林區兒童教育計畫強調如果期待孩子成功學習，家庭必須發揮其功能，若要家庭發揮功能，社區也需付出相同的努力。故哈林區兒童教育計畫的推動即奠基於下列兩項基本原則：首先，及早介入以永續地協助兒童發展；其次，結合一群了解幫助孩子成功，需要付出哪些努力的大人。哈林區兒童教育計畫涵蓋了從出生到大學的教育與社區整合方案：零到三歲幼兒新手父母可接受一系列幼兒照護工作坊，學習如何當個稱職的父母，四歲幼兒在托育階段便獲得語言及社會人際技能發展的支撐與協助。哈林區內的應許學院除提供校內學生完整的保健服務外，也和哥倫比亞大學附設醫院合作，提供免費醫療、心理諮詢及預防保健服務。此外，不論其子女是否就讀應許學

院，哈林區兒童教育計畫另提供區內家庭健康促進方案，以及心理衛生、法律和財務相關諮詢，協助家庭恢復基本的養護照育功能；並針對偏差行為如酗酒、吸毒、逃學、心理衛生等項目提供預防服務，避免家庭失能。簡言之，哈林區兒童教育計畫的管線化（pipeline）服務搭配適合各教育階段學童的最佳策略方案，方案內容涵括校內、放學後、社會服務、健康和社區發展計畫，一方面為父母增能，另一方面豐富活化社區的資源，以提供孩子正向的發展環境與優質的文化刺激（Harlem Children's Zone, n. d.）。

四、結語

OECD 將教育系統的公平性分為兩個向度：公正與包容（fairness and inclusion）。「公正」意味著個人的教育成就不因個人或社經背景因素，如性別、種族、家庭背景等，而有所限制；「包容」則是確保所有學生都具備基本的知識和技能（Field, Kuczera & Pont, 2007）。根據 PISA 2012 的分析結果，我國學生的學習表現，在公正與包容兩個向度，都有很大改善空間。本文分析我國教育城鄉差距擴大的現象及原因，並提出「成功專案」五大策略，包括：藉由國中小形成教育優先區網絡、政府挹注優先區穩定且可彈性規劃之經費、地方教育主管機關和大學諮詢團隊提供學校必要的增能與支持、型塑學校、家庭及社區教育夥伴關係，以及學校聚焦提升學生學習並協助弱勢家庭改善學習環境等，同時析述相關成

功經驗，以解決我國城鄉學習落差問題。以下茲臚列各層級的操作指引，作為弱勢學校從內變革與各級教育主管機關推動介入策略之參考。

（一）中央政府層級

1. 統整各類教育補助方案，採多年期整筆補助方式，簡化行政流程，提高經費使用效率。
2. 賦予學校對等的權責，讓學校依其發展需求，彈性運用經費項目，整體規劃改善學生學習成就的有效策略。
3. 推動以學校為基礎的團體績效獎金計畫，獎勵對象應包含學校教職員工，並採同工同酬方式分配績效獎金，留任優秀的教師和校長在偏鄉任教。

（二）地方政府層級

1. 提供教育專業的伴隨與督導，協助學校及教師逐步發展變革所需的價值信念與知識技能，確認變革的目標；協調整合其他政府單位如社福、健康、文化等部門的資源。
2. 強化與支持學校領導，包括任命優秀的領導人才到優先區學校任教，以及透過有經驗的專家校長帶領新手校長的模式，協助弱勢學校的新手校長擬定問題解決策略。
3. 和大學專業諮詢團隊合作，提供教師專業發展的鷹架，包括辨別及開設教師需要的專業增能課程、協助學校及教師利用教學資源和評量工具，以建立學校的自我改進機制。

（三）學校和教室層級

1. 區內各級學校建立合作網絡與對話討論機制，藉由教師觀察彼此教學、學生知覺調查分析結果形成教學改進的迴圈。
2. 提出共享的成功願景，對學生抱持高度期待，向學生闡明階段性目標與教師期待，讓學生和家長明白成功學習並非遙不可及。
3. 以提升學生基本學力為主要目標，集中區內可用之資源，由國中小共同診斷學習困難的阻礙因素，並依據學生需求與教師專長發展學習品質改進策略。
4. 建立以資料改進教學的文化，透過形成性及診斷性評量掌握學生學習成長狀況，銜接國中小和各年級的學習斷層，並藉由分析學生學習結果改進教學方式。
5. 和家庭、社區形成互助夥伴關係，就近提供學生及其家庭整合式「單一窗口服務」，改善社區內的健康照護與社會福利服務，讓弱勢家庭獲得必要的協助與支援；增能父母，教育家長改善家庭學習環境品質的策略，以及協助父母如何在家支持、鼓勵及幫助孩子學習。
6. 建立學校的支持網絡，與校外的政府單位和民間機構合作，讓校外的學習資源與學校內的學習產生連結，並設定共同目標，以拓展學生的學習面向與視野。

臺灣缺乏天然資源，加上內需市場

有限，在全球化與國際效率的趨勢下，政府更應延續臺灣奇蹟，有效地投資人力資本，讓人民在充滿削價競爭的世界中，因其優質的知識和技能，找到永續發展的利基。本文希冀藉由前述整合性政策方案—成功專案的提出，解決偏鄉學校

學習資源匱乏的問題。美國哈林區和南投北中寮聯盟的經驗顯示學校、社區和家庭的連結可形成具力量的改革手段，並且可有效提升弱勢學生的學習成就。期望在不久的未來，有更多類似的成功經驗在偏鄉學校擴散。

參考文獻

- 王佳蕙、許添明（2003）。原住民學童服務機制困境與整合式服務學校。彰化師大教育學報，4，167-192。
- 王政忠（2011）。老師，你會不會回來。臺北市：時報出版。
- 宋曜廷、邱佳民、張恬熒、曾芬蘭，（2011）。以國中基本學力測驗成績探討學習成就落差。教育政策論壇，14(1)，85-117。
- 林曉欽（譯）（2013）。P. Sahlberg 著。芬蘭教育這樣改。臺北市：商周出版。
- 楊子江、王美音（譯）（2008）。I. Nonaka & H. Takeuchi 著。創新求勝—智價企業論。臺北市：遠流。
- 張良丞、王保進、許添明（2010）。以學生學業成就評估國民小學教育經費適足性：以臺北市為例。教育與心理研究，33（4），109-136。
- 許添明（2003）。教育財政制度新論。臺北市：高等教育出版社。
- 許添明、林慧玲（2009）。偏遠地區公立國民中小學校績效獎金計畫之建構。教育科學研究期刊，54（4），115-138。
- 許添明、黃木蘭（2000）。教師獎勵措施與原住民國小師資結構——以花蓮縣為例，教育研究資訊雙月刊（已更名為當代教育研究），8（2），99-124。
- 陳奕奇、劉子銘（2008）。教育成就與城鄉差距：空間群聚之分析。人口學刊，37，1-43。
- 葉珍玲、許添明（2011）。法國教育優先區的實施及其借鑑。當代教育研究，19（2），81-118。
- Armand, A. & Gille, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Bauch, P. A. (2001). School-community partnerships in rural schools: leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody Journal of Education* (0161956X), 76(2), 204-221.
- Bransford, J. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Caldwell, B. (2010). *Leadership that transforms schools: A breakthrough in framing the research and development effort*. Paper prepared for discussion at the Asia Leadership Research and Development Roundtable, Educational Transformations, University of Melbourne. Corwin Press.
- Chang, L. C. & Sheu, T. M. (2013). Effective investment strategies on mathematics performance in rural areas. *Quality & Quantity*, 47, 2999-3017.
- Day, L., Martin, K., Sharp, C., Gardner, R., & Barham, J. (2013). *Summer schools programme for disadvantaged pupils: Key findings for schools*. UK: NFER & Ecorys.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in Education*. Paris: OECD.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (Third Edition)*. NY: Teachers College, Columbia.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change (Fourth Edition)*. NY: Teachers College, Columbia.
- Fullan, M., Hill, P., & Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gates Foundation. (2013). *Feedback for better teaching: Nine principles for using measures of effective teaching*. Retrieved on November 11, 2013 from http://www.metproject.org/downloads/MET_Feedback%20for%20Better%20Teaching_Principles%20Paper.pdf.

Harlem Children's Zone. (2012) *Harlem Children's Zone: A look inside*. Retrieved on January 5, 2014 from http://hcz.org/books/Promise_Academy/HCZspring11_12_a/index.html#/1/zoomed

Harlem Children's Zone. (n. d.) *Whatever it takes: A white paper on the Harlem Children's Zone*. Retrieved on January 15, 2014 from <http://www.hcz.org/images/stories/HCZ%20White%20Paper.pdf>.

Madon, S., Willard, J., Guyll, M., & Scherr, K. C. (2011). Self-fulfilling prophecies: Mechanisms, power, and links to social problems. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(8), 578-590.

OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong performers and successful reformers in Education*. Paris: OECD.

OECD. (2012). *Equity and quality: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD.

OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II)* [Preliminary Version]. Paris: OECD.

國民中學生命教育實踐與師資培育課程 傳承之個案研究—— 來自偏遠部落學校教師專業學習社群之迴響

王瑞璦

國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所教授

A Case Study of Junior High School Life Education Implementation and Teacher Education Reflecting From
Teacher Professional Learning Communication in the Remote Aboriginal Area

Juei-Hsin Wang

Professor

Graduate Institute of Educational Administration and Policy Development

Teacher professional learning communication is initiated by the Ministry of Education and it's a kind of program for teacher professional development. This research is a case study that focuses on teacher professional learning communication and life education implementation experience in one junior high school. The researcher used the document analysis and interview to collect the related data. This school is located in the far away mountain area, and it is belonging to culturally disadvantaged area. In addition, the researcher invited the leader of professional learning communication in this school to have a speech about life education for our pre-service teacher, and then the researcher analyzed the pre-service teachers' reflection and feedback after the speech. According to the above research analysis, the researcher reorganizes and induces the professional learning communication experience in this school, and reflects the life education in teacher education.

Key words: professional learning communication, school life education, teacher education, remote aboriginal school, integrative activities learning area

摘要

教育部目前正積極推動教師專業學習社群，本研究主要以一所偏遠山區部落國民中學推動教師專業社群的經驗，從文件資料、訪談與分享回饋資料進行分析。此學校座落於台灣偏遠山區，每逢風災與水災學校附近聚落與聯外道路更加惡化。在教育部積極倡導之前，個案學校推動專業學習社群，已經形塑積極互動氛圍。本研究蒐集與學校相關之出版刊物，並訪談該所學校積極推動之主要教師—社群召集人，進行編碼與分析，為本研究

之「經」。除此之外，研究者邀請社群召集人至大學為師資培育學生進行分享，師資培育生所提出的回饋資料，為本研究「緯」。根據上述的研究分析，整理並歸納該所學校推動生命教育的經驗，並省思教師專業學習社群與師資培育課程生命教育的實踐。

關鍵字：教師專業學習社群、學校生命教育、師資培育、偏遠部落學校、綜合活動學習領域

一、生命的相遇與悸動

在學術正式體例中，不贊成論文結構

的錯置與我者的敘述，然而生命教育重視人我的關係，因此研究者敘寫本篇論文，嘗試討論研究者對研究參與者敘說的了解，並分析研究參與者的學校專業社群在生命教育的實踐與後續邀請他分享於師資培育課程之歷程。

與研究者參與者的認識與熟悉，乃在因緣際會一連串課程與會議的進行。每每和研究參與者討論教育議題，他總是相當激動，想為他的部落，他的學校做一些事。他的學校座落於台灣偏遠山區國民中學，曾經於八八水災使學校附近聚落與聯外道路更加惡化。在其成為研究參與者之前，印象最為深刻事，乃是一次課堂中，提及原住民孩子教育相關問題，他眼神的落寞與不平。雖然，討論過程中其他課堂參與者認為是提出「善意與忠肯」的意見。但從研究參與者眼神的惆悵，其正訴說著，這些並非忠言，而是「他者的宰制」。那一幕一幕至今仍深刻印於研究者之心理。研究者深刻看到研究參與者與其他課堂參與者，彼此不同立場的態度與生命價值。

之後，由於研究者與研究參與者多次討論教育相關議題，亦發現其關注學校課程，與默默投入教師專業學習社群。尤其，在教育部積極倡導之前，個案學校推動專業學習社群，並已經形塑積極互動氛圍。因此，亦邀請他為我們師資培育學生進行專題演講，探討生命教育融入綜合活動課程學習領域。在多次與他閒聊過程中，發現他不但擔任主任工作，

更是專業學習社群重要的靈魂人物。

據此，本研究以研究參與者的學校為主體，進行編碼與分析，為本研究之「經」。除此之外，研究者邀請社群召集人至大學為師資培育學生進行座談與分享，師資培育生所提出的回饋資料，為本研究「緯」。據此，本研究之研究目的乃在從學校在專業學習社群實務運作過程和推動生命教育的實踐經驗，了解專業學習社群運作模式與在生命教育推動過程及其成果。其次，同時在召集人演講過程，分享生命教育課程的實施過程，亦即生命教育的影響過程，探討師資生在生命教育分享的心得與感動，乃為師資培育課程的傳承與延續。根據上述的研究分析，整理並歸納來自偏遠山區部落學校教師專業學習社群實踐之省思。

二、教師專業學習社群與生命教育

教師專業學習社群（Professional Learning Communication，簡稱 PLC），意指透過老師分享以及參與合作性活動，促進學生學習為目的，並為學生的學習，承擔共同的責任（Lieberman, 2000）。此外，國內對生命教育（Life education）從宗教、社會、文化、教育亦有不同探討的焦點。以下，提出專業學習社群內涵與生命教育內涵，茲說明如下：

（一）教師專業學習社群的內涵

教師專業學習社群是一群專業的教師，共同並且有目的地工作，創造和支持所有學生和成人學習的文化（Hipp &

Huffman, 2000)。大部分研究都認為透過教師專業社群的互動，能持續增進教學和學生的表現，原因是此過程促使教師更清楚明瞭教師專業，進而取代傳統的職員進修研習和研討會。因此，教師專業學習社群亦是專業的一群人，對於增進學生的學習共同努力，強調著重於有意的學習。教師專業學習社群的價值乃在於增進學生學習，此觀念在教育領域廣泛推廣與接納（Hord, 1997; Schmoker, 2006）。

換言之，「教師專業學習社群」是指一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、目標或願景，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究或問題解決。簡言之，「教師專業學習社群」必須關注於學生學習成效的提升，不能僅止於教師專業知能的成長或個別興趣的追求而已（教育部，2010a）。在第八次全國教育會議—構築新世紀新教育發展藍圖，在議題七：「師資培育與專業發展」中，「深耕教師進修機制，促進教師專業發展」部分中指出，推動教師專業發展視為應盡的工作職責，教師自主成立專業學習社群（教育部，2010b）。由此可知，教師專業學習社群的推動為教育部目前相當重視的一項政策。

教師專業學習社群是植基於學校改善文化，強調改進學校自我管理的本質，促使學校能有效掌握組織，並達到區域或國家課程標準（Leithwood & Lewis, 2000）。然而，並非所有學校與老師皆

能理解教師專業學習社群，因此教師專業學習社群初始，需要採下列方式方能推動（Bezzina, 2006）：

- 第一、教導教職員工與校長學習社群概念
- 第二、問卷調查和訪談教職員工
- 第三、訪談學生
- 第四、訪談教師和資深管理者團隊和校長
- 第五、學校文件閱覽
- 第六、研討會和教職員工會議討論
- 第七、實務的共同合作，重視性別平等，以發展學校願景和目標
- 第八、定義與分派教職員工特殊責任，至教練、輔導和促進學習
- 第九、學生投入
- 第十、家長投入
- 第十一、校長和教職員工回饋

北部中心區域教育會（North Central Regional Educational Laboratory）解釋為：「行政人員和幕僚的團隊，對學生學習的承諾」。行政人員和幕僚一起工作創造共享目標，達到學生理解和學習，改善學校的教學實務。真正的PLC乃是以學生學習為中心，合作的文化和成果（Henderson, 2008）。一個專業學習社群需要強有力的領導。這些策略包括：

1. 一個有遠見的校長擔任榜樣及服務者。
2. 承諾去參與並增強教師的決策責任。
3. 成員了解並分享學校願景具有其必要性（Bezzina, 2006）。

時至今日，一些縣市政府推動之學習

共同體，抑或是教育部推動之分組合作學習，皆是植基於教師乃是教育專業之人士，透過教師學習社群的討論促進教師專業成長。從上述的討論，可了解教師專業學習社群，乃是學校行政、教師共同為學生創造的學習可能性，透過不間斷的組織探索和合作學習的過程，共同溝通、對話與創造，以及專注學生的學習為最終的結果。

（二）生命教育的意義與內涵

在國外，「生命教育」一詞，最早出現在 1979 年澳洲的聯合國非政府組織——「生命教育中心」，其組織著重在藥物濫用、暴力與愛滋病防治（孫效智，2000；張淑美，2005）。在國內，生命教育最早由台灣省教育廳提出，當時指出生命教育的目的如下：輔導學生認識生命的意義進而尊重生命、熱愛生命、豐富生命的內涵；輔導學生認識自我，建立自我信念，進而發展潛能，實現自我；增進人際關係技巧，提昇對人的關懷；協助學生建立正確的人生觀，陶冶健全的人格（莊麗卿，2003）。教育部推動九年一貫課程重要議題中，「生涯發展教育」與「生命教育」有關。生涯教育不應只是在傳統的課程外增加一個額外的科目或單元，而應將生涯的理念融入現有的課程中。九年一貫生涯發展課程的融入是一種策略，希望教師將生涯有關的活動融入七大學習領域中。因此，生涯發展課程需活動化、豐富化，使學生了解自己、工作世界和兩者之間的關連。其目標包括：第一、瞭解

自己，培養積極、樂觀的態度及良好的品德、價值觀。第二、認識工作世界，並學習如何增進生涯發展基本能力。第三、認識工作世界所需一般知能，培養獨立思考及自我反省，以擴展生涯發展信心。第四、瞭解教育、社會及工作間的關係，學習各種開展生涯的方法與途徑。第五、運用社會資源與個人潛能，培養組織、規劃生涯發展的能力，以適應社會環境的變遷（教育部，2010c）。

黃雅文（2005）指出生命教育核心概念與能力指標，包括：1. 宗教、信仰與人生：四個能力指標；2. 健康的身心教育：十八個能力指標；3. 生涯教育：六個能力指標；4. 倫理與道德教育：十九個能力指標；5. 死亡教育：十二個能力指標。其並指出，生命教育課程的核心為以下四大內涵（黃雅文，2005：80）：

第一、身心健康取向：重視人體生理解剖、健康促進、疾病預防、自殺預防相關教育。

第二、生涯取向：生涯階段、生涯角色、職業選擇、職業決定、生涯發展教育等為其內涵。

第三、生活教育、道德教育取向：尊重、責任與 3R（讀、寫、算）並重。

第四、死亡教育或生死取向：包括 1. 豐富個人生命。2. 協助瀕死者及家人瞭解所需的醫療服務。3. 幫助個人瞭解死亡的法律問題，例如「臨終關懷與諮商」、「哀傷諮商」持續受到學者與實務工作者的關注。

生命教育推動的工作者，依照其原本之生命立場、價值觀或宗教立場詮釋生命教育的內涵，因此文獻中也經常出現不同立場論述的情形，對於「生命教育」也較無統一的標準（黃德祥，2000）。錢永鎮（1999）、黃德祥（2000）、孫效智（2000）、黎建球（2000）林思伶（2000）等認為生命教育是一種情意教育、終身教育，教導學生了解生命的意義與價值，協助學生去認識自我、學習與人相處、關懷他人、包容並尊重他人，培養積極的人生觀，以及探索人生的意義。相關研究指出，實施生命教育過程，可以讓每一個體認識自己所生存的環境，瞭解人與環境之間的生命共同體關係，協助學生探索生命的意義，提升對生命的尊重與關懷。然而，生命教育的範圍相當寬廣，亦涵蓋死亡教育或生死教育。因此，生命教育所關注的應該是生命意義與價值，包括身心靈各方面，並與自然、人文、社會文化息息相關。

三、研究方法

本研究透過文件分析法與訪談法進行教師專業學習社群與生命教育的探究，茲將之述如下：

（一）文件分析法

本研究採用以下兩類文件：第一、研究參與者學校的推動生命教育文件，本研究暱稱為「彩虹國中」，其部落暱稱為「彩虹部落」；第二、師資培育學生回饋心得文件。

1. 生命教育文件

本研究採用 10 份文件，據此加以編碼，依英文序排列，依序為「生命教育創意教學策略、方法及資源徵稿競賽（文件 A）」、「彩虹國中輔導處『生命教育』實施計畫（文件 B）」、「生命教育主題週課程計畫（文件 C）」、「彩虹國民中學九十二學年度學務處『月主題』實施計畫（文件 D）」、「彩虹國中和平月主題表演（文件 E）」、「『傳統音樂研習班』教學實施計劃（文件 F）」、「『老師，辛苦了！』教師節製作教師卡感恩活動實施計畫（文件 G）」、「彩虹國中『淑女、紳士日』活動實施計畫（文件 H）」、「彩虹國中師生送愛到台北活動實施辦法（文件 I）」、「大健走活動計劃（文件 J）」。

2. 學生回饋心得文件

研究者邀請研究參與者對師資培育學生進行座談與分享，其分享國民中學生命教育的歷程與故事，並展示學生的作品。在此之後，學生敘寫出對研究參與者回饋之文件，研究者依其學號進行編碼分析。

（二）訪談法

本研究透過與研究參與者半結構式訪談，了解研究參與者在專業學習社群的努力，以及融入生命教育於課程之情形。訪談後轉錄成逐字稿，再依問題訪談順序與逐字稿內容、行列，加以編碼。本研究因為涉及研究倫理，並且焦點並非研究者所屬部落，而是研究參與者在專業學習社群與生命教育的努力，因此縱

然有些重要的生命教育敘說，可能導致猜測為某部落所屬學校，研究者仍以「彩虹部落」顯示其部落名稱。研究參與者之半結構訪談大綱，摘述主軸如下：

1. 學校社群如何推動生命教育？諸如：討論的議題、共同備課等。
2. 貴校生命教育的實例，諸如：融合課程、融入社團或是教師成長。
3. 有沒有哪些已經貴校例行性的生命教育儀式？
4. 學校合唱團部分，可以清楚說明如何實施？
5. 貴校推動生命教育已有哪些影響？或是成果？
6. 您認為學校在生命教育的著力，可朝哪些方向？

四、研究參與者論述教師專業學習社群—研究參與者的學校

本研究首先論述研究參與者學校在教師專業學習社群與生命教育理念；其次，探討其學校在學生生命教育課程的實踐。

（一）教師專業學習社群與生命教育理念

教師專業學習社群是教師能共享、共創、共同成長的歷程，研究參與者學校將學校成為學習社群，亦將社區部落成為一個學習社群，在此過程中成為生命脈絡的延續與開展，茲將其理念說明如下：

1. 社區處處皆教師的專業學習社群

研究參與者認為教師來自於部落，來自於社區，人與社區、自然和諧之關係，

並蘊含生命的意義與價值。例如：研究參與者的學校因「莫拉克風災」重創，而有大健走課程。以「關懷社區、尊重自然、熱愛健康」為主軸，結合相關議題與活動體驗課程，期使在災後經驗中重新建立「人與自己、人與人、人與自然」的當代課題，其活動類型（參考文件 J）包括：第一、攜手健走：規劃三條路線，分別讓三個年級參加。第二、淨山淨街：讓學生瞭解「公益活動，來自舉手之勞」之意義，活動中融入資源回收教育理念。第三、敬山敬人；第四、祖靈說話；第五、有獎徵答。除此之外，研究參與者重視自然的寶藏與社區的資源。諸如：

部落是一個有機體，部落處處都是老師，那部落其實就是一個教室，部落有很多大自然，這大自然資源結合 OO 族的非常豐沛的生命禮俗，那真的是會比我們我認知的生命教育更豐富（訪 3-7-9）。

2. 學校生命教育的理念與策略

研究參與者因應學校的特殊性與特殊需求，其學校的生命教育相關推展融入了彩虹部落生命教育禮俗、彩虹部落生命尋根活動、愛在高海拔生命教育主題週活動、校園瘋神榜生命教育分享活動、心靈饗宴與月主題活動、彩虹部落報導宣導等（參見 A-L 文件）。諸如：

任何教育成功的關鍵因素還是在於老師身上…。第二個是要回歸到學校本位課程的理念，…學校本位的課程要去結合當地社區文化，結合社區背景，…因為學校本身就是一個文化中心。…第

三個層面是，回歸到課程設計，課程設計要多元化，豐富化，第三個也是最重要的，不要蕭規曹隨，課程一定要去創造，要有創意。最後，我想要分享的是，生命教育不是價格是價值（訪 8-1-12）。

3. 學生認識部落文化的主體性

研究參與者透過部落傳統與部落故事理解文化的價值，欣賞部落文化的美好，不同領域教師能帶領學生了解自身的存在價值與主體。諸如：

「彩虹部落」谷這三字是從原住民的母語詮釋出來的，動物用舌頭去舔，溫泉有礦物的成份，動物去舔才不會讓牠的身體有病痛。這個也可以教育我們，動物都可以這麼愛這個區域，用舌頭去舔，而「彩虹部落」也是如此，不能再濫墾濫伐。就是告訴我們要愛護大自然，不要破壞。所以老師們進去不只聽到知識，老師們也會感動，這是隱性的知識，隱性的知識要變成顯性的知識，是要透過分享、轉化。有的老師就會說，主任啊！原來你們也有這麼美的知識。因為我們沒有文字，我們的知識是存在我們的思想裡（訪 3-33-39）。

4. 教師專業學習社群實踐過程即生命教育

Morine-Dersheimer & Kent (1999) 指出教師在專業成長情境中，透過同儕互動、合作機會，透過教案設計分享、教學經驗，進行教學討論，充分展現同儕指導（peer coaching）的精神。研究參與者學校利用星期五進行專業學習社群分享，

不同領域教師透過不斷對話，設計富有教育意義的儀式，在此過程教師們檢視課程，同時了解儀式與生命教育的意涵，諸如：

透過老師們的分享，每週五早上，我就可以安排 18 節的教師進修，一學期就是 36 節，都是老師去作產出。我們期望老師能夠回到教育現場上，不僅要教書也要教人。…儀式有很多教育的意義在裡面，怎麼定義這個儀式，這個中間是儀式，這個場域是儀式（訪 4-7-11）。

透過學生的特質設計課程，並賦予教育意義的儀式，研究參與者學校讓教師與學生在互動中，更能體驗生命教育的意義，諸如：

我們學生很會唱歌，用歌聲表達對老師的感謝，早上在八顆橡樹的底下舉辦的，然後有個儀式，有靜思的活動。…告訴學生今天是要尊敬老師的，所以每個班級要做靜思活動，每班做一個讓老師能夠感動的事情，由學生去想辦法，去設計。當時我們有合唱團，那個歌一放下去，老師就很感動，安排最糟糕的學生出來講幾句話，老師就稀哩嘩啦的哭出來。那這個感動就是一個儀式，就是一個教育過程。之後我辦畢業典禮，…，我把它弄得像金曲獎那樣，資訊領域的老師是資訊總監，藝文領域是音樂總監還有藝術總監，本來預計兩個小時結束的花了四個小時。就有老師在講為什麼會這麼棒，我說，你要相信你的學生，生命就是這麼棒（訪 4-18-29）。

(二) 專業學習社群在學生生命教育課程的成果

專業學習社群的對話在學生的生命教育學習有以下成果，茲將說明如下：

1. 學校本位課程融入生命教育

學校本位課程是推動生命教育，發揮地方特色與學校課程的重要部分，研究參與者的學校，以行政和教學結合推動生命教育課程，如下所述：

透過行政和教學兩個區塊去合作，然後有個地方很重要就是一定要結合學校本位課程，因為生命教育它不是七大議題之一，也不是領域課程（訪 1-1-2）。

很多事情不是不可能，有時候行政要先帶頭，老師如果看到行政是在對路的時候，其實老師不是一昧的反對，反而會知道說，我們的目標就是希望在孩子的身上得到成長，所以當時是透過這樣子的一個方式，才種下所謂的生命教育種子教師的一個機制（訪 1-33-36）。

部落、社區就是教室，跳脫紙本、教科書，如何把那些隱性的知識塑造成你學校的課程，這其實是老師的責任，因為老師本來就有設計課程的能力（訪 5-7-9）。

2. 輔導室相關生命教育系列課程

研究參與者學校發揮輔導室功能，推動生命教育相關課程，尤其在其擔任輔導主任時，積極推動相關活動（如圖 1 所示）。諸如：

透過一系列的教師專業社群的進修，主題圍繞在生命教育，因為當時是輔導室主任，我透過很多輔導去抓一個中心、核心價值，那時遇到很多事情，把這些實事、議題變成課程。印象最深刻是在…當時推動…很多是從當時國際間發生的大地震去型塑課程，還有疾病，這兩個東西我們就可以做一年的課程（訪 1-21-24）。

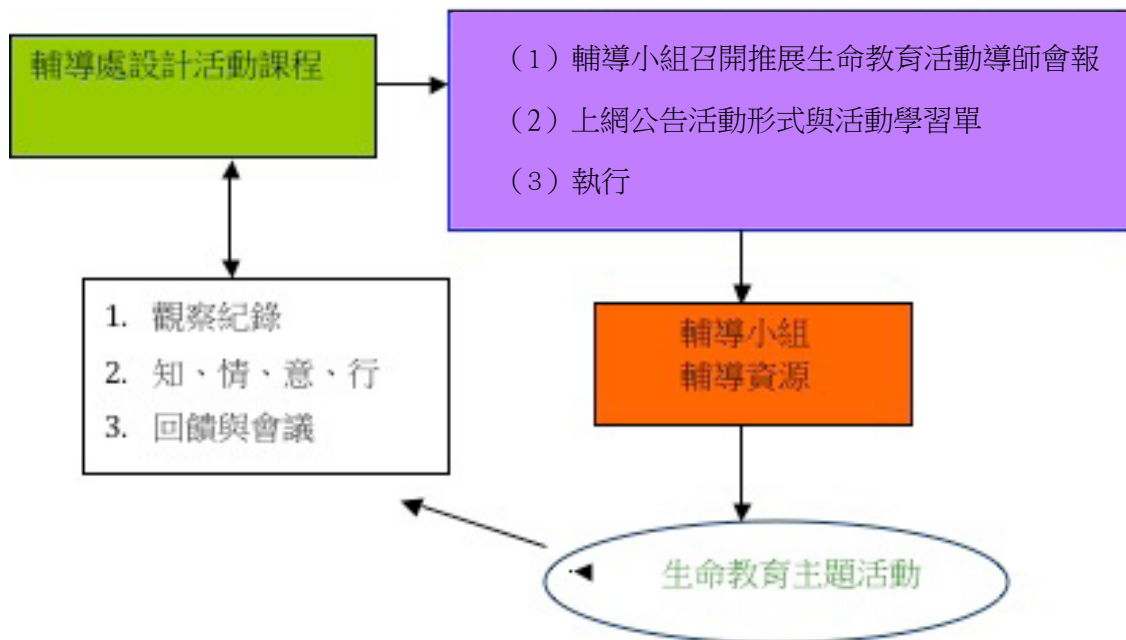


圖 1 輔導室生命教育課程流程

資料來源：文件 B（個案學校資料著作權，請勿重製、複製與轉貼）

3. 課程結合活動與領域成為推動生命教育核心

研究參與者不只推動生命教育的活動性課程，更將之融入課程領域，透過體驗、反思、實踐過程，在其學校本位課程架構下，讓學生明瞭生命教育的意義（如圖2所示）。從圖2可窺見研究參與者學校實施心靈短語、情境佈置、社團活動、社區教會義工、專題講座、輔導處生涯教育等融入教學活動，各處室行政亦積極支持。班級經營與生命教育系列課程成為課程領

域核心。其舉辦活動例如：發展「彩虹部落生命禮俗生命教課程」、朝向「學校本位課程發展發展」、彩虹部落尋根活動、『愛在高海拔』生命教育主題週活動、校園瘋神榜、社團活動、心靈饗宴、彩虹部落報導、「營造尊重生命、創造生命之彩虹村」。研究參與者的學校，其整體生命教育架構，乃是結合教育部開放資源（生命教育網站）、學校行政（相關處室、生命教育推行委員會、輔導小組）、社區部落人力資源、，以及全校師生共同參與。

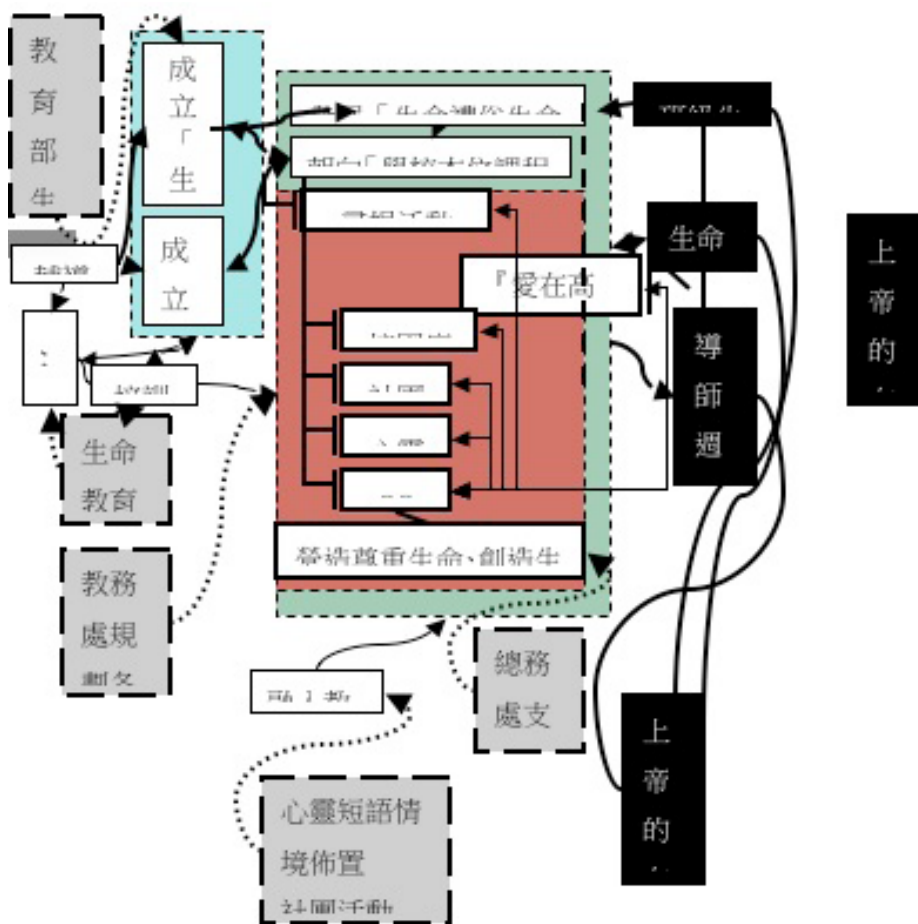


圖2 生命教育架構圖

資料來源：參考文件C（個案學校資料著作權，請勿重製、複製與轉貼）

尤其，在此架構中，並非僅研究參與者學校單打獨鬥，其將外部人力資源導入，協助生命教育課程的推展。除此之外，學校各領域教師跨領域結合既行專業對話，並設計生命教育課程。以下茲摘述訪談內容：

走到部落做一個生命尋根的活動，生命教育有一個很重要的教育過程就是「體驗」，體驗跟感動，如果生命教育沒有體驗和感動的話，那它就只是一個既定的知識，它無法去感動以及實踐，所以我們那時候就透過討論，一個主題可能是國文領域負責，可能是自然領域負責，一個領域可能綜合領域負責，當時是三個領域來討論這個事情，那我們就必須到部落去，利用半天的時間。因為我們彩虹部落有兩個區塊，一個是彩虹部落的文化，一個是溫泉，那這兩個背後的文化知識，太豐富了，連那個老師都覺得說，他以前從來沒有接觸過，他自己也被感動。我舉個例子，生命樹，當我們到部落看到生命樹的時候，部落有老師，耆老，用他的母語講述，光是講那個生命樹一節課兩節課都講不完。小朋友聽得是目瞪口呆啊，這是沒有聽過的，而且這比我走到醫院去看老人還要感動，因為故事本身就很感動（訪 3-11-20）。

4. 合唱團在生命教育課程的落實

研究參與者了解部落孩子喜愛歌唱的天賦與能力，讓孩子在歌唱中培養自信心與理解讚美生命的意義，並結合部落孩子的宗教信仰教導孩子。諸如：

彩虹部落有這樣珍貴的一個文化，我們為什麼不把它呈現出來，讓孩子有自信心？唱歌必須是思想純淨的，…唱歌不是唱給自己聽，是唱給別人聽、天神聽，所以必須合作、和諧、分享。同時我們也告訴老師們，不是訓練合唱團是教育的合唱團。所以我們也有一句話是，不會唱歌的彩虹部落就是生病的彩虹部落。因為你本來就有那個能力啊，你不會唱歌就是生病了（訪 6-4-19）。

5. 生命教育對學生與研究參與者的影響

研究參與者在生命教育的課程實踐的喜悅，乃是源自於學生的回饋，看到生命教育在孩子人生的紮根。諸如：

有兩個彩虹部落的孩子 email 給我，告訴我這個生命教育課程讓他活得很有自信心，他們成績不是很好，現在於部隊當士官長，利用他們體力的優勢，把自己形象做好，不喝酒不酗酒。學生的改變是有的，…這樣的孩子就會活得比較健康、快樂。生命教育的推展過程中，對生命的認知、體驗，還有實踐，認知的部分，老師必須對生命教育的課程有所認知，…第二個是教導學生如何認知，體驗那個課程哪怕是影片欣賞，或事件，我覺得任何一個課程要以教案呈現出來，…如何在孩子身上看到他對人的尊重，這就夠了（訪 7-22-32）。

此外，研究參與者亦反省生命教育對教師自身，亦是一種生命的實踐過程，在「生命陪伴生命、生命感動生命、生命影響生命」了歷程中，教師不斷專業

成長。諸如：

我在國中邁入第十年，我也在反思自己在教育作上，如果我這個人沒有文化、省思的能力，沒有感受對族群的使命的話，我可能也是一般領薪水的那個人而已（訪 7-14-19）

五、另類教師專業學習社群—研究者、研究參與者、師資生的激盪

教師專業學習社群乃是需要時間不斷的對話與溝通而有成長，此次研究者、研究參與者、師資生的互動，乃是教師專業學習社群的開始。行政人員、教師、學生皆為學校的一員，其具有主體性，更是互為主體性。研究者期使師資生在養成過程中，即能感受到專業學習社群的影響。因此，研究者在多次與研究參與者互動中，了解其對學校行政與教學用心，邀請其與我們師資培育學生分享而有以下的發現，茲將之敘述如下：

（一）研究與教學即生命教育的實踐

研究者在與研究參與者對話，與閱覽其學校文件、師資生文件，以及訪談敘事的重現，深刻發現研究教學乃是生命實踐的過程。以下提出幾點看法：

1. 孩子跟隨教師的目光

學生需要教師的掌聲與機會，在研究參與者學校的「文件 H」，乃是為了陶養學生生活美儀，相互欣賞提升生命氣質，營造校園快樂活潑氣氛，並結合創意的輔導與管教策略。其『淑女、紳士日』

活動以該月最後一週之星期五著便服，便服穿著事先有輔導處做示範教學，以整齊整潔大方為主；服裝顏色搭配由輔導老師指導各色系之穿著搭配指導；當日所有教師之服裝以雅俗共賞落落大方為主，以加強活動說服力。『淑女、紳士日』活動藉同儕影響，藉力使力，期待影響偏差行為者導入正軌，在團體生活中養成大我精神。在實施『淑女、紳士日』當週，由學務處公佈『淑女、紳士日』班級，始得著便服；為求公正，以班級整潔秩序、服務、禮節等為參考依歸；『淑女、紳士日』當天若該班為奇裝異服者，則喪失下月『淑女、紳士日』班級機會。在此過程中，除了讓孩子表現，但也教導其適當的儀態與禮貌。在邀請研究參與者對師資生進行專題分享，師資生深刻感受到研究參與者的熱誠，與正向思考的過程。以下摘述師資生的感受，諸如：

教師對學生的看法，常會影響學生對自己的認同。主任用開放的心，不流於一般的眼光看待這些孩子，看見學生表現好的那一面，我相信學生也能更肯定自己，期許自己未來也能有這樣開放的心，開放的眼光（s0970802）。

在主任身上我看到屬於生命的活力，雖然資源不足，但是憑著對於教育的熱誠，可以克服一切困難，正如電影中所提到的，生命會找出路（life find the way）（s0980570）。

2. 教師跟隨孩子的成長

研究參與者妥善運用教育優先區的

計畫「文件F」，從孩子的優勢出發，教師自主與學生意願，成立彩虹部落傳統音樂研習班，聘請專業文化工作者及本校教師擔任指導老師。利用每週五下午聯課活動及自習時間講授及練習，並參加各項文化表演活動，一方面推廣研習成果，一方面也讓孩子有表演的舞台。教師傾聽孩子的聲音，作為孩子的成長的鷹架，伴隨孩子成長。研究參與者的實務，讓我們師資生看到教育的不同面向，在智育教育充斥的今日，有了另類的思考與對話。以下摘述師資生的感受，諸如：

看完主任的報告真的很讓我感動，裡面很多東西都與我們切身相關，但是又經常被忽略，所以這次看到一些他用在課堂上的東西，都感覺很有趣也很溫馨（s0953717）

3. 研究體驗生命的價值

研究者在研究過程中，理解研究參與者的生命故事；師資培育學生在這場演講體驗教育的目的與價值，對未來教學將有不同的詮釋。諸如：

對於少數族群來說，菁英往往引領著族群的發展，有時反而羨慕主任這樣的人，對家鄉帶有深厚情感，明確知道自己必須努力的目標，而不是刻意的為自己設立情感的接收站。相形之下，也難怪，有時教育新聞看起來令人覺得矯情。當自己處於低潮時，如果能遇見像主任這樣的老師，像一盞溫暖的明燈一樣為自己照亮前程，指引方向，那麼必然能度過黑暗的低潮。因此，也期許自己，無論將

來自己在哪個領域發展，都能像主任一樣散發溫暖人心的能量（s0981122）

4. 教學呼應專業的體現

教師是一個專業的工作，然而理想與現實往往在實踐中產生差距。以研究參與者的學校而言，可能被標籤為「文化不利地區」。所謂「文化不利」乃是以漢文化的架構與人力資源等角度詮釋。然而，教學的核心價值？教育的專業為何？或許在部落中有深刻的看法。舉例而言，對於國中生的升學壓力，研究參與者賦予不同詮釋，茲將摘述如下：

我覺得台灣的教育是被分數箝制了，在追逐分數的過程中，學生對生命的感動、分享、生命的變化，慢慢的被吞噬掉了，所以融入生命教育的關鍵還是在老師身上（訪3-42-44）。

現今教學的場域中，不同利益團體皆可能發表其對教育的看法，然而在多元價值與文化體系中，教育理念的落實仍須有志者願意實踐。這樣的過程，即是教育的專業。我們的師資生亦有如此的認識，舉例如下：

主任的講課方式，實際上是一般城市小孩得不到的。在城市裡，人群來來去去，總是在忙碌的清晨開始、在疲憊的夜晚結束，很少會去注意城市裡的生態環境。實際上，城市裡還是存有自己的一套生態系統，生命力同樣很豐富，但升學主義等傳統觀念的影響下，學校的組織文化很難有所改變，比起非城市、非鬧區的學校，整個組織主要面對主要的顧客—學生與家長，更要與更龐大的

行政體系，以及更繁雜的社區作互動，各式各樣的問題，或許真的會讓一些充滿理想的校園組織的領導人，有孤掌難鳴之感吧（other01）！

（二）綜合活動學習領域融入生命教育省思

研究者乃是邀請研究參與者與師資生分享綜合活動領域課程融入生命教育的作為，其提到研究參與者學校之專業學習社群乃是採行「全校教師跨領域」學習，透過全校跨領域的討論讓學生獲得體會，茲列舉其系列活動中之一，其主題即整合學習領域（如表1）。

表1 研究參與者學校「溫泉文化課程」主題課程

課程單元	講師	時間	課程融入部份	地點	備註
戀戀溫泉飲水思源（A站）		09：00 至 09：50	國文領域		備學習單海報
			藝術人文領域		學生自備直笛
品嚐溫泉蛋（B站）		10：00 至 10：20	自然科技領域		備蛋（由飯店提供）
泡湯樂無窮（C站）		10：20 至 12：00	綜合領域		備泳裝
午 餐 休 息					
課程單元	講師	時間	課程融入部份	地點	備註
戀戀溫泉飲水思源（A站）		13：00 至 13：50	國文領域		備學習單海報
		14：00 至 14：20	藝術人文領域		學生自備直笛
品嚐溫泉蛋（B站）		14：20 至 16：00	自然科技		備蛋（由飯店提供）
泡湯樂無窮（C站）			綜合領域		備泳裝
快 樂 賦 歸					

1. 愛家、愛校、愛部落的實踐與體驗

研究參與者始終認為生命教育源自於對自己的認同與期待，教師也有責任與義務去教導孩子。在多元文化的今日，教師與學生是共同成長的有機體，在研究參與者的學校，更有深刻的體會。從其訪談可窺見一二：

生命教育讓孩子更愛自己，對自己有認同感，對自己的生命有責任、期待、願景，那種後的知識應該是來自在地文化的教育元素，來做一個課程，那這個東西應該要被討論出來，那身為在地的

老師就有責任和義務，外地的老師也從這個地方重新學習，他應該怎麼去教導原住民的孩子，特別是彩虹部落的孩子，如果他都不理解這個東西的時候，那種東西我還是認為那是移植的過程（訪1-8-13）。

從研究參與者提供的「文件D、文件E」乃訂定不同月份孩子需達到的目標，並據此設計課程與活動。分述如下：1. 一月：忠誠月；2. 二月：敬孝月；3. 三月：責任月；4. 四月：禮貌月；5. 五月：公德月；6. 六月：獨立月；7. 七月：仁愛

月；8. 八月：信義月；9. 九月：和平月；10. 十月：廉恥月；11. 十一月：EQ 月；12. 十二月：微笑月。藉此，讓孩子體驗除智育教育以外的生命內涵。研究參與者的熱情，讓師資生有深刻的體驗。諸如：

一個具有熱忱又用心的好老師~~他的教學精神及愛學生的態度值得我們學習（s0986006）

城市有自己的一套生態環境，因此既然不可能完全效法這種接近原始生態的教學方式，但至少還能在學校內的課程統整中，以正式、非正式的課程規劃，與鄉土環境有所結合。我覺得這樣也符合了主任他們學校的目的：也就是「愛這片土地」。只不過是方法以及過程的差異而已吧（other02）？

2. 教師以身作則釋放生命的關懷與讚嘆

研究參與者學校「文件J」在SARS疾病盛行之時，藉「愛在SARS蔓延時」活動，教導學生「人飢己飢，人溺己溺」之大愛精神，並涵養學生珍愛生命，熱愛人群之人格發展。然而，研究參與者的分享，亦看到其投入原住民教育的生命力。摘述師資培育學生的分享如下所述：

主任的演講，讓我看到了他對生命的熱愛，也讓我深刻體會到原住民文化的美好！原住民的文化在我們現代主流教育為主的社會下，往往會受到忽略，但是主任積極的提倡原住民的文化，在他那流暢優美的文筆下，大自然的美好活靈活現的展現在我們的面前，讓我深深感動。看到他為原住民教育做的努力，不禁令我感嘆我們什麼時候才能做到真

正的族群平等？什麼時候才能將原住民的珍貴文化永續傳承下去（s0981166）？

3. 學生感恩惜福理解教育的價值與真諦

研究參與者學校其「文件G」曾提到：「時代劇烈變化，教師社會地位已不再如「天、地、君、親、師」尊榮，且世風日下，教育工作強烈的被外界挑戰，現代價值觀對於教師行業不再重視與尊重，『傳道、授業、解惑』已狹隘的被定義成『服務業』，教師是默默付出的一群。」因此，研究參與者學校藉由教師卡感恩活動，期許學生心存感恩，並提升學生心靈與生命情懷。在此過程中，中學生理解教師的用心與付出。在研究參與者分享過程中，師資生也理解教育的意義與對今日教育的期許。茲將摘述如下：

主任是個好教育者。一個好的教育者，他說的話、做的事都能透露他對學生的關心。從他身上我看見族群認同的力量，你不認同你的出身、你的地位和你的身份的時候，你就不太會去為自己的人民盡心盡力，…，國家意識比較薄弱，我覺這樣真的很可惜，如果每個人都能像主任對原住民的用心，擴大到對這個社會、這個國家，或許，就不是今天這個樣子了（s0971128）。

六、生命教育的路徑—生命的美好來自於正向信念的開花與結果

生命教育是一種感動與發自心靈深處的吶喊，從研究參與者對學校的努力，展現教師專業學習社群的力量。教師專業學習社群與生命教育理念來自於一群熱

愛教育的實務工作者與社區部落，研究參與者學校提出具體的生命教育的理念與策略，透過學生系列活動，協助學生理解部落文化，此實踐過程即生命教育。

除此之外，研究參與者學校的生命教育的成果，一方面為學校本位課程融入生命教育；另一方面，輔導室扮演積極的推手。學校透過課程結合活動與領域，成為推動生命教育核心，亦從合唱團的特色社團，讓外界看到學校的用心。生命教育的意義與價值，最終仍是學生能有所體驗與省思、覺察，而能內化並

適應未來挑戰。從研究論述過程中，所呈現研究參與者學校畢業生的回饋與省思，即可見到生命教育在研究參與者學校的萌芽、成長與茁壯。

對研究者而言，研究與教學即是生命教育的實踐，亦是歷經一場生命教育的體驗與反省。教師專業學習社群在研究參與者的學校，從愛家、愛校、愛部落出發，不同領域教師投入與努力，也讓中學生、師資生與研究者感受到研究參與者學校的生命力與正向積極的思考，在培養基本學力的同時，更重視生命的尊重與關懷。

參考文獻

- 林思伶（2000）。高級中學實施生命教育課程方法與成果調查研究。生命教育與教育革新學術研討會論文集（PP.145—182）。台北：輔仁大學教育學程中心。
- 張淑美（2005）。職前師資培育階段「生命教育」課程之實施與省思。*教育學刊*，24，67-87。
- 孫效智（2000）。生命教育的內涵與哲學基礎。載於輔仁大學教育學程中心舉辦之「生命教育與教育革新」學術研討會論文集（pp.1-24）。台北：輔仁大學教育學程中心。
- 教育部（2010a）。99年度中小學教師辦理專業學習社群注意事項。台北：編者
- 教育部（2010b）。第八次全國教育會議—構築新世紀新教育發展藍圖。檢索自2010年10月9日。取自 <http://www.edu.tw/files/news/EDU02/> 附件 2, 第八次全國教育會議—構築新世紀新教育發展藍圖.doc
- 教育部（2010c）。九年一貫課程重大議題。檢索自2010年9月1日。取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/discuss/discuss6.php>
- 莊麗卿（2003）。生命教育之實踐—以國小二年級為例。國立新竹師範學院進修暨推廣部教師在職進修國民教育研究所輔導教學碩士班碩士論文，未出版。
- 黃雅文（2005）。生命教育核心概念、系統架構及發展策略研究報告。台北：教育部。
- 錢永鎮（1999）。如何推行生命教育—理論篇。*台灣教育*，580，25—28。
- 黃德祥（2000）。小學生生命教育的內涵與實施。載於輔仁大學教育學程中心舉辦之「生命教育與教育革新」學術研討會論文集（pp.103—117）。台北：輔仁大學教育學程中心。
- 黎建球（2000）。生命教育的意義價值及其內容。本文載於林思伶（主編）「生命教育的理論與實務」（pp.37-48）。台北：寰宇。
- Henderson, J. (2008). Professional Learning Communities: School Leaders' Perspectives. *Education update*, 50(8), 2-7.
- Bezzina, C. (2006). "The Road Less Traveled": professional communities in secondary schools. *Theory into practice*, 45(2), 159-167.

- Hipp, K. A., & Huffman, J. B. (2000). How leadership is shared and visions emerge in the creation of learning communities. In P. Jenlink and T. Kowalski (Eds.) *Marching into a new millennium: Challenges to educational leadership* (pp.228–309). Boston: The Scarecrow.
- Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: what are they and why are they important. *Issues About Change* 6 (1) (1997),1–8.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (Eds.). (2000). *Organizational learning in schools*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education* 51(3), 221-227.
- Morine-Dersheimer, G., & Kent, T. (1999). The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 21-50). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Schmoker, M. (2006). *Results now: How we can achieve unprecedented improvements in teaching and learning*. Virginia: ASCD.

偏遠地區教育困境：空間、社會與文化

許誌庭

國立臺南大學教育學系副教授

摘要

本文首先探討偏遠地區定義，繼而從言說理論的觀點，指出隱含在偏遠地區這一語彙下所欲促成的社會行動及其道德意涵；其次檢視空間地景所具有社會文化意涵，如何形塑居於不同區域人群的文化觀點，進而影響對教育價值觀的認定；第三段落檢視我國歷年對偏遠地區教育所推出的政策；最後則是指出了除了補助政策外，更應積極地消除造成偏遠地區之所以「偏遠」的結構性不公義因素，才是主政者真摯的積極作為。

關鍵字：偏遠地區教育、空間與文化

一、前言

隨著民主人權概念的盛行與經濟發展擁有更多資源，主要先進國家已逐漸注意到弱勢群體所面臨到的教育困境，紛紛投注資源以提升其教育處遇，亦即對弱勢群體受教機會的關注，不僅是資源分配問題，更是道德問題。

然而對弱勢群體屬性的標定、困境成因的解讀、協助措施的規劃及最終目的的預設等，卻往往存在著極大的爭議。以少數族群困境成因的解讀而言，少數族群的文化習俗，常因非為主流文化，而被視怪異難解及落後的文化，而這些導因於文化差異所呈現出不符學校教育所需的慣習（habitus）傾向，被進一步詮

釋為低落的學習能力，而難以在主流文化控制的知識產製機制中，獲取高層級的學歷憑證。過多的學校教育失敗經驗，也連帶使得這些出身弱勢群體學生，失去對自我的價值感受，認定自己缺乏能力，不足改變自身困境，並且在文憑主義的共謀下，學校不利處境進一步擴展至社會階層體系，弱勢族群最終只得以進入底層的社會結構之中，更有甚者將弱勢族群位處社會底層的原因，指向乃為個人特質不佳等道德性缺乏所致（Sayer, 2005），藉此賦予社會階層再生產的合法性。

亦即弱勢群體之所以處於不利地位，往往是一連串貫穿不同範疇，夾雜在事實與價值、真實與想像之間，交錯轉換的社會建構過程。從上述的族群數量差異，連結到文化素質的等級差異，再轉換到學習能力的差異，一路歸結到社會階層差異，最終又滑動到道德品行上的差異，整建出弱勢群體地位不利的合法化論述，以獲取社會大眾及弱勢群體自身的認同。

在眾多弱勢群體概念中，地區弱勢是屬於流動性較強的一類，不同於性別、種族或家庭社經地位等，直接與個人既予屬性產生強大的連結，而是個人隨時可以脫離弱勢偏遠地區，以終止不利影響的延續，然而居處於偏遠地區已產生負面

影響，並非能立即消失。因此探討偏遠地區的教育困境，更多的著重點應在於相應於其他非偏遠地區地景之間的差異、對居處於其中人們及其教育所產生的影響。

再者，土地、人民與主權是一個國家組成的三個要素，各自以其不同的屬性，表達出國家的不同樣態。領土所在區位直接影響到了氣候與物產，成為國家發展的基本格局；人群結構則形成文化內涵的豐富度與種屬的認同；而主權的形式，則構成治理型態上的差異等。這三者並非獨立發揮影響力，而是呈現出互動交錯的關係，亦構成了探討偏遠地區教育的一個良好出發點。

歸結而言，偏遠地區教育的議題，涉及的是在領土之內，國家對那些居處於偏遠地區的人民，在實施教育政策治理上，所應考量的問題。亦即偏遠區教育是一個結合地理環境、人群結構與治理策略的複合性問題，其中所涉及到的議題，包括空間與文化、觀念與物質、集體與地方之間如何產生關聯的過程等問題。

基於上述對偏遠教育問題的設定，本文將首先探討偏遠地區的語意概念及在政策上的定義；其次探討地理空間所產生的社會文化想像，指出偏遠地區教育的可能問題。第三部份則將探討我國針對偏遠地區教育，所提供的政策協助方案及其成效。最後則是提出相關建議與省思。

（一）偏遠地區的政策定義與語意效果

1. 我國對偏遠地區的定義

偏遠地區的定義，主要起源於對鄉鎮市區發展評估的需要，以結合在統治者對人民的一系列管治措施之中。透過區位的調查、統計分析的方法，統治者得以了解那個區域居住著那些人？有何特性可以運用？又有何需要必須提供？以估計資源和人口之間的關係，確認人口的數量與成分，進而採取因應的規訓手段。以日本殖民政府對台殖民的五十一年（1894-1945）為例，期間即大量地運用了統計技術，對台灣的各項物品、民情進行了鉅細靡遺的研究與記錄，來產生對台的統治知識。這些資料在1946年由來臺的行政長官陳儀，彙集成1400餘頁涵蓋1207項統計資料的《台灣省五十一年來統計提要》（臺灣省行政長官公署統計室，1946），成為日本在台灣殖民的歷史見證，這種作為Foucault（1990）將之概念化為「人口的生物－政治學」（a bio-politics of the population），用以描繪統治者對人民管治策略的轉變。亦即統治者對人民統治所需要的知識，將會隨著社會情境轉移而改變，對偏遠地區的評估的作用亦不例外。以下整理歷來學者曾發展出的評估構面、指標項目及分類結果：

表 1 學界建構鄉鎮市區發展程度評估指標

學者	構面	指標	分類結果
羅啟宏 (1992)	人口特徵 產業發展 公共設施 財政狀況 地理環境	人口數、人口密度、工業人口比、商業人口比、工商業全年生產總值、每千人醫生數、每百人電話用戶數、自籌財政能力、都市計劃面積…等（節錄，原有 35 項指標）	台北市、高雄市、省轄市、工商市鎮、新興鄉鎮、綜合性市鎮、服務性鄉鎮、坡地鄉鎮、偏遠鄉鎮、山地鄉鎮
許勝懋、洪永泰 (2003)	人口變項 經濟發展 財政收支 環境衛生	人口密度、大專畢業以上人口比例、農漁戶數比例、工廠登記家數、稅課收入、教科文支出、自來水普及率…等。（節錄，原有 14 項指標）	第一層 … 第八層（大高雄都會區） 第九層（大台北都會區）
劉介宇、洪永泰、莊義利等 (2006)	人口特徵 產業發展 醫療資源	人口密度、專科以上教育程度人口比率、65 歲人口比率、農業人口比率、每 10 萬人西醫人數	高度都市化市鎮、中度都市化市鎮、新興市鎮、一般鄉鎮市區、高齡化市鎮、農業市鎮、偏遠市鎮
侯佩君、杜素豪、廖培珊、洪永泰、章英華 (2008)		服務業人口百分比、工業人口百分比、15 至 64 歲人口百分比、65 歲人口百分比、專科及以上教育人口百分比、人口密度	都會核心、工商市區、新興市鎮、傳統產業市鎮、低度發展鄉鎮、高齡化市鎮、偏遠鄉鎮

資料來源：修改自行政院研究發展考核委員會（2012），頁 6-7。

從上述各學者發展出的評估指標中，可看出二個趨勢：首先是指標由繁而簡，從最早由羅啟宏（1992）所發展的 5 構面 35 項指標，許勝懋、洪永泰（2003）的 4 構面 14 指標，再到劉介宇、洪永泰、莊義利等（2006）的 3 構面 5 指標，最後侯佩君、杜素豪等（2008）時，已成為 0 構面 6 指標。亦即用以評估城鄉間差異的層面已逐漸減少，從中顯示的意義應是地區發展的一致性逐漸提高，使得原本被列入為檢視對象的某些構面，例如公共設施、環境衛生等面向，在持續的社會建設下已非焦點所在。其次是關注焦點的轉變，從重視客觀的財經、環衛條件等，到逐漸聚焦在人口特徵的評估，甚至成為唯一的構面，例如人口密度、人口教育程度等，從中顯示的意義是，將人們視為傾向居住於都會城市，而非偏遠鄉村的自

利行動者，因而從調查地區的人口特徵，便足以做為區域發展程度的表徵。

除了學界發展指標以對區域發展程度進行評估外，政府機關亦依各自主管業務屬性，訂下區分偏遠地區與否的指標，不同於學界著重於學術探討，官方定義更多的考量在於，做為進行特定差別化待遇的依據，例如抵減稅額、補助醫療費用，或減免學雜費等，以下舉幾個部會的定義以為說明。

教育部將偏遠地區定義為「地域位處偏遠且交通狀況不便，或數位學習不利地區」，依據此原則教育部授權各直轄市、縣（市）政府，得依所屬各級學校狀況，自行闡述是否符合上述偏遠地區之定義，並將理由報教育部備查即可。

經濟部在「投資抵減辦法」訂有眾多的評定標準，包括人口成長率、社會

增加率、行業人口佔總人口比率、稅課收入…等共 10 項指標，但因過於複雜且計算不易，實際採行的則主要是以鄉鎮近三年平均綜合所得稅申報後 50%，做為評定區域是否為「資源貧瘠或發展遲緩地區」的依據。

行政院研考會主要是以「人口密度」為單一指標，當鄉鎮每平方公里人口數在 512 人以下即列為偏遠鄉鎮，其中若人口密度大於 200 人 / 平方公里，則偏遠程度較小，視為「低偏遠地區」；人口密度小於 200 人 / 平方公里，則偏遠程度較高，視為「高偏遠地區」。

而原住民委員會則是以距離最近醫療或專科院所距離來判定，第一級為 40 公里以上，第二級為 20 公里以上未達 40 公里者。

上述學界及官方單位，主要是以綜合性指標，來評估地區的發展程度，並予以綜合性的分類。新近的發展趨向則是針對特定項目，評估該項目在區域內的發展程度，例如研考會於 2012 針對鄉鎮市區的數位發展情形進行檢視分類，研究結果顯示，即使是在綜合性評估中，名列為偏遠地區的鄉鎮，其數位發展情形，仍可以到達區分為 5 等級中的第 2 或 3 級（行政院研究發展考核委員會，2012），這一發展也頗為符合後現代社會的特徵，當摒棄單一價值觀，認肯自身的優勢時，邊陲可以成為核心，偏遠地區也可以「不偏遠」。

2. 偏遠地區的語意效果與行動

近代哲學的重大發展是重新省思語言在思想與行動中的重要性。Austin 的言說理論（theory of speech-acts）指出，語言除了具備有指物命名的「以言指事」行動（locutionary act）能力外，透過「以言行事」行動（illocutionary act）與「以言取效」行動（perlocutionary act）等施行話語的功能，語言更是一種社會實踐的過程。亦即我們使用語言不只是為了以報導或述說世界中存在的事情或物件等方式來談論世界，在說話者的話語之外，還會伴隨著某種施行行為，以促成行動、產生影響力。以「以言行事」而言，「我們說些什麼就是做些什麼，或是在說些什麼的當下，我們做些什麼，甚至經由說些什麼，我們做什麼」（Austin, 1962: 91），而「以語取效」的言說目的，則是著重在說話者的話語行動，對聽話者在情感或態度觀念上所可能產生的影響。

若以言說理論的觀點來理解「偏遠地區」的這一語彙的作用，其效用顯然不僅在於指出那些鄉鎮與地理空間符合上述已提及各定義，更重要的意義在於促成社會行動的開展，好讓社會大眾形成此些對象是值得獲得如此對待的道德性理由。這種定義也如同 Scheffler 所指出的計劃型定義（programmatic），具有指引實際行動的效果，目的在於確認符合某種社會行動的對象資格（林逢祺譯，1994）。

以前述各部會對偏遠地區的定義而言，當某鄉鎮符合部會所設下的指標時，該地區便享有隨之而來的特殊處遇，例

如經濟部工業局在「促進產業升級條例」第七條第二款則提及「公司投資於資源貧瘠或發展遲緩地區，適用投資抵減辦法」，將可抵減應繳納之營利事業所得稅或綜合所得稅稅額，最高以50%為上限；教育部則在99學年度開始試辦的「卓越師資培育獎學金試辦計畫」中明訂，包含經濟及「區域弱勢」等二類學生錄取名額應以50%為原則；健保局則對願意至偏遠地區開業的基層診所訂有醫師診察費用加成的規定。亦即區別地區發展程度的目的，在於讓各部會得以依其業務屬性所設計的特定目光檢視地區需協助的程度，並且在偏遠地區語義已指涉的地理偏僻、資源缺乏、生活不便、經濟發展遲慢等特徵之下，社會大眾多能理解這些補助措施的必要性。

（二）偏遠地區的社會文化空間想像

1. 偏遠地區地景與職業類型對學童教育價值觀的影響

由上述各項偏遠地區定義可以看出，偏遠地區主要是指社會發展程度低落、經濟建設不足的地區，因此檢視的指標包括公共設施、醫療設施、產業發展等面向。然而論述總是具有陳述不足的特徵，它說出的遠往往比沒說出的還要多（Foucault, 1972），以上述定義而言，將偏遠地區與非偏遠地區的不同，只限定在客觀數據上的差異，未能及於空間特徵對人們主體性的影響，因此對於偏遠地區教育問題的檢視，亦多局限在此些因素的

探討上，例如陳聖謨（2012）的研究顯示，偏鄉地區產生的人口結構變化，包括少子化情形、高齡化情形、多元化（新台灣之子增多）情形，進一步影響到教育發展，包括經濟弱勢族群普遍，城鄉教育落差擴大、學校規模縮小，教育成本墊高、經費不足，設備維護不易、師資供需失衡，超額問題浮現、同儕互動少，競爭不足、家庭背景殊異，文化刺激不足等。在對偏遠地區教育困境的解決上，張奕華、劉文章（2012）則提出協力治理（collaborative governance）的概念，主張應運用民間機構等資源，以彌補政治資源分配上的不足，協助弱勢學童。

然而資源的充足與否，例如教學設備等，固然會影響到學校的經營，但對學習成效是否亦居於關鍵因素，仍須進一步探討，一個明顯的反證來自管理領域的霍桑效應研究，這個研究直接證實了工廠設備、照明等物理條件，並非影響生產力的絕對條件，而是人際間的關係，更具體的說明是人們如何理解生產行為所代表的意義，就霍桑電廠實驗組的工人而言，受到不能輸給其他組別信念的激勵，亦即將生產活動視為團隊榮譽，才是生產力提升的關鍵。

除了上述提及的客觀條件差異外，由空間距離所產生的心理距離，包括人群思維、價值觀、態度等深具主體特徵的差異，雖未包含在定義的敘說內容中，這些起因於地域差異，而對人群特質有不同理解的現象，仍然廣泛地進入了人們

日常的知識倉儲之中，而影響著彼此的互動，例如將某種特定的行為歸屬於「鄉下人」或「都市人」的行為典型，即使被描述的對象，並非來自鄉下或都市地區，亦即「鄉下」、「都市」、「偏遠地區」等，其所指涉的意涵並非僅限於地理空間，也同樣指涉隸屬於該地區人們的特質，甚至超越了與空間的聯結。

然而地域空間對人群特質的形塑，並非只是抽象的描述，亦非無關緊要的社會分類，透過教育機制的運作過程，只揀選與突顯符合主流文化所擁有特定慣習的受教者，這些來自偏遠地區學生，成為襯托成功者教育鍊金術（the alchemy of education）的合理化依據。

由於教育知識必須在體現在社區、家庭之中才能實現（Popkewitz, 1998），因此當社區與家庭所認同的知識系統，不同於學校的知識系統時，學童在學習上將面臨可見的衝突。這些衝突與矛盾更常見於勞工階級與鄉村地區的家庭，因為在身處於與主流文化類型不同的環境下，他們的教養目的並非以自己為榜樣，而是更多在於使其子女與他們不一樣，好讓子女能擺脫自己過去以及現在的生活方式（譚天譯，2002）。

勞工階級與鄉村地區家庭的教養衝突，可以進一步闡釋而明顯地表現在二個方面。一方面是隱藏在父母內心的衝突，勞工階級父母往往難以在要求子女投入學習時，而能同時以自己所從事的工作為豪，而是必須不斷的否定自己的

工作與文化認同，讓子女們摒棄這個撫養他們長大、供給生活所需的工作品項，與原本偉岸的父母形象，打從內心給予負面的觀感，這個負面觀感有多強烈，將決定於他們願意投注用以擺脫父母職業的行動力有多強，而那些從小就認同勞工階級父母職業，並實際付諸行動且熱切參與的學生，基本上已經走向與學校教育相反的道路。

一方面是具體場景的衝突，這部份在偏遠地區尤其明顯。一個高度發展的城市，基本上是由科技所打造而成的，走上城市街上，處處可以看到知識運用的成果，然而在偏遠村落裡，即便科技運用並非完全絕跡，程度仍與都會區有著極大的差異，於是我們可以在台灣西部沿海鄉鎮看到成堆的牡蠣殼，與空氣的魚蝦味道；也可以在嘉南平原的務農村落裡，看到頭戴花布巾斗笠，全身緊密裹覆，腳穿雨鞋的典型村婦形象；也可以在東部山地區裡，遇見徒步行走山林裡的獵戶或果農，肩荷山味或農作。這些區域場景也顯現出偏遠與都會地區工作類型，在知識連結強度上，有著極大的差異。

這些林林總總的事物，構成了不同地區的地景風貌，在孩童的成長過程中，潛移默化地形塑了他們對知識、對教育效用的想像，也因而生長在城鎮都會中的孩童，通常較感受到學校所教導的知識在未來將如何運用；但鄉村裡的孩童，對學校所教導知識效用度的感受，可能就沒有那麼深刻。

上述探討指出，偏遠地區學童因生活區域的地景與家長職業工作內涵，缺乏與學校教育知識的連結性，而較難以感受知識的效用，甚至發展出對不同學科的不同偏愛，對於此種生活場域與學校教育連結性，直接地反映在對課程詮釋觀點上，黃鴻文、湯仁燕（2005）的研究即指出，學生對課程的詮釋與他們的社會文化背景有關，也會依自己對未來的看法，來認定課程的價值，若評估於課業上努力能獲得較好的工作與生活時，學生就會肯定課程的價值；若認為無論如何努力，未來從事何種工作、過何種生活早就確定，學生就會懷疑或否定課程的價值，學校課程對這些學生的意義，最後就只剩下避免被老師處罰。

2. 偏遠地區傳統文化對學校教育的影響

「偏遠地區」另一個特徵是都市化程度較低，因而社區保有較多傳統習俗，正如孔子所言「禮失求諸野」。這些習俗通常以某些特定的儀式呈現，以突顯出特有的價值觀，而社區內的學校則往往必須承擔起傳遞此些文化習俗的責任，例如民俗技藝與傳統風俗的學習等。然而學校課程中，卻很少將這些文化習俗的學習成果納入正式的成績計算中，亦少與更高一層入學機會的評定有所連結，而是將之限縮在屬於課外的、地方性的特色學習，例如十二年國教方案中，明星學校所規劃的特色招生項目，多集中學術科目或現代技藝，而少有以傳統技藝為招生項目。在此便形成了一個頗為弔詭的

現象，如果偏遠地區學校，在教育過程中強力地發展地方特色，但這些花費在地學童大量就學時間所獲得的學習成果，若未能納入現行教育體制的成績評比中，對偏遠地區學童的教育，其正面效益有多高，顯然值得再進一步檢視，特別是有許多地方政府，要求偏鄉小校發展在地特色課程，以做為廢校與否的評估依據，對此政府一方面要求偏遠地區發展在地特色來突顯學校存在的價值，但另一方面卻少將這些學生的學習成果，納入更高一層入學機會的考量之中，在這種情形之下，偏鄉地區師生的教學習努力，卻可能落入只是為了學校的存在而努力，而不是學習的價值，更與學生未來的教育發展關連不大。

再者，文化並不都是有機的創造出來的，而是能夠有意地加以發明、提倡或是強加施以的，最明顯的例證是由商業行為所創造出來的節慶文化，例如在非基督教國家的臺灣，每逢感恩節、耶誕節也感染了濃濃的節慶氣氛；而在許多非洲裔社區裡，這種基督教文化的形成，雖非來自商業力量，卻是更為強制性的武力征服，強加於在地居民。亦即藉由介入時間、空間等社會建構，征服者將能使被殖民者內化所欲求的時空安排，而使之習以為常，甚至感受到被某種力量催促著必須在特定的時間、空間中，表現出特定的行為或人際互動，否則便覺不安，例如在特定時空間，以特定方式佈置住家、播放特定歌曲，或表現出特定的行為，例如問

候久未謀面的遠方友人等。而此種時空概念建構，更深層的作用在於再生產出物質的生產秩序與關係的社會秩序，亦即透過對弱勢群體的文化灌輸，一方面讓弱勢群體得以了解主流文化觀點，以便能融入由優勢階級所主宰的社會運作，一方面又得以在文化再生產的教育過程，讓弱勢群體因對主流文化的不熟悉，而處於必須經歷過度選擇（over selection）的困境，亦即偏遠地區學童必須擁有更高資質與付出更多努力，才能獲得如優勢群體相同的成就。

歸結本段落，對偏遠地區學童而言，學校教育所傳遞的文化，更類似於創發出的人造文化，而非自小承襲而來的文化習性，就在學校教育「去文化」與「再文化」的過程中，偏遠地區文化被「刮除重寫」（palimpsest）（王志弘、余佳玲、方淑惠譯，2003），然而舊有的殘留文化習性，仍未能完全消失，而影響著偏遠地區學童對新文化的學習，進而易產生學習適應問題而致學業成就不佳。

二、我國偏遠地區教育政策

基於宣稱的民主多元社會，偏遠地區教育一直為我國教育政策所關注。具體的政策，主要成形於83學年度臺灣省政府教育廳試辦的「教育優先區計畫」，該學年度政府首度投入八億元經費，針對具有「地震震源區或地層滑動區」、「地層下陷地區」、「山地及離島地區」、「試辦國中技藝教育中心」及「降低班級人數急需增建教室」等五項指標（特殊問題）

之學校予以專款補助，重點在於改善教育環境，並充實教學設備。

85年度政府擴大辦理教育優先區方案，將指標擴充為十項，包括「原住民及低收入戶學生比例偏高之學校」、「離島或特殊偏遠交通不便之學校」、「隔代教養及單（寄）親家庭等學生比例偏高之學校」、「中途輟學率偏高之學校」、「國中升學率偏低之學校」、「青少年行為適應積極輔導地區」、「學齡人口嚴重流失地區」、「教師流動率及代課教師比例偏高之學校」、「特殊地理條件不利地區」、「教學基本設備不足之學校」等，此後各年度的補助標準大致確立，主要是針對教育資源不利地區提供補助。

88年度刪除「國中升學率偏低之學校」、「特殊地理條件不利地區」及「教學基本設備不足之學校」三項指標，保留七項指標。

92年度刪除「青少年行為適應積極輔導地區」指標，並首度將「外籍配偶子女」納入指標範圍。93年度再將「大陸配偶子女」列入指標，顯示政府對教育優先區的關注，已從地理區域特性，擴展到學童家庭特徵，其後一直到103年度為止，教育優先區的界定指標，便一直維持在六項指標，僅在補助項目有所調整（教育部，2013）。

除了上述教育優先區計畫外，教育部亦陸續推出各項以偏遠地區為政策對象的補助方案，例如「補助偏遠地區改善資訊學習經費」、「鼓勵本國英語教師至偏遠地區學校服務」、「補助各直轄市、縣（市）所屬偏遠地區國民小學優良英語教師出國進修」、「補助直轄市縣（市）政府增置偏遠及小型國民中學教師

員額」、「補助偏遠國民中小學海洋教育巡迴列車教育計畫」、「大學師資生實踐史懷哲精神教育服務計畫」等各項方案。

三、結語

上述這些計劃與補助案，的確適時且有效地舒緩了偏遠地區教育弱勢的繼續惡化，然而補助的概念是持續維持不平等的重要手段，J. J. Rousseau 指出「自從一個人需要另一個人的幫助開始；自從人們察覺到一個人據有二個人的食物的好處時候起，平等就消失了，它讓一群人脫離另一群人的好意便難以生存」（李常山譯，1986）。P. Freire（1993）則以「假慷慨」（false generosity）的概念，來描述壓迫者藉由「幫助」持續弱化受壓迫者的能力，意指壓迫者僅僅試圖藉由對受壓者弱勢的尊重，來軟柔化本身壓迫的冷硬權勢，並且爲了要能持續獲得這種表現慷慨的機會，壓迫者更有興趣的是讓不公義的情況永久化，而非改進。而真慷慨（true generosity）則是要致力於消滅那些滋養假慈悲（false charity）的原因，因爲假慈悲限制了生活於困境中者伸雙手的機會，讓他們不得不繼續仰賴於壓迫者的仁慈；而真慷慨則是轉而致力於解除社會結構性不公義，讓陷於困境中的個人或人群，愈

來愈不需要向他人祈求幫助，而是愈來愈加地人性化，能夠感受到自己的能力，而透過自己的勞動來改變世界。

從上述各項偏遠地區的定義可知，偏遠地區的形成，多爲人爲撰擇、社會資源投注不足的結果，既非先天既予因素所決定，亦非後天不可改變調整者，因此即使某地區的發展被視爲偏遠落後，其困境亦非無從改變，亦不具有正當性，亦即是社會性的因素造成偏遠地區困境，是社會主流群體共謀「剝奪」了偏遠地區公平發展的機會，而非該地區「欠缺」發展的素質與能力。因此其解決之道除了立即性、短期性的補助，以解日常生活可能遇到的困難外，更應該關注於結構性因素的導正，例如經濟資源偏頗錯置、課程知識取材失衡、社會文化單元價值等，將公平發展的機會還給偏遠地區及其居民，從根本上解決偏遠地區教育問題。一如 J. J. Rousseau 所言，相對於自然或生理上的不平等，是基於自然的，精神上的或政治上的不平等，乃起因於一種協議，是由於人們的同意而設定的，或者至少它的存在是爲大家所默認的（李常山譯，1986），而一個社會是否具有民主多元的現代性精神，正顯現於是否更加地難以容忍社會性不平等的持續存在或擴張。

參考文獻

- 王志弘、余佳玲、方淑惠譯（2003）。文化地理學。M. Crang 原著。台北：巨流。
- 行政院研究發展委員會編印（2012）。鄉鎮市區數位發展分類研究報告。台北：作者。
- 林逢祺（1994）。教育的語言。I. Scheffler 原著。台北：冠桂。
- 李常山譯（1986）。論人類不平等的起源和基礎。J. J. Rousseau 原著。台北：唐山。
- 侯佩君、杜素豪、廖培珊、洪永泰、章英華（2008）。臺灣鄉鎮市區類型之研究：臺灣社會變遷基本調查」第五期計畫之抽樣分層效果分析。調查研究－方法與應用，23，頁 7-32。
- 張奕華、劉文章（2012）。教育正義的實踐觀點與個案分析。教育資料與研究，106，頁 1-22。
- 教育部（2013）。教育部 103 年推動教育優先區計劃。2014 年 1 月 18 日，取自 eb1.nc.hcc.edu.tw/edu/pub/downfiles.php?recid=44843&fid=1。
- 許勝懋、洪永泰（2003）。「2001 年臺灣選舉與民主化調查研究」抽樣設計：分層效果、抽樣誤差與設計效果之分析。選舉研究，10（2），頁 59-91。
- 陳聖謨（2012）。偏鄉人口結構變化與小學教育發展關係－以雲林縣濱海鄉鎮為例。教育資料與研究，106，頁 23-56。
- 黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程？。教育研究集刊，51（2），頁 99-131。
- 臺灣省行政長官公署統計室（1946）。台灣省五十一年來統計提要。2014 年 1 月 12 日，取自 <http://twstudy.iis.sinica.edu.tw/twstatistic50/>。
- 劉介宇、洪永泰、莊義利、陳怡如、翁文舜、劉季鑫、梁廣義（2006）。臺灣地區鄉鎮市區發展類型應用於大型健康調查抽樣設計之研究。健康管理學刊，4（1），頁 1-22。
- 羅啓宏（1992）。臺灣省鄉鎮發展類型之研究。臺灣經濟月刊，190，頁 41-68。
- 譚天譯（2002）。階級－揭穿社會標籤迷思。J. Seabrook 原著。台北：書林。
- Austin J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Trans. by A.M. Sheridan Smith. New York: Routledge.
- Foucault, M. (1990). *The History of Sexuality Vol. I: An Introduction*. Trans. by Robert Hurley. New York: Vintage Books
- Freire, P.(1993). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Sayer, A. (2005). *The moral signifiance of class*. New York: Cambridge University Press.

翻轉了沒？－偏鄉國小轉型優質政策成果之檢視

陳嬋娟*、劉風源*、陳科仁*、許子文**、廖年淼***

* 國立雲林科技大學技職教育研究所博士生

** 國立雲林科技大學技職教育研究所碩士生

*** 國立雲林科技大學技職教育研究所特聘教授、通訊作者 (lyaunm@gmail.com)

一、緒論

臺灣地區 2002 年至 2051 年人口推計資料顯示，未來學齡人口數將逐年遞減，6 至 11 歲國小學童將減少約 40%，12 至 17 歲國中及高中青少減少約 38%，18 至 21 歲大學階段青年人數亦將減少一半（徐明珠，2006）。雲林縣以農業立縣，經濟條件遠不如商業繁榮的其他縣市，除新生兒出生率逐年降低外，仍得面對人口不斷外流的事實，反應在教育則是學生數逐年銳減，小校數目爆增。

2004 年監察院的「教育部所屬預算分配結構之檢討」報告書，建議教育部應行文各縣市政府，裁併百人以下的小校，以節省這些迷你小學預估每年高達 51 億元的人事經費（劉世閔，2012）。然由於小校大多位於資源較為缺乏之偏鄉地區，且家長多為弱勢家庭、或為隔代教養，裁併後對於當地發展及對學生受教權之負面影響不無疑慮。有鑑於此，雲林縣特擬定「學校轉型優質計畫」，期望積極輔導瀕臨裁併之小型學校轉型，以建立家長及社區之信心，讓偏鄉小校可以浴火重生，為臺灣教育改革樹立良好典範。

轉型優質計畫自從 95 年推行迄今，已邁入第 7 年。依據雲林縣政府 97.06.10 府教國字第 0970403986 號函頒「雲林縣

學校轉型優質實施計畫」，該計畫發展目標包括（1）強化行政領導績效管理，有效支援教學；（2）落實教育機會均等，建立優質學校發展模式；（3）建立教師專業發展機制，促進教師專業對話；（4）進行校際策略聯盟，分享學校特色課程；（5）推動友善校園與健康管理措施，建構溫馨校園；（6）積極重視學生受教權益，落實多元能力學習；（7）規劃整合學校課程，運用多元評量模式；（8）增進學校與社區關係，進行環境生活體驗（9）配合縣府重大政策，改善教學環境，提升雲林教育的能見度…等多項目標。

以下針對計畫審查與計畫執行後之蒞校評鑑程序簡要說明如下。

（一）轉型優質計畫之審查方式

雲林縣轉型優質計畫之實施對象包括縣內各國小前一學年度 9 月 1 日學生人數 100（含）人以下之學校；另 100（含）人以下之分校與分班則參照執行，唯其成果合併本校區共同接受校務評鑑，不單獨接受評鑑。

擬參與轉型優質計畫之學校首須提出計畫，計畫審查方式分為「資料初審」與「正式審查」。資料初審由縣府轉型

優質計畫工作小組僅作資料的形式與完整性進行審查，資料如有不齊或缺漏，得退回學校要求補正；正式審查由教育處邀集學者專家、學校代表、民間代表及相關行政人員等，組成「雲林縣學校轉型優質諮詢審議委員會」審查之；提出計畫之學校相關人員進行計畫說明簡報，然後由審查委員提出問題進行三十分鐘之詢答。

審查內容與指標包括「計畫內容完整性」、「計畫執行可行性」及「計畫資源的整合性」。其中「計畫內容完整性」項目（占總分 60%），包含（1）能建構學生優質多元能力，（2）能整合行政領導管理並有效支援教學，（3）能發展與實施優質學校課程，（4）能促進優質教學與教師專業成長，（5）能營造友善及健康的校園，（6）能規劃營造出特色學校，（7）能結合與運用社區各項資源，（8）教育政策與創新發展、宣傳行銷。

「計畫執行可行性」項目占總分 25%，包含（1）計畫目標明確，（2）計畫運作模式可行，（3）計畫成效評估可行；

「計畫資源的整合性」項目為評分 15%，包含（1）學校各項資源整合，（2）學校團隊士氣、團體動力，（3）計畫各內涵發展面向具緊密連結性，（4）計畫能展現學校創新經營能力，具永續發展性；（5）其他提昇學校朝向優質教育之措施。

審查結果分成「審查通過」、「修正後通過」、「修正後複審」及「不通過」等四類。獲得「審查通過」學校直接執行

計畫；「修正後通過」學校依審查委員建議修正，提報修正對照表，暨修正計畫各乙份至教育處，由工作小組進行檢核，並於後續觀察評鑑中檢視。「修正後複審」學校須就計畫內容進行檢討與修正，再次送審進行簡報與答詢，列入後續輔導。「不通過」之計畫退回學校，學校重做計畫送審，列入專案追蹤列管輔導。

（二）轉型優質學校評鑑方式

進行學校轉型優質蒞校評鑑活動之實施對象包括（1）新加入審核通過轉型優質計畫之學校（2）上年度評鑑非優等、特優之學校（3）評鑑特優、優等免評期滿之學校；實施方式則包括「學校內部評鑑」、「外部委員評鑑」及「追蹤輔導」。

轉型優質學校評鑑方是主要分為學校內部評鑑與外部評鑑兩種方式。學校內部評鑑則必須參照評鑑項目進行自我評鑑，並依據結果撰寫「轉型優質學校自我評鑑報告」、「建置轉型優質學校網頁」。

轉型優質外部評鑑時程在每年一月底前必須辦理前置作業，以講解、討論等方式向評鑑委員說明訪評目標、訪評原則、訪評內容、資料整理與分析報告撰寫格式等；寒假期間則辦理受評學校評鑑說明會，向受評之轉型優質學校說明評鑑目的、內容、時程、方式等，然後在四月中旬前進行外部評鑑。外部評鑑委員需實地蒞校進行訪視活動，包括學校簡報、資料參閱、校園參訪、人員訪談及綜合座談等，並各校實地評鑑結束後召開評鑑檢討會。

外部評鑑結果約於每年五月上旬公布，評鑑結果分「特優」、「優等」、「甲等」、「乙等」4級；依受評對象績效評鑑項目之切合程度，以百分法給予測量並評定其優劣等級：（1）特優：經縣府評鑑小組評定達95分以上，績效特好，與評鑑項目切合度在95%以上者；（2）優等：經縣府評鑑小組評定達90~94分，績效良好，與評鑑項目切合度在90~94%者；（3）甲等：經縣府評鑑小組評定達80~89分，績效良好，與評鑑項目切合度在80~89%者；（4）乙等：經縣府評鑑小組評定達79分以下，績效平平，與評鑑項目切合度在79%以下者。

除了頒授「優質學校」證書、門首標章牌匾、頒發學校優質績效獎金及行政獎勵之外，「特優」及「優等」學校授證之有效期為二年，得予兩年免評；獲「甲等」之學校得申請縣府協助增能輔導，獲「乙等」學校必須在一個月內提出轉型優質改進計畫，試辦一年，縣府針對計畫進行追蹤輔導。

（三）研究目的

轉型優質計畫主要訴求為統整學校現有資源，結合社區，發展有自我特色之教育，林佳銘（2009）分析小校轉型優質計畫具有增進教師課程設計能力，並能擴展學生的學習面向，活絡了社區支援學校的事務參與度，也創造偏鄉學校主體性價值、並重新獲得認同的正面意義。

上述雲林縣小校轉型優質政策實施以來已歷六年，是雲林縣指標性的教育

政策之一，許多參與優質轉型學校之優異表現也屢獲外界肯定。諸如被商業週刊肯定為全國百大特色小學的成功國小及華南國小，亦獲得教育部十大經典學校、教學卓越獎、全國創意遊學獎等獎項，更將林內鄉紫斑蝶季成功推上全國的重要推手；咖啡課程結合在地特色的當地一所小學，成功地將華山咖啡行銷至全國。其餘獲得教育部多次肯定執行轉型優質計畫學校更是不計其數，如推動整合空間資源暨發展特色學校等等。

上述成果固然亮麗，但畢竟屬於個別學校的績效，另學術界雖然也有針對個別學校的轉型經驗提出課程評鑑的社會視野與省思（歐用生，2009），然經過六年實施之後，整體性的宏觀成果如何、是否翻轉了這些瀕臨廢校或併校標準的學校辦學品質或口碑，為了讓這個獨特的地方教育政策能夠留下宏觀且兼具學術嚴謹性的評估紀錄，本研究特運用前述轉型優質評鑑委員102年度之訪視資料進行分析，期能為此一偏鄉國民小學實施轉型優質政策提供後續推動之修正參考。

二、研究設計

（一）資料來源

本研究使用之資料為雲林縣102年度22所轉型優質學校評鑑活動中，每所學校皆由5位訪評委員進行訪視後之評語逐字稿，資料分析方式係參考B. Glaser（1978）的資料分析策略，並配合本研究之資料特性與既定的情境脈絡稍加修正，

形成六個步驟的分析程序如下：整理委員之書面評語資料、開放性譯碼將評語資料予以分解與檢視並尋找可能之概念、同質性高的概念予以分類形成個別具有區隔意義的類別（categories）、持續檢視是否有新概念超逸原有的分類範疇、重複前述步驟直到衍生不出新概念為止、依據範疇類別描述其內涵。

（二）資料編碼

研究資料編碼如表 1，例如（A1-1-1）的編碼方式，表示 A1 代表 A 組第一所受評學校在面向（一）學生多元能力的建構與提升的第 1 位評鑑委員評語建議。文件資料的編碼則依照「面向」先後順序排列，依次類推，藉以發現各項主題及其脈絡意義，如此歷程是循環不斷的過程並持續進行。

表 1 研究資料編碼例舉表

編碼代號例舉	說明
A1-1-1	代表 A 組第一所學校第一面向第一位委員評語
B2-2-1	代表 B 組第二所學校第二面向第一位委員評語
C3-3-1	代表 C 組第三所學校第三面向第一位委員評語
A4-4-1	代表 A 組第四所學校第四面向第一位委員評語
B5-5-1	代表 B 組第五所學校第五面向第一位委員評語
C6-6-1	代表 C 組第六所學校第六面向第一位委員評語

三、結果與討論

（一）資料來源

研究者將評鑑委員之評語逐字稿按原訂之分析程序，最後彙整成為分為七個面向（類別），分別為「校長領導」、「行政團隊」、「課程規劃」、「多元學習」、「教學資源」、「外部資源」、及「多元成果」，各面向之評語總數整理整理如如表 2。

表 2 顯示，七個面向中，評鑑委員的評語內容次數出現最多依序為「教學資源」、「多元學習」、與「課程規劃」等三個面向，這三個面向的關注比例佔全部評語總數大約都在兩成以上，顯示評鑑委員最為關注的面向多集中在此三個面向；

另就這三個面向的待改善評語中，又以「課程規劃」的 46 項居冠，換言之，七個面向中，評鑑委員的建議或待改善集中在「課程規劃」面向，其次為「教學資源」面向。

在「課程規劃」的正向／待改善評語百分比率的差異性最高，其次則為「教學資源」的百分比率差異，值得參加轉型優質計畫學校多加關注，另外在「多元成果」與「行政團隊」項目的正向／待改善評語百分比率的差異性也將近 6%，值得教育行政團隊多加重視！在「外部資源」項目的正向／待改善評語百分比率的差異性也將近 5.5%。

整體而言，轉型優質計畫執行後，在上述七個面向中普遍獲得評鑑委員的好評，其中又以課程規劃、學生多元學習與學習資源最受關注且多為正向評語；不過，七個面向中獲得最多待改善評語的也是課程規劃部分，由於課程規劃的正面

肯定意見次數仍然相當高，因此並非意味課程規劃不佳，精準的說應該是執行轉優計畫學校之課程規劃方面最有成長空間。至於委員針對各面向的評語內容為何則分析于后。

表 2 委員評語次數表列與暨百分比統計表

面向	評語總數	正向肯定評語	待改善評語	正向 / 待改善百分比
校長領導	25	+24	-1	96%/4%
行政團隊	45	+42	-3	93.3%/6.7%
課程規劃	217	+171	-46	78.8%/21.2%
多元學習	236	+230	-6	97.5%/2.5%
教學資源	250	+227	-23	90.8%/9.2%
外部資源	165	+156	-9	94.5%/5.5%
多元成果	77	+72	-5	93.5%/6.5%
小計	1015	922	93	91%/9%

以上係根據評語出現的次數加以統計表列分析，接下來則根據本研究質性分析程序，歸納出以下結論，茲分述如下：

1. 學校主管若能積極投入，對於學校推動轉型優質計畫更具關鍵影響力

研究資料顯示，校長若能積極投入領導轉型優質計畫，以身作則帶領老師進行轉優課程與教學改革，甚至扮演課程及行政領導雙重角色，不但可以激勵師生士氣與活動能量，對於提昇學校效能也有正面影響力。在學校本位課程發展中，校長扮演了關鍵的推動者角色，校長的領導風格、與溝通型態、以及校長異動的穩定性等等，均會影響轉型優質學校課程規劃發展。因此有評鑑委員「建議可多觀摩其他學校，校長領導可轉為課程領導方式著手」（校長領導 A5-4-8）。另外，轉優學校組織氛圍與團隊默契可再培養，

形塑學習型組織，發揮團隊精神，部分評鑑委員認為「行政應發揮溝通、協調及整合能力，建立完善支持課程與教學的機制」（行政團隊 A7-4-6，A6-4-8）。

和校長角色呈現互補的通常是教務主任或各學習領域召集人，可稱為「推動改變的第二促進者」，更是發展學校轉型優質計畫課程最強而有力的推手，校外的諮詢委員、專家學者，策略聯盟的共同學習夥伴，都可能扮演課程發展的領導角色。因為轉型優質計畫需要持續投入時間與熱情，對於教師工作士氣的鼓舞推動，資源整合利用與統整規劃，都需要校長指引團隊；校長以各種方式了解教師需求與意見並表達自己的理念，

並給予教師相當的尊重與發展空間，凝聚教師向心力，實現學校願景。

有評鑑委員指出「校長能領導全校成員投入轉優工作，並充分參與，發揮高度專業領導能力，帶領行政、教學團隊積極推動轉型計畫」（校長領導 C3-4-1，A3-4-5），因此，學校行政團隊能相互溝通、協調與整合相關資源，有效支援教學需求，是促成學校成功轉型優質的重要關鍵，顯然評鑑委員期待學校行政團隊能夠「充分運用行政支援教學，增進教師專業知能，提升教學效益，充實學生學習內容」（行政團隊 A5-3-5）。

2. 參與轉型優質政策之後學校多能落實自我評鑑，並發展學校特色行銷

課程再概念化努力將課程由產品改變為實際或實踐（Grundy, 1987），由名詞改變為動詞（Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995），將課程理論改變為故事，敘說多元的教學時刻（Doll, 1993；Grumet, 1990），課程就是這些多元的教學時刻的建構、解構和整合。在轉型優質計畫多數學校課程架構清楚完整，且能連結各年級之教學活動，課程實施後多能以動靜態、多元方式或作品呈現學生學習成果，多數評鑑委員認為「學習型學校之型塑已有初步成效，未來可朝向學習型社區深耕」（課程規劃 B3-2-3，C1-2-3）。

另外，轉型優質學校教師對課程也能透過教學省思、落實自我評鑑，進行自評與檢討，瞭解課程發展與實施困境，

以提供修正的方向；除了結合社區力量與內部資源進行課程規劃外，「並藉由社區服務、或成果發表向社區行銷教學成果」（多元成果 B5-5-3）。以地方物產為媒介，結合藝文與語文、建立學校特色、並運用企業行銷理念，提升學校能見度。例如，位於紹安客聚落教為集中的小學「能夠依學校願景結合各學習領域具體規劃各校校本課程，能營造詔安小學堂情境佈置，結合地方資源，創造出客家文化的學校特色」（課程規劃 C7-5-6，C4-2-8），就頗獲評鑑委員青睞。

3. 轉型優質學校多能發展農漁相關產業之鄉土特色課程，豐富學生學習內涵

郭秀玉（2008）以曾經參與雲林縣小型學校轉型優質計畫的學校校長、教師、家長及縣府人員為抽象對象的調查結果顯示：在各種雲林縣小型學校發展策略中，以「轉型優質策略」最受認同，其次才是維持現狀策略。

課程發展是轉型優質計畫的核心，身為領航員的校長是帶領學校轉型的主導者，透過組織氣氛、學校團隊及教育行政主管機關、社區資源、再結合策略聯盟等等互動的過程，進行有效能的專業領導。

尤其值得關注的議題是結合社區農產特色規劃相關課程，豐富師生教學內涵，鼓勵推動主題研究、倡導生命教育，例如「各校設置有機菜園、設置水耕蔬菜床，提供觀察學習機會，建立自主學習態度、建立學習信心」（課程規劃 A1-

1-4)。學校發展特色課程主要涵蓋在地農漁產業、鄉土人文與在地文化產業三大類別，據以建構學校特色課程，規劃各項多元活動，「也充分運用晨間活動、課間活動、彈性課程時間，發展學生自我多元潛能，努力拉近城鄉差距」（課程規劃 A2-2-5），實施學習領域以外的轉型優質課程，提昇了學生學習動機與興趣。有評鑑委員對於轉型優質學校能夠推動「有機環保」項目就給予正向肯定，從環境教育發揮境教及體驗特色，充分利用校舍走道與轉角進行系統規畫，將有機種植觀念應用於校園各角落；另外，也有學校以「有機菜園」概念為核心，循序漸進由近而遠，從校園、到社區，最後探究學校特色與鄉土環境，課程務實又有系統與完整性，也頗獲委員的肯定。

4. 轉型優質發展藝文深耕課程，強化學生創作展演能力

轉型優質學校在提出課程架構與發展概念中，主要是以如何提升學生學習成效為主軸，在校本課程與特色課程設計上，充分展現在地化、鄉土化與生活化，因此，類似「指導學生傳承傳統藝術，布袋戲團和皮影戲及太鼓演出，相當具有創意與特色。」（多元學習 C2-5-9）；此外，藉由課程設計的互動持續歷程，提升教師專業發展；在空間整合活化上，營造出教師、學生與社區民眾共同學習的親民空間，其次是「繪本創作、陶藝與絲瓜版畫、美勞作品，充實而優秀，展現學童創造力。」（多元學習 C2-1-16）。

經由社區口耳相傳，或者媒體雜誌報導行銷，更促進在地家長對學校發展藝術深耕課程抱持肯定態度，評鑑委員認為「以地方物產為媒介，結合藝文與語文，建立學校特色，並運用企業行銷理念，提升學校能見度。」（多元學習 B5-5-3）。轉型優質學校不僅順利留住學區內學生，也不斷吸引學區外學生轉入就讀，儘管少子化趨勢，卻仍使部份學生人數處於穩定發展之中。「多元化藝術校園營造，相當用心，且能巧妙運用媒體行銷，成為學校亮點。」（多元學習 B3-5-4）

由藝術課程融入生活，將音樂藝術結合各領域延伸，發展出各項展演活動，「能善用校園空間，運用藝術裝置，配合生態環境，實施主題探索課程，營造社區的綠洲小學。」（教學資源 C4-5-7），強化學生的學習能力與創作、審美能力，讓學生視野更開闊，學會尊重別人，從主動探索中更勇於展現自我。

5. 參與轉優過程促進師生多元思考，增加學生學習面向

多數學校能積極申請相關經費充實教學設備與改善學校環境，教師依適性化、多元化的教學原則，實施多元的教學活動並進行多面向的評量，以培養學生統整學習，例如，有委員就提到「圖書e化管理、設立學習角、佈置多功能藝術中心及校區空間，發揮行政支援功能」（教學資源 A4-2-5，A7-4-1）。

除了正規課程外，部分學校也充分利用課餘或彈性課程時間，積極規劃多元教

學活動，增加學習面向。有委員就點出這些轉優學校能夠「積極辦理多元活動，如：社團活動、藝文深耕、彩繪等，提供學生多元學習機會」（多元學習 A1-1-2，A3-3-8）。也有委員指出部分轉型優質學校善用有限資源發展多元學習活動，其中又以「藝文」主題最廣被採用，其次為「閱讀」，再其次為「英語」主題等等。從上述評鑑委員的觀點看來，轉型優質政策無形中促成教師多元規劃教學活動並提供學生更豐富、多元的教學活動。

6. 轉優政策促成學校積極爭取社區資源，挹注教學資源及擴展學習場域

許朝信（2005）研究認為對於學校層級課程管理模式，雖然包含「行政」及「授權」取向模式，而授權取向模式可包括合作式、管理團隊、整合的管理模式；也就是說學校校長、行政人員、教師、家長和社區成員都應是課程參與者，大家被充分賦權增能，彼此共享課程決策，如此才是符合現代社會的課程管理方式。

Carlson 與 Buttram（2004）研究結論中特別指出：即使小型偏遠學校，受限於經費與人力資源不足，但不能限制學校改進的能量；只要有適當政策扶助與資源挹注，學校仍可推動改革方案，並無特定因素可限制進步的可能性。

有委員特別嘉許部分學校積極向社區、業界或非營利機構爭取資源，有效挹注學校教學需求，有委員這樣評述：「學校積極向六輕爭取設置風力發電及太陽能光電設備，深化再生能源課程，充分

運用社區資源培訓家長及社區志工，協助支援學校進行訪查教學活動」（外部資源 A1-4-5，A3-6-4）。這種互動方式不但為學校挹注可觀的焦學資源，更可能將學生學習場域轉移到社區空間現場，可以使原本對社區不熟悉的教師更加瞭解學生的生活環境，更能融入孩子們當地知識文化圈；以理解尊重為背景的支撐下，做為課程教學發展基礎，不但拉近師生關係距離，也使教學活動更具備策略聯盟的效果。

七、部份轉優學校課程規劃未有系統性架構，缺乏橫向延伸與縱向連貫

從上節評語次數統計看來，課程規劃面向雖然也獲得頗多肯定，但這個面向也是出現最多待改善意見的委員評語。

在待改善意見方面，評鑑委員觀察到的問題包含：部份學校課程方案設計缺乏整體規劃、有的學校課程似乎稍顯紊亂、部分則是學校教師團隊在進行課程設計時忽略以學生為主體的整體架構規劃等。研究者發現校本課程具有課程理念、實施方法、評估改進、效益分析等內容，課程的規劃與實施，教學活動方案頗多偏向活動性質，無法與現今社會環境發展趨勢相配合，過多的主題統整活動未能相互統整聯繫，容易造成課程陷入另類形式的知識混亂。

另外，委員也指出部分學校課程的規劃缺乏以學校為主體的整體性規畫，以致於學習活動項目繁多，仍難以明確取捨活動化課程的必要性與否，和各個學習

活動間橫向連結、各年級間課程的銜接。有委員提到「特色課程營造仍有進步空間，如何銜接課程與內外部推廣課程可再加強」（課程規劃 A6-5-8，C8-2-6）。特色課程為「牽水狀」祭典，但營造學校學校特色卻是「藝文深耕、關懷弱勢與適性教育」，似乎有些落差！

有委員也認為主題式或即興式課程活動無法取代成為學校特色，除需兼顧學生學習或成為學校願景之外，更應長期累積系統性學習活動，因此有訪視委員提出建議，認為課程在發展修正的過程中，不要完全捨棄原來努力的痕跡，應深思如何結合與互補之道，以避免課程規劃過於零碎，導致「轉優課程與領域課程之間關係未明，無法達致校本課程發展的願景」（課程規劃 C5-2-4，C5-2-5）！

雖然也有部份學校善用環境優勢且課程規劃架構清楚完整，各年段課程能串聯並依學生能力與需求設計，亦聘請專家教授蒞校指導規劃課程，架構完整明確易於實行，但也有委員提醒學校能再深化活化課程，注意縱向連貫與橫向統整，課程內容規劃應該依據低、中、高年級學生程度之不同作由淺而深之設計。

四、對主管機關與後續研究者的建議一代結語

小校存廢的問題普遍存在各縣市中，雲林縣首開先河提出優質轉型計畫迄今已歷六年、進入第七個年頭，此一政策額外投入的經費、人力自不在話下，從國內外媒體相關報導、教育部的獲獎情形來看，

確實已經翻轉了部分參與學校的風貌或形象，特別是結合在地文化、產業、景觀或特色的學校本位課程，進而衍生出多元學習活動設計，活化教師的教學、讓學生在體驗中快樂學習、解構傳統紙筆與侷限校園內學習的辦學型態等，不但為這些瀕臨裁併的小校開啓另一扇翻轉與提升之窗，事實上，這些成功經驗也值得其他類型學校借鏡與參考。

另一方面，從評鑑委員的評語也可以看出轉型優質學校一個最關鍵、最共通的問題就是缺乏整體性的課程架構，導致橫向延伸或縱向的連貫較為不足。這個大方向可能也不是轉型優質學校的問題，許多學校為了爭取競爭型計畫，往往也是急就章式的提出計畫，因此一旦深入檢視的話就容易暴露出此一關鍵性問題。因此未來的優質轉型計畫的審查與執行，對於已經有數年執行經驗的學校，審查重點可特別著重在課程規劃的系統性、與學校願景或目標的呼應、與教師專業發展的連結、以及學生多元學習成效的評估與回饋機制等。由於小校教師人力都非常拮据，因此可善用正在進修碩博士學位的教師們，將學習或修課計畫，甚至於學位論文主題與學校轉型計畫相互結合，藉此引進學術觀點或規劃行動研究，結合大學學術資源與第一線的教學實務，發展出切合學校發展目標的整體性課程與教學改革計畫。

另一個值得探討的面向是轉型優質計畫的量化成效。過去的學術研究多為針對個別學校進行質性探討，即便是本研究利

用完整的評鑑委員評語資料分析參與計畫學校的成效，也都僅只於質性的理解與解釋，這些方法與成果固然有助於了解部分學校的卓越成就以及整體性的優缺點，但卻仍然難以釐清是否達成當初提出轉型優質計畫的原始初衷—翻轉小學校面臨裁併的命運，因此，未來的研究可從兩方面著手。

首先是盤點轉型優質實施以來歷年來投入的經費、內外部資源、人力等，然後檢視與比較各轉優學校增加的學生人數總數、有多少學校脫離被裁併的威脅？藉以了解此一政策之成本效益，唯此舉僅止於了解教育經濟議題，轉型優質計畫的成效仍有其他許多難以量化的成效與貢獻，讀者或後續研究者宜審慎解讀這個觀點。

參考文獻

- 林佳銘（2009）。小校裁併政策下的出路—以雲林縣轉型優質計畫為例。國立中正大學碩士論文，未出版，嘉義市。
- 徐明珠（2006）。少子化時代，教育應有的對策與行動。《國政研究報告》，95（3），1-10。
- 許朝信（2005）。學校層級課程管理成效之研究—以一所國小為例。《國民教育研究集刊》，13，65-85。
- 郭秀玉（2008）。以分析層級法探究雲林縣小型學校發展策略。國立嘉義大學碩士論文，未出版，嘉義市。
- 劉世閔（2012）。績效與平等之風雲又起：小校裁併之我見。《臺灣教育評論月刊》，1（14），1-4。
- 歐用生（2008）。學校本位課程評鑑的視野—雲林縣學校優質轉型經驗的省思。《課程與教學季刊》，12（1），1-24。
- 歐用生、郭明郎、楊文貴、陳碧祥、孫志麟（2000）。台北縣偏遠地區小型學校發展定位之研究。台北縣政府專案研究，未出版。
- Carlson, R. V., & Buttram, J. L. (2004, April 14). *Case studies of rural schools implementing comprehensive school reform models*. Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. San Diego, CA.
- Doll, W. E. (1993). *Postmodern perspectives on education*. New York: Teachers College.
- Grumet, M. (1990). Retrospective-Autobiography and the analysis of educational experience. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 321-326.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum—Product or praxis*. N.Y. Falmer.
- Henderson, E.G. (2005). *Standing on Elliot Eisner's shoulders*. In P. B. Uhrmacher, J. Matthews (Eds.), *Intricate*

另一個值得省思與探討的議題是：如果學校轉型優質非常卓著、也獲獎無數，那是否一如預期的吸引更多學生前來就讀？如果有的話，歷年來有多少在其他學區就讀的學生現在願意轉回本校就讀？有無跨區前來就讀的學生、人數多少？如果沒有或成果不顯著的話，則應探索家長為何不願將它們的孩子送過來就讀？是家長無法理解孩子體驗中學習、思考與探索的重要性與意義，還是家長們有著「偏遠小校培育的學生競爭力不足」這樣的根深蒂固觀念使然？如果無法釐清為何「叫好卻不叫座」原因的話，終究無法對症下藥，無形中大大削減了日後持續執行此一優質地方教育政策的正當性。

palette: Working the ideas of Elliot Eisner (pp.53-62). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall

Henderson, J. G., & Hawthorne, R. D. (1995). *Transformative curriculum leadership*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum – An introduction to the study of historical and contemporary discourses*. New York: Peter Lang.

幼兒多元文化學習區的建置與規劃之研究

周佩諭

馬偕醫護管理專科學校幼兒保育科助理教授

一、研究背景及目的

多元文化教育是一種跨文化的接觸，在於促進所有族群間不同文化的瞭解，以至於在多元化的社會裡能維持溝通與融合。幼稚園是正式教育體制中第一個面臨多元文化現象的教育機構，幼兒透過學習不同的文化，與相異族群的幼兒相處，可以提升對話的能力，教師應引導幼兒尊重不同文化的價值，培養與增進不同族群間溝通的能力，整個學校的文化、民族、宗教和社經地位多樣性都是多元文化教育的一環，幼兒多元文化的認同為幼兒教育的發展趨勢（鄭瓊月，2006；Manning & Baruth, 2000）。

內政部（2009）調查學前幼兒人數資料顯示，在身分背景比例當中，新移民子女與原住民身分的人數有增加趨勢，原住民子女從原本 2.5% 增加到 2.9%，而新移民子女從原本 9.4% 增加到 10.84%，顯示在幼托機構中已可看到來自不同文化背景的幼兒越來越多，幼稚園宛若多元文化的微型社會。在政策上，教育部於 2004 年開始鼓勵幼稚園推動多元文化教育相關計畫與研習活動，以呼籲關懷弱勢族群學前教育為旨，透過教師在國家多元文化的教學，如飲食、文史風情，甚至國旗的意義、節慶由來等，讓教師也以更多元與包容的心態教學，協助現場教師面對多元文化時，期增進教師多

元文化專業知能，以維護幼兒受教品質。藉由多元文化教育中宣揚教育機會均等的精神，將多元文化概念融入課程及學校環境，創造多元共榮的幼教學習環境。因此，教師必須致力於瞭解幼兒家庭與文化，融入教學作為多元文化教育的實踐，將幼兒生活與學習的文化，視為環境脈絡之一（Derman-Sparks, L. & the A.B. C. Task Force, 1989）。

檢視國內外相關研究結果顯示，幼兒階段實施多元文化教育，有助於發展幼兒的自我認同，並增進文化知識，發展對文化欣賞與接納等素養，且幼教人員自身的多元文化素養亦是影響因素之一。其中，Derman-Sparks 等人（1989）和張耀宗（2006）指出情境的佈置應充分反映多元文化存在的事實，實施多元文化主題教學，則需要配合相關的單元佈置。研究者檢視實徵研究中發現，大多聚焦於課程設計內容與教學策略，反倒在情境佈置的層面較無討論。唯有王蕙文（2008）以行動研究方式，以環境佈置、教學活動和親師合作三方面，建構具多元文化氣氛的幼兒教室，研究結果發現環境佈置能引起幼兒學習動機。但檢視其環境佈置內容，在國家的選擇以外國居多，且佈置的材料主題以服裝、風景、建築、文字和食物，未呈現整體脈絡性的意義，

也未在各個學習區中展現多元文化素材。

在幼稚教育課程中，情境佈置向來是有助於幼兒學習遷徙和主動學習的態度養成，尤以學習區的角落教學為幼兒園教學的核心之一，不僅能延伸課程學習，亦能豐富學習的經驗，從環境教育的概念中，幫助幼兒建構整體的學習面貌。

依據上述，本研究將探討以幼兒多元文化為主題的學習區，將多元文化教育精神融入於幼兒園學習區中，從建置歷程探究教師對多元文化教育的認識與信念，及本研究對教師在持續教學實踐的可能性？而多元文化學習區能引發幼兒對多元文化的主動探索、使用頻率與喜好，及與他人可能的文化行為互動為何？幼兒是否能對自己的文化感到榮耀，對他人文化能表現欣賞與尊重的態度？此外，除深入探究教師面對多元文化學習區的規劃有何困難，可能的解決策略為何？對於研究者能在幼兒多元文化教學上有哪些重要研究發現？因此，本研究具體目的如下：

- （一）建置具幼兒多元文化教育精神的學習區。
- （二）瞭解幼兒在多元文化學習區的使用情形。
- （三）探究教師的多元文化教育信念。

二、研究方法及步驟

本研究建置融入幼兒多元文化理念的學習區，是以幼稚園的一個班級為研究場域，由研究者與該班教師透過討論後，依據該班級的學習區為主軸，暨呈現幼兒的家庭文化亦能發揮多元文化教育的精神，規劃一個多元文化的學習區，同時參考多元文化教育情境佈置主題的相關文獻，檢核材料是否具反偏見與去刻板印象，並觀察幼兒在多元文化學習區自由且主動地操作探索時，產生主動學習的情意態度為本研究的目的。

根據文獻分析形成本研究欲探究的研究問題，依其屬性建立三個主要核心概念（參見表1），即為：1. 多元文化學習區的建置，探究多元文化理念融入學習區的方法，與實際建置的內容要素。2. 教師多元文化教育的信念與教學實踐，分析師生在討論與規劃多元文化學習區內容，其背後的信念與要呈現的多元文化精神。3. 多元文化學習區教學成效，針對幼兒能否主動探索的態度與影響的行為，著重幼兒對多元文化學習區的喜好接受度、使用頻率和主動發問和探索的興趣，以及與他人互動下能認同自己文化，同時欣賞與尊重不同的文化態度。

表 1 核心概念與研究問題表

核心概念	研究問題
1. 多元文化學習區的建置	幼兒多元文化教育的目標與理念如何呈現在學習區？ 呈現文化多樣性，與不具刻板印象的材料為何？
2. 幼兒多元文化學習區的使用情形	對學習區的喜愛程度？ 對學習區的材料會主動發問？教師或其他幼兒回應？ 對於己文化感到熟悉與認同（愉悅態度肯定自我文化）？ 具體表現出對不同文化的欣賞與尊重？ 學習區的操作與學習歷程與結果？ 師生或幼兒彼此之間是否產生文化溝通或互動行為？
3. 教師多元文化教育信念	教師原本對多元文化教育的認識與信念？ 研究歷程中，教師的多元文化教育信念有何改變？ 教師的多元文化信念如何影響教學？ 教師認為實施多元文化教育可能的困境與解決策略為何？ 教師能否永續實踐多元文化教育？

整體而言，為探究本研究主題的內容設計（屬性1）、行為表現（屬性2），與影響結果（屬性3）等範疇，以下說明本計畫的研究方法等要項，以獲致更周延性的研究資料。

（一）研究方法

本研究為能探究幼兒園多元文化學習區的建置與教學成效，採觀察和訪談法，並輔以文件分析證實研究發現，如下所述。

1. 觀察法

本研究進行為期四個月的教室觀察，每周觀察1次，1次1小時，總計觀察次數為16次，運用拍照與觀察筆記進行資

料蒐集，觀察重點包括：

- (1) 教師多元文化教育信念的實踐，對於學習區建置所展現的態度是否積極且肯認其重要性，以及教師進行教學實踐所展現態度信念的一致性。
- (2) 學習區對於幼兒產生的行為影響，包括實際操作與學習歷程與結果、幼兒對學習區的接受喜好度與使用率，以及幼兒在學習區產生的認同與欣賞尊重的態度展現等。

2. 訪談法

本研究採取訪談法的目的在於瞭解教師的多元文化教育信念對教學實踐的影響，包括教師的信念轉化在學習區的實踐，教師可能面臨的實施困境與實踐的永

續性。為達本研究目的，採開放性訪談法，訪談期間為四個月，訪談對象以該園的兩位帶班教師為主，每月訪談1次，1次1小時，訪談次數共計8次。訪談項目包括教師的多元文化教育認識與信念、教師的多元文化信念改變與實踐歷程、教師認為多元文化教育實踐的困難與解決策略、教師教學實踐與反思，教師持續實踐多元文化教育信念的永續性。

3. 文件分析法

為避免落入訪談與觀察法限制，並能澄清和證實訪談結果，研究者輔以文件分析法以檢核或佐證研究發現。本研究蒐集的文件資料包括幼兒作品、學習區對話記錄、成果記錄等資料，以作觀察與訪談資料的交叉驗證，檢核資料蒐集的客觀性。

4. 檢核表

檢核表是研究工具之一，運用於勾選幼兒對學習區的使用頻率，以理解幼兒對多元文化學習區的喜好，透過檢核表，將能客觀呈現幼兒的使用率與使用感受。

綜合上述，本研究藉由觀察與訪談瞭解多元文化學習區建置與使用率，藉以分析在多元文化學習區的情境中，教師多元文化教育信念對教學實踐的影響。同時輔以幼兒在學習區操作學習的活動照片、對話記錄等文件分析，以澄清與證實觀察與訪談發現，最後根據研究結果提出相關建議。

(二) 研究對象與選取策略

1. 研究對象

本研究焦點為建置具幼兒多元文化教育精神的學習區與其教學成效，為達研究目的1，研究對象則為幼兒園的教師，期藉由教室情境規劃的瞭解，而能共同討論規劃出符合多元文化教育意義的學習區。研究目的2和3，為分析教師多元文化教育信念，研究對象則為該班的兩位教師，在學習區的情境佈置下，能否透過不同的研究工具，發現幼兒對多元文化學習區的感受度與行為表現。換言之，本研究的對象涵蓋幼兒園教師與幼兒。

2. 選樣策略

基於本研究所探究的主題為幼兒多元文化學習區的建置，選樣策略以便利取樣，考量人力與物力條件的限制下，以幼兒園的一個班級為研究範圍。而因幼兒園性質與特色不同，為能利於研究工作的推展，本研究選樣原則如下。

- (1) 幼稚園經營具明確的教育宗旨與目標，具體落實課程模式或教學特色，每日作習活動時間均有安排至少半小時至一小時的學習區探索時間。
- (2) 認同多元文化教育的重要性，樂意參與研究的意願。
- (3) 幼兒園的幼兒具不同文化背景的身分，如具台灣人、新移民子女、原住民、性別、宗教、身心特殊性的多元族群。

歸結而言，本研究對象的選擇考量上述的原則參照，為使獲致完整且周延性的研究資料，在研究對象的選擇除了有評鑑結果或幼教專家的認可，且重視學習區

教學模式與認同多元文化教育理念的幼兒園為主，以一個班級的師生作為研究對象，透過觀察、訪談、文件分析與檢核表等資料蒐集而建構研究主題的整體面貌。

（三）進行步驟

本研究步驟如圖 1 所示：目前本研究完成初步文獻分析，釐析出核心概念與研究問題，確立研究對象與研究方法。

後續的研究時程除了不斷地蒐集與分析文獻，並進入研究場域與研究對象互動，建構多元文化學習區，以觀察等方式探究對幼兒的影響。並將研究資料與文獻持續不斷比較分析，將研究結果撰寫成研究報告，最後能將研究發現發表在相關學術研討會或學術刊物。

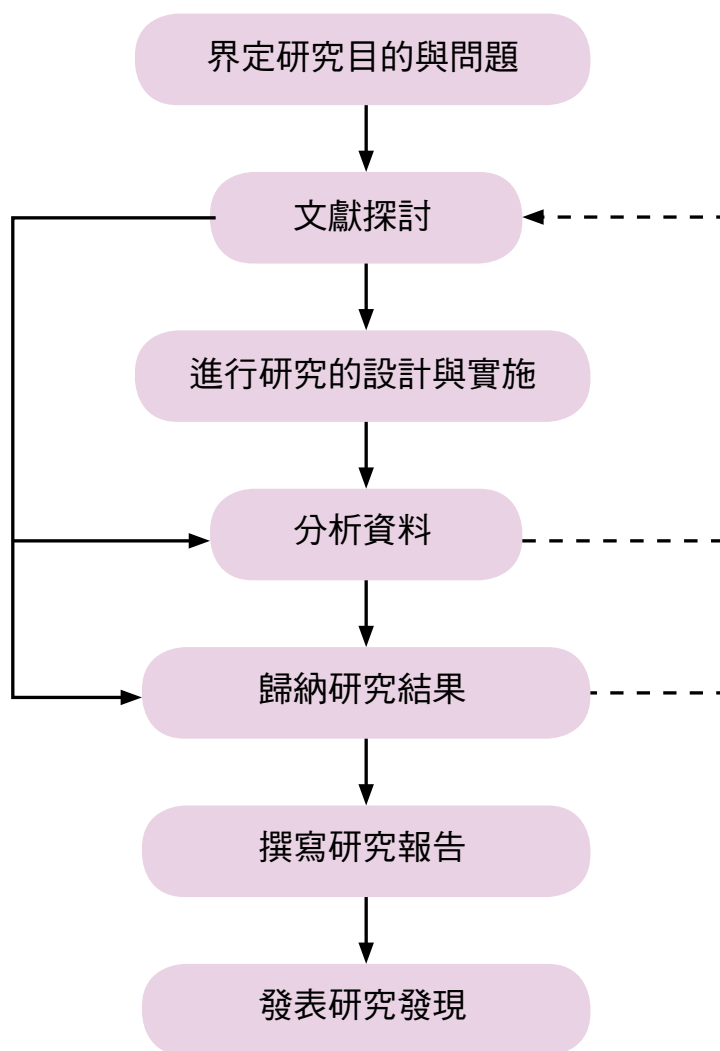


圖 1 研究流程圖

（四）研究限制

由於研究對象的教師對於實際建置幼兒多元文化學習區並未有實體想法，且又面臨新生多於舊生的新學期幼兒適應情形。故多次的討論之中，教師認為不大幅影響每個月的主題，且是使用文化元素的材料豐富學習區，並讓教師可在每個月主題適當延伸應用學習區的多元文化材料。另由於新學期，因此對於家長的想法則透過期初的家長座談會，讓家長知道該園在新學期會進行多元文化學習區，但僅鼓勵家長可以提供相關材料，畢竟要讓家長參與，必須要教師們都理解也熟悉多元文化的運作模式，會更有效益。

三、研究成果

本研究對象為北投區公立幼兒園，該園於民國 76 年成立，編制 2 個班級，配置 4 位教師。本研究則以大象班（化名）作為學習區的建置，大象班共 25 位

幼兒，年齡自 3 歲至 6 歲，班上有兩位教師，A 師兼園長職，教學經驗具 10 年，B 師則具 8 年教學經驗。25 名幼兒中有 2 位的母親具越南籍，1 位幼兒的母親為柬埔寨，1 位幼兒的母親為中國大陸籍（上海），4 名幼兒的家境普通，與該班其他 21 位幼兒並無明顯差異。

該園所以主題課程與角落教學為其教學模式，每日作息安排上午為主題課程，並搭配戶外活動時間，下午則是自由遊戲時間。其中固定每周四上午 9 點至 10 點為學習區的探索時間外，下午的自由遊戲時間視幼兒的個別興趣與需要，則可到學習區進行探索。因此，總計大象班幼兒在學習區操作的次數一週共有 4-6 次。

大象班的教室學習區規劃 4 個區域，包括益智區、扮演區、美勞區與語文區；教室空間之配置如圖 2。

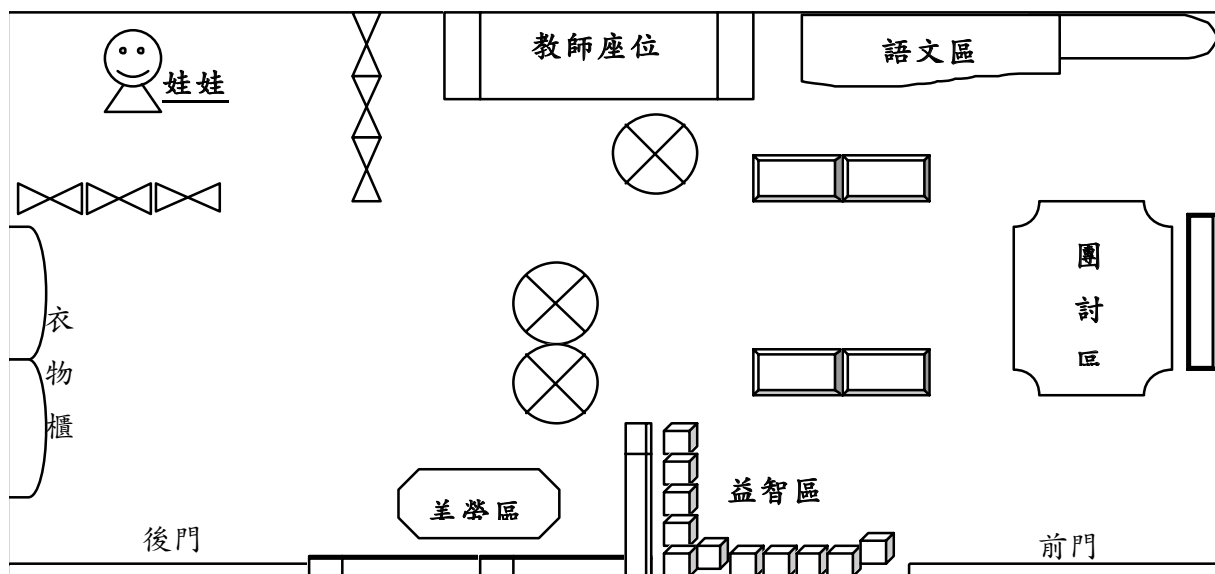


圖 2 大象班教室空間與學習區配置圖

（一）幼兒園多元文化學習區建置內涵

本研究建置的幼兒多元文化學習區是依據原班級配置好的益智區、扮演區、美勞區與語文區，進行規劃；一方面是避免造成幼兒的不熟悉而造成研究結果偏誤，另一方面則是便於教師配合每個月的主題更換材料。因此，不大幅變動學習區且採逐步添加學習材料作為學習區上的規劃。學習區的材料是透過與兩位帶班教師不斷地討論，並根據老師們平常對幼兒使用學習區的觀察紀錄，以及教師認為能引發幼兒好奇進而探索的學習材料，因此，本研究建置的幼兒多元文化學習區的目標在於引發幼兒主動產生探索，在尚未產生負面想法前能有認識與學習的慾望，降低偏見與先入為主的態度，進而能自我創造。本研究將所建置的學習區依開放順序說明如下。

1. 益智區

益智區的內涵在於藉由在桌上可操弄觀察以引發幼兒主動建構知識，因此，在9月一開始就在益智區置入地球儀、世界歐亞美三洲的國旗徽章，以及歐亞美三洲與台灣的地圖拼圖。目的在於引發幼兒對於地球與世界上的國家產生好奇，並能探索國家的位置，從地理空間而言期望幼兒能對世界與國家產生基本的認識。

2. 扮演區

扮演區是幼兒最喜歡的學習區之一，幼兒可透過扮演區的實物或模型等仿造真實生活情境進而模仿與創造人類生活習性。李老師（化名）表示「去年有一位

原住民的媽媽做了一件原住民的小朋友衣服，結果所有的小朋友每次都要去扮演區穿原住民小朋友的衣服，後來還有請這位媽媽到班上跟小朋友說明衣服怎麼做的，間接讓小朋友學到對衣服的珍惜（訪A1010810）」，陳老師（化名）也跟著附和表示與平常不同的衣服最能引起幼兒的注意和興趣（訪B1010810）。

扮演區也具協助幼兒社會化的功能，多元文化的材料在扮演區更能引起幼兒探索；因此，在9月底時於扮演區放入越南、柬埔寨和原住民各一套的男女傳統童裝、原住民系列的立體娃娃磁鐵，以及手偶，讓幼兒能藉由不同國家的服飾和外表特徵，進而能產生探索興趣，並能融入在其創造的想像遊戲中。

3. 美勞區

美勞區是提供視覺性素材滿足幼兒創造與想像的作品製作，在10月初放入陶土、黏土、木片和蕾絲花邊膠帶，讓幼兒先前在益智區與扮演區的操 作經驗，能在美勞區變成具像的實際作品。其中，黏土材質兼具訓練幼兒小 肌肉能力及創造性高的特色，故選用此材料讓幼兒作為作品的主體。木片是幼兒接觸經驗最少，但陳老師認為「可以多開發幼兒對不同材料的認識與觸感（訪B1010810）」。蕾絲花邊膠帶是幫助幼兒連結衣服裝飾的經驗而能多元創造素材提供。

4. 語文區

語文區是讓幼兒透過閱讀滿足想像力之餘，而能建立正面的價值觀與態度。

除了教師依據主題而放置的圖書外，本研究在10月中加入世界童謠、台語童謠、國語童謠、客語童謠、原住民歌謠、各國風景明信片便條紙、各國不同裝扮的娃娃照片，以及小白板，讓幼兒可以選擇聽童謠閱讀繪本，或者觀賞不同的國家風景明信片，或者幼兒可以透過小白板去繪出創造的故事圖畫。

綜合上述，本研究建置的多元文化學習區包括益智區、扮演區、美勞區與語文區，採取每兩週逐步開放一個學習區，並由帶班老師在每個開放的第一天說明多元文化的材料，與幼兒討論，引發幼兒的基本認識，以及主動探索與創造的學習動機，目標在於讓幼兒產生正向的主動探索經驗，降低因不瞭解文化之下可能產生的偏見或先入為主的負面態度，而能接納與欣賞不同文化。

（二）幼兒多元文化學習區的使用情形

教師開放學習區的步驟皆先請幼兒觀察學習區的材料內容，並簡要介紹材料的正確名稱與玩法，並與幼兒一起討論材料可能的玩法與注意事項，且一個學習區的使用人數介於5-10人。陳老師認為「尤其是多元文化的材料必須要多引導幼兒去思考與自身文化的關係，較能看出幼兒在文化上的不同態度（訪B1010927）」，因此，老師們再介紹多元文化的材料時，會連結到某位小朋友的新移民媽媽籍別，或者透過教師自身對不同國家的經驗分享，讓幼兒能聚焦於多元文化材料。

由於學習區採取每兩週開放一個學習區的模式，故9月至10月為幼兒在學習區的初步探索期，11月至12月為自由探索期，故幼兒共有3至4個月重複操作學習區的多元文化材料。

1. 多元文化學習區的材料引發幼兒探索操作的頻率增加

幼兒在這四個月對於學習區的多元文化材料的探索頻率比以往來的頻繁，檢視教師的學習區登記紀錄發現，平均每一位幼兒使用多元文化學習區的材料每一週超過4次以上，超過原本估計最低使用學習區的人次。另根據老師的觀察紀錄顯示，每一區的多元文化材料都是幼兒優先使用。

此外，多元文化材料增強幼兒使用學習區的頻率，因每週只有星期四上午1小時是固定學習區的探索時間，原本每天下午的自由時間幼兒不一定會使用學習區，但幼兒對於多元文化材料產生興趣，反而在下午的自由遊戲時間有更多幼兒待在教室的學習區，即使尚未輪流到操作多元文化材料，仍會在學習區使用其他材料以茲等待。

2. 扮演區與語文區的喜好程度勝於其他學習區

依據檢核表發現幼兒使用扮演區的頻率最高，研究者觀察幼兒在操作扮演區時，最喜歡穿上越南、柬埔寨與原住民的傳統童裝，進行扮演遊戲。李老師表示「服裝最具真實效果，孩子們一進扮演區就是搶著穿這些衣服，跟自己平常穿的服

裝不一樣（訪 A1011026）」。陳老師也在放學前的小團討論問過幼兒最喜愛的學習區，大半的幼兒都說扮演區最好玩，因為有很多漂亮的衣服，還有小娃娃（原住民磁鐵娃娃）很漂亮，有3個女幼兒回應「穿那個衣服就會很不一樣，很特別（觀 1011018）」。

另語文區原本也是幼兒使用頻率最高的學習區，但因添加台語、國語、客語、原住民和世界各國童謠，語音不同，引發幼兒的注意和好奇，大多幼兒喜歡邊翻著繪本邊隨口哼唱，有幾個幼兒會自然說出這首歌自己會唱或家人教唱過（觀 1011122）。而且幼兒一進語文區會先徵詢同區的幼兒同意，再播放童謠，一邊閱讀一邊聽童謠旋律。李老師也在其他時間（午餐、早上來園時或藝術活動）播放童謠，有幼兒會主動詢問老師童謠的歌曲涵義或者聽到的歌詞意義，李老師認為「5歲幼兒對於語文的敏感度很高，這些不同語言的童謠可以激發幼兒的學習興趣，而且也幫助我們現在很自然就應用到新課綱的內涵（訪 A1011026）」。

3. 新移民幼兒產生母文化的回應

大象班有4位幼兒是新移民族群，因此在教室看到跟母親文化相關的服裝或國家名稱時，2位具越南籍母親的幼兒會主動說自己的母親是從越南來的，陳老師表示「小貞（化名）有跟老師分享過媽媽有教越南話，但小貞說自己還是不會講；阿力（化名）的媽媽常常帶越南的東西給小朋友們吃，所以小朋友們都知道阿

力的媽媽是從越南來的，所以上次阿力媽媽有看到越南的童裝，還很開心跟我們分享說下次回越南，要送我們好幾件不同款式的越南童裝（訪 B1011122）」。李老師也跟著回應「孩子回家都會分享今天有穿到不同的國家衣服，引發家長送孩子來園的時候都會進來瞧瞧是什麼衣服，孩子可以很準確說出是哪個國家的衣服，這個部分對孩子而言是正向的引導，家長也可以跟著孩子有些正面的態度，不過家長的態度是比較遠的問題，不容易做（訪 A1011122）」。

另因班上並無原住民的幼兒，所以在原住民服裝的提供上僅應老師們可以順應搭配作主題課程運用，更能引導幼兒對於台灣原住民的認識。

4. 同時跨學習區的多元文化材料使用，解決對文化產生好奇的問題

各學習區的材料具獨立性，但多元文化材料卻引起幼兒產生跨學習區的操作方式，像益智區的地球儀和國家國旗徽章具有國家的文字，當幼兒在扮演區看見越南和柬埔寨的服裝時，會問老師這兩個地方在哪裡，老師會藉由地球儀引導幼兒認識台灣與這兩個國家的位置。或者聽到世界歌謠播放荷蘭童謠的曲目名稱時，當幼兒注意到也會請老師幫忙找出地球儀上標示的國家名字，會比對與台灣的距離。李老師認為「學習區的材料就要能激發幼兒主動探索外，若能引導至運用材料培養解決問題的能力是最理想的（訪 A1011026）」。

歸結上述，多元文化學習區的材料受幼兒喜愛，增強了幼兒使用學習區的頻率，也強化幼兒運用學習區的多元文化材料解決問題的能力，在態度上並未發現偏見或先入為主的負向態度，但看出幼兒對不同文化的好奇，以及對己文化的熟悉等正向態度。

（三）教師的多元文化教育信念與教學實踐

兩位教師對多元文化教育的認識僅有參加過一次的研習課程，以及前年小學舉辦多元文化週，幼兒園也順勢舉辦多元文化的活動，但僅只吃越南春捲和穿日本和服或韓服的體驗性活動，並未教幼兒其中的文化涵義或者注意到幼兒對文化的態度。而此次的研究合作，是考量只要不是大幅更動主題課程，且僅是結合學習區，對老師們在教學上不會造成太大的負荷，反而會產生嘗試的意願；最重要是，若能提供幼兒多方面的經驗，其實老師們願意邊學邊做。因此，研究者與教師在建置期初經過多次的討論，從界定目標和實際運作，都必須取得共識，教師也才能在跟幼兒說明學習區的材料時能正確說明，同時也能觀察幼兒的操作歷程與使用情形。

1. 多元文化教育融入學習區的理念是可接受也容易運作

教師對於多元文化教育的認識在於「不同文化的體驗以及改善新移民子女的弱勢」，李老師認為「多元文化教育這個詞我知道前陣子國小有人在做法，大概是各國

的文化體驗，吃吃別的國家的東西或者穿不同國家的衣服（訪 A1010810）」，陳老師表示「多元文化就是針對外配這群，讓外配的小孩不要更弱勢，一般的小孩應該沒有迫切需要這個問題（訪 B1010810）」。由於老師們在養成教育中未曾接受多元文化教育的課程或概念，僅透過一次的研習與活動體驗以及個人經驗，確實容易將多元文化教育定義為國家文化的體驗活動或者是特定族群的教育。

研究者進一步說明多元文化教育的涵義以及在學習區中所要展現的理念與目標，老師們都同意在改變小小的材料而能讓幼兒有更大的主動學習權利，易於區辨幼兒對多元文化材料的態度反應。陳老師提到「其實我沒學過多元文化教育，要現在叫我去教，是很不容易，而且素材蒐集不是很容易，但是如果可以透過這次機會用學習區的方式，我也正好有機會可以學習怎麼去 run（訪 B1010810）」。李老師也同意學習區結合多元文化教育的方式是可行，「我也認為用學習區做多元文化，會讓孩子比較能開放的接觸，如果是老師上的課程，孩子就是吸收，我覺得主動性和對文化的敏銳會降低（訪 A1010810）」。

因此，透過學習區結合多元文化教育，對老師們而言不會造成教學負荷，也不會大幅影響園務，對幼兒而言，是一種很自然的融入方式，且學習區會有較多的主動學習權，更能從中觀察幼兒

本身對於文化性材料產生的態度反應。

2. 多元文化教育界定為「從幼兒身上學」，透過文化的經驗與分享結合教學實踐

由於學習區的使用必須先說明材料的正確名稱與注意事項，因此，學習區的材料都會先跟老師們溝通材料在多元文化上的用意，但也要老師們對班上幼兒的瞭解與學習需要作協調。從每項材料選擇的多次溝通與協調，教師們也從一開始說明和觀察幼兒操作的歷程中慢慢解讀多元文化教育的涵義—「不是老師一直教，而是可以從幼兒身上學」。李老師提到「多元文化教育應該是老師少說讓幼兒多看多發現，如果都是老師在講，老師又不熟悉或者知識有誤，那幼兒就是自動吸收（訪 A101122）」。陳老師認為「幾次後其實孩子的經驗也不輸大人，尤其一個班這麼多小孩，現在的家長給孩子的資訊非常多，所以我覺得壓力沒那麼大，只是要注意孩子有沒有出現負面態度，而且可以跟孩子一起去找答案，我覺得很棒（訪 B1011220）」。

研究者觀察老師在教學實踐上發現，在團體課程若提到與學習區的多元文化材料，老師們也會帶入補充，而不是將多元文化學習區視為一個固定教材，與教學完全切割。

觀察情境：李老師進行故事活動，
故事中主角小莉的好朋友
是原住民，叫奧莉薇。

李老師：小朋友，你們看奧莉薇，她是原住民，她身上有穿原住民的衣服喔，注意看看，跟我們學習區裡的衣服有沒有一樣（摘自觀察紀錄 1011122）。

多元文化教育的詮釋不是只有認識多種文化，而是發現文化的不同能自動尋找知識，自然就降低偏見與負面的態度。在現場觀察與實際訪談老師們發現，雖然教師能自動在教學中融入多元文化教育的情形不多，但教師們抓緊了與幼兒一起學的精神，在未灌輸幼兒文化知識前，讓幼兒透過操作學習區主動發現文化不同，進而與幼兒一起探索文化知識，藉由知識的瞭解降低負面的文化態度。

3. 教師的正確認知與家長資源是實施多元文化教育的有效方針之一

從建置學習區的歷程，老師們的態度從一開始的不確定態度，到看到幼兒們的反應，逐漸思考與建構對多元文化教育的概念，以及在教學的結合與實施。建置前期，老師們對於學習區多元文化材料的說明花很多心力去理解與思辨，擔憂講得太多反而讓幼兒直接灌輸老師所給的知識，也深怕講不清楚反而變成材料無法發揮功能。幾經討論與參閱文獻後，採取討論與分享的策略進行多元文化學習區的實施。

建置後，老師們透過討論與分享的教學策略引導幼兒使用學習區的多元文化材料，引起師生間頻繁的互動與討論，

老師們也不用讓自己成為知識的傳遞者，而是真正地把學習權交給幼兒，師生一起探討與建構。陳老師提到「應該說這個方式比較安全，因為我們以前做任何主題，我們本身必須要有足夠的資料庫引導課程進行，要說真把學習權給孩子，也不太可能放，因為我們有我們要教給孩子的東西。但是這次的多元文化教育，是我們和孩子一起去發現和找答案，這過程中也很有趣，孩子也會比較躍躍欲試（訪 B1011220）」。

經由四個月的實施期間，老師們對於多元文化較育的概念比較有信心，也覺得適時融入教學不太困難，但若談到長期性甚至是潛在課程概念時，老師們覺得一來是老師自身的正確認知要有，再來是家長的資源能加入，這樣才會較容易實施。李老師認為「文化的東西真的太廣，如果都是從老師的角度去想孩子需要什麼，而且老師本身又沒有修過這樣課程，很容易卡住；如果家長可以提供資源，像是進來教室帶孩子做一些經驗分享體驗，或者可以拋一些遊戲阿或者語言教唱，這樣可以產出的方式就更多元（訪 A1011220）」。

多元文化教育在內涵上必須囊括幼兒的文化背景，自然包含家庭與社區的文化資源，在實踐上，教師的素養很重要，若教師能掌有對文化的正面態度，隨時檢視自己潛藏的偏見、刻板印象、歧視等負面態度，則能更敏銳覺察幼兒對文化的感受，同時也能引導幼兒及幼建立

正確多元文化態度。

四、研究成果討論

本研究將從多元文化學習區建置內涵、幼兒學習面與教師實踐面等研究結果，與文獻資料進行討論，說明如下。

（一）真實性素材之幼兒園多元文化學習區

文獻中建議教室要隨時變動成多元文化的真實情境，但所建議的資源較多是由家長所提供，以能貼近每個幼兒獨特的文化背景之外，並讓幼兒運用家庭照片介紹自己的文化。本研究建置之多元文化學習區是採取真實性素材，包括地球儀、服裝、各國風景明信片、種族娃娃、不同族群文化的童謠等，所提供的材料符合文獻所及。但由於帶班教師在多元文化教育的實踐上未有豐富的經驗，且班上幼兒因開學期間有新舊生，因此，在素材選擇則由研究者與教師先前的教學經驗及對幼兒的瞭解而所選擇，因此，並無家庭所提供的文化資源，但本研究所建置之多元文化學習區對該班師生而言是初次嘗試，且是成功的接觸經驗，有助於未來長期實施多元文化教育的可能性。

（二）幼兒多元文化學習區的實際成效

文獻對於學習區的建置規劃大多處於學理上建議，也未提出可能的成效。但本研究所建置之幼兒多元文化學習區是融入自然場域實際建置，雖然不能如文獻所建議讓幼兒介紹自己的文化，但卻具有

引發幼兒探索操作的頻率增加，連結不同多元文化材料解決對文化好奇的問題，另新移民幼兒產生母文化的回應。

另學習區的成效之一在教師的多元文化教育信念與實踐，師資一向是多元文化教育實施最關鍵的角色，檢視現場幼兒園的教師能在養成教育修授過多元文化教育相關課程並不多，畢竟多元文化教育在台灣的師培教育開授課程時程約莫十幾年，相較之下，具豐厚年資的幼兒園教師單純透過幾次研習課程確實在實踐上會有很大的落差。而本研究透過多元文化學習區的方式，讓教師可以卸下教學負荷，且很自然輕鬆地與幼兒共同建構文化知識，是文獻資料未提及到的成效。故建議可透過學界與幼兒園現場教師共同合作，將有助於理論與實務的實踐。

參考文獻

- 內政部（2009，12月）。內政統計年報－托育機構概況。取自〈<http://sowf.moi.gov.tw/stat/year/list.htm>〉。
- 王蕙文（2008）。建構多元文化氛圍的「幼兒教室」之行動研究。國立台東大學幼兒教育學系研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 張耀宗（2006）。幼兒園所的多元文化教育實踐。載自二〇〇五幼兒保育學術研討會「幼兒保育的多元發展：本土化經驗回顧與挑戰」（頁112-1~2-12），台南縣。
- 鄭瓊月（2006）。幼兒人際關係發展。載於謝義勇主編，幼兒社會學。台北：五南。
- Derman-Sparks, L. & the A.B. C. Task Force. (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Manning, M. L. & Baruth, L. G. (2000). *Multicultural Education of Children and Adolescents* (3th eds.). Boston: Allyn and Bacon.

五、結論

本研究目的在於建置幼兒園多元文化學習區，透過觀察法與訪談法，從中瞭解幼兒的使用情形與探究教師的教學信念，作為檢核幼兒園多元文化學習區的建置成效。本研究結果如下：

- （一）幼兒園多元文化學習區採融入原班方式，依據既有的益智區、扮演區、美勞區與語言區添加多元文化的學習材料。
- （二）幼兒園多元文化學習區引發幼兒主動探索學習區的頻率增加，同時激發連結運用不同的材料解決對文化好奇問題的能力，新移民幼兒也對母文化產生正面的認同回應。
- （三）幼兒園多元文化學習區讓教師建構對多元文化教育的詮釋，且採取文化經驗的討論與分享策略融入教學，讓教師對於未來多元文化教育的實踐具備信心。

從心流經驗觀點探討國中生如何學習

陳曷崑

國立政治大學教育學系教育心理育與輔導組攻讀博士

一、前言

學生升學壓力居高不下，學習低落的學生短時間又無法有效提昇其學習成效，加上生涯規劃舉棋不定，生活頓時失去重心，茫然、無感是必然的結果。

本來，學習是學生當下最重要之課題，但是，隨著學習上之挫敗，起而代之，是無所事事，或是可能成為行為偏差的一群，或是可能中輟，或是意志消沉。久而久之，對於學校任何事務就意興闌珊，白白枉費黃金時代的好時光，這是任何人都不樂意見到的場景。正如學生害怕考試一樣，許多研究發現，考試或測驗是學生壓力的來源之一（吳明隆、陳昭彬，1995）。同理，當個體在面對不同的學習領域或環境改變時，會產生緊張、焦慮、挫折、壓迫、急迫或苦惱的現象（郭進財、高俊雄，2008）。

因此，引起動機、誘導學生有效學習，便是營造其快樂的生活之一。幸福的人生，自古以來是人類所不斷追求的目標，而心流經驗（flow experience）以內在動機為本，描述了透過心流經驗的正向感覺，提升個體生活品質與自我成長的途徑。

心流（flow）的概念是由Csikszentmihalyi於1975年所提出，他認為當人們在從事技能層次與個體感興趣的活動時，會完全投入其中，而無視於周遭事物的存

在，此種經驗會給當事者帶來莫大的喜悅，使人樂意付出龐大的心血去從事；他將結合了個體自身技能與外在挑戰的心理情境稱之為「心流」（Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009）。

當學習者在工作中越經常體驗到心流經驗，他們越容易對工作產生幸福與滿足的感受，而這種感覺越頻繁，更會激勵學習者迎向新的挑戰，因此有利於個體成長（Csikszentmihalyi, 1996）。此驗證了許多研究發現，心流經驗與壓力等負向情緒呈現負相關（劉凱平，2008；Walker, Hull, & Roggenguck, 1998），顯示投入忘我、專注或掌控的心流經驗中，學生較能暫時拋開壓力的束縛，樂在其中。

基於上述，本文首先探討心流經驗的發展背景及意涵，其次說明培養國中生心流經驗之歷程，最後應用心流經驗的觀點探討九年一貫課程教學成效之可行策略，以供教師之參考。

二、心流的內涵與理論

Csikszentmihalyi（1975）根據他對數百位運動員、藝術家、音樂家、棋藝高手和外科醫生的訪談調查，提出心流理論（the theory of flow）來解釋幸福感經驗的本質和形成原因，其心流經驗相關因素歸納成九個（杜明城譯，1998；

Csikszentmihalyi,1996: 136-137)，如表 1 所示。

表 1 心流經驗相關因素

	項目	涵義
01	清楚的目標(Clear Goals)	在心流體驗下，人們知道什麼需要完成。
02	立即的回饋（Immediate Feedback）	在心流體驗下，人們會知道自己正在做的事進行的如何。
03	技能與挑戰平衡(Balance Between Skills and Challenges)	當個人有清楚的活動目標，而且有足夠的技能，使得個人與目標之間的距離在自我的可見範圍，此時心中就會形成「挑戰」的意識，並且使個人的行動與活動本身形成一種立即的回饋。活動的挑戰召喚技能，同時也形成個人意識的回應，如此反反覆覆而進入心流狀態。
04	行動與意識合一（merging of action and awareness）	行為與知覺的結合，深入且毫無費力的投入，幾乎是以一種順其自然的狀態下，參與整體活動。
05	全神貫注(intense and focused concentration)	精神能量與注意力的集中，且忘了其他會使意識分心的不相關訊息。
06	自我意識的喪失（a loss of reflective self-consciousness）	暫時性的忘我，並非只失去意識，而是個體將自我的所有能量都集中在活動上，達成個人環境合為一體的感覺。
07	時間失去真實感（a distortion of temporal experience）	個體的時間感覺會與平時相異，有時時間感會縮短，有時會延伸。
08	操控感（a sense of personal control）	個體非主動想去控制，但是卻有一種控制感覺自動地產生。
09	自我酬賞經驗(autotelic experience)	發自內心的參與活動，後會感覺活動本身足以構成一種滿足的酬賞。

資料來源：Csikszentmihalyi(1996).Creativity.pp136-137.

綜合上述，心流不是一種行為，而是一種心理的狀態。心流不是隨意就可以發生，抑或是恣意就可以體驗的，要進入心流的境界，學生需要絞盡腦汁或是挖空心思，要有某些首要必備的條件，例如清楚的目標、立即的回饋等等，才能夠越過心流的門檻標準。其次，要如何實踐心流理論中的「技能」與「挑戰」，其實是教師一直以來面對的困境。如果兩項達到平衡，且技能高於學習的難度，

就相當於進入心流狀態，否則就歸類在無聊、焦慮、無感等象限中。因此，在建構操作性定義時，不能讓技能與挑戰彼此模糊不清，必須清楚、明確、具體考量到他們的建構效度，方能立竿見影。最後，Novak et al.（1998）回顧 1977 至 1996 年間有關心流的論文，要將心流定義加以標準化幾乎不可能，故本文僅討論心流的體驗。

依據 Csikszentmihalyi（1990）所提

出的創造力觀點，描述心流經驗（flow experience）係內在動機的顛峰狀態。因此，學生的主要工作就是學習，一個學生假如對某個學習領域具有內在動機，那麼，該位學生會在學習過程當中，覺得該領域有樂趣並具有挑戰性。所以，這位學生會很投入甚至廢寢忘食、忘記時間的流逝，可以工作很久，不願中斷，進而獲得滿足感和成就感，不需要獎品、比賽或考試也會主動學習。反過來說，假如一個學生沒有比賽和競爭就覺得上課很無聊，沒有獎品就覺得上課很無趣，沒有強迫和考試壓力就懶得學習，如此代表這樣學生只仰賴外在動機而學習，而不能持久。

三、從學習過程培養學生心流經驗

由於，心流經驗（flow experience）係以內在動機為基礎，進而透過心流經驗的正向感覺，提升個體生活品質與自我成長的途徑。再者，根據吳挺鋒（2010）對國中生之調查，最喜歡之科目為資訊教育。因此，個體對學習或活動本身感到興趣，因為喜歡該項工作而工作，為了學習而學習，必能提升其內在動機，而不是為了獎品、讚賞、金錢、名聲、害怕懲罰等外在因素而工作或學習（詹志禹，2005）。

將 Csikszentmihalyi 所提出心流相關因素將其區分成三個群組（Chen, Wigand & Nilan, 1999）：一，事前階段（anteccedents stage），包含清楚的目標、立即的回饋、

面臨挑戰和適度的技能等因素；二，經驗階段（experience stage），包含操控感、行動與意識合一、全神貫注等因素；三，效果階段（effects stage），包含自我意識的喪失、時間失去真實感、自我酬賞經驗等因素。然而，本人將心流相關因素也是劃分三個群組，清楚的目標、立即的回饋、挑戰技能平衡、操控感為事前階段，全神貫注、行動與意識合一、自我意識的喪失為經驗階段，自我酬賞經驗、時間失去真實感為效果階段。惟群組因素與上述比較有局部調整，呼應心流因素是動態效果而不是靜態（Novak & Hoffman, 1999）。

另外，Csi kszentmihalyi（1990）原始提出的心流因素認為清楚的目標、立即的回饋與挑戰技巧平衡，是心流經驗的必要條件，而心流因素中的渾然忘我、全神貫注與意識與行動合一是心流經驗階段的知覺特性，能增進心流狀態的強度，而心流歷程結束後所產生的樂趣、期盼再次體驗、時間失去真實感等意識，是心流經驗所獲得的效果，能成為個體再次體驗的動機。

綜合上述，本研究將心流相關因素分成三個群組：1. 清楚的目標、立即的回饋、挑戰技能平衡（含操控感）為事前階段；2. 全神貫注、行動與意識合一、自我意識的喪失為經驗階段；3. 自我酬賞經驗、時間失去真實感為效果階段，如圖 1 所示。

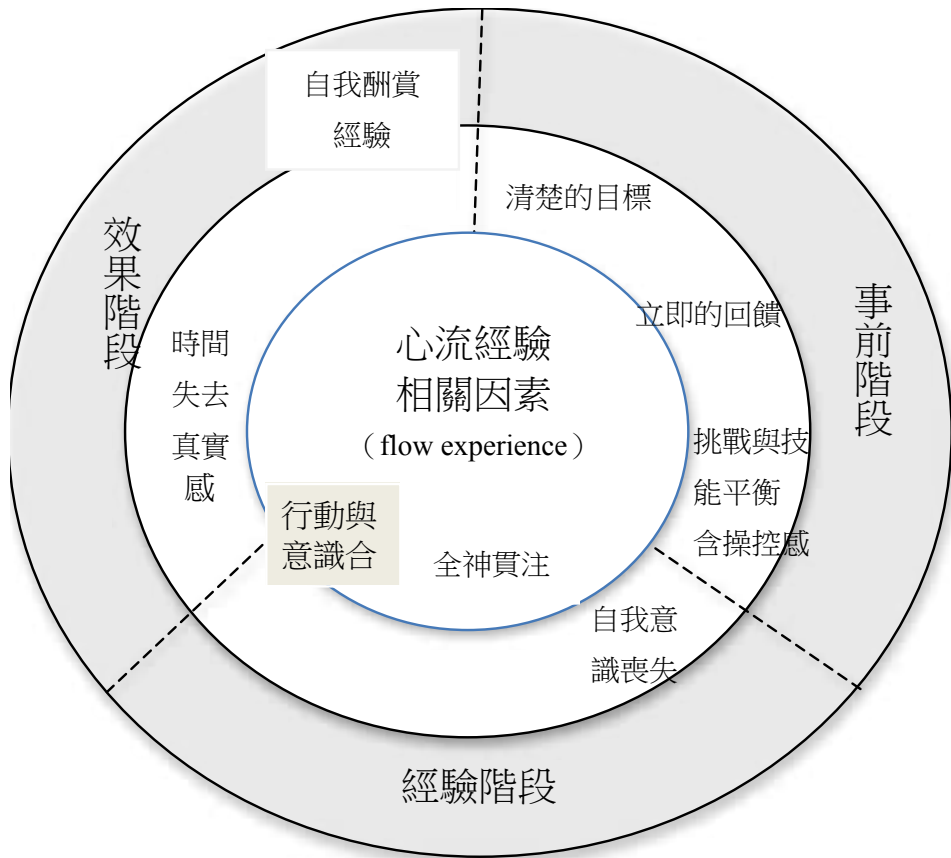


圖 1 心流經驗相關因素及其歸納群組
資料來源：研究者自行整理

因此，以內在動機為主，提出資訊教育—上網學習及數學解題，以培養學生心流經驗之過程，現敘述於后：

(一) 資訊教育—上網

O'Reilly (2005) 指出 Web2.0 網路平台更新版改變了過去 World Wide Web 只有單向的資訊傳遞方式，現在在網路世界中，任何人都能自由進出部落格或網誌、維基百科 (wikipedia)、Google AdSense、即時通訊軟體、Twitter、Plurk、facebook 等，甚至使用文字、符號、影像 (音) 留下足跡，與過去的使用型態有了極大的轉變。隨著 Web2.0 更新

版更添加了與其他網路使用者的互動性、合作性、分享性與連結性之功能 (Shin & Kim, 2008)。

1. 事前階段

Novak 與 Hoffman (1997) 指出網路使用者在使用網路互動時可促進無縫式的立即性回饋，如虛擬世界遠距臨場感。所以，當使用者在網路上得以與網友互動、合作、分享、連結時，將可以無時無刻地得到其他網友們的立即性回饋，就如同隨時隨地都有朋友陪在自己身旁的陪伴感，如此亦可提升使用者想沉浸於網路空間之中的動機。網路平台的運作程度如學生熟悉網路所有認知之目標與回饋的

距離，在認知的意涵上包含熟悉網路所有認知之挑戰與善用網路內涵技巧的距離。彼此距離越小，學生越能接受。

因此，「網路平台運作」呈現學生在網路使用過程的一種事前階段因素，具有清楚目標、立即回饋、挑戰技能平衡及掌握脈絡：

(1) 清楚目標與立即回饋：網路平台更新版可以獲得立即性回饋，並且可以將網友間的智慧連結起來之外，它也提供了人與人之間的加強連結（connection），例如使得師生、或者同儕間課餘後仍然可利用線上的虛擬情境進行討論，使得人際間的連結可以在虛擬情境延續著，這是網路平台更新版 Web2.0 所帶來的方便（Reeves, 2009），它的科技軟體比傳統的網路科技更能引發其使用動機。

(2) 挑戰技能平衡及掌握脈絡：在電腦與網路虛擬情境中，挑戰不應該被侷限在單純的技術層次，使用電腦的挑戰來源應該包含在運作的過程中所碰到的所有認知。誠如使用 Word 軟體撰寫文章的过程中所滋生的挑戰認知，及瀏覽網頁、使用 EXCEL 皆是純技術層次。然而，在上網過程中，學生所面對的挑戰也不應該僅拘泥於「上網」的技術層次，而應該涵蓋到網路的內涵，如網路的互動、合作、分享、連結或是網路虛擬情境呈現的內容所衍生出來的挑戰認知（楊純青、陳祥，2006）。此外，如學生不熟悉電腦，光使用滑鼠就會感到能力不足；抑或很少上網，使用瀏覽器也會帶來極高的挑戰感

受，那麼，將無法掌握網路情境或所衍生出來的認知，會失去上網的運作模式。

2. 經驗階段

學生經由互動性（interactivity）與新穎（novelty）之網站，能迂迴地找到自身的生活意義，網站因為學生而成為作品，學生創造了網站之驚奇、新穎資訊與知識的同時（Huang, 2003），也意味著個體找到了自己，這就是自我投入，投入的實質意義就是將環境變成自己的一部分。

情緒源自人的內在意識狀態，厭煩、擔憂、焦慮、無趣等負面情緒，會在內心產生「精神能量疲乏」（psychic entropy），導致人們無法集中精神處理外在的事物，也無法恢復內在主觀情緒的常態（Csikszentmihalyi, 1990）。精神能量疲乏是心流經驗的負向能量，學生的意識活動進入心流與否跟精神能量疲乏的干擾因素有很大關聯。意識的內容是學生的身心狀態與對外界的覺察，上網休閒的意識是精神能量彙整的過程，此一歷程將會隨著目標的距離而牽動情緒的變化，因此上網休閒的本身即給學生於虛擬情境共創經驗的世界。就像上網的搜尋引擎一樣，提供學生的意識位置，邁向虛擬情境世界的旅程。

所以，學生在上網過程中「自我意識投入」，如同在上網情境中體現全神貫注、投入（意識與行動合一）、渾然忘我（自我意識喪失）的感覺：

(1) 全神貫注：心流經驗最明顯的特質就會在此時呈現；當學生全神貫注於

上網時，對於網路內涵皆不假思索，幾乎完全自動自發，學生的知覺甚至泯沒於虛擬的情境中，人與活動完全融入。學生必先凝聚意識的焦點，才能進入網路的互動、合作、分享、連結或是網路虛擬情境呈現的內容所衍生出來的認知。當學生嘗試進入此過程時，精神的「能量疲乏」會暫時消失，平時自由進出腦海的惱人念頭，也會暫時休息，因為如此，心流才能提昇經驗的品質，精神能量才能貫注集中地確立意識的秩序、流轉自如（蘇慧堅、鍾燕宜，2004）。

(2) 意識與上網合一（投入作用）：當學生需要運用網路內涵技能來面對挑戰時，專注力將會完全集中在當時自我所從事的活動裡。擬出的對策、方案，執行技巧的選項，皆是一種自發性（spontaneous）的反應，幾乎可說是不需額外思索的自動化（automatic）歷程，學生此刻會暫停留意自我的意識，形成意識與行動完全合一。這種心理行為的機制，近乎於個人本能的直覺（彭兆琦，2012）。

(3) 渾然忘我（自我意識喪失）：Csikszentmihalyi（1990）指出，當個體完全投入一項活動時，就沒有餘力再去考慮過去或未來，或者是當前的任何不相干的刺激，在這階段中，與週遭世界有區隔感的自我消失，往往隨之產生一種與環境結合的感覺。網路的情境，給了學生的位置，同時也給出了虛擬世界，此一世界是網站召喚學生進入情境的環境

裡（Huang,2003），透過網站情境的投射，轉換了知覺性的自我，因此學生在心流經驗中，正面臨最佳的表現時，須不斷改善在網站情境中創新或想像能力的挑戰。在這期間，學生是無法時時刻刻回頭反思自我的意義—如果自我認知能隨時可還原，那麼心流經驗就不可能刻骨銘心。

3. 效果階段

Samberg 與 Kimmel（2004）曾說「吸引力的網站瀏覽就是用身體去瀏覽」。而 Chen, Wi gand & Nilan（1999）認為當一項活動能夠讓人產生高度享受的經驗，即使沒有外在動機或物質的酬賞，個體都會很樂意地重複此項活動。心流狀態在上網的引動下，個人的心智意識沉浸在一種享受與探索的經驗中，同時會自我引發行為動機，因為上網是愉悅感和刺激不間斷的反覆。

因此，學生脫離虛擬情境後所感受的歡愉酬賞「吸引力的網站瀏覽」，具有共鳴、樂在其中（自我酬賞經驗）、與時間失去真實感等因素：

(1) 產生共鳴：Novak 與 Hoffman（1997）指出在網路瀏覽航程中，這種經驗靠著人機互動，本質上是很享受的，過程充滿愉悅與樂趣，而且久久不能忘懷。當學生有了美感體驗這種特質，便會形成一股高度體認的感受，造成某種驚奇、樂趣、快樂，甚至是與網站瀏覽、互動產生即時共鳴的吸引力。這樣的歷程，以極其特別、深入的屬性，在個體心靈上喚起一種情感上美不勝收的經驗及某種感嘆

的氛圍。誠如 Herring et al. (2004) 認為網誌 (blog) 使用者以發表文章、電子郵件，以及回覆留言版的訪客留言等方式，與網友交流、互動，一直回想其中的細節，進而對其所關注議題產生共鳴。

(2) 樂在其中 (自我酬賞經驗)：Csikszentmihalyi (1990) 認為即使個體最初懷有其他的活動目的，但是在經歷活動的同時，心流經驗本身就構成足夠的報酬。此外，Zarem 認為上網已不只是接觸到網頁而已，而是上網者接觸它、瀏覽它的感覺，歷程中有了情感、樂在其中等自身觀點去體驗網路情境進而產生各種情緒 (引自周家瑜，2003)。值得一題的是活動本身使個體讓疏離變成涉入，樂趣取代煩躁，無感也變成控制自如，精神能量轉向投入於意識與行動的和諧感，不再揮霍在活動外在的目標上。因此，Csikszentmihalyi (1990) 在闡述快樂的概念時，提到「經驗若能產生自動自發的報酬，當下的生命當然有意義，不需要再受制於將來可能出現的報償」。個體經歷心流時，不感覺需要外在目的或酬賞，也不是追求高峰或烏托邦，而唯一的目的是要繼續保持此一愉悅的經驗感覺，因此在行為結束之後，個人會有內在酬賞產生，並覺得自尊心得提昇，自信也因此而加強 (Massimini & Carli, 1988)。

(3) 時間失去真實感：楊純青、陳祥 (2006) 認為當個體經歷心流時，時間似乎過得特別快，或是特別慢，幾秒鐘的時間卻感覺像永恆般長久，或是幾

小時的時間有如轉瞬間般迅速。誠如 Csikszentmihalyi (1990) 指出明明過了好幾個鐘頭，但當事人可能因為心理的愉悅，完全忘了時間流逝，只感覺時間過得飛快，與真實的時間感完全抽離。因此，上網的心流經驗發生時，時間的真實感與傳統上時鐘紀錄的時間彼此沒有關聯，真正的時間感便由身體意識的心理時間來充當，而與活動的節奏產生某種程度的關聯。當上網情境進入激烈的狀態時，心理時間感比生理時間快，有時幾分鐘的感覺其實是已過一段時間之久。相反地，當網站內容節奏較為遲緩時，則心理時間感比生理時間慢。

(二) 數學解題

本人認為在數學解題歷程中，突想到妙解有如藝術家完成一件漂亮的作品一樣，令人快樂無窮。然而，一個數學問題包括已知、解答、範圍，一開始我們必須分析問題，找出解題的方向並執行。所謂「解題歷程」係指當學生面對問題情境時，為獲得此一問題的解答所從事的一系列運思活動，包括瞭解問題、問題轉譯與問題解決三大部份。當面對解題時，會全神貫注的投入問題的情境中，沉靜思考，完全不會受外界的干擾，這便是自我投入的現象。最後，能享受成功解題後的喜悅與快感。

因此，提出數學解題歷程為例，作為培養國中生之心流經驗，分述於后：

1. 事前階段

胡炳生 (1999) 指出解題的歷程，

有大腦內部運思活動和外部書面解答過程之分，而解題時的思考過程大致按照觀察、溝通、聯想和轉化等步驟進行。此外，解一個數學題，好像是在腦裡建構一項思維工程，對一個陌生的數學題更是如此，不論數學題大小、難度以及複雜度如何，建構這樣一項思維工程，都不是獨立事件，有許多因素都影響著它的破題或失焦。所以，大腦思維就如學生解題過程之目標與立即反應的距離，也就是說係指數學題難度與解題能力的距離。當距離越小，則越容易接受。

因此，「大腦思維」呈現學生在解題過程的一種事前階段因素，具有心流經驗的解題執行目標、立即回饋、挑戰技能平衡及掌握脈絡範疇：

(1) 清楚目標與立即回饋：黃幸美（2003）提出在數學領域的問題中，因問題定義明確，可依循程序步驟完成解題，故能立即指出問題解決的歷程步驟。誠如數學界的莫札特陶哲軒說：「我比較喜歡明確一些定理規則然後去做事的情形。」（李學數，2011a）。學生解題執行的目的決定著問題內容的選擇，有了更明確的目的，才能根據這些目的定向選擇，解題行為才能真正成為一種有目的、有意義的自覺行為。

(2) 挑戰技能平衡及掌握脈絡：學生利用基模知識，融會貫通題目中各條件間的關係。對問題的概念是整體的了解、連貫的，而非片段的，在此過程中解題者必須具有分辨問題類型的能力（楊瑞智，

1994），重新組構成為學生自我的意義，倘若能力不足，將無法掌握脈絡而失去解題執行的內在秩序。此外，學生能掌控數學解題的感覺，而這種感覺能夠讓個體免於畏懼挑戰失敗，並創造出極大的力量來完成數難挑戰。

2. 經驗階段

數學界的莫札特陶哲軒說學生在學習數學時，總是很專心、很努力的，當面對解題時，會全神貫注的投入問題的情境中，沉靜的思考，完全不會受外界的干擾，這便是自我投入的現象（李學數，2011a）。藉由學生的參與、投入感對數學的態度等，都可能有所轉變其感受，進而影響其學習經驗上的轉變。

所以，學生在解題執行過程中「自我意識投入」，如同在解題經驗中體現全神貫注、投入（意識與行動合一）、忘我（自我意識喪失）的感覺：

(1) 全神貫注：當學生全神貫注於解題時，對於題意的辨識皆敏捷、熟練，幾乎完全自動化，學生的知覺甚至泯沒於題型的情節中，形成人與解題執行完全合而為一。首先學生必先凝聚意識的焦點，才能進入解題之臆測，大腦內部運思嘗試進入此過程時，「精神能量疲乏」會暫時消失，其過程就像清除體內雜物一樣，把注意力從完全外在回到自己身上，重新體驗身心合一、相應的感覺。

(2) 意識與解題合而為一（投入）：Conklin 強調，只有「心中的數學」才有真正的美，它不是有形的美（引自方永

泉，2006）。解題執行中，學生進入審美的心理距離，唯有身入其境於問題之中，才能深入理解與觀察，充分發現題意外在與內在意義空間。

(3) 渾然忘我（自覺的喪失）：誠如陶哲軒之父陶象國說：「他主要是喜歡做數學，而不是爲了獲獎去做數學，甚至做數學時，不知自我身處何地。」（李學數，2011b）。學生在心流中，正面臨最佳的經驗時，須不斷改善解題計畫以想像能力的挑戰，此刻，學生自我認知已被占據而無法回頭去反省當下自我的意義一若可隨時回神，那麼這場經驗就不可能海蝕人心。

3. 效果階段

宋思飛（2013）指出鍛鍊你的分析解題力，挑戰你追根究底的探索精神，就能在解題的過程中，享受真正的快樂。心流狀態在解題的牽動下，學生的心智意識彷彿投入在一種享受與探索的經驗中，同時會引發自我動機，因爲解題執行是幸福感和刺激之間反覆的行爲。

因此，學生稍離解題狀態後所感受的愉悅酬賞「解題快感」，具有共鳴、樂在其中（自我酬賞經驗）、與時間失去真實感等因素：

(1) 產生共鳴：高翠霜譯（2013）指出「Paul Lockhart 希望呈現給孩子們數學的趣味、和充滿想像力的一面，因爲數學是一門藝術，重要的是解題過程，是遊戲，是玩，是去做，藉由過程產生共鳴。」，透過它的存在而顯現，也可能滿足學

生想與之產生共鳴的願望。

(2) 樂在其中（自我酬賞經驗）：徐任宏（2013）指出「讓學生覺得數學是有趣的，讓他們保持一顆好奇的心，把數學解題看成像偵探破案一樣有趣，非解開謎底不可，相信一定會讓他們對數學感到興致盎然，樂在其中。」練就高強的解題力，便能找到數學學習的樂趣。其實，興趣是最好的老師，有興趣才能產生愛好，愛好它就要去實踐它，達到樂在其中，有興趣才會形成學習的主動性和積極性。

(3) 時間失去真實感：Jackson（1996）提出在體驗心流學習中，遵循的是個體自我的節奏或紀錄事件次序方式，而不受實際時間的影響。此外，數學界的莫札特陶哲軒沈醉於數學解題時，對於時間的速度感產生高度失真，實際上幾個小時過去了，感覺上卻只像幾分鐘而已（李學數，2011a）。

四、學校教育落實心流經驗

學校教育的主要功能是讓學生樂在其中，著迷其中，體驗生命存在的價值與意義，心流經驗便在心中生根，幸福感油然而生。

值得一提的是，心流經驗（experience of flow）是內在動機的顛峰狀態。然而，心流不是隨意就可以發生，抑或是恣意就可以體驗的，要進入心流的境界，學生需要絞盡腦汁或是挖空心思，要有某些首要必備的條件，例如清楚的目標、立即的回饋等等，才能夠越過心流的門檻標準。

學生要如何在學習中進入心流狀態？Csikszentmihalyi（1990）認為有兩項進入心流狀態的重要因素，一項是學生主觀感知的自我技能，另一項便是學生主觀感知的挑戰能力。教學期間為師者應避免讓學生出現無聊、焦慮、無感的模式，亦即個體學習領域技能與涉入教學活動各項挑戰達平衡時，學生心流狀態便會油然而生（Massimini & Carli, 1988）。

因此，依據九年一貫課程之學習領域配合教學過程讓學生體驗心流狀態之歷程，分述於后：

（一）擁有閱讀能力，全神貫注於閱讀

之中：閱讀活動的立即回饋，是指學生透過與文本不斷地經過視覺—感知—語法—語意的連貫循環歷程，每個循環使學生馬上從閱讀的情境脈絡中建立起對意義的預期（Goodman, 1967），而這預期將會影響學生對文本的理解反應。當學生全神貫注於文本時，一切對於字詞的辨識皆不假思索，幾乎完全自動自發，學生的知覺甚至泯沒於文本的情節中，人與活動完全合一。然而，蘇慧堅、鍾燕宜（2004）指出閱讀頻率愈高的學生，也能感受閱讀過程中所帶來的心流喜悅，對所喜愛文本的一份執著與沉迷，更能培育閱讀的樂趣。

（二）擅於翻譯工作，專注於文本脈絡之

中：在英文翻譯方面如明確設定翻譯的目標視野，以強化自身的技

巧，讓自己專注意識，促使清楚掌握文本脈絡，就能獲致愉快、滿足、成就等等正面回饋，並從中享受翻譯的樂趣（張方馨，2008）。然而，英文單字背誦不僅影響翻譯能力，如學習得宜亦能帶來心流經驗，誠如劉向軒（2013）之研究總結電腦遊戲組及遊戲式學習組的心流經驗皆高於電腦輔助學習組，學生心流狀態也有顯著的差異。

（三）建構解題創意，悠然神馳於解題之

中：提倡解題創意或點子之技能，以引導學生全神貫注努力主動去發掘、構思、體驗、執行與感受，最後在悠然神馳之中浮現創意解題。其實，學生如懂得自我催化，每一個解題步驟決定下一個步驟，同理，每創造一個點子便會創造下一個點子，愈有較高的心流體驗。

（四）培養內控能力，休閒涉入於服務之

中：鼓勵學生多擔任「休閒涉入」之服務志工，培養學生內控能力，進而挑戰「操之在我」之正向思維。愈傾向內控信念者及對志願服務的休閒涉入愈高者，愈能有較高的心流體驗（陳玟榆，2008）。

（五）動手動作科學，大胆假設於創造之

中：「動手做物理實驗」不僅提供學生完全的操作機會，且在情境的規劃、挑戰性問題的鑲嵌，以及老師如何在學生「玩」科學的歷程中，去支持及激勵學生參與活

動，都要有詳細的說明與配套措施去教導學生投入其中（侯雅齡，2008）。此外，園藝栽培之體驗過程，專注於栽培繁殖演化技術，創造活動之效益。學生動手作科學活動有助於學生提昇其心流經驗（侯雅齡，2009）。賴筱嵐（2007）研究總結指出心流體驗狀態感受的強弱對園藝活動效益有明顯的影響，及園藝活動類型不會影響心流體驗狀態感受及活動效益。

（六）提升技藝水準，無分軒輊於對戰之中：侯雅齡（2009）指出棒球課程中，讓學生反覆投球，期待投出好球又不希望被打擊者打出安打，往往球一丟出便能自覺良窳，而接下來結果立即能看到明確的回饋訊息。其次，邱連煌（2005）以雙人打網球的活動為例，指出若相互挑戰的兩人，技藝水準無分軒輊，所謂棋逢敵手，勢將打得難分難解，樂而忘憂。此外，學生在體操訓練歷程中體驗到心流經驗的因素，分別是專注、自信心、動機、心理及生理的準備等（葉家華，2007），而這些影響心流經驗的因素主要是個人主觀的感知受到學生本身狀況影響，反應在學生對活動中主觀的挑戰感和對環境的控制感，進而影響心流的產生。

（七）體驗肢體律動，投入享受於忘我之中：黃惠渝（2008）指出教導學生

體驗肢體律動並提升自我效能，順便將歷程採軼事法進行錄影，反覆觀看，使學生投入在「創意」之中。藉由 KTV 漸漸移至網路之平台，運用「休閒涉入」，使學生勇於表現歌唱技巧，沉浸其中。此外，學生於美術創作時的心流經驗（專注、忘我、享受）描述，大致與心流理論面向一致（蔡正信，2008）。

（八）積極參與社會，歸屬感受於人際之中：邱連煌（2005）指出，任何學習活動，其目標與挑戰是密切關聯，目標是學習的成效，是終點；挑戰則是達到此目標的手段，是過程。譬如家政課程製作書架，做成書架是目標，欲達此目標，他必須繪藍圖、量尺寸、鉋木板。動手做的產品皆是能動、能玩的科學玩具，幼兒在操作中即可感受到即時的回饋。讓每一位學生開展、發掘並分享屬於個人的意義，尊重他人的體驗，並同時積極學習者參與社會、擔負起自己的責任。學生人格特質與心流體驗是有顯著的相關性，較積極努力之人格傾向者，有較佳的心流體驗（陳玟榆，2008）。學生對組織的歸屬感受愈高其心流經驗愈高（Quinn, 2005）。

（九）發揮即興創作，悠然自在於舞步之中：實施舞蹈班學生即興創作課程，誘導學生投入舞蹈，自創舞

步，忽略時間，將自身的能力發揮到極致。適時覺察學生學習的困難和心理層面的變化，調整教學策略並給予心理情緒上的支持，有助於學生體驗心流的正向經驗。心流狀態的學習者會將其視為繼續努力創作與改進的動力（苗桂蓉，2009）。

（十）控制專注能力，沉浸互動於虛擬之中：

Herring et al.（2004）指出引導學生精熟部落格（blog）經營的發展，而能全心投入其中，達到較佳的人機互動經驗。參與網路娛樂活動會產生心流經驗，這個經驗與使用者感受的遊戲娛樂效果以及使用意願有密切關連（Chou and Ting, 2003; Hsu and Lu, 2004）。至於與電腦互動如何衡量心流經驗，誠如 Webster et al.（1993）研究指出可以從四個概念來衡量：1. 使用者認知與電腦互動的控制程度；2. 使用者認知注意力（Concentration）集中的程度；3. 在與電腦互動的過程中，使用者好奇心被激起的程

度；4. 使用者發現這樣的互動有趣的程度。值得一提的是 Web 環境變化得非常快，明確界定網路環境中之挑戰是甚麼，方能瞭解使用者的心流經驗。誠如 Chen et al.（2000）與 Chen（2006）研究發現心流、挑戰與技能等並不是一個靜態、不變的經驗，而是為動態、鎖定在特定時空的經驗。

由上可知，實施九年一貫課程讓學生感到興趣，喜歡該項工作而工作，為了學習而學習，必能提升其內在動機，並給予清楚的目標、立即的回饋、挑戰技能平衡，以及掌握脈絡等事前階段，進入心流狀態後，學生會先有全神貫注、投入、忘我等經驗階段，最後，會有自我酬賞經驗及時間失去真實感等效果階段，如圖 2 所示。

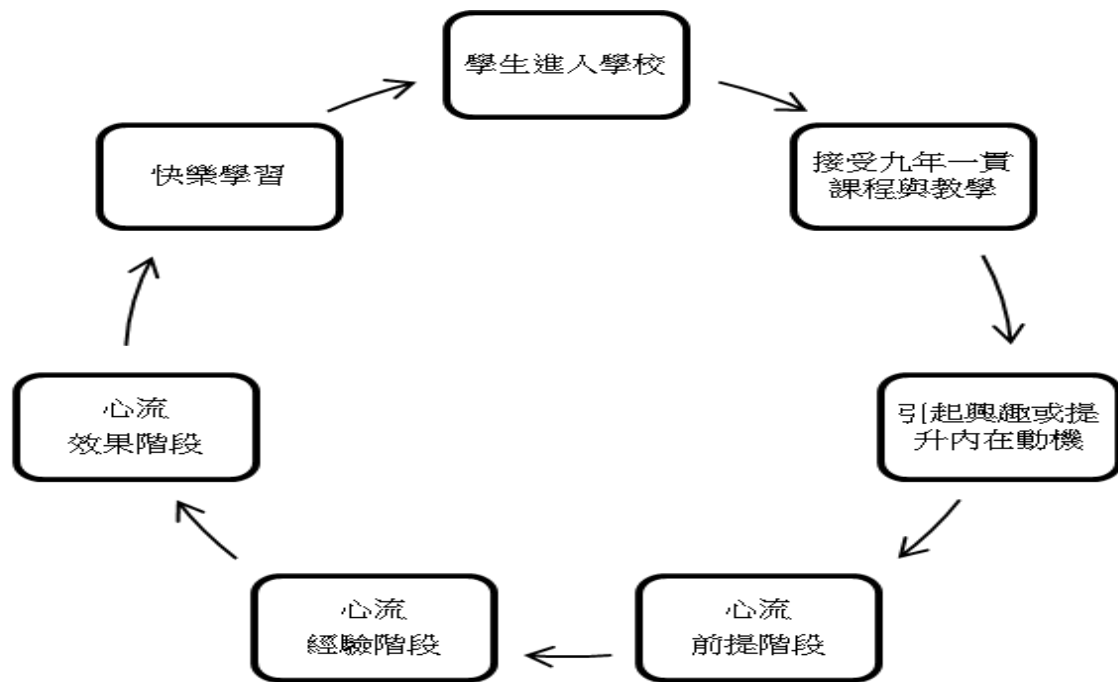


圖2 九年一貫課程落實快樂學習
資料來源：研究者自行整理

五、結語

活動中的心流經驗是一種很奇妙的心靈體驗。當學生經歷心流經驗時，會覺得自己很強壯而不感到害怕，並將注意力集中、行動與意識合一、毫不費力的完成動作（張永進，2003），而其經驗的產生所帶來的快樂心情，有助於提昇工作參與時的內在動機，與在工作中的自我成長與滿足，更有帶動工作技能提昇的效果。

若將心流經驗好好應用，心流體驗將會對學生有所助益，也會對於身為學校一份子的個體有所幫助，因為體驗心流的過程會推動學校向前演化，也能夠改善學生的生命品質，透過累積個體一

生中短暫的心流經驗，學生可以使他們的生命過得更好。

教學過程中，教師的角色具舉足輕重之地位，需要彈性多變，因時制宜。時而為發號司令，時而提供支援、提示，時而需要激勵，甚至排解問題，時而引導學生突破瓶頸，時而看準時機提出解說，再加入新的問題，引導學生接受挑戰再闖關。此外，教師應避免無聊、焦慮、無感等現象，而是訂定清楚的學習目標與回饋訊息，以引起學生內在動機，藉由有趣的活動，投入其中，接受挑戰，進入心流狀態，以產生幸福感。

參考文獻

- 吳明隆、陳昭彬（1995）。國小學生學習壓力之探索。*諮商與輔導*，118，23-25。
- 吳挺鋒（2010）。調查：國中生最討厭數學，高中生最恨化學。*天下雜誌*，460，10-12。
- 方永泉（2006）。〈抽象性學科之教育裡審美的面向〉述評。*中等教育*，57（4），155-165。
- 李學數（2011a）。數學界的莫札特—陶哲軒（下）。*HPM 通訊*，14（5），1-8。
- 李學數（2011b）。數學界的莫札特—陶哲軒（上）。*HPM 通訊*，14（4），1-9。
- 宋思飛（2013）。*欲罷不能！機智王*。台北：代表作國際文化。
- 杜明城（譯）（1998）。M. Csikszentmihalyi 著。*創造力（Creativity）*。台北：時報文化。
- 苗桂蓉（2009）。國小舞蹈班學生即興創作心流經驗之研究。台北市立體育學院舞蹈碩士班論文，未出版，台北市。
- 胡炳生（1999）。*數學解題思維方法*。台北：九章。
- 侯雅齡（2008）。幼兒在動手作科學活動中心流經驗成長類型及相關因素之研究。*幼兒教保研究期刊*，2，1-17。
- 侯雅齡（2009）。幼兒在動手做科學活動歷程之心流研究：以潛在成長模式進行分析。*特殊教育研究學刊*，34（3），81-105。
- 徐任宏（2013）。*數學偵探王*。台北：小天下。
- 邱連煌（2005）。學習之樂在浮流。*國教天地*，160，1-9。
- 高翠霜譯（2013）。Paul Lockhart 著。*一個數學家的嘆息：如何讓孩子好奇、想學習，走進數學的美麗世界（A Mathematician's Lament）*。台北：經濟新潮社。
- 賴筱嵐（2007）。園藝活動之心流體驗與效益之相關性研究。國立中興大學園藝學研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 彭兆琦（2012）。以心流理論探討網路影音廣告效果之研究—以非營利組織廣告為例。世新大學廣播電視電影學系（所）碩士論文，未出版，台北市。
- 陳玖榆（2008）。影響志願服務者心流體驗與組織承諾因素之探究—以台中縣立港區藝術中心為例。朝陽科技大學休閒事業管理系碩士論文，未出版，台中市。
- 詹志禹（2005）。從演化觀點看創造力教育政策的推動—以「創意教師成長工程」為例。*教育資料集刊*，30，113-142。
- 黃幸美（2003）。兒童的問題解決思考研究。台北：心理。
- 黃惠渝（2008）。探討 Web2.0 網站之互動性、社會臨場感以及心流之關係—以線上唱歌網站之為例。國立政治大學企業管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 郭進財、高俊雄（2008）。學生的課業壓力與運動休閒調適結果之研究—以南華大學學生為例。*嘉大體育健康休閒期刊*，7（2），23-34。
- 楊純青、陳祥（2006）。網路心流經驗研究中之挑戰：從效度觀點進行檢視與回顧。*資訊社會研究*，11，145-176。
- 楊瑞智（1994）。國小五、六年級不同能力學童數學解題之思考過程。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。
- 張方馨（2008）。翻譯過程「心流經驗」之初探。長榮大學翻譯研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 張永進（2003）。運動員目標涉入、自覺能力、目標狀態與覺醒對流暢經驗頻率及強度之影響。國立體育學院體育研究所碩士論文，未出版，桃園縣。
- 葉家華（2007）。國小競技體操選手訓練歷程的心流經驗。國立臺北教育大學體育學系碩士論文，未出

版，台北市。

蔡正信（2008）。高屏地區國中美術班學生心流經驗與創造力之研究。國立屏東教育大學特殊教育學系碩士論文，未出版，屏東縣。

劉向軒（2013）。遊戲式學習系統對心流經驗與認知負荷之影響。國立東華大學資訊工程學系碩士論文，未出版，花蓮縣。

劉凱平（2008）。軟體開發人員工作特性與心流經驗關係之研究。銘傳大學資訊管理學系碩士在職專班碩士論文，未出版，台北市。

蘇慧堅、鍾燕宜（2004）。閱讀心流經驗於出版行銷策略之研究。《出版與管理研究》，1（1），79-132。

Chen, H. (2006). Flow on the net: Exploring online Web users' positive affects and their flow state. *Computers in Human Behavior*, 22(2):222-233.

Chen, H., Wigand, T. R., & Nilan, S. M. (1999). Optimal experience of web activities. *Computers in Human Behavior*, 15, 585-608.

Chen, H., Wigand, R., & Nilan, M. (2000). Exploring Web Users' Optimal Flow Experiences. *Journal of Information Technology and People*, 13 (4), 263-281.

Chou, T. J. and Ting, C. C. (2003). "The Role of Flow Experience in Cyber-game Addiction," *Cyberpsychology & Behavior* (6:6), pp. 663-675.

Csikszentmihalyi, M., Ed. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco.

Csikszentmihalyi, M. (1990). The domain of creativity, In M. A. Runco and R.S. Albert (Eds.), *Theories of Creativity*, 190-212. Newbury Park, CA: Sage Publishing.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi (1996) . *Creativity : Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: HarperCollinsPublishers.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*, *Psychology Today*, 30, 46-51.

Goodman, K. S. (1967). *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*. Detroit: Wayne State University Press.

Herring, S. C., Scheidt, L. A., Bonus, S., & Wright, E. (2004). *Bridging the gap: A genre analysis of weblogs*. In Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'04), Los Alamitos: IEEE Press.

Huang, M. H. (2003). Designing website attribute to induce experience encounters. *Computers in Human Behavior*, 19, 425-442.

Hsu, C-L., and Lu, H-P. (2004). Why Do People Play On-line Games? An Extended TAM with Social Influences and Flow Experience. *Information & Management* 41 (7), 853-868.

Jackson, S. A. (1996) . Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(1), 76-90.

Massimini, Fausto & Massimo Carli (1988), "The Systematic Assessment of Flow in Daily Experience." In M. Csikszentmihalyi and I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*, (pp.288-306), New York: Cambridge University Press.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 195-206). New York, NY: Oxford University Press.

Novak, T. P. & Hoffman, D. L. (1997). *Modeling the Structure of the Flow Experience among Web Users*. INFORMS Marketing Science and the Internet Mini-Conference.

- Novak, T., Hoffman, D., & Young, Y. (1998). Measuring the Flow Construct in Online Environments: A Structural Modeling Approach, Working Paper, Owen Graduate School of Management, Vanderbilt University. http://www2000.ogsm.vanderbilt.edu/papers/flow.construct/measuring_flow_construct.html.
- O'Reilly, T.(2005). What is Web2.0 ? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Website:<http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>
- Quinn, Ryan W. (2005). "Flow in Knowledge Work-high Performance Experience in the Design of National Security Technology," *Administrative Science Quarterly*, 50(4), 610-641.
- Reeves, D. B.(2009). *Three Challenges of Web2.0*. Educational Leadership, 87-89.
- Samberg, Y. X., and Kimmel, J. R. (2004). Visitors' flow experience while browsing a web site: It's measurement, contributing factors and consequences. *Computers in Human Behavior*, 20(3), 403-422.
- Shin, D.-H. & Kim, W.-Y.(2008). Applying the Technology Acceptance Model and Flow Theory to Cyworld User Behavior: Implication of the Web2.0 User Acceptance. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(3), 378-382.
- Walker, G. J., Hull, R. B., & Roggenguck, J. W. (1998). On-site optimal experiences and their relationship to off-site benefits. *Journal of Leisure Research*, 30, 453-471.
- Webster, J., Trevino, L.K., and Ryan, L. (1993). "The Dimensionality and Correlates of Flow in Human-Computer Interactions, " *Computers in Human Behavior* 9(4), 411-426.

研習訊息 (103 年 2 月至 3 月)

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	3015	三峽總院區	公務人員核心價值與核心能力研習班	103.02.10-02.11	王美芸 吳翊菁
2	3016	三峽總院區	消費者保護與勞動權益保障研習班	103.02.12-02.13	翁秀惠 許茹蘭
3	3004	三峽總院區	公務倫理與品德（廉潔）教育研習班	103.02.13-02.14	王美芸 吳翊菁
4	3017	三峽總院區	中小學校長在職專業研習 - 國中 2	103.02.17-02.20	許茹蘭 翁秀惠
5	3018	三峽總院區	中小學校長在職專業研習 - 國小 2	103.02.18-02.21	翁秀惠 許茹蘭
6	3019	三峽總院區	中小學校長在職專業研習 - 國小 3	103.02.24-02.27	翁秀惠 許茹蘭
7	138	三峽總院區	103 年國中校長儲訓班	103.02.24-04.18	許茹蘭
8	139A	三峽總院區	103 年國小校長儲訓班 A	103.02.24-04.18	吳翊菁
9	139B	三峽總院區	103 年國小校長儲訓班 B	103.02.24-04.18	王美芸
10	139C	三峽總院區	103 年國小校長儲訓班 C	103.02.24-04.18	張瑜芬
11	3020	三峽總院區	高中職校長在職專業研習 - 高中 1	103.03.05-03.07	林巧涵 張瑜芬
12		三峽總院區	生活課程專業成長工作坊	103.03.12-03.14	張冠蓉
13		三峽總院區	2012 年 TASA 國小 4 年級及 6 年級正式施測成果發表會	103.03.21	
14	3021	三峽總院區	中小學校長在職專業研習 - 國中 3	103.03.25-03.28	翁秀惠 許茹蘭
15	3022	三峽總院區	中小學校長在職專業研習 - 國小 4	103.03.31-04.03	林巧涵 張瑜芬
16	3023	三峽總院區	縣市教育局處督學、課長在職研習 - 1	103.03.31-04.02	林巧涵 張瑜芬
17	3502	臺中院區	多元族群及生命教育研習班	103.02.13-02.14	羅彩紅
18	3503	臺中院區	高級中等學校教師原住民文化教師增能研習	103.02.17-02.18	林例怡

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
19	3504	臺中院區	天然災害防救、赴陸經驗交流與全民國防教育研習班	103.02.20-02.21	郭益豪
20	3506	臺中院區	公民、政治權利、經濟社會文化權利國際公約研習班	103.02.24-02.25	林例怡
21	3701	臺中院區	2015 年 TASA 協助縣市辦理學力檢測教師評量能力增能研習	103.02.26-02.27	吳于嫻
22	3507	臺中院區	消費者保護與勞動權益保障研習班	103.03.03-03.04	羅彩紅
23	3508	臺中院區	本土語言創新教學研	103.03.03-03.07	林例怡
24	140	臺中院區	國中主任儲訓班	103.03.17-04.25	郭益豪 林例怡

院務花絮



102.12.10 本院柯華蕙院長偕同院內各主管同仁標竿學習，參訪行政院人事行政總處公務人力發展中心。



103.01.09 第3002期國中校長在職專業研習班結業式，本院郭工賓主任秘書與全體學員合影。（張瑜芬攝影）



103.01.09 第 3005 期 102 學年度中央課程與教學輔導諮詢教師團隊
期中會議，本院柯華葳院長課堂授課：跨領域閱讀。（張瑜芬攝影）



103.01.10 102 年公務人員普通考試基礎訓練 102PN02 班全體學員
於傳習苑前合影。（曾聖鈞攝影）



103.01.10 102年公務人員普通考試基礎訓練結業典禮，由文官學院陳東欽副處長頒發紀念品予學員及助理輔導員。（許茹蘭攝影）



103.01.14 102年公務人員高普考教育行政類專業法令集中實務訓練班，邀請教育部國民及學前教育署黃新發副署長來院授課。（張瑜芬攝影）



103.01.17 102年公務人員高普考教育行政類專業法令集中實務訓練結業座談，由保訓會黃彥達專門委員親臨主持。（張瑜芬攝影）



103.01.21 第3011期全國高級中等學校誠信研習營始業式，教育部王主任秘書作臺與貴賓及全體學員於本院仰喬樓前合影。



103.01.21 第 3302 期新春書法研習班，由本院郭工賓主任秘書與授課講座及院友會貴賓題字留念。(翁秀惠攝影)



103.01.23 第 3011 期全國高級中等學校誠信研習營舉辦成果發表會。(許茹蘭攝影)



103.01.23 第 3014 期外籍英語教師在職研習班，安排學員體驗藍染課程。(翁秀惠攝影)



103.01.27 本院辦理擴大院務會報，邀請前臺灣省國民學校教師研習會崔劍奇主任頒獎。



103.02.05 本院柯院長邀請中央研究院曾院士志朗來院參與 103 年新春團拜。



103.02.05 本院臺中院區同仁辦理 103 年新春團拜。

教育人力與專業發展

educators and professional development

雙月刊

1984年3月31日 創刊

2014年2月15日 出刊

發行人 | 柯華蕓

總編輯 | 潘文忠

編輯委員 | 丁一顧 臺北市立大學總務長
李俊仁 國家教育研究院測驗及評量研究中心主任
李麗玲 國家教育研究院教科書發展中心助理研究員
何思謎 國家教育研究院教科書發展中心副研究員
林信志 國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員
范信賢 國家教育研究院課程及教學研究中心主任
孫志麟 國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授
秦葆琦 國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員
張鈿富 淡江大學教育學院院長
郭昭佑 國立政治大學附屬高級中學校長
蔡進雄 國家教育研究院教育制度及政策研究中心主任
賴協志 國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員
謝名娟 國家教育研究院測驗及評量研究中心副研究員

執行編輯 | 洪啓昌

輪值主編 | 王麗雲、蕭儒棠

發行機構 | 國家教育研究院
地址 | 23703 新北市三峽區三樹路2號
電話 | (02) 8671-1151
傳真 | (02) 8671-1146

期刊網址 | <http://study.naer.edu.tw>
GPN | 4810100028
ISSN | 2306-5966