

VOLUME 27 NUMBER 4
August 15, 2010



國家教育研究院籌備處

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號
電話：02-86711151
網址：<http://www.naer.edu.tw>
電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399

研習資訊

雙月刊 第27卷第4期

本期專論主題：
幼兒教育

第27卷第4期

幼兒教育

國家教育研究院籌備處 發行

研習資訊



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

中華民國 99 年 08 月 15 日



QUITE-A 向前進

吳清山／國家教育研究院籌備處主任

教育需要研究 才會更為精進

教育是開啟人類智慧的推手，學校是培育人材的搖籃，追求優質的學校教育，乃為政府重要教育施政目標之一。

從幼兒教育到高等教育、從社會教育到師資培育，其實成效良窳關係到人力素質高低，也影響到整個社會和國家未來發展。

學校教育要能永續發展、持續精進，需要不斷研究，透過有系統地研究，有助於建立適切的教育、課程、教學及評量的政策及具體作為，以促進學校發揮其效能，幫助學生更有效的學習。

研究院的三大任務：研究、研習和服務

國家教育研究院的主要任務，係從事各級學校課程及教學、教材教法之研究，教育測驗及評量之研究，教育制度及政策之研究，教育媒體及資訊之研究發展，教育人員之研習訓練等方面，並進行原創性教育議題之研究，以成為「永續性教育智庫」為目標。因此，國家教育研究院最主要的核心工作，在於研究、研習和服務三大方面。

實踐Quite-A 邁向優質

為了讓國家教育研究院在業務推動更為精進，特別提出QUITE-A理念，做為我們共同努力方向。

QUITE-A係由品質（Quality）、團隊（Unity）、創新（Innovation）、真理（Truth）、卓越（Excellence）以及行動（Action）六個英文字母所組成，茲將QUITE-A之意涵說明

如下：

§ 品質：品質是一種尊嚴，也是一種價值。不管是產品或服務，具有品質，就容易獲得青睞，受人肯定。基本上，品質過程可能依標準作業程序進行，也可能透過品質管理手法，確保過程品質；而品質結果是滿足顧客需求，甚至超越顧客期望。因此，追求品質，必須每個人有品質的信念--凡事做對，也要做好，而且要有品質的行動，確實將品質信念付諸實踐，才有助於品質保證。研究院人員工作有品質，就會有口碑；有了口碑，就會有特色。

§ 團隊：組織係由成員所組成，成員之間能夠建立良好互動關係，而且能夠相互合作，同心協力，必能展現團隊的戰力。單打獨鬥的時代，已經成為過去了，現在是一個講求團隊的時代，每個人都願意放下本位主義，團隊利益高於個人利益，組織利益高於所屬單位利益，團隊意識深植在每個人心中，相信組織會散發一股團隊的力量，這股力量將是研究院向上提升的動力，俗語說：「團結力量大」，即為此意。

§ 創新：在知識經濟的社會，科技和創新是引導組織發展最重要的利器。運用科技，節省人力，提升效率，已成為組織發展不可或缺的要件；鼓勵創新，接受挑戰，敢於突破，亦為提升組織競爭力的關鍵所在。創新，不是突發奇想，而是能夠將創意化為實際行動，增進組織效率與效能；創新，不能沿襲舊軌，必須能夠突破現狀，讓組織邁向更好境界。組織缺乏創新，勢必缺乏活力；只有不斷創新，才能見到研究院的生命力。

§ 真理：從事教育研究是為研究院重要



任務之一，而教育研究最主要目的在於了解教育現象、探索教育原理、解決教育問題，包含理論性和實用性的目的。只有透過有系統地研究，才能發現教育的事實，進而達到追求真理的最高境界。追求真理是一種研究的使命，亦是研究的最高原則，而研究是一件相當辛苦的工作，必須耐得住寂寞、經得起考驗，但研究的果實是甜美的。

§ 卓越：卓越可指個人工作優異的表現，或者超越一般標準。追求精緻與卓越，是一種生活態度，也是一種生活哲學；亦即做事不馬虎、不草率，好要更好，所展現出一種持續精進、奮力向前，邁向卓越的精神。當一個人的服務或研究表現突出或超越

常人，就是一種卓越的象徵。卓越，來自於個人的努力；也來自於個人的堅持。研究院在研究、研習、服務三大任務以及行政表現卓越，一定可讓社會大眾刮目相看。

§ 行動：品質、團隊、創新、真理和卓越，不只是理念的倡導，更是行動的實踐；只有付諸行動，才會具有成效。沒有行動的QUITE是空的，沒有QUITE的行動是盲的，前者容易流於空談，不切實際，難有效果；後者缺乏目標，不知為何而做，一切都很茫然。所以，QUITE和A是相輔相成，這就是QUITE-A的精義所在。

茲將QUITE-A歸納為圖1所示。



圖1 QUITE-A意涵

從圖1可以了解到，QUITE-A是一個循環圈，它是一種動態的過程，具有自我修正和調適的功能，這種循環不已、持續向前進的動力，正是組織日益精進、日益壯大的關鍵力。

QUITE-A 做就對了

QUITE-A，雖然只有短短一個字，只要大家有QUITE-A的意識，而且能夠力行實踐，相信所散發出來的效果是驚人的。期盼大家共同努力，展現行動力，讓研究院真正展現具有品質、團隊、創新、真理、卓越的新風貌。



公立托兒所的美麗與銳變

陳娟娟／台北市立教育大學幼兒教育學系兼任講師

摘要

公立托兒所在整個幼教生態發展中，因早期為協助農忙期照顧小孩而設立之影響，加上是公立的，以能照顧弱勢和特殊幼兒為目標，保育員是通過公務員考試的人員擔任，教學上一直都是以保育為主的托育模式。幼稚園輔導專案是教育部為落實以園所為本位之成長，而發展讓園所尋找适合自己園所特質的輔導老師，擬定適合園所輔導進度和內容，以進班輔導為主的輔導方式。本文主要想了解參與幼稚園輔導專案之公立托兒所在輔導後之現況，包括公立托兒所之教學型態、教材使用和保育人員的異動和受輔公托的設備等；輔導方面則想知道：輔導老師到幼兒園輔導時間、次數、輔導的類型及使用哪些輔導方式？輔導後公托之改變等。

公立托兒所的問題包括：（1）課程與教學傾向於使用坊間教材，過度強調讀寫算。（2）多採團體教學，老師主控多，孩子自發少。（3）教學資源運用缺乏彈性空間、時間，教玩具、繪本不足。（4）採購透明化，品質有待商榷。

關鍵字詞：公立托兒所、幼稚園輔導專案

緒論

公立托兒所在台灣幼教發展上是特立的系統，體質上公立托兒所是官方的，工作人員需具有公務人員資格，但不一定具有幼保的專業資格或專長。公立托兒所成立早期是為協助農村農忙期照顧小孩，而設立農忙托兒所。民國40年，劉德苓女士感於婦女背子

女下田工作的辛苦，因此，將在山東辦理農忙托兒所的經驗移植於高雄的合作農場，此為台灣農村光復後農村托兒所的起始（翁麗芳，1998；程琪，2006）。民國62年政府推動一連串農村建設計畫，透過各種措施補貼農業，以促進農業發展；民國64年將「農村托兒所」改制為「村里托兒所」；民國82年臺灣省政府為提高保育人員素質及健全村里托兒所行政組織，訂定「臺灣省各縣市立鄉鎮市立托兒所組織準則」，輔導各村里社區托兒所改制或合併為鄉鎮公立托兒所（王靜珠，1999），各鄉鎮市公所開始於84年至86年間陸續編設周詳計畫，將原屬於鄉鎮市公所民政課托兒業務，因其具專業獨立之屬性，經法定程序將托兒所業務獨立修編成為公所或政府之所屬機關，設置為公立托兒所。

公立托兒所教保人員的納編，也是在82年準則訂定後，於84年至94年間透過公務員委任升等考試，使雇員之保育員透過委任升等考試，自委任第一職等權理職位，逐年晉升至該職務列等之第三職等予以合格實授，保育員正式編制成為正式公務員。民國94年後，行政院人事行政局94年7月12日招集各級地方政府代表研商「是否開放地方特考設置社會行政職系保育人員類科事宜會議」，決議不予開放考試晉用該類人員，自此正編保育員離職、退休已無法由考試分發獲得補缺來源，所需人力只得依賴臨時人員之遞補。民國96年幼托整合走向之雛型明確化，公立托兒所為因應幼托整合後之幼兒園5歲以上幼童，每班需用1名具有幼稚教師證之幼兒教師，決定正職人員出缺依據行政院人事行政局建議，改以約僱人力方式，並補以具有



幼兒教師資格者，以儲備大班需用之師資規定（李麗秋，2008）。托兒所教保人力形成三類人員：正編保育員，約僱人員—幼兒教師、臨時人員—教保員及助理教保員。公立托兒所中正編保育員陸續達到退休年齡，新進人員多為約僱人員或臨時人員，一年一簽，造成人員異動頻繁。從這樣的歷程，就不難了解目前公托約僱人員或臨時人員充斥的現象。

公立托兒所是公立的，想當然耳應是一切合法的。2010年5月14日靖娟基金會卻披露，全台1171個公立托兒所班，高達4成沒有建築物使用執照，藏身在廟宇、地下室等，逃生動線、建材、通風設備沒人管，置2萬5000名幼兒於險境。這項報導引起內政部對於不合格的公立托兒所限期改善；如有需要裁撤或整併者，應先將收托的幼兒、工作人員安置，擬具妥善安置計畫，並兼顧受教權益以學期為改善期程。

從以上公立托兒所的歷史沿革、人員轉

變為公職而又隨時代變遷進用臨時人員，到報紙批露公托公然違法，有四成公托沒有建築物使用執照，顯示一般人對公托並不了解。本文以申請「教育部幼稚園輔導」專案的30所公托為目標，分析參加幼稚園輔導專案之公立托兒所之現況，主要想了解參與幼稚園輔導專案之公立托兒所在輔導後之現況，包括公立托兒所之教學型態、教材使用和保育人員的異動和受輔公托的設備等；輔導方面則想知道：輔導老師到幼兒園輔導時間、次數、輔導的類型及使用哪些輔導方式？輔導後公托之改變等。

一、參加幼稚園輔導專案之公立托兒所現況分析

（一）97學年度參與幼稚園輔導公立托兒所地區分佈

97學年度核定受輔公托地區分佈如下表：

表1-1 97學年度核定受輔公托地區分佈統計表

| 地區 | 申請輔導所數 | 當地公托數 | 百分比 |
|-----|--------|-------|-----|
| 宜蘭縣 | 2 | 12 | 17% |
| 基隆市 | 0 | 1 | |
| 台北市 | 5 | 12 | 42% |
| 台北縣 | 2 | 141 | 1% |
| 桃園縣 | 4 | 123 | 3% |
| 新竹市 | 0 | 0 | |
| 新竹縣 | 0 | 13 | |
| 苗栗縣 | 0 | 12 | |
| 南投縣 | 4 | 12 | 33% |
| 彰化縣 | 1 | 26 | 4% |



表1-1 97學年度核定受輔公托地區分佈統計表（續）

| 地區 | 申請輔導所數 | 當地公托數 | 百分比 |
|-----|--------|-------|------|
| 雲林縣 | 0 | 20 | |
| 嘉義市 | 0 | 0 | |
| 嘉義縣 | 2 | 17 | 12% |
| 台中市 | 0 | 1 | |
| 台中縣 | 1 | 305 | 0.3% |
| 台南市 | 0 | 35 | |
| 台南縣 | 0 | 24 | |
| 高雄縣 | 2 | 14 | 14% |
| 屏東縣 | 3 | 28 | 11% |
| 花蓮縣 | 0 | 13 | |
| 台東縣 | 3 | 17 | 18% |
| 澎湖縣 | 1 | 6 | 17% |
| 金門縣 | 0 | 0 | |
| 連江縣 | 0 | 0 | |
| 小計 | 30 | 820 | 4% |

全國公立托兒所共820所（內政部，98），申請幼稚園輔導專案的只有30所，佔4%。其中以台北市申請5件為最高，佔全部申請的公托數17%；南投縣申請4件，佔全部申請的公托數14%次之。從表一可以看出台北市公立托兒所是最支持本方案的，有42%公立托兒所申請，次為南投縣33%。而全國有8個縣市：基隆市、新竹縣、苗栗縣、台中市、雲林縣、台南市、台南縣、花蓮縣，未申請本專案；而新竹市、嘉義市、金門縣和連江縣四個縣市沒有公托的設立。

每個縣市公托申請輔導專案的，分別有宜蘭縣的市立托兒所和縣立南澳鄉立；台北市申請輔導專案的公托有大同、中山、信義、萬華和葫蘆托兒所；台北縣申請輔導專案的公托有淡水竹圍和林口鄉立東勢分所；桃園縣申請輔導專案的有桃園市立公托、縣立平鎮、觀音相立和大溪鎮公托埔頂所；南投縣申請輔導專案的有市立托兒所、縣立水里鄉立、國姓鄉立和鹿谷鄉立公托；彰化縣申請輔導專案的為員林鎮立；嘉義縣申請輔導專案的有大林鎮立和新港鄉立公托；台中



縣申請輔導專案的為大里市立金城托兒所；高雄縣申請輔導專案的有桃源鄉立和那瑪夏（三民）鄉立公托；屏東縣申請輔導專案的有萬巒泗溝、枋山鄉立和潮州鎮立公托；台

東縣申請輔導專案的有縣立托兒所、太麻里鄉立和鹿野鄉立公托；澎湖縣申請輔導專案的為馬公市立公托。

(二) 受輔年度和輔導類型分析

表1-2 97學年度核定受輔公托受輔目標統計表

| 受輔目標 | 公托 | 教學型態 | 教材使用 | 受輔年度 | 受輔時數 | 園數 |
|---------|-----------------------------------|---------|-------|----------|------|----|
| 繪本相關議題 | | | | | | 7 |
| | 大里市立金城托兒所（繪本與多元智能運用） | 單元 | 教材 | 97 | 60 | |
| | 南投市立托兒所（繪本與多元智能運用） | 單元 | 教材 | 97 | 60 | |
| | 太麻里鄉立（繪本進行主題教學） | 主題 | 教材 | 97 | 40 | |
| | 水里鄉立托兒所（「繪本主題」學習活動設計） | 主題 | 教材+自編 | 97 | 40 | |
| | 觀音鄉立托兒所（繪本進行主題教學） | 主題 | 自編 | 97 | 49 | |
| | 枋山鄉立托兒所（幼兒閱讀） | 單元 | 教材+自編 | 97 | 40 | |
| | 新港鄉立托兒所（繪本教學） | 單元 | 教材+自編 | 97 | 40 | |
| 全語文教學 | | | | | | 2 |
| | 員林鎮立托兒所 | 主題 | 教材+自編 | 97 | 60 | |
| | 臺北市立萬華托兒所 | 主題或單元 | 自編 | 97 | 56 | |
| 課程設計與執行 | | | | | | 6 |
| | 鹿野鄉立托兒所（在地課程） | 主題 | 自編 | 97 | 35 | |
| | 鹿谷鄉立托兒所（鄉土在地課程） | 主題 | 自編 | 96 97 | 60 | |
| | 平鎮市公立托兒所（多元智能教學方案主題設計、閱讀教學、特殊兒輔導） | 單元 | 教材+自編 | 97 | 50 | |
| | 大林鎮立托兒所（主題課程與教學活動） | 主題 | 教材+自編 | 97 | 50 | |
| | 北市市立中山托兒所（情意教育） | 主題或單元課程 | 自編 | 97 | 60 | |
| | 臺北市立信義托兒所（主題教學與繪本） | 主題課程 | 自編 | 97 | 45 | |



表1-2 97學年度核定受輔公托受輔目標統計表（續）

| 受輔目標 | 公托 | 教學型態 | 教材使用 | 受輔年度 | 受輔時數 | 園數 |
|-------------|--------------------------------------|------|------------|----------|------|----|
| 創造性戲劇教學 | | | | | | 1 |
| | 國姓鄉立托兒所 | 單元教學 | 教材+自編 | 97 | 60 | |
| 課程設計與角落教學結合 | | | | | | 14 |
| | 宜蘭市立托兒所 | 單元教學 | 教材+自編 | 97 | 60 | |
| | 南澳鄉立托兒所 | 單元教學 | 教材+自編 | 97 | 60 | |
| | 萬巒泗溝托兒所 | 主題 | 教材+自編 | 97 | 60 | |
| | 潮州鎮立托兒所 | 主題 | 教材+自編 | 97 | 60 | |
| | 桃園市立托兒所忠義分所與會稽分所 | 主題 | 教材+自編 | 97 | 60 | |
| | 大溪鎮公托埔頂所 | 單元教學 | 教材+自編 | 97 | 40 | |
| | 那瑪夏鄉托 民族分班 | 單元教學 | 教材 | 96 97 | 28 | |
| | 桃源鄉立托兒 所高中分班 | 單元教學 | 教材 | 96 97 | 28 | |
| | 淡水鎮立托兒所竹圍收托場地 | 單元教學 | 教材 | 97 | 60 | |
| | 馬公市立托兒所 | 主題 | 自編+兒歌 本 | 96 97 | 60 | |
| | 臺北市立大同托兒所 | 主題 | 自編 | 97 | 40 | |
| | 臺北市政府社會局委託財團法人中華民國兒童福利聯盟文教基金會辦理葫蘆托兒所 | 主題 | 自編 | 97 | 16 | |
| | 台東縣立托兒所 | 主題 | 自編 | 97 | 50 | |
| | 林口鄉立東勢分所 | 主題 | 教材+自編 | 97 | 30 | |

1. 受輔的類型

由表1-2可知97學年度核定受輔公托輔導類型共可分為五大類：

- (1) 課程設計與角落教學結合：計有14個公托以課程設計與角落教學結合做為提升園所教學品質之目標，佔受輔公托的47%。

- (2) 與繪本相關議題：計有7個公托以繪本相關議題做為提升園所教學品質之目標，包括以繪本進行主題教學、繪本與多元智能運用、兒童閱讀和繪本主題等，佔受輔公托的23%。

- (3) 課程設計與執行：計有6個公托以課程設計與執行做為提升園所教學品質之



目標，包括鄉土在地課程、情意教育和課程與活動之探討等。在此類別中也有公托以主題教學與繪本為主目標，分類時以公托哪一個項目為重做為分類之依據，若此所以主題教學為主，繪本為輔，則歸於此類別中。以課程設計與執行為輔導目標，佔受輔公托的20%。

- (4) 全語文教學：計有2個公托以全語文教學做為提升園所教學品質之目標，佔受輔公托的7%。
- (5) 創造性戲劇教學：只有1個公托以創造性戲劇教學做為提升園所教學品質之目標，佔受輔公托的3%。

2. 受輔公托教材使用

受輔公托中有21所公托使用市售坊間教材，佔72%。其中7所完全依據教材上課，1所參考教材再加以改編；只有9所自己設計課程。自編課程的公托分別為台北市的五個公托、觀音鄉立托兒所、台東縣立托兒所和鹿野的兩家公托、馬公市立托兒所自編但採用兒歌本。

3. 受輔公托的受輔年度

29所受輔公托中只有4所是第二年輔導，有25所都是第一年的受輔園。

4. 受輔公托的教學型態

以受輔公托自己界定的教學類型統計，有15所公托自陳教學型態為主題教學；有12所公托自陳教學型態為單元教學；有2所因大班為主題教學，中小為單元教學，而界定為單元或主題教學。

5. 受輔公托的輔導時數

受輔公托輔導時間最普通的方式是輔導60小時，計有13所，佔43%；輔導40小時的有6所；輔導50小時的有4所；輔導28小時的有2所；其他輔導56小時、45、35、30、28、16小時的各有一所。可知輔導時數依公托和輔導老師的需求，而有多種的變化。

(三) 受輔公托的人員異動

30個公立托兒所正式編制保育員陸續達到退休年齡，新進人員多為約僱人員或臨時人員，一年一簽，確實造成人員異動頻繁。如南澳鄉立托兒所南澳班有部分教師非由幼教專業培訓而來，開學之初新生多，孩子的年齡也較幼小，部分班級由一位老師帶領，教師教學與班級經營相當辛苦；平鎮市公立托兒所所有三分之一的教師（教保員）都到應退休之年紀，有些非畢業於幼保科系或幼教系，甚至是原來念商科之市公所職員，所以有關教保評鑑部分有較大之問題；那瑪夏鄉托民族分班第二年（97年8月1日）又已新換一位保育員，且輔導至98年3月30日時又無預期的換了另一位保育員。劉姓保育員為鄉長請來協助幫忙，本身無任何幼教背景，主修護理，保育員在教學、與幼兒的互動、環境佈置皆無概念；另一位在輔導後期才接手班級的教保員為幼保系畢業，為正式考進來的人員，但因為剛接班級，對於班上很多的狀況無法掌握。為幼托整合兒造成的人事凍結，已持續在五年中對於公托的穩定造成影響，如何在新舊人士更替中保有教學品質，是公托需解套的首要工作。

(四) 受輔公托的設備

受輔公托的設備從報告中有些已逐步更新，如台北市公托97學年度剛新裝電梯以做為幼兒之無障礙進出空間；台北縣淡水竹圍公托，正忙於遷入新蓋之托兒所；員林鎮立托兒所有著雄偉、美麗的建築外觀，教室裡的教具十分豐富；宜蘭市立托兒所校舍均有完善的設施及安全設備。反之，也有公托顯現設備不足的情形，從受輔公托的報告中得知，設備不足的如大里市立金城托兒所，反應圖書量仍不夠充足，以致於與單元相關的繪本較少；南投市立托兒所繪本比例明顯不足，近期圖書增購數量也不多，且因經費拮据無手提電腦及單槍投影機的設備，故教學



內容與教學品質，均有待加強與改善；鹿谷鄉立托兒所目前招收孩子年齡以幼小居多，現有的教室桌椅大多不適合他們，未來應編列預算添置一些較小尺寸的桌椅以利孩子使用。

二、公立托兒所的問題

30所受輔公托中只有4所是第二年輔導，其餘26所都是第一年的受輔園。閱讀參與輔導公托的結案報告發現，這四所第二年輔導的公托也應該算是第一年輔導，因第一年輔導的是另一個分所，也就是說參與輔導的公托都是在輔導的初始年，報告資料反應出以下幾個問題，公立托兒所的課程與教學應思考回歸到基本面：

（一）課程與教學傾向於使用坊間教材，過度強調讀寫算

受輔公托中72%使用市售坊間教材和練習本，教材內容偏重認知學習，強調教數數及數字，國字、注音符號之認讀和書寫。使用教材難道就不行嗎？其實真正的問題不在於「有沒有用教材」，而是「怎麼用教材」、「使用多少種教材」的現實問題。孩子每天在托兒所的時間是固定的，當所內採購的教材種類和本數一多，自然會造成趕進度、催促孩子動作快的現象，當把分配在作息表中的每一個小格都上完就不容易時，這時要跟老師們談課程要深入、要能跟當地的生活與文化及歷史有關聯性，要能站在教材的肩膀上活用教材，發展出自己托兒所的特色時，似乎覺得有些不捨和強人所難。也就是說，教材的使用事實上會擠壓到輔導教授的輔導空間與老師成長的幅度，輔導要有效，需要更多留白的時間讓老師的想法和創意可以發揮，在組織綿密的教材進度流程表中，其實找不太到輔導發揮效益的空間。

（二）多採團體教學，老師主控多，孩子自發少

使用教材另一個普遍的現象是團體化、軍事化的教學和課室管理，走過教室，常見全班幼兒坐在位置上，跟著老師唸弟子規、靜思語，或看老師講解如何做數學練習，或是分成幾組跟著老師一起做美勞，或者是全班一起圍成一個圈，體驗做麵糰的種種。老師準備用心，唱作俱佳，審視教學實錄，歷程清楚而豐富，從教的角度看，真是令人感動！可是如果換一個角度看教室呢？畫面可能是這樣的：小孩拼命的坐直上身，眼睛看著老師，小手要先準備好，等老師問誰想的時候要趕快舉手，耶！是我耶！我摸到麵粉糰了！軟軟的。我還想用另外一隻手摸一摸，可是老師說換人，好可惜！這個描述是我親眼所見，孩子排隊去廁所的路上跟她好朋友說的感言，好配合！可憐的乖小孩！

（三）教學資源運用缺乏彈性空間、時間，教玩具、繪本不足

另一個使用教材的現象是托兒所裡到處是教材附贈的材料包和大型教具，幼兒教室遠遠看資源豐富，認真一籃一籃看時，卻都是半成品的材料包或是活動的配件，工作櫃中擺滿不同領域的三十份教材和操作寶盒。事實上，這些角落只是放置物品，少有能夠操作的功能；即使有玩具和繪本，數量也不足，也無法定期更換；即使能定期更換，也只是做完活動之後的獎勵，孩子在桌邊、牆角組合著，剛要成形就收玩具了，所以大班、中班、小班組合的作品差異不大，主要的問題是教學資源運用缺乏彈性空間和時間。

當托兒所長期使用教材，所內教玩具、繪本不足的情形就能了解，因為實際運作上跟本不需要。可是當輔導老師進駐後，可能會發現在進行「繪本相關議題」成長的所裡，圖書量不夠充足；或是單元相關的繪本較少，能運用的玩具教具有限時，就會有巧婦難為無米之炊的感嘆！



(四) 採購透明化，品質有待商榷

公立托兒所因分所多，一所幾百個幼兒是普遍的現象，因幼兒人數多，為避免利益輸送，一切採購均上網公告，讓廠商投單、現場解說、投票、議價，採購流程十分透明化，舉凡工程、教材、書包、衣物、餐點等均是依此流程採購，施行多年後，發現願意讓出盈餘空間者較易得標，但是羊毛出在羊身上，包出去的工程、餐點是否提供如實的品質卻常無法掌握，嚴重影響幼兒的整體發展。

輔導要能有成效，園所其實是要先有決心的，而且要在環境上、資源上盡量能配搭輔導老師的建議，尤其更要有一個能承上起下的園所長或組長，園所長就如那司機，資源是那四個輪子，各班老師在車上要有共識，這就是我所謂的輔導的車乘已然具備。

三、輔導案例和策略分享—以大同托兒所為例

輔導的結案報告要如何敘寫，常困擾受輔園所和輔導老師，以下之案例依教育部「輔導人員年度輔導報告表」內容撰寫，提供各位撰寫時參考。

(一) 輔導前教學情形評估

由於原輔導大同托兒所的輔導教授因故無法進行輔導，因而改由我和另一位教授一起輔導；運用另一位教授最後一次到園檢討時，我出席旁聽，做一個承先啟後的聆聽者，也順便瞭解前半年的輔導方式和大同托兒所老師目前的狀況。對於大同托兒所，雖然跟高所長見過幾次面，也專程去找輔導教授了解現狀，所長也寄來前半年的輔導報告

和接下來這學期的課程設計網絡，對於公立托兒所的老師屬第一次接觸，對於需要建立關係的這一群老師，心裡有些忐忑，要讓每一個老師在輔導的過程按自己的速度，得到激勵和鼓舞，確實是相當不容易的事。

大同托兒所的優勢是所長和教學組長非常積極且有效率，做事風格明快且實事求是，所建議事項，都能依進度完成；所內教學資源完備，玩教具種類齊全；美勞老師的風格多元，且能搭配主題創作，幼兒在主題的美勞創作上屢有創新的作法；保育員有技工協助，不需負責清掃和打飯，較能專心照顧幼兒；課程是預先設定，完全是老師們自己設計，不採用坊間教材。

而大同托兒所的劣勢是保育員均是公務員，不一定是幼教專業背景，因此對幼教的了解落差也大，有班級已能跟隨幼兒，有些班級對幼兒的掌控仍大，顯現強烈的以教師為主的風格；學習區的狀況，有些班級只是有，有些班級尚稱豐富；課程與學習區之間的關連性不高，大部分班級看起來課程與學習區是兩條平行線，彼此間流動不多；課程設計因是預設，通常是收集資料之後的規劃，回應幼兒現場討論和自己所內環境的部分不高，顯現課程與真實世界互動仍顯太少。因此，如何玩真的？真的玩？應是這半年輔導要做的事。

(二) 輔導後教學改善情形

大同托兒所輔導是四小時的輔導，每週四都是托兒所幼兒學習區時間，十點以前托兒所為升旗及戶外時間，因此輔導從幼兒進教室開始至下午與全所老師討論，這七次的輔導，大致的時間流程是這樣的：



| 時間 | 輔導行動 |
|-------------|---|
| 10:00-10:10 | 與所長討論老師狀況和幼兒表現 |
| 10:10-11:40 | 進每一班觀察、拍照 |
| 11:45-13:15 | 和所長邊吃飯邊討論，將照片轉進電腦，並排出今天看照片要老師關懷的重點主題，排好順序後，閱讀老師的課程計畫或省思 |
| 13:15-14:45 | 老師安撫好幼兒，全所一起開會，依分好的照片類別，邊看照片邊講述，並給建議，結束時，給老師下次努力的重點 |
| 14:45-15:00 | 與園長主任討論，將下次輔導重點說的更清楚一點 |

七次輔導的重點以讓幼兒能自在的操作 於下：
學習區為目的，茲將這七次的輔導策略分析

| 輔導時間 | 輔導內容 | 輔導策略 |
|--------|--|---|
| 980213 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 實地至各班了解各班教室狀況 ■ 與淑琦老師一起跟全所落師討論 ■ 提出可能輔導方向和希望老師先將下學期課程寄給我 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 釐清雙方的輔導期望 ■ 了解上半年輔導的重點 ■ 定位所方的現狀位置 |
| 980305 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 提出園方可充實的資源方向 ■ 提出各班改進事項 教室裡的櫃子要增加，以能讓每一個教具均有歸還位置，櫃面清乾淨，以方便幼兒展示作品。 ■ 學習區幼兒操作的緩衝空間 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 學習區中如何讓視覺沒有阻斷？ ■ 學習區幼兒操作的緩衝空間如何規劃？ ■ 將學習線索留在學習區是什麼？ ■ 跳過一院子春天而進行春天主題，以此為例思考什麼是真實的課程？ |
| 980326 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 學習區中老師的角色，以鏡頭拉近拉遠闡述老師的角色。 ■ 了解學習區中教具的適合性 ■ 學習區中老師要指導什麼？ ■ 老師在學習區中的姿勢 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 學習區中桌面、地面混合運用 ■ 幼兒創作時，表現方式盡量避免統一的方式，工具書的重要。 ■ 小小班如何減少認知的教授，而多操作的設計？ |



| 輔導時間 | 輔導內容 | 輔導策略 |
|--------|---|--|
| 980430 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 角落中老師要指導什麼 ■ 學習做一個會觀察的老師 ■ 學習掌握角落學習的氣氛 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 老師當幼兒選完後，老師呢？做了哪些？還需要做哪些？請老師思考我可以給幼兒什麼，才能讓幼兒玩的更瘋一些？ ■ 掌握輕聲細語與幼兒互動，讓幼兒自己選擇。 ■ 幼兒作品如何分享？ ■ 學習區人數擁擠時會產生什麼情形？ |
| 980521 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 鼓勵老師勇敢規劃學習區，單純、數量多，鼓勵幼兒團體創作。 ■ 學習區中幼兒作品代表什麼？ ■ 自主學習怎麼做？ ■ 扮演區如何讓幼兒自己產生扮演內容？ | <ul style="list-style-type: none"> ■ 教室情境部分，最好能以幼兒討論的話題，將討論的內容在教室中呈現。 ■ 學習區跟主題相關的教具和玩具請老師一一審視，以能讓幼兒自發的玩教具和小組為原則。 ■ 幼兒扮演的內容合乎生命教育？是否能將日常的觀察一一在學習區中表現？ |
| 980625 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 每班提出提問，針對提問內容討論 ■ 學習區中每一個小的概念間從小班到大班的線性關係，如寫好朋友的名字。 ■ 學習區中團體合作的引導和作品的報告。 ■ 學習區相對條件的相容考量。 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 幼兒作品如何緊追、深入的探知幼兒的想法？ ■ 運用暑假整理出每一個小的概念間從小班到大班的線性關係。 |
| 980629 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 每班提出提問，針對提問內容討論。 ■ 分享輔導的心得。 ■ 給每一班老師回饋和建議。 | <ul style="list-style-type: none"> ■ 肯定每一個人的努力，尤其是跟不上來的老師，給予極大的感謝，期許下學期能更進步一點點。 ■ 改變是因為我自己，達成了我自己內心的渴望，不是因為所長或壓力。 |

其實，大同托兒所一直是水準之上的托兒所，經過七次輔導，其成效較多是質的轉變：

1. 學習區變豐富且單純了

經過七次的努力，可以發現老師漸能將課程延伸至學習區，且學習區活動扣著主題發展。學習區漸有單純化、鼓勵合作的規

劃，如大班教室，能看到幼兒主動、在乎、討論激烈的畫面，和自發訂出菜單的畫面，已有了可以跟著孩子興趣走的課程基礎。

2. 幼兒變快樂了

一個多小時的學習區時間，看到幼兒熟捻的找其他幼兒玩小組，換玩具，自信的做著美勞，幼兒在角落中的表現，其實是有累



積性的，從試探、試驗、模仿到現在能自創，尤其是操作中臉上所顯現的滿意和快樂，是此次輔導最大之成就。

3. 老師看得到幼兒了

大同托兒所有多位老師年資五年以上，自有一套教學方法，要老師放棄所有，學習以幼兒為師，其實是艱苦的歷程，幸好老師的懷疑被幼兒的表現替代了，看著老師漸能描述班上幼兒的表現，很感謝欣賞孩子表現的氣氛已然形成，這氣氛可以帶著所有老師，看到幼兒往正向、好的表現上努力。

4. 進步看得到了

老師對幼兒態度變溫柔了，了解每一個幼兒的表現，欣賞幼兒的創作，讓跟幼兒討論的話題變成圖表、圖例貼於牆上，把教室變成可以閱讀出學習軌跡的場所。尤其是幼兒的作品，老師透過老師精心的製作外框及展示牌，幼兒的作品變的藝術起來。

(三) 未來建議

1. 教學資源部分

隨著課程主題的不同，老師要能豐富的上課和規劃學習區，是需要園方資源的配合，不然巧婦也難為無米之炊。建議下學期主題出來時，和老師討論需要採購的東西有哪些，從學習區出發去發想要買的東西，和所裡能運用的教玩具和耗材整理，不要讓老師有做不好的藉口，這樣老師就比較會在沒有退路時勇往直前。

2. 學習區安排部分

學習區目前跟主題相關的教具和玩具多，幼兒能自發的玩教具和小組，操作及主題相關物品呈現，建議老師在暑假時能重新思考每一個玩具、教具的配備，如玩黏土組，可增購餐墊來當工作台面，且以素色為佳，以讓幼兒作品突出。每一樣均配置好，下學期幼兒操作時將更省力。

3. 老師角色部分

- 學習區時間老師指導、干涉仍多，建議

再放手多一些。

- 當幼兒選玩具發生爭吵時，老師可能需思考：

擺的玩具、教具量是否太少？這個玩具或教具本身夠吸引幼兒？這玩具能讓幼兒扮演？還是有什麼功能？幼兒選完後，有哪些東西一直沒人選？這些東西如何？不夠好嗎？還是幼兒不夠認識？當幼兒選完後，老師呢？做了哪些？還需要做哪些？請老師思考我可以給幼兒什麼，才能讓幼兒玩的更瘋一些？幼兒玩的時候，老師看到什麼？如何記錄？

4. 幼兒評量部分

這是下一個階段要做的事情，針對每一個幼兒的真實表現，給予公平的評價，並全盤去看每一個幼兒各項的發展，讓教學從每一個幼兒的發展出發，每一項教學和規劃回到：我的孩子因此而受益了嗎？發展了嗎？

四、結語

每一次的輔導結束，不同班級老師的點點滴滴常會在心頭翻攪，隨著時間之輪往前走，反而在教室裡的一切更加鮮明起來。像大同托兒所大班兩位老師的互補，三十多個孩子的班級，顯現的正是生氣蓬勃的活力世界。每回坐在教室中觀察孩子的操作狀況，孩子自在的小聲聊著天，手上做著自己選的教具或材料，做完了，趕緊再換另一個操作，孩子在三個空間中自由轉換，當遊戲中學習不是口號而是平凡的生活，孩子愉快的玩著、笑著，學習在不知不覺中早已建構。在公立托兒所中，大同托兒所訴說著平實、努力的成長故事，我知道這樣的故事，在29個申請輔導案的公托也各以自己的速度展示著，其實應該這麼說：公立托兒所早已超越那記憶中白雪公主的牆面，以現代的、歡樂的容顏，朝孩子奔去。



參考文獻

- 李麗秋（2008）。「幼托整合」政策之人力規劃對公立托兒所臨時助理保育員之衝擊與因應措施。佛光大學社會學系碩士論文。
- 陳建志（2000）。「臺北市公立及公設民營托兒所經營績效之研究」，中國文化大學兒童福利研究所碩士論文。
- 梁愛珠（2005）。兒童托育機構評鑑之研究以台南縣公立托兒所為例。成大政治經濟學研究所碩士論文。
- 盧文琪（2005）。影響公立托兒所保育員任教意願與任教承諾因素之探討：以大台北地區為例。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系在職進修碩士論文。



日本幼稚園教師培育政策之初探

申育誠／日本東北大學教育學研究科博士生

闕百華／淡江大學日文系副教授

一、前言

日本戰後師資培育制度由封閉的教育制度改為開放的師資培育制度，經過逐步調整，其制度已日漸完善（王家通，2001）。1947年公佈〈學校教育法〉，日本政府首次將幼稚園明確納入正規的學校教育體系，並將幼稚園教師的培育列為主要的課題。1971年中央教育審議會答申「今後學校教育的綜合性擴充、整備的基本實施策略」（今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について）中提及，教師為專門性職業，提出提升教師地位、待遇之構想。

1996年，中教審答申「展望21世紀我國教育之應有方針」（21世紀を展望した我が国の教育のあり方について）中，亦強調教師專業素質之提升。此外，在師資培育方面，教職科目都有必要進行檢討，也要積極改善師資培育機構的教學和研究等課題，亦有必要整合教職科目、教科科目、教科教育之師資培育課程（失田貞行，2008；桜田裕美子，2009）。然而，1998年教育職員養成審議會第1、3次答申，分別強調師資培育課程之重要性。另外，2006年7月中央教育審議會答申「今後教師養成和證照制度的應有方針」（今後の教員養成・免許制度の在り方について）中強調教職課程的品質和引進教師證照換證制度，以提升教師的專業素質。尤其在師資培育階段應加強教師專業知識之充實，務使志在為人師表的學生有足夠的預備教學能力（梁忠銘，2001）。但是，日本目前幼稚園教師平均工作年限為6.8年，流動

率極高，主要原因包括工作勞動條件、人際關係和工作的價值等。因此，培育幼稚園師資時，增加其對工作的使命感為將來重要課題（川俣美砂子，2009）。

綜言上述，日本幼稚園教師培育政策，實施前後褒貶不一，故本文將分析日本政府實施幼稚園教師教育政策，可從師資培育管道、師資培育課程種類、教師資格認定試驗、教師證照換照制度切入，以提供我國實施幼稚園教師培育政策時之參考。

二、教師證照分級制

以重視公教育的專業性觀點來看，對於幼稚園教師而言，要求幼稚園教師（幼稚園教諭）具備一定資格的教師證照（免許狀），最早可以追溯到大正15年所公佈的〈幼稚園令〉。另〈教育職員免許法〉和〈教育職員免許法施行規則〉中規定，須在大學裡修習所規定的課程科目，以取得教師證照的資格，為教師養成的基本專業性要求。為確保幼稚園教師素質，法令規定須具備證照檢定，其中教師證照可分為專修證照、一種證照、二種證照的資格，專修證照所指的是取得碩士學位以上資格、一種證照是取得大學學位資格、二種證照是具有準學士學位三種。其中取得教師證照的學分途徑有包括：其一，參加教師指定機構所安排的課程，並修畢最低學分數；其二，參加大學所開設的講習、公開講座或是用通信報名函授的方式取得學分數，經過測驗的方式，取得教師證照。此外，還增加無需教師證照教師進用管道，可說是非常多元化的師資培育制度（王家通，2001）。



此外，〈學校教育法第81條〉和〈幼稚園基準法第5條〉之規定，實施幼兒教育時，所規定的教職員種類、職務內容和人數，並具備一定的資格才可從事相關的工作。另根據〈教育職員免許法第1條〉之規定，為維持教師的素質，則須要取得教師證照才可以在幼稚園任教，以獲得教職工作。根據文部科學省的幼兒振興計劃指出，在2006-2010年期間，鼓勵幼稚園教師取得一種證照，以提升教師的素質及專業性。因此，為鼓勵幼稚園教師取得更高一級的教師證照，地方公共團體和師資培育機構有必要提供教師研習的機會（文部科學省初等中等教育局幼兒教育課，2002）。然而，以文憑為基礎的教師資格認證制度，其教學品質是否會因教師資格的升級而隨之提升，恐尚有疑問（王家通，2001）。另以學歷為基礎的

教師證照制度，將會產生證照階層化問題，如持有二種證照者所從事的工作受限，而工作機會被持有專修證照者獨占的情況產生（岩田康之，2008）。然而，日本現行的師資培育以開放多元資格取得教師證照管道，儲備大量教師人才，人才的大量儲備雖然有供應量充足的利點，亦出現具教師資格者的優秀人才被企業挖角（翁麗芳，2006）。

三、師資培育課程重視理論與實務之結合

1998年〈教育職員免許法〉的修正，各個大學的教師培育課程也進行改革。課程改革的內容主要在於「學分」和「課程內容」的變化（桜田裕美子，2009）。各個學分數包括：教科科目、教職科目、教科或教職科目的區分，整理如下表：

表1 幼稚園師資培育課程學分數

| 年份 | 1988 | | | 1998 | | | 2008 | | |
|---------|------|----|----|------|----|----|------|----|----|
| | 專 | 一 | 二 | 專 | 一 | 二 | 專 | 一 | 二 |
| 教科科目 | 16 | 16 | 8 | 6 | 6 | 4 | 6 | 6 | 4 |
| 教職科目 | 35 | 35 | 23 | 35 | 35 | 27 | 35 | 35 | 27 |
| 教科或教職科目 | 24 | | | 34 | 10 | | 34 | 10 | |
| 合計 | 75 | 51 | 31 | 75 | 51 | 31 | 75 | 51 | 31 |

資料來源：1988、1998、2008教育職員免許法



由上表可知，總學分數合計未有重大變化，但是課程內容的比重方面，增加教科或教職科目、教職科目學分數，減少教科科目學分數。教職相關科目方面，主要增加包括有教職的意義、綜合演習（綜合演習）¹、教育實習、教科的指導法等課程。其中，增加教職科目學分數，主要為青少年問題行為日益嚴重，想要藉由教師輔導能力的提升予以改善的緣故（王家通，2001）。在一般綜合性大學裡，多數具有擔任教職課程的教師。但是對小規模的大學而言，並沒有這方面師資可以教授教職科目，而產生營運上的困難。此外，因為公立學校教師需求人數減少，專辦師資培育的大學，其存在性亦令人質疑（河村正彥，2004）。

1997年教育職員養成審議會第一次答申，強調充實教職科目，以及提升師資培育學生教育活動的能力，並增加學生輔導等課

程（河村正彥，2004）。2006年7月中央教育審議會答申，「今後教師養成和證照制度的應有方針」中，強調教職課程的重要性以及將教職課程設定為必修、改善教育實習的問題。取得幼稚園教師證照或者是保育士的資格，須參加其他大學、短期大學、或其他師資培育機構的課程。除應修習學分的課程內容以外，亦必須修習日本國憲法、外國語溝通、電腦操作、保健體育等學分。其中，師資培育機構必須強化和幼稚園之間的合作，依據教育現場的情況，與課程理論互相結合，並提供學生在幼稚園現場學習的經驗（文部科學省初等中等教育局幼兒教育課，2002）。

然而，幼稚園教師所要取得的教職科目，包括教職意義、教育基礎理論、教育課程和教學法、學生指導、教育相談、教育實習等。以教職科目內容為例，整理如下表：

¹ 以東京學藝大學教育學部為例，「綜合演習」包括（兒童、學校、家庭、健康、地區、福祉、國際理解、資訊、科學技術、環境、表現等）18個主題，教育內容方面，依照每個主題，由4-5位教師進行指導，為學部之基礎科目。以岡山短期大學的授課內容為例，包括授課說明、自我評價、保育所、保育士相關說明、團體討論、保育所所長的演講、模擬辯論、保育相關辯論、參觀保育所、迎接保育所畢業生的討論會、寫感想文。資料來源：岡山大学（無日期）。教員養成プログラムの開発と実施。2010年1月2日，取自http://ed-www.edu.okayama-u.ac.jp/~yougp/pdf/l_1.pdf，頁285-286。



表2 幼稚園教師培育課程內容變化—以教職科目為例

| 欄位 / 年代 | 1988 | 1998 | 2009 |
|------------------------------|--|--|--|
| 第一欄 教職相關科目 | 下列各科目所包含之必要事項 | 下列各科目所包含之必要事項 | 下列各科目所包含之必要事項 |
| 第二欄 教職意義科目 | <ol style="list-style-type: none"> 1.教育本質及目標相關科目 2.幼兒、兒童或學生身心發展和學習過程相關科目 4.社會性、制度性學校經營事項 5.教育方法和技術（資訊機器和教材的活用） | <ol style="list-style-type: none"> 1.教職的意義和教師的角色 2.教師的職務內容（研習、服務、身分保障） 3.就業選擇等其他機會提供 | <ol style="list-style-type: none"> 1.教職的意義和教師的角色 2.教師的職務內容（研習、服務、身分保障） 3.就業選擇等其他機會提供 |
| 第三欄 教育基礎理論科目 | <ol style="list-style-type: none"> 1.教育課程相關科目 2.保育內容相關科目 3.指導法 | <ol style="list-style-type: none"> 1.教育理念和教育思想 2.幼兒、兒童的身心發展和學習過程 3.教育相關之社會性經營事項 | <ol style="list-style-type: none"> 1.教育理念和教育思想 2.幼兒、兒童的身心發展和學習過程 3.教育相關之社會性經營事項 |
| 第四欄 教育課程和教學法、學生指導、教育相談等科目 | | <ol style="list-style-type: none"> 1.教育課程的意義和設計方法 2.保育內容的指導法 3.教育方法和技術 4.幼兒理解理論和方法 5.教育諮商 | <ol style="list-style-type: none"> 1.教育課程的意義和設計方法 2.保育內容的指導法 3.教育方法和技術 4.幼兒理解理論和方法 5.教育諮商 |
| 第五欄 教育實習科目 | | 綜合演習 | 教育實習 |
| 第六欄 教職實踐演習科目 | 教育實習 | 教育實習 | 教職實踐演習 |

資料來源：桜田裕美子（2009）。教師の資質向上の体系。載於作田良三、江玉睦美、桜田裕美子（主編），教師の仕事とは何か（頁172），東京：北大路書房；〈教職員免許法施行細則〉第5條。

由上述教職科目課程的沿革可知，政府在1998年大幅修正幼教師資培育的課程內

容，並沿用至今，並在2008年正式實施「教職實踐演習」，重視理論和實務之間的結合



（岡山大學，無日期）。主要包括，增加綜合演習、課程設計、教學法和兒童諮商等議題，並逐漸重視教師的權利義務關係，課程的內容由教授教學法延伸至兒童心理諮商等議題，使得師資培育之課程內容更加豐富化。但是，亦有在學校所學習之課程內容和實際教育現場所應用之教學脫節等問題產生（鈴木政勝等，1995）。

四、幼稚園教師資格認定試驗

2003年經濟財政營運和構造改革相關基本方針指出，在幼稚園教師和保育士之資格取得方面，必須提供兩者共同可取得證照之暢通管道。因此，幼稚園教師資格認定試驗主要依據規制改革3年計畫（2003年3月28日），為促進幼稚園和保育所之間的合作（文部科學省初等中等教育局教職課，2009），

依據〈教員資格認定試驗規程〉規定，此種考試為提供具有工作經驗3年以上的保育士，以取得幼稚園教師證照「幼稚園教師二種證照」而制定之法規。其中應試者的考試資格，分別為：

1. 大學2年以上在學者，並且修得62學分數以上。
2. 高中畢業者，相當於〈教育職員免許法施行細則〉第66條各項之1者，於幼稚園教師資格認定試驗（檢定考）當年度的4月1日起年齡滿20歲以上。

考試的方法，包括有筆試、口試、實作測驗。考試的時間為每年一次。其目的為有利於幼稚園教師取得保育士資格，以提供幼稚園教師和保育士之間的便利暢通管道。其中考試的科目，如下表所示：

表3 幼稚園教師第1次考試科目表

| 科目 | 內容 | 方法 |
|--------------|--|------------|
| 一般教養科目 | 人文科學、社會科學、自然科學領域和外國語（英文） | 筆試 （擇一） |
| 教職科目 （I） | 「教職科目之必要事項」 〈教育職員免許法施行規則〉第6條第1項的「教職意義科目」和「教育的基礎理論科目」有關教職員教師證照取得的必要專門事項「幼稚園教師培育機構之課程科目名稱」 教職概論、幼兒教育教師論、幼兒教育學、幼兒教育心理學、教育制度論、教育行政學、教育社會學、教育經營論等 | 筆試 （擇一） |
| 教職科目 （II） | 「教職科目之必要事項」 〈教育職員免許法施行規則〉第6條第1項，「教育課程和指導法相關科目」以及「學生指導、教育相談、升學指導相關科目」專門事項「幼稚園師資培育機構授業科目名稱」 教育課程論、教育內容論、學習指導論、教育方法、技術論、保育內容指導法、幼兒理解、教育相談等 | 筆試 （擇一） |

資料來源：文部科學省初等中等教育局教職課（2009）。幼稚園資格認定試驗の案内。東京：文部科學省。



第1次考試及格者和免除參加第1次所有考試科目者，可參加第2次考試（如表4），第2次考試及格者，將取得幼稚園二種合格教師證照。本考試合格者，由實施測驗大學

向都道府縣教育委員會（相當於縣市政府地方教育局）申請頒發合格教師證照的同時，並照會都道府縣教育委員會教育職員免許事務主管課。

表4 幼稚園教師第2次考試科目表

| 科目 | 內容 | 方法 |
|-----------|--|-------------|
| 教職科目（Ⅲ） | 「教職科目必要事項」 依據〈教育職員免許法施行細則〉第6條第1項表中所列幼稚園教師所應取得證照的必要專門事項 「幼稚園師資培育機構課程科目名稱」 參照上述教職科目（Ⅰ）（Ⅱ） | 筆試 （申論題） |
| 指導案作成相關測驗 | 以共通的課題為主的指導案（週案、日案）作成相關試驗 | 筆試 （申論題） |

資料來源：文部科學省初等中等教育局教職課（2009）。幼稚園資格認定試験の案内。東京：文部科學省。

由此可知，保育士在修習必要學分，並通過教師資格認定試驗，可取得幼稚園教師證照。然而，針對於幼稚園教師若想取得小學教師證照、保育士資格等多種教師證照時，師資培育機構有必要提升幼教師資培育課程之品質，並且整合所應修習的學分數及課程內容，以減輕教師的學習負擔（文部科學省，2002），此外，為讓教師順利同時取得幼稚園教師證照和小學教師證照，亦有必要為現職教師提供函授及夜間講座課程（川村登喜子，2001）。

根據2008年文部科學省幼兒教育實態調查中顯示，幼稚園教師中，同時具有幼稚園

教師資格和保育士資格的為72.7%，比2007年的70.9%上升1.8%。因此，如果能同時具有兩種資格證照（如表5），將能更有效地發揮幼兒教育和幼兒保育的專長。此外，根據文部科學省的統計，2001年度大學或短大畢業生同時取得兩種資格者人數增加，欲藉此增加工作機會（闕百華，2005）。由此可知，在幼稚園教師培育階段，志在為人師表的學生積極取得兩種資格證照，以提昇就業競爭力。另一方面，公立和私立現職幼稚園教師在積極取得兩種資格方面，比例確有落差，亦有待日本政府加以重視。



表5 幼稚園教師證照和保育士資格者同時具有的狀況

| 學校 | | 公立 | | 私立 | | 合計 | |
|----------------|-----------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|
| 教師證照 / 年代 | | 2008 | 2007 | 2008 | 2007 | 2008 | 2007 |
| 園長 | 普通教師證照資格者 | 2,845 | 2,847 | 3,564 | 3,529 | 6,409 | 6,376 |
| | 保育士資格者 | 1,838 | 1,815 | 1,430 | 1,384 | 3,268 | 3,199 |
| | 具有上述兩種證照者 | 64.6% | 63.8% | 40.1% | 39.2% | 51.0% | 50.2% |
| 主任 教師 | 普通教師證照資格者 | 20,192 | 19,215 | 77,474 | 75,793 | 97,666 | 95,008 |
| | 保育士資格者 | 14,108 | 13,110 | 58,241 | 55,549 | 72,349 | 68,659 |
| | 具有上述兩種證照者 | 69.9% | 68.2% | 75.2% | 73.3% | 74.1% | 72.3% |
| 園長 主任 教師 | 普通教師證照資格者 | 23,037 | 22,062 | 81,038 | 79,322 | 104,075 | 101,384 |
| | 保育士資格者 | 15,946 | 14,925 | 59,671 | 56,933 | 75,617 | 71,858 |
| | 具有上述兩種證照者 | 69.2% | 67.7% | 73.6% | 71.8% | 72.7% | 70.9% |

資料來源：文部科學省初等中等教育局幼兒教育課（2009）。2008年度幼兒教育實態調查。東京：文部科學省。

五、教師證照換照制度

教師證照換照制度是為維持教師的素質，並非以淘汰不適任教師為直接目的，而是保證教師在教師證照換照後的10年間，能具有自信地從事教職工作，以取得社會的尊敬和信賴。其目的包括：首先，為了因應不斷變化的社會和教育問題，促使在職教師不斷進修，克服教師職業倦怠。除上述目的之

外，還隱含著另一個目的，就是試圖通過資格更新淘汰大量的持有教師證照，但並不從事教師職業的「證書教師」（指雖有教師證照，但從未甄選並擔任教師工作），間接淘汰一些教育品質低下且濫發教師證照的師資培育課程的大學（特別是一些私立大學），以確保教師教育的品質及其專業性（楊思偉、陳盛賢、江志正，2008）。教師證照換照制度的歷史沿革如下表：



表6 教師證照換照制度的歷史沿革

| 年代 | 事件經過 |
|------------|--|
| 2000.12.22 | 首相直屬的詢問機關、教育改革國民會議中提出「最終報告－改變教育的17個提案」，提案11中首次檢討、採用的勤務狀況和評價，實施教師證照換照制度之可能性。 |
| 2001.4.11 | 中央教育審議會の「今後教師證照換照制度方針」中提出，引進可評鑑教師專業的措施，又以確保教師的適任性及專業性，有必要檢討教師證照換照制度導入之可能性。 |
| 2004.8.10 | 河村建夫文部科學省大臣發表「義務教育的改革案」中，提及由充實及保持義務教育制度的觀點來看，有必要設立為教師培育的在職進修研究所和導入教師證照換照制度。 |
| 2004.09.01 | 文部科學大臣的詢問機關「今後談論教育的懇談會」的第一次整理中「為提升人間力（人性）的向上，關於今後教育改革的方向性」中指出，引進教師證照換照制度，為保證教師證照的取得者具有必要的素質及能力，而給予教師證照一定期限，評鑑教師的適切性和專業性。 |
| 2004.10.20 | 中山成彬文科相在中教審的「今後教師養成和證照制度的應有方針」中指出，教師證照換照制度導入的意義和其地位，教師證照授予的架構和更新手續等具體的制度設計，並且提出大學階段教職課程的改善、充實方案，教職課程的認定審查過程、證照種類和教職員待遇之間的關係為主要的詢問理由。 |
| 2006.7.11 | 中教審在「今後教師養成和證照制度的應有方針」答申中指出，提升教職課程的水準策略，引進教師證照換照制度。 |
| 2006.9.26 | 安倍晉三內閣之「美麗的國家、日本、現在創造新國家的時刻」中再次提倡學校教師評鑑制度。 |
| 2006.12.22 | 新〈教育基本法〉公布、施行第九條當中規定，學校教職員基於深感受自覺自我崇高的使命，鼓勵不斷地研究和進修，努力遂行職務。基於此項使命和職責的重要性，需充實教師的培育和研習。 |
| 2007.01.24 | 教育再生會議「寬裕教育」（ゆとり教育）的改革中，向安倍晉三提出「公教育再生的建言」在七項建言（以初等中等教育為主）中的第四項，強調向國會提出〈教育職員證照法〉改正案。 |
| 2007.6.20 | 第166次國會，議決「改正〈教育職員證照法〉和〈教育公務員特例法〉一部分的法律」，並於2009年4月1日開始實施教師證照換照制度。 |
| 2008.3.4 | 教育再生會議中提倡教師證照換照制度、推動教師證照更新制度、教師評鑑、指導能力不足教師之認定與處理模式、依教師能力給予薪資彈性之制度。 |
| 2009.7 | 文部科學省調整「未參與實習而教師證照失效」的政策。 教師及教育現場充滿批判聲音，遂於提出「廢止教師證照換照制度」的意見。 |

資料來源：桑原敏明（2008）。教育制度としての教員免許更新制。載於鈴木正幸、加藤幸次、辻村哲夫（主編），教員免許更新制と評価、認定システム（頁32-35），東京：黎明書房；無作者（2008年3月4日）。教育再生會議，2010年1月2日，取自<http://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%95%99%E8%82%B2%E5%86%8D%E7%94%9F%E4%BC%9A%E8%AD%B0>；無作者（2009，10月14日）。教員免許の更新制、10年度限り文部省方針。朝日新聞，2010年1月2日，取自<http://www.asahi.com/politics/update/1014/TKY200910130370.html>



由上表可知，經過10年的規劃、討論，終在2009年，正式實施導入教師證照換照制度。此制度主要為確保教師的專業性及能力，增加一般大眾對教師專業的信賴感具有重大意義。此外，教師證照換照之規定，毋須參加教師證照換照者限定為（八尾坂修，2008）：

- 1.已參加更新講習者。
- 2.已具備知識和技能，由文部科學省所認可，毋需接受講習者包括：
 - (1) 指導幼稚園教師的教育工作者，包括：園長、教頭（副園長）、主幹教諭（主任教師）、指導教諭（指導資深教師）均不為適用對象，可免除參加研習。
 - (2) 指導主事、社會教育主事和其他

學校教育或者社會教育相關專業性事項的指導者。

- (3) 前項除外，由教師證照管理者認定已具備充分的知識及技能者（如優良教師）。

具體的制度設計包括如下（文部科學省，2006）：

- 1.換照的要件是在必要的最小限度，確保其客觀性。換照時所產生的問題也必須在合理範圍內。
- 2.教師證照的有效期限為10年。
- 3.教師證照的有效期限內，參加講習30小時以上，認定其修了的學分數。教師證照的更新，由教師證照的管理者都道府縣的教育委員會實施。

具體的講習內容如下表：

表7 教師證照換照講習的開設認定基準

| 講習開設基準 | | | |
|-----------------------------------|---------------|------------------|----------------------------------|
| 事項 | | 細目 | 內容 |
| 1.教育相關內容 (12小時以上) | 教職方面的 省思 | 學校的演變 | 學校近年的各種狀況及變化 |
| | | 專門職教師的角色 | 回顧自身教職生活、兒童觀、教育觀的省思 |
| | 關於兒童身心發展的課題 | 兒童的身心發展方面 | 關於兒童身心發展、腦科學、心理學等相關知識內容（特殊教育） |
| | | 根據兒童的生活變化進行適切地指導 | 根據兒童生活的變化，具體性指導之課題 |
| | 教育政策動向方面的理解 | 學習指導要領修正的動向 | 適切地理解有關於學習指導要領的修正和動向 |
| | | 其他教育改革的動向 | 能夠適切地掌握法令修正，國家審議會的狀況等 |
| | 學校內外合作的 理解 | 針對各種課題，組織的應有做法 | 有必要因應各種課題，適切性理解其內涵 |
| | | 學校在危機管理上的課題 | 有效掌握學校危機管理上的課題 |
| 2.教科指導、學生指導等相關教育內容的充實 (18小時以上) | | | 針對幼兒、兒童、學生進行必要性指導的課題，並能有效地掌握學習情況 |

資料來源：八尾坂修（2008）。教師をめぐる状況。載於清水一彦、赤尾勝己、新井淺浩、伊藤稔、佐藤晴雄、藤田晃之、八尾坂修（主編），最新教育データブック第12版（頁171）。東京：時事通信社。



關於教師證照換照制度，岩田康之（2008）指出，10年一次和30小時以上的教師研習計畫中，教師證照換照之講習所要面臨的是政府財政負擔問題，實施更新講習機構之時數認定問題。然而，因財政上的問題不定期舉辦更新講習的經營者和大學不在少數，將會使得教師證照換證者無法參加講習的窘境；再者，講習的內容和認定標準亦會是將來重要課題。尤其是教師證照換照制度視為確保教師素質的重要手段（翁麗芳，2007）。但是，此項政策之效果不彰，教育現場充滿「廢止教師證照換照制度」之批判聲浪（教員免許の更新制、10年度限り文部省方針，2009）。

六、代結語

以上針對師資培育管道、師資培育課程種類、教師資格認定試驗、教師證照換照制度做概略性的介紹，以下即根據上述分析，將日本幼稚園教師培育政策之特色加以歸納。

（一）教師證照採分級制，並以文憑為基礎之教師資格認證制度

由日本的幼稚園教師培育過程中，限定以文憑為基礎的教師資格認證制度，增加師資培育管道。除了大學所開設的講習亦可參加公開講座或是用通信報名函授的方式，取得學分，使得師資培育制度更加周延。但是，以學歷為基礎的教師證照制度，亦產生證照階層化等問題。

（二）師資培育課程重視理論與實務之結合

1998年大幅修正師資培育的課程內容，教科課程科目減少，教職課程科目相對增

加。主要包括，增加綜合演習、課程設計、教學法和兒童心理諮商等議題，並逐漸重視教師的權利義務關係，課程的內容由教授教學法延伸至兒童心理諮商等課題，使得師資培育之課程內容更加豐富化，並強調「綜合演習」「教職實踐演習」之課程，重視理論和實務之間的結合。

（三）提供教師資格認定試驗合格者，取得幼稚園教師證照之便利管道

為工作經驗3年以上的保育士，提供教師資格認定試驗合格者，取得幼稚園教師證照的「雙向」暢通管道，藉此提昇幼稚園教師的幼兒教育功能。另外，針對公私立現職幼稚園教師而言，對於兩種資格取得方面，比例確有落差，亦有待日本政府加以重視。

（四）教師證照換照制度，進行各種研習活動

在經過10年規劃的教師證照換照制度實施後，進行各種講習活動，以解決教師所面臨的研習時數不足的問題。但是，也因為此項政策之效果不彰，教育現場充滿「廢止教師證照換照制度」之批判聲浪。

反觀我國之幼托整合方案仍在推動中，並未具整體規劃。例如，幼托整合後，是否有足夠的幼稚園師資兼具幼兒教育功能呢？此外，現行的幼稚園師資課程及證照檢定考試中，缺乏幼兒照顧保護部份（推動幼托整合，師資培訓須兼顧，2010）。未來幼稚園教師培育政策亦有必要隨之調整。回顧日本政府幼稚園教師培育，在構想及政策方面，有值得借鏡之處，以期能成為台灣未來制定幼稚園教師培育政策時之參考。

參考文獻

- 梁忠銘（2001）。日本教師教育的探討。台東師院學報，12，71-86。
王家通（2001）。日本師資培育制度的改革趨勢與特徵。比較教育，50，55-71。
闕百華（2005）。日本幼托制度發展歷程與現狀。教育資料與研究雙月刊，66，111-128。



- 翁麗芳（2006）。日本の教育改革。教育資料集刊，32，41-60。
- 翁麗芳（2007）。日本學前及初等教育改革省思。教育資料集刊，33，63-90。
- 楊思偉、陳盛賢、江志正（2008）。日本教師教育改革之研究。教育研究與發展期刊，4(1)，27-54。
- 文部科學省（1971）。今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）。2010年1月2日，取自http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/710601.htm。
- 鈴木政勝、田中吉資、湯淺恭正、藤本光孝、加野芳正、有馬道久、柳智博（1995）。幼稚園園長と教諭の求める幼稚園教員養成のあり方。香川大学教育実践研究，24，103-116。
- 文部科學省（1996）。21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（答申）。2010年1月2日，取自http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/960701.htm。
- 川村登喜子（2001）。保育所、幼稚園と小学校の連携。川村登喜子（主編），子どもの共通理解を深める保育所、幼稚園と小学校の連携（頁8-40）。東京：学事出版。
- 文部科學省（2002）。幼稚園教員の資質向上について—自ら学ぶ幼稚園教員のために（答申）。2010年1月2日，取自http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/019/toushin/020602.htm。
- 文部科學省初等中等教育局幼児教育課（2002）。幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告書。東京：文部科學省。
- 河村正彦（2004）。日本における教員養成、採用、研修システムの基本的構造。近畿大學九州工學部研究報告，32，113-121。
- 文部科學省（2006）。今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）。2010年1月2日，取自http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/009.htm。
- 失田貞行（2008）。教師養成制度の改革についての概観と現状。鈴鹿國際大學紀要，15，17-44。
- 岩田康之（2008）。教員免許制度の改革—その日本的展開と課題。東京学芸大學教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報，7，27-36。
- 桑原敏明（2008）。教育制度としての教員免許更新制。載於鈴木正幸、加藤幸次、辻村哲夫（主編），教員免許更新制と評価、認定システム（頁32-42）。東京：黎明書房。
- 無作者（2008年3月4日）。教育再生会議，2010年1月2日，取自 <http://ja.wikipedia.org/wiki/%E6%95%99%E8%82%B2%E5%86%8D%E7%94%9F%E4%BC%9A%E8%AD%B0>。
- 八尾坂修（2008）。教師をめぐる状況。載於清水一彦、赤尾勝己、新井浅浩、伊藤稔、佐藤晴雄、藤田晃之、八尾坂修（主編），最新教育データブック第12版。東京：時事通信社。
- 文部科學省初等中等教育局幼児教育課（2009）。2008年度幼児教育實態調査。東京：文部科學省。
- 文部科學省初等中等教育局教職課（2009）。幼稚園資格認定試験の案内。東京：文部科學省。
- 桜田裕美子（2009）。教師の資質向上の体系化。載於作田良三、江玉睦美、桜田裕美子（主編），教師の仕事とは何か（頁167-182）。東京：北大路書房。
- 川俣美砂子（2009）。幼稚園教諭のライフコースとその問題—就業継続意欲について。2009年日本保育学会第62回大会発表論文集（PC-43），千葉市。
- 無作者（2009，10月14日）。教員免許の更新制、10年度限り文部省方針。朝日新聞，2010年1月2日，取自<http://www.asahi.com/politics/update/1014/TKY200910130370.html>。

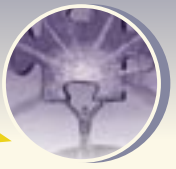


專 論



無作者（2010，5月22日）。推動幼托整合，師資培訓須兼顧。中央社，2010年8月11日，取自
<http://www.etaiwannews.com/etn/print.php>。

岡山大学（無日期）。教員養成プログラムの開発と実施。2010年1月2日，取自http://ed-www.edu.okayama-u.ac.jp/~yougp/pdf/1_1.pdf。



透過反省思考提升教學成效

高博銓／實踐大學師資培育中心專任助理教授

教學是學校教育的核心工作，也是促進學生學習的重要手段，教學成效的高低往往直接影響到學校教育的品質，因而有關教學效能的改善向來是教育改革過程中，相當重要的課題。過去，有關教學成效的提升通常是從技術評核（technical review）的角度來加以探討，也就是根據一套獲得共識且有效的教學技術（技能）標準來檢視教師的教學行為，找出其優劣之處，再予以適度地修正和調整，從而培養教師嫻熟有效的教學技術（技能），輔導學生通過標準成就測驗，達到教學的目標。誠心而論，過去許多教育專家都是抱持此種技術理性的觀點，同時認為有效的教學具有明確的輪廓和清楚的內容與方法，要提升教學的成效，就應該以此為標的，透過觀察、檢核、模擬的方式，來修正其教學的行為，將教學相關的核心概念和關鍵技能，內化為本身的教學知能，以改善其教學的品質。

Hunter（1991）就是此種技術取向的主要倡導者，他強調每位教師在實施各類教學時，可以採取七項步驟：預期的心向（anticipatory set）、目標（objective）、輸入（input）、演示（modeling）、檢核理解（checking for understanding）、指導下的練習（guided / monitored practice）、以及獨立練習（independent practice）。不過，衡諸現況，後現代社會的教育觀，重視多元發展，強調教學活動的動態性，因而抱持工具理性觀所追求的共相本質論、化約論、或巨型論述，恐怕無法如過去般，繼續主導一切，而學科專家的知識結構，在此浪潮下，也面臨了相當大的挑戰。取而代之的是，現今社會注重殊相知識論的探尋，主張由實踐中去檢

驗真理（張建成，2002）。而所謂的實踐，乃是由行動到反省，再由反省到行動，如此反覆進行的辯證活動與歷程（Freire, 1985）。易言之，教師雖置身於複雜萬端的教學活動中，但他是社會實踐行動中的個體，必須發揮其主動性和批判性，從教學實踐的反省批判中，促進教學的討論和發展，不斷地開展其個人經驗，同時建立自己的價值體系，以謀求教學成效的提升。

事實上，教師在教學活動中，即透過這樣的實踐作為，來建構自己的觀念平台、專業知能、以及相互溝通的意義網路，並藉此調整教學，修正策略，以獲致個人和專業的成長，同時也為其學生尋求智性、情緒、社會方面的成長。是以，隨著時代的遞變，過去奉為圭臬的科學實證主義傳統，所強調的客觀性、普遍性、以及絕對性的真理，已逐漸受到質疑，而從教學活動中去實踐、反思，並在經驗性認知（experiential knowing）、反省性的認知（reflective knowing）、實務性認知（practical knowing）、以及學理性認知（propositional knowing）的基礎上，來探求殊相知識，謀求解決之道，則是愈來愈受到重視，而這也是近年來教學研究中，教師反省思考會成為探討焦點的重要緣由。有鑑於此，本文將以教師反省思考為主題，首先，分析反省思考的意義；其次，介紹反省思考的類型；再次，扼要說明反省思考的內容；復次，探究反省思考的作法；最後，總結本文的討論。

一、反省思考的意義

教師的反省思考是教育革新過程中，相當重要的議題，其對於教學品質的影響，至



深且鉅。有關反省思考此一理念的探討，可以美國教育家John Dewey為代表，Dewey在其所著《我們如何思維》（1991）How We Think）一書中曾提到：

「反省思考乃是針對某個問題進行反覆的、嚴肅的、持續不斷的深思。…當一個人對於任何信念或假設性的知識，按照其所依據的基礎和進一步導出的結論，進行主動的、持續的、以及周密的思考時，就形成反省思考。…其內容包括：

- （1）引起思維的懷疑、躊躇、困惑、以及心智上的困難等狀態，和
- （2）尋找、搜索和探究的活動，求得解決疑難、處理困惑的實際辦法。」（Dewey,1910/1995:3,10,15）

由是觀之，反省思考乃是起於解決疑惑的需要，而為了滿足此項需求，個人雖置身疑惑、迷亂、懷疑之中，也會不辭辛勞地進行探究，尋找任何可能的解決方案，同時試驗各項行動方案，以獲致最佳的解決方案，如此周而復始，持續不懈，才可能有反省思考的機會。

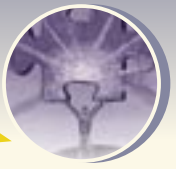
值得注意的是，此種反省性的行動，乃是「個人進行經常性自我評價和發展的一種意願。」（Pollard & Tann, 1987：4）這與例行性的行動顯然有所不同，例行性的行動係由衝動、傳統、習慣、權威、以及機構體制的期望所引導，所以，例行性傾向的教師通常會「不加批判地接受學校中的一切現實而簡化了自己的專業生活。」（Posner, 1989：21~22）基於此，「只有當我們周圍的事物對我們具有意義，當我們以特定方式使用這些事物，並可表明達到的結果時，我們對這種事物才可能作出自覺的、深思熟慮的控制。」（Dewey,1910/1995：24）否則，吾

人將易陷入本能、慾望、慣例、傳統、偶像、權威的錯誤思維中，而渾然無知。

整體而言，反省思考理念的基礎可以說是奠基在杜威哲學上，不過，對反省思考理念的進一步探究，則首推Donald Schon 和Van Manen兩人為代表（Lasley & Matczynski, 1995）。Schon（1987）曾針對各種行業，如建築、音樂、法律、醫學等，有關反省思考能力的培養加以探究，認為反省思考的歷程並不是一種制式化、理性化的過程，強調科學理論無法詮釋專業化的行動內涵，相反地，反省思考擁有更多的感性成份，屬於一種認知建構的過程，在某種程度上，誠如Eisner（2001）所指出，融合了像鑑賞家（connoisseur-like）和批判家（critic-like）般的特質，前者展現了個人獨到的鑑賞能力，後者則如藝術形式一樣，公開展示並加以評判，而教師的反省思考就是需要針對教學行為加以鑑賞和評價，兩者息息相關。

Van Manen（1977）則將反省思考的行為分為三個層次：技術性反思（technical reflection）、詮釋性反思（interpretive reflection）、以及批判性反思（critical reflection）。技術性反思以效能為核心，關心相關技術是否能提升教學的效率，是否有助於特定目標的達成，此種工具理性的思維使技術成為焦點，學校教育的目標及其環境脈絡則未予深究，而將其視為理所當然。一般而言，技術性反思由於關注於教學所需的技術效用問題，因而是屬於表面性的教育革新，其內涵就像Cuban（1988）所指稱的第一層改革，改善目前各項教學作為的效能與效率，而不會改變教師角色的期望和目標，專注於教育手段的反思而不是教育目的的反思。

詮釋性反思則需要較為複雜的思維，此層次的教師開始會去審視教學行為的本質及



其所產生的結果，同時也會思索原則和實務之間的聯繫。易言之，教師會注意組織的結構如何與行動的原則相配合，其所關注的焦點不在於「如何」(how)達成目標，而是會去思考「為什麼」(why)是這些目標，會去探究目標的合理性。至於批判性反思則是最為複雜的反思性活動，在此層次上，教師會去思索倫理性和政治性的教學議題，其所關切的核心不是「如何」、「為什麼」的問題，而是「應該」之類的應然性問題：教師應該採取此種方式進行教學嗎？就此而言，其專業的實務活動顯然與外在的社會、政治、以及經濟議題密切相關，同時也符應了Cuban (1988)所提出的第二層改革，改變組織運作的基本方式，包括新的目標、結構、角色、以及責任等，其所關注的焦點不僅是班級教室，同時也包括了學校的文化與結構。

是以，教師的反省思考乃是針對周遭意義性的事物和問題，進行經常性的自我評價和省思，以謀求個人和專業上的成長，至於有關教師反省思考的層次則依其關注焦點的不同而有技術性反思、詮釋性反思、以及批判性反思之分。整體而言，教師反省思考並非全然理性化的過程，卻包含有相當大的感性成份，需要個人的自我覺察和建構。

二、反省思考的類型

教學常被視為一種藝術，此種藝術的展現，在教學決定中，常是存乎一心，繫於一念之間，很難直接地體現、鼓勵、或傳授，而必須經由內在心靈的自我體驗，自我省思，方能竟其功。也因此，教師在教學的過程中，必須透過本身的反省思考，才能像藝術家一樣，啟迪並開發你內在的全部潛能。事實上，此種反思成長的過程，正是教學活動的核心所在，Greene (2001: 83)就認為：「教學旨在培養學習者良好的心靈習

性，讓他們可以敞開心胸，自我評價，自我指導。基於此，在教學活動中，最重要的，就是要讓學習者親身體驗此種歷程、方法、以及程序，瞭解箇中滋味，咀嚼相關的訣竅，才能自我覺悟、自我成長。」職是之故，教師實施教學的內容，除了包括學科或領域的知識之外，尚需鼓勵學生體驗反省思考的歷程，熟悉相關的要領，培養其自我成長的能力。

當然，所有的藝術表現都是一種思考，一種實驗，一種真理的展現。不過，對於教學革新的教師而言，反省思考則是使其教學藝術更為精緻細膩的重要方式。有關教師反省思考的類型，一般可以依其分析架構的不同，而有不同的分類方式。首先，從「時間」的架構來探討，反省思考包括了教學實踐前的反思(reflection-on-practice)、教學實踐中的反思(reflection-in-practice)、以及教學實踐後的反思(reflection-for-practice) (Brubacher, Case, & Reagan, 2000)。教學實踐前的反思是對於課堂教學的計劃和準備進行反思；教學實踐中的反思是在教學活動實施過程中，進行反省思考；教學實踐後的反思則是在課堂教學後，回顧教學實施的整個歷程，分析其優劣之處。

其次，從「特質」的架構來看，教師的反省思考具有三項關鍵性的特質 (Henderson, 1992)：

(一) 關懷的倫理觀 (an ethic of caring)

關懷的倫理觀係指教師誠心地表達關懷之情，並表現在其對於學生的瞭解上。一般而言，教師可以透過三種途徑來展現其關懷之心，分別是認可 (confirmation)、對話 (dialogue)、以及合作練習 (cooperative practice)。詳言之，教師可以聆聽學生的深層聲音，認可其對最佳自我 (best self) 的勾勒；同時提供良好的學習環境，重視師生



之間對於價值觀、信念、以及意見的討論，以增進彼此的認識和瞭解；而上述的認可與對話端賴師生之間的合作練習，尤其教師更需扮演輔導者、督導者、以及學習促進者的角色，才能獲致成效（Noddings, 2003）。

（二）教學的建構取向（a constructivist approach to teaching）

教學的建構取向強調學生在學習的歷程中是主動的參與者，會主動地建構由過去經驗和個人目標相互作用所產生的意義，而非被動的接受者。同時認為學習是一種複雜的歷程，其中涉及了學生個人過去的經驗、個人的目的、以及學科單元的目標等三方面的交互作用。基於此，教師必須深入瞭解學科單元目標的內涵，並考量學生的背景、興趣、需求等因素，以提升教學的品質。

（三）藝術化的問題解決（artistic problem-solving）

藝術化的問題解決旨在培養學生成為有效的問題解決者。一般說來，具有反思能力的教師，重視學生判斷力、想像力、以及適應力的提升，所以會設計優質的教學活動，並運用各種教學策略，讓學生檢視過去的問題解決經驗，研擬問題的解決方案，使學生的學習能突破傳統，更有意義，而學生也能從教學活動中，體驗藝術之美、啟發性的靈感、以及學習的樂趣。

最後，從「形式」的架構來分析，教師反省思考的形式可以區分為創新的反省思考（creative reflection）、關懷的反省思考（caring reflection）、批判的反省思考（critical reflection）、縝密的反省思考（contemplative reflection）、以及合作的反省思考（collegial reflection）等五種形式（五C）。教育學者認為，教師若能以這些形式作為反省思考的依據，不但有助於教師的專業成長，同時也可以引導教師更清楚地掌握「教—學」（teaching-learning）的關係，

進而提升教學的成效，至於其內容則說明如下（Henderson & Hawthorne, 2006）：

（一）創新的反省思考

創新的反省思考旨在運用想像力，設計一種以思考為中心，多元智慧的課程，用以提升個人的自我認知，終身學習，以及民主素養。詳言之，創新的反省思考需要教學想像和實踐智慧的有效結合，課程的設計要能使學生主動地將其所知和感受，融入其中，而不能單方面倚賴技術，凡事依樣畫葫蘆。你可以依自己的思考方式、經驗類型、直覺感受、環境脈絡、想像能力、以及內心期望來引導自己。

至於創新的思考則主要是環繞在三個主題上：協助學生認識自己；提升主動解決問題的能力；以及孕育美學的參與和表達能力。首先，教師會把學生看作是動態的意義創造者（dynamic makers of meaning），他們不會告訴學生做什麼，而是提供經驗，讓學生能夠以自己的方式來詮釋。因為人類有解釋的旨趣，有其本身的心智模式，所以教師應該鼓勵學生善用其心智能力，以建構更為精湛的理解系統。其次，教師為增進學生問題解決的能力，會鼓勵他們相互合作，解決共同性的問題。最後，教師會努力創造並維持一個具有本身特色的「再生文化」（renaissance culture），以營造一個有助於抒發審美情懷與各種表意行為的教育環境，使所有學生可以瞭解並樂於接受其所擁有的各類才能，達到人盡其才的目標。

（二）關懷的反省思考

除了能從創新的角度來設計課程，教師也應採取關懷的態度來執行課程。一位有關懷態度的教師，會重視學生之間的個別差異，但是只擁有好的計畫或態度仍然不夠，老師也必須提供充裕的機會，讓學生經由相關的探討中，建構自己的意義系統。誠如 Rosenblatt（1983）所指出，教師應該強化



「豐富性的互動」或「彼此心靈的觸動」。因此，教師會在師生的互動中，留意學生之間的差異性，主動認識其內心世界，避免以高壓的方式對待學生，同時對於源自社會偏見所形成的舊思維和模式，也會極力加以拒斥，務必使學生樂意與你溝通，而且感受到你的關懷之情。

（三）批判性的反省思考

當你分析創新的和關懷的反省思考時，你或許就會瞭解限制或阻礙反省思考的障礙所在。批判的反省思考就是鼓勵你去培養這樣的想法和感覺，而焦點則是放在事物的外顯面和內隱面、人際間和個人層面、直覺性和社會性、歷史和文化要素，這些都可能壓制、宰制、限制教師的反省思考。再者，若要促進革新學習則應該對於影響教學工作的「社會—政治」結構有所瞭解。而除了班級之外，也應將關注的焦點擴及到教室外，才能知悉可能的限制。同時要用心觀察周遭的環境。依此，你是否發現到性別主義或種族主義呢？你是否留意權力的議題呢？我們應該瞭解，教師不是技術人員，他們是有責任感，有自主性的專業人員。

（四）縝密的反省思考

你理想中的教室、學校、社區、以及社會是什麼樣子？它會和一般教師所認知的不一樣嗎？縝密的反省思考鼓勵我們去檢視，為什麼我們無法成為革新教學的老師，它勾勒出理想的教育願景：就是我們教學努力的目標。它要我們就革新教育的社會和政治特性進行深層的探究，並且展望革新教學所能獲致的成就。為什麼我們要大費周章地設計具有挑戰性的課程，來增進學生的獨立思考、多元觀點、終生學習、以及公民素養呢？革新教育的目的和價值是什麼？革新的教學如何與專業的需求相連結？我們經常忘了去問我們自己、同仁、以及上司這些重要的問題。而教師終日埋首於成牘的作業中，

上課急著趕進度，早已看不清自己的教育哲學—以理性認清現在的我和未來的我。縝密的反省思考就是要戮力成為一個擁有理想的教育者，並且具有發展健全和縝密構思所需的道德和政治涵養。

（五）合作的反省思考

根據Lieberman、Saxl、以及Miles（1988）的研究，「學校內建立合作的機制，對於發展一個更具專業性的文化，相當重要。」合作的反省思考要求你要走出個別的教室，並且自詡自己是在學校和社區中，具有責任感，肯任事的專業人員。而你也不只是一位老師而已，你可以努力成為一位合作型的領導者。在學校內，儘量運用各種自然而不具官僚色彩的方式，來鼓勵與支持自己和其他同仁永續的專業發展。舉例而言，透過工作坊或讀書會的方式，討論學校的各項措施和教育未來的發展，而利用這種方式，大家實際參與，也比較容易形成一個專業性的學習團隊。

三、反省思考的內容

誠如上述，反省思考依其分類條件的不同而有各種不同類型的反省思考模式。不過，整體說來，反省思考雖然在性質上或方式上存有差異，但其尋求個人專業成長與提升教學成效的目的，則並無二致。而綜觀上述所臚列的各種反省思考模式，可以發現，反省思考所關注的內容主要是以教育專業的提升為核心，尤其是有關班級教學中，師生之間的互動以及影響課堂教學的學校和社會的相關因素和環境脈絡，都是反省思考活動的主要對象。基於此，有些學者乃將「教師／教學」、「學生／學習」、「學科／教材」、以及「脈絡環境」等因素交互作用所引發的諸多教育難題，列為教師反省思考的主要內容（陳麗華，1997；Pollard & Tann, 1987）。有些學者則認為，教師專業成長的省思可以教



學檔案為藍本，透過與同儕教師的會談及共同省思等方法，發現教學的優缺點，以促進其專業的成長，至於其內容則應該包括：「認識自己認識環境」、「課程設計與實施」、「班級經營計畫與執行」、「教師觀察與回饋」、「學習評量計畫與執行」等項目（張德銳等，2002）。

擴大言之，影響教學成效的四項關鍵要素：先在因素、情境因素、過程因素、以及結果因素等，由於其交互作用所產生的結果，影響教學品質的優劣甚鉅，因此也可以納入教師反省思考活動的範疇內，其內容說明如下（Dunkin & Biddle, 1974）：

- （一）先在因素：包括教師的社會背景，如年齡、性別、社會階層等；教師的學習經驗，如就讀學校、修習課程、實習經驗、在職進修等；教師的人格特性，如智力、動機、興趣、人際關係、領導風格；以及教師的教學技能、教學態度、學科專長等。
- （二）情境因素：包括學生的特質，如年齡、性別、社經背景、能力、知識、態度等；校內的環境，如學校規模、學校組織、學校氣氛、教師組成、學生組成、教學資源、教科書、校園環境、班級規模等；以及校外的人文社會環境和自然環境等。
- （三）過程因素：包括在教室活動中，教師與學生互動所表現行為，如師生之間可觀察的身體活動與語言交流，甚至是彼此間認知、思維、意念、以及情緒等內在特質所引發的行為。
- （四）結果因素：包括表現在學生的學業成就、情意陶冶、技能學習、以及社會情緒方面，即時與長期的教學效果。

四、反省思考的作法

前述已簡要地介紹了反省思考的意義、

類型、以及內容，以下將就反省思考的作法加以說明。一般說來，反省思考在作法上可以包括反省札記、行動研究、同儕視導、教學檔案、案例探討、以及自傳分析等方式。

（一）反省札記

反省札記（reflective journal）係指教師透過札記撰寫的方式，來反省其教學的知覺、行動、事件、流程、決定等要項，同時審視其相關教學作為的利弊得失，據以修正、調整、變更其日後的教學策略，增進其教學判斷的合理性，從而達到專業成長的目的。一般而言，反省札記依其系統性，可以採取結構或半結構的方式，以每日或每週為單位，記錄和反省自己的教學經驗和想法，提出問題並進行初步的結論，再透過正式或非正式的方式，與班群教師、夥伴教師、輔導教師、視導督學、策略聯盟的大學教授等重要他人，分享其理念和作法，權衡其優劣之處，以促進個人的專業成長（陳麗華，1997）。易言之，教師可以利用反省札記的方式，記錄重要的教學事件和決策過程，定期或不定期地與教育專業人員會談，找出個人教學過程中的缺失與盲點，據以改善教學的成效。

（二）行動研究

行動研究（action research）是教師反省思考的重要方式。近年來，教育當局不斷地倡導學校中心管理的概念，鼓勵學校能夠發展具有自己特色的學校文化，解決教育實務問題，而行動研究則是達成此項目標的主要策略。在作法上，學校可以成立類似工作坊的組織，延聘相關領域的教育專家或優秀的實務工作者參與指導，也可以與鄰近的大學建立密切的夥伴關係，獲得必要的協助和諮詢，以提升學校教師行動研究的能力。據此，參與的教師不但可以掌握行動研究的架構，同時可以將研究過程中，各階段的行動要領，實際運用於個人所關心的教育問題上。值得一提的是，在研究的過程中，成員



們必須討論並分享彼此有關問題界定，探討文獻、研究方法、資料蒐集、研究發現、以及研究建議等活動的經驗，而這些過程都隱含了反省思考的活動，需要教師進行深層的反思。毫無諱言，它將促使教師主動積極地去觀察周遭的教育問題，反省教育活動中所存在的不合理性，從而改善教育的現況。

（三）同儕視導

同儕視導（peer coaching）主要是透過學校同仁之間的合作和觀察，以增進教師的反省思考能力。在此過程中，學校的教師可以先進行分組，爾後，各組教師彼此相互觀察，記錄教學活動中的優缺點，同時討論所觀察到的內容，並與大家分享成員所提出來的各項改善措施。其次，在實施之前，也可以先由相近的年級或任教相同學科的教師相互配對，再進行視導。由於平時的教學過程中，鮮少有同仁參與觀察，因此，經由同儕視導的實施，教師將會驚訝於本身的教學活動，居然存有如此多的缺失和盲點，體認到本身的教學仍有相當大的改善空間。此外，透過同儕視導的實施，教師勢必運用其反省思考的能力，釐清同儕教師所提出的相關教學問題，找出其癥結所在，同時也可以從彼此的討論中，發展理想的教學藍圖，研擬有效引人的教學設計。

值得關注的是，由於一般中小學建築呈現「蜂巢式的結構」（cellular organization），再加上像「裝雞蛋的條板箱」（egg-crate）（Lortie, 2002）似的教室，使教師長期處於孤立的情境。長此以往，這種孤立的情形成為常態，甚至形成了「個人主義」與「互不干涉」（individualism and non-interference）的學校文化：既不願意觀察別人的教學，也不願意被別人觀察；不願意影響別人，也不願意被別人影響。部份學者就曾提出他們的觀察：

「儘管教師不是最古老的行業，但肯定是最孤獨的行業之一。很少教師會跑到其他教室去看別人的教學，同時，不少教師根本就不願意有『侵略者』進入自己的教室，『干擾』自己的教學工作。學校裏雖然有很多同事，但是大部分教師已習慣在孤立的教室裏默默工作，彼此甚少過問別人教室裏發生的事。」（Fullan & Hargreves, 1992/2000: 85）

是以，在現行學校文化仍偏向保守孤立的趨勢下，教師同儕視導的實施，仍有相當大的努力空間，而其落實端賴教育主管機關、學校行政單位、以及教育實務人員的密切配合與鼓勵。

（四）教學檔案

教學檔案（teaching portfolio）常被用來促進教師的專業成長（Wolf, Lichtenstein, Stevenson, 1997）。它是一套有組織、有系統的記錄和文件，旨在彰顯教師在經過輔導之後所達成的成就，而這些成就通常會輔以學生的作品，以為佐證，並且都會透過省思札記、嚴謹思考、以及深層對話，才能充份實現（Shulman, 1992）。

一般而言，教學檔案的運用至少有兩種不同的取向，一種強調完全由檔案建立者決定結構內容，另一種則是建立者遵循既有的結構。就兩者來看，何者為優並無定論：前者因為沒有結構，所以教師可以有比較大的彈性，但對於初學者卻會形成茫然沒有頭緒的困擾；後者則是教師可以根據完整的架構，在有限的時間精力情形下完成檔案，但如果過度強調結構，則會漏失結構未列入的重要資料。事實上，由於國內教學檔案的推廣上，屬草創期，加以中小學教師平日忙於教學、課程設計、級務處理、各種委員會的討論，空暇時間相當有限，因此提供一套兼



顧理論與實務，能快速又能完整深入的模式，似乎是比較可行的方式。此外，教學檔案具有「強調省思」、「重視實證資料的蒐集」、「鼓勵專業對話」、「具有結構性」、「具有彈性及發展性」、以及「參照的規準」等特色（張德銳等，2002）。是以，在教師追求個人專業成長，重視反省思考的發展趨勢下，利用教學檔案來激勵個人的學習，改善教學活動的缺失，乃是相當值得鼓勵的方式。

（五）案例探討

案例探討（case studies）係以真實或虛擬真實情境的教育實務工作情境為素材，協助教育人員分析教育問題與實踐行動的邏輯與動力等，並探究適切變通行動方案的一種教學方法（汪履維，1995）。一般認為，案例探討可以提供機會，使教育專業人員能彼此交換、反省與分析其專業實施（Shulman, 1992）。而其運用則可以根據他人所撰寫的案例，也可以依據教師本身的實際教學經驗，進行周延、詳細的比較與分析，以體認教學過程中，複雜教學事件的應變與處置，從中汲取寶貴、豐富的經驗。當然，從體裁選擇的方式來看，案例取材的途徑可以是多元化的，舉凡個人的親身經驗、同儕教師的實際個案、坊間小說的虛擬故事、教育性的讀物、相關的影片和錄音、模擬的教室事件等，都是深具價值的資源，可作為案例探討的依據。尤其案例內容若能貼近教師的課堂經驗，符合學校的文化特性和環境脈絡，則能讓教師產生共鳴，引發教師的討論和辯證，而使教師重新省思其個人的教育理念和教學方式，促進其個人的專業成長。

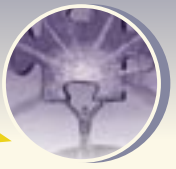
（六）自傳分析

自傳分析（autobiographic analysis）乃是以個人的生活史作為分析的材料，來協助教師及實習教師探究教師專業學習與發展的歷程（汪履維，1995）。就其內容來看，自

傳分析的對象可以是他人自傳中學為教師的成長歷程；也可以是比較與分析教師本人的生活史及其對個人專業學習歷程的影響（陳麗華，1997）。因為研究顯示，若能針對個人的生活史，進行系統性與深入的反省與分析，則個人便能從此種再體驗與反省個人過去經驗的過程中，獲得自我成長的動力，發現未來學習與發展的方向。尤其生活史分析常必須透過與他人合作互動，在此歷程中，可以促進教師專業反省、後設認知、對教室生活的詮釋理解、個人理論的修正等方面能力的成長，個人也因而有機會瞭解自己與他人而學習得更多，甚至產生更大的矛盾與衝突，而喚醒安逸於傳統和習慣中的知覺，獲得更豐富而寬廣的新知識（陳美玉，1999；Bullough & Baughman, 1996）。由是觀之，自傳分析有助於教師認清那些早已內化到個人認知結構，根深蒂固存在於個人價值體系中的諸多概念，進而反省個人的專業認知，重新詮釋本身的專業知能，此舉將增進教師教學判斷的合理性，提升教學的成效。

五、結語

教學是學校教育的核心工作，也是促進學生學生的重要途徑，其成效的良窳攸關學校教育的品質。綜合上述的討論中，可以發現，反省思考旨在對於教育情境中，意義性的事物和問題，進行經常性的自我評價和省思，以促進其個人和專業上的成長。而就教師反省思考的類型而言，若從時間的角度來看，可以分為教學實踐前的反思、教學實踐中的反思、以及教學實踐後的反思；若自特質的觀點來分類，則反省思考有三項關鍵性的特質：關懷的倫理觀、教學的建構取向、以及藝術化的問題解決；至於由形式的架構來分析反省思考則有創新的反省思考、關懷的反省思考、批判的反省思考、縝密的反省思考、以及合作的反省思考。



其次，就反省思考的內容來看，其對象不外乎是班級教學中，師生之間的互動以及影響課堂教學的學校和社會的相關因素和環境脈絡。最後，有關反省思考的作法，本文

臚列了反省札記、行動研究、同儕視導、教學檔案、案例探討、以及自傳分析等諸項作法，這些作法都有助於促進教師的反省思考，對於教學成效的提升有莫大的助益。

參考文獻

- 汪履維（1995）。在師資養成教育中應用「案例法」與「自傳法」的經驗。論文發表於國立台灣師範大學教育研究中心主辦之「師資培育的理論與實際」研討會，台北。
- 張建成（2002）。批判的教育社會學研究。台北：學富。
- 張德銳等（2002）。發展性教學檔案系統。台北：台北市政府教育局。
- 陳美玉（1999）。生活史分析在師資培育上運用之研究。載於中華民國師範教育學會（主編），師資培育與教學科技（頁163~182）。台北：台灣書店。
- 陳麗華（1997）。教學反省。載於黃政傑（主編），教學原理（頁403~438）。台北：師大書苑。
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (2000). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools*(2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bullough, R. V., & Baughman, K. (1996). Narrative reasoning and teacher development: A longitudinal study. *Curriculum Inquiry*, 26(4), 385~415.
- Cuban, L.(1988). A fundamental puzzle of school reform. *Phi Delta Kappan*, 70(5), 341~344.
- Dewey, J. (1910/1995). *How we think*.
- 姜文閔（譯）。我們如何思維。台北：五南。
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Eisner, E. W. (2001). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*(3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York: Bergin and Garvey.
- Fullan, M. & Hargreves, A. (1992/2000). *What's worth fighting for in your school*.
- 黃錦樟、葉建源（譯）。學校與改革。台北：稻田。
- Greene, M. (2001). Reflections on teaching. In V. Richardson(Ed.), *Handbook of research on teaching*(4th ed., pp.82~89). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Henderson, J. G. (1992). *Reflective teaching: Becoming an inquiring educator*. New York: Macmillan.
- Henderson, J. G. & Hawthorne, R.D. (2006). *Transformative curriculum leadership* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Hunter, M. (1991). Hunter lesson design helps achieve the goals of science instruction. *Educational Leadership*, 48(4), 79~81.
- Lasley, T. J., & Matczynski, T. J. (1995). Reflective teaching. In A. C. Ornstein(Ed.), *Teaching theory into practice*, 307~322. Boston: Allyn & Bacon.
- Lieberman, A., Saxl, E. R., & Miles, M. B. (1988). Teacher leadership: Ideology and practice. In A. Lieberman(Ed.), *Building professional culture in schools*(148~166). New York: Teachers College Press.



- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*(2nd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Pollard, A., & Tann, S. (1987). *Reflective teaching in the primary school: A handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Posner, G. J. (1989). *Field experience: Methods of reflective teaching*. New York: Longman.
- Rosenblatt, L. M. (1983). *Literature as exploration*(4th ed.). New York: Modern Language Association.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Shulman, L. S. (1992). *Portfolios for teacher education: A component of reflective teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205~228.
- Wolf, K., Lichtenstein, G., & Stevenson, C. (1997). Portfolios in teacher evaluation. In J. H. Stronge(Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.



國民小學閱讀教學之探討

施宜煌／經國管理暨健康學院幼兒保育學系助理教授

高員仙／經國管理暨健康學院幼兒保育學系講師

林昭溶／經國管理暨健康學院幼兒保育學系副教授

賴郁璿／台北市吳興國小教師

摘要

關於閱讀，有越來越多的科學研究發現，閱讀是通往美好未來的必經之路，而且越早啟蒙越好。在我國，我們沒有在學生年紀很小的時候即來養成孩童的閱讀習慣。是故，當人們檢視國小教育現場發現，閱讀教學在國小教育中卻已然被忽視許久了。執此認知，本文旨在對於國民小學的閱讀教學進行探討。希冀以此探討為基礎，進而讓國民小學現場教師瞭解閱讀教學的意涵與實施方法。而關於國民小學閱讀教學之探討，筆者首先探討閱讀的意義；之後，探討國小教師選擇閱讀教材需要關注的要點；繼之，探討閱讀教學指導的先決條件與原則；再者，探討國小閱讀教學的方法；最後，筆者則探討自身的閱讀教學經驗，以為國小現場教師分享。

關鍵詞：國民小學、閱讀、交互教學法

一、前言

真確而論，「閱讀」係一切學習的基礎。英國作家培根曾說：「讀書可以自娛，

在書中尋求樂趣；讀書可以包裝自己，使談吐高雅；讀書也可以充實自己，增加判斷與處世能力。」西諺有云：「打開一本書，也就打開了一世界。」兒童可藉由閱讀吸取知識，建構其對世界的認識與理解。根據研究指出，若是從小具備閱讀習慣，將在認知學習、語文創造與詞彙運用方面表現傑出。因此，相對於學生肩負著指引、教導、反思、修正、改進與實踐責任的教師，自應在學校教育中營造優良的閱讀情境、指導有效的閱讀策略，以協助學生培養良好的閱讀習慣與終身學習的能力（黃玉輝，2001a：48）。所以，有關閱讀教學，近年來，不僅在台灣本地受到關注，在美國的教育界亦是一重要課題。其實，當人們回顧美國二十世紀有關閱讀教學的發展，¹約略可以分為以下幾個時期：即1900-1935、1935-1970及1970-2000，這種時間的劃分帶來了第一及第三時期劇烈的知識及課程活動；也帶來了相當平靜的第二時期（Pearson, 2000：152）。真確而論，從以上美國閱讀教學的發展，可以窺知閱讀教學亦是美國教育中的重要議題之一。

關於閱讀，我國學者郭麗玲（1994）曾經指出在此知識爆增的現代社會，閱讀是獲

¹ 在美國開始提倡閱讀時，1960年代的這十年是較為熱絡的一段時期。在1960年代早期，人們一再地努力去平息關於何種是教授閱讀最好的方法之爭議。美國教育部的合作研究分部編錄了《第一級研究》的精選集，而他們也在1966年出版了《閱讀研究季刊》；而Jeanne Chall也在1967年完成其《學習去閱讀：這場激烈的辯論》一書。在1965年，Lyndon Johnson的「初等及中等教育方案」對學校的補償教育帶來了新的教學資源。教育委員James Allen試圖勾勒出國家閱讀計劃的正義性，以確保美國小孩的受教權。而Chall的書及《第一級研究》對美國的閱讀教學可以說是影響深遠（Pearson, 2000：161-162）。



得知識的重要方法之一，我們隨時要藉由閱讀來獲取各種新知，閱讀也是一種溝通和獲得知識的工具。而閱讀更綜合了視覺和聽覺的工作，包括從字詞獲得意義，它是每一個人一生都在使用的基本技能，同時也可提供休閒娛樂和樂趣。而閱讀是蒐集、儲存訊息最基本而踏實的方法，自幼即要養成的習慣（轉引自詹文宏，2002：37）。

進一步的來說，關於閱讀，英國前教育部長David Blunkett曾說：「每當我們翻開書頁，等於開啟一扇通往世界的窗，閱讀是各種學習的基石。」於是，有越來越多的科學研究發現，閱讀是通往美好未來的必經之路，而且越早啟蒙越好。在我國，前教育部長曾志朗提出「閱讀童年」的政策後，培養閱讀習慣的話題便成為我國教育者關注的焦點（張美惠，2008：44）。但是，閱讀教育一向是國內語文教育較忽視的一環的（葛琦霞，2003：9）。我們沒有在學生年紀很小的時候即來養成。

其實，當人們檢視國小教育現場發現，在整個國小語文領域課程中，包含讀、說、寫、作等四大部分，其中閱讀佔著極重要的地位，更是發展其他能力的重要基礎。所以，學校中的閱讀教學，並非只是單純的提昇語文方面的能力，同時更是其他領域學習的基石。然而，學校教學仍以教材為中心，而培養閱讀能力的教學活動卻少見於學校教學中，閱讀教學在國小教育中，卻已然被忽視許久了。

所謂「給他魚吃，不如教他釣魚」—我們要培養我們的下一代，能適應瞬息萬變的未來社會，擁有自我學習的閱讀能力是重要的（劉兆文，2009：1；鍾添騰，2002：163）。所以，當今的國民小學應該關注閱讀教學的實施，以提升國小學童自我學習的閱讀能力。執此認知，本文旨在對於國民小學的閱讀教學進行探討。希冀以此探討為基

礎，進而讓國民小學現場教師瞭解閱讀教學的意涵與實施方法，進而使國小學童喜歡閱讀。

二、國民小學閱讀教學的探討

葛琦霞（2003）指出《天下雜誌》在2002年的教育專刊「閱讀—新一代的知識革命」，針對中小學教師進行閱讀大調查，並從調查中顯示出幾個非常值得思考的現象：一、有九成的老師都認為閱讀有助於激發學生創意、想像力，八成的老師認為可以提昇學生自我學習能力，更有近六成左右的國中小老師也認為閱讀有助於邏輯思考。二、但當老師在學校推行閱讀時，有六成的國小老師並不覺得順利。三、雖然國中小學的整體閱讀環境並不佳，尤其是學校圖書館幾乎聊備一格，但是多達八成五的國小老師，將來仍然要將提昇學生的閱讀能力納入教學重點。四、在閱讀的相關教學上，老師們最頭痛的是，學生的學習精神不足；另外，教學負擔過大、學校資源硬體及經費不足、缺乏家長配合等三項緊迫其後，顯示推廣閱讀有很多教育體制結構上的限制。五、從調查中顯示，老師在推動閱讀時的方法並不多元活潑。除了指定書本外，多數老師（66.4%）要求學生撰寫書面報告，或要求學生課堂上當面報告，和成立班級圖書室。

其實，從《天下雜誌》的調查報告中，可以窺見國小教師認為閱讀對於學生來說是重要的。但是，當老師在推行閱讀時，卻未必順利；而老師的教學方法也需要加強。職是之故，有必要對於國小閱讀教學重新省思一番。而本文省思的重點包含先探討閱讀的意義與特性；之後，探討國小教師選擇閱讀教材需要關注的要點；繼之，探討閱讀教學指導的先決條件與原則；再者，探討國小閱讀教學的方法；最後，筆者則探討自身的閱讀教學經驗，以為國小現場教師分享。



（一）閱讀的意義與特性

1. 閱讀的意義

閱讀，是日常生活中最普遍的活動之一。不論是在工作或休閒時、在家裡或在學校，我們都可能發生閱讀的活動（例如閱讀報紙、雜誌、書籍等）。可見，閱讀是現代人不可避免的活動。對於在籍的學生，閱讀更是不陌生。現行的教學活動以教科書為主的情況下，學生憑藉著閱讀來獲得書本中的知識乃是最主要的學習活動。所以，閱讀能力對於學生學習歷程的重要性，是不容忽視的。因為閱讀能力除了直接關係著學生知識吸收的效率之外，還間接影響學生處理問題的能力。亦即閱讀是知識來源的工具，也是知識獲取的媒介（劉兆文，2009：1）。

曾琪淑（1991）指出閱讀是一種複雜的認知過程，閱讀者運用以往的經驗知識，把語音與圖文連接起來，試圖瞭解其內容意義。閱讀時必須靠天生的智力、流暢的閱讀能力和常識，數者的交集以構成閱讀理解力（轉引自鍾添騰，2002：165）。而閱讀，指的是人的心智和文本間的互動關係。然而，傳統的閱讀，反映的是由文本傳遞訊息給人的概念；一般而言，指的是「由下而上」的閱讀架構。這樣的想法，缺乏人的心智可以利用其過去經驗解讀文字符號的觀點。而研究顯示，每個人的過去經驗不同，在解讀同樣訊息符號時所得的結果並不相同。因此，閱讀其實是一個「追求意義的過程」，而追求意義的過程中才有發展個人思考的空間（幸曼玲，2008：4）。

2. 閱讀的特性

關於閱讀特性，依據蘇國榮（1985）所提之觀點（轉引自劉兆文，2009：1），再加上筆者的觀點，認為閱讀有以下的特性：

- （1）發展性：閱讀是有發展性，不同的發展階段有不同的閱讀問題
- （2）個別差異性：閱讀是有個別差異

的

- （3）可塑性：閱讀能力與技巧是可塑的，有提升的空間

（二）國小教師選擇閱讀教材需要關注的要點

語文是表達思考的工具，但也是促進思考的方式。然而，語文的學習不應脫離思考單純的以工具學習來看待。閱讀是語文的一部份，但更是促進思考的重要方式。教師可以從閱讀的心理歷程出發，檢視所使用的策略，其目的是促進孩子在閱讀時的心理歷程。過度工具化或簡化流程，或直接要求學習成果，容易丟失中下的學生，喪失老師教學的意義（幸曼玲，2008：8）。而教師在進行閱讀教學時，往往需要進行閱讀教材的選擇。平心而論，閱讀教材的選擇需要關注以下幾個要點：

1. 需要關注閱讀文章的困難度及可讀性

在美國，文章的困難度在二十世紀的前半時期成為重要的研究領域及課程概念，而可讀性則主要築基於以「兒童為中心」的教育學之觀點，亦即要符合兒童的認知發展及興趣（Pearson, 2000：156）。換句話來說，國小教師所選擇的閱讀文章之困難度應配合學童的認知發展，而文章之可讀性則要符合學童的興趣。

2. 需要關注閱讀文章的易讀性

課程構造物即是易讀性，易讀性則主要奠基於發展心理學，而非教育上的科學運動（Pearson, 2000：156）。換句話來說，國小教師所選擇的閱讀文章應配合學童的心理發展，而且流暢易讀。

（三）閱讀教學指導的先決條件與原則

國小教師在進行閱讀教學時，有其指導的先決條件與原則，茲分別說明如下。

1. 閱讀教學指導的先決條件

閱讀教學指導有其先決條件存在，陳弘昌（1991）認為閱讀指導有兩個先決條件：

- （1）觀念上的革新



無論是教師、家長、甚至校長，都應將兒童的課外閱讀，當作是教科書的延長和發展，而且是兒童最重要的學習活動。若有以上之認知，閱讀教學的效果才會良好。

(2) 設備上的充實

國小圖書館(室)應大量採購圖書，或是以捐贈方式建立班級圖庫。上述的兩個條件解決之後，閱讀指導課才得以團體指導方式進行，而閱讀教學的效果才會良好。

2. 閱讀教學的原則

關於閱讀教學的原則，黃玉輝(2001b)曾經指出閱讀教學的原則如：不疾不徐—自然成習；有樣學樣—典範成型；融入生活；綜覽深究；同儕分享；知性探索；情境規劃；創意教學；多元活動；爭取資源。筆者依據黃玉輝所提之原則，進一步詮釋閱讀教學原則如下：

- (1) 讓學童在很自然的情境下，喜歡閱讀，並養成閱讀的習慣。
- (2) 教師以身作則，自身喜歡閱讀，讓學生潛移默化，也喜歡閱讀。
- (3) 教師所選擇的閱讀教材需要以學生的生活經驗為基礎。
- (4) 教師可以讓同學摘要閱讀心得，並和同學分享其閱讀心得。
- (5) 優質的閱讀教學，需要有良好的學習環境配合。
- (6) 教師的閱讀教學需要富有創意化、多元化。
- (7) 教師的閱讀教學可以利用學校附近社區之閱讀資源。
- (8) 教師的閱讀教學可以進一步提出一些思考性的問題，以提升兒童的思維能力。

美國學者Jeanne Chall在其1967年所寫的《學習去閱讀：這場激烈的辯論》一書中也揭示一些原則(轉引自Pearson, 2000: 158-159)：

- (1) 從第一級開始，閱讀的目標應包含理解、解釋、應用及對字的認知能力。
- (2) 教學應是以兒童經驗及興趣為基礎之富有意義故事的默讀為開端。
- (3) 在一些常看見的字學會之後，分析式的看字讀音教學法(analytic phonics)則應開始實施。看字讀音教學法應被視為很多線索系統中的一個，而這可能包含了情境脈絡及圖片的線索等等。
- (4) 看字讀音教學法的教學過去幾年在較低年級的教學應被推展開來。
- (5) 看字讀音教學法的教學應該要情境脈絡化，而不是孤立於真實的文字及課文。
- (6) 在學習早期課文中的單字，應安排為學生經常使用之，甚至確使學童精熟之。
- (7) 經由一種準備性的教學計畫，或許孩童能夠遠離遲緩並能整裝輕鬆出發進行閱讀學習之旅。
- (8) 孩童應在小團體中來接受閱讀教學。

(四) 國小閱讀教學的方法

閱讀是最重要的學業技巧之一，是小學教育中最重要發展項目之一。閱讀是以語言為基礎的技能，在學校教育的幾年中，學習如何閱讀是主要發展的任務之一。所以，閱讀變成學生獲得訊息及獨立學習的重要能力(詹文宏，2002: 37)。而國小教師可以採用的閱讀教學方法如下：

1. 交互教學法

(1) 意義

交互教學法之所以稱為「交互」，是因為透過老師和學生之間對談，而且談話的內容，是針對閱讀的文章，共同建構意義，並共同討論(詹文宏，2002: 38)。而交互教



學法 (reciprocal teaching)，是近二十年來所發展的閱讀教學策略，它是一種結合了預測 (predicting)、提問 (questioning)、摘要 (summarizing) 和澄清 (clarifying) 的策略教學，強調師生間透過對話 (dialogue) 的方式互動，及教師和同儕輪流擔任教師的角色，共同建構文章的意義 (林佩欣，2002：55)。

不少教師都曾採取交互教學中的部份技巧，引起學生學習的動機或維持注意力，像是詢問學生有關閱讀教材內容的問題 (提問)，要學生敘述大意 (摘要)，或是討論某些艱深字詞的涵義 (澄清)。單獨運用閱讀技巧，對學生閱讀理解能力的幫助並不顯著，效果也較短暫。有別於一般教師使用的單一技巧，交互教學法是系統性、整體性的閱讀策略，讓低閱讀能力者能夠有目的地學習 (intentional learning) (修改自林佩欣，2002：55)，進而提升其閱讀能力。

(2) 策略

交互教學法是老師先示範，然後學生輪流擔任教師的角色，逐漸把責任轉移給學生，透過下面四種策略來訓練學生學習閱讀 (引自詹文宏，2002：37)：

- ① 摘錄重點 (summarizing)：摘錄文章的主要內容。
- ② 自問自答 (self-questioning)：根據文章內容找出問題，而且能自己回答問題。
- ③ 預測下文 (predicting)：從標題中預測下一段文章的內容。
- ④ 澄清疑慮 (clarifying)：在自己無法理解的地方，採取適當的解決方法。

2.REAP技術

(1) 意義

REAP的四個步驟是：閱讀 (Read)、編碼 (Encode)、註解 (Annotate) 和審思 (Ponder)，此一技術強調：「閱讀」是指

要嘗試去閱讀作者的文字；「編碼」是指用自己的話去重述作者的文字；「註解」是指用自己的話去寫出摘要；「審思」涉及複習和對摘要加以思考 (鍾添騰，2002：167)。

(2) 策略

在探討REAP的技術以後，國小教師在對學生進行閱讀教學時，首先可以嘗試指導學生去閱讀作者的文字，指導學生用自己的話去重述作者的文字，進而指導學生用自己的話去寫出文章的摘要，並對文章摘要進行閱讀思考。如此漸次練習，相信學生對於所閱讀的文章將有著更為深入的瞭解，並能和文章內容與作者進行生命對話，學生可以提昇自身的生命視野。

3.三階段閱讀理解教學

篇章主旨 (main idea) 的理解和建構是閱讀理解過程中非常重要的一環，學者認為，主旨的理解是屬於高層次的資訊傳遞過程，藉著篇章宏觀結構的建立，有助讀者進行內容的收錄、回憶、及提取等認知過程。因此，掌握篇章主旨對閱讀理解有重要的幫助。然而，不少研究指出，很多學生在理解篇章主旨時出現困難，特別是年紀小或能力稍遜的學生 (劉潔玲，1996：126)。所以，教師的閱讀理解教學就顯得格外地重要。而教師在進行閱讀理解教學時，可以採用三階段閱讀理解教學。茲介紹三階段閱讀理解教學的意義與策略如下：

(1) 意義

關於三階段閱讀理解教學，Heilman、Blair與Rupley (1990) 就閱讀前、中、後三個階段提出的閱讀教學模式：(1) 閱讀前—瀏覽文章插圖、形式；預測文章內容等；(2) 閱讀中—運用標題引導學習；自問自答，找到重點等；(3) 閱讀後—重點摘要；重讀某些特殊的觀點等 (轉引自鍾添騰，2002：167)。而以上所述，即為三階段閱讀理解教學的意義。再者，筆者認為有



需要進一步說明閱讀理解力。而關於閱讀理解力，人們可由以下圖1瞭解之：

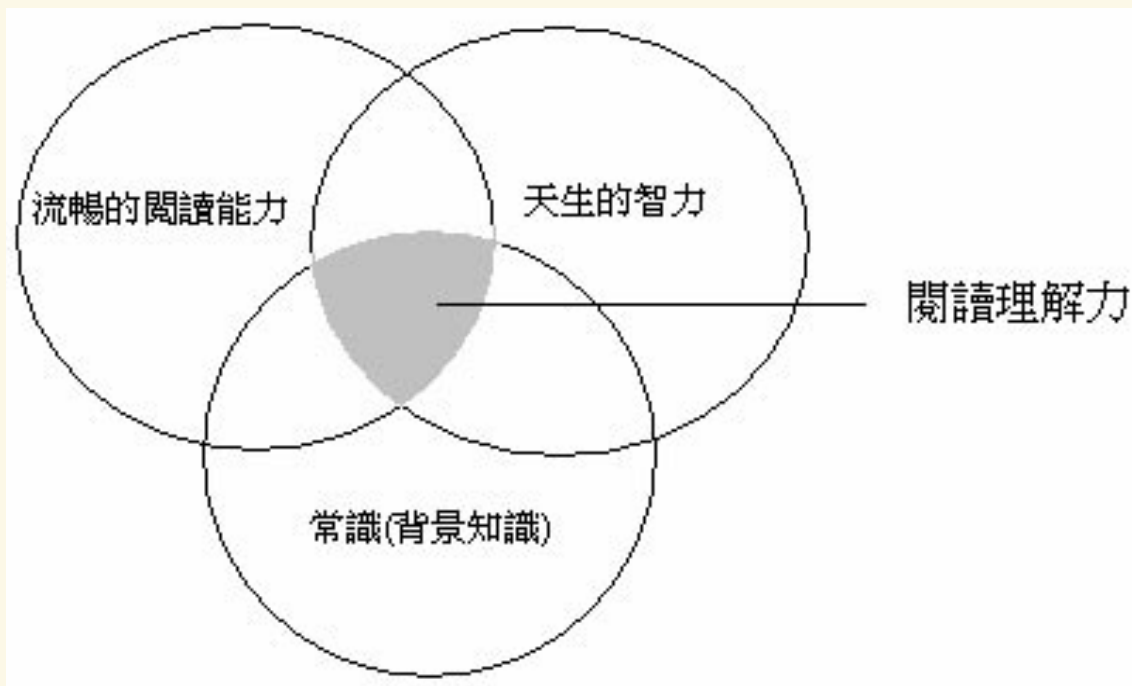


圖1 閱讀理解的構成

資料來源：鍾添騰，2002：165

其實，從圖1可以得知閱讀理解力的好壞，奠基於流暢的閱讀能力、天生的智力、常識（背景知識）。而教師要提升學生的閱讀理解力，必須增進其閱讀能力的流暢性。並且，讓學生廣泛地閱讀，擴展其常識，增加其背景知識。

(2) 策略

我國學者柯華葳（1991）指出在資訊發展傳播迅速的今日，閱讀已成為一項人人不可或缺的能力。因為幾乎人人都可以讀，使閱讀看起來好像一件容易的事。但是，等到我們閱讀了一篇文章卻無法理解時，閱讀好像又不是一件容易的事。正因為閱讀理解是閱讀認知過程中重要的一環，閱讀理解過程一向是心理學家與教育學家感到興趣的一個

研究領域（轉引自黃俊傑，2001：29）。所以，學童閱讀理解能力的提升，是教師應該關注的重心。而教師如何提昇學童的閱讀理解力呢？可以應用三階段閱讀理解教學。茲探討Heilman、Blair與Rupley之三階段閱讀理解教學應用於國小教師閱讀教學的策略：

- ①閱讀教學前：教師可以讓學生先瀏覽文章插圖、形式，並讓學生藉由文章插圖、形式，預測文章的內容為何？
- ②閱讀教學中：教師可以運用文章標題引導學生學習文章內涵，並要求學生在學習的過程中自問自答，掌握文章的重點。
- ③閱讀教學後：教師可以要求學生進行



文章重點摘要，並且重讀文章中某些特殊的觀點。

（五）筆者自身的閱讀教學經驗

筆者曾經擔任國小教師多年（中高年級的教師），也曾利用晨間活動進行閱讀教學，而當時學生的反應頗為良好，也展現出極為高度的學習興趣，筆者詳述自身的做法如下，以為現場教師之參酌：

1. 要學生自己選擇其所喜歡的閱讀文章或書籍，如此學生才不會將閱讀視為苦差事。並且，要學生註明閱讀文章或書籍的章名或書名、作者。
2. 要學生撰寫閱讀文章或書籍後的心得，以進一步回想文章或書籍的內容為何。
3. 讓學生在晨間活動時分享其閱讀心得，最好每次的晨間活動安排兩位學生進行分享。而筆者要學生寫作其心得，正是讓閱讀與寫作結合。其實，閱讀是輸入，寫作是輸出。孩子不喜歡寫作，是由於其不知要寫什麼。閱讀後的討論，增廣了其對文本的想法與經驗，然後根據其想法作書寫表達的學習，作閱讀心得的撰寫，孩子才有清楚且明確的聚焦對象（幸曼玲，2008：8）。
4. 老師針對閱讀文章或書籍中的一些問題，進一步地進行討論，深化彼此對於文章或書籍的理解。而這些問題的提出，可以讓學生覺得閱讀這篇文章是有趣的，此正是交互教學法閱讀教學策略的提問（questioning）。
5. 將學生分組進行討論，並分組比賽，勝利的組別可以獲得獎勵，以此增強方法提昇學生的學習興趣。
6. 教師有時也會進行繪本的導讀教學與電影教學，與孩童一起閱讀、一起成長。譬如說，北極特快車的文本閱讀有

繪本，也有電影，讓孩子閱讀不同的版本，比較其差異，也讓孩子了解同一故事在表達的差異。也因此，讓孩子閱讀應該是更有規劃，而非一直讓孩子進入圖書室自由選擇（幸曼玲，2008：8）。

7. 教師有時會融入戲劇表演於閱讀教學中，讓學生經由戲劇表演的角色扮演，更加深入瞭解所閱讀文本的內涵，與文本中的角色進行深度的。

其實，在筆者自身的閱讀教學經驗中，發現學生的閱讀能力真的進步了，而學生的閱讀興趣也提高了，學生變得喜歡閱讀，而且有很多學生自願發表其閱讀心得，將其心得與其他同學分享。畢竟，有效的閱讀在於活化與深化學習的豐富體會。讓孩子透過教師的引導可以涵養閱讀興趣，培養閱讀，培養閱讀習慣，提昇閱讀能力，成為新時代學習的有效途徑，創造學習的無限可能（林美琴，2009：2）。再者，在分組比賽的過程中，學生也學會團隊合作的精神。

三、結論與建議

揆諸台灣閱讀教育的發展，自民國89年，當時的教育部長曾志朗推行閱讀運動以來，閱讀遂成為學校教育的重要目標之一。尤其，在小學，許多學校倡導深耕閱讀，希望藉由大量閱讀，培養孩子的閱讀能力（幸曼玲，2008：4）。再者，洪孟珠（1995）指出學童的學習潛力很大，關鍵在於教師要掌握並根據兒童閱讀時的心理特徵，有效地啟發和引導。兒童閱讀能力的培養，並非由教師為學生選定書目，由學生去閱讀便可達到目的，閱讀若不掌握技巧，漫無目的地隨便翻閱，即使看了很多書，花了許多時間，未必有成效。而若有教師做系統性的指導，掌握了基本技巧，再透過實際練習，便可逐漸提高閱讀能力，進而增強學習能力與語文



能力（轉引自朱孝利，2000：46）。就實際的情形而言，閱讀能力的培養對於國小學童來說，是非常重要的。其關係到之後的學習順利與否，其是學習一切知識的基礎。有鑑於此，筆者遂探討國民小學的閱讀教學，其中包含閱讀意義的探討、國小教師選擇閱讀教材需要關注的要點、探討閱讀教學指導的先決條件與原則、探討國小閱讀教學的方法；最後，筆者並敘說自身的閱讀教學經驗，以為國小現場教師分享。

經由本文之探討，筆者有以下幾點建議：

- (一) 國小教師在選擇閱讀教材時需要關注閱讀文章的困難度、可讀性及易讀性
- (二) 國小教師進行閱讀教學時自身的觀念必須革新，必須將閱讀教學視為兒童重要的學習活動之一
- (三) 國小教師可以設置班級圖庫，以充實班級圖書數量，豐富孩童的閱讀內容
- (四) 國小教師可以參酌以下的閱讀教學的原則：

- 1.讓學童在很自然的情境下喜歡閱讀，

並養成閱讀的習慣。

- 2.教師自身以身作則，自身先喜歡閱讀，薰陶學生，讓學生也喜歡閱讀。
- 3.教師所選擇的閱讀教材，需要配合學生的生活經驗。
- 4.教師可以讓同學摘要閱讀心得，並和同學分享其閱讀心得。
- 5.教師應該營造優質的閱讀學習環境。
- 6.教師的閱讀教學需要富有創意化與多元化。
- 7.教師的閱讀教學可以利用學校附近社區之閱讀資源。
- 8.教師的閱讀教學應該關注兒童思維能力的提升。
- 9.教師的閱讀教學應該是團體教學。

- (五) 國小教師可以運用交互教學法、REAP技術與三階段閱讀理解教學，來進行閱讀教學

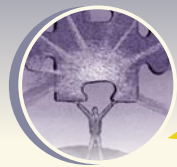
相信經由本文之探討，應俾益國民小學現場教師瞭解閱讀教學的意涵與實施方法，進而為國小學童營造優質的閱讀學習情境，全方位提升國小學童的閱讀能力。

參考文獻

- 朱孝利（2000）。國小閱讀教學研究。國民教育，41（2），46-50。
- 幸曼玲（2008）。閱讀的心理歷程與閱讀教學。教師天地，154，4-8。
- 林美琴（2009）。活化與深化的閱讀教學策略—如何提昇孩子的閱讀興趣與能力。2009年7月10日，取自<http://mail.tcjh.tn.edu.tw/~hanchin1/tcjhlibadm/531>。
- 林佩欣（2002）。促進閱讀理解的有效教學策略—交互教學法。障礙者理解，12，55-66。
- 張美惠（2008）。親子共讀—有效的閱讀習慣養成策略探討。幼教資訊，207，44-47。
- 黃玉輝（2001a）。重塑兒童閱讀圖像—建構新世紀閱讀策略〈上〉。師說，158，47-57。
- 黃玉輝（2001b）。重塑兒童閱讀圖像—建構新世紀閱讀策略〈下〉。師說，159，52-57。
- 黃俊傑（2001）。概念構圖訓練在閱讀教學上的應用。教師之友，42（1），29-36。
- 葛琦霞（2003）。讓閱讀教育動起來：從提昇閱讀教學的品質談起。臺北市立圖書館館訊，21（1），9-25。
- 詹文宏（2002）。閱讀教學—交互教學法的應用。教師之友，43（2），37-40。
- 劉兆文（2009）。從閱讀的認知歷程談有效教學策略。2009年7月10日，取自 <http://www.es.nccu.edu.tw/departement/leader/pdf/01>。



- 劉潔玲（1996）。如何理解論說文的篇章主旨理論與研究對教學的啟示。教育與心理研究，19，125-140。
- 鍾添騰（2002）。國民小學閱讀指導教學之行動研究。教育研究資訊，10（1），161-188。
- Pearson, P. D. (2000). Reading in the twentieth century. McLennan. In T. S. Good (Ed.), American education : Yesterday, today, and tomorrow (pp.152-208). Illionis : The National Society for the Study of Education.





Adorno的休閒觀對我國教育的啟示—— 以國民小學寒暑假作業為例

陳淑娟／國立彰化師範大學教育研究所博士生

楊雅婷／國立政治大學博士生

摘要

本文章的目的是藉由Adorno的休閒觀來探究國民小學寒暑假作業相關內容，並闡述其對我國教育的啟示。首先，透過文獻資料整理，從休閒是一種虛假的自由、休閒受文化工業所宰制及休閒對想像力與創造力可能造成的影響三向度分述Adorno休閒觀之內涵。其次，從Adorno休閒觀出發，提出包括：擬訂學生自主及批判能力的學習目標、建置平等的作業規劃對話平臺、建立學生自我意識與抉擇的教學方式、營造經驗分享的環境學習角、重建教師角色的轉換機制及推動多元評鑑的方式等層面建議，以作為教育相關內涵之參考。

關鍵字：Adorno、休閒觀、教育

從觀光旅遊、電影欣賞到流行音樂的聆聽等包羅萬象的休閒生活，均是現代人所從事的休閒活動。然而個體對休閒活動的選擇是否有自由與自主的抉擇，或者是在文化工業宰制下，個體無意識進行的盲從活動？這些是值得思考的問題。

在假期裡，前往觀光景點的道路上，汽車塞在長長的車堆中似乎已成為現代休閒中無可避免的現象。在休閒時間透過旅遊增廣見聞或放鬆心情是理想的目標，但是在驅車前往風景區的人潮中，有多少個體是自主的決定前往、又有多少個體僅是因為媒體的催化而一味盲從？如果個體因為盲從而勉強出

門旅遊，個體是無法真正自由的享受休閒時間，於是便抹煞了休閒時間存在的美意。

關於休閒的內涵，Adorno曾對休閒時間（free time）加以詮釋並提及其相關理念。Adorno（1998：170）指出觀光旅遊等特定的休閒方式是一種被組織式的休閒，個體的自主性無法在過程中體現。因此，想要將個體自無意識的盲從中釋放，需要具有自主性的個體；而自主性個體的培養有賴於教育的養成。然檢視教育場域對個體休閒時間自主性培養的過程時，筆者卻發現若干可能疑慮，並可能導致個體無法自主批判思考的問題。所以，本文先就Adorno對休閒時間的相關看法加以詮釋，其次以Adorno的休閒觀省思國小寒暑假作業內涵的疑義，最後討論Adorno的休閒觀對教育的啟示，藉以打造適性優質的學習環境。

一、Adorno對休閒時間（free time）的詮釋

Free time在從前被稱為leisure，是一種不受限制的生活特權，而unfree time則意味著時間被勞動所佔用，時間受制於他人。但是free time與leisure並非完完全全等同，Adorno（2002：187）在《文化工業》書中釐清兩者間的關係，指出相較於leisure的不受限制之定義free time是囿於諸如文化工業等等社會情境的。除此之外，Adorno（1998：168）在提到free time時亦討論到個體的嗜好（hobby），就其角度觀之嗜好並不完全等同於free time，如個



體並非在自主的情況下將嗜好完成，而是為文化工業所左右，即使個體所從事的活動是其所擁有的嗜好（例如：在度假時曬出黝黑的肌膚），亦無法推論個體真正享有其free time，這樣的嗜好不過是在文化工業下被組織式的休閒罷了。因此，對個體而言休閒時間應該是一種完全自主、不受任何規範與限制的活動，只要個體是自由與自主的，其所從事之行為便符合休閒時間概念。但是，在實際生活中能完全自主運用休閒時間的個體少之又少。Adorno對於free time現象便提出休閒時間是一種虛假的自由、休閒時間受文化工業所宰制及休閒時間對想像力與創造力可能造成傷害等見解，內涵臚列如下（Adorno, 1998：167-175）：

（一）休閒時間（free time）是一種虛假的自由

Adorno（1998：169）指出個體在具有完全自主性的情況下，可根據自由意志所做選擇的為「真自由」，相對於現今模仿式的free time是一種「假自由」，因為「假自由」的free time受資本主義所宰制，其存在的目的是為了要使社會運作更具生產力。因此，這種被資本主義所宰制的free time是一種強迫性休閒，在無意識的情況下個體的自主性被剝奪而不自覺，又工作與free time間的差異猶如規範準則被烙印於人們的意識和無意識中。也因為根據規範中的工作倫理，勞動之外的自由時間被假定為能重新產生勞動力，進而使個體所有的時間被完全剝奪，所以free time只不過是勞動的附屬物。基此，free time的存在與被眾人所重視，係因為假定在free time之後個體可以更有效率工作的緣故。

（二）休閒時間（free time）受文化工業所宰制

在談論文化工業與free time的共犯關係前，必須先了解文化工業的運作機制。根據

Adorno（1998：170）闡釋，諸如電視媒體、廣播及廣告文化等均隸屬於文化工業的一環，又如化妝品廣告在影像中不斷呈現享受度假的個體所具備的健壯黝黑胴體，可能進而造成以下的現象：「員工自假期返回沒有獲得健壯黝黑的皮膚，同事認為他並未度假」。換言之，在文化工業所宰制的社會中，透過文化工業的種種形式，致使度假不是為了自由，而是為了古銅色皮膚，在文化控制之下，產生的free time係為一種假的休閒。

文化工業的社會鼓勵接受文化工業式的休閒，亦即被組織式的休閒成為特定的free time現象，例如：觀光旅遊和露營等為某特定目的建立和組織。在文化工業的洗禮下，如果你是一位沒有嗜好、沒有休閒時間的人，那麼你可能被歸為卑賤的或異常的人，並因而淪為社會的笑柄，這些東西迫使個體接受free time應該怎麼做的想法，且這些強制絕非僅是外在的，它與人類在被組織的系統下生活的需求相連結。對於free time過後應具有黝黑健壯的胴體，係人們對社會控制服從的一種迷戀，但是人們並未注意到他們透過何種方式受限，甚至還浸至其中，因為這些不自由的規則抽取他們真正的自由與自主，並透過文化工業社會機制設限了free time應該如何去做，進而催化個體實行之。

（三）休閒時間（free time）對想像力與創造力可能造成傷害

Adorno（1998：173）指出想像力被認為僅是性好奇及被禁止的慾望，因此個體想要適應社會必須放棄其想像力，藉由社會化逐漸灌輸，導致個體想像力的缺乏，換句話說，個體想像力無法被發展，係因為想像力在個體童年等社會化經驗中已被其它觀念所取代，衍生人們在free time中無法達到增廣見聞或心情放鬆等目標，進而感到無助。

如果大膽的詢問人們在大量的free time中想要做什麼？他們會認為free time是一種



他人對己的慈善行為，而非個體原具有的人權內涵。人們不知道在free time中該做什麼，那是因為他們已被剝奪自由，致使他們感受不到愉快的感覺。因此，期待人們在free time中完成有生產力的事是荒謬和可笑的，因為人們所能做出新穎事的本能已經自他們身上被根除。他們唯一能做的是無法與勞動的習性相分離的事，例如詩的仿造或畫的模寫等單調的free time展現方式。

二、運用Adorno的觀點省思教育現場—以國小寒暑假作業為例

檢視國小寒暑假作業，在指定項目中將外出旅遊踏青的照片納入在作業中貼上，似乎已成為一種約定成俗的習慣。久而久之，旅遊也就順理成章的成為學生度過寒暑假重要休閒活動之一；教育場域中的老師提出這項作業的原始動機可能是良善的一例如促進親子交流。但是，似乎並未仔細思考這種近似於被指派的休閒，對學生而言是一種真free time嗎？學生是否真能在這樣的free time中感受到自主與自由的放鬆？

許多人或許都曾經有過如下的童年經驗：「在寒暑假即將結束時，焦急得猶如熱鍋上的螞蟻」。為什麼在度過愉快假期之後，學生卻諷刺地出現焦慮的反應？推究其原因，可能在於整段假期當中家人並未帶學生出門旅遊；也可能學生曾經出門旅遊踏青，但是卻忘了帶照相機把學校指派的作業拍下來，也因此原本快樂的free time卻成為家人相互怪罪的惱人活動。

以寒暑假的作業為例，筆者認為可能在培養學生運用free time的同時也造成社經背景差距的突顯、無形中意識型態的灌輸及格式化的照片呈現等障礙，簡單分述如下：

(一) 突顯社經背景差距的副作用

在寒暑假作業中指定旅遊為項目之一，可能在無形中對於低社經背景弱勢族群學生形成壓力。倘若暫時撇開指派式的旅遊活動是否符合free time自主精神爭議不談，學校中的每位學生家長是否都有能力或餘力帶孩子出遊？應該是每一位指派這項作業的老師所必須思考的問題。對低社經背景家庭的父母而言，他們可能必須鎮日汲汲於家庭溫飽的追求，除了讓孩子吃飽穿暖等基本需求的滿足外，對他們而言帶孩子出門旅遊是一個奢侈的夢想；此外，照相機對於隸屬中產階級者而言，或許就像日常用品一般，屬於家中的基本配備，但是對於弱勢家庭學生而言，貼在作業上的相片可能也是旅遊經費之外的另一大煩惱。果真如此，這些學生在這樣的free time中是否真能感到自由與自主，抑或只是一連串的壓力與煩惱？

除此之外，開學時各班級常會針對照片中的旅遊經驗進行分享，高社經背景學生因為經濟能力許可出國旅遊是常見的事，但是分享照片中的迪士尼樂園可能讓低社經背景學生感到自卑進而埋怨父母。游進年（2009）指出適性化教育與教育機會均等與社會公平的概念密切相關，爰身為教師若能及時告訴學生free time應該是一種自主不受限制的活動，所以只要是適合自己所做出的選擇都是好的，避免讓學生在旅遊作業中因為社經背景的差距在自尊上有所傷害，如此才能兼顧教育機會均等與適性化教育的目標。

(二) 無形中意識型態的灌輸

吳根明（1988）指出學生們的free time受到教師提供之教材及其所允許的行為限制，而這些教材與行為都深受意識型態的控制，影響學生的思想與行為。若在作業中將旅遊踏青列為指派項目，一位從國小一年級到國小六年級每年均被指派此項作業的學生，可能在無形中被灌輸進而宰化的自我，並歸納出free time就應該出門旅遊的概念，



養成個體不自覺一種約定成俗的習慣。

Adorno (1998) 指出在社會整合下，除了功能性決定外，想要察覺屬於個體的盲點有其困難性。雖然對free time的問題而言，人們至少主觀的深信他們根據自己的意志行動，事實上，卻是展開不自由的free time之內涵，且大部分不自由的人並未意識到自己的不自由。黃瑞祺 (2001) 亦指出社會現象中的「命運的因果」係由某種意識型態與權力關係所維繫，如何察覺、暴露此種因果，使個體能自知、轉化之進而自主，需要透過分析與批判的能力。是故，在意識形態的宰制下，倘若個體從未察覺出自我在free time中從事的不自由活動，因為個體知其所以的能力被剝奪了，自然而然也就沒有思考及批判所以然的能力。因為學生時代無形的灌輸，個體無法知曉旅遊未必與free time劃上等號，當然也就無從理解在free time中所進行的旅遊活動可能蘊含的不自由。

(三) 制式化的照片呈現

在國民小學寒暑假作業中，所指定的外出旅遊以照片方式呈現，同學並以「到此一遊」的照片表現，如至阿里山區域與刻有「阿里山」的石頭拍照、或到知名的遊樂區與相同字樣之地標合照等，更甚者，僅以教師所舉參訪我國博物館為例，全體的學生就都以到所舉例的博物館相關地標照相，這樣制式化作業結果，正是學生忽略創意與想像力運用之學習現象，換言之，同學僅在乎教師是否將自己列入缺少旅遊照片的作業名單中，致使學生應付的學習心態，進而忽略促進親子交流的最終目標。

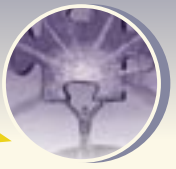
於是free time與出門旅遊劃上等號，假期中開車在前往風景區的路上，人與人摩肩擦踵的行走也就成為一種宿命，個體似乎也失去思考另一種度過free time方式的能力，進而成為無法對free time做主的人，因為這樣的自主能力可能早就在學生時代被剝奪

了，亦或從未被培養，因為對free time的錯誤理解以及未被培養自由運用free time的自主能力，使得部分個體認為free time是一段令人閒得發慌的空白。或對經濟能力許可者，在未對當地文化背景有相當了解前，一窩蜂的跟著尋幽訪勝去；或對經濟能力不足者，鎮日守著電視繼續接受文化工業的洗禮。既然free time是在非自主的情況下度過，自然的也就激不起任何想像力的火花，走過的痕跡僅剩照片上那無意識的笑臉。

三、Adorno的休閒時間 (free time) 對教育的啟示

依循Adorno的思想脈絡檢視教育現象，從中可以發現free time在人為操作下落入工具理性及手段目的化的迷思當中，以達更富勞動生產力的結果彰顯其存在之價值。社會機制為了實踐上述之目的，透過文化工業與教育機制的運作，灌輸了個體free time應該是什麼的意識型態，正如渡完假便應健壯黝黑的迷思一般，讓學生誤以為寒暑假便應出門踏青旅遊，即是對個體free time的宰制。誠如Adorno所云，如果學生認為假期中在家裡自主的閱讀或整理庭院裡的花草，對他而言能感到無比的自由與放鬆，為什麼要要求學生貼上旅行的照片，諷刺的彰顯受宰制的free time？

如果文化工業對於個體的free time進行宰制，那麼消費者意識與文化工業間的關係為何？研究發現個體並未完全接受媒體的宰制或控制，仍保留部份的批判意識，由此顯示，個體尚有抗拒的餘地。因此透過教育場域如何培養出具有批判意識的獨立思考個體，使其有足夠的自主性與文化工業相對抗便益形重要，誠如Pickford (2002) 所云：「教育的目標在培養一具有正確意識的成熟個體，使其不受制於文化工業，而能擁有真正的free time」。因此，在教育上可依以下之內涵著



手：

（一）擬訂學生自主及批判能力的學習目標

學校中的教育活動形式繁多，因此難以面面俱到之處。以寒暑假的旅遊作業為例，若從親子教育的角度檢視，旅遊的照片是立意良善的活動；但是在個體free time自主性的培養上卻有疑慮。為了避免學生在教育環境或文化工業中受宰制而不自知，培養學生否定思考的能力是保有其自主性的方法之一，例如：讓學生發表對於寒暑假作業中包含旅遊項目的看法，或是容許學生運用照片以外的形式來呈現其旅遊經驗等。如果學生能對現存的社會現象不斷的批判與否定，進而促使其轉化，個體便能保有自主性，達到free time最高身心靈統合之目標。

（二）建置平等的作業規劃對話平臺

Habermas在溝通行動理論中提到「理想的言談情境」，在此言談情境中師生可以進行平等的對話。學校在培養學生自由運用free time的能力時，應該讓學生發表其對free time應該如何運用的想法，如果學生認為寒暑假最快樂且最有收獲的事是認識並整理家中庭院的植物，那麼老師必須重新考慮在寒暑假作業中強制貼上旅遊照片的必要性，藉以規劃出更適性化的學習課程。

（三）建立學生自我意識與抉擇的教學方式

透過媒體實行規訓內涵，使個體受宰制而不自知所接受的訊息隸屬於文化工業的一環。就像化妝品廣告讓個體誤以為度假完就應該擁有黝黑的胴體一般，單車文化在媒體的推波助瀾下蔚為一股風潮，除了本身愛好單車運動和因為節能減碳的目的而騎單車的人以外，其中亦不乏在單車流行文化中受到腳踏車廣告或名人效應影響而將騎單車視為一種時尚指標者。因此，身為教育者應該教導學生思考在假日騎單車出遊是否出於其自主意志？是否在騎單車free time中享受真正的自由？倘若騎單車對學生而言只是一種對

流行的盲從，那麼教育者有責任教導學生自盲目中找回自主性，千萬別盲從的在假期作業中指定學生體驗單車一日遊！

（四）營造經驗分享的學習角環境

學生的學習環境應能加以規劃與整合，藉由Bandura替代學習的模式，營造學生彼此經驗分享的學習角，讓同學用經驗分享的方式認識不同free time運用的經驗，讓學生藉此體會free time運用的多元化及自主性精神。

（五）重建教師角色的轉換機制

甄曉蘭（2003）指出教師在課程發展中扮演重要的角色，為避免學生運用free time的經驗成為Adorno所稱—free time是一種虛假的自由或受文化工業所宰制的現象，因此教師的角色除了是教書匠外，更需成為一位轉化型的知識分子，以促發學生批判的能力與意識的養成，並規劃自由與自主的free time內涵，開展學生的學習創意與想像力，進而使個體達到幸福創生的教育目標，體驗真正的free time。

（六）推動多元化評鑑的方式

為縮短學生間社經背景的差距，避免意識型態的灌輸及呈現制式化照片表現方式，宜鼓勵學生多元表現free time結果，爰此，推動多元化評鑑方式以建立學生多元表達的有利環境，促發學生free time經驗的身心靈統合，以利學生創意的發揮。換言之，free time的表現方式除了以「到此一遊」的制式化照片展現，或可利用實作評量瞭解學生如何規劃free time的過程，進而啟發學生批判的意識及轉化能力，以達自我真實展現，並培養自主自律的學習個體。

四、結語

在現今教育場域中重視學生身心靈的統合發展，因此free time時間的規劃與個體的感受等內涵是重要的學習內涵，學者Adorno



曾對free time的詮釋提及以下三項概念：一、free time受資本主義的宰制，所以是一種虛假的自由；二、free time受文化工業所宰制，產生特定的free time現象或制式的活動；三、free time對想像力與創造力可能造成傷害，致使單調的free time活動展現。另檢視目前國民小學生寒暑假作業中，為達親子教育的教育目標，不外乎貼上外出旅遊踏青照片的指定作業，然而以Adorno對free time的概念詮釋，並省思這樣的教育現象，可能產生突顯社經背景的差距、無形中形成意識型態的灌輸及制式化的照片呈現等障礙。

基此，Adorno對free time的詮釋對教育

的啟示有：藉由擬訂學生自主及批判能力的學習目標，避免受工業社會之宰制、建置平等的作業規劃對話平臺，提供適性化課程內容、建立學生自我意識與決擇的教學方式，以適當地解讀媒體訊息、運用替代選習的方式，營造經驗分享的學習角環境、重建教師角色的轉化機制，藉此開展學生的學習創意與想像力及推動多元化評鑑的方式，以達真實自我展現。如Dewey所言：「哲學是教育的指導原則」，是故，Adorno對free time的詮釋內涵是學校教育的指引方針，若能在教育場境中加以轉化運用，則能加以檢證相關內涵，與有助省思教育的相關議題，以培養具有自主自律學習個體之目標展現。

參考文獻

- 吳根明譯（1988）。批判理論與教育。台北：師大書苑。
- 游進年（2009）。適性化教育的政策與教學實踐。教師天地，159，4-15。
- 黃瑞祺（2001）。批判社會學。台北：三民書局。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49，63-94。
- Adorno, T. W. (1963/1998). Free time (H. W. Pickford, Trans.). In *Critical Models: Interventions and Catchwords* (pp.167-176). NY: Columbia University Press.
- Adorno, T. W. (2002). *The culture industry : selected essays on mass culture* . London ; New York : Routledge Classics.
- Pickford, H. W. (2002). The dialectic of theory and praxis: on late Adorno. In Nigel Gibson & Andrew Rubin(Eds.), *Adorno: a critical reader*(pp. 312-340). Massachusetts: Blackwell Publishers.



論教師搜索行為的適法性—以搜書包為例

薛美蓮／國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系博士生

薛慶友／新竹縣新湖國小教師

一、前言

台北市螢橋國中一名國二女生（下稱原告），不滿導師（下稱被告）在沒有告知的情況下搜她書包，控告導師侵犯其隱私權，求償100萬。經臺灣臺北地方法院96年度訴字第5356號判決，認為為了校園安全，老師有權利搜書包，判女學生敗訴。¹此一案例經媒體披露，引起學界及實務界的廣泛討論。

在民主法治國家，國家的行為皆須符合法治國原則的要求，綜觀該法院的判決，似乎未在法治國原則的要求下，檢驗教師搜索學生書包的行為是否具適法性。是以，本文首先就教師搜索行為的法律依據論起；其次，分析教師搜索行為的適法性，並對該法院判決進行剖析；最後，以此搜書包事件為例，歸納教師搜索行為的合理作為，俾供基層教師進行相關工作之參照。

二、教師搜索行為的法律依據

搜索的意義何在？教師在校園中為什麼可以進行搜索？以下筆者試探究之。

（一）搜索之意義與主體

什麼是搜索？根據我國刑事訴訟法（下稱刑訴法）第一百二十二條規定：「對於被告或犯罪嫌疑人之身體、物件、電磁紀錄、住宅或其他處所，必要時得搜索之。對於第

三人之身體、物件、電磁紀錄、住宅或其他處所，以有相當理由可信為被告或犯罪嫌疑人或應扣押之物或電磁紀錄存在時為限，得搜索之。」故搜索，是為發現犯罪證據或其他可沒收之目的，而搜查被告、犯罪嫌疑人、第三人之身體、物件、電磁紀錄、住宅或其他處所之強制處分（林中峰，2003）。此外，刑訴法第一百二十八條之二第一項規定：「搜索，除有法官或檢察官親自實施外，由檢察事務官、司法警察官或司法警察執行。」可見，法律規定可執行搜索者為法官、檢察官、檢察事務官、司法警察官或司法警察。

（二）教師搜索行為之依據

依刑訴法規定，教師並無搜索權，那麼，教師在校園中又為什麼可以搜索？根據「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」（下稱輔導管教注意事項）第二十八點指出：「為維護學生之身體自主權與人格發展權，除法律有明文規定，或有相當理由及證據顯示特定學生涉嫌犯罪或攜帶第三十點第一項及第二項各款所列之違禁物品，或為了避免緊急危害者外，教師及學校不得搜查學生身體及其私人物品（如書包、手提包等）。」²就上述要點觀之，教師可以在校園內進行搜索之情形：一、法律明文規定；二、有相當理由及證據顯示特定學生涉嫌犯罪或攜帶違

¹ 該案經臺灣高等法院97年度上易字第171號判決上訴駁回。有興趣進一步了解之讀者可逕自司法院網頁〈<http://jirs.judicial.gov.tw/Index.htm>〉查詢。

² 96年6月22日台訓（一）字第0960093909號函修正公布之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」。有興趣進一步了解之讀者可逕自網頁〈http://epaper.edu.tw/love-edu/news_detail.php?code=05&sn=282〉查詢。



禁物品；三、避免緊急危害。

綜言之，依刑訴法的規定，教師顯然不具搜索的權力。然按輔導管教注意事項，基於教育之目的，維護多數學生的受教權益，肯認教師在輔導管教下擁有搜索行為的權限。也就是說，此搜索權力係針對學生的問題行為，所賦予教師的特定管教措施，惟其前提仍需符合一定的要件，不宜貿然執行，否則對於學生的身體自由、財產權、隱私權等都有侵犯的可能（林佳範，2006；陳冠州，2006；翁國彥，2003）。

三、教師搜查學生書包判決案之剖析

（一）事實

原告稱其就讀台北市立螢橋國民中學之班導師，於民國95年9月12日晨間升旗時，率班上五名男同學檢查全班學生之書包，其認為教師非得任意檢查或翻閱學生之書包、日記或私人事務，班導師搜查書包之行為，事前並未告知或得其同意，已違反憲法第二十二條及民法第一九五條所保障之隱私權。被告稱，其有指示負責檢查的同學不得任意翻動他人隱私及秘密，如果看到同學抽屜或書包內攜有任何校規所禁止的違禁品時，應立即向其反應。又學校實施例行性安全檢查，以檢查學生是否有帶違禁品到校，事實上係依訓導處之命令執行教育局春暉專案工作等職務上行為，係維護校園安全與秩序，並未損害學生之利益，尚屬合目的性之管教範圍。

（二）法院判決

認為教師有權搜索學生書包之理由如下：一、教師除了授課外，尚負有教育之任務，教師對學生所採取輔導、管教甚而教育性措施及維護秩序性措施，均屬於其教師專業裁量權之行使，除非教師在裁量上有違法或顯然不當，否則應尊重教師及學校本於專業及對事實真相之熟知所為之決定。二、被

告為瞭解班上學生有無攜帶違禁物品到校，採用檢查書包之方法，係教師行使其生活指導權之裁量範疇，無從認有何違反比例原則等顯然不當之處，縱使有侵害他人權利之情事，亦可阻卻違法。是原告主張被告有不法侵害其隱私權之侵權行為，難認為有理由。

（三）案例分析

前述提及，搜索之行為是對被搜索者隱私權之侵害，依法治國原則，所有國家之行為皆須有法律或法律授權之依據。因此，教師搜索學生的書包亦須符合法治國原則的要求。本文首先探討教師搜索學生書包是否法治國原則之具體要求，包括法律保留原則、比例原則與正當法律程序等；其次，探究教師是否可以維護校園秩序與學生安全等目的搜索學生之書包，而阻卻侵犯隱私權之違法事由。

1. 法律保留原則

所謂法律保留原則，是指國家之行為必須有法律或法律授權之依據。而高中、職以下學校教師（公立學校及私立學校）為實現國家教育權，故為刑法上依法令執行公務之公務員（林中峰，2003）。其一切教育措施與作為當然須符合法律保留原則。

釋字第五八五號解釋理由書，大法官指明：「隱私權雖非憲法明文列舉之權利，惟基於人性尊嚴與個人主體性之維護及人格發展之完整，並為保障個人生活私密領域免於他人侵擾及個人資料之自主控制，隱私權乃為不可或缺之基本權利，而受憲法第二十二條所保障。」又釋字第五三五號解釋提出：「臨檢實施之手段：檢查、路檢、取締或盤查等不問其名稱為何，均屬對人或物之查驗、干預，影響人民行動自由、財產權及隱私權等甚鉅，實施臨檢之要件、程序，均應有法律之明確規範。」由此得知，搜索行為是對隱私權最嚴重的干涉，因此，教師搜搜索學生書包之行為，必須有法律或法律授權



之依據。

教師法第十七條第一項第三款規定，僅謂教師有輔導或管教學生之義務，並未明文規定該輔導或管教之意義與範圍，亦無謂該輔導或管教包含搜索行為。又綜觀目前法令並未有教師可搜索學生書包之規定，故教師不應無法律或法律授權下搜索學生書包。因此，本判決之被告僅以執行教育局之「春暉專案」，³就搜索原告之書包，已違反法律保留原則。

2. 比例原則

本案判決認為，檢查書包之方法，此應係被告行使其生活指導權之裁量範疇，並未違反比例原則。按我國憲法第二十三條就比例原則有明文規定，而行政程序法第七條更將比例原則之定義具體化，其內容如下：

(1) 適當性原則：又稱合目的性原則，即行政行為採取之方法應有助於目的之達成。而該目的是否適當，應以憲法第二十三條列舉之防止妨害他人自由、避免緊急危難、維持社會秩序及增進公共利益為標準，凡合乎其中一項目的者，即可認為具有合憲目的。

(2) 必要性原則：又稱侵害最少原則，即行政行為有多種同樣能達成目的之方法時，應選擇對人民權益損害最少者。(3) 過度禁止原則：又稱狹義比例原則，即行政行為採取之方法所造成的損害不得與欲達成目的之利益顯失均衡(李惠宗，2002)。釋字第四七六號解釋，大法官就國家對人民基本權之限制提出：「倘與憲法第二十三條所要求之目的正當性、手段必要性、限制妥當性符合，即無乖於比例原則。」因此，國家對人民基本權之限制必須以法律為之且須符合比例原則。前述提及，搜索行為是對人身體自由及隱私權之干預，故必須以法律加以規

範，且須符合比例原則。以下即試著探討本案教師搜索學生書包的行為，是否符合比例原則。

(1) 適當性原則

本案被告係為配合台北市政府教育局要求執行春暉專案「防制幫派滲入校園」工作，瞭解班上學生有無攜帶違禁物品到校，始搜索學生書包，被告為達此維護校園秩序與學生安全之目的，故其搜索行為具有適當性。

(2) 必要性原則

本案被告為瞭解班上學生有無攜帶違禁物品到校，採用搜索書包之方法。筆者認為，獲知學生是否有帶違禁物品到校，搜索書包並非是唯一必要方法，尚有其他手段的實施，如柔性勸導方式、通知家長到校配合規勸等。而非如本案的被告，並無明顯事證證明學生攜帶違禁物品到校，即利用早上升旗期間，且未告知班上學生將有搜索行為，即搜索全班學生書包的行為，其行為已違反必要性原則。

(3) 過度禁止原則

本案被告無任何事證足以證明學生攜帶違禁物品，即搜索全體學生書包的行為，會造成全體學生隱私權受到損害，筆者認為，其過度禁止原則之衡量，必須採最嚴格的審查標準，亦即不搜索全體學生書包，會造成校園秩序與學生安全發生危險的強烈理由。本案僅依配合台北市政府教育局要求執行春暉專案「防制幫派滲入校園」工作，瞭解班上學生有無攜帶違禁物品到校，即搜索全班學生的書包，將有違過度禁止原則。

3. 正當法律程序

釋字第五八八號解釋提及：「人身自由乃人民行使其憲法上各項自由權利所不可

³ 根據教育部96學年度「春暉專案」實施計畫，其目的為防制學生藥物濫用、消除菸害、拒絕酗酒、禁止嚼食檳榔及推動愛滋病防治教育，維護學生健康，促進身心正常發展。有興趣進一步了解之讀者可逕自網頁〈<http://www.jhjh.cyc.edu.tw/no/a07.htm>〉查詢。



或缺之前提，憲法第八條第一項規定所稱『法定程序』，係指凡限制人民身體自由之處置，不問其是否屬於刑事被告之身分，除須有法律之依據外，尚須分別踐行必要之司法程序或正當法律程序，始得為之。」又如前述釋字第五三五號解釋，實施臨檢之要件、程序，均應有法律之明確規範。因此，為維護校園安全，尊重教師的輔導管教權，准許教師對學生有搜索權，然其搜索行為之要件及程序，仍須依據法律的規定，踐行必要的正當程序。誠如美國聯邦最高法院在1985年，為學生隱私權與校方維護校園安全責任的議題，立下權衡標準。其處理方式為：（1）學校應訂定明確的搜索辦法，並告知學生、家長或監護人，何種情況下，學校可能合理懷疑學生的行為嚴重危害校園秩序與安全，以致有搜索的必要。若非緊急危害，搜索前應儘可能通知學生、家長或監護人，並取得同意。（2）搜索時應有客觀的第三者，如另一名教師或行政人員在場，且必要時需有執法人員在場。（3）搜索時應考量學生年齡、性別及身心狀況，以維護學生尊嚴。搜索的理由、在場人員、過程與結果應在搜索完畢後，詳實紀錄（謝慧游，2008）。

依輔導管教注意事項，第二十九點第二項就校園安全檢查之限制指出：「高級中等以下學校之學務處（訓導處）對特定學生涉嫌犯罪或攜帶第三十點第一項及第二項各款所列違禁物品，有合理懷疑，而有進行安全檢查之必要時，得在第三人陪同下，在校園內檢查學生私人物品（如書包、手提包等）或專屬學生私人管領之空間（如抽屜或上鎖之置物櫃等）。」第三十點則強調：「教師發現學生攜帶或使用下列違法物品時，應儘速通知學校，由學校立即通知警察機關處理。…」「教師發現學生攜帶或使用下列違禁物品時，應自行或交由學校予以暫時保

管，並視其情節通知監護權人領回。…」該要點僅說明教師搜索學生書包時得由第三人陪同；及負有所搜出物品後續保管或處理之責，至於應踐行如何的搜索程序，卻付之闕如。本案被告搜索學生書包之行為，已影響學生之自由權、財產權及隱私權，惟卻未有法律明文規定教師搜索行為應踐行之程序，故本案被告的搜索學生書包的行為，已違反正當法律程序。

4. 隱私權之論述

（1）隱私權之意涵

所謂「隱私」是指不想讓他人發現、看到或干涉的事項，也就是想「保有隱私的事項」。想保有隱私的事項可能包括：一些具體的事實，如個人基本資料；行動內容，如做了什麼事；某個地方或是你的所有物，如房間或盒子內的東西；想法與感受，如喜歡誰或政治信仰；通訊內容，如信件或通話內容。因此，隱私權包括以下之權利：決定自己是否要與他人分享資訊的權利；獨處的權利，即獨自一個人、遠離其他人的權利；不受他人干涉的權利（郭菀玲譯，2008）。

（2）隱私權之法律依據

依民法第一九五條第一項規定，不法侵害他人之身體、健康、名譽、自由、信用、隱私、貞操，或不法侵害其他人格法益而情節重大者，被害人雖非財產上之損害，亦得請求賠償相當之金額。其名譽被侵害者，並得請求回復名譽之適當處分。」又依釋字第六〇三號解釋，大法官指陳隱私權為憲法保障的基本權利：「維護人性尊嚴與尊重人格自由發展，乃自由民主憲政秩序之核心價值。隱私權雖非憲法明文列舉之權利，惟基於人性尊嚴與個人主體性之維護及人格發展之完整，並為保障個人生活私密領域免於他人侵擾及個人資料之自主控制，隱私權乃為不可或缺之基本權利，而受憲法第二十二條所保障（本院釋字第五八五號解釋參照）。」



綜上所述，學生的書包是學生的所有物，其有不想讓他人看到、發現書包內容的權利，故屬學生隱私的部分，且隱私是民法及憲法保障的權利。然教師是否可以維護校園秩序與學生安全等目的搜索學生書包，而阻卻侵犯隱私權之違法事由？目前依前述輔導管教注意事項第二十八點指出，學校教師除依法律規定或有相當理由與充分證據顯示學生違規或避免緊急危害外，不得逕自從事搜索行為。因此，教師若要以維護校園秩序與學生安全為目的搜索書包，仍須符合上開規定，否則，難認為其搜索行為可阻卻違法，仍具不法性。故本案教師僅為維護校園秩序與學生安全等目的搜索學生書包，其搜索行為依民法第一九五條第一項規定，將構成侵犯隱私權的行為。

四、結論

本文首先從相關法律與輔導管教注意事項的內涵，探究校園中教師搜索行為的依據。具體而言，教師並非法律規範之搜索主體，其搜索權力係來自輔導管教注意事項第二十八點所載之情形：一、法律明文規定；二、有相當理由及證據顯示特定學生涉嫌犯罪或攜帶違禁物品；三、避免緊急危害。所以，此權力之執行並非任意為之，更重要的是，必須秉持法治國原則之具體要求，不得侵犯學生的隱私權與其他基本人權。

其次，針對此一搜書包案例進行剖析，本案教師搜索學生書包之行為，已違反法治

國原則要求，並侵犯學生的隱私權，包括：一、法律保留原則：目前法令並未規定教師具有搜索權力。二、比例原則：本案被告無明顯事證證明學生攜帶違禁物品到校，即搜索全班學生書包，其行為已違反比例原則之必要性原則、禁止過度原則。三、正當法律程序：法律未明文規定教師搜索行為應踐行之必要程序，故本案被告的搜索學生書包的行為，已違反正當法律程序。四、隱私權方面：學生的書包是學生的所有物，屬隱私的部分，因此，教師若要以維護校園秩序與學生安全為目的搜索書包，仍須符合輔導管教注意事項第二十八點規定，否則，其搜索行為具不法性，將構成侵犯隱私權的行為。

最後，本文擬為校園中教師的搜索行為提出若干建議：一、傳統特別權力關係下的師生關係已經解構，基層教師不宜再以教育目的為由，採用過去全面檢查並恐觸法的搜索行為；甚者，合理化此等搜索行為，侵犯學生的隱私與人權。二、教育人員必須體認依法教師並不具搜索權力，此權力係基於輔導管教所賦予教師的特定管教措施。學校依據輔導管教注意事項訂定安全檢查規定，實應遵循所列要項，執行時，更不宜便宜行事，為求速效，恣意為之。三、教師身為搜索行為的執行者，應遵守輔導管教注意事項所列規定，無相當理由與證據顯示，不宜貿然實施搜索，一旦進行搜索，亦應遵循正當法律程序，此搜索行為才能獲得學生的信任與認同。

參考文獻

- 李惠宗（2002）。憲法要義。臺北市：元照出版有限公司。
- 林中峰（2003）。教師搜索問題之法律問題研究。國立成功大學法律研究所碩士論文，未出版，臺南市。
- 林佳範（2006）。學生的隱私權與財產權。載於林佳範、張澤平、林孟皇、高涌誠（主編），老師，你也可以這樣做：校園法律實務與理念（頁5-30），臺北市：五南。



翁國彥（2003）。教官，你要搜我的書包嗎？2007年12月31日，取自http://www.jrf.org.tw/mag/mag_02s.asp?SN=1077。

郭菀玲（譯）（2008）。Center for Civic Education 著。挑戰未來公民：隱私（Foundations of Democracy: Authority, Privacy, Responsibility, and Justice）。臺北市：民間司改會，五南。

陳冠州（2006）。校園安全檢查的法律問題面面觀。師友月刊，465，68-71。

謝慧游（2008，1月4日）。教師搜索行為的建議。國語日報，13版。



淺談靈性健康之意涵及其相關研究之探析

沈碩彬／國立高雄師範大學教育學系博士生

一、前言

近年來，學術界對於靈性健康的研究已經大幅增加，其中對靈性健康的定義多半描述為抽象的、難以定義的和超越性的（楊克平，1998；蔡進雄，2007；Byrne, 2002）。相對於先前人類鼓吹追求心理健康以求身心之平衡，現在人類似乎已經超越以往而更上一層樓。然而學術界對靈性的定義往往曖昧難明，而宗教界與學術界對靈性健康的看法亦多有殊異之處。以下筆者嘗試釐清靈性健康的定義，並從宗教界與學術界來看靈性健康，期望能供諸多對靈性健康有興趣的學者加以探討。

二、宗教界中對靈性健康的解釋

不可諱言，宗教家乃是探索人類靈性的先驅，雖然，學術界如超個人心理學與宗教

心理學存在著對靈性與宗教意義分野的解釋，但是其實這界限非常模糊難辨。一般認為靈性的意義比宗教還廣泛，可以單單追求靈性的卓越，卻不從宗教的方法去追求（若水譯，1992；劉秋固，1998）。但在宗教信仰的眼中，恐怕不這麼認為。

首先，筆者需加以釐清的是，從宗教的觀點來看，之所以提到「靈性」（spirituality），乃是因為人類有「靈」（spirit）。就如同人有肝、胃等身體器官，也因此擁有解毒及消化功能一般（見圖一）。因此，靈（spirit）與靈性（spirituality）其實是兩個不同的詞彙，靈性似乎比心理更高一個位階（沈碩彬，2008；沈碩彬、黃文三，2008）。換句話說，如果只言靈性而不言靈，就像說人類能夠消化食物卻沒有消化系統一樣，犯了只言器官功能而未指稱其功能來源（器官）的錯誤。

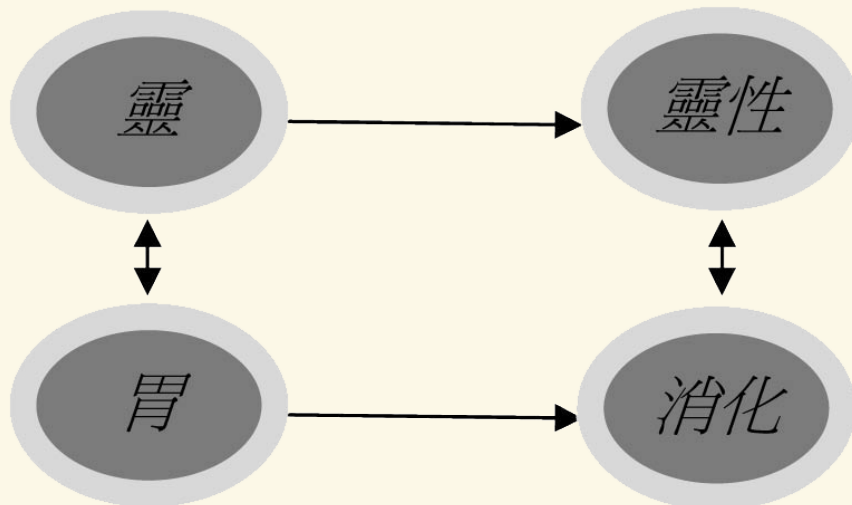


圖1 靈與靈性是不同辭彙的比喻圖



以往人類的本質常常被劃分為身（body）、心（mind或soul）兩層次，社會道德一再提醒我們不能只注重物質慾望，而要更看重精神價值。其中，物質慾望是指「身」的部份，但要注意得是，並不是物質全然不重要，舉例來說，身體就是一種可見的物質組成，注重身體健康就很重要，但是除了身體健康，心理健康也很重要。精神價值則是指「心」的部份。而後，世人似乎有所體悟，人類的本質不僅如此，若再加上靈（spirit），則人類乃是由身、心、靈三位形成

一體（陳德光，2001）（見圖2）。此外，其實在基督宗教的聖經帖撒羅尼迦前書五章23節當中就記載：「願那賜平安給我們的上帝使你們完全聖潔！願他保守你們的靈、魂、體，在我們的主耶穌基督再來的時候完整無缺！」（And the very God of peace sanctify you wholly; and I pray God your whole spirit and soul and body be preserved blameless unto the coming of our Lord Jesus Christ.）其中的靈、魂、體就是指靈、心、身。

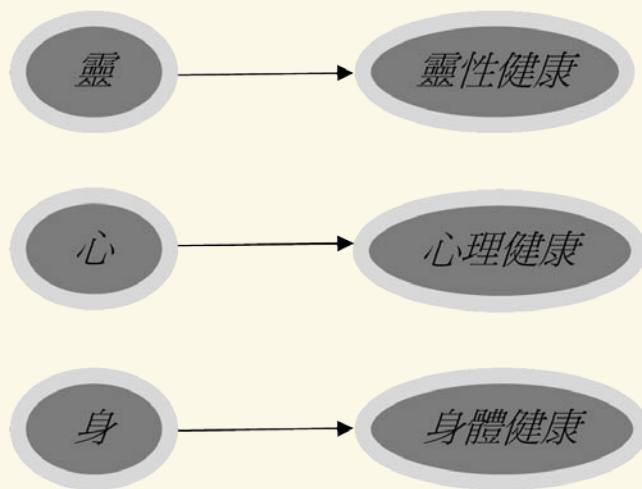


圖2 人類身心靈三位一體的組成

其次，筆者欲釐清身、心、靈英文的原義。英文中的Body指「身」或「身體」，這自然是無異議的。Mind指「心」也很自然，但是雖然言「心」，卻是指大腦的理解、記憶等諸多功能；然而，soul雖然常常被翻譯成「靈魂」，然而仔細思考其中文用法，會發現比較像是指稱「精神」，如：「你的音樂裡面有深邃的靈魂」，並非指音樂和「

靈」有關係，而是指其音樂可傳達出特別的內在精神和價值。此外，在英文中的spirit雖然常常被翻譯成「精神」，但是在中文「精神」一詞，則常泛指一種心理狀態，其意義卻是比較接近英文的mind，因此現在大多學者在講述身、心、靈的涵義時，已經可以明確地把spirit翻譯成靈，而非精神（張淑美譯，2007；傅佩榮，2003）（圖3）。

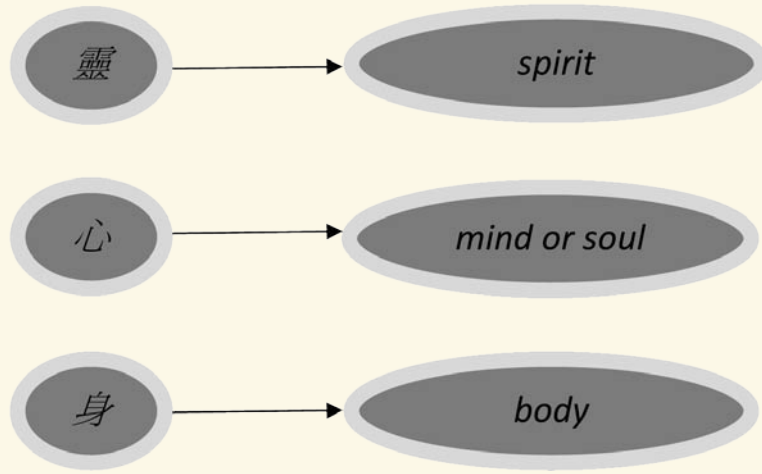


圖3 人類身心靈三位一體的中英文辭彙對照

上述對於身心靈三者英文原意的探討，乃在釐清一般人較容易有的疑問。然而筆者認為，比較重要的是了解：人的確可分為身、心、靈這三種層次，並且明白其對個人的意義與價值。宗教探討人類的身心靈，其說法是人除了可見的肉體和可觀察的心智之外，人在靈界中還有靈的存在。如同心智操縱肉體一般，靈也操縱著心智，只是一般非宗教信仰徒難以理解，甚至把靈和心混為一談（李希淑、曾晉誠、鄭兆原譯，2006）。人因為有靈，所以擁有靈性，且基督徒認為靈的根

源來自於神，至於其他非基督宗教似乎無法解釋靈的根源之處。自此可知，宗教從「靈」去思考靈性，而人類的靈性健康即是指靈的健康，宗教教徒認為若要追求靈的健康，需要往所信仰的對象求得智慧與能力，甚至於因此死後靈可以上升到天堂去，只是這個信仰對象人人有所不同。然而，基督教較站得住腳的觀點是他們認為靈的根源來自於神，所以自然應該向這位根源者祈求，進而提昇其靈性、獲得靈性健康（見圖4）。

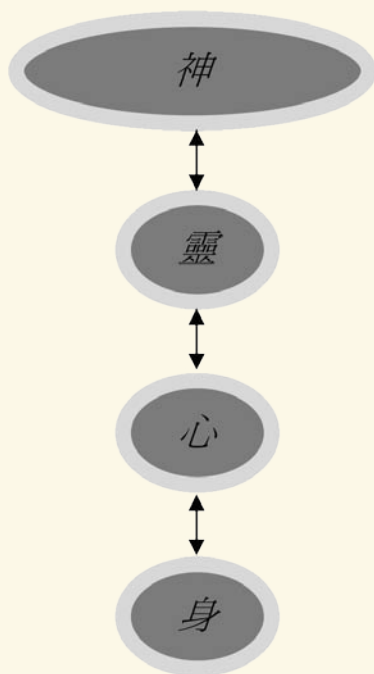


圖4 宗教觀點之下的人類身心靈三位一體

三、學術界當中對靈性健康的解釋

除了上述從宗教觀點來看人類身心靈的結構外，在學術圈當中，也有許多學者探索人類的本質，並思考其中教育的意義。筆者採用Gardner、Maslow在教育上的卓越觀點，來探索靈性健康的意義。

(一) Gardner的多元智力理論

在1983年，Gardner在其《心智架構》(Frames of Mind)這本書中介紹了多元智力理論(multiple intelligence, MI)，他將智力當成一種解決問題的文化產物，亦即在不同地區、不同文化之中，其需要的智力也會不同(Gardner, 1993)。他指出人類有七種

智力成分，藉此，Gardner欲告訴我們，智力並非單一認知結構，而是可以從多方面去探討。此一理論風靡了全球各地的教育學界並且改變了我們對於人類認知的看法(Kane, 1999)。

儘管如此，Gardner也指出雖然他的理論當中只介紹了七種智力，但是可能有更多種智力型態存在。後來他探索新的「候選型智力」(candidate intelligence)，包含自然觀察者智力(naturalist intelligence)、靈性智力(spiritual intelligence)及存在型智力(existential intelligence)等(Gardner, 1999)。自然觀察者能自大自然中體悟智慧，見山之心境之高遠、見海思心胸之廣闊，乃指人類心性之高深層次。本文主要對靈性智力做初



步的探討，且存在型智力探索終極議題（類似宗教議題），這兩種智力都與靈性難以脫離關係，值得日後再撰文加以深入探討。

Gardner認為「靈性智慧」是個人能夠反思與掌控環境中的各種影響力，回歸個人本性，找到生命的定位的一種智慧表現（Gardner, 1999）。據此可知，他並沒有從神祕主義或宗教的角度來探討靈性智慧的

意義。此外，筆者認為，雖然Gardner探索心智架構之下的靈性智力，但若從宗教觀點來看，靈性智力恐怕是在「心智架構」之外，因為所謂的「靈」（spirit）或靈性（spirituality）與「心智」（mind）實為截然不同層次的概念。筆者以身、心、靈的層次來剖析Gardner多元智力的內涵，以圖四呈現。

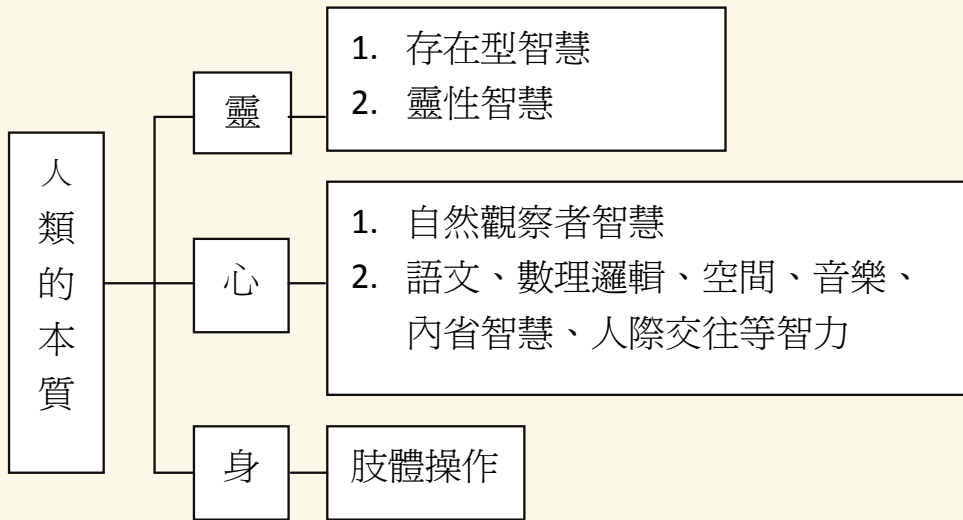


圖5 Gardner的智力多元論之下的人類身心靈三元論

（二）Maslow的需求層次論

在1954年，身為人本心理學中流砥柱的Maslow出版了《動機與人格》（Motivation and Personality）一書，並提出了需求層次論（need hierarchy），此一理論由下而上地列出了人性需求，分別為：生理、安全、愛與隸屬、受人尊重以及自我實現等需求。然而進入了1960年代前後，Maslow開始感到這一層次架構不夠完整，人本心理學的最高理想：自我實現，並不能成為人的終極目標。

Maslow認為：一味強調自我實現的層次，會導向不健康的個人主義，甚至於自我中心的傾向。他說過：「缺乏超越的及超個人的層面，我們會生病……我們需要『比我們更大的』東西……」，人們需要超越自我實現的層次（若水譯，1992）。因此Maslow在即將去世前發表了Z理論，重新反省他多年來發展出來的需求理論，構成了圖6的體系，同樣也可以以身心靈三元論去分析它。



| | |
|-----|---------------|
| Z理論 | 最高需求（超越性靈性需求） |
| Y理論 | 自我實現的需求 |
| | 受人尊重的需求 |
| X理論 | 愛與隸屬的需求 |
| | 安全的需求 |
| | 生理的需求 |

圖6 Maslow需求階層論中的XYZ理論

綜上而論，不論是宗教界或是學術界，都普遍接受人類生命意義中靈性層次的存在。因此，我們可以歸納出，人類生命的意義大致可以分成三種意義：最低層的基本需求（生理及情緒層次）、屬於理性的心理層次以及屬於靈性的超越性層次。簡而言之，人類生命的意義可以分成身、心、靈三種層次。然而許多人常常將「心—精神層次」與「靈—靈性層次」混為一談，值得我們加以分析釐清。而宗教界以靈來看靈性，認為提昇靈性是幫助現世與未來死後可到天堂去的方法；學術界中研究靈性健康的人則多是心理學家兼教育學家，也因此現在有人倡導靈性教育，期望透過教育能提昇學生之靈性智力或靈性健康（Gardner, 1993, 1999; Kane, 1999; 張淑美譯，2007）。

四、靈性健康之相關研究探析

近來有關靈性健康的論文數量已大幅增多，筆者衡諸數篇文章之後，發現有下列特點，撮述如下：

（一）若是量化研究，其因素分析涵蓋層面常常包含心理健康或與心理健康有相當之關連：

如李昱平（2008）的研究將靈性健康分為「超越逆境」、「與人締結」、「親情支

持」、「宗教寄託」、「活出意義」等五項，其中如何說明這些組成了「靈性健康」，而不是「心理健康」？其中「與人締結」是指人際關係，而「親情寄託」是指親子關係，更是與心理健康有極大之關連。此外，張淑美、陳慧姿（2007）的研究將靈性健康分為「超越逆境」、「與人締結」、「宗教寄託」、「活出意義」與「感懷自然」，以及蕭雅竹、黃松元、陳美燕（2007）等對於靈性健康的涵蓋層面均有類似之問題。

（二）靈性健康已逐漸被應用於教育、醫療、行政領導等領域

例如，蔡進雄（2007）的《學校組織領導的另一章：論靈性領導的意涵與實踐》與教育行政領導有關，楊仕裕（2007）的《從認知發展與靈性發展探析大學生公民發展之教育作為》與教育有關，賴明亮、方俊凱、李佩怡、林明慧（2007）的《醫學生之靈性教育探研》與醫療及教育有關。從上述文章可知，現今國內學術界逐漸重視靈性健康的重要性而著手開始研究並加以應用於各界，特別是在教育界被應用的最廣。

（三）靈性健康與宗教常被一起討論，又彼此又不一定要有連帶關係

以蔡進雄（2007）的論文來說，內文當中提到靈性所追求的是哲學的或宗教的人生



境界。據此而言，靈性不一定和宗教有關，可能只和哲學有關係而已。學術界把哲學和宗教會思考在一起，認為都和靈性有關，但究竟有何連帶關係，恐怕是難以說得清楚的。筆者認為，其中很大的原因是因為靈性是看不見的，比心理還更是難以捉摸，自然與宗教和哲學較容易聯想在一起，哲學當中還有宗教哲學，就學術界的角度而言，宗教與哲學之間的關係更是難以分解。

五、結論

筆者嘗試從宗教界和學術界的角度來探討靈性健康，雖然論述仍屬粗淺，但期望為國內靈性健康意涵之探索有更深一層的幫助。靈性健康成為跨宗教界及學術界的議題，自然有其深切之重要性，但是靈性的定義分歧不清，乃成為最亟需解決的課題。宗教界討論靈性健康是最為自然的，而學術界討論靈性健康，則代表著除了宗教信仰之外，社會大眾或教育人員也開始關心自身及學生的靈性健康。但靈性比心理更難以摸索，

它甚至可以被說成是超越心理的，如何能透過學術或科學來證明其價值呢？譬如，心理學的定義是從觀察人類可見之行為來了解心智的一門科學，這本身已經是一件難事，現在又要再了解更深一層的靈性，似乎更加添了難度。除非在學術進展上有極大的突破，如宗教心理學（psychology of religion）、超個人心理學（transpersonal psychology）都在此領域上不斷研究當中，否則以現在的程度來說，從學術去探討靈性健康仍然是有困難的。特別是國內在宗教心理學及超個人心理學的研究仍屬少數，其困難度更是大增。

值得注意的是，如果真得有靈性健康，且有方法能夠追尋到靈性健康，那麼不管是宗教或非宗教方法，是不是都值得一試呢？筆者認為是的。此外，在尚未釐清對靈性健康的定義之前，似乎不應該貿然將靈性健康加以應用，否則，所應用的就不是真正的靈性健康了，也因此無法在學術上產生真正的卓越貢獻。

參考文獻

- 若水（譯）（1992）。李安德著。超個人心理學。台北：桂冠。
- 李昱平（2005）。高雄縣高級中等學校學生靈性健康與生命態度之相關研究。國立高雄師範大學生命教育學系碩士班論文，高雄市。
- 沈碩彬、黃文三（2008，4月）。從宗教心理學看生命教育的實施。論文發表於台北教育大學生命教育健康促進研究所主辦之「健康促進與生命教育」學術研討會，台北市。
- 沈碩彬（2008）。宗教心理學及其在教育上的啟示。教育研究，16，59-70。
- 傅佩榮（2003a）。走向世界的高峰：靈的世界。台北：天下遠見。
- 張淑美譯（2007）。John P. Miller著。生命教育—推動學校的靈性課程。台北：學富文化。
- 張淑美、陳慧姿（2008）。高雄地區高中教師靈性健康及其相關因素之研究。生死學研究，7，89-138。
- 陳德光（2001）。生命教育的宗教學基礎初探。教育資料集刊，26，59-80。
- 李希淑、曾晉誠、鄭兆原（譯）（2006）。정명삼著。三十個論講義案。台北：中華基督教新時代青年會（CCYA）台灣翻譯部。
- 賴明亮、方俊凱、李佩怡、林明慧（2007）。醫學生之靈性教育探研。安寧療護雜誌，12（4），395-407。

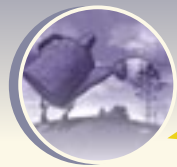


- 楊仕裕（2007）。從認知發展與靈性發展探析大學生公民發展之教育作為，全人教育學報，1，73-102。
- 楊克平（1998）。護理實務中之靈性照護。護理雜誌，45，77-83。
- 蔡進雄（2007）。學校組織領導的另一章：論靈性領導的意涵與實踐。初等教育學刊，26，23-42。
- 劉秋固（1998）。超個人心理學及宗教心理學對靈性問題之研究。宗教哲學，4（3），173-188。
- 蕭雅竹、黃松元、陳美燕（2007）。宗教與靈性健康、健康促進行為之相關性研究。實證護理，3（4），271-279。
- Byren, M. (2002). Spirituality in palliative care: What language do we need? *International Journal of Palliative Nursing*, 2(8), 67-74.
- Kane, J. (Ed.) (1999). *Education, information, and transformation: Essays on learning and thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. (Ed.)
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind* (10th ed.). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.



研習訊息（99年8月至99年9月）

| 序號 | 期別 | 院區 | 研習班別 | 日期 | 承辦人 |
|----|------|------|--|-------------|------------|
| 1 | 9055 | 三峽院區 | 99年度中小學教師專業發展評鑑工作坊—初階 | 08.02-08.03 | 簡欣怡 吳翊菁 |
| 2 | 9075 | 三峽院區 | 99年度中小學教師專業發展評鑑工作坊—進階 | 08.04-08.06 | 簡欣怡 吳翊菁 |
| 3 | 9077 | 三峽院區 | 99學年度中央課程諮詢與輔導教師期初會議 | 08.02-08.06 | 林月鳳 林巧涵 |
| 4 | 9317 | 三峽院區 | AMA數位教材設計教師初階研習班—1 | 08.06-08.08 | 陳瓊超 周慧玲 |
| 5 | 9322 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國小組國語文初階第三期課程（一） | 08.06-08.07 | 李慧雯 |
| 6 | 9323 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組國語文初階第二期課程（一） | 08.06-08.07 | 李慧雯 |
| 7 | 9076 | 三峽院區 | 99學年度外籍英語教師職訓練、縣市政府引進外籍英語教師行政事務研習班 | 08.08-08.13 | 林巧涵 林月鳳 |
| 8 | 9078 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—國語文 | 08.09-08.13 | 林巧涵 林月鳳 |
| 9 | 9079 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—英語 | 08.09-08.13 | 簡欣怡 吳翊菁 |
| 10 | 9080 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—數學 | 08.09-08.13 | 茹金崑 |
| 11 | 9081 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—社會 | 08.09-08.13 | 吳翊菁 簡欣怡 |
| 12 | 9082 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—自然 | 08.09-08.13 | 林月鳳 林巧涵 |
| 13 | 9318 | 三峽院區 | AMA數位教材設計教師初階研習班—2 | 08.13-08.15 | 陳瓊超 周慧玲 |
| 14 | 9324 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國小組數學初階第三期課程（一） | 08.13-08.14 | 李慧雯 |



| | | | | | |
|----|------|------|---------------------------------------|-------------|------------|
| 15 | 9325 | 三峽院區 | 國家評量人才養成工作坊—紙筆測驗國中、高中及高職組數學初階第三期課程(一) | 08.13-08.14 | 李慧雯 |
| 16 | 9083 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—健體 | 08.16-08.20 | 林月鳳 林巧涵 |
| 17 | 9084 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—綜合 | 08.16-08.20 | 吳翊菁 簡欣怡 |
| 18 | 9085 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—藝文 | 08.16-08.20 | 簡欣怡 吳翊菁 |
| 19 | 9086 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—生活 | 08.16-08.20 | 林巧涵 林月鳳 |
| 20 | 9087 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—本土語言 | 08.16-08.20 | 茹金崑 |
| 21 | 9319 | 三峽院區 | AMA數位教材設計教師進階研習班 | 08.20-08.22 | 陳瓊超 周慧玲 |
| 22 | 9320 | 三峽院區 | 2010年TASA國小四、六年級學生學習成就表現標準設定諮詢會議—英語文 | 08.20-08.21 | 李慧雯 |
| 23 | 9089 | 三峽院區 | 課程督學專業成長研習 | 08.23-08.27 | 吳翊菁 簡欣怡 |
| 24 | 9090 | 三峽院區 | 國教輔導團團務行政人員研習 | 08.23-08.27 | 簡欣怡 吳翊菁 |
| 25 | 9091 | 三峽院區 | 99學年度本土語言指導員培訓 | 08.23-08.27 | 茹金崑 |
| 26 | 9092 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—人權 | 08.23-08.27 | 林巧涵 林月鳳 |
| 27 | 9093 | 三峽院區 | 輔導團輔導員進階培育班—性別平等 | 08.23-08.27 | 林月鳳 林巧涵 |
| 28 | 9094 | 三峽院區 | 委任晉升薦任官等訓練A | 08.30-10.01 | 簡欣怡 |
| 29 | 9095 | 三峽院區 | 委任晉升薦任官等訓練B | 08.30-10.01 | 吳翊菁 |
| 30 | 9096 | 三峽院區 | 委任晉升薦任官等訓練C | 08.30-10.01 | 茹金崑 |
| 31 | 9097 | 三峽院區 | 智慧財產權實務研習班 | 08.30-08.31 | 茹金崑 |
| 32 | 9098 | 三峽院區 | 政府會計公報 | 08.30-09.01 | 萬寧 |



| | | | | | |
|----|------|------|---------------------------------|-------------|------|
| 33 | | 三峽院區 | 九年一貫課程綱要學術研討會—重大議題 | 09.10-09.11 | 萬寧 |
| 34 | 9099 | 三峽院區 | 提升國民小學教師健康教育教學專業能力—北區進階研習 | 09.23 | 茹金崑 |
| 35 | 9100 | 三峽院區 | 教師專業發展評鑑—校長及縣市承辦人專修研習 | 09.20-09.21 | 林巧涵 |
| 36 | 9101 | 三峽院區 | 教師專業發展評鑑—主任專修研習 | 09.23-09.24 | 吳翊菁 |
| 37 | 9102 | 三峽院區 | 九年一貫課程綱要學術研討會—社會 | 09.24-09.25 | 萬寧 |
| 38 | 9103 | 三峽院區 | 中輟業務傳承與中介教育觀摩會研習 | 09.27-09.29 | 簡欣怡 |
| 39 | 9104 | 三峽院區 | 教師專業發展評鑑—主任專修研習 | 09.30-10.01 | 吳翊菁 |
| 40 | 9523 | 豐原院區 | 理念學校之論述建構與實踐～專業社群經營之教師進修成長自主計畫 | 08.02-08.06 | 戴麗珍 |
| 41 | 9527 | 豐原院區 | 海外教師華語文教學研習班 | 08.02-08.06 | 羅彩紅 |
| 42 | 9537 | 豐原院區 | 公務人員政策宣導能力、執行力、應變力研習班 | 08.09 | 郭益豪 |
| 43 | 9520 | 豐原院區 | 中高階公務人員培訓班 | 08.10-08.12 | 戴麗珍 |
| 44 | 9529 | 豐原院區 | 性別主流化實務研習班 | 08.06 | 孫秀莉 |
| 45 | 9539 | 豐原院區 | 提升國民小學教師健康教育教學專業能力—中區初階研習 | 08.16-08.19 | 場地外借 |
| 46 | 9540 | 豐原院區 | 99年度學生校外生活輔導工作研習(1) | 08.19-08.20 | 羅彩紅 |
| 47 | 9541 | 豐原院區 | 2009年高中教師在職進修生命教育類課程教學學分班一期中工作坊 | 08.21-08.24 | 場地外借 |
| 48 | 9542 | 豐原院區 | 教師專業發展評鑑人才初階研習 | 08.23-08.25 | 孫秀莉 |
| 49 | 9543 | 豐原院區 | 99年度學生校外生活輔導工作研習(2) | 08.26-08.27 | 郭益豪 |
| 50 | 9544 | 豐原院區 | 99年度教師專業發展評鑑校長專修研習(初次辦理的學校參加) | 09.02-09.03 | 戴麗珍 |
| 51 | 9545 | 豐原院區 | 99年度縣市聯絡處暨學生校外生活輔導委員會助理督導業務講習 | 09.09-09.10 | 孫秀莉 |
| 52 | 9546 | 豐原院區 | 政府會計公報研習班 | 09.06-09.08 | 郭益豪 |



| | | | | | |
|----|------|------|----------------------------|-------------|-----|
| 53 | 9547 | 豐原院區 | 國教輔導團輔導員初階培育班—國語文 | 09.13-09.17 | 戴麗珍 |
| 54 | 9548 | 豐原院區 | 國教輔導團輔導員初階培育班—英語 | 09.13-09.17 | 羅彩紅 |
| 55 | 9549 | 豐原院區 | 國教輔導團輔導員初階培育班—本土 | 09.13-09.17 | 郭益豪 |
| 56 | 9550 | 豐原院區 | 國教輔導團輔導員初階培育班—數學 | 09.13-09.17 | 孫秀莉 |
| 57 | 9551 | 豐原院區 | 防制學生藥物濫用與愛滋病防治暨校園安全業務研習(1) | 09.20-09.21 | 戴麗珍 |
| 58 | 9552 | 豐原院區 | 防制學生藥物濫用與愛滋病防治暨校園安全業務研習(2) | 09.23-09.24 | 羅彩紅 |
| 59 | 9553 | 豐原院區 | 國教輔導團輔導員初階培育班—自然 | 09.27-10.01 | 郭益豪 |
| 60 | 9554 | 豐原院區 | 國教輔導團輔導員初階培育班—生活 | 09.27-10.01 | 孫秀莉 |
| 61 | 9555 | 豐原院區 | 國教輔導團輔導員初階培育班—人權 | 09.27-10.01 | 戴麗珍 |
| 62 | 9556 | 豐原院區 | 國教輔導團輔導員初階培育班—性平 | 09.27-10.01 | 羅彩紅 |



人事室活動花絮

郭美玲／國家教育研究院籌備處人事室主任

本處於99年6月9日舉辦第2季員工慶生會，三峽、豐原院區連同委外人力約60人參加，由於經費短絀，無論摸彩品或點心，只能力求小而美，所幸同仁體諒，主任也很大方地提供即將上市的傳記「寧靜致遠」摸彩助興，整個慶生活動在歡呼熱鬧聲中劃下句點。



99.06.09 本處人事室舉辦第2季員工慶生會，陳前主任與當季壽星合影留念。（張坤成攝影）



本處99年度文康休閒旅遊活動於99年7月9、10日辦理宜蘭風情2日遊，員工及眷屬共計37人參加。第一站來到勝洋休閒農場，每人立即享有一罐冰涼的豆奶，喝光了才可用空瓶作水草DIY，可見老闆真貼心又有創意，午餐後，即便火傘高張，大夥仍專注聽著園區內生態解說，接著釣魚樂，不論大人小孩人手一支釣竿，各憑本事，引魚上鉤，好不悠閒。趁著往香格里拉休閒農場的路上，順道參觀羅東運動公園，散步的、騎車的、聊天的，生活步調比台北慢多了。當晚，我們住在香格里拉農場，由於不久前曾聘請農場的張董事長到本處專題演講，使得這次活動在用餐及住宿都得到升等的禮遇，張董也與我們暢談他的經營理念。夜晚的餘興活動，如抬轎、搓湯圓、打陀螺、放天燈等更是吸引大小朋友一起參與。翌日，來到內山茶園進行採茶及茶酥DIY，又參觀青蔥文化館及羅東林業文化園區，短短的2日遊，雖舟車勞頓，但無論是身、心、靈，都達到了舒活的目的，令人不虛此行。



99.07.10 本處辦理99年度文康休閒旅遊活動，
於宜蘭內山茶園採茶趣。（張坤成攝影）



本處借調的大家長陳主任伯璋，於99年8月1日轉任國立台南大學講座教授，為感謝其2年來對籌備處的犧牲與奉獻，特舉辦溫馨茶會歡送。陳主任自97年8月1日上任後，即鼓勵同仁要加4倍努力，自許為仰喬樓的值日生，扮好溝通協調的角色，提升研究品質，使本處成為國家教育智庫。2年來兢兢業業，讓國家教育研究院組織法草案在立法院完成一讀程序，只差臨門一腳，奈何因個人健康因素，不得不交棒。短短10分鐘的回顧影片，記錄著在研究院走過的點點滴滴，陳主任謙稱，「所有的成果是全部伙伴共同完成的，雖然我的前傳（寧靜致遠）已寫完，但各位會在我的後傳中充實。」最後，主任期勉大家，正式成立的日子即將到來，我們有很多教育議題引起大家的關注，走過以往良好的板橋模式，期待未來有新的三峽模式誕生。祝福主任，也真心感謝您的辛勞與付出。



99.07.28 本處陳前主任伯璋借調期滿，
於文薈堂舉辦卸任歡送茶會。（郭志昌攝影）



本處新、卸任主任吳主任清山、陳主任伯彰於99年7月30日上午於教育部完成交接，本處隨即辦理迎新茶會。吳主任此次銜命而來，任重道遠，希望能達成各界對國家教育研究院儘速成立的期待。籌備至今已逾10年，距正式成立似已不遠，主任期勉不管是國家教育研究院籌備處或未來國家教育研究院，都具有研究、研習、行政和服務等功能，需要大家發揮群策群力的力量，才能彰顯其功能，讓社會刮目相看。並特別提出QUITE-A，做為我們共同努力方向。亦即

品質（Quality）：凡事做對，也要做好，品質保證。

團隊（Unity）：相互合作，同心協力，展現團隊。

創新（Innovation）：集思廣益，願意突破，勇於創新。

真理（Truth）：不斷研究，發現事實，追求真理。

卓越（Excellence）：持續精進、奮力向前，邁向卓越。

品質、團隊、創新、真理和卓越，不只是理念的倡導，更是行動（Action）的實踐。因此，只有付諸行動，才會具有成效。

最後希望在所有同仁努力下，產生動能，使國家教育研究院能早日掛牌，共創新的未來。



99.07.30 本處新任主任吳主任清山到職，於文薈堂舉辦歡迎茶會。（張坤成攝影）



院務花絮



99.06.19 於國立臺灣師範大學舉辦之「生命傳記的詮釋與應用研討會」，主任夫人上臺獻花。（郭志昌攝影）



99.06.19 於國立臺灣師範大學舉辦之「生命傳記的詮釋與應用研討會」，由左而右：佛光大學楊校長朝祥、主任夫人、陳前主任、國立臺灣師範大學教育學系伍振鸞名譽教授、前國立臺灣師範大學簡校長茂發、國立臺北教育大學黃教務長嘉雄。（郭志昌攝影）



99.07.28 「第9074期海外教師資訊融入教學研習班」
於台北縣建安國小戶外教學—溯溪活動。(林月鳳攝影)



99.07.28 本處陳前主任於卸任當天，
於鐸聲館前種下希望樹。(林月鳳攝影)