

研習資訊

本期專論主題：
課程教學輔導體系

第26卷第3期

課程教學輔導體系

國家教育研究院籌備處 發行

VOLUME 26 NUMBER 3
June 15, 2009



國家教育研究院籌備處

地址：台北縣三峽鎮三樹路二號

電話：02-86711151

網址：<http://www.naer.edu.tw>

電子信箱：press@mail.naer.edu.tw

GPN：4809500399



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

中華民國 98 年 6 月 15 日



課程與教學輔導體系的建構背景與推動現況

陳伯璋／國家教育研究院籌備處主任

李文富／國家教育研究院籌備處博士後研究人員

一、課程與教學輔導體系的建構背景

「課程與教學輔導」是連結「理論與實務」、「政策與實施」的重要橋樑、中介組織與轉化平台，更是促進課程變革的先導團隊與教師專業發展的支持系統。

我國於民國47年即成立「台灣省國民教育巡迴輔導團」，並將其團址設置於當時的臺灣省國民學校教師研習會，民國53年台灣省教育廳責成各縣市教育局設立「縣市國民教育輔導團」，配合當時師範院校的地方教育輔導區，所謂的「國教輔導網絡」大抵成型，數十年下來，這一任務編組對提升我國中小教師教學品質，推展新式教學與課程實驗等，有其不可抹滅的時代貢獻與意義。

民國87年配合台灣省精省政策，台灣省國民教育巡迴輔導團走入歷史；縣市國民教育輔導團在缺乏經費補助與中央政策支持下，部份停擺無法運作，部份則「自力更生」勉力運作；師範院校原肩負的地方教育輔導責任區，亦在師資培育多元化政策，各大學紛設師資培育中心的發展趨勢下，而日益模糊，至此過去的國教輔導網絡可說形同瓦解。

民國90年啟動的九年一貫課程改革是我國課程發展模式與治理，從「中央集權」轉向「分權」的重要分水嶺。這項以「教育鬆綁」為主軸的課程改革理念與方向雖獲支持，實施後卻發現，從中央、地方到學校再再呈現「課程理論與教學實務」、「課程政策與課程實施」之間的嚴重落差。

檢討此課程改革推動的困境，其中原因

之一，係九年一貫課程推動初期缺少過去的「國教輔導網絡」來執行中央—地方—學校三層級間的中介、轉化、輔導與支持等功能，從而成為本次九年一貫課程改革推動過程中的「失落環節」。

民國92年教育部有感國教輔導網絡在協助推動課程改革、促進教師專業發展及提升國民教育品質的重要性，於是在九年一貫課程推動工作小組架構中設置「課程與教學輔導組」，並配合「九年一貫課程深耕計畫」在中央層級設置學者專家為主的「課程與教學輔導群」，地方層級則透過培訓深耕種子教師及補助縣市輔導團團務運作經費，試圖重新恢復過去的國教輔導團網絡。

然而，92年重新建構的「課程與教學深耕輔導體系」亦面臨許多發展問題。首先，隨著我國民主法治與地方自治的開展，過去在台灣省教育廳時代藉由中央行政指示而尚能順利運作的地方國教輔導團，今日卻因為缺乏「法制化」與「正式組織編組」而衍生諸多發展上的瓶頸。例如：缺乏法制保障，輔導員人才招募不易、流動率大；沒有明確的組織定位，功能不易發揮。其次，過去的國教輔導網絡之任務偏重在教學輔導，至於課程發展、課程領導與社群經營等面向相對較少。然而隨著教育時空的轉變，過去的國教輔導網絡除了必須重新恢復之外，還必須配合時代的變化，就其組織定位與內涵等重新再概念，強化其在課程領導與政策協作等，作為課程發展機制這方面之功能，並朝向「法制化」、「組織化」與「專業化」之永續性發展，才能揮發最大的功能，符合當前時代的需要。



基此，民國96年10月教育部於「精緻國民教育發展方案」中納入「建構中央—地方課程與教學輔導網絡方案」，初期內容包括設立「學習領域課程與教學輔導群」、設立「中央課程與教學諮詢教師團隊」、「辦理國民教育輔導團視導與評鑑」及建置「國民教育社群網」等四項。

二、成立專責專案小組與初步圖像

民國97年9月教育部有感「中央地方教學輔導網絡之建構」涉及層面繁多，有需要

透過專責單位進行整體規劃與統籌相關推展事務。故責成國家教育研究院籌備處設立「建構中央地方教學輔導網絡專案」負責推動此案，並由國家教育研究院籌備處陳伯璋主任兼任召集人，以冀未來課程與教學輔導體系能與未來國家教育研究院在課程與教學這一區塊之「課程基礎研究」、「課綱修訂」、「教材發展」、「教育人力培訓」、「學習測驗與評量」等任務功能結合（如圖1），構成從一個具有整體觀的橫向整合與縱向連繫之課程發展機制與教師專業支持統（如圖2）。

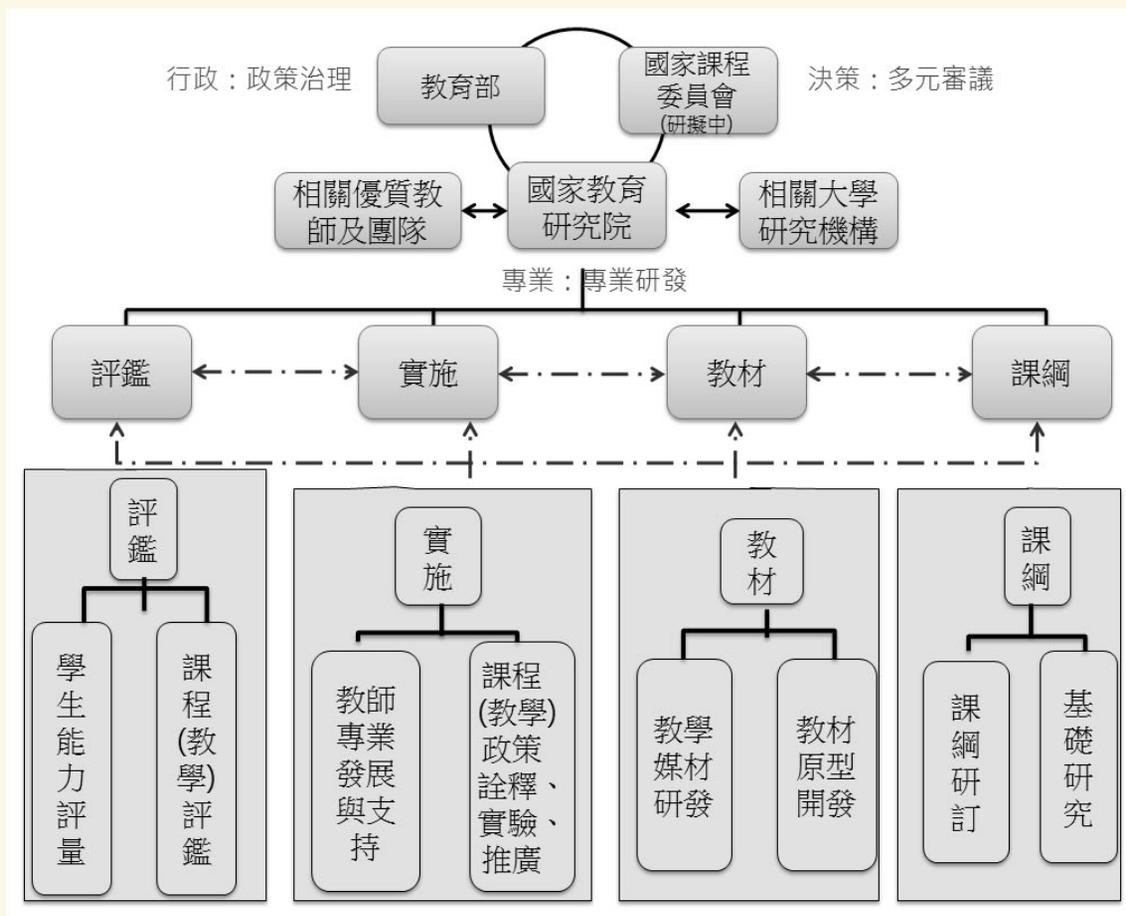


圖1 教研院在課程與教學區塊的主要任務

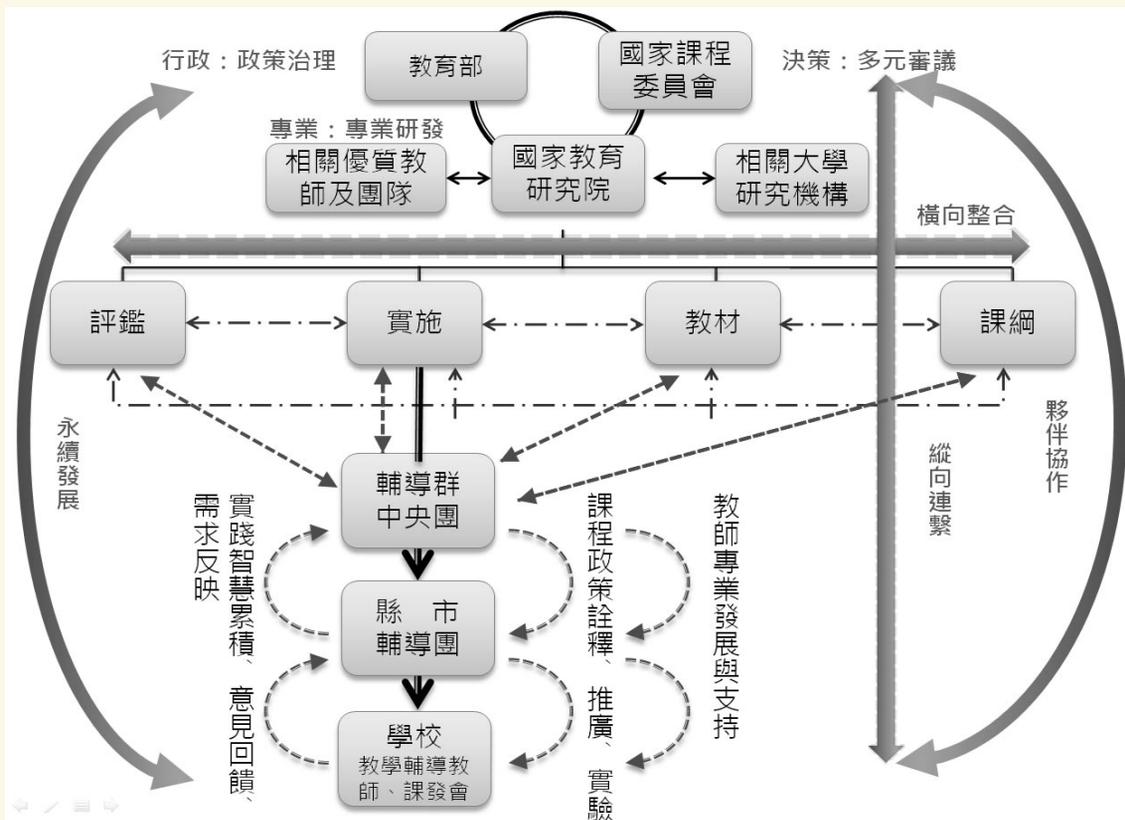


圖2 課程與教學輔導體系與教育研究所構成的整體課程發展機制與教師支持系統

整體來說，從夥伴協作課程治理的角度出發，課程與教學輔導網絡之建構，作為課程治理機制之一環，同時具有完善課程發展機制與教師專業支持系統的功能與目標。這一圖像明確標定行政、決策、專業的關係，並透過教育研究院與三級教學輔導網絡的建置，達成了橫向整合與縱向連繫的功能，使之成為一個兼顧理論與實務、政策與實施、上下層級轉化與主體協作的動態夥伴協作機制。

三、推展現況

基於前述理念與背景，專案之主要任務係統籌中央—地方課程與教學輔導網絡建構

之相關推動工作，並針對輔導網絡之「法制化」、「組織化」與「專業化」等議題發展各項推進計畫、制定配套措施及辦理相關輔導、訪視與培訓等工作，強化其在課程與教學發展與推動之協作機制功能，深化其在教師專業支持系統之角色，以逐步完善課程與教學輔導網絡之建構，使之成為我國課程與教學之可持續性發展的重要機制。

援此任務目標，本項專案具體任務內容可分以下五大層面：

- (一) 統籌課程與教學輔導組相關政策發展與協商事項
- (二) 研擬及整合課程與教學輔導網絡相關建構進程、研究與配合措施



- (三) 深化課程與教學輔導網絡相關知識論述與議題研討
- (四) 提升課程與教學輔導網絡相關組織之運作及其專業效能
- (五) 完善課程與教學輔導網絡之永續發展機制

這項建構任務，預計分三階段七年完成，各階段期程與任務分述如下：

第一階段規劃倡導期：時間2年，從97年11月至99年12月，主要任務包括：（1）釐清輔導體系重建各項問題；（2）勾勒輔導體系遠景與藍圖（3）草擬輔導體系總體發展行動方案；（4）強化輔導體系重建論述與理念倡導；（5）營造實施環境與建置相關配套。

第二階段發展建構期：時間2年，從100年1月至101年12月，主要任務有：（1）展開各項行動方案；（2）建立各項推動機制；（3）修正與檢核各項初步實踐。

第三階段成熟運作期：時間3年，從102年1月至105年，希望在這階段能夠（1）陸續完成法制、組織、專業等建置；（2）輔導體系逐漸步入軌道，穩定運作與發展。

四、結語

長遠來說，課程與教學輔導網絡建構，必須涵蓋從中央—地方—學校三個層級，同時配合十二年國教的實施，未來也將涵蓋K-12的課程發展機制與教師支持系統之建置。不過，基於資源與實踐策略考量，初期先以國中小教育階段的中央地方課程與教學輔導網絡建構為主。

98年8月開始，國家教育研究院籌備處將設置中央輔導團辦公室，中央輔導團各領域（課程）組長、副組長每週亦有固定團員定期到辦公及參與相關政策研究協作，讓教研院成為中央團的家，中央團的基地。這就好比過去省輔導團設在板橋教師研習會一樣。我們期待透過此一課程與教學輔導網絡，為理論與實務、政策與實施有更好的接合點與協作平台，教育研究院的各項任務與功能發揮更好，我們期待這是新板橋模式的再發揚。

建構中央地方教學輔導網絡專案設立至今尚不滿一年，許多建置工作才剛起步，未來仍需各界持續的關心與鞭策，讓這項課程發展機制與教師專業支持系統，透過夥伴協作的方式，真正發揮其功能，達成其任務。



論三層級教師領導者應有之知能與任務

鍾靜／國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系教授

一、前言

教育部成立「建構中央地方教學輔導網絡專案小組」之際，筆者擬延續前文「從數學種子教師培育談三層級教學輔導體系之建構」（鍾靜，2007）來探討本文。因為該文是一些相關研究結果的彙整，且被數學種子教師的名稱所限，一些核心想法需要重申並

予以詮釋。有關教學輔導網絡的一些相關想法可能超越各學習領域，也可能是各學習領域的交集；本文即是以此觀點撰寫。

中央地方學校三層級教學輔導網絡的核心人物就是教師領導者（teacher leader），在中央層級即是中央輔導團教師、在地方層級則為縣市各領域輔導團員、在學校層級則是各領域召集人，其關係脈絡圖如下：

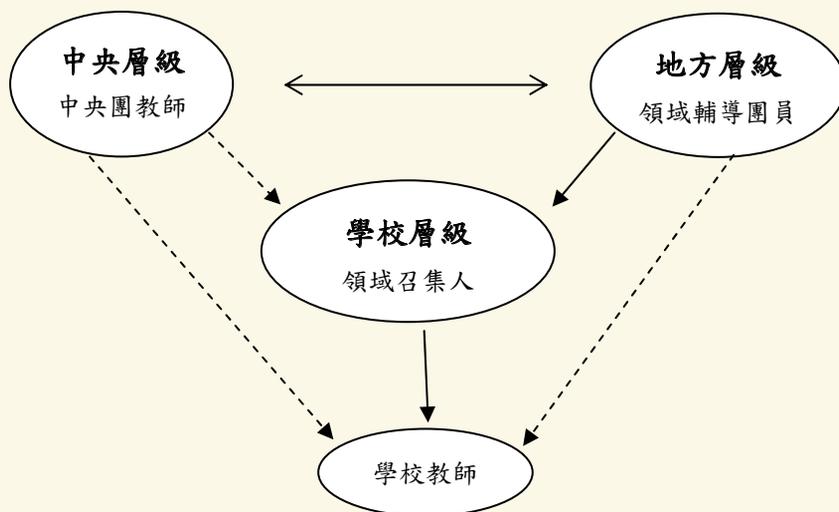


圖1 不同層級教師領導者關係脈絡圖

在這脈絡圖中的實線表示直接影響，是以地方層級之輔導團員為核心，可配合各縣市之地理及人口結構，分成一些區域，由輔導團來帶動學校層級的領域召集人，再由領域召集人成立該領域跨年級教師團體，辦理教學研討活動，長期有系統的影響學校現場的每一位老師，才能落實課程改革理念。而地方層級的輔導團員，有些人同時也兼負中央團教師任務；亦即中央團教師大都遴選自

地方輔導團員，此二者間是相互支持與交流的。

中央輔導團教師每個領域約8人，是教育部從95年8月起由深耕時期轉型且實質運作的九年一貫工作小組「課程與教學輔導組」重要人物，此「課程與教學輔導組」在每個領域的輔導群（含學者專家及中央團教師）有1位召集人，本人擔任數學領域召集人（深耕時期稱為組長）邁入第7年，因此對教學輔導



網絡有一些藍圖可以描繪、一些想法可以分享。藉由輔導群中學者專家和中央團教師做理論和實務的交流，共同來協助地方輔導團專業增能和團務運作。因此，中央團教師和縣市輔導員就是理想的中央、地方層級教師領導者。至於，學校層級的教師領導者，不論國中或國小，在大、中型學校仍以領域召集人為主，因為要落實各學習領域課程改革，其領域專業的知能更顯重要；而小型學校可採策略聯盟安排跨校之領域召集人，或各校課程發展委員會選擇重點安排。因為，教師才是落實課程改革的重要人物，教師領導者之茁壯與發芽更顯重要，本文將從三層級教師領導者應具有的專業知能談起，並探討不同層級教師領導者應具有的任務目標。

二、教師領導者的稱呼與定位

教育部因應九年一貫課程改革，自民國91年8月起成立七大領域9個小組（其中語文領域分為國語文、英語2個小組，還有1個是生活課程小組）的「課程與教學深耕輔導組」，由各小組輔導群（深耕時期尚無中央團教師）進行深耕種子教師培育，此階段之深耕種子教師兼有中央和地方教師領導者的角色。筆者認為真正的種子教師、領域召集人、以及專家教師…等等，都可視為教師領導者；但為因應各學習領域的存在，教師領導者則需有學習領域的區分。可惜目前在學校現場，只要參加某項研習者就稱為該項種子教師，只要被分到某領域就有機會輪到擔任領域召集人；並非以該學習領域所需之教師領導者概念進行遴選與培育。而在國外文獻上看到的教師領導者都是要經過遴選、培育，並明確付予任務的（Even, 1992；Jaworski, 1999；King-Mayhew, 1993）。

國外對於教師領導者這樣的職位，

給予許多不一樣的頭銜；例如，Pellicer和Anderson（1995）曾提到教師領導者（teacher leader）的稱呼可能是教師領導、系主任、年級主任、課程整合教師（curriculum coordinating teacher）或者是專家教師（master teacher）等等。Meena（1993）也將教學領導者描述為：挑戰和成長的追求者、同儕的支持者、學生的領導者、教練（coaches）和啦啦隊長（cheerleaders）。然而這些職稱的任務是扮演著相同的角色：支持和領導著教師，其角色和功能是相當的。誠如Pellicer和Anderson（1995）所言，職稱是不重要的，重要的在於領導者執行的任務，實現他的承諾以及可以被信任的感覺。

至於教育部有關專業發展或評鑑計畫中，則是以培育教學輔導教師、研究教師為主體；筆者認為不論稱為深耕種子教師、教學輔導教師、研究教師、專家教師、中央團教師、縣市輔導員、領域召集人…等等，其所扮演的角色都是教師領導者。所以，筆者以教師領導者來泛稱這些人物外，在文中尤其針對中央—地方—學校層級教師領導者做探討。

三、教師領導者專業知能與三層級任務

擔任教師領導者需要一些專業知能，根據筆者在理論上探討（李佳陵、鍾靜，2007）引用英國DfEE（1998）的文件、Feiler、Heritage和Gallimore（2000）及Barth（2001）的報告，將數學種子教師專業知能分為三個向度：專業知識、人際領導能力、事務安排能力，再加上Bohlin（2001）、Patricia（1991）、Hofstein和Even（2001）等十數篇國內外文獻形塑這三個向度的細項，利用問卷調查及深度訪談，再經過統計



分析，確定了數學種子教師專業知能內涵三個向度及細項，呈現於表1。這些根據文獻及專家訪談形成數學種子教師專業知能三個向度：專業知識、人際領導能力及事務安排能力，共有18個細項。此18個細項經過因素分析檢驗後，確能區分為三個因素，其各個細項之歸類也和研究者形成之研究架構一致，三個因素之解說總變異量共達66.628%，

顯示此問卷研究架構之區分極具效度。針對每一個向度中細項的Cronbach Alpha值分別為0.8569、0.8935、0.8759，表示各向度的一致性良好，也由質性資料驗證本問卷效度。所以，這三個向度及18個細項可做為各層級教師領導者：中央團教師、縣市輔導員、學校領域召集人自我增能的參考，也是培育課程之重點。

表1 數學種子教師專業知能內涵

向度	類別項目
專業知識	具備數學學科內容知識
	具備數學教學知識
	了解學生學習數學的特質、動機及興趣
	了解學生在學習數學過程中，產生的迷思概念
	具備設計數學課程及發展數學課程的能力
	掌握數學課程改革的重點
人際領導能力	掌握教育當局與學校數學教育政策實踐之相關資訊
	具有帶領數學領域小組或成長團體運作，朝向共同目標的能力
	具有幫助同儕建立教學技巧及自信的能力
	具有可以被信任及可被親近的個人特質
	具有建立同儕間信任與和諧關係的能力
	具有溝通及協調的能力
事務安排能力	耐心及熱忱
	具有規劃及安排活動時間的能力
	具有籌畫及規劃運用經費的能力
	具有廣泛並有效使用資源的能力
	具有安排及指派人員參與活動的能力
	具有尋求教育當局或學校全力支持，促進活動完成的能力



筆者近年的研究雖被數學學習領域鎖住，但實質上背後的思維是不受學習領域所限。若筆者將表1中之數學二字，換成各學習領域（以○○表示之），且將種子教師調整為教師領導者，則可修正如表2；在專業知識向度中7個細項都反應各學習領域之專業特質，人際領導能力向度中只有1個細項需帶領該學習領域相關的教師團體。此專業知能內涵充份展現不論中央、地方、學校層級凡經遴選為教師領導者，其專業知識雖達一定的水準外，但是專業知識向度的內涵仍

可持續全面地充實；而且成為教師領導者要有在其位謀其事的體認，所以在人際領導能力、事務安排能力上，確實需要加強或予以培育。因為，很多教師領導者，例如：中央團教師、地方輔導員…等，都認為其在教學上、專業上已被肯定，為何要做行政庶務…等工作；這種觀念是不對的。筆者認為事務安排能力之5個細項是硬體設備、專業知識之7個細項是軟體設備，而人際領導能力之6個細項則是潤滑劑，這三者之知能缺一不可。

表2 各學習領域教師領導者專業知能內涵

向度	類別項目
專業知識	具備○○學科內容知識
	具備○○教學知識
	了解學生學習○○的特質、動機及興趣
	了解學生在學習○○過程中，產生的迷思概念
	具備設計○○課程及發展課程的能力
	掌握○○課程改革的重點
	掌握教育當局與學校○○教育政策實踐之相關資訊
人際領導能力	具有帶領○○領域小組或成長團體運作，朝向共同目標的能力
	具有幫助同儕建立教學技巧及自信的能力
	具有可以被信任及可被親近的個人特質
	具有建立同儕間信任與和諧關係的能力
	具有溝通及協調的能力
	耐心及熱忱
事務安排能力	具有規劃及安排活動時間的能力
	具有籌畫及規劃運用經費的能力
	具有廣泛並有效使用資源的能力
	具有安排及指派人員參與活動的能力
	具有尋求教育當局或學校全力支持，促進活動完成的能力

註：○○可代表各學習領域，例如國語文、數學、社會等學習領域。



至於，三層級教師領導者在專業知能上的差異是服務對象和專業範圍有別。中央層級以服務及領導地方輔導員為主，其專業知識部份著重在理論和實務的銜接，並將理論融入實務；地方層級以服務及領導學校領域召集人為主，其專業知識部份著重在實務的研發和創新，並傳承中央層級的實務；而學校領域召集人以服務學校教師為主，其專業知識部份著重在實務的研發和分享，並傳承中央或地方層級的實務。至於事務安排能力向度的範圍，中央層級教師領導者規劃之活動應該考量的是全國或跨縣市輔導員的需求、地方層級之規劃應該考量該縣（市）領域召集人、學校層級之規劃應該考量全校教師。

四、教師領導者應加強的專業指標

筆者分析澳洲「優秀數學教師標準（Standards for Excellence in Teaching Mathematics in Australian Schools，簡稱SETM）」（AAMT, 2006）、美國「任教7

至15歲專家數學教師標準（Middle Childhood through Early Adolescence / Mathematics Standards（for teachers of students ages 7-15），簡稱MCEAMS）」（NBPTS, 1998）、英國「TDA數學教師專業標準（TDA Professional Standards for Mathematics Teachers，簡稱TDAPSMT）」（NCETM, 2007），發現可將專業標準分為專業知能（professional knowledge and competence）、專業實踐（professional practice）、專業特質（professional attributes）三個向度。再進一步分析美國有關準數學教師（NCATE & NCTM, 2003；NCATE, 2008）、初任數學教師（INTASC, 1995）、專家數學教師（NBPTS, 1998）專業標準或原則，發現不同階段數學教師專業標準或原則之條目數反應出在專業知能部份，準數學教師佔的比重最多達85.71%；在專業實踐部份初任數學教師佔的比重達35%、專家數學教師佔的比重達38.46%；在專業特質部份專家數學教師佔的比重達34.62%；不同階段數學教師專業標準或原則之強調重點如下表3：

表3 不同階段數學教師專業標準或原則強調重點

向度	準數學教師標準	初任數學教師標準	專家數學教師標準
	NCATE / NCTM	INTASC	NBPTS
專業知能	12 (85.71)	4.5 (45)	3.5 (26.92)
專業實踐	1 (7.14)	3.5 (35)	5 (38.46)
專業特質	1 (7.14)	2 (20)	4.5 (34.62)

註：1.當同一指標涵蓋兩個向度時，該項指標採0.5計。

2.（）中數字代表百分比。

筆者等人（鍾靜、陳幸玫、張淑怡、陸昱任、戴坤邦，2009）透過研究文獻內容分析、小組研討以及專家諮詢等方式，擬定國小數學教師專業標準。並參考潘慧玲等人（

2008）「高等中級以下學校教師專業標準」將架構分為：層面、標準與指標等三個層次來撰寫。此國小數學教師專業標準分為：專業知能、專業實踐與專業特質等三大層面；



並依循各層面研訂「教師具有數學教學所需的數學知識」、「教師具有數學教學所需的數學過程能力」…等11條標準；最後再根據層面與標準的內涵建構共計26條指標，諸如「教師具有數學教學所需的概念性知識」、

「教師具有數學教學所需的數學程序性知識」、「教師具有數學解題的能力」、「教師具有數學推理與論證的能力」…等。因此，經內容效度與專家效度形塑之「國小數學教師專業標準」如下表4：

表4 國小數學教師專業標準

層面	標準	指標
A. 專業知能	A-1 教師具有數學教學所需的數學知識	A-1-1 教師具有數學教學所需的概念性知識。
		A-1-2 教師具有數學教學所需的數學程序性知識。
	A-2 教師具有數學教學所需的數學過程能力	A-2-1 教師具有數學解題的能力。
		A-2-2 教師具有數學推理與論證的能力。
		A-2-3 教師具有表徵與溝通的能力。
		A-2-4 教師具有數學與非數學情境連結的能力。
	A-3 教師具有學生數學學習的知識	A-3-1 教師具有學生數學學習發展的知識。
		A-3-2 教師理解學生數學學習的個別差異。
		A-3-3 教師理解學生數學學習上常見的迷思類型和原因。
	A-4 教師具有數學課程與教學的知識	A-4-1 教師理解數學課程的內容脈絡與發展。
		A-4-2 教師具有數學教學的知識。
		A-4-3 教師具有數學評量的知識。
B. 專業實踐	B-1 教師營造有助於數學學習的環境	B-1-1 教師因應學生個別差異適性教學。
		B-1-2 教師營造正向積極的學習氛圍。
	B-2 教師設計符合課程目標與學生經驗的數學教學計畫	B-2-1 教師依據課程目標設計數學教學計畫。
		B-2-2 教師依據學生經驗設計數學教學計畫。
	B-3 教師運用教學策略與科技資源協助學生數學學習	B-3-1 教師選用適當教學策略，協助學生數學學習。
		B-3-2 教師利用科技媒體資源，擴展學生數學學習。
	B-4 教師多元評量學生學習並據以調整數學教學	B-4-1 教師運用多元評量，檢視學生數學學習。
		B-4-2 教師根據評量結果，調整數學教學。



表4 國小數學教師專業標準（續）

層面	標準	指標
C. 專業特質	C-1 教師對於數學教學與學生學習保持正向積極的態度	C-1-1 教師對數學教學具有熱情，並對學生關心與尊重。
		C-1-2 教師具有所有學生都能學習數學的信念，並致力增加學生學習數學的機會。
	C-2 教師對其數學教學實務反思並主動追求專業發展機會以增進新知	C-2-1 教師有目標的追求個人在數學教學知識、技能、情意上的專業成長。
		C-2-2 教師透過專業閱讀、實務反思、與學者互動等增進新知，並掌握數學課程改革重點，以增進數學教學的實務。
	C-3 教師參與專業工作相關社群，並對促進數學教學知能的提昇與實踐有貢獻	C-3-1 教師在同儕或家長社群中，積極提供數學教學與學生學習的經驗或新觀念。
		C-3-2 教師和同儕及數學教育專家合作，以促進學校數學課程設計，提昇各年級的數學教學實務品質。

至於準教師、初任教師、一般教師與專家教師的不同對象在數學教師專業標準中所應對應的內容則是如表5所示。表5的內容主要是先透過研究小組的研商所擬定的，並經

過專家諮詢與討論。此外，表5在專業知能、專業實踐與專業特質的分佈也反應了表3不同階段數學教師專業標準強調重點；亦即專家教師在專業實踐和專業特質部份的指標較多。



表5 不同對象所應對應的數學教師專業指標之內容

對象		準教師	初任教師	一般教師	專家教師
A. 專業知能	A-1-1	●	●	●	●
	A-1-2	●	●	●	●
	A-2-1	●	●	●	●
	A-2-2	●	●	●	●
	A-2-3	●	●	●	●
	A-2-4	●	●	●	●
	A-3-1	●	●	●	●
	A-3-2	●	●	●	●
	A-3-3	●	●	●	●
	A-4-1	●	●	●	●
	A-4-2	●	●	●	●
	A-4-3	●	●	●	●
	B. 專業實踐	B-1-1	場域經驗	●	●
B-1-2		場域經驗	●	●	●
B-2-1		場域經驗	●	●	●
B-2-2					●
B-3-1		場域經驗	●	●	●
B-3-2				●	●
B-4-1		場域經驗	●	●	●
B-4-2					●
C. 專業特質	C-1-1	●	●	●	●
	C-1-2			●	●
	C-2-1		●	●	●
	C-2-2			●	●
	C-3-1		●	●	●
	C-3-2				●



而專家教師指的是數學領域中教師的教師，例如：中央團教師、地方輔導員，亦即本文所稱之教師領導者。在此數學教師專業標準中，如果把數學用○○表示，除專業知能充份展現學科特性外，專業實踐和專家特質則適用於任何一個學習領域，不分國中、國小。我們亦可看出一位教師領導者應加強「B-2-2教師依據學生經驗設計○○教學計畫。」、「B-4-2教師根據評量結果，調整○○教學。」、「C-3-2教師和同儕及○○教育專家合作，以促進學校○○課程設計，提昇各年級的○○教學實務品質。」等指標，也是教師領導者應增進的知能。如果再進一步就「B-3-2教師利用科技媒體資源，擴展學生○○學習。」、「C-1-2教師具有所有學生都能學習○○的信念，並致力增加學生學習○○的機會。」、「C-2-2教師透過專業閱讀、實務反思、與學者互動等增進新知，並掌握○○課程改革重點，以增進○○教學的實務。」指標來看，不但一般教師（不是初任教師也不是專家教師）應具

備的，同時也是教師領導者應具備的知能。這些專業標準可引導教師領導者在專業實踐上追求深度，處處展現以學生為中心的理念；在專業特質上追求廣度，透過與同儕、學者專家等的互動擴大影響力。

五、落實三層級教師領導者任務的一些考量

三層級教師領導者的任務，簡言之是上一層協助下一層能掌握課程、選編教材、精進教學、多元評量…等，讓國中、小學生學得有效果、學得有意義。而這些任務是否達成？其實人的因素大於事的因素，能力和熱忱只能二擇一時，熱忱的重要性大於能力。擔任教師領導者著重的雖是教學領導，有別於校長和主任是行政領導為主，但是領導人和管理事是一門很大的學問。筆者認為中央—地方—學校三層級教師領導者和學校教師人數的比例關係像是金字塔（如圖2），愈上層人愈少，而底層才是教學現場最需關心的大眾，是教學輔導體系中的重要輔導對象。

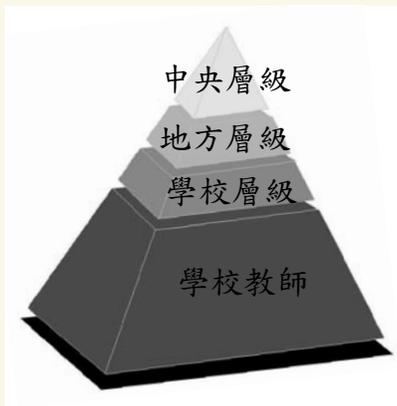


圖2 教學輔導體系中的教師領導者和學校教師比例圖

要讓課程與教學的改革能落實在學校現場，學校教師才是教學輔導體系中主要的服務對象，不論哪層級教師領導者的存在目

的，都應要協助或支持教師精進教學。

為了讓三層級教師領導者的任務可以落實，筆者認為需有以下考量：



- (一) 三層級教師領導者在教學輔導體系中，應以各學習領域為脈絡，所以學校層級的最佳人選應回歸基本，配合學校組織，由各領域召集人擔任，但不宜用輪流或由資淺者擔任。
- (二) 目前中央、地方層級教師領導者雖有遴選，但在專業知能部份需加強「人際領導能力」和「事務安排能力」的培育；「專業知識」雖有一定水準，但可配合專業指標之「專業知能」予以全面充實，而在專業指標之「專業實踐」的深度和「專業特質」的廣度上仍可強化。
- (三) 中央和地方層級教師領導者可由國家教育研究院培育，而學校層級教師領導者可由地方輔導團結合地方教師中心來培育，為鼓勵有領域專長教師擔任領域召集人，可比照行政體系，採認證或培育制；有實質擔任職務者才賦予權責。
- (四) 各層級教師領導者之培育需以有系統、有結構，且長期、分散的培育課程較有成效（鍾靜，2007）；若只能短期培育，則需以「工作中學習」觀點專業成長，透過賦予有目標的工作或任務來進行。
- (五) 中央與地方層級教師領導者除了達成在教學輔導體系中的任務外，應該在其服務學校與領域召集人合作，以身作則，發揮推廣成效，提昇該領域各年級教師的教學品質。

- (六) 地方層級教師領導者應直接帶領各校領域召集人（小型學校可採策略聯盟安排），在中學由學校領域召集人配合領域會議影響各領域教師；在小學則是影響各年級領域教師代表，再由各年級領域教師代表向各年級教師傳承或分享相關知能。如果地方層級教師領導者是直接對學校教師辦活動，而不是領域召集人，則其影響絕不可能是面狀或帶狀，只是點狀而已。

六、結語—輔導群中學者專家的支持與介入

本文論述的教學輔導體系中三層級教師領導者分別為：中央團教師、地方輔導員、學校領域召集人。中央層級各學習領域的輔導群除了中央團教師外，還有學者專家，以該領域有專長的教授為主。這些學者專家扮演舉足輕重的角色，他們不但可以給中央團教師方向，也可提出前瞻及宏觀的任務目標，協助該領域結合中央政策來進行課程與教學落實的相關活動。

雖然地方層級和學校層級也可能有邀請學者專家指導的構想，但此教學輔導體系只有中央層級有學者專家，並有經費提供學者專家協助中央團或地方輔導團之教師增能，例如：到縣市講座諮詢、跨縣市工作坊…等等。如果弱化學者專家的存在，沒有學者專家的支持和介入，只有中央團教師在教學輔導體系中，其所能發揮的功能絕對有限。

參考文獻

- 李佳陵、鍾靜 / 通訊作者 (2007)。數學種子教師專業知能內涵之探討。師大學報：科學教育類，52，23-47。
- 潘慧玲、張德銳、張新仁 (2008)。臺灣中小學教師評鑑 / 專業標準之建構：成果篇。載於潘慧玲 (主編)，教師評鑑理論與實務 (頁281-298)。台北：國立臺灣師範大學教育評鑑與發



- 展研究中心。
- 鍾靜 (2007)。從數學種子教師培育談三層級教學體系之建構。研習資訊, 24 (5), 31-41。
- 鍾靜、張淑怡、陳幸玫、陸昱任、戴坤邦 (2009)。初探國小數學教師專業標準之發展。發表於華人地區社會變遷與科學師資培育國際學術研討會。台北市, 國立臺北教育大學。
- Australian Association of Mathematics Teacher (2006). Standards for excellence in teaching mathematics in Australian schools. Retrieved December 21, 2007, from <http://www.aamt.edu.au/standards/>
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-49.
- Bohlin, C. F. (2001). Teacher leadership development as a critical component of systemic reform: The San Joaquin Valley Mathematics Project. In C. R. Nesbit, J. D. Wallace, D. K. Pugalee, A. Miller, & W. J. DiBiase (Eds.), *Developing teacher leaders: Professional development in science and mathematics* (pp. 147-174). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.
- DfEE (1998). National Standard for Subject Leaders. England : Department of Education and Employment.
- Even, R. (1992). The Development of Teacher Leaders and Inservice Teacher Educators. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2, 3-24.
- Feiler, R., & Heritage, M. & Gallimore, R. (2000). Teachers leading teachers. *Educational Leadership*, 57(7), 66-69.
- Hofstein, A., & Even, R. (2001). Developing chemistry and mathematics teacher leaders in Israel. In C. R. Nesbit, J. D. Wallace, D. K. Pugalee, A-C. Miller, & W. J. DiBiase (Eds.), *Developing teacher leaders in science and mathematics: The role of professional development* (pp.189-208). Columbus, OH: ERIC Center for Mathematics, Science and Environmental Education.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1995). Model standards in mathematics for beginning teacher licensing & development: a resource for state dialogue. Washington: CCSSO.
- Jaworski, B. (1999). Developing mathematics teaching: teachers, teacher educators, and researchers as co-learners. In F.L. Lin & T.J. Cooney (Eds.), *Making Sense of Mathematics Teacher Education*, 295-320, Netherland : Kluwer .
- King-Mayhew, M. A. (1993). Teacher Leader Program. Unpublished doctor's thesis, The University of Virginia.
- Meena, W. (1993). The search for teacher leaders. *Educational Leadership*, 50(6), 24-27.
- National Board for Professional Teaching Standards (1998). Middle childhood through early adolescence/mathematics standards (for teachers of students ages 7-15). Arlington: Author.
- National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics (2007). The NCETM Exemplification of the TDA Professional Standards. Retrieved November 8, 2008, from <http://www.ncetm.org.uk/Default.aspx?page=13&module=res&mode=100&resid=6586>
- National Council for Accreditation of Teacher Education & National Council of Teacher of Mathematics (2003). Programs for Initial Preparation of Mathematics Teachers. Retrieved March 10, 2008, from <http://www.ncate.org/ProgramStandards/NCTM/NCTMELEMStandards.pdf>
- National Council for Accreditation of Teacher Education (2008). Program Report for the Preparation of Elementary Mathematics Specialist Teachers. Retrieved March 10, 2008, from <http://www.ncate.org/ProgramStandards/NCTM/NCTMELEMWebReport-May18.doc>



專 論



Patricia, A. W. (1991). *Teachers who lead : the rhetoric of reform and the realities of practice*. New York : Teachers College Press.

Pellicer, L. O., & Anderson, L. W. (1995). *A handbook for teacher leaders*, 139-167, The United States: Corwin Press, Inc.



「課程與教學輔導」體系整合規劃與實踐初探

張素貞／國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處專任助理教授

一、前言

「課程與教學輔導」組織與人力，從相關文獻指出具有專業推動課程與教學、彌補視導制度之不足、負責推動策劃並提供縣市教師在職進修、帶動各學習領域教師研究與創新方向、建構各學習領域教學資源中心等功能或設置目的（邱錦昌，1995；陳惠邦，2005；楊茂壽，1988；黃政傑，1998；謝金城，2004）。陳伯璋、李文富（2007）更指出其為連結「理論與實務」、「政策制定與實施」的重要橋樑，具有「課程發展協作」、「課程政策轉化」、「課程變革推廣」、「教師專業支持系統」等功能，對於「推動課程政策執行」及「促進教師專業發展」扮演舉足輕重的角色及任務。

研究者曾歷經縣市國民教育輔導團員、縣市課程督學，及借調服務中央課程與教學深耕團隊，近期更參與縣市輔導團指標之建構專案實際訪視縣市、縣市教學精進計畫的審查，發表相關論文長期關注此議題，發現「課程與教學輔導」體系之「法源定位」、「組織整合」、「專業提升」與「功能導向」的必要性（張素貞，2004；張素貞，2006；張素貞、王文科、彭富源，2006；張素貞、王文科，2007）。

近來，教育部正著手建構「課程與教學輔導網絡」，從計畫及相關文件顯示，教育部已成立專案研究小組進行研究，以整合、永續的觀點，將此體系邁向「法制化」、「組織化」與「專業化」之發展，呼應研究者多年來的研究心得，本文將研究者初步整合規劃及實踐可能遇到的挑戰，提供建構網絡之省思與參考。

本文所指的「課程與教學輔導」體系之相關組織及人員係指：中央課程與教學諮詢教師、國民教育輔導團、教學輔導教師、實習輔導教師、師資培育大學（機構）地方教育輔導組，分屬不同層級、單位及組織，也各有實施計畫或要點，但是其角色功能則與教師的專業發展與課程政策推動息息相關，對基層的教師而言，如何回到學校及教師教學本質的思維，以整合的觀點提供支持與協助，才是當務之急。

爰此，本文旨在探討縣市與學校「課程與教學輔導」體系之範疇、理念及整合，並提出體系整合與實踐的挑戰與建議；採用文件分析和文獻探討為主，蒐集課程與教學輔導體制之相關文件，包含：計畫、組織、辦法及實施要點，以及搜尋相關研究、論著及發表等，加以分析、綜合和比較，主要探討重點有四，分別為：課程與教學輔導人員的角色與功能；課程與教學輔導體系相關理論；課程與教學輔導體系整合的必要性；課程與教學輔導體系整合與實踐的挑戰與建議。

二、課程與教學輔導人員的角色與功能

本重點探討「課程與教學體系」組織或人力之角色與功能，範圍涵蓋：國民教育輔導團、中央課程與教學諮詢教師團隊、教學輔導教師、實習輔導教師、師資培育大學（單位）地方教育輔導組等五類。

（一）國民教育輔導團

研究者曾彙整相關文獻，將國民教育輔導團的設置目的歸納為：「改善教學工作、提升教學品質為主」，其工作內涵為：「研



發教材、辦理研習進修、發掘教學方法有成效及優良教學示例、觀摩教學與教學演示、從事實驗研究、解決教師疑難問題、課程變革之諮詢服務等」（陳惠邦，2005；張素貞，2002；楊茂壽，1988；謝金城，2004），就其沿革而言，國民教育輔導團的設置，向來對我國提升教師教學品質有重要的一席之地。

再就教育部從96年起，藉由《精進教學計畫》挹注龐大的經費補助與支持縣市「國民教育輔導團」運作，由各縣市邀集所屬兼具課程設計與教學輔導專長優秀教師，成立各學習領域課程輔導團，扮演課程與教學專業經營團隊的角色，發揮其在縣市層級課程與教學的規劃、推動、領導、輔導與研究的專業功能，成為教師專業的支持系統。

近來，教育部更研訂《直轄市及縣（市）國民教育輔導團組織及運作參考原則》，明訂「國民教育輔導團」之任務為：「協助落實課程與教學政策，以達成政策目標；研究發展創新教學方法，提升國民教育品質；建立各學領域教材資源，豐富教師教學內容；輔導教師積極研究進修，鼓勵創新，發揮教育功能；激勵教師服務熱忱，解答教學疑惑，增進教學效果」，再從其輔導之方式，計有：1.團體輔導：專題演講、分區研討、教學演示、成長團體、通訊輔導、參觀活動、實作研習及教學研究心得分享等。2.個別輔導：教學輔導、教學診斷與演示、諮詢輔導及問題座談等。3.專案研究：輔導員除本身進行教育相關研究外，並輔導學校進行教學研究。

從上述之文件指出，國民教育輔導團扮演縣市學校之「課程與教學輔導」、「課程與教學領導」、「課程與教學專業經營」的角色，而其主要功能為提供教學資源，帶動教師研究發展，解決教學問題，支持教師專業發展，以精進及創新教學，提升教學效果。

（二）中央課程與教學諮詢教師團隊

為完整建構及整合中央、地方到學校之教學輔導人力與資源，教育部成立「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，協助各縣市「國民教育輔導團」與交流服務，根據《教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點》提及其設置任務為：「宣導本部課程及教學相關政策，輔導縣市落實辦理；協助本部相關組織之運作，作為理論與實務之對話平台；協助本部推動縣市課程發展、實施及評鑑；結合本部國民中小學九年一貫課程推動工作課程與教學輔導組各學習領域輔導群，強化縣市輔導團之運作及輔導策略之提升；結合或統籌所屬學習領域輔導資源，成為支援教師教學及專業發展之有效系統；結合本部組織，建置教學資源網站，進行課程設計及教材教法研究，提供教師教學資源、經驗分享、教學諮詢及意見交流之平台。從前述文件顯示，中央課程與教學諮詢教師所扮演的角色，主要為傳達中央課程與教學的理念與政策外，並適時反映各縣市推行課程政策的困難，提出解決策略，析而言之，其主要功能為「中央與地方課程推動之橋樑」及「課程與教學輔導體系的夥伴協作」，達到輔導支持縣市推動課程政策之目的。

（三）教學輔導教師

我國較有制度之教學輔導教師制度，於民國88年在台北市政府教育局開始規劃辦理，90學年度試辦，推動至今已進入第8個年頭，對學校之初任及夥伴教師的協助發揮效能（張德銳等，2004；張德銳、高紅瑛、丁一顧，2005）。

教育部於95學年度推動試辦教師專業發展評鑑方案，由於其核心理念為促進教師專業成長，提升教學品質，參酌台北市的教學輔導教師制度規劃配套措施，並提供參考案例給縣市，分析教育部提供給縣市政府，辦



理教學輔導教師實施計畫的參考範例之文件內容顯示，其任務為：「協助服務對象了解與適應班級（群）、學校、社區及教職之環境；進行示範教學；觀察服務對象之教學，提供回饋與建議；與服務對象共同審視教學內容，協助服務對象建立教學檔案；在其他教學事務提供建議與協助，例如分享教學資源與材料、協助設計課程。」此應屬學校層級的教學輔導制度，扮演「協助」、「分享」、「諮詢」的角色，其功能應是協助初任或有需求接受輔導之教師，發揮教學潛能使其勝任教學工作，產生更精進的教學表現和作為。

（四）實習輔導教師

根據教育部《師資培育之大學辦理教育實習作業原則》指出：「實習輔導教師，係由教育實習機構向師資培育之大學推薦，輔導實習學生之教師」，應具備下列三條件：1.有能力輔導實習學生者。2.有意願輔導實習學生者。3.具有教學三年以上之經驗者。但如有特殊情形，經教育實習機構主動推薦者，不在此限。

再就實習輔導教師的角色加以探究，黃淑苓（1998）主張實習輔導教師應為教育與級務實習的指導者、教育實習的評量者、專業社會化的引導者、實習生活適應的輔導者及專業發展的楷模。蔡秉倫（1998）綜合諸多文獻，將實習輔導教師的角色歸納分析為：引導者的角色、示範者的角色、支持者的角色、諮商者的角色、督導者的角色。高熏芳（2002）歸納實習輔導教師的角色為：教學的示範者、同儕的督導者、資源的提供者、專業發展的促進者、精神的支持者、挑戰性的引導者、疑難問題的諮詢者、教育實習的評量者、專業社會化的引導、實習生活適應的輔導者。

綜上所述，實習輔導教師功能不只是在平常教師教學和班級經營的示範與指導，還

包括實習過程的引導、督導、評量，其背後隱含了專業社會化與專業發展，對實習教師（學生）在往後是否能夠成為獨當一面的適任教師具有關鍵性的影響，而實習輔導教師本身亦須扮演楷模的角色，以建立實習教師（學生）對於教師認知的正確圖像；另外，由於實習教師（學生）經驗不足，對學校環境不熟悉，隨時面臨著教育現場中的「震撼教育」，恐會澆熄實習教師（學生）對於教育的熱情，或對自我能力產生質疑，所以在這過程裡成長的同時，實習輔導教師必須隨時注意，並適時提供輔導諮商或保護。

據此，實習輔導教師涵蓋「示範」、「指導」、「引導」、「楷模」、「輔導諮商」的角色，其主要功能是協助實習生整合理論與實務，提供教育認知、情操與技能的協助，輔導實習生完成師資培育之實習，並邁向合格教師的階段。

（五）師資培育大學（機構）地方教育輔導組

師資培育大學（機構）從事地方教育輔導，係根據新師資培育法第十五條規訂定之。師資培育之大學應有實習就業輔導單位，辦理教育實習、輔導畢業生就業及地方教育輔導工作。前項「地方教育輔導」工作，應結合各級主管機關、教師進修機構及學校或幼稚園共同辦理之（教育部，2003）。

在未修法之前，原師資培育法第十七條規範師範校院、設有教育院、系、所或教育學程之大學校院應從事地方教育之輔導。並制定地方教育輔導辦法，由教育部定之師資培育機構應組成地方教育輔導小組，並劃分輔導區內，區內選出召集學校，負責邀集同一輔導區內其他校院、教師研習進修機構及直轄市、縣（市）政府教育輔導團，共同組成地方教育輔導委員會；辦法中亦規定應視輔導區內地方教育之需要，辦理課程與教學、學生輔導等輔導工作，並參與地方教育主管機關所設之教師研習進修機構及直轄



市、縣（市）教育輔導團之相關工作（教育部，1996）。這些工作內涵顯然明確指出「地方教育輔導組」的工作為課程與教學輔導體系的一環，修法後僅原則規範「地方教育輔導」工作，應結合各級主管機關、教師進修機構及學校或幼稚園共同辦理之原則，但也不難看出其對師資培育大學（機構）所培育學生，到學校任教之進修成長的支持，由於縣市政府教育主管機關及進修機構通常亦會規劃辦理，能相互結合辦理，以提升師資專業知能為核心，將可避免重複及浪費資源。

至於新師資培育法提及之輔導內容，從教育部民國96年修訂之《師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點》可更進一步了解；其主要目的為：協助各師資培育之大學加強推動地方教育輔導，從事高級中等以下學校典範教學示例研發、高級中學課程教材教法研究推廣，增進實習輔導教師學科教學知能及對實習生（實習教師）教學、級務、行政、班級經營實務指導能力，提供實習輔導教師進修機會、原住民地區中小學教育輔導及中小學師資培用合作，以提升師資培育及地方教育品質，較原師資培育法有更廣的內容，包含實習輔導教師的指導知能、進修機會、原民區的教育輔導及中小學師資培用合作等。

綜合上述，五類組織、人力之角色與功能，「角色」可歸納為：輔導諮詢、支持協助、示範楷模、研究發展、溝通橋樑等，「功能」則為協助中央推動課程與教學政策，以及職前、初任、在職教師進修，解決問題、促進教學精進與師資專業發展，其分屬中央、縣市、中小學校、師資培育大學（機構）等不同的階段及場域，然而，回到教育基本面的思維，即「教師」是執行課程與教學政策、提升課程與教學品質的主體，整合中央與地方資源，結合理論與實務，透過同儕協助精進教學，裨益於教師專業提升與發展。

三、架構課程與教學輔導體系之立論基礎

課程與教學輔導體系與新課程推動、教學精進、教師專業提升和發展息息相關，在理論基礎上，彙整相關文獻，可從專業發展支持、課程治理、教學領導及教師領導四面方向的觀點切入，以下逐一分析與說明。

（一）專業發展支持

根據Duke（1990）所言，專業發展是一種動態的學習歷程，不僅是知識的獲得，還能增進對教育工作環境的瞭解，並強化反省能力；饒見維（1997）也指出，教師專業發展係以教師已備知識為出發點，藉由各項活動，幫助教師獲得經驗，進而反省和創新，在專業發展的過程中，教師與許多相關人員進行溝通協調與互動，共同為學校的發展而努力。Guskey（2000）認為教師專業發展是為提升教師專業知識、技巧及教育態度而設計的活動，藉由這些活動改善學生學習，在某些方面尚包括改變教育的結構以及文化，是一個有意圖、連續性、系統化的過程。

綜述專業發展之意涵，係指教師從事教育工作，經由自我學習、觀摩、反省、研究，以及藉由參加各項進修活動，增進專業的知識、技能與態度，提升教學效能達到專業表現，並促進學校發展的學習歷程稱之。

課程與教學輔導體系的組織與人力，負責規劃專業進修活動、提供進修機會、發展教學示例、實質進行專業協助或專業諮詢等，顯然成為教師專業發展歷程的重要支持，提供教師教學實務立即可用的專業支持內涵。

（二）課程治理

根據古德拉（goodlad）的課程概念，課程從最初的概念課程，要轉化縣市及學校層級的知覺及運作課程，再到教師知覺的經驗課程，需要層層連結與轉化才能成功。以國家層級的課程改革都必須經過「國



家」、「地方」、「學校」與「教師」這四個層級的課程發展、課程決定及課程實施。就政府層級而言，管理「課程改革」或「課程發展」，所包含的從「理念」到「實施」的全部過程就是課程治理（curriculum governance）。

「課程治理」通常與「課程管理」（curriculum manage）被交互運用，課程治理通常指課程行政機構運用各種課程政策、機制設計與實踐策略以達到目標的全部過程稱之；李文富（2007）曾就九年一貫課程改革為例，指出課程理論的轉化或課程政策的執行產生落差，而推動產生困難，試圖尋求九年一貫課程改革失落的環節，即從「課程治理」的觀點架構從中央、地方到學校三級的教學輔導體系，並指出其具「聯結機制」、「中介組織」、「轉化平台」、「提供教師專業介入」及「變革代理人」五項功能，因而，教學輔導體系在「理論與實務」、「政策與執行」、「中央與地方」之間產生中介作用與轉化，縮短理論和實務的落差，爰此，「課程治理」的理念，應可視為中央課程與教學諮詢教師、國民教育輔導團在架構課程與教學輔導體系的重要立論基礎。

（三）教學領導

教學領導（instructional leadership）有狹義和廣義兩個層面，就狹義而言，教學領導係專指校長個人所從事與教師教學、或與學生學習有直接關係的行為或活動而言（Edmonds, 1979；Firestone & Harriotts, 1982；楊振昇，2004），其包括：課程的規劃和教學的設計……等工作，且必須進行長期且深入的教室觀察，提供教師有關教學的各種具體建議，藉以幫助教師提升教學品質。此狹義的解釋容易造成一般人對校長角色的混淆，事實上，教學領導不應只是指與教學有直接相關的引導行為，組織的背景和特性也會直接或間接地影響校長的教學領導（王秀玲、

鄭玉卿，2004）。

就廣義而言，教學領導強調所有能協助教師教學與學生學習的相關活動或做法均屬之。教學領導的主要執行者並不侷限於校長，是指校長本人或授權他人對幫助教師進行有效教學，以及促使學生有效學習所採取的相關措施，從擬定學校發展目標、發展學校課程，提供充分學習資源、鼓舞學生學習動機與期望、視導與評量教師教學、妥善規劃教師進修課程、營造學校和諧互助的關係，提升教師專業成長，凡此種種鉅細靡遺包括在內，亦即強調所有能協助教師教學與學生學習的相關活動或做法均屬之（王秀玲、鄭玉卿，2004；楊振昇，2004）。

再就根據楊振昇（2004）的研究指出，教學領導包含視導、輔導，教學領導者還擴及督學、輔導團團員、大學院校有關教授、學校校長、主任及資深優良教師；所謂「領導」意指發起行動以發揮影響力的行為稱之，基本上，國民教育輔導團員、學校教學輔導教師、實習輔導教師等，透過輔導、諮詢、協助、示範等介入，對學校教師之教學效能提升及學校發展有一定程度的影響力，是縣市及學校層級的教學領導者，中央課程與教學諮詢教師則是中央層級的教學領導者；爰此，「教學領導」是課程與教學體系架構與發展重要的理論基礎。

（四）教師領導

國外目前逐漸重視的教師領導（teacher leadership）（Harris,2003；Muils & Harris,2003；York-Barr& Duke,2004）的議題；Katzenmeyer和 Moller（2001）認為教學領導的角色有三：1.是學生或是其他教師的領導：促進、教練、師傅、訓練者、課程專家、開創新的教學法，以及領導研究團體等，2.操作性工作的領導：維持學校組織秩序並透過以部門為主管、行動研究者、以及工作小組成員的角色，使學校邁向其目標。



3.教師領導是透過做決定，或是夥伴關係：學校改進團隊的成員、各種委員會的委員、與商業界、高等教育機構、家長教師協會等建立夥伴關係的鼓吹者。以上任務並非單指課程與教學的內涵，但從其角色內涵析之，「教師領導」的理念，應可視為教學輔導教師或實習輔導教師重要立論基礎。

四、課程與教學輔導體系整合的必要性

課程與教學輔導體系整合的必要性，主要有以下五項理由，茲分述如下：

（一）負責之工作與發揮的功能相近

五類人力或組織主要負責推動新課程政策或創新教學；協助教師專業發展包含職前、初任及在職；提供教學資源；示範教學；解決教學問題；達到課程政策的落實、提升教學效能，促進教師專業發展之目的。雖然有因負責中央、地方、學校等階層或場域不同的差異，但其工作與功能皆相近，因而，此為必要整合理由之一。

（二）從教師的培育到發展

從教師培育與專業發展階段性與系統性觀點出發，從職前實習到初任教師，再到在職教師的進修，以及專業生涯的發展，以「教師」培育與發展而言，課程與教學輔導體系在各階段，具有其影響力，擔負課程與教學轉化、促進、協助、支持等任務，因而，整合的必要受到重視。

（三）理論與實際結合

實習輔導教師、教學輔導人員、國民教育輔導團、中央課程與教學諮詢教師皆來自教學現場，其進行輔導時，需轉化所學的理论；至於師資培育大學（機構）的地方教育輔導，也以和縣市政府合作規劃進修活動為實施原則，顯然仍致力達到理論與實際結合。如：課程政策之理論轉化到教學的現場，師資培育課程的學習到職場實習，藉由

課程與教學輔導體系拉近理論與實務，因而，有其整合的必要。

（四）中央、地方與學校之一貫性

五類課程與教學輔導體系的人員分屬中央、地方與學校，就「國家」、「地方」、「學校」與「教師」四個層級的課程發展、課程決定及課程實施，各層級能有一貫及銜接的機制，課程政策才能從國家層級轉換到教師層級，不致產生各自為政，或無法落實之問題，因此，中央、地方與學校的一貫有其必要性的。

（五）資源整合，避免重複與浪費

課程與教學輔導體系，各自運用資源導致重複提供形成浪費；倘能整合規劃與運用，將可節省時間、人力、經費等；然而，整合資源須有統籌執行的單位或窗口，調控彼此的需求，才能落實，因而，整合資源受到相當重視。

五、課程與教學輔導體系實施之挑戰與建議

課程與教學輔導體系的組織與人員分屬不同的主管單位，回到學校課程與教學為本位的思維，誰可以來擔任這些人，其應該具備哪些能力？如何鼓勵有課程與教學輔導等相關能力的人來擔任，其誘因何在？由誰或是如何來認定其有課程與教學輔導的能力？這些人是否有法定地位？從中央、地方到學校是否有專責的組織負責及經營，這些人傾向是一群有研究能力的專業人員，需要專業的作為，然而，行政官僚體系能否快速支持專業的施展、分享並回應教師教學問題等，以上種種挑戰正考驗這套體系的整合與規劃實施，以下茲根據以上的挑戰提出五點建議說明之。

（一）統籌負責單位

五類的人力，分屬教育部國教司、中教司；師資培育大學（機構）地方教育輔導



組、縣市政府教育局（處）及學校之教務處等組織，如何將課程與教學輔導體系的相關組織與人力從中央、地方到學校有明確的對應，且橫向間彼此分工與合作，才助於推動政策；因而，完整體系之建構需設置統籌負責單位，由於行政單位有隸屬及業務分工的不同，且從功能而言，係以專業及研究發展為多，初步構思建議由國家教育研究院籌備處擔負統籌，但仍需有配套，即是縣市政府的教育局（處）、學校應在組織上有研究發展單位對應，才得以透過一貫的機制達到專業的施展。

（二）專業能力培育與認證

教育部曾於2002年為因應新課程變革，委託臺灣師範大學教育研究中心進行「發展國民中小學教師教學專業能力指標」專案研究，經過長達二年餘的研究，提出有五個層面十二個向度之專業能力指標，分別是：規劃能力包含「課程規劃」、「教學規劃」向度；教學能力包含「教材呈現」、「教學方法」、「學習評量」向度；管理能力包含「班級經營」、「資源管理」向度；評鑑能力包含「課程評鑑」、「教學評鑑」向度；專業發展能力包含「自我發展」、「專業成長」、「專業態度」向度，以作為教師專業成長的目標（潘慧玲等，2004）。除以上之能力外，課程與教學輔導人員擔任轉化課程政策、輔導學校發展課程創新教學、協助實習或初任教師等任務，為履行此等角色任務，根據研究者的研究指出，須有「學習領域內涵、教學設計、同儕輔導、學習評量、教室觀察、課程研發、課程銜接、選編教材、教學檔案製作、教學行動研究、管理教學資源、網路輔導」之專業能力（張素貞、王文科，2007）。

從課程與教學輔導體系組織與人力之角色，思及轉化課程、協助教師教學、輔導初任教師等任務，須有其關鍵的能力才得以勝

任，因而，對於其具備之能力與認定是備受關注的。課程與教學輔導人員專業能力獲得教師的認同與信賴，才有助於服務的展開，研究者曾在相關研究，建議「專業能力認證」之作法上應多元規劃、兼顧學習領域的特性，採用「專業培訓取得證書、參加或指導學生競賽、公開展演或各種專業領域的表現」等方式（張素貞、王文科，2007）。未來架構課程與教學輔導體系，其人員的專業能力培育與認證勢必要同步規劃的。

（三）賦予組織與人力法定地位

黃政傑（1998）曾指出，縣市的國民教育輔導團組織均屬專案臨時編組，團員來自於各學校借調，團長皆由教育行政主管兼任，在組織定位上係任務編組，是協助、支援的角色，並非支配主導的地位；探討國民教育輔導團主題相關的研究，亦多數指出課程與教學輔導組織及人力法制化的必要性（張素貞、王文科、彭富源，2006；蔡孟宏，2004；謝金城，2005）。

對於課程與教學輔導組織與人力的法制化已談論多年，教育部於2005年開始籌組中央課程與教學輔導團，2008年公布直轄市及縣市國民教育輔導團組織及運作參考原則，其間持續進行訪視和透過教學精進計畫經費補助，以健全縣市國民教育輔導團組織。以上之作法正朝課程與教學輔導組織與人力的法制化邁進，唯進一步希冀能正式修訂國民教育法，促使課程與教學輔導組織與人力具備法源基礎。

（四）提供鼓勵措施與誘因

具備課程與教學輔導能力者，以及經培訓認證具備能力者，建議有一套制度維持其熱情持續服務，包括：升遷、提高學術薪級等，藉此鼓勵有志擔任課程與教學輔導工作者。

（五）教師的角色與分工

中小學教師在過去主要的角色任務就是



執行教學，九年一貫課程實施後，教師之「研究者」及「課程設計者」等角色，漸受重視，近來，有不少研究指出教師分級的概念（吳清山，2002；蔡培村，1999），藉由分級引領教師逐級發展，同時強調各級教師不同工作的重點；事實上，學校裡的教師都須執行一樣的教學工作嗎？尚有討論的空間，然而，分級的概念需要完善的配套措施，然

須從長計議。建議可就教學的整體需要及教師專長先執行分工，教師仍以教學為主要工作，但是可以訂出基本任教時數，有課程設計能力者負責發展課程，有資訊專長者負責架設溝通平台、提供教學資源，有教學輔導或經實習輔導教師認證者，擔負教學或實習輔導教師等，再透過減少教學時數，給予專長分工的教師，落實課程與教學領導、服務及分享。

參考文獻

- 王秀玲、鄭玉卿（2004）。教學領導理念在教學輔導教師制度上的運用。台北市立師範學院初等教育學刊，19，35-69。
- 李文富（2007）。教學輔導體系的再概念化及其議題—課程治理的觀點。研習資訊，24（5），5-16。
- 邱錦昌（1995）。教育視導之理論與實際。臺北：五南。
- 吳清山等（2001）。台北市中小學教師分級制度評估研究。臺北市：作者。
- 高熏芳（2002）。師資培育：職前教師教學系統發展。台北：高等教育文化事業有限公司。
- 陳伯璋、李文富（2007，6月）。現階段教學輔導體系建構的理念、問題與實踐策略——一個課程治理的觀點。論文發表於淡江大學課程與教學中心主辦之「課程改革與教學輔導國際學術研討會」，台北市。
- 陳惠邦（2005）。教育局辦理地方教育輔導工作的策略與挑戰。輯於國立台灣師範大學實習輔導處（編），變遷社會中大學校院及教育行政機關辦理教育輔導工作回顧與展望研討會手冊，頁24-28，臺北：編者。
- 張德銳、丁一顧、許雅惠、陳信夫、李俊達、高紅瑛（2004）。臺北市中小學教學輔導教師制度—九十一學年度試辦實施成效評鑑研究。臺北市立師範學院學報（教育類），35（1），101-125。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧（2005）。臺北市國民小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦實施成效評鑑研究。臺北市立師範學院學報（教育類），36（1），157-188。
- 張素貞（2005）。探討教育行政機關辦理地方教育輔導工作之策略與挑戰—以中央層級為例。文輯於國立台灣師範大學實習輔導處主編，地方教育輔導工作回顧與展望（63-82）。台北市：國立台灣師範大學。
- 張素貞（2006，11月）。國民教育輔導團對中小教師專業發展的意義及其作法之研究。發表於國立中興大學師資培育中心主辦，教師專業發展學術研討會，臺中市。
- 張素貞、王文科、彭富源（2006）。九年一貫課程與教學深耕種子團隊服務成效分析與發展之研究。國立彰化師範大學教育學報，9（0），185~224。
- 教育部（1996）。師資培育機構從事地方教育輔導辦法。台北：教育部。
- 教育部（2003）。師資培育法。台北：教育部。
- 教育部（2007）。師資培育之大學申請辦理地方教育輔導工作經費補助要點。台北：教育部。



- 黃淑苓（1998）。新時代的角色—實習輔導教師。教育實習輔導季刊，3（3），25-30。
- 黃政傑（1998）。國民教育輔導與教育改革。收錄於省團拾錄光碟，未發行。
- 彭富源、張素貞（2005）。九年一貫課程政策理念與實踐之探究—社會重建的觀點。臺北市立教育大學學報，36（2），93~1。
- 蔡培村（1999）。我國實施教師職級制度可行性研究。教育資料與研究，31，頁1-14。
- 蔡秉倫（1998）。國民中學實習輔導教師專業成長之研究。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東。
- 蔡孟宏（2004）。臺北市國民教育輔導團組織運作與功能發展之研究。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所未出版碩士論文。臺北市。
- 潘慧玲、王麗雲、簡茂發、孫志麟、張素貞、張錫勳等（2004）。發展國民中小學教師教學專業能力指標之研究。教育研究資訊，12（4），129-168。
- 楊茂壽（1988）。台灣省縣市國民教育輔導團制度之研究。國立高雄師範大學教育研究所未出版碩士論文。高雄市。
- 楊振昇（2004）。教學領導與教師專業發展。教育資料集刊，28，287-318。
- 謝金城（2004）。臺北縣國民教育輔導團組織再造之研究。國立臺灣師範大學教育學系在職進修碩士班未出版碩士論文。臺北市。
- 饒見維（1998）。教育專業發展：理論與實務。臺北：五南。
- Duke, D.L.(1990).Teaching an introduction. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Guskey, T. R.(2000). Evaluating professional development. Thousand Oaks, CA.: Corwin press.
- Harris, A.(2003).Teacher leadership as distributed leadership;Heresy,fantasy or possibility.School Leadership&Management,23(3),313-324.
- Katzenmeyer,R.,& Moller,G.(2001).
- Muils,D.& Harris,A.(2003).
- York-Barr,J& Duke,K.(2004).What do we know about teacher leadership?Finding from two decades of scholarship.Revue of Education Research,74(3),255-316.
- Katzenmeyer, M.&Moller, G(2001).Awakening the sleeping giant: Helpingteachers develop as leaders. Thousand Oaks, CA:Corwin Press.
- Muils, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment. Educational Management& Administration, 31(4), 437-448.



專

論





協作敘事的教師學習社群¹

范信賢／國家教育研究院籌備處副研究員

一、緒論

跟隨著全球化競爭、資訊社會進展與知識經濟革新等趨勢，面對其所需的問題解決、系統思維、嘗試冒險、團隊合作等挑戰，教育組織勢必得不斷更新以在課程改革中扮演日益重要的角色。Sparks & Hirsh在1997年指出，課程發展不但依賴個人的知識、技能和態度不斷完善，也建基於機構本身能夠解決問題和自我更新能力的不斷提升（引自李子建、張月茜、鍾宇平，2002：200），這說明，課程變革與實踐需要同時關注「個人成長」及「組織發展」，二者是一種互惠螺旋的關係。

課程變革不應因一人一時一地的興革致使人去而政息，更應關注課程推展的永續機制。Fullan（2001）曾將變革分為啟動、實施和制度化等階段，在變革中啟動與實施是困難的，如何持續進行更是困難。針對此點，他清楚的告訴我們：變革需要在過程中讓參與者變得更有能力，變革才能持續下去，並回來幫助更多的人參與變革（Fullan, 2001）。對於變革的啟動、實施和制度化，許多學者（朱嘉穎、黃顯華，2005；鄭燕祥，2004；歐用生，2004；魏惠娟，2002；Fullan, 2001）都指出了學習社群在其中扮演著重要的關鍵角色。學習社群並非一種陳腔濫調，但是我們對它的理念、性質和運作，都還需要進行細緻的思辨，它才不至淪為意義稀薄的流行話語而失卻實踐動力。於此，

敘事不只是教育研究的方法，它也是教師專業成長的途徑，本文即欲將「協作敘事社群」做為一種學習社群，探討協作敘事做為學習社群的理念與實踐歷程，進而省思課程推展中專業支持及教師成長的可能途徑。

二、課程變革與教師專業發展

Hargreaves（1997）指出：大多數的教育改革所尋求的大多是透過科層體制的控制和順服，而非支援教師去進行自我成長，或創造結構性的機會來展現教師的專業能力（p.338）。然則，在課程變革推展中，教育工作者不僅是傳遞者，也是發展、定義和重新詮釋課程變革的關鍵行動者。對於課程變革與教師專業成長之間的關係，Bruner（1996/2001：65）諄諄告誡：

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

看重「人形成體制」中教師的能動性與自主性，「課程領導」逐漸取代「課程管理」受到更多的重視。課程管理傾向於按照機構的規則實施已有的程序，較為注重由上

¹ 本文為本人國科會95年度補助專題研究（NSC 95-2413-H-441-001）成果的一部份，並根據2007年7月，國北教育大學課程與教學研究所主辦之第九屆兩岸三地課程理論研討會，本人發表之「在協作敘事社群中生成學校課程變革之舞」文稿改寫而成。



而下、層級式的領導模式；課程領導則注意願景的作用，崇尚一種平等、互動的協商式領導形態（朱嘉穎、黃顯華，2005：11）。隨著課程領導的受到重視，許多學者（Henderson & Hawthorne, 2000；朱嘉穎、黃顯華，2005；鄭燕祥，2004；歐用生，2004）呼籲學校變革需要轉型課程領導（transformative curriculum leadership）。Henderson & Hawthorne（2000）在書中序言提及，轉型課程領導是透過協同合作的思慮教育願景、批判檢視課程實踐結果，而持續進行學校教育的探究與革新。具體而言，歐用生（2004）認為轉型課程領導包括：（一）在課程意識方面，要喚醒教師的課程意識，覺醒習焉不察的理論，覺醒自己就是課程理論家，就是教育哲學家，能賦權增能，達成專業的判斷和自主。（二）在課程實施方面，要由忠實觀轉向調適觀和落實觀，強調情境的知識，覺知環境脈絡的影響，與同事共同觀察和討論，形成特定的課程知識。（三）在改革策略方面，課程改革不僅是認知的、知性的實踐，更是政治的、文化的、情緒的實踐。（四）在教師角色方面，要看重生活經驗，經由對話讓學生和教師發出聲音（pp.41-43）。

從上述課程領導的論述來看，課程領導簡而言之，就是帶好每位老師來帶好每位學生，而其中重要的途徑是要帶動學習社群的發展，讓教師彰權益能（empowerment）而成為課程變革的重要伙伴。

其實，近幾年的課程改革思潮也都強調將教師納為課程變革伙伴的重要性（Sarason, 1996），教師不再只是被動的課程實施者或執行者，而是具有能動性的實踐者與創製者，課程實踐中教師的彰權益能才是課程改革與教師發展的雙贏途徑。在這樣的過程中，課程的變革要與教師的專業發展相結合，真誠用心的經營教師彰權益能的環境

及歷程。范信賢（2005a：53-54）曾經提及：

課程改革裡確實充滿著許許多多的知識和技能要交到老師的手上，但教師是有故事的人，如果並未進入教師的思維中來思考這些事物對教師的意義，把它們堆累成疊的丟下來並無多大用處。……課程的發展跟施行無法完全由外來的力量建立，當我們在乎的是人時，我們就會看到教師的行事權（agency），把課程改革轉向互動學習的歷程，而不是依靠單向式的告知或展示來習得事物。

教師是課程的有識之士，在學校課程變革推動中要重視教師生成課程的主動創造性能力。在此種意念下，我們得再次強調：學校課程變革必須與教師專業支持及精進連結在一起，使團隊裡每個人內在的動力和潛能夠被激發出來，並讓這種課程領導變成是彼此相互學習文化的深耕易耨；這樣，才更有可能帶好每位老師來帶好每位學生。

三、協作敘事社群與課程變革

在課程變革、課程領導及教師專業成長的關係連結中上，Bruner（1996/2001）反覆提及「人形成體制」的重要，而此種可能性是奠基於教師個體和學校群體二者互惠螺旋關係建構的想像上一建構彰權益能的教師學習社群。看重教師學習社群對課程變革的重要，Clandinin & Connelly（1992）就很強調協作敘事探究的途徑，他們指出，在19世紀的教育論述中「課程」和「教師」二者是分開探究的範疇，20世紀初期時教師則被視為課程實施的通道（conduit），直到R. Tyler和J. Schwab的課程論述提出，加上1950至80年代的課程改革的推動，許多學者開始將教師視為課程的創製者（curriculum maker），而此種從「教師做為課程實施通



道」到「教師做為課程創製者」隱喻的轉變，意謂著課程研究需要更關注教師課程實踐的故事。於此，Clandinin & Connelly (1992) 呼籲研究者要協作式的與教師創作「教師做為課程創製者」的故事 (p.386)，而這種協作關係是「一種共同的研究、再觀看和再敘說，在我們充滿敘說張力的渴切需求中的一種發聲之道」 (p.392)，以提供研究者和教師某種課程改革的可能性想像，學習著活出某種新的故事。

為什麼需要協作敘事？Clandinin and Connelly (2000: 40) 認為技術理性典範的形式主義是在理論裡進行探究，敘事探究則傾向是與生活過的和被訴說的故事相周旋，敘事探究即是研究經驗的一種方法。Wood (2000: 426) 也認為：敘事探究可以變成為教師自身從其實踐經驗中獲得洞識並重新設定其專業發展方向的一種過程。此外，就人際與團體關係而言，Price and Mueller在1986年提出：組織內流傳的故事、格言與風俗會形塑且鞏固組織成員的價值觀、信念 (引自鄭燕祥, 2004:377)；楊茂秀 (2001) 也強調說故事是一種送禮的行動：「只要認真把自己的故事說給別人聽，或認真聽人家說故事，都是對人最大的尊重。有了這種由故事帶來的尊重，人與人之間，其他的一切，都容易多了」 (p.15)。如同Clandinin & Connelly (1991/2003: 303) 所言，將個人生活經驗或團體故事，深思熟慮地用故事訴說、故事重述來表達，是個人與團體成長的一個重要方法。

Fullan (2001) 強調：通過發展共享性意義 (shared meaning)，個人和集體的意義、行動在日常情境中找到連結點，是決定變革得以成功的關鍵。Ritchie & Wilson (2000) 也說，教師改變的可能性，並不是歸結到某種訓練計畫或課程，在其中施與某種動作，給與某種新的方法或資訊就可以，重

要的是：

專業認同的發展和個人認同緊密連結，當個人和專業發展被帶入對話之中，當教師有機會在支持性和挑戰性的社群中來組構和反省自己的故事，教師就能夠開始抗拒和修訂文化給定的劇本，而開展另種認同和實踐的敘事。(p.1)

簡要的說，要促成學校課程與教師教學有所改變，初步的工作可以先從讓教師在學習社群中說、聽、讀或寫自己的故事開始。我相信，紮根於課程變革脈絡之上而進行的協作敘事社群，提供了課程變革與教師專業支持彼此成為互惠螺旋的有力媒介，並可以對課程的推展與實踐引領至一種較深層的理解。

四、協作敘事社群的「森永經驗」

協作敘事探究為課程變革與教師成長提供了「希望性的語言」，但台灣的教師協作敘事學習社群仍不多見。以下，茲拋磚引玉的敘述我和台北縣森永國小 (化名) 教師們進行協作敘事社群的經驗，而且，這個經驗仍在持續進行中。

森永國小位在台北縣市交接的鄉鎮處，一般班級數55班，學生人數近1800人。森永雖已有百年的歷史，但在林校長的帶領下，行政和教師團隊積極參與近一波的教育改革，在課程改革推動、學校經營和教學創新教方面，有著屢獲外在肯定的輝煌成果 (如教育部九年一貫課程標準100學校、全國學校經營創新獎、全國教學創新獎等、教育部永續環境教育中心學校)，成為其他學校觀摩學習的對象。

94年8月時我申請了國科會研究計畫，經過研究說明與協商並取得校長和協作教師們的同意後，開始進入台北縣森永國小參與



全校性課程相關討論。94學年度，森永國小以「社區有教室的繪本課程」為全校性課程之一，在幾近一年的時間裡，我非主導性的參與了他們的課程發表會、對外的課程經驗分享、課程研討會議、團隊對話及實地教學等多項行動。

基於故事具有生成學習社群及學校課程變革的力量，我在95學年度再以社區繪本教學的教師團隊為基礎，透過山石老師（化名）的協助，邀請有意願的教師，利用每隔二～四週週五下午的時間，一起敘說自己與學校課程實踐的故事，並探究課程轉變與創製發展的可能性。茲敘述森永敘事協作社群經驗如下：

（一）成員邀請與社群定位

Clandinin & Connelly (1991/2003: 303) 認為，敘事做為一種研究方法，乃是進入現象且參與其中。透過山石老師的協助，我在2006年8月時撰寫了一封邀請函（說明聚會時間、地點、人員、關注焦點、活動方式及預期收穫等構想），請山石老師在學校裡公布，並協助邀請可能參與的教師。由於與森永教師有一年「社區繪本課程」的共事經驗，再加上山石教師的協助，最後有八名教師加入課程協作敘事社群（一男七女，兼職行政教師與專職教師各半）。

協作敘事需要參與者建立共享的、平等的與關懷的情誼。9月分第一次聚會時，大家先談談加入的緣由、對此團體的想像與期待等。爾後，請他們根據我撰寫的邀請函，共同討論出社群的性質、方向和運作方式的概略版本。在第一次聚會時，我曾引用Freire (1970/2003) 的話語來談對此社群的想像—經驗的邂逅 (encounter)：「在邂逅之處，並沒有完全無知的人，也沒有絕對的聖人；那兒有的只是一些正在進行嘗試的人們，他們聚在一起，想要學到比他們現在所知更多的東西」(p.131)。我們期許彼此

都同樣要聽與說故事、探究故事，透過互相幫助而使彼此更有權能。

此外，我們也分享和討論J. Bruner「使能社群」(enabling community) 的理念。Bruner (1996/2001) 強調：我們要把學校文化建立成相互學習者的社群，能聯手涉入問題解決的歷程，在其中人人都能對相互教育有所貢獻 (p.134)，成員在使能社群裡可以獲得回饋、協助、指導，或那怕僅只是得到陪伴 (p.202)，而且進入這種社群，不僅是進入一套實踐的常規，而是進入一種演練智能的方式之中 (p.235)。換言之，在協作敘事社群的敘說中，需要安全感與隸屬感的氛圍，用平等、開放和分享的精神使社群成員成為受益者—「相互使彼此更有能力」，同時，每個人也是施力者—「注入某種能量使得系統轉變」；「使能社群」即是我們對此剛孵育的課程協作敘事社群的定位與期許。轉變，需要挑戰、干擾與分裂等能量的啟動或注入，於此，社群成員的差異與多樣性乃是機會或資源，而非問題。

（二）過往課程經驗的回憶與敘說

Riessman (1993) 從現象學觀點出發，認為我們每日生活中即充滿了許多事件、意象，但這些經驗在我們以自然態度 (natural attitude) 看待它而未被反省前，它只是一種初級經驗 (primary experience)。當我們從所有的初級經驗注意到、挑選了某些現象而想賦予它特定意義時，我們即進入了「注意」的層次 (p.9)。這些被注意到的經驗用言說來表達時，即進入「訴說」。訴說不只是說，它是訴說者對真實或想像的聽眾所做的個人化經驗的展演，也是自我的創造與再現 (pp.9-11)。

那，我們要說哪些故事呢？誰能記得，從小到大我們曾經經歷過的那些大大小小的事件？這些事，如果真有辦法鉅細靡遺的記錄下來，恐怕會如恆河沙數，難以計數。



可是，在這麼多的事件裡，的確有些事我們到現在都還能深刻鮮活的記得住，這些事，我稱之為「個人生命的經典故事」。這些屬於自己的經典故事，我們以為它已經隨著時間消逝了，原來它會留在我們的心底，再回來慢慢的改變我們的面貌。如果我們能說出這些屬於自己的故事，我們就比較可能理解何以我變成為（becoming）現在這樣的我（being）。於此，在10月的第二次聚會時，每人在一張菱形紙片上，簡略書寫自己過去在森永國小經歷的課程與教學相關的「經典故事」，然後再進行故事的敘說、傾聽和分享，以做為經驗注意與提取訴說的切入點。

當然，協作敘事探究也挑戰著我們的人際能力。社群成員有可能質問敘說的故事而不損及彼此的良善關係嗎？對此，1968年時Raymond的建議是：「以不帶教條主義的態度加以確認，以不帶敵意的態度與之對抗」（引自Schön, 1991/2003：411）。這需要參與者在協作過程中共同發展這些能力。此外，我雖然是故事社群的重要資源，但是如果缺乏自省又過度熱心的挪用參與教師的聲音，甚至接管了參與教師的發言權，不但無法真正理解教師所面對的複雜且多元的動態處境，也會造成了對參與者的解除權能。畢竟，協作敘事是一種互為主體性對話與理解的過程，需要彼此成為使能社群般互相的分享、協助、回饋和扶持，成為互為有收穫的人，互相造就對方。

（三）過往課程經驗的命名及意義化

黃武雄（2004）曾說，學習的目的是為了和世界真正的連結，而需要去做的是：「打開經驗世界」和「發展抽象能力」。透過訴說，我們打開自己和看見別人的經驗世界，我們還得繼續發展抽象能力來為經驗賦予意義。這種經驗的意義賦予，便是如同P. Freire（1970/2003：128）所說的「命名」：「為了要生存得更人性化，其實便是

要去命名（to name）這個世界，去改變這個世界。……對話是人與人之間的邂逅（encounter），是以世界為中介，目的是為世界命名。」

在11月份第三次聚會時，我就先將上次大家訴說的課程經典故事錄音轉譯稿提供給大家，請大家參照轉譯文本簡略回顧上次訴說過的經典故事。簡略回顧後，拿出前次經驗書寫的菱形紙張，邀請森永伙伴用一句話或一段語詞去為經驗命名，將它寫在此菱形紙張的背面。書寫完成後，我們共同將菱形紙張內折、拼貼在一起變成為八角形（有8位教師）的「記憶寶盒」，再將記憶寶盒放在中間，每人輪流分享自己如此將經驗命名的緣由。在這命名過程中，我們讓「經驗」和「意義」來流轉、對話，而從中慢慢浮現每位伙伴置身於森永國小中所看重的課程關懷與教學信念（或庶民教育學假定）。

（四）當前課程實踐經驗的敘說與理解

在12月的第四、五次聚會裡，社群成員希望可以將敘說的時間向度轉到目前正在進行的課程，讓大家可以理解彼此在做些什麼，並再次觀照「經驗」和「意義」的關係。在此二次聚會裡，大家帶著目前學校課程的多種樣式的文本（電腦簡報、教學材料和學生作品等），參照「原因—經過—結果」的架構，敘說自己當下關注的課程活動，進行彼此的經驗分享和對話回饋。與此同時，我邀請他們將它們連結到之前自己對經驗的意義命名下思考：「自己看重的教育價值和信念，是怎樣在具體的教學實踐中開展的？」這是另一輪的「打開經驗世界」和「發展抽象能力」之間的對話。

在此二次的敘說中，我們漸漸看到，當伙伴們訴說這許許多多不同的課程活動時，關注的不只是這些活動做了些什麼，更關心著透過這些活動，怎樣理解孩子、理解自己；當課程變革和教師自己以及孩子們發生



意義關連時，教師才會產生課程的擁有感而進行深入的教學智能演練。

（五）課程作品的發展與實踐

時間是一條綿延不絕的意識河流，過去並未真正過去，未來也會一直來。在96學年度上學期，我們協作敘說了過去和當前的課程經驗，並透過命名的方式來凝結經驗的意義，提取自己在課程實踐中所在意的價值。我相信，透過社群協作的敘說，它會讓我們能更理解自己與別人，而長出力量來創造課程「作品」與凝聚「社群」。為了讓「經驗」與「意義」之間能夠再繼續深化，96學年度下學期（2007年）3月的第六次聚會時，我援引「作品」和「作業」（范信賢，2005b）的概念²，邀請大家思考看看：「這學期裡，有哪些班級的、學年的或全校性的某些將要進行的課程，是自己比較想要著力去思量、雕琢與創作的課程『作品』？如果要完成它，我們需要怎樣的實踐智能演練？進行怎樣的關係連結（課程、學生、教師、學校、生活世界等）？」

在4月和5月的第七、八次聚會時，伙伴參照「What? How? Why?」的敘說架構，概略分享了自己未來想做的課程作品及與此作品相關的教學經驗，如生態池、校園綠朋友、品格繪本、班級小祕密、當我們同在一起、創造自己的品格故事等課程主題。在分享過程中，伙伴們覺得彼此的主題並不一致，如何才能一起進行討論？在此階段，我

援引「實踐社群」的概念：實踐社群是一群藉由持續的互動，分享利害與共的事情、共同的問題或熱情，以獲得該領域的知識和專業（Wenger, McDermott, and Synder, 2003: 11）。再者，構成實踐社群的基本元素除了「社群」和「實務」之外，還有一個是「領域」（dominate）—共同關心的焦點（Wenger, et al., 2003）。找出「共同關心的焦點」，我們才更易於彼此交換想法、分享經驗與相互陪伴，讓理念不至只流於空談，而是具有可實踐性。

經過大家的討論，在5月的第九次聚會分享時，我們發現大家關心的主題和近幾年森永國小致力發展的永續校園、多元學習風格和社區有教室等課程密切相關。我們嘗試以「發現森永之美」為主題，從「自己」、「他人」及「環境」等向度以心智地圖的方式進行歸類和連結。

在6月第10次聚會時，我們討論了此課程架構的意義性、發展的困難，以及我們能做的實踐可能行動。大家在對話分享中，雖然談及與領域教學融合、教師參與熱誠、教師協同合作等問題，不過，大家在其中找到自己關注、投入心力的教學議題，也看到了一種可能性來整合與深化以往眾多曾實施的學校特色課程，而有著「作品」的意義連結感。更重要的是，它搭建了一個平台，讓協作敘事社群在討論不同教學子題時，可以

² 對於「作品」與「社群」之間的關係，Bruner（1996/2001）有精彩的見解：「所有集體文化活動之主要功能，就在於生產『作品』（oeuvres）……集體作品產生並維持了群體的團結感。作品協助生成了一個社群，而相互學習者的社群之所為則率都不外乎此。但是同樣重要的事：為了完成作品，就會促成進入生產的分工感……。作品和正在進展中的工作可以創造分享的和可商量的群體思維方式」（pp.51-52）。在課程作品的生產過程中，它可以給參與者得到驕傲感、認同感乃至連貫感，他就會說：「這是我的……」。當課程改革是教師以書面文字堆砌的作業在執行時，課程就會變成是缺乏情感召喚的書面課程（paper curriculum）；唯有教師在其中看到了孩子、自己，注入了情感，它才會變成人的課程（people curriculum）（范信賢，2005b）。



彈性的結合本社群之外的相關教師進來，讓其他教師們既有的關心、能力和熱情可以分享與看見。

因著彼此在協作敘事社群中生成的熱情和理念，雖然國科會研究在96年7月結束了，但我們還是在97及98學年度就著「發現森永之美」的課程地圖，結合N. Noddings的「關懷倫理」，進行關懷理論及相關教學案例研讀後，聚焦於「愛的ing—大手牽小手」主題教學，進行理念澄清、課程設計、實際教學、教學討論與省思、案例書寫等作品形塑活動，並透過教學分享來擴散社群力量。

從96學年度肇始，目前，森永的協作敘事社群還在繼續運行中。我們能更清楚的看見：協作敘事社群不只是在重述過往的舊經驗，它也是教師對課程經驗加以倒轉、停格的一種反覆觀看之道，由茲賦予經驗意義，而有機會透過在社群中的相互學習及實踐行動，而「順水推舟地使我們看見以往從未注意過的桃花源」（Bruner, 1996/2001：211）。

五、結語

從課程變革和教師發展的文獻整理中，我們體認到：在學校課程變革中找到重要且有切身意義的事來做，變革本身及實踐參與者才能擁有豐沛的生命力。於此，需要肯認教師是學校課程變革的有識之士，他們有經驗、有聲音、有處境、有想像、有能量；看到這些「有」，學校課程變革就不是「從無到有」的灌輸和移植，而是「從有到有」的建構和連結—如同Bruner（1996）強調的「人形成體制」以及「相互學習社群的形塑」，而讓「課程變革」和「教師發展」二者更有機會成為互惠螺旋。

對於「人形成體制」以及「相互學習社群的形塑」，以使課程經驗得以觀看、理解和轉變，協作敘事社群是個適切且親

近的途徑，如同Clandinin & Connelly（1991/2003b：321）所言：「在敘事探究中，個體在活出故事及訴說經驗故事時，受到情境的形塑，也形塑了情境。」在此種狀態下，課程變革的協作敘事社群不只是去聽故事、說故事，而是要在彼此說故事、聽故事的事態中理解到教師經驗與課程變革之間的關連，探查課程實踐中成長流程和限制流程彼此的作用；更重要的是，此種協作敘事本身也在創造一種相互學習社群的經驗，而有力量再生成課程變革之舞。

這種協作敘事社群的力量，回觀森永國小的經驗，對我而言它即具有下列特質：（一）分享的：參與者在平等開放的對話狀態下分享經驗，而互為有收穫的人，共同造就對方；（二）政略的：讓參與者能夠對自己的經驗發聲、命名及陳顯問題；（三）實踐的：讓參與者在經驗敘說與探究的過程中，能夠回到課程的實務脈絡，具體性的思考共同處境與轉變之道；（四）倫理的：它是為了教育的公共良善並開啟課程變革的可能性想像；（五）生成的：它有助於相互學習社群的建立，而讓人形成體制，注入課程變革啟動、實施與永續所需的能量。

透過協作敘事社群，在課程實踐脈絡中一起思考難題、解決問題，相互理解彼此生命經驗，共同合作學習，課程變革才可能真實且深刻。而且，這種協作敘事本身就會讓經歷其中的人擁有「共同記憶」，人與人之間的感情與關係是建立在這些共同記憶上的。我相信，在此種協作敘事的智能演練與關係性質上，變革就不再只是少數人擁有的權力，而成為一種可以流動、相互滋長、彼此分享的權利，一種跨越與自由的滋味，並且為持續的變革蓄積能量。如是，協作敘事社群，既是發展與支持教師專業的適切途徑，也是生成與永續課程變革的動人力量。



參考文獻

- 朱嘉穎、黃顯華（2005）。探討課程領導的內涵及其在學校課程發展過程中的作用。載於黃顯華、朱嘉穎等著，課程領導與校本課程發展（頁5-26）。北京：教育科學。
- 李子建、張月茜、鍾宇平（2002）。「大學與學校夥伴協作共創優質教育」計劃：尋找學校發展與改革的理論基礎。載於李子建編著，課程、教學與學校改革：新世紀的教育發展。香港：中文大學出版社。
- 范信賢（2005a）。敘說課程實踐的故事：一種敘事性觀看教師經驗的方式。教育研究月刊，130期，45-55。
- 范信賢（2005b）。作品與作業：教師課程改革敘事的省思。研習資訊，22卷，5期，56-59。
- 黃武雄（2004）。學校在窗外。台北縣：左岸文化。
- 楊茂秀（2001）。說故事是一種送禮的行為。收於R. Coles著，吳慧貞譯，故事的呼喚（頁14-18）。台北：遠流。
- 鄭燕祥（2004）。教育領導與改革：新範式。台北：高等教育。
- 歐用生（2004）。課程領導：議題與展望。台北：高等教育。
- 魏惠娟（2002）。學習型學校：教育改革的終極完成？。成人教育學刊，第六期，267-293。
- Bruner, J. (1996/2001)，宋文里譯。教育的文化。台北：遠流。
- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (1991/2003)，夏林清、洪雯柔、謝斐敦譯著。實踐與研究中的敘事與故事。載於D. A. Schön主編，反映回觀：教育實踐的個案研究（頁301-327）。台北：遠流。
- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), Handbook of research on curriculum (pp.363-401). New York: Macmillan Publishing Company.
- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change(3rd ed.). New York: Teachers College, Columbia University.
- Freire, P. (1970/2003)，方永泉譯。受壓迫者教育學。台北：巨流。
- Hargreaves, A. (1997). Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change. In A. H. Halsey et al. (Ed.), Education: culture, economy, and society (pp.338-53). Oxford: Oxford University Press.
- Henderson, J. & Hawthorne, R. D. (2000). Transformative curriculum leadership (2nd). New Jersey: Prentice-Hall.
- Riessman, C. A. (1993). Narrative analysis. London: Sage Publications.
- Ritchie, J. and Wilson, D. (2000). Teacher narrative as critical inquiry: Rewriting the script. New York: Teachers College, Columbia University.
- Sarason, S.B. (1996). Revisiting "The culture of the school and the problem of change". New York: Teachers College Press.
- Schön, D. A. (1991/2003)，夏林清、洪雯柔、謝斐敦著。反映回觀：教育實踐的個案研究。台北：遠流。
- Wood, D. R. (2000). Narrating professional development: Teachers' stories as text for improving practice. Anthropology & Education Quarterly, 31(4), 426-448.
- Wenger, B., McDermott, R., and Synder W. (2003)，黃維譯。實踐社群：推動學習組織之輪。台北：天下。



課程與教學輔導體系的建構—— 朝向夥伴協作的課程慎思平台與治理機制¹

李文富／國家教育研究院籌備處博士後研究人員

「慎思是實踐的最終樣本，它既非歸納，也非演譯，而是作出特定情境中的行動決策」。

「…用一種新的渠道把教師、行政人員和研究專家聯繫起來…」

Schwab (1970). *The practical: A language for curriculum*.

一、前言

Schwab (1973) 在實踐課程觀裡提出「課程慎思」(Curriculum Deliberation) 的概念，強調課程是一種集體的事業與實踐，需要通過不同主體之間的互動、協調、權衡與審議，使能做出恰當的共識與行動。Schwab 指出慎思是在主體之間進行，而非單一個人或主體，因此課程慎思自然是一種「課程團體」(curriculum group)。課程發展應該由課程專家領導的團體進行，這裡面包括四方面的要素：學科、學習者、環境和教師。Schwab 強調這是一種民主的課程組織，因為它體現了實踐的課程觀基本精神，課程行動者通過慎思與協作，發現彼此關注的焦點，最終生成滿足整個集體，那是一種共同的善，而非課程行動者中某一團體合作者的課程實踐。因此，「課程慎思」即是作出一切適切、符合正義、朝向社會共善的課程決定與實踐。

Schwab 的課程慎思與晚近公共政策提出「治理」(governance) 在理念與實踐上有若

干契合。治理論述強調在面臨的非常複雜與多元化情境，已非個人或國家的單一知識或權力得以獨立有效的因應，政策的決定與結果應該由各個「關鍵行動者」來共同分擔、夥伴協作，尋求一種社會集體的共善，使公共利益最大化，進而達成所謂的「善治理」(good governance) (Pierre & Peter, 2000; Kooiman, 1993; 余可平, 2000)。

這兩種概念與精神有某種親近性的理論，對於反思處在多元與複雜的民主社會進程中的台灣，其在課程改革實踐所面臨的困境與問題—多元主體下，共善與善治理如何可能？具有相當啟發性與實踐性。

本文即融合 Schwab 的課程慎思與治理論述觀點，以筆者共同參與的一項政策專案：「建構中央地方課程與教學輔導網絡專案」為例，說明這項專案如何通過「夥伴協作課程治理」的概念，再概念化台灣存在已久的課程與教學輔導組織，重構其成為中央地方課程與教學輔導網絡，從而超越「學校」或「教師」，這類單一層級的變革框架，成為具有「整體變革」功能的「政府」、「學者」、「教師」三者夥伴協作的課程治理機制。這一夥伴協作課程治理機制建構背後所意涵：「權力分享」、「夥伴協作」、「共學社群」、「相互成就」、「視域融合」等重要實踐概念，恰恰鋪陳了我們基於台灣社會的情境，嘗試發展的一種朝向共善與善治裡的

¹ 本文修改自李文富、陳伯璋 (2009) 「課程慎思的建構與轉化-政府、學者、教師夥伴協作課程治理機制的建構與實踐」，發表於2009年北京首都師大舉行「課程與教學研究的實踐取向：對話施瓦布及芝加哥學派的傳人」國際學術研討會，特此說明。



「課程慎思」之建構與轉化。

二、課程慎思平台與課程治理行動者的構成問題

Schwab指出所有的課程問題都是實踐的（practical）問題，解決實踐課程問題方法不是歸納亦非演繹，而是透過慎思，在特定情境中做出行動與決策（Schwab, 1971）。

課程改革過程中「理論與實務」、「政策與實施」之間的課程落差（curriculum gap），一直是許多國家課程改革的共同經驗與遭遇，也是學術研究的焦點（黃顯華、王建軍，2003；蔡清田，2003、2008；Fullan, 1993；King, 1992）。Fullan（1993）在分析以美國、加拿大為主的西方主要國家之教育改革困境時，指出20世紀60年代以來教育改革成效甚微，即使30年來不斷努力每一項革新的措施和政策到位，但最終似乎仍是一場「毫無結果」的艱難戰鬥。蔡清田（2003）研究英國「國定課程歷史學科」的課程革新過程後，亦指出課程政策往往在執行的過程中遭遇學校教師抗拒或是在教育系統各層級轉遞之間稀釋沖淡或變形（distortion），使得改革成為「沒有帶來實質變革之革新」（innovation without change）。Fink & Stoll（1998：297）亦指出：「教育變革，說比做容易」（educational change：easier said than done），因為教育政策的訂定者和基層教育工作者總存在認知與實踐的落差。

Goodlad（1979）課程發展的層級觀很能說明課程落差的必然性及原因。Goodlad將課程發展區分成五個層級，依其分類課程從最初的學者專家所建議的「理念課程」（ideal curriculum）到國家、教育行政單位認可的「正式課程」（formal curriculum），再轉化為地方教育局與學校教師的「知覺課程」（perceived curriculum）、「運作課程」（operational curriculum），最後由教師落實到

課堂成為學生的「經驗課程」（experienced curriculum），這一連串的發展歷程，涉及不同層級的課程行動者，非單一層級所能孤立完成，而是通過學者、社會（聯邦、州及地方）、機構（學校或學校系統）、教學（教師）及個人（學生）等層級所構成的「課程與教學系統」之整體實踐，這一過程既是課程「理論」/「修辭」與「實踐」/「經驗」兩個課程世界的聯繫問題、轉化過程。

從Schwab的觀點來說，「課程慎思」恰恰就是前述兩個課程世界聯繫與轉化的中介，亦即課程發展和實踐過程中的媒介。正如Reid（1992）所指出：課程作為一種制度，是制度化及實踐之間的交會作用，而制度轉化到實踐的過程即是慎思展現的最佳時刻。然而，問題是，在愈趨多元、複雜的民主社會裡，課程發展過程中，涉及眾多課程行動者，不同行動者因所處位置差異帶來的視域、利益與興趣的衝突，在此情況下，課程慎思究竟如何開展，這種共善的課程實踐藝術又如何可能？

依據Goodlad（1979）、Eisner（1985）、Saylor&Alexander（1974）、Beane、Toepfer & Alessi（1986）、歐用生（1989）、黃政傑（1991）等人的觀點，貼近台灣實際情況的課程發展層級大概有以下這四個主要層次：「國家層次」、「地方層次」、「學校層次」、「教室層次」。至於，課程發展過程中，誰是關鍵的課程行動者，無論是國內或國外學者，均指出了「政府」與「教師」是課程發展的關鍵行動者，而「學者專家」這一行動者，因其專業角色，在課程發展過程中往往扮演政府單位專業諮詢者或接受政府委託從事實際課程研發，對課程發展具有相當關鍵的角色。學生這一層級，亦有學者認為很重要，不過從實際從事課程發展的過程來看，學生能夠實際涉入的空間並不大。Schwab在課程團體的討論裡，曾主張以「學習者代表」稱之，他指出心理學家、教師與



學習者（學生）有其專業及長期與學生互動，應熟稔學生之經驗及特性（Fox, 1995）。

總結來說，從國家課程目標的形成、課程政策的確定、推動到落實於學校教學，每一層級應有其課程發展機制與課程慎思平台，此其中關鍵的課程行動者仍以：學者專家、政府行政部門（包含中央、地方）及學校教師為重，他們也分別代表著理論、行政與教學實務，依此來看此三者應是構成課程慎思社群重要成員。

然而，台灣九年一貫課程改革實踐的經驗，卻產生一種弔詭。那就是在教育鬆綁、由下而上的民主理念、以及教師專業自主理念倡導下，對課程改革實踐的關注與研究過度集中在學校與教師層級，無論是「課程政策」、「課程管理」、「課程行政」、「課程領導」、「課程決定」、「課程慎思」等方面的研究均集中在學校層級及教師個人的研究（彭富源，2003；李文富，2008，李武昆，2008），似乎假定課程改革的成敗關鍵就在學校本位發展與改進、教師增能賦權等層次的努力。

事實上，課程改革是一個系統工程，課

程發展團體扮演重要角色，必須有機制能統籌規畫、各環節亦必須緊密相連。學校與教師層級的變革與更新能力固然很重要，強調學校層級、教師層級的「課程決定」、「課程領導」、「增權賦能」、「課程慎思」等，某種程度是希望通過這些研究去彰顯教師成為課程改革主體的重要性。然而從課程發展層級關係來看，學校層級與教師仍受其上層級的層層束縛，意即，政府層級課程政策的影響其實更大。換言之，如果教師在課程政策形成過程中，沒有辦法參與中央層級、地方政府層級課程政策的決定與發展，適切地專業介入政策協作機制；如果在課程發展實踐過程中，教師無法與大學的學者專家夥伴協作，形成具有政策影響力的課程發展團體；如果沒有一套機制讓各大學、研究機構能夠進行橫向整合與縱向連繫，那麼只談論學校層級的教師決定與賦權終究改變不了教師只能在已經給定的框架裡討論與行動的事實。這樣對課程改革的困境之解除並無幫助，理論與實務、政策與實施之間依舊有巨大落差，基層教師依舊受困於制度與結構而「無計可施」（參見圖1）。

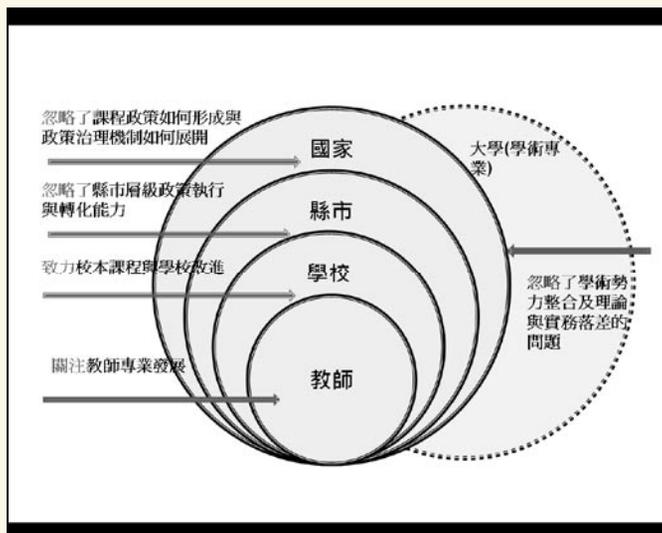


圖1 課程發展的層級關係及九年一貫課程改革關注比重的落差



正如Fullan所指出課程改革不是「由上而下」也不是「由下而上」的問題（1993）。它是實踐的藝術與折衷的藝術，「課程慎思」應該被納入整體變革的框架，而非僅侷限某一層級。

Elmore & Fubman（1994）在1994ASCD年刊《課程治理》（The governance of curriculum）一書的導讀中即指出，面對變動的世局，面對政府與課程的關係，必須有新的視野與思考，其中包括：1.強調國家、州、地方等三大勢力的相互影響力，以及課程決策的各層級之間的相互依賴關係；2.課程無可避免地需要處理現實政治的基本概念和深層的意義；3.課程治理必須跨越機關/機構的制度分野，聯合各單位共同推動教育改革，才能完成共同的使命；4.政府機關、機構並需建立制度和發展能力，包括培養能夠跨越不同機構與層級界線的人才。

Fullan（1993）在一篇亦被收錄在Elmore & Fubman這本年刊，名為「調和由上而下與由下而上的教育改革策略」呼應此一「整體變革觀」的重要性。Fullan提醒教育鬆綁、權力下放，並不必然帶來能力與成功。他表示標榜自下而上的策略，必須小心陷阱的存在。他認為依賴從下而上的策略並無法達到大規模變革的目的，完全依賴基層體系發展，將出現以下結果：（1）下面真正動起來的部份並不多；（2）有的部份朝錯誤方向發展；（3）有一部分雖富有成效，但是好的思路並沒有擴展開來，而且也無法持續很久（Fullan, 1993、1999）。另外，Fullan也認為「權力下放」雖然必須有信任態度，但分權政策的成功並無法寄託在偶然的機遇上，而是必須同時「文化的重建」與「能力建設」，否則分權不必然帶來成功。

Fullan進一步指出「上層」改變很重要，它對整個體系變革很關鍵。政策制定者在整個改革實施過程中需要確定反饋機制與

問題解決機制，這一點非常關鍵。正如學校受到地方教育局的束縛，地方教育局也受到中央政府的束縛。每一級都受到其上一級的幫助或制掣，每一級想要獲得成功，需要其他兩級的投入與能量（Fullan, 1993、1999）。

Fullan的整體變革觀與系統論，讓我們重新理解將課程改革不是由上而下，或由下而上，這樣截然二分的問題，若要讓改革發生根本性轉變，需要「中央」、「地方」、「學校」這三個不同層級內（in）及層級間（between）相互作用與協作，任何單獨一級改變作用，變革都不可能取得根本性的成功。因此，國家有責任透過各種政策、機制與策略，協助其它三級同時行動起來，亦即每一級都有兩個責任：（1）努力使自己內部的互動進一步完善；（2）同時努力增進與其他等級之間的互動。這就是複雜性理論（Complexity Theory）裡「相互關聯」（mutual relations）和「自動催化」（autocatalysis）原理的發揮，亦是Fullan（1993）所謂的三級教育改革的觀點。

依此，從整體變革觀來看，課程慎思所關注的就不只是某一單一層次的慎思協作平台，它還是需考量不同層級間的課程慎思實踐與平台機制之建構。

三、課程與教學輔導體系作為一種整體變革觀的課程慎思社群與協作平台

通過前述觀點的分析及九年一貫課程改革實踐的反思，我們認為台灣當前課程治理的挑戰之一，就在於整體變革觀的課程慎思社群與協作平台之建構，亦即如何通過「制度安排」（institutional arrangement）與「機制重建」（mechanism of re-construction），讓關鍵的課程行動者—「學者專家」、「政府」（中央、地方）、「學校教師」之間的環節，能夠重新聯繫起來，可以夥伴協作縮



小「課程理論與教學實務」、「課程政策與課程實施」之間的落差，推動課程朝向共善與善治理的方向。

基此，我們發現存在台灣教育制度很久的「台灣省國民教育巡迴輔導團」、「縣市國民教育輔導團」以及九年一貫課程改革後新增設的「教育部課程與教學輔導組」，若從「課程治理」的觀點予以其定位及功能內涵再概念，隱然具有聯繫「理論與實務」、「政策與執行」、「中央與地方」的戰略位置與功能，能將「政府」、「學者專家」、「實務教師」等三個關鍵的課程行動者聯繫與整合起來，不過前提是必須被建構一個「夥伴協作」的課程治理機制。

國民教育輔導團（compulsory education advisory group）是台灣一項獨特的教育編組。它是以中小學教師為主，並依據國民中小學課程科目設置的專業團隊。早期其主要任務係協助政府推展教育政策、課程與教學改進事項，以提升國民教育階段之教師教學品質。此一組織最早可追溯1958年台灣省教育廳成立的「台灣省國民教育巡迴輔導團」（簡稱省輔導團），1964年各縣市教育局成立縣市國民教育輔導團（簡稱縣市輔導團）。1998年，因台灣省虛級化（簡稱：精省），「省輔導團」隨著台灣省教育廳之廢除而走入歷史，各縣市輔導團也因缺乏省教育廳的經費支援，而停止運作或勉強經營。2003年教育部為推動九年一貫課程改革，責成各縣市政府根據九年一貫課程綱要之規定成立各學習領域「教學輔導團」（後統一名稱為國民教育輔導團），並透過相關計畫與補助方案，協助縣市輔導團恢復運作。

「課程與教學輔導體系」（Curriculum and Instruction Consulting system），特指九年一貫課程實施之後，教育部為健全課程發展組織與機制，強化國民中小學九年一貫課程相關政策之推動及落實，希望於中央、地

方、學校三級分別設置「課程與教學輔導組織」，以提供中央、地方政府、學校、教師等層級在課程與教學方面專業協助、促進其推行變革、專業發展、深化品質，所構成的一有聯結關係的三級課程與教學輔導體系。

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

依據教育部現階段的政策構想，此一三級課程與教學輔導體系將由現有的中央、地方輔導組織及目前尚在發展中的學校輔導教師所構成（如圖2）。各層級的組織形式與名稱分述如下：

中央層級：由教育部設置「教育部課程與教學輔導組」，其下包含兩個組織，一是以「學者專家」為主的各學習領域「課程與教學輔導群」（Curriculum and Instruction Consulting Committee）（以下簡稱輔導群）；二是由「實務教師」所組成的「教育部中央課程與教學諮詢教師團隊」（MOE Curriculum and Instructional Consulting Team）（以下簡稱中央團）。

地方層級：由縣市教育局（處）設置「國民教育輔導團」，其下包含九年一貫課程各學習領域課程或重大議題輔導小組，例如國語文、數學、自然、社會等等。

學校層級：設置教學輔導教師。

此項政策概念目前仍在發展中，其中屬於學校層級一教學輔導教師這區塊，目前僅



台北市等少數縣市進行推展與試辦，並非各縣市都設立，故我們接受教育部委託的專案

係先以建構中央地方課程與教學輔導網絡為主。

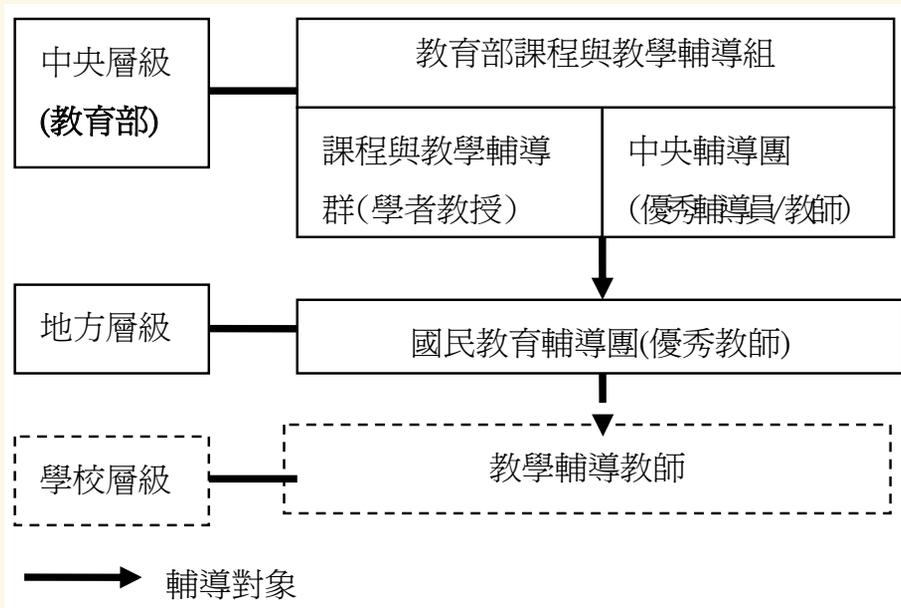


圖2 三級課程與教學輔導體系

從夥伴協作課程治理的觀點，「課程與教學輔導體系」是一種權力分享機制設計，更是相互增能的「夥伴協作」機制。透過「政府層級間（中央地方）的權力分享」、「政府學者教師的權力分享」，構成「中央與地方」、「政府與學者」、「政府與教師」、「學者與教師」、「政府、學者、教師」彼此相互連結，形成一種網絡狀的分享、互動、信任的夥伴協作關係，可視為整體變革觀的課程慎思社群與協作平台。課程與教學輔導網絡的再概念意涵包括以下幾項：

1.它是連結政府、學者、教師三者的夥伴協作課程治理機制

「課程與教學輔導體系」具有聯繫「理論與實務」、「政策與執行」、「中央與地方」的戰略位置與功能。透過此一機制能將「政府」、「學者專家」、「實務教師」等

三個重要治理的行動成員聯繫與整合起來，從而鋪陳一個「中央與地方」、「政府與學者」、「政府與教師」、「學者與教師」、「政府、學者、教師」等交互連結的網絡關係，一種網絡治理的夥伴協作關係（參見圖3）。

2.它是課程理論（政策）與課程實務（實施）的中介組織

中介是客觀事物轉化和發展的中間環節，也是對立面雙方融合和統一的環節。課程與教學輔導體系作為一種中介組織（intermediary organization）的四項協作機制：課程政策發展與決定的協作、課程政策詮釋與推廣、課程政策評估與改進、教師專業展與支持系統，構成一個整合政府、學者專家、專家教師之夥伴協作的課程治理機制。這項治理機制設計將「課程與教學輔導



體系」定位在政府與非政府部門之間的橋樑作用，突顯了治理理論所強調的「中介組織」、「第三部門」在國家治理之意義與作用。

3.它是課程理論（政策）與課程實務（實施）的連結機制

透過這項機制設計，它連結了課程發展全部歷程裡的重要環節，包括：（1）中央課程政策與地方課程實施的連結；（2）學者的理論知識與教師實踐知識的連結；（3）課程發展、課程實施、課程評估與創新的連結；（4）政府、學者、教師所分別代表的課程理解與課程政策視域的連結。這些連結不僅僅是層級間實踐技術與溝通的聯結，它還是層級間「存有視域」的連結與融合。正是這種通過夥伴協作之集體實踐開展的「視域融合」與「存有學式的理解」，才能逐步深化成為真誠的溝通理性、信任與共識，為處於複雜與多元年代裡的課程改革，開闢一個可以慎思與共謀教育遠景，相互成就與共生的可能性教育學。

4.它是課程理論（政策）到課程實務（實施）的轉化平台

課程與教學輔導體系作為夥伴協作課程治理機制，具有一種轉化平台的意涵。例如一項新的課程政策或課程理論，可以先透過中央層級的輔導群與中央團進行轉化，發展成更適切的政策說貼或行動方案，再透過其縱向的政策推廣機制向縣市輔導團進行政策說明與指導，以減緩政策或理論文本間缺乏適當轉化與轉譯所造成的衝擊或落差。同樣的地方層級的相關課程政策，也透過縣市輔導團扮演一種轉化的機制。此一轉化平台讓「課程發展」、「課程治理」過程更朝向一種慎思的協作，而不是宰制與獨斷。

5.它是教師作為課程改革主體的政策協作途徑

「教育改革的主體與動力都在教師」，前述的連結機制，讓教師專業介入課程政策

協作有了一個「制度性」、「專業性」與「開展性」介入課程政策協作機制的管道。中央層級的政策協作由中央團教師扮演，地方層級則由國教輔導員擔任，從而教師成為課程改革主體，不只侷限在學校層級的課程決定，而是一種全面性、系統性與整體性的教師專業介入及協作系統。課程與教學輔導體系作為夥伴協作課程治理機制的這一項機制意涵，克服了當前教師只能在學校層級談論賦權增能，只能在「廚師」調配好的料理包下，想辦法變花樣或變不出花樣，卻無法成為共同的廚師，共同調配菜色的困境。

6.它是促進課程變革的推動者與先導團隊

Peter Senge在《變革之舞》（*The Dance of Change*）這本書裡指出，若要發動深層的變革，除非某種先導團隊（pilot group）能夠攜手合作，否則組織中就沒有一個地方可供孵化新的構想，將概念變成能力，讓理論與實務結合起來（廖月娟、陳琇玲譯，2001：71）。從課程治理的角度來看，課程與教學輔導團在整體的課程改革過程中，就是這種催化深層變革的先導團隊、變革推動者（change agent），從而它在課程改革中具有關鍵而重要的地位。

事實上，要幫助教師執行課程改革改革措施，除了預先規劃完善的配套措施之外，變革推動者的適當介入也具有舉足輕重的地位，它可以補預先規劃之不足，隨時適切的提供教師資源與協助，以促進教師更有效的實踐改革。因此，「課程與教學輔導團」作為「變革行動的先導團隊」，它在變革系統裡是：

- （1）引領變革行動的推動者；
- （2）催化變革發生的催化者；
- （3）扮演變革過程中的協助者；
- （4）提供專業支持的資源引介者；
- （5）變革系統中問題解決者。

課程與教學輔導體系作為一種夥伴協作



課程治理機制，正是上述觀點的理解與實踐。

7.它是教師專業發展的支持系統

綜合前述意涵與功能，此一課程與教學輔導體系即構成一個完整夥伴協作機制，並成為教師專業發展的支持系統。

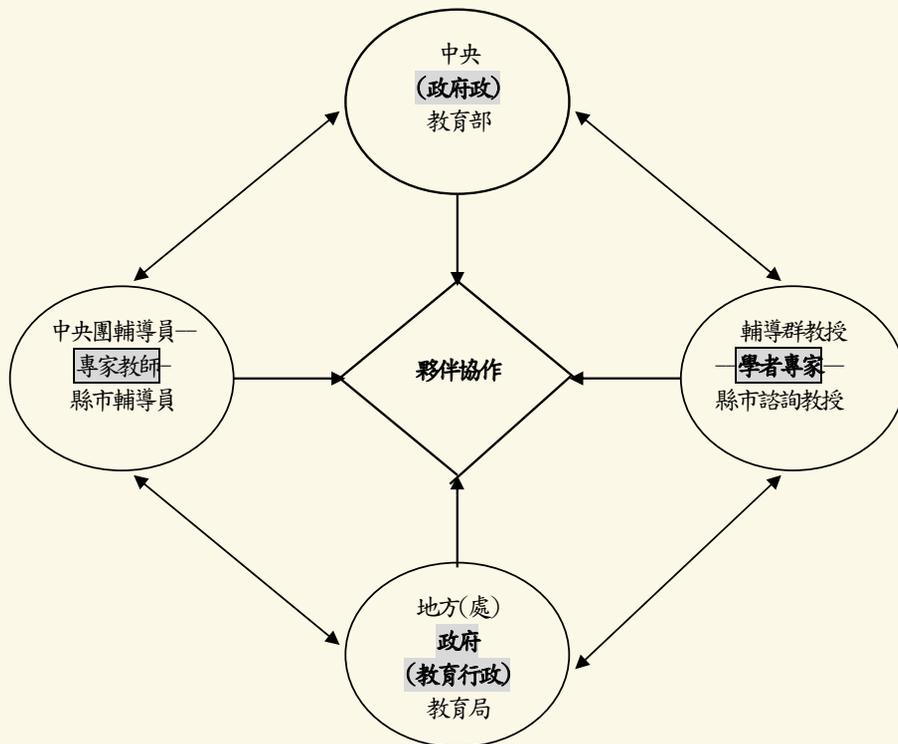


圖3 輔導網絡所構成的政府、學者、教師夥伴協作機制

依據課程治理的相關概念探討與梳理課程與教學輔導體系之定位及功能，可歸結「課程與教學輔導體系」作為夥伴協作課程治理機制的四項協作機制

1.課程政策發展與決定的夥伴協作機制

政府、學者專家、專家教師是課程治理的關鍵合作夥伴，三位一體，缺一不可。從夥伴協作的課程治理概念與九年一貫課程改革初期的「課程與教學輔導體系」運作之實踐經驗，我們發現三者課程政策發展與決定的過程中，應該建立起一種長期性的夥伴協作機制，而不是臨時任務編組的參與或代表。

準此，「課程與教學輔導體系」的首要定位，即它們（教育部課程與教學輔導組、縣市輔導團）分別作為所屬層級的「課程政策發展與決定的協作機制」，並憑藉課程與教學體系具有縱向聯結之優勢，強化其在橫向的政策發展、政策決定、政策連結、政策諮詢之深度。

在中央層級的課程與教學輔導組方面，應強化其在教育部相關重要課程與教學推動組織或會議，例如九年一貫課程推動小組、各領域課程綱要修訂、審查委員會等之夥伴協作角色。地方層級的縣市輔導團，則可透



過縣市層級整合性的課程與教學發展方案，例如精進課堂教學計畫推動小組或其他縣市本位課程發展與管理，成為縣市層級課程治理之協作夥伴。

2. 課程政策詮釋與推廣的夥伴協作機制

課程與教學輔導體系的第二項定位是作為中央—地方、地方—學校的「課程政策詮釋與推廣的夥伴協作機制」。由於課程與教學輔導體系為所屬層級課程政策發展與決定夥伴協作之一員，因此在政策詮釋與推廣，較能掌握原初精神與內涵，也比較能產生對改革政策的認同感。從而無論是中央的課程與教學輔導組對縣市輔導團；或是縣市輔導團對所屬縣市學校教師，在進行政策詮釋與轉化、專業培訓與激勵、問題診斷與解決、社群建立與經營時，就較能在理想與實務中取得平衡，並契合需求。

3. 教師專業發展與支持系統的夥伴協作機制

教師是課程改革與課程實踐的關鍵角色，因此教師專業發展與教師專業支持的建構，就成了課程治理中的一項重要課題，也是課程與教學輔導體系的重要定位。課程與教學輔導體系結合教育行政、學者教授、輔導團教師之力量，形成一個兼具理論與實

務、政策與實施，既深且廣的教師專業發展與支持的夥伴協作機制。

4. 課程政策評估與改進的夥伴協作機制

完整的課程政策必然包含評估與持續性修正與改進，「課程與教學輔導體系」因為在整個課程治理體系中，同時兼具橫向政策發展與縱向政策推廣的角色，因此既對政策熟悉又能從透過各種活動，例如：縣市/學校訪視、諮詢輔導等機會，掌握第一手的縣市層級、學校層級在課程改革政策的實際執行情況、問題等資訊，故在領域議題的研究、深化與解決、領域資源的建置與整合、政策實施研究與評估、領域課程創新與實驗等方面就比較能深入了解而提出改進方案，避免隔靴搔癢，並促使課程變革能夠持續性精進與發展。

總結前述，從「課程治理」的觀點，提出「課程與教學輔導體系」作為一種整體變革觀的課程慎思社群與協作平台，即是對台灣在後威權時代，九年一貫課程所面臨的「理論」與「實踐」、「政策」與「執行」落差問題的整體性課程變革之機制設計的一種在地化思考與回應，至於各層級的成員、定位與功能可歸納如下表1：

表1 課程與教學輔導體系作為整體變革觀的課程慎思社群與協作平台之分析

分析項目		層級	中央層級 (中央輔導團)	地方層級 (縣市輔導團)	學校層級 (教學輔導教師)
各級課程 發展團隊 (課程治理 行動者)	行政單位		教育部	教育局/處	學校
	學者專家		輔導群教授	師資培育機構或自聘	夥伴協作大學或自聘
	教師		中央團教師	縣市輔導員	教學輔導教師
課程慎思實踐平台			中央層級相關課程發展委員會 教育部教育研究院	縣市教育局(處) 教育研究中心 精進教學推動小組等	學校課程展委員會 學校各領域研究會



表一 課程與教學輔導體系作為整體變革觀的課程慎思社群與協作平台之分析（續）

分析項目		層級	中央層級 (中央輔導團)	地方層級 (縣市輔導團)	學校層級 (教學輔導教師)
上下對應連結之層級與功能			縣市 (縣市輔導團)	縣內學校教師 (學校輔導教師、 領域召集人)	自己所屬學校或學區 (領域 / 學科教師)
			<ul style="list-style-type: none"> 中央政策協作與轉化 全國性領域學科發展之領導 	<ul style="list-style-type: none"> 中央政策轉化與地方政策協作及轉化 縣內領域學科發展之領導 	<ul style="list-style-type: none"> 中央、縣市政策之轉化、校內本位課程(教學)協作與轉化 校內或小區域領域教師課程(教學)領導與輔導
作為一種課程慎思實踐之建構與內涵	面向	內涵	運作舉例		
	課程決定	政策發展與決定的協作 • 整合	例如：擔任教育部九年一貫課程推動小組委員・參與課綱研訂、教科書審查及國家層級的課程發展與研究等	例如：擔任縣市教育(課程)發展委員會、精進教學推動小組委員，從事縣本課程發展、教師專業進修規劃等	例如：擔任學校課程發展委員會、領域研究會召集人等，參與校本課程發展、領導、校內教師專業發展與輔導等
	課程實施	政策詮釋與推廣的協作 • 轉化	例如：針對中央新的政策進行詮釋與轉化，發展相關說明手冊、案例及研擬推廣的行動方案等	例如：轉銜中央政策。依據地方需求與特性進行再詮釋與轉化；針對縣本課程之推動亦進行必要的詮釋與研擬推動方案	例如：能夠清楚的轉銜中央、縣市相關政策意涵並發展符合學校特性的行動策略
	課程評鑑	政策實施回饋與改進的協作 • 改進	透過縣市訪視等方式了解某項課程與教學政策實施情況；針對所屬領域課程與教學持續進行改進、創新與研發	透過學校訪視等方式了解縣本課程的推動與實施成效，並針對縣市需求持續進行領域課程的改編、創新與研發	透過校內教學研究會等會議等方式，瞭解校本課程推動情況，並持續針對學校本位課程與教學進行改進、創新與研發

修改自李文富(2008)



四、朝向共善與善治理的課程 慎思社群建構與實踐

陳伯璋（2001：21-22）指出課程改革能否成功，必須同時兼顧認知的「再概念化」（reconceptualization）、組織的「再結構化」（restructuralization）；文化的再生（reculturalization）。亦即在概念、態度必須有所改變、在行政組織及分工體系上必須加以重組，還必須重塑革新的文化機制。

因此，這一專案雖然在形式上建構了一個政府、學者、教師夥伴協作的課程治理機制，一個同時兼顧中央到地方到學校層級的課程慎思社群與協作平台，然而，最核心的問題，也是最為關鍵的還是在於夥伴協作文化如何展開與落實的問題。

政府、學者、教師三者的夥伴協作，這三者原本就站在不同基礎點上，有代表公權力的政府、有長期作為政府政策研究與提供諮詢的學者專家，另外則是從縣市輔導團與優秀教師中遴選產生的中央團教師（或輔導團老師）。這三者彼此交錯著權力關係、倫理關係、上下層級關係，要達到夥伴協作、視域融合，確實是「艱難的日出」。然而從課程慎思的觀點，從民主治理的理論，從課程發展的實際狀況，這三者又是關鍵行動者，此三者的夥伴協作確實事關重大，是必要的追求的烏托邦。

「夥伴協作」若僅是聚在一起開會，參加委員會，那就不是「夥伴協作」了。因此課程教學輔導體系重建過程中，另一項軟

性、柔性建設，就是倫理價值的重建。這內涵包括一種夥伴協作關係文化的蘊釀與培養，這裡面包括相互理解、相互成就、彼此共生價值。這不是什麼政策能夠做到，而是透過彼此共學的過程修練與積蘊。用Schwab的概念來說就是一種慎思與實踐的藝術。

處在複雜、多元的後現代社會裡，課程改革的難題就在必須肯認多元主體存有的情況下，不同主體之間如何相互理解、信任、視域融合，從而形成課程改革願景的最大公約—共善。

本文在從「夥伴協作課程治理」觀點，重新再概念教學輔導團的定位與功能內涵，使其成為一種以政府、學者、教師三者為軸心的夥伴協作課程治理機制，其背後所隱含的正是一種企圖通過夥伴協作的價值重塑，營造「善治理」的可能想像與追求。在這種善治理的追求下，本文提出的所有機制設計，其實都是為了多元社會共善如何形成與可能的實踐。而這種善治理，它首先不是形式與技術問題，而是實踐哲學的問題。

這種力圖通過夥伴協作的機制設計、營造行政、學者、教師共學文化的可能性，從而在不斷的真誠對話與相互理解中，達成一種可能的視域融合，實踐出彼此對課程改革實踐的願景與共善。這種共善的追求就是一種希冀教育作為成人之美的開顯。夥伴協作課程治理機制與三級教學輔導網絡，及其所實踐的課程發展機制與教師專業支持系統，正是在這樣的基礎上取得其整體變革的課程慎思社群與協作平台的意涵。

參考文獻

- 王建軍、黃顯華（2003）。協作式的課程發展與教師專業發展。載於黃顯華、孔繁盛（編），課程發展與教師專業發展的夥伴關係。香港：中文大學。
- 俞可平（2000）。治理與善治。北京：社會科學文獻。
- 高新建（2000）。課程管理。臺北：師大書苑。



- 李文富（2008）。夥伴協作課程治理機制研究：中央地方課程與教學輔導體系的建構與實踐。國立中正大學教育研究所博士論文。未出版。
- 李武昆（2008）。台灣地區教育政策執行研究現況—以1986-2006學位論文為例。國立新竹教育大學教育學系碩士論文。未出版，新竹市。
- 郭進隆（譯）（1994）。P. M. Senge原著。第五項修練—學習型組織的藝術與實務。臺北：天下遠見。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北：東華。
- 廖月娟、陳秀玲（譯）（2001）。P. M. Senge原著。變革之舞。臺北：天下遠見。
- 歐用生（1989）。社會科教學研究。台北：師大書苑。
- 蔡清田（2003）。課程政策決定：以國家教育改革法案為依據的課程決策。臺北：五南。
- 陳伯璋（2001）。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北：師大書苑。
- 彭富源（2003）。國內「課程領導」學位論文之分析—現況與前瞻。教育研究月刊，113，45-60。
- Barnes, D. (1985). Practical Curriculum Study. London: Routledge & Kegan Paul.
- Beane, J. A., Toepfer, C.F.& Alessi, S.J. (1986). Curriculum Planning and Development. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Elmore, R. F., & Fuhrman, S. H. (Eds.). (1994). The governance of curriculum. Alexandria, Va.: The Association.
- Fink, D., & Stoll, L. (1998). Educational change: easier said than done. In A. Hargreaves et al. (Eds.), International handbook of education change (pp. 297-321). London, U.K.: Kluwer Academic.
- Fullan, M. (1993). Change forces: Probing the depths of educational reform. London: Falmer.
- Fullan, M. (1999). Change forces: The Sequel. Philadelphia: Falmer Press..
- Goodlad, J. I. (1979). Curriculum inquiry. N.Y: McGraw-Hill.
- King, J.A. (1992). Curriculum Implementation, In M.C. Alkin (ed.), Encyclopedia of educational research. N.Y.: Macmillan.
- Kooiman, J. (1993). Modern Governance: New Government-Society Interactions. London: Sage Publications.
- Pierre, J., & Peters, B. G. (2000). Governance, politics and the state. London: Macmillan.
- Saylor, J.G. & Alexander, W.M. (1974). Planning Curriculum for School. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Schwab, J. J. (1970). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Ed.). (1978). Science, curriculum, and liberal education: Selected essays (pp. 287-321). Chicago: University of Chicago. The paper was first published in 1969.
- Schwab, J. J. (1971). The practical 2: Arts of eclectic. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Ed.). (1978). Science, curriculum, and liberal education: Selected essays (pp. 322-364). Chicago: University of Chicago.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Ed.). (1978). Science, curriculum, and liberal education: Selected essays (pp. 365-383). Chicago: University of Chicago.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. Curriculum Inquiry 13(3), 239-265.
- Fox, S. (1985). Dialogue: The vitality of theory in Schwab's conception of the practical. Curriculum Inquiry, 15(1), 61-89.
- Reid, W.A. (1992). The pursuit of curriculum. Norwood, NJ: Ablex.



提升弱勢族群教育機會均等的教育政策分析： 以課業輔導「夜光天使點燈專案計畫」為例

蔡元隆／國立嘉義大學國民教育研究所碩士

侯相如／雲林縣仁愛國小教師

一、前言

教育機會均等 (equality of educational opportunity) 向來是國家政府的重要目標之一，社會中不利團體 (disadvantaged group)，或因歷史因素 (如非裔美人之奴隸史)、經濟因素 (如低收入)、文化因素 (如新移民子女)、地理 (少數民族或偏遠地區居民)、生理因素 (特殊教育)、傳統偏見 (如性別偏見) 等等，使其在教育發展上處於不利的地位，進一步影響其社會成就與社會流動，這些因素又經常重疊，使得問題更為複雜 (王麗雲、甄曉蘭，2007)。相對地，自1990年開始，我國開始大力推動「特殊教育」與「教育優先區」 (educational priority area，簡稱EPA) 以彰顯我國在補償教育¹ (compensatory education) 實踐上的努力 (吳清山、林天佑，2003；蔡元隆，2006)。

在推展教育優先區政策上，政府經常搭配著許多補救教學或課後輔導的措施來進行，並藉此貫徹實踐教育機會均等的決心，蒿目歷年實施過相關國小輔導課程計畫如下：「關懷弱勢弭平落差課業輔導」、「課後照顧服務方案」、「教育菁英風華再現計畫」等等，尤其又以近年結合在學的大專生實施「教育部攜手計畫課後扶助計畫」及「教育史懷哲服務計畫」成效最為豐碩。而上述這些措施無疑都是為了提升弱勢族群 (

disadvantaged minorities) 在起跑點上的平等性，因為在文化不利、貧窮因素及城鄉差距下，要使每個人的起跑點齊一，不啻是緣木求魚般難以實現，而唯有透過相關的政策補救方可縮短弱勢族群與強勢族群的差距。因為陳淑麗 (2004)、Linan-Thompson, Vaughn, Prater & Cirino (2006) 及 Torgesen (2000) 研究指出，為了使弱勢的學生提高學習的成就，補救教學是重要的手段。

從上述的研究結果告訴我們，在提升偏遠弱勢族群的教育機會均等上，補救教學或課後輔導有其存在的必要性。故本文將探討2008下半年的新政策—「夜光天使點燈專案計畫」，此計畫於九月中旬實施，為求提升弱勢族群教育機會的均等，截至目前為止尚屬執行階段，不過已收到初步的成效與迴響。但本文希冀透過歷年相關計畫在實施過程中遭遇到的困境及限制作為他山之石，對「夜光天使點燈專案計畫」提出建議與檢示，並期盼這樣的輔導措施能發揮最大的效用，實踐教育機會均等的可行性，不要再讓教育機會均等淪為口號。

二、國內近年來課業輔導計畫成效之相關研究檢討

(一) 學習成效面的檢討

黃佳凌 (2005) 以台南市、台南縣、高

¹ 係指為文化不利 (culturally-disadvantaged) 兒童所設計的不同教育方案，以補償其幼年缺乏文化刺激的環境，進而增進減少其課業在學習上的困難與增進其在課業上學習能力。



雄市、高雄縣等四縣市共218所，辦理「學習弱勢學生之學習輔導」的學校進行研究，發現教師對於學習輔導活動成效表示肯定與有效。同樣地，謝佩容（2007）以台南市大同國小參與課後輔導方案的學生進行研究，發現家長滿意度調查中，89%的家長認為學童參與課輔後成績有進步，且在老師的深度訪談中，也曾提及課輔班對學童的學業成績有幫助。

張嘉寧（2008）以雲嘉南五縣市之參加「攜手計畫－課後扶助」之國中教師與學生進行研究，發現「學生表現」、「整體成效」均表示良好，又以嘉義市最出色。

不過洪麗雯（2006）以雲林縣二崙鄉化名為J學校的小型學校進行「攜手計畫－課後輔助」國語科進行研究，發現些弱勢學生，經過一期十四週的補救教學後，在國語科的認字能力、閱讀理解能力的並沒有進步。同樣地，陳淑麗、熊同鑫（2004）以台東縣地區，擔任課後輔導的教師進行問卷調查，發現有40%的教師認為課後補教的措施沒有效用。

陳淑麗（2008）以八個縣市為研究對象，再以隨機抽樣的方式決定調查學校，共調查122個國民小學，發現接受課業輔導的弱勢學生，在月考成績，國內的課輔沒有發展出能比較前後差異的成效指標，但其認為在學習的成效上，有無效果並非是看短期呈現，此說法有一定的理論根據，因為國外學者 Pikulski（1994）、Shanahan & Barr（1995）、Wasik & Slavin（1993）研究指出，推行補救教學方案時，是重視成效的，他們不僅重視短期的介入成效，同時也會有許多的後續研究追蹤長期的效果。

（二）政策執行面的檢討

王潔真（2008）以苗栗縣內執行攜手計畫之實際情形及執行成效面進研究，發現執行結果不如預期，執行成效有待重新評估，

主要原因不外是學校未確實擬定行政計畫、執行運作的過程仍有缺陷、越高年級執行內容程度越低、執行對象未能確實普及等等。羅時桓（2008）也以苗栗縣國民小學為例進行研究，發現雖然行政人員與授課教師在實施現況較偏向同意的看法，但是學校在學生篩選方面最大的問題為學習低成就的學生，受限於人數百分比規定而無法參加。再加上學生程度差異太大，校內教師缺乏意願，所以在政策的執行上也是有待改進。

吳佳儒（2009）以台北縣某所小學實施「攜手計畫－課後扶助方案」進行研究，發現，攜手計畫之實施在學校行政方面運作切實，且教師能顧及學生學習需求與行為表現而彈性調整課程內容、教學與評量方式，不過教師之補救教學技巧尚有不足，因而影響其教學效能，另外育行政機關對攜手計畫方案之補助經費略顯不足，整體而言，認為攜手計畫的實施有所收穫。由上述國內三個針對相關課後輔導的研究發現，確實這類的政策執行欠缺配套措施的考量。

此外，張嘉寧（2008）在其研究中又指出，國民中學教師對於實施成效層面皆是正面評價，且國中學生對於學習滿意度四個層面皆是高滿意度。鄭文淵（2008）研究發現，桃園縣國民中學對「攜手計畫－課後扶助」政策執行上的需求視各校情形有所不同，因為經費、相關人員、時間安排以及配套措施為影響「攜手計畫－課後扶助」執行的主要因素，但是桃園縣國中教育人員對克服「攜手計畫－課後扶助」政策執行所面臨的困境，具有一定的自信。

從上述的相關研究中，以績效面審視學習成效與政策執行的過程與成果，雖然無法百分之百的達到顯著性成效，且政策在渾沌的權變氛圍中，使規劃前無法確實的掌握實施中或實施後預期的結果，但透過每一年、每一次、每一個計畫的配套與修正，不啻就



是要規劃出一個完善的教育政策，以提供更多的弱勢孩童補足他們的需要與社會刺激。

三、讓天使為您的孩子點燈：「夜光天使點燈專案計畫」

隨著M型社會及資訊社會的到來，傳統的家庭結構瓦解、社會變遷的詭譎，長期以來處在邊緣地區的弱勢族群更是苦無翻身機會。而我國政府也積極的想透過教育機會均等的理念來弭平這樣的鴻溝與差距。教育部統計指出，約有十萬名小學生下課後缺乏照顧，在外遊蕩反而容易成為社會潛在危機。故教育部擬定兩梯次的方式實施「夜光天使點燈專案」計畫，教育部計畫九月第一梯次，推動彌補放學至晚間的這段空窗期，預計投入一千九百萬元，結合學校與社福機構，讓弱勢孩子能獲得照顧（張錦弘，2008年9月4日；陳祥麟，2008年8月23日；薛荷玉，2008年8月25日；嚴文廷，2008年8月23日）。而第一階段率先針對財力三級且國小學童輟學率高的新竹縣、南投縣、雲林縣、嘉義縣、高雄縣、屏東縣、台東縣、花蓮縣、基隆市等九個縣市先行試辦梯次，申請的學校非常踴躍，高達一百一十九件，但申請通過的件數為九十六件，其中有五十七件是國小，三十九件是民間團體（教育部社教司第四科，2008a）。主要的對象為低收入戶家庭之學童、單親、失親、隔代教養、家境特殊亟需關懷等之弱勢家庭學童，並採以小班制，每班十五人為原則（教育部社教司第四科，2008b）。

教育部社教司長朱楠賢表示，目前國小課後輔導計畫只到下午六點，但很多弱勢學童在六點後，家裡仍然沒有大人在家，因此，教育部從本學期起推動「夜光天使點燈」計畫，銜接六點以後的課後輔導和照顧，每天兩小時，還包括陪伴吃一頓晚餐，讓弱勢學童在晚上九點前，都可以前往國小

教室、社區圖書館、登記有案的文教基金會、宗教團體會所等，由教師或志工陪伴寫作業、閱讀、欣賞影片、說故事及運動等（楊惠芳，2008年10月29日；薛荷玉，2008年8月25日）。從規劃書看來其師資來源分為六類，分別為（一）正式教師。（二）具有教師資格之儲備教師。（三）具家庭教育專業人員資格者。（四）家庭教育中心志工、退休公教人員。（五）經縣市政府認定屬偏遠鄉鎮地區得就地選擇學校（社區）志工媽媽擔任講師。（六）公私立大專校院在學學生。所以在師資方面是足夠且符合專業的。

「夜光天使點燈專案計畫」實施自今，協助與造福了許多弱勢孩童的家庭，如聯合報第A9版報導了楊怡貞小朋友的案例：

基隆暖江國小六年級的楊怡貞是低收入戶，母親許麗慧因糖尿病須洗腎，視力差，已截趾行動不便。楊怡貞和讀小二的弟弟，參加中華基督教浸信會聖光堂的夜間天使班，楊小弟剛進小學時常考一、二十分，課輔一年已進步到九十幾分。（張錦弘，2008年9月4日）

從上述楊怡貞小朋友的例子，可證實許天威（1986）、陳長春（1992）、陳淑華（2004）、Linan-Thompson, Vaughn, Prater & Cirino（2006）、Pikulski（1994）、Torgesen（2000）指出補救教學確實可有效的提高弱勢學生的學習成就。當然這樣的案例不只一個，又如國語日報第2版的報導指出：

基隆市八斗國小學生林達偉，父親是原住民，母親來自中國大陸。平時父母都要到海邊撿海產，他只好獨自在家。林達偉的母親說，她沒有學過注音符號，無法教孩子，有了這項計畫，孩子可以在教師指導下寫功課，也可以學習美勞等，讓家人很放心。（楊惠芳，2008年9月4日）



由此可知，在家長及學生方面是持肯定的態度。同樣地，在教師的眼中，也對此計畫的實施報以熱烈的掌聲與支持，中國時報第A7版報導了兩位校長稱讚此政策：

內灣國小校長鄭陳宏過去在秀巒國小服務期間，就實施住校制度。他說，很多山區小朋友留在學校有吃有住，比在家中獲得更好的照顧，教育部推動「夜光天使點燈計畫」是一項很好的制度，可縮短教育權的城鄉差距。……。屏東麟洛國小校長鍾祥憑也非常支持這項計畫，可以使單親、隔代教養、低收入戶的孩童晚上有得吃、還有人指導功課。該校將把計畫輔導班設在圖書室裡，讓小朋友做完功課，還可以培養閱讀興趣。（陳權欣、周麗蘭、張朝欣、廖志晃、吳江泉，2008年8月25日）

而身處原住民部落第一線的田紹平老師指出：

紅葉村紅葉國小只有35個學生，幾乎都是布農族，父母大多出外工作，隔代教養與單親的狀況很嚴重，他從小也是這樣長大，……。他強調，

生命教育與品格養成還是他們最著重的區塊，利用補助經費添購繪本與影帶，讓孩子在週一至週五晚上6點半至8點半這段期間，多少學到些知識。田紹平笑說：「以前真的非常陽春，幾乎只有老師和學生，如今有這些經費，當然想要讓他們獲得更好的照顧。（嚴文廷，2008年8月23日）

由上述四至五篇的報導看來，第一梯次的試辦結果成效非常良好，也促使了教育部決定自十一月起開放所有縣市為第二梯次的申請，不過每個縣市僅能以十五個據點為限。

四、分析與討論

「夜光天使點燈專案計畫」從目前的成效面看來，似乎在師長、家長及學生都有不錯的迴響。但在政策推行的過程中，我們不得不以先前的「關懷弱勢弭平落差課業輔導」、「課後照顧服務方案」、「教育菁英風華再現計畫」、「教育部攜手計畫課後扶助計畫」及「教育史懷哲服務計畫」等執行過程與結果作為前車之鑑，本段將針對「夜光天使點燈專案計畫」及實施多年的「教育部攜手計畫課後扶助計畫」以圖表的方式作概略性異同比較與分析（表1）。



表1 「夜光天使點燈專案計畫」與「教育部攜手計畫課後扶助計畫」異同比較

相似點	相異點		
	夜光計畫	攜手計畫	
1.目的：實現弱勢關懷，照顧孩童與少年的學習權益與身心發展。 2.師資：以國小現職老師、退休老師、相關學科教學知能、受師資培育、受特殊教育訓練、國小儲備教師、其他教學人員。 3.申請程序：依教育部頒發相關辦法進行申請。 4.申請標準：原住民學生、身心障礙人士子女及身心障礙學生、低收入、失親、單親及隔代教養家庭子女、學習成就低落之弱勢者。 5.成果考核：參與實施之教師及學校均須配合教育部相關考核。	授課時間	週一至週五接續國小課後照顧服務方案之結束時間辦理，每週至少擇3天、共計10小時為原則（每天起訖時間由辦理單位決定），每天最遲至夜間9時止。	除早自習及午休外，以課餘時間實施進行為原則。
	課程內容	繪本欣賞、影片欣賞、說故事、口述歷史、美勞、運動、或伴讀（寫）作業等方式進行。	針對學科不足處加強輔導。
	膳食	夜光計畫提供膳食。	攜手計畫無提供膳食。
	師資	夜光計畫經縣市政府認定屬偏遠鄉鎮地區得就地選擇學校（社區）志工媽媽擔任講師。	以國小現職、退休老師、相關學科教學知能、受師資培育、受特殊教育訓練、國小儲備教師、其他教學人員為原則。
	舉辦單位	夜光計畫除了由學校辦理外，尚可由合理之民間社團、文教基金會及宗教團體辦理。	攜手計畫則以學校單位辦理為主。

資料來源：研究者參考「夜光天使點燈專案計畫」與「教育部攜手計畫課後扶助計畫」自行整理。



綜合上表的整理，我們可以看出兩個計畫的本身，在相似點上，從目的、師資、申請程序、申請標準及成果考核方面均屬雷同。而在差異點上，夜光計畫在授課時間上，每週至少擇3天、共計10小時為原則。此外更提供膳食等服務，而在課程上，較不偏重學科能力的強化，反而以最基本的知識學習為主軸，為最大不同處之一。但其另外一層意涵，則是要以學童放學後之托育及照顧為主，以減少放學後弱勢家庭的家長照顧之負擔，此性質雷同於坊間之安親班的作用。且師資方面及辦理單位走向民間團體，如夜光計畫除了既有的師資外，尚融入社區的志工媽媽的協助，以達人力充份之運用，且藉由民間社團、文教基金會及宗教團體辦理等非營利組織的協助提高此政策的執行績效。

五、夜光天使點燈專案計畫的檢討與建議

以下提出四點作為作者在耙梳相關研究後，並對照現階段執行的「夜光天使點燈專案計畫」狀況提出的檢示與建議：

（一）簡化行政作業表格及教學成果表單的複雜性

「夜光天使點燈專案計畫」規劃書的第十二點中提出：補助成效考核是依據辦理單位填報每據點活動日誌表（日誌中之講師、工作人員須親自簽名）、學童送返週誌表（如附表，送返人員或安置地點負責人須親自簽名）及參加者之名冊等，在將每月送請試辦縣（市）政府教育局（處）查核。而這樣複雜的作業流程，在王潔真（2008）及羅時桓（2008）研究中發現，在過去實施過的「教育部攜手計畫課後扶助計畫」，教師認為行政作業方面最大的問題為填寫的表件太多；教師對於成果填報有意見，並且覺得無意義，因此所填報出來的結果是受到質疑的，希冀未來的「夜光天使點燈專案計畫」

能簡化行政作業表格及教學成果表單的複雜性。

（二）提前開辦的時間點

一般小學過完暑假開學時為八月中旬左右，而教育部執行的「夜光天使點燈專案計畫」遲至五月才開始申請，待通過後都已開學有一段時間了，如第一梯次的「夜光天使點燈專案計畫」就約在九月多開辦，洪麗雯（2006）研究指出，若能配合學期時段開辦讓弱勢學生能多些補救教學時間，配合各班級課程進行補救教學，以達成最佳的補救教學效果，有效提升學習能力。

（三）加強教師素質甄選

雖然依據規劃書可瞭解協助輔導的教師在專業及來源上是充足的。但並非每個教師都讚許這樣的輔導政策，因為可能教師本身也有孩子，也可能教師有個人的私事，羅時桓（2008）研究指出校內教師缺乏意願，再加上對填寫繁瑣的行政作業表格及教學成果表單更是讓校內教師無法認同，所以在教師甄選上需花更多的時間瞭解老師的狀態與解說政策的美意，以吸收更優質的教師投入輔導弱勢的孩童。洪麗雯（2006）指出攜手計畫課後扶助補救教學的對象為班上成績落後的弱勢學生，這些學生缺乏自信、學習意願低落、學習成效比一般學生緩慢。因此在授課教師上更須聘任有愛心、耐心，肯用心思考的教師。且更重要的是，老師們更該發揮「轉化型知識份子」（transformative intellectuals）的能力察覺孩子們真正需要的是什麼？到底什麼樣的因素導致他們無法專心的學習？孩子需要的也許不只是一個知識的傳遞者，也可能是一個聽眾、一個同理者、一個願意去聽她內心的聲音的人。不是照本宣科的把在正式課程中的那套階級式的教導模式帶到課後輔導來，而是要對症下藥，這才是補救教學的治本真諦。

（四）篩選出真正需要幫忙的孩子



規劃書中明定，每班採以十五人小班制為原則。但在往年的經驗中卻不然，因為王潔真（2008）指出在執行對象的普及度方面，可以看到的是小學校有超收的情形，但是大學校有符合資格卻未為其申請上課輔的狀況存在。若學生真的需要幫助，多為其申請補助是可以被接受的。只是，有符合資格卻未能來加入攜手計畫的情形，卻是各個學校單位應當加以注意的。蔡元隆（2006：28）曾以原住民的舉例說：

若因原住民擁有特定的血統，便可憑藉著加分制進入好的學校就讀，那麼對於為了生活不得不到偏遠山區從事農業生產的漢人子弟們，由於血統條件上的限制，無論他們的教育資源多麼貧乏，卻無法獲得任何的

彌補，這般的教育制度是否公平呢？

蔡元隆及王潔真的說法確實值得我們深思，因為就教育社會學的觀點，社經地位較高的原住民所持的優勢可能會再製他們的學業成就，而真正需要幫助的原住民呢？這樣的案例可能會發生在申請「夜光天使點燈專案計畫」中，規劃書中提到以低收入戶為優先，單親、失親、隔代教養、家境特殊亟需關懷等之弱勢家庭學童為次要，若依一班十五個人為原則下，倘若第十五個名額符合單親、失親、隔代教養的小孩，但他卻不符合低收入戶下，那他是否能通過申請呢？抑或是他通過申請後但出現了第十六個符合兩大條件的孩子，那原先通過的孩子是否申請被駁回呢？這是否違反了教育機會均等的原則呢？

參考文獻

- 王潔真（2008）。國民小學攜手計畫之政策執行研究—以苗栗縣為例。私立逢甲大學公共政策所碩士論文，未出版，台中。
- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。台灣偏遠地區教育機會均等政策模式之分析與反省。教育研究集刊，36，25-46。
- 吳佳儒（2009）。國民小學實施「攜手計畫—課後扶助方案」之研究—以臺北縣乙所小學為例。私立淡江大學教育政策與領導研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 吳清山、林天佑（2003）。教育小辭書。台北：五南。
- 洪麗雯（2006）。「攜手計畫—課後扶助」實施成效評估研究—以J校國語科為例。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，雲林。
- 張嘉寧（2008）。國民中學實施「攜手計畫課後扶助」方案成效之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 張錦弘（2008年9月4日）。夜光天使點燈，政府助貧童課輔。聯合報，第A9版。
- 教育部社教司第四科（2008a）。教育部推動夜光天使點燈專案試辦據點複審核定名單。2008年12月4日，取自<http://www.edu.tw/files/bulletin/B0031/教育部推動夜光天使點燈專案試辦據點.複審核定名單.doc>。
- 教育部社教司第四科（2008b）。教育部推動夜光天使點燈專案試辦計畫。2008年12月4日，取自<http://www.edu.tw/files/bulletin/B0031/9710教育部夜光天使點燈計畫乙案.doc>。
- 許天威（1986）。學習障礙者之教育。臺北：五南。
- 陳長春（1992）。加強補救教學的意義。中縣文教，13，17-18。
- 陳淑麗（2004）。轉介前介入對原住民閱讀障礙診斷區辨效度之研究。國立台灣師範大學特殊教育



育研究所博士論文，未出版，台北。

- 陳淑麗（2008）。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。台東大學教育學報，19（1），1-32。
- 陳淑麗、熊同鑫（2004）。台東地區弱勢國中學生課輔現況與困難之探討。教育資料與研究雙月刊，76，105-130。
- 陳祥麟（2008年8月23日）。夜光天使課輔，上百處點燈。國語日報，第2版。
- 陳權欣、周麗蘭、張朝欣、廖志晃、吳江泉（2008年8月25日）。孩子不再趴趴走，偏鄉校長支持。中國時報，第A7版。
- 黃佳凌（2005）。教育優先區計畫國民小學學習弱勢學生學習輔導之研究。國立高雄師範大學教育系碩士論文，未出版，高雄。
- 楊惠芳（2008年10月29日）。夜光天使課輔，關照全國弱勢兒。國語日報，第2版。
- 楊惠芳（2008年9月4日）。夜光天使課輔，九縣市動起來。國語日報，第2版。
- 蔡元隆（2006）。批判教育學敲醒後現代的喪鐘—新法新制下原住民加分35%合理嗎？教育社會學通訊期刊，68，24-31。
- 鄭文淵（2008）。桃園縣國民中學「攜手計畫—課後扶助」政策執行現況之研究。國立新竹教育大學教育學系碩士論文，未出版，新竹。
- 薛荷玉（2008年8月25日）。夜光天使點燈，照亮1500弱勢生。聯合報第C4版。
- 謝佩容（2007）。以行動研究改善弱勢之家庭國小學童「課後輔導方案」執行的歷程。國立成功大學護理學系碩士論文，未出版，臺南。
- 羅時桓（2008）。攜手計畫課後扶助在學校實施現況之研究—以苗栗縣國民小學為例。國立新竹教育大學社會科教育學系碩士論文，未出版，新竹。
- 嚴文廷（2008年8月23日）。夜光天使為弱勢兒課後點燈。台灣立報，第1版。
- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K. & Cirino, P. (2006). The response to intervention of English language learners at risk for reading problems. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (5), 390-398.
- Pikulski, J. J. (1994). Preventing reading failure: A review of five effective program. *The Reading Teacher*, 48 (1), 30-39.
- Shanahan, T., & Barr, R. (1995). Reading recovery: An independent evaluation of the effects of an early instructional intervention for at risk learners. *Reading Research Quarterly*, 30, 958-996.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response in response to early interventions in reading: The lingering problems of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practices*, 15 (1), 55-64.
- Wasik, B. A., & Slavin, R.R. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28 (2), 179-200.



從歐巴馬當選美國總統省思 台灣新移民子女標記化的問題

林翠玲／桃園縣樂善國小總務主任
國立新竹教育大學教育系博士生

一、前言

歐巴馬贏了！2008年11月5日，在全世界的關注之下，非裔民主黨候選人歐巴馬，跨越了種族的藩籬，寫下美國夢的歷史新頁，成為美國建國232年以來第一位黑人總統。歐巴馬的典範是懷抱夢想，力爭上游，打進主流社會，打破種族、教育、工作和政治上的藩籬；歐巴馬的白宮之路，不只對美國人有意義，對於打不破的猜忌與敵意，無法擁抱「你、我不同」的世界各角落，也有相當的意義（孫秀惠，2008）。因而對世界上有大量移民人口的國家，更應省思其中的意涵。

台灣這塊土地上，原本存在著原住民、閩南、客家、外省四大族群，近年來，外籍配偶大量進入台灣，改變了人口結構，新移民成為一新興的族群。新移民女性的稱謂是源自於外籍新娘、外籍配偶，在2003年由婦女新知基金會主辦的命名活動而來（夏曉鶻，2005a）。稱謂的改變，顯示了台灣社會看待此族群觀念有著轉變的過程，但是台灣新移民家庭的組成，多數居於社會中的弱勢地位，貧窮、體弱、弱智圍繞著這些家庭，且他們在家庭地位、教育程度、社會生活、經濟地位、語言溝通、親子關係、種族因素等方面，處於不利地位，其所產生的問題是一種社會問題，且隨著外籍配偶子女相繼入學，將形成一種教育問題（吳清山、林天佑，2005a）。但是，這些跨海來台的外籍配偶，在原母國，可能自身的條件不錯，也不是智商低下，只是因為婚姻關係來到異國生

活，但是在這裡，卻被歸咎為產出下一代素質低落的「新台灣之子」（夏曉鶻，2005b），此種落差原因何在？

根據教育部統計數據，96學年度台灣的國小學童總數為1753930人，新移民子女之國小在學學生數為90958人，（教育部統計處，2008），新移民子女即佔了全國學齡兒童的5.2%，且所佔比例將逐年攀升。當我們一再關注這些新移民可能是有問題之上，再加上媒體大量負面報導，從學校、社會、教育部門等，無形中都將他們貼上了標記，甚至，有時在校園裡，會聽到小朋友間出現這樣的對話：「我的媽媽是越南人，我又不是，我不是越南人。」文化並無高下之分，我們該擔心的是，孩子應該是認同母親的，認同母親文化的，如Phinney和Chavira（1995）研究指出在美國跨族群或跨國婚姻的子女，如能讓他們吸收父母原母國雙邊的文化，則傾向較健全的身心發展，才不致一味地「融入」主流社會，而長大後卻導致對主流社會的疏離。但在我們這裡，在這些新移民子女的幼小心靈，誰灌輸了孩子優勢文化與弱勢文化之別？

無論這些新移民是基於何種理由來到這塊土地上，他們亦是我們的國民，不應以他們不同於主流社會的文化，就將其汙名化或加以抑制，未來我們的生活將可能掌握在這些目前所謂新移民子女的手裡；在美國，以白種人為主流文化的社會，能打破種族的疆界，選出史上第一位黑人總統，這樣的結果，相信可以讓全世界省思，對於台灣目前



所面臨新移民加入，造成人口結構變遷的狀況，更是有所啟示，該努力思索對於新移民之政策及未來的走向。

基於前述，本文的主要目的在藉由歐巴馬當選美國總統，來分析其所經歷過的學習歷程及台灣新移民子女的標記化問題，並經由訪談¹新移民子女、學校教師、校長的回應，來省思台灣新移民子女的標記化問題，藉以對新移民子女之教育問題有所反思及助益。

二、歐巴馬的學習歷程

歐巴馬之所以有今日的成就，其整個學習歷程有其脈絡可循，以下將就跨文化的教育歷程、「我是誰」的認同問題、標記化的問題等三個部份探討。

（一）跨文化的教育歷程

歐巴馬可說是「美國夢」的實踐者，1961年8月4日，在夏威夷檀香山出生，父親是肯亞出生的盧歐族人，以國際學生的身分，到夏威夷大學就讀，認識了白人女子 Ann Dunham，兩人相戀之後結婚，生下了歐巴馬；但當歐巴馬兩歲的時候，父母就離婚了，歐巴馬跟著媽媽和繼父一起搬到印尼雅加達，在雅加達念小學，四年之後，歐巴馬獨自回到夏威夷，和他的外祖父母同住，並且進入檀香山著名的私立學校就讀，他在學業上相當努力，高中畢業之後，進入哥倫比亞大學就讀，並投身公共服務，成為芝加哥的一名社區運動者，後來再進入哈佛大學法學院深造（葉柏毅，2008）。歐巴馬身上流著白人與黑人的血液，從小經過多國文化的洗禮，不斷在適應自己與周遭環境、文化、膚色及社經地位的差異，在整個教育歷程上，由於跨文化的經歷及有重視其學習之外祖母及母親，建立他更宏觀的視野，加上

自身的努力，因而能夠破除種族偏見，實踐自己的夢想。

（二）「我是誰」的認同問題

歐巴馬回憶年少時，「我一直努力在證明自己就是壞胚……，我嗑藥是要平復內心，抹去所有記憶，不用再想『我是誰』的問題」，「一股力量在把我推向許多黑人少年最後命定的不幸角色」，但是終於認知到「我的認同或許從我的種族開始，但是不會也不能在那裡結束」（王輝耀、石冠蘭，2008）。歐巴馬在芝加哥黑人區從事公共服務的經驗，奠定了他的理想，這個經驗也強化了他對於黑人的認同，使得他不再受困於認同的問題，曾經由於種族的問題和沒有根而掙扎，黑白混血促使他不斷的尋找認同，導致自我放棄過，但終歸他能跨越「種族」的緊箍咒，為自己的出身感到光榮，在美國這個民族大熔爐中，找到自己的價值，而成為美國的領導人。

（三）標記化的問題

由於從小承受美國社會賦予的標記化，且自身走過種族認同的路，歐巴馬自述，對於他的女兒，他必須提高警覺，避免他的女兒們聽到甚麼有關「這個世界是如何看待他們，這個世界想像他們應該是怎樣」（陳琇玲、潘勛，2008），即便歐巴馬已在美國社會佔有一定的地位，但是他非常明白，在主流社會裡，種族、膚色等對於孩子來說，還是難以跨越的疆界，雖然他自己堅信勝選與否不會是因種族、膚色的影響，而是能力的問題，但對於孩子，依舊擔心世界給予孩子的標記化問題。

綜而言之，由歐巴馬的整個生命歷程看來，他經過了跨文化的洗禮，因而比一般人有著更強勁的生命力、思考力，也證明了種族並不會決定聰明才智，須用努力打敗種族

¹ 受訪人員皆為桃園縣人員，A, B為新移民子女，C, D為教師，E, F為校長。



賦予的種種標記，不禁給了全世界所有教育工作者反思的機會，美國可以出現一位「歐巴馬」，而且他還是處在白人中心的種族主義，認為只有白人文化是客觀和中立的場域裡，而台灣呢？基本上，外籍配偶來到台灣，在這塊土地上，還沒有明顯可見的膚色的問題，但是在存在著主流社會所賦予的標記化及文化高低的問題上，該如何教育新移民子女？如何讓這些新移民子女有機會透過自身努力去實踐夢想？應是教育當局該仔細思索的。

三、台灣新移民子女的標記化

對於台灣新移民子女標記化的問題，以下就標記理論、主流社會給予的標記化、學校環境給予的標記化、自我標記等四部份來作探討。

（一）標記理論

貝克於1963年出版「局外人」(The Outsiders)對於標記理論²作有系統的闡述，使得標記理論發揚光大，貝克的標記理論有三個要點：一是重新解釋偏差行為的成因、二是標記的張貼是有選擇性的、三是被貼上標記之人，馬上以此標記做為他「最有力的身份」(master status)，並且取代了他所有的其他角色(鄭世仁，1994)。吳清山、林天祐(2005b)指出標記理論是解釋個人形成偏差行為的一種主張與論點，認為違反社會規範或團體規定的行為，是經由訂定社會規範或團體規定的權威人士，對個人貼上「偏差」的標記之後所產生的，也就是說偏差行為是社會造成的，並不是這些人天生就是壞胚子，天生就會做壞事，也不是永遠只會做壞事。

標記理論強調社會群體對某些人士行為的態度，決定該行為的善惡，通常決定者是

社會上有權勢的一群人(陳秋麗，2005)，因而主流社會掌握了標記的結果，也具有宰制性的決定，在教育現場上，則是教師常在有意識或無意識中去標記化學生，而引發了一些教育問題。

標記理論被廣泛地應用在教育上，如身體外表、行為上、種族的劣勢，常常就會被貼上標記，因而在特殊教育、身心障礙者、偏差行為等就有許多相關研究。Silver和Harkins指出(2007)，很多的研究顯示標記化可能造成的負面影響，包括低期望、負面判斷的增加、同儕汙名化、低自我評價及行為問題的增加；而正面標記，如「有天賦的」，被描述為有複雜的影響，這樣的孩子會感受到成就感與獨特性，而且也會感受到期望的壓力、較少的成人支持和較高程度的社會壓力。大部份標記化影響的研究，支持標記化是套用陳規且是重複的行為，引發不良的影響，在影響教師的判斷上，最有影響力的是學生個別之成就和行為，在推測上，常超出正式的標記之外。

Apple在《意識型態與課程》中指出，老師對待學生能否一視同仁，似乎受主觀意識、社會意識的宰制，處理學生、判定學生成敗時所使用的思考類別，都涉及到一種社會評價的過程，而標記是我們將價值應用於自己與學生行動上最後的產物(王麗雲，2002)。以新移民子女來說，他們承受來自先天的限制，與主流社會群體之文化資本不同，而社會往往是受到歷史與意識型態的制約，將新移民群體標記化，學校中的人員亦常受制於僵化的意識型態對新移民子女標記化而不自知。

（二）主流社會給予的標記化

在美國，大量的移民者，縱然有民族大熔爐的美稱，但是，黑人和拉丁裔的美國

² 標記理論(Labeling theory)亦稱標籤理論，本文採用王麗雲(2002)在《意識型態與課程》之用法。



人，都被資本家透過區隔化的勞力市場極度的剝削，更甚者，黑人女性被父權的白種人優越主義信徒貼上「下種的母馬」和「坐領救濟金的皇后」等標記，這些父權的白種人優越主義信徒所制定的教育和社會政策，系統性的將黑人女性和拉丁裔的女性排除在各種機會之外（蕭昭君、陳巨擘，2004），具有「非典型的」社會文化背景與少數民族被貼上標記的比例，一直是佔多數（王麗雲，2002）。Talbot（2008）研究美國成年人，其父母為少數種族之個人自我標記化的經驗指出，無論他們在自己內心或對於其他人，如何地認同他們自己，仍然會因外表而被標記化，這些固定的外在標記化來自於家庭、親密的朋友、教師職員、陌生人和學生事務專家。也因為他們是少數種族，很多人經驗到疏離，也感受到較多來自白人、主流群體的歧視。

外籍女性原來抱著改善生活的希望進入新國度，台灣成了東南亞女性想望的富裕國度，但當這些外籍配偶移入台灣之後的生活，卻是那樣的艱難（夏曉鵬，2005b）。造成如此結果的原因，很多的因素是由於他們是資本主義之下，投資與報酬交換下的附屬品，他們也是全球化趨勢下的產物，也反映出我們國內特殊社會結構的需求，因為這些新移民的特殊境遇，再加上媒體的負面報導，我們的主流社會就將他們貼上了標記，在承受了強烈的標記化之後，當他們開始孕育下一代，政府安排她們不斷的產檢，彷彿她們的身體是可疑的、不健康的，透過國家權力確保「國力」的強健，在在顯示對東南亞女性的歧視與偏見（夏曉鵬，2005b）。國家部門尚且存在此種「標記化」的作法，遑論一般社會大眾，能不將這些新移民女性貼上「標記」嗎？且研究顯示，很多的家庭裡，母職幾乎代表親職，女性為家務分工與育兒的主要工作者（陳富美、利翠珊，2004），由

於母親在教養上的重要性，新移民子女因母親大多來自於主流社會認定為較落後的國家、落後的文化，屬於台灣非典型的社會文化背景，因而主流群體即將新移民子女貼上標記。桃園縣兩位校長對新移民子女及其家庭即表示了如下的看法：

會娶外籍配偶的人，一般而言都是屬於相對的弱勢，所以外配子女的問題很多是來自家庭的問題……。跨國婚姻具很高的比例為偏鄉地區，或是父親學力不高、身心障礙等……。外配子女是異文化結合的下一代，在台灣傳統主流文化意識氛圍中，極易被標籤化及污名化，在原罪下出生，所要面對的就是對母親文化認同的衝擊，尤其是在台灣欠缺多元文化包容的社會價值下，對其成長過程已形成一定的壓力（訪E980118）。國人總是以有色的眼光看他們，只因我們對於東南亞文化過度的自大……。一般人都認為新移民子女比一般孩子差，有很大的原因是聽自於媒體錯誤的報導，因為現代人太相信媒體，但是外籍配偶子女是少數，只要有成績較差者就顯得突出，台灣一般孩子成績表現差著也很多啊，只因台灣一般孩子人數多，比較不顯現而已（訪F980119）。

對於新移民子女而言，母親母國的文化、語言對他們有沒有特殊的意義，自己的家人又是如何看待這外來的文化？台灣的主流群體，向來是以不同的眼光去看待新移民，自然而然對於這些國家的語言、文化也沒有給予應有的尊重，如曾在母親母國居住，後來才移居到台灣和一直居住在台灣的新移民子女對於母親母國的語言表示：



媽媽常常和她自己的朋友在一起，在一起就會講越南話，可是爸爸說要說國語這樣比較好，人家才不會笑我們，所以我和媽媽就很少講越南話了，但是有時候爸爸不在的時候會說（訪A971222）。

我不會說媽媽的話，媽媽也不會和我說（訪B971223）。

以這樣的狀況看來，家庭裡最親近的家人都不看重同為家人的另一種文化，不希望這樣的文化在家裡延續，社會上的一般大眾的想法能更超脫，會有更寬容的心胸去接納嗎？有些社會上的人士，在談論這些新移民子女時，常憂心忡忡地表示，「這些小孩很可憐，家裡環境不好，又沒人管，長大以後會成為社會的亂源。」這樣的標記，未免也太沉重了。

（三）學校環境給予的標記化

隨著新移民子女漸漸進入學校教育階段，蔡榮貴、黃月純（2004）統整新移民子女可能面臨的問題有：外籍媽媽教養子女，心有餘而力不足，特別是在課業教導方面；家庭、親職教育功能不彰；經濟困難，生活與學習環境較差；易被種族歧視，缺乏自信產生疏離；學齡前即有學業適應不良問題產生；教育資源不足，教師意願與動機需要提升；跨部會與跨局處的策略整合有待建立。陳玉娟（2006）亦指出而其所面臨的教育問題中，以學業表現、學習態度、語言溝通、本身自信、文化適應及解決問題能力等問題較為嚴重。

鍾鳳嬌、王國川、陳永朗（2006）針對屏東地區外籍與本國籍配偶子女在語文、心智能力發展與學習行為之比較研究，外籍配偶子女較本國籍配偶子女在語文方面有顯著落後的情形，在心智能力方面也有些許落後的差異，在學習行為上則沒有顯著差異。在

學業成就方面，研究顯示，外籍暨大陸配偶學童子女的國語文能力與本籍配偶學童子女之間有明顯的差距（林璣萍，2003），普遍以「國文領域」表現最差，其次是「數學領域」（楊淑朱、邢清清、翁慧雯、吳盈慧、張玉巍，2004）。趙善如、鍾鳳嬌、江玉娟（2007）則更進一步指出，注意與記憶、理解與表達學習行為能力、家中經濟情形與母親識字程度是影響外籍暨大陸配偶學童子女國語科、數學科的重要關鍵因素。教育部亦基於有關外籍配偶子女研究常礙於研究樣本過少，讓研究結果使得這些外籍配偶子女被貼上「先天素質較差」之錯誤印象，於2005年對全國外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向做抽樣調查指出，受訪學童學習表現優良者首推語文領域，數學則殿後，在校生活適應狀況裡，上課學習互動不良比率較高（教育部統計處，2005）。另外的研究則發現，外籍暨大陸配偶學童子女，其學業成就不比一般差，有四成者成績相當好，為全班成績排序的前三分之一，而表現較弱的比例則和一般差不多（陳烘玉、劉能榮、周遠祚、黃秉勝、黃雅芳，2004）。陳美瑩（2008）研究影響外籍配偶子女學業成就之相關因素亦發現，外籍配偶子女學業成就與台灣之子沒有差異，家長的關懷與輔助可能是主要因素。

由上述研究可知，在課業上，新移民子女表現似乎呈現兩極化，有部份是無論在功課、行為上都表現得很好，甚至學業表現在班上名列前茅；另一部份則是在各方面屬於較落後的一群；但是社會、學校常將其標記為「先天素質較差」，而不細思新移民家庭組成背後之問題，此實為教育的一大問題。

學校本身是個小型社會，學生在這裡面開始學習社會化，學校的目的是要引導孩子朝著真、善、美發展，同儕間也許承受了大



人複雜的世界，會對特殊的孩子壓迫，給予這些孩子標記化，學生的認同完全是由教師在教室中對學生的知覺所創造的（王麗雲，2002），從而造成根深蒂固的刻板印象，但由研究得知，新移民子女在學校的表現，並不全是落後的，因而老師便須在學生社會化的過程扮演關鍵的引導角色。王世英、溫明麗、羅天豪（2007）在外籍配偶子女補救教學模式之建構，即特別著重在教師角色的重要性，認為教師必須是位有能力自我反省、解放刻板化印象之錯誤意識型態的批判思考者。

學校裡之新移民子女對於學校生活的感受如何？其反應如下：

我兩年前才到台灣，原來一直跟外公外婆住在越南，這裡比越南好，我也喜歡這裡，刚到台灣來的時候，同學動不動就說我「越南來的」，那時候心裡會難過，現在比較不會了……有些同學不太好，會欺負我，我有些話講得不好，他們也會笑我，還學我說（訪A971222）。

媽媽一直跟我說讀書要認真一點，我自己上課很認真，我沒有覺得同學對我有甚麼不一樣的（訪B971223）。

其中一位經歷過兩個國家生活的新移民子女覺得在台灣過的生活比在原母國要好，雖然會想念原來的國家，但還是比較喜歡這裡，但卻對於學校的生活、同學的對待較難以適應；而另一位自出生就居住在台灣的新移民子女則覺得自己和一般同學沒有甚麼不同，而且反而因為自己的身份而更努力去做。

在現場直接面對學生的教師，對於新移民子女的看法又是如何？班級裡有外配子女的教師即表示：

我們班很難帶，你看，全班20個人，外配子女就有5個，家裡都不管，注音符號怎麼教都教不會，這次的全班平均就很低，不過，沒辦法啦，家裡都沒人管啊（訪C971228）。

我班上有好幾位外配子女，有些外配子女的成績也很好，可是喔，實在不知道我們這裡的小孩在做甚麼？成績竟然比他們還差（訪D980120）。

這樣的言談之下，隱含著教師早已在潛意識裡將新移民子女貼上標記，無論表現得好或壞，都歸因於他們是新移民子女。而如吳清山、林天佑（2005b）指出刻板印象在標記過程中扮演重要角色，如果個人對某類人具有負面的刻板印象，一旦發現違規行為很容易就把他貼上標記，經過「自我應驗的預言」效應，讓其走上不歸路。學校裡，老師往往在不自覺中，把學生分類、標記，將階級、經濟上弱勢的學童標記為知識上或社交上的能力不足（蕭昭君、陳巨擘，2004）。多數非典型之社會文化背景和少數族群的學生在學校生活中被分類和標記，部分老師給予孩子標記化，甚至有根深蒂固的刻板印象，認為他們就是需要一些特定的處遇，如Apple提出：

分類和標記是否真的在幫助小孩，各界一直爭議不斷，……，學校生活的實際、學校在大量生產社會經濟機器所「需要」的特定文化資本與行動者上所扮演的角色，或者將學生界定成需要某種特定處遇等作法，事實上是傷害了他（她）。……幾乎所有對於這個人的行動都受到這個定義的影響，更重要的是這個定義也影響了學生本人對他人的行為，最後則支持了自我應驗的預言（王麗雲，2002：209）。



教師將學生標記為須要特定處遇的對待，須要非常小心處理這樣的標記，鄭世仁（1994）指出每位為人師表者應該對「標記」的可怕與無情有深刻的瞭解，並能避免以標記來傷害學生。標記的可怕在於它使人喪失自尊、抬不起頭來、到處碰到冷冷的眼光，最後放棄了個人原有的自我形象，接受了另一個原先不肯接受的自我觀念。在學校方面就該注意到學校究竟如何矛盾的一邊強化學生自我增能，一邊又在壓迫學生，這種矛盾是必然的，或是說它是需要嚴肅檢視的過程呢？（蕭昭君、陳巨擘，2004），所以當教育者自認為是幫助這些孩子的同時，實質上是真正給予幫助，還是抹殺他們的能力？又如Apple所言：

學校中利用專家、臨床、心理與治療的觀點，評鑑，以及標記的程序，……，其中所隱含的語言型式與觀點，並不是「協助」的工具，而是學校用來使抽象個人無名化，並加以分類到預定的社會、經濟與教育的空格中，所以這些標記的過程往往成為一種社會控制的型式，……，當權者的文化資本被視為是自然的而加以使用，提升了假意識與經濟和文化控制，當我們忙著去「幫忙」時，便抹殺了多元特質，忽略了人類互動中衝突與驚奇的重要性（王麗雲，2002：194）。

由上述可知，居於弱勢地位，處於雙文化脈絡下的新移民子女，其實他們應該比一般孩子更具有多元的特質，但是實際卻是他們除了本身弱勢之外，更承受了來自於媒體負面報導、學校及社會所賦予的標記化，最終，此標記化又將影響其行為，抹煞了自我的多元文化特質。

（四）自我標記

Talbot（2008）在「父母是少數種族的個體之自我標記化」之研究指出，從孩童到青少年到成人，種族標記內在化之自我標記會改變。標記理論者認為，一個人受到標記後，其中一個主要效應為自我形象的修正或自我應驗的預言，亦即當外在的標記力量強化時，他就會重新評估衡量自己的身份，也跟著會修正自己的形象，在自我形象的形塑中，重要他人的標記化會造成重大的修正及影響（陳秋麗，2005）。鄭世仁（1994）亦指出標記的張貼是有選擇性的，標示作用是依人、依事、依地、依情況而有差異的，被貼上標記之人，不論其為犯罪、毒癮者、妓女或笨學生，馬上以此標記做為他「最有力的身份」，並且取代了他所有的其他角色。如台南市家庭教育中心針對「新移民媽媽」親子教養問題進行調查，結果顯示新移民媽媽最感困擾的教養壓力來自「孩子被標記化」（劉怡伶，2008），這些新移民媽媽也許感受到，「標記化」不僅會影響到別人對孩子的看法，更會因為被人孤立、冷落、嘲笑的結果，影響到孩子的自我形象，由此，被貼上標記之人，只能生活在標記的陰影裡，終至產生「自我應驗的預言」。

個人的認同和社會形成交互作用，在個別的個人認同脈絡裡，他們可能會或可能不會選擇標記化加諸在他們身上，不論來自何種文化，標記是人們如何知覺他們的認同和哪種標記化是可接受的關鍵因素（Hoy，2005）。在教學現場，最害怕看到的就是孩子缺乏自信、找不到自我認同，這當然有孩子自身的原因，但另一很重要的因素則是因為別人的看法，而形成他自己的自我形象。對於新移民子女而言，常因媒體的不當報導及社會對外籍配偶的偏見，使得外界對新移民家庭「標記化」，這樣的標記化使得孩子在未進入小學就提前感受到「被標記化」的



心理壓力，致使孩子產生自卑心理（周新富，2006），若是周遭環境的人因其先天的因素，將他們貼上了標記，這些新移民子女知道別人看待他們是不一樣的，一些自我意志力較薄弱的孩子，個人會慢慢內化他人對自己的看法，而自我標記化，如此，可能就因無法突破，而活在標記的陰影裡。如新移民子女即表示：

我不知道同學為甚麼要笑我？為甚麼要欺負我？因為我是越南來的嗎？
（訪A971222）

這不禁使我們擔心，新移民子女本身的際遇已經讓他們要比一般孩子須具有更大的韌性來適應這個社會，小小心靈卻道出，因為來自於東南亞國家，而遭遇到同學的不友善對待，這將造成他的自我標記化。

綜上所述，由標記理論、主流社會、學校環境、自我所給予的標記化可知，這些新移民子女只因為母親來自台灣主流社會所認知為較落後的國家，而將他們定位為「有問題」者，但實際是因新移民家庭組成，就已存有潛在的問題，這些孩子本身和一般孩子是沒有差異的，但是標記化後的結果卻是抑制這些孩子的發展，而導致命定的不幸，因而當我們在關心新移民子女的表現時，除了關注改變可能性較低的家庭社經地位之變項，更須關注具有高度可改變性的學童本身學習行為發展（趙善如等人，2007），而不是對這些新移民子女貼上了標記，以刻板印象認定他們比一般學童差，該如何發揮教育的功效，讓這些新移民子女透過自身的努力來實踐夢想，將是教育人員亟待努力的，這也是學校教育可著力之處。

四、對台灣新移民子女標記化的省思與建議

（一）去除標記化的作為

目前教育部積極對弱勢群體辦理推動各項教育政策，如「教育優先區」、「攜手計畫—課後扶助」方案，原意是為彰顯教育正義，縮短國中小學習成就低落學生之學習落差，另外，內政部兒童局亦為協助外籍配偶及弱勢家庭兒童有關語文及學習發展能力所需之有利環境，充實學前準備以強化社會適應，減緩其日後學習之障礙，於2005年推動「外籍配偶及弱勢家庭兒童學前啟蒙服務計畫」（內政部，2005），但是在推動這些計畫的同時，皆將外籍配偶子女列為需要扶助的對象，這樣是不是在公部門就已落入將新移民子女「標記化」的陷阱？這些積極的作為是必要的，但列為計畫對象的指標應予以去除，不是因為身分別，而是因為實際上是需要扶助的。

對新移民子女貼上標記，無疑是將問題歸因於他們本身，而容易導致教育人員忽略了教育的重要性，因而在教學現場方面，教師必須培養批判性的思維，用心去傾聽新移民子女內在的聲音，真正落實多元文化，教育一般學生及教師尊重、欣賞、接納其他族群的文化，讓每個孩子具備多元文化價值觀，讓弱勢族群的文化與主流文化平衡發展，才能去除標記化。

由於國人對於新移民的認知常是來自於媒體錯誤的負面資訊，因而在學校教學方面，須要進行媒體識讀教學，教導學生去批判媒體報導的真偽，不要因為媒體大量的負面報導，即不假思索將新移民子女貼上不好的標記。另外，教師主導著學生的認知與發



展，教師的態度更是影響著每一位學生，教師必須尊重每一位學生，因而教師的再教育更形重要，舉辦教師進修活動，讓教師具備有多元文化的價值觀，將多元文化融入於教學中，因應全球性之多元文化，才能公平看待新移民子女。

（二）重視跨文化的經驗

注重新移民子女父母雙方兩種種族傳統的重要，透過學校課程、介紹文化慶典來瞭解或認知新移民母國的文化傳統。歐巴馬之所以有今日的成就，跨文化的經驗可說功不可沒，當今全球化的時代，我們的經貿發展與東南亞國家關係密切，因而對於新移民子女而言，其母親的文化及語言，反而能助其開啟面對世界的另一扇窗，注重這些新移民原母國的語言與文化，累積文化資本，將是這些孩子未來的優勢，亦能藉此建立新移民子女對母親母國文化的自信心，而對於一般學童而言，則要引導重新看待不同國家語言及文化的美麗。

在實務上，很多學校會舉辦多元文化活動，如辦理異國風情、異國飲食、異國文物展等是非常值得鼓勵的，政策的制定方面，應考慮到讓新移民母國的語言及文化，亦能在台灣發展，可仿照台灣少數族群之原住民族語認證、客語認證的模式，延續新移民之語言，讓語言成為新移民子女的利基；並定期舉辦新移民之全國性大型文化活動，可仿照原住民之豐年祭、客家文化節等，舉辦新移民國家的博覽會，不僅讓社會瞭解新移民文化，更讓新移民子女認同母親的文化，使得台灣成為真正的多元文化國家。

（三）強化新移民子女的自我認同

歐巴馬身上流著白人與黑人的血液，從小在自我認同上遭遇困難，但是他努力讀書，努力在學業上有所成就，並以自己的出

身感到光榮，終能打破種族的藩籬，逃離命定的不幸。台灣的新移民子女又何嘗不能如此呢？應該要引導他們思考「我是誰」的認同問題，此乃處於新環境下把握自己以及把握世界的一種方式，期望孩子會以自己有不同國家的母親為榮，而不是我和別人不一樣。在學校方面，應強化學校行政輔導支援系統，建立具有關懷、自主、尊重之校園氛圍，適時辦理各項輔導活動，如強化親職教育，讓肩負家庭照顧重擔之新移民增能，配合親職教育辦理異國美食料理、異國風情等，建立新移民子女的自尊與自信，強化新移民子女的自我認同。

五、結語

歐巴馬當選美國總統，對於非裔種族而言，無異是完成了一個夢想，對於白人主流的霸權社會而言，則不啻是重重打了一記耳光。非裔種族之於美國、新移民子女之於台灣，他們常是社會上的弱勢族群，且在這個多元的時代，主流社會對於他們，經常不經意在各地、各場合流露出根深蒂固的刻板印象，並將其標記化，雖然在當今教育現場不斷強調多元主義，要教育他們認同其自身的文化，但處在父親及母親之雙文化的脈絡裡，各方面弱勢的狀況下，其自身有多少的力量能不被社會的洪流所淹沒。而在教學現場，由於部分教師欠缺批判性的教學能力，或是對多元文化的認知不足，依然對新移民子女貼上標記，教師如此，學生們就更不可能培養出批判思考的能力及對多元文化的尊重，所以，追本溯源，從學校開始，進而到主流社會，無論是在心理上或是實質上，應去除對這些新移民子女貼上標記的作為，真正敞開心胸接納他們。



參考文獻

- 內政部（2005）。外籍配偶及弱勢家庭兒童學前啟蒙服務計畫。2008年12月25日，取自http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/。
- 王世英、溫明麗、羅天豪（2007）。台灣人口結構變遷之外籍配偶子女補救教學模式建構。教育資料與研究，74，73-96。
- 王輝耀、石冠蘭譯（2008）。Barack H. Obama著。歐巴馬的夢想之路—以父之名。台北市：時報出版。
- 王麗雲譯（2002）。Michael W. Apple著。意識型態與課程。台北市：桂冠。
- 吳清山、林天佑（2005a）。外籍配偶。教育研究，135，156。
- 吳清山、林天佑（2005b）。標籤理論。教育研究，134，156。
- 周新富（2006）。家庭教育學-社會學取向。台北市：五南。
- 林璣萍（2003）。台灣新興的弱勢學生—外籍新娘子女學校適應現況之研究。國立台東教育研究所碩士論文，未出版，台東縣。
- 夏曉鵬（2005a）。新移民運動的形成—差異政治、主體化與社會性運動。論文發表於世新大學主辦之第二屆「『跨界流離』國際學術研討會：公民身分、認同與反抗」社會發展研究所主辦，台北市。
- 夏曉鵬（2005b）。不要叫我外籍新娘。台北市：左岸文化。
- 孫秀惠（2008，11月10日）。歐巴馬傳奇。商業週刊，1094，116-144。
- 教育部統計處（2005）。外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向調查結果摘要分析。2008年12月25日，取自http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/brief.pdf。
- 教育部統計處（2008）。外籍配偶子女就讀國中小人數分佈概況統計。2008年12月25日，取自http://www.edu.tw/files/site_content/B0013/son_of_foreign_96.pdf。
- 陳玉娟（2006）。臺灣地區外籍配偶子女教育政策及其執行之研究—以國民教育為例。國立台灣師範大學教育學系博士論文，未出版，台北。
- 陳秋麗（2005）。標籤理論與成人心智障礙者之照護歷程—母親的觀點。國立中山大學中山學術研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳美瑩（2008）。台灣之子與新台灣之子各有千秋？影響新移民女性子女學業成就之相關因素探討。論文發表於新竹教育大學主辦之「全球化趨勢下的教育革新與展望兩岸四地」學術研討會，新竹市。
- 陳烘玉、劉能榮、周遠祁、黃秉勝、黃雅芳（2004）。台北縣新移民女性子女教育發展關注之研究。論文發表於國立嘉義大學主辦之「外籍與大陸配偶子女教育輔導」學術研討會，嘉義縣。
- 陳富美、利翠珊（2004）。夫妻的育兒經驗：親職分工與共親職的探討。中華心理衛生學刊，17（4），1-28。
- 陳琇玲、潘勛譯（2008）。Obama Barack Hussein著。歐巴馬勇往直前。台北市：商周文化。
- 楊淑朱、邢清清、翁慧雯、吳盈慧、張玉巍（2004）。雲林縣外籍女性配偶子女在校狀況之調查。論文發表於國立嘉義大學主辦之「外籍與大陸配偶子女教育輔導學術研討會」，嘉義縣。
- 葉柏毅（2008年11月6日）。美國第一位非洲裔總統:巴拉克·歐巴馬。中廣新聞網。線上檢索日



- 期：2008年11月8日。網址：<http://tw.news.yahoo.com/article/url/d/a/081106/1/18ypf.html>。
- 趙善如、鍾鳳嬌、江玉娟（2007）。影響外籍暨大陸配偶學童子女學業成績關鍵因素：以個人人口特徵、學習行為能力、家庭環境探討之。教育心理學報，39（1），129-147。
- 蔡榮貴、黃月純（2004）。台灣外籍配偶子女教育問題與因應策略。台灣教育，626，32-37。
- 鄭世仁（1994）。淺談貝克的標籤理論對教育的啟示。教育資料與研究，1，31-36。
- 蕭昭君、陳巨擘譯（2004）。Peter McLaren著。校園生活-批判教育學導論。台北市：巨流。
- 鍾鳳嬌、王國川、陳永朗（2006）。屏東地區外籍與本國籍配偶子女在語文、心智能力發展與學習行為之比較研究：探析家庭背景的影響。教育心理學報，37（4），411-429。
- 劉怡伶（2008年4月1日）。新移民媽媽最擔心孩子被標籤化。中廣新聞網。線上檢索日期：2008年12月25日。網址：<http://www.cooloud.org.tw/node/18638>
- Hoy, D. (2005). Learning in a bicultural context : A biographical case study . Australian Journal of Adult Learning, 45(2), 209-222.
- Phinney, J. S., & Chavira, V. (1995). Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity. Journal of Research on Adolescence, 5(1), 31-53.
- Silver, C., & Harkins, D. (2007). Labeling, affect, and teachers' hypothetical approaches to conflict resolution an exploratory study. Early Education and Development 18(4), 625-645.
- Talbot, D. M. (2008). Exploring the experiences and self-Labeling of mixed-race individuals with two minority parents. New Directions for Student Services, 123, 23-31.



專

論





以自我導向學習觀點設計之 數學學習輔導方案—以一個國三生為例

薛凱方／國立政治大學教育所博士班學生

一、前言

課程教學能否有效讓學習者產生有意義的學習，一直是教育者所重視的議題，筆者在教學場域中發現，許多孩子其實有著不錯的學習條件，卻因為缺乏適當的輔導方案，使得其學習愈趨落後，因此，本文擬闡述筆者針對單一學生所設計的學習輔導方案，期望作為場域教師補救教學或學習輔導方案設計之參考。

（一）個案背景介紹

個案為國中三年級學生，學業表現中上，數學成績表現不穩定，時好時壞，不清楚為何數學成績有如此大的落差，也不知如何安排唸書時間，總覺得時間都不夠用，期望老師能夠針對其學習（主要針對數學）的狀況，給予個人化的協助。

（二）個案學習條件分析

1. 個人學習特質

（1）優勢：學習態度積極，願意付出努力以增進學習成就，空間智慧能力強，傾向以圖像、創造心像來呈現想法。

（2）弱勢：學習注意力容易受外界干擾，注意力不易集中，面對壓力時易產生焦慮影響學習效率，抱持較高的表現目標，易受失敗影響學習情緒。

2. 數學能力特質

個案國中前兩年的數學成就表現不穩定，筆者發現個案在國一的柱體、容量與體積、圖形相關單元及國二下學期的幾何單元，都有不錯的表現，但在國二的代數、多

項式及數學應用題型上，則較為弱勢，個案數學能力的優弱勢可歸納如下：

（1）優勢：具備數學先備的基本運算能力，邏輯推理能力不錯、幾何、圖形的題目已相當精熟，已具備若干的解題技巧（例如：驗證答案是否合理），能有技巧的選擇適當的答案。

（2）弱勢：代數題型容易計算錯誤、數學應用問題（文字題）解題困難，缺乏數學概念的統整能力及自我監控能力。

3. 環境條件分析

（1）優勢：重要他人的支持（師長、外婆），導師以關心的態度來支持學生的學習。

（2）弱勢：弟妹年齡還小，因此在家中唸書有時會受到干擾。

（三）學習輔導方案之設計理念及目標

根據上述個案背景及學習條件可知，個案雖有基本的數學解題技巧，但缺乏整體數學概念的統整能力，此外，在幾何、圖形的單元上有不錯的表現，但在代數單元及應用文字題的解題上有困難；再者，個案缺少做題時自我監控的能力，學習注意力容易受外界干擾，在情緒上，容易因壓力產生焦慮情緒，影響學習表現。因此，綜合個案學習的優弱勢條件，本文之學習輔導方案包含三大目標，說明如下：

1. 能熟練地運用數學解題策略

教導個案有效的數學學習策略，並經由適當練習後逐漸內化，進而熟練地運用至其他解題情境。



2.提升自我監控的能力

期望個案藉由學習後設認知策略，除能應用於數學題目的解題上，也能遷移至個人整體學習情況的覺察，進而有效的運用後設認知策略，調整自己的學習。

3.能適當地處理壓力情緒

期望藉由增強個案的學習動機，強化個案對數學的正向學習態度，此外，教導壓力調適策略，協助因應國三課業繁重下的心理壓力，使得讀書效率能有效發揮。

整體而言，本方案是針對個案數學解題上較弱的能力加以補足，強調增進個案做題及學習時的後設能力及學習動機，並提供個案適當的壓力調適方法，以免壓力造成學習效率

下降，最終期望個案能成為一位自律學習者。

(四) 成效評估方式

筆者以教學時的觀察、問答及教學互動情形，評估個案數學解題策略之內化情形，並以數學學習評估表及數學練習時間規劃表，來評估個案學習上的自我監控能力，以晤談的方式來瞭解個案的情緒狀態，以個案的數學成績評量個案的學習成效滿意度。

二、全方位學習輔導方案之解析

根據圖1，可看出本文之學習輔導方案包含三大面向的策略，分別為數學教學策略、後設認知及自我調節策略、動機增強策略。以下針對各策略做進一步的說明：

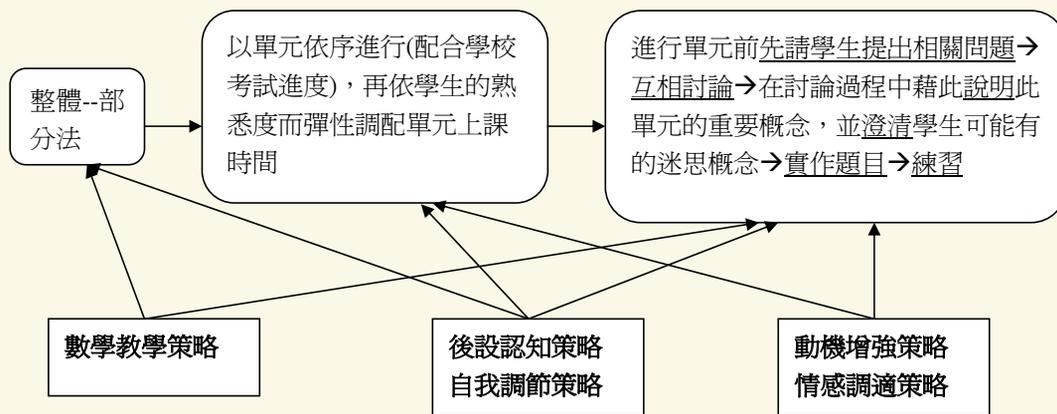


圖1 本文之學習輔導方案設計圖

(一) 數學教學策略的應用及理論探討

1.整體部份法：先介紹整體的教材，再分項仔細學習

由於國三的數學內容著重複習及統整，因此，先簡要複習國一、二的數學內容，過程中，針對內容的難易脈絡做好內在連結，使個案瞭解學習材料的相關性，藉此喚起個案的先備知識，活化既存的網路結構，再分別針對個別單元（或個案特別需要加強的單元）加以教導。

採取這樣的教學方式，是為了喚起個案既存的先備知識，筆者以圖表的方式有組織地介紹數學單元，使個案能夠藉由圖像、口語、文字等表徵方式，以及組織良好、連結性強的學習材料，強化訊息的儲存，使其對於數學學習架構有更清楚的瞭解，認識大架構之後，再依序學（複）習個別單元，並按單元的熟悉度加以安排進度，讓整體教學兼具計畫與彈性。

此外，Glaser與 Chi（1988）認為，生



手與專家的差異之一，即是專家能知覺其領域中較大而有意義的型態，而生手擁有的知識零碎，欠缺將零散知識加以統整的技巧，因此，藉由整體架構的複習，能協助個案加強自己學習的弱勢，亦即缺乏數學概念的統整能力，促進其將所學的內容串連成系統結構的大單元。

2. 進行個別單元

進行一個新單元時，先請個案思考遇到的問題或不清楚的概念，在上課時提出來，再藉由引導、提問的方式和個案討論，藉此引出此單元的重要概念，並澄清個案的迷思概念。例如：上到「二元一次方程式」時，個案提問某一題目（事前嘗試解過，但仍舊錯誤），此時，筆者先請個案示範解題的歷程，之後雙方再討論解題時所遇到的困難，瞭解個案解題錯誤的步驟及迷思的概念，並立即澄清，接著，再請個案示範一次解題的歷程，然後筆者隨即引出題目裡蘊含的意義，並將整個二元一次方程式的概念作一有組織的介紹。

「先請個案思考問題」能使個案預習學習的內容，激發舊有的先備知識在工作記憶中運作，「請個案示範解題的歷程」是為了避免教師由自己的立場講解題目，容易忽視個案真正的迷思概念，反之，藉由個案自我講解的歷程，教師更能清楚的明白解題歷程哪裡出了問題，並加以澄清錯誤的解題步驟或概念，由於這個澄清與個案原本所認知的不同，所以會留下更深刻的記憶，學習的效果會更好（Pressley, Johnson, Symons, McGoldrick & Kurita, 1989），最後，再由個案示範一次解題，會有助於個案對解題歷程的熟練度，此外，在動機的引發上，「給予個案自主權提出有興趣、不懂的問題」、「鼓勵其表達」等方式可以激發個案的學習興趣，主動思考問題、參與學習也有利於個案內在動機的提昇（Stipek, 1998），而藉由

問題引出單元的重要概念，也可避免個案只死背公式或概念，而不知如何活用在問題情境裡。

3. 實作題目

一般而言，數學問題的解題歷程分為四個程序：

第一、瞭解問題，將問題作各方面的分析，以便充分瞭解問題；第二、思考策略，思考解題的各種可能方法；第三、實施策略，將思考的方法，付諸實行；第四、檢驗解答與回顧，檢視答案的合理性以及回顧解題的過程。此外，應用問題（數學文字題）則通常涉及到學生國語文能力、閱讀能力、理解能力、問題解決能力、數學基礎概念等能力。根據筆者實際觀察、診斷個案數學學習上的問題癥結，發現個案對文字題常不清楚題意，而在實行策略的階段，也常因為「知道怎麼算就可」的心態，導致計算方式不熟練，考試時常計算錯誤，所以，加強個案對題意的瞭解，以及適當的練習都是必要的，此外，也必須教導個案回顧解題歷程的策略，加強解題歷程中的後設能力。因此，針對個案個別的學習條件與需要，所設計的策略如下：

（1）加強對文字題意的瞭解

面對文字題，個案最大的困難就是不清楚題目的意思，這與個案閱讀理解能力有相當大的關係。因此，策略部分應用交互教學法的概念，先請個案閱讀題目，藉著閱讀，增加個案對問題的注意力並建構意義，接著，再鼓勵個案表達題目的意思，此時，若個案完全無法瞭解題意，筆者則示範如何摘要問題、解釋題意，再請個案以自己的話口述一次，並且再選擇一個類似題型練習一次，如果個案對題意只能掌握模糊的概念，則會藉由「提問」或「給予提示」的方式來引導個案思考，鼓勵其推論、對照上下文來釐清模糊的概念，等到個案能正確的瞭解題



意後，則進入瞭解問題的階段。

上述作法是針對個案閱讀困難所設計的策略，主要應用交互教學法「討論、對話」及「社會互動」的概念，先由教師示範策略的使用，再藉由示範、對話、提問建立支持的鷹架，隨著瞭解的程度漸漸將責任轉移至個案身上，直到其內化策略，能夠獨立使用至其他問題（許淑玫，1998），接著，可進一步應用精緻化的方式，鼓勵個案將問題與自己的生活經驗相連結，或去想像問題的情境，以加深其對問題的深度瞭解（Moely, Santulli, Obach, 1995）。

（2）強化解題策略之應用

解決數學問題實際上就是在題目已知條件和待求結論中架起聯繫的橋樑。幫助個案瞭解已知條件、找出最佳的橋樑正是此階段的任務，可透過具體化、改變問題形式、閱讀監控等策略來達成（Moely et al., 1995）。

在具體化策略的應用上，筆者指導個案以圖畫或其擅長的方式（例如心像法）來表達對問題的理解，請個案將題目中已知的數據或線索標示在圖上，以便更清楚的分析題目與答案間的差異，這樣的方法尤其適用於「幾何圖形、求角度、面積」的文字題；而在改變問題形式的策略應用上，藉由教導個案將文字的敘述轉換為數學符號、數字，列出一組符號的關係或規則，藉此釐清缺少的解題條件；至於閱讀監控策略的應用，則鼓勵個案監控自己問題分析的情況，問個案「是否有足夠的訊息來解決問題？」、「什麼訊息是和解題有（無）關的？如何知道？」，並教導個案運用已知的概念來推論可能的答案。

一般而言，藉由上述策略的引導，解題的公式會明顯出現，但有時面對複雜的題目時，個案無法立即找出最佳策略，此時，筆者會先和個案討論是否有解題方法，請其分享後，再提出幾個解題策略，並示範策略產

生的歷程，同時，筆者也嘗試藉由將問題簡單化，幫助個案瞭解之後，再進一步比較簡單與複雜題目的相同點與差異處，藉此培養個案垂直遷移的能力。

（3）策略之實行

經由問題條件分析，並找出最佳策略後，必須親自讓個案從頭到尾運算一遍才算完整，使其對於答案的步驟有更明確深刻的操作經驗，否則有時只知道解題公式為何，卻不運算，反而在實際解題中會遇到不知如何計算，或者因為不熟練而計算錯誤的情況。此外，在確認個案瞭解題意的前提下，筆者也會藉著強調題目的關鍵字，指導個案分辨題型、找出解題的線索、確定問題的目標（Moely, et al., 1995）等方式來增強個案解題的策略能力，同時，也試著變化題目的條件，指出不同題目間的異同，並將解題責任逐步轉移到個案身上，使個案除了能將所學的概念類化至其他問題情境，也能夠進一步地區辨不同的問題情境。

（4）檢驗解答

個案在檢驗解答步驟上的優勢，已具備若干的技巧來評估答案，例如能夠逆向操作、以同樣的方式再作一次、或是以不同的方式再作一次，經過筆者評估後覺得這些技巧個案運用的相當熟練，且確實能夠有效運作。

（5）回顧解題歷程

算出正確的答案不是數學問題解決中的唯一目的，更重要的是透過解題歷程來檢驗學習效果。回顧歷程即是促進個案後設認知能力的策略，內容包括問題解決中的陳述性知識與程序性知識，陳述性知識主要是概念、定理、公式等基礎知識、而程序性知識是以陳述性知識為基礎，涉及解題的方法、技巧、步驟等。

回顧解題歷程時，筆者再次協助個案辨識問題條件，然後採取解題行動，鼓勵個案



將此歷程寫在題目旁，並以自己的方式紀錄（圖畫、圖表、文字皆可），這有助於個案將此訊息植基於其原有的基模上，促進基模的精緻化，畢竟一個精緻化良好的網路可支持日後訊息的提取與回想，而當個案能夠適當地應用策略時，也會立即提供正向的回饋，因為這將有助於策略的持續使用。

4. 持續練習：即使是天才，也需花時間練習

教導完預定的內容，若還有時間，會立即選擇同樣概念，但稍有變化的題目給個案練習，目的是透過練習，可立即檢視個案是否真的瞭解此概念，且對個案來說，稍有變化的題目，比起完全類似的題型將更有挑戰性，更能激起個案做題的動機，並且也有利於個案將學到的概念，類化到不同的情境問題；此外，在練習的進度上，強調先以簡單概念的練習，作為複雜整合型題目的基礎，等到簡單概念的技巧熟練後，當個體面對更困難的問題時，則有更多的工作記憶可用於高層思考（Derry, 1990）。除了立即性的練習外，每次上完課也會給予個案一些挑戰性的題型練習，因為持續練習可以提昇個案精熟的表現，使其以後在面對題目時能減輕認知的負擔，更有效率的解題，但需要注意的是，為了避免個案解題方式固著且缺乏彈性，因此，對於同一概念的題目，筆者則試著提供多元的變化題，以讓個案在建立自動化歷程時，也能同時保有解題的彈性，此外，提供挑戰性的題目，也能有效激發做題的內在動機（Stipek, 1998）。

（二）後設認知策略、自律學習技巧之應用及理論基礎

上述數學教學策略中所運用的許多策略，例如提問、閱讀監控、紀錄解題歷程等都有助於後設認知能力的培養；以下策略將著重於注意力集中、自我學習監控能力及自律學習技巧的加強：

1. 加強個案的學習注意力

注意力不集中除了會影響訊息處理的歷程外，也會干擾認知監控的進行，因為不僅無法收錄重要的訊息，且意識無法集中於思考的內容。因此，教學前，透過與個案的討論，選擇個案覺得適當的空間進行教學，免受環境可能產生的影響；在教學過程中，透過示範、提問、互動的講解以及立即性的練習，來促使個案將注意力集中於學習的歷程及內容，此外，在環境調整的部份，詢問個案在什麼樣的環境（時間）下，唸書最專心？什麼時候環境（時間）下最容易分心？請其自我觀察一週後回答以上問題，日後唸書時，請個案選擇最專心的環境及時段自我練習，並且去除會使其分心的事物。

2. 增進個案自我監控的能力

透過解題時的自我口語化（self-verbalization），要求個案將所用的知識、策略、計算的步驟口語表達出來，此策略能夠增加個案解題時的控制感，促使個案將已知的策略口語化，有助於培養自我監控的習慣。筆者會在教導時先示範，再鼓勵個案由大聲念至小聲，最後練習默唸，Schunk（1986）指出，自我教導的口語化在問題解決上有很好的成就與動機表現。

此外，由於個案對自己的學習狀況不清楚，所以藉著和個案一起設計數學學習評估表（參照附錄一），來教導個案學習自我監控，每次上完課後，由筆者和個案進行討論，評估數學學習的歷程及結果，藉此評估需要加強之處，彈性調配努力程度，促使個案監控自己的學習歷程、刺激其修補策略、並提昇自我效能感；此外，建議個案作一份簡單的數學練習時間規劃表（參考附錄二），先設定每次練習的時間、設定達成目標的回饋策略、執行監控，評估自己達成的情形、自我評價、自我回饋（滿意度的分數），上述歷程不僅能有效幫助個案數學練習時間的



規劃與管理，更可透過自我設定、調整目標，監控、評價、回饋等步驟來增進個案學習的自律能力，當個案運用熟練後，再建議將此規劃表擴展至其他科目的運用。

(三) 動機策略

Pintrich與Schunk（2002）指出，影響學習行為最主要的動機成份有三類：價值、期望及情感成分，因此，在提昇個案的動機層面上，本方案分別從這三個面向來提昇個案整體的學習動機。

「價值」是指為何而學的理由，要提昇個體重視學習的價值，可採取目標設定策略，因此，筆者與個案共同設定明確、具挑戰性的目標，由於個案表達自己最終的目標是「基本學力測驗數學考高分」（屬於長程目標），因此，先與個案一起設定近程目標（每次小考成績達到標準，標準由學生自訂後，再自我承諾），當筆者發現目標不夠明確或是太難、太簡單時，會協助個案將目標訂的更明確或更有挑戰性，以激發個案努力的動力。

和個案一起設定目標的原因，是為了增加個案學習的自主權，當目標的選擇是由自己設定時，其感受的是自我決定的自主感，而非被他人所控制，因此，更能有效提昇想達成目標的動力，會更願意付出努力達成目標；而設定明確、挑戰性、短程的目標，是因為明確的目標可讓個案知覺到標準，使得行動更有方向感，而挑戰性的目標能夠激發動機，相信自己有能力完成，但又不是輕易就能達到，而是必須付出相當的努力，而設定短程的目標不僅有利於長程目標的達成，短程目標的設定也能使個案定時評估自己的學習情形，對於學習興趣和自我效能都有所提昇，此外，目標的設定是彈性的，會根據個案進步的情形加以調整。

在期望部份，本方案的重點為提昇個案的自我效能感、教導個案對學習表現做適

當的歸因。研究顯示，自我效能是影響個人動機最大的因素，自我效能的信念會影響個人對目標選擇、投入心力、與面對困難的堅持度（Bandura, 1997, 2002；Pintrich & De Groot, 1990；Schunk, 1989）。因此，筆者採取以下策略來提升個案的自我效能感：首先，從練習題目的歷程，讓個案有機會獲得成功經驗，並從教師示範解題的過程中，使個案知覺其間的相似性，覺得自己也有能力做到，從中獲得自我效能（Schunk, 1998）；在回饋部份，當個案適當使用策略、或解題過程有優異表現時，立即給予正面的口語或社會性回饋，增強其使用策略的動機，並強化其成功信念，增加對自我的肯定。

根據自我效能論（Bandura, 1997），個人對某事的動機強弱，源於個人根據自己過去在此事的經驗，對自己在該事上能力或勝任程度的主觀評估，因此，從練習中獲得成功經驗、從教師的示範中感覺自己有能力做到，以及從積極性的回饋中獲得正面的評價肯定，都將有助於個案提高自己在數學能力上的自我效能感。

而在歸因訓練的部份，Schunk（1996b）研究發現，個體對其行為結果的成敗歸因不僅會影響其成就表現，亦會影響個人的動機、持續力與情緒反應。因此，筆者在教導過程中，避免將個案學業上的挫敗歸因於「能力不足」，而是讓個案做「努力不足」或「學習策略運用不當」等歸因；而當個案學習表現優異時，亦會適時地讓個案明瞭，成功是因為他有能力也很努力使然。值得注意的是，努力回饋的提供要小心戒慎，因為長期提供努力回饋，可能會暗示學習者無能為力或能力較差而降低自我效能（巫博瀚、賴英娟，2007）。

(四) 情緒調適策略的運用

1. 練習說正向的話語

由筆者示範、分享說正向話語的效用，



鼓勵個案說正向的話語激勵自己。

2. 設定「精熟取向」的目標，以降低個案對學習歷程競爭性的知覺

配合前述的目標設定，鼓勵個案與自己比較，以精熟為目標，降低學習環境的競爭壓力，並透過給予個案適當的學習自主、挑戰性的目標、作業等，使其從學習中獲得滿足感與成就感，進而引發其內在興趣，樂於學習。

3. 透過壓力調適策略以減緩考試焦慮及課業壓力

鬆弛訓練是以肌肉和心理放鬆為目的，容易學習，聽著舒適的音樂，以放鬆的姿勢進行繃緊和放鬆肌肉的交替練習，並且深度、規律的呼吸，同時專注在愉快的想法上，藉此學習心理上的放鬆，鼓勵個案每天練習10-15分鐘即可，這是一個有效應付壓力的方法，此外，也建議個案從事其他能減緩壓力的活動，例如上網、看電視、聽音樂等，此外，這些休閒活動也可作為目標完成後的自我回饋。

（五）教學方案之成效剖析

根據筆者之觀察、與個案的互動、晤談及個案的學習評估表、學習時間計畫表、數學成績表現，本教學方案之成效說明如下：

1. 數學解題策略運用上

個案在一般文字題的表現有顯著的改善，能夠熟練地運用具體化的策略，加以分析題目與答案間的差異，但針對題意較為複雜的文字應用題，仍需要多花些時間來進行題目的瞭解，針對代數等單元的計算題型，加強練習已有助於個案運算的正確度，然而，面對不同題型的區辨能力，個案尚無法有效地運用。

2. 自我監控能力上

個案已能夠區辨自己在哪些單元較為擅長，哪些單元需要加強，這樣的瞭解有助於個案在數學複習規劃上的安排；然而，學習

歷程中自我評估的能力，仍需要藉由與老師的課後討論來加以釐清，這部份的鷹架支持仍需要存在。

3. 情緒調適上

個案表示國三課業壓力大，會影響學習的情緒及注意力，但會選擇以聽音樂的方式作為調節情緒的活動，也較懂得以正向語言自我鼓勵。

4. 數學學習表現

在校的數學平時表現成績趨於穩定，不似之前的大起大落，國三上學期的數學定期評量表現（平行四邊形、直線與圓、幾何證明等單元），個案自我評定為「滿意」（全班前15%），並期望能持續進步。

三、結語

本教學方案根據個案的特質、能力、環境做一全面的分析後，採取自我導向學習的觀點，結合了「認知」、「動機」與「情感」三向度的策略，以個案優勢的能力（如心像能力）作為學習的助力，輔助其學習上的弱勢（如文字題的理解），以此教導個案學習技巧的運用，此外，在動機及情感方面，本方案融合了個案的目標、期望及情感，採用目標設定、回饋、增強、歸因再訓練及壓力調適等策略，來調整個案的學習情緒；所幸，在執行的過程中，個案本身的學習動機及導師家長的支持度都較高，因此，在學習方案介入後，個案的策略運用、學習表現及自信心均有所成效，然而，本方案的執行受限於輔導時間的壓力和限制，某些策略個案仍無法獨立有效地運用（如評估表的使用），實為較為可惜之處。

其實，在教學現場中，若能根據孩子學習的狀況與條件，佐以有效的學習輔導策略，相信這些孩子就能夠在適性的輔導下發揮更多的潛能，筆者期望藉由此學習輔導方案之分享，提供第一線的教師作為補救教學或是個案研究上之參考。



參考文獻

- 巫博瀚、賴英娟 (2007)。人類動力的基礎-自我效能兼論自我效能對學習者自我調整學習行為與成就表現之影響。研習資訊，24 (3)，49-56。
- 許淑玫 (1998)。閱讀理解教學-交互教學法。國教輔導，37 (6)，31-39。
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Derry, S. J. (1990). Learning strategies for acquiring useful knowledge. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. NJ: Erlbaum.
- Glaser, R., & Chi, M. T. H. (1988). Overview. In M. T. H. Chi, R. Glaser, and M. J. Farr (Eds.), *The Nature of Expertise*. NJ: Erlbaum.
- Moely, B. E., Santulli, K. A., & Obach, M. S. (1995). Strategy instruction, metacognition, and motivation in the elementary school classroom. In W. Schneider & F. E. Wernert (Eds.), *Memory performance and competencies: Issues in growth and development*. NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Presslet, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J.K., & Kurita, J. A. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal*, 90, p3-22.
- Schunk, D. H. (1986). Self-regulation through overt verbalization during cognitive skill learning. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 269 147).
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. (vol.3, pp. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1996b). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill/Macmillan.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: From theory to practice*. MA: Allyn & Bacon.



附錄一 數學學習的評估表

單元名稱	上課次數	提出的問題	上完課後對問題是否瞭解	自我評估此單元的進步情形(1-10分)	是否達到熟練的標準(1-10分)	需要加強的部分是?
二元一次方程式	1	小明和小華一同到花店買花，兩人共買了八朵花，兩個包裝紙，花了部份花了20元，包裝紙花了10元，小明買玫瑰花一朵3元，小華買向日葵一朵2元，請問小明、小華個買幾朵花？	是	5分	7分	需要多加練習解題的過程，因為常算錯。
同上	2					

附錄二 數學練習時間規劃表

週數	設定數學練習的時間	設計達成目標的回饋策略	執行監控： 評估自己的達成情形	自我評鑑與回饋 對自我執行的滿意度打分數
第一週	設定目標：每天九點作30分鐘的習題	回饋策略：假使達到目標則可以休息20分鐘上網	歷程監控：一週中有三天達到目標，並都有遵照策略執行	回饋：滿意度：82
第二週	設定目標：每天九點作40分鐘的習題	回饋策略：假使達到目標則可以休息25分鐘上網	歷程監控：四天都能達到目標	回饋：滿意度：95 →設定新目標：將30分鐘改為50分鐘



專 論





認知負荷理論在e化學習上的運用

王全興／台南市東光國小教師

國立中正大學課程研究所研究生

拜科技之賜，各種應用資訊科技的教學模式和學習內容應運而生，從教育的立場，科技與媒體應為教育所用，以促進學習，不是教育被科技與媒體所用，而阻礙學習，若要取其利並避其害，首先應仍回歸到學習的主體，即人。學習與知識的獲得除了學習媒介，更重要的是這些媒介及教學設計能否考量學習者的特性、人類的認知架構（cognitive architecture）、以及認知歷程的特性與限制等等。雖然目前e化的教學與學習，已蔚為學校教育的普遍現象，但是從認知負荷理論（Cognitive load theory, 簡稱CLT）的觀點，運用的教學媒體越豐富，未必會產生較佳的教學與學習成效。因此，本文主要從CLT的相關論點，切入與剖析e化學習的慎思與應用。

一、認知負荷的意義

認知負荷的理論，來自歐美的人體工學（Ergonomics）或人因科學（Human Factor）等領域，從心理、生理與認知層面，探討工作與任務對執行者的影響與適合性。教育領域研究者，則注重學習者在不同認知負荷的學習內容與教學方法中，其認知模式與策略對概念獲得的探討；教育工學領域之研究者，將重點放在學習者與電腦之間的互動關係、互動環境與互動品質上，所以認知負荷的意義，不僅包含了學習內容與教學方法，更重視學習者與電腦之間的互動（王全興，2003）。

認知負荷理論主張教學設計應該明確地考慮人類認知結構，以及在追求效率時所可能產生的限制（Paas, Renkl, & Swellwe, 2003）。

在認知負荷理論中，認知結構是由一般目標的運作記憶所組合而成，其保留訊息時所容納的限度是7個意元集組（7±2），但在訊息處理過程中，則減為2~3個意元集組，至於長期記憶在保留訊息則以基模方式貯存，因此沒有記憶容量的限制。由於基模可以減低運作記憶負荷，原因在於個體已經習得某種知能或達到自動化歷程，可以處理較細微運作記憶上的意識能力。除此之外，不論增加或擴大基模，依舊被視為訊息中的一個意元集組，因而不需太多意識上的運作能力，這將確保有足夠的認知容量可用於解決大量複雜的問題。然而，若沒有習得該基模，所有問題的訊息元素，就必須被保留在運作記憶中，被視為一種單獨存在的項目。如此一來，將導致運作記憶容量過度地負荷，造成了缺少足夠的基模以處理訊息，以致於學習被束縛或阻礙（Gog, Ericsson, Rikers, & Paas, 2005）。

綜上言之：「認知負荷」的意義就是學習者在訊息處理的過程中，因為訊息之內容（數量、質量、脈絡…等）、學習環境、傳輸環境與互動方式等因素，超越了學習者所知覺的認知能力，在當時情境時「心理」或「生理」上引起負擔、重擔、苦惱與憂慮，甚至失敗、挫折的後設概念，而認知負荷理論（CLT）所扮演的角色，便是發展具有效率和效能的教學策略，並提供技能的習得（Ericsson, 2002; Sweller, 1988）。

二、認知負荷理論在e化上的運用

由以上認知負荷理論的意義，可以分析出在e化教學或學習上的運用：



（一）目標或任務由簡至繁

很多e化學習的應用都環繞在複雜的學習任務，它們是以大量的互動元素作為特徵。在概念的範疇裡，有很多互動資料的部分，必須在運作記憶中同步處理以達到了解之目的；在技術範疇中，有很多由互動所構成的技術必須在運作記憶中協調以達到前後一致的表現。甚至在外在認知負荷之所有資源移除後，學習材料的元素互動性也許太高，而無法允許有效的學習。因此，可能的話不要一次呈現所有的資訊。例如，進行e化教學時，也許開始可能只會呈現一些相關互動元素的資料，然後逐漸地增加更多必要的互動；或者首先呈現任務的簡單版本，然後漸漸呈現此任務越來越複雜的版本。

（二）具備學科或電腦基本知能

當今各級學校皆如火如荼進行資訊融入教學的實驗與活動，但鮮少注意到學生認知負荷的相關問題。由於人類原本就是多感官的高等動物，可經由視、聽、觸、味、嗅等感官接收並處理外界訊息；而e化學習整合了文字、圖片、聲音、動畫、及影像傳送訊息的技術，加上其高度的互動性特色，可以使學生的學習更充分地運用到五種感官的功能，達到輔助學習以及增強學習印象，以期提升學習之功效。

其實認知負荷是一種多向度的心理結構，使用者藉由使用人機介面、心智操作與身體活動之完成，來獲得與建構知識；但人類短期記憶只有5~9（ 7 ± 2 ）個意元，要同時去使用複雜的互動式系統，將使得學習者覺得被過多的選擇所困惑，學習者若沒有具備解決的認知策略或認知模式，很容易造成認知負荷。再加上使用者必須要知道此系統的觀念或知識，更需瞭解他處於該系統何種位置當中，以及如何操作該系統，而這些都會在學習過程中，干擾到認知能力的運作。所以，學習者專門知能必須能夠提升，方可

促進學習者由生手變為專家，因而降低認知負荷，進而增進學習成效。

（三）激勵學習者的學習動機

對於CLT研究者，探究教學方法的動機效應是非常重要的。動機觀點是呈現在心智努力和執行表現之間的關係上，較低的任務參與意指表現出較低的心智努力投入和較低的執行表現；而較高的任務參與意指表現出較高的心智努力投入和較高的執行表現。以CLT為基礎的運用效果不限於純認知領域，影響動機的運用對於增加學習者的增生認知負荷也許是特別地重要，例如：讓學生在多媒體環境中組織圖片和文字之認知負荷和學習中，如何適宜的有效整合不累贅的文字和圖片之多重呈現，將優於單一模式的呈現。因此，在e化學習中，有效學習的互動關係是在整個學習情境彼此互動，而不僅僅是依賴學生與系統間行為互動而已，此種情形可以刺激學習者增進增生認知負荷。至於e化學習的動畫效果在多媒體學習中是可行的，教學者可考慮到以多元方式激發學習者的動機成分，比起只允許模擬（抽象）的圖片，其較易產生較高的學習成效。

（四）營造開放自由探究的環境

設計者在布題時，應採取開放目標方式，避免固定、單一的解答，讓學習者可以透過自己的思考模式，尋求自我的建構歷程；同時可以提供合宜的解題示例，協助學習者觀摩和創作，使學習者注意力能夠集中；也可以將示例先呈現一部分的解法，剩下的另一部分則由學習者自行完成，以減低外在認知負荷；也可藉由變化不同的問題狀態與情境，提升學習者的學習動機，也有利於學習遷移的產生。例如，在進行國語文e化教學時，可以採用故事接龍、看圖說故事、故事改編與創作等方式進行。但是需注意到e化教學所提供的探究學習，雖然可以增加學習者的自由與動機，但也會增加了認



知負荷，探究式的電腦輔助學習，最重要的特色就是控制的複雜性，如果教學者無法控制，不但增加了認知負荷，而且阻礙了學習。

（五）有效整合各類資訊效果

「分散注意力效應」的確會影響學習者的整體學習成效，其中「單一視覺+聽覺」組合會帶來學習上較佳的效果，而「雙重（含以上）視覺+聽覺（即圖、文、音兼備）」雖擁有最豐富的媒體環境，但學習成效卻往往不如前者來得理想。因此，若能有效整合資訊的呈現方式，包含旁白的解說、將文字整合到圖片中，以及運用單一或整合的資料取代多重或並列的資料等方式，將使學習者免於分散注意力，進而幫助學習。是故，在e化學習中，媒體的提供並非愈多愈好，教學者應適時適地提供媒體，避免外在認知負荷的產生。

（六）適時適地的運用資訊融入教學

如果要減少認知負荷，應該特別減少在「記憶」上的負擔，因為操作一個複雜的系

統，必須記住很多相關的指令與方法，若是學習者不熟悉的話，將造成極大的認知負荷，所以唯有在學生已具有充分的先備知識、技巧與能力，才適時適地的運用資訊融入各領域教學，否則學生不但模糊了原先所要學習的課程目標或能力指標，甚至可能造成學生排斥學習的反效果。

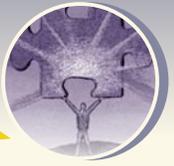
三、結語

當今盛行的e化學習工具，允許學習者融合複雜的網路線上學習之專門知能，因而對於整個教學型態的傳遞有所助益。為了達到此一目的，e化教學設計上的新型態除了需符合上述需求外，同時也應該讓教學更具效率與效能。據此，我們須洞察相關的理論架構與基礎，同時透視專門知能在不同層次的特殊複雜性，期盼探究複雜技能在習得的過程中，認知負荷理論（CLT）所扮演居中間關鍵角色，以提供更具有效率和效能的教學策略，讓學習者能有效學習，是我們需不斷耕耘與努力的方向之一。

參考文獻

- 王全興（2003）。從認知負荷看九年一貫課程。師友月刊，434，30-32。
- Ericsson, K. A. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance, in *The pursuit of excellence through education* (pp. 21-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gog, T., Ericsson, K. A., Rikers, M. J. P., Paas, F. (2005). Instructional design for advanced learners: Establishing connections between the theoretical frameworks of cognitive load and deliberate practice. *Educational Technology Research and Development*, 53(3), 73-81.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38(1), 1-4.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.





學校課程擴散的時間因素

侯一欣／台北縣同榮國小教師

摘要

從擴散的時間面分析，革新課程之擴散有如工商界「創新之擴散曲線」：群體對於革新的覺知及接納之人數在擴散進程中，亦符合常態分配曲線。觀看革新擴散之曲線與週期，可以瞭解在不同時間點接納新課程的教師存在著不同族群特徵，行政人員可以針對此些特徵施以差異化的活動策略，使學校的新課程能持續推動並廣為眾人所接納。

關鍵字：課程擴散、課程推廣、課程管理

一、緒論

Hargreaves和Fink（2000：30）認為革新能否持續進行是推動革新的重要檢驗標準；即說明影響「學校課程」的持續擴散，時間是很重要的因素。一般而言，時間因素涉入擴散主要有三個範圍：第一是個人在革新決定過程中，透過「接納」或「抗拒」延伸其對革新的初步認識；第二是個人或其它單位在系統內與其它群體相比較，接納革新的早或晚；第三是在系統的革新接納率，經常被作測量系統內群體接納革新的時期（Rogers, 1983：20）。其上見解提供用「接納時間的先後」，來對欲擴散的目標對象作族群劃分的理論依據，也是本篇論述的根基。

通篇貫串時間因素在學校課程擴散層面的影響，分別闡述依接納先後所劃分「革新擴散曲線」中不同族群特徵；並應用工商界「產品生命週期」（product life cycle）的概念推衍其在課程擴散週期的啟示，提醒學校課程推動宜因應不同接納時間的族群，施以差異化的活動策略，乃能有助益於新課程的持續擴散。

二、從接納時間先後來看群體特徵

Rogers（1983：161,247）研究創新之擴散曲線，發現群體對於創新的覺知及接納之人數，若繪製為累積次數分配曲線則表現為S型，即相當接近於常態分配。而學校推動課程革新的進程中，群體對於革新的覺知及接納之人數，若繪製為累積次數分配曲線亦表現為S型，符合此常態分配曲線（White, 1988：139；Rogers, 1995：23；Markee, 1997：57）。亦即群體對於課程革新的接納速度起始甚慢，後來突然加快，最終又告緩慢。因此，機構起始芻議革新時需有耐心，初始的誤解也是擴散過程的一部分，推廣人員務須將概念加以澄清和花時間等待（Markee, 1997：58）。圖1即在說明人員接納革新的擴散情形，併輔以說明如下：

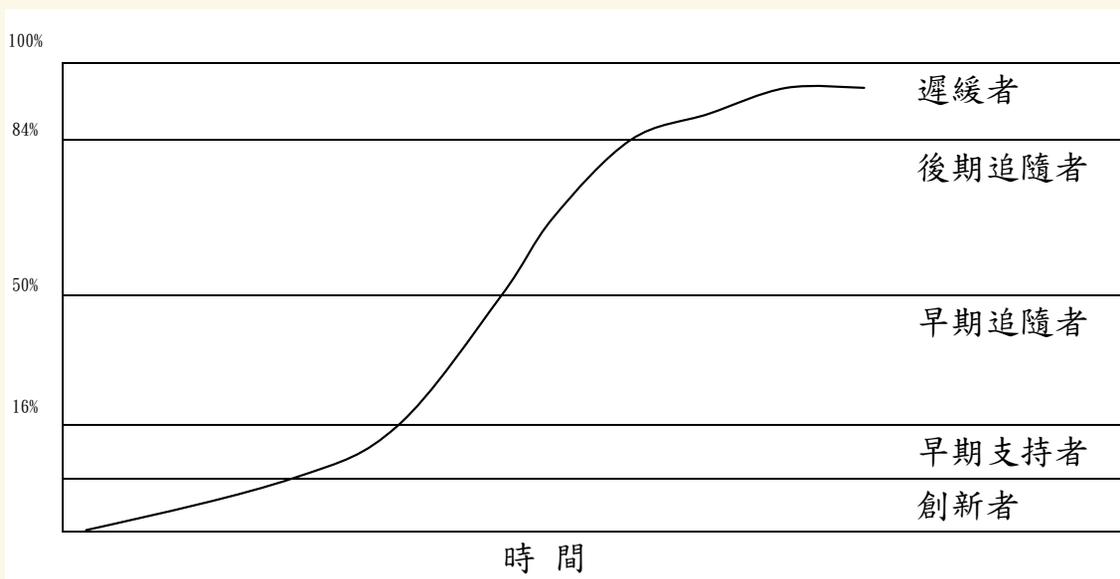
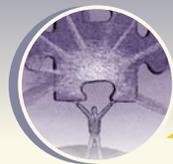


圖1 接納人數的累積百分比曲線圖

資料來源：修改自 White (1988:139)。

(一) 初始的「創新者」熱衷於改變

為最先接受革新之2.5%的創新者群體，其並非全出於「需求」而接納，他們僅是因衝第一的性格或具前瞻性的視野所使然，乃革新前期少數的敏覺者 (Rogers, 1995: 263)。這類人多半願意嘗試或介紹新理念、勇於接受新挑戰或敏於發覺問題，並且具有活力和獨立性。熱衷改變並具崇高抱負的他們，喜歡接近機構外可獲得改變資訊的媒介和人員，也樂意參與革新方案的設計與發展 (黃政傑, 1991: 411)。他們應該多是學校內主動瞭解及參與課程發展的人。

(二) 最先投入的「早期支持者」主動積極

再次之的13.5%早期接納者群體，容易因使用新產品而獲利，為保持優勢極樂意蒐集資訊及投資精力 (Rogers, 1995: 262, 264)。當然，實施的早期可能引發某些人對於革新方案的興趣，或者因革新本身並無壞處而考慮接受，亦有可能因對革新的漠不

關心，而未引起接受革新的意圖。本來教師在實施革新前嘗試理解新概念，通常是選擇性詮釋的，他們可能不會回應革新的意圖、可能接受革新、最終可能採取實施或不實施，因此那些引介新理念的人有責任與教師溝通清楚 (Brown & McIntyre, 1982: 117)。一般而言，會在此時期接納新課程的人多屬機構內較受尊敬的人，他們會主動在職進修並很容易接受能實際改善問題的計畫、試驗和理論 (黃政傑, 1991: 412)。只要經適切宣導，這群人即會很快地參與和實施新課程。

(三) 多數觀望的「早期與後期追隨者」從眾依隨

為再次之68%的早期與後期主力接納者群體，是擴散曲線中占絕多數的群體 (Rogers, 1995: 262)。這群人快速地受先前接納者的推薦所影響，只要有一定的夥伴已經接納或談論此方案，雖未必能藉由新產品



或服務中獲利，但這些追隨者很容易一窩蜂地跟著接納。此時期的接納者通常較固執、低姿態、不主動，除非絕大多數的同事已經改變，他們才會跟著變（黃政傑，1991：412）。即當校內多數教師參與及實施新課程後，大部份教師多半會跟隨新課程實施的腳步，而有從眾行為的出現。這時期正是革新接受評估和試驗的黃金時期，人際互動及組織層面扮演著革新能否被廣眾接納的關鍵角色。然而能真正察覺影響實際擴散的個人十分困難，且或許過段時間此個人影響力即告式微（Rudduck&Kelly, 1976：109）。幸好行政是支持同僚的正式機制，其能提供較系統及完善的「同僚支持」（peer support）與互動（Gillborn, Nixon & Rudduck, 1993：39），也唯有透過這樣的正式機制方能有效與持續地督促擴散的進程。

（四）充滿疑慮的「遲緩者」消極保留

為最後之16%接納較遲緩的群體（Rogers, 1995：262）。多數產品或服務甚至難支撐到有機會與這類群體對話，因為他們多半並不易採納新事物，除非傳統材料已不堪使用、不實用、或找不到，才會考慮接納。而且革新到此最後時期，通常已被大幅接納，幾達「制度化」的地步，僅剩少數仍抱持質疑或保留態度的教師。倘若革新最終皆能被教師所考慮，似乎過段時間後教師也會考慮修正其實際經驗或常用之理念，以改善現場的教學；當然前提是革新概念的清晰化必須有助益於教師獲得較充分的理解（Brown& McIntyre, 1982：124）。

由於接受擴散的群體特徵不同，接納革新的時間先後也會有所差別；受限於個人經驗、背景或特質，涉入革新的程度也必定有所不同。本來教師們覺知新理念及將其應用於課堂，未必只是仰賴外部提供的資訊及支持的質量而已，他們可能憑藉其覺得學科該如何教導或受限於日常工作而有詮釋性地理

解（Brown & McIntyre, 1982:132）。因此，負責學校課程推廣工作的人員，有必要利用會議、訪視及相關資訊傳播平台，向校內教師同仁溝通清楚，以縮減因時間長期消耗所引來各方的誤解。

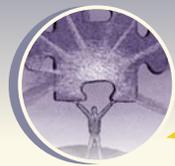
三、從擴散的時間週期談策略的應用

工商界的「產品生命週期」（product life cycle）亦因與時間因素密切相關，故常搭配「擴散曲線」來發展適當的行銷策略，而這些策略通常是藉由對市場介入的適切時機而發揮作用的。雖然Rudduck和Kelly（1976：103）認為關於擴散的週期和網路十分複雜，不同脈絡可能有不同的擴散情形；然研究者仍試圖運用行銷學關於「週期」的概念，闡述侷處不同時期的接納族群應該使用不同推廣策略。如同Marsh與Huberman（1984：53）所言：擴散宜因應族群或時期的不同，採取差異的活動型式，乃能有助益於革新的擴散。以下茲就學理面對課程擴散的時間週期與策略加以分析和探討：

（一）擴散的時間週期

圖2是參酌行銷學關於「產品生命週期」的概念所編製，圖中顯示伴隨著可成長的接納人數之減少，行政方面的推廣活動亦會隨之減少。可成長的接納人數意味著：該時期的群體有多少可能會接納新課程卻實際未經接納的人，這些人提供擴散的發展可能。近年課程研究逐漸有融入行銷理念的可能，如戴曉霞（2001）在談述「行銷理念在課程革新的運用」時亦同樣引入「產品生命週期」的概念，筆者參酌其相關論述後，歸納革新擴散的時間週期之存在對於課程擴散而言，起碼具有以下意義：

1. 課程的推廣行動，初始頻繁後期趨緩，隨著理念逐漸擴散、新課程的構想廣為眾人所接納後，新課程即達制度化也就不再需



- 要推廣行動。
2. 課程擴散因應不同採納時間的族群特徵，而可在發展歷程中約略區分為數個時期，每個時期皆有須克服的挑戰及行動。
 3. 課程擴散的可成長採納人數在每時期皆不

相同。早期推廣行動頻繁藉以改變成員信念，居中時期採納人數的增長較明顯，中期以後採納人數漸趨穩定；因此，推廣行動多進行於擴散中期以前的信念部分（Marsh & Huberman, 1984：57）。

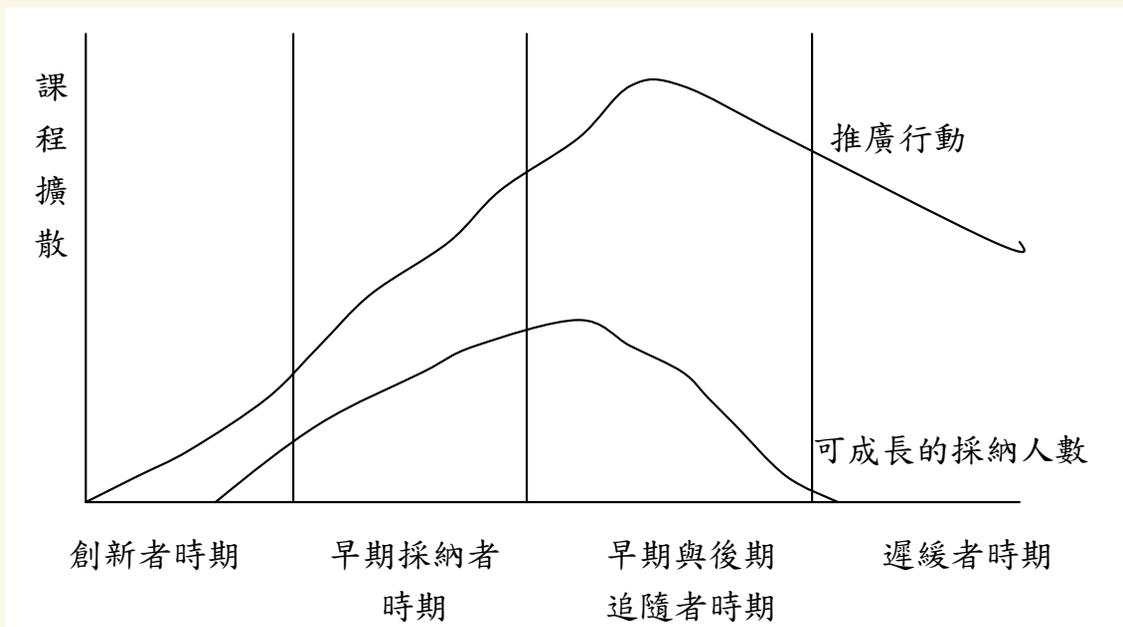


圖2 新課程的擴散週期

資料來源：修改自許士軍（1986：186）。

雖然以「擴散週期」與「擴散曲線」來闡述革新擴散的推移，是頗能相輔相成，但引用工商界「產品生命週期」的概念來說明課程革新的擴散務須特別小心：

1. 學校課程不易真正「淘汰」，新課程多半為舊課程的延續或作部分修正，課程發展極少突然終止或全面翻新的情形發生。
2. 產品「銷售」行為在課程領域的術語應予以轉換，以「推廣活動」代替。隨著越來越多人接納革新，行政方面的推廣活動亦會隨之減少。
3. 「利潤」並非指實質上的利益收入，畢竟

非營利組織並非以利益作營運的衡量標準；Wilson和Daviss（1994）認為教育推廣應是以改變教師個人覺知、信念與行動為意圖（蕭昭君譯，1997：308-309）。是以，利潤曲線分布對課程擴散的啟示，或指「可成長的接納人數」而言。

（二）不同時期的擴散策略

從「擴散時間週期」所獲得的啟示：課程擴散如同產品行銷，重點是切入其差異並掌握適切的「時機」發展擴散策略，以擴大教室層級的接納率。以下茲就學理研擬可行的策略如下：



1. 「創新者時期」的擴散策略

重點在於成功地引起教師對革新的「需求」，也就是使其覺知並篩選部分訊息以幫助日常教學事務之改善。只要部分教師先接觸並擁有這些經驗，接著他們就會開始產生認同、內在化，最後並進一步地希望別人也能一同來分享這些經驗（Krieger & Krieger, 1986: 91）。此時期學校的行政作為或可透過行動研究、課程發展活動、校外參訪及研習等策略，讓部分群體先敏於發覺問題所在並試圖謀求解決，那麼就可能產生創新理念、課程或教學法的改進之道，使革新的計畫更臻完善周全。只要給予機會，即使初期僅有部分教師願意選擇嘗試實驗，革新經驗最終仍有可能擴散到其餘班級或週遭群體。

2. 「早期支持者時期」的擴散策略

行政推廣活動重點在讓更多教師試著接納革新，並透過「說服」與「溝通」來傳播訊息給其他潛在接納者。革新的意圖能否被其他教師所理解？是否適合應用於其它脈絡？能否引起其興趣和熱誠？有無時間實施？此些困難皆會影響教師接納與否的決定。「說服」與「溝通」的目的主要在藉由教師彼此間的對話，促發其在課程發展的主動角色，進而影響其教學信念與教室實際（Leander & Osborne, 2008: 42-43）。除了可擴大辦理說明會以加強訊息之傳播、爭取部份時段及課堂的融入外，亦可藉由教師參與計畫的決定，減少其對未知的抗拒，併涵養群體對革新方案的認同與熱誠。

3. 「早期與後期追隨者時期」的擴散策略

此時期的課程發展已漸臻成熟，主要藉由「教育」與「訓練」激發多數潛在接納者對革新的需求。在此對理念的認知與情感等之「擴散」主要依存於人際互動中（Holt, 1980: 178），故提供成員互動與支持的機會，將能激發潛在接納者對革新態度、

價值與觀念的改變。學校若型塑諸如「工作坊」、「教學團隊」等學習型組織，將讓成員有專業成長的機會，進而產生對革新的覺知與需求。然而在人員互動中宜特別留意因「社會互動」及「組織發展」所衍伸的問題，否則人際間的暗流有可能會阻礙新課程的擴散。

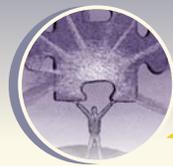
4. 「遲緩者時期」的擴散策略

革新發展至此幾已達成「制度化」的目標，亦即原先提出的新理念多已貫徹並於組織中生根，形成群體間約定俗成的默契之一。依工商界「產品生命週期」（product life cycle）的想法，新課程若發展至此，即宜考慮進行課程評鑑，蒐集並建立革新歷程的資訊系統，以利進行下一波的革新。畢竟課程是發展的、連續的、循環的，學校課程擴散乃是一動態的歷程，應保持續的修正、發展與反芻。

四、結語

過去課程擴散的概念多被視為線性傳遞的過程，以為教師出於道義及職務使然，定會接納與落實新課程於教室實際中；而學校課程的推廣活動也自是多採「自上而下」的效率觀，長期忽略對教師進行說服、溝通與對話的工作，銜以為革新的擴散必然會發生。可惜，學校的課程控制向來就是鬆散的，即便行政人員仍能透過諮商面談、巡堂訪視與作業抽查瞭解教室實際，但受限於個人經驗與特質，每位教師對新課程所理解的、詮釋的和涉入的程度皆不盡相同，課室執行的標準當然也就迥異於上層既定的理想。若在新課程推動時，起始就未能考量時間因素對於課程擴散的影響，卻在面臨窒礙後再來苛責基層教師的執行不力，恐就有失公允並徒使組織成員對於行政效能失去信心。

本來，政策理念要廣為人們所認同且順



利推行就不是件容易的事；尤其學校課程的推動更極度仰賴教師專業和參與熱誠，沒有教師的課程理解又如何談論學校本位的課程發展呢？是以，推動新課程的人在說明、宣導和溝通上需有耐心，教師可能需要時間憑藉其專業及經驗對新事物反覆質疑或判斷，然後才有可能內化並認同新課程，最終乃成為校本課程發展的助力。倘使關於新課程的構想始終未能通過眾多教師專業上的檢驗，卻一意孤行，那麼付諸獨斷、不精粹的構想

在執行上面臨窒礙重重的厄運應是可預期的。

教育實務上的革新，本不該是盲目地推陳出新，也不該是絢爛一時的萬花筒；但在趕績效、病急亂投醫的課程領導者眼中，卻往往忽略時間上的阻力並諉過於基層教師的不配合，誇飾自己的新構想能為教育注入一股嶄新的活源，殊不知壓迫不合時程的執行僅為升官績效，卻已塗害百年生靈。為上的課程推動者對於筆者此番苦口婆心的警語，難道不應該多加深思嗎？

參考文獻

- 許士軍（1986）。現代行銷管理。台北市：商略印書館。
- 黃政傑（1981）。課程設計。台北市：東華書局。
- 蕭昭君（譯）（1997）。全是贏家的學校：借鏡美國教改藍圖（K.G.Wilson和B.Daviss原者，1994年出版）。台北市：天下文化。
- 戴曉霞（2001）。行銷理念在高等教育課程革新之運用。載於中華民國課程與教學學會（主編），邁向未來的課程與教學（p.99-116）。台北市：師大書苑。
- Brown,S. & McIntyre,D.(1982).Costs and Rewards of Innovation: Taking Account of the Teacher's viewpoint. In Olson,J.(Ed.), Innovation in the Science Curriculum (107-139) . N.Y. :Nichols Publishing Company.
- Gillborn,D. , Nixon,J.& Rudduck,J.(1993).Dimensions of Discipline: rethinking practice in secondary schools. London:HMSO.
- Hargreaves,A.& Fink,D.(2000).The three dimensions of reform. Educational leadership,57(7),30-33.
- Holt, M.(1980).Strategies for Curriculum Change. In Holt,M.(Ed.), Schools and Curriculum Change(175-196).London: McGraw Hill.
- Krieger,R.H.& Krieger,R.R.(1986).Educational Taxonomies: Help for Planning the Marketing Curriculum. In Guiltinan,J.& Achabal,D. (Eds.),1986 AMA Winter Educators' Conference : marketing education : knowledge development, dissemination, and utilization(90-94). Chicago:Illinois.
- Leander,K.M.& Osborne,M.D.(2008).Complex positioning:teachers as agents of curricular and pedagogical reform.Curriculum Studies,40(1), 23-46.
- Marsh,C.& Huberman,M.(1984).Disseminating Curricula: a look from the top down. Journal of Curriculum Studies, 16(1),53-66.
- Markee,N.(1997).Managing Curricular Innovation.Cambridge:University Press.
- Rogers,E.M.(1983).Diffusion of Innovations(3th ed). N.Y.:The Free Press.
- Rogers,E.M.(1995).Diffusion of Innovations(4th ed). N.Y.:The Free Press.
- Rudduck,J.& Kelly,P.(1976).The dissemination of curriculum development. N.J. : NFER publishing Company Ltd.
- White,R.V.(1988). The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management. N.Y.: Basil Blackwell.



您幸福嗎？—淺談幸福感

張茂源／雲林縣埤腳國小校長

吳金香／中州技術學院幼兒保育系系主任

一、前言

從文明之初，人類就不斷地在找尋美好生活的泉源，想要了解幸福在哪裡。

西方社會科學家認為幸福感是一種個人正向、主觀的感受，中國哲學家則視幸福感是一種內心精神層面的悅樂、安適狀態（吳淑敏，2003）。Klein指出，幸福是一種態度，認識幸福、學習幸福的人，才能得到幸福，幸福的現場就在腦子裡（陳素幸譯，2004）。但是，隨著社會的急遽發展，生活步調不斷加快、工作壓力不斷升高、政治不斷的喧擾，您幸福嗎？

根據內政部民國92年的「台閩地區國民生活狀況調查摘要分析」指出，國民對目前生活約有70.0%感到滿意，另有29.4%不滿意。天下雜誌在「2003年的國情調查：台灣人，你幸福嗎？」的報告顯示：台灣人自認幸福的人口總數比例不到50%（楊瑪利，2003）。講義雜誌對全國22縣市、40所國小，兩千多位三到六年級的學童作「小朋友幸福大調查」結果發現，2008年整體幸福感達78.8%，較2007年略降1.1%，也比2001年的84%下滑（黃玉芳，民97）。顯見，不只是大人對未來感到茫然，連小孩子也沒信心，這是社會當前要面對的嚴肅問題。據此，如何協助個體排除阻礙幸福因素、並給予正確的指導，進而增進其幸福感受，實為當今不可怠忽的重要課題。

二、幸福感的本質

「幸福」是每個人所希望擁有與追求

的，幸福感這個名詞是一個看似簡單卻又極其複雜的概念。Andrews和Withey（1976）認為，「幸福感，包括認知評價與正負向情緒，是對生活滿意程度及所感受的正負向情緒整體評估而成的一種感受。」陳蜜桃、陳玲婉（2006）則認為，幸福感是一種整體的心理感受、是個人情緒及認知層面上對整體生活滿意的評估結果，是個人人格特質與環境交互影響所產生的心理感受，包含了快樂、滿足與愉悅的情緒，個人的幸福感程度依個人的需求與標準而異。曾文志（2006）指出，古今中外哲學思想中，美好的生活牽涉到「好」的最重要本質，以及生活的最崇高價值。從更深的層面去看，學者們在探究美好生活要素時，通常會先從了解幸福感的本質開始。幸福感的本質是什麼呢？

（一）幸福感是由快樂所組成

快樂幸福感的觀點是從快樂的感覺經驗，或正向情意、負向情意的多少狀態來了解一個人的幸福感。快樂心理學者強調幸福感是由主觀的快樂所構成，並且從人們對生活中美好與不美好的判斷中探討與分析愉快與不愉快的經驗。許多的研究結果中亦發現，快樂可以預測多樣化的正向結果，快樂的人會滿足與他人的關係、有成功的生涯、有較好的因應以及健康的身體（Lyubomirsky, King & Diener, 2005）。

（二）生活意義

快樂並非生活最佳經驗的全部，有越來越多的研究指出，包括自我接納、正向的與人關係、生活目的、個人成長等這些都是重要的正向心理機能，與個人幸福感具有關聯。



同時，如果個人的成長目標致力於有意義的活動，不但可以為崇高理想而奮鬥，更能使人生具有真善美的價值。因此，有意義的生活不僅可能是大多數人所渴望的美好生活，也應是一種臻於至善的生活（曾文志，2007）。

（三）金錢

在現實社會中，除了追求快樂與生活意義之外，人們卻可能受到生存需求與消費文化的影響而渴望金錢，可能為了金錢而犧牲個人快樂與生活意義。金錢在生活中的重要性，對於有消費需求與強烈物質慾望的人，與對那些安貧樂道和知足常樂的人來說，對金錢有不同的評價可能是影響這些人幸福感受差異的重要變數，儘管今日的台灣經濟繁榮富庶，但金錢仍可能是人們所渴望擁有的（曾文志，2007）。

（四）幸福感來自人潛能的實現

Ryff（1989）認為，幸福感應該是來自於努力追求卓越、展現個人的潛能。強調人們可透過一些經驗與機制（例如，目標、價值）達到心理成長、獲得意義以及找到生活的目的。

三、幸福感影響因素之探討

社會學家所關切的幸福感是一種主觀的、正向的心理感受。多項研究證實，心理健康、自尊、無望感及人生目標為幸福感之重要指標（吳淑敏，2005）。茲將幸福感影響因素敘述如下：

（一）心理健康

Furnham與Cheng（1999）在一項跨文化研究東西方人格、心理健康暨快樂

之相關時，發現英國人比日本人與中國人表現較快樂、心理較健康，而且較外向。除此之外，Lynn（1981）比較不同個體在幸福感上的表現差異結果顯示，心理健康為預測幸福感的有效因素之一。

（二）自尊

國內施建彬（1995）研究中國人幸福感來源，發現有一部分的幸福感是來自別人對自我的肯定，或是透過別人的感受而來的回饋所引發的幸福感，這些向度包括「自尊的滿意」、「人際關係的和諧」。Diener、Emmons、Larsen與Griffin（1985）研究生活滿意量表的效度時發現，快樂、人格特質、自尊在該量表與多項量表中呈高度正相關。Staats、Armstrons-Stassen與Partilo（1995）的研究中亦發現，自尊是人格特質的一項主要成分，而且自尊會影響生活滿意與快樂。

（三）無望感

「無望感」指的是個人對自我與未來人生持負向期望（Stotland, 1969）。Aspinwall與Taylor（1992）研究證實，樂觀與心理幸福感有關；Khoo與Bishop（1996）的研究亦發現樂觀可預測幸福感；國內陳文卿（1997）研究青少年自殺意念與家庭功能、無望感之相關，發現無望感越高、自殺意念越高。據上所述，無望感越高，越會導致一個人悲觀、欠缺幸福感、以及有自殺意念。

（四）人生目標

目標理論者重視個體一生要擁有人生目標才較會有幸福感。Diener（1994）認為對生活事件中感到有意義感，將使個人更能洞察到幸福感。Teresa與Sastre（1999）研究發現，健康、與配偶小孩和諧相處、自我接納、與人建立正向關係、人生目標及自我成長，都是增進心理幸福感的因素。黃國彥、鍾思嘉（1997）研究老人健康自評、生活改變生命意義與其生活滿意之關係時，發現健康自評、生活改變和生命意義對老人生活滿意具有顯著的影響。

四、增進幸福感之策略

（一）增加人們的快樂經驗與生活意義

快樂是開創幸福的泉源與通往美好生活



之路，快樂經驗越多的人，主觀幸福感越高，正向生活滿意亦越高。吳淑敏（2003）認為，幸福感高低代表一種主觀評估個人目前生活現況整體的滿意和愉快程度。曾文志（2006）也指出，在正向心理學的架構下，美好的生活是由快樂和生活意義所構成。因此，增加人們的快樂經驗與生活意義，必能提升整體幸福感，開創美好人生。

（二）從正向層面探討個體的主觀幸福感經驗

人生需要目標，人的生活需要理想，追求理想的歷程中，如果學會運用建設性的方法適應挫折，則每次挫折的經驗都可能是他再一次成長的機會。經由參與潛能發展、提升個人成長的活動，促使個體有豐富的生命涵養、樂觀積極進取的生命價值觀，積極運用有限的生命，創造無限的生命價值。

（三）鼓勵從事休閒活動

休閒是人類提升生活品質所必須的。對於忙碌的現代人，休閒生活不但能促進個人的身心健康，更可擴展個人的生活領域，開啟智慧及創造潛能。唯有注重休閒生活的參與，積極投入休閒活動，親近自然、開闊視野，增進社會聯結與建構個人資源，才能順應即將來臨的生涯休閒時代，提升幸福感。

（四）建構美好生活的生命教育課程

研究顯示，人們生活的價值與目標如果注重內在的快樂經驗與意義感受，趨於正向心理學所建構的美好生活概念的話，幸福感會比較高（Kasser, 2004）。學校可以設計自求簡樸的生活方式、拒絕消費文化的正向情

意介入方案，將生命教育課程的安排、配置與連接各種不同的教材或主觀的幸福感經驗，使其彼此之間互相增強，增進生活滿意。

（五）建立良好的人際關係

人際關係對於個體的人格發展與社會適應有著相當重要的影響，人際關係愈趨向於成熟，愈有正向情意表現。惟有建立良好的人際關係，提昇對人的關懷，對於幸福感的增進定能有所助益。

（六）協助學生潛能的自我實現

成就的動機因獲得先前愉快經驗的增強而更強烈，做任何事成功的機率也較大。學校教師應體認個別差異的現象，設計特殊教育的情境、調整教材，讓每位學生從學習過程中慢慢塑造開朗、正確的自我觀念，逐漸建立學生信心，增強學生成就動機，進而發揮其潛能，達到心理成長、獲得意義以及找到生活的目的。

五、結論

Diener（1984）指出，幸福存在於個人經驗裡，它是主觀的。對於處在現代忙碌社會中的人們，早已感受不出「快樂」、「幸福」為何物。筆者相信，只要人人都能從正向層面來探討個體的主觀幸福感經驗，藉由美好生活的生命教育課程、建構良好的人際關係與及積極參與正當休閒活動、協助學生潛能的自我實現，必能增加人們的快樂經驗與生活意義，獲得幸福感。

參考文獻

- 吳淑敏（2003）。婦女幸福感之研究。教育學刊，20，119-140。
- 吳淑敏（2005）。生命教育課程對國小教育學程大學生幸福感之效果研究。教育與心理研究，28（1），21-47。
- 施建彬（1995）。幸福感來源與相關因素之探討。高雄醫學院行為科學研究所碩士論文（未出版），高雄市。



- 曾文志 (2006)。開創美好的生活—正向心理學的基本課題。師友, 466, 54-61。
- 曾文志 (2007)。大學生對美好生活的常識概念與主觀幸福感之研究。教育心理學報, 38 (4), 417-441。
- 陳文卿 (1997)。青少年自殺意念與家庭功能、無望感之相關研究。彰化師範大學輔導研究所碩士論文 (未出版), 彰化市。
- 陳素幸 (譯) (2004)。不斷幸福論 (原作者: S. Klein)。台北市: 大塊。
- 陳蜜桃、陳玲婉 (2007)。國小學童母親的人格特質與親職壓力、幸福感之相關研究。高雄師大學報, 20, 1-20。
- 黃玉芳 (2008)。大選年 小孩幸福感陷谷底。2008年3月24日, 取自<http://udn.com/NEWS/FOCUS/NEWS/NAT5/4254399.shtml>。
- 黃國彥、鍾思嘉 (1997)。老人健康自評、生活改變和生命意義與其生活滿意之關係。中華心理衛生學刊, 3 (1), 169-181。
- 楊瑪利 (2003)。365種方法發現幸福。天下雜誌, 266, 130-158。
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. N.Y.: Plenum Press.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Furnham, A., & Cheng, H. (1999). Personality as predictor of mental health and happiness in the east and west. *Personality and Individual Differences*, 27, 395-403.
- Kasser, T. (2004). The good life or the goods life? Positive psychology and personal well-being in the culture of consumption. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 55-67). Hoboken, NJ: Wiley.
- Khoo, S., & Bishop, G. D. (1996). Stress and optimism: Relationships to coping and well-being. *Psychologia*, 39, 29-40.
- Lynn, R. (1981). Cross cultural differences in neuroticism, extraversion and psychoticism. In R. Lynn (Ed.), *Dimensions of personality* (pp. 263-286). Oxford, UK: Pergamon.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 219-247.
- Staats, S., Armstrong-Stassen, M., & Partilo, C. (1995). Student well-being: Are they better off now? *Social Indicators Research*, 34, 93-112.
- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Teresa, M., & Sastre, M. (1999). Lay conceptions of well-being and rules used in well-being judgments among young, middle-aged, and elderly adults. *Social Indicators Research*, 47(2), 203-231.



從Frankl的生命哲學談青少年憂鬱傾向

藍乙琳／屏東市崇蘭國小教師

生命中的每一個時期，每一個階段，對我來說，都是很大的挑戰，但是困難並不等於阻礙，能不能接受挑戰，突破難關，完全靠自己的意志來決定。

～林懷民～

一、前言

教育部訓委會委託臺灣大學進行「學校憂鬱傾向學生推估及預防策略」研究，國小高年級至高中職學生抽樣調查顯示青少年憂鬱症的比率為8.66%，受測的學生中竟有14.41%有過自殺意念，3.04%曾有自殺行為。「少年不識愁滋味，為賦新詞強說愁。」是古代詩人用來形容青少年天真無邪涉世未深，不懂得社會世事的煩惱，更不懂得什麼叫做憂愁！在現今青少年似乎很難畫上等號，以上的數字清楚地告訴我們，現今青少年的生活不見得是快樂的，似乎有著許多的困擾難題困惑著他們的心理。心理學家Erikson認為青少年正值「自我統合」與「角色混淆」的發展危機，由於生理上急速的變化，課業壓力與考試的成敗，使得青少年在自我統合時困難重重，由於無法化解此階段的危機，使得青少年們陷入了挫折、無助、苦惱、沮喪中，在心裡不斷的惡性循環，而產生憂鬱的情緒，甚至演變為自殺自傷事件。因此，青少年的憂鬱傾向讓我們不得不去正視此問題，提出方法來協助孩子們能早日脫離憂鬱的黑暗世界。以下便從Frankl意義治療法來探討青少年憂鬱傾向。

二、Frankl的生命哲學

在探究人生命的意義時，最具代表性的便是Frankl的生命哲學。Frankl（1967）的意義治療學假定了，對生命存在與人性的基本看法，他認為人類的生命共有身體、心理、精神性或意義探索（spiritual or noological）三大層面，來分辨世俗世間的生命意義及其探索，與生死有關的終極意義及其探索（傅偉勳，1993）。Frankl意義治療法的理論基礎為一種生命的哲學，包括三個互相連索的基本信念：意志的自由（freedom of the will）、意義意志（the will to meaning）、生命的意義（the meaning of life）三個理論假設（Frankl，1967）。

（一）意志自由

第一個理論假設為人具有意志自由，即個體有「決定」自由權，不論在什麼時候；什麼境況下，即使身體被囚禁了，思想還是自由的，自由的尋找和發現生命的意義（劉翔平，2001）。Frankl認為在精神層次上，人的意志可以超越外在的限制，即使是在惡劣的情境下，人們仍有決定以何種態度面對的自由。而個人的意志自由是屬於自己的經驗的直接性，在意志自由的境界中，人類開關了一個新的生命體驗（劉翔平，2001）。

Frankl認為人的意志也有可能不自由的現象，此為精神分裂心理疾病的病人，他們在心裡會產生一種幻覺，認為自己的想法和意志是由他人所操縱著，因此，憂鬱傾向的心理疾病亦會讓人的意志產生不自由的現象，



無法正確有效地表達自己的意志，有時會因為傳播媒體過度渲染的自殺自殘事件，進而學習模仿演變為遺憾的青少年自殺事件。

（二）意義（探索的）意志—人類生命的原動力

存在主義哲學家雅斯貝爾斯曾說：「人之所在，乃是藉著為己所成之事」（引自劉翔平，2001）。而Frankl認為「求意義的意志」是人類去發現生命中的意義和目標，以供給自己對生命的一種認同（黃國城，2003）。人是追求意義的生物，求樂意志與求權意志都是從意義意志中衍生出來的，對意義的追求是人主動去追求的，而不是經由刺激所引起的（劉翔平，2001）。

人的意義意志也會遭受到挫折，青少年們遭遇到挫折時，對生活開始感到無聊，內心越來越空虛，找不到人生未來的目標與希望，在心裡便衍生為憂鬱的情緒，形成精神方面的疾病。

（三）人生（生命）的意義—構成生命的意義為何？

人們常問到「我的生命有什麼意義呢？」Frankl認為個人應該去了解生命對自己有什麼期待，每個人的生命意義皆有所不同，生命意義也會隨著時間的不同而有所改變，所以自己要去思考自己給自己對生命的答案，透過實際行動來發現與創造意義（侯冬芬，2004）。然而生命的意義因人而異、因時而異，每個人都有自己特定的人生使命或天職，必須去完成具體的使命。

綜合上述，意志自由、意義意志、生命意義三個論點，構成Frankl意義療法的理論基礎，且三者缺一不可。Frankl肯定了單獨實存所具探索種種真、善、美價值的人生意義的自由意志。他所倡導的「意義（探索的）意志」，是要實存地探索人生的種種積極正面的意義或價值，藉以找出人們快樂幸福的根本之道。人類最基本的生存動力在於

「求意義的意志」，當一個人發現在逆境中活下去的理由時，可藉著這個「意志」來提供一個人有意義、有價值的生存要件。

三、憂鬱對青少年的影響

「自我統合」與「角色混淆」的發展危機困擾著現今的青少年。複雜的心理變化，在缺乏價值判斷的標準時，又沒有正確的疏通管道，對於未來的人生方向感到茫然無知、徬徨無助，憂鬱的現象便悄悄地在心中萌芽。因此，當憂鬱的情緒對青少年慢慢地伸出魔掌時，在心理、生理上及社會關係上都會產生很大的影響。

（一）在心理方面

憂鬱的情緒會讓青少年變得自卑、情緒低落、容易生氣、對事情缺乏興趣及心神不定感到焦慮，甚至萌生自殺、自傷的念頭。

（二）在生理方面

1. 食慾不振：沒有食慾是青少年憂鬱情緒最常發生的事，此反應會造成成長階段缺乏適當的營養，在生理發展上會產生不小的影響。
2. 失眠、睡不著：「睡眠」對人類的身體健康有著很大的影響，良好的睡眠品質，讓全身得細胞能獲得充分的休息，每天自然是神采奕奕、精神飽滿。大部分有憂鬱情緒的青少年便落入「貓頭鷹」的世界，到了夜晚的世界，腦子總有轉不完的事；心中總藏著千萬個結，以致於睡覺時，總是無法安穩的入睡，夜夜失眠便是常有的生理現象。
3. 情緒不穩定：憂鬱會造成人的精神活動產生激躁的現象，這種情緒的不穩定與行為的脫序會讓青少年的學子們在其他面向上著有負面的影響。
4. 自律神經失調：如消化不良、便秘等現象。



（三）在社會關係方面

1. 家庭關係：由於自身的憂鬱情緒反應衍生出種種家庭問題，親子互動關係緊張、兄弟姊妹手足之情低落，因為家庭的凝聚力降低，甚至演變為家庭衝突事件。
2. 同儕關係：對青少年而言，有時同儕、朋友間的關係會比與父母的關係來的重要，和朋友間的相處，也就成為生活中之重要課題。有時「友誼」的失去對孩子來說，可能是一件天大地大的大事。由於憂鬱情緒造成同儕的互動減少，最後演變為沒有好朋友的人際關係危機。

上述心理、生理及社會關係三個面向，並非單一影響著青少年朋友們，而是複雜交錯的交互影響，如同溪水中的漩渦，不停地將人捲入最底層的深淵中，讓人陷入萬劫不復境界，不要說青少年朋友們，連心智成熟的成年人也沒有辦法應付這種轉變。因此，憂鬱情緒對於青少年來說，在各方面的影響甚鉅，沒有適當的疏通與輔導，一棵正值茁壯的幼苗便即將枯萎凋零了。

四、Frankl的生命哲學在「憂鬱」情緒的運用

憂鬱情緒困惑著青少年的內心世界，造成身體變差了、表現退步了、人際關係疏離了，甚至失去了自我生命的意義及生存的目的，不僅傷害了自己、家人，也造成國家社會的問題與負擔。因此，協助憂鬱傾向的青少年重新尋找生命的意義，建構正確的生命態度是必要的。以下將Frankl的生命哲學理論運用在輔導青少年「憂鬱」情緒上，讓這群給黑暗吞噬的孩子們，有機會重新尋求自我的生命意義，對於人生有另外的思考方向。

（一）建立「天生我才必有用」的觀念

Frankl認為每個人皆有其特殊地生存目

的與意義，認為人類的生命可從我們給予生活的東西中，即是我們的創造物中獲得意義。因此，引起青少年憂鬱情緒反應的便是學業成就低落，許多老師也以學業成就來斷定一個孩子的存在價值。所以教師與學生觀念上的改變是必要的，學業成就是多元的，如同現今教育提倡的多元智能，「天生我才必有用」只要教師細心啟發，尋找一條適合學生走的路，讓孩子能適性的發展學習，日後孩子也能「行行出狀元」，在專業的領域上擁有一片天空，因學業成就所造成的憂鬱自然也煙消雲散了。

（二）「有夢最美，希望相隨」

Frankl意義治療中提到每個人可以從自認為有價值的事情上獲得生命的意義。正如卡爾·桑得柏說過的一句話：「除非先有夢，否則一切皆不成。」記得風靡全台的大樂透廣告中，一段父子的對話：「你喜歡嗎？爸爸買給你。」或許有人認為作白日夢不切實際，但換一個角度來看，這對溫馨的父子因為有夢的存在，同時也建構了他們人生努力的目標。

憂鬱傾向的青少年因為生活中的種種不順遂，失去了馬斯洛需求層次論中自我實現的作夢機會，沒有慾望、沒有需求的孩子，自然失去對生命的熱情與追尋的動力。此時，父母及師長可以引導憂鬱傾向的孩子建構有意義的生命價值，訂定生命的目標，哪怕目標是一輩子都不可能完成的任務，但對於憂鬱傾向的青少年給予一個作夢的機會，亦不失為一個好方法。

（三）培養「面對逆境」的能力

Frankl認為從生存的悲劇經驗中；從痛苦死亡和愧疚中，亦可找到生命的意義（劉翔平，2001）。現在的孩子承受壓力的能力愈來愈弱，面對生命中種種的難題，無法找到適當解決問題的方法，以致於難題沒解決，憂鬱卻占滿了整個心靈，孩子各方面的



表現也就每況愈下。

因此，青少年培養逆境中成長的能力是必要的，但是面對孩子心裡的問題，最終還是要由孩子自己來克服，正所謂「解鈴還需繫鈴人」，當孩子遇到問題，父母老師是提供面對困難的解決方法，指點迷津成為孩子的「領航員」，父母及師長不要完全幫孩子做決定或解決問題，讓孩子培養面對未來逆境的能力，與其給孩子魚吃，還不如教孩子如何釣魚，教導孩子如何面對挫敗、承受壓力，並協助找尋紓解負面情緒的方式，學習抗壓、減壓及情緒管理，培養孩子適應環境、解決難題的能力。

(四) 心病需要心藥醫

大人們常會認為孩子們「鬧鬧脾氣」，沒有什麼大不了，不會去探究背後隱藏的原因，更不會想到進一步接受診療。事實上，神經精神醫學的研究證實，憂鬱症和其他身體疾病同樣是一種疾病，不只是一時的「鬱卒」或「想不開」，而是腦部神經傳導物質的失調有密切關係，如果不接受適當診療，很難自然痊癒。而且研究顯示自殺與憂鬱症有著極大的相關性，自殺患者中有80%患有

憂鬱症的現象（胡維恆，1989）。當孩子有精神疾病（憂鬱症）上的困擾，而導致出現自殺傾向時，他們可能有無法控制的自殺衝動，這時應建議他找醫師診斷，及早就醫治療。

五、結語

青少年時期是人類生命週期裡發展快速的階段，常與「青春活力」、「無限希望」畫上等號，更是我們寄予希望的一代。但是卻有越來越多的青少年，因為「課業壓力」、「人際關係」、「自我認同」、「感情」及「家庭因素」等問題，無法有個良好的解決之道，而困擾著純真的心靈「鬱卒」成疾，甚至出現偏差行為及自傷自殘的事件。當我們感嘆國家社會未來英才殞落之際，更重要的任務應該是要去探討現階段青少年學生所面臨到的生活問題，從中尋求出一個因應之道，透過學校、家庭、甚至是社會媒體的每一個管道，適時地拉他們一把，敞開封閉的心靈，讓他們能早日脫離「憂鬱」的黑暗歲月，順利地渡過這一段不穩定的身心發展時期。

參考文獻

- 侯冬芬（2004）。雲嘉地區資深榮民生命意義感、死亡態度與生活品質之相關性探討。南華大學生死學研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 胡維恆（1989）。憂鬱症、精神分裂病與自殺。中華精神醫學，3（4），197-204。
- 黃國城（2003）。高雄市醫院志工幸福感、死亡態度與生命意義感之相關研究。高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 劉翔平（2001）。尋找生命的意義－弗蘭克的意義治療學說。台北市：果實。
- Frankl, V. E. (1967). *Psychotherapy and existentialism: selected papers on logotherapy*. New York: Penguin Books.



學習型組織在教師專業發展評鑑上的應用

詹郁萱／國立高雄師範大學教育研究所研究生

一、前言

八〇年代以來，教育改革方案便不斷推陳出新，但無論其內容為何，皆需透過優秀的教師落實於教學中。另一方面，隨著學校本位管理的推動，教師的權力亦不斷增加。因此，教師實為教育改革成敗的關鍵（嚴國棟，2003；林生傳，2002；歐用生，2000），而教師在面對與時俱進的教育政策與增權的同時，更需不斷精進，發展自我專業，進而提升教學品質。

教育部為協助教師專業成長，增進其專業素養，故於2006年根據2003年《教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫》推動教師專業發展評鑑試辦，預計試辦2-3年，逐年檢討試辦成效。實施方式主要為教師自我評鑑與校內評鑑，其中校內評鑑主要內涵包括教學觀察、教學檔案、晤談教師、蒐集學生或家長對教學的反應回饋（教育部，2006）。

在試辦過程中，面臨許多困難，目前第一、二年的試辦計畫業已完成，但參與的學校和教師仍屬少數（蔡清華，2007）。故本文首先整理推動專業發展評鑑之困境，再試從學習型組織的觀點出發，應用於學校發展教師專業成長團體，進而探究教師專業成長團體對於克服專業發展評鑑困境的助益，藉以提供推動教師專業發展評鑑之參考。

二、專業發展評鑑困境之探討

雖然教師專業發展評鑑的重要性受到各方的重視，從中央教育部到地方教育局都如火如荼地推動，但仍無法做到全面實施，其所面臨的困境可整理如下：

（一）組織文化為孤立的個人主義

中小學空間與心理上的孤立，使學校瀰漫「個人主義」、「互不干涉」的教學文化（張德銳，2006）。然而，教師專業發展評鑑的實施，不但需要提供平日的教學檔案，還需進行同儕教學觀摩，讓其他評鑑者進入教室評鑑教學過程，對於努力耕耘於自己教學領域的教師是一大挑戰。此外，評鑑過程亦需要互動、討論與回饋，部分被評鑑教師可能感到教學專業受侵犯。因此，在孤立的個人主義之組織文化下，對於講求分享、參與、互助、主動等特性的教師評鑑之實施是不利的，對於教師教學品質的提升有相當大的影響（嚴國棟，2003）。

（二）評鑑規準的建立與評估限制

教師專業發展評鑑影響範圍從政府、學校至教師、學生、家長，因各個立場不同，對於評鑑規準的看法也就各異。即使目前教育部授予學校自行發展評鑑規準，但在學校層級中，對評鑑規準的認定亦難有共識，因此，教師專業對話的互信機制亟待建立（李坤調，2007）。另一方面，評鑑是否能真正評量出教師的能力亦受到強烈的質疑，陳正修（2007）認為脫離教學觀察外的教育熱忱、教育理想等抽象的精神層面指標是難以化為觀察表格所記錄的文字的。簡紅珠（2006）亦提及，觀察教師課室內的教學行為或活動以判斷其優缺點，可能會有看不見教師教學全貌的限制。

（三）教師缺乏意願且參與較被動

由於評鑑是發展組織與人員效能最基礎的長期性歷程，不但每一過程需力求公平、合理、客觀、符合專業的標準，且每一步驟



均需與促進組織與個人雙方永續發展為宗旨（黃德祥、薛秀宜，2004）。但由目前推動情形看來，各校辦理教師專業發展評鑑的脈絡，均是由上而下的模式推動，辦理的方式與實施內涵雖透過會議討論後決定（李坤調，2007），但仍可能只限於少數人的表達，因此部份教師對於教師專業發展評鑑缺乏參與感，只是被動地配合行政人員的要求。

（四）教師參與評鑑時間甚為不足

教師參與專業發展評鑑時間不足亦為推動評鑑的重要困境之一（楊麗珠，2005），對於國小教師而言，除了教學工作和處理相關學生班級事務外，還需負擔許多行政工作，許多國小教師感到工作量沉重（黃財清，2005），若為參與評鑑，還需額外準備評鑑的資料與並作足事前的規劃，故部分教師認為可能會排擠備課時間（李明怡，2006），對教學品質的提升造成反效果。

對於推行評鑑的行政人員來說，由於教師主動參與的意願並不高，初期的宣導相當耗時費力。而在實施過程中，為真正達成評鑑之目的，往往需時時與教師溝通並鼓勵其成長，而評鑑方式和指標建立更需要持續地改進以臻完善。因此對行政人員而言，除平日繁重的行政工作外，推動評鑑的更是一大挑戰，故部分行政人員可能為縮減評鑑的負擔，而偏重書面審查，減少教學觀摩及晤談的方式。

（五）專業發展評鑑增加工作壓力

由於目前教師專業發展評鑑規準尚未發展完全，公平性有待考驗。因此，教師對於教師專業發展評鑑定位於形成性評量仍有疑慮，對於評鑑兩字的解讀可能多少包含考試的意涵。除了教師對評鑑的觀感外，教學現場觀察是一種真實的評估方式，在教師間尚未形成普遍的專業合作組群，亦會增加教師壓力（黃詩涵，2007；劉建志，2002；劉春榮，2003）。

三、學習型組織的意義與特色

以下簡略說明學習型組織的意義與特色，以為將學習型組織的概念應用於發展教師專業成長團體作鋪陳。

（一）學習型組織的意義

Peter M. Senge（1990）認為學習型組織中的成員都能不斷的突破自己能力的上限，創造真心嚮往的結果，培養全新、前瞻而開闊的思考方式，全力實現共同的抱負，以及不斷一起學習如何共同學習。學習型組織涵蓋個人、團體、組織的學習，而在達成願景的過程中，則需仰賴資訊交換、實驗、對談、協調及共識的建立，以發揮組織的最大效益。

（二）學習型組織的特色

Peter M. Senge在《第五項修練》一書中提出建立學習型組織不可或缺的五項修練，此五項修練的發展雖然是分開的，但卻是緊密相關的（郭進隆譯，2004）。五項修練內涵如下：

1. 第一項修練—不斷自我超越

自我超越為不斷突破自己，獲得自我實現的歷程。故組織成員都必須不斷釐清個人內心真正的期許，審慎地為自己設定目標，並根據目標擴展能力，全心投入，不斷創造與超越。

2. 第二項修練—改善心智模式

心智模式是一種隱微卻固著的思考方式或是意識形態，影響人們看待事物的觀點，並限制人們心智的運作。因此，組織成員應該以開放的心相互分享並接受不同的看法見解，在多元的意見交流中凝聚組織共識。

3. 第三項修練—建立共同願景

願景為組織將個人的期望整合為所有成員所共有的願望、理想、目標，作為指引組織前進方向的藍圖。一個結合全體成員意念而共築的願景，將促使成員主動學習，不斷



地追求卓越、自我實現，進而引領組織達成願景。

4. 第四項修練—推動團隊學習

因為團隊學習具有整體搭配的優勢，因此團隊學習的成果大於個人學習的成果，並有助於組織成員的學習成長。當在組織中討論議題時，若每一成員皆可自由發聲，往往能藉由互動破除個人思維的缺失，進而深入議題的核心。

5. 第五項修練—運用系統性思考

系統是指鉅觀且整體的視野。人們對於眼前的事物，傾向分析與解讀，只聚焦於部分或片段，而忽略在整體脈絡下事件間或事物間的關係，因此，容易陷於井底之蛙、以管窺天的困境，無法從根本解決問題。

四、從學習型組織到教師專業成長團體

學習型組織強調組織團隊學習、持續專業成長、不斷創新與回饋的理念，對於不斷受到外在考驗的學校實有重大的意義，以下

針對學習型組織應用於教師專業成長團體之組織過程與原則兩方面作探討。

(一) 組織教師專業成長團體之過程

將學習型組織之概念應用於教師專業發展團體（參見圖1），其組織的過程應從組成團體開始，可依教師的學年、領域、專長或學校需求作為教師專業成長團體組成之依據。團體組成後，共築團體願景以凝聚其向心力，並依願景規劃學習目標與學習計畫進行學習，一方面，透過個人學習達到自我超越，以帶動團體的學習；另一方面，團體學習能運用互補與合作的功能協助個人的學習，在個人學習與團體學習兩者交互作用之下，發揮學習最大效果，促進教師專業成長，進而提高教學品質。

值得強調的是，願景並非一成不變的，必須隨著教師專業成長的狀況隨時作調整，以提升教學品質。另外，從共築願景到個人與團體學習，乃至達到教師專業成長的過程，都需要運用系統性思考，並突破固著的心智模式，才得以發揮教師成長團體的最大成效。

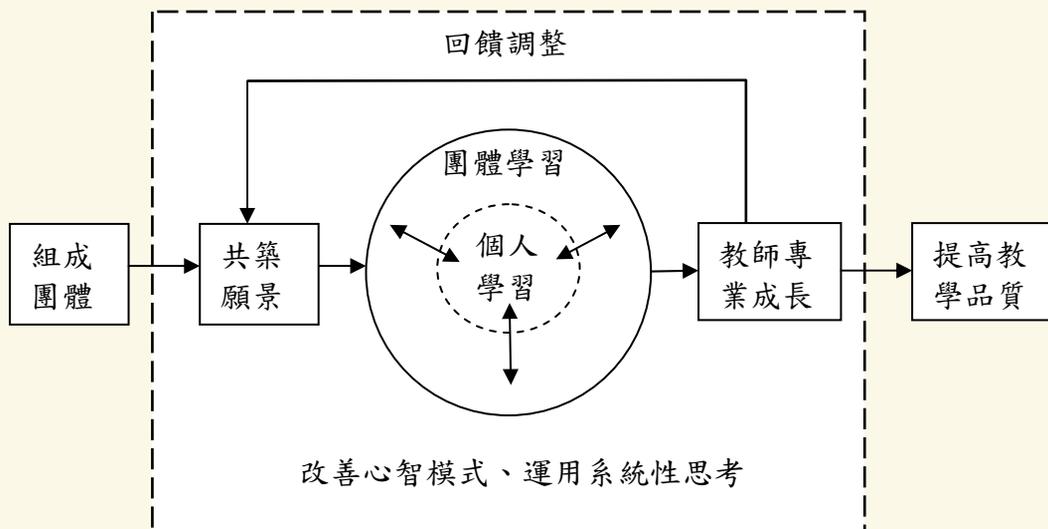


圖1 教師專業成長團體組織流程圖

資料來源：研究者自行繪製



(二) 應用於教師專業成長團體之原則

在教育部教育鬆綁的政策下，目前學校已設有各課程發展委員會和各教學領域小組，而部分學校更成立專業發展工作坊、讀書會等以學習為導向的團體。若能應用學習型組織的理念，則有助於上述團體由個人學習的表面層次深入團體的共同學習，以發揮最大的學習成果。以下為學習型組織概念應用於教師專業發展團體的原則：

1. 成員互相支持共同學習

在團體內部，團體學習需關注於如何激盪萃取出優於教師個人見解的團體思維，並使教師個人專業成長既具創新性又能與團體協調一致（洪榮昭，2003）。因此，專業成長團體需提供教師專業成長的機會，鼓勵教師共同學習，營造支持回饋的團體氣氛，進而建立穩固的合作關係。成功的教師專業成長團體要件如下：

- (1) 能開放討論個人或團體的教學困境。
- (2) 教師間能秉持共同願景相互信賴，坦白且真誠地給予回饋。
- (3) 能軟化自我既定的框架，尊重且傾聽夥伴教師的意見，並接納創新或實驗性質的方案。
- (4) 無私地分享教師個人的教學經驗與教學檔案。

2. 共築教師專業成長願景

塑造理想的溝通情境，以個人秉持的教學理念為基礎，分享所累積的教學經驗，一同討論未來課程規劃的方向，將個人與團體對專業成長的需求加以結合，在表達與傾聽中建立共同努力的目標。有效的組織願景應包含以下特徵：

- (1) 願景具體且可行。
- (2) 教師在專業成長的過程中，能常常分享願景。
- (3) 每位教師皆清楚瞭解組織願景且

對個人具有意義。

- (4) 為教師間言談與專業成長的一部份。

3. 學習與課程規劃具系統

任何事物皆處於系統之中，受到其它相關元素的影響，因此為真正徹底瞭解事物，就需從整個系統中探討。而在教師專業成長團隊的運作過程中，團隊的學習計畫和教學所依據的課程計畫是最需系統性思考的部份。教師成員共同討論課程方案時，需將單元課程納入課程整體架構當中來思索，以檢視單元課程在整體課程組織中的意義與定位，以及單元課程和其它單元課程間的關係與連結，達到課程精緻化、結構化的效果。而專業成長團隊的學習計畫亦必須經系統性思考，兼顧個人與團體的需求，並具有一定的歷程或次序，使學習更具成效。另外，當團隊面臨問題時，亦需放入整體系統中釐清成因，瞭解問題發生的因果關係，從根本根除問題。

4. 多元回饋突破心智模式

人們在心中多少存在些預設立場，隱而未現地影響人們的價值判斷、左右人們的行為，當人們習於限於既有的框架中之後，將會忘記目的與手段間的連結，將行為簡化於刺激與反應的連結，因而缺乏創新、反省的動機。而反思與創新皆需要透過專業發展團隊的激發，一方面，同在教學現場工作的教師夥伴能站在不同角度給予最多元且真切的回饋，提供教師反思，以促進成長、改進教學，另一方面，當教師致力於創新教學時，夥伴教師則能給予最大的支持與建議，讓教師勇於創新、勇於嘗試錯誤，在行動中不斷檢討與改進，相互成長。

5. 自我超越促進團體成長

每個人都有自我實現的需求，同理，教師亦期望自己能持續學習，在成長中獲得成就感，因此，專業成長團隊首要任務即是提



供教師學習的機會，除了吸取新知外，藉由討論、回饋、分享等互動方式，促使教師自我檢視，不斷重新釐清自我能力與期望目標間的距離，並透過教學相長或楷模學習以增進團體成員的共同成長。而從自我超越到團體成長主要依賴有效的經驗分享，吳清山（2001）在學校推動學習型組織方式中提到，教師彼此經驗分享的策略如下：

- （1）力行實踐終身學習活動，隨時吸取教學新知。
- （2）充分利用各類網路資源，蒐集教學補充教材。
- （3）參與自發性讀書會活動，分享讀書心得經驗。
- （4）嘗試各種網路學習機會，豐富與時俱進知能。

五、教師專業成長團體支持專業發展評鑑之面向

筆者嘗試以教師專業成長團體為基礎，為專業發展評鑑的困境提供有效的解決策略，並衡量教師專業成長團體支援專業發展評鑑後的成效，其內涵如下：

（一）支援教師專業發展評鑑策略

1. 以專業成長團體為評鑑的基本單位

教師專業發展評鑑目的在於協助教師提升專業能力，其性質為形成性評量，而非考核績效的總結性評量，故作為教師省思參考的重要性更甚於評價教師能力的功能。若能讓專業成長團體內的教師相互進行評鑑，透過團體所營造的學習氣氛與成員間培養的互信互賴關係，不但能降低專業發展評鑑所帶來的壓力，也能提高教師對回饋的接納程度，使教師專業發展評鑑達到促進教師專業發展的目標，故以專業成長團體成員為校內評鑑小組較為適宜。

2. 指標融入專業成長團體願景

教師專業成長團體成員擁有共同的專業

成長願景，擬訂共同的專業成長計畫。若能將教師專業發展評鑑指標融入願景當中，不但可使願景更加明確與具體化，評鑑推動時亦有其著力點，讓教師專業發展評鑑成為教師專業成長團體運作的一部分。

3. 指標交由專業成長團體建構

教師專業發展評鑑之目的為增進教師專業發展，而其評鑑指標皆依其目的而設，若指標的設定能符合教師專業發展的實際需求，必能發揮指標的最大效用。目前指標的選擇多由行政人員主導，導致教師參與感降低，亦忽略教師需求。因此，若指標能交由教師專業發展團體來建構，不但能由教師的需求出發，也能依教師專業發展團體的成長狀況不斷地調整。而在無壓力的同儕討論中，吸納大部分教師的意見，達到提高教師參與感與化解教師疑慮的效果。

4. 評鑑融入團體學習計畫

評鑑若跳脫教師專業成長的脈絡來實施時，將形成教師重大負擔與壓力。故教師專業成長團體若能將教師專業發展評鑑融入團體的學習計畫中，透過適當的期程安排，評鑑即可成為學習的一部份，亦為學習成果的展現。而在團體共同學習相互支持的氛圍中，教學檔案的製作與教學觀摩等評鑑方式，都將成為分享交流的管道，進而促使評鑑結果發揮最大的效果，而非與教學脫節的資料堆積或片段演示。

5. 配合教學輔導教師機制

教育部目前推動〈教師專業發展評鑑人才規劃方案〉，積極培訓教學輔導教師以為全面推動教師專業發展評鑑作準備。因此，在專業成長團體中，若能納入數位具經驗的教學輔導教師則有助團體專業成長的發展，亦有助於專業發展評鑑的推動。

（二）支援教師專業發展評鑑的成效

1. 突破個人主義組織文化，建立教師協同合作機制



教師個人主義文化的產生，是由於每位教師擁有各自負責的教學領域和班級，長久下來教師間缺少教學上互動所造成的。而教師專業成長團體的建立，則可增進教師間的情誼；而其例行的學習活動，則使專業成長成為常態；教師間的分享與討論，則在經驗中累積成效，成為良好的溝通管道，以上種種，對於推動教師專業發展評鑑皆有莫大的助益。

2. 支持教師不斷專業成長，降低專業發展評鑑壓力

在教師專業成長團體的運作過程中，能增進成員間的情誼。因此，若以教師專業發展團體成員互為評鑑者，評鑑者與被評鑑者間的關係，即可由垂直轉為平行，有助於減輕教師專業發展評鑑所帶來的壓力。另一方面，成員間在學習的過程中所分享的學習成果、班級經營資料、課程活動計畫，皆可有機組合為專業發展評鑑所需的教學檔案，或作為自我評鑑的依據，有效縮減教師參與專業發展評鑑所需的時間，並降低教師的心理壓力。

3. 共同發揮學習心智力量，提高專業發展評鑑品質

藉由教師專業成長團體的運作，能逐漸地改善成員的心智模式，並增進其系統思考的能力。由於成員心智力量的提升，因此在強調展現學習、接收回饋、思索反省、再學習的專業發展評鑑過程中，評鑑者能站在整體的角度給予合宜的回饋，而被評鑑者亦能修正自我既定的觀點接納多元的意見，經由

評鑑者與被評鑑者的交互辯證，提升專業發展評鑑的品質。

4. 塑造教師主動學習文化，推動學校本位評鑑規準

教師專業成長團體的組成是以學習為前提，將學習深植於教師日常教學工作之中，故能營造學校良好學習文化。當學校籠罩在學習的氛圍下時，教師們必然會主動尋求不斷地創新與進步，而評鑑規準就可依此應運而生，隨著教師專業發展的需求更新或調整。

5. 幫助教師瞭解自我能力，提升專業發展評鑑效果

專業成長團體成員間彼此熟識，對於被評鑑之教師的個性、專長、能力與班級學生也多有所瞭解，因此較能在脈絡下思考，給予較為適當可行的回饋，有助於教師反省與學習。另一方面，藉由專業發展團體持續的運作，成員可在受評鑑教師依據專業發展評鑑結果改進的過程中不斷給予支持和回饋。

六、結語

目前教師專業發展評鑑的推動阻力不小，而由學習型組織觀點組成的教師專業成長團體，有助於減低教師參與評鑑之壓力，並提升評鑑之成效，達到協助教師專業發展的目的。故在試辦教師專業發展評鑑期間，可先建立教師專業成長團體，再推動教師專業發展評鑑。不但可減少推動之阻力，更可以使教師專業發展評鑑植基於教師的專業成長中，進而達到教提升教學品質之目的。

參考文獻

- 李坤調（2007）。國民小學教務主任推動教師專業發展評鑑之個案研究—以台北縣試辦學校為例。台北：國立台北教育大學。
- 李明怡（2006）。宜蘭縣國民小學實施學校本位教師評鑑之研究。花蓮：國立花蓮教育大學。
- 吳振成（2005）。國民小學組織文化與學習型組織關係之研究。嘉義：嘉義大學。



- 吳清山（2001）。知識經濟時代的教師多元進修。教師天地月刊，115，P1-13。
- 林生傳（2002）。國科會研究計畫：教師專業成長指標及有效途徑之研究（引自潘慧玲主編教育改革之未來一書）。台北：高等教育。
- 張德銳（2006）。〔書評〕評介Charlotte Danielson和Thomas L. McGreal《教師評鑑—增強專業實務》。當代教育研究，14，147-156。
- 張德銳（2005）。中小學教師分級制度的實施問題與策略。師友，1-5。
- 洪榮昭（2004）。知識創新與學習型組織。台北：五南。
- 黃財清（2005）。高雄縣市國小校長教學領導行為與教師課程參與、工作投入關係之研究。高雄：高雄師範大學。
- 黃德祥、薛秀宜（2004）。教師評鑑的模式與發展趨勢。教育研究月刊，127，P18-32。
- 黃詩涵（2007）。台北縣國小教師同儕評鑑之研究。台北：國立台北教育大學。
- 楊麗珠（2005）。台中市國民小學教育人員對教師評鑑意見之研究。台中：臺中師範學院。
- 劉春榮（2003）。教師績效評鑑的教育品質觀點。教育資料與研究，53，13-19。
- 劉建志（2002）。國小教育人員對師實教師職級制度意見之研究。台南：台南大學。
- 歐用生（2000）。課程與教學革新。臺北市：師大書苑。
- 郭進隆譯（2005）。Peter M. Senge著。第五項修練—學習型組織的藝術與實務。台北：天下遠見。
- 陳佩貞（2002）。國民小學教師變革關注、學習型態與專業成長之研究。高雄：高雄師範大學。
- 陳正修（2007）。試辦教師專業發展評鑑的省思。師友，480，36-39。
- 蔡清華（2007）。美國地方教育行政制度建立中小學教師專業成長機制與契機。建立教師專業成長機制研討會。
- 簡紅珠（2006）。以學習成就為主的教師校能研究與教師評鑑。教育資料與研究雙月刊，73，75-90。
- 嚴國棟（2003）。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。教育資料集刊，28，P259-282。



教育與發展





校長道德領導：意涵、理論與實施策略

范熾文／國立花蓮教育大學教育行政管理學系副教授

林加惠／國立花蓮教育大學教育行政管理學系研究生

「長天幾乎都會經歷這種兩難的情境，所以，對社會、對專業、對學校教育委員會、對學生都有道德的義務，但這樣的情境都不是很明確，通常不是關於對錯、就是關於該做什麼、或是就道德而言，哪個觀點是適當的等方面的問題。」（Lashway, 1996）

一、前言

宗教改革領袖馬丁路德曾言：「一個國家的興盛，不在於國庫的殷實、城堡的堅固或是公共設施的華麗，而在於公民的文明素養，也就是人民所受的教育、人民的遠見卓識和品格的高下」。平民教育之父斐斯塔洛齊認為：「教育不僅具有文化傳承、知識累積、智慧開展、人才培育、人格發展等功能，其對於國家社會，教育是國家競爭力的根本。」因此，校長領導的方式及行為模式，對於學校文化及教育績效影響深遠。

目前社會環境，是多元的、複雜的。身為行政人員，不僅要重視服務對象的需求，更要有社會責任，來解決多元環境所衍生的問題。尤其如何處理日益增加倫理的複雜性和混淆不清的觀念，涉及到行政倫理兩難的議題，亦在政策制定與執行過程時，要注意道德的課題。如我們缺乏適當的指引，去解決倫理課題，將嚴重影響到服務對象的福祉，甚至危害到本身之專業形象。

過去的領導理論，多數著重於領導者的特質、行為或技術層面，而忽略了領導者的德性修為與價值信念。領導是植基於信任、義務、承諾、情感和共享願景之上，是一種人際間的道德關係，而倫理正是領導

的核心。美國學者Sergiovanni 在1992年所著之《道德領導—進入學校改革的核心》（Moral leadership—getting to the heart of school improvement）中，提出了一個新的領導觀點—道德領導（moral leadership）。他指出領導必須是一種態度，而非僅是技術上的運用。本文主要目的是探討校長道德領導：意涵、理論與實施策略。首先是前言，其次，分析校長道德領導的重要性；第三，探討校長道德領導的概念與內涵；第四，校長道德領導的理論基礎；第五，提出校長道德領導實施策略；最後是結語。

二、校長道德領導的重要

學校是由校長、教職員、學生等所建構而成之人的世界，學校問題並非僅靠命令執行之直線作為，即可順利解決。學校各項教育問題是充滿著脈絡性、歷史性、不確定的與倫理性，忽略了這種倫理道德議題，常造成學校問題不斷再製，成員存在僵化貧乏理念。學校被稱之為道德機構，校長身為學校領導者，自然應是道德的實踐者與催化者，一切作為更應符合道德價值，其言行也必須是教師和學童的道德典範。

由於學校行政人員有明顯的領導地位，所以比起一般人有更多的情境去考驗其品格，在組織中職位越高，相對地對其道德操守的要求標準相對也較高（謝文全，1998；Sergiovanni, 1990）。《論語》子路篇中指出：「其身正，不令而行；其身不正，雖令不從」；顏淵篇亦提到：「政者，正也，子帥以正，孰敢不正？」故校長身為一個學校的



領導者應以身作則，展現道德行為，端正己身之言行，期以上行而下效。

再者，學校是學生陶冶性情、人格塑造的重要機構。教育行政人員所從事的一項「百年樹人」的工作，不管是行政、課程或教學中，若沒有倫理道德考量，則將影響整個學生學習權，最後，學生成為無辜受害者。因此，道德成為行政工作的一部份，事實上，應該是最重要的一個部分。透過道德領導，兼顧公正、公平與人道的倫理原則，才能保障學生學習權利。是故，道德領導在學校實施的必要性，無庸置疑。

三、道德領導的意涵

倫理（ethics）與道德（moral）間的關係看似密切，卻又有所區別。「moral」（道德）出自拉丁文的moralis，意思是「習俗」、「禮儀」（林火旺，1999）。「ethics」（倫理）則源自希臘文的「ethos」一詞，本意為「本質」、「人格」；也與「風俗」、「習慣」的意思相聯繫。故道德與倫理雖然語源各異，但都具有風俗習慣的意涵。一般而言，道德與倫理這兩個概念被視為同義詞，並不做嚴格的區分。筆者認為道德領導所強調的是領導者的道德層面，道德領導強調領導不僅只是技術或權威的運用，更應該是一種態度。「道德領導」下一個定義：「所謂校長道德領導是校長超越傳統科層權威的桎梏，以道德權威為基礎，透過本身的道德修為及影響力，在價值分享的互動中，激發學校成員的責任感與義務心，使其自動自發且心悅誠服的為學校奉獻心力。」此項定義有下列特點（林純雯，2001；謝文全，1998；Sergiovanni, 1990）：

（一）道德領導是以道德權威為基礎的領導傳統制度下的科層權威，及來自邏輯和科學驗證的技術－理性權威，並無法有效發揮領導功能。原因是在上述領導權威中，被

領導者的作為與不作為受制於上級職權命令或獎賞，容易產生「為誰而做？」、「為何而做？」的疑問。而道德領導所強調的「道德權威」，主要來自於責任感與義務心，被領導者決定作為與不作為的關鍵，在於是否符合「善」的價值，凡認為是善的、是對的便去做，而非受限於其他外在的因素。

（二）道德領導是以領導者本身道德修為為影響力的領導

道德領導著重於領導者的高尚品德與道德勇氣，領導者除應具備有良好的領導能力之外，更應具有自省及批判的能力，在領導者個人道德影響力的潛移默化下，激發部屬的責任感與義務心，使部屬樂於追隨，並心悅誠服的完成任務。道德領導是一種以共同信念和價值為依歸的領導。

（三）道德領導認為組織為一個生命共同體

在此一共同體中，每一位成員擁有共同的價值、信念，所有行為的決定均透過此共同價值的指引，成員不再僅是被動的遵從上級所給的指示，而是主動的願景追隨者，在共同願景之下，會使學校成員在責任感與義務心的驅使，而致力於共同願景的達成。

（四）道德領導是一種令追隨者心悅誠服的領導

道德領導是一種以德服人的領導哲學，領導者使用的是影響力而非權力，部屬角色是主動追隨而非被動遵循；部屬的成就動機來自於責任與義務而非外燦的獎賞或報酬，部屬對組織的犧牲奉獻，是因為認同領導者之所為是對的、是善的而自願追隨，非囿於領導者的職權或組織的法令章程。

四、道德領導的核心概念與權威來源

（一）領導之心、領導之腦和領導之手

Sergiovanni（1992）是最早提出道德領



導概念的學者，過去有關領導的討論都集中在“領導之手”意即領導者的行為模式、決定等。然而，單憑領導之手卻不足以代表領

導的全部，無法說明何謂領導，尚須加入領導之心與領導之腦一併討論，才得以勾勒出領導的全貌。

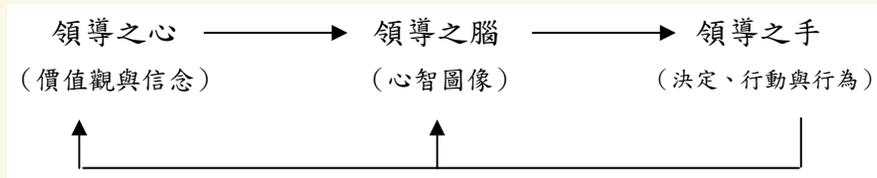


圖1 領導之心、腦、手之交互關係圖

資料來源：Moral leadership: getting to the heart of school improvement(p.8.) by T. J. Sergiovanni,1992, San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

領導之心指的是領導者心中所存有的價值觀和信念。領導之腦則是透過領導之心的驅動而產生的心智圖像，這個心智圖像會指揮領導之手，使領導者產生決定和行動。他認為，領導之心塑造領導之腦，並使領導之腦驅動領導之手，透過對領導之手的反思進而肯定或重塑領導之心與領導之腦，三者間

密切相關，且缺一不可（如圖1）。

筆者認為，上述Sergiovanni的領導核心概念，僅侷限於領導者本身，無法完整說明道德領導體系。領導的反思應來自於被領導者的回饋，而非領導自身的作為或決定，故在此互動模式中加入「被領導者」元素加以討論（如圖2）。

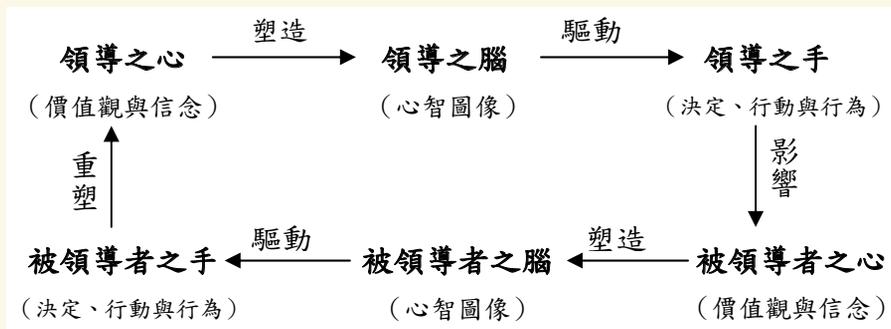


圖2 領導者與被領導者之交互關係圖

被領導者存在著價值觀、信念、心智圖像、決定與行為。故當領導者因其內心的價值觀與信念的驅動，而產生應如何實踐於實際領導作為的心象並進而轉化成實際的作為時，這個領導的實際作為或決定，影響著被領導者的價值觀與信念，在此價值觀與信念的驅動之下，被領導者形成了該如何作為的

心智圖像，並透過此圖像而產生實際的行動。透過被領導者行動會對領導者產生反饋的作用，使領導者藉以反思，進而重塑或深化其價值觀。這正是道德領導所主張的，透過領導者正義與善的價值信念來建立與部屬的共享願景、責任感與義務心，必會獲得被領導者正義與善的回應。



(二) 領導權威的來源

權威是領導他人行動或作決定的力量，含有命令與服從的關係。領導權威的來源，決定領導者的領導模式，也因此產生不同的結果。故在討論道德領導時必須由領導權威的來源切入。依據Sergiovanni (1990) 將領導的權威來源分為：科層權威、心理權威、技術-理性權威、專業權威與道德權威。科層權威源自科層體制中的規章制度與層級節制，是最簡單且直接的權威來源。在科層權威的領導下，成員易淪於消極的遵守法規與上層命令，工作上僅求在不犯錯的前提下，完成任務。

心理權威來自於激勵與人際關係的技術層面，領導者與成員透過「交易」的方式各取所需。領導者與成員的關係建立在「期望與獎賞」之上。在此前提下，成員易受獎賞的制約，導致成員斤斤計較「為獎賞而做」的局面，而使工作表現因而受限。

技術-理性權威來自邏輯科學的驗證，在技術-理性權威下，領導者認為建立標準化的工作模式，是達成組織任務的不二法門，戮力倡導工作訓練，並監督工作流程，以期達成工作的標準化。如此，成員僅能依既定步驟完成工作任務，使得成員潛能無法發揮，而難以有傑出的工作表現。

專業權威來自於工作環境及成員本身的專業訓練和經驗，領導者將成員視為專業人員，而非僅為任務的執行者。在專業權威下，成員擁有專業上的自主權，成員專業及潛能得以有效發揮。

道德權威來自於共享的價值、理念、責任與義務。在道德權威之下，組織中共享的價值與信念將組織成員定位為一個共同體，每一位成員皆為專業者，他們不再只是被動的組織規章遵循者、組織任務執行者，而是主動的追隨者，追隨著共同體中所共享的價值與理想 (林純雯, 2001; Schein, 1985)。

由上可知，不同的領導權威來源，會產生不同的領導模式，而導致不同的結果。然而，在領導實踐中，領導者除了要慎用科層權威、心理權威、技術-理性權威之外，同時更要運用專業權威與道德權威，激發成員承諾感，以產生更大的能量。

五、道德領導的理論基礎

道德領導相關理論的探究，林純雯 (2001) 認為倫理學理論和領導理論為探討道德領導時的兩大重點。倫理學理論中與道德領導相關較密切者為：Kant的義務論、MacIntyre的德行倫理學、以及Noddings的關懷倫理學 (Sergiovanni, 1990)，茲分別說明如下。

(一) Kant的義務論

Kant是首位將「責任」概念作為道德核心概念的哲學家，認為唯有當行為的目的即為了履行責任時，才能稱之為「有道德價值」的行為。Kant認為世界上許多事物都有其價值，這些價值都是有條件的。唯有「善意志」是唯一無條件的善 (good without qualification)，無論善意志所帶來的後果為何，善意志仍然是善的 (林火旺, 1999)。換句話說，只要動機是善，行為的結果好壞，並不影響其道德價值。此正如道德領道所言之領導者憑藉著責任感及義務心而行動。

(二) MacIntyre的德行倫理學

MacIntyre認為不同時代的思想家對於德行有不同的看法，單一核心的德行觀念不易尋得，對於德目的優先順序亦各有所執，加上德性與社會秩序的關係隨著時代的推移而有所改變。基於此，在審視西方各時代的德行理論後，遂將德行觀歸納為：1.德行是一種品質，可使人執行社會角色；2.德行可使人完成特殊的人生目的；3.德行是實現成功的手段 (何懷宏, 2002)。

MacIntyre認為可基於上述三種不同的



主張發現一個統合性的核心概念。德性的應用必先透過道德或社會生活的來解釋與定義德行（林火旺，1999）。領導者在領導時應重視組織成員德性的養成，訂定學校組織成員所必須共同遵守的德行規準，並在日常生活中能予以實踐，使組織成員皆能為善而行。

（三）Noddings的關懷倫理學

關懷倫理學以女性觀點，提出不同的道德推理態度，透過對於關懷關係的討論，提出關懷不僅是一種道德，更是一種行動。關懷倫理雖以關懷為基礎，但並不規避邏輯、推理或原則，Noddings（1984）認為在道德上驅動我們的動力，不是理性，而是關懷之情。人的存在核心是「關係」，關係的兩方分別為「關懷者」與「受關懷者」，關懷的完成有賴雙方共同為彼此間的關係做出特殊的貢獻，當關懷發生時，關懷者全神貫注，接受對方，不以一己之意志或私欲宰制受關懷者，而受關懷者在關懷者的關懷下，努力求得自我實現和成長。

六、校長道德領導的實施策略

（一）落實公平正義，注重平等權利原則

Rawls發展出正義之第一原則是有關基本自由權的保障：每一個人都有平等的權利（林秀珍，1994）。每個人都應有平等權利，在一完備社會體系下，擁有最廣泛的基本自由平等權利，而且與他人在此體系下的基本自由平等權利，並不相悖。校長要秉持公正理性原則，處理公共事務並作行政決定，對事不對人，只對道德法則負責，可謂道德領導的核心（謝文全，1998）。在學校情境中，任何的行政決定，就希望能透過公平、合理程序，建構正義原則，以使學生獲得最大利益，為多數人謀取最大的福利。

（二）重視人性價值，發揮關懷精神

關懷是道德，也是行動，而關懷倫理是

指對人的關心與照顧，行政人員除要完成學校任務，亦應關心成員的需要與福祉，給予必要的尊重、鼓勵與支持（謝文全，1998）。在學校之中，有教師、學生及家長之人際互動；也有性別、種族、年齡之刻板印象。若缺乏關懷倫理，彼此關係將會是虛偽的、非人性的。關懷倫理強調站在絕對關懷的立場，使每個人都享有內在的尊嚴和價值。關懷的倫理承認每個人的權益、以開放的心胸面對每位個體，所以，關懷的關鍵在於不把人看成工具，而是尊重每一個人的尊嚴與價值。

（三）建立開放氣氛，確保民主參與

在一個組織之中，每個人都有其獨特生活背景及歷史文化，甚至在語言、種族、性別，都呈現多元差異面貌。學校民主行為，可以確保最大多數人的最大利益。透過民主參與的價值，讓所有人有機會表達聲音，維護本身權益。亦即在決定過程要注意參與及人文性，尊重參與者的尊嚴及表達權，維持公正的程序過程。因此，校長要多傾聽他者的聲音，促進情感交流、平時在非正式場合傾聽教師意見，會獲得真實聲音、於正式會議更要建立開放氣氛，鼓勵發言，開會較為周延民主。

（四）善用反省與思考，檢視教育合理性

生活在官僚組織中，久而久之形成一種生活文化或內化為人格特徵後，學校組織就為例行公事及慣行所決定，造成個體為工具理性支配，而無法反省思考與批判。Schon（1983）特別強調「在行動中反省」（reflection in action）。反省是行動的個體，邁向獨立自主與責任倫理的歷程，有了反省，個體才能檢視、修正以有慣性行為，透過思考，才能打破機器模式的行政集權性格。如此，未來的行動才能圓融，也能尋找到教育意義與創意。



(五) 運用增權賦能，增進專業自主

官僚組織之領導者與成員呈現二元化關係，是一種上下對立與孤立狀態。但道德領導主張每位個體都是此生活世界一份子，在此網狀組織當中，佔有一席之地，故重視人際之互動及情感交流。校長要重新檢視與成員之關係，從命令控制的直線關係，轉向權力分享之領導行為，其做法是讓成員均能展現潛能、專才適用、鼓勵成員參與決定，促進成員自我管理，增進專業自主。

七、結語

教育行政是一種手段，其目的是要達成教育目標。學校的中心功能就是教與學，國小校長是與此功能接觸最密切的人，由於職位所賦予的正式領導地位，使得國小校長有機會去激勵教師，並改進教師教學之標準

和實際績效。西諺有云：「有怎樣的校長就有怎樣的學校；有怎樣的學校就有怎樣的老師；有怎樣的老師就有怎樣的學生。」此乃說明了校長的領導行為對整個學校的發展，有深遠的影響。校長在執行任務時，常會面對著許多問題與挑戰，必須針對某些問題做決定，由於許多問題不僅涉及事實層面（facts）；更涉及價值層面（value）。從價值層面考量是高層次的行政決定，具有強而有力之哲學基礎，才能使領導較為周延與紮實。學校是保障學生福祉的服務性組織，學校各項教育措施，不論是屬於政策性的、事務性的工作，都充滿著多元性、異質性，會使某些人獲得好處，而減損某些人之利益。因此校長必須秉持教育意義與價值，堅持作對的事，運用道德領導，創造一個倫理學校機構，建構公平正義的學校環境。

參考文獻

- 何懷宏（2002）。倫理學是什麼。台北：揚智。
- 林火旺（1999）。倫理學，台北：五南。
- 林秀珍（1994）羅爾斯的正義原則及其教育涵義之研究。國立台灣師大教研所碩士論文，未出版，台北。
- 林純雯（2001）。道德領導—學校行政領導的新面向。中等教育，52(4)，110-127。
- 謝文全（1988）。道德領導：學校行政領導的另一善窗。載於林玉體主編，跨世紀的教育演變（頁237-253）。台北：文景。
- Lashway, L. (1996). Ethical leadership. (ERIC Document Reproduction Service No.ED397463)
- Nodding, N. (1984). Caring: A feminine approach to ethic and moral education. Berkley, CA: University of California Press.
- Schein, E. H. (1985). Organizational culture and leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1992) Moral leadership: Getting to the heart of school improvement. San Francisco: Jossey-Bass.



由體罰事件看教師情緒管理

楊文環／高雄縣大寮國小總務主任

隨著社會開放腳步的劇烈、教育改革步伐的快速，現今身為第一線的教師們在面對整個教育生態環境，所面臨的壓力確實越來越大。當教師面臨一群懵懂無知或是血氣方剛的孩子所表現的不得體的行為同時，身為教師者也可能產生了一些非理性行為。近日來鬧得沸沸湯湯的教師體罰學生，以致遭家長申請國家賠償的案件即是一例。

事實上，就體罰學生事件一事，顯現了幾個面向的問題。首先，教師體罰學生，事件輕者，一段時間之後，透過時間治療一切的傷痕，事情也就像船過水無痕一般跟著消聲匿跡；事件嚴重者，導致學生身心受到重創，事情本身就像幽靈一般，日日夜夜、一生一世都將圍繞著當事的學生，永久無法抹滅。因此，為人師者不可不慎。其次，教師體罰學生，顯現出教師專業能力的不足、輔導能力的欠缺，尤有甚者，更是對法令的漠視。教育部一再三令五申嚴禁教師體罰，而仍然發生體罰學生情事，真的是令人感到遺憾及難過。

就體罰學生事件一事，也顯現出教師的情緒管理仍然有待提升。情緒管理的重點在於任何非理性行為或事情發生的瞬間，教師能夠妥善管理自己的情緒。個人相信，沒有任何一位教師是以體罰學生為樂的，只不過，因為在事情發生的當下，教師不能妥善管理自己的情緒。因此，教師在面對問題發生時，如果能夠做好先前的心理準備工作，以積極的、正面的想法來看待事情，並且建立事情發生時的處理原則，就能避免事情突發時的慌張凌亂和措手不及的一些非理性行為的產生而鑄下大錯。

發生事情時的當下，深呼吸是一個不錯的情緒管理策略。教師可以藉助反覆做深呼吸數次，一邊告訴自己「我是要解決問題、而不是再製造問題（因為動手打學生或體罰學生勢必將製造新的問題）」、「要效率、更要求教育（我是教育工作者，我有專業的能力解決學生的問題）」，藉由反覆的深呼吸以放鬆自己當時的情緒。或者暫時離開現場也是一個很好的情緒管理辦法。藉由暫時的離開現場可以緩和當時對立的局面，以使雙方彼此冷靜，等較為平靜之後再尋求問題的癥結及解決問題的方法。其他諸如轉移自己的注意力，讓自己多想一些美好愉快的事，避開學生行為所引起的負向的情緒；透過想像制約法想像平常自己喜歡的事物，藉以減緩情緒的起伏波動等也都是相當良好的情緒管理辦法。

心理學家亞伯艾里斯（Ellis, A）告訴我們，影響我們情緒（C）的不是事件（A）本身，而是我們對事件的解釋與看法（B）。因此，改變我們對事情的認知便能調整並改善我們的情緒，這就是著名的「ABC情緒管理原則」。亞伯艾里斯理情治療的重點，在於我們平時必須訓練自己，改變自己以往對一些事情僵化的認知，並且適度調整對事情的看法。舉例而言，學生幫忙老師倒茶水卻打破杯子，以往我們可能大聲斥喝學生「你為什麼這麼差勁」、「你為什麼這麼不小心」等等。事件（A）的本身是「打破杯子」，我們對「打破杯子」這件事產生憤怒生氣的情緒，但是改變我們對事件的認知，適度調整對事情的看法（B）（例如，學生是不小心打破的、學生是好意幫老師倒茶水），便會



改善我們的情緒。所以愈是以正面的、樂觀的想法去面對問題時，愈是能跳脫負面的情緒，產生愉悅的、快樂的情緒。

另外，教師平時必須建立支援性的系統。例如學校裡正式或非正式的團體或組織的同儕系統、自己生活周遭的親朋好友們的親友系統、社會中的張老師或生命線的社會系統等，都是我們可以尋求的支援系統，如果有情緒上的疑難困擾問題，都應該要參考他們的意見及尋求他們的協助，以獲得更為寬廣的解決問題的資訊或方法。

平時建立規律的生活習慣，例如定時定

量的飲食、運動、睡眠。養成正確的休閒價值觀念，定期安排戶外的休閒活動，如登山健行、藝文參觀、文化之旅等，藉此以消除疲憊的身心減緩情緒困擾的累積。

面對現今快速變動的社會環境，教師除了必須調整個人的心態，以積極的、正面的角度來看待情緒的管理外，隨時吸收新知、積極充實自己、建立多方的支援管道等都是有效的情緒的管理方法；希望教師們能夠透過這些有效的方法，來減緩情緒困擾，並進一步提升教師的教學效能。



研習訊息 (98年6月至98年7月)

編號	期別	開課地點	班別	起迄日期	承辦人
1	8038	三峽院區	98年度教育部暨部屬機關學校總務工作研討會—營繕工程	6/02~6/03	林巧涵
2	8037	三峽院區	新課綱宣導與教學設計實作研習	6/03~6/05	吳翊菁
3	8041	三峽院區	98年度教育部暨部屬機關學校總務工作研討會—財物管理	6/08~6/09	林巧涵
4	8044	三峽院區	98年度教育部暨部屬機關學校總務工作研討會—檔案管理	6/15~6/16	林巧涵
5	119	三峽院區	國小主任儲訓班	6/22~7/31	林月鳳
6	118	豐原院區	國中主任儲訓班	6/01~7/10	孫秀莉
7	8508	豐原院區	高級中等進修學校課程大綱普通群科技教師研習—國文	6/02~6/03	戴麗珍
8	8507	豐原院區	國教輔導團社會學習領域縣市輔導團中區分區研討會	6/05~6/06	郭益豪
9	8509	豐原院區	高級中等進修學校課程大綱普通群科技教師研習—英文	6/09~6/10	羅彩紅
10	8510	豐原院區	高級中等進修學校課程大綱普通群科技教師研習—數學	6/16~6/17	郭益豪
11	115	豐原院區	國小主任儲訓班	6/22~7/31	戴麗珍



研習訊息





教育部鄭瑞城部長蒞臨本處指導

蔡明學／國家教育研究院籌備處幹事

98年4月15日上午10時，鄭部長瑞城蒞臨本處指導，由陳主任伯璋，陳主任秘書清溪接待。首先進行院區參觀，第一站來到了鐸聲館，該館是教學資源中心的所在地，所以由朱麒華主任進行環境介紹。該館主要空間包含教育部委託師資培育中心評鑑小組辦公室、資訊教育研究人員研究室、電腦教室與網路資訊組，主要負責師培中心評鑑業務，資訊教育研究、辦理資訊教育研習與本處資訊設備維護。

下一站參觀群賢齋，由課程及教學組洪若烈組長進行環境介紹。此建築為本處研究大樓，主要空間為研究人員的研究室，在空間使用上同時也包含教育部委託自然與數學部編本教科書編輯與發行小組、課程綱要修訂及課程基礎性研究等研究小組。鄭部長再前往傳習苑參觀學員教室，由教育人力發展中心李俊湖主任進行環境介紹。傳習苑主要的功能在於提供學員研習，而本處的研習量，由91-97年共計培訓超過十萬人次。

在院區參觀之後，接著陳伯璋主任進行業務簡報，對於本處過去歷史的背景、現行的功能與目前執行的業務進行報告，同時也說明籌備處目前的發展困境。部長在聽取簡報後，也進行裁示。他認為研究院的成立有其必要性，同時也能符應社會大眾對於教育發展的期許。隨後更與117期校長儲訓班之學員進行座談並一同共進午餐，同時也勉勵學員日後成為一校之長時，更應努力將教育發展帶往新的理想與時代方向。



98.04.15 鄭部長於本處仰喬樓3樓聽取簡報。（郭志昌攝影）



98.04.15 鄭部長與本院陳主任及同仁參觀院內環境。(郭志昌攝影)



院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位	備註
01	98.03.23-05.15	國小校長儲訓班（八週）	教育人力發展中心	
02	98.05.02	辦理98年「公民社會與國家教育政策及制度」國內學術研討會	制度及政策組	
03	98.05.04-05.08	生活課程課綱微調工作坊	教育人力發展中心	
04	98.05.04-05.08	精進課堂的教與學研習班	教育人力發展中心	
05	98.05.06	「建構中央—地方教學輔導網絡專案」一縣市層級課程與教學推動機制與國教輔導團組織運作現況探究縣市訪談說明會	課程及教學組	
06	98.05.08	整合知識與能力之教—探究教學案例發展會議	課程及教學組	
07	98.05.10-05.12	科學探究及科學本質能力指標教學研習班	教育人力發展中心	
08	98.05.11-05.22	辦理5等地方特考研習班	教育人力發展中心	
09	98.05.12	98年國民中學學生基本學力測驗全國試務委員會，於5月12日假豐原院區召開入闈記者會，另於5月24日啟闈及召開出闈記者會，由教育部林次長聰明主持。	行政室	
10	98.05.12-05.13	教師專業發展評鑑—分享教師研習（一）	教育人力發展中心	
11	98.05.14-05.15	教師專業發展評鑑—分享教師研習（二）	教育人力發展中心	
12	98.05.18	辦理本處新進研究人員甄選，召開人評會議。	人事室	
13	98.05.20	舉辦「威力導演軟體操作使用講座」	教學資源中心	



14	98.05.23-06.02	國中基測閱卷作業	教育人力發展中心	
15	98.06.01-06.19	4等地方特考研習班	教育人力發展中心	
16	98.06.01-07.12	國中主任儲訓班（六週）	制度及政策組	
17	98.06.02-06.03	98年度教育部暨部屬機關學校總務工作研討會—營繕工程	教育人力發展中心	
18	98.06.02-06.03	高級中等進修學校課程大綱普通群科技教師研習（國文）	制度及政策組	
19	98.06.03-06.05	新課綱宣導與教學設計實作研習	教育人力發展中心	
20	98.06.11-06.12	會計總務政風人事法規實務研習班	教育人力發展中心	
21	98.06.13	課程美學經典研討會議	課程及教學組	
22	98.06.17	舉辦「Dream Weaver軟體操作使用講座」	教學資源中心	
23	98.06.18-06.19	初任簡任官等主管職務人員研習班	教育人力發展中心	
24	98.06.22	1.整合知識與能力之教—探究教學案例發展會議	課程及教學組	
25		2.「理念學校之論述建構與實—論述取向研究」諮詢會議	課程及教學組	
26	98.06.22-08.02	國小主任儲訓班（六週）	制度及政策組	
27	98.06.22-07.31	國小主任儲訓班（六週）	教育人力發展中心	



院務花絮



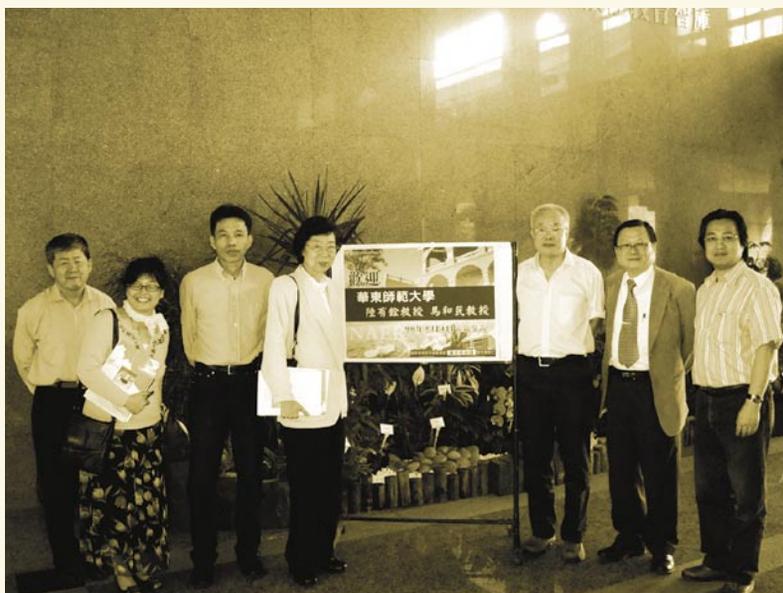
98.04.29 第8029期「學校與社區協作知能研習班」，於台北縣建安國小參訪一野外探索溯溪課程。（林月鳳攝影）



98.04.29 第8029期「學校與社區協作知能研習班」，於本處仰喬樓與陳主任合影。（林月鳳攝影）



98.05.04 行政院人事行政局陳局長清秀蒞臨參訪本處，於本處仰喬樓簡報室聽取簡報。(郭志昌攝影)



98.05.14 華東師範大學參訪，於本處仰喬樓川堂與陳主任及院內研究員合影。(蔡明學攝影)



98.05.20 本處教學資源中心辦理「威力導演軟體操作使用」研習，邀請台北縣昌福國小呂聰賢講座。（郭志昌攝影）



98.06.04 澳門培道中學參訪，於本處仰喬樓簡報室與陳主任合影。（唐淑芬攝影）



簡訊

