

VOLUME 25 NUMBER 1
February 15, 2008



國家教育研究院籌備處

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

GPN：4809500399

研習資訊

第25卷第1期

友善校園與正向管教

國家教育研究院籌備處 發行

97
02

雙月刊 第25卷第1期

本期專論主題：
友善校園與正向管教

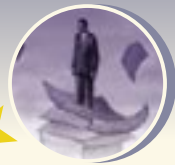


研習資訊



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

中華民國 97 年 2 月 15 日



友善校園是社會發展的基石

李坤崇／國家教育研究院籌備處主任

李俊湖／國家教育研究院籌備處教育人力發展中心主任

杜威強調「學校即社會」，陶行知主張「社會即學校」，顯然學校與社會在教育上具有特殊之意義，學校是社會的縮影，也是培養未來社會文化與型塑未來社會人才之根本所在，因此校園的生態與文化對國家社會之發展具有重要與關鍵的價值。教育部推動友善校園，期許學校硬體設施及軟體環境，均能以人為本，教職員生均能在友善的環境中學習成長，因此，友善校園的推動不僅彰顯校園教育的價值性，更是未來社會和諧健全發展的基石。

一、友善校園的具體展現

友善校園價值核心，在於以人為主體，以人為核心，並以此作為建構友善校園的最高指導原則，友善不僅是一種理念，更是一種價值與行為，而且蘊含著一種「民主」、「尊重」、「自主」的態度，個人在友善的校園中，能發展個性與群性、追求知識，並能有自信地實現自我。因此，「友善校園」在於校園是教職員生喜歡與樂意生活的學習場域，而且能以最迅速方式協助學生生活與學習，因而在硬體設施上如建築環境、教育設施、教學設備等都要以人的生活及學習為設計考量，在行政作為及教學方式也要以學生學習為重心，基於上述理念，友善校園應在學校環境與教學中具體呈現。

（一）友善的教育信念

人有個別差異，自古皆然。俗語云：「一樣米養百樣人」，同樣的「一位教師面對百種不同個性的學生是必然的」，所以教育也可能採取不同的方式。不過隨著社會發展與民主概念的普及，對人的尊重與人的價

值，越來越受到重視，此一理念也由社會擴及教育領域，因此學校中教育方式，要隨之調整，因而傳統社會中，高高在上的教師權力，在當今民主社會中已逐漸式微，教師則應該體察此一趨勢與變遷，儘速調整教育理念，以友善的態度與信念來教育學生，型塑下一代的民主價值與尊重文化。

（二）友善的硬體環境

校園規劃與建築，要考慮對「自然」的友善，人定不再勝天，人要學習與自然和平共處。在校園規劃上應強調環保理念，採用永續、節能與生態的設計，納入太陽能光電，雨水回收之設計，兼顧自然資源的利用與保護。在人與自然環境的互動中，強調人的在校園規劃中，不僅是硬體的設施，還要有家長、老師、社區、學生、校方的參與，讓師生與家長共同思考「校園空間該如何使用，才是最符合教育目標？」，如空間的概念應以學習為主軸，期待的校園建築規劃，是以「學生的學習」為重心，讓師生樂意在友善的環境中共同成長與學習。

（三）友善的行政作為

學校的行政工作係為教學提供服務，以協助學生學習為務。在行政運作上要有效率及迅速滿足學生學習需求，在教學設施上要提供優質的學習環境，行政人員本身及行政與教學間更應該密切合作，互相尊重與支援，儘速支援學生學習；在學習活動之行政規劃，也應採納師生意見，讓活動具有教育化，使學生在學習活動中實質成長。上述積極的行政作為，目的在為校園中的每一個份子感受到支持、尊重與重視，營造出友善溫馨的校園氣氛，溝通無礙的行政作為，使全



校師生感受到校園環境是在一種平等、安全的環境中自在學習。

（四）友善的教學方式

教育在傳承歷史文化，期許學生能肩負開創未來社會的重責大任，教師如何引發學生主動積極與獨立自主的發展基本能力是首要責任。所謂友善的教學並非放任，而是在尊重學生個性與個人的前提下，採取適當的策略，激發學生的學習潛能，以期達成預定的學習目標。基於此一理念，教師必須不斷進修，運用其專業能力，協助學生自主學習，而非採取強制手段，非學生在教師權力下的強迫學習。

（五）友善的人際關係

教育在發展群性，也同時發展個性，發展群性以塑造團體生活規範，發展個性，則在乎個人的獨特性與創造性，個性與群性兩者都必須同時並進。但是個性往往導致與團體衝突，如何讓團體保有凝聚力，又能讓個性得以發展便十分重要，解除的最好方式即強調溝通，良好的溝通可以減少衝突，教育的環境中人與人互動十分頻繁，舉凡行政人員、教師、學生、家長等人員，他們均存在不同的價值觀與信念，彼此間必須具備尊重與民主的素養，多用溝通討論與平等對話的方式，逐步建立適當的溝通模式與態度，以發展友善的人際關係。

二、友善校園的目標在於發展友善的社會

校園中由教育人員個人出發，配合行政人員的協助，將校園軟硬體逐步發展成為友善的校園情境，基於上述理念與作為，必然能達成培養學生成為友善個人的目標。

（一）友善的個人

學校是教育的重要機構，持續而長期的影響，確實會改變學生的理念。透過教育人員對於「友善」理念的理解與信奉，讓校園多一些省思生命的價值，互相關懷的情操與

彼此支持的情誼，逐步養成學生具有友善的心與助人尊重的態度，學生踏出校園成為社會的一份子，也必然能秉持一貫理念與行為，成為社會的一股新力量。

（二）友善的家庭

家庭是個人的避風港，也是生命的泉源。友善的校園所孕育的小種子，期待未來能夠茁壯成為一棵小樹苗，庇蔭下一代都具有一顆良善的心，經由家庭教育的薰陶與教育，將能讓家庭中成員，能創造出相互敬重扶持的家庭生活，進而成為友善社區的基礎力量。

（三）友善的社區

學校與社區關係極為密切，學校能強化社區的認同感、向心力、以及共識，成為社區的中心。在一所友善的校園中培養出友善的心，一顆顆散播在社區中，自然而然會在社區中營造起一股暖流。在社區中人人與別人一起學習合作，互相協助，彼此支援，共同追求社區的福祉。

（四）友善的社會

友善社會成員像生活在大家庭，人人受到尊重，彼此互相關懷且樂於助人，每一個社區成員都能保有友善的心，將能以社區為中心，逐步畫出友善社區的同心圓，結合每一個同心圓，也將能形成友善的社會，友善的社會中人人具有獨立判斷能力的成熟人格，個個保持開放的心態，隨時準備因應變遷所帶來的新挑戰，共同成就人們的福祉。

三、結論

校園中的人權教育、法治教育、性別教育、生命教育、品德教育、多元文化教育、以及公民教育，都是我們追求友善校園的主要著眼點，各項教育方案應該彼此支援，朝向共同的願景，透過教育讓每一位成員在學校裡都能夠被一視同仁「友善」地學習與成長。我們深信學習到彼此合作、信任的「友善心靈」，能為台灣創造更多的文化價值，建構出人人更為祥和的社會。



講「理」不講「力」的輔導與管教——淺論人權法治品德教育與「友善校園」的落實

林佳範／國立台灣師範大學公民教育與活動領導學系副教授

一、前言

「講幾百次都講不聽！」

這是我們常聽到父母或老師，在對小孩或學生進行輔導與管教時的抱怨聲。有些許的憤怒與無奈或無助；憤怒的，是父母或老師的用心教誨都白費了；無奈或無助的，是光靠「講」的方式，似乎起不了任何輔導與管教的作用。或許我們在感嘆之餘，是該來檢討一下輔導與管教的方式，如何才能真正的讓小孩或學生「學到」常規或甚至改變其行為。特別是教育基本法中明訂禁止「體罰」，讓許多的老師頓時不知所措，我們那麼努「力」的在「教育」學生，我們的「努力」難道是用錯方向嗎？

「友善校園」是民間團體¹在進行推動「反體罰」的用語，後來教育部竟用來整合其推動人權、法治、品德教育等的政策方案名稱²。本來是希望第一線的校園在推動這些教育政策不會有疊床架屋的情況，而能有效的整合資源，惟人權、法治、品德教育雖有其相互之關連性，但其各自仍有其核心之關懷。對學生之輔導與管教，或許是這三種不同的教育，在校園內能共同施力之切入點。然而，在推動這些教育政策時，希望學校能清楚地掌握其核心之價值，而不會相互衝

突，就必須能掌握這些核心之價值與「友善校園」之關聯性。

本文將透過討論講「理」不講「力」的輔導與管教為例，順便將建立「友善校園」之三種教育政策之核心價值的關聯性一併澄清。「尊師重道」向來是我國校園之重要倫理價值，但是人權與法治更是民主社會建立所不可或缺之價值。然而，傳統「尊師重道」所隱含之階層式不對等之倫理價值，如何與現代人權所強調之普遍式平等尊重之倫理價值相調和？當我們在品德教育中，強調對師長的「尊重」，與我們在人權教育所教導對人的「普遍」尊重，是否有衝突？當我們基於傳統的倫理價值，要求「學生要有學生的樣子」而執行校規，這符合現代人權法治的理念嗎？為何教育部不僅不站在老師與學校這邊，反而加入簽署學生之護髮團，我們的法治教育要如何進行？

「講幾百次都講不聽！那我們換個方式看看！」

二、講「友善」建立「關懷」倫理

「能建立學生的信賴與尊敬，學生絕不會對你動刀動槍！」

¹ 民國九十二年因鑑於台灣校園中老師體罰學生的情形仍然居多，因此於民國九十二年十二月二十一日由中學生權利促進會、永和社區大學、後四一〇教政論壇、台少盟、台灣女性學學會、台灣人權促進會、澄社、勵馨基金會、東吳大學張佛泉人權研究中心…等，共同發動「友善校園聯盟—終結體罰運動」，第一步希望先讓台灣學生免於體罰的恐懼。

² 教育部在民國九十四年八月公布「友善校園總體營造計畫」。



十一月中本人到紐約參加2007年道德教育協會（the Association for Moral Education）年會，聽到一場演講題為「校園中的安全與關懷—論學校管教策略的道德基礎」（"Safety and Caring in Schools: Addressing the Moral Basis of School Discipline Policies"）。紐約大學（N.Y.U.）教育社會學Pedro Noguera教授，一開始即指出美國加州在2007年的監獄預算首次超過其教育預算，而數據也顯示監獄所增加的人口，許多是尚未成年之青少年，換言之，有許多的青少年監獄就是他們的「學校」。另一方面，由於學校中的管教問題，他也參訪過號稱最「安全」的校園，配備有和機場安檢一樣的設備，甚至配合有警察之巡邏，但仍然出事。他也參與過一項管教之實驗，每當「壞」學生有管教問題，即予以「隔離」以保障「好」學生，校園是否就更「安全」？很奇怪，校園就是會有新的「壞」學生出現。總而言之，這種以強制力為後盾的管教策略，將學校「管」的很像「監獄」，學校就更「安全」嗎？沒有！他很感嘆的總結：「安全的校園！不是要更多的警察巡邏校園！而是要更多願意關心學生的老師！」

美國或許是極端的情況，但是卻也更突顯輔導與管教策略上，不斷地訴諸強制力之使用，卻也讓學校越來越像「監獄」，甚至乾脆直接將學生送到監獄，而學校更喪失其「教育」機構之本質。校園的關係，若是對立的或老師的安全需要建立在警察的巡邏，我們很難想像老師和學生能建立任何的關係，更不用說「教育」關係，學生有可能「聽進」老師所講的嗎？若他或她連正眼都懶得看你一眼，學生有可能「受教」嗎？學生為何不要到學校？若是每天到一個地方（學校）不是被訓斥或被打或被瞧不起，你會想到那個地方嗎？你對那個地方有歸屬感或認同感嗎？或是你寧可到較能「接受」或「尊

重」你的地方？教育部現正在推行的友善校園政策，內容非常的多元，但其核心的價值不外建立師生間之「關懷倫理」，讓學生能被尊重，而能對於校園產生歸屬感，甚至讓每一個學生都有成功的經驗。

然而，有趣的是在內涵上，人權、法治、品德教育的實施上，若從輔導與管教的校園實務觀之，我們常見到很多衝突與突兀，而且脫離「關懷倫理」的理念。如前揭所講「尊重」的價值為例，校園裡講的「尊重」，往往僅是「學生對老師的尊重」，而非「平等的相互尊重」。對許多老師而言，學生必須表現的必恭必敬，才是做到基本的「禮貌」，而品德教育即是要求學生做到如此的「恭敬」，甚至動用校規來處罰違反者。可是，「尊重」能被規定嗎？其與「服從」並不相同，很多的權力關係，本身即是「支配服從」的關係，惟對某個人的「尊重」或「尊敬」，則必須是發自內心，無從強迫者。甚者，以為如此的要求或強迫學生，本身即是一種「品德教育」，不僅沒有「品德」也沒「教育」，蓋如此的作為使學生學到的是「虛偽」或「表面功夫」。老師教學生尊重他人，不應視其為達成某些目標之工具，應視其是否值得尊敬，不然僅是教學生成為「偽君子」（林佳範，2006，7）。

在人權平等的倫理價值觀挑戰下，老師若要贏得學生的尊重，不得再靠漸漸式微的傳統倫理價值觀，老師的人格地位並不比學生高，老師的知識與經驗亦非絕對不可挑戰。然而，老師若不被尊重，的確很難進行教學活動或有秩序有效率的學習，可是，給學生平等的人格地位，就是要喪失老師的「權威」或只是放棄其向來所享有的「特權」而已？就像從威權走向民主的政體，其秩序形成的基礎不同，並非表示其無秩序；教室裡，教師與學生的人格地位平等，並非老師就沒有權威，可確定其一定不是「威權式」



的權威，而是「民主式」的權威。「尊師重道」並非不可行，只是要瞭解其成立的基礎，並非寄望於老師的傳統倫理身分，而是「重道」的充實專業學養的老師，自然贏得學生的「尊師」。在民主的社會裡，教室裡教師仍須有其權威，只是需理解其權威是有法律的授權基礎，更需遵守憲法的原理與原則來行使其權力。

綜言之，建立友善校園，從人權法治品德教育之進行而言，首要檢討就是老師的輔導與管教之權威基礎。第一、從品德教育而言，老師們必須認識，老師的地位本身，並未保證其可以「被尊重」，尊重必須靠自行與學生的互動中「贏得」，才是真正的。第二、從人權教育而言，老師必須建立平等相互尊重的倫理觀，沒有任何人的地位是先天即比別人高，不尊重人也不會被人尊重，包括老師本身亦不例外。第三、從法治教育而言，老師們並非沒有權力來輔導與管教學生，老師的權力行使仍受憲法所規範，自不得逾越法律所賦予之權限範圍來行使其權力。學校師生間之關懷倫理，是在日常生活的互動中，自然而然所建立之學生信任與尊重³，而輔導與管教之進行，若未遵照前面所揭示之原則進行，很難有現代人權法治品德教育之落實。

三、講「力」一僅有「管」沒有「教」

「不合理的規則等於暴力！」

學校是一個團體，維持學校的秩序難免必須依賴校規，學生若違反校規當然必須接受校規的懲罰。我們常看到學生遲到或服儀

不符學校規定，即依照校規來處罰，許多人認為學會「服從校規」，即是學校的法治教育。然而，若學校的規定本身或在執行的過程不合理，學生對校規的不服從，往往成為學生與學校的衝突所在，學校若堅持以校規來處置，是否合乎法治教育的理念？是「民主式」或「威權式」的法治教育？

學習民主社會的規則運作，當然是法治教育重要的一環。然而，民主社會之規則，是社群成員共同的生活規範，其不像威權政體下，僅是統治者的命令（林佳範，2003，31）。人民對規則服從，並非僅是建立在因為規則是有強制力本身，因為害怕違背規則的制裁效果，其更建立在規則的合理性（符合自由或平等與其他公平正義之價值）。規則的形成，會強調民主的參與性，即因規則而可能受影響者，應該在規則制定過程中，有意見參與的可能性。規則的執行，也會注重公平合理性，在程序上懲處前應給予其說明的機會，而在實體上如遲到的情況，若係因幫助他人送醫院急救，即不能認定其遲到而受處罰。規則的爭議，更應允許其公平救濟之機會，即由客觀中立的第三者來檢討規則的解釋與適用，是否有不當之處，例如因遲到被記過或警告，是否有夾怨報復或錯誤等情況。

因此，民主社會的法治教育，更應建立在使學生學會「講理」而不是「講力」。學生若對校規不服從，應當引導其認識規定的合理性，而非粗暴地僅是訴諸校規的制裁。引導學生講理，應先讓學生「講」，縱使學生的口氣不好或挑戰教師的權威，馬上以「對師長出言不遜」來壓制學生，其仍是在講

³ 誠如聯合國教科文組織（2007，36）所強調之正面管教法中指出：「若能將正面的師生關係建立在這種理解和同理的基礎上，學生不僅可以信任老師，同時會重視老師之肯定。一旦認同這種關係之正面價值，接受與其一致之管教方式，學生不當行為之機率自然降低，師生關係之品質也會跟著向上提昇」。



「力」而非講「理」。相反地，允許學生講出心中的話，是建立理性溝通互動過程所不可或缺，唯有聽得見學生的意見，才有可能使學生聽見自己的意見，而使學生能從別人的角度來看問題，使學生接受自己的意見不是因為老師的威權，而是因為老師的道理。粗暴地使用校規，僅會使學生充滿怨懟而造成對立，縱使其表面服從，規則的使用對他而言僅是一種暴力，其不會認同規則的價值，更不是民主的法治教育。

學生從學校或老師對其所行使的權力，如校規的運作或輔導教權的行使，是最直接的法治教育。因此，有關學校校規的訂定、執行、爭議等面向，皆應視為使學生學習民主法治理念的重要過程。學校的校規，不應停留在過去威權政體下，視為學校行政或教師的意志實現，而忽略其在民主社會中，應視為校園社群的共同生活規範。不論是校規的訂定、執行、爭議等過程，引導學生「講理」而非「講力」，民主、法治或人權的理念，才有可能建立在學生的心中。

綜言之，僅講「力」而不講「理」，本身即與現代民主的法治教育理念相違背。能夠深化到講「理」的層次，才有可能進行現代民主與法治的教育層面，否則僅有「管」而不到「教」的層次。然而，學校並非即無法「管」學生，只是作為教育機構，如前揭之關懷倫理關係，才是教育關係之本質，因此應盡量避免使用「管」之手段，縱使必須使用「管」之手段，也要帶有教育之意涵（林佳範，2006a）。

四、講「理」—先讓學生「講」

「講理不是說教！」

在前面一開始即點出許多老師或家長在面對小孩或學生輔導與管教時之感嘆，即「講幾百次都講不聽！」或許必須認識學生或小孩對我們講的「道理」已經成為「說教」，

那對他們而言即係關閉資訊接收系統的時機，換言之，其不僅不接受你的道理，更糟糕的是斷絕理性溝通的可能性。老師或家長是基於輔導與管教之職責，常會陷入「你不喜歡但我還是要講」的困境，自己也不喜歡扮「令人討厭的腳色」，但基於「職責」又不得不做，除了關係變的「僵」之外，更有無力感產生。學生連聽都不聽了，那如何「講理」？

前面已提過講「力」和講「理」之不同，惟在面對學生之偏差行為時，我們很難維持平等雙向之互動溝通關係，而很容易即採取單向上對下之權力關係。可是，如此也容易陷入前揭之「說教」困境。或許我們必須回到一般的教育原理，來探索學生如何才會「學到」道理。很清楚的是，學生不是我們「講完」道理，即「學到」我們所講的，若是如此則不會有「講幾百次都講不聽！」的情況。我們要掌握的是，學生如何才真正有「學到」東西。

或許我們可以參考蘇格拉底之教學法，一般又稱「產婆法」，學生是「孕婦」、老師是「產婆」、知識是「出生的小孩」。若知識是一種「學問」，在產婆法中老師催生的作法是「提問」，而希望催生出來的是學生產生的「答案」。若在輔導與管教中，我們希望學生能學到「道理」，則需要由學生來講出「道理」，而老師則需要引導學生來講出我們的「答案」，而不是我們要學生接受我們講出來之「答案」。

若講幾百次都講不聽，那我們換個方式試試看！先讓學生來講講他的「道理」，而讓老師來質問他的「道理」，讓學生面對自己的「答案」，看能不能被接受，在從各種角度來質疑學生所提出之答案後，學生不僅能認識到自己答案之限制，也學到別人提出的不同觀點，在如此的互動過程，學生能形成反思與表達之能力，更重要的是學生能形



成理性溝通互動之能力，而學到「講理」。

我們的社會侷限於過去的尊卑倫理觀念，學生或小孩並不被鼓勵在尊長前發表自己的意見或看法，而有所謂「小孩有耳無嘴」。因此，我們並不習慣先讓小孩或學生來「講」。特別是在輔導與管教之情況，如前所揭一般是講「力」加上「說教」，學生有時可以被壓制下來，但此並非表示學生已真正的「受教」或「學到」；更糟的是，有時學生挑戰老師的威權，而形成更大的對立與衝突。在現代的網路社會，其實學生並不敢表達自己的看法，其往往訴諸更高的威權來壓制老師或學校威權，不是寫黑函到教育局或教育部，即是到校門外「堵」老師或主任。這種情況表示學生，從懼怕威權、到依附威權、甚至到自己成為威權。學生學到的是講「力」或講「關係」，而非講「理」。

或許訓練「講理」，從幼稚園即可進行民主法治教育！以搶玩具為例，一般老師會訓誡或處罰學生搶別人的玩具。可是，如前面所揭示學生是否真的已「學到」，或只是一時畏懼威權而服從，更根本的問題是教室的秩序基礎，是建立在前揭「統治者的命令」或「共同的生活規範」？是「威權式」或「民主式」？我們何不換個方式，讓學生「講」！或「將責任分享出去」（shared responsibility）（Berkowitz, 2005, 44）將公共秩序的問題丟回去給學生，「我們僅有這些玩具，若有小朋友同時要玩，那怎麼辦？」小朋友或許會回答，「誰要玩就拿去玩！」你可以回問他「可是他可以一直玩下去嗎？」如同前面所揭示的產婆法，透過和學生的互動，引導學生去思考到自己沒有思考到的盲點，甚至引導學生去建立共同生活所需要之規則。在如此的互動過程，學生才有可能學

到「講理」和「共同生活規則」，才有可能走出自我，而學到與自己不同面向⁴之存在，而非僅是認識到老師的命令，僅在於必須取悅老師或避免老師生氣。

讓學生「講」，在於開啟溝通互動之可能，在於創造學生學習之機會，將問題丟給學生，由學生來回答我們的問題，才可以開啟學生更多的思考面向，而由學生自己來形成合理之答案，學生才有真正的「學到」。當學生「噏」我們，我們馬上「噏」回去，我們保住了「面子」，但學生學到什麼？當學生對我們「大聲」，你只要冷靜地回答或笑笑的扭轉對立的關係，「老師又沒耳聾不必如此大聲！」老師能控制情緒，學生才會學習控制自己的情緒，並清楚地表達自己的意見，才有可能開啟前揭溝通互動之學習與教育關係。

五、結語

教師對學生的輔導與管教，或許是最直接的人權法治品德教育，更甚於給予相關之課程，誠如教育心理學家William Damon指出，「兒童取得道德價值，係藉由積極參與兒童和成人或兒童和兒童之人際互動過程，而能提升或引導其自然道德傾向」（1988,118）。然而，在此過程中若給與其講「力」或「威權式」的互動，學生會學到懼怕威權、依附於威權、甚至成為威權。相反地，若給與其講「理」或「民主式」的互動，學生才會學到民主參與、相互尊重、共同的生活規則。

校園中的「管」不能取代「教」，「管」是「上下支配關係」，而「教」是「平等溝通互動關係」。校園中應優先適用教育手段而非管理手段，教育手段建立在內部關

⁴ John C. Gibbs (2003, 134) 指出，在導正反社會性的行為時，很重要在於讓過度自我中心之個人（self-centered individuals），能開啟其採取他人之面向（take the perspective of others）。



懷與信賴之基礎上，以講「理」方式來引導學生，管理手段建立在外部強制與對立之基礎上，以講「力」方式來懲處學生。動不動就用管理強制之手段，讓校園愈不友善而愈像「監獄」，讓學生愈沒有歸屬感與認同感。

「講幾百次都講不聽！那我們換個方式看看！」先讓學生「講」，不是在縱容學生，而是開啟其學習的可能性，唯有建立平等溝通互動之可能性，透過產婆法之引導，學生才有可能學習到別人的面向，進而可能

修正自己的面向。我們常說「教學相長」，即在於「講理」是建立理性溝通互動之關係，讓對方來檢視自己說法之合理性。因此，在「講理」的過程中，不僅是開啟學生的學習可能性，也讓老師能更清楚地認識學生的面向，老師亦建立自己學習和進步之空間，特別是在輔導與管教之經驗與職能之提昇上。也唯有在面對每一個不同的學生，老師都抱持著開放與理解的溝通態度去認識，才可能朝向「有教無類」之教育理想境界。

參考文獻

- 林佳範（2003）。論我國法治教育的問題與發展—從法治理念的傳統與近代說起。律師雜誌，281，24-37。
- 林佳範（2006）。規範意識之變遷與道德教育的轉變—道德教育就是品格教育嗎？。課程與教學季刊，9（2），1-12。
- 林佳範（2006a）。論「寓教於禁」的法治教育觀與處罰之教育性意涵。全國律師，六月號，24-32。
- 聯合國教科文組織（2007）。正面管教法 接納、友善學習的教室。台北：人本教育基金會。
- Berkowitz, Marvin W. (2005) Parenting for Good, Chapel Hill, NC: Character Development Group Inc.
- Damon, William (1988) The Moral Child – Nurturing Children's Natural Moral Growth, London: Collier Macmillan Publisher & New York: The Free Press.
- Gibbs, John C. (2003) Moral development and Reality – Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman, London: Sage Publications.



教育新希望—校園禁止體罰之實踐

傅木龍／教育部訓育委員會專門委員兼秘書

一、前言—我們共同的夢魘與傷痛

孩子是父母心頭的一塊肉，從生命的孕育到呱呱落地，進而邁向成長，所有的父母無不用盡心思，希望提供孩子「最好」的成長環境，將來能成龍、成鳳；但父母的「最好」，真能符合孩子成長的需求嗎？而孩子真能感受到父母的用心、真能如父母之願嗎？孩子帶著無比的純真與好奇，進到學校，自此，取得了「學生」的身分，所謂「學生」，簡單來說，就是要學會生活；進一步而言，凡是與孩子生活、生存，甚至與生命有關的種種知識、態度、技能，包括孩子的認知、情感、意志與行為等，都是孩子成長過程所必須面對與學習的內涵。在這過程中，透過學校的安排、教師的教導、父母的關懷，提供孩子多元的學習與成長空間，無非就是讓孩子身心能健全發展，成為有為有守的現代公民。但從當前青少年的暴力、自殺、沈迷網咖等種種偏差行為，能否捫心自問，我們的孩子真的學會生活了嗎？教育，就是希望透過教師的專業素養，引導孩子循序成長，培養孩子的自信與能力，而不是退縮或自暴自棄；藉由師生的互動，讓孩子在成熟的師長身上，學到正確的價值觀、獨立思考與判斷的能力以及做人處事的道理，而不是盲從、自我本位或錯誤經驗的複製；也經由同儕的相互學習與支持，培養良善的人際關係與關懷的能力，而不是惡性競爭、衝突或欺凌。

我們經常說：有什麼樣的校長，就有什麼樣的學校；有什麼樣的教師，就有什麼樣

的孩子。其主要的意涵，係指教育工作者內在觀念與思想及其形於外之行為的深遠影響力。同理，「要培養什麼樣的人，就要用什麼樣的方式教導。」因此，如果想要培養出懂得尊重自己也能尊重別人、懂得自主管理也能自治自律的孩子，就必須善用民主、關懷、寬恕、包容、鼓勵等教育方式予以引導；反之，採用打罵、責備、羞辱等不當管教的方式處罰孩子，不但無法有效導正孩子偏差行為、引導孩子發展正向的行為，也不易讓孩子在錯誤中學習反省與改錯，甚且因而造成錯誤示範，導致孩子觀念的偏差與人格的扭曲。睽諸社會上層出不窮的青少年暴力事件、孩童受虐案例，不也或多或少源自於長期管教不當所造成的後遺症嗎？（傅木龍，2004：145）。

「體罰」這個概念，受制於傳統文化的迷思及成人觀念的守舊及期望的偏差，依舊是當前孩子成長的一大夢魘。根據人本教育文教基金會近年來針對校園體罰狀況調查數據顯示：1999年、2001年、2005年、2007年分別有83.4%、70.9%、64%、52.8%全國中小學孩子，在該學年度中曾在學校被體罰（人本教育文教基金會，2007）。從以上數據發現，校園體罰事件雖已逐年下降，但仍舊有一半以上的孩子處在不當管教的陰影中，它可能造成孩子身心立即的傷害，也可能成為永遠無法撫平的創傷。就教育發展而言，體罰現象已成為教育現代化的障礙與絆腳石，也是孩子心靈開展的桎梏與枷鎖。更懇切的說，只要校園有任何一位孩子被體罰，我們的教育都不夠資格稱為文明的教育，身為教育工作者，必須有如此清楚的認知與決心，



才有可能藉由教育專業的實踐及法制面的建構與執行，根除校園體罰的傷痛。

二、根除校園體罰事件之大法—教育基本法之修正

教育是一種價值傳承、價值創造與感動的過程。但受制於傳統「愛之深，責之切；不打，不成器」觀念的影響及現代「智育掛帥，文憑至上」歪風的衝擊，不論是教育現場的教師或現場背後的家長，面對孩子不當的行為或低落的成績時，常會出現各種不符教育理念，也不合法令規範的管教方式，使原本應有的「感動」淪為孩子的「傷痛」。其中，最常引發爭議也最為人詬病的就是「校園體罰事件」。為杜絕校園中層出不窮的體罰事件，以維護學生受教權益及人身自由的保障，教育部於民國七十五年七月二十四日首次以台（75）國字第31712號函強調：「禁止體罰為本部一貫政策，各國民中小學均應切實遵行，各級教育行政主管機關應切實督導各國民中小學加強輔導工作，建立和諧學習環境，促進國民教育正常發展。」這紙行政命令，展現教育主管機關對杜絕體罰事件的決心，但體罰事件因而被禁止了嗎？長久以來，政府當局一再三令五申禁止教師體罰孩子，但不當的管教案例仍時有所聞。之後，教育部依據教師法之授權，於民國86年訂定發布「教師輔導與管教學生辦法」，使教師輔導與管教學生有一致的原則可資遵循。該辦法係法律授權訂定，較之過去以行政命令禁止體罰，更具法令的強制性。其後，基於學校本位自主管理與教師專業自主之旨意，92年修正公布教師法，其中第17條第1項第4款明定，教師應負輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格之義務；並授權學校訂定教師輔導與管教學生辦法。因此，善盡輔導與管教學生，乃是教師的基本義務，更是教育專業的責任與價

值，教師應以合宜教育理念與專業的管教方式導引孩子偏差行為並協助孩子培養良好的行為。

面對後現代化社會強調人性本位、學生主體的訴求中，教師對於學生的輔導與管教，應以實踐教育目的為前提、學生身心發展為核心，運用有效的教育方法，培養孩子良好的行為與習慣並適時導正偏差行為，才能培養孩子自治自律的能力。但從上述人本教育文教基金會針對校園體罰事件的調查中，依舊有至少半數以上的孩子在校園遭受教師的體罰，此一現象，提醒教育工作者思考三個問題：（一）政府以行政命令禁止體罰，是否能達到預期成效？（二）教師採用體罰方式管教孩子，究竟是輔導知能的不足或是另有其他的因素？（三）應採取什麼樣的機制，才能遏止教師的體罰行為？以上三個問題，涉及禁止體罰政策的制訂，也涉及教師專業的醒覺，必須審慎以對，詳加探討，才能為杜絕校園體罰事件，謀得有效可行的針砭。

從國外的經驗來看，瑞典是實施第一個全面禁止體罰的國家，自1928年開始推動校園禁止體罰政策，至1979年禁止家庭體罰，至此，所有場域，不論是學校或家庭都不能體罰孩子。根據相關數據顯示，瑞典人民對體罰的支持率從1965年的53%降到1997年的11%（其中35歲以下的，僅有6%支持體罰）（引自人本教育文教基金會，2005：7）。現在瑞典人普遍認為體罰是不好的教育手段，而根據2000年的調查，曾被體罰的兒童（國際標準指18歲以下之國民）比率也大幅下降至20%（同上：21）。從以上瑞典實施禁止體罰的經驗中，透過立法似乎是較能根除體罰的可行作法。因此，國內人本教育文教基金會積極研擬禁止體罰之立法說帖，並透過各種管道加強宣導；而政府部門為徹底根除校園體罰事件，幾經彙集各方意見後提出教育基本法第8條及第15條條文修正草



案，終於在政府、民間團體及立法部門之正視與通力合作下，完成禁止體罰之立法工作，其中第8條第2項明定：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」，立法院並通過附帶決議，要求教育部應與全國教師會於六個月內研擬完成「教師輔導與管教學生辦法注意事項」。該修正條文於95年12月27日由總統公布施行，使我國成為全世界第109個立法禁止校園體罰的國家（人本教育文教基金會，2007）。

三、實踐禁止體罰之具體措施 之一「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」之訂頒

過去，部分教育工作者對於政府以行政命令禁止體罰，似未予以積極面對與關注，或存著僥倖的心態，以致體罰事件無法有效根除。但禁止體罰入法後，「體罰」的行為，不再僅是過去行政命令的規範而已，它已屬於法律的範疇，尤其教育基本法是規範教育方針及健全教育體制的根本大法，素有教育憲法之稱，所有教育工作者必須予以高度的重視與遵行，摒除過去對「體罰」的依賴與迷思，改以積極、正向且符合教育理念的方式教導孩子。教育部為落實教育基本法第8條之規定，協助教育人員在輔導管教學生時，能從教育專業的角度，積極維護並尊重孩子基本人權；也為維護校園安全，避免教育人員擔憂管教孩子動輒得咎，而以消極態度面對孩子偏差行為，導致校園中霸凌、恐嚇、勒索、偷竊等事件的發生。經邀集相關團體代表、學者專家及各縣市政府代表共同研擬訂頒「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，以作為各級學校修正其「教師輔導與管教學生辦法」之參考，並協助

第一線教育人員清楚掌握輔導與管教之界線，強化其輔導管教功能。筆者過去曾多次參與相關教育法令之研修工作，亦參與上開注意事項之研修過程，深刻體會參與研修人員的多元思考、專業對話與深度討論，為該注意事項奠定共識與可行的根基；而歷經6個階段的研修過程，投入許多之時間與心力，亦可謂空前；其內容兼顧理想與實務、引導與規範、彈性與變通，深具特色與價值。因此，有必要就其過程、內涵特色予以分析說明，以分享關心此議題的各界朋友並對所有參與研修之人員表達感激之意。

（一）「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」之修正過程

教育部於96年1月16日邀集學者專家、民間團體及各縣市政府教育局代表，針對該注意事項之方向與內涵，召開會議研商，並進一步委託政治大學研擬「教師輔導與管教學生辦法注意事項及參考範例草案」。嗣後，再由教育部召集諮詢會議，持續徵詢全國教師會、學者專家、不同民間團體代表及各縣市政府教育局之意見加以修正，其研修過程包括六階段作（教育部，2007a）：1. 第一階段（諮詢與草案研擬）：邀集全國教師會、全國家長團體聯盟、人本教育文教基金會及法律、教育之學者專家組成諮詢小組，共召開12次諮詢會議，廣納各界意見，針對各方意見充分討論、協調及整合，始草擬完成草案內容。2. 第二階段（輔導與管教種子教師之培訓）：辦理5場次縣市教育局督學與國中小種子教師研習活動，與全國25縣市共250位之督學及種子教師對話，就該注意事項草案內容徵詢意見與進行溝通。3. 第三階段（凝聚初步共識）：邀集全國教師會之正式代表5人小組及教育部法規會召開2次研擬會議，進行討論，完成第三階段之初步共識。4. 第四階段（公布初步共識）：召開記者會公布初步共識並啟動「愛的教育



網」；並於全國各地辦理6場次之分區說明會，以廣徵各界意見。5.第五階段（再度諮詢與修正）：再度召開第13次及第14次諮詢小組之會議，依分區說明會各界所提意見，修正相關條文；並再度徵詢縣市教育局督學及國中小種子教師意見；另再次邀集各縣市教育局代表進行研商。6.第六階段（確定草案內容）：與全國教師會之正式代表5人小組及法規會召開第3次研擬會議，完成最後版本，循行政程序公布實施。

（二）「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」之特色與重要內涵

「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」共分5章合計48點。於研修過程中，較受關注且引發最多爭議與討論的事項包括：管教、處罰、體罰的定義；班規得否明定對學生罰款；要求學生站立反省的節數及累積時數；學務處（訓導處）得否對違規學生施以體能訓練；學務處（訓導處）對違規情節重大之學生，得否規劃高關懷課程；學務處（訓導處）得否對違規情節重大之學生交由監護權人帶回管教及其天數；學校及教師得否搜查學生身體及私人物品。以上事項，是現場教育工作者常遇到也是最感迫切需要處理的問題。因此，在研修正過程，經由與會人員的集思廣益，並根據相關學理及教育實務，確定相關條文。以下就該注意事項之特色與重要內涵分述如下：

1. 「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」之特色（教育部，2007）

（1）針對爭議性問題，綜合國際共識及我國教育現場情況，予以適度規範，協助教育人員清楚認知並逐步適應：

① 針對體罰及違法處罰之意涵，參酌國際共識，並考量我國教育現場的實際情況，適度縮小違法處罰之範圍，一方面保障學生權利，另一方面避免教育人員動輒得咎，創造學生、教育人員雙贏的局面。

② 區分違法處罰及不當管教，對教育人員有不當管教行為者，先儘量從寬處理。

③ 為維護校園安全，並適當保障學生人權，允許教師採取必要的強制措施，也允許學校進行必要的安全檢查。

（2）明定學校訂定教師輔導與管教學生辦法之程序及輔導管教應遵守之原則，以利教育人員發揮輔導管教功能：

① 明定學校訂定教師輔導與管教學生辦法，宜依循民主參與之程序，並經有合理比例之相關代表參與討論訂定。

② 明定輔導管教應遵守之原則、正當程序與學生申訴之程序，一方面有助於學校及教育人員自我檢視，提升輔導管教的品質；另一方面學生也有法定管道可以申訴，使校園中學生的人權受到較充分的保障。

（3）明定教育人員得採取之一般及特殊輔導管教措施，兼顧法律明確性與必要彈性：

① 為維護教師專業自主權，該注意事項儘量兼顧法律明確性與保留必要彈性雙重原則，一方面將現行輔導、管教實務上較無疑義之作法，條列為一般輔導管教措施，供教師參考；另一方面也避免對教育人員該如何進行輔導管教，做過分詳盡、僵化之規定，而讓教育人員保有必要之裁量空間。

② 為兼顧特殊情況之需要，也明定學生獎懲委員會、學務處（訓導處）與輔導室得採取之特殊管教措施，以有效處理學生不服管教或重大違規事件。

（4）清楚建立輔導管教之分工合作體系，劃分教師及相關校內、校外單位之權責：

① 明定學生在學校的問題，首先應由導師或任課教師處理，必要時，須由學務處（訓導處）或輔導處（室）介入處理或負責。

② 學校應判斷學生情況，結合各種資源，開設高關懷課程或依法轉介校外適當機構處理。



(5) 根據該注意事項之精神與教育理念，表列適當之正向管教措施，包括正向管教措施及示例，提供教育人員參考與運用，並藉此引導教育人員積極發展正向管教方法。

(6) 內容符合教育需求也與國際人權水準同步：

① 該注意事項針對體罰等重要名詞、輔導與管教之目的及原則、輔導與管教之方式、法律責任、紛爭處理及救濟等，兼具明確與彈性規範，也兼具理念與實務，符合當前教育需求，易於了解、推動與落實。

② 2006年聯合國所發表的「全球兒童受暴研究」，明確建議各國立法禁止體罰，並期許各國可以在2009年完成。我國不僅提早邁入立法禁止校園體罰的國家之林，也積極研擬推動相關的法令、制度及政策，逐漸符合國際人權水準。

2. 「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」之重要內涵（教育部，2007b）

(1) 界定關鍵名詞，俾資遵循（第4點）：

① 管教：指教師基於注意事項第10點之目的，對學生須強化或導正之行為，所實施之各種有利或不利之集體或個別處置。

② 處罰：指教師於教育過程中，為減少學生不當或違規行為，對學生所實施之各種不利處置，包括合法妥當以及違法或不當之處置；違法之處罰包括體罰、誹謗、公然侮辱、恐嚇及身心虐待等。

③ 體罰：指教師於教育過程中，基於處罰之目的，親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力，或責令學生採取特定身體動作，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害之行為。

(2) 明定教師輔導與管教學生之基本考量（第14點）：共有8項，於此，僅針對常被忽略或誤用的部分，摘述如下：

① 應教導學生，未受鼓勵或受到批評指

責時之正向思考及因應方法，以培養學生承受挫折之能力及堅毅性格。

② 不得因個人或少數人之錯誤而處罰全班學生；不得以對學生財產權之侵害（如罰錢等）作為輔導與管教之手段。但要求學生依法賠償對公物或他人物品之損害者，不在此限。

(3) 從教育專業協助低學業成就學生（第19點）：

針對學業成就偏低學生，教師除予以成績考核外，應瞭解其學業成就偏低之原因，並針對成因採取有效之輔導與管教方式。但不得採取處罰措施。

(4) 明定校規、班規應有之限制（第21點）：

① 不得訂定對學生科處罰款或其他侵害財產權之規定。

② 除為防止危害學生安全或防止疾病傳染所必要者外，學校不得限制學生髮式，或據以處罰，以維護學生身體自主權及人格發展權，並教導及鼓勵學生學習自主管理。

(5) 條列教師可採行之一般管教措施（第22點）：

教師得採取之一般管教措施共計16項，其中要求站立反省部分，明定每次不得超過一堂課，每日累計不得超過兩小時。

(6) 明定教師可採行之強制措施（第23點）：

學生有攻擊教師或他人；自殺、自傷，或有自殺、自傷之虞；或有其他現行危害校園安全或個人生命、身體、自由或財產之行為或事實狀況等行為時，非立即對學生身體施加強制力，不能制止、排除或預防危害者，教師得採取必要之強制措施。

(7) 明定學務處（訓導處）及輔導處（室）可採行之特殊管教措施（第24點）：

① 情況急迫，明顯妨害現場活動時，教師得要求學務處（訓導處）或輔導處（室）



派員協助，將學生帶離現場。

② 得基於協助學生轉換情境、宣洩壓力之輔導目的，衡量學生身心狀況，在學務處（訓導處）或輔導處（室）人員指導下，請學生進行合理之體能活動。但不應基於處罰之目的為之。

（8）明定學生獎懲委員會之特殊管教措施（26點）：

① 針對學生違規情節重大者，得依相關規定並經一定程序，交由學生監護權人帶回管教、規劃參加高關懷課程、送請少年輔導單位輔導，或移送警察或司法機關等處置，但情況急迫，應立即移送警察機關處置者，不在此限。

② 學生交由監護權人帶回管教，每次以五日為限。

（9）明確規範學校及教師搜查學生身體及私人物品之限制（第28點）：

除法律有明文規定，或有相當理由及證據顯示特定學生涉嫌犯罪或攜帶第相關違禁物品，或為了避免緊急危害者外，教師及學校不得搜查學生身體及其私人物品（如書包、手提包等）。

（10）明確規範校園安全檢查之限制（第29點）：

① 學校得訂定規則，由學務處（訓導處）進行安全檢查。

② 高級中等以下學校之學務處（訓導處）對特定學生涉嫌犯罪或攜帶相關違禁物品，有合理懷疑，而有進行安全檢查之必要時，得在第三人陪同下，在校園內檢查學生私人物品（如書包、手提包等）或專屬學生私人管領之空間（如抽屜或上鎖之置物櫃等）。

（11）明定教師發現違法物品之處理方式（第30點）：

① 對違法物品，應儘速通知學校，由學校立即通知警察機關處理。但情況急迫時，

得視情況採取適當或必要之處置。

② 對違禁物品，應自行或交由學校予以暫時保管，並視其情節通知監護權人領回。但教師認為違禁物品，有依相關法律規定沒收或沒入之必要者，應移送相關權責單位處理。

（12）明定學校處理學生問題得通報相關單位協處處理之方式（第37點）：

學生須輔導與管教之行為係因監護權人之作為或不作為所致，經與其溝通無效時，學校應函報主管教育行政機關、社政或警政等相關單位協助處理。

四、實踐禁止體罰之具體措施 之二一「教育部推動校園 正向管教工作計畫」

法律的重要功能，在於宣示重要觀念與價值，以提醒人民、教育人民。但要實踐法律的規範與精神，須透過具體的政策制訂與執行。禁止體罰已經入法，教育部也訂頒「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，針對體罰等爭議性問題及輔導與管教之目的、原則、方式、法律責任、紛爭處理及救濟等，予以明確且原則性的規範。但徒法不足以自行，必須有相關的配套措施，加以執行，才能把禁止體罰的良法美意逐漸落實在校園中。因此，教育部基於全國教育主管機關之職責，經邀集地方主管教育行政機關及全國教師會等相關團體代表，共同研商訂頒「推動校園正向管教工作計畫」（教育部，2007c）。其中政府機關將透過行政規劃與督導、協助教師專業成長、降低教師負擔並給予教師支持資源、對教育人員違法或不當管教學生事件之處置、家庭及社會宣導教育等5大策略，提升教師輔導專業知能及管教事件之有效介入等，消弭傳統體罰或不當管教的沈痾；另外，也藉由正向管教計



畫，讓親師生相互同理，建立互信互賴的親師生關係及解決衝突的有效處理模式。

上開計畫中，中小學應擬定推動三級預防工作計畫，據以執行並定期檢討修正。其重要內涵摘述如下：（一）初級預防：發展多元專業輔導管教措施，提升教育人員心理衛生及輔導知能。其具體行動方案包括：鼓勵教師分享正向輔導管教策略，學習有效的行為改變技術，以及班級經營策略與技巧；開設高關懷課程，協助處理校園之中輟及高關懷群個案。（二）二級預防：建立教育人員高關懷群檔案，透過團隊支援與輔導，早期介入與協助。其具體行動方案包括：建立並宣導學生申訴專線；針對部分輔導管教成效不彰之教育人員，提供其研習與進修機會，並協同其他教育人員協助其改善輔導管教策略；結合認輔制度，鼓勵學校教育人員、退休教師及社會志工認輔適應困難及行為偏差學生。（三）三級預防：建立教育人員嚴重違法處罰學生之危機處理與善後處置標準作業流程。其具體行動方案包括：建立危機處理與善後處置標準作業流程；結合專業輔導人力及相關社政資源，協助輔導違法或不當管教之個案教師與學生。

綜上所述，教育部以「正向管教工作計畫」協助縣市政府及學校落實禁止體罰政策，是積極且專業的作為；且其計畫內涵，包含五大策略，面面俱到，而以三級預防為推動主軸，明確清楚且周延；就其推動層級，從中央到地方，進而到學校，各有分工，亦藉由督導與發展性機制，相互連結，發揮統合功能，應屬具體可行。此外，該計畫著眼於「正向」二字，相較於「禁止」二字，尤具有特殊的意義。正向是一種意念，一種思想，也是一種希望，更是一種力量，如同 Ronda Byrne（2007）在〈秘密〉一書中提到的：「……世界一切的事物都是從思想開始，思想是具有磁性的，並具有某種頻率，

自己就像一座身體發射台，用自己的思想傳送某種頻率。……我們現在的一切，都是過去思想的結果。……一切力量來自內心，擁有正面思想的力量人，可以改變一切，並主宰自己的命運。」（謝明憲譯，2007）。基此，筆者認為，「正向」一詞，蘊含著積極、樂觀與希望的思維；象徵鼓勵、負責與友善的信賴關係；在師生之間，更顯示其雙向溝通與引導的教育意義，而不是消極或上對下的控制與懲罰。藉由「正向」的理念與措施，可以傳達樂觀、合作、尊重、參與、信任、自主的信息，也可藉此激勵教師不斷的自我成長，進而展現管教的教育意義與價值。深信這一股正向的力量能為所有教育工作者帶來自信與信心，也為禁止體罰注入新的思維與風貌。

五、結語—實踐禁止體罰之重要關鍵—教育工作者之思維與態度

在人生成長過程中，犯錯是必經的歷程，任何人都不免犯錯，身為教育工作者面對孩子的違規行為時，能否以專業的涵養冷靜思索違規行為背後的意義並試著同理違規孩子內心可能的焦慮、恐懼、害怕或無奈，才有可能用正確的方法引導孩子勇於面對過錯，並協助孩子從錯誤中學到正確的態度與價值。許多文獻已指出，雖然體罰可以暫時壓抑兒童的不良行為或導致短暫的服從，但卻會帶來更多的壞處，包括破壞師生關係、造成兒童的低自尊與不安恐懼、誤導孩子不滿時可以使用暴力或攻擊（教育部，2007c）。因此，面對禁止體罰的政策，教育人員應學習了解孩子各種偏差行為的成因，以及如何管理情緒，並採用其他正向管教方式，以杜絕體罰及其他違法與不當管教所造成的負面影響。



就教育專業而言，體罰只是消極的阻止孩子表現某種不被期許的行為，但卻無法引導孩子正向行為的發展；而正向的管教則是藉由教育的方法，導正孩子的偏差行為，進而教導孩子學習新的且合宜的行為。因此，教育工作的思維與態度，對於禁止體罰能否有效落實於教育園地，具有關鍵性的影響。筆者認為，在禁止體罰的旨意中，有五個假設是教育工作者必須特別關注與信守的：（一）每位孩子都是獨一無二的。（二）沒有人可以學會所有東西。（三）每位孩子都可能犯錯且都有犯錯的權利。（四）只要用對方法，孩子是可以藉由教育而正向發展。（五）孩子本身就是目的而不是工具。

輔導與管教是教育專業中極為重要的課題，它對培養學生健全的身心發展，具有深遠的影響。依據「教師法」第十六條規定，教師享有教育專業自主權，此種專業自主與一般權利的概念有所不同。一般權利人得為個人本身利益而行使或不行使，但教育專業自主權的精神是提醒教師要以教育專業的理念與方法，規劃合適的課程、教材並以有效的教育方法教導孩子。又依據教師法第十七條規定，教師負有「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」之義務。據此，輔導與管教學生是教師的基本義務，此之義務，係指教師必須把輔導與管教學生當作基本職責，如未能善盡輔導與管教學生，則有失職之嫌。綜上所述，教師對學生之管教，本質上就是一種教育性的措施，亦即，教師對學生違規行為所施加之管教，不能僅以管理與處罰的觀點，作為實施的依據，而應從引導孩子正確行為及保障學生的受教育權與學習權為主要依歸。

從教育觀點而言，每位孩子都有其天性與潛能，只要得到合適的教育，就能適性發展，誠如〈孟子·告子篇〉所說：「人性之

善也，猶水之就下也。人無有不善，水無有不下。」由此，孩子的本性不也具備向善的傾向嗎？儒家思想所主張之「人性向善」，指的就是人只要活在世界上，就會有內在的要求、自我的期許，使我們越來越努力奮鬥。人性是一種力量、一個趨向，它趨向於善，（傅佩榮，2005）。身為教育工作者如能從儒家「人性向善」的旨意看待孩子的偏差行為，自應有更多的感受與同理，並期許自己努力成為孩子成長的明燈。而根據莊子在〈天地〉第十二篇所說：「不同同之之謂大。」之旨意，不也提醒我們，在生活的周遭，每個人、每個物體都是單獨的，但整合起來就能創造加成的力量，成就偉大的事功。面對禁止體罰的入法，第一線的教育工作者可藉此提升輔導與管教的專業知能，達到管教的預期效益與目的，而政府部門也藉此推動「正向管教工作計畫」，支持教師的專業成長並協助教師有效處理管教事件。筆者深信，經由教師、政府及家長的共同努力，一定可以導正傳統體罰的迷失，培養身心健全的國民，創造教育的良性循環，同時也為國家長遠發展所需人才奠定良好的根基。

大前研一在〈專業—你的唯一生存之道〉一書提到：「真正的專業人才，眼光永遠放在未來，面對的永遠是未知，永遠可以在變動中學到新技能，永遠樂於接受挑戰而樂此不疲累。所以對專業人才而言，眼前，就是無窮的希望與待開發的版圖。」（大前研一，2006）仔細品味上述字句，不也提醒教育工作者，面對禁止體罰入法的教育變革，更應從教育專業的思維，立即摒除傳統「不打不成器」的迷思；積極進行專業成長，以孩子為學習的主體，結合家長等各界資源，提供孩子安全與溫馨的學習環境。

淨空法師在〈晚晴集講記〉說到：「世間人常見到別人的過失，但見不到自己的過失。如果我們把它換一換，把觀察別人的過



失，調回來觀察自己，那道業就成就了；用批評別人的心，來批評自己，這是真正的覺悟；發現自己有過，能把過失改過來，就是修行。」（淨空法師，2006：139）在教育現場，教師不也常只看到孩子的缺點，而看不到自己的盲點，因而無法深入瞭解孩子偏差行為的真正原因；教師也常批評孩子的種種不是，卻很少對自己的管教方式進行反思，因而層出不窮的校園管教不當事件成為教育的一大隱憂。管教孩子，就好比園丁照顧花圃，必須知道花的名稱、屬性與特質，才能給予合適的灌溉與施肥；同時，還要適時替花朵除蟲並依照花的成長搭設支架等，更重要的是，千萬不能有改變花朵品種、顏色的念頭，否則，就會扭曲花的本質。管教孩子也是如此，必須先瞭解並掌握每位孩子的特質與天賦，給與適當的協助與引導，如果只是一味的想把教師的價值強加在孩子身上，會扭曲孩子的本質，造成難以彌補的傷害。期待禁止體罰的教育變革，能喚醒教師深層的教育思維與理念，找回孩子的主體性，多從孩子的角度自我反省、自我調整、自我提升。

身為教育工作者，當看到部分的孩子沒

有早餐可吃，餓著肚子進到教室；有些繳不起營養午餐費用而落寞的躲到孤獨的角落，在這樣的場景中，教師們是否依然只顧著上課的進度、孩子的成績？當有愈來愈多單親、隔代教養或家庭功能不彰的孩子進到教育的園地，這些孩子因缺乏家庭溫暖及親職教育的引導，甚至基本生理需求都無法滿足，因而可能有人際互動的退縮、上課無法專注、反應遲鈍等行為，教師們是否依舊堅持傳統「愛之深，責之切」的管教思維而予以種種的處罰？印度詩哲泰戈爾曾說：「生命因世界的需要而發現它的財富，因愛的需要而發現它的價值。」（糜文開主譯，2003：18）；也說：「塵土被侮辱，卻報以鮮花。」（同上：34）孩子是生命的主人，更是國家發展的希望，在成長過程中，由於內外種種的因素，可能出現複雜且多元的問題，帶給教師更多的負擔，甚至師生間、親師間的衝突，造成教師身心俱疲，但教師們如果能秉持教育的大愛，從孩子的困境與偏差問題中，看到教育的責任、看到孩子的未來與希望，就能以教育專業的涵養，積極面對問題、解決問題，藉由禁止體罰的政策創造教育的價值，建立教育專業的尊嚴。

參考文獻

- 人本教育文教基金會（2005）。請為孩子立法保護他們的人格與身體—禁止體罰立法說帖（教育基本法第八、第十五條修正案）。2005年12月12日。
- 人本教育文教基金會（2007）。孩子難管嗎？—老師更難。人本教育文教基金會2007年校園體罰狀況調查報告記者會新聞稿。2007年6月3日。
- 大前研一（2006）。專業—你唯一的生存之道。台北：天下。
- 淨空法師講（2006）。晚晴集講記。台北：淨土善書流通處。
- 教育部（2007a）。【教育部新聞稿】—教育部歷經半年縝密研擬與協調統整學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項出爐。2007年6月22日。字第0960093909號函訂定。
- 教育部（2007b）。學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項。教育部96年6月22日台訓（一）字第0960093909號函修正。
- 教育部（2007c）。教育部推動校園正向管教工作計畫。教育部96年6月22日台訓。
- 傅木龍（2004）。從「輔導與管教」培養孩子高尚的人品，載於國立台北師範學院主編「教師專



專

論



業成長與實踐智慧」(頁143-170)。台北：國立台北師範學院。
傅佩榮(2005)。孔子的生活智慧。台北：洪建全基金會。
謝明憲譯(2007)。秘密 / The secret (Ronda Byrne)。台北：方智。
糜文開主譯(2003)。泰戈爾詩集(泰戈爾著)。台北：三民。



小小聯絡簿，大大有道理

黃旭田／元貞聯合法律事務所律師

近年來許多老師感慨「家長很難溝通」、「家長找上門，準沒好事。」的確，與老師們相較，大部分家長可能沒有「教育觀念」；而且，家長們觀念又相當分歧，往往令老師左右為難。然而老師們可曾想過，不要等家長找上門，主動出擊把自己的想法告訴家長們？畢竟家長們來自我們的社會各處，「沈默的大多數」應該不致於太難溝通，就像我們社會，深藍與深綠的比例應該不高，大多數還是中間選民。如果老師們平日就把自己的教育觀點讓家長知道，相信大多數家長會支持老師，學校與老師再集中精神「面對」較有意見的家長，親師溝通自然能事半功倍。

那麼如何向家長們講道理？作者認為親師聯絡簿就是最好的溝通橋樑，可惜國內很少討論老師們如何利用親師聯絡簿與家長溝通，本文以下擬拋磚引玉，舉數例以供教育界夥伴參考¹，希望能夠充分利用親師聯絡簿，事前達到與家長溝通的目的，更期盼能因此減少老師與家長溝通的困擾。

一、邀請爸爸媽媽一起提醒孩子們注意安全

親愛的爸爸媽媽：

從這學期開始，我將擔任○○的三年級導師，依我十多年教學經驗，孩子進入小學校園兩年，已經逐漸適應環境，到了中年級，會比以前更想交新朋友，因此三、四年級這兩年的校園生活相信會在孩子們的生命裡留下美好的回憶。

不過，一個三年級的孩子在開心嬉戲之餘，有時不免疏於注意自己的安全，雖然身為老師的我，一定會常常給孩子們提醒，但這個年紀的孩子，往往是左耳進、右耳出，因此我在這裡拜託爸爸媽媽們和我一起，經常提醒孩子們注意自己的安全：

- 1.不要在走廊上、樓梯間、甚至教室裡奔跑。
- 2.不要太靠近二樓以上的走廊、窗台甚至攀爬到上面，否則一不小心跌落就麻煩了。
- 3.廁所等地面容易濕滑的場所，小朋友應該特別注意避免滑倒受傷。
- 4.教室裡或人多的地方，避免丟擲東西，以免「打傷」人。
- 5.手拿尖銳器物時要特別注意姿勢，以免傷人或傷己。
- 6.在上課時，注意老師的指導與說明，以避免危險發生。

此外，孩子們在嬉戲時容易造成同學受傷，特別是如果同學已表示「不舒服」或「我不要」、「停下來」等等時，其它小朋友千萬不可不予理會，以免發生嚴重的後果。

還有，孩子們往往喜歡惡作劇，例如在同學站起來的時候，偷偷把椅子拉開，好讓同學四腳朝天，像這種行為就非常危險，民國86年台中縣就發生過一所國中的一位女同學，因為同學惡作劇拿走她的椅子，害她跌坐在地上，終生無法站起來的不幸例子，拜託爸爸媽媽一定要幫忙提醒孩子，千萬不要

¹ 以下均以小學三年級老師的立場來設想，其他不同年級的老師可以斟酌不同年紀學生的身心狀況，就內容加以調整。



開這種玩笑。

多年前，高雄縣也曾經有一位同學惡作劇把美工刀放在另一位同學椅子上，結果那位同學一屁股坐下去，美工刀穿透肛門、直腸，幾乎危及生命，現在要一輩子使用人工肛門！

親愛的爸爸媽媽，讓孩子快快樂樂來上學、平平安安回家，相信是爸爸媽媽與老師衷心的期盼，更是嚴肅的責任，所以要麻煩爸爸媽媽和我一起注意，謝謝你們，祝好。

老師○○○敬上

二、提醒父母親注意孩子們帶什麼東西上學

親愛的爸爸媽媽：

前幾天有一位家長在聯絡簿上反映，孩子在學校又掉了東西，問我可不可檢查別的小朋友的書包？我一看嚇了一跳，決定和爸爸媽媽分享我的想法。

我有剪報的習慣，印象中這幾年光報紙登出來就不只一次，有學生因為被懷疑拿走同學的錢，青春年華的孩子竟選擇走上絕路。老實說，我也不知道這是「畏罪自殺」還是「以死明志」，但我一直告訴自己，要相信自己的學生，即使有懷疑，處理時也要很小心。

孩子們在學校裡掉東西，甚至掉錢，在校園並不是新鮮事，一方面這個年紀的孩子，有許多都還沒有注意好自己東西的能力，另一方現在社會富裕，價格不高的文具掉了，許多孩子也不在意，再加上現在推動『開放校園』政策，外人出入校園管制上相當困難，也難怪校園竊案一再發生。不過偶而孩子真的來報告掉了東西，我都會先問清楚，1.掉了什麼東西？2.在那裡掉了？或者說，最後一次看到是什麼時候？我認為就教育的觀點，這是訓練孩子「處理問題」的能力，有時幫孩子仔細的回想，也許孩子就找

到了！最忌諱的就是心頭慌亂，有的孩子胡亂指責同學，有的孩子怕爸爸媽媽責怪，這樣子很容易影響孩子自己甚至班上同學的上課情緒。所以這裡首先要拜託爸爸媽媽試著不以「責罵」來面對孩子掉東西，否則以後可能什麼事情孩子都瞞著大人，這樣也不好。

其實，孩子說「掉東西」，有時候是「懶得去找」，有時候「根本沒有掉東西」。前者，我會試著提醒孩子「惜福愛物」，督促孩子再想一想、找一找，也許就找到了，久了，孩子就知道不要隨便推說「掉了」。後者，小心不要被孩子騙了，我以前有一個學生，爸爸媽媽管得嚴，不准她買零食吃，結果有一次忍不住買了路邊小攤的棉花糖，事後就推說錢掉了，我一直耐著性子問她錢在哪裡掉的，她卻滿臉通紅說不記得，我就知道可能不是真的「掉了」。後來我也利用機會告訴這孩子的爸爸媽媽，有時候對小孩子管得太緊也不一定對。

親愛的爸爸媽媽，孩子掉東西，如果不是太值錢，我想大人不必大驚小怪，找出真正的問題，不管是漫不經心，還是錢用掉了不敢講，針對問題處理，才能對孩子有幫助。這是我的看法，不一定對，而且不同的孩子狀況也不一樣，爸爸媽媽如果覺得○○○可能會有什麼樣的狀況，麻煩讓我知道，才好在發生狀況時作最好的處理，謝謝你們，祝好。

老師○○○敬上

三、「孩子掉東西」要如何處理

親愛的爸爸媽媽：

昨天談到「孩子掉東西」，其實我有觀察到，許多孩子上學時，書包裡帶著許多東西，都是與上課無關的，包括各式各樣多餘的文具、食品、玩具、書籍等等。而孩子到了這個年紀，開始學習「社交」，所以有時候會「展示」，有時候會「炫耀」，有時候



甚至會「交換」這些東西，高年級同學甚至還有「買賣」。像這種情形，不要說「遺失」、「竊取」，有時候甚至類似「搶奪」、「勒索」的事情，也難保不會發生。更不要說一定會影響孩子們上課的情緒了。雖然我們在課堂上會一再提醒學生「不可以拿別人的東西」，也就是大人所謂的「尊重別人的財產權」，但少數孩子還是不能控制自己的行為，但像這種年紀的孩子需要的是「教育」，我們也不適合像成年人一樣把孩子當作「小偷」來處理。還好，我們班上沒有這種孩子，如果發現了，我一定與爸爸媽媽們保持密切的聯繫，來協助孩子改正不良的習慣。

當然，在這裡，我也想拜託爸爸媽媽，孩子出門前，能夠看看他的書包，不要讓他帶一些與上課無關的東西到學校，這樣就可以減少很多「掉東西」的機會，相信也有助於孩子上課的專心學習。

昨天談到有家長要求檢查書包，我在這裡特別向爸爸媽媽說明，老師不是警察，也不是法官、檢察官，是不可以任意搜查學生的東西。雖然學校是教育場所，但是檢查學生的私人物品是很嚴重的，也可以說是「非常的不尊重」，依照目前教育部的規定²，除非有相當理由及證據懷疑孩子攜帶槍砲、刀械、毒品、色情暴力書刊、圖片、錄影帶等物品、煙酒等等，否則站在教育的立場，老師不是警察，也沒有搜索票，不會被允許任意檢查學生的東西，這一點希望爸爸媽媽能夠理解與諒解。

正本清源，我覺得還是要提醒孩子「誠實」、「尊重自己」、「尊重旁人」，做老師的我，會努力自我要求，作孩子的榜樣，

並督促孩子們做到，也拜託爸爸媽媽和我一起努力，謝謝你們，祝好。

老師○○○敬上

四、分數真的沒有那麼重要

親愛的爸爸媽媽：

期中考剛考完，好幾位爸爸媽媽對孩子們考得不好非常憂心，要我注意，還有家長說「考不好，該打就打，我們支持老師」，爸爸媽媽們對孩子的關心，讓我很開心，因為只有親師協力才能給孩子最大的幫助，光靠老師的努力是不夠的。

不過，講到「打孩子」，恐怕我的想法不同，一方面根據法律和教育部的規定³，學校老師是不可以「打孩子」的，即使是基於教育目的也不行！爸爸媽媽也許會問「以前就可以，為什麼現在不行」、「我們不都是被老師打大的」、「家長同意也不行嗎」，但是時代真得不一樣了，大多數家庭只生一、兩個孩子，寶貝得不得了，爸爸媽媽都捨不得打，怎麼會同意老師打孩子？試問如果一個班上，因為家長的因素，有孩子的可以打，有的孩子不能打，那老師又該怎麼作？因此我的班上，是不會打孩子的。不過不打孩子並不代表就是放棄孩子，相反的，我會用更多的方法去鼓勵孩子，當然如果孩子真得不當行為，老師一定會加以管教，甚至處罰孩子，爸爸媽媽請放心。

至於爸爸媽媽擔心的功課問題，我會注意孩子的表現，不過我認為「分數」只是一個「結果」，重點在於為什麼是這樣的分數，考不好是沒有興趣不肯唸，還是有唸，但方法不對沒有弄懂，還是會了，卻粗心弄

² 教育部96年6月22日修訂「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」第28點、第30點第1項、第2項。

³ 參見教育基本法第8條第2項及教育部96年6月22日修訂「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」第38點。



錯了？沒有興趣，要設法引起孩子的興趣，甚至我會檢討自己的教學方式！方法不對、沒有弄懂，更不適合一下子就責怪孩子，不然說不定孩子的挫折感更深，失去了信心，萬一喪失學習動機，那就更麻煩了。所以如果孩子們有這種情形，請爸爸媽媽告訴我，我會設法自己拜託志工媽媽特別給孩子協助。又如果孩子不是不會，卻粗心被扣分，這種情形可能與個性較急、不能專注有關，也許學學下棋，或者以其它方式幫助孩子「定下心」能夠解決問題。

如果孩子分數考不好，還有其它更複雜的因素，請爸爸媽媽不要客氣，更不要不好意思，隨時讓我知道，學校可啟動進一步的機制來協助孩子。把每一個孩子帶起來不只是爸爸媽媽和老師的責任，更是整個社會的責任，我們會盡最大的努力來幫助孩子。

其實，爸爸媽媽，我想要說，分數真的沒有那麼重要，像揚威大聯盟的王建民、打進網球大滿貫決賽的詹詠然、世界冠軍的紅面棋士周俊勳、還有以路跑登上國際媒體的林義傑，哪一個當初在建中、北一女、台大的榜單上？更不要說企業界與娛樂界的天王二郭，郭台銘與郭子乾，當年都只考上中國海專。分數考得好，不保證孩子的未來一路平坦，分數考不好，孩子也未必沒有未來，每一個孩子都有自己的人生，我希望作的是幫孩子「努力作自己」，品德、身體健康再加上走自己的路，這樣去要求孩子，孩子就夠忙了。我想，分數真的沒有那麼重要。

當然，如果爸爸媽媽還是很在意孩子的分數，也還是要告訴我，我會盡量找出問題，給孩子必要的幫助。謝謝爸爸媽媽，祝好。

老師○○○敬上

五、孩子要如何作自己？

親愛的爸爸媽媽：

前次提到讓孩子作自己，好幾位爸爸媽

媽問我，「分數都考不過別人，作自己有競爭力嗎」、「聽說大陸學生都比台灣學生用功，我們的孩子有競爭力嗎」，我想這一代的孩子真是太幸福了，父母親是如此的關心子女。的確，大家都很關心孩子未來的競爭力，但是有沒有競爭力要如何衡量？

我讀過Acer創辦人施振榮先生寫的文章，講到台灣企業的競爭力，他曾提出「微笑理論」，很有意思，也許可供爸爸媽媽們參考。他說台灣企業的競爭力很像人的嘴微笑時，像個「U」字型，中間低，兩邊高；低的是「大量製造」，這是台灣廠商最擅長的。兩邊高的，一是「品牌」，一是「創新」，企業能夠有自己的「品牌」或者企業有「創新」的能力，都會有較高的競爭力。

的確，台灣廠商最擅長的的就是大量製造，往往在許多領域為全球最大的OEM廠，但利潤並不高。反而是擁有創新技術或擁有品牌的企業，不需要有工廠，只要對台灣廠商下單，由台灣廠商製造，就可以獲得很高的利潤。像孩子們愛穿的「Nike」鞋子，一雙要台幣數千元，但聽說台灣廠商寶成在大陸、越南生產，賣給「Nike」，只有幾百塊錢，就可以想像品牌的價值。至於企業運用創新能力而獲利，美國蘋果公司就是很好的例子，像ipod、iphone都引領風潮，也帶來獲利，台灣在這方面的確要多加油。

我常想，如果今天我們的孩子有競爭力，將來台灣的企業也應該會有競爭力，因此人的競爭力與企業的競爭力道理應該是一樣的。如果企業界需要創新能力，需要建立品牌，那麼有創新能力，習慣自己與旁人不同的孩子，將來就是有競爭力的孩子。而讓自己與旁人不同，不正就是「作自己」？當前孩子們面對的考試，為了公平，往往一定要有標準答案，幾十萬個孩子一生兩次（基測與學測）對幾個科目的幾百個題目追求最高分，這像不像「大量製造」？



所以我一直認為，考試考得好，代表孩子有能力在一定的時間內對一定範圍內的知識加以瞭解，並且在考卷上予以呈現，這當然有價值。可是考不好，只是對這些知識的瞭解加以呈現時，表現不好而已，它真的不應該是一切。更何況有的孩子「開竅」比較晚，甚至「不開竅」，那也不代表什麼吧！我知道有的爸爸媽媽不一定接受這樣的想法，我也會尊重，並且儘量加強孩子們的課業表現，但也希望爸爸媽和我一起想一想，協助每一個孩子作教育上所謂的「適性發展」，也就是尋找每一個孩子的競爭優勢，拜託爸爸媽媽囉。

老師○○○敬上

六、要求孩子為自己的行為負責，不可以採用連坐處罰

親愛的爸爸媽媽：

上週三早上晨光時間，依例由家長協助帶孩子們活動，那天○爸爸大概有點罩不住，據說班上亂鬨鬨，下課後他來問我，下次他可不可以叫全班同學罰站？

當前國家的教育方針，非常強調「親師協力」，尤其是小學，一般都很歡迎家長來學校協助老師，而家長協助老師時，家長的「權限」有多大，很少有人想過，真的很謝謝○爸爸來和我討論，讓我可以在這邊把看法和爸爸媽媽們分享。

首先，基於上回提到的「禁止體罰」政策，我們現在都不使用「罰站」這個名詞，而是依規定⁴可以要求學生「站立反省」。換言之，重點是「反省」，不是「罰」。畢竟秩序不好，改正就好，未必需要處罰，不過如果有同學一直干擾旁人，老師當然可以

要求其站立反省，然而為避免橫生枝節，我想拜託爸爸媽媽來學校幫忙入班時，如果有秩序不好等情形，請向我反映，由我來處理就好。

其次，在班上秩序不好時，我不會考慮對全班同學一起處罰，因為所謂「全班鬧鬧鬧」，一定也是只有部分同學不守秩序，很可能另外有一些同學並沒有不守秩序，若是對全班同學處罰，等於是叫守秩序的同學與不守秩序的同學一起接受處罰，這不僅是不公平，而且是讓孩子因為別人的行為受到處罰，無異暗示孩子不需要守規矩，反正都會受罰，其實是反教育的。更何況教育部最近還特別宣示「不得因為個人或少數人的錯誤而處罰全班同學」⁵也是這個意思。

從來，我們一直要求孩子們為自己的行為負責，卻很少想到「不可以要孩子為別人的行為負責」，這一次因為○爸爸的詢問，讓我想到了許多事情，提出來和爸爸媽媽們分享，爸爸媽媽如果有什麼想法也請隨時告訴我，謝謝。祝好！

老師○○○敬上

七、孩子的隱私權與財產權都應該予以尊重

親愛的爸爸媽媽：

上回提到○爸爸問我，可不可以讓學生罰站，結果有另外一位媽媽問我，那可不可以對學生「罰錢」？在這裡也容我報告一下教育部的規定和我的看法。

這十多年來，政府推動的教育改革，包括課綱（課程大綱）、課本、師資、升學考試都引發許多檢討，不過就我個人的觀察，在學生輔導管教方面，方向倒是較有共識。

⁴ 教育部96年6月22日修訂「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」第22點第1項第13款。

⁵ 教育部96年6月22日修訂「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」第14點第2項第6款。



也許是少子化的結果，也可能是人權意識較為普及，一般而言，現在普遍要求老師應該更尊重學生，教育基本法修正明文「不可體罰」，也是這一趨向的體現。

非但如此，當前的教育思潮對輔導管教，不僅強調避免對學生施加有形的身體傷害，也更強調人格尊嚴的保護，另外像是隱私權或者是財產權的保障與尊重，這也都是過去比較忽略的部分。以隱私權而言，教育部規定「教師因輔導與管教學生所取得之個人或家庭資料，非依法律規定，不得對外公開或洩漏」⁶，所以現在的老師處理學生個人或家庭的資料都比過去要小心。如果爸爸媽媽在這部分覺得有什麼要我特別注意的，也請不要客氣，隨時告訴我。

就財產權的保障，教育部也明文規定「不得以對學生財產權之侵害（如罰錢等）作

為輔導與管教之手段」⁷，並且也規定「校規、班規、班會或其他班級會議所為決議，不得訂定對學生科處罰款或其他侵害財產權之規定」⁸，因此，依規定老師們是不可以對孩子罰錢的。畢竟孩子不會賺錢，對孩子罰錢等於罰大人，恐怕引發爭議。媒體曾報導有老師罰學生錢，孩子怕父母知道，拿吃飯的錢去繳罰款，引發家長不滿，甚至如果孩子以不正當的方式取得錢去繳罰款，這都是「罰錢」可能帶來的負作用。學校是教育單位，尤其是義務教育，設法減輕爸爸媽媽的負擔尚且不及，不會也不宜使用罰錢作為輔導管教手段，爸爸媽媽們請對此有所理解，並且放心。有關輔導管教孩子，爸爸媽媽們如果有任何看法，也歡迎隨時和我交換意見。祝好。

老師○○○敬上

⁶ 教育部96年6月22日修訂「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」第17點第1項。

⁷ 教育部96年6月22日修訂「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」第14點第2項第8款。

⁸ 教育部96年6月22日修訂「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」第21點第2項。



友善校園

周麗玉／教育部人權教育諮詢小組委員兼校園人權組召集人
「友善校園聯盟」成員

一、緣起

校園是課程的一部份、達成教育目的的場所，也是社會未來的希望園地，它應充滿人文、藝術與生機。民國九十二年十二月包含中學生學生權利促進會、台北市家長協會、全國教師會、台灣女性學會、澄社、後四一〇教改聯盟、永和社區大學、勵馨基金會、台灣人權促進會、台少盟等一群由學生、家長、老師及關心台灣教育的民間社團所組成的「友善校園聯盟」，眼見校園暴力頻傳，社會衝突不斷，體認校園「體罰」對學生之傷害與其成因之複雜性，更憂心學校教育現況對未來社會之嚴重影響。因此祈能由「終結體罰」為改善校園文化的起點，在逐步喚起學生人權意識的過程中建立真正友善的校園文化，以促使教育回歸其以學生為主體的本質，實現教育理想，並分別於民國九十三年與九十四年辦理兩次記者會呼籲政府與社會共同努力，建立真正的「友善校園」。

民國九十三年在四一〇的十週年記者會上「友善校園聯盟」發起團體，以「創造一個友善的校園環境，共同牽手保護學生權益」為主題，呼籲社會各界必須正視體罰引起的種種後遺症，一起來以友善的態度對待我們的下一代，也呼籲營建「友善校園」的訴求。一方面呼籲老師們以友善、平等、尊重的態度，對待我們的下一代，另一方面也研擬提出「校園體罰防治法」之構想，以推動師生關係的文明化與學生人權之發展，會中得到教育部正面的回應。「校園體罰防治

法」的構想雖受現實環境影響無法短期實現，但學生的發聲與人權受到重視，教育部亦隨即以推動中之相關政策擬訂「友善校園總體營造計畫」，統整性別平等教育、建立學生輔導新體制、生命教育，以及人權法治教育，公民教育實施方案等政策配合推展。祈經由課程規劃、教學資源整合、加強教師進修，以及建立相關支持機制等方式全面積極推動。教育部人權委員會「校園人權環境組」並同時規劃「學校人權環境評估項目」、發展「典範學校行動方案」、建立「校園學生權利義務基本規範要點」等方案以之配合。這期間「友善校園聯盟」各個民間團體與個人積極運用各自資源深入校園，並運用中國時報「徵文」、台灣日報「副刊專文」與台視「論壇」三個發聲機會，以及地區性之座談向社會、家長、教師宣導理念，提供具體做法。

民國九十四年四月八日「友善校園聯盟」的第二年記者會，又提出「建立友善的校園需要更多的配套措施」為主題之訴求，呼籲教育當局與立法機關，儘速修訂《教育基本法》，明確規範學生作為受教主體的位置，以落實《教育基本法》宣示「學生的學習權與受教權國家應予保障」之立法旨意，並在立法過程中應給予學生參與和討論與其權利相關的法規與措施訂定之機會，增修具體保障學生權利的施行細則或準則，授權教育行政機關訂定相關法規具體落實保障學生，讓學生在人權受到尊重的環境下享受學習權與受教權。同時公布「友善校園指標」供社會大眾參考，並要求教育部回應聯盟所



提的四個訴求：

- (一) 修訂《教育基本法》，明確規範學生的學習主體性。
- (二) 將教育部「訓育委員會」更名為「學生事務及輔導委員會」。
- (三) 與地方教育主管單位合作制定落實友善校園方案，並徵求志願學校推動友善校園。
- (四) 訂定四月十日為「學生日」。

「友善校園聯盟」之四點訴求雖未能完全實現，但教育部積極推動「友善校園總體營造計畫」，要求各校修訂校規、辦理「學校人權環境評估項目」之研習與自評、發展人權典範學校、獎勵人權小檔案，同時規劃友善校園之相關訪視、評鑑等政策方案則持續推動，產生影響。例如「禁止體罰」列入教育基本法，即為「友善校園」的重要突破，未來的配套措施仍待發展。

二、忽略生命的特殊性與價值、扭曲教育的本質與意義使校園不友善

記得多年前「天下雜誌」曾出版一套「海濶天空的一代」紀錄片，其中有一段台灣國中轉學到澳洲讀書女孩的訪問，其景象令人動容。記者問：「你覺得在這裏讀書與台

灣有什麼區別？」女孩一臉憂愁，皺起眉頭，幽然回答：「我不知道為什麼，在台灣我每天都感覺到緊張與害怕，明明我的功課都已經做好了，但心裏還是很害怕……。」。回想起那情景已有十年光景，但至今仍令人心驚與感傷。一個原本應充滿歌聲、笑聲、嬉戲聲與琅琅讀書聲的校園，曾幾何時成為一個十幾歲孩子的夢魘與急欲逃離，恐懼的地方。

十年教育改革過去了，由媒體層出不窮的校園事件報導與校園暴力調查資料看來，這種無名恐懼與緊張的校園情況並沒有因此教育改革而遠離或減輕，反而在新聞報導中看到更多校園中的暴力¹，或放棄學習、程度低落的學生與教學現場的挫折教師。同時師生衝突，以及學校、家長間的緊張關係在校園中亦時有所聞。這些現象有複雜的社會變遷因素，亦有傳統與現代教育思想的衝突。唯究其最為根本、核心的問題應在於對教育本質的爭論、起因於對「人」價值的看法的差異性。人類文明發展，從人性本惡到人性本善之論點、由心理學機械論到人本心理學的崛起，其追求人性自由與解放一脈相承，時至今日，「人權」實已成為普世價值，「人」的主體性與尊嚴已是全人類共同追求的生命義意與價值。但是在教育問題上，我們對「人」的看法卻仍爭論不休，多

¹ 民國93年「友善校園聯盟」調查顯示：80%以上的人有被體罰的經驗，且其中有近50%被體罰是因為成績的關係；民國94年6月16日人本基金會2005年校園體罰問卷調查結果記者會發表65.22%的學生曾受到體罰；兒盟根據「國小兒童校園霸凌現象調查報告」高達63%學童受到霸凌（2006/09/28中國時報）；又依「2006年校園安全事件通報前十名」分別如下：（2007/08/18聯合報）。

（1）國中：一般鬥毆（398件）、外校交通意外（249件）、遭性侵害或猥褻（244件）、校園暴力與偏差行為（168件）、運動、遊戲傷害（115件）、一般疾病（102件）、其他意外傷害（99件）、遭性騷擾（75件）、遭身心虐待（69件）、財產、器材遭竊（60件）。

（2）國小：法定疾病（腸病毒）（932件）、運動、遊戲傷害（737件）、法定疾病（水痘）（340件）、其他意外傷害（304件）、一般疾病（296件）、外校交通意外（279件）、財產、器材遭竊（180件）、遭性侵害或猥褻（144件）、其他兒少保護事件（129件）、遭身心虐待（125件）。



數家長與教師仍然捍衛教育之工具性與形式的價值，忽略以學生為本位的教育本質與目的。而教學方法亦常迷信於「灌輸」與「強迫」的重覆練習與無意義的記憶方法，忽視「人」學習的主動性、積極性，與其特殊性、個別化，更忽略每個人發展的階段任務與學習的關鍵時機。

權威與集體化的思考使「人」的價值在教育的系統中受到嚴重扭曲。在長期盛行的「升學主義」與「管理主義」下，凡是被認為不符合「好學生」標準的行為，就容易成為「規訓」的對象，而最簡單的懲罰方式，便是個別或集體的體罰。學校時為爭取校譽忽略學生個別能力與尊嚴，因此體罰、競爭、集體管訓等傷害學生身心的措施普遍存在校園。許多學生在學校裡受著體罰的威脅，無法免除對於肉體與精神懲罰的恐懼。成績不好、沒繳作業、忘記帶簿本、考不到老師規定的標準，或擾亂秩序、破壞校規、制服沒穿好、頭髮太長、老師情緒不好…都可以是施加體罰的原因。校園內時而傳來，令人心生恐懼的「您，給我過來！！」，其懾人的音調與態度傳達了多少上對下的威權性與不合理，傷害、詆毀了多少學生的人格與尊嚴。這種校譽重於個人需求的懲罰措施，不但使學生無由學會自尊與尊人，卻往往為逃避而養成奉承與虛諛的習慣，更常習得、複製對人的規訓與暴力行為，造成所謂「不友善的校園與不平等的社會」（周志宏，2005）。同時學校教師也常為達到那教學唯一價值…升學率，以一句「我為您好。」為藉口集體強留重覆補考、寫測驗卷甚至體罰、羞辱等，這一切唯一的目的，僅為提高班級學科之平均分數，或達到所謂的「標準分數」。這些不合理對待與強迫的措施，在學生考上學校之後卻又常被轉化為一位負責任教師之「奉獻與專業」之表現或成果。因而達到考試標準分數之體罰、連坐也就易

成為教學上無法避免之「惡」，也被原諒、合理化。學校透過權威和恫嚇，消除各種歧異？滅學生創意與特殊性，進而達到管理上的集體目標，因此學校生活成為許多學生不愉快的回憶。

校規是達成集體化的重要工具，「妨害校譽」幾為學生受到記過、退學等違反校規行為的重要指標。因此，服裝儀容檢查是為「整齊好看」，髮式規定是為「要有學生的樣子」的說法，常理直氣壯。而「升學率」是明星學校與學校社會聲望的指標，也是班級榮譽就不足為奇。處於多彩多姿的現代環境，「整齊」真是好看嗎？而在講求多元、創意與人權的進化社會，「學生的樣子」能由學校老師決定，且只有一種嗎？「選擇權」是基本人權，不應被剝奪。以人權教育的觀點，學校教育不但應該教會學生能做選擇，更應該讓學生知道他有選擇的權利。因此「髮禁」解除，正是教育的重要開啟，除提供選擇的機會之外，使學生具有「選擇」的知識與能力也是學校的教育責任，同時也是發展學生個人的情感與價值觀的教育契機。這就是父母應期待的「有教養的孩子」，即是一個對生活有想法、有態度；對自己行為能負責，有進退的人。因此學校有責任在教育過程中讓學生學會如何保護髮質、打扮自己、表達想法，也必需在過程中協助學生理解主流文化、習俗，與創意，甚至角色在社會生活中的現象，或行為表徵。如此學生不但能培養了負責、自律、誠信等自我管理的能力與智慧，也能產生理解、欣賞多元文化，對他人尊重的能力與情感。

講求面子的民族性格與崇拜名氣的社會風氣使「輸人不輸陣」的態度與價值一直深深影響著大多數人的升學目的（不是求學）。所謂明星學校（或明星班級）也常常只是一種虛擬情境，其實質意義很少為人所關心，但在大眾媒體的擴大報導與特權的



介入影響下，形成某種程度的身份意義。因此學生進入明星學校（或班級）為榮的想法，遠比求取好學問或實用能力的企圖心來的強烈。所謂「升學競爭」並不是為爭得「升學機會」。求學是一輩的事，也是生活的重要部份。在變動快速，講求特色的時代，每一個人不應（也無法）停留在最後一張文憑上。能學習比學過或記得什麼重要，因此我們怎能不去重新思考教育的目的？何況學習為一段漫長的路，有其階段性，但亦有其連續性與邏輯性。必須由基礎逐步、循序漸進，在過程中「學得懂比學得多」重要。目前學習或教學常以零碎知識加以推積，或對定義不求甚解，只以強記公式做繁複計算，不但辛苦而又無法累積所學，往往每進一階段學習，其學習就多一層困難，每升一個年級其補習需求也就多一些，如此學習過程，除浪費許多時間之外，更因此失去學習信心。

學科之學習亦有其知識概念階層，應以學生之學習能力，配合時機與特質而安排，但在統一標準之要求下，學習忽略個別差異，以及萬丈高樓平地起，千里之行始於足下的道理。教學是藝術，更是一種專業，有其必備之專業知能與素養。隨著人類對「黑盒子」一大腦的了解，愈來愈多的證據說明人類學習的複雜性與主動性，「學生是自己

學會的，不是我們教會的」，同時也只有「他真的想學才能學會」。因此老師不再是高站講台的講授、表演者，而應該是一個提昇系統功能的趨動程式、或相伴的共同學習者。專業自主之教學環境，教師應保持不斷的自我學習、研究的態度、能力與實踐力，在校園中成為友善的營造者，也才能在專業中獲得尊嚴、在學生心目中得到敬愛。

校園是學生學習的快樂園地，也是學習內容的一部分，它不應該是充滿限制與管理色彩的監獄，而應為一個充滿活力、創意與生命力的仙境，也是潛在課程的主要部份。因此，友善校園不僅為校園文化經營的問題，還是一個學校的課程內容與目標，也是完成教育基本法「人民為教育權之主體」²目標的精神與內涵，落實世界人權宣言第26條³之基本價值。因此，它不能僅止於理念的宣導，應有具體的計畫與措施，更必須以深厚的教育專業知能做為落實的工具與方法，也才能落實學習權與受教權之完整保障。「個性化」是這多元發展社會的重要現象、也是現代「人性化」的主要特徵，因尊重人類生命個體的特殊性，才能使人性的束縛得到真正的解脫。即便群性的發展也應建立在個性被理解、包容與欣賞的多元環境中才能有效且有意義的完成。一個美麗的花園，須精心設計，但仍得遵地形、依氣候，

² 教育基本法第二條：

「人民為教育權之主體。教育之目的以培養人民健全人格、民主素養、法治觀念、人文涵養、愛國教育、鄉土關懷、資訊知能、強健體魄及思考、判斷與創造能力，並促進其對基本人權之尊重、生態環境之保護及對不同國家、族群、性別、宗教、文化之瞭解與關懷，使其成為具有國家意識與國際視野之現代化國民。為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。」

³ 世界人權宣言第二十六條：

- (1) 人人都有受教育的權利，教育應當免費，至少在初級和基本階段應如此。初級教育應屬義務性質。技術和職業教育應普遍設立。高等教育應根據成績而對一切人平等開放。
- (2) 教育的目的在於充分發展人的個性並加強對人權和基本自由的尊重。教育應促進各國、各種族或各宗教集團間的了解、容忍和友誼，並應促進聯合國維護和平的各項活動。
- (3) 父母對其子女所應受的教育之種類，有優先選擇的權利。



雖應整修、拔除雜草但亦得選擇適當時機，運用適當的方法，依照其形態、發揮創意才能有匠心獨具的藝術創作。只有容得下「百花」的花園才會呈現一片花團錦簇、千儀百態的榮景。

三、什麼樣的校園才符合人權的友善校園？

什麼是人權？怎樣的校園才能稱為友善？這是一個主觀感受與隨時空變化的議題，但是卻是每一各人都能感覺得到。「友善」應該是一種關係的狀態，一種與自己、他人、社會、自然，甚至宇宙產生和諧、愉悅、滿足與幸福的關係，校園產生和諧、愉悅、滿足與幸福的關係學生才能在這種友善關係中發展、自我實現，達成教育目標。教育應使學生建立正確的、合適的各種「關係」（馮朝霖，2006）。這種正確的、合適的各種「關係」亦即是校園友善成效的呈現，或內涵。這關係，亦人之為人的總其成，包括：

（一）與自己的關係

「自我價值感」（sense of self-esteem）的正向發展，也就是自覺、自愛、自在、自得等能力的開展。

（二）與他人的關係

「差異包容性」（inclusion of difference）的正向發展，亦即是尊重、肯定、服務、包容等能力的開展。

（三）與社會的關係

「溝通責任性」（communicative responsibility）的正向發展，亦即是講理、協調、合作、誠實能力的開展。

（四）與自然的關係

「生態性思維」（ecological thinking）的正向發展，亦即是簡樸、謙卑、知足、平衡等能力的開展。

（五）與宇宙的關係

「意義創造性」（creativity of meaning）的

正向發展，亦即是敬畏、開放、感恩、達觀等能力的開展。

李丁讚教授（2005）認為：「教育是友善關係的建立」，因為友善，英文是 friendly，它的名詞是朋友，也就是 friend。老師與學生建立友善的關係，一種平等與相互的關係，老師才能了解學生的優缺點與長短處，更知道他／她的個性、脾氣、甚至夢想。這樣，老師才能進入學生的內心世界，才能真正帶領學生一齊成長發展，進而達到自由與通達的境地。為使友善校園有更為具體的推動內容，「友善校園聯盟」、學生團體與教育部都曾公布不同重點之指標，以協助學校追求進步。

1. 「友善校園聯盟」（2004）

提出校園是否友善應該透過下面幾個指標來辨識：

（1）校園的管制化與規訓化的情形

在校園中的每個人：包括對於學生、老師與行政者的規範應該去除管制化與規訓化。

（2）有權力者的自我節制情形

有權力者應該節制其個人權力，以尊重的態度對待受其權勢監督者：例如校長在面對老師，或校長、老師面對學生時，是否能夠反省彼此之間的權力不對等的狀況，並在行為上加以自我控制。

（3）校園的各種規範、措施是否提供充分的參與機會，以及校長、老師、學生相互之間是否能夠尊重每個人的人權，獲有「公平的對待、相同的機會、同等的尊嚴，而沒有差別的待遇」。

（4）學校各種規範的設計應該為以達到《教育基本法》的目的為限，例如為了達到《教育基本法》的第二條目標為主，而設計各項學校



規範。任何跟第二條目標不相符合的規範或無關者應該予以排除。

- (5) 學校任何規範是否符合比例原則與法律保留、法律優位原則，因此學校的規範的設計與目的之間要有一定的正當性，任何限制或影響學生的權益的相關措施都要有法律的依據（立法院通過總統公布且符合比例原則）。

2.中學學生權利促進會（2005）

- (1) 友善校園中的各種關係都是相互尊重的

- ① 當學生認為老師的要求不合理或對老師的想法有疑問或反對時，老師不會用「頂嘴」或「沒禮貌」來拒絕溝通，也不會因此而給予懲罰。
- ② 學校願意向學生解釋各種制度或校規的制定原因，並且願意開放與學生討論或者給予更改的可能。
- ③ 學校支持學生、家長、教師組織的成立與運作。

- (2) 友善校園中的各種活動是以教育為目標而非管理與控制

- ① 學校不會因為服裝與頭髮形式不符合「統一標準」而懲罰學生。
- ② 有人犯錯在還沒有確定之前，會被當作是無辜的。
- ③ 學校尊重學生隱私，不會公開學生的成績，也不會任意搜學生書包或閱讀學生的信件與日記。

- (3) 友善校園中每個學生都是平等、不受歧視且不被放棄的

- ① 學校不會以成績來將學生分類甚至分班，而將較多的資源投

注在成績較好的學生身上。

- ② 老師能夠教導學生認識並尊重各種不同個性、智力、家庭背景、族群、宗教、性別及性傾向的學生，並能和樂共處。
- ③ 老師不會偏心特定的學生，對於每個學生的關心與付出都是盡量相同的。

- (4) 友善校園中人與人之間能以非暴力的形式達到溝通

- ① 學校讓所有成員感覺有安全感，不需擔心有外來、同儕或師生間的暴力行為。
- ② 學校裡不會發生言語侮辱或體罰的事情。
- ③ 若必須懲罰學生時，教師要能盡量讓學生理解懲罰的意義與目的。
- ④ 同學發生衝突時，我們會以講理的方式解決，取代暴力的使用。
- ⑤ 校園中的每一份子應該都有充分表達意見的機會。
- ⑥ 學校裡的師生有權利自由參加各種社團來爭取自己或其他人的權利。

- (5) 友善校園是舒適而多元的學習空間

- ① 學校裡的各種空間與設備，會考慮使用者的需求而設置，也歡迎學生和老師使用。
- ② 學校有無障礙空間設計。
- ③ 任何人都可以參與教室和學校的佈置，也有機會在學校中展示各種作品。
- ④ 學校安排足夠的休息時間。
- ⑤ 教室上課時、教科書、圖書館裡的書有各式各樣的觀點。
- ⑥ 學校鼓勵師生關心各種與正



義、和平、生態有關的議題或參與及組織社團。

3.教育部（2006）

2003年起教育部即委託政大馮朝霖教授從事「各級學校人權評估項目之建立與研究」，並於2006年公布「友善校園人權環境評估指標」，依學校層級與性質分別訂定國中、小與高中高職之「友善校園人權環境評估指標」，計分成十個主要項目，每項再提4-7個子項，以供學校檢視校園友善、人權落實情況，以促使各級學校追求進步。以高中為例，十個主要項目分別為：

- (1) 校園安全環境的建構（含5個子項）
- (2) 校園人性氛圍的關注（含7個子項）
- (3) 學生學習權的維護（含6個子項）
- (4) 平等與公正的對待（含5個子項）
- (5) 權利的維護與申訴（含6個子項）
- (6) 多元與差異的珍視（含6個子項）
- (7) 民主的參與及學習（含6個子項）
- (8) 人權教育的實施（含5個子項）
- (9) 教師專業自主權的發展（含6個子項）
- (10) 被愛與幸福的體驗（含3個子項）

註：篇幅限制，詳細項目內容可自行參考教育部訓委會的人權教育網站。

四、結語

友善校園的發展係為一種文化重塑的過程，亦為現代教育的主要內涵，其發展必需由傳統教育思想中蛻變，首在由校園人際互動與對話中產生意願與行動力。因此它應為一種師生的共識，觀念的改變，且係為一種由下而上的的決解策略，發展需要時間，也應全面、持續推動。學校師生、家長應體認，校園民主化是一條不歸路。在校園民主過程中一定會有衝突、產生陣痛，如何學會

理解、溝通、包容、分享、服務與犧牲等之公民能力與道德是學校教育的重要部份。學校發展應在時間與分享中累積經驗、發展成果。由點，例如相互間的語言表達方式、學生成績通知的改變，以至校規的訂定、全面的參與、溝通機制的建立等。亦可由自身學校至聯合其他學校之策略聯盟等，以求在共同討論、分享與追求改進中逐步發展形成。善用資源才能成功，因此統整教育政策方案，以發揮「借力使力」的功效至為重要。例如：

- (一) 以「教訓輔新體制」培養全體教師皆具有輔導理念與能力，並鼓勵每位教師參與認輔工作，提昇輔導專業知能。
- (二) 運用「公民教育實踐方案」積極檢討校園相關規章、強化學生自治功能、徹底根除以任何肢體或語言暴力對待學生之不當管教措施、營造無性別歧視之校園環境、發展永續校園環境，並結合家長志工改造社區文化建構校園安全保護網。
- (三) 由參與「發展示範學校」實驗過程中累積經驗與資源，以厚實發展的基礎。
- (四) 落實《性別平等教育法》消除性別歧視，了解程序正義，尊重人身安全與主自權，達成性別之實質平等。
- (五) 參考「教育部推動生命教育中程計畫」推動生命教育，強化尊重、關懷與珍愛生命之觀念。
- (六) 辦理「友善校園人權環境評估指標」之鑑評工作，據以檢討改進校園文化。

校園生活是學生社會化的重要歷程，在師生的互動中學習尊重與包容，也在同儕相



互切磋時體悟關懷、互助與友情，更在安全、溫馨與公平的校園文化中感受到幸福與滿足。人權已成為現代社會的普世價值，「個性化」更是這多元發展社會的重要指標、也是現代「人性化」的主要特質，尊重人類生命個體的特殊性，才能使人性的束縛得到

真正的解脫。因此教育的主要目的應在培養完全的個人，而教育的本質更應使受教育者在價值引導與創造的過程與活動中，感受人性的尊嚴與可貴，在充份的安全與自由中使其潛能得到充分的發展，實現自我，以發揮其生命價值，成就生命意義與目的。



溝通觀念以有效推展校園正向管教

王以仁／國立嘉義大學輔導與諮商系所教授

陳靖允／國立嘉義大學輔導與諮商所碩士班研究生

一、前言

隨著當代人本主義與人權思想的蓬勃發展，加上體罰對學生身心發展所造成嚴重的不利影響，世界各國政府立法禁止體罰已成為一股風潮。我國也早在二、三年前，教育部訓育委員會即推出廢止任何形式體罰之要求，同時也取消了行之有年的髮禁、襪禁等規定。以前很多老師認為「體罰」是一項不錯的管教方式，不管是否有效先打了再說。不過，立法院修正通過教育基本法第8條及第15條，將「並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」的文字納入，明文規範了體罰之違法性，杜絕體罰對學生可能造成身心的侵害，保障學生的身體自主權與人格正常發展權。民國95年12月27日總統公布此一修正案後，台灣即正式成為全球第109個禁止學校體罰的國家，也讓台灣的校園人權，向前大大地推進了一步（教育部電子報，2007）。

許多相關研究都指出，雖然體罰可以短暫性地壓抑學童的不良行為，卻也會帶來更多不良的負面影響，如：破壞師生關係、造成學童的低自尊與沒自信、使小孩子不滿時就使用暴力等，同時更會鼓勵部分教育人員為發洩自身情緒之不滿，帶來往後更嚴重的虐待行為。為積極保障學生權益及杜絕體罰，我國於95年修正公布教育基本法後，教育部也在96年分別提出「學校實施教師輔導與管教學生辦法須知」、「教育部推動校園正向管教工作計畫」等配套措施，協助各級學校修定教師輔導與管教學生辦法等，以積極全面推動正向管教（positive discipline）的

措施（教育部電子報，2008）。

然而，人是習慣性的動物往往容易侷限於過去的舊有框架，卻不願學習調整以面對新的規定及作法。此一情況，也明顯地發生在這項新的管教相關規定上，不少老師私下認為少了「體罰」這項有效遏止學生偏差行為的利器，以後班級常規的要求與學校秩序的維護，恐怕會步入每下愈況的悲慘地步。事實上，杜絕體罰並不表示將放任學生的不當行為表現，不體罰也不代表是放棄對學生的管教作為。而是企圖以正向管教的方式，來營造更友善的校園學習環境；在此筆者欲深入地探究此一主題，藉著觀念溝通與教育界多數有改革理念的同仁共同之腦力激盪，以便能帶出校園中有效的正面管教成效。

二、教育相關大環境的快速變遷

要知道再三強調自由民主的人本主義與人權思想，是現代社會的主流思潮，其影響力之廣大，真可說是無所不包、無所不在。其實，以保守與開放兩相比較，若能共同維繫保守風潮，整個人類和社會都可能會較為單純與穩定；然而時至今日已經走到民主開放的境地，就不可能再回頭！這就如同面對滾滾洪流的沖來，個人只能順勢引導而下，卻不得思考逆流往上的反向操作！

今日的社會已從傳統權威的生活型態，轉變成自由民主的型態；這種轉變不僅發生在政治、經濟等大環境中，亦發生在學校、班級與家庭等小環境裡。過去強調長幼有序、尊卑有別的威權式人際關係，已轉變為彼此尊重、各自平等的民主式人際互動。也



因為如此，今日的孩子或學生已不再願意扮演昔日順從的角色，在其生長的環境中，所見所聞都是講求平等，如：男女之間爭取平等、族群之間爭取平等、黨派之間爭取平等及媒體報導上的抗爭事件等。凡此種種均說明現代的孩子們呼吸著民主氣息，學習著民主之風範。

尤其現代資訊如此的發達，學童透過漫畫雜誌、電視、碟影帶及電腦網路系統等方式，很容易獲得各式各樣的不同訊息，幾乎已無法運用過去傳統所採取之圍堵、禁絕等方式，來達到徹底封鎖的成效。因此，為人師長及父母者也應擴展自己的生活觸角，多去了解青少年經常在看些什麼、談些什麼或做（玩）些什麼才是。令人遺憾的是，一般老師與父母對於青少年的管教方式，往往會採用較多的控制與要求；仍然對孩子繼續使用懲罰、訓誡、威脅等傳統管教方式，卻不知這些方式在講求平等的今天已逐漸失效（王以仁、林淑玲、駱芳美，2006）。

學校老師等教育人員若回想其自身成長和受教育期間，不論在家中或學校經常挨打是極為平常的事！就如同筆者個人當年在國小六年級，因面對最後一屆的初中聯考，不論白天在學校上課或晚上到老師家補習，幾乎時時都會發生不小心算錯數學或上課分心，而經常挨了老師嚴厲的體罰！甚至上了中學還會經常午夜夢回，再次浮現當年緊張恐怖的國小學習生活片段。但是，在那個年頭我們遭到嚴重體罰既不抱怨也不至於反抗，因為整個風氣都是如此！

然而，此一時、彼一時，二者不得混為一談而驟下判語！在輔導諮商的短期學派中，有這麼常見的二句話「沒有反抗或不合作的個案當事人，只有缺乏彈性而不知變通的諮商師」。面對今日大力推動的「友善校園，正向管教」，我們是否也能修正前語而改變為「沒有調皮作怪或不合作的學生，只

有缺乏彈性而不知變通的老師」呢！

三、要體認正向管教的時代意義

「管教適不適當？」一直是校園中常引發討論的熱門話題，稍許偏差或不慎就會淪入疑似體罰之爭議。對照於過去體罰的時代，有不少老師會認為「體罰」是很好的一種管教方式；但是現今的時代在快速改變，教師必須擔負引導學生行為正向發展的責任，因此在管教時應該思考到「管教」和「體罰」二者之間不同界線之區隔。

教育部電子報（2007）定義「體罰」，係指教師基於處罰的目的在教育的過程中，責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力，或責令學生採取特定身體動作，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害的行為；至於「管教」則是指教師基於輔導與管理學生的目的，對學生須強化或導正的行為，所實施的各種不利或有利的個別或集體處置，所以管教除了應以學生人權為基本前提外，真正的管教應該紮根在教育的理念上，才能達到正向管教的意義。

在校園中「管教」和「體罰」二者之間常具有部分的灰色模糊地帶，因此在探討此議題時，應將「人權觀念」納入為重要前提。在台灣，人人皆有平等接受教育的基本權利，尤其教育理念已明確見於憲法與教育基本法中，受教育之目的在於實現自我，這樣的教育理念隱含了人權的觀念。沈惠君（2005）表示若將「管教」兩字拆開分析，即為「管理」和「教育」，教育者應以教育為根，才能收管理之果，並進一步體認正向管教的方式所帶來的價值；他同時認為管教的基本評判標準，在於教師在管教時是否能充分重視學生身為「人」的尊嚴，而「尊重」就是重視身為「人」的尊嚴，這樣的基本觀念便是人權觀念。身為教育工作者要明白，學生的人權是被憲法所保障的。



歐陽教（1990）指出，教師專業權威的來源有三：一、法定的權威（legal authority），是指教師依相關法規來教育學生，來評定學生學習成績，其職責受到法律保障與限制；二、學術的權威（academic authority），是指教師是文化的傳承者，有其學術地位與尊嚴；三、道德的權威（moral authority），是指教師以身教、德行啟迪學生，具有道德的感化力量。另外，在相關的研究中曾提到，最受學生歡迎教師之前十項特徵分別是：處事待人忠誠、凡事能有耐心、處理事務有彈性、管理的規則適當、對學生能給予適當幫助、自尊也尊重別人、對學生非常友善、凡事強調公平合理、教學管理皆有系統、管教時會考慮到學生個別的差異（李德高，1991）。過去也曾有相關研究指出，正向管教可以帶來學生情緒上的控制、提升其專注力、在課堂上能夠自我發覺錯誤，甚至是自我設定計畫等（Eisenberg, Fabes, & Liew, 2005）。

由此可知，禁絕體罰而採用正向管教方式的作法，不僅符合教育理念、法律規定，也將會是廣受學生所歡迎者。

Oklahoma State Department of Health（2007）提出正向管教的概念即為彼此尊重，讓雙方能夠了解行為背後的信念，如此才能達成有效的溝通。而有效的溝通在於問題解決的技巧，包括所要教導的紀律，但不是放縱也不是苛責的，目的為使年輕人變得更有責任感、受尊敬並自己去發掘自我的長處。

人本心理學派也稱之為人文心理學派（humanistic approach），是為今日心理學界所稱的「第三大勢力」。其理論架構是源自於Carl Rogers的當事人中心學派強調無條件的接納與無批判性的尊重當事人。他認為父母與師長一般常會用某些無效的（nonproductive）語言，如：命令、威脅、訓示，指責和泛道德化等反應與孩子溝通，結

果往往阻礙了親子及師生之間的溝通效果。倘若能夠改以主動傾聽（active listening）、關懷、瞭解等正向方式來與孩子或學生相互良性溝通，使其能主動的思考、感受自己想法與情緒，則能產生找出自己解決問題的正面方法。

四、避免不當管教的變相潛藏

教育部在二、三年前針對管教學生方面作了一個非常明快的決定，就是徹底解除中學生的髮禁與鞋襪禁等，而獲得了廣大學子的歡呼！但當時對於部分學校人員和家長卻是認為大大不可，非常擔心如此一來學生花太多時間在外表的整理上會耽誤其學業，也唯恐部分學生趁機搗蛋弄出些奇奇怪怪的髮型與裝扮。因此，在「上有政策下有對策」的因應中，許多學校還在找藉口來「陽奉陰違」，也因而造成許多家長與孩子之間的衝突。為此教育部軍訓處確有通令全國教官，必須遵守部裡解除中學生髮禁之政策，不得以任何理由在學生頭髮上作文章！為此之故，許多中學改由生輔組長或學務主任親自來執行規勸之任務。

就以襪子的問題來看，何以一定要穿「白襪」？常見的標準答案是因這係歷年來統一且一致的規定！其實問問四、五十歲的中年人就可證明，在民國七十幾年以前中學的規定是「一律穿黑襪，違者記警告」！可見標準是會改變的，唯一不變的是統一穿著襪子顏色之規定；如果吾人能將此種規定由「黑襪」改到「白襪」改到「雜色襪」，再進一步改到「任何一種顏色襪」，不就達到符合解除襪禁之精神與目標了。

「慣性」往往會使得許多師長和家長們要求與過去一樣的規範，而「惰性」則造成當初「解除髮禁與鞋襪禁」過程中，遭遇部分學校和家長以種種理由與技巧來對抗之，只要抬出「維持本校優良傳統與校風」作為



來因應即可！當然，教育部缺乏更多有效的說明與研討過程，導致許多學校無法心悅誠服地打破在這類問題上的「慣性」與「惰性」反應，也是其中的重要因素之一。

在此舉個當時我親身接觸到的案例來加以探討！一位北縣高二女生的母親告訴我，開學前一天她的女兒花了一下午的時間去西門町某髮廊整理頭髮（這孩子是家中老二，曾於高一休學到髮廊作過洗頭小妹，因期間表現良好，當復學後回到髮廊消費時每次仍收她員工價一律二百元），將整個頭髮染成「深棕色」，幾乎看不出來有染過頭髮！這位家長難免抱怨孩子何必這麼辛苦，弄不好又會因此和學校師長起衝突；但女兒卻表示整個都染成深棕色又沒有太離譜，何況教育部不是一再要求各級中學，不得以學生頭髮或鞋襪不符規定來加以處罰嗎！在開學第一天這位女同學就被某一訓導人員盯上問她是否有染過頭髮，她當然是一口否定，對方瞧了一陣子不太有把握只得說先登記一下，請她事後再來複檢。回家後父母問起學校開學對於這些髮禁與鞋襪禁問題有何說法時，女兒卻回答學校在這方面根本未提任何一個字（想來是表面冷處理，私下再盯緊學生）；那關於要求去複檢結果又如何呢？女兒答道學校對這個問題既然裝傻我也就不理他了！孩子父親也忿忿地說教育部不是明明規定這方面解禁了嗎？為何學校還來要求學生？難不成又是「說一套而做的是另一套」，並告訴女兒如果學校因此而處罰妳的話，一定會替妳去教育部申訴！其後家長也曾打電話到學校詢問，其答案居然是「本校屬於縣立的完全中學而不是國立中學，必須遵照縣府教育局之相關指示，仍然不准學生有染髮與燙髮之行為」。如此看來，在這個問題上也出現了陽奉陰違或一國兩制的嚴重困擾！

其實，很多問題的發生多半出自於誤解與偏見。稍微來分析一下這個案問題的背景

即可發現，中學生正處於青春之狂飆期，其特性之一就是「反抗權威」，權威具體的代表在家中是父母與家規，而在學校就是師長與校規。因此，若對其要求的愈多愈嚴，則其反彈和反抗就必然會更加激烈！我個人的看法是對他們要能多一點耐心與同理心，多溝通少要求，走過此一階段後自然會海闊天空。而家長或老師們，經常容易忘了過去自己青春時期的輕狂歲月，再加上人性中的「慣性」與「惰性」，更會使得教育部一番解禁的美意，大打折扣！

五、正向管教方式的具體運作

為了讓教師有一套可以依循的輔導管教辦法，教育部經過半年的研擬與六階段協調與統整，在民國96年6月下旬完成了「教師輔導與管教學生辦法注意事項」，作為各級學校訂定學校輔導管教辦法的依據。因為擔心會動輒管教失當，已經有些老師不敢管教學生，所以訂定「教師輔導與管教學生辦法注意事項」，是為了提供學校能有訂定各校輔導管教辦法之依據，也希望教師們能發揮專業精神，輔導學生，一起建立學校常規，引導孩子學習，才能具體提升教學成效。該注意事項首度明確的定義「體罰」，並將「體罰」、「管教」及「處罰」予以明確區別。所謂「體罰」是指教師於教育過程中，基於處罰之目的，親自、責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力，或責令學生採取特定身體動作，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害的行為。而「管教」則是指教師基於輔導與管教學生之目的，對學生須強化或導正的行為，所實施的各種有利或不利的集體或個別處置。「處罰」是指教師於教育過程中，為減少學生不當或違規行為，對學生所實施的各種不利處置，包括合法妥當以及違法或不當的處置；其中，教師最常觸犯的違法處罰，則包括：體罰、誹



謗、公然侮辱、恐嚇及身心虐待等。明確的定義體罰，並詳細說明「體罰」、「管教」及「處罰」間的分別，讓學校與教師能有所依循，不會擔心動輒得咎，而造成對學生的不敢教或不想管（教育部電子報，2007）。

其實，正向管教可以視為是一種計畫，聚焦於問題的解決方法而非懲罰，藉此瞭解管教是可以被教導的，管教可以告訴學生一些正確的觀念，如此讓學生在學習或教導上，感受到教師的溫暖、支持、包容與鼓勵。若僅以管理的模式去管教學生，學生並不會將教師管教的理由內化成自律的行為，反而會因應教師的管教手段產生反抗或扭曲的反應行為。有時學校老師不確定自己的管教方式是否得當，而Colorsa（1995）曾提供一些訣竅可做為參考：一、不要以自己不喜歡被對待的方式來對待學生；二、選擇的管教方式要能顧及學生尊嚴之完整；三、學生是值得讓自己做這樣的付出。而正向的管教方式奠基於尊重，據此可以協助孩子發展自律、負責、自信、自尊以及發掘自身的潛能資源。老師應先從本身的觀念調整做起，允許學生有犯錯的可能，並視犯錯是學生學習新行為之契機。正向的管教方式可以協助衝動的青少年免於滋事，同時建議在面對行為不當的青少年時，可以事先言明期待、找出其個人的優點、設定合理的限制與選擇且告知獎勵與選擇的後果、告知完成的時限、絕不增強不良的行為舉止。由此可以想見，面對青少年學生的管教不僅禁止體罰與言論責罵，藉由合理的溝通亦可達到正面的效果，並且讓他們能學習到自律與自動自發。

此外，學生的不當行為也正是需要溝通的，若教師能接受這些信念，將有助於紀律的管教。Oklahoma State Department of Health（2007）提出以下有效的管教方式供作參考：

（一）建立模範：在學童的一生中總是不斷

地在模仿，因而最有力的技巧就是行為塑造，老師先示範期待孩童應表現的行為。

- （二）對談尊重：與學生溝通時，應放下身段不要讓孩子感到太過威嚴，立於與其同等之地位，有如朋友間的談話一般；此外要保持眼神接觸，使得孩子能更專注於彼此談話的內容。
- （三）明確告知學生要做些什麼：正面溝通要他們如何去表現，而非不可以做什麼。
- （四）設定規範：規範可保障自己與他人的安全 and 健康，給學生一些必要的、明確的、合理的規範，這些持續執行的規範可提供他們一些安全感，使其知道何謂適宜的言行舉止。
- （五）提供選擇的機會：提供不同選擇使學生能獲得掌控自己生活的權利，同時鼓勵他們自己做抉擇；但老師應該先說明規範為何，然後給予選擇的機會，如此可以學習到自我負責。
- （六）鼓勵學生的優點：當學生表現良好或符合規範時，老師必須予以注意並立即加以獎勵；能多注意孩童表現好的一面，其正面的行為必將大為增加。

六、結語—大家一起來集思廣益

教育部近年來本諸人本精神大力提倡「零體罰」政策，先是廢除多年來的髮禁、鞋襪禁，繼而提出嚴禁任何形式的體罰，不僅打手心、交互蹲跳、青蛙跳等要禁止，就是責怪學生「罵豬、笨」也算是體罰的範疇。當然，有部分教育第一線的老師認為如此規定過於簡化，難免會有動輒得咎之壓力，而不禁大大感嘆今日老師的難為。其實，老師在教育現場傳道、授業、解惑的過程中，不但要恪遵教育主管當局之相關規定，同時也



得體認時代社會思潮的轉變。在師資養成教育中，講台上的教授不是經常提醒大家「教學是一門藝術」，要隨時懂得變通與創新嗎？不過，西洋有一句諺語說道「創新源自於豐富的知識」。也就是說創造與創新，看來像是「無中生有」，其實更像是「有中變新」。換句話說，教育主管單位，不宜單單針對嚴禁體罰項目洋洋灑灑的「負面表列」，能否積極一點提供更多合宜且有效「正面表列」的管教方式。

筆者在一年前曾經投書指出，十多年前

台灣省教育廳輔導團曾花了一年多的時間，在全省各地進行「優異教學技巧」的蒐集、競賽及辦理研討會，進而編撰出好幾本的優異教學技巧專書，提供全國教師們在教學中可加以參考運用。依此亦可建議各級教育主管單位，不妨也來舉辦一些「有效管教方法或班級經營妙方」的研討或研習會；不僅由教師們來現身說法，並請大學教授來指導之外，亦可歡迎家長與民意代表們一塊兒來共同腦力激盪，以便能找出更多有效的正向管教方法（王以仁，2007）。

參考文獻

王以仁、林淑玲、駱芳美（2006，2版）。心理衛生與適應。台北：心理出版社。

王以仁（2007）。給個正面管教模式吧！時論廣場，15版，中國時報（2月22日）。

李德高（1991）。教育心理學。台北：五南圖書出版社。

沈惠君（2005）。教獄？教育！—淺論教師不當管教。人權教育資訊電子報，21。檢索於2007年12月9日。網址：http://www.hre.edu.tw/report/epaper/no21/topic2_5_1.htm

教育部電子報（2007）。用愛心找對方法，營造校園零體罰，262期（6月28日），頁25-27。

教育部電子報（2008）。正向管教不體罰，校園環境更友善，289期（1月3日），頁1-4。

歐陽教（1990）。德育原理。台北：文景出版社。

Colors, B.(1995). Kids are worth it! Giving your child the gift of inner discipline. New York: Avon Books.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child Development*, 76(5), 1055-1071.

Oklahoma State Department of Health (2007). Positive discipline. Retrieved Dec. 28, 2007 from: <http://www.health.state.ok.us/program/mchecd/posdisc.html>.



人文主義與友善校園

張茂源／雲林縣土庫鎮埤腳國小校長

吳金香／國立嘉義大學教授

一、前言

友善校園一詞，係指學校教育活動上，能夠建立在「關懷、平等、安全、尊重、友善」的基礎上，塑造一個溫馨和諧的校園環境，讓學生免於恐懼的自由，使學生能夠進行快樂而有效的學習（吳清山、林天佑，2005，頁177）。友善校園之倡導，源自於校園中老師體罰學生的情形仍然存在，學生無法免除對於肉體與精神懲罰的恐懼。乃由一群關心台灣教育的學生、家長、老師和社會人士，為了替台灣的學生爭取「免於恐懼的自由」，所結盟成立了「友善校園聯盟」，一方面呼籲老師們以友善、平等、尊重的態度，對待下一代；他方面，希望社會各界必須重視體罰引起的種種後遺症，一起來以友善的態度對待我們的下一代，並且傳遞友善的訊息，讓學校成為人性化教育的場所，鼓勵每位學生快樂成長。

教育最基本的原則就是因應學生的個別差異而「因材施教」，也就是把每個學生帶上來。人文主義強調人的自由性、重視人的尊嚴、以學生為教育中心，相信人本性是有發展的潛力。在教育本質上，肯定教育是一種價值引導及創造的過程；在教學方面，強調創造力啟發、經驗的學習以及情感的陶冶；在多元教育的環境之下，個人永遠可以選擇自己最喜歡、最適性的課程，在自己的立場上追求成功及卓越。基於此，本文首先從人文主義的教育目的論出發，其次探討人文主義的教學方法、人文主義對教育的啟示為何，最後建構一個充滿友善、尊重、關懷的友善校園。

二、人文主義的教育目的論

教育可以說是一種有目的、有價值判斷的活動，亦即價值引導及創造的過程與活動（陳照雄，1983，頁74）。友善不只是一種善意，這意味著一種自由的哲學，相信個人在自由的情境下，會追求知識的成長與個性的發展，並更有自信地實現自我（顧忠華，2005）。人文主義之基本信念亦強調個性之養成與群性之培養，以人為衡量的標準，以人的利益為優先，不但重視個人之發展，同時也注意社會的進步、發展。人文主義的教育目的在於：

（一）強調人的自由性

人擁有行為上的自由，至少在思想上絕對不受限制；人可以從他的自由選擇中塑造他自己、決定他自己。所以我們都必須尊重他人獨特的個別認知意義，每個人皆必須以平等的“人性”來看待。

（二）重視人的尊嚴

人不同於動物、具有理性，必須尊重他的想法和選擇；人在自由意志的原則下，應都有向善發展的傾向。而自我需求的滿足，乃人生追求的最高境界。

（三）反對他律的教權

人文學者所追求的是個人自信力下的自律行為，人所遵循的規範，來自於人自己理性的運用。在多元教育的環境之下，個人永遠可以選擇自己最喜歡、最適性的課程，在自己的立場上追求成功及卓越。

（四）個人主義的思想

人是一個完整的有機體，人可以對事物



做自由的選擇、珍惜自己的選擇，並自我負責。人有人性，能朝向完美、追求發展，在樂觀、進取中不斷地提昇人的價值，對生活充滿希望。

（五）學生是教育的中心

教育是一種助人事業，學生亦自有求知進步的潛在能力，透過體驗去學習、注重情意、價值。在教育本質上，肯定教育是一種價值引導及創造的過程；在教學方面，強調創造力啟發、經驗的學習以及情感的陶冶；在課程方面，重視內容的適切性、設計的統整性和組織的彈性化等。因此，學生若能獲得良好的氣氛與合適的學習環境，他們就會學到發展自我所需的一切，就能夠改變自己（張凱元，2003）。

綜合上述，人文主義主張強調人的自由性、重視人的尊嚴、以學生為教育中心，相信人本性是有發展的潛力。在教育本質上，肯定教育是一種價值引導及創造的過程；在教學方面，強調創造力啟發、經驗的學習以及情感的陶冶；在多元教育的環境之下，個人永遠可以選擇自己最喜歡、最適性的課程，在自己的立場上追求成功及卓越。

三、人文主義的教學方法論

教育的實施脫離不了教育的內容及教育的方法，人文主義從尊重每個人開始，著重創造力的啟發、經驗的學習、以及情感的陶冶（楊國賜，1992）。人文主義的教學是：

（一）注重完美人格的教育

人文學者基本上認為教育就是在培養一個理想的文化人，有感性、肯思考、富於人性，而且能接納他人、負責一己的行為、主動積極地參與社會生活的活動，並從這些人與人相互交往活動當中，期許自我繼續擴大。是故，在實際教育上就不能再偏向於唯智的教育活動，而是導向一個德、智、體、群、美各項教育均衡發展的個人，達到自我

的實現與充實（徐宗林，2002）。

（二）學習者中心的教學

學習絕不是單向知識的傳授，而應是師生雙向情意的交流與融合。羅傑斯即認為用心傾聽與接納，就是人本學習的最重要原則。在教學學習上，教師者真誠一致的傾聽態度、同理心及無條件積極關注的接納了解，學生自然在學習上就會產生優良的表現。人文主義主張讓兒童對自己的發展做自由的選擇，而不要試圖塑造或控制他們的發展方式，教師須有真誠的態度，信任、尊重、了解學生（唐榮昌，1996）。

（三）自我潛能的開展

人本心理學家認為人本性中就有求善的能力，個體在自我實現過程中，可以藉由社會環境的交互活動，將潛在的能力或傾向加以開展。為了兼顧個別的差異，人文教師的教學過程中會利用個別化的教學方式，採取對話式的教學，強調自我評量，當有了正向的自我概念後，學生就會願意努力學習。

（四）人性化的教學角色

人文教師在教學上，由於認識到受教者是一個獨立而自主的單一個體，在教學的要求上特別著重受教者個人內在體驗與情感的表達，受教者經由教學經驗後的感想、感覺和印象等感性的經驗，讓學生在沒有威脅下的情境，產生最有意義的學習。因此，人性化的教師要創造一個富有自由、安全、溫暖和尊重學生的班級氣氛。

（五）價值澄清教學

人文教育精神的教師能注意到對所學的各類經驗，令學生作一領受，從學生的學習活動當中產生意義的認識、享用的觀點及激賞的情懷。承認人有選擇的自由和自我作決定的能力，這種教學不是試圖給學生對或錯的價值，其教學強調獲得價值的過程，使兒童在世界中認識自己，以期未來他們與自我形象有一致的改變（楊國賜，1992）。



由是觀之，人文主義的教學強調經驗的學習、感性的教育，其教學內容注重潛能之開發、情感的陶冶，其最終目的在於達成自我實現、使個人更具人性、增進人際關係，藉由安全感的學習氣氛、價值澄清教學，使人變得更有價值、更完美、更能培養積極的自我概念。

四、人文主義思想對教育的啟示

人文主義的特質在突出人性的價值，強調內心休養，指導個體如何獲致精神生活的充實與內心的悅樂，最終的任務在如何提高人的價值及尊嚴，如何發展人的內在潛能。人文主義思想對教育有如下的啟示：

（一）協助學生自我實現

關愛與尊重是通往自我實現必經的層次，一個學生必先具有足夠被關愛與被尊重的經驗，他才會學得怎麼去愛護別人、尊重別人，也才能敞開胸懷去實踐個人的人生理想。所以在教學情境中如何塑造一種氣氛，使每個學生覺得被關愛、也受到尊重，同時協助學生去發現肯定自我價值的方式，是教師在情意教育中很重要的職責。

（二）設身處地了解學生的主觀想法，使學生悅納自己

人文主義在培養一種開誠而安全的氣氛，當教師面對一個有過錯的學生，不應立即評斷是非，而應先行跟學生充分溝通，以體諒的態度去聽取學生的辯解，逐漸引導他去發現其本身的過錯。當一位教師懂得主動伸手給有過錯的學生，同時能真誠地表示關切與諒解，自能使學生心悅誠服。

（三）在成功經驗中學習成長

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。具有人文主義信念的教師能體認個別差異的現象，設計特殊教育的情境、調整教材，使學生體驗學習成功的情境，逐漸建立學生信

心，增強學生成就動機，使每位學生從學習過程中慢慢塑造開朗、正確的自我觀念，進而發揮其潛能。

（四）採用民主化領導並摒棄權威性格

具有人文主義信念的教師總持有一種「教育愛」，對教育工作懷抱一種「使命感」，不會濫用教師權威，更不會以個人的好惡牽制學生的看法。教師在教學時，會採用民主的領導方式，肯定學生的自我價值與表現，促其自我實現。

（五）建立支持的環境氣氛

一個支持的環境氣氛，其特色是接納、自信、互助、尊重，在學習的互動歷程中減除焦慮感與壓迫感，以及擁有一個彈性舒適的學習空間。任何具有人文素養的教師，均有責任建立上述支持的學習氣氛；同時，更須扮演催化者的角色，以提高學生自我尊重的態度；表現傾聽的耐心、對人的關懷，以與學生建立真誠和諧的師生關係。

綜合上述所言，人文主義教育強調學生是教學的中心，教師要能與學生建立真誠和諧的師生關係，以體諒的態度去聽取學生的辯解，逐漸引導他去發現其本身的過錯；教學時，採用民主的領導方式，肯定學生的自我價值與表現，同時協助學生去發現、肯定自我價值；能體認個別差異的現象，設計特殊教育的情境、調整教材，使學生體驗學習成功的情境，逐漸建立學生信心，增強學生成就動機，使每位學生從學習過程中慢慢塑造開朗、正確的自我觀念，進而發揮其潛能，促其自我實現。

五、人文主義與友善校園

（一）人文主義教育目的與友善校園

人文主義在教育上強調學生是教育活動的中心，學習是學生個人知識改變的歷程，以學生自我發展為行為的動機（楊國賜，1992）。在情意教育上應讓學生感到安全、



和平、受到保護、不虞危險和威脅，同時能產生自立、自尊、自信、自重的感覺，充分發展自我和展現其稟賦；在認知發展上，應具有深厚的民主素養，對任何人均給予基本的尊重；在性格特質上，能容忍且贊同個別差異，因而較少偏見和敵意；在人際關係上，能重視人性的成長和接納多元價值觀，尊重女性、小孩和其他少數或弱勢團體，更民主、且較少權威性格特徵，對他人更友善和感興趣。

友善校園以學生為參與主體，強化師生理性思辯，建立友善、開明、信任之校園文化；加強宣導性別平等觀念及性別意識，營造無性別歧視之校園環境；鼓勵學生在學習活動中適切表達自己的觀點，時時注意學生的人格發展與學習狀況，適時給予關懷與協助，以保障學生受教權益；對於攸關學生權益的事項，能秉持學生最大利益原則，及時公正處理；尊重學生多元智能發展，協助其整全人格的充分發展；學生有違反人權事件，學校能主動輔導，改變其認知、行為及態度。

（二）人文主義教學方法與友善校園

人文主義學者認為，學生個體有其生命、亦有其差異性。教育應尊重各種文化團體的行為表現，了解並避免偏見，以關懷、寬容的態度，屏除傳統教育方式，尊重學生的差異與需求，因材施教，盡力協助個體發展其才能，使能獲得成功的經驗。在教學評量上，教師必須根據不同學生的成長經驗與背景，嘗試使用不同的教學、評量方法，才能滿足不同需求的學生，解構性別體制與傳統知識論中的性別壓迫。教師在設計教學活動時，應當將學生的生活經驗與教學目標相聯結；藉由安排合作學習、問題導向教學活動，讓學生透過共同討論、角色扮演、分享個人經驗，促其自我實現。友善校園中，能以理性、公平及友善的態度對待彼此與學生；能尊重學生的多元智能與學習風格、以多元的方式評量學生各項表現；能提供學生

充分學習與參與的機會，並得到回應與尊重；能保障各類學生的權益，並積極給予必要的照顧與協助。進而發展學生責任、勇氣、合作與服務、感恩的能力，營造友善、溫馨的學習情境與現代化的全球公民，建構尊重、責任、公平、關懷的校園，營造重視人權、性別平等、尊重、關懷與熱愛生命的「友善校園」文化。

從上所述，友善校園是一個尊重、包容、多元的校園，以人為本，肯定個人的自由，重視人的尊嚴。教育過程中，著重讓學生體認並珍視生命的意義與價值；教育方法上，引入自我探索、批判性思維、強調感受性的課程，強調兩性關係的和諧發展，營造與生活經驗相連結的學習情境，讓學生能快樂的學習與成長；校園氛圍上，嚴格禁止學校教職員工對學生實施體罰，目的在創造一個溫馨、友善的優質校園，實現全人教育的理想，進而促使學生追求個人的自我實現。

六、結語

「友善校園」是一個以學生為參與主體，尊重學生差異與需求；珍視人的自由性與人性氛圍的關注，強調民主平等的師生關係；是一個以人文價值重整一切，肯定人性價值之開放、關懷的校園。尊重與關懷，在中小學校園的現場實踐中，就是生活教育的核心價值。從尊重與關懷孩子的安全、健康、教育、遊戲等權利出發，建構校園的生活教育內涵、規範與情境，讓孩子從小習於彼此尊重與關懷的生活，進而去發展他的生活語言和生活意象，這將是重建世界新秩序之始（新思考產生新生活、新文化）。準此，一個充滿友善、尊重、關懷的校園應該是教師用心，家長放心，學生開心，全體師生如同一家人，彼此互相尊重、關懷，肯定彼此的價值，尊重彼此的立場，達致零體罰的境地。



參考文獻

- 吳清山、林天佑（2005）。教育名詞：友善校園。教育資料與研究，62，177。
- 徐宗林（2002）。現代教育思潮。台北：五南。
- 唐榮昌（1996）。淺談人文主義的教育思想。教育家，3（22），31-33。
- 陳照雄（1983）。人文主義教育思想。高雄：復文。
- 張凱元（2003）。人本主義教育的理念與實踐。台北：心理出版社。
- 楊國賜（1992）。面對科技的衝擊：開拓人文教育之發展。成人教育，8，3-13。
- 顧忠華（2005）。由社會變遷看友善校園的實踐。學生輔導，98，42-55。



專

論





從正向心理的理念談班級管教

沈碩彬／國立高雄師範大學教育學系碩士生

摘要

本文試圖從正向心理的角度，來探討教師如何形塑個人的正向心理、正向情緒，並能以正向思考來看待學生的不當行為，進而達成適當之管教。首先，本文探討正向心理的意義與內涵；繼之，則探討現今教師管教學生之內涵與方式；最後，則期望能從中窺見教師如何從正向心理的角度來管教學生。

關鍵詞：正向心理、正向情緒、正向特質、
班級管教

一、前言

心理學的發展至1990年以前，重視以負向情緒為主，據此所建立起的理論，也多半是解釋負向情緒的發展或影響，如憂鬱、生氣、焦慮或恐懼等主題的研究，遠超過於以快樂、愛、滿足或好奇等情緒為主題的研究（Peterson, 2006）。這樣的發展是受到「醫療模式」（medical model）的影響，認為健康就是沒有症狀或是沒有出現所謂的「問題行為」（Fredrickson & Branigan, 2005）。因此對於情緒的研究，則多半都是將焦點放在會對個體的功能或適應帶來負向影響的情緒，如焦慮、憂慮等。但是這樣的一種取向，對那些適應良好的個體，並沒有提供一個清楚的理論模型，來解釋何以他們可以有較好的適應並發揮較佳的功能（Lyubomirsky, King, & Diener, 2005）。

近年來，台灣雖然受歐陸教育思想而禁止體罰，然而，事實上，承襲了中國、日本的體罰思想，再加上獨特的政治、經濟、教

育制度的因素交錯影響，讓體罰現象無論在家庭或學校裡都普遍盛行，甚至在教改、人本主義思想高漲的今日，仍是多數教師無法放棄的管教手段。因此，儘管在技術面上打破了以往從負面的角度來思考學生的不當行為，但是教師的「心」卻未曾全面重新建構，所以仍舊有許多教師，想盡辦法對學生進行變相體罰。

本文從正向心理學的理論出發，期望能從中去闡明教師對於本身及學生之正向心理發展的重要性，並且從正向心理的角度去找教教師管教學生的具體作法。

二、正向心理的意義與內涵

（一）正向心理學的意義

前幾所述，社會心理學或性格心理學長期關注的問題已比較嚴重的社會偏差行為或心理疾病為主，較少著重於正向的情緒或其他心理特質在人類生活中，扮演的正面角色。但是從西元1960年開始，一些人本心理學家就注意到對「正面價值」的了解與提倡，對於紛擾不已的人類社會或許具有更為重要的意義。其中的代表者之一是馬斯洛（Abraham Maslow），他從需求的角度，探討價值的本質、意義，以及「心智健康」的特質。他提出「心智健康」的十種特質：自我實現、人格健全，朝向創新、美善、沉穩、仁慈寬厚、勇敢、誠懇、愛心、無私與善良等。在影響因素方面，他認為家庭與文化對實現人性及其潛力，具有絕對的必要性，但是進一步指出，環境所扮演的角色只是容許人或幫助人去實現他的潛力，而不是人的潛力本身，而一個教師或一種文化並不能創造



一個人，無法在人類心中種植愛的能力、好奇心、哲學思考、象徵能力或創造力（劉千美譯，1988）。Maslow所提出的「心智健康」的特質，實際上已經有正面心理的味道。

Seligman & Csikszentmihalyi (2000) 提出正向心理學 (positive psychology)。不同於過去的心理學家，總是偏向於重視治療與改善負面的情緒，正向心理學者打破既往的觀念和作法，轉而重視個人樂觀、正向情緒、正向意義及內在動機等特質。舉例而言，好比一般針對青少年所做的研究，大多都在研究青年的問題行為或情緒，然而探討青少年正向健康的情緒和行為的研究卻相對較少。此外，又好比一般傳統的諮商心理師和案主在對談時，幾乎總是著眼於如何幫助案主找出他的問題與弱點，換言之，那是一種問題導向的諮商治療方式。然而，採用正向心理學的諮商者則採用另一種技巧，那就是先不著眼於問題，而通常會詢問案主有哪些功能是運作順利的。這樣子的作用在於給案主一些希望感與能力感，也藉此讓案主將來面對要採取某些改變時的防衛心。這樣的作法被實徵研究發現不但對個人有效，對一個機構或是團體也是有效 (Watkin & Mohr, 2001)。

（二）正向心理學的要點

正向心理學最主要的重點有四：一是強調樂觀，他們認為樂觀有助於個人產生正向的經驗。樂觀包含有認知、情緒和動機的成分，樂觀的人有較好的心情，較高的挫折容忍力，並且身體也會較好 (Peterson, 2000)。二是強調正向的情緒，許多研究顯示負向情緒容易產生疾病，但卻很少提及正向情緒具有預防的效果，有助身心健康 (Salivey, Rothman, Detweiler & Steward, 2000)。三是強調正向意義的價值，也就是我們早期生命經驗中的正向意義對我們是一項難得的

資源，有助於我們對未來的事物產生正向的意義 (Frankl, 1969; Taylor, 1983)。四是強調人們的內在動機，Ryan & Deci (2000) 提出的自我決定論中提到人類的三種需求，就是勝任感、歸屬感與主動感，這三者都是內在動機的主要成分。

（三）正向心理學的範疇

正向心理學所研究的範疇有：

1. 研究人的正向特質：正向心理學強調人們的力量、美德、智慧等正向特質，其中 Peterson & Seligman (2004) 將這些人們的正向力量與美德作了一個詳盡的分類，包含了智慧與知識、勇氣、人性、正義、節制與卓越等六大面向，統稱為「人類長處」，並且再細分為24種力量。
2. 研究人性中的正向情緒：這些所謂的正向情緒包括了樂觀、積極和希望感等。另外針對這些正向的情緒對人的身心會產生哪些影響的研究也被歸為此類。Peterson & Seligman (1987) 就曾發現，較樂觀的人其健康情形比較良好。
3. 研究正向機構對人的影響：這個領域研究的是一些強調正向特質的機構對人的影響，例如採取某些鼓勵正向行為的措施的學校對學生的影響，以及家庭內聚力較強的家庭氣氛對家中成員互動的影響等等 (Seligman, 2002)。Scott & Barrett (2004) 曾發現，當某些學校採用所謂正向行為之支持系統 PBS (Positive behavior support) 後，該校學生的正向行為出現了顯著的增加。

（四）正向心理的實徵研究

筆者將搜尋而來有關正向心理學的相關研究，彙整如下：

1. 正向心理與身心健康



Peterson (1988) 的研究中發現大學生中，悲觀學生得傳染病的機會是樂觀學生的兩倍。根據Peterson (2000) 歸納的結果發現，樂觀有助於強化免疫系統的防衛功能、個人維持良好的健康習慣、減少不良事件再次發生的機率，且比較容易找到社會支持的力量。而Fredrickson & Levenson (1998) 則是在研究中發現，正向情緒對於身體的壓力反應，可能具有緩和或抵銷的作用。因此，正向情緒和健康之間的關聯，壓力可能成為了中介變項。

2. 正向心理與歸因方式

Tugade & Fredrickson (2004) 就歸因型態和正向情緒作了一項研究，他們以實驗的方法證明，當經歷一壓力事件後（如準備一場即席演講），將受試者隨機分配到不同的歸因型態組，一組是將任務視為挑戰，另一組則是將任務視為威脅。在挑戰組的受試者被鼓勵盡其所能的表現，將此任務視為挑戰，並相信自己可以做得很好。而威脅組的受試者則被告知在即席演講的表現，將會由大學的教授為其評分，其用字遣詞、文法及演講風格將被用來預測在大學期間的學業成就和社會適應。結果顯示將任務視為挑戰的一組，在準備演講的過程中經歷較多的正向情緒；而將任務視為威脅的一組則有較多的負面情緒。

3. 正向心理與幸福感

不同感恩方案對提升國小學童幸福感受的效果是否有別？曾文祥 (2005) 曾透過準實驗設計，隨機分派四個國小五年級135學生接受不同介入方案之處理：感恩日記、善行日記、感恩拜訪，以心情四季作為對照方案。方案課題為期八週，每週一次40分鐘，共計320分鐘，心情日記對照組則以日記書寫方式紀錄八週的心情指數。從「國小兒童幸福感量表」（包含自我悅納、正向情緒、人際和諧與生活滿足等四種向度指標）的前

測、後測與追蹤測量，以及回饋問卷等文件資料發現：（1）拜訪記事組對於幸福各向度有立即效果與持續效果；（2）善行記事組在「自我悅納」與「人際關係」向度的提升有立即效果，但無持續效果；（3）感恩記事組在「正向情緒」向度的追蹤測量出現負向效果；（4）從學生與家長的回饋問卷中顯示，拜訪記事組學生最能感受自己在「感恩態度」、「利他行為」與「人際關係」三方面的增進程度，但善行記事組的家長最卻能感受子女在「感恩態度」、「利他行為」與「人際關係」三方面的增進程度。

4. 正向情緒與思考

Tugade & Fredrickson (2004) 的研究結果證明，看完激發愉悅情緒影片的受試者，比較傾向看圖片的整體（global level），而觀看激發負向情緒影片的受試者，則傾向看圖片的細部（local level）。而且經歷正向情緒的受試者，對於研究者所設定的開放式問題，比起經歷負向情緒的受試者，能提供較多的答案。這顯示出當個體有正向情緒時，思考上可能比較多元，創造力也比較容易被激發。

5. 正向情緒與適應力

Fredrickson et al (2003) 在911事件之後，針對大學生所作的研究發現：那些在壓力事件過後，不會被驚恐、沮喪、焦慮、憤怒的情緒擊潰，而仍然能維持良好生活功能的學生，在其日常生活中有較多正向情緒的經驗。另外對幼年時曾遭性侵的成年倖存者，正向情緒是較好的適應和人際關係的預測因子。而Bonanno (2004) 則在研究中發現，能幫助處理壓力或壓力反應的因應策略，多半是和正向情緒有關。例如在壓力的狀況下懷抱著希望感，或是安排能帶給自己愉悅感受的活動，以減緩壓力的影響。

綜上可知，一個人的正向心理狀況和其健康、幸福感、希望感、能力感、歸因方



式、思考以及創造力等，都有一定程度之正面影響。

三、教師管教學生之內涵與方式

管教，這兩個字聽起來，似乎有點不近人情，顯得既呆板又嚴厲。在尚未禁止體罰的時代裡，教師管教學生確實是「威」大於「恩」，動不動就得說教，甚至拿起棍子、藤條來「伺候」學生。但是這種上尊下卑、嚴管勤教的傳統師生關係已不符時代潮流，現代師生關係已經從倫理方面的規範，轉而成為法律關係的規定，成為所謂的「代位父母權」（*in loco parents*）（張民杰，1993）。另外，師生之間也像朋友一般，所以教師需要對學生加以關懷、輔導；Glasser（1990）甚至認為師生之間就像老闆和員工的關係，然而，在這種關係之下，教師所要作的是引導式的管理（*lead-managing*），而非老闆式的管理（*boss-managing*）。師生之間在如此多元的關係之下，教師對學生不僅需要恩威並施，更應首先以恩慈來相待。

在班級經營的理論中，Nelsen, Lott, & Glenn曾經發表過學校經營的「正向常規理論」（*positive discipline theory*），和正向心理學的基本概念有異曲同工之妙。他們的主張如下（引自張民杰，2005）：

- （一）學校中人際之間相互尊重，學生即使失敗也不會受到侮辱。
- （二）當學生表現出不當行為時，首先要了解行為成因，避免懲罰或放縱。
- （三）避免使用障礙物（不受尊重與不被鼓勵的行為），而是使用增進物（受尊重與被鼓勵的行為）。
- （四）教師和家長仁慈、尊重、堅決和鼓勵，是最為重要的元素。

而Gorden則發表過「教師效能訓練理論」（*parent effectiveness training theory*），其基本主張有（引自張民杰，2005）：

- （一）善用專家、職位或合約等「權威力量」來影響學生，而不是用「權力」。
- （二）儘量放棄使用「賞與罰」來管教學生。
- （三）應以初級情緒（我—訊息）為依據，向學生發出訊息；不應以次級情緒（你—訊息）為依據，把怒氣發到學生身上。
- （四）發展師生互相尊重的方法，避免負向論斷，以建立和諧的師生關係。
- （五）澄清問題的所有權，再根據問題的歸屬採不同的對策。

從上述班級經營理論的提到的兩種管教方式中，我們可以看見有關正向心理的訊息，筆者歸納如下：

- （一）教師不先以負面來思考學生的不當行為，而是首先了解成因。
- （二）強調師生之間的相互尊重，發展和諧的師生關係。
- （三）儘量少用懲罰來管教學生，而重在鼓勵學生，發展學生的能力感。

四、結論

根據以上正向心理學理論的介紹，筆者擬出有關教師管教學生的具體作法，臚列如下：

- （一）教師培養正向歸因的習慣，協助自己從教學中獲得正面情緒。

Tugade & Fredickson（2004）的研究顯示將任務視為「挑戰」的人，在準備過程中經歷較多的正向情緒；而將任務視為「威脅」的人，則有較多的負面情緒。教師在經歷教學工作時，首先需要不斷思考自己為教學形塑了何種經驗？是快樂美好的？還是敷衍了事的？再來，教師對於學生的行為是採取負向思考，還是總是從正面來看待他們的每個行為？即使學生做錯了，但是他的心態是否全然皆錯？當教師的思考不夠縝密，很可能在錯誤的判斷之下，扼殺一個孩子活生



生的心靈，甚至斷送他們對於未來的期待或憧憬。教師不能只是當經師，更要當人師，因為每個孩子都是獨一無二的，都擁有他們生存的意義與價值。可見得一切都在於教師本身的心態，教師需要培養正向歸因的習慣，也才能協助自己和學生們獲得正向的校園經驗。

（二）教師形塑本身的正向心理，從積極面培養學生習得適當行為。

在上述正向心理的相關研究中，我們可以了解，一個人若是能夠在擁有正向心理上多加努力，不僅可以增進其身心理健康、幸福感，並且可以培養其成為感恩而具有遠大胸懷的人。透過正向心理學的研究，我們可以發現，人要活的快樂不是遙不可及的，然而卻是需要努力的。而教師自己本身需要首先培養出正向心理，才會有機會從旁協助學生建立適當行為。

正向心理研究的其中一項重點，便是從正面的角度來看待青少年的行為，而不從問題面去探討，如此可以給對方一些希望感與

能力感（Watkin & Mohr, 2001）。教師不僅是教授學生課業的老師，也必須要適時成為諮商員去輔導學生，所以教師在面對學生的困難或與別人迥異的行為時，不能首先從負面的角度判斷，而要客觀的找出成因，再協助學生建立適當的行為。

（三）教師宜融合班級經營理論，協助學生建立正向特質。

由於現今普羅大眾對於教師管教學生的觀念，已經逐漸轉變為更加開放且民主，促使教師與學生之間形成多元且複合的親密關係。因此，教師宜以正向心理學的觀念做為管教的基本方針，並且以正向常規等班級經營的理論作為管教的基礎模式。教師不僅對於本身的工作須要擁有正向情緒的期許，並且在面對處理學生的各種狀況時，都須能首先了解其行為的成因、現況背後的因素，從正面的角度加以思考了解，不斷地給予能力感及希望感，也因此才能幫助學生積極快樂地學習正確的行為，並且協助他們擁有正向的特質。

參考文獻

- 曾文祥（2005）。感恩方案對提升國小高年級學生幸福感的效果研究。國立新竹大學人資處輔導教學碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 張民杰（1993）。美國聯邦法院學生自由權判例之研究。台灣師範大學碩士論文，未出版，台北。
- 張民杰（2005）。班級經營：學說與案例應用。台北：高等教育。
- 劉千美（譯）（1988）。Maslow, A. H. 著。自我實現與人格成熟。台北：光啟。
- Bonanno, G., & Isen, A. M. (2002). Loss, trauma, and human resilience. *American Psychology*, 59, 20-28.
- Frankl, V. E. (1969). Self-transcendence as a human phenomenon. In A. J. Sutich, & M. A. Vich(Ed.), *Readings in Humanistic Psychology*. NY: The Free Press.
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognitive and Emotion*, 19, 313-332.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and motions following the terrorist stacks on the United States on September 11th, 2001. *Personality Processes and Individual Differences*, 84, 365-376.
- Glasser, W. (1990). *The quality school: Managing students without coercion* (revised ed.). New York:



- Harper Collins.
- Lyubomirsky, S., King, D. L., & Diener, E. (2005). The benefit of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Peterson, C. (1988). Explanatory style as a risk factor for illness. *Cognitive Therapy and Research*, 12, 119-132.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. NY: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1987). Explanatory style and illness. *Journal of Personality*, 55(2), 237-265.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B., & Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Scott, T. M., & Barrett, S. B. (2004). Using staff and student time engaged in disciplinary procedures to evaluate the impact of school-wide PBS. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 21-27.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: The Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86, 320-333.
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, 38, 1161-1173.
- Watkins, J. A., & Mohr, B. J. (2001). *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.



發展以「尊重」為基礎的友善幼兒園

施宜煌／耕莘健康管理專科學校幼兒保育科助理教授

一、前言

美國學者J.M.Rich（1971：5）曾論述教育是以「人」為核心之有意義的價值活動，因此任何教育制度的擬定及教學方法的設計皆不能忽視「人」的成分。從以上之引述，也讓人們得知幼兒教育之推行亦應以「人」為思考核心，不能忽視「人」的成分。

進一步言之，學生對老師尊敬，本屬理所當然；但學生倒不必對老師心存「畏」懼。「敬」師可以，「畏」師則大可不必。孟子說：「見大人，勿視其巍巍然」。同理，師生相見，教師不必擺出一副威風逼人的模樣，嚴氣四溢，令人有窒息之感（林玉体，1998：67）。相反地，教師應當尊重學生，視學生為人而不是物，尊重學生的感受及需求，如此才是一種人味兒的教育。而幼教教師應當尊重幼兒，視幼兒為人而不是物，尊重幼兒的感受及需求，如此才是一種人味兒的幼兒教育。換言之，如此的幼兒教育才有以「人」為思考核心。

邇近，台灣社會不斷朝向多元、開放的方向發展，且隨著政府教育政策的推行，包括九年一貫、幼教券的發放及國民教育向下延伸一年…等種種新的政策，幼兒教育可謂日益受到政府及社會大眾重視（修改自魏美惠，2002：121）。然而，就實而言，在幼兒教育實踐的過程中，對於幼兒教師而言，「帶班教學」是每位幼師每天必須面對的事情與責任，這是幼師在一個幼兒園教室班級裡，運用知能智慧、藉著各種方法將幼兒帶向良好社會化的過程。這份幼教工作其實包含了教學的許多範疇，肩負的責任可說不輕

一是要把每個來自不同背景、已有個人習慣的幼兒，教導成喜歡學習、心理健全、融入團體、規矩適中，又能保有幼兒天真美好特質的理想狀態（修改自谷瑞勉，2006：003）。

但是，持平的來說，要教導每位幼兒成為喜歡學習、心理健全、融入團體、規矩適中，又能保有幼兒天真美好特質的理想狀態，則有賴幼教現場教師發展友善的幼兒園加以形塑之。所以，有關如何發展友善的幼兒園，進而讓幼兒能夠在友善的學習氛圍中快快樂樂的學習與成長，本文則認為幼教教師應發展以「尊重」為基礎的幼兒園，尊重幼兒。進一步言之，依據本文關懷的重心，首先，本文論述在幼兒園中幼兒需要被尊重的原因；其次，闡述幼教教師如何落實尊重幼兒以建立友善幼兒園的途徑。希冀經由本文之探討，幼教教師能夠知道如何發展友善的幼兒園，進而讓幼兒能夠在友善的學習氛圍中快快樂樂的學習與成長，成為一位健康康、活活潑潑的生命個體。

二、論述幼兒需要為幼保人員尊重的原因

在團體的生活與學習中，民主價值往往是藉由民主決定的形塑所獲得。在學生於學校就讀的歲月中，師生致力於一起設定學習目標、班級規則與解決一些由班級所產生的問題。決定學習內容與如何學習，特別是主題單元的計畫。當在發展研究單元時，一起激盪腦力的過程，並且一起計畫、參與活動以完成學習的目標，進而實現學習中的民主實踐（Wortham, 1994：378）。



進一步言之，徵諸事實，無庸置疑，民主的社會強調尊重個性尊嚴，但也要學習尊重別人，此乃因為人們都希望為人所尊重之。平實而論，在幼兒園中的幼兒亦希望自身能為幼教教師與其他幼兒所尊重之。是故，在幼兒園中的幼兒有必要受到尊重，其原因為何？筆者一一說明如下：

（一）尊重幼兒是幼保人員的專業倫理

無庸置疑，尊重是一種美德，尤其能夠尊重別人，更能讓人感受到其良好的修養。以尊重幼兒是幼保人員的專業倫理而言，美國幼兒教育協會（National Association for the Education of Young Children；NAEYC）針對幼保人員之倫理規範，提出六項基本專業道德原則，此六項基本專業道德原則分別為：1.對決策的價值有所懷疑時，先考慮幼兒的福祉；2.盡力公平對待每位幼兒；3.在教學期間不要談論個人的問題；4.尊重幼兒；5.遵從專業的決定；6.遵從組織系統（引自林佩蓉、陳淑琦，2004：394）。在其中，第四項即明確指出幼教教師需要尊重幼兒。換句話說，尊重幼兒是幼保人員需要遵守的專業倫理。

進一步說明之，以事實的觀點而言，幼保工作是一種人際互動的工作。而幼保人員在從事幼兒保育工作的時候，在幼保人員與幼兒的人際互動工作中，實應思索如何尊重幼兒的人格尊嚴，並將此一尊重的教育理念導入其幼兒教學情境中，以不同的幼兒教學方法開啟幼兒生命不同的窗，燃起幼兒的希望之光，尊重幼兒，讓幼兒擁有自身的主體性。

（二）希望被人尊重是幼兒的基本需求

在生態整體論的典範下，幼稚園與親師生是合而為一的「生命共同體」；而優質的幼稚園課程應能轉換為一種滿足幼兒學習成就感與充滿熱忱探索樂趣的「動能」（盧美貴，2006：1）。換言之，幼教教師的課程

實踐應滿足幼兒的需求。就需求而論，馬斯洛在1970年出版的《動機與人格》一書中將人類的需求分為七個層次，其分別為：1.生理需求：指維持生存及延續種族的基本需求；2.安全需求：指受到保護與免於遭受威脅從而獲得安全的需求；3.隸屬與愛的需求：指被人接納、愛護、關注、鼓勵及支持等需求；4.自尊需求：指獲取並維護個人自尊心的一切需求；5.知的需求：指對己對人及對事物變化有所理解的需求；6.美的需求：指對美好事物欣賞並希望周遭事物有秩序、有結構、順自然、循真理等心理需求；7.自我實現的需求：指在精神上臻於真善美合一人生境界的需求，亦即達到個人所有需求或理想全部實現的目的（張春興，2004：228）。就第四項自尊的需求而言，幼兒亦存有獲取並維護個人自尊心的一切需求。換言之，希望被人尊重是幼兒的基本需求。

三、幼師落實尊重幼兒以發展友善幼兒園的方式

在《我與汝》（1923）及《人與人之間》（1947）二書中，存在主義哲學家Buber系統地闡明了自己的「關係」哲學，而「關係」二字可以說是了解Buber思想之關鍵字眼。在「我與汝」一文中，可以看出在師生「你—我」關係中，若是將「你」「對象化」（objectification），即是產生一種「物化」的關係；而這也將使師生關係變得異化或是疏離，亦即使師生關係變得毫無人味兒。其實，使得師生關係變得異化或是疏離，其主要的原因往往是因為教師沒有尊重學生。因而，就幼兒教育而論，幼教教師在與幼兒互動方面，幼教教師若要落實尊重幼兒以建立友善幼兒園，本文認為幼教教師可從以下幾方面說明之：

（一）在幼兒教學理念方面

1.在教學中幼師應重視民主式的參與



良好的學習環境是兒童順利發展，及人格陶冶的重要條件（陳伯璋，1999：54）。然而，就實而論，民主式的參與在良好學習環境的形塑過程中，是不容忽視的一環。基此，在幼兒教學中，幼教教師應重視民主式的參與，讓民主的理念深植於教師的幼教教學實踐中，往往能夠遠離權威式的教學理念，並較易形塑以「學生為中心」的教學活動，尊重幼兒的學習需求，形塑良好的學習情境，進而彰顯幼教教師是尊重幼兒的，其幼兒教學理念是以尊重為基礎的。

2. 在幼兒教學實踐中切勿使用灌輸式的教學方式

灌輸這一議題對所有關心教育的人而言，是一長久不斷的討論主題。有些哲學家主張教育活動應完完全全地排斥灌輸，因為灌輸意指學生要不經思考或沒有任何理由接受特定的信念，使得學生健全的心靈發展受到扭曲（李奉儒，1996：173）。換言之，灌輸的教學方式往往沒有給予幼兒「自由思考」的空間，所以幼教教師在其教學實踐中切勿使用灌輸式的教學方式，才能彰顯出其幼教實踐是尊重幼兒的。

3. 在幼兒教學實踐中應視幼兒為「人」而不是「物」

《說文》曰：「人，天地之性，最貴者也。」釋名釋形體：「人，仁也；仁，生物也。」按天地以生物為心，天地之仁也；人同具此仁心，故云天地之性最貴者也（中華書局編輯部主編，1977：172）。由以上的引述可知，人因具有仁心，而成為天地間最富有靈性的生命個體。就教育的理想而言，即教育應當思索如何培養受教者的仁心，發皇其人性，以使其展現人之所以為人的價值，實現自身的完善性，成為天地間最富有靈性的生命個體。其實，以幼兒教育的本質而論，幼兒教育是以人為核心及人所獨有的活動，亦即幼兒教育的主體是「人」，是以

「人」為本位，並且希冀經由幼兒教育的濡化，使受教者展現人之所以為人的價值，實現自身的完善性。然而，若是當幼教教師在其教學實踐中視幼兒為「人」而不是「物」時，其才不會壓迫或宰制幼兒，進而使幼兒經由幼兒教育的濡化，使幼兒展現人之所以為人的價值，也才能彰顯出其幼教實踐是尊重幼兒的，其幼兒教學理念是以尊重為基礎的。

4. 在幼兒教學實踐中應尊重幼兒的經驗與意見

其實，學校對於孩童而言，是其社會化的主要來源之一。而教師在引導孩童融入教室學習的歷程中往往扮演著重要的角色。在幼稚園和低年級階段，教師對於孩童的社會化可以產生積極正向的影響。首先，教師必須評估教室中友誼和人際社會互動的型式，而經由教師的形塑與教導，孩童可以形塑合作性與分享性的行為。教師可以運用訓練、直接教學，並且強化培養孩童合適的社會行為。頻繁的團體互動經驗，包括合作學習的活動，能夠讓孩童瞭解他們能夠和別人一起學習，能夠支持別人的看法（Wortham, 1994：377）。換言之，能夠讓孩童支持別人的經驗。然而，幼師若要幼兒支持別人的經驗，則自己應先尊重幼兒的經驗與意見。

就實際而論，在日常生活中，每個人皆有其自身的經驗與意見。而幼教教師在其幼兒教學實踐中應尊重幼兒所提之經驗與意見，而不是一味地否決幼兒之經驗與意見。如此，才能讓幼兒擁有「自由思考」的空間，讓幼兒可以敘說自己的生命故事，敘說自己的生命經驗，進而增進幼兒觀念之流暢性與獨創性，也才能彰顯出其幼教實踐是尊重幼兒的，其幼兒教學理念是以尊重為基礎的。

（二）幼兒教育形式的設計應能彰顯出尊重幼兒的理念

由於過程模式強調兒童主動的學習，自



由的探索。因此，教育環境的安排要以鼓勵兒童自由選擇、自由探索為原則，而幼兒教育的形式，必須是開放的、非形式的（陳淑琦，1994：85）。再者，幼兒教育形式的設計往往包含硬體學習環境的設計、幼兒教育課程的設計及幼兒教學方法的設計等等。而在上述所言各方面，要如何彰顯出幼教教師在其教學實踐中是尊重幼兒的理念，可有以下之做法：

1.在硬體學習環境的設計方面

教師的主要任務是建立一種合作與相互尊敬的班級氣氛，且應建立一種孩童可以分享彼此學習經驗的無競爭環境。至於，教師的教學從教師的直接教學轉移至同儕間的互動學習。而我們所期待教師建立的班級氣氛是能夠提昇自尊、尊敬自我與他人。且學生在獲取民主價值與行為的過程中，學習如何成為社會的好公民。經由參與團體生活、與他人溝通互動、與同儕間合作地解決一些問題、學生經驗人際互動與學業的成功。歸屬與自我價值感的發展是來自與同儕間的一起學習，而在上述的情形中學生所扮演的參與性角色為教師所強化之。教師使用多種的策略以實現非競爭性的、分享性的學習環境。而這些策略包括討論、合作學習團體與民主決定的形塑（Wortham, 1994：378）。而非競爭性的、分享性的學習環境，即是一種富有人性化的學習環境。且人性化的學習環境，可以讓幼兒快快樂樂地學習。

是故，在硬體學習環境的設計上，幼教教師應盡量營造富有人性化的學習環境，並且整體的學習環境安排應給予幼兒安全感及舒適感，避免讓幼兒身心產生狹隘之感與恐懼感，讓幼兒在一種合作與相互尊敬的班級氣氛，可以分享彼此學習經驗，如此才能彰顯其幼兒教學理念是以尊重為基礎的。

2.在課程的設計方面

關於課程設計，課程的設計最好能符合幼兒的興趣，避免設計出一些不符合幼兒興趣的課程。至於，在進行幼兒課程設計時，幼教教師應注意哪些教育理念並將之融入於課程設計中，才能激發幼兒的學習動機，並有效完成以上的教育目的呢！我國幼兒教育學者陳淑琴（2002：39）指出五花八門的幼教課程模式，無不標榜重視幼兒發展需求、尊重幼兒學習興趣、聯結幼兒生活經驗及以幼兒為中心等等。筆者認為教師在進行幼兒課程設計時，若能關注上述的面向，將更易於設計出符合幼兒興趣的課程。

其實，在幼兒園中，教室就像實驗室，幼兒可在其中的任何一個地方進行操作，或利用原始的資料或現存資料以產生新的，或獨特的產品。因此，幼教教師要注意教材或活動的選擇、組織和提示的方法。換言之，幼教教師需注意課程的設計，進而刺激兒童的好奇心與興趣，增進觀察、實驗和解釋的能力（修改自陳淑琦，1994：85），如此才能彰顯其幼兒教學理念是以尊重為基礎的。

3.在教學方法的設計方面

在教育過程中，學習者不是被動的接受教師所教的，而是主動的參與，經由行動助長學習，並增進認知技能的發展，這就是發現教學法（discovery method）、探究教學法（inquiry method）及活動教學法（activity method）的意義所在。故教師的任務是安排探究的環境，並協助幼兒鑑賞、解釋、理解和組織探究得到的結果，教師關心的是學習者，而不是將要學習的事實；是幫助學生獲得意義，而非知識的結構（陳淑琦，1994：84）。是故，在教學方法的設計上，幼教教師的教學設計應更富有彈性，避



免只是援用單一的講述教學方式，而應彈性多元運用不同的教學方式，如此才能彰顯其幼兒教學理念是以尊重為基礎的。

四、結語

幼兒是國家將來的發展希望，他們的未來是無限的。是故，徵實而論，幼兒可以說是我們民族幼苗，他們是國家發展未來的棟樑。而幼兒教育便是培植幼苗、培育國家未來棟樑之有效途徑。再者，幼兒教育學家咸一致肯認，就人類的發展而言，人類愈早階段的發展與教育益顯重要，而學齡前的幼兒可說是一生中可塑性最大的時期，幼兒在此時期中最需要適當的文化刺激、最合適的教育，以導引其充分而健全的發展，所以幼兒教育實在是一切教育的根本。

然而，在讓幼兒接受適當的文化刺激、

最合適的教育，進而獲致充分而健全的發展過程中，則有賴於幼教現場之教師營造友善的幼兒園以發展之。至於，幼教教師要如何發展友善的幼兒園？其實，可以從尊重幼兒為基礎。進一步言之，幼教教師要如何落實尊重幼兒，進而發展友善幼兒園？本文提出一些做法，可供幼教現場教師參考之，這些做法如下：幼教教師在其教學中應重視民主式的參與、幼教教師在其幼兒教學實踐中切勿使用灌輸式的教學方式、幼教教師在其幼兒教學實踐中應視幼兒為「人」而不是「物」、幼教教師在其幼兒教學實踐中應尊重幼兒的經驗與意見、幼兒教育形式的設計應能彰顯出尊重幼兒的理念，安排合宜的探究環境，並協助幼兒鑑賞、解釋、理解和組織探究得到的結果。如此一來，幼教教師才能彰顯其幼兒教學理念是以尊重為基礎的。

參考文獻

- 中華書局編輯部主編（1977）。辭海。台北市：中華。
- 谷瑞勉（2006）。幼稚園班級經營：反省性教師的思考與行動。台北市：五南。
- 林玉体（1998）。教育概論。台北市：師大書苑。
- 林佩蓉、陳淑琦（2004）。幼兒教育。台北縣：國立空中大學。
- 陳伯璋（1999）。後現代社會兒童教育的重要議題。載於瞿立鶴（主編），兒童人格建構的再探（頁43-63）。台北市：人格建構工程學研究基金會。
- 陳淑琦（1994）。幼兒教育課程設計。台北市：心理。
- 陳淑琴（2002）。課程統整模式探討。幼兒教育年刊，14，38-53。
- 張春興（2004）。心理學概要。台北市：心理。
- 盧美貴（2006）。序-新思維的堅持與標竿學習的精進。載於張衛族、許月梅、陳惠玲、褚淑純（編著），幼兒課程發展與設計（序1—序3）。台北縣：群英。
- 魏美惠（2002）。剖析台灣幼兒教育的生態環境。幼兒教育年刊，14，113-124。
- Wortham, S. C. (1994). Early childhood curriculum: developmental bases for learning and teaching. New York: Maxwell Macmillan International.
- Rich, J. M. (1971). Humanistic foundations of education. Belmont: Wadsworth Publishing Company, Inc.



專

論





從學習型組織談零體罰政策的實施

林月雲／雲林縣東勢國小教師

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所研究生

一、前言

去年年底立法院三讀通過教育基本法修正案，使我國成為世界上第一百零九個立法禁止學校體罰的國家。在教育基本法第八條第二項增列：「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。」第十五條修正內容則明訂：「教育專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校，或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道」（教育部，2006）。至此，體罰是為反教育的行為，教師應當思考如何不體罰亦能達到教育的目的之方式，以保障與尊重學生之人權。但根據人本教育基金會2005年校園體罰問卷調查報告統計，2004年，有69%的中小學生；2005年，有65.1%的中小學生，曾在校被體罰。2007年，有52.8%的中小學生，曾在校被體罰（中國時報，2007）。其中根據人本調查，八成三教師認為體罰並不嚴重，七成七教師及六成五家長不支持零體罰政策。顯示體罰在台灣學校教育上扮演著相當重要的一種管教學生方式。

面對環境日新月異的變遷，「學習」是保持生存與核心競爭力的關鍵能力。張德銳（1999）認為：現代的學校應該是一所「學習型學校」（the learning school）。在學習型學校裡，成員透過不斷學習，以及運用系統思考，增強成員個人的知識與經驗來改變整個學校的組織行為，來強化學校適應變革和創新的能力。而零體罰政策的實施，對於

教師是一項挑戰，如何拋棄長久以來不打不成器的觀念，不體罰也能將孩子教好，是教師必須思考的問題。學習型組織（learning organization）提供了學校落實零體罰教育政策的一個思考方向。本文首先說明零體罰教育政策的意涵，其次探討有關學習型組織之內涵，接而進一步闡釋其對於落實零體罰政策之啟示，以作為學校推動零體罰政策之參考。

二、零體罰教育政策的意涵

教育的目的在培養人格健全的個人，教師應導引學生在學習的過程、活動中，建立自尊與自信，讓學生能充分發揮潛能與實現自我，建立起對生命的正確價值與意義（教育部，2007）。因此，打造零體罰的友善校園文化，是順應時代潮流趨勢，符合教育的本質。茲將零體罰政策意義、實施原則，分述如后。

（一）零體罰教育政策的意義

零體罰（zero corporal punishment）係指嚴格禁止學校教職員工對學生實施體罰的理念或約定，目的在創造一個溫馨、友善的優質校園，讓學生能快樂的學習與成長（林天祐、吳清山，2005：178）。

零體罰係指禁止任何形式的體罰，關於體罰（corporal punishment）的定義，教育部作出原則性的規定：體罰應依個案而異，簡單來說，超過學生身心負荷，造成身體心理勞累，不舒服的處罰，就是體罰（譚以敬、張素貞，2005：153）。瑞典政府界定體罰為「使用暴力造成身體上、精神上的痛苦與傷害的強制性矯正行為」，明示體罰乃以暴力



方式為之者，而其造成的傷害認定則包含生理與心理的傷害（林文瑛，1993）。推動零體罰入法，是希望多建立一些正面的管教方式。

綜上所述，零體罰政策意義為隨著社會發展與觀念的轉變，對於教育學生應當有新的思維，以輔導為基礎。如現行所推行友善校園，期望能在學校教育活動上，建立「關懷、平等、安全、尊重、友善」的基礎上，塑造一個溫馨和諧的友善校園環境，讓學生免於恐懼的自由，使學生能進行快樂而有效的學習（林天祐、吳清山，2005：177）。

（二）零體罰教育政策的實施原則

教育部力推「校園零體罰」政策，依據「教師法」第17條第1項第4款明定：教師應負輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格之義務；因此教師應善盡輔導與管教學生的責任，以輔導代替懲罰，並採取出於教育專業的管教方式（教育部，2007）。茲將零體罰教育政策的實施原則，分述如后：

傅木龍（2004：20）認為：輔導為輔導人員透過專業的素養，以正確的觀念、合理妥善的方法、高度的教育熱忱及積極的關懷與付出，幫助學生自我了解、自我接納、自我肯定與自我實現的教育歷程。吳武典（1990）指出「輔導乃是基於對人的基本關懷（愛），以協助學生自我了解為起點，並協助學生自我實現為鵠的，同時須兼備正確的思想、崇高的情操與具體的行動三個要素，才能發揮輔導功能。」

「管教」二字，實際上含有「管而教之」的意涵，乃是施教者意圖讓受教者養成與表現良好的行為習慣，使得教育活動能夠順利進行的一種過程，這整個活動的本身就是教育活動的一部分（傅木龍，2004：19）。因此，管教活動是教育活動的一部分。黃馨儀（2000）對管教的定義為：「為使學校教

育目的能夠順利達成，在尊重學生權益之前提下，個別教師基於專業上的判斷，對於學生行為問題所採取的矯治措施，藉以達成導引學生適性發展、健全學生人格、養成學生良好生活習慣，建立符合社會規範行為之目的。吳清山（1996）認為教師不管採取何種管教措施，都應該具有教育的意義和目的。所以，在教師管教學生時，應當符合上述「專業性、適當性、價值性」三大規準。

綜合上述，可知輔導的意義不僅符合教育的目的，其對學生所產生的正面影響亦較為深遠；管教是教學活動中一個相當重要的角色，與輔導相輔相成，使教學能順利進行，以達教育的目的。法律明文禁止體罰，給了教師一個發揮教育專業的契機，思考不體罰也能有效教學的輔導與管教方法。

三、學習型組織的內涵

學習型組織（learning organization），係指一個組織能夠不斷的學習，以及運用系統思考從事各種不同的實驗與問題解決，進而強化及擴充個人知識與經驗和改變整個組織行為，以增強組織適應與革新的能力（林天祐、吳清山，1997）。張慶勳（2001：30）認為：學習型組織是指組織成員克服障礙，突破自己能力的上限，創造真心嚮往的成果，改善僵化的心靈，培養具有全新、前瞻性及擴散性的系統思考方式，建立共識，實現共同願景，不斷學習的一種組織。換言之，學習型組織強調個人學習的重要，並企圖透過團體合作導致組織基礎結構的變革，進而強化組織成長及創新能力。

學習型組織理論的核心為五項修煉，能促使組織成員不斷的學習並使組織變革發展，茲將其主要內涵，分述如后（吳清山、林天祐，1997；郭進隆譯，1994；張慶勳，2001；Senge,1990）：

（一）系統思考（systems thinking）：為五



項修練的基石。組織成員客觀的瞭解事實的整體性全貌，解決組織的問題，屏除僵化、片段的思考方式，並以整體性的視野，觀察事件發生的環狀因素和互動關係，以及組織問題的一連串變化過程，而非片段的個別事件，避免為立即解決問題，而忽略了問題的整體性。因此可說它是一套思考的架構，可幫助我們認清整個變化型態，以及確認問題背後真正的形成，使我們能夠有效的掌握變化，而且也能夠解釋複雜的情境。

(二) **自我超越 (personal mastery)**：個人能客觀地觀察事實，釐清與了解自己的真正需求願望，而能不斷的學習，超越自己。由於個人強烈的願景及追求真理的承諾，提供個人創作和超越的能力，不斷實現個人內心深處最想實現的願望，並由於個人的不斷精進，以及強烈的使命感和責任感，促使整個組織的成長與發展。

(三) **改善心智模式 (improving mental models)**：心智模式常常是根深蒂固，會影響到我們如何去理解這個世界，以及如何採取行動的許多假設、成見，甚至圖像、印象。Senge認為在組織中心的想法無法付諸實施，常是因為它和人們深植心中、對於周遭世界如何運作的看法和行為相牴觸，因此學習如何將我們的心智模式攤開，並加以檢視改善，有助於改變心中對於周遭世界如何運作的認知。改善心智模式的修練就是要個人以開放的心胸，發掘內心世界的圖像，進而改善僵化、刻板和錯誤的認知方式，並積極付諸行動予以改善。

(四) **建立共同願景 (building shared vision)**：係以自我超越、個人願景

為基礎，藉由一連串的溝通、分享、聆聽、及深度匯談，逐步的釐清、融匯、修正、發展出共同想要實現的未來。因此，它是一種共同的願望理想、遠景或目標，一個組織中有了共同願景，成員才會積極投入，為共同目標而努力，並藉以培養組織成員對組織長期的忠誠與承諾。

(五) **團隊學習 (team learning)**：在現代組織中，學習的基本單位是團隊而不是個人，除非團隊能夠學習，否則組織也無法學習。許多的實例顯示，團隊的集體智慧高於個人智慧，團隊擁有整體搭配的行動能力。當團隊真正在學習的時候，不僅團隊整體產生出色的成果，個別成員成長的速度也比其他的學習方式為快。團隊的學習，是一個團隊的所有成員，攤出心中的假設，進而一起思考的能力。

綜上所述，學習是因應變革，個人或組織必須不斷實踐對於學習的修練，以求精進。因此，學校為落實零體罰政策，必須全校教職員有共同的願景，塑造一個溫馨、和諧的友善校園，並且改變個人固有的思想觀念，藉由團隊學習，以系統思考方式，不斷超越自我，以求學校不斷成長與創新，隨時因應時代趨勢。

四、學習型組織對於落實零體罰政策之啟示

隨著教育發展的趨勢，體罰將慢慢走入歷史，社會期望教師在處理學生問題時，能展現其專業知識與能力。學習型組織對於落實零體罰政策之啟示，可就組織及成員兩方面來論述，分述如后：

(一) **就組織結構而言**

1. **型塑學校共同願景**，邁向學校總體營造共同願景是凝聚學校共識與向心力的燈



塔，引導著學校努力的方向。學校願景之建立來自於學校組織中個人願景的拓展，包含校長、教職員工、學生、家長與社區的期望及參與，並透過對話溝通將理念與實務相結合，以建立學校未來共同發展的目標。就落實零體罰政策而言，美國國小的懲罰教育提供了一個學習思考的方向，其研究指出學校應具有學校總體營造的概念，意指學校營造出一種新的社會、新文化、新的學生，並藉此企圖達成學生不良行為的改善工程。因此，學校組織應以創造一個溫馨、友善的優質校園為願景，並建立一套行為準則，作為全體師生共同遵循與努力的方向，並透過解說、宣導、練習，強化學生的了解、理解，讓學生清楚、明白學校的目標行為，希望藉由環境的塑造，進而將學生的概念、行為形塑成學校想要達成的目標行為，其目的與過程就是一種『學校總體營造』（符玉梅，2007）。

2. 建立學習團隊，激發群體智慧

學習型組織強調透過團體學習，激發成員運用集體智慧與學習能力來創造新知，方能使組織永續學習不斷創新成長（彭雅珍，2000）。以此來看零體罰政策實施，必須透過學校領導者帶領成立學習團隊，組成學習工作群組，並建立相關激勵措施與制度，營造一個良好的學校組織文化。教師同儕之間應該是合作的夥伴，相互觀察學習、開放討論、並提供回饋。尤其在面臨學生管教問題的處理，更能集思廣益，激發群體智慧，創造新知，以求教師專業的精進成長，除此之外，亦可向校外專家請教，學習新的教育知識與方法，以提升整個學校團隊的輔導管教技巧。唯有透過團隊學習的方式，才能產生團體戮力與共的學習能力，其產生之決策策略才能獲得群體的認同，政策才得以落實。

（二）就組織成員而言

1. 培養系統思考能力，以全面性觀點審視學生管教問題

系統思考係指能洞察資訊與事件的關連性，透過整體的思維結構，以了解組織各種行為的變化過程（秦夢群，1999）。面對問題能觀照全貌，綜合審慎考量其間各項因素之互動關係，而非斷章取義、落入偏狹思考窘境。以此觀看學生的管教問題，需考量的因素包含了事件的成因、教師的態度與情緒管理、學生的家庭背景與需求、體罰的正當性、教育的本質，乃至於是否有其他更佳的處置方式。不能再以學生不聽話就加以體罰的邏輯，來處理學生的行為問題，因此，組織成員應能隨時體察周遭環境之變化，保持高度覺察能力，對學生行為問題的背後與根源皆能深入探索，尋求解決方法，才是治本之道。

2. 改變心智模式，重新思考輔導與管教的涵義

改善心智模式即是透過反思與探詢的技巧，虛心的接受各種意見與觀點，讓自己具備多元新思維。觀念、思想引導著行為，因為相信傳統體罰的效力，所以體罰仍舊盛行。其實管教學生不應以“懲罰”為出發點，而是應以“改善”為出發點，藉以制度、模式，利用適當、良好的工具與方法來協助學生改善或戒除問題行為（符玉梅，2007）。因此，組織成員若能改變舊有傳統體罰的觀念，轉以強調學生自身的紀律養成，以及學生的自我控制的能力，重新思考輔導與管教的涵義，以正面積極的態度與方式來教育孩子，可以讓孩子以積極正面的態度來面對生活的挑戰以及社會的磨練，以達到教育的目的。

3. 激勵成員自我超越，展現專業

學校組織應提供組織成員不斷的刺激與學習成長機會，鼓勵其勇於嘗試創新，在不同議題上自我超越，並予以肯定。就以面對零體罰政策的實施，應當激勵組織成員思考不體罰也能有效教學的輔導與管教方法，以



此蒐集相關教育資料，找出最佳解決策略，展現其教育專業，並帶動整個學校的學習氣氛，促進整個學校組織的成長與發展。同時教師也應深思審視其教育理念與工作的價值；教師是學生學習的促進者，倘若透過不斷的學習成長，應用新的教學與管教方式，能讓學生充分享受學習的樂趣，相信便能減少體罰的發生，這應當是每一位教師內心深處最想實現的願望才是。

綜合上述可知，透過學習型組織以抱持不斷學習的態度，在組織結構方面，型塑學校共同願景，建立學習團隊，邁向學校總體營造；在組織成員方面，培養成員系統思考能力、改變心智模式，思考輔導與管教的涵

義並激勵成員自我超越，展現專業，相信要落實零體罰政策，成功即在不遠之處。

五、結語

在現今教育環境變化非常迅速的時代，教師不能再以不變應萬變的心態來因應政策的實施，零體罰是時代所趨，也符合教育的本質，教師以專業輔導管教的方式引導學生成長，讓學習是一種喜悅，而非體罰、欺凌的痛苦回憶。學習型組織理論為校園零體罰政策，提供了一個實行與思考的方向，相信持續不斷的學習才能創造出學校永續的競爭力與應變能力，讓我們共同為營造零體罰的優質學習環境而努力。

參考文獻

- 人本教育基金會（2005）。人本2005年校園體罰問卷調查報告。2007.04.07取自<http://hef.yam.org.tw/research/94/0616tfar/index1.htm>。
- 吳武典等著（1990）。輔導原理。台北市：心理。
- 吳清山（1996）。教師管教權責之探討。初等教育月刊，5，123-136。
- 林天祐、吳清山（2005）。教育名詞－零體罰。教育資料與研究，62，178。
- 林天祐、吳清山（2005）。教育名詞－友善校園。教育資料與研究，62，177。
- 林天祐、吳清山（1997）。教育名詞－學習型組織。教育資料與研究，18，61-62。
- 林文瑛（1993）。中國人的兒童教育觀初探－以體罰現象為基礎。人本教育札記，53，70-84。
- 秦夢群（1999）。營造學習型組織學校：教育行政人員應有的體認與策略。2007.07.07取自<http://w2.nioerar.edu.tw/basis3/27/gb2.htm>。
- 符玉梅（2007）。美國有關懲罰教育法與小學教學班級懲罰實務之研究。教育部出國報告。臺中市：作者。
- 張慶勳（2001）。學習型學校組織文化與領導。學校行政雙月刊，14，29-41。
- 張德銳（1999）。現代教師在學習型學校應扮演的角色。2007.07.07取自<http://w2.nioerar.edu.tw/basis3/27/gb3.htm>。
- 郭進隆譯，Senge, P. M. 著（1994）。第五項修練：學習型組織的藝術與實務。台北市：天下文化。
- 教育部網站（2007）。<http://www.edu.tw/>。
- 彭雅珍（2000）。學習型組織應用於學校之探討。2007.07.07取自<http://www.naer.edu.tw/issue/J1/v17n3/71.htm>。
- 黃馨儀（2000）。論我國中小學教師管教權之內涵。三民主義學報，20，252-255。
- 傅木龍（2004）。從輔導與管教談教師作為的迷思與突破。學生輔導，93，8-37。
- 韓國棟（2007，6月4日）。人本：打學生劇減 罰站反省大增。中國時報，A11版。
- 譚以敬、張素貞（2005）。國內教育輿情。教育資料與研究雙月刊，64，152-156。
- Senge, P. M. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday.



專

論





從多元文化教育觀談「新台灣之子」 之學習輔導策略

巫博瀚／國立成功大學教育研究所博士生

賴英娟／崑山科技大學、正修科技大學兼任講師

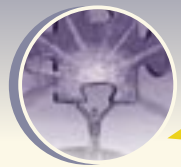
張盈霏／國立成功大學教育研究所博士生

一、前言

在資本主義與全球化的影響下，各大企業均已朝向跨國性企業發展，資本全球化的浪潮業悄悄地建構出便捷且無遠弗屆的全球資訊與交通運輸網絡，不僅開啟了知識、商品及資本於全球流通之機制，亦加速了全球人口的移動（詹秀員，2006）。另國內學者林振春（2006）指出，大陸配偶與外籍配偶的引進，係屬資本主義本質的展現，隨著全球化與資本主義的擴張，台灣亦在近年來置身此一全球化婚姻供應鏈之中。因此，台灣社會環境與人口結構快速變遷，不僅聯外婚姻倍增，外籍配偶數及新台灣之子亦與日遽增。依據行政院主計處（2006a，2006c）及內政部（2006a）統計資料顯示，2005年間計有1萬3,808名外籍配偶（不含大陸港澳人士）及1萬4,619名大陸與港澳地區配偶與我國國民聯姻，分別佔當年度國人總結婚對數之9.8%及10.36%，二者合佔當年度20.14%的結婚登記數，另2006年1月至10月間平均每5.5對結婚新人即有1對為異國聯姻。由於婚姻結構的轉變，使得外籍配偶婚生子女的比率逐年增加，依據教育部（2006a，2006b）統計，94學年度非本國籍配偶子女就讀國小人數為6萬258人，其中國中6,924人，國中為5萬3,334人，分別占全體國中、小學生的.73%及

2.91%。2005年台閩地區出生嬰兒之生母國籍為外國籍及大陸港澳地區者合占12.88%（行政院主計處，2006b；內政部，2006b）。由上揭數據可知，台灣人口結構與社會文化的多元趨勢已然形成，在不久的未來，國小階段的新台灣之子人數將達10%以上，並在台灣社會扮演舉足輕重的角色。

隨著新移民與新台灣之子的日益增加，衍生出新移民家庭及其子女的相關需求與課題，由於人口結構的改變不僅將牽動整個社會、經濟、文化及教育之發展，更深刻影響國家整體競爭力。隨著台灣社會的變遷與人口結構的轉變，培養具備文化學習與尊重多元的國民，致力彌平因文化或階級不利對人們的負向影響，乃學校教育在面臨全球化與新移民家庭日益增多的時空環境下，應致力思索的重要課題。換言之，學校教育應積極配合環境變遷而進行因應調整，並扮演培育優質人力的角色，俾使我國在未來全球競爭變局中，維持並不斷提升國家整體競爭力。爰此，本文從多元文化教育（multicultural education）角度切入，針對日益增多之新台灣之子所引發的新課題予以析論，並探究新台灣之子的心理與社會需求，提出綜合性的論述與可行之解決蹊徑，期透過多元文化教育理念的推動，使來自各種不同種族、族群及文化背景的人們均能共存共榮地併存於台灣社會之中。



二、新移民家庭之相關教育課題

伴隨著跨國聯姻與新移民家庭的增加，帶給我國社會、文化及學校教育不少的衝擊，因此亦衍生不少值得關注的課題，相關課題羣大者概有：

（一）外籍配偶之生活適應與文化調適

張鈿富（2006）指出，外籍配偶隨婚姻關係而移入台灣，往往由於語言及文字所造成的障礙，使得新移民無法順利使用其既有的聽說讀寫能力於新環境中。儘管新移民女性可以透過本地語言的學習更貼近在地生活與文化，但由於國情不同，新移民之原生文化往往在生活形態、飲食習慣、風土民情、價值觀念及子女教養觀等面向與我國存有較大的差異，故常因此造成其生活適應上的不便與障礙。

（二）子女教養

高玉靜（2006）指出，由於外籍配偶本身語言溝通能力不良，往往因擔憂子女學到不標準的國語，遂犧牲子女與母親在言語上互動的機會。此外，教育部於94年6月間大規模調查外籍配偶就讀國小子女在校學習表現，研究發現可能受外籍母親之影響使然，新台灣之子在國小階段語言發展遲緩比率達8.2%，惟該現象隨年級升高呈遞減之勢（教育部，2005）。另該研究亦發現外籍母親之語言溝通能力與學童之語言發展具有密切關係，溝通能力很差者致影響學童之語言發展，其遲緩比率達24.1%，較語言溝通流利之母親所養育之子女遲緩比率（4.4%）高出逾20個百分點。換言之，外籍配偶之語言能力的加強，厥為提升學童表現的重要因素（教育部，2005）。Vygotsky主張兒童的知識、觀念、態度和價值觀的發展，皆與他人互動而來，且父母為兒童成長環境中最重要之影響者（朱敬先，2001）。此外，Bruner主張語言不僅為刺激與反應的媒介，更主張

語言為思考發展的重要工具與媒介。職此可知，語言在孩童認知發展中扮演著極為關鍵的角色。然則因外籍配偶語言能力不佳，因此其子女在學習的過程中往往缺乏足夠的語言指導，使得兒童在認知發展的過程中欠缺足夠的鷹架，對孩童認知之發展產生不利的影響。

（三）新台灣之子之社會關係與人際互動

就學童生母之語言溝通能力予以觀察，外籍配偶語言溝通流利者，其子女在校各面向之生活適應情形均居首位；而隨著東南亞籍配偶溝通能力的下降，其子女在各方面之生活適應程度也隨之下滑（教育部，2005）。此外，王世英等人（2006）研究發現，新台灣之子在語言環境上的弱勢，將影響其自我控制能力，並影響其與環境的互動。爰綜上說明，新台灣之子除了學業上或語文學習上面臨挑戰外，易因其家庭成員及自身的語言困擾影響其與外在環境的互動與適應歷程。

（四）教育事務日趨複雜

隨著聯外婚姻之激增，我國的家庭組成與社會文化日趨多元，因此，更添整體教育規劃與實施之難度，學生之輔導課題伴隨著社會文化的多元亦日益複雜。因此，亟待建構多元文化之學習環境，教師之專業素養及輔導專業則更行迫切。另因外籍配偶本身囿於語言溝通能力上的限制，往往未能進行有效的親師合作，甚至望之卻步，徒增學校教育推動之困難度。

三、多元文化教育的意涵

（一）多元文化教育的意義與目的

有關多元文化教育的發展，係築基於西方社會強調人權、人性的尊嚴及自由平等思維下的產物。Bennett（1990）主張多元文化教育乃建立在自由平等觀念之上的教學策略，並藉由文化多元的社會及文化世界觀使不同族群的學生均能公平的享有教育，以促



進教育機會均等及社會之公平正義。Bennett 同時認為多元文化教育包含以下四種面向：

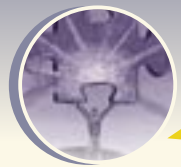
1. 乃一種尋求平等的改革運動；2. 乃一種課程設計途徑；3. 乃一種對抗偏見與歧視的承諾；4. 乃一種謀求文化多元性的歷程。另 Banks (1991, 1993a, 1993b, 1994) 則以改善教育環境為立足點，強調在社會脈絡下形塑並建立多元文化教育政策，其指出多元文化教育具有以下四大目標：1. 轉換學校組織與教學，使來自不同文化背景的學生具有相等且公平的受教機會，以擢升其成就表現；2. 協助學生對不同文化團體培養出正向且積極的態度；3. 幫助學生培養以不同的觀點看待萬物，並拓展視野；4. 協助學生建立自信。

國內學者黃政傑（1995）綜合多位學者之看法，認為多元文化教育是一種教育改革理念及教育改革運動，其藉由持續不斷地課程改革及教育改革方案，教導學生熟悉自己的文化，並教導學生能認識與欣賞其他微型文化、國家文化及世界文化，養成積極看待其他文化的態度，透過肯定文化多元性的方式使族群之間關係和諧，促進人類的共存共榮；陳美如（2000）指出，多元文化教育涉及課程與教學、學校教育改革及社會整體的改造，因此為一整體的改革策略，其目標在於發展一個更民主、更公平的社會，透過提供正確周延的規範知識，以及提升學生之學習成就及批判思考能力，據以解決社會問題；詹秀員（2006）則指出「多元文化」隱含著「文化相對主義」（cultural relativism）的觀點，亦即主張每個文化均有其特色，而人的思想、感情及價值觀念，均深受其所處生活方式所影響。由此可知，多元文化的理念乃尊重不同種族其文化之殊異，促使不同文化兼容並蓄地共存互利，並進行同理認識與學習他者文化，進而實現多元文化認同與族群融合之目標。

綜上所述，「多元文化教育」乃是為促進社會公平正義所形成的教育改革理念與行動，旨在透過課程改革或其他教育改革策略，促進不同種族、文化群體、社會階級的學生能在校園內接受均等的教育。在認知方面，則係教導學生熟悉自己的母文化及其他族群的文化，並提供均等的受教機會，提升各族群學生的成就表現；在情意方面則培養學生尊重他者的態度與情感；在技能上則培育學生具有與其他族群和睦共處的人際能力。其目的旨透過上揭策略的養成，使學生與國人能正視與尊重不同族群文化間之殊異，並明瞭生活在同一土地上的人們是屬於生命共同體，彼此共存共榮，休戚與共，達成實踐公平正義與世界大同的理想。

（二）多元文化課程發展途徑

為使課程發展得以涵蓋正式課程、非正式課程及潛在課程等層面，黃政傑（1995）主張多元文化課程發展可以區分為下列模式：補救模式、消除偏見模式、人際關係模式、非正式課程模式、非正式課程附加模式、融合模式、統整模式、社會行動模式及整體改革模式。所謂「補救模式」係以優勢族群就其經驗、觀點及文化所界定的傳統課程為核心，完全不予以改變。為使非優勢族群學生得以符合課程的要求，因此透過各式補救的方式，據以提升其能力與學習表現；「消除偏見模式」則透過檢視傳統課程中各學習素材的偏見與歧視，並予以調整或刪除；「人際關係模式」除排除課程中的偏見外，更積極融入人際關係的相關活動或內容，藉以促進族群之間彼此尊重與關懷；「非正式課程模式」則是將非優勢族群之民族英雄、風俗文化等相關素材納入課程之中，據以彰顯各族群對於巨型文化的貢獻；「非正式課程附加模式」如同上揭模式，並未改變主流課程的基本結構，而是在維持傳統課



程的前提下，透過獨立開設一門族群研究的課程，或是將族群相關的議題，納入正式課程的相關（或所有）科目之中；「融合模式」則是將族群內容融入各相關科目的各項單元之中；「統整模式」則係以社會事件或歷史事件為核心，探究各族群對該事件的觀點與看法；「社會行動模式」除了以統整模式基礎外，兼以由學生對事件做成決定，並付諸行動以進行社會改革；「整體改革模式」則旨在透過整體的角度著手，改變學校教育的過程及相關因素，換言之，除了重視正式課程的改革外，此一模式亦相當重視整體學校系統的變革。並藉由課程教學使學生能相互理解、接納及肯定文化多元性。

四、多元文化教育觀在學習輔導上的應用

基於前揭新移民家庭之子女教養上之困境，及在社會變遷的進程中，為使教育能扮演著適應社會或引領社會變遷的角色，並因應未來學生輔導與學校教育議題日益複雜化，對於新台灣之子之照護，應以多元文化觀的教育哲學為核心，揚棄熔爐觀（melting pot）的教育理念，並融合教育心理學及教育社會學之觀點，茲提供相關具體措施如下：

（一）透過早期介入（early intervention）與補償教育（compensatory education）改善文化不利學童之學業適應問題

朱敬先（2001）指出，美國於1965與1968年分別實施「從頭開始方案」（Head start programs）及「接續方案」（Project follow through），提早讓文化不利兒童接受幼稚園教育，能對文化不利的孩童之學業適應、行為適應及工作適應有所幫助。相較於國人婚生子女，新移民子女在成長過程中，其語言發展與學習環境往往居於弱勢。為避免新台灣之子在主流教育的強勢牽引下喪失其競爭力，爰本文建議除持續落實並辦理外

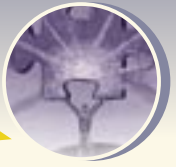
籍配偶之分級識字教育及相關融入教育外，更應藉由早期介入與補償教育的方式，透過教育制度、社會福利、學習輔導網絡的建構，改善來自文化弱勢家庭的學生在校的適應與學習障礙，讓處於文化不利家庭的學生能及早接受更多的文化刺激。抑或透過經費補助的方式讓新台灣之子提早接受幼稚教育，不僅能消弭其文化不利處境，兼能促進其人際互動。倘能如此，去除文化不利孩童之發展障礙，並有效地發展個人潛能將指日可待。

（二）消除不當的刻板印象（stereotype）及偏見（prejudice）

為避免學校成為優勢族群霸權文化的傳遞者，並避免課程成為「文化再製」的工具，因此，在課程發展與教材編制時，對課程內容進行檢視則成為首要之務。由於意識型態的宰制不僅存在於正式課程，亦存在於教育行政人員、課程發展者、教師及學生之互動、詮釋等運作課程（operational curriculum）之中。基於此，教育人員應具有多元文化的理念與敏感度，透過內容分析法、結構分析法及互動分析法等技術的交互運用，全面且持續地檢視課程中是否隱藏族群偏見、歧視，或僵化偏差的意識型態。此外，教師亦應協助學生檢視其偏見與刻板印象，並破除過去既有的慣性迷失，以消除不當的偏見及態度。再者，由於教育人員之心態與知能對教育發展具有深遠的影響，職是，教育人員的職前教育與在職進修，應強化其多元文化教育的觀念，消除族群歧見與刻板印象，果能如此，則意識型態的宰制及社會再製現象應可有效地予以改善。

（三）實施課後輔導方案（after school programs）協助學生有效學習

美國自布希當政後，積極推動課後輔導方案，並將之納入「No Child Left Behind」政策中，且美國課後輔導方案的實施，已證實能有助於高貧窮與低績效學校學生之學習



成就（吳清山、林天祐，2006a）。權衡美國之成功經驗，課後輔導方案對於我國文化不利學子亦應能有所助益。因此，筆者建議政府機關與各級學校應配合地方之社會福利系統，有效地提供低成就學生完善的課後照顧，給予有需要之外籍配偶子女在學習上、生活上獲得更好的教育服務。發現這些學生有學習困難時，則適時地及早進行學業介入（academic intervention）輔導，給予該等學童必要的協助，或因個案需要施以補救教學，以利低成就學生學習成就之提升，並協助這些文化不利學子維持其競爭力與發展其潛能，並破除社會再製（social reproduction）的魔咒。

（四）透過回應性介入確保學生之受教權

回應性介入（response to intervention）係指透過閱讀能力診斷測驗的實施，進一步判斷該生是否確需接受特殊教育的學習障礙兒童鑑定模式，目的在減少弱勢或文化不利兒童被錯誤歸類於學習障礙之機率（吳清山、林天祐，2006b）。由於學習成就低落與個體之語言能力息息相關，為有效釐清學習成就低落之原因，並確保學生的受教權，針對學業成就低落的個案，宜透過回應性介入的方式，究明學業成就低落的原因係因發展或學習障礙所造成，抑或僅因其語言能力不佳使然，避免教師誤判個別學生學習成就低落之原因。

（五）透過課程規劃與活動安排建置文化相容班級

為使學生學習尊重所有的文化與種族，消除文化偏見及文化差異，並增進彼此間的相互瞭解與尊重，作者依據國內學者黃政傑（1995）所提出之「人際關係模式」理念，建議透過課程設計與活動安排建立文化相容教室（culturally compatible classrooms），以排除文化差異、種族偏見及「文化霸權」等不當的宰制思維，謹提出以下數端供教師

作為課程設計與教學活動之參據：1.課程目標應建立國人與新移民家庭之同理認識，強化新移民之語言溝通及人際互動能力，並強調包容、接納、理解、尊重各種不同的在地文化與外來文化；2.透過合作學習及角色扮演的方式，強調跨文化的尊重與學習，透過傾聽不同的聲音與體驗不同的生活經驗，使學生不僅能瞭解自己與其所屬社群及文化脈絡之關連，亦能提升學習成效與人際互動。倘能協助學子將合作學習所體驗的經驗遷移至校外活動時，更能促進社會和諧；3.鼓勵新台灣之子發聲，透過言語或非言語的互動與討論，參與知識的建構與經驗的分享，以達成賦權增能（empowerment）之目的。

（六）持續辦理多元文化促進活動

為建立溫暖、接納的多元文化社會，相關單位應竭力避免藉由協助新移民適應台灣文化與社會之名，而施以文化剝奪或「強迫性涵化」（forced acculturation）之實。職是，相關單位除可透過縝密的形式課程（formal curriculum）規劃，更宜兼顧潛在課程（hidden curriculum）的作用，輔以融合課程或非正式課程相關活動，使學生能體驗各種不同族群文化之差異，並有效地拓展學生的視野，茲列舉相關策略如下：1.規劃與辦理「國際日」等相關活動，並鼓勵親師生及社區民眾共同參與多元文化教育體驗活動，增進不同文化間之融合交流與同理認識，並彰顯新移民對巨型文化之貢獻；2.製作多元文化宣導文宣，俾使國人對外籍配偶之母國文化、傳統、價值及習俗能有進一步的瞭解，營造國人建立尊重多元文化之氛圍；3.使用海報、壁畫、照片及其他器物妥善佈置學校及教室內的空間（如圍牆、玄關、走廊、樓梯間、佈告欄等），並透過這些裝飾呈現多元的文化風俗與生活型態，俾使多元文化教育理念普及至校園生活之中，



以收耳濡目染之效。

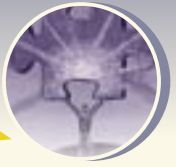
五、結論：契機與展望

本文期望藉由多元文化教育的落實，促使國人透過尊重自己的族群與文化，進而尊重其他族群及其傳統文化，消除各種有形無

形的偏見與歧視，並在社會和諧共存的原則下，正視各種不同族群文化之殊異與美感，俾利每一個學生皆能獲得均等的學習與發展的機會，並充分發展個人潛能。畢竟，唯有妥善照護每一個新台灣人，方能擁抱多元文化與族群的新世紀！

參考文獻

- 內政部（2006a）。94年國人結婚之外籍與大陸配偶人數統計。2006年12月10日，取自<http://www.moi.gov.tw/stat/index.asp>。
- 內政部（2006b）。95年1至10月嬰兒出生狀況統計。2006年12月10日，取自<http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/week9547.doc>。
- 王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉、曾尹彥、廖翊君（2006）。我國新移民子女學習現況之研究。台北：國立教育資料館。
- 朱敬先（2001）。教育心理學—教學取向。台北：五南。
- 行政院主計處（2006a）。94年異國聯姻減2,883人。2006年12月10日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/public/Data/622218183371.pdf>。
- 行政院主計處（2006b）。94年出生嬰兒中生母為大陸港澳或外國籍者占12.9%。2006年12月10日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/public/Data/63316194971.pdf>。
- 行政院主計處（2006c）。1-10月異國聯姻減4,010人。2006年12月10日，取自<http://www.dgbas.gov.tw/public/Data/61261647571.pdf>。
- 吳清山、林天祐（2006a）。課後輔導方案，教育研究月刊，142，155。
- 吳清山、林天祐（2006b）。回應性介入，教育研究月刊，141，143。
- 林振春（2006）。外籍配偶社區教育的積極作法研議。載於玄奘大學教育人力資源與發展學系及中華民國社區教育學會（主編），外籍配偶與社區學習（頁63-78）。台北：師大書苑。
- 高玉靜（2006）。新移民家庭子女教養問題及因應。載於玄奘大學教育人力資源與發展學系及中華民國社區教育學會（主編），外籍配偶與社區學習（頁79-90）。台北：師大書苑。
- 張鈿富（2006）。外籍配偶子女教育問題與因應策略，教育研究月刊，141，5-17。
- 教育部（2005）。外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向調查報告。台北：教育部。
- 教育部（2006a）。中華民國教育統計。台北：教育部。
- 教育部（2006b）。外籍配偶子女就讀國中小人數統計（94）。2006年12月10日，取自http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/data/serial/fomas.xls?open。
- 陳美如（2000）。多元文化課程的理念與實踐。台北：師大書苑。
- 黃政傑（1995）。多元社會課程取向。台北：師大書苑。
- 黃政傑（1997）。多元文化課程。台北：師大書苑。
- 詹秀員（2006）。從多元文化教育觀點探討外籍配偶社區教育之理念與策略。載於玄奘大學教育人力資源與發展學系及中華民國社區教育學會（主編），外籍配偶與社區學習（頁191-245）。台北：師大書苑。



- Banks, J. A. (1991). Multicultural literacy and curriculum reform. *Education Digest*, 57(4), 10-13.
- Banks, J. A. (1993a). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (1993b). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Banks, J. A. (1994). Multicultural educational: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks(Eds.). *Multicultural education: issues and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bennett, C. I. (1990). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn & Bacon.





重塑教室言談互動的另一種可能

吳詠蘭／台中縣梧棲國小附設幼稚園教師

一、前言

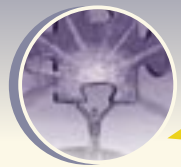
教室是個微型的社會，在這個小型社會中組成份子包括了：教師、學生以及教師所處的社會文化脈絡和學生所處的家庭背景和社會文化階層脈絡體系。師生的言談互動是處於教室這個特殊文化的社會情境脈絡下的一種活動（蔡敏玲、彭海燕譯，1998）。教室言談不僅具有傳達、參與訊息的角色，也在詮釋其形成的意義（陳埤淑，2002）；同時藉著語言中介，聯結了教室內教學的對象：教師與學生。Cazden指出在教室內最常見的言談模式就是所謂的IRE：教師同時扮演了兩個角色：一是課程的啟動者I（initiation），一是評量者E的角色（evaluation），而學生則是扮演著所謂的回應者的角色R（response）（引自蔡敏玲，2002），然而這三個角色間的權力關係與分配的比重顯然有不對等的地位，這種不對等的權力關係影響了課程的主宰與互動模式的主配角任務。因此IRE言談模式下，教師通常是言談的主導者，也是說話輪次的掌控者，或者是秩序的監控者，更甚者是話題的結束者。教師必須要知覺到師生語言互動是教學的核心，而口語是教師教學及學生向老師展示所學最重要的工具（引自蔡敏玲、彭海燕譯，1998），所以語言關係了教學成效的關鍵性媒介，也維繫著教學的進步與革新（王玉蘭，2002）。

二、口說語言—教學的溝通媒介

教師利用語言為媒介，導引教室言談溝通作用，『口說語言』是學校溝通系統中最大部份的媒介（引自蔡敏玲、彭海燕譯，

1998）。在幼稚園的教學情境中，教師藉由故事的口說語言形式中建立幼兒經驗的分享、思想的表達、還有認知與社會層面的聯結。T：「好！我們請S2小朋友和老師一起講故事給大家聽？」邀請小朋友藉由敘述“我變成一隻噴火龍”故事的口說語言形式，導引幼兒進入自己本身經驗關照的分享活動。T：「什麼時候人會生氣？」「生氣的時候，你會做什麼？」S1：「我不乖的時候，媽媽會生氣，會打我……」S2：「會打人！」「會哭！」繼之延伸提問引發幼兒對自己感覺的體察及對事件的看法，期望藉著圍繞故事所產生的主題，促進幼兒思想及語言的表達形式，建立與他人溝通的作用。T：「怎麼樣讓自己不那麼愛生氣呢？」T：「生氣的時候可以做些什麼事呢？」「想想看！」「說說看！」「還有呢？」討論發表的過程中促使幼兒認知情緒的面貌以及明瞭周遭的人生氣的情緒表現，聯結幼兒自己和同儕處理生氣的经验，以增進幼兒面對生氣、處理情緒的認知及技巧。S3：「去運動啊！」S4：「哭阿！」S5：「不可以愛生氣，不然會變醜哦！」

發表的過程中，教師期望每一個孩子發言的機會都是公平的，但是顯而易見的卻是：能夠熱烈發表的主要還是集中在某幾個經常發言的孩子身上。老師利用獎賞制度鼓勵孩子發言也只能收到些微的助益，雖說口說語言是教學最大部分的溝通媒介，但是對於某一群的孩子而言，究竟什麼是值得他們願意開口、願意分享的潛在因素？雖然教師試圖以開放的問題，引導幼兒能夠觀照自己的經驗，引發其他同儕更多的討論，然而孩子的



言談仍舊是簡短且多為一問多答的回答模式，教師多數的回應常常是重複孩子的話語，並沒有做話題的延展性對話，問答之間教師很快地結束這樣的對話。然而要如何突破這樣的困境呢？

三、從「問對問題」開始

凡是幼稚園大班畢業的孩子進入小學的第一件事情就是要學會：「安靜、不要講話！」只要講話就會被記缺點、被處罰、被貼標籤！而上小學後的家長常常在無意間向我反應：為什麼幼稚園我的孩子這麼活潑，都敢在全班面前表演、分享、說故事，但是一旦進入國小之後就變了樣呢？我也無言以對，只是笑笑的說：「不同的環境和情境，孩子總會有不一樣的情緒和反應吧！沒關係！多鼓勵他上台，幾次經驗以後，就會改善了！…」在國小老師的眼中，有上過幼稚園的孩子總是話特別多，沒規矩！上課不專心！愛聊天！諸如此類的抱怨和回應總是讓人啼笑皆非，難道上小學之後就該叫孩子閉嘴嗎？

第一次閱讀有關教室言談內容的書是蔡敏玲所寫的「教育質性研究歷程的展現：尋找教室團體互動的節奏與變奏」一書，作者以國內小學一年級以及國小附設幼稚園大班各為研究對象進行參與觀察研究，探討「討論」之課的結構進行的觀察研究。藉由教室言談的師生互動模式中去耙梳所蘊含的社會情境脈絡意義、言談的內容、型態等深層意義，一個看似簡單的國小一年級國語課和幼稚園畫日記分享時刻的活動蘊藏著許多潛在的課程的宰制和危機！在教室言談一書中也談及此種現象：「破壞討論的是教師提出的問題，以及伴隨著些問題的那種互動的快節奏（蔡敏玲、彭海燕譯，1998）。」

筆者回溯在去年度班級內教室日誌所記錄的文字：

我的媽媽童詩欣賞，先以朗誦詩歌的方式引導孩子欣賞，並請小朋友發表自己的媽媽像…？」建宏說：「媽媽像不定時炸彈，生氣的時候像法官，媽媽像鬧鐘…」守豐說：「媽媽像月亮，每照耀著光亮…」柏穎說：「媽媽像星星，晚上不休息。」當孩子一一舉手一一輪流發表，每個孩子發表後全班一一給予鼓掌表示肯定與鼓勵！教師並且在孩子發表完後，習慣性地複述一次孩子的話語。

對照自己班上教室內教學進行的節奏模式，發現幼稚園的教學活動模式相較於小學是不同的、彈性的、較多元的、較有變化且開放的！然而複述話語本身是否也是一種過程的評量？給予發表者正向的回應？反向地也給予未回答者一個負向的評價呢？再者，表面上孩子說話的輪次上有變奏的表象，但仍是多個IRE不斷重複的進行著。所不同的是，「媽媽像什麼？」其可能性的答案就有許多發展的空間！不像「我的出生地（蔡敏玲、彭海燕譯，1998）」，就只能有唯一的「一個」答案！因此，問對問題才是發展「討論」課程型式的重要議題！如果教師只是問一些預設好的答案，而想要營造出能夠激發多方討論的言談模式，猶如緣木求魚般不可能，如果教師在架了IRE的言談既定模式的框架，又遑論學生能夠變奏演出了！

四、「問題」與「鷹架」的對話

「問題」在教學當中的角色究竟為何？只是一個開場白？還是為了繼之而來的評量而存在的前提？亦或是真正在建構著教師與學生之間言談與討論的鷹架呢？「問題」如果是鷹架，那麼什麼樣的「問題」才能夠達到鷹架學生的目的？如果言談才是鷹架，那麼「問題」本身的價值與定位又在哪裡？探



究「問題」的主要目的首先必須去思考：教師背後的「意圖」，以及教師的「知覺」：教師本身的理論以及培育過程的文化和理解都會影響！

由於文化的差異在教師身上十分明顯，教師不僅在師資培育的心智脈絡上被框架了，在學校文化的層次上也被框架著，同時由於教師成長背景、求學過程、社會歷練以及所面臨的生活情境等等都框架著教師。進而教師從教育體系中帶著典範的框架，逐漸地在教育現場中去除掉與典範脈絡不相同的部份，再加上教師本身的人格特質和專業能力以及個人興趣所好，逐漸地形成教師特有的教學風格，擷取教師所認為的專業與重要的議題，導入實際的教學現場中，因而產生所謂的班級文化。所以教師如何省察自己的派典框架？又如何去操作所謂的多元文化的價值體系的呈現？如何去詮釋教學？教師的教學形成是一種經驗的複製？或是另一種形式的文化宰制呢？相對的，這些隱含在類似鷹架結構中的知識及教育的概念以及一個人的教育哲學之參照相形重要了！如同教師在進行閱讀課程時對孩子發音的錯誤所做的立即糾正的反應，其參照觀點就即是教師自身文化體系的呈現：

教師的專業訓練告知他：是否沒有學會真正的東西（字和音）就不能真正懂閱讀？學生應該隨機的被叫起來，而且不可按著次序輪流。但是McDermott發現：雜亂的指定唸書順序會產生不公平的機會，而且大部分的時間花在輪流過程中，而不是閱讀本身（蔡敏玲、彭海燕，1998）。

Cazden（1988）指出教室談話的潛在認知價值可說是一種鷹架（scaffold），一種再概念化的過程（蔡敏玲、彭海燕，1998）。因而在教師啟動問題之後，學生的回應會影

響教師接下來的評估，教師的評估也因著教師和學生的互動內涵而產生再概念的差異。長期以來的教室內教學的節奏（模式）及形成了班級特色，班級特色亦是班級文化的一種呈現！

學生的行動，會限制教師思考和選擇合理行動的範圍，當教師以不同的方式教或管理這個班級時，他們也限制了學生所認為的，適切的，合理的行動範圍。（蔡敏玲、彭海燕，1998）。

筆者曾經在『小兵立大功』的主題探討活動中，嘗試著以具體實物納入語言引導幼兒進入思考的心智脈絡中，試圖搭建幼兒學習抽象概念的鷹架：

展示廁所衛生紙捲筒，向孩子提出問題：「這捲捲筒可以用來做什麼？」有人說：「刷油漆」有人說：「做筆筒」「作美勞」「當望遠鏡」…（高原式策略），隨後把許多捲筒一起擺在地上，再問：「這些捲筒一起可以用來做什麼？」……。孩子顯然不懂這個問題的意思，隨後拿了一箱子的積木，就直接問：「要如何利用這些捲筒讓箱子可以前進？」有小朋友試著用一個、二個、數個捲筒，將箱子放置在捲筒上面…。

即使教師預設的教學目標是能夠操作捲筒使重物前進，但是在策略上卻不能單刀直入，而是需要以迂迴的方式進行對話和嘗試溝通，畢竟學生的鷹架在何處？是老師所不能預知且真確地掌握的，而老師提供的語言或鷹架也許是學生所無法在他的心智脈絡中可以理解的，自然而然老師與學生之間的對話就無法在第一次就搭起鷹架的聯結。因此Cazden（1988）指出，鷹架建構的重要成分是老師的「問題」，他引導學習者的心志注



意到手邊工作的特質，也意喻著IRE中的E「教師評估」它不僅止於表達一個對或錯的判決，而是導引學習者對正在討論的現象產生新的思考方式、分類方式、再概念化的方式、甚至是重新脈絡化的方式。所以，老師角色就是要去尋找聯結，不是文本之間的聯結，而是情境脈絡的聯結（蔡敏玲、彭海燕，1998）。

五、教師的角色

語言為學習的中介符號，藉著言說的同儕與成人互動的過程，將外在的概念重整於幼兒內在語言中。語言內化的過程即是心智能力內在結構產生質變的最大功臣。教學最大的任務就是要把孩子的潛能挖掘出來，提供一個可以讓孩子成功與學習的機會和舞台。因而，在教室言談的社會互動機制下，教師需要去思考自己在幼兒的學習中扮演著什麼樣的角色？唯有知覺教師的功能和角色，才能夠為孩子的學習搭建一個合適的鷹架。

以筆者曾經在課程中的實際教學為例：

幼兒與教師以旋轉樂園為主題，共同思考：「日常生活中有什麼東西會轉動？」幼兒表達各種器具：吹風機、竹蜻蜓、陀螺、電風扇、果汁機、光碟CD、風車、波浪鼓、直昇機……等等。經過幼兒的腦力激盪後，將幼兒的經驗圖表以教師事先收集的實際器具或者是當場的文字或圖片做經驗的統整。

「我會！我會！」應幼兒要求請幼兒分別示範操作的方法。筆者提出：

「是什麼力量讓這些東西可以轉動的呢？」「你可以說說看嗎？」

「有什麼東西產生轉動的原理是相同的呢？」在筆者連續提出的問題當中，幼兒開始思考要怎麼表達他的理解，以及他要如何用語言告訴大家這些他所知道的觀察和想法。

教師所提供的不只是「說話的機會」，因為讓幼兒有說話的機會並不會就導致對話、討論與知識的建構，也並不會使得兒童經驗在課程建構過程中受到重視（蔡敏玲，2002）。而是積極看待學生的個人經驗在課程中的位置，提供同儕彼此對話的可能和機會，並且以社會文化體系的角度經營整體創造互動環境（蔡敏玲，2002），提供實際操作的社會情境，創造幼兒共同的經驗與合作完成事件的學習，才能建置班級共有的情境脈絡，促進幼兒的學習！

以筆者的實際教學為例：

在「旋轉樂園」主題的教室情境中，營造可供幼兒操作的各種旋轉、轉動的工具和器物，同時在美勞角角落落情境中提供素材讓幼兒可以自己製作陀螺、風車、風向器，在語文角則提供了有關旋轉的科學讀物或是兒歌、繪本、轉動聲音的錄音帶和實務圖片等等，無非藉此觸發幼兒同儕間經驗的聯結與互動，同時也在創造幼兒共同合作完成事件的學習機會。

張玉成（2002）認為：「所謂的發問，它是引發他人產生心智活動並做回答反應的語言刺激。」同時「促進思考是發問的另一重要功能！」所以，教師的角色不僅是問題的啟動者，也是鷹架與問題的聯結者，更是引發學生心智脈絡啟動的互動者，互動的主體性是學生，而交互主體性的營造者則是教師的問題。教師應該要做的不只是單就課程做努力，首要的是理解學生的文化脈絡所產生的心智能力，搭建老師和學生之間文化脈絡的鷹架，唯有理解才能諒解，唯有諒解才能了解。

學習是一種長程創塑意義的過程，最重要的是了解和被了解。孩子有「太愛說話」和「不愛說話」的，我



們可以和孩子做溝通，提供協助。

孩子是否熱切參予討論並不是個大問題。重要的是讓孩子處在一個可以選擇的環境，知道他們可以在什麼範疇內做何種決定，知道尊重團體討論也能掌握做決定的自由（蔡敏玲，1996）。

鄭明長（1998）指出：「教師的談話除了傳授知識外，上具有下述功能：1.引導並保持學生的注意力，注意教學的特定層面；2.維持教學活動的順利進行，確定學生的學習；3.提供共同語彙，以作為意義協商的基礎；4.提供學生思考架構，培養學生思考判斷能力；5.協助學生對週遭環境賦予意義」。除此之外，教師如果能夠善用問題類型作為教室言談的啟動，成為言談的促進者，鼓勵學生反應，並引導進一步的思考，將有益於學生發展學習能力，提昇教師教學效能。

六、結語

孩子藉由外在的環境即所謂的社會人際互動中，透過中介符號言說的過程，進而在個體的內在進行整合和組織，形成了內化過

程，因而產生心智上質的改變。教育的功能就是在建立幼兒較高層次的心理能力，以鷹架的觀點而言，幼兒的學習歷程中孩子是主動建構知識者的角色，而較有能力的同儕或大人則是協助搭建鷹架者的角色。在幼兒「真正發展區」與「潛在發展區」之間的灰色地帶—「可能發展區」（ZPD）中建構聯結、支持與協助，以達到教育的功能。陳淑敏（1998）指出：唯有在人與人的互動或是同儕間的合作之下，經由內化的歷程，才能夠將可能發展區慢慢的提升起來。而人類的社會化也就在可能發展區的提升中慢慢的完成（引自賴淑媛，2003）。

筆者認為，教師不僅在學科知識上需要有足夠的能力可以在適當的時候搭建學生的鷹架，同時教師本身的權威觀念以及對於知識觀、學習觀和幼兒發展的觀點都需要有價值的澄清和脈絡的再概念化。更重要的是，要能理解學生所身處的社會文化歷史脈絡，支持接納學生的言談風格及言談內容，在學生的言談中尋求脈絡和聯結，給予正向的肯定以及充分尊重的班級經營文化，才能夠重塑教室言談互動的另一種可能。

參考文獻

- 蔡敏玲・彭海燕（譯）（1998）。教室言談。台北市：心理出版社。（原著出版年：1988）。
- 蔡敏玲（2002）。教育質性研究歷程的展現：尋找教室團體互動的節奏與變奏。台北：心理出版社。
- 張玉成（2002）。教師發問技巧（再版二刷）。台北：心理出版社。
- 陳埤淑（2002）。教室言談在教學上的涵意與應用。課程與教學季刊，5（4），頁125-140。
- 蔡敏玲（1996）。眾聲喧嘩中，看誰在說話？—幼稚園及小學教室互動方式的節奏與變奏。教育資料與研究，第十二期，頁2-20。
- 王玉蘭（2002）。從柏恩斯坦的言說符碼論分析教室中的師生言談互動—以二個國小六年級班級為例。國立中正大學碩士論文。
- 鄭明長（1998）。教師知識與教室談話。國教學報，第十期，頁217-248。
- 賴淑媛（2003）。維高斯基符號中介與心智社會建構理論之研究。南華大學教育社會學研究所碩士論文。





談國小學童資訊素養之養成策略 —以摘要教學為例

馬嘉穗／彰化縣靜修國小教師

國立嘉義大學教育科技研究所研究生

一、前言

為迎接二十一世紀的資訊時代（information age），「資訊素養」（information literacy）已成為未來國民應具備之基本技能。然而，面對大量的資源，學生往往不知道如何選擇適合的部分，也無法判斷資料之正確性，更少能分析比較資料之差異，進而應用資訊。相關文獻指出，概念圖、分析表、筆記與摘要等策略有助於資訊統整的進行。其中，概念圖與分析表屬於圖像組織的一部分，關係到學生是否能完整從資源中提取正確資訊，摘錄出教材重點（Wormeli, 2005）；另外，筆記的撰寫與摘要經驗雷同，學生必須在教師課堂講演中節錄重要訊息，其選取重要資訊的技能即是摘要的核心（Marzano, Pickering & Pollock, 2001）。換言之，上述策略均透過讓學生閱讀、理解、分析、歸納、統整知識後，再經由不同架構模式呈現知識的組織過程，也就是摘要策略的主要表現歷程。故本文以國小學童資訊素養養成策略之摘要教學為例，首先說明資訊素養的定義、內涵及重要性，次述當前摘要教學之應用現狀，據之以反思、提出創新摘要教學之重要實施理念，期能透過上述議題之探討，提供當前國小學童資訊素養養成實務之有效參考策略。

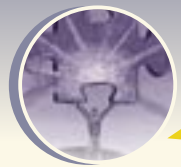
二、資訊素養的定義與內涵

資訊素養是「有效發現自己的資訊需要、搜尋資訊、判斷和呈現資訊，以及使用資

訊的能力。」（李承宇，2002；李昆翰、許育健、徐愛婷、陳怡君，2002；吳美美，1996）。林菁（2004）則將資訊素養定義為「一個人具有尋找、組織、評估、利用和創造各種資訊的能力。」張雅芳與徐加玲（1998）比較電腦素養與資訊素養之異同，認為電腦素養著重於電腦硬體的操作，而資訊素養則強調應用電腦科技來搜尋、分析、呈現資訊，以利於解決問題，這樣的觀念，類似李承宇（2002）將資訊素養依定義區分為蒐集資訊的能力與評估資訊的能力。

歸納而言，資訊素養具有與時俱進之特性，配合社會、經濟、知識脈絡之發展，從重視電腦操作技巧到培養個體評估、蒐集、整理、分析、組織、應用資訊的能力，以達到終身學習、獨立思考之目的。

關於資訊素養之內涵，眾說紛紜，各學者依據其立論點之不同，提出範疇不一的內容。林菁（2004）認為應包含圖書館素養、圖像素養、媒體素養、電腦素養和網路素養五個層面；教育部的資訊教育基礎計畫以培養學生能正確操作電腦之電腦素養為主；吳明隆（1999）解釋電腦素養涵蓋「獲取資訊、處理資訊、應用資訊、創造資訊、尊重資訊」的知能。另外，圖書館搜集資料的能力、批判思考的能力、電腦及網路學習的能力，也被視為資訊教育之內容（吳美美，1996）。李昆翰等人（2002）擬定資訊素養課程之三大要素，分別為：發現問題與找尋資訊的能力、組織與管理資訊的能力、運用資訊的能力。



從以上資訊素養內涵之分析整理可知，資訊素養囊括學習的各個層面，由基礎的紙本讀寫到新科技媒體的融入，與學習者現實生活環環相扣，學習者不能只是被動地吸收知識，而應以更積極、主動之態度，從各方面的資源中整合出可供解決問題參考的資料。

三、培養國小學童資訊素養之重要性

當學生在浩瀚資訊網絡中尋找到有價訊息後，「閱讀」便開始佔有舉足輕重的地位。舉凡教科書籍的呈現、作業精熟的練習、報章訊息的傳遞、相關理念的溝通、網路知識的鋪陳等，無一不是經由文字傳達內涵意義。天下雜誌2006年教育專刊（2006）明確指出，閱讀是學生通往其他能力的大門，其閱讀能力的高低，將與往後的學習與就業呈現正向相關比例。然而，在一片提昇學生閱讀能力的聲浪中，如何得知學生是否真正讀懂文章內容？又如何了解學生在閱讀過程中，是否能夠擷取文章重點所在，而非僅止於「照字面解讀」的淺層思考？許多研究指出，摘要法是可以提昇學生閱讀理解能力的優良教學策略之一（林俊賢，2004；張碧容、鄒慧英，2005；Tovani, 2000；Marzano, Pickering & Pollock, 2001；Wormeli, 2005）。

經由摘要的練習，可以協助學生習得如何辨識重要訊息，了解如何刪除贅字，知道替換和保留訊息的原則，加強獨立思考的技能，而非僅是鸚鵡般地模仿教師或同儕。透過摘要策略，培養學生閱讀與理解文字內容，以清楚簡潔的方式篩選、重整、綜合、應用、詮釋資訊。Kuhlthau指出，就資訊素養內涵之傳統素養（又稱圖書館素養）而言，包括了尋找和解釋資料兩種技能（引自林菁，2001），其中，解釋資料的能力即閱讀、摘錄、改寫等批判能力的展現（林菁，

2001）。Eisenberg與Berkowitz（2000）認為，當學生取得所需資料時，應採用筆記、節錄、下載、記錄等方式，篩選切合需求的資料予以擷取使用，方能完成問題解決的歷程。Harvey與Goudvis（2000）主張，讓學生閱讀資料時，假如沒有透過書面文字或口頭對話記錄摘要內容，教學者很難獲知讀者對文章內容了解多少。綜上所述，摘要是培養學生傳統素養的方法之一，藉由摘要技能訓練，可以提昇學生資訊素養內涵，增進學生深層思考能力。因此，筆者以「摘要教學」為例，進一步說明摘要融入各科教學的實施原則，以培養學生蒐集、判斷、選擇、分析、處理資訊的能力，奠定終身學習的基礎。

四、摘要的意涵、重要性與應用

（一）何謂「摘要」

摘要，是指個體將文本資料或個人經驗以最簡單扼要方式重新加以詮釋，以最少的字數及或更有效率的方式呈現出來（Wormeli, 2005）。就閱讀表現而言，是指讀者透過通篇文章的閱讀，歸納文章主要概念意旨，將文章的重要元素重新串連與歸納（王瓊珠，2004）是讀者提綱挈領、摘取重點的能力（翁麗鵠，2004），其摘錄閱讀教材重點的優劣情形，可視為學生閱讀理解能力的重要指標（張碧容、鄒慧英，2005）。其中，王瓊珠（2004）更進一步說明，摘要需要讀者對文章結構有一定程度的了解，並具備和文章相關的先備知識，才能夠順利摘錄出文章主旨。銚寶香（1996）亦說明，文章大意是文章中概括性與總結性重點的彙整與凝聚，能幫助讀者組織、理解、記取訊息，協助讀者在文章中找出主題摘要是提昇閱讀理解的重要一環。在日常生活中，摘要歷程也在不知不覺中發生。當人們經由聽、說、讀等各種管道接觸訊息時，往往



以個人經驗選擇、複述重要元素（Marzano, Norford, Paynter, Pickering & Gaddy, 2001）。

因此，廣義來說，摘要是在人們在接受外界訊息的當下，針對訊息傳遞內容與個人獨特經驗，重新予以詮釋及檢視的過程；狹義而言，摘要是指個體在閱讀文字訊息時，經由刪除、替換、保留等步驟，精鍊而成的簡短陳述。

（二）摘要教學的重要性

摘要的使用時機，可以用於評量學生教學前的起點行為，做為教師擬定教學目標的參考；可以在教學中使用，幫助學生建構知識，有效監控學習進程；在教學結束後，輔助學生理解所學，提供師生日後回饋（Wormeli, 2005）。而文章的組成即由許多重要訊息串連形成，學生若能持續練習摘要技巧，必能在閱讀理解方面有所進步，換句話說，欲有效提昇學生的閱讀理解能力，教學者可由閱讀摘要的教學著手（張碧容、鄒慧英，2005）。雖然「摘要」是學生學習新知的有效策略之一，但通常只有能力較佳的少數優等生能自行監控學習狀況，發展出能夠輔助學習的學習策略（翁麗鵠，2004），錡寶香（1996）的研究也發現，國小四、六年級學童的「文章重點抽取能力」是發展較差的能力，顯示了解文章大意是高層次認知處理能力，但在國小學童階仍是一項待發展的閱讀能力。

綜上所述，教師以文章內容結構為主要鷹架，透過一系列的提問，引導學生注意訊息中的重要元素與線索，指導學生刪除訊息、統整訊息、替代訊息，最後加以連接成通順短文（林俊賢，2004；吳英長，1998；Marzano, Pickering & Pollock, 2001），此大意教學，不只是學習策略的應用，更是文章內容結構分析、閱讀理解能力提昇、後設認知歷程監控，更是資訊素養養成的重要策略運用，教師若能將此一摘要技巧逐漸教授給

學生，透過循序漸進的練習，必能培育學生成為具備獨立思考與批判反省能力的學習者，落實新教育思潮的目標。

（三）摘要教學的應用現況

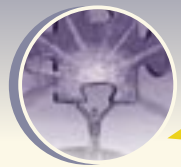
Marzano, Pickering與Pollock（2001）指出，摘要策略是有效的教學方法之一；摘要能增加學生的理解程度，使學生記住所學，但卻是當今使用率最少的教學技術之一（Wormeli, 2005）。翁麗鵠（2004）認為，教師忽略教導學生做摘要的原因，多半是認為要引導學生說出大意很困難，或以為學生可以自動建構出摘要的能力。以下便就摘要教學的三個應用現況：「大意教學」即「摘要」、多半用於「語文領域」、「文字呈現」是唯一表現等觀點，分別說明之：

1. 「大意教學」即「摘要」

由閱讀教材中找出主要意旨或主題是閱讀理解過程中非常重要的一環，它能協助讀者釐清文本訊息，組織相關訊息，但許多教師面對大意教學時，卻多半在「仿說-抄寫」的模式下匆匆帶過（吳英長，1998）。然而，「大意教學」並非摘要策略的全部。Marzano等人（2001）認為，摘要可視為一種自動化的進程，面對日常生活所接觸之訊息，人們不會依訊息原本的模樣接受，而是經過一番篩檢，以簡短、整合過後的方式重述。換言之，當教師讓學生在試卷上寫下問題答案時，是一種摘要的過程；當孩子向父母轉達電話訊息內容，也是一種摘要的過程。另外，教師將每一節授課內容「區塊化」，即講授約六、七分鐘後，帶領學生進行內容複習，亦是一種摘要的練習；以討論提問的方式，探討「你們如何解決問題？」、「哪些事情阻礙了可行的解決策略」等，都是引導學生做摘要的方法（Wormeli, 2005），以並非侷限於課文大意的教學才是摘要教學。

2. 多半用於「語文領域」

摘要牽涉到閱讀和寫作兩種能力，又



摘要的抽取與文章結構關係匪淺（吳英長，1998），學者的摘要策略研究也以語文科為實驗教材居多（吳英長，1998；林俊賢，2004；張碧容、鄒慧英，2005），於是摘要策略和語文教學緊緊相扣，密不可分。然而，摘要真的只能用在語文領域中嗎？Wormeli（2005）指出，摘要可以（1）活化學生背景知識；（2）讓學生的大腦有所準備；（3）教導學生分辨文章架構；（4）指導學生依循線索，了解文章意義；（5）介紹學生如何應用類比；（6）將文章和相關經驗區塊化；（7）給予學生面臨文章時所需的工具；（8）強調學術客觀性；（9）教導學生自我評量摘要；（10）教導學生改寫技巧。因此，幾乎所有科目都可以應用摘要策略輔助學生學習，利用不同格式摘要技巧，提供學生反覆練習的機會，指導學生自我監控學習情況，幫助學生提取先備知識，改進各年級學生各學科的學習，並非只適用於語文領域。

3. 「文字呈現」是唯一表現

根據現行國小國語「教學指引」及「習作」，文章大意的摘取，是以句子型態表達各段重要，再精簡成內容大意（吳英長，1998）。林俊賢（2004）指出，文章大意是師生一同找出文章結構的語文敘述，經過濃縮與潤飾，再以短文方式呈現。也就是將抽取出來的不同意義與概念串聯，整合成一則前後連貫的篇章（錡寶香，1996）。透過文字方式呈現的摘要，便於教師後續批閱，也利於將來彙整記錄，但卻提高學生書寫能力影響的層面，限制學生真實閱讀理解能力的展現。Wormeli（2005）認為摘要不一定要透過紙筆手寫或鍵盤記錄，可以是口頭說明、動作表演、藝術展現、視覺傳達、肢體律動、音樂詮釋、小組合作、個別創作等；Bromley、Vitis與 Modlo（1995/2005）則將圖像組織（如概念圖、心智構圖、網狀圖、

語意圖）的應用方式詳細說明，指出圖像組織可以幫助學生閱讀、理解，在讀寫過程中掌握重點。採用非語文方式呈現重要觀點與資訊，將知識建構在學習者的腦海中，可以加速知識整合與思考能力，促進知識的精緻化，增進學生思考能力，加快將來提取知識的速度（Marzano, Pickering & Pollock, 2001）。

因此，透過摘要呈現知識，可以是活潑、多元、創意的發揮，配合學生個人學習風格與認知差異，並非只能以文字堆疊的模式表現出來。

五、創新摘要教學的理念

學生資訊素養的養成，無法獨立於一門課程中分別講授，必須融入各科教學中一併傳達。因此，摘要的步驟：選擇訊息、刪除訊息、替換訊息，與摘要的兩個重要元素：推論遺漏訊息與轉換整合訊息（Marzano, Norford, Paynter, Pickering & Gaddy, 2001），都應透過教師在教學過程中有形、無形的引導，方能達到培養學生具備該項技能的目標。以下便針對上述三項應用現況上的不足之處，分別說明摘要教學的重要實施原則：

（一）靈活融入教學歷程

教學時，先將章節重點摘錄呈現出來，幫助學生的大腦做好準備，然後才進行細項教學活動，最後於下課前再將課程重點複習一遍，協助學生將課堂重點記憶下來（Wormeli, 2005）。教師必須將講述時間控制妥當，總是留下一點時間幫助學生反省和摘要所學。當然，摘要不限定用於教學結束的時候。於教學前使用摘要，誠如先前所言，不僅可以預先提示上課內容，輔助集中學生注意力，也可以藉此和學生先備知識做聯結，有利於認知基模的擴充，甚至可以檢視學生所學，調整教師設立的教學起點目標；教學中使用則可以獲知學生理解狀況，協助學生監控自我學習歷程，並將課堂內容區塊化，幫



助學生將知識納入長期記憶中，還能引起學生參與課堂討論，適時展現學習成果，提供師生學生回饋資訊。

在進行閱讀文本的摘要教學時，可將文體依照架構分為故事體（*narratives*）與說明體（*expository*）兩大類，教師經由問答方式，協助學生找出文章重點情境脈絡，再歸納、整合呈現出來。摘要過程中，教學者務必以「放聲思考」（*thinking aloud*）模式帶領學生實際練習摘要技巧。此方法讓學生習得專家如何理解閱讀教材，使抽象的理解程序變得較具體，學生得以表現出腦海中知識處理的過程，藉此提昇組織知識的能力（*Tovani, 2000*）。教師可以在教學過程中展現如何與閱讀教材產生互動，提供學生模仿的心像模式。當教師閱讀教材時，可以看著投影片中的字；當教師思考文章意義時，可以看著學生，這樣的差異，讓學生明白閱讀不只是「看著文字」而已。

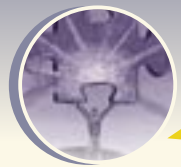
另外，「交互教學摘要法」（*Reciprocal teaching*）也是有效的摘要教學策略之一（*Marzano, Pickering & Pollock, 2001*）。教學的主角並非限定由教師擔任教學者，當學生逐漸熟悉如何摘取教學重點時，教師可依照：摘要→提問→澄清→預測等四個步驟，由某一位學生擔任教師或領導，先發表自己的摘要，再由其他同學與教師補充，接著學生領導提出問題，將訊息內容定義明確，之後學生領導說出自己不明白之處，請其他同學澄清迷思，最後預想接下來的訊息內容會是什麼。透過摘要使用時機與策略的變化，增進學生完成摘要的成功率，提昇學生的學科理解能力。

（二）無學科領域限制

多數人以為，摘要的教學只能應用於語文領域，其實不然，舉凡應用到學習者「理解訊息」的所有層面，都能進行摘要策略。其中，閱讀文本資料（如國語科課文、社會

科補充資料、自然科儀器操作說明等），是摘要最常出現的場合。以提問方式來引導學生摘要時，若教師於閱讀前提出問題，可以使讀者聚焦於閱讀文本中，尤其是較困難或不熟悉的閱讀內容；於閱讀中提出問題，可以使讀者藉以澄清文章的內容要項；於閱讀後提出的問題，通常需要深層思考與分析文本，而且不易找到答案，可以使讀者再次回到文本中詳讀與推論，也可能需要讀者向外尋求其他資源（*Tovani, 2000*）。所以，在進行摘要之前，一定要先讓學生清楚閱讀的目的為何。讀者的閱讀目的影響閱讀成效甚鉅，依目的決定閱讀內容的重要性，哪些部分該記得，使用何種策略來解讀文章內容（*Tovani, 2000*）。同樣地，播放多媒體影音資料時，預先提示重點所在，也能讓學生較正確的摘錄出訊息重點。

在動態性課程方面（如體育課），教師若指定學生執行某項體育動作時，可以在陳述完畢該動作口訣與要點後，讓學生按照先後次序，列舉出動作步驟；在課堂討論與學生發表後，教師可以指導學生將討論重點或發表結果進行摘要撰寫，促進學生對上課內容獲得更深層理解。另外，日常生活的溝通中，許多場合也是訓練學生摘要能力的最佳時刻。例如教師可以利用升旗後的導師時間，與學生一同摘錄升旗時台上老師報告的重點；交待學生完成某項工作任務時，也可以讓學生在教師說明完任務內容後，摘錄工作重點；帶領學生實際校外教學時，師生可以一同閱讀各項遊樂器材注意事項或不同告示牌內容，再整理出其主要內容大意。唯有透過不同機會練習摘要策略，學生的摘要技巧才會日趨熟練，畢竟做摘要的能力並非與生俱來，教師應隨機運用於各學科領域中，讓學生習得不同摘要方法，徹底練習，在不同觀點與資訊呈現方式中修正想法、組織知識（*Wormeli, 2005*）。



（三）語文與非語文交替

教師不一定要透過文字或語文方式呈現課程內容，可以採用非語言呈現教學活動，如創造圖像組織（creating graphic representation）、替代物模擬實作（making physical models）、建構心智地圖（generating mental picture）、繪製象徵圖畫（drawing pictures and pictographs）、運用肢體活動（engaging kinesthetic activity）等（Marzano, Pickering & Pollock, 2001），示範如何以非語文方法呈現所學內容，也是一種摘要知識的策略。其中，圖像組織可以突顯重要字彙、說明觀點和訊息的組成，讓知識模式以視覺化方式呈現，其包含圖像和語意的資訊，有助於不同學習風格和不同能力的學生者（Bromley, Vitis, & Modlo, 1995 / 2005）。學生以非語言方式呈現知識，可以促進知識的精緻化，連結各自獨立的概念，整合新舊經驗並增進思考能力，連結視覺與口語學習，加快將來提取知識的速度，（Bromley, Vitis, & Modlo, 1995 / 2005；Marzano, Pickering & Pollock, 2001）。因此，教師可以引導學生依照知識內容屬性之不同，彙整成列舉式（如概念圖、網絡圖、同心圓、范氏圖）、序列式（如流程圖、時間線）、階層式（如階層圖、網狀圖）、敘述式（如故事地圖、魚骨圖）等圖像組織（王瓊珠，2004；Bromley, Vitis, & Modlo, 1995 / 2005；Wormeli, 2005）。當然，教師也可視實際教學需要，自行調整欲呈現的圖表架構，待學生熟悉圖像使用技巧後，再鼓勵學生自行選擇合宜的組織方式整合資訊。

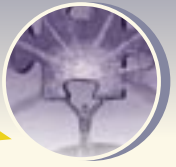
摘要除了應用文字與圖像的呈現外，即興的口語摘要與活動摘要在教學上亦可善加利用。Wormeli（2005）提供了不少可供參考的教學活動，如「摘要球」（summary ball）是教師利用海灘球在學生間傳遞，接到球的學生要在三秒內摘出課堂所學；「配

對複習」（partner A and B）是讓學生兩人一組，輪流複述教師上課內容綱要；「人人賓果」（human bingo）是教師發下寫好的摘要任務賓果卡，讓學生互相在卡片上簽名，透過抽籤完成任務與連線；「抽籤做摘要」

（luck to draw）是每天要求學生回家為課堂所學或閱讀教材做摘要，隔天抽出一位學生唸出摘要內容，由其他同學為其摘要提出評論。簡而言之，做出一份完整的摘要對學生而言，或許是一項艱鉅的工作，但透過教師活潑、生動的教學活動設計，讓學生體驗摘要的不同方法與變化，提昇摘要過程的趣味性，寓教於樂，必定能使這項有用的學習方法成為學生帶得走的能力，奠定學生將來面對更深一層學習的基礎。

六、結語

教室中的學生，往往習慣教師評量他們學到了什麼，甚至呆坐在教室角落中等待被灌輸知識，而教師也在不知不覺中，忽略了教導學生如何理解知識的方法，致使大部分的學生無法發展出自主學習的能力（翁麗鵬，2004；Tovani, 2000）。雖然教育部擬定的資訊素養指標，較偏重各種應用軟體的操作，和網路資源的應用，筆者認為教師仍應以培養學生正確判斷和整合資訊為首要目標，科技媒體操作為次要目標，協助學生發展問題解決的高階思考能力。因為資訊素養不易量化調查，它需要時間來發展及培訓，又國小教育階段是人生學習的起步階段，唯有在此時期奠定學生良好的自我學習習慣，後續的有效學習才會成功。若第一線教師能落實以學生為學習主體，強化學生選擇、刪除、替代訊息的能力，靈活應用摘要策略於各領域教學，配合語文與非語文交替方式呈現教學內容及摘要成果，相信更能為學生建構適性教育的學習環境，替學生未來的終身學習建立穩固基礎。



參考文獻

- 王瓊珠（2004）。故事結構教學與分享閱讀。台北：心理。
- 天下雜誌社主編（2006）。海闊天空十週年-關鍵能力。台北：天下雜誌。
- 吳明隆（1999）。新時代師生電腦素養的探究。教育部電子計算機中心簡訊，8810，33-49。
- 吳英長（1998）。國民小學國語故事體課文摘要大意的教學過程之分析。台東師院學報，9，149-184。
- 李承宇（2002）。教師應具備之資訊素養：批判思考觀點。國民教育，42，67-73。
- 李昆翰、許育健、徐愛婷、陳怡君（2002）。正視國民資訊教育素養。國教新知，48，1-31。
- 林俊賢（2004）。小學國語文摘寫大意的教學過程分析-以議論文為例。台東大學教育學報，15（2），123-162。
- 林菁（2001）。國小圖書資訊利用教育課程教學探討。北縣教育，39，30-37。
- 林菁（2004）。資訊素養融入國小社會學習領域—以Big6理念架構為例。視聽教育，45，2-16。
- 翁麗鵬（2004）。摘取大意的教學-記敘文閱讀摘要策略教學設計。師友月刊，444，64-66。
- 張碧容、鄒慧英（2005）。國小四年級學童閱讀摘要實作表現及自我評量之研究。南大學報，39（1），149-174。
- 程秀山（1999）。從資訊化社會談教育新趨勢。教師之友，40，1-4。
- 錡寶香（1996）。國小學童閱讀理解能力之分析。特教園丁，11（4），6-11。
- Bromley, K., Vitis, L. I., & Modlo, M. (1995)。圖像化學習—在不同課程領域使用圖像組織（李欣蓉譯）。台北：遠流。（原著出版於1995）。
- Eisenberg, M.B. & Berkowitz, R. E. (2000). Teaching information & technology skills: The Big6 in secondary schools. Worthington, OH: Linworth.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding. Portland, Maine: Stenhouse.
- Marzano, R. J., Norford, J. S., Paynter, D. E., Pickering, D. J., & Gaddy, B. B. (2001). A handbook for classroom instruction that works. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Smith, C. B. (Ed.) (2003b). Information literacy: Classroom applications. ERIC topical bibliography and commentary. (ERIC Document Reproduction Service No.ED482398).
- Tovani, C. (2000). I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent reader. Portland, Maine: Stenhouse.
- Wormeli, R. (2005). Summarization in any subject: 50 techniques to improve student learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).





媒體素養教育的理念與落實

張憲庭／台北縣成功國小教師

一、前言

長久以來，學校一直被認為是教育的唯一場所，但時至後現代的資訊社會中，學習方式已經穿透了學校的圍牆，不僅撼動了學校教育的權威地位，家庭教育的功能也在逐步瓦解中，媒體教育的角色已直逼傳統的「第一教育體制」（徐明珠，2006.7.11）。同時，隨著傳播資訊不斷的發展，媒體已與我們的日常生活息息相關，然而在現有的課程標準中，卻備受忽略。

以目前實施的九年一貫課程綱要而言，雖然強調課程應與生活結合，然而青少年與兒童接觸媒體的時間（包括電視、網際網路），已超過在學校教室上課的總時數，媒體儼然已成為國內青少年和兒童的「第二教育課程」（教育部，2002）。因此，媒體素養（media literacy）教育如何在學校中有效實施，以實踐其具體成效的論述與研究亦愈顯重要。本文旨在探討媒體素養教育的意義與課程目標；以及落實媒體素養教育的具體作法，希冀對媒體素養教育的實施與推動能有所裨益。

二、媒體素養教育的理念

面對知識經濟時代，媒體資訊對社會的影響無所不在，為培養未來公民對媒體的解析能力，落實媒體素養教育於各級教育之中，政府與民間歷經多年的耕耘努力。教育部於2002年10月24日率先亞洲各國，首先公布「媒體素養教育政策白皮書」，書中將媒體素養擴大成公民的媒體素養教育，所指的是一種「優質公民」的教育，目的是要造就在民主社會中，對無所不在的資訊，能擁有

主體意志，成為具獨立思考的公民。茲將媒體素養教育的意義、內涵以及目標，分述如下：

（一）媒體素養教育的意義

Silverblatt（1995）在美國所舉行的「媒體素養領袖」（National Leadership Conference on Media Literacy）會議中，曾將媒體素養教育定義為：「使閱聽人有使用（access）、分析（analysis）、評估（evaluate）與製作（produce）媒體訊息的能力，並且有計畫的去製作媒體訊息，以達成有效溝通目的的教育。」

Neuman（1995）認為媒體素養教育是：「個體能運用邏輯批判思考的能力，使在接收電視傳遞的訊息時，能有判斷的能力，免於被輕易地勸服。」

Center for Media Literacy（2002）認為媒體素養教育是：「二十一世紀的教育所應處理的課題，以各種形式發展使用、分析、評估及創造訊息的能力、媒體素養建立媒介作用的了解、探究的必要技能和民主公民所須的自我表現能力。」

徐明珠（2006.7.11）認為媒體素養教育：「可以培養學生，對於各種傳播媒體及其社會功能的瞭解，具備對大眾傳播媒體產品及其所傳遞訊息批判分析的能力；具備應用大眾傳播媒體作為溝通工具的能力，具備運用大眾傳播媒體終身學習的能力，以及運用大眾傳播媒體豐富生活的能力等，讓媒體能夠發揮更多元而健康的功能。」

綜合上述，媒體素養教育的意義，即是希望透過教育的歷程和方法，促進學生認識大眾媒體之本質、媒體運用之技術，了解媒體訊息如何被製造與組織，並能進而判斷、



區辨媒體訊息的真實性與虛偽性，及其對生活的影響，使學生具備嫻熟使用媒體的能力。

（二）媒體素養教育的內涵

英國電影學會（British Film Institute）為了制定媒體識讀教育的課程，曾集結二十二位教師共同合作，歷時三年的教學及研究討論，將媒體素養教育的內涵界定為下列六大範疇（吳知賢，1998；郭佳穎，2006；黃馨惠，2004），如圖1所示，並分述如下：

1.媒體機構（media agencies）：能掌握媒體傳播訊息的目的，其立場和意識型態，是否與某一政黨有關連？或媒體是否公正客觀？所製播某一節目的意圖為何？產生什麼結果？媒體製作與廠商之間的關係如何（如贊助廠商是否與產品推銷有關；節目中所使用的物品是否即該產品）？

2.媒體種類（media categories）：能區辨不同的媒體（報章雜誌、廣播電視等）、形式（記錄影片、娛樂節目等）、類型（連續劇、單元劇等），建立區分節目類別的依據（如兒童節目與成人節目、新聞節目與戲劇節目），區分出節目內容中的真實與虛幻；並分析不同節目內容對我們造成的影響（如科幻、暴力、色情等所造成的影響）。

3.媒體科技（media technologies）：能了解不同科技產生不同的節目效果，如燈光、音效、電腦合成等；使用不同技術產生

知覺的差異，如狂風暴雨、聲光效應，或以不同的音樂造成恐怖、浪漫或哀傷的氣氛；節目製作時運用什麼科技的手法，產生最有利的視覺影像與聽覺刺激，如剪接造成時空交錯的幻覺、以蕃茄汁代替血、以保利龍屑假裝雪景等。

4.媒體語言（media language）：能分析節目如何產生意義，包含視覺符號、聽覺符號和結構符號三者的關係，這些符號的意義及規則為何？如鏡頭特寫所代表的意義；俯角、仰角的意義；切、溶、淡出、淡入是什麼意涵？媒體的敘事結構所產生的意義為何？如節目中的對話、旁白、音效等表現的結果如何？

5.媒體觀眾（media audience）：能思考媒體製作者如何設定消費群？觀眾的意見如何回饋給製作單位知道？製作節目時如何兼顧不同種族、性別、文化差異團體的需求？媒體如何掌握觀眾的興趣及需求；以及透過哪些調查方式，來瞭解節目的收視率情況？

6.媒體再現（media representations）：能評估媒體所呈現的內容是否客觀公正？對不同種族、性別、文化團體是否有刻板印象的陳述？各媒體在節目出現的比例是否公平且合理？節目的內容是否考慮廣大民眾的需求？是否有政府機構、政治團體、商業組織的介入，及其利益間彼此對價的情形？

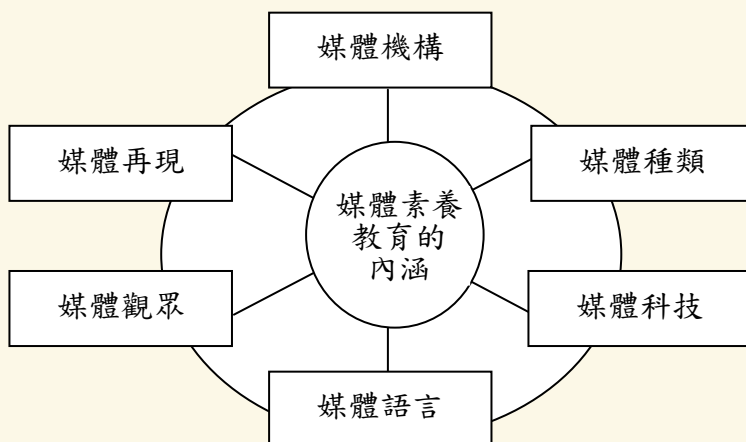


圖1 媒體素養教育的內涵圖

資料來源：作者自行繪製

（三）媒體素養教育的課程目標

在教育部（2002）的「媒體素養教育政策白皮書」中認為，媒體素養教育應為終身學習的一環，期望達到教育的願景藍圖，在「健康的媒體社區」（Healthy Media

Community）中，個人能透過媒體素養教育獲得「釋放」和「賦權」的知能，並運用媒體來溝通表達和獲取改善社會的能力。茲整合九年一貫課程十大目標與媒體素養教育課程目標相符者，如表1所示。

表1 九年一貫課程目標與媒體素養教育課程目標相符一覽表

九年一貫課程目標	九年一貫課程目標內容	媒體素養教育課程目標內容
1.增進自我了解，發展個人潛能。	了解自己身體、能力、情緒、需求與個性。愛護自我，養成自省、自律的習慣，積極開發自己的潛能，以形成正確的價值觀。	與「媒體機構」相符，試圖透過對自我與媒體關係的了解，以知曉身為媒體消費者概念，進而分析媒體對自身的影響性。
2.培養欣賞、表現、審美及創作能力。	培養感受、想像、鑑賞、審美、表現與創造的能力，具有積極創新的精神，表現自我特質提升日常生活的品質。	與「媒體語言」相符，欣賞媒體作品，進而分析作品中的結構與符號系統意涵，以使用媒體做為創新創作題材。
4.培養表達、溝通和分享的知能。	有效利用各種符號（例如語言、文字、動作等）和工具（例如媒體）表達個人的思想或觀念，善於傾聽與他人溝通，並能與他人分享不同的見解或資訊。	與「媒體種類」相符，為了能善用傳播載具以做為表達之工具，需了解科技對媒體內容的影響性，進而善用各種媒體做為溝通表達工具。



5.發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作。	具有民主素養，包容不同意見，平等對待他人與各族群；尊重生命，積極主動關懷社會、環境與自然，並遵守法治與團體規範，發揮團隊合作的精神。	與「媒體觀眾」相符，為了實踐媒體公民權概念，讓閱聽人運用各種媒體形式與管道表達意見與想法，以思考媒體製作者如何設定消費群。
8.運用科技與資訊的能力。	正確、安全和有效的利用科技，蒐集、分析、研判、整合與運用資訊，以提升學習效率與生活品質。	與「媒體科技」相符，能善用新科技（網路、手機）做為表達之工具，了解新傳播科技使用的禮儀與法律觀。
10.培養獨立思考與解決問題的能力。	養成獨立思考及反省的能力與習慣，有系統地研判問題，並能有效解決問題和衝突。	與「媒體再現」相符，透過對媒體資訊真實度的思辨，對各類媒體宣傳的訊息進行判斷。

資料來源：作者自行整理

綜合上表，媒體素養教育的目標，是希望培育學生能從媒體的觀看、分析、解讀、辨證、批判逐步學習理解訊息的意義，養成獨立學習和批判思考與問題解決的能力。這與Potter（2004）所提出媒體素養的七大能力：分析（analysis）、評估（evaluation）、分類（grouping）、歸納（induction）、推論（deduction）、綜合（synthesis）、抽象（abstraction），有異曲同工之妙。擁有這些能力，學生對無所不在的資訊及知識，就能具有主體意志，以及能思辨知識中的霸權及價值觀，透過理性的思考與對話，成為可獨立思考的公民。

三、媒體素養教育之落實

在大量的媒體資訊中，無疑地將影響年輕一代的世界觀及價值觀，教育絕不能忽視媒體的影響力的傳播，因而如何積極培養學習者思辨資訊，已變成不能忽視的教育新課程，教育部（2002）指出：使用、分析、思辨與接近運用媒體的媒介素養，將是遠眺數位資訊，國家人才進步的主要涵養之一。茲

將其落實策略列舉如下，以做參考之用：

（一）建構完整媒體教育組織運作

一個方案的推動成效如何，組織和運作的健全是首要的條件。學校中媒體素養教育的實施，應整合行政人員、教師、家長、社區人士等代表，在現階段應重新確認實施媒體素養教育政策之重要性，重視將媒體素養議題納入正式課程之必要，實施之方式不一定需單獨成立領域或議題，可試圖透過學校層級系統的整合性規劃與推行，讓課程、師資、教材資源等得以整合配套實施。

（二）行政必須支援相關教學活動

目前學校行政單位並不重視媒體素養教育，也未適時地給予教師在教學資源與器械設備上的支援（郭佳穎，2006）。因此，未來欲積極推動學校媒體素養教育，學校行政的支援、教學資源與設備的擴充與升級是刻不容緩的。唯有當學校行政全力支援，以豐富的教學資源、完善的軟硬體設備與視聽器材，來支援相關教學活動，才能有效地輔助教師，將媒體素養教育落實於課堂教學之中。

（三）鼓勵教師設計相關輔助教材



教材影響教學活動甚深，因此鼓勵教師設計相關輔助教材，不但可幫助教師在設計課程或教學活動時，有所依循與參照，並能夠依照不同階段學生所具備的能力與認知，設計適當的課程。同時也可以舉辦相關的教案設計比賽，激發教師的創意教學，將優秀作品集結成冊或者上網，免費分享給所有教師參考或應用，成為免費的教育公共資源，如此則有助於媒體素養教育的推動。

（四）組織教學團隊進行協同教學

為了提升媒體素養教育教學品質，以及解決教師在媒體素養教育上專業知識之不足，學校可以組織校內教學團隊。在實施媒體素養主題統整教學時，各科教師可從本科之觀點出發，聯結不同學科的特色及教師專長，進行協同合作教學，甚至可以尋求校外教師或者學術團體、專家的支援，有系統地進行媒體素養教學，如此將能夠發揮最大化的教學效能。

（五）提供教師媒體素養進修機會

目前推動媒體素養教育工作的重點，首先應聚焦於教師既存的觀念，從教師媒體素養意識的覺察著手，並進行一系列具有統整性的培訓課程、教學觀摩、實作活動、媒體參觀，讓教師對媒體素養教育擁有更深入的了解與體認，進而在學校中推廣與實踐。此外，若能建立一套檢核與督導機制，對參與研習活動之教師進行教學成效的追蹤和評

估，將可收研習成果之實效。

（六）發展媒體素養教育評鑑機制

媒體素養教育的推動，應擬訂實現目標的發展策略和具體措施，並依策略、措施來推展工作，如此才能達成計畫目標。學校為了自我監控媒體素養教育的實施，以回饋作用檢視目標、過程和績效，學校應發展媒體素養教育評鑑機制，若建立完善的評鑑機制，給予推動成果卓越的教師鼓勵，將可提昇教師的教學動機，以促進媒體素養教育的革新。

四、結語

九年一貫課程除了規劃七大領域外，並將兩性、人權、環境、資訊、與生涯發展等社會新興議題融入各領域的教學，綜觀這些社會新興議題都與媒體素養密切相關。例如兩性議題中媒介訊息內涵的價值觀與性別角色刻板印象；人權議題中個人隱私權的問題；環境議題中傳播與經濟、政治與環境間的互動行為、跨國的文化工業；資訊議題中資訊科技的使用、蒐集、解讀與產製；生涯發展議題中媒介中的職業等等的議題探討，都與媒體素養緊密結合。因此，加強教師對媒體素養教學目標的體認，以及對「媒體素養教育政策白皮書」的了解，藉以提昇身為教育從業人員的自覺和教育的使命感，促使教師們認同實施媒體素養教育的重要性，並且真正落實於課程之中，將是未來努力的方向。

參考文獻

- 白佳麒（2006）。媒體素養教育融入九年一貫社會學習領域一第四階段能力指標與課程發展雛議。國立政治大學廣播電視學系碩士論文，未出版。
- 吳知賢（1998）。兒童與電視。台北：桂冠。
- 徐明珠（2006.7.11）。社會需要媒體素養教育。載於國政評論，2007.3.18。取自：<http://www.npf.org.tw/PUBLICATION/EC/095/EC-C-095-048.htm>。
- 教育部（2002）。媒體素養教育政策白皮書。台北：編者。
- 郭佳穎（2006）。台北縣市國民小學教師對媒體素養教育知覺之研究。國立台北教育大學教育政



策與管理研究所碩士論文，未出版。

黃馨惠（2004）。媒體素養教育融入國小五年級課程之研究—探討教學方案設計與資源教材分析及網站建構。國立台南大學國民教育研究所碩士論文，未出版。

Center for Media Literacy. (2002). Media literacy: a definition. Retrieved Oct 10, 2006, from http://www.medialit.org/reading_room/rr2def.php.

Neuman, S.B. (1995). Literacy in the television age: the myth of the TV effect. (2nd ed.). Norwood, NJ: Ablex.

Potter (2004). Theory of media literacy: a cognitive approach. Thousand Oaks, CA: Sage.

Silverblatt, A. (1995). Media literacy: keys to interpreting media messages. Westport, CT: Praeger Publishers.



提昇高級職業學校美容科競爭力之行銷策略

吳緯文／國立台灣師範大學工業教育系研究所研究生

耕莘健康管理專科學校化妝品應用與管理科專技助理教授
兼技合處推廣教育組組長

一、前言

技職教育是我國培植技術人才的搖籃（黃政傑、李隆盛，1996），但是面對社會的變遷、產業結構的改變，學齡人口的遞減及加入WTO的衝擊等因素，技職教育正面臨調整轉型的抉擇，不論在縱向面或橫向面體系，均須重新檢視，其中後期中等教育之定位與發展，是否廢除高職與全面改制綜合高中之議題，引發社會熱烈之討論，教育部目前積極推動綜合高中及高中職社區化，藉以提升後期中等教育之競爭力。近年來台灣高中學生人數逐年降低，高職轉型為綜合高中，家長又迷失於傳統的明星高中，為吸收更多的學生就讀，高中學職校招生競爭極為激烈，各校應用不少的經費及人力，投入招生促銷的工作，對學生及家長影響其選校意願的績效，值得探討及研究，以減少學校及社會的成本與資源浪費。學校行銷的首要功能，在於能展現學校的辦學特色，提升學校聲望及形象，並促進社會人士對學校的了解與支持。目前高職美容科最常用的行銷方式，是舉辦活動及競賽，並公布成果或將資訊登上學校網頁，但是學校行銷所面臨的困境，卻在於校長的未具遠見只重視招生結果、行政人員工作太忙碌、老師又在教學與活動兩頭忙的情況下分身乏術；因此高職教育在培植基層技術人才並完成社會責任後，應該為自己的競爭性價值與目標定位，結合產品的等同點與差異點，創造不可取代之優勢，為高職生存與發展找出競爭力核心。職是之故，本文旨在探討提昇高級職業學校美

容科競爭力之行銷策略，希冀藉由本文探討，可以為高職生存與發展找出競爭力本核心。而為達上述目的，本文從高職美容科之教育發展現況為背景，並以競爭力之行銷理論來探討適合高職美容科之策略，進而提出提升高職美容科競爭力之具體方法。

二、高職美容科之教育發展現況

由台灣的「技職教育」發展歷史來看正式的「美容技職教育」有將近30年的歷史，從國中的職業試探及技藝教育班開始，高職美容科及實用技能班（美顏技術班、美髮技術班）和大專化妝品應用與管理科系、美容科系、研究所等，在學校教育體制下，技職一貫課程，可謂相當完備了。在技職教育發展中，高職成長的幅度是相當快的，尤其是美容科的設立，如雨後春筍般地蓬勃發展，這在其他職業教育中並不多見（許美瑞，1992）。根據技職司2006年的統計資料顯示，目前全國共有將近100所高中職學校設立美容科或學程。長期以來，職校教育的設計皆強調終結教育，乃是假定學生畢業之後立即就業，升學，其課程與教學安排都是朝此方向來設計；然而，近年來產業與經濟發展轉型，高級人力需求殷切，大專美容相關科系也陸續開設，使職校學生有了更多繼續升學進修的機會。因此，調整職校教育的功能，以兼顧終結教育和階段教育功能，其課程與教材教法也要有所改變，重視技職教育一貫的精神與課程之銜接性。

（一）美容技職教育之緣起

技職教育是為了謀生而準備的教育活動



之一，此種活動是透過各種職業課程的傳授與訓練，使學習者對要從事的職業事先做有效的準備（鍾辰英，1994）。而美容技職教育的主要目的是在使學習者能具備有效的美容職業技能和知識，以因應就業市場之需要。除了學校教育外，在職訓練、回流教育、推廣教育、補習班、職訓中心、第二專長、職業證照、創業企劃、終身學習、成人教育等各種類型的美容教育學習，也在蓬勃發展中。以國中、高職階段而言，美容技職教育是以美容美髮基礎技能學習為主；在大專階段，則是針對培養兼具美容美髮專業知識與實用技術之專業人才為主。

（二）美容技職教育之意義

台灣地區的美容技職教育可分為「正式教育」與「非正式教育」。正式的學校教育從國中、高職、二專、四技、科大研究所，以就業準備為目的的教育，可謂非常連貫完備。非正式的教育則屬於學校教育之外的教育，包括為就業準備的職業訓練，如：補習班、公共職業訓練等，和針對職位升遷、技能專精、工作轉換等目的所提供之在職訓練、推廣教育及成人教育等範疇。美容教育屬技職體系之一環，學生的學習途徑，無論是先進入職場工作，或接受完整學校教育，其有互通性，並可以將理論和實務相互結合印證，以提高本行業之專業地位。

（三）台灣地區美容技職教育之發展沿革與現況

「技職教育」是職業教育與技術教育的總稱。「職業教育」（Vocational Education）係指中等教育程度，一種以就業為目標的教育，職業教育以培養基層技術人力為主，其教學內容注重傳授工作技能、知識及培養工作習慣與服務道德等。「技術教育」（Technical Education）乃是職業教育的延伸，係指傳授為達成某一項工程或產品時所需之技術員或技術師的教育。亦即屬於

專科學校、技術學院或科技大學的範疇（張波鋒，1988）。

雷國鼎（1974）曾指出，關於我國職業教育的發展走向，一則可以傳授學生就業所需之基本技術與理論知識，一則可以實施人格陶冶，以發展其品德，培養領悟力、判斷力與自我表現能力，同時也具備適應社會環境之能力。因此，各類各級的技術教育除了專業術科的學習外，均應規劃其專業道德課程及實施方法，以造就術德兼備之技術人才。而我國的技職教育發展，應以質量並重之方式，結合產業界之結構需求，實施能力本位教育，改進課程教材教法，加強產學建教合作及技能檢定，注重職業訓練與就業輔導，以在經濟不景氣的寒流中，建立專業品牌行業新形象，提昇競爭力，並因應加入WTO之後的衝擊和兩岸市場之競賽。

在技職教育發展中，高職成長的幅度是相當快的，尤其是美容科的設立，如雨後春筍般地蓬勃發展，這在其他職業教育中並不多見（許美瑞，1992）。在美容相關產業中，化妝品公司含（美髮、彩妝、護膚等項目）國內品牌有200餘家，國外公司來台設立或代理的有50家以上；美容儀器材料工廠共有200-300家；理燙髮美容職工會、商業公會及聯合會有會員萬人以上，職業訓練中心辦理美容美髮職業訓練經費每年有千萬元；美容美髮補習班有300家以上等，綜觀上述可知，這幾十年來，隨著社會進步，終身教育學習觀念日深，並有外來資訊技術教育的交流，台灣地區美容技職教育之進步已和歐美國家並駕齊驅，甚至結合美容醫學及各種養生工程，呈現多采多姿的繁榮景象。

三、競爭力之行銷策略理論基礎

（一）競爭力之意涵

高希鈞、石滋宜（1996）認為競爭力是指一國在世界市場上能創造出每人平均財富



之能力，競爭力越強則創造財富的能力越高。因此競爭力越高的國家所反映的是社會的全面進步，所以競爭力是一種心態，它是現實持續不斷追求進步的態度。它是一種堅定的信仰，相信每一天都會更好。更進一步地說，在瞬息萬變的環境中不斷的開創經濟活力，運用新的理論與方法，堅信人性價值的進步。

企業從六十至九十年代競爭力的演變，分別為價格、企業文化、組織變革到企業再造，都有不同之訴求。然而到了二十一世紀競爭力的重點成為「最適化」，Porter（1990）認為企業要維持競爭力的唯一方式，就是持續升級，持續的將生產方式修飾得更精密。競爭力是指一個組織在其所屬業內取得競爭優勢的能力，就學校而言，具競爭優勢的學校會吸引平均素質較優的學生投入，附帶來所可能獲得之資源也將更多，學校經營的良性循環才能啟動，整體形象才能提升。

（二）高職學校競爭力之分析

根據吳清山（2001）指出當前學校面臨經營變革之競爭力主要來自五項因素：1.知識經濟時代的來臨；2.世界貿易組織的加入；3.學生入學人數的降低；4.經費和資源的有限性；5.家長選校意願的抬頭。因此在面臨快速變遷的時代，高職教育市場已無法避免激烈的競爭，各校應積極加強競爭力，創造競爭之優勢。

國外學者認為進行技職教育的SWOT分析應包括內部因素與外部因素。內部因素有全體教職員與行政人員、硬體設施、教室、研究室、目前學生、研究計畫、營運經費、各種委員會等；在外部因素方面則人力需求、學生家庭背景、人口統計、學校競爭者、經費贊助者與前級學校。而學校管理模式和效能亦會影響到學校競爭力，例如：學校之環境規劃、教師教學品質、學生學業表現、課程安排、師生關係、校長領導、家長

與學校關係、行政協調等，同時以學校教育績效指標來探討，在輸入、過程、輸出及結果四項指標中，評量內外競爭力，使學校做出更多有效策略。

（三）行銷策略的意涵

行銷哲學的演變從生產導向、銷售導向到行銷導向再到社會行銷導向……等等，行銷哲學會隨著社會的發展而轉變，行銷思想的演變和一個市場或社會發生之關係，可分為以下幾個演變時期：

1.生產導向的時代

在此時期，生產市場呈現供不應求的現象，公司只要把產品製造出來，無須擔心產品會銷售不出去，似乎不需要業務人員，客戶會自動拿訂單來公司門口排隊，目標放在降低成本、提高產量，營運重點則以「生產和製造」來滿足市場上的不飽和需求，當物資缺乏或產能不足時，只要有產品就能賣。因此，公司經常從自己的立場看自己的產品，而不是從顧客的立場來著想，容易犯了「一廂情願」的毛病，這類廠商忽略外在環境的變化，變成「為生產而生產」的狀況。

2.銷售導向的時代

銷售導向又稱為產品導向，乃是以產品銷售出去為重點。在此時代，由於生產者愈來愈多，生產效率也越來越好，使得市場上的供需漸趨於平衡，甚至開始出現供給大於需求的狀態，於是廠商的營運重點漸漸的由生產導向演變為加強「產品的推銷活動」為主，公司的重心在聘請一批強而有力的推銷業務員，加強訓練其推銷術，設法把公司的產品推銷出去，以出清存貨，即使這個產品對客戶而言並不是那麼迫切需要，但是為了公司的利益，就算是讓客戶吃點虧也無所謂的不當做法。在工業化後的市場供需平衡改變了以後，消費者可挑選到較好的產品，於是以品質競爭為導向，即必須著重在於如何刺激市場的需要量，使廠商的產品銷售



出去，無法以滿足消費者的需求為考慮點了。

3.行銷導向的時代

行銷導向又稱為顧客導向，即一切以「顧客的需求」為訴求重點。在銷售導向時代，廠商以強迫推銷方式將產品推銷給顧客，顧客常被騙或是吃了悶虧；而此時期必須以顧客的需要為出發點，賣「顧客真正需要的產品」才是重點。行銷的方向應以發掘顧客的潛在需求，並滿足顧客的需要，公司的利潤是才能同步成長，即是透過顧客的滿足來達成公司的營運目標。而當產品品質提升到差異性最小時，業務能力更是競爭的要點。行銷導向強調購買者的需要與慾望，廠商會盡力發掘顧客的潛在需要，並設法滿足他們，而非一味地製造產品推銷而已。

「行銷導向」最重要的涵義之一就是「顧客導向」，而要完成顧客導向的目的就要靠與顧客的溝通。就溝通模式而言，溝通訊息的流程是從溝通者開始，先發展訊息，透過媒體傳播，再到達收訊者。其流程為：

- (1) 確定目標市場：可依所得收入、性別、職業、年齡、生活型態等角度加以劃分，並分析他們的需要與活動習慣等。
- (2) 確定溝通的目的：希望溝通達到何種效果。
- (3) 決定應該發展之訊息：包括訊息內容、訴求方式以及訊息結構。
- (4) 計算完成上述溝通目標所需要之經費預算。
- (5) 決定預算的分配溝通途徑。
- (6) 測定溝通的效果：瞭解是否達到預定的目的。

4.社會行銷導向的時代

在銷售導向時代以前，行銷者通常只考慮到公司的利益，即使犧牲顧客利益也無妨；在行銷導向時代，行銷者則同時考慮到顧客與公司的利益，然而卻有可能犧牲了社

會利益，例如：公司可能不做廢水污染處理，以降低製造成本，來提供物美價廉的產品給消費者，如此，公司與消費者表面雖然得到利益，但是卻把整個成本由社會大眾來負擔。因此，到了社會行銷導向的時代，行銷者要必須同時考慮「公司、顧客、社會」三方面的利益。當客製化能力相當，產品零差異時，則需以企業好感為主。

劉尚志（1999）指出：策略代表組織或個人常是突破困境或是創新情勢時的一種判斷與抉擇。策略包括兩部份，一是決定企業基本長期目標或標的；二是決定所需採取的行動方案和資源分配，以達長程目標。企業策略守在確認企業所要針對的「產品-市場」範疇，並依據選定之基本方式，使組織獲得相對優勢，達到期望的結果。更進一步說，策略是能將公司的主要目標、政策及行動統合唯一的緊密整體，即企業根據本身的優劣勢、未來環境變化及對手的行動等分配資源、追尋獨特及永續經營定位。產業競爭性的分析模式，即強調成本領導與差異化兩種競爭優勢基本形態，同時與企業結合，發展出一般競爭策略，而焦點化策略是能針對某些特定消費群、產品線或地域市場的區隔，以特定目標做好服務，其競爭者有排他性並滿足購買者的特殊需求，且這種需求是其他產業內外都無法滿足的。

大前研一更於1984年提出產品競爭與創新的四種基本策略，除了成功關鍵、相對優勢及主動攻擊外，策略自由度經營方面以藉著創新觀念，開發新市場與發展新產品，來取得競爭優勢。

四、提昇高職美容科競爭力的具體方法

- (一) 瞭解學校及科系目標、整合目標，並發展具有可分享之願景



各校都有經營目標、方向，每個階段都有不同的成長方式，最好的階段是學校不必經過劇烈的組織再造，組織在與環境不斷的互動過程中就已調整作變革，組織從開始設立到永續經營是要有效率的，需要一致且持續不斷追求進步成長；組織變革最根本原因是人的因素，因為事情還是由人作出來的，若人無法改變，要談組織變革是不可能的，員工有不同的行為、觀念、目標，如何整合並緊密合作這就是永續經營的使命，組織效率改善，達到與超越組織目標。

（二）塑造學校及科系文化特色

人力資源管理者的角色聚焦在創始者、推動者、整合者、合作者和設計者，真正要整合人的問題需要直線主管，在台灣評鑑一位主管大多是看他的產出，不注重人力資源管理，所以學校裡沒有一個系統去培養、發展經營管理者。學校的永續競爭之重要核心在於人的管理上，管理者有權去要求教職員工不能有過度自由，在合理的遊戲規則上去配合學校目標。

（三）提升教學品質，建立優質品牌

目前美容科教師專業學門仍有部份是以證照考試內容為主要教學目標，常忽略學生應具備的基本知識與能力。美容科教師在課程規劃方面，常在課程架構設計上不完整，內容亦輕學科重術科，學生學理基礎與表達常是不足的。而隨著不斷進修與研習，目前美容科教師的專業教學準備能力已大幅提升，然而極少數美髮類教師仍需加強（學歷較低者）。各校應多鼓勵教師製作適當的教材，並適當獎勵優秀作品，現在技職司每年也委託技專校院辦理高職新教材製作比賽，以高職組和大專教師組分別競賽，提供共同觀摩與應用，目前參加教師已有增多趨勢，是可喜現象。另外在運用多元教學方法以適應不同資質學生的需求，這方面仍需美容科教師多加調整教學方法。

由於美容科學生的學習，以動態為多（術科學習或競賽等），學生沒有將學習情境或心態做轉換，常有靜不下心學習的狀況，需要教師更有效的引導和掌握，而在學生實習方面衍生的問題較多，必須更有效的掌握及運用，以協助解決實務問題。

（四）重視學生行為，引導積極學習

有系統評量學生成就，賦予責任、提高出席率，使之獲得知識與技能，能對學校滿意，並熱心參與課外活動，可導正學生的學習心態與行為。

（五）鼓勵家長參與學校活動，獲得信任與支持

建立良好暢通的溝通管道，相互信任、滿意，以獲得支持與人力協助。學生家長藉由參與學校的活動，可明瞭學校的實施方案與策略，也會對校務更加配合與支持。

五、結語

高職美容科一向是以培養美容美髮類基礎技術人才為主要目標，引導學生適性學習，發揮最大的就業效能，乃是提升競爭力的最有效方式。然而面臨各種激烈殘酷的現實挑戰，除了技術本位之外，還要強化可能影響發展之各項因素，諸如學習品質、職涯規劃、人際關係、職業道德與敬業精神等，當然主要的幕後手-老師，更是必須時時自我警惕與學習，全力提升教學品質。學習興趣固然來自學生的主動求知，然而教師的諄諄善誘亦是重點，教師雖具有教學熱誠，但若能時時的自我檢視其所擔任課程，不論是教學目標、教學準備、教學方法、教學環境、教學評量及回饋方面，都要充分準備，並且多參與產學合作，以增加學生實務與就業能力。

提昇競爭力的行銷策略可以學校科系特色做為行動指標，例如：學校整體而言，可設計一套不同的活動，以創造獨特的價值



性。就專業性技術方面，全國技能競賽的常勝軍，能引起廣泛的重視與讚美，進而選擇就讀，這也是有效提升競爭力的行銷策略之一，高雄的樹德家商及台中的明德女中皆為此類佼佼者；北部的能仁家商則是以強大的廠校建教合作關係、精湛技藝，得業界推崇與重視；稻江護家則以地理優勢、高素質師資獲家長青睞；更有喬治工商、東方工商、

強恕高中、醒吾高中、穀保家商等美容科相互競爭，呈現發展榮景。在學校、老師、學生、社區與產業界的緊密結合下，各自呈現的特色組合策略，更是提升競爭力的有效行銷，值得相關單位重視。而本文旨在探討提昇高級職業學校美容科競爭力之行銷策略，希冀藉由本文之探討，可以為高職生存與發展找出競爭核心。

參考文獻

- 大前研一（1984）。策略家的智慧。台北市：長河出版社。
- 吳清山（2001）。知識管理與學校效能。台北市：師大書苑有限公司。
- 高希均、石滋宜（1996）。競爭力手冊。台北市：天下文化出版社。
- 黃政傑（2000）。技職教育的發展與前瞻。台北市：師大書苑有限公司。
- 張波鋒（1988）。職業訓練。台北市：黎明文化事業股份有限公司。
- 雷國鼎（1974）。比較職業技術教育。台北市：中華書局。
- 劉尚志（1999）。我國新興高科技製造業的競爭力與策略佈局。科技發展政策報導，264-289。
- 鍾辰英（1994）。幼兒保育類與美容類職業能力分析研究報告與家政類課程中心報告，188-204。



從省輔導團到中央輔導團—落實「家」的感覺

秦葆琦／國家教育研究院籌備處副研究員

一、前言

九年一貫課程的改革，從民國86年開始研擬課程總綱、民國87年公布課程總綱、民國89年公布各領域的課程綱要，90學年度已開始國小一年的課程實施，短短四年間完成了過去83年課程標準從77年到85學年度修訂到實施七、八年的工作，倉促行事的結果，因課程改革的幅度太大、宣導溝通的時間不足，加上91學年度開始一、二、四、七年級的同步實施，衍生了許多問題，諸如新舊課程的銜接、領域內的課程統整、課程綱要能力指標在教科書的實踐、各領域培養學生能力的教學策略…等，在教學現場引起許多的討論。

細心的觀察者發現：九年一貫的推動過程中，適逢中央精省，過去肩負推動新課程的省教育廳及所屬之省輔導團都退出了輔導系統，使得變動幅度大而特別需要溝通宣導的九年一貫課程，反而失去了一個極為重要的環節，聯繫中央與地方輔導團，導致課程的推動加倍吃力，成效也受到極大的影響（李美穗，民92：256-257）。因此有人認為：如果當初九年一貫課程推動時，過去的台灣省國民教育巡迴輔導團還在，縣市國民教育輔導團也還在運作，那麼九年一貫課程改革的推動，也許會更順利一些（吳林輝、李文富，民97：1）。

本文擬探討台灣省國民教育巡迴輔導團（以下簡稱「省輔導團」）的設置目的、定位、功能與運作，其與台灣省國民學校教師研習會（以下簡稱「教師研習會」）的關係，當前中央輔導諮詢教師團隊（以下簡稱「中央輔導團」）的現況，並探討如何落實

中央輔導團「家」的感覺，以使中央-地方教學輔導體系的運作更為順暢。

二、省輔導團的設置目的、定位、功能與運作

台灣省政府教育廳在民國72年，為宣導教育政策、提供教師教學輔導，恢復了停辦十多年的省輔導團，由省教育廳長官和省輔導團團長（省教育廳督學兼任）、省輔導團秘書（教師研習會研究員兼任）共同從國語、數學、自然、社會、美勞、音樂、唱遊、體育等八科（後來又增加特教、幼教和資訊等科）的縣市輔導員中，每科遴選兩位在教學上表現優異者擔任省輔導員，組成省輔導團，每學年分上、下學期赴台灣省21縣市（台北市、高雄市、連江縣、金門縣不在內，但有幾年也到金門縣和連江縣）進行巡迴輔導，將教育部的重要政策、各科課程的精神、教學的技巧、評量的策略等重點，以面對面的方式與縣市教師分享、討論，使第一線的教師有機會深入了解當前重要的教育政策，並看到省輔導員的演示教學，進一步和他們討論在課程與教學上所遭遇的問題，獲得極大的迴響。每學年結束，省輔導團依據訪視縣市輔導團的整體表現，評比其輔導成效，選出績優的縣市，由教育廳予以獎勵，成為縣市政府積極爭取的榮譽。

在運作上，省輔導團的全部輔導員均由教師研習會行文向各縣市政府教育局借調，以一年為期，不必到學校上課，專心在團內從事輔導工作，具有「專任」的性質。省輔導團在教師研習會會區內，有專屬辦公室和宿舍，接受教師研習會在人事、行政和會計等方面的行政支援與管理。在學期中大約每



兩週連續赴兩個縣市輔導後，返回研習會一週，整理資料並為下兩週的輔導做準備，行程緊湊而充實。

為充實教學輔導的資源，省輔導團從事各科「優異教學技巧」的甄選，並編印成冊，推廣給第一線的老師；隨後更在省教育廳的規劃下，由黃政傑教授主持，與各師大、師範學院的教授合作，製作一系列的「學習與成長」教學錄影帶，前後共拍攝三百多集，在台視頻道每週三下午二點三十分播出，連播七年，提供實際及優良的教學技巧，給國小老師週三進修及家長參考（李宜堅，民92：246），對於教學的改進，發揮了極大的功能（陳英豪，民82：序）。

參與巡迴輔導的省輔導員們，每年21縣市走一遭，訪視了許多有特色的學校，接觸許多傑出的校長和主任，以及在第一線認真教學的老師，相互激盪，不但獲得快速的成長，也深入了解基層教師所遭遇的問題，為往後在教學或朝行政發展，累積了豐富的資源；同一團的輔導員們，更因朝夕相處、甘苦與共而培養了革命的情感，即使歸建回到學校，彼此仍然保持密切的聯繫，成為一生的好友。這些收穫，使離家、離校的辛苦得到回饋，更比記功、嘉獎值得珍惜。這些都是部分曾經擔任省輔導員的心聲（屠炳春主編，民92，244-302頁）。

三、省輔導團與教師研習會的關係

教師研習會自民國63年始，在當時國教司葉楚生司長和陳梅生主任的規劃下，陸續展開國小數學科、自然科的課程實驗研究，69年社會科跟進，由三科課程研究發展小組從事課程發展、實驗教學、修訂課程標準，進而成為部編本課程的主力編輯，逐漸形成國內獨樹一幟的「板橋模式」課程發展，成為國立編譯館74年小學數學、自然教科書修

訂、78年社會科改編本以及82年國小數學、自然、社會等科課程標準修訂的依據，更為85學年度推出的部編本教材提供堅實的實驗研究基礎，不僅開我國小學課程發展的先河，更成為東南亞各國課程發展的典範，對我國國小課程具有重大的意義（歐用生，民92：107）。

因此設立在教師研習會板橋會區的省輔導團，在暑假期間擬定各科年度計畫時，多與教師研習會從事課程實驗研究的各科研究人員以及各師院實習輔導處處長們討論，依據課程發展或課程實施的進度，擬定本學年度巡迴輔導的重點，編印巡迴輔導手冊，製作教學演示的教具，在課程推廣和實施上，發揮了傳遞及時資訊的功能，形成中央-地方輔導體系的網絡。其間省輔導團也曾邀請各科研究人員參與他們的巡迴輔導，直接向縣市教師介紹發展中的實驗課程或實施中的正式課程，提供最新的課程與教學資訊。

此外，每學期在教師研習會舉辦的各科實驗課程教師研習和縣市輔導員研習，省輔導員大部分也會參與，有時也受邀擔任講師，與實驗教師、縣市輔導員或教師，建立良好的互動關係。

民國87年隨著精省政策的實施，省政府虛級化，教師研習會改隸教育部，隨後併入國立教育研究院籌備處，省輔導團也隨之解散，使地方-中央的教學輔導體系斷裂，也使隨後推出的九年一貫課程，無法得到有效而落實的推廣，堪稱教育改革過程中的一大缺失。

四、中央輔導團隊的現況

教育部為解決九年一貫課程實施所產生的問題，乃推動「建置中小學課程體系」行動方案，以提升課程與教學深耕種子教師與地方（縣市）教學輔導團之專業素養，建置系統化、分級化、深耕化的中央、地方與學



校輔導與服務模式，在民國93年成立「九年一貫課程推動工作『課程與教學深耕輔導組』之各領域輔導群」，結合各領域的學者專家和基層教師，為九年一貫課程的推動，提供有效的諮詢與輔導。接著更在94學年度，由各領域輔導群、縣市政府教育局各領域輔導團共同推薦優秀的縣市輔導員，組成「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，與各領域輔導群相輔相成，彌補了失落數年的環節，正式恢復了中央-地方教學輔導體系的完整。

為健全中央-地方教學輔導體系，教育部於民國95年委託陳伯璋教授主持「發展國民教育輔導團視導與評鑑」專案小組，逐步建構出輔導團組織運作之規準，希冀導引縣市政府重視輔導團組織與制度之建立，並重視團員之專業增能，提升輔導員之專業地位，使國民教育輔導團能作為課程變革與教學創新促進者之角色，成為支援教師教學、策進教師專業發展、精進教師課堂教學能力最直接有效的支持系統。專案小組在發展輔導團組織運作規準的同時，為落實教育部制度化、組織化與專業化的政策方向，更從歷史中尋找實踐的智慧，特別關注省教育廳時代台灣省國民教育巡迴輔導團的課程發展與教學輔導機制，並進一步思考為「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」建立一個工作與聚會的家（吳林輝、李文富，民97：24）。

目前教育部的中央輔導團隊，在教育部國教司潘文忠司長、二科吳林輝科長的領導與推動下，由十個領域的68位優秀中央教師組成（其中鄉土語言8人，生活課程4人，其餘八個領域均為7人），每個領域有一位組長，他們除了參與各領域的課程與教學輔導群推動相關的業務，擔任副組長和常務委員外，仍留在自己的縣市推動地方輔導工作，每週用視訊方式舉行一次領域會議，每個月固定聚會一次，每年並有期初、期中與期末三次研習，大部分都在國家教育研究員籌備

處辦理，在國教司潘司長和吳科長的領導下，討論工作計畫，交換工作心得與解決問題的策略，報告工作成果，進行專業成長，短短兩年多已凝聚了強烈的共識，累積了巨大的能量。

五、落實中央輔導團「家」的感覺

「發展國民教育輔導團視導與評鑑」專案小組在陳伯璋教授的領導下，積極尋找教學輔導體系失落的環節，並從事中央-地方教學輔導體系的重建，進行實踐策略的重建、倫理重建、專業重建、組織重建與法治重建，工程浩大，思考縝密，令人期待。其中在法治重建中，擬為輔導團設立法源，未來將修改國教法，也是一條漫長的路，但卻是值得努力的方向。法治重建的內涵包括兩項，一為中央輔導團納入國家教育研究院組織，設置專職輔導員，一為縣市輔導團成為正式編制，設置專職輔導員。其中第一項似乎有恢復過去省輔導團專職功能，並建立一個家的趨勢，值得更多的關注與討論，專案小組也預期這是個具難度、費時較長的目標。以下將就這部分提出個人的看法：

（一）國家教育研究院籌備處為教育部直屬單位，若中央輔導團設置專屬輔導員，在此處有固定的辦公室，必能落實「家」的感覺，則中央-地方教學輔導體系的運作，將更暢順。

（二）各領域課程與教學輔導群每學年的輔導員和召集人研習，以及中央輔導團的期初、期中和期末會議，都在國家教育研究院籌備處辦理，若中央輔導團在此處有固定的辦公室和專屬輔導員，將更有助於課程的規劃與研習的進行。

（三）在九個課程與教學輔導群中，除自然與生活科技、生活課程兩個輔導群的組長為國家教育研究院籌備處的研究人員外，



其餘數學、社會、藝術與人文、綜合活動等輔導群中，也都有籌備處的研究人員擔任常務委員或委員，未來在其他輔導群中，應儘量邀請籌備處相關的研究人員擔任委員，以建立與中央輔導團聯絡的管道，加強中央-地方輔導體系的溝通。

（四）目前國家教育研究院籌備處雖已不從事國家層級的課程發展，但是課程及教學組的工作重點為教育部的基礎性研究計畫，測驗評量組則負責高中高職和國民中小學的學習成就資料庫計畫，均為國家的重要教育政策，也可考慮邀請中央輔導團員加入，使中央-地方輔導體系的內涵更具多元性。

（五）中央輔導團的專職輔導員在國家教育研究院工作，各領域間得以有密切的互動，更有利於共識的凝聚。

（六）中央輔導團的規模較省輔導團大，若全部成為專職輔導員，勢必需要龐大

的代課費用，較為困難，也許一個領域設置一至兩人，可行性較高，辦公與住宿問題也較容易解決。其餘的中央輔導員仍留在自己的縣市服務，中央-地方-教師的三級輔導體系亦得以運作正常。

（七）目前中央輔導團的到團訪視，係與輔導群配合，每學年大約六-八個縣市。未來是否需要轉型為過去二十一或擴及二十五縣市的巡迴輔導模式？還是採取兩者折衷的方式？值得更深入的討論。

從上述七點看來，似乎專案小組有關中央專職輔導員及歸屬於國家教育研究院組織中的設置，是項利多的規劃。未來除須修訂國家教育研究院的組織法外，中央輔導團教師的意願與想法，也是未來實施的重要參考，期待相關的學者、教師能有機會再做深入的對話，以真正落實中央輔導團「家」的感覺。

參考文獻

- 李宜堅（2003）。記省輔導團行腳二三事。載於屠炳春主編之「傳習與轉運—教育部台灣省國民學校教師研習會紀念專書」，244-255頁。三峽：國立教育研究院籌備處。
- 吳林輝、李文富（2008）。中央-地方教學輔導體系重建之理論、方案與實踐。發表於淡江大學課程與教學研究所主辦之「課程改革與教學輔導重建失落的環節研討會」。
- 李美穗（2003）。回首來時路，也有風雨也有情——一個國語科輔導員的心路歷程。載於屠炳春主編之「傳習與轉運—教育部台灣省國民學校教師研習會紀念專書」，256-261頁。三峽：國立教育研究院籌備處。
- 陳英豪（1993）。學習與成長（四）序文。南投：台灣省政府教育廳。
- 屠炳春主編（2003）。「傳習與轉運—教育部台灣省國民學校教師研習會紀念專書」。三峽：國立教育研究院籌備處。
- 歐用生（2003）。我教育生涯中的國校教師研習會。載於屠炳春主編之「傳習與轉運—教育部台灣省國民學校教師研習會紀念專書」，105-108頁。三峽：國立教育研究院籌備處。



型塑友善校園過程與省思

涂志宏／屏東縣明正國中教師

一、前言

面對時代巨大的轉變，近年來校園不再是過去象牙塔的年代，現代的教育現場相較以往的學校，那種安心辦學已經不再，取而代之的是教育部快速的政策推動，一項新的改變還尚未調整過來，新的措施緊接著要馬上落實，在變與未變或不變的現場，每天校園新聞SNG直擊現場，把一向安定的校園激烈翻滾，弔詭的是，這其中被踢爆的事件中不乏是心中對教育有熱情的教育工作者，被殘忍的要求公開道歉，於是寒蟬效應逐建的擴大，冷漠、嘲諷之音充斥校園，但眾所皆知的不適任教師卻可逃開此一風暴不受處分而繼續甲等，雖然也有被教評會逕行解職者但畢竟是少數且是在被迫的情況下處理。於是教師的自省、專業發展之聲幾乎完全聽不見。

本人自1995至2007年任職於學務處，這期間正巧是激烈變化的年代，目前這樣的改變仍然持續中，甚至更加速。究竟面對巨變教師的觀念調整了嗎？「零體罰」立法公告後的校園文化走向值得注意，雖然體罰案件不斷下降，但這背後所存在的現象究竟是正向管教的落實或是放棄管教的結果，這些現象影響著正在成長而需要協助的學子們，他們企盼的優質校園要如何才能實現！

二、推動友善校園「解除髮禁」及「零體罰」大事紀

- (一) 1987.1.20教育部研商中學生髮式規定，結論由各校自行規定
- (二) 1996.4教育部在「教師輔導與管教辦法」草案中放進「暫時性疼痛」條款

- (三) 2000.1.11中學生教改聯盟至教育部遞「教育當局應立即廢除髮禁」陳情書
- (四) 2005.1.16研提「教師輔導與管教學生辦法注意事項及參考範例草案」
- (五) 2005.8教育部宣布「解除髮禁」
- (六) 2006.6苗栗縣西湖國中體罰國家賠償案宣判原告勝訴獲賠66萬元，被告放棄上訴，創下教育史司法史的首例
- (七) 2006.12.12立法院三讀通過教育基本法修正案，明文禁止教師體罰學生

三、友善校園面面觀

- (一) 學生對「友善校園」措施的看法訪談
依筆者現場與學生談話所得的結論有以下幾個類型：

1.完全贊成友善校園的論點：

A學生：「少一些管制多一些信任，我們會盡量配合，只要公平、合理我們就服氣，我們已經很乖了，都是那些少數同學害我們陪站、被罰。學生：「老師很機車！我睡覺又沒講話吵鬧為什麼要被罰」。

2.有條件的贊成友善校園：

B學生：「也不能太自由，午睡時間大家都在睡覺，只有那兩個人在講話，怎麼睡啊？所以處罰是有必要的。」老師都不敢管，放縱那些人，我們是零體罰的受害人，希望能回到從前，違規的同學本來就要被處罰，當然老師也不要情緒化的打、罵，現在這種情況已經減少許多了。

- (二) 教師對友善校園措施之看法訪談

1.A教師（少做少錯？少管為妙型）：

我距離退休尚有5年，希望平安度過，能



早退最好，我已經規劃好退休後的生活了。

2.B教師（不動如山型）：

現在學生未來競爭力何在？每天只有搞怪！什麼零體罰？我就照打！那些教授、人本的請他們來教教看！就像美國到最後還不是「零容忍」！

3.C教師（尋求資源追求成長型）：

我不做示範，讀書會就不可能有今天的盛況，我的意見雖多，主管對我另眼看待，但我實在對學校有一份責任、情感，不找出面對衝突的對策就等於原地踏步、等死！

（三）家長對「友善校園」的看法訪談

1.A家長：

什麼「友善校園」？該打、該處罰就該打！整個社會亂了！以後就知道！

2.B家長：

現在老師都不管了！大家都怕被告！哪有學校都不管的？送小孩到學校就是要老師教，雖然打罵要節制。會告老師的，是少數家長的行為，但不能不教啊！

3.C家長：

老師教學要進步啦！「友善校園」會讓分數提高嗎？無效啦！

（四）行政人員方面的看法訪談

1.輔導室人員：

友善校園後輔導工作感覺到工作量增加了，晤談時間拉長，人員不足，但學校笑聲變多了、氣氛似乎比以往好，師生關係真的像朋友一樣。

2.學務處：

A組長：

目前麻煩的問題不在學生，是在家長參與或關心學校的觀念，少數家長的態度令人難以忍受，一進來就口出惡言，說什麼：「你們老師浪費納稅人的錢、你若無法處理就交給我處理。」學校已經友善了，但顯然家庭教育並非是「友善文化」唉！

B組長：

有些老師上課無法管理秩序，就帶到學務處來要我們處理，有些導師也被要求處理這一類狀況，誰還要當行政、當導師！

（五）少年隊警官訪談

A警官：

目前狀況比以往多，很多是家庭功能不彰，失去學習意願，才會淪落到成群結黨在校園裡搞破壞、或霸凌。另外「零體罰」後有些以往都在訓導處協調或處罰的小案件，現在都帶到警局作筆錄或訓誡的比例有增加的現象，有些實在只是些小事，以往都只要記過、賠償。現在移送法辦對青少年實在有些殘忍，訓導人員或老師明哲保身居多，中間少了剎車、緩衝，少年觀護所的業務增加不少！

四、型塑友善校園需要回歸到教育的本質再加上專業教師社群的出現

綜觀以上現場訪談的內容，筆者提出以下問題供大家思考：

（一）政策制度面

1.過度強調「人權法治」，形成教師的寒蟬效應，值得重視

媒體不斷放送校園師生、親師衝突事件之報導，讓事情變得更複雜，難以啟動專業的發展，導致放手不管成為普遍之現象，這些人力本來可修正作法，引導到正確的方向，現在卻對學生不再熱情，取而代之的是冷漠的心態，在此呼籲教育部應多擅用媒體，多一些「友善校園」成功典範的學校或個人的報導，以平衡現場不滿或增加教師的信心。

2.對於教育部政策的推動，學校現場的宣導應先於媒體報導

筆者近幾年觀察到基層教師對新的政策如髮禁開放或零體罰的立法，都由平常的報



紙、電視新聞的報導得知，這其中令人有草率、應接不暇的政策或忽略現場教師自省的能力等不良的感覺，似乎中央與地方教育主管單位脫節，引致新的變革都由電視、平面媒體得知，而非教育上級單位召開會議，這順序上處理的手法，教育部相關單位應予調整，基層現場要先預告，不要讓教師有看新聞辦教育的粗糙感覺。

3.改革需要時間，資源不要分散

近四年來除「友善校園」政策推動外，教師專業發展評鑑、精進教學、活化校園、永續校園、性別平等教育、閱讀運動、快活計畫、多元文化教育、海洋教育等……，一大堆的政策都擠成一團，光研習、報告、評鑑訪視，就耗掉一半以上的時間，而行政人員最重要的工作就是支援教學現場的教師需求，因此這些重要的工作就被忽略或不做，形成導師班級經營、教學上的單打獨鬥，套一句河洛俗話就是“隨人顧性命”導致團隊一詞成為夢想，而友善校園的型塑若非全校全員啟動則不可能成功。因此，是否在每年的年度重點工作上集中火力，把一件政策徹底執行，把資源、人力集中在一件政策上。否則現況是火力資源分散、草草了事的心態，導致最後成效不彰，都是因為活動、業務太繁雜、量太大，當然這些問題也是需要中央與地方教育主管單位取得協調。

（二）現場經營者－校長和教師

1.校長的觀念態度成為校園文化走向的關鍵：

「有怎麼樣的校長，就有怎麼樣的學校」，雖然校園民主風氣盛行，現代的校長不像過去集資源、權力於一身，取而代之的是眾人決策分工分權，而校長仍然要身負學校的成敗，蓋因最後的決策仍然是校長可以去引導到正確的方向，因此領導及用人哲學已成為校長是否能愉快勝任的關鍵能力。準此，校長的人格特質是領導及用人決定的

基底，由教師角度看校長的人格特質，希望是有擔當、身為表率、果決有毅力、擅長於人際溝通的人格特質，而在遴選校長的制度上如何替學校找到合適的校長，目前難有突破。筆者所在縣市，下學年度即將落實校長遴選制度，雖有不少質疑、反對遴選的聲音，但不適任校長的確沒有退場機制，因而造成現場師生莫大的傷害也是不爭的事實。要如何平衡、降低衝擊，筆者認為多管道的正式與非正式的徵信工作，取得校長治校的真相，配合退場後職位的調整，參考其他縣市實施遴選的經驗，避免重蹈覆轍，是教育當局要認真思考的問題。

2.教師成長－首要找回對教育的熱情與感動：

教師的專業應先處理「有效管教」再談「有效教學」，在現場訪談中，教師的教育熱情相較以往顯然消退許多，在學校如果對學生的管教消極，甚至逃避問題，跟坊間的補習班有何不同？學生的感覺就會有白天是大型補習班，到晚上進小型補習班，錯亂難以分別，而這其中教育的本質對人受教育的核心價值就因此錯失，因此公民素質、品格、創意、生命教育，皆成為聊備一格，毫無意義，反映到大學、到社會就成為亂源。要如何增強教師管教的能力，依筆者觀察，目前縣級研習的效果有限，不妨將承辦資源分配給各校內種子教師或讀書會，筆者服務的校內就有「班級經營正面管教」讀書會，從初期少數10位到60位教師參與，這種透過同儕導師的經驗實務分享效果明顯值得各校推動。讀書會成員不僅在專業知能提升而且在人際互動方面也如家庭般互相支持。如此，在成長的路上才不會孤單，走的才會遠。在此必須一提，生活教育是優質學校的第一條件，沒有穩定的生活常規，學生個人自我太強而干擾到團體生活就休想談升學率。頂多創造第一志願的人數而已，而非整



體第二、三志願的人大量提升。升學率注重的是集體大部分的學生完成目標才算是成功的學校。因此，建議將資源挹注校內或多一些現場實務操作的研習，可能比談理論的名嘴對教師還要有實質上的幫助。

（三）社會輿情方面

教師專業的發展除自我成長外，與家長的溝通行銷觀念走出學校進入家庭社區勢在必行。有一個現象值得注意，家中有國高中生的家長存在普遍性的焦慮，這些焦慮背後的成因很多，但歸納主要原因還是在親子互動溝通，家長未能意識或掌握青少年的心理發展特質，不是太過管制、壓抑、就是過於放鬆、放任，學校教師在這方面有經驗及理論的養成專業，這方面的專業知識正是家長所需要的。教師在親職教育這方面應善用網路，班級網站、部落格、主動家訪座談，多給家長有關青少年心理發展的認知及如何與國高中生聊天、家長觀念的調整等。不但建立良好親師關係也可取得家長對學校的支持與信賴。而目前學校每學期一次的親師座談會不但前來參加的家長未能全面參與，甚至導師希望出現極待溝通的家長往往缺席。而座談關心的議題又大都聚焦在課業成績如何提升的方向，使親師座談的功能大打折扣。因此，走入家庭，走入學生生活的社區，主動出擊，不但可建立教師的專業形象，也同時可行銷學校形象。這些政策的推動有賴校長、教師的有效經營，雖然是一項艱難的工作但也是團隊最佳的驗證。

五、省思

「現在的校園是台灣教育史上變化最激烈的年代也是最光明的年代」，端賴校長與教師的思維要如何提升專業的發展？無論在教學、班級經營、輔導知能等方面，透過型塑友善校園文化的過程，使組織成員的需求層次由個人提升到團隊專業的成長。校長善

用轉型領導提供資源、鼓勵成員追求專業的提升，這過程中筆者認為校長如何使教師、學生、家長感受到每一個行政措施背後存在的教育價值這些價值是被大家所認同接受的，自然而然的就會有一股進化的力量提升。因此，校長的經營思維決定了教育所展現的品質。而筆者認為一個優質的友善校園必然會有以下的文化元素存在：

（一）信賴的文化

讓學生對學校產生信賴是校園人文經營的首部曲，學生普遍的反應如便當、飲水、服裝布料材質、教師教學、提升環境安全衛生、活動型態的多元、社團需求等問題的反應，學校行政團隊及教師能以效率且認真的予以回應處裡，必能取得學生信賴，之後再伺機相對提出合理的生活常規要求，相信效果會很好。而信賴的文化非單面的學生對學校信賴，校長也對教師有信賴，師生之間也是如此。信賴的文化會使人產生自重自愛。

（二）走動的文化

決策者的校長、主任時常在各樓層處室，校園各角落走動，下課時間走入學生人群接觸聊天掌握每天的改變，思考問題的解決。讓學生感受到校長、主任認真專業的角色扮演，這是在實施身教讓學生感受甚麼是認真的態度。筆者認為學生的年紀雖小但眼睛是雪亮的他們對這些外在的表現感受與觀察都很敏銳。

（三）專業的文化

專業表現簡單的說就是「有趣＋有效」的學習，有趣是喚醒學習動機而非解決無聊。有效是達成目標的比例很高，包含學生衝突的調停都會是專業建立的契機，教師的專業形象是取得學生信賴重要的元素，準此，校內教師專業發展的社群如讀書會、工作坊、自辦研習、對型塑教師專業就非常重要。筆者所在的學校有一批自發性專業成長的老師，她們讓人看見了黑暗中的一道曙光，值得欣慰。



（四）安全的文化

經營學校應視安全為第一優先考量，校園要友善很容易，但要使師生有安全感則有待努力。學生心理的不安有些是來自同儕要脅、老師的處罰責備、或家庭帶來的傷害。而教師不安全的壓力則來自學生的意外或外人入侵、家長的不理性等，尤其站在第一線的訓導人員不安全的壓力尤其特別嚴重，成為健康最大的殺手。因此，建構安全

溫馨的友善校園要挹注更多的心力，先處理好安全的校園環境免除上述的恐懼，使師生的情緒能理性平靜的互動，則校園自然就會友善的發展。

雖然今天的校園充滿了挑戰，相信這些年來的衝擊也讓教育夥伴們已經意識到未來的改變，這是覺醒也是行動的開始。如果要改變學生要先從改變自己做起，而這些改變將會讓「友善校園」成為可能。



校園巡禮





友善校園與正向管教

卓月雲／彰化縣秀水國小訓導主任

彰化縣秀水鄉地形狹長，秀水國民小學處於其心臟位置，交通十分方便。學校對面是鄉公所、衛生所以及農會，附近還有秀水高工和秀水國中，機關學校毗鄰而立。加上商店、住宅及小型工廠，人口密集，熱鬧得很。本校地利優越，處於人文薈萃之中樞地點，展望未來，遠景美好。

根據記載：民前十三年五月九日創校，校名是鹿港公學校雅興分校，校址在馬芝堡；在一百多年期間，校址更遷三次。民前九年雅興分校獨立為雅興公學校，民前七年，雅興公學校別教室成立，民前六年改為埔姜崙公學校，校址在埔姜崙。雅興公學校改為雅興別教室。民前二年，雅興別教室廢止。民國十一年，秀水分教場成立。民國十七年，奠基現址，秀水分教場及埔姜崙公學校合併成立秀水公學校。先後有三個分校：陝西國小、明正國小和華龍國小。秀水國小至今已逾百年歷史。

光復前秀水國小日籍校長共有：江田駒次郎、飯村定之助、飯村定之助、小牧繁信、喜作太郎、大苗大雅、小田平六、吉滿敬勝、川島一二、手塚廣重、浦野榮藏、福原兼松、山際茂、馬場久雄等十四位，以日式嚴格管理學校著稱。

回顧本校百週年校慶傑出校友文章，體驗一下當年師生互動和對學校的回憶，部分章節如下：

最難忘的是培育我的師長，記得一年級教我的是位要求極為嚴格的盧翠璧老師，二年級是家嚴陳潮法先生擔任班導，三年級是和善的林火救老師，四年級是諄諄告誡的蘇安鄭老師；坦白而言，五年級以前，是一段

學習和玩耍交織的快樂時光，遊戲比唸書來的認真；可是升上高年級以後，升學壓力驟至，面臨課業量遽增，記得五、六年級就讀升學班，當時還是初中的時代，幾乎各校人人補習，無人例外。那時，任課的老師中，國文（語）是林水高老師，算術是李萬成老師，尤以李老師向以嚴格著稱。走筆至此，手心中，彷彿有灼熱疼痛，火辣辣的感覺呢！那時候，每次清晨上算術課，課前李老師總是唸著數字讓我們練習心算，老師巨大的身影，嚴峻的眼神，小小的我們感受到恩師深切的期盼，莫不奮力皺著眉頭在腦袋瓜中與數字力拼；現在回想起來，那真是一幅甜蜜而美好的畫面。感謝老師認真的教導，數十年後的今天，我仍受用無窮，數年前負笈赴美求學，在擔任系上TA（教學助教）期間，曾於課堂上，運用心算法來解決統計學的問題，令在場的老美教授和學生大表驚訝，亦是快事一樁；若無當年苦學及老師的督促，我等又何來如此得意？（陳繁興 國校憶往）

回想在秀水國小六年期間（民國五十一年至民國五十六年），最值得記憶也是記憶最深刻的是，國小五、六年級的補習生涯。當時升學風氣相當勝行，國小一至四年的同班同學，到了五、六年級，即加以分班，有的同學進入升學班，有的同學則留在就業班。個人當年即在升學班。回想當時，幾乎每天晨曦初上、露水未乾之時，即背著沉重的書包，有時帶著空輾輾的肚子，趕赴學校補習做早課。生怕成績落人後。每天不是國語考試就是算術考試。考試成為每天必做的功課，也是提高升學競爭力的不二法門。而



其中，國語的作文寫作及算數的難免及植樹問題，不知困擾過多少同學。而考試的結果，經常伴隨著當年被認為是必要的體罰；因為體罰可以增加同學警惕之心。經過五、六年級緊張而忙碌的補習生涯，最後的成果經常是美好的，有不少的同學如願以償的考上心目中的好學校，如彰中、彰女。這多少意謂著苦盡甘來及有付出必有收穫。（鄭友超 懷舊與感恩）

數十年前的時代背景，造就成藉著體罰教育下一代的教育環境，今日聞之令人不勝唏噓。

試著從幾個教育工作者最常展現出的惡德，來說明學生的權利是如何的遭受忽視與危害；

一、老師的懶惰

正向的偷懶者可能為社會帶來「效率與創意」。那些「一書在手，打遍天下無敵手」的負向型的偷懶老師，會不會影響教學品質、算不算侵犯了學生的受教權利呢？

二、老師的冷漠與求績效

教育的目標包含了知識、技能與情意的陶冶成三大部份。一位對學生冷漠又疏離的老師，或一位對其工作不熱愛又不投入的老師，如果一位老師只有知識與技能，就真的能做好教育的工作嗎？我們如何能相信他能教育出具有情感的學生？然而學生面對著這樣的冷漠卻似乎只能服從與接受，所謂認知、情意與技能並重的教育，在此淪落為只為特定績效而服務或是純粹認知與技能的訓練教育，這難道不是在危害學生的受教權利嗎？

三、老師的傲慢

由於在教師一開始擔任這份工作時，就擁有了很高社會地位，加上缺乏生存競爭的壓力、工作的穩定性高、生活圈狹小和沒有監督，使得許多老師自得自滿於現狀，便有

恃無恐了起來，自然而然養成傲慢的工作態度。根據「教師輔導與管教學生辦法」第八條和第九條：學生干擾或妨礙教學活動正常進行，違反校規、社會規範、或法律，或從事有害身心健康之行為者，教師應施予適當輔導與管教；教師不得為情緒或惡意性之管教。這些規定立意原本良好，但事實上許多老師遊走在「適當輔導與管教」和「情緒或惡意性之管教」的模糊地帶間，為避免體罰可能招致的違法結果，於是改以大量、斷斷續續的勞動服務或文字抄寫為管教方法。有辦法規定的事項尚且如此，遑論其他沒有規定的事項。

四、老師的自以為是

憲法一百五十八條規定：國民教育以養成德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為宗旨；國民教育法第七條規定：國民小學及國民中學之課程，應以民族精神教育及國民生活教育為中心、學生身心健全發展為目標並注重其連貫性。這些都屬於教育活動中被挑明的（explicit）價值信念體系。

學生在來到學校之前，也早已具備一套在家庭生活中受父母及周圍環境薰陶影響的價值信念。當師生在教學情境中相遇時，教師除了會以被挑明的價值信念體系來要求與型塑學生外，還會不自覺地將個人未挑明的價值信念體系施展於所有的教學與互動中。當師生都各自帶著所擁有的價值而來，而一方為身心皆處相對弱勢的兒童時，居於強勢地位的教師，則不免將自己的個人價值與標準強加在學生身上。從不懷疑自己所保有價值的正當性和合理性，並認為所有的人應當遵照這套價值而行。當這樣堅定不移的價值落實在實際的教育情境中，形成所謂的好學生就是能接受適應這套價值的學生；無法接受適應的，則成為壞學生。



根據張煌熙（民89）的研究指出，師生互動的過程中，教師給予學生的口語回饋有時不夠具體明確，有時流於嘲諷威脅；非但教師本身沒有知覺批評對學生的重要，連學校也很少注意到這個層面對學生的影響。在孫敏芝的研究中，亦提到國外學者Ginott的研究發現。Ginott的發現有兩點值得注意：一、不當的評價容易對孩子的身心產生不良影響；二、教師本身的期望會影響教師給予學生的口語回饋，教師對於期望高的學生，會給予較多溫暖與接納，反之，則多為責難。（孫敏芝，民78）教師這種渾然不自覺的言語批評或想法，一方面簡化了複雜的學生學習與行為的表現，另一方面也為教師找

到了不必花太多時間等待學生成長、不必費太多心思瞭解個別問題背景的最佳藉口。

國民教育階段的學生沒有能力維護其自身權利，所以只能依賴最貼近他的老師們。若不幸教師並不在意自己的行為，不體察自己舉止的可能影響，乃至沒有去控制自己內心那股「向惡的心理動力」，那麼教師不但無法保障學生的權利，還可能會直接危害學生的權利。因此，我們除了期望所有教育人員能時時覺察自己可能有的惡德；另一方面，我們希望能透過制度的設計來箝制教育人員可能有的惡德。如此雙向並進，相信教育工作者的惡德可望稍獲節制，而學生權益的問題也得以受到應有的保護。

參考文獻

張煌熙（2000）。國小教師批評的現況與改進。初等教育學刊，8，181-217。

孫敏芝（1989）。教師期望與師生交互作用：一個教室的觀察。高雄市：復文圖書。

但昭偉，王月卿，邱鈺惠（2002.10.23秀水國小人權法治研習資料）從教育工作者可能有的惡德談學生權利之保障。台北市立師院國民教育研究所。



彰化縣秀水國小推動校園正向管教工作計畫

一、依據：教育部96年6月22日台訓（一）字第0960093909號函辦理

二、計畫緣由

（一）對體罰後果的更多了解與禁止體罰的入法

隨著人權思想的發展與對體罰不利學生身心發展的後果的了解，使各國政府開始立法禁止體罰；而我國也於95年12月27日明令禁止體罰。

許多文獻已指出，雖然體罰可以暫時壓抑兒童的不良行為或導致短暫的服從；但卻會帶來更多的壞處，包括破壞師生關係、造成兒童的低自尊與不安恐懼、教會小孩不滿時就使用暴力或攻擊、以及鼓勵教育人員發洩自己的不滿，因而帶來往後更嚴重的虐待行為。因此，教育人員應學習了解學生各種偏差行為的成因，以及如何管理情緒，並採用其他正向管教方式，以杜絕體罰及其他違法與不當管教所造成的負面影響。

（二）相關法令

我國於92年1月15日修正公布教師法，其中第17條第1項第4款明定，教師應負輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格之義務；因此教師應善盡輔導與管教學生的責任，以輔導代替懲罰，並採取合於教育專業的管教方式。

為進一步保障學生權益，並杜絕體罰對學生性格發展之不良影響，我國於95年12月27日修正公布教育基本法，其中第8條第2項明定，學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。

（三）現況及成因分析

據教育部96年3月進行之第8次國中學生校園生活問卷之抽樣調查結果指出，在95年1年間有44%的國中學生遭受體罰。因此，在禁止體罰入法後，如何協助教育人員增進專業與輔導知能，放棄體罰及其他違法或不當之管教方式，改採其他合理有效管教學生之方法，乃刻不容緩之要務。

有關教育人員體罰學生的成因，根據文獻加以整理，可能包含下列幾點：

- 1.教育人員對兒童人權的認知較為不足：教育人員對於兒童身體主權的忽視與對學生自治自律的不信任與不尊重。
- 2.教育人員對於體罰的態度：贊成體罰的教育人員較易採用體罰，其認為體罰可快速有效的矯正學生行為，而較不了解體罰的危害。
- 3.教育人員對於學生行為之認知與解釋：教育人員對於學生行為的嚴重度、行為的成因與動機的詮釋，會影響教育人員是否採用體罰；若教育人員解釋學生的不良行為是不好的，是學生故意造成的，則較易懲罰學生。此外，由於師生之間的威權關係，常使教育人員將學生在課堂上之不聽話或不服從行為，視為對教育人員權威的挑戰，因而感到挫折、甚至憤怒；教育人員為確保班級秩序及維護教育人員的尊嚴，是故採取體罰的管教方式，企圖以此制止學生。
- 4.教育人員較缺乏對各種學生偏差行為合理有效處置策略的輔導知能：教育人員對學生



各種行為的多元成因分析與對策擬定，缺乏較深入之了解，則只能採取體罰之管教方式。

- 5.教育人員的情緒管理技巧：教育人員易在對學生行為不滿意時，感到生氣、甚至憤怒；而若教育人員不善於管理自己的憤怒，有時在發洩憤怒之下，因而體罰學生。
- 6.升學風氣及學校管理主義：在學校的權威管理及升學主義的風氣下，教育人員被要求要提高學生的課業成績，或在不同班級競賽中，維持班級優異的表現；然而，教育人員對於如何提高學生的學習動機、學習方法的有效性、以及學習能力等策略較不熟悉，且忽略個別差異，使教育人員常採用體罰，企圖以此權威，加以快速警告學生，要求認真學習。
- 7.輔導資源不足：一般教師之職前與在職教育中有關管教與輔導的知能培育較為不足，且中小學之訓輔人力相當有限，其中具有專業輔導背景之輔導教師、主任及相關人力有所不足，因而學校較缺乏輔導資源，教師較不能運用有效的學習輔導與各種學生偏差行為的有效處置策略與技巧。

針對教育人員體罰學生之成因，本府擬定相關策略，以協助教育人員放棄體罰及其他違法或不當之管教方法，採用其他正向管教方法。

三、計畫目標

- (一)透過專業成長教育，增加教育人員對體罰影響之認知與對學生偏差行為之類型、成因及合理有效處置措施之輔導知能，並加強教育人員班級經營及情緒管理之知能。
- (二)了解教育人員輔導與管教學生之現況，針對常使用違法或不當管教方式之教育人員，提供繼續教育與輔導，協助其採用正向管教方法。
- (三)要求學校在教育人員違法處罰學生之事件發生後，進行通報與處置，以預防體罰之再發生。

四、計畫期程：96年6月22日至99年7月31日止

五、推動策略

(一)縣政府教育局

1.行政規劃與督導：

- (1)結合友善校園方案之相關計畫與資源，研擬校園正向管教工作計畫，並培訓各校之核心推動人員（如訓導處主管），妥善處理教育人員違法或不當管教學生事件。
- (2)督導本縣各國中小學修訂合理之教師輔導與管教學生辦法，並針對其制定情形進行檢核。
- (3)妥善運用輔導管教種子教師及中心學校資源，並建立相關機制，以發揮其功能。
- (4)調查瞭解本縣各級學校之體罰現況，進行檢討分析與提出改進策略，且加以追蹤考核。
- (5)妥善且積極協助各級學校，結合相關資源處理教師輔導管教學生事件；而非逕予懲處。



- (6) 督導各校依「友善校園人權指標」建構校園人權環境，並進行自我檢核及檢討策進。
- (7) 督導各校依本縣「國民中小學生活倫理暨品德教育促進方案」訂定該校品德核心價值與具體行為準則，並排入課程或相關活動。

2. 協助教師專業成長：

- (1) 培訓各校種子教師，協助教師提升輔導與管教知能。
- (2) 於各項教師在職及新進教師進修研習活動中，強化教師偏差行為之辨識與處置、輔導管教策略及班級經營等輔導知能。
- (3) 於國中小校長、主任儲備研習或會議中，加強宣導校園正向管教政策，有效協助教育人員輔導管教學生與處理紛爭。
- (4) 將本縣中小學優良教師管教時所採用之有效方法與班級經營之範例交流分享，並針對實施正向管教成效良好之學校與優良教育人員進行表揚，激發學校與優良教育人員積極推動正向管教方法；並舉辦觀摩及策略分享之研討會，鼓勵各種有效策略之發展與學習。
- (5) 鼓勵所屬學校透過教師之成長團體與心理諮商，學習如何察覺與控制生氣或憤怒之情緒，避免教師於盛怒情形下不當或違法管教學生。

3. 降低教師負擔，給予教師支持資源：

- (1) 結合專業社工心輔人力，辦理社工人員協助學校輔導工作方案。
- (2) 辦理教育人員成長或支持團體，設立教師輔導管教之諮詢專線或資源，提供教師輔導管教工作之相關諮詢。
- (3) 結合友善校園學生事務與輔導工作計劃，辦理高關懷課程。
- (4) 透過專業諮商心理人員參與學校輔導工作方案，引進心理師、社工師或精神科醫師之專業人員，協助學校輔導有特殊心理、行為及家庭問題困擾之學生。

4. 對教育人員違法或不當管教學生事件之處置：

- (1) 宣導教育人員違法或不當管教學生事件之申訴專線或管道；每月統計學校之申訴案件，並向教育部回報。
- (2) 教育人員如有違法或不當管教學生行為，教育局應對教育人員進行輔導、個案研討及懲處，以預防再度發生。
- (3) 依規定通報教育人員違法處罰學生案件，並列入督學視導及校務評鑑項目之一。

5. 家庭及社會宣導教育：

- (1) 鼓勵家庭教育中心、各社區大學及民間團體辦理正向管教之宣導活動。
- (2) 針對家長團體，辦理相關研習活動，宣導正向管教之理念。

(二) 彰化縣各中小學應配合辦理事項

各校應研擬校園正向管教工作計畫，推動三級預防工作，據以執行並定期檢討修正。各校執行初級預防、二級預防、三級預防工作，建議如下：



1.初級預防：

目標	透過專業成長教育，增加教育人員對體罰影響之認知與對學生偏差行為之類型、成因及合理有效處置措施之知能，並加強教育人員班級經營及情緒管理之能力。
策略	發展多元專業輔導管教措施，提升教育人員心理衛生及輔導知能。
行動方案	(1) 鼓勵教育人員對於體罰之後果與短中長期影響進行思辯，增加對體罰缺點與負面影響之認識，促使教育人員放棄體罰。 (2) 鼓勵教師分享正向輔導管教策略，學習有效的行為改變技術，以及班級經營策略與技巧；並融入班級教學活動中。 (3) 強化教育人員對學生各種不聽話、反抗、反社會性行為以及兒童與青少年偏差行為之了解與處置等輔導知能，並且避免因個人或少數人錯誤而懲罰全體學生。 (4) 透過教師成長團體及心理諮商，學習如何察覺與控制生氣或憤怒之情緒，避免教師於盛怒情形下管教學生。 (5) 利用週會或學校相關集會，加強宣導正向管教政策，並透過學校日或親職教育活動與家長溝通，建立輔導管教之共識。 (6) 協助教育人員處理教育人員輔導與管教學生之紛爭。 (7) 檢討修訂教師輔導與管教學生辦法及校規，並參照相關法令及學生、家長等之意見，適時檢討修正，營造友善校園。 (8) 協助各班修訂班規。 (9) 有關學生服裝儀容之規定，應以舉辦校內公聽會、說明會或進行全校性問卷調查等方式，廣納學生及家長意見，循民主參與程序訂定，以創造開明、信任之校園文化。 (10) 開設高關懷課程，協助處理校園之中輟及高關懷群個案。 (11) 透過舉辦家長日或親職教育活動，對家長宣導正向管教之理念與作法。 (12) 依「友善校園人權指標」建構校園人權環境，並進行自我檢核及檢討策進。 (13) 訂定品德教育之核心價值與具體行為準則，並融入課程或相關活動。



2.二級預防：

目標	確實了解各教育人員輔導與管教學生之現況，針對使用違法或不當管教方式之教育人員，提供繼續教育與輔導，協助其採取正向管教方法。
策略	建立教育人員高關懷群檔案，透過團隊支援與輔導，早期介入與協助。
行動方案	(1) 建立並宣導學生申訴專線或管道；每月統計申訴案件，向所屬教育行政主管機關回報。 (2) 針對部分輔導管教成效不彰之教育人員，提供其研習與進修機會，並協同其他教育人員協助其改善輔導管教策略。 (3) 結合校內相關心理諮商輔導資源，提供教育人員教學輔導之諮詢。 (4) 結合認輔制度，鼓勵學校教育人員、退休教師及社會志工認輔適應困難及行為偏差學生。

3.三級預防：

目標	要求學校在教育人員違法處罰學生之事件發生後，進行通報與處置，以預防體罰之再發生。
策略	建立教育人員嚴重違法處罰學生之危機處理與善後處置標準作業流程。
行動方案	(1) 建立教育人員嚴重違法處罰學生之危機處理與善後處置標準作業流程。(附件一) (2) 依「校園安全及災害事件通報作業要點」進行通報。 (3) 教師若違法處罰學生，應按情節輕重予以告誡，或依公立高級中等以下學校教師成績考核辦法，予以申誡、記過、記大過等懲處；如為重複且情節重大者，應依不適任教師「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」積極辦理。 (4) 必要時結合專業輔導人力及相關社政資源，協助輔導違法或不當管教之個案教師與學生。 (5) 在事件發生後，加強教育人員對個案管教行為是否合理有效之討論，並密切觀察注意與處理其他教育人員與學生所受到的影響。

六、執行成效評估指標

(一) 第一年：

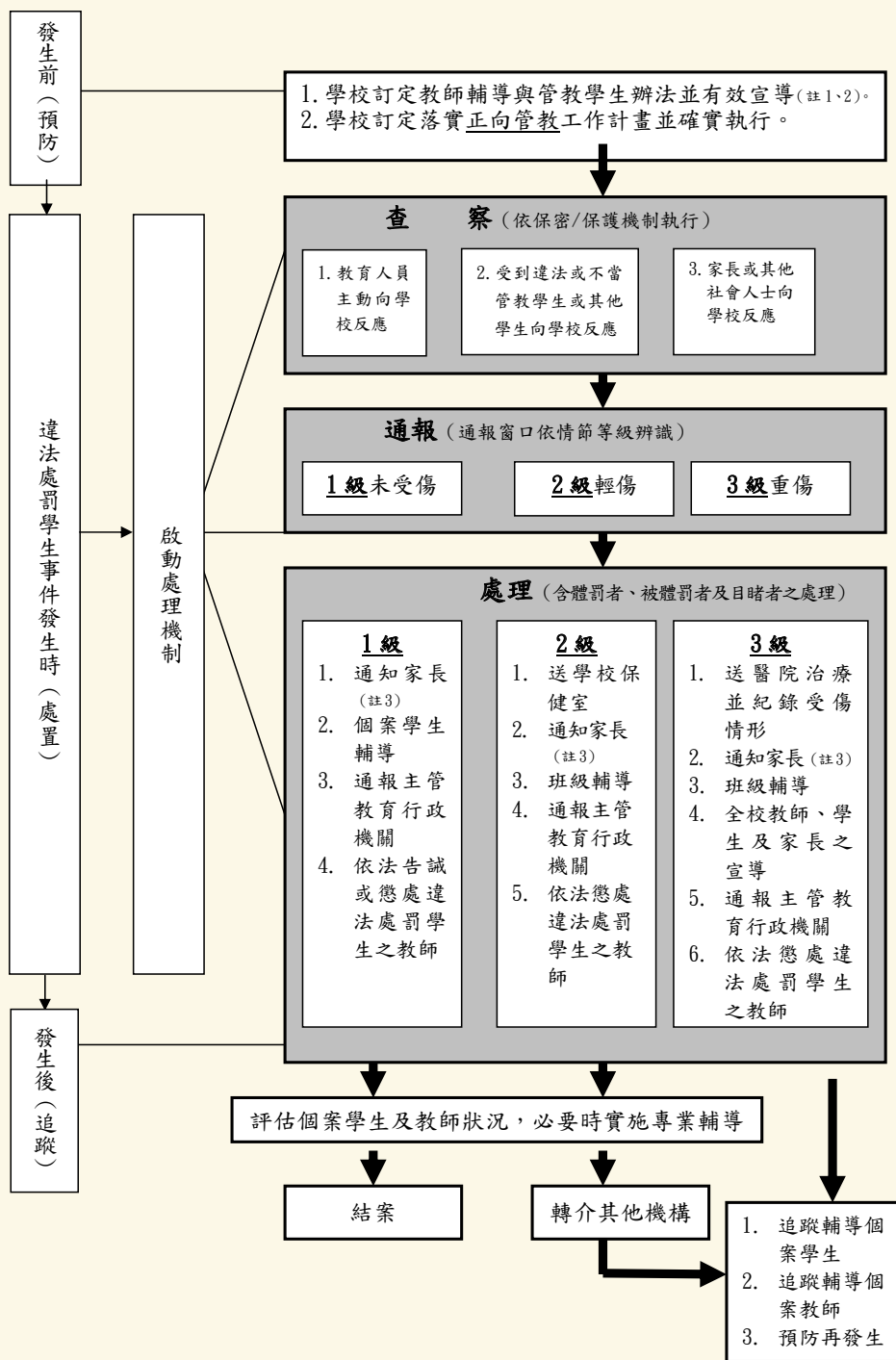
- 1.督導各校檢討修訂教師輔導與管教學生辦法之校數，達成率100%。
- 2.各校完成研擬校園正向管教工作計畫，達成率100%。
- 3.根據抽樣調查，受到體罰之學生比例降至30%。



- (二) 第二年：根據抽樣調查，受到體罰之學生比例降至20%。
- (三) 第三年：根據抽樣調查，受到體罰之學生比例降至10%以下。

七、計畫管考

- (一) 各中小學所擬定之教師輔導與管教學生辦法及校園正向管教工作計畫，其執行成效列為督學視導及校務評鑑之重點項目；惟於考核其執行成效時，應考量學校所能運用之資源。
- (二) 各校請將推動校園正向管教工作計畫檢核表（如附件二）於96.10.20前逕送本府教育局彙辦。
- (三) 對執行本計畫績優之學校給予獎勵與表揚。



學校通報處理教育人員違法處罰學生事件流程圖



註1：95年12月27日華總一義字第09500182701號令修正公布教育基本法第8條及15條，第8條第2項修正為「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害」，第15條則修正為「教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。」

註2：教師法第17條第1項第4款明定教師應負輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格之義務，同條第2項規定其辦法由各校校務會議定之。

註3：依家庭教育法第15條規定，各級學校於學生有重大違規事件或特殊行為時，應即通知其家長或監護人；並提供相關家庭教育諮商或輔導之課程。

附表一 教師違法處罰措施參考表

違法處罰之類型	違法處罰之行為態樣例示
教師親自對學生身體施加強制力之體罰	例如毆打、鞭打、打耳光、打手心、打臀部或責打身體其他部位等
教師責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力之體罰	例如命學生自打耳光或互打耳光等
責令學生採取特定身體動作之體罰	例如交互蹲跳、半蹲、罰跪、蛙跳、兔跳、學鴨子走路、提水桶過肩、單腳支撐地面或其他類似之身體動作等
體罰以外之違法處罰	例如誹謗、公然侮辱、恐嚇、身心虐待、罰款、非暫時保管之沒收或沒入學生物品等

本表僅屬舉例說明之性質，其未列入之情形，符合法定要件（基於處罰之目的，使學生身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害等要件）者，仍為違法處罰。



附表二 適當之正向管教措施

正向管教措施	例示
與學生溝通時，先以「同理心」技巧了解學生，也讓學生覺得被了解後，再給予指正、建議。	一、「你的好朋友找你打電玩，你似乎很難拒絕；但是，如果繼續用太多時間玩電玩，你也知道會有很多問題發生。怎麼辦？讓老師和同學一起來幫助你。」 二、「老師了解你受委屈、很生氣，所以你忍不住罵出三字經；但是，罵完三字經，對你自己、對別人有沒有好處？還是帶來更多麻煩？」
告訴學生不能做出某種行為，清楚說明或引導討論不能做的原因。而當他沒有或不再做出該行為時，要儘速且明確地對他沒有或不再做該行為加以稱讚。	一、「上課時，在沒有舉手並被邀請發言時，請你不要講話。」 「因為如果你講話，老師講課的時間就不夠，老師也會分心，課就講不完或講不清楚，同學可能聽不懂。」 「想想看，如果你很想聽課，却有同學不斷講話，你會受到什麼影響？」 「以前你上課常隨便講話，但今天你沒有隨便講話，你很有禮貌（或很會替別人著想）。」 二、「學校不再規定你的髮型，但請同學不要只注重做髮型、跟流行，而沒有考慮到花錢、功課、健康、團體形象，要考慮不要給自己或別人添加麻煩。」 「想想看，你要如何安排時間與金錢？要花多少金錢、多少時間在髮型上？」 「我們來討論金錢的價值、生命的價值，要把金錢、時間用在什麼事情上比較有意義呢？」 「你以前的頭髮很亂，看起來沒有精神，今天的髮型很清爽，看起來很有活力。」
除具體協助學生了解不能做某種不好行為及其原因外，也要具體引導學生去做出某種良好行為，並且具體說明原因或引導孩子去討論要做這種好行為的原因，並且，當他表現該行為時，明確地對他表現這種行為加以稱讚。	一、「當你要講話時，請你注意場合與發言程序。」 「如果在老師講課時，每個同學都可以任意講話，你認為這樣好嗎？有什麼壞處？相反地，如果大家都能不隨便講話，則有什麼好處、壞處呢？」 「○○同學要講話時，會先舉手問老師，很有禮貌；○○同學，在老師一開始上課，就不再講話，會很認真地看著老師，讓老師很高興，很想好好教給你們最好的！」 二、「我們要出國交流，對方國家很重視禮節與服裝儀容，並且要求整齊，請同學剪好頭髮。」 「我們要出國交流，對方要求短髮、整齊，如果我們不按照對方的要求，後果是什麼，我們要怎麼做比較好？是入境隨俗？或不再去交流？各有何優缺點？什麼樣的決定比較好？」



利用討論、影片故事或案例討論、角色演練及經驗分享，協助學生去了解不同行為的後果（對自己或他人的正負向影響），因而認同行為能做或不能做及其理由，以協助孩子學會自我管理。	請同學在生活中觀察紀錄打人的事件與被打的人的反應及感受，老師帶著學生一起討論；也請同學分享被打的經驗，並討論打人的短期及長期的好處和壞處；師生一起看控制生氣的示範影片，學習如何控制生氣的步驟。
用詢問句啟發學生去思考行為的後果（對自己或對他人的短期與長期好處與壞處），以增加學生對行為的自我控制能力；並給予學生抉擇權，用詢問句與稱讚來鼓勵學生做出理性的抉擇，以鼓勵學生的自主管理。	「你可以繼續每天打電玩打到半夜；但對你的身體、功課以及你和爸媽的關係有什麼壞處？如果你能節制與安排玩電玩的時間，對你有什么好處？」 「玩電玩有什麼好處？這些好處是不是用其他的活動或做其他事情可以取代？」 「想想看，玩電玩一時的好處、壞處；更長遠的好處、壞處，你如何決定？老師可以協助你一起思考與規劃，作出對自己、對別人都較好的決定。但最重要的，你自己要想清楚，做好決定，並負責任；老師相信你，也期待你做出最有智慧的決定。」
注意孩子所做事情的多元面向，在對負向行為給予指正前，可先對正向行為給予稱讚，以促進師生正向關係，可增加學生對負向行為的改變動機。	一、「關於你大聲叫罵同學、罵學校這件事，老師可以了解到你對同學、學校很關心，這是很好的，以後你還要繼續關心同學！但是，你的方法是不當的，可能會傷害別人，可能會使別人討厭你，也會違反校規，是不是可以改換別的方法來表達你的關心或你的生氣？」 二、「關於你亂貼海報這件事，老師了解你想表達你的意見，這是很好的，你也很有創意；但是，你不依規定貼海報，可能會使校園凌亂，而且也違規了；是否可用別的方法來表達意見與創意而不違規？」
針對不對的行為或不好的行為加以糾正；但也要具體告訴學生是「某行為不好或不對」，不是「孩子整個人不好」。	「你生氣時容易出手打同學，對自己、對同學都不好；但老師並不認為你整個人都不好，老師了解你有時也會幫一些人的忙；希望你發揮會替別人著想、幫忙別人的優點，以後不再打人。」



彰化縣秀水國民小學推動校園正向管教工作計畫檢核表

檢核項目	自評檢核	實施狀況說明	備註	
1.	依教育部96.06.22台訓（一）字第0960093909號函修正之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」及「學校實施教師輔導與管教學生辦法須知」，完成修訂合理之教師輔導與管教學生辦法及校規，參照相關法令及學生、家長等之意見，適時檢討修正，並經校務會議通過實施。	☒ 是 ☐ 否	經本校96年9月5日校務會議通過實施。	請於96學年度第一學期校務會議通過後公佈實施。
2.	完成擬定校園正向管教工作計畫（應含三級預防工作計畫）。	☒ 是 ☐ 否		
3.	加強宣導「零體罰」政策與正向管教的觀念與做法	☒ 是 ☐ 否		
4.	各校依「友善校園人權指標」建構校園人權環境，並進行自我檢核及檢討策進。	☒ 是 ☐ 否		
5.	有關學生服裝儀容之規定，應以舉辦校內公聽會、說明會或進行全校性問卷調查等方式，廣納學生及家長意見，循民主參與程序訂定，以創造開明、信任之校園文化。	☒ 是 已依左列民主程序訂定本校學生服裝儀容之規定。 ☐ 否		
6.	各校訂定學校品德核心價值與具體行為準則，並排入課程或相關活動。	☒ 是 ☐ 否		依本府教育資源網96.04.27一般通告17163號「彰化縣國民中小學生活倫理暨品德教育促進方案」辦理。
7.	建立並宣導學生申訴專線或管道，並每月統計申訴案件。	☒ 是 ☐ 否	專線電話：7692756轉13	
8.	縣立高中、國中依規定設立各校學生獎懲委員會；國小依本縣國民小學學生獎勵輔導實施要點辦理。	☒ 是 ☐ 否	經本校96年9月5日校務會議通過實施。	
9.	各級學校依規定設立各校學生申訴評議委員會。			

填表人：

主任：

校長：



嚴禁教師不當管教 積極營造友善校園 教育部訓育委員會 2005年4月14日

（4/14）報載公視「九命人」試映記者會，內容有關校園體罰事件，以體罰方式才能矯正學生不良習性或改變學生行為之迷思，仍存於現今校園中。教師法第 17 條第 1 項第 4 款明定，「教師除應遵守法令履行聘約外，並負有輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格之義務。」並無授權教師體罰學生之權，民法雖明定父母有管教子女之權，但亦無「管教權讓渡」之許可，況國家對於未成年者仍有「兒童暨少年福利法」之保障，學校、教師甚或社會大眾都應該建立一個正確的觀念，輔導或管教學生，倘若手段與目的不具正當性，即已逾越管教之界限，不但無助於上開義務之達成，更可能涉及違法。

本部向來禁止教師體罰，同時頒布「各校訂定教師輔導與管教辦法注意事項」，本部亦於今年二月局長會議時，要求各縣市教育局報告各縣市「各校教師輔導與管教辦法」制定及學生申訴機制設置情形，並決議請各縣市政府執行下列事項：督導所屬學校依教師法規定訂定「教師輔導與管教學生辦法」、參考台北市措施（輔導與管教學生政策十項要求），並依規定懲處不當管教事件及各縣市政府應建立申訴專線，定期彙整教師不當教相關事件進行檢討分析及個案分享，並列入督學視導之重點項目。本部呼籲各縣市教育局行政主管（包括校長），教師若出現不適任情形，應早日積極處理，以保護學生權益及提昇教師品質。

此外，家長於孩子課後期間，應多注意關心孩子們的情緒反應，瞭解孩子在校情形，若孩子在校有受到老師不當管教的情形，應於第一時間向老師及學校相關單位反映，或向各主管教育行政機關（各縣市政府教育局）陳情，透過溝通、討論的方式尋求問題的解決，使老師能即使瞭解學生及家長的反應及需求，俾能適時調整管教學生之方式，以維護保障學生學習權益及身心健全發展。

本部嚴正申明禁絕任何透過言語或肢體的傷害來達到管教目的之作為的立場，為孩子「營造一個友善的校園」是本部重要施政目標，任何教育活動以及輔導管教措施均應建立在「友善校園」上發展，本部亦已訂定「友善校園總體營造計畫」，整合推動學校人權法治教育及生命教育等相關方案，期增進師生尊重人權、珍惜並善待生命等概念；另補助地方政府教育局辦理教師輔導知能研習，協助教師增進輔導學生之知能，期建置一個讓教師用心、家長放心、學生開心的「友善校園」。



彰化縣推展友善校園「零體罰」政策活動

「零體罰公約」簽署書 簽署人：

依教育基本法第八條「…學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害。」之規定。

基於教育專業之體現，我們要：

- 一、依據實質正當性、形式必要性及程序合法性等三大規準，訂定學校和班級輔導與管教學生的措施。
- 二、從優獎勵輔導與管教學生用心的教師。
- 三、完全的保障與尊重學生之人權。
- 四、貫徹零體罰的教育法令，全心全意維護學生的受教權。
- 五、忠於教育專業倫理，絕不以任何名義支持體罰的作為。
- 六、發揮教育愛，把體罰視為反教育的行為。
- 七、善盡輔導與管教學生的責任，釐清處罰與體罰的分際。
- 八、遵守零體罰的教育法令，違反者依規定予以懲處。
- 九、積極處理施行體罰之不適任教師。

校規及「教師輔導與管教學生辦法」檢討統計

校名：_____ 檢視者職稱：_____ 姓名：_____

項次	項 目	適切%	需檢討之條文	備註
1	處理原則是否適切： 經校務會議討論通過 本於教育理念 正當、合理、正向 符合比例、公平原則及程序正義	100		
2	是否有不合時宜的校規與辦法	90		
3	是否有侵害人權的校規與辦法	90		
4	獎懲委員是否具代表性（有家長及學生代表）	80		
5	是否有學生申訴及救濟機制	80		
6	不因服裝及髮式而受記過及處罰.採取勸導及民主參與方式	100		
7	合乎性別平等教育法精神，沒有性別歧視	100		
8	其他			

※ 註：檢視之項目適切者請打✓，需檢討之條文或規定請簡要註明。



秀水國小「友善校園人權環境評估指標」自我檢核結果（教師版）（國小）

敬愛的伙伴：

為了解貴校實現本「友善校園人權指標」內容之情況，以為修正本指標或擬定未來學校改善計畫之參考，敬請以您對學校的了解，分別以「無法達成」、「努力可達成」、「易於達成」三種情況，在各指標項後之相關情況下打「V」以為說明。

主題	項目	無法達成%	努力可達成%	易於達成%
一、校園安全環境的建構	1.學校能確保校內各項設備與器材使用的安全性（如校車、課桌椅，運動、遊戲、實驗器材等）。	8	62	30
	2.學校有充足安全便利的「無障礙空間」設施。	0	68	32
	3.學校能在校園適當地點設立安全維護系統（如照明設施、巡邏網、警鈴等）。	0	64	36
	4.學校平時積極實施校園環境教育，使師生了解校園，當有危機發生時，學校能有立即妥善處理機制與能力。	0	66	34
	5.學校能定期檢視校園整體安全，繪製及公告危險地圖，在現場張貼警告標示。	0	48	52
	6.學校能與社區建立友善關係，共同維護學生安全。	0	72	28
二、校園人性氛圍的關注	1.教職員工能以理性、公平及友善的態度對待彼此與學生。	0	62	38
	2.學校內不會發生言語侮辱、肢體暴力情事，或對學生有任何形式體罰。	0	90	10
	3.學校教職員不會採取連坐方式處理學生的過錯行為。	0	40	60
	4.學校能尊重個人隱私，除非基於重大安全考量或法律允許，不會任意檢查個人信件、書包或置物櫃等私人物品與空間。	0	38	62
	5.對於校園安全疑慮，如騷擾、歧視事件，學校能主動關懷並迅速有效解決。	0	44	56
	6.除非有法律允許，學校不會洩漏師生個人或其家庭資料，以維護其隱私權。	0	50	50
	7.學校不會任意公開學生的成績及其排名。	0	82	18



主題	項目	無法達成%	努力可達成%	易於達成%
三、學生學習權的維護	1.學校能平等重視各學習領域的價值，公正分配教學資源及對待不同學習領域有成就的學生。	0	76	24
	2.學校能設計與學生既有生活經驗有所關聯的學習活動。	0	92	8
	3.學生在學習活動中能有適切表達自己的觀點的自由。	0	28	72
	4.學校尊重學生不參與課餘大型的表演或競賽活動，並尊重學生與家長對活動的意見。	0	64	36
	5.學校不會以不當理由借課或停課以致於剝奪學生的學習權。	0	44	56
	6.學校能有效處理不適任教師問題，以保障學生的受教權。	28	72	0
	7.學校不會挪用特定領域時間來加強其他領域的教學或考試。	20	80	0
四、平等與公正的對待	1.師生在被證實有過失之前都能被視為沒有過失，並尊重其應有權利。	0	64	36
	2.學校遵守「常態編班」規定，並且不會將各種資源集中於特定班級或個人。	0	36	64
	3.男女性使用的設備與空間（如廁所、休閒設施等）能有合理比例，方便使用。	10	42	48
	4.校內師生能相互尊重彼此的身體自主權（如髮式等）。	0	44	56
	5.學生不會因為學習成就不佳受到差別對待或歧視。	0	68	32
五、權利的維護與申訴	1.教師能尊重學生的休息與遊戲權，按時上下課。	0	64	36
	2.教師能注意學生的人格發展與學習狀況，並適時給予關懷及協助。	0	36	64
	3.學生對於感覺不公平或不適當的教學及評量能表達意見，並得到合理有效回應。	0	72	28
	4.學校對於攸關學生權益的事項，能秉持學生最大利益原則，及時公正處理，提供有效救濟機制。	0	36	64
	5.學校能製作學生手冊，充份告知學生及家長其切身權益、教育政策與校規（如就學貸款、編班、成績計算方式、各項申請、申訴程序等）。	10	64	26
	6.學校教職員工能主動留意身心狀況異於平日的學生（如有疑似人為外傷、精神恍惚、恐懼等），確有受虐情況，主動通報相關單位。	0	56	44



主題	項目	無法達成%	努力可達成%	易於達成%
六、多元與差異的珍視	1.學校能尊重學生多元智能與學習風格，落實選修輔導與教學，並協助其整全人格的充分發展。	0	92	8
	2.教師能以多元的方式評量學生的各項表現。	0	96	4
	3.學校能保障各類學生（如中輟生、殘障生、學障生、身心障礙學生、懷孕學生、家庭變故、新住民子女，及多元性傾向學生等）的權益，並積極給予必要的照顧（如予以有效補救教學、彈性處理學籍等）。	0	28	72
	4.教師在教學中不會灌輸或偏袒自己的宗教信仰、族群、性別、意識型態及政治立場。	0	36	64
	5.學校能積極肯定學生自身的族群文化獨特性，並鼓勵學生認識與珍惜社區的文化多元性。	0	64	36
七、民主的參與及學習	1.學校能提供學生充分學習與發展民主生活知能的機會。	0	32	68
	2.學生代表或家長代表能參與和其權益有關的會議，其意見並得到充份尊重。	0	44	56
	3.學校能對家長會提供充分教育資訊及支持，協助提昇參與教育事務的知能，並促進其健全發展。	0	56	44
	4.學校能輔導學生自治活動的成立，並提供其必要的協助。	0	52	48
	5.學校各種會議的進行，皆能本民主精神，遵守內政部的會議規範。	0	54	46
	6.師生代表與家長代表能有充份的管道表達意見，並得到回應與尊重。	0	76	24
八、人權教育的實施	1.學校各項法規的訂定，能符合憲法與基本人權的理念（如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言等）。	0	88	12
	2.學校能主動提供教職員工生及家長相關權益的文件及法令，以確保個人權益。	0	86	14
	3.學校能安排學生、家長及教職員工討論有關人權議題的機會（如辯論會、演講、學校媒體、模擬法庭等）。	0	84	16
	4.學校教育人員能清楚瞭解重要人權規準的內容（如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言、教育基本法等）。	10	76	14
	5.師生有違反人權事件，學校能主動輔導，改變其認知、行為及態度。	0	78	22



主題	項目	無法達成%	努力可達成%	易於達成%
九、教師專業自主權的發展	1.學校能依相關法令規定，公平、公正與公開安排教師參與研習進修的機會，並協助教師參與。	0	76	24
	2.學校能尊重教師所學專業，不會勉強教師任教非其專長的科目。	28	72	0
	3.教評會及其他委員會能依相關法令公平、公正與公開運作。	0	88	12
	4.學校依法制定教師聘約，教師工作時數與要求能確實依照聘約內容執行。	0	56	44
	5.教師會能充分代表學校多數教師的意見與權益。	24	76	0
	6.學校重大行政措施能與教師會充分溝通（如配排課、代課教師遴選、導師遴選等）。	26	74	0
十、被愛與幸福的體驗	1.學校生活（或工作）讓我充分感受到生命價值，感覺生活充實、幸福快樂。	0	68	32
	2.學校生活（或工作）讓我對自己充滿信心，對社會充滿希望。	0	76	24
	3.如果「0」分表示最不愉悅幸福，「100」分表示最愉悅幸福，那麼我目前學校生活（或工作）的愉悅幸福程度是_____分。		82	

謝謝您的協助。

教育部「校園人權環境組」敬

2006/1/18



秀水國小「友善校園人權環境評估指標」自我檢核結果（國民小學學生）

主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
一、安全的校園環境	1.當我們使用學校的各項設備與器材（如課桌椅、運動、遊戲、實驗、消防器材等器材）的時候，學校能確保它們是平安的。	54	14	14	14	3	0
	2.學校設有安全以及方便使用的「無障礙設施」（如殘障坡道、導盲磚、殘障廁所、電梯）。	42	38	14	3	3	0
	3.學校能在校園危險的地方設立保護我們的安全維護系統（如照明設施、巡邏箱、緊急求救鈴等）。	73	18	6	3	0	0
	4.學校平時會積極的實施校園安全教育，使我們了解校園環境，而當學校有危機發生時（如食品中毒、交通意外、校園意外、天然災害），學校能有迅速處理的方式，並且能妥善解決問題。	67	24	9	0	0	0
	5.學校能定期檢查、檢討校園整體的安全，並公布結果；同時繪製、說明、公告校園內的危檢地圖，並在現場張貼警告標誌。	52	42	3	3	0	0
	6.學校能定期檢討學生上下學路程上的安全，在社區上下學路線建立安全的通學步道，並和社區建立友善關係（如愛心導護商店），共同維護學生安全。	70	30	0	0	0	0



主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
二、友善的校園氛圍	1.校園內所有的大人都能以理性、公平及友善的態度對待我們。	40	36	24	0	0	0
	2.校園內所有的大人都不會同意以各種形式的體罰（如語言或肢體暴力行為）對待我們。	42	43	15	0	0	0
	3.校園內所有的大人不會因為某位同學或少數同學的不當或違規行為，就處罰全班或大多數學生。	54	18	6	9	13	0
	4.學校能尊重個人的隱私，除非急迫性的需要（如有安全顧慮），不會任意檢查個人信件、搜查我們書包或置物櫃等私人空間。	58	24	9	6	3	0
	5.對於關係到學生重大權益的事項，學校能考慮我們的最大利益原則，明確規定以及說明學校所認定或處置時的彈性範圍，與救濟程序（如申訴管道與程序）。	42	33	10	6	6	3
	6.當學生對校園安全有疑慮時（如校園暴力、勒索、外人入侵等）學校能迅速有效的處理，維護師生安全。	61	24	6	3	6	0
三、平等與公正的對待	1.我們在被證實有過失之前都能被認定是無辜的，同時能給予說明的機會。	61	18	12	3	3	3
	2.學校不會任意公布我們的評量成績及排名。	54	18	9	0	9	9
	3.學校能依照「常態編班」規定編班，並且不會將各種資源集中於特定班級或個人。	52	18	9	6	6	9
	4.男女同學使用的設備與空間能有合理的比例（如廁所、游泳池更衣間、淋浴設備等）。	48	16	12	6	9	9
	5.學校內師生能相互尊重對方的髮式（除了衛生的要求外）與身體自主權（服裝穿著、打扮）。	61	21	15	3	0	0



主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
四、權利維護與權利申訴	1.老師能按時上下課，上課不遲到，並能按時下課尊重我們的受教權、休息與遊戲權。	58	27	6	9	0	0
	2.老師能注意我們的生活與學習狀況，並能適時給予關懷及協助。	48	34	9	9	0	0
	3.我們對於老師的教學或評量感覺不公平或不適當時，能有表達意見的機會。	52	27	15	6	0	0
	4.我們及家長當權益受到損害時，能利用學校的申訴管道，能有效的獲得權益的彌補，並獲得及時與公正的處理。	55	27	15	3	0	0
	5.學校能製作學生手冊，充份告知我們本身的權益、教育政策與校規（如就學補助、編班、成績計算方式、申請、申訴程序等），並使學生人手一冊。	48	30	6	10	6	0
	6.學校或老師不會任意公開我們的成績及其排名。	58	33	9	0	0	0
五、尊重多元與個別差異	1.學校能尊重我們的多元智能與學習風格，協助其健全人格的充分發展。	42	33	18	7	0	0
	2.老師能依照各學習領域的需要，以多元的方式評量我們的各項表現。	61	24	15	0	0	0
	3.學校能保障各類弱勢學生(學習能力、經濟及文化不利等)之權益，並積極給予必要的輔導與協助（如予以有效補救教學、獎學金的申請或各項費用補助）。	61	21	18	0	0	0
	4.學校能尊重我們放學後是否留在學校接受課後輔導或社團活動的意願。	58	24	8	8	0	0
	5.老師在教學中不會灌輸或偏袒自己的宗教信仰、族群、性別、意識型態及政治立場。	48	33	15	4	0	0
	6.學校能積極肯定學生出身的族群文化多元性，並鼓勵我們認識與認同他（她）所處社區的文化多元性，並參與社區活動。	48	43	3	0	3	3



主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
六、民主的參與和學習	1.學校能提供我們充分學習與發展民主生活之知識與能力的機會（學校與班級週會、課程的提供、學校各項會議的參與、民主法治機構的參觀…）。	61	18	9	3	0	0
	2.我們或家長能參與和其權益有關之會議。	55	21	12	6	6	0
	3.學校能輔導學生自治會的成立，並提供自治會發展以及運作時必要的協助。	42	42	10	3	0	3
	4.學校各種會議之進行，皆能遵守正當的會議規範。	52	30	9	0	9	0
	5.師生與家長能有充份的管道表達意見，並得到回應與尊重。	55	21	9	0	12	9
七、教師專業自主權的發展	1.我的老師會參與研習，在假期中進修並且不斷的學習。	39	43	18	0	0	0
	2.我的每個學習領域的任課老師都具備該學習領域的專業知能（教學與評量都能勝任）。	64	12	9	9	6	0
八、學生學習權的維護	1.學校不會因追求辦學績效而忽略或放棄我們其他才能發展的機會。	67	15	12	0	6	0
	2.學校設計的學習活動能與我們既有的生活經驗、生活環境有所關連。	46	38	10	3	3	0
	3.我們在學習活動中能充分而自由表達自己的意見，不會受到校方或老師的阻擾、壓迫。	64	27	9	0	0	0
	4.我們能依其自由意願參與學校對外的課餘才藝表演或各項競賽活動	64	27	3	3	3	0
	5.學校不會以不當理由借課或停課，以致於剝奪我們的學習權（如校長要求老師開會優先於上課，開會又排在上課時間）。	67	15	6	6	6	0
	6.學校能依照法令對不適合擔任教學的老師有效地處理，以保障我們的受教權。	27	40	9	9	9	6



主題	項目	非常同意	同意	有點同意	有點不同意	不同意	非常不同意
九、人權教育的條件	1.學校教育人員能清楚瞭解重要人權規準之內容（如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言、教育基本法等）。	48	12	9	22	6	3
	2.當我們有違反人權之事情時（學校生活表現上的言語、行為），學校能主動透過輔導，改變其認知、行為及態度。	64	24	6	6	0	0
	3.學校各項法規（教師輔導管教學生辦法、學生申訴辦法、校規、班規…等）的訂定，能不違反憲法與基本人權的理念（如世界人權宣言、兒童權利公約、學習權宣言等）。	61	15	12	6	0	6
	4.學校能主動提供（如學生手冊、網頁、校刊刊物）與我們相關權益之文件及法令，以確保個人權益。	64	12	12	6	6	0
	5.學校能安排學生、教職員共同討論有關人權議題的機會（辯論會、宣導、演講、學校刊物、模擬法庭）。	58	30	6	6	0	0
十、被愛尊重與幸福的權利	1.學校的生活讓我充分感受到「人性價值」與「生命尊嚴」。	52	18	12	9	6	3
	2.學校生活讓我感覺人生非常幸福快樂。	42	24	15	12	3	4
	3.對自己充滿信心，對社會充滿希望。	45	36	10	3	3	3
	4.如果「0」分表示最不快樂，「100」分表示最快樂，那麼我目前的快樂程度是_____分。	85分					



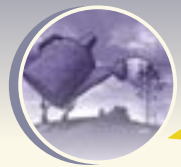
校園巡禮





研習訊息（97年1月至97年2月）

序號	期別	開課地點	班別	起迄日期	承辦人	訓期
1	7501	豐原院區	74期新進教官研習班	1/02~1/29	戴麗珍	160 小時
2	7001	三峽院區	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA1班	1/07~1/25	林月鳳	105 小時
3	7002	三峽院區	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA2班	1/07~1/25	周慧玲	105 小時
4	7003	三峽院區	教育部97年度環境教育執行方針研討會	1/07~1/09	唐淑芬	20小時
5	7502	豐原院區	教師專業發展評鑑—評鑑人員初階研習班	1/09~1/11	孫秀莉	18小時
6	7005	三峽院區	96學年度中央團期中培訓課程	1/20~1/21	周慧玲	12小時
7	7007	三峽院區	國小英語教師培訓研習	1/21~1/27	簡欣怡	49小時
8	7016	院外	數學領域部編本試教計畫—國小第8冊試用本教材教法	1/21~1/22	萬寧	12小時
9	7006	三峽院區	臺灣國中小教師動物福利教育研習班	1/22~1/25	唐淑芬	31小時
10	7009	三峽院區	2008TASA社會科紙筆測驗初階研習班—1〈國小〉	1/25~1/28	萬寧	34小時
11	7010	三峽院區	2008TASA社會科紙筆測驗初階研習班—1〈國中歷史〉	1/25~1/28	萬寧	34小時
12	7011	三峽院區	2008TASA社會科紙筆測驗初階研習班—1〈國中地理〉	1/25~2/02	萬寧	34小時
13	7012	三峽院區	2008TASA社會科紙筆測驗初階研習—1〈國中公民〉	1/25~1/28	萬寧	34小時
14	7013	三峽院區	2008TASA社會科紙筆測驗初階研習班—1〈高中職歷史〉	1/25~1/28	萬寧	34小時



15	7014	三峽院區	2008TASA社會科紙筆測驗初階研習班—1〈高中職地理〉	1/25~1/28	萬寧	34小時
16	7015	三峽院區	2008TASA社會科紙筆測驗初階研習班—1高中職公民社會	1/25~1/28	萬寧	34小時
17	7008	三峽院區	教師專業發展評鑑—輔導夥伴儲備研習	1/28~1/29	唐淑芬	12小時
18	7503	豐原院區	與課本作家面對面—現代文學營—國中	1/28~1/30	孫秀莉	18小時
19	7004	三峽院區	電腦化適性診斷測驗與補救教學模式整合型研究命題研習	1/30~1/31	萬寧	10小時
20	7017	三峽院區	97年度海外台灣學校行政主管研習班	1/30~2/01	袁正珠	18小時
21	7504	豐原院區	與課本作家面對面—現代文學營—高中	1/31~2/02	郭益豪	18小時
22	7018	三峽院區	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA3班	2/12~2/29	茹金崑	105 小時
23	7019	三峽院區	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA4班	2/12~2/29	簡欣怡	105 小時
24	7020	三峽院區	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA5班	2/12~2/29	袁正珠	105 小時
25	7505	豐原院區	各縣市地方教育發展基金成立附屬單位預算研討會—1	2/18~2/20	陳素峰	18小時
26	7506	豐原院區	各縣市地方教育發展基金成立附屬單位預算研討會—2	2/25~2/27	戴麗珍	18小時
27	7507	豐原院區	97年度全民國防教育漆彈活動安全研習	2/25~2/27	羅彩紅	25小時



本處97年2月簡訊—人事室

郭美玲／國家教育研究院籌備處人事室主任

本處大家長何主任福田於97年1月16日屆齡退休，為感謝其數年來對籌備處的犧牲與奉獻，特舉辦溫馨茶會歡送，部分學界耆老亦共襄盛舉。何主任自90年9月19日起到職，至卸任時已整併教育部台灣省國民學校教師研習會（91年7月）及教育部台灣省中等學校教師研習會（96年8月），員工由9人擴增至107人，另增加派遣人力近70人，可見本處業務量日益繁重，儘管如此，主任以其昔日豐富的行政經歷，帶領同仁建立內部規章制度，並堅守「依法行政」原則，經常勉勵同仁「行政之道，耐煩而已」。六年餘來，主任不斷策勵同仁，世界先進國家早已成立國家級教育研究機構，而我國仍止於籌備階段，故心心念念欲儘速成立國家教育研究院，惟整併路途艱辛，對於未完成使命，引為退休一大憾事，今後有待同仁更加努力。茶會中，無論是貴賓亦或同仁，對何主任為人處世與行事風格，均讚譽有加，相信同仁亦能體會主任的無私與清廉，主任的臨別贈言，可作為同仁日後努力的目標，整個茶會在輕鬆詼諧的氣氛中，劃下圓滿的句點。



97.1.15 本處舉辦何主任福田榮退歡送茶會。（劉君毅攝影）



院務紀要

編號	日期	活動名稱及內容	承辦單位
1	97.1.2	召開96年大學校院師資培育評鑑中等複評組聯席會議，地點：國立編譯館。	教學資源中心
2	97.1.2-29	74期新進教官研習班	制度及政策組
3	97.1.3	97年1月3日召開「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定」試題研發組第24次會議	測驗與評量組
4	97.1.4	97年自然與生活科技領域部編本教科書研發編輯生物組第1次會議	課程及教學組
5	97.1.4	召開96年大學校院師資培育評鑑特殊教育組聯席會議，地點：鐸聲館會議室。	教學資源中心
6	97.1.6	召開96年大學校院師資培育評鑑幼稚園組聯席會議，地點：國立編譯館。	教學資源中心
7	97.1.7	召開本處出版品指導委員會第2次會議，地點：主任室。	教學資源中心
8	97.1.7	依教育部要求，於1月7日完成春節期間各單位主管電話輪值排定作業，維護院區安全。	行政室
9	97.1.8	召開96年大學校院師資培育評鑑國小組聯席會議，地點：國立編譯館。	教學資源中心
10	97.1.8	TASA完成第25次工作推動委員會	測驗與評量組
11	97.1.8	豐原院區講師車租用採購案，已於1月8日決標。	行政室
12	97.1.7-9	教育部97年度環境教育執行方針研討會	教育人力發展中心
13	97.1.7-11	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA1班 3-1	教育人力發展中心
14	97.1.7-11	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA2班 3-1	教育人力發展中心
15	97.1.8	數學領域部編本試教計畫—國小第七冊試教評量、試教觀摩暨教學研究—台東場第3、4次會議。	課程及教學組



16	97.1.9	數學領域部編本試教計畫—國小第七冊試教評量、試教觀摩暨教學研究—花蓮場第3、4次會議。	課程及教學組
17	97.1.10	1.數位學習現場教學實錄資料庫（國中）	課程及教學組
18		2.四年級學生在社會領域縣市鄉土教材內容的學習與其身心發展關係之研究澎湖縣第3次試教會議	課程及教學組
19	97.1.10	97年1月10日召開「高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定」召集人聯席會議第二次會議。	測驗與評量組
20	97.1.11	教師檢定考試電腦閱卷、製卷及成績處理採購案，已於1月11日決標。	行政室
21	97.1.11	召開教育研究與發展期刊編輯委員會議，地點：國立臺灣師範大學綜合大樓會議室。	教學資源中心
22	97.1.11	1.97年自然與生活科技領域部編本教科書研發編輯生活科技組第1次會議	課程及教學組
23		2.97年自然與生活科技領域部編本教科書研發編輯生物組第2次會議	課程及教學組
24		3.96年度國民中小學課程綱要審議委員會性別平等教育議題審議小組第2次會議	課程及教學組
25		4.96年度國民中小學課程綱要審議委員會數學學習領域審議小組第2次會議	課程及教學組
26	97.1.13	召開96年大學校院師資培育評鑑中等複評組聯席會議，地點：財團法人高等教育評鑑中心。	教學資源中心
27	97.1.14	國民中小學課程綱要藝術與人文學習領域研修小組第3次會議	課程及教學組
28	97.1.14	召開社會領域教學媒體研發會議，地點：鐸聲館會議室。	教學資源中心
29	97.1.15	辦理本處何主任福田退休歡送茶會	人事室
30	97.1.15	96年度國民中小學課程綱要審議委員會社會學習領域審議小組第2次會議	課程及教學組



31	97.1.16	96年度國民中小學課程綱要審議委員會生活課程審議小組第2次會議	課程及教學組
32	97.1.16	豐原院區研習員膳食招標案，於1月16日完成評選、決標及訂約程序。	行政室
33	97.1.17	與行政院原住民族委員會召開原教界雙月刊出版發行經費分擔協商會議	教學資源中心
34	97.1.17-18	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA1班3-2	教育人力發展中心
35	97.1.17-18	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA2班3-2	教育人力發展中心
36	97.1.17	四年級學生在社會領域縣市鄉土教材內容的學習與其身心發展關係之研究屏東縣第3-4次試教會議	課程及教學組
37	97.1.17	本處網路設備維護採購案，已於1月17日決標。	行政室
38	97.1.18	請各單位於1月18日前，繳交96年人力委外採購案巨額採購效益分析，俾彙辦報工程會。	行政室
39	97.1.18	十科諮詢會議全數召開完畢	測驗與評量組
40	97.1.18	至教育部師資培育審議委員會報告97年大學校院師資培育評鑑計畫及96年評鑑結果，地點：教育部，主持人：吳次長財順。	教學資源中心
41	97.1.19	整合知識與能力教學—學生自主學習能力發展研究第1次會議	課程及教學組
42	97.1.20-21	96學年度中央團期中培訓課程	教育人力發展中心
43	97.1.21-22	數學領域部編本教科書—國小第八冊試教本教材教法研習班（台大）	課程及教學組
44	97.1.21-22	數學領域部編本試教計畫—國小第八冊試用本教材教法研習班	教育人力發展中心
45	97.1.21-25	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA1班 3-3	教育人力發展中心
46	97.1.21-25	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA2班 3-3	教育人力發展中心



47	97.1.21-27	國小英語教師培訓研習	教育人力發展中心
48	97.1.22	整合知識與能力教學—以探究為本的教材研究會議	課程及教學組
49	97.1.22-25	臺灣國中小教師動物福利教育研習班	教育人力發展中心
50	97.1.23	四年級學生在社會領域縣市鄉土教材內容的學習與其身心發展關係之研究第2次編輯試教會議	課程及教學組
51	97.1.23	回收入闖組題委員推薦名單	測驗與評量組
52	97.1.24	1.數位學習現場教學實錄資料庫（國中）	課程及教學組
53		2.整合知識與能力教學—以探究為本的教材研究會議	課程及教學組
54		3.整合知識與能力教學—學生自主學習能力發展研究第2次會議	課程及教學組
55	97.1.25	97年自然與生活科技領域部編本教科書研發編輯生物組第3次會議	課程及教學組
56	97.1.25-28	2008年TASA「社會科紙筆測驗初階第一階段研習班」—國小	教育人力發展中心
57	97.1.25-28	2008年TASA「社會科紙筆測驗初階第一階段研習班」—國中歷史	教育人力發展中心
58	97.1.25-28	2008年TASA「社會科紙筆測驗初階第一階段研習班」—國中地理	教育人力發展中心
59	97.1.25-28	2008年TASA「社會科紙筆測驗初階第一階段研習班」—國中公民	教育人力發展中心
60	97.1.25-28	2008年TASA「社會科紙筆測驗初階第一階段研習班」—高中職歷史	教育人力發展中心
61	97.1.25-28	2008年TASA「社會科紙筆測驗初階第一階段研習班」—高中職地理	教育人力發展中心
62	97.1.25-28	2008年TASA「社會科紙筆測驗初階第一階段研習班」—高中職公民與社會	教育人力發展中心
63	97.1.26	數位學習現場教學實錄資料庫（國小）	課程及教學組



64	97.1.27	整合知識與能力教學—學生自主學習能力發展研究第3次會議	課程及教學組
65	97.1.28-29	教師專業發展評鑑—輔導夥伴儲備研習	教育人力發展中心
66	97.1.30	整合知識與能力教學—學生自主學習能力發展研究第4次會議	課程及教學組
67	97.1.30-2.1	97年度海外台灣學校行政主管研習班	教育人力發展中心
68	97.1.30-31	電腦化適性診斷測驗與補救教學模式之整合型研究命題研習—小四分數為例	教育人力發展中心
69	96.12-97.1	完成社會科紙筆測驗初階第一階段研習班課程規劃與報告事項前置作業	測驗與評量組
70		完成2007年各科施測試題品質分析報告	測驗與評量組
71		完成各組2008年月工作計畫內容草案	測驗與評量組
72		完成TASA2007五科評量整合報告初稿、簡報檔案。	測驗與評量組
73		完成試題研發組五科特約命題人員之聘任	測驗與評量組
74		完成研習文具原子筆驗收	測驗與評量組
75		完成TASA2007五科評量整合報告初稿、簡報檔案。	測驗與評量組
76		完成試題研發組五科特約命題人員之聘任	測驗與評量組
77		完成研習文具原子筆驗收	測驗與評量組



78	97.1	97.1.7完成藝術與人文學習成效評量逾期罰款函文作業	測驗與評量組
79		97.1.8完成第25次工作推動委員會	測驗與評量組
80		97.1.11-22完成英語文命題研發小組第15及16次工作會議	測驗與評量組
81		97.1.17、97.1.24、97.1.31完成國語文第8至11試題審修及工作會議	測驗與評量組
82		97.1.25-28完成「社會科紙筆測驗初階第一階段研習」	測驗與評量組
83		完成移除資料釋出網站的公共使用版項目	測驗與評量組
84		完成題庫系統試卷配題表的規劃與設計	測驗與評量組
85		完成各學科試卷題本輸出版型格式彙整	測驗與評量組
86		完成組卷系統的「試題統計分析報表」輸出版型設計	測驗與評量組
87		完成2005年資料釋出光碟內容母帶編修確認	測驗與評量組
88	97.2.1	辦理本處新任主任交接典禮	人事室
89	97.2.2	整合知識與能力教一學生自主學習能力發展研究第5次會議	課程及教學組
90	97.2.12	辦理本處員工及退休人員新春茶會	人事室
91	97.2.11-15	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA3班 3-1	教育人力發展中心
92	97.2.11-15	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA4班 3-1	教育人力發展中心
93	97.2.11-15	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA5班 3-1	教育人力發展中心
94	97.2.16	整合知識與能力教學一學生自主學習能力發展研究第6次會議	課程及教學組
95	97.2.18-22	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA3班 3-2	教育人力發展中心



96	97.2.18-22	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA4班 3-2	教育人力發展中心
97	97.2.18-22	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA5班 3-2	教育人力發展中心
98	97.2.21-22	英語試題編制原則與試題實作工作坊 21-2	教育人力發展中心
99	97.2.24	整合知識與能力教學-學生自主學習能力發展研究第7次會	課程及教學組
100	97.2.25-26	教育部所屬各機關學校主辦會計人員業務研討會 25~26	教育人力發展中心
101	97.2.25-28	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA3班 3-3	教育人力發展中心
102	97.2.25-28	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA4班 3-3	教育人力發展中心
103	97.2.25-28	96年公務人員普通考試錄取人員基礎訓練NA5班 3-3	教育人力發展中心
104	97.2	1.完成坊間試題與優良試題之檢核 2.確認十科入闈組題委員及入闈相關事宜 3.模擬入闈作業 4.聯繫推薦之閱卷委員及試考人員 5.確認有無特殊應考人 6.題庫程式維護 7.華語認證題庫系統建置	教師資格檢定—試題研發組
105	97.2	1.綜合業務 2.召開第26次工作推動委員會 3.2008年試題研發團隊建議名單報部核示 4.2008年研究計畫及經費概算表報部核示 5.辦理專案經費第1期請款作業	學生學習成就評量資料庫



106	97.2	1.資訊推廣 2.開發題庫系統之試題分析數據入庫功能模組與配題檢視功能模組並完成測試 3.2007年度臺灣學生學習成就評量資料庫中、英文網站維護與更新。 4.2.22-25「自然科紙筆測驗初階第一階段研習班」 5.辦理國語文、英語文、數學「紙筆測驗初階第一階段研習班」前置作業。	學生學習成就評量資料庫
107	97.2	1.試題研發 2.進行新進試題審修作業 3.辦理自然科紙筆測驗初階第一階段研習班 4.修改雙向細目表、命題卡等相關資料。 5.辦理高中及高職雙向細目表編定諮詢會議	學生學習成就評量資料庫
108	97.2	1.統計施測 2.規劃2008年五科新進試題臨床施測 3.辦理2006年資料釋出	學生學習成就評量資料庫
109	97.2	準備李主任坤崇到任各項作業（宿、司機、財產及機關印信交接等）	行政室
110	97.2	準備農曆春節放假時，院區各項留守及值勤等安全措施	行政室
111	97.2	良師園宿舍整建工程發包	行政室
112	97.2	豐原院區高壓配電設施遷移案規劃作業	行政室
113	97.2	國中基測作業，豐原製卷闌場、及三峽閱卷闌場各項配合作業。	行政室



院務花絮



97.1.14 96年公務人員普通考試錄取人員
基礎訓練NA2班合影。(林月鳳攝影)



97.2.1 教育部周次長燦德蒞臨本處
主持新任主任交接典禮。(劉君毅攝影)



97.2.12 本處新春團拜，
李主任坤崇向同仁拜年。（劉君毅攝影）



簡

訊

