

---

# 教師進修

## 邁向專業化的途徑

張清濱／台灣省國民學校教師研習會主任

### 壹、引言

師資的養成包括兩個階段：職前教育 (pre-service education) 及在職教育 (in-service education)。要想成爲一位稱職的教師，他（她）就必須接受完整的師資養成教育。自從師資培育法及教師法公布實施之後，教師的在職進修更爲重要。尤其近年來，社會變遷至爲迅速，教師若不經常進修，就無法勝任教學的工作。至今仍有部分教師抱持一種錯誤的觀念，認爲在師範校院或大學校院唸四年，就可以教四十年直到退休。此類教師顯然忽視在職進修的重要性，必定趕不上時代的腳步而被社會所淘汰。

教師應該是專業人員。然而實際上，仍有部分教師尚未具備專業的水準。例如有些代理、代課教師未接受長期的專業教育，也有些教師從不參加在職進修，亦有些教師未曾參加健全的專業組織，更有些教師不遵守專業的倫理與規範。這些現象

都足以顯示教師必須不斷地進修，始能成爲專業人員。

本文擬就教師進修的涵義、教師進修的管道、教師進修的方式及教師進修的體系，略加論述，俾供參考。

### 貳、教師進修的涵義

教師進修至少具有五個涵義，茲分述如下：

#### 一、教師進修要進德、也要修業

教師進修顧名思義，係指「進」德「修」業。凡能增進專業道德及充實專業知能者皆屬之。因之，教師進修要以提升專業精神及充實專業知能爲考量。如果語文科教師潛心研究股票，無法專心任教，就不是進修，而是不務正業。教師進修的目標及內容都必須以進德修業爲依歸，進修的項目也應與本身職務（業務）有關。

## 二、教師進修是權利、也是義務

依據教師法第十六條，教師享有「參加在職進修、研究及學術交流活動」的權利。又依同法第十七條，教師負有「從事與教學有關之研究、進修」之義務（總統府公報，民84）。進修既是權利，教師就不應該讓權利睡著，應該把握機會進修，充實自己。進修既是義務，教師自不得拒絕參與有關的研究、進修。教師按月支領學術研究費，這是一種權利的象徵；但是教師也有義務拿出研究的成果或證據，以顯示確實參與研究、進修。

## 三、教師進修是教育 (education)，也是訓練 (training)

在職進修是一種教育的過程，而教育的過程也需要訓練。訓練不等於制約 (conditioning)。訓練是一個複雜的觀念，對於人類的學習至為重要。它與制約作用及發現 (discovery) 有別，雖然二者之間有某種程度的關聯。訓練不是教育的替代品，因為二者屬於不同的類別。教育涉及長期的培養，而訓練通常指短期的能力、態度及個性的獲得。但要獲得這些知識、技能、態度都需要長期的教育 (Winch, 1995)。因此，進修涉及教育與訓練。

## 四、教師進修是專業成長 (professional growth)，也是專業發展 (professional development)

專業成長與專業發展常交互使用。惟二者略有不同。專業發展較能道出教師進修的精神與內涵。成長乃發展所必需。在教師的生涯發展過程中，教師必須透過不斷的進修，促進專業的成長。專業發展可分為許多階段，成長至某一個階段，又進入另一個階段。譬如實習教師、初任教師、資深教師皆是專業發展過程中不同的階段。唯有繼續不斷的成長，才能獲致完善的專業發展。

## 五、教師進修要學不厭，也要教不倦

至聖先師孔子勉勵教師要「學而不厭，教而不倦」，可見孔子非常重視教師的在職進修。教師一方面要教導學生，一方面也要自我學習，藉收教學相長之效。學不厭就是進修的精神，教不倦則是專業精神的表現。學不厭與教不倦互為因果，彼此相互影響。因此，教師進修不僅是一種手段，也是一種目的。

## 參、教師進修的管道

教師進修的管道甚多，約有下列各類：

### 一、大學校院的進修

大學校院提供教師進修的計畫包括夜間部、日間部、暑期部及寒假短期進修，可謂不分寒暑、不分晝夜，應有盡有。即以小學教師進修為例，師範學院大都設有

學士學位進修班、幼兒教育進修班、代課教師進修班、輔導學分班及研究所在職進修學分班等。此外，師範校院實習輔導單位亦經常舉辦短期教師研習活動，協助教師改進教學。

在職教師如欲修習碩、博士學位，亦得依規定報考就讀高級學位。教育行政機關每年提供國外大學校院專題研究計畫，錄取者得帶職帶薪進修六個月至一年。

## 二、研習機構的進修

省市政府為提供教師進修管道，設有教師研習會或教師研習中心，各縣市政府大都設立教師研習中心，辦理各類教師研習、進修。

以台灣省國民學校教師研習會為例，截至八十四學年度，共辦理一般教師研習，依研習學科類別、性質，研習一至四週，歷年來結業人數 56,025 人。課程實驗學校教師研習一至二週，歷年來結業人數 5,545 人。海外僑校教師回國研習三週，歷年來各地區僑校教師回國研習結業人數 4,091 人。經教育廳甄選錄取後到研習會儲訓十週的國民小學校長及主任，歷年來結業人數校長 3,449 人，主任 9,634 人（台灣省國民學校教師研習會，民 85）。

## 三、以學校為中心的進修

近年來，政府倡導以學校為中心的教師進修計畫 (School-Based Staff Development Programs)。小學泰半利用週三下午

辦理學校教師進修活動。有些學校則利用週六或放假時段，譬如上午月考，下午進修。以學校為中心的教師進修計畫，具有下列各項特點（張清濱，民 80）：

- (一)校內進修更能促進教師態度的改變。
- (二)教師參與校內進修，較有「參與感」。
- (三)校內進修著重教師的自我教學，加重教師的「成就感」。
- (四)校內進修較能適應教師的個別差異。
- (五)校內進修，教師處於主動的角色，而非被動的狀態。
- (六)校內進修，教師可立即獲得回饋 (feedback)。
- (七)校內進修，教師可互相協助分享經驗。
- (八)校內進修是學校整體工作的一環。
- (九)校內進修，教師可自選目標與活動。
- (十)校內進修不影響教學或行政工作，不必調課或請人代課。

## 四、區域進修

校內進修固然有其優點，但如果每週都辦理進修，必定增加許多行政工作。因此，為簡化行政業務並提高進修績效，學校可聯合鄰近學校共同辦理區域進修。數所學校互相協調，輪流辦理，既可減輕工作負擔，亦可節省人力、物力。尤其小型學校，教師人數寥寥無幾，更有必要參與區域進修，藉以互相觀摩、互相學習。

台灣省政府教育廳國民教育輔導團及縣市政府教育局輔導團亦都採取此一型式，到各縣市、各鄉鎮市巡迴輔導，提供

必要的協助與輔導。

## 五、自我進修

上述各類型的進修都是有形的進修。事實上，進修是不拘形式的，教師隨時隨地都可自我進修；在學校，在家中，在火車上…都可以研究與本身業務有關的問題，藉以充實自己，並非一定要到某一地點進修不可。因此，自我進修乃是最簡便、可行、有效的進修途徑。

## 肆、教師進修的方式

教師進修的方式更趨於多元化、彈性化及人性化。教師進修應針對教師的個別差異及需求，採取有效的方式。

Kestner (1994) 認為實習教師的導入措施 (induction program) 至少有下列七種方式，可供學校斟酌採行：

### 一、指派師傅 (mentor) 指導

實習教師常有孤單、無助的感覺。學校應該指派有經驗的教師予以協助。學校應鼓勵實習教師與其他教師交談，分享良好的教學經驗。

### 二、利用個案研究，協助教師專業成長

學校可要求實習教師發現教育的問題，從事個案研究、實驗或其他專題研究，從研究中，獲取經驗。

### 三、安排始業訓練 (orientation)

實習教師剛到一所學校實習，應接受3至6天的始業訓練，讓實習教師對於整個學校工作有一通盤的瞭解。在始業訓練中，學校可安排實習教師觀看有關的教學錄影帶，演練如何教學。

### 四、撰寫實習輔導日誌 (Journal Writing)

實習教師應將每天所見所聞，詳細記錄，並提出感想，自我反省，檢討得失。

### 五、進行正式化的教師訪談

實習輔導教師輔導一段時日，應安排正式的訪談，以了解實習教師的教學理念、態度及實習過程所遭遇的問題，從而協助解決困難的問題。

### 六、編印簡訊、設置電子公布欄、電話諮詢專線

學校應提供必要的資訊及服務，協助教師的專業成長。

### 七、辦理實習輔導評鑑

學校應有完善的實習輔導計畫，兼顧形成性評量及總結性評量，對於實習教師給予適切的評鑑。

Edwards(1995) 認為教師的進修可歸納為五種方式，茲列述如下：

## 一、結構式成長 (the structured growth)

非永久性教師(代課教師)及實習教師須接受結構式成長。此一方式乃是傳統式的教學觀察及回饋系統。實習指導教師觀察並與之交談,提出回饋。其重點乃在於形成性的建議與讚賞。

## 二、互助式成長 (collegial partnership)

此類方式係指兩個以上的教師共同研究、學習,以改進「教」「學」。研究活動包括課堂觀察、文獻探討及各種專業層面的討論等。

## 三、顧問式成長 (mentorship)

教師可選擇一位或數位師傅,要求給予指導、協助、或透過觀察、與之商量,以改進教學。

## 四、個別式成長 (individual growth)

教師可發展個人化的繼續成長計畫 (a personalized plan for continuous growth)。其方式包括到大學進修學位、學分,進行研究計畫或執行新的教學方案等。

## 五、密集式成長 (intensive support)

此一方式先由校長提出,亦可由教師提出請求,主要是針對教師教學表現上的特殊問題,採取密集式的改進計畫。此一

計畫應有明確的目標,可利用的資源及時間。此外,教師可請求支援團體的專業人員予以協助,其中一位由教師挑選,另一位由校長挑選,共同提供指導及協助。

## 伍、教師進修的體系

大多數的教育學者、專家都承認:要有效推展教師進修活動,意願是最重要的因素之一。這種意願常反映於教師的態度和情感上。如果教師有進修的意願,教師也必樂於參加進修。

有效的進修活動,一定要經過審慎的計畫。這種計畫必須是書面的、長期的、綜合的、妥切的、適當的和彈性的 (Pellicer, 1981; 張清濱, 民 80)。

就整體而論,要推展教師進修,應先建立完善的進修體系,茲分述如次:

### 一、制定教師分級進階制度

依據教師法第廿一條、廿二條之規定,為提升教育品質,行政機關應鼓勵各級教師進修、研究;而各級學校教師在職期間亦應主動積極進修、研究與其教學有關之知能。然而衡諸實情,目前許多教師研習進修,由政府機關提供膳宿,免費進修,偏遠地區教師還給予交通費補助,仍然無法鼓勵教師前往進修。如能仿照大專校院教師分級制度—講師、助理教授、副教授、教授,中小學教師職級亦劃分為四個階段:初任教師、中堅教師、專業教師及資深教師(蔡培村主編,民 85)。每一



有效推展教師進修活動，意願是重要因素。階段必須服務滿若干年並進修若干學分或取得高一級學位，或有研究著作成績優良，始能進階，否則原地踏步，當更能落實進修的功能。

## 二、善用教師進修人力檔案系統

教師研習機構辦理進修，行文各縣市政府教育局遴選合適人員參加，往往發現許多「研習專家」。該來研習者不來，不該來研習者卻來了。顯然部分縣市政府選派教師時，未參照教師進修人力檔案。教育廳曾委託國立高雄師範大學建立教師進修人力檔案系統，只要透過電腦檢索，即可找出最需要進修的教師；想逃避進修的教師，也就無法遁形。

## 三、結合教師進修網路系統

大學校院、研習機構、國民教育輔導團及中小學校都在辦理教師進修。但是進修的項目缺少統整與分工，因而常有重疊

或疏漏之處。進修活動應透過網際網路，流通訊息，互通有無，讓教師妥善安排，選擇適合進修的項目。教師也可以利用電腦網際網路，在校或在家中自我進修。

## 四、強化教學視導制度

推展以學校為中心的進修，必須強化中小學的教學視導制度。校長、教務主任、學科（學年）召集人是最直接的教學視導人員。他（她）們應扮演教學領導的角色。校內進修可採用臨床視導 (clinical supervision)、同儕視導 (peer supervision) 及協同視導 (collaborative supervision)，協助教師改進教學（張清濱，民 85）。

巡堂是教學視導的一種技術，也是改進教學的一種手段。巡堂最主要的目的便是促進教學正常化，提高教學效果，達成教育目標。從巡堂的過程中，去發現問題，解決問題，了解教師有何優點缺點，從而協助教師改進教學。

有些學校為了培養教師的研究風氣，訂定教師研究發展實施辦法，要求每位教師每學年至少應寫出一篇研究報告。學校組織審查委員會評審教師的研究成果，並將研究報告擇優彙集成冊；發給稿費或獎金，以示鼓勵。

## 五、建立教學檔案紀錄 (teaching portfolios)

近年來，美國學校普遍盛行教學檔案紀錄。許多學校要求教師撰寫教學檔案紀

錄以促進其專業成長。教學檔案紀錄乃是有關教師教學的實錄，包括各式各樣的訊息諸如教案、逸事紀錄、班級簡訊、學生作業的批改、學生作品、手寫文件、教學錄影帶及正式的視導考核等(Wolf, 1996)。

學校教師建立教學檔案紀錄可展示其成就；升遷考核時，亦可呈現其教學檔案紀錄，以證明其能力。在美國，教學檔案紀錄尚可作為申請獎勵及換證的要件。

教師如何發展教學檔案紀錄呢？教師似可依循下列步驟(Wolf, 1996)：

#### (一)說明個人的教育理念與教學目標

教師要以寬廣的尺度，描述您的教學原則。這些原則有助於您選擇教學檔案紀錄的目標。

#### (二)挑選較為具體且富特色的教學事蹟列入檔案

教師要廣泛蒐集成果，並註明日期及說明，俾於日後整理最後檔案紀錄時，可回憶其細節。教師可考慮撰寫教學日誌，藉以反省教學的情形。

#### (三)與指導教師及其他同仁合作

這是非常重要的但常被忽略的部分。教師尋找指導教師時，要找具有教學及檔案紀錄經驗的人擔任；此外，要考慮定期會商，與同仁討論教學及教學檔案紀錄。

#### (四)彙整個人檔案紀錄，俾便他人隨時檢視

個人檔案紀錄最好採活頁式裝訂，隨時可抽取裝訂。電子檔案紀錄不久即將取代筆記簿。

#### (五)評估教學檔案紀錄

評估可從非正式評估到正式評分。此種評估都與具體的表現標準密切結合。

教育部在訂定教師法有關子法，如能透過立法程序，規定學校辦理教師考核時，教師應拿出本年度的教學檔案紀錄，供評審會參考，必可刺激教師研究進修，改進教學。

## 六、辦理教師進修績效評估

各類研習進修有無績效，主辦單位應舉辦客觀的績效評估。Bradley(1991)指出：教師進修是否有效，應衡量以下各項指標：

#### (一)教師的滿意度(participants' satisfaction)

教師對於研習計畫包括課程的安排、教授講授的內容及方式，是否感到滿意？

#### (二)對教師態度的影響(impact on teachers' attitudes)

研習結束，研習課程對於教師的教學態度有否產生正面的改變與影響？

#### (三)對教師表現的影響(impact on teachers' performance)

教師參加研習後，對於教學表現有無顯著的改變與影響？學生的學習成就有否改善？

#### (四)對學校校務運作的影響(impact on practice in the school)

教師參與研習進修後，對學校校務運作，有無顯著的改變與影響？能否提升學校行政的績效？

各類研習進修計畫，執行完畢，如能

辦理績效評估並加以檢討，必能發現計畫的優、缺點，進而尋求改進，教師進修的績效才能落實。

## 陸、結語

教師應該是專業人員，但是部分教師距離專業的規準尚遠，應透過繼續不斷的進修，始能成為不折不扣的專業人員。

教師進修要進德，也要修業；是權利，也是義務；是教育，也是訓練；是專業成長，也是專業發展；要學不厭，也要教不倦。換言之，教師要想改進教學，就要修習更多專業知能和提升專業精神。

政府更應該敞開教師進修的管道。進修既是一種權利，政府應提供更多的誘因，鼓勵教師前往進修。進修既是一種義務，政府也應立法，採取必要的措施，強制教師必須進修，才能建立教師進修的體系，提升教育的品質。

## 參考文獻

- 張清濱 (民 80). 學校行政. 台北：台灣書店。28-31。
- 張清濱 (民 85). 教學視導的模式與應用，研習資訊雙月刊，第 13 卷第 1 期，5-13。
- 台灣省國民學校教師研習會 (民 85). 台灣省國民學校教師研習會業務簡報，5-6。
- 蔡培村主編 (民 85). 教師生涯與職級制度，高雄：復文圖書出版社，161-162。
- 總統府 (民 84). 總統府公報，第 6048 號，台北：總統府，18-23。
- Bradley, H. (1991). Staff development. London: Falmer.
- Edwards, M. A. (1995). Growth is the name of the game, Educational Leadership, 52, 72-74.
- Kestner, J. L. (1994). New teacher induction: Findings of the research and implications for minority groups. Journal of Teacher Education, 45(1), 39-45.
- Pellicer, L. O. (1981). Effective staff development programs for administrators, The Clearing House, March, 304-307.
- Winch, C. (1995). Education needs training, Oxford Review of Education, 21 (3), September, 315-326.
- Wolf, K. (1996). Developing an effective teaching portfolio. Educational Leadership, 53(6), 34-37.

# 教師即師資培育者



歐用生／國立台北師院校長

師資培育法公布實施以後，師範生或修完教育學程的學生，要經過初檢，取得實習教師資格，再經實習一年、複檢及格，才能成為正式教師。而初檢和複檢只是形式的檢核，沒有實質的篩選，因此一年的實習成為教職社會化的最重要的途徑，也是決定師資品質的關鍵時期。

實習教師在實習學校（或幼稚園）實習一年，影響他（她）的制度，人和物的因素很多，但不可否認的，實習輔導教師具有決定性的影響。實習輔導教師是他的師傅（mentor），要教導他、影響他、評量他，使實習教師真正成為一個良師；要扮演教練、顧問、諮商者、視導者、合作學

習者和促進者等多種角色，也要擔負師資培育者的責任，責任十分重大。實習輔導教師的人格特質、專業能力，和實習教師的關係等，影響實習的品質和良窳，因此可以說是決定新實習制度成敗的靈魂人物。

但國人對這種新的實習制度多持較悲觀的看法，對學校現場的教師能否扮演好師傅的角色，並沒有信心；就是教師本身對這實習教師的輔導，也表示疑惑和焦慮。因為長久以來，受一元化師資培育制度的影響，師範院校才是師資培育機構，師範院校教授才是師資培育者的觀念，已根深柢固；中小學或幼稚園一向只是師資

培育產品的接受者，對師資培育的過程和內容無權置喙，教師們也完全缺少師資培育者的意識，追求自己成長，更無力去協助他人成長。因此如何喚醒並充實教師具有師資培育者的意識、意願和能力，以共同參與師資培育工作，成為當前師資培育的重要課題。

## 壹、教師要扮演師資培育者的角色

我國學校教師要成為師資培育者的想法剛剛萌芽，但在國外，傳統的學徒式的 (apprenticeship model) 師資培育，教師一直就扮演重要的任務 (Acland, 1994)，尤其最近強調學校本位的 (school-based) 師範教育，學校和師資培育機構的合作和伙伴關係更為顯著、更制度化。師傅制度的重要性可從下列四項來說明 (Calderhead, 1996; Field, 1994)：

### 1. 專業知識的性質

教師的專業知識大部分是個人化的，是教師自己在實踐中試驗出來的，教師生活在非結構化的、不能預測的、動態教室情境中，對日常生活中的現象、事件、活動、儀式、規則等，加以有意義的回應，作批判性的反省，和學生或同事對話，在這種批判、反省、對話的過程中，試驗假定，考驗理論，形成自己的知識，這就是所謂的「實際的理論」或「實際的智慧」。

教師的實際的理論或智慧是在實際情

境中累積起來的，很少將之文字化或口語表達出來，但接近這些知識，使它呈顯出來並加以檢討、審視，對教師或實習都很有幫助，但卻不是很容易的事，例如實習老師觀察了輔導教師的班級經營後，很難從他的教學行為中推論他的知識，因此可能獲益不多，一個班級經營技巧良好的教師可能對兒童有深入的了解，熟知其能力、性向，熟悉課程、教材，能設計適合學生的學習活動，讓兒童投入活動中，因此兒童學習熱絡，氣氛良好；他能診斷兒童的困難，提出適合的教材，使兒童不感到無聊或分心。實習教師只能看到班級秩序井然有條，卻不能體會輔導教師用的是什麼知識或技巧。

而且教師的知識是高度特定化的、脈絡化的，是關於特定的學校環境、特定的資源、特定的兒童的知識，他們比「外人」更了解，更能應用這種特定的情境，實習教師和他們生活在相同的情境中，共有某些經驗，有更多對話的機會，這種特定的知識更有助於實習教師的學習。輔導教師持有的這種個人的、情境的、試驗性的知識，正是實習教師作為分析、反省和消化的最好的材料。

### 2. 學校本位師資培育的發展

傳統培育師資的大學，在制度上，心理上與中小學校都有些距離，尤其是師資培育者的大學教授，受其學術文化的影響，易過度信賴理論，認為一般知識和專

業知識可先學習，加以累積、儲存，然後應用到教育實習上。而且師資培育者僅提供給師範生一般化的理論，如皮亞傑的智慧發展的理論，卻不能與他們一起在小學教室中看看這些理論怎麼用，造成理論和實際的乖離，師資培育者反省這種教法是「不負責任的。」(Tom, 1995)

英國最近的一篇調查報告指出：修教育學程的學生普遍認為師資培育課程太理論化、不切實際、教學古板，「大部分的教授」告訴我們要「作中學」，「我們要經驗第一手資料，而非聽第一手資料」，「我們要走進教室，看小朋友作什麼，而非只看教科書說什麼」，所以師資培育的結構要改變，而學校本位的師資培育乃應運而生。

學校本位的師資培育強調師資培育大學要和中小學密切合作，加強伙伴關係，但這種關係不是學徒式的關係，而是共同參與師資培育，提高師範生專業能力。學校提供特定的情境，支持學生發展和磨練專業技能和品質，成為明智的、有反省能力的教師；大學提供物質的空間，讓師範生共同陳述和比較經驗；二者一起提供理論的架構，對學校、教室和教學工作發展批判性的了解。而且要漸漸地增加學生在中小學的時間，從教中學，師傅的角色自然更為重要。

### 3. 提高教學專業

促進教學專業化是當前教育改革的重

點，要增加教師自信，提高教師地位，改變專業形象，使教師成為有尊嚴、受尊敬的專業，師傅制度的建立有助於專業化的形成。師傅協助實習教師成長，也促進自我成長，協助學校營造專業文化，促進校務發展，成為學校中學術領導階層，形成資源教師或種子教師，獲得其地位和聲望，負責導入教育或在職進修的工作，漸成為學校的中堅。因此師傅制度也是教師分級制的實施奠定基礎，具教師進階的雛型。

### 4. 師傅是教師本來的工作

教師本來就要在師資培育上扮演部分角色，如實施觀摩教學，作師範生的輔導老師，輔導團的團員等，只是這些都較不制度化。今後漸漸建立制度，使資深或有能力的教師能協助新進教師或其他教師。目前教師進修的風氣已漸萌芽，教師或作正式的進修、或自我成長、或作研究，撰寫專題、心得，漸能在教師專業成長上採取主動的角色，對師傅制度的制度化有十分積極的影響。

## 貳、師傅對實習教師的影響是全面性的

新師資培育法的頒布實施，正是我國正式實施師傅制度的起步，每一個教師都要有心理準備，扮演師資培育者的角色，熟練輔導實習教師的方法和技巧，協助實習教師成長，使他成為一個優良教師。

實習教師走進實習教室以後，一整年都接受師傅的教導和影響，尤其是他在教學現場中，處理實際的情境，解決實際的困難，因此學習的動機更強，回饋更直接，體會更深刻，師傅對實習教師的影響是全面的、整體的，其貢獻不亞於師範院校的教授。

至於師傅的影響途徑，主要有下列數項 (Calderhead, 1996; Wood, 1991)：

### 1. 提供示範

師傅是實習教師模仿的對象，他的行為、教學策略、行動的理念或特定事件的處理等等，都影響實習教師，師傅可說是行動和答案的來源。

### 2. 經由教練

實習教師仔細觀察教師教學技巧或其他行為，加以練習，一起討論；把行為細分為可達成的各種元素，特別著重細節。

### 3. 討論

如討論教學方法、策略，教學理論及其在實際上的意義；討論實習教師觀摩看過的教學、或自己教的經驗。實習教師從這些討論中會有許多收穫，並更能覺知自己的實踐，澄清他的觀點，擬訂預期的目標。

### 4. 發問

師傅不一定要告訴實習教師怎麼作，

只要在適當的時間，問適當的問題，就能使他發展自己的想法，思考或改變他的理念，增強或懷疑他的信念。好的師傅要問得多，說的少。

### 5. 發展課程

師徒一起討論或腦力激盪，發展教學單元或教材，一起評量它的適宜性和有效性，並且在實施過程中反省、修正，漸漸共享關於課程和教學的想法。

### 6. 特定的學習活動

師傅可設計特定的情境以促進學生學習，如要求實習教師教導一小組的特殊兒童，使他們體會兒童的學習困難；或教導某一特定的學科，使其熟悉該學科的內容和方法。

### 7. 資料搜集

實習老師針對某一主題，利用各種方



實習輔導教師是實習教師的師傅，要能使實習教師真正成爲一個良好

法搜集資料，加以錄音、錄影、繪成圖或表，一起討論，解決問題。

## 8. 實施研究

師徒可一起實施研究，如行動研究等，引出更多的問題，質疑自己的信念；師徒願意一起冒險，企求改變，反省自己的教學，相互回饋，產生一體感。

## 9. 環境脈絡

實習教師實習所在的教室，幾乎已定型，師傅在這教室中的運作也漸規律化，學生也在某種特定方式下學習，實習教師也不得不適應這種脈絡，因此師傅發揮極大的間接的影響，這種環境脈絡能否成為師徒討論的話題、能否改變，端視兩者如何交互作用而定。

## 10. 情緒的支持

在學習成為教師的過程中，實習教師經驗許多挫折、不確定和自我懷疑，此時適時給予鼓勵和支持能維持其動機和參與感，有信心去克服困難，師傅終日與實習教師在一起，在這方面要扮演重要角色，作他的情緒的後盾。

## 參、教師要熟練輔導實習教師的技巧

依師資培育法等有關法令規定，實習輔導教師是由國民中小學、幼稚園依下列原則，薦送合格教師給師資培育機構，由

師資培育機構聘請：(1)有能力輔導實習教師者，(2)有意願輔導實習教師者，(3)具有教學三年以上及擔任導師三年以上之經驗者。每一位師傅負責輔導一位實習教師，並得與其他老師實施團體輔導，師傅要協助實習教師擬訂實習計畫；共商實習重點和目標，及實習活動和方式；指導他教學實習；評定其實習心得報告和專題研究報告；並評量實習教師的成績。

師傅對實習教師的影響很大，責任也十分艱鉅，他不僅是實習教師的同事、朋友，更是示範者，資源人物和合作的伙伴，要提供教學方法的模範，提供觀察和回饋，共同發展課程，一起實施研究，並作諮詢服務。

我們希望具有上述三個條件的教師，都能接受挑戰，志願申請擔任師傅，但好的老師不一定是好的師傅，好的師傅除了要具備優良教師的品質和能力以外，更要發展輔導新教師的技巧。其主要的有下列六項 (Calderhead, 1996; Field, 1994; O'Bryan, 1995)：

1. 溝通的語言：教師的專業素養和技能，大部分是從實踐和經驗中獲得的，即使是最優秀的教師，也很難說出怎麼做或為什麼這麼做。師傅要有敏銳力和敏感性，敏於教室的現象，而且能用語言表達這些實際經驗，傳達給實習教師。

2. 工作分析：教練或示範是常用的輔導方法，師傅要指導實習教師擬訂切實的目標，利用工作分析法，分析成各種步驟

和策略，而且是可達成的，適合的、能引起興趣的策略，師傅要有這種信心和能力。

3. 諮商技巧：學習成爲一個教師並非易事，實習教師易產生焦慮、挫折、不安，並喪失信心。師傅要協助他們克服困難，面對挑戰，並給予必要的支持和回饋，諮商技巧是很重要的。

4. 提供多元的發展：教學方法和技巧各有巧妙，實習教師來自不同的背景和經驗，有相異的價值觀和能力，因此，學習方式也各不相同。師傅不僅要了解教師如何成長，有那些困難，需那些協助；更要容忍差異，尊重實習教師發展自己的教學型式，鼓勵他們實驗和試驗。

5. 自我檢討和評鑑：教師要有開放的心胸，願意提供實習教師觀摩、公開檢討，接受質疑和批判。這種輔導方式對實習教師獲益最大，而且師徒一起觀摩、討論、質疑和分析，更能培養反省和批判的能力，作一個反省性的教師。

6. 同事情誼：同事情誼濃厚的學校最有益於實習教師，實習教師與教師們一起計畫，一起教學，共同評鑑自己和學生的成果；彼此之間有更豐富的、更多樣的交互作用，師傅在這種親密的社區中，發展更有創意的學習活動，對師徒、師生和同事之間都有幫助，實習教師也更清楚自己需要什麼，缺少什麼，把握各種學習的機會。

## 肆、師傅制度的實施需賴真誠的「合作」

師傅制度的實施表示：中小學校（和幼稚園）要在師資培育上扮演重要角色，即學校和師範院校（和其他師資培育機構）要「合作」培育師資，這是一種嶄新的觀念，因此要實施師傅制度，必須對師範教育的概念重新思考。事實上，這種師範教育的再概念化阻力不少。首先，師範教育的改革缺少對深層結構的探討，流於技術的層面；第二，師範院校教授過度信賴理論，認爲儲存了專業知識就能應用到實際上，但小學教師對理論充滿懷疑和厭惡；第三，傳統的師資培育者將專業侷限於心理的、認知的課題，忽視了社會的、歷史的思考，故少有突破。(Tom, 1995)

學院文化和學校文化的對立更加深了合作的困難。學校文化一般是實際的、具體的、特定情境的；學術文化則是通則的和抽象的，偏於讀、寫和研究，其典範、結構、思考方式各異，鴻溝甚難跨越。(Harvard, Hodkinson, 1994)

因此師資培育的雙方，即學院和學校都要改變觀念，學院已不能獨力培育師資，師資培育方案必須是學院本位和學校本位結合的；學校分享師資培育的權利，且願意分擔這個責任。伙伴的雙方互助合作，一起發展課程，共同授課，使課程更爲統整，有益於學習。

師傅、實習教師和師院的實習輔導教

授更要有團隊精神，要像音樂的「三重奏」一樣，各扮演不同角色，發揮各自的功能，但要形成友誼的、信賴的、互敬的團隊關係，才能奏出和諧的樂章。因此首先要使權威關係民主化。實習指導教授不要認為自己是師資培育的專家，擁有絕對的知識，要有最後評鑑權；實習輔導老師也要放棄自己才是學校或教室中的主人，最了解教學實際的角色。實習教師並非位於權威的底層，他是實習組織中的一份子，而且是「主唱」，對情境有自主性，積極的參與，產生隸屬感，以形成自己的經驗(Wood, 1991)。

這種真誠的合作和伙伴關係，對三者都有助益，教授走出象牙塔，走進現場，更了解教學實際；師傅也獲得內在的、發展上的成長，輔導實習教師被同事或上級肯定，獲得成就感和自信，提高了專業地位；同時協助實習教師成長和進步中，師傅也能自我分析和檢討，反省自己的信念和哲學，覺醒蘊含在被視為理所當然的假定。當然，政府若能編列經費，給予實習津貼，作為具體報償，則更有激勵作用，配合教師分級和證照制度的實施，給師傅更高的比重，甄選主任、校長或其他考試時，將實習教師輔導列為重要項目，予以加分，以鼓勵教師參與師資培育工作。

## 參考文獻

- Calderhead, J. (1996): The Role of the Mentor in the Preservice and Inservice Education of Teachers, Paper presented at the International Conference on Basic Education, Chinese University of Hong Kong.
- Field, B. (1994): The New Role of the Teacher-Mentoring, in B. Field (1994): Teachers as Mentors (ed.), London: the Falmer Press.
- Harvard, G.R., Hodkinson, P. (1994): Future Direction in Teacher Education, in Harvard, Hodkinson (1994): Action and Reflection in Teacher Education, N.J.: Ablex Pub.
- O'Bryan, S.(1995): Can Every Teacher be a Successful Mentor? in Slick, G.P. (1995): Making the Difference for Teachers-The Field Experience in Actual Practice, Ca.; Corwin Press.
- Tom, A. (1995): Stirring the Embers-Reconsidering the Structure of Teacher Education Programs, in Wideen, M.F., P.P. Grimmert (1995): Changing Times in Teacher Education-Restructuring or Reconceptualization? London: The Falmer Press.
- Wood, P.O. (1991). The Cooperating Teacher's Role in Nurturing Reflective Teacher, in B. Tabachnich, K. Zeichner (1991). Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education, N.Y. The Falmer Press.

## 教師在職進修

# 現況分析與策進

謝水南／台灣省中等學校教師研習會主任

### 一、教師在職進修現況分析

#### (一)教師在職進修的法源

「師範教育法」(民 68)第十九條：「各級學校教師在職期間，應進修研究與其教學有關之知能。其辦法由教育部定之。」隨後教育部訂頒「中小學教師在職進修研究辦法」(民 74)。「師資培育法」(民 83)關於在職進修的條文有四條：第三條—師資培育含在職進修；第十二條—師範校院應負責教育專業在職進修；第十五條—師範校院及設有教育院、系、所之大學校院得設立各科教育研究所，提供教師在職進修為其任務之一；第十六條—師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院得設專責單位，辦理教師在職進修。主管教育行政機關得視實際需要，另設機構辦理教師在職進修。民國八十五年十月二日，教育部依據「師資培育法」之規定，重新訂頒「高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法」，同時廢止了民國 74 年所頒的「教師在職進修研究辦法」。

「教師法」(民 84)第六章「進修與研究」和第四章「權利和義務」中的部份條文，是教師在職進修的明確法源依據。「教師法施行細則」(民 85)第 23 條更進一步界定「教師在職進修」——係指教師從事與教學、研究及輔導有關之進修而言。

#### (二)教師在職進修的方式

依新頒「教師在職進修辦法」(民 85)之規定，「教師在職進修」係廣義地指「在職進修」和「在職研究」二項。「在職進修」指進修學分、進修學位或資格而言。「在職研究」包括：從事有關之研究、譯著或創作；參加各科教學研究會。除以上所述之外，尚包括參加研習實習、參觀或考察活動；參加國民教育輔導團巡迴各縣市的教學輔導活動；參加經教育行政機關認可之進修、研究方式，如電視、廣播教學等。惟教師在職進修須與其本職工作或專業發展有關才可以。

#### (三)教師在職進修的地點和時間

地點可分為國外進修和國內進修；時間可分為全時進修和部份時間進修。國外進修必然是全時進修；國內進修可分為：全時進修－留職停薪或帶職帶薪進修；部份時間進修－參加暑期班、週末班或巡迴教學班。在國外進修方面，依現行辦法規定：出國進修期間一年；出國專題研究僅六個月。此外並規定：教師自行參加各項進修研究，須利用公餘時間，以不影響教學或職務為原則。進修機構辦理教師在職進修，以利用寒假、暑假、夜間、週末或其他特定時間實施為原則。

#### (四)教師在職進修的資格限制

基本條件必須服務屆滿一年以上且服務成績優良。此外視進修方式另外設限，如參加出國進修，須年齡在五十歲以下，在學校連續服務三年以上，且薪級須晉敘到委任三級以上者才有資格報名；如參加大學校院研究所進修碩士班學分（暑期或週末、週日進修方式），年齡須在五十五歲以內，且在學校連續服務二年以上，並須具有大學畢業以上學歷者才可報名。此外，為避免學校的行政人員都前往參加學位或資格進修，教育廳、局規定每校至多不逾二名行政人員同時參加上述進修。

#### (五)教師在職進修的權益和義務

教師參加在職進修後，如果獲得學分、學位或資格（如教師資格，校長、主任候用資格），可以申請各該科教師之登

記，並可換敘薪級提高待遇，而且可以作為甄選、調職或升遷時之參考－予以加分或積點。

教師在職進修期間，享有各項待遇或福利：如參加暑期研究的碩士學分進修，成績列每班前三分之一者，或參加教育專業科目學分進修，成績列每班前五名者，可以獲得省、市政府教育廳、局的獎助金獎勵，（惟一律不予補助學分費）。教師若被薦送到大學研究所、大專院校夜間部或空中行政專校等機構進修，可由薦送之機關全額補助學分費。教師於在職進修時所修得之科目及學分，於依法取得學籍時，可以酌予採認；所花之進修時間可以抵充修業年限，惟至多抵充一年。其他待遇尚有：經行政機關選調參加在職進修之公立學校教師，可以帶職帶薪參加進修學分、學位或資格；可核給公假或公差假參加研習、實習或考察。

參加學位或資格進修之教師，於完成進修後須回原校服務，服務年數為進修期間的二倍（即進修研究一年應服務三年）。接受全額補助學分費者，應在原校服務二年；接受半數補助者服務一年。

#### (六)教師在職進修機構

依「師資培育法」第十六條第二項之規定：主管教育行政機關得視實際需要設置教師研習機構辦理教師進修教育。目前省、市教育廳、局已設置之教師研習機構共有四所，分別為：

1. 臺灣省國民學校教師研習會（民 45 年成立）
2. 臺灣省中等學校教師研習會（民 59 年、76 年成立）
3. 台北市教師研習中心（民 70 年成立）
4. 高雄市教師研習中心（民 78 年成立）

近年來各縣市政府教育局為因應教師在職進修的需求，亦相繼成立縣、市立教師研習中心，目前已興建完成並正式啓用之教師研習中心共有 13 所，其他縣市亦陸續籌建中，預計在不久的將來，每一縣市都將有一所教師研習中心，以方便轄區內的教師就近參加進修，並能按各地方特殊需求規畫研習班次和課程。

教師在職進修一直是師範校院的任務之一，國內三個師範大學皆在民國六十年代之前就設置進修部，其後又設夜間部、暑期部、巡迴教學班等，以應中學教師在職進修之需求。國立政治大學教育學系、所亦比照辦理。在小學教師的在職進修方面，民國四十九年起，九所師範學校陸續升格為師範專科學校，開辦暑期部；民國五十一年，中華電視台配合辦理空中教學，廣開教師在職進修機會，將國小教師的學歷由師範學校（相當高中程度）提昇到專科程度。民國七十六年，政府又將師專升格為師範學院，各師院自民國七十七年暑期起辦理進修部，提供國小教師進修學士學位，以四個暑假修畢大學課程，將國小教師的學歷全面提昇到大學程度。目前各師範校院又進一步開設研究所碩士四

十學分班供國小教師進修，雖班次和容量有限，但可見國小教師在職進修意願的強烈。

### （七）教師在職進修的缺失

國內教師的在職進修活動雖然非常盛行，但據教育學者的觀察認為有所偏差：具有濃厚的文憑主義及形式主義色彩（王家通，民 83）；偏重教育專業科目的進修，相對忽略了任教專門科目的進修（黃炳煌，民 83）；盛行集中式的研習，以致進修成效欠佳（林素卿，民 81；張明察，民 82）。以上批評雖無足夠的統計數據可以支持，但揆之一般現象確實如此。例如一般教師爭先恐後地報名參加大學校院的學位課程進修，但對於一般研習機構的各科教材教法研習卻不感興趣，經常須由服務學校硬性指派或輪流參加。之所以造成此種現象，原因甚多：諸如文憑主義——提高學歷；功利思想——晉級加薪；機會稀少——得之不易；制度不健全——保持教師資格與在職進修與否無關；研習機構的缺失——課程規畫欠佳、未能提供多樣化的研習活動、利用正常上課時間研習耽誤學生課業、離家遠道住宿研習對生活造成不便、不能給予研習學分、缺乏誘因等。

## 二、教師在職進修的策進

欲改進當前教師在職進修制度的缺失，可從觀念導正和實際做法二方面來努

力。

### (一)觀念導正

1. 教師在職進修的意義與內涵宜重新界定——所謂「進修」包含「進德和修業」；「修習和研究」（即研修）。換言之，所謂「進修」，包括觀念的革新、態度的轉變、人格修養的提昇等等屬於個人道德和品格層面的進展，不僅指「教育專業科目」和「任教專門科目」的進展。此外，所謂「進修」，也包括參加「研究」活動在內，諸如參加「讀書會」、「專題研討會」、「教學研究會」、「論文發表會」、「個案研討會」、從事教育問題「專題研究」、參與國內、外之「研修旅遊」等等與教師本職相關的研修活動。

2. 在職進修既是教師的權利也是義務——「師資培育法」（民83）已明定：師資培育含「在職進修」階段（即第三階段），並責成師範校院及設有教育學程之大學校院須設專責單位辦理教師在職進修。「教師法」（民84）將「在職進修」列為專章（第六章），將「在職進修」列為教師的權利，也是教師責無旁貸的義務。教育部根據「師資培育法」並頒有「教師在職進修辦法」（民85年令頒）。綜合上述，教師在職進修的法源依據至為明確。惟因「在職進修」既係教師的權利也是義務，因此常常混淆不清：既是教師的權利，就是政府的義務——教師有權要求政府提供進修機會、進修場所、進修待

遇等權利事項，政府有相對的義務來滿足教師上述之要求；既是教師的義務，就是政府的權利——教師必須參加各種在職進修活動，政府有權強制教師參加上述進修活動，對於未（或未完全）履行在職進修義務之教師，政府有權予以懲處。當前之教師在職進修活動，表面上看似非常熱絡，但仍不乏欠缺進修意願之教師，政府對於這些教師無計可施，原因在於未能宣導「在職進修是教師的義務」之觀念。

3. 在職進修是教師終身的學習工作——教師是終身、永不畢業的學生，道理至為簡單明瞭：教師是知識的傳播者，身處資訊時代、高科技社會，知識日新月異，新知不斷湧現，教師為了教學效能，須不斷地學習以補充新知和修正舊觀念、態度、方法。由於各種資訊倍增的年限越來越少，知識的「耐用年限」越來越短，身為教師須不斷地學習，否則即是落伍的教師，沒有效能的教師。



在職進修是教師終身的學習工作

## (二) 實際做法

1. 教師在職進修制度化——新頒「教師在職進修辦法」，該辦法在規範教師參加在職進修的權利和義務事項時，宜與下列相關制度配合：(1)教師分級制度；(2)教師薪給制度；(3)教師換證制度；(4)教師休假制度；(5)教師實習制度。

2. 整合教師在職進修機構——為免教育資源因重疊而浪費，大學校院、各級教師研習機構、各中小學校、各文教基金會等教師進修相關機構宜加以整合，俾能分工合作。大學校院以提供學分進修和第二專長進修為主；教師研習機構以各科教材教法改進研習為主；各中小學校舉辦校內或校際研習活動，則以即學即用之實務示範觀摩研討為主；各民間團體、文教基金會等則以獎助教師研究、辦理各項藝文展演和聯誼活動為主。

3. 教師在職進修課程適切化——課程設計除理論與實務兼顧外，須以教師的需求和興趣為核心，採用互動式教學，著重實作、示範、觀摩、研討、探究、創作等方法。為免影響教學，教師在職進修方式宜儘量採用校內進修或小區域內進修，可善用校內（或校際）之各科教學研究會或讀書會辦理小團體式進修。此外教師進修課程宜有階段性任務功能之區分：在師資需求殷切、合格教師不足之情況下，要著重在「資格取得」(being qualified)；在教師充裕的情況下，則宜著重在「專業精

進」(being competent)(謝文全，民73)。

在進修研習的方式上，宜採行「研究本位」(research-based)的研修和「探究取向」(inquiry-oriented)的研習（歐用生，民82）。換言之，教師在職進修宜以解決教學（和輔導）問題為核心，誘導教師從事教育研究，主動探究教育問題，以追求專業成長。

4. 善用資訊和視聽教學科技——科技發展日新月異，尤以資訊科技和視聽媒體對學校之教材和教法衝擊更大，教師習於文字、符號的思惟方式，學生則擅長圖像、動畫的思惟方式，容易形成教育方面的「世代鴻溝」(generation gap)，因此資訊教育和視聽教育成為教師在職進修的「通識課程」，必備的「教育專業知能」。現代教師除了要具有「人文素養」，也要具有「科技素養」，要能使用教育資訊網路、多媒體教學等現代化教學技巧。身處資訊時代、科技社會，不斷地在職進修是保持知識新鮮唯一的方法，因此教師在職進修宜將資訊教育和視聽教育納入為主要課程。

5. 實施教師在職進修效能評鑑——教師因係現職人員，其在職進修之單位教育成本甚高，包括差旅費、代課費、教育參觀和實習材料費等。為免影響學生課業和擲節教育經費，宜妥慎規畫教師在職進修事宜。諸如實施校內進修、利用週末和假期實施進修、利用空中教學（遠距教學）等等。不宜鼓勵教師進修高級學位和進修

與教學無直接關係之科系、所等。教師在職進修之終極目標在提昇教學效能，其受益人應是學生，提高教師個人學位之進修常與在職進修目的相違，故不宜鼓勵。教師在職進修之單位教育成本既高，為講求「績效責任」(accountability)，宜實施在職進修效能評鑑(陳枝烈，民79)。至於效能評鑑的指標和評鑑的方式等有待教育學者專家深入探究。

## 結語：

教師在職進修一方面固然是配合科技知識的快速增加與重整，適應資訊時代的世界性潮流，其實主要還是有鑑於教師在職進修可以發揮下列功能：(一)補充職前教育之不足；(二)改進教學方法；(三)激發研究興趣；(四)滿足自我超越的需求等。換言之，教師經由在職進修，一方面符合社會大眾對教師所扮「知識傳遞角色」的殷切期望；一方面因不斷地在職進修而達成專業成長與成熟，有助於教師個人的自我實現。因此世界教育先進國家莫不重視教師的在職進修。我國近年來亦漸漸重視教師的在職進修，例如藉用師範院校的升格或改制，有計畫地、逐步地推動教師在職進修，將國小師資由師範提昇到專科、大學程度。臺灣省政府教育廳更自民國七十九年起推動全面性的教師進修計畫，稱為「長青專案」——臺灣省轄區內的各級各類學校(含特殊學校、幼稚園)的教師(含校長)，在五年內至少須參加在職進

修一周以上。民國八十四年五月，「長青專案」五年屆滿，成效檢討結果相當可喜——高中職教師達90%，國中教師達85%，國小教師達89%。教育廳緊接著辦理「長青專案」第二期五年計畫。教育部在85年10月2日新頒「教師在職進修辦法」。

隨著「師資培育法」(民83)、「教師法」(民84)、「教師法施行細則」(民85)、「教師在職進修辦法」(民85)陸續公佈施行，規定教師每一學年須至少進修18小時或一學分，或五年內累積90小時或五學分(第九條)，為教師在職進修訂定了一個全國性的下限標準，讓教師有所適從，使我國的教師在職進修有了法源依據，今後宜朝向制度化的方面邁進。在制度化的過程中，宜與教師分級制度、薪給制度、換證制度、休假制度等相結合。在制度化的同時，亦須整合教師進修機構，妥善規畫進修課程，善用資訊和視聽教學科技，從而提昇進修效能。

## 參考書目

- 王家通(民83)。突破教師進修的瓶頸。載於台北市教師研習中心編印「教師天地」第六十八期。頁23-27。
- 何福田(民73)。我國臺灣地區中小學教師進修制度之研究。台北：正昇教育學社。
- 林素卿(民81)。國民中學教師進修課程需求之調查研究。臺灣省中等學校教

- 師研習會專案研究報告。
- 林如萍(民80)。中學教師參與在職進修動機取向研究。臺灣師大家政研究所碩士論文。
- 陳枝烈(民79)。國民中學教師在職進修效能評鑑之研究。臺灣省中等學校教師研習會專案研究報告。
- 楊國賜(民83)。我國教師在職進修制度改進芻議。載於臺北市教師研習中心編印「教師天地」第六十八期，頁13-16。
- 張明寮(民82)。臺灣省國民中學師資現況暨教師在職進修問題之研究。高雄：復文圖書出版社。
- 黃炳煌(民83)。我對國內中小學在職進修的一些期盼。載於台北市教師研習中心編印「教師天地」第六十八期，頁16-18。
- 歐用生(民82)。反省性教學及其對師範學院教學革新的啓示。載於台北師院編印「博雅教育文集」第三輯，頁1-11。
- 歐用生(民83)。國小教師在職進修教育的檢討與改進。載於高雄市教師研習中心編印「高市鐸聲」第五卷第一期，頁1-7。
- 謝文全(民73)。各國教師在職進修教育之現況及趨勢。教育部中教司舉辦「教師在職進修教育研討會」報告。
- 謝水南(民83)。師資培育法與教師在職進修。載於臺灣省中等學校教師研習會出版「中學教育學報」第一期，頁2-13。
- 臺灣省政府教育廳(民73)。教育人員進修有關法令彙編。
- 臺灣省政府教育廳(民84)。臺灣省教師進修計畫——長青專案執行五年績效檢討會實錄。台南市立安平國中編印。
- 教育部教育計畫小組(民68)。我國中學教師在職進修教育之研究。
- 師資培育法(民63.2.7 總統令公布)。
- 教師法(民84.8.9 總統令公布)。
- 教師法施行細則(民85.8.31 教育部訂定發布)。
- 中小學教師在職進修研究辦法(民74.10.4 教育部函頒)。
- 高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法(民85.10.2 教育部令頒)。
- 教師進修研究獎勵辦法(民85.10.9 教育部令頒)。

# 在職進修教育的趨勢與做法

楊思偉／台灣師大教育系教授

## 一、現狀與問題

在職進修是師資培育教育中的職前教育，養成教育與進修教育中的重要一環，已經是無庸置疑的，加上最近一、二十年來，終生教育理念的推動，在職進修教育更成為教師生涯規劃中的最重要階段，所以各國都非常重視在職進修教育。

我國教師進修教育起步較晚，但風氣正在萌芽發展，雖然在職教育成效不盡理想，但是基本上是受到重視的。

目前中小學的在職進修教育，可分短期性和長期性兩種。所謂短期性進修是指在教師研習會及教師研習中心所進行的各種班別的講習活動，這些機構包括台灣省國民學校教師研習會，台北市教師研習中心，高雄市教師研習中心，及台灣師範大學進修推廣部（原設有研習中心）等，這類研習中心較有系統實施教師在職進修教育，但因容量有限，無法全面提供教師進修機會。

至於長期性進修教育，則是指師範校院及一般大學所設的博、碩士班及四十學分碩士班，以及學士後教育學分班、輔導

學分班等較長期的進修教育。前者是取得學位的進修，後者則是以特定目標為主的進修。這些進修除了三所師範大學及九所師範學院以外，一般大學也有讓在職中小學教師進修非直接與教育有關的課程，這部份機會在擴增中，但畢竟仍然不多。

目前各縣市正陸續成立各種教師研習單位，以加強實施進修教育，而原已成立的各種教學輔導團，也會至各校巡迴輔導，辦理研習、座談等，以提升教師專業水準。而學校方面，則以實施週三進修為主，實施方式因校而異，大致是：邀請教授及專家專題演講，教師閱讀或研習心得報告；教師成立自我成長團體，彼此切磋研討；及觀看「成長與學習」，並撰寫心得等方式。而且我進修方面，可參加某些機構舉辦的演講會、論文徵選或著作發表，但參與人數一向不多。

綜合上述在職進修教育的現況，可以提出四個主要問題：

### (一)偏於被動進修：

目前的在職進修，除了四十學分碩士班及師院學分學位班，因進修結果可做為

晉級加薪用，所以爭取者較多以外，教師主動參加其他進修的意願並不強，加上所有進修設計，幾乎都是上面規畫主導，因此呈現被動與由上而下的進修現況。

### (二)進修內容未盡理想：

進修課程大部份由專家設計，課程講授亦以大學教授為主，由於有部份學者專家缺乏實務經驗，可能導致研習內容過於理論與缺乏應用價值，這是值得探討的問題，另外研習方式，缺乏實作課程，也降低了教師研習的實踐效果。

### (三)缺乏教師生涯整體規畫：

進修研習的機構，各自規畫各項課程，缺乏縱的銜接與橫的聯繫；其次亦未考慮教師生涯規畫內容，設計系列之研習課程，以致無法使教師能朝專業成長之路前進，培養能自我反省、自我批判、自我成長的教師。

### (四)進修制度尚未確立：

以往由於缺乏法令的依據及行政的奧據，以及整體地規畫，在職進修一直未能制度化，系統化的實施，最近在職進修辦法已定，期望在法令完備後，能很快地建立進修制度。

## 二、理念與趨勢

世界各國的師資培育制度，基本上在經歷了1970年代以後至今，所謂學校教育

問題叢生期之後，對於在職進修的重要性及做法，有了重新省思的機會。1970年代後半至80年代初葉，OECD及CERI進行了在職進修的實踐調查研究，提出以學校為中心(school based)，培養實踐研究者的教師(teachers as researchers)，以提升教師素質的在職進修教育的理念，引起了學界的廣泛討論。自1980年代以後，教師教育(teacher education)的研究典範(paradigm)產生了鉅大的轉換，其重要的內涵包含下列三項：

### (一)師資培育和在職進修的統合

為了回應1970年代以後，對於學校教育及教師的強烈批判，乃有統合職前教育(preservice)、初任實習(induction)及在職進修(inservice)成為一連續性及統整性概念的理論。加上1960年代以後，「終生教育」及「終生學習」的思想開始受到重視，所以在師資培育的領域中，如何以教師個人的生涯發展及成長，做為在職進修的重點，更受到學界的重視，1980年代之後，有關教師個人的教學生涯史及個人生活更加研究逐漸增多，可以說明在職進修和終生教育結合的情形，其目的即在深入探討教師的個人生活史，以瞭解教師喪失教學意願等問題的真相。

### (二)導向專業成長的在職進修

在職進修的理論，至1980年代以後，已由傳統的「在職教育」(Inservice

Education) 走向「專業發展」(Professional Development) 的方向，美國的 Sergiovanni 等人強調「所謂專業發展，是指從事學校教育的人員，為有效地提升其職業的能力，而有計畫地進行提升個人及團體的職業能力的各種自發性的活動或過程」，這表示在職教育的本質已從改正缺點及定型的介入，走向以成長為目標，並以非定型的介入為其重要方法的專業發展概念。因此揚棄以往以培養技術者為主的「技術者訓練模式」，轉換成「專業者培養模式」，已是現代在職進修的重要概念(楊思偉，民83)。

### (三)「教育改善模式」的在職進修

有關教師的專業成長，重點一向是置於在「教師個人模式」方面。所謂「教師個人模式」是指將教師素質的確保與提升，寄託於教師個人能獲得與具備知識、技能與態度上，因此在師資培育的過程，會特別重視教師職前教育，並在教師甄選階段確認教師的資質能力，至此教師的基本條件算是已經具備，至於在職進修，則在學校以外的場所實施亦可的看法。

而所謂「教育改善模式」是指，透過以改善教師與學生間的關係為主的活動中，使提升以教學為核心的學校教育的概念，而在此理念下，在職進修變成最重要的一環。所以在「教師個人模式」方面，強調獲得一定水準以上的知識與技術體系即可，而「教育改善模式」，則與其說強

調知識與技術體系，不如說透過教育實踐，在不僅和兒童交流，也和各色各樣人交流中，產生新的知識和技術，而那種可以不斷提升獲得知識與技術水準的「實踐研究能力」與「態度」，則成為專業能力的核心(今津孝次郎，1988)。這也就是說，新的在職進修的概念，並不以培養教師具備教學等的資質為目標，它強調教師必須以其服務的學校為根據地，進行不斷地實踐研究，透過和同僚間的合作，及和大學等研究機關的聯繫，促使自己成為一個「實踐研究者的教師」。

## 三、各國的在職進修制度

在職進修是各國非常重視的項目，以下就美國、英國及日本之制度概略說明。

### (一)美國

美國中小學教師參加在職進修，主要有研習會(workshop)，暑期學校(Summer school)，大學或校外推廣課程及空中教學課程，除了上述四種主要進修方式外，尚有函授課程、研討會、參觀示範教學、實地旅行(field trips)等。

至於課程內容，則以專業教育課程、教學方法課程、特殊教育課程，教育行政或輔導人員學位課程及學術性課程(Academic courses)為主。辦理機構則以大學、地方教育行政組織及教師團體為主。

## (二) 英國

英國的在職進修，主要區分為學校外的在職進修和學校內的在職進修兩大類，前者包括長期課程(20天以上)三種，即「長期文憑課程」、「長期非文憑課程」(又稱在職教育補助金計畫)、及「學校教師研究員制度(School Teacher Fellowships)」；短期課程(20天以內)，則有「教育科學部地區課程」等。而學校內的在職進修，則包括在各學校團體的教師中心取得支援和協助，所進行的自主性研修活動等，如夜間研討會、週末討論會、各種研究訪問活動、參觀旅行等。

另外，「教師中心」則因應教師之需要，為教師安排新教材、教法之示範教學或展覽會、研討會等，以教師俱樂部的方式是觀，另有開放大學的設立，提供教師多元的在職進修。

## (三) 日本

日本已經實施教師證照制度及教師分級制度，並且把在職進修和職級晉升相連，在職進修既是義務也是權利，因此非常普遍。

日本在職進修的實施機構，包括各地方政府的「教育中心」、大學、各種專業團體及學校。進修的方式包括長期和短期兩種，長期進修指在三種教育大學(即上越、兵庫、鳴門)開設碩士課程，提供現任在職教師進修學位。其次也有「內地留

學」制度，提供現職教師至各大學專題研究(留職留薪)，時間由三個月至一年，以提升教學知能及專業能力。至於(短期課程則包括各種研習活動、研修講座、教學會議等)。

日本在職進修的另一特色，是按照資歷分別進行各種在職進修，如校長及主任之研修、中堅教師研修、初任教師研修等，因應不同資歷者的不同需求，進行各種包括學校行政、學科教材教法、教育專業方面及特殊教育方面的在職進修。

綜合以上三國之在職進修制度，歸納下列兩項重點：

1. 就進修機構而言，各國除了在各級政府機構之教育部門均設有辦理在職進修機構外，也會在大學辦理各種進修，兩者負擔不同性質和不同時間之進修，可以互補長短，另外教師專業團體的進修也發揮了重要的功能。

2. 就進修課程而言，基本上可分成提升教學知能，獲取較高學位及加強行政職務能力之進修三種。而其中以提升教學素質，加強教學實踐能力最受重視，所以各國都在課程中強調實作與實踐能力的琢磨，以避免過於理論化時，無助於教師資質之提升。

# 國小教師進修之探討

鄭東瀛／台北市教師研習中心主任

## 前言

投資大量教育經費，可以立即改善教學的環境；但是卻無法立即提昇師資的素質，因為師資素質的提昇有待長期的培養。雖然師資養成教育多元化後，也許有助於師資素質的提昇，但是際此知識爆炸的社會，以「過去所學的知識，指導現在的學生，適應未來的生活」根本是不可能，因此，在職教師進修之加強，乃當前教育之重要課題。

過去，教師進修未能獲得每位教師之重視，因為只要取得合格教師資格，即終生是合格教師，進修或不進修並無大礙，甚至進修是為取得較高薪給，這樣錯誤的觀念，一直無法提昇教師在社會的專業地位，更無法提昇教學的品質。

## 壹、現代社會對教師進修之衝擊

民主化、自由化、資訊化、科技化、多元化是開放社會的特徵，這些特徵對教師的角色帶來很大的衝擊，試說明如下：

### 一、知識來源

過去，教師是「知識的唯一來源」，教師是知識權威的代表，學生不容許懷疑教師所教，但是今天科技成長快速，學生對資訊的獲得更多元化，教師已不是知識的代表，面對爆炸的知識，教師的壓力甚大，不進修即無法解決複雜的問題。



面對爆炸的知識，教師的壓力甚大，不進修即無法解決複雜的問題

### 二、學習主體

教師在現代教學的角色，由原來的「教師本位」調整為「學生主體」，教學

過程重視的是學習者，教師教學的內涵，方法更重於內容，教師需更多的專業知識協助學生學習，教師要提供更多的學習材料，刺激學生學習，因此教師需不斷的研究，豐富學習材料，才能提昇教學品質。

### 三、多元價值觀

民主化的社會，容許每個人擁有自己的價值觀，因此，每個教育政策、制度、理念、方案，家長都會有不同的看法與意見，教師在價值紛雜的社會中，必需掌握教育的脈動、教育思潮、教育趨勢及社會變遷，才能因應多元的價值觀，選擇學生最大利益之教育觀。

### 四、教科書的開放

教科書由統編本開放審定本後，民間版百家齊放；過去，教師完全依賴教科書，現在教師要有選擇教科書的能力，要有編選教材的能力，要有規畫課程活動的能力，於是專業素養的要求也提高了。

## 貳、教師進修現存問題探討

長期以來，教師進修意願不高，除了制度面問題外，下列因素也值得探討：

### 一、教師願不願問題

教師工作是鐵飯碗，一旦取得合格教師資格，不管教學上適不適任，只要累積一定的年資，每位教師都是同等資格之教師，自然沒有進修之壓力，反正教學不

力，既不會被解聘也不會減薪，於是造成「該來卻不願意來」之問題。

### 二、時間適切性的問題

目前除了學位之進修於暑假辦理外，大部份的短期進修，都在學期中辦理，學校常有派代課之困擾，這與鄰近之日本差異很大，日本之小學教師，主要的進修時間是在暑假，這值得國內參考。

### 三、教師能不能的問題

教師既是一個專業人員，每個人應該要有獨立研究的能力，事實並不然，教師碰到一些教學上的問題，因為研究能力之不足，無法獨立研究解決，固然在師資養成過程並未強調研究之能力，在職進修部份也未普遍加強教師的研究能力。

## 參、我對國小教師進修之看法

### 一、強迫進修

日前教育部已頒定高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法，明定教師在職期間，每一學年須至少進修十八小時，強迫教師進修，使得不願進修之教師，也得被迫進修，不過，每年十八小時之進修，實無法因應一日千里之知識，所以，除了立法外，如何激發教師利用暑假主動進修之意願，更值得我們深思。

### 二、多元進修方式

目前除了各校或校際間辦理之進修

---

外，研習中心、師範院校也配合政策及教師需求，辦理各項之研習，另外，學位、學分的進修，也在各大專院校辦理，這些研習方式或內涵，若能更配合教師之興趣，也可利用週末或夜間辦理，使其更多元化。

### 三、發揮教師會功能

教師會之目的在提昇教師專業之形象，教師會可就教師之興趣辦理各項講座、研習，組讀書會探討教育問題，或規畫教師之教學心得發表……等，藉以提昇專業形象。

### 四、建立教師證照制度

教師分級，有利於師資素質之提昇，也有利於教師進修工作之推動，目前在國小留不住博士、碩士人才，制度是最大關鍵，小學無法提供教師向上流動之機會，每個人最終都是同等的合格教師，若將教師比照醫院之臨床制度，分實習教師、一般教師、主任教師、輔導教師……等層級，相信可以激勵教師進修之意願。

### 五、成立教師研究資源中心

為鼓勵教師能進行教學研究，我們可以在教師中心或各分區成立資源中心，蒐集各校教學研究成果，提供教師教學研究的資料，或每年辦理教學心得發表會，配合教師分級制度之建立，讓老師視教學心得發表會為每年之盛事，藉以解決教學上

之問題並提振教師研究之風氣。

### 六、建立休假進修制度

大學教授有休假進修制度，但是小學無此制度，若配合教師分級制度，讓輔導教師也有休假進修制度，一方面刺激教師向上流動機會，一方面鼓勵輔導教師更熱衷於教學研究與輔導。

### 七、發揮研習中心功能

現階段之研習中心，在教師進修工作之推動方面，除配合教育政策外，更應考量教師之需求，諮詢教師之意見，聘請有豐富教學經驗及專業素養者，協助教師解決教學上的問題，進修的方式可更多元化，如專題研究、參觀訪問、教育座談會……等活動，使教師中心真正發揮教師進修的功能，協助教師解決教學上的問題。

# 從終生教育的意涵 談教師在職進修的理念

何雲光／高雄市教師研習中心主任

終生教育，在 1960 年代以後，由於聯合國教科文組織的倡導，目前已成爲世界主要國家教育改革的原動力與指導原則（黃富順，民 83）。終生教育將是今後統整我國各級各類教育的最高指導原則，終生學習社會將是我國未來教育所要建構的遠景與美景。終生教育的理念除了提供檢視當前教育問題的有力架構外，同時也指出個人在終其一生中需持續不斷地進行有計畫、有組織的學習活動，使教育貫穿個人一生的發展事實。

我國師資培育政策，向來重視教師在職進修，並投注相當的人力、物力與財力。然以目前的情況，或礙於法令與制度的限制，或礙於進修機會過少，並未能達到理想境界。教師在職進修未能制度化，也未能與學校實際問題相結合，以致過於重視理論層面而忽略實際層面的問題探討。

執此，本文擬結合終生教育的意義、內涵、特性，檢討目前教師在職進修制度與實施情形，指出有效途徑與方案的規劃，作爲我國教師在職進修實施的參酌，

以提升教師專業能力，迎向終生學習社會時代的來臨。

## 一、終生教育的意義與內涵

終生教育的意義，依據學者 Dave (1976) 的說法，以一種整體的觀點來檢視教育的理念。其內涵包括正規、非正規和體制內、體制外的教育型態。因此，終生教育乃是從時間因素和空間的領域加以貫穿、統整所有的教育階段和架構，其主要特徵在於時間、空間和學習類型上皆具有相當的彈性。是故，終生教育目的的達成，需要採用自我導向 (self-direction) 的學習，相機採用各種學習策略和途徑 (approach) 才能達成。Candy (1991 : 15) 認爲終生教育應該具有以下幾個要領，即持續個人一生、系統性學習以應變遷需求，達成自我實現目標，增進自我導向學習的能力和動機。包括正規非正規與非正式的教育設施。

此外，Cropley (1980) 在其著作「邁向系統化終生教育」中指出，終生教育必須包括下列三個內涵，才算完備。

### (一)視學習為終生的歷程

終生教育的首要觀念是終生進行有意義、有目的的學習活動。終生教育強調的是入學前和受正規教育後的成長學習。因此，態度與價值觀的養成重於學習結果。

### (二)學習發生於各種情境中

終生教育除了視學習為終生的歷程之外，並指出很多重要的經驗學習並非僅來自於正規教育中，學校的學習只是人一生中部份經驗而已。換言之，終生教育強調在各種情境中學習的理念，也強調來自未受專業訓練，不付費的教師的貢獻；不僅重視學校中的學習，更重視學校以外的各種教學經驗。

### (三)實現終生教育的重要條件是個人作終生的學習

終生教育的另一項重要原則是教育目的的實現，係由個人來完成。因此，個人要具備自我導向學習的能力，不必依賴傳統形式或體制內的學校教育而能夠獨立學習。

由以上論述可得知，終生學習的理念包括能在不同時間和環境下，進行學習的技巧和學習的動機，將自己視之為學習者的觀念，對學習的積極態度，建立學習目標及評鑑學習結果的能力，瞭解自己的真正潛能及對自己、對社會、對知識抱持著一種建設性批評的態度等（黃富順，民 83:

## 二、終生教育的特性

Jarvis(1995)指出，在終生教育的理念之下，無論是正規教育、非正規教育、非正式教育都應融合成一體，不管學校教育或成人教育都需要延續與加強加深。因而，終生教育的特性應包含以下幾項（參考自黃富順等，民 85）

- (一)持續性：終生教育，應該是貫穿人一生的學習，是一種持續不斷的學習活動。
- (二)開放性：終生教育，應向全民開放，沒有資格的限制。
- (三)整體性：終生教育，應包括個人一生中所有的教育活動。
- (四)連貫性：終生教育，應強調各種教育體系的連繫貫串。
- (五)統整性：終生教育體系下，各種教育型態作有機的協調與統整。
- (六)彈性化：終生教育的學習目標、方式、時間、地點、內容及過程，應多具彈性。
- (七)生活化：終生教育，應強調教育的內容、生活與工作相結合。
- (八)多元化：終生教育的內容，應包括各種知識、概念、經驗的學習，強調族群的融合，多元文化的包容與相容。
- (九)人性化：終生教育，追求的不僅是科技、效率、卓越、績效等外在指標，同時也充實人文精神內涵，強調人性自我實現價值。
- (十)樂趣化：終生教育，是一種強調「樂在

學習中」的教育活動。

### 三、教師在職進修的實施與規劃

由以上論述得知，終生教育的理念使得生活在社會中的每個人，都需要時時學習，才能因應學習社會的來臨。也由於科技資訊的快速成長，提供學習者更便捷、更多樣的學習管道與方法，使學習的途徑擴增。

我國師資培育，以往是一元化之封閉方式，完全由政府設立的師範院校負責，師範教育體制，僅承認只有「師範大學或師範學院」才有資格培育師資。自從「師資培育法」公布後，已由閉鎖轉向開放方式，師資及其它教育專業人員之培育，改由師範院校、設有教育院、系所或教育學院之學校實施，因此，師資培育方式，已邁向多元化之時代。由於師資培育方式的改變，相對於終生教育運動的推展，教師在職進修同時受到相當的重視。以往，教師在職進修活動，教育行政當局投注相當多的人力、物力與財力，成效卓著。然而，在終生教育時代的來臨，終生學習將是個人未來的生活方式，教師在職進修活動的實施與規劃也應掌握此一脈動，以迎向未來廿一世紀的教育。

#### (一)建立教師正確的學習觀念

在終生教育的時代中，終生學習的社會裡，教育已無終止的一刻，而是個人終生的歷程。因而，教師的專業成長不應僅止於師資培育課程中，而應視學習為終生的歷程。秉持著「活到老，學到老」的精神，不斷地汲取新知，充實內涵。教師在

職進修的規劃實施，應以此理念為主，設計相關且實用的課程，落實教師「再學習」的成效。



終生學習的社會裡，教育已無終止的一刻，而是個人終生的歷程

#### (二)培養教師具有終生學習的意念與態度

以往教師在職進修的實施，礙於整體制度的規範，教師自我意識的扞格，僅侷限於某些專業領域的課程，理論與實務無法相互結合印證。教師在職進修活動，無法真正符合教師的需求。今後，在課程規劃與實施過程中，有需要從培養教師終生學習的意願與態度著手。讓每位教師「時時學習、處處學習」。並且持之以恆，形成習慣，以培育教育專業形象。

#### (三)培育自我學習的能力和方式

以往師資培育過程中，忽略教師自我學習能力和方式的培育。導致教師在教學過程中，無法發揮其應有的主體意識，成

為「被動者」、「應聲筒」或「傳聲器」。遇到問題無法主動去思考、分析、批判、再形成解決之策略。因而，教師在職進修方面，應重視教師自我學習能力和方法的培育。包括評估自身的學習需要，擬定學習的計畫，尋找專業成長學習的資源，進行學習活動，評鑑學習的結果等。如此，有助教師主體意識的建立。

#### (四)課程設計符應終生教育的特性

教師在職進修課程的規劃，除了政策導向 (policy-oriented )、學科導向及教材探討的考量之外，也應將終生教育的特性：持續性、開放性、整體性、連貫性、統整性、彈性化、生活化、多元化、人性化、樂趣化等融入課程中。如此，才能符合教師實際上的需要，配合時代的動脈，掌握開放教育的精神，以達到適性化的目標。

#### (五)提供各種進修的管道

教師在職進修的規劃與實施，不應僅在制度上著墨，也應充實課程內容；重視量的擴充，同時兼重質的提升；強調結果，也應著重過程。現行的教師在職進修途徑，除了研習活動的推展之外，也應結合民間組織、宗教團體、工商企業、傳播媒體等，開設各種教育課程，突破制度上的約束、時間與空間的阻隔、地點與方式的圍限，使教師在學習與進修的機會取得容易，以達到「終生學習」、「終生成

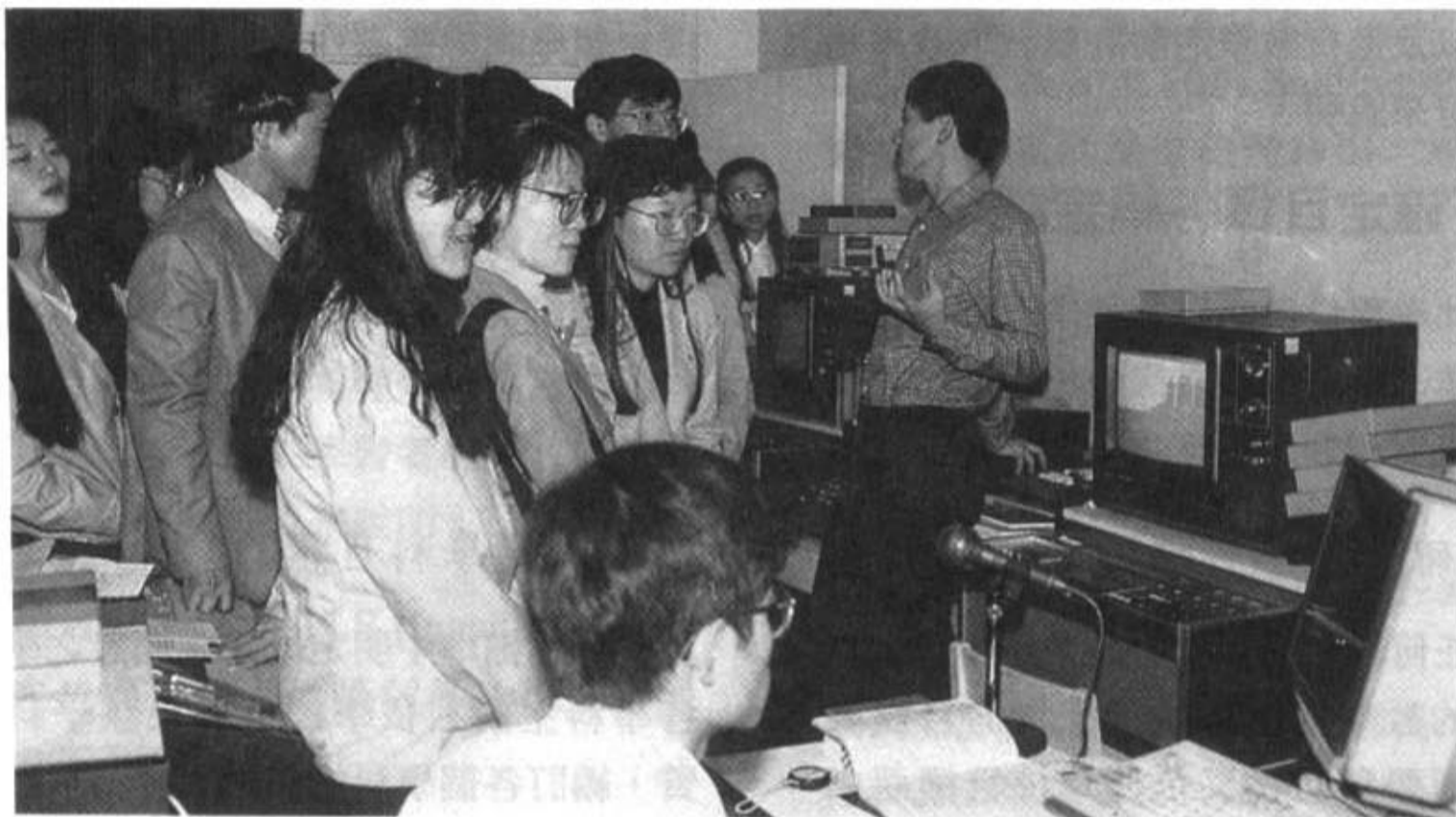
長」的效果。

Hutchins(1968) 在其「社會學習」一書中指出，人類學習成長的藍圖建構於一個時時學習、人人學習的社會，以恢宏人性，自我實現為其最終目的。教師在職進修的推展，也應以此為規劃的藍圖，讓教師個人作終生的學習成長。

#### 參考資料

- 黃富順 ( 民 83 ) 推展終生教育，邁向學習社會的途徑。載於中國教育學會主編，教育改革，台北：師大書苑。
- 黃富順等 ( 民 85 ) 終生教育的意義、特性及體系。教育部委託：中正大學成教所。
- Candy, P.C. (1991) *Self-direction for lifelong learning: A Comprehensive Guide to Theory and Practice* San Francisco: Jossey-Bass.
- Cropley, A.J. (1980). *Towards a System of Lifelong Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Dave, R.H. (1976). *Foundations of Lifelong Education* Oxford: Pergamon Press.
- Hutchins, R.M. (1968). *The Learning society*. New York; Britannica Books.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. London: Routledge.

# 空中教學的教學設計

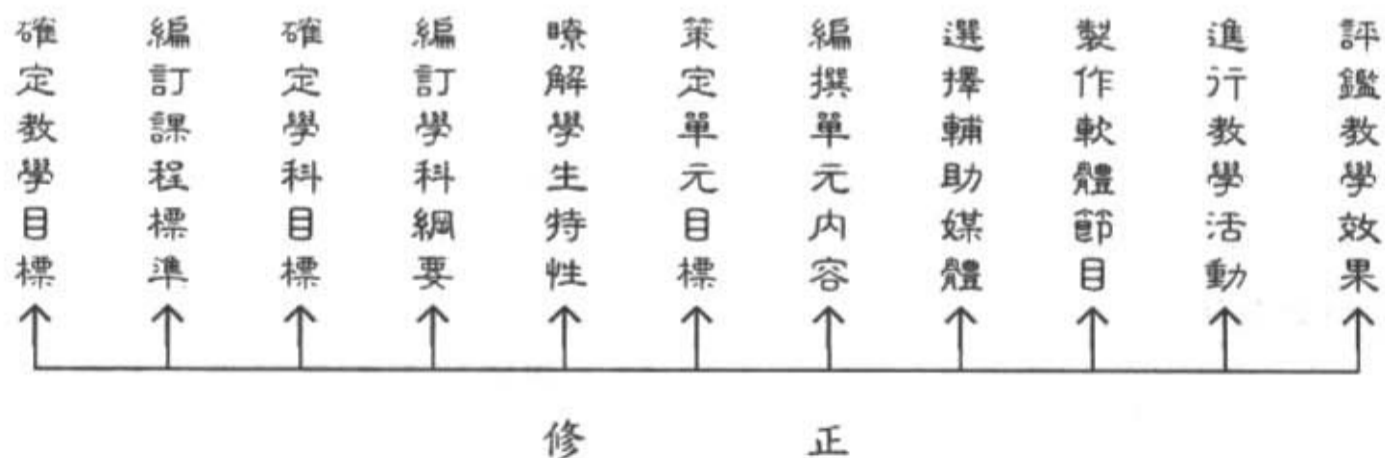


劉信吾／中華電視公司教學部副主任

空中教學是一種以傳播媒體為主要教學途徑的教學體制。除了強調傳播媒體的運用外，其教學設計的基本架構，與一般教學活動並無太大差異。

廣義的教學活動慣稱為教學模式 (instruction model) 或教學設計 (instruc-

tion planning)，除了探討教學活動之外，兼論教學目標的確定、對學生的認識、和教學效果的評量。因應空中教學的特性，空中教學的教學設計包括十一個要項如圖一：



圖一 空中教學的教學設計

圖一的十一個要項，本文歸併為確定目標編定課程，瞭解學生特性和需求，編定單元目標與教材內容，選擇媒體製作節目，以及進行教學活動評鑑教學效果等五個部份來說明。

## 壹、確定目標、編定課程

此一部份包括確定教學目標、編訂課程標準、確定學科目標、和編訂學科綱要四個要項。分述如下：

### 一、確定教學目標

任何教學活動均有其教學目標，單元活動的教學目標依據該學科的目標來訂定，而學科目標又依據學校目標而來。故，探討空中教學的教學活動，先要了解空中學校的教學目標。

空中大學的教學目標依據空中大學設置條例第二條，以視聽傳播媒介為主之方式，實施成人進修教育，以普遍提高國民教育文化水準，改進人力素質為目的。

空中專科的教學目標依據補習教育法第一條，以補充國民生活知識，提高教育程度，傳授實用技藝，增進生產能力，培養健全公民，促進社會進步為目的。教育部並訂定空中商專的教育目標為提供商業新知與技能，陶冶職業倫理及服務的精神，培養商業實用專業人才為宗旨。

### 二、編訂課程標準

課程標準包括學科名稱和應修的學分

數。

空大的課程標準依空大設置條例第九條，包括基礎課程、專門課程和實用課程。修畢課程欲取得學位者，至少必須修滿一百二十八個學分。

空專的課程標準依補習教育法第十七條規定，包括共同必修科、本科必修科和本科選修科，空中商專必須修滿八十個學分，空大附專必須修滿七十六個學分才具有畢業資格。

### 三、確定學科目標

課程標準中明定學校應開設之學科，各學科主講人依學校目標及該學科之本質，編訂各個學科的目標。學科目標要包括認知、情意、實作運用三個層面。

### 四、編訂學科綱要

依據學科目標，主講人編訂各個學科所要講授的內容綱要。一般的內容綱要以章節來編定，空中學校為兼顧內容的完整性以及學生自學和媒體教學的方便，通常以單元(unit)或講次(lecture)來處理。

空中大學一學期十八週，兩學分的課程每週授課兩次，故把一門課一學期的內容分成三十六個綱要，也就是三十六個單元或講次；空中專科一學期二十五週，兩學分的課程，每週上課一次，故把一門課一學期的內容分成二十五個綱要，也就是二十五個單元或講次。

## 貳、瞭解學生特性和需求

編定學科目標和綱要之後，就要編訂各個單元的目標、綱要和內容。由於單元的目標和內容直接面對學生，所以，在編訂各個單元的目標、綱要和內容之前，先要對學生的特性和需求，要有充份的認識和瞭解。

空中學校學生的特性，源自於他是一個成人學習者。成人學習者的特性如何？以下舉三個研究發現來說明：

### (一)美國成人教育家 M.S.Knowles (1976)

研究發現，成人的學習異於兒童的學習有下列數點：

1. 成人是一個自我導向的成熟體，他們了解自己的需要，能計劃自己的生活，釐訂自己的學習。與兒童需要倚賴成人的安排、也聽任成人的安排不同。
2. 成人具有較多的生活經驗，這些生活經驗，有些可以幫助學習，有些卻是學習的絆腳石。兒童經驗有限，欠缺可以輔助學習的資源，但也因為沒有經驗基礎，就像一張白紙，可塑性更高。
3. 成人的學習是根據他在社會所扮演的角色和任務，而一組學習成人的角色和任務比諸一組學習兒童更具一致性，這種一致性有助於學習效率的提升。
4. 成人的學習是以能立即應用為取向，成人為了解決問題而學習，是以問題為中心 (Problem-centered) 的學習架構。而

兒童的學習是為了未來生活而準備，是以學科為中心 (subject-centered) 的學習架構。

### (二)美國成人教育家 R.M.Smith(1982) 根據成人所處的生活環境指出，成人有下列五個學習特性：

1. 成人因年齡、性別、家庭、職業、角色扮演和經濟環境的不同，而有不同的任務 (task)，任務不同，學習特性也就不同。
2. 成人具有較為豐富的經驗，這些經驗可以導引學習。
3. 成人由於背景不同，異質性甚高，故課程設計必須多樣性，教學方法必須兼顧個別差異。
4. 成人因為有比較確定的自我概念 (self-concept) 和生活經驗，知道在有限的時間要學習甚麼，是一種自我導向 (self-directing) 的學習。
5. 成人對其所進行的學習，是否確為本人或社會所必須，常會患得患失而焦慮不安。此外，為了要獲取學識以提升社會地位，又怕學習過程中的挫敗有損尊嚴 (如考試不及格)，故，學或不學，常見矛盾。

### (三)美國成人教育家 R.W.Apps (1981) 發現成人學生的學習有下列五點事實：

1. 有比較明確的學習動機。
2. 比較懂得運用非正式的學習活動去學

習。

3. 因為工作和家庭的關係，只能利用餘暇斷斷續續學習。
4. 由於經驗的不同，異質性甚高，造成教學的困難。
5. 有生活負擔而影響學習。

基於上述成人學習的特性，空中學校的教學設計要符合下列原則：

1. 著重實作運用的教學目標、課程與教材  
為因應立即應用的學習取向，在認知 (cognitive)、情意 (affective) 和實作運用 (psycho-motor) 三個教學目標層面上，要特別重視實作運用目標的達成，課程設計和教材內容的編撰亦復如此。

2. 精簡實用、單元設計的教材

成人只能以部份時間、斷斷續續的學習。為因應學習時間的限制，故教材要精簡；又為因應斷斷續續的學習，教材內容要以小單元設計，以方便在短時間內學習完整的教材。

3. 彈性的教學設計

為因應成人學習者的異質性，課程設計、教材內容、教學方法以及修畢年限，應有較大的彈性。

4. 週延的輔導措施

成人學習，患得患失，復因家庭及工作的壓力，常易導致半途而廢，致使空中學校學生的中途離校率遠高於一般學校，為了協助成人完成學業，學校應有更週延的輔導措施。

## 參、編定單元目標與教材內容

為方便成人部份時間和斷續學習的特性，教材內容要以單元設計。單元的目標與內容則依據教材組織的倫理架構、該學科的目標以及學生的特性而編定。

### 一、訂定單元目標

美國教育家 Bloom (1959) 認為，教學目標應包括認知 (cognitive)、情意 (affective) 和實作運用 (psycho-motor) 三個層面 (domain)。單元目標也要在依據教材組織的倫理架構、該學科的目標以及學生特性的前提下，要包含這三個層面。

### 二、編寫教材內容

設定的目標，要有內容來達成。空中教學的內容包括印刷讀本、廣播電視節目和面授時教師的講解等。而節目和面授教師之講解又以印刷讀本為藍本，故印刷讀本的內容和編排設計，至為重要。

印刷讀本內容的編排設計，要符合學生自學的需求，才能使學生在研讀時，獲得充份瞭解。這種符合學生自學需求的教材稱為自學式教材。

自學式教材編寫的格式和要件包括下列七項：

1. 本單元的教學目標：讓學生知道為甚麼要學習本單元，以及學習了本單元之後，將知道甚麼、願意做甚麼或能做甚麼。

2. 本單元的內容摘要：在學習本文之前，提示本單元所要講述或討論的要點。
3. 本單元的關鍵詞彙。
4. 本文：本文是內容的基本部份。本文的深淺程度要適合學生的學前基礎，內容編寫要參考學生的角度，適時研判學生的程度和需求，加註註解或提示參閱資料；適當的時機，並運用疑問語句，以刺激學生思考。
5. 思考、討論或後續學習活動等問題，必要時並提供解答這些問題的指引。
6. 作業以及解答作業的指引。

各個單元的每一頁是單元名稱和本單元的教學目標，第二頁是內容摘要，第三頁是本文，接下來的討論或習作問題和這些問題的指引、以及作業和作業的指引，均要另起一頁，以期段落分明。

#### 7. 重要詞彙索引。

爲了兼顧教材內容的精簡實用以及空校學生課業的壓力，每個單元的內容不宜繁冗，經驗上，每一單元的字數以六千字左右爲適當。

## 肆、選擇媒體、製作節目

單元目標與內容決定後，接下來要思考的是：如何把這些內容傳輸給學生？空中教學是以印刷媒體爲主要教學管道的教學方式(Heinich,1982;Perry &Rumble,1987;Holmberg,1985；楊極東，民84)。故教學內容要以印刷媒體傳輸爲主，印刷媒體難竟其功的部份，則另以其他媒體輔助。

### 一、輔助媒體的選擇

運用輔助媒體的目的，包括：引起學習動機、幫助學生了解、活潑教學活動和增進學習興趣。

輔助媒體的選擇，由學校在規劃課程時即行設計。設計時，分科邀請該科的學科專家、教學媒體專家、財務人員和學生代表等組成規劃小組，依據下列因素來選擇所要的輔助媒體：

1. 所要達成的目的(學科專家)
2. 講授內容的性質(學科專家)
3. 學習者的學前基礎、學習特性和學習限制(學生代表)
4. 備選媒體的教學效果(教學媒體專家)
5. 備選媒體的經濟性(製作、傳輸和使用的費用、人力、與時間)(教學媒體專家和財務人員)
6. 備選媒體的方便性和普及性(包括製作、傳輸和使用)(教學媒體專家和學生代表)

空中教學中常用的輔助媒體有廣播、電視、電話、電傳、網路、錄影帶和錄音帶等，其中又以廣播(含錄音帶)和電視(含錄影帶)爲主。

### 二、節目的製作

節目，包括廣播節目與電視節目。廣播節目在播出前的製作流程如圖二。

遴選主講人—設計腳本—撰寫講稿—錄製

圖二、廣播節目製作流程



圖三 電視節目製作流程

電視節目的製作，除了聲音之外還有畫面，製作的流程如圖三。

流程中各個階段的工作，略述如下：

#### (一) 遴選主講人

主講人是節目的靈魂，是節目良窳的關鍵。稱職的主講人應具備下列條件：

1. 對本科專精，講授時才能從容流暢，言之有物。
2. 樂於承擔電視主講人所擔負的節目設計、講稿撰寫和內外景錄影等繁雜工作。
3. 具備與節目製作人員溝通協調的能力與耐性。
4. 樂於認識、瞭解學生的程度與需求。
5. 口齒清晰、儀態自然。

節目主講人由該科的教師代表、教學媒體專家、節目製作人和學生代表組成遴選小組遴選之，必要時，試錄一段節目，供作遴選的參考。

#### (二) 召開節目企劃會議

主講人選定後，約集該科教師代表、學生代表和節目製作人，召開節目企劃會議，研商節目內容綱要和節目表現型態。

教學節目中常用的型態有：講述型、座談型、訪問型、演示（示範、實作、戲劇）型。企劃會議中，要研訂節目的那一部份要用那一類型態來表現。

#### (三) 設計腳本

節目內容綱要和節目表現型態確定後，即行設計腳本。腳本的設計包括講稿的撰寫和腳本的視覺化設計。

##### 1. 講稿的編纂

講授的內容行諸文字就是講稿。教學節目講稿的架構要包括下列六個階層：

- (1) 緒語：起首的問候語以及介紹本節目的單元名稱和內容大要。
- (2) 介紹：簡介本節目的型態（譬如某一部

份將到實地參觀、某一部份將有示範等)以及介紹訪談來賓和助講人等。

- (3)前導：教材內容如有連續性時，在講述本文之前先概略複習前一單元的內容大要，以作為學生進入本單元的準備。
- (4)本文：本文要依據教材內容做重點整理、疑難講解或補充說明。切忌照著教材內容逐文逐句的講述，形成重複教學。
- (5)整理：結尾時概述本單元的要點，幫助學生整理回顧。
- (6)預習：預告下一單元的名稱和內容概要，俾便學生預做收視的準備。

講稿不是文章，故語詞要口語化，講述時才能通俗流暢，聽者也比較容易了解。

籌稿時，要有畫面的概念。就是寫講稿時不僅只寫出所要說的話，還要想到所呈現的畫面。教學節目的基本畫面是主講人，籌寫講稿時，往往會以畫面上就是主講人來撰寫講詞。但是，畫面上如出現太多主講人的畫面，會使節目顯得呆滯。因此，在同樣可以有效傳達訊息的情況下，變化畫面有助節目的可看性。

這種有初步畫面構想的講稿稱之為腳本。在腳本中，除講稿外已初步設計了那一段是訪問、那一段有示範動作、那一段有圖表等。

## 2.腳本的視覺化設計

導播或製作人接到腳本後，先熟讀腳本，再依節目所要達成的目標、學生的特性和講授的內容，進行細部的視覺化設計。

所謂細部的視覺化設計，就是設計整個腳本的畫面。包括何處出現主講人？何處出現訪談來賓？何處應有全卡字幕或疊映字幕？何處應有圖片或影帶資料等？

視覺化設計的目的，主要是協助學生充份了解講授的內容，增進其學習，其次則是變化畫面，生動節目，以增加節目的可看性。

### (四)印發腳本，召開節目製作會議

導播或製作人完成腳本的視覺化設計後，將腳本交由助理導播印發相關人員，隨即約請主講人、美術設計和外景工作人員等，召開節目製作會議，會商有關節目製作事宜。這些事宜主要包括：

- (1)棚內景、外景、服裝、動畫、圖表、教具等特殊需求之提出與商議。
- (2)必要時，節目架構的調整與修正。

會議定案後，各人分頭進行份內的工作，並隨時溝通協調；以團隊的精神，完成節目準備工作。

### (五)製作動靜態圖文資料

動靜態圖文資料，包括動態的影帶、影片、動畫等，以及靜態的照片、圖片、字幕、實物、模型等。這些資料由主講人先做初步設計，再經導播或製作人細部設

計定稿後，分頭蒐集與製作。其中的影帶與影片由導播或製作人負責，助理導播協助之，有現成的，剪輯之，沒有現成的，安排外景拍攝之；實物、模型、動畫、照片、圖片、字幕由美術設計負責，有現成的，選用之，沒有現成的，書繪、翻照之。

剪輯、選用或翻照現成資料，要遵守著作權法的有關規定，簡單的說，要獲得原著者的同意。

如要拍攝外景，人、時、地要協調確定，必要時，先往勘察。住宿餐飲也要妥善規劃。

#### (六)編寫劇本、排練劇情

節目中如有演劇的部份，宜請專業編劇與主講人和導播充分溝通後，編寫劇本。所寫的劇本，要能以演劇的方式傳達所要傳授的知識或技能，達到寓教於樂的功能。劇本寫好後，由製作人或導播物色適當演員，熟練台詞、流利對話、融入情感（入戲）後，擔當演出。

#### (七)核對資料、分鏡頭

動靜態資料準備或製作完成、戲劇部份也排練完畢後，助理導播協助導播核對所有資料，並進行分鏡作業。所謂分鏡作業包括下列四項紙上作業：

1. 確定被攝物的位置。
2. 註記被攝物將使用的攝影機（攝影機編號以 #1, #2, #3 表示）。

3. 確定每個畫面（鏡頭）的容量（如特寫 CU，中景 MS，全景 FS，三人景 3S 等）。

4. 確定每個畫面之間鏡頭的轉換方式（如切換 CUT，疊映 SUP，溶合 DISSOLVE，分割 WIPE，鑲嵌 KEY，特殊效果等）。

#### (八)排棚、搭景、燈光、服裝

前述各項作業完成後，由助理導播協調錄影時間，申請或洽定攝影棚。

排定棚別後，美術設計於錄影前督促搭製場景、佈置道具。教學節目的場景，不宜過於花俏，以簡潔淡雅為主，以免分散閱聽者的注意力，反而造成喧賓奪主。

場景搭製完成後，協調燈光師配光（俗稱打燈光）。配光的目的是有三，一是提供照明，二是美化畫面，三是營造氣氛。

在服裝方面，因為在彩色畫面的電視裡，白色和黃色的明度最高，青色和藍色的明度最低。最高和最低明度的顏色，都不適合出現在螢光幕上，服裝亦復如此。也就是說，全身白、全身黃、全身青或全身藍的服裝，除非劇情需要，都不適合穿著在電視演出人的身上。

此外，對比太強的服裝，會造成視覺上不舒服的感覺，除非必要，應予避免。

設計的場景和服裝，如有需要主講人或演出人配合時，要事先通知。譬如設計鑲嵌（key）畫面時，不得穿戴藍色的衣物

即是。

#### (九)錄影、後製、檢視

電視教學節目，大部份是錄影播出。錄影工作包括兩個場所，一是攝影棚(studio)，一是控制室(control room)。

攝影棚是講解人演示的場所。習慣於教室教學的人，由於棚內靜肅的氣氛，往往會難以適應而顯得侷促或僵硬。故，對於新任的講解人，導播應給予充分的試講時間，以協助其適應情境；必要時，分段錄影，俾便講解人熟諳內容，減少看稿讀稿。

控制室是匯集所有視訊訊號和音訊訊號並加以處理和選擇的地方。有導播、助

理導播和視訊、音訊、燈光等工程人員。

控制室和攝影棚之間，透過耳機通話系統(intercom)由現場指導(floor director)來傳達訊息。

教學節目由於型態比較簡單，通常均依腳本順序錄影。但在下列情況，也會在錄影後，另行後製：

1. 補充畫面：錄影時尚未準備妥當的部份，補拍後，於後製時插入(insert)。
2. 配音：為求更好的聲音效果，於後製時，專業配音。
3. 修改畫面：修改錯誤的畫面，或為了生動節目而變更畫面。
4. 製作特殊效果：以特殊效果機製作翻頁、定格、多格、馬賽克、扭曲等效



攝影棚是講解人演示的場所，導播應給予充分的試講時間

果，以求生動變化。

5. 組合畫面：刪除不當或多餘的畫面，重新組合 (assemble)。

錄影後製完畢，由導播、講解人、工程技術指導等一起從頭檢視一遍，檢視節目之內容、聲音、畫面、運鏡、接點 (cue point)、和時長有否不當、瑕疵、或錯誤，如發現缺失，當即補正或重錄。

檢視完畢後，助理導播填寫錄影紀錄表，載明錄影帶編號、節目名稱、集 (講) 次、單元名稱、時長、錄影日期和導播姓名等資料。記錄表一式兩份，一份與錄影帶併存，一份存檔備查。

## 伍、進行教學活動、評鑑教學效果

### 一、進行教學活動

空中教學的教學活動，主要包括函授教學、廣播電視節目教學、和面授教學。

#### (一)函授教學

函授教學將教學內容編印成印刷讀物，按月或隔週定期寄交學生。內容包括校務報導、課業輔導、疑難解答、作業刊登和互動園地等。

#### (二)廣播電視節目教學

廣播電視節目教學，透過現場立即播出、錄影 (音) 播出、或發行錄影 (音) 帶三種途徑實施。

#### (三)面授教學

面授教學提供學校與學生之間、教師與學生之間、和學生與學生之間，面對面溝通、和交互討論的機會，通常是隔週或每月舉行一次，學生不得無故缺席。

## 二、評鑑教學效果

教學效果的評鑑，要包括過程中的形成性評鑑 (formative evaluation) 和完成時的總結性評鑑 (summative evaluation)。

空中教學評鑑的項目，包括教材、函授刊物、廣播電視節目、面授教學、和學習成績等項。

#### (一)對空中教學教材的評鑑，項目包括：

1. 架構上是否符合學生自學的需求，亦即是否為自學式教材。
2. 內容是否符合學生程度和需要。
3. 版面設計、重點標示、字體大小是否美觀、清晰、適用。
4. 是否有錯別字。
5. 售價是否合理。
6. 購買是否方便。
7. 外型尺寸是否便於攜帶與存放。

#### (二)對空中教學函授刊物的評鑑，項目包括：

1. 內容是否確能輔助學生學習。
2. 能否達成學校、學生、教師之間的溝通與互動。

3. 能否按期送達學生。
4. 與上述對教材評鑑的第 4 至 7 項相同。

(三)對空中教學廣播電視節目的評鑑，項目包括：

1. 講解人：是否熟悉講授內容、表達流暢、態度自然、口齒清晰。
2. 教學內容：是否條理分明、言之有物。
3. 節目表現：是否靈活生動，組合綿密順暢。
4. 輔助資料：是否妥適運用字幕、圖片、影帶、動畫等資料。
5. 工程技術：視訊、音訊、燈光、效果、鏡頭轉換之控制是否妥適精確。

(四)對面授教學的評鑑，項目包括：

1. 面授教學時間、地點和次數的安排，是否適當。
2. 師資水準。
3. 面授教學的內容。
4. 面授教學時，學校、教職員、學生之間的互動情形。

(五)對學生學習成就的評鑑，項目包括：

1. 學生作業是否按時繳交，答案是否正確。
2. 學生是否參加學校規定的活動（諸如面授教學等）。
3. 學生的續讀率和畢業率。
4. 學生期中、期末和資格考試的成績表現。

5. 學生的學習態度。
6. 學生在校外的表現。

空中教學的教學設計，要依據教學原理，瞭解學生需求和媒體特性，綿密規劃。各個環節之間，要環環相扣，隨時檢討改進，才能有效幫助學生，達成教學目標。

## 主要參考書目

- 楊極東（民 84）。空中商專四環式教學理論與規劃。教育部社會教育司。
- 劉信吾（民 85）。電視教育節目企劃與製播。台北：黎明文化事業公司。
- Apps, R. W.(1981). *The adult learner on campus: A guide for instructors and administrators*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Holmberg, B.(1985). *Status and trends of distance education*. Sweden: Lector.
- Knowles, M. S.(1976). *The modern practice of adult education*. New York: Association Press.
- Perry, W. & Rumble, G.(1987). *A short guide to distance education*. Cambridge: International Extension College.
- Smith, R. M.(1982). *Learning how to learn*. Chicago:Follett Publishing Company.

# 終身學習與現代教師—— 從教育專業談 中小學教師生涯發展

張瓊瑩／逢甲大學副教授

## 壹、緒言

近年來由於終身教育 (lifelong education) 或終身學習 (lifelong learning) 的理念日趨普遍，如何建構終身教育或生涯學習的體系，乃成爲二十一世紀教育體制的主流。在社會的變遷日益急劇，科技的進展日新月異，個人的價值觀念日趨多元，學校的組織結構愈益龐雜的時代裡，教師角色已由「傳統」邁向「現代」，而身爲一位現代教師其地位、角色若何？又如何能成爲一位現代化教師？

觀諸當前師資培育研究的趨勢，是重視教師社會化 (teacher socialization) 的全部歷程，兼顧教師的職前養成教育 (pre-service teacher education)，實習或導引階段的教育 (induction education) 和在職進修教育 (in-service teacher education)，並期望形成和建立終身發展的師資培育體系。

本文乃試圖就教育專業的觀點探討教師的生涯發展，期盼透過教師個人的生涯成長，重塑現代教師新形象。



當前師資培育研究的趨勢，是重視教師社會化的全部歷程

## 貳、背景說明

### 一、師資培育的改革

民國八十三年二月七日「師資培育

法」公布施行，開啓師資培育多元管道的新紀元；但另一方面吾人更應深切體認：師資培育多元化本身不是目的，而是達成目的的途徑。真正的目的是以更合理的師資培育制度，培育更開放、更高水準的未來教師，以建立更進步的社會。（林清江，民84a，3）

此外，八十四年八月九日公布實施的「教師法」，益愈凸顯出教育的專業地位和尊重教育的專業權。至於如何提昇師資素質，即以教育部公布的「中華民國教育報告書／邁向二十一世紀的教育遠景」一書中在師資培育改革方面提出的十大改革重點為鵠的。

而在一片教改聲中，行政院教育改革審議委員會第二期諮議報告書中也提出「建立終身教育體系，邁向學習社會」改革建議案，期望透過「提昇中小學師資水準，厚植教育改革與進步動力」、「提昇教師專業素質，促成教育進步」。

## 二、終身學習理念的倡導

事實上從一九七〇年代起，終身教育理念已逐漸蔚為當代世界教育改革的主流。這種終身教育理念的主張是源自學習社會(learning society)的建構，它強調教育是繼續不斷的學習歷程，而非少數英特的特權，也非特定年齡族群的專利，更非社會的福利或政府的禮物，它是基本的人權(Wain, 1987:202)。社會大眾普遍認為學校教育是人生教育活動的終結，此種觀

念和設計已經變成各種教育問題的癥結所在，產生諸如僵化的學校教育觀念、偏重學歷文憑的用人制度、以學歷評價人才的做法、單一的教育評量標準，以及畸形發展的升學主義現象；這些都需要透過終生學習觀念的教育改革，才可能徹底解決。（林清江，民84b，14-15）

且由於現代社會是一個生理壽命延長，知識壽命縮短的社會。隨著經濟社會的快速發展、人口結構的改變，新科技、新環境、新觀念、新資訊、乃至於新的生活型態、新的休閒觀念，接踵而來，每一個人人都必須不斷的學習，才能具備新的生活價值觀、新的知識技能，以適應現代社會的各種挑戰，終於促成終身教育的興起。（張瓊瑩，民80，202-203）

而Cropley(1980)認為欲進一步探討終身教育的意義，應從下列四個層面觀之：

(一)從時間層面而言：教育與個人的一生相始終，包括個體自出生開始以至死亡終止。

(二)從學習型態而言：包含了正規教育、非正規教育及非正式教育等各種型的教育類型。

(三)從實施層面而言：終身教育的具體落實，有賴於個體增進其自我導向學習的動機與能力。

(四)從結果層面而言：終身教育可以導致個人獲得、更新和提昇知識、技巧和態度，其最終目的則在促進個體的自我實現。

歸結而言，終身教育是一種理念，也是一種制度；它是一個統整的教育觀念，包括一個人終其一生，所接受的一切正規、非正規及非正式的教育型態。

終身學習的推展，不僅在於擴大原有之成人教育、社會教育和各種推廣教育型態，最重要的乃是要透過終生學習的理念和原則，重新檢視現有教育思想和體制，確定教育的本質、目標、內容和評量標準，整合一切具有教育功能的機構和體系。

## 參、面臨的挑戰——教育專業化

「提昇師資素質」與「維護教師專業地位」，是身為現代教師面臨的兩大課題。所謂「師資素質」從「知識」的層面來看，咸認為提高師資培育機構的層次，即會提高師資素質；從「專業」的層面來看，準教師們接受專業教育，具備了專業知能，即可提昇師資素質；惟教師除了具有專業知識、技能之外，尚須具備專業精神、專業道德等。亦即師資素質應涵蓋三個不同的向度，即知識、技能以及工作的認同（郭玉霞，民85：1-2）。

至於「教師專業」，以下就專業的概念，闡述教育為何是一種專業：

### 一、何謂「專業」？「專業化」？

「專業」(profession)或稱「專門職業」；所謂專業，是指從業者具有卓越的

知識和能力，他們知識能力的運用，關係著別人的生死或利害，例如，醫師便等於操縱病人的生死樞紐；律師便等於掌握著被辯護者生死或得失。而且原則上，醫師以救人為目的，應該不問貧富，治病第一；律師以維護社會正義為目的，不問當事人是否付得起費用，便應當替他作合法合理的辯護，故而是「不計酬的」。這一點就和神職人員有些相像，教士傳教或替信士服務，不收任何費用，完全是一種奉獻。所以專業的意義，一方面指精湛的學識，卓越的能力；一方面則是服務或奉獻。（賈馥茗，民68，154）

至於「專業化」(professionalization)是就專業的程度而言，是一個動態的也是一個歷程的概念。當某一項職業的從業人員，其要勝任該工作所需具備的特定知識與技能愈高，而且只有少數經過嚴格篩選的人才能獲得此項工作時，則該職業的專業化程度也就愈高。

### 二、教育工作應是一種專業

依據聯合國教科文組織(UNESCO)於「關於教師地位之建議案」(Recommendation Concerning the Status of Teachers)中所提：「教職必須被視為專業。教職是一種需要由教師嚴謹地與不斷地研究，以獲得專門知識與特別技能，而提供的公共服務；教職並要求教師對於其所教導之學生的教育與福祉，負起個人與協同的責任感。」

而教育專業化，表現於以下三個層面：

1. 教師專業化：主要在師資培育制度上，包括養成教育、實習及在職進修。

2. 教學專業化：主要在教學領域上，偏於教師研究、進修與自主等。

3. 教育行政專業化：主要在教育行政體系中。

惟何福田（民81）、謝文全（民82）等人曾分析指出現階段我國教師專業化的程度仍嫌不足。

### 三、教育邁向專業化的途徑

教育工作是一項專業毋庸置疑，惟教育工作在邁向專業化的過程中，仍有諸多尚待努力之處。

#### (一) 制度上

##### (1) 建立教師證照（檢定）制度

在一個文明進步的社會中，任何一種專門職業之從業者，由於肩負某種社會責任，因此均被要求必須擁有權責單位核發的證照（licence）。教師獲得證照係表示其在本科專業知識能力、教育專業知能、以及做為一個人師應具備的專業服務精神、態度上，均已準備妥當，足以膺任教學之需。新制師資培育「初檢——實習——複檢」的檢核制度，足以確保教育專業的樹立。

##### (2) 維護教師專業尊嚴與專業自主權

所謂「專業自主」係指教師在設計課

程、規劃教學活動、以及選擇教材等各有關教育事宜，均擁有充分的自主權，進一步言之，教師在處理班級事務，如教學過程、學生動機、學生管理、和教學評量，不會受到外來干預，此種權威能夠確保教師從事教學工作時之自由、獨立與尊嚴，亦即教師專業自主權之保障，實為教育專業化的具體表徵之一。

##### (3) 強化教師在職進修

一般社會大眾以「教師是以過去的知識，教現在的學生，去適應未來的社會」，來嘲弄教育未能因應社會的急劇變遷、科技的日新月異、知識的爆增而適時調適；因此身為一位教師應知所惕勵，藉由在職進修，充實自我，促進個人生涯成長。

##### (4) 成立教師專業組織

目前世界各先進國家皆成立有教師專業組織，其設置旨意大多在提供教師們一個獨特而自由的活動空間。而就其組織成員來看，皆不外乎教育行政、學校行政人員、學校教師、職員、以及熱心公益，支持教育工作的志願者。

我國在去（84）年八月公布的「教師法」第八章教師組織第二十六條指出教師組織分為三級，在學校為學校教師會，在直轄市及縣（市）為地方教師會，在中央為全國教師會；第二十七條明訂各級教師組織之基本任務，在維護教師專業尊嚴與專業自主權、與學校協議教師聘約事宜、研究並協助解決各項教育問題等。

##### (5) 確立教師生涯進階與等級劃分制度

根據國外研究認為：教師在不同生涯發展階段中，將會有不同程度的專業知識和技能；有不同的需求、感受和態度；並表現出不同的行為特質。（蔡培村，民83），目前中小學教師的教學生涯可以說是「無晉升生涯」（un-advanced career），若從終身學習的趨勢來看，中小學教師的生涯進階與等級劃分制度的規劃將愈形重要並愈益受到重視。相關研究建議可以「實習教師——初任教師——中堅教師——資深教師」此進階架構為參考。（蔡培村，民83）

## （二）個人方面

教師是教育專業人員，應該具有所從事工作領域的最新知識。據此，尤應珍惜各種機會，不斷從事各種研究以充實自我。（葉學志，民83）

（1）自行研究：靠自己研讀，隨時吸收新知，再傳授予學生。這種方式最有彈性，不影響教師的正常工作及家庭生活。

（2）共同研讀：由教師共同組成讀書會等研究團體，以便對教育問題共同進行研究、討論與磋商，再提出解決問題的辦法。這種方式因集合衆人之力量，常能獲得較多的資源與支持，並可提出影響層面較大的可行方案或研究成果。

（3）在職進修：為一種短期的進修，通常是為某一專題之專門知識的獲得，而赴國內外研究機構或企業界（如電腦）去從事短期的研習，這種進修通常旨在解決特

定教育問題，而較少以獲取學位為目的。

（4）更高層次的進修：為一種提升教師目前的薪級水準與自我成長，而前往國內外學術機構，從事較為長期的研究或進修，這種進修多以獲得更高一級的學位為首要目的。

## 肆、轉變的契機——透過生涯規劃提昇專業成長

從教師專業化的角度來看，現代教師的確面臨了一些過去所未曾接觸到的挑戰，唯有透過生涯規劃來提昇個人的專業成長，才是身為現代教師所應戮力的目標。

### 一、教師生涯發展的意義

「生涯發展」（career development）是指個人決定進入某一行業，適應其規定或要求，扮演和學習各種角色，逐漸由較低層級昇遷發展，成長進步到較高的地位的歷程。廣義言之和個人一生的生命發展階段有所重疊，狹義的觀點則僅指個人工作角色循序漸進的階段或歷程。

生涯教育的內涵，已由早期的職業教育擴展為周延而完整充份的、終身的自我觀念，自我認同和自我實現的範圍，更包括個人在組織與社會中種種成長、發展的活動或教育。

近幾年來更有學者採取多元的觀點來解釋生涯發展的涵意，認為個人的生涯經驗，塑造了其獨特的生活方式（Watts，

1980；高強華，民77；金樹人，民76），生涯規劃更是一個配合的過程、也是一個增加選擇機會的過程（楊朝祥，民78）。

至於教師生涯發展的意義，就「個人」而言，本質上成熟而又能夠不斷學習的教師，如何促進個人精熟專門知能與教學方法，俾有利於教學的革新；如何掌握資訊，發揮熱誠與專業精神；如何發展良好的人際或師生關係；如何建立理想的生活方式、塑立獨特的風格等，都是教師生涯發展的具體內涵。其次，就「組織」而言，如何建立適當的學校職務分類和教師職業生涯階梯（career ladder）；如何提昇教師的職業抉擇與計劃能力；如何對教師人力資源作正確的規劃設計；如何配合成人的發展階段來設計教師的在職進修；如何結合個人的生涯發展動機與組織的創新進步；如何鼓勵教師參與組織革新等等，亦都是教師生涯發展廣義的內涵。

由上所述，教師的生涯發展具有兼顧教師的個人成長和學校組織的發展進步雙重的目的。

## 二、教師生涯發展的階段

教師專業發展（professional development）包括職前引導及在職的發展，指增進教師才能，拓展其興趣，改進其教學能力，特別是促進教室中教學專業的角色，及個人成長的活動。（Williams，1985）

而有關教師生涯發展的歷程有下列八個主要階段，（高強華，民77，121-122）

（一）職前教育階段（pre-service stage）：這是指師資養成教育時間，也就是指個人在大學校院接受教育專業課程的階段。

（二）實習導引階段（induction stage）：這階段是初任教職的前幾年，要學習教師角色社會化，要適應學校系統的運作。

（三）能力建立階段（competency building stage）：這是教師謀求改善教學技巧，提昇教學效率，充實新知、新觀念的時期，教師樂於出席研討會、觀摩會，熱衷於在職進修等。

（四）熱切成長階段（enthusiastic and growing stage）：能力水準建立之後，一些熱誠的教師仍能不斷地追求自我成長，他們積極主動，熱愛工作，且享有高度的滿足感。

（五）挫折調適階段（career frustration stage）：這是指教學生涯發展至中間階段，常會出現挫折沮喪，甚至心力交瘁的時期。

（六）穩定停滯階段（stable and stagnant stage）：這個階段教師的態度是只求無過，不求有功的消極心態。

（七）生涯低盪階段（career wind down）：這是準備離開教職的低潮時期，有些人會感到滿意愉悅，但有些人卻有感嘆失望之慮。

（八）退休落幕階段（career exit stage）：這是離開教職以後的退休時期，就生命週期而言亦到了落幕階段。

由前述來看，教師生涯發展不僅包含



教師生涯發展不僅包含教師在專業上的成長，同時也包括了在專業能力上的衰退

教師在專業上的成長，同時也包括了在專業能力上的衰退。(蔡培材，民83，9-10)且就表面上看似乎是個直線發展的歷程，但是在直線發展的過程中，仍具有一種動態的、彈性改變的可能；亦即生涯發展的階段不是一成不變的，尤其不必是直線進展的，個人的主觀動機、意願和客觀的環境因素都會影響到教師的生涯發展。

### 三、教師規劃生涯發展必須考慮的因素(影響教師生涯發展的因素)

有關影響教師生涯發展的因素是十分複雜的，Fessler(1985)借用Getzels社會系統論的觀點，以個人環境因素和組織環境因素二方面，來說明教師生涯發展可能面對的處境，參見圖一。

#### (一)個人環境因素

##### 1. 家庭的支持結構

如內部支持系統、家庭角色期望、經濟狀況、主要家庭單位的規模、家庭成員的特殊需求。

##### 2. 積極的關鍵事件

如婚姻、孩子出生、繼承、宗教經驗、更高等學位的完成。

##### 3. 生活中的危機因素

如心愛的人生病、死亡、個人的病痛、經濟損失、離婚、法律問題、家庭財產的濫用。

##### 4. 累積的經驗

如教育背景、與兒童相處經驗、校外的的工作、不同的教學工作、專業發展活動。

##### 5. 副業進路

如嗜好、宗教活動、義工、旅遊、運動等。

##### 6. 個人的特質

指生活目標與抱負、個人價值系統、生活的優先考量、人際關係、社區的情感等。

#### (二)組織環境因素

##### 1. 學校常規

##### 2. 行政人員和督學的管理風格

##### 3. 社區中的公共信任氣氛

##### 4. 社區對該校所抱持的期望

##### 5. 專業組織所提供的活動和機會

## 6. 工會在此系統中的氣氛

### 四、教師「生涯發展」計劃之落實與管理

在終身學習理念衝擊下，身為現代教師如何妥慎規劃個人的生涯？

基本上，於各種生涯規劃、生涯發展的研究和實際生涯發展活動的設計，均需兼顧個人生涯規劃、生活目標和組織的生涯管理系統，甚至考慮到整體的人力資源分配運用。Hall 即認為在探討生涯發展時，個人和組織之間應該要能夠統整，至於生涯發展的規劃或管理，可包括下列六項要點：(1986, 12-16)

1. 評估生涯發展的時空情境因素 (assessing the career context)：亦即應探索個人生涯發展的動機和機會，並進一步分析主客觀的影響因素；

2. 搜集相關的訊息資料 (information seeking)：亦即需根據個人的興趣、價



圖一 系統化生涯規劃法

值、經驗或潛能等，充分掌握組織所提供的各種生涯發展機會；

3. 設定具體目標 (setting realistic goals)：這是指統整個人目標和組織未來發展目標之後的確實結果；

4. 發展的策略 (development of specific plans)：在此階段個人要形成計畫，把握關鍵的步驟，組織也應配合提出具體的行動方案；

5. 執行生涯發展計畫 (implement the career plan)：這其中包括了問題解決和生涯調適技巧的運用等；

6. 確實達到生涯發展目標 (performance)：此乃實現或完成生涯發展目標的最後階段。

至於個人應如何具體落實生涯規劃？其主要步驟包括七項：覺知與允諾、設定方向、認識自己、認識外在環境、修正目標、付諸行動、回饋。(黃炳煌，民 83，29-33；洪寶蓮，民 84，111-116)

上述系統化生涯規畫方法是一週而復始的歷程，可供教師個人參酌運用。

### 伍、結語——緣訂終身學習，追求自我成長，樹立現代教師新形象

現代教師是個專業工作者，同時亦是個終身學習者，才能在教學專業中不斷地成長進步，維持優良卓越的教學品質；惟欲落實終身學習，應就個人、家庭、學校、社會等四方面審慎進行系統化的生涯

規劃。

- 一、個人方面／培養終身學習的習慣
- 二、家庭方面／尋求精神支持的力量
- 三、學校方面／建立良好的人際關係
- 四、社會方面／樹立學習社會的風氣

學記上說：「學然後知不足，教然後知困」。從教師專業的觀點言，教師的重責大任與專業地位絕對不會因師道傳統之衰微而稍減；社會的變遷、科技知識的劇變或爆增，以及價值觀念之多元分歧等趨勢，只有愈益凸顯師資素質良窳的重要性。而身為一位現代教師，若能具備明確的生涯意識，則愈發能堅持抉擇、妥慎規劃個人的生涯，落實終身學習、追求自我的成長，成為經師人師兼備的現代良師。

## 參考書目

- 王文科等著（民 84）。教育概論。臺北：五南。
- 行政院教育改革審議委員會第一、二期諮議報告書（民 84）
- 何福田（民 81）。教育改革與教師專業化。載於中華民國師範教育學會主編，教育專業。臺北：師大書苑。
- 林清江（民 84a）。多元與卓越。師資培育評鑑國際學術研討會。教育部主辦。
- 林清江（民 84b）。建立終生教育體制。教改通訊，第 12 期，頁 14-15。
- 林清江（民 75）。教育社會學。臺北：臺灣書店。
- 金樹人（民 76）。生計輔導的理論與實施。臺北：天馬文化事業。
- 洪寶蓮主編（民 84）國中教師生涯輔導研習教材。教育部發行。
- 教育部編印（民 84）中華民國教育報告書——邁向二十一世紀的教育遠景。
- 高強華（民 76）。教師生涯發展及其影響因素之研究。載於國立臺灣師範大學教育研究所集刊第三十輯，頁 113-133。
- 郭玉霞（民 85）。教育專業地位的維護與師資素質的提高。師範校院定位與發展研討會發表之論文。
- 張瓊瑩（民 80）。邁向二十一世紀的教育新境界—終身教育理念的倡導。空中教學論叢，第六集，頁 201-212。
- 張瓊瑩（民 83）成人學習活動參與者、非參與者在參與障礙、教育態度之比較研究——以國立空中大學為例。國立政治大學教育研究所博士論文。
- 黃炳煌主持（民 84）。師資培育多元化後師資專業化可行方案之研究。教育部委託。
- 黃炳煌（民 84）教師專業素質之提昇。教改通訊，第 12 期，頁 8-12。
- 黃炳煌（民 83）。生涯規劃與發展。臺北：國立空中大學。
- 葉學志主編（民 83）。教育概論。臺北：正中書局。
- 賈馥茗（民 68）。教育概論。臺北：五南。

- 楊朝祥(民78)。生計輔導——終生的輔導歷程。行政院青年輔導委員會。
- 蔡培村(民84)中小學教師生涯進階與等級劃分可行性之研究。教育研究資訊，第3卷，第4期，頁54-72。
- 蔡培村主持(民83)。國民小學教師生涯能力發展之研究。國立高雄師範大學研究，台灣省教育廳委託。
- 蔡培村主持(民82)。國民中學教師生涯能力發展之研究。國立高雄師範大學研究，台灣省教育廳委託。
- 謝文全等(民82)。教育問題研究。臺北：國立空中大學印行。
- Christensen, J. C. (1985). Adult learning and teacher career stage development in career-long teacher education, Edited by P. J. Burke, R. G. Heideman, C. C. Thomas, Publisher, p.158-180.
- Cropley, A. J. 'ed. (1980). Towards a system of lifelong education. Oxford: Pergamon Press.
- Darling-Hammond, L. (1994). Standards for teachers. Paper presented at AACTE 46th Annual Meeting in Chicago, IL.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: why and how? In A. Lieberman (Ed.), Schools as collaborative culture: creating the future now. Bristol, PA: Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and professionalism. In A.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. Career-long teacher education. Springfield.
- Hall, D. T.(1986). Career development in organization. Jasley-Bass Publisher.
- Lieberman (Ed.), Building a professional culture in schools. NY: Teachers College Press.
- Wain, K. (1987). Philosophy of lifelong education. London: Croom Helm.
- Watts, H. (1980). Starting out, moving on, running ahead, or how the teachers' center can attend to stages in teachers' development (ERIC ED 200604)
- Williams, J. M. (1985). A study of professional development practices of part time instructors at selected leagues for innovation community colleges. ERIC Document. ED269093.

# 高級中等以下學校及幼稚園 教師在職進修辦法

中華民國八十五年十月二日  
教育部頒訂

第一條 為鼓勵教師在職進修，提升教育品質，特依師資培育法第十六條第二項之規定訂定本辦法。

本辦法未規定者，適用其他相關法令之規定。

第二條 本辦法適用對象為公立或已立案之私立中等學校、國民小學、幼稚園及特殊教育學校（班）編制內按月支領待遇之校（園）長及依法取得教師資格之教師。

第三條 教師在職進修，須與其本職工作或專業發展有關。其方式如下：

- 一、參加研習、實習、考察。
- 二、進修學分、學位。
- 三、其他由主管教育行政機關認可之進修與研究。

前項所稱本職工作或專業發展係指教學與訓輔、課程與教材發展、教學評鑑、學校行政、教育研究等專業與專門知能。

第四條 辦理教師在職進修之機構如下：

- 一、中小學、幼稚園及特殊教育學校。
- 二、師範校院及設有教育院、系、所或教育學程之大學校院。
- 三、各級政府設立、核准設立之教師在職進修機構。
- 四、各級主管教育行政機關委託、認可或核准之學校、機構。

第五條 教師在職進修機構辦理進修學分、學位

者，其入學資格、方式與應修學分數等，應依規定報請主管教育行政機關核定後辦理，並依相關規定發給學分證明書、結業證書或授予學位。

第六條 主管教育行政機關或學校，得視實際需要，薦送、指派或同意教師參加在職進修。其實施要點，由各主管教育行政機關訂定之。

教師自行參加各項進修未經事先報准，應利用公餘時間，不得影響教學或行政工作。

第七條 進修機構辦理教師在職進修，以利用寒假、暑假、夜間、週末或其他特定時間實施為原則。

第八條 教師須服務滿一年以上始得進修學位。

第九條 教師在職期間每一學年須至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分。

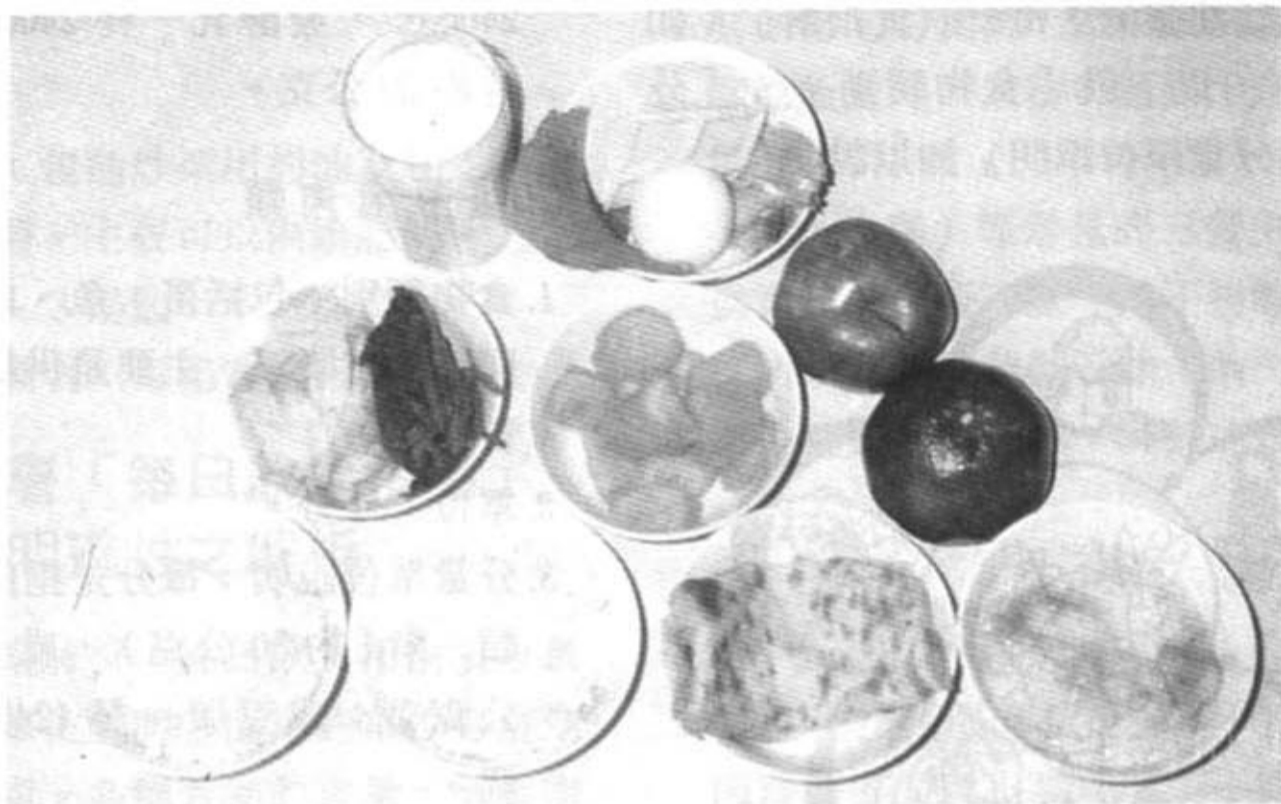
第十條 教師自行從事與本職工作或專業發展相關之研究、著作、翻譯、創作成績優良者，得由學校依相關法令報請主管教育行政機關酌予獎勵。

前項研究、著作、翻譯、創作等優良作品，得由主管教育行政機關或服務學校協助出版、製作或推廣。

第十一條 本辦法自發布日施行。

# 以飯「碗」作為均衡飲食的單位

林錦英／台灣省國民學校教師研習會研究員



以人人每日每餐所使用的飯碗為單位，建立「每日所需食物量」的飲食均衡觀念

## 一、前言

新課程標準中「道德與健康」在「食物與營養」的領域內提到國小學童在畢業前應學會攝取「每日所需的食物量」（以下稱「日需量」），並能以均衡飲食的觀念，會設計自己的三餐。這是一個非常可喜的訊息，但要真正的落實，必須首先建立對食物攝取時所需「量」的觀念，才能達成。

多年以來，國人對於飲食均衡的觀念僅止於說說談談，無法落實於日常生活之中，原因是因為這概念的落實，必須對於各類食物的攝取量，能有明確而清晰的理解，才能真正的實踐出來，所以雖然行政

院衛生署已提供國民「每日飲食指南」作為每人在飲食上每日吃的重要參考依據，可惜的是所有官方、民間相關的資料提供「量」的單位都是「杯」、「分」、「碗」、「碟」、「個」、「湯匙」、「100公克」、「兩」等多元化且不易理解的名稱，在這些單位中，除了飯「碗」，大家比較有相同的認知外，對其他單位的了解可能較模糊。因此對於「量」就不能確定，所以對於飲食均衡的概念就更是淪為空談了，基於此本文試以人人每日、每餐所使用、所熟悉的飯「碗」為單位作為澄清，重新建立「量」的正確性，祈使能對國人飲食均衡的真正落實有所幫助。

## 二、衛生署「每日飲食指南」 類別、分量及單位之說明

衛生署建議的「每日飲食指南」（如下圖一），以下就「食物類別」、「分量」、「分量單位說明」加以說明：



圖一 每日飲食指南日需量圖

### (一)五穀根莖類

1. 食物類別：包括米飯、麵食、甘藷等三餐爲主的主食品。主要是供給醣類和一些蛋白質。
2. 分量：3～6碗。
3. 分量單位說明：每碗是指米飯一碗，重量是200公克，或中型饅頭一個，或吐司麵包四片。

### (二)奶類

1. 食物類別：包括牛奶及發酵乳、乳酪等奶製品。主要是提供豐富的蛋白質和鈣

質。

2. 分量：1～2杯。
3. 分量單位說明，每杯是指牛奶一杯是240c.c.，發酵乳一杯240c.c.，乳酪一片約30公克。

### (三)蛋豆魚肉類

1. 食物類別：包括蛋、魚、肉、豆腐、豆腐干、豆漿等。主要是供給豐富的蛋白質。
2. 單位：4分。
3. 分量單位說明：每分是指肉或家禽或魚類一兩（約30公克），或豆腐一塊（100公克）；或豆漿一杯（240c.c.）或蛋一個。

### (四)蔬菜類

1. 食物類別：包括各種深色和淺色蔬菜。深綠色、深黃紅色的蔬菜，如菠菜，甘藍菜、胡蘿蔔、南瓜等。淺色蔬菜如大白菜，蘿蔔、冬瓜等。主要是供給維生素、礦物質與纖維。
2. 分量：3碟。
3. 分量單位說明：每碟是指蔬菜三兩，約100公克。

### (五)水果類

1. 食物類別：包括橘子、柳丁、木瓜、芭樂、鳳梨、香蕉等。主要是供給維生素、礦物質與纖維。
2. 分量：2個。

3. 分量單位說明：每個是指中型橘子一個，約 100 公克或番石榴（芭樂）一個。

#### (六) 油脂類

1. 食物類別：包括炒菜用的油及花生、腰果等堅果類。主要可以供給脂肪。
2. 分量：2 ~ 3 湯匙。
3. 分量單位說明：每湯匙是指 15 公克。

### 三、衛生署「每日飲食指南」 分量明確性之解析

這裏是指解析「每日飲食指南」分量中的「分量單位說明」所用的單位有清楚與不清楚之處。各種食物的重量，其食物代換表（如附錄），說明如下：

#### (一) 五穀根莖類（見附錄）

1. 米飯一碗，由於每個人每餐幾乎都要接觸到飯碗，而且每一個人所接觸到飯碗的大小似乎都是一樣的，所以「碗」的概念是明確的。
2. 中型饅頭一個重 120 公克，相當於一碗米飯。但究竟饅頭的長寬厚的標準為何才稱為中型並不清楚，而各商店所製販賣的饅頭規格亦各相異。因此中型饅頭一個，到底是多大，並不明確，故不易理解。
3. 吐司麵包四片重 100 公克，相當於一碗的米飯，由於市場上對於吐司麵包的長寬厚並無統一規格，且由於每家麵包店

出爐的吐司麵包大小差距很大，厚薄也各不相同，所以四片吐司到底是指多少重量，並不明確，故不易理解。

4. 其他常吃的食物，如稀飯兩碗相當於一碗乾飯量外，米粉、麵條（分乾與濕兩種）、甘藷（240 公克）、馬鈴薯（360 公克）等常見的三餐主要食物的換算與一碗飯等量，是不易瞭解的。

所以五穀根莖類，除米飯、稀飯所用的單位碗是明確的外，其餘的單位是不易理解的。

#### (二) 奶類（見附錄）

1. 牛奶、發酵奶的單位是一「杯」240c.c.，因為杯子的大小高矮有所不同，故不十分明確。又全脂奶粉沖泡，以四湯匙奶粉沖至一杯及市場購得的鮮乳，大小不同的盒與瓶、罐，也是相同的問題。
2. 乳酪一片約 30 公克，一片是指什麼？30 公克到底是多少，十分不明確。

市售杯子種類很多，一般人又對於容量 c.c.、重量公克的概念不清楚，因此奶類每日到底需要量是多少，仍需再詳細說明，因為這些單位都是不易理解的。

#### (三) 蛋豆魚肉類（見附錄）

1. 蛋類：指雞蛋一個較清楚，如果吃其他較大或較小的鴨蛋或鵪鶉蛋，就可以自行斟酌與雞蛋等量即可。
2. 魚類：包括各種已去骨的魚肉，其他水產及水產製品，每一種相當於一個雞蛋

的量。

(1)一般的魚肉是 30 公克，含脂肪量較高者，如鱈魚是 50 公克。每一種相當於一個雞蛋的量。

(2)其他水產類如草蝦是 30 公克、牡蠣是 35 公克、花枝是 40 公克、文蛤(生)是 60 公克、白海參(生)是 100 公克。

(3)水產製品如魚鬆是 25 公克，虱目魚丸是 50 公克、花枝丸是 50 公克、蝦米、小魚干是 10 公克。

3.肉類：包括各種家畜、家禽類及其內臟和肉類製品，以下每一種相當於一個雞蛋的量。

(1)家禽、家畜去皮去骨不帶肥肉的瘦肉，如里脊肉、雞胸肉、牛腱是 30 公克即約一兩；帶有肥肉的五花肉、豬前腿肉是 45 公克。

(2)豬肝、豬心、雞肝和牛肚是 30 公克；豬舌是 40 公克；豬肚(生)、雞心(生)是 50 公克；豬小腸(生)是 55 公克。

(3)肉類製品如肉鬆、牛肉干是 20 公克；豬肉干、臘肉(生)是 25 公克；香腸(生)40 公克；火腿(生)是 45 公克；熱狗(生)是 50 公克。

4.豆類及其製品(生的)，每一種相當於一個雞蛋的量。如黃豆是 20 公克，毛豆是 60 公克；豆皮 15 公克、干絲是 25 公克、豆包(1 個)是 25 公克、油豆腐是 35 公克、麵腸是 40 公克、五香豆干是

45 公克、素雞是 50 公克、豆漿是一杯含 240c.c.。

蛋豆魚肉類這一類食物種類很多，各種食物單位各不相同，有 1 個、1 兩、1 杯，但大多是公克，從 15 ~ 60 公克不等，因此極不容易明白，仍需再詳細說明，因為這些單位都不是很容易理解的。

#### (四)蔬菜類(見附錄)

這一類提供的單位是「碟」，重量是三兩，約 100 公克。由於碟就是一般人所謂的盤子，家中或飯店所使用的盤子有大、中、小等各種各類的盤子或碟子，所以此處對於碟子或盤子，雖可能指約與飯碗直徑相同者，但是呈現在畫面上的圖或照片卻不能清楚表示面積的大小，因此每一個人的認知都各自相異，再加上對於 3 兩、100 公克也不太瞭解，所以這一類在「量」的認知上也是不太容易明瞭。

#### (五)水果類(見附錄)

水果類的單位以「個」來表示，重量約 100 公克，對於中型水果如橘子、柳丁、蘋果、梨子、水蜜桃、芭樂、番茄、美國進口的李子等以個為單位來說明較易明白，但「量」方面因大小個不同，相差懸殊，如葡萄與西瓜，且有些水果必須切開，以「片」來表示，所以對於必須切片或小粒的水果，如西瓜、木瓜、鳳梨、文旦、柚子、必須切片或剝片。葡萄、草莓、荔枝、龍眼、小聖女(手指大小的小

番茄) …等。在單位上就不易清楚、明白。

#### (六) 油脂類 (見附錄)

這一類如單位是「湯匙」，目前市售湯匙除傳統瓷器製品外，還有許多容量不大一致的不銹鋼及塑膠製品，因此在「量」的理解上也是較不明確。

總之，衛生署「每日飲食指南」分量的單位，經分析種類很多，如五穀根莖類米飯、稀飯的「碗」，饅頭的「個」、吐司的「片」，馬鈴薯的「公克」；奶類如鮮乳的「杯」，奶粉的「公克」，乳酪的「片」；蛋豆魚肉類如雞蛋的「個」、肉類的「兩」，其他食物的「公克」，蔬菜類的「碟」；水果類如中型柳丁的「個」及「公克」；油脂類的「湯匙」，這六大類食物中的單位，除米飯的「碗」與雞蛋的「個」較為明確外，其餘的單位是比較不清楚而不易明瞭的。

### 四、以飯「碗」為單位來明確「每日飲食指南」的分量

這裏建議除奶類仍維持用「杯」或「碗」，油脂類因食用油烹調已直接在各菜餚中略而不計算，其他的四類食物盡量以人人熟悉，易於理解的飯「碗」為單位，來明確「每日飲食指南」所指的分量，而所有的食物量都以衛生署代換表(如附錄)的重量為計算依據，各大類食物分量單位分述如下：

#### (一) 五穀根莖類，日需量是 3 ~ 6 碗

以米飯為代表，經食物代換成實際量一碗米飯，就是平日盛飯的一飯「碗」為單位。它經食物代換表換算相當的量是稀飯兩碗、煮熟的湯麵兩碗、撈乾的熟麵 1.5 碗、吐司大片的兩片或三片或四片(重量都是 100 公克)、馬鈴薯 1 滿碗，重量是 360 公克、紅心甘藷 1 平碗，重量是 240 公克、餃子皮 12 張、春捲皮 8 張、菠蘿麵包一個，重量是 80 公克、玉米粒一碗。蘇打餅干、以義美紙盒裝為例是 8 塊。這些都是相當於一碗飯的量。

由以上綜合觀之，代表五穀根莖類的各種常吃的食物，乾的一碗與濕的兩碗都約可相當於一碗米飯。而每人每天此類食物的需要量 3 ~ 6 碗，就可以由不同的食物替代而更換食用。例如早餐是吐司三片，就是指單位 1 碗；中餐 1 碗乾麵加 8 個水餃，就是指單位 1.5 碗；下午點心吃了 1 碗綠豆湯，就是指單位 0.5 碗，晚餐是一碗米飯，一碗稀飯，就是指單位 1.5 碗。這一天這一類的量，指三餐及點心的總和，共計是 4.5 碗，在 3 ~ 6 碗之內。

#### (二) 奶類，日需量是 1 ~ 2 杯 (或 1 ~ 2 碗)

以鮮奶一杯的分量為例，市售最小型的紙盒包裝，形狀好像房子的形式，容量是 240c.c.，就是標準的「每日飲食指南」一杯的量。因此將它倒入任何杯中，做上

記號，那就是一杯的分量了。而若以全脂奶粉替代鮮奶時，只要取 4 平湯匙重量是 35 公克，或約是 1/4 杯量的奶粉加開水到一杯，攪拌均勻那就相當於一杯鮮奶的量了。如果以碗來量時，就是將紙盒鮮乳倒入飯碗中的一碗的量。不過國人習慣上鮮奶仍以杯飲用為主，故奶類仍是以「杯」作為單位。至於乳酪則市售多為薄片，十二片裝的包裝，約 1.5 片才相當於一杯鮮乳的量。而對於市售調味乳中所含的乳量，則只有鮮奶含量的 1/2 量，所以飲用兩杯的調味乳等於一杯鮮乳的量，奶類的日需量是 1 ~ 2 杯。例如早餐喝一杯鮮奶，其他時間沒有喝，這一天的奶類需要量就夠了。

### (三)蛋豆魚肉類，日需量建議更改為 1 碗

這一類食物種類很多，較複雜，所以試依食物代換表將每種食物之基本量裝在碗中，攝影、觀察。

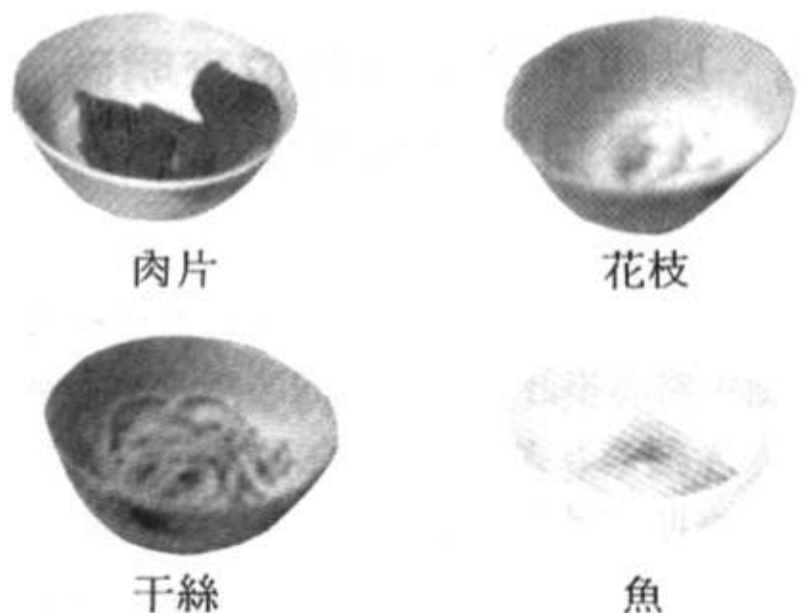
1. 蛋類：以雞蛋一斤 11 個中的一個為標準，其他的蛋類就比照此雞蛋為準。
2. 各種魚肉：各種家畜、家禽的瘦肉，去皮、去骨；豬心、豬肝、雞肝、牛肚；草蝦去殼、牡蠣及肉鬆等，將食物代換表的量分別放入碗中攝影，並以肉塊、肉絲、肉片等形呈現，每一種與每一個雞蛋分量一樣，如下圖二~四。

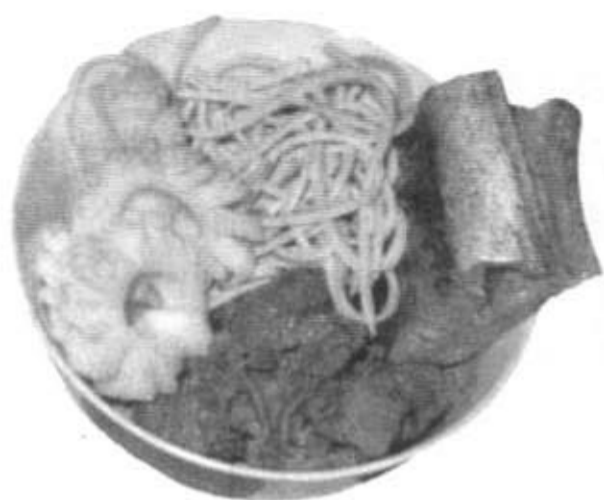


圖二草蝦 圖三牛肉 圖四墨魚

3. 豆類及其製品，以常吃用的五香豆干、干絲、豆包（濕）、豆腐等以食物代換表的量，分別放入飯碗中呈現。

這一類食物的需要量，雖然透過照片可以看到真正放在碗中的量，但仍然因為食物種類多且實際放在碗內，碗有深度，觀察不易掌握，因此試將這一類所需的總量一起放入同一個飯碗中，發現與一碗的量相當，所以提出此蛋豆魚肉類食物中，不論是何種食物、何種形式、何種重量，建議每日的需要量是一碗，也就是指此類食物的日需量是 1 碗。例如將 4 個碗中放置肉片、花枝、干絲、魚再放入同一個碗中，如圖五。





圖五 蛋豆魚肉類建議每日需要量

又如將早餐吃的有肉鬆、炒蛋，中餐吃的有魚、肉絲，晚餐吃的有豆干、雞絲，排骨湯中的排骨邊的肉，剛好是可以放在一個飯碗內就足夠了，又如在吃晚餐時，可以想一想，早、午餐已經吃了多少，約佔一碗的幾分之幾，晚餐還需要再吃多少才剛好是一碗，這樣就比較容易瞭解，檢查有無不足與過量。

#### (四) 蔬菜類，日需量建議更改為 1.5 ~ 2 碗

將各種蔬菜經烹調稱重放入飯碗中，觀察發現每種蔬菜約由 1/2 ~ 2/3 碗不等，試將三個碗內的蔬菜放在一起，約是 1.5 ~ 2 碗，因此建議蔬菜類的日需量更改為 1.5 ~ 2 碗。例如早餐吃的有炒菠菜；午餐吃的有肉絲炒青辣椒絲和葫蘿蔔絲、番茄炒蛋、金針排骨湯；晚餐吃的有木耳肉片、芥蘭菜和羅宋湯中含馬鈴薯、洋蔥、葫蘿蔔，而將這三餐的蔬菜類放入碗中，有 1.5 ~ 2 碗，這就足夠了。

#### (五) 水果類，日需量建議更改為 1 ~ 2 碗

將各種水果稱重放入飯碗中，特別需要切片的，觀察發現各種水果約由 1/2 碗 ~ 1 碗不等，試將兩個碗內的水果放在一起，約是 1 ~ 2 碗，因此建議水果類的日需量更改為 1 ~ 2 碗，例如，早餐吃的有半個橘子；午餐吃的有一個蘋果；晚餐吃的有幾粒葡萄、兩片水梨等。而將這三餐的水果放入碗中，有 1 ~ 2 碗，這就足夠了。

#### (六) 油脂類

由於油脂類烹調後，大多分散各盤菜餚或湯中，除家庭主婦外，一般人很少經常做烹調工作，所以通常無法具體的計算。即使是塗麵包的牛油、涼拌生菜沙拉的沙拉醬，亦不是經常使用，因此本類不作分量的建議，而僅提醒使用量盡量愈少愈好。

綜合以上得知以「碗」作為「每日飲食指南」的分量之單位是可以有較清楚的概念，那就是五穀根莖類，乾的食物是 3 ~ 6 碗，或液態有帶湯、水的食物是 6 ~ 12 碗；奶類是 1 ~ 2 杯（或 1 ~ 2 碗）；蛋豆魚肉類是 1 碗；蔬菜類是 1.5 ~ 2 碗；水果類是 1 ~ 2 碗；油脂類分量不計。六大類食物在「量」方面，五穀根莖類每日需要的最多；其次是蔬菜類和水果

類；再次是奶類和蛋豆魚肉類，最後是油脂類，也有如金字塔一般 (Olsen, 1994)(如下圖六)。



圖六 均衡飲食的日需量建議圖

三餐最主要的，也一定要食用的是主食之五穀根莖類，所以放在最底層，是最基本的需要、熱量的主要來源，也是需要量最多的，但不可食用過量，仍須依體重胖瘦加以增減；其次是蔬菜類和水果類，是維生素、礦物質和膳食纖維的主要來源，功能是調節生理機能，多食用些是無妨的；再其次是奶類和蛋豆魚肉類，日需量是更少些，除嬰幼兒童及青春期生長發育時或孕婦、乳母有較多的需要外，量不可超多；最後就是油脂類更是要小心，適量就好，不可多吃。

## 五、結果

綜合以上觀點，建議如下：

(一)衛生署「每日飲食指南」所使用的單位

盡量簡化為全民常用且熟悉的單位。

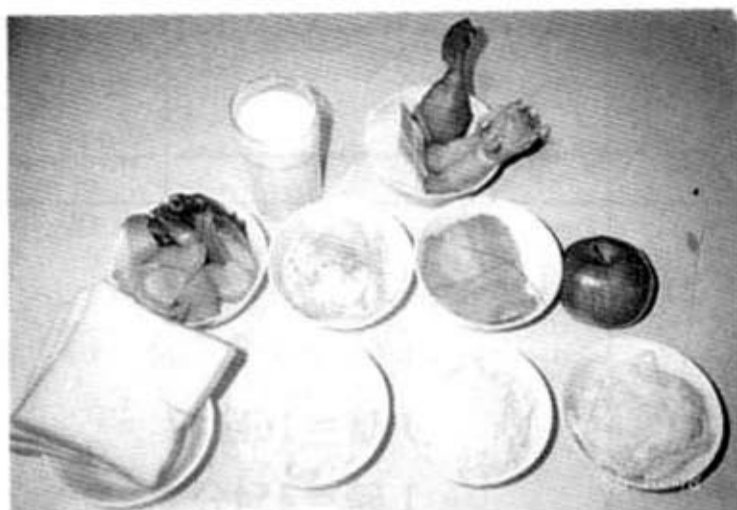
(二)市售食品的分量所使用的單位，盡量與衛生署「每日飲食指南」的單位相同。

(三)在以上兩項未能徹底建立之前，國人先以飯「碗」的觀念作為食物攝取量的單位，去熟悉每天六大類食物所需要的量，祈能真正的達到均衡飲食落實於日常的生活。

最後對於國小新課程「道德與健康」科中，兒童「健康」教育與健康息息相關的知識必須重視，徹底將重要概念納入應該有的課程，應該有的節數；應該有的有能力教學的專業教師，換言之，目前的老師必須透過在職進修，修習學分；未來的老師必須在師院或一般大學的教育學程中有良好的學習，家長及社會人士也必須努力學習，本文「以飯碗作為均衡飲食的單位」僅是拋磚引玉，否則依然還是空談。

## 六、參考資料

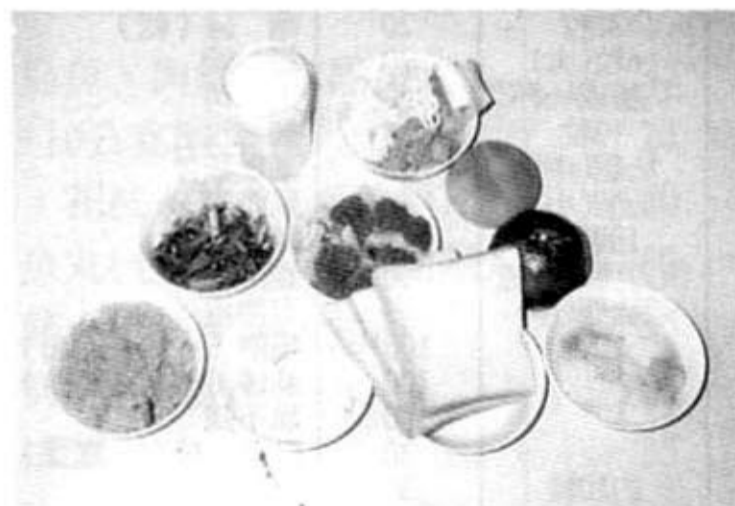
1. 林錦英 (民 85) 吃得剛剛好，台灣省國教研究會。(印刷中)
2. 行政院衛生署 (民 85)，每日飲食指南單張。
3. 行政院衛生署 (民 85) 國民營養指導手冊 (附錄) 食物代換表。(修定中)
4. 教育部 (民 82)，國民小學課程標準。
5. Olsen, L. K., St, Pierre, R.W. & Ozias, J.M.(1994) Being Healthy 6, (2nd ed.) p.140-171, Orlando, FL: Harcourt Brace & Company.



油脂類：烹飪在菜餚中  
 奶類：1-2 杯 蛋豆魚肉類：1 碗  
 蔬菜類：1.5-2 碗 水果類：1-2 碗  
 五穀根莖類：3-6 碗



油脂類：烹飪在菜餚中  
 奶類：1-2 杯 蛋豆魚肉類：1 碗  
 蔬菜類：1.5-2 碗 水果類：1-2 碗  
 五穀根莖類：3-6 碗



油脂類：烹飪在菜餚中  
 奶類：1-2 杯 蛋豆魚肉類：1 碗  
 蔬菜類：1.5-2 碗 水果類：1-2 碗  
 五穀根莖類：3-6 碗

## 附錄：

### 食物代換表

#### 稱量換算表：

1 杯 = 16 湯匙	1 公斤 = 2.2 磅
1 湯匙 = 3 茶匙	1 磅 = 16 盎司
1 公斤 = 1000 公克	1 磅 = 454 公克
1 台斤(斤) = 600 公克	1 盎司 = 30 公克
1 市斤 = 500 公克	1 杯 = 240 公克(c.c)

一、五穀根莖類：如下表，各種食物都是一碗的 $\frac{1}{4}$ 量，故每分必須四倍才相當於一碗。

	名稱	份量	可食重量 (公克)	名稱	份量	可食重量 (公克)
五	米、小米、糯米...等	1/10杯	20	麥片		20
	西谷米(粉圓)	2湯匙	20	麥粉、麵粉	3湯匙	20
穀	米苔目(溼)		80	麵條(乾)		20
	米粉(乾)		20	麵條(溼)		30
	米粉(溼)		30~50	麵條(熟)	1/2碗	60
	爆米花(不加奶油)	1杯	15	拉麵	1/4杯	25
	飯	1/4碗	50	油麵	1/2杯	45
	粥(稠)	1/2碗	125	鍋燒麵		60
	薏仁	1 1/2湯匙	20	通心粉(乾)	1/3杯	30
	蓮子(乾)	32粒	20	麵線(乾)		25
	栗子(乾)	6粒(大)	20	饅頭	1/4個(大)	30
	玉米粒	1/3根或1/2杯	50	土司	1片(小)	25
根	菱角	12粒	80	餐包	1個(小)	25
	馬鈴薯(3個/斤)	1/2個(中)	90	漢堡麵包	1/2個	25
	番薯(4個/斤)	1/2個(小)	60	蘇打餅干	3片	20
	山藥	1個(小)	70	餃子皮	4張	30
	芋頭	滾刀塊3~4塊 或1/5個(中)	60	餛飩皮	3~7張	30
	荸薺	10粒	100	春捲皮	2張	30
	南瓜		100	燒餅(+1/2茶匙油)	1/2個	30
	蓮藕		120	油條(+1茶匙油)	1/2根	35
	白年糕 芋粿		30	甜不辣		35
	小湯圓(無餡)	約10粒	30	紅豆、綠豆、蠶豆、刀豆		20
莖	蘿蔔糕		70	花豆		40
	豬血糕		30	豌豆仁		85
	大麥、小麥、蕎麥、燕麥...等		20	菠蘿麵包	1/3個(小)	20
				奶酥麵包	1/3個(小)	20

二、奶類：

		名 稱	份 量	計 量
奶	全 脂	全 脂 奶	1 杯	240毫升
		全 脂 奶 粉	4 湯 匙	35公克
		蒸 發 奶	1/2 杯	120毫升
類	低 脂	低 脂 奶	1 杯	240毫升
		低 脂 奶 粉	3 湯 匙	25公克
類	脫 脂	脫 脂 奶	1 杯	240毫升
		脫 脂 奶 粉	3 湯 匙	25公克

三、蛋豆魚肉類：

	項 目	食 物 品 稱	可食部分生 重 (公克)	可食部分熟 重 (公克)
肉	水 產	虱目魚、烏魚、肉鯽、鹹鯢魚	35	30
		魚肉鬆 (+10公克醣類)	25	
		虱目魚丸、花枝丸(+7公克醣類)	50	
	家 畜	旗魚丸、魚丸(包肉)(+7公克醣類)	60	30
		豬大排、豬小排、羊肉、豬腳	35	
		豬肉鬆(+5公克醣類)	20	
	家 禽	雞翅、雞排	35	30
		雞爪	30	
		鴨賞	20	
	內 臟	豬舌	40	

魚	蛋	豬肚	50		
		豬小腸	55		
		豬腦	60		
		雞蛋	55		
	水產	秋刀魚	35		
		鱈魚	50		
		家畜	豬後腿肉、牛條肉	35	
			臘肉	25	
			豬肉酥(+5公克醃類)	25	
		內臟	雞心	50	
加工製品	豬蹄膀		40		
	梅花肉、豬前腿肉、五花肉	45			
	豬大腸	100			
	香腸、蒜味香腸	40			
	熱狗	50			
	蛋類	水產	蝦米、小魚干	10	
小蝦米、牡蠣干			20		
魚脯			30		
一般魚類			35	30	
草蝦			30		
小卷(鹹)			35		
花枝			40	30	
章魚			55		
魚丸(不包肉)(+12公克醃類)			60	60	
牡蠣			65	35	
文蛤			60		
白海參			100		
家畜			豬大里脊(瘦豬後腿肉)	35	30
			(瘦豬前腿肉)		
		牛腩、牛腱			
		牛肉干(+10公克醃類)	20		

		豬肉干(+10公克醣類)	25	
		火腿(+5公克醣類)	45	
	家 禽	雞里脊、雞胸肉	30	
		雞腿	35	
	內 臟	牛肚、豬心、豬肝、雞肝、雞肫	40	30
		膽肝	25	25
		豬腎	60	
		豬血	220	
	蛋	雞蛋白	70	

	食 物 名 稱	可食部分生重 (公克)	可食部分熟重 (公克)
豆 類 及 其 製 品	黃豆 (+ 5公克醣類)	20	
	毛豆 (+10公克醣類)	60	
	豆皮	15	
	豆包 (濕)	25	
	豆腐乳	30	
	臭豆腐	60	
	豆漿	240毫升	
	麵腸	40	
	麵丸	40	
	烤麩	40	
	豆枝	20	
	干絲、百頁、百頁結	25	
	油豆腐 (+2.5公克油脂)	35	
	豆豉	35	
	五香豆干	45	
	素雞	50	
	黃豆干	70	
豆腐	110		
麵筋泡	20		

#### 四、蔬菜類

每份100公克（可食部分）				
蔬	冬瓜	海茸	白莧菜	花菜
	絲瓜（角瓜）	苦瓜	鮮雪裡紅	空心菜
	葫蘆	小白菜	綠竹筍	青藍
	佛手瓜	大白菜	金針（濕）	綠豆芽
	西洋菜	捲心萵菜	青江菜	油菜
	大黃瓜	苜蓿芽	芥蘭菜	石筍
	扁蒲	大頭菜	韭菜	茼蒿菜
	蘿蔔	高仔菜	大心菜（帶葉）	高麗菜
	絲瓜（長）	捲心芥菜	麻竹筍	芥菜
	芋莖	萵苣	桂竹筍	蘆筍
	芹菜	韭黃	京水菜	鮑魚菇
	木耳（濕）	番茄（小）	胡蘿蔔	紅鳳菜
	茄子	番茄（大）	小黃瓜	皇宮菜
	萵苣莖	扁豆	玉蜀黍	韭菜花
	青椒	茄菜	茭白筍	蘆筍（罐頭）
	洋蔥	冬筍	紫色甘藍	
	菜	玉米筍	紅菜豆	菜豆
金絲菇		水蘘菜	肉豆	小麥草
四季豆		九層塔	龍鬚菜	豌豆嬰
楊棵菜		孟宗筍	洋菇	豌豆苗
菠菜		甜豌豆夾	薺菜	黃豆芽
冬莧菜		角菜	豌豆莢	皇帝豆
高麗菜心		紅莧菜	蘑菇	
草菇		黃秋葵	水厥菜	
蘆筍花		香菇（濕）	番薯	

## 五、水果類

	食 物 品 稱	購買量 (公克)	可食量 (公克)	分 量 (個)	註 備 直徑×高(公分)
水	香瓜	185	130		
	紅柿(6個/斤)	75	70	3/4	
	浸柿(硬)(4個/斤)	100	90	2/5	
	紅毛丹	145	75		
	柿干(11個/斤)	35	30	2/3	
	黑棗	20	20	4	
	李子(14個/斤)	155	145	4	
	石榴(1 1/2個/斤)	150	90	1/3	
	人心果	85			
	蘋果(4個/斤)	125	110	4/5	
	葡萄	125	100	13	
	橫山新興梨(2個/斤)	140	120	1/2	
	紅棗	25	20	9	
	葡萄柚(1 1/2個/斤)	170	140	2/5	
	楊桃(2個/斤)	190	180	2/3	
	百香果(8個/斤)	130	60	1 1/2	
	櫻桃	85	80	9	
	24世紀冬梨(2 3/4個/斤)	155	130	2/5	
	桶柑	150	115		
	山竹(6 3/4個/斤)	440	90	5	
	荔枝(27個/斤)	110	90	5	
	枇杷	190	125		
	榴槤	35			
仙桃	75	50			
香蕉(3 1/3根/斤)	75	55	1/2	(小)	

	椰子	475	75		
	白文旦(1 1/6個/斤)	190	115	1/3	10×13
	白柚(4斤/個)	270	150	1/10	18.5×14.4
	加洲李(4 1/4個/斤)	130	120	1	
	蓮霧(7 1/3個/斤)	235	225	3	
	椪柑(3個/斤)	180	150	1	
	龍眼	130	80		
	水蜜桃(4個/斤)	145	135	1	(小)
	紅柚(2斤/個)	280	160	1/5	
	油柑(金棗)(30個/斤)	120	120	6	
	龍眼干	90	30		
	芒果(1個/斤)	150	100	1/4	9.2×7.0
	鳳梨(4 1/2斤/個)	205	125	1/10	
	柳丁(4個/斤)	170	130	1	(大)
	太陽瓜	240	215		
	奇異果(6個/斤)	125	110	1 1/4	
	釋迦(2個/斤)	130	60	2/5	
	檸檬(3 1/3個/斤)	280	190	1 1/2	
果	鳳眼果	60	35		
	紅西瓜(20斤/個)	300	180	1片	1/4個切8片
	番石榴(泰國)(1 3/5個/斤)	180	140	1/2	
	草莓(32個/斤)	170	160	9	
	木瓜(1個/斤)	200	120	1/6	
	鴨梨(1 1/4個/斤)	135	95	1/4	
	梨仔瓜(美濃)(1 1/4個/斤)	255	165	1/2	
	黃西瓜(5 1/2斤/個)	335	210	1/10	
	綠棗(E.P.)(11個/斤)	145		3	
	桃子	250	220		
	哈密瓜(1 4/5斤/個)	455	330	2/5	

六、油脂類，如下表：各種食物是 $\frac{1}{3}$ 湯匙，故每分必須3倍，才相當於一湯匙

	食 物 名 稱	購買重量 (公克)	可食部分重 量(公克)	可食分量
油	植物油(大豆油、玉米油、紅花子 油、葵花子油、花生油)	5	5	1 茶匙
	動物油(豬油、牛油)	5	5	1 茶匙
	麻油	5	5	1 茶匙
	椰子油	5	5	1 茶匙
	瑪琪琳	5	5	1 茶匙
	蛋黃醬	5	5	1 茶匙
	沙拉醬(法國式、義大利式)	10	10	2 茶匙
脂	鮮奶油	15	15	1 湯匙
	奶油乳酪	12	12	2 茶匙
	腰果	8	8	5 粒
	各式花生	8	8	10粒
	花生粉	8	8	1 湯匙
	花生醬	8	8	1 茶匙
	黑(白)芝麻	8	8	10粒
	開心果	14	7	2 粒
	核桃仁	7	7	5 粒
	杏仁果	7	7	1 湯匙
類	瓜子	20(約50粒)	7	1 湯匙
	南瓜子	12(約30粒)	8	1 片(25×
	培根	10	10	3.5×0.1公 分)
	酪梨	70	50	4 湯匙

# 國小道德與健康科行為 實踐教學討探

范信賢／臺灣省國民學校教師研習會助理研究員

## 一、前言

國民小學道德與健康科新課程標準在民國八十二年修正公佈，並自八十五學年度開始逐年實施。新課程標準的實施，並不只是教材上的更新或教法上的改變而已，更重要的是它意味著教學理念或教育哲學觀的轉變。當教師也能隨著課程典範的轉移而做改變時，課程改革才能真正的落實。道德與健康課程在實施後，其所強調的「合科教學」、「注重行為實踐」、「結合美感教育」、「增進思考能力」等之精神與特色（林錦英、黃建一，1995），能否落實在教學活動中，同樣需視教師改變的意願和程度而定。

新課程標準總綱中明訂：「國民小學教育，以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的。」（教育部，1993:1）在此原則下，道德與健康科的教學成為落實國小教育目標的重要環節。舊有的「生活與倫理」、「健康教育」的教學實施，根據調查結果顯示：每日二十分

鐘一節不是被朝會佔用，就是被教師移作級務處理或其他用途，……只教課文，而忽略其主要目標；只重記憶，而忽略理解與實踐；偏重知識觀念，而忽略了行為習慣和技能。（歐用生，1995:57）實際教學的教師也會提到：生倫、健教課本裡教的知識，學生考試都可以得一百分；但是在生活裡，就是做不到。如果道德與健康的教學偏重於知識的灌輸與記誦，將易導致學生知、行不能合一，成為「知識的巨人，行動的侏儒」。學得的知識不能轉化成行為實踐的動力，不但是教師挫折感、無力感的來源，也導致了道德與健康的教學無法落實。

道德與健康科課程標準總目標明訂：「實踐生活規範與國民禮儀，養成良好的生活習慣（第一條）。」「培養健康知識、技能和態度，奠定身心健康的基礎（第三條）。」「增進思考判斷的能力，培養負責的行為與態度（第五條）。」（教育部，1993:11）這些目標的訂定，顯示行為實踐能力在道德與健康科教學中的重要性。因此，如何引導學生將所學習

的知識、態度和技能轉化為生活實踐的能力，就成為教師進行道德與健康科教學時的重要課題。

## 二、行為實踐的教學

道德與健康科定位為「生活學科」，行為實踐是教學的首重目標（歐用生、晏涵文，1994:7；林錦英、黃建一，1995:84；國小道德與健康科編輯小組，1995:84）。在道德與健康科教學中，怎樣拉近知、行之間的鴻溝，增進學生行為實踐的意願和能力，除了需要家長的參與和配合之外，就教師教學部分，茲提出下列之途徑，藉以拋磚引玉。

### (一)以學生生活經驗為中心

R. E. Mayer(1990:99-100)認為：



道德與健康科定位為「生活學科」，行為實踐是教學的首重目標

「學習是由於經驗的介入而在個人的知識或行為方面產生的較為持久性改變。」在此觀點中，強調學習活動中需要把學習者的經驗納入，才能對個體的知、行方面產

生持久性的改變。

學生生活經驗在學習上的意義，我們可以再看看舒茲（A. Schutz）的觀點。

舒茲引用綿延（duration）的概念，認為人類內在的意識和外在發生的事件，是一種綿延流動、融合模糊的狀態，必須等到行動者將此流動狀態有知覺性的加以停止，或挑出來，做一種反省性的思考與回顧時，這些意識、事件，才會呈現出一種可區分、排列狀態的生活經驗。在此狀態下，生活經驗才會被賦予意義。所以舒茲說：「意義並不位於經驗中，經驗之所以有意義，是因為它們被反省地掌握。意義是自我看待經驗的方式。」

（Schutz,1991:79）因此，道德與健康科教學的主要目的，即是在促使學生能把自己的生活經驗「停住」，重新再做審視與反省；這樣的教學，對師生而言，才是有意義的學習活動。

以學生生活經驗為中心的教學，可以從下列途徑加以思考：

1. 以學生真實生活中發生或觀察到的案例、故事或情境等，做為教學的素材。學生在與教師進行教學互動時，他們並不是「空的容器」，等待著教師去填滿它。相反的，學生本身即已具有與家人、同儕、教師、傳播媒體、社會環境等互動而產生的豐富的生活經驗。這些生活經驗不但是教學時須考慮的起點行為，也是寶貴的教學素材。如果教學的活動和素材不能與學生生活經驗相接合，學習活動便容易

成爲外在於學生而存在之物，學生就不易感受到這些學習的意義，更遑論轉變成爲行爲實踐的動力。

例如，教學「處理誤會和爭執」，就可以運用學生真實發生的事例作爲教學的題材。更進一步，當學生日後發生類似的事例，就可以進行隨機教學，讓學生實際應用所學得的知識和技能來「處理誤會和爭執」。

2. 運用課本提供的課文或情境案例，作爲引出學生生活經驗的「敲門磚」。目前臺灣省國民學校教師研習會發展中的實驗課程，盡量以學生生活中「可能」發生的相關情境來編寫和組織教材，其目的即希望能貼近學生「真實」的生活世界。但是，這種「真實性」是一種模擬的，並不能完全概括個別學生在生活中的「真實經驗」。所以，教師不能只停留在教「課文」，必需以它作爲敲門磚，最終的目的是要引出學生的生活經驗來進行教學。更進一步，要引導學生將教學中所學的知識或技能，再回來檢視、反省與觀照自己的生活經驗。

## (二) 注重教學方法的運用

道德與健康教學的精神與特色，可以一句話形容，即是教師本身的「價值觀要弱，教學法要強」。

「價值觀要弱」，即是希望教師不要將自己的價值觀念視爲真理，向學生做單向性的灌輸、教條式的說理。如果老師掌

握著「標準答案」，並將它作爲唯一的標準時，學生就不敢或不願把自己的真實經驗展現出來。如果教師在講台上說：「小朋友，和同學爭吵是不對的行爲，壞孩子才會這麼做。說說看，你們誰曾經和朋友吵過架呢？」試想，在這種情形下，有幾位小朋友願意說出自己 and 同學發生爭執的經驗呢？如果學習活動必需讓學生學會隱藏自己的真實經驗，他們怎麼不會認爲課堂上的學習內容只是老師說的、課本寫的，而與自己的真實生活無關呢？在這種情形下，學習的成果就難以轉變成爲行爲實踐的動力。

此外，道德與健康科課程的特色之一，即採用多樣化的教學，如閱讀、講解、報告、討論、觀察、調查、示範、參觀、演練、角色扮演、經驗分享、公開訪談等方法（國小道德與健康科編輯小組，1995:7）。「教學法要強」，即是教師須視學生的經驗，運用多種形式的教學方法找出最適當的切入點，以引出學生的真實經驗，並帶著學生再重新去審視、反省自己的生活世界。當多樣化的教學和生活經驗接合在一起，學生就容易藉由教學的過程去批判反省自己既有的知識和態度，也增進了問題解決和做決定的能力，進而願意改變自己的生活行爲。

## (三) 行爲科學觀點的運用

行爲科學對於決定個體行爲的因素有許多不同的觀點，但是其基本關懷在於探

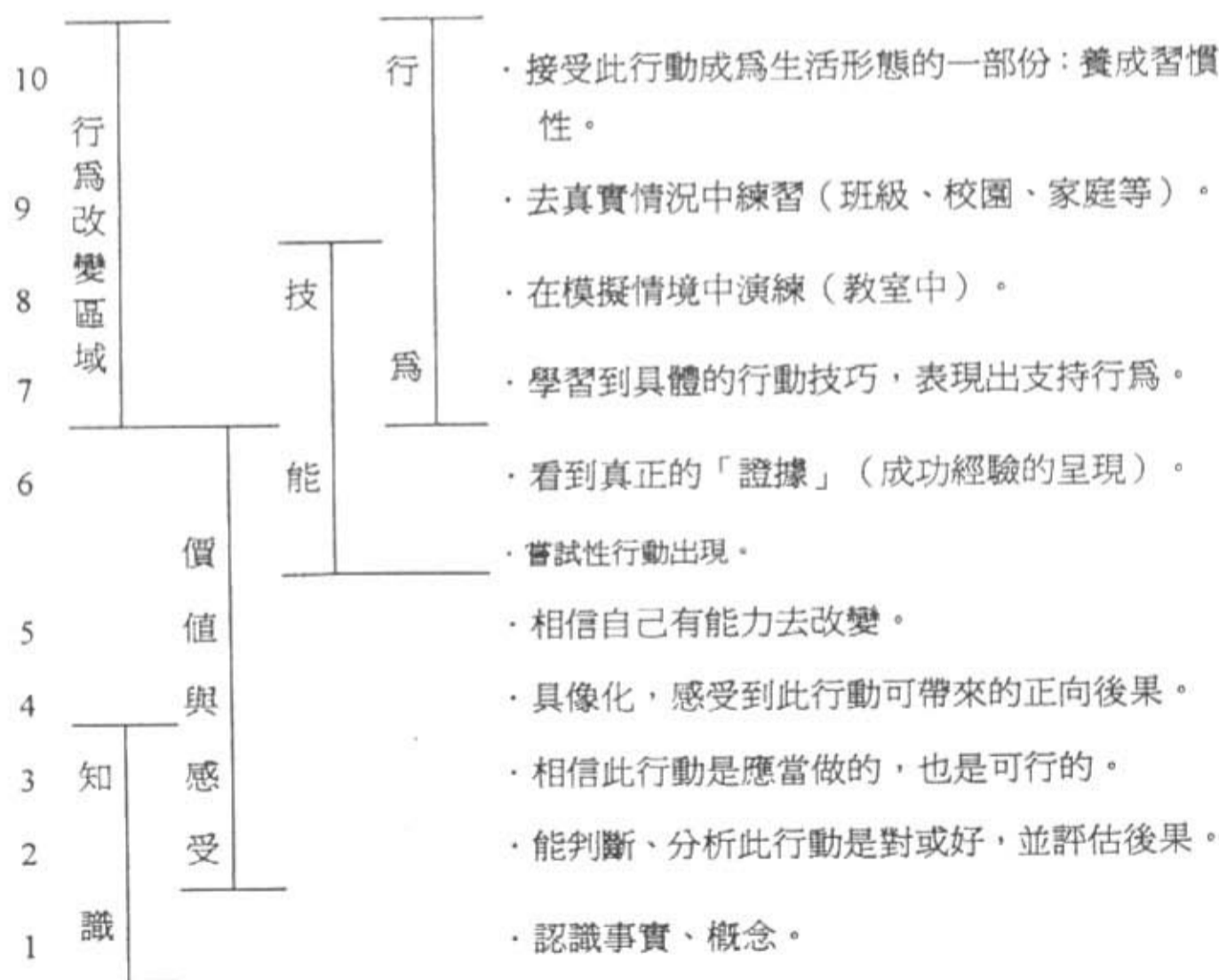
究行為改變的可能性。Girdano & Dusek 提出行為改變五階段、十步驟的理論，可以作為思考知、行實踐的教學問題時的參考架構。其要點和架構如下：（引自晏涵文、劉潔心，1996:12）

1. 行為改變之五階段：1) Knowledge 2) Valuing 3) Feeling 4) Skills 5) Behavior

2. 行為改變之十步驟：

Girdano & Dusek 對行為改變的階段和步驟做了詳細的分析，可以作為教學設計與進行教學活動時的參考。其中，行為改變第七步驟：學習到具體的行動技巧，是現時教學中常被忽略的地方，卻是行為實踐教學中重要的一環。教師經常認為，

只要知識、觀念具備了，學生就可以做的出來。實際上，許多行為實踐的具體技巧也是需要教學的。例如，教學生會「處理誤會和爭執」，其中具體要教的行動技巧，即包括了讓自己在爭執中冷靜下來的方法（如從一數到十、讓自己抱膝蹲下來），放鬆心情的方法（如深呼吸、握緊拳頭再放鬆）、表達自己的感受（運用 I-Message 的技巧，說出自己看到的行為事實、該行為對自己的影響和自己的感受等）、適當的表達歉意（說對不起時的肢體語言、聲調、音量）等等。這些具體的行動技巧，都要透過講解、說明、示範、演練或角色扮演方式具體的教給學生。當



這些技巧能具體的學習到，在生活中遇到類似情境時，行為實踐的可能性就會變高。

#### (四)建立行為實踐的氣氛與場域

團體中個人的行動，常會受到他人的影響。個人表現出某種行動的可能性，也是有跡可尋的繫屬於情境的脈絡中。個人行為實踐的動力，除了積極的自我效能以外，社會支持也是一項重要的變項（Ajzen & Fishbein,1980:8）。當個人所屬的團體成員，對於在其中的個人所表現的態度、行為給予正向的支持和鼓勵時，該項行為實踐的可能性和持續性就會越高。

在道德與健康的教學中，教師可以藉此經營出和諧、溫馨、互相尊重、彼此願意分享和關懷的「我好，你也好」的班級文化，以支持、鼓勵學生實踐出正向性的行動。除此之外，也要塑造和提供可供學生行為實踐的具體場域。例如，教導資源回收，教室或校園內即應提供資源回收的管道，讓學生可以實際做到；學習要去關懷需要幫助的人，就可以師生共同實際去參與社會的公益活動；教導牙齒保健，在學校用餐過後，可以實際進行潔牙的工作；等等。這些身教、境教對行為實踐產生的影響力，比言教更為重要。除此之外，行動實踐的成就感，可以使學生體驗到「成功的經驗」，對行為實踐提供良性的循環。若是行動在實際應用時遭遇了挫

折，它們也提供了再做評估、修正的檢證機會。

美國原住民俗諺說：「讓我聽，我會念，給我看，我不一定記得；和我一起做，我就會。」（Steinem,1992:14）道德與健康科的教學，不能只停留在紙上的談論，我們可以利用並提供各種機會來和孩子一起做，並在做的過程中把行為實踐的能力移轉給孩子，讓他們得以體會學習的意義和快樂。

### 三、行為實踐能力的學習和移轉

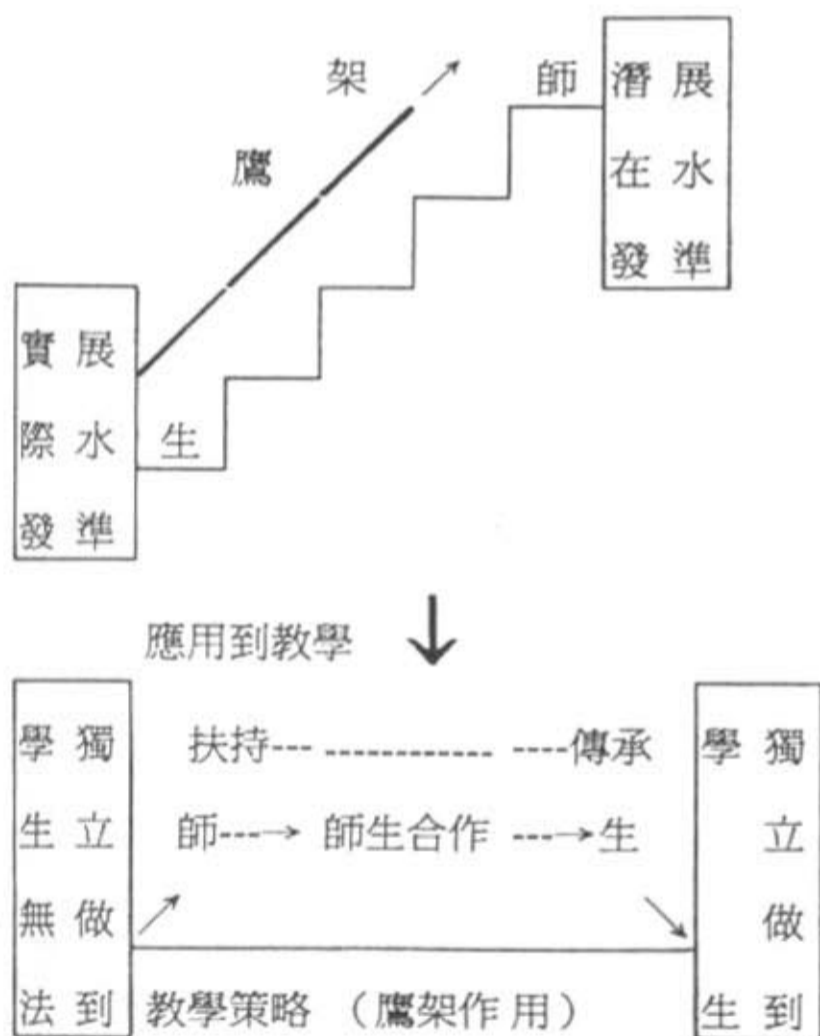
在現代社會裡，知識的內容不斷的累積增加，價值觀的來源也越來越多元化，只傳遞固定的知識內容和價值觀給學生已不能適應社會的快速變化，更需要把探究知識、澄清價值、做決定和解決問題等的方法也一起教給學生；「給他魚吃，也要教他怎麼樣釣魚。」

行為實踐必需涵蓋知識、價值、感受、技能、行動技巧等各層面的具體教學，並且不能獨立於行為所繫屬的情境之外。因此，行為實踐的教學，並不是道德與健康一科的教學就能奏效，而是跨越學科的限制，在各學科的教學中皆應重視。但是，筆者必需強調，行為實踐能力的培養不是與生俱來的，是要透過教學過程來學習的。

如果將行為實踐能力視為一種學習能力的建立，那麼，學習能力的學習，最初

需要有人講解、示範和指導練習（吳英長,1992:106）。Vygotsky 提出近側發展區（ZDP）的概念，認為透過教師講解、示範、說明、操作和思考表白（think aloud）等教學演示的過程，可以將學習技能逐漸移轉到學生的身上。此種師生關係可以圖示如下，吳英長，課堂講義）：

行為實踐能力學習和移轉的過程，以問題解決能力為例（包括確定問題、分析問題、提出可能解法、評估解法、決定行動、實際執行和檢討後再修正等步驟），筆者在進行教學時，大致上把它劃分成四



〔講解、示範、說明、操作、思考表白……〕

個階段。第一階段是教師擔任著示範者的角色，講解、說明問題解決的過程和步驟，再以事例操作並配合思考表白的運用，呈現問題解決時的思考操作過程給學生看，讓學生有具體的例子可以參考、模仿。第二階段時，教師擔任溝通者和催化員的角色，依照問題解決的步驟，引導學生共同進行事例討論。在討論過程中，要引導學生做思考表白的分享和交換。第三階段，學習的責任轉移到各組，經由小組的合作學習，展現並觀摩他人解決問題時的思考歷程及其所使用的學習策略。最後的階段，則將問題交由學生個人去思考解決的方法，在這過程中，也可以檢核學生是否成功的移轉了問題解決的能力，進而應用在生活中實踐。

在上述各個階段裡（教師→師生→生對生→個別學生），學生的學習責任逐漸加重，主動參與學習的機會逐漸增多，而教師則慢慢的隨著技能的移轉過程而退居輔導者的角色。整個階段的時間歷程或許是漫長的，但是在各個單元、各個學期、各個學年甚至學生的學校生涯中，都可以依照此原則做教學規劃的設計。如果教師在教學中除了教學生「內容」外，也教學生學會學習內容時運用的「方法和策略」，那麼行為實踐能力的「青出於藍而更勝於藍」就可以期待了。

#### 四、結語

道德與健康科的新課程理念要能夠落

實在教學的日常生活世界裡，需要教師從傳統「教書者」的角色轉變成為「教學者」。「教書者」意謂著教師教學是以書本的知識內容為重點，而「教學者」則是去關心並尊重學生個人的主體性，願意以平等開放的態度，將學生視為獨特的個體，選擇出最適當的切入點去引導學生學習。教室，是師生共同演出的場所，教師不再是唯一的主角。在這種情形下，行為實踐的教學不是一種強迫性、壓制性的教學暴力，而是提升學生自尊在教學行動上的一種具體實踐。

課程實施的成敗關鍵繫於教師的改變，道德與健康科行為實踐能力的教學，不但只是把課本知識內容「交」給學生而已，教師也有責任把它「教」給學生：在教學中引進學生的生活經驗，讓生活經驗有機會被停住、挑出，進而運用多種教學方法引導學生去反省思考自己的生活經驗，進而願意以行動去提升或改變自己的生命經驗，並提供支持的氣氛和場域把它們實踐出來。在這種情形下，教師才能無愧的說：「教師是構築人類心靈的工程師」。

## 參考文獻

- 吳英長 (1992) "如何應用討論法於班級教學"，收於《國民小學社會科教學法專輯》。板橋：臺灣省國教研習會。
- 林錦英、黃建一 (1995) "國民小學道德與健康科新課程標準精神與特色"，收於《國民小學新課程標準的精神與特色》。板橋：臺灣省國教研習會。
- 國小道德與健康科編輯小組 (1995) "道德與健康之學科性質、內容架構及課程特色"，刊於國立編譯館通訊第八卷第二期，p.4-p.7。
- 晏涵文、劉潔心 (1996) "環境教育師資養成教育實驗計劃(3)研究成果報告"，收於《環境教育師資養成推廣計劃研習手冊》。中華民國環境教育學會。
- 教育部 (1993) 《國民小學課程標準》。台北：台捷。
- 歐用生 (1995) "道德與健康科新課程理念"，收於《國民小學新課程標準的精神與特色》。板橋：臺灣省國教研習會。
- 歐用生、晏涵文 (1994) "新課程標準的精神與特色理念"，收於《國民小學道德與健康科課程概說》。板橋：臺灣省國教研習會。
- Ajzen, I. & Fishbein, M.(1980) *Understanding attitude and pre-dicting social behavior*. Englewood Cliffs, N. J.:Prentice-Hall.
- Mayer, R, E.(1990) 《教育心理學：認知取向》，林清山譯。台北：遠流。
- Steinem, G.(1993) 《內在革命》，羅勃譯。台北：正中。
- Schutz, A.(1973) *The Structures of the Life-world*. Northwestern University Press.

# 國民道德與法治教育的省思

成永裕／東吳大學法律系副教授

最近台灣社會新聞報導的重點似乎已從大選前的誠信問題、過渡到中共導彈試射及釣魚台事件，現正全面吹起各式各樣的掃除風；舉凡掃黑、掃白、掃黃的動作，無不成為媒體記者捕捉的焦點，每天電視、電台、報紙新聞的頭條，幾乎脫離不了黑道要角的落網或潛逃，某某官員、民代涉嫌貪污舞弊被約談偵辦，某某神壇主事涉嫌詐財騙色遭人舉發等等事件，其中不乏描聲繪影、情節發展曲折離奇的新聞報導，林林總總，不一而足。

涉案之人，有政界聞人、有幫派分子、有高階治安人員，尙有神壇法師，忽而本尊、忽而分身，不知到案之人是否經已驗明正身？對於涉案，有人矢口否認，有人忙不迭地舉行記者會公開澄清，有人鼓掌叫好，有人咀咒連連，事情有如當紅電視連續劇，峰迴路轉、高潮迭起，透過媒體記者接續追蹤報導，真令人眼花繚亂、目不暇給；彷彿台灣社會累積已久的積弊陳垢，一古腦兒地硬給抖了出來。

過去二十年來隨著經濟發展與社會開放的腳步，台灣地區富固富矣，人民享受的自由較諸民主先進國家人民亦不遑多

讓，然而為何空前富裕，由人民當家作主的台灣社會，近若干年來卻處處怨懣不安，對於弊案的舉發稍有動靜即會滿室惡



怪異現象之所以會層出不窮，意味著我國法治社會尚未建立，

臭、塵土飛揚？為何一個有悠久歷史文化的民族在二十世紀末的今天，竟然社會脫序、諸多乖離？

依據法學教育家李模教授的看法，這種怪異現象之所以會層出不窮，乃因(一)整個社會的構成份子對於人生價值觀缺乏正確的認識；(二)物質的「富」與精神的「貧」，嚴重失衡；(三)傳統的文化道德不

---

能承受社會變形中的內外衝擊，而逐漸解體；我國法治社會尚未建立，喪失了對於社會各構成份子的規範力量，遂漸漸淪入「無法無天」的境地。（註1）

倘若不能痛定思痛，從根本改正做起，建立具有共識的新生活規範、新倫理規範，卻仍自我陶醉於漸失光澤的「外匯存底」，或吹噓再三的「台灣經驗」迷思之中，台灣社會的失調與脫序，真不知伊於胡底？

過去台灣自詡於國民教育之普及，近年更努力於向上下延伸，似乎台灣經驗之中，教育是一項可以傲人的成就。當然，在許多有良心的教育工作者埋首耕耘之下，台灣的教育園地確曾培養一些出類拔萃的人才，亦為經濟發展所需提供相當多的人力資源，這些都是不爭之事實。

然而，教育的宗旨似乎並不只限於知識技能之灌輸；如何移風易俗，變化國民氣質，其重要性應當不在知能培養之下，此方面的教育工作，有賴家庭、學校與社會攜手合作，共同為之。所以，除了正規的學校教育之外，還需要社會教育與家庭教育，文明昌盛的國家無不重視家庭教育與社會教育所能發揮的功能，絕不致將教育偏狹地限定於學校教育中之知能傳授！

放眼環顧台灣當前的社會亂象，社會所能教育民衆者，究竟是「負面」多？抑或是「正面」少？隨著小家庭制的盛行，

父母多忙於營生，能正常從事親職教育，好好教導子女健全成長的家庭究有多少？能夠期待家庭教育發揮其應有的功能乎？社會大眾似已將教育子弟的工作全然「托付」予萬能的政府，父母寄望學校能傳授子弟各種知能，變化學子氣質，培育子女個個「成龍成鳳」，最好學校能取代家庭中父母的職能，「一切都拜託校長、老師了！」托付之殷切，似乎處處可以感受到。

無怪乎教育部吳京部長為促成父母與子女共進早餐而提議停止國中、小學早自習，此想法一出，立即招致許許多多來自家長的抗議與責難，認為吳部長不了解台灣為人父母的工作艱辛，大人的早餐都無暇自顧，那有這許多「美國時間」為孩子做早餐？似乎台灣有「早睡早起，能親子共進早餐」習慣的家庭愈來愈少，而「放牛吃草」讓子弟提早成熟的家長卻日益增多。美式的家庭早餐在忙碌的都市人眼中，可能是不切實際的超高級享受吧！

多年以來，學校雖一直高喊著德、智、體、群、美五育並進，平情而論，能真正落實此教育理念的學校在台灣究有多少？教育若不能與生活結合，教育若不能與時俱進，學校所實施的公民與道德教育若不能發揮其導引社會向上、向善的功能，這樣的教育能夠稱得上是成功且普及的教育嗎？

雖然有心人士不斷大聲疾呼，要求正常化的教育，但是「文憑至上」，以及「升學主義」的陰影，數十年來始終左右著台灣教育的走向，「標準答案式」的教學，一直在中小學教師與學生間互動，稍有一些教學「生動化」的構想，立即會招致包括家長在內各方「關心標準化教學」人士的圍剿，似乎天下的問題只容許一個標準答案，在他們心目中，如果老師以啟發式教學法教導學生，一旦考試時與標準答案相左，豈不會吃眼前虧？所以，別的不管，只求「標準答案」！

如此「標準答案式」的教學，真可與海峽彼岸官民「口徑一致」的作風遙相輝映，中華民族千百年來思想的桎梏，何時才能真正「鬆綁」？

在社會「關切」與家長「要求」之下，學校教學品質好壞可以不拘，只要學子面臨考試之時可以博取高分的「考試引導教學」現象，似乎普遍地存在於大小校園；無怪乎這樣的刻板教育可以造就出許許多多每考即中的「考試高手」。然而，我們教育的目的，是否在培養「考試專才」？這種模式塑造出來的「專才」是否具備「時代真知」？有無正確思考、分析、判斷的能力？在在值得吾人省思。

解嚴之後，社會從威權體制之下，突然解脫，向來倚恃領導意向行事者頓失標竿，茫然不知何以措手足；現今社會突然

轉向，標榜價值多元、崇尚自由自在並容忍不同意見，一時之間，藍、綠、黃旗插滿街頭，各種禁忌如遭狂風驟雨吹打，瞬間消失，於是百花齊放、百家爭鳴，自由之至，無論其得當與否、觸法與否，似乎無人在意，亦無人膽敢聞問！

坊間年輕人時興「只要我喜歡，有什麼不可以？」於是恣肆放縱之言行日多，父母師長面對來自年輕子弟盲動衝擊，似乎束手無策，黯然神傷。社會、家庭、學校的規範制衡機制一旦失靈，青少年言行失當之機會陡增，只因精神苦悶，就有理由上街飆車；只因看不順眼，即可拳腳交加；只因快意恩仇，便可刀鎗相向。成年人亦有若干如遭瘟疫感染一般，時有脫線演出街頭秀的機會，稍不如意，即可怒目相視，「惡聲至、必反之」，進而拉拉扯扯、大打出手，當街演出全本鐵公雞！

亦有民衆風聞火災意外，爭相走告，扶老攜幼各據有利位置，「隔岸觀火」一番，鮮有熱心人士願意挺身而出，協助救災或維持秩序。如遇環保議題或核電爭議，先不問科學論證，熟為有理，有心人士紛紛糾結群衆，頭綁黃巾、手持布條及武器，以大軍壓境之勢，包圍叫囂，推擠衝撞，對維護治安人員施暴毆打之後，尚能厚顏高呼「警察打人！」令人瞠目結舌，不知今世何世？

台灣近二十年來拜經濟發展、自由化

與國際化之所賜，社會固已富裕開放，但其「充滿邪惡，而風氣日替；秩序不寧，而暴力犯罪相繼」之社會現狀，不禁教人深以為憂！（註2。）怵目驚心的畸形發展與紛擾亂象，究其根由，乃是國家尚未進入法治正途，而社會舊秩序已然瓦解之故。道德禮教所能發揮淨化人心的力量，似遠不敵毒品、色情、金權、黑道殺伐之感官刺激或短期速效。無怪乎「上下交徵利，民免而無恥」！（註3。）

我們的公民與道德教育如果能認真施教，家庭、學校與社會如能全面落實法治教育，台灣社會再如何富裕，再如何開放，亦不致於淪落至眼前之亂象。是否該痛定思痛，亡羊補牢？試問若不能發揮禮教道德淨化人心，端正言行的功能，有如何之嚴刑峻罰可以出而收長久之效？必也，重振國民道德，落實國民法治教育乃謀求國家社會長治久安之不二法門。

對於台灣教育之種種偏差，雖有不少忠告與諍言，惟多似陽春白雪、深谷幽蘭；縱然如此，筆者不揣愚陋，以野人獻曝之心，仍大聲疾呼：台灣的教育必須正常化，教學理念必須導正，教材教法必須更新，我們的下一代非但要有跟得上時代脈動的知能，還需有活的知識與能夠正確思考、分析與判斷的能力；更應當接受新時代的公民與道德教育，以及民主法治之涵泳！

對於迷信考試高分、死守「標準答案」的偏執人士，試問：教育的目標究竟是在培育知書達禮、進退有節、積極上進、有為有守的國民？抑或是在生產一批一批沒有思考學習能力、不知如何明辨是非、判斷善惡，不懂人情世故、欠缺感恩惜福的考試機械人？

教育改革，倘不能從根本著眼，若只是做枝節技術之調整，則改與不改，所差有限，必也，面對問題，跳脫出過去不必要的框框架架，大刀闊斧地變法修法，還給教育一個本來應有的面貌！

培育有道德修養、有民主法治理念的健全國民，是教育的任務，也是政府、學校、社會與家庭不容推卸的責任，二十一世紀台灣的未來與中華民族的興衰，皆以公民道德教育、民主法治教育成功與否是賴，目前不再是該與不該的問題，坐而言不如起而行，讓大家一起來以身作則，好好教育我們的下一代！

## 附註

註1. 參見李模教授「危機與轉機」演講其序頁10-17。

註2. 參見李模教授，同前揭註1，頁八。

註3. 參見成永裕「為何不循人治，必須重視法治」中國勞工月刊，1955年12月號，p.1-19。

# 再談國小健康科之理念

高翠霞／台北市立師院副教授



尊重每個孩子的生活經驗與他們的世界，是每個大人的重要功課

## 隨想之一

假日午后，一對年輕的爸媽帶著孩子姐弟二人走一趟植物園，為的是想要抓住金秋的尾巴賞荷去。在晚秋時節，這時候的植物園池塘中，但見茂密荷葉叢仍稀疏的點綴著桃紅的荷花。姐姐帶著望遠鏡，興高采烈地自我復習學校剛學過的「水生植物」，「哇！好大、好多的荷葉，好漂亮的荷花！」、「這是蓮蓬、它的根莖就是蓮藕，它還有藕絲哩！」....。還在上幼稚園，身高僅跟荷葉一般的弟弟急著問：「在那裏？在那裏？我只看到荷葉！」似乎知道弟弟著急的原因，當我俯下身來跟弟弟一般高度，以弟弟的角度望去；是

呀！弟弟的眼前盡是無際的一片葉海，既未見藕絲與蓮藕，亦未見著錯落躲藏的紅荷。

尊重每個孩子的生活經驗與他們的世界，是每個大人的重要功課；往往我們缺乏耐性與時間去體會他們的感覺，也少以他們的角度去看這個世界，只想將我們認為的知識結構完美地、完整地「教」給他們，將「心」比「心」地將自己的印象映射在孩子的心上，且認為是必然之事。而實際上，卻剝奪了讓孩子他們自我成長和去建構他們價值觀、人生觀的機會。

\* \* \*

如果說：「預防重於治療」，這句話是公共衛生追求的目標；那麼「發展重於

預防」應說是健康教育的真諦。就教育理念而言，健康教育其所具備的內涵是：認識個人的生長與發育；學習人際關係；進而具備能分析問題，做決定，並能解決問題的能力。換言之，健康教育不僅重視「生存的知能」，更重視「生活的知能」；包括對自己負責的態度，道德的與精神的修養，社會生活的能力，和世界公民的準備等。就其理想的課程結構與課程實質言，它應兼蓄融合「顯著課程」與「潛在課程」的精神；故其課程編製的策略，著重於引導學習者於學習過程中能自發學習，偏重於「模式」( process model ) 的課程的設計，以學習者的活動和經驗為內容，培養學習者的思考、理解、探究、和價值判斷能力。

前述之理念與真諦欲實現至教學的實質時，應有的體認是：健康內容本質上係屬跨學科導向的課程 (cross-curriculum approach)，由小我 (個體) 到社會，由社會到大環境 (自然環境) 健康之追求。其次，教學策略之應用，必須具有學科融入的精神，在這前題之下，社會取向生活經驗的、活用資源並融和各教學法的學習型態之特質已呼之欲出。

此次國民小學課程改革中，顯見「健康」一科已從傳統的學科主義式的教材編製，和教學型態解放出來，導向開放教學 (例如「藏寶圖」的設計)、批判思考 (如框框問句之編擬)，和態度技能的養成 (例如各種生活化活動的設計) 的學習

內涵和型態。換句話說，編輯小組掌握健康科基本概念、因素 (如學習者、現代生活、學科特質)；規畫完善的課程發展過程必要步驟 (如確定目標、選擇學習經驗、選擇內容、組織與評鑑)，在新課程發展的模式上值得肯定。

唯，多次參加健康教學研究會，感動於每位實驗課程的老師，為健康教學的辛苦與賣力的準備與演出教學。示範教學結束後，老師們亦經常提出相同的困擾，諸如：「時間不足」、「內容太多」等困難。亦讓我重覆思索一些問題：「健康科」的精神是否在課程編製中掌握到？教學目標的完成，與教學型態的呈現有沒有更好的方式和結構？是否把課程編製的理念完整地傳達給課程實施的靈魂人物---老師？教與學要如何才能跳脫垂直一貫教學結構？我們的老師是否用心，並嘗試掌握教材整體概念與精神？他們是否有足夠能力與時間來思考，如何整合教材內容並將之結構化為齣生動的教學活動？

這些問題一一地在乃腦海中拋先出後，讓思考回到問題的原點，或說主角本身一「孩子們怎麼想？」這就像前述故事「賞荷」一樣，爸爸媽媽用心地想讓親愛的孩子，將整池斑斕的荷花盡收眼底，體會秋荷之美 (大人認為這是美好的、有價值的經驗)。但顯見這立意很好的活動並沒有達到父母期望的目標。姐姐忙於搜尋生活中之經驗，並與之驗證；弟弟則不但尚乏姐姐已具備的經驗，亦缺爸爸媽媽的

「高視野」看到紅荷且「能」欣賞之。

1969年諾貝爾得主葛爾曼(Murry Gell-Man)，曾以教育的全面改造為題發表演講，其中有一論點頗值省思。他認為傳統的教學過於注重「教」，所以學生被教會了許多的「道理(schema)」(知識基模)，並且據以選擇來解決問題，往往容易落入知識的陷阱(蔡崇建，民85)。葛爾曼不認為「知識可教」的觀念是正確的，並認為老師的功能在於依學生的能力設計教學計畫，和解決學生的疑難問題。他倡導全方位整合性思考，以鼓勵學生整合不同的觀念，從不同的角度，用不同的方法，來切入問題。換句話說，教師的角色「不是餵他們魚，而是教他們學會捕魚」，學習完全掌凱學習者手中，才能適應劇變的資訊社會生活。

\* \* \* \*

## 隨想之二

初夏時分，與兩位從英國來的朋友座談，言談中他們相當欽羨我國學生在數理科方面學業成就，並對我國之電腦科技感到佩服。此行目的主要在了解我國的職業教育政策與現況。其中一人詢問各類職業教育比例分配。在座國內的學者據統計資料以告，工科、商科、農科、海事科、醫事類科....各比例後；另一位英國友人問道：「Where is your arts？」再據數據告之藝文職業類科所佔約百分之一的低比例時，這兩位朋友非常訝異。過去我國的

教育政策以科技導向，務實追求經濟成長，這份現實讓國人津津樂道於我們高經濟成就、高國民所得與培育出高度知識與技術的國民。但是，卻也因而忽略了生活中美感的追求，美育的陶冶和涵養。孩子們往往在社會速食文化與功利價值觀下，被要求快速的智育成長；然而美感經驗需有悠閒的心情，人文關懷和文化素養需有長時間的經營、體會，但我們的孩子並沒有多餘時間欣賞與滋潤於人文環境中。日本教改專家有馬朗人認為：沒有休閒，缺乏靜下思考的時間；要形成「休閒心情」的社會，才能好好地去思索一些社會問題。給孩子更多的「休閒」可以讓他們在社區廣場自由玩耍，或到圖書館、博物館、美術館等，不但孩子們有文藝的生活空間，社區的教育功能也能因此復活。(摘引自天下雜誌五月號孫曉雲專訪)

\* \* \*

健康教育專家強調「健康科」是生活教育的學科，無獨有偶地，在日本1992年起全面實施的小學新課程中亦發展了一門廣域課程「生活科」。該科於1989年公布教學目標，主要內容為透過實際活動與體驗，對一己身邊的社會、自然產生關心，並從生活中養成應有之習慣與技能以奠定自立之基礎。從其基本意涵來說，與我國健康科有異曲之妙。值得一提的是：在這次新課程發展中，兩國皆重視人文關懷的重要議題「自然環境」的內涵。日本的「生活科」主要環繞在環境有關次主題

上；我國在以生活為中心精神之下，亦規畫「環境衛生與保育」大單元。課程內容上，日本側重引導孩子欣賞大自然之美與和諧；我國則強調與環境有關的社會人文關懷、環境與健康之關係，以及讓孩子體會健康的環境是一種美的觀念等。

在健康科「環境衛生與保育」大單元中實施美育教育，是很值得嘗試的切入點。「整潔」、與「和諧」的概念可考慮為切入的要點，活動中可鼓勵孩子佈置教室、種植花草與整理環境等。其次，本單元亦具備區域性的特質，對於鄉下的孩子，可藉由對生活環境與大自然美的啟發與感動來做教學活動的設計依據；對都市中的孩子，借由感官之刺激比較汙染與健康之環境，使孩子由注意，產生共鳴的感覺之歷程，進而產生信念與態度，並有能力欣賞與感受大自然環境健康之美。是故，基本上此一單元的實施應具很大的彈性。

自1980年代起，世界各國教育當局，積極進行環境課程的發展，以反映當代社會需要，它的內涵具有下列三個主要精神：(一)健康的環境將是人類未來生活發展的關鍵所在；(二)環境教學不應侷限在自然科學的事實探究與驗證，更應涉及環境美學、環境倫理及其價值層面的人文思考；(三)教學設計符合當前現實環境問題的課程與教學活動，使學習者能更加投入其中並與環境（包括自然環境與社會環境）產生共鳴。是以，「健康科」課程應允有更更彈性空間和更多元之理念，同時具備專業

共同課程取向（professional common-curriculum approach），這些觀念應可為「健康科」的重點和課程規劃的基礎。



健康的環境將是人類未來生活發展的關鍵所在

# 建構論的學習理念—— 以「瞎子摸象」故事為例

田耐青／國立台北師院初等教育系副教授

## 壹、前言

建構論 (Constructivism) 發源於歐洲，興盛於美國，再飄洋過海來到台灣，是台灣八十五學年度國民小學新課程的重要學理依據。但由筆者於八十五年暑期在師範學院進修部的任教經驗中，發現許多在職的國小教師對於「建構論」的理念仍然不甚瞭解。其實，建構論是有關人類如何學習的一種哲學觀點，它對「教」與「學」的主張與傳統教育的「知識傳承」、「講光抄」、「背多分」截然不同。在本文中，筆者先重點介紹建構論的學習理念，再嚐試由建構的觀點分析國人熟悉的「瞎子摸象」故事，希望藉「舊故事、新詮釋」的方法讓讀者能由另一個角度瞭解建構論。



建構論是有關人類如何學習的一種哲學觀點

## 貳、建構論的學習理念

如前所述，建構論是有關人類如何學習的一種哲學觀點。基本上，建構論對「學習」有下列三個重要的主張：

1. 認知衝突或疑惑是學習的原動力，同時也會決定所學事物的性質。

以 Piaget 的用語而言，就是當個體發覺無法以原有的基模 (schema) 去解釋新來的刺激，而感到需要對原基模加以調適或分化，這種認知上的失調就是學習的原動力。建構論者所提倡的教學法，如：問題導向學習 (Problem-Based Learning) (Savery & Duffy, 1996) 與認知學徒制 (Cognitive Apprenticeship) (Brown, Collins, & Duguid, 1989; 田耐青, 1996) 都強調從學習者所在的真實世

---

界裡（工作環境、生活環境）尋找一個問題情境，讓學習者感受到他們知能的不足或此情境與其已有認知互相矛盾之處，以激發其學習動機，並決定所學內容的性質。

## 2. 學習來自學習者與環境的互動。

建構論認為學習內容 (what is learned) 與學習過程 (how is it learned) 是密切相關的，不可以獨立討論。學習是學習者本身所訂的目標、學習者的活動、學習素材與學習環境互動的綜合產物。建構論有一派很重要的主張——情境學習 (Situated learning) 便是植基於此。情境學習的觀念源自於人類心理學（利用人類學的方法及觀點解釋人類的心理現象）的研究。人類學家 Suchman 曾經從人類學的觀點來研究成人是如何學會使用影印機的 (Suchman, 1987)。她發現成人並不是照著機器操作手冊的內容順序來學習操作機器；而是經由不斷的摸索，從間歇且不同目的的使用過程中學會影印機所具有的各项功能。Suchman 認為使用影印機的學習 (learning) 並不只在操作手冊的閱讀，更在於學習者不斷的由使用機器的過程中，透過活動來解釋操作手冊上文字所敘述的內容。所以她認為學習是一個社會活動，學習者在活動的過程中不斷的與實際情境互動，從中搜尋意義；活動的範圍與形式會決定學習者知識的形成。

## 3. 學習者經由社會對話而建構知識。

在建構論的觀點中，學習環境的一個相當重要的元素就是學習者的同儕 (Colleagues)，個別學習者除了與教師、學習素材互動之外，一個很重要的學習來源就是與他的學習伙伴，形成學習社群 (community of learners)，互相交換他們對學習素材的瞭解，觀點及心得，互相驗證，並且不斷的重新建構。以學校教育來說，最基本的學習社群可能是個別學習者所屬的小組、班級或社團，晚近拜電腦網路科技進步之賜，學習社群可以打破時間及空間的限制，推廣到某一個領域的實踐社群 (community of practitioners)，如美國西北大學 CoVis 專案 (Learning through Collaborative Visualization) 裡，學習社群包括大芝加哥地區高中地球及環境科學的教師、學生，伊利諾大學裡大氣科學系、所的師生，及全美各地的氣象人員，甚至整個網際網路 (Internet) 上的使用者。他們可以在網路上做線上及離線的互相討論 (synchronous and asynchronous collaboration) (Edelson, Pea, & Gomez, 1996)(註一)，建構論所提倡的合作學習 (collaborative learning) 就是建立在這個理念上的。

以上筆者簡要介紹了建構論的一些重要的學習理念，以及植基於這些理念的教學法與研究。接下來，筆者嘗試由建構論學習理念的角度詮釋國人熟悉的「瞎子摸象」故事。

## 由建構論的學習理念詮釋「瞎子摸象」故事

## 故 事 情 節

1. 四個瞎子很想知道大象長什麼樣子。
2. 便決定一起去動物園摸一摸大象。
3. 四個人摸到大象身體不同的地方，然後互相討論。甲摸到大象的肚子，說「大象圓圓的，像大鼓。」乙摸到大象的腿，說「大象粗粗壯壯的，像柱子。」丙摸到大象的鼻子，說「大象長長的，像水管。」

## 由 建 構 論 的 學 習 理 念 詮 釋

1. 疑惑是學習的原動力。瞎子們以下的學習不是來自任何外人所訂的學習進度（第幾週的時候，我們應該學哪一個單元，哪一些教材…），而是來自他們內心的疑惑。
2. ①疑惑會決定所學事物的性質。  
瞎子們想知道大象的長相，便決定去「摸」大象（「摸」是瞎子「看」東西的方法），而不是去聽大象的叫聲，或去聞大象的氣味。  
②人類經由其與環境的互動來學習。  
學習是瞎子本身所訂的目標（想知道大象長什麼樣子）、學習者的活動（親自去摸一摸大象）、學習素材（一頭活生生的大象）、學習環境（包括學習的同儕）等互動的綜合產物。
3. 這裡為什麼會有爭執？因為各人堅持自己的答案才是正確的。建構論理想中的學習者必須要有比這四人更開放的胸襟，多聽聽其他同儕對同一件事的不同看法，因為一己之見可能並不周延。  
由建構論的觀點看，這四個瞎子就組成一個小小的學習社群；這一段的議論紛紛，就是社群中的成員在分享、比較彼此對學

---

丁摸到大象的耳朵，說「大象扁扁的，像扇子。」正當他們議論紛紛，爭執不下之際……

4. 這時來了一個明眼人，見他們爭論不休，便一語道破大象的長相，瞎子謝謝明眼人為他們解開「大象的長相」這個謎。

習素材的瞭解、觀點與看法。

理想的進展是，當這四人知覺到彼此認知矛盾之處時，不要爭執，而是心平氣和，就事論事的詢問對方「為什麼你說的大象長相與我的相差這麼多？你是摸了大象的哪裡？請帶我去摸你摸的地方。」這樣，每一個人都摸到了四個地方（第一次只摸了一個地方），甚至摸到了第五、第六個地方…再運用團體的智慧把這些資料如同拼圖的碎片一樣拼湊起來，就可以得到比第一次學習更豐富(richer)的認知。像這樣，同伴之間互相討論，彼此提攜的過程就是建構論者所倡導的合作學習。

4. 這位明眼人扮演的是全知的彌賽亞角色，就如同傳統教室中的教師，擁有標準答案。這明眼人與傳統教師對知識、教與學的看法是：知識猶如一件貨品、教學就是由教師將貨品傳遞給學生，學生的任務就是被動的將貨品接收下來。

這個明眼人的言行對建構論者而言，實在是個最殺風景的結局。以建構論的理想，這個明眼人對學習素材的瞭解既然比瞎子高明許多，就應該引導這四個瞎子再多收集一些大象長相的原始資料，有技巧的引導他們的討論，挑戰他們的觀點，最後讓瞎子們根據自己所收集的資料及討論的結果，導出一個大家都能接受的結論。

## 參、結語

建構論是八十五學年度國民小學新課程的重要學理依據，它基本上是有關人類如何學習的一種哲學觀點，主張(1)學習者的認知衝突或疑惑是學習的原動力，同時也會決定所學事物的性質，(2)學習應來自學習者與環境的互動，及(3)學習者經由社會對話而建構知識。在「瞎子摸象」這個故事中，一開始時的情節（瞎子因想解開心中的疑惑而自發性的進行摸索與學習、瞎子之間的討論）非常符合建構論的理念；但故事中段瞎子們的爭執不下與故事結尾時明眼人的一語道破卻違反了建構論「學習者經由社會對話而建構知識」的主張，也凸顯出傳統教育下學生的觀念（每個題目只有一個標準答案）及老師的心態（老師握有知識，教學就是知識的傳承）。這個故事始於建構的理想，卻終於傳統的心態與作法；可以說是建構論與傳統教育的角力，而由傳統贏得了這場勝利。

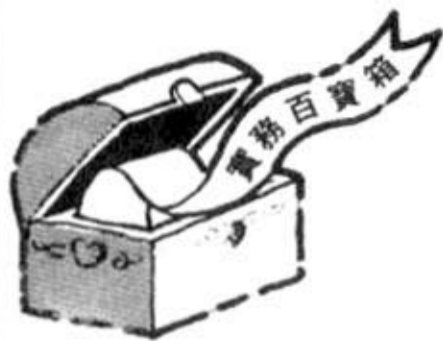
教育改革要成功，最重要的因素就是人。要想將建構論的課程落實於國民小學，除了教材的發展，更需要學校行政人員、教師、家長、學生及社會各界對建構論的學習理念有正確的認識並對之認同。課程改革者應以「瞎子摸象」的故事為戒，加強致力於建構理念的推廣。

註一：有關 CoVis 研究專案之資料可於下列網址中查到。

<http://www.covis.nwu.edu>

## 參考書目

- 田耐青 (1996)：認知學徒制及其對成人教育教學設計之啓示。台北師範學院學報，9, 1-18。台北：國立台北師範學院。
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Edelson, D. C., Pea, R. D., & Gomez, L. (1996). Constructivism in the Collaboratory. In B. C. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. (pp. 151-164).
- Savory, J., & Duffy, T. (1996). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. In B. C. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional Design*. (pp. 135-150). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Suchman, L. A. (1987), *Plans and situated action: The problem of human-machine communication*. New York: Cambridge University Press.



# 自我超越運動會

黃炳城／高雄縣新庄國小教師

我們一般所看到的運動會，好像是專為體育選手所舉辦的，使得真正的運動精神，無法普及至每個人的內心裡；自我超越運動會的理念，就在於幫助孩子了解自己、認識自己、進而自我察覺、接納自己，達到自我實現的終極境界。一個人如果能接納自己，對自己有信心，成為一個樂意學習者，那麼，他必能調適自己、控制情緒、有堅強的容忍力，能獨立自主，力行實踐。

學校在辦理此類運動會時，項目的選定，可以根據各校的特色加以發揮、設計、討論、修定、完成，而後全校每一位小朋友依照自己要參加的項目，自己先測試，把最好的成績，預先登錄在成績登記卡上的挑戰記錄欄裡，運動會當天，自己和自己挑戰，通過了，裁判在結果欄蓋上戳記，以資證明（登記卡附后）。

透過這種自我超越運動會的表現方式，有下列四點教育價值：

- 一、養成學生展現自動自發，本性中具向上精神的內在潛力。
- 二、培養學生正確的學習態度，建立積極進取的人生觀。

三、培養學生具備良好的自我強度—解決問題的能力、正確的情緒調適、挫折的容忍力、良好的身體健康狀態。

四、幫助學生學會擬定符合自己能力的目標和計畫，建立適合的抱負水準。

今天，我們想做的是幫助孩子減少和別人比較競爭的心態，從小輔導小朋友如何自我管理而不是和別人競爭，幫助小朋友早一些做自我了解的準備，培養其建立人和人、人和自己、人和環境的關係，即對人、事、物的關懷，建立對自己行為負責的觀念。

自我超越運動會的主要目的就是彰顯此種觀念，不去跟別人比較，只有跟自己挑戰，不斷自我突破，自我超越，對自己的人生充滿信心，對自己的未來滿懷希望，深深的去領悟自己是珍貴的，自己有自己路要走。

## ○○國民小學校慶暨社區聯合自我超越運動會成績登記卡

自我挑戰 超越顛峰

班級

姓名：

項 目	時 間	成 績 紀 錄					成人參考 成 績
		挑戰紀錄	第一次	第二次	結 果		
①親子趣味競賽	09:30~10:00						
②親子趣味競賽	09:30~10:00						
③六〇公尺	10:00~10:30	秒	秒	秒			12 秒
④一〇〇公尺	10:30~11:00	秒	秒	秒			20 秒
⑤六〇〇公尺	11:00~11:30	秒	秒	秒			3 分
⑥三分鐘內投進籃球(五球)	10:00~11:00	球	球	球			6 球
⑦三分鐘內排球對牆托球(20次)	10:00~11:00	球	球	球			22 球
⑧羽毛球定點發球(五球七分)	10:00~10:30	分	分	分			9 分
⑨排球定點發球(五球七分)	11:00~11:30	分	分	分			9 分
⑩二分鐘內足球罰球踢進(五球)	10:30~11:30	球	球	球			6 球
⑪三分鐘內呼啦圈搖(十五下)	10:30~11:30	下	下	下			15 下
⑫三分鐘內跳繩跳(五十下)	10:00~11:00	下	下	下			60 下
⑬急行跳遠	11:00~11:30	公尺	公尺	公尺			3 公尺
⑭拔河	13:30~14:10						
⑮參加大隊接力	14:10~15:00						

※第一項及第二項為親子合作項目。  
※「結果欄」如蓋「標誌章」表示挑戰成功。

累計成績：1.參加項目數\_\_\_\_\_項(蓋章) 2.獲獎類別\_\_\_\_\_

備註：1.參加獎：①小朋友：累計參加項目達十項以上者。②社區民眾及來賓：累計參加項目達五項以上者即贈送乙份紀念品。

2.閉幕典禮頒獎項目：

獎 別	挑 戰 成 功 項 目 數
超 越 顛 峰 獎	十 項 以 上
美 夢 成 真 獎	七 ~ 九 項
自 在 快 樂 獎	四 ~ 六 項
挑 戰 成 功 獎	三 項

3.兌換獎品：請於運動會當日下午三時廿分以前持本卡至獎品組登記兌換。

---

# 臺灣書店第八屆「臺書盃」 有獎徵答活動實施要點

一、宗旨：鼓勵國小學生閱讀優良課外讀物，藉以擴充知識領域、提升語文教育水準。

二、對象：凡臺灣地區公私立國小學生均可參加。

三、舉辦單位：

(一)指導單位：臺灣省政府教育廳。

(二)主辦單位：臺灣省政府教育廳臺灣書店。

(三)協辦單位：師友月刊社、臺灣省教育通訊月刊社、兒童的雜誌社、研習資訊月刊社。

(四)贊助單位：護幼社文化事業有限公司、統洋影視傳播股份有限公司、愛智圖書有限公司、星際兒童視聽文化有限公司。

四、題目範圍：

以臺灣省政府教育廳出版，臺灣書店經銷之「兒童的雜誌」第118號至123號（即民國85年7月至12月出版）及85年出版之「中華兒童叢書」內容為命題範圍。

五、參加辦法：

(一)剪下「兒童的雜誌」123至125號（即民國85年12月1日，86年1、2月1日出版）末頁所附之題目

（題目影印者不予採計），填妥答案（粘貼於明信片反面），並詳填寄件人就讀學校、年班、學生姓名及通訊地址、電話（粘貼於明信片正面），於86年2月25日前（郵戳為憑），寄到臺北市徐州路48-1號臺灣書店營二課收。

(二)正確答案以86年4月第127號「兒童的雜誌」所公布者為準。所填答案與標準答案相符者，始能參加抽獎。

六、抽獎日期及領獎方式：

(一)民國86年3月4日（星期二）下午二時於臺灣書店會議室舉行公開抽獎。

(二)得獎名單公布於85年4月第127號「兒童的雜誌」。

(三)得獎者由臺灣書店將獎品寄至得獎學生通訊地址。

(四)得獎名單於86年3月底前公布於臺灣書店大門首。

七、獎別（共535個獎，詳見兒童的雜誌）

註：「兒童的雜誌」劃撥帳號為「10724344」，帳戶「兒童的雜誌社」，每本單價為130元（含郵寄費用），並可逕向臺北市重慶南路1段18號「臺灣書店門市部」洽購，電話為(02)3820222，3820232。