

VOLUME 27 NUMBER 1
April 15, 2010



國家教育研究院籌備處

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

GPN：4809500399

研習資訊

第27卷第2期

檔案評量

國家教育研究院籌備處 發行

雙月刊 第27卷第2期

本期專論主題：
檔案評量

研習資訊



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

中華民國 99 年 04 月 15 日



教學檔案的價值與利用

李俊湖／國家教育研究院籌備處教育人力發展中心主任

教師教學歷程需要持續改善與發展，才能彰顯專業性。然而，教學現場涉及相當複雜的因素，包括學生、教師、課程、教學、及環境等因素，其影響過程既動態又多元，不易精確掌握。傳統上單以學生學習結果來檢驗教學，固然容易瞭解，但教育本質、歷程與結果，實無法以簡略的數字表示，教學檔案正可成為瞭解與改進教學成效的重要工具。教學檔案是展現教學表現的方式之一，持續一段時間所蒐集之資料，不僅呈現教室內發生之事件，從中也展示教師的知識、能力與經驗及學生學習成果。

教學檔案除了展現教學成效外，也提供教師自我檢視，回饋反思，更可以幫助他人瞭解教師之教學能力。就其目的而言涵蓋總結性與形成性，前者在於僱用、證照或升遷等用途；後者做為教師專業發展的輔助工具。近年來隨著資訊科技的發展，許多檔案也以電子化形式出現，讓教學檔案更容易製作、儲存與應用。目前，教學檔案除了運用於職前教育階段外，實習、導入及在職進修等歷程，都可成為協助教師發展的重要方式。不過教學檔案並非萬靈丹，對已具備優異教學能力之教師，在使用上稍受限制，無法適用於所有教師。

教學檔案價值包括：內容簡要又具有代表性及可讀性，能以具體佐證資料證明教學能力；其次，整全敘述教學環境與脈絡，強調品質而非數量，所提供資訊能呈現變動、生命力及結構性，彰顯自教師我特點，展示個人獨特教學風格；更重要的是所紀錄的發展與進步歷程，成為教師自我反省或促成同儕討論及對話的文本，協助教師發展明確與

批判的方式，評估教學優勢和需要改進之處，甚至引發課程與教學新的想法與作法。因而，教學檔案在教師發展歷程及表述教學績效上受到認可與重視。

一、教學檔案類別與特質

藝術家要展現自己的繪畫功力，不必展出所有的畫作，只要挑選自己認為最優秀的作品；如果要請同行來指正其缺失，改進繪畫技巧，提升畫作水準，則須選擇有瑕疵的作品，請同儕提供處方與建議。同樣的，教學檔案依據其目的，其重點與內容會有所差異。如教師甄選之檔案，就要特別凸顯其優勢專長與經驗能力，個人會篩選最佳表現的代表性資料；專業證照的檔案，則必須挑選符合證照規範要求的資料；如用在專業發展之反省檔案，則考慮納入觀察紀錄、課程計畫、學生作業與教學錄影等，其中要特別著重能連結新舊經驗的思考歷程；除了目的與用途之差異外，每位教師教學風格與方式並不相同，教學獨特性應予尊重，呈現的檔案不必要求一致，總之，教學檔案不要求統一的形式，宜因應不同需求與對象，讓其充分展現教學特質。

教學檔案雖有差異性，但是一份良好教學檔案應具有下列共通的特質：

- (一) 組織性；檔案內容條理分明，具有組織架構，且其內容符應檔案建置的目的。
- (二) 代表性；除有組織內容與架構的檔案內容外，檔案內容應該完整，取樣來自不同時間及課程內容，其內容要涵蓋教學型態及所有的教學工作



(三) 選擇性：教學檔案當然可以將所有的教學資料都放入，但是比較適宜的作法是依據形成性與總結性目的，慎選適當的內容，也有人主張教學檔案至多以不超過十頁為原則，換言之內容簡潔且能有效利用才是重要。

二、建置教學檔案作法

建置良好教學檔案並適當運用，才能發揮檔案之功效，然而，教師並不知道如何起頭，建議採取下列作法建置教學檔案：

- (一) 盡早建立教學檔案：教學檔案建立越早，對教師發展越有幫助，職前教育階段，師培機構開始指導建置，以協助學生瞭解教育環境及課程教學問題；在職期間持續充實與修正，藉以呈現教師成長與改變的軌跡。
- (二) 提出教學檔案參考架構：製作與運用教學檔案需要學習，在起步階段教師並不清楚教學檔案目的、內容選擇原則與建置方式，如事先研訂架構讓其參考，能減少摸索時間，有利於檔案的推廣與應用。

(三) 支持教學檔案發展過程：建置教學檔案，應蒐集之資料類型及數量，以及如何適當利用，成為發展反省實踐者，至為重要的關鍵。教師如缺乏輔導與協助，往往產生負面反應，如耗費心力卻成效不彰；在反省歷程流於豐富描述，卻拙於深思熟慮分析與詮釋；以及無法在開放對話情境，獲致較佳的實務經驗等問題。

- (四) 利用檔案提升專業：檔案非僅止於展示成效，教師宜依據教育哲學信念及教學目標，將蒐集之課程教學資料，自我或請同儕持續反覆探索檢核，發現問題加以改進，促成教師專業發展。

教學檔案在國內推動時間不長，常見教學檔案過度美化，精緻不足，更欠缺實際應用，因而教學檔案成為展示教師美工技巧競技場，所看到的是一本精美的檔案，而不是優異的教學，以致於對專業發展之實質效益不大。要發揮教學檔案的功用，則有待教師清楚認識教學檔案之價值，實際運用於專業發展的歷程，才能協助教師改進教學精進專業。



檔案評量理念與實施

李坤崇／國立成功大學教育研究所教授

國內學者對「檔案評量（portfolio assessment）」之譯名頗為分歧，吳毓瑩（1995）、莊明貞（1995）、陳麗華（1996）、劉淑雯（1996）均譯為「卷宗評量」，詹寶菁（1998）譯之「案卷評量」，鄒慧英（1997）稱之「檔案評量」，張美玉（1995）稱為「歷程檔案評量」，單文經（1995）稱為「學生學習成果檔案評量」，簡茂發（1995）稱為「作品集項評量」，因國內卷宗常指公文之檔案夾，為避免混淆，本文以「檔案評量」作為譯名。茲闡述檔案評量理念、檔案評量的製作及實例分析，以及檔案評量的運用原則等三節如下。

一、檔案評量理念

「檔案評量」乃教師依據教學目標與計畫，請學生依特定目的持續一段時間主動系統收集、組織與省思學習成果的檔案，以評定其努力、進步、成長情形（李坤崇，1999、2006）。

（一）檔案評量的特質

綜合吳毓瑩（1995）、張美玉（1995）、莊明貞（1995）、陳麗華（1996）、鄒慧英（1997）、劉淑雯（1996）、簡茂發（1995）、Linn 與 Gronlund（1995）、Linn 與 Miller（2005）及 Tiernery, Carter 與 Desai（1991）等對檔案評量意義與特質的論述，檔案評量具有下列特質。

1.目標化

檔案評量乃教師依據教學目標與計畫，請學生持續收集、評價工作成果的彙編，以展現其學習成果的歷程。可見，檔案評量具有目標化特質，而非漫無目的讓學生蒐集作

品、教學資料或習作。

2.歷程化

檔案評量係學生連續一段時間的學習歷程，以呈現努力、進步、成長情形，具有形成性評量的概念，而非傳統紙筆測驗僅著重學生記憶的知識量或學習結果。檔案評量強調思考或成長改變的歷程，通常係實作性作業的全程呈現，如數學解題紀錄或實驗的設計與執行紀錄等，而非僅重視答案或結果。

3.組織化

檔案評量要求學生有計畫、有系統的累積、整理、組織與呈現整個檔案，而非突發、零碎的呈現結果。學生依據教師基本要求後，開始計畫性收集、累積資料，後系統性的整理成檔案，有時必須設計導覽附錄，有時必須整理進行美化檔案工作，而非突發、零碎的呈現結果。

4.多元化

檔案評量多元化包括資料收集方式、資料呈現樣式、評量人員評量對象的多元化。收集資料的方式有學習單的實作活動、檢核表、評定量表、連續性記錄、軼事記錄、觀察或實驗等。資料呈現樣式可用各式各樣、多采多姿的靜態或動態作品，如照片、畫圖、繪畫、寫作、剪報或其他樣式，參與評量者的多元化。評量人員不僅由教師負責，尚包括學生本人、同學與家長。評量對象可以個人、小組或全班為對象，以個人為對象著重學生個人的進步、努力與成就，以小組或全班為對象重視小組或全班合作學習的成果。

5.個別化

檔案評量強調以學生為中心，讓學生更自主、更主動的掌握學習歷程，能充分符合



學生個別需求，尊重學生個別差異，而非傳統紙筆測驗以相同測量工具來評量所有學生。

6.內省化

檔案評量重視學生反省與自我評量，希望學生從反省製作檔案歷程，自我評論所選擇的作品與成果的品質，不僅可讓學生更深入了解學習內涵，且促使學生成為主動的學習者。

7.溝通化

檔案評量乃良好的溝通工具，經由檔案展示學生作品的具體成果，可與家長、師長、同儕溝通教育績效；檔案亦可提供家長學生長期發展的具體成果，可以此作為溝通子女教育的有效工具。

8.整合化

檔案評量著重教學與評量的整合，強調評量本身就是教學，不應與教學分離，Maeroff (1991, p.275) 主張「評量引導教學，教學引導評量，有如四輪傳動汽車，前後輪相互牽引」，教師實施檔案評量不應將學習、測驗與教學予以區隔，應將教學與評量緊密結合。

(二) 檔案評量的優缺點

檔案評量具有目標化、歷程化、組織化、多元化、個別化、內省化、溝通化、整合化等特質，茲就其優缺點說明於下（李坤崇，1999；Airasian, 1996；Linn & Gronlund, 1995；Linn & Miller, 2005）：

1.優點

教師若善加運用，可發揮下列優點：（1）兼顧歷程與結果的評量；（2）獲得更真實的評量學習結果；（3）呈現多元資料激發創意；（4）動態歷程激發學習興趣；（5）兼顧認知、技能與情意的整體學習評量；（6）培養主動積極的學習精神；（7）培養自我負責的價值觀；（8）增進自我反省能力；（9）增進各類人員的溝通；（10）增進師生關係；（11）增強學生溝通表達與組織能力。

力。

2.缺點

檔案評量雖具有上述優點，然仍有其缺點：（1）檔案評量會增加教師批閱時間，增加教師工作負擔；（2）檔案評量的製作必須投入較多經費，宜考量學生的經濟負擔或採取變通策略；（3）教師若事先未擬定明確的評分標準，評量易流於不客觀與不公平；（4）檔案評鑑易受學生語文程度、表達、組織能力影響，若此三項非評量目標則難以排除；（5）教師評定結果易受月量效應，而降低評量效度；（6）若欲成為標準化的評量工具，檔案評量之信、效度不易建立或難以令人滿意；（7）若教師、家長與學生的接受程度與執行意願不高，則難以發揮檔案評量優點；（8）家長參與程度不同，影響其子女檔案的優劣，教師宜顧及家長參與造成的不公平現象；（9）若學生根據教師的看法來選取優劣作品，將喪失自我反省、自我評量的意義；（10）檔案評量不應作為評量學習結果的唯一評量工具，尚必須輔以其他評量方式或工具。

二、檔案評量的製作及實例分析

綜合李坤崇（1999、2006），Kimeldorf（1994），Linn 與 Miller（2005），Popham（1997），Ryan（1994），Seely（1994），Winograd與Schuster（1994）等學者觀點，歸納出下列粗略的製作歷程，並以筆者帶領金門縣烈嶼國中許雅嵐、許芸梅教師共同完成之「生活中的數學」檔案評量（李坤崇，2010）為例說明之。

(一) 準備與規劃檔案評量

Linn 與 Miller（2005）強調富挑戰性的實作作業應提供學生必要的鷹架以理解作業與期待，教師實施檔案評量時應釐清：「學生完成檔案評量，需要哪些先備知識與技巧」。



教師準備與規劃檔案評量的重點有三：一為，擬定整個檔案評量的計畫，從準備與規劃，到製作使用說明，均應詳細規劃。二為，評析學生所需先備知識與技巧，予以必要的訓練或學習，循序漸進引領學生成長。如學生無製作檔案經驗，宜先提供結構性檔案與範例；待學生逐漸熟練後，再提供非結構性的檔案。三為，準備檔案評量所需的資料、物品或相關說明，並應向學生介紹「檔案評量」的目的、內涵與製作注意事項。

金門縣烈嶼國中許雅嵐、許芸梅教師評析其學生在國小已有製作檔案的經驗，已具備製作檔案的基本能力，其準備與規劃檔案評量包括擬定嚴謹的學習評量單、學習檔案使用與評量說明兩大部分，計畫頗為嚴謹。另，學習評量單亦充分說明目的、內涵與製作注意事項。

（二）界定檔案評量的目的

檔案評量應該納入或刪除哪些項目，其標準與判斷條件應依據評量的目的。若檔案乃呈現學生某個領域的最佳表現，檔案內容將隨著最佳表現的作品數而改變；若係呈現進步情形，則檔案必需保留早期作品以觀察其成長；若檔案僅係學生作業，則教師必需事先準備適合學生表現提示或問題。評量目的決定檔案評量的資料蒐集內涵、類型與數量。因此，進行檔案蒐集前，必須先決定評量目的。

教師界定檔案評量目的後，應明確告知學生評量目的，並引導學生製作檔案應充分考量下列七項因素：（1）目的：如何達成教師評量目的，如何展現檔案凸顯自己的學習歷程或成果。（2）蒐集檔案作品的容器：用資料簿、光碟片或其他容器，大小、格式均應事先規劃，免得完成後要大幅調整資料大小與規格。（3）蒐集檔案的方式或地方：採取上網蒐尋、到圖書館找或其他方式，應事先考慮清楚。（4）內容選擇

的考量：為呈現目的所需的內容，且為呈現最佳表現，檔案應放置哪些內容均應妥善規劃。（5）如何組織及管理：選取檔案內容後，如何整理、組織、呈現或保管，宜納入考量。（6）檔案的修改、更新及刪除內容的考量：如果須要修改、更新及刪除檔案內容，應如何處理宜事先考量，不然可能修刪檔案內容造成無法完整呈現或影響架構內涵，尤其是檔案資訊化後必然影響刪修的作法。

（7）個人的風格：檔案內容與呈現方式或品質，涉及學生個人風格、形象的塑造，若事先能整體規劃較能凸顯個人風格（Linn & Miller, 2005）。

「生活中的數學」檔案評量請學生利用「暑假」時間，以「3人」為一組，整理出一份與國中數學所學有關的日常生活例子的檔案資料。小組同學每個人至少選出一個與國中數學所學有關的日常生活例子，選出後要組內同學一起討論才決定。此檔案評量以達成教育部民國97年5月23日發布之數學活動學習領域能力指標「C-R-01能察覺生活中與數學相關的情境」、「C-R-02能察覺數學與其他領域之間有所連結」、「C-T-01能把情境中與數學相關的資料資訊化」為目標。依上述能力指標衍生五項學習目標：（1）能察覺生活中與數學相關的情境。（2）能察覺數學與其他領域之間有所連結。（3）能把情境中與數學相關的資料資訊化。（4）能自行設計、整理學習檔案。（5）激發創意與自我表達能力。

（三）決定檔案評量的類型

界定檔案評量目的後，宜決定檔案評量的類型，若重點在呈現結果應選取「成果檔案」；若重點係了解學習過程或診斷學習問題應選「過程檔案」；若重點在檔案內涵與評量的標準化，或進行班級間、學區間的比較應選取「評量檔案」。另外，檔案內容數量的多寡，亦應提醒學生事先準備適切的資



料夾或資料簿。

「生活中的數學」檔案評量依據目的與評量內涵，乃兼具了解學習過程、呈現結果的成果檔案與過程檔案。

（四）訂定檔案實作規準

檔案評量的表現或作品與其他評量一樣，均反映出學生達成教學目標的程度。教師擬用檔案評量來達成教學目標者，轉化為更明確實作規準，此實作規準乃教師教學目標的具體化，本質乃教學的行為目標。實作規準定義重要的表現或學生需要達成的學習目標，缺乏明確的實作規準，教學將茫然未知，表現或作品內涵將失去方向。因此，明確界定檔案實作規準乃檔案評量成功與否的關鍵。

教師訂定檔案實作規準的原則如下：（

1）呼應評量目標：教師應依據評量目的來擬定檔案實作規準。（2）力求周延：實作規準宜儘量顧及認知、情意、或技能動作等不同領域的教學行為目標。（3）著重高層次認知：實作規準的認知領域目標應著重高層次認知的學習或行為目標，若評量「記憶、了解」等低層次認知目標可採取紙筆測驗即可。（4）力求規準相互獨立：檔案內的每項實作規準必須相互獨立，方不致於造成檔案評量相互混淆。每項實作規準宜條列呈現，以利於省思各項實作規準的獨立性。（5）視需要請學生參與：為讓學生參與學習歷程，可視評量目的與學生需求，讓其參與者積極投入，不僅可讓其更瞭解評量目的，更激發其學習興趣（李坤崇，1999、2006）。

「生活中的數學」檔案評量依據五項學習目標來擬定的實作規準，包括生活中數學的例子內涵（即察覺生活中與數學相關的情境、察覺數學與其他領域的連結）、蒐集策略（即資料資訊化）、富創意（即創意與自我表達能力）及用心製作（即自行設計、整理學習檔案）等四項，例子內涵細分例子的

適切性、概念敘述正確及檔案完整適切三小項，蒐集策略又分媒材方法、蒐集過程兩小項。上述實作規準遵循呼應評量目標，顧及認知、情意及技能三領域，著重高層次認知及力求規準相互獨立等原則。

（五）轉換檔案實作規準為檔案項目

教師將檔案實作規準（教學行為目標）轉換為檔案項目，可直接將規準換為檔案項目，亦可將一項規準細分成數個項目，然「檔案項目多寡」應顧及學生能力、程度，所需時間、經費，家長或學校行政的配合度。若檔案實作規準過多，學生與教師負擔過重，宜精簡選取核心規準轉化為檔案項目。另外，若有些規準無法用檔案資料方式呈現者，應採實作活動取代書面的檔案，或將實作活動照相、錄影呈現於檔案之中。

省思與檔案註解乃引導學生自我成長、自我負責的重要工具，教師宜儘量納入檔案項目中。檔案省思乃學生對檔案各項資料所做的省思，如：（1）我做了什麼？為什麼？（2）我為何納入此作品？（3）我從此作品學到了什麼？（4）我最滿意或不滿意的作品為何？為什麼？（5）做完整個檔案我學到了什麼？（6）我未來的努力方向是什麼？省思乃學生對檔案學習或平日學習的省思，每週或每月省思一次、制式化或開放式省思等兩項必須視學生年齡、語文程度與省思經驗來決定。檔案註解乃學生對其檔案內容與目的所做的說明，教師宜引導學生說明製作過程，將能深入了解學生思維或診斷學生學習問題（李坤崇，1999、2006）。

「生活中的數學」檔案評量依據五項學習目標，以及生活中數學的例子內涵、蒐集策略、富創意及用心製作等四項實作規準，擬定的檔案重點包括下列三項：（1）選出至少3個與國中數學所學有關的日常生活例子，每個例子必須是不同的數學單元概念，但可包括兩個以上的單元概念。（2）請試



著說明上述例子中所包含的數學原理及知識，並試著寫出你蒐集這些資料的原因。（3）其他。另，設計「生活中的數學」個別評量參考單（組員），於其中強化學習歷程的省思，如遭遇什麼困題？如何解決？我的感想？

（六）擬定評量標準

檔案評量較傳統紙筆測驗的評量較難以客觀化、較花時間，然為力求客觀與省時，並予教學充分結合，教師應事先擬定評量標準，並將此標準告知學生。若檔案評量目的在「增進學生成長」或「診斷、回饋與溝通」，僅需描述學生在每個檔案項目的表現，即足以提供必要訊息給學生本人、其他任課教師及下一年級教師或家長，不一定需要再提供檔案評量的分數或等級。若檔案評量目的在「評鑑」，教師欲鑑定學生的進步、努力與成就情形，並判斷教學是否成功，除描述學生在每個檔案項目的表現，尚必須提供檔案評量的分數或等級，甚至為學生排等第（李坤崇，1999、2006）。

評分規準反映重要行為特質，需有嚴謹的建置程序，Stiggins（1994）提出建置評分規準（評量標準）的步驟如下：（1）對表現特質進行腦力激盪，列出重要特質或要素；（2）針對已列出表現特質進行分類（分為4至5個層面或類別為原則）；（3）以簡單、清楚的語言界定各層面（操作性定義）；（4）分析實作或檔案表現或成品；（5）列出不同等級行為表現的描述語，並訂定評分規準；（6）予以試用、修訂與改進。

研定評分規準評定評量結果，可呈現「整體檔案」或「分項檔案」的結果，評分規準內涵可包括「能力」、「努力」兩個向度，結果表示可採「文字描述」、「決斷點」、「等級」或「計分」等方式。

檔案評量內涵不應僅侷限於學生「能力」評量，因天生資質或環境文化刺激差

異，有些學生原屬高能力群，亦有些屬低能力群，必須輔以「努力」方能激發不同能力層的學生用心製作檔案。

進行檔案評量時，為提供學生自我評量與他評機會，教師可鼓勵家長參與子女評量，激發同儕合作學習，應可納入學生本人、家長、同儕參與評量。尤其應納入學生自我評量，鼓勵學生對自己完成的檔案以自我觀點來檢討、評價，鼓勵學生表達製作檔案的構想與歷程、檢討檔案優缺點，讓學生充分省思製作檔案前後的學習表現或成果。

「生活中的數學」檔案評量包括能力、努力兩個向度，能力向度著重答案的正確或內容的完整，努力向度著重用心或進步的程度。能力向度不侷限於傳統的答案完全正確或符合評量項目之要求（等級為B），而要求學生「追求卓越」，即納入「比一般同學有創意、或做得更好」的內涵，方可獲得「A」；更鼓勵學生做檔案，只要有做有交就給基本等級「E」。可見能力向度較傳統強化「追求卓越」、「做與交」。另，針對四項實作規準逐一闡述A到E五個等級的評量標準，如「例子的適切性」A到E五個等級的評量標準的內容，依序為「舉例不但適切，並且完整」、「舉例適切」、「部分舉例不大適切」、「所有舉例均不適切」、「未舉例或未交」，詳見實例。

「生活中的數學」檔案評量成績為小組整組分數佔80%，組內個人分數佔20%（教師參酌負責例子、工作狀況、以及學習歷程的省思來評定），請組長註明每個例子的負責同學，及其他分工的情形。可見，此檔案評量兼顧整組、個別成績之評量，並附上個別評量參考單。

（七）製作使用說明

依據檔案項目設計學習單與擬定檔案評量標準後，為提高檔案評量的信度、效度，教師宜審慎製作「檔案使用說明」，讓學



生、教師或有關人員清晰了解檔案製作過程與評量方式及標準。「檔案使用說明」包括「給學生或有關人員的檔案整體說明」與「給教師的檔案使用與評量說明」，前者應包括檔案內容、評量標準、注意事項或完成期限，若已完成整個檔案的學習單亦應發予學生，讓學生或有關人員得以了解檔案全貌；後者應包括學習目標（評量規準）、使用與評量方法、評量標準、評等或計分方式、參考答案、補救教學、補充說明或注意事項等八項（李坤崇，1999、2006）。

檔案必須與教學充分結合，以達成教師設定的教學目標，因此，學生製作檔案時，教師應可從下列幾項來提高檔案品質：（1）定期與學生討論檔案內容，提供立即回饋；（2）協助學生擬定檔案目標與設計重點；（3）定期檢核學生檔案資料蒐集情形；（4）定期與家長或有關人員討論檔案內容，溝通學生學習情形，研擬協助或增強策略；（5）提高家長或有關人員參與意願，激勵學生製作檔案動機。

檔案評量通常會增加教師工作負擔，建議教師適度納入優秀小組長或具教育理念、且熱心的家長來協助初評，教師再實施複評。然對評量者應施以適切之訓練，Stiggins（1994）提出11項評分者訓練步驟，可精簡為下列步驟：（1）告知檔案製作目標與評量重點；（2）共同討論評量標準；（3）評量者對檔案範本進行評量；（4）與評量者討論評量結果的差異與原因；（5）再分別就不同範本練習計分、比較評量結果並討論改善；（6）重複練習直到評量者與教師評量結果幾乎一致。若教師能遴選夠多的小組長或家長參與評量，且評量目的在於「評鑑」學習結果時，建議每項檔案由兩人以上直接評量。

「生活中的數學」檔案評量的學習檔案使用與評量說明，包括達成能力指標、學習

目標、使用與評量方法、評量標準、評等或計分方式及補救教學等大項，詳見實例。

三、檔案評量的運用原則

檔案評量可適切評量學生應用、推理、分析、綜合、評鑑等高層次認知行為，讀、說、寫與其他實作技巧等技能，作文、各種報告、美術、音樂或其他藝術或科學作品等成果，以及學習態度、興趣、學習動機、努力情況、求知精神等情意，漸受教師的青睞與使用，然為求更適切運用，茲提出下列原則供參酌（李坤崇，1999、2006）：

（一）檔案評量必須與教學相結合

教師實施檔案評量不應將學習、測驗與教學予以區隔，應將教學與評量緊密結合。

（二）檔案評量應與其他評量並行

雖然檔案評量具有目標化、歷程化、組織化、多元化、個別化、內省化、整合化等特質，然仍具有增加教師批閱時間，增加教師工作負擔，增加經濟，評量易流於不客觀與不公平，易受學生語文程度、表達、組織能力影響，易受月量效應以及家長參與程度不同會影響其子女檔案優劣等缺失。因此，檔案評量不應作為評量學習結果的唯一評量工具，尚必須輔以其他評量方式或工具，如傳統紙筆測驗、口試或公開展示方式，其中口試能減少學生假手他人或抄襲他人的機會，並增進學生間分享與觀摩學習機會，可多加運用。

（三）檔案評量應實施多次、階段的協助或省思

檔案評量乃教師依據教學目標與計畫，請學生持續一段時間主動蒐集、組織與省思學習成果的檔案，以評定其努力、進步、成長情形。學生在一段長期的資料蒐集過程，教師若能分成幾個階段來討論、檢視學生的進度與狀況，階段性呈現作品展示或交換同儕心得，並施以立即的協助或評量，當可更



精確掌握學生學習歷程，診斷學習問題，提高檔案的品質，增進學生成長，及增強省思能力。

（四）檔案評量應顧及可使用資源與學生家庭背景差異

教師實施檔案評量應善用學校、社區或網路可用資源，並顧及學生家庭背景的差異。檔案製作與學生父母的教育程度、對子女教育關心與投入程度息息相關，若父母教育程度佳且重視子女教育者，父母通常會引導、協助檔案製作，甚至代子女完成檔案；而父母教育程度較低或不關心子女教育者，父母通常不會給予子女協助。

（五）實施檔案評量應採漸進式、引導式模式

實施檔案評量顧及學生製作檔案的學習經驗，若對經驗較少的學生，為避免其茫然摸索或一開始即遭受嚴重挫折，應採取漸進式、引導式的實施模式，由觀摩檔案範例、再製作小規模檔案、後製作較大規模檔案，

由藝能科到主要學科的漸進式模式，但不可超出學生可運用資源或花費太多時間。學生製作檔案初期，應與學生較多的引導、討論，最好提供書面資料講解檔案的學習目標、製作程序、製作原則、製作注意事項、及評量方法與標準，讓學生能深入了解檔案製作與評量，免於過度憂慮與不安。

（六）檔案評量若用之評鑑應力求慎重

檔案評量用之增進學生自我成長，診斷、回饋與溝通，因評量結果較不具關鍵性或決定性，教師謹守嚴謹編製程序應可達成增進學生了解、診斷或溝通的目標。然若用之評鑑，因評量結果具有關鍵性、決定性，誤差對學生權益影響較大，運用前應設法提高檔案評量的信度或效度，如力求評量內涵與程序標準化、提高評量標準與實作規準的配合度、明確建立評量標準與說明、或訓練協助評量者，待具有相當程度的信、效度後方運用之。

參考文獻

- 吳毓瑩（1995）。開放教室中開放的評量：從學習單與檢核表的省思談卷宗評量。載於國立臺北師範學院（主編），開放社會中的教學（93-100頁）。臺北：國立臺北師範學院。
- 李坤崇（1999）。多元化教學評量。臺北市：心理出版社。
- 李坤崇（2006）。教學評量。臺北市：心理出版社。
- 李坤崇（2010）。認知技能情意教育目標分類及其在評量的運用。臺北市：高等教育出版社。
- 張美玉（1995）。歷程檔案評量在建構教學之應用：一個科學的實徵研究。教學科技與媒體，27，31-46。
- 莊明貞（1999）。多元文化的動態評量與教學。教師天地，99，25-31。
- 陳麗華（1996）。反省性教學的概念與實施方法—以國小社會科為例。師資培育的理論與實務學術研討會，國立臺灣師範大學教育研究中心。
- 單文經（1995）。美國加州小學推動「真實情境的教學評量」。臺灣教育，534，18-21。
- 詹寶菁（1998）。國小教師在社會科實施案卷評量之詮釋性研究：評量革新與教師改變。臺北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄒慧英（1997）。實作型評量的品管議題—兼談檔案評量之應用。教育測驗信進發展趨勢學術研討會，臺南師範學院。
- 劉淑雯（1996）。溶解刻板印象：兩性角色課程對國小學生性別角色刻板印象的影響。國



- 立臺北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 簡茂發（1995）。學習評量的新趨勢。教育研究雙月刊，45，9-13。
- Airasian, P.W. (1996). *Assessment in the classroom*. New York: McGraw-Hall.
- Kimeldorf, M. (1994). *A teacher's guide to creating portfolio for success in school, work, and life*. Minneapolis: Free Spirit Publishing inc.
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching* (7th. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Linn, R. L. & Miller, M. D. (2005). *Measurement and assessment in teaching* (9th. ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maeroff, G. I. (1991). Assessing alternative assessment. *Phi Delta Kappan*, 73, 272-281.
- Popham, W. J. (1997). *Classroom assessment: what teachers need to know*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ryan, C. D. (1994). *Authentic assessment*. California: Teacher Created Materials.
- Seely, A. E. (1994). *Portfolio assessment*. California: Teacher Created Materials Ins.
- Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. New York, NY: Mer-rill.
- Tiernery, R.J., Carter, M. A. & Desai, L. E. (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Chistopher-Gordon.
- Winograd, P., & Schuster, K. S. (1994). Impact on curriculum and instruction reform. In Guskey, T. R.(Ed.) , *High stakes performance assessment*(pp.19-36). California: Corwin Press, Inc.



實例

「生活中的數學」學習評量單

生活中的數學

姓名： 班級： 座號： 日期： 組別：

各位同學：每個人在日常生活中都會遇到與數學有關的事物，但卻常常不自覺！請利用「暑假」時間，以「3人」為一組，整理出一份與國中數學所學有關的日常生活例子的檔案資料，並在上數學課時展示成果。

一、「生活數學」檔案至少應包括列重點？

- (一) 選出至少3個與國中數學所學有關的日常生活例子，每個例子必須是不同的數學單元概念，但可包括兩個以上的單元概念。
- (二) 請試著說明上述例子中所包含的數學原理及知識，並試著寫出你蒐集這些資料的原因。
- (三) 其他。

二、檔案製作注意事項：

- (一) 檔案資料可善用相機、錄音機、錄影機、或其他蒐集資料工具來蒐集。
- (二) 檔案呈現方式，不限於書面文字簡介，尚可用照片、錄影、網頁等方式。
- (三) 製作檔案應盡量節省，善用家裡或學校現有資源，朝省錢且能突顯特色的方式努力。
- (四) 若能將找到的相關資料與原理知識以「表格」或「圖表」呈現將更佳
- (五) 小組同學每個人至少選出一個與國中數學所學有關的日常生活例子，選出後要組內同學一起討論才決定。
- (六) 成績為小組整組分數佔80%，組內個人分數佔20%（教師參酌負責例子、工作狀況、以及學習歷程的省思來評定），請組長註明每個例子的負責同學，及其他分工的情形。
- (七) 教師將參酌「生活中的數學」個別評量參考單（組長）、「生活中的數學」個別評量參考單（組員）（如下頁附表）等內涵，評定個別分數
- (八) 檔案呈現應有條不紊，若有封面、目錄，並加以美化，將更佳。

三、檔案展示將配合班會時間展覽，請事先妥善準備。

四、老師將針對下列項目評量：

評 量	例子內涵			蒐集策略		富創意	用心製作
	例子的適切性	概念敘述正確	檔案完整適切	媒材方法	蒐集過程		

教師簽名：



附表

「生活中的數學」個別評量參考單（組長）

姓名： 班級： 座號： 日期： 組別：

各位小組長：請「務必據實」說明組內同學的負責例子及分工狀況，作為評定個別分數的依據。

一、例子負責同學：

二、分工狀況：

三、其它：

組長簽名： 年 月 日

「生活中的數學」個別評量參考單（組員）

姓名： 班級： 座號： 日期： 組別：

各位同學：請「務必據實」說明自己的負責例子、工作狀況，以及學習歷程的省思，作為評定個別分數的依據。

一、負責例子：

二、工作狀況：（在組內做了什麼工作）

三、學習歷程的省思：（遭遇什麼困題？如何解決？我的感想？）

組長簽名： 年 月 日



「生活中的數學」學習檔案使用與評量說明

指導與增補者：李坤崇教授

設計者：金門縣烈嶼國中許雅嵐、許芸梅教師

一、達成能力指標

達成教育部97年5月23日發布之數學活動學習領域能力指標「C-R-01能察覺生活中與數學相關的情境」、「C-R-02能察覺數學與其他領域之間有所連結」、「C-T-01能把情境中與數學相關的資料資訊化」。

二、學習目標

- (一) 能察覺生活中與數學相關的情境。
- (二) 能察覺數學與其他領域之間有所連結。
- (三) 能把情境中與數學相關的資料資訊化。
- (四) 能自行設計、整理學習檔案。
- (五) 激發創意與自我表達能力。

三、使用與評量方法

- (一) 教師先講解學習檔案製作重點、過程與注意事項，若學生無製作檔案之經驗，宜詳細說明，適時提供必要之協助，或提供範例供學生參考。
- (二) 本學習檔案作為單元教學後之總結性評量，或診斷學生錯誤之依據，教師宜視教學目標與需要衡量之。
- (三) 教師直接於學習評量單之「評量」部分評定等級或打分數，本說明之評量項目、標準、計分方式僅提供參考，教師可依教學需要調整之。

四、評量標準

- (一) 教師從「能力」、「努力」兩個向度在學習評量單的「評量」欄內進行評量，「能力」以符號「A、B、C、D、E」表示「很好、不錯、加油、改進、補做（交）」。「努力」以符號「+、-」表示「進步、退步」。
- (二) 各項符號與評語之評量標準如下：評量前必須告知學生符號所代表意義。

表1 能力、努力兩個向度之符號、評語與代表意義

符號	評語	代 表 意 思
能力：答案的正確或內容的完整		
A	很好	舉例完全正確、或完全符合評量項目之要求，而且比一般同學有創意、或做得更好。
B	不錯	舉例完全正確、或完全符合評量項目之要求。



表1 能力、努力兩個向度之符號、評語與代表意義（續）

符號	評語	代 表 意 思
C	加油	舉例部分正確、或部分符合評量項目之要求。
D	改善	舉例內容完全錯誤、或完全不符合評量項目之要求。
E	補做（交）	未作答或未交。
努力：用心或進步的程度		
+	進步	代表你比以前用心或進步。 （「+」號越多代表越用心、越進步）
—	退步	代表你比以前不用心或退步。 （「—」號越多代表越不用心、越退步）

（三）「整組」各項評量項目的評量標準：教師用以評定分數的依循標準，宜將此表告知學生，讓學生了解獲得等級的實際意涵。

評語、符號	很好（A）	不錯（B）	加油（C）	改進（D）	補做（E）
1.例子內涵					
例子的適切性	舉例不但適切，並且完整	舉例適切	部分舉例不大適切	所有舉例均不適切	未舉例或未交
敘述正確	概念敘述完整且正確	概念敘述完全正確	概念敘述少部分錯誤	概念敘述大部分錯誤	未作答或未交
檔案完整適切	檔案項目完整，且呈現邏輯清晰	檔案項目相當完整	缺少部分重要項目	缺少多數重要項目	未作答或未交
2.蒐集策略					
媒材方法	正確運用且呈現完整、條理分明	媒材正確運用	運用媒材小部分錯誤	運用媒材大部分錯誤	未作答或未交
蒐集過程	過程正確且呈現完整、條理分明	蒐集過程正確	蒐集過程小部分錯誤	蒐集過程大部分錯誤	未作答或未交
3.富創意	比一般同學富創意	創意和一般同學相同	比一般同學不富創意	抄襲或純粹模仿	未作答或未交
4.用心製作	比一般同學認真	和一般同學相同	比一般同學不認真	相當草率	未作答或未交



(四) 若評量等級亦可運用其他符號或評語，然仍須事先與學生溝通，且力求符號一致性。

五、評等或計分方式

- (一) 本學習領域以「不呈現分數」為原則，教師可依教學目標、工作負擔、學生或家長需要，採取「分項評定等級」、「文字敘述」的方式。
- (二) 教師評定分項等級後，宜視需要於「分享」欄，輔以文字深入說明，並予學生適切增強。
- (三) 教師若需評定整體等級，可先核算等級計分求得總分，再參酌教育部（2004）「國民小學及國民中學學生成績評量準則」第七條規定，若總分高於90分者評為「優等」，80以上未滿90分者評為「甲等」，70以上未滿80分者評為「乙等」，60以上未滿70分者評為「丙等」，未滿60分者則評為「丁等」。
- (四) 若必須採取「核算等級計分」方式，可依下列評量表中，六項評量項目逐一計分。
- (五) 「整組」評分：小組整組分數佔80%。

1.每個評量項目之能力向度計分，如下表：

評量項目	很好 (A)	不錯 (B)	加油 (C)	改進 (D)	補做 (E)	基本分
7	8	7	5	2	0	24

2.努力向度：「+」出現一次加1分，「-」出現一次減1分。

3.若檔案未交則以「0」分計算，補交則給基本分，補交時間由教師規定。

(六) 「個別」評分：組內個人分數佔20%

教師參酌「生活中的數學」個別評量參考單（組長）、「生活中的數學」個別評量參考單（組員）等內涵，評定個別分數。

六、補救教學

- (一) 對學習檔案表現欠佳或未達其應有水準者，施予必要之補救教學。
- (二) 先呈現優秀作品供需補救教學者參考，再請組長協助指導，最後由教師教導。



專

論





檔案評量之理論與實務

吳慧珉／國立臺中教育大學教育測驗統計研究所博士教師

檔案評量（portfolio assessment），又稱為個人作品選集評量法、卷宗評量或歷程檔案評量。Portfolio在字典裡的本義是卷宗、檔案或是紙夾，原本是指在某些專業領域，如藝術、廣告、攝影、建築等，從業人員把自己多年的作品集結成冊，以展示自己的專業成就。但是這一類的檔案強調的是個人在某一個時期的作品或表現，是一種「總結性」評量，而檔案應用在教育上，成為一種評量的策略，比較屬於「形成性」評量。檔案評量是教師為了密切督導學生的學習過程，收集學生的學習過程、學習成果、教師的觀察、家長的參與及相關訊息的檔案或卷宗之評量方式（Batzle,1992）。檔案評量強調過程中學生參與及建立自我判斷價值的重要性，它可以教學密切配合，更深入及完整的理解學生學習歷程和進步情形（Owings & Follo,1992）。

一、檔案評量之興起與理論基礎

（一）對於標準化測驗之反思

傳統標準化測驗是以紙本測驗為主，將教學內容分成多種不同的知識和技能，以填充、是非或選擇的方式測量學生，透過控制施測環境以減少測驗誤差，由於實施成本低、效率高、計分客觀且迅速，易於團體施測具有客觀性與公正性，故在教育界行之有年，卻也衍生許多問題，如測驗標準化的結果，將評量的環境設定成標準統一，雖然公平，卻常和學生的日常生活經驗脫節，讓學生無法應用知識於日常生活中；由於考試題型的限制，評量的大部分是記憶性知識，對於高層次的能力，像是理解，論

證、發表、鑑賞等能力不易透過紙筆測驗評量；傳統紙筆測驗的計分方式常以數字表示學生在各部分的能力，最後再加總成一個總分或轉換成等第，計分方式簡單明確，卻無法將學生在各科表現的成果充分展現出來，如學生到底學會了什麼？或是學生應該學會什麼而仍然不會的？1980年代，美國有許多州採用標準測驗評量學生學習成就，做為升級或升學之依據，結果產生許多負面效應，除了學生倍感壓力之外，評量更扭曲課程與教學，導致有些學校的教學只是在為考試作準備，而很少從事有意義的教育活動（楊銀興，2001）。1990年以後，由於對傳統標準化測驗的不滿，逐漸尋求其他的評量方式，如另類評量（alternative assessment）、真實評量（authentic assessment）、實作評量（performance assessment）、動態評量（dynamic assessment）、檔案評量等，國內則統稱為多元評量。

（二）建構主義之影響

建構主義學者認為知識並非客觀存在的絕對真理，它是個人自行以及團體共同建構的結果。建構主義支持者的觀點主要來自Piaget和Vygotsky兩位心理學家的主張：強調學生的學習應該是主動的、積極的、有目的的，而社會因素在學生建構意義的過程中扮演重要的角色，學生學習的表現受其原有想法的影響。建構主義專家強調學習者主動建構他們自己的知識和學生帶入教室的概念各自不同的事實存在，那麼標準測驗或效標參照測驗可能不適合評估建構取向的學習，所以發展多元的、真實性的評量看來是一個去評估學習比較合理的方式。建構主義者的評



量重視評量過程，檔案評量正是一種相當符合建構主義的評量方式。

（三）多元智能理論之影響

美國心理學家Gardner（1999）認為智能應該和解決問題以及在變化多端的自然環境中的製作能力有更大的關聯。他認為智能是一種能在生活中以各種方式運作功能的概念。Gardner認為從前對智力的定義過於狹隘，他提出至少有八種基本智能的存在：語言智能（linguistic intelligence）、邏輯數學智能（logical-mathematical intelligence）、空間智能（spatial intelligence）、肢體運作智能（bodily-kinesthetic intelligence）、音樂智能（musical intelligence）、人際智能（interpersonal intelligence）、內省智能（intrapersonal intelligence）、自然探索（naturalist）。Gardner分別從神經科學、演化、心理測驗學、專家奇才存在等觀點，說明多元智能之存在。Gardner並提出對於多元智能之基本觀點：每個人都具備所有八項智能，但是每個人八項智能統合運作的方法各有不同。我們大多數人都只是某些智能很發達，某些智能普通發達，其餘的較不發達。大多數人的智能可以發展到充分勝任的標準，Gardner認為如果給予適當的鼓勵、充實和指導，事實上每個人都有能力使所有智能發展到一個適當的水準，並且可以充分勝任日常生活所需的表現。智能通常以複雜的方式統合運作，雖然Gardner對每項智能的特點描述得十分清楚，從神經心理學及實驗心理學等的研究，看來是可以一項項抽離出來，但是在實際生活中，沒有任何智能是獨立運作的，它通常以複雜的方式統合運作。

Gardner認為多元智能的理論是一個試圖描述人類運用智能解決問題和製作產品的認知模式。從多元智能的觀點，每個學生都具備不同的智能，學校課程應該從各方面去激發學生的潛能，提供學生各式學習機會

促進學習，為了讓教師瞭解學生各項智能的表現，需使用多種評量方式評量學習表現，檔案評量以學生的作品、學習單、檢核表、學習反省等檔案紀錄作為評量的依據，是一種符合多元智能取向的評量方式（李美奇，2006）。

二、檔案評量之特色

檔案評量是以學生個人為單位，有計畫收集學生在一段時間內的學習資料和反省記錄，以此呈現學生的學習歷程，是一種兼具過程和結果的評量方式（柳雅梅，2002）。由此可見，檔案評量重視學生的學習歷程，兼具過程和成果，重視學生的個別差異性，評量學生的個別成就，非常符合現今的評量趨勢，檔案評量具有以下特色：

（一）系統性收集學生作品

檔案評量強調學生學習檔案的收集必須與教學目標或教學計畫相配合，是有目的、有系統地收集學習作品，不是為了學習檔案而累積多少資料，而是經由學習檔案的省思自我成長。

（二）容易配合個別化的教學目標

少子化的趨勢下，小班制逐漸成為一可落實之方案，因材施教式的教學方案得以實施，在個別化的教學模式下，學生不必與團體相比較，而是與自己以前的表現和自訂的目標比較，檔案評量讓每個學生都有自己的作品資料，教師逐一和學生共同檢討學習成果，故容易配合個別化的教學目標，這是紙筆測驗無法做到的。

（三）學生是主動的評量主體

教師鼓勵學生將自己現在的作品和以前作品相比較，讓學生自己不斷反省改進、自我評論，學生由被動的評量客體轉為主動的評量主體，藉此激發學生的內省思考。

（四）具備多元特質

檔案評量具備多元特質，包括評量內容



多樣化與評量人員多元化。評量的內容可以包括日記、學習單、心得報告、作文、作業作品、錄影帶、心得感言、獎狀等，藉由多元化的作品收集反應學生的學習與成長過程。評量人員可以包括教師、學生、家長。

（五）有利於向他人說明學生學習成就

專業的個人檔案，是執業者以過去累積的優良作品向客戶或雇主證明自己的能力與成就。同樣的，學生的檔案評量也提供一種參考資料，教師或學生自己可以透過學習檔案向家長或相關人員說明學生的實際學習成就，而非只是提供一個抽象分數，且學習檔案中有條列的學習目標和標題說明、師生共同的評鑑，這些訊息都有助於向他人說明學生的學習成就。

（六）鼓勵學生作目標設定

傳統紙筆測驗常強調學生的錯誤，教師計分只標示出答錯的部分，消極性的回饋造成學生逃避考試。檔案評量強調的是學生作的有多好，下一步可以再學些什麼，學生的不足之處被當作是下一階段的學習目標，師生共同討論及訂定評量標準，激勵學生為其未來的工作或表現設定目標。

三、檔案評量之實施程序

教師在實施檔案評量前，應充分瞭解其程序和內涵，方能掌握其精髓，發揮檔案評量之特色。

（一）決定檔案評量的目的

檔案內容會因評量和使用目的不同，而有不同的收集重點和組織架構。在班級教學中，檔案評量可分為三種目的：增進學生成長、診斷回饋與溝通、評鑑。「增進學生成長」主要是增進學生自我反省、獨立學習的能力，檔案內容的規劃與評鑑主要是由學生自己決定。「診斷回饋與溝通」主要是診斷學生學習成效與教學效果，進行檔案評鑑時

除了教師評鑑與學生自評外，亦可加入家長參與或同儕評鑑。「評鑑」主要是檢視學生的學習成果，學生較少有參與的空間，檔案主要依據教師規定的內容收集。

（二）決定檔案內容

依據檔案不同的目的，教師或學生需討論檔案內容之選擇準則或指引，檔案內容可以包括課堂上的作業、測驗、檢核表、學習記錄、報告、影音紀錄等，透過選擇準則和指引，以幫助學生能選出有意義的資料展現其真正的學習成果。

（三）清楚適當的評分準則

評分準則是檔案評量能否順利進行、能否被學生、家長和學校接受的重要因素，公平的評分準則能提升學生的接受度，幫助學生更積極的製作學習檔案，學生也能透過評分準則衡量自己的學習成果。Danielson 和 Abrutyn（1997）對檔案評量的評分準則提出幾點建議：

- 1.只針對檔案評量中的作品評分。
- 2.用清楚的評量標準評量檔案中的作品。
- 3.為學生建立關於整體檔案作品的清楚導引。
- 4.將檔案評量內容視為整體的完成品與組織作評量的清楚導引。

進行評分前要讓學生瞭解完整作品的標準，讓學生有機會學習或作完整的檔案作品。評量的方式除了教師評量外，也可使用「自我評量」或「同儕互評」。自我評量是個人對其成就、進步情形與發展的反省與覺察。同儕評量藉由同儕之間互相觀察、互相觀摩的過程，學習者比較瞭解自己的問題，進而解決問題，促進學習成效。自我評量或同儕互評要成為有效的評量工具並非根據學生的評分能力，而是根據清楚的評分準則（Orsmond & Merry,1997）。



四、檔案評量之限制

（一）評量時間耗時費力

傳統的紙筆測驗試卷教師大約只需要一二天的處理時間，檔案評量不論是在評量目的的規劃、檔案內容的選取，檔案評分的工作都需耗費較多的時間，也需要花費較多的成本，包括學習單、通知單的印製等。但檔案評量對於教師而言更能掌握學生的學習情況，以期達到「因材施教」的理想。對學生來說，以自己為中心的學習方式，能學習更廣的知識。

（二）資料存放占空間

傳統的檔案評量是利用紙張或其他方式儲存與記錄學習者的學習歷程檔案，長時間下來，對於資料的儲存、管理和搜尋都是很大的問題，然而現今資訊科技進步、透過數位相機、網路與資料庫的協助，可以將學習歷程檔案數位化，即所謂的數位化的檔案評量（e-portfolio），將可解決以往儲存、記錄與管理工具不足造成的問題。

（三）評量信、效度不易建立

當教師對學生的學習歷程檔案進行評分時，評分者主觀的想法可能導致評分之間的一致性不高。有可能同一份檔案給不同的老師評分產生兩極化的分數，影響評量的信度。學生的學習歷程檔案是否能代表真正的學習成果，也使得評量的效度受到質疑。

五、檔案評量應用之例子

張嘉純（2009）應用檔案評量於音樂教學，評量的對象是六年級的學生。

（一）檔案評量的目的：診斷回饋與溝通，診斷學生的學習成效和教學效果。

（二）檔案評量的內容：小組討論單、個人記錄單、學習單、學習心得調查表。

小組討論單是讓學生用小組討論的方式對課堂學習作回饋與總結，教學過

程中有一次未採用小組討論單紀錄，而是讓學生自行作個人紀錄。學習心得調查表是讓學生紀錄心得感想、提出對課程活動的建議。學習單的部分主要是評量學生的學習成效。整個教學活動結束後，請學生寫一份約300字的心得感想，學生透過文字描述個人參與音樂欣賞課程、檔案評量活動後的學習心得、個人想法等。

（三）評估準則：小組討論單是由小組自評和教師評分，小組自評分為四個等級：詳細完整、清楚但可再更詳細、內容尚不夠完整、內容粗糙待加強，並透過組內互評選出表現最佳者。教師評分亦分為四個等級：詳細完整、清楚但可再更詳細、內容尚不夠完整、內容粗糙待加強，並加入教師評語。學習單主要是教師評分並加上教師評語：表現優良、不錯，再加油、繼續努力。

張嘉純（2009）實施檔案評量後，得到以下結論：

1. 學生普遍肯定檔案評量的方式，透過檔案評量有助於幫助學生回顧個人學習歷程。
2. 檔案評量在音樂欣賞課程中的參與課堂練習、同儕討論合作、師生互動等學習態度具有正面效果。
3. 應用檔案評量能提升學生對於音樂欣賞課程的信心。
4. 教師必須協助學生有效收集、整理學習檔案資料，方能有效進行評量活動。
5. 檔案評量能幫助教師檢視教學，對於改善教學具有正面意義。

六、結語

檔案評量是依據學習目標有計畫、有系統的收集學生的學習作品，能呈現學生學習



歷程與學習成果的評量方式，檔案評量同時具備多元的評量內容與多元的評估準則，學生藉由主動參與評量活動激發個人學習動機、學習自我反省。目前無論是大學取才或就業市場，常要求繳交過去在學校或其他

的學習成果，作為錄取的依據之一，教師實施檔案評量時，一方面可以幫助學生學習建立自己的檔案，一方面也可以協助學生收集自己的良好作品，對於未來甄試或就業應徵有很大的幫助。

參考文獻

- 李美奇（2006）。淺談檔案評量之理念。網路社會學通訊期刊，53。
- 柳雅梅（2002）。檔案評量在高職英文戲劇教學運用之個案研究。師大學報：教育類，47（2），159~174。
- 張嘉純（2009）。應用檔案評量於音樂教學之行動研究 以國民小學高年級音樂欣賞課程為例。碩士論文，國立屏東教育大學。
- 楊銀興（2001）。多元評量的理論與作法。2010年3月1日檢索自<http://www2.thu.edu.tw/~edupage/meeting2/yang.htm>。
- Batzle,J.(1992).Portfolio assessment and evaluation: Developing and using portfolios in the k-6 classroom.Cypress,CA:Creative Teaching Press.Inc.
- Danielson C.& Abrutyn,L.(1997).An introduction to using portfolios in the classroom.Alexandria ,VA:Association for Supervision and Curriculum Delelopment.
- Gardner,H.(1999).The Disciplined Mind.New York:Palmer & Dodge Agency.
- Orsmond,P. & Merry,s.(1997).A study in Self-assessment:Tutor and students'perceptions of performance criteria.Assessment & Evaluation in Higher Education,22(4),357~369.
- Owing,C.A. & Follo,E.(1992).Effects of Portfolios Assessment on Students'Attitudes and Goal Setting Abilities in Mathematics.ED352394.



專

論





是檔案評量或是檔案堆積？ 談實施檔案評量時教師應注意的事項

涂金堂／國立高雄師範大學師資培育中心助理教授

自從十幾年前，國內的教育評量界引進多元評量的概念之後，檔案評量可說是在中小學較為推動的一種多元評量。雖然檔案評量被普遍的使用在中小學的教學評量中，但就筆者所接觸與觀察到的情形，常會有「是檔案評量或是檔案堆積？」的疑問。

一、是檔案評量或檔案堆積

筆者所謂的檔案堆積是指將學習檔案視為學習資料蒐集的工具，而非學習評量的方法。有些學校所推動的檔案評量，往往是學期一開始，提供每位學生一個學習檔案夾，只交代學生將資料收集放入學習檔案中，並未教導學生如何進行資料蒐集與資料挑選，等到學期結束前，再將學生的學習檔案收回。此種任憑學生將所有的資料，不經篩選的堆放到學習檔案夾中，即稱為檔案堆積。

有關檔案評量的意涵，學者專家分別提出許多的觀點，Arter與Spandel（1992）所提出的論點，較能凸顯檔案評量的內涵。Arter

與Spandel將學生學習檔案定義為「有目的性的蒐集學生作品，這些作品可以顯示學生在某些學習領域中的努力、進步或成就。所蒐集的作品必須包含學生參與檔案內容的選擇、選擇的指導、評判的效標，以及學生自我反省的證據」。根據Arter與Spandel的定義可知，檔案評量是有目的性的蒐集學生在學習活動中所留下的足跡，這些足跡應該要能彰顯學生在學習過程中所付出的努力、所獲得的進步，以及所得到的學習成就。教師在檔案評量的歷程中，應該要指導學生如何蒐集資料、如何挑選資料，以及如何對資料進行省思，最後，教師再根據事先擬定的評分規準，對學生這些學習證據，進行評分的工作。

針對檔案評量與檔案堆積的差異點，可從評量的目的、資料的蒐集、資料的挑選、資料的省思、評分的規準、檔案的評分、檔案的展示等部分，來區隔出兩者之間的差異，請參考表1。



表1 檔案評量與檔案堆積的差異

	檔案評量	檔案堆積
評量目的	有明確的評量目的，主要透過學生的學習檔案，瞭解學生的學習成長。	無明確的評量目的，提供檔案夾讓學生自行擺放資料。
資料的蒐集	有系統性的資料蒐集	照單全收的資料蒐集
資料的挑選	有目的性的資料篩選	沒有進行資料挑選
資料的省思	學習者針對自身的學習歷程與結果，進行具建設性的省思。	缺乏自我省思
評分的規準	事先提供學習者明確的評分規準	沒有提供學習者任何的評分規準
檔案的評分	評分者根據評分規準，進行評分的工作	沒有進行評分的工作
檔案的展示	藉由檔案的展示，讓學習者有相互觀摩、評論的機會	沒有檔案展示的機會

從表1的比較可知，檔案評量實施，教師必須有目的性的指導學生，對學習資料如何進行有系統的蒐集、挑選、整理與省思，同時教師也應該提供學生明確的評分規準，並且根據評分規準，對學生的學習檔案，進行客觀的評分工作。相對地，檔案堆積只是將學習資料堆放到學習檔案中，學生缺少整理資料的歷程，教師也沒有對檔案進行評分的工作。

檔案評量的實施結果是屬於真正的檔案

評量或是檔案的堆積，端賴教師在實施的過程中所扮演的角色。倘若教師沒有實施檔案評量的意願，無法清楚掌握檔案評量的基本概念與實施步驟，則檔案評量容易流於所謂的檔案堆積。因此，教師在推動檔案評量時，若能事先評估自己的意願與能力時，將有助於教師瞭解自身能否成功推動檔案評量。筆者提出表2實施檔案評量的檢核表，透過十個實施檔案評量的相關問題，來協助教師評估自己是否已經準備就緒。

表2 教師實施檔案評量的檢核表

教師欲實施檔案評量的相關問題	是	否
1.你是否有意願實施檔案評量？	☐	☐
2.你是否能清楚說出自己為何要採用檔案評量？	☐	☐
3.你是否清楚檔案評量的基本概念？	☐	☐
4.你是否瞭解檔案評量的實施步驟？	☐	☐
5.你是否清楚知道檔案評量的優缺點？	☐	☐



表2 教師實施檔案評量的檢核表（續）

6.你是否懂得如何指導學生蒐集檔案評量的資料？	☐	☐
7.你是否懂得如何指導學生挑選檔案評量的資料？	☐	☐
8.你是否有能力教導學生進行自我省思？	☐	☐
9.你是否有能力設計檔案評量的評分標準？	☐	☐
10.你是否能客觀的進行檔案評量的評分工作？	☐	☐

表2的十道問題，以第一題的實施意願最為重要，若本身缺乏實施意願，只是被動配合學校的行政要求，自然不易產生推動檔案評量的動力。而第二題至第十題，是屬於實施檔案評量的基本概念與重要能力，教師若能具備第二至第十題的基本概念與能力，則較能成功的推動檔案評量。

二、推動檔案評量時教師應注意的事項

為了協助教師順利的推動檔案評量，筆者提出下列十點推動檔案評量應注意的事項，希冀有助於教師實施檔案評量。

（一）向學生清楚溝通實施檔案評量的目的
教師在進行教學評量時，會因為所選用

的評量方式不同，而評量到學生不同的學習表現，例如透過傳統的紙筆評量，比較偏重評量學生所獲得的知識；實作評量比較可以評量到學生問題解決的能力；檔案評量比較偏向評量學生自我省思與自我評量的能力。Belgrad, Burke和Fogarty（2008）即主張一個完整且平衡的評量計畫，應該同時包含傳統評量、檔案評量與實作評量等三類型的評量方式，如表3所示。

教師應該清楚讓學生明瞭，檔案評量是屬於一種重要的教學評量方式，其實施的目的是引導學生對參與學習活動所獲得的學習成果，進行自我省思與目標設定，藉此培養學生成為一位自我導向與自我評量的主動學習者。

表3 完整的評量系統

平衡的評量		
評量的類型	焦點	特性
傳統的評量	• 知識 • 課程 • 技能	教室評量 • 考試 • 小考 • 作業 標準化測驗 • 常模參照 • 效標參照



表3 完整的評量系統（續）

檔案評量	• 歷程 • 結果 • 成長	• 成長與發展 • 反思 • 目標設定 • 自我評量
實作評量	• 標準 • 應用 • 遷移	• 合作 • 作業 • 效標 • 規準 • 學生作品的檢查

資料來源：The portfolio connection: Student work linked to standards (3rd ed.) by S. Belgrad, K. Burke, & R. Fogarty, 2008, p.XVII. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.

（二）向學生清楚說明檔案評量的任務

不論你的學生是否曾經製作過學習檔案，教師在推動檔案評量時，應向學生清楚說明學生應負的責任。在檔案評量的實施中，學生必須對學習檔案進行三項重要的工作：

資料蒐集（collect）、資料挑選（select）與資料反思（reflect），如圖1所示。學生必須有系統的蒐集學習歷程與學習成果的資料，並且根據教師所提供的規準，對所蒐集的資料進行篩選，同時也要對所挑選的資料進行省思。

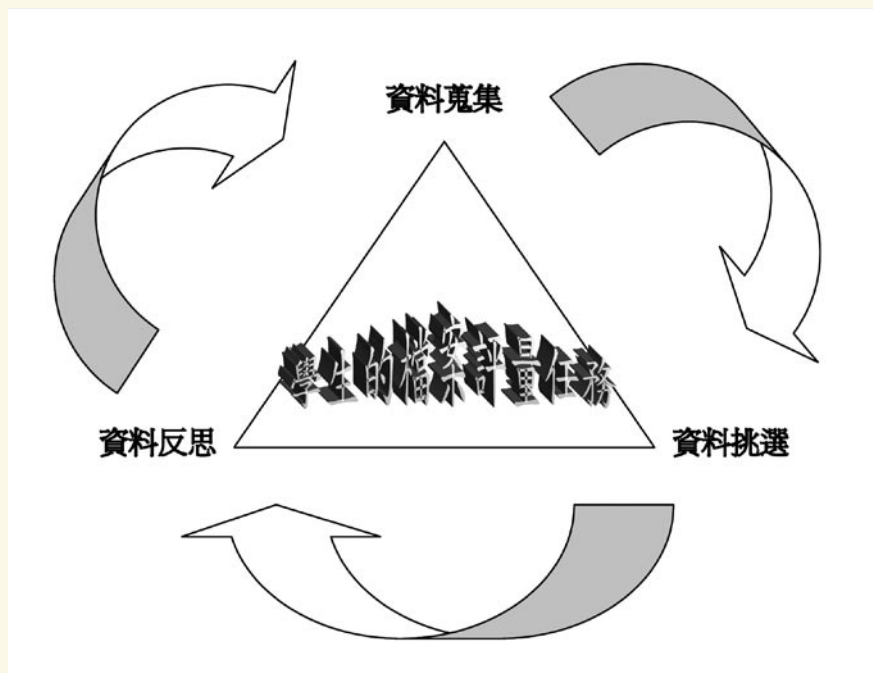


圖1 學生的檔案評量任務



除了在課堂上與學生充分的溝通所需承擔的檔案評量責任之外，也可以採用給學生一封說明信的方式，讓學生隨時可以掌握教

師對學生學習檔案的要求與期待，表4即是一封教師寫給學生的檔案評量實施說明信。

表4 檔案評量實施的說明信

這學期的自然科學課程，你將要完成一份學習檔案，檔案的內容需要呈現你精熟細胞與遺傳這些單元目標與目的的證據。學習檔案可能包含作業、測驗、計畫、新聞文章、電視劇的摘要、報告、晤談、藝術作品、原始或已出版的詩集或故事、信件、錄影帶或錄音卡帶，或其他能夠顯示知識與理解的項目。

連同每一項的證據，你的學習檔案應該包含

- 目錄：作為導引閱讀學習檔案的依據。
- 註記：擺放在每一個證據上，用以解釋這個證據為何被擺放進學習檔案的理由。
- 反思：陳述個人對於細胞與遺傳這些單元的學習省思。

再檢查最後定稿的學習檔案時，回答下列的問題：

- 1.我的學習檔案是否有適切的組織？
- 2.我是否呈現證據顯示達成學習目標？
- 3.每一項證據與學習目標是否有明顯的連結？
- 4.我的學習檔案每一項證據，是否做得很完善？

雖然學習檔案的建構是費時且費心力的，但它能顯示個人的創造力與個性，我希望你能呈現特別與獨特的學習檔案，也很期待看到你完成的學習檔案。

資料來源：Lessons of middle-school experience: Using science portfolios in a sixth-grade classroom, by Williams, 1997, pp.51-52.

（三）指導學生進行資料的蒐集

教師應該指導學生廣泛的蒐集各類的資料證據，避免只蒐集某一類型的資料。所蒐集的資料類型可包括：家庭作業、筆記、日記、測驗卷、檢核表、計畫、錄音帶、錄影帶、電腦光碟、圖畫、相片、藝術作品等（張玉茹、張景媛，2003）。

教師也應該指導學生將所蒐集的資料，逐項記錄蒐集的日期，並且有系統的擺放，避免未加整理的堆積。

（四）指導學生進行資料的挑選

篩選合適的資料證據，對學生而言，是一項艱難的工作。教師最好能提供學生一些資料挑選的原則，例如要挑選凸顯學習成長的資料，或是強調最佳作品的資料，亦或是

同時兼重兩類的資料。有關檔案作品的選擇標準，Lima和Snider（1997）曾提出下列幾點的原則：

- 1.學習檔案是否顯示學生不同時間點的進步情形？學習檔案可能包含學期的不同時間點，所蒐集的類似證據。這些證據可以是最佳作品、作品完成前的草稿，或是顯示學生認真投入的作品。
- 2.學習檔案是否包含顯示跨領域的成長與發展的證據？教師可使用學習檔案幫助學生將不同學科進行連結。
- 3.檔案的證據是否具多元性？證據可以以不同型態的方式呈現－錄音帶、錄影帶、討論會記錄、相片、電腦磁片



或藝術品等。證據也可以顯示學習者個人獨自作業的表現，或在團體中合作完成的工作情形。

- 4.每件檔案作品是否有交代清楚挑選的理由？學習檔案應該顯示學生如何看待自己身為一位學習者的角色。
- 5.檔案作品是否讓教師瞭解學生在教室內和教室外的興趣？學習檔案可以協助教師理解學生身為學習者的圖像。

教師可參考上述的五項原則，指導學生挑選各種不同的資料類型，藉由學習檔案顯示學生學習成長與發展的情形。

（五）指導學生對資料進行自我省思

對經過挑選後的資料，進行自我省思，是檔案評量非常核心的步驟，透過自我省思的訓練，可以培養學生高層次的認知思考與批判思考，促使學生成為一位懂得獨立思考的學習者。

由於學生可能比較少接觸自我省思，開始進行自我省思時，教師最好提供學生一些省思的結構性問題，讓學生比較清楚如何進行自我省思。例如下列幾個問題，可以作為引導學生進行自我省思的參考。

- 1.你挑選這件作品的理由是？
- 2.製作這件作品的過程中，你是否有遭遇什麼困難？
- 3.從完成這件作品的過程中，你學到哪些知識或技能？
- 4.從完成這件作品的過程中，你知道自己的優勢與弱勢嗎？

5.你對這件作品，有不滿意的地方嗎？

6.假如給你更多的時間完成這件作品，你會有什麼不一樣的作法？

7.你對未來的作品，有什麼樣的期許？

（六）與學生進行檔案評量的個別討論會

教師應該安排時間，與每一位學生進行個別的討論會。討論會的進行，教師主要是關心學生對於檔案評量是否有疑惑的地方，學習檔案的整理是否符合預定的進度，在資料的蒐集、挑選與反思是否有遇到困難，是否有需要教師協助介入解決的問題等等。

師生個別的討論會，可以提供師生雙向的溝通管道，讓教師掌握每一位學生有關學習檔案製作的情況，也可讓學生有機會向教師請教檔案評量的相關問題。

（七）提供學生進行檔案評量的明確時間表

學生學習檔案的製作，需要一段較長的時間，倘若學生沒有按照既定的進度，往往容易導致無法在規定的期限內，順利完成整個學習檔案的製作。因此，教師有必要提供學生明確的時間表，讓學生知道該在什麼時間點，完成什麼工作。

有關檔案評量的時間表設計，Burke（1999）曾根據檔案評量的實施時間是一個單元、一個學期或一個學年，提出「單元檔案」、「學期檔案」與「學年檔案」三種不同時間表的設計參考，如表5所示。建議教師可參考表5的資料，再依據自己班級的實際狀況，編排適合自己班級學生的檔案評量時間表。



表5 不同檔案評量的實施時間表

單元檔案	學期檔案	學年檔案
1.三或四個星期蒐集作品。	1.整個學期蒐集作品。	1.每個星期蒐集一至二件作品。
2.單元結束前兩個星期，進行挑選與省思。	2.在學期結束前四個星期，挑選最後的七至十項作品。	2.在每個期中結束前，檢閱所有作品，並挑選三至四項；記錄每項作品的日期。
3.最後一個星期舉行師生討論會。	3.給一個星期的時間，讓學生進行挑選、反思和組織檔案。	3.每個期中重複讓學生撰寫每項作品的反思。
4.最後一個星期進行評分。	4.以一個星期的時間，進行師生討論會。	4.學年結束前的四個星期，挑選最後十至十二項作品。
	5.以一個星期的時間，進行評分。	5.允許二至三週的時間，進行反思、組織和討論會。
		6.以兩個星期的時間，進行評分。

資料來源：The Mindful school: How to assess authentic learning, by K. Burke, 1999, p.67. Arlington Heights, IL: SkyLight Professional Development.

（八）提供學生明確的檔案評量評分規準

評分規準是指進行檔案評量的評分工作時，評量者所依據的評分準則。由於檔案評量的評分結果較為主觀，透過評分規準的參照，有助於提升評分結果的一致性。

評分規準的優點除了可以協助教師進行更客觀的評分之外，也可以作為指引學生的努力方向。進行檔案評量時，教師應該事先讓學生瞭解檔案評量的評分規準，如此，學生可以清楚瞭解教師對檔案作品的期待。

一個評分規準通常包含三個必要的特徵：評分的向度（*evaluative criteria*）、程度的定義、評分策略（Popham, 1997）。評分的向度是指評分關切的層面；程度的定義是指針對不同等第作品（從最佳作品至最不佳作品）的文字描述；評分策略則是指評分的等第層次。評分策略則通常採用整體性計分或分析性計分兩種方式，整體性計分是將所有評分的向度一併考慮，給予一個整體性的分數，主要包含計分層級，以及相對應的



評分重點兩個部分。分析性計分則是將評分的向度分別考慮，每項評分的向度給予不同的分數，主要包含計分層級、評分的向度，以及相對應的評量重點三個部分。

表6即是一個有關數學問題解決檔案評量的分析性評分規準，評分的向度包含「反思的品質」、「數學知識」、「策略知識」

與「溝通」等四個向度，計分的層級分成5級分，每個向度的每個層級都有相對應的品質定義，例如在「反思的品質」這個向度的5級分，其品質定義為「對於自身的解題能力有極好的洞察力，且對如何提昇解題能力有清楚的想法」。

表6 數學問題解決檔案評量格式

內容類別	
___ 問題解決	___ 第一題
___ 數字與運算	___ 第二題
___ 估算	___ 最後一題
___ 預測	
由學生填答	
1.繳交日期：_____	
2.身為一位解題者，解此道題目能呈現你哪些能力或特質？	

3.你最喜歡解此道問題的那個部分？	

4.對於下一個問題，你會如何強化你的問題解決技巧？	

由教師填答	
1.反思的品質	
級分	描述
5	對於自身的解題能力有極好的洞察力，且對如何提昇解題能力有清楚的想法。
4	對於自身的解題能力有不錯的洞察力，且對如何提昇解題能力有某些想法。
3	能反思問題解決能力的優勢與需求；對於身為一位解題者，有一些如何提昇解題能力的想法。



表6 數學問題解決檔案評量格式（續）

- 2 很少反思問題解決能力的優勢與需求；對於身為一位解題者，有一點點如何提昇解題能力的想法。
- 1 對於自己身為解題者，沒有任何的概念。

2. 數學知識

級分	描述
5	對於數學問題、概念與原則，顯示深層的理解；使用適當的數學用語，且所有計算皆正確。
4	對於數學問題、概念與原則，顯示不錯的理解；大部分使用適當的數學用語，且很少有計算錯誤。
3	對於數學問題、概念與原則，顯示某些的理解；使用某些錯誤的數學用語，且包含某些計算錯誤。
2	解數學問題時出現許多錯誤；使用許多錯誤的數學用語。
1	解數學問題時出現許多重大的錯誤，對於數學問題、概念與原則，顯示無法理解。

3. 策略知識

級分	描述
5	能辨識數學問題的所有關鍵成分；能採用適當且有系統的策略進行問題解決；解題歷程能呈現清楚的證據。
4	能辨識數學問題的大部分關鍵成分；大部分能採用適當且有系統的策略進行問題解決；解題歷程大部分能呈現清楚的證據。
3	能辨識數學問題的某些關鍵成分；能呈現採用解題策略的某些證據，但歷程是不完整的。
2	很少能辨識數學問題的關鍵成分；很少能呈現採用解題策略的證據，歷程是無法得知的。
1	使用不相關的外在訊息，抄寫數學問題的某些部分；沒有嘗試解題的證據。

4. 溝通

級分	描述
5	能給予清晰、無模糊的完整解釋；懂得使用圖與表協助澄清問題；能呈現充足的論點，這些論點是符合邏輯的。



表6 數學問題解決檔案評量格式（續）

- 4 能使用圖與表，給予清晰的解釋；能呈現適切的論點，這些論點大部分但非全部是有邏輯的。
- 3 對解法的解釋和描述有一些清楚但不完整；有時會使用圖與例子澄清問題點；但論點是不完整的。
- 2 對解法的解釋和描述是不足的；很少使用圖或例子澄清問題點；論點有嚴重的缺點。
- 1 無效的溝通；以錯誤的圖表徵問題；論點缺乏合理的依據。

總級分：_____

平均級分：_____

評論：_____

資料來源：Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice (8th ed.), by T. Kubiszyn, and G. Borich, 2007, pp.189-190. New York: John Wiley & Sons.

（九）根據評分規準，進行檔案評量評分工作

教師在學生繳交檔案作品之後，應該根據評分規準，進行客觀的評分。雖然分析性評分規準強調凸顯學生每個分項能力的發展情形，但學校行政單位對於成績的呈現，常要求教師給每個學生一個整合性的總分。因此，可考慮將分析性評分規準採用如表7的計算方式。若學校沒有要求教師給每個學生一個統合的分數，則建議維持分析性評分規準的評分方式，因為分析性評分規準較能清楚呈現學生每個分項能力的表現。

例如針對表6的分析性評分規準，教師以表7的評分表格進行評分。假若教師對該名學生的檔案評量評分結果，第一題數學問

題解決在「反思的品質」的評分向度得分為3級分；「數學知識」的評分向度得分為2級分；「策略知識」的評分向度得分為2級分；「溝通」的評分向度得分為2級分，則第一題數學問題解決的平均得分為 $(3+2+2+2)/4 = 2.25$ 。該名學生第二題數學問題解決的平均得分為2.75級分，第三題數學問題解決的平均得分為2.5級分，請參考表7。

針對這三道數學問題解決的得分，若不採用加權的計分方式，則其平均得分為 $(2.25 + 2.75 + 2.5) / 3 = 2.5$ 。若要採用第一題加權0.2，第二題加權0.3，第三題加權0.5的加權計分方式，則平均得分為 $(2.25 \times 0.2 + 2.75 \times 0.3 + 2.5 \times 0.5) = 2.525$ 。



表7 數學問題解決評分表格式

配合數學問題解決檔案

— 第一題

— 第二題

— 最後一題

學生：_____

第一題		第二題		最後一題	
向度	級分	向度	級分	向度	級分
反思	3	反思	4	反思	3
知識	2	知識	3	知識	3
策略	2	策略	2	策略	2
溝通	2	溝通	2	溝通	2
平均	2.25	平均	2.75	平均	2.5

教師：對問題解決能力與進步情形的評論 _____

學生：對問題解決能力與進步情形的評論 _____

家長：對問題解決能力與進步情形的評論 _____

資料來源：Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice (8th ed.), by T. Kubiszyn, and G. Borich, 2007, p.191. New York: John Wiley & Sons.

針對級分轉換成百分制的計分方式，可以考慮採用基本分數加上級分乘以加權的方式，以表7為例，若教師決定只要有繳交學

習檔案的學生，其學習檔案的基本分數為50分，然後根據所獲得的級分，乘以加權10，則前述該名學生以不加權的平均數2.5級分



為例，則其檔案評量的分數為 $50 + 2.5 \times 10 = 75$ 分。

（十）提供學生展示學習檔案的機會

教師應該提供學生展示學習檔案的機會，鼓勵同學相互欣賞別人的學習檔案，藉由觀摩別人的學習檔案，以及與同學討論學習檔案的相關問題，除了有助於提昇全班同學的學習檔案製作能力，也可讓教師更順利的推動檔案評量。

教師除了具備實施檔案評量的意願之外，在實施檔案評量的過程中，若能注意上述的十點事項，相信應該比較能避免讓自己

所推動的檔案評量變成檔案堆積。

三、結語

雖然檔案評量是國內中小學教師廣泛使用的一種教學評量方法，但或許迫於學校行政的要求，或許缺乏對檔案評量的深入瞭解，而易於造成檔案堆積的情況。檔案評量的實施，不僅能培養學生成為一位自我導向與自我評量的學習者，也能提供教師規劃教學設計的參考。建議教師在推動檔案評量的過程中，可以參考前面所提出的10點注意事項，應能有助於檔案評量的順利推動。

參考文獻

- 張玉茹、張景媛（2003）。多元智慧教學與歷程檔案評估對國中生英語學業表現、學習動機、學習策略與班級氣氛的影響。教育心理學報，34（2），199-220。
- Arter, J. A., & Spandel, V. (1992). Using portfolio of student work in instruction and assessment. Educational Measurement: Issues and Practice, 11, 36-44.
- Belgrad, S., Burke, K., & Fogarty, R. (2008). The portfolio connection: Student work linked to standards (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Burke, K. (1999). The Mindful school: How to assess authentic learning. Arlington Heights IL: SkyLight Professional Development.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (2007). Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice. (8th Ed.) New York: John Wiley & Sons.
- Lima, S. S., & Snider, M. A. (1997). Portfolio implementation: Anticipating challenges. In J. Barton & A. Collins(Eds.), Portfolio Assessment: A handbook for educators. NJ: Dale Seymour Publications.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. Educational Leadership, 55, 72-75.
- Williams, A. (1997). Lessons of middle-school experience: Using science portfolios in a sixth-grade classroom. In J. Barton & A. Collins(Eds.), Portfolio Assessment: A handbook for educators. NJ: Dale Seymour Publications.



國小品德教育融入生活課程教學之探討一 以「關懷」德行為例

李玉真／國立新竹教育大學教育研究所課程與教學組碩士生
新竹縣豐田國小教師

一、前言

愈來愈多執政者開始認真看待品格教育與競爭力的關係，如美國、英國、新加坡、日本等，因為教會下一代「做人」，才是成功的王道。（吳怡靜，2007）我國本來就有悠久的道德教育傳統，藉由禮樂教化以培養健全人格，這一向為傳統教育的重心（李奉儒，1996）。韓愈在其〈師說〉一文中道出：「師者，所以傳道、授業、解惑也。」所謂的「傳道」不僅是包含真理與人生理想的追求，也包括了道德教育的實施。教育不能只是知識或技能的傳授而已，若缺乏道德理想的關懷、堅持與追求，教育就不完整，教育也就不成其為教育。（黃藹，但昭偉，2002）

而現今的教育局勢是將品德教育擺第一，但自2000年實施九年一貫課程後，品德教育不再是一門獨立學科，而是採取融入至七大領域的方式實施教學，則要如何推動品德教育才不會使品德教育邊緣化，如何實施品德教育才能提升未來主人翁的品德呢？

李琪明（2007）指出目前台灣推動品德教育的方向應該是：目標要符合教育精神，內容要具理論基礎，方法要符合民主與專業，評鑑必須加以實施且要經科學驗證。為了加強學生的品德教育，教育部也於2004年公布「品德教育促進方案」，並宣示從九十五學年度起，品德教育融入學校課程與教學活動中，各縣市的實際辦理情形，將納入國中小學校務評鑑，列為教育部年終視導、績效考評及經費獎補助的依據。

因此，九年一貫課程不再為品德教育設專責科目，而是將品德教育打散在各領域中，其中以「生活課程」、「社會領域」、「綜合領域」較為相關（王嘉蘋，2004）。所以我們應重視品德教育融入各學習領域的方式為何，融入式的教學方式怎樣才能使品德教育獲得最大的教學成效。近年來，也愈來愈多研究者鑽研品德教育的教學研究，以了解品德教育採取融入式課程的學習成效。學術論文方面的研究：如國小品格教育融入綜合活動學習領域學習成效之研究（李宜俞，2005）；國小品德教育融入社會學習領域學習成效之研究-以英雄故事題材融入社會領域教學為例（林家正，2006）；品德教育融入國語文教學之行動研究（林明真，2007）；品格教育融入國小三年級綜合活動學習領域教學成效之探討（邱碧瑩，2007）等，他們的研究結論皆提出品德教育採取融入式課程對提升學生的品德有立即性的效果，這些研究者選擇將品德教育融入語文、綜合活動、社會的學習領域，研究的對象也都以中高年級為主。學術期刊的探討包括：關懷德行融入國小教學策略：與關懷對象共舞（洪志成，2007）；品德教育融入體育教學之實例分享（程峻，2007）；品格教育實施與融入綜合活動學習領域教學之探討（羅瑞玉，2005）；尊重與關懷作為學校品格教育的核心（李奉儒，2005）。

筆者已擔任低年級教師三年，所以關心低年級的課程可以如何融入品德教育，而低年級的課程中，生活課程佔了所有的教學節



數的百分之三十，可知生活課程對低年級學童的重要性。翻閱檢索許多學術或期刊皆未談及品德教育融入生活課程的研究、重要性或實施的策略，故筆者執筆以生活課程的觀點來探討品德教育實施的可行性，藉此，提供給職場教師作為教學上的參考。

二、品德教育定義

談品德或品格（Character）教育，首先我們要界定一下它的範疇，若翻閱國內教育學術及實務期刊，有的學者或研究生是用品格教育（何琦瑜，2003；李宜俞，2005；邱碧瑩，2007），有的則是用品德教育（秦葆琦，2007；陳迺臣，2007；傅木龍，2007）為題目來研究，也有學者釐清這些名詞的差別（李奉儒，2005；傅木龍，2007）。但昭偉解釋「品格」為個人情感、思想與行動整體表現之一致而獨特的現象，在教育學的領域中，品格教育是道德教育的一部分（但昭偉，2000）。李琪明解釋「品德教育」是著重道德品格的教育，廣義說是人格教育；狹義而言，則是將個人較為穩定的特徵和傾向所表現的道德品格視為教育的重點。道德品格是指社會道德原則與規範，在個人思想和行為中的體現，包含道德認知、道德情感、道德意志和道德實踐等因素。因此品德教育若要凸顯其道德性與價值性，則應強調為道德品格的教育（李琪明，2000）。李琪明在其研究裡都用「品德教育」的用詞而不用「品格教育」，他指出「品格教育」通常比較會跟「人格」連結，所以就容易變成是個人修養的一個層次。而筆者現在關心的不是個人修養好壞或程度的問題，而是存在這社會中的每一個人彼此會互動，也會對社會產生影響，所以如何才能讓地球村的每一個人能相處融洽，這個才是筆者所關注的。因此，今天從教育立場來談論，就不需要區分「品格」、「品德」、「道德」、「倫理」到底

有些什麼不一樣（李琪明，2007），因為我們大家都是在為德育的學術盡一份力。觀看教育部2004年頒布的「品德教育促進方案」似乎是取品格及道德之雙重意涵（簡成熙，2007）。其實品格教育和品德教育雖是異名，但探究的內容可謂同一。因此本文都以品德教育來涵蓋品德教育和品格教育的內涵。

三、生活課程與品德教育的關係

以哲學觀點來看品德教育，品德教育屬於道德教育的一環，而道德教育也是倫理學的一部分。古希臘學者亞里斯多德認為倫理學研究的重點不在於道德理論知識的建構與獲得，而在於道德的躬行實踐，道德教育最重要的也不是學習一套有關倫理學的知識，而是要透過日常生活中良好習慣的養成，進一步培養出各種德行，亞里斯多德也認為良好習慣的培養最好從年幼就開始，而且愈早愈好（黃藹、但昭偉，2002）。

九年一貫課程的七大學習領域之中，生活課程的德育意涵頗為豐富。生活課程鼓勵以各種形式的創作展現道德感受性，促成關懷者和被關懷者間的情感交流，展現仁愛情懷，而其呈現道德內涵的模式是從具體到抽象、從理性到感性，並且注重實踐性（詹家惠，2003）。

在國小階段中，筆者即認為品德教育要從低年級就開始實施，因為他們在此階段是可塑性最高的時候，而融入的學習領域則是以生活課程最適合，在低年級的課表中，生活課程最低應佔基本教學節數百分之三十，是所有學科中佔最多的教學節數；生活課程涵蓋了社會、自然與生活科技、藝術與人文三大學習領域，其基本理念也指出「國民小學低年級課程乃屬國民教育之開端，特別應以生活為中心，統整人與自己、人與社會、人與自然的關係，發展生活中的各種互動與反省能力，奠定從生活中學習的基礎（教育



部，2003a）。更值得一提的是現行的生活課程具有四大特色：以學生為中心、以生活為中心、以經驗為中心、強調統整精神（王真麗，2005）。從上述分析，我們可以知道生活課程是七大領域中最適合融入的學習領域，因此品德教育應從奠定生活能力且具有統整精神的生活課程開始談起。

四、品德教育內涵：「關懷」德行的內涵與重要性

1992年一群心理學者、倫理學者、政界人士，教育界人士齊聚美國科羅拉多州艾斯本，分享有關品格教育的想法，試圖找出大家都能認同，而且要在家庭、學校、工作場所被教導的倫理價值，會議結果推出了「品格的六大支柱」（six pillars of character）：尊重、責任、公平、值得信賴、關懷、公民責任，做為現代公民應培養的基礎品格特質（周慧菁，2003）。李奉儒（2001）則整合教育學、倫理學、社會學和心理學等領域的學者從事有關道德要素分析，重新評價和批判繼承傳統的倫理與道德價值，考察台灣現今學生最低道德要素，歸納出「尊重與關懷」兩者是目前最能達成學生在道德認知與情感發展上最需要的道德要素（黃光雄、李奉儒、柯華葳、張振東、許漢等，2001）。關懷又是品德教育重要且具體可行的重要主題，是品德教學中與學生生活經驗比較相關的層面（洪志成，2007）。綜合上述中外學者的看法，可知品德教育涵蓋多個面向，而品德教育的內涵中又以「關懷」德行所涵蓋的層面最廣。我國九年一貫課程希望學生具備的十大能力之一「尊重、關懷與團隊合作」，提及「關懷」德行為學生必須具備的能力，也明確指出關懷能力最適合在日常生活中進行，在生活中進行也是最有效的學習方式（教育部，2003b）。

「關懷」意即關心、牽掛，相似詞

一體貼、關切、關心、關注、眷注（教育部，1994）；根據Reader's Digest Oxford Dictionary，「關懷」意指一個人表現關注、有興趣，認為有關連因而提出協助介入一件事，而且這件事對該人是重要的（教育部，2003b）。美國道德教育學者Nel Noddings則提出關懷是道德實踐的動力來源，關懷是探討關心與付出關懷的議題，因此Noddings建構了六項關懷的主題，並且認為小學教育應當以這六項主題為核心。這六項關懷的主題包括了：關懷自己、關懷親密與熟識的人、關懷遠方的他人、關懷動植物與自然環境、關懷人為環境、關懷理念：（1）關懷自己：涉及到對自我的理解、探索與利益；（2）關懷親密與熟識之人：教師要引導學生從被關懷者出發，逐漸與其他人發展出關懷的關係；（3）關懷遠方的他人：讓學生理解自己無法與整個社會切割，學習不同的文化，培養感同身受，設身處地的能力；（4）關懷動植物及自然環境：從動物、植物到沒有生命的土壤、水文、自然，鼓勵學生關懷地球、關懷自然生態；（5）關懷人為環境：讓學生有機會從中觀察人類文明的價值，習得必備的技術，和對藝術鑑賞能力培養等；（6）關懷理念：讓學生體會這些理念與人生的關係。（李奉儒，2005）

因此，關懷德行是多面向的，就像是同心圓一般一圈一圈往外延伸，即以自己為中心出發，擴及身邊的人事物，再廣及世界各地的人事物。在生活課程的教材裡，則是探討人與自己、人與社會和人與自然這三大主軸，若以關懷的德行來融合這三大主軸，筆者認為學生對於這些人、事、物的感受必定會更加深刻。

五、生活課程融入「關懷」德行的能力指標分析

根據上述「關懷」內涵的論述，茲將「



關懷」可融入生活課程的能力指標列舉如下，並以生活課程的三大主軸——人與自己、人與社會、人與自然來分類（教育部，2003a）：

1. 關懷自己

- 2-1-1 覺察自己可以決定自我的發展。
- 2-1-2 描述自己身心的變化與成長。
- 2-1-3 舉例說明自己的發展成長會受到家庭與學校的影響。
- 2-1-4 了解自己在群體中可以同時扮演多種角色。
- 4-1-2 運用視覺、聽覺、動覺的藝術創作形式，表達自己的感受和想法。
- 5-1-2 體驗各種色彩、圖像、聲音、旋律、姿態、表情動作的美感，並表達出自己的感受。
- 9-1-2 相信每個人只要能仔細觀察，常可有新奇的發現。
- 9-1-3 察覺自己對很多事務也有自己的想法，它們有時也很管用。
- 9-1-4 養成動手做的習慣察覺自己也可以處理很多事。
- 9-1-5 學習安排工作步驟。
- 9-1-7 喜歡探討，感受發現的樂趣。
- 9-1-8 學習安排工作，有條理的做事。
- 9-1-10 喜歡將自己的構想，動手實作出來，以成品來表現。
- 9-1-11 培養將自己構想動手實作出來，以成品表現的習慣。

2. 關懷社會

- 1-1-3 了解住家及學校附近環境的變遷。
- 2-1-5 舉例說明個人或群體為實現其目的而影響他人或其他群體的歷程。
- 3-1-1 舉例說明科學和技術的發展，為自己生活的各個層面帶來新風貌。
- 3-1-2 舉例說明各種關係網路（如交通網、資訊網、人際網、經濟網等）如何把全球各地的人聯結起來。

- 3-1-3 察覺並尊重不同文化間的歧異性。

- 5-1-1 接觸各種自然物、人造物與藝術作品，建立初步的審美經驗。

- 5-1-3 參與社區藝術活動，認識自己生活環境的藝術文化，體會藝術與生活的關係。

- 5-1-4 欣賞生活周遭與不同族群之藝術創作，感受多樣文化的特質，並尊重藝術創作者的表達方式。

- 6-1-1 透過藝術創作，感覺自己與別人、自己與自然及環境間的相互關連。

- 6-1-2 養成觀賞藝術活動或展演時應有的秩序與態度。

- 6-1-3 運用藝術創作形式或作品，增加生活趣味，美化自己或與自己有關的生活空間。

- 7-1-11 養成注意周邊訊息做適切反應的習慣。

- 9-1-6 學習如何分配工作，如何與人合作完成一件事。

3. 關懷自然

- 1-1-5 藉由接近自然，進而關懷自然與生命。

- 3-1-4 舉出重要環境問題（如空氣污染、水污染、廢棄物處理等），並願意負起維護環境的責任。

- 7-1-5 由系列的觀測資料，說出一個變動的事件（如豆子成長的過程）。

- 7-1-6 將對情境的多樣觀察，組合完成一個有意義的事件（如風太大了，葉子掉滿地，木板吹倒了…）。

- 7-1-7 察覺事出有因，且能感覺到它有因果關係。

- 8-1-1 運用五官觀察自然現象，察覺各種自然現象的狀態與狀態變化，用適當的語彙來描述所見所聞。運用現成的表格、圖表來表達觀察的資料。



8-1-2 察覺到每種狀態的變化常是由一些原因所促成的，並練習如何去操作和進行探討活動。

8-1-3 選定某一（或某一類）植物和動物，做持續性的觀察、並學習登錄其間發生的大事件。察覺植物會成長，察覺不同植物各具特徵，可資辨認。注意到植物生長需要土地、陽光及水分等良好的環境。察覺動物如何覓食、吃什麼、做什麼活動，成長時身體形態的改變等現象及現象變化的觀察。

8-1-4 觀察現象的改變（如天氣變化、物體狀態的改變），察覺現象的改變必有其原因。

生活課程共有53條能力指標，以上列出36條能力指標，就可以知道關懷德行融入生活課程當中是可以發展或設計許多的課程方案。

六、關懷德行融入生活課程之教材分析

九年一貫課程對於基層教師來說，學科時間被切割得很碎與雜亂，學習科目雖名為七大領域，卻還要融入六大議題、生命教育、家庭教育，在這樣豐富的課程內容之下，品德教育要如何實施才不會加重職場教師的份量？不需要額外花很多時間另外設計課程呢？其實筆者認為只要教師了解關懷德行的內涵與教材內容的關係，就可馬上融入教學，既不加重教學負擔，又可達到品德教育的教學成效。

筆者以生活課程九十七學年度通過審定的圖書三大版本，即南一、康軒、翰林，依據教學目標整理可融入關懷德行的單元主題，其中南一版和康軒版每一學期各有三個單元，翰林版則是每一學期有六個單元，整理如下表：

	南一	康軒	翰林
關懷自己	我上學了（一） 快樂的成長（二） 可愛的家（三） 成長中的我（四）	我上一年級了（一） 我的家（一） 開學了（三） 做自己的主人（四）	新學校的生活（一） 學校的一天（一） 溫暖的家（二） 快樂的成長（三）
關懷社會	我上學了（一） 可愛的家（三） 歡樂的聚會（三） 美麗的生活（三） 社區大發現（四）	我上一年級了（一） 我的家（一） 住家生活（二） 開學了（三） 我的休閒生活（三） 我們的社區（四）	新學校的生活（一） 學校的一天（一） 美妙的聲音（一） 生活禮儀（二） 溫暖的家（二） 打電話（二） 我們的社區（三） 快樂的成長（三） 開學了（四） 感恩與祈福（四） 夏天的生活（四）



關懷自然	請風跟我玩（一）	天冷了（一）	和自然做朋友（一）
	冬天到了（一）	拜訪春天（二）	親近泥土（一）
	我們的春天（二）	夏天到了（二）	美妙的聲音（一）
	快樂的成長（二）	迎接秋天（三）	美麗的春天（二）
	水的樂趣（二）	住家附近的動植物（四）	日與夜（二）
	可愛的家（三）		奇妙的水（二）
	生活多變化（四）		影子變變變（三）
			歡喜過冬天（三）
			奇妙的植物（四）
			雲和雨（四）
			和風做朋友（四）

註：（一）代表：第一冊（二）代表：第二冊（三）代表：第三冊（四）代表：第四冊

從上表可以看出關懷品格在每一個單元中都是有可發揮的地方，只要教師了解關懷德行的精神，並適時融入教學中，即可提升學生的品德。

七、結語

關懷使人歡喜，令人有信心，給人帶來希望，並激發向上的心理動力（李錫津，2001）。要建立一個和諧的社會，需要社會裡的每位成員的努力，而讓每位成員都擁有良好的品德是讓社會祥和與進步相當重要的一環。品德教育是我們當前社會永續發展的基礎，而良好的品德不是短時間之內可以培

養出來的，要使學生具備良好的品德，必須經過潛移默化的培育與指導，並運用多種方法才能奏效；需要家庭、學校與社會的多方面配合，而且必須理念與生活結合，但是仍然必須專業化，才能真正達到培養優質個人與理想社會的成效（李琪明，2007）。這也代表著學校教育的重要，因為教師擁有專業的教學能力與課程設計，尤其是國小教師更是擁有影響學生品德的力量，若能營造優質的學習氣氛下，讓學生在具有良好的言教、身教、境教的學校中，學習正確的品德態度與行為，這是身為教師可以為教育盡的一份很重要的力量。

參考文獻

- 王真麗（2005）。生活課程理論與實務。台北市：高等教育。
- 王嘉蘋（2004）。九年一貫下，缺角的品德教育。學生輔導，92，96-105。
- 何琦瑜（2003）。家長與老師品格教育大調查。天下雜誌，2003年教育專刊，42-56。
- 但昭偉（2000）。教育大辭典。台北：編譯館。
- 吳怡靜（2007）。公民素質，打敗金磚四國的利器。天下雜誌，2007親子天下專刊，22。
- 李奉儒（1996）。四書倫理思想的後設研究。載於台灣省國民學教師研習會，八十四年度國民小學新課程道德與健康科研習會專輯，181-195。
- 李奉儒（2005）。尊重與關懷作為學校品格教育的核心。國教天地，159，20-29。
- 李宜俞（2005）。國小品格教育融入綜合活動學習領域學習成效之研究。屏東師範學院社會科教



- 育學系碩士論文（未出版）。
- 李琪明（2000）。教育大辭典。台北市：編譯館。
- 李琪明（2007）。什麼是品格教育？天下雜誌，2007親子天下專刊，56-60。
- 周慧菁（2003）。品格要怎麼教？天下雜誌，海闊天空VII，58-60。
- 林明真（2007）。品德教育融入國語文教學之行動研究-以國小三年級為例。國立新竹教育大學人資處語文教學學系碩士論文（未出版）。
- 林家正（2006）。國小品德教育融入社會學習領域學習成效之研究—以英雄故事題材融入社會領域教學為例。國立台東大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 邱碧瑩（2007）。品格教育融入國小三年級綜合活動學習領域教學成效之探討。南華大學生死學研究所碩士論文（未出版）。
- 洪志成（2007）。關懷德行融入國小教學策略：與關懷對象共舞。教育資料與研究雙月刊，76，71-88。
- 秦葆琦（2007）。社會領域第三學習階段中可以進行的品德教育。研習資訊，24:1，49-53。
- 教育部（1994）。關懷。檢索日期：2008. 10. 25。取自<http://dict.revised.moe.edu.tw/cgi-bin/newDict/dict.sh?cond=%C3%F6%C3h&pieceLen=50&fld=1&cat=&ukey=-550616269&serial=1&recNo=1&op=f&imgFont=1>
- 教育部（2003a）。生活課程。檢索日期：2008. 10. 27。取自<http://teach.eje.edu.tw/9CC/context/03-2.html>
- 教育部（2003b）。尊重、關懷與團結合作。檢索日期：2008. 11. 01取自 <http://teach.eje.edu.tw/9CC/context/02-5.html>
- 陳迺臣（2007）。品德教育基本原理及模式。教育研究月刊，159，5-14。
- 傅木龍（2007）。推動品德教育其實不難。研習資訊，24:1，7-16。
- 程峻（2007）。品德教育融入體育教學之實例分享。中等教育，58：5，140-151。
- 黃光雄，李奉儒，柯華葳，張振東，許漢等（2001）。整合型學校道德教學改進方案（一）：道德要素。嘉義：中正大學教育學院。
- 黃藹，但昭偉（2002）。教育哲學。台北縣蘆洲市：空大。
- 詹家惠（2003）。九年一貫課程教科書之道德內涵分析：視覺方法論之研究與應用。國立中正大學教育學研究所碩士論文（未出版）。
- 簡成熙（2007）。台灣德育的推展與研究何去何從？教育研究月刊，159，46-59。
- 羅瑞玉（2005）。品格教育實施與融入綜合活動學習領域教學之探討。國教天地，159，30-42。





正視M型社會後對教育的鯨吞與蠶食

卓鴻賓／彰化縣廣興國小輔導室主任

一、M型社會的發展與背景

根據主計處最新的統計（截至九十七年度八月）顯示，就貧富分配不均等而論，分別以五等分位差距倍數及吉尼集中係數計算，95年度為6.01和0.339，96年度為5.98和0.340，80年度則只有4.97和0.308。在物價年增率上，96年度為1.8%，97年度增為4.25%；在消費成長方面，96年度為2.6%，97年度為1.4%（註：五等分位差距倍數係最高20%家庭所得為最低20%家庭所得之倍數；吉尼集中係數愈大，表示所得分配不均等的程度愈高）。如更進一步，與先進國家如美、新加坡相較，分別在貧富差距五等分位差距倍數及吉尼集中係數，我們可發現到美國在94年度為10.7及0.42，95年度為11.14及0.42。新加坡在93年度為29.6及0.52，94年度為31.9及0.52。

而依內政部統計，97年7月底65歲以上高齡人口237.1萬人，其中敬老福利生活津貼、老年農民福利津貼及中低收入老人生活津貼總受益人數170.3萬人，占高齡人口比率71.8%；1-7月合計522.8億元，較上年同期增12.3%。

台灣是否已經進入M型化社會或者只是單純工業化與全球化之後，加大了貧與富之間的所得差距，對這個議題學者持著不同的看法。但就個人從教育場域的體會而言，貧者在現今台灣教育高學費的時代，已經慢慢逐漸失去了競爭的優勢，雖然，出身貧窮家庭的子弟希望透過教育的管道，試圖努力改變現況，但是終究需面對最現實的一面——經濟的弱勢，可能還是無法進入高消費的高等教育，探索知識的奧秘，最後，還是淪為弱勢的一環，導致「社會階層複製」（social

reproduction social reproduction）的惡性循環。教育立意在於培養完整的個體，開發個人潛能，進而達到自我實現與社會流動的目的，但是社會階層複製的結果還是歸咎於教育之器。

二、解析M型社會的特性

所謂的M型社會，指的是在全球化的趨勢下，富者在數位世界中，大賺全世界的錢，財富快速攀升；另一方面，隨著資源重新分配，中產階級因失去競爭力，而淪落到中下階層，整個社會的財富分配，在中間這塊，忽然有了很大的缺口，跟「M」的字型一樣，整個世界分成了三塊，左邊的窮人變多，右邊的富人也變多，但是中間這塊，就忽然陷下去，然後不見了（大前研一，2006）。

Lou Dobbs（2007）指出M型社會只是讓中產階級變窮而已，M型社會只是過程，你得擔心接下來的發展：

- （一）製造業跑光光，連金融、軟體與客服中心也外移，許多白領工作機會永遠消失了。
- （二）未來十大不外移的工作，只有兩種需要大學學歷（男女服務生、門房與清潔工人、食品前端處理、醫院看護及雜工、收銀員、客服代表、零售店員、有照護士、一般經理和作業經理、中等以上教師）。
- （三）非法外勞與移民就地合法，低薪勞工失業更嚴重。
- （四）企業外移與委外，導致不願海外就業的人十年不到就得改行就業，薪水始終得不到調升。
- （五）教育才能讓你和孩子翻身，但是教育



改革搞壞了學校教育體系，而教育自己 and 子女的成本極高。

同時，蕭新煌（2008）指出台灣不是M型社會，其中產階級也沒崩潰，並不表示台灣的中產階級沒有面臨困境和問題。中產階級存在一些現象：

- （一）因為全球化和經濟金融危機的負面衝擊，中產階級部分成員的經濟、社會生活條件有向下降趨勢；
- （二）能夠向上流動的年輕新成員減少，向上流動時間也拉長；
- （三）部分中產階級（如年齡稍長和屬於條件較差的邊緣中產階級，或是身處金融風暴或企業外移到中國或東南亞弱勢的產業部門或職業群）甚至下跌，淪落到中產階級之外，危險群即是「低層中產階級」的增加；
- （四）中產階級的主觀集體意識也受打擊，不再那麼樂觀，焦慮感和不安上升，對政治改革的興趣下降，「政治保守主義」恐會不脛而走；
- （五）向上流動機會減小、速度減慢，相對的能往上爬、爬得快的條件不再是個人表現而已，家世背景條件的影響力再度愈形重要，「社會保守主義」也會隨之而來；
- （六）不同階級之間的差距擴大，同一階級內的差距也會明顯化，階級間和階級內的矛盾，因此變得較突出社會不安也會難免浮現。

從經建會（2008）委託之「我國所得分配變動及因應對策之研究」報告中發現：對於近貧的家庭，無論是家戶大小除以戶量或開根號（統計方式），即便是領取社會給付以及繳稅後，1980-2006年間都在增加。以可支配所得來分析，家戶人數除以戶量調整的作法呈現出：1980-2006年中產階級戶數比率的變化並不明顯；而開根號的作法呈

現出中產階級減少5%，其中有3.3%掉入下層，換言之，有1.7%進入上層。掉入下層的比率也高於進入上層的比率。

三、M型社會對教育與家庭的衝擊

過去可以憑藉勞力，辛勤工作，一步一步靠著經驗及年資而提升薪資，但是在全球化及知識經濟時代已經不可能，只要擁有的知識過時、技術老舊，馬上就被擁有知識及技術的年輕人替代。知識、能力及所擁有的資源將是未來主宰個人生存競爭的重要因素，擁有者將會攫取社會絕大部分的財富，而未擁有者僅能分配社會極小部分的財富，造成富者愈富，貧者愈貧的社會，這也就是大前研一所說的M型社會到來，上流社會的有錢人及下流社會的貧窮人愈來愈多，而中產階級愈來愈少的原因（鄧岱賢，2007）。這形成了一個貧窮的惡性循環（Vicious cycle of poverty），也就是愈貧窮的人，愈沒有能力支付下一代教育費用，下一代愈沒有受教育，就無法跟上全球化與知識經濟的腳步，如此一代一代傳下去，將會形成貧者愈貧富者愈富的兩極化現象。

因此，在家扶基金會2004年「台灣貧窮循環調查報告」中就指出，目前約有七萬八千四百多個低收入戶家庭，訪查其中6045戶貧困家庭後，發現有19%的貧戶是二代貧窮家庭。

而所謂社會階層，係指社會資源分配的不平等狀態。這裡的社會資源，是對物質資源（財富）、政治資源（權利與聲望）和文化資源（知識與教養）的統稱（葉至誠，2001）。

Cleaver（2005）研究指出長期性貧窮的家庭具有以下特性：

- （一）生活及信賴性層面：小家族、高信賴比例、家庭網絡的延伸薄弱性



(二) 健康層面：由於高醫藥費及位處偏遠地區，缺乏醫療照顧易罹患慢性疾病及體弱多病。

(三) 社會資本層面：缺乏社會網絡及親屬的協助、與社會隔離、被動參與公開集會。

從Bourdieu (1984) 的複製理論中發現：父母的教育水平會影響孩子的文化行為表現。然而，以父母的教育水平與文化行為必須有正相關為前提。

Wagle (2006) 也認為家庭成員擁有不高的教育水準是貧窮家庭的特性之一，而教育水準也將以影響其家庭的狀況，並指出提高貧窮家庭的教育水平將有助於改善貧窮。

廖年森 (2003) 認為國家資源介入教育活動原本就是以促進社會流動 (social mobility) 為主要目標，假如特定的教育系統或篩選機制會導致優勢階層家庭子女進入向上流動性可能高的教育體制，弱勢階層學生反而被分流到向上流動機會較少的教育體制的話，那麼整個教育體制就有複製社會階層之虞。

雖然台灣幅員狹小，又缺乏豐富的自然資源，但整個國家經濟發展的規模，卻足以讓人驚嘆。環視全球化快速的變局當中，我們的「競爭優勢」在哪裡？深入探究不難發現，高素質的人力資源乃是我們最主要的優勢之一，而人力素養的良窳有賴於教育的投資與教學的變革 (卓鴻賓，2005)。

因此，具體而言之，教育的品質與人力資源攸關著國家的競爭力。然而，近年來，台灣高等教育的學費逐漸在調整，調整的幅度對所得高的家庭而言，造成的影響十分有限；但對中下階層的家庭而言，那就具相當程度的衝擊，甚至有可能抹殺了貧窮家庭子弟的未來，社會階層的流動性就下降，社會階層複製的現象就因而在

弱勢家庭中衍生。

根據內政部 (2007) 統計數據發現，在兒虐高風險家庭個案數上，94年接案數有2,534件，95年接案數有12,772件，96年接案數有12,816件。而在兒虐高風險家庭個案問題類型中，有21.56%是經濟困難 (貧窮、經濟變故、負債龐大等)，有10.57%是就業問題 (無意願、能力或機會)，有8.75%是支持系統薄弱 (社交孤立、與親友關係疏離等)。

而相同的，Frits (2006) 等人也認為學生的家庭背景因素，會影響其學校學習的表現與校內外文化的參與。

是故，從以上內政部公布的數據不難發現，家庭經濟的因素與高風險家庭的比率有著正相關存在。所以，因為貧窮造成高風險家庭比率的提升與所衍生的教育、社會問題，其一連串的連鎖效應 (Chain Reaction)，是當今所必需面對挑戰的課題。

吳耀明 (2004) 指出家庭社經背景較高的學生，智商較高，學業成績較好，容易通過考試而有較多的升學機會。反之，低社經地位學生的學習條件較為不利，通過考試測驗的不多，升學的機會也較少。因此，當學校運用考試評量以分配教育機會時，資本主義便藉此在學校裡創造並強化一套「社會階級」。考試與評量技術只有形式上的公開與客觀，實質上則壓抑了低社經學生的向上流動。

楊明恭、卓鴻賓 (2003) 亦認為傳統式的評量方式，因深受升學主義與聯考制度的影響，導致學校、教師、家長與學生只注重評量成績的高低，對於所謂「表現不佳」的學生，只是不斷的重複給與「考試」或課後參加補習，直到學生的「分數」達到要求的水準為止。因此，這種評量的方式與結果，導致學生在學習上產生的極大的壓力，並對自己的學習表現缺乏信心，相對也抹滅了學



生在其他方面優異的學習成就表現。

試想，這些「表現不佳」課業學習落後的學生，有甚多的比例是來自單親、隔代教養、經濟弱勢、偏遠地區的家庭，因為貧窮讓他們無法得到應有的教育資源，也因此喪失應有的適性發展、教育機會均等與自我實現的機會。也因此每年一到國中基測成績一公布，從基測成績數據不難發現，其成績分布也有著明顯的城鄉差距（urban-rural divide）與雙峰現象（phenomenon of bimodal distribution），在成績平均表現上，城市學生高於鄉村學生；西部學生高於東部學生；本島學生又高於離島學生。甚至，許多偏遠國中全校基測平均分數連一百分都不到，不少學生總成績只有二、三十分。

四、結論與建議

大前研一提出台灣與日本同屬M型社會的國家後，引起社會的譁然與恐懼，並使社會與論開始正視此一問題：貧富差距。雖然，國內學者對此一現象抱持著保留的看法，不認為台灣是一個M型社會的國家，但是從主計處及相關研究的數據可發現，代表貧富差距的基尼集中係數有愈來愈大之虞，這是一種警訊，提醒著我們應謹慎正視此一問題，雖然是危機，也可能是我們的轉機。茲就從教育的論點，闡述如何因應貧富不均衝擊與影響：

（一）擴大教育與數位優先區辦理（攜手計畫）

伊甸基金會以鄉鎮可以取得的四大指標：低收入戶、65歲以上老年人口、身障人口、外配，針對18縣市的319鄉鎮、以及7個省直轄市的49個行政區進行全面調查。結果發現，弱勢鄉鎮大都落在原民鄉鎮與農業、漁業、離島鄉鎮（彭杏珠，2008）。故這些弱勢的鄉鎮，幾近與文化不利地區劃上等號，多是位處偏遠地區，貧窮家庭比例高，

單親、外配、隔代教養家庭結構之家庭。

文化不利的兒童通常家庭比較貧窮，因為貧窮的結果，帶來社會、文化、心理等方面的不良影響，少數兒童具有比一般兒童更強的毅力與企圖心，比較容易適應社會生活與學校活動，多數兒童則因立足點的落後，而長期處於不利階段，對於教育學習影響至為巨大，成為教育不利（educationally disadvantaged）兒童。實施「補償教育」（compensatory education），強調對於文化不利（culturally disadvantaged）又稱為文化貧乏（culturally deprived / cultural deprivation），發揮「積極性差別待遇」（positive discrimination），使其位處文化不利地區學生能有較多的學習刺激，並進而增進對學習的驅力（吳清山、林天祐，2002）。

教育發展受到社會和自然環境的影響，導致個體受到教育機會產生不平等的現象，尤其居住文化和經濟不利地區，或者偏遠地區的學童，都是屬於弱勢族群，其所享受教育資源較為有限，為使這些學童能夠享有良好教育機會，乃有「教育優先區」的建立，透過後天的積極性作為，以彌補其先天不利因素，此亦是一種正義的實踐（吳清山、林天祐，2003b）。

偏遠地區民眾因為經濟能力、教育程度或生活環境的差異，實屬文化不利的地區，孩子不僅在課業學習的表現上有著顯著的城鄉差距；在數位資訊的學習與應用上，也有著城鄉的數位落差。在偏遠地區欠缺社教資源之前提下，村中或部落的學校及教師扮演著極為重要的角色，故應進行數位優先區指標評估，藉由當地學校或引進大專學生志工下鄉服務，培育偏遠地區數位種子教師，落實數位優先區（Digital Priority Area）計畫是勢在必行。

（二）審慎評估高學費政策

強調讓學費回歸市場機制、維持教學品



質、提升學校競爭力、配合物價指數調整及遠比歐美國家相較已屬低學費，使之高學費政策已是大學校院協會的共識。但是，深思實施高學費教育政策的負面影響，對貧困家庭經濟的負擔無疑是雪上加霜。如果需以提高學費方能提昇學校競爭力，試想亦不能忽視這些試圖力爭上游與改變現況，優秀學子的受教機會，因為低社經地位家庭接受高等教育，與社會的流動（society mobility）具有相當密切的關係。

而綜合教育公平的概念，要確保教育的公平性，必須同時從等量 and 不等量以及教育內部與教育外部著手。在等量方面，在教育內部中，政府必須提供相同的入學機會，提供相同品質的學習內容與學習過程，並確保學生學習成功；在教育外部中，教育資源的分配要符合均等原則，確保同一地區內的學生享受相同的教育資源。在不等量方面，在教育的內部當中，要給予教育弱勢者更多的入學機會保障，在教育內容當中，要適當調整學習內容與教學方法、實施補救教學，使每一位學生都有學習成功的機會；在教育外部當中，對於弱勢地區、家庭或個人要給予額外的支援與補助，讓弱勢者有向上流動的機會（吳清山、林天祐，2003a）。

而Hout（2007）認為教育在世代之間的複製與流動，扮演著一個重要優勢的因素。

所以，在調漲學費時，也應同時實施彈性配套措施，如針對優秀的新貧家庭學子提供固定比率的獎助學金、工讀機會、低利率助學貸款等，讓貧窮家庭對教育重拾信心，相信貧窮是不會世襲的，因為教育可能是改變他們一生的少數機會。

（三）重申教育基本法精神，落實教育機會均等

基於經濟成長的因素、少子化趨勢與地方財政的窘境，在監察院2004年其「教育部所屬預算分配結構之檢討」報告書中，建議

教育部應行文地方政府，裁併未滿一百人之學校，以節省教育經費。而主計處甚至將裁併學校列入補助經費，鼓勵地方政府裁併學校，於是這個「誘因」造成部分縣市「不遺餘力」的裁併偏遠地區的小校。殊不知，過去「窮不能窮教育，苦不能苦孩子」、「一個都不能少」等教育施政理念，如今再想起來，真是令人內心百感交集。

教育基本法是教育的基本方針，其中基本法第4條明文規定：人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。以及第5條明文規定：對偏遠及特殊地區之教育，應優先予以補助。

而吳清山、林天祐（1998）認為教育機會均等的作用不僅在於消極的維持受教過程不會受到不平等的待遇，積極的作用則在於使學生在受教過程中享有同等的機會，用以促進個人的潛能的發揮。

故在將「裁併小校」列為節省教育經費之際，是否應建立有通盤的研究與溝通，並建立相關的配套措施與保障方案，因為這些小校的家庭多屬文化不利的弱勢家庭，所能擁有的資源就相當有限了，如果單以「節省教育經費」、「不利學習互動」等因素作為裁併的依據，那是略顯不足的。因為學校在這些地區所扮演的角色，不僅僅是一個實施國民教育的場域，甚至是一個社區文化傳承中心、課後照顧中心及身兼著家庭教育的功能。

（四）建立高風險家庭資料庫

有鑒於國內近年來，兒童保護的事件層出不窮，在通報的比例上也有逐年升高的現象，這些不幸的事件有許多是源自於家庭功能失衡（Family Function Out of Balance），其中家庭的經濟因素，又與形成高風險家庭的比例有著很大的關聯性。是故，健全高風險家庭的篩檢與通報，落實三級預防，早期發現，早期預防與介入，方能預防這些不幸



的悲劇的發生。而學校及教師又與孩子接觸時間最為長久，關係也最為親近密切，因此，每一位教育的工作者，應發揮教育大愛的精神（如認輔教師），善用輔導與諮商的技巧與管道，並適時運用外界專業的奧援，給於孩子最大的關懷與協助，使其能快樂、安全的成長與學習。

（五）退休菁英風華再現計畫

在偏遠地區的孩子，除了無豐富的教育資源挹注之外，家長礙於生計的問題，家庭親職教育的功能有限，導致這些孩子不僅學業上學習落後，甚至輟學比率高。

因此，這些文化不利地區的家庭，應負起的親職教育的責任，可能就要落在學校及教師的身上，故為彌補現有輔導人力的不

足，結合退休教師再度展現百年樹人的教育愛，以過去豐富的教學經驗與輔導知能，投入高風險家庭關懷、課業指導、補救教學、擔任認輔教師、中輟生協尋等事務，提升高風險家庭的保護因子，降低危險因子。

因為在貧窮產生之際就採取相對措施，遠勝於進入貧窮之後才提供因應的作為（Krishna, Anirudh, 2007）。除了，國家必需投入經濟與稅負政策的改革之外，對於一個投入教育場域的人而言，所能做的無疑是必需從教學與輔導上開始著手努力，提供一個「比較公平的機會」，希望這些弱勢的孩子透過「公平且均等」的教育管道，有機會擺脫貧窮，讓貧窮不會在他們或下一代身上產生世襲與惡性的循環。

參考文獻

- 內政部（2007）。高風險家庭統計數據。2008年8月30日，取自http://www.cbi.gov.tw/CBI_2/interne/text/doc/doc_detail.aspx?uid=136&docid=1476
- 江裕真（譯）（2006）。大前研一著。M型社會：中產階級消失的危機與商機。台北：商業週刊。
- 吳清山、林天祐（1998）。教育名詞：教育機會均等。教育資料與研究，21，69。
- 吳清山、林天祐（2003a）。教育名詞：教育公平。教育資料與研究，54，150-151。
- 吳清山、林天祐（2003b）。教育名詞：教育正義。教育資料與研究，54，152-153。
- 吳清山、林天祐（2002）。教育名詞：文化不利。教育資料與研究，45，126。
- 吳耀明（2004）。從再製理論看學校教育的角色。屏東師院學報，21，217-242。
- 卓鴻賓（2005）。從合作學習探究九年一貫課程教學的變革。研習資訊雙月刊，22（6），72-78。
- 郭奕伶（2003）。一個台灣・兩個世界。商業週刊，800。
- 彭杏珠（2008）。首度公開 全台319鄉鎮 弱勢社區在哪裡？。遠見雜誌，267。
- 葉至誠（2001）。職業社會學。台北：五南。
- 楊明恭、卓鴻賓（2003）。多元智慧在教學評量上的應用。研習資訊雙月刊，20（6），71-75。
- 經建會（2008）。我國所得分配變動及因應對策之研究。台北：作者。
- 廖年森（2003）。我國高職教育發展之比較分析。台北：秀威資訊。
- 鄧岱賢（2007）。政府應審慎因應M型社會的來臨。2008年8月30日，取自<http://www.npf.org.tw/particle-1748-1.html>，2007,1,9
- 蕭新煌（2008）。台灣不是M型社會 中產階級也沒崩潰。2008年8月30日，取自<http://www.newtaiwan.com.tw/bulletinview.jsp?bulletinid=76382>



劉真如（譯）（2007）。Lou Dobbs著。中產階級的戰爭。台北市：大是文化。

Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Routledge and Kegan Paul, London/New York.

Cleaver, F.(2005). The inequality of social capital and the reproduction of chronic poverty.*World Development*,33(6),893-906.

Frits van Wel, F.,Couwenbergh-Soeterboek, N., Couwenbergh, C.,& ter Bogt, T.(2006).Ethnicity, youth cultural participation, and cultural reproduction in the Netherlands. *Poetics*,34(1),65-82.

Hout, M.(2007). Otis Dudley Duncan's major contributions to the study of social stratification. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25(2), 109-118.

Krishna, A.(2007). For Reducing Poverty Faster: Target Reasons Before People. *World Development*,35(11), 1947-1960.

Wagle, U.(2006). The estimates and characteristics of poverty in Kathmandu: What do three measurement standards suggest?. *The Social Science Journal*,43(3),405-423.





Plato教育資源分配觀點探究一 以《國家篇》為例

李真文／國立東華大學師資培育中心客座助理教授

摘要

本文就希臘哲人Plato的教育資源分配觀點加以探討與評析，其以為教育資源分配主要是依個人資質來加以考量，而非個人需求。其理論重要的啟發在於「依個人資質加以培養」、「強調智慧作為個人與國家最高主宰」、以及「人人司其職守其份以確保整體幸福的實現」，並輔以「無私精神的制度設計」等數點。雖然在其國度呈現的是社會整體和諧，但個人（自由）的人權卻未在這個理想社會中受到尊崇，此為Plato理論可能面對的最大質疑！

關鍵詞：資源分配，Plato，正義

Abstract

In this paper, the author reviewed the thoughts of Plato about resources allocation in the Republic. He asserts distribution of educational resources should base on individual nature, instead of personal needs. The inspirations which he gave us are including "educating people who are qualified by their nature", "wisdom as the highest key to personal and national aspects", "everyone does his/her own duties in order to realize the whole happiness of all", "impartiality of resources (re)distribution". Though a harmonious society could be realized, but the human rights of individual (freedom) are disregarded in his ideal society. That would be the biggest challenge to his theory.

Keywords: resource allocation, Plato, justice

個人發展雖然與自己的天份、機運與努力等因素有關，但也牽繫於資源投入多寡。資源是使事情成功的關鍵，它在人與人之間流動，使用、消耗、也被重新創造。沒有資源的分配，人類社會便不可能創造出如是豐富的文明。正如Walzer所稱「人類社會是一個分配的社會，…我們聚到一起是為了分享、分割和交換」（2002：1）。這分享、分割與交換便是文明得以開展的基本機制。然而，資源不總是豐足的，它的分配總是充滿爭議，誰應得？誰分得多？總是沒個準兒！如何讓一切資源可以盡到其最大的利用價值，這類屬於分配正義（distributive justice）範疇的議題，始終盤旋在歷來哲學家們的腦海中。談及正義，希臘哲人Plato（427~347B.C.）其理論自是不能加以忽略，其名著《國家篇》（Republic）建構的國家體系，正是確保正義理想得以實現。在這樣的正義國度自然是將資源最合理的分配，其教育資源的分配亦可視為正義制度的一部分。在此前提上，本文將深入探討Plato的教育資源分配觀點，瞭解其分配如何照應到所有人的利益，並期能對教育資源（重）分配的討論有所啟示。

一、《國家篇》¹中的「正義」 觀念

《國家篇》（或譯理想國、共和國）以

¹ 此處參考的專書主要為：（1）B. Jowett（1941）.（Trans）. Plato's The Republic.（2）侯健譯（1980）。柏拉圖理想國。



Socrates (470~399B.C.) 與朋友的「對話」形式鋪陳。首卷便開始討論「何謂正義？」的問題。當中提及的「正義」說法有：1.說真話及不欠債 (331c)；2.給每個人應得之物。(332c)；3.對朋友行善，對敵人行惡 (332d)。4.強者的利益 (338c) 等幾項，但這些界定均一一被駁斥。之所以如此，乃是這些說法皆以為「正義」是外在的約束，受外界條件如習慣、法律與利害關係支配。然而，Plato認為「正義」是人類心靈中自然而然的狀態，合於人類理性的自然天性，非全恃外力維持的關係 (羅慎平，1983)。可是，「人類心靈中自然而然的狀態」到底是何種狀態？有必要予以說明。

基本上，Plato是以「二元世界觀」來建構對世界的理解方式。其「觀念論」(Idealism)主張「觀念世界」與「感官世界」並存，而「感官世界」中的一切知覺乃是「分受」自「觀念世界」。「觀念世界」中的「觀念」具有實在的、絕對的、自有的、唯一的、普遍的性質，而「感官世界」因「分受」之故，只具表面的、相對的、他有的、眾多的、個別的性質 (曾仰如，1995)。因此，「感官世界」所有的一切，實際上是「觀念世界」的仿效。依此說，「心靈自然而然的狀態」便是指「觀念界」的狀態。「正義」觀念則非訴諸人在「感官世界」的直覺，而是真實的、絕對存在於客觀世界的一種理想。

故《國家篇》乃是要將「正義」的「觀念」加以澄清並使之於「感官世界」實踐所做的努力。也因此，Plato在《國家篇》中主要是探討「觀念界的正義觀念意指為何？」與「其在感官世界要如何實現？」兩大問題。

Plato將「正義」的起源構築在「國家」(state)的體系中以方便討論。「…我們探討的題目是正義。你知道，正義有時被說成個

人的道德，有時又被說成國家的道德。」「一個國家，不是大於一個人嗎？」「那麼，在較大的場所，正義的數量可能較大，較易分辨。因此我建議，我們探討正義和不正義的性質的時候，先要看它們在國家裡的情形，再看它們在個人上的情形，由大而小，然後就其觀念再加以比較。」(368e-369a)因為人天生無法離群索居，人為了物質上、經濟上的各種需要組成了國家。也由於人的能力有限，必須藉分工合作的方式來互相滿足生活上的所需。故在「分工與專業化」的原則下，國家必然產生三種基本的職級：1.生產職級：即農、工、商，從事供應社會物質需要與創造財富者。2.輔佐職級 (auxiliaries)：軍、警，維持法律與秩序，並消滅敵人。3.護國職級 (guardians)：政府官員，負責制定並執行國家政策 (羅慎平，1983)。而這三個職級也是《國家篇》中基本的社會層級。

三個社會職級各自有其擔負的社會功能，且各有各的德行。生產職級尊奉的是「節制」(moderation)，輔佐職級是「勇氣」(courage)，統治職級則是「智慧」(wisdom)。「正義」則是貫注於諸德之間，以維持職級間正常關係。他說：「…在節制、勇敢和睿智等德性都抽掉了以後，這便是留在國度內的唯一德性，而它是那一切德性的終極原因和存在條件，蘊含在它們裡邊，同時是它們的防腐劑」(433c)。換言之，在國家的組織下，讓每個人各司其職、各守其份，便是「正義」(434e)。

可是，只要每個人守住各自崗位盡本份就夠了嗎？按Plato的「靈魂三分說」。認為人類靈魂包含著欲望或嗜欲 (desire or appetite)、感情或精神 (passion or spirit)、理性 (reason) 三個層面。三部分不可或缺，且必須以理性來指導感情、調節欲望，進而形成人的完整生命。「我們是不是應該承認，我們每個人的身上，都具有國家所有的



相同原則和習慣，而這些是自個人轉到國家上去的？否則的話，它們又是怎樣出現在國家裡的？」（435e）。的確，靈魂的三個層面與國家的三個社會職級存有相對應的關係。三個社會職級既然各有各的德行，人的靈魂三層面也是有各自的原則（435b-444a）。而一位正義之人「…不許其內心各因素互為干預，越俎代庖—他為自己的內在生活建立秩序，成為自己的主宰與律令，且取得自我的寧靜。…而當他將三種原則加以統整後，將不再受制於許多個別的原則，而成為一位全然有節制、具完美諧和本性的人。屆時他行為舉止，如果他必須行動的話，則不論是財產上、健康上或在其他公事或私事上，必會慮及可以維繫這種諧調狀況。…」（443d-e）。換言，正義的人將自身內在的欲望與感情以理性加以統整；擴大至國家整體的運作，也在智慧的指引下，表現出勇氣與節制了欲望的職級德行。如此一來，「正義」既是個人內在靈魂的調和器，也是社會職級的道德準則。國家基本結構（外在環境）的安排與個人內在的修為（內在環境）符合了自然的和諧，便可稱之為「正義」。

總之，一個國家沒有正義的話，便產生不了正義之士；反之，每個人都表現了正義，那麼也會造就正義的國家！惟有整體環境配合，形成一體，「正義」才會實踐，這便是Plato對「正義」理想的思考邏輯。Plato將「觀念世界」的正義觀念引導到「感官世界」來實踐。如此的構想是仿自「觀念界」，意謂「觀念界」本身具有一套完善秩序的安排。此安排是「人人各司其職，各守其份」，其根源是「個人和諧的靈魂」。假設「觀念界」的「正義」是如此「安詳和樂」的境界。那麼，要讓「感官界」的人同樣享有如此幸福的生活，便要依照「觀念界」的理想規劃。此規劃便是一項偉大的「臨摹」工程。

二、透過教育確保「正義」

Plato的正義理想要如何落實於感官世界？首先，人的靈魂既然是降自「觀念界」。那麼，找出靈魂在「觀念界」中扮演的角色與位置，便是優先工作。這項工作便是Plato的教育構想，藉「教育」來讓每個人知其所屬，曉其所適。在這樣的國度中，全體人民自出生起，就須接受國家的安排（460c）。三至六歲，男女童一起接受基礎體能及音樂教育，使身心均衡發展（403d）。六歲開始，男女分開受教，男童接受較激烈的體能訓練，女童則接受較溫和的體能訓練，偏重家務處理能力的培養。十四至十六歲的年輕人，不分男女，皆要接受音樂及戰舞的教育。滿十八歲的男女，更應接受軍事教育，此為初步教育階段（廖碧慧，1994）。

第二階段的教育則是輔佐職級與護國職級的教育：十六歲後，挑選體能發展及思考能力強的人民，施予學科及軍事訓練。使之「…要成為國家的真正優良、高貴的衛士，一定要在身上兼具哲學和精神、敏捷和膂力」（376c），如此具備勇敢、聰明、不畏苦、不怕難的品格，才能勝任其職責。體育乃為培育強健身體，使其終身不服藥（405b）。此外，音樂與詩歌也是應受的課程。兩項課程必須以德性的教化為原則，舉凡傷風敗俗、神鬼之說的神話都予摒除（395c-d）。此階段教育至二十歲後，挑選智育、德育表現優異者，繼續接受十年的教育。此間的課程內容有：數學、計算學、幾何學、測量學、天文學與音樂，以培養哲學的智慧。再經各種考試決定繼續接受教育者，未通過考試的人則為輔佐職級。此階段通過的人，繼續接受的是哲王教育（廖碧慧，1994）。

哲王教育之所以重要，是因「除非哲學家當國王，或國王與王子們都具有哲學的精神與力量，集政治的萬能與智慧於一身…，



國家才有新生與重生的可能。」(473d)也就是說，「哲王」當家的話，其能洞識最完

整的理型知識，知道政治及德行的原理原則，故確保「正義」理想的實踐（詳見表1）。

表1 Plato各階段的教育重點

年齡	教材	考試	成果
50以上		哲學考試	加入最高統治階層
35-50		考辯證學	
30-35	辯證學		及格者繼續深造 不及格者當差
30		考各種科學	
20-30	各種科學		科學及格者繼續深造 科學不及格，軍事及格者當兵 二科皆不及格者為平民
20		考科學及軍訓	
18-20	軍事訓練		
16-18	初級科學		
14-16	詩歌、音樂		
10-13	讀、寫		
7-10	體能訓練		
3-6	故事		
1-2	養育		

資源來源：引自鄔昆如（1991：22）。

教育除了培養「哲王」外，另一個任務便是要「教人修德」，使人民不會不理性地質疑其所過的幸福生活。然而，德行可以教嗎？關於這個難題的處理，Plato分為兩個層級的德行來探討。較低層級的美德是指一般日常生活的德目，這層的德行，可經由成長的環境專心學習而適應熟練。如同《國家篇》中要求衛士、平民所遵從的德行般

（441a-b）。較高層級的美德，則要經過自我理性的辯證思維過程，洞識善之理型，屬於哲學家追求智慧的德行，具有永恒普遍的價值。此種智慧教育是困難的，很少人能達到（廖碧慧，1994）。不過，德行雖有等級之分，依「先天觀念說」（innatism），自然應（可）藉「回憶」來喚醒那些觀念，以便在「感官界」過幸福的生活（曾仰如，



1995)。依此來尋求「德行可否教？」的答覆，顯然是肯定的。但這種「教」並非外鑠，而是內省而得。教育工作是將已存的觀念喚醒而已²。

整理來說，《國家篇》的教育目的，其實是為了讓人「知其職、曉其份」。不惟是選拔出「哲王」而已，更是要每個人在群體生活中的表現恰如其份，兩者皆不能偏廢。「正義」既是個人的，也是國家的德行。置於國家的角度來說，是指人人「各司其職、各安其份」；對個人而言，則指遵奉這種群體的最高德行，如同個人內在生活的最高德行一般。教育既然是使「正義」理想實現的重要工具。照此推論，《國家篇》中的教育制度必須是「正義」的³。那麼，教育資源分配也應是「正義」的⁴。以下我們就要轉向《國家篇》中「正義」的教育資源分配議題加以延伸。

三、Plato教育分配資源的理念

資源分配必須考量三個關鍵問題：1.資源如何能做最好的利用，確保所有人的幸福？2.誰有資格分配多一些，而又不失公平？3.對於分配到較少資源的人，如何讓他／她們能心服口服？Plato顯然須在實質上與程序上有所交代。Plato所追求的並非每個階層的過份幸福，而是全體最大幸福。雖然我們也可以讓農人穿國王的衣服，或隨他們怎麼高興怎麼種田，但農人就會不像個農人（420c-421a）。換言之，若是不讓適合某

項工作的人來從事該項職業，恰會造成全體資源的浪費，同時也無法創造出更多的資源。因為其有可能順從著個體的慾望，而不顧整體的和諧。因此，Plato以為資源全然是要挹注在於培育社會中每個人日後都能有其最適勝任的社會職務，才是最理想的分配。

再者，《國家篇》中的教育目的，一方面為國舉才，另一方面教人做人，修德行善（鄔昆如，1991），這也是一項重要的考量。教育設計讓每個人隨年齡與能力拾級而上，按每個人的能力表現決定其所屬職級，能力愈優者愈受到國家的栽培，最後是為了產生輔佐階級與「哲王」。即能力優者給予較多的教育資源，能力劣者給予較少的教育資源⁵。並以「考試」的結果來決定個人是否應繼續接受更高教育。有資格獲得較多的教育資源者，憑藉的是能力之優劣。教育資源分配遵循「優多劣少」法則。「選材」針對「能力」優者，讓他們的長處得以發揮，這樣的長處，尤其著重在「統治能力」的表現上。以《國家篇》的三個職級來說，護國職級、輔佐職級與生產職級三者，前二者扮演「教化者」角色，後者則為「被教化者」角色。「教化者」與「被教化者」雖各具各的德行，但「教化者」必須優於「被教化者」。在教育資源分配上，「教化者」（必須）獲得的分配多於「被教化者」。

此構想可稱是「以不平等的方式對待不平等者」（*treat unequals unequally*）的資源分配方式（Barrow, 1976）。對Plato而言，

² 對Plato的教育方法，有些人以「灌輸」（*indoctrination*）來形容。就形式上，或許是如此。不過，若以柏氏「二元世界觀」來看，則以「啟發」或「引出」來形容較為貼切。

³ 按Plato的構想，「正義」是一種「全善」，不可能以「不正義」的方式培養出「正義」的德性。故，教育既然是實現「正義」的重要工具，也就必須是符合「正義」的。

⁴ 此處判斷「正義」與否的依據，乃是以柏氏的觀點來推論，並不進行任何價值性批判。

⁵ 由於教育資源分配的細部問題並非《國家篇》的探討重點，只能藉誰接受國家的教育時間長短，來推理判斷。



這樣的思維順序如下：

- (一) 正義社會乃以理性原則為指引。差別待遇 (*discrimination*) 只在如此的 (即理性原則) 的相關理由上發生。
- (二) 關於幸福方面，並無差別待遇的相關理由。
- (三) 以統治的角度來說，差別待遇的理由可以成立。
- (四) 為了維持國家的安定，且精確地說，確保其幸福與理性的基礎，公民必須以適合他們在此社會的方式發展，並防止他們產生不理性的質疑。(Barrow, 1975: 164-165)。

也就是說，Plato並不認為差別待遇是不好的分配方式，而將之視為確保幸福的適當方法。從分配牛肉的例子 (338c)⁶，到抨擊民主制度是「不論人人平等與否，都一律平等地對待的無政府形式」(558c)，均顯示Plato的分配正義觀念並不同於「平等」(*equality*) 概念，正因為這些「不平等」措施都是稟持理性原則而做出的，故是符正義的。如果硬要將「平等」扯上邊的話，或許我們可以說，他是在肯切的 (*relevant*) 標準下，提供平等的幸福，以及在人們的角色、權利與物質利益間予以差別待遇。舉凡有些人受某種教育課程，有些人則否；有些人適合當統治者，有些人則是平民百姓等不同設計。雖然遭遇不同的對待，最後也享有不同的利益，卻可看出Plato相信如是的方式是確保每個人都享有平等的幸福 (*equal happiness for all*) (Barrow, 1975)⁷。

有一點必須補充，本文假定教育資源分配較多乃是以個人受教育階段長短來決定，但此並不意謂「受教育愈高者，他 /

她們未來的相對所得會比較高」。事實正好相反。Plato主張像衛士這類的輔佐階層的人除了生活必需的所得之外，沒有多餘的私有財產。理由是在他 / 她們的身上業已具備了更為神聖的金銀之屬，也就不需再去追求塵俗的金銀財寶，以免污染了他 / 她的神質 (416d-417a)。沒有了更多資源的獲取的搭配，那麼對於向上流動者來說，憑藉的可能是利他多於利己的動機，而非我們現今習以為常的代間利益複製情形。

至此，Plato大致交代了「誰有資格分配多一些」，而這不平等分配的考量是基於確保所有人的幸福。但是，對於那些沒有分配到較多資源者，要使其心服口服，其配套也是由教育來執行。「教化」工作向全體人民展開，以便讓每個人都明白自己應守的德行，不至踰越或有所欽羨。畢竟嫉妒心 (*envy*) 是每個人都有的，它是對於其他人的優異狀態會抱持的一種負面態度，並且會想要獲得別人所擁有的一切 (Ben-Ze'ev, 1992)。嫉妒是最不合群且破壞性最大的精神行為，卻同時最帶有社會傾向的。雖然舍克認為社會成員的成就，取決於他是否充分懂得了控制嫉妒這種動力並使之提高，而不是只是將所有嫉妒者提高到另一個生活水平 (王祖望、張田英, 1995: 325-326)。Plato深刻知道，去提升每個人都受更高更好的教育，並不能安住人的嫉妒心，唯有憑藉教育使眾人能認清自己的資質與本份才較根本。

此外，Plato的正義分配還有一項重要的關鍵設計，即是一種中立無私 (*impartiality*) 的精神，用人唯才，而不計較出身如何。Plato去除了一個人生長階層的特權或限制，使其完全依資質來加以栽培

⁶ 此引用的文獻出處為338c。不過，有些文獻標示為338d。標示問題，非本研究所關心，有興趣者請自行查明。

⁷ 關於「平等幸福」之說，為該文作者Barrow詮釋之意。這點他也有說明。



的想法，透露了這樣的精神。中立無私是確保分配資源的一項重要條件，也是破除階級複製的一項設計。若是階級不斷複製，弱勢者及其後代可能永遠處於一種無力翻身的狀態。有這種世襲的無力感，便很難產生幸福的感覺。而代間的利益保留與階級複製，自然是人自私的慾望所致。Plato為了要克服人的自私，大膽提出了共同撫養所有孩子的想法。其構想儘管不近人情，但任何人都可依其資質取得其合適的社會職級，扮演好自己的社會角色。至少對於社會流動（social mobility）還是留存著可能性。故這樣的配套，一則保留了人可以向上流動的可能性，且不受其原本的階級、血緣等條件的限制，另則讓所有參與這種遊戲規則的人都能去除私心、妒心，認份地做好自己的本務。

總結此部分的討論，我們可以說，《國家篇》的教育乃是國家實現「正義」的工具。「正義」是人人出自內心的「各司其職、各守其份」的境地。為了這個目的，教育肩負起「選材」與「教化」兩種任務。反映在教育資源分配的議題上，遵循「優多劣少」原則，並輔以中立無私的配套設計。

四、Plato資源分配觀點之評析

Barry（1995）認為正義理論至少要交代三個問題才算完整。第一，人之所以要實行正義的動機（motive）是什麼？再者，依據於這樣一組所謂正義規則的規準（criterion）是什麼？這些動機與規準間的關連（connection）又是什麼？（頁46）Plato當然可以輕鬆回答。首先，人之所以行正義的動機，並非出於外在制約，而是透過了教育，喚起了自身靈魂的記憶，從而表現出相應於靈魂本質的舉止。其判準在於個人在社會責任上能謹守「司其職、守其份」，在個人修為方面則是呈現兼具「智、勇、節」的德行。行正義的動機出自於內在，其行動的

表現又恰反映為正義，這樣才是一體且完整的正義國度。

由於Plato的國度太過於理想化，它不同於我們現今的資本主義社會以功績（merit）做為資源分配考量的基礎，訴諸於機會的均等，避免受代間利益（generational interests）的影響致使競爭上有失公平。若以現今資源分配時常論及的「教育機會均等」（equality of educational opportunity）來與Plato的主張加以對照的話。由於教育機會均等企圖照顧每個人的教育權益，使每個人都能獲得充分發展的保障。其大致關注在起點、過程與結果三方面，強調入學機會均等（Access to education）、適性教育（adaptive education）及補償教育（compensatory education）的提供等項。

以此三方面來看Plato設想的國度，因為每個孩子自小都要接受國家一致的教育栽培，入學機會均等此項是達到的。適性教育在Plato的設計中亦有所關注，但以Plato來看，所謂的適性是依個人資質而決定受教育的時間之長短，而不是調整學習內容來配合個人的資質（雖然都強調「適性」，但內涵與方法完全不同）。至於補償教育於現代社會通常是針對文化不利（culturally disadvantaged）學子而施的教育措施，這點在Plato的設計中顯得不需要。因為《國家篇》中建立了共同撫養制度，化解了文化不利來自於個人出身背景之故，也不生階級複製、弱勢永無翻身機會的疑慮，故沒有必要針對那些不適合再接受高等教育的人再投以更多資源施予補償教育，反而應將資源給予那些能因受教育而未來能領導治理國家的人。

Barrow（1975）在其著作《Plato、效益主義與教育》（Plato, utilitarianism and education）一書中將效益主義視為Plato國家篇中唯一被接受的倫理理論，之所以如此，乃立基於Plato的理論與效益主義秉持的「



最多數人的最大幸福的原則」相呼應。這樣的說法似乎頗有道理，理由是Plato並未將個人的人權視為優先，反倒是將集體的幸福（collective happiness）排序於前。Plato認為一旦集體的幸福可以獲致，個人的幸福也可獲得保證。但個人的幸福並不同於個人的人權，換言之，在Plato的國度裡頭，個人的權益似乎可以犧牲，以成就個人的幸福。但也有學者反對（Mabbott, 1937; Creed, 1978），其不以為Plato的思想可以與效益主義加以等同，畢竟那太過於簡化了Plato強化道德價值的層面，而不是只有單純的資源分配考量而已。

儘管《國家篇》中教育資源分配得如此不平等符合正義，難免還是有讓人質疑之處。Russell（1946）提到，「平等」與「正義」兩者時常被視為相通，Plato卻沒有這種想法，反而將權力與特權的不平等情形，說成無妨「正義」的實現。Popper（1966）懷疑Plato的設計，是否捍衛著固定的階級而造成無社會流動的封閉社會⁸。但Plato的教育設計並非沒有促成社會階層間的流動，只不過是Plato排除了種族、血統或遺傳等先天的因素，改以「資質」（或性向）來決定罷了（Barrow, 1975）。再者，Plato強調優生主義（459d-461c），殘障者的教育並未受到重視，甚至可說是根本忽略（460c）。如此說來，有資格接受教育的人只剩下所謂優生的「正常人」。所有人未受教育之前，就先判斷殘障者必然是社會中的依賴者而非生產者的一員，未來無法貢獻於社會分工上。這種「除外」（exclude）措施，顯然就矛盾了Plato強調「資質」為主的想法。

即使之前提過Plato的理論並不同於效益主義，但其分配方式卻仍然讓多數人會懷疑這種個人幸福確保方式的正義性。因為

Plato以集體正義的要求迫使個人自願犧牲，對弱勢族群亦有所顧忌。「個人自由必須在整體幸福的前提下考量」與「獲得資源的多寡無害於個人的幸福，而是恰如其份」是Plato的核心思想。投射在教育資源分配的議題上，便成全了「個人的教育自由必須受制於國家的安排」與「國家依個人資質而決定的教育資源分配沒有偏頗」二個重要斷語。

總結來說，Plato的教育資源分配觀點，呈現了幾點特色：1.資源必須做最好的利用，以確保所有人的幸福。2.所有人自小都接受國家的教育，不分男女與階級，此構想在當時尚有奴隸制存在的時代，堪稱創舉。3.在上位者雖然受較長的教育年限（教育資源分配較多），但並不相對地累積較多的個人財富，只是為了國家挑選出更合適的治理人與輔助者。4.為了按捺在下位者的私心與妒心，教育的教化功能以及中立無私的設計亦扮演了十分重要的角色。5.教育資源的分配依個人的資質而有所不同，唯這樣的不平等方式，才能確保社會百工各司其職的安排。資源依個人資質不同而有不平等的分配，可以確保所有人的幸福。

五、結語

「依何種教育目的決定誰有資格分配到教育資源？」以及「此種目的性的資格如何申論其『正義』？」這兩項有關教育資源分配的提問，現已獲得回答。對Plato而言，《國家篇》的正義是人人「各司其職、各守其份」。為了這個目的，教育肩負起「選材」與「教化」兩種任務。反映在教育資源分配的議題上，遵循「優多劣少」的不平等分配原則。國家各職級的分工和諧以及個人的內在和諧，兩者的相互呼應正是Plato的正義最

⁸ 《國家篇》所受的批判有諸多方面，但此部分將只著眼於與教育有關的批判。



為特出之處。同時，教育的安排又是實現正義的重要工具，一方面選才，一方面教化，不可偏廢。其理論與效益主義有幾分相似，卻又不能等同視之。

依本文觀，Plato的正義理論最大的啟示之處，在於「依個人資質加以培養」、「強調智慧作為個人與國家最高主宰」、以及「人人司其職守其份以確保整體幸福的實現」，並輔以「無私精神的制度設計」等數點。相較於今日教育界主張的教育機會均等，其致力於減少個人出身背景的不利影響，使個人獲得最大的發展。Plato以無私原則來確保正

義的保障，突顯出個人的出身背景並不影響日後的發展，個人的資質與貢獻在其理想國度中都是適切於個人與國家的整體利益。換言之，Plato的教育資源分配思維不強調平等對待，卻證成其能保障弱勢者在社會中的幸福，達致人盡其材的正義理想。然而，他的理想縱使能換得社會整體的和諧，但當今人權中最重要的自由權卻未在這個社會中受到尊崇，以致我們現代人也較不傾向接受他的觀點。這恐怕是Plato理論可能面對的最大質疑！（本文係為筆者碩士論文其中一節加以修改完成，指導教授為馮朝霖）⁹

⁹ 本文的主要觀點與筆者的碩士論文中的觀點略顯不同，煩請參考者自行比較並於引用時加以注意。

參考文獻

- 王祖望、張田英（譯）（1995）。H. Schoeck著。嫉妒與社會（Der Neid und die Gesellschaft）。台北市：時報文化。
- 侯健（譯）（1980）。柏拉圖理想國（Plato's The Republic）。台北市：聯經。
- 曾仰如（1995）。柏拉圖的哲學。台北：台灣商務。
- 廖碧慧（1994）。柏拉圖教育哲學。東海大學哲學研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 鄔昆如（1991）。柏拉圖理想國的「正義」概念及其現代意義。載於戴華，鄭曉時主編，正義及其相關問題（頁9-30）。台北：中央研究院中山人文社會科學研究所。
- 羅慎平（1983）。柏拉圖的政治哲學：對「理想國」一書的探討。輔仁大學哲學研究所碩士論文，未出版，台北縣。
- Barrow, R. (1975). Plato, utilitarianism and education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barrow, R. (1976). Plato and education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barry, B. (1995). Justice as impartiality. New York: Oxford University.
- Ben-Ze'ev, A. (1992). Envy and inequality. The Journal of Philosophy. 89(11), 551-581.
- Creed, J. L. (1978). Is it wrong to call Plato a Utilitarian? The Classical Quarterly, New Series, 28(2), 349-365.
- Jowett, B(Trans.)(1941). Plato's The Republic. New York : The Modern library.
- Mabbott, J. D. (1937). Is Plato's Republic Utilitarian? Mind, New Series, 46(184), 468-474.
- Popper, K. R. (1966). The open society and its enemies. Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Russell, B. (1946). History of western philosophy. London: Allen & Unwin.
- Walzer, M. (1999). Vernunft, Politik und Leidenschaft. Defizite liberaler Theorie. Frankfurt. a. M: Fischer.





平衡計分卡構念應用於幼稚園轉型之個案探究

彭佳宣／國立編譯館專案研究助理

一、前言

配合1950-60年代政府積極展開國家建設及社會經濟型態需求，教育發展重心從國民學校往上延伸至高等教育（王瑞琦，2003），相對於幼教消極管理，形成台灣地區幼教生態以私幼為主的經營特色，過去20年來，公、私幼的數量維持約三比七的比例（洪福財，2007）。面對激烈的幼教同業競爭，私幼機構的經營管理者，莫不汲營思考如何強化競爭優勢。此時，除了關注市場需求以達營運利潤外，更須確保幼教教學品質，以彰顯機構教育性之重要功能與價值。

本個案研究採訪談法，對園長進行深度訪談，輔以文件與文獻資料分析，應用企業界平衡計分卡的概念，研析個案中的園長領導該園成功轉型的重要影響因素，最後就幼稚園經營管理向上提供思考點與建議。

二、「平衡計分卡」之意涵

平衡計分卡（Balance Scorecard）的概念首見於1992年羅伯·克普蘭（Robert S. Kaplan）和大衛·諾頓（David P. Norton）於《哈佛商業評論》中所共同發表的專文，嘗試將短期的企業運作控制與長期的企業願景和策略相結合。其主要欲傳達的理念，係認為傳統對於組織績效的衡量，僅側重於單一財務導向有其侷限性，主張應加入內部流程、顧客服務及學習成長，透過此四個重要的構面所組成之策略行動，以取得組織競爭優勢（吳品清譯，2003；Kaplan & Norton, 1996）。

計分卡概念的提出，引起業界熱烈的迴

響，除克普蘭與諾頓以四個構面建構的模型外，尚有其他專家因時制宜下所發展出來的模型和理念。不論哪一種計分卡模式，其共通的特性即在藉由計分卡工具，來診斷並協助企業主營運績效評估的參照，而要達成計分卡構念中的哪一種平衡，則反映出業主的策略抉擇（吳品清譯，2003）。

以克普蘭與諾頓（Kaplan & Norton）所提出的財務構面、內部流程構面、顧客構面、學習與成長構面等四個面向觀之，主管階層在選擇合於組織願景的評量因素時，需考慮的重要內涵如下（Kaplan & Norton, 1996，引自蔡書憲，2004）：

- （一）財物構面：思考策略如何能夠促使組織成長？如何控制風險、提高獲利進而創造高報酬價值？
- （二）顧客構面：著眼於組織如何創造價值和特色，使有別於其他競爭者，同時能滿足顧客需求？
- （三）內部流程構面：依策略優先順序決定具關鍵性的業務運作流程。以組織現狀或與其他同業相較，評估如何設計使同一作業運作流程更具效率或能提供更佳的服務？
- （四）學習成長構面：致力於創造使組織不斷創新和成長的環境與氣候及提升成員核心能力。思考為達成組織願景，成員應如何學習、溝通及團隊合作？

平衡計分卡運用於企業經營，提供一個較為整全性的基礎架構，使管理者於組織改造時，能訂定明確目標及策略，繼而創造卓越的績效和建立組織的競爭優勢。其中一個



重要的概念，即是凸顯組織之使命或願景設定的重要性。管理者應以願景建立，作為選擇評量因素的前提，指引並促進組織運作能朝向所欲發展的途徑，使確保與組織願景趨於一致。

三、個案背景描述與問題分析

（一）個案背景描述

私立祐幼稚園（化名）成立於1970年代，設有董事會組織並且不定時辦理在職師資的教育訓練，於台灣早期社會經濟起飛、婦女大量投入就業市場之際，為當地民眾提供較為完善之幼托服務。

受到社會經濟結構的變革與女權運動影響，大家庭瓦解及婦女就業人口增多，幼兒照料與教育便成為迫切的社會需求，普設幼托教育機構來彌補家庭功能的不足，便成為必然趨勢（邱志鵬，1988）。在此社會環境脈絡下，幼托機構逐年增加，市場供過於求等種種因素使然，祐幼稚園昔日榮景不再，營運開始走下坡，到了1988年王園長（化名）接手園務時，該園財務已嚴重赤字，並積欠董事會百萬元債款，全園幼兒人數降減至全盛時期的一半。董事會出現許多聲音，包括像是傾向結束經營、或贊成調高學費以增進盈收、也有主張董事會行政鬆綁，授權賦能由園長全權掌理幼稚園經營管理等不同的看法。

（二）個案面臨之問題分析

歸納祐幼稚園的經營困境可概括分為二部分，包括：機構內部未能適時調整腳步以因應環境需求的外推力，及外在環境注入同業競爭潛在優勢（大型、新興）的拉力所致。

在祐幼稚園內部經營方面，「排排

坐、吃果果」的傳統學習型態、師資素質不齊、學習環境與設備老舊等，於行銷之弱勢問題亟待重新評估及修正。其次，監督角色的董事會組織涉入過多非專業的管理與要求，亦為影響因素之一。

在外部環境方面，為因應社會托育的高度需求，加上政府管理鬆散，因勢利導的結果，私幼數量激增¹，到了1987年起普設公幼政策施行，地域性幼教市場供需重新分配，新興幼稚園以其新穎環境設備與師資優勢，甚或新型私幼機構挾帶雙語及才藝課為號召，各種誘因牽動幼兒家長的教育選擇，相對不利於傳統或舊式幼稚園經營。幼教實務上，招生量的多寡實為影響私幼機構能否持續生存的主因。

四、以平衡計分卡構念探析其轉型行動策略

本研究於2001年8月進入研究場域蒐集資料，主要針對個案園長之職業史訪談而得的文本資料內容進行分析，次年2至3月期間，再針對園務管理、組織轉型過程的難題、教師專業進修與發展困境等問題進行2次的深度訪談，另外，與園內資深教學組長互動間的言談內容及於園內蒐集到的檔案資料，均併為研究分析的參考。研究者就文本資料解析之內涵，參照克普蘭與紐頓（Kaplan & Norton）平衡計分卡觀點，建立一個個案應用的計分卡原型，從財務構面、內部流程構面、顧客構面、學習與成長構面等四個面向，分別闡釋個案成功轉型的可能影響因素。

為有效提升組織效能，透過變革的方式調整內部系統，以因應大環境趨勢的改變，在祐幼稚園面臨生存危機之際，確有其必要性。王園長決定著手展開組織革新策略行

¹ 教育部統計處2008年統計資料顯示，自1959年起私幼即佔幼稚園總數一半以上。私幼數量遽增，於個案面臨經營危機的1980年代最為明顯，1984年時私幼數量之市場佔有率高達九成。



動，經過6年醞釀期，1994年起正式推動，主要乃以提升全體教師能力為核心目標，並從課程教學方面進行改善，經過漸進而持續的改革行動，幼稚園從傳統蛻變走向開放式教育型態，財務問題亦獲得改善，並成為當地師資培育機構長期合作之幼教教育實習場所。

對園長而言，進行組織轉型上需要橫跨內外部各個不同面向：在園務工作上，如何

使董事會及第一線工作教師群達成朝向組織革新之途邁進的共識與配合？如何增進顧客（幼兒家長）滿意、提高選擇就讀意願？面對外部環境同業競爭，如何能於互競中發掘園所生存利基？繼而發揮其幼教專業的影響力，改變大眾對幼教的認知等，均是園長在提出轉型策略時的幾個思考點。圖示呈現該幼稚園組織結構與外在環境之間的關係。

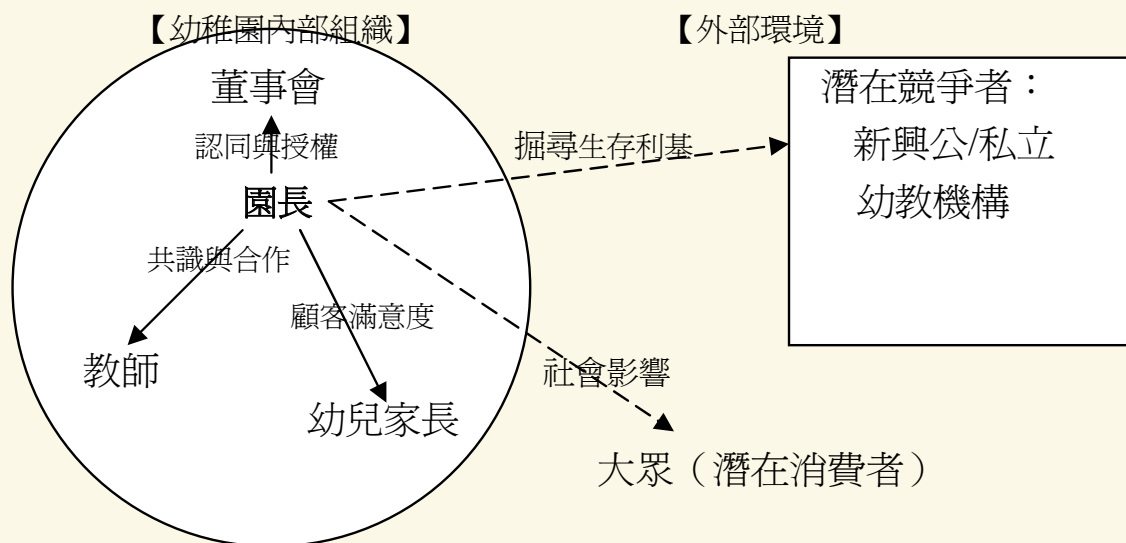


圖1 個案幼稚園組織結構與外在環境之間的關係

從平衡計分卡之概念加以說明王園長所運用的策略行動如下：

（一）形塑專業團隊形象，建立正向幼教願景

促成企業轉型成功的條件其中最重要的，莫過於一個可預見的願景，使激發出有效執行變革計畫所需的動力（邱如美譯，2002）。具15年以上幼教工作資歷-『讓孩子成長』教育信念，或許也受個人宗教信仰『奉獻』、『回饋社會』之價值觀影響，園長於決定啟動組織轉型之際，以「提供學習成長環境、打造專業幼教團隊」為願景，形塑一個透過持續專業能力提升的行動過程為

目標，引導教師成員一起努力實現。

（二）持續不斷溝通，落實轉型策略行動

願景的達成與否和領導者息息相關。領導者將願景視作日常工作的中心要素，透過高度實際行動力，持續進行且永無止盡（郭進隆譯，2000）。1997年Lashway曾提出學校願景陳述的重要，明確地宣誓學校願景是對學校存在價值的一種提醒，這種提醒激勵了學校同仁付諸行動，進而使學校願景漸漸地成為事實（引自吳百祿，2003）。光有看似不錯的願景並不能促動改變的發生，受制於幼稚園過去一成不變的組織慣性，資深教



師不願意接受新的改變觀點。首先，王園長將課程教學革新作為落實願景的重要行動任務，持續透過正式和非正式管道進行溝通，一方面向董事會分析改進現況能夠帶來的好處，以徵得認同與授權；一方面也對教師成員傳遞分析願景達成可能帶來的競爭優勢，使化解成員對於改變的疑慮與抗拒，並進而內化為個體積極參與改變的動機和行動力。

（三）財務層面：以兼顧品質的成本管控方式創造營運利潤

私幼機構於經營上追求合理利潤實不為過，然而僅致力於要求財務面的最大化，勢必限縮教育服務層面，不管師資人力或環境軟硬體設備的經費挹注均可能受到限制（如教保資源與服務），間接影響產品品質。就本研究個案的董事會來說，有人主張應提高學費以彌補虧損進而增進利潤的呼聲，然王園長從辦學教育的立場出發，她並不認同『要賺錢』的經營概念，要怎麼樣才能夠在不違逆上位者要求又能達成她理念中的教育目標呢？王園長從改善採購流程著手，進行園務開銷之成本管控。具體的作法像是：教學教材與日常需求物品，直接透過上游廠商採買方式，除可自行掌握物資的品質，亦能減少中介過程的利潤剝削。

此外，在不減損教師薪資及侵害幼兒教保與學習權益下，園長於行政工作之餘亦固定輔助教師教學，在該園長期虧損營運之際，也可說是降低人事支出的可行辦法。

（四）內部流程層面：以「專業」作為行銷基礎的市場區隔策略

1996年克普蘭與紐頓（Kaplan & Norton）的計分卡策略行動，提到「建構差異性卓越」的觀點，認為組織競爭因素分為「一般性基本要素」和「差異性卓越要素」，能創發出

優於組織現狀且具獨特性作為的差異性卓越，才是提升組織競爭力的重點所在（Kaplan & Norton, 1996，引自蔡書憲，2004）。

祐幼幼稚園所處的當時社會環境中，新興私立幼稚園急遽增加，各種行銷方式因應而生。常見以「學費折扣」、「贈品優惠」等行銷手段，傳達其背後商品化經營觀；另外，主打才藝分科學習模式更忽視學齡前階段兒童身心發展需求，淪為另類補習教育。不論商品化或補習化的教育行銷，均不利於幼教正常發展，亦難導引大眾正視以幼兒本位的教育核心價值。

不在惡質行銷手法上做文章，王園長選擇的差異性卓越行動，係建立在課程教學的革新上，順應教育趨勢，於園內引進當時正於台灣幼教領域萌芽階段的開放教育教學法²，並親自帶領園內教師參加各相關專業進修，透過持續地研討與修正，漸進地將開放式教育理念和教學方案落實推廣於教學活動中。從「創新」教學型態，進而提升教學「品質」，祐幼幼稚園在園長的前瞻性思考下，是一所被定位為幼兒需求導向的教育機構。

（五）顧客層面：從品質出發，樹立正面形象吸引顧客群

從王園長的教育理念出發，『品質夠好』是其辦學關注重心。換言之，朝向優質教育途徑發展並強化教師專業素養，才是對顧客（幼兒與家長）提供實惠與最佳服務的上策。

教學學習成效和潛在影響有時並非一蹴可幾，在越小的孩子身上越是如此，私幼互競下的行銷訴求常移轉家長教育選擇焦點，從而忽視幼兒教育的本質。重視幼兒教育的貫徹執行：『不讓家長牽著鼻子走』、『（教學）一定要站得住腳』，凸顯園長欲踐行

² 「開放教育」—1970年起，隨著新式開放教育（Open Education）思潮引進，對台灣幼教界傳統式教學型態造成很大的衝擊，爾後「發現式學習」、「啟發式教學」更帶動並使「開放教育」推展蔚為風氣（翁麗芳，1996）。



其幼教理想的決心與態度。

（六）學習成長層面：融入學習型組織概念，厚植教師核心能力

從「打造專業幼教團隊」的願景出發，以『我們教師本身也是要成長，否則一定會被淘汰』的信念，鼓勵教師結合個人與組織整體的利益進行系統性思考，並透過團隊學習式的研習進修，漸進地增長教師知能與向

心力，使成員轉變心智模式，從被動到積極主動學習，並於專業精進上能自我超越和提升。

從願景出發，透過持續行動的過程使設定於各層面之行動策略，能夠落實並趨於目標之達成。綜合以上的分析結果，茲將個案園長於組織轉型策略行動所採取的計分卡模型以圖例方式呈現如圖2。

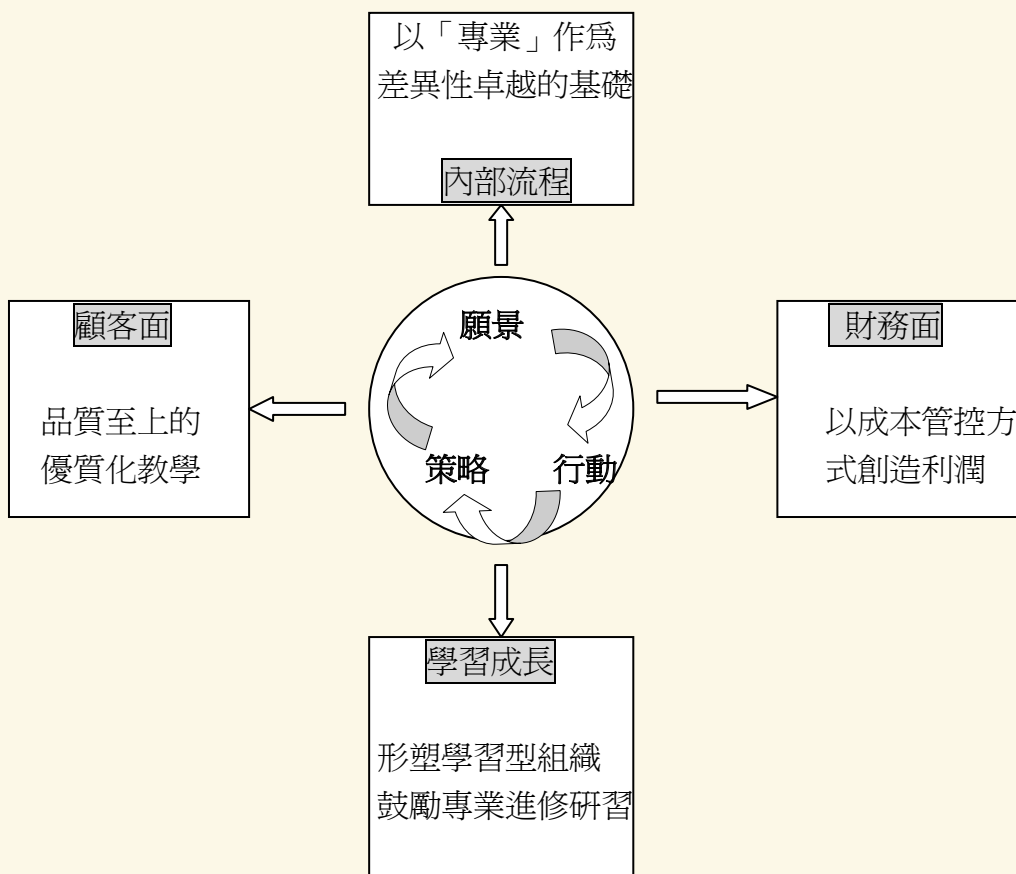


圖2 個案園長採取轉型策略行動的計分卡模型

五、結論

平衡計分卡是設計經慎選具評量意義的因子，讓使用者透過此輔助工具藉以傳達組

織未來發展策略與達成共同願景（吳品清譯，2003）。本研究個案說明了平衡計分卡的基本觀念應用於幼教經營的策略行動上是合宜的。



個案中的領導者親身參與改革、貫徹執行上的強勢作風，尚須取得成員間高度信任感，使願意透過團隊合作方式，達到個人與組織整體上最大效益。其組織成功轉型的要素，具體的行動作為包含：建立專業幼教形象的組織願景、持續溝通以落實策略行動、從物流的控管上調整財務體質、從課程改革切入以創造差異性卓越，學習型組織運作使提升教師專業、最後回歸於以專業和優質產品（課程教學）爭取顧客滿意的良性循環。此外，於個案中尚可發現其他值得借鏡之處：

（一）正視建立組織願景的重要性

彼得聖吉（Peter Senge）認為建立共同願景，對學習型組織至關重要，它為學習提供了焦點與能量。在缺少願景的情形下，充其量只會產生「適應性的學習」，只有當人們致力於實現某種他深深關切的事情時，才會產生「創造性的學習」（郭進隆譯，2002）。個案中的教師成員從一開始的抗拒，經過溝通後想法轉變，能認同當下推動的革新行動不僅是機構，也是個人工作存續的重要契機時，形成由下而上的積極行動力量，可使策略運作達事半功倍之效。

（二）由機構主導設計幼稚園本位的教師專業進修活動

林育瑋（2008）指出：組織環境對於教師專業成長有其重要性；組織的領導者是否提供教師專業成長機會，與是否能視教師及

組織的需要提供適時且合宜的成長活動，是影響教師專業成長的關鍵因素。透過學習型組織的概念，機構依自身屬性與需求規劃辦理合宜的教師進修活動，不但可解決現階段幼師進修機會管道不足的困境，同時亦兼顧機構發展需求與特色。以個案幼稚園為例，園長因應轉型上的需求，為教師規劃相關專業成長活動，才能真正符合並快速有效地實行於實務，以改變現況，進而形成知識分享的組織文化，成為該園特色之一。

（三）發展永續經營策略以取代營利取向的舊思維

從敘說文本分析中發現，學習型組織的概念因轉型而逐漸深植於該園組織文化中，「主動和自信」是教師成員經歷蛻變後最明顯的成長，此正向轉變的結果，亦建立機構之獨特性與專業性形象。

教育生態中不確定性與競爭壓力，迫使學校組織必須重視經營策略的運用，以使學校能夠滿足其內外部公眾的需求，並獲致高品質的顧客服務（蔡書憲，2004）。從本研究之個案經營成功的決定因素之一，即是置焦於提升服務團隊—教師成員的專業性，以厚植競爭優勢。由之，處於知識經濟時代，私幼機構的經營應擺脫以追求最大獲利為目標的舊思維，如何建立專業品牌、厚植人力資源以培養長期發展所需的資本，方為當今重要的關注課題。

參考文獻

- 王瑞琦（2003，5月）。加州模式的移植與臺灣研究型大學的發展。論文發表於政治大學教育學系主辦之「卓越與效能—21世紀兩岸高等教育發展前景」學術研討會，台北市。
- 吳百祿（2003）。發展學校願景的五個錯誤觀念與澄清。學校行政雙月刊，23，117-123。
- 吳品清（譯）（2003）。Nils-Goran Olve, Jan Roy, Magnus Wetter著。平衡計分卡實戰指南：提升績效的12堂必修課（Performance drivers：a practical guide to using the balanced scorecard.）。臺北市：遠擎管理顧問。
- 林育瑋（2008）。以幼稚園為本位的教師專業成長歷程之行動研究。教育研究集刊，54（1），



15-48。

邱如美（譯）（2002）。John P. Kotter著。領導人的變革法則（Leading Change）。臺北：天下遠見。

邱志鵬（1988）。從世界幼教演進簡史及各國幼教發展現況論我國幼教問題與改進建議。載於中華民國比較教育學會（主編），學前教育比較研究（頁499-541）。台北：臺灣書店。

洪福財（2000）。幼兒教育史 臺灣觀點。臺北：五南。

洪福財（2007）。非營利幼教組織的分析指標。教育研究月刊，161，15-25。

翁麗芳（1996）。幼兒教育史。臺北：五南。

教育部統計處（2008）。歷年各級學校校數（1950-2007年）。2008年7月26日，取自<http://140.111.34.54/statistics/index.aspx>

郭進隆（譯）（1994）。Peter M. Senge著。第五項修煉：學習型組織的藝術與實務（The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization）。臺北：天下遠見。

蔡書憲（2004）平衡計分卡在國民小學組織流程改造之應用。屏東師院學報，21，151-188。

Kaplan, R. S. & Norton, D. P.(1996) The Balanced Scorecard-Measures that drive performance. Boston, MA: Harvard Business Review.

Kaplan, R. S. & Norton, D. P.(1996) The Balanced Scorecard : Translating strategy into action.. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Lashway, L. (1997). Leading with vision. ERIC clearinghouse on Educational Management, Eugene. , OR. (ED412592).





運動員自我對話功能與相關研究分析

蔡俊傑／臺灣體育大學（臺中）育成暨運動產業研究中心主任

一、前言

近年來為提昇競技運動選手的表現，許多專家學者提出諸多訓練策略與訓練技巧，透過認知及情緒調整使競技表現維持水平或超越自我，達到更高的表現（Morris, 1997；Mamassis & Doganis, 2004；Orlick, 1986；Orlick, & Partington, 1988）。運動員自我對話（self-talk）即是其中一個重要訓練技巧，運動選手在面臨比賽前、中、後，大部份選手均會面臨失敗恐懼的焦慮（Conroy and Metzler, 2004），這是個體面臨壓力的正常心理機制，無論在比賽前練習、比賽中的競技或是比賽後的調息，個體自我對話均發揮良好心理機制的準備與緩衝（Conroy and Metzler, 2004；Hardy, Jones & Gould, 1996；Zinsser, Bunker & Williams, 2001）。自我對話已成為運動界熱門研究的主題（Hardy, 2006），因此本文在透過近年來國內外運動員自我對話功能的研究，分析歸納提出要點，以提供運動員競技練習或是教練訓練時之參酌。

二、自我對話的意義與起源

Hackfort and Schwenkmezger（1993）將自我對話（self-talk）的定義為「個體詮釋感情和知覺、規範與改變評價和信念，並給予自己指示和增強的一種內在對話」。（Hackfort & Schwenkmezger, 1993, p. 355）。Hardy, Hall, & Hardy（2005）對自我對話提出「運動員自我心理註記多元層次現象的言語表現」（Hardy, Hall, & Hardy, 2005, p. 905）

所謂「自我對話」就是個體對自己所說的話，也可稱為「內在對話」（internal

dialogue），它不是獨白（monologue），因為它不僅是一個「說」的過程，而且也是一個「聽」的過程（listening process）。Sokolov（1972）《內在語言和思想》（Inner Speech and Thought）一書中談到內在語言意義時指出，在心理學上的內在語言通常是象徵無聲的心理語言，在功能運作上有時會提升到替代個體的思想，它能計畫或解決個體內心的問題，雖然不是具體的形象，但它存在於我們的意識知覺、行動和情緒經驗中，是個體自我在內心對自己所說的、或是隱藏式的語言，能幫助個體教導自我或是當做感官與知覺語言的解釋，在個體意識和精神活動的心理歷程中，內在語言具有相當重要的地位。

自我對話的研究源自於Vygotsky語言發展理論和Luria兒童社交語言的研究。Vygotsky（1961）和Luria（1961）研究發現自我對話具有控制非語言行為的功能，Vygotsky（1961）首先提出自我對話的社會化功能，他認為語言扮演導正、溝通、學習及思考的功能，不僅是呈現個體的內在世界，也引領個體自我導正外在行動，並內化產生言詞的思考；換言之，個體自我對話是一種口語思考的活動，藉以控制並規範自己的行動。

Vygotsky將自我對話區分外顯的和內在的兩種語言，主張成人可以透過明顯的語言刺激、調整、監控兒童的行為，兒童將明顯的語言逐漸變為自我語言和內在語言，並可用內在語言調整、控制個人行為。Luria（1961）則強調語言溝通與個別化語文系統在複雜的組織行為中扮演一個重要的角色，他提出內隱自我語言（covert intra-personal



speech)的階段模式，描述個體可藉由縮短與改變內在教導，進入一個內隱的內在語言歷程以引導和控制個體行為。

在運動心理界也引用心理學的自我對話作為訓練研究主題，Hardy, Hall, & Hardy (2005)所提到，運動員自我對話與Vygotsky (1961)「口語自我調節理論」(verbal self-regulation theory)有一致、正向、隱藏及簡短自我語言的功能，在運動員的研究也呈現同樣的心理機制，當運動員接受外在訊息時，內在心理便產生反應機制，自我對話無論在運動心理或是心理學上的研究均有一致的情况。

自我對話相關的名詞有許多，根據研究者整理包含，自我陳述 (self statement)、內心的言語 (inner speech)、個人言語 (private speech)、內心的對話 (inner dialogue)、內在對話 (internal dialogue)、正向自我參照的口語陳述 (positive self-referent verbal statement)、口語上的自我調節 (self self-regulation)對自己說的話 (speech-to-self)、自我教導的語言 (self-directed speech)、破壞性的對話 (destructive dialogue)、自我認知 (self-cognition)、個人的自我對話 (private self-talk)、適應性的自我對話 (adaptive self-talk)、正向自我對話 (positive self-talk)、負向自我對話 (negative self-talk) (Burnett, 1994)。自我對話關鍵詞不僅只有self talk，為利於後續研究搜尋，可以透過相關關鍵字詞加以搜尋，但目前在體育界大部分仍以self talk為主。

三、運動員自我對話功能相關研究

近年來有關自我對話功能的研究，在國外相當的熱烈，以下為研究者以分類來探討自我對話功能相關研究。

(一) 指導性VS.誘導性自我對話

指導性自我對話 (instructional self-talk, 簡稱指導性ST) 是一種提升表現的思想，透過注意力集中，技術訊息和戰術的選擇，以觸發運動員的需求行為。激勵性自我對話 (motivational self-talk, 簡稱激勵性ST) 是指協助運動員建立信心和動機，以提高他們的努力，並控制激勵和焦慮 (Hardy, Jones, & Gould, 1996)。

指導性與激勵性在自我對話研究領域當中，何者較具有影響效能，必須依照任務特性、線索、複雜性、內容等因素而加以確定 (Landin, 1994)。Theodorakis, Weinberg, & Natsis, Douma, & Kazakas (2000) 用4種運動項目研究 (足球的射門準確度、羽毛球的發球準確度、仰臥起坐的耐力測試、膝蓋延展能力的測試) 來檢驗激勵性ST和指導性ST的效能。在足球的射門準確度和羽毛球的發球準確度上，激勵性ST對二者行為表現沒有顯著的效用。相反的，在仰臥起坐的耐力測試和膝蓋延展能力的測試中，激勵性ST有顯著的效用。Perkos, Theodorakis and Chroni (2002) 使用自我對話在籃球技巧上的影響，研究結果顯示，指導性ST有助於運球過人的測試，但是對於投籃沒有明顯的效果，Chroni, Perkos, & Theodorakis (2007) 對青少年籃球隊員研究也有同樣發現。Hatzigeorgiadis, Theodorakis, & Zourbanos (2004) 研究丟擲水球的準確度和力道在指導性ST以及激勵性ST之間的關連，結果顯示，指導性ST有助於丟擲水球的準確度，激勵性ST有助於丟擲水球的力道。研究者認為，激勵性ST對於一般運動和運動員均有良好的效果；在特定線索與運動的複雜性上指導性ST比激勵性ST較有效果。

Hatzigeorgiadis (2006) 以26位參與蛙式游泳課的學生作實驗，研究發現激勵性ST與指導性ST提示均能有效提升學生學習，但



激勵性ST提示 (motivational self-talk cue) 比指導性自我對話提示 (instructional self-talk cue) 對於運動員心理建設更具有正面影響，研究也指出激勵性ST提示、指導性ST提示均能有效提升學習者注意的能力。

誠如Theodorakis et al. (2000) 認為指導性ST對要求精密及技術的運動比較具有效能；然而在某些運動需要能力與努力的整體運動中，指導性ST與激勵性ST具有同等的效能。Hatzigeorgiadis et al. (2004) 擴充Theodorakis et al. (2000) 的研究對於精密性的游泳運動，指導性ST與激勵性ST都具有效能，但指導性ST比激勵性ST更具較高的效能；但對於僅需能力或耐力的運動僅有激勵性ST具有效能。

(二) 正向VS.負向自我對話

正向自我對話 (positive self-talk, 簡稱正向ST) 是指個體面對外在情境刺激時，自我對話的方式採取積極、正向、激勵的方式；負向自我對話 (negative self-talk, 簡稱負向ST) 是指個體面對外在情境刺激時，自我對話的方式採取消極、負向、退縮的方式。

Araki, Mintah, Mack, Huddleston, Larson, & Jacobs (2006) 提出自我對話的信念，在他的研究當中，除了檢測自我對話信念和表現的關係外，其次分析正向和負向的表現有無差異，以125名學生為樣本，研究發現自我對話信念和表現無顯著關係，但是正向自我語言的表現高於負向自我語言的表現。Dagrou et al. (1992) 研究標槍投擲表現，以正向ST、負向ST及中立自我對話做分析，研究發現正向ST組的表現明顯優於負向ST及中立自我對話組；而Van Raalte et al. (1995) 對於標槍投擲表現的研究，對於正向、負向自我對話做分析也得到一致的結果。

研究顯示，大部分的研究中，正向ST比負向ST或沒有自我對話表現更佳 (Dagrou, Gauvin, & Halliwell, 1992; Van

Raalte, Brewer, Lewis, Linder, Wildman, & Kozimor, 1995)，此項論點在Van Raalte, Brewer, Rivera, & Petitpas (1994) 的研究再次獲得驗證，被觀察的選手如果積極使用正向ST，則表現會更佳。但仍有部分研究發現自我對話與表現無相關 (Dagrou et al., 1992; Highlen & Bennet, 1983)，其原因可能涉及樣本與運動項目的差異。

(三) 自我對話相關量表

為了使自我對話更趨科學實證，學者編製自我對話問卷，並透過實證研究使量表信效度達更高水準 (Theodorakis, Hatzigeorgiadis, & Chroni, 2008; Hardy, Gammage, & Hall, 2001; Hardy et al., 2005; Zervas, Stavrou & Psychountaki, 2007)。

Hardy & Hall (2005) 研究自我對話再測信度，Hardy和他的團隊 (Hardy, et al., 2001; Hardy, et al., 2005) 為了解決自我對話問卷的問題，以質化量化進行量表的研究 (Hardy et al., 2001)，質化研究發現1.自我對話包含兩種內容 (激勵性和指導性)。2.自我對話的功能 (為什麼運動員使用自我對話)。在量化研究，以「自我對話使用問卷」 (Self-Talk Use Questionnaire, STUQ) 驗證質化部份，STUQ是以「意象使用問卷」 (Imagery Use Questionnaire, IUQ) 為發展基礎，該問卷具有良好的信效度，Hardy & Hall (2005) 實施後發現STUQ信效度良好，並且再測信度也達.7以上；與IUQ也有良好的效標關聯效度。

Theodorakis, et al. (2008) 發展「自我對話功能量表」 (Functions of Self-Talk Questionnaire, FSTQ)，該量表總計25題，包含5個層面 (1) 提昇自信心 (to increase confidence)、(2) 啟發自動執行 (to trigger automatic execution)、(3) 控制焦慮水準 (to control anxiety levels)、(4) 定向注意聚焦 (to direct attentional focus)、(5)



提升努力 (to enhance effort)。以Likert 5點量表表示 (1代表非常不同意, 5代表非常同意), 原問卷Cronbach's α 信度係數為0.76-.87, 在本次研究再側信度係數也達到.80-.96。以上量表均經嚴謹的實證的編製程序, 包含題目語意的呈現、選擇, 統計方法也經探索性因素分析 (exploratory factor analysis) 再經驗證性因素分析 (confirmatory factor analysis)。

Zervas, et al. (2007) 研究自我對話問卷 (Self-Talk Questionnaire, S-TQ) 設計兩種自我對話策略功能, 其一為動機功能 (motivational function), 其二為認知功能 (cognitive function), 該問卷包含11題。

上述量表均有其研究的特殊領域, 以Hardy & Hall (2005) 和Zervas, et al. (2007) 的量表是針對激勵性ST與指導性的ST分類作研究, 而Theodorakis, et al. (2008) 則將自我對話分類擴增到5種功能, 研究者建議在研究方面必須針對研究主題選擇自我對話相關量表, 以達研究信效度。

(四) 自我對話VS.專注力

自我對話在運動訓練的介入研究, 主要是降低焦慮提升注意力 (Landin, 1994; Finn, 1985; Zinsser et al., 2001)。Landin (1994) 證實自我對話可以提升專注力, 以及對工作線索直接或在直接的專注力。Finn (1985) 和Zinsser et al. (2001) 證實自我對話可以增加信心; Hardy, Jones and Gould (1996) 推測自我對話對於控制焦慮和觸發適當的行為是有效用的。從參與者意識到自我對話對他們的功效中, 我們可以推斷自我對話提升注意力的功用。Van Raalte, et al. (1994) 在新手網球選手的不研究中, 要求參與者確認自我對話如何影響他們的表現, 參與者高度強調自我對話的激勵性功效。Landin and Herbert (1999) 以資深網球選手研究自我對話的效能。在實施自我對話的計畫後, 他們訪問了

參與者。參與者指出: 「使用自我對話可增加信心、維持專注力, 以及提升表現。」在對於女性足球員類似的自我對話介入研究中, Johnson et al. (2004) 指出參與者察覺到, 自我對話可以增強信心, 幫助他們集中注意力。Perkos et al. (2002) 對籃球初學者實施自我對話介入計畫, 透過簡短的問卷, 要求參與者回答自我對話是否增加他們的信心、專注力, 控制焦慮。得分最高的是提升專注力, 其次是增加信心和控制焦慮。

Hatzigeorgiadis et al. (2004) 透過執行2次擲水球研究, 2組實驗組和1組控制組測試2次, 使用自我對話的情況下, 實驗組的參與者想法上比較不會有干擾; 然而, 對控制組而言, 並沒有任何差異。Hatzigeorgiadis et al.認為, 使用自我對話可以減少干擾的想法, 進而提升專注力。在延續性的研究中, Hatzigeorgiadis (2006) 檢驗自我對話, 對於信心、努力、焦慮控制、專注力以及自動自發的功效。以體育系學生參與游泳研究, 在適當訓練後, 參與者執行任務時, 被要求選擇一個指導性ST提示和激勵性ST提示。結果顯示, 2種類型的自我對話都能協助他們提升注意力、信心、焦慮控制、以及產生自動自發。

(五) 國內研究

相對於國外的研究, 對於自我對話的研究較少。柳信美 (2007) 分析優秀撞球選手自我對話, 以2006年杜哈亞運撞球項目等6名國家代表隊選手為對象, 撞球選手於賽前及比賽時的自信心及自我對話之心理狀態, 藉由培養積極的自我對話以增進運動自信心, 研究結果顯示, 無論在時差與比賽環境、本身打法及對手打法、練習或比賽情形; 選手大部份以積極自我對話來激勵自己, 以提高自信心的程度。蘇德育 (2001) 研究優秀網球運動員自信心及自我對話行為之分析, 發現自我對話可以提升自信心, 與



柳信美（2007）研究呈現一致的情況。而莊艷惠、廖主民（2006）以自我對話提升柔道運動表現，在研究過程中以隨時紀錄日誌質化研究為主，從選手一天的訓練做詳實紀錄，包含起床、熱身、練習、失敗、成功、休息等，將自我對話介入訓練，並讓選手產生互動策略，過程中選手都能以積極的自我對話產生積極的心理機制。林培元（2005）以網球雙打比賽中運動員拍掌行為現象研究，他認為網球雙打比賽中的拍掌行為是一種發揮類似於自我對話的功能，由於與隊友凝聚合作的重要性，運動員對於比賽中的心理狀態除了可靠自我調適外，亦會透過與搭檔間的非言語溝通來互相激勵、傳達情感與表達支持，因此出現拍掌行為。上述研究都提出自我對話可以提升自我信心、減低焦慮、增加表現，而林培元（2005）在他的研究中提出更可以透過非語言的拍掌，增加隊友凝聚力，相互激勵。

林玲安（2006）則透過完形治療中個人內在的「覺察」及「自我對話」的觀點，整合身體與心理整體的行為，幫助運動員在面對內心衝突時，能重整思考模式，達到各項功能的完整表現。

（六）其它研究

除了上述研究，部分學者提到自我對話信念（Van Raalte et al., 1994; Hardy, Hall, and Hardy, 2004）、動覺性自我對話（Goudas, Hatzidimitriou, and Kikidi, 2006）、成就需求（Conroy and Metzler, 2004）等相關研究。Van Raalte et al.（1994）研究，年輕網球競賽選手認為，有信念的自我對話者優於無信念者。而在Hardy, Hall, and Hardy（2004）291選手的研究也發現熟練的運動員具有較強的自我對話信念。Theodorakis et al.（2000）在他事後研究的實驗二發現指導組的表現優於激勵組與控制組，根據指導組的自我陳述，他們對自我對話的信念比激勵組更強。

Goudas, Hatzidimitriou, and Kikidi（2006）提出第3種自我對話，命名為「動覺性自我對話」（kinaesthetic self-talk），所謂動覺性自我對話是指自我對話過程中讓運動員產生隱喻。該研究將樣本分為兩類，其一為業餘田徑運動員在鉛球投擲的表現，其二為大學生在立定跳遠的表現。研究發現，鉛球投擲在3種自我對話型態中都能有效提升表現；在立定跳遠項目在3種自我對話型態都無法有效提升表現，這個研究證實，近年來動覺性自我對話發展諮商模式是利用選手產生隱喻。動覺性自我對話是聚焦在透過自我對話影響運動表現檢測個體的潛在機制。有關動覺性自我對話，部分研究檢測認知與情感成分在自我對話的重要關聯性。Hardy, Hall, and Alexander（2001）以高中生為樣本，發現「愉快和討厭」（pleasant-unpleasant）的元素，與正向和負向自我對話有正相關，感情層面對自我對話的感情有正相關。

Conroy and Metzler（2004）檢測大學運動員在4種定向自我對話型態，包含失敗、成功、需求和恐懼，與運動焦慮、失敗恐懼和成功恐懼做相關研究。研究發現，定向自我對話在失敗恐懼比成功恐懼更強烈，Hatzigeorgiadis et al.（2004）大學體育課的學生在游泳運動使用自我對話對游泳表現，研究發現使用自我對話可以降低衝突性的思想，達到較好的表現。

因上述研究較少提及學生或選手的人格特質，因此研究者對於自我對話根據過去的訓練及比賽經驗，提出「自我對話人格因應類型」，自我語言為個體心理機制，當個體遭遇外在訊息衝擊時，自我內在心理機制所產生的反應；外在訊息衝擊可分為正向與負向衝擊，內在自我對話心理機制亦可區分為正向與負向反應，所構成的是四個象限的區分（如圖1）。研究者將四個象限定義為第1



型積極進取型（外在訊息越正向，自我語言越正向）、第2型消極畏怯型（外在訊息越正向，自我語言越負向）、第3型奮鬥突破

型（外在訊息越負向，自我語言越正向）、第4型悲觀灰心型（外在訊息越負向，自我語言越負向）。

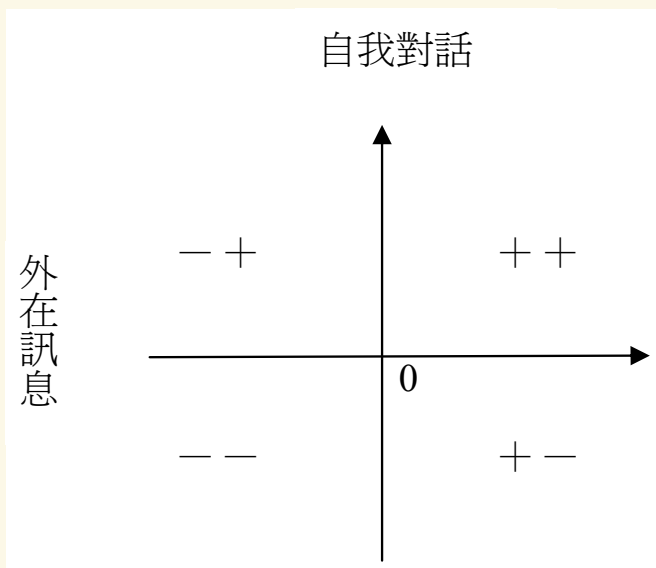


圖1 運動員自我對話人格因應類型關係圖

資料來源：研究者編製

圖1說明

- ++為積極進取型：外在訊息越正向，自我語言越正向。
- + -為消極畏怯型：外在訊息越正向，自我語言越負向。
- +為奮鬥突破型：外在訊息越負向，自我語言越正向。
- 為悲觀灰心型：外在訊息越負向，自我語言越負向。

四、結論

自我對話是內在心理機制，由研究文獻中可以了解到自我對話的功能確實可以緩衝心理焦慮，有效提升競技表現，在國內對於自我對話的研究尚少，期望未來能引用自我對話理論，實際結合競技訓練，以提升國內競技水準。研究者根據上述文獻分析提出以下建議。

（一）訓練運動員正向自我對話訓練

研究歸納顯示正向自我對話可以有效提

升運動員運動表現，因此國內體育教師或教練，平日訓練時應多教育選手或學生多使用正向語言，以激勵自己提升成績表現，避免以負向語言削弱本身的比賽動機。

（二）慎用指導性對話與誘導性對話

根據上述文獻分析，指導性對話與誘導性對話對於運動項目有其特殊使用性，建議訓練選手時應針對運動項目慎選指導性對話與誘導性對話，避免錯選造成「事倍功半」之憾。

（三）注重學生個別差異使用不同自我對話

研究者根據訓練及比賽經驗，提出「自



我對話人格因應類型」，學生的人格有其個別差異，身為教練或教師應該了解每一個選

手的人格特質，採取不同的自我對話，以提升運動訓練的效能與效益。

參考文獻

- 林玲安（2006）。從覺察到覺醒：創造運動員內在自我對話的空間。學校體育雙月刊，16（6），94-99。
- 林培元（2005）。網球雙打比賽中運動員拍掌行為現象之初探。政大體育研究，17，49-66。
- 柳信美（2007）。優秀撞球選手自我對話之探討。台北市立體育學院休閒與運動管理研究所碩士論文。
- 莊艷惠、廖主民（2006）。咫尺之間的心理決戰-以自我對談提升柔道運動表現。國民體育季刊，35（4），26-29。
- 蘇德育（2001）。國內優秀網球運動員自信心及自我對話行為之分析研究。中國文化大學運動教練研究所碩士論文。
- Araki, K., Mintah, J. K., Mack, M. G., Huddleston, S., Larson, L., & Jacobs, K. (2006). Belief in self-talk and dynamic balance performance. *Athletic Insight - The Online Journal of Sport Psychology*, 8 (4). 2008/8/11查詢<http://www.athleticinsight.com/Vol8Iss4/SelfTalkandPerformance.html>.
- Burnett, P. C. (1994). Self-talk in upper primary school children: Its relationship with irrational beliefs, self-esteem and depression. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 12, 181-188.
- Chroni, S., Perkos, S., & Theodorakis, Y. (2007). Function and preferences of motivational and instructional self-talk for adolescent basketball players. *Athletic Insight -The Online Journal of Sport Psychology*, 9 (1). 2008/8/11查詢<http://www.athleticinsight.com/Vol9Iss1/SelfTalkandPerformance>.
- Conroy, D. E. & Metzler, J. N. (2004). Patterns of self-talk associated with different forms of competitive anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 69-89.
- Dagrou, E., Gauvin, L., & Halliwell, W. (1992). Effects of positive, negative and neutral self-talk on motor performance. *Canadian Journal of Sport Science*, 17, 145-147.
- Finn, J. A. (1985). Competitive excellence: It's a matter of mind and body. *The Physician and Sportsmedicine*, 13, 61-75.
- Goudas, M., Hatzidimitriou, V., & Kikidi, M. (2006). The effects of self-talk on throwing and jumping events performance. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 105-116.
- Hackfort, D., & Schwenkmezger, P. (1993). In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 328-364). New York: Macmillan.
- Hardy J. (2006). Speaking clearly: a critical review of the self-talk literature. *Psychology Sport Exercise*, 7, 81-97.
- Hardy, J., & Hall, C. R. (2005). A comparison of test-retest reliability using the Self-Talk Use Questionnaire. *Journal of Sport Behavior*, 28, 201-215.
- Hardy, J., Gammage, K., & Hall, C. R. (2001). A descriptive study of athlete self-talk. *The Sport Psychologist*, 15, 306-318.
- Hardy, J., Hall, C. R., & Hardy, L. (2004). A note on athletes' use of self-talk. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 251-257.

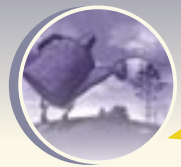


- Hardy, J., Hall, C. R., & Hardy, L. (2005). Quantifying athlete self-talk. *Journal of Sports Sciences*, 23, 905-917.
- Hardy, L., Jones, G., & Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice*. Chichester, UK: Jones Wiley & Sons.
- Hatzigeorgiadis, A. (2006). Instructional and motivational self-talk: An investigation on perceived self-talk functions. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 164-175.
- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of self-talk on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 138-150.
- Highlen, P. S., & Bennet, B. B. (1983). Elite divers and wrestlers: A comparison between open and closed skill athletes. *Journal of Sport Psychology*, 1, 390-409.
- Johnson, J.M., Hrycaiko, W.D., Johnson, V.G. & Halas, M.J. (2004). Self-talk and Female Youth Soccer Performance. *The Sport Psychology*, 18, 44-59.
- Landin, D. & Hebert, E. P.(1999). The influence of self-talk on the performances of skilled female tennis players. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 335-342.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Luria, A. R. (1961). *The Role of Speech in the Regulation of Behavior*. New York: Liveright.
- Mamassis, G., & Doganis, G.(2004). The effects of a mental training program on juniors pre-competitive anxiety, self-confidence, and tennis performance. *Journal of applied sport psychology*, 16, 118-137.
- Morris, T. (1997). *Psychological skills training in sport*. Leeds: British Association of Sports Sciences Monograph No 3. Leeds, UK: The National Coaching Foundation.
- Orlick, T. & Partington, J.(1988). Mental links to excellence. *The Sport Psychologist*, 2, 105-130.
- Orlick, T.(1986). *Psyching for sport: Mental training for athletes*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist*, 16, 368-383.
- Sokolov, A. N. (1972). *Inner Speech and Thought*. New York: Plenum Press.
- Theodorakis, Y., & Goudas, M. (2006). Introduction. *Hellenic Journal of Psychology*, 3, 97-104.
- Theodorakis, Y., Hatzigeorgiadis, A. & Chroni, S.(2008). Self-talk: It works, but how? development and preliminary validation of the functions of self-talk questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12(1), 10-30.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., & Natsis P., Douma, E., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist*, 14, 253-272.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Lewis, B. P., Linder, D. E., Wildman, G., & Kozimor, J. (1995). Cork! The effects of positive and negative self-talk on dart performance. *Journal of Sport Behavior*, 3, 50-57.
- Van Raalte, J. L., Brewer, B. W., Rivera, P. M., & Petitpas, A. J. (1994). The relationship between observable self-talk and competitive junior tennis players' match performances. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 400-415.
- Vygotsky, L. S. (1961). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Zervas, Y.; Stavrou, N. A.; Psychountaki, M.(2007). Development and Validation of the Self-Talk Questionnaire (S-TQ) for Sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(2), 142-159.
- Zinsser, N., Bunker, L. K, & Williams, J. M. (2001). Cognitive techniques for improving performance and building confidence. In J. M. Williams (Ed.) *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (4th ed., pp. 284-311). Mountain View, CA: Mayfield.



研習訊息（99年4月至99年5月）

序號	期別	院區	研習班別	日期	承辦人
1	122	三峽院區	國小校長儲訓班	03.22-05.14	茹金崑 袁正珠
2	9032	三峽院區	評鑑人員初階研習講座儲訓	04.06-04.09	吳翊菁 簡欣怡
3	借場地	三峽院區	99國民中小學媒體素養教育師資培育研習	04.09-04.11	萬 寧
4	借場地	三峽院區	高等行政法院法律座談會	04.14-04.16	萬 寧
5	9043	三峽院區	生活課程微調課綱初階工作坊	04.14-04.16	林月鳳 林巧涵
6	借場地	三峽院區	99國民中小學媒體素養教育師資培育研習	04.16-04.18	萬 寧
7	9044	三峽院區	評鑑人員初階研習講座儲訓	04.19-04.23	吳翊菁 簡欣怡
8	9045	三峽院區	閱讀教學研習	04.19-04.23	簡欣怡 吳翊菁
9	9046	三峽院區	科學探究研習	04.26-04.30	林月鳳 林巧涵
10	9047	三峽院區	4等地方特考—NS1	04.26-05.14	林月鳳
11	9048	三峽院區	4等地方特考—NS2	04.26-05.14	林巧涵
12	9049	三峽院區	國教輔導團社會學習領域課綱微調推動暨團務發展	04.30-05.01	吳翊菁 簡欣怡
13	9050	三峽院區	教師專業發展評鑑—輔導夥伴儲訓	05.03-05.04	吳翊菁 簡欣怡
14	9051	三峽院區	中階主管訓練研習營	05.17-05.18	林月鳳 林巧涵
15	9052	三峽院區	公共服務倫理研習班	05.17-05.18	簡欣怡 吳翊菁
16	9053	三峽院區	教師專業發展評鑑—輔導夥伴儲訓	05.17-05.18	吳翊菁 簡欣怡
17	9054	三峽院區	重大議題課程綱要微調研習—家政教育	05.19-05.21	簡欣怡 吳翊菁



18	9055	三峽院區	99年度教育部所屬機關學校會計人員業務研討會—1	05.20-05.21	林巧涵 林月鳳
19	120	豐原院區	國中校長儲訓班	03/01-04/23	羅彩紅 戴麗珍
20	121	豐原院區	國中主任儲訓班	03/15-04/23	孫秀莉 郭益豪
21	9518	豐原院區	98學年度本土語言指導員第三次培訓暨期中會議	04.29-04.30	孫秀莉 郭益豪
22	借場地	豐原院區	99年文化創意研習會—客家文化專題	04.26-04.29	戴麗珍
23	9519	豐原院區	高階主管訓練研習營	05.03-05.04	郭益豪
24	9520	豐原院區	身心健康及壓力調適研習班	05.03-05.04	戴麗珍
25	9513	豐原院區	風險與危機管理理論與實務研習班	05.05-05.06	戴麗珍
26	9514	豐原院區	公務人員核心價值暨人文關懷研習班	05.05-05.06	郭益豪
27	9521	豐原院區	98學年度本土語言創新教學研習	05.10-05.14	孫秀莉
28	9522	豐原院區	公務人員人文素養與藝術饗宴研習班	05.10-05.11	羅彩紅
29	9523	豐原院區	激勵士氣創造績效研習班	05.13-05.14	郭益豪
30	9524	豐原院區	99年度高級中等進修學校課程大綱普通群教師研習（1）	05.17-05.18	戴麗珍
31	9525	豐原院區	99年度高級中等進修學校課程大綱普通群教師研習（2）	05.19-05.20	孫秀莉
32	9526	豐原院區	數位教材製作人才培育研習班	05.19-05.20	羅彩紅
33	9527	豐原院區	99年度高級中等進修學校課程大綱普通群教師研習（3）	05.24-05.25	戴麗珍
34	9528	豐原院區	公共服務倫理研習班	05.24-05.25	孫秀莉
35	9529	豐原院區	教育人事法制研習班	05.27-05.28	羅彩紅
36	9530	豐原院區	99年度高級中等進修學校課程大綱職業群教師研習（1）	05.31-06.01	戴麗珍
37	9531	豐原院區	99年度教育部所屬機關學校會計人員業務研討會—5	05.31-06.04	孫秀莉



人事室活動花絮

郭美玲／國家教育研究院籌備處人事室主任

99年新春茶會於99年2月22日舉辦，本處雖仍處籌備階段，由於派遣人力的逐年成長，比例已超越正式人員，今年員工暨退休人員計有218人參加，整個會場人聲鼎沸、熱鬧無比，本處大家長陳主任伯璋致詞時，尤其殷重勉勵同仁，在所有同仁的努力以及教育部吳部長清基的加持下，共同為國家教育研究院今年正式掛牌而全力以赴，以符合教育願景及社會期待。整個活動在主持人的風趣、人人有獎的等待及卡啦OK的歡唱聲中，圓滿畫下句點。



99.02.22 本處於文薈堂辦理99年新春茶會。（張坤成攝影）



99.02.22 本處辦理99年新春茶會，
陳主任與抽得頭獎員工合影。（張坤成攝影）



本處99年第1季員工慶生會，於99年3月10日假皇后鎮森林舉辦，員工計116人參加。搭配本處自然生態園區的規劃，上午參訪台北縣建安國民小學。在陳校長玄謀及教導主任許仁利的精心安排及藉由志工媽媽的導覽下，讓大家瞭解學校如何大力推動保護溪流、廢水再利用、生態多樣性等種種節能減碳的具體行動，建構一個突破自我的學習樂園及生態標竿學校，相信凡事只要有心，自能化腐朽為神奇。中午抵達皇后鎮森林，先舉行簡單的慶生摸彩活動後，兵分二路，分別進行手工餅乾教學及園區導覽參觀，在窗明几淨、視野遼闊的餐廳享用美味午餐，唯一美中不足的，就是上菜速度似乎有待加強，儘管如此，大夥還是覺得很開心。



99.03.10 本處辦理第一季員工慶生會，上午參訪台北縣建安國小，本處陳主任與陳校長合影。（張坤成攝影）



99.03.10 本處辦理第一季員工慶生會，下午參訪皇后鎮森林，進行手工餅乾教學及園區參觀。（張坤成攝影）



「美學取向課程與教學之理論建構 與應用學術論壇」活動花絮

鄭惠文／國家教育研究院籌備處課程與教學組專案助理

國家教育研究院籌備處與國立臺北教育大學、國立臺灣師範大學、大同大學自2009年五月起開始一系列相關經典討論會，廣邀國內教育哲學、藝術、教育社會學、課程研究學者從各種不同觀點探討美學取向的課程與教學課題，為澄清核心概念，並凝聚研究問題意識，特於2010年3月27日在國立編譯館10樓國際會議廳舉辦學術論壇。此論壇在本處陳伯璋主任、國立編譯館潘文忠館長、歐用生教授、周淑卿教授、范信賢研究員、洪詠善研究員的籌畫及帶領之下，與會來賓高達100人，顯見國內學術界對「課程美學」之相關研究蔚為風潮。論壇主題就以「教師發展」、「教學中藝術的力量」、「美學與相關概念的釐清」及E. W. Eisner 和M. Greene之焦點團體討論，進行深入研討，並邀請對本論題感興趣之各界人士參與討論。在多方對話、觀念激盪之餘，亦提出許多對於「課程美學」核心概念、研究途徑、學術範疇等問題，進一步釐清課程美學之相關概念，並為未來理論建構與實踐應用尋求探路方向。



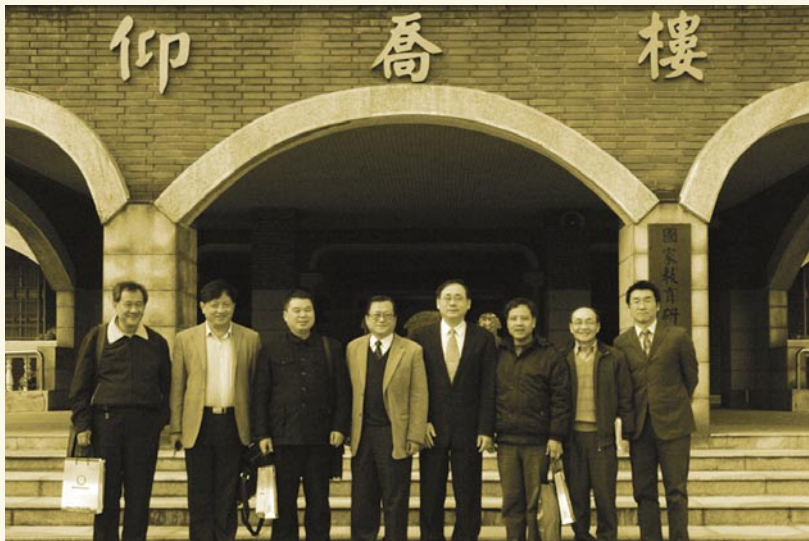
99.03.27 「美學取向課程與教學之理論建構與應用學術論壇」，
國家教育研究籌備處陳伯璋主任、
國立編譯館潘文忠館長共同主持開幕式。（鄭秀娟攝影）



99.03.27 「美學取向課程與教學之理論建構與應用學術論壇」與會來賓合影，
第一行左起林逢祺教授、周淑卿教授、陳伯璋主任、
歐用生教授、莊明貞所長。（鄭秀娟攝影）



院務花絮



99.03.10 福建師範大學教育學院訪問團蒞臨本處參訪，於本處仰喬樓前合影留念。（郭志昌攝影）



99.03.22 本處與財團法人公共電視文化事業基金會，合作開發「社會領域臺灣公共事務學習教案」簽約儀式。（郭志昌攝影）



99.04.01 本處辦理第122期國小校長儲訓班，
本處陳主任於文薈堂上課情形。（林月鳳攝影）