

學生輔導

季刊

98期

中華民國九十四年九月五日出版

友善校園

本期焦點

師道之變與不變

熱門話題 解除髮禁



教育部 出版



CONTENTS



目錄

學生輔導 季刊

第98期94年9月出版

熱門話題

解除髮禁

- 6 之一解除髮禁—尊重自主、回歸自然 >陳金燕
- 8 之二再次呼籲：「尊重自主、回歸自然」 >陳金燕
- 10 之三相信學生、給孩子們一個學習自律的機會！ >祕書室

4 傳心傳薪 >陳金燕

焦點話題

師道之變與不變

- 12 之一「好老師」的影像拼圖 >陳佩英>薛文耀>楊芳璋
- 30 之二學生權利與校園規範 >林佳範
——朝向法治國行政的校規制訂與運作
- 42 之三由社會變遷看友善校園的實踐 >顧忠華
- 56 之四教育專業化才能讓教師贏得尊敬、解決教育問題 >周麗玉
- 80 之五談當代教育改革運動的影響與因應 >林清文



個案研究

- 92 之一教師的變與不變 >林福勝
- 96 之二教師實踐社群故事—承諾與競合 >王秀津
- 102 之三滿架薔薇一院香 >王三春
- 107 之四分享：一位34年高中教育工作者的分享 >丁亞雯



個案評論

- 113 之一「教師變與不變」的省思 >張新仁
- 120 之二成為良師的變與志為良師的不變 >江文慈

輔導文摘

- 126 之一中輟復學生的學園：新竹市向陽學園 >周武昌
- 136 之二職業試探與輔導活動課程對國中學生生涯發展之重要性 >李芳然
- 149 之三性騷擾/性侵害與性別歧視 >鄔佩麗
——談校園性騷擾/性侵害之樣態與現況分析



人權教育

- 162 之一百花齊放才是美 >周麗玉
- 164 之二解放「頭皮」解放「教育」 >林佳範
- 166 之三校園規範——以中學髮禁為例 >賴建寰

生命教育

- 176 之一在一夕夕門口中 >劉學慧
- 183 之二青少年自殺原因與防治方法之探討 >張振成
- 192 之三校園中憂鬱症的因應策略 >蘇素美

好書介紹

- 208 之一生死一線牽——超越失落的關係重建 >孫郁荃
- 211 之二活出生命的火花 >周招香

216 訓輔紀事

發行人：杜正勝
社長：陳金燕
策劃：劉麗貞
總編輯：陳秉華
輪期主編：周麗玉
執行編輯：李佩瑾
助理編輯：姚卿騰 林晏如
美術編輯：李芯芯
攝影：詹明輝 邱明煌

中華民國78年5月31日創刊
出版者：教育部
地址：台北市忠孝東路一段172號6樓
電話：02-33437832
傳真：02-33437834
印刷廠：漢佳國際股份有限公司
電話：02-25527538

訂閱：本刊每期售價80元整
一年四期300元整(皆含郵資)
團體訂閱40至50本打八五折
電話：02-23566054
劃撥：18238673 教育部員工消費合作社
行政院新聞局出版事業登記證
局版台誌第七四〇九號
中華郵政北台字第3303號

編輯札記

› 李佩瑾

早期由師專、師範院校師生共同努力建立起來嚴肅、認真的「教師風格」，隨著師資多元化與時代的演變，現已朝向多元、活潑、創新方向邁進，尤其是「麻辣教師」的出現，廣受學生歡迎。此外，從以前「萬事一肩扛」，到現在追求的「團隊合作及專業成長」精神業可發現，要擔任教師，除了教學教法要隨之改變外，心態也要跟著變，惟不變的，是一顆以學生為中心之理念。

以教育部推行「零體罰」、「廢除髮禁」為例，這樣的理念與過去教師在處理類似事件時大有不同，剛開始亦引起許多反彈與衝突，部分



教師反映這樣會導致學生功課退步、很難管教，教師沒有威嚴等問題，惟這些政策卻充分顯示對學生人權之維護，也反映了一個很重要的關鍵——惟有相互尊重，才能取得信任與成長。老師的存在，是因為需教導學生各方面的知識，另一方面，學生也促使了老師的改變。

因此，本期特別以「師道之變與不變」，來為台灣見證這些年來的演變，讀者可循著社會脈絡，瞭解到「好老師」、「教師專業自主」的過去與現在。至於未來，則有待我們攜手共同努力開創。🦋

傳薪傳心

› 陳金燕

教育部訓育委員會常務委員

九月有個重要日子—教師節，這個日子乃至聖先師孔子的誕辰，以這個日子為教師節，除了紀念孔子之外，當然也更有著一份以孔子之德行期許教師的深深冀盼。

「師者，傳道、授業、解惑也。」簡單扼要地言明了教師的責任與任務；「經師、人師」之分，進一步地闡述了教師的角色與功能之內涵；而「言教、身教」之別，則明示了教師達成任務、發揮功能的途徑。對應著「人世間唯一的『不變』就是『變』」的說法，教師的責任、任務、角色、功能也必然隨著時代潮流而有所轉換與變化。千年前的至聖先師孔子被稱許為「聖之『時』者」，冥冥中，似也正呼應著教師應該與時俱進、因時制宜的變與不變。值此強調知識經濟、以人權民主為普世價值、重視多元文化與經驗的年代，教師不能不隨時進修以充實新知、捨棄舊式威權以符法治人權、保持開放彈性以示尊重。

以本部所宣示並積極落實之「零體罰」及「解除髮禁」兩項政策為例，教師需要隨時代改變的是其教導學生的策略與觀念；因此，「不打

不成器」不再是正確的教育態度與方式，「箝制」與「宰制」亦絕非教育之本質，因為，以現代的思想潮流及教育理論而言，這些都是教育的迷思與扭曲。而面對主流思維，教師維持不變的是其教導學生的初衷、專業與責任。

要教甚麼（What）？於何時教（When）？在何處教（Where）？誰可以教（Who）？該如何教（How）？此乃古今中外，教師在教育第一現場不變的關注焦點，支持這不變的關注則是另一層的不變—教師對教育工作的使命感與堅持。然而，隨著時間巨輪的不停轉動、思想潮流的潺潺不斷，現代教師亦當依從「聖之時者」的精神隨之量變與質變。

本期除了有多篇分別由學者及第一線教育人員的論述與省思外，亦忠實地呈現了學生、家長、教師三方對教育及老師的觀感與期待，期能透過省思、期許與回饋，激勵更多擁有教育專業及教育熱忱的教師，持續積極主動地隨時代邁進，進而共同營造一個充滿尊重與包容、多元與欣賞、自由與責任且貼近時代脈動的教育環境。🍁

1 > 陳金燕（教育部訓育委員會常務委員） 94.08.04

解除髮禁—— 尊重自主、回歸自然

本部早於民國58年針對中等學校男女學生頭髮之式樣與長度予以明文規範，可謂國內髮禁之濫觴（台(58)訓字第12861號函）；而於民國67年針對中等學校與五年制專科學校前三年之男女學生的髮式再次予以明確要求（台(67)訓字第29095號函），則為國內中學生「男生理平頭、女生齊耳西瓜皮」之制式髮式定調。時至民國76年，本部行文廢止67年對學生髮式之限制（台(76)訓字第02889號函），然而，許多學校卻仍多以前述之髮式標準為藍本規範中學生之髮式；此種規範，不僅剝奪了學生對個人髮式之自主權，也常成為學生/家長與學校相關人員間諸多衝突的主因之一。

因此，本部再度以明確的立場與行動宣示髮禁的解除，此舉既非譁眾取寵，亦非只是回應少數學生的訴求，而是希望以具體行動來落實本部早已昭示的政策，進而建構一個「尊重、包容、多元」的友善校園，更讓我們從糾葛多年的三千煩惱絲中看到「尊重自主與回歸自然」的重要意涵。

本部此次所宣示的重點在於：基於民主人權觀念及尊重學生個人意識，請學校透過「尊重個人的選擇、包容不同的聲音、接受多元的審美觀」之基本態度，在自然、整潔的前提下，不再針對學生的髮式予以任何限制，亦不以任何髮式標準作為懲處學生之依據；並本於適性發展之教育目的，加強生活教育及美學教育，以強化學生自律、自主能力之提升。

此項政策宣示後，固然獲得不少肯定支持的掌聲，但也引來部分學校、教育人員及家長的疑慮，對此，本部期能藉由進一步的說明與釐清，以減緩相關人員可能的疑慮與擔心。

首先，有人擔心一旦解除髮禁，學生一定會作怪，沒有「學生的樣

子」，也有人認為解除髮禁等於破除一切規範，校園就會落入無法無天的狀態；事實上，這些擔心與想法都屬於邏輯上的「過度推論」與態度上的「預設立場」，因為根據許多實例所彰顯的事實是：解禁後，學生不必然會作怪。抱持「沒有髮禁等於沒有規範」之觀點並認為學生缺乏自制、自治能力，則彰顯著一份對青年學子「不信任」的隱意；然而，從教育的觀點而言，自我負責是需要學習的，讓學生從學習管理自己的頭髮做起，進而培養學生獨立人格，應是回歸教育的本質，也是展現「信任」的基本態度。

其次，有人疑慮一旦解除髮禁，就無法有效區辨學生，亦無法有效防範學生因外在不良誘惑而產生的偏差行為；此種疑慮明顯與人們習於不自覺地標籤化、刻板化、污名化有關，值得深思的是：平頭式的短髮究竟是好學生的表現、抑或是幫派少年的標記？特殊髮型的設計究竟是美學創意的展現、抑或偏差叛逆的徵兆？相信具教育專業的學校人員應能清楚認知到：真正的關鍵不在於頭髮的長短、髮型的樣式，而在於學生的本質與本性，而這才是教育所應著力關心的重點。這也正呼應了下一個迷思：不少人提出「學生應專心課業而非髮式」或「頭皮下的腦袋比頭皮上的頭髮重要」等論述，就多年來的教育現場中學生動輒因髮式而與學校所發生的種種拉扯現象觀之，髮禁的解除應可因髮式的焦點不再，而讓學生與學校人員一起回歸學校「教與學」的核心，將重心聚焦於學生的學習及頭皮下的腦袋。

最後，許多學校人員或許認同應基於尊重學生的個人選擇而解除髮禁，但卻又難免擔心被社區民眾或家長指責：沒有善盡管教學生的責任；然而，因著家庭教育、學校教育及社會教育三個教育向度的事實，與其將髮禁的解除視為學校在管教上的失職，倒不如將之視為「學校將屬於家庭教育層次的管教權回歸家長」的積極作為。

因此，本部深切地冀盼學校從人權民主著眼、教育人員從教育專業著手，共同落實以「尊重自主與回歸自然」為主軸的解除髮禁政策，以營造多元開放、友善健康的校園。✂

再次呼籲： 「尊重自主、回歸自然」

自民國76年本部行文廢止67年對學生髮式之限制（台(76)訓字第02889號函）後，由於，許多學校卻仍多以前述之髮式標準為藍本規範中學生之髮式，此種規範，不僅剝奪了學生對個人髮式之自主權，也常成為學生/家長與學校相關人員間諸多衝突的主因之一。因此，本部再次以明確的立場與行動宣示：基於民主人權觀念及尊重學生個人意識，請學校透過「尊重個人的選擇、包容不同的聲音、接受多元的審美觀」之基本態度，在自然、整潔的前提下，不再針對學生的髮式予以任何限制，亦不以任何髮式標準作為懲處學生之依據；並本於適性發展之教育目的，加強生活教育及美學教育，以強化學生自律、自主能力之提升。進而建構一個「尊重、包容、多元」的友善校園，更讓我們從糾葛多年的三千煩惱絲中看到「尊重自主與回歸自然」的重要意涵。

根據本部中部辦公室及北、高兩市所提供彙整數據顯示：以446所公私立高中/職校共計707,828位高中/職學生為母數，九十三學年度第一學期全國有90,050人次的



學生（13%）因違反服儀而遭學校處分（其中處分比例最高者為97.7%；全校822位學生中，803人次遭處分）；九十三學年度第二學期全國則有79,862人次的學生（11%）因違反服儀而遭學校處分（其中處分比例最高者為87.5%；全校1,549位學生中，有1,356人次遭處分）；亦即：在九十三全學年度全國共計有169,912人次（24%）的高中職學生因違反服儀而遭學校處分。

以台北市68所公私立高中/職校計122,137位高中/職學生統計，九十三學年度第一學期有22,848人次的學生（18.7%）因違反服儀而遭學校處分（其中處分比例最高者為97.7%）；九十三學年度第二學期有20,574人次的學生（16.9%）因違反服儀而遭學校處分（其中處分比例最高者為75.2%）。換言之，在九十三全學年度台北市總計有43,422人次（35.6%）高中/職學生中因違反服儀而遭學校處分。這些數據在在顯示著：當學校教育人員表示「已經沒有髮禁」的同時，「髮禁」其實是以融在「服裝儀容」規範中存在的事實，更有不少學生因此而遭受學校懲處。

相對地，在同一份彙整數據中，也同時看到有學校是可以將此種懲處比例降到低於5%，以九十三學年度第一學期為例，全國有163所高中/職校學生因違反服儀而遭學校處分的人次百分比均在5%以下。一般認為因有招生壓力而需以管教嚴明為號召的195所私立高中/職校中，亦有65所（33%）學校因違反服儀而遭學校處分的學生人次是在5%以下，其中有4所學校更是未因服儀而處分任何一位學生（0%，學年總人次為0）。台北市68所公私立高中/職校中，九十三全學年度中處分人次百分比在5%以下的也有15所（其中一所為0%）。這些數據也顯示了：學生的問題不必然非以懲處為唯一處理方式，也不會因懲戒權的保留，而喪失了學校輔導與管教的義務與責任。

處分比例高達97%的事實，或許意味著是規範本身的問題，而不全然是被管理者的偏差使然；同樣地，當許多學校的處分比例是為0%，而學校也未因而落入「無規範狀態」時，或許也正彰顯著：無處罰的教育本質是可能也可行的。✿

相信學生，給孩子們 一個學習自律的機會

自教育部於今年7月24日正式簽署將完全解除髮禁之後，社會上各種回應不斷。本部除了已於8月9日正式行文各級學校不得將髮式管理納入學生輔導管教及校規之規定範圍並藉故檢查及懲處外，亦透過高、國中校長會議的場合進行理念說明。近來，不少第一線的教師、校長紛紛對此規定的解除表達出疑慮甚至是反對的態度，本部也希望這些第一線的教育工作同仁，能夠相信我們的孩子，讓他們有一個學習自律的機會。

髮禁是全體國人的共同記憶，但，不應該是必要的記憶；更不應該成為懲處學生的依據；或許過去曾受髮禁處罰者可以笑談過去的記憶，但我們仍然不可忽視此一懲處對於孩子們身心上的影響。本部當然能體諒及理解第一線教育工作同仁們對於髮禁開放後的疑慮，但，本部也要再次重申，髮禁是早於民國76年1月20日就已廢止，並非如部分校長誤解表示是有部分學生的陳情就鬆綁，這些學生爭取的是他們該有的權益，畢竟，即使在教育部於民國76年就廢止髮式管理的實際情況中，仍有學生因為頭髮樣式不符合規定而受罰。

依據本部中部辦公室及北、高兩市所提供彙整數據顯示：以446所公私立高中/職校共計707,828位高中/職學生為母群，在93全學年度全國高中/職學生共計有169,912人次（24%）因違反服儀而遭學校處分（其中台北市43,422人次、高雄市19,353人次、台北縣18,670人次）。若以台北市68所公私立高中/職校計122,137位高中/職學生統計，在93學年度第1學期中，共有22,848人（18.7%）因違反服裝儀容而遭到學校處分。其中，更有學校的處分比例高達97.7%。這數據顯示著：當學校教育人員表示「已經沒有髮禁」的同時，「髮禁」其實是以融在「服裝儀容」規範中的形式



存在著，更有不少學生因此而遭受學校懲處。

本部也必須再度重申幾個觀念，髮禁的存在並非必要；學生頭髮樣式的管理也不等於管住了學生的行為；只有國中及高中這6年需要被管制頭髮也沒有任何的邏輯或是學理基礎可言；當

我們的教育現場已經逐步的走向多元、開放的同時，當我們的教育更強調培育一個全人的孩子時，讓他們有機會自我管理自己，正是一個最好的教育機會。而當孩子們有自律的機會時，其實，才是更需要第一線教育同仁們費心引導的時機。

「生活即是教育」！這次髮禁的開放正是給孩子們最好的教育機會。本部也很欣慰的得知，如新竹市的建功高中早就是由學生與教師、家長共同制訂學生自治公約，台北市的師大附中學生亦向學校表示，將在開學後與校方討論自我管理的守則，而新成立的政大附中校長也表示將開放讓學生討論出自我規範的方向；宜蘭縣羅東高中的吳校長就主動將服儀的規範從校規中刪除，並由學生議會自主管理；台北縣淡水商工的劉校長亦早就主動讓學生們自行討論。本部相信，透過學生與老師、學校的溝通機制，將讓孩子們從生活中學習自律的生活規範，而如此的學習過程，將是超越書本上的知識！

給孩子們一個學習自律的機會吧！我們都走過那個髮禁管理的年代；當尊重多元發展已經成為社會共識時，我們就不能再以過去的標準來看待、甚至管理現在的青少年。現在青少年所面對的問題早就超越了髮禁所帶來的難題，教育現場其實還有許多新的議題是需要教育同仁們共同努力面對及解決的。

「尊重自主、回歸自然」。本部堅信，解除髮禁不過是落實基本人權觀念、尊重學生個人意識、相信學生的自主自律，請校長、教官、老師「尊重個人的選擇、包容不同的聲音、接受多元的審美觀」！讓我們共同帶領現在的青年，創造一個屬於他們自己的世代！✂

焦點1

師道之變與不變

› 陳佩英
清華大學教育學程中心助理教授

› 薛文耀 › 楊芳瑋
華梵大學教育學程學生

「好老師」 的影像拼圖

做為新世紀的老師，
就是讓自己成為學生未來的彩筆，
以更寬廣的選擇和視野
化成無數的夢想，
並將這些夢想添上色彩，
轉換成符合學生個別需求與發展的藝術家。



前言

我心目中的好老師：每天帶我們去野餐，放鬆心情，禮拜三和五讓我們帶玩具，不冤枉別人，常常鼓勵同學，不要亂罵人或打人，常帶我們去爬山，讓我們更健康、更活潑，天天講笑話，禮拜三和五可以帶零食，讓我們有一個活動中心，可以跑跳，還有帶我們去游泳，讓我們能帶電動玩具，滿足我們心中想玩的需要。我心目中的壞老師：每天跑操場四圈，功課四至七樣，常常打人和罵人，寫作文一至三篇，吃兩碗點心，看書六十分鐘，寫圈詞三次，常常冤枉別人，愛生氣，這就是壞老師(台北縣十歲小弟弟的心聲)。

壹、「好老師」真的難求嗎？

「放牛班的春天」(法文原名為Les Choristes)，在台灣上映時，深深感動著無數觀眾的心，片中對老師角色的描寫，令人動容。影片內容主要描述新老師—馬修(由Gerard Jugnot飾演)如何改變一群頑劣學童的故事。馬修剛初任教職時，面對的不是一群普通學生，而是曾經被大人們放棄的野男孩，有的孩子來自低收入家庭，有的孩子是因為過度頑劣被趕離家庭，還有雙親戰死的孤兒，這一群孩子早已被成人世界所拋棄，直到馬修老師的出現，一切都將予以改變。

影片當中最大的反差在於輔育院院長的嚴酷管理，院長崇尚「鐵的紀律」，倡言「犯錯、處罰」，凡是調皮搗蛋者，一律關禁閉，校園儼然成為人間地獄。菜鳥馬修老師雖然常被調皮的學生整得團團轉，但仍然背著院長，運用自己的音樂專業，深信音樂可以療癒孩子們孤寂的內心，私下將學生組成一個合唱團。馬修老師用音樂啟發孩子的潛能，還教導孩子們關於生命的真諦。夏天過了，野男孩個個成為發光且愛歌唱的小天使，並擁有一生受用不盡的珍貴寶藏，而馬修老師不理會無情體制的束縛，堅持帶孩子離開冰冷圍牆內的世界，走出充滿陰霾的環境到圍牆外的陽光綠地

焦點1

師道之變與不變

出遊，也都將成為這群孩子一生最美的回憶。

同樣地，影片「春風化雨1996」(Mr. Holland's Opus)叫好又叫座、賺取不少觀眾的眼淚。影片主角是一位音樂老師，他教書為了賺取生活費來養家，到後來一心一意想當學生的羅盤，想盡辦法幫學生開竅、開發他們不同的潛能。這些電影之所以感人，是因為我們看到的好老師，用真情和青春激發兒童與青少年的成長動力，反映的是每個人內心深處都希望能夠遇到像這樣的知音老師，在被接納和被肯定中，開啟自己有意義的人生旅途。

我們的成長多數時間是在學校度過，從小到大，影響我們最大的「重要他人」除了父母之外，大概要算是老師了。每個小孩都經歷了十多年的學校生活才步入社會，一般來說，大家的智力起點都差不多，學習的年限也差不多，遇到的老師起碼有30位，可是真正令學生難以忘懷的老師、或者能讓學生發光發熱的可能僅僅一兩位，甚至是沒有。

老師對於個人的成長、社會的發展與進步的影響不可小覷，這是每位學童和家長希望遇到好老師的原因。那麼，到底一位稱職的好老師應該是什麼樣子？或者我們要問到底大家所期待的「好老師」是什麼？不同年代是否對好老師的看法也不同呢？為了回答這個問題，我們對不同年紀，從1930年代到2000年之間透過不同管道來取得資料，有的是面對面訪談、有的透過電訪、有的透過電子信件取得訪談內容，訪問的題目請受訪者描述曾經遇到或期待的好老師的樣子。受訪者共有150位，二年級到四年級生的受訪者有18位，五、六年級生共29位，七、八年級生共100位。這次的問卷並非透過嚴格的研究程序來進行，問卷結果僅用來做參考，不適合做廣泛的推論。唯問卷結果可以和其他研究資料做對照，更能顯影老師的面貌，並為大家心目中的「好老師」拼出一個完整的圖像來。

在討論問卷結果之前，我們來看看台灣教育的發展和對「好老師」的期待，如何和西方教育理念的轉變以及現代性的展開息息相關。





貳、教育古今不同

教育的基礎是建立在人們對於「人性」的假定和對社會的想像之上。例如，在西方，關於性善性惡說，是經過長時間的論戰並影響到教育學的發展。以體罰為例，西方受到基督宗教「原罪論」之影響，在十七世紀以前，相信人性本善和反對體罰的想法只有零星地出現；經過了啟蒙運動的洗禮之後，反對體罰的教養觀才緊貼著西方理性哲學的開展而發展。例如，十七世紀英國的洛克(John Locke)，認為人的心靈是塊空白的「腦板」，透過感官經驗寫入而發展。由於重視人的「理性」的發展，洛克質疑強調外鑠控制的體罰可以作為有效的教養手段。到了十八世紀，盧梭(Jean Jacques Rousseau)在《愛彌兒》一書中，宣揚符合自然發展與人道主義的「性善」論，他的哲學思想，好比是性惡論隧道中的一道曙光，劃破了籠罩在中古世紀「原罪」的黑暗。盧梭基本上是反對體罰，並以「自然懲罰」作為替代方式，也就是可由兒童的行為結果，自然糾正他們的所作所為，這和當時的傳統教育，強調以懲罰來控制兒童行為的想法相對立。

盧梭的「自然教育」學說，影響以後許多的思想家。十八世紀的裴斯泰洛齊(Johann Heinrich Pestalozzi)，深受盧梭思想的吸引，於是開辦學校，教育貧苦無依的孤兒，並以不斷修正的教育方法，發展出近代初等教育的思想體系。德國的巴澤多(Johann Bernhard Basedow)，宣揚熱愛兒童，為了實踐盧梭的教育學說，在德國建立「泛愛學校」，並主張學校給予兒童充分的自由，不要強迫兒童遵守紀律，也不要施以懲罰。巴澤多的教育實踐，掀起了德國「泛愛主義」運動。德國思想家康德(Immanuel Kant)，非常支持巴澤多的泛愛學校，也贊成盧梭尊重人本性的看法。康德認為教育是「人格化」的過程，是為了發展人的理性自身的規律，強化「自律的善良意志」，因此，強迫或灌輸的學習，無法培養兒童實踐道德的主動性。

過了兩三百年，盧梭思想的魅力仍然不減，即使進入「現代」的十

焦點1

師道之變與不變

九和二十世紀，不論是斯賓塞（Herbert Spencer）的「自然後果」德育原則，或愛倫·凱（Ellen Key）的反對體罰的見解，都看得到盧梭的影子。其中愛倫·凱認為，體罰的教育方式，是把人當作動物來訓練，或是只能培養出沒有思想和只會聽從命令的奴隸。她於1900年的世紀之交，出版「兒童世紀」一書，大膽地規勸大人廢止體罰教育，以培養新世紀愛好和平和具有理性的新新人類。後來的蒙特梭利（Maria Montessori），也大力反對以成人為中心的教育觀，她認為學校的獎懲制度，迫使兒童遵守紀律，其實是把兒童當作蝴蝶標本來看待。這樣的教育模式，本身就是壓制了兒童自發成長的衝動，不但束縛了兒童巨大的創造力，也阻礙了他們發展自我控制和獨立思考的能力。

從盧梭提倡「性善論」的哲學思想開始，尊重兒童本性和反對濫用體罰的教育思想，沿著「理性」啟蒙的路徑匍匐推進。「自然主義」的思潮漸漸地匯流成歐洲的進步教育運動，影響了杜威（John Dewey）的「教育即生長」的教育思想及二十世紀心理實驗科學的發展。杜威主張教育是「經驗不斷地重組或改造」，人是透過經驗的開拓來發展理性；而心理實驗研究的發展，逐步證實體罰引起行為的不良效果，因而漸漸地瓦解了體罰的合理性。到了二十世紀中期以後，人本心理學的發展將人的內在需求和價值的追求推到極致，體罰的教育性受到根本的挑戰。

前現代的西方社會篤信人性本惡，以鞭打教育形塑人的行為，和我們社會仍然相信「不打不成器」的體罰教養觀如出一轍。不同的是，西方社會自文藝復興以來，經歷了三百年的「理性」啟蒙，眾多思想家一個接一個地著書宣揚或實踐熱愛兒童的主張，他們提出了以兒童為中心的教育觀和尊重兒童本性的教學法，來取代「灌輸」和「強迫」的傳統教育。西方社會在這三百年來，從「原罪論」與「理性說」的交戰中，選擇了在理性的荒徑中開拓，為兒童教育學開墾了一片綠油油的原野。雖然體罰的教養觀在西方社會也是根深蒂固，不過他們以「實踐的理性」走出了宗教與文化的迷思，把兒童人權當作教育的法理基礎，因為他們相信只有以人為本和「尊重人」的教育，才能培育出會尊重自己與別人的新世代。



教育的理性化歷程也反映在教師角色的流變。例如：盧梭認為好老師應該具備好的品德，身教比言教還重要；裴斯泰洛齊認為好教師如同學生的父母一般，呵護他們長大；福祿貝爾將學生看成幼苗、教師為園丁，教師的任務讓每一種花草都能盡情地綻放；杜威認為教師為民主社會的創建者和守護者，學校應是民主社會的雛型；季胡(H. Giroux)認為理想教師為轉化型知識份子，以跨界教育學來引領學生建構多元平等的社會。

從教育思想的發展和教師多維圖像的呈現來看，教育與人類社會文明有其內在深刻的聯繫。教師作為社會與文化傳衍與創造的中介，深深影響到下一代的前途和社會的未來，因此，各國教育自國家化和現代化之後，從未曾輕忽過「好教師」的培育和期待。

然而什麼樣的教師才稱得上是「好教師」呢？

參、各國「好老師」不一樣

郭丁熒(民93)曾經做過比較，將各國對於好老師的期待放在一起看，例如，英國認為好老師像「超人」，要能夠無私、守時、可信賴、能與人合作，除了專業教學之外，還要能夠參與各種課外活動；美國希望教師是專家，是有技巧的演出者；以色列將教師視為國家的創建者，老師最重要的任務是將來自不同社會和文化背景的猶太人轉化為具有國家認同的以色列公民；挪威認為專業教師的特質是重視平等、關懷他人以及被賦予講解知識和教學的責任。

另外，郭丁熒(民93)也指出，台灣教師角色之變遷與日本相近，反映的是兩國社會近代的變遷。二十世紀初，日本教師被期待成為日本帝國的守護者，老師的職務是神聖的，教師完全要為國家犧牲奉獻，二次大戰後，日本教師的角色則轉變為勞工或專業者，依法制和契約受雇，而專業者則是指教師具備專業知能，應該具備專業自主性，不受國家之干預。台灣的教師無論在日治時期或國民黨一黨執政時期，都被塑造成國家政權的擁護者和主流意識型態的支持者。解嚴以後，教師法經過修訂和師資培育

焦點1

師道之變與不變

管道被打開之後，教師角色從忠黨愛國的公務員逐漸轉換成勞工和/或專業者。

教師的角色變遷其實反映了一個國家或社會對教育看法的改變。在台灣，人本教育基金會於1988年開始宣講人本教育，以此論述作為教育改革的火車頭，進而宣告了台灣兒童世紀的來臨。1994年的教育改革運動，掀起了全國對學校教育的討論，教育變革不論從理念或政策，都邁入了百家爭鳴時期。隨著台灣社會的自由化與民主化，學校教育不再能夠像大鍋飯時代那樣，不問教育目的和意義、只問日後如何溫飽的現實考量。森林小學、種籽學苑、全人中學、慈心華德福學校等另類學校教育興起之後，學校教育的樣貌產生了變化，教育理念學校的出現代表了學生與家長教育權的甦醒，家長的教育參與使得教育當局或教師不再是壟斷教育發言權的唯一代表。

快速的社會變遷似乎預告了學校教育的翻新與求變的趨勢。然而，新舊教育理念在解嚴後的交會，呈現出來的反而是相互拉扯和衝突，反映在社會大眾對老師的看法上愈呈歧義。過去希望老師要道貌岸然、有品德、愛心、耐心就好，因為不管從教科書的制定到升學聯考的規定，完全由中央一條鞭控制，學校教師只是行政當局的傳聲筒而已。然而步入要求教師專業自主的年代，教師的角色變得多元和複雜，社會大眾對於教師的期待也變得紛紜和殊異。從我們的訪談整理當中，不難發現這樣的趨勢和變化。以下我們就以「好老師」的「心性」、「行動」和「術業」分項來討論。

肆、台灣版的「好老師」

一、好老師的「心性」

一般來說，好老師最常被描繪成具有愛心、耐心、和熱誠的人格特質。我們訪談的結果與郭丁熒(民93)綜合國內其他研究結果相類似，就是多年來大家對於教師的期待不曾改變的是老師要有愛心、耐心、熱忱、豐



富學養、品德和負責任等特質。例如，一位四年級生認為好老師應該是：

身教與言教並重，老師如能言行一致，學生耳濡目染，日日薰陶，不自覺間而變化了氣質，學生自然欽佩與敬重老師，而更願意隨師學習了(3-006)。

除了崇高之品德，另外一位三年級生特別強調好老師的責任就像媽媽一樣，全天候照顧學生，她舉了那當老師的女兒為例：

甚至時間很晚了，還是有學生會打電話來，不過我的女兒也從不生氣，在面對學生的問題時，就算是很難解決的，我的女兒都會盡全心全力幫忙，與學生的互動也很好，她幾乎是全天候的老師，從不下班的(2-004)。

不過，有一位六年級的受訪者認為理想型的好老師很難遇到，因為難度太高了，他說：

為什麼電視所上演的校園劇主要都是在表現老師們的耐心、愛心，舉凡GTO、麻辣鮮師、我們這一班這類影片都是。因為，現實生活中，這些老師可以說是不曾出現。或許太困難做到了(5-005)。

社會變遷所帶給教育的衝擊，首當其衝的是老師，他們需要面對新價值和制度所帶來的挑戰。後工業時代的老師被期待要成為有彈性、尊重多元價值、無偏見、對工作更有覺察能力和敏感度、懂得學生心理和能夠和學生做朋友的教育專業者(郭丁熒，民93)。這樣的期待也反映在我們的訪談結果，我們發現年齡愈低的受訪者普遍愈希望老師能夠放下身段，扮演大朋友，善解人意、寬容、熱情，懂得溝通和聆聽，樂意陪學生玩，願意犧牲私人時間來輔導學生，重視學生學習歷程和結果，其中最重要的是能夠發現學生的優點並鼓勵學生上進。這位就讀高職的七年級生描述她在國中時遇到的好老師，就是那能夠進入學生心靈世界的大朋友：

這位老師很重視學生的自尊心，有一次全班的同學都出去上體育課，只留下我和老師在教室，老師拿了段考的數學考卷向我走了過來，遮著分數告訴我說這次的考試雖然不甚理想但也不必就此灰心。畢竟學習的重點並非由分數來做決定，而重點在於個人的進步情形。當時

焦點1

受了老師這樣的鼓勵，使得原本成績不甚理想的我，並不就此自暴自棄，反而更加倍的努力。

Heck和Williams(1999)在他們所著的《教師角色》一書中，談到教育絕非是僵化的一套社會化的生產流程，教師也絕非是生產線上的勞工或技術工。好的教師是活生生的人，他們都有一個共同特性，就是具備人文關懷以及相信教育和生活是彼此聯繫的。這些好老師願意信任、關懷和與他人分享自己人生經驗和生活意義與價值。好老師會特別強調身教的重要性，他們多半具備嘗試的勇氣和信心、坦然地展現自己人性真實的一面，讓學生們從中學習和仿效。生活中的教育實踐，是需要老師率先投入與體驗這個世界，並且將此一風氣帶入教學環境當中，類似杜威所主張的「教育即生長」的看法。

Palmer(1998)也提出相類似的觀點，他認為教育實踐的勇氣在於老師能夠把心打開，克服自己內在的恐懼，將自己的優缺點赤裸裸地呈現在學生面前，承認自己的人性，並與學生做朋友，老師唯有從自己的內在了解人性並將自己的特質與教學做整合，教與學才形成相互刺激成長的動力，教師與學生才形成有機的知識社群，教育與生活才不會脫節或和個體的經驗發生斷裂。

二、好老師的「行動」

本文的好老師的「行動」指的是老師的教學行為、與學生交往的態度如何影響了學生。Heck和Williams(1999)認為老師工作的性質就是「不停地在做決定，這些決定會影響學生的生活。而且做這些決定不論在情緒上或智力上，總是不停地在給予和付出」。然而，給予和付出並不見得有教育效果，如同一位四年級生所希望的那樣，教育的美好來自於學生成長的價值，他說：「如果老師能夠引導出學生的潛能，使學生能認知自我的價值本位，讓孩子們對於未來都有目標性，抱著夢想成長是件很美好的事」。

基本上，老師對於學生的影響來自他(她)的教育哲學、人格和他(她)





對教師角色的定義。Heck和Williams(1999)將教師的教育理念分成兩類，一類是重視學生個體的發展，另一類則是重視知識的傳授。後者比較傾向協助學生在狹隘的知識領域中求取成功；相對地，前者樂於和學生互動、建立信任與親密關係，對學生發展出一種強烈的回應，希望學生能夠全面發展，關注學生的需求和興趣，並以學生接受的態度來對待他們。事實上大多數的好老師對學生的影響都包含這兩方面，在不同的時代和社會脈絡裡，學生的成長需求也會左右教師的教育實踐。

台灣社會經歷了戰後重建、經濟起飛和解嚴後的自由化與民主化的變遷，學生對於好老師的需求和期待也一直在改變。戰後的台灣社會，多數學生家庭貧寒，讓學生感念的好老師多半和學生生活及學習的照顧有關。例如，一位四年級生的女性受訪者回憶說：

從前農業社會，學生的家境比較清寒，老師會關心學生的家庭經濟，幫助學生申請低收入補助、學雜費補助。雖然老師會打學生，可是以前的老師經常到學生家作家庭訪問，願意實際瞭解學生的家庭狀況，真心的關懷學生(3-005)。

另一位三年級生，目前擔任工業工程公司的總經理，非常懷念當時幫助他學業進步的一位老師，他說：

那時我的數學是班上最後一名，不過當時很幸運遇到一位認真教學且富愛心好老師，老師知道我是戰後從上海過來台灣，對於我的成績不佳，也不會怪我，下課後除了將學生留下來加強外，還會帶學生到家中免費補習，這讓我很感動。後來自己與班上的十幾位同學都考上了第一志願(2-001)。

還有一位四年級生的家庭主婦，無法忘懷發掘她的藝術天份的呂老師，她說：

我國中的美術老師，因為小時候家裡貧困他看到我有畫畫的天份，但因家境關係所以無法找老師學習，所以呂老師就免費教導我，還鼓勵我去考藝專。

學生感念好老師是因為她們具備師德，願意成全學生的發展。另外，

焦點1

我們的受訪者經常會提到她們的成長源自好老師無偏見的對待。國外關於平等和尊重差異的教育關懷以批判教育學為代表。Heck和Williams(1999)從輔導的角度出發，認為老師如果想真正了解學生，那麼他(她)必須對所有學生包容、接受、尊重，不可以因為生理、性別、種族、文化、道德、宗教的不同而有差別待遇。平等與尊重在教育實踐上是不可或缺的，因為這些價值影響學生、學術與整體社會進步的必要條件。

我們的受訪者有不少因為被老師平等地對待而有今日表現，例如，一位二年級生由於在學習上一直有挫折，她相信好老師可以成就學生很大，特別是成績差的學生，因此即使到當了祖母的年齡，仍然期待每位老師能夠把每一位學生都帶得上來，這位阿嬤說：

我覺得身為一位好老師，不需要太照顧優良的學生，因為他們本來就很好了，不需要再付出更多的照顧。相對的，那些有學習遲緩的、較差勁的，應該是老師要特別關注的對象。老師的主要任務，就是要把不好的教成好的，要拉他們一把才是(1-002)。

除了功課之外，肢體的差異也會帶來歧視，一位目前擔任室內設計的五年級生很感謝小學教師的細心照顧，她回憶說：

我是小兒麻痺患者，在我小一時，我的老師即發現我有美術方面的天份，常常鼓勵我參加美勞美術比賽，讓我有機會表現，讓我有成就感，也可能是這樣，我能夠與同學打成一片。之後往往在換班交接之際，關於我有美術天份的這一件事，現任的老師也會告知下任的美術老師，請其觀照，這也是我現在能從事室內設計工作的主要原因。雖然我的行動不便，但老師仍會派給我工作，如泡茶、整理老師的位子等，老師不會因為我與眾不同，而不給我工作，也不會用特異的眼光看我，而讓我有機會表現，至今我仍感恩在心。所以我想一位好老師，是能激發學生的潛在優點的(4-007)。

另外一位六年生由於有不同的性傾向，一直希望自己小時後能夠遇到接納他的老師，然而這樣的老師在他最需要關懷的中小學階段不曾出現過，等到台灣社會較為開放之後，他在大學和研究所階段才如意地遇到了





尊重差異和平等的老師。他說：

我從小是個被人家欺負的小朋友，別人都笑我是娘娘腔，不論是污辱的言語或粗暴的行為，我每天的生活總是為了避免發生這些事，而一步步算計著自己的危機。我多麼希望有一位老師知道我在班上的情況，對我非常友善，老師鼓勵我勇敢地去面對自己，老師告訴我什麼是性別特質，而我也懂了自己，也如老師所說的：「我是一個獨特的人」(5-007)。

走向民主深化的台灣社會逐漸重視人權教育，陳水扁總統於西元2000年就職時宣布了「人權立國」的目標。為了回應民間教改的呼求，教育行政當局要求學校打開家長參與的管道，學生對於身體自主權和學習權逐漸有了新的認識，然而學校的訓育管教系統並沒有隨著社會變遷的腳步而做大局部的調整。解嚴以後，老師因為體罰學生而被報導和罰款的事件層出不窮，社會大眾對於體罰的教育性和合法性的認識還不夠清楚，多半還依賴自己的成長經驗來推斷體罰的效果。從我們的訪談結果得知，四十歲以上的受訪者基本上肯定體罰糾正行為的效果，年紀越輕的受訪者則傾向希望老師扮演輔導者的角色，以理性溝通代替懲罰來教導學生。一位留過學具有碩士學位的五年級生受訪者，肯定體罰的功效，他說：

在現在的社會結構下，關於好老師的定義見仁見智，就拿體罰來說好了，在我們以前，體罰是天經地義的，而在現在，稍有一些風吹草動，馬上便被外界注目。我覺得適當的體罰是好的，因為任何的行為偏差，都應該立即糾正和雕塑。不過老師應該要有理性，不能因為情緒化而體罰學生，這樣可能會導致失控，理性的體罰才能達到功效(4-005)。

年輕一代也有贊成體罰的，但是更講求處罰的合理性和適當性，一位七年級生說道：「好老師並不是一位只會拿老師的權威出來威嚇學生，嚇唬學生，而是要做能讓學生信服你，心甘情願地接受你的處罰，真心誠意地悔過。」但是有更多的七、八年級生希望老師成為陪她們走一段成長之路的大朋友，能夠聆聽和了解學生並尊重學生的自由意志。一位七年級的

焦點1

師道之變與不變

受訪者認為好老師最重要的能力「應該是在溝通吧，如果能耐下性子仔細聽學生闡述他們的想法，適時的分享自己經驗與意見，並且將選擇權留給學生自己，這樣學生才會真的變好。」另一位七年級生希望老師可以當作學生生活的羅盤，他說：

老師能多和學生接觸，主動跟學生打招呼，下課不會馬上回辦公室，而是待在教室和學生聊聊生活上的事或解答學生課業上的問題。常會關心學生，了解學生的想法與需求，並給予幫助。(6-003)

還有一位六年級生非常懷念與學生打成一片的高中導師，他回憶說：就算我們(學生)偶而犯錯，老師通常不會當面斥責，老師常常花一段時間觀察我們的行為，然後請我們到辦公室跟她詳談，她希望我們自己主動勇於認錯…對於我們的玩樂活動老師也很熱心參加，老師曾經跟我們一起在教室煮火鍋，跟我們一起玩水…，聯考前老師還提供她家給同學去溫書，而且還是冷氣開放喔！當時夏天的昂貴電費都是老師自己負擔的。當年聯考班有一位男同學去海邊玩，發生了意外，在尋獲屍體那一刻，老師陪著我們抱頭痛哭，那是我一輩子無法忘懷的畫面。(6-010)

這些六、七年級的年輕一代的受訪者都期待老師能夠「讀懂」學生，去拿捏每一個學生的脾氣和個性，並找到方法輔導和帶領學生，讓他們在生活上可以成長、在課業上可以進步。一位七年級生不滿學校只強調升學和以學習成績來做能力分班，對於老師只會照顧功課好的學生也很反感。他直截了當地批評：

我們所學不單只就課本上的知識，更重要是品德修養與生活智慧的養成。如果只侷限於學業成績上，那麼我們何必將孩子送去學校，不如將孩子送去補習班，效果會更好(6-005)。

雖然都受升學主義的影響，然而和老的一輩相比，七、八年級生希望老師的教學能更靈活，其中一位受訪者說：

從小到大，遇過滿多老師上課方式不生動也不活潑，上課只會念課本，學生就覺得很無聊，昏昏欲睡，或只做自己的事。據我的觀察補





習班的老師教學做得比較好，他們不僅會教書，還具備說、唱、演的能力，讓學生心情愉快，暫時忘掉課業上的壓力，所以這些老師都頗受學生喜愛（6-003）。

還有一位七年級生希望老師多方面關懷學生，能夠「讀」懂學生，從與學生交談和作業當中了解學生，觀察他們的平日互動，並從各方面知道學生喜歡什麼、害怕什麼，這些資訊都可用來調整教學以及想辦法吸引學生的注意，而不是只管一些生活常規裡雞毛蒜皮的小事。

相較而言，八年級生的表達比較從自己的偏好出發，尤其期待老師能成為他們的玩伴，其中一位說：「老師會跟我們玩，他不會打人，流汗的時候衣服會出現愛心的圖案。」八年級生希望老師能夠保護弱小，對於好老師會打人接受度很低，其中一位說：「我希望我的老師，不要體罰學生，該玩的時候讓我們玩，功課不要出太多，考期中考或期末考時，不要出太多的考卷要讓我們複習，不然還沒考試就先累死了。」

Heck和Williams(1999)認為，優秀的老師一定了解她們的學生，包括學生的能力、特質、以及需求，利用潛在教育和平日的互動去影響學生人格和自我概念的發展，並塑造良性的學習氛圍，以利於進行創造性思考的教學。好老師會想出各種方法用來協助學生成為自動自發的學習者，對於學生最好的獎勵，其實是逐漸被內化的好奇心、和從學習經驗中產生的滿足感與成就感的學習動機。成功的經驗是發展及維持學生積極學習態度的關鍵。

三、好老師的「術業」

黃武雄(民92)於「學校在窗外」一書中談到，教師能夠發揮教育效果並影響學生學習和人格成熟的條件是，教師要能夠進入學生的世界，了解他們，並與他們做朋友，而這個條件的前提就是教師自己要能夠先打開自己的經驗，這樣的說法與Palmer(1998)及Heck和Williams(1999)對專業老師的定影相似。Palmer以為，教與學本身就是教師與學生人生旅程不斷地開創；而Heck和Williams的看法是創新教師的主要功能在於創造一個友善

焦點1

的學習環境，以維持某種生理、心理、社會情緒、以及智力可以相互激盪的良好狀況，這樣，創造力在學習過程中便能夠自然地浮現。因此，為了鼓勵創造力的發展，教師必須能夠先培養自己的好奇心、獨立性、以及自信。

了解學生是教師能夠激發學生學習的起點。一位七年級生希望老師的專業表現在他(她)的教學要具有特色以及引發學生學習的動機，他說：

如何引起動機？如何把上課當遊戲？這是學習知識的入門門檻，因為一門學問，一開始就要吸引學習者感到興趣，就像一道好吃的菜，一定要色、香、味俱全，才能讓吃的人津津有味，且容易消化(6-003)。

從年輕一代希望老師教學活潑、以輔導代替訓導、以及循循善誘的教學法來促進學生學習和成長的內在需求來看，其實多多少少反映了在快速變遷的後工業時代新價值之形成，以及未來人才培育藍圖之改變，社會愈來愈重視多元價值和個體發展、講求創新和強調與國際接軌，這樣的發展趨勢與教育部近年來要求教、訓、輔要合一，推動人權教育和友善校園的政策是不謀而合的。

在這求新求變的年代，老師的專業發展也相對變得重要。一位擔任老師的七年級生觀察到，身為現代教師，除了熟悉自己的專業科目與教學方法之外，對於專業科目的事實資訊、核心組織概念、新知識產生的方法也都要能夠掌握。例如：物理老師知道假設與實驗在物理中的功能；美術老師知道視覺概念如何產生與傳遞等等。

和黃武雄(民93)及其他學者的主張相似，Heck和Williams(1999)認為，創造性思考和重視個別差異變成了現今教育的核心概念。專業教師被要求懂得創造自由思考風氣的學習環境，在此氛圍裏，每個學生都應該受到重視，學生處在可以感受到冒險、犯錯、懷疑、探索、以及反對等都是可以被接納的友善環境，比較能夠培養具備創造性思考和解決問題的能力，Heck和Williams把這稱為邀請式教學(Invitational Teaching)。邀請式教學的特色包含挑戰、監督、自由、尊重、成功、以及溫暖。心思敏銳的





教師，知道如何利用不同的教學策略和變換不同的學習環境當中，來提升學生學習的成就感與滿足感。

近年來的教育改革，尤其是九年一貫課程改革上路之後，掀起線上教師從事行動研究的熱潮，其實教師提升自己的專業和不斷成長是保障下一代成長與社會進步的主要動力。一位六年級生的受訪者認為現代的好老師需要率先做終身學習，他說：

老師能夠有系統的思考自己的教學，並從自己的經驗中學習。他能夠虛心尋求他人意見、運用教育研究與知識，提升教學。自己的經驗有時候不是最好的老師。好老師會自己向外尋求學習機會，請別人觀察自己的教學，提出批評，並詢問學生與家長的反應，還會注意最近的研究，在適當的時候將新發現融入教學。好老師也會善用教師中心、研討會、座談會，發表與測試自己的研究(5-028)。

不過教改也可能只流於形式，而教師的專業成長也可能只是口號。黃武雄在「教改怎麼辦？」文中提出，「進行教改，便是要改變這一切，釋放學生的心智，打開學生的視野；吸引他們深入學習，自由思辨，發展個人潛能，連結知識、經驗與生活，重返真實世界。」教育改革的目標要先能夠獲得教師的認同，新的制度才能夠紮根和發展得起來。作為教改尖兵的教師是需要獲得社會大眾支持以及行政資源具體投入才能夠做好專業教學工作。教育部在推動人權教育的同時，要具體規劃如何落實了人性化的教育環境，有了大環境的改變，教師與家長的觀念才慢慢做調整，老師才能發展出新的課程設計與教學技巧等，教師專業團體才能夠慢慢形成和成長。同時政府要持續鼓勵有能力有熱情的教師，提出教學的改進計劃，予以補助，這樣好的教師才能夠伸展抱負，在教改的路上精益求精(黃武雄，民92)。

結語、新世紀的在地領袖

我們以好老師的訪談結果與不同的文獻進行對話之後，不難發現，不

焦點1

師道之變與不變

論從過去到現在，或古今中外，教師的角色繫乎社群成員與社會整體的未來。一位優秀和兼具效能與成功的老師，是一位擁有關懷、愛、尊重、信任、以及了解人性等特質的教師。因此，教師是社會真正的在地領袖。領袖就是「夢想家」，一個能將夢想轉成真實的實踐家(Heck & Williams, 1999)。做為新世紀的老師，就是讓自己成為學生未來的彩筆，以更寬廣的選擇和視野化成無數的夢想，並將這些夢想添上色彩，轉換成符合學生個別需求與發展的藝術家。

雖然新世紀的老師很難當，但是我們相信，我們的社會若願意更費心思去培育和支持具有創造性和熱忱的在地領袖，那麼我們下一代就可以懷抱著夢想和希望長大，而下一代的希望與夢想正是社會未來的出路。✂

※感謝華梵大學、台東大學、中正大學、永和社區大學和花蓮師院的教師和學生協助問卷的訪談





參考書目



- ◎李平樞譯（民 77）。**盧梭—愛彌兒**。台北：商務印書館。
- ◎林玉體（民 82）。**西洋教育史**。台北：正中。
- ◎徐永誠（民 89）。**洛克的懲罰觀及其教育意涵**。國立台灣師範大學教育研究所博士論文。
- ◎郭丁熒（民 93）。**教師圖像—教師社會學研究**。高雄：復文。
- ◎楊亮功譯（民 69）。**西洋教育史下冊**。台北：協志。
- ◎黃武雄（民 92）。**學校在窗外**。台北：左岸文化。
- ◎黃武雄（民 93）。**童年與解放衍本**。台北：左岸文化。
- ◎傅任敢譯（民 81）。**教育漫話**。台北：五南。
- ◎趙祥麟主編（民 84）。**外國教育家評傳**。台北：桂冠。
- ◎桂冠前瞻教育叢書編譯組（民 88）。**教師角色**。台北：桂冠。
- ◎謝小芩（民 84）。教師作為知識份子、教師作為轉化型知識分子。**通識教育季刊 2(4)**，頁 89-104。
- ◎黃武雄（民 93）。教改怎麼辦。<http://www.community-univ.org.tw>
- ◎ Collins, Patricia Hill. (1990). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York: Routledge.
- ◎ Giroux, Henry. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Colorado: Westview Press.
- ◎ Hooks, Bell. (1994). *Teaching to transgress*. NY: Routledge.
- ◎ McLaren, Peter. (1998). *Life in schools*. New York: Longman.
- ◎ Palmer, Parker J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ◎ Rich J. M. (1992). *Foundations of education perspectives on American education*. Macmillan Publishing Company.
- ◎ Shor, Ira. (1992) *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.

› 林佳範

台灣師範大學公領系副教授

學生權利 與校園規範

朝向法治國行政的校規制訂與運作

校規不是學校行政的管理意志展現，
而是共同的生活規範。
一個好的規則，
在制訂上必須是公平的、可行的與明確的，
且需公平地與合理地實施在個別的案例。
在校園裡，
處罰不應僅是單方面的行政權威意志展現，
而是溝通互動的學習過程。



前言

長庚大學的「遛鳥俠」事件，充分地彰顯我國的校園法治文化仍有待建立，獎懲的委員會開會並沒給學生說明的機會，反而是非獎懲委員會成員的校長找去給訓斥，不知是否為獎懲委員的教務長在會後，居然對學生說：「對你的獎懲太輕……我已向校長提出辭呈」。而再次召開的獎懲委員會，從一個小過改為留校察看，其並未說明獎懲的根據是依何規定，為何可以有如此大的差距，似乎僅依據主事者的判定，同一行為可以從重或從輕，並不必有事先明訂的客觀規定，而獎懲委員會亦喪失其獨立超然的地位，顯可由校方來操作其結果。（黃旭田，民93）長庚大學是追求卓越的高等學府，尚且如此，其他的校園情況，可想而知。

學生未交作業被老師體罰一百下免跳，家長到學校理論，竟要求對老師的六歲女兒處以相同的懲處，作為和解的條件並在校長和督學的見證下簽下和解書（「家長教師最荒唐協議 小一生被罰百下免跳 家長逼老師6歲女跳百下償還」，蘋果日報，2005/6/30）。如此荒唐的和解契約，蔑視兒童與學生為法律所保護的權利主體，竟將孩童與學生的人身自由，作為大人交易的對象，而在一旁的校長與督學亦並不認為有何不妥，其凸顯人權法治意識之並未在第一線的教育從業人員心中發芽。

前面所提的兩則事件，絕非是特例而是冰山的一角，雖然台灣從解嚴以來的民主化進程亦有接近二十年的歷史，但校園裡的人權法治文化，似乎仍停留在解嚴以前，縱使教改的「鬆綁」口號，解除了國家對校園的管控，教育基本法第二條，亦明訂人民是教育權的主體，大學自治或學校本位管理，象徵政府對學校管控的鬆手，但這並非意味著學生的主體性，被學校的師長所肯認，例如，縱使教育部宣稱並無全國統一的髮禁，而是由各校自主決定，但仍有學生必須透過網路的連署來推動反髮禁的運動（「誰說沒髮禁？學子e致反對」，自由時報，2005/05/09）。

本文將先從法治文化的角度，指出我國的校園規範意識，仍停留在

「義務（責任）本位的法律觀」，仍與民主化後強調以「權利為本位的法律觀」相齟齬。進而檢視我國的校園規範型態，仍不脫「治法」(Rule by Law)而非「法治」(Rule of Law)的觀念。最後，將檢視我國的校規並指出朝向法治國行政的校規制訂與運作的相關原則，甚至「教育性」的處罰觀念。

壹、從「義務（責任）本位」到「權利本位」之法律觀

一、傳統的師生規範關係

在我國的校園裡，「學生權利」是一個陌生的用語，向來我們會用「學生的職責」，來表達對學生的規範期待，我們會對學生諄諄訓誨，要其尊重師長、努力讀書等，而在我們的生活俚語中，更常訓示兒童需「有耳無嘴」，其清楚地表達，學生之未成年的身份，其主體的意見表達，是不適切的，其更被期待的是聽從師長的教誨。這樣的規範用語，不僅是針對學生的身份而已，對其他的身份如老師或父母親，我們亦是從其身份來界定其與他人之間的關係，如傳統的倫理觀念即強調「君君、臣臣、父父、子子」，即強調其行為舉止或人際間的規範期待，莫不以其身份作為界定的依據，所以「父子有親、夫婦有別、長幼有序、朋友有信」，即強調不同的身份關係，即應有不同的倫理關係與規範期待。

換言之，我們的傳統倫理關係，常根據不同的身份而有不同的行為期待，而「責任」或「義務」是其主要的規範語言，而主張「權利」，對許多人而言，無異是一種「造反」的表達，蓋其打破了既有不對等的人際關係，將相互間拉成平等的關係，在相互平等與對等地尊重下個人的利益主張或意思表達是平等地被保障的，每個人不會因其身份關係而當然地被剝奪或視為次要的。以師生關係為例，在「尊師重道」的校園倫理期待下，傳統倫理關係講「一日為師、終身為父」的準親子關係，在父權式的準親子關係下，學生必定是要聽從訓示，更不用說是主張自己的利益與表達自己的意思，甚或是立基於平等與對等的地位來主張。



二、權利不是「只要我喜歡有什麼不可以」

所以，許多人會誤解主張「權利」，即是「只要我喜歡有什麼不可以」，是一種個人意志的彰顯，完全不顧既有的倫常關係。在不對等的尊卑關係下，尊上對卑下是一種全面式的支配關係，意見或意志的表達，僅能是由上而下地流動，在下者一點個人意思的表達，即可被視為「忤逆」，更不用說意志的展現，難免不會被視為「造反」。

這樣的誤解，僅是投射其不對等的權力關係的轉換，而視在下者的權利主張，僅是一片面的個人意志展現，而逆轉了既有的權力支配關係；其忽略掉，近代天賦人權的理念，係建立在「人生而自由與平等」的基礎上，法律所保障的是讓每一個人平等地追求自由；換言之，個人權利之主張或意思之表達，係建立在平等地相互尊重之下，絕不是個人片面的意志展現來壓迫他人。權利所主張利益保護，必須是任何人處於相同的情況下，我們都認為其需要受到法律的保護，亦即這種利益主張，絕不是個人的特殊性利益而已，更必須是與每個人有關的普遍性利益。權利之主張，應更在乎與他人平等地相互對待，訴諸平等心與同理情，決不是自私的個人意志彰顯。

重視學生的權利，是養成其自尊尊人的態度，絕非是縱容學生或使其不尊重他人的權利。相反地，不尊重學生的權利，才是養成其將自我的意志強加於他人的身上，蓋在師長的威權運作過程，其並未習得對他人的主體性的尊重，僅是經歷了上對下的權力支配作用；學生被迫懼怕威權，依附於威權之下，而伺機使用威權，這才是所謂「只要我喜歡有什麼不可以」。權利隱含著相互的尊重，人我分際的釐清，必須建立在互動的過程中形成，所以，學習相互地「講理」，才是以權利為核心的人權法治教育，然而，在傳統尊卑意識的阻擾下，學生的意思展現，往往即被視為「不尊重」師長的表現，更惶論與其講理，我們必須檢討是否真正地給予其講理之溝通互動的學習機會，縱使師長認為其所說的都是「歪理」。威權的行使是以「力」服人，而非以「理」服人；在民主的社會中，與師長

意見不同，不應即被視為「忤逆」師長。

三、重建「尊師重道」的價值

我們現在的法律體系，主要是以「權利」作為其規範語言，相對於傳統的法律體系，係以「責任」（或「義務」）為其主要的規範用語，前者我們可以稱為「權利」為本位之法律觀，而後者則可以稱為「義務」或「責任」本位之法律觀（王泰升，民90）。

此二者的差距，不僅是在於其規範用語之不同，在其背後的倫理價值的理念更是主要的不同（林佳範，民92），英國十九世紀中葉的法律史學家Sir Henry Maine，以一句話「從身份到契約」，道盡二者的比較，首先，義務或責任本位的法律觀，以傳統的封建倫理為基礎，不同的人根據不同的「身份」，來界定其規範之期待，即盡其不同的職責或義務，也享有不同的特權，相反地，權利本位的法律觀，從近代天賦人權的平等倫理為基礎，強調平等的法律地位，如同「契約」關係中之兩造，再者，契約這種規範，其特色即在於由當事人的自主意思，相互約定而成，即自主地來創設人際間的規範關係，而相反地，在傳統的封建秩序中，身份的取得，往往不是個人的意思可以左右，且規範的正當性，往往是建立在傳統的神聖性。綜言之，這兩者的最大的倫理價值的區別，是在於自由與平等的觀念，以權利為本位的規範觀，尊重人與人間平等地追求自由；權利的規範的語言，即含有自由與平等的意涵，利益的主張，必須建立在平等地相互尊重的基礎上。

在校園裡，「尊師重道」的倫理價值，必須重新建立在肯定學生是平等的人格主體的基礎上，教師並不是因為「教師」的身分本身，即應取得高於學生的人格地位，甚者，教師要獲取學生的信賴與尊重，更需從其專業之學養與實際的待人處事而獲得學生的敬重。然而，這並非意味著，教師並無權威或權力來管理學生，而是提醒教師其權威或權力，在民主法治的社會，自然是受制於憲政法治的原理與原則的約束，而不僅是建立在已漸受挑戰的傳統倫理觀念。



以權利為本位之法律觀，肯定即使是在校園裡，學生的人格主體地位，並不會因其身份而有所差別，但就如同未成年之身份，在民事法上區別「權利能力」與「行為能力」，其人格地位之權利能力與任何人都是相同與平等的，但為保障其利益，在行為能力上是受到限制的；相似地，在校園裡為達教育之目的，其自由之行使當然會比其在校外較受到限制，但並不表示其人格地位即全面地比教師要低一層，或其即無所謂主張權利可言。許多的校規仍有「態度傲慢，誣蔑師長」的規定條文，在師長濫用權力的情況下，學生的態度當然不好，有誰會好？但校規是可以馬上用在學生身上，在平等的人格前提下，「尊重」是無法「被規定」，僅能在實際的人際互動中自然形成，這樣的規定僅是凸顯校規的不公平。

貳、從「治法」到「法治」之「校規」觀念檢討

一、校園傳統的「治法」規範意識

如前所揭，校園裡還不太熟悉「權利」的規範語言，相同地在校園的管理或秩序之形成，仍不脫強烈的人治色彩，而未達近代法治觀念之要求。這個現象，最明顯地莫過於對於「校規」之認識，在強調「身份」之義務本位之法律觀下，由於有傳統的神聖性支持，倫理秩序的形成，不必太仰賴成文之規範，如儒家所強調的「禮」，即成為有拘束力的習慣法，尊師重道的校園秩序倫理並未受到挑戰，輔以極權式的管理，由上而下的命令不管成文與否，所謂「法律」，即「統治者的命令」，校規即學校管理階層的「命令」。自然地，許多人會認為校規，可以包含成文或不成文，舉凡倫理守則如「禮、義、廉、恥」、「敦品勵學、愛家愛國」等等，或生活公約如「節約能源、愛惜公物、整齊清潔」等等，所以，在校規處罰罰則中「行為不當」、「言行失檢」等不確定的規範用語，即可涵蓋前揭的成文或不成文的倫理規範，而所謂的「違反校規」條文，更是包山包海地並未詳細指稱何謂「校規」，而不服管理者的規定，即所謂的「違反校規」，似乎亦不必探究所謂「校規」是誰制訂且以何程序或何形

式來呈現。

換言之，在前揭的情況下，在校園裡學生的權利主體性，是不存在的，學生是受支配的客體而已，權力的行使並不必顧慮到對權利主體的侵害性，更不必提到在程序上或形式上來約束權力之行使進而保障主體之權利，校規並不是用來保障權益者，僅是用來貫徹統治者的意志。這樣的規範型態是典型的人治，即所謂的「治法」(Rule by Law)，統治者是在所謂的規則之上，規則並非適用來限制統治者，這樣的規範類型，並非所謂的「法治」(Rule of Law)，雖然它是「實證的」即是人為制訂者，也是「公共的」，即由統治者對被統治者普遍地適用，但這樣的規則仍不是「法治」，蓋其缺乏自主性，沒有獨立的司法機構來確保規則的自主性。(Unger,1976)

二、朝向「法治」的校規觀念

我國的校園受「特別權力」關係的法律理論影響，直到民國八十四年六月二十三日大法官會議解釋釋字第三八二號解釋以前，學生受學校的管理而侵害其權利者，是無法取得行政法院的救濟，蓋其並不視其為一般的權力關係，視其為行政權的內部關係，故不必受國會保留與司法審查之必要（蔡震榮，民82）。換言之，前揭的獨立司法審查機制，並無法檢視學校的管理行為是否遵循所謂的「校規」來行事或其侵犯學生權利的行為，是否事先取得法律的授權與正當性。再者，在教改「鬆綁」的理念下，在民國八十八年所通過的教育基本法，更進一步地民主與法治化我國的校園，蓋其明訂「人民是教育權之主體」，擔負校園之教育權責機關，不再是由國家所獨占，學校、教師、家長等亦應擔負完成教育目的之職責，且要求對老師或學生的權利受損，應提供有效的救濟管道。法諺有云「有權利就有救濟」，當學生的權利受損能在獨立的司法機構（校內或校外）來尋求救濟，則校園亦漸脫離過往的人治情況，蓋學校的行為，亦漸會尋求其正當性之基礎，而「校規」絕對不會僅是貫徹學校意志工具，亦會漸形成調和學生權利與學校行政目的之行為規範，且過往不確定倫理價值的規



範用語，亦會因個案審查的需要而漸趨明確。

在保障學生權利與近代法治觀念之形成過程中，校規的制訂將會漸漸在形式與實質的面向上有所轉化。在形式的面向上，校規的制訂程序與型態的呈現，將會受到民主與法治原則的拘束，即誰可以制訂怎樣的校規、經過怎樣的程序、透過怎樣的型態發布等，皆會有更明確的規範，屬倫理價值追求之校訓、生活公約等，會漸漸地與實際的行為規範相區別，蓋前者乃共同理想的倫理價值追尋，並非管制實際利益與行為衝突的規範，且學校亦會提供外面法律所保障學生權利之資訊，甚至制訂相對應的學生權利保障的宣言，即內部化學生權利的保障於其校規中。在實質的內容規定上，校規將不會僅是單方面地對學生行為之義務要求，以貫徹校方之管理意志，而將漸會出現不僅管制學生亦限制校方的規定，蓋漸融入限制權力以保障權利的規定，且所規定的內容，亦會朝明確的外部行為規範，而非內部的倫理價值期待，讓校規能在具體的個案中，能明確地運作指出其行為之分際。

參、朝向法治國行政的校規制訂與運作

一、我國傳統的校規型態

我國各級學校受到傳統特別權力關係與校園倫理觀念的影響，對學生多講義務與責任之遵守。因此，校規中普遍可見學生單方所需遵守的行為與生活規範，對於學生所有之權利卻隻字未提。此般的校規乃是以義務為本位之法律觀，缺乏平等對立之權利義務主體。其講求的是對學生單方面之規範，因此在今日講求以權利為本位之法律觀的時代，此種過時之「治法」觀念，即容易導致校園中倫理關係的失衡，造成「上下關係」之對立與衝突，並對於學生爭取自身權利之正當性產生偏見與極大的誤解。不僅在校規制定之形式上，多數仍未受有民主與法治原則之拘束，在校規之實質內容上，亦仍傾向設置貫徹校方單方管理意志之規範，或規範不明確之倫理價值期待。此種情形，尤以中小學之校規可見出其普遍性。

就我國小學所制定之校規觀之，其實質的規範內容幾乎是以學生行為及生活規範作為校規之內容。其中大部分又是以生活秩序、課堂表現、環境維持、儀表等規範為主。例如：尊敬師長，孝順父母；友愛兄弟姊妹，與同學和睦相處；輕聲細語，不大聲喧嘩；不在走廊樓梯間奔跑追逐；不遲到早退；不攜帶危險物品及不良刊物；不做危險動作；不擅取他人財務；不吸煙、不吸毒；保護智慧財產權；愛惜公務，愛護花木；不亂丟紙屑，保持環境清潔；服裝整潔、儀容端莊等。

至於國高中之校規則更進一步規範學生行為所應遵循之細節，有如到校時間、上學交通工具之搭乘與停放規定、打掃規矩、集合之隊伍及行進方式、課堂前之問好、下課休閒行為及違法行為之規範，與服裝儀容樣式等都有詳細之規定。相對於小學明確為「校規」之規範，國高中之校規通常除了學生生活公約之外，更有其他相關之學校規定（如服裝儀容準則、學生請假辦法、上課注意事項、學生外出管理要點、學生社團組織實施要點等）與之合稱為「校規」，並輔以學生獎懲要點作為規範之效果。

綜觀我國中小學校規之實質內涵，小學比較傾向於追求倫理價值之生活公約，而中學多有較明確的行為規範，因此較傾向於所謂的「校規」。至於大專院校，則依學校行政單位（教務、學務、總務、圖書館、軍訓室、體育室、電算中心等）之管理需求，而以更繁雜之行為規範作為學生應負之責任義務，如：大學學則、選課須知及規定、學生社團評鑑辦法、宿舍管理辦法、學生請假規則、學生借用公物須知、圖書館借書規則、運動器材借用規則、校園電腦網路使用規範等相關規定，總稱為「校規」。

由此看來，我國各級學校所制定之校規，從小學層級到大學層級是越臻完善。就校規之實質面而言，越往上層教育體系所制定之校規是越為詳細，如此使得校規之規範內容亦更具明確性；而就校規之形式面而言，則是越上至高等教育之相關規範，其制定成員、經歷過程與發布型態就越是依照民主法治原則給予實施。因此，我國目前各級學校所制定之校規可以說有三種層級，一是傾向倫理價值取向的生活公約，二是義務本位之校規，三則是邁向權利本位之校規。





二、法治國行政的校規制定原則

法治國行政的目的，在於保障人權（許育典，民91），在校園裡的教育行為，即表現在對學生權利的保護，所以，學校的相關規定，理應實踐如此的價值，而學生權利的相關規定，當然可以成為校規的一部份。然而，或許更基本地，必須體認到學校的校規，不是一種行政意志的展現，而是一種共同的生活規範；不是學生單方面地被要求，而是所有的人都必須受其規範。在與學生的權利相關的事項，必須允許學生或家長意見的參與，學校行政或老師亦受如此規範的拘束。曾有學校因為學生未經請假，即跑到國外去給男朋友慶生而被學校退學，學生不服向台北高等行政法院提出訴訟，法院認為學校「論事用法容有未洽」，蓋根據學校的規定，尚未達被退學的處分（93年訴字第790號）。換言之，學校必須遵守自己所訂定的規定，亦可以限制學校權力濫用的型態呈現，或明文規定保障學生的權利。

根據國民教育法第二十條之一，地方的教育行政主管機關有權來制訂國民教育階段的學生獎懲規定，而其他階段的學校可自行訂定。不論是在實質的行為規範，或懲處的程序性規定，皆須注意學生權利的保障，邁向法治國行政的校規，下列之原則必須遵守(Price & Levine & Cary,1997)：

- (一)學校必須提供關於什麼樣的行為是可行或不可行的公告，也必須提供關於校規和程序的備份給學生。
- (二)校規必須讓一般學生易於理解。
- (三)校規必須具有教育目的。
- (四)校規必須明確，而不違反憲法所保護的活動。
- (五)必須提供學生對於違反校規將受到潛在懲處後果的告示。
- (六)政策中所指定的懲處類型必須要在學校被授權範圍內使用。
- (七)校規所做的懲處必須與學生所犯錯之行為相當。
- (八)懲處前學生得請求公正委員會聽證的權利或說明的機會。
- (九)懲處時必須明確地告知其所觸犯的規定與相關的程序上權利。

(十)懲處之決定必須書面並載明事實、理由、根據與救濟管道等。

三、處罰的「教育性」意涵

承認學生的權利主體地位，並非表示學生的犯錯或造成別人的損害，不可以管教或處罰，但處罰若仍停留在單純地上對下權威的展現與秩序的維持，則仍不脫前揭「治法」的觀念。相反地，在「法治」觀念下，規範係社群主體間的相互期待，處罰係讓過錯的學生改正與贖罪的機會，讓其重新被社群所接受的過程，故更著重在主體相互間的溝通與互動的過程，必須是在檢討其過錯的過程中，重建相互對規範價值的肯認，絕非僅是視其為處罰所加諸之客體（Feinberg, 1994）。簡言之，學校對學生的處罰，不應僅是一種壓迫與對立，更應重視與學生的溝通互動過程，使其理解合理的處罰，係其改正與贖罪的機會，而非貼標籤與排斥其在社群中的主體地位。處罰的濫用，僅彰顯行政的威權，減損其教育性的作用，亦會使其威嚇作用貶值，而不得不訴諸更強大的暴力。

許多的老師認為處罰學生本身即是一種法治教育。單純的處罰，僅是一種制裁，是一種上對下的權力支配作用，若未搭配前揭檢討過錯的過程，很難有所謂「教育性」意涵。甚者，在檢討過錯的過程，並非僅視其為被懲罰的客體，而排斥其於社群之外，相反地，應不放棄該學生，仍應尊重其為溝通互動的主體，檢討其行為之過錯，並使其理解處罰之贖罪與改正其過錯之機會，重新建立因其過錯行為而破壞的人際關係。換言之，老師不僅應輔導與處罰該名犯錯之學生，更應輔導其他的學生接納該名同學，這樣才不會使犯錯的學生漸行漸遠於學校社群與規範。

結論

我國的校園文化，仍待進一步地人權與民主化，校園的倫理關係仍不脫威權式的不對等關係，學生的主體性仍未充分地建立。在管理上，多一點的學生參與，多一點的意見表達，允許學生來主張其價值與利益，允許



多元的觀點來支持其權利的主張，讓學生在管理上的議題討論，能導向正面的問題解決與制度的建立，避免學校的威權管理與學生意見的地下化與情緒化。

當學校出現學生的權利受損的具體爭議，在不會侵犯當事人權益的前提下，鼓勵學生來討論實際的案例，亦可以保護其身份的方式，來探討實際的案情。一方面讓學生認識申訴制度，一方面藉由實際的討論，讓學生認識相關的法規與訓練分析議題與表達之能力，更在討論的過程實踐平和地交換意見、折衷與妥協等能力，更建立起其自身的權利意識與主張權利之技能。

校規不是學校行政的管理意志展現，而是共同的生活規範。學校的秩序形成有賴領導者的管理與規則的制訂，共同地來解決學校所面對的問題，有些問題我們交由領導者來解決，但有些問題我們必須制訂規則，大家共同來遵守。一個好的規則，在制訂上必須是公平的、可行的與明確的，且需公平地與合理地實施在個別的案例。在校園裡，處罰不應僅是單方面的行政權威意志展現，而是溝通互動的學習過程。✂

（本文改編自拙著，學生權利義務之內涵與校園規範——台灣與美國的法律案例見解與「校規」的比較研究，教育部訓委會專案研究報告）

參考書目



- ◎王泰升（民 90）。**台灣法律史概論**。台北：元照。
- ◎許育典（民 91）。**法治國與教育行政**。台北：高等教育。
- ◎林佳範（民 92）。論我國法治教育的問題與發展——從法治理念的傳統與近代說起，**律師雜誌**，281，二月號，頁 24-37。
- ◎蔡震榮（民 82）。**行政法理論與基本人權之保障**。台北：五南。
- ◎黃旭田（民 93）。大砲打小鳥——長庚溜鳥俠事件的省思。**自由時報**。
- ◎ Finberg, Joel.(1994). 'The Expressive Function of Punishment,' in *A Reader on Punishment* edited by Anthony Duff & David Garland, Oxford: Oxford U. P.press.
- ◎ Price, J.& Levine, A. H. & Cary, E.(1997). *The Rights of Students-The Basic ACLU Hand Books for Young American*, Southern Illinois U. P.
- ◎ Unger, Roberto Mangaberia.(1976). *Law in Modern Society-Toward a Criticism of social theory*, New York: The Free Press.

焦點3

師道之變與不變

＞顧忠華

國立政治大學社會系教授、友善校園運動發起人之一

由社會變遷 看友善校園的實踐



校園中的人權教育、法治教育、性別教育、生命教育、
多元文化教育、以及公民教育，
都應該朝向共同的願景相互配套，
讓下一代
無論出身、血統、階級、性別
和成績表現，
在學校裡都能夠被一視同仁，
「友善」地對待。



前言

日前教育部杜部長正式宣佈，未來公立的高中職以下學校，不得將髮式管理納入校規之中，並不得藉故檢查及懲處，台灣校園中行之有年的「髮禁」，從此走入歷史。教育部表示，在學生人權保障日益受到重視的教育思潮下，如何選擇髮式應該屬於人身自由的一部份，不須成為校園管制的對象，因此將加強督導，凡校規中仍規範學生髮式者都會要求修正，以符合時代潮流。

以上這個最新發生的事例，似乎正式昭告教育體系中的所有當事人：時代在變、潮流在變，過去以「規訓」作為主軸的校園文化，不能不隨著社會變遷的腳步改絃更張，逐漸朝向強調尊重個性、相互友善、鼓勵創意的「新校園文化」發展。新一代的校長、教師、家長、學生和社會大眾，也需要重新學習適應這樣的變遷，並從調適的過程中發現各種建設性的因素，讓「教育」真正成為激盪自由思想、發揮自律精神、培植自主信念、協助自我發展的場域，而非缺乏師生溝通、一味曲從升學壓力的「管教機構」。

壹、社會變遷的意義

人類社會自從一萬多年以前，開始採取定居耕作的模式，其後隨著技術的改進、符號的應用、組織的發展、以及知識的傳播，已經累積成今天極目所見的現代文明，遠遠超過初民社會的可能想像。社會變遷的原因非常多樣，但是在人類歷史上影響最廣、衝擊最大的力量，還是來自於工業革命，因為從生產和組織方式的改變開始，人類社會的面貌完全改觀。而西方勢力不斷擴張的結果，使得「全球化」的時代正式來臨，如今無論生活在地球的任何角落，都可以感受到科技無遠弗屆的穿透力；通訊革命、資訊革命、知識經濟、全球佈局…種種名詞令人目不暇給，則意味著變遷的「速度感」持續增加，各種產品、包括知識在內，似乎其生命週期或

焦點3

「半衰期」愈來愈短。相對地，由於人們感覺「跟不上時代」，一方面大力提倡「終身學習」，另一方面卻也必須正視「代溝」問題的日益嚴重，社會成員的「整體感」逐漸薄弱，代之而起的，是不同年齡層、不同次文化團體、不同社會階層之間各自建構內部的認同，並刻意突顯彼此的「差異」。在一個「後現代」思潮應運而生的氛圍中，原先穩固的、以中產階級為中流砥柱的主流價值觀，也顯得左支右絀，無法應付更形複雜的變遷態勢。

以上是比較抽象的分析，只是點出我們所生活的環境，無法將變遷的衝擊封鎖在外，社會中的各個單位，包括個人、團體、組織、乃至國家，莫不需要保持開放的心態，隨時準備因應變遷所帶來的新挑戰，並且掌握變遷隱含的訊息，避免因為不能適應而淪為被淘汰者。事實上，人類社會進步的主要動力，便是來自於接觸不同的思想和知識，才能夠碰撞出不一樣的創意，從而開啟文明的進展。回顧起來，雖然人類在歷史上出現過各式各樣的文化，每個文化都可能獨樹一幟，具有獨特的存在價值，但是如同一位德國歷史學家所說：人類的歷史發展，可看作是「不同時間的同時間性」，也就是個別的文化(或族群)在沒有受到外界干擾的情況下，往往各有一套發展的軌跡，好似建立了自己單獨的時間座標，不過，身處於一個地球的空間裡，不同文化終究會彼此相遇，並引起種種互動、交換、衝突、戰爭，及至愈來愈多不同的文化被放在同一個時間座標下，漸漸地使用同一種標準來衡量。最明顯的例子，便是二次世界大戰之後，「聯合國開發總署」(United Nations Development Programme, UNDP)製作的「經濟發展指標」，將GNP(國民生產淨額)、GDP(國民生產毛額)這類國民所得的金額排比出高下，也因此製造出「已開發國家」、「開發中國家」及「未開發國家」的分類，讓全世界的國家都處在「同時間」的同一個衡量判準之下，不管這個國家適不適合只用國民所得來評量其「發展」的好壞，更遑論去顧及這個國家有沒有獨特的歷史與文化，該國人民是否願意追求這種狹隘的發展？

這樣的一把尺，反映著二次大戰之後所流行的「現代化理論」，由於





其中夾雜許多「西方中心主義」，難免備受批評。「聯合國開發總署」成立的目的雖說是要協助所有成員國邁向「發展」，但是不顧一切追求經濟成長的「唯發展主義」完全漠視生態平衡與分配正義，無法真正有效提高全人類的生活品質。幾十年下來，聯合國開發總署本身也發覺此一現象，因此自1990年開始，決定採用全新的發展觀念來衡量全球人類的生活狀況，以取代國民生產總額或國民平均所得等經濟指標，「人類發展指標」(Human Development Index, HDI)於是應運而生。這套「人類發展指標」包括三大項，分別是生命長度、知識程度和生活水準，它們構成的「人類發展值」便和經濟指標的排名不盡相同(註1)。此一轉變透露出，人類社會的變遷，包含價值觀和思想上的不斷反省，尤其最近全球氣候變遷引發不少新的風險與災難，這也令人懷疑人類提昇經濟「競爭力」的同時，若把我們的生活品質破壞到「不宜居住」的這般狀況，那麼這種發展又有什麼意義？就此而言，社會變遷永遠不會只是一個「單面向」的進程，社會各個自主運作的系統，如政治、經濟、法律、科學、藝術…等等，都必須一方面相互依賴，一方面共同演化，求取動態的平衡，其中，教育扮演了一個關鍵的角色。

貳、教育在社會變遷中的角色

從社會學的角度來看，教育包含了範圍不等的行動模式與結構特徵，比較狹義的定義，通常將教育集中於學校組織這個環節，探討學校場域中發生的種種現象，以及學校教育涉及的相關事務。稍為廣義一些，可以將學校之外的學習活動也納入考量，如近年來方興未艾的「終身學習」熱潮，大部份是在學校以外的社會情境中進行，這時候不見得適用一般的

(註1)如1994年的報告便以加拿大、瑞士、日本為前三名，1998年分別是加拿大、法國、挪威，2001年則由挪威奪魁，接著是澳洲、加拿大，其他則如香港排名第25，韓國第30，中國大陸第106，2001香港排名第24，韓國第27，中國大陸第87。可惜的是，台灣不屬於聯合國的成員國，所以無從比較在「人類發展指標」的排序中，台灣到底名列第幾？每年是否進步或退步？請參考聯合國轄下組織UNDP (United Nations Development Programme)的網頁www.undp.org。

焦點3

師道之變與不變

教育理論來解釋，而新型態成人教育機構的出現——社區大學——，也創造了更大的想像空間，使得「正規」和「非正規」的界限愈益模糊，「學習」的重要性也被提升為「終身」的「正事」之一，不能再等閒視之。至於最廣泛的宏觀理論，則是將教育視作是複雜的社會系統，這個社會系統與其他的政治、經濟等社會系統一般，都是在執行某種「特化」的功能，因此可以從一個更複雜的環境分化出來，逐漸形成一套相對自主的運作機制，但持續與其他的社會系統頻繁交換可共通的元素，並為了社會秩序的再生產而相互銜接。(註2)

無論採取上述的那一種觀點，一般都會承認教育和社會變遷的關係十分密切，學校本身就是「社會化」最重要的機構，也是「社會流動」的主要因素，教育社會學的研究，有相當大的一部份是在處理「教育機會均等」、「教育與社會階層化」、「教育與勞動市場」等問題，在在說明了教育的「樞紐地位」，教育的良窳，直接和間接都影響到社會發展和變遷的成敗。當然，在社會科學領域中的「因果關係」不易完全確定，教育一方面像是「上游」，因為現代社會的功能分化，使得家庭的教育功能大部份為學校所取代，每位孩童的基本能力，幾乎全由學校訓練，所以學校也成為灌輸價值、傳遞文化以及規訓行為的「源頭」，學校教師的言行，經常是孩童們心目中的權威，無形中也達成了「社會控制」與「社會整合」的任務。

不過，另一方面，教育似乎更像是處在「下游」的位置，教育比起政治、經濟、軍事等佔「優位」的力量，在資源分配上，算是弱勢者，教育的科層體制又極類似政府組織，在決策的流程中，學校往往只是下級執行單位，無法表現多大的自主意志。而面對市場的競爭時，大部份學校則是服膺商品邏輯，順應著消費者的需求，提供對價的交換。學校教材所教的內容，升學採取的篩選方式、教師培育的制度…，沒有一樣是學校自己可以完全作主的，反倒經常牽涉到政治意識形態、資本主義經濟利益、或是

(註2) 有關這類型的系統理論觀點，以德國社會學家盧曼(N. Luhmann)為代表，可參考 Kneer/Nassehi 著，魯貴顯譯(1998)。



社會主流意見的左右。若以台灣為例，從「教育改革」開始，包括教育部長的人選、升學制度的更張、九年一貫的實施、國中小教師應否課稅的爭議、到師資培育多元化引發的「流浪教師」風波，這一連串的重大事件，皆反映了教育其實「承接」了社會其他系統的許多「包袱」，並在教育的場域形成不少「沉澱」的現象，如果不正本清源，很難徹底釐清問題的脈絡，而就算釐清，也無法單靠教育系統來加以解決。

話雖如此，教育比起其他的社會系統，總是被認為具有較高的理想性，因此常常將匡正各種亂象的希望寄託在教育這一塊園地。的確，當我們思考一個人的成長過程，會發現最有機會產生「改變」的時空情境，不是在家庭，不是在職場，而是在可塑性最高的學校生涯階段。從學前教育的種種誘導算起，「教育這一行」的專業，可以應用到大學、研究所階段，甚至更向上延伸到成人的終身教育。幾乎凡是涉及到「學習」的場合，教育專家便有資格提供各種學說，當事人也能夠現身說法，侃侃而談自己的學習經驗。由於大家都有過學習的記憶，因此像家長們對於學校教育總有不少意見，這使得教育的場景揉雜了社會不同世代、不同階層、不同職業、不同背景、不同秉性和不同能力的成員，這中間的溝通與對話，既有著傳承、穩定的期許，卻也帶有顛覆、突破的張力。更進一步來說，教育產生的影響力，可能遠不及政治或經濟力量來得明顯有效，但是潛移默化式的改變往往更深更廣，就此看來，即使在因果關係上無法確定教育到底屬於社會變遷的源頭或是沉澱地帶，教育仍然佔據了一個「制高點」，在這個制高點上，教育代表了一種反省與創新的機會，並透過「學習」的機制，將有利於傳播各種知識和訊息，讓社會在變遷過程中，朝向一個更合理的方向調整。

換言之，教育所發揮的作用，不見得是轟轟烈烈的豐功偉業，相反地，教育是在每天日常的教與學中，逐步改變並充實每位社會成員的心智能力，如果沒有數百年來在教育上的普及，我們根本無法想像現代文明可以進展到今天這個地步。同理，教育所開發的人類潛能，說不定還只是非常小的一部份，假使教育政策的制訂者、教育工作的從業者、以及教育

焦點3

師道之變與不變

領域的當事者，都能夠體認到教育對於社會變遷可以作出的積極貢獻，應該可以激勵更多源源不絕的教育創新理念，並化作各式各樣的實驗行動，一起來促成整體社會的改革與進步。只不過，凡是涉及到價值和觀念的教育內容，不可能如科技產物般，隨時準備更新，人類的思想有相當大的開放性，但也有一定程度的封閉性和僵固性，尤其人們若不習慣以批判性的態度進行學習，更容易陷入自以為是的意識形態，無法作出正確合宜的判斷。

有鑑於此，教師作為第一線的教育工作者，有必要抱持終身學習的熱情，以開放及進取的態度，密切注意社會變遷的訊息，並發展出能夠與時俱進的教學知能，成為帶動台灣社會進步的尖兵。事實上，如台灣的「教育改革」本身便是對於社會變遷的一種進步性回應，但是在法令規章修正不易，以及理念論述共識不足的情況下，過去有不少人批評「教育改革」未能真正解決長久存在的問題，這正反映了教育在錯綜複雜的變遷過程中，很容易受到政治、經濟力量的影響，偏離了原先設定的改革目標，而由於某些制度面上的變革缺乏配套，使得部份教師適應不良，形成理想與行動之間的矛盾。近幾年來，教育政策的制訂者與執行者都開始了解到掌握大方向的重要性，民間更是充份反省了教育改革和社會改革「不同步」產生的落差，提出種種的新論述來強化改革的正當性，這其中，「友善校園」的觀念不僅揭示了民間社團的核心關懷，也得到教育部的認同，願意將「友善校園」列入施政方針中，且透過「公民教育實踐方案」等方式進行推動，希望落實互相友善、尊重、平等、自主等等價值，讓校園環境更符合新一代學生、家長和教師的要求，共同營造出生氣勃勃的校園新文化。

「友善校園」應該如何實踐？以下想先釐清「友善」這個概念，再就教育現場的「友善化」議題加以申論，期待具有學生輔導專長的教師們能夠發揮集體的影響力，將「友善精神」貫注到校園之中，徹底改變落後於時代潮流的校園規章，培養出更有創造力、自信心與公民意識的學生。



參、「友善」作為一種現代社會的公共倫理

「友善校園聯盟」成立於1993年年底，是由一群關心教育的民間人士，結合全國教師會、家長會、中學生權益促進會及若干非營利組織所組成，去年四月十日在紀念四一〇教改紀念日時，「友善校園聯盟」曾在教育部門前舉辦請願活動，要求禁絕體罰、保障學生權益，今年（1995年）則持續提出四項主張，包括：修訂「教育基本法」、增列學生權益專章，修改教育部「訓育委員會」為「學生事務及輔導委員會」，將四月十日訂為「學生日」等。

簡單來說，民間團體發起「友善校園運動」，是希望關心教育的學校、教師、家長和學生自己都能夠發揮一點影響力，消除掉目前還經常發生在教育場域中的肢體暴力、語言暴力、濫用權力和不當規訓的情形。在民間的力量發聲後，教育部隨即從善如流，將友善校園納入施政主軸。我們認為，台灣社會應該更重視、推廣「友善」的價值，並從校園中做起，逐漸推廣到社會的人際互動上，讓台灣成為一個真正實現人權、懂得互相尊重、追求世界和平的「友善國家」。目前在各級學校中仍然發生層出不窮的暴力事件，政治的意識形態衝突更是天天上演，這些都反映台灣在各個角落存在著種種「不友善」的暴戾之氣，需要更多的努力來一起改善。

不過，友善不只是一種善意，而應該定位為現代「文明社會」（或「公民社會」）的「公共倫理」。台灣社會其實從來不缺乏傳統的善意，譬如說，傳統的父母親習慣用「為了你好」的態度，來為子女著想，所以常常無法理解，子女們成長到一定的年齡，就自然希望「為自己做決定」，因為「當家做主」是自我意識發展的重要階段，如果一個人從小到大，都沒有機會「自作主張」，我們很難想像他即使成人後，能否擁有獨立思考能力，可以勝任「現代公民」的角色。

在學校中，我們也常看到校長、老師、教官的善意，「服裝儀容要整

（註3）本節部份內容曾經發表於聯合報民意論壇，2005年4月10日，標題為「為了學生好，讓他們當家作主吧」。

焦點3

師道之變與不變



齊」、「班級秩序要維持」、「考試要考好」，最後，「志願要照順序填」，這一切，都是「為了學生好」。如果全世界的學校都像台灣，那麼這些「善意」似乎挑不出毛病，問題是，為什麼歐美國家的學校不那麼重視形式，不那麼強調考試，而且在「志願」上，能夠真正尊重學生自己的選擇，不千方百計去「指導」他們？事實上，從結果來看，歐美社會培養出來的人才，競爭力仍然領先群倫，比較之下，台灣的學校是不是根本為了管理的「方便」，為了學校的「面子」，才鋪陳出這些「善意」？學生有沒有被當作受教權的「主體」看待？學校的各種規矩有沒有獲得當事人的同意？這些傳統的善意，今天都需要重新檢驗其基本假設，看看是否出自一片善意的作為，有可能時過境遷，反而成為「反教育」的措施？譬如說，圍繞著「髮禁」的爭議，是不是意味著台灣的教育體制還走不出「規訓化」的傳統桎梏？甚至當台北市中等學校「校長協會」打算以「自主權」的名義，反對教育部長對於解除髮禁的指令時，他們有沒有真正理解「自主」的意義，平常有沒有能力做到尊重學生、尊重多元意見？或是校長們陷入一種權威的自我防衛心態，深怕髮禁的解除，象徵了自己對教師、學生的管控權力開始容易受到挑戰，因此才不惜對上級噙聲？

亦因此，「友善校園運動」要求一種反省的態度，提醒教育政策的制訂者與執行者、教育現場的當事人與關係人，大家一起來探討：應該如何建立一套合理的「公共倫理」，適度地規範教育系統中各種角色的互動，讓實際行動者彼此之間可以期待有「文明規則」，不需訴諸權威、更不必訴諸暴力，而是一種講理的溝通原則，在這背後，則是能夠與「普世價值」相通的教育理念。

友善，要建構在與時俱進的公共倫理觀上，它可以表現在「教育基本法」中，可以落實於教育政策裡，可是更重要的，我們希望每一位校長、教師、家長和學生，都能進一步發現，善意是要讓對方覺得受到尊重，需要講究方法。所以，友善不只是一種善意而已，更是一種能力、一種開始反省和改變的動力，特別是到了知識經濟的時代，教育不應當靠著最原始的、單面向的管制來管理，所有必要採取更人性化、複雜化的方式，真



正達到「因材施教、有教無類」的理想。誰也不能否認，當校園和社會愈來愈友善時，個人的創造力和想像力才有機會被大量解放出來，這樣的願景，不正是教育的目的？

肆、如何實踐校園「友善化」的目標

在過去的軍隊文化中，流行著一句話：「合理的要求是訓練，不合理的要求是磨練」，這句話透露出來軍隊的組織想要達成使每一個成員「絕對服從」上級命令的目的，因此無論合不合理，下級必須一律遵守並執行命令。問題是：除了具有權威性人格的少數特例之外，大概今天很少有人認為「學校」等同於「軍隊」，而所謂「不合理的磨練」也可以稱作是「教育」。何況隨著科技與社會的快速變遷，軍隊中的傳統管教模式已不再能培養出優秀的官兵，必須強調重視尖端技能、尊重軍人人權，才能夠改善軍隊形象，吸引人才投效。相對來說，學校理應比軍隊更為開放，其組織文化與社會變遷的趨勢似乎應該更為一致，學校內的主事者在觀念上也應該更為開通，只不過，從髮禁遲遲未能解除，一旦教育部長正式宣告準備終結髮禁時，竟然引起諸多國立中等學校校長的反對，令人不禁懷疑，台灣的許多學校到底有沒有跟得上政治社會「解除戒嚴」的腳步？不可否認，台灣在戒嚴時期成功地將學校「意識形態化」、「軍事管理化」，因此設置了「訓導處」、乃至「軍訓室」等等不盡符合民主教育理念的機構，而這些機構及背後的管教心態，即使在解嚴或政黨輪替後，並未受到社會變遷的重大挑戰，基本上仍然「以不變應萬變」。尤其當「升學考試」陰魂不散，國中和高中的教育始終脫離不了智育掛帥時，學校中和學校之間的競爭，往往全然以升學率作為「績效」指標，於是為了維持學習的秩序，各種「不友善」的措施，包括體罰、髮禁、能力分班、過度的競賽等等，都以不同的名義施行於學校的教育現場，即使教育部三令五申，還是普遍存在著陽奉陰違的事實。

台灣的校園為什麼那麼「不友善」？為什麼台灣的教育人員背負著種

焦點3

師道之變與不變

種罪名，卻寧願選擇以體罰、威權的方式來對待學生？學生為什麼被留在校園裡那麼久？還被監禁式地管理與折磨？有些私立學校和補習班更是標榜「斯巴達式」的管束，完全剝奪學習者的自由與自主，難道這代表台灣的「主流價值」是這類違背基本人權和人身自由的法西斯主義嗎？如果不是，為何教改十幾年下來，情形未見徹底改善，反而經常出現「積非成是」的「反挫」，並在這次髮禁爭議上，活生生地暴露了台灣教育界的保守和僵化？但是，我們與其去指責校長、教師或是家長，都無助於消除某種「共犯結構」，因為當教育變成「拚成績」時，前述的不友善措施，反而成為有效的「鞭策」工具；相反地，許多教師真心地相信，如果對學生「太過友善」，換來的可能不是尊敬和自律，倒是班級秩序蕩然無存的夢魘，基於這種「秩序情結」，想讓台灣的校園「友善化」，發展出類似西方自由、開放、自主、多元的校園文化，恐怕還有一大段距離。

台灣的社會變遷，顯然未能動搖學校內的權力結構，不過，社會變遷不一定帶來疾風暴雨式的撞擊，而是逐漸滲透、侵蝕一些表面強固的構造，等到結構條件一改變，大規模的變動也有可能一夕發生，上世紀末蘇聯、東歐社會主義政權的垮台，說明了凡是不合理的制度，很容易被時代的巨輪迅速碾過，那些原先誓死要維護舊傳統的，到時候往往不知去向。

歸根就底，筆者認為結構性的改革仍然重於「道德勸服」，大部份的教育人員並非無法順應時代潮流的變化，而是在競爭與現實的壓力下，缺乏更大的誘因而改變自己一貫的思維與行為模式。教育部如果真正有心推動「友善校園運動」，其實重點不在枝枝節節的政令宣導或培訓方案，更不是讓「一個友善，各自表述」，聽任善於觀風向者勤於表態，甚至大作表面文章。筆者一向主張，教育部必須體認到結構問題的嚴重性，優先進行更周延縝密的「二次教改」，除了加速「十二年國教」的規劃外，也需要同時推動「校內學習革命」，大幅減少考試數量、改變紙筆評量形式、鼓勵創新教學實驗、鬆綁制式校園規範(註4)。總之，惟有教師不再將學生成績當成「業績」來爭取肯定，更多優秀的教師才能發揮專業輔導能

(註4) 較詳細的論述請參考顧忠華(2005)解讀社會力：台灣的學習社會與公民社會。



力，照顧到學生的個別差異及需求，如此一來，尊重、體諒、關懷、扶持等等能夠實現「友善」價值的行為，也才會落實在教育現場，讓學生真正「如沐春風」。

「友善校園」應該如何實踐？每位受過專業訓練，願意以當教師作為天職的教育從業人員，都有其「不學而能」的天性在，只要環境不壓迫、扭曲這份天性，人與人之間自然可以流露善良、信任、互相尊重的態度，尤其在學校中，教師面對的不是罪犯，沒有必要以對待寇仇的方式想辦法鎮壓。再以髮式和服飾為例，學校為了服裝儀容問題，頻頻以「記過」處分學生，使得不少學校管得像監獄一般，這不啻完全偏離了教育的核心價值，也讓學生在校園中，學習不到對身體的尊重、甚至壓抑了學生的「美學」感受，台灣目前口口聲聲要發展「文化產業」，可是假使學生不被允許探索、表達個人的美感經驗，所謂的「公民美學」根本就無法獲得足夠的養份，遑論創造出更豐富的多元文化。

友善，不只是一種善意，這後面意味著一種自由的哲學，相信個人在自由的情境下，會追求知識的成長與個性的發展，並更有自信地實現自我。如前所述，西方人自從啟蒙運動開始，靠的便是每個人都充份意識到自己可以發揮潛能，在各自的社會角色上作出一番成就，所以能夠率先進入現代。他們的教育曾經有過強調規訓的階段，但是早在上個世紀便紛紛揚棄，今天已有三十七個國家立法禁止體罰，而「髮禁」？好像只有北韓還一律實施。台灣的社會變遷，不可能自外於世界潮流，包括普世價值的接軌，怎能獨漏最重要的教育部門，教育部還是責無旁貸，應該研擬各種有效的策略，鼓勵學校認真思索「友善」的真諦，避免形式主義或教條式地誤導了「友善化」的方向。事實上，有關如何實踐「友善校園」的問題，並沒有一成不變的操作標準，常常是一念之間的抉擇，有許多校長和教師是「不為也，非不能也」，當然，結構性的問題若能解決，教師、家長、學生不用整天汲汲於升學競爭，友善的校園文化更是可以水到渠成地建立起來。

最後，無論教育系統處於社會變遷的上游源頭或下游沉澱的位置，教

焦點3

師道之變與不變

育的任務是要激勵下一代對於知識的學習與創新，並且培養出具有獨立判斷能力的成熟人格，學校教育出的下一代，一方面必須承擔社會變遷的後果，另一方面也持續啟動新的變遷。台灣目前學校教育的問題，是過於專注在智育的訓練，忽略了與大社會的對話，以致限縮了學生的好奇心與行動力，如中等學校的「公共服務」時數，常常被校方自私地運用在校園內部的清掃、整理，卻不鼓勵學生參與社區、校外的公共事務，製造了又一個「良法美意」被白白糟蹋的實例。以上的陳述，說明了校園內許多不盡友善或陽奉陰違的舉措，通常來自某種「為學生好，為了讓他們專心讀書，所以如何不得已」的「善意」，只不過這類「善意的霸權」有可能妨礙了學生的心智成熟，讓他們根本無從發展自主性，也不了解自律的可貴。所以在新的社會脈動聲聲催促下，學校的校長、教師、以及家長們都應該反省過去的盲點，還給學生更多自由的空間，共同營造友善、民主、健康、活潑的校園。

結論

由於科技的進步以及社會的變遷，人類面臨了愈益複雜的學習情境，新一代的學生不只需要學到套裝的知識，更重要的是必須掌握到終身學習的要領，學習如何不斷地學習、如何判斷那些東西值得學習、以及如何有效率地學習，現今各種有關「學習社會」、「學習型組織」、「成人學習」的議題方興未艾，正反映此一新的趨勢。不少學者還提醒我們，除了學習前人已經「知道」的知識，為了應付不確定的風險，在所謂的「風險社會」中，更必須勇於承認我們的「無知」，並起而積極探索「未知」的部份(註5)。

亦因此，新世紀的學校教育不應該再侷限於知識的「複製」、「再生產」，而必須鼓勵創造力及想像力的發揮和解放，特別是台灣社會未來

(註5)對於「風險社會」的概念解釋以及詮釋，請參考Beck著，汪浩譯(民92)、顧忠華編(民90)。



的人材，不能夠再集中於只懂得考試得高分的精英，這使得學校教育培育出來的學生，都像一個模子壓鑄成形，類似「單一林相」，而非多采多姿的「混合林」。其實台灣這幾年的人口結構已經起了莫大的變化，「少子化」與「高齡化」傾向日益明顯，加上新移民婚姻的與日俱增，學校作為社會系統的一環，勢必對「多元文化」要有更多的理解與接納。這時候，「友善校園」的意義更加重大，因為台灣社會的包容力如果不能落實在校園的「友善化」中，那麼教育的社會化功能將會大打折扣，換言之，這批「新台灣之子」若在校園中受到歧視與欺侮，最後受害的可能是整個社會。有鑑於此，校園中的人權教育、法治教育、性別教育、生命教育、多元文化教育、以及公民教育，都應該朝向共同的願景相互配套，讓下一代無論出身、血統、階級、性別和成績表現，在學校裡都能夠被一視同仁，「友善」地對待。這樣，當他們踏入社會，也才會以學習到的「友善精神」彼此合作、信任，為台灣創造更多的文化資本、社會資本和經濟資本，建構出欣欣向榮的「公民社會」。



參考書目

- ◎顧忠華編（民90）。第二現代：風險社會的出路？台北：巨流。
- ◎顧忠華（民94）。解讀社會力：台灣的學習社會與公民社會，社大文庫005，台北：左岸文化。
- ◎Beck著，汪浩譯（民92）。風險社會：通往另一個現代的路上。台北：巨流。
- ◎Kneer/Nassehi著，魯貴顯譯（民87）。盧曼社會系統理論導引。台北：巨流。

焦點4

師道之變與不變

› 周麗玉

台北市立萬芳高中退休校長

教育專業化才能讓 教師贏得尊敬、 解決教育問題

終身學習為現代教師基本必備能力，
所謂教學「自主」必要建立在其「專業」之保證上，
也就是說，
只有教師具有可被公評的專業知能與素養，
其自主行為才能得到許可、信任與敬重。



壹、學科專門知識與教育專業知能是教師取得專業資格的必要條件

教育是一種「專業」從未被否認過，在教育權下放之後教育人員「專業自主」的呼聲與要求也從未受到質疑。但是教師在教育現場的教學行為與處理學生問題的態度與做法卻常受到家長、學生或社會人士的懷疑與不滿。其關係與矛盾令人費解，但其關鍵問題具體、清楚：「到底什麼是教育人員的專業？」。當教育人員之專業不必具嚴謹之科學理論與受科學程序檢驗，而其專業準則與倫理又被傳統宗族倫理與權威取代，則其權威性在那兒？因此，每個人常用自己的教育與實務經驗來定義教育專業、談論教育問題。教育現場教師以「常識」教學，教育問題以「升學」來解決也就理所當然。

專業來自充分的學養，有心理學、社會學、哲學及各學科等之學術理論基礎與架構系統。尤其在知識經濟的現代社會，它不可能全由零亂的個人經驗就可以涵蓋。

隨著人類對自己「黑盒子」——腦的了解，愈來愈多的證據說明人類學習的複雜性與自動性。因此專業教師充份了解「學生是自己學會的，不是我們教會的」，同時也體認只有「他真的很想學才能學會」。因此老師不再是高站講台的講授、表演者，而應該是一個能提昇系統功能的「趨動程式」或相伴的共同學習者。發展心理學也告訴專業教師，學生的發展有其階段任務，不能錯過，也急不得，如果未能順利、如期完成其階段任務，不但該發展階段受到嚴重的影響，對其後之發展亦將產生不良的後果。中學階段是做為成熟個體重要的準備階段，亦為開啟未來生涯與學習的關鍵鎖匙，個人認知與學習工具的儲備、人生意義與目的的建立、強健體魄的形成都將在這一學習階段逐漸完成其發展，這都是簡單的學習理論、專業基礎。而學科概念具有階層，具有專業知能的教育工作者完全了解「萬丈高樓平地起，千里之行始於足下」的道理。因此教師必須瞭解學生之起點行為、先備知能，並體認學習為一段漫長的路，有其階段性，但亦有其連

焦點4

續性與邏輯性。學習必須由基礎逐步、循序漸進，在自信而有尊嚴的學習過程中成長，且領悟「學得懂比學得多」重要。

目前學習或教學常以教師個人經驗強迫堆積零碎知識，或灌輸定義不求理解，只以強記公式做繁複計算，不用知道「為什麼？」。如此學習不但辛苦且又無法累積所學。於是學生往往每進一階段學習，其學習就多一層困難，每升一個年級其補習需求也就多一些。如此學習過程，除浪費許多時間之外，更因此失去學習信心，完全違反學習原理。至於學科概念學習，除知識本質、概念之具備與形成之外，其獲得知識與概念的學習過程中思考智能的培養、態度與應用能力的養成等更為重要，亦即「學會如何學，比學會什麼重要」的教育目的。

傳統、沒有理論做依據辦教育時我們堅持：「教育應只問耕耘、不問收穫」的信念，但受過教育專業訓練教師更應了解：「既有耕耘、就要問收穫」的道理。因為，只有能問收穫的耕種者才會適時播種與拔草，在乎收成。也只有能了解學習優勢、掌握發展「關鍵期」、在乎學習者感受與成就的教育工作才會關心教學是否有效、辦好補救教學，而才會注意階段任務、調整教學方法、順乎人性。所謂正常教學應是一種順乎人性的教學歷程，也只有順乎人性的正常教學，才能真正提高升學率，而不是常見的揠苗助長。因此怎會有「因為正常教學，所以不能創造升學率」的道理？

「我是為你好！」是多數老師合理化其體罰行為的理由，也是「體罰」長久不能遠離校園的主要因素及大眾所爭議的焦點。而許多要求學生頭髮剪成全體一個樣的老師或教官最常持的理由是：「整齊才是美」。這種對教育無意或有意的錯誤觀念，使學生在恐懼、受辱與仇恨中身心受到嚴重傷害，使教育目的、學習態度與興趣受到扭曲，怎是專業行為呢？而將「個別差異」與「因材施教」做為「能力編班」差別待遇的充分理由，更為教育專業的諷刺。

「合格」不一定稱職，「教學」也不一都有效。專門知識與專業知能是教師取得專業資格的必要條件，但如果師資培育系統不做嚴格的把關，





專業團體不建立明確、公認的專業倫理與自我檢驗機制，則「合格」並不能保證其專門知識與專業知能之品質與權威性，教師更無法贏得尊敬。在課程鬆綁、知識爆炸、價值多元、環境變化快速，且教師要求專業自主之教學環境中，教師應充份具備基礎、核心、重要之專業知能、堅定專業信念，且能保持不斷的自我學習、研究的態度與能力，才能在教育生涯中永立尊嚴的地位。

貳、教育問題的解決是要有教育專業的思考，不是改革升學制度

重視孩子教育一直是華人社會的特質，但是教育目的功利與形式化的影響使台灣家庭與孩子在學習過程中承受較大的負擔與壓力。因此台灣教育改革的需求也常常多著眼於升學與學習壓力減輕的教育問題上，而少對教育本質的普遍、廣泛討論。隨著解嚴，台灣政治民主，社會逐漸開放，台灣教育改革的面向雖然逐漸在教育的自由化、彈性化、專業化與資源分配等的訴求與項目上努力。但是升學問題仍然是教育改革上思考的重要課題。「九年國教」、「自學方案」、「多元入學方案」等幾次重大的中、小學教育的改革政策都是如此。

教育的問題錯縱複雜，其改革層面涵蓋文化、價值與生活現實等，或為意識形態，或為生存的基本需求。從事教育問題的解決不但要有系統思考，更應以教育的本質做為基礎。而長久以來，我們解決教育問題，卻一直以最簡單的思考邏輯，在升學問題上不斷的耗盡資源，以致衍生更多的教育問題。「九年國教」、「自學方案」等幾次重大的中小學教育的改革政策都是在如此的思考與做法，失去完整改革的契機。而今眾所關注的「多元入學方案」，截至目前為止，似亦掉入如此的邏輯泥淖中。教育的問題表面上是升學的問題。實質上，主要是觀念與文化的問題。其無法單純以入學方式等技術改革來達成目標。入學方式等技術改革可以是一種手段、過程，但一定不是教育專業應思考的教育成果或目的。

「教育形式重於教育實質」的觀念是目前所有教育問題的主要根源，

焦點4

師道之變與不變

也可以說只是目前社會劣質文化的一種反映而已。例如：「功利」，「盲從」、「虛榮」等文化呈現在教育的需求上。由於講求「面子」的民族性格與「崇尚名氣」的心理因素，使「輸人不輸陣」的態度與價值，一直深深影響著大多數人的升學(不是求學)目的。所謂的「明星學校」，甚或「明星班」、「明星老師」，與其他的社會流行風尚、名牌一樣，其實質的意義並不多，但卻令多數人頭昏目眩。除錄取學生的人數多寡之外，幾乎沒有人要求知道教學的實質內容，設備狀況，甚或師資水準，活動空間大小等繫乎教育品質的條件。所謂好學校除了因為多數人的「迷信」之外，也常常是因為大眾媒體的報導與特權介入的影響，而形成某些程度的身份意義。因此進入明星學校(或班級，或老師)為榮的心理，遠比求得好學識的企圖強烈。當大學的錄取率高達百分之七十以上，所謂升學競爭常只是盲從的為爭得「面子」與「名氣」。而社會對「文憑」、「學位」甚至畢業的校名，也常以極為明顯的刻板印象，形塑它的象徵意義，甚至創造它的價值。而擁有者，也常因此而獲有實際利益，如職位與尊敬。因此，教育本質受到嚴重扭曲，自然也就有了大量的失敗者與不快樂的讀書人，以及更多程度低落而混文憑與學位的學生。如果教育改革不能將教育回歸至其本質且讓教育成為教師真正的專業行為、學生生活的一部份，而還是只以常識的觀點與簡單的「廢除考試或減輕學生負擔」的思考模式與做法，則教育問題不但無法改善，且會衍生更嚴重的教育問題。

回想民國57年政府宣佈實施九年國民義務教育，開宗明義，即期能導正「形式主義、孤立主義、升學主義」，也宣示教育「另起爐灶」全面革新，然近四十年間其改善有限。學生仍在考試中度日如年，而在考試分數高低區別好壞學生的唯一標準，與升學結果為單一價值的校園文化中，許多低成就、需受特殊教育與弱勢族群等學生仍未受到應有的照顧。校園學生偏差行為、中途輟學與師生衝突的問題非但不因免試而減少，反而日趨惡化。如果當年能有教育專業堅持，充份理解國民教育的精神與內涵，其思考就不是單純「廢除聯考，以減輕學生課業壓力」或「解除惡補」的宣導方式，而是積極以專業知能追求教育本質的落實。由廢除聯考的手段與





過程，從事有系統的教育研究，由師資培育、課程改革、教材教法改進、校園文化重塑等教育專業，建立起一套完整的國民教育哲學與方法。教師、家長、社會大眾在過程中被教育，了解義務教育與選擇教育之分野，全民教育與精英教育之不同。

但在膚淺、表面與簡化、常識的宣導與做法中，使當時多數人僅認知「聯考廢除，減輕課業負擔」的表面改革，而忽略其提昇國民教育品質，改善國民素質的教育本質。以為廢除聯考可以從此「快樂、輕鬆」上學，卻忽略學習也是一項生活課業，而升學也僅僅是求學的方式之一。因此許多學生失去學習目的，老師忘了教育專業。因此國民教育發展至今，升學夢魘仍在，不正常教學普遍存在中、小學校園。教育本質仍受嚴重扭曲，多數的學生仍受到忽視，而少數菁英也因過度的競爭而受到傷害。於是聯考雖廢除，但是課業負擔卻仍沉重，而「快樂、輕鬆」上學，變成放牛班與青少年問題。

「自學方案」是另一個試圖由改革升學制度來解決教育問題，也是失敗的例子。如果當年的宣導不是：「不用參加聯考，都有學校念」的非教育專業、錯誤思考，或所謂公平的「五分制」。而是在教師教材教法的改進與教師專業要求上從事改革，甚或開始發展教師證照、教師分級等提昇教師專業地位的研究。則所謂的「公平五分制」必轉化而成為教師的專業尊嚴與權威，自學案的發展對教師教學的改進必產生深遠的影響。而此方案重視教學之多元性的內涵，對社會單一價值的錯誤升學觀也必發生正面導引的功能。因為「自學案」的基本概念是建立在「教師的專業權威」受到完全尊重的基礎上。因此，教師專業要求為改革的核心。如果不能提昇教師的教學方法與觀念，而僅在表面的「不用參加聯考，都有學校可念」的簡單概念上，忙於處理成績的公平性與分發的誘因與技術，則教育表徵的升學問題非但無法解決，卻可能產生如教學品質低落，學習動機怠惰等其他教育問題。當以「在校成績做為升學依據」，付予教師專業權威、決定學生升學機會的同時，教師的專業知能應受公評、檢視。因此，「自學案」應為發展教師專業檢核或證照的重要時機，如能以實質專業知能與內

焦點4

涵，建立教師受信任的專業地位，則今日所謂「不適任教師」的問題應早已解決。

「多元入學方案」建立在承認「人之不同亦如其面」的多元智能觀。因此應有更多的資源投入在多元智能觀念的建立與多元機會的創造上。教育專業宣導應建立在「每個人的潛能不同，應有不同的發展空間」的基本專業信念上。而不是「聯考廢除，快樂上學」或「考試題目簡單」為主要訴求。教師專業有責任使家長、學生了解二十一世紀將是一個多彩多姿的世紀，社會呈現多樣且迅速變化的風貌，學生終其一生將面對失業、轉業、再就業的多次變遷與再學習。同時也應使學生領悟，他雖將擁有「每個人都會有無窮機會」的環境，但做為地球村上的一員，他必須有能力站在國際舞台，面對全球知識經濟的競爭。他的對手不再只是島上二千一百萬的同胞，更不是一個年齡層三十萬人的升學競爭對手。因此在不同學習階段應完成不同的發展任務。國中階段應培養正確學習態度與方法、儲備基本能力與終身學習的基礎。更應使了解公民社會中的理性、尊重與包容，以及對多元文化的理解與欣賞，同時學習自律、誠信與負責的自我管理能力，唯有如此才能適應那「唯一不變，就是改變」的時代。

推動「多元入學方案」應以發展特色，提供選擇機會為核心。運用基本學力測驗試題發展機會，提昇教學與評鑑的品質。同時並能逐漸建立起考、招分離的制度，以改善目前為考試而教學的不正常教育現況。教育的主要目的應在培養完全的個人，而教育的本質更應使每個受教育者在價值引導、創造的過程與活動中，其潛能得到充份的發展，實現自我。「多元入學方案」應促成教學內涵的提昇，教育生態的改變與學習的重新思考與定義，而使人的價值與意義得以定位，它不等於「基本能力測驗」。

教育改革是一條漫長、艱辛的文化重塑過程。以改革「升學」為手段或過程的確可以凝聚焦點，但盤根錯節的教育問題，欲由單一的「升學問題」來解套，一定無法成功。教育的問題一定要回到教育的本質，以教育專業的方法與內容根本做起，累積成果。從實施「九年國教」、「自學案」到「多元入學案」都試圖以「入學考試廢除或減輕課業壓力」為宣導





的主軸，使家長、學生與老師產生很大的誤解。如果能藉由制度的推動，以教育專業落實教育本質，促成教師專業提昇，進而改變教育生態與學習內涵，則可為教育奠定百年的基業。

參、改進師資培育機構才能有合格、稱職的專業教師

筆者於民國93年曾有機會參與93年度13所不同性質之大學校院「教育學程中學教育組」之訪視、實地評鑑與書面評鑑工作。整體而言，各院校師資培育中心大多有心在各自資源基礎上發展特色，符應本院校學生的需求，唯對師資角色之培養仍多停留在傳統之被動學習、單一價值與道德要求，而因應社會變遷、教育改革教師所必備之能力，如解決問題與終身學習能力、多元價值觀念與覺察變遷敏感度，以及專業自主應有之教育專業與學科專門知能，在其專精程度與新知內容等之要求、養成上都明顯不足。即便做為一個現代公民應有的公共參與、人權與平等等知能在課程中亦少有涉及。如何提昇教師專業地位，培養現代化之教師，師資培育中心責無旁貸。各師資培育中心應透過內部之自我覺察與自我檢視，並在相互間討論與對話中產生自我改善力量，積極改進培育課程之專業內涵，重塑師範教育文化，建立專業形象。

以下就八項評鑑指標，分別提出本人對師資培育中心在中學教師培育現況上的個人觀感或建議。

一、師資培育中心之發展目標與特色

目標能提供發展方向，而特色則可以展現價值。在形式上各師資培育中心大多能依相關規定，訂定其發展目標，但實質之落實仍有極大之可發展空間。極少部分學校培育目標能與學校之特色，或發展相為互應，例如，為因應社會變遷，師資需求減少，運用學校已有科系類別特質，擴增其培育目標，使學生不但能為中等教育師資所用，亦具備有轉型或成為企業內教育訓練之師資；亦有一所學校以其地區之特殊環境與資源，將其培

焦點4

師道之變與不變

育目標著重在對少數族群、母語與社會服務等教育知能之培養，此等學校之目標與做法確實值得肯定，但畢竟非常少數，且明顯表現其目的，仍在解決學生就業問題之功能性目標，而非教育理想與使命感。

一般而言「目標」如果不能具體、周延、可行，易流於空洞、形式或口號。本次評鑑多數學校目標內容多僅以「師資培育中心」獨立發展為主要思考，其與學校整體發展或重點、特色幾完全脫離，未見有所連結，而內容亦較少師資培育中心發展之願景或長遠理想，亦即缺少其設置之中心思想。雖有極少部份學校訂有長期目標內容，但卻缺少具體落實之階段性計畫，無法看出其實現之可能性。尤其各校目標內容，對於配合社會變遷、教育改革發展必要之相關配合措施涉及極為不足。整體而言，在「目標」規劃上多數學校無法呈現師資培育之未來觀，僅有因應目前市場需求之短期就業準備需求。缺少明確方向與理想的師資培育目標對教師專業形象建立、教育改革落實與師資培育中心的長期發展都有不利的影響。

「自評」可以提供自我改進的機會與動機。本次評鑑僅有少數學校未辦理自評，多數學校能落實有效自我評鑑之機能，不但自評過程客觀、嚴謹，且能在自評之後，明確訂定具體改善策略與時程，其認真對待自評的態度，值得鼓勵。但也有些學校自評過程遵守評鑑應有的專業規範，但評鑑結果卻未能加以追蹤、處理，以追求進步、發揮自評之有效功能，至為可惜。而自評評鑑委員全數由校內人員或兼課之教師組成，為多數學校共同現象，應加聘一、兩位外部專家，以求評鑑更為客觀、周延，對學校之進步將有更大的助益。

形塑學習群組與夥伴關係，與社區教育機構合作情形略顯被動而消極。但亦有少數學校能精心設計，積極主動且發揮創意。例如，有每年規劃一項大型教育研討會做為與伙伴學校及社區對話之平台，與社區中、小學共同建立「學園」形塑優質教育圈，亦有與地方教育行政單位訂定契約合作、協助地方改善教育品質，並藉此行政資源以與學校建立夥伴關係等。這些學校的做法都頗具特色。



二、師資培育中心之組織、定位與人力資源

師資培育中心之發展關乎師資之良莠，而學校對師資培育中心之支持狀況則為其發展榮萎之主要關鍵。為使「師資培育中心」切身明確，應在學校組織之相關章則中明確訂定其地位，以保障其在校務發展中之資源與機會。本次受評各校雖都已依規定設立中心，亦不乏自身制度完備、人力充份，且能發揮中心專業自主的功能，但在學校整體發展之地位、方向仍欠缺明確、制度性的保障。例如，有些學校「中心」可自訂各種規章、辦法，亦能得到學校主管相當程度的個人支持，看似獨立完整單位，但在校內法制中，其定位則頗為含糊，有視同為教育系，亦有被視為「法外」之單位，因此在發展目標與師資之需求上易有所扞格，資源分配無法規之保障，亦易有「人去政息」之憾。

成立教育研究所為本年度受評各校院解決未來中學師資減少後「中心」之師資與教學問題的普遍做法。以「中心」與研究所間資源共享、相互支援之方式經營，但現況則是「師資培育中心」之主體性明顯受到忽略，師資培育中心變成教育研究所之附屬單位，共用人力與設備而致資源不足時則以犧牲「中心」為主要做法，例如，不少學校「師資培育中心」僅進用工讀生或兼職人員負責行政業務，設備器材則僅有少數電腦等視聽器材可供使用。設置師資培育中心學校應有培養專業師資之體認，各校除應在教育目標、行政關係、人力、經費與設備等事項上建立明確、可久的制度之外，更應導正僅關心招生而忽略師資培育中心長期在學校發展的定位問題。

師資培育中心與學校內各系所的關係不足為普遍之現象，因此學生之專門學科及其教材教法，與實際教學需求不易聯結，產生嚴重落差，各系所與師資培育中心之資源亦難予整合，此幾為所有學校普遍情形。少數學校雖由各系所主任組成委員會，共同研討、發展師資培育目標與課程，以補師資培育中心與學校內各系所關係不足之憾，其做法對增進行政業務協調確有功能。唯因缺少專責教授協助教材教法之發展，專門學科內容與教材教法品質因而受影響，普遍成效不佳，若能使中心與各系之整合更為完

焦點4

善，則教師之專業能力發展將更易提昇。

「大學設立師資培育中心辦法」已於民國92年8月1日公佈在案，相關名稱、章則理應依法修訂，但不少學校相關文件、辦法，甚至教學相關場所之標示仍以「教育學程中心」相稱。可見師資培育之基本概念與學校行政之認知常不能隨著社會變遷、法令修改而有清楚的共識與充份了解。辦教育只因循著習慣與自己經驗的教育思考而為，或從事所謂的改革，是多年來教育改革各說各話，與無法成功的重要原因之一。師資培育中心屬公務機關，其定位與設置之中心思想是師資培育成功的關鍵因素，而其所依循與指導的最高準則應是政策與法令，藉由法律之理解與遵守才能使學校對師資培育的目的與意義形成共公意識與規範，因此依法修訂章則、辦法或組織人事至為重要。

三、師資培育中心學生之遴選與輔導

中學師資培育應包含國民教育階段之國民中學師資與後期中等教育不同類科學校所需之師資，即除國民中學外，應有普通高中、綜合中學、職業學校與完全中學等各類別學校，此等不同類別學校所須之師資條件應有所差異。本次受評學校一般對後期中等學校各類別學校之特質與該階段學生之發展需求、學校生態等少有研究與關心，因此對該教育階段教師所應具備之條件與特質亦少受到關照，不論修習學生之遴選、宣導或是輔導時都只以一般普通高中或國民中學學科教學為主要考量，如此對選讀學生與師質供需都會有不利影響。

大部分學校都以其科系畢業生，依法可合格登記類科教師類做為其招收學生之重點，或分配比例，亦有以研究所學生優先遴選或佔有半數名額招生。類此制度確能有效提高師質水準，亦有利高中職教師來源之建立，與學校特色之發展，值得鼓勵，唯其少對市場需求預作評估，提供充足資訊給學生。例如海洋、農業相關科系在職業學校師資逐漸減少的現實環境中，必轉而以國中或高中教師相關科系登記，例如生物、物理、化學等基礎科學，而非其原具有之應用科學專長，如果專門學科不能在學時加



強選修，則面對市場競爭時必相當不利，但所有學校幾乎未曾在這方面做說明或協助。亦有部份學校因求各系所能公平分配師資培育名額，完全忽略學校以及學生之基本條件之運用與限制，學生未來就業的困難更大。例如忽略各系、所提供專門學科知能與實習技能是否符合不同類別學校師資需要、選讀學生具有之基本學習知能與通識能力是否足以為人師表，以及市場需求量之掌握等。一般而言，名額規劃應為教育專業，應由師資培育中心主導而非由各系所分配。師資培育中心應再加強其專業職責，依據學校師資發展之條件、審慎選擇教育重點，落實課程規劃與學生輔導系統發展，以配合其設置之目標，減少學生在就業競爭或進入職場教學時產生困難。

各校都能訂定招生之相關辦法。遴選學生時要求在校成績與筆試為一般錄取標準常採取的方式。筆試內容影響選才之結果，命題時應審慎設計，以教育相關常識為其內容時，應注意其試題內容之合理性，例如有學校在學生入學前即考「教育概論」，不但造成學生之困擾，亦不甚合理。除筆試之外不少學校亦能用心創造特色，確能為師資把關，值得參考。例如不少學校都在筆試之外增加自傳、報告、參與活動之狀況或口試等多元方式併入考查，亦有增列心理測驗、術科考試，加考教育時事、文字表達、國文等都表現學校對師資培育之理想與用心。

各校設置中心導生制度之機制與運作有極大的差異，有由各系所主任或中心主任擔任導師，或系與「中心」各有導師之雙導師制、或僅由「中心」專任教師擔任導師等不同方式，其方式各有優點，亦有其限制。但是最為關鍵的問題，在教師熱誠與負擔之合理性，以及師生互動時間之安排與設計。例如，部份學校由系所導師負責學生之輔導不另設導師，學生教育專業問題無法得到協助，亦有導師與學生比例高達1：50，且未編列導師津貼等不合理之安排。但是也有學校導師設置頗具創意與用心，例如除有主任導師之外，另由專任教師，分配擔任不同學院學生之導師，並每週安排至少四小時之晤談時間、學生課業輔導，另舉辦「導生會議」以協助學生解決教育專業或就業問題、亦有以「家族」觀念與活動協助學生

焦點4

集思廣益，建立互助的平台，頗具特色。導師功能之落實關乎學生輔導之落實，常因不同之設計與學校資源投入狀況有所不同，各校仍有改進的空間。

四、圖書、儀器、設備、經費等教學資源與運用

教學資源之充沛與其運用之得當與否影響教學品質至深，尤其當中小學課程全面鬆綁，教師專業自主要求已形成。中小學教師專業能力在教學場域受檢視之必然性與壓力日漸沉重的現況，如果教師不能在其養成過程有更多創意、多元且能自我學習的機會與訓練，以使之徹底拋棄「照本宣科」與只用一本教科書與黑板的習慣，則無法擔當現代化的教師角色。因此，充沛的圖書、儀器、設備、經費等教學資源與運用，不但是培育現代師資在課程進行時的必要條件，亦為師資養成中的重要潛在性課程的要素。

隨著校院科系特色與師資培育中心成立時間不同，各學校之教學資源、設備等有很大差異。一般而言，教育部補助之經費多能依法購置且能依法管理，但各校之配合經費、資源則有極大之不同。例如，原為師範院學背景學校，教育相關之圖書、期刊、儀器、設備充足，至於一般大學雖以資源共享，或提供專款補助但仍有所不足。以下各點可供各校未來發展參考：

- (一)適合選讀學生參考閱讀之中、西文書籍、期刊、電子資料庫、期刊、非書媒體明顯不足，即使圖書設備充足之師資培育中心，仍多以教師研究用書或師資培育用之教科書為主，適合中小學教師教學所應有之參考用書較少。例如與社會之未來趨勢、變遷有關之讀物，新住民、人權與性別等新觀念的相關刊物、文獻等，其他與中小學教材有關之通識性讀物例如科普或小說、教育之經典、人物傳記等能提高學生閱讀興趣，養成自我學習習慣，培養現代觀、豐富通識、融會貫通人文、科技之基本概念與教育信念之圖書皆應加速增購。
- (二)由於人力不足，圖書或設備之維護與管理困難，多數學校併入全校



之總館與總務體系管理，雖言資源共享，但使用常感不方便，因此少被使用的情形很普遍。在師資培育中心設置小型圖書、器材室之構想應為可行，但如無專人管理或常加防盜鎖，易形成虛設，可考慮設立工讀生輪值，辦理電子登錄等方式改善人力不足之困境。亦可在「中心」設置小型閱覽室，置放期刊、雜誌、工具書等，除可方便教學使用之外，亦可增進選讀學生交流機會，且易使選讀學生對「中心」產生認同與歸屬感。

- (三)中小學歷年課程標準或課程綱要，以及各種版本教科書對中小學各科教材教法與教育目標之掌握非常重要，但本次受評鑑學校除原師範學院部份學校蒐集台灣與世界各地教科書、部份國、高中、職各科各版教科書，供教學與研究之外，各學校圖書館少有系統蒐集，至為缺憾。至於中小學歷年課程標準，或課程綱要為課程發展之重要工具書，但所有學校都僅有零星之版本。各類科或領域核心課程之教材教法相關媒體等非書資料亦極為不足，應酌予增購，以協助學生提昇自製、編選教材之能力與核心概念之統整，以符目前課程發展之趨勢。
- (四)部份學校除必要之業務費外，學校尚能充份提供師資培育中心圖書設備，但也有少部份學校其經費則僅限教育部之補助，學校未有任何配合款，或比照其他一級單位編列年度固定預算支出，其發展頗受限制。
- (五)限於學校之整體規劃與校地之限制，雖部份學校之空間不完全合乎理想，但學校都極力做改善，一般而言，都能努力做好空間規劃，唯教師研究與學生可運用空間仍顯不足。

五、教師員額、師資素質、教學及研發成果

本年度受評師資培育中心之師資素質普遍良好，大都具有博士學位，教學認真，也多數受到學生的認同。唯因合聘或與教育研究所共用，實際專任員額並非完全，因此仍有不少問題應加以關心。

- (一)專任員額不足，教師負擔過重，兼任教師太多，合聘職責不明。

焦點4

例如，教師上課節數有高達18小時以上，或輔導學生相關事宜全由中心主任一人負責，其教學、研究品質皆受影響。甚至有師資培育中心無專任教師之編制，尤其原以培養國小師資為主之師範學校，當其加辦中等教育學程時，限於法令無法配合其課程之需要加聘適當之中等教育師質，因此目前都由原學校培育國小師資之教授轉任，影響中等教育師資之培養。又如部份學校因其與研究所共用師資，專任教師無法專任中心課程，致許多課程都由外聘之兼任教師擔任，教學品質與學生輔導都難保證其水準。至於合聘教師，因未有明確分配其與中等教育師資培育中心之關係，讓人有「只有名額未見人力」之感。

(二)教師同質性過高，且擔任課程類別過多，或所教非所長的問題。

少數學校其中心所聘教師幾畢業自同一研究所，且全數為教育系背景，此現象較易使學校多元課程之發展、學生專業課程之專精受到限制。再聘教師時，應注意教師專業多元性的考量，並重視核心課程師質之學術專長，例如心理學、各科教材教法之研究與經驗等。而部分學校教師受課科目類別過多，致教師之研究與學術地位不易提昇，對受課教師之專業發展，與受教學生之知能獲得都會有不良影響。甚至有少數學校之部份教師，其專長與教學內容或教學科目不相配合之情況。

(三)各系所專門科目受課教師與師質培育中心教育專業受課教師間之聯結不足。

多數學校將專門科目教學與教育專業科目完全隔離，互相間不相往來，致各系所不了解中小學課程目標與內容，中心也不了解各學科之基礎、核心概念為何，因此不論該科目之教材教法由系所負責或由「中心」負責，都是閉門造車，影響學生之實際教學能力之提昇，甚至教學見習或實習時雙方都無法對學生做有效的指導。少數學校雖以委員會或教務長擔任總召集人等方式促成各系所與師資培育中心之整合，但在專門學科知識、教材教法、實習、試教與教育專業間之整合上仍有相當距離。如何使專門科目與專業科目教師能有溝通平台，共





同形成課程發展社群，協同研究教材教法、共同參與學生之到校見習與實習輔導等統整學校資源之設計與做法實為未來師資培育水準提昇之重要課題。

- (四)在學期間到校見習之重要不低於畢業後之實習，應受到重視，但一般受評學校這方面之成效較不明顯。由於學生課業負擔、選讀學生分散及尋找合作學校不易等問題，實行確有困難。但是學校如能運用創意，加強對中、小學不同階段，不同教育目標與校園生態、學生特質等之田園研究，建立社區學校網絡應可以改善學校師資培育之相關措施，發展自己的特色。

六、課程之規劃與執行

課程與實施為達成師資培育目標之內容與手段，只有統整適當之課程規劃，並確切落實其內涵與精神，才能培育出理想、優良之師資。本年度受評學校都能依據相關法令規劃教育基礎課程與教育方法學科目，並訂定相關辦法以為其運作之基礎，在形式上確實學生都能修習完成26個教育專業學分，而專門學科等各種相關章則、辦法亦確依規定報部核定。唯在課程實質內容、執行方式與落實情況則仍有很大的改善空間。例如，課程規劃實質內容與中等教育多元師資之需求未能配合；教材教法未能整合專門學科與教育專業；領域核心概念課程其統整與師資皆不足；心理學等人類行為的基礎知識未深入探究以符教學之用；而夜間排課與設科過多，或生活化與現代化議題內容不足等問題，都深深影響師資品質與專業能力，急待師資培育中心審慎規劃、落實改進。

以下就各校課程規劃與執行情形可加強研究，以求進一步之內容說明。

- (一)課程設計忽略中等教育階段，不同類別學校，其師資條件不同之必要性。中等教育之師資涵蓋義務教育階段之國民教育，與選擇教育之後期中等教育階段，因此其教育目標、課程綱要與教材內容都有極大的差異，而學生的生理、心理也正處於發展的不同關鍵時期，無論

焦點4

學習或活動的興趣、態度與方法都存有其差異性，也因此發展出不同之校園文化。就以最基本之學科教學而言，高中重學科系統與理論；職業學校則應協助不同類別之技能檢定；而國中則必要有課程統整與通識能力，如為完全中學則因排課之需要，教師常被要求，能同時教授國中、高中課程。其他如班級經營、輔導與師生的互動模式則更為複雜，教師如果不能在養成之過程中使其俱備相關之知能，體認其差異，則不但易在教師甄選時遭到失敗、就職後遇到挫折，無法培養適用之師資，更奢談「專業自主」。綜觀各校之課程規劃都少涉及此部份之討論與規劃，限制學生教學生涯發展與多元性師資之養成。各校應配合學校發展目標、資源與地區特性等，因地制宜，規劃課程重點，切實做好學生選課與生涯輔導。

(二)課程規劃、教學方法遵循傳統，缺少創意與現代觀。

師資培育中心一般專任教師學歷完整、教學準備充分，且能承繫「誨人不倦」與「誦誦善誘」的傳統師道，認真對待選讀學生。唯科目、教材內容仍以傳統師範教育教材為主，教學亦採學生聽老師教的傳統授課方式，較少知識之再創造與觀念的啟迪。由於社會變遷快速、多元，加上教育鬆綁，今日教師所面對的常是不可預知的未來環境，在要求自主的同時將必面對其專業被檢驗與挑戰。尤其教科書開放之後，中等教育師資所具有的專門科目學識已不只一本教科書的範圍，應有更深厚的學科概念系統與結構，以及相關的通識與統整能力。如果不能在師資養成中不斷增進其自學能力與習慣，深耕紮實的教育專業知能，則難以面對變遷社會，複雜師生互動與有效教學之挑戰與要求。因此專門學科與專業科目的內容與評量應有更為嚴格的設計與把關，提高核心課程、科目之學分數。

除此之外，養成的歷程亦為師資培育的重要潛在課程，亦將會成為學生未來教學的典範學習。如果學生能透過教學的歷程體悟知識的轉化與再創造的過程，能在班級教學的對話中形成一個自發的學習型社群，養成公民社會中的討論、辯證、尊重與對多元文化的理解與欣



賞的習慣，則其未來任教必以此為教學的重要指標。而此能自我終身學習、解決問題，創造特色、多元、且有使命感的師資條件也才能適應社會的變遷，符合社會的期待，勝任現代教育目的的教學。

(三)教材教法之教學品質待提升。

教材教法師資不足是本次受評學校的共同問題。由於各校發展師資培育工作仍為近年的事，而中學師資所需之各學科教材教法教師，必同時有學科專家與教育專家，又有實務背景者才能勝任，短期間的確有困難。但總應在學校內逐漸發展，有計劃開始培養。目前師資培育中心安排教材教法之授課方式，有由系、所專門科目教師擔任者，或由師培中心教師負責之不同方式，前者精於學科概念之建立，後者長於教學法之提升，各有所長亦有所短。而實地至中小學見習與實習輔導課程則不同師資培育中心又有不同之搭配方式，多數學校由學科專家教授教材教法，但其授課教師並不參與見習與實習輔導課程，而其完全改由師資培育中心負責見習與實習之輔導。因此中等教育學科教學產生許多情況，例如無法解決學科概念學習困難，或處理概念階層、落實學生起點行為學習等學科教學問題。

教材教法課程，實為師資之重要、核心能力，關乎未來實際教學能力之虛實。以上各種教材教法課程的規劃方式對師資教材教法能力的培養都有所不足，學校應有長期規劃，或自行培養授課師資，或在員額中另聘合格教師，以提昇教學品質。短期間至少應做到分科教材教法教師與師資培育中心之有關心理學、社會學之教師充分、密切合作，尤其高中職教材知識概念已相當專門，應由學科專家協助校外見習與實習輔導，以落實教材概念教學之完整性與教學法之靈活配合，也才能完成教材教法課程目標，勝任實際的教學工作。

(四)國民中學領域課程師資培育應兼顧分科、統整與概論。

國民中學領域課程，尤其「自然與生活科技」、「藝術與人文」、「綜合活動」、「社會」等領域，除概論課程外，各領域內含教師不同專長之分科教學，與統整相關概念之能力。目前培育該師

焦點4

資，學校因限於學校系所之科目內容常無法全面關照，因此在做科目認定前應由中心系、所相關教師一起規劃，並輔導學生選修或旁聽領域內之其他教材內容，以加強領域統整能力。

「概論」課程規劃亦限於師資，教學內容常有偏頗。部份學校採共同開課，但未能共同規劃完整之課程計劃，易使領域內容類似拼湊，或支離破碎。至於實質內容應注意綱要相關指標之達成。例如有學校「綜合活動」課程規劃太著重輔導理論與技術，缺乏心理學、心理測驗、人格發展等人類行為之基礎知識，易浮而不實，而「藝術與人文」領域常忽略學生之人文知識，人文教學致使教學內容空泛、技術化。

國民教育為義務性質，且為全人教育，教師應具備融入現代生活重要、相關議題，例如人權、環境、性別，或少數族群、新居民子女之課程轉化，以及其他與現代生活有關的課程，例如台灣文化通論之相關課程等教學能力。這些能力不全然必須以設科目學分來達成，應可在養成之相關課程之科目教學時，適時融入其相關知識，同時提供價值辯證的機會。在資源及學生負擔等許可下亦可以提供選修課程，或輔導選修其他相關係、所、學程之課程，以增進勝任教職之能力。

(五)原以培育國民小學師資之院校，宜重視中等教育師資培育課程之研究。

配合中小學師資合流培育發展特色之展現，宜有課程研發的機制，例如設計共同核心課程、整合課程或學校特色課程，同時應極積研究中等教育師質的多元性，以因應近年後期中等教育課程改革、社區化等師資之需求。師資培育中心應加聘有中等教育經驗之專業師資，增加與中等教育相關之課程與活動。

課程規劃與執行受到學校師資、設備與行政的影響，學校的重視與相關配套措施之落實才能有效完成改善計劃。師資培育中心應明確規劃，積極爭取才有改善的機會與時程。如何發揮積極、主動的專業知能，發揮協調溝通能力，展現強烈的企圖也是師培中心進步的重要力量，所謂自助人助的道理，即是如此。



七、畢(結)業生之教育實習與就業輔導

師資培育中心本年度受評項目中，「畢(結)業生之教育實習與就業輔導」可謂制度、法規及組織辦法建置為完備的一項。各校均能依其資源與目標訂定其組織與制度，各校之具體做法亦有不少特色，可供啟發、提供追求進步時參考，唯受師資培育中心人力與經費短缺、實習學生多且幅員廣以及實習學校之配合等影響，雖有完整之制度與組織的設計，但並無法完全達成原設計之構想與輔導之落實。因此如何發揮團隊、運用智慧與創意，因地制宜，創造機會與資源，並借用他山之石，改善缺失，則師資培育中心責無旁貸。

以下就本次評鑑所見提供參考、建議：

- (一)學生之輔導學習計劃，宜由實習學校輔導教師、教材教法任課教師與師培中心導師與學生共同討論擬定。一般學校常僅由學生自行擬訂，或導師參與修改，或與實習學校之輔導教師簡單討論。教材教法教師極少參與實習計劃之擬定，因此實習計劃無法與養成教育課程聯結，或不可行，或形同虛設。
- (二)慎選實習輔導學校與輔導教師，並建立長期堅定之伙伴關係。訂定遴選原則與運作機制是重要的一步，但如何有效落實則必需有更多的配套措施與行政智慧。建立社區學習圈、舉辦大型研討會等都可以是一個伙伴關係的平台，而如何了解怎樣的中等學校是符合自己的伙伴，則必靠師培中心平時對教育的研究、關心與參與。
- (三)落實輔導教師之實習輔導，首應有健全的制度。目前各校雖能以不同方式遴選輔導教師，但工作條件不盡合理，因此輔導教師之合理負擔應建立可久的制度。除此之外亦應考慮實習學校資源之運用，例如善用實習學校優良輔導教師與實習學校內教師進修機制輔助實習輔導。亦可以改變實習方式，以解決人員不足問題，例如集中科目實習，利用網路、平面媒體等進行輔導等。
- (四)輔導內容應以學生之需求為主要考量，並應隨時提供充份之資訊。例

焦點4

如在座談時，多數學生皆表示「教室經營」對他們而言至為困難，但並未見學校有具體的協助規劃，或加強此類課程之設計與實習。學生也多數對於91年7月14日已修正公佈「師資培育法」混然不知，因此無法了解94年教師檢定之變動，更遑論相關科目之準備。師培中心應可隨時收集學生實習之相關問題，並在養成過程之相關課程或活動中提出討論，或編印成冊、上網，並利用實習時加以運用、修正，再傳承。尤其相關法令的理解明顯不足，因此權利與義務不清，也是學生到校實習困難的重要問題。

(五)紀綠可以協助進步，應加強訪視、實習等資料之管理，切實召開相關會議例如「實習輔導委員會」以溝通、協調、集思廣義，落實制度、計劃。

總之，畢(結)業生之教育實習與就業輔導為師資培育成功與否的重要關鍵，應審慎、用心規劃，並應隨環境變遷不斷修正，尤其應及早規劃教學實習，並慎選合作學校，發展伙伴關係，完成簽約。

八、地方教育輔導、教師在職進修之規劃與推動

受評學校在「地方教育輔導、教師在職進修之規劃與推動」之執行多以教育部之專案與主，略顯被動而傳統。事實上地方教育輔導與教師進修可多元而創意，除教育部之專案補助活動之外，學校如因經費因素，可考慮以學校之軟、硬體資源協助實習學校辦理教師進修，例如任課教師參加實習學校教學研究會、家長會進修；邀請實習學校教師參加相關之學術研討會，或提供圖書館、體育設施供實習學校辦理活動等都可協助地方教育之發展，形成地方學習社群，同時由於敦親睦鄰、合作互動，極易建立社區學校與師培中心的關係與情感，與實習學校伙伴關係，自然因互利而形成，產生雙贏、互利的效果。其他運用網路科技、遠距教學，辦理地方性之研討會等都值得肯定與參考的教師進修與地方教育輔導方式。



結語

評鑑主要的目的在了解教育現況，追求改善教育缺失，以落實教育目標。自民國83年修正公佈「師資培育法」，師資培育制度有了大幅的改變，師資培育多元管導與師資儲備制從此定調。因此師資培育單位間的競爭壓力與教師就業困難為必然的現象。而民國84年的「教師法」公布也改變了傳統教師的角色，「專業化」為其角色重要認證，教師必需有精確的專門學科與教育專業知識之理論基礎與深厚專業倫理、專業素養，而終身學習為現代教師基本必備能力，所謂教學「自主」必要建立在其「專業」之保證上，也就是說，只有教師具有可被公評的專業知能與素養，其自主行為才能得到許可、信任與敬重。因此師資培育內容與教育方法的重新研究與調整成為師資開放後，師資培育單位首應擔負的職責。

受評學校師資培育中心確都能敬敬業業祈能培養優良、受肯定的教師，但由於資源、條件的限制確有不同的成果，但如果能有正確的觀念與精心的發展計畫則其成就可期，尤其在師資條件、課程安排與教學法的改變最為重要。以下幾點建議應可供參考。

- (一) 體認競爭存在的事實，了解師資條件、角色的改變與中等教育的特質。中等教育師資包含國民教育、普通高中、高職、綜合中學、完全中學，還有社區化跨校兼課等師資不同條件之要求，學校應以嚴肅的態度考量學校科、系資源、學生背景、與環境，慎重決定發展目標與重點。目前學校常以可登記教師資格，即行分配額、選讀，往往因其系、所修習之內容與相關課程標準或目標所要求不同，無法通過甄選，也難勝任工作。
- (二) 教育方法之改變有其理論與時代變遷的需求，人本思潮、心理學發展改變人學習的觀點，民主化促成人權觀的發展。師資培育應使學生在典範的學習過程中真誠體悟師生互動的奧妙，而不應只有兩學分的教室經營，或一場演講。現代師生存在的是一種對於知識共同討論研究的氣氛，而不是一種充滿上對下、管理跟強迫的控制，校園的文化傳

焦點4

承責任還應該要有文化交流與創造世代對話的功能，因此師資培育內容應有更多參與討論的體驗，與養成的內涵。

(三)中等教育師資專門學科之基礎理論應該被要求，閱讀與通識能力應加重視，無論遴選或評量時都應就這兩部份的能力加以要求。尤其相關科系在科目認定時應以課程標準或綱要之實際內容為依據，納入教育專家，而非以系所學科專家為唯一標準，教材修習不足的部份應協助選修、或提供自學材料等予以補救，並公正評量。而對於學生的讀寫算或運用科技能力應在入學時即加以檢定，必要時要求修習、補考。師資培育中心應選擇對的人，不是從頭開始培養。為改善所謂的流浪教師，最根本的辦法應是師資培育機構之把關與對症下藥。

(四)終身學習與自我學習的能力為一個專業人員最基本的條件，也是保有專業資格的重要指標。師資培育的過程應讓學生學會如何學習、能學習、樂於學習。除基本能力之要求外，各科教學時應有這方面的持續培養。除正式課程之外應有多元創意的作業與活動，例如聽演講、課外閱讀、調查資料之整理、寫作等作業。目前因為學生課業繁重教師少有此類訓練與培養，可部分考慮設計成為活動或假期課程。

9五)教材教法課程與到校見習，或結業實習是完成師資培育的重要關鍵，其相互間的結合非常重要。無論授課教師、輔導教師或實習學校必要有完整的聯席與統整，也應具有經驗與專業，如何在各校不同發展的基礎上，逐年往前推進，考驗著學校的認知與能力，應全校關心。

總之，本年受評學校之各師資培育中心都能呈現其用心辦好師資培育的工作的企圖心，也比往年進步，同時有不少建樹與創意。但可改善的空間也不少，尤其如何使師資培育正真融入學校的校務發展，成為能統整、融合學校資源，而能全面發展的單位，仍有待多方的努力。而學校也應嚴肅、審慎評估其辦理師資培育的條件，及其目的與意義。🌱



作者經歷

曾任

一、台北市

國、高中校長、自然科輔導團主任輔導員
自學案教學研究組組長

二、行政院

教育改革審議委員會委員

三、教育部

國民中學課程標準修訂委員

國中基本學力指標建構小組自然科委員

九年一貫課程發展小組委員兼分組召集人

九年一貫課程學習領域綱要研修小組委員兼行政組召集人

國立編譯館國民中學理化課本編輯委員

國民中學學生基本學力測驗諮詢委員

師資審議委員會委員

教育部籌設「國家教育研究院專案小組」委員

93年度大專校院「教育學程中學教育組」評鑑委員

參與「性別平等教育法」研修小組、「性別平等教育法施行細則」協同研究、「學生未婚懷孕預防與處理要點」研擬小組、「校園性侵害或性騷擾防治準則」、「性別平等教育委員會組織規程」等性別相關諮詢委員

現任

教育部

性別平等教育委員會委員兼課程與教學組召集人

人權教育委員會委員會兼校園環境組召集人

性騷擾暨性侵犯申訴評議委員

國立編譯館國民中學「自然與生活科技」教科書審查委員

高級中學化學科課程綱要專案小組委員

焦點5

師道之變與不變

› 林清文

國立彰化師大輔導與諮商學系教授

談當代教育改革 運動的影響與因應

透過組織再造
與人力精簡方案的實施，
我們更期待國民中小學
能有更完善充實的
教學與輔導人力，
共同促進
學生個別差異適應與成長。



前言

回顧1994年，在李前總統登輝先生的倡導和社會各界的關切聲中，由李遠哲博士召集學者、專家和社會各界代表，成立「行政院教育改革審議委員會」，彙集各領域關心教育改革人士的意見，逐期提出諮議報告書，催生我國當代教育改革運動，從而具體影響我國當前教育政策與學校教育的發展。教育改革審議委員會諮議總報告書出爐至今將屆九年，當代教育改革運動對學校教育發展的衝激，各方自有不同的評論。惟其對學生教育與輔導工作的衝激，更值得我們深入加以檢視，以期回歸教育改革與進步初衷。

在討論教育改革成敗損益之際，最好將當代教育改革視為是整體社會的共同資產，而不只是教育改革審議委員會或李遠哲院長的教育改革運動。成立於2004年的教育改革審議委員會其實僅具諮議、意見整合的會議功能而不具規劃執行功能，其後並已在2006年完成總諮議報告後結束。後續許多的教育改革措施則是在諮議報告的教改理念、教育實務工作者，以及政府既有體制和黨派政治，乃至社會大眾的價值觀念多方間的相互激盪而成。評論教育改革容或有教育改革方向的檢討，而也應有教育改革理想落實和政策執行落差的省視。

另一方面，教育改革本即具有社會改革的宿命，社會改革不同於實驗研究的可對照性和因果控制性。誠如李遠哲院長所指出「教育改革除了體制的改進外，最後必須面對的終究還是社會觀念和社會價值的問題」（民93）。而在評估當代教育改革教育的效應時，也必須考量改革是一個進行式，加入時間視野的觀照和努力可以讓我們有更充裕的態度，因應並導引教育改革的持續發展。

壹、回到教育改革初衷

1990年代之初，台灣社會政治、經濟經歷前所未有的榮景，股市上萬

焦點 5

點、公教人員年年加薪、政府大力推動六年國建計畫。戒嚴方除，民主開放成為普羅大眾時髦的信念和價值追求。然而植基於早期政經文化基礎的學校教育，逐漸顯露其老態龍鍾的困局，而成為社會發展的隱憂，並多方受到家長、輿論乃至學界的關注。

其間，各界主要關注或垢病的焦點包括：1. 升學主義，學生除了升學之外看到個人的價值和生涯前瞻；2. 教育行政主管機關過度管制，導致學校缺乏自主性；3. 行政體系層層節制，教師缺乏自主性教師專業無法凸顯；4. 升學管道以一試定終身，學生再回頭已一年春；5. 升學競爭激烈，導致學生讀不上去就被放棄或自我放棄；6. 學科至上，缺乏實用導向，一方面學生徒然背誦應考知識，卻不一定能操作，另一方面更將技職教育推向邊陲化；7. 社會大眾缺乏終身學習的理念，多數家庭客廳寧可擺設酒櫃，而沒有書櫃。

面對國際激烈競爭的環境，以及教育長期發展的隱憂，教育改革運動經由教育改革審議委員會的匯整集結社會各界及學者專家的意見，在教育改革諮議總報告書中，確立當代教育改革運動的五大方向：「教育鬆綁」、「帶好每一位學生」、「暢通升學管道」、「提昇教育的品質」和「建立終身學習的社會」（行政院教育改革審議委員會，民85）。教育部繼而依教育改革的五大方向和相關建議，研訂「教改革行動方案」，於1999年起至2003年逐年挹注經費，全面推動教育改革的計畫和具體措施。對於當代的教育改革，我們也可以從其理想和實際的運作來加以檢視。

貳、當代教育改革的新貌與衝擊

當代教育改革的理想固然在於：「教育鬆綁」、「帶好每一位學生」、「暢通升學管道」、「提昇教育的品質」和「建立終身學習的社會」的五大方向。從學校教育領域來看，教育改革的範疇實際包括了：1. 以基本能力重新釐清教育目標；2. 推動從科目到領域、以一貫代替螺旋式課程、以綱要代替標準的課程改革；3. 教學方法創新；4. 發展多元評量；



5. 建立多元入學管道(考招分離)；6. 經由申訴辦法及其他學生本位制度的確立，重塑師生關係；7. 規範學生家長參與教育權責；8. 學校、地方教育自主和學校組織合理化，包括總量管制、教師工會、依法辦事、校長遴選；9. 教訓輔三合一，強化學生事務與輔導；10. 性別教育法規及相關政策的推展。

在這些具體的改革標的之外，當代教育改革也帶出新的發展，社會上也出現多批評和迴響。尤其「推動課程改革」、「建立多元入學管道」、「地方教育自主和學校組織合理化」和「強化學生事務與輔導」等具體教育革改措施更與教師教學與學生輔導習習相關，尤應深入探討其影響和因應。

一、推動課程改革

面對社會的殷切期許，學校教育工作者必須積極反思，調整教學理念、教學方法、教學策略、教材編選，乃至教學環境的營建、教學團隊的發展，以因應新課程的推展，發揮學校教育功能和目標。其中，國民中小學九年一貫課程的推動更肩負著「教改火車頭」的重要使命。誠如中央研究院李遠哲院長所言，「不改課程等於沒做教改」(民83)，學校課程的革新正是當代教育改革呼求的核心所在。

在教育改革審議委員會的建議下，教育部毅然著手國民中小學九年一貫課程的推動。於1997年首先成立的「課程發展小組」和「課程綱要小組」，分別研議提出「國民中小學課程發展共同原則及目標」、「國民中小學課程發展總綱草案」，用以規範各領域之課程綱要。其後，教育部陸續公布新課程綱要，並於2001年度起陸續於中小學陸續實施，而展開我國國民教育階段教育改革的新頁。

新課程採合科教育精神，依個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，區分：語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技，以及綜合活動等七大學習領域。其中，綜合活動學習領域的設置，透過輔導活動、團體活動及運用校內外資源獨立設計之學習活動，以發揮課

焦點 5

程統整，落實活動教育意義，更是九年一貫新課程的重要創新。

概括來看，國民教育九年一貫新課程綱要的主要特色包括(林清文，民90)：1. 宣示課程鬆綁，提昇教育專業地位：「課程綱要」取代「課程標準」，教科書全面開放民間編輯；2. 落實國民教育以生活教育為中心的理念：基本能力的培養為重心取代偏重系統、邏輯知識之獲得；3. 貫徹課程的統整、提昇國民的教育品質：學生學習領域之規劃取代偏重學科專業之思維；4. 營建以學校為本位經營的教育環境，尊重教師專業自主與學生個別差異：彈性、多元取代全國一致的規定；5. 因應時代需要，達成教育的現代化與國際化：重要教育議題融入學習領域；6. 發揮課程聯繫、整合功能，落實行為實踐：綜合活動取代個別團體活動。

要之，新課程破除學科本位，期能減輕學生課業負擔；綜合活動學習領域的設置更可避免活動時間被其他學習領域挪用，庶幾可落實活動的教育意義。我們當知，新課程能力指標的勾勒，都只是理想和起點，在課程實施過程中的持續共識和縝密的教學規劃才能保證課程改革的價值。

二、地方教育自主和學校組織合理化

配合九年一貫課程的實施，呼應學校本位的管理，教育部著手對中小學之人力持續進行「質」、「量」兩方面的改善，同步推動中小學「組織再造與人力重整」方案。該方案除朝向樹立學校團隊的組織文化及內涵，提昇教學專業及學生受教品質，彈性化組織及總員額量管制相輔相成原則下推動外，並同時透過國民教育法、教師法及師資培育法等法令的修正，賦予學校組織彈性。並鼓勵中小學將人力應用多元化，規劃國中小在一定的比例限制下，可使用公務員、專任教師、兼任教師、教師助理、聘僱人員、工讀人員或義工、委外人力、替代役等八種人力，以及採取數校合聘的做法。

教育部期許人力規劃方案可減輕教師工作負擔，由規劃小組負責規劃，預計參考國際標準，訂定合理授課、課務準備、學生輔導、校務分工之合理標準，均衡調整各科教師教學時數，兼任教師之聘請及法令之鬆綁

等，以期全面改善教師教學、輔導、研究品質，提升校務運作效能。

誠如教育部官員指出「國民中小學組織再造及人力規劃方案」係為減輕教師工作負擔，以期改善教師教學、輔導、研究品質，提升校務運作效能。具體來看，該方案具有下述之正面效應：1. 方案著眼改善國民中小學教學人力不足，影響教學品質的困境，應予肯定。其中，班級學生人數調降、教師分級(研究教師)、改善國小行政人力、增置協同教師、減輕教師授課時數的標的皆為當前關心國民教育人士所關切。2. 方案透過修法，強調融入不同管道資格人員進入學校(如聘僱心理諮商等專業人員)，共同打造學校教育環境的進步思維應予肯定。3. 方案所提學校組織彈性編配建議中，尊重學校自主的精神應予支持。4. 不強制學校處室組織編制，可能有利學校內部的磨合，而真正落實「訓輔合一」，避免「教訓輔三合一」偏離主題的窮攪和。

然而，學校教育不僅只於教學，學生在學校的學習除了課程之外，更需要心理的適應和成長。學校教育品質的提昇，除了課程教學的改善之



焦點 5

外，更要強調個別差異的適應。校園學生輔導工作則是基於個別差異適應的理念，以協助學生心理適應和成長為指歸。從落實學校輔導工作，因應個別差異、維護學生心理適應和成長的立場來看，則國民中小學組織再造及人力規劃方案，以及相應的國民教育法第十條修正案明顯存在忽略校園學生輔導工作的盲點，而可能對學校輔導工作的落實帶來不利的衝擊。其間包括：1. 國民中小學組織再造及人力規劃方案未依當前中小學學校輔導工作需求，及現行國教育法第十條「輔導教師以專任為原則」規定，提供各校必要之輔導教師員額，不利中小學學生輔導工作的落實。2. 方案建議國民教育法修正案，未考量當前社會升學主義對學校教育的畸型影響，遽爾刪去法案「設輔導室置輔導教師」之既有規定，形成立法退步。3. 在缺乏專任輔導教師員額的情況下，學生輔導工作可能更進一步窄化為輔導行政工作，對學生個別差異適應更為不利。4. 以聘僱心理諮商專業人員替代輔導教師使學生輔導工作退至「問題處理」的消極層次。5. 地方政府若基於財政利益，援引方案之規定，大量引入兼任教師(如現在若干私立學校)，則可能使學生輔導工作更形貧乏。

我們樂見教育行政主管當局對國民中小學教育的重視，減輕中小學教師工作負擔，是改善中小學教育品質的重要途徑。然而，我們也希望國民中小學組織再造及人力規劃方案的內涵能以更為完整的國民教育視野，重新修正國民中小學組織再造及人力規劃方案，充實中小學輔導教師員額，具體落實中小學學生輔導工作。

三、建立多元入學管道

在招生考試的改革方面，2001年起，大學校院和技專校院全面實施招考分離，招生部份則以推選制和考試分發制並行。其中，推選制包括推薦和申請入學方式。國中畢業學生則以基本學力測驗成績，經由登記、申請、推薦、資優保送、完全中學本校直升等多元管道，進入高中或職校就讀。

多元入學體制固然褒貶不一。傳統聯招考試制度最為人所稱道的是其



公平性。然所謂考試公平性，有「技術」和「理念」二個層次。一般社會大眾通常關切「考題是否來自課綱」、「難易是否反映學科能力水準」、「學科成績佳是否進入明星學校」等公平性問題係屬於技術的層次。而從H. Gardner的多元智慧理論則可以看到聯招考試的理念層次之公平性觀點。教改諮議報告提議學生能夠升學到適當的學校(或學系)，顯係理念層次的公平性的追求。

在考招分離的政策趨勢之下，未來學生的生涯選擇有更大的自主空間，協助學生的升學選擇將成為學校教師和家庭，乃至社會輔導機構(如張老師中心)的重要課題。其間包括：1. 申請學校的認識與資料收集。2. 入學測驗程序規則、考試方向的熟悉與模擬應考。3. 學生興趣、性向及其他個人資料的探索與整合。4. 申請資料(個人資料)的準備與展現以及面試技巧模擬。5. 升學進路的選擇與轉換策略。包括提出推甄請求、申請報名學校選擇策略、跨科考試與否、升學進路選擇可能及利弊評估。學生特質的具象化是生涯自主的相對議題，未來學生教學與輔導工作更要求協助家長認識考招分離的意義與教育改革的潮流趨勢、加強生涯探索與生涯規劃，促進中學生的特質具象化，以利其分化與生涯選擇。此外亦應鼓勵特質未具象的學生，保持延緩分化，並加強探索，並幫助完成生涯進路選擇與準備的學生進行生涯遷移(Career Transition)準備。

另一方面，升學率隨著大學及科技校院的升格、新設而大幅攀昇，而達到實質充份就學的現象。升學率高漲一方面增加了家庭的學費支出，同時也帶來大學生素質不均齊的質疑。然而就其正面效應來看，充份的就學機會也可以減少年輕人升學不易的苦悶和無望感，而透過課餘打工賺取學費也可有助其銜接成人的生涯發展。進而，學歷也不再明顯的成為人際間的階級區隔或障礙。

四、強化學生事務與輔導

學校教育品質的提升是當前教育改革成敗所繫的核心目標。由於教育功能的擴展，學校的任務不僅止於單純的教學工作。在現代化社會中，學

焦點5

師道之變與不變



校更是傳承文化、培養學生能力、陶冶社會化人格，促使學生適應社會結構的重要環境。增進學生的人格發展和生活適應的學生輔導工作自然成為學校教育的重要環節。透過學生輔導工作的推動與落實，可以和學校教學工作互濟並彰，而達成學校教育的目標和功能。誠如教育改革審議委員會成員簡茂發博士所言：「所有教育改革的規劃必須和(學生)輔導措施充分配合，才能達成全方位的教育改革目標」。學校輔導工作的統合與革新，的確是當前學校工作和教育改革的重要課題。

新課程配合「多元入學」、「多元評量」、「考招分離」等其他教育改革政策的推動，學生在學習生涯中有更多的抉擇，也必須展現更高的自主和自我負責。另一方面，家長也被賦予更多參與和協助學生的權責。然而，由於家長教育水準參差不齊，對於子女課業學習的參與、協助難免出現「有心無力」甚至「無心無力」的現象(林清文，民90)。隨著新課程的實施，將更加擴大國民教育階段學生個別差異調適，以及家長親職意識、



知能落差的問題及其影響。學校在全面實施新課程的同時，顯然更需要充實學生輔導體制，以落實教育改革的理念及九年一貫新課程的教育目標。

從社會改革運動理解及其對學校輔導工作可能衝擊的耙梳，我們浮現建構學校輔導教師的角色本體(Identity)的需求。美國輔導工作發展歷經早期American Personal and Guidance Association成立，而於1983改名American Association for Counseling and Development，及至1992再度改名美國諮商協會(American Counseling Association, ACA)，各分會亦於1983年相繼將協會名稱中guidance改為counseling。惟從美國諮商協會(ACA)近六萬名會員所組成的十七個分會(Divisions)——包括大專諮商協會、心理健康諮商師協會、復健諮商協會、學校諮商師協會、諮商師教育與督導協會、職業諮商協會、諮商與家庭諮商協會等等的多樣性，可以了解guidance改為counseling，不是以心理諮商工作取代輔導工作，更不是消滅輔導工作，而是包容輔導與諮商工作的多元性。在專業領域中，輔導與諮商兼容並蓄，不可偏廢，要依工作的機構、服務對象的需求而區隔工作者的專業認同。

過去一段時間，我們由於誤置學校輔導教師的專業認同，使得輔導教師呈現三種困境：1. 迷失專業成長的方向——侷限心理諮商的進階研習，忽略學校輔導工作的研習；2. 怯於參加專業學會——全國超過3000位以上的中小學學校輔導教師或綜合活動領域教師或輔導行政兼職教師，沒有一人為中國輔導學會的理監事；3. 無法從專職輔導工作的職份表現中得到充份的自我肯定，反而將自己對協助學生個別差異適應的工作努力當做是「打雜、不務正業、誰都會」的事情。更由於專業認同的狹窄化，學校輔導工作者也可能將學生事務工作劃為禁區，從而反對訓輔合一(除了早期訓導工作殘留的負面印象外，多數大學輔導相關科系課程竟未將學生事務相關科目列為必修學分，也是導致輔導教師專業認同狹窄化的重要理由)。

隨著實務人員的長期經營，諮商專業促進個人的適應與成長的使命，更加得到社會大眾的信任與肯定。在社會需求的推動之下，心理師法得以順利立法與施行，進一步落實諮商心理師專業證照制度的法制化。整體來看，心理師法明確規範諮商心理師的資格、執業、開業和相關的罰則，有

焦點5

助於強化諮商與輔導等助人專業工作的多元分工整合。從實務面來看，學生輔導與心理諮商業務雖有其若干重疊之處，但兩者專長領域不同，教育背景、資格要求也不同。心理師法的施行，不但不應影響學校輔導工作的重要性或窄化輔導人員的出路，未來學校輔導工作更可以涵納諮商心理師及其他不同領域專業人員，共同促進學生個別差異適應與成長。

結語

增加學生自主(選擇)和責任是當前教育改革的主要基調。然在升學主義熾燃的社會現況，「一綱多本」不免也造成學生和家長的焦慮和抱怨，多元入學管道的建立更可能擴大弱勢家庭學生的個別差異與適應困難。誰





來協助學生的個別差異與適應？這樣的個別差異與適應正是學生教育與輔導工作者捨我其誰的職份。透過組織再造與人力精簡方案的實施，我們更期待國民中小學能有更完善充實的教學與輔導人力，共同促進學生個別差異適應與成長。✿



參考書目

- ◎行政院教育改革審議委員會（民 85）。**總諮議報告書**。台北：行政院教育改革審議委員會。
- ◎李遠哲（民 83）。為什麼要教育改革？教改專冊— TVBS 李遠哲談教改理念。引自 www.sinica.edu.tw/info/edu-reform/tvbs/t5.html 網頁資料。
- ◎李遠哲（民 93）。關於教育改革的一些省思。載於 http://www.sinica.edu.tw/as/person/ytleee/index_c.html。
- ◎林清文（民 87）。學校輔導工作的統合與改革—應教育改革運動的呼籲。載於中國輔導學會主編：輔導學大趨勢，頁 493-517。台北：心理。
- ◎教育部（民 87）。教育改革行動方案。台北：教育部。



> 林福勝
屏東縣東興國小教師

教師的變與不變

前言

過去國小教師的培育都由師範系統專科院校負責，且是唯一的管道。民國78年4月因教師缺額太多，教育部改變師資來源政策，考選大學畢業生進行師資培育，這是我國師資來源多元化的起點，也是教育政策產生極大變化的開始。或許這變化是教育進步的必然，不因為是教師的傳統思維受到挑戰，但我相信自從『學士後師資班』進入校園後，學校文化已因受到某種程度的挑戰而改變，而筆者即是踩在教育變革的浪頭—學士後師資班第一期畢業的老師。

壹、班級經營的考驗

教書的第一年，筆者選填志願到風光明媚的墾丁國小服務，擔任五年級的導師，由於與前一任教師嚴苛且非理性(學生早上到校被檢查出功課沒寫完，老師就將整個書包丟出教室，諸如此類…)的帶領風格有極大的差異，親切、民主又關心學生生活的態度，深受學生的喜愛，卻在第一次學校行政開放春季遠足由班級自行決定的事件上感受到嚴苛的挑戰。

大尖山是墾丁的地標，部分的男生有攀爬的經驗，也在班會上極力推



薦全班攀登，因此決議全校翻山越嶺走到森林公園再吃午餐。出遊前，帶著豪情壯志，信誓旦旦的激勵全班小朋友一定要完成壯舉，但大尖山的起點約有三公尺高是垂直的，需要攀繩而上，當大部分的學生都已攻頂時，一位女生攀到一半卻掛在半空中進退維谷的哭泣，讓在底下的我緊張萬分，而後面還有一位更胖的女生在等待。把安全作為第一考量的我，馬上呼喚幾位登頂的壯丁下山協助，讓受到驚嚇的女同學安然退下，並決定取消原計畫，要求全班同學回到登山口，撤退到一棵大榕樹下過中餐。因為如此，那天在學生的眼中我成了一位『虎頭蛇尾、言而無信』的老師，這樣的情景對一位熱血澎湃的新進教師是一大衝擊，還好事後隔天小朋友很快諒解老師決策的必要性，此事也讓我一下子成長許多，日後在班級經營上對學生的承諾變得謹慎許多，評估不容易辦到的事會語帶保留，決定的事就一定辦到。

貳、愛與體罰的矛盾

擔任老師之初，知道體罰學生對老師來說是家常便飯，雖頗不以為然，但生澀的管教技巧在學生的嚴重犯錯的情況下，還是免不了與其他老師一樣，用教鞭來取代耐心，以體罰來表達關愛，藉「老師打你是為你好！」的說辭來說服學生反抗的心理，還期待學生聲淚俱下的感激您？

所謂「初生之犢不怕虎」，為師第二年接任訓導組長工作，朝會時曾在司令台上對一位偷竊的學生公開行刑，用瘦小竹棍鞭打該生屁股懲戒。在民國80年代沒有一位老師、主任、校長會認為這樣的體罰是不妥的，可是該生也沒有因為這樣的體罰而改變，我深感內疚，總覺得這對學生自尊傷害很大。

有一回，學校五位高年級的學生在電腦遊戲店裡順手牽羊，讓老闆人贓俱獲送到學校來，主任要我懲戒處理。這次我學聰明了，想達到處罰的效果，也想維護學生的自尊，更想讓學生知道老師的苦心，因此將他們帶到沒有其他人在的活動中心重重的打手心告誡，然後一次一個請他們到通



風良好的川堂台階上坐下來輔導，直到學生握緊的拳頭放鬆，領悟老師的用心而留下傷心的眼淚後才離開。隔天學生到校會主動跟我打招呼，讓我感到欣慰，這成功的歷程給了我很大的激勵，也改變了我對學生輔導的思維。

民國82年後，我的教鞭即束之高閣，不再動用，因為我領悟到體罰是老師帶領學生技窮的表現，對實質教化幫忙不大，反而容易讓自己在盛怒下出錯，何況社會輿論對體罰的撻伐，讓教育部加速推動愛的教育政令宣導，更支撐了我對此事作為的堅定性。

參、反思與教師的專業成長

91學年度屏東縣教訓輔三合一實驗方案推行的第一年，在辦理教師行動研究工作坊裡，曾有教師質疑問到「教學行動研究與學生輔導有關嗎？」。我回答的說：「如果我去參加研習，課程內容與講師的教學技巧都不吸引我，我也會不專心，甚至想提早離開，如果我真的離開了，這跟學生翹課沒兩樣吧！」所以說教學良窳與學生反映的行為表現關係密切。

當我們上完一堂課離開教室時，內心應該會對自己的教學或對學生的表現有所評價，這就是反省。我大部份的教學是自然課程，當實驗課進行成混亂的局面時，第一個出現的腦海裡的念頭是「是不是我哪一個地方交代不清？所以學生無所適從？」，而不是「大聲斥責」要大家安靜；當我在進行教學課程而學生無精打采、興趣缺缺時，我會馬上反省『是否是我準備不周，教學技巧出問題，為何這麼不吸引學生的專心？』。這樣的反思前提，是驅動我不停激勵自己、充實自己，改變自己教學技巧與隨時充實自己專業知能的原動力。

不具反省能力的人，在這波快速變革的教育政策中，是很容易遭受挫折與打擊的，多元化教材教學與評量是其一，e化的教育環境是其二。民國85年教育部執行新課程標準，以建構式的教材構思企圖改變教師教學模式，卻在多數教師以不變應萬變的僵化思維下，造成社會上許多為人詬病



的話題，其中以數學的教學最為嚴重，解題如果不按照教學方法與程序解出來答案就是錯嗎？其實數學的解題就是要鼓勵學生從不同的角度去思考解題的方法與策略，不管過程如何，只要能做出結果都是值得鼓勵的，不是嗎？這樣的爭議話題未歇，執行還不到六年的新課程標準課程在民國89年就被九年一貫課程所取代。多元化的教材教學與評量成為教育的主流，而二十世紀末是電腦成長最快速的年代，電腦在教學與行政運用上日漸加重，如一開始就沒跟著電腦進化而進修學習的老師，他的困擾就會隨著電腦的進步而增強，這應該是造成教師退休潮的主要原因吧！

結語

愛，是我教育工作的第一個不變。從一踏入教育的工作，我就以疼惜的心來面對學生，十五年來雖然教導的方法與技巧有所改變與精進，但這份愛的教育信念一直是不變的。對於新的班級，教學上我最常告訴學生的一句話是：「知之為知之，不知為不知，是知也。」，學生一開始當然不知道是甚麼意思，我會用『對自己的學習，知道就要說知道，不知道就說不知道，這就表示了解你自己』的解釋鼓勵學生儘量學習表達自己的想法意見，而這樣教學的起點作為對師生互動有很良善的作用。只要學生欣賞、喜愛老師的教學，自然而然對學生就能有效的發揮生活輔導的功能。

對於教育工作的另一個不變是『創新的思維』。時代會不停的進步，進步就是一種改變，多元化的教材教學與評量就是時代進步的產物，只要我們隨時思考新的策略與方法，些微的改變都是一種創新，而創新是解構進化的最佳良劑，過去僅重視紙筆測驗的評量成績，現今已逐漸被多元評量方式所取代就是最佳寫照。最後一個不變是『反省』：有反思能力的人才能容易辨識教學問題的癥結，有反思能力的人才能容易發現自己的不足，有反思能力的人才能容易激發自己的潛能，隨時充實自己做最好的準備，這該是老師應有的特質吧！🦋



> 王秀津

台北市吳興國小輔導主任

教師實踐社群故事

承諾與競合

壹、教師覺醒

我從擔任教師會會長的工作中發現，校園中成人們最大的交集是學生的利益，凡是可以帶起學生的學習能力，影響到學生人格發展的相關議題，最容易達成並產生一些校園興革事例，間接紓解了教師工作困境。

在校園變革的過程，引發大家思考到靠著教師人力，是否可以引導孩子學習面對未來？靠著既有的學校資源，是否可以營造出優質的教育環境？這些想法帶動校內老師廣泛討論「教師進修成長用自費自主方式可行嗎？」、「要怎樣做才算是尊重學生的個別性？除了不打不罵還可以怎麼做？」、「學生的不同意見可以被包容到什麼程度？」、「在全校班級中學生如何在正義原則下受到照顧？」等等議題。從課後討論到早會上各抒己見，雖有許多歧異，但每逢雙方膠著的時候，總是因著有人提出「學生學習利益」而平息爭論。

因此，本校教師會積極策動21名教師走了一趟日本開放教育，親眼目睹「個性化教育」模式，看見處處以孩子為出發點的學校經營，給孩子多樣化的學習方式，讓孩子有選擇適合自己學習的速度的數學教育。大家看見以「學生學習利益」考量的學校教育典範，點燃了身為人師的熱情，對教學有了一份新的自我承諾。



貳、熱情的追求

返台後，我意識到想要在傳統的都會型學校，需要有更多的同伴一起來討論教學變革，於是，藉由舉辦「緒川日本行」的分享會，給沒有機會走訪日本的同事們一起了解我們看到什麼？我們想了些什麼？試圖建立校園裡新的教師理想與價值。

跟著，大夥兒用了兩年的時間，在隔週休六上午時間，由吳英璋教授指導20來人討論國小教育問題，進而反思自己的教學行為。伙伴們除了在課餘研議教學策略、交換教育新資訊外，也在牛刀小試之後，辦了一場全市性國小教師教學校際交流活動，讓教學實務經驗豐富的教師現身說法，從建構數學、教學評量、戲劇教學到親師合作四個教學實務，展示各自的教學小偏方。自此，大夥兒更大膽的由自己的班級開始實踐教學革新。教師間不斷的深談自己的教學經驗，從「原來你是這樣想的」到「我們也試著做」，陸陸續續發展出不同風格的教師小團體，除了在教學上互相合作外，也在課餘一起參與各種新知研習，熱烈的探索教育的新契機。

參、衝突的引線

但是在摸索前進的路途上，很快的踢到大鐵板，校園內對於「何謂優秀教師？」、「變就是好的嗎？」，產生了極大的疑慮，不安甚至焦慮的情緒，化為怨懟的行為，由一次一次的事件中擴散開來。使得剛萌芽的專業教師「圖像」陷入集體模糊狀態，衍生了許多奇奇怪怪的「優秀教師」新假設，不但攪亂了老師間的「好朋友」關係，也埋下了同事間對立的隱因。

而追求教師專業成長的夥伴逐步增加自信，快樂的品嚐成長的喜悅的當下，深信自己此時若裹足不前只會增加自己「何去何從」的徬徨。由此，完全不顧週遭其他同事間耳語，依然照著自己的節奏走，就算其他人



正面提出批評，對我們來說，都不具約束力。

校長、教務主任為了幫助老師課程發展，也大量提出各種配套規畫，鼓勵全校教師投入教學設計，撰寫教學計畫。陸續推薦部分老師到各校分享教學新知與經驗，並將心得透過出書、發表在網站、舉辦研習等活動促進、支持與培育教師在學習和教學行動交迭過程中求新求變。

我們旁若無人般急於求專業發展，對於校園開放，家長關切自己子女所受的教育，家長們湧入校園參與教學活動，校長大力鼓吹教師創新教學，牽動學校教學環境快速改變，視為必然現象，並不回頭的往前衝。另一些處在被動學習，飽受同儕競爭壓力的同儕來說，老師面對空前的轉型階段及質疑「教育品質」的壓力，直接影響到她專業身分認同問題。教師間變與不變的裂痕，反彈教育變革的指責聲浪，就成了一股隱藏力量，點燃了校園的衝突引線，迫使一些參與變革的核心成員紛紛求去，行政人員也大量重組，新的領導人順勢宣稱課程發展已完成階段性任務，慢慢的將那股投入變革的心念澆熄了，那些板凳型教師也跟著退卻不前了。

肆、反思

梁雲霞教授（民92）指出教師是成人學習者，促發教師「願意去嘗試」的動機才是專業發展的關鍵點。因為從我們的成長經驗來說，自願與他人分享知識是不符合人的本性（Davenport, 1997）。在實務的狀況，教師使用內隱知識居多，比較喜歡接納實務經驗，認為對自己實務較有立即性幫助，一個實用可執行的教學概念，確認其「有價值的、有意義的問題」較容易。因此，強制性的學習，如果沒有兼顧教師本身的實務需求，往往會因誤會、不諒解而形成一股更大的抗拒力量，反而，破壞了維繫學校運作的人際關係！那一陣子，正好讓校內已開發的課程，有了再試一次的機會，重新省思新的課程意義是「熱鬧就好？」還是「學生學得更好？」，停下發展的腳步，回顧自己的教學實踐歷程與理論之間的差距。



伍、重組

有了以上的慘痛經驗後，我為了能帶領校內小部分教師能持續尋求專業發展，遂連絡多年來一直攜手合作的基隆深美、桃園龍星、台北內湖國小的創意夥伴，分四個工作團隊進行自編社會領域教材，展開探險隊般的另一段專業成長歷程，為了增加彼此知識交流，開設了「創意教師網站」做為共同的中心網站，過程中交錯召開「虛擬會議」和「實體會議」，以兩種形式呈現，一種是用小團體、面對面的實體型態，是能展現不同風情的觀點；一種是隱於科技之下，透過線上會議分享，讓大家的想法流轉，彼此激盪。著實體驗了「實踐社群」的魅力，在虛擬會議中，桃園的「小智」興致勃勃介紹她的科學遊戲教學，基隆的「真」展現手工書的製作等，討論時是線上直播教學情境，夥伴們透過網路交換想法，給予及時回饋。在各自校內小團體裡，表面上是因著信任而共同工作，其實，最大的支撐力在於討論時的情感支持，喜悅時的同樂，知識與經驗傳遞時的和諧，帶給每個人在當時有不同的省悟！透過不同小團體發展的知識交流、經驗分享，甚至同校的話題，也有一番全新的感受，每個人都是對方創意教學能量提供者，也是享用者。

在團體互動過程中，我們有點點滴滴的心路成長歷程和共同記憶，分享在教學現場中的挫折、快樂、憤怒、感動、灰心等，共同面對教學上的現實——「流通的知識量是越來越多，可是課程時間是少的，教師需要在短時間有效且是大量的轉化知識，引導學生能夠懂得去運用知識。」我們在社群裡，當有人提出一個問題的時候，大家都非常誠懇的把自己的做法提出來，逐步對焦出一些有效的解決問題關鍵。譬如各校畢業生到了五、六月有一個普遍現象——他們愛鬧事。我們討論出一個原則性策略，認為可以設計一些全校性或班級性教學活動，引領畢業生對其他年級的學弟妹講述校園故事，或是到低年級說故事，設計科學實驗到中年級去演示等等活動，增加畢業生互惠互利的人際關係，讓畢業生不管是對低年級或者是對自己同學產生一些珍惜這個學校回憶，聯繫他們愛護其他學弟妹們的



個案研究 2

感情，藉此來紓解他們的成長壓力。從社群發展的角度來看，無論工作團隊或實體、虛擬社群活動，當進行公開分享教學的歷程，就能「勾引」出教師個人一連串累積的直覺思考、教學認知。經由大量和同儕交換新點子後，回到自己的教室，比較容易創發出屬於自己的新產品！另一方面，在社群活動裡不斷的針對自己的教學行動，進行描述、反思、更新及意義化的歷程，會讓個人有更清楚的專業認同。因此，近三年來我們集體發展出數冊社會領域教材，完成六大議題融入式自編教材等等，可謂頗有績效。

這一群人透過教師共同語言和以學生為中心的教師信念，對於教育的實踐，社群教師能提出問題，透過彼此地反饋，從實踐中學習，發展適合自己的個人觀點，我們常會以隱喻和圖像來表達，成員也在其間發現自身觀點的矛盾處，也因為他人觀點或公共論述交相比較下，重新來檢視自己的偏見，或者藉由他人發現自己實踐上的有用性，學習與創新就在這樣的集體語言與記憶中集體性地產生，呈現出夥伴們對教育的承諾與熱情，互相學習成長中，也有團隊間良性競爭的一面。

結語

我在長長的九年追求教學變革的過程，可以說是依賴著群策群力來完成工作任務。自己從教師團體中得到教育思想的啟發，不斷的遭受內外衝突和享受同好扶持的愉悅感，雖曾蒙受難以招架的同儕壓力，也曾被覆蓋在叫人喘不過氣來的混亂氣氛，但是，支持我們堅持下來的是：教師實踐社群的魅力，算得上面對變革的有效機制。我常想若要改變教師信念和教育品質，讓實務者在自願互助的有利環境下擴散實務知識，勢必要投入專家與中介資源的協調人力，來整合教師間專業知識，協助更多數教師順利的發展專業，請幫助他們組成社群！✂



參考書目



- ◎王思峰、陳凱銘（民91）。實務社群對創造力的理論影響與政策意涵。社會教育學刊，31，頁235-266。
- ◎周淑卿（民92）。國小教師在課程領域的專業身分認同研究。台北：師大書苑。
- ◎梁雲霞（民92）。創造力焦點案例計畫書。



> 王三春
台北市民族國中退休老師

滿架薔薇一院香

題解

輔導季刊本期主題是：「師道之變與不變」。想當然爾，應該是嚴肅莊重的文章。而為何我用了這個詩情畫意的題目呢？因為愛美是人的天性，也是時髦的驅動力。薔薇是夏日最美的花朵，加上這句詩的上聯：「水晶簾動微風起」，我覺得很切合本文的主旨——「做個貼心的老師」。再說我也想散播我的教學觀與技巧：「教學的基本目標與理念，不能偏離道統，但是要順應時代潮流，教師只要弄點行銷策略，加點花俏的包裝，會更快樂與有成就」。

設定這個题目的靈感，是我最近讀到一段清朝大儒紀曉嵐先生的趣聞。有一次他給學生的文章評語是：「兩個黃鸝鳴翠柳，一行白鷺上青天。」學生看不懂，就去請教他。紀先生就說啦！「兩個黃鸝」在「翠柳」中吱吱嚶嚶的，你聽得懂牠在說什麼嗎？「一行白鷺上青天」當然是越飛越遠。紀先生果然妙語如珠，舊詩新解，別有機巧。因此讓我聯想到：學生能遇到「貼心」的老師，就像微風吹動水晶簾，吹過滿架薔薇花，整個院落就清香幽幽、淑氣漫漫了。



貼心不難

我們常常會聽到周遭的同事或朋友，喜滋滋地說：「我女兒好貼心喔！」甜蜜蜜地說：「我老公好貼心喔！」。但是老師和學生之間，「貼心」彷彿是霓虹、流星，很少在情感的天空出現。其實，師生之間的「貼心」也不是那麼稀少罕見。只要把「我是師長、師傅」的道袍脫掉（脫掉是一首流行歌哩！），換一件清爽輕便的居家休閒服，扮個如母如姊，如兄如友的角色。那麼，貼心感便會在教室內、教室外不斷湧現。

貼心，用文藝小說的解法，就是心連心、心心相印；用孔夫子的說法，就是忠恕之道，己所不欲，勿施於人。用最平實的說法，就是能設身處地，為對方著想；能超越對方的苦惱，而帶給他喜樂。貼心是很容易做到的。就像在散步時，摘一朵路旁的野花送給你的伴侶；在吃飯時，挾一塊沒刺的魚肉給你的小孩，那股子被寵愛照顧的滋味，是最芬芳可口的，也最能把人溶融成溫柔敦厚。

貼心守則

既然人人喜歡貼心感，那就要先使自己成為懂得體諒的人。尤其是國中教師，如果能體貼青少年那麼多千奇百怪的念頭，真的能化悲憤為力量，吃苦當作吃補；而在教學之路上，越走越有趣，越走越快樂。這是我在桃李園中耕耘三十年的一點小心得。

在傳統的形象裡，教師是面罩寒霜，望之儼然，即之也不溫的，讓學生畏之而後能敬之。又拿起戒尺叩叩叩地說「師者，所以傳道、授業、解惑也。」不錯，傳道授業解惑是金科玉律，是世代代不可卸卻的教育責任。但是風起雲湧，歲月如流，時代的腳步越來越快，一切都在鬆綁變革。縱然教育的責任不可變，倘若教育的方式不變，則無法順應時代的潮流，無法化育青青子衿。如何變呢？一言以蔽之，就是變成一個「貼心」的老師。因此，我就調皮一下，把傳道、授業、解惑，變成「傳情、受



氣、解悶」吧！有了這六字訣，上班的腳步會變得輕快，心上的石頭會變成水晶。這也是我用「水晶簾動微風起，滿架薔薇一院香。」來象徵教學工作的原因。

傳情

一般來說，學業優良的學生木訥冷漠，成績欠佳的學生反而熱情活潑。記得有一位學生他老喜歡叫我「親愛的老師」。因為他經常遲到，我總是說：「親愛的少年兄，午安！」全班就大笑，他也大搖大擺地走到位子坐下，面無慚色的聽課。後來到辦公室找我，便大聲說：「報告，親愛的老師！...」讓辦公室的老師都對我投以羨慕的眼光。從此「親愛的」變成我們班的口頭禪，連木訥的同學也幽默起來了。有時候學生會跟我打小報告，說他和她是小倆口。我就說好事呀！校園戀曲總比校園暴力好吧！尤其是純純的愛，只有使教室氣氛更添祥和，何況還有那麼多隻眼睛在盯著，不會越軌的，而且大多在畢業後就煙消雲散了。我覺得現代的老師，教導學生認識男女情愛的真諦，培養男女交誼的禮節，是很要緊的課題。當學生知道你是可以和他們談情說愛的，那就沒有什麼溝壑了，師生交流就更順暢，學習效果自然增加了。

受氣

當我剛從師大畢業，我覺得當學生和當老師，真是天壤之別，每天像受氣包，每天有生不完的氣。不久，我豁然開朗，茅塞頓開。不是有句話嗎？「不氣不氣莫生氣，你若生氣中他計。」學生最快樂的事，就是看到老師氣得七竅生煙，暴跳如雷。後來我女兒也常對我說，最討厭老師莫名其妙地生氣。想想，許多事用生氣是無法解決的，生氣並不能達到解決問題的目的。所以，我所謂的受氣，是忍受眼前的氣憤（其實只是不合自己的標準罷了，通常沒什麼大不了的）。我們畢竟比學生多吃幾斗米，多走



過幾座橋；他年幼無知，才需要我來教導呀！所以，我常跟別人說，我最高興學生跟我「頂嘴」。頂嘴好，一來他聽了你說的話，二來他有思辨能力，有他的意見，再來他勇於發表。通常在我這樣的「稱讚」之下，學生會氣焰全消，接受我的開導。有時候在課堂上爆發，我一言他九「頂」，舌戰不休，但是學生們卻也得到腦力激盪的機會。曾經有一位女學生，講話超級衝。譬如暑期輔導課，她從頭到尾趴在桌上，你如果說她睡覺，她立刻跳起來說我只是在閉目養神；說她不喜歡上課何必來輔導，她則說不來這裡我去哪裡。說她這樣人會變醜，她回嘴說你更醜。天哪！反正她不是我班上的學生，別理她吧！但我想，身為老師不可獨善其身。我就做了一個試驗，每次在走廊上遇到她，就好言好語，稱讚她的頭髮好看，笑起來很甜等等小事，大下諂媚功夫。不久，她依然對她的導師大聲小聲；對我，則會敲敲我座位的玻璃窗，微笑地揮手說再見。直到畢業，她已經變成一個彬彬有禮的女孩，忿懣之氣全然沒有了。

解 悶

悶者，不樂也；悶者，緊閉心扉，悶不吭聲。這種學生在每個班級都有，有成績好的，也有成績不好的。她或他總是規規矩矩，靜靜地坐在角落，不吵不鬧。如果你認為這樣的學生多幾個很好，班上秩序比賽就不用煩惱了。那就錯了！不吵不鬧，面無表情的背後，是隱藏了許多秘密和錯誤的認知；沉重的壓力，遠超過年幼的身軀所能負荷。這裡有兩個案例。一個叫做阿杏，一年級的新生，眉清目秀，成績優良，但冷若冰霜，面無表情，不苟言笑，沒有一絲喜怒哀樂的動靜。真是我見猶憐，我就定下一個破冰之旅。我發現她朗讀課文，字正腔圓，自然有抑揚頓挫的節奏。於是我便挑選她參加校內語文競賽朗讀組。她退縮地對我說不行，她在小學時比賽過，都沒得獎。我利用課餘時間訓練她，教她技巧，給她信心。結果得到一年級亞軍。漸漸地，她如春風解凍，談笑風生。也是國中老師的阿杏母親，欣喜萬分地送我一個戒指紀念。傾談之下才知道，阿杏



個案研究3

小學時被嚴厲的老師給嚇壞了，只好用木然的表情應付，以免動輒得咎；我把她活潑可愛的女兒找回來了，怎麼不感激呢？後來阿杏考上北一女、台大，還當選健言社社長。另一位叫阿慈，打從她進入國中，我沒聽過她的聲音，問她只有點頭或搖頭，我也不知道音樂課她是怎麼通過考試的。我只有走訪她的家長，因為是阿慈的繼母，也不明白她為何不言不語，但絕非聾子啞巴。二年級時她和一位男生成為好朋友，這才知道是因為小學時，有人說她聲音很難聽，傷了她的心，從此她閉口不語。後來在「愛情」的感召下，她就開口說話了，高職畢業後在冰果室當店長呢。

傳情、受氣、解悶，是老師和學生雙向通車的，是環狀的交流道，絕不會一面倒。你越體貼學生的心意，他會更感受你的深情重義，明白自己的責任，很樂意去充實自己。

薔薇院香

教師的工作，像烈日下的農夫，「鋤禾日當午，汗滴禾下土。」辛勞苦楚在所難免。縱然如此，倘若能變個身段，常常走下講臺，和學生打成一片，談天說地，甚至不恥下問，有不懂的火星文、江湖語，學生都願意告訴你。新聞新書要多看，新歌新明星也認得，漫畫卡通人物不陌生，這樣下來，就是三十年資深，學生都以為是青春少壯的老師。偷偷告訴您：我從1960教到2001年退休。這期間，學生對我的稱謂是——老師，親愛的老師，三春姨，三春姊，最後還出現三春美眉。稱謂由恭敬而變成親暱，這種演變，我覺得也是師生關係的演變。花開花落，秋去春又來，變化是擋不住的。教書雖苦，但苦中生樂；夏天雖然炎熱，但綠樹有濃蔭，池塘有樓臺倒影，清涼油然而生。當學生成材成器時，老師心中的感覺便像——「水晶簾動微風起，滿架薔薇一院香」。✿



> 丁亞雯
台北市中山女高校長

分享

一位34年高中教育工作者的分享

變革—反思—策略—行動
專業—團隊—創新—卓越

前言

這16個字可以描述10年來面對教育改革風潮、後現代社會去中心化、網路世界無遠弗屆的衝擊與變革，身為學校經營者與全校同仁攜手同行所走過的路。以教學領導為例，寫下來與全國高中教育夥伴分享，野人獻曝的教育赤忱，是盼望藉此得到許多點撥啟發。

壹、變革

20世紀末葉第三波革命帶來的知識經濟席捲全世界，全球都認知21世紀將是一個與過去嶄然不同的世紀，在這個世紀中，知識半衰期快速縮短、終身學習時代到來，創造力即是國力。

臺灣面對全球化的大環境，單一國家若不願接受邊緣化，就必須在本土化及去中心化的拉距戰中，加速與國際接軌的腳步。

同時，處於後現代社會及網際網路高速發展的臺灣，呈現出來的是多元化、多樣化、個人化及去中心化，甚至去道德化的價值模糊化也在蔓散



中。

回過頭來看學校內部面對的變革：1999年高中教科書開放改為一綱多本；2001年大考中心承辦大學入學考試業務，以指定科目考試，取代大學聯考。帶給高中教學現場的衝擊，以一位老師的話最為傳神「現在，高中教科書是寫給學生看的，老師的教學面必須加深加廣，教給學生終身帶著走的能力。」臺北市更面對1999年積極推動資訊白皮書，全面e化的變革。

貳、反思

面對變革，我們不是徒呼負負，或是消極的接受放棄主義思維，而是秉持一貫的積極正向態度從兩個向度切入：第一、如何因應變革，更有效的指導孩子學習發展，幫助孩子獲得成功的學習經驗，實現育人成材的教育目標。第二、儘量掌握國際教育發展的脈動，擷取合適的、可轉化的，納入校務發展工作，與同仁一起合作為孩子裝備面向未來、面向全球的競爭力。

回顧五年來，中山同仁面對變革，化個人反思為團體動力，以團隊的力量從優秀到卓越，共同探索前行的路，是辛苦的，果實是甘美的。回顧來時路，我們都知道我們走對了路。

參、策略

校長領導學校面對內外部環境的變革，需要讓自己掌握參照點與制高點。一方面需要做一個終身學習的實踐者，隨時更新知識，瞭解國際教育與趨勢發展，取得宏觀視野的參照點；一方面，要立於制高點，掌握教育的可易與不可易處，以洞識與見識帶領師生面對艱鉅的挑戰，迎向未來。

身為一個教育工作者，應掌握的上位思考是清晰的教育理念及以學生為中心、放眼世界、同時回歸教育本質的思考。面對不同的個人需要及



各個獨立事件，要依據上位思考，以交叉思考的方式，找到最合乎公平正義、對個人與團體最有利、最符合大多數利益的選擇。找到了，就要運用智慧、鋪陳環境，找到先導群，一步一步帶領前進。

以臺北市資訊白皮書為例，教育局連續三年分配各校一定額度添購資訊設備推動資訊教育。本校在策略思考上，考量教育先進國家在民國87年先後提出逐年提高資訊科技使用於教學時間比例計畫，以擴大學生學習領域，提高教學效能。本校乃選擇以落實資訊融入教學為目標，建置「班班有單槍、處處有網路」，鋪陳一個師生可以在普通教室中，方便使用網路及單槍投影機的教學環境。這樣的策略選擇，使得本校在民國91年成為臺北市第一所全校教室建置單槍投影機、全校教師逾八成以上配發筆記型電腦的學校。全體同仁投入推動資訊融入教學過程的確是辛苦的，即單以初期的資訊能力裝備課程為例，民國89年本校教學資源中心開始辦理教師資訊研習，第一年辦理110小時，394人次參加；民國90年134小時，952人次參加；民國91年辦理161小時，1007人次參加；民國92年辦理37小時，191人次參加。也是有鑑於教師裝備課程已近完成，自民國92年開始，資源中心改為只要有五人以上，提出研習課程需求，資源中心即為老師開課。

大家齊心努力的結果：有效的運用了新的教學科技、改變了傳統的教學模式、豐富活化了教學內容、深化廣化了學習視野、帶動了教學團隊發展，切實提昇了教學效能，學校更迭獲大獎肯定。

肆、行動

領導者帶領組織面對變革，必然會成為組織的change maker。一個變革者，如何成功的帶領組織變革，需要許多嚐試與努力。基本上，引入變革之時，首先要帶領組織清楚的認識變革、掌握變革的趨向及影響、共同找出面對變革的最佳策略。同時，為準備進行的策略鋪陳環境，讓環境對行動起支持作用。

許多書上都提到，在改變之時，先要找到先導群(Pioneer)，或是大陸



所說的「帶頭羊」，從少數人開始先行，經過一段時日，組織成員對改變帶來的壓力感覺安全後，才会有更多的人加入同行，讓變革策略從林間蹊徑轉為康莊大道。

個人服務高中已34年，長期以來，不斷的面對新思維、新事物、新制度的衝擊，也不斷的更新知識、觀念，積極的掌握變革，追求卓越。即以近五年來的教學專業團隊發展為例說明如下。

伍、專業團隊

本校老師專業水平高，敬業態度無話可說。面對如山而來的變革，老師們必須思考選擇迎向變革或是否定忽視。感謝教育部訓委會教學輔三合一方案的推動，本校選擇配合教育政策，以方案的第一個目標「提昇教學效能」為本校推動重點。內容為打造教學專業團隊，推動團隊合作、創新與分享。

簡單的說，長久以來臺灣學校教學模式是在「教室神話」的基架上運作，教學現場如何進行，除了在場的師生，第三者無從觀察知曉。同樣的，教師彼此之間，沒有辦法實地從他人教學現場獲取學習機會與經驗智慧分享。這不只不符專業必須提供客觀的規準與可檢視的機制，也讓老師從踏入教育的第一天開始，只能在封閉的教室中自行摸索，沒有觀摩學習機會，減緩了教師的專業成長。

要打破教室神話，提昇教學效能，參照各國的做法(包括海峽對岸)，均落實於teaching evaluation。由於此間欠缺制度支持，學校領導者可以做的是積極為老師打造一個團隊合作分享的環境與氛圍，藉助同儕力量透過對話分享，逐漸形成專業教學團隊。

我們投入的方法包括：

- 1、排定各學科每週固定半日共同備課時間，學科夥伴一同討論教材、教學、評量及辦理專業研習。
- 2、引入對話與分享，建立分享平台，形成團隊機制。



對話與溝通不同，由四個要素構成：發聲、重述、探詢、緩判(黃乃熒，民89)。我們先打造專業對話平台，鼓勵老師發聲進行平台對話，老師感受到發言無壓力的環境後，很容易的拋出自己的想法、做法，發展出專業對話的模式與良好氛圍。

分享包括四個層次：分享事實(Fact)、分享感覺(Feeling)、分享想法(Thought, Reflection)、分享生命(Open your Life)。當老師們在各種會議中，習慣於沒有壓力的進行對話與分享後，逐漸形成支持信賴的氛圍，從而產生的專業激盪與團隊產能(教材設計、資訊融入教學、教學設計等等)是驚人的。

3、鼓勵同行聽課，進行校長聽課學習

本校教師專業水平極高，每位老師的教學風格不一定相同，教學設計、節奏、方法亦各有不同。同行聽課學習可以拓廣老師的學習經驗，向同儕取法及接受同儕聽課後的回饋，可以讓老師的專業對話更聚焦，互信度更高。同時，每年八月初為新進教師辦理導入研習時，也安排新進教師利用暑期先至高三班級聽課，瞭解本校教學狀況。此外，校長也可以在獲得老師的同意後，進入教室聽課學習，特別要一提的是：這樣的學習對我個人而言，每一次都是深受感動的，我只能說，我們的學生是何等的蒙福能有如此高質量的課堂學習。

陸、創新卓越

學校校務發展端賴學校的兩大團隊：教學團隊與行政團隊。迎向變革的過程中，我們以積極的態度接受新環境、新科技、新思維。

為了培育世界級的女子菁英人才，我們秉持的目標是：創新·卓越·與國際接軌。除了前述的全校e化環境，資訊融入教學之外，我們致力發展語文特色，同仁秉持一貫的專業水平、敬業態度、講求質感，我們為學生做出了許多美好的事。譬如英文老師成立了全國高中第一個英辯隊，已辦理兩屆全市英語辯論比賽；也有專職接待各國來訪外賓的「楓城使



個案研究4

者」，成為本校連續四年承辦英國中小學教師定點參訪團的全程接待大使，她們的語文表達能力及大方有禮的接待風度，深獲來訪教師的讚譽肯定。

我們的教學團隊，在民國92、93年連續兩年國文科、地理科榮獲教育部教學卓越金質獎，各獲獎金60萬元，今年英文科參加卓越獎評審，也已順利進入複審。同仁們深為多年的辛勤耕耘獲得肯定而歡喜，更為身為卓越教學團隊的一員，得與眾多優秀園丁一路同行作育英才而欣慰。🦋



＞張新仁
高雄師範大學教育系教授



「教師變與不變」 的省思

民國七十八年開放師資培育多元管道，優先突破師範教育傳統的思維與價值觀；民國八十五年中小學教科書開放審查，民國八十八年高中教科書開放改為一本多綱，各科教材多元而繽紛；民國九十年全面實施九年一貫課程改革和教學創新，教師專業自主能力高度覺醒和面臨挑戰。高中入學學測和大學入學指考的轉變，無不衝擊國中和高中的教學現場教師。究竟要教什麼？如何教？怎麼評量學生終身帶著走的能力？此外，整個台灣社會環境受到後現代社會和網際網路高速發展的影響，e世代的孩子個人中心、價值觀多元化、挫折容忍力低，道德規範模糊，使得校園文化、班級經營和師生互動，無不面臨衝突、矛盾與調適。再者，全國教師會和家長團體對於教育改革的關注和影響，在各有考量，難達共識之下，教育政策的變化有時比計畫快，而變化有時也會比不上一通電話或一次抗爭遊行。面對教育內外環境的大幅變革，教師的變與不變，衝擊著每一位教學現場的教師和行政人員。如何處變不驚，又能同時有效應變？哪些是恆久不變的普世價值？哪些是要加速跟上改變的腳步？這些值得我們一起深思和省思！

98期學生輔導季刊共有四篇邀稿文章，各自分享面對教育變革過程中的變與不變，他們分別是中山女高丁校長、吳興國小王主任（教師會會長）、民族國中退休的王教師和東興國小林老師。前二者聚焦在教學方法



層面，後二者則以班級經營和師生互動層面為主。雖然他們代表不同的教育階段、不同的教育人員身分、不同的師資培育來源、不同的縣市，但巧合的是，大家的看法頗有共識。首先我看到的是教育人員的應變。

一、教師的應變

1. 教學方法不斷的改變、精進和創新，與時併進

四位教育人員不約而同主張：教師的教學方法要不斷的改變、精進和創新。隨時思考新的教學策略和多元的評量方式。要以學生為中心，學生的學習利益為主要考量。要能順應時代潮流，將電腦科技融入教學。然而，在應變教學創新的策略上，彼此做法則各有巧思。

(1) 實際參觀教學創新現場

吳興國小王主任策動教師組團實際參觀日本的開放教育，親眼目睹個性化的教育模式，學童能選擇適合自己學習速度的多元化學習方式學習數學。透過實際觀察和體驗，迅速改變了教師的自我承諾，回國後熱情追求變革。

根據「情境認知理論」，學習應在真實情境中進行，不能與情境脈落分離。在教學應用上則提出「認知學徒制」，主張經由師父的示範與教導，學徒要虛心觀察學習和內化師父的認知思維和策略。課程改革或教學創新如能實際參觀改革和創新的現場，並親自訪談教師、行政人員，瞭解為何如此做，以及要如何做和相關的配套措施，即是在真實情境中學習，其效果勝於一般聽講式研習或閱讀資料。目前也有企業界稱之為標竿學習之旅。我本人在92和93年也連續在學期間組團中小學校長、主任和教師，在高雄市、高雄縣教育局同意下，以自費、公假、教師代課自理方式，前往參觀美國波士頓和紐約兩市。在波士頓教育局督學的協助下接受四小時的研習，並參觀兩所中小學和聽課，同時深入與華裔家長交流。在紐約文化辦事處和紐約教育廳督學的協助下，接受為期三天的室內研習，同樣也參觀兩所中小學和聽課，並與任教紐約市的中小學華裔



教師深入座談交流。獲得第一手的資訊和真實情境的學習，更堅定了團員教學創新的信念。這種方式值得教育當局支持和鼓勵。

(2) 推動教師專業發展團隊

吳興國小王主任曾成功推動校內和跨校的「教師實踐社群」，結合志同道合的教師，尋求師資培育機構協助，共同研習和探索教育新知，交流和分享教學知識與經驗，並將學到的實務經驗從自己的班級開始實踐教學革新。其成效見諸於發展出數冊社會學習領域教材，完成六大議題融入式自編教材；開闢了「創意教師網站」，以此為分享交流基地，召開「虛擬會議」和「實體會議」，線上播放教學情境或是交換想法和提供回饋。他認為透過團隊行動、反思和更新，更能發展教師專業認同。中山女高丁校長則排定各學科每週固定半日共同備課時間，提供學科夥伴共同討論、研發教材、教法和評量，並辦理專業研習。學科團隊成員間無私的對話和分享，重視資訊融入教學，所激盪出來的產出和成果，見諸於該校連續三年國文科、地理科、英文科教師團隊分別獲得教育部教學卓越獎或是入圍複選。

吳興國小和中山女高同樣是以教師專業團體的型態應變教育改革和創新，打破了以往教師單打獨鬥的傳統。團隊合作所凝聚的集體智慧和力量，是各行各業致勝的重要法門。不同的是兩校團隊的組合方式，吳興國小是以跨校的志同道合者組成，中山女高則鼓勵校內學科教師組成團隊。無論何種組成方式，教師的主動意願是重點，團隊領導者要具有協調、服務、果決和遠見的特質也是關鍵。以教師專業團隊進行「協同行動研究」或是「同儕教練」（Peer Coaching），均有助於發展教師的專業認同。

(3) 鼓勵同儕教學觀察與回饋

中山女高丁校長鼓勵同行聽課，向同儕取法以及接受同儕聽課後的回饋，她認為有助於教師專業對話更聚焦，增進彼此互信度。此外，中山女高在為新進教師辦理研習時，會安排暑假先到高三班



級聽課，以初步了解該校教學狀況。甚至校長在取得教師同意後，也會進入教室聽課學習。吳興國小王主任則是透過「創意教師網站」，召開線上虛擬會議，直接播放教學情境，如展示科學遊戲教學、展現手工書的製作等。線上的其他教師同樣可即時提供回饋。

兩所學校均已發展出「教師專業評鑑」的重要初期工作—同儕教學觀察與回饋。教師專業評鑑有兩大目的—形成性和總結性。前者形成性強調協助教師改進教學，促進教學革新，以提高教學效果，達成教學目標；並且可以就教師教學表現的弱點，提供教師適當的在職進修課程和計畫，以促進教師專業發展。後者總結性強調作為僱用教師、續聘教師、決定教師薪資水準、表揚優秀教師、以及處理不適任教師的依據，藉以促進學校人事之新陳代謝。目前教育部研擬的「教育部補助試辦教師專業評鑑實施計畫」是以形成性評鑑為主。因此，建議兩校在此良好基礎下，可進一步發展出教學觀察的表格，並教導製作教師教學檔案，便可以進行形成性的同儕教學評鑑與回饋。

(4) 學校行政團隊的配合與支持

中山女高丁校長為落實資訊融入教學，自2000年起學校資源中心連續每年為校內教師開設資訊能力裝備課程，並建置「班班有單槍、處處有網路」的教學環境，2002年成為台北市第一所全校教室裝置單槍投影機，全校教師逾八成以上配發筆記型電腦的學校。在軟硬體設備俱全的支持性環境下，全校教師能有效運用新的教學科技，改變了傳統的教學模式，豐富活化了教學內容，也深化和廣化教學視野，並屢獲教學卓越獎。吳興國小王主任也同樣說明該校校長和教務主任大力鼓吹創新教學，辦理研習，鼓勵教師投入教學設計、撰寫教學計畫，並推薦教師將教學經驗和心得到各校分享、出書或發表於網站。

雖然，兩所學校校長同樣是高度支持，但是吳興國小在推動改革的前期過程中受到同儕壓力與質疑，甚至引發衝突，而這種衝突



困擾卻不見於中山女高。我個人從文章中的體會是，兩者的遭遇不同，未必能歸因為中山女中是名校，師資原本優秀，卻很可能是兩所學校應變策略的步調和採取的行動有所不同。其實，面對教育改革最大的阻力往往來自教師本身，這是中外皆然的現象。中山女高丁校長採取的行動步調，是先從少數帶頭者局部做起，經過一段時日的試行和觀察體驗，組織成員對改變帶來的壓力感到安全後，才能鼓勵更多的教師加入同行。此外，丁校長從各相關配套措施逐年紮實的執行，包括全面裝置相關的資訊配備，全校資源中心開設的資訊能力裝備課程，各學科有共同備課時間，鼓勵同儕聽課等，也就是兼顧設備、研習、行政排課、尊重教師意願、漸進式改變學校文化等足以影響變革是否成功的重要因素。然而不論成功與否，這些經驗可提供各縣市教育局和各級學校在推行教育改革時作參考。我的體會是：學校行政面對巨大的教育改革，不僅要有勇氣，要能配合，更要動智慧。

2. 班級經營和師生互動因應教育環境的改變而作調整

東興國小林老師是學士後師資班第一期畢業的老師，在班級經營中衝擊他最大的，是面對愛與體罰的矛盾。初為人師受到周遭視體罰為家常便飯的影響，他雖忐忑不安，但仍以教鞭懲戒學生的犯錯，卻發現學生並未因而改變而深感內疚。難能可貴的是，他開始嘗試尊重學生自尊，私下用心溝通和輔導學生的犯錯，不僅成功導正了學生且贏得學生的尊敬，之後教鞭即束之高閣。然而，他親切與民主的帶班方式也同樣面臨考驗。他曾經任由學生決定具有危險性的班遊地點，雖然面臨危機能當機立斷取消原計畫，但深刻的教訓讓他省悟到，尊重學生意見固然好，但優先考量學生安全是教師的責任。

民族國中退休的王教師主張要能貼心、體諒學生，設身處地為學生著想。她的座右銘是以「傳情、受氣、解悶」六字訣，取代傳統的「傳道、授業、解惑」。「傳情」是指以善語和學生互動，一句「親愛的」成為班級口頭禪。以往男女同學的交往視為禁忌，她卻以輕鬆而自然的



態度和善語面對。「受氣」是指正向對待學生的一時衝動如頂嘴，而能不生氣。「解悶」則是指善於察言觀色，化解學生悶不吭聲外表所隱藏的內心委屈、憂鬱、焦慮或傷害，並透過逐步正向的鼓勵和引導，讓學生重新恢復正常和自信。我的理解是王老師不僅做到能「原諒」、「理解」學生，更積極做到了「幫助」，並且隨時「善心」、「善語」。難怪乎她和學生關係的演變可從學生對她的稱呼：老師→親愛的老師→三春姨→三春姊→三春眉，真的是「滿架薔薇一院香」般清香和溫馨。

東興國小林老師初任教師過程中，面臨的考驗是如何拿捏有效班級經營中管理的分寸，做到關愛和導正並重。尊重與民主不等同於放任，導正過程不需要體罰，但需要建立適當的獎懲辦法。這不僅是因應教育環境的改變的必要調整，也是所有初任教師首要學習和調整的重要課題。如何區分菜鳥和老手，這是關鍵之一。佩服已退休的王教師，「傳情、受氣、解悶」很能傳神表達教訓輔三合一的精神。為避免誤解「受氣」的字面含意，我倒是建議以「調氣」取代之，因為最終也要調整學生方剛之氣、頑皮之氣、暴戾之氣。

二、教師的不變

東興國小林老師認為持續不變的堅持，是「愛」、「創新的思維」、「反省」。我深感贊成，即使教學方法和班級經營策略不斷改變與精進，「愛」應是貫穿其中不變的重要教師信念。其次，教育大環境會不停進步，不論是大幅度改變或是微幅調整，都是「創新」。在諸多國外借鏡的課程改革或教學創新中，如何捨棄「熱鬧學習」，而以「學生學習成效」為依歸，就需要教育界，包括教育主管機關、學校行政、教師在內，都需要不斷客觀評估、「省思」，進而不斷修正，不斷進步。

三、結語

1984年至1987年，我考取教育部公費，前往美國德州大學奧斯汀分校課程與教學系攻讀博士學位。留學期間，見識到美國教師將自行設計課