

教育學誌

(原初等教育學報)

第五十期

國立臺南大學教育學系 編印

中華民國一十二年十一月

教育學誌第 50 期

(原名初等教育學報，民國 93 年改名為教育學誌)

出版者：國立臺南大學教育學系

地址：臺南市中西區樹林街二段 33 號

網址：<https://edu.nutn.edu.tw/>

電話：(06)2133111#610-613

編審：教育學誌編審委員會（任期自 112 年 1 月至 113 年 12 月）

主編：林素微

編審委員：于富雲 吳俊憲 李郁緻 施淑娟 許誌庭 曾建銘

黃國鴻 楊智穎 董旭英 蔡清田 蘇建元

執行秘書：高禎陽

助理編輯：陳柏青

封面設計：紀育廷

承印者：泰成印刷廠

出版年月：民國 112 年 11 月

創刊年月：民國 77 年 6 月

刊期頻率：半年刊

本刊同時登載於臺南大學教育學系網站，網址為 <https://edu.nutn.edu.tw/>

工本費：新台幣 300 元

GPN：2009304583

ISSN：2071-3126

教育學誌

(原南師初等教育學報)

第五十期

目次

- 「臺大教學傑出教師的故事」之教學理念分析
..... 郭丁熒、林哲彥..... 1
- 從協作治理觀點探討「素養教育課程設計及發展計畫」之推動
..... 陳盈宏..... 43
- 跨領域課程探究教師領導理念、實施、與啟示
—以一所國中【島嶼記憶】課程發展歷程為例
..... 廖玉枝..... 63
- 實驗教育理想的實踐：一位家長成為校長的歷程探究
..... 李沛恩、白慧娟..... 93

Contents

The Analysis of Teaching Ideas in the Stories of Outstanding Teachers at National Taiwan University	Ding-Ying Guo, Jer-Yann Lin..... 2
Probing into the Promotion of Competency -Based Education Curriculum Design and Development Project from Perspective of Collaborative Governance	Ying-hong Chen..... 44
Exploring the Concept, Implementation, and Enlightenment of Teacher Leadership Through Interdisciplinary Curriculum— Take the Development Process of the Course [Memory of the Island] in a Junior High School as an Example	Yu-Chih Liao..... 64
Putting Ideals into Practice in an Experimental Education School: A Parent Becomes a Principal	Pei-En Li, Hui-Chuan Pai.....94

「臺大教學傑出教師的故事」之教學理念分析

郭丁熒*

國立臺南大學教育學系教授

林哲彥

國立臺南大學材料科學系教授

摘要

本研究旨在探討臺大教學傑出教師之教學理念，並比較教學理念各層面頻次之差異。本研究採內容分析法進行「臺大教學傑出教師的故事」1至14輯文本之分析，共辨識27,210筆教學理念陳述，編碼為224項次次類目，進而歸納為30項次類目，並統整為六類目，再以次數分配和卡方檢定進行分析。發現臺大教學傑出教師教學理念涵蓋教學目標、課程與教材、教法、評量、師生互動及教師角色六層面，其中以教師角色、教學目標出現的頻次較多。而教學理念各層面次類目皆存在顯著差異，臺大教學傑出教師重視學生學習與素養陶冶、學科中心課程、啟發講述適性教學並重、多樣化評量、理解與回應學生、多元化的教師角色特質與實踐。此一發現與國內外教學傑出教師相關研究發現相近，顯示臺大教學傑出教師掌握並回應了教育趨勢潮流觀點。而在「師生互動」層面出現的「規範要求」、在「教師角色」層面出現的「身教」則反映出華人社會文化特徵。整體而言，臺大教學傑出教師的教學理念樣貌，係兼具回應教育趨勢潮流觀點與反映出華人社會文化特徵。

關鍵詞：大學教師、教學理念、教學傑出

*通訊作者：郭丁熒，e-mail：ying@mail.nutn.edu.tw

The Analysis of Teaching Ideas in the Stories of Outstanding Teachers at National Taiwan University

Guo, Ding-Ying*

Professor, Department of Education,
National University of Tainan

Lin, Jer-Yann

Professor, Department of Material Science,
National University of Tainan

Abstract

The purposes of this study are to explore the teaching ideas of outstanding teachers at National Taiwan University (NTU) and to distinguish the differences in appearance frequency for each dimension of teaching ideas. A series of text publications, *The Stories of Outstanding Teachers in National Taiwan University* (Vol. 1-14), were analyzed, and a total of 27,210 teaching idea statements were identified. These teaching idea statements were categorized into 224 sub-subcategories and subsequently summarized into 30 subcategories. Integrating the subcategories, this study obtained 6 categories, i.e. teaching objectives, curricula and teaching material, teaching methods, assessment, teacher-student interaction, and teacher role. The frequency distribution and Chi-squared test on the 27,210 statements obtained in this study were further analyzed using SPSS for Windows 21.0 as software. The findings of this study indicate that NTU's outstanding teachers' teaching ideas contained 6 dimensions, i.e. teaching objectives, curricula and teaching material, teaching methods, assessments, teacher-student interaction, and teacher role. Significant differences were found in each dimension of teaching ideas that emphasized students' learning and literacy cultivation, discipline-centered curricula, balanced heuristic didactic and adaptive teaching, diversified assessments, understanding and replying to students, and multiple teacher roles reflecting the trends of education and the characteristics of Chinese culture.

Keywords: university teachers, teaching ideas, outstanding teaching

*Corresponding author : Ding-Ying Guo · E-mail: ying@mail.nutn.edu.tw

壹、緒論

一、研究動機與目的

大學的功能之一是主導思想與技術的發展，提供歷史進步與思想成長的動力，更重要的是充滿值得效法的鴻儒典範，從這個角度看，大學教師不但是一所大學成功的關鍵，更是一個社會發展的重要+動力（郭大維，2017）。而大學傑出教師的教學可促進學生高水平的學習（Feldman, 2007），也會在多年後為學生創造積極的學習記憶（Lowman, 1996）。大學追求教學卓越以提高學生學習成效，已成為提升國家競爭力的途徑之一（Hardy, 2015）。因此，近年來大學頗重視課堂教學品質。Skelton（2012）認為在強調品質效用下，教師可發揮自我調整的力量，展現自我選擇。而大學教師要實現教學卓越，展現自我選擇的途徑之一，便是探討教學傑出老師的教學理念（Hativa et al., 2001）。因此，分析大學傑出教師的教學理念，將有助社會理解大學對高等教育教學的重視。

為追求大學教學卓越，近年興起的「教與學的學術研究」（Scholarship of Teaching and Learning, SoTL），係將傳統的學科領域之學術研究，應用到教和學的理念、內容、過程、方法之學術研究，重視教和學過程之系統化及公開化（王秀槐，2007；張媛寧、郭重明，2009；Shulman, 2012）。教育部也自 2017 起開始推動「大學教師教學研究支持系統方案」，期望藉由教師教學實踐補助計畫，提升教學品質（池俊吉、郭玟杏、俞子翔，2022）。其中國立臺灣大學「教學傑出教師」的選拔，係以學生評鑑為主體，再經系、院進而全校評比選出，名額以授課教師總人數百分之零點一為限（國立臺灣大學教學優良教師遴選及獎勵辦法，2019），這些教師不僅深獲學生肯定，也是經過嚴格選拔脫穎而出。而「臺大教學傑出教師的故事」（王泰俐主編，2015；谷玲玲主編，2018、2019、2021；林照真主編，2016、2017；林麗雲主編，2011、2012；洪貞玲主編，2013、2014；張錦華主編，2010；彭文正主編，2007、2008、2009）係蒐集歷年來這些教師認為重要、認真以對的事，如何將理念實踐於大學教學現場、及其所面對的困境與解決方法…等等教學生活日常（李嗣涔，2010），經新聞研究所採訪出版之公開專輯，期藉由這些專輯，宣揚並傳承廣為學生所肯定的教學方式、教學傑出教師的身教言教…，以精益求精地將教學品質提升到至善至美的境界（李嗣涔，2012）。

根據「教與學的學術研究」觀點，「臺大教學傑出教師的故事」文本具備了公開的、社群嚴格檢驗、及對知識有貢獻等學術屬性（Shulman, 1999）。雖然臺大教學傑出教師獎項是該校特有，但如同 Morris 與 Usher（2011）所指出，教學卓越獎項有助於了解大學教學傑出教師如何理解他們的教學，並提供在各種困境下堅持下去之線索。

「故事」影響深遠，因它不僅改變人們的認知，更改變人們認識世界的感性結構（張靜敏、王增勇，2018）。「故事」也是一個人進入世界的門戶，透過這個門戶，人們對世界的體驗被解釋並變得有意義（Connelly & Clandinin, 2006, p. 375）。所以，不同於傳統典範知識的研究，「故事」傳達了敘事性知識，並能揭示現實、闡述問題（Craig, 2018）。透過故事的敘說，人們從中了解自己的經驗，也在這種理性過程中，積極地建構或重構自己，不僅反映個體的內心世界，也反映外在的關係世界（Lutovac, 2020）。因此，臺大教學傑出教師所說出的故事，除傳達教學傑出教師對其教學的理念及意義，也反映了外在的環境，除有創造其自身的可能，也可能對他者產生觸媒作用。

綜合上述背景與動機，本研究對臺大教學傑出教師的教學理念進行分析之研究目的有二：

- （一）提出臺教學傑出教師教學理念之類目架構。
- （二）進行教學傑出教師教學理念在各層面之頻次比較。

貳、文獻探討

一、大學教師的教學職責

大學原是一教授知識的場所（Newman, 2018），是為教學而設。然到 19 世紀末，德國柏林大學在 Humboldt 等人革新下，視大學為研究中心，教師之首要任務乃為「創新、發展」新知，並將新知識作為教學內容。又隨著各行各業對知識的依賴，大學已成為知識工業的重鎮（符碧真，2013）。

我國於 2005 年大學法條文中，增訂大學應定期對教學、研究、服務、輔導、校務行政、及學生參與等事項進行自我評鑑。明訂教學、研究、輔導及服務為大學教師的任務（劉源俊，2017）。大學教師雖被賦予教學、研究、及服務等責任（林大森、莊致嘉，2017；孫志麟，2007；彭森明，2006；陳鳳如，2008；黃俊傑，2015；Filene, 2005/2010；Flexner, 2007；Newman, 2018），然若衡量孰輕孰重，頗多學者認為「教學」應居首位，並非三者有優劣之分，而是教學乃大學經常且必須的事項，同時與學生有最直接關連（陳碧祥，2001；彭森明，2006；Filene, 2005/2010, p. xii）。林清江（1986）更指出「教學」是大學教師所應扮演的第一種角色，並區辨「教學」與「教書」之不同，唯有透過適當師生關係，協助學生激發意願、融匯知識、內化規範、形成態度，並從事成熟的判斷，才能稱做「教學」。另 Barnett（2005, pp. 4-6）也指出：教師的法定工作為教學，大學教師宜以教學為主，因此，研究、服務雖然重要，但仍須善盡教學職務，況且教學本身就兼具研究和服務的意涵。

綜合上述，可知大學教師從事之「教學」係大學教師角色之一環，是法定角色，也是大學教師之首要職責。

二、教學理念之意涵及其重要性

「教學」兩字合用，首見於《禮記》學記篇「君子如欲化民成俗，其必由學乎。玉不琢，不成器；人不學，不知義。是故古之王者建國居民，教學為先」，闡述了「學」之必要，但需「教」之啟迪引導（賈馥茗，1983，頁 16）。王文科（1994，頁 31）指出，教學（teaching）涉及整個教學情境中的師生關係，包括計畫、準備教材、評鑑…等全部教學活動。因此，有鑑於教學是一種審慎決定和行動的歷程（Cummings, 1980/1991, p. 1），是一朝向目標之有意向的活動。而意向常取決於情況和信念，常被認為與重要的事物有關（郭丁熒，1999，頁 210；Smith, 1987, p. 13），同時，好的教學也會要求自我修養（Higgins, 2003, p. 131），因此，本研究乃以教師的教學理念為焦點進行探究。

根據 Clark 與 Peterson（1986, p. 287）之教師思考與行動模式，教師理念包含教師的信念與理論，是教師思考的一部分，而涉及教師認知與行為的教學理念，與個人的信念、價值、理論系統有關，並受其導引。另林進材（2020）亦指出教學理念係教師在教學歷程中，對目標的訂定、學習機會的選擇與組織、活動的設計、流程的安排及評量方式的決定等相關的判斷與選擇，反映出教師的信念與意識。綜觀上述用法，可發現教學理念是教師對教學的一種看法、想法、信念、思想、觀點、理論、或意識。

而大學教學理念之內涵為何？Filene（2005/2010）在《The joy of teaching: A practical guide for new college instructors》一書中，分為：基本前提（教師自我體認、了解學生、訂定目標成果）、教學實踐（建構教學大綱、講述、討論、學習環境的擴展、評分及評量）、課外活動（與學生互動、投入教學而不荒廢研究）三大部份共十章，介紹大學教師如何樂在教學。據此可了解大學教師的教學理念，涵蓋教師角色認同、師生關係、教學目標、教學內容、教學方法、及教學評量…等面向。

前人研究顯示，探究大學教師教學理念，對教學實務現場至關重大，會影響教師的知覺、計畫、和行動（林生傳，2000），而教學理念就像一片「濾鏡」，讓教師以既存的想法、自我教學觀來吸收或解釋各種訊息；也像「守門員」，讓教師阻擋掉與自己想法不同的訊息（李麗君，2006）。另就意識覺察言，人的認知歷程和其意識有緊密關聯（施宜煌，2015），意識覺察使人們以負責任的主體尋求自我肯定（Freire, 1993/1999, p. 18），透過意識覺察，教師可建構或重構其主體與專業身分認同（Holloway, 2019, p. 174）。因此，教師的教學理念，乃為其對教學志業意識之展現，也是其存在之彰顯。

大學教育在面對大眾化、市場化、及全球化的潮流下，國家透過評鑑、經費獎勵、退場減班等機制，強化了國家以評鑑引導大學發展的正當性（Filene, 2005/2010, p. xii），教師評鑑也成了運作重構教師主體性的方式，教師專業和倫理身分認同變成由評鑑所規範（Holloway, 2019, p. 174），限制了教師在主體形構的多樣性。另在市場化的期望氣氛中，大學被要求要行動，被效率的要求所驅趕，大學生是主要消費者，大學教師更被形塑成為服務提供者（Hill, 1995, p. 15）。大學教學評鑑反映國家治理及學生對大學教師教學之期望，惟此制度卻是強調「表現性」（performativity）的治理方式（Ball, 2003, p. 216），更是 Evans（2015, p. 679）所指出「頒布/制定的專業主義（enacted professionalism）」。Freire（1993/1999, p. 49）曾言：「只有和受壓迫者一同進行的改造，才是有效的改造」。因此，在全球化、市場化、大眾化的趨勢下，大學教師透過闡釋自己的教學理念，才能不斷地發現不同的可能性（歐用生，2008），進而突破困境。

綜合上述，可知「教學理念」是教師對教學的一種看法、想法、信念、思想、觀點、概念、理想、及意識，它主導教師如何理解教學理論及經驗，進而影響教師之教學計劃，從而影響教師的教學實踐，是教師對教學志業的意識展現，是其存在之彰顯，使其能在全球化、市場化、大眾化的趨勢潮流中，尋找各種可能性。

三、大學教學傑出教師之相關研究

追求教學品質卓越，是教師努力的目標之一，因此，大學常有教學傑出（卓越）教師（鄭博真，2012；賴光真，2017）、教學績優（優良、特優）教師（鄭芬蘭等人，2009；蘇淑卿，2011）、模範（典範）教師（Feldman, 2007; Horan, 1991; Lowman, 1996）、理想教師、有效教學教師（林紀慧、曾憲政，2007）、專家教師（Hashim & Ahmad, 2013; Sander et al., 2000）…等之表揚或探討。

Horan（1991）回顧 1980 年代大學典範教師教學的實證研究，發現大學典範教師有四個常見的教學屬性，一是組織嚴密精心計劃課程、設定明確目標、對學生寄予厚望；二是積極的關注學生；三是強烈鼓勵學生參與；四是定期提供學生課程進度的回饋，並提出具體補救建議。而 Lowman（1996）自 1984 年起，陸續發表多篇有關大學模範教師的研究，在這些研究中，採取的研究法，包括對 30 餘位模範教師的觀察、對五百多封教學獎項提名信之內容分析、調查大學生對三位他們認為非常好、一般、非常差老師的形容，根據歷次研究結果，提出大學模範教師四層面模式，一是智能激發，會提供清晰、有條理和有趣的講解；二是人際關懷，與學生積極溝通、並激勵學生。三是教學承諾，非常投入教學；四是一般正面描述，有效、卓越、傑出、偉大。

在臺灣，林紀慧、曾憲政（2007）以大學師生為調查對象，發現「教師專業與課程教材」與「教師態度與教學」是好的大學教師最重要的特質。另鄭芬蘭等

人（2009）採半結構訪談大學教學優良教師，發現教學優良的因素來自認真投入頗多層面，如教學理念實踐之務實投入、高教和產學聯結之重視、而教學規劃能兼顧多層面需求、也能彈性調整教學活動以因應學生特性、並在教學後進行省思、調整與成長。而蘇淑卿（2011）則訪談大學生，發現大學生認為優良大學教師具有如下特質：有教學的專業知識能力、且活潑生動的教學能吸引學生、會了解學生的特質或近況、師生間有良好的互動、亦師亦友、叫得出學生名字、能主動關心、也能幫學生解決困難。至於鄭博真（2012）調查大學師生對卓越教學認知，發現師生共同重視者為：能激發學生學習興趣、公平的對待學生、且能清楚地講授課程。而賴光真（2017）利用來自教師與學生既有之文本資料（包括教學傑出或教學優良教師的訪談報導文章、「東吳讚老師」徵文比賽學生投稿之作品），分析東吳大學優良教學教師的特徵，發現教學優良特徵均包含精神態度/風範態度、課程與教材、教學、課業輔導、師生關係及互動等向度。

在美國，Rubin（1981）以大學生為訪問對象，研究歸納大學生之理想教授有五項特徵：一是知識/智力/能力，指對學科知識的熟悉度與創新力；二是專業，擁有被學生尊重的特質及道德正直；三是溝通能力，有好的說話技巧及溝通能力；四是開放，願意接納學生的想法；五是培育，關注學生，有支持性的特徵。另 Basow（2000）以人文藝術學院的師生為調查樣本，發現最好的教授是：一是具備知識性和挑戰性的學術，二是組織/清晰度，三是教師與小組的互動，包括有益、公平、鼓勵、幽默和開明的內容；四是教師與個別學生互動，關懷、友善和平易近人；五是活力/熱忱，有趣、熱情。最好的女教授常被學生描述為是關懷的、助人的、博學的、公平的；最棒的男教授則常被學生形容是關懷的、有趣的、博學的。在描述最好的教授時，「組織/清晰度」較少被提及，但在描述最差的教授時，「無組織/不清楚」則較常被提及。又 Epting 等人（2004）以大學生為對象進行調查，發現在「課程設計和政策」、及「課堂行為」兩層面，理想教授與一般教授有明顯差異，理想的教授較寬容、親近學生、有風度、教法開放有趣、提供清晰的課程、較多師生討論、給學生較多回饋。而 Helterbran（2008）以修師資培育課程的大學生為調查對象，發現良好的教授教學可分為三大方面，一是教授的知識和呈現具有深厚的知識，並且有能力以有意義的方式教給學生；二是教授個人特質，展現對教學工作的興趣、對教學和教育領域的熱情、具幽默感以及平易近人或人性化，能尊重學生並以同理心對待學生；三是專業/教學品質，讓學生在學習中有發言權、積極參與、且對他們有意義。而 Strage（2008）調查研究發現大學生理想教授的特徵是：博學、關懷和關心學生、以及有趣/令人愉快，教授應該友善、投入、熱情、有組織、樂於助人、清晰和易懂、公平、平易近人、可接近、和挑戰性。另 Woods

等人（2012）以人文藝術基督教大學的大學生為對象。調查結果顯示，學生認為理想的教授，非常強調信念與學習的整合，是靈活彈性的，並保持高學術水平，鼓勵學生，並具有適應性的教學風格。

除台灣、美國之外，其他國家也有大學傑出教師的相關研究。在英國，Sander 等人（2000）採問卷調查，發現大一學生喜愛有互動性的老師，同時學生評定的好教師是「教學技巧」，依序是可接近性、知識、熱忱、有組織。在西班牙，Pozo-Munoz 等人（2000）以語意差異量表調查 1997-1998 年間 Almería 大學生，發現理想教師最被強調的是能清楚表達、見聞廣博、從事教學活動的能力等三項指標之外，並具備統整組織課程、親近鼓勵學生的師生互動，以及令人安心的個人特徵等層面。在以色列，Hativa 等人（2001）以一所研究型大學的模範教師為對象，透過訪談教師與學生、教室錄影、及問卷調查等方式來蒐集資料。研究發現模範教師的教學及課堂信念與知識，包括課程組織、清晰度、有趣/吸引人、班級氣氛等四個層面。但並沒有任一位模範教師在四個層面皆有全面性表現，而是在某些層面、策略或技能取得一定的成功。在馬來西亞，Hashim 與 Ahmad（2013）採用回顧性訪談法，訪談 25 年以上教學經驗，並獲得教育部優秀講授者的師資培育大學教師。發現這些教師展現「有意的持續專業發展（含參加課程和研討會的正式學習、擔任指導和教練的非正式學習）」、「個人價值觀（自我指導的學習者、工作承諾、堅定的職業倫理）」、「隨著工作經驗積累領導能力，激發學習者興趣」、及「開發積極的環境，以創造出專業發展的主動權」等四大特徵。在香港，Chan（2017）透過問卷調查及學習者在學習期間角色扮演的語言資料顯示，以教學為導向的研究，可以幫助提煉以研究為導向的教學理念，並加強商務英語中研究與教學法之間的聯繫。簡言之，研究發現在教與學的學術研究中，教學理念、教材、教法密不可分。

綜合上述相關研究之回顧，本研究歸納以下發現：

（一）、就研究議題關注性言：頗受許多國家關注，除臺灣（林紀慧、曾憲政，2007；鄭芬蘭等人，2009；鄭博真，2012；賴光真，2017；蘇淑卿，2011）外，美國（Basow, 2000; Epting et al., 2004; Helterbran, 2008; Strage, 2008; Rubin, 1981; Woods et al., 2012）、英國（Sander et al., 2000）、西班牙（Pozo-Munoz et al., 2000）、以色列（Hativa et al., 2001）、馬來西亞（Hashim & Ahmad, 2013）、香港（Chan, 2017）等都有相關研究。

（二）、就研究主題分佈言：除針對教師教學理念之探究（Chan, 2017），還分佈在卓越教學教師（鄭博真，2012；Hashim & Ahmad, 2013）、好老師（林紀慧、曾憲政，2007；Basow, 2000; Helterbran, 2008; Sander et al., 2000）、理想教師（Epting et al., 2004; Pozo-Munoz et al., 2000; Rubin, 1981; Strage, 2008; Woods et al., 2012）、典範教師（Hativa et al., 2001; Horan, 1991; Lowman, 1996）、優良教師（賴光真，2017；鄭芬蘭等人，2009；蘇淑卿，2011）等相關主題中。

(三)、就研究方法言：包括調查法(林紀慧、曾憲政, 2007; 鄭博真, 2012; Basow, 2000; Chan, 2017; Epting et al., 2004; Helterbran, 2008; Pozo-Munoz et al., 2000; Sander et al., 2000; Strage, 2008; Woods et al., 2012), 及採訪談、觀察、個案、文件分析等質性研究(賴光真, 2017; 鄭芬蘭等人, 2009; 蘇淑卿, 2011; Chan, 2017; Hativa et al., 2001; Hashim & Ahmad, 2013; Horan, 1991; Lowman, 1996; Rubin, 1981) 方法來蒐集資料。

(四)、就大學教學傑出教學理念之內涵言：綜合文獻觀點或實證研究發現，本研究歸納發現大學教師教學理念內涵包括教學目標、課程與教材、教法、評量、師生互動、及教師角色等(詳表 1) 六個向度，分別說明如下：

表 1

大學教師教學理念之內涵

學者	教學目標	課程教材	教法	評量	師生互動	教師角色
林紀慧、曾憲政(2007)		√	√		√	
鄭芬蘭等人(2009)	√	√	√	√	√	√
蘇淑卿(2011)		√	√		√	√
鄭博真(2012)	√	√	√		√	
黃韞臻、林淑惠(2013)	√	√	√		√	√
賴光真(2017)		√	√		√	√
甄曉蘭(2017)	√	√	√	√	√	√
Rubin(1981)		√	√		√	√
Basow(2000)		√	√		√	√
Pozo-Munoz et al.(2000)		√	√		√	√
Sander et al.(2000)		√	√	√	√	√
Hativa et al.(2001)		√	√		√	√
Epting et al.(2004)		√	√		√	√
Helterbran(2008)	√	√	√		√	√
Strage(2008)		√	√		√	√
Filene(2005/2010)	√	√	√	√	√	√
Woods et al.(2012)	√		√		√	
Hashim & Ahmad(2013)	√		√		√	√
Chan(2017)	√	√	√			

資料來源：研究者自行整理。

1.教學目標：強調知識創新、重視高等教育與產業聯結、重視教育品質、重視社會正義、幫助學生成長等。

2.課程與教材：學識豐富紮實、課程內容豐富、內容架構清晰易懂、課程持續更新、難易適中、教學內容與時俱進、教學資源豐富等。

3.教法：講解清晰易懂、旁徵博引、教學活潑生動、教學方法合宜、運用不同方法及媒材進行有效教學、使用創意技巧、用新點子或技巧激發學習動機、示範教學等。

4.評量：評量方式多元化，成績考核合理，並且詳細解說評量的標準。

5.師生互動：剛柔並濟、師生互動良好、正向鼓勵回應、公平對待每一位學生、激發學習興趣、學生在學習中有發言權、能接納不同意見、輔助學生克服學習困難等。

6.教師角色：強調職業倫理、值得尊敬、熱忱、活力、有趣、熱情、開朗、平易近人、人性化、關懷、公正客觀、EQ 高、有耐心、有責任感、認真投入、投入教學、言行一致、亦師亦友等。

叁、研究設計與實施

一、研究方法

本研究採內容分析法，內容分析法是解析社會製成品（如新聞報導、圖書專輯、文學作品、…等）的研究取向（游美惠，2000），係以歸納法發展而成，具系統、量化及客觀之特性，它將文件內容加以分析、分類、統計（歐用生，1985），進而形成系統化資料做為討論的基礎（游美惠，2000），以推論其意義（歐用生，1991）。

本研究先對傑出教師的故事內容文本，以系統類目進行分類（王石番，1991, p 2）。再依此類目架構，將相近資料歸納成同一範疇，據以提出大學教師的教學理念架構。

二、研究分析對象

本研究旨在分析大學教師教學理念，因此，本研究乃以臺大教學傑出教師的故事第 1 至 14 輯之內容文本（王泰俐主編，2015；谷玲玲主編，2018、2019、2021；林照真主編，2016、2017；林麗雲主編，2011、2012；洪貞玲主編，2013、2014；張錦華主編，2010；彭文正主編，2007、2008、2009）為分析對象。文本內容係經由臺灣大學新聞研究所採訪每位傑出教師時，受訪教師所說明對教學的一種看法、想法、信念、思想、觀點、概念、理想。透過自發的敘事或講故事的方式，傑出老師反映了所感興趣的事物、並提出有意義的見解（Glazer, 2020）。

本研究分析國立臺灣大學所出版的「臺大教學傑出教師的故事」第 1 至 14 輯，計 341 篇教學傑出教師的故事文本，共 1,093,375 字。教學傑出教師背景一覽表詳表 2。

表 2

臺大教學傑出教師背景一覽表

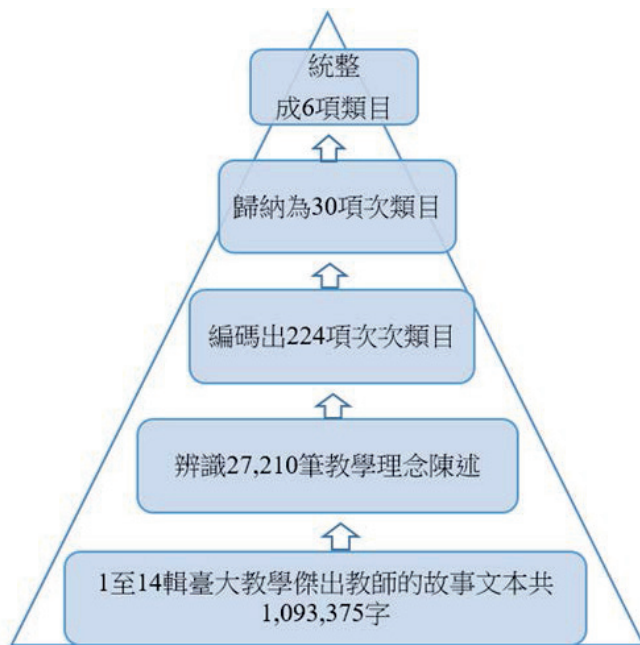
背景變項		人數	百分比
性別	男	230	67.45
	女	111	32.55
學院別	人文社會藝術學院	74	21.70
	理工電資學院	108	31.67
	農醫生物生命公衛學院	125	36.66
	法律管理學院	27	7.92
	中心與推廣學院	7	2.05
獲獎時職稱	教授	179	52.49
	副教授	97	28.45
	助理教授	58	17.01
	講師	7	2.05
專兼任別	專任	321	94.13
	兼任	20	5.87
獲獎時最高學位	博士	314	92.08
	碩士	19	5.57
	學士	8	2.35

三、資料分析與整理

(一)、分析歷程與編碼

本研究之分析歷程如圖 1 所示。首先蒐集第 1 至 14 輯臺大教學傑出教師的故事文本，並建立微軟 Access 資料庫電子檔，閱讀每位教學傑出教師的故事文本，以陳述「教學理念」的段落為分析單位，將文本中傑出教師的教學理念輸入 Access。教師教學理念的相關類目之命名，採低度描述語形成「候選次次類目」，經由「候選次次類目」的理論定義之探討，選擇互斥的「次類目」，形成編碼架構。再將相同類型之教學理念歸類為同一範疇，以建立大學教師教學理念類目表。

圖 1
本研究分析歷程圖



教學傑出教師教學理念類目、次類目、及次次類目詳表 3。本研究就所辨識的教學理念陳述，依其語意給予適當的命名，例如「劉○○傳授學生最新醫學知識外，還期許學生在牙醫專業的背後更要具備高道德良知(1-13-M-M-2-1-1-076)」，陳述的教學目標，編碼為「道德」次次類目。又如「郭○○同時要求學生自律，不要製造太多噪音(10-17-M-M-2-1-1-122)」，此一段落，陳述的教學目標則編碼為「自律」次次類目。而「道德」與「自律」兩次的次類目可歸納為「品格養成」次類目項下。再者，「品格養成」與「自我形塑」、「學習」、「素養陶冶」、「社會參與」、「專業準備」等次類目均陳述傑出教師的教學目標，因此將此 6 項次類目統整為「教學目標」類目。

表 3

臺大教學傑出教師教學理念類目一覽表

類目	次類目	次次類目
教學目標	1.自我形塑	傳道、讓學生有所成長、建立學生人生觀價值觀、豐富學生生命、修身養性、開闊的胸襟、自覺自省、成為知識份子、規劃生涯發展、身心健康
	2.學習	理論與實務結合(學以致用)、快樂學習、理解學習內容、主動學習、有效學習、學習「學習方法」、學習態度、情意學習、多元學習、學習進度
	3.品格養成	道德、自律、負責、同理尊重
	4.素養陶冶	思考能力、歸納分析組織研究能力、創意創新想像力接受挑戰、探索能力、提問能力、問題解決能力、做決定能力、彈性抗壓性、合作與領導能力、傾聽溝通表達力、開闊的視野與熱情、資訊科技媒體素養、語文(書寫)、外文素養、培養學生人文藝術修養、基本能力素養
	5.社會參與	知識文化推廣傳承、交朋友、助人、關心他人社會環境、參與公共事務、全球視野世界觀、人類幸福生活
	6.專業準備	課程內容知識、深入完整概念、專業知能、專業態度、專業人才、跨領域通才、了解職場社會環境、競爭力
課程與教材	1 學生中心	素養陶冶課程、結合學生興趣經驗、依學生狀況調整內容、降低困難度、結合圖片影音多媒體
	2 教師中心	自編教材作業設計課程、常調整課程內容、結合老師興趣談課程、對課程保持新鮮感
	3 學科中心	專門學科知識、專門學科技能、有課程內容大綱、教材設計有邏輯、使用原文書經典、有難度份量重
	4 社會中心	議題、學問扣緊生活相關、隨社會變遷更新內容、結合業界實務經驗
	5 整合廣域融合	多元化主題、科際整合、任何與課程相關內容
教法	1 適性教學法	觀察學生不斷調整、不斷改變調和創新教法、依學生科目創新自己教學風格、要與學生實務經驗結合、適才適教、教法因科目不同、多元教學方式、不照本宣科
	2.啟發教學法	引發興趣、藉由分享啟發、啟發思考、師生討論對話互動、詩歌/影片賞析、問題探究、提問、案例教學
	3.表現教學法	教書要有表現時間(show time、教師示範)、學生構思創作作品發表、學生作品參加比賽、學生上台報告發表、學生參與動態活動
	4.合作教學法	分組討論或座談、協同教學
	5.練習教學法	學生模仿、實作體驗、助教/學長姐帶實作討論、幫學生複習
	6.講述教學法	講解、板書筆記、搭配教具、遠距教學(線上開放課程、經營教學網站)、安排專題演講、概念層次教學
評量	1.評量目的	診斷性評量、形成性評量
	2.評量試題設計	封閉性問題、開放性問題、情境試題、將學生提問放入考題、難度高負擔重、降低問題難度
	3.評量形式	紙筆測驗、寫作業心得觀察紀錄、搶答、同儕互評、實作評量、報告、作研究計畫(專題報告)、多元評量
	4.評量標準	明確評分標準規則、成績要能反應學習多寡、訂定高標準、學生要自己寫或做、要有邏輯(思考、理解)或情意、允許多元答案、依學生狀況調整評量標準
	5.評量態度	親自出題或設計作業、親自仔細批改講解、正向評量、評分嚴格、該當就當、不由分數決定學生價值、不以分數威脅/為難學生

(續下頁)

(接上頁)

類目	次類目	次次類目
師生 互動	1.互動定位	師生互為主體、師生關係不是功利關係、與學生一起成長、對學生心存感激、老師要比學生用功、得天下英才而教之、接受學生挑戰與要求、學生為主體、學生是顧客、學生是回饋者監督者、學生是熱情認真單純善良可愛辛苦、學生還未成熟、學生因時代變遷有差異、學生有為自己行為負責能力、學生因國情文化不同
	2.理解學生	認識學生、瞭解注意學生狀況、關心學生、傾聽陪伴學生、真誠對待學生、減少師生距離感、主動與學生交流、熱絡互動
	3.回應學生	批判指正學生、叮嚀提醒學生、公平對待學生、不強加壓力於學生、信賴肯定尊重學生、互相關懷、以民主方式對待學生、激勵鼓勵獎勵讚許學生、提供協助與資源
	4.規範與引導	規範要求、讓學生心服口服、依學生表現調整規範、適當引導、給予學生期許挑戰、嚇退學生
教師 角色	1.角色本質	志業、有意義的工作、精神層次的工作、良心事業、傳承文化知識理念、培育人才、影響社會
	2.角色實踐	盡責、熱忱投入、樂在其中、教學優先於研究/行政、自我要求、戰戰兢兢、親力親為、教學研究或實務或家庭相輔相成、舉辦各種有益學生活動、身教、清楚角色分際、發揮想像力、終身學習、教與學相長、觀察請益(觀摩)
	3.角色個人特質	關懷特質、和藹可親、開朗活潑幽默風趣、耐心、開放的心胸、魅力、不羈束不古板、心懷感恩、細膩敏銳、害羞靦腆(很宅)、嚴謹精確條理有原則、專心專注毅力、奉獻精神、熱情、恆心、務實踏實沉穩、豁達樂觀、率真自在單純年輕外表年輕心態、好奇心(探究)、反思批判、自信、謙虛、智慧、想像力創造力、溫文儒雅、能靜能動、感性
	4.角色定位	爸爸媽媽(家人、長輩)、朋友(亦師亦友、夥伴)、哥哥姐姐、學長姐、普通人(一般人、與學生平行的角色)、典範風範榜樣(知識份子)、教學者、觸媒、研究者/科學家、賣方(供應者)、學生問題解決者、勇於接受挑戰者/突破者、園丁、指引者、協助者、軸承、服務者、表演者、魔術師仙女百變怪

本研究每筆陳述以 12 碼編號表示，包含輯別（01-14 表第 1 至第 14 輯）、性別（F=女性；M=男性）、學院別（H=人文社會藝術學院；S=理工資訊學院；M=農醫生物生命公衛學院；L=法律管理學院；E=中心與推廣學院）、獲獎時職稱（1=教授；2=副教授；3=助理教授；4=講師）、專兼任別（1=專任；2=兼任）、獲獎時最高學位（1=博士；2=碩士；3=學士）、起始行數（001-999）、教學理念概要。並依該筆陳述所屬類目，於資料表中標記「v」，隨後進行次數與百分比之統計。以 11-25-F-H-4-2-2-003 為例，此筆資料來源為第 11 輯第 25 位教師，女性、人文社會藝術學院，講師，兼任；碩士學位，第 3 行開始之內容。

（二）、資料檢核

本研究由兩位作者一起進行資料檢核，兩位研究者任教大學三十餘年，均有從事質性研究編碼之經驗。為能兼顧各次次類目均能被抽到，乃以次次類目為單位，隨機抽取 5%，若抽出筆數低於 1，則以 1 計，再依次次類目表自行歸納。而

評分者信度採 Miles 與 Huberman (1984) 之公式 $A/(A+B)$ 計算，其中兩位編碼者一致之數目為 A，而不一致之數目則為 B。

本研究辨識出 27,210 筆與教學理念有關的陳述，實際抽出筆數為 1,433，兩者一致者有 1397 筆，不一致者有 38 筆，本研究評分者信度為 0.97。

至於編碼不一致部分，則由兩位評分者再次進行討論確認，例如「迷上蘭花提醒自己，知識傳承生生不息」(14-11-M-M-2-1-1-080)，原編碼為教師角色之「自我要求」，經討論後改為教師角色之「傳承文化」次次類目。

(三)、量的資料之處理

內容分析資料編碼之後，以 Access 資料庫軟體計算各類目出現的次數及百分比，再以 SPSS for Windows 21.0 套裝軟體之卡方檢定，分析教學理念出現頻次之差異情形。

肆、研究結果之分析與討論

一、「臺大教學傑出教師的故事」之教學理念內涵分析與討論

根據本研究對「臺大教學傑出教師的故事」之教學理念分析，共歸納出 224 項次次類目，進一步歸納出 30 項次類目，並可統整成教學目標、課程與教材、教法、評量、師生互動及教師角色六大類目，顯示教師之教學理念包含教學目標、課程與教材、教法、評量、師生互動及教師角色六大層面。茲分述如下：

(一)、「教學目標」層面

在教學目標層面，共有 7468 頻次，含 54 項次次類目，可歸納為自我形塑、學習、品格養成、素養陶冶、社會參與、及專業準備等六個次類目。茲分述如下：

1. 自我形塑

就「自我形塑」之目標言，舉凡讓學生思考人生、讓學生有所成長、建立學生價值觀、讓學生自覺自行…等，其中「成為知識份子(菁英)」一項反映出臺大教師對培養最高學府學生的教學目標，如

對學生的期望，李○○說：「...做人做事不能出賣良心，...他認為做事要堅持原則」，知識分子更要為良心把好關 (05-01-M-H-1-1-1-088)

2. 學習

就「學習」之目標言，包含理論與實務結合(學以致用)、主動學習(好學、學習趨動力、學習動機、學習興趣)、學習態度、多元學習…等，如「林○○接續

指出，他會不斷學習新知，...不斷更新教學技巧，激發學生學習動機」(14-07-M-H-3-1-1-085)。這種希望激發學生的學習動機，讓學生能主動學習之教學理念，在臺大教學傑出教師的故事中常出現。

3. 品格養成

就「品格養成」之目標言，包括道德、自律、負責...等之培養，例如「仍會時時刻刻叮嚀學生要...對自己負責」(11-13-M-S-2-1-1-101)。呈現教師在教學之際，仍不忘教導學生要為自己負責。

4. 素養陶冶

就「素養陶冶」之目標言，涵蓋培養思考能力、創意創新、問題解決、合作領導...等，以合作領導為例，如

「只有一個人強是不夠的」于○○堅定地說。人工智慧的小組期末專題他絕對不允許一個人一組，...因為他希望藉此培養學生的團隊精神，讓他們了解能和別人合作也是一項重要的能力 (08-17-M-S-3-1-1-096)

5. 社會參與

就「社會參與」言，此目標包括知識文化傳承推廣、助人、關心他人(社會、環境)、具全球視野世界觀...等。下列引文說明教師希望學生能傳承臺大獨立思考風氣和帶動社會進步角色。

除了學生的資質較優外，獨立思考的風氣，...臺大學生才得以擔當引導流行、帶動社會進步的角色，...這個傳統一定要延續下去 (05-15-M-M-3-1-1-101)

6. 專業準備

就「專業準備」之目標言，包括培養專業知能、專業態度(倫理價值敬業)、競爭力...等，以專業態度為例，如

劉○○希望學生將來成為醫師後，要將心比心，視病患為親人；...為他們設計妥善的治療計畫 (01-13-M-M-2-1-1-077)。

另外，不同對象的專業訓練與培養的專業態度也不同，如大學部與研究學生要培養的研究熱情一目標並不一樣：

陳○○並不認為每個人都要變成學者，待在實驗室。…（大學部）重點是曾經參與過這個知性活動。…並不期待所有學生對研究產生熱情（02-05-M-M-2-1-1-090）

（二）、「課程與教材」層面

在課程與教材層面，計有 2079 頻次，可歸為 22 項次次類目，再歸納為學生中心、教師中心、學科中心、社會中心、整合/廣域/融合等五個次類目。茲分別說明如下：

1. 學生中心

就「學生中心」言，包括設計素養陶冶課程、結合學生興趣經驗、依學生狀況調整內容、降低課程難度、結合圖片影音等，如

善用圖片之外，仙草、果凍、尿布等生活化的材料，都是童○○用來解釋高分子網狀結構的實例（12-14-M-S-1-1-1-080）

2. 教師中心

就「教師中心」言，涵蓋教師自編教材、不用固定教科書、常調整課程內容…等。例如「李○○自己編寫授課講義、課程計畫，不斷地為學生增添新東西」（05-01-M-H-1-1-1-035）。或是

反覆地教相同的科目，當然也會有倦怠感，蔣○○克服倦怠的方法是每兩年換一個新版本教科書，這個好處除了有新鮮感，還可了解不同版本的說法，把新版和舊版內容結合，整合出一套屬於自己的看法傳授給學生（01-22-M-S-1-1-1-111）

3. 學科中心

就「學科中心」言，則強調專門學科知識、有核心概念、使用原文書（經典）、有難度份量重…等。如

如果沒有深入的研究、掌握核心的觀念，教給學生的只是一大堆枝微末節，同學會學得很痛苦（01-16-M-S-2-1-1-027）

4. 社會中心

就「社會中心」言，包括使用議題、扣緊生活相關、隨社會變遷更新內容、結合業界實務經驗等。如

講到酒精發酵，就舉『假酒如何造成傷害？』或是『原住民與外國人酒量為什麼比較好？』之類問題，這些常識性、日常生活接觸的事情拿到課堂上講，很容易就引起學生興趣（01-26-M-M-1-1-1-055）

5. 整合/廣域/融合

就「整合/廣域/融合」言，則強調多元化主題及科際整合等，例如

一般思想史課上課的方式，著重在講解大精神、大氣象，不拘泥文字；而何○○授課的特別之處，在於他從不屏棄中國文字、聲韻、訓詁等小學，以之為輔助，讓課程更豐富（04-01-M-H-1-1-1-040）

（三）、「教學」層面

在教學層面，共出現 3955 頻次，涵蓋 33 項次次類目，並可進一步歸納為適性教學法、啟發教學法、表現教學法、合作教學法、練習教學法、講述教學法等六個次類目，分述如下：

1. 適性教學法

就「適性教學法」言，指教師能觀察學生不斷調整教法、創新教學風格、能適才適教、多元的教學方式等。如「上課是一個互動的過程，從學生的眼神、態度、專心程度，就可以檢視自己的教學」（01-20-M-M-1-1-1-062）。又如

十幾年的教學生涯，王○○多次調整教學方式。早期是大班制，上課幾乎都是單向傳播，現在改成小組教學，可以和學生有較多互動（02-12-M-M-2-3-057）

馮○○發現，比起大學部的學生，研究生比較有研究的意願。如果是大學部的課程，老師常常得思考要怎麼「娛樂」學生，像是製作華麗的投影片或提供有趣的生活實例，才能讓他們對課程的內容產生興趣（06-04-F-H-2-1-1-040）

2. 啟發教學法

就「啟發教學法」言，則是強調啟發思考、討論對話、問題探究、提問…等。例如

謝○○懇切地說，行醫多年，經驗的累積幫助他快速診斷病例，但透過和學生互相討論，更能讓他的思考邏輯不受侷限（02-11-M-M-2-1-3-082）

3. 表現教學法

就「表現教學法」言，指要有表現時間、教師示範、學生發表、動態活動…等。如

來到教室，林○○就化身為大明星，完全掌控全場。…投影片打在螢幕上，如同明星登臺前的聚光燈。這時林○○從容地走上講臺，一拿起麥克風就有開唱的魅力」（12-29-M-S-1-1-2-091）

4. 合作教學法

就「合作教學法」言，包括分組討論或座談、及協同教學。如

毛○○與土木系教授康○○，合開教育部「智齡聯盟」的課程「老人福祉科技專題」，毛○○提出老人長照、居家照護等問題與社會需求，康○○則提供實務上的解決方法與技術（10-12-F-M-3-2-1-085）

5. 練習教學法

就「練習教學法」言，強調給學生模仿、練習、實作體驗（實習、實驗、參訪…）、為學生複習等。如「『學習都是從模仿開始』，開始時先讓助教提供基礎程式碼讓初學者下載，學生照著去跑」（05-20-M-M-2-1-065）。此外，在臺大醫學院教師審共筆這方法很特殊，如「同學…分組負責整理共筆，可參考共筆中前人的智慧，再將後人討論出來的結晶加進共筆」（08-08-M-M-1-1-2-054）。

6. 講述教學法

就「講述教學法」言，包含講解清楚流暢、深入淺出、舉例、板書筆記、遠距教學（線上開放課程、經營教學網站）、強調概念層次教學等。如

鍾○○會把當天授課的理論架構畫在黑板上，邊畫邊解說，以直觀方式解析複雜的公式，讓學生易於落落長的公式到底在講什麼（01-24-M-S-1-1-1-057）

（四）、評量

在評量層面，出現 1012 頻次，可歸納為 30 項次次類目，並進一步歸納為評量目的、評量試題設計、評量形式、評量標準、評量態度等五個次類目。

1. 評量目的

就「評量目的」言，包括診斷性評量、及形成性評量，如有老師「每個禮拜都有作業，每兩至三週就一次小考，讓學生親自動筆解題，印象才會深刻」(04-13-M-S-3-1-1-054)。

2. 評量試題設計

就「評量試題設計」言，有封閉性問題、開放性問題、情境試題、將學生提問放入考題、提高問題難度、降低問題難度等，如下列引文說明了開放性問題之設計

有一次期末考出了一個開放性問題，讓學生回答熱門的新技術3D-Printing在醫學領域如何應用，有什麼潛在問題？結果大約只三分之一的學生發揮較好(07-10-M-M-2-1-1-051)

3. 評量形式

就「評量形式」言，則包括紙筆測驗、作業心得、搶答、同儕互評、實作評量、多元評量…等。例如以下敘述包含紙筆測驗與實作評量

病理學的考試...先考筆試，再考實務病理診斷，學生必須從投影片及切片中辨識出有哪些特異性病變(06-16-M-M-1-1-1-047)

4. 評量標準

就「評量標準」言，包括有明確評分標準規則、成績要能反映學習多寡(公平、鑑別度)、允許多元答案(沒有標準答案)、依學生狀況調整評量標準(補考)等。下列引文反映出成績要能反映學習多寡，並注重公平性，如

那些木訥、不擅長表現自己，但其實在團隊中做苦活、有貢獻的學生，因而能獲得較為公平、符合事實的成績」(09-05-M-L-1-1-1-049)

5. 評量態度

就「評量態度」言，涵蓋親自出題(設計作業)、親自仔細批改、正向評量、評分嚴格、該當就當、不由分數決定學生價值等，如「面對動輒三、四百人的大堂，柯○○改考卷一定自己來」(03-02-M-H-1-3-1-096)。

(五) 師生互動

在師生互動層面，共出現 4509 頻次，可歸為 39 項次次類目，進一步歸納為互動定位、理解學生、回應學生、規範與引導等四個次類目。茲分述如下：

1. 互動定位

就「互動定位」言，包含師生互為主體、師生關係不是功利關係、與學生一起成長、老師要比學生更用功、學生為主體、得天下英才而教之、學生因時代變遷有差異、學生因國情文化不同…等。如下列第一段引文反映了得天下英才而教之，且學生因時代變遷有差異；而第二段引文則說明學生因國情文化不同：

「學生一點就通」是林○○對臺大學生資質優異的讚賞，但現在的學生，很難全心全意投入一件事 (01-20-M-M-1-1-1-097)

吳○○很理解臺灣學生的學習的確比較被動，「有時候上課講到一個段落，問有沒有問題，學生不點頭也不搖頭，完全沒有反應」 (02-15-M-S-1-1-1-085)

2. 理解學生

就「理解學生」言，係指教師能認識學生、了解學生狀況、關心學生、平易近人、減少師生距離感、互動熱絡…等。例如下列引文，前半段說明了學生因國情文化不同，後半段則反映教師平易近人，與學生較無距離感

她說：「日本學生下課就走了，跟老師距離較遠。」臺灣學生不一樣，下課後不僅向老師請教課業問題，還會跟老師聊天。林○○甚至還應學生之邀，跟學生們一起去看棒球，師生感覺很親近(03-01-F-H-2-1-1-051)

3. 回應學生

就「回應學生」言，包括教師批判指正學生、叮嚀提醒學生、以民主方式對待學生、激勵學生、提供資源與協助給學生…等。如第一段引文說明教師以民主方式來對待學生，給學生自由度，而第二段引文則說明老師提供協助，回應學生問題：

學生呂○○說：「老師給學生很大的自由，不會干涉學生或是指定做什麼事，大多是讓學生自己決定。」這與蔡○○擁有寬廣的心胸有關，總能懷著包容的態度，對於人或科學，能從不同面向觀察與解讀」 (14-10-M-M-3-1-1-125)

...那間敞開大門的研究室傳來對話聲，歷史系助理教授閻○○正與學生討論她的畢業論文。老師很樂意回答學生的問題，就算他再忙... (04-03-M-H-3-1-1-021)

4. 規範與引導

就「規範與引導」言，包括教師訂定規範要求學生、適當引導、依學生表現調整規範、給予學生期許與挑戰（適度壓力）…等。如第一段引文是教師有明確的規範。而第二段引文則是反映老師的期許：

期末作業發回來，（陳○○）老師在每份作業上都回饋意見，不只是打分數而已；他還會比較你的期中跟期末報告有什麼差別與進步，甚至建議可以怎樣繼續做下去（06-03-M-H-2-1-1-033）

（六）、教師角色

最後，在教師角色層面則出現 7972 頻次，可歸為 68 項次次類目，再進一步歸納為角色本質、角色實踐、角色個人特質、角色定位等四個次類目。

1. 角色本質

就「角色本質」言，係指將教師視為志業、有意義的工作、是良心事業、是傳承、是培育人才、能影響社會…等。如「...研究可能只對我一個人有用，但是教學卻可能影響上百名未來的醫生，馬虎不得！」（04-08-M-M-3-3-1-091）說明了教師教學可培育人才；而下一段引文反映重視傳承

...教學資歷已逾三十年。曾否感到教學倦怠？他（鄧○○）露出一抹淺笑回答：「難免。好在我調整心態，提醒自己是把地質學的火炬傳遞給學生、激發學生產生學習興趣，倦怠感便因此而降低」（08-03-M-S-1-1-1-089）

2. 角色實踐

就「角色實踐」言，包括盡責、熱忱投入、親力親為、終身學習、教與學相長、觀摩請益…等。其中「盡責」更是高居教學理念所有次次類目之冠，顯示其重要性，例如以下兩則引文都是從學生眼中，看到教師的盡責認真：

石○○指出，她與吳○○（老師）的論文討論通常二十分鐘即結束，原因是吳○○在討論前已做足準備，學生一到即可切入重點（07-01-M-H-1-1-1-110）

「這樣上課效率很高，但也真的很辛苦，（翁○○）老師一定要花很多時間備課。」洪○○語帶敬意地說（10-04-M-S-2-1-1-071）

3. 角色個人特質

就「角色個人特質」言，包括關懷、和藹可親、開朗活潑幽默風趣、耐心、好奇心、想像力、智慧、氣質典雅、能靜能動、靦腆（很宅）…共 27 項次次類目，反映出教師特質的多元。如「（蔡○○）說話帶有一點英語腔、笑起來帶點靦腆…」（07-21-M-S-3-1-1-024），另

研究生林○○說，若是要以一種動物來具體比喻陳○○的性格，魔法小說《哈利波特》裡面的鹿，會是很恰當的，因為陳○○的形象總是輕鬆而富親和力（11-03-M-S-1-1-1-028）

4. 角色定位

就「角色定位」言，包含將自己定位為學生的父母、家人、朋友、學長姊、是觸媒、軸承、魔術師（仙女、百變怪）…等角色。因臺大教師很多都是畢業自臺大，以學長姐角色自居頗多，如「孔○○大學與研究所都讀臺大資管，是學生們的大學長」（12-19-M-L-2-1-037）。而下則引文反映了教師的多元角色形象：

她（吳○○老師）說：「…我覺得好老師就像百變怪，是沒有特定形象的」…
只單純把關心傳遞給學生（13-09-F-M-3-1-1-108）

為比較教學理念六層面是否存有差異，乃進一步進行卡方考驗，統計結果發現， $\chi^2 = 8710.12$ ， $p < .001$ （詳表 4），顯示不同層面之頻次存在顯著差異，以教師角色和教學目標最常出現，師生互動和教學居中，課程與教材、及評量則是較少出現（詳圖 2）。

本研究所提出之教學傑出教師教學理念六層面，與 Lowman（1996）大學模範教師四層面模式相較，本研究出現頻次較高的前四層面，與 Lowman（1996）所提的四層面模式相近。除此之外，本研究多了課程與教材、評量兩層面。本研究的「教學目標」層面較 Lowman（1996）的「智能啟發」更能涵蓋多元目標；而「教學」層面也提供較清晰、有條理的演繹，能展現多元取徑；「師生互動」較 Lowman

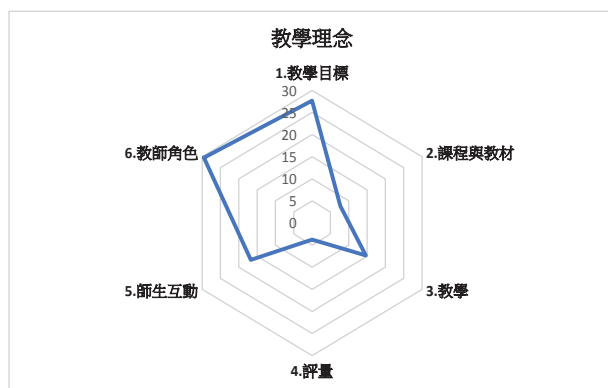
(1996)的「人際關懷」更能展現師生互為主體；「教師角色」則是同時包括 Lowman (1996) 的教學承諾投入及一般正向描述。另外，教學傑出教師相關文獻研究，雖零星出現課程組織與評量概念（賴光真，2017；Basow, 2000; Epting et al., 2004; Hativa et al., 2001; Horan, 1991; Strage, 2008; Pozo-Munoz et al., 2000），然本研究則較有系統地建構與提出教學傑出教師在課程與教材、評量兩層面之特徵內涵。值得一提的是，課程與教材、評量兩層面雖然都是教學工作不可或缺的部分，然由於教學傑出教師的故事文本，以陳述教師所面對的困境與解決方法為主（李嗣岑，2010），有可能導致這兩層面出現的頻次較少。

表 4
「教學理念」在六層面之次數、百分比、卡方考驗

教學理念	次數	百分比	χ^2
1.教學目標	7468	27.67	8710.12***
2.課程與教材	2079	7.70	
3.教學	3955	14.65	
4.評量	1012	3.75	
5.師生互動	4509	16.70	
6.教師角色	7972	29.53	

*** $p < .001$.

圖 2
臺大教學傑出教師教學理念各層面分布圖



二、「臺大教學傑出教師的故事」之教學理念各層面頻次比較分析與討論

(一)、「教學目標」次類目頻次比較之分析與討論

根據本研究對教學目標層面六次類目進行比較（詳表 5），發現教學傑出教師在教學目標六次類目之出現次數有顯著差異，最重視學生的學習、與素養陶冶，其次為自我形塑、與專業準備，而社會參與、及品格養成之出現頻次則最少。大學教學傑出教師最重視「學習」目標，可能是在此階段，大學生之顯著角色乃為學生（Super, 1980），也與國內各大學學系注重專才培養之目標（郭丁熒，2013）及國人期望大學生具學習探索之角色（郭丁熒，2017）相呼應；而素養陶冶居次，則可能是因啟發大學生之智能，常是典範教師重視之所在（Lowman, 1996）。惟品格養成之出現頻次最低，則與國人對大學生品格養成普遍存在高期望的情形不一致（郭丁熒，2016）。

表 5

「教學目標」層面在六項次類目之次數、百分比、卡方考驗

教學目標	次數	百分比	χ^2
1.自我形塑	1532	20.51	2746.02***
2.學習	2395	32.07	
3.品格養成	243	3.25	
4.素養陶冶	1740	23.30	
5.社會參與	373	5.00	
6.專業準備	1185	15.87	

*** $p < .001$.

(二)、「課程與教材」次類目頻次比較之分析與討論

根據本研究對課程與教材層面五項次類目進行比較（詳表 6），顯示教學傑出教師在課程與教材次類目之出現次數有顯著差異，最常出現學科中心，其次依序為學生中心、社會中心、教師中心，及整合/廣域/融合。

表 6

「課程與教材」層面在五項次類目之次數、百分比、卡方考驗

課程與教材	次數	百分比	χ^2
1 學生中心	552	26.55	516.73***
2 教師中心	333	16.02	
3 學科中心	721	34.68	
4 社會中心	363	17.46	
5 整合/廣域/融合	110	5.29	

*** $p < .001$.

在「教學目標」次類目頻次分析，得知在「學習」目標之頻次最高。據此，在強調學科系統完整學習下，課程教材安排以學科為中心，易讓課程呈現出組織嚴密與計劃，是教學傑出教師重要特徵(Epting et al., 2004; Hativa et al., 2001; Horan, 1991; Pozo-Munoz et al., 2000)；誠如 Young (1998) 所指出專門化是現代經濟的重要方向，學術科目分化的專門化為主要特徵，惟隨著經濟從大量生產的系統專門化，轉變到以彈性的專門化為基礎，讓關聯的專門化賦予課程重要地位。而從整合課程的出現頻次及比率，可見課程的關聯專門化，已出現在教學傑出教師的課程與教材中。

(三)、「教法」次類目頻次比較之分析與討論

根據在教法層面六次類目進行比較(詳表 7)，發現教學傑出教師在教法次類目之頻次有顯著差異，頻次依序為啟發教學法，講述教學法、適性教學法、練習教學法，表現教學法、及合作教學法。

表 7

「教法」層面在六項次類目之次數、百分比、卡方考驗

教法	次數	百分比	χ^2
1.適性教學法	880	22.25	1186.79***
2.啟發教學法	1191	30.11	
3.表現教學法	309	7.81	
4.合作教學法	191	4.83	
5.練習教學法	461	11.66	
6.講述教學法	923	23.34	

*** $p < .001$.

臺大教學傑出教師最常採用啟發教學法，可能原因有二，一因大學模範教師教學目標，最關注常是學生智能啟發(Lowman, 1996)，二則因臺大所招收通常是第一志願入學學生，啟發教學法有助導引這類背景學生。而講述教學法的出現頻次居第二，則與教學傑出教師通常能提供清晰、有條理和有趣的講解有關(鄭博真, 2012; 蘇淑卿, 2011; Basow, 2000; Hativa et al., 2001; Lowman, 1996; Sander et al., 2000)。另適性教學法的出現頻次也相當多，反映出教學傑出教師的靈活彈性，並具有適應性的教學風格(鄭芬蘭等人, 2009; Woods et al., 2012)。

(四)、「評量」次類目頻次比較之分析與討論

根據評量層面五項次類目進行比較分析(詳表 8)，結果顯示教學傑出教師在評量次類目之出現頻次有顯著差異，最常出現評量形式，接著依序為評量態度、評量標準、評量目的，而評量試題設計最少。

表 8

「評量」層面在五項次類目之次數、百分比、卡方考驗

評量	次數	百分比	χ^2
1.評量目的	112	11.07	415.46***
2.評量試題設計	78	7.71	
3.評量形式	445	43.97	
4.評量標準	164	16.21	
5.評量態度	213	21.05	

*** $p < .001$.

本研究發現臺大教學傑出教師在教學評量，較常出現評量形式，尤其作業、心得、觀察紀錄等形成性評量，這與 Horan (1991) 所發現之教學傑出教師具有定期進度回饋之屬性相似。而教學傑出教師在評量態度則相當重視公平，則與 Basow (2000)、Strage (2008) 之研究結果相一致。值得一提的是臺大教學傑出教師在評量態度中最常出現的是親自出題或設計作業、親自批改講解作業或試卷，反映出傑出教師在評量所投入之心力。

(五)、「師生互動」次類目頻次比較之分析與討論

根據在師生互動層面四次類目進行比較(詳表 9)，可發現在師生互動四次類目間之出現頻次達顯著差異，依序分別為理解學生、回應學生、互動定位、及規範與引導。

本研究發現在師生互動層面，理解學生與回應學生兩次類目比率較高，教學傑出教師通常展現出關懷學生、親近學生、與學生積極溝通、師生互動良好、能幫學生解決困難等，此與過去相關研究所指出教學傑出教師之屬性特徵相符(賴光真，2017；蘇淑卿，2011；Basow, 2000; Epting et al., 2004; Hativa et al., 2001; Helterbran, 2008; Lowman, 1996; Rubin, 1981; Sander et al., 2000; Pozo-Munoz et al., 2000; Strage, 2008; Woods et al., 2012)。另外，在規範與引導次類目中所出現之對課業、上課、及學術的「規範要求」，是相關研究中較少出現，此一則可能華人社會中角色身份的上下階層排序的存在有關(程雅好等人，2022)，華人社會對於教師甚為尊崇，使教師很自然地享有「地位權威」(林清江，1982)；另也與華人社會的良師圖像有關，如《禮記·學記》所言「師嚴然後道尊，道尊然後民知敬學」(王俊斌，2011)，另《荀子·理論篇》將教師與天、地、君、親並列，師生之間存有垂直權力關係有關(陳文政，2015)。

表 9

「師生互動」層面在四項次類目之次數、百分比、卡方考驗

師生互動	次數	百分比	χ^2
1.互動定位	867	19.23	363.68***
2.理解學生	1581	35.06	
3.回應學生	1273	28.23	
4.規範與引導	788	17.48	

*** $p < .001$.

(六)、「教師角色」次類目頻次比較之分析與討論

根據在教師角色層面四次類目進行分析比較（詳表 10），顯示在教師角色四次類目間之出現頻次達顯著差異，以角色個人特質和角色實踐較多，而角色本質及角色定位較少。

本研究發現臺大教學傑出教師，在角色個人特質與角色實踐兩次類目比率較高，誠如本研究在類目介紹一節所指出，臺大教學傑出教師之特質相當多元，包括之前研究常指出的熱情、和藹可親、開朗活潑幽默風趣、智慧...之外，也出現像謙虛、感恩、靦腆..等具臺灣禮貌謙虛害羞文化之特徵（CommonWealth Magazine, 2018）。本研究也可發現臺大教學傑出教師相當強調認真盡責、熱忱投入...的教師角色實踐，與國內外研究結果相一致（黃韞臻、林淑惠，2013；甄曉蘭，2017；鄭芬蘭等人，2009；賴光真，2017；蘇淑卿，2011；Basow, 2000; Epting et al., 2004; Hashim & Ahmad, 2013; Hativa et al., 2001; Helterbran, 2008; Pozo-Munoz et al., 2000; Rubin, 1981; Sander et al., 2000），另還發現其他文化環境研究中較少出現的次類目--如「身教」，此可能與韓愈〈師說〉所呈現華人社會對教師應有角色的見解有關，即「師者，傳道、授業、解惑」，社會對教師的角色期望是典範與教化的角色（程雅好等人，2022），是經師與人師並重，言教與身教兼顧（陳文政，2015）。

表 10

「教師角色」層面在四項次類目之次數、百分比、卡方考驗

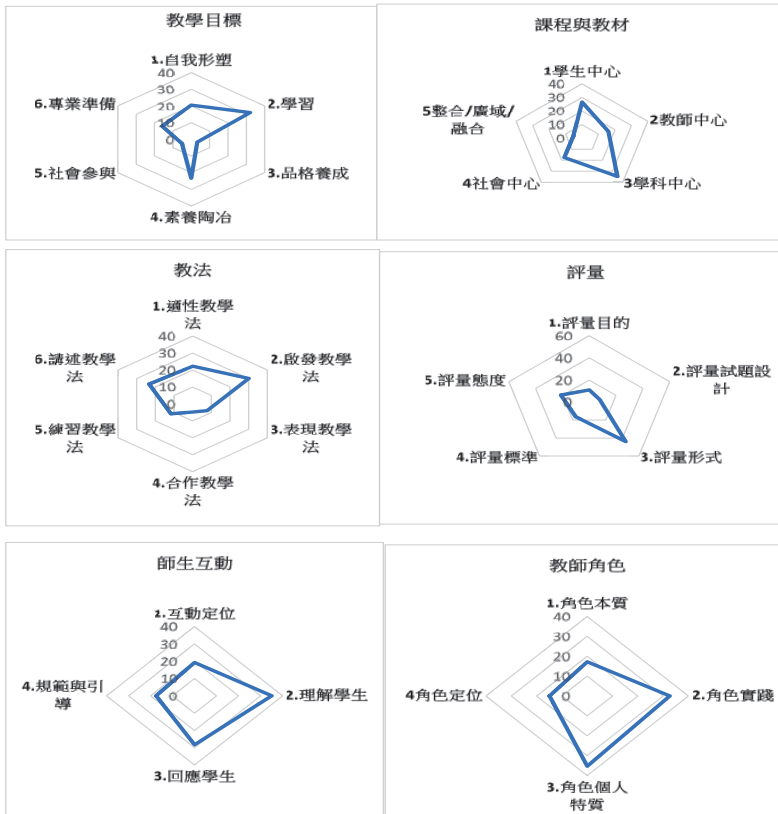
教師角色	次數	百分比	χ^2
1.角色本質	1368	17.16	1041.98***
2.角色實踐	2603	32.65	
3.角色個人特質	2811	35.26	
4.角色定位	1190	14.93	

*** $p < .001$.

綜合上述，可知臺大教學傑出教師教學理念，六層面在各次類目之間存在顯著差異，而根據此差異，本研究提出臺大教學傑出教師的教學理念六層面各次類目分布圖（如圖 3 所示）。

圖 3

臺大教學傑出教師的教學理念六層面次類目分析圖



伍、結論與建議

一、結論

(一)、臺大教學傑出教師教學理念涵蓋教學目標、課程與教材、教法、評量、師生互動及教師角色六大層面

根據本研究對「臺大教學傑出教師的故事」之分析，將臺大教學傑出教師教學理念編碼為 224 項次次類目，可歸納為 30 項次類目，並統整成教學目標、課程與教材、教法、評量、師生互動及教師角色六大層面。進一步分析六大層面出現之頻次，發現六層面出現次數有極顯著差異，以教師角色、教學目標最多，其次為師生互動、教學，而課程與教材、及評量出現頻次較少。

(二)、臺大教學傑出教師教學理念各層面次類目皆存在顯著差異，展現兼具回應教育趨勢潮流觀點與反映出華人社會文化特徵

根據本研究對臺大教學傑出教師教學理念各層面次類目進行比較，發現各層面次類目存在顯著差異。在「教學目標」在學生學習與素養陶冶出現最多；在「課程與教材」層面顯示以學科中心課程最常出現；在「教法」層面，則啟發、講述、適性等教學出現頻次較多；在「評量」層面展現多樣化評量形式；在「師生互動」層面則是以能理解與回應學生出現的頻次最多；在「教師角色」層面則以多元化的教師角色特質與實踐最常出現。據此可見，臺大教學傑出教師的教學理念展現了重視學生學習與素養陶冶、強調學科中心課程、採啟發講述適性教學、注重多樣化評量、理解與回應學生的師生互動、具備多元化的教師角色特質與實踐，實與國內外教學傑出教師之相關研究發現相近，說明了臺大教學傑出教師掌握並回應了教育趨勢潮流觀點。而在「師生互動」層面出現的「規範要求」、在「教師角色」層面出現的「身教」則反映出華人社會文化特徵。其中，「規範要求」反映華人社會中角色身份的上下階層排序的存在，教師受華人社會尊崇，易享有地位權威，師嚴然後道尊，師生間存在著垂直的關係；而「身教」則反映華人社會期望教師是典範與教化的角色，是經師與人師並重，要能言教與身教兼顧。因此，整體而言，臺大教學傑出教師的教學理念樣貌，係兼具回應教育趨勢潮流觀點與反映出華人社會文化特徵。

二、建議

(一)、本研究所建構提出之教學理念層面，可作為設計教學評鑑指標或大學教師形塑自我教學理念參考

根據本研究結論一發現臺大教學傑出教師的教學理念，涵蓋教學目標、課程與教材、教法、評量、師生互動及教師角色六層面，本研究對象以臺大教學傑出教師為主，所傳達的教學理念，雖不一定適用於其他大學情境，但仍具有教學專業意義；而這些教學傑出教師的故事對他者也可能產生觸媒作用。因此，各大學在設計教師教學評鑑指標時，可參酌本研究所提出的教學理念架構，選擇適合類目進行設計；或大學教師在省思與形塑自我教學理念，選擇適合自己者參考之。

(二)、大學教師教學理念形塑，除了掌握各種教育詮釋觀點，也宜參酌華人社會文化脈絡

根據本研究結論二發現教學傑出教師的教學理念各層面都存在顯著差異，呈現出現重視學生學習與素養陶冶、學科中心課程、兼重啟發講述適性教學、多樣化評量形式、能理解與回應學生、多元化的教師角色特質與實踐，實回應了教育趨勢潮流各種觀點，另「規範要求」、「身教」等次類目，則反映出華人社會的文化特徵。基於大學教師透過闡釋自己的教學理念，才能不斷地發現不同的可能

性，因此，大學教師在建立與形塑自我教學理念時，一方面除了需掌握教育趨勢潮流各種觀點，另方面也宜理解及參酌在地文化脈絡，方能因應環境，有實踐自己教學理念的可能性。

（三）、未來研究可擴充探討不同背景的大學教師教學理念之異同，並結合人工智慧技術訓練機器進行編碼

本研究旨在探討臺大教學傑出教師之教學理念，並比較教學理念各層面頻次之差異。因此並未比較不同背景大學教師教學理念之差異情形，未來研究可擴充探討不同背景(如不同學院別、不同年代別…)的大學教師，其教學理念是否存在差異？以進一步了解身處不同教學情境脈絡之大學教師教學理念的特殊性為何。其次，也可進行教學傑出教師教學理念實踐之研究，以瞭解各教學理念類目在理想與實際之異同。此外，對文件資料進行人工編碼，是一費時費力的研究歷程，而本研究所建構提出的教學理念類目，可做為人工智慧訓練機器編碼之參照架構，未來分析其他文本的教師教學理念時，在編碼過程，可先輔以機器編碼，讓 AI 先進行剔除與編碼架構無關的文句，將有助增進研究人員在編碼工作之效率。

誌謝

本研究承蒙國科會經費補助 (MOST 110-2410-H-024-022) 及審查委員提供寶貴意見，特此致謝。

陸、參考書目

一、中文部分

- Cummings, C. B. (1991)。有效的教學：教師的好幫手 (顏慶祥、湯維玲，譯)。五南。(原著出版於 1980 年)
- 【Cummings, C. B. (1991). *Teaching makes a difference*. (C.-H. Yen, & W.-L. Tang, Trans.). Wu-Nan. (Original work published 1980)】
- Filene, P. (2010)。樂在教學：教師不可不知的「撒步」(洪仁進，主編譯)。學富文化。(原著出版於 2005 年)
- 【Filene, P. (2010). *The joy of teaching: A practical guide for new college instructors*. (R.-J. Hung Trans.) Pro-Ed. (Original work published 2005)】
- 王文科 (1994)。課程與教學論。五南。
- 【Wang, W.-K. (1994). *Theories of curriculum and teaching*. Wu-Nan.】
- 王石番 (1991)。內容分析法：理論與實證。幼獅。
- 【Wang, S.-F. (1991). *Content analysis: Theory and evidence*. Youth.】
- 王秀槐 (2007)。大學教與學的學術研究。國立台灣大學教學發展中心電子報，6。
http://ctld.ntu.edu.tw/_epaper/news_detail.php?f_s_num=66

- 【Wang, H.-H. (2007). Scholarship of teaching and learning. *National Taiwan University CTLD Newsletter*, 6.
http://ctld.ntu.edu.tw/_epaper/news_detail.php?f_s_num=66】
- 王俊斌 (2011)。「良師典範」理念之合理性析辨。*教育資料與研究*, 102, 19-44。
- 【Wang, C.-P. (2011). An analysis of legitimate foundation of “mentor model”.
Educational Resources and Research, 102, 19-44.】
- 王泰俐主編 (2015)。*臺大教學傑出教師的故事 9*。臺大出版中心。
- 【Wang, T.-L. (2015). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 9*. National Taiwan University Press.】
- 池俊吉、郭玟杏、俞子翔 (2022)。結合「教與學學術研究」協助教師教學創新提升教學品質。*評鑑雙月刊*, 98, 1-5。
- 【Chi, J.-J, Guo, W.-S., & Yu, Z.-S. (2022). Combining “scholarship of teaching and learning” to assist teachers in teaching innovation and improving teaching quality.
Evaluation Bimonthly, 98, 1-5.】
- 谷玲玲主編 (2018)。*臺大教學傑出教師的故事 12*。臺大出版中心。
- 【Ku, L.-L. (2018). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 12*. National Taiwan University Press.】
- 谷玲玲主編 (2019)。*臺大教學傑出教師的故事 13*。臺大出版中心。
- 【Ku, L.-L. (2019). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 13*. National Taiwan University Press.】
- 谷玲玲主編 (2021)。*臺大教學傑出教師的故事 14*。臺大出版中心。
- 【Ku, L.-L. (2021). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 14*. National Taiwan University Press.】
- 李嗣涔 (2010)。校長序。載於張錦華 (主編)*臺大教學傑出教師的故事 4* (頁 2-3)。臺大出版中心。
- 【Lee, S.-C. (2010). Principal's preface. In C.-H. Chang (Ed.), *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 4* (pp.2-3). National Taiwan University Press.】
- 李嗣涔 (2012)。校長序。載於林麗雲 (主編)*臺大教學傑出教師的故事 6* (頁 3-4)。臺大出版中心。
- 【Lee, S.-C. (2010). Principal's preface. In L.-Y. Lin (Ed.), *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 6* (pp.3-4). National Taiwan University Press.】
- 李麗君 (2006)。檢視師資生教學信念及其實踐之方案實施與成效。*國立臺北教育大學學報*, 19 (1), 39-62。

- 【Li, L.-C. (2006). The effects of a program for examining pre-service teachers' teaching beliefs and their practices. *Journal of National Taipei University of Education*, 19(1), 39-62.】
- 林大森、莊致嘉(2017)。教學、研究、行政：大學教師工作情境對客觀工作分量、主觀工作壓力之影響。《社會分析》，15，1-51。
- 【Lin, D.-S., & Chuang, C.-C. (2017). Teaching, research and administration: Impact of Faculties' work situation/ Condition on objective working time and subjective work stress in the universities. *Social Analysis*, 15, 1-51.】
- 林生傳(2000)。教師思考。樂詞網。
<https://terms.naer.edu.tw/detail/303e9691b1195005ae609a9fea55a467/?seq=1>。
- 【Lin, S.-C. (2000). Teacher thinking. *NAER Web of words*.
<https://terms.naer.edu.tw/detail/303e9691b1195005ae609a9fea55a467/?seq=1>】
- 林紀慧、曾憲政(2007)。大學教師有效教學特質之研究。《課程與教學季刊》，10(4)，31-47。
<https://doi:10.6384/CIQ.200710.0031>
- 【Lin, C.-H., & Tseng, H.-C. (2007). The Study on the characteristics of effective college teaching. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 10(4), 31-47.
<https://doi:10.6384/CIQ.200710.0031>】
- 林清江(1982)。《教育社會學新論》。五南。
- 【Lin, C.-J. (1982). *New theories on sociology of education*. Wu-Nan.】
- 林清江(1986)。大學教師的角色。《師友》，233，6-9。
- 【Lin, C.-J. (1986). The role of university teachers. *The Educator Monthly*, 233, 6-9.】
- 林進材(2020)。從課程改革的軌跡論述教師教學理念的實踐與轉變。《台灣教育研究期刊》，1(1)，157-176。
- 【Lin, C.-T. (2020). Discussing the practice and transformation of teachers' teaching ideas from the track of curriculum reform. *Journal of Taiwan Education Studies*, 1(1), 157-176.】
- 林照真主編(2016)。《臺大教學傑出教師的故事 10》。臺大出版中心。
- 【Lin, C.-C. (2016). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 10*. National Taiwan University Press.】
- 林照真主編(2017)。《臺大教學傑出教師的故事 11》。臺大出版中心。
- 【Lin, C.-C. (2017). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 11*. National Taiwan University Press.】
- 林麗雲主編(2011)。《臺大教學傑出教師的故事 5》。臺大出版中心。
- 【Lin, L.-Y. (2011). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 5*. National Taiwan University Press.】

- 林麗雲主編 (2012)。臺大教學傑出教師的故事 6。臺大出版中心。
【Lin, L.-Y. (2011). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 6*. National Taiwan University Press.】
- 施宜煌 (2015)。Paulo Freire 意識覺醒理念及其對教師教學理念的啟示。新竹教育大學教育學報, 32 (2), 1-34。
【Shih, Y.-H. (2015). Implications for teachers' teaching ideas based on Paulo Freire's idea of conscientização. *Educational Journal of NHCUE*, 32(2), 1-34.】
- 洪貞玲主編 (2013)。臺大教學傑出教師的故事 7。臺大出版中心。
【Hung, C.-L. (2013). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 7*. National Taiwan University Press.】
- 洪貞玲主編 (2014)。臺大教學傑出教師的故事 8。臺大出版中心。
【Hung, C.-L. (2014). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 8*. National Taiwan University Press.】
- 孫志麟 (2007)。大學教師評鑑的三項關鍵要素。評鑑雙月刊, 6, 36-38。
【Sun, C.-L. (2007). Three key elements of university teacher evaluation. *Evaluation Bimonthly*, 6, 36-38.】
- 張媛霽、郭重明 (2009)。教與學的學術研究—教師專業發展的新取徑。師資培育與教師專業發展期刊, 2 (2), 21-38。https://doi:10.6764/JTEPD.200912.0021
【Chang, Y.-N., Kuo, C.-M. (2009). The scholarship of teaching and learning- A new approach for faculty professional development. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 2(2), 21-38. https://doi:10.6764/JTEPD.200912.0021】
- 張錦華主編 (2010)。臺大教學傑出教師的故事 4。臺大出版中心。
【Chang, C.-H. (2010). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 4*. National Taiwan University Press.】
- 張靜敏、王增勇 (2018)。不同的教學想像：一位教師參與「聽與說故事」課堂的行動敘說。東吳社會工作學報, 32, 1-28。
【Zhang, J.-M., & Wang F. T.-Y. (2018). Searching for alternative teaching: Narrative of a Chinese teacher's participation in a story-telling class in Taiwan. *Soochow Journal of Social Work*, 32, 1-28.】
- 郭丁熒 (1999)。教學。載於陳奎熹 (主編), 現代教育社會學 (頁 207-250)。師大書苑。
【Guo, D.-Y. (1999). Teaching. In Chen, K.-H. (Ed.), *Sociology of education in modern* (pp207-250). Lucky Bookstore.】
- 郭丁熒 (2013)。大學學系教育目標之分析及其對課程與教學的啟示。課程與教學季刊, 16 (2), 1-32。http://10.6384/CIQ.201304_16(2).0001

- 【Guo, D.-Y. (2013). The educational goals of university: Departments and their implications in curriculum and instruction. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(2), 1-32. [http://10.6384/CIQ.201304_16\(2\).0001](http://10.6384/CIQ.201304_16(2).0001)】
- 郭丁癸 (2016)。「恨鐵不成鋼」與「恰如其分」：不同年代出生者對目前大學生角色知覺之研究。*教育學誌*，36，1-54。
- 【Guo, D.-Y. (2016). The perceptions of different generations on the undergraduate roles. *Journal of Education*, 36, 1-54.】
- 郭丁癸 (2017)。大學生角色期望量表的編製與層面建構。*教育學刊*，48，1-43。
<https://doi.org/10.3966/156335272017060048001>
- 【Guo, D.-Y. (2017). Development of inventory and construction of dimensions for the role expectation of undergraduates. *Educational Review*, 48, 1-43.
<https://doi.org/10.3966/156335272017060048001>】
- 郭大維 (2017)。校長序。載於林照真 (主編) *臺大教學傑出教師的故事 11* (頁 1-3)。臺大出版中心。
- 【Kuo, T.-W. (2017). Principal's preface. In C.-C. Lin (Ed.), *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 11* (pp.1-3). National Taiwan University Press.】
- 國立臺灣大學行政會議及校務基金管理委員會 (2019)。國立臺灣大學教學優良教師遴選及獎勵辦法。國立台灣大學教務處。
<https://www.aca.ntu.edu.tw/WebUPD/aca/CDRules/%E5%9C%8B%E7%AB%8B%E8%87%BA%E7%81%A3%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%AD%B8%E5%84%AA%E8%89%AF%E6%95%99%E5%B8%AB%E9%81%B4%E9%81%B8%E5%8F%8A%E7%8D%8E%E5%8B%B5%E8%BE%A6%E6%B3%95.pdf>
- 【National Taiwan University Administrative Meeting & School Fund Management Committee (2019). *National Taiwan University Selection and Awarding Methods for Outstanding Teachers*. National Taiwan University Office of Academic Affairs.
<https://www.aca.ntu.edu.tw/WebUPD/aca/CDRules/%E5%9C%8B%E7%AB%8B%E8%87%BA%E7%81%A3%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E6%95%99%E5%AD%B8%E5%84%AA%E8%89%AF%E6%95%99%E5%B8%AB%E9%81%B4%E9%81%B8%E5%8F%8A%E7%8D%8E%E5%8B%B5%E8%BE%A6%E6%B3%95.pdf>】
- 陳文政(2015)。教育及經濟全球化脈絡下華人教師典範之自我形塑：認知與行為層次的分析。*教育學報*，43 (2)，1-25。

- 【Chen, W.-C. (2015). Self-reshaping the paradigm of Chinese teachers in the contexts of educational globalization and economic globalization: An analysis based on cognitive and behavioral dimensions. *Education Journal*, 43(2), 1-25.】
- 符碧真(2013)。另類學術：教與學的學術。**教育政策論壇**，16(1)，69-101。https://doi.org/10.3966/156082982013021601003
- 【Fwu, B.-J. (2013). Alternative scholarship: Scholarship of teaching and learning. *Educational Policy Forum*, 16(1), 69-101. https://doi.org/10.3966/156082982013021601003】
- 陳碧祥(2001)。大學教師升等制度與教師專業成長及學校發展定位關係之研究。**國立台北師範學院學報**，14，163-208。
- 【Chen, B.-S. (2001). A study on the relationship of university faculty's promote system, faculty's professional growth and school development orientation. *Journal of National Taipei Teachers College*, 14, 163-208.】
- 陳鳳如(2008)。台灣地區公私立大專院校教師之教學、研究與服務狀況調查及比較。**教育科學期刊**，7(2)，68-85。https://doi.org/10.6388/JES.200812.0068
- 【Chen, F.-R. (2008). A comparative analysis of college/university teachers' teaching, research and services in Taiwan. *The Journal of Educational Science*, 7(2), 68-85. https://doi.org/10.6388/JES.200812.0068】
- 彭文正主編(2007)。**臺大教學傑出教師的故事 1**。臺大出版中心。
- 【Peng, W.-J. (2007). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 14*. National Taiwan University Press.】
- 彭文正主編(2008)。**臺大教學傑出教師的故事 2**。臺大出版中心。
- 【Peng, W.-J. (2008). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 2*. National Taiwan University Press.】
- 彭文正主編(2009)。**臺大教學傑出教師的故事 3**。臺大出版中心。
- 【Peng, W.-J. (2009). *The teaching and learning stories of outstanding teachers in NTU vol. 3*. National Taiwan University Press.】
- 游美惠(2000)。內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用。**調查研究**，8，5-42。https://doi.org/10.7014/TCYC.200008.0005
- 【You, M.-H. (2000). Content Analysis, textual analysis and discourse analysis in social research. *Survey Research*, 8, 5-42. https://doi.org/10.7014/TCYC.200008.0005】
- 彭森明(2006)。**大學教師評鑑機制之研究**。教育部。
- 【Peng, Samuel (2006). *Research on the evaluation mechanism of university teachers*. Ministry of Education.】
- 黃俊傑(2015)。**大學之理念：傳統與現代**。臺大出版中心。

- 【Huang, C.-C. (2015). *The philosophy of the university: Tradition and modernity*. National Taiwan University Press.】
- 黃韞臻、林淑惠 (2013)。「大學教師教學魅力量表」之發展。《測驗學刊》，60 (4)，715-740。
- 【Huang, Y.-C., & Lin, S.-H. (2013). The inventory of teaching charisma in the college classroom. *Psychological Testing*, 60(4), 715-740.】
- 程雅妤、張素惠、莊謹鳳、王智弘 (2022)。華人文化脈絡下高中職輔導教師多重角色衝突倫理判斷歷程之研究。《中華輔導與諮商學報》，65，27-62。
<https://10.53106/172851862022090065002>
- 【Chen, Y.-Y., Chang, S.-H., Chuang, J.-F., & Wang, C.-H. (2022). The process of ethical judgment on multi-role conflicts of high school counselors in Chinese cultural context. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 65, 27-62. <https://10.53106/172851862022090065002>】
- 甄曉蘭 (2017)。行動研究與教學實踐革新。教學創新深耕未來
<https://ief.ntut.edu.tw/index.php>
- 【Chen, H.-L. (2017). *Action research and teaching practice innovation*. Taipei Tech. <https://ief.ntut.edu.tw/index.php>】
- 賈馥茗 (1983)。《教育哲學》。三民。
- 【Chia, F.-M. (1983). *Philosophy of education*. San Min.】
- 鄭芬蘭、江淑卿、張景媛、陳鳳如 (2009)。探究大學教學優良教師的有效能教學活動。《教育心理學報》，40 (4)，663-682。
<https://doi:10.6251/BEP.20081014>
- 【Cheng, F.-L., Jiang, S.-C., Chang, C.-Y., & Chen, F.-R. (2009). Effective instructional activities of excellent university faculty. *Bulletin of Educational Psychology*, 40(4), 663-682. <https://doi:10.6251/BEP.20081014>】
- 鄭博真 (2012)。大學教師和學生對卓越教學認知之初探。《國立虎尾科技大學學報》，30 (3)，67-83。
<http://dx.doi.org/10.6425/JNHUST.201203.0067>
- 【Jeng, B.-J. (2012). A preliminary investigation of teachers' and students' perceptions of excellent teaching in colleges and universities. *Journal of National Formosa University*, 30(3), 67-83. <http://dx.doi.org/10.6425/JNHUST.201203.0067>】
- 劉源俊 (2017)。從大學法的演變看臺灣的高等教育。《市北教育學刊》，57，1-14。
- 【Liu, Y.-T. (2017). Higher education in Taiwan as viewed from the evolution of the University Law. *Journal of Education of University of Taipei*, 57, 1-14.】
- 歐用生 (1985)。國民小學社會科教科書意識型態之分析。《新竹師專學報》，12，91-125。

【Ou, Y.-S. (1985). An analysis of the ideology of social studies textbooks in primary schools. *Journal of Hsinchu Junior Teachers College*, 12, 91-125.】

歐用生(1991)。內容分析法。載於黃光雄、簡茂發(主編),*教育研究法*(頁229-254)。師大書苑。

【Ou, Y.-S. (1991). Content analysis. In K.-H. Huang & M.-F. Chien (Eds.), *Education research* (pp. 229-254). Lucky Book Store.】

歐用生(2008)。教師是陌生人—「看見」不一樣的教師。*國民教育*, 48(4), 15-22。

【Ou, Y.-S. (2008). Teacher as stranger: "Seeing" variations teachers. *Elementary Education*, 48(4), 15-22.】

賴光真(2017)。大學教師教學優良之特徵—東吳大學師生觀點之文本分析。*雙溪教育論壇*, 6, 1-42。

【Characteristics of excellent teaching by university teachers: Text analysis of the opinions of teachers and students of Soochow University. *The Educational Forum of Soochow University*, 6, 1-42.】

蘇淑卿(2011)。大學生心目中「優良教師」的特質與條件之探究。*博雅教育學報*, 7, 201-220。

【Su, S.-C. (2011). A study on the character traits of excellent teachers from the university students' point of view. *Journal of Liberal Arts Education*, 7, 201-220.】

二、英文部分

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://10.1080/0268093022000043065>

Barnett, R. (2005). Introduction. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 1-8). Open University Press.

Basow, S. A. (2000). Best and worst professors: Gender patterns in students' choices. *Sex Roles*, 43, 407-417. 1 <https://0.1023/A:1026655528055>

Chan, C. S. C. (2017). Investigating a research-informed teaching idea: The use of transcripts of authentic workplace talk in the teaching of spoken business English. *English for Specific Purposes*, 46, 72-89. <https://10.1016/j.esp.2016.12.002>

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). Macmillan.

Common Wealth Magazine (2018 Nov 22). *Taiwan, The Island That Never Stops Apologising?*

<https://medium.com/commonwealth-magazine/taiwan-the-island-that-never-stops-a-pologising-969a1bd93f7a#:~:text=%20Taiwan%2C%20The%20Island%20That%2>

- 0Never%20Stops%20Apologising%3F,is%20%E2%80%9Ccommending%E2%80%9D%20the%20courteousness%20of%20the%20Taiwanese%20people.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375-385). Lawrence Erlbaum.
- Craig, C. J. (2018). Metaphors of knowing, doing and being: Capturing experience in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education, 69*, 300-311. <https://10.1016/j.tate.2017.09.011>
- Evans, L. (2015). A changing role for university professors? Professorial academic leadership as it is perceived by 'the led'. *British Educational Research Journal, 41*(4), 666-685. <https://10.1002/berj.3163>
- Epting, L. K., Zinn, T. E., Buskist, C., & Buskist, W. (2004). Student perspectives on the distinction between ideal and typical teachers. *Teaching of Psychology, 31* (3), 181-183.
- Feldman, K. A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R.P. Perry & J.C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp.93-143). Springer Dordrecht.
- Flexner, A. (2007). *Universities: American-English-German*. Sutton Press.
- Freire, P. (1999). *Pedagogy of the Oppressed: New Revised 20TH-Anniversary Edition*. (M. B. Ramos, Trans.). The Continuum Publishing Company. (Original work published 1993)
- Glazer, J. (2020). Tales out of school: Tracing perspective change through the stories of former teachers. *Teaching & Teacher Education, 90*, 103032. <http://10.1016/j.tate.2020.103032>
- Hardy, I. (2015). Education as a 'risky business': Theorising student and teacher learning in complex times. *British Journal of Sociology of Education, 36*(3), 375-394. <https://10.1080/01425692.2013.829746>
- Hashim, H., & Ahmad, S. (2013). Professional journey of the expert teacher educator. *Human Resource Development International, 16*(4), 471-479. <https://10.1080/13678868.2013.787266>
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers. *The Journal of Higher Education, 72*(6), 699-729. <https://10.1080/00221546.2001.11777122>

- Helterbran, V. R. (2008). The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. *Education*, 129(1), 125-138.
<https://10.18848/1447-9494/CGP/v15i05/45770>
- Higgins, C. (2003). Teaching and the good life: A critique of the ascetic ideal in education. *Educational Theory*, 53(2), 131-154.
<https://10.1111/j.1741-5446.2003.00131.x>
- Hill, F.M. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3, 10-21.
<https://10.1108/09684889510093497>
- Holloway, J. (2019). Teacher evaluation as an onto-epistemic framework. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 174-189.
<https://10.1080/01425692.2018.1514291>
- Horan, M. (1991). *Attributes of exemplary community college teachers: A review of the literature* (ED346900). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346900.pdf>
- Lowman, J. (1996). Characteristics of exemplary teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 65, 33-40. <https://10.1002/tl.37219966508>
- Lutovac, S. (2020). How failure shapes teacher identities: Pre-service elementary school and mathematics teachers' narrated possible selves. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103-120. <https://10.1016/j.tate.2020.103120>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20-30.
<https://10.3102/0013189X013005020>
- Morris, D. B., & Usher, E. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 232-245. <https://10.1016/j.cedpsych.2010.10.005>
- Newman, J. H. (2018). *The idea of university*.
<http://www.newmanreader.org/works/idea/>.
- Pozo-Munoz, C., Reboloso-Pacheco, E., Fernandez-Ramirez, B. (2000). The 'ideal teacher': Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 253-263.
<https://10.1080/02602930050135121>
- Rubin, R. B. (1981). Ideal traits and terms of address for male and female college professors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(5), 966-974.
<https://10.1037/0022-3514.41.5.966>

- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education, 25*(3), 309-323.
10.1080/03075070050193433
- Shulman, L. S. (1999). Taking learning seriously. *Change, 31*(4), 10-17.
<https://10.1080/00091389909602695>
- Shulman, L. S. (2012). From minsk to pink: Why a scholarship of teaching and learning? *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 12* (1), 1-6.
- Skelton, A. (2012). Colonised by quality? Teacher identities in a research-led institution. *British Journal of Sociology of Education, 33*(6), 793-811.
<https://10.1080/01425692.2012.692047>
- Smith, B. O. (1987). Definitions of Teaching. In M. J. Dukin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 11-15). Pergamon Books Ltd.
- Strage, A. (2008). Traditional and non-traditional college students' descriptions of the "ideal" professor and the "ideal" course and perceived strengths and limitations. *College Student Journal, 42*(1), 225-231.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298. [https://10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Woods, R.H., Badzinski, D. M., Fritz, J. M. H., & Yeates, S. E. (2012). The "ideal professor" and gender effects in Christian higher education. *Christian Higher Education, 11*(3), 158-176. <https://doi: 10.1080/15363759.2011.598378>.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. Falmer Press.

從協作治理觀點探討「素養教育課程設計及發展計畫」 之推動

陳盈宏*

中國文化大學教育學系助理教授

摘要

「十二年國民基本教育課程綱要總綱」的特色之一為強調教師必須要具有以課綱為本進行課程設計的專業能力，以及讓學生能獲得統整學習經驗及核心素養。為落實 12 年國教，素養導向教師增能方案被視為提升教師進行素養導向課程設計與教學實踐的專業能力之關鍵課程政策，各類素養導向教師增能方案持續規劃與推動，其亦涉及多元行動者的協力合作。「素養教育課程發展及設計計畫」係為多元行動者協力推動的素養導向教師增能方案，其目的在於藉由「課綱為本課程設計系統」的標準化、模組化和平台化之機制，協助教師系統化解構課綱的學習重點、建構學習目標、設計學習評量和規劃學習活動。所以，本研究從協作治理觀點，立意選取已持續運作多年的素養導向教師增能方案 - 「素養教育課程設計及發展計畫」為研究個案，透過訪談法蒐集相關研究資料，探討專案團隊及合作學校在「素養教育課程設計及發展計畫」的協作過程與結果，並提出相關建議，作為課程政策治理之參考。

關鍵字：十二年國民基本教育、協作治理、素養教育課程設計及發展計畫

*通訊作者：陳盈宏，E-mail: cyh22@ulive.pccu.edu.tw

Probing into the Promotion of Competency -Based Education Curriculum Design and Development Project from Perspective of Collaborative Governance

Chen, Ying-hong^{*}

Assistant professor /Chinese Culture University , Department of education

Abstract

Curriculum reform must be via good collaborative governance to achieve the "good governance" that is the curriculum policy governance vision. The " competency education curriculum development and design project " is a competency-based teacher empowerment program for 12-year basic education, involving the collaborative governance of cross-sector actors. Therefore, through the interviews and documentary research, this study explored the collaborative situation of cross-sector actors, such as the project teams and pilot schools in the "system of standards-based curriculum development", including initial state, collaborative process, and collaborative effect, and propose relevant suggestions accordingly, as a reference for the subsequent course policy governance.

Keywords : 12-year compulsory education , collaborative governance , competency -based education curriculum design and development project

^{*}Corresponding author : Ying-hong Chen , E-mail: cyh22@ulive.pccu.edu.tw

壹、緒論

我國中小學教育階段的課程與教學之推動與改革，常涉及到中央、地方與學校三個層級的制度、組織、人員、資源等相關事務的相互作用，從課程治理（curriculum governance）觀點，課程與教學方案之成功推動，不同層級的行動者之間必須建立起夥伴協作的課程治理關係（李文富，2012；周淑卿、楊俊鴻，2013）；而回顧我國中小學教育階段的課程改革脈絡，常出現「委託代理者理論（principal-agent theory）」的課程治理策略，例如：教育部（委託者）選擇專案團隊（代理者）執行課程創新方案、專案團隊（委託者）為了瞭解課程創新方案的實踐情形，選擇特定的合作學校（代理者）進行試辦（賴彥全、王麗雲 2014），但卻也可能出現資訊不對稱、誘因結構失衡等因素導致的委託者無法有效監管代理者的代理兩難困境，進而導致委託者與代理者之間產生協作失靈（傅遠智、秦夢群，2020；曾冠球，2011）。

當 2014 年 11 月 28 日「十二年國民基本教育課程綱要總綱（簡稱 108 課綱）」發布後，其特色在於以培育未來國民核心素養為課程目標，呈現素養導向的課程與教學，且教師必須要具有以課綱為本進行課程設計的專業能力，例如：能解構 108 課綱內涵，並據此設計學習目標、確認學習材料、規劃學習活動及實施學習評量，方能引導學生獲得系統性的學習及回應真實問題的核心素養（呂秀蓮，2020；洪詠善，2019）。據此，教師若要實踐素養導向教學，教師本身應具備理解及使用課程進行素養課程設計，方能讓學生發展核心素養（吳清山，2018）。進而言之，當教師不理解課綱相關內涵及未具有使用課綱設計課程的能力，將可能導致教師只教導自己認為重要的知識，而導致教師教學失能及學生學習失焦（呂秀蓮，2020）。有鑑於此，教育部積極推動各項聚焦於素養導向課程理解及教學實踐之素養導向教師增能方案，例如：2018 年 8 月 1 日由教育部師資培育及藝術教育司（委託者）選擇國立清華大學 K-12 課程與師培研發中心（代理者）辦理「素養教育課程設計及發展計畫（簡稱素養課程發展計畫）」，運用國立清華大學 K-12 課程與師培研發中心專案團隊研發的「課綱為本課程設計系統（System of Standards-based Curriculum Design，簡稱 S2 課程設計系統）」，以協助教師系統化解構課綱的學習重點、建構學習目標、設計學習評量和規劃學習活動，讓所有學生可以順利培育核心素養¹（呂秀蓮，2020）。

雖然，從部分文獻可以發現「素養課程發展計畫」可幫助教師從 108 課綱解構出課程最核心知識，進而順利產出素養導向的課程及教學實踐，同時促進教師

¹ 由於本研究主要在於探究「素養課程發展計畫」協作治理情形，所以對於「S2 課程設計系統」的運作概念與理論基礎並不多加闡述，有興趣者可自行瀏覽「S2 課程設計系統」網站（<https://s2cd.moe.edu.tw/home>）。

專業知能及學生學習成效（呂秀蓮，2019；詹惠雪、黃日鴻，2020；高美玉、施仁國，2022；張淑惠、洪承鈞，2022）。但是，研究者曾參加「素養課程發展計畫」於2021年10月至12月舉辦的S2素養教育課程設計技術研習工作坊，之後也持續參加「素養課程發展計畫」專案團隊舉辦的學術聚會，研究者發現「素養課程發展計畫」主要推動策略之一為透過與合作學校的有效協作，培育教師具備素養教育課程設計與實踐能力，但卻也在非正式的場合，聽到有合作學校（行政團隊）與專案團隊協作不順暢的相關事件，產生代理兩難困境。所以，本研究從協作治理（collaboration governance）觀點，探討「素養課程發展計畫」專案團隊及合作學校（行政團隊）之協作情形，並提出相關建議，以作為後續課程革新政策治理之參考。據此，本研究之研究目的如下：

- 一、釐清專案團隊與合作學校（行政團隊）在「素養課程發展計畫」的協作初始狀態。
- 二、探討專案團隊與合作學校（行政團隊）在「素養課程發展計畫」的協作過程。
- 三、分析專案團隊與合作學校（行政團隊）在「素養課程發展計畫」的協作結果。

貳、協作治理的定義及其影響因素

「協作治理」（亦稱協力治理）係指兩個以上的行動者一起創造或完成共同目標的狀態，且每個行動者都願意投入大量心力找出解決共同問題的行動方案，以滿足各方需求及公共利益，而確保協力成功之關鍵在於維繫每個行動者之間互信為基礎的真誠互動（Ansell & Gash, 2008；Bianchi et al., 2021）。近年我國當前重要課程政策及相關措施之推動，亦強調融入協作治理之精神，例如：2013年教育部成立中小學師資課程教學與評量協作中心，負責108課綱規劃階段之課程、師資、教學與評量等整合，進而在2020年推動「教育部中小學課程師資教學與評量跨系統協作實施計畫」由十二年國教新課綱推動專案辦公室、國家教育研究院、教育部相關單位專業文官及學者專家共組協作委員團隊，共同建立108課綱推動的協作專業支持系統（教育部，2020）。

另外，「協作治理」的構成要件為多元行動者的共同參與及協力合作，在協作治理過程具有多元影響因素，皆會對協作治理結果產生若干影響（陳盈宏，2015；Bryson et al., 2006），茲歸納協作治理重要影響因素如下：

一、協作動機

根據協作治理觀點，各行動者會因為本身情境條件、認知差異、個人期待、個人需求、信念價值等，而有不同參與協作的動機，若是各行動者參與政策的動機相近或相容，則彼此的協力行動可以順利展開與持續，但若各行動者參與政策的動機歧異或衝突，各彼此的協力行動便無法順利開啟，即便勉強展開彼此互動，也會互相扞格不入，導致協力行動終結的政策治理結果（Ansell et al., 2020；Bryson

et al., 2006), 例如: 林佳慧等(2018) 探討香港「優質學校改進計劃」團隊的推動過程, 其發現由於部分協作學校教師認為理論是理論, 無法適切應用於現場教學, 所以對 QSIP 團隊抱持「為何而來? 所為何事?」的質疑與挑戰。

二、協作過程的影響因素

根據協作治理觀點, 協作治理機制設計基本原則在於透過具體制度, 確保每個涉及的多元行動者有充分互動的機會、平等對話的權力, 亦需要讓各行動者有足夠的時間去醞釀及產生信任的協力關係, 並需要有循證政策評估及永續治理機制, 方能實踐各行動者共好發展的公共政策協作治理願景 (Bianchi et al., 2021; Molenveld et al., 2021), 例如: 李文富(2012) 探討探討中央層級課程與教學輔導組織作為夥伴協作課程治理機制之一環, 就機制設計上, 應讓輔導群的協作機制制度化, 亦即中央教學輔導團教師與輔導群教授參與相關政策協作係屬制度性設計的一環, 以利其後續整合與連結。

三、各行動者的互動情形

根據協作治理觀點, 各行動者間互動情形會影響彼此協力行動的持續性及品質, 而各行動者的互動經驗會受到彼此的彼此的權力運作、資源分享、對話過程等因素之影響 (Ansell et al., 2020; Bryson et al., 2015), 包括: 當各行動者間具有對等的權力關係, 可以讓協力行動更為順暢 (Kinder et al. 2021)、各行動者之間進行真誠對話及相互學習, 會有助產生共同理解及提升各行動者間的信任程度 (Emerson et al., 2012)、各行動者之間具有成功或印象美好的互動經驗, 會加深互動者之間的信任, 有助各行動者者順利持續進行當下的協力合作及開啟下一個協力合作的機會之窗 (Ansell & Gash, 2008)、各行動者存在負向的互動經驗, 則不僅當下的協力行動會形成諸多合作障礙, 也會產生許多非正面的刻板印象, 甚至以訛傳訛, 關閉了下一個協力合作的機會之窗, 或必須要花費更多時間重建彼此的信任關係 (陳盈宏, 2015), 例如: 劉榮盼(2022) 整理「新課綱的實踐、反思與前瞻」²開放空間論壇, 發現在新課綱議題的協作過程, 學校端表示彼此協作的主要困難在於: 為了因應地方及中央要求, 使現場人員疲於奔命, 導致現場動能被消耗、沒有花足夠的時間陪伴學校, 以及等候中間的醞釀, 使教學現場第一線感受無力等。

參、研究設計與實施

本研究以「素養課程發展計畫」為研究個案, 並以訪談法為主要研究方法, 茲說明本研究的研究設計與實施重要內涵如下:

² 「新課綱的實踐、反思與前瞻」開放空間論壇由十二年國教新課綱推動專案辦公室辦理, 主要目的為邀請全體協作委員、業務單位代表、地方政府代表、學校及各類人員代表, 進行跨系統和跨階層的對話 (劉榮盼, 2022)。

一、訪談大綱的編制

本研究以協作治理為理論基礎，探究「素養課程發展計畫」協作治理情形，故在訪談大綱的編制方面，係以本研究所歸納的協作治理重要影響因素面向：協作初始狀態、協作情形、協作結果，作為三大探討向度，並根據「素養課程發展計畫」的實際推動情形進行相關核心問題之研擬，如表 1。

表 1
訪談大綱

向度	針對合作學校（行政團隊）的核心問題	針對專案團隊的核心問題
協作初始狀態	1. 貴校為何想參與「素養課程發展計畫」？ 2. 貴校對專案團隊的既有印象為何？	1. 貴團隊為何想推動「素養課程發展計畫」？ 2. 貴團隊對合作學校的既有印象為何？
協作情形	1. 貴校是如何參與「素養課程發展計畫」？ 2. 貴校與專案團隊的互動經驗如何？彼此呈現何種關係？ 3. 貴校參與「素養課程發展計畫」，有無面臨相關挑戰？如何因應？	1. 貴團隊是如何推動「素養課程發展計畫」？ 2. 貴團隊與合作學校互動經驗如何？彼此呈現何種關係？ 3. 貴團隊參與「素養課程發展計畫」，有無面臨相關挑戰？如何因應？
協作結果	1. 貴校推動「素養課程發展計畫」時，產出了什麼？有哪些影響？ 2. 貴校推動「素養課程發展計畫」時的永續作為為何？	1. 貴團隊推動「素養課程發展計畫」時，產出了什麼？有哪些影響？ 2. 貴團隊推動「素養課程發展計畫」時的永續作為為何？

資料來源：本研究自行整理。

二、訪談對象的選擇及代表性

本研究從協作治理觀點，探討「素養課程發展計畫」主要行動者之協作情形，包括 2 類主要行動者：專案團隊、合作學校（行政團隊）³，在合作學校之研究個

³ 專案團隊在推動「素養課程發展計畫」相關活動時，最主要的協作對象是合作學校行政團隊，故本研究在探討「素養課程發展計畫」協作情形時，係以專案團隊及合作學校（行政團隊）為訪談對象；至於另一個可能的主要行動者-合作學校教師團隊，並非本研究預設之訪談對象，留待後續研究處理，但本研究會從專案團隊及行政團隊之相關訪談，分析其在「素養課程發展計畫」協作治理過程中的相關回應，作為「素養課程發展計畫」協作治理衍生影響之參考。

案，係選擇已經參與「素養課程發展計畫」長達四年的一所北部高中（2019 年迄今）。茲說明本研究的訪談時間、訪談人員及簡要背景、身份代碼如表 2。

表 2
訪談對象一覽表

行動者類型	身份代碼	行動者類型及簡要背景	訪談時間
專案團隊	A1	專案團隊專案經理代表，主要負責團隊的合作學校聯繫、各類社群管理及整體計畫進度控管，服務年資約 3 年。	2022 年 6 月 8 日， 時間：70 分鐘
	A2	專案團隊協作教師代表，協作教師年資 2 年，主要協助參與「素養課程發展計畫」相關研習的教育人員順利運用 S2 課程設計系統產出課程方案及解決學習問題。	2023 年 1 月 17 日， 時間：65 分鐘
	A3	專案團隊計畫主持人，總攬「素養課程發展計畫」整體架構、規劃及推動。	2023 年，8 月 8 日， 時間：120 分鐘
合作學校 (行政團隊)	B1	OO 高級中學校長，本身主動參與「素養教育課程設計及發展計畫」多次研習及工作坊，並將 S2 課程設計系統作為該校校訂課程設計架構。	1.第一次：2021 年 4 月 15 日，時間：70 分鐘 2.第二次：2023 年 8 月 2 日，時間：80 分鐘
	B2	OO 高級中學教務主任，本身主動參與「素養教育課程設計及發展計畫」多次研習及工作坊。	2021 年 1 月 14 日， 時間：60 分鐘
	B3	OO 高級中學教學組長，本身主動參與「素養教育課程設計及發展計畫」多次研習及工作坊，也是該校素養導向教學增能的教師社群成員。	2022 年 6 月 16 日， 時間：65 分鐘

資料來源：本研究自行整理。

三、研究資料處理與分析

關於訪談資料的處理，本研究在邀請每一位訪談對象時，都會先跟訪談對象說明本研究的研究目的、重點內容及訪談大綱，且會跟訪談對象清楚說明訪談過程會進行錄音及逐字稿製作，訪談對象在訪談過程可以隨時依據本身意願暫停或中止訪談，且逐字稿製作完皆會請訪談對象閱讀確認。當訪談對象同意前述訪談規定後，本研究才進行訪談，並依據匿名性原則及相關倫理規範進行後續的文本分析。另外，本研究進行分析編碼時，關於訪談編碼方式，訪談對象編碼包括：A 代表專案團隊，B 代表合作學校行政團隊，至於訪談日期若為 2022 年 6 月 16 日，則編碼為 20220616，以此類推處理。

肆、研究結果分析及討論

本研究從協作治理觀點，探討「素養課程發展計畫」專案團隊及合作學校（行政團隊）之協作情形，茲從專案團隊與合作學校（行政團隊）在「素養課程發展計畫」的協作初始狀態、協作過程、協作結果等三向度，分析與討論如下：

一、專案團隊與合作學校（行政團隊）在「素養課程發展計畫」的協作初始狀態

從協作治理觀點，各行動者的協作動機會受到個人初始理解、既有印象、個人期待等影響，若各行動者的協作動機呈現一致，則彼此的協力行動可以順利展開與持續進行（Ansell et al., 2020；Bianchi et al., 2021）；根據本研究分析，專案團隊及合作學校（行政團隊）一開始皆相當認同「素養課程發展計畫」是促進素養導向課程理解及教學實踐之教師增能有效策略；亦即，專案團隊及合作學校（行政團隊）對「素養課程發展計畫」的方案目標之初始理解有一致性：

「素養課程發展計畫」的構想緣起於 2017 年參與高中優質化的一個教師培訓及課程設計方案，主要是讓教師可以因應新的素養導向課程要求，並促進教師專業發展，爾後，逐漸發展至目前的 S2 課程系統（A3，20230808）。

108 課綱推動之後，我們學校現場，不只老師，家長和學生都很焦慮，究竟要怎麼落實素養導向教學，因為我知道專案團隊的主持人是素養導向課程設計與教學實踐的學者專家，我也參加過專案團隊的工作坊，我覺得 S2 課程真的可以幫助老師落實素養導向教學（B1，20210415）。

再者，對專案團隊而言，其觀察到合作學校（行政團隊）不僅全程參與 S2 課程設計工作坊及研習活動，也展現出積極的投入行動，例如：

00 高中在試辦學校的徵件申請，提交了非常有遠見的申請，他們希望從剛開始的一些老師、或是某種領域開始，最後擴展到全校課程都採用 S2 課程系統進行素養導向的課程發展（A3，20230808）。

對合作學校（行政團隊）而言，其早已聽聞專案團隊的主持人長期投入素養導向課程設計與教學實踐，並非常希望能跟專案團隊主持人進行相關學習，當合作學校（行政團隊）參與「素養教育課程設計及發展計畫」專案團隊舉行的 S2 課程設計系統研習活動後，對專案團隊的教育專業及「S2 課程設計系統」的知識性與系統性留下深刻印象，所以更願意主動聯繫專案團隊進入學校推動「S2 課程設計系統」；據此，專案團隊與合作學校（行政團隊）「素養課程發展計畫」的協作之前，皆對彼此存有正向印象：

自己曾參與過專案團隊舉行的 S2 課程設計系統研習活動，對專案團隊的教育專業及 S2 課程設計系統留下極佳印象，所以也願意主動接洽專案團隊進入試辦學校推動「S2 課程設計系統」（B1，20210415）。

當初是因為我們的教學組長，跟當時教務主任，一起去參加一個研習，……經過工作坊之後覺得，這新的課程發展概念很符合我們現在要做的事情，……，我們就邀請專案團隊主持人到學校演講，參與會議的老師的回饋都是很正向的，……，所以我們就去申請合作（B2，20210114）。

此外，專案團隊及合作學校（行政團隊）皆認為當十二年國民基本教育課程綱要全面實施之際，教師必須具有素養課程設計的專業素養，方能讓素養教育真正實踐在課堂中，以讓學生具備面對未來學習與生活的素養，所以尋找有效的素養導向教學增能方案，有其迫切性及必要性；亦即，專案團隊及合作學校對「素養課程發展計畫」促進教師增能之期待亦具有一致性：

政府推動 108 課綱的政策，跟之前的九年一貫能力指標有很大的不同，希望我們推動 S2 課程更能夠幫助現場老師更能夠了解他們課程（A1，20220608）。

學校的老師不能再用傳統的教學法來上課，為了符合 108 課程綱要，應該要以學生為中心，老師們應該是要用新的方式來思考課程，這是最終的目標，必須要讓老師用什麼方式來接受，來改變課程教學的習慣，這也是我對 S2 課程的期待（B1，20210415）。

在 108 課程綱要之中，給了老師很多的自主權，可是我們的設計課程應該還是要以課程綱要為準，我們今天在做 S2 課程就是在按照課程綱要給我們的東西我們去加深加廣，學生要學習到什麼樣的東西，那個過程很痛苦，但是完成之後回過頭去想就會覺得我們本來就應該要做這件事情 (B2, 20210104)。

總之，由於專案團隊及合作學校（行政團隊）對「素養課程發展計畫」初始理解及相關期待具有一致性，彼此對「素養課程發展計畫」的協作動機相近，開啟了「素養教育課程設計及發展計畫」協作治理的機會之窗；所以，專案團隊願意與合作學校（行政團隊）積極推動「素養課程發展計畫」，合作學校（行政團隊）願意主動聯繫及引入「素養課程發展計畫」，讓「S2 課程設計系統」作為學校教師素養課程設計的教學增能方案。

二、專案團隊與合作學校（行政團隊）在「素養課程發展計畫」的協作情形

從協作治理觀點，各行動者之間若要維持協作順暢，則應建立可以讓每個行動者能充分互動的協作機制，且各行動者進行互動及對話時，應該是立基於相對平等的關係，而並非呈現命令式的宰制性關係 (Bianchi et al., 2021; Molenveld et al., 2021)；根據本研究分析，專案團隊及合作學校（行政團隊）之間透過推動校內教師社群、線上會議、諮輔教師入校、到校研習活動及共識會議等多元方式在校內推動「素養課程發展計畫」，專案團隊及合作學校（行政團隊）都希望盡量避免由上而下的單向管理方式，而是強調透過專業知識分享及正向支持：

專案團隊及學校之間，透過每次的研習活動及共識會議，持續推動「S2 課程設計系統」，並讓參與「S2 課程設計系統」的老師可以獲得專業協助 (A2, 20230117)。

專案團隊定期辦理的 S2 課程設計研習，還有諮輔老師的到校協助，幫忙我們老師增能與發展校訂課程，專案團隊給予的專業協助幫助學校很大 (B1, 20230802)。

在與專案團隊及參與老師們的溝通上面，我們有自己的 LINE 群組，可以直接聯繫討論 S2 課程相關事項……我覺得諮輔老師很好，就是一個大手牽小手的概念，就是學徒制的概念，就是有經驗的老師帶我們學校比較沒經驗的老師 (B3, 20220616)。

再者，本研究發現，專案團隊與合作學校（行政團隊）之間，會運用多元策略讓「素養課程發展計畫」持續累積小成果之產出，讓「素養課程發展計畫」可

以繼續在校內推動，包括：透過諮輔教師機制、研習活動、共識會議等互動機制，包括：專案團隊舉辦使用 S2 課程設計系統產出各類課程方案的課程研發成果發表會、教師發現「S2 課程設計系統」的確幫助其跳脫教科書框架的課程設計思維、合作學校形成共備校訂課程的教師專業學習社群、協作產出各領域教案、學生在聯絡簿表達對於教師使用 S2 課程設計系統建構的課程有高滿意度等。

我覺得 S2 課程設計讓老師們又燃起了希望，希望多做一點什麼，多做這些東西可以讓老師們感覺到快樂有成就感，好像學會了武功秘笈一樣，我們老師也可以創造出不輸他們的東西（B2，20210114）。

我覺得團隊很細心，也非常感謝他們，而且團隊有派諮輔老師到我們教師社群，我覺得至關重要，讓校內老師們在學習 S2 課程時，除了氣氛很快樂，還會有具體進度（B3，20220616）。

然而，本研究發現，雖然專案團隊與合作學校（行政團隊）在「素養課程發展計畫」協作治理過程仍受到來自於校內部分教師的相關挑戰如下：

（一）合作學校的部分教師的專業成熟度是一項挑戰，部分教師尚未準備好接受「素養課程發展計畫」帶來的「S2 課程設計系統」相關學習活動、拒絕轉變本身課程設計習慣、本身工作負荷量過重等，導致合作學校的部分教師對「S2 課程設計系統」產生排斥及不願接觸的負向心態：

第一年、第二年學校老師也沒有心準備那麼充足，然後一下想把全校老師拉進來參與 S2 的時候，老師們對於這個課程設計不是那麼理解的時候，其實排斥性蠻大的（B3，20220616）。

（二）合作學校內部的部分行政人員與教師之間，因為彼此曾有過衝突經驗，導致彼此存在諸多心結，進而使部分教師不願配合學校行政人員想推動的「S2 課程設計系統」，例如：

我就直白來說學校老師其實對於推動 S2 課程的 O 主任是有某一些情節在的，……，他們會冷眼旁觀，只要是 O 主任做的事，我就不配合（B1，20210415）。

（三）專案團隊及合作學校在「素養課程發展計畫」研習活動之中，因為專案團隊初期派來的講師人選並不符合合作學校的部分教師期待，也缺乏充足時間

的互動，反而讓合作學校的部分教師對「素養課程發展計畫」產生負面印象及抗拒心態，進而對專案團隊及「素養課程發展計畫」降低信任感：

後來我們團隊有分析，之前合作學校部分學校接受度不高的原因，可能是因為教師本身對於課綱的瞭解尚嫌不足，或因為涉及教師本身的課程設計邏輯及習慣之轉換，所以，教師需要花費許多心力與時間去理解及實踐「S2 課程設計系統」；但我們沒有注意到學校教師的這些心理狀態（A1，20220608）

事後回想，我對於 00 高中初期事件是充滿遺憾的，因為那時候最熟悉 S2 課程只有我，但我必須要跑四所試辦學校，實在分身乏術，那時候進去 00 高中的講師都很優秀，但在帶領 S2 課程時還比較沒有那麼得心應手（A3，20230808）

參與的老師們有一個共同的想法就是說初期的部分研習，000 老師、或者是 000 老師，都認為他們沒有辦法很精準的把 00 教授帶給我們現場的老師，我覺得這是很遺憾的東西（B2，20210114）。

（四）專案團隊希望提供合作學校完整的「S2 課程設計系統」理論概念及實踐方法，讓合作學校教師可以擁有以課綱為本進行課程設計的專業能力，所以需要教師投入較長的學習時間，但合作學校教師則是比較期待「S2 課程設計系統」可以快速提供教師一個較為簡化的課程設計模式，來協助教師可以快速完成有效回應 108 課綱的課程設計：

那兩場的研習聽下來，我對於 S2 當時的感受是覺得，天啊，很像在上教材教法，比較偏向哲學思維課程。然後當下就會覺得這個跟我的課，教書的實務上，好像很難做一個扣合跟連結（B3，20220616）。

（五）雖然專案團隊強調「S2 課程設計系統」是以課綱為本的課程設計系統思維，所以認為教師必須投入許多心力，透過紮實的課程內容研究，以豐富課程知識的系統性；但仍有部分學校教師認為，因為「S2 課程設計系統」研習多舉辦在學期中，導致合作學校教師難以有充足時間參與，進而產生受挫感及無力感，甚至有部分合作學校教師是因為接受學校行政高層直接指派，不得已被動參加「S2 課程

設計系統」，進而導致部分合作學校教師決定退出 S2 課程設計系統，也連帶使「S2 課程設計系統」在合作學校產生負面印象。

老師們會覺得解構課綱很花費時間，……，感覺是大學教授希望現場老師可以做到的，但是老師們要編輯教材的時候就會花很多時間，所以老師們後來就比較沒有辦法參與 S2 課程研習（B3，20220616）。

最後，從協作治理觀點，各行動者之間透過持續的真誠對話與有效回應可以消弭協作過程中不同行動者間的歧見與質疑，也可以達成更多的共同理解及深厚信任關係（林佳慧等，2018；Villagrana, 2020）；例如，本研究發現，專案團隊後續進入學校辦理研習或工作坊等活動，會特別重視參與教師的專業成熟度及需求，並重視教師社群的經營與陪伴，且透過充分的對話，消弭彼此對「S2 課程設計系統」的理解落差及達成共同理解；至於，合作學校（行政團隊）持續以專業權的對話取代法職權的指派，且給予學校教師充足時間參與「S2 課程設計系統」，進而成功重建「S2 課程設計系統」在合作學校的正向口碑。

後來，我們每次只要進去 00 高中辦理 S2 課程相關研習或活動時候，我們一定保留時間，回答老師們問題及給予反饋，我們也非常重視教師社群的經營，因為在專業成長與教育變革過程，一小部分熱心的人，約 20%，就可以啟動約 60% 的其他人，也讓更多老師容易參與（A3，20230808）。

其實，重建教師對「S2 課程設計系統」的信任感是滿辛苦的，也需要時間的，我是放下校長的權威地位，慢慢去鼓勵老師來重新試試看，老師產生任何成果，我都給予肯定，我自己也參與教師社群和 S2 課程設計，就是跟老師站在同一條船上，一起努力（B1，20230802）。

三、專案團隊與合作學校在「素養課程發展計畫」的協作結果

從協作治理觀點，各行動者進行協作時，會希望可以達成預定的共同目標、實踐創新行動、提供更好的公共服務等（陳盈宏，2015；Ansell et al., 2020）；根據本研究分析結果，專案學校及合作學校（行政團隊）認為在推動「素養課程發展計畫」時，雖然面臨教師課程設計習慣由教科書本位轉換到課綱本位的相關反彈與抗拒，但堅持到現在，「素養課程發展計畫」的「S2 課程設計系統」的確可以讓

合作學校的課程規劃、教師教學設計、學生學習內容皆與 108 課綱可以產生有意義的連結，這是因為「S2 課程設計系統」的系統性思維訓練能促使教師跳脫教科書框架的教學思考模式，可以用不同的方式去思考教學活動完整歷程：

在 2017 年的時候，全國沒有一個人說要用課綱來設計課程。……可是你現在聽到很多地方大家都在講課綱來設計課程。這就是成長……00 高中堅持到現在，可以到得出老師們的成長，設計的課程更為素養導向（A3，20230808）。

一路走來，推動 S2 課程，很不容易啊，但我真的看到我們老師的正向改變，可以從課綱系統化的進課程設計，因為有了專業成長，再加上學生對於課程的正向回饋，他們更有自信（B1，20230802）

另外，專案團隊及合作學校皆認知到讓「素養課程發展計畫」永續運作的重要性，也提出永續行動策略，例如：專案團隊目前已經逐步擴大試辦學校規模，後續可以朝「跟地方政府教育主管機關、各校師培正式單位等進行合作，培育更多人才」、「培養長期合作的試辦學校成為各區域學校社群的領導者」等；專案團隊已經採取「成立多元社群，如學術研究社群、教案設計社群、課程研發小組等，讓更多人力投入」、「建立與推廣課設學院數位平台⁴」等；學校目前已經在「培養校內熟悉 S2 課程設計系統的種子教師」，也提到建議「S2 課程設計系統可以擴充到師資培育大學的相關課程」。

專案團隊推動「素養教育課程設計及發展計畫」的目的，除了可以減輕教師轉課程設計邏輯的負荷，進而讓更多教師可以具有以課綱為本進行課程設計的專業能力，且可以透過專案團隊所建置的課設學院數位平台進行共學及有系統的產生相關教案及課程設計成果（A2，20230117）

我覺得 S2 課設數位平台很棒是它可以留我們以前的紀錄，所以如果我們忘記我們紀錄了話，我們就可以回去再找出來、翻出來，然後再去做滾動式修改就好了……我們學校已經在培養 S2 種子老師，像

⁴ 課設學院數位平台係為方便使用者取得和操作的數位學習機制，透過完整的 APP 教學視頻、提供階段性學習認證的機制、藉由各種資料庫的資料儲存及回饋，增加合作學校教師對於「S2 課程設計系統」的接受度，截至 2022 年 12 月底，課設學院數位平台已經有 1,259 人註冊，瀏覽次數達 69,696 人次，產出 443 筆完整的課程方案，而使用者友善滿意度五點量表的平均值為 4.1（資料來源：<https://s2cd.moe.edu.tw/home>）。

社會科老師他們都有在過就是研習的訓練跟準備。他們參加完研習，然後實際做了這些課程的規劃之後，應該就是校內的種子，是可以慢慢的分享這樣的概念，然後也可以影響其他科的老師（B3，20220616）。

伍、結論與建議

本研究從協作治理觀點，並立意選取當前持續運作的素養導向教師增能方案 - 「素養課程發展計畫」為研究個案，探討專案團隊及合作學校（行政團隊）在「素養教育課程發展計畫」的協作治理情形，本研究之結論與建議如下：

一、結論

首先，專案團隊和合作學校（行政團隊）在「素養課程發展計畫」的協作初始階段，彼此協作動機一致，都認同「素養課程發展計畫」對教師素養導向教學增能和實踐素養導向課程的重要性，也相信當十二年國民基本教育課程綱要的全面實施之際，教師必須具有素養課程設計的專業素養，方能讓素養教育真正實踐在課堂中，以讓學生具備面對未來學習與生活的素養，所以尋找有效的素養導向教學增能方案，有其迫切性及必要性，此使得專案團隊和合作學校的協作行動可以順利開展及持續進行。

再者，專案團隊和合作學校（行政團隊）在「素養課程發展計畫」的協作過程，彼此透過多元方式進行充分的專業互動，強調共學互助的原則，進而建立起彼此信任的夥伴關係，專案團隊和合作學校也透過持續溝通、專業對話、調整行動，來化解相關挑戰，例如：部分教師的抗拒心態、合作學校本身內部成員的衝突等。

最後，專案團隊和合作學校（行政團隊）推動「素養課程發展計畫」時，一起達成了諸多協作結果及共同理解，例如：「S2 課程設計系統」是一個具有邏輯性和系統性的素養導向課程設計實踐指引，可以幫助教師突破傳統教學框架；專案團隊和合作學校也提出「素養課程發展計畫」永續運作策略規劃及行動方案。

二、建議

我國中小學教育階段的課程與教學之推動與改革，常採用「委託代理者理論」觀點的課程治理策略，例如：「素養課程發展計畫」專案團隊（委託者）為了瞭解課程創新方案的實踐情形，選擇特定的合作學校（代理者）進行試辦，但也常發生協作失靈之困境。根據本研究相關發現及協作治理觀點，課程政策治理若欲避免產生專案團隊（委託者）與合作學校（代理者）之間產生協作失靈，有以下建議：

(一) 課程政策推動之委託者(教育部、專案團隊等)及代理者(專案團隊、合作學校等)皆必須理解相關課程革新方案的推動是呈現持續的調整、發展和學習的動態過程,並非是單向線性的進展,所以必須要有充分等待教學現場產生實質改變的耐心。

(二) 課程政策的成功關鍵之一,應落實協作治理之要素,例如:先釐清彼此與相關行動者的初始狀態與協作動機,並做好相關配套措施,方能使「課程革新政策」相關方案可以順利推動及發揮預期效果。

(三) 課程政策的推動應該針對學生學習成效評估及教師專業發展評估進行長期追蹤評估,以瞭解實際成效及持續進行優化改善。

參考文獻

- 吳清山(2018)。素養導向教師教育內涵建構及實踐之研究。**教育科學研究期刊**, 63(4), 261-293。 [https://doi.org/10.6209/JORIES.201812_63\(4\).0009](https://doi.org/10.6209/JORIES.201812_63(4).0009)
- 【Wu, Ching-Shan(2018). Construction and practice of competency-based teacher education. *Journal of Research in Education Sciences*, 63(4), 261-293. [https://doi.org/10.6209/JORIES.201812_63\(4\).0009](https://doi.org/10.6209/JORIES.201812_63(4).0009)】
- 呂秀蓮(2019)。課綱為本課程設計經驗之研究:以國中教師為對象。**教育實踐與研究**, 32(1), 1-32。
- 【Lu, Hsiu-Lien(2019). Standards-based unit design: The experiences of middle school teachers. *Journal of Educational Practice and Research*, 32(1), 1-32.】
- 呂秀蓮(2020)。新課綱教材的編製與使用之新路徑:S2 素養課程的學習內容。**臺灣教育評論月刊**, 9(3), 6-14。
- 【Lu, Hsiu-Lien(2020). New approaches to the development and use of teaching materials for the new curriculum: Learning content for S2 literacy programmes. *Taiwan Educational Review Monthly*, 9(3), 6-14.】
- 李文富(2012)。課程推展體系與協作治理機制的實踐與反思:以中央層級課程與教學輔導組織為例的探討。**課程研究**, 7(1), 33-63。
<https://doi.org/10.3966/181653382012030701002>
- 【Lee, Wen-Fu(2012). The reflection and practice on the interaction between curriculum dissemination system and collaborative governance mechanism: A case study on the curriculum and instruction consulting organization at the national level. *Journal of Curriculum Studies*, 7(1), 33-63. <https://doi.org/10.3966/181653382012030701002>】
- 周淑卿、楊俊鴻(2013)。中央與地方層級課程教學推動組織之重構。**教育研究月刊**, 226, 5-19。 <https://doi.org/10.3966/168063602013020226001>

【Chou, Shu - Ching & Yang Jun - hong(2013).The Organizational restructure for curriculum and teaching promotion at center and county level. *Journal of Education Research*, 226, 5-19. <https://doi.org/10.3966/168063602013020226001>】

林佳慧、陳柳如、陳佩英（2018）。香港優質學校改進計劃對臺灣課程協作之啟示。
課程與教學，21（3）3，59 - 89。 [https://doi.org/10.6384/CIQ.201807_21\(3\).0003](https://doi.org/10.6384/CIQ.201807_21(3).0003)

【Lin, Chia-Hui, Chen, Liu-Ju & Chen, Pei-ying(2018). Implications of Hong Kong's " Quality School Improvement Program" for Curriculum Collaboration in Taiwan. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 21(3), 59-89. [https://doi.org/10.6384/CIQ.201807_21\(3\).0003](https://doi.org/10.6384/CIQ.201807_21(3).0003)】

洪詠善（2019）。臺灣課程改革脈絡中教師專業發展的回顧與展望。*教育學報*，47（1），49-69。

【Hung, Yung-Shan(2019).Teachers' professional development in the context of curriculum reforms in Taiwan: Retrospect and prospect. *Education Journal*, 47(1), 49-69.】

高美玉、施仁國（2022）。走進孩子的學習世界：S2 素養課程設計與實踐。載於詹惠雪（主編），*素養導向學習的理論與實踐*（頁 21-54）。元照出版公司。

【Gao, Mei-yu & Shi, Ren-guo(2022). Entering the world of children's learning: S2 literacy programme design and practice. In H. H. Chan (Eds.), *The theory and practice of literacy-based learning* (pp. 21-54). Yuan Zhao Publishing Company.】

張淑惠、洪承鈞（2022）。探究學習在地理課程的初探—以地形系統為例。*地理研究*，75，133-154。 [https://doi.org/10.6234/JGR.202205_\(75\).0006](https://doi.org/10.6234/JGR.202205_(75).0006)

【Chang, Shu-Hui & Hung, Cheng-Jun(2022). A preliminary study of inquiry-based learning in geography curriculum-taking topography system as an example. *Geographical research*, 75, 133-154. [https://doi.org/10.6234/JGR.202205_\(75\).0006](https://doi.org/10.6234/JGR.202205_(75).0006)】

教育部（2020）。*教育部中小學課程師資教學與評量跨系統協作實施計畫*。
<https://depart.moe.edu.tw/ED7600/Default.aspx>

【Ministry of Education(2020). *The Ministry of Education's cross-system collaboration implementation plan for teacher teaching and assessment of primary and secondary curriculum*. <https://depart.moe.edu.tw/ED7600/Default.aspx>】

陳盈宏（2015）。從協力治理觀點探討國立大學自治理試辦方案之執行。*教育研究與發展期刊*，11（3），31-54。 <https://doi.org/10.3966/181665042015091103002>

【Chen, Ying-Hong(2015). Probing into the Implementation of National University Governance and Autonomy Pilot Program from Perspective of Collaborative Governance. *Journal Of Educational Research And Development*, 11(3), 31-54. <https://doi.org/10.3966/181665042015091103002>】

傅遠智、秦夢群 (2020)。臺灣高等教育實施績效責任制度的困境與突破：代理人理論的應用。《教育研究與發展期刊》，16 (3)，1-30。

[https://doi.org/10.6925/SCJ.202009_16\(3\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.202009_16(3).0001)

【Fu, Yuan-Chih & Chin, Meng-Chun(2020). The dilemma and opportunity in the accountability system of taiwan higher education: The application of agency theory. *Journal Of Educational Research And Development*, 16(3), 1-30.

[https://doi.org/10.6925/SCJ.202009_16\(3\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.202009_16(3).0001)】

曾冠球 (2011)。協力治理觀點下公共管理者的挑戰與能力建立。《文官制度季刊》，3 (1)，27-52。

【Tseng, Kuan-Chiu(2011). The challenges confronting public managers and their capacity-building: The perspective of collaborative governance. *Journal of Civil Service*, 3(1), 27-52.】

詹惠雪、黃日鴻 (2020)。教師對素養導向課程設計的理解與實踐反思。《課程與教學》，23(3)，29-58。 [https://doi.org/10.6925/SCJ.202009_16\(3\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.202009_16(3).0001)

【Chan, Hui-Hsueh & Huang, Yueh-Hung(2020). Teachers' understanding and practical reflection of competency-oriented curriculum design. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 23(3), 29-58. [https://doi.org/10.6925/SCJ.202009_16\(3\).0001](https://doi.org/10.6925/SCJ.202009_16(3).0001)】

劉榮盼 (2022)。以開放空間論壇進行協作議題設定的可行性探討。載於蔡清華 (主編)，《課程協作與實踐》(頁 82-101)。教育部。

【Liu, Rong-Pan(2022). Feasibility study on collaborative issue setting by open space forum. In C. H. Tsai (Eds.), *Curriculum Collaboration and Practice* (pp. 82-101). Ministry of Education.】

賴彥全、王麗雲 (2014)。地方政府教育課責系統現況與成效探究。《教育科學研究期刊》，59 (3)，97 – 132。 [https://doi.org/10.6209/JORIES.2014.59\(3\).04](https://doi.org/10.6209/JORIES.2014.59(3).04)

【Lai, Yen-Chywan & Wang, Li-Yun. Educational Accountability System in Local Government: Current Conditions and Impact. *Journal of Research in Education Sciences*, 59(3), 261-293. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2014.59\(3\).04](https://doi.org/10.6209/JORIES.2014.59(3).04)】

Ansell, C., & Gash, A. (2008). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(4): 543-571. <https://doi.org/10.4324/9781315526294-4>

Ansell, C., Doberstein, C., Henderson, H., Siddiki, S., & Hart, P.(2020). Understanding inclusion in collaborative governance: a mixed methods approach. *Policy and Society*, 39(4) , 570-591. <https://doi.org/10.1080/14494035.2020.1785726>

- Bianchi, C., Nasi, G. & Rivenbark, W.C. (2021). Implementing collaborative governance: Models, experiences, and challenges. *Public Management Review*, 11, 1581-1589. <https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1878777>
- Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2006). The design and implementation of cross-sector collaborations: Propositions from the literature. *Public Administration Review*, 12: 44-55. https://doi.org/10.1142/9789812702494_0001
- Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2015). Designing and implementing cross-sector collaborations: Needed and challenging. *Public Administration Review*, 75(5): 647-663. <https://doi.org/10.1111/puar.12432>
- Emerson, K., Nabatchi, T., & Balogh, S. (2012). An integrative framework for collaborative governance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22(1), 1-29. <https://doi.org/10.1093/jopart/mur011>
- Kinder, T., Stenvall, J., Six, F., & Memon, A. (2021). Relational leadership in collaborative governance ecosystems. *Public Management Review*, 23 (11), 1611–1637. <https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1879913>
- Molenveld, A., Voorberg, W., van Buuren, A. & Hagen, L.(2021). A qualitative comparative analysis of collaborative governance structures as applied in Urban Gardens. *Public Management Review*, 23 (11), 1680–1701. <https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1879912>
- Villagrana, K. M. (2020). A model to improve educational stability collaborations between child welfare and educational agencies: applying the theory of collaborative advantage. *Child Welfare* , 98(2), 85-102. <https://doi.org/10.4324/9780203705216-5>

跨領域課程探究教師領導理念、實施、與啟示

—以一所國中【島嶼記憶】課程發展歷程為例

廖玉枝*

臺中市立石岡國中校長
中正大學教育所課程博士生

摘要

學校教師足夠的專業能力，願意承擔起教師領導者的任務，致力於專業精進，促進學校正向發展，提升教室與學校進步，是學校成功與課程實踐的關鍵元素。本研究透過一所公立國中跨領域課程的實踐歷程，從 Murphy (2005)提出的教師領導內嵌邏輯：專業、學校健康、教室與學校進步的三個層面探究教師領導在學校運作的影響與其間的相互關係並提出教師領導對當前學校領導的啟示。研究發現：一、教師領導透過課程專業發展中的授權增能，提升專業及擁有權。二、教師自主承諾提升課程效率與教師認同，促成專業生涯的期待。三、教師領導促進學習社群，帶動學校課程持續精進能量。四、教師領導促進行政科層與課程領導合作，強化學校組織運作。五、教師領導促成學校進步與社區正向的改變。六、教師領導促進班級進步，提升學生學習，獲得家長高度肯定。七、個案學校教師領導內嵌邏輯相互影響的催化劑-外部專業培訓與激勵機制，催化教師領導。前六點研究發現，在內嵌邏輯的三個層面範疇，第七點則是外部所帶來的催化教師領導力量，可以做為學校領導的參考啟示。

關鍵詞：教師領導、領導理論、學校領導

*通訊作者：廖玉枝，E-mail: rel316@tc.edu.tw

Exploring the Concept, Implementation, and Enlightenment of Teacher Leadership Through Interdisciplinary Curriculum—Take the Development Process of the Course [Memory of the Island] in a Junior High School as an Example

Liao, Yu-Chih

Principal of Shi-Gang Junior High School, Taichung City
Ph.D. student in the department of Curriculum at National Chung Cheng University.

Abstract

Teachers' sufficient professional competence, willingness to undertake leadership roles, being dedicated to professional development, and supporting positive school development and classroom progress are critical elements for the success of schools and curriculum implementation. This study examines the impact of teacher leadership and its interrelationships in the context of a public junior high school's interdisciplinary curriculum practice, based on the embedded logic of teacher leadership by Murphy (2005), which includes three phases: professional expertise, school health, and classroom and school progress. The study also presents insights on teacher leadership for current school leadership. Findings of the research are as follows: 1. Teacher leadership enhances ownership and expertise through authorization in the curriculum development. 2. Teachers' self-commitment to improve curriculum efficiency and identity fosters expectations for teacher profession. 3. Teacher leadership promotes learning communities, driving continuous improvement in the school's curriculum. 4. Teacher leadership encourages collaboration between administrative bureaucracy and curriculum leadership, strengthening the school's organization and operations. 5. Teacher leadership makes school progress and lead to positive community changes. 6. Teacher leadership promotes classroom progress, improve student learning, and gains significant parental recognition. 7. External professional training and incentive mechanisms act as catalysts for the interaction of teacher leadership in the case study school. The first six findings are within the scope of the three phases of the embedded logic, while the last one represents external influence that serve as catalysts for teacher leadership and can offer valuable enlightenment for school leadership.

Keywords: teacher leadership, leadership theory, school leadership

壹、前言

1980 年代，美國和加拿大即開始盛行教師領導，其主要目的在於改善學校，增進教師專業化，並提昇學生的學習成效 (York-Barr & Duke, 2004)。教師領導的理念與分散領導的理論相似之處，在於主張學校的領導者應去中心化 (Harris, 2003)。這個觀點代表著領導不是一種固定的現象，具有流動性；每一個人都可能執行領導任務，開放出一個更具民主與集體的領導型式。這個觀點與我國教育部在 108 年 8 月正式執行之課程綱要中的教師課程發展領導角色有著重要的探究意義。

在十二年國民基本教育的課程實踐中，學校是「現場」，教師是教育實施及改革的關鍵人物。教師承擔起領導者的角色任務是課程發展的重要過程；教師是教育實施及改革的關鍵人物；教師在課程發展的參與投入，也是教育改革成功的重要因素之一。猶如 Katzenmeyer 和 Moller (2009)所提及的：在每一所學校裏，都有一群可以成為教師領導者的沈睡巨人，可以發展成為提升學生學習，推動改革的有力觸媒。如果能夠善用這些學校變革的巨大能量，公共教育將能確保每一位學童都能在高品質教師教導下，達成教育的理想。

學校教師具有足夠的專業能力與熱忱，讓教師承擔起領導者的角色任務，參與投入課程發展，有效執行並創新課程推動是教育改革的關鍵元素。對於教師領導的概念，Barth (1998)提出學校是領導者社群的前瞻概念，主張所有的教師都是有領導能力的。Blasé 和 Blasé (2004)亦指出每位教育人員都能成為學術領導者 (academic leaders)。張德銳 (2020) 指出教師領導係指：教師依其正式職位或以非正式的方式，在教室內或是超越教室之外，貢獻於既是學習者也是領導者的社群，去影響他人一同改進教育實務，提升學生學習的歷程，就是在發揮「教師領導」。

基於上述，有鑑於教師領導者如果能發展成為提升學生學習的有利觸媒，都將會是學校變革的重要關鍵以及教師發揮領導力量，而且能跨越教室進行領導工作，不再只是侷限於教室內的領導行為。因此研究者擬從教師領導之視角，聚焦於教師跨越教室所展現協作與領導作為，探究教師領導對於學校課程所產生之影響。並以 Murphy (2005)教師領導內嵌邏輯：專業、學校健康、教室及學校進步三層次，探究教師領導如何在個案學校發揮影響。以此為基礎，研究者研究問題如下：

一、教師領導與促進教師在課程專業發展的關係？

二、教師領導在學校健康所產生的影響？

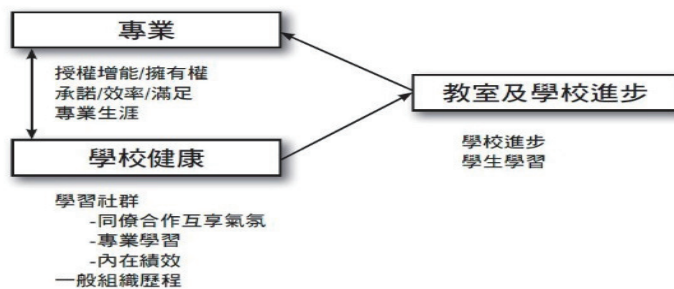
三、教師領導在教室及學校進步所帶來的效應？

貳、文獻探討

教師領導概念的興起和許多新興領導理論的發展有關，本研究主要以教師領導的內嵌邏輯觀點作為架構進行探討。Murphy (2005)論述教師領導，對教和學的改革、學生成功、及同儕關係的潛在重要性，被視為對整體學校產生極大的正面影響。因此研究者進一步以 Murphy (2005)提出的教師領導內嵌邏輯(如圖 1)，輔以相關領導文獻，來探討教師領導中的教師專業運作方式，以及在學校健康、教室及學校進步之間的關係。

圖 1

教師領導的內嵌邏輯



Note. From "Connecting teacher leadership and school improvement." by J. Murphy (2005) *Thousand Oaks, CA: Corwin Press*, p. 51

依據圖 1，教師領導包含 1.專業；即教師專業生涯的授權增能，承諾、效率與滿足。2. 學校健康；即學校組織的強化。 3.教室及學校進步。其中專業與學校健康相互影響，也帶來教室及學校進步，而教室與學校進步又將促進專業的提升。此系統化的過程以教師專業為起點，並與學校健康之間產生相互影響，又進一步促進了教室及學校的進步，再反饋於教師專業的發展。以下就三個內嵌邏輯的三個面向進行探討：

一、專業包含教學專業化的「授權增能、擁有權」；「承諾、效率、滿足」；「專業生涯」三個層面

第一個層面是授權增能與擁有權。教師在專業自主之下所做的決定，提昇了教師的授權增能感，擴大了教師的專業地位，並進一步使教師瞭解自己的專業價值。擁有權係指教師在學校變革中對自己的教學責任所具備的擁有權，亦即教師要盡到自己的教學責任，這是學校進行改善、深化改革的力量。

第二個層面是承諾、效率和滿足。承諾是指對學校各項決定的一種責任，教師一旦對學校產生承諾，將會因為決定的責任，而更投入專業去履行學校所做的決定，其實踐的效率也會隨之增強。效率是教師領導中所強調的重要一環，提昇教師個別和整體的效率感、專業信心和教師自尊，教師才能以較大的能量去挑戰變革。Keiser, N. M., & Shen, J. (2000)提出：教師領導亦重視教師的動機、服務精神和滿足感，教師的滿足感源於教師領導的三大核心概念，即承諾與效率，而承諾與效率是由教師領導中的專業自主與授權賦能所衍生。Murphy (2005)認為教師領導係以教師的授權賦能和擁有權為前提，經由教師的承諾、效率和滿足感等三個中介變項，才能達成學校改善的歷程和結果。Somech (2005)認為參與式領導強調團體參與決策的歷程可增加決策品質、對教師工作品質有貢獻、以及增進教師工作動機與滿足感。

第三個層面是專業生涯，亦即教師領導能增進教師的教學專業發展，將教學專業發展視為一種生涯而不是一種工作。當教師將教學專業發展視為生涯，就會產生自我提升的期待與價值，隨之有更多情感與自主意願的投入專業發展。

二、學校健康，即「學校組織的強化」主軸，包含學習社群和一般組織歷程二個層面

學習社群，是學習型的組織，包含聯合領導、專業學習、和內在績效等概念。學習社群主張要去除教師和行政人員之間的障礙，以減少教師的孤立感，加強教師和行政人員之間的合作，進而建立一個更民主、合作的學校體制和專業社群。對專業學習而言，教師領導聯結學習社群和教師學習、教師成長、專業學習。Murphy (2005)提出：教師領導也是教師學習文化的一種催化劑，藉由專業學習而帶動教師

的智慧成長。學習社群的運作能促進教師的責任感和績效感，這是一種強而有力的內控責任感，而績效感是一種以改善為核心的績效感。尤其專業社群所指的績效並非科層權威底下的績效，而是藉由分享、合作、聯合、協同以及專業責任感所產生的績效 (Murphy, 2005)。

第二個層面是一般組織歷程。在教師領導的有效架構之下，教師的教學專業化是否會成功，是否會帶來學校的改善，其主要的關鍵在於一般組織運作的歷程。陳佩英 (2008) 指出平行領導由教師負責課程發展、教學革新等面向，而行政人員則協助教師領導方針，策略性的分配教學資源、連結外部資源、建立學校網絡等，藉由教學和行政兩個面向，促進教學與行政之間的合作關係，共同提升學校效能。透過更寬廣的教師同儕對話，建立更多元的資訊平台，能使教師對教學理念、方法、和課程教材重新反省和檢討，可以帶動組織成員增進創造力。透過學習社群與一般組織歷程兩個重要的促進機制與運作平臺，強化學校組織也是教師領導中，重要的一個探討。Harris (2003) 便認為教師領導乃植基於分布領導。Barth (2001) 提出所有教師都具備領導的潛能，而學校領導宜將領導重心由單一校長轉移到學校中為數眾多的教師身上。Lambert 等人 (1995) 提出建構領導的概念，將教師領導定位成學校內所有參與者一起交換意見，共同建構意義的領導；領導不再指涉校長個人，而是具備集體文化建構的意涵。蔡進雄 (2004) 則指出建構式領導運用在學校行政上，以領導者為中心的模式，調整為被領導者中心的模式：校長所扮演的角色係促進者，而非發號施令者；教師應該更積極參與學校事務，並負起相當部份的領導責任。陳玉桂 (2006) 亦指出參與式領導強調組織團體作決策的過程，領導者面對重大決定會與成員會商後做成決定，是提高品質、管理水準以及成員士氣的關鍵。

以上學者關注於學校領導與學校組織運作健康，有所關聯。

三、教室及學校進步，包含「學校進步」和「學生學習」二個層面

Datnow 及 Castsellano (2003) 提出在美國實施教師領導經常被視為學校改善的重要工具，也被視為學校改善的先備條件。Smylie 等人 (2003) 也認同教師領導能改善學校的各種表現，實施教師領導已經和有效的學校相連結，甚至被認為能改善學校的各種表現。對學生學習的改善而言，透過學生學習條件的改善，課程與

教學方案的不斷發展，以及採用革新的課程和教學方法亦會對班級教學實務有顯著的變革和影響 (Smylie, 1996)。

Spillane、Hallett 和 Diamond (2003)對芝加哥地區 84 位小學老師的研究提出，教師領導者若要建立其在教學領導上的合法性(legitimacy)，必須植基於教學表現上獲得同事認可的事實。

本文將探討透過教師領導中教師專業影響，與促進學校健康，影響到教室及學校的進步，和提升學生學習之間的關係。

參、研究方法

一、研究參與者

本研究參與者包含校本特色課程規劃內容教師六人，參與課程之學生 29 人及其家長。教師領導之內嵌邏輯涉及教室及學校進步，也包含學生學習成果呈現。因此，除了與課程規畫教師進行質性訪談，也強化學生及家長對於學習的成效及看法觀點，以進行教室及學校進步之三角驗證。以下表 1 為參與研究教師背景為跨領域教師社群，非兼任行政業務之教師為主，以凸顯在教師領導學習社群之教學專業對學校進步所帶來的影響。

表 1
參與研究教師基本資料

教師代號	任教學習領域	教師兼任職務	負責課程	性別
T1	社會領域	教師兼任導師	課程召集及說故事課程	女
T2	藝術人文領域 視覺藝術	教師兼任圖書教師	策展及畫故事課程	女
T3	藝術人文領域 視覺藝術	教師兼任美術課程 召集教師	繪畫指導及策展指導 影像紀錄	男
T4	自然領域 生物科	教師兼任導師	課程遷移普及普通班	女
T5	語文領域 英語文	教師兼任導師	課程遷移國際文化交 流	女
T6	語文領域 英語文	教師兼任午餐秘書	指導創作作品英語解 說	女

二、研究背景

本研究於 108 新課綱實施前的前導計畫中，因本研究個案學校教師對於新課綱校本彈性課程的變革普遍感到陌生，課程發展會議委員對於新課綱實施之校本彈性課程亦遲遲無法有進一步討論與決議，而此跨領域課程發展教師社群起而主動為該校校本彈性課程規劃推動，作為前導課程。是故引起研究者之好奇，在課綱變革滾動調整之際，教師領導在其中如何發揮其影響及帶來之改變。

因之，研究者透過紀錄觀察一所國中六位教師共同持續發展了三年【島嶼記憶】跨域課程，蒐集教師領導的相關資料分析，透過參與觀察、教師質性訪談、教師問卷分析、家長學生問卷分析，分析教師領導的內嵌邏輯中，教師領導的實踐過程是否能帶動一所學校在新課綱推動中的教室與學校進步，並進一步探討教師領導對當前學校領導的啟示。

三、研究方法、期程

本研究採取質性研究取向的個案研究法，從一所公立國中跨領域【島嶼記憶】課程發展中，進行教師社群的半結構質性訪談、團體質性訪談、研究者觀察記錄、家長學生問卷，以進行三角驗證。研究期間正值 108 新課綱推動前的 106 年 12 月，到新課綱推動後的 109 年 12 月期間，也剛好歷經一個班級學生國中的三年完整學習，如此有助於研究者對於學生學習成效與教室及學校進步的觀察紀錄分析。探究教師在課程規劃與推動實施過程中，教師領導內嵌邏輯於學校之影響。

四、訪談大綱

以下為根據不同受訪者設計不同問題的半結構式訪談大綱如表 2 為教師訪談大綱；以及表 3 為學生家長回饋問卷，主要以開放性訪問，讓受訪者在輕鬆的狀態下發揮其想法，訪談者緊扣訪談大綱的主題導入讓受訪者在自然的狀態下流露出一些想法，再從各個受訪者的回答中找出教師領導內嵌邏輯內的交互影響，分析教師領導與促進教師在課程專業發展的關係，教師領導在學校健康所產生的影響，教師領導在教室及學校進步所帶來的效應，以回應教師領導內嵌邏輯：專業、學校健康教室與學校進步之影響問題。

表 2
教師訪談大綱

第一次教師團體開放式團體質性訪談 對象：6 位跨領域課程社群教師 時間：109 年 01 月 06 日	對應教師領導內嵌邏輯
1. 什麼時機下，開始規畫啟動跨領域課程？	專業、學校健康、教室與學校進步
2. 跨領域課程的第一個課程方案是什麼？	
3. 發展跨領域課程的老師們，每一個人的負責課程與社群中的角色是什麼？	確認每一位教師在教師領導中的角色及負責課程，釐清教師領導與促進教師在課程專業發展的關係、教師領導在學校健康所產生的影響、教師領導在教室及學校進步之間的交互關係。
4. 發展跨領域課程中，獲得哪一些學校行政的協助與支持？教師領導與行政之間如何合作？	
5. 跨領域課程實施中，有影響到學校其他教師的關注與加入嗎？是否有看到對於學校發展的影響？	
6. 課程發展讓家長或社區感受到哪些影響？ 有哪一些回應內容？	
第二次 6 位教師個別半結構式質性訪談時間： 109 年 10 月及 11 月。	對應教師領導內嵌邏輯
1. 老師加入跨領域課程發展的原因以及時間是什麼？	對應教師專業、學校健康、教室與學校進步
2. 老師在跨領域課程發展中所負責的工作內容？老師在課程發展中，有發現自己的角色以及自己在專業成長的需要嗎？需求有得到協助嗎？	對應專業、學校健康
3. 老師對於跨領域課程的想法以及發展跨領域課程對學校辦學的影響？	對應專業、學校健康
4. 教師和其他教師之間，包括校外業師與行政處室，如何進行對話與合作？	對應專業、學校健康
5. 在跨領域教師課程發展中，老師們怎麼進行課程的發展以促進學校裡教師的合作？有遇到哪一些的挑戰？如何克服？	對應專業、學校健康
6. 老師在跨領域課程發展中，看到學生具體的學習內容與學習進展是什麼？	對應教室與學校進步
7. 課程推動之後，看到的教室裡學生的進步與影響是什麼？會讓學生在校外的表現或與校外人士訪談互動中，產生不一樣的學習嗎？	對應教室與學校進步
8. 課程推動中，規劃了學生與家長共同參與，老師有看到家長與學生的正向回饋嗎？老師有被這些回饋鼓舞嗎？	對應專業、學校健康、教室與學校進步

表 3
 學生家長回饋問卷

問卷問題	
問卷一、實施對象:進行完整三年跨領域課程學習的 30 位學生,時間:109 年 01 月 18 日。	對應教師領導內嵌邏輯
1. 同學最有感的課程是哪一個課程?	專業、學校健康、教室與學校進步
2. 同學在課程中的學習所得是什麼?	專業、學校健康、教室與學校進步
問卷二、實施對象:30 位家長,時間:109 年 01 月 18 日。	對應教師領導內嵌邏輯
1. 家長最有感的課程是什麼?感受是什麼?	專業、學校健康、教室與學校進步
2. 家長在參與課程中,看見孩子的學習具體變化是什麼?	專業、教室進步與學校進步
3. 家長對於不一定會考試的課程內容,想法是什麼?對於學校規劃校本特色課程,您的態度是?	專業、教室進步與學校進步

五、資料分析方法

本研究的資料分析主要從教師質性訪談資料中,從受訪者的逐字稿紀錄內容找出對應的教師領導內嵌邏輯及回應研究問題:教師領導與促進教師在課程專業發展的關係?教師領導在學校健康所產生的影響?教師領導在教室及學校進步所帶來的效應?並從家長學生的課程問卷回饋中及研究者觀察,進行三角驗證。

其中研究者參與課程之觀察紀錄以 R 作為研究者個人紀錄編碼。教師質性訪談內容編碼如(T1 1090106 5),為編號一號教師在 1090106 訪談逐字稿,第五行。家長學生回饋問卷分析編碼:家長代號為 P,學生代號為 S;(P1 1-1)代表編號一家長在第一題回覆內容;(S1 1-1)代表編號一學生第一題回覆內容。

教師問卷分析:經過兩次質性訪談,研究者再聚焦於教師領導問題,進行教師個別資料收集,作為質性訪談之確認核對參照。教師問卷編碼(T1 卷 1),代表 T1 教師在第一個問題的答覆。

六、研究倫理、信實度與限制

本研究基於研究倫理，校名、受訪者皆以代號或編號方式呈現，並且對受訪問者事先告知其研究目的，研究結果亦忠實呈現研究對象的本意。

本研究分析資料採三角驗證，除了深度採訪教師，亦以問卷收集全程參與課程之 30 位學生及家長之反饋問卷，以及透過研究者本身在教育現場之中的觀察及反覆驗證，儘可能客觀分析研究資料，降低研究者主觀認定因素。

在研究限制方面。研究個案為一所直轄市中心區的公立國中，因各校課程發展與教師文化、教師結構，學生家長社會經濟文化社區背景不同，評估教師領導內嵌邏輯的相互影響而有不同程度的差異結果。

肆、研究結果分析與討論

本研究透過質性訪談六位教師以及對 30 位學生和 30 位家長進行回饋問卷，彙整出個案學校在跨領域課程中，教師領導與學校發展關係。以下以 Murphy (2005)提出的教師領導內嵌邏輯之架構：專業、學校健康、教室及學校進步，來說明個案學校教師領導在跨領域課程實施運作中，教師領導與促進教師課程專業發展的關係：教師領導在學校健康產生的影響以及教師領導在教室及學校進步所帶來的效應。

一、專業

學校課程規劃中，教師負責課程發展，行政人員協助教師領導方針，策略性的分配教學資源、連結外部資源、建立學校網絡等，藉由教學和行政兩個面向，促進教學與行政之間的合作關係，共同提升學校效能。教師在參與領導過程中也透過課程發展中的授權增能，提升專業及擁有權，進一步在參與決策的歷程增加自我承諾、帶動效率提升及增進教師專業生涯的工作動機。以下就本研究跨領域課程之教師領導，分析其內嵌邏輯之發展。

(一)教師領導透過課程專業發展中的授權增能，提升專業及擁有權

教師領導過程中的授權增能與擁有權促進了教學專業化，教師領導在授權增能與同儕合作策略方面，需要具有專業主題，團體工作技巧以及協同溝通能力以提升專業及擁有權。

當教師談及教學專業團隊成形過程，偏向於隨興即時的課程行動，規劃歷程也是從興趣相近開始對話，而非從明確的課程目標設計開始合作。

團隊的建置，不是一開始就那麼有系統，人是慢慢組成的。(T3 1091029 6-7)

不同的領域的老師，他也有興趣，那就很自然地，就變成是我們一個團隊。(T2 1091116 26)

只要一兩個人先有一個點子，然後彈性的分享過程當中，我們就會自己再加進去。(T6 1091126 63-65)

此研究個案之教師在跨領域課程規劃初始欠缺系統，憑藉的是興趣與情感，良好同儕互動氣氛而進行合作，課程逐漸發展，而產生了教師領導專業授權增能的需求。

每一年的老師真的能量很強大，他們都有一些新的產出，新的想法。(T4 1091127 30-31)

我覺得後面的一些引導，還有一些比較深入的情感面的部分，可能比較沒有做到。(T4 1091127 24-28)

T4 教師提出教師教學能量強大，但是在課程後省思，也產生了自我省察的專業需求，反應出教師對於增能期待。

教師對自己的專業常處於自我認知與定位而產生諸多疑慮，同時在權力來源定位，也產生授權與增能的期待。在學校情境中，課程發展會議賦予教師專業權，領域專業研習與教師專業社群皆是專業增能的機制平臺。教師開始提出明確主題的增能需求：

我們希望是有做彈性課程專家來跟老師們介紹 108 課綱，我想現階段的老師，需要的是去認識 108 課綱的彈性課程是什麼？(T1 1090106 43-45)

請課程發展委員會議的諮詢委員專家教授，來跟老師們談彈性課程，校本課程的概念。(R 1090106 73-76)

教師也提出在教師領導專業生涯以同儕合作做為專業提升的方式：

T1 是一個課程設計超強的教師，而且他的熱忱，我覺得可以吸引很多的老師。(T6 1090106 328-330)

T1 教師具備「教學輔導教師」之專業培訓背景，T1 教師具備自我學習能力，透過：自己的學科知識專業、大量多元的日常閱讀、多元教學策略的運用持續提升專業。也主動向行政處室提出了需要支援協助之需求，如：籌組社群、社群與活動經費申請、場地設備使用，(T1 卷 2)。Lightfoot, S.L. (1986)指出賦權增能是一種權力、一種結果，指教師擁有自主權、負責任、自由選擇和發揮專業權威之機會。教師領導在專業發展中的授權增能，也正向影響了專業及擁有權。因此，教師領導開始尋求專業協助與提升擁有權，並主動向校長提出支持與陪伴之需求。

校長很支持，雖然這是一個由下而上的課程，但是我們有感受到由上而下的陪伴。(T1 1090106 83)

校長是學校資源的分配與支持者，Anderson (2004)提出教師領導者與校長的影響的三種模式，模式間的差異，在於校長和教師領導者的領導技巧。校長亦可透過願景、資源分配及不斷支持來正面影響教師領導 Weiner, J.M. (2011)。

蔡進雄 (2005)提出增權賦能係學校領導者賦予教師權力，同時也開展教師潛能之歷程，有利於教師領導的發展。Katzenmeyer 與 Moller (2009)提及教師領導者必須具備收集問題有關的資訊，評估解決問題的可能性，指出欲達成的理想，搜集現有可能解決策略，提出最佳解決策略，選擇策略和採取行動。

此個案研究之教師領導也呈現教師在發展專業領導過程中，發現需要更多的授權與增能，提出需求，採取行動，反應出專業提升與授權增能與擁有權的關係交互影響。

(二)教師自主承諾提升課程效率與教師認同，促成專業生涯的期待

教育現場中，教師自主承諾並不容易，蔡進雄 (2004, 2007)研究發現約半數國中學習領域召集人認為學習領域召集人沒有必要進行課程領導及教學領導。在學校中，促進教師自主承諾以提升課程效率是教育實務推進的大課題。在本研究中，教師領導的教師社群，呈現了不同的結果。

我們會希望教卓理念是我們來說我們做的課程。(T1 1090106 26-27)

我們還蠻關心這個概念，就是不只是家族，而是整個土地與人文關懷的部分。(T3 1091029 23-30)

它會讓投入的人在這裡看到自己生命的軌跡，看到自己關心的題材，看到生命的連結。(T1 1090106 336-338)

T2:我們就會覺得說，這個課程是值得作，對學生有益。(T2 T6 1090106 290-300)

我也是因為老師的認同才願意去做這件事情。(T4 1091127 74-80)

最有感的提升是，跨領域的課程設計與和夥伴協同教學的合作能力(T1 卷 3)

教師對於自我及社群同儕呈現高度認同，也再強化了承諾與提高教學效能。

我是一個放火的角色，和夥伴一起努力，並且欣賞、紀錄合作歷程與學生學習表現，將校內優秀的夥伴，藉由島記課程分享，推上講師的舞台。(T1 卷 4)

和不同國家 AIESEC 國際志工以及姊妹校學生分享島記故事，讓臺灣家族故事有更多不同國家的人聽見。(T5 卷 4)

教師對於推動課程，呈現了自主積極的參與態度及影響力，提出在全校備課會議時向全校教師說明課程內容與推動過程及未來規劃。自主承諾提高了團隊效率與認同，對於價值的期待，進而主動推動策進及對於全校教師及參與課程的家長學生進行回饋問卷，積極促進同儕教師參與課程。

所以我們針對孩子們要繼續做島記，我們有給孩子做回饋，我們更希望看到更多老師會看到島記課程，去發現有些課程可以跟他的彈性課程做搭配。(T2 1090106 48-51)

我們決定到教卓(教育部教學卓越獎)，也是抱著一個想要分享的想法。(T2 1090106 237-241)

本研究之教師因課程發展自主承諾，提升課程推動效率，並自主挑戰教育部教學卓越獎，又促成專業生涯的期待。教師領導帶動了教師同儕專業互動、提高承諾認同與效率，促進了學校課程創新的行動，帶來學校正向改變。

教學現場複雜多變，學生的學習需求亦常有差異，張德銳(2016)「為了達成學習目標，課程設計有其彈性空間，尊重教師的教學專業自主權，允許教師依其對學習目標、學習內容以及學習情境的理解，在多元開放的基礎下，決定最適合學生學習的教學策略或模式」。教師領導正是展現教師自主承諾，提升了課程推動效率與教師自我認同，進而將教學專業視為一種專業生涯而不只是一種工作。

二、學校健康

學校健康是學校組織強化的主軸，包括了學習社群和一般組織的兩個層面，透過學習社群與一般組織運作的歷程，創造一個更寬廣的教師同儕對話，建立一個合作流暢，和諧支持的學校體制與學習文化，透由社群主動樂於分享，所產生的合作、協同、專業責任感，促進學校整體的健康與績效。強化學校組織也是教師領導中的重要探討。

(一)教師領導促進學習社群，帶動學校課程持續精進能量

教師同儕透過學習社群的積極發展，促進教師之間分享專業知識。團隊教師們多次談到「花開蝴蝶來」的共同意念，跨域教師的合作，強化了課程發展的動力，促進學習社群，帶動課程產出能量。

T1 教師對於教師跨越學科的社群合作的吸引力來自於:這個歷程就叫做花香蝶自來。(T1T2 1090106 139-143)

我覺得這個合作課程老師，基本上我們要有一個共同的信念。(T2 1090106 286-288)

教師領導促進教師之間的學習互動與社群運作，擴大課程影響，也讓更多教師參與了課程。T5 教師在問卷回饋中提到：學習社群在課程的推動中，每學期皆有新課程計畫產出。甚至遠遠超過教師們原先的期待，也帶來持續進行課程創新的動能，(T5 卷 7)。教師一再強調課程產出能量，展現其強烈感受與正向愉悅情緒。

在操作這個課程的時候，是會擴散出去的。我們甚至擴散到他又產生一個學習單，產生一個作品，做熱縮片，那相對的再去找美術老師，老師不一定是團隊的老師，他一樣也願意配合。(T4 1091127 74-76)

要辦說故事的人的美展的時候。就是作品出來，就覺得述說以後，就希望有英文的出來，就覺得可以直接到國外交流，後來就是藍白拖，然後錄影。(T6 1090106 190-192)

T4T6 教師所提出的課程發展與擴散，在教師領導的互動基礎上，教師也呈現更多信念與賦予意義，教師學習社群帶動課程擴散，源源不斷的教學創意與產出，影響更多教師投入。

大家一直都有不斷有新的想法，或者是創意加入。(T5 1091109 26)
這個課程，讓我有機會和同領域的一位老師 T6 老師，以及社會科的老師、美術老師、甚至是高中端的老師進行課程的討論。(T5 1091109 15-17)

老師認為很棒的課程就會去找自願進行的教師，去設計再帶到課堂上。(T1 1090106 358-360)

就看到這像樹枝一樣，我覺得他是有分支。那每個分支裡面就有各自負責的部分。(T4 1091127 65-72)

教師在團隊之中，討論與想法互相激盪，因著各個教師的專長而啟動一個新的創意與教學。教師在本科領域專長成為課程發展的領導者，在跨領域教師的社群中則是持續共備，在學校本位課程發展上有共同的目標。

透過課程團隊運作的教師領導，教師領導發揮教師學習文化中催化劑的力量，從教師學習社群將課程專業擴展到全校教師，學習社群運作促進教師責任感與績效感。Wise, A., & Liebbrand, J. (1996)認為影響學生學習成效最重要因素是教師的專業知識。實施教師領導的學校，教師們經常扮演同儕指導、帶領學習團隊

以及其他學校領導機制等角色，使教師之間不僅能分享專業知識，並進一步發展專業知識，形成一種具有生產力的歷程。

Sally J. Zepeda, R. Stewart Mayers, Brad Benson (2003)。教師領導促進學習社群的內在責任感，藉由分享、協同合作帶動課程產出能量，也因專業學習而帶動教師的智慧成長。

(二)教師領導促進行政科層與課程領導合作，強化學校組織運作

教師領導的有效架構下，教師教學專業是否能帶來學校改善，其成功關鍵在於組織運作中更寬廣的教師對話，更多元的資訊平台，促進教師對於教學的重新省思，帶動更多教師增進創造力。本研究個案學校，教師專業建立在自主承諾與內在績效的基礎上，透過課程實踐及教師社群激勵支持，與行政處室展現正向合作的態度，分擔學校變革的任務，帶給學校正向的改變。行政科層與教師領導合作融洽，可以強化學校組織歷程與運作。

教師們認知課程是一個由具有熱情影響力的教師開始，自主分享經驗，邀請其他教師加入團隊，呈現一個由下而上，教師和諧融洽對話的氣氛。

這個課程是一個由下而上發展的課程，整個的發展過程也是這樣子。
(T1 1090106 16)

其實一開始對老師們的一個分享經驗，他自己有感動、有感覺，他會主動加入課程發展。(T1T2 1090106 85-90)

在教師領導課程發展的歷程中，教師們也感受到行政主管的關心支持，甚至主動與行政單位合作，展現教師領導與行政領導的良好互動，帶動同儕教師的專業成長。

在發展的課程中，能獲得由上而下的行政支持，包含把這些老師排在同一個班的課表設計、相關經費計畫的支持等，都是減輕老師在課程合作上的門檻限制。(T1 卷9)

可以感受到校長對這個課程的看重跟在意。(T1 1090106 5)

教務主任有邀請我們在會議跟老師們分享。(T1 1090106 42-44)

教師在回饋問卷也說明行政支持，建構起教師領導教學專業化的多元平台與支持，帶來一般組織運作歷程的正向影響。

島記課程中，學校行政給予很多的彈性空間讓各領域老師自由設計課程，行政也協助尋找校外資源。(T5 卷 2)

教師提及行政主動提供硬體設施經費及校外聯繫協調的支援，促進了教師領導與行政組織之間更好的合作平臺與對話互動，而透過課程運作的教師領導，就是促進的機制與關鍵。

在傳統的學校組織結構下，高度科層體制結構，不易分享做決定和分享領導，這將抑制教師領導者成為有效學校變革代理人的可能性 (Keedy, 1999; Lambert, 2003)。在教師領導與行政領導互動良好的學校領導，行政負責校務推動並提供支持，降低了教師的對行政運作陌生與取得資源的疑慮，教師的主動承諾與投入，也提高了學校辦學的效率，在多元開放的校園文化裡，透過教師參與更多教室以外領導的機會，從分享合作中強化組織健康，提高學校運作能量，對於學校領導也是一個重要的啟示。

三、教室與學校進步

教師領導促進教師專業提升，加強組織健康，也會影響到教室裡學生學習之間的關係以及學校整體的表現。理論上，透過教師專業的提升，課程與教學持續精進，學生學習條件的進步也會對班級教學有正向影響。實施教師領導被認為能改善學校各種表現，以下討論教師領導與教室學生學習及學校進步之間的關係。

(一)教師領導促成學校進步與社區正向的改變

本研究之教師將課程從學校擴展到校外、社區以及網路教師社群；從教師辦公室，擴大到幼兒園、社區國小、社區家長、甚至是海外的國際交流，促成學校進步與社區關係變化。教師團隊實現與幼兒園合作以及國小美術營的計畫，也和許多他校教師交流課程，不斷擴大教師領導的影響力，促進學校與社區積極正向的互動改變。

教師領導因教師專業發揮影響力，促進學校與社區合作，也反應出學生學習和學校進步；促進學校與社區積極正向的關係。

說到合作，接下來我們要找幼兒園，國小的美術營，我也想要做一個島記的課程。(T2 1090106 246-252)

我們除了讓學生分享自己的家族故事之外，我們也有讓國際志工分享他們自己的故事，除了提供學生有實際運用語言學習的機會，也讓學生能夠思考如何更找到自己的定位。(T5 1091109 43-48)

想藉此機會讓韓國的同學能夠也知道我們有這樣子的課程，說故事的人的課程。(T5 1091109 3-6)

T5 教師透過教師領導的專業承諾，帶領學生精進語言能力，前往韓國姊妹校，師生進行課程學習的分享交流，帶動學生學習動機與提升學習成效。教師與社區主動的聯繫合作，也帶來了家長和社區對學校的正向肯定與回饋。

我們的課程裡面，主角有時候就是外面的一些長者。我透過跟他們接觸，或是在設計課程跟他們的訪談，我都會覺得從他們身上學習到很多。(T2 1091116 109-111)

認同孩子的學習不應只透過教課書及考卷，而是需要落實於生活及所在的社區環境，感謝老師們的用心。(P12 3)

這個課程融合國文、歷史、地理、美術等學科，符合新課綱校本課程，是一個全面、多元、有規劃的優秀課程設計。(P8 3)

歐用生 (1999) 每一位老師都是課程設計者、每一間教室都是課程實驗室、每一所學校都是教育改革中心、課程即是社區。教師們將影響力從一個班級擴大到校外、社區，帶動他校與外縣市教師一起進行課程發展。教師從自我評估到掌握學校組織脈絡，教師文化，並從專業精進中推動策進影響其他教師的策略，在每一個有效的行動中，逐漸促進學校與社區積極正向的改變。

(二) 教師領導促進班級進步，提升學生學習，獲得家長肯定

在教師領導的課程發展中，教師在課程與教學的創新發展，教學內容與教學方法對於班級教學及學生學習有顯著變革影響。觀察本研究之教師的課程觀、教學觀、評量觀及教師角色的改變，發現教師從傳統的教師為中心的思維，調整為以學生為中心的教學觀；在課程內容實施中，課程規劃的情境脈絡連結與跨域教學的增加；評量方式呈現多元評量的結果。

透過本研究進行三十位學生與三十位家長的課程回饋，收回學生及家長問卷各有二十九份，其中有二十七位家長對於課程實施表示正面肯定；一位家長無意見；一位家長表示自己參與不多，尊重學校安排課程的決定，沒有意見。整體回饋反應出家長的肯定與學生學習效能的提升，以下是學生的問卷回饋：

這是其他國中生體驗不到的，這三年中，我們多了這段學習經歷也是之後我們的底蘊。(S10)

在採訪過程中，一開始不知道該說什麼，但循序漸進，熟能生巧，加上引導式學習，但我很快就掌握了技巧。(S12)

島記使我們也變成記憶傳承人，用不同的角度去看待去描述，使這片土地有無限的延續。(S42)

用畫筆記錄純樸的人們，辛勤的牛隻來表達對這片土地的愛護和重視。剛好我的島記也是跟農業有關，記錄自己的爺爺。(S82)

我不禁思考，我們是不是更應該了解、多關心自己處在的國家。(S122)

家長的回饋問卷也對於學生學習及教師的教學與課程，呈現深刻的理解與情意態度，肯定課程成效。以下是家長的回饋，呈現正向肯定與感知。

這是一個讓孩子培養情感與創作的課程，來自關懷、土地歷史記憶親情情感。(P13)

學校老師也安排了許多社區活動及訪談，雖然這花費孩子許多時間，但相對的收穫遠超乎他們的想像。(P23)

他更加用溫暖的心去看待身邊的人、事物，去思考很多的事。(P43)

島嶼的集體記憶課程滿滿的正能量學習。(P73)

教師在課程規劃中有提到了在課程研發中，所付諸的專業精進與教材教法的創新。

老師跟孩子是一起在學習的，孩子有什麼需求，我們老師就幫他們找到一個課程，讓他們能夠學習到。(T21091116 49-51)

我們會以我們(老師)為主，搜尋資料，做成講義跟學習單提供給孩子。孩子在這過程當中，慢慢的增能，老師慢慢從主人變成客人，然後孩子會從客人慢慢變成主人。(T1 1091109 141-146)

我們是為孩子鋪一條路，就是他必須在學習的過程裡面，他必須當成一個主角(T2 1091116 101-105)

家長從子女學習上，看到的孩子學習與改變，也提供對於班級經營與學生學習成效的家長視角，認同符合新課綱的校本課程；學生從自我學習歷程與成果中，進行自我檢核與省思。教師也從教學中持續專業精進，創造更適合學生學習的條件與環境，促成學生學習效能的提升與班級的成功經營。透過教師領導完成一個多元、有校本精神願景的跨領域課程設計；不僅提升了教師的專業與學生學習，也促進了班級進步。

四、個案學校教師領導內嵌邏輯相互影響的催化劑-外部專業培訓與激勵機制，催化教師領導

本個案研究之教師團隊在歷經三年的教師領導課程發展後，以規劃執行的課程及教學成果，參加親子天下 2019 年教育創新 100 課程之創新教學類及 2019 年天下文教基金會遠見，未來教育 TAIWAN 100 教學競賽，都榮獲全國教學創意獎項。在 2021 年，也以此課程方案，榮獲教育部教學卓越獎銀質獎的榮譽。外部的競賽過程中，非常多的專業培訓過程讓教師從中提升專業，獲獎的激勵又再一次提高教師的自我認同與自主績效的責任。

在教師領導的內嵌邏輯中，並無外部的激勵與催化層面或元素。在此研究個案學校，教師因專業提升，促進學校健康，也影響了班級教室學生學習與學校進步。研究過程中，進一步發現教師提及校外教師的回饋以及外部競賽的專業培訓與獎勵機制，又激勵了教師主動為班級與學校整體的進步，投入更多的專業，催化教師領導的積極作為。

在訪談與問卷中，教師多次提到教師領導產生課程持續擴大的正向循環。校外的業師共學；外縣市的專業領導所帶來的激勵；將教師專業分享到國際論壇的滿足以及後續的期待；顯現出外部專業培訓與激勵，催化了更多教師領導的影響。

沒有想到整個課程可以做到這麼的大，甚至有又產出了很多的文創商品，以及跟這些業師們有更多的交流。(T1 1091109 41-42)

我在夢 N 的經驗就是老師最能夠感動老師，可以讓伙伴知道說，我們這個教學團隊到底在做什麼樣的事情。(T1 1090106 52-56)

我曾在 108 年中小學國際教育研討會和來自全台各地的老師分享島記課程，許多老師都很驚艷國際教育可以從在地的人文藝術角度切入。(T5 卷 5)

T2：我們跨到校外共備。包括 FB，很多的校外老師說，有很多的需求，他們會主動邀約。(1090106 263)

外部的教師專業精進為教師領導提供持續的動能，官方與非官方的獎勵競賽也為教師領導的成果提供激勵。跨越出教室圍牆的教師領導帶動更多教學專業，促成了教師的更高期許，前去挑戰教育部教學卓越獎，因教學競賽過程準備，再次促成更多專業學習，回饋到教室中學生學習。T1 與 T2 教師多次提到，並非以個人名義去獲獎，而是以學校的教學團隊為學校爭光，就是希望發展的課程被看見，擴大課程的影響力，獲獎不僅是為校爭光，更促進教室與學校進步。

我們決定到教卓，就是也是做一個最好的整理，我們也是抱著一個想要分享的想法。(T2 1090106 240-241)

教卓有一個很重要的精神，老師們去把一些覺得值得做的、有意義、對學生有益的課程整理完之後，得獎以後，分享給學校老師或是別的學校。(T2 1090106 104-108)

教師因專業生涯提升與教師領導關係，有許多跨縣市的專業交流學習，增加許多視野與擴大關注，提出縣市教育主管機關的重視帶動也會強化教師領導的動能。

我覺得高雄教育局好強大、認真的在「島記」這一塊進行學校推廣。(T2 1090106 206)。

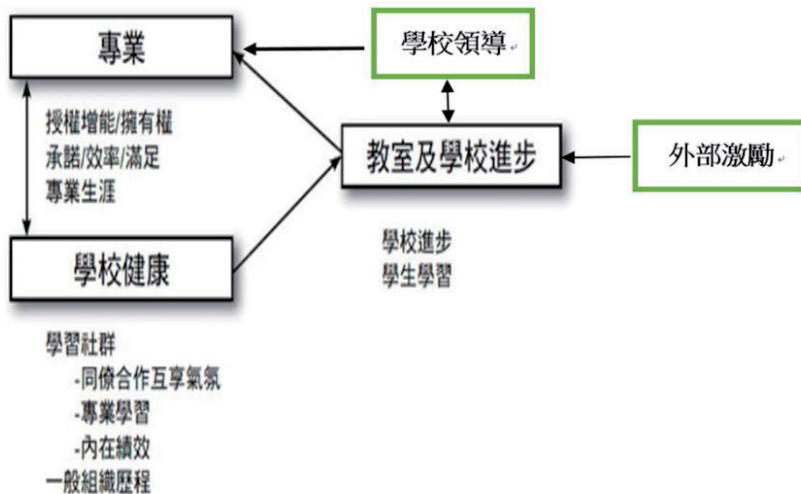
在學校的外部環境激勵下，教師對學校行政人員、同儕、學生、家長及社區，產生積極正面之影響力。

外部專業交流培訓與激勵機制，催化教師領導的持續發生與跨出更大的影響範疇及對象。以本研究為例，教師領導所帶來課程發展能量，促進教室與學校進步，在外部激勵下，教師進一步持續專業學習，發揮教師領導所帶來的影響，促進教師領導影響範圍從一間教室擴大到其他教室，從一所學校到另一所學校，帶來教室與學校進步。教師領導與行政合作、同儕協助、家長期待及社區產生更多的貢獻。再加以學校領導與教室及學生進步之間是持續相互影響；加以學校領導對專業的支持會帶來專業與學校健康之間的相互影響。

以下整合了個案學校教師透過跨領域課程提升教學專業，帶動組織之間的良性互動，促進學校健康，也透過課程推動獲得家長社區的肯定認同，帶來教室與學校進步的正向回饋。教師領導也因著外部的全國教學競賽的增能培訓與獎勵機制激勵，再反饋在教室與學校的進步。教室與學校進步也與學校領導，產生相互效應。如此，教師領導的內嵌邏輯，也受到外在環境因素影響而產生變化。Murphy (2005)的教師領導內嵌邏輯在專業、學校健康、教室與學校進步的三個層面探究教師領導與學校進步的關係。在本研究個案中，發現外部激勵對內部產生的影響帶動，也很重要，此外部因素所帶來的影響仍需持續探究。研究者參照圖 1，加入外部影響繪製成圖 2，如圖所示，外部激勵與學校領導在教師領導的內嵌邏輯影響，為一持續研究探討之課題。

圖 2

研究者參照 Murphy (2005)教師領導內嵌邏輯圖 1 繪製



Note. From "Connecting teacher leadership and school improvement." by J. Murphy (2005) *Thousand Oaks, CA: Corwin Press*, p. 51

伍、結論與建議

一、結論

(一)教師領導透過專業發展中的授權增能，提升自主承諾與課程效率，促成專業生涯的期待

本研究發現，教師領導透過合作及分享平臺，不僅提昇專業知能，也促進教師對於專業生涯的期待。在強調去中心化的教育現場，網絡社會與平權分享，共同參與的夥伴關係是現今趨勢，教師領導在重視參與、分享及夥伴關係的思維實踐下，更容易激發教師熱情及專業貢獻。教師領導，透過授權增能，教師專業不僅在教室內對學生有學習的正向影響力，進而擴展到教室外，對行政、同儕教師、家長及社區也能有所影響，教師的自主承諾，持續提升專業，促進學校班級的進步，社區及學校文化組織之改變。

(二) 教師領導促進學習社群與一般組織的良好互動合作，強化學校組織健康與運作

研究結果顯示，教師領導與學校健康有著相互影響的密切關係。教師領導的學校裡，教師們經常扮演同儕指導、帶領學習團隊以及扮演學校課程領導機制等角色，使教師能分享專業知識，並進一步發展專業知識，以協同合作帶動課程產出能量。教師領導透過課程平臺運作，從教師學習社群將課程專業擴展到全校教師，發揮教師學習文化正向影響力。在本研究中發現教師領導與行政科層合作融洽，強化學校組織歷程與運作，促進了教師領導與行政組織之間更好的合作與對話互動。

(三)教師領導促進班級進步，提升學生學習成效，帶來家長肯定與學校進步

研究結果呈現學生與家長都對於教師所進行的跨領域課程有著高度認同與支持，學生也產生高成效的學習結果。教師社群透過教師領導，完成有校本精神願景的跨領域課程設計；家長認同在生活情境中符合新課綱的課程內容；學生從學習歷程持續發揮自主學習效能；教師也從教學中持續專業精進，促成學生學習效能的提升與班級的成功經營。教師領導進一步將課程從學校擴展到校外、社區以及網路教師社群，甚至是海外的國際交流，不斷擴大教師領導的影響力，讓教師不但是課程設計者，也在每一個課程行動中，促進學校與社區合作，營造學校與社區積極正向的關係。

(四)學校外部的教師專業培訓與激勵機制，對教師領導內嵌邏輯產生催化作用

本研究訪談中發現，研究個案學校教師多次提及校外教師的回饋以及外部競賽的專業培訓與獎勵機制的激勵，讓教師持續精進專業，影響了班級教室學生學習與學校進步，又激勵了教師主動為班級與學校整體的進步，投入更多的專業，催化教師領導的積極作為。在教師領導的內嵌邏輯中，並不包括探究外部的激勵催化的元素，但本研究綜合訪談資料分析，教師們因為外部的全國教學競賽的增能培訓與獎勵機制激勵，再反饋在教室與學校的進步，教師進一步持續專業學習，發揮教師領導所帶來的影響，促進教師領導影響範圍，從自己的教室擴大到其他教室，從自己的學校影響到另一所學校，帶來教室與學校進步。而其間教室與學校進步及學校領導，產生相互影響。教師領導的內嵌邏輯，也受到外在環境因素影響而產生變化。

二、 建議

(一)正向態度肯定教師領導，促進對學校文化組織及課程專業之正向發展

研究發現，教師透過彼此合作對話及分享討論的學習方式逐漸形成教師領導，不僅提昇專業知能，也促進學校組織正向文化發展，推進教師學習社群，提升教學與課程發展效能。教師領導是教育改革和教育領導理論發展的實踐歷程之一，對學校領導深具意義與影響。教師領導是讓每個教師都能在教室內對學生有影響力，在教室外對行政、同儕教師、家長及社區也能有所影響，透過教師之承諾實現課程專業，提升效率，促進學校班級的進步，社區及學校文化組織之正向影響，建議學校領導者要正視並重視教師領導所能帶來的影響。

(二)提升學校領導者對教師領導之認知，強化教師社群運作與學校組織健康

研究顯示教師領導對於學校健康有正向影響，國內公立中小學校長常常苦於領導校務發展的有責無權，建議學校領導者可以提升對於教師領導的認知，支持並促進教師領導，讓教師在不同的組織中，能發揮更高效能的專業，促進學校與班級進步。在學校現場，實施教師領導存在著許多支持與資源需求的問題，多數的教師需要時間來從事教師領導的活動；教師領導者需要更多時間協同同儕；教師們需要共同時間來進行專業提升的社群工作。學校領導者在職權及行政專業上，都能協助教師，提供專業智慧與支持或資源，協助教師排除困難，以學校視角發揮社群效能，對於願意擔任教師領導者的教師，給予授權增能，獎勵支持教師專業成長，啟動教師領導的動機與熱情，讓教師願意承諾，實踐教育理念進入

專業生涯發展，透過教師領導正向影響學校文化與組織運作，就有機會轉化組織的互動與推動，建構積極有活力的校園文化。

(三)鼓勵教師接受學校外部專業精進與競賽，樂見外部激勵提振教師領導之影響

本研究中教師領導對於學校領導也產生正向交互影響，而外部專業交流培訓與激勵機制，催化教師領導的持續發生與擴大影響範疇及對象，再回應到教室與學校的進步。透過持續三年課程實施中之教師質性訪談、家長學生問卷回饋與研究者觀察記錄，發現教師領導的內嵌邏輯有其交互影響與原則，在推動教師領導的同時，建議能配合學校本位的教師領導行動研究，進行教師領導實施之設計研究，評估、計畫、執行、檢核與回饋之次第階段，並觀察外部專業與激勵影響的時機，教師因應策略，教師的省思回饋，預計更能彰顯教師領導歷程中的積極作為。

參考文獻

- 【Lin, H. Y. (2009). A Study of Teacher Leadership in Taichung City Elementary Schools. Unpublished master's thesis, National Taichung University of Education, Taichung City.】
- 陳玉桂 (2006)。學校革新中不可忽略的面向：談教師領導。學校行政雙月刊，45，26-46。
- 【Chen, Y.-K. (2006). Teacher leadership: Using disruptive innovation to improve schools. *Journal of School Administrators*, 45, 26-46. <https://doi.org/10.6423/HHHC.200609.0026>】
- 陳佩英 (2008)。教師領導之興起與發展。教育研究月刊，171，41-57。
- 張德銳 (2010)。喚醒沈睡的巨人—論教師領導在我國中小學的發展。臺北市立教育大學學報，41(2)，81-110。
- 【Chang, D. R. (2010). Awakening the Sleeping Giant: An Analysis of the Development of Teacher Leadership in Elementary and Secondary Schools in Taiwan. *Journal of Taipei Municipal University of Education*, 41(2), 81-110. [https://doi.org/10.6336/JUTe/2010.41\(2\)4](https://doi.org/10.6336/JUTe/2010.41(2)4)】
- 張德銳 (2016)。學校革新的巨大潛能—教師領導。師友月刊，(587)，33-38。
- 【Chang, D. R. (2016). The enormous potential of school reform: Teacher leadership. *Master Educator Monthly*, (587), 33-38.】

張德銳、林偉人 (2018)。以教師領導促進素養導向教學的發展。臺灣教育評論月刊, 7(4), 頁 130-135.

【Chang, D. R., & Lin, W. J. (2018). Promoting competency-based teaching with teacher leadership. *Taiwan Education Review Monthly*, 7(4), 130-135.】

張德銳 (2020)。我國教師領導研究成果分析與發展方向。教育研究與發展期刊, 16(1), 101-154.

【Chang, D. R. (2020). The Result Analysis and Developing the Directions of Teacher Leadership Research in Taiwan, ROC, 16(1), 101-154.

[https://doi.org/10.6925/SCJ.202003_16\(1\).0004](https://doi.org/10.6925/SCJ.202003_16(1).0004)】

蔡進雄 (2004)。談教師領導的趨勢與發展。教育資料與研究, 59, 92-98.

【Tsai, C. H. (2004). An analysis of the development trend of teacher leadership. *Educational Data and Research*, 59, 92-98.】

蔡進雄 (2005)。中小學教師領導理論之探究。教育研究月刊, 139, 92-101.

【Tsai, C.-H. (2005). A study of theories of teacher leadership. *Journal of Educational Research*, 139, 92-101.】

蔡進雄 (2007)。國民中學教師教學領導之建構與發展－以學習領域召集人為例，學校行政雙月刊, 52, 20-43.

【Tsai, C. H. (2007). Research on the Instructional Leadership of Subject Leaders in Junior High School. *School Administration Bimonthly*, 52, 20-43.

<https://doi.org/10.6423/HHHC.200711.0020>】

歐用生 (1999)。落實學校本位的課程發展。國民教育, 39(4), 2-7.

【Liu, S. H. (2019). Teacher Learning and Leadership: Of, by, and for Teachers. *Textbook Research*, 12(2), 133-147. [https://doi.org/10.6481/JTR.201908_12\(2\).05](https://doi.org/10.6481/JTR.201908_12(2).05)】

Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97-113. <https://doi.org/10.1076/sesi.15.1.97.27489>

Barth, R. S. (1988). School: A community of leaders. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools* (pp. 128-147). New York: Teachers College Press.

Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi Delta Kappan*, 82(6), 443-449.

<https://doi.org/10.1177/003172170108200607>

Blasé, J., & Blasé, J. (2004). *Handbook of instructional (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Datnow, A., & Castellano, M. (2003). Leadership and success for all. In J. Murphy & A. Datnow (Eds.), *Leadership for school reform: Lessons from comprehensive school reforms* (pp. 187-208). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership and school improvement. In A. Harris et al. (2003), *Effective leadership for school improvement* (pp. 72-83). London: RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy, or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/1363243032000112801>
- Keedy, J. L. (1999). Examining teacher instructional leadership within the small group dynamics of collegial groups. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 785-799. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00022-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00022-0)
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders (3rd ed.)*. Newbury Park, CA: Corwin Press. <https://doi.org/10.1080/13674580000200400>
- Keiser, N. M., & Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *Journal of Leadership Studies*, 7(13), 115-122. DOI:10.1177/107179190000700308
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M., & Slack, P. J. F. (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development. <https://doi.org/10.1177/019263650308763710>
- Lightfoot, S.L. (1986). On goodness of schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9-28. <https://doi.org/10.1080/01619568609538522>
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE91-1>
- Spillane, J., Hallett, T., & Diamond, J. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. *Sociology of Education*, 76(1), 1-17. <https://doi.org/10.2307/3090258>
- Somech, A. (2005). Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Leadership Quarterly*, 41(5), 777-800. <https://doi.org/10.1177/0013161X05279448>

- Smylie, M. A. (1996). Research on teacher leadership: Assessing the state of the art. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 521-592). Dordrecht: Boston: Kluwer Academic.
- Smylie, M. A., Wenzel, S. A., & Fendt, C. R. (2003). The Chicago Annenberg Challenge: Lessons on leadership for school development. In J. Murphy & A. Datnow (Eds.), *Leadership for school reform: Lessons from comprehensive school reforms* (pp. 135-158). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6_15
- Sally J. Zepeda, R. Stewart Mayers, Brad Benson (2003)
. The call to teacher leadership. Poughkeepsie, NY: Eye On Education.
<https://doi.org/10.4324/9781315852690>
- Weiner, J.M. (2011). Finding common ground: Teacher leaders and principals speak out about teacher leadership. *Journal of School Leadership*, 21, 7-41.
<https://doi.org/10.1177/105268461102100102>
- Wise, A., & Liebbrand, J. (1996). Profession-Based Accreditation: A Foundation for High-Quality Teaching. *Phi Delta Kappan*, 78(3), 202-206.
<https://www.jstor.org/stable/20405749>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Finding from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
<https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

實驗教育理想的實踐：一位家長成為校長的歷程探究

李沛恩

國立中興大學教師專業發展研究所碩士生

白慧娟*

國立中興大學教師專業發展研究所助理教授

摘要

隨著臺灣實驗教育三法的通過，為有意創辦實驗教育的人士提供法源依據，讓臺灣實驗教育日漸蓬勃。本研究採質性研究，以半結構式訪談中臺灣某非學校型態實驗教育機構創辦人。深入瞭解創辦人一開始以實驗教育家長的身份，到之後決定創立一所實驗教育機構的教育理念實踐歷程，探究其創校的原因，以及從家長到學校創辦人心境變化、辦學過程中面臨的困難與持續辦學的動力。研究發現，創辦人在國外求學實習時，感受到與國內傳統教育的落差，加上對藝術的熱愛，想培育臺灣藝術人才的念頭開始萌發。之後為了子女教育，決定與丈夫一起創立實驗教育機構。從家長轉變為創辦人，雖然角色轉變，但在做各種課程及教育活動規劃時，仍以家長的角度去考量，並觀察及理解孩子真正需求。讓失學孩子重新燃起對學習的興趣，是創辦人繼續辦學的最大動力，也是自己對臺灣實驗教育的使命。

關鍵字：另類教育、非學校型態實驗教育、實驗教育、實驗學校

*通訊作者：白慧娟，E-mail: hcpai@dragon.nchu.edu.tw

Putting Ideals into Practice in an Experimental Education School: A Parent Becomes a Principal

Pei-En Li

Graduate Student, Institute of Professional Development for Education,
National Chung Hsing University

Hui-Chuan Pai*

Assistant Professor, Institute of Professional Development for Education,
National Chung Hsing University

Abstract

With the passage of the Three Laws of Experimental Education in Taiwan, it provides legal basis for those who intend to establish experimental education, and the experimental education in Taiwan is flourishing day by day. This study is qualitative research, using semi-structured interviews with the founder of a non-school experimental educational institution in Taiwan. Learn deeply about the founder's mental journey as a parent of experimental education at the beginning, and later decide to establish an experimental educational institution by himself, explore the reasons for the establishment of the school, as well as the change of mood from the parents to the school founder and the motivation to continue running the school. The research found that when the founder was studying and practicing abroad, he felt the gap with domestic traditional education. Coupled with his love for art, the idea of cultivating Taiwanese art talents began to germinate, and the seeds of running a school were planted in his heart. Later, for the education of her daughter, she decided to establish an experimental school with her husband. From parent to school founder, although the role has changed, when making decisions, I will still think from the perspective of parents, observe, and understand the real needs of children. Rekindling the interest in learning among out-of-school children is the biggest motivation for the founder to continue running the school, and it is also his mission for Taiwan's experimental education.

Keywords: alternative education, non-school-based experimental education, experimental education, experimental schools

*Corresponding author : Hui-Chuan Pai , E-mail: hcpai@dragon.nchu.edu.tw

壹、緒論

長久以來，在國民教育階段的學生，雖然經過多次教改，但仍籠罩在「形式主義管理」及「升學主義競爭」的雙重壓力之下（林雍智、黃志順，2022）。每個孩子的天賦、資質及能力不盡相同，但在傳統一成不變的教育思維下，不只降低孩子間的差異性，也箝制他們的想像力。學生所學習的知識難有在現實情境使用的機會，在僵化的考試升學制度及偏向單一化的教學方式下，學生逐漸失去學習樂趣（陳美如、郭昭佑，2019）。如今，在面對現在急遽變化的世界，如何發展多元的教育體制，並提供多樣的學習機會變得至關重要（McGregor & Mills, 2012）。培養學生具有全球公民素養，使學生學習符合興趣，並重視每位學生的發展需求，並讓他們能樂於學習，創造有意義的學習成果，讓學生能具備適應新社會的能力（Flower et al., 2011；黃旭鈞，2022）。

臺灣實驗教育的發展，可追溯至 1994 年發起「410 教育改革遊行」吹起教改的號角，許多民間教育團體、從家長到學生，紛紛走上街頭表達對傳統權威教育的不滿，開始尋求體制外教育，透過在家自學、共學團或成立實驗教育機構等方式，致力辦學（李嘉年，2016；林雍智、黃志順，2022；施又瑀，2017）。這股對於多元教育的渴望，也促使臺灣於 2014 年通過《實驗教育三法》，並在 2018 年 1 月 31 日完成修訂。此法的通過，為實驗教育機構提供法源上的依據，令有意願創辦實驗教育機構的人士，在辦學的過程當中，得以尋求政府的資源與協助。（林芳仔，2020）。而《實驗教育三法》中的《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》第 8 條第 1 項明訂：「實驗教育之理念，應以學生為中心，尊重學生之多元文化、信仰及多元智能，課程、教學、教材、教法或評量之規劃，應以引導學生適性學習為目標。」致使有志於實驗教育辦學的個人或團體，無論在課程編訂上、經費運用、人事任用以及各項行政事務等多方面都有更大幅度的鬆綁，並且有更好的發揮空間，讓臺灣實驗教育進入如雨後春筍般蓬勃發展時期，使我們的教育領域更加豐富，（王俊斌，2022）。

隨著實驗教育三法的通過與修訂，落實了《教育基本法》中的家長教育選擇權（宋承恩、陳榮政，2020；陳美如、郭昭佑，2019），而為了給予孩子合適教育內容和方式，許多家長為了追隨與之教育理念契合的實驗教育機構，選擇辭去工作，不辭千里舉家搬遷，出現了「島內移民」的情形（陳雅慧，2016）。除此之外，有別於因少子女化所造成各校學生數減少的情形，實驗教育的學生人數反而是逆勢成長，從 104 學年度的五千三百多名學生，到 110 學年度已成長到兩萬一千七百多名學生，成長速度非常快（教育部統計處，2022）。此外在教育部從 2015 年開始委託政治大學成立全國性實驗教育推動中心（<https://teec.nccu.edu.tw/tw/index.php>）的前導行動之下，各縣市政府教育局處也

接續成立轄內之實驗教育推動中心及審議委員會。在國家制度及行政法規的支持下，實驗教育在台灣境內已形成 21 世紀教育多元的新風貌，而在國際間，「臺灣＋實驗教育」的聲譽也透過不同理念的教育運動推廣，產生了許多正向國際交流的效益，例如在台灣華德福教育、傳統中華文化教育、蒙特梭利教育、混齡教育等。

援上所述，對於國內實驗教育的各項議題的學術探究深具時代意義及迫切性。參與實驗教育的學生及家長已日漸增加，但在教育相關的論文當中，以實驗教育為研究主題的仍屬少數，在國家圖書館期刊文獻資訊網以「實驗教育」及「另類教育」作為關鍵字進行檢索，共獲得 183 篇學術性期刊，每篇經瀏覽探究其研究主題後，發現在過去的實驗教育相關學術研究裡，大多著重於實驗教育學校本身的課程規劃與實施成效，或是轉型為公辦民營實驗學校的原由及過程等，以研究「學校」或是「制度」為主軸，對於實驗教育機構創辦人的個人創學歷程研究目前僅有兩篇（李嘉年、鄭同僚，2019；林芳仔，2020），相關性學術研究較為不足。故本研究選擇以中臺灣一所「非學校型態實驗教育機構」創辦人作為研究對象，關注一位從原本身為實驗教育的家長，之後為了子女教育，加上心中對教育理念及堅持，決定創立並實踐臺灣本土實驗教育機構的心路歷程。本研究目的是希望透過從實驗教育家長到實驗教育機構創辦人的視角，瞭解家長教育選擇權的展現，及創立實驗教育機構的契機及心境歷程的轉變研究與分析，從研究個案萌發對教育的美好想像到實踐理念進行歷程梳理，呈現個人教育的理想圖像，藉此豐富臺灣實驗教育的面向與不同的實驗教育機構辦學樣貌。

貳、文獻探討

本研究以非學校型態實驗學校創辦人的個人辦學經驗作為研究主題，故本節首先探討實驗教育的意涵，從過往國內外的文獻歸納出我國實驗教育的特性；接著討論非學校型態實驗教育的相關規範及對臺灣教育帶來的影響；最後針對私人辦學之相關文獻進行探討。

一、實驗教育的意涵

實驗教育的就字面上其英文翻譯為 *experimental education*，但在國際上這個詞彙較少被使用，所以就實質內涵而言，臺灣「實驗教育」的意涵較接近國外的另類教育(*alternative education*)（Foley & Pang, 2006；王如哲，2017）。根據國外文獻和學者的定義，另類教育具有非傳統、有別於一般普通公私立學校的特性，另類教育更關注於學生的個體發展，對於學生的學習、家長的教育選擇及教師的教材與教法都給予更大的自由與尊重，更著重在讓學生體驗及重視學生的個人興

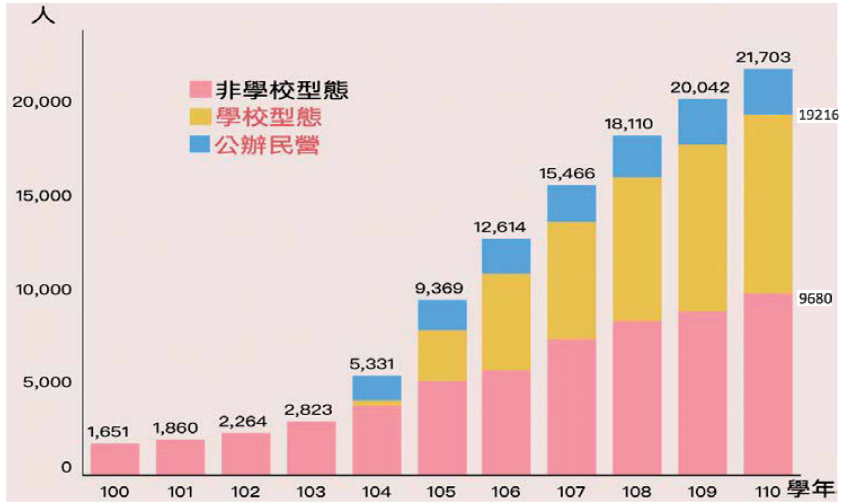
趣 (Conley, 2002; Kim & Taylor, 2008; Mintz et al, 1994)。而臺灣的實驗教育之定義依據相關法規，可以歸納出四大特性（林雍智、黃志順，2022）：

- (一) 理念性：實驗教育基於特定的教育理念，並根據孩子的身心發展相關理論來制定課程、教學及評量模式，來實踐其教育理念。
- (二) 多元性：實驗教育的辦學機構或單位具有多元性，可以是公立、私立、團體、個人等各種形式。即使有相同教育理念，也可以衍生出不同的教學方法和課程，增添學習的豐富度。
- (三) 彈性：在部分法規鬆綁的情況下，比起正規教育有更大的自由度，可以針對學生的個別需求，給予更靈活的教學空間。
- (四) 個別性：實驗教育更加重視學生的個別差異，透過不同的評量方式，如口頭報告、展演、實作等，展現學生不同的長處，幫助學生從中探詢自身興趣與志向。

綜合以上，實驗教育的價值在於特定教育理念引導下，提供學生學習選擇權，尊重每位學生的差異性，並給予教師在教學上與課程編排的自由度，以達到適性發展及自主學習，進而創造教育革新、促進教育發展（吳清山，2016；馮朝霖，2015）。而實驗教育最終目的為讓每位學生自由快樂地學習，並致力發展「全人教育」，幫助每位學生找到興趣及開展自身的能力，學習與自己、同儕、老師相處，進而適應社會生活，從中培養自主學習與解決問題的能力。

自 2014 年《實驗教育三法》通過後，在有法源的支持下，實驗教育獲得更彈性的辦學空間，各類實驗教育型態快速成長，參與的學生也逐年上升（林驛哲，2022）。根據教育部統計處（2022）資料顯示（圖一），高中以下參與實驗教育的學生從 101 學年度的一千六百餘人，至 110 學年度已經超過兩萬人，有逾十三倍的成長。由此可知，在臺灣高中以下的學生，對於非主流教育的需求是不斷增加（林芳仔，2020；顏國樑、楊郡慈，2022）。

圖 1
高中以下實驗教育學生人數趨勢圖



資料來源：教育部統計處（2022）。實驗教育學生趨勢。取自 <https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=51>

二、非學校型態實驗教育

根據《實驗教育三法》的規定，實驗教育分為學校教育型態、非學校教育型態及公辦民營三大類型，由於本研究針對非學校實驗教育機構，所以在此節僅討論「非學校教育型態」。非學校教育型態有三大辦理方式，包含個人自學、團體共學以及機構辦學的模式，其中機構辦學在國民教育階段之學生人數不得超過 250 人，每班不超過 25 人，師生比不得高於十比一（林雍智、黃志順，2022；吳清山，2016）。因目前教育部並未提供非學校型態實驗教育機構數量之數據，故根據親子天下 2023 年統計，包含全臺公私立實驗教育學校、非學校型態實驗教育團體與機構已有 280 餘間。

而在《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》第 3 條明訂：「非學校型態實驗教育學校，指學校教育以外，非以營利為目的，採用實驗課程，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展之健全國民為目的所辦理之教育」。由此可知，非學校型態實驗教育在教學上不一定按教育部課綱，在課程編排、教學方式、評量形式及時間安排上都較為彈性，提供多元的學習方式以適應個別學生需求（秦夢群等人，2017；林海清，2018）。

非學校型態實驗教育為臺灣教育帶來多項正面效益，首先為提供家長更多元的選擇，讓家長可以選擇與之教育理念相符的團體或機構就讀，抑或是在家自學，進而讓學生可以達到適性發展；再者，因非學校型態教育具有不同的教育理

念，有注重全人發展或是民主法治、以生態永續為理念，還有些是以東方文化哲學為主等，帶來多采多姿的教育風貌。第三，非學校型態教育之課程規劃不需拘泥現行學校法令的規範，可以開展各自獨特的課程，也可跳脫主流教育偏重智育課程的情形，促進教育創新與多元發展（吳清山，2016；張裕程，2017；顏國樑、楊郡慈 2022）。

三、私人創辦之實驗教育機構

在過去因法令與制度不完善、經費缺乏、資源不足等因素影響，實驗教育不僅發展受到侷限，而且還困難重重（吳清山，2016；黃姮棻，2018）。雖然辦學之路艱難，但仍有許多對於當時臺灣教育現狀感到不滿，且想實踐多元教育理念的人士開始戮力辦學，如 1994 年李雅卿女士為了自己孩子而成立了「毛毛蟲學苑」（現稱種籽親子實驗學苑），之後隔年畫家程延平先生於苗栗成立臺灣第一所實驗中學「全人教育實驗學校」，後來相繼有孫德珍女士創辦的雅歌小學、曾國俊先生創立的道禾實驗教育機構等，由私人創辦的實驗教育機構。

李雅卿女士是臺灣實驗教育私人辦學的先驅，她的教育觀深受身為老師的母親影響，在重視教育與尊重孩子環境下長大。大學畢業後因緣際會從事教育相關的工作，但真正推動李雅卿女士創立實驗教育的原因，是因為她的兩個兒子。因為孩子相繼表現出對體制內的教育內容及管教方式的不適應，進而讓李雅卿女士開始尋求體制外的學習方式，讓孩子透過自學、共學團的方式學習，之後因在德國時受到當地教育啟發，回國後內心辦學的想法更加堅定，與志同道合的家長一起創立了毛毛蟲學苑（李嘉年、鄭同僚，2019），是臺灣實驗教育史上重要的里程碑。

李嘉年與鄭同僚（2019）以女性實驗教育創辦人作為研究切入點，發現身為「母親」這個角色，是種籽親子實驗學苑創辦人以家長身份創立實驗教育的內在因素，深入描繪一位母親對子女教育的重視。林芳仔（2020）以一所華德福非學校型態實驗教育機構作為研究對象，主要專注於一名從家長到成為辦學者，在辦學過程中遇到的困難與其因應策略，分析財務不穩、教師流動率較高、親師關係等問題。與前兩篇論文稍有不同視角，本研究主要關注在一名實驗教育辦學者，探討其背後生命經驗的轉折及辦學的契機，從自身的求學經驗萌發對理想教育的想像，到為子女教育辦學的心路歷程，希望可以透過本研究來瞭解私人辦學源起和後續發展的不同樣貌。

參、研究方法

本研究以中臺灣一所非學校型態實驗教育機構創辦人作為研究對象，該機構是一所以生態為主的實驗教育機構，草創時期設立於中部市區，後遷校至中部郊區，已在中部地區創立十年有餘，並同時經歷了「實驗教育三法」頒布前、後的階段。研究參與者在尚未成立實驗教育機構之前，是一名實驗教育學校的家長，從早期就開始關注臺灣各實驗教育，對自己孩子的教育有很多想法。在正式踏上辦學這條路之後，因經費有限和歷經遷校等原因，一開始學生數並不多，但一路努力克服各種難題，從原本三十餘名學生，至今已成長至九十餘名學生，學生年齡層分布在國小、國中到高中。

研究者認為該實驗教育機構創辦人從身為實驗教育學校家長，到成立實驗教育機構的創學歷程，可以探究家長想為孩子尋求如何的教育環境之心境，以及踏上辦學之路成為學校創辦人的緣由；另外，在過去臺灣實驗教育相關實徵研究當中，以「學校型態」實驗教育為主要的研究佔超過一半，並且多數研究以分析西方教育理念為大宗（陳榮政，2021；魏麗敏、洪福源，2017），缺少本土非學校型態實驗教育之研究，故本研究選擇此機構創辦人作為研究對象。

本研究主要採半結構式訪談，輔以參與式觀察，以及官網資料搜集。訪談對象為該實驗教育機構的創辦人，同時也是該校的校長，後皆稱「研究參與者」。於 2022 年 10 月底進行訪談，並於隔年 4 月至該實驗機構進行參與式觀察，以筆記與拍照的方式紀錄。訪談題目包含對於研究參與者的過去個人國內及國外的求學經驗、身為家長對於子女教育的期待、辦學的契機以及辦學的心得等等，例如題目一：身為家長時，希望孩子得到什麼樣的教育？題目三：創立實驗教育的關鍵契機為何？以及題目七：從事實驗教育至今有何心境成長與改變。訪談過後，將訪談內容謄寫成 39 頁，每頁 38 行的逐字稿，再由研究參與者閱讀，確認內容無誤，編碼格式為逐字稿[頁數]—[行數]。透過分析訪談之內容，試回答本研究之問題：

- 一、成為實驗教育學校家長及決定創立實驗教育學校的原因為何？
- 二、從家長到實驗教育創辦人心境有如何的轉變？
- 三、辦學過程中所遇到的困難，且能夠堅持繼續辦學的動力為何？

肆、研究發現

根據研究參與者的訪談內容，回顧時間要追溯到 1990 年代，當時研究參與者至美國攻讀碩士，之後到聯合國教科文組織實習，因而接觸到歐美教育，這些經歷讓研究參與者深刻感受到與過去在臺唸書時的教育方式截然不同，心中備受

衝擊，也開始反思臺灣的教育是否可以有不同樣的可能性。研究參與者於 1996 年歸國，幾年後有了自己的孩子，因不想孩子走上臺灣傳統教育之路，所以讓孩子從幼稚園開始就進入到實驗教育就讀，而成為了實驗教育學校的家長。直至 2012 年，讓身為家長的研究參與者漸漸感受到當時臺灣實驗教育可以有更多樣的發展方向，為了孩子的教育，以及想施展心中的教育理念，與先生一同創立了一所非學校實驗教育機構，同時也成為該校校長。至 2022 年 10 月訪談時刻，研究參與者從實驗教育家長到成為實驗教育機構校長也進入第十一年，本研究透過訪談梳理，試圖勾勒出研究參與者成為實驗教育家長及之後決定創學之契機、家長與校長之間的角色轉變，以及研究參與者在辦學歷程中遇到的挑戰和繼續辦學的動力。

一、身為家長時的教育選擇

（一）到國外求學感受到與臺灣教育的差異

研究參與者表示，自身的求學經驗會影響未來對自己孩子的教育選擇，在臺灣傳統教育的體制，總是被教育成要乖巧聽話，不要標新立異，努力讀書考大學，但卻從未思考自己有興趣的志向是什麼。研究參與者在大學畢業工作了一年後，決定到紐約大學進修碩士，一開始為了延續自己大學時的專業而申請旅館管理，但後來為了圓自己的藝術夢，決定攻讀畫廊管理及表演藝術管理。當時研究參與者發現，他來自歐美國家的研究所同學，很多都已經具有多年工作經驗才重回學校進修，與臺灣普遍應屆就讀研究所的情況不太一樣。

「因為體制內上來，以前我們教育的方法，能夠離老師多遠就多遠，所以上課都時候都在最後一排，那我很討厭發言。我就是屬於那種乖乖牌，老師說什麼就乖乖低頭記，」（逐字稿 1-15）

「我們同學他們很都是華爾街的 A 級主管，因為紐約嘛，所以我們跟他們熟了之後，這些我們的碩士班同學，他們就問我一句話：覺得你們亞洲人好奇怪，來念碩士都是很年輕。我們是因為工作碰到瓶頸，才回學校進修，學習更好解決問題的方法。」（逐字稿 1-18）

在紐約大學就讀研究所的這段期間，是讓研究參與者感受到很大的衝擊的時候。研究參與者表示，過去在臺灣念書時，遇到授課老師需要學生回答問題時，總是希望老師不要點名自己；但是當研究參與者來到國外唸書時，發現其他同學對於回答問題的態度很積極，在解決問題上能勇於表達自己的意見，這樣的差異，讓研究參與者感受到自己過去學習的不足，在思考、分析問題及表

達自己想法上與其他同學有著明顯差距，也感受到亞洲人在課堂分組活動的弱勢。研究參與者也曾問過研究所同學為什麼可以這麼積極踴躍回答，而獲得的回覆是「他們從小在學校學習都是如此」。在面臨如此的落差，也讓研究參與者深深思考，過去在臺灣所受的傳統教育到底把自己塑造成怎麼樣的人？要如何才可以培養出多元的思考能力？

「但是在紐約大學求學碩士的過程裡面，我第一次受到震撼教育，我的震撼教育是我們在課堂上，我們的 case study，我的同學在老師還沒講完多久，每個人舉手搶答，我還在消化老師的問題，甚至還沒搞清楚問題是什麼，要怎麼回答的時候，他們每個人都躍躍欲試，尤其是在解決問題的方面。」（逐字稿 1-29）

「其實我們這三個亞洲人算是被排擠的，因為自己的能力不足，沒有人想要跟你們一組，所以我們就只好亞洲人自己一組。所以上台報告，跟每次討論問題的方案，其實後來會讓我自己產生自卑，我就會回頭去看，我在台灣體制的教育，我到底缺失了些什麼。」（逐字稿 2-3）

（二）為孩子選擇實驗教育

研究參與者在經歷過赴美求學後，感受到臺灣傳統教育框架太小，在這樣過於制式、講求一致的教育環境之下，限制了學生的想像力，也壓抑他們心中的好奇心，而且目前高中以下的各類考試仍舊以選擇題為主，養成學生習慣只有單一解答，缺乏統整思考與敘述能力。研究參與者也反思在臺唸書過程中，課堂上大多為老師在講課，台下學生單方面接收，缺乏與同學間的腦力激盪或是表達自己想法的機會，在國外求學時相對於其他同學對上課討論的積極表現，讓研究參與者對自己的能力的不足有切身之感。所以研究參與者與其先生在小孩教育上達到共識，在瞭解當時臺灣不同類型的實驗教育學校的各自辦學理念之後，決定讓小孩從幼稚園開始就進入到實驗教育機構就讀。

「所以當時我們有小孩的時候，我第一個想法，我跟我先生的教育觀還滿一致的，我們一開始就沒有打算讓他念體制內，沒有念體制內的原因是，我們覺得體制內目前，臺灣的教育環境太制式、太死板，那再加上我在美國那三年切身的體驗，切膚之痛，所以就在想我們的小孩子有沒有可能走一條不同的道路。」（逐字稿 2-16）

「我不希望我自己的孩子在框架內長大，甚至連做個勞作包都是一模一樣的，每個人做出來的成品都一模一樣，甚至問你裡面的材料是來自哪裡，結果一問三不知，反正你把所有的十樣二十樣材料都幫我準備好了」(逐字稿 3-38)

二、創立實驗教育機構的契機

(一) 受到北歐教育的啟發

研究參與者在紐約大學碩士第三年的時候，有機會申請到聯合國教科文組織實習，在實習過程中接觸到北歐教育，芬蘭的主題式教育帶給研究參與者教育上的啟發，同時思考著身為小國的臺灣，在國際上要如何避免被邊緣化，如果繼續以目前的教育模式，在如此瞬息萬變的世界，長江後浪推前浪，臺灣有可能被往後推擠。而芬蘭人口雖然只有五百多萬，但在設計領域上卻有很大的創作能量，也培育出多位世界知名設計師，再加上研究參與者喜愛藝術，讓研究參與者開始有了想回臺從事培育設計人才的念頭。

「我很喜歡藝術，那我在北歐接觸到他們教育期間，我也接觸到了設計，所以那個時候我自己還沒有小孩，我那個時候就有個小小的萌芽的想法，就是說如果我回到台灣，我有沒有可能學北歐教育一樣，在台灣做一個設計的高職教育，所以那時候有一個小小的萌芽」。(逐字稿 2-10)

(二) 為了孩子的教育決定親自辦學

研究參與者將孩子從幼稚園開始就安排到實驗教育機構就讀，同樣身為實驗教育學校的家長，對於孩子要就讀哪所實驗教育機構也做了很多功課，瞭解臺灣不同實驗教育學校的教育理念。隨著孩子的年齡的增長，開始對當時的實驗教育產生一些疑慮：「因為我觀察到 12、13 年前台灣的實驗教育，還比較容易焦點模糊到說比較注重玩樂，比較不注重學科。」(逐字稿 3-2)。每個孩子的成長只有一次，在看到當時實驗教育的問題，以及為了孩子的教育，研究參與者決定另闢一條新的實驗教育道路，在傳統體制教育以及相對尊重學生個人意志的現行實驗教育當中走出一條中庸之道。

「在我小孩小二的時候，我就覺得時間差不多了，我就覺得我身為家長，我看到了目前實驗教育的確可以有一些我覺得好像可以更好的地方，可以幫助更多學生的地方，就是學科，我覺得孩子這個學習的時間過了就是過了。」(逐字稿 4-12)

「我覺得這個中庸之道是學科不能放棄，學理知識不能放棄，但是不能放棄的過程的當中，有沒有可能把體制內的框架放很大很大，放大到十倍，但是不能沒有框架，因為孩子們在十五歲之前他們的道德觀，各種人格的確立正在形成，你沒有給他一個框架，他會無所適從。」(逐字稿 4-21)

(三) 畫出自己的教育藍圖

研究參與者在與先生仔細盤點經濟狀況及風險評估後，原先決定成立以工業設計為主的實驗高中，但在經過該領域的教授指點後，發現如果沒有從小開始培養美學，當學生對設計沒有靈感和熱忱時，就會容易放棄，也因此研究參與者決定要從小學基礎開始，以「生態」作為學校教育理念的主軸，並將「體驗式」教學融入到課堂當中。靈感來自於對生活的觀察與體驗，所以首先讓學生藉由生態教育來認識臺灣的文化，熟悉自己的家鄉；校園內及學校附近設有農地，讓學生可以親自栽種農作物，並一起分工準備全校午餐，學生可以親自體驗與感受。透過實作課程，讓學生不再只是坐在教室聽老師在念書而覺得學習很枯燥乏味，實際動手操作體驗，可以培養學生的觀察力，更能引發學生學習興趣，也能真正讓現實與學理知識結合，並在實作過程當中實踐品格教育。研究參與者的教育藍圖逐漸成形。

「我希望孩子們，我們一樣製作材料，比如果說我們今天要組一個積木好了，我起碼要讓孩子們知道，我們這些積木是去回收廠回收的，我們把人家不要的東西做二次利用，很多東西我們要惜福不要浪費，所以我後來發現說，其實實作裡面最重要的涵蓋了非常多，你可以把學理知識、生活知識、甚至道德品格都在手作裡面都可以一次完成，而且孩子們也覺得有興趣。」(逐字稿 5-25)

研究參與者將芬蘭主題式教學概念融入到課程當中，目前已經發展出成熟的八大主題課程，學科的學習內容並非自創，而是將現行教育部的課綱內容重新打散編排，打破傳統分科學習方式，橫向連貫不同學科，利用主題式教學將不同科目連結在一起，例如在該實驗機構的「單車」主題課程中，規劃學生每

週要到戶外騎車，過程中可以學習理化領域的槓桿原理、摩擦力等理論，結合數學計算不同體重的人在爬坡時需出多少力，在戶外騎車也能學習地理環境及認識野生動植物。這類跨領域的體驗式學習，藉由一個主題貫穿不同科目，並使知識生活化、實用化，對於培養學生帶著走的能力才會更有實質上的助益。

「例如我們現在講的是生物的遺傳學，我就會從各科教科書去挑出跟這個主題相關的，然後再依照不同的程度編輯成冊，好處是什麼，我們中文在教生物的時候，英文也在教生物，讓他不只學中文的詞，英文同時也在學。」(逐字稿 5-19)

三、從家長到校長

研究參與者從一開始單純作為實驗教育學校的家長，到之後成為一所實驗教育機構的創辦人兼校長，研究參與者表示不會因為有這樣的角色差異而影響到對學校的決策，也正因為同時身為家長，所以他第一時間會站在家長的立場上去思考自己是否可以接受這樣的決定，用同理心去瞭解學生需要怎樣的教育；身為家長能理解家長會擔心的事情，也更能同理家長的焦慮。因為如此能為學生和家長設身處地考慮，讓沒有多餘經費做廣告的學校，能夠持續透過家長的認同，口耳相傳，雖然學生數增加較慢但仍穩定成長，學校也日漸茁壯，持續經營。

「我如果讓我的孩子真的是很快樂的學習，但是學科上好像那麼一落後，我能接受嗎？如果我好像不能接受，會覺得很可惜，那我的學校是不是就要把這塊填補起來，所以我們做了很多事情，我第一個想到的是我是家長，我是家長之後我才會想到我是校長。」(逐字稿 26-11)

「所以我們很多學生都是來自於口口相傳，來自於家長的體驗，然後再輾轉介紹，所以也就是我們學校成長會比較慢，可是相對的都是比較知根知底的，所以都是家長認同你再轉過來的，所以基本上家長對我們的認同度可能相比於其他學校可能還算是不錯」(逐字稿 26-20)

四、創學的困難與堅持

(一) 初期自立品牌招生不易

研究參與者決定創立新的實驗教育學校，而非採用像是華德福、蒙特梭利等已經有自己一套系統課程和教學的教育理念，所以在初期並沒有知名度；再加上辦學三年後，為了更好落實生態教育，決定從中部市區遷校至中部偏鄉，因地處偏遠，流失部分學生。雖然招生困難重重，也無多餘資金做宣傳，但研究參與者與所有老師仍盡心盡力規劃課程，發展多元化的體驗學習，專注在自身教學品質上。從開始辦學至今，一路維持低師生比，讓老師有足夠心力照顧到每個學生。在這過程中，家長感受到學校的用心，也慢慢做出口碑，學生人數從剛遷校時的三十餘名，到 111 學年度已經成長至九十多位學生。

「教育部目前規定非學機構滿班人數是 25 人，但我們滿班是 15 人，因為我覺得要在這樣的師生比下，老師才有辦法有足夠的時間和心力，去發掘每位孩子的長處和短處在哪裡。」(逐字稿 21-2)

在實驗教育三法尚未通過之前，許多家長對於實驗教育的合法性是有疑慮的，擔心未來如果需要繼續升學或有出國進修的需求，實驗教育的學籍是否會被承認。所以在實驗教育三法通過後，在有法律的護持之下，讓辦學者和家長雙方都有保障，也得以讓實驗教育辦學者能夠更有彈性的實踐自己的教育理念。

「所以我覺得實驗教育三法，它讓我們有個依歸，我們就可以說我們在政府是有立案的，有立案沒立案其實家長會很擔心，因為早期的實驗教育的確在沒有實驗教育三法的通過之下，家長會有很多疑慮，他們會以為實驗教育以為跟補習班比較相似。」(逐字稿 15-1)

(二) 「師資」與「經費」常為實驗教育辦學的挑戰

「師資」一向是實驗教育辦學的一大挑戰，因為每個實驗教育有自己的教育理念，課程內容往往需要重新制定規劃，許多老師也缺乏相關經驗，需重新學習，工作內容較繁重，也因此造成老師的流動率較高（林彩岫等人，2017）。研究參與者的學校是走主題式課程，所以學校老師需要具備跨領域的教學能力，例如國文老師，同時需要融合歷史、地理，要有整合的能力，也因為實驗教育的課程規劃皆是沒有走過的路，老師需不斷自主學習，不同科的老師也需要合作備課。起初研究參與者遇到一些無法適應繁重備課壓力的老師，

但在之後透過家長介紹，還有曾在主流學校擔任過代理老師，因不喜歡一成不變的教學，想打破原有的教學框架，與研究參與者的辦學理念相同，而願意投身實驗教育。目前學校的老師平均年資是 8.5 年，都是認同研究參與者的教育理念才留下來的，所以流動率不高。

「因為我們要跨領域，所以我們老師彼此之間都是有革命情感的，所以我們的老師一旦喜歡這樣的，他喜歡挑戰，他可以把他自己也喜歡的東西，把他運用在習作上面，然後他的教學方式就很活潑，這樣老師就會定著力很強。」(逐字稿 21-11)

「我們習作都是自己出題目的，所以數學科也可以結合人文的上課內容融入出題，學生在做題目的時候會覺得很有趣，因為我給他很大的空間，我尊重每個老師，那他們課程設計完後我們會討論過，我覺得很好你就去把它發揚光大，然後就把它的血肉越填越滿，越來越豐富。」(逐字稿 21-17)

「經費」對於非學校型態實驗教育辦學者來說也是一大難題，透過編寫計畫，每年可以獲得政府二十萬的補助，但是從人事、校舍租金、餐費到學校的修繕維護以及設備裝修等，要經營一所學校運營成本很高，二十萬的補助是遠遠不夠。雖然每次在實驗教育會議上，研究參與者都有反映相關經費問題，但是多年過去，目前政府尚未對這部分有其他的補助方案。研究參與者為了繼續辦學，與先生選擇變賣自己的房產和車子作為學校經費，加上家長之間的互相幫忙以及認同學校理念的團體資助，一步一腳印，讓學校可以持續辦學下去。

「其實我們每一年每一年還是可以這樣存活下來，其實都是靠著認同我們的家長，他們就是缺什麼，有的家長就會認領，但是有了機器需要電費、維修，這些都是要回到我們學校編列預算。在台灣做實驗教育，目前最大的挑戰是經費。」(逐字稿 28-8)

(三) 持續辦學的動力是成就感與使命感

在辦學十一年邁向十二年的路途當中，前後也經歷了實驗教育三法的通過，但對於經費相對缺乏的非學校型態實驗教育辦學者而言可謂是困難重重。研究參與者表示在這幾年下來，接觸到多位因為各種原因失學的學生，例如對傳統教育的不適應、對學習失去興趣或是無法相信自己是否還有未來的學生，當

他們願意重拾課本，能夠每天到學校重新開始與同學師長們學習，就是這樣的成就感讓創辦人有動力繼續辦學下去。

「我們這幾年來因為拒學或是厭學，如果他們當初沒有來我們學校繼續學習，他可能會走偏了，可能就會製造社會新聞，那我們把這些學生，把他們的品性導正了，我們就會解救了很多家庭，其實就是這樣的信念，支撐我們一直走下來，那我們也覺得滿開心的，覺得天道酬情吧！」(逐字稿 26-30)

研究參與者投身教育已逾十年，接觸到很多家長與學生，發現現在的孩子普遍出現同理心弱、責任感低的現象，加上網路及社群軟體的盛行，影響到孩子的學習狀態及時間分配，家庭教育的功能大不如前。所以研究參與者在辦學多年下來除了獲得成就感外，覺得更重要的是對臺灣教育的使命感，希望能協助改善親子關係，增進家庭功能；同時也在校園內設置「可愛動物區」，從照顧動物的過程中，培養學生的同理心與責任感，懂得感恩並學習尊重身邊的人事物。

「我很擔心是這一代長大之後來掌管整個台灣的未來，因現在的小孩子真的第一個非常自我、耐挫力低，另外一個是家庭教育，現在家庭教育也比我們弱了很多。所以除了我說的成就感之外，我覺得還有另外一個使命感，我覺得我們不只是在教育學生，也是同時在教育家長。」(逐字稿 27-3)

綜整上述的訪談精要，研究參與者對於「教育」與「學生學習」的覺察源自於自己國外求學及實習經驗的衝擊，也因此為孩子選擇實驗教育就讀。之後為了孩子的教育及實踐自己的教育理念，決定與先生一同踏上辦學之路。從家長到校長雖然身份轉變，但研究參與者能同理家長所想並關注學生真正的需求。創學起初招生不易，師資培育與籌措經費皆為辦學挑戰，但在全體教師共同合作與家長幫助下，學校得以穩定成長，讓學生重燃學習興趣以及對臺灣教育的使命感，都是研究參與者持續辦學之動力。

伍、結論與建議

一、結論

從與研究參與者的訪談內容當中，分析其成為實驗教育的家長和創立實驗教育機構的契機，以及如何在充滿困難的辦學之路上仍堅持自己的辦學理念，最後剖析研究參與者從家長到成為校長的心境轉變與持續辦學的動力。

(一) 自身求學經驗會影響對子女的教育選擇

研究參與者到大學前都是在臺灣完成學業，到研究所時才至美國就讀，深刻感受到臺灣的教育模式與國外有很大的差異。在傳統權威及升學主義的教育體制下，「沉默的學習者」普遍出現在臺灣課堂教室內，上課方式多為教師獨自於台上授課，學生對於主動表達自己意見感到很有壓力，也因習慣選擇題或填充題的「標準答案」，漸漸失去獨立思考的能力（林意珊，2015）。研究參與者在美國求學時，體悟到與其他同學相比，自身對於問題掌握度與表達能力的不足，開始反思過去接受的教育方式是否足以應付瞬息萬變的世界。研究參與者為避免子女複製他過往的求學經驗，決定安排孩子進入實驗教育就讀，充分展現其教育選擇權。

(二) 赴美求學時受到辦學的啟發，子女教育是推動研究辦學者辦學的動力

赴美的求學與實習的經歷讓研究參與者萌生創立設計學校的念頭，想為臺灣培養設計人才。然而，研究參與者認知到設計是源自於解決生活上的問題，需從小、從生活中培養創造力、觀察力與解決事情的能力，有感臺灣制式教育正在抹殺學生的創意，以及觀察到當時十多年前臺灣實驗教育較重視學生自由，研究參與者同時身為家長，更能同理家長的憂心，想在放任式學習與填鴨式學習之間找出一個學習的平衡之道。這些對於臺灣教育的觀察與體悟，以及為了子女的教育，推動研究參與者走上辦學之路，實現自己的教育理想。

(三) 辦學之路艱難，但研究參與者仍堅持實踐個人教育理想

實驗教育辦學之路困難重重，尤其在金費上必須自給自足，研究參與者因不採用發展相對成熟的華德福或蒙特梭利體系，自立品牌使他在創學初期面臨招生不易的情形。但研究參與者認為實驗教育存在的價值在於有明確的學校特色與教學主軸，在訪談過程中，可以清楚知道他的教育理念：從生態教育著手，透過體驗式和主題式的課程，打破原來學習框架，不拘泥傳統教育的教學方式，讓學生從做中學，培養他們適應新環境的能力。研究參與者一路堅持自己的辦學理念，

家長與學生自然會感受到校方的用心，學校得以穩定發展，在地紮根。研究參與者一步一腳印的實踐他心中的教育藍圖，也於 107 學年度正式成立高職設計科，達成他辦學的初衷。

（四）從家長到辦學者，從關心自己子女教育方式到對堅持辦學的使命感

研究參與者從家長到成為辦學者逾十年，心境不斷成長與改變。起初單純身為家長時，只需關心子女的教育方式；而在同時做為家長和實驗教育機構校長後，一直站在家長的角度考量決策，並專注在每位學生的學習狀態。研究參與者在訪談中曾提到

「我覺得實驗教育他應該是在體制內之外，還是有很多小孩子他沒有辦法去適應公立私立體制內的教育制度，但是他本身又有很多需要被幫助的地方，那實驗教育應該他要非常多元，他要針對不同孩子的特質特性，有點像孔子的因材施教，然後去幫這些孩子找到他們人生的方向，跟去擴大他們潛力。」（逐字稿 22-11）

研究參與者投身實驗教育十數年，體悟到實驗教育存在的意義在於提供給學生更多元的教育選擇，讓每位學生按照自己的腳步學習，致力挖掘他們的才能並使之發光發熱，是身為教育工作者的使命感，讓他們將來也能夠成長為對社會、世界具正向有影響力的人。

二、建議

本研究個案創立實驗教育機構已邁十年，目前機構規模持續穩定成長，課程發展也更加成熟豐富，其教育理念及辦學經驗能作為未來有志投入實驗教育辦學人士之啟示，所以以下建議提供予未來欲投入辦學人士及實驗教育研究者。

（一）有明確的教育理念及課程規劃是實驗教育機構是能長久經營的關鍵

自 1992 年臺灣第一所實驗教育學校—森林小學的成立，一路到實驗教育三法的通過與修訂，在這三十年當中有許多實驗教育機構創立，但也有不少機構退場。如今實驗教育百花齊放，但內部的異質性也越來越高，從教育理念到課程內容以及學費等都有很大差異。財務、師資、場地對私立實驗教育機構辦學者來說是三大難關，但擁有明確的教育理念，才是實驗教育機構能否長久經營的關鍵，實驗教育最核心部分的是其教育理念，有一個具體且明確的教育目標，能讓全校師生共同往這個教育理念前進，逐漸形成有別於其他教育單位的

價值體系（陳延興、朱秀麗，2018）。本研究個案有著明確的辦學理念，由理念作主幹，以課程填滿整個教學架構，讓家長與學生清楚知道學校的教育方向，逐漸建立優良口碑。

（二）本研究可以作為少數個案比較，未來研究也可進一步拓展不同研究對象

顏國樑與楊郡慈（2022）表示在實驗教育這幾年蓬勃發展之下，也為臺灣教育帶來正面影響，從改變教學方式、創新的課程設計與教材教法到改變學生學習模式，讓學生可以選擇適合其學習狀況的教育型態。未來研究也可以針對其他不同的實驗教育理念進行研究和比較異同，或是進一步探究及比較不同實驗教育的課程設計，藉此提供給教育工作者更多教學面向，臺灣教育更加豐富多元。

參考文獻

- 王如哲（2017）。從國際觀點剖析實驗教育的發展趨勢。*台灣教育*，704，12-18。
【Wang, R. Z. (2017). Analyzing the Development Trends of Experimental Education from International Perspectives. *Taiwan Education*, 704, 12-18.】
- 王俊斌（2022）。實驗理念、課程轉化與學習表現：以兩所公辦學校型態實驗教育為例。*台灣教育研究月刊*，3（1），177-196。
【Wang, C. P. (2022). Experimental Philosophy, Curriculum Transformation and Learning Performance: Two Cases of School-Based Experiment Education. *Journal of Taiwan Education Studies*, 3(1), 177-196.】
- 宋承恩、陳榮政（2020）。公立實驗教育學校家長選擇權與滿意度調查研究，*教育行政與評鑑學刊*，27，107-147。
【Sung, C. E., & Chen, J. C. (2020). A study of School Choice and Satisfaction Survey of School-based Experimental Education. *Journal of Educational Administration and Evaluation*, 27, 107-147.】
- 李嘉年（2016）。實驗教育三法後台灣另類學校發展初探。*學校行政*，103，1-13。
【Lee, C. N. (2016). A Preliminary Study on Development of Alternative Schools in Taiwan after the Implementation of Three Experimental Education Regulations. *School Administrators*, 103, 1-13】
- 李嘉年、鄭同僚（2019）。台灣實驗學校女性創辦人生命歷程之個案研究—以種籽親子實驗小學創辦人李雅卿為例。*應用心理研究*，70，279-316。

- 【Lee, C. N., & Cheng T. L. (2019). A Case Study of a Taiwanese Experimental School Female Founder's Life: Li Ya-Qing, Founder of the Seedling Experimental Elementary School. *Research in Applied Psychology*, 70, 279-316.】
- 吳清山 (2016)。非學校型態實驗教育發展、影響及因應作為。師友月刊，593，9-13。
- 【Wu, C. S. (2016). The Development, Impact and Response of Non-school Experimental Education. *The Educator Monthly*, 593, 9-13】
- 林芳仔 (2020)。臺灣非學校型態實驗教育機構之辦學挑戰、應應策略與未來展望：以北部地區一所實驗教育機構為例。清華教育學報，37 (2)，133-166。
- 【Lin, F. Y. (2021). Challenges, Coping Strategies, and Future Prospects of Taiwan's Non-School-Based Experimental Education Institutions: A Case Study of an Experimental Education Institution in Northern Taiwan. *Tsing Hua Journal of Chinese Studies*, 37(2), 133-166.】
- 林海清 (2018)。非學校型態實驗教育與教育改造。教育脈動電子期刊，14，1-8。
- 【Lin, H. C. (2018). Non-school Type Experimental Education and Educational Transformation. *Pulse of Education*, 14, 1-8.】
- 林彩岫、游自達、陳延興、賴志峰、曾榮華、李彥儀、林妤蓁 (2017)。臺中市實驗教育實施現況、困難與建議之研究。學校行政，112，208-227。
- 【Lin, T. H., Yiu, T. T., Chen, Y. H., Lai, C.F., Tseng, J. H., Lee, Y. Y., & Lin, Y. C. (2017). The Experimental Education in Taichung City: Current Situation, Problems and Suggestions. *School Administrators*, 112, 208-227】
- 林雍智、黃志順 (2022)。實驗教育。五南。
- 【Lin, Y. Z., & Huang, C. S. (2022). *Experimental Education*. Wu-Nan Book.】
- 林意珊 (2015)。有問題的，請舉手。臺灣教育評論月刊，4 (5)，176-177。
- 【Lin, Y. S. (2015). If You Have Any Questions, Please Raise Your Hand. *Association for Taiwan Educational Review*, 4(5), 176-177.】
- 林驛哲 (2022)。公立國小學校型態實驗教育實施現況與困境。臺灣教育評論月刊，11 (6)，166-175。
- 【Lin, Y. C. (2022). The current situation and dilemma of the implementation of experimental education in public elementary schools. *Association for Taiwan Educational Review*, 11(6), 166-175.】
- 施又瑀 (2017)。從法規演變談我國國民教育階段實驗教育發展趨勢。學校行政，109，172-187。

- 【Shih, Y. Y. (2017). A Discussion of the Development Trend of Experimental Education in Taiwan's Elementary and Junior High Schools from the Evolution of Legal System. *School Administrators*, 109, 172-187.】
- 高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例（民國 107 年 01 月 31 日）修正公布。 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001382>
- 【Regulations for the Implementation of Non-school Experimental Education at the Education Stage Below Senior Secondary School (2018)】
- 秦夢群、溫子欣、莊俊儒（2017）。實驗教育之特色及對現行教育之啟示。 *台灣教育*，704，2-11。
- 【Chin, M. C., Wen, T. S., & Zhuang, C. J. (2017). Characteristics of Experimental Education and its Implications to Current Education. *Taiwan Education*, 704, 2-11.】
- 教育部統計處（2022）。高級中等以下學校實驗教育概況。 <https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=51>
- 【Statistics Department of the Ministry of Education (2022). Overview of Experimental Education in Schools Below Senior Secondary Schools.】
- 張裕程（2017）。開啟台灣教育的另一扇窗—非學校型態實驗教育。 *臺灣教育評論月刊*，6（1），154-157。
- 【Chang, Y. C. (2017). Opening Another Window into Taiwan's Education—Non-school Experimental Education. *Association for Taiwan Educational Review*, 6(1), 154-157.】
- 陳延興、朱秀麗（2018）。一所學校型態創新混齡實驗教育學校的成長與蛻變。 *師資培育與教師專業期刊*，11（3），109-135。
- 【Chen, Y. H., & Chu, H. L. (2018). The Growth and Change Process of a School Implementing the Innovative Multi-grade Experimental Project. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 11(3), 109-135.】
- 陳美如、郭昭佑（2019）。非學校型態實驗教育之活化教學 個案研究：學會學習的系統觀點。 *課程與教學季刊*，22（1），39-70。
- 【Chen, M. R., & Guo, C. Y. (2019). A Case Study of the Activated Teaching on Non-school Type Experimental Education-Learning to Learn System Perspective. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 22(1), 39-70.】
- 陳雅慧（2016）。為孩子找自由 台灣父母「島內移民」。 *親子天下*。 <https://www.parenting.com.-tw/article/5044403>
- 【Chen, Y. H. (2016). Finding Freedom for Their Children: Taiwanese Parents "Immigrate to the Island". *Parenting Magazine*.】

陳榮政 (2021)。我國實驗教育實徵研究之分析與展望。《教育與研究發展期刊》，17(4)，69-96。

【Chen, J. C. (2021). The Study and Prospect of Empirical Researches of Experimental Education in Taiwan. *Journal of Educational Research and Development*, 17(4), 69-96.】

黃旭鈞 (2022)。展望 2030 教育新取向：深度學習引領教育革新的可行策略。《教育研究月刊》，333，90-105。

【Huang, H. C. (2022). Towards Education 2030: The Feasible Strategies for Mobilizing Educational Change and Innovation via Deep Learning. *Journal of Education Research*, 333, 90-105.】

黃姮棻 (2018)。從另類教育到實驗教育的發展與省思。《教育脈動電子期刊》，14，9-23。

【Huang, H. F. (2018). Development and Reflection from Alternative Education to Experimental Education. *Pulse of Education*, 14, 9-23.】

馮朝霖 (2015)。把根紮深、把夢做大—臺灣實驗教育發展願景。《新北市教育》，14，13-18。

【Fong T. L. (2015). Deepen the Roots and Make the Dream Big - Vision for the Development of Taiwan's Experimental Education. *New Taipei City Education*, 14, 13-18.】

陳盈瑩 (2023)。2023 全台實驗教育清單。親子天下。<https://www.parenting.com.tw/article/5094-884>

【Parenting Magazine (2023). List of Experimental Education in Taiwan.】

顏國樑、楊郡慈 (2022)。實驗教育三法的正面影響問題及解決策略。《學校行政》，140，298-322。

【Yen, K. L., & Yang, C. T. (2022). Positive Impacts, Issues and Solutions to the Three-Type Acts of Experimental Education. *School Administrators*, 140, 298-322.】

魏麗敏、洪福源 (2017)。國際實驗教育型態與實驗教育組織之發展與前瞻。《教育研究月刊》，277，108-119。

【Wei, L. M., & Hong, F. Y. (2017). International Alternative Education Type and Organization As a Reference for Taiwan. *Journal of Education Research*, 277, 108-119.】

Conley, B. E. (2002). *Alternative school: A Reference Handbook*. ABC-CLIO.

Flower, A., McDaniel, S. C., & Jolivet, K. (2011). A Literature Review of Research Quality and Effective Practices In Alternative Education Settings. *Education and Treatment of Children*, 34(4), 489-510.

- Foley, R.M., & Pang, L. (2006). Alternative Education Programs: Program and Student Characteristics. *The High School Journal*, 89(3), 10-21.
- Kim, J. H., & Taylor, K. A. (2008). Rethinking Alternative Education to Break the Cycle of Educational Inequality and Inequity. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 207-219.
- McGregor, G., & Mills, M. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843-862.
- Mintz, J., Solomon, R. & Solomon, S. (1994). *The Handbook of Alternative Education*. NY: Macmillan.

國立南大學教育學系「教育學誌」徵稿要點

2004.03.17 系法規小組訂定

2004.05.21 系務會議通過

2004.06.29 系務會議修訂通過

2007.09.14 系務會議修訂通過

2008.06.26 系務會議修訂通過

2008.09.22 系務會議修訂通過

2008.11.03 系務會議修訂通過

2011.10.14 系務會議修訂通過

2015.12.28 系務會議修訂通過

2017.06.07 系務會議修訂通過

2018.09.26 系務會議修訂通過

2022.04.13 系務會議修訂通過

- 一、徵稿內容：本學誌以倡導學術研究風氣為目的，徵稿範圍涵蓋以基礎理論或運用學科撰寫的教育議題，研究內容包括理論性論述分析，以及實徵性研究。非學術性稿件、報導性文章、教學講義、進修研習活動報告、翻譯稿件恕不接受。
- 二、截稿日期：本學誌採隨到隨審方式，每年五月、十一月出版。
- 三、撰寫原則：其他相關事宜請參考「教育學誌撰稿格式」
 - 1.文稿字數：中文以 10,000 字至 25,000 字為限(含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等)。英文以 5,000 字至 10,000 字為限(含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等)。中文摘要、英文摘要篇幅以不超過 300 字為原則、中英文關鍵字各為二至五個。
 - 2.本學誌之規格為 A4 大小，稿件之版面請以 A4 紙張電腦打字。
 - 3.來稿之編排順序為中文摘要、英文摘要、正文(註解請採當頁註方式)、參考文獻、附錄。
 - 4.英文稿件請參照美國心理學會(APA)之寫作格式(第七版)。

5.有關本學誌之「教育學誌投稿者基本資料表」、「著作權授權同意書」、「教育學誌撰稿格式」，請逕至國立臺南大學教育學系網站查詢，網址為 <http://www.edu.nutn.edu.tw/>。

四、審查方式：本學誌採匿名審查制度，先進行形式審查，再由「教育學誌編審委員會」聘請有關專家至少二人擔任審查工作。

五、文責版權：稿件以「未曾出版」之學術性期刊論文為限，並不得一稿多投。來稿如有一稿多投，違反學術倫理、無故撤稿、或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關的法律責任外，二年內本學誌不再接受該位作者投稿。

六、稿件交寄：投稿者請詳填並備妥「教育學誌投稿者基本資料表」、「書面稿件」和「電子全文檔案」(word 格式，採傳送電子檔方式)各 1 份，以掛號交寄。

七、投稿地址：投稿地址為「臺南市(郵遞區號 700301)樹林街二段三十三號，收件者：國立臺南大學教育學系教育學誌編審委員會」。稿件請自備副本，本學誌一概不退還稿件。

八、聯絡人：有任何事項逕行與本學誌執行秘書聯絡。

連絡電話：(06) 2133111#613；e-mail：sinja8336@mail.nutn.edu.tw。

九、通知錄用與否：稿件寄出後，請以 e-mail 方式知會本學誌執行秘書，本學誌將在收稿後兩週內通知投稿者收到稿件訊息。本學誌將在收稿後，儘快回覆審查結果。來稿若經採用，請填具「著作權授權同意書」，將發給「接受刊登證明」。

十、校正與抽印本

(一) 來稿若經採用，本期刊因編輯需要，保有文字刪修權。

(二) 作者應負論文排版完成後的校對之責。

(三) 本學誌出版後將致贈當期學誌三本。如需抽印本者，請自行至本系網頁下載全文。

十一、本要點經系務會議通過後實施，修正時亦同。

教育學誌撰稿格式

壹、稿件版面規格

- 一、來稿請用A4格式電腦打字，四界邊界為2.5公分，並以word文字檔存檔，行距為單行間距，每頁須加註頁碼。中文稿件以10,000字至25,000字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。英文稿件以5,000字至10,000字為限（含題目、中英文摘要、中英文關鍵字、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。
- 二、中文字型一律採用新細明體，標點符號與空白字為全形字；英文字型一律為 Times New Roman，標點符號與空白字為半形字體。除各項標題外，內文不分中英文均為 12 級字體。
- 三、所有稿件皆應依以下之順序撰寫：
 - (一) 來稿之編排順序為中文標題頁、英文標題頁、正文（表（Table）、圖（Figure）請置於文中，註解採頁下註）、參考文獻（References）、附錄（Appendix）。
 - (二) 標題頁內含：
 1. 篇名（Title）：英文篇名除冠詞、介系詞外，第一字母均應大寫，使用 18 級字體，粗體，置中。
 2. 作者姓名職稱及服務單位：14級字體，置中。
 3. 摘要（Abstract）：中文摘要與英文摘要，以不超過300字為原則，使用12 級字體（文的左緣和右緣需調整切齊）。
 4. 關鍵詞（Keywords）：以二到五個為原則，使用 14 級字體。中文稿件之中文關鍵詞由小到大依筆畫排列，英文關鍵詞依中文關鍵詞順序排列；英文稿件之英文關鍵詞按字母順序排列，中文關鍵詞依英文關鍵詞順序排列。
- 四、本刊為雙向匿名審查，請勿於稿件中出現作者姓名或任何足以辨識作者身分之資料。
- 五、文中凡人名，若為外來者，應逕用原文呈現；專有名詞若為外來者請使用慣用之譯名，並於第一次使用時以括號標註原文，若無慣用譯名時，應逕用原文。

貳、正文規格

一、中文標題

文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：

壹、（16 級字體，新細明體，粗體，置中）

一、（14 級字體，新細明體，粗體，齊左）

（一）（12 級字體，新細明體，粗體，齊左）

1.（12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體）

(1)（12 級字體，Times New Roman，粗體，齊左；標題本身之中文字體為新細明體，標題後加句號，直接接內文）

二、英文標題

文章篇內的節次及子目，以五個層次為原則，選用次序為：

Introduction（16 級字體，Times New Roman，粗體，置中）

Barriers to Inclusion（14 級字體，Times New Roman，粗體，齊左）

Limited Time for Planning and Training（12 級字體，Times New Roman，斜粗體，齊左）

Principal's Attitude（12 級字體，Times New Roman，粗體，縮排 2 字元，標題後加句號，直接接內文）

Principal's Attitude（12 級字體，Times New Roman，斜粗體，縮排 2 字元，標題後加句號，直接接內文）

參、引用文獻格式

一、注意事項

- （一）作者：中文作者姓名全列，英文作者僅列姓氏。
- （二）出版年分：均使用西元年分。
- （三）文獻在同一段落中重複引用時，第一次須完整註明，第二次以後可省略年分；若在不同段落中重複引用時，則仍須完整註明。

二、引用部分文獻內容

若引用特定文獻時，資料來自於特定章、節、圖、表、公式，須標明特定出處；如引用整段原文獻資料，須加註頁碼。

【範例】

艾偉（1955，頁 3）或（艾偉，1955，頁 6-7）

Watson (1918, p. 44) 或 (Watson & Johnson, 1918, pp. 4-5)

三、作者人數為一人

【範例】

艾偉 (2007) 或 (艾偉, 2007)

Watson (2010) 或 (Watson, 2010)

四、作者人數為兩人

【範例】

艾偉與陳俊明 (2012) 或 (艾偉、陳俊明, 2012)

Watson & Johnson (2018) 或 (Watson & Johnson, 2018)

五、作者人數為三人以上

(一) 僅需要寫出第一位作者，後面再加上「等人」或「et al.」。

【範例】

艾偉等人 (2017) 或 (艾偉等人, 2017) 或 Watson 等人 (2012)

Johnson et al. (2010) 或 (Watson et al., 2014)

(二) 若作者縮減後與其他文獻會產生混淆 (第一作者與年分皆相同)，請將作者逐一列出至可區辨者。

【範例】

Watson、Johnson、Lin 等人 (2015)

Watson、Johnson、Tai 等人 (2015)

(三) 若僅最後一位作者不同，則每次引用時都要將所有作者列出。

【範例】

Watson、Johnson、Eva 與 Bryan (2012)

Watson、Johnson、Eva 與 Chris (2012)

六、作者為團體或機構

第一次出現寫出全名，再備註簡稱，第二次之後即可使用簡稱。若無簡稱，則每次都列出全名。若機構名僅於文內出現三次以下，則皆使用全名。

【範例】全球穿戴式裝置數量會從2017年目前的1.132億部，預估到2021年時將增加到2.223億部 (International Data Corporation[IDC], 2017) ...其中腕戴式穿戴裝置，占了全部穿戴式裝置整體市場銷售量的94.1% (IDC, 2017)

七、同一作者不同著作

同時引用同作者同年代多筆文獻時，應以 a、b、c.....標示，並依此排序。

【範例】

(教育部，2009a，2009b，2009c，2009d)

八、引用相同姓氏作者

引用文獻為英文作者時，若有兩筆文獻之第一作者姓氏相同時，須列出第一作者「名字」簡稱。

【範例】

學者 K. Lew (2006)，以及 N. B. Lew 與 Lew (2008) 針對.....。

九、同時引用多筆文獻

依中文、日文、英文之順序排列；中文作者按筆畫排序，英文則依字母排序，每筆文獻之間以分號「；」區隔。

【範例】

(艾偉，2003；林俊明、林子豪，2005；柳承、陳基宏，2006；陳浩然，2016；張子豪，2003a；黃鈺傑，2003，2006；Florence, 2000; Olympia, 2005)。

Barry 等人 (2013)、Liu (2011)、Peng 與 Sophronia (2013) 及 Zoe 與 Theodore (2012) 研究證實.....

十、引用翻譯文獻

採用(原作者，原著出版年分/譯本出版年分)的標示方法。

【範例】

(Johnson, 1972/1977) 或 Johnson(1972/1977)

十一、直接引述

若引文超過四十字，則須另起一段，中文稿件改為標楷體 12 點字體、英文稿件改為斜體 12 級字體，左右縮排兩字元，與正文間前後空一行。

【範例】

吳清山 (2000, p. 9) 在闡述教育111的定義與內涵時指出：

教育111，是一種教育的想像和實踐，他根源於古今中外教育家的教育觀淬鍊而成，提供教育發展的思考方向和教育政策的施政重點，其內涵包含一校一特色、一生一專長、一個都不少。

肆、參考文獻格式

一、注意事項

(一)、排序

文獻順序以中文文獻在先、外文文獻在後。中文文獻依作者姓氏筆畫順序排列，外文文獻則依作者姓氏字母順序排列。每個作者第一行由第一格開始寫，第二行內縮兩個字元。必須全部列舉正文中引用過之文獻，不得列出未引用之文獻。

(二)、標點符號

中文文獻應使用全形的標點符號，英文文獻則使用半形的標點符號，在半形標點符號後須空一格半形空格書寫。

(三)、英文名稱之大小寫

期刊篇名與書名除了第一個、冒號之後或專有名詞之第一個字母大寫外，其餘均使用小寫。期刊名稱除了介系詞與連接詞外，每個字的第一個字母大寫。

(四)、書籍的版次或卷數

於書名後列出，不用斜體。如：（第三版）/ (3rd ed.)、（第二版第四卷，頁 133）/ (2nd ed., Vol. 4, pp. 123)、（修訂版）/ (Rev. ed.)。

(五)、多人文章

1. 作者為一到二十位：須全列出作者姓名，如果為英文文獻，須在最後兩位作者之間加上「, &」，「,」與「&」之間須空一格半形空格。
2. 二十一位（含）以上作者群，則僅列出前十九位與最後一位作者姓名，中間以「...」連接。

(六)、接受刊登之稿件

1. 作者應另提供參考文獻之數位物件辨別碼（DOI）（格式請使用：<https://doi.org/###>），以及中文參考文獻之英譯資料，附加方式為置於該筆中文文獻的下一行，並以方頭括號【】標示。
2. 若中文參考文獻已有相對應英文翻譯，請以現成的英文意譯為主；沒有相對應英文翻譯時，有些作者的姓名在學術界已有慣用拼法，有些名詞（如：出版社）也已有通行或正式的拼法，請採用通行或官方的拼法，請勿自行音譯之。

二、期刊與雜誌

(一)、已發表

【格式】

作者名（年分）。篇名。期刊名，卷數（期數），頁數。

Author, A. A. (Year). Title of article. *Title of Periodical*, ##, ###-####.

【範例】

許家驊（2011）。歷程導向設計及學習策略中介教導對個體不同層次數學解題學習潛能開展效益影響之動態評量研究。《**教育心理學報**》，**43**（1），127-154。

Bilecen, B. (2020). Commentary: COVID19 pandemic and higher education: International mobility and students' social protection. *International Migration*, 58(4), 263-266.

(二)、已接受，未發表

【格式】

作者名（付梓中）。篇名。期刊名。

Author, A. A. (in press). Title of article. *Title of Periodical*.

【範例】

王曉名、蔡筱華（付梓中）。教育與管理。《**教育研究期刊**》。

Sam. (in press). Education and management. *Journal of Research in Education*.

三、未出版碩博士論文

【格式】

作者名（年分）。論文名〔未出版博士論文／碩士論文〕。學校名稱。

Author, A. A. (Year). *Title of article* [Unpublished doctoral dissertation/master's thesis]. Name of Institution.

【範例】

劉小村（2021）。校園環境對學生學習的成效影響〔未出版碩士論文〕。台南大學。

Sophie (2014). *Will Learning environment affect students?* [Unpublished doctoral dissertation]. Tainan University.

四、學術研討會論文

(一)、未出版

【格式】

作者名（年分，日期）。篇名。研討會名稱，舉辦城市，國家。

Author, A. A. (Year, Month Day). *Title of contribution*. Conference Name, Location, Country.

【範例】

歐陽閻、顏百鴻（2021，10月）。國小學童參與親子配對程式設計之成效評估。2021 教育高階論壇國際學術研討會「後疫情時代全球教育發展的改變與挑戰」，臺南市，臺灣。

Sacks, B. (2018, July). Sport for all - History of a Vision. 19th Congress for the International Society for the History of Physical Education and Sports, Münster, Germany.

(二)、已出版

1. 書：與「編輯書」相同格式，請見第六項。
2. 期刊：與「期刊論文」相同格式，請見第二項。

五、專書

【格式】

作者名（年分）。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). *Book Title*. Publisher Name.

【範例】

蘇薊雨（1960）。心理學新論。大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. Harper& Row.

六、編輯之書本

【格式】

主編名（主編）（年分）。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Ed./Eds.). (Year). *Book title*. Publisher Name.

（主編只有一位時用「(Ed.)」，兩位以上用「(Eds.)」）

【範例】

林清江（主編）（1981）。比較教育。五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R.(Eds.).(1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. Praeger.

七、書籍中之專章

【格式】

作者名（年分）。章節名稱。載於主編名（主編），書名（頁#-#）。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). Title of chapter. In E. E. Editor (Ed./Eds.), *Book title* (pp. #-#).

Publisher Name.（英文專書主編「名字」縮字放在「姓」之前）

【範例】

林巧璋、方志華（2016）。新世代幼兒的創造性戲劇教學探究：以在地化課程為例。載於張芬芬、方志華（主編），面對新世代的課程實踐（頁3-29）。五南。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp.211-219).

University Park.

八、翻譯作品

若為中文譯本，其文獻須列於中文文獻最前面，如有兩筆以上翻譯文獻，依照英文字母排序。

【格式】

原作者名（翻譯本出版年分）。**翻譯書名**（譯者，譯）。譯本出版社。（原著出版於####年）

Author, A.A. (Year). *Book title* (Translator, Trans.). Publisher. (Original work published year)

【範例】

Kaplan, J. (2016)。感恩日記：每天寫下一件令你感恩的事，改變心念，翻轉人生，發現最美好的自己！（林靜華，譯）。平安文化。（原著出版於2016年）

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston: Beacon Press. (Original work published 1981).

九、專題研究計畫與機構研究報告

若沒有計畫編號則不需要填寫；機構名稱與出版單位相同時，可省略出版單位。

【格式】

作者名或機構名（年分）。**篇名**（計畫編號）。出版單位。

Author/Name of Group. (Year). *Title of report* (Report No. xxx).

Publisher name. <https://xxxxx>

【範例】

季力康（2016）。結合依附理論探討賦權動機氣候對教練選手關係之預測與介入研究(MOST105-2410-H003-058-MY2)。國立臺灣師範大學。

臺灣網路資訊中心（2020）。2020台灣網路報告。

https://report.twnic.tw/2020/assets/download/TWNIC_TaiwanInternetReport_2020_C

行政院衛生署（2006）。民國九十二年台灣地區中老年身心社會生活狀況長期追蹤（第五次）調查成果報告。

<https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=242&pid=1282>

Johnston, L. D., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. E. (2009). *Monitoring the Future: National Survey Results on Drug Use, 1975-2008*. (NIH Publication No. 09-7402). National

Institute on Drug Abuse.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508295.pdf>.

十、出自特定資料庫之報告

【格式】

作者名或機構名（年分）。篇名（資料庫編號）。資料庫名稱。
網址

Author/Name of Group. (Year). *Title of report* (Database Number).

Publisher name. <https://xxxxx>

【範例】

Ford, C., Yore, L. D., & Anthony, R. J. (1997). Reforms, visions, and standards: A cross-cultural curricular view from an elementary school perspective (ED406168). ERIC.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406168.pdf>.

十一、網路資料

【格式】

作者名（年分）。篇名。網站名稱。網址

Author, A. A. (Year). *Article title*. Website Name. <https://xxxxx>

【範例】

邱莉燕（2021）。怎麼做教育創新？107個台灣最強教案，以創新點亮未來。遠見。<https://www.gvm.com.tw/article/85236>

Robson, D. (2022). *Intentionally seeking the feeling of awe can improve memory, boost creativity and relieve anxious rumination*. BBC News.<https://www.bbc.com/worklife/article/20220103-awe-the-little-earthquake-that-could-free-your-mind>

伍、圖表與照片格式

- 一、請提供清晰的圖檔或照片，以利辨識。
- 二、圖表標題須簡明扼要，其標題置於圖表的上方置左，標題末不須加句號。圖表皆須配合正文用阿拉伯數字加以編號並用粗體表示，同時與前後文空一行。
- 三、若有資料來源，應於圖表下方附加說明，同時可視需要加以註解，圖表中文字可用簡稱，若簡稱尚未約定成俗或未曾在正文中出現，則須於圖表的註解中列出全稱。
- 四、表格之製作，以簡明清楚為原則，採用橫線繪製，以不使用直欄分隔線為原則（中間與兩邊不必畫線）。

五、每一個圖表的大小以不超過一頁為原則，如超過時，須在前頁的表右下方加上（續）或是(continued)，並於下頁表標題後方加上（續）或是(continued)。

六、圖表下方之註解，須靠左對齊並於句末加上句號。

(一)、一個註解：中文稿件以「註：」表示；英文稿件以「Note.」表示（Note 為斜體）。

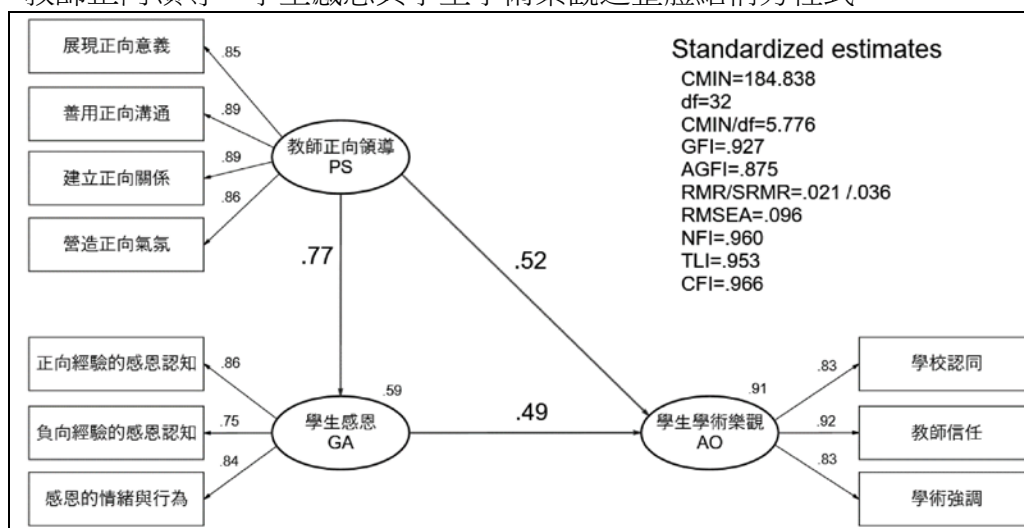
(二)、一個註解以上，註解順序依序為：

1. 一般註解：限定、解釋或提供表、圖的相關資訊（以「註」表示）。
2. 特別註解：特定的某個直欄、橫欄或個別的條目有關（以上標「a、b、c」分段表示）。
3. 機率註解：指出顯著性考驗的結果（以「* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.」表示）。

【圖例】

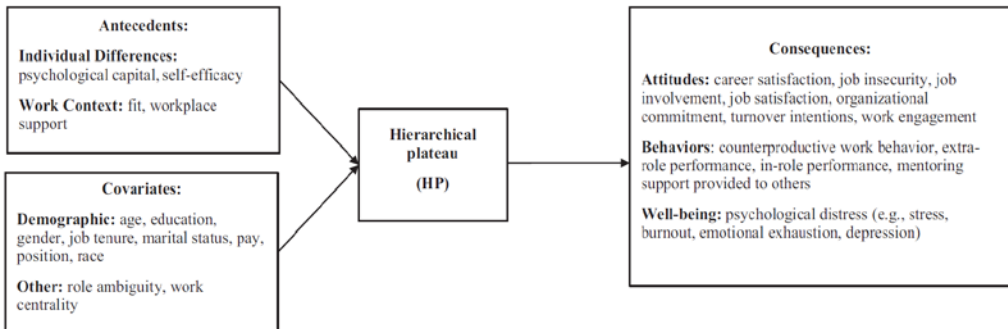
圖 2

教師正向領導、學生感恩與學生學術樂觀之整體結構方程式



註：引自「國小學生知覺教師正向領導對學生學術樂觀之影響：以學生感恩為中介變項」，鍾沛涵、丁學勤、陳柏青，2020，*教育學誌*，44，頁32。

Figure 1
Summary of the antecedents and consequences of HP



Note. From “A meta-analytic study of subjective career plateaus,” by Hu, C., Zhang, S., Chen, Y. Y., & Griggs, T. L., 2022. *Journal of Vocational Behavior*, 132, p.4 °

【表例】

表 3
社會支持對學業成績比較（獨立 *t* 考驗）

項目	控制組 n=39		實驗組 n=43		兩組平均差 ^b	<i>t</i> 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		
家人支持 ^a	4.44	1.08	4.17	1.06	0.27	3.53***
朋友支持 ^a	3.81	1.90	4.18	1.79	-0.37	-3.81***
重要他人支持 ^a	4.25	1.03	4.73	1.08	-0.48	-4.57***

註：

^a 各項目的滿分為7。

^b 兩組平均差 = 控制組平均數 - 實驗組平均數。

p* < .05. *p* < .01. ****p* < .001.

陸、附錄格式

附錄置於參考文獻之後。附錄如有兩個以上時，依順序分別註明「附錄一」、「附錄二」……（英文稿件為 Appendix A、Appendix B……），如有標題（置中），格式如「附錄一 標題」。

