115 學年度第一學期 教師資格考試

模擬試題參考答案

類科：中等學校 / 科目：教育理念與實務

第一部分：選擇題答案（25 題）

題號	答案	題號	答案	題號	答案	題號	答案	題號	答案
1	C	6	B	11	A	16	D	21	A
2	B	7	A	12	C	17	A	22	B
3	C	8	C	13	D	18	B	23	A
4	A	9	D	14	A	19	D	24	C
5	C	10	A	15	A	20	C	25	B

第二部分：問答題答案共有 2 題(題號 1-2)

題號	建議答案
一	其一，文化資本（Bourdieu）：高社經家庭能提供書籍、才藝、精緻文化活動等文化資源，其生活習性（habitus）也與學校推崇的文化較為親近，子女在校自然佔優勢；資料一中高社經家庭投入五倍的課外學習經費，正是文化資本（與財務資本）差距的展現。 其二，社會再製／文化再製理論：衝突論者認為學校並非階級流動的中立階梯，而是透過看似公平的考試與課程，將上一代的階級優勢傳遞給下一代，資料一中頂尖大學就學率 35%對 6%的懸殊差距，即再製現象的證據。 其三，語言符碼（Bernstein）：中上階層子女慣用「精緻型符碼」，與學校教學語言一致；勞動階層子女慣用「限制型符碼」，在課堂中處於不利地位。 其四，財務資本、人力資本與社會資本（Coleman）：家庭影響不只金錢，還包括父母學歷所能提供的課業協助（人力資本），以及親子互動、對子女教育的關注（社會資本）。 第二層：社會階層並非唯一決定因素（扣合資料二） 阿凱的例子顯示：即使家庭財務與文化資本不足，個人能動性（努力、自學動機）、重要他人的影響（導師的期望與鼓勵，可連結比馬龍效應／教師期望的正向作用）、以及教育機會均等政策的補償措施（弱勢助學、希望入學等積極性差別待遇），都可能突破階層限制，實現向上流動。而小威的例子則顯示：豐厚的家庭資源若缺乏個人學習動機與興趣，也未必轉化為高教育成就。值得注意的是，Coleman 的觀點也可解釋小威的案例—其家庭雖財務資本雄厚，但若親子關係疏離、期望與子女志趣錯位，「社會資本」的效用即打折扣。

	第三層：綜合結論 家庭社會階層是影響教育成就的結構性因素，其影響真實且系統性地存在（資料一的群體統計即為證據），我們不應以個別的成功特例否認結構的不平等；但它是「機率上的影響」而非「宿命式的決定」，個人能動性、學校與教師的作為、國家的補償性政策，都是可能鬆動再製的力量（資料二的個案即為證據）。因此，社會更應致力於教育機會均等——不只是形式上的入學機會相同，更要透過積極性差別待遇（如教育優先區、弱勢扶助計畫）拉近立足點的差距，讓教育真正成為促進社會流動的管道。
二	教育的「工具性價值」（外在價值）是指教育作為達成其他目的之手段，其價值在於教育以外的效益（如謀職、賺錢、取得文憑）;「非工具性價值」（內在價值／本質性價值）則指教育活動本身即有價值，不必依附於外在目的，如心靈的開展、求知的樂趣、人格的完善。以下各舉兩項回應小樺： 學校教育的工具性價值 (1)、取得文憑與證照，作為就業與升遷的憑證：學校教育提供正式學歷與檢定機會（如中餐、烘焙丙級證照多結合學校課程輔導），在講究證照與學歷的餐飲業，這是進入較佳職場、日後升任主廚或自行創業（申請貸款、餐廳評鑑）的重要資格條件，是當學徒難以取得的。 (2)、習得可遷移的知能，擴大職涯選擇與適應變遷：國文培養的閱讀與表達能力，是看懂食譜、撰寫菜單文案、與顧客及廠商溝通的基礎；學校提供的通識與基礎學科，使小樺未來若想轉換跑道（如餐飲管理、食品研發、開店經營），仍具備繼續學習的能力。學徒制只學到單一師傅的手藝，面對產業變遷時適應力較弱。 （其他可接受的答案：學校提供社會化與人際網絡，累積社會資本；教育具「選擇／篩選」功能，助其在社會分工中找到適當位置；提升國民素質促進經濟發展等。） 學校教育的非工具性價值（任舉兩項，每項 2 分） (1)、心靈的開展與視野的拓寬：學習歷史與國文並非為了「用到」，而是理解人類文化、體會文學之美、認識自身所處的世界，使人成為視野開闊、內涵豐富的「完整的人」，而非只會單一技能的工匠。一位讀過飲食文學、了解菜餚背後歷史文化的廚師，其料理境界與生命厚度自然不同。 (2)、理性思辨與人格陶冶，本身即是「成人」的歷程：依 Peters 的觀點，教育是「合價值性、合認知性、合自願性」的活動，其目的在於引導人成為有理性、有道德的人；學校中的求知過程、與師友的論辯交流所帶來的心智成長與求知樂趣，本身就是目的，不需以「將來用不用得到」來衡量。 （其他可接受的答案：培養審美情操與品味；發展批判思考、成為自主的公民；自我實現與潛能開展等。） 總結回應小樺 當學徒或許能快速習得手藝（工具性目的之一種），但學校教育既能給你更廣的職涯遷移能力（工具性價值），更能陶冶你的心靈、思辨與文化素養，讓你不只是「會做

	菜的人」，更是「有內涵的廚師與完整的人」(非工具性價值）——這正是「幹嘛來學校」的答案。

第三部分：綜合題答案共有 2 題（題號 1-2）

題號	建議答案
一	1.標準答案:(C)此處罰有值得商榷之處。 詳解:本題考核學生能否對懲罰的「正當性」進行批判性思考，而非停留在「有規定就該罰」或「不是體罰就沒關係」的層次。選項(A)訴諸名師權威，(B)只看行為是否違規而未檢視班規本身是否合理，(D)誤以為懲罰的問題僅限於體罰形式，三者皆未觸及懲罰正當性的核心，故(C)為最佳答案。 2.參考答案 其一，班規本身欠缺正當性。下課休息是學生的基本權益，去圖書館閱讀更是正向的學習行為;林老師以「過去曾有衝突」為由全面禁止，是以少數個案剝奪全體學生的合理活動，手段與目的不相稱，違反比例原則。依據違反的規範本身即不合理，據以施加的懲罰自然值得商榷。 其二，懲罰方式不具教育性。以抄寫課文作為處罰，使「學習內容」與「嫌惡經驗」連結，不僅無法讓學生理解自身行為與規範間的關係，反而可能使學生厭惡國文學習;學生預先抄好課文備用的現象，更證明此懲罰已完全失去嚇阻與教育功能，徒具形式。 其三，依據「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，管教措施應符合正當程序與比例原則，並應優先採取正向管教;林老師未給予小澄陳述意見的機會，且透過檢舉制度取得違規情資，程序上亦有瑕疵。 3. 皮特斯提出教育的三大規準:合價值性(worthwhileness)、合認知性(cognitiveness)、合自願性(voluntariness)。以此檢視林老師的午睡規定: 就合價值性而言，不符合。此規定的真正目的並非學生的健康休息，而是「不讓糾察隊看到有人沒睡著」，亦即為了競賽成績而追求表面秩序。這是形式主義的管理，甚至隱含「教學生如何應付檢查、掩飾真相」的反教育意涵，傳遞的價值觀是負面的。 就合認知性而言，不符合。合認知性要求教育內容具有真實性與可理解的合理依據。當小澄詢問理由時，林老師給出的答案並非基於健康或休息品質的真實理由，而是應付檢查的權宜之計;學生無法從中獲得合理的認知理解，只學到「規定就是規定」。 就合自願性而言，不符合。合自願性要求教育方式須顧及學習者的意願與身心發展，透過引導而非強迫使其接受。此規定以罰抄作為威嚇手段強制執行，即使學生

	安靜未干擾他人仍施罰，完全訴諸外在強制而非內在認同。 個人觀點(示例):此規定三大規準均不符合，屬於「訓練」甚至「控制」而非「教育」。午休的本質目的是讓學生獲得休息，教師應以此目的訂定合理規範(如保持安靜、不干擾他人)，對於安靜休息但未入睡的學生不應懲罰;更不應教導學生以表面姿勢應付檢查，否則學生習得的潛在課程是「表裡不一」。 4. 第一，從皮特斯的觀點:懲罰須具教育性與正當性。皮特斯認為教育活動須符合三大規準，懲罰亦應幫助學生理解規範背後的理由並發展自律。林老師的班規(禁止下課去圖書館、統一趴睡方向)本身即不合價值性與認知性，據此施加的罰抄只是外在壓制;學生預先抄好課文交差的行為顯示，學生並未認同規範，只學會應付，此舉完全未具合理的教育目的。 第二，從行為主義的觀點:懲罰的副作用與學習連結的傷害。Skinner 指出，懲罰只能暫時壓抑行為，無法教導正確行為。更嚴重的是，以抄寫國文課文作為嫌惡刺激，會使課文與負面情緒形成古典制約的連結，傷害學生對國文學習的態度與動機，是「以抄課文作為懲罰」的不當作法。 第三，從郭爾堡(Kohlberg)道德發展論的觀點:檢舉制度與威嚇管教阻礙道德發展。郭爾堡主張道德教育應促使學生朝自律的習俗後期發展。林老師以懲罰威嚇及點數獎勵檢舉，使學生的行為動機停留在「避罰服從」與「相對功利」的道德成規前期;鼓勵同學互相檢舉更破壞班級的信任與關懷氛圍，學生學到的是監視與告發，而非基於同理與正義感的道德判斷。 第四，從潛在課程(hidden curriculum)的觀點。學生在正式課程之外，從班級的制度與氣氛中習得隱而不宣的價值觀。林老師的措施讓學生實際學到的是:秩序競賽的表面成績比真實休息重要、應付檢查是被容許的、告發同學可以獲利。這些潛在課程與學校正式宣稱的品德教育目標背道而馳，長期而言對學生人格發展的傷害遠大於秩序競賽冠軍的價值。 第五(其他可接受論點)，從杜威(Dewey)民主教育的觀點:班規應透過師生共同討論形成，使學生理解規範與群體生活的關聯，林老師單方面宣布並以權威貫徹，剝奪學生參與及反思的機會;或從正向管教與法規面:依「教師輔導與管教學生辦法注意事項」，管教應符合比例原則、平等原則與正當程序，並不得因個案而概括限制全體學生之權益。
二	1.贊同甲：教育最基本的功能即是社會化與選擇（篩選），學校若能協助學生探索性向、習得社會所需的知能，使人盡其才、才盡其用，個人得以安身立命，社會分工也能順利運作，這是課程最務實且不可迴避的任務。 贊同乙：巨觀的制度改革終究要落實在每日的課堂互動中。學生若能覺察語言與行為背後的意義與價值觀，便能培養同理心與溝通能力，這是民主社會公民最根本的素養，也最貼近學生的真實生活經驗。 贊同丙：教育若只複製現狀，弱勢學生將永遠處於不利地位。唯有培養學生批判意

	識，看見制度中隱藏的權力與不平等，教育才可能成為促進社會正義的力量，而非再製階級的工具。 2. 甲委員：結構功能論（和諧理論學派）。 理由：甲強調課程應發揮「社會化」（培養社會所需的知能與價值）與「選擇／分配」（依性向將人才分配到適當位置）兩大功能，並以「社會穩定運作」為目的，正是 Parsons、Durkheim 等功能論者的核心主張——視學校為維持社會整合與均衡的機構，各部門各司其職、相互依存。 乙委員：解釋論（符號互動論／微觀取向）。 理由：乙關注的不是巨觀制度，而是課堂中師生、同儕互動的微觀歷程，強調人們透過「符號」（語言、行為）互動，並對其背後的「意義」加以詮釋與建構，此即 Mead、Blumer 符號互動論的核心觀點；「理解不同背景同學的想法從何而來」亦呼應解釋論重視行動者主觀意義與日常生活世界的立場。 丙委員：衝突理論（含批判取向）。 理由：丙質疑教科書知識的選擇隱含權力運作（誰被呈現、誰被消音，涉及 Apple 所稱的「官方知識」與意識形態霸權），並指出升學制度對弱勢不利，反映 Bourdieu 文化再製、Bowles 與 Gintis 社會再製的觀點——學校並非中立，而是再製既有階級結構的場域；主張培養學生質疑與改變體制的行動力，則呼應 Freire 批判教育學「意識覺醒」（conscientization）的主張。 3. 「感謝三位委員寶貴的意見。三種期待看似不同，其實共同描繪了完整的教育圖像。本校課程將以三軸並進：其一，開設職涯試探與專題實作課程，協助學生探索性向、銜接未來，回應甲委員的期待；其二，透過小組討論、班級對話等日常互動，引導學生理解彼此語言背後的價值觀，培養同理與溝通素養，落實乙委員的關懷；其三，規劃社會議題探究課程，帶領學生檢視教材與制度中的不平等，養成批判思考與公民行動力，實踐丙委員的理想。教育既要成己成人，也要成就更公平的社會，期盼與各位攜手同行，讓每個孩子都被看見。」