

2021年11月

第10卷 第11期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 國高中本土語文必修政策

2019年臺灣公告施行了《國家語言發展法》，本法是本土語文教育得以仍延伸至國、高中學習階段的法源依據，使本土語文教育在國、高中的階段得以必修，倘回覽1988年的「還我客家話運動」，甚或1930、1977幾次的「臺灣話文運動」的歷史經驗，本土語文教育最終能夠進入正式且完整的教育體制中，誠然是臺灣教育史上歷史性的一刻。

《國家語言發展法》明示十二年的國民教育各階段中，「國家語言」將列為「部定課程」以保障學生學習母語的學習權利。然則，「國高中本土語文必修」的教育政策仍為教育現場帶來不少衝擊，諸如，本土語言的教師是否充足？本土語文的教學是否能真正實行於十二年國民教育的各階段？本文語文的教育政策與政府現行規劃的「2030雙語國家」政策是否存在齟齬？凡此種種如何因應？本期的評論主題，希望針對「國高中本土語文必修政策」的性質和實況進行分析和檢討，期盼能探討教學現場實際運作情形和問題，並提出未來可以改善的方向和評論。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

黃政傑（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

副總編輯

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

2021年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
白亦方（國立東華大學教育與潛能開發學系教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼科技與工程學院副院長）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授兼系主任）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

2021年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書）	程俊源（國立臺中教育大學臺灣語文學系助理教授兼教學發展中心主任）
吳錦惠（中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼科技與工程學院副院長）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
施怡廷（佛光大學社會學暨社會工作學系助理教授）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授）
洪川茹（靜宜大學教育研究所助理教授）	顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼通識教育中心主任）

輪值主編**評論** 魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授）**文章** 程俊源（國立臺中教育大學臺灣語文學系助理教授）**專論** 賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）**文章** 葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）**文字編輯** 劉芷吟、許乃方、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）**美術編輯** 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）**封面設計** 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）**出版單位**

臺灣教育評論學會

100234 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）

電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：劉芷吟、許乃方

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 10 No. 11 November 1, 2021

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)

Deputy Editor

Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Executive Editor

Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)

2021 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaosiung Normal University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Lin, Ming-Din (Professor, National Chung Cheng University)
Lin, Yung-Feng (Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2021 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Cheng, Chun-Yuan (Assistant Professor & Director, National Taichung University of Education)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
He, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hung, Shuan-Ju (Assistant Professor, Providence University)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)
Shih, Yi-Ting (Assistant Professor, Fo Guang University)

Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Wei, Yen-Shun (Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yen, Pey-Ru (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

Review Articles Wei, Yen-Shun (Professor & Dean, National Taichung University of Education)
 Cheng, Chun-Yuan (Assistant Professor & Director, National Taichung University of Education)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
 Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Text Editors

Liu, Chih-Yin; Hsu, Nai-Fang; Wang, Fang-Ting; Chen, Yen-Yun
(Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Cover Designer

Liu, Wan-Pin (Assistant, Center for Teaching and Learning Development, Providence University)

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.1, Ai-Guo West Road, Taipei, 100234 Taiwan (Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)
Tel: 02-23113040 ext 8422 Fax: 02-23116264
E-mail: ateroffice@gmail.com (Liu, Chih-Yin; Hsu, Nai-Fang)

Place of Publication

Taipei, Taiwan

All rights reserved. Translation or reproduction must obtain a written permit.

主編序

臺灣自2014年8月起即公告實施「十二年國民基本教育」，目的在於延長基本教育的年限，使學生從小學、國中到高中（職）的學習路徑得以廣繼相續，一貫明朗，然而，對臺灣的本土語文教育而言，仍一如九年一貫時期，義務教育雖規劃為九年，但本土語文教育的必須修習則仍只限於國小階段，此勢即令到了108課綱也並沒有為教育現場帶來多少改變。2019年臺灣公告施行了《國家語言發展法》，本法是本土語文教育得以仍延伸至國、高中學習階段的法源依據，使本土語文教育在國、高中的階段得以必修，倘回覽1988年的「還我客家話運動」，甚或1930、1977幾次的「臺灣話文運動」的歷史經驗，本土語文教育最終能夠進入正式且完整的教育體制中，誠然是臺灣教育史上歷史性的一刻。

《國家語言發展法》明示十二年的國民教育各階段中，「國家語言」將列為「部定課程」，以保障學生學習母語的學習權利。然則，「國高中本土語文必修」的教育政策仍為教育現場帶來不少衝擊，諸如，本土語言的教師是否充足？本土語文的教學是否能真正實行於十二年國民教育的各階段？本文語文的教育政策與政府現行規劃的「2030雙語國家」政策是否存在齟齬？凡此種種，如何因應？本期的評論主題，希望針對「國高中本土語文必修政策」的性質和實況進行分析和檢討，期盼能探討教學現場實際運作情形和問題，並提出未來可以改善的方向和評論。

準此，本期以「國高中本土語文必修政策」為主題，廣邀學者、教育行政人員及教師賜稿，針對臺灣現行的「國高中本土語文必修」教育政策的執行現況展開論述，諸如：國高中本土語的評量方式，本土語言意識思辨、國高中本土語文教材教法研發以及中學本土語言教師學能培養等方方面面進行分析和檢討，以期掘發問題、總結原因，對國家語言的教育政策提出具體的改善與因應之方。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄8篇，聚焦「國高中本土語文必修」政策的問題進行探蹟索微；「自由評論」部分收錄18篇，觸及之議題範圍甚廣，包括幼兒教育問題、國外教育現況探討、疫情下遠距線上學習、新住民教育、海外實習與教師人物典範等，從不同面向分進以筆陣合擊之勢，探討並回應當前國內諸多的教育議題，篇篇見解精采紛呈，評論文字鞭辟近裡。

本期能順利付梓出刊，端賴諸多賜稿者對本刊的支持，編務期間審稿者、執行編輯劉芷吟小姐與許乃方小姐，以及其他編務同仁暨學會助理多年來的深耕與付出，於此特申謝悃。荷蒙大家共同的參與，眾志如城，齊心戮力，本期纔克大功畢成。

第十卷第十一期 輪值主編

魏炎順

國立臺中教育大學美術系教授兼通識教育中心主任

程俊源

國立臺中教育大學臺灣語文學系助理教授兼教學發展中心主任

本期主題：國高中本土語文必修政策

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 丁鳳珍 Àn NTCU「中等學校台語文教材教法課程研發計畫」講起 / 1
- 王秀容 有心就可共好的國高中本土語文教育 / 6
- 王崇憲 高雄市國民中學閩南語教學之概況與建議 / 11
- 林秀珍 設計一份思考國家語言發展的國寫題目：高中期中考「國語文寫作能力測驗」為例 / 17
- 林佳怡 國高中本土語必修政策所需的評量配套方案 / 26
- 蔡昊宸 國高中本土語文必修政策問題分析與建議 / 31
- 魏俊陽 高中閩南語文教師增能研習規劃建議 / 35
- 羅玉君 他山之石：國高中本土語文必修政策施行前的考量 / 38

自由評論

- 張德銳 幼兒教育先驅張雪門傳略——兼論對教師專業的啟示 / 41
- 楊思偉
李宜麟 日本現代「學力」意涵之初探 / 50
- 戴淑華 馬來西亞偏鄉網路教學的問題與建議 / 57
- 柯志恩 疫情下後設認知理論在線上自主學習的啟示 / 62

- 羅珮文 一名輔導教師在疫情停課下的線上輔導之經驗與省思 / 68
- 嚴銘政 教育機會均等相關政策中的潛在課程省思 / 73
- 宋蕙君 淺談新住民家長在臺生活及學校參與之困境與建議 / 78
- 吳媛媛 海外實習前的準備與問題：大一新生導師的角色 / 82
- 楊瑞濱 面對十二年國教 108 課綱社區高中課程發展的困難與解決 / 87
- 簡靖芬
- 宋修德 提升國際技能競賽選手心理技能之探析 / 96
- 李懿芳
- 林玉靜 淺談高中職學生對身心障礙同儕接納態度之重要性 / 101
- 宋美逸 淺論國小教師領導風格與學生學習態度 / 105
- 洪翊甄 國小第一線教師實施遠距教學面臨的挑戰與對策 / 111
- 陳昱君
- 李沛艾 國小校園中性別刻板印象之探討：聚焦於教科書及學習活動 / 116
- 房芝君
- 張彥瑜
- 董建甫 國小體育班導師班級經營困境之淺見 / 123
- 陳律筑 桃園市國小不分類巡迴輔導班教師之困境與因應策略 / 129
- 施又瑀
- 施喻璇 幼兒園親師溝通問題與策略 / 135
- 黎士鳴
- 林義傑 網癮處遇新模式：單親爸爸俱樂部之六藝親子日 / 140
- 蔡宗延

專論

- 張德銳 我國教師專業發展評鑑實徵研究綜合性分析 / 146
- 馬湘萍 從政策工具理論探析臺灣市場治理導向下高等教育政策工具之運用 / 170

交流與回應

- 郭彥廷 雙語教育的現場觀察與期待 / 195

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 197

臺灣教育評論月刊第十卷第十二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 201

臺灣教育評論月刊第十一卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 202

臺灣教育評論月刊 2021 年各期主題 / 203

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 204

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 205

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 206

臺灣教育評論學會入會說明 / 210

臺灣教育評論學會入會申請書 / 212

封底

Àn NTCU 「中等學校台語文教材教法課程研發計畫」 講起

丁鳳珍

國立臺中教育大學台灣語文學系副教授

一、前言

2020 年開始，台中教育大學人文學院開始執行 ê 高教深耕計畫有「中等學校本土語文（台語文）教材教法課程研發」chit ê 方案，由丁鳳珍負責執行，àn 2020 年初 kàu 2022 年底，計畫內底設有共學實踐社群，主要 ê 成果是編寫中等學程師培生 ê 《中等學校台語文教材教法》教科書（丁鳳珍、梁淑慧主編），2021 年 ài 完成初稿，目前已經完成 70% ê 初稿。

若想 tiòh chit-má 2021 年 ê 中華民國教育部對待台灣母語 ê 心態 chham 政策，Hongtin tiān 會想起金枝演社 2010 年 ê 舞台劇《大國民進行曲》beh soah 戲進前 ê hit 段台詞：「世路不平，是 án-chóaⁿ kiāⁿ bōe liáu？生死強 ê 人 leh 判，歷史 káⁿ ê 人 leh chhiâu。Kám tiō khioh 人食 chhun ê 雞 kha 爪？」（1:28:46-1:29:11）Kàu taⁿ，咱 ê 母語猶原是 leh 「khioh 人食 chhun ê 雞 kha 爪」！

二、Kám ài 「謝主隆恩」？無平等 ê 國家語言教育政策

咱 ê 台灣母語不幸，遭受 n̄ng-pái 橫逆 ê 「國語」（日語、中國話）教育政策 ê chau-that，2001 年 hō 聯合國教科文組織（UNESCO）kā 咱台灣列做母語 tit-beh 消失 ê 所在。（盧世祥，2021）張學謙 tī 2011 年 bat 批判咱國家 ê 母語教育，i 指出，台灣語言教育政策，無公平來對待母語，官方 ê 語言教育政策，àn éng 過獨尊中國話、壓制台灣母語，轉換做 chit-má 「樣板式」ê 母語教育，éng 過是明顯 ê 語言歧視主義，ah chit-má 是偷藏 ê 語言歧視主義。（張學謙，2011）張學謙 2011 年 tùi 教育部 ê 批判，kàu 2021 年 mā 猶原 án-ni。

2021 年 ê 中華民國教育部，m̄-nā 推 sak 中學台灣母語 ê 「必修」拖拖沙沙，kàu-taⁿ 高中 ê 必修時數，看起來 kài 少，全然輸 kah thiám-thiám-thiám。教育部開 chhùi 合 chhùi 講 i 已經 chin piāⁿ-sì 為台灣母語 ah，現實 soah 是台灣母語繼續 lak-soe。

Koh-khah hō 咱 iàn-khi ê 是，2021 年中華民國 ê 教育部 thèh 英語 ê 雙語教育，來點醒咱台灣母語 ài khah 認份，siáng 叫英語、中國話是金枝玉葉，台灣母語是死 mā 無差 ê 乞食命。

2021 年 9 月初 2，中華民國行政院院會通過「雙語國家發展中心設置條例草案」，國發會表示，會爭取列做立法院 chit ê 會期 ê 優先法案，ng 望今年底「雙語國家發展中心」tō ē-sái 掛牌。行政院 àn-sng ùi 2021 年 kàu 2024 年投入新台幣 25 億元 ê 前瞻計畫經費，來協助大專校院逐步優化高教雙語環境，強化學生英語能力、推動全英語授課。教育部 tī 110 學年度核定補助經費計 5 億 8748 萬元，.....（台灣英文新聞政治組，2021）。

咱 m̄ 是 beh 反對中華民國教育部 ê 英語政策，m̄-koh，看 tiòh 中華民國 ê 行政院 kap 教育部，chiah-nī 主動，chiah-nī 有氣魄，chiah-nī 大出手.....leh 推 sak 英語；koh hoan 頭，檢驗 in 中華民國教育部 tùi 台灣母語教育政策 ê 經費 chham 「被動」koh 假無奈 ê 言行。Che 敢 m̄ 是 leh 侮辱咱 ê 台灣母語？咱看 kàu chia，kám chiaⁿ-sit bōe 為強 beh 無--去 ê 台灣母語心 sng-sng？

日本時代賴和寫 ê 漢詩〈飲酒〉：「愚民處苦久遂忘，到處觸眼皆堪傷。仰事俯蓄兩不足，淪作馬牛身斯辱。生來不幸為俘囚，非關種族他人優。弱肉久矣恣強食，乃使世間平等失。」（林瑞明編，2000，頁 432-433）Chit 首詩是 leh 為日本時代 ê 台灣人悲哀，「非關種族他人優」指出 tàk 族群、種族 lóng 是平等--ê，台灣人會 hiah-nī lak-soe，是因為「不幸」soah 變做日本人 ê 「俘囚」，台灣人受盡剝削、侮辱。M̄-ku，m̄ chai án-nóa，chit 首詩 thèh 來批判 chit-má ê 中華民國教育部 tùi 台灣母語 ê 歧視 chham phi-siùⁿ，竟然 tú 好 niā-niā。

三、教育部 mài 逼台灣 gín-á 學『中國閩南語』，「台語人」beh 學「台語」

鄭麗君是蔡英文總統頭任 ê 文化部長（2016.5.20-2020.5.19），伊任內 tùi 台灣學教育 ê 貢獻 bōe-chió，包含 2019 年正月總統發布《國家語言發展法》，2019 年 7 月「公視台語台」正式開台放送。Siōng hō 咱感動 ê 是，落實轉型正義 kap 語言平等，鄭麗君堅持使用「台語」正名，拒絕用中國殖民教育 ê 『中國閩南語』來 chau-that 「台語人」。

對比文化部長鄭麗君堅持「台語文化」，棄 sak 『閩南語文化』；教育部長 kā 『中國閩南語教育』moh tiâu-tiâu、抱 ân-ân，死 mā m̄ 願 hō 「台語教育」出頭天，到底是為 tiòh 啥物人 leh 服務？Kàu 2021 年 8 月教育部 ía 猶原『中國閩南語』滿滿是 ê 中國殖民教育，包含「12 年國教閩南語課程綱要」、「全國語文競賽閩南語組」、「閩南語常用詞辭典」、「閩南語拼音方案」、「閩南語文學獎」、「閩南語.....」。Ah 「台語」全然 tī 中華民國 ê 教育部 hông 消失去 ah。

是 án-nóa 咱台灣人講「台語」，m̄ 是「中國閩南語」？

王育德 tī 1974 年 bat 指出，戰後 tī 台灣 ê 中國國民黨硬 beh thèh 「閩南語」來取代台灣 ê 「台語」，是為 tiòh beh 宣示「台灣是中國 ê 一部份」。王育德呼籲台灣人 m̄-thang 誤認 ka-kī ê 母語是「閩南語」，koh 主張 ài 用「中國語」這 ê 名稱來取代「國語」chit ê 名稱（陳麗君，2014）。

呂興昌 tī 2006 發表〈憑什麼台語？為什麼文學？——台語文學 ê 新思考〉chit 篇論文，說明 i 堅持「台語」ê 理由，mā 分拆 i 拒絕「閩南語」、「Hō-ló 話」（福佬話）ê 因端。呂興昌指出，「閩南語」chit ê 詞是戰後中國國民黨 chiah 開始用來取代「台語」ê，民進黨執政了後，空嘴薄舌，主體放外外，soah 順國民黨話尾，繼續使用「閩南語」chit ê chau-that 台灣人 ê 名稱。呂興昌呼籲講：「人聽著『閩南』，都真正感覺著一世人拚台灣主體，規尾 soah tiòh koh hō 中國 hap-go，KHIH-MOH-CHIH 有影是 iáu-siū bē giang，是 án-chóaⁿ 硬 beh 叫人接受？人都早就無愛 koh 用『閩』（bân）hit 種恰『蠻』有親成（chhin-chiáⁿ）關係 ê 名稱，是 án-chóaⁿ 硬 beh koh 叫人活 tiàm 無開化 ê 舊世代？想到 chia，實在不止 á iàn-khì！」（頁 177-179）。

2014 年蔣為文出版《喙講台語手寫台文 CHHÙI KÓNG TÂI-GÍ CHHIÚ SIÁ TÂI-BÛN》chit 本冊，內底有 kúí 篇論述解說「台語」m̄ 是「閩南語」mā m̄ 是「福佬話」ê 因端。蔣為文 tī 〈台語不是閩南語也不是福佬話〉提出 8 點理由來解答：「台語」就是「台語」，m̄ 是「閩南語」，mā m̄ 是「福佬話」。根據林俊育台譯 ê 《台日大辭典》（1931）tùi 「福佬」ê 解說是：「Hō-ló 福佬，福建人。此語本來是廣東種族 ê 人對福建人 ê 輕視稱呼。福是福建，佬是廣東話 ê 賊佬、啞佬等類似 ê 輕視語尾。」（蔣為文，2014）。

「閩南語」，是過去中國國民黨為 tiòh beh kā 咱台灣 ê kiáⁿ 孫教育做『堂堂正正的中國人』所發明 ê 殖民印記。2020 年蔡英文總統第 2 任得 tiòh 817 萬台灣人 ê 支持，是「台灣人」投票 hō 蔡英文總統，m̄ 是『中國閩南語人』投票 hō 伊。

四、「台灣字」kan-na ē-tàng khioh 「漢字」食 chhun ê 雞 kha 爪？

Koh 來咱來討論台語 ê 「文字」問題。咱看世界 ê 文字 tō chai-bat，文字百百款，lóng 平等，蒙古字、印尼字、越南字、德文字、英語字、韓國諺文、日文假名、台灣字（白話字/台灣羅馬字）、漢字……，無 koân-kē 級 ê 差別。Che 是現代人 ê 基本常識。M̄-ku，kàu-kah 2021 年 ê 中華民國教育部，台語 ê 文字 99.9% lóng kan-na 使用漢字，甚至為 tiòh 堅持漢字 chiah 是字，教育部 ê 台語推薦用字（漢字），製造出 chit-kóa 21 世紀網路世界 bōe-tàng 通行 ê 「漢字造字」。

咱 ê 台語早 tō 已經 m̄ 是「純漢語」，che tak-ke 去看台語概論 chit 類 ê 冊 lóng

會 chai。所以講，中華民國教育部堅持 beh 用「漢字唯一」來寫台語文，che tō 是 tùi 台語文 ê 侮辱，thèh 中國「天朝」ê 漢字來壓迫台語羅馬字，kā 台灣字拆食 lóh 腹，骨頭 lóng 無 chhun。

因為教育部 án-ni 來歧視台語羅馬字，致使教育部主辦 ê 語文競賽、「閩南語」檢定，lóng 是漢字 ê 世界。教育部 pháiⁿ chhōa 頭，文化部 ē-kha ê 公視台語台，òh 教育部，電視 ê 台語字幕 99% lóng 是漢字。

Mā 因為 án-ni，中華民國教育部反對國小 ê 台語教育先教「羅馬拼音」，kan-kan beh hō gín-á 先看 bat 漢字。教育部認為羅馬字 m̄ 是字，kan-na 是音標。Tō 算是音標，教育部 nah m̄ 叫國小 ê gín-á 先 òh 中國話 ê 漢字，chiah 學中國話 ê ㄅㄆㄇ？

鄭良偉 bat tī 2003 年發表〈小學生為甚麼需要先教羅馬字，之後才學漢字〉chit 篇文章，i 提出 10 點理由來 khui-phòa 是 án-nóa gín-á òh 台語文 ê 時陣，應該 ài 先 òh 羅馬字。鄭良偉指出，gín-á lóng 是先 òh 講話，chiah òh 文字，羅馬字 chin 自然 tō ē-tàng 連接 gín-á 頭殼內 ê 語音系統。鄭良偉 ê 主張，講 khah 白 leh，其實，一般人用頭殼 thó 想 mā chai。所以，tiau 意故 m̄ hō 羅馬字出頭 ê 中華民國教育部，kám 是存心不良？Kám 是 kōaⁿ 籃 á leh 假燒金？

五、勇士當為義鬥爭——追求台灣母語未來 ê 公義

Nng-chiáⁿ ê 時陣，Hongtin tiāⁿ-tiāⁿ 會想起賴和 tī 1924 年寫 ê 〈吾人〉chit 首詩：「鬱鬱居常恐負名，吾人不作馬牛生。世間未許權存在，勇士當為義鬥爭。一體有情何貴賤，大千皆佛別聞聲。靈苗尚自無均等，何敢依違頌太平。」（林瑞明編，2000，頁 458）Kàu-kah 2021 年咱台灣 ê 母語語言教育政策，有 chin hng ê 路 ài 繼續 phah-piàⁿ，現實 ê 中華民國教育部，chiaⁿ-sit tùi 台灣母語 kan-na 心存應付應付 tō 好 ê 心態。

咱 chham 政府是互相尊重、信用 ê 平等關係。政府 thèh tiòh 公權利，政府掌握國家 ê 資源，kám 是為 tiòh beh 繼承殖民時代 ê 帝國主義，kám 是為 tiòh beh kā 國民分階級、koân-kē、高貴 kap 貧賤？若 m̄ 是？是 án-nóa，咱 ê 台灣母語 tō 是 chiah-nī lak-soe？Tō tī chit ê 21 世紀 ê 民主台灣。

參考文獻

- 王榮裕導演（2010）。大國民進行曲（舞台劇DVD）。新北八里：金枝演社。

- 呂興昌（2006）。憑什麼台語？為什麼文學？——台語文學e新思考。載於蔡金安主編，**台灣文學正名**（頁173-183）。台南：台灣海翁台語文教育協會。
- 林瑞明編（2000）。**賴和全集 五 漢詩卷（下）**。台北：前衛。
- 張學謙（2011）。**語言復振的理念與實務**。台中：新新台灣文化教育基金會。
- 陳麗君（2014）。導讀：回顧王育德思想著作歷程反思台灣語文發展。載於施俊州主編，**王育德紀念講座文集**（頁19-38）。台南：台南市政府文化局。
- 蔣為文（2014）。**喙講台語手寫台文CHHÙI KÓNG TÂI-GÍ CHHIÚ SIÁ TÂI-BÛN：台語文的台灣文學講座**。台南：亞細亞國際傳播社。
- 盧世祥（2021）。**我們台灣人——台灣國民性探討**。台北：允晨文化。
- 鄭良偉（2003）。小學生為甚麼需要先教羅馬字，之後才學漢字。**自由時報**，自由廣場。
- 台灣英文新聞政治組（2021）。台灣「雙語國家發展中心」最快年底掛牌 教育部大專雙語計畫•南北共4校列標竿學校。**台灣英文新聞**，社會。



有心就可共好的國高中本土語文教育

王秀容

新北市立五峰國中教師

國立臺灣師範大學臺文系兼任助理教授

新北市語文競賽籌備委員

一、前言

2014 年公告實施的「十二年國民基本教育」本於全人教育精神，以「自發」、「互動」、「共好」為理念，以「成就每一個孩子，適性揚才，終身學習」為願景。卻獨缺中學本土語。無法認識土地談何「全人」？語文教育獨漏母語何來「共好」？任憑各界懇求、吶喊向中學延伸的重要性，但總以「把意見帶回去討論」收場，最終只有國小開課，未能十二年國教。幸而 2019 年公告施行「國家語言發展法」，本土語得以列為部訂必選修，終可落實全人、共好、多元、尊重的「素養」精神。

這節課得來不易，也將於 111 學年度正式實施，但師資培訓先期準備早已耽誤。長期以來中學端因未開課而較少關注，於是疑惑何處延聘師資？習慣教小學的臺語教師面對狂飆期的國中生如何教室管理？面對分科教學，課程如何設計？用什麼教材教法？過去只鼓勵開社團，臺語非好動國中生的首選，幾乎是落單孩子的容留站，變成正課時如何提昇學習熱情？

師資培訓是當務之急，但各機構如瞎子摸象，缺乏兼具本土語文專業又有十二年全程教學實務的輔導，無法了解中學現況及困境，更惶論提供有效協助及因應策略。筆者具有 28 年國中英語教學及國中生輔導與管教經驗，深諳語文教學及國中生身心發展；曾任教務、學務、輔導主任知道行政和家長的思考點；具有 12 年的國民教育輔導團國小團經驗，5 年的北市本土語文指導員公私立中小到校訪視經驗，長期開設臺語社團及從事創作、競賽、認證、編輯、教育推廣，頗知學校困境和需求。以下就小學中學本土語銜接、國高中生身心發展、國高中學校場域特質與困境、可行課程設計及教學方案分享經驗及想法。

二、國小、國中、高中的銜接：

國小合科教學，本土語文常配課給級導，雖規定需取得語言能力中高級認證始得任課，但常聞未取得者仍配課的情形。因缺乏臺語專業知能，容易忽略其重要性，索性就挪去教主科，枉顧學生受教權，浪費寶貴的一節課，也阻斷語言傳承。有些班級由專任或支援工作人員任教，但一週一節課，無法時時沉浸，學生這週學，下週已忘光。

國中分科教學，我依專長授課教英語、輔導活動、閩南語。英語從小學即受

家長、學校、社會重視，理該有亮眼成就才對，但常聽同事抱怨「小學沒在教」，高中老師也說「國中沒在教」。果真是老師沒教嗎？我初接社團會先教臺羅拼音和閩南語漢字，學生大都表示沒學過……。課綱不是明訂小學三年級就該教臺羅拼音嗎？我也教輔導活動，體會國中生仍屬年少須透過重覆性的教導、實練和提醒。可見「一節課不夠」重覆熟練，若國中又沒開課，小學六年的努力等於做白工，然而不可能再多給我們一節課了，所以教學的成敗關鍵就在師資。

教師要根據學生的身心發展設計課程，培養學生聽說讀寫完整的語言歷程。小學銜接至國中首要之務是檢核學生的先備能力，並進行補救教學。為達讀寫，尤其需再確認臺羅拼音，畢竟語文能力的展現力求精準才能正確溝通、永續傳承，而不是只會口說簡單且片斷的日常語詞。因此教師應協助學生認讀且熟記字音字形，才能體會語言的美和趣味，展開後續文化、文學體驗，並成為終身學習者。

三、國高中生的身心發展

十二年國教依據學生的身心發展分為五個學習階段，即所謂的低、中、高年級、國中、高中。各階段有不同的學習重點和內容，教師再據以設計教學方案以達教學目標。國中三年雖同屬第四階段，但實則各年級外形和想法差異很大，七年級乖巧天真，八年級熟悉校園無升學壓力最難輔導，九年級外表已然成年，內心卻茫然不安；國中老師天天充滿挑戰。成長至高中，走出社區就讀，擺脫國中導師和家長的約束，對世界充滿好奇，轉而需要主題式探索，為多元社會作準備。

以我所教的國中生來說，孩子適值狂飆期，也是身心自我統整期，所以重視外表，大人的每句話都可能影響他的自我認同，因此對國中生說話要字字斟酌。他們不斷肯定、否定自己和周遭大人，被管則辯說已長大不用管，要他們自行負責又說年紀還小得受保護。面對身體快速成長、家庭、課業、交友、兩性的壓力，少不經事的心靈和略顯淺薄的生命經驗，反差配上不甘示弱的英雄作風，往往遇到問題不求救，造成情緒糾結或自傷傷人。此外，國中不像國小天天有級導跟著，所以有脫離母體的焦慮，回答的可能不是真心話。若師生有衝突，他們會因為尷尬而決定逃避不想讀該科目。因此，國中老師得當經師以專業說服學生，也得當人師，了解學生個性和家庭背景不同，有不同的語文習慣和價值。經師、人師都夠專業，課程進行就可如交響曲多元精彩，若不夠專業則會身心俱疲。誰認真教，誰真心愛他們，個個眼睛都雪亮，都有感。其實唯一法寶是「讚賞與鼓勵」，有心就可以點燃國中生的熱情，給老師面子認真上課，師生共好。

小中高每個學習階段都需要影片、歌曲及遊戲，但務必挑選現代化、符合階段認知且配合教學目標的補充教材，而不是將自己過去的經驗原封不動直接套用在未來小孩身上。國小低年級，可以唱遊律動，較難分組討論；中年級可發展現

場小型分組，不宜指派回家分組功課，否則下週會得到無辜的眼神說忘了；高年級可以派家庭作業任務分組，常有令人驚艷的表現。若以鷹架理論延伸，是否國中生就可以指派更高層的小組回家作業？看似可以，實則不宜，因為國中生太忙了，家長也不放心孩子外出交朋友，且課外小組討論容易變成淺談哈啦，工作效率低，偶一為之可，若常如此，家長肯定抗議。建議於課堂上給予立即合作學習，會比指定小組家庭作業妥適，以免觸動家長重視學科的神經，認為本土語文找麻煩浪費時間，造成家庭衝突。作業方式仍以學生個人作業為佳，再於課堂分組分享成果。高中的孩子可謂長大，可以作個人展現、小組討論和長程期末成果驗收的學習，以適應三年後多元自主的大學生活。

四、國高中學校場域特質與困境

如果你曾擔任行政，會較體諒行政的辛勞，也較清楚行政可以有所作為。在推展本土語文時，可選擇接行政並藉以將本土語融入學校活動，或者只當老師，但用一顆體貼感恩的心，主動提供忙錄的行政人員具體可行的方案，以免他們隔行如隔山無從推展起。現今行政人員更迭頻繁，沒交接好常有計畫延宕情形，又因本土語文非主科，易被忽略，所以若有重要事項宜主動說明，不要怕麻煩。

因為少子化，學校可能有閒置教室，可爭取一間本土語教室，方便情境佈置及教具擺放，也有利分組教學。若無固定教室，跑教室排排坐也是學習，可知道班級文化及導師帶班技巧，不建議搬動桌椅。為響應環保，目前的教科書大多採書箱共用。111 學年度七年級全面開課，112 學年度延至八年級，理應人手一冊，但教科書評選有一定的行政流程，有待書商樣書及配套出來，再決定是否採購。

誰來教國中本土語文呢？如果你是現職國中教師配本土語文，你是教應聘科目為主，雖初接本土語文課不熟悉，但可以做中學，只要有心，堅守這一節課的價值，確實授課就能教出趣味，師生共好。你可在你的本科融入本土語，例如我常讓他們「國臺英三語俗諺快譯通」，也常用臺語上非升學考科的輔導活動，學生聽得懂也很開心。如果你是支援工作人員或校內教師取得第二專長幸運成為本土語文的專任教師，你得一肩扛起相關工作，因為國中行政人員對本土語這神祕科目不了解，同儕教師分科教學自主慣了，顧好自己的科目和班級是國中教師的生存法則。再苦再累，都不宜在其他領域同事面前抱怨，因為得不到幫助，只會加深他們對本土語的誤解和負面想法。一直以升學為重的家長或誤認被搶時數的其他領域教師恐怕會見獵心喜，廣為宣傳，再群起反對。

為提升語格，可以指定作業，甚至請學校研議把本土語言排入實施年級的段考範圍，但必需配合教育評量原則，也請盡量配合教育部語言認證題型命題，鼓勵學生參與認證。活動推廣方面，除了參與語文競賽，也可以考量舉辦臺語流行

歌曲比賽、話劇比賽，但一切得由行政總體考量，因為學校要推廣的事項很多，不是只有本土語。我們可以協助把各項推廣文宣改成臺語版，例如去霸凌、防災演習、生命教育、祖孫週、生涯發展教育、性平、反毒、交通安全、環境教育……等，爭取推廣的機會，讓本土語更貼近學生生活，多做一點生活融入，就多一點學習機會。

教出「美」和「趣味」正是本土語文寧靜革命的力量，但寧靜不是封閉無聲，而是自由開放，多元參與。如果學校指定做本土語文觀課，肯定會增加你一些負擔，但本土語文可以因為你被看見，觀課是時代趨勢，也是很有意義的成長和教師同儕共好。

五、國高中可行之課程設計及教學方案

專任教師應該歡喜撰寫課程計畫。通常出版社會有參考版本，但你應負責轉化成校本特色的課程計畫。至於教學方案應包含認知、技能、情意三大目標，暖身活動、發展活動、綜合活動三大程序，聽說讀寫四大能力。國家教育研究院公告之《閩南語文課程手冊》有各學習階段方案示例可參閱，但應增修落實家庭及社區，學校的氣候風土、農特產品、地方產業、文化歷史、文學詩作都應一併構思融入。

坊間出版社編輯的國中本土語課本，通常會提供配套，但內容畢竟是商業化大眾化考量，無法顧及在地特色。課程綱要，換言之只做為課程依循的方向，若能自編教材也可行。所以，若採用書商版本，應另外補充在地特色，若是自編，不應只作文化踏查，應作全面融入語文、文化、文學、十九議題融入學習。若有課程計畫及教案撰寫問題，縣市輔導團是最好的諮詢伙伴。

課程涵蓋較廣，具短中長程計畫，可包含學校活動，情境佈置、多元社團、各項宣導的結合、課程融入、跨領域、廣播資訊融入、影片選播、語文競賽、才藝競賽（漫畫、海報設計、歌唱、舞蹈、合唱……）、社區職業探尋、服務學習。本土語言也應結合校本課程，多元投入才能體會貼近生活。教學只佔課程的某一區塊，唯有理解校本課程，才能設計出以學生為中心有美感體驗的教學方案。

課程計畫和教學方案需專業設計，但發自內心的熱情才能真正感動學生。教學可結合教師個人專長，例如熱愛裁縫就用碎布來教顏色，也告訴孩子布料與色彩的關係。無論你的媒材如何，請牢記語文課程永遠以語文學習為主，不可因為節慶教學而變成家政課，不可因文化擬作而變成美術課，不可因為影音融入變成看電視。語言熟能生巧，生活沉浸及應用很重要，珍貴的一節課不但絕不外借，強烈建議和英語一樣，實施「No Chinese」，請師生臺語課務必說臺語，最好平日

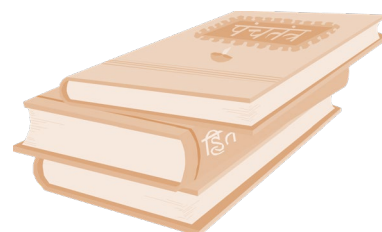
偶遇也以臺語問答。

六、結語

教學是充滿美感體驗的動態藝術過程，人的潛力無限，只要有心就可共好。本土語文教育的成敗在師資，雖然只有一節課，但優質教師可以創造無限可能。只要教師心中有本土、語文、孩子，以學生為中心設計課程及教學方案，讓孩子學會用本土語互動溝通，參與社區、邁向世界，就可「全人」，就可「共好」。期待 111 學年度國中開課這民族大業欣欣向榮，我們當用惜福感恩的心，兢兢業業把這一節寶貴的課教好。酷酷的中學生會感動的。

參考文獻

- 王秀容（2015）。國小附設幼兒園臺語教學結合自然探索的研究。海翁臺語文學，163，4-39。
- 王秀容（2016）。國小臺語教學與課程設計（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學臺文系，臺北。
- 王秀容（2017）。語文卓越自動好，多元多語齊助跑。新北市教育，27，18-21。
- 王秀容（2019）。用閩南語一起創造幸福！十二年國教閩南語素養導向教學實務分享。康軒蕃薯報：23。



高雄市國民中學閩南語教學之概況與建議

王崇憲
高雄市五福國中教師
中央輔導團本土語文組團員

一、前言

本文先整理本土語言教育政策在國中階段推行的歷程，再說明高雄市國中本土教育實施概況，就高雄市推行國民中學本土語文教學中之閩南語教學情形做一概述，本文亦針對高雄市國中閩南語施行過程提供反思，並提出未來本土語文實施之策略建議。高雄市的推動發展狀況，應該也是各個縣市推動本土語文的縮影，希望藉由這樣的整理，能讓有志之士更能了解國中端本土語文推動之過程，共同為本土語文未來的推動貢獻心力。

二、國中本土語語言政策演變歷程

語言政策更迭，國中本土語開課歷程略述如下：

（一）「國中課程標準」時期

民國 76 年政府終止戒嚴後，國內開始重視鄉土教育。教育部自民國 82 年 9 月 20 日修訂發布實施「國民小學課程標準」，將「鄉土教學活動」納入正式課程，內容包括鄉土語言、鄉土歷史、鄉土地理、鄉土自然、鄉土藝術等，並自 85 學年起正式實施。

教育部復於民國 83 年 10 月 20 日修訂發布實施「國民中學課程標準」，開始增列「認識臺灣—歷史篇」、「認識臺灣—地理篇」、「認識臺灣—社會篇」、「鄉土藝術活動」，並自 87 學年度起正式實施。此為我國教育中開始讓國中學生專冊學習臺灣鄉土教材，國中的鄉土教育從此列入臺灣教育體系正式課程之中，在臺灣教育史上是一重大突破，也對提升本土教育具有重大且深遠之影響。

（二）「九年一貫課綱」時期

國中課程標準之「鄉土教育」實施未久，教育部即公告九年一貫課綱。90 學年度起實施之《國民中小學九年一貫課程綱要》，將國中列為第 4 學習階段，此時閩客原三語列入「語文領域」，通稱為「鄉土語言」。國小生應自閩南語、客家語或原住民族語擇一選習，屬於必選修課程；國中則以依學生意願以自由選習方式進行，屬於選修課程。民國 97 年修訂後的《國民中小學九年一貫課程綱要》將「鄉土」一詞改為「本土」，目的是期望以較廣泛的「本土」來取代「鄉土」

一詞，且與新住民之母語做一區隔。自此在教學上確立「本土語言」之名稱。

(三)「十二年課綱」時期

1. 根據教育部公告之《十二年國民基本教育課程綱要》(教育部，2014)，將九年一貫時期之「本土語言」名稱改為「本土語文」，用意是要兼顧「語言、文化」，此時期國民小學「部定課程」中，語文領域必須開設「本土語文/新住民語文」供學生選習一節「本土語文/新住民語文」課程；國民中學則列入「校訂課程-彈性學習課程-其他類課程」，依學生所填選之意願，開設「本土語文/新住民語文」供學生選修。
2. 教育部復於民國 110 年 2 月公告《十二年國民基本教育課程綱要》修正版(教育部，2021)，此乃為因應《國家語言發展法》第 9 條第 2 項規定：「中央教育主管機關應於國民基本教育各階段，將國家語言列為部定課程」，故教育部完成課程綱要修訂工作，以落實《國家語言發展法》之內涵與精神。依據《國家語言發展法》第 3 條之定義，國家語言包含課綱所列之國語文、本土語文及臺灣手語，故於國民中學學習階段，學校須於部定課程中開設本土語文課。

「本土語文包含閩南語文、客語文、原住民族語文、閩東語文、其他具有傳承危機之國家語言。」、「國民中學階段本土語文/臺灣手語列為七、八年級之部定課程，每週一節課，學生選擇其中一項語別進行學習，並由學校調查學生實際需求與意願開課。」(教育部，2021)

因此，自 111 學年起，國中須於七、八年級部定課程中開設 1 節、高中開設 2 學分之本土語文課程供學生學習，本土語文課程自此貫串國小、國中、高中等學習階段。

三、 高雄市國中本土教育實施概況

(一) 教育局推動本土語之重要行政措施

各地方政府為推動本土教育，各有巧思，相互觀摩學習，是使本土教育更臻完善的良性競爭。高雄市政府教育局以多管齊下的方式推行本土教育，較重要者如下：民國 90 年成立本土教育推動委員會，進行本土教育訪視，各校需依「國民中小學推動本土教育暨臺灣母語日訪視實施計畫」提供網站資料審查及實體訪視之內容，並鼓勵國中端開設彈性課程教授本土語。亦成立國民教育輔導團本土語文組，專職輔導與協助國中小教師、本土語教支人員關於教材及教學之精進作為，並且研發各種本土語教材與教法。高市教育局也設置「高雄市政府教育局本土教育暨臺灣母語日資源整合網」，整合教育局最新本土教育相關訊息、政策法

規、教育計畫、教學或競賽成果、自編本土語言教材供線上下載。

（二）學校教學人員之聘用與培訓研習

依教育部之規定，若由現職教師教授本土語文課程者，應通過本土語言中高級以上之認證，故教育局提出〈高雄市獎勵教師通過本土語言（閩客原）能力認證實施計畫〉，鼓勵現職教師通過本土語中高級認證後以進行教學。至於教學支援人員之聘任則由學校辦理公開甄選。高雄市教育局也提供各種本土語言能力認證研習、教學研習，提供現職教師及教支人員能依 12 年課綱之內容來進行增能。

（三）國中閩南語文教材之選擇

九年一貫課綱將國小本土語課程列為必選修課程，故國小教材百花齊放，多元活潑。而國中本土語言在九貫課綱中屬選修課程，國中教材相對欠缺，為了讓國中教師在教學上有足夠之教學教材，高雄市政府教育局即規劃出版多種國中閩南語補充教材供國中本土語教師選用，例如自民國 91 年起由五福國中承辦出版之《蹀佇港都有福氣》、《海洋首都》、《斑芝花開》、《愛河曼波》、《花開萬年》等五本國中自編之臺語補充教材，另有教育局與輔導團合編之《臺灣古詩詞》、《狗蟻搬山》、《美麗的高雄》、《感謝你的愛》、《繪本教學工作坊成果集》、《高雄市本土語言核心素養導向教案—啟航》、《高雄本土語言文學文本寫作集—傳承》、《閩客原品德諺語故事集》等，皆是可提供國中教師使用之本土語文教材。

四、 高雄市國中本土語教學之反思

（一）閩客原本土語教師尋覓不易

國小全面實施本土語教學之後，歷經一波尋覓本土語教學人員之艱辛過程，無論是閩客原教師，皆面臨師資不足之困境。如今 12 年新課綱將國中本土語文列為部定課程，國中各校勢必也要歷經同樣的過程。除了鼓勵校內現職教師通過本土語言認證後進行教學，也要培訓教學支援人員加入國中本土語文教學之行列。國中生比國小生更有自我意識及想法，原本教學支援人員大多在國小任教，之後若要在國中教授本土語文，勢必要再經過特定之培訓或研習，使課程加深、加廣，也要加強班級經營的知能，方能勝任國中本土語文之教學任務。

（二）國中本土語教材未能與時更新

111 學年後國中端須開設七、八年級的課程，必定要有合適的國中本土語文教材供教師及學生上課使用，雖然各縣市政府（例如高雄市）多有自編教材，但

很多都是過去編寫的教材，距今可能已超過 10 年以上了，明顯不符合現今多元又新穎的生活型態，故教材的更新與活化，是今後國中本土語文教學所應該注意的重點。

(三) 學生上課意願普遍不高

根據研究問卷指出：「國中生因為本土語無評量壓力、學生程度參差不齊、學生學習意願低、課業重，導致學生學習本土語的意願不高。」（江佩芳，2003，頁 38）而 12 年課綱規定國中小本土語文入部定課程，111 學年起自國中七年級開始教授國中本土語文，若是教學人員沒有足夠的教學能力、控班能力、無法吸引國中生之上課興趣，恐怕將會衍生其他問題，例如學生吵鬧、家長抗議、導師或行政人員需要入班輔導等不一而足之狀況。

(四) 國中端升學壓力影響排課

教育部考量國中生的升學壓力，故部定課程本土語文只開設在七、八年級（原住民族語文九年級必須於彈性課程開課）。國中端面臨升學，有許多法定權益必須顧及，例如資優資源班、技藝班等，若又加入本土語文這麼多語言選修的師資與排課壓力，學校端是否有能力逐一解決，且依規定排課，這恐怕會是一大考驗。

五、 國中本土語文推行策略建議

綜上所述，茲就國中本土語文課程推動，筆者提出以下幾項策略與建議。

(一) 積極開辦初中高階研習，鼓勵現職教師通過本土語認證

考慮國中生的身心發展與行為模式，本土語文的課程宜由國中現職教師轉任或兼任，較能掌握學生的學習狀況。以目前少子化狀況，部分教師面臨超額壓力，教育局可因勢利導，舉辦各種本土語言研習班別，輔導現職教師取得中高級語言認證，從而擔任本土語文課程之教學，這對有超額壓力的老師，也是一項誘因。

(二) 縣市可提供正式教師名額，引入優秀本土語文師資

目前大學端已開設不少本土語文之相關系所，日後國中端開設本土語文課，師資需求量必定大增，若是各縣市可以因應此教育浪潮，提供本土語文正式教師名額，必定可以吸引本土語文相關系所的優秀老師來報考，為學生選取優良師資。

(三) 學校提供代理機會，吸引更多優秀師資

國中各校因應開設本土語文，必定有代理或代課教師之需求。若是各校想要吸引優秀師資，應優先考慮提供代理名額，讓優秀的本土語文教學人員，能依公開甄選之方式進入國中端，提供學生優質的本土語文教學。

(四) 提供國中端排課指引，協助解決排課問題

為顧及國中生之升學權益，常需依各種規定來綁定課表，在眾多條件加入後，若為大型學校，常會發生無法排出課表之狀況。過去國小開始開設本土語時，教育部曾提供〈國民小學排課手冊參考資料〉（教育部，2004）供不同規模之國小學校參考使用，如今國中學校也面臨相同的排課問題，應請教育部及各縣市端提供各國中學校排課指引或諮詢，以解決國中端排課之難題。

(五) 鼓勵新編國中教材，以供教師彈性選用

如前文所提，目前尚未有符合新課綱精神的國中閩南語教科書出版，而各縣市之自編教材恐怕也都成書已久，不符合當今國中生的生活背景。各縣市應儘快由本土語文輔導團研發「素養導向教材」，俾能引導學生「生活化、情境化、任務化」的素養導向學習，與學生的生活相結合，吸引學生的學習興趣，落實本土語文教學。

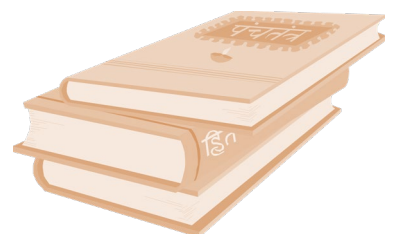
(六) 提供學生認證誘因，強化學生學習意願

未來在國小六年、國中二年的教學過程中，若能讓學生利用國二暑假來參與本土語認證考試，亦是一種成果檢核。各縣市若能對於國中生之語言認證提供更多升學誘因，相信必能強化學生的學習意願。以高雄市為例，〈高雄區高級中等學校免試入學作業要點〉（高雄市政府，2020）中之「多元發展項目總積分—檢定證照」，包含本土語文、英語文語文檢定等，只要通過中級以上之檢定證照，都可以得到 20 分。若能在升學或學校學習方面加入更多誘因，相信應可增強學生學習本土語文的意願。

國中本土語文歷經 20 年的語言政策更迭，終於在民國 110 年公告成為部定課程，學生依意願選修一節本土語文課，這對本土教育而言，是得之不易的成果。雖然可預見將面臨許多考驗，但只要有信心與方法策略，相信國中本土語文開課必能順利成功，臺灣也更能往語言平權的道路大步邁進。

參考文獻

- 江佩芳（2003）。鄉土語言在國中教學的困境與展望—以閩南語為例。國立高雄師範大學國文教學碩士班論文，未出版，高雄市。
- 教育部（2014、2021）。十二年國教國民基本教育課程總綱。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=12501>
- 教育部（2004）。國民小學排課手冊參考資料（國民中小學九年一貫課程綱要配套措施）。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebFile/index.aspx?sid=9&mid=13>
- 高雄市政府（2020）。高雄區高級中等學校免試入學作業要點。取自<https://kksh.nsysu.edu.tw/var/file/47/1047/img/3110/901622099.pdf>



設計一份思考國家語言發展的國寫題目： 高中期中考「國語文寫作能力測驗」為例

林秀珍

國立臺南女中國文教師暨臺灣文化隊指導老師

一、前言

臺灣是多元文化的族群，多元文化必有其多元生活樣貌，包含各族群語言的差異性。2019年通過的《國家語言發展法》第一條，開宗明義即是為尊重國家多元文化之精神，促進國家語言之傳承、復振及發展，特制定本法。而教育部課審會審議大會隨即在2020年召開會議。對於《國家語言發展法》要求國民基本教育各階段，都將國家語言列入課程，進行審議程序，預計明年（2022）上路。

而高級中等以下學校課程審議會審議大會在今年（2021）年初召開的會議，審議「十二年國民基本教育課程綱要總綱」修訂草案。決議中說明：高中教育階段之本土語文/臺灣手語課程，列為部定課程 2 學分；另學校可依照學生學習需求，於校訂課程中規劃 4 學分供學生選修。

筆者目前擔高級中等以下學校課程審議會審議大會高中分組的委員，於9月14日之前至少召開23次會議，採集體審議的方式共同審議高中階段的本土語言課綱，面對未來高中階段即將實施的本土語言課程。如所預期般各種聲浪都有，二學分的必修課程，面臨排山倒海的挑戰，課審會議代表的是來自教育界各領域的聲音。那麼，在學學生呢？無論制度如何改變？學生面對未來升學的挑戰是不曾鬆懈的，但，學生是否曾思考過臺灣國家語言的狀況？以及若有機會思考會是什麼想法？筆者任教高中階段的國語文領域，決定做個實驗，因此藉由此第一次期中考國語文寫作能力測驗中，以知性國寫題的方式命題，企圖讓高中生透過寫作，思考國家語言的政策與作法。

二、設計以「國家語言發展」為發想的國寫題目

以國文學科為例，大學入學考試會有測驗題以及國語文寫作能力測驗，而國語文寫作能力測驗又分為知性題與情意題兩種，而知性題著重思考能力，並表達自我主張，透過自我見解切入論證，將個人看法表達出來。

面對臺灣國家語言發展以及觀看來自世界其他國家的語言政策作一比較，彼此作法不一。此次的設計理念是希望透過考試的形式，讓高中生在寫作過程中，一起思考國家語言政策，雖然未必在未成熟，但這不失是一個快速的作法。

(一) 知性國寫題的設計

以下題目筆者所設計，是國立臺南女中 110 學年度第一學期高二第一次期中考的知性題作文題目：

知性國寫題

甲

風靡全球的韓劇《屍戰朝鮮》、榮獲奧斯卡最佳影片獎的《寄生上流》，2020 年可以說是韓流登頂之年；「韓流」發展迅猛，也在全世界引起了學習韓語的風潮。不少人將這些功績歸功於金大中總統，因為他大力推動韓國文創產業政策，促使「韓流」成真，讓韓國的娛樂及文化開始揚名海外。

不過，若沒有韓文，應運而生的各式「韓流」文本，亦不可能存在。目前我們所用的「韓文」，在 1446 年正式被創造出來，但是截至今日為止，其地位受到認可不超過一百年。或者更精確地說，韓文正式作為韓國的「國家語言」，始於 1948 年，至今僅 72 年。回顧韓文的發展，可謂極其艱辛——過程中，更絕對不能不提李承晚、朴正熙兩位總統的努力。

李承晚總統推行廢除漢字運動，但是韓國多數人受民國時期影響，習慣韓字與漢字並用，並且視「中華民國」為友邦，因此不希望政府直接廢除漢字，這也造成去漢字化工程進行過程中，曾陷入僵局。

之後朴正熙政府頂著來自學界的龐大壓力，通過各種政策手段廢除漢字，直至不使用漢字的年輕一代完全成年，於 1970 年之前全用韓字。並下達了「全用韓字」的 6 條規定。

此次去漢字化運動對韓國影響極深，最終造就了現在「全韓字化」的年代。

如今，韓文已在韓國全面推行，甚至借著「韓流」之風盛行，持續對外發揚傳播——不少人記得金大中總統推動韓流文化改革，卻忘了「韓文」本身一路走來的披荊斬棘。（改寫換日線臺灣韓國情報站〈從自家文人貶稱方言，到登頂全球殿堂〉）

乙

讓臺灣在面對全球化及國際化浪潮，擁有國際溝通能力與國際化視野，係提升國家競爭力之重要一環。為厚植國人英語力，全方位提升國家整體競爭力，行政院於 107 年 12 月通過國家發展委員會所提的「雙語國家政策發展藍圖」，以 2030 年為目標，將透過「從需求端全面強化國

人英語力」、「以數位科技縮短城鄉資源落差」、「兼顧雙語政策及母語文化發展」、「打造年輕世代的人才競逐優勢」等 4 項推動理念，打造臺灣成為雙語國家。

與以往推動的雙語政策不同之處在於這次是為提升國家整體競爭力，而非以考試為目的；重視提升國人英語力，而非僅有硬體環境的建置；盼帶動全民學習英語的風氣，而非僅針對學生。另外，政府相關措施是以需求面出發，而非單純強調供給面，由各部會就業管對象提出推動方案，並以人為本、以顧客為導向，以提升國人英語力為策略主軸，著重軟體學習與應用環境的打造。

〈2030 打造臺灣成為雙語國家——厚植國人英語力 提升國家競爭力〉

請分項回答下列問題：

問題（一）：依據上文，請比較甲文和乙文的作法，政府在倡導國家語言政策上有何差異？文長限 80 字以內（至多 4 行）。（占 4 分）

問題（二）：「國家語言的發展與推動」是國家的重要方針，目的都是為了增進國家的「競爭力」，無論甲文或乙文的政策一旦執行必會產生影響，權衡利弊，你支持哪一種語言政策呢？請闡明自己的意見。文長限 400 字以內（至多 19 行）。（占 21 分）

題目的設計理念目的是讓學生思考，關於提升國家競爭力不是只有一種作法。若以韓國為例，一個國家人民的自信心、民族主義的凝聚、強大國民心理素質、認同自我獨特文化等等面向，韓文推動成功是重要的成功關鍵。而臺灣目前的做法有兩套系統在前進，一則是推動《國家語言發展法》；另一則是執行雙語政策。

以雙語政策而言，所謂雙語，原則上以英語為主，所挹注的經費是相當可觀。筆者在設計題目時，最初的概念是比較韓國文字的推動與臺灣《國家語言發展法》的執行做為呼應，讓學子理解目前《國家語言發展法》必要執行的迫切性。然而高中生的看法可能會是什麼？年輕人集體思考過這個問題嗎？可以設想的是可能很冷淡，根本不在乎語言政策？也可能熱血支持，知道是母語未來的希望。然而滿街的美語補習班，又敘述了臺灣的複雜矛盾。

筆者在設計考題時，思考到一個面向，畢竟臺灣此時《國家語言發展法》剛剛上路，所能得到的資訊都還未成熟，甚至大眾無法理解母語復振的重要性，很難透過一次試卷上的設計，讓母語推動就邁向順遂了！再則，雙語政策在臺灣喊

得很響亮，先不說是否與多元文化的《國家語言發展法》想牴觸，但雙語政策確實在教育現場打得響亮，所以最後筆者在設計題型時，改以比較不同政策的方式命題，從兩者完全不同的角度切入，並請學生針對題目，思考自己的見解。如上頭表格的內容呈現，最終的題型樣貌。

(二) 評分方式

高中階段的國語文寫作能力測驗期中考，出題老師除了命題之外，為求一致性的給分標準，命題老師也會提供評分規準供其他老師們參考。這次以語言政策的知性題，筆者也同時敘寫評分規準給教師們參考，其內容如下：

110 學年度第一學期·高二第一次期中考國寫測驗【知性題評分規準】

問題（一）

【答案試寫範例】

政府在倡導國家語言政策上，甲文主張廢除外來語（漢字），往「全韓字化」推動，讓今日韓流揚名海外；乙文主張學習外國語（英語），打造英語硬軟體學習與應用環境。（4分）

級分	分數	說明
A	4	能寫出甲文和乙文的主張，並清楚呈現差異性，條列有脈絡一目了然。
	3	能寫出甲文和乙文的主張，並指出具體差異性，但敘述流暢度還需加強。
B	2	能寫出甲文和乙文的主張，但沒有具體說明差異性
C	1	只寫出甲文或乙文的主張
0	0	沒有書寫

問題（二）

【重點】行文必須扣緊「競爭力」來發想，具體支持其中一種政策，並清楚從影響層面表達自己的意見，寫出有脈絡、分段清楚的完整作文一篇，唯文長 400 字以內，約 19 行。（21 分）

級分	分數	說明
A+	19-21	能確實表達支持甲文或乙文的政策，敘寫豐富，結構有條理，並適切描述經驗與情境，對語言政策分析能夠到位。
A	15-18	能確實表達支持甲文或乙文的政策，敘寫順暢流利，分段能有條理，扣緊題幹並一一延伸論述。

B+	11-14	能確實表達支持甲文或乙文的政策，敘寫平實，結構有條理，並適切描述經驗與情境。
B	8-10	能確實將甲文或乙文政策表達出來，敘寫平實，結構尚稱合宜，但自我意見論述略顯吃力，內容較空洞。
C+	5-7	跳躍性思考，既支持甲文又支持乙文，既反對甲文又反對乙文，並且敘寫不具體，或偏離焦點，結構鬆散，文辭欠通順。
C	1-4	無法掌握題旨，跳躍性思考。
0		空白卷，或文不對題，或僅抄錄題幹

能夠扣緊題目所要求，評分的重點是必須支持其中一項語言政策，不可兩者都要，以及面對所支持的語言政策提出論證的見解。所以作答學生不知道擔心出題老師是否有其個人主觀看法，是否一定要迎合老師的答案才会有高分？只要好好的將自己的見解提出來，有憑有據，理由清晰，就是佳作。

三、高中生對甲文與乙文的多元見解

以下提供幾則高中生的作答內容，無論在支持全韓文化的政策或者臺灣的雙語政策，這兩面向，都有不錯的佳作出現，以下分別就幾則學生所寫出來的見解，作為分析依據。

(一) 支持甲文韓國「全韓字化」的看法

1.

語言，並非只是溝通的工具，它背後承載的，是文化和歷史的重大意義。

近年政府推動雙語政策，目的不外乎是能加強國人與國際的交流。但這樣的作法會有什麼代價？又真的能有效達成目標嗎？

我認為，雖然雙語政策能提升國際交流，但在本土文化逐漸式微的今日，這樣的政策恐怕會造成文化加速流失。英語本來就是極強勢的語言，若藉由政策推動，不只本土語言會被吞食殆盡，可能連「中文」這樣的語言也會受影響。

而從現實面來看，政府提出的「雙語母語兼顧」簡直天方夜譚。身為一個高中生，就算已經身在資源豐富且課表照政策走的公立學校，卻還是能明顯感覺修習英語大大壓縮了在國文領域的學習時間，更別提有機會多了解自己的本土語言了。

語言是一個國家人民共同的記憶，其流變更是活生生的歷史記憶。政策不斷宣導的國際化塑造出了一種扭曲的多元——現在還有幾個孩子知道螺絲起子

何叫 loo-lái-bà——我們會好多種語言，卻忘了自己是誰？

所以，我認為臺灣的雙語政策應該修正，仿效南韓等國強大自身影響力才是治標之道。

這篇文章的指標是，高中生支持韓國的本土語言政策。然而，對應反思臺灣的現狀，認為中文是唯一國語，文中也提到本土語言，不過，和國文領域擺在一起。我的理解是，學生不理解臺灣母語的消失與復振的急迫性，並且，家中可能父母親已經不說母語了，將中文華語當作是唯一母語政策。所以，我認為目前在推動《國家語言發展法》，如何將母語的重量與質量架構出來是重要的面向。

2.

我支持如韓國以發表本國語言為主的政策。我主張應該要用自己的語言對外傳達自己的文化，採取這樣的政策理由如下：

首先，臺灣的官方語言為繁體中文，繁體字具有一定文化價值，臺灣使用這樣的語言，我認為我們要好好保存它，並將這繁體字的美與文化價值向世界推廣，讓更多人透過中文認識臺灣的傳統文化與特色。

再者，我認為提高國人的英語能力並不能使臺灣正確的被世界認識，我們應該用臺灣真正使用的語言與世界接軌，如此一來可以避免翻譯上出現的問題而導致的文化誤植或濫用，也能使對臺灣文化有興趣的人學習繁體中文以接收第一手資料，進而使繁體中文快速發展。

如上一篇狀況相同，原來繁體中文字是迫切必須保留的，這和命題老師最先的思考有所落差。當然，這樣的書寫並不會影響分數。只是，面對全力衝刺國家語言政策的第一線人員來說是一警訊，臺灣不僅僅母語已經消失，甚至八十多年來複製的華語文中文字系統，已經被認為是要保留的國家重要語言了！

3.

權衡甲乙二文國家語言政策的利弊，與其造成的影響，我更支持甲文改革的魄力，國家本土的特色，是值得被國力重視與栽培的，畢竟要在國際舞臺上閃閃發光，我們仍需要說出屬於自己的話。

國際溝通能力與國際化視野，我相信在臺灣常久以來一直受到重視。學校開始教英文的年齡越來越小，走在校園附近琳琅滿目的美語補習班比比皆是，但有關母語的學習，一到國中就從課堂上消失，在「兼顧雙語政策及母語文化發展」，我所經歷的兩方比例卻嚴重失衡，在母語日我也從未在校與同學使用母語溝通。以上的種種不禁讓我思考：在盼望年輕世代人才能快速獲得競逐優

勢的時候，能不能多花一點時間與心力深耕本土文化，探求「我」是誰。臺灣如果希望創造屬於我們的品牌與文化產業，在放眼世界的同時，也讓把目光投射回這座獨一無二的島嶼。

語言承載著人的歷史脈絡與情感記憶，如何計畫和推動相關政策才能真正為臺灣帶來恆久的競爭力，值得我們探究思索。

這篇文章中規中矩，筆者終於看到一篇理解國家語言發展是要搶救臺灣母語的佳作了，因為文中清楚提到一到國中就從課堂上消失是一母語教學是重點。但整體學生的作答狀況來說，清楚知道臺灣母語復振有多重要的學生並不多。藉由這次寫作，筆者發現大部分年輕人的思考模式，並沒有母語的概念，這是令人憂心的。

(二) 支持乙文臺灣雙語政策的佳作

由於交稿時間急迫，筆者以自己所任教班級作為樣本，共 60 份。由於所任教學校是傳統以課業表現為大宗的思維。即使面對 108 課綱更是戰戰兢兢，壓力並沒有稍稍解除，以 60 份樣本整體來說，支持臺灣雙語政策的學生數遠遠大於支持韓國全韓文化的政策，我想藉此來思考，若要復振母語，該如何推動？以及若支持雙語政策的學生居多，母語與外語該如何同步執行，達到雙贏的成效。以下提供幾篇學生的寫作做為參考指標：

1.

比起直接廢除外語，我更支持雙語推行。面對全球化及國際化，擁有國際溝通能力相當重要。以臺灣為例，同時推動英語和母語，不但能提升國人在世界的競逐優勢，也能保護本土母語文化不被外來文化代替，甚至能推廣母語。

究竟雙語推動如何提升國人的競逐優勢呢？在歐美國家，幾乎所有人都使用英語或美語，甚至在聯合國大會也是使用英語，英語為全世界的共同語言，倘若提升國人的英語力，將來不管到哪個家都能發展，除此之外，提升英語能力也能使國人擁有國際溝通能力，能與世界接軌。

除了提升競逐優勢，雙語推動也能保護本土母語文化，若只是一味的推行外語，我認為本土母語很快便會被其替代，而且，雙語推動能幫助母語對外的推廣。近年來，很多學校會聘請外國老師來教英語，推行雙語後，國人也可以到國外教我們的母語，推廣本土文化。

以這篇文章為例，學生認為推動雙語政策，可以同時讓臺灣的本土母語文化執行，這可能是受到乙文的內容指引所示，當媒體訊息認為推動雙語政策，是全

面化往英語體系思考，可是，年輕人認為藉由雙語教育，更可以向外擴展自己的本土文化，是否能夠如此樂觀真的有如此好的成果，但不失是一個想法以及作法。也借鏡給未來母語教學一個方向。也就是說，母語教學未必只是從中文教學切入，面對臺灣企圖透過雙語走向世界潮流，應該是可以將母語與外語教學連結，提供一個或許可行的方向。

2.

我支持雙語教育政策，在今日資訊快速流通的世界，若不具備一定的外語能力，便會錯過許多即時資訊，以英語為例，美國在學術研究的貢獻我們有目共睹，大量以英語書寫的資料，若需經過翻譯再送到學習者手中，勢必會與世界對話有時差。

再者，比較韓國與臺灣優、劣勢之差異，韓國文化輸出是經規劃，系統且穩定的，在自己國內形成一定共識及驕傲，推行母語教育抑或是對外輸出才會成功。臺灣的族群多來自中國大陸，原住民比例也不低，若要統整語言或強制母語教育，很難即時看見成效，更可能產生紛爭。

我認為臺灣現階段推行雙語政策會是更好的選擇，不代表完全泯滅母語的重要性，而是在母語復興的同時增加國民競爭力，使人民對國家更有自信。

在這篇文章中，學生認為若從韓國的角度切入，對於對外貿易為主的海島臺灣，可能會造成臺灣封閉性思考，如同五零年代六零年代的封鎖性生活，所以支持雙語政策，重點除了是語言的學習之外，在內容的設計上可以怎麼做到雙贏，也希望提供給政府部門思考，不是單一文化，更邁向多元文化的開闊心胸。

3.

國家的語言發展與推動，一直是各國的重要方針，因語言可增進國家的「競爭力」。有時，國家會強制全面改變語言，例如韓國的「全韓字化」；有時，也有多元融合增加語言，例如打造雙語國家。雖各有利弊，但我認為擁有多元化的語言較好。

那麼，為什麼我認為推動雙語政策會比較好呢，以下約有兩點原因。

第一、在國際化的浪潮下，需大量與國際溝通甚至擁有國際觀的視角，而學習外來的語言會是最迅速也最有效的方式。因為在文章、書籍，各式影音媒體中，都有可知的資訊，但要看懂他們的語言。

第二、增加文化的多元性。在我們國際化的同時，也應保留自身的文化，而非用新知直截了當地完全將過往抹滅，如此一來，我們才能把傳統傳承，否則很可能如韓國般，最後只剩韓文壯大的結果。

語言，應是多元的，非一枝獨秀而是百花齊放。在現今的潮流下，我們不應拘泥於一種語言，而是要去多方地接觸、摸索。但最重要的，也別忘了保存好自身的語言，在學習更多語言時，多方的兼顧是很重要的。

這篇文章所談的主要論述，文化的價值觀在臺灣已經有多元思維，而多元中的百花齊放，不再是獨尊單一的教化內容，所灌輸的不是教條式教材，而是透過多元資訊，如何判斷以及思辨，讓語言教育與生活連結。

四、結論與建議

原先，筆者設計題型的初衷，是希望學生藉由韓國全韓文化的政策思考在臺灣的可行性，並期望藉由臺灣《國家語言發展法》的推動，去探討本土語言教學的方針。然而，後來題目設定與臺灣雙語政策比較，雖然學生所作答的結果與筆者所設定的截然不同，然而，卻更符合現況，成為未來執行母語教學的參考。

也就是說，若以韓國為例，恐怕在母語消失的臺灣社會中，大多數人會以為華文華語就是臺灣的單一語言，甚至捍衛的是中文系統的脈絡。但是藉由雙語政策的推動，是否能夠在開闊對外的想法中，拾回自己的文化價值，並且想對外表達自己的文化特色時，能夠重新思考自己的文化是什麼？或許經過思考，更有機會培養主動性，將流失的文化與語言一點一滴地檢回。

因此，透過一份考題的設計，有機會讓 650 位學生同時思考國家語言的政策，並從年輕人的思考中，筆者總結本土語言在未來教育政策上的推動，具體建議如下：

1. 雙語政策的推動勢在必行，然而必須在英語的教材中，融入臺灣本土語言與文化，而不是移植英美文化的價值觀而已。
2. 雙語政策的內容，也必須做為未來國民外交的能力培養。透過雙語政策，確實融入本土語言的學習。
3. 韓國的全韓文化政策，目前在臺灣不太適合推動，因為臺灣本土語言的復振才剛起步，若採用韓國的作法，只是深化華文華語的市場，畢竟這一代年輕人的家庭母語都已經斷層了。可以想像本土語言的推動必須更靈活，才有復振的機會。
4. 採用雙語政策融入教學的方式，未來各學科領域，若有機會融入本土語言的教學，也要全面鼓勵，教師的帶領在教育中還是有影響的份量。

國高中本土語必修政策所需的評量配套方案

林佳怡

國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心研究員

一、本土語文在國民教育中的發展歷程

自 90 學年度（2001 年）實施九年一貫課綱起，本土語言列為國小的必選修課程，學生從閩南語¹、客家語、原住民族語當中選一個語言，每週上一節課。政策推行之初遭遇許多困難與阻礙，甚至作為教學基礎的書寫標準亦尚未定案。但經過各界不斷努力，除了教育部陸續公告官方書寫符號系統及辭典之外，教科書出版商亦隨之修訂，師資方面，教學支援人員補足當時教學現場語言專業之不足，同時現職教師也透過各種研習自我精進，取得語言能力中高級認證，成為符合法令規定可教授本土語言的教師。

至於國中，則僅列為選修，在升學考量及社會重視度等因素的影響下，開設本土語言課程的學校數量極少，僅有社團活動聊備一格。2008 年，教育部開始針對十二年國教進行課程研究，2011 年啟動「十二年國民基本教育課程綱要總綱研修工作計畫」，民間即提出「本土語言課程必選修應延伸到國中」的訴求，並持續向教育部陳情、爭取，無奈決定總綱的教育部課審會內部有諸多委員反對，雖曾一度幾近成功，最終仍是功敗垂成。2014 年，總綱審議大會拍板定案，本土語言的時數配置仍與九年一貫課綱相同。十二年國教課綱於 2019 年正式公佈、108 學年度開始逐年實施（林佳怡，2021）。

而 2018 年底，「國家語言發展法」經立法院三讀通過，隔年 1 月由總統公布實施，第九條明定：「中央教育主管機關應於國民基本教育各階段，將國家語言列為部定課程。」也就是國中、高中須和國小一樣將本土語言列為必選修。即便已有法令支持，在課綱審議過程中仍遭遇許多反對，最後討論出來的折衷方案是第四及第五學習階段僅七、八、十年級（也就是國中一、二年級和高中一年級），將本土語文列為必選修²，其餘為選修，於 2021 年定案、111 學年度實施。與此同時，師資培育及第四、第五學習階段的教科書編纂工作也隨之展開。

至此，本土語教育在國民教育中雖未能達到健全，但至少有所延續，這一段路走了 20 年，過程中的衝突與妥協難以三言兩語道盡，但無論如何，本土語文教育能夠連貫，終究是好事一樁。雖然每週僅有一節課，對語言學習來說並不足夠，但學生有機會在學校持續學習，也會帶動家庭、社會的關注，加上生活環境中還是有機會接觸各本土語言，搭配學校的系統性教育，仍有保溫的效果，也讓

¹ 本文使用的語言名稱及科目名稱，以現行課綱之用法為主。

² 共同列為必選修的其他選項，還包括新住民語及臺灣手語。

未來有意願進一步學習本土語言的學生略具基礎。

二、本土語文課綱與教學的困境

本土語文課綱的寫法，在「學習表現」如同一般語言能力分為聆聽、說話、閱讀、寫作/書寫（原住民族語文多一項綜合應用），也如同其他科目，隨著學習階段的提升，學習表現所描述的能力也越高。但由於前述國中以上僅選修，以及社會重視度等問題，現階段國、高中生的本土語文能力，可能比國小高年級生來得差，學習意願也相對較低。而即便在國小，三語言在各校的教學情況也各有困境。例如，客語及原住民族語選課人數較少，往往要將各班選修的學生集合起來，甚至混年級合班授課，才能符合學校的運作，這勢必造成教學上的困難；而人數最多的閩南語，也有部分教師語言能力相對不足的情形，即便使用同樣的教科書，教學內容的深度和廣度也有相當的落差；此外，不同地區的家長，對於本土語言教育的態度不一，有些甚至相當反對，難免對學校造成影響。

一般師生和家長看待於本土語言這個科目的態度，可能與非傳統考試科目（藝術、健體、綜合活動）等較接近，然而語言的學習與部分傳統考試科目一樣需要累積，若基礎尚未習得，進階自不可能吸收。因此，當 111 學年度實施國、高中本土語言必修，首先面臨的問題即是：第三學習階段的學生，已具備足夠的能力，繼續第四學習階段的課程了嗎？相同問題的另一面則是：我們如何知道學生是否具備了各學習階段描述的能力呢？

這些教學現場的困境，難免讓社會各界對於本土語言在國高中的教學成效有所疑慮，因此教育政策下一步要思考的，就是如何回應這樣的質疑。檢視學習成效最直接、客觀的方法，就是透過有效且準確的評量（王文中等，1999）。但目前教學現場的本土語評量絕大多數未納入全校共同的定期考試，而是像非傳統考試科目一樣，由各任教老師自行評量，根據筆者的了解，部分教師會使用教科書出版商提供的題庫編製考卷，也有不少老師直接根據學生的課堂表現來評分，這樣的評量結果，恐怕難以回應前述對於學習成效的質疑。

三、檢視學習成效的解決方案

「十二年國教課綱國民中小學標準本位評量³」，很適合做為此一困境的解決方案。這套評量方法先以「課綱」作為標準，依照各學習領域/科目課綱內的「學習重點」（包含「學習表現」及「學習內容」），整併成主題、次主題，各次

³ 教育部國民及學前教育署委託國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心研發及推廣，計畫網站為：<https://sbasa.rcpet.edu.tw/>。

主題再分為五個等級（以 A 到 E 等級代表優秀、良好、基礎、不足、落後），每個等級皆有「表現描述(Performance Level Descriptors, PLD)」，此一架構稱為「評量標準」，涵蓋了期望學生學到哪些內容（主題、次主題）以及做到什麼程度（五個等級）。

以本土語文-閩南語文為例（臺師大心測中心，2021），依據課綱學習表現，建立聆聽、說話、閱讀、寫作四個主題，每個主題各有兩個次主題，以第三學習階段「聆聽」此一主題為例，評量標準示意如圖 1：

主題/次主題		A-E 五等級					表現描述PLD
語文領域-本土語文（閩南語文）第三學習階段 評量標準							
主題	次主題	A(優秀)	B(良好)	C(基礎)	D(不足)	E	
聆聽	語音聽辨	能辨認字詞中難度較高的語音。	能大致辨認字詞中難度較高的語音。	能辨認字詞中基礎的語音。	僅能有限地辨認字詞中的語音。	未達D級	
	音訊理解	能聽懂稍繁複的言談或言外之意。	能聽懂稍繁複的言談。	能聽懂簡易的言談。	僅能聽懂字詞的意思。		

圖 1 閩南語文評量標準架構示意圖

建立評量標準之後，即可依據標準設計評量工具（例如測驗題、學習單、行為檢核表等），再根據該評量工具的具體任務及難易程度，參照評量標準內涵，寫出具體的「評分指引」。執行評量後，便可依據評分指引為學生評等，學生得到的等級，就代表本次評量在該項次主題最接近哪個等級的表現描述。當單項次主題累積多次評量結果，就能知道學生在該次主題的表現及發展歷程。

這樣的評量程序與方法，原本並不是針對本土語文而設計的，而是在現行百分制之外，提供一套以標準參照建構、且完全對應課綱的評量和成績解釋方法，可呈現各領域素養培育的成效，並適用於國民中小學各領域/科目。而這套程序與方法，則剛好可以解決檢驗本土語文學習成效的問題。

首先，標準本位評量是直接為教學現場設計的，在本土語文領域的操作中，依據評量標準設計題目時，可以將課本教過的內容當作素材來命題，也可以延伸到一般生活應用，因此兼具了成就測驗與能力測驗兩種性質。

第二，本土語文評量標準的「主題、次主題」，來自於課綱學習表現的「類

別」，「表現描述（PLD）」則參考學習表現的條目內涵及一般語言能力認證的能力指標綜合而成，學習內容則為命題的範圍與素材。也就是說，評量標準完全扣合課綱，那麼依據評量標準所設計的評量工具，從試題內容到成績解釋，自然也都立於課綱的基礎之上與規範之內。

第三，這套標準將學生能力表現分為五個等級，並將其中的基礎 C 等級設定為「通過」門檻，在通過之上再分出良好 B 與優秀 A 兩個等級，讓較頂尖的學生也能有展現的空間；未通過者則分為不足 D 與落後 E，可據以提供不同的學習扶助方案。細究基礎 C 的門檻描述，並與 B、A 等級相較，可以發現要通過這個門檻並不困難，且可在對應標準的前提下調整試題難易度，讓學生循序漸進。此一基礎門檻，豎立了可明確遵循且全國通用的標準，不僅可以了解個別學生的程度，也能檢驗全國學生的學習成效。

四、以標準本位評量回應課綱需求

目前，臺師大心測中心已建立第一到第三學習階段閩南語及客家語的評量標準及相對應的示例，並實際在教學現場實施。未來，只要將標準向上延伸到第四、第五學習階段，再加上原住民族語文的評量標準，即可建立起完整的本土語文標準本位評量架構。

將本土語文標準本位評量落實在教學現場，便可解決前述的兩大問題。從隨堂考、學校定期評量，到各學年度甚至各學習階段的結束，皆可實施規模不一的標準本位評量，並可根據評量結果來檢視學生的學習成效、並提供教師教學回饋。而針對國高中本土語課程需依據學生程度給予不同等級教材的規定，也可在國小畢業或國高中入學時實施標準本位評量，讓教師了解學生是否通過前一學習階段的基礎 C 等級，再選用適合學生程度的教材與教案。且由於這套程序是標準參照、又扣合課綱，只要讓教師受基本的訓練，可以全國共同實施，也可以由各地區、各校分別實施，而不會有標準不一致的問題。

回顧歷史，本土語言從語言的正常發展走到不自然的急速衰微，至今，語言復振的意識方興未艾，但整體社會的語言能力正在與時間拔河。本土語言教育在國民教育中最後一個區塊的拼圖，終於補上了一部分，雖然不夠完整，但仍值得各界持續關注與努力，使國高中本土語文必修政策能往更好的方向發展。

參考文獻

- 王文中等（1999）。**教育測驗與評量：教室學習觀點**。臺北：五南。

- 林佳怡（2021）。以電腦輔助出題的臺語詞彙測驗研究俚語法接觸調查（博士論文，國立臺灣師範大學臺灣語文學系）。取自國立臺灣師範大學圖書館 <https://etds.lib.ntnu.edu.tw/thesis/detail/8b26ca45a13c9024658afc01c48c704a/?seq=1>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>
- 教育部（2016）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域-本土語文(閩南語文)。取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（2021）。十二年國教課綱國民小學標準本位評量示例彙編：語文領域閩南語文。取自 https://sbasa.rcpet.edu.tw/SBASA/documents/Minnan_E.pdf?20200812



國高中本土語文必修政策問題分析與建議

蔡昊宸

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士生

一、前言

語言是文化傳承、族群發展的重要資本，在臺灣過去曾經有過「國語」運動，導致本土語言逐漸消逝，儘管在 2000 年實施九年一貫後，本土語言於國小已成為正式課程，國中則是以選修方式來學習本土語言。直到十二年國民基本教育開始，對於本土語言才有明確規範的課程綱要（教育部，2018）。除了課綱的規定外，2018 年通過的「國家語言發展法」將本土語文列為國中與高中的部定課程，企圖振興式微的本土語文，此法預計於 2022 年 8 月執行。然則這一舉動勢必對國高中課程產生影響，像是課程的安排、師資是否足夠、對 108 課綱、2030 雙語國家的衝突等等，都是需要考量的因素。

二、國高中本土語文課程問題分析

（一）本土語文課程與彈性課程的衝突

因應國家語言發展法，自 111 學年起國中生每週有一節必修的本土語文課程，如何把這一節課程放進課表裡著實一道難題，根據教育部課程審議會的決議，本土語文的課程將會挪用到 108 課綱所排定的彈性學習課程，原先的彈性課程該何去何從，變成是國家語言發展法與 108 課綱的衝突。在 2030 雙語國家的政策上，也可能使重心轉移到英語而忽略了本土語文，進而衍生出另一種阻礙。為避免彈性課程被本土語文課程取代，教育部規範國中每週上課節數由 32 至 35 節提升至至少 33 節（教育部，2021a）。高中部分則是以必修兩學分的方式實施。這樣的加課對學生而言是否額外增加了學習時間，減少了其他科目的學習，能否有效學習本土語文也是個問題。

（二）本土語文種類眾多、學習的實質意義與學生背景的落差

臺灣種族多樣，本土語文又分為好幾種，例如閩南語、客語、閩東語、原住民語，光是原住民語就有多達十幾種，本土語文的課程中又能選擇新住民語，學生究竟該選擇何種語言也是一大困擾。多數本土語文的傳承來自家庭，因此不少學生在修課前已有基礎，再加上學生背景沒有硬性規定，對於新住民的子女來說，這無疑會造成語文程度上的懸殊，光是學習本土語文已有難度，若只是單純學習語言而不了解該文化，便會失去學習本土語文的意義，反而也令語文程度造就另一群學習弱勢的學生，且增加教師教學的困難。

（三）本土語文教師師資不足

本土語文成為必修課程，首先遇到困難的即是辛苦的教師，專業的本土語文教師少之又少，加上本土語文種類也多，尤其是原住民語方面，各種族語與地方口音差異甚大，在本土語文教師兼職教師比正式教師較多的情況下，教育部規定教授本土語文需要是正式教師且有中高級以上證照（教育部，2020），對於原先教其他科目的教師來說門檻不低，降低了現職教師跨科教本土語文的意願，師資不足也導致很多學校可能只能開設閩南語與客語，勢必會犧牲掉想修原住民語或原住民學生的學習，要如何彌補各語言的師資空缺也是很重要的課題。

（四）科目太多與彈性、社團課程的壓縮增加學生負擔

國高中的課程有諸多不同科目，自九年一貫起，藝能科增設不少課程後，基礎科目也有遭到壓縮，108 課綱後更是減少堂數，現今又增加本土語文這門科目，即使教育部說明不會變動部訂課程，但也確實減少了校訂課程（教育部，2021b），造成學生的彈性時間與社團活動時間大幅縮減，當課程塞滿眾多專業科目會增加學生學習負擔，更遑論還要學生精熟各個科目，不只教師要承擔學生的學習情況，學生的學習也較容易出現疲乏現象，這也是非常需要重視的課題。

三、國高中本土語文課程問題策略建議

（一）應對一：不更動修課堂數與彈性課程，以未來發展為重

在不減少也不增加課程堂數的情況下，又要與 108 課綱的彈性課程不發生衝突，建議讓小學的本土語文課程照舊，將國高中的本土語文課程移至大學，成為大學的必選修課程，與 2030 雙語國家注重的英語並重，可以使學生因應自己的科系以及未來出路，考量自身會使用到的語言來去做抉擇和修課，也能讓真正有興趣的學生在大學中較容易推廣本土語文，並且為本土語言取得更多的關注以及重視。

（二）應對二：差異化教學與沉浸式教學減少背景的差距和體驗本土語言文化

教師可針對不同背景、不同程度的學生進行不一樣的教學策略，像是請家庭中常以本土語文交流的學生協助新住民背景的學生，或是進行一對一的對話課程，根據不同程度的學生給予不同的內容。抑或是使本土語文成為教學語言，將本土語文延伸至其他科目，像是地理課、歷史課等等，讓學生了解每種本土語言之文化，從而選擇有興趣的本土語文進行修課，在教授到該文化相關內容時，則使用該文化語言來做教學，更能讓學生兼顧兩者，也得以在生活中運用到本土語

文，因而達到所學所用。

(三) 應對三：集中與增加本土語文師資培訓與專業化

因應少子化，學校和班級數日益降低，而需要教授的專業科目逐漸增多，導致不少專業科目是由別的科目的教師配課，加上本土語文眾多，每種語言至少有一名專業教師也不容易，若是將本土語文課程移至大學，不只能集中本土語文專業師資和資源，也能使大學開設更專一且精緻的本土語文必選修課程。而在師資不足方面，本土語言光是族群、口音、腔調就多達十、二十種，每一種本土語言都要有專業教師實屬不易，若是增加本土語文公費師培生、本土語文教師職前培育課程，或是提供現職教師參與本土語文培訓津貼、給予考取本土語言證照獎勵，甚至是聘請熟悉族群語言的在地人來教導、協助他們進修教師證，都能有效提升本土語文教師的人數、能力與授課意願。

(四) 應對四：運用課餘時間提升本土語文學習動機與成效

為避免減少彈性課程與社團活動，進而影響其他科目和本土語文課程的學習，除了將本土語文課程移至大學的方法外，亦可將本土語文課程排至課餘時間，不壓縮彈性課程與社團活動的同時，也能降低學生在學校必須整天學習專業科目的壓力。而本土語文的學習較多是從小在家庭中耳濡目染，以至於課程與教材的編排顯得更為重要，要能引起學生興趣，才不會讓學生在學習時感受到負擔，且使學生於課餘時間能積極學習，像是遊戲式教學，借助遊戲方式使學生在其中取得成就感，也可藉由數位科技來引發學生的學習動機，好比 APP、擴增實境 AR、虛擬實境 VR。本土語文不光是學習一種語言，它更是蘊含本土文化、歷史、自然、地理、文學、藝術等在地的文化內涵。本土語文的課程最重要的是讓學生真正關心本土語文並認真學習，因此可以建構本土語文的情境學習環境、舉辦城鄉文化交流、本土語文文化體驗活動、甚至是校外教學等等。

本土語文的學習與傳承是需要長時間的累積，用心感受生活周遭真實存在的本土文化，在地風情勾勒出語言與文化，語言與文化發揚每一塊土地上的生命歷程。學校的教育並非是學習與振興本土語言的唯一管道，多數人的本土語文都是從小由家庭中學習而來，也有不少人是受到環境文化影響，地方機關與各部會亦能有所幫助，包括營造本土語文文化環境、大眾傳播、民間推廣、藝文活動、布袋戲、歌仔戲等等都對本土語文的復興有所幫助，是最直接且深植人心的傳承。因此本土語文的學習不能單靠學校教育，須加強家庭、校園、社區本土語文的學習環境，使本土語文的資源能夠多樣化，藉由大眾的本土語文文化意識與民間力量來發展與推廣。

四、結語

本土語文是族群珍貴的寶藏，挽救將快消逝的本土語文固然重要，也是極需擔心的，國高中本土語文必修政策的決定有好有壞，也勢必對教育現場帶來衝擊與衝突，雖然我國在政策和制度方面都有想讓本土語文傳承下去，但與其讓學生對新課程更忙、讓教師對教學更焦頭爛額、讓學校課程更複雜，筆者認為應該更實際去了解大眾對於本土語文的感受和看法，並將這項政策的修改和調整更加貼近和符合現今社會情況，相信不管是對於學校或老師，都能有更明確的方式和較好的方法來實行，筆者也在這裡鼓勵大眾一起投入本土語文的文化發揚與傳承，並期望能藉由上述各項可能策略，使本土語言以及本土語文化能繼續紮根，永久地流傳下去。

參考文獻

- 教育部（2018）。一、「十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域—本土語文(閩南語文)」二、「十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域—本土語文(客家語文)」三、「十二年國民基本教育課程綱要語文領域—本土語文(原住民族語文)」四、「十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域—新住民語文」。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001732&Keyword=%E6%9C%AC%E5%9C%9F>
- 教育部（2020）。高級中等以下學校及幼兒園客語師資培育資格及聘用辦法。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001974>
- 教育部（2021a）。教育部因應國家語言發展法修訂108課綱總綱 課審會審議進度說明。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CC341C5E01D8FA08
- 教育部（2021b）。國家語言列為部定課程 不影響各領域部定課程之學習。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=768367D8987007F4



高中閩南語文教師增能研習規劃建議

魏俊陽

新北市永和區秀朗國小教師

國立臺灣師範大學臺灣語文學系博士生

教育部高中本土資源中心共同主持人

一、前言

2021 年 1 月 9 日，高級中等以下學校課程審議召開 110 年第 1 次會議，持續審議「十二年國民基本教育課程綱要總綱」修訂草案，最後決議本土語文在國中教育階段，國一、國二列部定必修，國三改採選修；高中教育階段之本土語文課程，列為部定課程 2 學分；另學校可依照學生學習需求，於校訂課程中規劃 4 學分供學生選修，預計 111 學年起實施（林琬琪，2021）。

二、閩南語文師資增能研習

依據教育部規畫，高中閩南語文師資來源採多元管道，培育專任師資，包含職前培育、學士後教育學分班及第二專長學分班，並辦理教學支援人員及現職教師培訓。然前述人員中，依目前高中教學現場需求及實際狀況，以現職教師培訓為最立即能解決師資問題之方法。而依據「高級中等以下學校及幼兒園閩南語師資培育資格及聘用辦法（草案）」第 2 條規定略以，參加中央教育主管機關辦理之閩南語能力認證，取得中高級以上能力證明之合格教師得從事閩南語文課程教學。因此，首要之務應鼓勵高中現職老師參加閩南語語言認證，並通過中高級以上，以達任教之資格。

此外，由於閩南語文課程未曾於高中實施，因此，任教老師除具備語言能力外，亦應提升其對閩南語文語言、文化及文學等方面的教學知能，方能讓教學更為有效且落實。因此，教育部及各級地方政府，應妥適規劃高中老師參與閩南語文相關研習課程，以利精進教師之教學能力與閩南語文相關專業知能。表 1 為高中閩南語文教師研習增能課程建議，課程類別分為本土語文基礎課程及教學專業課程，總計 36 小時，並依各課程屬性及其內涵，簡要說明各項課程實施內容，藉以提升高中現職教師對閩南語文的語言能力及教學專業知能。而課程之實施，可由各縣市政府委請台文系所教授及地方本土語文輔導團團員協助授課，由於本土語文課程已在國小階段，自九年一貫時期實施至今已超過二十年，高中端亦可向國小詢問相關課程安排及教師授課細節，以利在 111 學年度時，高中順利推行本土語文課程。

表 1 高中閩南語文教師增能培訓課程建議

課程類別	課程名稱	研習時數	課程內容摘要
本土語文基礎課程	閩南語文音韻與書寫系統解析	6 小時	介紹閩南語文標音系統，提升閩南語文書寫與閱讀核心素養，精進教學策略。
本土語文基礎課程	閩南語文詞彙與語法系統解析	4 小時	語法分為語音、詞彙、句法、語意等，本課程簡單扼要地介紹閩南語語法領域的重點與要旨，增進閩南語文教學的技能與認知。
本土語文基礎課程	閩南語聽力與口說	3 小時	加強教師對閩南語的聽力與口說能力，並符應課綱中聆聽與說話之核心素養。
本土語文基礎課程	閩南語文文學探究	3 小時	介紹閩南語文文學作品、作家及合適高中學生閱讀之閩南語文文本與內涵探究。
教學專業課程	閩南語文課綱解讀	2 小時	簡介 12 年國教閩南語文課程綱要及核心素養內涵及其項目解讀與課程規劃之注意事項。
教學專業課程	跨領域及議題融入本土語文教學實務	3 小時	探討跨領域融入及議題融入本土語文之具體教學策略及教學實務分享。
教學專業課程	閩南語文教材教法（含教學活動設計與教案撰寫）	6 小時	簡介閩南語文常見教學法，並聚焦於適用於高級中等教育階段的閩南語文教學四大學習表現（聆聽、說話、閱讀、寫作），介紹本土語文之跨領域教學的教學活動設計，包括撰寫方式、要素、要領及示例。並介紹素養導向閩南語文教案撰寫技巧，於課堂中分組進行活動設計和教案撰寫練習。
教學專業課程	閩南語文教學媒體選擇與運用	3 小時	介紹閩南語文常見之教學媒體種類、特色、運用技巧及時機，並運用實例探討適當的教學媒體之選擇與使用。
教學專業課程	閩南語文學習評量	3 小時	介紹閩南語文學習評量之應用及評量方法與實務分享。
教學專業課程	閩南語文教學演練	3 小時	指導學員結合本次所學，實地撰寫教案與進行教學演示練習，並透過觀議課進行教學回饋與修正。

資料來源：魏俊陽（2021）

三、結語

隨著國家語言發展法的通過及實施，閩南語文課程亦將邁入新的里程碑，從國小延伸至國、高中學習階段，教師做好相關準備，從本身的語言認證通過及教學專業知能提升做起，方能讓學生的閩南語文學習達到預期之學習效果。協助高中現職教師增能課程，可安排於寒、暑假等較長之教師備課時間，減少平日教學之負擔外，亦能讓研習較有成效與連續性。

參考文獻

- 林琬琪（2021）。教育部因應國家語言發展法修訂108課綱總綱課審會審議進度說明。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=CC341C5E01D8FA08。



他山之石：國高中本土語文必修政策施行前的考量

羅玉君

國立臺北教育大學生命教育研究所碩班研究生

一、前言：他山之石

對於本土語文的重視，是本土及自我認同重要的一環。從文化傳承和促進文化多樣性的角度來看，也至為重要。自 2014 年基本十二年國教落實後，本土語教育必修仍僅限於小學，延伸至國高中是勢在必行。然而在落實之前，若能檢視實施在小學階段的現狀和困境，作為國高中實施本土文必修之參考。方能使政策真正有所裨益。

目前國小階段，每週一節本土語文為「必修」，閩南語、客家語、原住民族語及新住民語四選一，國中和高中則為選修。但依國家教育研究院研訂的總綱草案，111 學年度起國小和國中七、八年級每週必修一節本土語文，九年級為選修，高中則是 3 年內要修完 2 學分本土語文，另納入手語、馬祖使用的閩東語等，立意至為良善，但勢必有許多議題值得討論。

二、國小本土語現場問題分析整理

1. 每周只上一堂本土語

語文需要長時間的浸淫和環境的營造，每周一堂僅止於蜻蜓點水，往往在一堂課之後，到下一堂課之前，學生並未有更多的沉浸。整個學期下來，多數連基本生活用語都未學會。

2. 課程及教材忽略文化之美與根源

當前的本土語教材著重適用於全國（吳俊憲、吳錦惠，2014），內容旨在活潑有趣，融入生活食衣住行，卻忽略了文化之美與根源。而當初推行本土語教學立意之一，也在保存族群文化。倘若學生學習本土語，連何謂客語和閩語、自己的先祖語來源皆不清楚，對於學習動機與族群文化的理解就更是少之又少了。

3. 專業師資的嚴重缺乏

以客語為例，光是腔調就有五種之多。原住民語也各有族群，學校無法提供相關專業師資，多採以教師支援的方式進行，各支援教師或行政主管參加短期研習即上場，雖參加資格檢定，但很難全心發展本土語文教學，更遑論不同腔調的分班教學。

閩語教學中，閩語兒歌、詩詞賞析；說唱藝術，是值得保存，卻也是閩語教

師們最亟需學習的一環（吳宗立、陳惠萍，2015）。目前在學校相關教師在短暫的每周一堂課中，僅能協助學生反覆練習基本語文能力，對於文化與主動探索等，仍有極大的空間改善。

原住民語更是人才難尋、教材難覓。各族語言各異，而政府是否有適當的課程規劃和審定的教材，以及專業教師的個階段輔導和認證，是值得重視的課題。

4. 無法結合家庭與社會資源

本土語課程目前除課堂之外，無法延伸至家庭和社區。學生下課後，甚至不會在學校講本土語，縱然政府立意良善，但家庭及社區的配套措施，也是語文學習的要素之一。如推動親子共學本土語、社區耆老的本土語分享……。若不能落實生活，推展也只限於推展。

5. 各項本土語競賽，僅限於少數師生

基於功利主義及成效，無論何種語文競賽，自是選出原就熟悉本土語和表現優異的學生，拿到成績即有績效，對於其他學生來說，參與感明顯不足。

6. 相關社團成立與學習的不足

學習若能出於主動及興趣，效果當事半功倍。但小學端相對困難，除課堂及團體、個人競賽活動之外，幾無相關社團活動。對於語文情境的營造至為缺乏。

根據以上在小學的觀察，推而論知國高中的本土語必修教育。當基礎未打好、甚而學習興趣被破壞之時，要重新教學或再上層樓，恐怕需要更多的調整。

三、結論：配套措施應先行

檢視現狀，對於國高中將本土語列為必修，勢必要先解決國小端已看到的問題，再審視國高中端不同於國小學童的身心狀態及升學壓力，綜合評估，才能更有效的達到尊重本土多元文化的美意。

諸羅列以下問題，提供參考：

1. 小學專業本土語師資的缺乏，在國高中是否已解決？
2. 每周一堂課的現狀，升上國高中之後面臨強大的升學課業壓力，再列為必修，是否更增學生壓力、視學習本土語為重擔，失去學習胃口？
3. 如何在國語文及英語教學的排擠效應之外，協助學生樂意學習多元化語言？

4. 是否有配套的本土語社團和學習氛圍的建置？能否整合國小國中高中的師資及教材？
5. 不同於小學，國高中已有更多的思辨能力。僅止於生活口語的本土語教學恐已不足引發學習興趣，是否應加廣加深，但若前端基礎不足，國高中端恐窒礙難行。
6. 結合家庭、社區與學校的資源是否整合？地方耆老的加入是否考量？……而這些，都需要更專業的師資和配套方案。

目前看到有關配套措施是以多元管道培育各語別專任師資，提供經費和人才庫媒合。事實上小學端已是如此，卻仍呈現師資人力缺乏及流動率問題，頗有緩不濟急的情況。語言需要長時累積，專業甚至專任師資的配置，恐需要更多時間及檢核。

然語文的學習應是持續和全方位的，不是教學得來，而是從生活中得來（黃東秋，2007）。本土語的推展是必然的趨勢，國高中本土語教學列為必修，必須考量的因素會比國小更多，國高中的認知思辨學習能力也比國小強得多，若能以國小的困境為借鏡，作為國高中的銜接和全盤考量，並整合國中小的人力、教學資源和教材、加強學校、家庭與社區的結合，必當事半功倍。國小端的本土語教學問題尚未解決，強力推行國高中端，且戰且走，是否能達到預期的效果？或是流於形式？值得深思。

參考文獻

- 吳俊憲、吳錦惠（2014）。本土語教學成效—問題分析語因應策略。臺灣教育評論月刊，3(7)，92-96。
- 吳宗立、陳惠萍（2015），國民小學教師閩南語態度教學之研究。國民教育研究集刊，13，209-229。
- 黃東秋（2007）。多語言教室：美言巧語生態環境之營造。原住民族語言的發展—理論與實務研討會論文集。



幼兒教育先驅張雪門傳略——兼論對教師專業的啟示

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

一、前言

張雪門先生（1891-1973），係我國現代史上著名的幼兒教育家。張雪門早歲在華北地區推行幼兒教育，陳鶴琴則活躍於華南的幼教界，因此張雪門和陳鶴琴並稱為「南陳北張」，兩人在中國幼教史上佔有相當重要的地位。張雪門除了在中國大陸推行幼教之外，也在臺灣進行幼兒教育與福利工作長達二十多年，係臺灣幼兒教育的先驅，有很多值得學習的地方。是故，先略述其生平事略，再說明其教育思想，最後再闡述其生平事蹟與學說對教師專業的啟示。

二、生平簡述

依據黃常惠（2000）、翁麗芳（2007），張雪門先生的生平可以簡述如下：

（一）出生殷實人家，新舊學問並進

張雪門，浙江省鄞縣（寧波市）人，生於清光緒 17 年（1891）。張家是世代經營當舖的殷實人家，張雪門是兄弟五人中的長子，13 歲時父親過世，張雪門以長孫的身分備受家族期待，延師受家塾四書五經刻板卻嚴厲的課讀教育，再到鎮上「鄞山書院」就讀，再插班入讀「浙江省立第四中學」。張雪門畢業後即受聘執教小學，並未繼續升學。直至 1924 年（33 歲）才進入北京大學擔任註冊課職員，以工作餘暇旁聽北京大學教育系的各個課程，奠定其教育學理論基礎（翁麗芳，2007）。

（二）任教小學，並開始對幼教深入探索

民國元年（1912），張雪門出任鄞縣「私立星蔭小學校」校長，開始接觸學校教育工作。而真正開始從事幼兒教育，則是在民國六年（1917），參加了浙江省教育參觀團，到過上海、南京、無錫、蘇州、南通等地，考察幼兒教育。他發現各地的教學方法竟是不同的，例如，蘇州的幼稚園以教師的琴聲引導，孩子遊戲到講故事的銜接過程，都以跳步方式進行。而無錫的蒙養園，則採用了固定的課程時間表，以老師為中心，孩子跟著老師的指示活動。而在這些不同的教學型態，孰優孰劣，而孩童又應該接受什麼樣的教育，這個疑問在張雪門的心中萌芽（翁麗芳，2007）。

同年，因家鄉仕紳的資助和支持，張雪門在鄞縣籌設「星蔭幼稚園」並任園長，這時張雪門開始了他的幼教生涯，但在此時，張雪門對西方幼教思想還沒有深入的接觸。另為了培育幼兒園的師資，在 1920 年四月，張雪門創辦「星蔭師範幼稚學校」，開始幼兒園師資培育工作。

(三) 赴北京朝聖，學習幼教理論

民國 11 年（1920），張雪門時年 29 歲，他帶著朝教育之聖，取幼教經典的念頭上北京任教與求學，先到當時新教育名校「孔德學校」（首任校長為蔡元培），擔任小學部主任。

民國 13 年（1924），張雪門在北京大學教育系旁聽課程。唯在教育系的課程裏，並沒有張雪門感興趣的幼兒教育。直至有一次在參觀博氏幼稚園之後，買花生米吃，意外發現包花生米的報紙上竟然是福祿貝爾（F. W. Froebel）的講義，後來從這張紙尋線找到福祿貝爾《母親遊戲》的註解本，張雪門便開始著手研究福祿貝爾（翁麗芳，2007）。

此時北大教育系主任高仁山給張雪門很大的鼓勵並提供福祿貝爾、蒙特梭利的著作供他研究，張雪門因此定下「以一年時間研究福祿貝爾、一年研究蒙特梭利、一年時間研究世界各國，再以一生研究我國的幼稚教育」這樣的職志（黃常惠，2000）。高仁山是留美的知名教育學者，對張雪門日後幼稚教育思想的形成扮演著啟蒙的角色，是張雪門研究幼兒教育的第一個貴人。

民國 17 年（1928），張雪門再次回到孔德學校任小學部主任，兼任《新教育評論》編輯，因為這個職務之故，張雪門結識了名教育家陶行知，因而張雪門在師資培育概念上，受到陶行知許多的啟發，係張雪門研究幼兒教育的第二個貴人。

(四) 全心投入幼教研究，致力培育幼教師資

1928 年，張雪門和幾位朋友成立了「北平幼稚教育研究會」的組織，專門從事幼稚園教學方法的研究工作。隨後，孔德學校創辦幼稚師範科，併設於高中部，由張雪門任孔德幼稚師範科主任。

除了行政工作之外，張雪門還主講幼稚教育課程，並指導師範生從事實習的工作。有鑑於當時的師範教育重理論而輕實務，張雪門亟思改革，乃將其在曾任職的「鄉村建設實驗院」所學到的「騎馬者應從馬背上學」的信念，應用到師範生的課程上，於是「有半日實習半日授課」的新式教學方式的出現（黃常惠，2000）。

孔德幼稚師範科經營兩年後，1930 年秋，張雪門應聘到北平香山慈幼院，和院長熊希齡的女兒熊芷在香山見心齋創辦「香山幼稚師範學校」，又稱「北平幼稚師範學校」。在張雪門的主持之下，香山幼稚師範學校成為三十年代前期中國北方學前教育改革的試驗中心。為了貫徹師範生實務學習的經驗，加強學科知識和生活技能，張雪門在香山幼稚師範學校採用半「道爾頓制」(Dalton Plan) 的教學方式，重視幼師生行為的實踐，以之為吸取知識、技能和習慣的策略。亦即，除了「幼兒遊戲」、「美術工藝」等課程是在教室講授之外，所有科目都採自動、合作、自主學習方式：每個月發給學生課程指導書，教師按日課表時間出席教室備學生諮詢，而學生自由出入，自主安排學習進度（翁麗芳，2007）。

在致力幼兒教育、幼兒師資培育的同時，張雪門也因為國家面臨日軍不斷的侵略而憂心忡忡，所以在民國 22 年（1933），北平社會局起草幼稚園具體課程實施方案，張雪門便大力主張在兒童為本位的教育課程中加入民族意識教育。他認為幼兒也需要公民訓練，培養民族思想，才能符合當時的社會需求，然而這個民族改造的幼兒教育之建議，並未獲當局採納。

民國 23 年（1934），河北省教育廳邀張雪門擔任科長，張雪門首次從事政府部門的教育行政工作。同年秋天，聘請山海工學團輔導主任戴自俺到北平，協助他在北平埠城門外羅道庄所開辦的鄉村教育實驗區，將整個實驗區規劃成一個完整的教育體系，包括幼稚教育、成人教育和婦女教育，目的是讓幼師生有更多在農村落實、印證兒童發展理論的機會（翁麗芳，2007）。

(五) 抗戰爆發，仍致力培育幼教師資

1937 年 7 月，蘆溝橋中日戰爭爆發，平津先後淪陷，張雪門不願意留在北平當亡國奴。遂將香山幼稚師範學校遷到廣西桂林，並和當時的廣西省教育廳長邱昌渭協商，開辦為期一年的短期幼稚教育師資訓練。隨後，正式開辦了「北平香山慈幼院桂林分院廣西幼稚師範」(即香山幼師桂林分校)，然因戰火擴及桂林，乃將幼稚師範學校由桂林遷到古宜，接著又遷到丹洲（黃常惠，2000）。

民國 31 年（1942），張雪門應聘至在陝西的「國立西北師範院」任教一年，並主持該校家政系所設立的家庭教育實驗區（翁麗芳，2007）。民國 32 年（1943），轉到重慶從事兒童福利制度的實驗。隔年（1944），到四川江北縣水土沱，招收戰時兒童保育院畢業的女生，著手保育員的訓練。並且為了幼稚教育的加速發展，在各地成立以最少經費普及幼兒教育的「幼兒團」，一邊招收兒童，一邊訓練幼教行政、教學人才。

(六) 渡海來臺，筆路藍縷，以啟山林

抗戰勝利之後，張雪門從重慶回到北平，然原來的北平幼稚師範校地已成為「北平市立第三女中」，為了復校，張雪門多次向北平市教育局請願未果，乃在民國 35 年（1946），應臺灣省民政處之邀，帶著女兒張玫到了臺灣，在北投創設兒童保育院（後稱「臺灣省立臺北育幼院」）（翁麗芳，2007）。

創立之初的臺北育幼院所收容的兒童係家境貧寒和智能不足、營養不良、文化落後等等的弱勢兒童。張雪門為區分嬰兒教保、幼兒教育和學齡兒童教育的重點不同，乃將六足歲以上兒童遷到小學部，於是育幼院正式劃分為「育嬰部」、「幼稚部」和「小學部」（翁麗芳，2007）。臺北育幼院係臺灣光復後第一所政府規劃設立的專業性兒童保育機構，為後來的臺灣兒童福利和教育工作奠定了紮實的基礎。

為了彌補師資的不足，張雪門從大陸聘請了由香山幼師畢業的姚潤珍、袁孟英、李蟾桂、池寶華、華霞菱等來臺任教。其中，李蟾桂後來轉任臺北師範專科學校（即現國立臺北教育大學）實驗小學附設幼稚園主任，而華霞菱則在新竹師範專科學校（即國立新竹教育大學，現合併於國立清華大學）實驗小學附設幼稚園主任（翁麗芳，2007）。二位高足皆在幼教領域實施張雪門先生的「行為課程」。

張雪門在主持育幼院期間相當重視對家長的親職教育，他認為一套完整的教育，對象不只是針對師範生、院童、同時家長也應該參與。同時，因為當時院童的生活經費不足，所以為籌措院童的伙食費，在育幼院成立家長會，一方面做為家長和院之間的橋樑，另一方面透過家長會發動義演募款（黃常惠，2000）。

(七) 戮力從公，繼續從事幼教師資培育

除了創辦育幼院之外，張雪門也受邀在臺北女子師範學校（即現臺北市立大學）幼稚師範科為高年級學生授課。張雪門讓學生分為兩組，一組到育幼院實習、一組留校上課，然後互換過來。學生則以育幼院中的兒童作實習的對象。這種作法不但解決了院中缺人手的問題，也讓臺北女師的學生除了理論的學習外，亦可經由參觀、見習、試教、輔導等實習歷程中，培育紮實的知識、技能和習慣（黃常惠，2000）。

此外，張雪門從 1950 年起，以通信方式指導臺南師範學校幼稚師範科進行行為課程實驗。1952 年親赴臺南師範學校講學三週，為暑期講習會的學員授課。同時，亦參與、指導「中國幼稚教育學會」幼教推廣工作。

（八）退休後勤於筆耕，並致力幼教

民國 42 年（1953）張雪門因為視力不佳，從臺北育幼院退休。退休後的張雪門兩袖清風，搬離宿舍後並無棲身處，幸賴王介容、李蟾桂、華霞菱等門生不忍終身奉獻教育的恩師晚年竟居無定所，乃集資在北投大屯山麓興建一屋贈，張雪門稱之為「石室」（係石頭建材所建），石室之小廳名「誰來堂」，以示今日此堂屬我，他日又不知此堂屬誰的無常感慨（翁麗芳，2007）。

雖然疾病纏身，但是張雪門仍不放棄幼兒教育及師資培育的工作，所以當臺南師範幼稚師範科成立實驗幼稚班，請張雪門當顧問，指導行為課程的實施時，他義不容辭地答應了。此外，張雪門也在《中華日報》出版每週一次的幼教之友的專刊，其目的是傳遞行為課程的理念，以及提供幼教資訊（翁麗芳，2007）。

張雪門的晚年生活，健康不佳，視力出現問題，更因為中風而半身不遂。雖然在病痛中，張雪門仍以一隻眼、一隻手的方式，筆耕不輟。民國 43 年（1954），空軍婦聯分會在全省各眷村普設幼兒團，聘請張雪門為顧問，每月編寫《幼教輔導月刊》，刊載幼兒活動教材，傳遞幼師教學、溝通技巧以及深入淺出的幼教理念，係幼教老師少有的在職進修教材（翁麗芳，2007）。

民國 45 年（1956），僑民教育函授學校校長彭震球請張雪門擔任幼稚教育科的主編，為僑務委員會編寫《幼稚園課程活動中心春、夏、秋、冬》、《幼稚教育講義》，以作為海外華僑從事幼教的參考教材。另張雪門亦陸續編寫出版的書籍還有《幼稚園科學教育集》、《實習三年》等專書（黃常惠，2000）。

1972 年 4 月 15 日，張雪門因為再次中風，逝世於臺北市立和平醫院。一代教育家揮別清貧但對幼兒教育貢獻卓著的人生，令人景仰與懷念。

綜觀張雪門一生，可謂是相當的傳奇，他的事蹟，可就大陸時期和在臺二個時期加以評論。在大陸時期，他雖然沒有很高的學歷，但由於熱愛幼兒教育，加上自學有成，在貴人協助與支持下，開創了一系列的幼兒學校，可說是我國幼兒教育的開創者。此外，因為幼兒教育工作的推動，首重師資，是故先生亦戮力幼兒師資培育工作。可見一位教育家只要有心，加上不懈的努力，一定會對教育有卓越的貢獻。

在我國中央政府遷臺時期，張雪門因緣際會，來臺從事兒童社會福利工作，他能將兒童保育與幼兒教育融合處理，進而從事幼小銜接的工作，在當時實在是一個非常有前瞻性的觀念。在進行幼兒教育之餘，張雪門亦非常重視師資培育工作，他不辭辛勞地兼任幼兒師資培育教授，盡心盡力地傳授他的教育學說與實務。

即使晚年境遇淒涼，先生亦不改其志，不輟地從事幼兒教育的薪傳與寫作工作，實在相當令人敬佩。

無論在中國大陸或者在臺灣，張雪門先生重視實務、在實踐中學習的精神，是可以效法的。一位教育家的成長固然有其理論上的基礎，但是能將理論與實務相結合，甚至能在實踐中歸結出一個更有系統的理論，進而指導繼起的實務，才是一位教育家之所以成為教育家的根本緣由。「實踐是檢驗真理的唯一標準」，應是同樣的道理。

三、教育學說

張雪門先生最著名的教育學說係其所研創的「行為課程」。翁麗芳（2007）指出行為課程乃本於王陽明的「行乃知之始，知乃行之成」學說及杜威的「做中學」思想，溶合儒家知行合一與西方近代經驗主義哲學所形成的幼兒教育觀。

張雪門主張「生活」為幼兒園課程的主要內涵；「行動」是幼兒園課程設計的唯一原則，是連結幼兒園教材與教法的主要中心。是故其基本思想係「生活即教育」、「行為即課程」。幼兒園教師必須研究幼兒園課程內容與方法，如此，不但可以幫助孩子成長，也是教師自身成長的主要途徑（翁麗芳，2007）。

王春燕（2008）指出行為課程的基本觀點是：幼兒園的課程就是「給三足歲到六足歲的孩童所能夠做而且喜歡做的經驗的預備」，然而這些經驗不是零散的、無序的，而是有目的、有計畫、有組織的通過活動讓兒童獲得有益的經驗。

幼兒園行為課程的目標係以社會需要為遠景，以兒童個體發展需要為近景的促進兒童身心全面發展。也就是說，課程固然需要注意到社會生活的意義，但決不可憑著成人主觀的意見，強諸於孩子。相反的，幼稚生時期滿足個體的需要實甚於社會的需求。幼兒園的課程目標就是要滿足兒童身心的需求，養成兒童擴充經驗的方法與習慣，培養其生活的能力與意識，從而使兒童的身心得到全面的發展（王春燕，2008）。

張雪門把幼兒園行為課程的內容劃分為：(1)兒童的諸般活動，即兒童自身發展中所進行的一些活動；(2)兒童的自然環境，即兒童周圍生活中一切有關自然界的事物與知識，如植物、動物等；(3)兒童的社會環境，即與兒童現在生活與未來生活有關的社會生活知識，如家庭、鄰里等（王春燕，2008）。

幼兒園行為課程的要旨係以行為為中心的，強調「做學教合一」，亦即怎麼做，就怎麼學；怎麼學，便怎麼教。其實施歷程包括：引起「動機」、確定教學

「目的」、設計「活動」、擬定具體的「活動過程」、安排與應用「工具及材料」。可見行為課程是起於活動而終於活動的有計畫的設計，實施過程採用單元教學法，以生活為內涵，徹底打破了各科的界限（王春燕，2008）。

黃常惠（2000）指出，張雪門推行行為課程強調幼兒從生活中的行為獲得經驗，從行為獲得經驗的作法也運用在師資培育的方法上，因此他強調師資培育中實習的重要性，希望藉著有計畫的實習，讓師資生獲得有用的知識，能實際運用在幼兒園的工作之中。

大體而言，張雪門所倡導的教育實習可以分為參觀、見習、試教、輔導四個步驟，其中輔導一直貫穿於三年的師資培育中（賈艷紅，2011）。「參觀」是在培養師資生對於幼兒園的基本觀念。參觀的內涵為設備、教師與兒童、兒童與習慣、各科教學的過程、整個的設計及行政六項。參觀完後宜立即討論與寫報告。實習時間是在一年級第一學期。「見習」是把師資生從參觀中所得的經驗，再經過一次行為的演示，使他們的認識更清楚，觀念更堅定。實習時習是在一年級第二學期。「試教」安排在每天下午，分組到所分配的幼兒園去工作，實習時間是二年級一整年，從幼兒園的教學到行政事務都要參與，教師退居幕後做顧問。「輔導」的意義在於使師資生研究兒童問題為出發點，實際從事輔導工作，進而擴大到實際參與社會建設，讓師資生更堅定地從教育工作中了解教育的真諦。輔導階段由三年級的師資生全權負責，時間是一年，教師在必要時給予協助和鼓勵。

四、對教師專業的啟示

綜觀張雪門先生的事蹟與思想，有許多值得臺灣教育界學習的地方。首先，在教育行政機關上，應重視教育實習的重要性。除審慎規劃教育實習制度（以一年為佳）外，對於師資培育大學給予實質的補助與獎勵；對於實習學校給予實習輔導教師培訓及提供工作津貼；對於實習學生給予實習津貼和獎勵。

對於師資培育機構而言，應重視教學實習課程，畢竟實習是教育理論結合教育實務的最重要環節。實習課程應貫穿於整個師資培育歷程，而不是只有二個學分的專業訓練。實習從一年級的參觀、見習，到第二年的試教，到第三年的輔導，做有計畫、有系統、有組織的安排。

對於現代教師而言，張雪門的思想與事蹟也有許多的啟示。第一，教師要有教育愛，對於家境貧寒和智能不足、營養失調、文化不利等等的弱勢學生，更應付予更多的關愛，讓愛滋潤這些苦難的學童。

第二，教師要致力專業成長。唯教師的專業成長，除了研習進修外，更應重視「做中學，行中思」，也就是「實踐本位的教師學習」(practice-based teacher learning)，此種學習型態係指教師在教學現場的實踐與學習，透過不斷思考教學本身所需的實務技能，反省實踐與協同合作研究有關教室教學實務，以提升教學實務智慧。此種學習方式與《禮記·學記》：「是故學然後知不足。教然後知困，然後能自強也。」有異曲同工之妙。

第三，教師要有以學生學習為中心的教育思想。在教學過程中，有了學習的必要，才有施教的可能。「要怎麼學，便怎麼教」，可見教師要配合學生的學習需求。教師的角色不是指導，不是灌輸，而是引導，而是協助。教師要放手讓學生成為教室主角，把教學的舞台盡量讓給學生充分發揮其學習潛能。

第四，教師對於學生的學習發展，要強調「做中學」的重要性。「要怎麼做，就怎麼學」，可見學習是來自實作的。是故，教師在講解一個概念或技巧後，一定要讓學生有操作的機會，以精熟概念或技巧，並且在實作的過程中，養成發現問題、解決問題的能力和習慣。

第五，教師所提供的課程要有遠大的目標，一方面能滿足社會的需要，另一方面更要符合學生個體發展需要。另外在課程內涵上，要符合學生的生活經驗；課程設計上要符合學生的能力和興趣；在教學過程中，要讓學生有自我發表和自由創作的機會。以上四點皆是張雪門「行為課程」理論給予教師的啟示。

第六，教師為達成教學目標，要做充分的「備課」。備課內容含知識上的準備、技術上的準備、作業上準備、工具材料、教案設計上的準備等等。當然，備課可以個別的備課，也可以和教師同儕做集體的備課。後者，更有集思廣益、精進情誼之效。

第七，教師的工作除了教學之外，亦應從事學生輔導以及親職教育的工作。輔導工作主要從研究、瞭解學生問題，並且協助學生解決問題為出發點，進而擴大到實際參與社區的建設工作。親職教育在於培養家長的正確教育理念，並且善用家長的人力與物力幫助學生學習。是故家長是教師的「助力」而不是「阻力」。另外，家長是學校推展教育最重要的合夥人，宜秉持「參與不干預、投入不介入、支持不把持」三大原則，積極且主動參與學校事務，讓學校行政、教師與家長三方互動良好。

最後，張雪門在退休後勤於筆耕並致力幼兒教育的作為是非常值得教師學習的。教師們如能在退休後，仍能風華再現，不忘初衷地在教育界，或做代課教師，

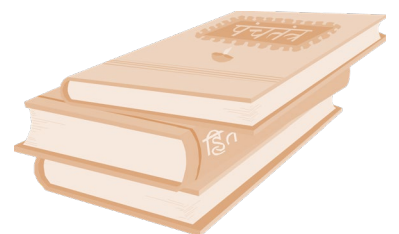
或做各式各樣的志工，或做初任教師的教學輔導教師，或者從事教育理論與實務的寫作，都是令人敬佩的。

五、結語

張雪門先生誠為我國幼兒教育的先驅。綜觀其一生，可知他對幼兒教育的熱忱終身不變，他積極、開創、實驗，為幼兒教育的奮鬥不懈的努力，貢獻卓著，特別是在其病體顛危的晚年，仍「隻手隻眼」撐持選述，留史傳承，正是每一位從事教育的工作者所需要向他學習和致敬的。

參考文獻

- 王春燕（2008）。張雪門幼稚園行為課程及其現代意義。華東師範大學學報（教育科學版），26(4)，73-78。
- 黃常惠（2000）。張雪門幼兒教育思想及實踐之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 賈艷紅（2011）。張雪門幼兒師範教育實習思想及其現代意義。教育與教學研究，25(6)，3-7。
- 翁麗芳（2007）。張雪門——臺灣幼教傳奇。國立教育資料館主編，教育愛——台灣教育人物誌II（頁15-44）。臺北市：國立教育資料館。



日本現代「學力」意涵之初探

楊思偉 南華大學幼兒教育學系講座教授兼副校長
李宜麟 南華大學校務研究辦公室博士後研究員（通訊作者）

一、前言

我國現行課程《十二年國民基本教育課程綱要總綱》於 2014 年 11 月發布，其後各領域綱要陸續發佈，並於 2019 年 8 月正式上路，因此又稱為《108 課綱》。此次課綱是臺灣第一次將 12 年國民教育連貫發展，十年的籌備時間，經歷無數的專業對話，不斷調整和精進，為臺灣的課程發展奠定良好的基礎。十二年國民基本教育本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」、「共好」（合稱「自動好」）為主。在此基礎下，新的 108 課綱以「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」為願景，以學生為學習主體，為落實課綱的理念與願景，課綱揭橥「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」、「涵育公民責任」等四項總體課程目標，貫穿十二年國民基本教育，考量各學習階段特性，特別是結合「核心素養」加以發展，作為課程發展的主軸，落實課綱的理念與目標，也兼顧各教育階段間的連貫以及各領域/科目間的統整。

「核心素養」是什麼內涵，官方的解釋是指「一個人為了適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。核心素養強調學習不局限於學科知識及技能，而應關注學習與生活的結合。」（教育部，2021：3）。核心素養強調培養以人為本的「終身學習者」，回應基本理念（自發、互動、共好），分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」，此三大面向再細分為九大項目，依照學生個體身心發展狀況，各教育階段定有不同核心素養之具體內涵，具體內容須參考國民小學、國民中學、高級中學等各教育階段之課綱或參考總綱。

依據上述，雖說國內課程以「核心素養」作為發展主軸，但其提出之三大面向九大項目，和學科間如何整合，如何透過學科之間進行而學得？鄰國日本在課程理論中常談到「學力」相關議題，以提升學力成效做為課程發展之目標，而日本所說的「學力」究竟是何意？和「核心素養」相似嗎？筆者認為若能針對日本「學力」進行初步探究，相信對國內課程和教學領域之發展，可以提供另一借鑑之參考。

二、「學力」（学力；がくりょく）之意涵

「學力」這用語應該是很日本式的用語，在中文中原本不用「學力」這名詞，以中文字意而言，學力可以解釋是學習能力，也可說是學術能力，或是學習成效等。如果這樣，那顯然和中文的「能力」意涵是不一樣的。而如果說「學力」是指在學校學得之能力，那它可能會包括知識、情意、技能等，也許會因不同學者

而有不同之定義，因此在此就先不深論學力之中文意涵。

在日本，教育學中意識到「學力」概念此一問題，是在二戰後的 1950 年，人們對新教育的利弊爭論不休時，提出「閱讀、書寫和算術」的「基本學力」低下的問題。當時，「學力下降」指的是「閱讀、書寫和算術的基礎能力」下降。但抱持經驗主義的新教育支持者卻認為，以「生活為主的學習」和「解決問題的學習」為中心的「解決問題能力」，是新的學力，所以沒有「學力下降」的問題。這場爭論不僅涉及「基本學力」是什麼，還涉及要向兒童傳達的內容（吉本均、二宮皓，2001）。由此可知，「學力」的「定義」和「內涵」會因時代背景產生理解和認知的不同。本文由於篇幅所限，先不對 20 世紀以前有關學力之發展歷史和意涵作討論，僅對 21 世紀以後之相關文獻進行整理。

（一）辭典對於「學力」的定義

對於「學力」，在教育學上沒有共識，這是因為「學力」的概念與人類、發展、教育和學校的觀點密切相關，並且隨著時代和社會對教育和學校的需求而變化（平凡社，2004）。在英語中，沒有直接適用「學力」的詞，但「學力」一詞卻包含能力（ability, competency）和成就（achievement），但兩者依然無法等同於「學力」，另與「學力」相關的用詞很多，例如：學力下降、基本學力和學力測驗等（平凡社，1998）。對於不同辭典在「學力」的定義，大致可分為「能力（ability, competency）」和「成就（achievement）」兩類，其中「成就」主要是指「學業上的成就」，較為狹義；反之，「能力」因與「知識」、「認知」、「技能」和「態度」等有所關聯，較為廣義（大不列顛日本有限公司，2014；平凡社，1998、2004；吉本均、二宮皓，2001；池上秋彥等編，2019；藤永保監修，2013），整理辭典中之定義可分兩項說明如下：

1. 透過學習獲得的能力（ability, competency）

- (1) 數位化大辭泉：「學力」是通過學習獲得的知識和能力。
- (2) 百科事典 My Pedia：「學力」通過計劃學習獲得的能力，尤其是認知能力。或者，也可能是學習成績的能力表現。
- (3) 日本大百科全書：「學力」是兒童發展為人類的的能力，其核心是通過學校教育，有系統地傳播和獲得知識和技能。
- (4) 最新心理學事典：根據《學校教育法》（第 30 條第 2 款），在小學、國中和高中，「獲得基礎知識和技能、要發展解決這些問題所必需的思維能力、判斷能力、表達能力和其他能力，並培養獨立從事學習的態度」被稱為學力三要素。

2. 取得學校認可的「學業成就」(academic achievement)

- (1) 數位化大辭泉：「學力」是指通過學校教育獲得的能力，例如：高中畢業的成就水平。
- (2) 最新心理學事典：根據《學校教育法》(第 57、90、102 條)，義務教育以外學校的學生「前一階段學校畢業的人，或被認為具有同等或更高學歷的人」。

換言之，無論是「透過學習獲得的知識、能力和態度」或「取得學校認可的『學力』」，都可視為「課程目標實現的程度」。同時，依據上述「學力」定義內涵，可知「學力」為透過「學校教育」在「有計畫/有系統」的「學習」下，獲得「知識/認知」、「能力」、「技能」，進而發展「人格」或「智能」。

(二) 學者對於「學力」的定義

1. 將「學力」視為「學業成就」和「能力成就」

學者佐藤学(2001:15-16)將「學力」定義為英文中的「成就(achievement)」，顧名思義，「學業成就」表示學生透過學習獲得的成就，與學校的教學內容有所關聯，而透過學習的學業成就的「學力」衡量，是在測驗中進行評估。而「學力」的定義，應在這種有限制的含意上產生。另將「學力」視為「學業成就」和「能力成就」的學者，有大野晋、上野健爾(2001:78)所提出的想法-日本的「學力」概念是由「學習成就的程度」和「學習能力的意義」兩個因素構成，以及清水義範(2003:33、35)所提出的學力是指透過學習所學內容，並在測試中獲得良好的累積；同時，對人類來說，「學力」是智力的一部分，但並非等於智力。

2. 將「學力」視為「能力」

除河合隼雄等人(2004:149)提出：對於「學力下降」的擔憂，可能會導致「行動主義」的反撲，但真正的「學力」是在社會中，對於參與實踐文化共同體的能力，不僅是利用反覆持續練習來學習「知識」和「技能」。另齋藤孝(2007:95)也表示，針對有人認為真正的「學力」並非全部可用分數來測量，而「學力」是可以清晰掌握的，是如英語或數學能力。對此，苫野一德(2013:98;2014:58)也提出：「學力」換句話說就是「學習能力」，「學習能力」需要考慮如何解決所面臨的問題，這是學習能力的本質，很快就會忘記的知識不是本質，即使是學習能力的一部分；同時，現代公共教育應保證發展的「學力」的實質就是「學習能力」。安彦忠彦(2014:107)更具體的表示：「學力」是「在學校課程中要培養的能力」，在考慮孩子的「學力」要適中時，「學力」不代表兒童的整體和絕對的「學業能力」。

3. 將「學力」視為部分「智力」。

另外，諏訪哲二（2008：7）所提出的「學力」不是學習能力，而是學習所獲得的「智力」，是與學校所教知識聯繫在一起的智力，不是對社會和生產直接有用的智力；總之，「學力」是學生（從小學到高中）所具有的智力能力，世界上具有高智商能力的人，並不具有很高的「學力」，「學力」無法立即適用於行業、行政管理和研究的能力，是學校教育中的智力。而前述的清水義範（2003：33、35）則認為「學力」是智力的一部分，但並非等於智力。

但也有將「學力」視為「經驗」的學者，例如：志水宏吉（2005：26）認為人的「學力」是一個人全部經驗的總結，換言之，生活中各種經歷促使人成為「人」。

歸納上述內容，日本重視「學校教育」對於學生培育「學力」的重要性。而學力內涵包含：知識、能力、技能、態度。其中，對於學力應學習的「知識」內涵，多數學者均未提出具體內容，但有學者認為「文化遺產」是學生在「知識」學習的內涵。再者，「能力」方面，除部分學者未說明具體內涵外，另部分學者認為「能力」應包含：認知、思維、判斷、表達、溝通、可能性、創造力、參與實踐文化共同體和其他等。最後，學力特質方面，應該是「可清晰掌握」、「跨越國界」、「隨時代變化」和「隨社會和學校需求變化」。

(三) 法律對「學力」的定義

日本在 2007 年透過法律定義「學力」一詞，在《學校教育法》第 30 條第 2 款中明確指出：「在前款法條情況下，將獲得基礎知識和技能，從而為終身學習奠定基礎，並獲得利用這些知識來解決問題所必需的思維能力、判斷能力、表達能力等，進而必須特別注意發展能力和培養積極參與學習的態度」（總務省，2020），顯示「學力三要素」是該法規的主要特徵。而其學力三要素是指(1)基礎的知識和技能。(2)思考力、判斷力和表達力等。(3)主動進行學習的態度。

(四) 課綱中對學力之定義

日本在 1998 年修訂課綱後，「生存能力」正式訂為小學、國中和高中課程的目標，它由三個部分組成：確實的學力、豐富的人格和健康的身體。其中「生存能力」是由「確實的學力」、「豐富的人格」和「健康的身體」三者構成；「確實的學力」是指確保具有基礎知識、發現問題、自我學習、自我思考、主體判斷和行動、解決問題等能力和素質；「豐富的人格」是指在自我調整時，與他人協調，關懷他人和感動的心；「健康的身體」是指身體健康、精力充沛。另外，日本學習指導記錄（日本的學習評量標準）中顯示，評量觀點因每個科目而異，在回應學力三要素時，是以四個觀點的框架來描述：「興趣/動機/態度」、「思考/判斷」、

「表達/技巧」和「知識/理解」。因此，是在每個科目和活動中培養學力的三個要素，並歸於「生存能力」（或稱生活能力；生きる力）。

日本 2020 年開始實施最新一輪課程綱要，提出「資質、能力」取代原本的「學力」的用語。該理念站在學生「學生能學到什麼」、「學習那些內容」、「如何進行學習」的觀點下，以上述學力三要素為基礎下，提出「資質、能力的三個支柱」的課程目標。該「資質、能力」之內涵比一般的能力或技能、態度更寬廣，而所謂「資質、能力的三個支柱」是指(1)學得生活及工作所必需的「知識和技能」；(2)思考力、判斷力和表達力等；(3)具備面向學習的力量和人格特質等（文部科學省，2015）。

歸納上述內容，日本重視「學校教育」對於學生培育「學力」的重要性。而學力內涵包含：知識、能力、技能、態度。其中，對於學力應學習的「知識」內涵，多數學者均未提出具體內容，但有學者認為「文化遺產」是學生在「知識」學習的內涵。再者，「能力」方面，除部分學者未說明具體內涵外，另部分學者認為「能力」應包含：認知、思維、判斷、表達、溝通、可能性、創造力、參與實踐文化共同體和其他等。而最新的課程改革，新提出「資質、能力」的概念，也是回應世界各國發展趨勢所整理出來之新課程目標，但其內涵和「學力」並沒有重大差異，但是將學力和生存能力等「完整結合」起來。

我國教育部定義「核心素養」是指「一個人為了適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。核心素養強調學習不局限於學科知識及技能，而應關注學習與生活的結合。」因此「核心素養」似乎是指一個個體最終需要具備之全方位能力，且其中大部分需要在學校教育中學習獲得，若依照這主軸定義，則其和日本在課程發展中所提及之「學力」，是相當類似的。但因為課程發展脈絡不同，歸納方式相異，因此提出之架構和演繹的方方面面乃有不同了。

三、結論

(一) 日本「學力」一詞在不同時代背景具有不同之意涵

如前所述，日本對於「學力」的探討始於二戰後意識到的「學力下降」問題，然因對於教育抱持不同的觀點，以致對於「學力」的定義和內涵也有不同。換言之，在使用「學力」相關用語時，應先界定「學力」定義及其相關內涵為前提下的討論才有意義。

(二) 日本「學力」內涵雖眾說紛紜，但至少包含「知識」、「能力」和「態度」

「學力」一詞在定義和內涵上，雖隨著時代逐步變化，但發展至今，就法律定義來說，「學力內涵」大致至少包含「知識」、「能力」和「態度」。換言之，日本在法律條文中「明確」定義「學力」一詞之內涵，但國內只在課程綱要中呈現，並沒有回歸法律條文中，這和兩國教育文化之發展脈絡有關。

(三) 日本「學力」概念已走向「資質、能力」之圖像

因為日本「學力」隨時代、社會、學校需求變化，同時可透過評量而「清晰掌握」，進而接軌國際。因此「學力」概念，也曾經進到提出「確實的學力」概念，並和培養「生存能力」結合討論，亦即，學力只是培養生存能力之一部分。在新一輪課程綱要中特別強調「資質、能力的三個支柱」是指(1)學得生活及工作所必需的「知識和技能」；(2)思考力、判斷力和表達力等；(3)具備面向學習的力量和人格特質等，而這發展趨勢是結合 OECD 等組織有關 21 世紀應培養之能力指標而形成的。

(四) 可檢視我國基本教育之課程綱要中的「核心素養」和國際評量所測量之核心素養的關聯性，以使我國未來人才在「核心素養」之培育和發展可接軌國際。另外，進一步比較日本在落實培育「資質、能力」時，如何透過課程與教學之實踐達成，將是下一個重要的研究議題。

致謝：本文係由科技部《日本改善基礎教育階段學力下降及學力落差問題政策之分析--以學力下降論戰及解決策略、建構「新生存能力」內涵和新課程實踐為主》(MOST 109-2410-H-343-001-MY2) 期中報告修改而成。

參考文獻

- 大不列顛日本有限公司 (2014)。ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典。東京都：大不列顛日本有限公司。
- 大野晋、上野健爾 (2001)。学力があぶない。東京都：岩波書店。
- 文部科學省 (2015)。新しい学習指導要領等が目指す姿。取自https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm。
- 平凡社 (1998)。世界大百科事典 第2版。東京都：平凡社。

- 平凡社（2004）。百科事典マイペディア。東京都：平凡社。
- 吉本均、二宮皓（2001）。学力。載於日本大百科全書(ニッポニカ)。東京都：小学館。
- 安彦忠彦（2014）。コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり—人格形成を見すえた能力育成をめざして。東京都：図書文化。
- 池上秋彦等編（2019）。デジタル大辞泉。東京都：株式会社小学館。
- 佐藤学（2001）。学力を問い直す—学びのカリキュラムへ。東京都：岩波書店。
- 志水宏吉（2005）。学力を育てる。東京都：岩波書店。
- 河合隼雄等人（2004）。学ぶ力。東京都：岩波書店。
- 苫野一徳（2013）。勉強するのは何のため？—僕らの「答え」のつくり方。東京都：日本評論社。
- 苫野一徳（2014）。教育の力。東京都：講談社。
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要。取自[https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/\(111%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AF%A6%E6%96%BD\)%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/(111%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AF%A6%E6%96%BD)%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf)。
- 齋藤孝（2007）。教育力。東京都：岩波書店。
- 清水義範（2003）。行儀よくしろ。東京都：筑摩書房。
- 諏訪哲二（2008）。学力とは何か。東京都：洋泉社。
- 總務省（2020）。学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）。取自<https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=322AC0000000026>。
- 藤永保監修（2013）。最新 心理学事典。東京都：平凡社。

馬來西亞偏鄉網路教學的問題與建議

戴淑華

國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士候選人

一、前言：馬來西亞偏鄉教育現場的問題

線上教學或遠距課程學習在歐美國家已是一種極為普遍的教學與學習模式（葉丙成、楊韶維，2016）。就馬來西亞而言，雖然數位電子產品如：手機、筆電等...早已成為人們當今日常生活中隨身的「必需品」之一。可是，當新冠疫情籠罩全球時，數位電子產品便在居家辦公、遠距學習的生活模式裡扮演著舉足輕重的角色。與此同時，我們亦可從（詩華日報，2021年6月17日）的報道中，得知它在人們日常生活的普及化現象，在理想與現實中仍存在著巨大的懸殊差距。尤其，偏鄉學校資訊融入教學的機會更是屈指可數。

這不僅反映了身處偏鄉地區的學子們，在疫情之下他們必須面臨學習模式的改變與心理調適的需要外，筆者認為暫且不論政府是否能迅速派發電腦予學生作為持續學習的「及時雨」，位處偏鄉的學子們還需要面對網路訊號不穩定、師生資訊素養等問題。因此，教師在學生學習權益的考量與解決學習落後的問題時，應重新思考如何在逆境中創造有效教學與學習的契機。這樣，也許能避免學生因環境因素、設備因素，以及無人從旁督促課業的境況下陷入習得無力感的泥沼之中。鑒於此，筆者欲從自身過往留學臺灣期間對網路教學的認識，以及目前返馬進行教學田野研究所見的現象進行論述。

二、網路教學的意義及其優勢

關於網路教學的一般定義，黃國禎（2015）則從教學媒介使用的觀點指出，網路教學、線上教學或數位教學是藉由行動科技輔助教學或學習的一種方式。信世昌（2000）則認為它是一種透過科技為學習媒介，而且能夠跨越時間、空間限制，既又能讓學習內容深化、個人化的學習途徑。顏永進、何榮桂（2001）則從網路教學的成效，來說明多媒體輔助教學透過文字、圖片、聲音、影像的呈現方式，有助於學生在視覺感官的刺激下啟動其學習動機之餘，文字描述的抽象概念也在圖文並茂的聲光影像中被具體化，進而提升學生對學習內容的理解，並嘗試從同步與非同步的立即性回饋及交流互動歷程，透過網路資訊的多元化，發展自身自主學習與構知識的能力，使得知識在建構的歷程中獲得修正與創新的機會。

然而，在看似萬般優勢皆備的情況下，舒兆民（2002）則從網路教學與實體課程教學的差異來提醒教師們，務必在實施歷程重視教學活動的引導方式，並在清晰說明任務要求與目標後，確保學生能理解學習活動欲傳達的內容，同時在無教師面授給予從旁指導的情況下，仍然能夠獨自完成學習任務。

承上所述，從諸研究論述中可以瞭解到，教師在實施網路教學時應思考如何從實體課程的傳統教學思維模式中，以開放、創新應變的教學期待來迎接教育的轉型、教師角色的革新已變成教學生活常態的事實。因此，如何與學生在網路的虛擬教室裡，開啟煥然一新的校園生活經驗是目前教師教學思考的當務之急。

三、馬來西亞偏鄉網路教學的問題：東馬內陸區的觀察

就馬來西亞偏鄉內陸學校而言，筆者在田野研究期間發現在疫情的籠罩下，其普遍面臨以下教學問題：

（一）地理環境因素：網路穩定度對教學的影響

筆者在進行田野研究期間，發現身處偏鄉內陸地區的師生們，一般最為常見的教學與學習問題是網路訊號穩定度不佳，進而導致教師無法順利教學及學生學習被迫中斷的窘境。如此的境況，也正與 Abdul Razaq, Norhasni, Jamaludin, & Pang (2009) 在探討馬來西亞偏鄉教育為何總是落後時指出，尤其位於東馬的內陸地區，由於該區域位置繞山、交通不便導致它在經濟開發的優勢上稍微遜色，在教育資源配給上，例如：電腦設施、穩定師資等也因交通不便因素常被忽略的問題敘述，有相呼應之處。

在如此的情況下，新冠疫情的衝擊可說是將原本就面臨軟、硬體設備欠佳兼教育資源不完善，甚至匱乏的處境推向四面楚歌的境遇之中。這對偏鄉學校的師生而言，不僅是學習模式轉型的調適與因應而已，它更是在逆境中將城鄉差異的教育議題，如：教育的階級流動、教育公平性、教育機會均等的問題具體化地顯現出來。

（二）教學轉化的能力：資訊科技教學素養能力具備的問題

就筆者進行田野研究的學校觀察而言，鑒於全體教師都介於中年與青年階段的教師群體。在實施網路教學期間，教師們幾乎都使用教科電子書、簡報等為主要的教學呈現形式。而學生在學習的歷程幾乎都能依循電子書呈現的畫面，在家翻開教科書，並按照教師的指示步驟進行學習。但是，筆者在教學觀察的歷程中，發現教師少有在既定課程架構中，凸顯前述所提及關於科技融入教學能促進學習的深化、知識在探究、共構的歷程中充滿創新、修正機會的具體行動。

除此之外，就筆者在田野研究的歷程中也注意到教師在實施網路教學時，為確認學生跟上課程學習的進度，而需要在教學歷程邀請學生閱讀課文內容、自我表述對課文內容的看法，以及透過間接反問或提問的方式來喚起學生的先備知

識，或者是在課前詢問學生當日網路的穩定度和催繳作業事宜。這些反覆且瑣碎的流程，在筆者看來它也是促使教師在忙碌的教學生活中，無法將科技融入教學的優勢發揮到淋漓盡致的關鍵因素。在未經常操練的情況下，教師資訊素養的教學能力，也就因此逐漸弱化。知識的創新、應變成了天方夜譚，新冠疫情下的網路教學模式，就在不知不覺中淪為換湯不換藥的「傳統教學」。

四、馬來西亞偏鄉網路教學問題的解決途徑

（一）彌平教師科技素養落差的方法：以合作學習為主看見教與學的價值意義

遠距教學因突如其來的疫情攪局而上場，挑戰了學校作為學生獲得知識的唯一途徑，教師不再是知識傳遞的主導者，而是必須能夠有效地使用數位科技來進行教學。因此，當學校教師因世代差異、科技素養不足或是學校資源有限的情況下，筆者認為可嘗試透過跨校、跨縣市、跨社區合作聯盟的方式來相互支援和扶持，以能使教師科技素養落差的問題得以解決。

其運作形式可誠如沈中偉（1995）認為網路教師專業學習社群的設立將有助於新手教師與年長資深教師在遠距教學裡，以新手教師負責指引相關科技資訊操作的步驟和基礎知識，而年長資深教師則分享其寶貴的教學經驗，作為整體教學成效評估、調整的參照基礎來確保遠距教學的品質。筆者認為這是值得參考的方法之一。舉例而言，當新手教師在實施遠距教學時，年長資深的教師可以在課程構想的設計上，提供寶貴的意見。畢竟，新手教師也許因著新冠疫情的關係，在教學現場自我實踐的時間極短，便隨即轉為遠距教學的模式。這時，新手教師與資深教師共同研討教學活動、共備課程等合作，都有利於教學運作的流暢性。

另外，筆者認為馬來西亞在解決遠距教學與教師科技與媒體素養能力的提升上，可借鏡臺灣教師網路專業學習社群的相關研究成果（張芷綾，2016、岳修平，2000）如：跨校、跨領域、諮詢教育研究人員、教學研討與成果分享工作坊、師徒制的教學精進，甚至公開授課與觀課的方式，來激發教師們對落實遠距教學創新的動力及其信心的增強。

（二）避免停課不停學的途徑：教學影片、數位教材、電話探訪、郵寄學習教材

為了解決平板電腦供不應求，以及網路訊號穩定度不佳的問題，筆者認為事先錄製教學影片的做法，可供學生們自學之用。此外，教科書的數位教材，也可供學生作為自學輔助外，它也有助於中低年級的家長們，作為伴讀的輔助教材。這不僅能減緩家長伴讀過程的焦慮，透過數位學習教材的操作指引，亦能提升低社經家長教導孩子學習的自信心。

除此之外，教師們還可以透過電話家訪的方式，來關心學生在家自學的整體狀況。同時教師在電話家訪時，也可以為學生解答課業上的難題之餘，亦可引導家長關於督導孩子學習方面的相關知識與技巧及關懷個別學生的近況。最後，教師們可透過電話家訪蒐集到的學生資訊來調整課程內容，或是透過郵寄學習教材的方式來避免學生學習落後的問題。

五、結語：增強教師教學法的變通與問題解決的思維能力

除了關注未來教師對學科領域核心知識架構的掌握與科技應用能力外，提升教師因地制宜的「應變能力」，以及增強他們在合作共學的「領導與執行力」也極為重要。這樣才能讓教師們在共構課程的對話中，產生對教學問題意識的覺察力。最後在遠距教學「應變能力」的養成上，師培機構未來在課程規劃裡應該增強教師課程與教學的創新能力。

參考文獻

- 沈中偉（1995）。多媒體電腦輔助學習的學習理論基礎研究。視聽教育雙月刊，36(6)，12-25。
- 信世昌（2000）。遠距教育的反思：社會需求、教育定位及實施方向。載於教學科技與媒體（頁：21-26）。臺北：教學科技與媒體。
- 為了不耽誤上網課華裔少年到山頂樹林「尋找」信號（2021年6月17日）。詩華日報，取自<https://www.orientaldaily.com.my/index.php/news/east-malaysia/2021/06/17/418510>
- 張芷綾（2016）。跨校遠距實作課程對學習互動策略之研究（未發表之碩士論文）。淡江大學，臺北。
- 舒兆民（2002）。網路華語語體及文化課程教學設計（未發表之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。
- 黃國禎（2015）。翻轉教室－理論、策略與實務。臺北：高教出版社。
- 葉丙成、楊韶維（2016）。MOOCS在翻轉教室的應用。載於黃國禎、伍柏翰、朱蕙君、葉丙成、楊韶維、許庭嘉、王秀鶯、洪駿命（合著），翻轉教室：理論，策略與實務（頁134-151）。臺北市：高等教育。

- 顏永進、何榮桂（2001）。資訊科技融入健康與體育領域教學。教師天地，112，71-77。

- Abdul Razaq, A., Norhasni, Z.A., Jamaludin B. and Pang S. W. (2009). Computer Usage and Achievement among Adults in Rural Area Malaysia. *Journal of Social Sciences*, 5(1), 1-8. Retrieved from <https://thescipub.com/pdf/jssp.2009.1.8.pdf>



疫情下後設認知理論對線上自主學習的啟示

柯志恩

淡江大學教育心理與諮商研究所教授

一、前言

一場疫情改變了全球包括政治、經濟、教育及交通等外在世界的運作，不管從哪個視角，均可發現人類面對這場新冠肺炎戰役，大從外在環境，小從個人內在，都發生質與量的轉變。在疫情大爆發的狀態下，為了有效阻隔病毒的蔓延，減少彼此社交接觸成了最基本界線，也因此遠距所延伸的各項科技不管對人對物都成了必然。

在教育上，遠距的線上學習「迫」使教師必須提升自身的資訊科技能力，學習者也必須接受，過去當成於休閒娛樂的電腦，現在成了上課學習的媒介，線上學習不再只是從實體轉換成虛擬教室的技術問題，也無法完美的複製面授課程，它在數位化教育改革中，隨著學習者認知模式的改變，挑戰著教師如何更有效的傳播知識訊息，學生如何發揮自身的學習量能，讓整個學習更具多元與有效性。

處於數位世代的學習者已習慣快速的獲得資訊，喜歡同時處理多重任務，喜歡圖像勝於文字 (Plfrey & Gasser, 2008; Prensky, 2007)，舉例而言，過去的學習方式是以文字符號做為基礎的命題邏輯，從而發展出分析、推理、創造等高層次思維 (岳修平譯，2000)，相對而言，圖像部分只能作為輔助，其在認知學習中地位與價值似乎不及抽象符號。而現在由於學習者擅用網際網路、利用各種媒介，同時做為多方的交流，文字使用是短、淺且快，而大量圖檔反而是主流，替代了文字的敘述，這些都是教師在從事線上教學的課程設計時，必須考量的重點 (柯志恩、黃一庭，2010; Moorhouse, 2020)。

此外，線上學習沒有教師現場的約制，學習者須有高度的行為自制力及學習自主力，包括發展如計劃、覺察、監控、及修正等的後設認知能力，對自己的思維能夠有所掌控，在「無人看管」下，不讓自己過度自由化，而這些行為與態度都是決定線上學習成效的關鍵因素，可以說掌握線上的教與學，才是這一波世紀疫情下，數位教育的新契機。

二、線上教學的成效

線上教學相對於傳統的實體教學哪一個比較具有優勢？這個問題從 1969 年英國空中大學 (The British Open University)，這個世界第一個遠距學校成立起就不斷被提問，接著史丹福大學 (Stanford University) 發展的「網路教學」之非同步遠距教學計劃 (Asynchronous Distance Education Project; ADEPT)，提供給工商

業界在職進修 (Aaker, 1984)，學界也開始對遠距教學的成效提出不同的看法。這些數位平台過去在學習上，被定位為無法實體上課的替代介面或輔助方案，而 2020 年面對疫情大爆發，全世界的學校幾乎全面性的使用線上教學，一年多實施下來，對於學習各面向所產生的成效逐一被檢視。

拋開如上線的到課率，作業成績計算，獎勵或懲處及城鄉的數位落差等技術層面問題，就學習本質而言，大部分的教師均承認，當課程轉為線上時，他們原先在傳統教室所使用的教材及教法，還有學生的學習心態也勢必做大幅度的變更，特別是在師生互動，教材設計及維持學生注意力等，都是過去未有的挑戰，所謂的線上學習不僅是轉換成線上介面而已，它有太多影響學習成效的因子值得探討 (Lin, Chen & Liu, 2017; Adnan & Anwar, 2020; Yan, Clark & Bjork, 2017)。

在學生的線上學習調查中，也發現不同的學習結果。Aristovnik 等人 (2020) 的研究顯示，近半數受訪的學生表示，線上學習課程難以讓他們專注，而且不能掌握授課及功課的內容，甚至有學生表示，不到學校等於沒學到知識。Kuhfeld 等人 (2021) 的研究顯示，教師普遍認為線上授課，增加弱勢學生的受教育落差，最明顯的是公私立學生的學業落差，同時因為少了體育、課外活動及與人的互動，恐造成學生心理壓力，教師因無法第一時間掌握學生狀態，以致於讓問題更加嚴重。香港中文大學教授趙建豐 (2020) 表示，雖然教師在疫情間，積極為學生提供線上教學，但因為太強調行為的參與，而不是學習的多樣性，以致於展現的學習績效未能呈現，學生對於教學模式的轉變，在短時間內也難以適應。

另一方面，也有研究顯示，線上學習打破由老師主導的氛圍，沒有講台的教室讓學生「去等級化」，讓他們比在傳統教室上，更願意表達自己的意見，學習起來反而更具信心 (蔡瑞君, 2020)。同時，線上學習的課程，如果被大規模的客製化，老師根據課程大綱來設計教材，給予學生細分的作業練習，這對學生而言是很大的輔助 (Iwai, 2020)，另外，線上課程均有錄影功能，學生可以反覆收看，按照自己的學習節奏，回頭並根據自己的選擇重新閱讀，也可跳過來加速學習，達到符合自己能力較好的學習成果，但前提是學生要能有自主學習的動力，過去研究顯示，在課堂中有較大自制力，且回應課業問題時，會運用高層次思維的學生，其在線上的學習成效會高於其他學生 (Chiu, 2021; Rice & Carter, 2016)。

線上教學承載著不同的學習成果，它其實不如想像中的簡單，面對疫情席捲，教室的藩籬被打破，在沒有老師的緊盯與實體管理下，學生能用他的學習載具去吸收訊息，可以維持專注力以及在行為上保持自制，同時在學習上也展現出自主管理，能夠具備這些能力，可以說就決定了線上學習的成功與否，所以藉由這場疫情可以從新檢視，長期以來教育界所呼籲的自主學習是否發揮功效，其如何利用這場數位契機發展出屬於學生自主學習能力。

三、後設認知在自主學習上的應用

自主學習能力的主軸就是要提升自己對學習掌控的能力，也可以說是厚植自身的後設認知能力。後設認知的最初定義是由 Flavell (1979) 提出，指出後設認知是對於學習歷程的覺察，認知關於認知的現象，思考你所思考的，也就是自己於此歷程上知識的使用和對其覺察的能力 (Mayer, 1987)。雖然各學者對後設認知各有其說法，但是核心概念都基本相同，就是對自己思考的理解與其操作能力。

後設認知可以透過訓練而獲得 (柯志恩, 2004; Hartman, 2001)，透過不斷練習變成一種習慣，進而形成自主學習。過去教師即使知道後設認知在學習上有其重要性，但也僅是「提示」或「告知」，並未教導學生對自己的思考去做管理，而這波線上教學，學習者在沒老師面對面指導下，如果他們可以被教導後設認知能力，就能察覺自己不足的部份為何，知道哪種學習策略有效，能夠反思自己的學習過程並做出改進，這些都可以讓學習事半功倍，這種透過自己來主導的學習方式就是自主學習的一部分。

訓練後設認知的方式很多，對目前線上教學的老師而言，最簡單的是用提問的方法，引導學生「自我詢問」，例如在教社會科時，請學生自己去思考「對於第一次世界大戰的起因我要記住些什麼？」「我是否把政治因素和社會因素給搞混了？」「在關鍵事件中，我應該再加入哪些因素來討論？」，對於數學科，學生可以自我詢問「我以前是否解過類似的題目？」「我是否又粗心了？」「我的答案合理嗎？」「我還有多少時間可以解題？」，老師透過不斷的示範和練習，讓學生把注意力放在自己的思考歷程，像自我對話一般去覺知自己目前所處的狀態，確認困難所在，並進一步去監控及反思，Hartman (2001) 就明確指出，自己提出問題比由別人提出問題回答來的有效，透過不斷的練習變成一種習慣後，就會是自我導向的學習者。另外也可以使用錯誤分析策略，像是對於答題錯誤的糾正，教師可以引導學生去思考，「自己的答案是什麼？」「為什麼會選這個錯的答案？那時我在想什麼？」「下次我要如何避免犯這個錯誤？」，透過這樣的自我詢問來分析錯誤，才能了解概念間的關係，達到有效的思考。

除了自我詢問及錯誤分析的策略之外，教師也可以提供自我反思週記，給予提示，協助學生把思考歷程寫下來，或是製作自評表讓學生自我檢核，讓思考變成一種習慣，覺知自己在做什麼，這都有助於自主學習的發展 (Yan, Clark & Bjork, 2017)。

四、結語

這一波的疫情讓線上學習成為主流，對教師與學生來說都是一項新的挑戰，挑戰著過去教學所偏重由老師單向傳播，以及要求學生強化背誦的特質，它不是在舊的教學思維裡套上新工具，只把網路當作學習介面，它必須考量在沒有實體的互動下，能夠在教材的設計上抓住學生的注意力，同時導引他們可以成為自主的學習者。現實中，自主學習不太容易，尤其是在正式教學時，訊息獲取的選擇方式被限制在教師身上，容易發生學習者消耗過多資源尋找與吸收訊息。因此，當學生被教導透過自我詢問來增進後設認知能力時，他們可以對訊息的獲取有較多的自主權，且在吸收過程中，覺知思考目前在哪一個階段，對學習產生自我控制，並進一步對自己的記憶與表現進行反省，這在沒有實體教師的學習情境中，更可以達到自主學習的有效性。

線上學習在這一波新冠疫情下已成為教育的必然，即使師生都返回教室，線上和實體必將會交互使用，教師面對的是比他們更熟悉網路操作的新世代學生，其在訊息處理的基礎上是不同於過往，整個教學的樣態必須與他們的認知特性做配合，數位科技始終出自於人性，線上教學素材及互動形式再多樣，學生本體的自主學習，也就是對自我思維歷程的掌握，才是決定這一波數位教育下學習成效的關鍵點。

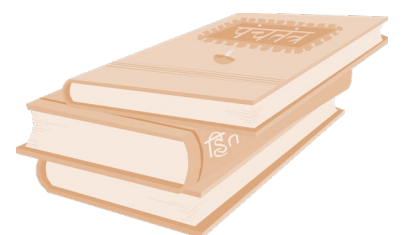
參考文獻

- 岳修平譯（2001）。**教學心理學：學習的認知基礎**（Gagne, E. D., Yekovich, C. W. 和 Yekovich, F. R. 原著，1993 年出版）。台北：遠流。
- 柯志恩、黃一庭（2010）。圖像優於文字？N 世代學生認知發展之探究。**教育研究月刊**，193，15-23。
- 柯志恩（2004）。後設認知導向之創造思考模式在教學之應用。**課程與教學季刊**，7(1)，15-30。
- 趙建豐（2021，5 月 10 日）。疫情停課與自主學習：在家自學給香港教育的啟示。**香港 01 周報**，第 264 期。
- 蔡瑞君（2020）。消失或加劇的社會距離？新型冠狀病毒疫情下課程與教學數位化面臨的挑戰與契機。**課程研究期刊**，15(1)，35-51。
- Aaker, D.A. (1984). How to select a business strategy. *California Management*

Review, 26(3), 167-175.

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online learning amid the COVID-19 pandemic: Students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45- 51.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *sustainability*, 12(20), 8438. doi:10.3390/su12208438
- Chiu, T.K. (2021). Applying the self-determination theory to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 4, 1-17.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of psychological inquiry. *American Psychology*, 34, 906–911.
- Hartman, H. J. (2001). Teaching metacognitively. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 149-172). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Iwai, Y. (2020). *Online learning during the Covid-19 pandemic: What do we gain and what do we lose when classroom go virtual?* Retrieved from <https://blogs.scientificamerican.com/observations/online-learning-during-the-covid-19-pandemic/>
- Kuhfeld, M., Ruzek, E., Lewis, K., & McEachin, A. (2021). *Technical appendix for: Learning during COVID-19: Reading and math achievement in the 2020-21 school year*. NWEA.
- Lin, M., Chen, H., & Liu, K. (2017). A Study of the Effects of Digital Learning on learning motivation and learning outcome. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 85-99. doi:10.12973/eurasia.2017.00744a [7].
- Mayer, R.E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. New York: Harper Collins.

- Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course ‘forced’ online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 609-611.
- Plafrey, J., & Gasser, U. (2008) *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York, NY: Basic Book Press.
- Prensky, M. (2001). “Digital Natives, digital immigrants. part II : Do they really think differently?” *On the Horizon. NCB University Press*, 9(6), 25-46.
- Prensky, M. (2007). How to Teach with Technology : Keeping Both Teachers and Students Comfortable in an Era Exponential Change. *Emerging Technologies for Learning*, 2, 40-46.
- Rice, M.F. and Carter, R.A. (2016), “Online teacher work to support self-regulation of learning in students with disabilities at a fully online state virtual school”, *Online Learning*, 20(4), 118-135.
- Yan, V.X., Clark, C.M., & Bjork, R.A. (2017). Memory and metamemory considerations in the instruction of human beings revisited: Implications for optimizing online learning. In J. C. Horvath, J. Lodge, & J. A. C. Hattie (Eds.), *From the Laboratory to the Classroom: Translating the Learning Sciences for Teachers* (pp. 61-78). Routledge.



一名輔導教師在疫情停課下的線上輔導之經驗與省思

羅珮文

臺北市萬華區老松國小

國立臺北教育大學生命教育碩士班

一、前言

因應特殊傳染性肺炎，教育部依照疫情指揮中心指示，於民國 110 年 05 月 19 日星期三，全國高級中等以下學校學生，停止到校改採居家線上學習，進行停課不停學之政策，直至學期結束民國 110 年 07 月 02 日星期五，總計停課三十三天（教育部國民及學前教育署，2021a、2021b）。

教育部（2020）為因應停課之情況，於 108 學年度第二學期陸續安排線上教學之教師研習，學校也依文辦理三到六年級學童，停課居家學習之教學與預演，教導學生如何使用酷客雲 ono 系統，有的教師也會因教學習慣與需要教導學生使用 Google meet 或微軟 Teams 系統。

二、學區背景與外部資源

筆者所在的學校地處萬華區，因學區緊鄰疫情嚴峻區域，以及因疫情所新增設的剝皮寮篩檢站，臺北市有四所學校比全國停止到校上課提前兩天，民國 110 年 05 月 17 日星期一便開始停課，筆者的學校乃是率先停課的四所學校之一（臺北市政府教育局，2021）。

三、進行線上視訊輔導之歷程

（一）篩選需要受輔學生

篩選出需要輔導的學生，主要是從原有的二、三級輔導名單中進行，加入可能會受到疫情影響的初級高風險學生，這些受疫情影響的學生，大多是因為家庭的支持系統不足，造成學生可能會需要讀留在家、交由親戚照顧、有經濟議題，或者是在復課後有中輟風險之學生。

（二）評估學生是否適合視訊輔導

資訊課時三到六年級的學生會學習登入與操作 Google 以及酷課雲平台。因疫情嚴峻期間，家長居家辦公與手足線上學習，同時需要使用電腦或者平板。需要受輔的學生，考量到學生的資訊能力以及家中能否有足夠的資訊設備與空間來作為晤談的使用，是視訊輔導所要列為考量的重要因素。

四、停課期間的視訊輔導策略—以一對高關懷兄妹為例

（一）家庭概況與學生議題

1. 經濟

本次疫情衝擊到許多家庭的經濟狀況，而萬華區首當其衝，雇者會有所擔心，而要求其自主居家管理或者因疫情而讓收入有所銳減。在學期初申請安心就學的家庭，其身份為中低收入戶、年收入三十萬以下等等社福身份，能享有政府與大多數民間團體的補助與物資。

該家庭雖為單親家庭，但沒有任何社福身份，生活上的確會有急難之需要。

2. 家庭衝突

謝明燕（2021）針對停課期間孩子關注的事件，提到有親子衝突、父母吵架與手足爭執等。停課後，人與人的密切相處與對於疫情的未知與不安，會讓家庭內的人際衝突變多。

案例中的兄妹則是被家長託付給祖父母照顧，同時家中尚有其他年幼親戚，總計兩位祖父母、五位孫子輩同住在兩房一廳的住所，因家中人口多處在同一空間，個案表示彼此生活空間、學習生活容易受到影響與干擾。

3. 家長/其他家人參與輔導

進行視訊輔導時，因地點是在家中進行，個案會有比較多的突發狀況，是當有第三人突然加入輔導會談時該如何處理，案例出現的情況如下：

- (1) 資訊設備的狀況：家裡沒有多出資訊設備，而兩位手足皆需要輔導。
- (2) 空間的狀況：在進行視訊輔導時，因家人共居一室，會有其他家人出現影響談話的品質。該家庭遇到則是出現年幼的親戚，會一直想找學生說話、遊玩，或者有其他家人在客廳吃飯、看電視等。

4. 線上學習的生活輔導

本校在 110 年 05 年 17 日星期一便開始停課，假日收到通知時，沒有充裕的時間可以因應。在視訊輔導關懷學生近況時，常有學生與家長反應手邊沒有課本或作業簿本，而無法順利完成在家的自主學習。

該家庭除了上述情況外，兩位學童皆為臺北市鑑輔會所鑑定之特殊生，還出現學生無法順利操作視訊平台，而未出席課堂、未交作業的情況。

（二）輔導處遇策略

1. 與導師、特教老師合作與協助

（1）了解學生近況

開始視訊輔導前，會向導師了解家庭的近況，包括是否有準時參加視訊直播課程、作業繳交的情況、家長是否有反應家中有經濟議題需要幫忙，以及停課後在家學習，是否有家長可以照顧、三餐如何處理等等。該家庭因為融合特教生的身份，還有與特教老師事前聯繫。

（2）配合班級使用學生熟悉的視訊教學平台

事前了解平常導師所使用的視訊教學平台，在準備視訊輔導的備課時，同時練習操作，例如螢幕分享、教導學生開啟視訊鏡頭等。

（3）事後轉知輔導摘要，後續請導師持續追蹤關懷

在視訊輔導結束後，會將本次輔導內容摘要利用通訊軟體 Line 傳給導師，除了讓導師知道本次服務的內容外，還可以進行討論與微調，與導師相互配合，使導師能持續關懷與追蹤個案的生活與學習情況。

2. 資源連結與生活輔導

面對有經濟議題之家庭，筆者先辨識家庭的需要，再由輔導室同仁共同協助申請物資與急難救助金，適時與學區內的非營利的民間機構合作，讓一些沒有社福身份之家庭，也可以有申請急難救助金與物資的機會。

在輔導會談時，筆者設計自我照顧相關的生活輔導，教導學生規劃一天的生活、維持三餐飲食正常，以及跟疫情相關的衛教宣導，叮嚀學生外出購物時需要注意的事項。

3. 以繪本為媒材

在諮商中使用繪本的優點，是利用隱喻故事邀請案主進入它的世界，沉浸在其世界觀，並鼓勵案主用自己的方式來幫助主角解決問題（楊淑涵，2013）。

筆者透過繪本幫助學生換位思考，了解家長需要外出工作的辛苦，同理學生和手足時間在家的情況，疏通情緒，促進學生與家人的友好相處。

4. 學生輪流談話、邀請學生製造適合談話的環境

案例中兩位學生皆需要接受輔導，但是家中必須要共用器材，筆者安排一段比較長的時間，讓兩位學生輪流各別接受視訊輔導。當其他年幼親戚因為好奇而

參與視訊輔導，當此狀況剛出現時，邀請其一同參與，使其明白這是一節學校的課程，藉此減少好奇，再請他們先離開，把時間留給老師與受輔學生。若當學生在客廳進行談話時，可邀請學生移動至房間內，專心與筆者談話。

5. 系統合作

當視訊輔導的過程中，發現學生有其他需要協助的地方，例如不知道如何進入平台、忘記帳號密碼、不會線上繳交作業、需要到校領取物品等，筆者會事後轉知校內人員，系統共同合作來協助學生學習。

五、線上視訊輔導運作的省思與建議

(一) 省思

過去未曾發生過在學期中停課，故沒有所謂的指引手冊，筆者在執行輔導工作上，一切需藉由多年輔導經驗以及與輔導室處室討論，研議適合的服務方案。在準備上，筆者需要花費比以前還多的時間在網路上尋找資料，設計適合學生的課程、熟悉視訊平台。

執行視訊輔導的期間，居家辦公的型態沒有明確的上下班時間界線，筆者時常會覺得工作時數比以往來的長，有的時候下班後還需要與家長、學校人員溝通協調，討論學生的狀況，難免會覺得心情上被侵擾。

(二) 建議

1. 平時掌握學生與家庭概況

平時掌握聯繫學生與家長的方式，在執行視訊輔導時，建議可以至少有一至兩個備用的聯繫方式，好處是避免在輔導時學生沒有即時上線，其他聯繫方式有家電、家長手機、學生臉書、學校 e-mail 等等。第二，平時掌握家庭概況，了解家長工作型態，是否可以在視訊輔導提供協助，也初步評估該家庭，是否受到疫情影響而有經濟議題。

2. 持續學習的心理彈性

學習不同視訊平台的操作，與依疫情變化設計會談簡報時，時常保持彈性、接受變化，把自己調整成好的狀態來因應各種變化。

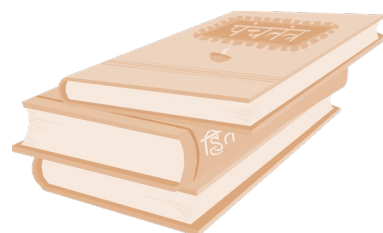
3. 個人界線與自我覺察的重要

是否要讓家長學生加自己的 Line 帳號、加臉書等，可以思考所帶來效益是否值得，建議依照不同案家，可以有不同的處理方式，適當的界線可以幫助輔導人員自我照顧與覺察。

有的時候學生身上會複數個議題待處理，如何照顧學生的需要，建議輔導人員時常保持覺察與同理，方能夠提供學生真正需要的服務。

參考文獻

- 教育部（2021/5/28）。**臺教授國部字第 1090013527 號函**。因應嚴重特殊傳染性肺炎疫情國民中小學及教保服務機構停課與課業學習及成績評量實施原則。
- 教育部國民及學前教育署（2021/5/18）。**臺教國署國字第 1100062040 號函**。有關全國高級中等以下學校學生於 110 年 5 月 19 日（星期三）至 5 月 28 日（星期五）因應疫情停止到校改採居家線上學習一案，詳如說明。
- 教育部國民及學前教育署（2021/6/7）。**臺教國署國字第 1100071376 號函**。有關全國高級中等以下學校因應疫情延長學生停止到校上課，採居家線上學習期間至 110 年 7 月 2 日（星期五）一案，詳如說明。
- 臺北市政府教育局（2021/5/16）。**因應雙北第三級警戒，臺北市國九、高三學生自 5/17 起停課；鄰近萬華警戒區 4 所小學停課 1 週【教育局新聞稿】**。取自 https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=0F560782595DACFC&sms=72544237BBE4C5F6&s=3AC62C2C62BADA27&fbclid=IwAR1YY_ihroIEnonoeo2zvd43qNnnBaUfFnpXCFq9S6pC4k2ah_XZTbjh8E
- 楊淑涵（2013）。「繪本」在個別諮商上的應用。**諮商與輔導**，331，37-41。
- 謝明燕（2021）。疫情改變輔導方式。**諮商與輔導**，428，60-61。



教育機會均等相關政策中的潛在課程省思

嚴銘政

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

先前學校有兩位同仁分別來找筆者，一是提到當她在課堂上向學生說明中投區免試入學超額比序積分時，原意是想讓學生瞭解現在的升學方式，並非僅以學業成績為主，而是強調多元價值，但卻有幾位學生將重點放在扶助弱勢項目上，質疑加分的公平性；另一位則是資源班教師來反應當她找學生原班老師討論如何提升英文聽力程度，以協助他們能在會考有更好的表現時，卻有老師疑惑表示特殊教育學生的適性安置輔導並沒有納入會考分數評比，會考成績好壞並不會影響他們的升學，需要強逼他們練習嗎，讓資源班老師一時語塞。

上述兩件事情，恰巧都和教育機會均等的政策有關，也對師生造成了非預期性的影響，誠如林淑華與張芬芬（2014）所述，學校體系中的制度措施、傳統習俗、行事儀式以及其他非制度化的交互作用，構成了學校潛在課程，師生浸淫於學校情境中，不知不覺習得某些價值與規範，產生了「潛在」的影響。由於潛在課程的影響經常是隱藏、無形且深遠的，為避免其對教育形成負向的作用，有必要對實行教育機會均等過程中可能形成的潛在課程進行探究省思。

二、教育機會均等的理念與相關政策

教育機會均等，是教育上重要的理念，也是社會公平正義的重要指標，目的係以消除或減輕因經濟、性別、種族、階級、宗教差異等因素所造成的機會之不平等，使每個人能依其潛能獲得最好的發展，最終以追求眾人所嚮往的理想生活為標的，並促進社會階級流動的良善發展（黃昭勳，2019）。

雖然教育機會均等的內涵會依個人觀點而異，對其概念的詮釋和探討也會隨著時空環境的不同而有重點上的轉移，但大致都可分成起點、過程與結果三個面向來分析（黃俊峰，2014）。起點的均等，是指每個人要有同等的人學機會；過程的均等，強調學生受教環境與學校資源必須相同，並讓家庭及社會起點不平等的學生獲得適性的教育；結果的均等，則是個體於完成某一教育階段之後，在學業成就、受更高一層階段教育的機會與社會地位的獲得等亦要均等。

近年來，我國教育行政單位投入了許多心力和資源來落實這三項教育機會均等，首先在《教育基本法》第4條—人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等（教育部，2013），即是起點均等的明確規範；其次，「偏遠地區學校教育發展條例」的訂定

（教育部，2017）、「教育優先區計畫」的推動、「高級中等學校均質化與優質化」的實施，使過程均等中的資源分配更加公平，而「特殊教育」的服務與「學習扶助」的開辦，更是提供身份或學習弱勢學生「補償教育」（compensatory education）來扭轉過程中的不平等；最後在結果均等的部分，則透過入學措施的調整，如高中免試入學超額比序中納入扶助弱勢項目、身心障礙學生適性輔導安置及特殊身份學生入學方式優待標準，或是大學入學的繁星計畫等（張婉珮，2016），來實踐社會公義及增進社會流動。

不過要能落實教育機會均等理想，除了政策的協助外，還必須著眼實際教育場域投入與產出過程的檢視，更要留意潛藏教育措施中，以潛移默化的方式影響師生的態度和情感的「潛在課程」，尤其是當中的負面作用，如無法予以覺察處理，不但會阻礙教育機會均等的展現，更甚者可能產生更多的衝突，引發嚴重的社會問題。

三、教育機會均等的負向潛在課程

教育機會均等是民主社會所追求的目標，然而只要是不同的兩個個體，一定會有不平等的現象產生，即便入學機會與教育過程可以達到均等的程度，也無法保證結果的均等（黃俊峰，2014），此一現實困境，可能會導致在執行教育機會均等相關作為時，產生下列負向的潛在課程：

（一）弱勢學生污名化

教育機會均等關注重點在身份、經濟、區域及學習等的弱勢學生，因此藉由「積極性差別待遇」，給予他們更多的協助，讓弱勢學生可以有機會和優勢學生獲得均等的教育結果。然而在提供弱勢學生額外資源時，卻也可能造成其他學生產生不公平的情緒，尤其在升學相關制度上更容易引發不滿，才會發生如前言所提，部分學生質疑中投區免試入學超額比序積分中，為何偏遠地區學校及（中）低收入戶的學生可以獲得額外的分數。

同樣的情形也出現在大學入學制度，為了實踐「照顧弱勢、區域平衡」所推動的繁星計畫，本意是讓中後段高中優秀學生亦能有機會進入頂尖大學就讀，實施以來，確實造福了不少偏鄉及弱勢學生，但陳薏文與陳易甫（2019）的訪談卻發現，這些繁星生進入大學後，會受到旁人將其定位成透過特殊管道才能進入頂大的「投機份子」，導致他們在察覺外界對其身分普遍存有疑慮後，會盡可能減少暴露身分的機會，藉此將自身隱匿於由「正常」管道（申請入學、指定考試）入學的同儕之中，佯裝成「非繁星生」蒙混通關，小心翼翼地依循虛擬身分的角色要求行事，付出多餘心力消除其身分汙名。當蒙混過關的策略失敗、不得不揭

露其繁星身分時，又得技巧性地建立起繁星群體內部的異質性，用以回應旁人的質疑與自我身分遭貶抑的危機，使其在校園生活身份建構過程中，被迫需耗費大量心神來處理身份污名。

（二）形成平等的假象

就我國而言，教育主管單位為促進教育機會均等，可謂不遺餘力，前述各項政策的逐一推動，使得國內教育機會均等的發展，已從早期「有教無類」的就學保障，到「因材施教」的適性教育，更進展至實施「積極性差別待遇」的補償教育（楊振昇，1998），教育機會均等所訴求起點、過程與結果的平等，似乎已經落實於教育現場中，並達成追求社會正義與階層流動的目標。

然而保障個體在機會上的均等，是否就可以使每一位學生都有向上流動的可能？試想不同地區的文化水準不同，家庭背景也不一致，並且家庭社經地位較差或文化資源不利的學生，成長於在一種不利於智能發展的環境底下，入學以後，即使師資、設備相等，其學業成就亦可能比其他一般學生差，而且人的天生能力不同，即使給予相等的機會，也很難獲致相等的學習成就（黃俊峰，2014），亦即在教育結果均等上，不但有其理念的爭議，實行成效也未能獲致預期的成效。從沈暉智與林明仁（2019）研究家戶所得與資產對子女教育的影響可得知，現行教育體制對社會或所得階級流動的幫助可能極其有限，家庭社經背景越好的學生越有機會進到好學校，進而越有機會提升其未來所得，子女的所得和教育成就，仍與上一代的所得關係密切。換言之，當前的教育機會均等，似乎僅是一項安撫社會大眾的「假象」。

（三）功績主義的驕傲

如前點所述，目前教育機會均等制度藉由適性教育與額外資源的提供，尚無法完全協助弱勢學生得到理想中的教育成果，這種情形卻可能衍生其他人誤認在給予機會補償，磨平差距鴻溝、創造公平環境後，弱勢學生的成功或失敗，都是當事人應得的，導致如 Micheal J. Sandel 在《The Tyranny of Merit》一書所提功績主義（meritocracy）的迷思（賴盈滿譯，2021）。

功績主義著重依績循賞，代表因自己努力而得到較好的成果，是理所當然的，是一種社會爬升的動態平等概念，所以認為當每個人往上爬的機會是平等時，贏家的成功是個人的功勞，與社會無關，而既然成功是自己的事，那失敗就是輸家自己的錯，結果導致不平等的情況日趨惡化，而且會被正當化，甚至製造出「功績主義的驕傲」（meritocratic hubris），對弱勢學生缺乏同理心，甚至輕蔑和貶抑，更不會有休戚與共的相互責任，反過來也會造成弱勢學生對優勢學生的憎惡，社

會團結將會遭受到嚴重破壞（賴盈滿譯，2021）。

四、建議

綜合前述，教育機會均等是我國政策一項重要的理想，但在實行過程中，可能發生某些負向的潛在課程影響，為消弭此種境況，本文提出以下建議：

（一）轉化比較平等的標準

教育機會均等的核心價值是平等，其追求本質上是一種「手段」而非「目標」，著重在檢討「教育機會不均等」的現象，而非要求齊頭式的假性平等，所以個別差異必然還會存在。但當此「不平等」的現象陷入「人際間」比較時，即容易萌生公平或不公平的心理感受。此時惟有透過引導，除將個體間的優劣評比轉為個人自身能力成長的進步判斷外，也需肯定多元成就，切勿僅採單一標準（如學業成績、升學表現等）來論斷教育結果，方可避免教育機會均等的負向潛在課程的影響。

（二）重視學生主體能動性

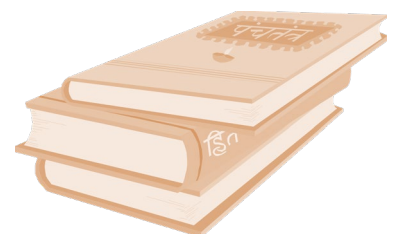
能動性（agency）是能力取向理論所提出，不強調能力上的平等，因為當能力平等時，可能又會造成其他方面不平等，改以重視個人的能力，認為能力的本質是一種自由，代表了個人決定過什麼樣生活的選擇範圍，受教育即為一項能力，可增進個人選擇的自由。因此在教學實踐中，首重學生將資源轉化成個人能力的效益，以擴大主體能動性的實質自由為先（王俊斌，2012），進而減少對教育成效與公平的片面評判，才有辦法改善教育機會均等可能遭遇的困境。

（三）澄清功績主義的迷思

功績主義認為在平權措施下，深信「應得論」，主張成就是自己奮鬥的結果，卻忽略了個人的秉賦努力，也取決為社會條件是否得以讓其發揮施展，Micheal J. Sandel 以知名籃球員 LeBron James 為例，如果他是生活在在中世紀重視壁畫家的佛羅倫斯，還有辦法靠打籃球賺進高額收入嗎（賴盈滿譯，2021）？因此建議學校在進行教育機會均等制度宣導時，亦需進行功績主義迷思的價值澄清，帶領學生重新思考看待成功的方式，同時引導他們關懷各種社會議題，以意識到他者的歷史性及文化性，才能學會同理、尊重、感激與謙遜，降低階級傲慢與對立，以建立起生命共同體的均善社會。

參考文獻

- 王俊斌(2012)。書評－《論Amartya Sen能力取向理論與教育中的社會正義》。當代教育研究季刊，20(3)，171-189。
- 沈暉智、林明仁(2019)。論家戶所得與資產對子女教育之影響－以1993-1995出生世代及其父母稅務資料為例。經濟論文叢刊，47(3)，393-453。
- 林淑華、張芬芬(2014)。國小校務評比活動中潛在課程之個案研究。課程與教學，17(3)，147-176。
- 張婉瑛(2016)。從教育機會均等談城鄉教育均衡發展。臺灣教育評論月刊，5(2)，33-37。
- 教育部(2013)。教育基本法。臺北市：作者。
- 教育部(2017)。偏遠地區學校教育發展條例。臺北市：作者。
- 陳慧文、陳易甫(2019)。繁星的天空真的如此美好？對繁星身分的異質性觀察。取自<https://twstreetcorner.org/2019/02/19/chenyiwenchenyifu/>
- 黃俊峰(2014)。論教育機會均等－以能力均等代替學業成就均等。臺灣教育評論月刊，3(1)，91-95。
- 黃昭勳(2019)。從「教育機會均等」觀點檢視偏鄉教育發展現況。臺灣教育評論月刊，8(4)，127-134。
- 楊振昇(1998)。教育機會均等的理念與省思。教育資料與研究，21，29-30。
- 賴盈滿譯(2021)。成功的反思：混亂世局中，我們必須重新學習的一堂課(Micheal J. Sandel 原著，2020年出版)。臺北市：先覺。



淺談新住民家長在臺生活及學校參與之困境與建議

宋蕙君

臺北市大安國小附設幼兒園教師
國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系在職進修碩士班

一、前言

近年來，臺灣新住民配偶人數的增長已是我國人口結構發展的重要特徵，從內政部移民署（2021）的統計資料也可以發現，西元 2016 年 1 月至 2021 年 7 月底，各縣市外裔、外籍配偶人數按國籍分與大陸（含港澳）配偶人數從 166,155 人增加至 197,902 人，國籍按人數多至少分別為越南、印尼、泰國、菲律賓、柬埔寨、日本、韓國及其他國家。其中女性配偶人數就從 149,125 人增加至 173,231 人，人數明顯多於男性新住民，5 年之間就增加了 2 萬多名經由跨國婚姻來到臺灣的女性。

人數逐年地增加，新住民女性在臺的生活適應議題開始被重視，除了了解其在臺生活的適應、融入，其生養之新住民子女相關教育議題也逐漸被正視。依據教育部統計處（2020）的資料顯示，105 學年度至 108 學年度，新住民子女就學人數從 300,360 人增加至 311,728 人。因應新住民子女人數逐年成長，新住民子女教育問題尤其重要。親師雙方的溝通合作相當重要，良好親師溝通能促進家庭和學校合作，以利學童學習發展。因此，教師與新住民家長於互動中可能產生哪些困境，彼此如何突破溝通藩籬，共創親師良善互動，將格外重要且應被正視。

二、新住民家長在臺生活之困境

（一）感受偏見與歧視

新住民女性因婚姻移民臺灣，可能被視為傳宗接代及廉價勞工的工具性角色（劉美芳，2001）。若以這樣的角度思考，新住民正接受不公平且負面的歧視與偏見，又因其成長背景不在臺灣，導致子女教養、語言學習、人際互動、工作環境的資源支持相對較少，使其在臺的生活存在著或多或少、不同層面的困難。

（二）角色適應困難

許多新住民母親及家庭處於臺灣社會弱勢階層，經歷語言、文化及角色衝突，如：身為臺灣媳婦、妻子、母親所面對的改變與衝擊（邱珍琬，2014）。除了語言隔閡困難外，還得適應生活、工作環境，也面臨教養責任、親師溝通，對於新住民母親而言，勢必經歷許多挑戰（林志鈞、王歆雅，2018）。

語言適應挑戰，加上多重角色的適應壓力，探討新住民母親多重角色的適應困難之相關研究中，魏麗敏（2011）運用團體諮商與訪談的方式探討新住民母親的自我價值感、生活適應及對子女教養方式的看法，研究結果發現，新住民女性自我價值感較低落，可能包括新住民家長對於取得子女教養的相關資訊管道較本國籍婦女更不易，就業的環境可能也以打工、兼職為主，導致家庭、工作與教養失衡，因而產生繁重的角色適應壓力。

三、新住民家長學校參與之困境

（一）語言隔閡

呂靜妮、李怡賢（2009）透過訪談 20 位東南亞新住民女性，以了解新住民女性在跨文化環境中，其身心所面臨的轉變，研究結果歸納出新住民女性在異鄉的跨文化環境適應歷程分別為：夢想期、風暴期、紮根期、萌芽期與綻放期。在風暴期中衝擊最大的是語言衍生而來的生活適應問題，例如：國字看不懂、國語說得不好。

語言是人與人互動溝通的重要工具，陳又瑄（2016）透過訪談、觀察記錄的研究方法探討幼兒園教師與新住民母親互動溝通之經驗，結果發現親師互動的困難包括語言隔閡及識字問題，語言的隔閡與困難在文獻中時常被提及，溝通的藩籬直接影響著新住民家長融入與參與當地生活，以及自己參與孩子學校生活的意願。

（二）有限的參與

語言隔閡而產生的溝通困難，最直接的影響即是新住民家長參與學校事務的意願。魏珠容（2016）探討幼兒園教師與新住民家長的親師互動經驗，研究發現教師時常扮演主動溝通的先發者，而新住民家長則通常是較被動的接收者。

新住民家長之所以於互動中較常是被動角色，筆者蒐集相關文獻資料，並依據筆者於幼兒園任教之觀察，推測可能是以下原因：

1. 語言：若雙方因語言隔閡而產生的溝通困難，自然地在互動的第一步即受到阻礙。
2. 時間：工作時間無法排開，而無法配合學校活動時間，也可能導致新住民家長對於孩子在校的事物不熟悉，久而久之，可能也就習慣不參與、等待被告知。

四、結論與建議

透過自身經驗或他人分享的故事，抑或是文獻探討與回溯，不難發現新住民家長在臺灣社會處於較弱勢，但若我們持續用「因為他們中文比較不好，可能……，所以……。」的眼光與每一位新住民家長相處，而非停下腳步檢視自己與不同文化的人都是如何互動？自身的跨文化素養是否充足且成熟地面對每一位新住民家長？筆者認為這是身為現場教師，很值得思考且探討的議題。

透過上述反思，筆者嘗試提供以下建議：

1. 實際互動，參與生活

筆者於任教以來與新住民家長的互動經驗，開始發現一些細微的轉變。近幾年，遇過幾位新住民家長具備穩定工作收入且積極參與學校事務，雖然仍屬少數。但透過與這幾位新住民家長的互動，開始漸漸消除了我起初對於他們可能有語言隔閡、較少參與學校事務困難的印象。

不妨透過實際互動，了解彼此，聊出需求，看見彼此在意的部分，進行友善、有效互動，互動必須身體力行，才有機會締造正向親師關係。

2. 知己知彼，打造正向互動基礎

充實自己的跨文化素養相關知能，了解臺灣社會關於跨國移民的相關統計資料，體察整體社會脈動，並充實自己的國際觀。

若時間許可、機會可行且家長願意，鼓勵以學習新知、探索知識的態度與新住民家長談天，聊聊他們當地的民情、在臺灣生活的甘苦談，讓他們談談除了工作、養育孩子之外，也能分享其他的專業知識、生活常識。

不將親師互動僵化地定義成「只聊孩子在學校的事情」，保持彈性，參與彼此生活，創造良善的認同感，打造正向、雙向的互動關係。

參考文獻

- 內政部移民署（2021）。各縣市外裔、外籍配偶人數與大陸（含港澳）配偶人數案證件分。取自<https://www.immigration.gov.tw/5385/7344/7350/8887/>
- 教育部統計處（2020）。新住民子女各階段就學統計（103～108學年度）。取自<https://depart.moe.edu.tw/ed4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C74553DB60CAD>

- 呂靜妮、李怡賢（2009）。東南亞新移民女性文化適應之經驗歷程。耕莘學報，7，55-63。doi：10.29855/JCTCN.200906.0006

- 林志鈞、王歆雅（2018）。新住民母親的教養態度、親子關係、親職壓力對親職效能之探討—以桃園市公立幼兒園為例。正修通識教育學報，15，87-128。

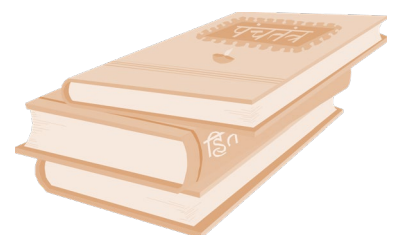
- 邱珍琬（2014）。新住民的親職實踐——一個初探研究。家庭教育雙月刊，52，6-25。

- 陳又瑄（2016）。幼兒園教師與新住民家長親師溝通之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。

- 劉美芳（2001）。跨國婚姻中菲籍女性的生命述說（未出版之碩士論文）。高雄醫學大學，高雄市。

- 魏珠容（2016）。學前教師與新移民母親親師溝通之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

- 魏麗敏（2011）。新移民女性自我價值感、生活適應及對子女教養方式之團體諮商應用分析。諮商與輔導，307，49-53。doi：10.29837/CG.201107.0021



海外實習前的準備與問題：大一新生導師的角色

吳媛媛

台南應用科技大學應用英語系講師

一、前言

自 102 年度起，教育部提出「第二期技職教育再造計畫」，期許強調「學以致用」的技職大專院校要整合業界的資源，推動協助學生做好就業的準備。校外實習課程正是學校與實習單位互相配合，提供給學生一個可運用專業知識並可學習新技能及人際互動的場域，期待培育「務實致用」的產業人才（鄭任汶、鄭博元、許瑞翔，2020）。同時，教育部於 102 年公布「教育部人才培育白皮書」，期許未來十年的人才培育能具備「全球移動力」、「就業力」、「創新力」、「跨域力」、「資訊力」、「公民力」等關鍵能力。其中的「全球移動力」與「就業力」即為強化國家國際競爭力的重點。各大專院校積極開創許多海外實習的機會，學生可遠赴海外專業實習，藉此提升國際移動力，拓展國際視野，豐富專業多元學習，協助學生畢業後可更順利的進入專業的職場就業（鄭任汶、鄭博元、許瑞翔，2020）。

然而，筆者在教育現場發現許多學生在適應大學生活後，除了課業，可能忙於社團、打工、各式活動，在升上大三時才驚覺時光飛逝，自己並未為實習做規劃與準備，結果可能就是放棄剛入學時更高更遠的目標，也浪費了教育部及學校費心規劃的豐富機會。

因此，為了讓學生的校外實習特別是海外實習，更有可能實踐，最好從新生入學開始，就能協助他們循序漸進善用學校的相關資源，引導學生更清楚個人的特質，做多元的職涯探索也同時規劃適合自己的學習準備。提出學生實習前所需具備的能力及相關的認知與了解，希望協助輔導大一新生為未來將參與海外的實習做充分的規劃與準備。

二、研究方法

本研究採用的研究法為文件分析法，以教育部 104 年度《教育部人才培育白皮書》、106 年度編訂《大專校院推動海外實習課程作業參考手冊》及 108 年度「學海計畫歷年選送學生出國研修或實習人數統計表」分析各項推動海外實習的機制與作業。以本校應用英語系國際旅遊組 109 學年度一年級新生為對象，於入學時進行問卷調查了解新生對日後實習的認識與準備，以整理適當的協助策略。

三、海外實習之認知

教育部於 96 年度起開辦的「學海飛颺」、「學海惜珠」及「學海築夢」計畫，

選送學生人數逐年增加，106 年度再新增「新南向學海築夢」計畫，統計至 108 年 9 月 30 日止，選送了大約 36,546 位學生出國研修或實習（教育部，2019）。也為了協助學校順利推動海外實習並保障學生權益提高成效，於 106 年度編訂「大專校院推動海外實習課程作業參考手冊」（教育部，2017）。

鄭任汶、鄭博元、許瑞翔（2020）指出影響大學生是否參與海外實習，其「人格特質」與「參與動機」為首要因素。學生到海外實習，必須面對陌生、孤單且必須獨立處理所有生活工作問題的環境，基本生活所需的外語能力，適應當地生活習慣及理解當地社會文化的能力，對一個升大四的學生都是極大的挑戰。因此，學生個人特質便成為影響海外實習的重要變數。

羅友志（2016）建議「大學生必須要強化自我的心理動機及成就動機」。如此，在實際的海外實習過程中，才能以學習的心態與開放的心胸，去真正吸收海外工作的經驗及異文化的體驗，同時也須清楚自己選擇海外實習的目的，以開拓國際視野。大學生透過實習前的了解自我心理動機及有意義的強化，更進一步就可產生堅定的信念，提升參與的動機。陳嫻嫻、鍾招正（2014）指出，實習在觀光餐旅教育中是可兼具學術與經歷的制度，在國際化的潮流趨勢下，政府及學校都鼓勵旅遊科系的學生可以走向海外，不僅開拓自身的視野，更可學習國際觀光相關產業的經驗，日後帶回臺灣加以運用發展，都是可期待的。

然而，海外實習並非一切都是正向美好的，張乃慈（2021）的研究中，針對「日本實習」的美化與錯覺認知是否造成學生產生實習問題作探討。其研究分析的結論為，學生的「適應能力」、「同儕關係」及「實習工作規定」，此三項原因可能會影響學生實習而產生問題。如陳嫻嫻、鍾招正（2014）所指出的，學生在海外實習中，可能會遇到種族歧視、語文的障礙、調適困難、飲食不適應、財務壓力、文化衝擊及誤解 和感到孤單等問題，在不熟悉陌生的環境情況下所產生的焦慮、困惑與沮喪情緒這些負面的反應都會干擾到學生們的學習成效。另外，馮祥勇（2020）也指出，海外實習的經驗可以讓學生在外語能力及溝通能力有所進步，實習結束回臺灣，自我的自信感與自我成就感也會提高。但是，若學生在實習前準備不足，可能造成語文及溝通產生問題，而影響回饋成果。

因此，實習前必須讓學生清楚堅定自己參與海外實習的動機與目標，而事先為實習做最佳的努力與準備是十分重要的課題。

四、在校時間的準備與學習

在國際旅遊組新生入學一個月後，導師為了瞭解新生對大四實習的規劃與期待，進行問卷調查。調查結果發現，國際旅遊組的學生入學及對海外實習的動機

主要有：(1)喜歡旅遊；(2)增進英文能力；(3)期待體驗國外文化；(4)嚮往從事航空服務工作等。但是，為實習的準備卻是茫然不具體，因此更加需要導師的協助。

(一) 推動學生參加學校的課程與講座

除了系科的必選修課程外，學校也同時規劃許多可以增強學生多元能力的輔導課程、證照班及參訪體驗機會。課程方面如：多益潛能開發班、日語能力檢定班、航空英語會話班等加強學生的外語能力的課程及專業證照班。但是，私立科技大學的學生是較為需要導師多用心多關心，因此，發現學生主動參與力較弱或課外活動過多時間管理不佳，此時，導師就有必要多推動並善用同儕的力量，鼓勵學生要把握機會讓自己往目標持續進步。特別是英日文的學習，外語能力並非一蹴可幾，學生在大一時就應開始提早準備，擁有愈好的外語能力將給自己更多的機會。

積極鼓勵學生參加校內外舉辦的各項課外活動，可強化學生的積極、外向、主動及願意嘗試的正面性格，這些都是日後國際移動力的基本能力。導師要扮演著強力的推動者與陪伴者，期望讓一年級的學生習慣把握各方面的學習機會並且加強持續參與的動力。

(二) 以實習收穫強化學生學習動機與事前準備

為了讓學生了解，海外實習的收穫不僅有旅遊、提升英文能力、體驗國外文化，還會增加自己更多豐富的經驗與成長。筆者參考桂田愛及蔡雅芸（2021）的研究結果：「(1)提升外語能力；(2)加強異文化的理解力；(3)擴展國際觀；(4)提高就業能力；(5)提升溝通能力；(6)對自己的再認識；(7)更高的薪資」等，以及個人輔導的實習學生心得：(8)夢想的實現；(9)自信心的提高；(10)拓展人際關係；(11)加強跨領域的學習；(12)提高獨立自主能力。提供給一年級學生以上可預見的實習收穫，作為實習準備的方向並增強學習動機。學生若能認真充實自己，勇敢走向世界，進而可提升本身的國際競爭力，未來必定無限寬廣。

但是，海外實習並不是只有美好的經驗，學生願意勾勒勇敢、走出舒適圈，面對的也可能會有負面的挑戰，如語文障礙、環境及飲食不適應、財務壓力、文化衝擊、孤單等問題。導師要適時的給予提醒，學生可提早審視自己性格、身體與心理、能力等的狀況，若有擔憂可盡早尋求協助及解決的方案。如此，學生在前往海外實習之路時會走得更踏實，學習也會更精采，若真的面臨到困難，也有解決問題的能力與冷靜的思考能力，這也降低學校及在臺灣家人的擔心與掛慮。

導師充分利用班會時間、Line 群組或 Line 個人、學生個別輔導時間或閒聊

時間等，融入上述實習前須規劃與努力的項目傳達給學生，並隨時滾動式調整。

五、結語

海外實習，是技職學校許多學生的夢想，不過，多數私立科技大學的學生卻因為自信心不足、職場能力的不夠、或虛晃大學的學習時間等原因，升到了大三面對實習時就可能退縮。因此，欲參加海外實習的學生，在實習前若能規劃充分的學習與準備，累積更好的能力與更加適性的心理準備，才有勇氣與自信築夢。實習的各方面準備應該從一年級開始提早規劃，私立科大的學生更是需要導師從旁加以協助與鼓勵，多給學生一份關心與引導，學生感受到的常是加倍的肯定與支持，是我在教學現場多年來確信的經驗。

雖然，這兩年因新冠疫情的影響，目前的海外實習被迫中止。但是，入學時就以海外實習為目標做準備，能培養出具備更流利的外語表達能力、會自主學習新知、有思考能力、能面對未知變局的學生，相信他們日後的發展不僅國際化，選擇也更多元，更重要的是自信心的提升。

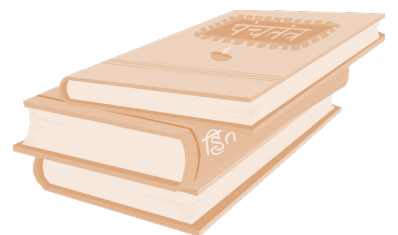
參考文獻

- 桂田愛、蔡雅芸（2021）。境外實習之成效與問題點～靜宜大學日本海外企業實習為例～。**臺灣教育評論月刊**，10(1)，126-131。
- 陳乃慈（2021）。海外實習認知與實習問題之相關研究初探－以科大應外系赴日本飯店餐飲實習為例。**臺北城市科技大學通識學報**，10，331-353。
- 陳嫻嫻、鍾招正（2014）。餐旅系學生經新加坡實習後對語言和競爭力提升之研究－以大仁科技大學為例。**大仁學報**，44，57-74。
- 馮祥勇（2020）。大學觀光系學生參與海外實習之實習認知、實習體驗與學習滿意度對於學校行銷之關聯性研究。**運動休閒餐旅研究**，15(2)，22-43。
- 鄭任汶、鄭博元、許瑞翔（2020）。從城市走向世界－大學生海外實習意願與準備之研究。**臺北城市科技大學通識學報**，9，135-149。
- 羅友志（2016）。大學生日本海外實習參與動機、阻礙因素對參與意願之影響。**休閒觀光與運動健康學報**，6(3)，72-91。
- 教育部（2014）。**教育部人才培育白皮書**。取自 <https://depart.moe.edu.tw/>

ed2100/News_Content.aspx?n=1BC1E5C3DD8E7C26&sms=5EDCB810B9A5DA84
&s=4EBDBE69C3C8C001

■ 教育部（2019）。學海計畫歷年選送學生出國研修或實習人數統計表。取自
<https://depart.moe.edu.tw/ed2500/cp.aspx?n=0C20BE04D29CE13C&s=A0A73CF7630B1B26>

■ 教育部（2017）。大專校院推動海外實習課程作業參考手冊。取自<https://www.studyabroad.moe.gov.tw/new/index/news.detail/sn/41>



面對十二年國教 108 課綱社區高中課程發展的 困難與解決

楊瑞濱

臺北市立復興高級中學教務主任

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

一、前言

隨著時代的演進與變遷，許多生活型態、教育觀念已和過去不同，課程改革也必須與時俱進，才不致淪為過時的教育方針。日前社會及世界正在急遽改變中，人口日趨少子女化和高齡化、多元文化接觸密切、網路及資訊科技爆炸、新興工作增加、社會民主參與動能蓬勃、在地及生態永續意識益受重視等，因應國際潮流變遷，為了替孩子裝備面對未知的素養、而非終會過時的知識，約莫八至十年進行一次較大的課綱調整已是全球教育的趨勢（洪詠善、范信賢，2015）。準此，擘畫多時、斥資 450 億，從研修到審議通過、發布的教育大工程「十二年國民基本教育課程綱要」（以下簡稱 108 課綱），終於自 108 學年度於各教育階段一年級起逐年實施，期能提升課程及教學品質，激發學生學習動力、引導學生多元適性，實踐五育均衡發展，奠定終身學習的基礎，進而學以致用，成為獨立思考、健康生活、關懷社會與具有國際視野的現代國民。

然基於國人傳統追求明星高中的迷思，國中階段沉重的升學競爭不當壓力仍然存在，學生之正常學習與發展，甚至於國家之競爭力也因而受到威脅。究其原因，實為各地讓社會大眾信賴之高中數量不足之故，倘能依學生住所就近創造優質學習環境，必能使學生在地發展茁壯。因此，在正式宣布全面實施十二年國民基本教育之前，教育部自民國 96 年起實行高中（職）優質化輔助方案（School Actualization Program），以各區域高中職應普遍優質多元發展為前提，挹注經費及資源，以促發各高中職團隊持續精進能量，協助各高中職優質化及特色發展，落實高中職適性揚才、培養學生核心素養之教育目的（林耀榮，2012）。藉此帶動提升區域高中職教育品質，均衡各地高中職教育發展，提高國中畢業學生皆能適性就近入學及免試入學比率，俾有效紓緩升學壓力，以落實十二年國民基本教育之穩定發展。

二、社區高中課程發展的困難

臺北市立復興高級中學自民國 42 年創立以來已逾 65 年，隨著教育政策變革，從傳統高中聯考排序的年代，現已卓然壯大，逐步轉型成為臺北市北區一所人文、科學、藝術並重，且設備充實、師資優良、教學品質良好的優質社區高中，甫榮獲臺北市 110 年度「課程發展」優質學校。

筆者於 105 學年度到職、107 學年度接任教務主任，承襲學校自 102 學年度起的課程發展相關盤點。為探究社區高中面對 108 課綱課程發展的困難，運用田野研究中的參與觀察（participant-observation）及文件蒐集與研究，在 105 至 109 學年度兼顧參與與觀察兩種角色，累積研究主題相關的校內文件：課程核心小組、教學研究會及課程發展委員會會紀錄，教師專業社群及實行高中優質化輔助方案成果報告等，綜整社區高中在面對 108 課綱課程發展上，內、外部各面向所面臨的困難（如表 1），並提出解決之道。

表 1 社區高中在面對 108 課綱課程發展上內外部各面向所面臨的困難

內/外部	面向	困難
內部	行政支援	1. 大型老校，班級數多，教師多元，凝聚共識不易。 2. 108 課綱實施下，教師員額編制不足。 3. 108 課綱課程種類多樣，普遍授課時數超過基本鐘點，備課負擔沉重。
	教師專業發展	1. 部分教師有專業能力及 E 化能力不足的困境。 2. 科際整合常有各自為政之感，欠缺橫向與跨領域的合作。 3. 108 課綱與大學招考連動密切，教師需要花更多時間輔導學生。
	學生學習	1. 學生入學成績差異化大，素質落差加大。 2. 學生學習專注度下滑，學習表現極端，基礎學科能力落差大。
外部	品牌塑造	1. 在傳統升學觀念下，公立學校的課程發展有較多限制。 2. 校史悠久，外界印象既定，難以創新突破。
	社區連結	1. 家長重視課業成績，有礙於多元學習發展。 2. 地理位置交通不便，捷運沿線高中瓜分在地優秀學生。
	外部資源	1. 少子化浪潮，招生受到嚴苛的挑戰。 2. 專案計畫皆為階段性，期限過後外部資源將再缺乏。 3. 面臨其他高中亦爭取與大學結盟，導致校際資源分散。

資料來源：筆者整理自校內 105 至 109 學年度課程核心小組、教學研究會及課程發展委員會會紀錄，教師專業社群及實行高中優質化輔助方案成果報告等文件。

三、社區高中課程發展困難的解決

陳星貝（2007）在〈明星高中與社區高中的迷思〉一文開始即指出，教育部於 2007 年所公佈《就近與跨區入學高中學生學測成績分析比較研究》的報告結果中，即肯定社區高中存在的價值。社區高中越普及，透過較多元化的課程設計，提供與明星高中唯以升學為出發點不同的教育，使就讀社區高中的學生更有機會接觸更多元、更地區化的知識與文化，學校也能發展得更有特色。為促成學生適性發展，社區高中所面對的 108 課綱課程發展亦需更積極支持教師課程研發與創新，強調以「學習者為中心」的課程發展，掌握學生的學習經驗，將教育目標轉化為學生學習行動的實際歷程，幫助每位學生找到自我的方向。解決課程發展困難之道如下：

（一）結合願景健全組織，型塑專業課程領導

Glatthorn（2000）指出，所謂的課程領導係在使學校能提供高品質的學習內

容，以達成增進學生學習成效之目標。課程領導之目的在於課程發展過程中，對於課程設計、教學方法、課程實施和課程評鑑等面向提供支持與引導，以協助教師有效教學和提升學生學習成果（吳清山、林天祐，2001），故由校長及教務主任針對學校願景，滾動式完善規畫發展新課程有其必要性。

由學校各科代表所組成核心小組討論起，經過各科教學研究會分享彙整意見，再回到核心小組討論修正，不斷的討論後成為校本課程、特色活動規畫的總目標，以落實學生能力的培養。並據以發展課程願景，透過教學研究會、課程發展委員會、教師專業研習、課程設計工作坊等的方式，分享給全校教師作為課程教學與評量設計之依據。亦規畫課程設計的架構表、學生能力指標總表以及評量規準提供老師參考。從與老師及行政處室的溝通，老師們也越來越多人願意參加課程的開發與嘗試，學生也在參與課程後給予老師課程回饋，讓老師可以滾動式修正，讓課程實施越來越好。

（二）引導教師專業對話，發展適性有效教學

教育部首份對外公開的 108 課綱調查指出，高中執行 108 課綱的成功關鍵之一為「校內教師能組成並運作專業學習社群」（潘乃欣，2021）。學校各科教學研究會社群化，不定期進行共備討論、研習增能，並積極參與校外的工作坊，包括素養命題的編纂、新試測驗閱卷的實作，參與學科中心的運作或是組成跨校共備社群等，必能為校內帶來新的教學刺激。行政團隊亦須積極參與各領域會議，主動規畫課程發展議題與教師對話，蒐集意見、整合資源，展現課程發展與教師專業學習社群專業連結的成果。

如連安青等（2018）建議：「為了有效實踐新課程，發展以教師專業學習社群（Teacher Professional Learning Community）為課程發展的主軸作為運作策略」，教師專業發展的過程不僅是個人的行為，亦是團體的行動。在教師專業發展社群中，教師成員藉由互相分享教學實務與經驗、開放溝通、團隊合作檢視教材教法與教學策略，以專業立場彼此對話與反省，持續精進教學與提升學生學習成效，啟動校內知識螺旋。

（三）建構適性課程地圖，拓展學生多元學習

課程發展以部定課程為本，養成學生的基本學力，奠定適性發展的基礎，並以「學習者為中心」做為建構課程的共識，協助學生試探不同學科的性向，著重培養關鍵能力，增加多元體驗與學習。因應社區高中錄取的學生多元樣態、入學成績級距較大、學習能力及興趣等落差大，為期讓學生有更多的機會發掘自己的學習興趣，應規畫完善的課程方案與計畫及合宜的課程內容與學習活動如下：

1. 完善的課程方案與計畫

(1) 在地與未來的校訂必修

依據十二年國民基本教育課程綱要總綱規定：校訂必修課程係依學校願景與特色發展之校本特色課程，係延伸各領域/科目之學習，以專題、跨領域/科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主，用以強化學生知能整合與生活應用之能力，並不得為部定必修課程的重複或加強。而依據《普通型高級中等學校校訂必修課程示例彙編》（2016），校訂必修課程的規畫原則如下：

- a. 符應學校願景：學校願景由內部成員形塑，透過團隊討論，獲致共識，形成大家願意全力以赴的學校發展方向。
- b. 彰顯學校本位：依據學校願景，建立學生核心素養要項，繪製課程地圖，研訂校訂必修課程學分與課程內容，彰顯以學校為基地的課程發展。
- c. 建立學校特色：特色發展是指學校能夠以創新思維，在課綱架構下，考量社會需求、學校特性、願景目標及所具條件，為全體學生規劃有助於提升學習成效之課程內容與實施方式。

綜上，社區高中的校訂必修可結合大自然、地方與社會生活的知識，發展「地方學課程」，藉以認識學校與周邊環境的故事，對環境進行關注與監測，探討事物與土地之間的關連，帶動學生對於土地的認同與關懷，進而願意採取對環境、對社會友善的公民行動。以「地方學」的校訂必修課程內涵，實踐社區意識的社會素養養成，實有其方便性與獨特性（莫順榮、王宗坤，2018）。

(2) 選修學分開放自由選修

因應學生學習差異與個別學習需要，依照學生的興趣、性向及能力，開設大量選修課程，包括加深加廣、補強性、多元選修、微課程等，並實施跨班選修、適性分組教學，積極引發學生的學習動機與熱情。

(3) 彈性學習學生自由選擇

彈性學習時間包含微課程、自主學習、選手培訓等，除選手培訓是由競賽項目指導老師挑選學生之外，餘皆充分讓學生自由選課，進行學習充實補強、興趣探索。

(4) 數學必修課程分組教學

108 課綱施行後，應嘗試在高二的數學課程中進行數學需求程度不同的分組教學，讓學生得以適性選擇數學 A 或 B 課程。因分組教學、課堂學生人

數降低，老師更能掌握學生學習狀況，對於學生的學習期望有所提升。也可請數學科老師在分組教學中規畫進行差異化分組教學，以更符合學生學習的需求。

(5) 落實學生選課輔導機制

透過受訓合格的課程諮詢教師，從新生訓練講座、對班級選課輔導，輔以一本「以學生為閱讀者」、涵蓋國高中學習成長方式的選課輔導手冊，有利於學生找到一條適合自己的路。此外，亦可成立了課程諮詢教師共備社群，約每月聚會一次，透過講座、研習、經驗分享、問題探討（如學生選課前可提交選課意向書）等增能。

2. 合宜的課程內容與學習活動

(1) 行動學習與素養評量

透過外部相關行動學習計畫補助，將平板導入教學，訓練學生主動學習（active learning）的能力，讓學生知道數位學習力不只是上網玩遊戲看影片，而是在探詢知識尋求答案上的良師益友，懂得運用雲端運算（cloud computing）應用服務，不僅改變原有的知識獲取方式與教學資源之外，更直接影響學生學習的模式。

除了傳統紙筆評量外，因結合智慧教學，教師亦善用素養導向的課室評量：

- a. 內涵多元：兼顧知識（knowledge）、能力（skill）、態度（attitude）等內涵，兼顧學生的學習歷程、生活環境與社會行為。
- b. 方式多元：檔案評量（資料蒐集整理、書面報告等）、實作評量（表演、實驗、作業、鑑賞、實踐、記錄等）、口語評量（口試、口頭報告等）
- c. 人員多元：教師評量、同儕評量、組長評量、自己評量、家長評量

對應 108 課綱的理念，任宗浩（2018）指出要更新評量概念：評量過程或評量本身就是學習的一部分（assessment as learning）。藉由這種評量任務，可讓教學現場的學習，從知識的學習轉向能力的培養，過程中引導孩子設法找到方法，同時也為學生搭了學習的鷹架，引導學習發生。

(2) 自主學習

社區高中的孩子在升學主義下，可能一直都是受挫、沒有自信，但不代表他們沒辦法發光發熱，因此 108 課綱「成就每一個孩子」的願景及適性探索的「自主學習」應成為社區高中師長合力耕耘的重要項目。自主學習的流程：學生須先對有興趣的主題提出計畫，包括地點、做什麼、步驟與程序、

預期成果、指導老師是誰等，申請通過後才能進行。可分批進行，讓積極的孩子做出成效後再感染其他人；而老師也需要時間學習與適應，致力於協助學生多元探索自己的興趣，真正放手讓學生自主學習。

(3) 國際教育

因應國際化的來臨、體認國際教育推動的重要性，為拓展社區高中學生國際視野，深入了解異國文化，培育具國家認同、國際素養、全球競合力及全球責任感之國際化人才，可召集有興趣扎根國際教育課程的老師，成立國際教育課程融入教師社群，發展相關教案及活動，以多元面向探討國際現況與議題，期消弭偏見，建構國際新視野。

(4) 團體活動

團體活動包含全校性特色活動、週會與社團等，考量學生公民品德習性養成，潛移默化學習，非僅單純活動之安排，屬學校課程發展重要部分。團體活動的實施可連排兩節課，透過各式講座、大型集會、特色活動，與許多重要教育議題（如生命教育）搭配，加入不同的資源，讓學生有更多機會學習與同伴們合作，共同完成任務，從中培養溝通表達與人際互動等能力。

(四) 實施適切課程評鑑，運用結果改善課程

1. 適切的課程評鑑規畫與實施

- (1) 透過教學輔導教師、薪傳教師制度，幫助許多新到校的老師更快適應與融入。互相觀課的過程中，同科的老師是教學相長、互有受益，老師與老師之間、前輩與後輩之間，更樂意為對方分享教學資源。
- (2) 運用「後期中等教育長期追蹤資料庫」問卷調查所得課程推動與實施成效相關資訊，支援、引導課程評鑑，併同校內既有之課程與教學相關參考資料（如課程計畫、學生學習成果等），落實教學正常化。
- (3) 依據「臺北市普通型高級中等學校總體課程、單一類型課程評鑑表」進行課程評鑑，總體課程以一學年為評鑑循環週期，單一類型課程以一學期為評鑑循環週期，評鑑結果於學校課程發展委員會中報告，同時檢討其實施課程評鑑之效用性、可行性、妥適性及正確性，發現需改善者，則研議其改善之道。必要時，得委請校外專業單位或人員協助進行評估與檢討。
- (4) 推動公開授課，打破教師的既有的教學框架，共同發想對於教學策略的調整對於學生學習如何改善，一起為提升學生學習而努力。

2. 運用評鑑結果改善課程

- (1) 檢討學校課程實施條件及設施，並加以改善：提學校各相關處室檢討及改善課程實施條件及設施。
- (2) 增進教師及家長對課程品質之理解及重視：於相關會議向教師及家長說明評鑑之規畫、實施和結果，增進其對學校課程品質之理解與重視。
- (3) 回饋於教師教學調整及專業成長規畫：提供評鑑發現給各該授課教師作為教學調整之參考，及供教務處參酌評鑑發現之專業成長需求，規畫教師專業成長活動。
- (4) 安排學習扶助或學習輔導：有學習困難之課程內容或學生，由教務處或相關教師規畫實施學習扶助或學習輔導。

正如卯靜儒等（2020）所提出：「課程評鑑應具有校本的精神，不是為了證明（to prove）學校做了多少事情，而是為促進學校課程品質的實質問題，這就是改進（to improve）的課程評鑑概念。」課程評鑑的目的、過程及結果運用，都是為學校學生學習提升、教師專業成長與學校課程卓越發展。

四、結語：社區高中適性課程發展的特色與優質成果

（一）奠基專業素養，深耕學校特色

學校透過多年來積極申辦各項外部專案計畫，在大量經費及設備資源的挹注支持下，促發校內教學團隊持續精進能量、發展特色，鼓勵同領域、跨領域教師依主題組成教師專業學習社群，以對話省思、增能研習等方式，切磋教學經驗、改進教材教法及研發創新教材，以提升教學專業為目標，聚焦於提升學生學習成效（含學習動機、學習策略、學習成果等）的課堂實踐，形塑全校師生共學共好的學校文化。

（二）學生能力厚植，學習成效遷移

108 課綱課程發展下，社區高中強調的能力習得，除了課程本身的多元評量之外，其他方面的延伸確認也納入系統性的思考。例如：多元成果的呈現、校內外競賽的表現、小論文的投稿、自主學習專題的掌握、校內外活動的規畫等。另將課程發展聚焦在學生學習經驗的掌握，並落實在課程、教學與評量上，看到學生真實的存在，才能有效的帶領學生成長，引導學生將學習的成果擴大出去，成為真正可以帶得走的能力，校內外活動表現、競賽成績及多元升學表現（如希望入學、特殊選才、繁星推薦等）等，必屢創佳績。

（三）課程跨域聯繫，教學效能提升

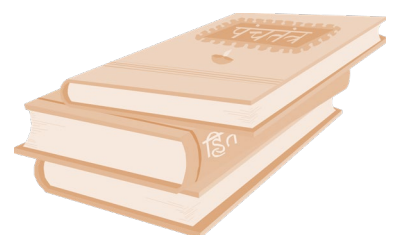
108 課綱的課程發展為社區高中的教師帶來許多新的可能，從過去學科習慣的知識性教學出發，在實際的試行中看到學生的多元學習樣態，進而降低知識鋪陳、提升能力導向，並透過提問、探究、討論的評量型態，將能力素養導入課程學習。這樣的教學效能持續提升，更明確的以能力指標作為課程設計的依據與評量的規準，確實使 108 課綱素養導向的教學得以全面落實在每一個課程與活動中。

吳清山與高家斌（2005）指出十二年國民基本教育政策的發展背景是基於提升國民素質與國家競爭力、符應世界教育趨勢、促進教育機會均等、紓解學生升學壓力與增進學生適性發展。108 課綱邁入第三年，課程規畫大致完備，社區高中致力推動 108 課綱，發展適性多元特色課程、自主學習及國際教育，必能走出和明星高中不一樣的路（潘乃欣，2021），幫助學生找到自己的方向，展現另類的學習風采！

參考文獻

- 卯靜儒、林君憶、鄭淑惠、李姍靜（2020）。課程評鑑做什麼？如何回饋？—從政策轉譯談我們的觀察。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8653/78250/9c7fe88b-197e-4fa1-99fb-6669084c874d.pdf>
- 任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8653/78250/9c7fe88b-197e-4fa1-99fb-6669084c874d.pdf>
- 吳清山、林天祐（2001）。教育名詞—課程領導，**教育資料與研究**，**38**，47。
- 吳清山、高家斌（2005）。十二年國民教育政策發展的回顧與展望。**教育資料與研究雙月刊**，**63**，53-66。
- 林耀榮（2012）。高中優質化輔助方案政策執行指標建構之研究（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學教育研究所，彰化縣。
- 洪詠善、范信賢（2015）。同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。新北市：國家教育研究院。
- 連安青、游可如、白亦方（2018）。偕伴同行：十二年國教課程前導學校之課程實踐與傳承。**教育研究月刊**，**289**，26-40。

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 陳星貝（2007年12月27日）。明星高中與社區高中的迷思。財團法人國家政策研究基金會。取自 <https://www.npf.org.tw/3/3767>
- 莫順榮、王宗坤（2018）。談 12 年國教課綱地方學課程的推動經驗。臺灣教育評論月刊，7(1)，169-172。
- 普通型高級中等學校課程推動工作圈（2016）。普通型高級中等學校校訂必修課程示例彙編。宜蘭市：作者。
- 潘乃欣（2021年4月25日）。明星高中不一定最強！千人調查點出新課綱成功 2 關鍵。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/6885/5413239>
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.



提升國際技能競賽選手心理技能之探析

簡靖芬

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士班研究生

宋修德

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

李懿芳

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

一、前言

技職教育肩負著培育優秀技術人才的使命，不僅傳授專業知識與技能，更是以「實務教學」及「實作與創新能力培養」的核心價值，培育各領域應用型專業人才（行政院，2019）。在技職教育課程與教學的範疇中，除在學校教授學生專業知識及實務技能，輔導學生至業界實習之外，鼓勵學生參與各類技能競賽，也是廣泛人才培育的方式之一。

國際技能競賽（World Skills Competition）一直以來有著技能界奧林匹克之稱，象徵全球職業技能競技最高榮耀，藉著舉辦國際技能競賽以及研討會等型式，鼓勵各國具備技術能力的青年人員參加競賽來相互觀摩與切磋，增廣國際間職業教育資訊交流與職業訓練經驗分享，進而促使各國在職業教育與職業訓練之領域發展（勞動部勞動力發展署，2021）。國際技能競賽每 2 年舉辦一次，由各會員國分別申請主辦，迄今已舉辦 45 屆。臺灣自第 20 屆起，每屆均選派選手參加競賽（勞動部勞動力發展署，2021）。

能在國際技能競賽贏得獎牌，是所有參賽選手的目標；惟正式的國際競賽上常有許多突發狀況，包括圍觀人員各種干擾、前面賽程失誤、比賽進度落後、國際裁判刁難等，都可能直接或間接影響選手競賽時的心理狀態（陳宴璋，2020），進而影響技能表現。選手在競賽決勝負的關鍵時刻，其心理技能（Psychological skills）扮演關鍵角色；然而，國內目前對於國際技能競賽國手的個人心理特質、面對壓力的心理調適及如何經由團隊互動降低選手緊張情緒等議題，鮮少有相關研究進行分析討論（曾淑華，2013）；國際技能競賽主管機關、選手培訓教練及國際裁判，對如何提升選手心理技能，亦著墨不多（技能競賽充電讚臉書，2020）。故本文筆者就心理技能訓練對技能競賽選手的重要性進行討論，希冀喚起各界的重視。

二、心理技能訓練之意義及內涵

心理技能訓練（psychological skill training, PST）廣義的說是透過這個過程讓選手在心理個性及特徵上有所變化，為達心理品質發展，並提升專項技術以及強化身心健康的需求；然狹義而言，則指針對專項技術所排定之具體訓練，藉以調

整並讓選手的心理處於可控狀態，使之能在技術教學領域和壓力下的比賽過程中穩定其心理，使之得以發揮潛能（周紹忠、岑漢康，2000）。Weinberg 與 Gould（2019）指出 PST 是有系統、持續的心理技能的練習，利用心理學的技巧去幫助選手提升技能表現及個人成長的訓練過程；透過系統性的心理技能操作練習，使選手處於壓力的訓練和比賽中，能逐漸具備控制及調節自己的心理狀態。選手可以藉由 PST 來持續並集中注意力、增加自信心、控制喚醒水準及維持動機。

PST 在運動競技選手培訓範疇廣泛被研究及運用，美國奧林匹克與帕拉林匹克委員會（United States Olympic & Paralympic Committee）所屬全國各單項協會的運動員與教練，一致認同放鬆訓練、專注力、意象訓練、團隊凝聚力、專注、注意力訓練及自我談話策略等為重要之心理技能（Gould et al., 1991）。長久以來，PST 是提高運動選手成績最廣泛使用的介入措施，包括系統性、目標導向、被動性的自我調節技術應用，以優化預期的技能表現（Birrer & Morgan, 2010; Weinberg & Gould, 2019）。

PST 種類及方式繁多，大致可以分為情緒控制管理法、暫停思考練習法、自我目標設定法、提升專注力練習法、自我對話練習法、意象訓練練習法及自信心建立練習法等（Williams, 1993）。具體而言，PST 結合了諸如自我對話、意象訓練、喚醒控制、目標設定和賽前練習等技術，研究顯示對選手表現有顯著正向影響（Martin et al., 2005; Wixcey, 2015）。張育愷（2013）也表示現今 PST 種類達數十項以上，然而大多不脫離意象訓練、放鬆訓練、目標設定等。

三、國際技能競賽選手心理技能訓練相關問題

教育部國教署於 2020 年 4 月 21 日修正發布補助要點（教育部國民及學前教育署，2020），明訂高級中等學校技能競賽決賽入選選手，以及國際技能競賽正選國手的培訓期間，新增補助「國手培訓材料費」、「訓練指導費」，以及課餘時間訓練指導費用，全程實際指導教師的每週基本教學節數最高可減授 8 節，並按減授節數補助鐘點費。主管機關希望藉由經費支持，讓指導老師全程訓練選手參加技能競賽，增強實務知識與技能的成熟度。

目前我國國手培訓計畫中，除了由指導老師給予加強訓練外，「勞動部勞動力發展署雲嘉南分署國手培訓中心」亦為每屆國手安排一次性心理素質培訓課程，在營隊式的探索培訓課程中，加強團隊建立、信心提升、問題解決、共同完成任務等能力，也透過空中繩索、健行等體驗式的訓練，藉以培養國手克服困難的勇氣，增強意志力與抗壓性（技能競賽充電讚臉書，2020）。然而，國內對於此類國際技能競賽仍缺少整體性的心理技能訓練計畫，而國際技能競賽指導老師主要任務在指導選手技能的精進，對心理技能之理念及實務並不熟悉，無法在賽

前、競賽期間，甚至競賽後對學生的壓力及情緒進行有效的心理輔導。

反觀在運動競賽項目上，國家運動訓練中心配置有「運動心理師」，其甄選條件除運動或心理相關科系外，另需有一年以上運動心理實務經驗，並具備運動心理諮詢老師或心理師證照，工作項目包含：依教練所提需求，實施團體心理輔導、支援個人心理晤談、客製化個別心理訓練處方，並針對重點項目，隨隊參加重大賽會，協助選手心理適應與調節（國家運動訓練中心，2020）。例如此次我國運動員在東京奧運運動競技獲得多面獎牌，其中包括大專院校教授長期進行心理技能訓練研究，「運動心理師」則定期給予選手心理諮詢，協助擬定賽前及比賽期間選手的專注計畫，透過平時訓練時反覆演練，提升選手賽場上的專注度與自信心，降低比賽時所引發的焦慮。借鏡他山之石，建構國際技能競賽選手心理技能培訓機制，為現今提升選手競賽表現之重要任務之一。

四、建構國際技能競賽選手心理技能訓練機制

面對參與國際技能競賽的國家及選手愈來愈多，為持續我國國際技能競賽之優異表現，建構選手心理技能訓練機制已刻不容緩，具體努力方向如下：

（一）設置技能競賽選手之心理訓練師

我國針對奧運選手的培訓，在國家運動訓練中心設置相關運動科學單位，並聘有運動心理師（技術人員），負責選手心理評估、心理技能訓練及心理諮商事項。針對國際技能競賽選手培訓，可參考運動國手之心理技能訓練，於技能競賽行政主管機關加入相關執掌，並適當聘用心理訓練師，落實國際技能競賽選手培訓及競賽期間之心理健全。

（二）強化指導教師心理技能訓練專業

國際技能競賽選手指導老師的任務除了選手技能培訓之外，應將心理技能列入指導教師研習內涵，並經由指導老師在選手培訓及競賽期間，適時的意象訓練、放鬆訓練、目標設定，以及自我對話等心理技能訓練方式，幫助選手穩定思緒面對比賽，以促進在國際技能競賽中發揮實力。

（三）提升競賽選手心理技能相關知能

行政主管機關可辦理國際技能競賽選手心理技能訓練活動，強化選手對心理技能的認知。此外，經由心理訓練師及指導教師對學生的諮商輔導，強化選手的心理技能。選手亦應透過意象訓練、放鬆訓練、目標設定，以及自我對話等，提

升本身之心理技能。

(四) 推動競賽選手心理技能相關研究

國際技能競賽行政主管機關可適當補助學術單位、指導教師進行心理技能相關研究，並鼓勵技能競賽選手參與心理技能研究，逐步建構心理技能訓練學術專業，包括技能培訓心理技能之理論基礎及實務推動，並形塑技能競賽選手心理技能訓練成為社會科學研究範疇之一。

五、結語

在眾多的國際競賽中，臺灣在歷屆的國際技能競賽都繳出優異的成績，而各職類的國手，在賽前歷經一年的嚴格訓練，選手除了須具備高水準的專項技術，更需具備自信心、專注力，以及比賽時能保持冷靜等高度的心理素質。

由教育部國教署於去年修正發布的補助要點可知，國內主管機關希望能藉由經費等支持來提升選手的訓練，加以增強其技能展現之穩定度。訓練單位也致力於透過訓練計畫的心理技能練習，讓選手在緊張的訓練和比賽中，學會控制和調節自己的心理狀態。

主管機關應思考運動國手之心理技能訓練的模式，編制聘用心理訓練師，並將心理技能列入指導教師之研習內涵，讓指導老師在選手培訓及競賽期間，適時的運用意象訓練、放鬆訓練、目標設定，以及自我對話等心理技能訓練方式，提升選手穩定的心理素質。

另外，宜辦理國際技能競賽選手心理技能訓練活動，來強化選手自身對心理技能的認知，並鼓勵選手參與心理技能研究，相信更能落實國際技能競賽選手培訓及其心理健全，以學術研究推動完善技能競賽選手心理技能訓練。

參考文獻

- 行政院（2019）。**技術及職業教育政策綱領**。臺北市。
- 周紹忠、岑漢康（2000）。**體育心理學**。臺北市：亞太。
- 張育愷（2013）。激發運動員的顛峰表現-運動心理學。**科學發展月刊**，492，30-35。

- 陳宴璋（2020）。我也是一名國手—第45屆國際技能競賽技路面創作論述（未出版之碩士論文）。國立政治大學碩士論文，台北市。
- 教育部國民及學前教育署（2020）。教育部國民及學前教育署補助高級中等學校提升學生實習實作能力計畫經費作業要點。臺北市。
- 曾淑華（2013）。全國技能競賽選手人格特質與心理技能對競賽表現之研究—以沉浸體驗為中介變項（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 技能競賽充電讚臉書（2020）。第 46 屆國際技能競賽國手心理素質培訓課程。取自<https://www.facebook.com/WDASEC/posts/1766696483480733/>
- 勞動部勞動力發展署（2021）。國際技能競賽。取自<https://www.wda.gov.tw/cp.aspx?n=6577239FDC0F719E>
- 國家運動訓練中心（2020）。國家運動訓練中心中長程發展計畫（109-113 年）取自<https://www.nstc.org.tw/NewsC1.aspx?Pindex=3&ClassID=051c335b-7519-4d8c-9029-c41e02544979>
- Birrer, D., & Morgan, G. (2010). Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(2), 78–87.
- Gould, D., Tammen, V., Murphy, S., & May, J. (1991). An evaluation of US Olympic sport psychology consultant effectiveness. *The Sport Psychologist*, 5(2), 111-127.
- Martin, G. L., Vause, T., & Schwartzman, L. (2005). Experimental studies of psychological interventions with athletes in competitions: *Why so few?* *Behavior Modification*, 29(4), 616–641.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2019). *Foundations of sport and exercise psychology* (7th ed.). Human kinetics.
- Williams, J. M. E. (1993). *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*. Mayfield Publishing Co.
- Wixcey, H. (2015). *The use of pre-performance routines in equestrian athletes*. Cardiff Metrop. Univ. doi:<http://hdl.handle.net/10369/686>

淺談高中職學生對身心障礙同儕接納態度之重要性

林玉靜

臺北市立北投國民中學特殊教育教師

一、前言

我國特殊教育的發展，深受西方特殊教育思潮的影響，回顧西方融合教育（inclusive education）的發展歷程，以美國為例，1950 年代以前，身心障礙的學生安置一直以隔離式的特殊班、特殊學校及教養機構為主。到了 1960 年代，在民主的思潮、人權運動及教育均等運動的興盛下，「正常化原則」（normalization）理念的興起，教育安置型態也在這股思潮影響下，逐漸由安置隔離的環境走向統合性（integration）安置（王天苗、邱上真、莊妙分、鄭麗月、葉瓊華，1997）。1970 年代提倡「回歸主流」（mainstreaming）、「最少限制環境」（least restrictive environment）、「階梯式服務模式」（cascade of services）等理念，主張部分輕度身心障礙兒童能回到普通班級中學習。接著 1980 年「以普通教育為首」，重新組合特殊教育和普通教育系統，著重提升普通教育的品質，以減少特殊教育學生的人數。到了 1990 年代「融合教育」的理念被提出，主張每一位學生都應在教育的主流裡，學生若有其特殊需求，則將其所需的特殊教育服務或支持系統帶進學校或教室裡給他們（鈕文英，2015），以期望不論是一般學生或是有特殊需求的學生，均能從融合的安置中獲益。

二、融合教育

我國特殊教育的安置方式，起初由隔離安置模式逐漸轉變至近年的融合教育模式，讓身心障礙的學生可以和一般學生在相同的環境下一同學習。融合教育的精神，是讓身心障礙學生與普通班學生一同學習，讓每位學生在自然融合的環境中與同儕一同學習、遊戲、工作及生活，其有助於適應未來融合的環境。而要讓身心障礙學生成功的適應普通班級中的學習生活，除了教師外，班級同儕更是扮演不可忽視的角色（邱上真，2001）。心理學家 A.H. Maslow 提出的「需求論」（Need Hierarchy Theory）中，認為人人都需要愛與歸屬感、被尊重與關懷。因此，若普通班學生能夠抱持正向的同儕接納態度，並與身心障礙同儕建立良好的互動關係，對於身心障礙同儕的學業及生活適應等方面將會有很大的助益（彭素真，2006）。

三、同儕接納態度之重要性

個體一出生即進入社會的環境，透過與他人的相處過程而學習到其所處環境中可被接納的行為，而在這過程中受到周遭他人的影響至鉅，兒童時期的人格發展較受到父母所影響，但進入青少年時期後，父母的影響力則逐漸降低，而同儕

的影響力則逐漸增加，因此在此時期的學生，相當重視同儕對於自己的看法與接納（朱敏倫，2010）。而進入學校至成年階段，人格的形成主要建立在同儕的關係上，如果能處於被接納的同儕關係中，則較能順利地發展出良好的自我概念，進而得到自我認同，並獲得自我存在的價值（陳衣萍，2008）。相反地，如果被同儕所拒絕、排擠及孤立，那麼可能會缺少發展同儕互動的增強因素，使其認知發展與社交能力受到阻礙，甚至出現不當的行為，而不被接納的學生則容易產焦慮、缺乏自信、孤僻、進而導致諸多的不適應，這不僅會影響到身心的正常化與社會化，也有可能對自我概念及人格發展造成嚴重困擾（曾美玲、蔣明珊、沈慶盈，2010）。

美國心理學家馬斯洛（A.H. Maslow）將人類的需求層次理論分為七個層次，有生理需求、安全需求、隸屬與愛的需求、自尊的需求、知的需求、美的需求、自我實現需求，低層次需求需先被滿足後，高一層的需求才會產生，其中第三個層次愛與隸屬的需求，包括親子、手足及異性之愛，並擴大到親友、社區、團體的接受與讚許。其說明了人類對於愛的渴求，希望可以被他人所接受、被他人所喜愛，期盼著在家庭和同儕群體中生根茁壯，而當此愛與隸屬的需求獲得滿足後，才會進一步產生知的需求、美的需求、自尊及自我實現的需求（張春興，1994）。而身心障礙者他們也和一般人一樣有愛與隸屬的需求，在生理、安全的需求獲得滿足後，也需要受到他人的尊重、關愛以及肯定，除了家庭給予的溫暖外，同儕間的接納與同儕的歸屬感亦是愛與歸屬感的重要來源，即使是重度身心障礙者也不例外（吳武典、簡明建、王欣宜、陳俊隆，2001）。

四、高中職學生對身心障礙同儕接納情形

依照《身心障礙學生升學輔導辦法》，身心障礙學生在經由一般升學管道升學時，可以獲得較多的保障。教育部自 90 學年度實施「身心障礙學生十二年就學安置實施計畫」，為身心障礙學生增加更多就讀高中職的升學管道，而身心障礙學生就讀高中職的比例也越來越高。根據「教育部特殊教育通報網」2020 年的統計資料顯示自 90 學年度起至 108 學年度為止，就讀高中職的身心障礙學生已由 7,755 人增加至 24,038 人，近 18 年來增加了 3 倍的人數，可見有越來越多的高中職階段的身心障礙學生與普通班學生共處於一個環境中學習（教育部特殊教育通報網，2019）。而目前國內針對國小學生對於身心障礙同儕的態度大多是趨向正向的（何宗翰，2017；李沅芳，2013）；在國中方面的研究也大多為正向結果（張珍甄，2015；馮文祺，2014）；高中職方面的研究，羅于宣（2013）針對高中職學生對身心障礙學生的同儕接納態度研究，接納態度方面趨於正向。

五、結語

融合教育對於一般學生及身心障礙學生而言，除了可以縮短彼此間的距離，透過互動瞭解個別差異，進而減少因不了解所產生的恐懼。透過引導建立良好的互動，提升一般學生對身心障礙學生之同儕接納的態度、同理心及社會情緒等發展。

同儕接納是人類的基本需求，影響個人的自我概念、自我評價、自尊心及人格養成等，也進而影響個人將來的社會適應。身心障礙學生終將離開學校進入社會，高中職教育階段對於身心障礙學生而言除了培養知識、技能以外，更重要的是透過同儕支持提升人際互動及社會適應能力。因此，同儕的接納與支持對於他們將來是否能成功的融入社會有著深遠的影響。

目前國內針對高中職學生對身心障礙同儕接納態度的相關研究較少，無法有效全面瞭解高中職學生對於身心障礙同儕的接納態度，期望未來能有更多的相關研究，以利教學實務與教育行政理論之運用。

參考文獻

- 王天苗、邱上真、莊妙分、鄭麗月、葉瓊華（1997）。**特殊教育法修正草案評估報告**。立法院立法諮詢中心。
- 朱敏倫（2010）。**國中學生對身心障礙同儕接納態度之研究-以花蓮縣某國中為例**。國立東華大學碩士論文，未出版，花蓮縣。
- 何宗翰（2017）。**澎湖縣國小學童對身心障礙同儕接納態度之研究**。國立臺東大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺東縣。
- 吳武典、簡明建、王欣宜、陳俊隆（2001）。對殘障者的態度調查及二十年前的比較。**特殊教育研究學刊**，21，77-88。
- 李沅芳（2013）。**臺東縣國小普通班學生對智能障礙學生同儕接納態度之研究**。國立臺東大學特殊教育學系碩士論文，未出版，臺東縣。
- 邱上真（2001）。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境及所需之支持系統。**特殊教育學刊**，21，1-26。
- 特殊教育通報網（2020）。**年度特教統計**。取自 <https://www.set.edu.tw/Stastic>

_WEB/sta2/doc/stuA_city_spckind_sex_E/stuA_city_spckind_sex_E_20180320.asp

- 張春興（1994）。**教育心理學-三化取向的理論與實踐**。臺北：東華。
- 張珍甄（2015）。**嘉義地區國中普通班學生對情緒行為障礙同儕接納態度之研究**。國立嘉義大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 陳衣萍（2008）。在融合的情境中實施同儕接納課程的策略與方法。**特教園丁**，23(3)，28-35。
- 彭素真（2006）。**國小學童對身心障礙同儕接納態度之調查研究**。國立臺灣師範大學碩士論文，未出版，臺北市。
- 曾美玲、蔣明珊、沈慶盈（2010）。國小學童對身心障礙同儕接納態度及其改變之研究—讀書會方案之實施方案，**國立彰化師範大學特殊教育學系特殊教育學報**，32，49-78。
- 鈕文英（2015）。**擁抱個別差異的新典範：融合教育**。臺北：心理。
- 馮文祺（2014）。**國民中學融合班一般生對身障生同儕接納態度之研究 -以臺中市某國中為例**。國立臺中教育大學教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 羅于宣（2013）。**台中地區高職學校普通班學生對身心障礙同儕態度之研究**。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，臺中市。



淺論國小教師領導風格與學生學習態度

宋美逸

屏東大學教育行政研究所研究生

一、前言

俗云：「有怎樣的老師，就有怎樣的學生」。韓愈「師說」：「古之學者必有師。師者，所以傳道、授業、解惑也」。以往老師的角色兼具著許多責任，主要是因為在農業時代下，普遍因家庭經濟貧窮而無法上學接受教育，因此教育的傳遞與教導便落在老師的身上，然而隨著工商時代下，社會經濟漸漸起飛，大部份小朋友皆能到學校接受教育，且隨著電腦網路的普及化，學生獲取知識的途徑由原先依賴教師之傳授，逐漸被網際網路取代之；而在學習互動方面也由原先教師對學生的單向傳授到現今的雙向互動。

有鑑於此，教師的專業和人格特質也被要求多元與檢視，教師個人的特質展現在無形之中，對學生的思想、性格或習慣也在不知不覺中產生影響。在學校生活中，教師的身分不僅是全人教育的領導者，更是教育的推動者，不但傳遞知識與社會價值，更具有培養思辨的能力，且是學生模仿的對象，所以在潛移默化中教師的言教、身教對學生的身心發展及學習態度產生極大的影響力。

二、教師領導風格之類型

領導風格為領導者在組織中，展現個人的思想、行為及組織環境的綜合表徵，且具有互相影響之特質（孫路弘，2018）。針對「教師領導」（teacher leadership），係指教師跨越教室所展現的領導能力，並不侷限於教室內領導行為和風格（張德銳，2020）。

教師領導雖不具有正式的行政職務，但其影響力足以改善學生的學習態度和行為能力，促使學校同儕在專業成長及學校效能之提升（黃新民，2019）。筆者認為領導是藉由領導者個人的人格特質，影響組織成員之行為，領導者與被領導者之間的交互作用。領導在組織中發揮帶領的作用，引領他人，鼓舞組織士氣，共同達成目的影響力，所謂「影響力」是法定權威（即地位）與專業權威（即聲望）亦是達成目標的手段或工具，從事並達成客觀之目標。以教師領導而言，教師是學校課程和教學的第一線關鍵人物，在進行課程與教學時的領導行為，既可解決團體機關中的問題，又能夠影響機關中的人員接受他所領導的一種過程（于沛霖，2012）。

俗話說：樹的方向由風決定，人的方向由自己決定。教師的領導風格則決定學生的學習態度，因為教師不同類型的領導風格，就會型塑不同的氣氛，雕

塑學生不同的學習態度，進而影響教師與學生之間的互動。換言之，教師領導風格與學生學習態度之間關係密切，會隨教師不同的領導風格，對而產生學生在學習態度上不同的結果。

在古時候的教育環境，尚知學習源於態度，學生的學習態度都源自老師的啟發與教導；觀古識今，種種事情及經驗的獲取，「態度」還是重要的關鍵，證明了古今中外不變的道理更是最好的對照（許淑婷、許純碩、王盈文，2008）。

根據愛荷華大學研究，依領導使用權威程度，歸類為三種方式（引自施懿倩，2007）：

（一）權威型

教師強調權力、賞罰分明、重視上課的秩序與禮節，要求嚴格，學生須遵守教師命令與規定，但與師、生之間是有距離的。

（二）民主型

會以積極、耐心，並持之以恆的教學態度、會尊重學生的看法，教師對學生的發問採取鼓勵方式、參與班級活動並主動關懷學生，與學生的相處是融洽的。對學生形成好的學習態度，對該門課程不敢怠慢及馬虎的習慣（許淑婷、許純碩、王盈文，2008）。

（三）放任型

教師任由學生自由活動，對學生無任何要求與約束，不重視教室秩序與學生關係較為疏離。這說明也證明了一點，態度決定一切。

以國小學生而言，大部分的時間都在學校中居多，與教師相處的時間相當長，教師對學生的影響不容小覷，師生互動的關係容易影響學生的心理狀態。學生的學習效果、態度等方面亦隨教師不同的領導風格而有所差別（黃曼琳，2010）。換言之，教師的領導風格如果較佳，亦能提升學生的學習態度。教師的領導目的在促進學生的學習成效，使學生能夠適性發展，進而影響學生的學習態度為最終目標。

三、影響學生學習態度之因素

所謂學習態度，係指學生對學習與學習情境表現出來一種比較穩定，且一致的心理傾向（周菡莘、宋靜怡、吳玫瑩、謝齊莊，2020）。因此，以學習的角度來說，學生對學習活動過程中所牽涉的人、事、物，如教師、教材與設備環境等所抱持的態度，都足以對學生的學習造成影響。教師要建立正確的學習態度，引導學生將不良的學習態度改變，因為積極的態度將是理想的學習基礎，消極的態度將阻礙學習的現象。影響學習態度的因素很多，其中以受到教師領導風格影響為最大。

周毓貞（2014）指出學習者是透過經驗或是環境因素，對認知、情感和行為上，對學習過程和內容所產生一種持久且一致正向或負向的心理狀態，再將其行為反應在學習上積極或消極的表現。學習態度是後天環境所塑造，並非天生遺傳，是現象而非本質，因此，學習態度也可能是學習者對學習的主觀態度，此態度可能是正向，亦可能是負向的；吳學偉（2013）研究顯示學習態度指的是學習者對學習環境、教學情境、教師與同儕之間所引發的一種心理反應，因此表現出消極或積極的態度；韓美文（2014）提出學習態度包涵老師在教學上的態度、學生上課行為表現的態度、事前預習的態度、教材的準備、對學校活動的看法、考試的態度，以及對學校認同的態度等；學習態度是藉由後天的學習，加上環境因素之陶冶，對學習方法、過程、計畫、動機以及習慣等，都具有方向性及改變性（陳德謙，2014）；此外，邱鈺婷（2015）也提出良好的學習態度，對學生在學習成效的是很重要的關鍵，且教師的教學態度與方式，若能夠引起學生的學習動機和興趣，便可以促使學生在學習正確的態度之下，提升學習成效。

綜上所述，學生除了受到家庭教育影響，最主要的是接受學校教育，學校又是學生學習及活動的場所，長時間下來，教師的言行舉止，對學生已經產生潛移默化的影響，自然成為學生模仿的對象，學生在學習態度上所產生的關係，亦是型塑學生往後不同類型的重要因素，是不容忽視的。教師若對學生熱情、平等、關心，學生會比較願意接受他所講授的課程，從而產生良好的學習態度。反之，若師生關係是緊張，教師對學生又缺乏責任心、愛心與耐心，對學生的學習任其自然發展，學生對該教師就會產生反感、懼怕或抵觸，甚至厭煩，在這種情況之下，則構成了學生在學習上的障礙。然而每位教師的領導風格有所不同，這與教師在教學態度、成長環境、人格特質、對事物的價值觀、進德修業、班級經營的理念、對學生的期望與關懷，以及與學生之間的互動等因素皆有關連性，學生在教師身上學習到不同的行為，因此型塑出不同的學習態度。

四、結語

筆者本身是擔任國小代課老師，歷經了許多的學校，也從中發現，由於教師在人格特質、學經歷背景、教育理念、人生價值觀等方面的不相同，教師的領導風格會影響班級的上課風氣，並影響學生的學習態度。因此，在教學領導上就會型塑出不同的風格，深深影響學生的學習態度。另外，在師生關係上能和諧，學生的學習態度會較為正向，讓學生身處一個和諧、常覺得被關心的學習環境，激發其積極的學習態度，教學上應多採用正向管教、多鼓勵的方式，才能使學習效果更好，反之，若採用「高壓控制」較無法有好效果。唯有好的領導風格帶領學生學習，師生之間沒有對立的氣氛、互動良好，才能使學生表現更優秀，產生好的學習態度。

教師領導風格對學生學習態度會產生不同的影響，不管在行為常規或課業學習上，不同的領導風格對於老師在班級經營上會呈現不同的樣態，在現行教育政策與法令規定下教師已不是單單以權威領導方式來教育學生，教學常見的方式，大都會採用民主式領導教學，鼓勵學生從中體會團體合作與多元化學習，期培養出學生良好學習態度，深化學生學習效能。

五、建議

(一) 規劃教師領導知能相關課程及研習，充實教師運用領導知能

教師領導知能對班級經營效能具有密切相關，表示級任教師若能運用領導知能，則可有效增進班級經營能。但目前教師研習普遍缺乏教師領導相關研習主題，建議規劃辦理教師轉型領導相關課程及研習活動，以充實教師領導知能，透過研習與經驗分享結合理論與實務，使現職教師能於教學中靈活運用領導知能技巧，提升班級經營效能。

(二) 鼓勵教師互相學習觀摩，提升教師領導知能實務技巧

建議學校或教育主管機關應多鼓勵教師互相學習觀摩，分享教學經驗，或開設教學領導相關成長團體、工作坊，藉由彼此的經驗交流，幫助教師在領導知能技巧上做適度修正，提高教師領導知能效能，進而激發學生學習動機。

(三) 教師應多使用鼓舞激勵之民主領導風格，以提升班級經營效能

教師應善用各種教學體制活化教學思考、創新教學技能以擴展學生的學習視野，並加深學生對學習課程的印象，進而帶給學生更多學習上的期待，而民

主領導教學則透過教師對學生的尊重與讚美，使用鼓舞激勵方式讓學生感受到教師的重視與肯定，繼而引發學生的更良好的學習動機與意願。

(四) 教師應多關心學生，適時給予個別關懷

級任教師除了傳授學科知識外，也應多關心學生學習的狀況與困擾，並給予適時的協助與關心，使學生對老師有信度依賴感，更增加學習的信心，增強學習的動機，一體兩面，會有效增進班級經營效能。

參考文獻

- 于沛霖（2012）。教師領導理論在教師專業發展評鑑應用之個案研究。國立東華大學教育行政與管理學系。學校行政碩士論文，未出版，花蓮市。
- 吳學偉（2013）。國際教育對高中生英語學習態度及學習成效之影響—以國立虎尾高中海外遊學為例。亞洲大學經營管理學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 周菡莘、宋靜怡、吳玫瑩、謝齊莊（2020）。國小學童教師支持、學習態度及學習成效之相關性-以新北市某國小高年級生為例。管理實務與理論研究，14(1)，33-49。
- 周毓貞（2014）國小六年級學童家庭社會資本、英語自我效能與英語學習態度之結構方程模型分析。國立臺北大學教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 施懿倩（2007）。教師領導風格與班級氣氛之探討。《網路社會學通訊》，67。
- 孫路弘（2018）。當代餐飲經營與管理。臺北市：東華。
- 許淑婷、許純碩、王盈文（2008）。教師教學態度與學生學習成效之關係探討。立德學報，5(2)，62-77。
- 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)，頁101-154。
- 邱鈺婷（2015）。幼保系學生科學知識觀及其科學學習態度之關係研究。南

臺科技大學教育領導與評鑑研究所碩士論文，未出版，臺南市。

- 黃新民（2019）。教師領導促進國小教師專業社群之歷程與省思。臺灣教育評論月刊，8(3)，頁79-85。
- 劉韋伶（2014）。領導風格對餐廳服務破壞行為之影響。國立高雄餐旅大學碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳德謙（2014）。臺灣地區國中階段學習障礙學生學習態度及家長參與之關係。國立臺灣師範大學特殊教育在職進修碩士論文，未出版，臺北市。
- 鄭安晴（2014）。面對十二年國教，導師教學風格與學生學習態度之探討。臺灣教育評論月刊，3(10)，頁52-54。
- 韓美文（2014）。從課程與證照結合探討課程學習動機、證照取得動機及學習態度對學習成效之影響。慈濟技術學院學報，23，137-153。



國小第一線教師實施遠距教學面臨的挑戰與對策

洪翊甄

銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

2020 年在全球疫情的肆虐之下，許多國家因為疫情的急轉直下，紛紛宣佈全面停止到校上課，改成線上遠距教學，根據聯合國教科文組織數據指出，全球疫情導致 33.1% 的全球學生受到學校關閉影響，有 5.8 億學生不能正常上學，全球仍有 31 個國家的學校仍然關閉中（聯合國教科文組織，2021），顯示在疫情之下，對於學校教育造成重大影響。

而在 2021 年 5 月 15 日臺灣本土確診大爆發後，隔不到一周，政府因應疫情狀況，緊急宣佈進入三級警戒，教育部（2021）宣佈全國各級學校及公私立幼兒園停止到校上課，大專校院及高級中等以下學校改採線上教學，學生居家遠端學習不到校。這波停課也導致了葉丙成教授所謂的「2021 年是臺灣的數位教育元年」（貓老師，2021）。在 2020 年正好經歷疫情時，學校端在教育部的推動下，其實有練習過相關遠距教學的操作，但在今（2021）年的狀況，許多學生沒有實戰經驗下，面臨突然的停課不停學，光是在網路操作上就是一大問題，也考驗著第一線教師如何因應，一起和學生在忙亂中努力求生存。

在這次疫情停課下，筆者剛好為第一線國小六年級導師，就以本次停課自身所面臨的遠距教學問題及對策，供教育界同儕參考。

二、遠距教學問題

遠距教學為因應學生無法到校的停課方式，而臺灣首次面臨這樣的上課方式，師生端也遇到不少問題，筆者就第一線教師所面臨到問題，分別和讀者作探討：

（一）學生學習狀況不一

首先，學生在家遠距上課，第一個面臨到的狀況即是設備。在設備不齊全、不熟悉網路操作，或是家中有多位學生有設備上課需求，當下很需要教師居中的遠距協助，或是家長在一旁及時處理，幫助學生克服他們無法排除的困難，才能夠穩住學生的心，有個好的開始。

其次，因為遠距教學不像實體的面對面教學，學生可能有睡過頭、無故缺席，甚至分心瀏覽其他網頁等等，都會造成學生在該堂課的學習狀況不佳，而教師因

為看不到學生，無法立即給予適當的提醒，學生是否能夠專心投入於課堂活動，則回歸到學生本身的自律學習狀況。

（二）教學工作費時耗力

在遠距教學下，備課不像只需要瀏覽相關教材和電子書，轉換到線上上課，教師在授課前需將教材線上化，還須額外研究教學小工具，例如：螢幕錄影、畫筆使用等等，讓學生在家上課所觀看的畫面，能夠更有利於他們學習，但對於資訊能力較不熟悉的教師也會更加吃力。

再來，就是最令教師們頭疼的作業，少了紙本單靠網路來回檢核，但學生繳交的情況卻參差不齊，例如：拍照模糊、頁數不對、不會使用平臺等等，諸多狀況需要花費教師許多眼力、心力來處理，與學生來回說明的時間也會因為不在同一個時間當下，而讓順利完成繳交時間一再的拉長，當中能夠一次到位的學生更是屈指可數，更別說若要加入作業訂正，肯定又是另一波的考驗。

最後，就是最重要的評量。在線上進行形成性或總結性評量，教師無法直接觀看到學生的實際作答及情緒，只能單就學生的作答結果來評估學生的所學，然而，學生在家進行線上評量，也會令教師擔心是否有作弊狀況，對評量結果產生懷疑和擔心，無法確定是否為學生實際的學習成果。

（三）教師遠距授課能力不夠熟練

在此波疫情的衝擊之下，在家遠距上課是眾多教師們不曾想過的事情，所以當臺灣真正面臨到他國正面臨的遠距教學，除了令教師們措手不及外，筆者認為更多的是焦慮，焦慮自己的資訊科技能力是否足夠，是否能依舊做好教學工作，在面對學生的任何狀況時，能否立即給予協助，或是能想到替代方法解決問題，這都很考驗教師們在平時的能力養成，並非一兩天就能到位的能力。

而多數教師因為習慣面對面接觸學生教學，對於轉變成面對鏡頭上課，在課堂中多數要自言自語，化身為直播主身分，同時還要兼顧遠距教學工具的操作和同步進行教學，相對於停課前的教學樣態，著實讓教師們心力交瘁不少。

三、因應對策

透過上述羅列出第一線教師在面臨遠距教學所面臨的問題，可看出遠距教學上有許多問題尚待處理，筆者嘗試從學生、課外及教師三方面給予相對應之對策：

（一）增加學生學習的方法

筆者認為家中若有多位學生有設備上課需求，教師端可同時錄製上課影片，提供學生事後能夠彈性的觀看影片，才不至於讓學生因為設備狀況而中斷學習。

至於學生上課狀況不穩定，筆者認為可適度融入影片、互動工具或是及時測驗工具，例如：Jamboard、Kahoot 等免費軟體，搭配相關教材融入，提升學生在課堂的興趣和專注度，也能夠彌補師生無法面對面互動，給予學生仍舊保有對學習的期待感。

（二）加入課外資源及方法

教師可彈性融入教科書廠商所建置的線上資源，對於資訊能力較不熟悉的教師，也能降低其教學前的備課壓力。再來是作業的繳交，可帶著學生實際操作讓學生知悉，或是錄製操作影片，提供給家長和學生重複觀看，也能減少學生因為不熟悉操作，而有作業缺交或繳交品質不佳的狀況持續產生，初期不熟悉操作的狀況，也能夠更加熟練。

在評量的部分，在進行線上考試時，可請學生打開鏡頭，在試題的順序上也應在表單的系統上點選隨機出題，教師在事前也和學生說明題目順序是隨機的，在這些行為的準備下，學生通常都能夠安分作答，教師也能在後臺查看每位學生的分數，了解學生學習的狀況。

（三）教師能放鬆心情

筆者看到臺灣教師在這段時間積極的在線上自學，從一開始的陌生，到後來每個教師都能侃侃而談自己上手和喜愛的教學工具和線上平台，可見教師們花很多心力在線上教學，一開始在摸索中雖然有些不熟悉，但大家都是抱著「先求有，再求好」的心態努力進步，持續的滾動式修正。

至於焦慮擔心無法維持一定的教學品質，筆者認為教師們需先練習放輕鬆，因為過於擔心教學的品質，反而會因為過於擔心，而失去關心到孩子的真正的學習狀況，畢竟教學的重點就是要讓學生能夠吸收，在這段非常時期教師們可先緩下腳步，給予自己和孩子彈性，例如：上課時間和下課時間等等，都會讓師生彼此不會過度壓力，而產生反效果。

四、結語與建議

（一）結語

在短短一個半月內，筆者看到臺灣第一線的教師資訊能力大躍進，不僅是教師們對自己的自我要求，網路上眾多教學社群、社團和影片分享也不計其數，只要教師有心去學習，資源絕對不嫌少，大家都一同為了學生的學習而努力，這是筆者相當感動的地方，也期盼世界和臺灣疫情能早日趨緩，恢復以往的正常生活，教師和學生可以回到實體的教室，進行更有溫度的學習。

（二）建議

1. 建立準則及編列相關經費

首先，教育部或是地方政府在應能建立一套線上教學的準則，因為今年突然的停課，很多線上教學的配套措施，教育部和地方政府其實都沒有是一致的標準和依據，以至於各縣市和各校各自為政，讓第一線教師無所適從，只能走一步算一步的互相參照修正，也為孩子的學習成效大打折扣。

其次，能編列作為遠距教學相關的經費，例如：能夠借用給家中設備不足的平板、給家中網路流量有限學生的網卡，以及在教學上教師會使用到的鏡頭或是手寫板，還有教學平台網路流量的承載等等，這些都是很基本在遠距上課前，需要先建置好的細節，也不是單靠學校和教師們的力量即可完成，冀求教育部和縣市政府的力量協助教師們有個好的遠距教學品質。

2. 教師資訊增能及共備社群

筆者建議學校可為第一線的教師們做資訊增能，例如：辦理相關資訊研習，讓教師們能夠充分了解及熟悉遠距上課平台功能，降低教師們教學上的焦慮，也是預防若有下一波的停課，教師們能夠更得心應手的使用。

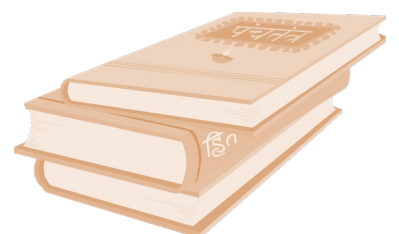
其次，在校內能夠以學年及領域為單位，成立教學備課社群，教師們分工合作一起共備，也能在過程中彼此交流、分享經驗，相信能夠降低教師們備課耗時的狀況，也能夠減輕教師們的負擔。

3. 教師心態建立

遠距教學下，教師首要是心態的調整，能和其他教師夥伴求助，讓自己不是孤立無援的，也能夠適時彈性調整，例如：作業、上課時間等等，讓師生彼此在這樣無法面對面的上課方式，還是能夠維持一定的互動，也能夠期待孩子在未來的教學，在面對這樣的遠距上課，都能夠更有經驗和熟悉。

參考資料

- 教育部(2021)。全國各級學校因應疫情停課居家線上學習。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=8BF1696CC31F4FE9
- 貓老師(2021)。疫情過後新學期，政府該為教育做些什麼。U 值媒。取自 <https://udn.com/umedia/story/12762/5597610>
- 聯合國教科文組織(2021)。教科文組織數據顯示，新冠疫情所致停課造成全球平均學時損失已達三分之二學年。取自 <https://zh.un.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>



國小校園中性別刻板印象之探討： 聚焦於教科書及學習活動

陳昱君

國立清華大學教育心理與諮商學系大學部學生

李沛艾

國立清華大學英語教學系大學部學生

房芝君

國立清華大學英語教學系大學部學生

張彥瑜

國立清華大學英語教學系大學部學生

一、前言

2021 年，伴隨著 COVID-19 已在全球蔓延超過一年之久，聯合國將 2021 國際婦女節的主題訂為「女性領導力：在新冠肺炎的世界中實現平等未來」(Women in leadership: Achieving an equal future in a COVID-19 world)，更將標語訂定為「選擇挑戰 (#ChooseToChallenge)」。隨著「女性領導力」成為討論的主軸，人們深入探討女性在各項工作領域的現況，尤其是針對科學、技術、工程及數學，這些在傳統上常被視為男性主宰的範疇。根據教育部統計處的數據，臺灣就讀大專院校科技類的女性比例，已從 2010 年的 32.3% 提升至 2020 年的 36.7% (教育部統計處，2021)。可見女性投入理工及科技產業的比例確實有愈來愈高，但無論在科技界還是學術界，女性在社會各個領域，仍然存在玻璃天花板效應 (Bornstein, 2008; Glazer-Raymo, 2008)。顯見性別刻板印象存在於社會各領域，影響著人類發展而成為全世界關注議題。教育部 (2019) 在十二年國教議題融入手冊的國小階段也提及相關概念，教師可在課程中融入性別平等教育 (以下簡稱性平教育)，培養學生性平意識，進而付諸行動，消除性別偏見與歧視，顯示透過性平教育可傳達「跳脫性別框架限制」理念，並摒除性別刻板印象，幫助學生開發自己的潛能。基於此，本文擬就筆者目前觀察到的問題，將回顧與性別、學校及教育現場觀察有所相關的文獻，以及分析康軒、翰林與南一三大出版社之教科書內容，並從中探究是否有更加適切的方法，破除性別刻板印象，以消弭社會上的性別隔閡。

二、教育現場的性別刻板印象問題

(一) 國小教材內容的適切性

依照生理構造進行二元化分類的現象，即便至今仍時有所聞，刻板印象已根深蒂固，背後所支撐的歷史文化脈絡極其深遠 (賴佳琳、李淑菁，2019)，而其亦正影響著教科書的內容。筆者採用國民小學一至六年級社會科及健康與體育科的課本內容為分析範圍，並使用康軒、翰林及南一三大出版社版本，分析課本文章、文字說明和圖片內容，以檢視性別刻板印象的有無。舉例而言，筆者參考國

小三大教科書出版社之健康與體育課本內容，發現「講述傳統觀念」與「宣導個人特質、職業志向的性別平等」兩個部分的篇幅相當地接近，在篇幅的量上，似乎缺乏孰輕孰重的隱喻和區別。其次，有教科書使用圖畫來描繪「男生也可以擔任護理人員、穿芭蕾舞衣的舞者」以及「有膽大心細的女生也嚮往擔任軍人」這樣的觀念（圖 1）。雖說編排立意良好，是以破除傳統觀念為出發點，然而從過去至今，教材中的插圖依舊多有「再製性別刻板印象」的圖片（晏向田，2017），也在無形之中反向地將傳統性別刻板印象呈現給學生。此外，在課本其他單元的舉例圖片或插圖中，發現有性別刻板印象及性別歧視的現象，例如圖 2 在講述社區居民的互助合作中，全以「媽媽、女兒和女學生」等女性角色來表示照顧、關懷等功能，而男性角色則用於詮釋「司機、送餐」等勞力活動。甚至在法律單元（圖 3）描述違法行為的插圖皆是以男性角色來詮釋。



圖 1 康軒四下健康與體育第四單元《迎向青春期》

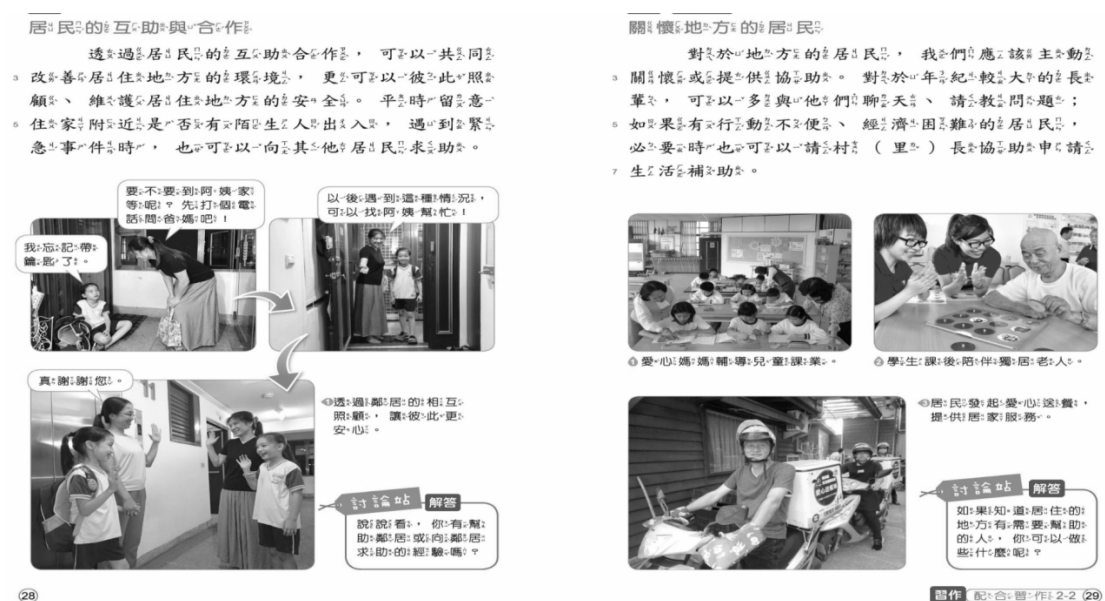


圖 2 翰林三下社會第二單元《居民的生活》



圖 3 南一五下社會第四單元《規範面面觀》

整體而言，三大出版社皆已納入性平教育的部分，也編寫正確的性平觀念，雖篇幅簡短，傳統「男強女弱」及「男主外、女主內」的觀念亦大幅減少，然而仍存有上述性別不平等的現象，學生在閱讀課本的過程中，容易潛移默化，進而產生性別刻板印象。

(二) 男女性別差異要如何實質上的平等

一般而言，男性具陽剛形象，堅忍不拔、雄壯威武，女性則具陰柔氣質，柔弱無助、端莊高雅，這些刻板印象存在於我們的生活中，論宗教、家庭、教育、職場、媒體和飲食，都看得見依照二元性別作分化的影子(賴佳琳、李淑菁, 2019)，而隨著性平教育越加普及，破除性別刻板印象、同婚通過...等改變逐漸發生，最終勢必考驗二元分化的性別觀念。在國小校園中，依照生理構造可以在最快的時間內將學生分成兩群，便於管理，例如校服顏色依據性別而有所不同；學生座號也常以男生在前、女生在後來安排，但這種分類方法恐怕過於強硬，欠缺妥適性，也忽略了個體差異，劉宜(2014)指出，座號若是按照學生的生日作為排序，則能更清楚的了解學生的學習與發展狀況；在學校事務分工上，男生偏向粗重、勞力，女生主責文書、口說的工作，不自覺灌輸了男陽剛、女陰柔的性別刻板印象。事實上，先天的遺傳基因和後天的成長脈絡，塑造出了多樣化的身體、性傾向與特質，世界上存在著陽剛的女性，亦存在著陰柔的男性；存在著體格健壯的女性，亦存在著身形瘦弱的男性，不一樣的個體差異因應標準應隨之而生，而所謂標準，則應遵循「適性化」、「因材施教」的原則，跨越性別，循著學生獨特的生心理狀態作調整(吳清山, 2019)。

（三）性平教育與性別隔離的相互影響

研究表明在「科學就讀意願」上的性別差距，臺灣位居世界第一（陳婉琪，2015），這樣的性別隔離現象值得關注。學校教育中的潛在課程對學生觀念形塑的影響非常大，若要減少男陽剛、女陰柔的性別刻板印象，教師及學校行政人員就必須更有意識地檢視學校制度及環境，鼓勵學生依據自己的興趣在不同科目上的發展，而非將科目框架在性別上，進而減少未來職業選擇中可能發生的性別隔離，樹立更多的就業典範。如在學校組織中，校長、學務、教務主任多半會與領導、秩序、成績做連結，而這些被標示為男性特質，輔導主任、導師則會聯想到同理、溫和等，並被標示為女性特質（李淑菁，2007）。隨著女性在學校主管單位的比例逐漸上升，也可以淡化學生對性別的印象。近幾年來，也時常聽聞女性在不同領域中成功的新聞，有不少女性領導、創業的案例，時代雜誌 2020 年全球百位影響力人物評選，女性佔有 52 位（Time, 2021），首次超越半數，這些顛覆以往性別刻板印象的職業選擇也可以反饋至現今的學校教育中，像是學校可以辦理女性傑出人才的演講、親職講座，近年來也有出版的一些女性在 STEM 領域發展的繪本，教師可透過生動的圖文以及閱讀後的問題討論，使學生了解這些領域中的人才是如何築夢以及追尋自我，進而成為學生學習的典範，鼓勵學生走出性別框架，從中發掘自己的潛能，讓性別的界限不再這麼明顯，消除性別鴻溝。

三、國小學校性平教育精進的適切之道

根據內文所論述的觀點，可以看出隨著時代背景轉變，「以生理性別作為區分依據」已然受到挑戰，在職場、媒體、文化等領域中，也有不少女性嶄露頭角。為了讓學生的價值觀跳脫性別刻板印象，相關教育機構與單位應做出相對應的調整，因此，筆者提出下列建議，供教育相關人士檢視與調整：

（一）教科書性平內容應調整，並增加學生思辨的活動

綜觀以上對於性平教育的討論，針對教材問題，筆者認為性平觀念的篇幅可多著重於「個人特質與志向並無性別框架限制」，進而減少「男性也可以做什麼事」或「女性也可以擁有什麼特質」等內容，並且增加讓學生認識自己的機會，才能使學生有真正跳脫框架的可能性。根據李淑菁（2011）的研究，學校對於性別平等的教育常解讀為「尊重男女有別」，而忽略了關於同志議題及女性主義的討論。所以教科書除了內容篇幅的調整，應適當利用課外教材觀察與性別有所相關的議題，例如：之於社會正義，能以葉永鋕社會事件探討性別霸凌或是以同婚合法化討論正反兩方的想法及其主張；之於職業性別隔離的去除，透過與學生分享各行各業的就業典範，以減少潛在傳統觀念所塑造出的性別隔離；之於個人氣質的認知，可以設計活動讓學生發掘自身特質，並給予更多鼓勵。若教育能撇開

此區分法，進而傳達全方面的性平觀念，跳脫狹隘的二元性別刻板印象內容，便是在性平議題上跨越了一大步。

（二）以學生個人差異，進行適性化的學習與活動要求

除了教材中的性平問題，國小教育也需對性別差異做衡量。筆者認為課堂中的評量應使用多元評量，以立足點平等為評量的基礎。以體育課為例，在生理男性與生理女性中，皆有較陰柔或陽剛特質的學生，因此，體適能的評量標準不應該僅以性別作為區分（體適能規範男生跑 1600 公尺，女生跑 800 公尺）。可以依據每個學生不同的體能，訂定不同的標準，例如：學期初先進行前測，紀錄每個學生的能力，再於學期末進行後測。比較兩次紀錄並以「是否進步」作為評量的標準，筆者認為是更符合實質公平的作法。此外，根據李淑菁（2011）的研究，教師若因主張「兩性分工協調」而對學生是設定不同標準，容易造成男強女弱或加深父權中心思想。所以在班級事務方面，教師應避免使用「兩性分工協調」的用詞，例如：教師選拔班級幹部時，應讓不同性別的學生都有同樣的競選機會，不侷限於既定印象中，身材高大的男生為體育股長，或是細心、字跡工整的女生為學藝股長。隨著性別的種類愈趨多元，教師若能摒棄固有「兩性分工協調」思想，讓每位學生在班級參與上擁有同等機會，可以依其特質為班服務，能使性平教育落實得更具體。

四、結語

過去為了追求便利性而將人群一分為二，形塑性別角色，各司其職，但隨著觀念轉變，社會逐漸重視性別間的互動與和諧相處之道，二元化區分不再適用於當前的社會，為使個體的獨特性被看見，紛紛取消其限制。近年來，性別議題愈加多元且深受重視，對於性別平等的定義標準也趨向嚴格，而學校為個體從原生家庭過渡至社會的首要階段，協助孕育出自我認同和價值觀，其所佔據的影響力之大是有目共睹的。自《性別平等教育法》通過，已逾 17 年的光陰，然而，從職業上的性別隔離和教科書所呈現的性別角色來看，要達成性別平等社會的願景，還有很大的進步空間。唯有教師對性別觀的態度更開放，對性別平等的相關知能有更高的識別能力，才能與時俱進地調整教育方式，將性別平等知識傳遞給學生，此外，宜透過「適性化」的教學活動及評量，以「立足點平等」的方式給學生發揮潛能的機會，落實實質的平等教育。

參考文獻

- 吳清山（2019）。落實學校適性教育，促進學生適性揚才。師友雙月刊，614，5-10。DOI：10.6437/TEB.201908_(614).0002

- 吳萬萊、鄭伊茹（2021）。國民小學社會3下課本／居民的生活【翰林行動大師版】。取自<https://pse.is/3gayv2>
- 李淑菁（2007）。性別化學校的形塑過程：一個案例研究。《教育與社會研究》，13，121-152。
- 李淑菁（2011）。性別教育的論述角力：教師的詮釋與想像。《教育與社會研究》，22，39-92。
- 晏向田（2017）。我是數學老師，我教性平。《國家教育研究院教育脈動電子期刊》，9，29-33。
- 教育部（2019）。十二年國民基本教育課程綱要：議題融入說明手冊。臺北市：作者。
- 教育部統計處（2021）。性別統計指標彙總性資料－學生／106大專院校學生數／歷年大專院校學生人數－按性別與科系3分類分(百分比)。取自<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=DCD2BE18CFAF30D0>
- 陳明德（2021）。國民小學健康與體育4下課本／迎向青春期【康軒電子書】。取自https://webetextbook.knsh.com.tw/2/index.html?code_degree=1
- 陳婉琪（2015）。臺灣女生不愛讀科學？「世界第一」帶來的驚愕與警訊。巷仔社會學。
- 湯維玲（2021）。5下社會課本／規範面面觀【OneBook版】。取自<https://pse.is/3gjxup>
- 劉宜（2014）。十年之間校園現場的性別「微」觀察。《性別平等教育季刊》，67，16-20。
- 賴佳琳、李淑菁（2019）。一樣「單一」，卻很「性別」？單一性別學校的臺英比較初探。《臺灣教育評論月刊》，8(10)，169-172。
- Bornstein, R. (2008). Women and the college presidency. In J. Glazer-Raymo (Ed.), *Unfinished agendas: New and continuing gender challenges in higher education* (pp. 162-184). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press

- Glazer-Raymo, J. (2008). *Unfinished agendas: New and continuing gender challenges in higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Time (2021). *Time 100: Most influential people 2020*. New York, NY: Author.



國小體育班導師班級經營困境之淺見

董建甫

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

我國選手在今年 2020 東奧賽事表現甚佳，掀起大眾對於體育運動關心與重視之熱潮。這些傑出的選手不乏從小就讀體育班，透過專業的訓練紮根，而一路邁向奧運奪牌之路。

國小體育班於民國 102 年 4 月 24 日依據法源《高級中等以下學校體育班設立辦法》(2013) 而設立，根據《108 學年度學校體育統計年報》的資料顯示，全臺目前國小體育班級數共有 399 班（教育部體育署，2021），國小教師接任體育班導師的問題值得關注。

普羅大眾對體育班學生多少持有特定的負面刻板印象，不外乎「頭腦簡單、四肢發達」、「活潑好動會影響班級秩序」，這些潛在的負向價值觀不只影響體育班學生本身，甚至影響普通班導師接任體育班之意願，造成導師班級經營之困擾。根據 Yopyk 與 Prentice (2005) 針對學生運動員之研究表示，和普通班學生相比，體育班學生的自尊心較低，在具有挑戰性的數學考試中也表現得較差。因此，體育班導師在班級經營實施上，須透過轉化和調整策略，摸索出一套獨特的班級經營方針。

研究者本身在市區的國小體育班擔任導師一職，從普通班導師轉任體育班導師的歷程，確實有較長的陣痛期。本篇文章將透過研究者自身經驗，與臺中市彩虹國小（化名）、雲朵國小（化名）擔任過體育班導師之小維老師（化名）、小兵老師（化名）以及小雨老師（化名）進行訪談，淺談國小體育班導師班級經營困境。

二、國小體育班導師的班級經營甘苦談

在校長及同事的建議與推薦下，研究者去年承接了體育班導師一職，在開學前的暑假，陸續有家長致電，像打預防針一樣，提前告知導師學生選擇就讀體育班的原因，以及之前有哪些「精采」的事蹟，希望老師多包涵、多教導。開學的第一個月，研究者極度不適應，最大的一個特點就是每個學生都非常活潑，有消耗不完的精力，班級秩序的掌握成為研究者在班級經營上的一大挑戰。

普遍來說，班級導師最重要的工作之一是有用地進行班級經營，且關鍵之處是與學生間關係的建立（Marzano & Marzano, 2003）。班級是一個開放的系統，

影響班級運作的各項因素，不但包括教室內的人、事、物及其所處的時空環境，也包括教室外的學校、家庭、社區等（張民杰，2011）。因此，班級經營涵蓋的層面不只在教室內，老師與學生之間、學生與學生之間、老師與家長之間，都是班級經營的範圍。然而體育班導師比起普通班老師，更多了一層與教練之間巧妙的關係。

以下將以研究者與三位體育班導師的訪談記錄，以及研究者自身經驗，淺談國小體育班導師班級經營所面臨困境之兩大層面：

（一）體育班班級經營外部影響因素

1. 教練的期待：付出更多的時間與練習才能在比賽拿到好成績

因為體育班的排課關係，彈性課程時間多為專業訓練時間，學校有些精彩的宣講或校外補充活動，也經常安排在彈性課程計畫中，導師必須與教練協調是否讓孩子參與，這部分可能會讓導師為難。

譬如說教練希望，他們有時候快比賽了，教練就會說老師，你放假好了！補休時間直接我們來看，那我們就是全部都練球，老師就先休息這樣子。（訪 T03210812）¹

有些教練強制早修也要加強專業訓練，會讓班上不定時呈現學生不在教室內的現象，導師難以進行班級課業輔導或基本班級經營事務，影響教學正常化。

2. 家長的期待：我的孩子能受到最好的照顧並在賽事上嶄露頭角

家長部分，多數家長希望孩子能在比賽脫穎而出，有時會對於導師、教練的教學或訓練指手畫腳，進而影響導師班級經營。

家長之間在訓練方面來講，對於教練的訓練方式有些贊同、有些不贊同的，他們之間會有一些摩擦，這個摩擦有時候會傳到我耳裡或者是直接在我面前要求我去跟教練講什麼，這個對我來講是很困擾的。（訪 T01210605）²

家長之間潛存的比較心態，也是導師在班級經營上備感壓力的部分。另外，學生時常外出比賽，到外縣市甚至是出國的情況下，家長在意及關心的部分更是仔細，也令老師感到困擾。

體育班它其實不是只有處理班級內事務，會衍生很多其他事情，那家長第一個一定是找導師啊！加上我們教練是相對比較權威的角色，所以說一些細小

¹ 研究者訪談，小雨老師，視訊訪談，2021年8月12日

² 研究者訪談，小維老師，視訊訪談，2021年6月5日

的問題，小到譬如說比賽前的補給品、點心，我們住宿的房間、價格，甚至是濕度，小孩會不會過敏？家長全部都會找導師。（訪 T03210812）

3. 社會價值觀：萬般皆下品，唯有讀書高

社會對於運動員的負向價值觀根深蒂固，間接造成學生自尊心調適困擾，甚至影響課業表現，體育班導師必須努力破除這樣的負面評價。

我不希望我的孩子會被其他的普通班或是其他的家長說，哦！體育班就是不會讀書！因為刻板印象就是，通常會去讀體育班的小孩就是那種不愛讀書的小孩，但其實不是這樣的。爸爸媽媽其實也都滿在意，就是讀書、功課這一塊的。（訪 T03210812）

這些價值觀不只在普羅大眾言談間可見，在一些老師身上不乏有因為害怕體育班的「班風」而不敢接任體育班導師的狀況。

體育班老師基本上會花很多時間，所以說很多學校，體育班都是「屎缺」這是真的，很多老師不敢接也不想接。（訪 T01210605）

（二）體育班班級經營內部影響因素

1. 學生人際關係：成者為王，敗者為寇

體育班學生常見的特質之一，「成敗論英雄」，推測是社會普遍對體育運動之刻板價值觀以及運動員長久的階級制度使然。特別是「學長學弟制」在運動員身上屢見不鮮，造成的影響長久深遠。正向來說，學長傳遞經驗給學弟，學弟虛心請教獲得進步。但在負面的情況下，學長若仗勢欺人，學弟不懂得尊重，霸凌行為便可能產生。據研究顯示，體育班學生比普通班有較低的霸凌行為認知，使得體育班容易默許霸凌行為，甚至不以為然，霸凌行為在體育班確實容易發生（蕭少禾，2017）。

霸凌這件事情，因為隊上來講真的『弱肉強食』。就是好的選手，不管是課業還是球技，就容易變成強者，然後就有些小朋友會看那些強者覺得囂張什麼的，所以說霸凌這種情況我覺得在體育班來講可能會比普通班會比較多。（訪 T01210605）

然而這樣高能力者看不起低能力者的狀況，若從比賽場上帶回教室內，導師得費心處理，小維老師說：「有時學生會因為比賽而導致班上誰跟誰比較不好，或是誰表現比較不好但教練比較看重他，會心生嫌隙，導致一些言語上的攻擊行為。（訪 T01210605）」小雨老師也表示：「因為他們的隊友，就是他們的同學，所以當你在球場上沒表現好，或者是你練習的時候可能常出錯，就會導致你在班上人緣不好，我覺得這是比較困擾的地方。」甚至會占用導師授課時間，「像綜合

或者是彈性時間，我覺得我需要花很多時間去處理他們，就是跟球隊或者是跟體育有關的事情。（訪 T03210812）」，研究者所訪問的三位體育班導師皆對於學生將運動場上的人際及情緒問題帶回教室而感到困擾。

2. 教學進度困擾：不同於普通班的課程進度調整

體育班導師在教學層面遇到巨大的挑戰之一便是因應「比賽時間」而必須調整課程進度，令導師感到進度壓力。

有時候會很突然，就是說剛回來怎麼下個禮拜又要去？本來下禮拜才準備要幫你補課，結果下禮拜又不在。這種很難，我覺得很痛苦……。回來才一兩天啊，在教室椅子還沒有坐熱，就要出去了……。（訪 T02210810）³

為了收拾他們比賽回來的情緒也常影響老師正課教學進度。小兵老師談到：「回來也是都在聊比賽，還要收拾他們的心情。把他的靈魂從球場拉回來這樣……常常回來在上課還在談說，喔！那個什麼學校、那個誰怎麼樣，啊！要是那一球有接起來我們就怎麼樣？事後諸葛這樣。（訪 T02210810）」小雨老師也提到曾經發生比賽回來後，學生常規表現浮躁，教練卻為了獎勵學生，間接造成老師上課進度困擾的狀況：「對於我在上課來說當然會比較困擾，可是教練就想獎勵他們，所以他就訂飲料請孩子喝……我會覺得他們沒有表現得很好，啊你現在給他們喝飲料，孩子們就不會覺得自己表現不好。（訪 T03210812）」這同時也是外部困擾之教練部分。

三、結論與建議

總結以上，研究者提出以下結論：

（一）家長與教練及社會價值觀影響體育班導師的班級經營

體育班家長彼此緊密程度比普通班高，家長凝聚力更大時，有時是導師的助力，也可能變成班級的阻力；導師與教練期待立場易對立，影響孩子對於導師、教練之認同感，成為班級經營上的困擾。社會負面刻板印象也影響體育班導師的班級經營。

（二）學生人際問題常成為體育班導師的班級經營困境

學生從運動場上、比賽上的負面情緒常帶回教室，影響老師授課進度，導師

³ 研究者訪談，小兵老師，視訊訪談，2021年6月5日

須花更多時間排解情緒困擾、解決糾紛問題。另外導師須時時刻刻保持對霸凌事件的敏感度，必要時給予體育班學生適當的輔導措施。

(三) 教學進度的干擾造成體育班導師班級經營困難

各體育賽事時間不定，以及比賽地點距離不同，使得比賽期程難以確實掌握，導師及科任老師在授課進度上面臨極大的挑戰。

給予體育班導師的班級經營策略提出以下建議：

(一) 溝通暢通：與教練及家長營造良好的溝通管道

在教練部分，導師與教練保持良好的關係，接近期中考或接近比賽時，導師與教練要彼此體諒想給學生更多學習機會的需求；在家長部分，透過班親會、班級群組等，善用溝通技巧，讓家長能信服導師專業班級經營能力。

(二) 積極輔導：善用轉化領導技巧對學生個別關懷

導師從旁關懷學生心理狀態，賽前給予激勵；在賽後給予肯定，特別是對受挫學生安慰與鼓勵，透過情感的建立，讓學生能認同導師（方筱雯，2019）。通常教練相對導師是較權威的角色，導師若能成為溫暖的角色，對學生的全人教育能夠相輔相成。

(三) 教學轉化：落實差異化教學掌握學生學習狀況

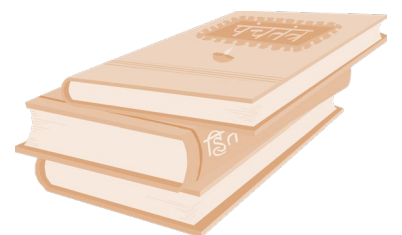
導師對於學生個別學習狀況應有所掌握，可透過科技平台輔助的方式進行補救教學，針對個別需求給予不同的教學方法，使孩子被切割的教學時間、學習進度能得到妥善的加強及輔導。另也期盼教育部能重視比賽時間影響教學正常化之議題。

最後，研究者認為體育班導師一職，比普通班導師須花費更多的心力去適應與經營，但是一旦班級經營鞏固並穩定發展，學生的進步與發揮是會讓你意想不到且感到驕傲的。

參考文獻

- 方筱雯(2019)。國小體育班導師領導風格與學生學習動機之相關性研究--以新北市板橋區國小為例（未出版之碩士論文）。中華大學行政管理學系，新竹。

- 張民杰（2011）。**班級經營：學說與案例應用**。臺北：高等教育。
- 教育部體育署（2021）。**108學年度學校體育統計年報**。取自<https://www.sa.gov.tw>
- 蕭少禾（2017）。**國中體育班在霸凌行為之認知差異：中立化理論觀點**（未出版之碩士論文）。臺北市立大學運動教育研究所，臺北。
- Yopyk, D. J. A., & Prentice, D. A. (2005). Am I an athlete or a student? Identity salience and stereotype threat in student-athletes. *Basic and Applied Social Psychology*, 27(4), 329-336.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.



桃園市國小不分類巡迴輔導班教師之困境與因應策略

陳律筑

銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

教育部 109 年度特殊教育統計年報顯示，108 學年度國小階段身心障礙人數有 43,645 人，安置於一般學校巡迴輔導班人數有 4,835 人，巡迴輔導共有 8 種班別，其中安置在不分類巡迴輔導班人數 4,078 人最多。以桃園市來說，安置於一般學校不分類巡迴輔導班人數有 209 人，共設置 14 個班，除桃園區 6 班外，其他龜山、中壢、平鎮、八德、大園、大溪、蘆竹及新屋區等都各 1 班（教育部，2020a），由此可見，每位巡迴輔導班教師負責範圍廣闊，甚至需跨區支援提供特殊需求學生直接或間接服務，再加上未訂定班級人數上限，教師疲於奔命，負擔沉重。

筆者目前擔任不分類巡迴輔導班教師（以下簡稱不分巡），任教的這三年中，與許多資深巡輔教師交流探討在教育現場中所遇到的困境，因此，本文提供相關建議給教育行政機關、學校行政單位及巡迴輔導教師參考。

二、不分類巡迴輔導班教師困境

陳澤華（2018）指出，巡迴輔導教師的現況與困境可分為五個面向：教師專業、教學評量、行政支持、交通問題及合作諮詢，筆者採面對面及網上訪談的方式，了解擔任五年以上不分巡教師經驗，再加以筆者實際之接觸，針對法規問題、教師專業、專業團隊運作、行政支持及交通問題等五個面向探討。

（一）法規未明定個管數，難依學生需求派案

教育部訂頒之《高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法》（2020b）第三條及第五條指出，國小集中式特教班每班人數上限為 10 人，配置 2 位教師，但在資源班及巡迴班卻未規定人數上限。因部分特教教師需兼任桃園市鑑定及就學輔導會（以下簡稱鑑輔會）、資源中心、巡迴中心等相關業務，導致巡迴中心派案數不一，個案數最少 1 人，最多 18 人，師生比不一。

（二）個案個別差異大，考驗教師專業知識及技能

從表 1 中可以顯示不分巡個案障礙類別多，其中以學習障礙的人數 2,140 人為最多，同組學生間可能同時具不同的學習表現困難，如：聽覺理解、口語表達、識字、閱讀、書寫或數學運算等，抑或者是在神經心理功能異常而顯現出注意、

記憶、理解、知覺、知覺動作及推理等能力有困難（教育部，2013），顯現出學障學生是一群個別差異性極高的群體，著實考驗著教師專業。

筆者的個案數 14 人，分布一～六年級，障礙類別有智能障礙（4 人）、學習障礙（7 人）及情緒行為障礙（3 人），個案異質性高，每個人需求不盡相同，甚至各校版本不一，對於不分巡的教師來說在備課上實屬不易，在課堂中也十分考驗教師的教學能力。

再者，桃園市是一座多元族群融合的城市，包含了閩南、客家、原住民及新住民人口，更是考驗著教師的專業素養。

表 1 108 學年度國民小學階段不分類巡迴輔導班各障別學生數

障礙類別	智能	視覺	聽覺	語言	肢體	腦性	身體	情緒	學習	多重	自閉	其他
人數	1,016	15	50	78	32	47	39	270	2,140	43	290	58

資料來源：教育部(2020a)。特殊教育網：109 年度特殊教育統計年報。

(三) 團隊運作困難，難以有效提供特教相關服務

團隊成員包含了特殊教育教師、普通教育教師、特殊教育相關專業人員及學校行政人員等（教育部，2015），特教服務的品質有賴於團隊間相互的溝通及合作，若能有效的溝通，能使整體運作更加順利，提供更完善的支持系統，讓每位特殊需求學生都能夠充分發揮自我的潛能。

以不分巡來說，特教教師一週僅到巡迴學校 1~3 天，結束外校課程時需回到駐點學校，因此，較少有機會能夠和普通班教師直接面對面討論學生相關需求，主要溝通管道為特教業務承辦人，如此一來訊息無法直接傳遞，對於具情緒行為問題的個案較難以將其生活事件融入於課堂之中，效果大打折扣，抑或者是每學期一次的專團服務（如：物理治療、職能治療或語言治療），無法及時獲得治療師的回饋及建議，將相關目標融入於課程之中做訓練，以上情形不勝枚舉。

(四) 受輔學校行政支持度不一，事倍功半

正所謂工欲善其事，必先利其器，透過特教教師因應個案學習需求設計相關課程，若再加上良好的物理環境，必定能夠有效的提升個案的學習。但在授課地點往往不如預期，筆者曾耳聞在圖書館、校史室、電腦教室，甚至是辦公室的後方作為上課地點，並無法提供相關教學設備，如：黑板、白板、電子相關設備等，造成事倍功半，使不分尋無法達到預期效益。

（五）交通時間長，差旅補助低

桃園市的人口數為臺灣第五大城市，於上下班顛峰時段車流量高，導致經常出現交通阻塞的情形，雖有建立大眾運輸工具，如：公車及捷運，但受輔學校大多位於交通較不便之處，周圍無站牌，再加上等待公車實在耗時，故大部分不分巡教師仍舊選擇以機動性較高的機車或汽車為主要的交通工具。

復興區地處山區，為桃園市面積最大的區域，共有 11 所小學，其中以光華、巴陵、三光及高義國小四所學校為最遠，但若學生有需求，不分巡教師必定會前往給予服務，但上下山一趟至少得花費二至三小時，這對不分巡教師來說體力上實是一大負擔。

目前巡迴中心依《桃園市政府各機關學校國內出差旅費報支要點》（2019）訂定巡迴至各校交通距離單程總里程數未達 5 公里，僅得覈實報支交通費（公車票價），5 公里未達 10 公里，雜費 100 元，10 公里未達 30 公里，雜費 200 元，30 公里未達 60 公里，雜費 300，60 公里以上，雜費 400 元，出差時數未達 4 小時，以半日核支，其中出差時數不含交通時間，殊有檢討必要。

三、因應策略

針對上開不分巡教師輔導的五項困境，本文提出以下五項因應策略。

（一）修訂法規或相關辦法，並需明訂個管數

《高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法》（2020b）第三條指出，巡迴輔導班由各級主管機關訂定之，建議桃園市教育主管機關應擬定相關辦法，如：於身心障礙學生輔導計畫中明訂班級人數上限，用以符合適當的師生比。

（二）鼓勵教師持續進修，提升教師專業因應學生需求

個案的需求不盡相同，更需要不同的策略才能足以因應，並非單一策略走天下，再加上桃園是一個具多元文化的城市，若教師能夠取得語言相關證照，想必在課堂中的學習者必定是最大的受惠者。

（三）朝向跨專業整合模式，提供更優質的特教相關服務

以個案為單位成立 line 群組，邀請學校行政、普通班教師、特教教師、治療

師、家長等相關人員加入討論個案學習情形，讓團隊中每一個人皆能夠更加了解個案需求，發揮其專長提供更加適切的服務內容。

(四) 擬定工作手冊，建立良善的特教支持系統

目前僅依《桃園市高級中等以下學校暨幼兒園身心障礙學生巡迴輔導實施計畫》（2021）作為學校執行方針，建議巡迴中心應詳細擬定巡迴輔導工作手冊提供受輔學校承辦人參考，以利不分巡教師在與學校行政溝通上更加有依據，也能為個案建立更佳的特教支持系統。

(五) 因應不同區域，研議合理的差旅費補助辦法

可參酌其他縣市交通補助要點，如：臺中市以服務學校數計算差旅費，建議出差時間應含交通時間 40 分鐘，以第一節課 8：40 為例，應由八點開始計算，藉以保護教師旅程之安全，及提升擔任不分巡教師的意願性。

四、結語與建議

(一) 結語

隨著醫療科技不斷的進步及社會大眾對於特殊教育有著更多的理解，身心障礙類學生人數持續增加，主管教育機關也因應此情形增設身心障礙類特殊教育班，能夠看得出對於特殊教育的重視與支持，但不可否認在現行制度上仍有許多問題，筆者期盼主管機關及學校相關人員多聆聽及蒐集基層教師的想法，了解目前在教育現場上的困境，協助推動改善計畫，得以讓接受特殊教育的學生們，能夠得到更加適切的教育。

(二) 建議

1. 對主管教育行政機關之建議

- (1) 儘快擬定巡迴輔導班學生人數上限，師生比 1：8，並明確訂定增班條件，提升教育品質。
- (2) 參考基層教師的心聲及困境編制巡迴輔導工作手冊，以 Q&A 的方式討論常見問題，如：巡迴輔導業務內容、出缺勤管理、排課方式、物理環境及軟硬體設備，並於手冊後方放置 QR 碼，當校方或教師遇到困境時可掃碼輸入，供未來編製參考。

2. 對學校行政單位之建議

- (1) 以桃園市來說，目前採駐點式的不分巡比例逐漸提升，學校端應將不分巡以一個班級為考量，提供相關資源，如：教學設備、課程資源、經費及員額編制等，讓特教在校內運作上更加順利。
- (2) 在十二年國教下更加強調普特之間的合作，並將特殊需求領域明訂於彈性學習課程中，未來將邁向普特間的協同教學，建議增設相關社群討論，可先從藝術及綜合活動進行推廣，再逐漸延伸至其他領域。

3. 對巡迴輔導班教師之建議

- (1) 透過研習、工作坊或社群等模式，在相互交流中提升教師專業知能，包含：鑑定安置、課程調整、正向行為支持及融合教育等相關議題，造福更多具特殊需求的學生，同時也督促自我成為一位終身學習者。
- (2) 有些學生第一語言為英語、越語或手語，在學校學習上有著無形的障礙，身為一名教師應持續加強語言學習，更能突破語言間無形的障礙，達到妥善的溝通，真正看見需求所在。

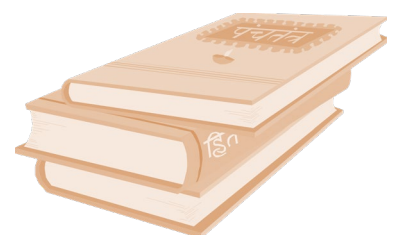
4. 對特教家長之建議

- (1) 可多參與校內外所舉辦的親職講座或特教增能研習，更能了解孩子的需求及因應策略，用以提供個案強大的家庭後盾。
- (2) 利用假日或寒暑假期間，帶著孩子參與特教家長協會，如：天使心、赤子心、自閉症協會等所舉辦的喘息營或營隊，能夠舒緩照顧者壓力，更能增進家長間的交流，提升與孩子間互動的品質。

參考文獻

- 桃園特殊教育資源網（2021）。桃園市高級中等以下學校暨幼兒園身心障礙學生巡迴輔導實施計畫。取自<https://itinerant.special.tyc.edu.tw/web.php?html=action&Fid=20074&Tsubject=155&form=>
- 桃園市政府（2019.12.16）。桃園市政府各機關學校國內出差旅費報支點。取自<https://law.tycg.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000383>
- 教育部（2021）。108學年度各教育階段特教班設置情形查詢。取自<https://www.set.edu.tw/static/clslist.asp>

- 教育部（2020a）。特殊教育網：109年度特殊教育統計年報。取自<https://www.set.edu.tw/actclass/fileshare/default.asp>
- 教育部（2020b）。高級中等以下學校特殊教育班班級及專責單位設置與人員進用辦法。
- 教育部（2015）。特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法。
- 教育部（2013）。身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法。
- 陳澤華（2018）。新北市國小不分類巡迴輔導教師工作現況、困境與因應策略之探討（未出版碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。



幼兒園親師溝通問題與因應策略

施又瑀

國立臺中教育大學通識中心兼任助理教授

施喻琄

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

溝通是人與人之間透過各種媒介將訊息、意見、觀念或情感有目的性及互動性地傳遞，以建立共識、協調行動，甚至滿足需求，進而達成目標的連續動態歷程（蔡金田、董德佑，2017）。溝通，是親師互動的途徑，也是親師關係良窳之所繫。隨著社會急遽變遷、少子女化以及教育參與，家長對孩子教育的需求與關心更顯關心與投入，爰此，親師溝通益加重要。

幼兒階段，身心發展尚未成熟，生活自理能力較弱，口語表達不夠完整，親師間需要配合的部分很多，而且源於家庭結構的改變、子女人數減少，家長熱衷參與幼兒的學習，且囿於教育理念、主觀意識及需求的不同，與老師的想法可能產生衝突對立，肇致教師的壓力（李宗杰，2009；吳信德，2010；吳麗君，2008），因此，親師溝通在幼兒階段的重要性更甚於其他時期，所以親師溝通是幼兒園教師更應正視的重要課題。

二、幼兒親師溝通常見問題

親師溝通是教師與家長雙向互動，透過面談、電話聯絡、書信與網際網路等方式，傳達學生學習及生活訊息，進行意見交流，以發揮親師合作、協同輔導的功能。然而，親師之間有時候囿於某些因素無法充分配合，衍生溝通障礙，因此，身為幼教教師應深入探究，找尋癥結所在並力圖克服，才能勝任愉快。

張耐（2004）發現，親師溝通難免存在著障礙與困擾，如有些家長喜歡挑剔，又溺愛、過度保護孩子；或愛管閒事，會插手介入園所行政事務。至於幼教老師本身，有些有防衛心理，或本位心態，且缺乏溝通管道與技巧，使得溝通困難，關係緊張；有些缺乏經驗的老師擔心遭受批評、專業受到威脅，就封閉了親師溝通的管道。施玟琴（2016）認為，肇致幼兒園親師溝通不良的原因為：家長教育程度提升，會質疑或干涉教學；老師不擅傾聽；文化差異；高低社經地位；責任歸屬混淆；教養方式不同；情緒管理不當。

林淑慧（2004）指出，親師溝通不良可分三種：親師雙方在溝通時語意表達不清楚，或是認知接收有差距；親師雙方在傳遞過程中有疏失；家長拒絕與教師溝通，雙方無法進行有效對話。郭紫宸、林楚欣（2012）研究發現，造成幼教教

師與家長溝通困境的因素為：親師對問題解決的要求有落差、親師生未建立和諧關係、理念不同、親師角色本質差異、未將心比心、家長質疑老師的專業、家長要求不合理和溝通技巧不足等八項。

紀宛儀（2009）的研究發現，產生親師衝突的原因有：親師之幼教觀點與認知有落差、親師對幼兒期望行為相衝突、家長的要求逾越教師工作職責。李俐誼（2011）則認為，造成不愉快的親師溝通原因包含：親師教養觀念不同、家長質疑教師專業能力、教師缺乏多元文化背景、家長處理問題的情緒態度不佳。

綜觀上述，可以窺見造成幼教教師和家長溝通障礙的因素很多，筆者從中梳理後歸納出多數研究提到的共同親師溝通問題如下：(1)溝通技巧不足、(2)溝通管道不暢、(3)缺乏同理尊重、(4)教養觀念落差、(5)情緒管理不當。針對以上所臚列的障礙，教師應悉心審視並善謀對策，才能暢通溝通管道，裨益幼兒學習成長。

三、提升幼兒親師溝通效能之策略

教育耕耘的是孩子的希望，為人師長與父母都企盼孩子能成龍成鳳，做為社會中堅，所以親師要同心攜手合作，戮力排除橫梗的障礙，強化多元的互動溝通，為幼兒學習創造利基。以下提出強化親師溝通的途徑供教師參考：

(一) 圓融親師關係，精進溝通技巧

每個人都渴望被認同、被讚美、被附和，而不喜歡被否定、被輕視、被侮辱。尤其置身知識爆發、科技躍升和價值多元的時代，人性更加複雜、難測，因此我們要廣結善緣，建立彼此認同、接納的人際關係，並且精進溝通技巧，才能順利達成共識（邱怡瑛，2004）。爰此，教師與家長溝通時，應善用溝通技巧，讓家長瞭解老師關愛孩子的心意（郭明德，2003），儘量使用比較中性的詞彙，把握對事不對人、描述而非評價、彈性而不武斷的原則對話。溝通過程中切忌「情緒化」，以免事情惡化，完善之道是「先處理心情，再處理事情」，說話要圓融，先說孩子的優點，再指陳希望家長共同消弱的缺點，藉由親師合作，協助幼兒學習成長。

(二) 搭築多元管道，建立規範機制

營造友善、開放、多元的溝通模式，有利於親師關係的建立與優質的溝通。爰此，幼教教師應鮮活溝通的管道，與家長建立良好的關係，充分運用聯絡簿、電話、班級通訊、Line 或 FB 等資訊工具，傳達教育理念、班級經營守則、園所

活動以及幼兒學習表現等，齊心協力引領幼兒學習成長。誠然，管道多元有利於溝通，使用資訊是工具、是利器，然而若遭誤用則可能衍生不少禍害，不能不慎。因此，應由家長代表與教師共同討論，訂定親師皆同意的通訊工具使用規則與界限，讓家長一起遵守，只討論與班級事務相關事宜，不涉人身攻擊，不佔用教師上課時間，不過度介入校務等，共同維護溝通品質（薛逸珊，2019）。

（三）真誠專注傾聽，同理尊重對方

良好的溝通，來自於真誠的專注傾聽。傾聽是為了深入瞭解對方，而不是為了批駁對方，重視「心理專注」，亦即運用眼睛、耳朵與心靈的傾聽，拋開成見，融入、體會，站在對方的立場去理解訊息，才能掌握對方傳達的內涵，甚而能聽出弦外之音，自然能讓家長感受到尊重與接納，讓家長有正面的回應。溝通時態度要真誠、親和、面帶笑容與平靜的心，在平等環境中互動，保持彈性的對話，用字遣詞應符應家長的生活經驗與文化背景，以同理的態度去理解對方的經驗與感覺，考量對方的立場和需求，創造出合諧的溝通氣氛，並做適切的回應，才能順暢的溝通（施玟琴，2012）。

（四）樂於與時俱進，拉近彼此距離

在少子化、資訊化、多元化的時代，家長獲取知識的管道增加，對子女的教育更加重視，而面對這些文化、社經背景迥異的家長，更需要積極有效的親師溝通，才能勝任愉快。尤其在多元思考及不同價值觀激盪下的家長，對教育也各有不同的觀點與理想，教師本身若有足夠的專業知識，能提供有說服力的建議，並委婉且堅定的表達自己的看法，以解決孩子的問題為前提，家長將較能夠認同老師的做法（郭紫宸、林楚欣，2012）。因此，教師必須不斷的研習、進修、參加專業社群，或透過各種管道汲取新知，勇敢跨出舒適圈多接觸社會，瞭解社會脈動、豐富社會經驗，藉以拉近與家長間的社會距離，泯除親師間潛藏的差異與障礙，才能裨益彼此的溝通互動。

（五）時時審視反思，做好情緒管理

反思是一種自覺、主動、專注的認知學習活動，引導我們更有準備的迎向未來。反思是一種能力，可以幫助我們發現知識的誤區，督促我們檢查所做為是否適切允當。根據溝通的形式與內容，可以作為反思的基礎；透過反思，可以理解溝通行為的意義（林明地，2021）。親師溝通囿於教育認知落差、生活背景與管教方式的歧異，抑或責任歸屬不清與情緒管理不當，衍生溝通的障礙，身為教師若能時常審視省思、檢討作為，察覺疏失不當的地方，並且妥適管理情緒，勇於精進改善，自能裨益日後的溝通。

四、結語

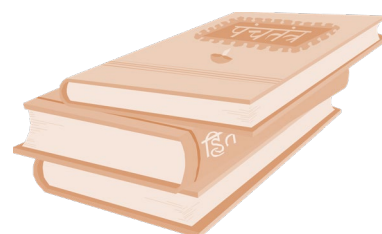
溝通是一門藝術，也是一門學問；溝通更是一種力量，也是親師合作的關鍵。親師都是孩子生命中的貴人，都希望幼兒在教育及養育上能獲致最好的發展與學習。況且，幼兒階段是學習的啟蒙關鍵期，家長不僅有參與教學的權利，也有義務協助園所解決幼兒問題，攜手成為最佳的教育合夥人，協助孩子學習成長，因此親師溝通與合作有其必要性與迫切性。

身為幼教老師，處於現在親師合作的時代，應該秉持終身學習的精神與時俱進，增加對幼兒的認知與了解，兢兢戮力於提升溝通表達能力，堅信「適時有效的溝通，遠勝於事後的澄清與彌補」。爰此，教師應以積極的態度鼓勵家長參與，以平等的夥伴關係互動交流，充分運用各種管道傳導教育理念與交換意見，能保持理性傾聽家長意見，凡事以正向的思維、柔軟的身態，同理關懷的心就事論事、圓融溝通，讓家長成為幼兒園所的最佳合夥人，共同營造幼兒良好的成長與學習環境，搭築美麗的新希望，共創親師生三贏。

參考文獻

- 李宗杰（2009）。台中市國民小學親師衝突原因及處理方式之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 吳信德（2010）。特殊兒童家長對學前與學齡階段親師溝通看法之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 吳麗君（2008）。幼兒園主題課程中親師溝通和家長參與之探究-以某國小附幼一個班級為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林明地（2021）。國民小學校長在職場學習的核心：溝通與反思。教育研究月刊，322，82-96。
- 林淑慧（2004）。台北縣公立幼兒園教師認知親師衝突原因與因應策略之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 邱怡瑛（2004）。哈伯瑪斯的溝通理論及其在教學歷程中對教師之啟示。教育研究，12，169-178。
- 紀宛儀（2009）。幼稚園教師與獨生子女家長親師溝通之個案研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。

- 李俐誼(2011)。公立幼兒園教師親師溝通經驗之研究（未出版之碩士論文）。樹德科技大學，高雄市。
- 施玟琴（2016）。幼兒園服務式領導提升親師溝通的策略。臺灣教育評論月刊，5(12)，121-124。
- 張耐（2004）。親師之間—雙向溝通，三贏效果。幼教簡訊，24，2-3。
- 郭明德（2003）。班級經營實務：教師如何與家長作有效的溝通（親師溝通之有效策略）。空大學訊，301，64-74。
- 郭紫宸、林楚欣（2012）。幼教師與家長知覺親師溝通困境之研究。取自 <http://conference.dyu.edu.tw/conf/cyc2012/pdf/D-10>
- 蔡金田、董德佑（2017）。行動即時通訊軟體應用於學校行政溝通之探討—以南投縣國民小學為例。教育行政論壇，9(1)，49-72。
- 薛逸珊（2019）。教師面對親師溝通的困境及因應之道。臺灣教育評論月刊，8(4)，111-114。



網癮處遇新模式： 單親爸爸俱樂部之六藝親子日

黎士鳴

東華大學諮商與臨床心理學系助理教授

林義傑

雲萱基金會社工員

蔡宗延

成功大學醫學院附設醫院斗六分院精神暨長期照護部

一、前言

隨著電腦與網路的快速發展，現代人的生活也產生了變化，包含：工作、學業與生活都與網路息息相關（Feng, Ma, & Zhong, 2019）。根據 FIND 資策會 2013 的調查，臺灣持有智慧型手機的民眾已經高達 1,053 萬人，約占 12 歲以上人口的 49.2%；而 Millward Brown 2014 的研究發現，在全球市場中，臺灣人每日平均使用手機的時間為全球之冠（蔡翼擎等，2018）。根據黃葳威（2019）針對 57 所國小、30 所國中、57 所高中、46 所大學，共計 190 所大學、高國中小學，發現超過八成五的小三至大二的青少兒擁有自己的手機，其中九成五以上受訪者擁有智慧型手機，顯示智慧型手機與青少兒生活緊密相連，行動上網成為日常。雖然網路使用已經是當前青少年的日常，但孩子沉溺網路以及手機使用管理議題，亦是現代家長與孩子主要衝突之一。

從上網行為來看，不論是否為網路沉迷的風險群，以智慧型手機作為主要上網休閒設備的現象更集中，其中，網路沉迷風險者有 82.5% 最常使用智慧型手機上網休閒（國家發展委員會，2017），因此如何提供正向休閒活動來取代手機上網休閒將是處遇網路成癮的重要策略之一。對於假日休閒活動缺乏與資源不足的單親家庭而言，如何善加利用休閒假期來陪伴孩子將是一大挑戰。因此，本文將以 109 年雲林縣單親家庭俱樂部的親子日為例，來探討如何透過假日休閒活動來改善親子關係，以及進一步處理青少年假日沉溺網路或手遊的問題。

二、網癮議題下的親子失聯

父母親常用干涉或限制的方式來處理孩子的網路使用行為，但訪談發現特別是沉溺網路的孩子們反映家長的干涉會讓他們感到不悅（劉子利、徐錦興、蔡存裕，2010），反而會破壞親子間和諧產生衝突。有學者（潘映君、張鳳琴、李景美、邱瓊慧，2015）參照參考 2011 年歐盟孩童網路使用調查，將家長管教行為分成五大類型：(1)網路使用主動管教、(2)網路安全主動管教、(3)網路使用監控手段、(4)網路使用技術性手段、(5)網路使用限制性手段。其中，網路使用限制性手段是最常使用的策略（如：限制孩子在網路上提供個人資料給其他人）、再來是網路使用主動管教（如：和孩子談他使用網路的情形）與網路安全主動管教（如：

建議孩子如何安全的使用網路)。儘管家長意識到網路所帶來的機會與風險，但家長對於子女的網路使用較常直接採取限制性手段 (Tripp, 2011)，常是親子衝突的來源，特別是對於處於風暴期的青少年更是容易造成親子間的關係惡化。

單親爸爸要兼顧家庭及事業，蠟燭兩頭燒的結果，甚至是多頭燒的情況下，經常是筋疲力盡，面對孩子的手機或網路使用問題，經常採用的是權威控制的模式，也因此經常產生親子間的衝突與摩擦，甚至關係疏離或離家。研究發現良好的情緒支持與引導以及合理的表現期望，提高孩子的自信心，安排合適的課餘活動，控制孩子上網的時間和機會，以減輕他們受網路特性吸引而產生的依賴 (楊雅珊、林錦煌，2016)。礙於現況與生活壓力下，單親爸爸在執行上有所困難甚至產生教養上的壓力，甚至造成親子關係的惡化與疏離。如何考量現實狀態與家長特性來發展一套適性的手機或網路使用管教模式，將是當前 3C 時代親子教育的重要目標。特別是在假日生活的手機或網路用問題，在缺乏休閒活動安排下，休閒時間滑手機已是常態，更讓家長難以管教小孩手機或網路使用行為，更是親子關係斷裂之核心因素。

三、休閒生活中的親子再連結

手機使用與靜態生活習慣有關，特別是在休閒時光靜坐不動 (如：追劇、玩手遊、網路交友)，根據調查小三至大三青少兒學生每周收看电视 13.68 小時，上網 24.32 小時，使用手機 26.39 小時，運動時間僅有 8.05 小時 (黃葳威，2019)。進一步分析，青少年使用手機的原因發現有 43.87% 為休閒、45.94% 為學習，與 9.59% 為工作，並且發現有手機使用問題的孩子比他人更多時間用手機作為休閒生活，較少用在學業上 (Xiang et al., 2020)。由於青少年玩手機的時間為周間平均每天 13.95 (SD=33.15) 分鐘，周末為 171.84 (SD=158.16) 分鐘，顯現出在假日時光孩子容易沉溺在手機世界裡 (Xiang et al., 2020)。為了減少青少年在假日沉溺網路世界，家長需要規畫健康的假日生活來提升彼此的心理健康。

Walsh (2011) 回顧相關文獻彙整出八大心理健康生活型態，包含健康飲食、規律運動、親近自然、休閒活動、舒壓活動、利他助人、宗教信仰、良好人際。在日常生活中實踐這些心理健康活動將可以提升個人的幸福感與正向功能 (Jian, Li, Tsai & Yang, 2016)，並且可以預防成癮行為的產生 (Lee, Hsieh & Li, 2020)。在國內的社區調查中，發現規律運動、休閒活動與親近自然是國人提升幸福感的核心理 (Li, Tang, Li & Tsai, 2020)。特別是單親家庭，其休閒活動參與的頻率以「看報章雜誌」為最高，其餘依序為「聽音樂」、「看書」，參與頻率最低的依序為「舞蹈」、「園藝」、「露營」，大多為靜態活動，其經濟是最大的阻礙 (謝素蜜，2009)。由於許多沉溺網路的孩子往往缺乏良好的休閒活動，而單親家庭明顯資源不足，加上管教上的問題造成更多孩子沉溺網路中，因此如何讓孩子培育有利於身心發

展的休閒活動，一方面提升心理健康與遠離網癮，另一方面可以重新連結親子關係，是目前單親家庭需要面對的挑戰。

為了強化單親家的假日休閒活動，在 109 年度雲林縣雲萱基金會，採用六藝（禮、樂、射、御、書、數）主題融入假日休閒活動，提供縣內單親爸爸一個親子互動的空間。這六大主題融入假期生活，利用有趣的親子活動幫助沉溺網路的孩子與家長一同放下手機感受休閒。因此，透過休閒活動的參與幫助孩子與家長放下手機，享受健康假期來增能是改善網癮問題的重要策略。

四、案例分析：六藝親子日發展與成效

「千古下來，儒家思想給人教條刻板的印象，實則，孔子最有休閒生活的智慧，將道、德、仁、藝統貫為一體，孔顏樂處，正是範本的展示」（王邦雄，2004）。一個知識分子的用心，就在為天下人開發出可以活一生的道路；而人生的道路，是要依據德行一步步走出來的；德行的修養所有可能的內在根源，就在每一個人隨時會呈現的仁心；而仁心的自做主宰，要在詩書禮樂的藝文活動中自然養成（王邦雄，2004）。「仁心在藝術中呈現，道德仁義是德行的志業，詩書禮樂是美感的品味，兩者此通貫為一。」，「藝」的過程是「仁心」的催動，同時「仁心」也透過「藝」的過程呈現。換言之，「仁心」是「藝」的根源，並且成為參與或創作「藝」的核心理念（紀俊吉，2017）。六藝是中國古代儒家要求學生掌握的六種基本才能，也泛指中國古代高等教育的學科總稱，根據《周禮》的古六藝，是西周前貴族教育的六個學科：禮、樂（詩）、射、御、書、數（禮教、音樂、射箭、騎馬車、書法、數學）。有時間的『休』，加上心情裡的『閒』，兩者的交會，就給出休閒生活的空間。」（王邦雄，2004）。先秦儒家的禮樂文化乃至於唐宋文人的藝文生活，都聯繫到「閒」的功夫和休憩的文化蘊涵。其中，儒家禮樂思想的意義在於調節情緒，用以疏導企求生命平衡（尤煌傑，2005）。為了改善單親爸爸與孩子間的親子衝突與孩子的網路使用問題，我們設計了以六藝為基礎的假日親子活動日，作為雲林縣單親爸爸俱樂部之 109 年假期活動，想藉此來讓孩子體驗儒家基本才能以及促進親子關係，進一步透過休閒活動的參與減少沉溺網路的時間與增進親子間的正向互動。

本次親子課程之六藝主題：射－利用簡單的弓箭組合，邀請單親家庭一同到公園體驗射箭，學習專注力；御－學習搭乘火車至后豐車道騎自行車，感受活動力；書－利用麥當勞兒童餐的英文繪本，讓孩子與家長一起閱讀繪本與用餐，強化閱讀力；數－細數西螺鎮與數獨練習，將數字融入生活情境中，走出戶外快樂學習，增加觀察力；禮－學習用餐禮儀與感恩練習，利用年底聚餐來學習用餐禮儀，強化人際力；樂－一同學習印尼竹琴，培養美感力等六大主題。由表 1 可發現在 1-5 分的滿意度量表中，參與活動的家長與孩子對於活動皆表示滿意（平均

數皆高於 4.0 分)。

表 1 六藝假期親子日

主題	射	御	書	數	禮	樂
能力	專注力	活動力	閱讀力	觀察力	人際力	美感力
內容	學習射箭	自行車道	英文繪本	細數西螺	感恩聚餐	印尼竹琴
人數	44	17	37	36	30	19
滿意度	4.43	4.65	4.59	4.67	4.63	4.37

資料來源：作者整理

過去對於單親家庭的親職教育往往是以專家授課的方式進行，讓許多學歷低的家長覺得跟不上學習，並且這種傳統的方式也易落於知道而做不到的困境。本次課程將儒家六藝的概念融入假日生活，一方面提供單親家庭一個親子互動的機會，另一方面透過六藝的學習來提升孩子的品德。在親職教育層面上，可讓單親爸爸學習如何陪伴孩子共同成長與學習。有位單親爸爸語重心長地說道：「若不是參加這些活動，面對孩子天天滑手機的問題，老早就像以前一樣用打罵的方式來處理，現在學習了陪她一起參與活動與學習溝通。」透過這種主題性的體驗親子活動，加上心理師的從旁輔助，讓單親家長學習如何陪伴孩子與培育孩子正向的心理素養。

五、結論與建議

誠如一位成員在俱樂部年底聚餐時說的：「感謝雲萱基金會辦理這一系列的活動，過去的我沉溺在網路遊戲中與爸爸的關係惡劣，經過今年參加這一系列的活動，走到戶外與爸爸的關係改變了，也不再沉溺網路中也發現爸爸真的很辛苦，希望未來還可以持續參加。」顯現六藝親子日有利於改善親子關係以及減少網路使用問題。對此針對青少年沉溺網路的問題處理建議：

(一) 以維繫關係為基礎

處理孩子的問題（特別是網癮）最基本的在於維持親子關係，因為管教而產生關係的摩擦與惡化，孩子更容易躲到網路世界中。因此透過活動的安排來重新建立正向親子關係。

(二) 以休閒活動為策略

青少年參與休閒活動（如：運動、興趣、藝文等）內在動機與專注力皆高，透過休閒活動的參與來改善其網癮問題。另外，透過休閒活動的參與可提升其心理健康以及培養技能，有利於未來發展。

（三）以健康上網為目標

網路使用已經是現在的重要課題，家長可和孩子一起搜尋資料、進行討論，共同訂定家長與孩子都可接受的上網時間與各類型（如：找資料、閱讀、遊戲等）的上網總時間。

參考文獻

- 尤煌傑（2005）。中國美學思想的主要命題（上）：根源自儒道思想的美學觀念。載於曾春海主編，**中國哲學概論**（頁265），臺北：五南。
- 王邦雄（2004）。**用什麼眼看人生**。臺北：三民。
- 紀俊吉（2017）。王邦雄先生休閒觀之詮釋：儒家面向的觀點。**臺中教育大學學報：人文藝術類**，31(1)，59-78。
- 潘映君、張鳳琴、李景美、邱瓊慧（2015）。臺北市國中學生家長網路管教策略及其相關因素之研究。**學校衛生**，66，1-21。
- 劉子利、徐錦興、蔡存裕（2010）。國小學童網路成癮及網路素養現況之研究—以雲林縣斗六市為例。**人文社會科學研究**，4(1)，13-49。
- 國家發展委員會（2017）。**106年網路沉迷研究**。取自<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL2NrZmlsZS83MjVlOTBlOC1iZWVjLTQ0NzgtODA0MC1hNjBlYzEyYjMwNDkucGRm&n=MTA25bm057ay6Lev5rKJ6L%2b3LnBkZg%3d%3d>
- 黃葳威（2019）。**臺灣青少兒網路使用與親子關係報告**。取自<http://www.cyberangel.org.tw/images/Study/2019-net-kinship-report.pdf>
- 楊雅珊、林錦煌（2016）。以系統動態學觀點探討影響國中生網路成癮程度之因素。**雙溪教育論壇**，5，117-138。
- 謝素蜜（2009）。**單親家庭與一般家庭家長休閒參與及休閒阻礙之比較研究**（碩士論文）。取自華藝線上圖書館系統。（系統編號U0118-1511201215461614）
- 蔡翼擎、黃翎榛、陳家羚、王馨儀、陳儀倫、林立晴、許芳瑜（2018）。以層級分析法探索臺灣手遊產業建構有效創業模式之關鍵決策因子。**管理資訊計算**，

7(1)，71-89。

- Jian, S. N., Li, S. M., Tsai, H. C., & Yang, Y. H. (2016). Benefits of writing a happy diary. *Taiwanese Journal of Psychiatry*, 30(4), 289-293.
- Lee, K. H., Hsieh, C. H., Li, S. M. (2020). Three “M” approaches for treating addictive behaviors. *Taiwan Journal of Psychiatry*, 34(2), 57-58.
- Li, C. C., Tang, Y., Li, S. M., & Tsai, C. Y. (2020). Type of mental health lifestyle required in Taiwan. *Taiwan J Psychiatry*, 33(3), 134-137.
- Feng, Y., Ma, Y., & Zhong, Q. (2019). The relationship between adolescents’ stress and internet addiction: a mediated-moderation model. *Frontiers in Psychology*, 10:2248.
- Tripp, L. M. (2011). The computer is not for you to be looking around, it is for schoolwork: challenges for digital inclusion as Latino immigrant families negotiate children’s access to the internet. *New Media & Society*, 13(4), 552–567.
- Xiang, M. Q., Lin, L., Wang, Z. R., Li, J., Xu, Z. & Hu, M. (2020). Sedentary behavior and problematic smartphone use in Chinese adolescents: the moderating role of self-control. *Frontier In Psychology*, 10:3032.
- Walsh, R. (2011). Lifestyle and mental health. *American Psychologist*, 66(7), 579-592.



我國教師專業發展評鑑實徵研究綜合性分析

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

中文摘要

教師專業發展評鑑（以下簡稱教專評鑑）係以教師專業成長為目的之形成性教師評鑑。教育部自從 2006 年推動教專評鑑以來，迄今已有 15 年的歷史。國內近年來已累積不少這方面的研究成果，為利國內教育研究的發展以及教師評鑑政策的推動，有必要釐清國內現有研究成果，並建議未來的發展方向，以做為進一步研究的參考。本研究搜錄了 58 篇國內有關教專評鑑的期刊論文實徵研究，並從研究對象與研究方法、教專評鑑的實施情形、實施成效、實施困境與影響因素等四個面向，加以探討分析既有研究發現，然後在研究主題與內容、研究對象、研究方法等三方面提出未來研究建議。

關鍵詞：研究、研究結果分析、教師評鑑、教師專業發展、教師專業發展評鑑

A Synthetic Analysis of Researches of Teacher Evaluation for Professional Development in Taiwan, ROC

Derray Chang

Retired Professor, University of Taipei, Fu Jen Catholic University

Abstract

Teacher evaluation for professional development (TEPD) is a formative teacher evaluation aiming to improve the professional development of teachers. Since 2006, the Ministry of Education in Taiwan has been implementing TEPD for over 15 years. There have been a lot of TEPD research results in Taiwan in recent 15 years. In order to facilitate the research development and policy implementation of TEPD, this paper has analyzed 58 empirical researches and thus suggests the developing directions of the researches of TEPD in Taiwan, ROC.

This paper analyzes the empirical studies from five dimensions, namely research subjects and methods, implementing situation, effects, difficulties, and contributing factors of TEPD. Based on the analysis findings, this paper suggests future researches from three dimensions, namely research themes and contents, research subjects, and research methods.

Keywords: research, research result analysis, teacher evaluation, teacher professional development, teacher evaluation for professional development

壹、前言

「教師專業發展評鑑」(teacher evaluation for profession development，以下簡稱教專評鑑)，係以根據具體客觀的評鑑規準，經由多元化、系統化、科學化的蒐集教師表現資料，並透過診斷、輔導的方式，提供教師適當的專業成長計畫，以協助教師專業成長，進而提升教學品質的歷程，所以它係一種典型的形成性評鑑或者專業發展導向的教師評鑑(周麗華、張德銳，2014；顏國樑、洪劭品，2007)。

劉美慧、黃嘉莉、康玉琳(2007)指出臺灣的教師評鑑制度是在教育政策鬆綁、九年一貫課程改革、教師自主權提升、教師角色改變以及對於教師成績考核制度的批判與改革的社會文化脈絡之下，才逐步展開的。而在開展的過程中，經歷了各縣市政府的率先推動，例如臺北市教學輔導教師制度、發展性教學輔導系統，高雄市教師專業評鑑試行階段，以及臺北縣教學專業評鑑試辦計畫，到了教育部於 2005 年公布「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，才有了一個全國性推動的現象。該實施計畫於 2006 年開始試辦，2009 年正式推動，迄今也有 15 年了。

在研究方面，國內教專評鑑的研究近 15 年來已累積為數不少的實徵性研究論文。「回顧過去，展望未來。」很有必要將現有研究結果加以全盤疏理，方能掌握既有研究結果的全貌，理解其疏漏之處，以為未來研究及教師評鑑政策推動的參據。

本研究即在將國內近年來所做的教專評鑑實徵性研究結果，做一個綜合性分析，並提出未來的研究發展方向，供後來者進一步研究的參考。唯在論述教專評鑑研究結果的綜合性分析之前，有必要對教專評鑑方案的內涵與參與狀況，先做一個說明。

貳、教專評鑑的方案內涵與參與狀況

以下茲從「方案內涵」、「參與狀況」等二個方面來加以說明。

一、方案內涵

教育部所推動的教專評鑑方案在評鑑的目的、評鑑內容、評鑑方式、評鑑結果之運用、配套措施等，皆有所規劃，茲說明如下(方朝郁，2012；方朝郁、方德隆，2017；張民杰，2016；劉美慧、黃嘉莉、康玉琳，2007；顏國樑、洪劭品，2007)：

（一）評鑑目的

教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」之目的，系在「協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質」，可見教專評鑑係以有助於教師從教師評鑑結果中獲得真正的專業成長以提升教學品質為目的，而最終的目的在於促進學生學習。

（二）評鑑內容

評鑑內容主要在「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「研究發展與進修」、「敬業精神及態度」四個層面，後來在 105 年版的教專評鑑規準中則簡化成為「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「專業精進與責任」三個層面。各校所採行的指標和規準可參照中央或地方主管教育行政機關訂定之教師評鑑規準，或者自行研訂與發展之。

（三）評鑑方式

在評鑑頻率方面，參與教專評鑑的教師以每年接受一次評鑑為原則。唯參加多年期計畫的學校，其教師有可能二年或三年才接受評鑑一次。

在評鑑者方面，主要採「教師自我評鑑」和「同儕評鑑」。教師自我評鑑（self-evaluation）係指由受評教師根據學校自行發展之自我評鑑檢核表，填寫相關資料，逐項檢核，以瞭解自我教學工作表現。同儕評鑑（peer evaluation）係採以最熟悉教師教學生活的同儕在接受研習培訓後，擔任評鑑人員工作。

在評鑑技術方面，則主要係採用直接影響教師教學的教學觀察與教學檔案，期以教學觀察為主之評鑑結果，就未達專業基準之教師施以輔導協助，使提升其專業教學能力。

（四）評鑑結果的運用

教育部「補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」中規定受評教師之評鑑結果，以書面個別通知教師，並予以保密，非經教師本人同意，不得公開個人資料，再由教師評鑑推動小組和受評教師決定後續的改進方式與進度，亦即規劃個人化的專業成長計畫。學校則在受評教師執行專業成長計畫的過程中，提供必要的協助，例如安排研習或者教學輔導教師的介入與協助。

（五）配套措施

為落實教師評鑑、輔導、專業發展併行的策略，教育部在教專評鑑中，同步推動教學輔導教師以及教師專業學習社群。另積極補助各縣市政府教育局成立校長及教師專業發展辦公室（中心），此外亦成立中央與各縣市教專評鑑的輔導群、以及加強培育校長教學領導知能等配套措施。

由上述評鑑目的所述，我國的教師評鑑係採形成性評鑑與總結性評鑑（教師成績考核）脫勾處理的制度。形成性評鑑和總結性是否能整合？在這個問題上，有二派不同的看法。有一派學者（如 *Sergiovanni & Starratt, 1983*）認為形成性評鑑和總結性評鑑是具有互相矛盾的本質：如受評教師知道日常教學表現的缺點將被列為年終考核的依據，則他們勢必在形成性評鑑階段，刻意掩飾自己的缺點，如此，勢必無法達成自我改進和永續發展的目的。另一派學者（如 *Beach & Reinhartz, 2000*；*McGreal, 1983*）則認為形成性評鑑和總結性評鑑可以相輔相成的。他們認為形成性評鑑的結果，可以做為總結性評鑑的判斷依據。很顯然的，由於我國的國情，中小學教師一向對評鑑並無好感，為了達成專業發展之目的，乃採教專評鑑與教師成績考核脫勾處理的方式。

另在評鑑內容與規準上，我國與先進國家並無多大的差異，差異的是在英美兩國，教師評鑑的評鑑者常為校長，而我國則強調自我評鑑及同儕評鑑，這主要是因為評鑑目的不同所導致的。另在評鑑技術上，英美等先進國家除了採用教學觀察與回饋以及教學檔案與評量之外，近一、二十年來，在績效責任運動的壓力下，將學生學習成果運用在教師評鑑上已成普遍趨勢。*Tucker 和 Stronge (2005)* 便指出，既然大部份教師都會同意自己應對學生的學習負起責任，但整個教育界卻一直迴避採行以評量學生學習為根據的教師評鑑，實有失公允。然在我國由於深恐考試領導教學，窄化教師教學的內涵、教師難以對學生學習負完全責任等因素，故未將學生學習成果列入評鑑技術的考慮。

二、參與狀況

教育部試辦教專評鑑實施計畫於 2005 年 11 月公布，並於 95 學年度開始試辦。95 學年度通過審查補助 18 縣市政府 148 所學校（國小 125 校，國中 23 校）以及高中職 15 校、特殊教育學校 2 校，共計 165 所學校參加第一年教師專業發展評鑑方案。到了 105 學年度計有 2,526 所學校參與教專評鑑。茲將我國中小學從 95 學年度至 105 學年度參與辦理教師專業發展評鑑的學校數整理如表 1：

表 1 95-105 學年度臺灣地區各級學校參與教專評鑑學校數統計

學年度	國小	國中	高中	高職	特殊教育	總計
95	125	23	12	3	2	165
96	166	49	16	11	2	244
97	177	68	40	16	1	302
98	351	116	98	42	4	611
99	455	128	137	64	6	790
100	570	166	197	89	7	1029
101	658	226	246	126	11	1267
102	828	314	276	137	16	1571
103	1117	399	307	147	23	1993
104	1442	498	352	155	27	2747
105	1475	521	351	153	28	2526

資料來源：教師專業發展評鑑輔導支持網絡專業計畫網

由表 1 可以進一步發現，下列五點可呈現我國中小學參與教專評鑑的實際狀況：

1. 如馮莉雅（2014）所發現的，參加校數呈現逐年持續增加的情形，而計畫試辦的最後一年（97學年度），三個教育階段的成長比例均呈現緩慢增加的情形，可能中小學以為此一計畫即將中止。到了教專評鑑計畫成為常態性計畫（正式辦理）的第一學年（98 學年度）三個教育階段的成長比例均呈現快速增加的情形，到了104學年度參與狀況到達最高峰，共有2,747所學校參與計畫的辦理。資料顯示中小學學校及教師對教育政策的觀望心態相當明顯。
2. 國小的參與情形有先快後慢的現象，但整體而言還是呈現穩定成長的狀況。
3. 國中的參加情形有先慢後快的現象，但整體而言還是呈現穩定成長的狀況。
4. 高中職在教專評鑑計畫成為常態性計畫的第一學年（98 學年度）起，便有呈現加速辦理的狀況，這很可能和教育部在優質化高中職補助方案中要求同步辦理教專評鑑有關。
5. 特殊教育學校從101學年度起，參與學校數有明顯的增加。

上述資料亦顯示，教育部教專評鑑實施計畫從 95 學度開始推動，至 105 學年度止，從第一年的 165 所中小學參與，一路成長到第十年的 2,526 所學校參與，佔全國校數比例六成；參加的教師為 7 萬 5,676 名，佔全國教師人數比例約四成，顯示教育部在改組成立師資培育及藝術教育司後對教專評鑑政策作法有所調整和加強，而使參與校數及教師數均大幅成長（林思騏、陳盛賢，2018）。

但很可惜的，我國教師專業團體對於教專評鑑一向採取反對態度，全國教師會對於評鑑制度的推動有很深的疑慮，教師會企圖從評鑑方式、評鑑指標、評鑑人員、評鑑結果之使用，指出教師評鑑實際執行的困難與不可行性(劉美慧等人，2007)。加上教育行政機關與教師專業團體的溝通不足，教專評鑑始終在教師專業團體的反對下，逆風而行，這是教專評鑑政策在執行上的一大阻力。

由於受到全國教師會的抵制，教師評鑑入法履遭失敗。復於 2016 年總統大選中，蔡英文總統候選人在政見主張行政減量，造成各方揣摩上意，只要有「評鑑」二字的教育政策皆遭刪除或調整，致使教專評鑑於 106 學年度走向轉型為「教師專業發展實踐方案」的命運(林思騏、陳盛賢，2018)。然由於轉型過程並不順利以及中央及地方教育行政機關在推動力道上已大不如前，以至於參與「教師專業發展實踐方案」的學校數及教師人數有相當大幅度減少的狀況發生。至於減幅多少，由於缺乏統計資料，目前難以得知。

參、國內教專評鑑相關研究之探析

本文作者於 2021 年 8 月以「教師專業發展評鑑」為主題，查詢國家圖書館「臺灣期刊論文索引系統」，發現以國內各級學校為研究對象的教專評鑑實徵性期刊論文共有 58 篇，由於數量已當足夠，就不再分析教專評鑑的碩博士論文了。

經閱讀後，本研究採這 58 篇教專評鑑實徵性期刊論文的研究結果做綜合性分析。這 58 篇實徵性研究的研究者、研究題目、研究對象、研究方法整理如表 2。

表2 教師專業發展評鑑研究對象及研究方法一覽表

研究者	研究題目	研究對象	研究方法
張素貞 林和春 (2007)	面對教師專業發展評鑑試辦計畫－提升中小學教師參與誘因之研究	桃園縣具代表性之國中、小教師(含主任)共 8 位。	訪談法
馮莉雅 (2007)	教師專業發展評鑑系統試驗研究－以高雄市為例	95 年度高雄市 9 所小學，142 位老師參與教專評鑑者，取得有效問卷 116 份，訪談人員 18 人。	問卷調查、訪談法
顏國樑 洪勁品 (2007)	國民小學教師對“教育部試辦教師專業發展評鑑”意見之研究－以臺北縣為例	臺北縣共計有 22 所公立國民小學教師參與，回收有效問卷 324 份，實地訪談教務主任 2 位、一般教師(級任或科任) 4 位共計 6 名人員。	問卷調查、訪談法
吳金香 陳世穎 (2008)	國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究－以臺中縣市為例	臺中縣市共 9 所國小 255 人參與試辦，共計回收有效問卷 146 份。	問卷調查
林慧蓉 (2008)	教師專業發展評鑑監視系統之研究－地方層級之評估	個案縣市試辦 9 所學校，非試辦 18 所學校，共計回收有效問卷 184 份。	問卷調查

葉青青 (2008)	竹苗地區國民小學教師專業發展評鑑試辦學校工作壓力及其因應策略之研究	竹苗地區 95 及 96 年度持續試辦教專評鑑之教師，取得有效問卷 184 份，訪談行政人員及教師共計 6 人。	半結構訪談 問卷調查
吳麗君 楊先芝 (2009)	教師專業發展評鑑的文化故事	以「臺北市教師專業發展評鑑之後設評鑑」為研究資料。	次級分析
柯淑惠 林海清 黃寶圓 (2009)	臺中縣國民小學教師專業發展評鑑實施之研究	臺中縣公立國小教師，有效問卷 250 份。	問卷調查
呂仁禮 (2010)	教師專業發展評鑑試辦成效之研究－以一所國民中學為例	中部一所國中為研究場域，訪談對象包括該校校長、教務主任及 2 位參與評鑑的教師，共計 4 人。	訪談法
周麗華 (2010)	臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究	臺北市 95、96 學年度都參與試辦的九所國民小學，共計 24 人接受訪談。	訪談法
張素貞 (2010)	推動教師專業發展評鑑方案與教師專業發展之研究	北、中、南、東之參與教師發展評鑑輔導委員共計 6 人。	訪談法
陳俊龍 (2010)	教師專業發展評鑑下的教師專業成長之研究	以 97 學年度臺北市國小教師參與教專評鑑為受試對象，有效問卷為 378 份。	問卷調查
游象昌 陳俊龍 (2010)	教師專業發展評鑑與教師賦權增能關係之研究	臺北縣市國民小學參與教專評鑑的教育人員（包括：主任、組長、教師）為對象，有效問卷 355 份。	問卷調查
馮莉雅 (2010)	教師專業發展評鑑的實施與成效－以高雄市國小為例	97 年度高雄市 6 所國小 153 位教師，有效問卷 126 份。	文件分析 問卷調查
馮莉雅 徐昌慧 (2010)	教師專業發展評鑑與專業學習社群發展之研究－以高雄市國小為例	98 年高雄市參與教專評鑑的 18 所國小教師，回收有效問卷 216 份。	問卷調查
潘慧玲 陳文彥 (2010)	中小學試辦教師專業發展評鑑全國診斷性後設評鑑之研究	96 年度試辦教專評鑑之推動小組成員、評鑑人員以及受評教師，共計 280 人。	問卷調查
王瑞璦 洪明全 (2011)	領導模式在教師專業發展評鑑政策執行之個案研究	縣市教育承辦人員與個案中心學校。	訪談法
吳和堂 黃翠蓮 (2011)	國中教師專業發展評鑑態度與困境關係之研究	以國中教師為研究對象，有效回收問卷 96 份。	問卷調查
吳俊憲 吳錦惠 (2011)	教師專業發展評鑑促進學校課程改革之研究	連續參加三年試辦教專評鑑計畫之臺南市的一所國民小學，訪談對象校長、主任與教師共計 10 人。	個案研究
張素貞 吳俊憲 (2011)	教師專業發展評鑑與教學精進之個案研究	連續參加三年試辦教專評鑑計畫之臺北市的一所國民中學，參與對象為近三任校長、主任與教師共計 13 人。	個案研究
張德銳 周麗華 李俊達 (2011)	推動教師專業發展評鑑方案之影響因素研究－以臺北市一所小學為例	研究場域為臺北市一所試辦教專評鑑兩年的明明國小（化名），訪談對象為學校校長、教務主任、課研組長、小組帶領人、校內評鑑小組成員、參與評鑑方案之教師、未參與評鑑方案之教師，共計 22 人。	個案研究
陳添丁	教師專業發展評鑑制度推	回顧自 2006 年起僅 6 所學校 97 位	文件分析

(2011)	動情形及展望－以新竹縣為例	教師申請試辦，轉眼至 2010 年倍增為 19 所學校 244 位教師參與試辦。	
潘慧玲 陳文彥 (2011)	中小學試辦教師專業發展評鑑全國診斷性後設評鑑之研究	研究對象總計 21 個縣市，填答人數共計 280 人。	文件分析 問卷調查
鄭淑惠 (2011)	教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習的觀點	一所公立國中為個案，於 98、99 學年度持續參與教專評鑑之人員，共計 19 名。	個案研究
鄭翠蓉 黃寶園 (2011)	臺中縣市國民小學參與教師專業發展評鑑教師工作壓力與專業承諾之研究	以臺中縣市國民小學參與教專評鑑之教師，回收問卷 359 份。	問卷調查
陳昭雯 (2012)	國中教師專業發展評鑑之非理性信念與認同關係之研究	彰化縣公立國民中學教師，有效問卷共計 513 份。	問卷調查
潘慧玲 高嘉卿 (2012)	臺北市國民小學試辦教師專業發展評鑑之成效分析－理論導向評鑑取徑之應用	參與試辦教專評鑑的臺北市國民小學教師，有效問卷為 472 份。訪談對象：試辦學校中四名主任和一名老師。	問卷調查 訪談法
江佳勳 莊雪華 (2013)	國小教師參與教師專業發展評鑑之感受	研究對象為具有參與教專評鑑 1-2 年經驗以上 9 位中部地區國小教師。	半結構式訪談
吳和堂 王仁勇 (2013)	國中教師的專業發展評鑑態度與專業成長關係之研究：平均數結構的分析	研究對象是高雄市國民中學教師共計 451 人。	問卷調查
秦夢群 陳清溪 吳政達 郭昭佑 (2013)	教師專業發展評鑑實施成效之調查研究	全國參與教專評鑑的 1,028 所試辦學校的 21,442 位教師，與學生家長（或家長會長及副會長）意見，教師部分計有有效問卷 6,316 份，家長部分計有 747 份。	問卷調查
張媛甯 蘇杏娥 (2013)	臺南市國民小學教師專業發展評鑑知覺與工作壓力關係之研究	以臺南市曾參與社群之國中教師為研究對象，有效問卷 284 份。	問卷調查
陳文彥 潘慧玲 鄭淑惠 張素貞 (2013)	教師專業發展評鑑的改進後設評鑑：以國立附設實驗小學為例	研究對象為 9 所學校參與試辦之人員，有效問卷 248 份；焦點團體訪談為學校之行政與教師組共計 18 場次，以每場 6~8 人進行訪談。	問卷調查 焦點團體訪談
馮莉雅 (2013)	從教師專業發展評鑑探究國中教師專業學習社群之成效－以高雄市為例	參與專業學習社群之教師，共計 141 位。	問卷調查 訪談法
劉宗翰 (2013)	高雄市國民中學教師組織信任與教師專業發展評鑑參與意願關係之研究	隨機抽樣高雄是公立國中教師，有效樣本 456 份。	問卷調查
潘慧玲 張素貞 沈靜濤 (2013)	專業學習社群在教師專業發展評鑑中介下的發展－一所國中個案研究	研究對象為一所北部地區的中型國中，太陽國中。總計訪談行政人員 5 名，領域召集人 5 名，教師 4 名。	個案研究
鄭淑惠 潘慧玲 (2013)	全國性試辦方案實施之過程與成果評鑑－以中小學教師專業發展評鑑為例	實施對象為 95、96 學年度參與試辦教專評鑑之全國高中職、國民中、小學教師與行政人員，有效回收問卷教師 1091 份，行政人員 161 份。	問卷調查
吳佳樵	敘說一所國小參與教師專	研究場域：新竹縣坪林國小。	敘事研究

葉榮昌 吳俊憲 (2014)	業發展評鑑的實踐歷程與教師成長	訪談對象：學校教師與行政人員共計 17 人。	訪談法
李昆璉 彭子芸 陳美杏 (2014)	看見～新竹縣十興國小教師專業發展評鑑實踐歷程之敘說研究	研究場域：新竹縣十興國小。 訪談對象：學校教師與行政人員共計 26 人。	敘事研究 訪談法
周麗華 張德銳 (2014)	教師專業發展評鑑推動模式與策略之行動研究	研究場域：臺北市太陽國小。 回收有效問卷 47 份。 訪談對象為參與教專評鑑方案的教師之 14 位教師。	個案研究
張素貞 李俊湖 (2014)	教師專業發展評鑑方案成效評估之研究	訪談對象學校校長、主任、組長及教師共計 9 位人員。	焦點團體訪談
張媛甯 曾偵溶 (2014)	高中職特殊教育教師專業發展評鑑與教師效能之研究	臺北市、新北市、臺中市、臺南市及高雄市編制有特殊教育教師有效樣本 287 份。	問卷調查
馮莉雅 (2014)	中小學長期推動教師專業發展評鑑之策略研究	教專評鑑計畫至少辦理三年且取得完整的初階研習時數與初階人才證書之國小教師共計 166 所學校。訪談對象為 53 所學校之校長、承辦主任、2、3 位推動小組成員、2、3 位參與老師。	問卷調查 文件分析 訪談法
趙千惠 (2014)	新竹縣興隆國小辦理教師專業發展評鑑之實踐研究	研究場域：新竹縣興隆國小。 訪談者共計 12 位學校教師。	訪談法
潘慧玲 (2014)	中小學教師專業發展評鑑方案之影響評估	抽取全國 88 所國小、34 國中、57 高中職回收問卷 2316 份。	問卷調查
蔡明學 (2014)	國民小學教師專業發展評鑑影響因素之研究－以教學發展支持、教學發展溝通對教學自我效能影響進行探討	談臺灣某縣市五年級全體教師，有效樣本 1538 份	問卷調查
韓佩玉 黃靖文 (2014)	教師專業發展評鑑實施現況之研究－以高雄市某國民小學為例	訪談對象為活力國小參與教專評鑑的 12 名教師	個案研究
潘慧玲 江惠真 (2014)	教師專業發展評鑑結合校務發展之推動歷程－一所高中個案分析	以保羅中學（化名）為研究場域，訪談對象包括主任、組長、擔任評鑑人員之教師、擔任教學輔導之教師以及受評教師，共計 15 名。	個案研究
潘慧玲 吳俊憲 張素貞 (2014)	中小學教師專業發展評鑑方案之評估－學校層級與縣市區域之差異分析	為參與 97 學年度教專評鑑之全國高中職（含特殊學校）、國民中小學教師及學校行政人員，共計回收問卷 2316 份。	問卷調查
張媛甯 張書鳳 (2016a)	臺南市國中教師參與教師專業發展評鑑態度之研究	以服務於臺南市之公立國民中學之正式教師為研究對，有效問卷 255 份。	問卷調查
張媛甯 張書鳳 (2016b)	臺南市國民中學教師參與教師專業學習社群與教師專業發展評鑑態度關係之研究	以服務於臺南市之公立國民中學之正式教師為研究對象，有效問卷 255 份。	問卷調查
張媛甯 郭重明	國小實施教師專業發展評鑑影響因素量表發展之研	依北、中、南、東地區國小教師參與教專評鑑做施測，回收有效樣本數	問卷調查

蘇建洲 (2016)	究一以影響組織變革環境因素、組織變革策略、教師個人特性為主	為 736 份。	
游宗輝 黃琇屏 (2016)	屏東縣國小推行教師專業發展評鑑之個案研究	屏東縣枋寮鄉陽光國小教師和行政人員，共計 17 人	半結構訪談法
黃欣怡 洪榮照 (2016)	國民小學特殊教育教師專業發展評鑑意見之研究	中部地區臺中市、彰化縣及南投縣等三縣市特殊教育教師為樣本，回收有效問卷共 258 份。	問卷調查
黃琇屏 (2016)	教師對教師專業發展評鑑看法與壓力因應之個案研究	本研究以五位在國小參與教專評鑑計畫的教師為對象。	半結構式訪談法
朱紋秀 黃日鴻 沈裕清 楊侃慈 (2017)	新竹縣教師專業發展評鑑初階認證與輔導策略之研究	新竹縣 104 學年度參加初階認證的教師與承辦人為研究對象，樣本為全縣送件學校共計 40 所，初階認證總件數共計 218 件。	焦點團體訪談 文件分析法
顏國樑 黃美菁 (2017)	教師專業發展評鑑實施正式評鑑之研究—以安安國小為例	研究場域：新竹縣一所小學。 訪談人員含校長教務主任共計 5 人。	個案研究
黎素君 (2018)	以「社會-情緒」支持系統推動教師專業發展評鑑之個案研究	個案學校：簡稱大日國小。 訪談對象：教務主任、家長會會長、教師會長、導師、科任老師共計 5 人。	個案研究
郭昭佑 張廷祥 康佳鈴 (2020)	教師專業發展評鑑之後設評鑑研究	研究對象為曾參與教專評鑑之國民小學教師，回收有效樣本為 400 份。	問卷調查

資料來源：研究者自行整理

茲將這 58 篇論文的内容，依研究對象與研究方法、教專評鑑實施情形、實施成效、實施困境、影響因素等五個方面做整理評述如下。

一、研究對象與研究方法

表 2 顯示在研究對象上，絕大多數是以教師和行政人員（校長、主任、組長）（56 篇，97%）為對象，在這 56 篇中只有 2 篇（秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2013；黎素君，2018）有容納學生家長為研究對象。可見教專評鑑的重要利害關係人之一——學生家長的意見並沒有獲得足夠的重視。

在教育階段別上，以國小為對象有 31 篇（53%），以國中為對象有 11 篇（19%），以高中職為對象有 2 篇（3%），以國中小為對象有 1 篇（2%），以中小學為對象有 13 篇（22%）。可見，教學評鑑的研究對象以小學為最大宗，國中其次，在高中職及幼稚園階段，實有必要加強教專評鑑的研究。特別是在高中職階段上，歷年參與校數與人數皆不少，但相對的在這一方面的實徵性研究偏少，而幼稚園階段的研究較少，很可能是因為幼稚園歷年來在教專評鑑的參與校數與人數皆很少有關。

在研究方法上，問卷調查有 24 篇（41%），訪談法有 12 篇（21%），問卷調查加訪談法有 6 篇（10%），個案研究法有 10 篇（17%），文件分析有 1 篇（2%），問卷調查加文件分析有 2 篇（3%），訪談加文件分析有 1 篇（2%），問卷調查加訪談和文件分析有 1 篇（2%），次級資料分析有 1 篇（2%）。可見國內教專評鑑的研究以問卷調查、訪談法以及個案研究為主，觀察法、準實驗設計、次級資料分析、以及質量並重的方法仍有進一步加強使用的必要。

二、教專評鑑的實施情形

（一）對教專評鑑的認同度與意願

國內有關教專評鑑實施情形的實徵研究結果計有 38 篇。其中有 13 篇的研究結果顯示國內教師與行政人員對於教專評鑑的認知或認同程度皆持中上或肯定的態度（呂仁禮，2010；吳金香、陳世穎，2008；柯淑惠、林海清、黃寶圓，2009；秦夢群等人，2013；馮莉雅，2007，2010；陳昭雯，2012；黃欣怡、洪榮照，2016；黃琇屏，2016；游宗輝、黃琇婷，2016；張媛甯、曾偵溶，2014；張媛甯、張書鳳，2016；張媛甯、蘇杏娥，2013）。唯仍有 1 篇的研究發現，在教專評鑑態度的評鑑目的、評鑑方法、評鑑者、評鑑標準、評鑑結果五個層面與總分之單題平均數都屬中等程度（吳和堂、黃翠蓮，2011）。

雖然國內教育人員對於教專評鑑的認知、認同度良好，然參與意願較低，三者之間呈現顯著差異（秦夢群等人，2013；張媛甯、張書鳳，2016；劉宗翰，2013）。也就是說，教師能認知到教專評鑑乃是以教師專業發展為目的之評鑑，也在態度上能夠認同，但是因為對教師專業成長評鑑仍有疑慮，懷疑教育部推動之決心，並懷疑評鑑結果運用方式，以致參與意願有較低的現象（呂仁禮，2012）。

在教專評鑑的參與學校階段，以高中職參與評鑑的成長率最高（潘慧玲、吳俊憲、張素貞，2014）；以中、小型學校參與比例較高（潘慧玲、陳文彥，2010）；以高高屏、北北基在評鑑支持系統、方案活動及方案成果之知覺較為正向（潘慧玲等人，2014），顯示教專評鑑在參與或執行上，有縣市、學校規模、學校階段之差異。

（二）教專評鑑的推動方式

由於教專評鑑係採自願參與的方式，各縣市辦理教專評鑑的學校多為部分教師與行政人員參與，雖然辦理學校教師的參與率大致理想（潘慧玲、陳文彥，2010），但是辦理學校尚未能完全依循鼓勵教師自願參與的原則，仍有一成六的教師表示並非自願參與（顏國樑、洪劭品，2007）。

各縣市辦理教專評鑑的學校係在良好的脈絡基礎或學校文化上，因應社會變遷與教師需求，採取有效策略，持續漸進推動評鑑實務，逐年增加參與評鑑的人數（周麗華、張德銳，2014；吳俊憲、吳錦惠，2011；馮莉雅，2010，2014；張素貞、吳俊憲，2011；鄭淑惠，2011）。在申請辦理教專評鑑時，大部分沿用縣市或教育部頒發計畫內容使用，部分縣市之辦理學校反應學校需求與現況，自行研擬辦理計畫，顯示教育部計畫甚具參考功能，但學校仍具有自主性（潘慧玲、陳文彥，2010，2011）。

在通過教專評鑑計畫後，參與教師主要是接受「教師專業發展評鑑之初階培訓」，作為提升專業評鑑能力的管道（馮莉雅，2014；陳文彥、潘慧玲、鄭淑惠、張素貞，2013；鄭淑惠、潘慧玲，2013；潘慧玲、高嘉卿，2012；顏國樑、洪劭品，2007），但亦有學校以邀請輔導委員或夥伴到校輔導的方式，或者是辦理學校之間彼此的經驗交流（吳俊憲、吳錦惠，2011；潘慧玲、陳文彥，2010，2011）。

實際參與學校教師專業發展評鑑推動小組的成員，主要是校長、教務主任、教師代表及行政人員代表等校內人員，顯示學校在工作規劃與推動上具有自主性，唯家長會代表的實際參與程度較低（顏國樑、洪劭品，2007；潘慧玲、陳文彥，2010）。

(三) 教專評鑑的內容與規準

參與辦理教專評鑑的學校所選擇的評鑑內容，主要多以改善教師教學及提升專業最直接相關的「課程設計與教學」與「班級經營與輔導」這兩個層面為主；而較少選擇「研究發展與進修」與「敬業精神與態度」之層面（吳金香、陳世穎，2008；吳佳樵、葉榮昌、吳俊憲，2014；潘慧玲、陳文彥，2010，2011；顏國樑、洪劭品，2007）。

在研訂評鑑規準的方面，主要是參照主管教育行政機關所訂定的參考規準，並考量學校教師專業發展需求，據以研擬適合之校本評鑑規準（江佳勳、莊雪華，2013；馮莉雅，2014；張素貞、吳俊憲，2011；鄭淑惠、潘慧玲，2013；顏國樑、洪劭品，2007）。在參與規準制訂上，重視教師的參與，多由學校評鑑推動小組會同試辦教師討論、試辦教師共同討論編定兩種方式編訂之（李昆璉、彭子芸、陳美杏，2014；陳文彥等人，2013；馮莉雅，2014；鄭淑惠、潘慧玲，2013；潘慧玲、陳文彥，2010）。

(四) 教專評鑑的評鑑方式

各縣市辦理教專評鑑學校的評鑑人員皆以校內人員為主體（潘慧玲、陳文

彥，2010)。主要的評鑑方式為「教師自我評鑑」與「同儕評鑑」，並選擇以「教師自我評鑑檢核表」、「教師教學觀察」及「教師教學檔案」作為主要評鑑資料蒐集方式（吳金香、陳世穎，2008；吳佳樵等人，2014；柯淑惠等人，2009；馮莉雅，2014；黎素君，2018；潘慧玲、陳文彥，2010；顏國樑、洪劭品，2007），間或實施晤談教師（吳金香、陳世穎，2008）或者教學行動研究（吳佳樵等人，2014），符合評鑑方式多元化之原則（李昆璉等人，2014；潘慧玲、陳文彥，2010，2021）。

在評鑑頻率上，參與教師頗認同自我評鑑（柯淑惠等人，2009），認為實施教師自我評鑑的時間次數，以「一年一次」之贊同度最高，而校內評鑑則以「三年一次」的贊同度最高（顏國樑、洪劭品，2007）。

（五）教專評鑑結果的運用

在評鑑結果處理上，受評教師較同意以個別通知教師的方式，不對校內外公開（吳金香、陳世穎，2008）。評鑑結果的使用上，較贊成只為提升教師專業及教學品質（吳金香、陳世穎，2008）。對於評鑑結果欠佳教師處理方式，主要是「安排教學輔導教師進行協助輔導」與「透過學校評鑑小組協助規劃輔導成長計畫」（周麗華、張德銳，2014；馮莉雅，2014；潘慧玲、陳文彥，2010；顏國樑、洪劭品，2007；顏國樑、黃美菁，2017）。

（六）教專評鑑的配套措施

最後，在辦理教專評鑑時，許多學校能同步實施教師專業學習社群（吳佳樵等人，2014；顏國樑、黃美菁，2017）。成立教專評鑑社群目的主要聚焦在教學需求與學生學習（吳佳樵等人，2014）。多數教師專業學習社群運作良好，能有效控管活動進度，教師樂於分享且參與意願高（馮莉雅、徐昌慧，2010；張媛甯、張書鳳，2016；潘慧玲、張素貞、沈靜濤，2013），能提升教師專業知識，研習方式多元化，其中教學觀察是最有效的社群活動（馮莉雅，2013）。

三、教專評鑑的成效

國內有關教專評鑑實施成效的期刊論文實徵性研究計有 27 篇之多。眾多研究結果顯示，教專評鑑的實施，在教師個人層面上，有助於促進教師對評鑑的認知、同儕觀摩、分享回饋、自我省思、專業對話（李昆璉等人，2014；吳佳樵等人，2014；張素貞，2010；張素貞、李俊湖，2014；張素貞、林和春，2007；張素貞、吳俊憲，2011；趙千惠，2014；鄭淑惠、潘慧玲，2013；潘慧玲，2014；潘慧玲、高嘉卿，2012；顏國樑、黃美菁，2017；韓佩玉、黃靖文，2014）。唯

秦夢群等人(2013)指出，參與教師對實施過程成效的認同度高於實施成果成效。

在教學效能上，教專評鑑有助於班級經營的改善或教學能力的提升(李昆璉等人，2014；呂仁禮，2010；吳佳樵等人，2014；張素貞，2010；張素貞、林和春，2007；張素貞、吳俊憲，2011；張媛甯、曾偵溶，2014；葉青青，2008；趙千惠，2014；鄭淑惠、潘慧玲，2013；潘慧玲，2014；顏國樑、黃美菁，2017)。

在專業成長上，經由教專評鑑的實施可以看到教師在認知、技能、情意上的專業成長或改變，具體顯示該方案促進教師專業成長的功能(周麗華，2010；吳和堂、王仁勇，2013；吳佳樵等人，2014；吳俊憲、吳錦惠，2011；陳俊龍，2010；張素貞、李俊湖，2014；張素貞、林和春，2007；游宗輝、黃琇婷，2016；葉青青，2008；顏國樑、黃美菁，2017；韓佩玉、黃靖文，2014)。

在學校組織層面上，教專評鑑的實施，會增進教師的專業交流(周麗華，2010)、會促進教師專業學習社群的發展和運作(李昆璉等人，2014；馮莉雅，2014)、會增進不同層級的組織學習(鄭淑惠，2011)、會形塑合作分享的學校組織文化(李昆璉等人，2014；張素貞、林和春，2007；顏國樑、洪劭品，2007；顏國樑、黃美菁，2017)、會促進課程與教學的改革(吳俊憲、吳錦惠，2011)、會建立以學校為本位之視導機制與教學輔導系統(李昆璉等人，2014)。

在教師專業社群層面上，透過教專評鑑可促使教師專長發揮，使教師專業表現更具專業性(張素貞、林和春，2007)、會提升專業承諾(鄭翠蓉、黃寶園，2011)、會增進教師彰權益能(游象昌、陳俊龍，2010)、會獲得家長在專業上的肯定(周麗華，2010；秦夢群等人，2013)。

在學生學習層面上，有研究發現因為教師增進教學技巧與改善教學實踐，學生學習成效跟著提升(李昆璉等人，2014；吳佳樵等人，2014；張素貞、李俊湖，2014)。唯在這一方面的成效評估尚有待改進或進一步加以確認(張素貞、李俊湖，2014)。

四、教專評鑑的困境

國內教專評鑑的實施困境之期刊論文實徵性研究計有 17 篇。鄭翠蓉與黃寶園(2011)的研究指出，參與教專評鑑的教師在評鑑困境的心理、行政、評鑑系統三層面上，都屬中等程度。

教專評鑑最常被提及的問題係教師工作壓力大，擔心教專評鑑會增加工作負擔(柯淑惠等人，2009；秦夢群等人，2013；馮莉雅、徐昌慧，2010；張素貞、

林和春，2007；黃琇婷，2016；陳添丁，2011；葉青青，2008；顏國樑、洪劭品，2007；韓佩玉、黃靖文，2014）。

缺乏時間是受試者最常反應的第二個問題，這是由於行政與教學負擔沈重，教師較難有足夠的時間進行評鑑與被評鑑，而要透過評鑑來進行專業對話的共同時間難尋（吳俊憲、吳錦惠，2011；柯淑惠等人，2009；馮莉雅，2010；馮莉雅、徐昌慧，2010；黃琇婷，2016；游宗輝、黃琇婷，2016；張素貞、吳俊憲，2011；顏國樑、洪劭品，2007；顏國樑、黃美菁，2017；韓佩玉、黃靖文，2014）。另由於工作忙碌、時間有限，教師們普遍不喜作繁瑣的評鑑表格和檔案製作（吳俊憲、吳錦惠，2011；秦夢群等人，2013；黃琇婷，2016；韓佩玉、黃靖文，2014）。

對教專評鑑的認識與專業知能不足，也是教專評鑑的實施困境之一（吳俊憲、吳錦惠，2011；柯淑惠等人，2009；馮莉雅，2010；黃琇婷，2016；游宗輝、黃琇婷，2016；韓佩玉、黃靖文，2014），由上述發現，可見教專評鑑在觀念宣導與評鑑人才培訓上的重要性。

其次，教專評鑑的困境亦深深來自缺乏法源依據，無法強制教師參與，形成校內參與與不參與「一校兩制」的現象，再加上缺乏獎勵機制，以致資深教師（特別是將屆退休年齡者）參與意願低落（吳俊憲、吳錦惠，2011；秦夢群等人，2013；馮莉雅，2010；馮莉雅、徐昌慧，2010；張素貞、林和春，2007；陳添丁，2011；顏國樑、洪劭品，2007；韓佩玉、黃靖文，2014）。

對教師評鑑政策、制度與計畫的疑慮，擔心教專評鑑未來會與教師成績考核或不適任教師處理掛鉤，也是推動教專評鑑方案的困境之一（吳俊憲、吳錦惠，2011；黃琇婷，2016；游宗輝、黃琇婷，2016；張素貞、林和春，2007；韓佩玉、黃靖文，2014）。

此外，參與教專評鑑的教師認為評鑑難以擺脫人情的因素，最終將流於形式，無法經由教學輔導與教學資源的提供，落實教師的實質專業成長，亦為教專評鑑推動的一個困難（吳金香、陳世穎，2008；秦夢群等人，2013；馮莉雅、徐昌慧，2010；張素貞、吳俊憲，2011；黃琇婷，2016；游宗輝、黃琇婷，2016；顏國樑、洪劭品，2007）。

在學校組織與行政上，縣市政府的經費支持與資源提供不足（秦夢群等人，2013）、校園與教師文化保守（柯淑惠等人，2009；韓佩玉、黃靖文，2014）、學校行政事務繁雜與負擔沈重（陳添丁，2011；游宗輝、黃琇婷，2016）、校長與主任缺乏教學領導的知能（陳添丁，2011）等，皆是推動教專評鑑方案的困境。

五、教專評鑑的影響因素

國內在有關教專評鑑影響因素之期刊論文實徵性研究，計有 29 篇。就中央教育行政機關之層面而言，教育部要順利推動教專評鑑，必須早日確立法源基礎，透過立法及行政命令，取得實施的依據，才能有助於教專評鑑的全面推動（呂仁禮，2010；顏國樑、洪劭品，2007），而要早日完成教專評鑑的立法程序，有必要加強與教師專業團體的溝通，取得共識（呂仁禮，2010）。

其次，教育部辦理教專評鑑的政策方向及力道，深深影響地方教育行政機關及學校的推動策略及程度（馮莉雅，2014）。教育行政及專業支持是推動教專評鑑及其成效評估的重要支持力量（張素貞、李俊湖，2014）。

就地方教育行政機關而言，地方教育局處重視教專評鑑與主管單位的支持體系、縣市相關承辦人員對教專評鑑的理解以及分散式領導、地方教育局處與協辦教專評鑑的中心學校之夥伴關係會影響教專評鑑在學校的順利推動（王瑞堦、洪明全，2011；林慧蓉，2008；張素貞、李俊湖，2014）。此外，教育行政機關所提供的經費補助和專家支援、簡化評鑑流程及書面作業、以及在教專評鑑方案中，妥適規劃獎勵機制，才能激發學校與教師參與意願，並提升參與教師成就感（朱紋秀、黃日鴻、沈裕清、楊侃慈，2017；呂仁禮，2010；林慧蓉，2008；秦夢群等人，2013；張德銳、周麗華、李俊達，2011；張媛寧、郭重明、蘇建州，2016）。

就辦理學校而言，由於教專評鑑係採學校本位教師評鑑方案，是故學校是否有效的推動教專評鑑更是制度是否成功的關鍵。研究指出，學校的文化、校長與主任的教學領導、學校的規模和教師的年齡會影響學校參與教專評鑑的意願（張素貞、林和春，2007）。其中，學校規模以小型和中型學校較易推動教專評鑑（潘慧玲、陳文彥，2010）；資淺教師較願意接受教師評鑑（陳昭雯，2012）。

就學校文化而言，變革型的學校文化（張媛寧等人），行政文化能與教師文化彼此合作互補、互生互利（吳麗君、楊先芝，2009），以及教師樂於追求專業精進、願意利用評鑑方案發展專業、具有合作分享的習慣，將有助於推動評鑑方案（李昆璉等人，2014；吳和堂、黃翠蓮，2011；張德銳等人，2011；趙千惠，2014；黎素君，2018；鄭淑惠，2011；潘慧玲、張素貞、沈靜濤，2013；顏國樑、黃美菁，2017）。

就校長與主任的教學領導而言，校長與主任具備教專評鑑的知能，能有效地對教師宣導溝通，能充分利用各項資源，能安排時間與地點，鼓勵教師經由評鑑進行反思與對話後，有效進行專業成長活動，將大大有利教專評鑑的順利推動

（朱紋秀等人，2017；李昆璉等人，2014；呂仁禮，2010；吳佳樵等人，2014；馮莉雅，2014；游宗輝、黃琇婷，2016；張德銳等人，2011；趙千惠，2014；黎素君，2018；鄭淑惠，2011；潘慧玲等人，2013；顏國樑、洪劭品，2007；顏國樑、黃美菁，2017；韓佩玉、黃靖文，2014）。

其他重要的影響因素則包括：(1)家長和社會大眾對教師專業的期許；(張德銳等人，20118)；(2)教師具有專業的態度（吳和堂、黃翠蓮，20118）；(3)有效的宣導溝通（朱紋秀等人，2017；呂仁禮，2010；潘慧玲、高嘉卿，2012；顏國樑、洪劭品，20078）；(4)評鑑人才的培訓（顏國樑、洪劭品，20078）；(5)周全的實施計畫（吳佳樵等人，2014；趙千惠，20148）；(6)時間的規劃（朱紋秀等人，2017；李昆璉等人，2014；馮莉雅，2007，20108）；(7)專業成長資源的提供（朱紋秀等人，2017；柯淑惠等人，2009；張媛寧等人，2016；鄭淑惠，20118）；(8)教師專業學習社群配套措施的推動（張媛寧、蘇杏娥，2013；張媛寧、張鳳書，2016；潘慧玲等人，20138）；(9)教學輔導教師配套措施的推動（柯淑惠等人，20098）；(10)社會－情緒支持系統的提供（黎素君，2018）。

肆、國內教專評鑑研究未來發展方向

根據國內教專評鑑實徵性研究之探析，本研究提出下列未來發展方向的建議如後，供國內教育研究者所參酌：

一、在研究主題及內容方面

在過往教專評鑑研究主題上，以教專評鑑的實施情形、成效、影響因素的研究偏多，而在實施困難的研究較不足，今後宜加強實施困境方面的研究。由於教專評鑑之所以轉型成為「教師專業發展實踐方案」，部份原因便是在於教育部推動教專評鑑所遭遇到的困境，因此這一方面的研究特別重要，才能做為未來政策規劃與推動之參據。

教專評鑑之所以被迫轉型除了實施困境因素之外，當然還有政治、社會與文化等因素，特別是政治權力的運作，深深影響教師評鑑的發展，是故這一方面的研究亦深具學術與政策實務的價值。另外，教專評鑑轉型為「教師專業發展實踐方案」後，其實施情形、成效、困境等是否有所改變，在這一方面國內的研究，經查詢國家圖書館「臺灣期刊論文索引系統」後，發現相當的缺乏。

其次，教專評鑑成效的研究多集中於教學效能及教師專業成長，而在學生學習成效的研究上並不多見。有見於國內教育界愈來愈重視學生學習，教專評鑑及轉型後的「教師專業發展實踐方案」對學生學習成效的研究，勢必成為未來的發

展趨勢之一。

另外，教專評鑑的運作模式與歷程之研究，國內相當的缺乏，有必要做深入探討之外，宜對教專評鑑的實施成效、困境與影響因素做長期縱貫比較研究，以瞭解長期實施教專評鑑之後的發展趨勢，以做為理論建構與實務建議的參照。

二、在研究對象方面

誠如前述，教專評鑑的研究對象，絕大多數是以教師和行政人員為主，教專評鑑的另一重要利害關係人—學生家長的意見並沒有獲得足夠的重視。是故未來的研究對象應儘量包含學生與學生家長的觀點。

在教育階段別上，教專評鑑的研究對象，多集中於小學和國中，對於參與比率最高的高中職卻反而缺少相關的實證研究，由於高中職在學科專業與教學自主上與國中小有所不同，這一方面的研究將具有其獨特性。另外，以幼兒教育和特殊教育學校所做的研究，仍付諸闕如，這是有待加以補強的地方。

另外，有鑑於教育部師資培育及藝術教育司刻正辦理師資生有關「教師專業發展實踐方案」專業回饋人才的初階培訓，是故教專評鑑在師資職前培育上的應用研究亦有其研究的必要性。

三、在研究方法方面

在研究方法上，國內教專評鑑的研究仍以問卷調查、訪談法、個案研究為大宗。比較需要加強的是準實驗設計、觀察法、行動研究等研究方法的運用。準實驗設計可以確認教專評鑑的因果關係；觀察法能深入描述與詮釋教專評鑑的模式與歷程，而行動研究則可以瞭解學校或教師在推動教專評鑑所採行的行動策略及修正歷程。另外，如果要實施問卷調查的話，建議宜研究三個以上變項的關係，以利探索教專評鑑的實施或實施成效之中介變項與調節變項。

參考文獻

- 方朝郁（2012）。六年之後—教師專業發展評鑑的成效、問題與展望。**臺灣教育**，678，38-41。
- 方朝郁、方德隆（2017）。「教師評鑑2.0」：美國的經驗與對臺灣之啟示。**教育研究與發展期刊**，13(1)，31-61。

- 王瑞堦、洪明全（2011）。領導模式在教師專業發展評鑑政策執行之個案研究。**華醫學報**，**35**，131-156。
- 江佳勳、莊雪華（2013）。國小教師參與教師專業發展評鑑之感受。**師資培育與教師專業發展期刊**，**6(1)**，81-101。
- 朱紋秀、黃日鴻、沈裕清、楊侃慈（2017）。新竹縣教師專業發展評鑑初階認證與輔導策略之研究。**新竹縣教育研究集刊**，**17**，19-50。
- 呂仁禮（2010）。教師專業發展評鑑試辦成效之研究－以一所國民中學為例。**學校行政**，**63**，131-153。
- 李昆璉、彭子芸、陳美杏（2014）。看見～新竹縣十興國小教師專業發展評鑑實踐歷程之敘說研究。**新竹縣教育研究集刊**，**14**，113-142。
- 吳佳樵、葉榮昌、吳俊憲（2014）。敘說一所國小參與教師專業發展評鑑的實踐歷程與教師成長。**新竹縣教育研究集刊**，**14**，143-162。
- 吳和堂、王仁勇（2013）。國中教師的專業發展評鑑態度與專業成長關係之研究：平均數結構的分析。**高雄師大學報**，**35**，1-22。
- 吳和堂、黃翠蓮（2011）。國中教師專業發展評鑑態度與困境關係之研究。**教育研究月刊**，**208**，5-19。
- 吳金香、陳世穎（2008）。國小教師對試辦教師專業發展評鑑態度之調查研究－以臺中縣市為例。**學校行政**，**53**，211-253。
- 吳俊憲、吳錦惠（2011）。教師專業發展評鑑促進學校課程改革之研究。**中等教育**，**62(2)**，36-59。
- 吳麗君、楊先芝（2009）。教師專業發展評鑑的文化故事。**教育資料與研究**，**89**，89-118。
- 周麗華（2010）。臺北市國小教師專業發展評鑑實施效應之研究。**市北教育學刊**，**37**，103-125。
- 周麗華、張德銳（2014）。教師專業發展評鑑推動模式與策略之行動研究。**教育資料與研究**，**114**，1-37。

- 林思騏、陳盛賢（2018）。從歷史制度論觀點剖析教師專業發展評鑑的政策變遷與延續。**師資培育與教師專業發展期刊**，11(3)，61-81。
- 林慧蓉（2008）。教師專業發展評鑑監視系統之研究：地方層級之評估。**教育政策論壇**，11(4)，127-149+151。
- 柯淑惠、林海清、黃寶圓（2009）。臺中縣國民小學教師專業發展評鑑實施之研究。**文教論壇**，1，80-104。
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑（2013）。教師專業發展評鑑實施成效之調查研究。**教育資料與研究**，108，57-84。
- 黃欣怡、洪榮照（2016）。國民小學特殊教育教師專業發展評鑑意見之研究。**特殊教育與輔助科技學報**，8，75-94。
- 黃琇屏（2016）。教師對教師專業發展評鑑看法與壓力因應之個案研究。**休閒與社會研究**，13，113-133。
- 郭昭佑、張廷祥、康佳鈴（2020）。教師專業發展評鑑之後設評鑑研究。**教育研究月刊**，309，59-79。
- 陳文彥、潘慧玲、鄭淑惠、張素貞（2013）。教師專業發展評鑑的改進性後設評鑑：以國立附設實驗小學為例。**教育學刊**，41，49-85。
- 陳俊龍（2010）。教師專業發展評鑑下的教師專業成長之研究。**學校行政**，66，188-207。
- 陳昭雯（2012）。國中教師專業發展評鑑之非理性信念與認同關係之研究。**教育研究論壇**，4(1)，91-110。
- 陳添丁（2011）。教師專業發展評鑑制度推動情形及展望－以新竹縣為例。**學校行政**，76，220-233。
- 張民杰（2016）。教師專業發展評鑑 105 年版規準解析。**臺灣教育評論月刊**，5(6)，115-118。
- 張素貞（2010）。推動教師專業發展評鑑方案與教師專業發展之研究。**教育研究月刊**，191，55-69。

- 張素貞、李俊湖（2014）。教師專業發展評鑑方案成效評估之研究。**教育資料與研究**，**114**，95-124。
- 張素貞、林和春（2007）。面對教師專業發展評鑑試辦計畫：提升中小學教師參與誘因之研究。**中等教育**，**57(5)**，36-58。
- 張素貞、吳俊憲（2011）。教師專業發展評鑑與教學精進之個案研究。**教育行政與評鑑學刊**，**11**，89-112。
- 張媛甯、張書鳳（2016a）。臺南市國中教師參與教師專業發展評鑑態度之研究。**學校行政**，**101**，100-127。
- 張媛甯、張書鳳（2016b）。臺南市國民中學教師參與教師專業學習社群與教師專業發展評鑑態度關係之研究。**學校行政**，**102**，175-200。
- 張媛甯、郭重明、蘇建洲（2016）。國小實施教師專業發展評鑑影響因素量表發展之研究：以影響組織變革環境因素、組織變革策略、教師個人特性為主。**師資培育與教師專業發展期刊**，**9(1)**，27-52。
- 張媛甯、曾偵溶（2014）。高中職特殊教育教師專業發展評鑑與教師效能之研究。**學校行政**，**94**，80-103。
- 張媛甯、蘇杏娥（2013）。臺南市國民小學教師專業發展評鑑知覺與工作壓力關係之研究。**南臺學報**，**38(2)**，93-112。
- 張德銳、周麗華、李俊達（2011）。推動教師專業發展評鑑方案之影響因素研究－以臺北市一所小學為例。**市北教育學刊**，**38**，1-24。
- 游宗輝、黃琇屏（2016）。屏東縣國小推行教師專業發展評鑑之個案研究。**育達科大學報**，**42**，1-14。
- 游象昌、陳俊龍（2010）。教師專業發展評鑑與教師賦權增能關係之研究。**學校行政**，**67**，181-203。
- 馮莉雅（2007）。教師專業發展評鑑系統試驗研究－以高雄市為例。**國民教育學報**，**4(2)**，241-277。
- 馮莉雅（2010）。教師專業發展評鑑的實施與成效：以高雄市國小為例。**教育研究學報**，**44(2)**，頁85-109。

- 馮莉雅（2013）。從教師專業發展評鑑探究國中教師專業學習社群之成效：以高雄市為例。**師資培育與教師專業發展期刊**，6(2)，65-90。
- 馮莉雅（2014）。中小學長期推動教師專業發展評鑑之策略研究。**教育資料與研究**，114，61-94。
- 馮莉雅、徐昌慧（2010）。教師專業發展評鑑與專業學習社群發展之研究：以高雄市國小為例。**國民教育學報**，7，139-162。
- 葉青青（2008）。竹苗地區國民小學教師專業發展評鑑試辦學校工作壓力及其因應策略之研究。**新竹縣教育研究集刊**，8，37-67。
- 趙千惠（2014）。新竹縣興隆國小辦理教師專業發展評鑑之實踐研究。**新竹縣教育研究集刊**，14，163-191。
- 劉美慧、黃嘉莉、康玉琳（2007）。臺灣教師評鑑制度之分析。**當代教育研究季刊**，15(3)，37-68。
- 劉宗翰（2013）。高雄市國民中學教師組織信任與教師專業發展評鑑參與意願關係之研究。**教育研究論壇**，4(2)，265-288。
- 潘慧玲（2014）。中小學教師專業發展評鑑方案之影響評估。**當代教育研究季刊**，22(1)，47-86。
- 潘慧玲、江惠真（2014）。教師專業發展評鑑結合校務發展之推動歷程：一所高中個案分析。**學校行政雙月刊**，90，140-158。
- 潘慧玲、高嘉卿（2012）。臺北市國民小學試辦教師專業發展評鑑之成效分析：理論導向評鑑取徑之應用。**教育政策論壇**，15(3)，133-166。
- 潘慧玲、吳俊憲、張素貞（2014）。中小學教師專業發展評鑑方案之評估—學校層級與縣市區域之差異分析。**教育資料與研究**，114，169-201。
- 潘慧玲、陳文彥（2010）。教師專業發展評鑑促進組織學習之個案研究。**教育研究集刊**，56(3)，29-65。
- 潘慧玲、陳文彥（2011）。中小學試辦教師專業發展評鑑全國診斷性後設評鑑之研究。**中等教育**，62(3)，70-88。

- 潘慧玲、張素貞、沈靜濤（2013）。專業學習社群在教師專業發展評鑑中介下的發展：一所國中個案研究。**教育研究與發展期刊**，9(2)，145-173。
- 蔡明學（2014）。國民小學教師專業發展評鑑影響因素之研究－以教學發展支持、教學發展溝通對教學自我效能影響進行探討。**教育與心理研究**，37(2)，33-66。
- 鄭淑惠（2011）。教師專業發展評鑑之個案研究：促進組織學習的觀點。**教育研究與發展期刊**，7(3)，37-68。
- 鄭淑惠、潘慧玲（2013）。全國性試辦方案實施之過程與成果評鑑：以中小學教師專業發展評鑑為例。**中等教育**，64(2)，78-97。
- 鄭翠蓉、黃寶園（2011）。臺中縣市國民小學參與教師專業發展評鑑教師工作壓力與專業承諾之研究。**文教論壇**，3，293-313。
- 黎素君（2018）。以「社會-情緒」支持系統推動教師專業發展評鑑之個案研究。**雙溪教育論壇**，7，173-196。
- 韓佩玉、黃靖文（2014）。教師專業發展評鑑實施現況之研究－以高雄市某國民小學為例。**教育行政論壇**，6(1)，141-158。
- 顏國樑、洪劭品（2007）。國民小學教師對“教育部試辦教師專業發展評鑑”意見之研究－以臺北縣為例。**學校行政**，50，1-26。
- 顏國樑、黃美菁（2017）。教師專業發展評鑑實施正式評鑑之研究－以安安國小為例。**新竹縣教育研究集刊**，17，51-85。
- Beach, B., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. New York, NY: Harper & Row.
- McGreal, T. L. (1983). *Successful teacher evaluation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1983). *Supervision: Human perspectives*. (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Tucker, P. D., & Stronge, J. H. (2005). *Linking teacher evaluation and student learning*. Alexandria, VA: ASCD.



從政策工具理論探析臺灣市場治理導向下 高等教育政策工具之運用

馬湘萍

國立臺灣師範大學教育學系博士生

中文摘要

1994 年以降的臺灣高等教育，由於內部改革需求和外在新公共管理影響及國際競爭壓力，政府引進市場競爭機制，企圖建立競爭環境和提升績效來提高大學之品質和國際競爭力。衡諸過去二十幾年來臺灣高等教育發展，受到市場化、管理主義之影響而呈現市場導向治理模式。在市場治理邏輯影響下，政府如何運用政策工具？本研究即透過政策工具理論，探討政府對於政策工具之運用，研究發現，高等教育改革之政策工具運用如解除管制、鼓勵私人辦學、競爭型撥款和資訊公開等，呈現 M. Howlett 所稱的市場治理選擇傾向，政府市場導向的政策工具雖達成部分成效，卻也面臨挑戰，最後並依據研究發現，對政府政策工具提出建議。

關鍵詞：高等教育、市場治理、政策工具

An Analysis of Policy Tools for Higher Education Affected by Market Governance from the Perspective of Policy Tools Theory

Hsiang Ping Ma

National Taiwan Normal University / PhD candidate of department of education

Abstract

Due to internal reform demands, external new public management and international competition pressure, the government in Taiwan introduced market competition mechanisms, established a competitive environment for higher education, emphasized performance, and improved the efficiency and effectiveness of universities to enhance the quality and international competitiveness of the university. In the past two decades, the development of higher education in Taiwan has been influenced by marketization and managerialism, and has presented a market-oriented governance model. How does the government use policy tools under the influence of market governance? This study explores the use of policy tools of the government through the theory of policy tools. The research found that the use of policy tools for higher education reform, such as deregulation, encouragement of private universities, competitive funding, and information disclosure, presents what M. Howlett calls the tendency of market governance choices. Although the government's market-oriented policy tools have achieved some results, they are also facing challenges. Finally, based on the research findings, make recommendations on government policy tools.

Keywords: higher education, market governance, policy tools

壹、前言

1980 年代以降，市場化、管理主義造成高等教育系統和管理方式的轉變，因應新的全球經濟發展對高等教育需求增加，許多國家鼓勵增設私立大學來擴大高等教育數量，而高教數量擴增也造成資源競爭，於是，政府採用準市場機制來分配高教資源，如：誘因型的績效撥款，並將決策權力下放給大學，使課責與管理權一致（Dill, 1997）。不同的治理模式反映不同的政策設計邏輯，並會影響政府使用和選擇的政策工具（policy tools）（Howlett, 2011）。新自由主義、新管理主義的市場化治理也改變了政府高等教育政策工具，加速並擴大市場化工具的運用（Ball, 1998）。然而，高等教育的市場化治理並不以發展自由市場為目的，而是強調以國家的力量來促進市場運作（Orr, 2005），讓大學更具效率並提升品質，且能反應需求。為了因應市場治理需求，高等教育政策須重新設計，而政策工具與政策設計息息相關（Dill, 1997）。因應前述的高教數量擴增及資源競爭，政府傾向採取鬆綁、授權的政策工具，提供大學自主和回應市場的能力，並採用績效型撥款、資訊公開等政策工具，來解決市場化機制所產生的大學治理和公共課責的需求（Dill, 2001）。

1987 年解嚴以前，臺灣的高等教育機構受到國家的管制極強，大學基本上是國家機構的一員，自主性相當低。解嚴之後，社會上民主及多元的聲浪及大學自主和校園自治的要求下，大學在一些事項上雖已獲得自治權，但仍屬有限，大學人事、財務、入學制度等仍受到教育部管控，邁向大學自主的步伐仍是緩慢（詹盛如，2010）。

1994 年的 410 教育改革，加速臺灣高等教育改革並產生了結構性的轉變。410 教改行動聯盟提出制定教育基本法、落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化四大訴求，其訴求旨在回歸教育主體性、教育鬆綁以及教育多元化（陳德華，2008）。之後行政院成立「教育改革審議委員會」完成《教育改革總諮議報告書》，提出教育鬆綁、帶好每個學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會，作為教育改革的基本方針（行政院教育改革審議委員會，1996）。以鬆綁為主軸的高等教育改革，主要為促進大學自主及多元發展、擴增高等教育數量來滿足就學需求、有效運用教育經費、提升教育品質，自此，高等教育從計畫導向轉向市場導向、從一元轉為多元、從注重公平轉為追求卓越。之後，高等教育面臨更嚴峻的國際競爭、高教供需及資源問題，2003 年行政院高等教育宏觀規劃委員會完成的《行政院高等教育宏觀規劃報告書》，提出高等教育分類與定位、高教學校之運作機制與法治、高教產學合作、私立高教校院的發展、高教之供需政策之建議，並主張以競爭性經費引導大學提升教學及研究品質，擴大大學各個層面的鬆綁、授權，以及透過評鑑機制監督及維持大學品質、同時檢討高教擴增（行政院等教育宏觀規劃委員會，2003）。改革的主要方向為促進高教多

元分類發展、強調市場競爭以促進績效、提升教育品質及國際競爭力。

除了內部教育改革的需求，前述新公共管理及市場治理強調的競爭、重視績效也影響臺灣高等教育治理。衡諸過去二十幾年來臺灣高等教育發展，受到內部改革需求及市場化、管理主義之影響而呈現市場導向治理模式（詹盛如，2010；謝卓君，2017）。

近期，從政策工具研究觀點來探討並分析政府政策漸受重視。van Vught（1995）從治理模式和政策工具探討政府在高等教育創新之決策，並提出高等教育的兩種治理模式：國家控制模式（the state control model）和國家監督模式（the state supervising model），兩種治理模式採行的政策工具傾向有所不同。Tailor（2003）探討英國高等教育政策工具指出，政府希望透過誘因型工具達到政策目標但往往效果不彰，而再轉向強制型工具。Dill（1997）從市場治理探討高等教育政策工具並對高等教育市場提出架構分析。Orr（2005）則從 Clark 的高等教育治理協調三角探討政府運用經費分配（funding allocation）和品質保證（quality assurance）兩項政策工具。van Vught 和 Ziegele（2011：25）從新治理（new governance）之政策網絡及政府增能技術之觀點，提出高等教育透明工具（transparency tool）之重要性。劉秀曦（2013）在探討政府採用大學評鑑工具與經費聯結，指出該做法恐有礙大學自主與創新。謝卓君（2017）則從治理模式與政策工具選擇，探究臺灣高等教育改革的可能問題與治理的特性。陳麗珠（2014）以政策工具觀點探討美國政府之教育政策。由於政策工具之研究可彌補理論與實務的差距而能提高政策執行成效（Howlett & Ramesh, 2003），有利確認政府所欲解決之問題並提供比較標準（Hood, 1983），了解並分析與政策執行相關的政策工具便是政策設計（Howlett, 2011），且政府本身就是一個政策工具箱（Hood, 1983），而政策工具比起公共政策是更為具體的措施（林水波，1999），於是，以政策工具探討政府政策逐漸受到學者重視。

本研究即透過政策工具理論，探討在市場治理邏輯影響下，政府對於政策工具之運用，並以 1994 年至 2015 年間高等教育重大政策，分析政府重要政策文件，探討受到市場治理邏輯影響的高等教育政策工具之運用。首先，透過文獻探討說明政策工具意涵、治理模式如何影響政策工具之選擇，以及高等教育市場治理具有何種特性；繼之，透過政府重要政策文件解析臺灣高等教育政策工具運用並提出建議。

貳、文獻探討

一、政策工具意涵

學者對於政策工具提出不同之觀點，分別就政府合法權威、人類行為假設以及網絡治理等面向，分述如下：

(一) 政府合法權威

此類觀點係以政府的合法權威基礎，如：政府資源、政府權力運作、政府介入策略、政府介入程度等。Hood 的四項政府資源所組成的政策工具結構，Vedung 的管制、經濟手段和資訊三項工具，Elmore 的命令、提供誘因、能力建立和系統改變，Howlett 和 Ramesh 的自願型、強制型、混合型工具等，均是從政府合法權威論述政策工具。

1. C. C. Hood 之觀點

Hood 為早期有系統地探討政策工具學者，認為將政府視為一個工具箱 (tool-kit)，有利理解政府活動的複雜性並對政府政策進行橫向思維，以確認政府在多種可選擇的方法中所試圖解決的問題 (Hood, 1983: 115)。Hood 主張，政府對政策問題之處理係以其所擁有的資訊 (Nodality)、合法權威 (Authority)、財政資源 (Treasure) 與正式組織 (Organization) 等四項資源所賦予之能力予以解決，此即所謂的 NATO 政策工具結構。Hood 主張的政策工具結構相當典型，廣受其他政策學者採用。NATO 政策工具結構意涵如下 (Hood, 1983: 6)：

- (1) 資訊政策工具係因政府所擁有的合法權而能位居社會網路節點，並能綜覽全局，且透過資訊傳播居於制高戰略點。政府以訊息傳播和接收訊息來運作資訊工具。
- (2) 財政工具係指政府運用經費而具有交換能力，並以金錢發揮影響外在世界的的能力。
- (3) 權威政策工具則是政府因法定權威而具有決定的權力，運用政府的權力來制定法規、命令。
- (4) 組織工具係指政府透過正式組織直接行動，運用方式是直接處理或實體程序，如政府組織及機構的人員的政策執行。

2. E. Vedung 之觀點

Vedung (1998) 指出，政策工具是政府企圖獲得對社會變遷的支持與影響或是避免其發生變遷的一套權力運用工具，並認為管制、經濟和資訊為政府政策工

具之基礎原型。在三種政策工具中，以資訊的強制力最低，經濟次之，管制工具最高，資訊工具乃政策工具中最為柔軟且不具強制力，惟近來政府運用資訊工具有日漸增加之趨勢。

3. R. F. Elmore 之觀點

Elmore (1987) 認為政策工具是政府為達政策目標而運用手段所做的權威性選擇，並依據政府介入的策略將政策工具的運用分為命令 (mandates)、提供誘因 (inducements)、能力建立 (capacity building) 和系統改變 (system changing) 等四種。

4. M. Howlett 和 M. Ramesh 之觀點

Howlett 和 Ramesh (1995) 指出，運用政策工具所重視的手段與目標之連結可提高政策效果，並以政府介入程度之強弱，將政策工具分為自願型工具 (voluntary instruments)、強制型工具 (compulsory instruments)、混合型工具 (mixed instruments)。自願型政策工具是政府較少甚至沒有參與涉入，人民擁有最大的自由選擇；強制性政策工具是給予標的團體財貨或服務，或訂定管制規定來限制標的團體行為，人民擁有最少的自由與選擇空間；混合型則是介於自願型和強制型政策工具，此類政策工具是政府可以積極影響標的團體的態度或選擇，但最後是由標的團體自行決定，例如提供資訊、課稅。

(二) 人類行為假設

Schneider 和 Ingram (1990) 則從政策工具所蘊含的人類行為假設探究政策工具，其理論著重在政策所要達成的目的，提供決策者在不同脈絡下，針對不同標的團體傾向於採用何種工具的訊息。Schneider 和 Ingram (1990: 510-529) 進一步分析，標的團體未能採取改善社會經濟或政策問題之必要行動原因為：法律未指引或授權其採取行動；缺乏誘因或能力驅使其採取必要行動；對於問題本質缺乏瞭解；政策目標或方法的價值和其信仰不一致；對於將獲得何種獎勵並不清楚。據此，將政策工具包含權威型 (authority)、誘因型 (incentive)、能力型 (capacity)、學習型 (learning) 和象徵及勸告型 (symbolic and hortatory) 五種。

(三) 網絡治理

Salamon (2002) 從新治理概念探討政策工具，主張多元工具組合塑造了新的治理典範，強調以中央政府與地方政府協力、公部門與私部門合作的共同治理模式。Salamon 並認為政策工具是解決公共問題所有行動的集合，並將政策工具依政府直接參與或非由政府直接參與分為直接工具 (direct tools) 及間接工具 (indirect tools)。直接工具包含直接政府、公營企業、公共資訊和直接貸款等；

間接工具則是指社會管制、補助、保險、抵用券和政府資助企業等(Salmon, 2002)。

國內學者林水波(1999)綜整學者的意見，認為解決政策問題所使用的各種可行手段即為政策工具，並進一步指出，政策工具與公共政策都是達成政策目標的具體機制，在政府的特定活動中，為達成特定結果所設計的行政組合包含行政機關、可用資源、標的人口及政策工具在內，而一個公共政策也可能採用不同的政策工具，所以政策工具則是一種比公共政策更為具體的措施。

綜合上述觀點，政策工具為解決政府公共問題、達到政策目標的多種方法和活動組合，其具有目的性、多元性、連結性等特性。政策工具的目標導向特性，可彌補巨觀或微觀政策研究之侷限和不足。此外，並可提供理解政府政策複雜性的途徑，從政府所選擇政策工具中了解政府所欲解決的問題。

二、治理模式與政策工具選擇

由於不同的治理模式，反映不同的政策設計邏輯和政策執行立場，此將影響政府選擇和使用政策工具的情況(Howlett, 2011)。Howlett 延續 Hood 的資訊、權威、財政、組織的 NATO 政策工具架構，探討法制治理(legal governance)、法人治理(corporatist governance)、市場治理(market governance)、網絡治理(network governance)四種不同治理模式如何影響政策工具的選擇。

法制治理(legal governance)遵循傳統公共行政的治理邏輯，強調透過法律，產生合法性與順從。法制治理的權威型工具選擇傾向透過直接管制、立法或行政程序等政策工具，組織型工具則選擇由政府直接提供服務或是透過行政裁決之政策工具，財政型工具則以公共財政支出或是課稅方式為之，資訊政策工具則選擇採用政令文宣、廣告或對生產者傳遞訊息(Howlett, 2011)。

法人治理(corporatist governance)亦屬於傳統公共行政治理邏輯，與法制治理不同的是，強調社會經濟發展的控制和平衡，政府主要透過計畫來管理，在權威工具的運用上傾向採用獨立委員會或諮詢會，組織型工具傾向採用國營企業為之，財政型工具則採用補助、撥款方式(Howlett, 2011)，資訊型工具則以調查、評鑑工具進行(謝卓君，2017)。

市場治理(market governance)主要受到新公共管理邏輯影響，偏向採用市場化工具，強調企業與競爭原則，重視資源與成本的效率和控制(謝卓君，2017；Howlett, 2011)。市場治理模式的政府喜好能夠給予公共事務顧客和使用者更多自主權的權威型政策工具如解除管制，並採用重新分配角色與責任、公營事業私有化的組織型工具、運用競爭型經費的財政工具以及提供消費者資訊以協助消費

者決策之資訊工具（Howlett, 2011）。

有別於傳統公共行政著眼在政府機構、計劃、管理技術之研究，網絡治理（network governance）則主張政府政策應透過行動者與治理機構行為以及公、私協作方式進行，主張多元工具組合，強調以中央政府與地方政府協力、公部門與私部門合作的共同治理模式。透過利害關係人會議進行協商、公聽會、資助利益團體以及開放資訊是網絡治理在權威、組織、財政及資訊四類政策工具選擇的傾向（Howlett, 2011）。

綜上，不同治理邏輯影響政府四種政策工具的運用，此係因不同的治理理念，需要透過不同政策工具來達成政策目標。例如：市場治理邏輯強調競爭和績效，採用市場化工具如解除管制、競爭型撥款來因應市場競爭的需求，而法制治理則傾向採用公共財政支出如：定額補助方式來達成合法性及順從。

三、高等教育市場治理

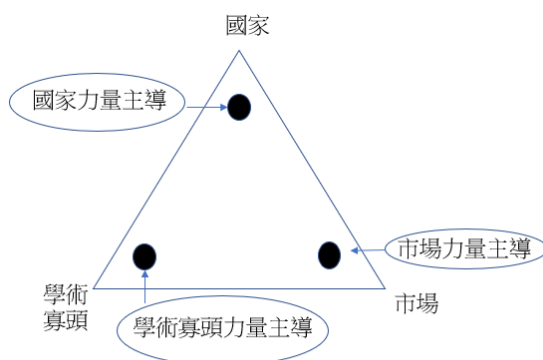
1980 年代以降，新公共管理（new public management）對各國行政產生影響。主張採用企業管理技術、強化服務及顧客導向、引入市場機制及競爭之理念，成為西方國家因應經濟危機的行政改革方向（詹中原，1999）。受到新公共管理之影響，各國行政顯現「解除管制－民營化－市場化（deregulation-privatization-marketization）」之三部曲基調（戴曉霞，2002），並展現市場治理的特性。Hughes（1994）指出，與以往政府科層官僚系統不同的是，新公共管理強調經濟（Economy）、效率（Effectiveness）、效能（Efficiency）（引自詹中原，1999）。將私人企業的管理模式精神引入政府部門，舉凡重視績效及產出、強調市場競爭及效率等概念，都是新公共管理對行政部門的影響。

受到新公共管理之影響，高等教育的治理模式也隨之轉變，要求績效及品質、反應市場需求及提高效率成為政府高等教育治理的目標。新公共管理的高教治理特色如下：

（一）以國家的力量促進市場運作

Clark（1983）提出高等教育治理協調三角，並指出高等教育運作的三種力量：國家、學術寡頭和市場，各國高等教育治理在這三種力量下各自形成不同的協調模式（圖 1），而市場力量之影響在近年來有逐漸提高之趨勢。Orr（2005）認為，高等教育的市場機制並不以發展為自由市場為目標，而是強化國家在市場競爭和績效的協調功能及強調高等教育產出和產出的需求性，所以在高等教育治理協調三角中，國家和市場力量並非全然相左，且是可以協調。亦即，新公共管理的市

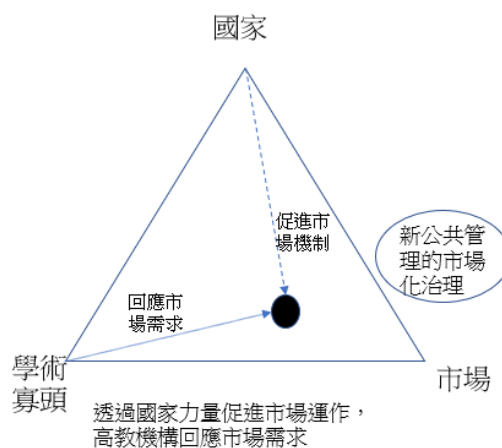
場化乃是主張以國家的力量來促進市場運作，以利高等教育機構更具效率並反應需求（圖 2）。



國家、學術寡頭和市場三種力量各自形成不同的協調模式

圖 1 高等教育治理協調三角

資料來源：研究者自行繪製



新公共管理的市場化治理模式

圖 2 新公共管理的市場化治理

資料來源：研究者自行繪製

(二) 市場導向的高等教育政策設計

Dill (1997) 提出因應市場導向的高等教育政策設計，首先為基本條件 (basic conditions)，是指改變學術機構運作所依據的法律和價值架構來影響高等教育的基本條件，透過財產權設立、訂定反托拉斯法等方式建立市場架構的規則；第二為市場結構 (market structure)，以影響商品和服務定價的政策工具以及自由化和模擬市場來影響市場結構，以稅制及補貼、鬆綁和私有化將市場自由化以及透過準市場機制來模擬市場；最後為市場行為 (conduct)，以調控來影響買賣雙方行為，並透過價格和數量調控、資訊提供等政策工具改變高教市場行為。他並指出，高等教育政策工具與政策設計三個面向的政策干預息息相關。

（三）新型態的高等教育管理機制及政策工具

受到新自由主義、新制度經濟學、績效、公共選擇理論和新管理主義之影響，高等教育政策工具有了轉變，加速並擴大市場化工具的運用（Ball, 1998）。因應市場化的管理，高教決策者重新設計高等教育系統及管理機制，以解決市場化機制所產生的大學治理和公共課責的需求。Dill（2001）提出高等教育市場化的政策目標、政策工具及政策工具運用，以解除管制為政策目標的政策工具，如授權大學進行資金管理和投資的程序工具，以及授權大學具有內部治理權的實質工具，以課責為政策目標的政策工具則有資訊公開、能力建立和績效型撥款三種。此外，高等教育市場只有在學生和大學掌握產品品質的準確、可靠資訊的情況下，才能正常運行，所以應透過政府干預以使該資訊提供並確保提供者公開品質資訊，以做出有根據的選擇（Jongbloed, 2003）。依市場邏輯概念，資訊不足將導致高教學術市場失靈，此係因學生缺乏足夠的大學系所品質資訊使其做出差別性的選擇（discriminative choice）（Dill, 1997）。於是，資訊公開成為高等教育市場運作的關鍵因素。

綜上，高等教育的市場治理讓國家、市場和學術寡頭三者力量重新組合，國家的力量乃是促進市場運作，高等教育機構在市場競爭機制下更具效率且必須反應市場需求。因應市場治理需求，政策規劃者需重新設計高等教育，而政策工具與政策設計息息相關。市場導向的高等教育政策設計主要透過法規建立市場架構規則，透過鬆綁和私有化將市場自由化及準市場機制來模擬市場，透過價格調控、數量調控及資訊提供等政策工具改變高教市場行為。再者，由於高等教育的市場機制並非以發展為自由市場為目標，而是強化國家在市場競爭和績效的協調功能及強調高等教育產出和產出的需求性，除了授權大學具有內部治理權的鬆綁政策工具，還須採用對大學課責的績效型撥款、資訊公開等政策工具，來解決市場化機制所產生的大學治理和公共課責的需求。

參、研究的實施

本研究之研究範圍、研究資料及分析架構如下：

一、研究範圍

本研究時間以 1994 年至 2015 年期間之重大政策，並以高等教育階段為研究範圍。

二、研究資料

主要以研究範圍期間之高等教育重大政策，分析政府重要政策文件及法規，教育部之重要文件包含施政方針（政府僅公布自 2013 年至 2021 年）、施政計畫（政府僅公布自 2013 年至 2021 年），以及教育部公布之《大學教育政策白皮書》、《教育部人才培育白皮書》、《第七次中華民國教育年鑑》、教育部之《重大教育政策發展歷程》（高等教育）及《教育大事年表》；法規則以規範大學之《大學法》及《私立學校法》為主；另《教育改革總諮議報告書》、《行政院高等教育宏觀規劃報告書》兩份報告對 1994 年以後的高等教育政策產生一定的影響，亦納入研究資料。

三、分析架構

本研究之方法以 M. Howlett 治理影響政策工具選擇之理論，分析臺灣高等教育改革重要政策之工具運用。

首先透過前述研究資料，綜整出高等教育重要政策，據以探討所運用之政策工具，並以 M. Howlett 治理影響政策工具選擇之理論分析之（如圖 3）。

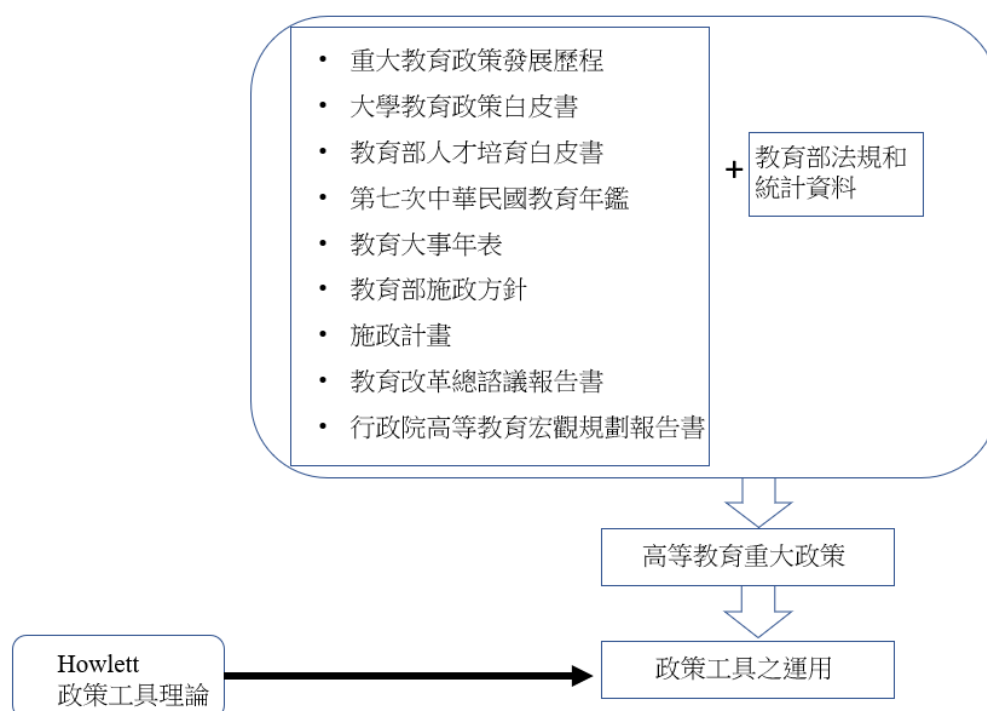


圖 3 研究架構
資料來源：研究者自行繪製

肆、研究結果

1994 年以前，政府對於高等教育的管制和發展乃是配合國家經濟需求而採取計畫型導向（羊憶蓉，1994；陳德華，2008）。高等教育機構是國家機器的一部分，舉凡大學的入學制度、課程、校長遴選、師資聘任及經費等，大學的人事、經費及運作都由政府主導和控制，此階段高等教育的管理偏向於法制（legal）治理模式。以 M. Howlett 的權威、組織、財政及資訊四種政策工具選擇來看，在法制治理模式下，政府的權威型工具乃是以管制為主，訂定各項命令、規定以規範大學行為，大學的自治權較低；組織型的工具則是以直接提供服務為重點，並以政府設立的國立大學提供高等教育需求的主要功能；財政型工具則是對大學的定期撥款，採公務預算、規律及定額補助，如：國立大學的公務預算經費；而資訊型工具主要透過文宣和審查以及提供大學資訊。

綜觀 1994 年至 2015 年間，市場治理下的臺灣高等教育重要政策主要呈現在四個面向：鬆綁及權力下放、調整高等教育結構及數量、採用績效型撥款、公開大學資訊，其政策工具運用如下：

一、鬆綁及權力下放

（一）政府之做法

以往，政府對高等教育的管制極高，大學的各項運作如課程、系所設立、人事、財務校務管理乃至校長產生等，都受到政府高度規範和限制，1994 年之後大學的課程、教師、系所設立、財務、組織及管理運作等陸續進行不同程度的鬆綁和授權（教育部，2001、2014；郭為藩，2004）。

《大學法》是政府對大學管治的主要法規，410 教育改革以鬆綁為核心的訴求加速《大學法》放寬對大學的管制。政府於 2005 年的《大學法》修法，大規模鬆綁對大學的限制，分別在大學的人事（大學校長由大學組成遴選委員會選出後報教育部聘任、大學校長得由外國人擔任、放寬副校長的人數限制及資格及各校系主任、所長、學程主任之資格，並得設副主管）、組織（大學配合學校發展之需求自行規劃調整校內行政組織及編制表）、系所課程及學位授予（學院為教學研究單位之主體、可設學分學程或學位學程）等進行大規模的鬆綁（立法院，2021a）。

除了《大學法》之外，《私立學校法》乃是政府管治私立大學的主要法規，教育部於 2008 年修正《私立學校法》，放寬對於私立大學的管制，提供私立大學更具彈性、自主以及監督機制，修正重點包括：（一）建立一法人可設多所學校

機制：突破一法人僅能設一學校之限制；（二）透過捐助章程讓私校經營更自主：學校的經營及決策權由學校法人自行管理，並於捐助章程中明定；（三）提高捐贈私立學校之所得稅優惠：為鼓勵私人捐資興學，統籌運用捐款收入，以促進私立學校平衡發展；（四）建立學校退場及多元發展機制：提供學校間或學校法人間合併之依據及提供稅賦優惠；（五）增訂私立學校得不經停辦方式由學校法人申請改制為其他類型之學校以及學校法人可轉型為其他文化、教育、社會福利事業之財團法人；（六）因應國際化增加興利條款：解除外國董事不得超過 3 分之 1 的限制並開放外國人擔任校長及董事長；（七）建立資訊公開及監察人機制：配合鬆綁增訂董事會報酬費用；（八）減少行政干預，擴大司法協助：只於董事會無法運作或違法時介入；（九）評鑑績優學校放寬辦學限制：對於評鑑績優的私立學校，特別開放其增設系所班及其名額之分配、遴聘校長、專任教師之年齡及學生收費與辦理學校型態之實驗教育或學校內之教育實驗等，可專案報部同意後不受私校法之規範（教育部 2012；立法院，2021b）。

此外，教育部也對其他行政及學術事項進行授權（教育部，2001、2014）。例如：1996 年廢除了大學共同必修課程，大學擁有自行訂定課程的自主權，1997 年授權大學自行審查教師資格，而 1999 年國立大學全面實施校務基金，國立大學擁有財務自主權，2001 年實施大學系所及招生名額總量管制，授予大學系所設立自主權責（教育部，2021b）。

（二）分析

依據 Howlett 之理論，市場治理模式的政府喜好能夠給予公共事務顧客和使用者更多自主權的權威型政策工具如解除管制。1994 年之後，政府對大學的鬆綁及權力下放，主要讓大學在人事、行政、學術等各方面擁有更大自主權。與以往法制治理強調的管制不同，政府透過權威型的工具進行鬆綁與權力下放，讓大學進行自我管制，促進自主、多元發展以提升績效和品質，以因應市場機制的競爭和績效要求。相較 1994 年之前對大學的高度管制，政府修正《大學法》和《私立學校法》以及授權大學各項學術及行政權力，讓大學逐步擁有人事、課程、財務、師資資格審核、系所設立等自主權責。在大學自治的人事、學生選擇、決定教學課程、決定研究及分配財源的自治等五個範疇（周志宏，2002），大學已然具備一定的自治權，以因應高等教育市場競爭所需的自主權以及提升績效。

政府在權威型工具的運用主要採取解除管制，以鬆綁及權力下放策略，對於大學不再諸事透過法規或命令進行管制，而是授權大學在人事、財政、行政及學術等面向自我管理，以改善和提升品質，來因應市場競爭的需求。然而，透過鬆綁和權力下放給予大學更多的自主權，卻面臨政府監督和大學自主之兩難，有些大學則在校務及財務產生問題和弊端（林俊明，2020），無法善用自治權。而有

些大學則認為，大學自治權仍受到政府限制，阻礙大學發展及不利提升品質及國際競爭，例如：政府對學費的管制（潘乃欣，2021）、教師升等之權責（馮靖惠，2021）。

二、調整高等教育結構及數量

（一）政府之做法

因應 410 教改提出的廣設高中大學及暢通升學管道的訴求，《教育改革總諮議報告書》建議政府應再擴增高教育數量，滿足國人對於高等教育的多元需求。於是，政府以專科學校改制為科技大學及鼓勵私人興學等方式來增加大學數量（教育部部史，2021a；陳德華，2008）。大學數量從 1994 年的 70 所，擴增到 2015 年的 145 所（教育部統計處，2021b）。大學數量擴增的主要來源乃是專科學校升格改制，並以私立學校為主。高等教育的在學學生人數也從 1995 年的 751,347 人增加到 2015 年的 1,332,455 人，淨在學率¹則從 1994 年 26.26%增長到 2015 年的 70.86%（表 1）。臺灣的高等教育在學率已達 Trow（2006）所稱高等教育「菁英型—大眾型—普及型」發展模式（elite-mass-universal access model）的普及型，接受高等教育的機會不再是少數權貴或資優者的菁英型高等教育，一般社會大眾皆有機會進入大學就讀。

除了在學率的提升，高等教育結構也有了轉變，大學在學學生人數私立大學 896,557 人，占全數大學在學人數 1,332,455 人（教育部，2016）之比率 67.28% 近 7 成，私立大學成為提供學子就讀大學的主要渠道。

表 1 高等教育淨在學率

學年度	高等教育淨在學率
	合計
1987	14.82
1994	26.26
2000	38.70
2003	49.05
2010	66.71
2015	70.86

資料來源：整理自教育部（2021a）。

（二）分析

依據 Howlett 所稱，市場治理傾向採用重新分配角色與責任、公營事業私有

¹ 淨在學率為 18 至 21 歲高等教育在學學生數占當年 18-21 歲人口之比率；粗在學率為高等教育在學學生數占當年 18-21 歲人口之比率。

化的組織型工具。政府透過私立大學設立及專科改學校制來擴充高等教育數量，來調整高教數量及結構，提供國人高等教育就學機會，並促進市場競爭及學生多元選擇。大學學生人數佔比已近七成的私立大學，成為提供學子就讀大學之主要渠道。與以往法制治理主要由國立大學提供高等教育需求不同，政府鼓勵私人興學來擴充高教數量，讓以往以公立大學為主要高教就學機會提供者的角色，轉由私立大學承擔，而高教機構數量的增加也提供學生更多元的選擇。

政府擴充私立大學設立滿足國人對於高等教育的需求，大學在學率的提升及私立大學擔任主要提供者之角色，然近年大學卻出現經營危機、教學品質低下和大學退場問題，尤以私立大學為甚（劉世閔，2019）。其癥結在於少子化的招生來源銳減導致部分大學面臨退場困境，而招生人數不足又致大學財源短缺致教育品質低下，大學退場也因法制上私立大學並非私人擁有，而是私人捐資興學，以致私立大學即使招生不佳、經營不善亦不願退場之困境。擴充高等教育數量原為提供國人更多元、充分的大學就學之需求。惟因政策規畫時未考量少子化等因素，導致高等教育供過於求，高等教育市場供需結構之改變，引發退場困境並間接衝擊教育資源、品質及競爭力（監察院新聞稿，2017）。

三、採用績效型撥款

（一）政府之做法

1994 年以前，政府對各大學資源挹注係以平均主義為主，採取一致性標準或齊頭式分配，強調基本需求經費。由於高等教育數量快速擴充，有限的經費導致高等教育經費短絀問題。而國際高等教育競爭所帶來的壓力，以往定期撥款、公務預算模式、規律及定額、齊頭式的經費分配方式已無法因應。

為提升大學競爭力，政府經費分配方式開始學習主要國家經驗，強調績效責任，並引進績效本位經費分配機制，將一部份公共經費透過大學教學或研究績效表現來分配，藉此協助學校發展特色（詹盛如，2014）。此外，《行政院高等教育宏觀規劃報告書》提出高等教育市場競爭及大學分類，並建議透過競爭型經費引導高教分類（行政院等教育宏觀規劃委員會，2003）。於是，政府對於高等教育經費之分配，打破以往傾向平均分配的模式，改採競爭性撥款，來激勵大學提升品質和競爭力（教育部綜合規劃司，2021a、2021b；陳德華，2006）。

政府對高等教育機構的經費補助，可分為兩大類，其一基本需求（needs-based）經費，包括含國立大學校院校務基金補助、私校獎補助，與一般經常性經費；其二為政策引導性經費，係在教育部政策目標下，以大學機構之績效表現（performance-based）為分配基礎，包括邁向頂尖大學計畫、獎勵大學教學卓越

計畫等（詹盛如，2014）。政策引導性經費即是競爭性經費，依大學的績效表現做為分配基礎，透過競爭性經費之挹注，提供額外經費補助國內具卓越潛力之大學，以提升其教學與研究競爭力，這種政策引導性經費，是由政府設定國家目標並提供所需經費，再由大學提出計畫申請（范麗雪，2012）。具體做法如：2005 年的獎勵大學教學卓越計畫，目標在於提升大學教學品質，2006 年的邁向頂尖大學計畫，目標為提供資源給具有潛力的大學發展為研究卓越的大學並能具世界競爭力（教育部綜合規劃司，2021a、2021b）。

（二）分析

依據 Howlett 所稱，市場治理傾向採用競爭型撥款的財政工具，對於績效優良的大學提供經費。政府在財政型工具的運用，係採競爭型經費引導高教分類，如：教學型大學、研究型大學，刺激競爭並提升效率，來達到各類政策目標，與法制治理的固著、規律、齊頭式及定額補助的公務預算撥款不同。

政府希望透過誘因型工具如競爭型撥款來達到政策目標，然而因為誘因型工具多具備極強的目標導向，導致大學逐漸追求共同活動基礎而難以追求自我特色，易侵蝕高等教育自主性（Tailor, 2003）。政府採用競爭型撥款的確讓大學聚焦在績效和競爭，提升教育品質及競爭力（何卓飛，2012；范麗雪，2012）。然而，政府政策太過依賴競爭型經費來達成政策及過於強調政府所訂定的績效指標，易導致大學同質性發展、過於重視績效而影響大學發展及研究方向，衝擊大學內部文化的負面效應（如：重理工輕人文、抄短線、求效率）（范麗雪，2012），同時也產生國際一流大學與頂尖研究中心定義目標不明、預算執行排擠正常教育資源、重研究、輕教學、重洋輕土、重理工輕人文的迷思和過分重視排名等問題（陳振遠，2011）。

四、公開大學資訊

（一）政府之做法

依據《教育改革總諮議報告書》、《行政院高等教育宏觀規劃報告書》建議，政府應以評鑑來提升教育品質、促進大學多元化及政府監督機制，解決大學普及化之後的教育品質不佳及建立大學自治和政府監督關係。政府於 2005 年建立大學評鑑制度，要求大學必須定期接受系所評鑑及校務評鑑，並應將評鑑結果對外公開（教育部，2001、2014）。大學評鑑結果之公開，為大學教育品質透過專業機構系統性的檢核並公布給社會大眾，是政府推動大學資訊公開跨越的一步。

除了評鑑結果之資訊公開，《大學法》對大學資訊公開，亦做了明確的規定：

「大學對校務資訊，除依法應予保密者外，以主動公開為原則，並得應人民申請提供之。」據此，教育部於 2015 年建立「大專校院校務資訊公開平臺」，定期滙集大學的重要資訊並對外公開，降低大學與學生資訊不對稱現象、保障學生受教權益，並要求大學負起績效責任，促進校際間良性競爭，形成學校改進之動力，並陸續將大學重要數據和資訊納入平臺並對外公佈（教育部，2017）。

（二）分析

依據 Howlett 所指，市場治理傾向採用提供消費者資訊以協助消費者決策之資訊工具，政府在資訊型工具的運用，已經轉向公開大學資訊，公開內容包含大學品質的評鑑結果資訊及其他大學資訊，提供給作為高等教育消費者的學生做為選擇和決策之依據。

大學資訊公開雖可提供學生選擇校系之依據，外界之意見，如：教育部應公布學生實習人數及時數、學生實習機構及權益保障等 16 項資訊（許展溢，2021），且除了註冊率受媒體報導而受到外界較大關注，其餘資訊較少受到外界重視。如前述，依市場邏輯概念，資訊不足將導致高教學術市場失靈，此係因學生缺乏足夠的大學系所品質資訊使其做出差別性的選擇，資訊公開乃是高等教育市場運作的關鍵因素，外界及學生關注度低，將無法達成資訊公開之效應。

伍、結論與建議

依據前述研究結果，提出結論及建議如下：

一、結論

1994 年以後，受到市場治理影響的臺灣高等教育重要政策改革主要為鬆綁及權力下放、調整高等教育結構及數量、採用績效型撥款、公開大學資訊等四個面向。政府在鬆綁及權力下放之做法，乃是透過權威型工具的運用，採取解除管制，以對於大學不再諸事透過法規或命令進行管制，而是授權大學在人事、財政、行政及學術等面向自我管理，以改善和提升品質，來因應市場競爭的需求。在調整高等教育結構及數量上，乃是運用組織型工具，調整大學數量及結構策略，做法上並非以設立公立大學來擴增數量，而是鼓勵私人辦學，來因應學生就讀大學的多元需求，私立大學成為主要的高等教育就學機會提供者，高等教育淨在學率從 1994 年 26.26% 提升到 2015 年的 70.86%，淨在學率已達到普及型，而私立大學在學生人數占有大學生人數近 7 成，私立大學成為提供學子就讀大學的主要管道。在進行績效型撥款之做法，則是運用財政工具，改變以往的平均式、齊頭式、公務預算式的經費分配，採用績效要求的競爭型撥款，引導大學追求品質和

效率，大學為爭取政府經費如：邁向頂尖大學計畫、獎勵大學教學卓越計畫，需配合競爭型計畫之政策目標提出計畫爭取，競爭型撥款也成為政府推動重要政策的常用的政策工具。在資訊工具之運用，政府開始對消費者提供資訊，透過公開大學評鑑結果及建立「大專校院校務資訊公開平臺」公開大學資訊，提供資訊給高等教育消費者學生及大眾以做為選擇之依據，同時對大學課責並促進競爭。

然而，政府的政策工具運用亦面臨了一些挑戰，例如：透過鬆綁和權力下放給予大學更多的自主權，由於大學的多元性和需求不同，面臨政府監督和大學自主的兩難以及大學課責問題。而政府為滿足國人高等教育的需求而大量擴增私立大學，卻面臨近年少子化招生危機，影響大學品質及大學退場之困境。此外，政府運用競爭型經費做為財政工具，提供誘因引導大學配合政策，的確讓大學聚焦在績效和政策目標，卻也導致大學易朝同質性發展、過於重視績效而影響大學發展及研究方向，並衝擊大學內部文化的負面效應，以及如：頂尖大學定義目標不明、預算執行排擠正常教育資源、重研究、輕教學、重洋輕土、重理工輕人文的迷思和過分重視排名等問題。而外界對大學資訊公開之意見以及關注度低，也恐將影響資訊公開之成效。

臺灣高等教育改革之政策工具運用如解除管制、鼓勵私人辦學、競爭型撥款和資訊公開等，呈現 M. Howlett 所稱的市場治理選擇傾向。並如前述高等教育市場治理特性，以政府力量促進市場運作，除了授權大學具有內部治理權的鬆綁政策工具，還須採用對大學課責的績效型撥款、資訊公開等政策工具。市場治理下的臺灣高等教育政策工具運用整理如表 2。

表 2 市場治理下的臺灣高等教育政策工具運用

四種政策工具	Howlett 市場治理之工具選擇傾向	高等教育重要政策面向	政策工具選擇	做法	優、缺點分析	
					優點	缺點
權威型	解除管制；自我管制；提供自主權	鬆綁及權力下放	解除管制	透過修法及授權，進行鬆綁與權力下放。	促進大學自主、多元以提升績效和品質，因應市場競爭需求。	面臨政府監督和大學自主之兩難。
組織型	重新分配角色與責任；公營事業私有化	調整高教數量及結構	鼓勵私校辦學	鼓勵私立大學及專科改學校制進行擴充高等教育數量。	提供國人高等教育更充足就學機會，促進市場競爭及學生多元選擇。	導致高教數量供過於求，引發大學退場困境及教育品質問題。
財政型	使用者付費；競爭性撥款	績效型撥款	競爭型經費	以競爭型經費引導大學分類、提升品質及競爭力，如：邁	大學聚焦在績效和政策目標、提升教育品質及競爭力。	因過度依賴競爭型經費及政府訂定績效指標，致大學同質

				向頂尖大學計畫經費、獎勵大學教學卓越計畫經費。		性發展且衝擊大學之文化；以及頂大定義目標不明、預算排擠正常教育資源、重研究、輕教學、重洋輕土、重理工輕人文和過分重視排名等問題。
資訊型	蒐集統計資料，提供消費者資訊以協助消費者決策	公開大學資訊	資訊公開	公開大學評鑑結果及建立「大專校院校務資訊公開平臺」，公開大學資訊。	提供資訊給消費者做為選擇之依據；對大學課責、促進競爭。	外界對資訊公開內容有意見且外界關注度較低，而影響資訊公開之成效。

資料來源：研究者自行整理

二、建議

依前述研究結論，對於政府政策工具之運用提出建議如下：

(一) 權威型工具

由於臺灣的大學具多元性和自治能力及需求不同，政府運用權威型工具達成鬆綁及權力下放，不宜一以視之，建可採分流管治，以因應臺灣為數眾多且多元的高等教育機構，不同類型和特性的大學應採用不同的授權機制；此外，如前述，高等教育的市場機制並不以發展為自由市場為目標，而在強化國家在市場競爭和績效的協調功能，政府除了授權大學具有內部治理權的鬆綁政策工具，還須採用對大學課責的績效型撥款、資訊公開等政策工具，來解決市場化機制所產生的大學治理和公共課責的需求。政府進行鬆綁和權力下放，可連結並善用資訊公開對大學進行課責，讓大學有權有責。

(二) 組織型工具

政府大量擴充大學數量，因欠缺整體規劃及納入相關因素如：少子化的就學人口減少，致高教供過於求，引起高教品質問題和退場困境。建議政府運用組織型工具，納入未來人口成長及其他可能影響因素，提出更為宏觀的高等教育結構規劃，並透過權威型工具的法治及其他政策工具來解決大學退場問題。

(三) 財政型工具

由於財政工具屬於誘因型工具，主要在透過財政的誘因引導標的團體達成政府所欲目標。建議競爭型經費的指標及績效要求可採取更為開放多元的方向，給予大學更大自主和發揮特色的空間，以利大學多元發展的政策目標；同時，亦應結合其他政策工具，不宜過度依賴競爭型撥款，以免因受到競爭型經費不穩定性之影響。

(四) 資訊型工具

政府推動大學資訊公開時間尚短，但外界對資訊公開之內容有不同意見且關注度尚低。然而攸關大學品質的評鑑結果資訊公開為歐美國家高教市場治理國家所認為之必須，且資訊型工具是高等教育市場治理的關鍵，建議政府應再檢討資訊公開內容，同時了解學生及外界所需資訊，並應善用資訊工具，將正確的大學資訊有效傳遞給消費者及大眾以利其作選擇、判斷及對大學課責。

最後，值得注意的是，近期政府對於資訊型工具之運用方興未艾。市場治理除了採取對大學鬆綁、授權，大學的品質和重要資訊如何有效傳遞給消費者，乃是關鍵因素，學生如缺乏足夠的大學系所品質資訊，難以做出差別性的選擇（Dill, 1997）。此外，資訊工具是政策工具中最為柔軟且不具強制力者，但近來各國政府運用資訊工具有日漸增加之趨勢。目前大學資訊公開相關研究非常少，外界的關注亦低，建議可針對資訊政策工具詳加研究，以利後續政府資訊政策工具之運用。

參考文獻

- 立法院（2021a）。**大學法**。法律系統。<https://lis.ly.gov.tw/lglawc/lglawkm>
- 立法院（2021b）。**私立學校法**。法律系統。<https://lis.ly.gov.tw/lglawc/lglawkm?@@1952223829>
- 行政院高等教育宏觀規劃委員會（2003）。**高等教育宏觀規劃報告書**。未出版，行政院高等教育宏觀規劃委員會。
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。行政院教育改革審議委員會。
- 羊憶蓉（1991）。**教育與國家發展：「臺灣經驗」的反思**。載於賴澤涵、黃俊

傑（主編），光復後臺灣地區發展經驗（133-170頁）。中央研究院人文社會科學研究中心。

- 何卓飛（2012）。教育部推動邁向頂尖大學計畫之檢討。臺灣教育評論月刊，1(6)，28-34。
- 林水波（1999）。公共政策新論。智勝。
- 林俊明（2020）。私立大學退場問題多！康寧大學臺南校區副教授被踢爆身兼5系主任。民視新聞。<https://www.ftvnews.com.tw/news/detail/2020C07U11M1>
- 周志宏（2002）。學術自由與高等教育法制。臺北：高等教育。
- 范麗雪（2013）。檢視競爭性經費對大學發展的影響。教育理論與實踐學刊，26，103-123。
- 教育部（2001）。大學教育政策白皮書。教育部。
- 教育部（2012）。第七次中華民國教育年鑑。教育部。
- 教育部（2014）。教育部人才培育白皮書。教育部。
- 教育部統計處（2016）。大專校院概況統計。教育部統計處。
- 教育部（2017）。大專校院校務資訊公開。<https://udb.moe.edu.tw/>
- 教育部統計處（2021a）。性別統計指標彙總性資料。<https://depart.moe.edu.tw/ed4500/cp.aspx?n=DCD2BE18CF30D0>
- 教育部統計處（2021b）。重要教育統計資訊。https://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_U03.pdf
- 教育部部史（2021a）。重大教育政策發展歷程：高等教育。<https://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=6>
- 教育部部史（2021b）。教育大事年表。<https://history.moe.gov.tw/milestone.asp>
- 教育部綜合規劃司（2021a）。年度施政方針。<https://depart.moe.edu.tw/ED2100/>

News2.aspx?n=D23E9B1FC9ED5D63&sms=4186928212B88A3A

- 教育部綜合規劃司（2021b）。年度施政計畫。https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News2.aspx?n=B32992AF2BCEC98B&sms=8E6F0C08E17D8910
- 陳麗珠（2014）。美國《邁向巔峰》政策及其啟示－政策工具的觀點。市北教育學刊，47，75-100。
- 陳德華（2006）。透過競爭機制引導大學校院分類發展。高教簡訊摘要。第181期。http://www.fgu.edu.tw/~secretary/index-3-4.htm
- 陳德華（2008）。臺灣高等教育面面觀。文景。
- 陳振遠等（2011）。「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」執行績效評估研究報告。行政院研究考核委員會委託研究計畫報告。
- 許展溢（2021年10月5日）。大專校院校務資訊平台一點都不開放 教團籲政府公開「16項資訊」。ETtoday新聞雲。https://www.ettoday.net/news/20211005/2094440.htm
- 郭為藩（2004）。轉變中的大學：傳統、議題與前景。高等教育。
- 馮靖惠（2021年8月3日）。臺大師升等失敗 6次訴願破紀錄。聯合報。https://udn.com/news/story/6928/5645694
- 詹中原（主編）（1999）。新公共管理-政府再造的理論與實務。五南。
- 詹盛如（2010）。臺灣高等教育治理政策之改革：新管理主義的觀點。教育資料與研究雙月刊，94，1-20。
- 詹盛如（2014年9月）。我國高等教育資源籌措與分配計畫：結案報告。教育部高教司委託研究計畫。
- 潘乃欣（2021年4月9日）。教育部敗訴 三校欣慰：調漲學費屬大學自治。聯合報。https://udn.com/news/story/6928/5569618
- 監察院新聞稿（2017）。教育部未善盡政策規劃職責及學校數量控管，致大學合併及退場之時程與效益，均與「大學法」立法意旨及社會期待相去甚遠，甄

傷我國高等教育總體競爭力與資源綜效，監察院促切實檢討改善。監察院。
https://www.cy.gov.tw/News_Content.aspx?n=124&sms=8912&s=8062

- 劉世閔(2019)。大學退場機制—市場機制是潘朵拉盒？臺灣教育評論月刊，8(4)，27-34。
- 謝卓君（2017）。從政策工具選擇省思臺灣高等教育治理。教育研究集刊，63(3)，41-75。
- 戴曉霞（2002）。全球化及國家/市場關係之轉變：高等教育市場化之脈絡分析。教育研究集刊，7(47)，301-328。
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 122-123.
- Clark, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross national perspective*. University of California.
- Dill, D. D. (1997). Higher education markets and public policy. *Higher Education Policy*, 10(3/4), 167-186.
- Dill, D. D. (2001). The regulation of public research universities: Changes in academic competition and implications for university autonomy and accountability. *Higher Education Policy*, 14, 21-35.
- Elmore, R. F. (1980). Backward mapping: Implementation research and policy decisions. *Political Science Quarterly*, 94(4), 601-616.
- Elmore, R. F., & McDonnell, L. M. (1987). Instruments and strategy in public policy. *Policy Studies Review*, 7(1), 174-186.
- Hood, C. C. (1983). *The tools of government*. Macmillan Press.
- Hood, C. C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration Review*, 69(1), 3-19.
- Howlett, M. (1991). Policy instruments, policy styles, and policy implementation: National approaches to theories of instrument choice. *Policy Studies Journal*, 19(2), 1-

21.

- Howlett M. & Ramesh M. (2003). *Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems*. Oxford University Press.
- Howlett, M. (2011). *Designing public policies: Principles and instruments*. Oxford University Press.
- Jongbloed, B. (2003). Marketisation in higher education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets. *Higher Education Quarterly*, 57(2), 110-135.
- Jongbloed, B. (2007). On Governance, Accountability and the Evaluative State in J. Enders and F. van Vught (Eds.), *Towards a Cartography of Higher Education Policy Change (p.p.133-138)*. CHEPS.
- Orr, D. (2005). Can performance-based funding and quality assurance solve the State vs. market conundrum? *Higher Education Policy*, 18, 31-50.
- Salamon, L. M. (2002). *Tools of government: A guide to the new governance*. Oxford University Press.
- Schneider, A. L., & Ingram, H. (1990). Behavioral assumptions of policy tools. *Journal of Politics*. 52(2), 513-522.
- Schneider, A. L., & Ingram, H. (1997). *Policy design for democracy*. Lawrence, KA: The University Press of Kansas.
- Tailor. J. (2003). Sticks and carrots: The effectiveness of government policy on higher education in England since 1979. *Higher Education Management and Policy*. 15(1),91-103.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In J. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243-280), Volume 18 of the series Springer International Handbooks of Education. Dordrecht, Netherlands: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13

- van Vught, F. A. (1995). *Policy models and policy instruments in higher education: The effects of governmental policy-making on the innovative behaviour of higher education institutions*. In IHS Political Science Series No. 26 (pp. 11-17). Institute for Advanced Studies. <https://core.ac.uk/download/pdf/212119169.pdf>

- van Vught, F. A., & Ziegele, F. (2011). *Design and testing the feasibility of a multidimensional global university ranking: Final Report*. CHERPA Network. http://www.ireg-observatory.org/pdf/u_multirank_final_report.pdf.

- Vedung, E. (1998). Policy instruments: Typologies and theories. In M. L. Bemelmans-Videc, R. C. Rist & E. Vedung (Eds.), *Carrots, sticks & sermons: Policy instruments and their evaluation* (p.p.21-58). Transaction Publishers.



雙語教育的現場觀察與期待

郭彥廷

臺北市立大學教育學系博士候選人

臺北市立永吉國民中學教師

一、前言

貴刊在第九卷第十期，聚焦討論臺灣發展雙語教育時，會面對的挑戰，提供給實務工作者相當多的提點。對於一個已經在公立國中教育現場，進行完整一學年雙語教學的筆者來說，有很大的啟發；讓筆者更能深刻思考，並嘗試理解政策理念和實務運作之間存在的落差，以及期許自己還可以再多做些什麼努力；筆者本篇主要針對王力億「雙語教育的師資先決與師培改革」一文提出回應。

二、雙語教育的質與量

筆者有幸於 109 學年度，與 8 名現職教師和 16 名代理教師，共同參與由臺北市教育局委託臺灣師範大學開設之臺北市公立國民中學雙語增能培訓課程，修習包含「雙語教育之課堂教學基礎」、「雙語教育之單元課程設計與實作」、「雙語教師社群運作與實務」、「雙語教學觀議課：理論與實務」上下學期共 12 學分。不論現職教師或代理教師，都是平日分散在各校工作，每週三齊聚一堂；不同的是，此培訓課程之現職教師需完成作業較少且無失業壓力，而代理教師需負擔較重的作業量，但若能通過考核一年後即可分發為正式教師。

然而，以上述管道培訓出的臺北市公立國中的雙語教師數量少之又少，正如同王力億（2020）所擔憂，地方政府教育局處所提供的數小時至數日的雙語教學相關研習，很難讓在職教師因此就能自信操作雙語教學。除此之外，就筆者觀察，目前教育當局推動任何政策，例如生命教育、海洋教育、人權教育、交通安全教育、生涯發展教育、性別平等教育、動物保護教育，都會希望校方融入領域教學，但也正因有太多的議題都以同一種路徑強加進入校園，已經讓多數教師抱著若非法定研習，就先選擇觀望，被強制要求也就應付了事；該如何讓雙語教育的推展先廣為被在職教師所接受，讓在職教師看見雙語教育和其他教育議題不同的亮點，起身而行，筆者認為是相關單位首要努力的方向。

其次，王力億（2020）也指出，目前公立國民中小學本國籍和外籍英語教師數量，難以負擔未來預期由英語教師所主導之校本課程；且擁有英語第二專長的教師數量，也不夠因應未來各科實施雙語教學。實務運作上，這樣的困境源自公立國民中小學教師員額是以總量管制，由各校自行決定各科目教師人數，在英語教師都已經超鐘點授課仍無法完全消化全校英語科的節數，還得另聘流動頻繁的兼任代課教師情況下，如何期待英語教師還有心力成為雙語教學的主力並協同其

他科目發展？即便是擁有英語科第二專長的本國籍教師，當初順應加科登記潮流而取得的英語教師證已經多年未使用，要使其先認同雙語教學、找回對英語的熟悉度、重新建構課程並提供足夠誘因，教育當局皆需通盤考量；勞動條件維持與其他非雙語教師無差異的狀態，只靠各校少數教師的熱忱勉力運作雙語教育，終究不是長久之計。

第三，外籍英語教師進駐校園的功能不應只是口說英語而已，該如何讓外籍英語教師做足準備，才能向學生精確傳遞各科目教師欲表達的教學內容、知識內涵，讓本國籍教師可以從做中學，最終能獨當一面進行完整流暢的單科雙語教學？王力億（2020）提出了招募在臺就學，且不限以英語為母語的外籍生的觀點，筆者支持這樣的作法，也認為將有助於校園內雙語環境建置，特別是在「日常互動性」部分，改善師生羞於開口、害怕講出「非標準」英語的風氣；相較僅於午餐時間對全校播放 ICRT 廣播，師生卻一邊吃飯、洗碗、刷牙的表面雙語宣示，效果會好上許多。

三、結語

筆者是一位對自己任教十多年課程內容感到疲乏，想嘗試加入雙語元素讓自己和學生都能有新鮮刺激的國中教師，筆者認為「理想的雙語教師」需要具備將學生學習內容和學習重點用學生理解的雙語呈現、根據學生程度使用適切的雙語進行課堂教學、流暢使用雙語的教學耐性和熱忱等條件，讓雙語自然融入課程，並延伸至生活情境中。筆者在雙語教學最難忘的一次經驗是，有幾位在英語課放棄的學生，願意在雙語輔導活動課開心的參與，這對筆者的教學是個很大的鼓舞；證明學生不是不喜歡英語，而是排斥學習英語的方式，也促使我個人進行任何課室和校園活動都會想要使用雙語，讓學生和同事多點機會習慣雙語的情境。

筆者對於只是為了配合教育當局實施雙語而雙語的思維和做法，總不免擔心最終會如何在以行政掛帥的校園內被用一種很華麗的文件呈現，但實質上卻空洞不堪；但仍樂觀的期待有更多同伴可以一起加入雙語教學的行列，也盼望相關當局能提供更多即刻實用的支援，這是一條值得經營的有趣的教育之路，願臺灣最終能發展出自己的雙語風格，在國際發光！

參考文獻

- 王力億（2020）。雙語教育的師資先決與師培改革。臺灣教育評論月刊，9(10)，31-36。



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元

(二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。

- 三、退費說明：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。

(二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

- 四、匯款方式：

(一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像(註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣)檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：100234 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。



臺灣教育評論月刊第十卷第十二期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

雙語教育政策檢討

二、截稿及發行日期

本刊第十卷第十二期將於 2021 年 12 月 1 日發行，截稿日為 2021 年 10 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

語言是人與人溝通的主要工具，也是國與國之間往來的重要媒介之一。語言的主要功能，不僅供人類用以表達思想與情意，更是用以保留與傳遞人類的文化。由於國際化趨勢與全球化潮流的影響，人與人之間、族群與族群之間、國與國之間的交流往來，互動互訪，更加的頻繁與密切，因此，彼此語言的學習與熟悉，便成為了解對方文化與溝通首要途徑。更由於全球化競爭較以往激烈與嚴峻，因此，不少國家試圖藉由雙語教育的實施，以提升人民的素質，進而強化國家的競爭力。行政院國家發展委員會於 2018 年 10 月發布的《2030 雙語國家政策發展藍圖》就提到「…擘劃『2030 雙語國家發展藍圖』…打造臺灣成為雙語國家，提升國人英語力，增加我國國際競爭力…」然而何為「雙語國家」？何為「雙語教育」？何為「雙語教育政策」？仍然是眾說紛紜，莫衷一是！「雙語國家」、「雙語教育」，與「雙語教育政策」的概念與範圍如何界定？又將如何實施？目前都還有不少的討論與論辯。有從歷史事件論之者，有從概念源起論述者，亦有從法理論析者，更有從語言學論證者。本期的評論主題「雙語教育政策檢討」，主要期待教育界、學術界及相關領域之組織團體的專家學者與社會大眾，從不同的角度，針對雙語教育政策的概念源起、學理基礎、發展背景、實施成效，與研究發現等層面，進行探討剖析，以及批判論述，檢討評論當前雙語教育政策的相關議題，以及面臨的挑戰。進而，提出未來可以改善的方向和具體途徑，期能制定周備的雙語教育政策，建構和良善的雙語教育之教學與學習條件及環境，以具體實現其理念與目標。

第十卷第十二期 輪值主編

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

臺灣教育評論月刊第十一卷第一期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

體檢大學系統與大學治理

二、截稿及發行日期

本刊第十一卷第一期將於 2022 年 1 月 1 日發行，截稿日為 2021 年 11 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

國內大學擴增以來，大學競爭十分激烈，大學的分類定位成為各方注目，而大學之間的合縱連橫，更被視為大學改革與發展之重要媒介，大學不該再單打獨鬥，而宜相互合作，把力量做大，提高經營規模、效能和影響力。大學力量的整合可經由大學策略聯盟和大學合併，各有優缺點，而處於兩者之間，亦有大學系統的設立，此一大學治理型態另闢蹊徑，也扮演國內大學改革發展的角色。國內的大學系統取經於美國各州公立大學的治理模式，尤其是加州公立大學系統更常被提及，其實美國各州都有公立大學系統，美國之外，其他國家亦有大學系統之治理模式在運作，均值得參考。為推動大學系統之大學治理模式，國內大學法修訂，取得法源，亦訂定相關子法，以資遵循。大學系統之運作，將近二十年，其中之理念、規劃、運作、問題、得失及改革，值得加以檢討。

第十一卷第一期 輪值主編

黃政傑

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

成群豪

臺灣教育研究院社副秘書長

前華梵大學總務長

臺灣教育評論月刊第十卷各期主題

第十卷第一期：前瞻高教變革

出版日期：2021 年 01 月 01 日

第十卷第二期：國際教育推動現況與問題

出版日期：2021 年 02 月 01 日

第十卷第三期：素養評量的推動與問題

出版日期：2021 年 03 月 01 日

第十卷第四期：大學入學制度的變革

出版日期：2021 年 04 月 01 日

第十卷第五期：教師專業學習社群運作與問題

出版日期：2021 年 05 月 01 日

第十卷第六期：遠距教學的問題與對策

出版日期：2021 年 06 月 01 日

第十卷第七期：中小學師資老化問題

出版日期：2021 年 07 月 01 日

第十卷第八期：落實中小學課綱實施

出版日期：2021 年 08 月 01 日

第十卷第九期：實驗教育現況與檢討

出版日期：2021 年 09 月 01 日

第十卷第十期：師資培育實習課程

出版日期：2021 年 10 月 01 日

第十卷第十一期：國高中本土語文必修政策

出版日期：2021 年 11 月 01 日

第十卷第十二期：雙語教育政策檢討

出版日期：2021 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02)2311-6264 (請註明臺灣教育評論學會收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會] 收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。			
字數	(各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字)			
題目				
作 者 資 料				
第一作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
第二作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子·天文篇》。

參、凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

肆、圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

伍、參考文獻標註格式

依APA手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

一、文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考（reference），作者、年代之後「不必」加註頁碼（參見下文說明）。倘係直接引用（quotation），則直接引用部分需加引號（40字以內時），或全段縮入兩格（40字以上時），並在作者、年代之後加註頁碼，如：（艾偉，2005，頁3），或（Watson, 1918, p.44）。

（一）引用論文時

- 1.根據艾偉（1995）的研究.....
- 2.根據以往中國學者（艾偉，1995）的研究.....
- 3.根據Watson（1913）的研究.....200

（二）引用專書時

- 1.艾偉（1995）曾指出.....
- 2.有的學者（艾偉，1995）認為.....
- 3.Watson（1925）曾指出.....
- 4.有的學者（Watson, 1925）認為.....

（三）如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用a、b、c等符號標明，例如：（艾偉，1995a），或（Watson, 1918a）。文末參考文獻寫法亦同。

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

- 1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為.....

2.學者Apple (1979, 1986, 1996) 曾指出……

(五)一位以上五位(含)以下作者時,第一次引用請列出所有作者,之後僅列出第一作者,六位(含)作者以上,僅需列出第一作者:

1.有的學者(譚光鼎、劉美慧、游美惠,2001)認為……(譚光鼎等,2001)……

2.(Bowe, Ball, & Gold, 1992)…….(Bowe et al., 1992)……

二、文末列註格式

(一)如中英文資料都有,中文在前,英文(或其他外文)在後。

(二)中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序,英文則按姓氏之字母先後為準。

(三)請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例1.(1)、2.(1)和3.(1)。

(四)外文書名與論文名稱,其全名之第一字母須大寫外,其餘皆小寫。請參閱(八)實例1.(2)和2.(2)。

(五)請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2),和2.(2)。

(六)外文期刊須寫全名,重要字母均須大寫,並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例3.(2)和3.(3)。

(七)關於編輯、翻譯的書籍,及學位論文、網路資料之列註體例,請參考(八)實例4、5、6、7、8。

(八)實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨(1960)。心理學新論。臺北:大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園(1978)。社會及行為科學研究法。臺北:東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3.期刊論文

蘇建文(1978)。親子間態度一致性與青少年生活適應。師大教育心理學報, 11, 25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4.編輯的書籍

林清江主編(1981)。比較教育。臺北:五南。

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

5.編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育(2005)。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編,社會價值重建的課程與教學(頁1-19)。高雄市:復文。

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).

Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯(1989)。《教育評鑑的模式》(D. L. Stufflebeam和A. J. Shinkfield原著, 1985年出版)。
臺北:師大書苑。

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

7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

歐用生(1990)。《我國國民小學社會科「潛在課程」分析》(國立臺灣師範大學教育研究所博士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號078NTNU2331019)

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

王玉麟(2008)。《邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究》(臺北市立教育大學教育學系博士論文)。取自

<http://163.21.239.2.autorpa.tmue.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtegsweb.cgi?o=dtmtccdr>

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

歐用生(1990)。《我國國民小學社會科「潛在課程」分析》(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所, 臺北。

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 1434728)

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International: Section B. *Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

(7) 英文學位論文格式(美國國內, 未出版之個別學位論文)

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Morna-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料: 當不知出版年代時, 中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

林清江(無日期)。《國民教育九年一貫課程規劃專案報告》。取自<http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準

- 一、入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載（<http://www.ater.org.tw/>）
 1. 郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

2. 傳真：(02) 2311-6264（請註明臺灣教育評論學會收）
3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02) 2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：100234 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】



【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員 (單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格)		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身份證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x _____ 年= _____ 元 <input type="checkbox"/> 永久會費：_____ 元 (單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格) (自民國 _____ 年 _____ 月至民國 _____ 年 _____ 月止，共 _____ 年)			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*： _____ 統一編號： _____ (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 _____ 年 _____ 月 至 _____ 年 _____ 月	
申請人： _____			(簽章)
			中華民國 _____ 年 _____ 月 _____ 日
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您!			
(1) 郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】編輯室收			
(2) 傳真：(02) 2311-6264 (請註明王芳婷助理收)			
(3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw