

2021年12月

第10卷 第12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 雙語教育政策檢討

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。「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。



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	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	專論	賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
文章	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）	文章	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯 連秀玉（臺中市立潭秀國民中學校長）**文字編輯** 劉芷吟、許乃方、王芳婷、楊淳卉（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. 12 December 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 Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
 Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
 Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Lian, Siou-Yu (Principal, Tan-show Junior High School)

Text Editors

Liu, Chih-Yin; Hsu, Nai-Fang; Wang, Fang-Ting; Yang, Chun-Hui
(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

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，進而創造文化。近來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、國與國之間交流往來，更加頻繁與密切，因此，對方語言的學習與熟悉，便成為了解對方文化與溝通首要途徑。同等，全球化競爭較之以往，更形激烈與嚴峻，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「雙語教育」？何為「雙語教育政策」？何為「雙語國家」？仍然是眾說紛紜，莫衷一是！「雙語教育」、「雙語教育政策」、與「雙語國家」的概念與範圍如何範定？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，進行探討頗析，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。

基於此，本期以「雙語教育政策檢討」為主題，廣邀學者、教育行政人員及教師賜稿，針對雙語教育政策現況與議題進行分析和檢討，探討目前影響雙語教育政策的原因，以及應興應革之處，提出未來可以改善的方向和具體途徑。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄8篇，針對「雙語教育政策」相關議題進行問題針砭；「自由評論」部分收錄13篇，議題範圍相關廣泛，包括師培教育、性平教育、遠距教學、素養教育、生命教育、學科教學、STEM教學等，這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內容。

本期能順利出刊，感謝所有撰稿者對本刊物的支持，對於審稿者、執行編輯連秀玉校長、所有編務同仁和學會助理的付出，在此也一併致上深摯的感謝，因為有大家的共同參與和辛苦付出，本期方能順利完成。

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

本期主題：雙語教育政策檢討

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

- 許祖嘉 2030 雙語教育政策與技職教育環境的省思 / 1
- 黃琇屏 公立中小學雙語教育實施現況與挑戰 / 6
- 鮑瑤鋒 臺灣雙語教育政策檢討 / 12
- 葉若蘭 雙語教育推動的挑戰與配套措施建議 / 19
- 翁福元
- 楊雅妃 推動雙語教育於新課綱教育現場的意義與因應作為 / 27
- 楊素綾
- 洪月女 雙語教師應具備之語言知能 / 32
- 林志成 發展雙語校本課程的覺知行思 / 37
- 黃健庭
- 沈秋宏 從荀子語言哲學觀點論雙語教學 / 43

自由評論

- 王金國 中小學協助師培課程進行素養導向教學 / 55
- 張庭綸 我國 STEM 跨領域教學現況與省思 / 59
- 陳正專 CLIL 在學校推動之可行策略 / 64
- 雷立偉 運用戲劇療癒技巧於遠距教學之互動設計評估 / 70

- 羅逸平 性別平等教育在大學課室中之實踐與反思 / 73
- 許建中
- 吳媛媛 科技大學初級日語選修課程之問題與教學對策—以應用英語系第二外國語課程為例 / 78
- 羅靖妤 設計思考在課程教學上的困境及解決策略 / 82
- 林佳慧 以核心素養為導向的跨領域美感閱讀課程設計與教學反思 / 87
- 蔡雅蕙 入班宣導對高中職資源班學生之重要性 / 91
- 莊易燁
- 黃絢質 青少年適應性與非適應性情緒調節策略的應用效能 / 99
- 孫宛婷 國小數學領域合作學習之問題與解決策略 / 106
- 呂曉宜 幼小銜接的挑戰：問題與解決策略 / 111
- 吳采芳 我看《那個靜默的陽光午後》紀錄片—以生命教育觀點探討生命的延續 / 116

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 119

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 / 123

臺灣教育評論月刊第十一卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 124

臺灣教育評論月刊 2021 年各期主題 / 125

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 126

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 127

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 128

臺灣教育評論學會入會說明 / 132

臺灣教育評論學會入會申請書 / 134

封底

2030 雙語教育政策與技職教育環境的省思

許祖嘉

龍華科技大學應用外語系助理教授

一、前言

為強化臺灣在全球的競爭優勢，提升國人英語的溝通力，2018 年國家發展委員會擔任主政機關，爭取 2030 年臺灣成為「雙語國家」的目標，以「英語」成為第二官方語言的政策目標邁進。自 2019 年起正式推動雙語教育為目標逐步推動「雙語國家」，因此，發展國家雙語教學政策與國際世界接軌成為永續的工程，尤其在技職教育環境中，強化雙語政策不僅需提升技職院校教師之專業知識與英語力，此外，學校應落實學科及英語教師們共同設計相關課程與活動，並一起共備課程，提升學生專業領域的英語力（行政院國發會，2020），藉此，才能發展並提升本地人才具備國際競爭力與合作力。

目前，高等教育聚焦全英語授課（English as a medium of instruction, EMI），成為非英語國家之高等教育機構之趨勢（王俐淳，2019），10 年前教育部已宣佈「補助大專校院精進全英語學位學制班別計畫要點」，以經費補助來推動全英語學位學制，目前大專校院全面推動全英語授課，期望透過全英語學習環境的實施，強化臺灣青年人才應有的英語與專業素養。

本地的技專院校學科教師也如火如荼展開全英語授課，推行至今，各國學者研究也發現，學校推行 EMI 政策時也發現教師在全英語授課時良莠不齊，具備專業背景的英語教師受限，以及各學院所需的專業英語課程不足（王俐淳，2019）。另一方面，對許多本地大一的技職學生而言，想要提升本身的英語力，但受限於自我的專業能力與英語能力不足，而容易造成學習上的困難（王俐淳，2019）。因此，為了適應與改善本地技職生的學習與思維模式，技職教育全英語授課因聚焦整合學科內容與語言於兩者之間，並不斷滾動式調整教學方式與符合國人實際的需求，首要目的是重點人才培育與普及提升一般人才的計畫，除了推動並培養年輕人的外語能力，更要強化在校學生的國際移動力與實習經驗相輔相成，才能具備雙重競爭的優勢（許祖嘉，2019；劉子寧，2018）。以下本文作者以技職教育為主軸，提出以下的看法以協助技職校院的師生參考。

二、技職學生面臨的困境與做法

目前大專校院階段已經推動全英語授課，期望透過普及英語的學習環境並落實與提升大專院校的學生英語力，蔡清華（2021）強調目前高等國家教育政策中以兩大方向發展：一、重點人才培育；二、普及培育一般人才，作者深有同感，在技職教育的環境中，學生的英語素養與國際競爭力的推動非一朝一夕所能培

養。李彥儀分析因應全球移動趨勢，學生因背景條件的不同而產生國際之視野侷限與英語條件受限，而導致英語溝通力不足的技職學生的英文程度稍弱(林怡亭，2015)。此外，目前全英語教學授課的環境受限，如要在課堂中以全英語進行授課，技職學生可能在英語的專業能力上還不夠穩固，如果沒有教師循序漸進的教學方法做為根基，對學生的揠苗助長只會產生負面效應，排擠技職學生降低專業知識的接受度。然而，全英語教育的目標，除了普及提升人才的專業英語能力，要求技職生的能力也要有所區隔，有待強化技職學生的外語能力，克服自我缺乏英語練習的環境（行政院國發會，2020），作者建議如下：

(一) 技職學生應掌握學科內容的基礎專業英語詞彙和學科概念

全英語授課的課堂並非僅習得英語的文法和單字，技職學生大一生必（選）修的「專業生活英語」課程，例如：工程學院、管理學院、人文學院以及其他跨域整合之專業全英語授課，要求各有所長，不同領域的技職生，必須要加強自我的學科內容的基本專業英語詞彙和概念，而不是偏重英語的文法和單字的練習。學生不僅養成在英語課程中使用英語，其他專業課程也能使用英語的習慣，培養使用英語與外籍人士溝通的自信心。

(二) 增加英語口說和聽寫能力等

學生不能僅單獨注重考試或是語言測驗的成績來評量自我學習的成效，此非全英語學習的最後目的。乃是要加強英語聽說讀寫各方面的通才，學生可以報名參加學校語言中心或是各校系所舉辦的英語簡報、英語讀者劇場競賽等，訓練自我介紹的用語與養成熟悉使用英語的臨場感，進而加強自己的英語力。

(三) 爭取國際實習的機會

與一般研究型大學，相較弱勢的技職院校學生，以往本地技職生申請學海築夢海外實習的比例頗高，除了師長不斷地鼓勵學生加入海外實習的行列，學生本身應強化自我的專業知識，與職場上應有的應對進退之能力，此外，學生應養成自察之能力，若學生有特定想去的海外實習機構或是職務，也可以自行提早準備相關的外語檢定能力，學生應從大一開始，養成全英語學習的環境。雖然 2020 年初疫情擴大且阻撓許多優秀學生出國實習與交換的機會，然而，今年 6 月開始有很多的技職生在艱困的國際環境下而得到出國實習的機會，返國後更有宏觀的理想與增進英語或是其他外語的想法，預備自我能在畢業前爭取到國際環境工作之競爭行列。

(四) 投入大學社會責任實踐計畫

自 106 年教育部啟動「大學社會責任計畫」(University Social Responsibility, USR)，培育對在地發展能創造價值的大學生，引導夥伴學校師生組成計畫與執行團隊，透過「人才培育」計畫，學生可培養自主學習模式的新思維，對真實社區環境的議題回應與採取實際的行動能力，增進在地的認同，進而激發有意來臺的國際學生、並且增聘外師等作法，擴增英語推廣補充師資與專業人才(國發會，2018)。培養青年創造在地就業或在地創業的思維和行動，促成青年能深入區域開啟創新與活絡地方成長的在地國際化思維。

三、學校如何落實技職教育全英語授課的方向

為落實技職教育推動全英語授課要能結合全球在地化，2030 雙語國家政策尤其技職校院也能符合全球在地化的教育政策，並與適合的在地產業與企業端合作與搭配，整合授課的學科內容與語言的學習。提升臺灣的競爭力，要讓外國企業與人才進來，並期望此地的青年能在學校和未來的職場上能與世界接軌，因應全球移動的迫切感，技職校院必須面對國際競爭之趨勢與各種挑戰，作者提出幾點可行的做法與建議如下：

(一) 全英語教學聚焦

以學科內容與學科的專業知識為主要的評量依據，目前全英語教學的目標，重點不在教學生單字與文法等語言教學，而是要專注學科的內容與專業知識。也就是說，「學科教學」目標與「語言教學」目標大相逕庭，在大學課堂中以全英語(EMI)教學的學科教師的教學目標，應注重學科內容與專業知識與多元環境的接觸，而非教語言本身。而專業英語(English for Specific Purpose)教師，在使用全英語教學時，目標應教到學生以語言的習得為主，而非教授學生學科的內容。

(二) 普及英語教育並且提升一般人才的培育

培養技職學生的英語普及力，建立學生使用英語的自信心，學生應調整自我能盡快熟悉來自不同國籍的師生的口音。英語本身就是工具，必要熟悉並且經常使用，教師應彌平學校環境中英語學習的限制，全英語授課時，營造多元的教學情境，搭配適當的創新教學法：例如：任務教學法，指派學生在學習目標下達成被指派的學習任務並且接受檢核，作法一：使用英語導覽系所的硬體與軟體設備；作法二：加強學科內容中指派學生，製作其專業課程的常用專屬的英語術語與行話，期能教導學生強化背景知識，使學生熟習英語的聽說讀寫。

(三) 校內外成立跨領域專業教師共備社群

因應全英語授課政策，校內外教師應互相組成異質或是跨領域的教師專業成長社群，踏出自我的舒適圈，使全英語授課的教師並不是淪為犧牲學科內容的語言教學，另一方面，英語教師不僅能增進學科方面的知識學習，透過共備社群也能從學科教師端，更了解學生的問題與屬性、學生英語能力的不足，或是全英語授課的專業教師因為英語語言能力的受限，而無法有效的將學科知識使學生立即領悟，另一方面，英語教師對所授課的專業學科內容不甚了解而產生的誤解或是錯誤訊息，為了解決以上問題，專業社群可以提升教師之間的合作與經驗交流，英語教師也能增進與專業學科教師的切磋，教師之間能提出並解決教學現場的問題與策略，藉此社群交流才能截長補短、相輔相成，並共同找出改善學生英語能力的方法與增進學生學習的成效。

(四) 培育國家重點人才

蔡清華指出政府期望 2024 年能訓練出各領域青年人才，例如：智慧財產、科技、政治、外交等，並直接和國際對談與交流，期望在 2030 年將近 50% 的學生能達到相當於 CEFR 語言參考架構 B2 級以上。如今雙語教育政策方興未艾的時程點，各階段教育前線工作者正在努力，雖然已經開始執行，現在還有很多未知數，若是無法找到適宜的做法，學校和學者專家以及前線的教育者都需更務實有效的調整做法，才能落實國家重點人才的培育，為臺灣科技、政治、外交等各方面找到國際人才並能直接和國際對談。

四、結論

全英語授課不僅是 2030 年國家雙語教育政策的趨勢，滾動本地青年學子強化英語學習的優勢，培養臺灣的人才與通才，才是首重的目標，如今，國家政策推動全英語授課的重點方向，除了要普及提升學生的英語力，更要培育並強化重點人才，然而，國家政策要求強化技職學生的能力，配合全英語授課的方式，所面臨艱難與挑戰，提出幾點做法：(1)技職學生應能掌握學科內容的基本專業英語詞彙和學科概念；(2)增加自我的英語口說聽寫能力；(3)爭取國際環境工作之機會；(4)投入大學生社會責任的實踐力；另一方面、技職教育如要配合國家政策的做法，有以下四點：(1)全英語教學聚焦；(2)普及英語教育並提升一般人才的培育；(3)校內外組成跨領域專業教師共備社群；(4)培育國家重點人才。現今，技職教育全英語授課的挑戰，雖然師生面臨的挑戰與諸多實行上的困難，勉勵在校主生要不斷精進英語力與強化專業知識，此外，教師們更要時常調整「教」與「學」的步調，更要厚實自我能力與積極培養年輕世代，具備良好的專業學科知識與英語力，在校生盡力爭取國際交流與實習的機會，不僅提昇未來求職之競爭優勢，

更重要的是，真正擁有國際競爭力與創造自我價值的學生，未來才能為臺灣直接和國際人士營造雙贏的局面。

參考文獻

- 王俐淳（2019）。培養國際移動力人才的一環 -- 全英語授課之配套措施。臺灣教育評論月刊，8(6)，63-66。取自<http://www.ater.org.tw/journal/article/8-6/topic/12.pdf>
- 行政院國家發展委員會（2018）。2030雙語國家政策發展藍圖。臺北市：行政院國家發展會。
- 行政院國家發展委員會（2020）。2030 雙語國家政策（110 至113 年）。取自<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xNDUzMj9mOWQxNDRjYi0zYzQwLTQ3NTQtYTA5Mi1kYjM1MGM2MmY2ZjUucGRm&n=MjAzMOMbmeiqnuWci%2bWutuaUv%2betli5wZGY%3d&icon=..pdf>
- 林怡亭（2015）。提升就業能力，迎接國際化職場專訪教育部技術及職業教育司司長李彥儀。語言之道，4，2-4。
- 教育部（2015）。106年啟動「大學社會責任計畫」（University Social Responsibility，USR）。
- 許祖嘉（2019）。海外實習優勢：提升國際移動力。臺灣教育評論月刊，8(11)，81-86。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/8-11/free/06.pdf>
- 陳玠婷（2021）。變調的「2030雙語國家」：時力邱顯智批英語溝通竟凌駕外資法規鬆綁？「真的很奇怪」。太報。取自<https://www.taisounds.com/Taiwan/Society/uid4852971340>
- 劉子寧（2018）。教室外的國際競爭力大學生夯海外實習累積學用並重的技能。取自 <https://www.wealth.com.tw/home/articles/19017>
- 廖慶榮（2020）。臺科大校長：大學課堂全英語，臺灣做得到嗎？天下雜誌，710。取自 <https://www.cw.com.tw/article/5102583>



公立中小學雙語教育實施現況與挑戰

黃琇屏

國立臺東大學教育學系教授

一、前言

因應全球化與國際化的浪潮，也為提升國民的英語能力與國家競爭力，行政院於 2018 年 12 月公布「2030 雙語國家政策發展藍圖」，以 2030 年為目標，打造臺灣成為雙語國家（國家發展委員會，2020）。此外，教育部也提出以「培養臺灣走向世界的雙語人才、全面啟動教育體系的雙語活化」為目標，注重領域學科結合英語學習為教學主軸，以強化學生生活應用英語的能力與面對未來職場的競爭力（教育部，2019），臺灣實施雙語教育已是勢在必行。

目前在臺灣雙語國家政策中，雙語代表的是「國語」與「英語」，希望透過優質的英語學習環境，讓英語從學科變成教學語言，學生可以在日常互動中使用語言，與生活連結，而學生學習英語的環境不限於教室，而是從生活環境學習，達到喜歡英語的目標（國家發展委員會，2020）。總之，臺灣雙語教育強調學生英語學習的重點不是侷限在學校的知識，而是希望培養學生能在日常生活中，自然使用英語的能力。

具體而言，臺灣雙語教育的政策，是希望學生可以整合學科內容與語言使用的學習，提升學生於日常生活中英語使用的程度，進而能用英語自在溝通。雙語教育政策也希冀教師透過中英文教學與學生溝通，讓學生能瞭解學科內容的教學方式，學生在語言以及學科的學習，都能有良好的學習效果（國家發展委員會，2020）。但目前臺灣並非雙語國家，多數的師資都未曾接受過雙語教育的訓練，在執行雙語課程時，可能遭遇教學困難與其他挑戰。除了雙語師資匱乏與缺少專業訓練外，在實施層面上，仍有一些問題急待解決。本文透過公立中小學目前實施雙語教育的現況，並提出面臨的挑戰，供中小學實施雙語教育的參考。

二、公立中小學雙語教育實施現況

過去幾年，國內各縣市陸續於國中小階段與不同領域推動雙語教學，例如：臺北市 105 學年度「英語融入領域教學計畫」、新北市「107-109 學年度國民小學雙語實驗課程計畫」。而自 2018 年行政院宣布「2030 年雙語國家政策發展藍圖」後，臺灣公立中小學校更積極推廣雙語課程，雙語教育也迅速發展。

根據統計，108 學年度有超過三百所公立國中小學推動雙語課程；而 110 學年度，公立國中小學參與中央、地方政府的雙語教育計畫，或學校有外師協同教學與學校自行發展課程者，共有約一千所，兩年多來雙語學校數量增加快三倍（許

家齊，2021a)。2021 年親子天下雜誌，針對各縣市常態推動的公立國中小雙語學校（資料至 2021 年 6 月截止），對縣市教育局進行問卷調查（許家齊、李宜錚、陳奕安，2021），研究者參酌教育部公布之公立中小學校數與天下雜誌調查之資料，統計各縣市公立國中小實施雙語課程之學校數量、比例與教學模式，如表 1 所示。

從表 1 資料得知，臺灣二十二個縣市中有超過一半縣市的公立中小學，低於三成實施雙語課程。公立中小學實施雙語課程比例最高者，前三名分別為嘉義市（96.4%）、臺北市（68.1%）、新竹市（47.6%）；而實施比例最低者為臺東縣（1.9%），僅有兩所學校實施雙語課程。雙語課程實施比例低於百分之十的縣市則有南投縣（9.1%）、嘉義縣（7.6%）以及彰化縣（4.3%）、臺東縣（1.9%）。

此外，目前在臺灣公立學校常採用的雙語教學模式包括：(1)CLIL（Content and Language Integrated Learning），是指學科內容與語言結合的教學法。(2)EMI（English as a Medium of Instruction），強調以英文為主要授課語言，以學科教學為主（陳超明，2021）。(3)沉浸式（immersion），在教學現場營造自然情境，讓學習者沉浸在目標語中，自然學會該語言（戚居清，2018）。

表 1 資料顯示臺灣公立中小學雙語課程實施模式，在國小部分：採用 CLIL、EMI 與沉浸式等三種模式進行雙語課程的縣市，計有臺北市、新竹縣、苗栗縣、臺中市、彰化縣以及宜蘭縣；採用 CLIL 與 EMI 模式有高雄市、屏東縣、臺東縣與連江縣；採用 CLIL 與沉浸式模式則有新北市、基隆市、南投縣、嘉義縣、嘉義市、臺南市、花蓮縣、澎湖縣與金門縣；桃園市、雲林縣則全部採用 EMI 模式。而國中部分：採用 CLIL、EMI 與沉浸式等三種模式進行雙語課程的縣市，有臺北市、苗栗縣、臺中市、屏東縣與宜蘭縣；採用 CLIL 與 EMI 模式則有新竹市與高雄市；採用 CLIL 與沉浸式模式則有基隆市、彰化縣、南投縣、嘉義縣、嘉義市、臺南市、花蓮縣與澎湖縣；只採用 EMI 模式有桃園市、雲林縣以及連江縣。簡言之，在實施雙語課程時，較多縣市的公立國中小學，採用 CLIL 與沉浸式模式教學。

表 1 2021 年各縣市公立國中小雙語課程實施一覽表

縣市	實施雙語課程 公立國小校數	實施雙語課程 公立國中校數	公立中小 學校數	實施比例 (%)	雙語課程實施模式
臺北市	84	42	185	68.1	● 國小：CLIL 模式、EMI 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式、EMI 模式、沉浸式模式
新北市	69	32	249	40.6	● 國小：CLIL 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式
基隆市	16	4	47	42.6	● 國小：CLIL 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式、沉浸式模式
桃園市	46	25	233	30.5	● 國小：EMI 模式 ● 國中：EMI 模式
新竹市	15	5	42	47.6	● 國小：CLIL 模式 ● 國中：CLIL 模式
新竹縣	34	17	108	47.2	● 國小：CLIL 模式、EMI 模式、沉浸式英語教學 ● 國中：CLIL 模式、EMI 模式
苗栗縣	10	6	140	11.4	● 國小：CLIL 模式、EMI 模式、沉浸式英語教學 ● 國中：CLIL 模式、EMI 模式、沉浸式英語教學
臺中市	87	16	281	36.7	● 國小：CLIL 模式、EMI 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式、EMI 模式、沉浸式模式
彰化縣	6	3	209	4.3	● 國小：CLIL 模式、EMI 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式、沉浸式模式
南投縣	9	6	164	9.1	● 國小：CLIL 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式、沉浸式模式
雲林縣	71	12	176	47.2	● 國小：EMI 模式 ● 國中：EMI 模式
嘉義縣	7	4	144	7.6	● 國小：CLIL 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式、沉浸式模式
嘉義市	19	8	28	96.4	● 國小：CLIL 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式、沉浸式模式
臺南市	66	17	254	32.7	● 國小：CLIL 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式、沉浸式模式
高雄市	32	18	307	16.3	● 國小：CLIL 模式、EMI 模式 ● 國中：CLIL 模式、EMI 模式
屏東縣	67	22	197	45.2	● 國小：CLIL 模式、EMI 模式 ● 國中：CLIL 模式、EMI 模式、沉浸式模式
花蓮縣	27	5	122	26.2	● 國小：CLIL 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式、沉浸式模式
臺東縣	2	0	106	1.9	● 國小：CLIL 模式、EMI 模式
宜蘭縣	15	7	97	22.7	● 國小：CLIL 模式、EMI 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式、EMI 模式、沉浸式模式
澎湖縣	6	4	51	19.6	● 國小：CLIL 模式、沉浸式模式 ● 國中：CLIL 模式、沉浸式模式
連江縣	4	1	12	41.7	● 國小：EMI 模式、EMI 模式 ● 國中：EMI 模式
金門縣	4	0	24	16.7	● 國小：CLIL 模式、沉浸式模式

資料來源：研究者整理自許家齊、李宜錚、陳奕安（2021）。

三、公立中小學雙語教育面臨的挑戰

臺灣雙語教育的目標與立意良善，為達到「2030 雙語國家政策發展藍圖」所揭示強化英語教育、提升全民英語實力的目標，研究者提出目前公立中小學實施雙語教育時，可能面臨的挑戰，說明如下：

(一) 中小學雙語師資缺乏與城鄉師資不均問題

自從 2000 年「九年一貫課程綱要」頒布後，各縣市都努力提升學生英語能力，也是長期的辦學重點。為呼應雙語國家政策，教育部希望 2030 年全國三千多所中小學的英語課程，都能採全英語教學上課方式，三分之一以上的國中小，部分領域課程能採用雙語授課的方式（許家齊，2021b）。而根據調查目前臺灣國中小本國籍非英語教師，僅有一成（10.5%）能以英語授課，其中離島最低，只有 4.8% 的非英語教師能以英語授課（朱乙真，2019）。從以上資料顯示國中小雙語師資嚴重不足，師資成為雙語教育最大的挑戰。英語師資缺乏已是普遍性問題，在公立學校推動雙語的需求急速增加，雙語師資供給城鄉差距的問題也依然存在。對於偏鄉地區而言，一般教師的招聘都很困難，何況是英語師資（林麗玉、喻文玟、尤聰光，2020）？中小學推動與實施雙語教育，最重要的是師資，而目前學校雙語師資大多仰賴外籍教師，政府須思考如何培養本土雙語人才，以解決雙語師資普遍缺乏問題。

(二) 學生雙語學習城鄉差距與學習落差的問題

除雙語師資供給有城鄉差距外，偏鄉地區學生的英語學習落差亦值得關注。雖然臺灣雙語教育政策強調不是全英語教學，也不是只注重英語教學，但雙語教育與英語教學是相輔相成、互為表裡的關係，英語教學可以替學生的英語能力奠定基礎，具備一定的英語能力後，學生才有可能接受雙語教育（林子斌，2020）。而臺灣中小學生英語能力雙峰現象本來就相當嚴重，況且班級中學生眾多，其英文程度一定有高低落差，讓英語學習落差的問題更顯嚴重。此外，偏鄉地區孩童使用英語機會並不多，多數學童英語基礎不佳，可能也沒有良好環境與資源挹注，雙語教育的實施，可能使得英語學習城鄉差異更加擴大。目前臺灣學生英語學習資源不均，將擴大雙語教育城鄉差距與學生學習落差的問題。

(三) 雙語教師兼顧學科知識的困難

理想的雙語師資要有精湛的語言能力，也要熟悉授課的學科知識。由於英語教學是發展雙語教育的基礎，英語教師可能擔心學科專業知能不足，而學科教師則擔心英文能力不夠，是實施雙語教學最大障礙。英語科系教師對於其他領域學

科知能不熟悉，教師學科知識不足，如何讓學生理解？學科專業概念的養成，不是一蹴可幾，在短時間中就能補足，況且教師授課並非將課程內容「翻成英文」即可，大量英文使用也會影響學生學習學科的成效（許家齊，2021c）。實施雙語教學，應兼顧學科知識，如何設計課程內容與教學策略，將英語轉化成學生可以吸收的教學內容，才能協助學生學習。

(四) 雙語師資與課程審查機制未完備

雙語教學實施，需要更多具備英語能力的教師投入教學。英語教學相當專業，在進行英語教學時，教師應具備語言學的專業知識、教材準備、教學法的訓練，才有可能把課程教好（劉述懿、吳國誠，2021）。但目前公立中小學第一線教師是否具備教學法訓練資格與專業知識能力進行英語授課，缺乏審查機制，在雙語教學實施期程有無具體的考核？英語教學是一種專業，為保障學生學習的品質，教師專業與課程審查，是相當重要的，也是雙語教學實施應該具備的配套措施。若缺乏對英語師資專業與授課課程的檢核，可能影響學生學習的品質。中小學各校應對雙語師資與課程訂定完善的檢核機制，以保障學生雙語學習的成效。

四、結語

面對未來雙語教育的趨勢，臺灣中小學目前正努力推動。雙語教育政策立意良好，但在執行面上，仍有許多問題值得進一步思考。臺灣的雙語教育逐漸擴展，以中英語作為授課語言，結合專業學科領域內容，是教育的一大改變，也是迫使教師重新學習的契機。在推行雙語教育時，師資以及學生本身英語基礎都將影響政策成功與否。倘若學生英語力不佳，會遭遇學習英文的困難，在其他學科學習也會產生挫折，將影響其學習的動機，剝奪學生學習其他科目的機會。希冀臺灣雙語教育能兼顧學生的學科內容學習成效與英語實力，建立適合臺灣的雙語教學模式，達到學生能在日常生活自然使用英語的能力以及對未來職場的競爭力的目標。

參考文獻

- 朱乙真（2019）。雙語國家元年全臺英語教學資源體檢。取自 <https://futureparenting.cwgv.com.tw/family/content/index/16084>
- 林子斌（2020）。雙語國家政策下的臺灣國民教育：國家競爭力提昇之挑戰與機會。載於黃昆輝（主編）*新世代·新需求—臺灣教育發展的挑戰*（頁 453-470）。臺北：財團法人黃昆輝教授教育基金會。

- 林麗玉、喻文玟、尤聰光(2020)。雙語教育連臺北市都叫難。取自 <https://udn.com/news/story/6885/5106441>
- 國家發展委員會(2020)。雙語國家政策。臺北市：作者。
- 戚居清(2018)。Make it Possible：國小全英語授課之 SOP，臺灣教育評論月刊，7(2)，112-118。
- 教育部(2019)。教育部推動雙語國家計畫。取自 https://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=FB233D7EC45FFB37
- 許家齊(2021a)。公校雙語熱潮大爆發看見機會和挑戰。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5090129>
- 許家齊(2021b)。師資缺口能快速補足？取自 <http://new-cwk-com-tw.erms.nttu.edu.tw:3000/article.php?db=parenting&id=7720&flag=0>
- 許家齊(2021c)。校數兩年變三倍公立國中小搶掛雙語招牌。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5090134>
- 許家齊、李宜錚、陳奕安(2021)。22 縣市實施雙語課程公立國中小清單。取自 <http://new-cwk-com-tw.erms.nttu.edu.tw:3000/article.php?db=parenting&id=7738>
- 陳超明(2021)。雙語教育如何前進？師友雙月刊，626，28-33。
- 劉述懿、吳國誠(2021)。臺北市雙語教學概念與實踐，師友雙月刊，626，43-49。



臺灣雙語教育政策檢討

鮑瑤鋒

臺中市大雅區大明國小校長

一、世界各國使用英語現況分析

根據 2019 年 EF 全球非英語國家的英語程度指標報告，「超高英語精熟度」（Very high proficiency level）的國家大多是歐洲國家，如荷蘭、瑞典、挪威、丹麥分居前四名（李壹明，2009）。亞洲唯一進入「超高英語精熟度」的國家是新加坡，名列第五。臺灣則是第 38 名，屬於「中等英語精熟度」（moderate proficiency level）的國家。

歐洲國家除了英語程度高，人民能同時保有自己國家語言，可以依據語言使用情境，流暢的切換語言。這樣令人羨慕的多語環境，其實有其天然條件。首先，歐洲國家因為特殊地理環境，彼此緊鄰，尤其是申根成員國之間的跨國交通暢通，人民經濟商業、旅遊與生活互動頻繁，英語也就理所當然成為歐洲跨國互動的共通語言（English as a European lingua franca）。此外，大多數的歐洲國家語言和英語同屬於日耳曼語系家族。也就是說，歐洲國家人民除了有大環境的英語使用需求之外，學習上也比非同源語國家來得容易些（張武昌，2014）。

對比鄰國新加坡，因為新加坡是由四大族群組成：華人、馬來人、印度人、和其他少數族群，因此，英語在新加坡也是跨族群溝通的共通語言，英語在新加坡生活上有其不可或缺的實用性。和歐洲國家不同的是，雖然英語不是當地四大母語的同源語，但是受英國四十多年殖民的影響，英語早已是學校和政府單位使用的官方語言。即便在新加坡獨立建國後，將華語、馬來語、坦米爾語和英語共同並列為官方語言，並要求不同族群在學校需要學習母語，英語一直都被視為是新加坡「第一語言」。

透過上面的案例，可以推論影響國家英語程度的因素有：(1)使用英語的大環境、(2)英語和母語屬同源語、(3)有歐美殖民歷史，但很遺憾的是臺灣並沒有以上三個條件，要成功推動雙語教育，實屬不易。

二、臺灣目前雙語教學的困境

今年 9 月初行政院通過「雙語國家發展中心設置條例草案」，此乃國發會與教育部協調各部會資源推動而成，將送請立法院審議，目的是 2030 年雙語國家的準備工作，假使立院審議順利的話，最快年底掛牌運作，成為國家推動雙語教學的法案。

然而，行政院從現在開始到 2024 年，已經編列 100 億預算，其中 10 億元作為雙語發展中心的經費，如此大手筆花在推動雙語教育，其中政策規劃內容，值得商榷。生活在臺灣的人，知道我們的生活是多語境（Multilingualism），如果把原住民語加進來，依照現行的《國家語言發展法》標準計算，共 19 種語言，證明臺灣是多種語言的社會，而不是只有雙語。可惜的是，政府大力推動雙語國家，只列華語和英語 2 種語言，把學英語當做全民運動，花大錢，打造全方位雙語環境。然而問題是臺灣人從小到大，英語課早納入國民義務教育的一環，所以應該是要檢討成效不彰的困境，而非將不是大多數人母語的英語置於獨尊地位。

尤其像現在年輕人會講母語的越來越少，只聽不會講，或根本聽不懂，非常可惜。因為語言蘊含人們的生活方式與思考邏輯，進一步說，當母語逐漸從我們的生活消失，再加上老一輩凋零，代表我們和過去的歷史記憶開始斷裂，成為沒有歷史的人。尤其像每逢選舉的競爭場合，台上政治人物總喜歡秀幾句母語（如臺語或客語），目的為了拉近選民的距離，當中有誰會秀英文呢？因為英語不是我們的語言，但卻代表一種高貴身份，會講英文似乎比較厲害，能力比人強（李蜚鴻，2012）。

雙語國家的政策，看似立益良善，實際上卻是弊病叢生，不少基層教師在教學現場提出質疑，現今貿然施行，只會加大城鄉差距、師資培育、學習效果的問題（李蜚鴻，2012）。其次，近年來的少子化現象讓高等教育環境日益嚴重，招不到學生，過去教改要廣設高中、大學、鼓勵各校成立博士班，培養大批本土人才，卻找不到工作，浪費大量教育資源。在這樣標榜雙語教育的浪潮下，本土人才無法與外籍教師、海歸教師競爭，求職應徵時，只因無法開全英語課程，學校不考慮聘請，反而是外籍人士吃香，聘用比率一年比一年增加，遠來和尚會念經；雙語國家政策將成為壓倒駱駝的最後一根稻草，逼得本土人才不斷西進，將人才向外推，然後再來檢討學生報考博士班意願低落，導致博士班落得關閉或合併，如此捨本逐末的想法，使人匪夷所思（天下雜誌，2013）。

全球這兩年因為疫情影響，臺灣人民苦哈哈，經濟衰退、疫苗短缺，實不該在其他預算，支出龐大的經費。呼籲政府停止這樣不切實際的消耗預算，因為最終得利的，是讓那些靠英語教學賺錢的補習機構荷包滿滿，而非真正需要幫助的學子們，以及找不到工作的本土人才，白白浪費納稅人血汗錢（吳雪綺，2008）。

教育部 2020 國際教育白皮書雙語政策之種種挑戰，歸納言之，第一個挑戰是傳統師範體制的反彈，第二個挑戰是雙語教育之師資不足，第三個挑戰是教育預算已經過於龐大（教育部，2020）。要克服這 3 大挑戰，首先要巧妙轉化既得利益者的反彈，再者要將教育預算中，有關中國的教育經費降低，和西方先進國家的科技相互連結的教育經費要提高，基礎教育全面提升各科目授課老師用英文

教學之能力，中文國學教育經費全面刪除，媒體及社會教育，要全面使用雙語，全面檢驗教育界英語師資之聽、說、讀以及寫，大量引進英美、加拿大、澳洲、南非及菲律賓之英語師資，全面鼓勵各軍公教及企業高階主管接受英語檢測，檢測成績高者優先升等（鍾宜興、黃碧智，2013）。

三、如何將英語與母語畫上等號

雙語國家的終極成果是中華民國臺灣的國民，每人男女老少，不分教育及財富水平，中文及英文朗朗上口，生活起居，讀書育樂，樂在學英文，樂在學中文，教育經費不僅不用增加，可以降低教育經費，因為高等教育的「全英語教學」是最有效及最有效率的。

英語好，通常被認為可以與世界接軌、讓個人或國家增加競爭力、可以快速吸收世界新知。這些好處毋庸置疑，但是英語是具有高度競爭性的強勢語言，在語言使用生態中，具有毀滅本土弱勢語言的侵略性。以新加坡為例，二十年前，新加坡的英語頗具特色，是英語和當地語的混雜語，與標準英語使用或有差異，因此「新加坡式英語」長期被貶低為「鶩腳」、「錯誤」的英語，也被視為低教育程度的表現。為了提升新加坡的「英語水準」，新加坡在 2000 年開始推動「講好英語運動」(Speak Good English Movement)。講標準英語被視為是國際接軌、成功與高社經地位的代表。在政府與學校強力推行下，英語彷彿如出閘的野獸，席捲新加坡其他本土語。在 2010 年新加坡教育部調查揭露，超過 50%的華裔和印度裔年輕人在家只使用英語和父母對話。大多數新加坡年輕人不會說、也沒興趣學習他們祖父母的語言。本土母語已淪落成為學校裡的外語學科，年輕世代因為語言隔閡，已嚴重造成新加坡文化傳承的問題。

雙語國家政策，是國家以 2030 年為目標，將臺灣打造成雙語國家。此政策目的是提升國家整體競爭力，不以考試為目的，也不僅針對學生，而是重視厚植國人英語力、打造全民共同學英文的風氣。執行辦法包含公部門架設雙語網站、法規與文書雙語化、銀行設置雙語分行、營造友善雙語金融服務等。而其中，教育面的一大策略為「全面啟動教育體系的雙語活化」。

如何全面啟動雙語教育體系呢？教育部針對高、中、小學提出的具體措施包含兩點：「落實中小學英語課採全英語授課」以及「推動中小學部分學科及高職專業群科採英語授課」。同時針對高等教育，政府也積極推動大學雙語教育政策，初步構想是選出四所標竿大學，目標四年達到全校 90%博班全英語授課、70%碩班全英語授課、50%大學部全英語授課。一言蔽之，就是從國小到大學都要提高英文授課比例（吳雪綺，2008）。

以上教育策略，可是引起了廣大教師的反彈。大家都同意雙語教學立意良好，但究竟學校老師是否有能力落實雙語教育？會不會演變成急救章的假雙語課程，老師一堂課中講兩句英文就算是雙語教學？執行面（老師）遇到這樣的困難，管理面（政府）有辦法提供最完整的支持嗎？畢竟目前看來，此政策沒有專門的負責機構，沒有明確的經費預算，只有一些如建立英語平台、鬆綁教育政策等曖昧不清。

然而，政策再不明確、問題和困難再多，我們都無法否定，雙語教學確實立意良善，期待能培養出在國際間競爭的未來棟樑、能創造出吸引外國人才的雙語國家。雙語教育的實施，有其必要。

四、當前臺灣雙語教育三大迷思

我們之所以認為雙語教育執行困難，跟三大迷思有關係，而迷思之所以為迷思，就必有其可攻破之處！當為我國推動雙語教學的借鏡。

（一）英文一定要很好，才能用英文教學

其實教學，著重在達成教學目標，教師使用的語言也是為了達成教學目標。然而，當老師們為了看起來專業、厲害而過度著重於該使用什麼單字和句型，忽略了有時候「使用簡單的文法句型，反而更能清楚傳達旨意」的事實，如此看來，雙語教育也變得比想像中困難許多。

（二）課堂中，中英授課的比例要一比一，才算是雙語教育

根據前段定義，只要課程中使用了兩種語言，就算雙語教育，並沒有硬性規定中英該使用多少比例。中英使用的比例，應該視學生程度和教學目標，由老師評估後自行決定：學生程度不佳，使用太多英語授課會適得其反；學生英文能力強，則可提高英語授課比例。

（三）不清楚要著重在教英文還是教學科

一般來說，雙語教育應著重在教學科，英文只是學習的工具，而非學習的目的。這也扣合了第一點迷思，教學是為了達成學習目標，著重在傳授學科知識、技能時，使用簡單清楚的英文單字和句型（學習／教學工具），即可達到所希望的教學成效。

雙語教育的實施的確困難，資源和金費確實有限，但孩子有接受雙語教育的

權利，老師們也期盼未來的國家棟樑，具備能夠走出世界的優良英文能力。在現階段，如何把雙語教育從「空談」變為「美談」，仰賴各位老師秉持對教學的熱忱持續精進專業教學技能，以及學生想積極進取的心了。

五、解決目前英語教學困境的方法

如何有效解決目前臺灣實施雙語的困境，應該是所有教育單位共同要去面臨思考的課題，也唯有積極面對思考對策，才能對症下藥，徹底翻轉目前的窘境。下列方法提供給學校參考：

（一）能力分組

面對這樣的困境，較好的解法是實施「英語能力分組」，讓英語老師設計適合的教學內容和進度，每一個程度的孩子都可以被照顧到。

（二）差異化教學＋科技輔具＋英語助教

差異化教學，是英語老師在同一個班裡，依學生程度分成幾個小組，設計多元的活動，讓每個孩子都能在英語課堂上參與其中。差異化教學翻成白話，就是累死老師，備課量暴增、課堂上帶活動，需要的體力也要加倍，才能 hold 住全場。

設計教案的老師都知道，課堂上短短十分鐘的教學活動，事先的備課包括發想、找資料、學習單印製等可能要花上半小時甚至更多時間。以本校經驗為例，在一個全校只有三間電腦教室，沒有其他行動載具、或筆電可供老師使用的教室裡，教學活動要設計三種程度、學習單和平時考卷要印三種版本、一對一口語評量也是三種評分標準。每次上課都像在打仗，常常我在這邊聽 C 組同學念單字，教室另一個角落的調皮男生們已經開始騷動了。

如果要實施差異化教學，至少請給第一線老師『充足』、且『好用』的科技輔具，讓老師藉由科技，槓桿出更多的時間和體力，來提供每個孩子差異化的學習方案（莊惠如、王菀詩、吳怡，2014）。如果可以，也請配給每個英語老師，一位英語助教。在常態編班的 30 人大班裡，這樣才有可能真的解決「臺灣英文教育太失敗」的問題，否則只是空洞的口號罷了。

（三）有效的英語學習應自然沉浸在環境裡

在以英語為第二語言環境中的學習者，離開學校課堂後，仍處在「目標語」

的環境中，因此可藉由課堂上所學到有限的「目標語」聽、說、讀、寫技能來解決生活上的問題，如：看路標、電視、報紙、廣告、聽廣播、待人接物、與陌生人互動等，在在都提供了學習者大量的真實語料。此外，以英語為第二語言情境中的教師或學校，可藉由各種方法，讓學生跟英語母語者頻繁互動，有效地將英語學習由教室延伸至學校外的整個社區或社會。

(四) 雙語師資應大量培養本地教師為主

除了學習環境之外，雙語教育的實施，師資是極大的問題。雙語師資從成本及現實面考量，應以培養本土教師為主，外師為輔。外師可採遠距互動教學，大量培養本地教師是充實師資的關鍵。雙語教育和雙語社會，是我們自己的，不是外國人的，我們共享相同的文化背景和社會生活，樂意長期耕耘，這不是來臺灣當過客的外籍教師可以勝任的。

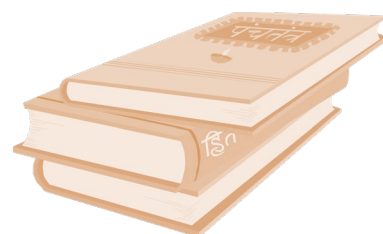
教育部應該加速高教系統培育專業的雙語教師，整合利用有師資培育體系的大學各系之強項，解決過渡時期的資源不足。另一方面，培養種子老師，成立巡迴雙語團隊到各校做評鑑及協助，尋找及研發有效的教學教法，建立臺灣公立學校與國際學校的交流等，皆為可採行之法。

參考文獻

- 天下雜誌（2013）。**名校博士班，為何招無人**。臺北市：天下出版社。
- 李壹明（2009）。**甜蜜的負擔（SweetBurden）：體育班的英語文教學**。臺北益教網。
- 李蜚鴻（2012年4月18日）。**教部4年砸16億 增學生英語能力**。中時電子報。擷取自 <http://news.chinatimes.com/mainland/11050504/112012041800241.html>
- 吳雪綺（2008）。**從解構臺灣英語崇拜現象建構批判教育學之英語教學模式**（未出版博士論文）。臺北：國立臺灣師範大學。
- 教育部（2020）。**中小學國際教育白皮書2.0**。臺北市：教育部。
- 莊惠如、王菀詩、吳怡慧（2014）。**同異質分組並行差異化教學**。*中等教育*，65(3)，117-131。
- 張武昌（2014）。**臺灣英語教育的「變」與「不變」：面對挑戰，提升英語力**。

中等教育，5(3)，6-17。

- 鍾宜興、黃碧智（2013）。流動的文化疆界與跨界的心靈—國際教育相關概念的釐清。教育資料與研究，110，1-26。



雙語教育推動的挑戰與配套措施建議

葉若蘭

國立清華大學兼任助理教授

翁福元

國立暨南國際大學教授

一、前言

為提升國家整體競爭力，我國 2030 雙語國家政策發展藍圖，希望強化學生在生活中應用英語的能力，培養國際視野及未來的職場競爭力。教育部（2020）也發佈中小學國際教育白皮書 2.0，以「接軌國際、鏈結全球」為願景，培育全球公民、促進教育國際化及拓展全球交流。行政院國家發展委員會（2018）提出「2030 雙語國家政策發展藍圖」，從需求面強化國人英語力，以數字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。而學校就是微型社會，也是陪伴學生探索自我、培養跨域視野、具備移動能力的重要基地，亟需要各階層具有雙語教育的組織與成員來積極推動。因此，推動過程的挑戰與配套措施是當前值得省思的課題。

二、雙語教育的發展趨勢

雙語在此是指中文與國際通用語（English as a lingua franca, ELF）英文，雙語教育欲提升英語溝通能力之流利度與精熟度，若能擴展到跨領域學習，有助於能擴展學生生活情境的應用。

（一）全球在地化的互動需求

為了讓學生具有國際互動的素養與視野，許多國家及非政府組織會積極推動政策，例如，美國教育部、聯合國教育、科學及文化組織（UNESCO, 2014）和經濟合作與發展組織（OECD, 2020），宣導學校培養尊重全球在地化多元文化與價值觀素養的地球村公民。

（二）第二語言的教學隨著學習需求而發展

雙語學習早期認為兒童學習兩套語言系統容易產生幹擾。根據 Monhanty 與 Perrgaux（1997）的研究發現，在背景皆雷同之樣本中，雙語者在智力各方面的表現是優於單語者的。多學習一種語言對兒童認知思考、創造力發展有正向作用，是由於雙語兒童為了克服運用語言間的幹擾，更刺激了思考活力（段慧瑩，2000）。可見多學一種語言可以活化與刺激思考，老師在教學時可以善用此正向作用。

(三) 雙語教育的他山之石

Garcia (2011) 認為跨語言實踐是一種教與學的過程，使用雙語者較能使用一完整的、動態的雙語觀來看世界。歐盟國家在教學現場中為整合多語教育 (Plurilingual Education) 及文化，1994 年由學者 David Marsh 正式提出 CLIL 教學方式，將外語的學習融入在學科知識中，學習知識的同時亦在學習外語 (Marsh, 2002)。歐盟境內許多國家亦鼓勵學生可以運用多種語言進行學習，同時培養尊重多元文化的態度與價值觀 (Marsh, Marsland, & Stenberg, 2001)。亦就是可以學到領域知識，又可運用雙語學習，給學習者更多的外語認知與口語表達的學習機會。

從美國、瑞典、芬蘭、新加坡、日本等國的英語教學來看：美國國際教育委員會發起「Lead with Languages」的公民意識運動，希望讓學習外語成為國家優先政策 (陳昫萱，2021)。再從駐瑞典辦事處教育組報導 (2019) 中瞭解，芬蘭小一新生學習外語政策，希望找到適合各地區的外語教學模式、以吸引更多學童學習多語。新加坡自 1965 年獨立建國後，新加坡推行以英語為主、族群“母語”為輔的雙語教育政策是人民行動黨政府基於國家發展和族群團結所作出的必然選擇 (陳昫萱，2021)。日本教育即將實施的新課綱也特別將原本國小五年級才開始的英語課程向下延伸自小三，並強調聽與說，希望降低學生對英語的恐懼 (陳昫萱，2021)。從上述的各國執行狀況瞭解歐盟、美國、瑞典、芬蘭、新加坡、日本等國推動外語或雙語學習的政策作為來看，不難發現其共同趨勢是並重本國學生外語和移民學生母語、及早開始的沉浸式或雙語教學、以及推出政策與配套措施進行。

(四) 雙語教育在國內的應用

從國內過去推動英語教育的脈絡來看，大多數的學生學習英語大都只在課堂上認知通過測驗，在平時鮮少機會應用，因而學生可以考高分，但在場合應用時，常會缺少自信心不太主動發言。「2030 雙語國家政策」(行政院國家發展委員會，2018) 之目的是提升國家整體競爭力，不以考試為目的，希望打造全民共同學英文的風氣。研發國際教育相關教材、辦理外語及文化的教學、整合時事連動性高的國際議題進行課程教學活動、多元化的國際交流活動等 (黃彥文，2021)，是雙語國家教育發展之行動方向。

國內在推動雙語課程的主要形式有：(1) 沉浸式英語學習 (Immersion English Learning) 依照外語教學的沉浸比例，可依學生程度與需求，教師可以調整英語的沉浸比例；(2) 學科內容與語言整合教學 (Content and Language Integrated Learning, CLIL)，鼓勵教師以系統性的方式整合學科與語言，創造雙語教育的環

境；(3)內容導向語言教學法（Content-based instruction, CBI），其強調以英文課為中心，並連結具備真實情境性資訊的學科知識內容來啟發學生學習的興趣（鄒文莉、高實玫、陳慧琴，2018）；(4)英語媒介教學的模式（English medium instruction, EMI）的形式，運用全英文來教授專業的課程（黃彥文，2021）。此適用於學生的英語水準夠，教師的能力也足，則有助於全英語授課，對大學來說 EMI 則是吸引國際學生的好方法。可見，每種教學都有其優點與訴求目的，只是教師須視學生語文程度、學習情境、文化刺激與環境資源需求等因素，進而調整、整合及應用教學方式，因材施教做到適性教學、差異化教學與有效教學，才能把學生帶起來並適性揚才。

綜合分析瞭解雙語教育發展及推動的認知有：(1)雙語教育不完全是英語教育與教學。(2)避免盲目移植國外經驗或未經轉化之教學方式。(3)應以學科知識整合語言與環境知能。(4)跨領域雙語環境之建置，有助於教與學的境教。(5)學校每位師長及學生都應該成為雙語使用者。在雙語授課時要給機會讓孩子暢所欲言，目的是要能增強孩子表達能力與學習的自信心，所以需要給學生學習國際通用語的機會。

三、推動雙語教育的挑戰

筆者 110 年度在大學擔任雙語在職教師增能學分班之導師，也在國小推動雙語教學工作。邀請雙語學分班在職教師們共計 14 位，來自新竹、苗栗、桃園等地區，透過觀察與訪談關於「雙語教育推動的挑戰與配套措施」的看法，綜理有以下挑戰：

(一) 在政策方面

1. 教育現場欠缺擁有雙語專長的教師：國家雙語政策推動，首要是執行人員。然而，現行雙語師資有嚴重不足的窘境（吳百玲，2019；廖偉民，2020）。教育現場的雙語師資在培育上緩不濟急，所以短期內各校缺師資的問題上無法立即解決。
2. 若未設雙語推動專責單位及預算政策很難走得長遠：經濟日報一份專訪（陳超明，2019）提到政府推動雙語國家政策用意良善，但是如果少了推動專責機構、專門預算，以及有效指標，如果只是放給各部門自行去推行，那政策很難推動，會有紙上談兵推動的困難。

(二) 學校方面

1. 外籍教師分配在國民義務教育上形成機會不均：外籍英語教師協助雙語教學

模式，目前各校無法公平在學校執行，幾位元外籍教師服務少數學校，對大多數的學校而言是望師興歎，在國民義務教育上會造成機會的不公平，家長也有怨言。

2. 偏鄉英語師資招聘不易共備課程也有困難：對於市區學校來說，英語師資較充裕，招聘校外英語專長的老師也容易許多。相對於郊區或偏遠學校，且有些學校英語教師兩校共聘，所以現況是招聘不易共備也不便。

(三) 在教學方面

1. 雙語教學常有單打獨鬥的現象：學校裡雙語教學是需要團隊一起合作共備，儘量避免單打獨鬥的現象，要求老師找出共備時間有些困難，小校班級數少，也會有找無人一起備課的窘境，只能找校外的雙語教學者，難度更高備課更困難。
2. 進行雙語教學者需要增強雙語教學相關知能：各縣市目前尚未讓多數教師有機會參與 CLIL 教學增能或其他相關的雙語進修，以提升現場在職師資的雙語知能與專業，俾利設計出既能符合學生程度，目前大多數的教師，尚無機會參與雙語教學相關專業成長。

(四) 學生學習方面

1. 學生的學習與表現落差恐會加大：雙語教育易造成學生在學習上更多困難是可預見的現象，如何設計符合學生雙語程度又能達到課程目標的教學內容，讓學生避免習得無助感。要帶起每位學習雙語遭受困難的孩子，也是個實際的挑戰。
2. 易造成課後雙語補習的風潮學生壓力增加：對於領域學習學習慢的學生，再用英語上可能會讓他們更有挫折感，易造成家長擔心孩子跟不上，形成課後雙語補習的風潮，對學生而言壓力考能增加。

(五) 雙語課程教材部分

1. 目前現有的雙語教學的相關教材不足：在雙語備課的過程中，會耗費掉老師很多的心力。對於準備雙語的教師來說，課程設計與教學設計，如何呈現也是一項挑戰。
2. 目前專家學者編寫內容合適的領域教材不多：目前教科書尚未有雙語編輯，是由老師各自編寫雙語的課程與教學，從無到有設計雙語教材，在課程設計的系統與嚴謹度上值得商榷。

四、配套措施建議

為因應上述的挑戰，茲分別從政策、學校、教學、學生學習、教材，以及行動實踐部分提出配套措施的建議：

(一) 在政策方面

1. 提升現職教師雙語教學之專業與培育未來師資雙語教學之素養：深耕雙語教師素養導向的雙語教學，可給予實質上的獎勵提高老師雙語教學的意願，其次，在儲備未來師資生，有計畫擴大師資的補充。
2. 設立專責單位編列預算推動：目前各單位元都需要進行雙語環境以及雙語政策的相關推動，各單位應組推動小組，編列預算經費執行改善問題，才有順利推動的可能性。

(二) 在學校方面

1. 建議教育部放寬外籍教師兼課之相關規定以利學校招聘：教育部將招募更多的外籍師資加入雙語教學的行列，惟外師分配無法在各校機會均等，建議可考慮經費補助學校，讓學校自聘或與其民間機構合作聘請外師協同教學，以利國民義務教育學生學習機會均等。
2. 縮短雙語師資之城鄉差距，鼓勵視訊共備社群：建議各縣市教育處對於缺少雙語教師的學校，可與鄉鎮鄰近學校或縣市輔導團，共組雙語教學共備社群，利用視訊設備，共同備課、觀課、議課，以解決目前的城鄉差距雙語師資不足與共同備課困難的問題。

(三) 在教學方面

1. 雙語社群運作請英語教師提供諮詢與協助：校內雙語社群的目標與運作，是基於成員間充分互信並彼此尊重。領域教師、英語教師、雙語教師與校內行政人員，需緊密合作與互動，以利爭取良好雙語環境的建置。
2. 增強雙語教師之雙語教學相關知能：在地教師是最適合在地孩子的雙語教師，所以各縣市需要規畫讓多數教師有機會參與雙語專業教學的增能。學校需協助教師瞭解學生先備知識與起點行為，鼓勵選擇適當的教學內容與教學方法。

(四) 學生學習方面

1. 塑造雙語使用環境，帶起每個孩子的學習與表現：每位學生的興趣不同，優勢科目也不同，所以雙語老師要設計符合學生程度又能達到課程目標的教學內容，重點在於不把英語當成學科操練強調成績，降低家長、學生的焦慮，帶起每個孩子的學習自信與成就感。
2. 鼓勵學校安排雙語使用機會，以減少課後雙語補習的負擔：鼓勵使用教室日常用語，辦理學校解說活動、舉行英語歌唱表演、安排新聞播報、擔任雙語社區導覽志工等，都可增加學生雙語的使用機會，以減少課後補習之需要，讓孩子是為自己的人生終身學習。

(五) 在教材部分

1. 教科書出版社也需開發雙語教材以解決領域教材不足問題：目前雙語領域或科目教科書尚未制度化，由各校教師各唱各的調，從無到有設計雙語教材，在課程設計的系統與嚴謹度上值得商榷。建議請出版社出版各領域之雙語教材，以利教育現場雙語教師選用或參考。
2. 請專家學者編寫內容合適的教材嘉惠學子：建請教育部邀請雙語教學的專家學者、或有經驗的雙語教師，提供雙語領域科目教材，提供在職教師在備課或教學時有所參考與指引，會比各校獨自摸索、莫衷一是要好。

(六) 行動實踐部分

校長及領導者，要發揮領導力，掌握國際趨勢發展，跨域整合領域與雙語的運用，攜手社區深耕在地文化，培育學生的地球村公民責任與潛能，開展學生之國際視野與儲備世界行動的能量。

五、結語

雙語推動的發展，除了紮根語言學習，也要進行跨領域與多元文化之學習，在推動雙語教育的過程中，難免出現各項挑戰，除了面對困境提出因應措施建議外，教育領導者還要引領團隊遠景通盤規劃與行動，擴散雙語教育推動成效，鼓勵學生跨域交流，創造雙語教育的附加價值，攜手社區資源與全球網路資源，擴展學生視訊互動與交流機會，以開展學生之國際視野與儲備世界行動的能量。

參考文獻

- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書。 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C56B0FF1E7E21B45
- 行政院國家發展委員會（2018）。2030 雙語國家政策發展藍圖。行政院 107 年 12 月 10 日願受發綜字第 1070802190 號函頒。
- 吳百玲（2019）。2030 打造臺灣雙語國家願景之我見。臺灣教育評論月刊，8(4)，160-165。
- 段慧瑩(2000)。雙語教育模式。取自於 <https://terms.naer.edu.tw/detail/1315269/>
- 陳昀萱（2021）。雙語教育的國際趨勢。國家教育研究院電子報第 186 期，1-11。
- 陳超明（2019）。雙語國家我們準備好了嗎？。取自於 <https://money.udn.com/SSI/digital-news/2019/bilingual-country/index.html>
- 教育部（2020）。前瞻基礎建設-人才培育促進就業建設 2030 雙語國家政策（110 至 113 年）。 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37
- 黃彥文（2021）。體現「在地全球化」精神：論中小學「國際教育 2.0」與「雙語課程」接軌的問題與展望。臺灣教育評論月刊，10(2)，05-11。
- 鄒文莉、高實玫、陳慧琴（2018）。學科內容與語言整合教學的核心精神。載於鄒文莉、高實玫主編，CLIL 教學資源書：探索學科內容與語言整合（頁9-29）。臺北市：書林。
- 廖偉民（2020）。2020 臺灣公立國小推展雙語教育之探討。臺灣教育評論月刊，9(9)，90-96。
- 駐瑞典辦事處教育組（2019）。芬蘭推動自學前教育開始營造語言學習環境並增加第二外語語種選擇。教育部電子報 859 期 https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=22039
- García, O. (2011). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*.

Wiley Blackwell.

- Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential*. Retrieved from <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>
- Marsh, D., Marsland, B. & Stenberg, K. (2001). *Integrating Competencies for Working Life*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Mohanty, A. K., & Perregaux, C. (1997). *Language acquisition and bilingualism*. In J.W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol.2. Basic processes and human development* (2nd ed., pp.217-254) Boston:Allyn and Bacon.
- OECD (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>.



推動雙語教育於新課綱教育現場的意義與因應作為

楊雅妃

國立彰化高中主任

楊素綾

彰化縣福德國小主任

一、前言

2020年8月，國發會與教育部公布「2030雙語國家政策（110至113年）」計畫，配合「前瞻基礎建設」，進行人才培育，促進就業建設。其於計畫目標，明確揭櫫：「厚植國人英語力，提升國家競爭力，推動各項措施，培養更多的本土雙語人才，擴增臺灣人才之國際溝通能力及國際化視野，以提升人才與產業國際競爭力。」

人才，是提升國家競爭力的關鍵；教育，則是人才培育的重要樞紐。爰此，邁向雙語國家，有賴於教育現場雙語教育的推動。然而，根深柢固的母語思維，及其文化價值底蘊，一定程度上影響其觀看世界的角度，如何在教學現場調動兩種語言，進行學科教學、抑或班級經營，在正式課程與潛在課程之間，打造雙語學習環境，誠考驗教育者的智慧。

時值108新課綱邁入第三年，教育現場以學習者為中心的素養導向教育，著重在生活情境中培養學生的知識、情意、態度，以期更好地解決生活中的問題，面對未來的挑戰。值得注意的是，雙語國家政策既以「厚植國人英語力」為目標，英語作為有別於母語之外的標的語，對教育現場的學習者而言，並非全然陌生，因此，當務之急要面對的，反而是雙語使用比例分配的問題。其次，在學習歷程中，雙語情境對於學習者理解課程而言，究竟是加乘效果，抑或是學習干擾，也將面臨親師間的信任考驗。再者，「提升國家競爭力」，除了提升國人英語力，是否尚待其他涉外能力，方能竟其功？如此云云，茲論述如下。

二、雙語教育與新課綱素養導向學習

新課綱素養導向教育，係以學習者為中心，希冀培育終身學習者。當雙語教育進入到新課綱教育現場，其所關注的焦點，並非聚焦於老師怎麼進行雙語教育，而是如何讓學習者成為實踐雙語教學的主體。對此，黃鴻文、湯仁燕（2005）指出，當課程實施對象是學生的時候，學生在學習歷程中不應成為被動接受的學習客體，課程實施與學生學習應當發展出一種文化創造的關係，亦即學生應該是課程發展的主體。爰此，教師如何在雙語實踐中，落實有效教學，促進學生能夠達到有效學習，這是教育現場觀察的重點所在。

（一）雙語課程詮釋應以學習者為中心

課程的理解，固然有其學理上的確定性；然而，學習者對於課程的詮釋與意義生發，會隨著其內在觀點與社會文化脈絡，進行一種文化創造，賦予學習內容一種主體性的觀照，進而轉化為其思考脈絡所能抵達的知識樣貌。當雙語教學進入到課堂中，學習者對於課程的詮釋，除了內容本身之外，還需要轉化標的語（英語）帶來的語言適應問題。往好處想，學科內容和語言整合教學（Content and Language Integrated Learning, CLIL），強調與學習者所在的生活環境，及標的語所處的語境和社會背景，進行相互連結，得以協助學生拓展知識量體，也培養高層次思考，這是素養導向教學中，難能可貴的情境學習、脈絡化學習（高實玫，2021）。

問題也在於，當母語、標的語使用比例失衡，學習者未能達到有效學習，必須釐清究竟是無法吸收課程本身，抑或被標的語阻擋在外，未能達到學習成效。爰此，在初始之際，英語作為標的語進入到雙語教學現場，仍應以學習者為中心，漸次調整母語及標的語使用比例，以維學生學習品質之確保。對此，鄒文莉（2018）也提到，學科內容和語言學習在課堂中的比重，應當依據學習情境、學習者程度、教材資源等條件因素，進行適當的調整。

（二）雙語教學對於跨語言學習的實踐

跨語言，不等同於教學現場的跨領域學習。面對既有的學科內容，雙語教學所使用的母語及標的語，係作為一種溝通工具，彰顯其工具價值，而非最終目的，標的語的工具價值呈現在厚植學習者的英語力，然而，習得學科內容，以及對於課程的再詮釋，對於學習者而言，才是學科課程的目的價值所在。

雙語教學，貫徹了雙語國家的政策方向，然而，教育現場的親師生猶不免觀望，雙語情境對於學習者而言，究竟是加乘效果，抑或是學習干擾？對此，陳純音、林慶隆（2001）提出正向看法：在雙語情境中，學生進行不同語言之間的語碼轉換時，會促使不同區塊的腦部功能更加活躍。母語及標的語交互使用，反而更能夠貼近學生學習的實際情況，在跨語言實踐的過程中，推動雙語運作機制與支持學習系統。職是之故，雙語教學不應只是為了雙語而雙語，意即教師是帶有教育目標地在雙語之間做轉換，以達到有效教學，協助學生進行有效學習，並於學習情境中，強化溝通表達之素養。

（三）資訊力，強化雙語學習的競爭力

提升國家競爭力，除了厚植國人英語力，與時俱進的資訊科技力，亦不容忽

視。李隆盛等人（2017）曾提到，處在「全球在地化」和「在地全球化」並重的時代，外語溝通能力以及科技工具使用，是培育未來人才的重要涉外基礎。

實則，就教育現場而言，數位科技不但有效縮短城鄉資源落差，讓雙語教育得以在雲端延伸學習，同時，也成了疫情時代數位學習的新樣貌。我們認為，雙語教育除了實體課程的語碼轉換教學，也憑藉數位科技、雲端資源，豐富了教學現場的學習風景，涵養了學生自主學習的能力，蘊蓄終身學習的能量，成全了素養導向教育的用心，並於此間，厚植了人才所需的競爭力。

三、推動雙語教育，新課綱教育現場的因應作為

在新課綱教育現場，以學習者為中心的雙語教育，課室學習現場的雙語教學，當有其實踐層面上的因應作為。以下分就教師、學習者及科技新世代三個面向，提出教育現場推動雙語教育的實際作為。

（一）提升教師雙語教學能量

教師的素質，是學生學習品質的確保；教師的雙語教學素質，是學生進行雙語學習品質的確保。對此，教育部擬透過補助學校教師專業支持費用，以及學生語言能力奠基費用，希冀於 2030 年達成超過 30% 之學校進行雙語教學（國發會、教育部，2020）。

林子斌（2021）認為，在雙語國家政策影響下，學校系統需要進行改變，其中，教師專業學習社群作為一個回應政策改變之有效策略，適足以推動教育現場的雙語教育。丁一顧、陳佳琳（2019）也提到，教師專業學習社群在提升教師專業資本的同時，也要確保學生學習成效。因此，提升教師雙語教學能量，固然有助於提升教師的專業素質，然而，如何透過雙語教學的語碼轉換，活化教學，準確傳授學科內容，從而使學生於當中獲益，更是核心問題所在。

（二）兼顧「學習內容」與「學習表現」的雙語情境學習

新課綱所指的學習重點，包含了「學習內容」與「學習表現」兩部分。如果說，目前雙語教學的主流，學科內容和語言整合教學，主要聚焦在學習內容而言；那麼，提供學生學習表現的舞台與機會，也是營造雙語學習情境的重要支持。

為培養學子雙語能力，搭建年輕世代走向世界的舞台，在中學端教育現場，除了配合教育政策，引進外師進行協同教學，設置雙語實驗班，更待積極營造體驗學習的雙語情境。舉凡提供學生英語專題發表、學習成果發表的舞台，推動職

場英語的體驗學習，辦理國際交流論壇、國際旅行等，皆有助於學子在生活情境中，培養流暢語言表達能力，在語碼轉換思考中，靈活應對多元文化與開放視野。

（三）搭載資訊科技的雙語智慧學習

雙語學習，不僅限於實體課室當中的跨語言學習，身為數位公民的當前學習者，正置身於雲端數位科技帶來的智慧學習情境中，一種文化創造的學習新體驗正蓬勃發展著。對此，Bell（2002）曾指出，網路文化（Cyber-culture）包含三類，物質的（material）、符號的（symbolic）、體驗的（experiential）。當我們轉譯這樣的網路文化經驗，放在新課綱學習情境中，雙語學習便可以運用網際網路的物質環境支持，在雲端學習空間中，以語言、文字、影音等符號，建構雙語學習情境，提升對於學習內容的意義詮釋，並藉由雲端經驗分享，達到體驗學習的互動交流，拓展學習的場域，增益自主學習的素養。

隨著人工智慧時代的來臨，雙語教育也有了新的學習樣貌。對此，阮家慶（2021）指出，在雙語教育課堂教學時，語言教師、學科教師及人工智慧機器人皆扮演鷹架的角色，學習者藉由這些學習鷹架支持學習的進程；而在課後或自主學習、彈性學習時段，語言教師及學科教師離開學習陪伴場域時，學習者便能藉由人工智慧機器人的引導，自行搭建學習鷹架，進行自我導向學習，且降低來自於師長們的知識權威感，反而能調配適合自己的學習步調，完成雙語學習的歷程。

四、結語

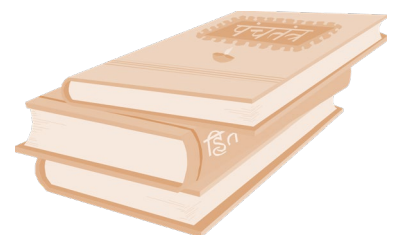
培養本土雙語人才，提升國家競爭力，是一種事實，而非一種選擇。隨著新課綱的教育變革，教育現場迎來了素養導向的情境教學，學習者成為實踐雙語教育的主體，語碼轉換的跨語言學習，開拓的不僅是國際視野，更是知識量體的高層次提升。

數位科技、雲端學習、人工智慧世代的到來，也為雙語教育推向值得期待的教育新風貌。除了教育現場，教師教學能量的提升，運用數位科技，進行智慧學習，不但延續了學習者對於雙語學習的續航力，也藉由資訊科技為雙語教育搭載加乘的競爭力，培養迎向全球的全方位人才。

參考文獻

- 丁一顧、陳佳琳（2019）。善用教師專業學習社群提升教師專業資本。臺灣教育評論月刊，8(3)，1-8。

- 李隆盛、賴春金、潘瑛如、梁雨樺、王玫婷（2017）。大學生全球素養指標之建構。《教育實驗與研究》，30(1)，1-32。
- 阮家慶（2021）。人工智慧在雙語教育的重要性。《臺灣教育》，727，53-64。
- 林子斌（2021）。雙語教育實踐的要素：雙語教師專業學習社群之運作與功能初探。《教育研究月刊》，327，4-14。
- 高實玫（2021）。素養導向雙語課程設計及實例探索。《教育研究月刊》，321，59-77。
- 陳純音、林慶隆（2021）。雙語教學的光譜與對策。《教育研究月刊》，321，43-58。
- 國發會、教育部（2020）。2030雙語國家政策（110至113年）。行政院全球資訊網。
- 黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程？《教育研究期刊》，51(2)，99-131。
- 劉子任（2021）。小學生國際教育課程觀之探究。《臺灣教育評論月刊》，10(9)，211-234。
- 鄒文莉（2018）。CLIL教案撰寫和跨領域教師協作。載於鄒文莉、高實玫（主編），《CLIL教學資源書：探索學科內容與語言整合教學》（21-51頁）。臺北市：書林。
- Bell, D. (2002)。 *An Introduction to Cybercultures (1st ed.)*. Routledge.



雙語教師應具備之語言知能

洪月女

國立臺中教育大學英語學系副教授

一、前言

國內各級學校雙語教學的推動如火如荼的進行。2018 年 12 月行政院國發會提出「2030 雙語國家政策發展藍圖」（行政院，2018）之時，大家問的問題是師資哪裡找；接下來現場老師們問的問題是上課該用多少的英語才可以稱得上是雙語教學；現在老師們問的問題是，教師需要達成什麼樣的英語能力，才能勝任雙語教學。

教師攸關教育的成敗，教師的培育與專業成長是推動教育革新與實踐的主要關鍵之一。臺灣自 108 學年開始培訓雙語教學師資生，自 109 年開設在職教師雙語教學增能學分班，2020 年 7 月發布的「中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準第三點修正規定」已明確規範雙語師資培育課程內容與建議的科目。無論雙語師資生或在職雙語教師，均要求除了修畢學分課程，亦須達到 CEFR B2 的英語能力才能在教師證上註記雙語教學次專長。這個 B2 的要求在學術領域以及教學現場有許多的討論，難道具 B2 英語能力的老師更勝任雙語教學？未達 B2 英語能力，真的無法做到有效的雙語教學嗎？在臺灣的雙語教學情境，各級教育階段的雙語老師需要具備什麼英語能力以及語言教學知能呢？

學科內容與語言整合學習（Content and Language Integrated Learning, CLIL）是國內國中小常見的雙語教學推動模式（鄒文莉、高實玫，2018；簡雅臻，2021）。本文將以 CLIL 雙語教學模式為例，說明在雙語課程中語言的角色與使用、雙語教師應具備的語言能力以及語言教學知能，最後對雙語師資培育以及教師增能提出建議。

二、雙語教師應具備的語言知能

歐洲在 1990 年代開始推廣實施 CLIL，以促進多語的學習以及國際移動力。CLIL 具有雙重的學習目標（dual-focused educational approach），以目標語作為學科內容教與學的工具，藉此幫助學生同時學習學科內容與目標語言（Coyle, Hood, & Marsh, 2010），因此如眾所周知，在 CLIL 的課程裡，教師使用目標語做為授課的語言。在臺灣的情境，老師以全英語或部分英語教授體育、音樂、自然、綜合等領域科目內容，希望學生在學習學科內容的同時也習得英語溝通表達能力，進而促進多元文化與國際素養。

英語在雙語課程中除了是教學的工具，它同時也是教學的目標。老師依據學科領域之學習目標，規劃相關的語言學習目標，包括專門詞彙、句型、文法、文章結構等。例如教到昆蟲的身體結構時，老師需要知道 head、thorax、abdomen 這三個專門詞彙；換句話說，雙語教師除了能有效的以英語或部分英語進行課程，同時也須熟悉學科相關的語言。

為能有效規劃適當的語言學習目標，雙語老師對學生現階段的英語能力以及過去的英語學習經驗，應該要有所瞭解，才能結合學生過去的英語學習背景與基礎，輔助現階段的雙語課程，所規劃的語言學習目標才不至於太困難或沒有挑戰性。也就是說如果雙語老師能了解國內的英語課程與教學、孩子的英語學習經驗、英語教材與資源、提升語言互動的活動設計、如何提問與回應等，將有助於雙語課程中語言學習目標的規劃與教學實施。

Coyle (2005) 所提出 CLIL 的 4C 教學架構之中，跟語言學習相關的 C 所用的詞彙其實是 Communication (溝通)，這提醒我們不同學科領域有不盡相同的溝通習慣，包含語言的文體以及常見的文本結構等。以自然領域為例，依據 Fang (2008) 的分析，自然領域的文本因充斥專門詞彙而顯得相當專業，名詞化 (Nominalization) 造成語意指涉抽象，大量的名詞也造成訊息密度偏高，作者專業的口吻讓文本讀起來不親民。以上這些科學文本的特徵與讀寫習慣，也是教授自然領域的 CLIL 教師所應了解，才能適當地引導學生使用和閱讀科學文本、進行科學學習。

Gierlinger (n.d.) 提出他稱為 L4C 的模式，以說明 CLIL 教學中的語言使用以及教師所需具備的語言知能，分別為 General Language 一般語言，或是加拿大學者 Cummins (1979) 所說的基本人際溝通技巧 (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS)，這也是一般英語檢定所評量的語言能力。第二是 Academic Language 學術語言，這是學校各領域學科課程中共同會使用的語言與詞彙。第三是 Subject/Domain Specific Language 學科領域專門語言，也就是前面提到的不同學科領域的語言使用與溝通習慣。第四是 Classroom Language or Language to Learn 課室或教學的語言，是輔助學生學習的語言。

歐洲地區對於 CLIL 教師的目標語能力要求從 CEFR B1 到 C1 都有，有些國家甚至要求由母語人士來任教 (Eurydice, 2006)。教育部目前無論是職前雙語師培課程或是在職雙語教師增能課程，均要求修畢課程後另須達到 B2 的英語能力才能取得註記雙語教學次專長。然而在實際教學現場，大多數的學科老師並未達到這樣的英語文能力，惟恐造成有些老師打退堂鼓不願嘗試雙語教學，或是惋惜無法修讀雙語增能課程。

歐盟所發展的歐洲共同語言參考標準（Common European Framework of Reference for Languages, CEFR）提供語文溝通能力的標準參考與描述，但並未特別針對學校裡使用的教學語言或學科語言提供參考標準。本文建議雙語教師跳脫這個 CEFR 英語能力參照的思維。英語能力達 C1 的老師其實需要學習調整他們的英語使用，在速度、用詞、表達方式、回應等調節到學生可以理解的程度；英語能力僅達 B1 的老師其實透過視覺與多模態訊息的輔助、共備與協同教學、在教學流程規劃輔助學習的鷹架、善用跨語言溝通策略（Translanguaging）等，也能完成有效的雙語教學。上述這些訓練，或者稱為 English-for-Teaching（Freeman, Katz, Gomez, & Burns, 2015），或者稱為 instructional classroom discourse（Llinares, Morton, & Whittaker, 2012），是所有雙語老師都須了解並學習的專業知能。

三、雙語師資培育與教師增能的建議

國內目前職前和在職的雙語教師培育與增能課程均集中在雙語學科教學知能（pedagogical content knowledge, PCK），包含雙語教學的基本概念、課程設計、教材教法、教學評量、教學演示等。本文建議在現行的課程內容之外，師資培育大學、中央與地方教育局處、中小學等另提供英語聽說讀寫增能的機會和資源，或是編定預算補助教師進修之課程費用，在不減少雙語教學增能課程科目內容的前提下，以雙軌併行的方式提供雙語教師提升英語溝通表達能力的機會。

至於學科專門的英語能力，建議師資生在師資培育階段能有更多的機會修讀由英語授課的學科專門課程，例如主修科學教育的雙語師資生能修讀系上開設由英語教授的自然科學概念、科學探究與實作等。誠如洪月女（2021）所言，這些課程不僅幫助雙語師資生學習學科專門語言，也幫助所有學生提升英語能力，符應目前教育部所推動的大專校院學生雙語化學習的精神。

授課語言的技巧，是職前與在職雙語教師皆需建立的教學知能，建議提供以下課程與研習內容：一般課室英語、提問與引導學生回應的技巧、糾錯或回應語言錯誤的技巧、調節語言使用、多媒體與多模態訊息輔助語言表達等。

教師語言增能的建議中，強烈建議加入英語為通用語（English as a Lingua Franca, ELF）（Seidlhofer, 2011）的課程內容，幫助老師了解英語在雙語教學的定位。雙語教育裡的英語使用強調英語作為學習的工具以及跨文化溝通的媒介。認識 ELF 能幫助教師察覺英語在臺灣的使用情形，逐漸擺脫以英語母語人士為標準的思維，建立作為英語使用者的自信心。

四、結語

雙語教學不是英語教學，但是雙語教學可以與英語教學並駕齊驅、相輔相成。雙語教師需具備的語言知能是多面向的，包括一般的英語能力、學術語言、學科領域專門語言、教學語言、英語為通用語的概念等。最後，國外的研究提醒我們，不同雙語教學經驗的老師有不同的語言增能需求。通用的課室英語可以提供給所有初試雙語教學的教師；接下來還須依據老師的教學經驗與學科領域，提供學科專門語言和學術教學語言等課程。

參考文獻

- 行政院（2018）。**2030 雙語國家政策發展藍圖**。臺北市。
- 洪月女（2021）。雙師資培育與專業發展之課程與實施。載於洪月女、陳怡安主編，**雙語教學師資培育與教學應用**（頁 21-30）。臺北市：五南。
- 鄒文莉、高實玫（2018）。**CLIL 教學資源書：探索學科內容與語言整合教學**。臺北市：書林。
- 簡雅臻（2021）。啟發學童探究思考的雙語教育課程設計。**師友雙月刊**，626，70-77。
- Coyle, D. (2005). *Developing CLIL: Towards a theory of practice*, in APAC Monograph 6, APAC: Barcelona.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission), Belgium.
- Fang, Z. (2008). Going beyond the fab five: Helping students cope with the unique linguistic challenges of expository reading in intermediate grades. *Journal of*

Adolescent & Adult Literacy, 51(6), 476-487.

- Freeman, D., Katz, A., Gomez, P. G., & Burns. A. (2015). English-for-Teaching: Rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129-139.
- Gierlinger, E. M. (n.d.). *CLIL – Teachers’ TL competence*. *CLILingmesoftly: The practice and theory of CLIL*. Retrieved from <https://clilingmesoftly.wordpress.com/clilteachers-tl-competence/>
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford, UK: Oxford University Press.



發展雙語校本課程的覺知行思

林志成

國立清華大學教授
竹師文教基金會董事長
黃健庭（通訊作者）
新竹縣東興國小教師

一、前言

雙語教育（Bilingual Education）是以兩種語言作為教學媒介的教育系統，英語為國際通用語，在全球化中普受多數國家重視；2018年，行政院公布《2030雙語國家政策發展藍圖》，希冀推動教育體系雙語活化，厚植英語能力，以提升國家競爭力及學生競爭力。

本文限於篇幅，不擬評述雙語教育政策是否為受政治影響政策的「畫大餅的藍圖」或「初一、十五不一樣的月亮政策」，也不評析整體推動方案、教考訓用四大原則、成立行政法人、雙語師資培育、外師聘用、雙語環境優化（如設置全英語電視臺、社會支持環境等）、英語力落差加劇、家長觀念等巨觀議題，而聚焦探究微觀的雙語校本課程推動應有之覺知行思。

教育部（2021）針對高、中、小學提出的方案包含「落實中小學英語課採全英語授課」以及「推動中小學部分學科及高職專業群科採英語授課」，國家發展委員會（2021）也提出具體措施，如遴挑具意願之學校進行部分領域或學科之雙語教學、補助學校教師專業支持費用，以及增加學生語言能力奠基費用等。

中小學在教育政策引領及種種資源與經費的挹注下，各校宜慎思關鍵打底與有效生根深耕的方向、方案與方法策略。

學科內容和語言整合學習（CLIL）、全英語授課（English as a Medium of Instruction/ English Medium Instruction, EMI）、融合式教學、沉浸式教學等是目前雙語教學使用的方法（鄒文莉，2021；Tsou & Kao, 2017）。CLIL課程設計需制定嚴謹且可評量的語言學習目標及學科內容學習目標；EMI教學仍強調學習內容（Content）而非語言（Language），因此英語在課堂中是一種用來學習的工具。

不管選擇何種教學模式，學校皆需考量領域科目的選擇、師資的配合與教材的設計，而雙語教材的連貫統整，或教法上的多元適配，都需要透過「覺↔知↔行↔思」的動態循環，促發深層的紮根作為，提供學生優質的雙語教育。

據親子天下（2020）調查：各縣市雙語實驗課程大多為生活、綜合、藝術與人文、健康與體育等，以低年級為多，且雙語課程也只有少部分教師具參與感。

校本課程係中小學深耕雙語教育的關鍵途徑，學校若能透過覺知行思的有機螺旋循環模式，進行課程的滾動修正，則能引領學生立足臺灣、走向國際。

二、發展雙語校本課程的覺知行思方略

各校發展雙語校本課程，可依循覺知行思的行動智慧，因校制宜的針對所面臨的困境，善用具系統化的行動策略以解決問題，本文將以覺知行思四步驟精要闡述，並提供具體方略以供參考。

（一）覺察問題、盤點資源，發展在地全球之雙語課

鄒文莉(2021)指出全球在地化的雙語教學需尊重在地語言及文化的主體性，重視跨語言、跨文化溝通力。教學重點應該包括學習者態度的修正，如提升學生對不同英語類型的覺知及尊重、意識到英語為國際通用語的多元樣貌、視使用者的母語及母語文化為資源、了解語言溝通的協調性等。

學校推動雙語校本課程宜以「覺」作為初始之步，先了解學生需求、社區脈絡和根本問題，盤點現有教學、人力等資源，進行學校情境分析，解構迷思概念，選擇以有機彈性的推動模式，兼重部定課程及校訂課程。接著，將雙語教育、校本課程與學校生活結合，強化數位學習設備與資源，有效提升「能說、會寫」的能力或發展「雙語國際」、「雙語閱讀」等校訂課程，避免將雙語課程變成另類英語課程，因雙語教育不是英語教學，更非全英語教育（林志成，2020；林子斌、張錦弘，2021）。

例如：學校可基於願景目標、學區特性、社區條件、資源利基、家長需求、學生能力及學生圖像，發展雙語校訂課程，讓雙語落實在課程、教學、學習及日常生活情境之中。首先，透過增強原理，讓學生在五感體驗生活中，強化學生雙語聽說讀寫的動機與機會，促使學生敢說、常說、能說英語，進而自然的使用雙語溝通。其次，透過中外師協同授課模式，活化雙語教學，型塑樂效學習、輕鬆會話的學習氛圍。最後，學校宜積極面對學生低成就問題，透過科技媒介工具及生本輔導，提升學生雙語學習成效。

要言之，學校宜覺察推動雙語的關鍵問題與對策，依學生能力、需求及經驗背景，整合或調整在地課程，在原有的學習經驗上，適切地融入雙語教育，以雙語校本課程落實生活實踐，培養具備國際移動力的未來人才。

（二）知識領航、系統規劃，強化雙語教學專業素養

學校欲提升雙語教學成效，首要精進教師的英語教學素養，培植在地英語及雙語教學人才，將英語融入課程教學中，以學力提升為主，英語運用為輔，讓學生可自由的以英語為工具進行溝通及使用。

其次，宜以專業知識及系統規劃領航，建立正確心態與方向，兼顧學校文化生態、動態運作歷程及靜態結構調整，建構雙語課程藍圖。具體方略為強化教師團隊協作，建立直播共學、國際學伴等機制，結合酷英語（Cool English）課程，鼓勵教師在校本課使用雙語授課、英語課使用全英語授課。

李振清（2021）指出外師的引進有助於雙語教育之推動，但須有文化適應與教材教法的配套措施，合格的專業外師可與本地教師共同備課，兩者可產生語文、文化與教學法等方面互補、互利的切磋作用。

因此，學校可活用激勵策略，促使本地教師（含英語教師）與外籍教師共同備課，外籍教師在後端提供專業性協助，協助本地教師增進與檢核學科內容相關的英語能力，如英語字彙、文法句型等正確性。學校可加入國際共學社群，例如英國文化協會 Schools Online，與全球各國英語教師交流對話，透過教學資源分享及教師專業發展課程，提升教師國際視野，擴大教室連結，增強教師使用雙語的信心及能力。學校也可加入 iEARN，基於國際觀願景（Learn with the world, not just about it.），以專案行動改變世界，以英語為工具，以聯合國永續發展目標（SDGs）發想素材，透過國際夥伴鏈結，學生可在網站上發表專案成果。

最後，學校可參考林子斌與張錦弘（2021）提出之臺灣雙語教育的沃土（FERTILE）模式七大原則-「各校推動彈性、環境建置、角色典範、充足時間、課室教學原則、學生關照以及所有人投入」。學校可從規劃全校性雙語跨域教學，強化全校師生群策群力，基於學習主體，發展國際姐妹校交流、英語視訊國際文化交流等課程及具彈性的雙語創新教學，提供機會讓學生以英語解說文化名勝、縣市特色景點故事，提升學生學習動機、學習力及雙語力，也使國際更認識臺灣。

（三）行穩致遠、活絡實踐，提供雙語教學成功實例

雙語校本推動宜重視行穩致遠、系統周全規劃、分段實施、整合資源、活絡實踐、高效執行、管考精進。具體方略如例如：成立校本雙語推展工作小組、優化雙語學用環境，兼重語境、語意、語感與語用，自編校本雙語教材，發展素養導向之協同雙語教學案例等。

Coyle（1999）提出的 CLIL 架構，也是一種值得參採、系統性即學即用的

模式，強調內容（content）、溝通（communication）、認知（cognition）和文化（culture）等 4Cs 系統原則。雙語教學團隊可加強跨領域共同備課、觀課及議課，落實雙語、創新、數位及協同等多元教學策略，以下提供 CLIL 雙語課堂具體教學步驟供參：(1)喚醒：學生連結先備經驗知識，使用英語課室語言；(2)奠基：學生學習課程單元概念，鏈結所學英語詞句；(3)引入：學生學習目標字彙語句，強化關鍵多次練習；(4)應用：學生應用英語核心詞句，完成任務解決問題。

茲以高年級「世界品味家」教學單元為例，說明喚醒、奠基、引入及應用等四階段的教學：

表 1 「世界品味家」課程教學步驟示例

單元名稱：世界品味師		
階段	單元內容	雙語教育
喚醒	引導學生對蚵仔煎、臭豆腐等臺灣美食的品嚐經驗，並思考這些食物運用的食材與調味。	雙語課室使用語，如：Good morning/afternoon, Look at here, Take turns, Show me your poster, Well done, Work in pairs/groups, Discuss with your friends
奠基	引導學生用香料體驗五感，探索食材搭配，啟發烹飪創意；並應用香料及食物群，初探世界美食樣貌。	運用已知英語語句及已學之 watermelon 等食物主題字彙 句型：What do you want? I want a/some...What do you like? I like... What are these/those? They're ___.
引入	介紹各國特色食物及均衡飲食金字塔，學生體會「食」的美學文化感知。	熟悉單元主題英語字彙，如：Japanese Cuisine(sushi, udon...), Middle East Cuisine (kebab, hummus, pita...), Mexican(tortilla, avocado, chili, tacos)
應用	透過世界咖啡館及合作學習，學生應用核心概念，設計營養餐盒英語食譜海報，並以雙語進行討論與發表。	運用英語詞彙與句型進行發表：It's a/an/some.... ; It's....(flavor) ; There's/ There are(ingredients) in it It tastes....

資料來源：研究者自行整理

(四) 省思批判、國際多元，連結主題邁向全球公民

理論上，具脈絡性的雙語校本課程可引導學生連結學習內容重點、在地主題及國際視野，使其成為更具競爭力的全球公民。以國小為例，低年級時，認識在地特色，並學習簡單英語課室語言；中年級時，從在地走向全臺灣，在不同的課程中，整合自身文化及國際文化交流視窗所知所學；高年級時，體驗跨國文化課程，透過實踐共作，體會文化差異、開拓視野，學習尊重、包容與欣賞的態度。

實際上，臺灣推動英語教學尚有成效待加強、系統化教材待研發、英語能力 M 型落差待弭平、說寫能力待提升、弱勢學習待扶助等沉疴待解決（林子斌，2020；廖偉民，2020）。因此，學校推動雙語校本課程，更要持續省思批判，有效精進教師雙語教學力，優化雙語及數位學習環境，提升學生生活應用英語力。

雙語課程實施前，一定要先建立學生重視雙語競爭力的心念，提供學生必要的支持鷹架與支援協助，使其透過雙語，深理解生活環境及在地文化，進而熱愛認同鄉土、心嚮全球無限未來。因此，學校需慎「思」雙語課程評鑑、滾動修正，避免「買櫝還珠」、文化底蘊流失、崇洋媚外等的不良效益；使臺灣的下一代能立足本土、善解多元、接軌國際、縱橫全球，成為具國際移動力的全球公民。

最後，學校可在不同的學習階段，結合「文化學習」、「全球新聞」與「國際關連」等主題課程，藉由多元課程議題探究，培養學生世界公民意識，提高學生全球適應力和國際競合力。此外，教師亦可透過繪本教育、研發學習單及各式媒體敘說方式等，讓學生以五感學習方式輸入英語，減低英語學習巨大落差的問題；並以合作學習及差異化分組進行實作與體驗，讓不同程度的學生皆能在英語課程上獲益。

三、結語

在學校本位課程的規劃上，透過「覺↔知↔行↔思」的有機螺旋循環，從在地課程出發，培養學生文化認同，緊扣十二年國教課綱之素養導向教學模式，配以雙語教學作為全球智能工具，培養具備公民意識、國際理解、溝通表達力與全球競爭力的世界公民。

臺灣實施雙語教育雖面臨缺乏語用情境、師資待培用增能等諸多挑戰，但千里之行，始於足下，學校宜透過全體教師共同推動雙語校本課程，共同備課、觀課、議課，進行課程滾動式修正，優化教學品質。學生則能在全全球互動漸趨頻繁的國際地球村中，以高雙語競爭力立足臺灣、接軌國際、走進世界，同步提升全球公民意識與行動力，讓 2030 雙語臺灣有機會逐夢踏實、一步一腳印、未來美夢能成真。

參考文獻

- 李振清（2021）。雙語教育政策之務實規劃思維與持續落實之配套。《教育研究》，321，4-16。
- 林子斌（2020）。臺灣雙語教育的未來：本土模式之建構。《臺灣教育評論月

刊，9(10)，8-13。

- 林子斌、張錦弘（2021）。**雙語教育：破除考科思維的20堂雙語課**。臺北市：親子天下。
- 林志成（2020）。**校本課程發展脈絡**。載於林海清主編《校本課程規劃的理論與實務》一書（29-50）。臺北市：高等教育。
- 國家發展委員會（2021）。**雙語國家政策**。取自https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=A3CE11B3737BA9EB&upn=5137965B2A81A120
- 教育部（2021）。**2030雙語國家政策（110至113年）—前瞻基礎建設人才培育促進就業建設**。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37
- 鄒文莉（2021）。臺灣雙語教育之全球在地化思維：學術面與實踐面的反思與啟示。**教育研究**，321，17-29。
- 廖偉民（2020）。2020年臺灣公立國小推展雙語教育之探討。**臺灣教育評論月刊**，9(9)，90-96。
- 親子天下（2020年10月14日）。**公校也有雙語課！300+公立國中小校推雙語教育**。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5080712>
- 羅文杏（2021）。在臺灣國小實施雙語教學所面臨的挑戰及教師專業發展之可行建議。**教育研究**，321，78-97。
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. In Masih, J. (Ed), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes*. London: CILT.
- Tsou, W. L., & Kao, S. M. (2017). *English as a medium of instruction in higher education: Implementations & classroom practices in Taiwan*. Springer.



從荀子語言哲學觀點論雙語教學

沈秋宏

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

接軌國際是國家進步之契機，教育是國家發展之原動力，藉由學校教育創意擘劃，迎接全球化挑戰，進而培育孩子具備跨國與跨文化能力，具備雙語能力是當前的重點課題。Lewis, Jones 和 Baker（2012）二十世紀的雙語觀從缺陷變成優點，從心智混亂變成雙語優勢，從孤立無援轉為協同效益。英國語言學家 Graddol（2006）也指出「英語」未來必定成為世界通用的語言，世界公民必備的基本能力，加上行政院宣示 2030 年全面性實行雙語教育，「英語」的語言能力，將成為能否與世界接軌的一項重要能力，其主要策略是發展雙語課程與教學，提升學生英語學習成效與對話能力（教育部，2018）。可見，雙語教育為跨文化意識、社會相互依賴情感和孩子深度認知之能力打開了大門，同時也是孕育國際意識與國際素養之途徑，因此，學校實施雙語教育有其必要性。

在「2030 雙語國家政策發展藍圖」政策的催化下，雙語教育在臺灣成為重要的焦點議題，雙語教育政策論述的出現，將影響臺灣未來 10 年的教育內容與方向（黃家凱，2021）。然而語言是一種溝通工具，其決定權和使用權更是基本人權之一，當語言連結於特殊文化時，也與文化認同連結，影響人們的行為、認知、思想和自我認同，同時也是一種學習權利（Fishman, 2001；Sachdev, 1995）。而語言哲學是哲學研究的一支，目的在以哲學方法分析語言符號、象徵、思想與真理間的關係，並擴及語言本身結構、語意、語法與語句等諸多性質和規則的研究（賈馥茗，2000）。哲學思想全賴語言表達，從語言學習的開端之處看，哲學家首先考慮語言學習的基本因素，即是由字（或聲音）所構成的名詞及其意義，也就是幫助孩子提高對音素、單詞和句子結構的了解，最終構成語言發展的基礎（親子天下，2021）。因此，有了語言基礎，才能具備對哲學概念的解釋，以及解決哲學問題有關的概念，甚至進一步推論與意義有關的概念。

戰國時代儒家學者和思想家—荀子，其文本具有鮮明的「雅言」特色，即重視經典的運用，雖以傳統主義的語言與文學立場，但不拘泥機械性的保守傳統，而是與時俱進、循序漸進的模式，通過吸收新事物來改造和更新傳統（張瀛子，2020）。其語言哲學提出一個名稱的分類體系，強調了語言名稱的社會性、約定性和強制性，論述了語言名稱的制名過程，他論及了名稱的認知功能，以及人們對語言名稱同異的感知和認識，最後探討了語言名稱辯說體系的地位和作用（陳波，2008）。從社會認知觀點來說，認知態度是促進個人行動技能和激發自我效能的最佳信念（田秀蘭，2003），因此學習雙語時，在社會認知取向理論的建構下，強化自我效能和行動技能，正向的預期價值觀念，引導個人日後更多的

學習活動（寶華、侯欣彤，2017），是雙語教學值得取徑的方向。

再者，〈正名篇〉的解析指出其語言哲學的觀點，對於語言哲學的闡述與思辯，不是關注名實相應的名學議題，而是將「名」放在名的產生、制名樞要，正名的目標脈絡下，提出「名有固善」又能「指實」（楊自平，2019），這是荀子正名篇思想的哲學深意。在語言教育的應用上，是落在邏輯理論與知識討論架構之下，如正名篇中提到：「制名以指實」、「名聞而實喻」和「名定而實辨」，在於對名詞的了解、認識以至思辨，過程中是借用實物來顯示，對於抽象無實物可指，用表情、手勢以至行動，最終完全借重語言來「陳述」其意義，哲學中這種情形最多（賈馥茗，2000）。可見歷來哲學家用語言進行其哲學探討，透過不斷的反省、批判，形成哲學語言，這可說是語言藉由哲學活動，哲學以語言為基本工具的最佳表達，本研究動機借重哲學思維與條理，運用語言「陳述」其意義，進而嘗試將其概念論述到雙語教學之上。

語言學習的進程反映學習者的學習歷程，學習歷程是學習者學習策略的交織作用。實施雙語教學，當學生面對有別於其母語之語言時，應該由基本的字詞認知開始，藉由荀子語言哲學之「制名」、「名聞」和「名定」連結辭意，進而語言教學的鋪陳和安排，透過「指實」、「實喻」和「實辨」的展開，進行結構性、脈絡化、思辨化的檢視與探究。荀子語言哲學隱含著雙語教學歷程，不管哪一種教學歷程所表達、探討的問題，通常是建基於語言之上，因此，綜觀哲學家檢驗觀念的場域，最終還是在語言的表達與探討，尤其是在語言的精鍊、語言的效度、語言的弱點，並隨時試探改進之道。如學者 Coyle (1999, 2005) 教學理論根據 4Cs (content, communication, cognition, culture)，說明在語言學習過程中，從語言內容、溝通、認知和文化之間的分析、搭配與統整（引自劉欣旻、鄭涵予，2019），以建構認知、技能、情意三大目標，最後透過語言交流達到教育之成效。

因此，本研究目的以荀子的語言哲學概念，採用其〈正名篇〉之「制名以指實」、「名聞而實喻」和「名定而實辨」，以文件分析法進一步論述雙語教學之萌芽期、發展期、適應期之教學實施。

二、「制名以指實」論雙語教學之萌芽期

語言所稱之「名稱」，乃「實物名稱」而言，意喻指示一件實物，是最簡單的名詞，「制名以指實」存在邏輯思維，語言之初在於制定概念，「語」與「物」連結之後，反應事實客觀，如「故知者為之分別，制名以指實；上以明貴賤，下以辨同異（王忠林，2009）。」強調名實相符，其目的是明貴賤、別異同，使人與人之思想不致發生困惑與障礙，語言學習莫如是也。荀子：「名無固宜，約之以命，約定俗成謂之宜，異於約則謂之不宜。名無固實，約之以命實，約定俗成，

謂之實名」(王忠林, 2009)。由此可見, 物件之初始, 由「名稱」出發, 是一種認知態度, 促使個人有所行動和激發自我效能的最佳力量(田秀蘭, 2003)。

就語言學習過程, 以「名稱」來指示「此物」, 未必有「確切」之意義, 於是乎此「名稱」成為「眾所公用」, 於是「約定俗成」, 就如柏拉圖指出, 語詞與事物之間有其固定的關係, 而另一方面又指出, 語言也有其約定俗成的一面, 柏拉圖還主張知識先於語言, 語言既表達知識, 在不同程度上指涉著「真」與「偽」(關永中, 1999)。如何辨別「真」與「偽」, 可以藉由「制名」而認知的教學設計, 吸引學生專注在學習內容或基模建構的認知過程, 即是「指實」的過程, 引入有效的認知負荷建構外在認知負荷, 增進學習者的語言學習的負荷感, 幫助學習者專注於語言學習的組織、整合及基模建構(林輝鐸等人, 2010)。可見, 語言學習是基於荀子語言哲學「制名以指實」的邏輯, 從創建「名稱製造者」出發, 因此「聞名而知物」, 這個物的名稱, 是語言中名詞認知最早形成的狀況, 欲誠其意, 先致其知, 對雙語學習的遷移, 產生很深遠的影響。

在進行雙語教學時, 兩種不同語言的轉譯, 就是意味著語碼轉換 (code switching), 語碼轉換在語言教育的運用是雙語教育常見的語言接觸現象(沈家琪, 2018; 張學謙, 2016), 也是一種跨語言的遷移實踐方式。Yiqi Liu (2020) 以香港初中英文綜合人文課為例, 發現課堂中師生互動與學生習作, 運用跨語際與跨符號實踐出現即時的自發現象, 亦即跨語際與跨符號實踐可作為語言教學時有計畫的鷹架支持系統。如何運用跨語言與跨符號的遷移實踐, 搭起雙語教學之鷹架, 就荀子語言哲學的陳述, 「制名以指實」是有批判性的、有條理的理性基礎, 屬於孩子的本質技巧, 如同哲學家多瑪斯《論存在者與本質》中, 指出理性認識的起點是存在者與存在者的本質(莊佳珣, 2015)。

Nunan and Carter (2001) 也指出, 將語碼轉換定義為「在同一言談中, 由一個語言轉向另一個語言的現象。」, 強調自然狀態下, 運用語言相輔相成的關係, 將第一語言融入第二語言教學, 於是分離式雙語觀受到質疑(張學謙, 2016), 取而代之的是彈性式雙語觀。Baker (2011) 強調「跨語言實踐是透過使用兩種語言進行意義生成、形塑經驗, 達成理解和獲取知識的過程。」這種自然真實情境下, 語言意義的生成、理解, 進而形塑成知識、經驗, 就是荀子「制名以指實」的存在邏輯, 制名而命之, 約之固實, 同則同之, 異則異之, 是一種語言意義的生成和經驗的總成。

就如西方哲學家柏拉圖論及語言之先見, 在其克提拉斯篇 (Cratylus) 提到, 當一群人一起共同使用一個名稱時, 就是對這個名稱有了一個對應的觀念或形式(傅佩榮, 2020)。柏拉圖和荀子就語言所說的「名稱」, 在於指示一件實物, 這是最簡單的名詞, 可謂之「聞名而知物」。由此可見, 語言最初定義一個物件或

一個名稱的時候，只是用「這個名稱」來指示「這個物」，孩童在學習第二外語時，未必有「確切」的意義，藉由「制名以指實」，使這個名稱成為「眾所公用、約定俗成」的哲學邏輯。

哲學中所探討的主體「知識論」，在討論到語言問題，其中最重要的便是「名詞的意義」，名詞有了意義是知識論經驗的邏輯結果，在卡那普的名著「世界的邏輯結構」中，藉著建構系統來將語言與實在關連起來，在此系統中人的種種概念都能夠和感官經驗相互契合（陳思賢，1999）。此時在經驗邏輯下的「名詞」，透過言談互動時的語碼轉換（code switching），早期被視作一種不標準的語言使用方式，現今則被視作為自然且正常的語言現象（Wyatt, 2009）。在雙語教學的過程中，「制名以指實」後，以「跨語言」名實相輔的實踐做為雙語教學鷹架的過程與模式，對於學生的雙語學習相當有幫助。

綜觀上述，進行雙語教學之萌芽期時，在「跨語言」的過程中，以「制名以指實」的實踐，使學生「聞名而知物」，這是語言中名詞認知形成的起始，也是作為雙語教學之鷹架過程，讓學生能夠意義生成、形塑經驗，達成雙語教學之起步。

三、「名聞而實喻」論雙語教學之發展期

實施雙語教育在經過「制名以指實」後，名詞出現，形成名詞認知，於是「名聞而實喻，名之用也。累而成文，名之麗也。用、麗俱得，謂之知名（王忠林，2009）。」知名者知其所以然，期能實喻而後累實，累實而後能異實，異實以喻動靜之道也，在雙語教學上才能明白說出名詞其特有的性質或內涵，進一步能合於道、合於心、合於說，才能「名聞而實喻」，達成學者 Cummins（2007）認為語言教學其背後相互關聯假設，雙語教學直接教學法，僅用目標語，無需依靠學生的第一語言，進而達成「實喻」，教學過程無須翻譯，第一語言和目標語之間不應該有翻譯。

當跨語言教學時，學生對名詞能瞭解特有的性質或內涵，以確定這個名稱和這個實物全然「相同」，認識和了解名詞性質和內涵，Widdowson（2001）從雙語學習的觀點以及雙語化的教學歷程，學習者必然運用他們所知的語言「名聞而實喻」，作為支援學習其他語言。在學習過程中，自然而然地賦予一個語言的名稱，便是所謂之「定義」，定義代表對名詞的「概念」，在論及一個實物名詞（即名稱）時，就會聯想到該實物的形象和特性（賈馥茗，2000），達成兩種語碼之間的語碼轉換。

名也者，所以期累實也。「名聞而實喻」越來越豐富，理解先於產出，學生

辭彙量不斷累積，隨著學生目標語能力提升，在語碼轉換教學中，可以開始強調學生的口頭回應，學生的回應簡短不拘，透過回饋教師知道學生是否瞭解，教師可以示範語碼轉換並鼓勵學生使用，樹立學生的學習榜樣（張學謙，2016）。因為各種語言系統內的各個元素彼此的關連性是相通的，就語言橫向組合關係（syntagmatic relation）說明語言學習的關連性，是指對語意的了解，可從前後語境（co-text）確立語感的正確度，要理解一種語言，不僅僅是把它視為一種形式，更要能捕捉那形式與意義之間的關連（陳玉芬、單維彰，2021）。

在拿捏形式與意義之間的關連後，以實體隱喻作為一類重要的概念隱喻，對於形而上概念的理解和定義具有極其重要的作用，在概念化的過程中，實體隱喻不是一種選擇，而是一種必然（鄧曉凌，2020），雙語教學在「實喻」後「名聞」，進行跨語言之間語碼的連結，Giauque and Ely（1990）也強調教師以身作則，帶領學生進行語碼轉換，語碼轉換是有系統的，非隨意的，在「名聞而實喻」後，讓學生克服對語碼轉換的負面態度，使用越來越多的目標語，也有助於雙語教育的教與學。

語言之學習，從「制名以指實」著重在學習過程之知識認知，知識學習取得後「名聞而實喻」，進而認知理解，由依序回憶到任意回憶，是一種透過自我覺知，以存取語言相關知識，從認知理解詞彙之間的語義關係，到義詞辨析、多詞義之處理及呈現等（葉美利與高清菊，2011）。運用在雙語教育，我們發現「名聞而實喻」是一種語素、語意認知的概念化，具足審定義理所有實喻，也就是雙語教學時，先把重要的概念、義理以及因果譬喻提出，這是基於認知後的體現，把所產生的語言和經驗，建立在雙語教學之發展上。

錢乃榮（2002）認為語素是基本單位，語言中具有意義的最小單位為詞素，語素是語音、語義相結合的最小語法單位，就修辭格之分類是積極修辭（沈謙，2010），藉由經驗之想念，累積語意和語素，產生譬喻、明喻、實喻，讓語言不僅僅是一種認知能力，同時也是一種認知技能，包括知覺、注意、空間以及視覺等。因為語言澄清是發現哲學中深刻真理的工具，並非「概括的說明」，是一種「概念分析」（Conceptual Analysis）的「說明」作用，除此之外另有「解釋」（explanation）的功能（賈馥茗，2000）。在雙語課程的過程中累積素材，將英語融入學科進行課程設計與轉化，是從多元識讀（multiliteracy）和多模態（multimodality）的概念，強調語言實踐的變動性，結合多元媒介建構意義進行溝通（柯宜中、林淑敏，2017），因此雙語教學的課堂從「名聞而實喻」的轉變，提供聞後之實喻，所產生的語意語素等概念，讓學生語言技巧漸漸的有意識，進而自主性的轉變為自學能力並提高學習雙語的自信心。

綜觀上述，雙語教學發展期的進行，是透過「名聞而實喻」的轉化，學生語

意、語素的累積，經由兩種語碼之間的轉換，實物形象和特性的「概念」形成，讓學生克服對語碼轉換的負面態度，使用越來越多的目標語，學生語言技巧漸漸的有意識，進而轉變為自學能力，提高學習雙語的興趣與自信心。

四、「名定而實辨」論雙語教學之適應期

語言的學習，尤其是在雙語教學時，「制名」、「名聞」而能「指實」、「實喻」，進到語言學習適應的階段，過程著重在語言學習的認知與理解之後，在知識學習進階到後設認知理解，是先從簡單「語」和「詞」開始，然後多聽、多說，熟悉它的聲音和韻律，習慣語言特性，之後才能創建「名定」而「實辨」之語言學習歷程。孰悉學習課程進而「實辨」，課程內容得以評判反思，力求思理清晰、有理有節，而成議論之本，這是語言表述過渡到語言實證的過程，這個過程並非理所應當、不證自明，表示語言已具意義，一躍而成論述宰制，揭示語言知覺與現象進入文學場域的可能性（鄭芳婷，2021）。如荀子：「故王者之制名，名定而實辨，道行而志通，則慎率民而一焉（王忠林，2009）。」事物名稱確定，就能分辨清楚，名稱原則一旦確定，思想就能透過語言溝通，於是就能率眾一統，成為普羅大眾的通用名稱。

在雙語教學歷程，我們不強調荀子的論述中王者的制名權，而是借重制名權的模式應用於教學過程，老師與學生之間跨語言制名的目的、依據、原則、方法等，讓學生清楚目標語與對應語，減輕學生在詞彙的認知困難，在「名定而實辨」後善加利用雙語之間相輔相成關係，熟悉教材，不斷的連結第二語言語詞及實物，進而創造、鞏固第二語言的脈絡與教材、新經驗之間的連結（Butzkamm & Caldwell, 2009），也就是名定後能循名責實，正名順氣應之，順氣成象以著萬物之理，在雙語教學過程中，讓學生能適應主流語言與第二外語之間的轉換。

語言澄清是發現哲學中深刻真理的工具，哲學的真理刻畫著歷史軌跡，歷史存在於記憶與遺忘之間，而語言恰是唯一橋樑（陳碧祥，2002）。依荀子語言哲學之目的「指實」、「實喻」而後「實辨」，就雙語教育的過程來說，就是「制名」、「名聞」而後「名定」，也就是語言共同體為某個對象選定了某個「標籤」，後者就開始保持確定，不能輕易地被改變（陳波，2008）。可見「名定」後而能「心知」，「心知」而後能「實辨」，在荀子知識論上是經驗與理性並重，提出「學不可已」、「辨合符驗」，強調經驗學習的累積；另外也主張「心有徵知」、「知通統類」，肯定心知後主動認知與推理的功能（陳碧祥，2002）。於是跨語言之間有了溝通符號或媒介，語言表達思想、文化、情感、生命有了具體表現與適應，約定了名稱的社會性內涵，借重語言來「陳述」其意義，也就是「心知」後而「名定」理解，進而「實辨」予以澄清思辨，最終適應「名」、「實」之間的「標籤」關係，內化為自己的語言價值及語言智慧。

荀子的語言哲學思想主要通過「名實之辯」和「言意之辯」展開的，「名實之辯」的語言本質觀是以名期累實、約定俗成、循舊作新的語言發展；「言意之辯」是以通過「虛壹而靜」的方式，把握語言學習之言既可盡意又不可盡意（彭傳華，2008）。就學習者來說，雙語教學必須先掌握「名實之辯」和「言意之辯」，達到課程中跨語言溝通與實踐，在教學過程才能解構「名」與「實」之間的「標籤」關係，而能「辨合符驗」、「知通統類」，如果學生無法分辨，甚至不理解教師的英語指令和引導語，具備的專業知識和英語理解能力有明顯的落差，聽力理解能力不足，就無法瞭解授課教師的講解（高郁婷，2018；鄒文莉、高實玫、陳慧琴 2018）。

雙語教學時，教師先使用目標語，在跨語言轉換解碼後，語言澄清明辨，瞭解訊息內容，提升理解能力（Mattson and Burenhult, 1999）。學生在「名」與「實」之間能夠擴展、澄清、解說，語碼轉換的效果是螺旋式、隨意循環的方式呈現（Butzkamm, 1998），當語言是「完整的」、「整體的」不可切割之時，就如同雙語學習進入全語言（whole language）的概念，其過程是全面的，無須切割成語音、字彙、詞彙、和句子等片段，內容或技巧也不需要零碎劃分，是一種完整的真實語言學習，對學習者來說是有意義的「全語言」（whole language）（林惠娟，2004）。全語文學習是一種教育哲學觀，當雙語教學臻於全語言境界時，是強調語言的整體概念，統整雙語教學聽說讀寫能力，倡導在自然真實的情境下，建構完整的學習脈絡和學習意義，讓語言的學習進階到實際運用的過程。

在「名定而實辨」後，如柏拉圖的克提拉斯篇（Cratylus），一群人共應用一個名稱，就是已經對這個名稱有了一個對應的觀念或形式，將單個的名詞串連起來，加上述詞、形容詞等而成「句」，句與句連接在一起成為概念，概念組成一個體系，出現了「知識」和「哲學」（賈馥茗，2000）。雙語教學跨語言的應用形成「通用語文」，學生使用外語對話時，瞭解涵意與正確性，對雙語教學的認知與看法越高，學生對雙語教學的接受度越高（吳巧雯、顏瓊雯、潘裕豐，2021），運用荀子「名定而實辨」的語言哲學，最終達到雙語教學跨語言溝通與實踐，提供雙語教育社會化的過程，提升學生對雙語教學的認同與適應。

綜觀上述，確定「名」、「實」之間的「標籤」關係，在「名」與「實」之間能夠擴展、澄清、解說，此時雙語教學時在「名定而實辨」後，跨語言之間有了溝通符號或媒介，善加利用雙語之間相輔相成的關係，不斷的進行第二語言與主流語言之間的連結，進而理解、思辨，讓語言表達有了具體表現，此時不僅提升學生對雙語教學的認同，更使雙語教育進入適應期的境界。

五、結語

雙語教育的學習歷程，藉由語言哲學反映學習者的學習歷程，學習歷程是學習者學習策略的交織作用。雙語教學實施策略，以荀子語言哲學來論，名稱、單詞的語言形式是由一個單名構成的，單名要足以清楚地表達事物，就必須「制名」、「名聞」和「名定」，進而達成「指實」、「實喻」和「實辨」，如：「單足以喻則單，單不足以喻則兼。單與兼無所相避則共。雖共，不為害矣（王忠林，2009）。」這當中隱含著語言教學歷程，如柏拉圖的克提拉斯篇（*Cratylus*），語言起始於一個共用名稱，對這個名稱有對應的觀念，再將名詞串連起來而成「句」，句與句連接在一起成為概念，概念組成一個體系，出現了「知識」和「哲學」，最終達到雙語教學跨語言溝通與實踐，提供雙語教育社會化認知的過程。

進行雙語教學時，以荀子的語言哲學中，名稱是事物在語言和思維中的代表，「同則同之，異則異之。」「知異實者之異名也，故使異實者莫不異名也，不可亂也，猶使同實者莫不同名也。」於是對名稱理論作出系統性的詮釋和建構，其結論如下：

1. 「制名以指實」，使學生「聞名而知物」意義生成

進行雙語教學時，在「跨語言」的過程搭起鷹架，以「制名以指實」的實踐，語言中名詞認知的形成，使學生「聞名而知物」，也是作為雙語教學時字詞意義的生成和經驗的形塑。

2. 「名聞而實喻」，使學生「累文知名」概念形成

雙語教學時透過「名聞而實喻」的轉化，學生認知名詞語素的累積，經由「跨語言」語碼的轉換，字詞形象、特性的「概念」形成，讓學生語言技巧漸漸的有意識，提高學習雙語的興趣與自信心。

3. 「名定而實辨」，使學生「變異而類推」具體思辨

雙語教學時在「名」、「實」之間的「標籤」關係確定，字詞之間能夠擴展、澄清、解說，此時「名定而實辨」後，「跨語言」之間有了溝通符號或媒介，不斷的進行字詞之間脈絡、教材、經驗之間的連結，進而理解、思辨，語言表達有了具體表現，提升學生對雙語教育的認同。

實施雙語教育，其教學過程，就如荀子所云：「名也者，所以期累實也。辭也者，兼異實之名以論一意也。辨說也者，不異實名以喻動靜之道也（王忠林，2009）。」教學是以「指實」出發而能意義生成，之後「累文知名」概念形成，最終「變異而類推」具體思辨，教學過程中能夠「指實而知物」、「實喻而累文」和「實辨而類推」，才能達成荀子「正名而期，質請而喻，辨異而不過，推類而

不悖。」由此可知，學之道，先制其名、聞其名、定其名，然後力行以求其至。透過荀子語言哲學，學生不斷的連結第二外語語詞及實物，熟悉教材「指實」、「實喻」和「實辨」，有助於創造、鞏固第二語言的脈絡與教材連結，讓第一語言和第二語言之間的連結有了溝通符號或媒介，彼此相輔相成，進而理解、思辨，達成「心合於道，說合於心，辭合於說」，提升學生對跨語言的運用與認同，進而提高學習雙語的興趣與自信心。

本研究以荀子語言哲學觀點論及雙語教學，但現階段雙語教學百花齊放，各彈各的調，畢竟雙語教學的實施並不限於關於名稱的教學，「制名以指實」、「名聞而實喻」、「名定而實辨」是以語言哲學之邏輯取向，況且一種文化的語言概念，有其獨特性與異質性，一時之間難以找到另一種語言的詞彙來傳達或替代，供後續研究者之參考。

參考文獻

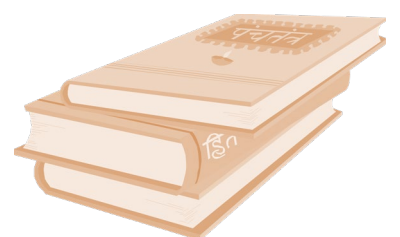
- 王忠林（2009）。**新譯荀子讀本**。臺北市：三民。
- 田秀蘭（2003）。社會認知生涯理論之興趣模式驗證研究。**教育心理學報**，34(2)，247-266。
- 吳巧雯、顏瓊雯、潘裕豐（2021）。國中語文資優生對雙語教育接受度與教學關係之研究。**中等教育**，72(1)，82-99。
- 沈家琪（2018）。大學專業領域教師於英語授課環境之跨語言實踐策略分析〔論文發表〕。國立成功大學外國語文學系「第四屆校際文學語言學英語教學研討會」。臺南市，臺灣。
- 沈謙（2010）。**修辭學**。臺北市：五南。
- 林惠娟（2004）。幼托園所全語言教學實施概況之初探研究。**朝陽人文社會學刊**，2(1)，149-213。
- 林輝鐸、莊桓綺、陳怡琴、羅珮好與鄭郁蝶（2010）。3D 動畫學習環境-以電腦程式語言學習對比學習時間與學習成效之研究。**全球商業經營管理學報**，2，45-54。
- 柯宜中、林淑敏（2017）。跨語實踐理念對臺灣英語教學之啟示。**英語教學期刊**，41(1)，33 - 61。

- 高郁婷（2018）。學科內容與語言整合教學的核心精神。載於鄒文莉、高實玫（主編），**CLIL 教學資源書：探索學科內容與語言整合教學**（55-63 頁）。臺北市：書林。
- 張學謙（2016）。從單語到雙語教學：語碼轉換在語言教育的運用。**臺灣語文研究**，11(1)，1-25。
- 張瀛子（2020）。隱語、進諫與禮-論《荀子·賦篇》的思想性與時代意義。**中國文學研究**，49，1-40。
- 莊佳珣（2015）。論存在者與本質作為理性認識的起點—兼論馬凱布對於多瑪斯的詮釋。**通識教育與多元文化學報**，5，1-20。
- 陳玉芬、單維彰（2021）。符號語言學作為數學的教學進路初探—以負數的概念模型譬喻為例。**臺灣數學教師**，42(1)，1-16。
- 陳波（2008）。荀子的政治化和倫理化的語言哲學。**臺大文史哲學報**，69，99-126。
- 陳思賢（1999）。理性、語言與政治：政治哲學研究傳統的分析。臺灣大學政治學系，計畫編號：NCS 88-2414-H-002-024。
- 陳碧祥（2002）。語言之哲學探究及其教育意義。**國立臺北師範學院學報**，15，233-262。
- 傅佩榮（2020）。**柏拉圖**。東大圖書股份有限公司。
- 彭傳華（2008）。荀子語言哲學思想探微。**鵝湖月刊**，395，17-27。
- 最適合學語言的年紀（2021 年 05 月 13 日）。親子天下（by Fun English by Studycat）。<https://www.parenting.com.tw/article/5088172>
- 黃家凱（2021）。邁向 2030 雙語國家之路：政策社會學之觀點分析。**中等教育**，72(1)，32-47。
- 楊自平（2019）。唐君毅先生詮解荀子〈正名篇〉析論。**哲學與文化**，46(3)，19-35。

- 葉美利、高清菊（2011）賽夏族語詞典編輯的語義分析問題。《臺灣語文研究》，6(1)，189-210。
- 賈馥茗（總編纂）（2000）。《教育大辭書》。文景。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。 <https://terms.naer.edu.tw/detail/1313403/?index=1>
- 鄒文莉、高實玫、陳慧琴（2018）。學科內容與語言整合教學的核心精神。載於鄒文莉、高實玫（主編），《CLIL 教學資源書：探索學科內容與語言整合教學》（9-16 頁）。臺北市：書林。
- 劉欣旻、鄭涵予（2019）。探究學科內容與語言整合教學能力：CLIL 教師專業能力分析。《學校行政》，122，141-153。
- 鄧曉凌（2020）。實體隱喻視野中的老子之“道”。《道學研究》，36(2)，34。
- 鄭芳婷（2021）。臺灣當代馬華文學劇場：窮劇場《我是一件活著的作品（readymade）》的[身]轉向。《Journal of Theater Studies》，27，87-116。
- 戰寶華、侯欣彤（2017）。從社會認知生涯理論探究高中學習歷程檔案之運用模式。《臺灣教育評論月刊》，6(3)，201-208。
- 錢乃榮（2002）。《現代漢語概論》。臺北市：師大書苑。
- Baker, Colin. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.) Clevedon: Multilingual Matters.
- Butzkamm, Wolfgang and John A. W. Caldwell. 2009. *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr Studienbücher.
- Butzkamm, Wolfgang. 1998. Code-switching in a bilingual history lesson: The mother tongue as a conversational lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1.2: 81-99.
- Fishman, J. A. (2001). Why is it so hard to save a threatened language? In J. A. Fishman (Ed.), *Can threatened language be saved* (pp. 1-22). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Graddol, D. (2006). *English next*. Retrieved from <https://englishagenda.British>

council.org/continuing-professional-development/cpdresearchers/english-next

- Lewis, Gwyn, Bryn Jones, and Colin Baker. 2012. Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18.7: 641–654.
- Mattsson, Anna and Niclas Burenhult-Mattsson. (1999). Code-switching in second language teaching of French. *Working Papers* 47: 59-72.
- Nunan, David and Ronald Carter. (2001). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sachdev, I. (1995). Language and identity: Ethnolinguistic vitality of aboriginal peoples in Canada. *The London Journal of Canadian Studies*, 11, 41-59.
- Widdowson, Henry G. (2001). The monolingual teaching and bilingual learning of English. *New Perspectives and Issues in Educational Language Policy: A Festschrift for Bernard Dov Spolsky*, eds. by Bernard Spolsky, Robert Cooper, Elana Shohamy and Joel Walters, 7-18. Amsterdam: John Benjamins.
- Wyatt, Toya A. (2009). Adolescent language development. In Alejandro E. Briceand Roanne G. Brice (eds.), *Language Development: Monolingual and Bilingual Acquisition*, 190-222. Columbus, OH: Pearson Education.



中小學協助師培課程進行素養導向教學

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

一、前言

109 學年第二學期，我在國民小學教育學程中開設了一門「教學原理」的課。為了協助師資生培養教師專業素養，以及具備素養導向教學的專業知能，我在這門課中，試著將素養導向課程與教學原則融入。有別於自己以往教授「教學原理」的設計，我在這門課中規劃並於學期初就告知師資生在完成教學活動設計(教案)後，會至小學實際教學。對師資生來說，修習「教學原理」這門課，不再只是理論及知識的學習，還必須將所學轉化為行動。素養導向教學重視(1)把知識、技能、態度整合在一起，強調學習是完整的，不應只偏廢在知識上面。(2)強調情境化、脈絡化的學習，更朝向學習意義的感知以及真正的理解。(3)強調學習歷程、策略及方法。(4)強調讓實踐力行表現的空間，讓學生可以整合所學(范信賢，2016)。師培大學之教授應讓師資生將「教學原理」這門課學到的知能、能力與態度實際應用到小學，且讓師資生關注且強化理論與實務的連結。為落實此理念，師培的素養導向教學有賴中小學的參與及協助。

二、師培課程應協助師資生培養教師專業素養

十二年國民基本教育之課程課綱已自 108 年八月起實施，為了因應國民教育階段課綱的變革，師資培育及藝術教育司亦提出相關的因應規劃。其中，在師資職前培育之具體措施包括：訂定教師專業素養指引與課程基準、將教師資格考試配合課程基準命題並推動師培大學施測學科知能評量。在教育部 107 年頒佈「中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準」後(教育部，2018)，確立了素養導向師資培育的師培方向。其中，教師專業素養分為五大素養十七項指標。五大素養分別是：了解教育發展的理念與實務、了解並尊重學習者的發展與學習需求、規劃適切的課程、教學及多元評量、建立正向學習環境並適性輔導、認同並實踐教師專業倫理。

培養師資生具備教師專業素養是師培課程重要的目標，身為師資培育大學教師的我，必須致力協助師資生具備前述五大素養。

三、素養導向的師培課程與案例

協助師資生培養教師專業素養宜運用素養導向教學。師培大學教師在授課時，應該兼顧知識、能力及態度，且最好能結合真實情境並提供力行實踐的機會。

以「教學原理」這門課，若要進行素養導向教學，就不能只有知識的教授或探討，還應該包括能力、態度，及要讓師資生有力行實踐的機會。以筆者 109-2 實際授課的經驗為例，筆者除了「教學原理」相關理論與知識的學習外，也讓學生實作，期許學生能藉由實際操作來深化學習。以「合作學習法」這個主題為例，筆者在介紹合作學習法的意義、特色與教學流程後，就讓師資生實際以合作學習法進行學習，以強化師資生對合作學習法的瞭解。另外，在進行「教學計畫」進度時，筆者亦是在理論或概念介紹後，就讓學生實際操作，甚至到小學把設計好的教案實際教出來¹。筆者期許師資生能認識及重視教學計畫（認知、態度），能夠實際進行教學活動設計並寫成教案（能力），然後，實際到小學教學（力行實踐）。

四、中小學對師培課程之素養導向教學的協助

教育部 107 年頒佈「中華民國教師專業素養指引－師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準」，師資職前教育課程很重視實務課程及師資生專業素養的培養。師培課程若能有中小學的協助，將更能達成前述兩項目標。為此，筆者提出以下幾點中小學可以協助師資生培養專業素養的作法：

（一）中小學同意師資生參訪與見習

為了讓師資生能有更多的實務經驗，實際帶領師資生前往中小學進行參訪與見習，可充實教學現場的經驗與對教師工作的真實感。師培大學要帶師資生至中小學參訪與見習，即需獲得中小學校長的同意，若要入班觀課，也需要班級老師同意。

（二）中小學教師進到師培大學協同教學或進行專題講座

除了參訪與見習外，也可以邀請中小學校長、主任或教師進到師培大學進行協同教學或專題講座，讓師資生可以學習中小學校長、主任或教師的觀點與經驗，尤其許多真實案例的分享，能讓師資生瞭解教學現場的事件。

（三）中小學同意師資生入校進行教學演示

「教學原理」不單單只是學理或知識習得，若能獲得中小學的同意，讓師資生入校進行教學演示，必然可以強化理論與實務的結合，增加教學經驗並做為後

¹ 此活動因新冠肺炎三級警戒，小學生不到校（採線上教學）而未實際到校教學

續修正教案的依據。

(四) 中小學教師同意指導師資生教學活動設計（備觀）

師資生進入中小學進行教學時，所設計的教案最好能事前商請試教班級老師協助指導，以能讓所設計的教學活動品質更好並更符合該班所需。現職教師教學經驗較豐富，能提供師資生務實的建議。

(五) 中小學教師同意協助師資生觀課並給予回饋（議課）

教育學程的修課人數往往超過 30 人，師資生實際進行教學演示時，原授課教師不容易同時觀看兩個班的教學。為此，最好能由試教班級的老師協助觀課並給予回饋，以協助師資生專業成長。

五、師培課程商請中小學協助，可能遇到問題與解決之道

中小學協助師培課程的立意良善，且能實際幫助師資生學習。然而，在實踐此構想時，亦可能遇到相關問題，包括：

(一) 防疫考量，中小學不開放入校參訪、見習與試教

若能讓師資生到教學現場進行參訪、見習或試教，即可增進師資生之實務知識與教師專業素養，然而，中小學可能基於防疫考量而無法讓師資生入校。

為降低因無法入校參訪、見習或試教的衝擊，師培課程可採用邀請現職教師入班分享、案例研討、遠距直播等方式來增進教學現場的知識。

(二) 邀請中小學教師入校講座或指導師資生備觀議課，需提供相關經費

無論是邀請中小學教師入校演講，或是指導師資生教案、觀課與回饋，即便有老師願意義務協助，但站在授課老師的立場，理應準備並提供相關經費給協助的老師。這部分的經費就有賴授課教師申請相關計畫來支應，例如：精進師資素質與特色發展計畫，但也要獲得教育部補助才行。

六、結語

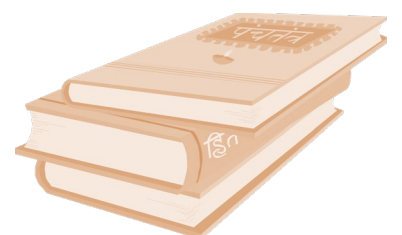
協助師資生培養教師專業素養及具備素養導向教學之專業知能是當前師培政策與目標，為此，師培課程宜實施素養導向教學。其中，若能提供真實教學情

境並讓師資生有力行實踐的機會，應該有助於師資生培養專業素養。亦言之，師培課程很需要中小學的協助與參與。

中小學協助師培課程落實素養導向教學的方式很多，包括：讓師資生前往參訪、見習、試教，或是邀請中小學教師到師培大學進行講座與分享、指導中小學教案、觀課及回饋等，然而，因為防疫考量或是經費限制，並不是所有師培課程都能安排到教學現場參訪、見習、試教，或是商請現場老師協助備觀議課。然而，筆者認為前述作為背後，有一項核心理念應受重視與落實—中小學應協助師培課程落實素養導向教學，協助師資生培養教師專業素養。

參考文獻

- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。國家教育研究院教育脈動電子期刊，5。取自<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/379316110.pdf>
- 教育部（2018）。中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定。取自<http://www.syajh.tp.edu.tw/data/pub/201811261359540.pdf>



我國 STEM 跨領域教學現況與省思

張庭綸

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士班研究生
新竹縣立六家高中教師

一、前言

近年，科學、科技、工程與數學教育（Science, Technology, Engineering, and Mathematics Education，簡稱 STEM 教育）的議題在世界各國的科學、科技、工程與數學教育領域都掀起一波熱潮（林坤誼，2018），我國對於 STEM 教育也是逐漸重視，期望透過跨學科知識整合的學習（如科學、科技、工程及數學），培養學生設計、創新、批判思考等高層次思考能力。

我國十二年國民基本教育課程綱要總綱當中提到可透過跨領域的課程，強化跨領域或跨科的課程統整與應用（教育部，2018），科技領域課綱也在生活科技科高中學習階段中規劃「工程、科技、科學與數學的統整與應用」於學習內容之中，讓學生進行跨領域統整與應用的學習，從課綱的規劃可看出我國對於 STEM 跨領域教學的重視。

即便我國 STEM 教育看似正要蓬勃發展之際，筆者認為仍有許多課題待討論與解決，例如缺乏明確的教學設計、實施、評量標準，此外 STEM 跨領域教學需要不同領域的教師共同合作參與，但在真實教學現場中願意投入心力的教師為數不多，往往一個 STEM 課程從頭到尾都只有一個老師在做，再者缺乏政府制定相關政策落實推動 STEM 教育。綜上，筆者希望透過此文探討我國 STEM 跨領域教學現況與省思，期盼能做為未來發展 STEM 教育之參考。

二、STEM 跨領域教學之意涵

STEM 教育理念起源於美國，是一種透過課程整合的手段進行學習的革命，30 多年來美國在 STEM 教育的演進與革新帶動了英、日、澳、中等國對於 STEM 教育的重視與投入（張仁家、林癸妙，2019）。美國為改善其國家競爭力於 2006 年即提出「美國競爭力計畫」（American Competitiveness Initiative, ACI）倡導所謂 STEM 的教育，認為 STEM 人才的培養是現今知識經濟時代的目標，亦是影響國家競爭力的重要關鍵（United States Domestic Policy Council, 2006，引自黃子榕、林坤誼，2014）。

Bybee（2013）指出 STEM 教育的重點在於透過整合性的教學，來改善科學、科技、工程與數學之課程設計、教學策略、教師教學與學生的學習歷程。范斯淳（2016）也表示 STEM 教育改革展現出跨學科知識整合學習的特性。由此可知

STEM 為跨領域、跨學科的教學，並藉此培養學生統整不同領域知識的能力。

三、我國 STEM 跨領域教學現況

隨著新課綱的實施與 STEM 教學的盛行，國內也越來越多教師在設計開發 STEM 課程教學，在科技領域方面如游家綺（2017）設計的 STEM 教學課程－STEM 實作活動：針孔相機，其課程對應 STEM 的學習表現如下表 1。

表 1.學生在 STEM 領域上的學習表現

STEM 領域	對應 STEM 領域之學生學習表現
科學 Science	<ul style="list-style-type: none"> 瞭解針孔成像原理
科技 Technology	<ul style="list-style-type: none"> 瞭解基本攝影原理 繪製設計圖與工件圖 選擇所需材料製作針孔相機 實踐設計圖完成作品 拍攝時配合手機 app 進行測光
工程 Engineering	<ul style="list-style-type: none"> 探討作品的問題所在 發現作品問題並改良 修正作品至最佳化
數學 Mathematics	<ul style="list-style-type: none"> 測量底片膠捲尺寸 計算並繪製相機機身的各部分尺寸

資料來源：游家綺（2017）。STEM 實作活動：針孔相機。

陳冠吟（2015）設計的 STEM 取向的科技教育－以鼠夾車為例，在此鼠夾車實作活動不僅僅是比遠，還要學生能更改各種機構及零件來到達老師所指定的目標，因此需要用到科學、科技、工程及科技的知識來製作這臺鼠夾車。王尊玄、王仁俊（2020）以 POEC 模式發展 STEM 課程應用於國中能源教育之行動研究－以風力發電為例中，利用 POEC 模式發展 STEM 課程，提供學生展現學科能力、動手操作、人際互動等多元表現機會，且具體可行。

其他領域如陳家騏、古建國（2017）開發設計高中摩擦力議題的 STEM 課程及教材，最後以探究式教學法實施後並進行分析高中摩擦力議題 STEM 教學的學習成效，並發現高中摩擦力議題 STEM 教學對摩擦力單元的學科成績的表現有正向影響。游師柔、葉宣靈、孫之元（2020）則將穿戴式擴增實境與穿戴式虛擬實境融入 STEM 教育模式，探討科學學習自我效能來源對高中生科學學習自我效能和學習成效之影響，並發現能透過生理與情感狀態預測學習成效。

從這些案例我們可看到我國許多不同領域的教師皆有在實行 STEM 教學，並且從中提出可參考的教學研究結果，顯示我國 STEM 教學不斷地再向前努力邁進。

四、我國 STEM 跨領域教學省思

從這些教案我們可發現近年來國內教師越來越關注 STEM 教學，並且會嘗試融入不同的教學方法，但仔細探究與思考這些課程會發現有些隱憂存在，例如這些課程從設計到實施都只有一位老師參與，STEM 教學為跨領域的教學，在設計與執行課程時應有不同領域的教師們一同參與，如楊怡婷（2019）所說，進行跨領域、統整性探究課程的研發，需仰賴教師社群的專業知能與協力合作。洪詠善（無日期）也曾提到我國十二年國民基本教育課程綱要提供學校有更大彈性進行跨領域課程，更重要的是提供機會讓不同領域／科目教師能夠展開對話，共同設計課程並協同教學。由此可知，進行 STEM 跨領域的教學是需要一個教師團隊共同參與努力的，如果跨領域的課程只由一位教師設計，難免會無法掌握自己專業領域以外的教學內容。

此外從許多 STEM 教案中我們也可發現這些課程在設計、實施、評量缺乏明確的標準，許多課程可能一開始就不是以 STEM 跨領域教學的思維做設計，甚至有可能該課程本身屬於某單一領域的課程，課程設計者為了跨領域而去勉強找該課程與其他領域的關聯，如此一來我們真的能夠說這是 STEM 跨領域課程嗎？

五、結論與建議

依據前述，筆者整理出主要結論為：(1)我國 STEM 教育有不斷的在成長，且不侷限在少數領域；(2)STEM 為跨領域教學，但在真實的教學現場往往很難由不同領域教師共同設計、實行，而是從頭到尾由同一位教師一手包辦；(3)STEM 教學課程缺乏在設計、實施、評量缺乏明確的標準，致使該課程實質上甚不符合 STEM 跨領域的本質。針對本文所提出之省思與結論提出以下建議：

(一) 設計 STEM 跨領域課程需要不同領域教師一同參與

STEM 屬跨領域教學，需仰賴不同領域教師的專業能力，共同設計課程、協同教學，才能有效整合不同領域的專業知識能力，提供學生適切的學習內容，若是從頭到尾只有一位教師設計課程且進行教學，恐無法掌握不同領域的專業知識。

(二) 以貼近真實生活情境的主題作為 STEM 教學課程

在設計 STEM 課程時，應以貼近真實生活情境的主題來設計課程，而非以某單一領域傳統的課程單元做修正來當 STEM 課程，現今有些 STEM 教學活動只是拿原本某一單科目的教學活動去找出其內容與科學、科技、工程、數學有關連

的部分，如此的課程設計方式只是為了 STEM 而 STEM，並非 STEM 跨領域教學的真正精神。

STEM 課程為跨領域整合性質，需要整合許多領域／科目的知識才足以能夠整體理解甚至解決問題，正如真實生活情境當中的問題往往都是牽涉許多層面與範疇，考驗我們如何整合不同知識與能力來順利解決問題，因此在設計 STEM 教學課程時，其內容應符合真實世界的情境，例如城市規劃、糧食問題、水資源、能源議題等。

(三) 政府制定相關政策落實推動 STEM 教育

美國俄亥俄州教育部為推動 STEM 教學，於 2007 年成立 STEM 委員會積極發展相關教學課程；我國近年來設立自造教育及科技中心計畫推動 108 課綱科技領域教學，至今已有相當大的成效，又如我國制定 2030 雙語國家教育政策，現今各教育階段都在著手雙語教學，由此可看出推動一項教育方針需要政府投入資源與經費並制定相關政策。

我國隨著 108 課綱的實施帶來了新的契機且開始重視跨領域的教學，期許未來政府能制定相關政策、明確規劃 STEM 教育目標以及推動相關計畫，落實培養學生跨領域統整與應用的素養及能力。

參考文獻

- 王尊玄、王仁俊（2020）。以POEC模式發展STEM課程應用於國中能源教育之行動研究－以風力發電為例。《工業科技教育學刊》，13，89-104。
- 林坤誼（2018）。STEM教育在台灣推行的現況與省思。《青年研究學報》，21(1)，1-9。
- 范斯淳（2016）。高中工程設計取向之課程設計與實驗：跨學科STEM知識的整合與應用。國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系博士論文，台北市。
- 陳冠吟（2015）。STEM取向的科技教育－以鼠夾車為例。《科技與人力教育季刊》，2(1)，63-81。
- 陳家騏、古建國（2017）。STEM教學應用於高中探究與實作課程之行動研究－以摩擦力為例。《物理教育學刊》，18(2)，17-38。

- 黃子榕、林坤誼（2014）。職前教師於STEM實作課程的知識整合行為研究。科技與人力教育季刊，1(1)，18-39。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育科技領域課程綱要。台北市：教育部。
- 游家綺（2017）。STEM實作活動：針孔相機。科學研習，56(7)，68-79。
- 游師柔、葉宣靈、孫之元（2020）。STEM模式整合穿戴式擴增實境和穿戴式虛擬實境應用於科學教育：探討科學學習自我效能來源對高中生科學學習自我效能和學習成效之影響。數位學習科技期刊，12(3)，25-57。
- 楊怡婷（2019）。十二年國教校訂課程實施之挑戰與因應。臺灣教育評論月刊，8(1)，201-204。
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, VA: NSTA Press.



CLIL 在學校推動之可行策略

陳正專
南投縣中州國小教導主任

一、前言

教育部配合雙語國家願景，敦促各縣市政府在學校端進行雙語教學。其中，Colye（2013）所提出的內容與語言整合模式教學（content and language integrated learning, 簡稱 CLIL），最為受到廣泛討論與應用（呂妍慧、袁媛，2020a；諶亦聰，2021）。其教學模式兼顧領域學習內容與語言學習，透過語言學習領域素養，提升學生學習成效，也是目前在國內受到較多使用的雙語教學策略。本文探討 CLIL 在學校實踐之可行策略，提供學校未來推動之參考。

二、應用 CLIL 教學在雙語教學之特點

CLIL 教學方法整合了語言學科之內容與學習策略，早在 1990 年代歐洲國家即已廣泛使用，應用對象更涵蓋國小、國中、高中，乃至高等教育，教學成效在國內外也具有相當多的文獻討論。對於國內積極推動雙語教學，CLIL 教學方法是較容易為國人所接受的方式。以下就 CLIL 教學特點進行說明。

（一）跨領域學科統整，兼顧學習領域獨特性

CLIL 教學方法突破傳統以語言為單一目標的限制，提供學習者超越基本語言教材的學習語料，通過跨學科和跨主題的整合學習，在主題內容中建構語言學習，在語言課程中建立相應的主題知識（林素菁，2019）。語文學習主要以聽、說、讀、寫為四大主軸，CLIL 則強調領域內容及語言學習，融入在日常教學中，而非單純抽離語言教學。CLIL 教學過程原本就是整合「學科」和「語言」雙重目標下，以學科導向的（content-driven）為基礎的教學設計（Karimi, Lotfi, & Biria, 2017）。

教師在 CLIL 教學時，不會過度偏重強調語言的學習，語言學習融合學科知識，語言是學習該領域獨有知識的媒介工具，教學目標仍是熟悉該領域的素養，又能夠透過 CLIL 習得國際公用語言（呂妍慧、袁媛，2020b）。

（二）適用不同學習階段，具有廣泛教學適用性

語言的學習與生活息息相關，同時也是連續性的學習過程。除原有母語之外的語言學習強調在生活情境脈絡下應用，口語化的練習，以及對語言的熟悉與應用，在生活對話的使用上會更加得心應手。CLIL 在不同的學習階段皆有良好的

實行成效，也被證實能夠提升學習成效與自信（李佳盈，2021；Klimova, 2012）。

林禹臻(2020)將 CLIL 應用於國小三年級數學領域，結果發現學生對於 CLIL 數學教學的學習興趣有顯著的提升。高等教育更是很早就將雙語教學納入吸收跨國學生的重要策略，獎勵教師進行課程雙語教學，提升國際間產業競爭力（Chostelidoua & Griva, 2014；Dafouz & Perucha, 2009）。上述文獻顯示 CLIL 在不同學習階段試行皆有其不錯的學習效果，顯示 CLIL 具有廣泛適用性。

(三) 關注文化背景差異，融合國際教育

文化牽涉思考的方式與語言形式，不同文化對事理的認知不同，用來傳達所認知的事理時所使用的語言形式也不同。因此，跨文化的理解牽涉到不同的方式思考、用不同的語言溝通（陳振宇，2019）。

CLIL 教學包含認知（cognition）、內容（content）、溝通（communication），以及文化（culture）。文化在外語學習中，是不可忽略議題，透過語言學習，認識他國不同文化，也自觀本土文化，在此情境脈絡下，加深對異文化的興趣與理解。不同文化的語言學習，學生試著用目標語思考，表達觀點，瞭解外語社群的互動與傳播知識的方式，與不同文化視角的接觸，反思自身與目標語文化，培養跨文化意識，進而理解與包容不同觀點（林素菁，2019）。

雙語教學在國內推行多年，高等教育早在市場化時就積極進行雙語教學，以增加外國學生來臺就讀，吸引跨國學術人才。其他學習階段，雙語教學多屬於實驗學校或私校，作為招生宣傳或辦校策略（廖偉民，2020）。然而，多數雙語教學將學科與語言學習分開，外語學習仍被視為是一堂獨立課程。CLIL 教學則開拓雙語教學另一蹊徑，兼顧語言與領域學習，提供教師教學另一個參考。

三、跨領域 CLIL 雙語教學設計與推動

雙語教學為目前教育當局積極推動的政策之一，期待透過雙語教學，增進學科內容知識，同時也能學習到第二語言。雙語教學課程設計與學習，關乎著教學設計成敗，教師所具備的教學能力，也影響著雙語教學推動成效。以下就學校推動 CLIL 課程提出相關建議作為。

(一) 規劃校內 CLIL 教學課程深究，厚植校內推動基礎

十二年國教強調素養導向教學，學生必須習得適應現在與面對未來挑戰之能力，同時也應具備跨領域的素養，實踐於生活中，解決複雜的情境問題。為使課

程結構更加彈性運用，賦予學校課程節數自主設計，教師依據課程所需，可採行跨領域協同教學，提升學校實行跨領域教學的意願。

故在校內推動 CLIL 教學時，學校有以下可行策略：

1. 善用教學領導，帶領教師進行 CLIL 教學研究。
2. 邀請外部專家到校陪伴，分享 CLIL 課程教學實際應用示例。
3. 規劃 CLIL 課程地圖，以目標導向為策略，逐步實施，滾動修正。
4. 編列預算建置 CLIL 教學軟硬體設備，提供教學設備支援。

學校應先整備推動 CLIL 教學課程資源，提升教師對於 CLIL 教學認知，並減少教師行政負擔，提供課程相關的支援與資訊。校長也應進行課程與教學領導，凝聚校內共識，為推動 CLIL 教學做好十足準備。

(二) 建立校內雙語教學社群，進行領域與語言教學課程共備

外語教學傳統方式多以獨立一門課進行課程，其內容主要集中在語言學習與生活對話練習，以聽、說、讀、寫四大主軸，作為教學內容。雙語教學與語言學習不同，主要以目標學科內容為重點，語言學習為課程中另一項學習重點，占比不如單純語言課如此多。

因此，在雙語教學時，學生不僅僅需要學習學科內容，同時又必須具備第二語言能力，對於教學設計是項重大考驗。學校可透過社群建立，營造不同領域之間共同共備時間，橫跨不同學習領域，一起設計教案與課程內容，增進教師對話空間。外語教師能針對該年段學生語言程度適時將學科內容進行轉換，避免課程難度高於學生標準，使學生感到學習困難。校內推動校內社群時，可參考以下做法：

1. 適時增權賦能，以提升教師自我效能
2. 行政規劃共同空堂，增進跨領域教師對話空間。
3. 建立 CLIL 觀課制度，善用同儕教導，適時給予回饋與修正。
4. 鼓勵跨領域教師進行共備活動，創建產出式 CLIL 課程社群。

社群的建立給予教師主動參與課程設計與教學創新的契機，教師能夠有志一同，凝聚對於 CLIL 教學共識，增進跨領域學科統整與對話，以符應十二年國教課綱精神，讓學科素養結合語言學習，有計畫的推動雙語教學課程，建構學校特有雙語教學特色。

（三）參考 CLIL 教學創新示例，活化學校課程設計

臺灣是在近年才開始在國內推動的 CLIL 教育新模式，屬於起步階段，學校推動 CLIL 仍有很多新創空間。國內也陸續有學者進行 CLIL 教學示例與模式。例如臺北市與臺南市於 2017 年度進行 CLIL 試辦計畫，也陸續出版不少指引手冊，可供學校設計示例時進行參考（鄒文莉、高實玫，2018；呂妍慧、袁媛，2020a；蒲逸恂、吳國誠，2020；蔡佩臻，2021）：

1. 參訪雙語學校，建構資源共享網絡，典範學習。
2. 利用學校進修時間，同儕彼此分享 CLIL 教學示例。
3. 設立 CLIL 教學資源雲端資料庫，供教師查詢與課程設計參考。
4. 薦送教師參與 CLIL 種子教師培訓，增進校內研發能量。

學校應多善用 CLIL 教學分享示例，提供教師設計教學課程時參考，同時給與教師更多彈性與創新空間，提供更多教師專業自主空間，進一步建置校內教學資源與支援，在課程方面增權賦能，以鼓勵代替績效，善用同儕學習，讓不同領域教師減少對雙語教學的恐懼。

四、結語

國內部分縣市在 2017 即以試辦方式進行 CLIL 課程教學，積極辦理教師培訓、教材研發、成果分享、教師社群、課程實踐等課程試做，並於每年進行成果展示與檢討。在執行過程中，可看到執行過程中出現之問題，例如學科教師對外語教學自信不足、課程準備時間過少、學生對外語認知太低、師資結構衝突等（侯雅文、林政逸，2021；諶亦聰，2021）。

然而，新課程的變革總是會替課程灌注新的能量，無論是九年一貫或十二年國教在新創探索時期，總是受到許多關注與建議。面對新課程變革，教育現場需要更多的嘗試與積極作為，學校可蒐集更多示例與國外試行文獻，邀請外部專家與現場教學教師進行課程分享，透過標竿仿效，建立領域教師對於外語教學自信，攜手扶持，方能建構學校雙語教學課程鷹架，有效實踐雙語教學，達成政策目標。

參考文獻

- 呂妍慧、袁媛（2020a）。數學領域雙語教育之教學模式初探。**臺灣數學教育期刊**，7(1)，1-26。
- 呂妍慧、袁媛（2020b）。數學雙語師資培育之實踐與省思。**臺灣教育評論月**

刊，9(10)，47-51。

- 李佳盈（2021）。學習成為高等教育體系中的CLIL 教師：以亞洲教師為個案研究。《教育實踐與研究》，34(1)，91-120。
- 林禹臻（2020）。CLIL教學法應用於國小三年級數學領域之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，台北市。
- 林素菁（2019）。內容與語言整合學習模式之古典文學教學示例：以《詩經·子衿》為例。《臺灣華語教學研究》，18，85-10。
- 侯雅文、林政逸（2021）。我國中小學實施 CLIL 教學模式、現況、問題與解決策略。《臺灣教育評論月刊》，10(6)，118-124。
- 鄒文莉、高實玫（2018）。CLIL教學資源書：探索學科內容與語言整合教學。台北市：書林。
- 廖偉民（2020）。2020年臺灣公立國小推展雙語教育之探討。《臺灣教育評論月刊》，9(9)，90-96。
- 蒲逸惻、吳國誠（2020）。學科內容及語言整合學習在健康與體育領域應用研究。《教育研究與實踐學刊》，67(1)，65-86。
- 蔡佩臻（2021）。國中家政雙語教學之行動研究（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學教育管理與課程教學領導研究所，台北市。
- 諶亦聰（2021）。臺北市推動雙語實驗課程之歷程反思與展望。《教育研究與實踐學刊》，68(1)，35-45。
- Chostelidou, D., & Griva, E. (2014). Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research project. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2169-2174.
- Coyle, D. (2013). Listening to learners: An investigation into ‘successful learning’ across CLIL contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 244-266.
- Dafouz, E., & Núñez, B. (2009). CLIL in higher education: devising a new

learning landscape. In Dafouz, E., & Guerrini, M. C. (eds.), *CLIL across Educational Levels. Experiences from primary, secondary and tertiary contexts* (pp.101-112). London, Madrid: Richmond Publishing.

■ Karimi, P., Lotfi, R. A., Biria, R. (2017). Efficacy of Content and Language Integrated Learning (CLIL) Pedagogical Techniques in Improving Aviation Students' Engagement in Attaining Specific Learning Outcomes. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 5(4), 781-791.

■ Klimova, F. B. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 572-576.



運用戲劇療癒技巧於遠距教學之互動設計評估

雷立偉

致理科技大學國際貿易系副教授

一、前言

自 2020 年初開始影響全球人類生活的新冠疫情，直到 2021 年的下半年，依然令臺灣各級學校的運作傷透腦筋。從要不要延後開學和如何保持教室內社交距離，到用餐隔板的設置以及是否改採遠距線上授課，都不斷考驗著教育行政主管的智慧和應變能力。110 學年的開學季才剛揭開序幕，變種病毒的入侵便讓大家不得不繃緊神經，有的直接採取遠距授課，有的則以分流方式安排混成學習（blending Learning），無論如何都不免讓人憂心，遠距教學是否成效不佳，尤其 109 學年下學期是在後三分之一才因警戒升級將課程搬到線上，師生關係已相對穩固，但 110 學年才剛開始，師生都互不相識，遠距教學真能帶來有效互動嗎？

二、遠距教學的互動設計

根據教育部「專科以上學校遠距教學實施辦法」的規定，遠距教學是指師生透過通訊網路、電腦網路、視訊頻道等傳輸媒體，以「互動方式」進行之教學。而遠距教學課程授課時數包括了課程講授、師生「互動討論」、測驗及其他學習活動之時數。可見互動是網路時代遠距教學過程中一項不可或缺的元素，它並不同於過去以電視作為單向傳輸工具的空中大學課程。因此如何善用科技和媒體特性，使遠距教學的互動更完善，提升學生的學習動機與成效，就成了當代各級教師都必須鑽研的課題。因為如果一項新科技不能解決教學現場遇到的問題，或是扭曲了教育的目標，不論它再怎麼酷炫新奇，都沒有必要被採用（雷立偉，2020）。

遠距教學的互動設計主要有三種類型：學習者-內容互動、學習者-教師互動和學習者-學習者互動（Moore, 1989）。一般線上學習系統在非同步情境下提供的主要是學習者和內容間的互動（Learner-content interaction），像是多媒體教材、線上作業繳交、自我評量等。好的互動式內容設計能成功支援學生的認知編碼歷程，使其透過主動的選擇、組織、和整合學習內容，建構其心智模組，並強化學習（Bliss, 1994）。而學習者與教師的互動通常起於教師在線上討論區發布的問題與回饋，或是經由分組活動、討論、作業形式產生互動。最後，學習者之間的互動則是透過遊戲、競賽、討論、合作發表、同儕互評等方式完成。無論採取何種形式的互動設計，當學生有機會帶著他們的先備知識（prior knowledge）主動參與學習過程時，其對所學的滿意度較高，且成績表現也較佳（Lei, 2005）。

三、運用戲劇療癒技巧之遠距互動案例

筆者在過去一年半參與了民間團體所舉辦的一系列戲劇療癒師資培訓，前半段在臺灣疫情緩和的情況下，仍能以實體方式進行知識概念的解說和技巧的演練，但後半段研習意外遇到國內疫情升級，帶領者不得不將這相當注重實作的課程搬上了網路，改採同步遠距教學。儘管一般會認為實作課程實施遠距教學之可行性偏低（康韶芸，2020），但在這期間授課教師克服了空間上的阻礙，讓教學順利進行，也得以讓筆者將這些互動技巧運用在其他領域的課程教學上。

在張嘉容（2019）所著「水面上與水面下：用戲劇轉化人生」一書中，作者運用團體心理治療大師 Irvin D. Yalom 提出的 11 個療效因子來說明戲劇療癒團體如何幫助參與者發生轉化和改變，其中包含了「灌輸希望」（成員知道他人解決了和自己類似的問題而萌生信心）、「利他思想」（成員透過幫助他人而有收穫且自尊提高）、「行為模仿」（成員嘗試帶領者或其他成員的正向行為而有收穫）等。接著，不同於 Robert Landy 的戲劇治療三階段概念-暖身（warming up）、演出（action）、結尾（closure），作者又提出了其特有的戲劇療癒架構：動態正念（mindful creative movement）、演出（action）、儀式（ritual）。在筆者所參與的一系列遠距戲劇療癒研習中，教師會帶領學習者覺察自己當下的身心狀態，然後透過肢體活動或遊戲來暖身，做好正式上課前的準備。經過議題分享、報告、分組討論後，再讓學習者運用藝術媒材（包含物品、玩偶等）以即興劇、角色扮演等方式進行演出，最後讓學員用創意的方式將學習過程的心得和反思與團體分享，運用圖像或動作將新的學習體驗與自己的先備知識連結起來。

當筆者將上述研習學到的觀念和技巧，運用到自身的商業類課程時，亦得到了很好的效果，例如在某次課程結束前，就請學生用一個動作或物件總結當天的收穫和啟發，由於學生並不熟悉這樣的表達方式，便會需要教師先進行示範，之後，就有學生用錢包說明創業初期資金控管的重要性，也有學生用便利貼象徵創業過程要進行市場調查和紀錄，若發現不合適就及時調整（撕去或覆蓋），或是用一本雜誌上的標題說明企業必須清楚展示自身的核心能力，還有學生用一個手部動作顯示企業應和顧客保持有效的溝通和連結。從戲劇療癒的架構來看，這便運用投射性媒材於該單元結尾進行的反思儀式。

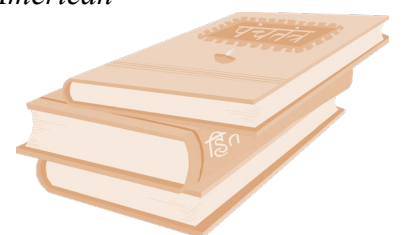
四、結語

當疫情使得全球教師不得不改變單向傳輸的教學方式，以贏得鏡頭彼端學生的注意力時，「互動」便是最佳利器（洪雅芳，2021），英國的調查就發現，學生期待與同學互動，且當其參與度提升，學習成效也較佳。當戲劇療癒技巧運用於遠距教學的互動設計時，所有學員都主動參與了學習過程，在剛進入線上教室的

暖身階段，也有機會在疫情的焦慮中獲得心理上的安慰，並提升專注力。隨後，學習者更能夠與教師以及其他學員進行互動，最後則運用具體的媒材進行反思與分享，強化其心智模組的建構。儘管本文所闡述的案例是在 6-15 人的小型班級中進行，不一定適用於數十人以上的大班，相信仍可作為高等教育機構教師設計遠距互動課程之參考，以提升學生學習動機與成效。但由於戲劇療癒是教育心理與輔導領域的專業，建議一般教師在運用前能先參加相關研習或培訓，以免誤用上述技巧，造成學生的困擾。

參考文獻

- 洪雅芳（2021年5月27日）。當學生消失不見、心理健康惡化，英國如何因應疫情對教育的長期衝擊。報導者。取自 <https://www.twreporter.org/a/covid-19-distance-learning-in-uk>。
- 教育部（2019年3月29日）。專科以上學校遠距教學實施辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0030038>
- 康韶芸（2020）。遠距教學的教學品保思維。評鑑雙月刊，86，54-57。
- 張嘉容（2019）。水面上與水面下：用戲劇轉化人生（302-340頁）。張老師文化。
- 雷立偉（2020）。遠距教學與 e 化工具並非解決教育難題的萬靈丹。臺灣教育評論月刊，9(6)，58-60。
- Bliss J. (1994). From mental models to modeling. In: Mellar H, Bliss J, Boohan R, Ogborn J, Tompsett C, editors, *Learning with artificial worlds: computer based modeling in the curriculum* (pp. 27-32). London: Falmer.
- Lei, L.W., Winn, W., Scott, C., & Farr, A. (2005). Evaluation of Computer-Assisted Instruction in Histology: Effect of interaction on learning outcome. *The Anatomical Record (The New Anatomist)*, 284(1), 28-34.
- Moore, M.G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.



性別平等教育在大學課室中之實踐與反思

羅逸平

文化大學教育學系助理教授

許建中（通訊作者）

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系助理教授

一、前言

近幾年來，性別議題的討論在社會開放氛圍中蓬勃發展，對別是對大學生而言，身處在 Erickson 發展階段中的「認同-混淆」階段 (Erikson, 1968)，為了能讓學生對性別平等相關議題有更深層的認識與瞭解，性別平等課程之教學或是性別平等議題融入教學顯得日趨重要。Fry、Ketteridge 與 Marshall (2009) 指出在大學階段，教師最主要的任務是幫助學生如何「知」(to know)、如何做 (to do)，以及如何理解 (to understand)。而在面對性別平等相關議題的教學探究與實踐時，教師會面臨兩項主要挑戰，其一是教師本身對於性別平等教育整體發展脈絡與趨勢的理解；其二是教師需要選擇適當的教學方法，並先瞭解學生如何進行學習，進而透過關鍵因素來幫助學生學習，以加強其學習之成效。

二、聯合國性別平等教育

性別議題一直受到國內外的重視，聯合國在 1995 年第四屆世界婦女會議即通過以「性別主流化」作為世界各國達成性別平等的全球性策略 (謝若蘭, 2008；行政院性別平等會, 2016)。時至今日，許多國家亦將性別平等視為人權的一部份 (Cornwall & Rivas, 2015)。此外，在 2000 年時，聯合國 189 國之領袖共同簽署了千禧年發展目標 (The Millennium Development Goals, MDGs)，並期盼透過未來 15 年的努力，能夠實現促進性別平等、提升產婦保健等目標。然而，在 15 年的時間過去之後，聯合國千禧年發展目標報告 (MDG Report) (United Nations, 2015a) 在 2015 年時指出，隨著世界各國經濟的成長，的確降低了貧窮人口、失學的孩子及孩童死亡率等，但是很可惜，在「性別平等」這一個項目，並沒有顯著的進展。此外，報告也指出，雖然女性的受教權有日益增長的趨勢，但在貧窮人口數方面，女性仍然是高於男性的，有薪資勞動力女性比率的增加也非常緩慢。亦即，除了「教育」以外的生命安全、經濟自主、法律平權與公共參與，女性依然沒有受到公平的對待，性別不平等的現象仍然廣泛的存在著。

在 2015 年，聯合國召開「後 2015 年發展議程」(The Post-2015 Development Agenda)，正式簽署 2030 永續發展目標 (Sustainable Development Goals, SDGs) (United Nations, 2015b)，內容包含 17 項永續目標與 169 個細項指標，在目標 4 的「優質教育」中，談到確保有教無類、公平以及高品質的教育，並提倡終身學習，除此之外，在目標 5「性別平權」中，也明文列出實現性別平等，並賦予婦

女權力。期待在 2030 年來臨前，將性別平權的概念融入政治、經濟、社會、文化、環境等各領域，另外，也將性別平等議題獨立成為主要目標之一，另設 14 個細項指標，強調女性賦權，亦即期待各國提升性別相關議題之敏感度。然而，在簽署 4 年之後的 2019 年，聯合國公布了「永續發展目標性別指數」(SDG Gender Index) 報告 (EM2030, 2019)，內容指出目前沒有任何一個國家真正走到實踐性別平等目標的正確軌道上，此一結論也反映了目前世界各國在性別平等議題上仍須持續實踐與進步。

三、性別平等教育在臺灣

反觀臺灣的狀況，臺灣在 2004 年通過《性別平等教育法》後，也再於 2011 年通過《消除對婦女一切形式歧視公約》(The Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women, CEDAW) 的施行法。其中，施行法第二條明訂「原公約所揭示保障性別人權及促進性別平等之規定，具有國內法律之效力」(行政院，2011；行政院性別平等會，2012)，並遵循聯合國之規定，每四年必須撰寫 CEDAW 之報告書，亦即檢核我國是否符合 CEDAW 的精神。隨著《性別平等教育白皮書》、《性別平等政策綱領--教育文化媒體具體行動措施》、《性別主流化》等國家教育政策的持續推動，期能促進不同性別者地位之實質平等，進而營造尊重多元且平等的社會環境(陳素秋、黃馨慧，2019)。性別平等觀念也同時被認為是每個人的基本人權，並受到憲法的保護，在一系列的教育改革中，性別平等教育更是重要教育變革之一。在中學和小學，期待透過教育的過程教導學生認識及了解性別平等，並重視自我的性別角色，讓學生能自信的面對性別議題的各種挑戰(教育部國民中小學課程與教學資源整合平臺，2015)。

在 108 新課綱中，性別平等的目標在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之議題說明中被論述，並說明性別平等是一種價值、思維和一種行動。基於性別平等教育法之理念，在執行層面上，應該要逐步落實性別地位間的實質平等，並進一步消除任何外顯或內隱的性別歧視，促使人格尊嚴得以維護，同時持續開創與投入性別平等相關之教育資源及環境(教育部，2019)。

四、大學課室中的性別平等教育實踐

在性別相關課程的落實與實踐中，首先應該提升學生對於性別平等概念的意識，同時促進學生能夠對多元文化有更豐厚的理解，透過培養自身的批判思考能力，覺察可能存在周遭的性別不平等，認識且尊重性別的多樣性，平和接納自己或是他人的性別展現，能夠以具體的行動來降低歧視，最終，使得每一位學生都可以在充分展現性別友善的校園環境中學習及成長(教育部，2019)。

隨著性別平等的推動，近年，「性別」議題受到社會高度的重視。在高等教育階段，有關性別平等教育的實踐，除了相關宣傳活動之外，更是直接或間接的將「性別平等教育」納入課程設計或課程主軸之中。大學課室中，「性別平等教育」已不再單純是以知識的傳遞為主要任務。在課程中，藉由各式翻轉教學與學習的結合，開始納入業師協同教學、議題討論、個案分析、方案設計、體驗活動與倡議等嘗試。期待透過多元化的學習素養元素，讓學生能獲得教科書之外的實務經驗，進而理解日常生活中展現性別平等的不同劇本與角色任務，將性別平等概念融入在個人日常生活來展現。

因此，性別平等教育不僅是大學課室中的一門課程，更是一種價值觀和日常生活細節的落實。在大學課室中的溝通與互動中，老師與學生隨著情境的轉變而選擇扮演適當的角色。同時，也根據不同的劇本，調整及展演各自不同的角色任務，隨著覺知到個人目前身處前台與後台之間的轉變，以達到在不同情境中的角色轉換與期待。

五、大學課室中性別平等教育的反思

「性別平等教育」是一門學生從幼兒園、國小、國中、高中、大學、甚至到了職場，都會接觸到的重要議題之一。在大學，愈來愈多系所開始重視「性別」議題，各專業相關之性別課程也如雨後春筍般的開設。然而，當進一步與大學生於課程中討論時，仍舊發現多數學生儘管有多年性別平等教育的課程經驗，卻依然在理解性別的多樣性、尊重與包容性別差異，以及同理性別差異的多重樣貌等方面仍待加強。

兩位作者曾在大學開設性別平等教育相關課程，試圖讓學生對於性別平等教育有所知和有所感。在課程設計上與教學上，透過現今社會中多樣化的性別平等教育議題，由學生擔任主角，教師轉而成為引導者，負擔設計課程、創造問題，以及協助同學進行小組討論等多重角色。同時，隨著數位學習時代的來臨，也加入培養學生善用數位科技來提升其性別相關知識，以增加學生的軟實力。

然而，長久以來，「性別」的議題深具敏感性與爭議性，課程中多樣性的性別議題，學生雖然有興趣，但在課堂中參與討論的意願卻不高且冷漠，往往成為教師一人之獨角戲。經課後討論及訪談，結果顯示同學在性別議題的興趣及討論上，縱使是同班同學，在性別議題的討論上，大多選擇沈默，不願多談，亦或是表達和他人一樣的想法或價值觀。若再進一步檢視同學所繳交之個別報告，則可發現透過具有私密性質作業，同學們反而逐漸開始藉由作業提出自身的想法與疑惑。

反思學生在大學課室中對性別平等相關議題的截然不同反應，恰好如同社會學家高夫曼（Erving Goffman）在探討人與人之間的社會互動時，以戲劇表演中，演員間互相影響過程的觀點詮釋人們日常生活中的社會互動。其中，個體的行為在社會互動形式下，不僅要符合社會期望，也需依照著社會所訂定的行為規範與準則。因此，在其社會互動的關係模式中，有了前台與後台之分。當個人身處於觀眾面前之演出，即以符合社會規範、態度與價值之行為做為其展現之前台（front stage），而那些在前台所欲掩飾之個人行為、事實、非正式的行為舉止，則被隱藏於後台（back stage）（徐江敏、李姚軍譯，1992）。由此可知，同學們的反應並不全然是漠然的，只是將自身之想法藉由前台和後台的方式來展現。

因此，在課室中進行各式性別平等議題討論時，首先需要透過教師的適當引導，藉此引起學生在學習上的動機。其次，在教學互動討論或是學生間相互分享時，皆要持續以開放的態度來面對彼此之間不同的聲音。同時，也需要引導同學能夠在課室間真誠地尊重他人的意見與想法。在此前提之下，才有機會促使學生願意分享自身的實際經驗，並在受尊重與彼此接納的課室環境下，開始願意針對性別相關議題進行討論，也同時進行生活的自我覺察與反思。至此，學生對於性別平等教育的理解，不再只是片斷的理解，而是能達到「見樹又見林」的效果。

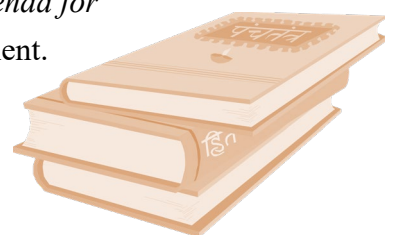
六、結語

隨著性別平等相關議題受到社會越來越多的重視及迴響，此一議題亦與人們生存環境息息相關。在大學課室中，「性別平等教育」課程對於大學生而言，可能是既熟悉又陌生的存在。然而，身為教師的一員，除了自身對於性別平等議題的瞭解與探究外，更可以藉由創新之課程設計，提供安全且信任的課室氛圍，使得學生能開始深度且批判性的思考「性別」這個與己身相關的議題，進而願意開始敞開心胸，並與他者（同學）做更深一層的思辨與分享。藉此，達到「性別平等教育不僅是一種價值和思維，更是一種生活細節的落實」之終極目標。

參考文獻

- 行政院（2011）。消除對婦女一切形式歧視公約施行法。
- 行政院性別平等會（2012）。消除對婦女一切形式歧視公約（CEDAW）立法院通過中文繁體版。取自 <https://gec.ey.gov.tw/Page/39DDB34C666FE816/8965cdb1-b031-4a80-862a-d740887bc05c>
- 行政院性別平等會（2016）。性別主流化。取自 http://www.gec.ey.gov.tw/Content_List.aspx?n=AFBAFABE2BDA9035

- 徐江敏、李姚軍譯（1992）。日常生活中的自我表演（E. Goffman 原著，1956年出版）。臺北：桂冠。
- 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：國家教育研究院。
- 教育部國民中小學課程與教學資源整合平臺（2015）。緣起與工作重點。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=1129&mid=7739>
- 陳素秋、黃馨慧（2019）。十二年國教性別平等教育議題實質內涵與其融入課程之實施。《學校行政》，123，20-35。
- 謝若蘭（2008）。聯合國婦女會議與人權。《臺灣國際研究季刊》，4(2)，53-79。
- Cornwall, A., & Rivas, A. M. (2015). From ‘gender equality and ‘women’s empowerment’ to global justice: Reclaiming a transformative agenda for gender and development. *Third World Quarterly*, 36(2), 396-415.
- EM2030 (2019). *Harnessing the power of data for gender equality: Introducing the 2019 EM2030 SDG gender index*. Retrieved from https://www.equalmeasures2030.org/wp-content/uploads/2019/07/EM2030_2019_Global_Report_English_WEB.pdf
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, NY: W. W. Norton and Company.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). Understanding student learning. In S. Marshall, H. Fry, & S. Ketteridge (Eds). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice* (pp. 8-26). New York, NY: Routledge.
- United Nations. (2015a). *The Millennium Development Goals Report 2015*. Retrieved from [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG_2015_rev_\(July_1\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG_2015_rev_(July_1).pdf)
- United Nations. (2015b). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>



科技大學初級日語選修課程之問題與教學對策— 以應用英語系第二外國語課程為例

吳媛媛

台南應用科技大學應用英語系講師

一、前言

臺灣因應國際化的不斷發展，外語學習除了英語外，也因臺灣與日本在歷史上的關聯及雙方在經濟文化各方面的交流頻繁，臺灣大多數的大學即使沒有日語相關科系，仍會開設日語課程。以本校應用英語系為例，日語一直是學生選修人數最多的第二外國語（表 1）。

表 1 107 學年度-109 學年度台南應用科技大學應用英語系第二外國語(一)(二)選課人數

學年度	日文	西班牙文	法文
107 學年度第 1 學期	91(50%)	48(26%)	44(24%)
107 學年度第 2 學期	80(49%)	41(25%)	42(26%)
108 學年度第 1 學期	101(50%)	52(26%)	48(24%)
108 學年度第 2 學期	86(54%)	40(25%)	34(21%)
109 學年度第 1 學期	102(72%)	40(28%)	未開課
109 學年度第 2 學期	103(80%)	26(20%)	未開課

單位：人

資料來源：台南應用科技大學日間部選課人數一覽表

非日語專攻的大學生，大多為對日本旅遊、日本文化流行或是日後計畫到日本留學、實習就業等的憧憬而選修日語課程。但是，也由於選修學生的學習動機強度不同、學習信念及學習策略的差異，且為非必修的課程，以致在課堂上的學習表現會有很大的落差，造成教師在教學上的困難或學生學習成效不如預期。本文將以科技大學的初級日語選修課程之學生的日語學習背景及學習狀況為例，探討教師在初級日語課程的教學現場所面臨的教學問題及解決對策。

二、日語選修課程之規劃與教學

(一) 課程的規劃

以本校應用英語系的科目表為例，「第二外國語-日文」的課程規劃為每週兩堂課，從日語的發音及表記開始教學，屬於日語的基礎入門課程，只要對日語有興趣的學生都可以選修。因此，選修一年級的「第二外國語-日文(一)(二)」的學生通常十分踴躍。而二年級的「第二外國語-日文(三)(四)」課程為一年級的延續課程，除了需具備日語的基本能力，也可能因為學生衝堂或無法跟上教學進度，

選修人數較為減少。但是，若學生能持續學習，在兩年的日語基本能力的學習後，接下來就可選擇觀光日語及商用日語的選修課，學校端也鼓勵學生參加學校開設的日語能力檢定的加強班。

（二）教學的問題

選修「第二外國語-日文」的學生來自不同的高中高職學群，日語學習背景差異很大。期初調查學生的日語能力，大多數為日語的初學者，但其中也有已通過日語能力檢定 N5、N4，甚至有通過 N3 等多位已具備不同程度日語能力的學生，因為興趣、課程安排或學分需求而修這門初級日語課程。另外，科技大學的學生普遍較擅長實務上的操作，對於記憶背誦方面的課程相較之下容易產生挫折而失去堅持學習的動力。因此，在剛開始接觸日語時，完全沒有日語基礎的學生，可能因為非主修、努力不夠或其他主修課業的壓力而容易放棄。已有基礎的學生又可能在發音及基礎單字文法的課程階段，覺得太簡單而上課態度散漫。

三、提升學習動機及學習成效之對策

語言的學習需要長時間累積，學校開設「第二外國語-日文」的目的，為引導學生在習得日語基本能力的同時，不僅強化學習動機，更期望學生能獲得學習的成就感，進而肯定自己，這也是私立科大老師們努力的目標。惟在實際教學現場上仍面臨學生人數多及選修學生日語能力差距過大的問題，如此，本課程可能成為只是一門取得學分的選修課程，而枉費系科的課程規劃及學生選修時的期待。因此，亟需學校及授課教師在教學對策上進行改善與調整，以提升學生的學習成效及自主學習能力。以下，就教學設計與對策提出幾點建議。

（一）網路數位資源融入日語教學

黃添丁（2015）的研究指出，資訊科技運用在教學，較能引起學生對學習產生興趣也能增進學生的學習動機。透過數位學習的方式，學習者由被動的單向知識接受者轉換為可以扮演「自我調整學習」的角色（高翎紘、吳政叡，2016）。

教師在課堂中將日語歌曲、日語新聞、短篇卡通甚至自製影片等「網路數位資源」應用於第二外國語之日語課程設計及教學策略，以具象化、情境化、趣味化的日語素材，讓學生結合日語的聽、說、讀、寫的學習，增強學習動機、專注於課堂的學習、提高學習成效（吳如惠，2006；林曉淳，2017；林盈萱，2017；陳山龍、吳致秀、邱齊滿，2008；蔡豐琪，2020）。因此，將適當的日語網路資源融入課程中，學生可以依照個人的程度進一步熟悉日語的發音與運用，也可隨網路資源的主題與內容拓展個人視野與知識，激發學生的學習興趣及自主學習的

態度。

(二) 日語檢定測驗練習

教師可善用學校提供的線上日語檢定測驗練習，規定學生必須上網做練習，以做為平時考的考核分數，藉此鼓勵學生為日後參加日語能力檢定做準備。

(三) 成立讀書會

教師在課堂中觀察學生之間的互動狀況，鼓勵學生三、五位為一組，於課後組成日語讀書會，訂定個人的目標、教師提供相關的書籍、學習資源，學生互相激勵一起為通過檢定努力。

(四) 日語單字比賽

配合教科書的上課內容，在學期的期中或期末舉辦班級的單字比賽，比照學校正式比賽依成績取前三名，且有獎金獎勵。已有基礎的學生雖然勝算較大還是需要再複習，而初學的學生只要努力也有得獎的機會。比賽的起跑點是平等的，讓不同程度的學生都有挑戰的動力，學生也在比賽中得到自我肯定的成就感。

四、結語

「第二外國語-日文」的課程，雖是基礎課程，在科技大學一直是學生喜歡選讀的科目。學校也大力挹注豐富的日語學習資源及潛能開發班的推動，期待可以呈現學生亮眼的學習成效。而上課學生人數多本就不利於基礎語言教學，再加上選修學生的日語能力差距及學習的動力強度不同，都會造成教學上的困難。這有賴於授課教師除了課程設計外，也須重視學習的氛圍及教學策略的擬定與運用，方能達到最大的學習成效。

參考文獻

- 吳如惠（2006）。使用“NHK新聞特別報導”進行聽解能力之訓練－以應用日語學系4年級學生為對象，**銘傳日本語教育**，9，160-182。
- 林盈萱（2017）。融入影像教材與學習策略於任務型日語課程之設計，**逢甲人文社會學報**，34，107-128。
- 林曉淳（2017）。日本のマンガ・アニメを素材とした授業デザイン－「動

漫日語」を事例として一，台灣日語教育學報，29，113-136。

■ 高翎紘、吳政叡（2016）。英語數位資源的學習動機與滿意度之研究：以輔仁大學大學部學生為例，圖資與檔案學刊，89，77-107。

■ 黃添丁（2015）。數位學習融入課程之學習動機及學習行為對學習成效的影響，慈濟科技大學學報，1，35-52。

■ 陳山龍、吳致秀、邱齊滿（2008）。網頁式電腦輔助教學對技專院校日語讀解能力不佳學生補救教學成效之研究，淡江日本論叢，17，16-37。

■ 蔡豐琪（2020）。網絡資源在「媒體日語」教學上的應用與實踐。銘傳日本語教育，23，153-182。



設計思考在課程教學上的困境及解決策略

羅靖妤

苗栗縣政府課程督學

一、前言

「設計思考」(Design thinking) 一詞近來被熱烈的討論，包括設計、科技、管理等領域都嘗試應用到設計思考的概念（陳育祥，2016）。在《十二年國民基本教育課程綱要藝術領域》裡即說明：設計思考為一種強調以人為本的方法論，在解決問題時著重以使用者需求出發，並結合人文環境進行創意的發想（國家教育研究院，2016）。根據 IDEO 設計公司總裁 Tim Brown 於 2008 年《哈佛商業評論 Harvard Business Review》對設計思考的定義：「以人為本的設計精神與方法，考慮人的需求、行為，也考量科技或商業的可行性」。設計思考結合了同理心、快速試做原型，以及勇於嘗試的精神，將思考的過程貼近使用者的內在需求（Brown, 2008）。近年來，有許多教學者也將設計思考（design thinking）融入課程，如印度河濱小學（Riverside School）創辦人 Kiran Bir Sethi 所發起的「孩子行動，世界大不同」（Design for Change, DfC），即是設計思考的運用，在 DfC 中強調：「感受」（feel）、「想像」（imagine）、「行動」（do）、「分享」（share），引導學生感受環境或生活中需要改變的事情，進一步發揮想像力構想改變的方案，並且實際行動，與人分享歷程（林偉文，2011）。因此，設計思考強調以跨領域的方式為各種議題尋求創新解決方案，並創造更多的可能性，可有效應用施行於教學實務與場域。

近年來，我國教育部也開始以設計思考為方法論，推動「T 型人才苗圃計畫」，其計畫目的不僅在培養學生的創意思維，更期望在思考過程中，讓學生學習運用設計的方法，培養解決複雜問題的廣度與深度，以及跨域溝通的能力。故將「設計思考」的步驟融入教學歷程中，也可算是一種創新。

二、以設計思考融入課程教學

設計思考原指設計師在產品設計或服務時，以人為本，以問題解決為核心，透過觀察、資料蒐集與系統思考與擴散思考的方式，並透過製作模型（prototype）測試及修正，最終產生新產品或新服務的歷程（林偉文，2011）。目前設計思考的教學多採用史丹福大學設計學院發展的系統並將設計濃縮成五大步驟：同理心（Empathize）、定義問題（Define）、型塑創意（Ideate）、製作原型（Prototype）、測試階段（Test），其過程讓參與者的思緒遊走於兩次發散性及收斂性思維中，如兩個菱形般的「雙鑽石」設計思考模式，強調設計應首重使用者需求，接著定義出使用者面臨的問題，再運用團隊腦力激盪的方式發想各種點子，並動手做出雛型，進入實測，藉此去解決真實世界的問題（Brown & Wyatt, 2010）。

設計思考主要的優點及特色是結合了使用者觀點、跨域知識及發展創新的解決方式 (Oh & Nah, 2014)。同時也是一個可以按著既定步驟循序漸進完成創意思維的一種教學策略與方式，也有助於幫學生釐清關鍵脈絡 (蕭瑞麟，2011)。因此，運用「設計思考」的步驟，融入教學歷程中，探究「以人為本」、「擁有問題解決能力」為核心的教學脈絡，亦是可行的創新教學機制 (李佳蓉，2021)。

由上述可知，設計思考教學就是讓學生透過系統化的發散與收斂思考，培養解決問題的能力。世界變化太快，各國在教育上都積極進行創新改革，我們的教育也必須改變。教師是教育改革中重要的推手，應培養學生未來不被機器人取代的能力。在現今高科技時代，我們的學生掌握資訊的管道已經夠多，老師其實不需要在課堂上灌輸記憶性知識，反而要帶著學生做更多的思考與討論，我們希望學生未來都能利用所學，幫助他人解決問題，讓社會變得更美好。

三、設計思考在課程教學上之困境

設計思考教學法與以往傳統的教學最大的不同，在於「以學生為中心」的教學模式，除了要讓學生了解設計思考的步驟外，還要兼顧與課程的連結。因此，在利用設計思考進行課程教學時，教師扮演了重要的角色。以下為教師利用設計思考進行教學時，可能會面臨的困境：

(一) 對設計思考「內容」不了解

設計思考最初是由一家設計顧問公司 IDEO 採用並提倡，之後擴散到全世界的設計圈。而將設計思考融入課程教學，也是近年來才開始流行。對教育現場第一線的大多數教師來說，這個名詞似乎有點陌生，對其內容更是一無所悉。此外，設計思考屬於一種創新教學策略，對習慣用講述式教學的老師也是一項挑戰。

(二) 對設計思考「操作流程」不熟悉

「設計思考」總共有五個步驟，分別是同理心 (Empathize) → 定義問題 (Define) → 型塑創意 (Ideate) → 製作原型 (Prototype) → 測試階段 (Test)，透過這五個步驟的流程，不斷地反覆測試與回頭修改後，才能設計出更貼近需求者的產品。教師運用設計思考進行教學時，對於設計思考五步驟，要非常熟悉，才能有效引導學生進行發散及收斂性思考。若不熟悉操作流程，其教學效果將會大打折扣。

（三）對設計思考的「教學意願」不高

設計思考是一種以學生為主體的教學方式，教師要透過大量引導來促發孩子主動思考及創意發想解決問題的方法，整個教學過程需要耗費大量的時間與心力。對教師來說，教學進度也是重要的考量因素，有時在時間壓力下，會影響其教學意願。

四、解決策略

綜合上述困境，筆者以行政實務經驗，提出以下幾點策略，解決教師所面臨的問題，供未來想使用設計思考融入教學的學校參考：

（一）運用同理心，體察需求

設計思考有別於以往傳統的教學，是一種以學生為主、教師為輔的教學方式。行政應從平時交談、教室走察等，觀察教師教學風格，並根據教師對設計思考的「內容認知」、「操作技巧」及「教學意願」，給予不同的協助與支持。此外，也要多傾聽教師的意見，鼓勵他們提供想要的進修方式、師資、時間等，並對教師的任何意見都採取開放的態度。

（二）找出關鍵問題，對症下藥

行政在了解教師的問題後，可以利用各種正式與非正式的場合，將設計思考的理念與案例，分享給全校教師，讓教師對這種新的教學方式有所「認知」，並在觀念上產生新的「價值」，進而「願意」嘗試改變。其次，提供增能進修的機會，讓願意嘗試改變的教師，對於設計思考的教學步驟與操作更加熟練。另外，教師對於教學進度的疑慮，也鼓勵用跨域教學的方式克服。最後，我們希望帶動更多的老師加入，能嘗試新的教學方式，為教育現場帶來新的風貌。

（三）跨域合作，激發創意

在課程設計方面，設計思考強調跨域團隊合作，鼓勵由不同背景的成員組成小組，讓不同的聲音及想法在討論中流動，激發出更多創新的可能（Carroll et al., 2010）。所以，我們可以鼓勵不同領域的教師組成「設計思考創新教學」專業社群，利用週三下午進行課程共備。透過同儕相互討論、專業對話，共同設計課程，並分享教學歷程。另外，邀請專家學者及業師（設計師、在地藝術家等）到校，提供專業諮詢，給予教師在課程上更多專業的建議。而行政對於教師所提之需求及構想，在經費許可下，都盡可能滿足教師的需求。

(四) 辦理教學分享，見賢思齊

在教學方面，鼓勵教師將設計思考的課程方案實踐於課堂教學上，並透過同儕觀、議課，檢視學生的學習狀況，不斷進行課程修正與調整。行政對於願意嘗試創新的教師，除了公開讚揚外，還可以辦理教學分享會，邀請他們分享教學經驗，激勵更多教師願意嘗試新的教學方法。

五、結語

設計思考是一種正向的思考模式，引導學生在面對問題時，如何一步一步解決及克服。讓學生從做中學、學中做，兩回合的發散及收斂過程中，更精準找出問題與需求的核心，激發創意能量，有效解決問題。當他們學會了，也願意一點一點改變自己周遭的環境，累積起來，就能改變這個世界。

此外，設計思考是一個有系統的教學策略與方式，教師依循其步驟即可引導學生完成創意方案，也能幫學生釐清關鍵脈絡。以同理心、從人的需求出發，為各種議題尋求創新解決方案，並創造更多的可能性。因此，在教學現場中導入設計思考的創新教學步驟，也可增加學生學習動機，讓教學方式更多元豐富。因此，凡沒有固定內容的，如：STEAM 課程、校園改造、班級經營等，都適用設計思考，可鼓勵老師勇於嘗試。

面對新課綱的課程轉變，教師是課程改革成敗的關鍵。透過設計思考的創意教學策略，除了可以培養學生主動學習外，也可提升教師教學能力，師生互惠，共創雙贏。最終，我們希望厚植學生素養，回到以學生為主體的教與學，真正改變課堂風景，實現十二年國教「成就每個孩子—適性揚才、終身學習」的教育願景。

參考文獻

- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程網要：導讀《民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。國家教育研究院教育脈動電子期刊，5。取自<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/379316110.pdf>
- 教育部（2018）。中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定。取自<http://www.syajh.tp.edu.tw/data/pub/201811261359540.pdf>
- 李佳蓉（2021）。大學教師之設計思考能力與素養的培力機制。臺灣教育評

論月刊，10(5)，96-100。

- 林偉文（2011）。創意教學與創造力的培育—以「設計思考」為例。教育資料與研究雙月刊，100，53-74。
- 陳育祥（2016）。透過設計思維的藝術教育—以科技部高瞻計畫課程為例。國家教育研究院教育脈動電子期刊，6，100-112。
- 國家教育研究院（2016）。十二年國民基本教育課程綱要藝術領域（草案），https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_10115_5960891_00177.pdf。
- 蕭瑞麟（2011）。思考的脈絡。臺北：遠見。
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, June, 84-92.
- Brown, T., & Wyatt, J. (2010). Design thinking for social innovation. *Development Outreach*, 12(1), 29-43. doi:10.1596/1020-797X_12_1_29
- Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010). Destination, imagination and the fires within: Design thinking in a middle school classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 37-53. doi:10.1111/j.1476-8070.2010.01632.x
- Oh, E. K., & Nah, K. (2014). Design thinking process model and its application to social innovation. *Journal of Korea Design Knowledge*, 32, 31-44. doi:10.17246/jkdk.2014..32.004004



以核心素養為導向的跨領域美感閱讀 課程設計與教學反思

林佳慧

桃園市立東興國民中學教師

國立臺灣師範大學國文教學研究所在職專班

一、前言

在臺灣傳統教育體制之中，美感教育被視為一項非必備的能力，在升學科目引領的氛圍下，網路書店中的暢銷書排行榜多半是一些股票理財書籍或是某某人物成功之傳記，這些資訊亦間接地暗示莘莘學子們在求學選填志願的重要關卡，會傾向選擇所謂比較有「錢」途的科系，藝術相關科系往往是被學子擺為最後選擇，只因為普遍華人價值觀中，對於藝術文化的概念是：「無法有迅速的、實際的就業管道」。因為整體文化的美感素養提升，並非一蹴可幾，更無法像股市財報表一樣在年末就能看到前三季的營收指數，而營收指數未達標就直接棄而不做。

筆者認為，藝術美感這項重要的文化涵養是需要長期累積的，是需要數十年、數百年才得以深耕於人心，涵養於氣質之外的！108 新課綱強調的「美感素養」，筆者認為運用在文學閱讀課中，是讓學生體會到「美感文字」應該與「生活審美」同在！藝術大師羅丹曾云：「這個世界並不缺少美，而是缺少發現美的眼睛。」現今美感教育也多致力於「引導學生觸發美感感知及累積美感知能」，美感課程則強調「發現、探索、應用」等階段；雖然產生美感經驗的過程需要「主、客觀合一」，不過這些審美活動在一定程度上都要關注外在的審美客體即對象，故與此處所談的：學生如何透過文學的存養，豐盈飽滿地從閱讀之中體悟生命的美感教育？在此文探討中，偏重強調「文學閱讀」的生命美學，其與凸顯審美客體譬如生活美學、語言美學等所重視的「反映—認識」有別。底下會以「美感教育」結合「安妮日報」的閱讀課來探討如何在國中跨領域之彈性閱讀課程中引導學子進行教學與溝通，並藉此帶給學生更多元、宏觀、統整的美感閱讀課及寫作知能。

（一）美感閱讀教育的教學策略

美感教育不應只是停留在欣賞與參與表演等體驗課程，而是要增加教師與學生的美感覺知（洪詠善，2012）。我認為美感教育的理論基礎以藝術概念與美感元素融入課程的規劃區分為以下五類：

1. 「課前預習」意指學生事先瀏覽藝術及閱讀學習領域相關學習資源，對課程內涵進行初步瞭解。

2. 「引起動機」是指進行美感閱讀教學（十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—藝術領域，2018）時，教學者以藝術媒介與資源，如藝術大作、藝術圖像、藝術遊戲與美感影音素材等引起學生的閱讀學習動機，藉此以導入主要閱讀教學活動。
3. 「發展活動」意指進行教學時，教師在引導教學主體活動時，以融入藝術概念與閱讀元素的方式輔助進行學科知識或概念講述，或引導課堂討論、發表與分享等。
4. 「綜合活動」意指進行教學時，教師以融入藝術概念與閱讀元素的方式，引導學生複習與熟悉課程內容，整合課堂重點進行統整活動，或完成學習單等。
5. 「課後複習」意指學生課後自行瀏覽藝術學習領域及閱讀元素相關學習資源，進行加深加廣之自主性學習。

二、實務操作與教學反思

（一）知識的重新詮釋與轉化（傅大為，2006），培養獨立思考與創造性思考能力

閱讀課的安妮日報藉由報紙結合動畫的方式重新詮釋，藉由影像文本更加表理解文字中的情境、結構，將人物造型轉化為視覺圖像，讓人物在動畫中活起來，藉此培養獨立思考與創造性思考的能力。也由於動畫必須要讓人理解，因此也要思考視覺邏輯與反向思考觀眾的思維是否順利接收創作者的意念。是一件複雜且具挑戰性的活動。

（二）閱讀安妮日報過程的理解與技術的學習，培養自主學習的能力

期盼在課堂中藉由安妮日報引導學生理解甚麼是美感報紙、美感素材原理及媒材，再從閱讀安妮日報轉化到心得寫作的撰寫與課堂發表及社群媒體之 Instagram 或是 FB 社群發文，接著將讀報紀錄，錄製成 Podcast 或是延伸成介紹安妮日報的 YouTuber，在這個培養能力的階段，學子不僅需有良好科技與資訊運用能力去尋找相關符合的資料，還要有收集、解讀、組織、應用資料的能力。遇到問題時，是否有良好的分工合作討論機制，規劃、組織與實踐的過程中，還要不停確認能否在時間內完成。

（三）團隊合作過程中的溝通協調、克服困難，培養敬業樂群的能力

學生共同閱讀安妮日報，並一起創作文稿甚至是發表成影片形式，對於中學生來說是件很困難的事情，一個人做就是花時間也可以做得到，只是非常辛苦。若很多人做，一樣花時間，卻多了分工合作討論的過程。過程中由於使用數位媒

材，也會遇見許多資訊上的問題，例如檔案不見、檔案過大跑不動、照片傳不進電腦、照片找不到、格式無法剪接等等。而這些困難都沒有讓學生打退堂鼓，反而是越挫越勇，努力尋找可用資訊解決問題，硬是要把作品完整做出來。這其中要練習接受他人意見及發表自己意見，增進團隊合作能力。

(四) 美感閱讀教學之教師教學預期成效

包括：(1)培養學生對《安妮日報》美感版面的感知能力。(2)結合報紙與時事、社會緊密連結，培養孩子關心時事，放眼天下。(3)提供最新資訊，豐富閱讀的內涵，拓展學習的視野，延展教科書的內容。(4)藉由報紙多元化的材料，培養學生閱讀興趣、培養學生的美感思維。(5)幫助學生提升語文能力，培養孩子帶得走的「寫作及摘要」能力。

(五) 教學現場遇到的美感閱讀教育之教學問題與對策

包括：(1)學生在閱讀安妮日報時找不到文中主詞、抓不到文章要表達的重點。學生在閱讀安妮日報時找不到文中主詞、抓不到文章要表達的重點。(2)解決方式為引導學生善用「溫老師五卡版」加入「我認為」、「我推斷」等字詞區別出大意介紹和心得分享的敘述手法的不同。

三、結語

筆者認為本文透過分析當今重要的跨領域教育思潮—美感教育結合國文閱讀素養能力，從課程目標、教學內容、教材教法等向度（洪詠善，2012），試圖找出源自十九世紀興起的體驗學習理論基礎，古典與現代擦撞出的火花，讓美感閱讀教育不再只是理想與口號，而是能透過文學閱讀的體驗的歷程，讓師生對文學藝術教育存有反思與批判，最後能喚起個體的美感意識，覺知生活中的處境。在教學過程中，想藉由安妮日報從文章延伸到生活美感的培養，然後引導學生從安妮日報的美感閱讀中體會到「美的感受」，下次再美感閱讀教學中，會再嘗試跨領域結合視覺藝術繪圖自製美感報紙課程（傅大為，2006），讓學生在美感閱讀過程中享有美感創作的喜悅，我認為這是更能貼近教育部所推展的美感生活教育的一種教學方式！

參考文獻

- 梁蓉（2003）。法國小學、國中藝術教育概況。《美育雙月刊》，131，62-67。
- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—藝術領

域（2018）。

■ 國家教育研究院（2016）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校藝術領域的基本理念（草案）。新北市：國家教育研究院。

■ 傅大為（2006）。跨領域的研究與實踐—概念分析與一點個人經驗。跨領域的臺灣文學研究學術研討會論文集。國家臺灣文學館籌備處。

■ 洪詠善（2012）。跨域 SAS（社會/藝術/科學）美感教育的課程發展教育人力與專業發展，29(1)，55-60。



入班宣導對高中職資源班學生之重要性

蔡雅蕙

國立高雄師範大學工業科技教育學系博士生

莊易燁（通訊作者）

國立高雄師範大學工業科技教育學系博士生

一、前言

我國《特殊教育法》自民國 73 年制定公佈後，至今已有 37 年之久，將臺灣的身心障礙學生進入普通教育之歷程分為：民國 73 年肯定教育權利、提供特教班的服務；民國 84 年透過資源班的設立，普及特殊教育；民國 98 年建立融合教育。特殊教育透過三階段進入主流教育環境，由特教班開始、資源班、到層層的支持系統，主要在建立連續性的服務以及擴大普通教育之包容力，因此讓特殊教育與普通教育間有更多的合作（洪儷瑜，2014）。依《特殊教育法》（2019）第十八條：「特殊教育與相關服務措施之提供及設施之設置，應符合適性化、個別化、社區化、無障礙及融合之精神。」，其中「無障礙」及「融合」正式成為法定名詞，取代過去舊法所稱之「最少限制的環境」（郭美滿，2012）。融合教育的時代正式來臨！

依《特殊教育統計年報》資料顯示，108 學年度高中職分散式資源班的設置已多達 257 班，是目前人數最多的特殊教育班級型態，相較於 99 學年度，高中職分散式資源班設置 167 班，近 10 年來高中職分散式資源班成長 154%。由此可知，融合教育已落實於一般學習環境中。為落實零拒絕與推動融合教育，使身心障礙學生接受完整適性之高級中等教育，以符應促進受教機會均等及適性發展之政策，教育部推動「高級中等學校提升學生融合教育實施計畫」，其一辦理原則為加強學生人文素養，建立融合教育友善學習環境。

每位身心障礙學生都有其獨特性及個別需求，如何讓同儕瞭解、接納，甚至有良好的互動關係，是融合教育所要做的第一步，尤其對正值青少年時期的身心障礙學生，同儕關係正是他們所在乎的，不但是資訊、訊息的來源，更是生活上的重心。在強調多元、平等與個別差異等基本信念下，不論是所謂普通或身心障礙學生，每一個學生都是融合教育的對象，並且也都能從中獲益（蔡昆瀛，2000）。因此，透過辦理特殊教育相關活動、特教宣導與研習、入班宣導的方式，建立友善及無障礙的校園環境，是身為教育工作者的使命。

二、身心障礙學生在人際互動上的困擾

不論學生的障礙類別為何，大多數的普通班教師，對於身心障礙學生的關注，往往以學習能力、課業表現為首，而忽略了他們除了成就表現落後於同儕外，在

人際互動、社會適應上也產生許多問題。身心障礙學生在班級內常見的問題有學科學習、情緒及社會行為，在社會行為方面，則是會表現在人際互動、活動參與及團體規範遵守。由於本身的注意力不集中、衝動、過動等特性，直接或間接影響在學業、行為、心理及人際關係等各方面的發展，也造成教師在教學生及班級經營常規處理上的許多困擾（徐瓊珠、詹士宜，2008）。以下為筆者在教育現場觀察到身心障礙學生與同儕互動間出現的類型：

1. 獨來獨往，少互動：經常沉浸在自己的世界裡，不想也不敢和他人說話，即便有談話機會，也匆匆簡短帶過，甚至用點頭或搖頭來回應。
2. 活潑外向，話很多：不會看場合及他人臉色說話，有時用字遣詞不當，且話匣子一開就停不下來。
3. 個性衝動，難控制：說話語氣及態度不佳、挫折容忍度低，容易被同儕的言語刺激而表現出不當的行為及說話方式。
4. 堅持己見，難溝通：有自己的一套邏輯和想法，不僅不容易被他人說服，還要別人配合他的原則。

由上述可知，身心障礙學生與同儕間可能出現的人際互動問題，若無法有效的解決，恐怕會進一步影響其學習狀態及就學意願，此時特教教師與導師的介入及合作就顯得相當重要了。

三、入班宣導的意涵及重要性

入班宣導最主要的目的在於藉由此活動，透過不同的宣導方式協助普通班導師及同儕能更加了解資源班學生的特質及如何與其相處，以降低在校園中的適應問題，並為其營造一個有愛無礙的學習環境。許小莉（2009）指出入班宣導是藉由外來資源協助，用以增進班級氣氛，增進正向師生及同儕間的互動及為有需求之學生營造友善接納的學習環境之系列的教學活動。而入班宣導的方式可以透過下列幾種活動，如：觀察簡報、繪本導讀、障礙類別介紹、特教影片欣賞、特教老師分享與該類學生相處方式等等。黃小惠、趙亞齡與楊雅玲（2011）提到入班宣導為特教老師或原班導師發現學生生活表現影響其在班級適應情形時，以期能讓班級同學能更認識身心障礙學生的特質、狀況及各種協助方式，可以減少學生壓力，促使同學間相處更融洽所安排入班的教學活動。

心理學家馬斯洛（A. Maslow）將人類的需求分為五個層次，而其中第三個層次為歸屬及愛的需求，乃說明人類對愛的渴求，希望被別人接受，盼望在所屬團體中為人接納、愛護、關注、鼓勵及支持等需求（張春興，2000）。有許多相關文獻都指出同儕對於身心障礙學生的重要性及影響力，Bossart, Colpin, Pijl,

Petry(2011)指出身心障礙學生在普通融合班級通常是較不受歡迎且朋友較少的，而同儕是促使身心障礙學生參與課室活動的重要因素。McDougall, et al. (2004)的研究也指出負向的同儕態度會阻礙身心障礙學生和普通班同儕的社交互動情形。身心障礙學生雖有生理或心理所導致的障礙，但他們如同一般學生一樣渴望得到他人的認可與愛，甚至因為過去不愉快的求學或成長經驗，讓他們比一般生更希望得到同儕的關心與陪伴。許小莉(2009)指出實施入班宣導活動，能增進同儕對身心障礙學生的接納態度，因此特教教師也需要選擇適切宣導教材，以協助普通班同儕能正確地認識及接納身心障礙學生。

唐淑惠(2017)指出同儕接納的重要性有下列幾點：

1. 幫助自我認同、建立歸屬感：友誼在兒童的社交、情感及認知發展上，扮演著及重要的角色。在與同儕建立關係中，了解自我的優缺點，提升自我認同及增進自信心。
2. 與情緒有關：同儕關係不良之兒童於日後較有情緒之困擾、心理疾患及半途輟學的情形，進而影響其學習與生活。
3. 影響社會發展：在社會化的過程中，除了父母外，同儕是對個體行為發展最具影響力的。若長期在班級中處於弱勢，就難以發展出對等的友誼關係，而感到孤獨，甚至被霸凌。
4. 健全人格發展：從相關研究顯示，若沒有穩定的友伴關係，日後可能影響其人格發展的健全，也易出現各種障礙，如：低自尊、憂鬱及焦慮問題等。

綜合上述，可以得知同儕接納對於身心障礙學生的人格發展、社會適應所扮演的重要角色。從法令的修訂、教育制度的改革下，融合教育的實施算是成功了一大半，然而在實際的學習環境中，身心障礙學生是否能如期待順利的在校園中，與一般生共同學習、互動？除了身心障礙學生需要適應環境外，一般生是不是也要學習如何與他們相處呢？這無非是入班宣導的必要性及其目標。

四、入班宣導的實施

我國的融合教育在特殊教育法令及政策的推動下，已實施逾三十年，加上教育部所推動之「高級中等學校提升學生融合教育實施計畫」，規定各校需自辦特殊教育研習時數為：每學年學生至少 2 小時，故對目前就讀於高中職的學生來說，從幼稚園階段到國中小的求學過程中，已或多或少透過各種不同的形式對身心障礙學生有了初步的瞭解，甚至也曾經有過身心障礙的同班同學。高中職的學生正值於青春期的階段，他們對於同儕的接納、互動方式以及課程規畫（分組討論、實習課要以組別完成作品），皆有別於過去國中小階段，因此，特教教師所提供的

不再是單純的全校性的宣導，還需更進一步評估每位身心障礙學生在班級中的適應狀況、學生的特質是否造成同學的困擾……，並進一步做入班宣導。筆者任職於高職資源班，將過去入班宣導的經驗，針對實施入班宣導內容，包含前置作業、所需設備、實施方式、注意事項等項目分別做說明：

（一）入班宣導之前置作業

1. 評估需求並事先取得同意

不是每個有身心障礙學生的班級都需要做入班宣導，需先評估導師及身心障礙學生的實際需求，並經由其本人、家長及導師同意後，再實施。

2. 事先與導師討論入班宣導的時間、內容及方式

每個班級的學生特質不同，如何在有限的時間內達到最佳效果，是入班宣導所追求的目標，因此，實施前與導師的溝通相當重要，以及導師是否在現場，也可能有不同的效果。如：導師在，學生可能不敢說出真正的感受及實際的相處困難；相反地，導師在場，能更清楚了解一般生對於資源班學生的想法，有助於未來的班級經營。另，入班宣導的實施時間，盡可能不要太趕，如果時間允許，可以安排連續的兩節課，有足夠的時間與一般生做互動交流，能更清楚瞭解他們在互動上的問題及需求。

3. 與相關人員討論並合作

每位身心障礙學生的需求及個別差異大，入班宣導的內容不單單是介紹資源班學生的特質，有時可能需要請一般生在課堂中給予身心障礙學生協助，故可與相關人員共同進行入班宣導，彼此分工合作，能達到更佳的效果。甚至可以與學校教官合作，將霸凌的相關知能帶入，將有效降低資源班學生被霸凌的可能性。

（二）入班宣導所需設備

1. 選擇適合的入班宣導場地

有部份學者認為利用視聽教室或其他共用教室，具備較好的影音設備，及學生到新的環境會因為新鮮感而更能專注。依過去的經驗，筆者建議可留在原班級中實施即可，其原因為目前各班級教室大多具有電腦及相關影音設施，即使播放影片也能達到應有的效果，更換教室雖能吸引學生的興趣，但可能因為需移動到不同教室以致學生無法準時出現，而縮短宣導時間；另一方面，學生也可能因為對新環境的好奇、設備的舒適，以至於容易分心。故，慎選場地也是入班宣導重要的一環。

2. 符合身心障礙學生特質的簡報

因時間有限，無需做過多一般性、知識性的介紹，可針對身心障礙學生的障別及特質做詳細說明。如：學生為自閉症，僅介紹與自閉症相關的成因、特質、行為表現……，主要重點在於認識身心障礙學生本身的特質，澄清一般生對身心障礙學生的誤解及如何與其相處？

3. 相關宣導影片

在「高級中等學校提升學生融合教育實施計畫」D-2 子計畫中，教育部國教署每學年度會拍攝 2 篇（分為教師篇、學生篇）特殊教育宣導短片可供入班宣導使用。除此之外，也可以根據該身心障礙學生的困擾及同儕相處問題，尋找相關影片，如：霸凌相關新聞等，透過影片內容，一般生能站在一個比較「中立」的角度去看待影片內容，進一步請他們發表感想、反思自己的行為，將有助於入班宣導的成效。

4. 增強物的準備

即便是高中職生，對於老師的肯定、獎勵仍是會感到開心，因此，在宣導過程中，準備一些合適的增強物，能使宣導更加順利，且學生也會因為有增強物而提升參與度及互動性。

(三) 入班宣導的實施方式

筆者過去經驗所遇到需要入班宣導的情況，大多是身心障礙學生被班上同學取笑、欺負、排擠、討厭、分組時落單等情況，加上高中職學生其自我意識高漲，對待身心障礙學生的負面方式也可能較強烈，有時單方面的口頭宣導，不一定能達成預期效果，經過多次的修正和宣導後的成效觀察，整理出下列的入班宣導方式供參考：

1. 和該班的教官合作

宣導一開始，請教官針對霸凌的定義、分類、可能面臨的懲處做說明，並搭配相關影片播放。主要目的在於讓學生思考，自己對待身心障礙學生的態度和行為，是否構成霸凌的要素？如果是，將可能面臨到什麼樣罰則；並透過影片的內容，引發學生的同理心，請學生們試想，如果今天被霸凌的人是你的兄弟姊妹，那麼你的感受是什麼？

2. 身心障礙學生的障別及特質介紹

大多時候，在教官講述霸凌內容後，學生們會有一陣的靜默、互相爆料有

誰欺負身心障礙學生，甚至會指責身心障礙學生做得不好，所以才會對他.....。此時，可將重點帶到身心障礙學生哪裡不好？為什麼會有異於常人的行為表現？切入身心障礙學生的障礙類別、致障原因、特質、如何給予協助等內容，若能播放適切的影片，學生能從中理解身心障礙學生那些不受歡迎的行為不是故意的、他可能自己也很困擾、如果我們做了哪些事，或許就能幫助到他。

3. 問題討論與交流

在完成上述兩個宣導的內容後，最重要的是讓這些一般生說出對身心障礙學生的感受、想法及評價，一來他們難得有機會可以在老師面前抒發不滿的意見，這樣的情緒可能是覺得老師的不公平對待、亦或是資源班學生的問題行為；二來，透過這些真實心聲的表達，老師能很清楚明白學生的感受及目的，從每個提出來的意見中，和學生們去探討該怎麼做會更好？一般生和身心障礙學生都能做什麼樣的調整？老師可以如何協助？在不同意見和立場的互動中，激發出帶有同理和陪伴的火花，為的就是共同協助身心障礙學生能在這個班級及校園中好好適應下去。

(四) 入班宣導的注意事項

入班宣導固然是希望身心障礙學生與班級同儕能有良好的互動關係，在實施的過程中，仍有需要特別留意的地方，避免因一時的不注意，反而弄巧成拙衍伸出其他困擾。

1. 務必徵得家長及學生的同意

有些家長因過去的經驗，擔心入班宣導後反而讓學生被標籤化，很在意同儕知道學生的障礙類別等訊息，為避免影響往後的親師關係，在實施入班宣導前務必取得家長同意。高中職的學生，其自尊心強烈，有時老師的好意，反而讓他們感到困擾，因此，在入班宣導前也要清楚明確告知學生，入班宣導的目的及對學生帶來好處，並詢問學生他有什麼事是希望老師能幫他與班上同學溝通的，如此一來，學生會覺得老師是站在協助他的角色，而不是只是在告訴同學他是資源班學生，也應讓學生本人表示同意方能實施。

2. 入班宣導的時機

有些老師會認為應該在一開學時就做，這樣才能避免同儕間的互動問題；部份則認為等出事了再來做，因為不一定會有什麼問題產生。其實入班宣導並沒有明確的實施時機，依筆者的經驗而言，在開學初，同學間都還尚未熟悉的情況下，可利用升旗、班會、週會等時間做全面性的特教宣導，提醒學生們在校園中可能

有一些特別的同儕需要你的協助與關心。然而，當身心障礙學生在班級中出現與同儕互動上的問題時，特教教師再進入各班級做入班宣導，此時同學比較能明確說出他們對身心障礙學生的想法、互動上遇到的困難，如此一來，才能進一步與他們討論能如何解決、該怎麼相處？

3. 傾聽同儕的意見

入班宣導不只是觀念的傳達、知識的散佈，更重要的是意見的交流和討論，因此，在宣導過程中，不能僅是將特教知能告知學生，更應該要傾聽學生的意見並給予回饋，一般生能感受到老師一樣重視他們的心聲、體會他們的心情，願意替他們解決問題，不會再認為什麼都以資源班學生為主，公平且合理的對待，也能避免導致一般生與身心障礙學生的對立。

五、結語

經筆者的觀察及與導師的討論，入班宣導後身心障礙學生與同儕互動狀況皆有明顯改善，學生本人也有感受到同學對待他的態度有所差異，故入班宣導是融合教育重要的一環，適時地介入能有效改善身心障礙學生與同儕的關係，然而，入班宣導並非是一個制式、固定或非辦不可的活動，而是因應不同的學生、需求、情境，適時地做調整與修正，並在導師與特教教師討論評估後，挑選一個最佳介入的時機點來實施宣導活動，而進行的方式也因人而異，特教教師應考量學校風氣、班級氛圍、學生素質等因素，進而選擇適宜的實施方式，在各方的評析、權衡下，將入班宣導活動達到事半功倍的效果。

同時身為特教教師也是身障生媽媽的沈雅琪老師，擁有多年的教學與教養身心障礙學生的經驗，她曾說：「這些孩子需要的不是特權，是同理心，是友善的接納。我們能不能在他們一輩子的辛苦中，給一點溫暖和善意？」（未來 Family，2020）。每位身心障礙的學生，其背後都有一段不為人知的辛苦與心酸，不論是來自於障礙本身，亦或是家庭因素所造成，但成為身心障礙學生是個事實，慶幸的是，在教育制度的改革下，他們有機會與一般學生一起坐在同一個教室內學習，不管學習成效的好壞，能在班級中自在的學習、坦然地與同儕互動，是我們所要營造出友善校園的第一步，期待在每位老師的努力下，這群資源班的孩子們都能安心上學、快樂學習！

參考文獻

- 未來Family（2020）。用一般標準來看有學習障礙的孩子是不公平的。神老師：這些孩子需要的不是特權，是同理心。取自<https://futureparenting.cwgv.com.tw/family/content/index/17394>

- 洪儷瑜（2014）。邁向融合教育之路-回顧特殊教育法立法三十年。中華民國特殊教育學會年刊，46，21-31。
- 徐瓊珠、詹士宜（2008）。國小教師對不同類別身心障礙學生就讀普通班意見之調查研究。特殊教育與復健學報，19，25-49。
- 唐淑惠（2017）。入班宣導活動對於國小普通班學生接納特教班智能障礙兒童之研究。國立臺北教育大學教育學院社會與區域發展學系（未出版碩士論文）。
- 張春興（2000）。心理學。臺北：東華。
- 許小莉（2009）。淺談國小資源班之入班宣導。國小特殊教育，48，111-117。
- 郭美滿（2012）。解析特殊教育法。國小特殊教育，53，13-23。
- 黃小惠、趙亞齡、楊雅玲（2011）。淺談高職資源班的經營與管理。特教園丁，27(2)，33-42。
- 蔡昆瀛（2000）。融合教育理念的剖析與省思。國教新知，47(1)，50-57。
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 504-509.
- McDougall, J., DeWit, J., Kinga, G., Millerc T., & Killip S. (2004). *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 287-313.



青少年適應性與非適應性情緒調節策略的應用效能

黃絢質

國立高雄師範大學師資培育與就業輔導處助理教授兼課程組組長

一、青少年的情緒調節

青少年正值生理與心理急速發展的階段，情緒狀態的起伏較為明顯，亦較容易經驗到焦慮、憂鬱等負向情緒（Eccles et al., 1993；Eccles & Roeser, 2009；Steinberg, 2014）。黃禎貞與林世華（2010）曾分析臺灣教育長期追蹤資料庫的資料，發現臺灣青少年的心理問題型態多呈現於情緒症狀上。概論而言，當感受到的正向或負向情緒過於強烈時，個人便會想要去調控它，試圖緩和自身過於極端的情緒強度，以利自己順利完成目標，並與他人維持社交上的和諧關係。此般情緒調整與管理的過程，即為情緒調節（emotion regulation）（Eisenberg & Spinrad, 2004）。情緒調節的過程，可能是有意識地去調節自身情緒（例如：故意轉移讓自己感到焦慮的話題），也可能是無意識地去安撫、壓抑自身情緒（例如：透過打哈哈來緩和自身的緊張）（Gross, 1999）。無論是刻意地或非刻意地去進行情緒調節，基本上，一個人的情緒調節能力，深深影響其社會與情緒發展（social and emotional development）。在個人的社會與情緒學習（social and emotional learning）素養（competencies）中，情緒調節是相當重要的一項內涵（CASEL, 2020a；CASEL, 2020b；Halle & Darling-Churchill, 2016；Jones & Bouffard, 2012）。青少年的情緒調節能力越好，其學校適應就越佳（Macklem, 2008）。

二、適應性與非適應性的情緒調節策略

個人採用的情緒調節策略（emotion regulation strategies）相當多樣化。綜觀多數研究，情緒調節策略或因應方式大抵上可區分為以下兩大類型（Bellmore et al., 2013；Macklem, 2008；Roth & Cohen, 1986；Schäfer et al., 2017）。第一類為適應性（adaptive）、趨近型（approach coping）的情緒調節策略，例如：主動因應（active coping）、認知再評估（cognitive reappraisal）、問題解決（problem solving）、尋求支持（seeking support）、接受（acceptance）（Macklem, 2008；Schäfer et al., 2017）；第二類為非適應性（maladaptive）、逃避型（avoidance coping）的情緒調節策略，例如：被動因應（passive coping）、逃避（avoidance）、壓抑（suppression）、反覆糾結（rumination）、轉移注意力（distraction）（Macklem, 2008；Schäfer et al., 2017）。Schäfer 等人於 2017 年，針對青少年的情緒調節策略進行後設分析（meta-analysis）指出，青少年常用的適應性情緒調節策略為認知再評估（換個角度去思考困境的意義，即正向轉念）、問題解決（針對問題尋求解決策略）與接受（坦然地面對困境）。至於青少年常用的非適應性情緒調節策略為逃避（迴避引發壓力的刺激或負向情緒）、壓抑（壓制並隱藏自身情緒表現與情緒經驗）與反覆糾結（持續讓自己聚焦、深陷於負向情緒的經驗中）。

研究發現，青少年在情緒調節策略的使用上，確有其特性。舉例而言，Zimmer-Gembeck 與 Skinner（2011）發現，早期青少年較常採用非適應性的情緒調節策略，例如：認知逃避（cognitive escape）、反覆糾結（rumination）、言語攻擊（verbal aggression）或情緒發洩（venting）。Macklem（2008）亦指出，早期青少年較常採用反覆糾結與轉移注意力之非適應性情緒調節策略。李梅與盧家楣（2005）則發現，在同儕關係中被拒絕的青少年，較常採用壓抑的情緒調節策略；被忽視的青少年，較常採用迴避的情緒調節策略。由此可見，過往研究顯示，青少年，尤其是早期青少年，經常使用非適應性的情緒調節策略。然而，也有部分研究指出，青少年傾向採用適應性的情緒調節策略。舉例言之，Allen 與 Miga（2010）發現，青少年傾向透過找朋友聊聊或運用內在認知策略來調節自身情緒。郭昫昕（2017）調查亦發現，青少年較常使用認知再評估的情緒調節策略。該研究同時又指出，青少年常用表達與忍讓，較少用衝動與壓抑之情緒調節策略。由此觀之，青少年在調節情緒時，會彈性兼用適應性與非適應性的情緒調節策略。

理論上，非適應性的情緒調節策略不利於個人的身心發展（Schäfer et al., 2017；Silk et al., 2003；Werner & Gross, 2010）；適應性的情緒調節策略有助於個人的社會與情緒發展（Bar-On, 2009；Buckley & Saarni, 2009；Schäfer et al., 2017）。然而，研究顯示，在特定的情境脈絡中，「非適應性」的情緒調節策略可能扮演著「適應性」的功能；「適應性」的情緒調節策略也可能扮演著「非適應性」的功能（Roth & Cohen, 1986；Sheppes, 2020；Sheppes et al., 2011）。

首先，就體驗到的負向情緒強度而言，當處於高情緒強度的壓力情境，相較於適應性的情緒調節策略，比如說認知再評估（engagement reappraisal），當個人採用非適應性的情緒調節策略，像是轉移注意力（disengagement distraction），較能有效舒緩當下的焦慮與緊張，讓個人能暫時躲開強烈的心理壓力（Sheppes, 2014；Sheppes et al., 2011）。反之，當處於低情緒強度的壓力情境，相較於非適應性的情緒調節策略，比如說轉移注意力，當個人採用適應性的情緒調節策略，像是認知再評估，因為有對壓力源進行深刻思量，較有助於個人長期的身心成長（Sheppes, 2014；Sheppes et al., 2011）。

除了感知到的負向情緒強度，Ford 與 Troy（2019）亦以典型的適應性情緒調節策略——「認知再評估」為例，主張該策略的應用是否有效，取決於負向情緒的經驗是否關乎個人的自我認同（identity），譬如說是否牽涉到個人的價值觀。倘若負向情緒的經驗涉及個人的價值信念，而個人卻持續使用「認知再評估」的情緒調節策略來強迫自己轉念思考，可能會讓個人對自己感到不太真實（feeling inauthentic），以致對身心健康產生不良影響。此外，壓力源是否為個人可控制的，也影響著「認知再評估」策略之效用。如果壓力源是可控制的，個人卻一味地使用「認知再評估」策略去舒緩自身負向情緒，可能反而會讓自己失去改善壓

力情境的動力，沒有適時採取有效的精進作為，最終將不利於心理健康。另一方面，就情緒調節策略的技巧而論，假若個人缺乏「認知再評估」策略的技巧，卻又頻繁使用該策略去因應壓力。在此「不會用又一直用」的情況下，該情緒調節策略便無法發揮適應性的功能。

再者，從社會文化脈絡的角度來看，不同文化對於個人情緒的表達與詮釋，存在著差異性（Macklem, 2008；Roth & Cohen, 1986；Schäfer et al., 2020）。比如說，相較於西方文化，亞裔文化通常較顧及維持人際間的和諧（Heine, 2001），也較強調透過「忍」的方式來壓制自我以消解衝突（李敏龍、楊國樞，2009）。因此，當在人際互動中經驗到負向情緒時，亞裔者可能傾向壓抑自身負向情緒，以在團體中顯示順從（Triandis, 1989）。在此情況下，壓抑的情緒調節策略，扮演著適應性而不是非適應性的功能。

綜觀上述，就負向情緒的調節，情緒調節策略在應用上究竟是達到適應性或非適應性的功能，須考量個人的主觀感受、引發負向情緒的刺激之內涵與可控制性、情緒調節策略的技能，以及環境脈絡等相關因素（Gross, 2014；Modecki et al., 2017；Roth & Cohen, 1986）。

三、綜合啟示與建議

綜合言之，無論是大眾傳統認知上的適應性或非適應性情緒調節策略，皆有其相對較為適用與相對功能較為不彰的使用情況。誠如 Sheppes 於 2020 年針對情緒調節策略的優缺點所進行的論述，未涉入訊息處理的情緒調節策略（attentional disengagement），較不需要耗費個人認知上的資源，較適合因應高強度的負向情緒情境，因其能在短時間內幫助個人舒緩壓力。但正因沒有深入處理引發負向情緒的訊息，所以長久下來較不利於個人的身心適應。至於涉入訊息處理的情緒調節策略（engagement meaning change），因要深度處理引發負向情緒的訊息，較需要耗費個人認知上的資源，故較不適合因應高強度的負向情緒情境，因為會讓個人「越想越深」而更感壓力（Roth & Cohen, 1986）。不過，正因此策略有針對引發負向情緒的刺激進行深層運思，此種情緒調節方式，較有助於個人長遠的身心健康。

應用於青少年的情緒教育實踐上，在培養青少年的情緒調節策略時，建議應避免單方面地強調適應性情緒調節策略的運用，而宜引導青少年認識多樣化的情緒調節策略。透過情境故事、案例分析或角色扮演等方式，帶領其討論、省思不同的情緒調節策略對於個人來講，相對適合使用的時機與場域。教師應鼓勵青少年當面對困難，在選擇與採用情緒調節策略時，應通盤考量各種因素，包括：當下個人主觀感知到的負向情緒強度、壓力源與自己的關係、壓力源是否是自己能

控制的、自身情緒調節策略技巧的熟練度，以及個人所處社會文化脈絡的特性等，以最大化情緒調節策略的實施效果。

參考文獻

- 李敏龍、楊國樞（2009）。忍的心理與行為。載於楊國樞、黃光國、楊中芳主編，*華人本土心理學*（頁 599-629）。臺北：遠流。
- 李梅、盧家楣（2005）。不同人際關係群體情緒調節方式的比較。*心理學報*，37(4)，517-523。
- 郭昫昕（2017）。青少年之情緒調節對其人際關係之影響：以情緒彈性為中介變項（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所，臺北。
- 黃禎貞、林世華（2010）。台灣與美國青少年心理健康泛文化比較之研究。*中華心理衛生學刊*，23(3)，465-491。
- Allen, J. P., & Miga, E. M. (2010). Attachment in adolescence: A move to the level of emotion regulation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(2), 181-190. doi: 10.1177/0265407509360898
- Bar-On, R. (2009). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotional intelligent* (pp.1-14). Greenwood eBooks.
- Bellmore, A., Chen, W. T., & Rischall, E. (2013). The reasons behind early adolescents' responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(2), 275-284. doi: 10.1007/s10964-012-9825-0
- Buckley, M., & Saarni, C. (2009). Emotion regulation: Implications for positive youth development. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 107-118). New York: Routledge.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020a). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Retrieved from <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020b). *What is the CASEL framework?* Retrieved from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfeld, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., & Flanagan, C. (1993). The impact of stage-environment fit on young adolescents experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. Retrieved from https://moodle.swarthmore.edu/pluginfile.php/61314/mod_resource/content/0/week_3/Eccles_J_Midgley_C_Buchanan_C_Wigfield_A_Reuman_D_MacIver_D_1993_Development_During_Adolescence.pdf

- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology (Vol. 1)* (pp. 404-434). New Jersey, NY: John Wiley & Sons.

- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x

- Ford, B. Q., & Troy, A. S. (2019). Reappraisal reconsidered: A closer look at the costs of an acclaimed emotion-regulation strategy. *Current Directions in Psychological Science*, 28(2), 195-203. doi: 10.1177/0963721419827526

- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573. doi: 10.1080/026999399379186

- Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York: Guilford Press.

- Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18. doi: 10.1016/j.appdev.2016.02.003

- Heine, S. J. (2001). Self as cultural product: An examination of East Asian and North American selves. *Journal of Personality*, 69(6), 881-905. doi: 10.1111/1467-6494.696168

- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools:

From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. Retrieved from <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>

■ Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York, NY: Springer Science and Business Media.

■ Modecki, K. L., Zimmer-Gembeck, M. J., & Guerra, N. (2017). Emotion regulation, coping, and decision making: Three linked skills for preventing externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 88(2), 417-426. doi: 10.1111/cdev.12734

■ Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. *American Psychologist*, 41(7), 813-819. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.6019&rep=rep1&type=pdf>

■ Schäfer, A., Pels, F., & Kleinert, J. (2020). Coping strategies as mediators within the relationship between emotion-regulation and perceived stress in teachers. *International Journal of Emotional Education*, 12(1), 35-47. Retrieved from <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/55034/4/v12i1p3b.pdf>

■ Schäfer, J. Ö., Naumann, E., Holmes, E. A., Tuschen-Caffier, B., & Samson, A. C. (2017). Emotion regulation strategies in depressive and anxiety symptoms in youth: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 261-276. doi: 10.1007/s10964-016-0585-0

■ Sheppes, G. (2014). Emotion regulation choice: Theory and findings. In J. J. Gross, (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 126-139). New York: Guilford Press.

■ Sheppes, G. (2020). Transcending the “good & bad” and “here & now” in emotion regulation: Costs and benefits of strategies across regulatory stages. In B. Gawronski (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 61, pp. 185-236). Academic Press. Retrieved from <https://people.socsci.tau.ac.il/mu/galsheppes/files/2019/12/Sheppes-in-press-Advances-in-Experimental-Social-Psychology-proofs.pdf>

■ Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., & Gross, J. J. (2011). Emotion-regulation choice. *Psychological Science*, 22(11), 1391-1396. doi: 10.1177/0956797611418350

- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880. doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00643.x
- Steinberg, L.D. (2014) *Adolescence* (10th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506-520. doi: 10.1037/0033-295X.96.3.506
- Werner, K. H., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. Kring & D. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 13-37). New York, NY: Guilford.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1-17. doi: 10.1177/0165025410384923



國小數學領域合作學習之問題與解決策略

孫宛婷

銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

教育部「十二年國民基本教育課程綱要總綱」（2014）所提，十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，更以「核心素養」做為課程發展之主軸，培養學生在「自主行動」、「溝通互動」與「社會參與」等三大面向上循序漸進，成為均衡發展的現代國民。因此，對於教師而言，要改變課堂的教學樣貌，翻轉傳統偏重教師直接講述的教學模式，並選用多元的教學模式與教學方法，以激發學生學習動機，培養學生成為主動的學習者、探索者。

然而，在教育現場仍會看到「一個教室兩個世界」的現象：聽得懂的學生和教師互動熱絡，教師可以即時給予回饋；聽不懂的學生則較少參與課堂的活動，容易成為教室裡的客人（蔡欣穎，2015）。學生個別差異的現象一直普遍存在，尤其是在「數學」領域，雙峰現象更是明顯，所以教師如何引起學生在數學上的學習動機與興趣，使學生不再害怕數學，是當今教師值得深思的問題。多數的學生在數學科的學習經驗，都是由教師直接講述，很少有在課堂中與同儕討論的模式，所以數學領域一直面臨有疑問卻無法即時解決的困境。因此，筆者採用「合作學習」的模式進行教學，讓學生學會與同儕合作，並提起學習動機，增加學習興趣。配合數學課的學科特性，在分組合作學習策略方面，筆者選擇協助學生精熟上課內容的「認知學徒制」，在教師進行示範與講解後，讓學生從旁觀察、模仿與反思，進而學習到完整的知識與技能（陳國泰，2017）。但「合作學習」非萬靈丹，仍有其必須面對的問題，本文提出解決策略，供教師及家長參考。

二、數學領域合作學習衍生之問題

實施「數學領域合作學習」的過程中，存在著一些問題與困難，以下分教師及學生兩個面向，說明如下：

（一）教師面臨的教學困境

1. 組內互動機會不均，教師無法兼顧所有學生

合作學習普遍組內採「異質分組」，在小組討論時，因能力不同而有互動機會不均的現象。尤其是在面對應用問題時有明顯的差異，能力佳的同學會一直表達自己的想法，部分組員因為自信心低落或缺乏先備知識，總是不敢表達意見，

所以容易成為課堂中客人，讓教師擔心學生是否有進入學習歷程。

2. 討論時間不易掌控，影響教學進度

學生討論過程往往需要耗費許多時間，即使教師明確計時規定討論時間，但常因為個人的計算速度而耽擱，學生們為了學習成效而希望教師延長數分鐘，如此在一堂課四十分鐘下，便無法達到已安排好的教學進度。

(二) 學生產生的負向問題

1. 學生會抱怨同組成員，影響同儕關係

落實分組合作學習後，接著會實施團體獎勵，發表良好的小組，教師給予特定的團體獎勵，因此，學生都會非常在意小組的積分，當積分不如預期時，學生容易有抱怨的心態，甚至批評組員的表現，而影響同儕關係的和諧性。

2. 學生產生意見分歧，無法在限定時間內進行統整

小組在針對同個題目進行討論時，每個人可能都有不同的想法、各持己見。期間各方漸漸僵持不下，討論最後已不再是就事論事，而是變成意氣用事，就會出現爭執的現象，而影響了班級秩序。

3. 學生在相互討論中，傳遞錯誤觀念

在教師進行示範與講解後，學生可能以錯誤的方式進行理解，而當作正確的知識向組員敘述（賴光真，2016），能力較佳的同學通常會主導小組討論，即使他傳遞錯誤的觀念，組員們也會全盤接收。若教師未能及時察覺與導正，會深深影響孩子的學習成效。

三、解決策略

針對前述「數學領域合作學習衍生之問題」，筆者提供相對應的解決之道。

(一) 教師教學規劃方面

1. 賦予學生任務，肩負應當的責任

根據孩子的能力不同，教師分配適合的題目輪流完成，負責該題目者還需擔任主講者，在組內進行講解，組員聆聽後給予回饋，最終代表整組上台報告。也可適度分配小組角色，例如：小組長負責主持討論、記錄長負責記錄內容、資料長負責拿取教學材料和檢查長負責核對組員的報告等（張新仁、王金國、田耐青、

汪履維、林美惠、黃永和，2016）。讓每一位孩子都有自己的任務，並能主動參與學習歷程。

2. 規劃教學進度，掌握適當的節奏

教師在事先備課時，需要審慎的加以思考該堂課的教學目標及教學重點，接著設計適合討論的題目內容，並且拿捏計算題和應用問題的題目比例，在教學過程中也應將討論時間納入並彈性運用。

(二) 學生學習調整方面

1. 尊重班上同學，建立和諧的關係

由師生共同營造和諧的班級氣氛，增加對班級的認同感與凝聚力，讓每一位學生都能在適度的規範之下，獲得尊重，進而也會懂得尊重他人。即使同學表現不盡理想，也能予以正向鼓勵作為回饋。

2. 尋求教師協助，接受理性的建議

當小組討論的音量有愈來愈大的趨勢時，可能是討論得過於熱烈或是遇意見分歧在爭吵，學生宜主動尋求教師的協助，聆聽教師提供的想法，讓小組適時找到對的方向。

3. 探索解題歷程，澄清錯誤的觀念

教師一旦發現學生正在陳述錯誤的觀念時，教師必須深知這可能是許多學生常見的解題迷思，因此適合在小組公開發表時，讓班上同學共同參與討論其過程是否有不合理之處，教師再從中及時導正，為同學作觀念澄清，以加深孩子的學習印象，提升學習成效。例：「 $\frac{1}{3} \times 2$ 和 $\frac{1 \times 2}{3 \times 2}$ 」，學生會認為是相等的寫法，但其實是不同的概念，可以先拋出問題，讓學生分組討論進行合作學習，再請學生上台表達看法，教師適時引導，逐步澄清，讓全班學生漸進理解：「 $\frac{1}{3} \times 2$ 」代表的意涵是 $\frac{1}{3}$ 有 2 個，也是 $\frac{1}{3} + \frac{1}{3}$ 的意思，得到的答案是 $\frac{2}{3}$ ；而「 $\frac{1 \times 2}{3 \times 2}$ 」則代表擴分的歷程，將分子和分母同乘以一個非 0 的整數，得到的分數和原來的分數相等，即「 $\frac{1}{3} = \frac{2}{6}$ 」。兩者的觀念截然不同，教師在課堂上必須向同學澄清，以解決孩子的迷思概念。

四、結語與建議

（一）結語

分組合作學習有其優點或效益，也有其缺點或限制。大部分的學生偏向喜愛這樣的學習方式，且學生們亦認為，透過合作學習讓他們懂得如何主動「提問」、「探究」，不僅提升了學生學習的動機，也看見學習的成效，更增進人際關係，使學生們享受學習的樂趣。相信，問題可以被解決，熱情不能被澆熄，用心改善教學現況，積極引起學生共鳴，是教育工作者一致的目標。

（二）建議

1. 對教師的建議

教師必須以身作則，尊重每一位學生，包容所有的學生，展現寬宏的氣度。在數學領域教學設計方面，要讓每一位學生都能參與解題的歷程，以掌握學生的學習狀況。最後，從每一次的教學經驗中學習，進行自我省思，並對教學做滾動式的修正，以提高良好的學習成效。

2. 對家長的建議

家長必須給予鼓勵，當孩子遇到學習挫折時，關心及鼓勵孩子持續嘗試，勇於面對挑戰，從過程中得到成就感，當孩子感受到自己的進步時，自然而然就會變得更積極，練習解題也會變成孩子的習慣，燃起對數學的熱情，孩子會更喜愛數學。

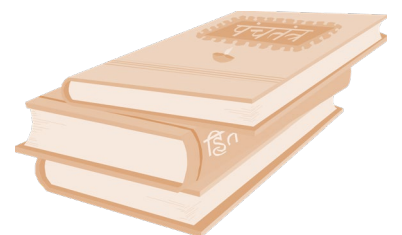
3. 對學生的建議

學生必須做好本分，積極參與課堂中活動，主動表達自己的想法，培養良好的學習態度。學習數學的過程中，應該將重點放在「思考」，把握每一堂課中的學習機會，理解每一道題目，並搭配適度的「記憶」與「練習」，相信在數學領域表現，能有實質性的進步。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057&Keyword=%e5%8d%81%e4%ba%8c%e5%b9%b4%e5%9c%8b%e6%b0%91%e5%9f%ba%e6%9c%ac%e6%95%99%e8%82%b2%e8%aa%b2%e7%a8%8b%e7%b6%b1%e8%a6%81%e7%b8%bd%e7%b6%b1>

- 張新仁、王金國、田耐青、汪履維、林美惠、黃永和（2016）。活化教學～分組合作學習的理念與實踐方案。臺北市：教育部。
- 陳國泰（2017）。善用認知學徒制提升教師專業學習社群之運作成效。臺灣教育評論月刊，6(10)，35-40。
- 蔡欣穎（2015）。當我們「合」在一起：合作學習在國小二年級國語課的應用。臺灣教育評論月刊，4(4)，151-153。
- 賴光真（2016）。分組合作學習歷程學習謬誤之警覺。臺灣教育評論月刊，5(5)，92-96。



幼小銜接的挑戰：問題與解決策略

呂曉宜
桃園市新興國小附幼教師

一、前言

2020年9月筆者初任小一新生家長，雖任教公立幼兒園多年，但就如同所有家長一般，會擔心孩子是否適應國小生活、學業是否跟得上，又在同一學校，是否會造成導師的某些壓力。因此，開學前便和導師面對面聊聊孩子的狀況，並且也告知因為孩子畢業於公立幼兒園，並未教導任何的注音書寫（只有於語文區玩過相關的教具），導師則回應：「孩子一開始也許會比有學過的孩子慢，但因為有十週的注音教導，且只要家長陪伴複習，相信會跟得上。」有了導師的回應，讓筆者安心許多，也聽從導師的建議，每天陪伴孩子複習，讓孩子不會排斥上學或是害怕考試。

筆者是一位幼教師，又是一位家長，在孩子升小學的暑假期間，有告知他一些國小和幼兒園不一樣的地方，也帶他到校內走走，但如果只是家長，會不會有更多的擔憂呢？因此，本文分享小一新生在學習上可能會遇到的起點行為問題及其解決策略，以供關心小一新生學習的家長及教師參考。

二、小一新生學習起點行為之問題

入小學後許多事情都要變得獨立自主，包含如廁、用餐、整理書包、書寫聯絡簿紀錄事情等，老師也不像幼兒園一樣有二位，且隨時跟在身旁給予協助，因此，許多孩子們在新生入學時，會有不少適應上的問題，以下是筆者所觀察到孩子遭遇的困境：

(一) 自理能力不足

在幼兒園階段，幼教師會教導孩子們一些生活自理能力，但如果尚在發展中的孩子，幼教師也會在旁協助，例如：孩子上完大號擦拭屁股，如果還在練習的孩子，教師可能在他試著練習擦拭後，再給予檢查，以確定是否擦拭乾淨，但到了國小，孩子就必須要學會自己擦拭乾淨。因此，小一新生在穿脫衣服、刷牙、拿湯匙筷子用餐、扭毛巾、自行整理書包、上廁所（蹲式廁所）等生活自理方面，盡可能在入學前要習得，以便適應小學生活。

(二) 表達能力難達詞意

國小開始並非像幼兒園一樣，由固定的兩位導師教導，較會因為許多課程而

有不同的老師，又加上語言發展能力增加，所以同儕之間的互動，會有更多的對話。因此，孩子們要能學會自我表達能力，說出自己心中的話，可和同儕或是老師們分享，勇敢表達心聲，並且還要能簡單敘述事情原委或是老師交辦事項。

(三) 閱讀能力待培養

國小開始無論在作業、考試方面都大量使用文字，因此，孩子必須認識許多文字，才會了解當中的內容，又中年級會有作文寫作，所以除了識字能力外，也需熟悉成語、用詞等，並且結合想像力，才能完成寫作。因此，國小推行閱讀活動，希望藉由親子共讀或是自行閱讀增加識字、表達能力。此外，松居直指出（劉滌昭譯，2009），豐富的想像力並非與生俱來的，而是經由直接或間接地體驗而來，可見閱讀對於孩子們除了增加認知能力外，還能激發出其想像力。

(四) 認知能力（注音、數學）參差不齊

現今幼兒園分成公立、非營利、準公共化、私立四種，不少幼兒園會因為家長的擔憂或是招生壓力下，而提前教導孩子們注音、數學，相較之下，從未接觸過的孩子們到了小學一年級，只有前十週的時間要學會注音（包含拼音及聲調）、數學加減法等，也許會讓這些孩子有些許壓力，導致害怕上學及學習。

(五) 學習態度須調適

張玟君（2012）指出，私立較多填鴨式教學，讓幼兒上小一後學習態度不同，上課專注力不夠，對小一課程覺得無趣而缺乏學習動機。因此，如何讓孩子在學習態度上能夠更專心，則是一項大問題。

三、因應策略

就上述小一起點學習問題，提供以下的因應策略：

(一) 結合生活的自理能力

幼兒園期間，幼教師會依孩子們的能力循序漸進的教導一些自理能力，讓孩子們到了小學階段，不會因為無法獨力完成而失去信心。小一師在開學前可以和家長進行溝通，間接認識孩子，並且告知家長開學後會有哪些需要獨自完成的事情，例如：刷牙、擰乾毛巾、掃地、蹲式馬桶等，可在暑假期間，讓孩子們嘗試練習，開學後，老師也要再進行教導，讓孩子們透過生活學習學會自理能力。

（二）勇於表達的表達能力

小學下課時間是孩子們自由活動時間，但有時孩子也許會使用了不安全的方式遊玩，導致受傷，國小老師無法像幼師一樣隨時都在身邊照顧。因此，需要培養孩子們學會「說」出來，無論是傷心難過或是快樂的事情都可分享，並且要讓孩子們了解到「說」出來，師長們才能協助解決問題，從中建立雙方間的信任感。

（三）建立長期的閱讀能力

洪蘭（2018）書中提到，培養孩子的閱讀力，就是培養專注力、記憶力和觀察力，可見閱讀對於孩子的能力是很有幫助的。因此，教師可以在教學上培養幼兒閱讀的習慣，例如：晨間時間和孩子們進行閱讀時間，或是搭配課本分享相關故事（繪本），並且將此閱讀習慣帶於家中，讓家長在閒暇時間，也能陪伴幼兒進行共讀，以利親子關係的和諧。

（四）輔導學習的認知能力

孩子們剛入小學，也許對於注音、認字、數學加減法等不熟悉，可能因此會害怕，又前十週需要教完所有的注音，學習能力弱或是家長無法陪伴的孩子會較為辛苦，因此，小一師可透過觀察協助個別需要的孩子，並且和家長進行溝通，藉由良好的親師合作，一起幫助孩子前進。

（五）善用引導的多元教學

曹美華（2014）研究指出，為了提升孩子專注力，可改變課程，例如使用十分鐘的小故事引發孩子興趣，再將相關知識融入其中。因此，雖然已學過注音的孩子在專心度上會較低，可透過多元教學方式，引起其興趣，增加其專注力。

四、結語與建議

（一）結語

孩子從幼兒園邁入國小會有許多適應上的問題，但小一師、幼教師、家長三方如果能夠超前部署，並有良好的親師溝通，且耐心的陪伴，盡可能的放慢腳步及瞭解個別差異，相信孩子們一定能很快的適應新生活，並且熱愛上學，進而學習到許多事物，就讓我們一起攜手為孩子們加油吧！

（二）建議

1. 對小學之建議

- （1）減少課業上的壓力：前十週的注音課程對於完全沒有學過或是家長無法陪伴的孩子而言會較為吃力，又之後的注音大會考是孩子第一次的考試，因此，孩子們除了要適應新生活，還要面臨小考跟注音大會考，對於孩子們而言會是有壓力存在，也許可以改變第一次考試的做法，不再是紙筆測驗，可以是闖關方式，或是其他多元方式做評量，以循序漸進方式讓孩子適應考試。
- （2）作為親師間的橋樑：有些家長不清楚如何正確的「教」、「陪」孩子，所以學校可以舉辦親職講座及相關活動，分享經驗及策略給家長們，讓家長們使用好的方法與孩子們一起成長。至於和小學教師間，則是可以於開學前邀請小學教師和公幼老師相互了解孩子們的能力為何？哪些孩子們是需要多點協助，以便小學教師能在最短時間內掌握孩子狀況。

2. 對小學教師之建議

- （1）培養快樂學習：剛開始孩子多少會害怕到新環境，又幼兒園的教學較活潑、融入生活，因此，突然換成大家都坐在椅子上，專心「聽」老師上課，也許會造成孩子們的分心。所以小一師或許可以在課程中加入些孩子們的分享、遊戲等，避免剛入學，因過多的靜態課程而乏味，並且也可以帶著孩子們到外走動，以認識整個校園或社區，減少他們到不熟悉環境的焦慮，增加他們喜愛上學的興趣。
- （2）建立同儕互動：良好的同儕關係可以讓孩子們減少害怕學校的憂慮，下課時也可以一起遊玩，因此，小一師可以透過平日的互動發現孩子們的同儕關係，進而協助孩子發展此關係。
- （3）加強親師溝通：新生家長多少會和筆者有一樣的擔憂，但如果小一師能夠在親師溝通方面多協助家長，家長也能因此放下心中大石，建立親師的信任感後，相信孩子也能更快步上軌道。

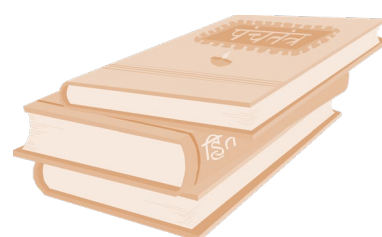
3. 對家長之建議

- （1）適時的放手：當孩子長大後，家長就該適時的放手，讓孩子學會獨立走路。學習也是如此，也許剛開始的不放心，會想在教室外多看看孩子的狀況，甚至想到教室內陪伴他，但如果越是如此，孩子越容易有分離焦慮，也會依賴心較重，所以家長適時的放手，反而孩子越能快點適應國小生活。

- (2) 多些時間的陪伴：許多雙薪家庭的孩子一放學就是到安親班等家長下班來接，或是參加學校的課後照顧班，老師都會將孩子們的功課檢查完成，家長只需回家簽名，因此，家長對於孩子們在學校學習的內容、同儕關係等皆不清楚，漸漸地親子關係疏遠。建議家長盡可能每天撥出十分鐘陪孩子聊聊天，分享學校的情況，讓孩子能感受到家長雖忙，但一樣重視他們、愛他們，而不是親子間就只有回家洗澡睡覺，或是 3C 產品的陪伴。
- (3) 積極參加學校的親職教育活動：學校都會舉辦親職教育活動讓家長們參與，從互動中了解如何正確地陪伴孩子們成長，但不少家長會覺得上了一星期的班，假日想要休息，所以不願參加相關活動，反而錯失了幫助孩子跟自己的機會，因此，希望家長能積極參與親職教育活動，以增進親子間的關係。

參考文獻

- 洪蘭（2018）。**有理最美：培養閱讀好習慣，增進大腦思考力**。臺北市：遠流出版社。
- 曹美華（2014）。**學校幼小銜接與兒童適應探討：小一教師的觀點**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 張玟君（2012）。**幼小教師及大班家長對幼小銜接準備度之觀點與作法**（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 劉滌昭譯（2009）。**再次撒下幸福的種子—親子共讀圖畫書**。原著：松居直著。臺北市：青林。



我看《那個靜默的陽光午後》紀錄片一 以生命教育觀點探討生命的延續

吳采芳

國立高雄師範大學教育學系生命教育碩士班研究生

一、前言

「大體老師」是指捐贈自己的遺體，提供醫學院學生在解剖課程中使用的亡者。依據慈濟大學（2021）大體捐贈統計資料顯示從 1995 年開始累計至 2021 年止，男性大體捐贈為 15,621 人，女性大體捐贈為 25,036 人，共計 40,657 人。大體送至醫學院後，防腐需要一年以上時間，才適合做成教學解剖；大體從防腐措施到教學結束、火化、安奉骨灰至少二年的時間。

華人基於文化或宗教信仰等傳統觀念導致對死亡有不少忌諱，其中會認為死後要「留全屍」，以免影響「轉世」或「輪迴」。孝經云：「身體髮膚，受之父母，不敢毀傷，孝之始也。」因此，大多數人普遍認為身體是父母所賜，應當加倍愛惜保護，不可隨意損毀，正是孝道最基本的要求。種種傳統思想，影響一般人對於遺體捐贈的意願，致使其數量嚴重不足，而沒有足夠的大體供教學之用。

對於醫學系學生而言，大體老師並非是解剖課上一具毫無生命等著被切割的屍體，而是在醫生養成過程中，第一位接觸的患者。大體老師實際上是教導醫學系學生體會生命功課最重要的「無語良師」，因為面對死亡，方能明白生命難能可貴。

二、紀錄片介紹

紀錄片一開始是圍繞著「大體捐贈」者徐玉娥女士一家人發展，游泳教練林惠宗是徐玉娥女士的先生，自徐玉娥女士當大體老師之後，林惠宗每隔一段時間就會專程從嘉義開車北上到輔大陪伴他結縭 23 年的太太。有時候他會和太太報告生活瑣事：「老婆，家裡的一切都很好」、兒女近況：「我希望兒子去考警專轉消防，不然就往軍中發展」，有時候就只是看著太太不發一語。直到太太真正要送至解剖檯，這是林惠宗最後一次可以對著太太說話的機會，他再也壓抑不住思念、愧疚、來不及表達等情緒而潰堤大哭，對著太太訴說：「以後要見妳就比較沒有機會，只能看照片而已，以前來看妳都還沒有感覺什麼，覺得妳在這邊已經很安穩，今天早上要出門越想越不捨...。」

女兒林映汝回憶媽媽往生的那天，全家人都忙著處理事情，忙到忘記悲傷，直到把遺體送去輔大醫學院後，家裡少了個人，突然感到失去重心，才發現原來

有好多話，沒來得及向媽媽說，林映汝感慨說：「她離開後，真的是很大的衝擊，必須去習慣沒有她的生活，我覺得這還蠻恐怖的，有一方的恐怖是發現原來我們的生活是這麼好的被照顧著，在她離開之後就再也沒有這些事情了。」隨著大體老師在解剖課的啟用，林映汝開始思考母親往生後留下來給她的是讓她有機去思考「生命活著」的意義與探索生命的本質。一方面，隨著母親的離開，竟成了修補父女關係的契機。

另一部分，醫學系學生上解剖課前必須拜訪大體老師的家屬，熟識死者生前的生活。如此的課程設計中，教育的意義從原本知識上的追求，轉變成用同理心對待不同的生命和學習如何尊重生命，解剖刀下的大體老師不再只是冰冷、無交集的遺體，而是一位認識的朋友，進一步激起學生思辨「醫病關係」與「醫療工作」的關聯性。

三、觀後省思

(一) 生命無常

日常生活中，死亡以各種方式展現在我們眼前，死亡和我們如此貼近，但卻也希望它不要太靠近。萬事萬物的無常性，是人人皆知的事實，因此，讓我們得以思考人類實在是太微不足道，永恆和剎那幾乎沒有差異。佛陀常常以「人命在呼吸之間」，用以比喻生命的無常。知道生命的本質是「無常」，知道死亡是必然的結果，生命教育要教導我們的是不要畏懼無常，而應坦然的面對人生。生命的意義不在於壽命長短，而在於它散發的光芒和溫暖。慧律法師（2016）主張論死亡，不只是一段生命的結束，更是下一段生命之始，猶如佛經所云：「生者必滅，會者必離，盛者必衰。」黃有志、蔡明原（2008）認為無常往往就是人生最好的啟示，上天用生老病死來提醒我們無常是生命的道理，也是生活的真實狀態。

(二) 珍惜當下

生和死猶如旋轉門，一體兩面，生就是一種向死的存在。因為生命的本質包含死亡，而死亡可能隨時降臨，說明了生命的有限性和無常性。身處危機四伏的社會亦揭示吾人不要忘記生命最重要的就是「珍惜當下、把握當下」，用惜福惜緣的心態去感恩所有的相遇、相知。林綺雲等人（2014）認為正因為人總是活在不確定的環境，若能正視死亡、面對死亡、以死亡為師，善加管理生命，珍惜和尊重他人，才能對死亡無所懼，超越死亡。專注於一呼一吸間，方能減少生命中的遺憾和未竟事宜。

（三）生命的價值與意義

死亡凸顯了生命的美好，印度靈修大師奧修（2010）也這麼說著：「人是追尋意義的動物，從渺小的身軀也可以表現出人格的偉大，從簡單的生活中看見生命的美質，從卑微的工作中看出人格的高尚。」我們這一生或許都在尋找，尋找生命的道理、尋找生命的意義、尋找生命的方向；四季更迭宛若人的一世，用我們的力量，活出生命豐盛與燦爛，恰似「落紅不是無情物，化作春泥更護花」。人生意義的大小，不在乎外境的瞬息萬變，而在乎內心的經驗與體會。人生價值的多寡，不在乎地位高低，乃在乎善用自己的能力，發揮到最高境界。

四、結語

「什麼是活著？如果生命到了最後一刻，我們究竟留下什麼？」死亡對人們來說避之唯恐不及，記錄片中透過導演樸實無華的真實記錄，讓我們觸碰到背後蘊含的深刻，得以從全新的角度看待生命，重拾屬於我們自己的人生意義。無語良師對世人的愛和影響力是從死後開始，也讓我們思考生命中的必學功課，是與家人多溝通，生命最後由自己作主，遺愛人間。生命從平凡中滋養出不平凡，感恩無語老師，感謝所有用心活著的每個人，經由那些生死離別的體悟，教導我們生命還是會延續下去。此外，醫病關係的思考也是記錄片中的重點，大體捐獻所延伸出的生命提問，之於醫生、病患及家屬的種種關係的交互影響。醫療工作是良心事業，必須從教育中培養學習者認識生命、尊重生命、同理生命；生命教育亦不是喊口號、背教條，更要從經驗中去體會和反思；生命教育要向下扎根，才可能突破本土文化的窠臼。

參考文獻

- 林綺雲、張淑美、何怡儒、羅素如、邱麗芬、李慧仁、…張曼玲（2014）。**實用生死學**（三版）。臺中市：華格那。
- 黃有志、蔡明原（2008）。**生命慶典嘉年華**。高雄市：復文。
- 慈濟大學（2021）。**大體捐贈查詢服務**。取自https://info.tcu.edu.tw/silent_mentors/sm_stat1_list.asp
- 慧律法師（2016）。**找回內心的平靜**。取自<https://nianjue.org/article/37/371406.html>
- Osho. (2010). *Destiny, freedom, and the soul: What is the meaning of life*. New York, NY: Griffin.

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十一卷第二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

省思原住民族實驗教育

二、截稿及發行日期

本刊第十一卷第二期將於 2022 年 2 月 1 日發行，截稿日為 2021 年 12 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

我國在 2014 年「學校型態實驗教育實施條例」的通過，實驗學校如雨後春筍般的成立，然而在實驗教育之發展更具意義的是原住民族教育實驗計畫的誕生。實驗教育法的立法，除了確立教育型態的法制化，更提供了原住民落實以族人自己的傳統生活價值為核心的方式教養下一代，引領出一條傳承文化的大道。原住民族教育是特定的教育理念，而原住民族實驗教育能夠成為落實原住民族教育的一個方式，它展現了臺灣對於多元文化教育的重視與接納，更是實現原住民族教育正義的適切方式。

原住民族實驗教育這幾年來作為臺灣教育史上的一大創新與躍進，不可否認地讓原住民族教育有了相當有利的機遇，包含以原住民族之主體思維實施與以積極支持措施與相關資源推動原住民族實驗教育。然而，為更好地把握這樣的機遇，我國仍需突破許多障礙與難關。這些障礙和難關包含國家尚未建立完整的原住民族教育體系、一般教育與民族教育分工職權混淆以致雙主管機關不易整合推動原住民族教育事務、學校課程實施仍然缺乏文化教師教導學生民族文化課程、師資培育是否真正因應原住民族學校和部落的需求、課程發展與設計需靠學校老師自己負擔艱鉅之任務、教師專業發展所需時間與資源不利、部落在民族教育實驗計畫中與學校的關係模糊、傳統文化及耆老的生命經驗如何適切融入教學？家長與老師具有足夠的信心嗎？孩子從這所學校畢業後能往哪裡去？...等。本期的評論主題，希望專家學者們共同檢視當前原住民族實驗教育的實際運作情形和問題，同時也進一步針對前述的困境和疑慮提出真知灼見，以為未來改善的方向和具體途徑。

第十一卷第二期 輪值主編

王振輝

靜宜大學教育研究所教授

白惠如

靜宜大學教育研究所助理教授

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: Normal-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】

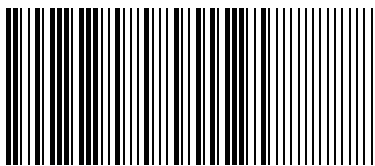




教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw