

2021年3月

第10卷 第3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 素養評量的推動與問題

十二年國教願景的落實需要以素養導向的課程教學為基礎，素養評量的推動可對課程教學發揮引導作用，建構出以學生為中心的學習歷程。以學生為中心的學習大致有三種評量取向，一是為學習而評量；二是對學習作評量；三是學習即評量。素養導向的紙筆測驗，也會不同於以往的題型，要重視能作情境的分析與轉化應用；其他評量工具，可以是事先設計好讓學生有所導引的尺規表單，也可以透過實作成果、活動展演，以及檔案設計等，達成學習任務的展現；開放式的學習評量反饋，可包括學習者自評、同儕互評，或由其他第三者來評。素養評量的內涵非常多元，因此，素養評量推動的各個環節，都會影響到評量是否能落實和反饋到素養學習，包括：師資培育機構的課程如何反映素養評量的教育學程課程，教育研究及在職進修單位及各地各領域教師輔導團等如何有系統開發素養評量的題庫或示例等，中小學校如何有效率地進行素養評量的教師研習，學校各領域教師社群如何有組織地進行相關評量實作知識的分享與累進等。此外，素養評量的推動範圍不止於中小學教育階段，高等教育也有其必要性。



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副教授兼系主任）
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）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	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）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
吳錦惠（中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授兼職涯發展中心主任）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
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）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）	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（國立臺中教育大學學校教育學系副教授）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	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 方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
文章 葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

專論 賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
文章 葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編 陳亞妹（臺北市立大學教育學系博士候選人）

文字編輯 鄧靖儒、劉芷吟、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）

封面設計 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
100234 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）
電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：鄧靖儒、劉芷吟
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. 3 March 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 (Associate 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-Yuan (Assistant Professor & Director, National Taichung University of Education)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
He, Chun-Ching (Professor, National Taitung 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)

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 Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Chen, Yea-Mei (Ph.D. Candidate, University of Taipei)

Text Editors

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

十二年國教願景的落實需要以素養導向的課程教學為基礎，素養評量的推動可對課程教學發揮引導作用，建構出以學生為中心的學習歷程。以學生為中心的學習大致有三種評量取向，一是為學習而評量，即在學習歷程中加入可以增進學習的評量，如形成性的評量；二是對學習作評量，即在學習之後對學習成效作考察，如總結性的評量；三是學習即評量，即在學習歷程中或後，學生將所學與自己真實生活經驗作反思連結，學生成為學習經驗和評價的連結者。在素養導向的課程設計中，可以運用學習任務的達成，進行學習評量，評量即學習的體現。素養導向的紙筆測驗，也會不同於以往的題型，要重視能作情境的分析與轉化應用；其他評量工具，可以是事先設計好讓學生有所導引的尺規表單，也可以透過實作成果、活動展演，以及檔案設計等，達成學習任務的展現；開放式的學習評量反饋，可包括學習者自評、同儕互評，或由其他第三者來評。素養評量的內涵非常多元，推動的各個環節，都會影響到評量是否能落實和反饋到素養學習，包括：師資培育機構的課程如何反映素養評量的教育學程課程，教育研究及在職進修單位及各地各領域教師輔導團等如何有系統開發素養評量的題庫或示例等，中小學校如何有效率地進行素養評量的教師研習，學校各領域教師社群如何有組織地進行相關評量實作知識的分享與累進等。其實，素養評量的推動範圍不止於中小學教育階段，高等教育也有其必要性。

基於此，本期以「素養評量的推動與問題」為主題，廣邀學者、教育行政人員、教師及教育工作者等賜稿，希望針對素養評量的現況、問題與原因，提出評析和未來可以改善的方向和具體途徑。本刊稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄16篇，針對「素養評量」的推動與問題進行針砭；「自由評論」部分收錄18篇，議題範圍多元豐富，包括教育思想述評、疫情與國際教育、師資教育與實習制度、大學教育、中學教育、學校經營與行政，以及幼托教育、特殊教育等面向剖析教育議題，見解精闢，豐富本期內涵。

本期能順利完成，感謝所有賜稿者對本刊的支持，以及審稿者、執行編輯陳亞妹老師、所有編務同仁和學會助理的付出。在進入辛丑農曆年的當下，因為大家無時差的奉獻和努力，讓這期能如期出刊，萬分感謝！

第十卷第三期 輪值主編

方志華

臺灣教育評論學會理事
臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

葉興華

臺灣教育評論學會秘書長
臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

本期主題：素養評量的推動與問題

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

編輯序 / III

目次 / IV

主題評論

- 王竹梅
丁一顧 國中小素養導向評量實施之困境與反思 / 1
- 許籐繼 落差與彌合：中小學教師實施素養導向評量的問題與對策 / 8
- 丁淑觀 後疫情時代的「共好」素養評量推動 / 16
- 丁毓珊
葉玉珠 教師面對素養導向評量的挑戰與省思 / 21
- 王淵智 課室素養導向評量常見的問題與改進芻議 / 26
- 吳俊憲
吳錦惠 素養評量在大學通識課程的應用與問題評析 / 30
- 呂秀蓮 素養評量：虛幻或實存的美麗花朵 / 37
- 宋宗樺 素養看得見，孩子學習動起來～以標準本位評量設計課程與教學常見之問題與建議 / 43
- 徐秀婕 綜合活動領綱中學習評量演變與落實素養導向之課題 / 48
- 徐柏蓉 素養導向評量之實踐與省思—以國小社會領域為例 / 52
- 張德銳 以教學輔導教師制度促進素養導向教學的發展 / 56
- 陳奕璇 從技專考招新制談技職體系素養評量的教育接軌與選才機制 / 62
- 劉桂光 生命教育評量規準的規劃與使用 / 66

- 賴光真 從師資生習作探討現職教師素養導向紙筆測驗評量設計能力 / 71
- 魏俊陽 閩南語文教學素養導向評量之實作問題探討 / 81
- 林麗玲 無人落後的個人化評量—以兒童專注力訓練團體之檔案評量為例 / 88

自由評論

- 朱子君 COVID-19 下國際相互依存意識對於國際教育之啟示 / 97
- 郭致遠 從司法院釋字 784 號解釋談校園學習自由與學術自由 / 101
- 王金國 師資職前教育階段的教學實習問題與建議——以國民小學教學實習為例 / 106
- 黃源河 實習制度優化：從一個大學新辦實習制度爭議談起 / 114
- 陳姿君
- 施玉權 我國大學原住民專班設立現況與展望 / 122
- 蘇雅珍 溝通策略融入大專英語口說課程教學建議 / 129
- 方慶豐 技術型高中配合新課綱推動實作評量芻議 / 135
- 陳威禎 從教育選擇權的發展談公立學校的創新經營 / 142
- 林雅芳 學校本位課程發展歷程中校長課程領導之探討 / 148
- 江俊儀 淺談國中跨域課程之發展 / 153
- 黃子舜 破解行政大逃亡—激勵領導在學校行政的應用 / 159
- 王莉淇 初任教師擔任行政之困境與建議—以訓育組為例 / 165
- 黃榆婷 準公共化幼兒園之問題與解決策略 / 171
- 劉上維 準公共化托嬰中心政策反思 / 177
- 陳信豪 托育人員在職訓練之探討 / 182
- 林一慧
- 高虞昕 科技應用於幼兒園教學的可行性—以摺紙為例 / 188
- 陳姿妤 與礙同行，用愛前行：淺談身心障礙子女教養困境 / 192

專論

- 王美娟 桌上遊戲融入國小六年級金融教育課程之個案研究 / 196
- 丁佩瑄
- 陳桂蘭 國小校長教學領導研究—以幼兒園推動分享閱讀為例 / 228

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 250

臺灣教育評論月刊第十卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 254

臺灣教育評論月刊第十卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 255

臺灣教育評論月刊 2021 年各期主題 / 256

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 257

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 258

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 259

臺灣教育評論學會入會說明 / 263

臺灣教育評論學會入會申請書 / 265

封底

國中小素養導向評量實施之困境與反思

王竹梅

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

丁一顧

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

一、前言

學習是人類成長的重要過程，而學習成效的良窳則攸關學生未來的發展以及國家的競爭力。因此，為提升國民素質與國家實力，我國於 2019 年正式實施「十二年國民基本教育新課綱」。而教育必須隨著全球趨勢與時俱進，除了教授學科上的知識，還應培養學生具備面對未來挑戰以及解決問題的能力。因此，「十二年國民基本教育課程綱要總綱（以下簡稱十二年國教）」乃是以自主行動、溝通互動、社會參與三大面向，並將其細分為九大項目之核心素養為主軸，期待培養學生具備核心素養及終身學習的能力（教育部，2014），以因應全球未來的發展趨勢。

「學生的學習」是教育的核心，教師的教學理應關注學生的學習，才足以達到優質的效益（教育部，2014），而教師的教學品質正是影響學生學習成效的重要關鍵。近年來師資培育及教師專業發展受到各界的重視，因為唯有高品質的教師與教學，才会有良好的教學成效。因此，推動十二年國教素養導向能促使教師的教學方式從傳播知識轉變為學習引導（蕭和典，2020），其中，教學要強調學生學習自主，教師則扮演引導與協助的角色，藉由「學習情境、工作任務、方法與策略、思考與討論、行動與反思調整」等五大因素，促進學生素養的發展（吳璧純、鄭淑慧、陳春秀，2017）。基此，教師不再只是教授知識，還要教導學生「會思考」，並能解決生活上所面臨的問題。此外，教師要能善用生活中的經驗來設計生活化的教學主題與內容，以引發學生學習思考，引導學生發現問題並思考如何解決，才能培養學生具備面對未來挑戰及解決問題的能力。

評量除可瞭解學生的學習過程與成效，也可反映出教師的教學效果，因此，教學應實施適當的評量方式以檢視學生的學習過程與成效，並反思調整以改善教學。臺灣過去的教育與選才多採用傳統筆試的評量方式，且僅重視知識的獲得，以致所選出的人才常出現上榜者很會讀書及考試，但真正面對問題之際，卻無法解決問題，由此可見評量方式的重要性。十二年國教強調多元的素養導向評量，其不僅評量學生的知識與技能，還要評量學生的態度。學生不能只學習記憶性的學科知識，而是要能整合學科知識，並運用於生活情境中。而教師也不能只重視學習內容，必須著重學生的學習表現，並注意學習表現會有跨領域的情形，才能符應學生於現實生活中所面對的情境。

108 新課綱實施已邁入第二年，實施素養教學與評量雖然有其優點，但亦有其困境。因此，本文欲透過文獻探究與分析，探討目前實施素養導向評量在教育現場所面臨的問題，並針對問題提出反思與建議。

二、素養導向評量重要概念

素養導向教學在於培養學生的學科素養與核心素養。學科素養是依各領域/科目所發展出來的素養，如數學素養；而核心素養則是適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識、能力與態度，如團隊合作（林永豐，2018）。核心素養以學科素養為基礎，強調學習應與生活結合，且不能僅限於學科知識與技能。素養導向的課程、教學與評量三者有其相關性（王佳琪，2017；吳俊憲，2020；吳璧純，2020），且核心素養要在課程、教學與評量中落實，才能培養學生成為具備核心素養能力的終身學習者（教育部，2014）。

素養導向評量應參照各領域/科目之核心素養與學習重點，強調學生應整合所學並能活用，是一種兼具形成性與總結性的評量，兼重學習成效與歷程（教育部，2014）。形成性評量是指在學習歷程中，學生的各項學習表現，目的在了解學生的學習情況，從中引導學生解決學習上的問題，使其進一步朝向學習目標邁進；而總結性評量則在了解學生的學習表現是否達到所訂定的目標，目的在於評量學生的學習成效。教師應在教學過程中，依據學生的各項學習表現彈性調整教學方式與內容，才能達到最佳的教學成效（吳璧純，2017、2020）。另外，評量應以多元化的方式進行，如學習歷程檔案評量、教師觀察紀錄、發表與展演等，才能全面性檢視學生的學習表現（吳璧純，2017）。

教師應自行設計學習評量工具，以因應學習評量上的需求（教育部，2014）。教師應先確認學生的學習目標與內容，設定所要評量的核心素養項目之後，再設計學習任務與評量工具。另外，教師必須向學生說明學習任務與評分標準的內容，除了評量學習成效以外，也要在學生學習過程中及時給予適當回饋，並調整教學。吳俊憲（2020）曾提出學習評量應掌握四項原則，分別為：(1)評量學生的知識、技能與態度；(2)重視學習歷程與結果；(3)兼重形成性與總結性評量；(4)強調學生能整合所學，並應用於真實情境。

教師不僅要有素養導向評量的知能，也要了解自己的學生，才能設計出適切的學習評量工具（蕭和典，2020）。此外，提問亦是教學的重要關鍵，可使教師的教學從單向講述的方式轉變為與學生的互動與對話（劉桂光，2019），然而，素養導向評量對於教師與學生都是一項新的任務，需要時間與心力去學習與適應，才足以竟全功。

三、素養導向評量實施的問題

十二年國教素養導向實施後，實務上面臨越來越多的問題與挑戰，本文透過文獻分析，彙整目前實施素養導向評量在教育現場主要面臨的三大問題如下：

（一）教師對素養導向教學與評量認知不足

教師必須具備專業素養，才能教導出有素養的學生（吳清山，2018），但許多對於教師所進行的評量素養研究，皆顯示教師的評量素養普遍不足（王佳琪，2017）。素養導向評量除了能幫助學生導向素養能力的形成以外，還能幫助教師實施素養導向的教學（吳璧純，2017），可惜仍有許多教育現場的教師對素養導向教學與評量的認知不足。雖然教育部近年來致力推展教師專業發展，多數教師仍跟不上新課綱的腳步，而教師不瞭解或誤解新課綱的內涵，皆會影響十二年國教的推動成效。此外，素養導向的評量與教學有其聯結性（吳璧純，2017、2020；許家驛，2019；蕭和典，2020），且教師須因應多元的教學過程進行多元評量（羅寶鳳，2017），若素養導向教學在教育現場尚未實踐，則素養導向評量將難以落實與實施。

（二）發展與實踐素養導向評量所需時間較長

實施素養導向評量的關鍵在師資，而師資的培育需要時間。許多教學現場的教師仍在摸索素養導向如何在教學中實踐，以及設計素養導向紙筆測驗題目的方式（白雲霞，2020）。另外，以往紙筆測驗因有許多題庫，教師也較擅長傳統知識性的命題，所以，其對教師而言，並沒有太多的挑戰及排斥。然而，當前素養導向評量之命題尚未建立大量之題庫，命題也需要較長時間的醞釀與發展，因此老師出題目要花較長的時間，負擔也比以前大。且 2019 年推動新課綱迄今未滿兩年，教學現場的教師仍需要時間去理解與實踐素養導向的評量。

（三）教學現場仍多以紙筆測驗為主

十二年國教強調學習評量方式應以紙筆測驗、實作評量、檔案評量等多元的方式進行，不能僅偏重於紙筆測驗（教育部，2014），且素養導向學習評量無法僅以傳統評量知識的紙筆測驗來進行（吳璧純，2017、2020；蕭和典，2020）。然教學現場的教師會認為紙筆測驗的做法較為公平、公正且簡單，所以，仍多以傳統紙筆測驗進行評量，甚至依然著重於知識與細節，且評量方式主要以期中考、期末考的紙筆測驗，這些都悖離了素養導向評量應有的做法。素養導向的多元評量應該配合素養導向的教學，且兼具形成性與總結性評量，但現場教師很熟悉傳統的教學方式與紙筆測驗，卻缺乏設計素養導向問題以促進學生學習的知能

（白雲霞，2020）。

四、結論與省思

本文發現，素養導向評量強調學生應整合所學並活用於特定情境中，其不但能同時評估出學生的認知、技能與態度，也是一種兼顧形成性與總結性的評量，所以應該是相當值得倡導的教學評量方式；此外，本文亦發現，當前實施素養導向評量所面臨之主要問題包括：(1)教師對素養導向教學與評量認知不足；(2)發展與實踐素養導向評量所需時間較長；(3)教學現場仍多以紙筆測驗為主。因此，本文擬針對前述三大困境，提出以下建議供參考：

(一) 辦理教師培力與運用獎勵策略改變教師認知

許多現場教師對核心素養仍相當陌生，課堂上素養導向的教學尚未實踐（鄭章華，2017），且對於學習評量缺乏概念，不知如何運用多元學習評量來檢視課程實施成效，並據以調整課程與教學（吳俊憲，2020）。素養導向的政策立意良好，然而教學現場的實踐成效卻不彰，由此可見政策推動的重要性，然政策推動成功與否關鍵在於提升教師的教學與評量能力，教師若未具備核心素養的教學與評量能力，則政策難以推動，實施陷入困境。有關提升教師素養導向教學與評量之認知，本文建議如下：

1. 職前教師的培育

師資培育大學的教師應認同素養導向的教學與評量，並應用於師資培育的教學與課程中，以培養師資生具備素養導向的教學與評量能力。最重要的，應將素養導向評量納入教師檢定考試，藉以引導師資生涵養出素養導向評量的知能。

2. 在職教師的專業發展

各級教育行政機關應辦理素養導向相關研習或工作坊，提升教師素養導向評量規劃與實施、評量規準及評量技巧等知能（吳璧純，2017），以提升教師素養導向相關專業知能。

3. 其他建議

(1) 設立研究基地學校

設立素養導向研究基地學校或中心學校，研發素養導向教學與評量相關資源，並實踐於課堂。此外，素養導向研究基地學校或中心學校亦應定期將素養教學評量的實踐經驗分享及擴散至附近的學校。

(2) 培訓種子講師

各級教育行政機關應辦理素養導向評量人才培訓工作坊以培訓種子講師，除建立適足之人才支持系統，也可藉以協助各校有效推動素養導向評量。

(3) 表揚典範教師或辦理教案設計比賽

為引導教師能強化素養導向評量之認知，並積極學習及應用素養導向評量，未來也可辦理素養導向評量設計之典範教師遴選或優良教案設計之甄選，藉以帶動教育現場的正向氛圍和風氣。

(二) 善用合作社群及提供題庫減少個別投入時間

素養導向評量之命題對教師而言較為陌生，所以，總需要花費較多的時間為之，此外，素養導向評量要以學習表現為依據，但很多老師的教學方式仍是以傳統的講述教學，教學過程學生沒有實作與參與，師生更沒有溝通與互動，所以，「教師」仍是問題的源頭。為解決此等問題，本文建議：

1. 學校可鼓勵教師成立專業學習社群，協同合作共同開發素養導向評量，除減輕個別教師負擔，也讓每一位教師不必投入過多的時間，同時也可降低對素養導向評量實施的排斥。
2. 各級教育行政機關可邀集各領域輔導團或種子教師，共同發展素養導向評量，並建立素養導向評量之題庫及人才庫，提供各校教師參考或諮詢，以減低每一位教師孤立無援之窘境。
3. 因應教學現場的迫切需求，可委請專家學者協助開發素養導向的課程教材與評量工具供現場教師使用，以加速素養導向教學與評量的實施與推動。
4. 考試領導教學並非最好的方式，但素養導向評量納入升學考試內容，卻是促進教學現場教師願意改變教學與評量最有效的方式。

(三) 紙筆測驗應注意份量以及內容題型的生活化

僅以紙筆測驗的方式將難以評量學生的技能與態度。能力的培養可藉由實作的方式來評量，而態度與價值觀則可透過情意評量的方式，如回饋表、同儕互評及面談等（羅寶鳳，2017）。素養導向評量應以多元的形式進行，建議如下：

1. 良好的教學與評量乃在於適性揚才，而我們永遠無法教魚爬樹。所以，務必要讓每一位教師瞭解，紙筆測驗雖有其功能，然唯有不同的評量方式，才得

以評量出不同學生的潛能。

2. 建議在學生成績考查的相關辦法中，明列須兼具形成性與總結性評量，並採多元評量方式等內容進行。
3. 紙筆測驗仍有其重要性，不宜完全廢除，而教師如採用紙筆測驗時，則提供如下之建議：
 - (1) PISA 的評量即是素養導向的評量（羅寶鳳，2017），未來紙筆測驗可以參考 PISA 的方式，評量學生理解、應用、分析、綜合、以及評鑑等高層次的能力。
 - (2) 紙筆測驗必須強調解決生活中問題的素養能力，包括知識、技能與態度。
 - (3) 生活中所遭遇的問題並非單一學科所能涵蓋，所以紙筆測驗應該要能評量學生跨領域或跨學科的能力。

參考文獻

- 王佳琪（2017）。十二年國民基本教育課程綱要總綱之核心素養課程：評量的觀點。**臺灣教育評論月刊**，6(3)，35-42。
- 白雲霞（2020）。素養導向學習評量的要素與設計。**師友雙月刊**，623，31-38。
- 吳清山（2018）。素養導向教師教育內涵建構及實踐之研究。**教育科學研究期刊**，63(4)，261-293。
- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。**臺灣教育評論月刊**，6(3)，30-34。
- 吳璧純、鄭淑慧、陳春秀（2017）。以學生學習為主軸的生活課程素養導向教學。**教育研究月刊**，275，50-63。
- 吳璧純（2020）。成效本位素養導向學習評量的觀念與實務。**師友雙月刊**，623，9-19。
- 吳俊憲（2020）。素養導向學習評量理念與標準本位評量設計示例。**臺灣教育評論月刊**，9(9)，143-148。
- 林永豐（2018）。素養導向教學設計的要領。載於周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如，**素養導向教學設計參考手冊**，1-4。臺北市：教育部國民及學前教育署。取自<https://reurl.cc/0DpAOK>。

- 許家驊（2019）。十二年國民基本教育課程核心素養導向教學策略之理念、設計實務與省思。臺灣教育評論月刊，8(10)，13-18。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://reurl.cc/L0mydL>。
- 劉桂光（2019）。高中國文素養導向課程的提問與評量設計。中等教育，70(3)，93-102。
- 鄭章華（2018）。淺論十二年國教數學素養導向教學。台灣教育，709，83-91。
- 羅寶鳳（2017）。因應時代改變的終身學習：素養導向的教學與評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，24-27。
- 蕭和典（2020）。學生素養導向評量對師生關係影響可能性之探究。臺灣教育，724，39-44。



落差與彌合：中小學教師實施 素養導向評量的問題與對策

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所、師資培育中心副教授

一、前言

在工業 4.0 發展願景下的未來人才需求，促成教育革新的思潮。從聯合國教科文組織（UNESCO）提出：「為所有人提供包容與公平優質教育與終身學習」、經濟合作與發展組織（OECD）提出：「跨域知識、實用技能以及宏觀全球的態度與價值觀涵養的素養學習，以達成個人與人類社會的幸福為最終目標」以及歐盟（European Union, EU）所發表的《終身學習關鍵素養：歐洲參考架構》（Key competences for lifelong learning: European Reference Framework）等主張中，可以看出主要國際組織對於教育改革的訴求，乃是以素養為主軸，以終身學習者作為人才培育的目標，最終達成提升個人與社會幸福感之目的（王智弘，2019；林永豐，2017；吳璧純、詹志禹，2018；楊俊鴻，2018；Velik, 2012）。因應國際未來教育革新的趨勢，盱衡社會變遷及落實十二年國民基本教育的需求，我國教育部著手研修十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱新課綱），並於 108 學年度正式實施。新課綱採取全人教育精神，以適性揚才和終身學習成就每一個孩子為願景，進而培養學生三面九項的核心素養，如此不僅呼應全球對於未來人才培育之訴求，亦顯示我國在教育革新與國際接軌面向上的努力（教育部，2014；游自達，2019）。

我國課程政策的推動在不同層級與階段中，各自受到不同因素與團體的影響（葉興華，2020）。然而，課程政策能否落實，其關鍵仍繫於學校教師的執行情形。因此，教育部為支持學校推動並落實新課綱，採取相關配套政策措施與建立相關平台資源，如：「國中小前導學校協作計畫」等，期望藉由學校本位課程與教學的發展及實施，強化具連貫、統整性的素養導向教學與評量，引領每一個孩子的學習。新課綱的推動自 108 學年度至今（109 學年度）已經邁入第二年，雖然中小學在推動素養導向課程與教學上，已經累積了一些經驗與成果，但卻也發現一些有待解決的問題。尤其在評量方面，學校教師在評量的專業知能原本就相對較弱，現今欲實施素養導向評量，在理想與現實的落差中，其所面臨的挑戰可想而知（鄭章華、蔡曉楓，2019）。基於前述在學校實務上所面臨的挑戰，以下就落差與彌合的觀點，探究中小學教師實施素養導向評量的問題與對策。

二、素養導向評量實施的落差問題

（一）教師基於經驗與政策理想對素養詮釋的差異，影響素養導向評量的規劃方向

我國新課綱受歐陸培育未來人才具備終身學習能力的影響，以「核心素養」作為課程發展之主軸，將核心素養定義為「一個人為適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識、能力與態度」，涵括三面九項的核心素養，培養以人為本的「終身學習者」（教育部，2014）。所謂核心素養可區分為核心和學科/領域兩種，前者指的是跨領域的通用知能（competence/generic skills），後者指的是學科或領域的功能知能（Functional Literacy），也就是新課綱中的三面九項和各學科/領域核心素養，後者的發展有助於前者跨領域核心素養的形成（林永豐，2017；羅寶鳳，2017）。根據前述，雖然對素養概念已有清楚的闡述與宣導，然而教師基於過往經驗與政策理想的訴求，對於核心素養概念的詮釋，逐漸形成兩類的觀點：

第一類是新舊嫁接的累積觀點，教師基於過去的經驗，將素養概念視為九年一貫課程綱要中能力的延續，僅更為強化生活實踐能力的升級和深化。因此，部分教師認為素養只是能力概念的舊瓶新裝。所以，教師進行素養導向評量時，便會朝著混合過去知識理解和生活情境問題解決方向進行規劃。第二類是典範革新的翻轉觀點，教師基於政策理想的主張，將素養視為一種培養全人個體不同於以往能力的終身學習者新典範。因此，部分教師認為素養是以全人教育觀點，界定個體包含認知、情意與行動的整合發展（吳璧純，2017）。所以，教師進行素養導向評量時，會朝著以真實情境革新的翻轉觀點，處理多元評量的規劃。認為素養無法透過片段或單面向知識的累積來呈現，因此即使是紙筆測驗的試題也不同於以往，其著重真實情境問題解決、閱讀理解、圖表判讀等整合運用以及跨領域、跨學科的綜整題型等（任宗皓，2018；吳璧純、詹志禹，2018；羅寶鳳，2017）。前述兩類觀點，顯示出教師基於自身經驗與政策理想產生不同的素養詮釋，此亦影響教師素養導向評量的規劃方向。

（二）教師對教學評量分立與一體性認知的不同，影響素養導向評量的教學設計

教師在過往的課程實施經驗中，體認到目標、評量、內容與教學活動等要素構成有效的教學（呂秀蓮，2017）。換言之，評量與教學是分立的關係，評量主要是針對教學或學習活動與成果的評定。不過，新課綱推動之後，在素養導向教學中強調強調教學與評量的一體性，彼此是一體的兩面，在歷程中形成一種螺旋式互動的連續累進過程。因此，素養導向評量不只是對學習結果的評量（assessment of learning）或改善學習的評量（assessment for learning），更是一種教學或學習歷程（assessment as learning or teaching）（任宗浩，2018；吳璧純，2017；Earl, 2003）。

教師透過問題解決的評量任務，引導學生完成任務並給予適切的回饋，協助學生設法找到問題解決的方法並加以完成，同時省思與調整自己的教學，不斷的累加深化學生的素養學習（張文龍，2017；羅寶鳳，2017）。可見，此任務除用以評估學生學習的狀態之外，亦同時為學生搭建學習的鷹架，引導師生有效的教與學。然而，目前學校教師對於素養導向評量與教學二者關係的定位，多數教師仍停留於過往的分立認知，與素養導向評量即教學的觀點仍存在不小的差距（呂秀蓮，2017；張文龍，2017）。這樣的不同認知，導致教師無法轉換傳統評量的定位進而有效連結教學，亦隨之影響素養導向評量的教學設計。

（三）教師面臨評量落實要件與現實配合的落差，影響素養導向評量的有效實施

素養導向評量並不強調個體的工作能力分析，而是強調在知識經濟社會中，評量個體是否具備全人所需的終身學習能力。換言之，個體就像一顆獨特多面體的鑽石，藉由學習培養獨特、多元及跨域的素養。此種素養是個體的內在質地，必須透過外在實踐表現才能觀察得到其中的學習程度。透過個體之表現評量、反思及調整的循環歷程，逐步發展形成最佳的素養。因此，從評量即教學或學習的觀點，素養導向評量便具有強調實踐探索體現（embodiment）、參與反思行動主義（activism）與開放轉化陶養的特質（吳璧純，2017；吳璧純、詹志禹，2018；Ollis, 2008）。正如教師欲透過評量以培育學生具烹飪的素養時，如果只以紙筆方式測驗學生所具有的食譜知識，即使考滿分也不代表學生真正學會烹飪。教師必須要採取實踐力行的表現評量，讓學生從表現中獲得知識、能力與態度的回饋及反思，在持續的表現修正歷程中，最終能發展並獲得良好的烹飪素養（莊福泰，2017）。

基於上述，落實素養導向評量的要件，包括評量需要真實的情境或問題；評量需要利害關係人獲得共識；評量需要涵蓋知識、能力與態度的多元整合面向；評量需要在不同教學或學習階段採取多元的方法，如總結性學習成果評量、形成性改善學習評量、歷程性的學習評量；多元評量需要相關的設備與器材等（吳璧純、詹志禹，2018；任宗浩，2018；張文龍，2017；Earl, 2003）。然而，目前教師實施素養導向評量時，卻產生現實條件無法滿足前述要件的落差。如所需的真實情境場域和設備器材的不足；學校進度規定的限制；校外學測、會考或基本學力測驗的主導；多數教師仍傾向採取紙筆評量方式；家長對於評量尺規（rubric）信效度與公平性的質疑；價值觀轉化與情意的態度評量之難度；學校教育人員誤將素養導向評量等同於閱讀素養測驗，或加上生活情境的評量等。諸如前述種種落差，均可能影響素養導向評量實施的有效性。

（四）教師面對評量資源建置與運用的落差，難以落實素養導向評量的預期目標

為了支持學校教師推動新課綱，我國教育部已建置相關的分享資源與實用網

站，包括新課綱推動的相關出版品、108 課綱資訊網、國民中小學課程與教學資源整合平台網站（CIRN）、國民中小學標準本位評量計畫網站（SBASA）等，期能藉此支持教師在學校情境中落實素養導向的教學與評量。這些資源包括實體資源和數位資源，前者如教育部國民及學前教育教署製作了《面向未來的能力——素養導向教學教戰手冊》，協助中小學老師從教育現況及世界趨勢出發，認識素養導向教學的概念與實踐，內容包括觀念篇、實戰篇、案例篇與資源篇等（林永豐，2017；周淑卿、吳璧純、林永豐、張景媛、陳美如，2018）。後者則包括中央、地方或學校等不同層級所建立的數位支持與分享平台資源，如「國民中小學標準本位評量計畫網站（SBASA）」，提供許多素養導向評量的相關資訊與案例。

雖然政府建置了這些資源平台，但是這些資源並未為教師所充分運用。只因這些資源通常透過政府出版品陳列銷售或發送相關教學系統及學校，並同步公告在「中小學師資課程教學與評量協作中心」網站提供下載使用。此種比較保守的宣導與利用方式，不利教師對這些資源的認識、連結、運用與轉化，部分學校教師甚至還不了解這些資源的存在，更遑論善用並轉化這些資源以協助教師增進素養導向評量的實施成效。

三、彌合落差問題的解決對策

（一）引導教師以終為始的素養思考與對話，縮短與政策理想素養概念的差距

教師在政策理想與實務經驗影響下，對「素養」一詞所產生的新舊嫁接累積與典範革新翻轉觀點之詮釋差異，造成教師在素養導向評量規劃方向的不同。前述的落差問題，可能源自不同政策宣導人員對素養概念詮釋差異所致，再者也可能是學校主管人員或單位對於素養概念的定性，最後則是教師受限於自身實務經驗的解讀。基於前述，落差問題的關鍵在於教師對於素養的認知。因此，彌合落差問題的對策主要在於引導教師以終為始的素養思考與對話，協助教師回到政策文本的對話與理解，以縮短與政策素養概念的差距。具體的作法如下：(1)引導教師以終為始的思考，探究政策文本所提出終身學習者的全人素養，涵括三面九項的共通性核心素養以及各學習領域素養；(2)善用教師既有經驗的前導組織與實例練習，引導教師從新舊嫁接的累積觀點，逐漸轉換為典範革新觀點，支持教師在過去多元評量經驗的基礎上，理解素養需經過脈絡化（contextualize）與去脈絡化（de-contextualize）的互動歷程與反思，促進素養的持續學習與發展，有效培養全人的終身學習者（吳璧純、詹志禹，2018）。

（二）提供教師沉浸體驗活動，轉變評量與教學關係定位的不同認知

教師對教學與評量關係所產生的分立與一體性的認知落差，主要原因在於多數

教師仍受限於傳統經驗上，對教學與評量分立關係的認知。再者，新課綱的推動仍處於起步階段，多數學校教師缺乏素養導向評量的實作經驗，也無法體會評量即教學或學習的一體性涵義所致，因而不利於素養導向評量的教學設計。基於前述，產生落差問題的關鍵在於教師對於教學與評量關係的認知。因此，彌合落差問題的對策，主要在於協助教師從過往教學與評量分立關係的認知，轉化並掌握彼此一體性的實踐連結關係。具體的作法如下：(1)邀請具素養導向評量實務經驗的老師提供實施的示範活動，提供缺乏經驗的教師觀摩與對話的機會；(2)邀請教師協同參與素養導向評量的共同備課、觀/授課與議課，系統性的共同設計、協同實施，並檢視素養導向評量活動與學習的連結。從沉浸體驗活動中，就自身新舊經驗進行教學與評量一體性之實踐對話、比較與反思，以轉變教師對於評量與教學關係定位的認知（吳璧純，2017；許籐繼，2015）。

(三) 盤點並改善現有配套條件，縮小素養導向評量有效落實的鴻溝

教師為落實素養導向的教學與評量，需要諸多配套的條件。然而，教師卻可能面臨評量落實要件與現實環境配合的落差問題。其原因如學校場地與設備及學校的制度規範與文化等，無法滿足素養導向評量實施配合要件的需求，以致影響素養導向評量的有效實施。基於前述，落差問題的關鍵在於學校，特別是校長應根據素養導向教學與評量之需求，盤點並改善學校相關的軟硬體條件，以支持教師有效落實素養導向評量。具體作法如下：(1)盤點、規劃真實情境場域與充實硬體設備或器材教具，以滿足各學習領域表現評量需求之情境與設備條件，例如：語言領域的口語表現評量的情境與設備、自然科學領域實驗評量的情境與設備、藝術領域實境展演與影片製作評量任務所需的設備等；(2)調整與改變學校評量相關的制度，例如：放寬學校評量進度的規定，改變學校的評量系統，增加教師實作評量的機會，引導並形塑學校教師素養導向評量嘗試與學習文化（許籐繼，2020）；(3)邀請教育參與者，包括教師、行政人員及家長等，針對素養導向評量的精神內涵與評定尺規的公平性等，進行正確的溝通，並形成支持教師落實素養導向評量的共識（呂秀蓮，2017；吳璧純，2017）。

(四) 分派教師評量工作任務以創造連結資源需求，改善資源建置與運用的落差

教師參與課程革新並實施素養導向評量的過程中，不論是認知或實踐等方面都需要相關資源的支持。為了推動並落實新課綱，不論是公部門或者民間文教業者，都已建置許多素養導向教學與評量的相關資源，供教師認識、使用和研討。然而，實際狀況卻是教師經常面臨評量資源建置與運用的落差，而難以落實素養導向評量的成效。其主要原因在於學校並沒有主動積極且有效的連結相關資源，以支持教師進行素養導向評量的行動，而多數教師亦未能主動引入資源，進行評量的革新（吳俊憲，2020；張文龍，2017）。基於前述，問題解決的關鍵在於學校和教師，學校應

透過分派教師工作任務，引導教師認識並善用素養導向評量的相關資源，而教師亦應根據教學的實際需求，將相關資源連結於素養導向評量的實踐歷程。具體作法如下：(1)學校行政人員可採取做中學的理念，將素養導向教學評量設計與實施納入學校課程計畫中，藉由交付教師工作任務，以創造教師工作的資源利用需求；(2)提供並引介公私部門相關資源，如「素養導向標準本位評量計畫（SBASA）」網路平台資源，介紹該平台資源中各領域的評量標準、評量示例等，支持教師完成素養導向評量的工作任務；(3)成立以素養導向評量資源運用為主題的教師社群，研討素養導向評量資源的認識、運用與實例，以支持教師對資源的運用與掌握，並將運用的成果案例建置於校內的資源網站，以擴散教師資源的管理與運用能力；(4)提供升學考試的試題，讓教師分析其符合素養導向的特性，如學測或會考所採用的情境式命題或著重在閱讀理解、圖表判讀等整合運用的試題，以及跨領域、跨學科的綜整題型等，以激發其運用資源並嘗試規劃實施素養導向評量的動力（鄭章華、蔡曉楓，2019）；(5)建議教科書出版商直接在教科書內或教師手冊中，提供素養導向教學與評量的示例，以方便教師的資源運用。

四、結語

我國因應未來世界發展的願景與國內社會變遷所產生未來人才培育的需求，在參酌國際組織對於教育改革的訴求後，提出以「素養」為主軸的十二年國民基本教育課程綱要政策。自 108 學年度實施迄今，雖然教師實施素養導向教學與評量已累積部分成果，但亦發現教師在素養導向評量相關認知、實踐與資源利用上所產生的落差問題，分別是教師基於經驗與政策理想對素養詮釋、教學評量關係分立與一體性認知、素養導向評量落實要件與現實配合、資源建置與運用等的落差問題，其影響教師在素養導向評量的規劃、設計、實施與成效。為彌合前述落差問題，本文提出了四項解決對策，分別是引導教師以終為始的素養思考與對話，縮短與政策理想素養概念的差距；提供教師沉浸體驗活動，轉變評量與教學關係定位的認知；盤點並改善現有配套條件，縮小素養導向評量有效落實的鴻溝；分派教師評量工作任務以創造連結資源需求，改善資源建置與運用的落差。希冀前述對策的提出，有助於學校教育人員彌合落差問題，以裨益中小學教師素養導向評量的實施與成效。

參考文獻

- 王智弘（2019）。素養導向師資培育與課綱轉化—教育2030的觀點。臺灣教育評論月刊，8(12)，32-37。
- 任宗浩（2018）。十二年國教素養導向教學與評量的實踐—從教學提問開始。取自https://12basic.prj.ntnu.edu.tw/12basic/12basic_adv/mag/pub_file/20190114_

08577.pdf

- 呂秀蓮（2017）。十二年國教 107 課綱核心素養的評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，01-06。
- 吳俊憲（2020）。素養導向學習評量理念與標準本位評量設計示例。臺灣教育評論月刊，9(9)，143-148。
- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，30-34。
- 吳璧純、詹志禹（2018）。從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思。教育研究與發展期刊，14(2)，35-64。
- 林永豐（2017）。核心素養的課程教學轉化與設計。教育研究月刊，275，4-17。
- 周淑卿 吳璧純 林永豐 張景媛 陳美如編輯（2018）。素養導向教學設計參考手冊。臺北市：教育部國民及學前教育署。
- 許籐繼（2015）。課堂學習共同體的運作圖像及其對學習活動設計的啟示。教與愛，95，10-16。
- 許籐繼（2020）。教師文化對教學效能影響之探究。課程與教學季刊，23(1)，35-60。
- 游自達（2019）。素養導向教學的實踐：深化學習的開展。臺灣教育評論月刊，8(10)，06-12。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 葉興華（2020）。從十二年國教課綱審議歷時論審議之運作。臺灣教育評論月刊，9(1)，40-45。
- 楊俊鴻（2018）。世界各國國定課程中的核心素養：以日本、韓國與新加坡為例。中等教育，69(2)，21-39。
- 張文龍（2017）。落實學校本位課程發展：素養導向教學與評量初探。台北市：國家教育研究院。

- 莊福泰（2017）。什麼是素養導向教學？親子天下，取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/4112>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 鄭章華、蔡曉楓（2019）。十二年國教素養導向評量。取自 <https://www.fyjh.ntpc.edu.tw/uploads/1584689597961TgSIE1bw.pdf>
- 羅寶鳳（2017）。因應時代改變的終身學習：素養導向的教學與評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，24-27。
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ollis, T. (2008). The "Accidental Activist": Learning, embodiment and action. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(2), 316-335.
- Velik, R. (2012). AI reloaded: Objectives, potentials, and challenges of the novel field of brain-like artificial intelligence. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 3(3), 25-54.



後疫情時代的「共好」素養評量推動

丁淑觀

新竹市立三民國中校長

一、前言

2017 年天下雜誌出現 Z 世代（Generation Z）的新名詞，是歐美流行用語，依據維基百科說明 Z 世代大約是 1995-2005 之間出生世代，受到網際網路、智慧型手機、平板影響很大，形成較獨特的文化與能力：不拘泥工作場所與時間；工作組織以任務編組、專案合作等機動性強；依賴網路搜尋資訊。面對這樣的一個世代來臨，讓各國的基礎教育發展重新定位，全球教育改革不約而同都往「素養」方向前進。再加上全球化帶來資金、技術、人才的全球化流動，面對全球化所帶來的國際競爭人才培育的挑戰，單一學科的專精已無法滿足學習者的需求，人才觀的演變，深深影響未來職業生涯的需求發展。

學者蔡清田（2012）認為核心素養指透過不斷學習，個人能繼續發展新知識與能力，以達成個人目標並參與社會，而素養隨著社會變遷而有所不同，強調知識、技能、態度的應用與整合。核心素養具有終身學習、跨領域的特性，有助於達成多項重要的目標，能在生活情境中自主行動、溝通互動、社會參與。提到社會參與，蔡清田更具體說明：現階段的社會正步入一個相互依賴與科技整合的世界，社會生活需借助多元能力與專業，與他人建立合作默契與人際網絡以及累積社會資本，發展人與人、人與他人、人與群體、人與自然等面向的能力。各國開啟課程規劃全球公民所必須具備的核心素養與基本能力，積極關心全球議題及國際情勢，且能順應時代脈動與社會責任。

COVID-19 新冠狀肺炎從 2019 年末開始爆發，急速在全球大規模擴散。截至目前 110 年 1 月 25 日根據世界衛生組織（WHO）統計，目前全球已有 222 個國家和地區統計超過 9,900 多萬名確診個案，這是百年來最大浩劫。疫情強勢發展改變大家生活常態，「新」的距離已然產生，各種防疫措施抗議策略造成大家的隔閡。教育部（2014）頒發十二年國民基本教育之課程總綱，強調發展本於全人教育精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。面對後疫情時代發展與新的隔閡，學校面對新課綱核心素養理念「共好」該如何推動？如何透過評量引導學生開展與自我與他人、與社會、與自然的責任？確實是一個嚴峻課題。

二、後疫情時代學習之調整

COVID-19 新冠狀肺炎抗議策略，徹底改變人們的生活習慣，社交方式、飲食習慣、娛樂型態，甚至工作模式，呈現一個完全難理解風貌。線上、數位、視訊教學型態蜂湧而出，後疫情時代轉而集中於個人想像、調適、準備、檢測，圍堵疫情擴散後思維的新改變。後疫情最大影響經濟、商業行為及跨國交通關閉，能在防疫與社會秩序中找到平衡點，這波疫情大家被迫找到認同的價值中接軌國際。學校課程也應重新形塑學習重點，知識以外的環境議題、經濟議題、全球議題。在後疫時代身體健康是首要的，心智成長學習是基本需求，素養的培育也是人類發展未來的必要性。心智層面包括知識、情意、技能，是每一個人成長中的基本學習。素養層面的學習是與時並俱進，與生命的意義與價值同等重要，培育具備社會責任的國際公民。除了替孩子裝備面對未來適應環境變遷的素養，以國中小而言基本知識建構，實體課程不會因外在環境改變而有所差異，這是教育必然態勢。

三、共好素養評估之意義

在這波教改世界各國制定課程中，不再只強調知識、能力培養，許多國家都提到素養的發展。素養（competence）是在知能（literacy）之上，強調態度的重要性。Pellegrino（2017）就「素養」（competence）他指出素養包含了三個重要領域：

1. 認知領域：指認知歷程與策略、知識、創造力三個部分。還包括批判思考、推理、論證及創新等技能。
2. 個體內的領域：包含智慧展現、工作倫理及責任、自我調整三個部分。還包括活化、主動與對於個體差異的後設認知技能。
3. 個體間的領域：包含團隊合作、團隊領導二個部分，也包含溝通、衝突處理及協商等技能。

十二年國民基本教育課程綱要強調，希望所有學生都能依教育階段的身心發展階段任務逐漸具備國民所需的「核心素養」「自發」、「互動」及「共好」理念，不再只以學科知識做為學習的唯一範疇，而是強調「以學生為主體的課程發展」，關照學習者可整合運用於「生活情境」，強調其在生活中能夠實踐力行的特質（蔡清田，2019）。12 年國教鬆綁了現有教學形式，開放學校嘗試老師結合，教師協作團隊、形塑共學之文化，發展以核心素養為主軸之課程，落實自發、互動及共好之理念，老師一起備課、一起設計評量，用主題式教學讓學生學習更多知識層面與應用。教與學應該要難易適中，以學習歷程與思考技能的培養、即以能理解

課程內容與生活實際動態為評量焦點，對自己和世界加以改變、擴展、更新、重置等，將所學運用在解決生活問題。

世界各國制定國定課程中的核心素養，儘管用詞不一，但培養學生具備「共同且重要的素養」、「跨領域的通用素養」以及「21 世紀生活所需的素養」的理念是相近的，研究者依據楊俊鴻（2018）整理世界各國教育改革推動核心素養，再整理出核心素養中共好相關部分：(1)芬蘭：分享、參與及建構一個永續的未來；(2)紐西蘭：建立與他人的關係、參與和貢獻；(3)法國和西班牙：社會和公民素養；(4)新加坡：公民素養、全球意識與跨文化技能；(5)日本：社會參與力、建立永續未來的責任。由各國對共好理念是相近的，「共好」可說是因應未來生活與職場所需的社會認知與責任，個人對團體的參與度和貢獻度，協力建立永續的未來，是一種可以合作關係，也是責任關係的建立，共同為團體完成的共好。

四、後疫情「共好」素養評量的推動

(一)「新」的距離評量由心改變

評量應該是一個增加學生學習信心、強化他的學習動力、提升學有所成的成就感，而不是藉由評量讓他有挫敗、讓他恐懼、考倒他。學校評量是正常教學一部分，真實有意義的評量，如何設計集結傳統、人文、與科技，發展跨領域實踐課程，發生在時空脈絡中，對學生是有意義的，鼓勵學生自我反思所知所學所能。面對疫情爆發大規模擴散，防疫措施嚴峻，學校學習素養評量的目還是以學生為思考，以促進理解並挑戰更高成就來著手，而這些評量都應該與學校課程有直接關係，以他的年齡該有的素養發展為評量設計，促進彼此共好，幫助學生其獨特且具差異性的生涯發展。落實 108 年新課綱實施主要目的，由心改變。

(二) 新冠肺炎突顯了哪些人類永續生存發展的課題？

長久以來教育只考慮到學習者的認知、技能、情意三大目標，忽略學習者的社會目標與生涯發展結合。而帶好每一個學生，一直是學校教育努力的方向，不僅從入學受教育公平性的起點去檢視，更重視他們在受教育階段參與學習意願與生涯發展的未來性。教育不再只是知識概念的理解「為甚麼？」「怎麼會？」，舉例來說：後疫情時代警告人類，人類無法對抗天地萬物獨霸世界，接下來疫苗出產與分配，考驗各國人性考量協商機制，人類不因國與國情勢關係，讓疫苗問題回到達爾文理論適者生存，這些課題都是我們必須去學習去面對的。未來學習著重學習者自發性與他人切磋討論中獲益，在現象與問題之間尋求新的觀點，知識的建構不僅個人成長且能惠及他人惠及全球。

（三）學習的管道多元，尊重個體差異的後設認知評量

陳伯璋（2010）長期在考試的競爭、教學單一化、升學主義盛行下，教學只剩下老師的「教」，缺少學生的「學」。素養學習的管道應採多元，如活動、閱讀、實作體驗、訓練等等。相對的素養評量也應多元化，紙筆評量不再是唯一選項，尊重受評量者的回饋、說明和詢問。以實作課程為例，評量過程中小組合作、主動探究、知識分享、解構問題等，每一個想法每一個考驗都是學習都是評量。教師們在共備時要先界定主題，一個學習者可執行的實作主題課程，掌握基本知識運用小組合作；其次學生在真實的或有意義的情境下進行，尊重個體差異的後設認知技能培養，真正可落實新課綱核心素養。

（四）素養課程設計與評量形式相互搭配

課程設計重點，教師共備設立評量的規準，鋪陳學習脈絡，讓學生以實際情境經驗中了解相關概念並運用工具，使學習產生實質意義；並重視引導探索，留意學生主動參與的學習狀況，幫助學生能識別「為什麼要這樣」、「為什麼是這樣」等問題的理解。教學現場最容易最方便紙筆測驗，普遍用傳統講述式教學，導致學生對於學習的目的侷限於知識的獲得，真正應用知識的能力通常被忽略（吳挺鋒，2010）。史美瑤（2013）評量是學習中的進行曲而不是學習樂章的終止。每一次的評量都是一次再學習的機會。課程實施成效取決於完善的評量設計，教學與評量是一體兩面，好的評量規準不僅提供學生一個能力規範的檢視，也是對結果的詮釋與應用之重要依據。尤其是素養課程設計必須與評量形式相互搭配，才能了解課程執行成效。

通常，素養學習與評量時間較為冗長，過程中遇到許多問題，人與人相處問題、人與環境相處態度、知識理解問題、問題解決能力。教學者也需要採取多種策略來提高教學過程的有效性，素養課程設計必須與評量形式相互搭配，在課程轉化中基本合作教師們需能理解，教師有共識課程實施才會有意義。

五、結語

林智中、余玉珍（2019）指出轉變本來就是一件自然不過的事情，為了更好地配合社會、學生和環境的轉變，學校課程應按時空改變。要建立互信，必須令家長放心，最好的方法就是提升教師的能力和專業價值觀。這波疫情明明白白告訴我們未來全球是競合關係，疫情流行新秩序重新建構中，你我不分國籍必須攜手聯合對抗共同的威脅。在教育先進國家教改紛紛改採素養主題的教學課程，除了知識能力、社會議題之外，社會責任的「共好」概念是後疫情時代學習重點。

馬斯洛需求層次 5 個層次：首先是糊口為滿足，然後才有條件滿足更高層次的需要，依次是「安全需求」、「社交需求」、「尊重需求」，最後才能追求「自我實現」。有了更高層次的需求，人生的追求也會顯得不同，不容易被外界環境所影響，能夠更加認真做一件你需要做的事，過去傳統教學以知識理解運用為重，滿足基本需求可以養家糊口，忽略「社交需求」、「尊重需求」的做人基本態度與習慣，更寬廣的說法是忽略人類永續生存發展的課題的社會責任，這次疫情全球嚴峻再度提醒我們必須面臨地球環境的反撲。新課綱實施之際，面對後疫情世代核心素養「自發」、「互動」及「共好」理念與深度意義，身為教學現場老師不能再視而不見。

參考文獻

- 史美瑤（2013）。評量也是學習。《評鑑雙月刊》，43，34-35。
- 吳挺鋒（2010）。中學生科學興趣大調查—臺灣孩子八成不想當科學家。《天下雜誌 2010 年教育特刊》，460，70-75。
- 林智中、余玉珍（2019）。二十年來香港課程改革的實施與成果。《教育學報》，47(1)，1-29。
- 陳伯璋（2010）。臺灣國民核心素養與中小學課程發展之關係。《課程研究》，5(2)，1-25
- 楊俊鴻（2018）。世界各國國定課程中的核心素養：以日本、韓國與新加坡為例。《中等教育》，69(2)，21-39。
- 蔡清田（2012）。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。臺北市：高等教育。
- 蔡清田（2019）。核心素養的學校本位課程發展。臺北市：五南。
- Pellegrino, J. W. (2017). Teaching, learning and assessing 21st century skills. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp.223-252). Paris, France: OECD Publishing.



教師面對素養導向評量的挑戰與省思

丁毓珊

國立政治大學教育學系博士班

葉玉珠

國立政治大學師資培育中心特聘教授

一、前言

隨著十二年國民基本教育課程綱要之啟動，為實踐自發、互動與共好之理念，並培育學生成為適應未來社會的終身學習者，「素養導向評量」作為評鑑、反饋與引導素養導向教學之基礎，乃成為新課綱推動與發展之關鍵重點，而身處教學現場第一線的教師更在其中扮演舉足輕重之角色。現場教師能否清楚瞭解素養導向評量之意義與理念，充分體認其重要性與益處，並確實掌握命題關鍵與原則，將成為素養導向評量是否能夠成功落實的契機。本文旨在初步探討並彙整現場教師面對素養導向評量之困難與挑戰，並提供筆者個人淺見，希冀能對素養導向評量的推動有所助益。

二、教師面對素養導向評量的困境與挑戰

素養導向的評量仍處於推動初期，為現職教師帶來許多挑戰，筆者嘗試彙整現職教師面對素養導向評量的困境與挑戰，大致歸納為八項來探討：

（一）素養意涵的釐清與理解

素養導向評量的推動旨在引導素養導向教學，作為教學後之反饋與評估，乃一動態循環，教育部總綱（2014）界定素養為：個體為健全發展，為適應現在生活及面對未來挑戰，應具備之知識、能力與態度，但大體而言素養一詞於學術界仍具歧義而眾說紛紜，且與常人熟悉之素養一詞易相混淆（劉源俊，2020）。惟筆者發現現場教師對素養定義尚未充分理解，有教師認為「素養」一詞相當抽象，無操作定義、具體的著力形象，不易領會其意義與內涵，容易聚焦錯誤並誤解素養內涵。另外，亦有教師表示在校內進行素養導向教學與評量的設計時，判斷素養與非素養僅一線之隔，教師們納悶到底做到什麼程度才是素養，而此爭議乃須進一步探討與研判其究竟。

（二）閱讀素養的重視與加強

為培養學生跨領域、跨學科的知識整合應用能力，素養導向評量的題型往往採用情境式命題，一般而言，為塑造能使學生身歷其境的題目，文字題型的題幹敘述往往較長，閱讀素養貫穿各學科的考題，而此能力乃需要長時間培育與養成，對於閱讀理解能力不足的學生而言係極大的挑戰。是以，不同學科/領域教

師們除教授其原學科內容外，更因素養導向評量緣故，須更重視學生閱讀素養。例如：數學科教師發現學生答錯題目，無法確定該生缺乏數學基本功，還是無法理解題目，遂教師便需進一步檢討與釐清該生是對該學科未精熟，抑或是閱讀素養待加強，甚至需要額外加強學生閱讀素養，這對教師而言為一大挑戰。

(三) 設計評量的心力與時間

適當設計的素養導向評量，應針對真實情境與問題，結合核心素養、學科本質與學習重點去編擬題目（任宗浩，2018），且為確切評量出學生是否具備核心素養，須更進一步檢視目標、活動與評量是否相輔相成。所謂事非經過不知難，筆者發現教育現場的教師即使經過工作坊、專業研習討論，仍需要在設計素養導向評量過程中參考例題、摸索學習，不斷邊做邊學，從力行中體驗與反思修正，以達熟稔。因而，相較於以往命題的時間，素養導向評量的命題不僅時間、心力消耗增多，在基本授課鐘點、教師員額編制等制度無變動的情況下，亦要重新設計與素養導向評量內容一致之課程與教學內容，甚至尚有其它行政、開設多元選修課程等事務，造成教師相當大的壓力與負擔。

(四) 跨域專業的學習與增能

素養導向評量的特點在於不僅融和跨領域與跨學科，更強調多元議題之情境，因而相當仰賴教師跨領域知識的造詣，才能編擬符合素養導向的良好試題。惟教育現場的教師大多非跨領域專長，各學科/領域教師也並非都有在關注領域外的多元議題，加上過去許多教師接受的教育訓練並非如此，主要都以分科為主，是以，要求現今各學科/領域教師們打破舊有思維、課程、教學與評量的框架，建立「跨領域的專業」，實屬不易。倘教師過去未有意識儲備多元教材與資源，適當的素養導向命題將成為教師的一大考驗，無怪乎筆者曾聽現場教師感嘆：「每當題目出不出來時，便有書到用時方恨少的苦惱」。

(五) 素養與非素養間的並重

教師除了須具備設計素養導向評量的原則與命題技巧外，更應視其領域/學科的目標及其適切性，運用「多元評量工具」評估學生學習成果，作為教學修正之依據（教育部，2014）。惟在升學主義與教學進度壓力下，現行學科檢核方式仍以紙筆測驗為主（林金山，2017），部分學校段考與平時考的檢核內容亦與素養導向評量有所差距，因而導致教師兼顧素養導向教學的同時，更需兼顧考試內容，相當為難。再者，有教師主張其學科（如英文、數學等）應使學生具備基本觀念和功夫，是以，教師要在推動素養導向教學與評量的同時，同時協助學生培養扎實的基本功，應當如何配置課程並取得素養與非素養之間的平衡，考驗著教師課程、教學與評量的設計本領。

（六）跨域合作的溝通與協調

如前所述，過去教師培育模式以分科為主，設計跨領域的素養導向評量難免具有相當的難度。因此，在設計素養導向評量與教學的動態過程中，倚重不同專業教師的合作討論與共備。惟不同領域/學科教師的專業知能不同，對課題所重視的學習焦點或理解方向亦有所歧異，鑑於此，相當仰賴教師們找出共同的會談時間，透過溝通協調與分工合作等對話過程，整合跨領域和跨學科之間的心理論與知識，套用真實生活情境來呈現素養試題。而這種從領域單打獨鬥模式轉為跨域合作模式，在教學現場實際的落實與執行並不容易，倚賴教師們共同且長時間的努力與配合。

（七）親師的溝通與交流合作

在升學主義掛帥的教育氛圍下，仍有許多家長認為考試是能幫助孩子有效學習的最佳工具，面對素養觀念模糊、重視量化成效的家長，教師與家長的溝通與磨合，係為工作一大挑戰與壓力來源。舉例來說，部分家長重視孩子的學習成果與未來升學，家長的期待與教師推動多元素養評量的方式有所落差，是以多元素養導向評量便更窒礙難行。另一方面，當家長打破傳統框架並支持素養導向評量，又產生另一層面挑戰，例如：某教師提出其任教學校家長會相當重視素養導向之概念，積極要求教師使用家長會提供之相關資源與教材，過度關心與影響教師設計評量與教學的專業自主。是以，與家長溝通好觀念，並建立共識，更是成功推動素養導向評量的重要關鍵。

（八）研習資源的管道與資訊

學生在接受素養教育的同時，教師亦需要培育素養教學與評量的專業知能。儘管目前已透過國民教育輔導團、學科中心辦理素養評量工作坊與相關研習，亦藉由培訓種子教師提升素養導向評量觀念，與命題專業知能，更有素養導向範例試題、各學科教學資源與素養導向評量相關資源手冊於公開網路作為參考。惟有教師反應素養導向的試題研發相關研習仍不足，鮮少有接收到相關資訊，或有師資、教授出來講授，平時亦無專業人員可問，這亦顯示儘管教育單位對於素養評量的宣導與教育不遺餘力，但擴散的速度仍有限，第一線教師接收到的素養導向評量相關資訊仍存在落差。

三、教師面對素養導向評量的省思

（一）釐清素養意涵，掌握素養評量設計原則

在此教育變革中，素養為一大關鍵，倘若教師能對「素養」的意涵瞭若指掌，

並能充分掌握素養導向評量的原則，訂定評量的實施策略，並加以落實，便能發揮素養導向評量的正面意義與功效。

(二) 調整教學安排，協助學生養成閱讀素養

儘管閱讀素養需要長時間培育與養成，但只要教師妥善安排課程設計，兼顧主科素養與閱讀素養的各層面，營造和諧的閱讀學習氛圍，正式與潛在課程共重，日積月累必能看到學生的進步。

(三) 提升命題技巧，取得命題與工作之平衡

教師素養導向命題耗時長、工作負擔重、壓力大，除了透過適合的紓壓方式緩解外，宜掌握命題的關鍵技巧，平時累積相關素材與資源，結合教師專業社群的討論，才能促進自身素養導向命題能力與日俱增，提升教師工作之品質。

(四) 強化跨域素養，善用資源整合跨域專業

素養導向評量仰賴各學科/領域教師們打破原先舊思維與評量框架，建立「跨領域的素養」，因此，教師不宜侷限於本科專業，宜廣泛接觸多元議題與情境，自主學習並善用資源，整合跨域專業素養，作為素養導向教育與評量設計的基礎。

(五) 配置素養比重，擬定適性教學評量策略

素養導向教學活動與評量乃為一動態過程，教師唯有順應學生個別差異，妥善安排教學活動，並設計多元素養導向適性評量，才能在素養與非素養的教學與評量之間取得平衡，並能有效評估學習成效，作為教學檢討改進之依據。

(六) 融合跨域力量，齊心研擬素養導向評量

素養導向評量的設計涉及跨領域和跨學科的整合，倚賴教師們共同研擬與開發，故良好的溝通與協調是不可或缺的。如同學者 Simon（1957）說：「沒有溝通就沒有組織」，教師唯有打破學科界線，進行跨領域合作，才能齊心協力，激盪出多元、創新的素養教學與評量。

(七) 溝通親師觀念，建立素養導向理想共識

素養導向評量與教學的實施，難免出現家長與教師間的理念有所衝突，或家長干預教師專業自主頻繁等狀況，唯有傾聽接納家長的意見，善用理性溝通、親

師合作，並建立共同培育孩子核心素養的共識，才能達至「教師有效教學，家長熱心助學，學生開心求學」的境界。

（八）善用研習資源，擴大領域教師參與層面

素養導向評量的落實仰賴整個系統的支持，除了教育相關單位應提供足夠的資源與研習給予現場老師，並多方宣導倡議外，教師亦應把握即時資訊，善用素養導向相關研習或相關資源，培育自身素養導向評量知能與專業，以發揮核心素養教育的最大成效。

四、結語

素養導向的教學與評量推動歷時不久，仰賴教育專家學者、教育行政單位、教師乃至於家長共同的長時間努力與實踐，非一蹴而就。在此關鍵之際，第一線教師任重道遠，倘教師能體認素養的必要性與重要性，熟稔素養導向的意涵與觀念，並掌握素養導向評量的設計與實踐的關鍵，而外界亦能傾聽與理解教師的困境與挑戰，提供教師足夠的資源與解答，給予教師足夠的空間與彈性，必能對素養導向評量的落實有所助益。

參考文獻

- 林金山（2017）。從紙筆測驗談中小學自然科學素養評量的問題與省思。臺灣教育評論月刊，6(3)，67-70。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 劉源俊（2020）。正本清源說素養。臺灣教育評論月刊，9(1)，13-19。
- 任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8336/60714/d3714d93-b6b3-4378-80fb-bec2b2786265.pdf>
- Simon, H. A. (1957). *Administrative behavior*. New York: Macmillan.



課室素養導向評量常見的問題與改進芻議

王淵智

高雄市苓雅區四維國小校長

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要（教育部，2014）正式施行至今已第二年，在實踐過程中「評量」（assessment）是相當重要的一環。缺少評量證據的呈現，老師無從得知教學成效，學生無法獲得學習回饋，而且將會影響家長和社會大眾對課程改革的信心。尤其，在許多人仍抱持「考試領導教學」的此刻，如何編製「好的評量」引導「好的教學和學習」便顯得更加重要。

課程、教學和評量是黃金三角的關係。誠如 Griffin（2014）所言，假如評量的資訊可以被適當使用，則老師可以監控學習，學生可以學得更好且投入更多的相關學習。然而，設計優質的評量也非易事，吾人常不知不覺陷入誤區。陳柏熹（2019）即指出設計素養導向評量常見的四種迷思，包括：題材選擇的迷思、試題設計上的迷思、題目難度的迷思及錯誤邏輯關係與偏差評量範疇的迷思。此外，筆者根據近年在教育現場與伙伴們共學的經驗也發現若干問題，分述如后：

二、實踐素養導向評量常見的問題

（一）評量與課程、教學脫勾

新課綱將原本九年一貫課程的「彈性學習節數」改為「彈性學習課程」，其中「校訂課程」承載跨領域學習及核心素養培養的期待。為符應此期待，校訂課程的評量所要顧及的層面通常比領域課程還要寬廣，因此更容易出現環扣失準的現象。例如，在理念說明指出該課程欲培養核心素養「B3 藝術涵養與美感素養」，但於主要教學活動只進行手工藝品製作的技能教學，在評量時卻要求「能說明所做成品的創意」（屬核心素養 A3）。又如，以介紹家鄉農產為主題的課程，最終表現任務是「炒一盤在地食材」作為評量「創意」的依據。創意，既非原規劃培養的核心素養，在教學活動中亦毫無鋪陳，卻突如其來的出現在評量內容。諸如此類，都呈現課程、教學與評量間的校準出了問題。

（二）試題冗長忽視學科及學習者特性

常見紙筆評量的命題者為突顯「素養題」的特色，便以冗長文字描述問題，導致「閱讀理解」成為解答所有問題的門檻，甚至是障礙。此現象對於年齡較小、識字不多，或有閱讀障礙的學生產生非常不利的影響。這種評量的回饋功能令人擔憂。當學生評量結果不佳，究竟是語文能力差，還是領域學科的知識、能力不

夠精熟，勢將難以判斷，更遑論據此進行補救教學。

(三) 未考量問題情境合理性

有些命題者誤以為所有問題都須具備生活情境，便硬拼湊出不合理、不適切的情境。例如，出現一連串「生活情境問題」，為的就是要讓學生反復展現「擴分、約分和通分」的計算技能，無視於所提供的情境幾乎都不存在於生活中。各學科基礎的學習應該仍有其重要性，能夠找到適切的生活情境檢驗所學當然最好，倘若問題情境明顯不合理，實不宜勉強，否則不但影響答題意願，還可能產生教學者不願意看到的「潛在課程」。

(四) 表現任務欠缺適切的評量回饋設計

老師們常設計各式各樣的表現任務以呈現核心素養教學的具體成效，例如分組報告、設計作品及製作活動企畫書等，但相對適切的「評量規準」(scoring rubrics) 卻不多見。評量規準若品質不佳，甚至未事先設計，則老師只憑「心中的一把尺」便給予分數或等第，學生所能獲得的評量回饋便非常薄弱。學生不曉得哪裡學得好？哪裡仍有不足？未來如何調整學習，甚為可惜！

(五) 規準等級彈性及合理性待斟酌

評量規準除須設定所要評量的對象之外，應該有評量的向度與評量的等級（吳璧純，2020）。部分老師誤以為所有評量都必須採固定等級區辨水準，忽略不同學習者身心特質和學習內容間的差異，欠缺彈性思考。此外，常見以「個數」或「頻率」作為等級區分依據，例如，能說出校園中 5 種以上植物為「精熟」，3-4 種為「基礎」。個數或頻率間的差別是否過於武斷？是否有意義？都值得吾人深思。

三、改進建議

針對上述問題，筆者提出以下建議供參：

(一) 參採逆向設計多層次檢視

Wiggins 及 McTighe (2005) 提出的「逆向設計」(backward design) 概念是在「確認期望的學習結果」之後便接著「決定可接受的學習結果」，最後才是「設計學習經驗及教學活動」。第二個步驟即將課程進行後如何評量學生納入設計。這種設計可以讓評量緊扣著學習目標，降低迷失於多元活動設計中的機會。Frey

（2014）也建議採用此理念，認為有助於評量形式與目標間相對重要性的校準。可見，逆向設計能將評量與學習目標、教學活動間做更緊密的結合，三者間來回檢視將可避免脫勾現象產生。

（二）確認評量的對象回歸學習本質

在設計素養導向評量時應先確認評量的對象，它可以是核心素養（competence），也可以是學科素養（literacy）（林永豐，2014）。尤其需要強調的是，任何的評量應該回歸學習的本質，不要被格式、形式、題目長度及等級多寡所束縛。雖然相較於傳統試題，素養導向試題通常會比較長，但經適當設計，敘述不長的題目亦能評量素養（教育部，無日期；陳柏熹，2019）。問題敘述之所以長，是因為提供解題必要的情境脈絡或條件說明，倘若敘述與解題無關，應該盡量刪除以免威脅評量的效度。要言之，素養導向評量雖然鼓勵加入生活情境，但應以合理的真實情境及真實問題為依歸（任宗浩，2018；吳正新，2019），且只提供必要的描述，方不致於混淆評量的結果。

（三）提升評量回饋功能與訊息強度

素養導向教學應該鼓勵學生有不同的發想與嘗試，而不是只重視「標準答案」。因此，優質的評量也應能促發學習者在歷程中持續探究及運用高強度的評量回饋訊息引導未來的學習。吳璧純、詹志禹（2018）即指出評量系統應該具備「支持學習」及「支持教學」的特徵。當判斷學習成效不局限在只有「對、錯」，那麼採用評量規準便是其中一種好的方式。評量規準的設定需要搭配學習的重要層面，等級的區分必須要有意義。而且，最好能在評量前就由師生共同形成規準的共識，在學習歷程裡學生可將自身學習進展和外規準間做參照調整，促進Earl（2013）所倡議「評量即學習」（assessment as learning）的發生。運用評量規準引導學生發展學習責任，最終成為真正的「自主學習者」。

（四）組織專業學習社群提升評量品質

「自發、互動、共好」是新課綱的核心理念，如何「共學、共好」亦應是教學者可以努力的方向。組成評量專業學習社群，透過彼此的反思與對話，便有機會發現原有評量設計的盲點，繼以共同思索、嘗試、實作、檢驗、修正，不斷提升品質，使其日趨於「素養導向」。

四、結語

素養導向的評量強調協助學習者「導向素養的學習」，如何掌握課室內學習

真實發生的面貌及確認素養達成才是評量的重點。教育伙伴們若能透過共學、對話及慎思評量結果的意義，則所設計的素養導向評量不僅品質會更臻完善，而且能發揮引導學習的最大功能。

參考文獻

- 任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐。載於蔡清華（主編），**課程協作與實踐第二輯**，75-82。臺北：教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。
- 吳正新（2019）。數學素養導向評量試題研發策略。**中等教育**，70(3)，11-35。
- 吳璧純、詹志禹（2018）。從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思。**教育研究與發展期刊**，14(2)，35-64。
- 吳璧純（2020）。成效本位素養導向學習評量的觀念與實務。**師友**，623，9-19。
- 林永豐（2014）。素養的概念及其評量。**教育人力與專業發展**，31(6)，35-47。
- 陳柏熹（2019，10月26日）。**素養導向評量設計知能研習：課室評量編製實務-以數學領域為例研習講義**。高雄市：新光國小。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：編者。
- 教育部（無日期）。**素養導向「紙筆測驗」要素與範例試題（定稿版）**。取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=53>
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom to maximize student learning* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Frey, B. B. (2014). *Modern classroom assessment*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Griffin, P. (2014). *Assessment for teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria, VA: ASCD.

素養評量在大學通識課程的應用與問題評析

吳俊憲

國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼祕書室主任祕書

臺灣教育評論學會第五屆理事

吳錦惠

中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

十二年國教提出以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，課程綱要總綱（以下簡稱新課綱）裡提到：「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，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好（教育部，2014）。」深究之，新課綱願景的落實需要以素養導向的課程與教學作為基礎，並推動素養評量以引導課程發展與教學設計，以達成「學習者中心」的教育目標。

一般來說，學習評量有以下三種取向：一是「促進學習的評量」(assessment for learning)，即教師設計適宜的評量活動來增進學習成效，也藉以回饋教學、調整教學，例如形成性評量。此外，這類型的評量活動也可以來自學生自己或同儕；二是「學習結果的評量」(assessment of learning)，即在學習之後對學習成效作評估，例如總結性評量；三是「學習即評量」(assessment as learning)，即在學習歷程中或後，由教師提供機會讓學生將所學與自己真實生活經驗作連結及反思，例如請學生說出自己是如何想到這個答案的，並能說出與自己的哪些經驗有關（吳璧純，2017；林政逸，2017）。

在素養導向的課程發展與教學設計中，可以運用學習任務或表現任務（以下均稱表現任務）的達成，來進行學習評量。素養導向的評量工具可以是紙筆測驗，但題型必須能判別學生是否能作情境分析與轉化應用；至於其他評量工具，則可以是實作成果、活動展演、檔案設計等多元評量，可設定具體的表現任務，並事先設計好評量標準（或稱尺規表單），來引導學生了解明確的學習目標並完成表現任務（任宗浩，2018）。

素養評量的推動範圍不止於中小學教育階段，高等教育也有其必要性。本文以一所國立科技大學博雅教育中心之核心通識課程為例，採「在地文化探源」課程的一個主題單元教學設計作為案例，並導入公開授課，提供課程、教學及評量之回饋改進意見，藉以闡述高等教育推動素養評量之可行性。此外，亦評析此類課程之素養評量在大學實施時常見的設計與實施問題，以及此類評量與國中小學

及其在大學階段實施之差異。最後提出結論與建議。

二、「在地文化探源」的學習目標、預期成效、主題單元的素養評量設計

在地文化探源之課程主軸在於「挖掘在地社區議題，深植社會實踐意識」。課程以文化觀光旅遊作為目標，強調「做中學、學中思」，設計多元、有趣味性的教學活動，並指導學生模擬導覽解說，有助於強化具有文化實踐力量，也可以培養學生具有社區意識與認同感；一方面可達到探究社區的實踐知識與行動力之體現，另一方面也有助於社區文化的傳承與發展。教學方法上，為強化學生做較深度的文化碰撞、產生思辨機制，以及促使最後學習成果展示增加深度，故教學活動設計乃參採聯合國永續發展目標（Sustainable Development Goals, 簡稱 SDGs）的角度，帶領學生思考在地文化的永續可能，並以「解決問題」作為重點。教學方式除教師理論講授外，搭配業師協同教學、場域實地踏查探訪、分組合作學習及社會行動與反思學習等活動。期許透過親師生對於在地文化的探索，從校史出發進而探討實踐場域（鳳山新城）的歷史文化，尋找鳳山新城的前世今生，在豐富的古蹟與廟宇文化體驗課程裡，藉以充實師生對於鳳山新城主題課程的深入了解，也激發學生對社區文化的愛護情懷。

具體來說，在地文化探源之學習目標如下：

1. 透過「探究、合作及表達」，涵養具有設計思考、專題探究能力，並展現多元文化的價值及態度。
2. 培力發掘社區發展議題，具有社區文化保存的意識與認同感，增進社會實踐（行動）公民意識。
3. 實際踏查探訪實踐場域（社區），提出協助在地文化、產業、觀光發展之問題解決方案或構想。

承上，本課程之預期成效如下：

1. 認識實踐場域（本課程選擇鳳山新城）的在地人文、歷史、地理、藝術及產業發展等，並增進學生敘事表達力。
2. 具備觀光導覽地圖（桌遊設計）繪製及表達創作理念的能力。
3. 具有在地文化探究能力，以及社區導覽/解說能力。

由於素養導向的課程、教學與學習評量三者關係密不可分。素養評量的範疇須包含學生的知識、能力和態度，須兼重總結性與形成性的評量方式（即過程和

結果)，另須強調學生能整合所學，並應用於真實情境的任務表現。因此，學習評量會設定具體的表現任務及學習成就評量標準（或稱標準本位評量，standard-based assessment，以下簡稱評量標準）。此已成為近年來推動素養教育改革的新趨勢，它的優點有二：一是可以幫助教師了解學生是否達到預期的學習目標，以及評定學生學習表現任務達成的程度；二是可以讓學生知道教師的期望和要求，可以讓學生依據它來進行和不斷的修改自己的任務或作業，同時也有助於提高評量結果的客觀性與公平性（宋曜廷、周業太、曾芬蘭，2014；涂金堂，2009）。

為推動素養評量，達成上述學習目標及預期成效，教學者思考創新教學的可行方式，融入敘事力教學方法，與業師合作規劃為期三週的「鳳山新城文化/觀光旅遊地圖之桌遊繪製」之主題單元設計，並採公開授課方式與校內、外教師進行備課、說課、觀課及議課，議課結果可以提供課程、教學及評量，在設計、方法、內容和進度等方面之回饋改進，促使主題單元教學設計更臻完整，並增進教師教學專業成長。

主題單元教學重點在於「在地文化探源專題設計帶領與實作：鳳山新城的文化/觀光旅遊地圖繪製」。學習評量希冀能評估是否增進學生具有蒐集資料、探索文化歷史、思考設計與創作及敘事表達能力。因此，學習表現任務乃設定為：學生透過分組合作，手繪創作出一份鳳山新城的文化/觀光旅遊地圖之桌遊設計。其次，學生完成作品後，能口述發表創作理念與心得收穫。學生口述發表須先經過小組討論，再共同上臺發表，討論的問題包含：「從網路資料蒐尋過程中，引發我們對鳳山新城的看法為何（例如古蹟、美食、宗教、自然環境等）？」「小組討論過程中，是如何選擇及決定要繪製哪些鳳山的景點？請說明選擇的理由為何？」「最後，請說出參與鳳山新城文化/觀光旅遊地圖之桌遊繪製過程有哪些收穫或心得？」基於上述，評量標準（含任務表現程度）設計如下表 1。

本主題單元教學於 2020 年 10 月 27 日進行公開授課，依循公開授課三部曲程序，先進行「說課」，以建立教學者與觀察者信任關係，了解教學情境脈絡。其次是「公開授課/觀課」，觀課時間為一節課，邀請校內教師 2 人、校外教師 3 人參與。最後是「議課」，觀課者除了肯定教師教學表現，也提供客觀的入班觀察資料，並引導討論教學表現，協助教師進行反思。議課的教學回饋意見有（舉隅）：授課方式活潑且彈性，導入探究、合作及表達的教學方式，上課時老師引導學生討論，讓學生主動發表意見，以培養敘事；教師教學專題引導，表現任務設計明確；以問題導向的課程設計來引導學生學習，藉由學生查詢蒐集資料，繪製鳳山地圖，更加了解鳳山。學習滿意度顯示：「透過觀光旅遊地圖繪製，能幫助我更了解鳳山新城的歷史文化、古蹟、建築、美食等特色」，滿意者佔 92%。學生質性回饋意見有（舉隅）：「從網路資料蒐尋過程中，發現了鳳山有許多古蹟，

有些以前有聽過，但還是認識了鳳山很多地方；美食的部分找到了很多在地的小吃，鳳山有幾間非常具有歷史的寺廟，曹公圳是以前歷史課有學到的，現在也被美化變很棒的自然環境。」「我們認為鳳山是一個非常有文化特色的地方，由於我們這組有些人真的來自高雄鳳山，他們也並不明瞭自己所土生土長的地方蘊含著豐富的歷史，不過大家都只期待美食就是了。」

表 1 主題單元教學的評量標準

	表現水準				
	A	B	C	D	E
內容標準	內容具豐富性、表達流暢程度	內容具豐富性、表達流暢程度	內容具完整性、表達流暢程度	內容具完整性、表達流暢程度	未繳交
評分標準	<ul style="list-style-type: none"> · 整體作品內容豐富、具創意及獨特性（例如媒材多元、製作精緻） · 整體作品內容豐富、具創意及獨特性 · 整體作品內容完整且多元 · 整體作業呈現具有組織 · 口頭表達十分流暢且內容完整 	<ul style="list-style-type: none"> · 整體作品內容豐富且有創意 · 整體作品內容完整且多元 · 整體作業呈現具有組織 · 口頭表達十分流暢且內容完整 	<ul style="list-style-type: none"> · 整體作品內容完整且多元 · 整體作業呈現具有組織 · 口頭表達大致流暢且內容大部份完整 	<ul style="list-style-type: none"> · 整體作品呈現具有組織 · 口頭表達不甚流暢且內容不完整 	不及格

三、素養評量在大學實施的問題評析

教育部自 106 學年度起辦理「大學招生專業化發展計畫」，鼓勵大學各系以能力作為設計導向，呼應九年一貫課程的基本能力及 108 新課綱強調核心素養在知識、能力及態度上的養成，規劃出綜整性評量標準，一來可以符應對於高中生多元適性的重視，二來可以多面向參採高中生優秀表現並納入評量考核。大學建立評量標準可以呼應招生專業化的精神，引導招生作業更臻公平、公正、公開，提升審查標準的一致性。另外，評量標準還可應用於規劃素養導向課程、教學及評量中，例如目前高中以下學校為因應推動新課綱，已全面實施素養導向課程與教學及公開授課，希冀落實適性揚才的教育目標，培養具有終身學習、社會關懷及國際視野的優質國民。為促使人才培育目標可以在高中和大學階段互相銜接，教育部推動「高等教育深耕計畫」，鼓勵各大學積極辦理創新教學、翻轉教學、數位教材研發、教師專業學習社群、公開授課等活動，以改善教學品質及提升學習成效作為核心精神。因此，許多大學學系和教師也開始到高中端參與公開授課，並重新思考如何改進課程架構、課程內容、教學方法、評量方式及教材工具等。

本研究以大學通識課程實施素養評量作為案例，在設計與實施常見的問題分析如下：

1. 由於學系課程與通識課程的性質不同，通識課程在規劃多元評量方式和設計評量標準時，應與學系有所區隔或互補，重點在於鼓勵學生發展基本素養能力，可參考新課綱發展的三面九項基本核心素養，例如自主行動、溝通互動、社會參與，以及相關的知識、能力、態度、價值觀及習慣的養成。但這需要大學通識教師願意做觀念革新及教學增能，也需要鼓勵大學教師組成並參與教師社群，透過教師同儕合作和集思廣益，共同研發多元評量工具及設計評量標準。
2. 為了要明確的讓學生了解課程的評量標準，必要時可以和學生共同訂定評量標準，立意是希望讓學生知道評量不是黑盒子，也能感到擁有學習自主權。此外，實施素養評量通常會請學生製作學習歷程檔案，目的是讓學生可以看見自己在修習課程過程中的改變與成長。不過，由於大學生重視學系專業課程而經常忽視通識課程的重要性，導致學習動機和專注度偏低（黃俊儒，2010）。因此，學生在參與訂定評量標準和製作學習歷程檔案時，會因為缺乏認識或不願意花時間參與而影響評量實施的效果。
3. 學生長期以來可能都已習慣老師在課堂上做講述式教學，教師要在學習與評量任務中去培養學生具有基本素養，一來教師在角色上要做轉換，從傳統的講述者、指導者，轉變為諮詢者、協助者；二來則要掌握以學生學習為主體，規劃具體的學習目標、多元的學習活動及評量方式，進而幫助學生在實踐行動中體會有意義的學習。然而，這些都是需要時間和適度引導的。

最後，大學實施素養評量與國中小學是沒有太大差異的。這是因為素養導向課程、教學及評量，都是強調情境脈絡、重視學習歷程和學習策略、以及力行實踐應用，目前大學端的作法大多是向高中及中小學效法學習，當然也希冀藉以與高中端做銜接。但前提是，也需要大學教師願意改變自身的教學慣性，願意成立並參與教師社群，主動嘗試在課程中導入創新、創意和翻轉教學模式，樂於與同儕做教學經驗交流和實務分享，更重要的是，大學教師也要掌握核心素養精神，設計良好的素養導向評量，以引導出素養導向的課程與教學成果。

四、結論與建議

本文以一所科技大學通識課程為例，採在地文化探源課程之主題單元教學設計作為案例，在教學活動中結合業師進行共同備課及協同教學，規劃跨領域的創新教學活動，包含蒐集資料、探究文史、手繪桌遊設計、小組合作討論及發表學

習成果等。為推動素養評量，教學者規劃多元評量方式，評定學生可以學習到課程中重要的知識、能力和態度，以及是否能應用於特定情境中。因此，教學者設計具體的表現任務與評量標準，以作為指引教師評量範圍及評定學生學習表現程度。最後進行公開授課、觀課及議課，並請學生填寫學習滿意度調查問卷，提供教學回饋改進意見。

教學結果與省思發現，在地文化探源課程融合建構主義的教育觀點，知識的獲得除了教學者及協同業師講授外，也必須引導學習者主動在生活情境中去理解、詮釋和建構知識。其次，透過創新教學、素養評量設計及公開授課實施後發現，未來在課程組織上可更加強調如何統整相關領域知識、學生學習經驗及社會（區）議題，也可多予提供學生小組合作研討和專題報告的活動及成果發表。最後，針對素養評量在大學通識課程實施的問題分析結果，未來可持續推動素養評量，辦理公開授課、觀課及議課，同時整合更多方資源，並鼓勵不同領域專長教師組成教師社群，共同研發素養導向課程、教材及評量的活動設計，彼此會因為專長和經驗的差異互補，激盪出更好的教學成果，同時也增進教師教學專業成長。

致謝：本文初稿曾發表於：吳俊憲、吳錦惠（2020，11月20日）。「在地文化探源」課程融入敘事力教學與公開授課方式之探討。論文發表於國立高雄科技大學舉辦，「2020年議題導向跨領域敘事力培育計畫高屏區域社群共創交流基地敘事力與創新教學論壇暨海報論文發表」。高雄市：國立高雄科技大學。本研究為教學實踐研究部份成果，感謝教育部提供經費補助。吳俊憲（2020/08/01-2021/07/31）。敘事力與教師社群導入「在地文化探源」通識課程之行動研究。109學年度教育部教學實踐研究計畫。

參考文獻

- 任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐。文章載於教育部中小學師資課程教學與評量協作中心（主編），**課程協作與實踐第二輯**，頁 75-82。臺北市：編者。
- 宋曜廷、周業太、曾芬蘭（2014）。十二年國民基本教育的人學考試與評量變革。**教育科學研究月刊**，59(1)，1-32。
- 吳璧純（2017）素養導向教學之學習評量。**臺灣教育評論月刊**，6(3)，30-34。
- 林政逸（2017）。十二年國教新課綱核心素養評量。**臺灣教育評論月刊**，6(3)，28-29。

- 涂金堂（2009）。**教育測驗與評量**。臺北市：三民。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：編者。
- 黃俊儒（2010）。為什麼行動？解決什麼問題？－以行動或問題為導向的通識課程理念與實踐。**通識教育學刊**，6，9-27。



素養評量：虛幻或實存的美麗花朵

呂秀蓮

國立清華大學教育與學習科技學系副教授
國立清華大學 K-12 課程與研究發展中心主任

一、前言

素養評量是在 108 課綱推動下國民教育現場逐漸在綻放中的美麗花朵。這美麗花朵，可能是良田中豐盈綻放的花朵，散發著可人的馨香，提供人們實質上的欣賞和享受，並讓人類生活環境更加優雅舒適，是可以永續的實質存在。相反地，這素養評量的美麗花朵，也可能成為沙漠中虛幻的海市蜃樓，透過想像而美麗，在努力追逐中，因無實質的存在，終究找到虛無飄渺的幻影，讓人感到遺憾、無助、無力，甚至憤怒。

其實，歷史殷鑑並不遠。九年一貫推動的目標帶得走的「能力評量」情況是一個美麗願景、卻錯失良機的歷史教訓。曾經，帶得走的「能力評量」對國民教育現場與社會大眾而言，是深刻打動人心的一句教育瑰寶。事當其時，差異化教學、互動式學習、自編教材等新興的教學與課程設計理論與實務，企圖讓多元「能力評量」蔚然興起，因此，一時成為教育界關心的話題和進修研習的方向。在一片熱鬧宣揚的教育改革聲中，教師中有找到方向的、有摸索的、有觀望的、有無動於衷的，各種氛圍充斥在教育場域中（甄曉蘭、鍾靜，2002）。然而，因為政策上未有具體執行的專業洞見，因此，難以提出相關配套措施、有效的改革舉措，或堅定支持，最後，教育現場教師回歸到不正常中的正常，就是無論學校評量或是升學，大都回到大家認為公平的紙筆考試（呂秀蓮，2017）。這種課程改革的結果，讓已找到方向的教師感到孤單挫折、摸索的失去鬥志、觀望的慶幸、無動於衷的更加堅定，終於讓帶得走的「能力評量」期望，成為曇花一現的虛幻。這種虛虛實實的折騰導致評量改革成效不彰，也使下一波的評量改革，因為不只有新的任務，還須處理未竟之事，改革道路顯得益形困難。

素養評量在這一波新課綱核心素養課程改革中興起，也是全民的期盼。新課綱揭櫫學生自發學習、溝通互動、社會參與，強調學科知識與技能，結合生活情境，並透過實作任務，讓學生學習與發展健全的素養教育（教育部，2014）。新課綱揭櫫素養教育，讓素養評量的期待成為理所當然。在國際方面，因應人類面臨二十一世紀所帶來的各項挑戰，包括第四波工業革命所提出的人工智能、大數據、物聯網、新興能源等（World Economic Forum, 2016）；以及國內方面，因應臺灣面臨的少子化、高齡化、國民教育嚴重落後、島國自然資源缺乏等問題，同時全民對生活挑戰也產生感知，因此，新課綱改革能順利通過。近期，更面臨新冠肺炎為全世界人類帶來多面向的傷害，加速人類對生活的重新定義和採取不同的應變措施，例如感知到快速的人類移動原來會給生活帶來多面性的重大影響，

因此，有時候，減少或禁止移動是必須的手段；採用數位傳播的方式進行溝通互動，以減少移動所帶來的問題，並同時解決商業和教育目的的需求。以上這些全世界和國內人類生態的丕變和挑戰，對於學齡孩童是否具有實質素養能力的期盼，在實質上或形式上都顯得更加殷切。而素養評量即是能將學生在關鍵知識、技能、價值觀和態度的素養能力切實展現出來的評量方式，因此，也是全民殷切期望能夠真正落實的一種實質的教育成果和有效的學習證據。

二、素養評量的虛幻與實存問題

然而，令人不安的是，素養評量也可能成為虛幻的存在。轉型和改變常常令人不安，甚或產生反抗，這是正常的事。如果大眾，尤其是教師，對素養的認知不夠清晰，特別是對素養評量和傳統評量方式之間的異同無法清楚掌握和比較，素養評量如何具體操作，其操作流程為何，其可信度、有效度程度都不甚清晰時，創意發想的結果，實質東西沒改變，形式變化卻多，容易將舊酒裝在新瓶中，徒具形式操作。因此，即便情感和理智上均贊成素養評量，眾人心裡仍然擔憂，甚或難以相信學校能真正做到素養評量，可能會覺得不如回到以前的評量，至少還有考試這種形式上的公平可以信靠。顯然地，如果沒有實質的改變，這波影響深遠的素養評量可能成為虛幻的美麗花朵。如要改變這些事實，這波評量改革接下來要做的事，可能必須從必要和可以改變的地方開始做起，並做出成效，才能讓以上眾人的憂慮和不安轉為信任和支持。

事實上，素養評量的虛幻或實存問題，可以透過教師、學校行政、中央到地方教育相關機關行政和大學選才的連結，得到充分的解決。如果教師課程設計的專業能力培訓足夠，學校行政鼎力支持，中央和地方教育相關機關有洞見並採取明確舉措和作為，以及大學選才切實連結和支持素養評量的成果，則素養評量的實存將是時間的問題，而非不可行的問題。然而這是整個體制從小到大的轉變，有非常多的改變點須要有效連結，需要更多協調，以及具象可行的做法，將各相關節點做成順暢的連結，方能成事。有幸的是，雖然大大小小事情，似乎顯得牽連甚多、千頭萬緒，然而，其樞紐解決之道，卻落在教師的能力上。

三、素養評量的可行方向

素養評量的真義是評量學生對知識、技能、價值觀和態度的綜合表現。具體來說，素養評量，就是評量學生在該單元的學習過程和結果，反映出學生對課綱中領域知識和核心概念的掌握，對關鍵技能執行核心知識和概念任務的駕馭能力，對所學知識和技能的有用性、卓越性和通用性之認同，以及在處理教師規定的綜合性學習活動和評量中，採取相應的態度之展現（呂秀蓮，2020；2021）。

透過素養評量的理解，這波課程改革與九年一貫不同的地方在於，多種課程設計方法和模組已經研發出來，正在各地區一波波的帶領有意願改變的教師一步步的脫離教科書的束縛，進行素養評量的設計和執行。其中，國立清華大學 K12 課程與師培研究發展中心所研發的「系統化課綱為本 (Systemic Standards-based, 後簡稱 S2) 課程設計模組」，帶領教師透過課程設計的步驟，有系統地開發領域知識中的關鍵知識和確認學習過程中必要的關鍵技能，因此能幫助學生針對少數的關鍵核心知識，學得深入，用得廣泛 (呂秀蓮，2021)。學生在聚焦於學習目標的學習活動中，運用相關技能操作教師所教導、少量的核心知識，形成關鍵概念，進一步透過數個關鍵概念，得以完成素養活動的挑戰，創意地完成解決生活情境中綜合性問題的素養任務 (呂秀蓮，2021；Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron, & Osher, 2020)。這些針對學習目標所設計並執行的系列性學習活動，就是素養評量的操作過程與最終成果，透過教師有計畫教導，學生將能有組織的收集和呈現資料，最終成為能實質反映學習歷程的檔案資料 (呂秀蓮，2019；Darling-Hammond, et al., 2020; Pedersen, & Liu, 2003, OECD, 2019; Wiggins & McTighe, 2006)。

以上理論可能顯得有些抽象，有鑒於此，筆者舉出一項素養任務和標準評量表示例 (改編自國立清大 K12 課程與師培研發中心，朱芳梅老師的國小四年級自然領域 S2 課程設計作品) 如下，以供讀者對素養任務及其評量標準表有個具體意象的理解。

學習內容：

INa- II -7 生物需要能量 (養分)、陽光、空氣、水和土壤，維持生命、生長與活動。

INe- II -11 環境的變化會影響植物生長。

學習表現：

PO- II -1 能從日常經驗、學習活動、自然環境，進行觀察，進而能察覺問題。

PE- II -1 能了解一個因素改變可能造成的影響，進而預測活動的大致結果。

Pc- II -1 能專注聆聽同學報告，提出疑問或意見。並能對探究方法、過程或結果，進行檢討。

主題：鮮嫩水靈好食蔬

新北市農會四健會為培育出身、心、手、腦，四項健全的農村青年，正在廣為推廣植栽。在學習和實驗植物生長的養分、陽光、空氣、水和土壤五

要素變化對植物生長產生影響的單元後，你將擔任農會四健會的植栽推廣負責人，並在推廣會中，攜帶自己栽種的蔬菜成品，根據海報，向學校學生具體說明尋找植物種植方法的管道，以及植物生長的養分、陽光、空氣、水和土壤五要素及其功能，並以實驗記錄舉例說明環境變化影響植物生長的結果。講解時，特別注意台風穩健、眼神堅定、態度積極合宜、口齒清晰、音量適中，並且面帶微笑。這項推廣的成功標準如下：(1)海報彙整實驗結果，內容包含：植栽方法的管道、植物生長的養分、陽光、空氣、水和土壤五要素、針對不同生長元素的實驗結果、環境變化對植物生長的影響。(2)解說尋找蔬菜種植方法的管道。(3)解說植物生長的五要素及其功能。(4)舉例說明環境變化影響植物生長的實例。(5)適度的台風、態度、口齒、音量。

表 1 評量標準表：100%

評分標準	表現優異	有模有樣	具有潛力	差強人意
1. 實驗結果海報 20%	內容明確、結構化地包含：尋找植栽方法的管道、植物生長的五要素、針對不同生長元素的實驗過程與結果、環境變化對植物生長的影響。(18-20%)	內容包含：尋找植栽方法的管道、植物生長的五要素、針對不同生長元素的實驗結果、環境變化對植物生長的影響。(15-17%)	內容大致包含：尋找植栽方法的管道、植物生長要素、生長元素的實驗結果。(11-14%)	海報內容包含一些要素，但未能清楚呈現實驗過程或結果。(0-10%)
2. 尋找蔬菜種植方法的管道 20%	以圖示或條列方式，清楚地說出至少3種尋找植物栽種方法的管道。(18-20%)	清楚地說出至少3種尋找植物栽種方法的管道。(15-17%)	清楚地說出至少2種尋找植物栽種方法的管道。(11-14%)	說得不清楚或不正確。(0-10%)
3. 植物生長的五要素及其功能 20%	詳細且正確地說出5種植物生長的要素，並以3個以上生長受環境變化的實例說明其需求理由。(18-20%)	正確說出3-4種植物生長的要素，並以2個植物生長受環境變化的實例說明需求理由。(15-17%)	正確說出1-2種植物生長的要素，並以1個植物生長受環境變化的實例說明需求理由。(11-14%)	未能說出植物生長的要素，或說明需求理由。(0-10%)
4. 環境變化影響植物生長的實例 30%	根據實驗控制變因與實驗方法以4週的實驗觀察記錄資訊、數據或圖片，詳實說明該變因對植物生長的影響，並歸納結論。(27-30%)	根據實驗控制變因與實驗方法，以3週的實驗觀察記錄資訊、數據或圖片，簡略說明該變因對植物生長的影響，並歸納結論。(23-26%)	以2週的實驗觀察記錄資訊、數據或圖片，說明變因對植物生長的影響，或歸納結果。(16-22%)	未能說明實驗過程，或歸納結論。(0-15%)
5. 現場表現 10%	台風穩健、眼神堅定、分享的態度積極合宜、口齒清晰、音量可傳達給觀眾(10%)	左列表現一項欠佳(8-9%)	左列表現二項欠佳(6-7%)	左列表現三項欠佳(0-5%)

以上素養評量示例和傳統紙筆方式不同，在於教師須將評量的標準清楚訂出，並將行為表現的期望清楚描述說明，並訂出等第和比重（呂秀蓮，2019）。由此可見，素養評量就像整體素養教育中，一塊實質符合期望的國民素養教育拼圖，是在課室中，透過教師專業操作輔導，既是學習活動，也是學習評量；是在逐一單元中建構出學生的能力來，是符合總綱精神和領綱內容的學習成果，而不是任意發想出來的活動展現（呂秀蓮，2019）。這種對素養評量的具體認識，是對素養評量的一個重要旅程碑。

四、結論

這一波課程改革的情況與以往不同的地方是，素養評量的具體實施方案和操作步驟流程已經存在，因此有機會實際存在。目前，除了素養評量的定義明確外，多種可資操作的課程設計模組已多方流傳，成功案例也已逐步開發或正在開發

中，因此，素養評量實存的機會和可能性大大增加。然而，後續的發展，仍有諸多的挑戰須面對。其中包括國民教育場域中的教師、行政、縣市端局處是否堅持，國家教育體系如何回應新課綱的精神，以及升學選才是否和素養評量連結等，在在都將影響和考驗素養評量這美麗花朵是否有機會或能真實的存在。本文企望教育相關的人員，包括教師、行政領導和家長，以及中央與地方相關教育機構，能積極努力和提出作為，讓素養評量的願景，在課室中切實落實。如此，才能讓有教育熱情的教師積極投入，存有戒心、冷漠觀看的老師相信前面有路，願意加入行列，讓面臨升學考驗的學生家長，不用再送小孩去補素養評量。更重要的，讓孩子能真正帶走素養，有信心且堅定地面對未來學習和生活的挑戰，終究成為能永續經營自然和社會環境的優質世界公民。

參考文獻

- 呂秀蓮（2021）。S2 素養課程設計寒假工作坊。國立清華大學 K12 課程與研究發展中心。
- 呂秀蓮（2019）。S2 素養課程設計暑假工作坊。國立清華大學 K12 課程與研究發展中心。
- 呂秀蓮（2017）。課綱使用理論與實例：素養導向課程發展與設計入門概念。臺灣臺北：大衛營文化出版社。
- 呂秀蓮（2019）。課綱為本課程設計經驗之研究：以國中教師為對象。教育實踐與研究，32(1)，1-32。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。
- 甄曉蘭、鍾靜（2002）。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研究。師大學報：教育類，47(1)，1-16。
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. doi: 10.1080/10888691.2018.1537791
- Pedersen, S., & Liu, M. (2003). Teachers' beliefs about issues in the implementation of a student-centered learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 51(2), 57-76.

- Wiggins, G., & McTighe, J. (2006). *Understanding by Design* (2nd ed.). Columbus, Ohio: Pearson.

- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Retrieved from World Economic Forum: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf



素養看得見，孩子學習動起來～ 以標準本位評量設計課程與教學常見之問題與建議

宋宗樺

高雄市瑞祥國小教務主任

國立中山大學教育研究所博士候選人

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱 108 課綱）的實施已邁入第二年，三面九項核心素養、成就每一個孩子、適性揚才和終身學習者，是其理念、具體內涵和願景，總綱內容提及：「學生是學習的主體，教師的教學應關注學生的學習成效，重視學生是否學會，而非僅以完成進度為目標。為了解學生的學習過程與成效，應使用多元的學習評量方式，並依據學習評量的結果，提供不同需要的學習輔導」（教育部，2014）。不同以往的傳統紙筆評量，素養導向評量漸被重視，然而，素養導向評量係指以評估、回饋與引導素養導向的課程與教學實施，素養導向的課程與教學，一方面重視學生的學習歷程，另一方面也重視學生的學習成果，從學生的「學習表現」來評量其學習成效，素養的內涵不同，評量的重點與方式也不同，因此，素養導向的學習評量如何進行，教師必須先知道素養導向課程與教學的特性，並從系統的角度，掌握與規劃學習評量的工作（任宗浩，2017；吳璧純，2017；林永豐，2019；張素貞，2019；單維彰，2019）。是以，108 課綱素養導向評量兼顧總結性評量和形成性評量。

因應 108 課綱實施，國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（以下簡稱「心測中心」）（2020）執行「十二年國教課綱國民中小學素養標準本位評量計畫」，邀集許多專家研發素養導向標準本位評量（以下簡稱標準本位評量）示例與評量標準，作為教師教學評量的參照依據。此套評量指引教師評量的範圍及評定學生獲得不同等級應具備的表現。本文以快樂國小（化名）校訂課程教學方案舉例，闡述說明快樂國小如何以素養導向的課程與教學方案，關注學生學習，啟迪學生實踐力行，設計標準本位評量。

二、標準本位評量示例舉隅

研究者以快樂國小（化名）四年級校訂課程方案「雙心奇緣—Fun 眼世界—世界遺產大發現」為例，聯合國教育科學文化組織（UNESCO）為保存對人類具傑出價值的自然或文化，設立「世界遺產」的評選本課程與教學方案共計 4 節課，以四大單元進行（如下表 1）。

表 1 各單元學習活動概要

單元名稱	內容說明
單元一：雙心奇緣	[關鍵提問]：澳洲大堡礁「海洋之心」及高雄「愛河之心」兩座景觀的異同與面臨的危機為何？
單元二：放眼世界	[關鍵提問]：聯合國徵選世界遺產，對文化的保存有何成效？
單元三：看見臺灣	[關鍵提問]：臺灣無法名列世界遺產的原因為何？
單元四：推向國際	[關鍵提問]：如何實踐行銷臺灣之美行動方案？

資料來源：快樂國小四年級校訂課程「雙心奇緣—Fun 眼世界—世界遺產大發現」教學方案

本課程與教學方案呼應核心素養 B1 符號運用與溝通表達和 C1 道德實踐與公民意識，依據社會領域和綜合活動領域之學習重點，學習目標為：(1)透過文本及資料搜尋瞭解聯合國世界遺產的定義及目的，欣賞並瞭解各國世界遺產入選的原因；(2)反思並發現符合世界遺產條件的臺灣自然、人文資產；(3)評估與規劃行銷臺灣世界遺產潛力點的可能方案，進行報告分享與展演。快樂國小訂出評量標準（如下表 2），用來評定學生學習表現程度的依據。

表 2 評量標準與評分指引

學習目標		反思並發現符合世界遺產條件的臺灣自然和人文資產。				
學習表現		社 3d-Ⅱ-3 評估與選擇可能的做法，嘗試解決問題。				
評量標準						
主題	表現描述	A 優秀	B 良好	C 基礎	D 不足	E 落後
		覺察符合世界遺產條件的臺灣自然和人文資產，清楚完整地分析和表達原因和理由，並評估和選擇可能的做法。	覺察符合世界遺產條件的臺灣自然和人文資產，清楚完整地分析和表達原因和理由，並評估和選擇可能的做法。	覺察符合世界遺產條件的臺灣自然和人文資產，簡單分析和表達原因和理由，並評估和選擇可能的做法。	在他人的協助下，覺察符合世界遺產條件的臺灣自然和人文資產，分析和表達原因和理由，並評估和選擇可能的做法。	未達 D 級
評分指引	實踐 70%	能主動在「臺灣自然和人文資產符合世界遺產評估討論單」完成五個項目。	能主動在「臺灣自然和人文資產符合世界遺產評估討論單」完成四個項目。	能主動在「臺灣自然和人文資產符合世界遺產評估討論單」完成三個項目。	在他人協助下能在「臺灣自然和人文資產符合世界遺產評估討論單」完成一~兩個項目。	未達 D 級
評分指引	省思 30%	能完整地完「臺灣自然和人文資產符合世界遺	能完整地完「臺灣自然和人文資產符合世界遺	能完成「臺灣自然和人文資產符合世界遺產解決	能完成「臺灣自然和人文資產符合世界遺產解決	未達 D 級

	產解決策略學習單」，並提出解決策略（至少 2 個）。	產解決策略學習單」，並提出解決策略（至少 1 個）。	策略學習單」，並提出解決策略。	策略學習單」，並在他人協助下提出解決策略。	
評量工具	「臺灣自然和人文資產符合世界遺產評估討論單」、「臺灣自然和人文資產符合世界遺產解決策略學習單」				
分數轉換	95-100	90-94	85-89	80-84	79 以下

資料來源：快樂國小四年級校訂課程「雙心奇緣—Fun 眼世界—世界遺產大發現」教學方案

由上述可知，快樂國小四年級校訂課程「雙心奇緣—Fun 眼世界—世界遺產大發現」教學方案設計啟發學生對臺灣的認識和了解，不僅教知識，也教技能和態度，由聯合國世界遺產徵選，探討自然和人文資產保存的意義，打開學生國際視野，關懷本土在地的臺灣，讓學生的學習開始產生意義，透過教師引導，學生參與和主動討論臺灣現存自然和人文資產的歷史價值，啟發學生思考如何保存的方法，小組一起擬定策略，進行「臺灣自然和人文資產符合世界遺產評估討論單」和「臺灣自然和人文資產符合世界遺產解決策略學習單」並與全班分享討論，積極為維護臺灣自然和人文資產努力。

在學習評量設計上以標準本位評量制定評分基準和規準，分為 A、B、C、D、E 五個等級，涵蓋學生在學習者歷程中參與和表現的檢視，不僅評量學生的知識和技能，而且評量學生的態度，透過學生自我檢核，評估自我學習成效，為學習歷程負責；強調學生能整合所學並應用於特定情境中的評量；再者，學習評量更兼顧形成性評量與總結性評量，重學習結果也重學習歷程，符合素養導向評量應呼應素養導向教學方案實施的原則。

三、標準本位評量推動之優點

(一) 兼顧形成性評量和總結性評量

標準本位評量是以「絕對性」的觀點呈現測驗結果，毋須將學生排名，學生也毋須與他人的分數比較，使學生的學習自然關注於評量標準。評量前，教師可以讓學生知道課程對應的任務表現標準。評量中，評量標準可作為教師評量或學生自評、互評時的參照依據；評量後，透過評量標準的評價，也能讓學生瞭解可以再精進的地方，促進再學習的發生。

(二) 依個別學生不同屬性，訂定差異化的學習目標

標準本位評量（standard-based assessment）是近年來評量改革的新趨勢（宋曜廷、周業太、曾芬蘭，2014），是一種呼應素養導向課程與教學之評量工具，

用以檢視學生學習品質與成效，評量標準是指一種雙向度的表格，有一個向度是指一系列用來判斷的規準（criteria），另外一個向度是指三到四個層次的精熟水準（levels），且在兩個向度所構成的每一格裡都有說明文字，是用來界定每一個精熟水準的狀況及情形（歐滄和，2002）。評量標準可以讓學生知道教師的期望和要求，可以讓學生依據它來進行和不斷的修改自己的作業，同時也有助於提高評量結果的客觀性與公平性（涂金堂，2009）。

四、標準本位評量推動之難題

（一）學習重點不易轉化為具體可評分之工具

素養導向評量強調注重學生學習歷程的評量，然而在設計標準本位評量的過程中，教師依據學習目標，將較為抽象的學習重點轉化為具體可評分之依據實屬不易，而且在評量過程中也較難觀察和記錄學生學習表現，評分之結果容易落入教師主觀之認定，失去鼓勵學生自我檢視學習表現及自我激勵進步之原意。

（二）標準本位評量從研發到評分結果過程較為繁雜和費時費力

傳統紙本測驗僅需要教師單獨完成出題即可，標準本位評量則需依所設定之學習目標和學習重點，由團隊教師一起參與和協作，而且非單一次的評量就結束，在學生學習歷程中，要不斷蒐集資料、檢核、檢視或記錄學生學習表現，始能對學生之學習成效做評定，耗費教師許多時間和心力完成，不易被教師接受和嘗試。

五、結語

素養導向的學習評量是當前教師須自我精進提升專業的必備知能，每一種評量方式都有其優、缺點和侷限性，教師應視課程與教學內容選擇適合的評量方式，方能喚起學生有意義學習及提升學習的動機。因 108 課綱的實施，國內不少學者以「促進學習的評量」(assessment for learning)、「學習即評量」(assessment as learning) 和「學習結果的評量」(assessment of learning) (Earl, 2003) 三種評量新意涵替代以往「形成性評量」和「總結性評量」兩類評量區分法，更為符應 108 課綱多元評量之概念，期望透過素養導向的教學與學習情境，輔以多元評量的方式，幫助學生檢視自己的學習歷程，了解自己的學習成效，教師也能從學生的學習回饋進一步調整教學。本文以標準本位評量為例說明如何進行素養導向評量，期望能拋磚引玉提供有意嘗試標準本位評量的教育先進參考。

參考文獻

- 任宗浩（2017）。素養導向評量。國家教育研究院電子報。取自https://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=166。
- 任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐。載於蔡清華（主編），**課程實作與實踐第二輯**（頁75-82）。臺北市：教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。
- 張素貞（2019）。**新課綱的實踐與對話**。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。**臺灣教育評論月刊**，6（3），30-34。
- 林永豐（2019）。素養概念的不同內涵與特色。載於林永豐（主編），**邁向素養導向的課程教學改革**（頁1-19）。臺北市：五南。
- 單維彰（2019）。談素養評量—以中學數學為例。載於林永豐（主編），**邁向素養導向的課程教學改革**（頁1-19）。臺北市：五南。
- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（2020）。**十二年國教課綱國民小學標準本位評量工具彙編：生活課程**。
- 涂金堂（2009）。**教育測驗與評量**。臺北市：三民。
- 宋曜廷、周業太、曾芬蘭（2014）。十二年國民基本教育的人學考試與評量變革。**教育科學研究月刊**，59（1），1-32。
- 歐滄和（2002）。**教育測驗與評量**。臺北市：心理。
- Earl, Lorna. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.



綜合活動領綱中學習評量演變與落實素養導向之課題

徐秀婕

國立臺灣師範大學師資培育學院講師

臺灣教育評論學會秘書處公關組長

一、前言

素養是知識、能力和態度的群集整合能力，是在特定情境中可以採取有效能行動的能力或潛力（蔡清田、陳延興，2013）。十二年國民基本教育課程綱要核心素養發展手冊中明白揭示兩項重要改變，其一即為「以核心素養取代基本能力」（國家教育研究院，2015），素養導向為教學實踐的方針，而學習評量則可為檢核學生學習成效及精進教學品質之用。

綜合活動領域素養導向學習評量，不僅評量學生的知識、技能及態度，兼重學習歷程與結果，更強調學生能整合所學，應用於生活情境中（教育部，2018）。實施素養導向學習評量時，除研擬多元適切之評量方式、工具外，更重要的是學習目標、學習重點與評量之一貫性，素養導向學習評量重視課程、教學與評量系統化，課程設計之學習目標是根據學習重點而來，學習活動設計對應學習目標，評量設計也回應學習目標。突顯出教師必須擁有評量規劃與實施之系統觀點（吳璧純，2017），才能妥善設計與實施學習評量計畫。

二、綜合活動領域學習評量的重要改變

（一）評量類型演變

檢視綜合活動領域課程綱要，評量原則逐漸演變為兼具「促進學習的評量」（assessment for learning）、「評量即學習」（assessment as learning）和「學習結果的評量」（assessment of learning）等三種學習評量類型（吳璧純，2013）。綜合活動學習領域評量原則在九年一貫時強調教學活動直接達成教學目標，間接呼應能力指標，並選取適切之多元評量方式（教育部，2008），重視教學目標與學習活動之對應，能力指標與學習目標的連結尚屬間接呼應，僅強調多元評量方式，未針對評量評分指引和學習目標、學習活動充分對應。評量類型偏向「促進學習的評量」和「學習結果的評量」。現行領綱指出本領域學習評量應與教學結合，根據學習目標發展明確的評量項目、評分規準（教育部，2018）。學習評量的評量項目、評分規準成為貫穿學習活動設計的骨幹，已將評量類型轉向「評量即學習」的類型，也強化多元評量和適性教學關係。

（二）評量方式改變

九年一貫課程綜合活動學習領域課綱僅使用「宜採多元評量方式」，鼓勵教師依據評量目的運用口語評量、實作評量、檔案評量和高層次紙筆測驗（教育部，2008）。教師如果採用行為目標方式敘寫學習目標及設計評量時，以紙筆評量檢核認知、採用實作評量方式驗證能力或技能學習，並以檔案評量或口語評量來呈現情意態度，且教學實施過程中難以落實個別而全面性之口語評量，口語評量多搭配其他評量方法進行。雖運用多種評量方法，知識、能力和情意分立檢核，尚未能形成「促進學習的評量」與「評量即學習」。

進入十二年國教時期，綜合活動學習評量方式調整為高層次紙筆評量、實作及口語評量和檔案評量（教育部，2018）。落實素養在真實情境或生活中的評量，已難分割絕對的知識面、能力面和態度面素養能力，更應該進入知識、能力和態度的群集整合能力，方才符應素養導向學習評量。以實作及口語評量為例，依問題解決、技能、參與實踐及言行表性目標採用各種方式評量，課綱所列之三種評量方法，係屬以評量的目的搭配選用策略作為區分，更強化兼採各種方式確認學生學習成果。如教師設計野外炊事實作評量，歷程中亦透過菜單設計作業、與家人、師長分享的活動紀錄單、活動心得等高層次紙筆測驗輔助檢核學習成果。教師為能兼顧情意、技能與認知的學習內涵，須同時運用各種評量方式。

（三）評量規準與工具之強化

九年一貫課程強調評量兼顧文字描述與等級之方式多元呈現，現行領綱中明定學習評量結果應提供量化評量與質性描述，量化評量採標準參照評量，質性描述則應使用易懂的文字描述學習經驗，給予學生增強。當量化評量須採用標準參照評量時，教師增能研習便須妥適針對教師相對不夠熟稔的評量規準和以證據為本之評量。標準本位評量是近年來評量改革的重要趨勢，是配合素養導向課程、教學所發展的學習評量工具，用以做為評量參照依據（吳俊憲，2020），領綱期許教師應依據學習評量需求設計評量工具，建立客觀和具體明確的評量項目和評分規準（教育部，2018），具體明確之單元評分規準就需要本領域教師針對單元課程，依循標準本位評量進行設計。

三、綜合活動領域教師面對素養導向學習評量的課題

（一）綜合活動領域教師之評量系統化思維未臻成熟

素養導向學習評量引導課程、教學與評量系統化，有利於校正課程設計，以終為始落實課程、教學與評量環環相扣。素養導向評量引導教師思考學生如何學

習，凸顯教材與教法形成的學習鷹架。透過現場觀察，教師熟稔教材的知識技能架構，但對於教材、教法與評量所需的學科教學知能（Pedagogical Content Knowledge, PCK），則較不熟悉，這和前述的系統化思維環環相扣，教師必須掌握課程設計要同時兼顧學習活動設計和評量規準，否則又將落入評量學習成果，忽略歷程性評量，也忽略運用評量促進學習。

（二）綜合活動領域教師備課負擔大增

透過近年綜合活動領域標準本位評量各項研習，強調學習目標與評量指引對應、重視以學習任務證據呈現學習成果之標準本位評量觀念，並藉研習取得許多教師以標準本位評量修正課程設計之正向經驗。本領域課程重視結合生活情境，運用真實生活經驗，課本提供教材多經過教師重新轉化、設計。若每個單元參考標準本位評量內容規準，對照學習重點，均重新敘寫單元評量評分指引，調整教學活動，造成綜合活動領域教師負擔大增。即便透過社群共同備課，備課時間不足時，教師往往簡化備課以教學為優先考慮，又回到教師中心的課程設計。

（三）綜合活動領域教師亟須針對標準本位評量增能

為確實提供學習評量的證據，教師針對學習單元設計適切的評量工具。標準本位評量也具有證據本位評量的特性，明確對應評分規準的學習成果，才能納入評量證據，據此呈現學習成果的工具才是評量工具。教師常有以學習單做為評量工具之迷思，誤將學習單都列入評量，或知識評量不採筆試就寫學習單，將學習單當作開書考或隨學習活動累積為筆記，均屬對評量工具之迷思，亟待釐清。但自推動標準本位評量以來，參與綜合活動標準本位評量教師初階研習的比率不高，能進入高階研習和講師研習者更顯稀少，專家人才庫中的名單極其有限。綜合活動領域亟需增加工作坊辦理場次，帶領本領域教師理解標準本位評量的要領，並具體落實在單元模組設計，才能增進現場教師落實標準本位評量的能力。

（四）評量系統未能鏈結標準本位評量，成績難以轉換

綜合活動領域之學習評量依據各該主管機關訂定的學習評量準則及相關補充規定辦理（教育部，2018），現行國中小的成績處理系統在量化評量部分卻仍以分數方式登錄成績，如需轉換等第，並非以標準本位評量所得的等第來評定，而是以分數轉換等第的方式處理。現場綜合活動領域教師如在各單元都採用標準本位評量，但登錄成績系統時又必須轉換為分數方式登錄。這等於並未採用標準參照，而是繼續以相對參照進行評量計畫。學生得到的評量結果，仍舊是一組分數的加權結果，無法具體描述學生學習成果。

四、結語

筆者任教於國中時，曾遇到家長問及關於評量的問題：「綜合活動學期成績包含三科，領域成績 92 分，代表什麼意義？孩子到底學會什麼？」對教師而言，學期成績是數字的累計和平均，但對學生和家長而言，分數無法表達具體學習成果。國中成績系統雖納入質性描述作為評語，而教師所寫評語並非全數針對學習成果，也可能僅為評語資料庫中的片語組合。從課綱改變到現場教師理解、轉化與詮釋，落實素養導向學習評量並非一蹴可及。綜合活動領域學習評量應能掌握單元學習目標與單元評量評分指引之連結，加強學習重點與評量內涵之對應。素養導向學習評量更應以學習者為中心，兼顧形成性評量和總結性評量。總結性評量有如定錨，明示該單元學習的最終目標，描繪學生學習成果，而學習歷程中的檢核點，適為歷程性的學習評量，也是學習過程中學習重點發展的鷹架。透過檢核點作為錨點，學生得以了解個人學習的優缺點，展現創見、價值觀或能找出迷思概念，教師則了解教學如何調整，精進教學品質，提供優質學習機會，落實有效學習。

參考文獻

- 吳俊憲（2020）。素養導向學習評量理念與標準本位評量設計示例。臺灣教育評論月刊，9(9)，143-148。
- 吳璧純（2013）。從三種評量類型看多元評量的意義。新北市教育季刊，8，20-24。
- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，30-34。
- 國家教育研究院（2015）。十二年國民基本教育課程綱要核心素養發展手冊。新北市：編者。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/807/67316.pdf>
- 教育部（2018）。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綜合活動領域。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/27727/68160.pdf>
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。課程與教學季刊，16(3)，59-78。

素養導向評量之實踐與省思—以國小社會領域為例

徐柏蓉

臺北市文山區興隆國民小學教師

一、前言

「素養如何評量？」是推動十二年國教時，最被關切的問題之一。羅寶鳳（2017）認為在素養導向評量中，紙筆測驗仍有其必要性；國家教育研究院（2017）提出素養導向命題的三大重點方向，是引用生活情境或學術探究情境、整合運用知識與技能以處理真實世界或學術探究的問題、善用不同領域或學科所學來處理一個主題中的相關問題，且在實踐素養導向教學過程中，教師該問學生或學生該問自己的問題，就是好的素養導向試題。

在素養導向教學與評量的推動下，筆者任教學校亦朝素養導向原則進行評量設計。本文以國小社會領域為例敘述實踐歷程，並提出省思與建議。

二、素養導向評量實踐歷程

筆者任教學校的素養導向評量實踐，歷經下列歷程：

（一）學年社群共備

以筆者任教學校為例，中年級社會領域由導師任教，高年級由科任教師任教。在中年級部分，學年教師會在寒暑假期間進行共同備課，除了對照課程綱要掌握該年段學習內容與學習表現對應指標外，並檢視學期間學校重要活動（如體育表演會、學習博覽會等高峰課程、校外教學等），統整學生在正式課程及潛在課程的學習經驗，目標為促進生活經驗與社會領域學習間的密切連結，進而提升知識的應用與生活能力。

（二）領域社群共備

社會領域社群成員，來自各學年、科任、行政、特教班代表。每學期三次的領域社群共備時間，成員除了針對教學現況進行交流、分享創新教學活動、提出困難與互相回應外，行政及特教班代表亦從學校活動主體及特教班學生學習需求出發，給予社會領域教學活動與評量設計建議。

（三）素養導向命題

除了實作評量、檔案評量等形成性評量外，紙筆測驗亦是評量的一環，且多

用於期中、期末的總結性評量。在期中、期末的總結性評量試卷中，筆者任教學校目前是以約 30% 試題為素養導向命題作為配分比例上的默契，內容主要為統整評量範圍的主題，從各種官方網站（如市政府、區公所、觀光局）、新聞媒體報導等進行取材，結合當學期學校活動等進行素養導向命題。

(四) 審題會議

命題完成後，由任教同年段之教師進行共同審題，就單元比例、題型安排、內容取材、符合學生能力與生活經驗的題幹敘述、整體配分等，進行審查、建議與修改。

(五) 測驗結果分析

完成測驗後，針對學生答題情形進行試題分析，分析重點為學生答錯之原因，如迷思概念、選項內容的安排、生活經驗之重新評估等。

(六) 領域社群報告

於寒暑假備課日期間，安排跨領域社群教學成果報告，各領域針對教學與評量實踐進行經驗分享，互予回饋。

(七) 評量試題與分析舉例（配合四年級上學期康軒版教材第一～三單元）

1. 試題內容：認識文山區

文山區位於臺北盆地之東南，全區境內約有 4 分之 3 的地區，屬於海拔 50 公尺以上的丘陵地。景美溪由東向西貫穿中間，境內由北中南三條東西走向的丘陵，將文山區分隔成景美及木柵兩個開口向西的小盆地，聚落主要集中在海拔 25 公尺以下的盆地中，然而在地狹人稠的情況下，政府有計畫的開發山坡地，成功的在本區完成萬芳社區（140 高地）及政大二期重劃區的建設。（資料來源：修改自臺北市文山區公所）

（ ） 1. 文山區主要的地形與下列哪一地區相同？ ①屏東縣 霧臺鄉
②新竹縣 關西鎮 ③臺中市 大肚區 ④以上皆非。

2. 測驗結果分析

屏東縣霧臺鄉（山地）、新竹縣關西鎮（丘陵）、臺中市大肚區（台地）皆為本評量範圍課文出現的地形說明示例。在不超越課文提供的地形示例原則下，安排一個「以上皆非」的選項，作為誘答。檢討試題時先確認學生能正確回答三個

選項的地形，但答題結果竟出現選擇以上皆非的人數多於選擇新竹縣關西鎮的情況。分析原因，多數答錯學生是慣性選擇以上皆非（或以上皆是）的選項，顯然應避免此種選項以免降低試題鑑別度；另一原因是學生熟記臺北市地形為盆地，卻在選項中找不到答案，於是選擇以上皆非，如此則應針對學生讀題加強閱讀技巧。

三、素養導向評量實踐之省思

省思上述素養導向命題設計與實踐歷程，對素養導向評量提出建議如下：

（一）教師專業學習社群是教師專業成長的助力

在筆者任教的學校當中，從課程共備、試題共審到測驗結果分析，學年與領域社群都扮演幫助教師專業成長的重要角色；以社群的力量提供教師專業成長的支持，可供未來實踐參考。

（二）素養導向評量應兼顧評量與正義

許家驊（2019）曾評析，相較於傳統基本型試題，素養導向試題訊息長度通常較長，而開放題型之命題，其答案需要由學習者自行補充建構，對閱讀識字及閱讀理解能力不利的學習者而言，恐易造成評量誤差、無法正確評估其素養程度的結果，特別是對社會經濟地位、資源及文化弱勢族群可能更顯不利；徐柏蓉（2020）亦認為，生活經驗（life experience）與文化資本（cultural capital）在學習與評量過程中的潛在影響，使兼顧評量與正義成為素養導向評量實踐歷程中無法迴避的議題。對此，筆者任教學校的特教老師亦建議可透過差異化評量（如 A、B 卷、基本題與挑戰題）等方式，使評量目標彈性化，促進評量與正義的兼顧。

（三）素養導向評量應植基於素養導向教學

正如 Jang 與 Ryan（2003）所提「評量三角原則」，教學過程中的課程、教學、評量就像三股糾結在一起不可分隔之繩索，「素養導向評量」不應獨立於課程與教學之外憑空產生，而是需要結合生活經驗、從課室學習中經驗素養導向教學，從而使十二年國教課綱落實於學習中，如此才不會使素養導向評量淪為另一項「換湯不換藥」的教育變革。

四、結語

素養導向評量是落實十二年國教課綱的重要一環。筆者從實踐歷程中，提出

以教師專業學習社群提升教師專業能力、留意兼顧評量與正義、使素養導向評量植基於素養導向教學之省思，期能成為素養導向評量發展之參考。

參考文獻

- 徐柏蓉（2020）。十二年國教評量趨勢——素養導向標準本位評量。載於吳清基主編，*教育政策與發展策略（吳清基教授七十大壽論文集）*（頁150-166）。臺北：五南。
- 國家教育研究院（2017）。**108新課綱與素養導向命題精進方向**。取自https://www.ceec.edu.tw/files/file_pool/1/0J193582659306285510/17.pdf
- 許家驊（2019）。十二年國教課綱核心素養導向學習評量之 理念、設計實務與省思。*臺灣教育評論月刊*，**8**(8)，37-42。
- 羅寶鳳（2017）。因應時代改變的終身學習：素養導向的教學與評量。*臺灣教育評論月刊*，**6**(3)，24-27。
- Jang, E. E., & Ryan, K. E. (2003). Bridging gaps among curriculum, teaching and learning, and assessment. *Journal of Curriculum Studies*, *35*, 499-512. doi: 10.1080/0022027032000073877



以教學輔導教師制度促進素養導向教學的發展

張德銳

臺北市立大學與輔仁大學退休教授

一、前言

教育部從 108 學年度起，開始實施十二年國教新課綱，由於新課綱係採「素養導向教學」(competency-based teaching)。對於第一線的中小學教師而言，「素養導向教學」是一項須積極面對的專業挑戰與學習課題。對於學生而言，由於教育的不可回溯性，「素養導向教學」勢必只許成功，不許失敗；失敗的話，將嚴重影響學生生活適應的能力，也將對國家的競爭力產生深遠而不利的影響。

為了促進素養導向教學的實施與發展，本文擬從「教學輔導教師制度」(mentor teacher program)的角度加以探討。唯在討論此一主題之前，先略為分別說明一下素養導向教學與教學輔導教師制度的意涵。

二、素養導向教學的意涵

「素養導向教學」或稱「素養導向課程與教學」，簡言之，係指為培養學生「素養」，特別是「核心素養」所進行的課程設計、教學與評量。而「核心素養」是指在「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向下所細分的「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與應變創新」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感教育」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」等九項素養(教育部, 2014)。

葉興華(2017)指出素養導向課程與教學的設計，主要有三種型態：領域的、跨領域／科目的、以及主題式的素養導向課程與教學設計。葉氏認為在上述的三種型態中，領域內的素養導向課程與教學設計必須由各科目的授課教師在平日教學中落實，份量仍最大。跨領域與主題式的素養導向課程與教學設計則可以配合學校的活動、彈性學習課程等，設計學校本位的素養導向課程與教學，而其所占的份量相對較小。

范信賢(2016)指出，素養導向課程與教學設計的原則有四：(1)把知識、技能、態度整合在一起，強調學習是完整的，不應只偏重在知識上面；(2)強調情境化、脈絡化的學習，也就是朝向學習意義的感知以及真正的理解之學習；(3)強調學習歷程、策略及方法；(4)強調在學習中實踐力行，讓學生可以整合所學。

張德銳、林偉人(2018)指出素養導向教學的教學策略，宜先把握有效教學中的「清晰授課」、「多樣化教學」、「任務取向教學」、「引導學生投入學習過程」、

「確保學習成功率」等關鍵性教學行為。然後在有效教學的基礎下，教師宜持續學習與運用「分組合作學習」、「學習共同體」、「翻轉教學」、「學思達」、「差異化教學」、「建構式教學」、「多元智慧教學」、「問題導向學習」等等以學生學習為中心的教學策略，來帶好每一位學生，有效地培養學生的核心素養。

另外，在學習評量上，吳璧純（2017）主張，素養係發展而來的，不是灌輸而來的，亦即素養是要透過一次次的實際表現、反思和調整，逐步深化累加而成的。是故在學習評量上，吳氏指出教師可以運用多元評量、表現評量、真實評量等方式，例如實作、作品、報告、表演、紙筆測驗、學習歷程檔案等，來檢視學生的學習表現，並給予適當的回饋。

三、教學輔導教師制度的意涵

「教學輔導教師」（mentor teacher）是指「經由一定遴選程序選出而工作性質異於行政人員的資深優良教師。其職責在於提供同儕在教學上有系統、有計畫的協助、支持及輔導，進而促進教師專業發展，提升教師專業能力，提高整體教育品質」（張德銳，2021，頁4）。

「教學輔導教師制度」係歐美先進國家自1980年代起一個被普遍推展的實務，用以有效實施初任教師導入輔導並促進資深教師專業成長。國內教學輔導教師制度自2001年開始引進推動後，所服務的對象除初任教師之外，亦擴及新進教師、教學困難教師以及自願成長的教師。這些教師被泛稱為「夥伴教師」（partner teacher），以示和教學輔導教師共同成長的「夥伴關係」。

張德銳（2021）指出國內之所以推動教學輔導教師制度可以從三個角度來觀察：從夥伴教師而言，它可以協助初任教師導入輔導以及幫助教學困難教師解決教學困境；從教學輔導教師而言，其主要目的係促進資深教師的專業發展，並提供其薪火相傳與教師領導的管道；從學校革新與發展而言，它可以形塑同儕合作的教師文化以及推動學校課程發展與教學創新，進而提升學生的學習品質。唯從國內教學輔導教師的實施經驗來說，前二方面之目的業已受到關注，但隨著國內教育的發展趨勢，例如十二年國教新課綱的推行，第三方面的目的和功能之發揮在未來宜更加以正視。

四、以教學輔導教師制度促進素養導向教學

教學輔導教師制度是可以有效促進素養導向教學的，茲從教師領導、同儕輔導、研究教師設置、教學輔導工具運用等四個角度加以說明：

（一）教師領導

教師是教育改革的關鍵人物；沒有教師的參與和投入，教育改革是不可能成功的，而要讓教師參與教育改革的最佳途徑之一便是讓教師承擔起領導者的責任。諸多學者（如 Barth, 1988; Fullan & Hargreaves, 1996; Sergiovanni, 2002）分別從教師發展、課程改革、學校變革、學校文化、教育領導等角度，論述教師領導的重要性並開拓教師領導的研究範圍。教師領導已成為當代教育領導理論的主要發展趨勢之一。

教學輔導教師其實便是承擔著教師領導的任務，透過帶領初任教師、新進教師、自願成長的教師以及教學困難的教師，促進教師專業發展，提升教學效能。是故十二年國教新課綱的實施，宜善用教學輔導教師在教師領導的巨大潛能，也就是說，教育行政機關及各級學校可以先培訓這群資深優良教師先具有素養導向教學的能力，再由這群教師來帶領教師同儕實施素養導向教學，這樣便可以收事半功倍之效。

（二）同儕輔導

教學輔導教師與夥伴教師的互動方式，除一對一的輔導之外，更強調同儕輔導（peer coaching）的實施。「同儕輔導」是一種教師同儕工作在一起，形成夥伴關係，透過共同閱讀與討論、示範教學，特別是有系統的教室觀察與回饋等方式，來彼此學習新的教學模式或者改進既有的教學策略，進而提升學生學習成效、達成教學目標的歷程（張德銳，2001）。

同儕輔導所強調的教師同儕平等互動關係是中小學教師頗能接受的，它可以引領教師們以小組方式（原則上以同學年或同領域為主，但可以允許跨年級、領域或跨校）共同研讀、討論素養導向教學模式或技巧，然後透過示範教學或教室觀察與回饋，實施共同備課、觀課和議課，落實素養導向教學。

和同儕輔導非常近似的一個專業發展策略便是「教師專業學習社群」（teacher professional learning community）。為配合十二年國教的實施，筆者建議各學校可以鼓勵教師以組成社群的方式，由教學輔導教師承擔社群領頭羊的角色，來落實素養導向教學的學習與實踐。

（三）研究教師設置

臺北市政府教育局自從 2001 年開始實施「教學輔導教師」制度，已有近 20 年的光陰了，另自 2018 年起在教學輔導教師的基礎上，設置「研究教師」（research

teacher），凡擔任教學輔導教師二學年以上，至少輔導二位教師以上者，得申請擔任研究教師（臺北市政府教育局，2018）。

張德銳（2020）指出，研究教師的設置，固然有利於教學分軌以及教師生涯進階的推動，但以教學輔導教師和研究教師來推動學校的革新與發展，進而有益於學生的學習，才是此次制度改變所傳達的時代意義與精神。這一點從「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師及研究教師作業要點」第十一點所揭示，各校研究教師之職責如下：(1)針對現場教育議題進行研究，藉由長期教室觀察、教師輔導、共同研討、調查訪談、教學輔導等過程，利用科學方法蒐集資料並評估教育的各個面向，包括課程發展、教學創新、教育實驗、學生學習、教學方法、教師培訓和課堂動態等，最後提出建議與發展；(2)擔任教學輔導教師召集人、教師專業學習社群召集人等教師領導角色，協助學校推動教師專業發展（臺北市政府教育局，2018）。

為配合學校素養導向教學的推動，臺北市研究教師這幾年的研究主題也多與素養導向有關。以 109 學年度研究教師的研究計畫為例，建國中學曾慶玲老師的研究題目係：「建中校訂必修『專題寫作與表達』檔案評量之發展」；南湖高中賴宛瑜教師的研究題目係：「校園公共藝術與美感素養關係研究」；木柵高工張素靜教師的研究題目係：「國語文『探究式教學與素養導向評量』課程模組設計之探究」；南港高中邱健銘教師的研究題目係：「學習歷程檔案的教學與實作」（臺北市校長及教師專業發展中心，2020）。

(四) 教學輔導工具運用

教學輔導教師在實施教學輔導時，主要的工具有三，即教學觀察與回饋、教學檔案製作與分享、教學行動研究。茲說明這三者與素養導向教學的關係。

1. 教學觀察與回饋

十二年國教課程綱要總綱規定（教育部，2014，頁34）：

為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。

由此可見，課室的教學觀察與回饋行將成為中小學教師教學現場的常態，如何善用教學觀察與回饋這一個利器而有益於素養導向教學的施行與發展，是學校與教學輔導教師可以用心規劃與執行的（張德銳、林偉人，2018）。

2. 教學檔案製作與分享

教學檔案的製作與分享，也是教學輔導教師與夥伴教師在素養導向教學的成長利器之一，這是因為「凡是走過的必應留下足跡」，而教學檔案最能代表教師在教學現場實踐素養導向教學的完整歷程。透過教學檔案製作，教師可以反思自己在素養導向教學的過程與結果；經由教學檔案的交流與分享，教師可以傳承素養導向教學的經驗，建構素養導向教學的集體智慧（張德銳、林偉人，2018）。

3. 教學行動研究

此外，行動研究亦可以是素養導向教學專業成長的利器之一。教學輔導教師與研究教師經培訓後，多具有行動研究的能力，是故學校可以鼓勵教學輔導教師與研究教師帶領教師同儕，善用行動研究工具，一方面解決素養導向教學的實施問題，另一方面做為解決問題後，個人及集體教學實務智慧的建構（張德銳、林偉人，2018）。

五、結語

教育部在《中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人》中，明白宣示要「建構中央—地方—學校三級教學輔導體制」（教育部，2012，頁 90）：

建立學校內的教學輔導教師制度，落實中央與縣市國教輔導團運作，增加三級輔導諮詢教師的減授時數，加強橫向統整以及縱向連結學校教學輔導制度，邁向三級輔導諮詢教師的法制化與專職化，以建構從中央到地方到學校的三級課程與教學輔導網絡，成為教師專業發展支持系統。

這個三級教學輔導體制，係十二年國教新課綱推動的一個重要環節。很可惜的，教育部及各界教育人士對於這個體制並未給予應有的重視，以致這個環節迄今仍在失落中。如何善用這個體制推動十二年國教新課綱以及如何善用教學輔導教師這個制度來促進素養導向教學的發展，是國人可以努力的方向之一。

參考文獻

- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，30-34。
- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：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，5，1-7。
- 張德銳（2001）。共譜教師專業成長的新樂章—談同儕教練。中等教育，

52(2)，134-143。

- 張德銳（2020）。臺北市教學輔導教師與研究教師制度的現況與展望。臺灣教育評論月刊，9(12)，43-50。
- 張德銳（2021）。教學輔導教師與教師領導之研究。臺北市：高教。
- 張德銳、林偉人（2018）。以教師領導促進素養導向教學的發展。臺灣教育評論月刊，7(4)，130-135。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人。臺北市：教育部。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 葉興華（2017）。談素養導向之課程與教學設計—從《十二年國民基本教育課程綱要總綱》談起。載於臺北市府教育局主編，臺北市國小共同備課手冊—社會領域篇（頁1-9）。臺北市：臺北市府教育局。
- 臺北市府教育局（2018）。臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師及研究教師作業要點。臺北市：臺北市府教育局。
- 臺北市校長及教師專業發展中心（2020）。2020 教學輔導教師及研究教師在臺北研究論文發表會手冊。臺北市：臺北市校長及教師專業發展中心。
- Borich, G. D. (2004). *Effective teaching methods* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Katzenmeyer, M. & G. Moller (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (3rd ed). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York, NY: Routledge.

從技專考招新制談技職體系素養評量的教育接軌與選才機制

陳奕璇

聖約翰科技大學數位文藝系副教授兼學務長

一、前言

十二年國民基本教育新課程綱要（以下簡稱 108 課綱）在 108 學年度正式實施，為了連貫 108 課綱教學與評量的核心精神—素養導向，並補強現行的多元入學制度，111 學年度起大學及技專校院考招新制全面落實。技專校院如何在招生面臨少子女化海嘯的當下，穩固地經營與發展；同時對於即將到來的全面性考招變革，穩健地落實「招生選才專業化」、優化考招機制，以網羅適性適才的學生，並接軌 108 課綱素養導向的教學與評量，持續培育且深化學生的專業技術與跨領域思維，實為艱鉅棘手的挑戰。

綜觀教育界對於素養導向教學與評量的見解，因其專業領域、教學經驗與教學場域有所差異；然而，與十二年國教素養教學及評量密切相關的技專考招連動變革的宣導，自 104 年起，已歷經 300 餘場由教育當局指導的諮詢會（包括技術型高中及綜合型高中實作評量會議、技專校院招生入學制度工作會議、多元入學研議會議、學習歷程檔案移轉對接及運用會議、招生變革公聽會、技職共同科試題素養及題庫會議等），由此彰顯技專考招新制勢在必行的重要性（教育部技職司，2018/05/15）。儘管經由多次專業諮詢而擬定的新式選才策略與育才願景，依然免不了在執行層面，與校方、教師產生理念與推動策略上的認知落差，故本文將從技專考招變革面向，檢視素養評量脈絡下教育接軌與選才機制，潛藏的執行問題。

二、以素養為本的命題原則：跨域、學術探究與技術專業能力的潛在矛盾

為對應及銜接以素養導向為主軸發展的技術型高中（以下簡稱技高）課程與教學，四技二專統一入學測驗的命題策略與試題內容設計，將調整為以系統化方式連貫各學習階段、統整各領域科目進行素養導向命題，藉此讓共同科目試題鑑別學生的檢索、推論、延伸應用、分析等不同層次的能力；專業科目試題透過情境化命題，評量學生的推理統整、探究思考、實務操作、生活應用等不同面向的專業知能與跨領域能力（教育部技職司，2018/05/15）。

從技職司對於統測試命題策略轉變的強調與策略說明，顯見不單只是技職教育素來注重的認知理解、操作及實務應用能力，甚至廣泛的「整合運用、跨領域、

跨學科」能力，以及更高層次的「情境化的認知推理與學術化的探究解析」能力，均被納入技專統測素養導向試題的命題方針。此番命題革新雖然本意在於呼應 108 課綱素養導向的學習內涵，但如一味地因應素養評量的方針，而招致共同科目試題內容過度聚焦於綜整及跨領域能力，恐怕容易削弱學生對於技職教育中，共同科目學科本質專業性與知識價值的認識及重視；再者，專業科目的命題如未拿捏得宜，過度側重鑑別學生學術化的深究解析能力，恐輕忽了技職教育專業科目涵養技術專才與實務導向的教育本質，更可能再度迫使技職教育趨向學術化。

三、實作評量的選才美意可能淪為專題競賽輔導的工具表象

108 課綱對於技高各群課程綱要增加專業實習（含技能領域）學分，各群新增 15 至 30 學分之部訂必修群專業及實習科目（累計達 45 至 60 學分），及校訂必修專題實作 2 至 6 學分。教育部進而指出，依課綱強化各校的實作設備與專業技術場域，並積極推動技高的實作評量；此外，為了培育學生具備產業跨領域能力的基本素養與實務量能，技高各群的技能領域科目發展，均經由屬性相近的科別，先篩選出共通基礎技能，再加以整合為技能科目，藉此革新統整，企盼涵養學生具備跨科別的共通基礎素養與跨領域思維（教育部，2014）。至於技高實習課程的發展，則從當前產業及跨領域職能中，導出不同科別間共通的基礎技能，接續轉化為可供不同科別學生共同修習的實習課程（李懿芳、胡茹萍、田振榮，2017）。

技職體系普遍肯定實作評量的特色—能具體了解學生對問題的實際理解層次、問題解決能力、投入程度、自我表達能力，故實做評量較能完整呈現學習歷程與成果。但當實作評量被正式列為技專考招新制的選才項目時，評量標準的公正性、場域的專業性、施行做法的客觀性等則備受檢視與高度關注。教育當局為回應技職教師對於實作評量配套不足的質疑，提出強化技高端實作設備與技術場域的獎勵與補助措施；再者，鼓勵技高端與技專端積極交流，讓技職生至技專進行技術實作，技專教師至技高指導專題實作。技高與技專的交流合作，原用意在於讓學生透過實作，進而了解技專的產業鏈結並釐清自己的發展性向，以利未來實作評量的適性選才；但值得注意的是，技職體系在少子化衝擊下面臨的招生困境與無奈，常導致此番交流與招生播種的選才育才教育理想，變相地轉化為技專端憑藉技高學生既有的技能，配合辦理對接的專題實務競賽，以簡便地讓學生獲取實作競賽獎項。此現況使學生在專題實作或競賽歷程，僅是既有能力的展現，並無正向刺激、挑戰與動機，以啟發自主探索及確立性向，更可能間接侵蝕技專端本質應具備的系科行銷與系科特色強化的主動性與積極性。

四、學習歷程與多元表現可能潛藏隱性的學習表現落差

呼應十二年國教「成就每個孩子—適性揚才、終身學習」的教育願景，以及 108 課綱素養導向的核心精神，技專考招變革的基本方針，以尊重每個學生生命主體為起點，透過多元化的評量檢核，精進技專選才機制（教育部技職司，2018）。具體的銜接與評量方式則是：技高引導學生建立學習歷程檔案資料（包括：基本學籍資料、修課紀錄、課程學習成果、多元表現），作為未來升學的備審資料，同時藉此引導學生反思自身的選課脈絡、思考如何選課、檢視學習成果，幫助學生適性發展。技專依系科發展特色與屬性，建構具客觀性、鑑別性、公平性、一致性的評量尺規，運用尺規審查學生的備審資料，藉此了解學生學習性向與發展方向，而不再單憑成績挑選學生，以達成適性選才。

「學習歷程檔案」的建構本意，是要彰顯技專選才首重學習「歷程」，而學習「成果」則是其次。累積延續性的學習歷程檔案資料，比過去一次性展現的學習成果書審資料更為真實且難以造假；但相對地，也表示三學年的學習歷程，至少有五個學期需積極累積多種學習活動與多項階段性成果，因此，升學壓力不減反增。回顧傳統的書審資料已不乏有他人代勞製作的歪風，如今，考招變革下的學習歷程檔案堪稱再創新商機，甚至補教業者被媒體批露，為學生需求提供套裝服務、量身打造（諄筆群，2021）。再者，評定學生「多元表現」的良好立意，恐在未考量就學資源、社經背景、文化資本等學生個別差異，造成隱性的學習表現落差，而促成「社會再製」現象。如此變相的學習歷程展現與多元評量，恐將宛如多元入學方案常被諷喻為多錢入學（劉旨峰，2016）。

另一考招新制的變革則是「評量尺規」的發展，評量尺規的建構本質，有助於技高了解技專系科的特色與人才需求，且透過技專系科揭示尺規的審查細項，可讓學生自主思考自身是否適合該系科；此外，評量尺規可讓技專端同一系科內的教師，進行選才作業時，具備較一致的衡量標準與客觀性，降低過往教師個體的主觀評價，讓選才機制較公平公正。近年，各技專已逐步在教育當局的督導下，進行評量尺規的擬定作業，過程中多次邀集技高端教師共同協助尺規內容的檢視與修正，期盼讓尺規的評定項目，不僅能接軌 108 課綱的素養教學與評量內容，也具備評量選才的可行性。然而，值得注意的是，不少技專系科在面臨龐大的招生壓力，與未能及時了解 108 課綱素養教學與評量內涵的現況下，評量尺規的基本審定細節，近乎全然依循技高端對應學群的學生特質而擬定，而非透過專業教師群通盤思考系科本身的特色亮點與對接培育的技術能力，來擬訂評量尺規的基本內涵，如此迫於招生現況的扭曲作法，實在難以達成考招新制所企盼的優化選才機制與專業育才理想。

五、結語

108 課綱新式的教學評量，與連貫對應的新式考招選才機制，這波全面性的教育革新，不只帶動制度及教學思維上的創新轉化，更是十二年國教素養教學與評量後續教育接軌及育才揚才的全新挑戰。技專考招新制的本意，在於促使選才機制優化、專業化，並讓面臨素養導向教學與評量的高中職生，未來得以具備適性且多元的專業選才途徑，進入適合的校系，銜接並深化專業知識及技術能力；同時讓技專強化系科選才特色、兼顧學生個別學習差異與專業化技術課程，讓技職教育體系的學習內容，能具備務實致用與強化產業鏈結的特色。108 課綱已落實一年，但至今多數技專學校與教師仍對考招新制與對應的配套措施，感到繁瑣龐雜與混沌不明；近期，教育當局雖邀請積極投入並推動考招新制的試辦前導學校進行實務分享，讓他校觀摩如何因應素養導向評量的銜接與考招變革，但，前導學校多屬學術型大學，而學術型大學的成功範例與推展經驗，能否轉化應用在技職體系的問題與施行困境，仍有待檢視與考驗。

教育改革政策的推行，確實無法在短時間達成效，但，衷心期盼在考招新制全面落實前的試辦期，針對配套不完善具體的改革措施，教育主管機關能戮力系統化地檢討修正，而非逐步滾動式的調整，並有效率地讓支援行政的校方、教學第一線的教師，及參與考招的學生，盡快熟悉革新的內涵，以幫助學生在歷經素養的教學、評量，能接軌優質的選才機制，以持續接受更深層且適性的教育。

參考文獻

- 李懿芳、胡茹萍、田振榮（2017）。技術型高級中學技能領域課綱理念、發展方式及其轉化為教科書之挑戰。*教科書研究*，10(3)，69-99。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<https://ftt.tw/0YFLI>
- 教育部技職司（2018/05/15）。111學年度技專校院考試及招生制度連動規劃與配套。取自<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8059/58642/11c3e92e-f44a-46ec-ab7f-aadeae9cf893.pdf>
- 淳筆群（2021/01/25）。學習歷程檔案的「驚奇」歷程。風傳媒。取自<https://www.storm.mg/article/3337745?mode=whole>
- 劉旨峰（2016）。學習歷程檔案評量的介紹與發展，*T&D飛訊*，217，1-16。

生命教育評量規準的規劃與使用

劉桂光

臺北市立復興高級中學校長
社團法人中華點亮生命教育協會理事長

一、前言

108 新課綱的特色之一是以核心素養為課程連貫與統整的主軸，各個教育階段都有根據總綱三面九向轉化的核心素養，而各領域/科目的「學習重點」均需對應到核心素養，形成一個環環相扣、彼此呼應的課程架構（洪詠善，2018）。其中各領域/科目的「學習重點」包括「學習內容」與「學習表現」。在評量上，「學習內容」偏向知識面，屬於訊息記憶、資料統整、內容解釋為主，傳統的評量方式就可以處理。但是過去的教學重在知識內容的傳遞，都以紙筆測驗為主。而學生的學習歷程、思考的過程、能力是否習得？這些有關於「學習表現」的部分要如何呈現與評量？對老師們來說是不容易聚焦的。

以生命教育領域綱要中的「哲學思考」為例，在這個主題中有關學生學習思考素養的「學習內容」是：(1)偏見及錯謬的各種形式與正確思考的基本邏輯。(2)正確思考的方法、技能與態度—「立場不必中立，態度必須公正」以掌握事實、分辨價值並進行判斷。在教學與評量上相對容易掌握只要針對形式、基本邏輯、各種方法進行評量，容易有標準答案，可以用紙筆測驗、量化評分的方式處理。但「學習表現」：具備適切的思考素養，以進行人學探索、終極關懷、價值思辨及靈性修養。所謂的「適切」，或是「學習內容」中提到的：「態度—『立場不必中立，態度必須公正』」這樣的學習重點該如何來進行評量呢？如何做到盡量的客觀？如何做到不同的教師在同一個單元的評分有著一致性的參考規準？甚至可以據以作為教學與評量規畫的參考，俾使教學能確實達到課程單元的目標，落實課綱希望培養的核心素養？這些新課綱所帶來的問題，確實困擾著現場教學的老師們。

二、評量規準的規畫

復興高中這幾年承接了「臺北市課程發展工作圈校際學科平臺」中之綜合領域的各項工作，並於 109 年受命發展並規劃領域內各學科的評量規準與教學示例，即是著眼於此。希望透過學科平臺規畫學科內共用的評量規準，提供各校教師參考。更進一步希望教師在教學上能以終為始地參考評量規準，規畫出適切的教學與表現任務，呈現教師教學與學生學習的歷程，進而落實核心素養的教育目標。

國教院測評中心的任宗浩主任（2018）指出：「對應十二年國教課綱的理念，

評量有一個更新的概念：評量過程或評量本身就是學習的一部分（assessment as learning）。」因此他提出的參考建議是利用多元的評量標準，以多元化的角度來引導並檢視學習成果。其次是明確地讓學生了解評量標準，一方面可以讓學生感到有學習自主權，另一方面透過讓學生瞭解目標，朝向目標完成任務、引導學習。而透過這樣的評量規畫也可以完整地看到學生的學習歷程，幫助學生看見自己的改變與成長，甚至更進一步引導學生透過學習目標建立自我評量，讓學生更了解自己，增進後設反思的能力。也就是說，素養導向的評量必須結合素養導向的教學，而連結評量與教學去對應到課程單元目標的就是依據課綱所建立的評量規準（任宗浩，2017）。

因此，校際學科平台生命教育科負責學校復興高中，邀集了相關領域的專家學者及現場教師，著手規畫生命教育的評量規準。我們邀請了有臺北市立大學學習與媒材設計學系方志華教授、法鼓人文大學生命教育碩士學位學程辜琮瑜助理教授、中華點亮生命教育協會秘書長彭川耘老師、法鼓山人文社會基金會心六倫講師丁淑惠、復興高中劉桂光校長、復興高中姜韻秋老師、東吳大學哲學系兼任講師陳奕融老師、基隆女中翁育玲老師、松山高中張洸源主任、成功高中蔡佳芬老師、西松高中方美蘭老師，共同組成「評量規準的研發小組」（以下簡稱「研發小組」）以工作坊的方式從解讀領綱進行定義說明、討論規準的模板、分組依據生命教育的領綱進行規準的討論、再全體進行資料彙整，結合理論與實務地完成的生命教育的評量規準。

我們以生命教育領綱的主題 B「人學探索」來說明規畫結果，領綱的學習重點（如表 1），主題類別下有兩個項目 a.人的特質與人性觀、b.人的主體性與自我觀。

表 1 生命教育領域課程綱要：B 人學探索—學習重點。

類別	項目	高中生命教育科		綜合活動領域內涵架構	
		學習表現	學習內容	主題軸	主題項目
B. 人學探索	a. 人的特質與人性觀	生 2-V-1 具備跨領域人學探索與建構全人人學的基本素養。 生 2-V-2 能以適切的人學為基礎，探討人生終極課題，進行價值思辨與靈性修養。	生 2-V-1 全人人學的基本素養	1. 自我與生涯發展 2. 生活經營與創新	d. 尊重與珍惜生命 a. 人際互動與經營
	b. 人的主體性與自我觀		生 Bb-V-1 人的主體尊嚴與自為目的性（人是「客體（object）」更是「主體（subject）」。 生 BbV-2 「我」與「我的身體」、「我的心理」、「我的理性」、「我的感性」的關係與差異	1. 自我與生涯發展	d. 尊重與珍惜生命

資料來源：生命教育領域課程綱要

我們以項目 b 為例，研發小組根據學習內容，針對「人的主體性與自我觀」這個項目進行討論，並分成兩個向度：(1)主體與主體性、(2)自我與自我觀，分別定義為：「了解人做為主體，具有怎樣的主體性，且其與尊嚴的關係。」、「了解每個人做為不同的主體，擁有其獨特性，因而能依據自身的獨特性培養適切的自我觀。」然後將這兩個向度根據學習表現分成：優 A、良 B、可 C、待加強 D、未達 D 五個等級，在規準設定上盡可能兼顧到學習的內容與表現，以使教師與學生都能參考規準進行教學的規劃與學習的提升。(如表 2)

表 2 生命教育領域課程綱要：「B.人學探索-b 人的主體性與自我觀」之評量規準表

主題：B.人學探索 次主題：b.人的主體性與自我觀						
學習表現：2b-V-1 能以適切的人學為基礎，探討人生終極課題，進行價值思辨與靈性修養						
向度	定義說明	優 A	良 B	可 C	待加強 D	E
1. 主體與主體性	了解人作為主體，具有怎樣的主體性，且其與尊嚴的關係。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識主體與客體的區別 2. 了解到人是客體，更是具有自為目的性的主體 3. 與人相處時能夠尊重他人的主體尊嚴 4. 與人相處時能夠適當地為自己爭取基於主體尊嚴而應受到的對待 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識主體與客體的區別 2. 了解到人是客體，更是具有自為目的性的主體 3. 與人相處時未能注意到自己與他人皆有同等的主體尊嚴，因而只會尊重他人的主體尊嚴，或只為自己爭取基於主體尊嚴而應收到的對待 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識主體與客體的區別 2. 了解到人是客體，更是具有自為目的性的主體 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認識主體與客體有所區別，但無法清楚說明區別為何 2. 了解到人是客體，更是具有自為目的性的主體，但無法清楚說明自為目的性的意涵 	未達 D 級
2. 自我與自我觀	了解每個人做為不同的主體，擁有其獨特性，因而能依據自身的獨特性培養適切的自我觀	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能夠知道自己與別人在各種特徵上有所不同，因而自己具有獨特性 2. 能夠從自己不同於他人的獨特性中，梳理出自己較為優秀或較為不足之處，並且根據自我的獨特性，肯定自我的價值，型塑人生目標 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能夠知道自己與別人在各種特徵上有所不同，因而自己具有獨特性 2. 能夠從自己不同於他人的獨特性中，梳理出自己較為優秀或較為不足之處 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能夠知道自己與別人在各種特徵上有所不同，因而自己具有獨特性 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 易受他人的自我觀影響，無法擁有一個穩定的自我觀 	未達 D 級

資料來源：生命教育校際平台評量規準研發小組

三、評量規準的使用與推廣

（一）評量規準之使用

關於評量規準的使用，這牽涉到教師們的教學習慣，我們建議教師們應先熟讀領域課程綱要，並且就自己所教學生的先備知識與學習經驗加以規劃，那些學習重點要先處理？那些是要放在稍後再進行教學？將課程與教學的先後邏輯規劃好，並不是所有學校的學生都一樣，然後再參考評量規準進行教學的設計。這個部分並不容易處理，我們建議教師進行社群共備，大家分工合作完成的規劃也比較周延些。

將學習重點的教學規劃完成之後，教師們以終為始地參考評量規準進行教學內容的設計，不論是主題目標的設定、進度時間的安排、教學內容的揀選、提問的設計、表現任務的規劃，都可以參考評量規準的內容進行處理。也可以將評量規準分享給學生，甚至跟學生進行討論產生共同的規準，這樣既能幫助教學也能吸引學生參與課堂的學習。也就是說評量規準在使用的對象上，可以從教師與學生兩方面來思考。

接下來為了讓教學與評量規準更具有適切性與可用性，我們建議共同備課之後進行公開授課，授課教師可以透過這樣的方式掌握更細膩、更具體的學生學習樣態，授課教師與觀課教師據此進行議課，再來研修討論教學的規劃與評量規準的調整，而不同教師之間也可以據此進行彼此評量的校準，而使生命教育偏向質性評量的學科特質更具有客觀性。

在使用上我們還要特別提醒，固然評量規準可以做課程、教學設計的參考，可以成為學生學習的指引，可以是多元評量的依據，但是這個評量規準仍然只能是參考，教師仍應該保持彈性，考量到學生的特質、先備條件、教學的環境與時間等因素進行調整，規準存在的目的是協助確認教學目標之達成，不能本末倒置。

（二）評量規準之推廣

在推廣上，未來臺北市的生命教育學科平臺將持續邀請現場的老師們加入研發小組進行教學示例的撰寫，也會根據前文提到的流程，從共備、授課、觀課、議課到持續的調整，最後會放在課程工作圈的網站，並轉給各校所有的生命教師參考使用。這個推廣的方式也結合了新課綱每學年需要公開授課一次的規定，透過這樣的方式既能完成公開授課，也能帶動教師共備，同時間可以進行支持性的課程評鑑，也就是以輔助課程、教學與評量更臻完善的角度來進行，這也是評量規準規劃的重要目的。

四、結語

評量規準在過去的教學經驗中是不曾使用的，雖然老師們都知道評量的重要性，但要能落是新課綱素養導向的教學與評量，教師夥伴仍需要更多的討論分享與實作體驗，這也是我們結合學術理論、教學現場與民間推動生命教育經驗進行評量規準規劃的主要目的。未來這個評量規準仍有待現場實際的教學運用並進行調整之後，才會更進一步發揮其功能。各校教師也應根據校內學生的學習狀況，透過掌握學生學習經驗進行調整。教育本身就應該是不斷與時俱進的，透過團隊的力量，我們以終為始，以能力、素養為目標，為領域內的教師夥伴規畫共用的規準，希望透過規準的設計促進教學與學習目標之達成，並期盼能為現場的教師們節省氣力，帮助大家聚焦素養導向的教與學，從規準設計提問教學，帶動學生更有動能地投入課堂以培養自主學習的積極態度，讓我們的教與學可以變得更好。

參考文獻

- 任宗浩（2017）。素養導向評量。國教院電子報，166。 https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=2&edm_no=166&content_no=2941
- 洪詠善（2018）。素養導向教學的界定、轉化與實踐。課程協作與實踐第二輯，頁 58-74。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。
- 任宗浩（2018）。素養導向評量的界定與實踐。課程協作與實踐第二輯，頁 75-82。教育部中小學師資課程教學與評量協作中心。



從師資生習作探討現職教師 素養導向紙筆測驗評量設計能力

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

一、前言

課程、教學與評量是必須一體一貫思考的三個環節。十二年國教課程綱要既然強調培養核心素養，課程與教學既已趨向以素養為導向進行設計或實施，那麼最終自然要以素養導向的評量，來檢視學生是否習得核心素養。此外，考試領導教學乃為不爭的事實，因此透過素養導向的評量設計，也方能引導素養導向的課程設計與教學，其重要性不容忽視。

素養導向的評量設計與過往的評量有所不同，部分現職教師對此抱持消極觀望、怨尤抗拒的心態，或者不明就裡的陷入不知所措的茫然焦慮中。然而，素養導向的評量設計是否如想像中的艱深困難，實有必要辨認或釐清。

素養導向的評量必須是多元化的設計，兼顧各式各樣紙筆測驗、非紙筆測驗或實作評量，惟本文僅就紙筆測驗相關的素養導向評量設計做為探討。首先簡述筆者指導師資生設計素養導向紙筆測驗試題的歷程，展示師資生的習作成果，藉此展望現職教師對素養導向評量設計的能力，並進一步論述現職教師奠定素養導向評量設計相關知能的幾個重要面向。

二、師資生指導歷程與習作成果

筆者擔任教育專業課程中「學習評量」此一學科，其中安排一個單元專門講授「素養導向的學習評量」。本單元分配兩週的時間，第一週第一節課提供素養導向評量紙筆測驗的範例試題供學生觀摩，說明其設計要素與原則，並釐清一些常見的迷思概念。第二節課即請學生依未來任教領域或學科做同質性分組（亦有部分學生個人獨自一組），選定特定單元，使用教師提供的國家教育研究院範例試題表格，開始發想素養導向紙筆測驗之評量情境與多道試題。

各組課堂發想與設計之時段，教師進行組間巡視，並給予隨機指導。由於課堂時間有限，且為第一次實作嘗試，第一週第二節課下課時，各組均未能完成，教師囑咐學生課餘利用時間繼續討論並完成，次週在課堂上須進行發表與討論。

第二週的課堂，各組簡報所設計的素養評量情境與試題，教師與同儕則提出問題詢問或回饋建議，由設計小組說明答覆或者參考修訂。報告結束，各組再利

用課餘時間修訂，一週內修訂完成，寄交習作定稿給教師批閱評分。

師資生提交之素養導向評量設計習作，挑選三份呈現如下。（限於篇幅，習作中的情境範疇、評分準則、學習內容、學習表現、試題概念與分析等資料未呈現）

（一）高中國文《蘭亭集序》

1. 題目：由《蘭亭集序》探討宗教和生命
2. 題幹：

《蘭亭集序》的內容主要是說聚會非常好、非常快樂，但這麼美好的聚會卻令人樂極生悲，想到人生苦短，因此它是個悲傷的文獻，講人面對時間的哀傷。在哀傷中，王羲之還有個重要的體悟，發現莊子所說的「齊物等觀」；「齊彭殤、一死生」都是騙人的，之所以如此說，不是反儒或行儒，而是因為他是道教徒，故根本不信老莊思想。

照目前一般人的理解，魏晉不就是清談老莊嗎？怎麼會批判老莊？道教不就是老莊的宗教化嗎？王羲之既是道教徒，又怎麼能不信老莊？這是由於對傳統文化無知。

道教很複雜，教中有教，且大多數教派都不信奉老子。如漢代太平道。漢魏南北朝期間信老子的，僅一個天師道，莊子被道教人士信重，則要晚到隋唐。

王羲之一家人都擅長書法，其後子孫綿延，書法之傳不墮。他們這家族之所以如此善書，即因他們是個道教家族，像是王羲之的名字有「之」字，「之」是道民之標誌，所以可能與名無關。南北朝期間著名道教徒，如裴松之、劉牢之等都是如此，皆不避家諱。

道教是很特別的宗教，是根本意義上的文字教，道士只以一根筆為法器，上章、拜表、寫符，就能通鬼神，替人祈福去病。所以漢魏南北朝間之大道士無不善書，王家正是一個鮮明的案例，也因為他們有宗教關懷，故特能感受到生命飄忽衰亂之苦，急於尋求超越，所謂「詩人之憂生」也。

面對生死問題，每個人處理的方式不同，如桓偉詩：「主人雖無懷，應物寄有為。宣尼遯¹沂津，蕭然心神王。」是以孔子為榜樣的。孔子在當時人心目中，是能逍遙舞雩、可行可藏的。

謝安則說：「醇醪²陶元府，兀³若遊羲唐⁴。萬殊混一象，安復覺彭殤。」採用的是莊子那般齊彭殤、一死生的態度。王羲之說：「固知一死生為虛誕、齊彭殤為妄作。」正是針對謝安而發。

《蘭亭詩集》還有個孫綽的後序，則又呼應著王羲之，說：「耀靈⁵縱轡⁶，急景⁷西邁，樂與時去，悲亦系之。往復推移，新故相換，今日之跡，明復陳矣。」

看這些詩文，你自能理解到他們的集會並不只是吃吃喝喝、賞風景、聽絲竹、玩耍玩耍而已，貫串於其中的，是一種生命意識。面對死亡，或興發了憂生之嗟，或尋求超越之道。

——節選與修改自龔鵬程〈談書法中的生命意識：路上無人，天上炮響〉

※注釋：(略)

試題一：

看完本文後，有四位同學對此進行討論。請問哪位同學對生命的看法與王羲之相同？

(A)小棋 (B)Mio (C)肥宅 (D)Gene*



小棋

面對死亡，我是保持「泰然自若」的態度，所以我十分認同桓偉說的：「主人雖無懷，應物寄有為。宣尼遊沂津，蕭然心神王。」

Mio

我覺得生死也沒什麼好畏懼的吧！因為這也不是人可以控制的啊！

肥宅

「死生壽夭，等量齊觀。」何必去在意生和死、長壽和短命呢？不都是差不多的嗎？

Gene

對於光陰的流逝、生命的終結，總是讓人感到哀傷，就像孫綽說的：「耀靈縱轡，急景西邁，樂與時去，悲亦系之。往復推移，新故相換，今日之跡，明復陳矣。」一樣。

試題二：

根據上述文章，關於道教的敘述何者錯誤？

(A)道士只以一根筆為法器，上章、拜表、寫符，就能通鬼神，替人祈福去病。所以漢魏南北朝間之大道士無不善書。

(B)《蘭亭集序》的內容展現了美好的聚會，同時也呈現哀傷的意涵，王羲之也在其中表現他反對莊子「齊彭殤、一死生」、「齊物等觀」的思想。

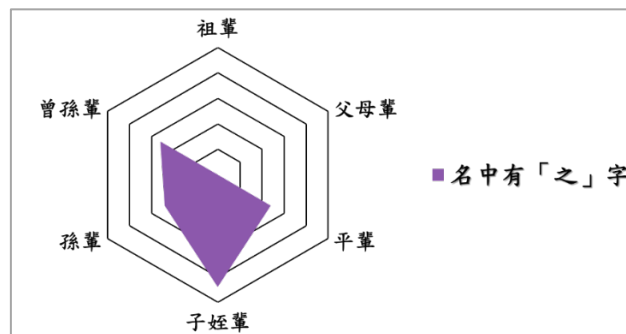
(C)王羲之為道教教徒，因為教中有教的緣故，所以道教派系非常複雜，不過大多數教派都信奉老子。*

(D)道教所展現的宗教關懷，也使他們能感受到生命飄忽衰亂之苦，急於尋求超越，所謂「詩人之憂生」也。

試題三：

下圖為淑惠上台報告時，根據王羲之家族人物中名字出現「之」字的數量所整理的雷達圖。請回答以下問題：

1. 請問從哪一輩開始名字中出現大量的「之」字？
2. 你認為可能的原因為何？



(二) 國三英語文 A Letter to Grandma 單元

1. 題目：A Letter to Grandma
2. 題幹：

Dear Grandma,

Long time no see. Christmas is coming and I plan to visit you recently. Are you all good? I still remembered that last time I visited there, the weather is freezing, but I'm really impressed by the Santa Claus Village, it was really fun. I hope that I can visit there again this time. I have already booked the ticket, which will depart at Dec. 23 2:40pm from Taiwan. It takes 10 hours to get there. Hope to see you soon.

Best regards,

Emily

試題一：

According to the letter, where does grandma actually live?

- (A) Iceland (64°N, 21°W.)
- (B) Finland (60°N, 24°E.) *
- (C) Canada (56°N, 106°W)
- (D) Russia (61°N, 105°E)

試題二：

If you are Emily's grandma, and you want to pick up Emily in person on time, when should you arrive at the airport ?

※每一個時區相差一小時，橫跨「15 的倍數」經線（15,30,45,60）。向東每一時區加一小時，向西每一時區減一小時。

※台灣大約位在 23.5°N, 120°E 。

- (A) 18:40 * (B) 00:40 (C) 16:40 (D) 14:40

試題三：

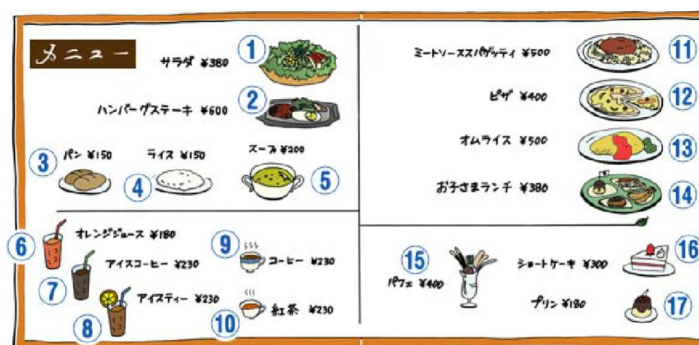
Suppose you were Emily, and you are going to pack up your luggage. What kind of clothes will you probably wear for visiting your grandma? For this question, you have to list at least three items.

(三) 高中第二外語（日文）食物單元

1. 題目：點餐

2. 題幹：

此為某間咖啡廳的菜單：



試題一：

以下為 A 和 B 在這間餐廳內的對話。請問 B さん最後點了什麼？

A：B さん、何を食べたいですか。

B：へえ...分かりませんね。

A：じゃ、ハンバーグステーキはどうですか。おすすめですよ。

B：牛肉はちよつと...。おこめ料理が食べたいなあ...。

A：じゃ、私はピザにします。

(A)ステーキ (B)スパゲッティ (C)ピザ (D)オムライス *

試題二：

在冷颼颼的某個冬日中午，肚子餓得咕嚕咕嚕叫的太郎來到了這間餐廳。除了能夠填飽肚子的主餐以外，太郎還想要再點個熱乎乎的東西來暖暖身子，但是他身上只帶了 700 日圓。請依照太郎的需求，幫忙搭配出合適的的點餐組合。

三、展望現職教師素養導向評量設計之能力

觀諸上述指導歷程與習作成果，只要經過大約一個小時的講解說明以及範例觀摩，再經過數小時（課堂一小時，課餘大約二至四小時）的小組討論與設計，以及教師同儕的簡要回饋與修訂，師資生即可提出符合素養導向評量設計形式與精神、具有一定質量水準的紙筆測驗試題。由此顯示，素養導向的評量設計並不是太過艱深困難的任務，「未出茅廬」、教學經驗闕如或短淺的師資生在簡要的指導之下即可為之，教學經驗豐富的現職教師理應更有能力勝任。

事實上，素養導向評量並非全新的概念或做法。近年，有關學生能力國際評量計畫（Program for International Student Assessment, PISA）的試題，以及國內國中會考、高中學測或指考等大型測驗評量的部分試題，均已有類似素養導向評量試題之呈現；若追溯至更久遠的時間，教師在學生時代經歷的學習評量，其中的「閱讀測驗」或「應用問題」等，也都蘊含著有素養導向評量的精神，換言之，教師或多或少都有素養導向評量的接觸經驗。基於此，吾人當可更進一步的相信現職教師均有能力朝向素養導向進行評量設計。

凡事要能順利推動實施，必須植基於相關人員能建立或具備適當的意識、意願與知能。對於素養導向評量，教師必須認識其為落實新課綱素養導向課程教學必要的配套作為，也是回歸教育本質必要的評量發展方向。教師也要能夠體認素養導向的評量設計較能綜合評量學生的理解、應用、分析、評鑑、推論和詮釋等

基礎與較高層次的知能，評量出學生學習遷移的程度以及是否掌握系統性的整體知識，因而重視這項評量變革的意義與價值，藉此建立適當的意識與意願。此外，從師資生即有能力可以設計質量兼具的素養導向評量試題，且本身也具備一定的經驗基礎，教師當可藉此相信自己有知能足以勝任素養導向評量的設計。

四、素養導向評量設計之知能基礎

素養導向的評量設計與現職教師過往的評量設計習慣仍然略有不同，因此透過研習或其他管道，厚植素養導向評量設計的知能基礎仍屬必要。教師若欲厚植相關的知能基礎，主要可以從以下幾方面著手。

（一）思考任教領域/學科的生活關聯

過往的評量設計較不關注與真實情境或真實問題結合，但素養導向評量則特別強調結合真實世界的情境脈絡，佈題應以日常生活情境或是學術探究情境真實可能會出現的問題為原則。基於此，教師對於素養導向的評量設計，首先要針對任教領域或學科整體或各單元教學內容，重新耙梳並思考其與生活情境之實際或可能關連。

中小學各階段的教育內容，尤其是較基礎層級的教育階段，例如國小或國中，教育內容原則上很容易尋得日常生活相關情境，與日常生活產生連結。因此要做到評量情境與生活密切關連，對於教師而言，當非困難之事。較高層級的教育階段，例如高中，絕大多數教育內容也仍然能夠尋得生活連結；即使部分教育內容或許較不容易直接取得生活相關的實用連結，但是也應該可以在知識體系內，以學術探究情境來進行評量設計。

教師應該發揮領域或學科面方面的專門知能，針對課程教學內容，發想並設計生活的或學術探究相關的真實或擬真情境，來評量學生是否能夠運用所學的知識或技能，也讓學生感受到學習的實用價值。

（二）修習或複習學習評量相關課程

素養導向的評量設計仍然奠基在一般性的學習評量知識基礎之上，因此教師應該修習或複習學習評量相關的課程。除了廣泛掌握學習評量所有的知識內涵之外，由於對應情境佈題所設計的試題仍然脫離不了紙筆測驗、非紙筆測驗或實作評量等形式，進一步言之，紙筆測驗也脫離不了是非、選擇（單選、多選）、配合、填充、簡答、論文題等題型，因此教師對於這些評量或題型的設計原則，應該有充分的理解。

素養導向評量的紙筆測驗，其型式最接近「解釋性習題」（interpretive exercises），解釋性習題又稱為「資料理解式試題組合」，或簡稱「題組題」。此種題型通常是提供課堂課本之外的相關文章、圖表、地圖、情境或相關資料給學生閱讀，學生依據對資料內容的研析、詮釋與理解，回答其下所附的多種可能題型的問題（余民寧，2002）。因此，教師可以多多關注並理解解釋性習題命題相關原則，例如編寫或借用的試題情境一方面必須不同於課堂課本內容，但另一方面其評量標的卻仍然能夠與課堂課本教學內容相應；又例如，必須力求題組中各試題彼此之間相互獨立，以免前面的題目答錯，連鎖影響到後面試題的回答，對評量結果產生較大的影響等。

（三）觀摩素養導向評量相關範例

範例觀摩是教師學習設計素養導向評量或試題的便捷渠道。透過「依樣畫葫蘆」的方式，快速掌握素養導向評量的形式，在形式能大致符應的基礎之上，再尋求內涵與精神的精確實踐。

素養導向評量的範例可以參考教育部（2018）委託國家教育研究院研發的「素養導向『紙筆測驗』要素與範例試題（定稿版）」，或者觀摩教師同儕或社群研發的優良試題。

依據國家教育研究院研發提供的範例試題，試題設計時應考慮的要項，包括題目名稱、情境範疇、題幹，部分範例試題另外呈現取材說明。除此之外，則是對應設計的若干試題，試題部分呈現題幹（選擇題另外包含選項）、答案/評分準則、學習內容、學習表現、試題概念與分析。在觀摩之後，教師若能完整的參考這些欄位的項目，來發想並設計評量試題將最為理想。但實務運用上也可以省略部分項目，以期適當簡化，降低教師感到負擔沉重或抗拒的程度。

（四）掌握素養導向評量要素與原則

素養導向評量係支持核心素養的培育，檢視素養導向課程與教學的成效，因此終歸必須呼應課綱核心素養相關的元素。「素養導向『紙筆測驗』要素與範例試題」中提到的要素包含兩項，其一為「佈題強調真實的情境與真實的問題」，相關內容已如前述；其二則為「評量強調總綱核心素養或領域/科目核心素養、學科本質及學習重點」，具體言之，即素養導向評量的設計必須確保評量或試題均能與緊扣總綱的核心素養，各領綱的核心素養，學習重點中所羅列的「學習表現」和「學習內容」，乃至於各學科或各該單元課程教學最重要的內涵。在實務設計上，由於總綱或領綱核心素養之概念層次較高，因此通常以學習重點中所羅列的學習表現和學習內容為思考，結合學習表現和學習內容，構思真實情境脈

絡，來設計適當的評量或試題。

(五) 釐清迷思概念

教師對於素養導向的評量設計可能產生若干誤解，必須加以釐清，以期降低焦慮或抗拒，並有利於其推展。綜合「素養導向『紙筆測驗』要素與範例試題」所述與筆者見解，應釐清迷思並建立正確概念者包含以下四項。

第一，基本試題與素養試題並行。推廣素養導向的評量並非意味所有的評量或紙筆測驗都必須採取素養導向做情境式命題，傳統紙筆測驗慣用的基本試題仍然可以出現，因此實際上是基本試題與素養試題並行。只是為落實課綱素養導向的精神，未來在評量設計上，應該要有一定比例的素養試題，而基本試題也應該儘量避免機械式記憶與練習的試題。

第二，情境脈絡以真實、合理且適當為考量。教師可能質疑每個人的日常生活情境未必相同，應以何人的生活為準進行情境命題。對此，教師應理解所謂的情境脈絡係以一般學生普遍均能親身經歷過的，或者未來可能經歷的，或者是他人的經驗、但值得參考的真實情境，選擇合理且適切者進行命題。若情境脈絡之設計足以引導學生體會到所學知能是與生活結合的、實用的，或者與職涯發展關聯的，進而能提升其學習動機和興趣，均為可以接受的情境脈絡設計。

第三，素養試題不一定冗長。素養導向評量由於強調呈現真實的情境脈絡，為求資訊的充分完整，因此情境敘述或者題幹經常較長。然而，若僅以簡短或少量的圖文或媒介，即可充分完整的呈現資訊，同樣可以成為素養試題。此外，較為冗長的試題，也容易造成學生評量表現受到閱讀能力良窳的影響，必須加以關注。但是，另一方面，真實世界的訊息往往多元龐雜，學生必須學習在大量的訊息中判斷篩選解決問題所需的資訊，而且圖文資訊閱讀能力也是當代教育亟欲培育學生具備的能力，因此評量或試題呈現較多、較大量、未過濾的訊息，也是考驗學生能否具備問題解決素養的正當安排，教師應能視需求，設計提出或繁或簡的評量試題。

第四，素養導向評量紙筆測驗不一定採取題組型式。素養導向評量之紙筆測驗由於題目情境通常較為複雜，規模較大，因此往往可以設計多道試題，也因此命題多以題組型式呈現，一個情境之下包含多道試題。但是，若情境特殊，某一素養命題在情境之下就僅僅設計出單一試題，亦非不可。或者，命題時以題組方式命題，但實際採用組卷時，抽取其中一題或部分試題進行評量，亦為一種可能。

教師若能釐清迷思概念，建立正確的認知，當能體會到素養導向評量設計在

一定的原則性要求之下，仍然保有相當程度的彈性，因此可以更為安心的面對此項評量設計的變革與發展。

五、結語

基於十二年國教課程綱要之精神，學習評量必須朝向素養導向進行設計。這樣的變革，對於部分現職教師帶來若干的壓力與焦慮。

本文從師資生接受素養導向評量紙筆測驗試題設計的指導歷程，以及習作展現出質量可觀的設計成果，說明素養導向評量設計未必如想像中的艱深困難，且教師或多或少均有相關經驗，因此深信現職教師均有能力足以勝任。

教師若能體認素養導向評量乃是落實新課程素養導向課程教學、回歸教育本質必要的發展方向，並且在既有的經驗基礎上，更積極的從思考任教領域/學科的生活關聯、修習或複習學習評量相關課程、觀摩素養導向評量相關範例、掌握素養導向評量要素與原則、釐清迷思概念等五方面來建立相關的知能，藉此建立或具備適當的意識、意願與知能基礎，吾人可以樂觀期待中小學未來的評量實施，將能逐漸實踐素養導向的新風貌。

參考文獻

- 余民寧（2002）。**教育測驗與評量：成就測驗與教學評量**（再版）。臺北市：心理出版社。
- 教育部（2018）。**素養導向紙筆測驗要素與範例試題**（定稿版）。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/56181/50da6237-355a-4421-84bd-6fb8ab49f324.pdf>



閩南語文教學素養導向評量之實作問題探討

魏俊陽

新北市泰山區義學國小教師

國立臺南大學師資培育中心兼任助理教授

一、前言

立法院已於 2018 年 12 月 25 日，三讀通過行政院所提《國家語言發展法》，明訂保障臺灣在地各固有族群之自然語言和臺灣手語的傳承、復振及發展之權益，以尊重並維護我國語言文化多樣性（文化部，2018.12.25）。因此，依據國家語言發展法第 9 條第二項及第 18 條規定，中央教育主管機關應於國民基本教育各階段，將國家語言列為部定課程。因此，閩南語文的教學及評量，應以新課綱之領綱內容規劃，而素養導向教學是達成新課綱核心素養三面九項的方法，在教學中，課程設計則強調跨域統整和學習情境脈絡化，教學過程則重視學生探究、體驗、實作與溝通互動的學習，評量則是重視實踐力行與表現實用，這顯然不是完全以紙筆測驗就可以了解的。因此，多元評量的脈絡於焉產生，整體來說，從「看見學習歷程的改變」、「促進學習的發生」以及「結合真實的情境與問題」是素養評量的三個特色。因此，本文透過探討閩南語文素養導向評量之實作問題，在教學現場中實際進行評量時之相關論述。

二、閩南語文領綱學習評量之規定

在閩南語文課程綱要中，主要參照聯合國教科文組織《世界文化多樣性宣言》的精神，另一方面參酌《歐洲共同語文參考架構》，使學生具備運用閩南語文之相關核心素養養成，達成適性發展、激發潛能及終身學習之願景（教育部，2018）。除了課程之目標擬定及教學活動之實施外，評量也是能了解學生學習及教師覺知教學成效之重要依據。在閩南語文領綱的實施要點中，有關學習評量之規定簡述如下：

1. 範圍應參照課程綱要中各學習階段的學習重點，並兼重核心素養培養。
2. 目的在了解學生學習效能，並做為改進教學、促進學習的參考，因此評量應包含「形成性評量」和「總結性評量」兩部分。
3. 以學生之「先備知識」及生活經驗為基礎，幫助學生進行有意義的學習。
4. 宜依據教學目標及學生的身心發展與能力，靈活運用多元評量方式。
5. 不應侷限於同一種方式，除由教學人員考評之外，得輔以學生自評及互評。
6. 宜建立適當的規準，使學生學習產生興趣，同時維持基本的學習成就表現。
7. 宜考量各地區的差異，進行適性評量。
8. 宜依據相關資料自我省思、改善教學，以提升學生學習成效。

由上述可得知，學習評量之範圍以領綱規範的學習重點為參照，培養素養之表現；評量之目的在於改善教學及提升學習成效，並以生活為範疇，善用多元評量方式，以了解學生的學習狀況，方式也彈性多元。而其中適當的規準對閩南語文學習來說，可聚焦於聽說讀寫四個面向，除了與學習表現相呼應之外，亦可深化學習活動之深度與廣度。

三、閩南語文教學評量之實作：以標準本位評量為例

新課綱強調培養學生素養的展現，學到哪些概念知識、技能及態度，以及能做到何種程度，是反映出素養教育之重要參考指標。評量結果的呈現則可著重標準參照。標準參照是指將學生學習之成果對照於事先定好的評量標準，用以了解學生在各領域素養中達到之學習狀態，個人之學習表現是與既定的評量標準做比較，和自己過去的學習表現做比較，藉以了解是否已具備各領域素養之基礎水準或精熟水準。而為改革國內評量系統，促進國內評量概念及系統能與國際趨勢接軌，國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心著手研發與課綱相對應之評量參照依據，也可稱為評量標準，藉以提供學生學習成就評量之藍圖，並指引教師評量之範圍與評量學生不同等級應具備之表現。透過理解標準本位評量之內容標準與表現標準，更能落實課綱之內涵，並加強課程、教學與評量三者間之連結度。

(一) 評量標準

以閩南語文為例，目前已研發出國小階段之評量標準與示例，而國中部分正著手建置中。「評量標準」包含主題、次主題與表現描述，即期望學生學到哪些內容及做到什麼程度。主題與次主題呈現學到哪些內容，A-E 五等級表現描述則呈現做到什麼程度。評量標準架構如圖 1 所示（國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心，2020）。

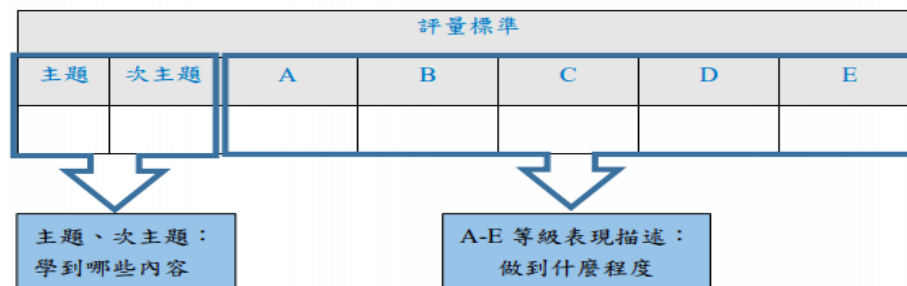


圖 1 評量標準架構

標準本位評量所建構之評量標準，從學習表現出發，具有銜接、扣合學習表現及學習內容之作用，且各領域/科目的評量標準架構及「表現等級描述」

（Performance Level Descriptors, PLD）的寫法，都較為接近，可有效減輕教師整合學習表現與學習內容之負擔。以閩南語文為例，評量標準之參考及依據有以下幾點：

1. 107 年公告之十二年國教課綱國民中小學語文領域-本土語文（閩南語文）
2. 歐洲共同語文參考架構（CEFR）
3. 「教育部閩南語語言能力認證」能力指標與評分規準
4. 各版本閩南語教科書
5. 各語言能力測驗

而在評量標準劃分上，則以學習階段為基準。閩南語文國小各學習階段（第一學習階段為 1-2 年級，第二學習階段為 3-4 年級，第三學習階段為 5-6 年級）之學習內容有諸多螺旋式設計，即同樣的主題或內涵，各學習階段之差異在於深度和廣度，故評量標準以兩年共用為原則，分三學習階段敘寫。而評量標準中，分為「主題」及「次主題」，為學生學習之後展現出來的外顯表現有哪些項目，故先依據課綱學習重點中之學習表現，分為聆聽、說話、閱讀、寫作四項主題，再依前項所列各種參考資料與課綱條目相互對照，細分出各次主題。而閩南語課綱之學習內容之條目，則為教學與評量項目之素材。每項主題/次主題都分為五個等級：A（優秀）、B（良好）、C（基礎）、D（不足）、E（落後），再依據各參考資料區分每等級之表現描述（PLD），做為以標準參照概念評量學生時，預先設定的標準。設定標準之後，再依據標準、搭配教材，設計相應的評量工具。有別傳統紙筆測驗，閩南語標準本位評量更著重在聆聽、說話、閱讀、寫作，完整的語言能力，評量方式也更為多元。

（二）評量標準與領綱之對應

在評量標準與領綱之對應，茲以第一學習階段為例，「主題/次主題」由課程綱要之「學習表現」發展而來，表 1 呈現主題/次主題與「學習表現」之對應，並將「表現描述」之等級 B 列出對照。惟「學習內容」涵蓋各項主題、次主題，亦跨越各「學習階段」，故置於圖 2 最末以為參照。

主題	次主題	學習表現	表現描述 (B 等級)
聆聽	語音聽辨	1-I-1 能聽辨閩南語常用字詞的語音差異。	I 能辨認常用字詞中基礎的語音。
	音訊理解	1-I-2 能聽懂日常生活中閩南語語句並掌握重點。 1-I-3 能聽懂所學的閩南語文課文主題、內容並掌握重點。 1-I-4 能從聆聽中建立主動學習閩南語的興趣與習慣。	I 能聽懂日常生活語句。
說話	發音朗讀	2-I-3 能正確朗讀所學的閩南語課文。	I 能以尚稱適切的發音唸出學過的課文。
	口語表達	2-I-1 能用閩南語簡單表達對他人的關懷與禮節。 2-I-2 能初步運用閩南語表達感受、情緒與需求。 2-I-4 能主動使用閩南語與他人互動。	I 能用大致正確的發音語調，表達基本的自身需求及與他人的簡單互動。
閱讀	閱讀興趣	3-I-1 能建立樂意閱讀閩南語文語句和短文的興趣。	I 願意嘗試閱讀簡單的語句或讀本。
寫作	認識書寫	4-I-1 能認識閩南語文的文字書寫。	I 能辨認出閩南語用字，大致了解與國語文的差異。
學習內容			
主題	項目	學習內容	
A. 語言與文學	a. 標音與書寫系統	Aa- I -1	文字認讀。
	b. 語法語用	Ab- I -1	語詞運用。
		Ab- I -2	句型運用。
c. 文學篇章	Ac- I -1	兒歌念誦。	
	Ac- I -2	生活故事。	
B. 社會與生活	a. 自我理解	Ba- I -1	身體認識。
		Ba- I -2	親屬稱謂。

圖 2 評量標準與領綱之對應：以第一學習階段為例

圖 3 為閩南語標準本位評量第一學習階段之評量標準及主題、次主題之整理。主題分為聆聽、說話、閱讀、寫作，次主題則依前列主題再細分語音聽辨、音訊理解、發音朗讀、口語表達、閱讀興趣及認識書寫。以聆聽中的語音聽辨舉例，分為五個評量標準，A 為能辨認常用字詞中難度較高的語音（泛指華語中所沒有的音位，例如濁音聲母及入聲韻尾等）；B 為能辨認常用字詞基礎的語音；C 為能大致辨認常用字詞中基礎的語音；D 為僅能有限地辨認常用字詞中基礎的語音；E 則是未達 D 等級。

評量標準						
主題	次主題	A	B	C	D	E
聆聽	語音聽辨 ¹	能辨認常用字詞中難度較高 ² 的語音。 備註：1. 本階段不以文字或符號評量。 2. 指華語中所沒有的音位，例如濁音聲母及入聲韻尾等。	能辨認常用字詞中基礎的語音。	能大致辨認常用字詞中基礎的語音。	僅能有限地辨認常用字詞中基礎的語音。	未達 D 等級
	音訊理解	能聽懂日常生活談話。	能聽懂日常生活語句。	能大致聽懂日常生活語句。	僅能大致聽懂部分字詞。	
說話	發音朗讀	能以適切的發音唸出學過的課文。	能以尚稱適切的發音唸出學過的課文。	能以讓人聽懂的發音唸出學過的課文。	僅能有限地唸出課文的字句。	未達 D 等級
	口語表達	能用大致正確的發音語調，表達自身需求及與他人的互動。	能用大致正確的發音語調，表達基本的自身需求及與他人的簡單互動。	能用讓人聽懂的發音語調，表達基本的自身需求及與他人的簡單互動。	僅能有限地說出字詞。	
閱讀	閱讀興趣	樂意主動嘗試閱讀簡單的語句或讀本。 備註：依據課綱第一階段閱讀的學習表現，僅在建立閱讀興趣。	願意嘗試閱讀簡單的語句或讀本。	可以接受嘗試閱讀簡單的語句或讀本。	勉強願意嘗試閱讀簡單的語句或讀本。	未達 D 等級
寫作	認識書寫	能辨認出閩南語用字，指出與國語文的差異。	能辨認出閩南語用字，大致了解與國語文的差異。	能辨認出閩南語用字。	僅能指出極少數閩南語用字。	未達 D 等級

圖 3 閩南語標準本位評量第一學習階段之評量標準及主題、次主題

四、閩南語文標準本位評量實作示例

茲舉例參與 108 學年度標準本位評量工作坊所完成之出題示例如下，表 1 為第一學習階段聆聽/語音聽辨試題，表 2 為本試題第一學習階段聆聽/語音聽辨評量標準：

表 1 第一學習階段聆聽/語音聽辨試題

學生聽到	學生在試卷上看到
聽老師講，選出正確的答案 (1) () 佢一个音和菜瓜的「瓜」全音 ① kue ② kué ③ kuê (2) () 佢一个音和番麥的「麥」全音 ① bê ② bé ③ bēh (3) () 佢一个音和花菜的「菜」全音 ① tshái ② tshài ③ tshâi	聽老師講，選出正確的答案 (1) () ① kue ② kué ③ kuê (2) () ① bê ② bé ③ bēh (3) () ① tshái ② tshài ③ tshâi

資料來源：研究者編製

表 2 本試題第一學習階段聆聽/語音聽辨評量標準

語文領域-本土語文（閩南語文）第一學習階段表現標準						
內容標準		表現標準				
主題	次主題	A (優秀)	B (良好)	C (基礎)	D (不足)	E
聆聽	語音聽辨	能辨認字詞中難度較高的語音。	能大致辨認字詞中難度較高的語音。	能辨認字詞中基礎的語音。	僅能有限地辨認字詞中的語音。	未達 D 級
評分指引		答對 3 題	答對 2 題	答對 1 題	全部答錯	同 D

資料來源：研究者改編自國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（2020.8）

五、閩南語文素養導向評量實作之問題與省思

在參與 108 學年度標準本位評量工作坊後，與另一位研習夥伴老師共同討論評量內容後，在其任教學校班級，二年級共 28 位學生參與聆聽主題標準本位評量，施測後回收學生答題內容及進行簡易分析後，有以下之問題及省思。

(一) 聆聽評量平時較少操作，學生實作狀況多

學生對於聆聽評量的題型較不熟悉，當老師每題唸兩次之後，仍有學生舉手要求老師再唸一次。而由於平時較少做聲調的聆聽評量，程度較差的學生，在這次的考試中，辨音部分的表現較有落差。題目設計上，應可再調整與真實生活情境之結合，應更能達到素養導向評量之目標。

（二）低年級學生識字量較少，閱讀閩南語漢字及拼音較困難

由於低年級的課程與識字量尚未達到一定程度，因此學生在閱讀題本時，對於許多閩南語漢字及拼音較不熟悉，容易造成閱讀評量題目之流暢度及答題狀況。

（三）全數班級學生均達 C 等級通過，能有效達到聆聽評量成效

這次施測班級學生人數為 28 人，全數達到 C 等級通過聆聽項目，語音聽辨次主題測驗，顯示學生於聆聽學習上，能達到一定程度之效果。教師之教學，也可依據學習表現中有關聆聽之內容，進行教學，後續再持續實施標準本位評量，以利教師調整教學。

（四）標準本位評量建置明確，提供教師多元選擇及教學增能

透過本次標準本位評量研習工作坊增能後，再回班級實作，能了解學生真實之評量反應，教師也能在日後教學中，設計並實施該評量，提升學生之學習成效與多元評量之可能性。而透過紮實的研習與回流討論，更能讓教師的能力提升，增進教學自信。

六、結語

閩南語文教學中，強調聽說讀寫四項語言能力的培養，透過實施標準本位評量，教師能具體瞭解學生在各個語言向度的學習表現，進一步調整自身語言教學內容及教學方式，並設計適當的課程與活動，以協助未達通過等級之學生改善其學習品質。此外，標準本位評量以「絕對性」觀點呈現該測驗之結果，毋須將學生進行排名，學生也毋須和他人之分數進行比較，使學生學習關注在評量標準上。藉由學生學習動機之改變，期能減少學習之壓力，並適時提供學生學習回饋，以臻適性教育的教學目標與語言學習之成效。評量之目的，在於檢視教師課程設計、教學目標之擬定、教學活動之安排，以及學生學習之成效是否有一致性，透過評量結果，教師能了解學生學習問題，進而調整教學策略，讓教師的教與學生的學產生良好之正向循環，實現真正的教學風景與學習願景。

參考文獻

- 文化部（2018.12.25）。立法院三讀通過《國家語言發展法》鄭麗君：讓每一個人都能以使用自己母語為榮！取自 https://www.moc.gov.tw/information_250_95831.html

- 教育部發布令（2018.03.02）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域-本土語文(閩南語文)。取自<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 教育部即時新聞（2021.01.09）。教育部因應國家語言發展法修訂108課綱總綱課審會審議進度說明。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=CC341C5E01D8FA08
- 國立臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心（2020.8.12）。109學年度十二年國教課綱國民小學標準本位評量示例彙編（語文領域-本土語文-閩南語文）。取自 https://sbasa.rcpet.edu.tw/SBASA/documents/Minnan_E.pdf?20200812



無人落後的個人化評量一 以兒童專注力訓練團體之檔案評量為例

林麗玲

社團法人專注力訓練推廣協會秘書長

一、前言

當國小學童在學校無法配合課堂學習且情況嚴重者，導師通常會請家長或輔導室老師或特教老師協助，以幫助該生的學習狀況能夠趕上大部分孩子的進度。有的老師也會請家長帶孩子去尋求醫師診斷，評估孩子有沒有生理上的阻礙。不論是否確診或臨界邊緣 ADHD 注意力缺失過動症、ADD 注意力缺失症、ASD 自閉症類群障礙、TS 妥瑞氏症、Mood Disorder 情緒障礙等，這些孩子最普遍被看到的外顯狀況就是課堂不專心、很容易分心。然後經由醫師或老師的推薦，或是家長自行在網路搜尋到專注力協會有兒童專注力訓練課程，於是，以上這些來自各校的孩子，就聚集到一班八個小學生的小團體，一起進行訓練活動。

社團法人專注力訓練推廣協會所推廣的兒童專注力訓練課程，主要就是協助在學校適應狀況發生困難的孩子，透過訓練來提升專注力與自信心，然後再回歸學校團體的學習活動。因此，訓練課程在基礎設計上，就會針對孩子面對學校和家裡生活，最亟需改善的項目先進行，課程強調的是專注在當下、專注在生活。換言之，專注力訓練就是生活實踐的訓練，希望孩子把受訓學到的專心方法活用在生活中，能夠逐漸提升學習效率，而且開心快樂健康。

專注力訓練是以孩子為中心的理念，與 108 課綱核心素養的理念不謀而合。十二年國民基本教育課程的理念與目標，是以「核心素養」做為課程發展之主軸，分為三大面向：自主行動、溝通互動、社會參與。三大面向再細分為九大項目：身心素質與自我精進、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變、符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養、道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解（教育部，2014）。

把專注力訓練課程與核心素養九大項目對照，其中有八大項目是專注力訓練已在進行，如圖 1，而且訓練成果也普遍受到家長的肯定。訓練成果的呈現，除了孩子的外顯行為改變之外，做「評量」是有必要的，只是這些孩子對於被評量這件事，頗為敏感且排斥。於是，我們把「評量」設計成孩子自己做自己的「成就檔案」，這樣孩子不但不排拒，而且還很積極地配合評量進度，如期完成自己的學習歷程記錄。

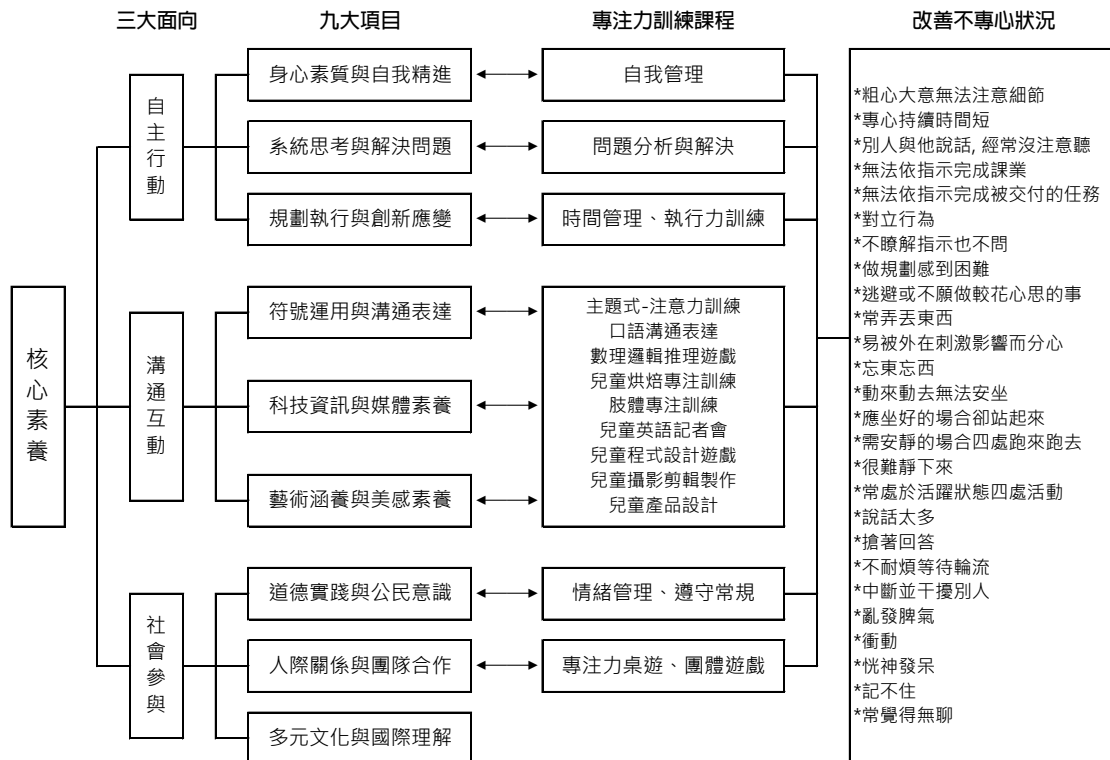


圖 1 專注力訓練課程與核心素養對照圖

二、親子一起專注在生活

專注力訓練強調要把方法應用在生活中，於是規定訓練課程必需親子一同參加，最好是父母一起或至少要有父母一方或主要教養者，要全程到場參與。課程的進行方式是孩子與家長分開在兩個教室同時間進行訓練，孩子在兒童教室上兒童課，家長在家長教室上家長課。目的在促使親子有生活共識，也串連親子的溝通橋樑，讓親子雙方一起成長，小孩和家長一同把專心的方法帶回家，實踐在生活裡，大人擔任孩子的教練，提醒並引導孩子在生活中持續練習及應用。

歷年來參加本協會專注力訓練的家長及小孩，其共同特點就是「很有個人主見」，大人有大人的主張、小孩有小孩的想法，親子之間已衝突許久而無法溝通，「孩子不聽大人的話照做」常常是讓媽媽氣急敗壞的訴求，五六年級的大小孩挑戰威權是常有的，即使是小學一年級也是一樣，也許是以拖拉戰術或直接拒絕或不理睬的方式來應對大人的要求，總歸就是不會按照大人的話乖乖照做。

對我們的訓練課程而言，其實訓練孩子比較容易，只要能創造一個好玩又有趣的流程或情境，孩子就會自然而然地投入練習，孩子經過多次練習後就逐漸進步了。但是，想要改變家長就不是一件簡單的事了，家長也和孩子一個樣「不會乖乖按照方法練習」，這就需要有個讓家長信服的證明來和家長溝通，才能讓家

長願意改變原來的教養方式，回家後按照訓練方法持續練習，直到達成訓練目標，也就是：孩子持續進步、孩子開心的學習也快樂的成長、親子溝通順暢。

三、適當的評量方式啟動孩子的內在動機

能夠說服家長的有力證明，最直接有效的就是給家長看孩子的訓練成果評量。評量學生的學習狀況，目的是為了改進教學方式、設計適合學生的課程規劃和學習策略、提供學習輔導和諮商、以解決其學習障礙（王文中等，2004）。「評量」有它的功能和必要性，但是對於來參加訓練課程的孩子而言，評量，到底是孩子學習上的推力？還是阻力？這個值得深思。

孩子已經在學校狀況不佳而來參加訓練，這時候的孩子可能正處於自信心低落、被罵了很多、不配合指令行動、學習成就落後等的狀態，此時評量方式的選擇就很重要。如果還是用傳統紙筆測驗的考核式評量，只會適得其反，因為「評量」讓孩子看到自己哪裡不好、而且有這麼多不好，做了評量後孩子變得更氣餒、自信心更低、更拒絕配合指令做練習。「評量」變成是挑錯、打擊孩子的工具。

鑒於這些特殊孩子的特質，我們把「評量」設計變成「孩子看到自己很好」，「評量」成為孩子展現自己的舞台，孩子就樂意配合做評量，而且主動的做自己的評量檔案。這樣就形成一個正向迴圈，孩子為了展現自己很好，就要多做練習完成任務，才能豐富自己的評量檔案；孩子為了讓自己的成就檔案更厲害，就要再做更多的練習、再完成更多任務。

以我們在教室裡實際運作的經驗證明，一套適合的評量機制設計，可以啟動孩子想要變得更棒的內在動機，評量，可以成為孩子不斷進步的推力；反之，不適合的評量方式，會讓孩子對學習內容都還沒瞭解之前，就拒絕學習。

四、無人落後的學習評量

我們的評量設計是採用個人化評量理念，以瞭解孩子個人的學習歷程為評量的主要目的，依照不同訓練內容的特性，給孩子不同的評量工具。訓練過程中會請孩子整理自己的成就檔案、記錄自己執行任務的狀況。所使用的工具包括有：實驗觀察紀錄、實作完成、作品集、檢核表、一週連續性紀錄、兩週連續性紀錄、任務單、任務執行自我分析、時間表、檔案歸納、目標執行紀錄單...等。由孩子自己製作自己的學習歷程，表現形式不設限，可以是文字紀錄、繪圖紀錄、圖文並茂、影像拍照、攝影剪輯製作、口語報告等。

孩子在學習過程中，找出挑戰及克服挑戰的渴望，孩子對照昨日與今日的自

己，孩子在自己的學習歷程中自己評量自己，充分滿足孩子內在動機的心理需求，這些需求包括：掌控自己的決定（自主）、去做讓自己覺得有成就的事（表現能力）、感覺自己屬於更大團體的一部分（隸屬感和聯繫感）、對於自己的角色感覺很好（自尊），以及能從自己所做的事情中發生樂趣（參與和激發）。(Raffini, 2007)

我們所採用的評量方式，孩子會專注在自己完成了嗎？沒有比較、沒有忌妒陷害告狀、沒有責備、沒有干擾他人，只有追求自己的「完成」與「進步」。

評量進行的方式舉例說明如下。孩子在訓練課程中，接受也認同「有充足的睡眠才有專心的精神」這個概念，於是自己推算自己要幾點睡覺，隔天才夠有精神，訂出了「每天 9:30 睡覺」這個目標，就產生了一張一週執行任務單。孩子把任務單帶回家放在自己看得到的地方，每天記錄自己幾點睡覺，一週後與指導師討論執行狀況：達成幾天、沒達成的那天是什麼原因、有什麼好方法可以有幫助；然後再制訂一張執行任務單再執行一週。如此做法一直執行到學期末再統計個人的執行成果。

當第一週執行完畢與指導師討論到未能達成的困難是什麼時，如果原因是因為「睡覺時間到了，但是事情還沒做完」，那麼就會討論到要如何把事情在 9:30 之前做完，於是就會產生另一個新的執行任務「把事情在 9:30 之前做完」這個目標。指導師就會與孩子討論有什麼方法可以有幫助，於是產生「要做時間計劃表」這個方法，孩子就有一張一週的時間計劃執行表，帶回家每天記錄執行狀況，同樣的一週後再與指導師討論執行狀況及改善方法。

其他各科目的進行也是諸如以上的作法，與孩子共同討論想要達成的目標、孩子自己記錄自己的行為、孩子自己清楚自己的執行成果。孩子如果不滿意自己的成果，孩子會告訴自己「生氣是沒有用的，要想辦法！」；孩子如果不滿意自己的速度，就是要想一想「我要再做什麼事才会有幫助！」；孩子如果想不出辦法的時候，就要發出求助訊號，去問會的人、去問知道的人。孩子專注在「我有幾件事要做？我要哪一個先做？」「我要怎麼做才能更進步？」

在我們的訓練場域裡，沒有人是「落後」，也沒有人是「第一」，孩子的活力、孩子的好奇心，充分專注在探索如何進步的挑戰、以及完成挑戰，孩子不斷地在證明自己「我完成了！我做得很好！我很棒！」，透過這樣的正向循環，孩子逐漸建立自信心並不斷向前邁進。

五、個人化評量的限制

有的孩子經過訓練之後雖然信心提升了、能力也有所進步，也不再那麼害怕失敗做不好，而願意多做練習，只是需要時間累積能力，但一回到學校班級還是要接受考核評比的紙筆測驗，就又凸顯出落後的挫敗，所以，就又要回來繼續訓練及補強信心。

孩子的心情像坐雲霄飛車一般，提振上去、又再降下來，這樣形成了拉鋸戰，媽媽覺得孩子很可憐，動作慢學習慢的孩子就慢慢進步就好了，卻要遭受學校測驗制度的挫折打擊。媽媽就問，如果學校能夠像我們的訓練方式這樣就好了，孩子就不必受這樣的折磨。我們回答家長：學校很難做到我們這樣，因為，師生比例大大不同。

專注力訓練是一班八個小孩，一位班導師主帶領活動，桌遊時間或專業科目時間，現場除了班導師之外再加一位桌遊老師或專業科目老師，有時還會有小助教或實習老師幫忙。師生比例為 1：8 或 2：8 或 3：8，這樣的人數比例，即使八個孩子各有特殊狀況需要輔導，孩子也都可以獲得個別化照顧。

根據教育部統計處統計，104~108 學年期間，以人口聚集的五個直轄市為例，公立小學平均每班學生數在 25.3~30.5 人，私立小學就更多人在一班，平均是 21.3~37.6 人。如表 1、表 2。如果以 ADHD 盛行率 5%~7%來推算，一班 27 個小孩就可能有 1~2 個小孩需要特別關注，而這兩個小孩極可能個別速度也不一致，也許一個過快、一個過慢，那就需要分開輔導，而其他 25 個小孩在學習速度上也不會一致。老師要趕教學進度，又要顧及個別化差異，老師真的分身乏術。

再看 104~108 年期間全臺灣的班級數，公立小學有逐年減少的趨勢，而私立國小則微微增加班數，如表 3。這個說明了少子化現象日益明顯，父母把孩子送去班級人數較多的私校，顯示父母期望子女成龍成鳳的心更加緊張，相對地卻也只好忽略孩子的個別化速度是否受到妥當關注。

表 1 公立國小 104~108 學年平均每班學生數

學年別	縣市別	公立國小平均每班學生數	縣市別	公立國小平均每班學生數	縣市別	公立國小平均每班學生數	縣市別	公立國小平均每班學生數	縣市別	公立國小平均每班學生數
108 學年	新北市	25.5	臺北市	26.2	臺中市	27.8	臺南市	26.8	高雄市	28.0
107 學年	新北市	25.4	臺北市	25.8	臺中市	27.8	臺南市	26.6	高雄市	28.2

106 學年	新北市	25.3	臺北市	25.8	臺中市	27.8	臺南市	26.7	高雄市	29.3
105 學年	新北市	25.5	臺北市	25.7	臺中市	27.9	臺南市	26.6	高雄市	29.5
104 學年	新北市	25.7	臺北市	25.6	臺中市	27.6	臺南市	26.7	高雄市	30.5

單位：人/班

資料來源：教育部統計處

表 2 私立國小 104~108 學年平均每班學生數

學年別	縣市別	私立國小 平均每班 學生數	縣市別	私立國小 平均每班 學生數	縣市別	私立國小 平均每班 學生數	縣市別	私立國小 平均每班 學生數	縣市別	私立國小 平均每班 學生數
108 學年	新北市	36.2	臺北市	37.6	臺中市	30.9	臺南市	33.2	高雄市	22.4
107 學年	新北市	35.8	臺北市	37.0	臺中市	31.7	臺南市	32.4	高雄市	21.6
106 學年	新北市	35.9	臺北市	37.4	臺中市	32.1	臺南市	31.3	高雄市	22.4
105 學年	新北市	36.7	臺北市	37.2	臺中市	32.1	臺南市	30.6	高雄市	21.9
104 學年	新北市	37.1	臺北市	37.6	臺中市	32.2	臺南市	30.5	高雄市	21.3

單位：人/班

資料來源：教育部統計處

表 3 104~108 學年國小班級數

學年別	設立別	國小班級數	設立別	國小班級數
108 學年	公立	49,882	私立	1,237
107 學年	公立	49,577	私立	1,190
106 學年	公立	49,191	私立	1,120
105 學年	公立	50,015	私立	1,082
104 學年	公立	51,343	私立	1,061

單位：班

資料來源：教育部統計處

表 4 全臺灣國小平均每班學生人數（班生數）

學年別	國小平均班生數
108 學年	22.9
107 學年	22.8
106 學年	22.8
105 學年	23.0
104 學年	23.2

資料來源：教育部統計處

六、建議與結語

政府為因應少子女化衝擊，以及提昇國民教育品質、穩定教育環境，教育部於 96 ~100 學年實施「國民小學班級學生人數調降方案」，並自 98 學年起實施「國民中學階段精緻國教發展方案」，引導各等級學校之班級人數下調。以 94 學年與 104 學年比較，國小平均每班學生人數（班生數）已由 29.3 人降至 23.2 人。在班生數減少同時，加上教育部在「提振教師專業士氣，發展教師專業效能」目標下，執行「小班學校增置教師，縮減城鄉師資落差」及「增置教師員額，減輕教師工作負擔及提升教學效能」。(教育部，2016)

表 5 國小老師數與國小學生數與大專校院畢業生數彙整表

學年別	國小老師總計	國小專任合格教師	國小長期代課教師	國小其他教師	國小學生總數	國小班級數	大專校院教育領域畢業生總計	大專校院畢業生總計
108 學年	96,604	82,565	13,984	55	1,170,612	51,119	-	-
107 學年	95,670	82,601	13,020	49	1,158,551	50,767	8,143	301,170
106 學年	94,403	82,662	11,704	37	1,146,661	50,311	7,907	304,919
105 學年	95,081	83,997	11,044	40	1,173,885	51,097	8,036	304,649
104 學年	97,368	85,555	11,775	38	1,214,360	52,404	8,264	309,277
說明	108 學年比 104 學年減少 764 人	108 學年比 104 學年減少 2,990 人	108 學年比 104 學年增加 2,209 人	108 學年比 104 學年增加 17 人	108 學年比 104 學年減少 43,748 人	108 學年比 104 學年減少 1,285 班	104~108 學年累計增加 32,350 人	104~108 學年累計增加 1,220,015 人

資料來源：本文整理自教育部統計處

至 108 學年平均班生數 22.9 人，如表 4，比 104 學年只降了 0.3 人，學生總數減少 43,748 人，班級數減少 1,285 班，老師總數減少 764 人，如表 5。值得注意的是，學生數、班級數、老師數都下降，而每年約有八千名大專校院教育領域的畢業生，104~108 學年累計 32,350 人，這些教育儲軍到哪裡去了？

108 課程總綱載明要以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體，以開展生命主體為起點，透過適性教育，激發學生生命的喜悅與生活的自信，提升學生學習的渴望與創新的勇氣，善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好。（教育部，2014）

從孔子的「因材施教」到 108 課綱的「適性教育」都是對孩子很好的理念，要實踐理念就需要有可以執行的條件，適性教育不僅限於特殊生需要，是全國孩子都需要。要做好事情就需要有可搭配執行的人力，制度不調整，就會產生在職老師很辛苦、孩子很辛苦、父母也很辛苦，而生力軍卻進不了學校幫不上忙。

培育優秀人才提升國力，就要從教育著手，縱然教改有好的方針及課綱，也有適合學生的各種評量方式，但是卻無法好好有效的實踐，人力不足是一項很重要的因素，本文建議教育當局，對於教育體制內的各項配比，諸如：104 學年實施的「班級學生人數調降方案」、「精緻國教發展方案」、「增置教師員額，減輕教師工作負擔及提升教學效能」這類有幫助的調整，有需要針對教育現況再檢討規劃一下了。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2020）。教育統計查詢。取自 <https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MgAwADgA0>。
- 張世慧、藍瑋琛（2018）。特殊教育學生評量。新北市：心理。
- 王文中、呂金燮、吳毓瑩、張郁雯、張淑慧合著（2004）。教育測驗與評量-教室學習觀點。臺北市：五南。
- James M. Kauffman & Timothy J. Landrum (2017). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*, 10th Edition. New Jersey: Pearson Education.

- James P. Raffini (2007). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. New Jersey: Pearson Education.



COVID-19 下國際相互依存意識對於國際教育之啟示

朱子君

國立臺北教育大學教育經營與管理學系副教授

The story is the same for all of us, it's just that we find ourselves in different chapters of the book.

Olof Skoog (Olof Skoog, 2020)

(European Union Ambassador to the United Nations)

對所有人而言，故事都一樣，只不過我們處於故事中的不同章節。

斯科格 Olof Skoog (2020)

(歐盟駐聯合國大使)

一、前言

全球化潮流已經影響世界各國的社會與教育體系（黃乃熒，2008）。教育部於 2011 年發表《中小學國際教育白皮書》，2020 年推出《中小學國際教育白皮書 2.0》，在國際教育的努力至今已多年。國際教育重點一直放在「國際移動」，如外語能力的增進，多元文化的理解等等，背後的教育精神很大部分是以「增加國家競爭力」為基礎，就如《中小學國際教育白皮書》中所宣示的，以「紮根培育 21 世紀國際化人才」為願景，希望更多學校投入國際教育，使國人成為具有國家認同、國際素養、全球競合力，以及全球責任感的地球公民」（教育部，2011）。

然而，在近年來國家主義興起以及 COVID-19 疫情全球肆虐之下，國際態勢中「競合」的議題變成了「隔離」以及「國家保護主義」，削弱了競爭或合作議題的同時，也同時削弱了人們對於國際間相互依存的意識。然而，在疫情威脅下，全球各國需有更大的包容性以及對於面對共同敵人 COVID-19 時的互相關懷。紅十字會在 2020 世界團結日的宣言中就提到「團結」是解決人類相互依存，解決世界中各種問題的關鍵所在。各國相互依存不斷深化，在經濟、政治、環境和社會層面才會有更完整的連結（中華民國紅十字會，2020）。

二、臺灣國際教育的推行

李隆盛等人（2017）在其研究中指出，臺灣在「全球在地化」和「在地全球化」兼重的時代中，培養具備全球素養之大學畢業生，方能有效處理涉外或境外的的工作（李隆盛等人，2017）。其研究結果從 18 位專家所提供的意見中，可以看出專家們以及研究者還是注重職業工作所需的外語溝通能力以及使用科技工具與他人溝通，認為知道他人所言所指即是有效涉外的基礎。反映到現今國中小學

國際教育推行時特別注重第二外語課程的改進與增加，增聘外籍教師，或是增加英語授課師資等實務，顯示了臺灣的國際教育依然以外語的學習為起手式；而從黎士鳴、湯堯（2018）的全球移動力之相關能力發展了 GLOBAL 模式，亦呼應了李隆盛等人（2017）對國際教育注重職業工作的研究發現；這點與過去臺灣高等教育推行國際教育時以就業力與國際競爭力為重的基本思維相符合。

三、從 COVID-19 看國際教育推展的問題

上述研究均提出國際教育應注重跨域就業力以增加個人與國家的國際競爭力，但在這次 COVID-19 疫情下可以看到我國推展國際教育時更應該關注的「國際關懷議題」。黎士鳴、湯堯（2018）的 GLOBAL 模式中，公民力是十分重要的。該研究中的第一項「公民力（G: global citizenship）」，希望培養臺灣學生具有公民素養且關懷世界之世界公民力的目標，在本次 COVID-19 疫情蔓延近一年的情形看來，臺灣媒體與大眾的關心點在於臺灣是否安全無虞，優秀的防疫模範生的表現是否幫助臺灣增加國際能見度，與疫情蔓延首發地的中國相比，臺灣是否展現了更優異的治理，以證明臺灣所施行的民主治理在防疫表現方面是否優於中國的強制治理。在為健康「隔離」與為國家「競爭」的心態下，臺灣在展現「關懷世界的世界公民力」方面，便顯得不足，雖有 Taiwan can help 的國際關懷活動，但卻偏重國際宣傳，並隔離了對於部分地區的關懷，凸顯了我國國際教育在全球性議題中，有關「世界公民力」教育的侷限。只有當學生認同各國間彼此相互依存的結構與表現，認同了全球不能切割，是彼此相互依存的，這樣的相互依存意識才能夠讓全球在 COVID-19 的肆虐之下團結。

四、COVID-19 對於國際教育推動之啟示

國際教育已然成為我國教育一項重要議題。COVID-19 使我們更進一步檢視我們的國際教育目的以及推動。

（一）國際教育宜注重人際互動的交流

COVID-19 疫情在全世界爆發之後，限制了學生國際間的流動。雖然托科技的福，許多線上課程讓學生的跨國學習得以持續進行。只是少了面對面溝通的交流，難免有僅是知識學習的遺憾，少了人與人交流的文化面與情感面，也限縮了異國文化認識的深度與廣度。

（二）國際教育宜加強國際相互依存的認識

國際疫情的蔓延，使得推動國際教育的參與者，更深刻地了解到教育「國際

相互依存」的重要。若我們對於國際間在經濟、文化、政治、法律等各層面都已經環環相扣的事實不加以強調，學生僅能從本地的角度看世界，對於疫情本身的認識也會流於片面，而影響其行動與決策。

（三）國際教育宜加強關懷面的教育

黃文定（2018）引用 PISA 全球素養評量面向中討論臺灣的國際教育。PISA 全球素養評量面向包括「親師生對移民的態度」、「學生多語言學習與使用」、「學生作為全球公民的行動參與」、「教師國外學習經驗」、「教師全球素養教學能力的養成」、「數位素養融入課程」以及「家長的全球素養及其對學生的潛在影響」。其中在 PISA 全球素養評量的「學生作為全球公民的行動參與」面向中，正是臺灣國中小可以嘗試從下面兩個「小動作」開始實現：

1. 去除標籤化命名

臺灣在 2020 年初防疫工作一開始的時候，稱呼 COVID-19 為「武漢肺炎」，這稱呼是在國際無統一名稱的情況下，以首發地為命名以利溝通的做法。之後 WHO 也隨之正名為 COVID-19，並以「新冠肺炎」為中文名稱。目前學校裡仍不乏以「武漢肺炎」稱呼之。作者雖不認為稱呼武漢肺炎一定就是歧視性或政治性稱呼，但以同理心理解武漢人不希望以此稱呼 COVID-19，而以國際標準的新冠肺炎稱呼之，也是一種全球公民行動參與的作為。

2. 「鄰有喪，舂不相；里有殯，不巷歌」的同理心展現

臺灣在 2020 一整年在疫情防治上，堪稱世界模範生。但在防疫疲勞的現象下，國人逐漸鬆懈防疫心態並積極嘗試恢復進行過去正常之節慶假期等活動。這點雖有助於經濟發展與生活正常運作，然而，反觀臺灣以外的全世界疫情越來越嚴重，臺灣處在與別人全然不同的世界裡是幸運也是危機。一則不能輕忽世界連動交流為臺灣所帶來疫情擴散的潛在危機；二則封閉經濟流動勢必也會對未來經濟造成影響，對於未來經濟宜及早因應；更重要的，基於世界公民關懷，面對我們鄰近的新加坡、香港、日本、南韓等國家疫情越來越嚴重，而在全球更是陷入悲慘的疫情擴張期的現在，在防疫考量以及「鄰有喪，舂不相；里有殯，不巷歌」的同理心展現下，節約與減少活動聚會，也是我們重要的公民行動。

五、結語

本文想要討論的是國際教育大力的推行的現在，建議國際教育設計的內容可以多注重我們學生對於國際相互依存意識以及推己及人同理心的培養，比之僅僅

養成流利的外國語言溝通能力或是善用數位能力突破地理距離的科技溝通能力，應該會讓我們的學生更有國際理解力與未來國際接軌能力。

參考文獻

- 中華民國紅十字會（2020）。「12月20日國際人類團結日團結摒私創造美好未來」。取自 <https://www.redcross.org.tw/home.jsp?pageno=201205070020&acttype=view&dataserno=202012180001>
- 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。《教育實踐與研究》，30(1)，1-32。
- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書：扎根培育 21 世紀國際人才。取自 <https://reurl.cc/0OAgIx>
- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書 2.0。取自 <https://reurl.cc/Kj7Kzg>
- 黃乃熒（2008）。臺灣高等教育政策領導之全球在地發展的建構。《教育資料與研究》，83，1-24。
- 黃文定（2019）。從 2018PISA 全球素養評量問卷論國際教育的實踐。《臺灣教育評論月刊》，8(6)，06-11。
- 黎士鳴、湯堯（2018）。全球移動力 GLOBAL 模式之初探。《臺灣教育評論月刊》，7(1)，259-264。
- Olof Skoog (2020). Proof Positive: COVID-19 shows the necessity of multilateral responses and global solidarity. *UN Web*. Retrieved December 25, 2020, from UN Web site: <https://www.un.org/en/un-chronicle/proof-positive-covid-19-shows-necessity-multilateral-responses%E2%80%94and-global-solidarity>



從司法院釋字 784 號解釋談校園學習自由與學術自由

郭致遠

國立臺中教育大學通識教育中心副教授

一、前言

司法院釋字第 784 號解釋於 2019 年 10 月 25 日公布，變更多年前之釋字第 382 號解釋，明示各級學校學生其權利因學校之教育或管理等公權力措施而遭受侵害時，縱非屬退學或類此處分，亦得按依法提起相應之行政爭訟程序救濟，乃憲法第 16 條規定保障人民訴訟權之意旨，進而引發諸多討論，認為此係學生訴訟權的大躍進，將改變傳統行政法中之「特別權力關係」（*besonderes Gewaltverhältnis*）理論，開啟各級學校學生完整行政訴訟權新時代（李惠宗，2020；許育典，2020；楊昌裕，2020），亦影響校園學習自由及學術自由。

自 2019 年末以來，新型冠狀病毒（*Corona virus Disease-2019, COVID-19*）疫情爆發，隨著疫情發展於全球愈演愈烈，世界各國在「停課不停學」（*Learning Never Stops*）政策下（教育部資訊及科技教育司，2020；聯合國教科文組織，2020；世界經濟論壇，2020），展開同步/非同步遠距學習資源與數位學習系統之研發及應用，也使傳統實體授課下校園師生關係演化至潛在社群媒體（*Social Media*）層次之互動關係（*Carson & Nesbitt, 2020; Smith, 2020*），從而參酌國內外相關研究文獻，以學習自由與學術自由之基本權規範為核心，深究我國未來可能之校園師生法律關係，殊有必要。

二、校園師生關係法律救濟管道之變遷

《荀子》：「禮，上事天，下事地，尊先祖而隆君師，是禮之三本也。」為傳統五尊「天地君親師」強調尊敬和服從師長倫理秩序之始。我國行政法學理論繼受德國之「特別權力關係」，相對於一般人民與國家間存在之「一般權力關係」（*allgemeines Gewaltverhältnis*），特定關係人將不受一般行政原則之拘束，不得提起司法救濟，此特別權力關係包括：軍隊與軍人關係、監獄與受刑人關係、國家與公務員關係、以及學校與學生關係。故於釋字第 382 號解釋前，司法機關多援引曾為判例之行政院四十一年判字第六號判決：「學校與官署不同，學生與學校之關係，亦與人民與官署之關係有別，學校師長對於違反校規之學生予以轉學處分，如有不當情形，亦祇能向該管監督機關請求糾正，不能按照訴願程序，提起訴願。」駁回相關司法救濟之主張。惟學術自由固受憲法之保障，但亦受有限制，其延伸之對學生學習自由，應採取何種必要手段，對學生個人之發展與公共利益始為有利，均應併予斟酌（吳庚、盛子龍，2020；李震山，2019）。

於釋字第 784 號解釋公布前，司法院大法官會議亦曾於 2011 年釋字第 684

號解釋，就大學所為非屬退學或類此之行政處分或其他公權力措施，認如其侵害學生受教育權或其他基本權利，應許權利受侵害之學生提起行政爭訟，不受前述理論限制。雖 684 號解釋係基於大學法中教師教學、研究自由及學生之學習自由受憲法保障所為之解釋，於 784 號解釋公布後，已擴大至中小學之校園師生法律關係。職是之故，有論者就我國司法實務歷年裁判分析研究指出(王宣雄，2019)，依釋字第 382、684、784 號解釋，憲法保障「學習自由」之概念仍過於模糊，似應以法律加以規範調整，以免司法實務裁判無所適從。

三、我國行政法上「比例原則」、「不當聯結禁止」等原則之適用

隨著新型冠狀病毒疫情發展未能趨緩，全球教育遠距數位學習模式之廣泛應用，更多社群媒體層次之師生互動關係，使教師學術自由權與學生學習自由權間交錯之法律關係日趨複雜。我國教育基本法第 15 條明定：「教師專業自主權及學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。」惟釋字第 784 號解釋於解釋理由書特別指出：

1. 學校基於教育目的或維持學校秩序，對學生所為之公權力措施，是否侵害學生之權利，須依行政訴訟法或其他相關法律規定，依個案具體判斷。
2. 即使學生得據以提起行政爭訟請求救濟，教師及學校之教育或管理措施，仍有其專業判斷餘地，法院及其他行政爭訟機關應予以較高之尊重。

雖憲法保障「學習自由」此一不確定法律概念，現階段尚未由我國立法機關進一步立法規範，於釋字第 784 號解釋擴大法律救濟管道後，司法實務裁判依個案判斷基準亦未明朗，然而綜觀我國歷年行政法院判決，可簡單歸納如下：

1. 教師之學術自由權固為憲法第 11 條保障之基本權，惟基於教育目的對學生所為之教學裁量措施，仍應符合「比例原則」，即行政程序法第 7 條所示「採取之方法應有助於目的達成」之目的、手段、價值衡平原則。
2. 學生之學習自由權不涉教師之學術自由權，惟教師教學過程中所為之措施，不得違背其教學目的，並應與該措施之目的具有正當合理之關聯，即應符合行政程序法第 94 條所示之「不當聯結禁止」原則。
3. 行政訴訟法第 4 條第 2 項規定：「逾越權限或濫用權力之行政處分，以違法論」。上開行政法上比例原則、不當聯結禁止等原則係實質法治國原則之派生原則，蘊含「恣意禁止原則」之精神(李建良，2002)，故無論於實體教學現

場或社群媒體之師生互動，秉持「誠實信用原則」應為良善校園關係不變之原則（行政程序法第 8 條參照）。

四、美國法上正當法律程序(Due Process of Law)之借鏡

美國憲法第五修正案（Fifth Amendment）明定，「未經正當法律程序，不得剝奪任何人之生命、自由或財產」(No person shall be.....deprived of life, liberty, or property, without due process of law.)；第十四修正案（Fourteenth Amendment）亦規範，「州政府未經正當法律程序，不得剝奪任何人的生命、自由或財產；也不得拒絕給予任何人平等保護法律」(.....shall any State deprive any person of life, liberty, or property, without due process of law; nor deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws.) 此二項憲法上實質及程序正當法律程序規範，成為美國學校行政之基本法源依據（Chemerinsky, 2019; Stone, Seidman, Sunstein, Tushnet, & Karlan, 2017）。

2017 年，美國聯邦最高法院於 *Endrew F. v. Douglas County School District RE-1*（137 S. Ct. 988; 197 L. Ed. 2d 335）一案變更自 1982 年 *Board of Ed. of Hendrick Hudson Central School Dist., Westchester Cty. v. Rowley*（102 S.Ct. 3034; 73 L.Ed.2d 690）以來之立場，肯認於符合實質及程序正當法律程序規範下，對學生之不利益處分為合憲（Turnage, 2020; Meno, 2017）。觀諸我國教育部 2020 年 10 月 28 日修訂同年 8 月 3 日曾引起各界諸多討論之「學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項」，其第十五點規範「處罰之正當法律程序」，並臚列附表一、教師違法處罰措施參考表及附表二、適當之正向管教措施，雖仍存在些許爭議空間，應為正當法律程序（Due Process of Law）於校園師生法律關係之實踐。

五、結語

司法院釋字第 784 號解釋變更我國司法實務以往見解，落實憲法保障訴訟權之意旨，卻也增添校園師生法律關係之變數，時值此後新型冠狀病毒（Post-COVID-19）時代，隨著教育科技之進步與前瞻，未來教學現場延伸至虛擬學習系統，師生互動不侷限於傳統教室，已為必然之勢。則教師除愛心、耐心外，基於合法、合理原則下之正向輔導與管教措施，更為達成良善、共好校園師生關係之方針。該號解釋雖擴大學生提起行政爭訟之範圍，但如學校依循正當法律程序對學生所為教育或管理之專業公權力措施，自為必要，亦如該號解釋於理由書中指明，法院及其他行政爭訟機關應予較高之尊重，已可明瞭其原則，校園內之學習自由與學術自由，亦因此得併受保障。

參考文獻

- 王宣雄(2019)。大學教師可能侵害學生學習自由---以實務裁判為探討中心。全國律師，23(10)，57-93。
- 吳庚、盛子龍（2020）。行政法之理論與實用（十六版）。臺北市：三民。
- 李建良（2002）。行政法上不當聯結禁止原則。月旦法學教室，82，20-21。
- 李惠宗（2020）。學生訴訟權的大躍進？——從具體爭議的「可司法性」評司法院釋字第784號解釋。月旦法學雜誌，298，32-44。
- 李震山（2019）。行政法導論（十一版）。臺北市：三民。
- 許育典（2020）。教育行政法（三版）。臺北市：元照。
- 楊昌裕（2020），開啟各級學校學生完整行政訴訟權新時代：大法官釋字第784號解釋，學生事務與輔導，58(4)，81-86。
- 教育部資訊及科技教育司（2020）。線上課程教學與學習參考指引。取自：<https://learning.cloud.edu.tw/onlinelearning/>
- Carson, S. & Nesbitt, S. (2020). Balancing the Scales: Student Survivors' Interests and the Mathews Analysis. *Harvard Journal of Law & Gender*, 43, 319-375.
- Chemerinsky, E (2019). *Constitutional Law: Principles and Policies* (6th Ed.). New York: Wolters Kluwer.
- Menon, L. (2017). Spare the Rod, Save a Child: Why the Supreme Court Should Revisit *Ingraham v. Wright* and Protect the Substantive Due Process Rights of Students Subjected to Corporal Punishment. *Cardozo Law Review*, 39:1, 313-344.
- Raykin, I. (2015). Due Process Protections for Public School Students Facing Discipline. *Colorado Lawyer and Colorado Bar Association*, 44, 67-95.
- Stone, R.G., Seidman, M. L., Sunstein, R.C., Tushnet, V.M., & Karlan, M.S., (2017). *Constitutional Law* (8th Ed.). New York: Wolters Kluwer.

- Smith, K. K. (2020). Teacher-Student Contact on Social Media, *Texas Bar Journal*, 83, 544-549.
- Turnage, L. (2020). Out of Sight, Out of Mind: Rural Special Education and the limitations of the IDEA. *Columbia Journal of Law and Social Problems*, 54, 1-48.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Distant learning solution*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>.
- World Economic Forum (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/schools-of-thefuture-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution>.



師資職前教育階段的教學實習問題與建議—— 以國民小學教學實習為例

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授兼師資培育暨就業輔導處教育實習與輔導組長

一、前言

教學，是每位教師應具備的專業知能。教學，不能只是空有理論，紙上談兵，教學者需要有將理念、理論、方法或教學活動設計轉化為實際行動的能力（王金國，2016）。為了協助師資生發展實務知識及實作能力，協助師資生探索、釐清並建立正確的教學信念，在師資職前教育階段中，有一門很重要的必修課，以國民小學教育學程來說，這門課叫做「國民小學教學實習¹」。

從師資培育的角度來說，這是一門很重要的課，最好能安排讓師資生實際到教學現場進行教學實習。然而，在實際上，有些師資培育大學基於某些因素，未能安排師資生到實際的教學現場進行教學實習，就算能安排師資生到學校實習，亦有一些待解決之問題。筆者曾分別教授過一般師資培育之大學與教育大學之「國民小學教學實習」課程，本文乃基於筆者實際參與授課之經驗及文獻探討，提出國民小學教學實習之問題與建議。

二、教學實習的意義

教學實習（teaching practicum）是教育學程的一門必修課，此課程通常排在教育學程的最後一學期，以期讓師資生嘗試由理論延伸至實務。此課程是一門銜接理論與實務的課程，旨在協助師資生能夠以理論為主的學習，成功過渡到以經驗為主的學習（陳美玉，2003）。

教學實習不同於半年全時的「教育實習」，它屬於師資生在畢業前的師資職前教育課程，教學實習常被視為教育學程的總整課程（capstone course）之一。總整課程常被視為是大學教育的最後一哩，其設計的宗旨在於整合及檢視學生所學，同時，培育與檢視畢業生核心能力（劉曼君，2015）。總整課程有別於單一學科的設計，強調跨學科的統整，也強調理論與實務的結合。教學實習，必須運用到先前在教育專業課程習得的理論與概念，有學校將之規劃為總整課程，並且將與教學實習有關的課程做縱向與橫向的串連，以便讓課程之間的銜接性更好。

理論上，教學實習應該安排師資生到未來要任教的教育階段（場域）進行實

1 不同階段教育學程，會開不同的教學實習。例如：幼兒園教育學程開「幼兒園教學實習」

習，不過，有些師資培育之大學中，因為師資生來自不同科系，因為排課、經費...等因素，並未實際讓師資生到教學現場進行實習與試教，或者到教學現場實際教學的次數相當低。筆者曾詢問一位已取得國小教師證的小學代理老師，他告訴我：他在進行半年教育實習前，只到過小學試教過兩次（共 80 分鐘）。易言之，他在師資職前教育階段的教學實習時數是很少的。

三、教學實習的目的與功能

教學實習課程的目的乃在於提供師資生循序漸進且能更平順地從學術本位的理論性學習，逐漸轉換到教學現場的經驗性學習（陳美玉，2003）。若把教學實習當成教育實習的一部分，其功能可包括體認教師工作、連結理論與實務、練習教學方法與技術、激發教育研究的興趣、體認教育人員的專業素養（謝寶梅，2015）。

教學實習可提供師資生熟悉國小場域、實際體驗國小教師的工作內容、培養教學與班級經營實作能力、進行理論與實務連結、省思個人教育信念、確認自己生涯規劃、瞭解自己專業知識與能力不足的面向.....，它被認為是師資培育中最關鍵且具影響性的一項活動（Baijaard,1995; Fajardo, 2015; Trent, 2013）。張甄玲、林靜萍（2012）針對體育師資生之試教經驗進行探究，發現實地經驗是師資生瞭解教學現場、快速促進專業成長的重要方式，也是驗證、內化教學理論的最佳方式。

若將前述文獻進一步歸納，教學實習的目的與功能應可包括：

1. 認識教師工作與確認自己生涯規劃。
2. 協助師資生熟悉教學情境。
3. 將理論與實務連結。
4. 熟練班級經營及教學方法與技術。
5. 協助師資生省思個人的教育信念。
6. 激發教學研究興趣。
7. 瞭解自己專業知識與能力不足之處。

四、師資職前教育階段之教學實習運作

各師資培育之大學及各授課教授之教學實習課程規劃與運作會有所不同。茲以一所國立師資培育之大學為例，說明該校「國民小學教學實習」之科目描述與運作。

（一）科目描述

國民小學教學實習是國民小學教師專業發展過程中極有價值且不可或缺的一環，本課程旨在協助實習教師循序漸進且能更平順地從學術本位的理論性學習，逐漸轉換進入現場，進行經驗性的學習，以成為一位能將理論與實踐兼融一體的專業教師。本課程包含下列重點：教學目標的設定、分析與達成方式的練習；教材之準備、分析、運用的練習；教學活動設計與實施的練習；多元教學方法的靈活運用；班級經營實務的練習；教學情境的設計與佈置；作業設計與指導的實習；教學評鑑與學習評量的實習；教學後的反省與修正等。透過參觀國小、見習、教學演示觀摩、假試教、試教、校內討論、集中實習等活動，期使實習教師能更完整地掌握教學現場的全貌²。

（二）運作方式

「教學實習」的課程規劃可大致包含兩類：一是課室內的教學實習，如：教學相關理論與實際的講授、班級經營、教學計畫和教學活動設計、教學錄影帶之評析、相關教育工作者之經驗分享、模擬試教等；二是課室外的教學實習，包括參觀教學，實際進行短期的實習試教（王瑞堦，2006）。

就個案大學來說，在這門課中會安排為期兩週（共 10 天）的全時集中實習，在這 10 天中，師資生（實習生）到小學的上下學時間比照正式教師，另外，也會實際進行授課、參與升旗典禮及晨光活動、批閱小學生作業、參加教師研習（或校內其他活動），這兩週的集中實習，可體驗正式教師的工作。只不過，在進行集中實習前，仍有許多前置作業要完成，包括：

1. 接洽實習學校

集中實習最關鍵的工作即是接洽實習學校。這個任務，主要是由教授此門課的教授自行接洽，再由師資培育之大學發公文給小學，以及簽定實習合作契約。

2. 行前準備

確定實習學校後，會請實習學校告知實習班級及導師姓名。接著，會由師資生與要去實習的班級導師接洽並討論細節，以瞭解實習班級學生的概況、實習時任教的科目、進度與注意事項。然後，師資生會在實習前做好教學準備，包括教案的設計與教具的製作，甚至是模擬試教。

² 查詢自 https://ecs.ntcu.edu.tw/pub/TchSchedule_Search.aspx，各師資培育大學中關於本課程之科目描述不同。

3. 集中實習

在進行集中實習時，師資生會比照正式教師的勤務要求，早上 7:50 前到校，下午學生離後，再離校。師資生在進行集中實習時，會請 2 週的公假（因他們在大學尚有修習其他課程），他們會讓其他授課教師知道他／她因集中實習會缺課兩週（次）。

4. 舉行實習檢討或辦理成果發表會

集中實習只是「國民小學教學實習」的一部分活動，學生集中實習後，各班會舉行實習檢討或成果發表會，以深化師資生之學習。

5. 舉行優良實習檔案競賽

個案學校為鼓勵師資生在實習期間能留下良好的歷程檔案並深化學習，實習結束後會舉行實習檔案競賽，藉此表揚師資生在製作實習檔案的用心及實習期間的好表現。

五、師資職前教育階段之校外教學實習的問題

雖然教學實習有諸多功能，但實際在推動時，也有許多困難待克服，這也是部分師資培育之大學未能安排足夠的時間，讓師資生到教學現場進行教學實習的原因。

(一) 實習場域問題

要進行集中實習，首先要有願意合適且願意的實習機構。從「合適」的角度來看，通常會考量交通便利，以方便學生前往。另外，以雙語師資培育為例，在找實習學校時，還要特別留意對方是否可提供雙語師資的實習。

在找到「合適」的學校之後，就會面臨「願意」的問題。要進行集中實習，不能只是校長或主任答應，最終還是得需要班級導師同意。對許多國小老師來說，他們並不認為自己有需要、有責任開放教室讓實習生進班集中實習，另外，也有部分老師擔心家長會抗議讓師資生入班上課。因此，基於某些原因，學校就不方便答應。規劃並接洽妥實習場域，即是一項在實習前很重要且有難度的活動。

王瑞堦（2006）曾針對自己的教學實習課程進行行動研究，在其發表的論文中提及：學校正式試教實習部分，需憑藉教師的人情請託。她曾因修課人數較少，很順利接洽到實習學校。也曾因修課學生較多，在接洽時遇到困難而取消正式試教。她提到這門課較難的之處在於「至國小短期試教」這部分。從她的經驗中，

可發現實習場域的規劃與聯繫是進行教學實習可能會遇到的問題。另外，張德勝、黃秀雯（2010）的研究也發現，這門課的試教與見習學校之接洽係落在任課教師身上，是教授本課程教師相當頭痛的問題之一。

（二）教學實習與其他大學課程衝堂問題

兩週的集中實習期間，會與其他課程衝堂，實習生需要請公假。從課程位階的角度來看，教學實習課不易舉證比其他課程重要，也因此，何以其他課程需支援學生進行集中實習，尤其在非教育大學（一般師資培育之大學）。他們的師資生來自各系，有些教授會認為系上專業課程之重要性並不亞於教學實習。因此，有教授對師資生採公假進行教學實習的作法持不同意見。

（三）專業倫理問題

在集中實習期間，師資生會進到各班進行教學實習。對這些班級的家長來說，他們會認為何以自己的小孩要由實習生來教。在集中實習期間，小學生的學習權益有沒有可能受到影響？這是一項教師專業倫理的議題，這也是小學教師不願意開放教室讓實習生入班實習兩週的主要原因之一。

（四）實習指導問題

實習生的指導問題可概分為實習前及實習中的問題。在實習前，授課教授必須指導及批閱師資生的教案，因為集中實習教授的課程多，以每位學生一天教學1節課來計算，兩週（10天）就需要設計10節的教案。若有30位師資生修課，授課教師必須批閱300節課的教學活動設計，在教案指導上，即是一項問題。而在實習期間，因為大學教授本身還有其他課務，就算沒課的時間都待在集中實習的學校，也不容易觀看、指導及評量每位實習生的教學表現。張德勝、黃秀雯（2010）曾探討一位大學新進教師初任國小教學實習課程的經驗，該研究發現：這位任課教授到實習學校看師資生試教時，因同一時段約有3-4位同時在不同教室進行試教，他在40分鐘中，要跑3-4間教室。因此，平均每一個教室只能觀察十分鐘。由於學生數太多，也僅能在事後針對當時看到的部分給予師資生回饋。

（五）行政資源問題

要讓國民小學及班級教師開放教室並協助指導師資生，師資培育之大學應該提供一些資源或經費給實習學校。在傳統的教育大學中，或許還有編列這樣的預算，以補貼及感謝願意提供實習場域的學校及老師，其他師資培育大學就並未編列此預算。沒有相應的資源挹注，僅憑小學校長、主任或教師的熱情支持，恐不

易永續合作。

六、師資職前教育階段之校外教學實習的建議

針對前述五項問題，筆者提出五項相應之建議，希望對於國民小學教學實習的推動有所幫助，讓師資生可以因為到國小參與教學實習而獲得學習與成長。

（一）喚起中小學共同參與師資培育的意識

師資的良莠，影響著教育的品質及學生的學習。師資培育不能僅靠師資培育之大學，更應有中小學的共同參與。當前的師資培育，很重視師資生的實務與實踐知識，師資生應該多進到教育現場。這部分有賴中小學及現職教師共同參與且不吝分享，以提攜後進，共同為台灣的師資培育盡一份心力。

（二）大學教授支持師資生參與教育實習

就課程的位階及重要性來說，理應並沒有哪一門課比較重要，哪一門比較不重要的問題。只不過，建議大學教授能支持師資生參與教育實習，支持學生培養第二專長。對此，建議大學教授能同意在師資生進行集中實習（缺課）時，將教學過程錄影下來，以便提供缺課的師資生自行補課。

（三）做好教學準備，以維護小學生之學習權

對小學生來說，他們不能因為師資生入班實習及教學而權益受損。為此，師資生進行集中實習前，應做好準備。包括：瞭解教學進度、瞭解班級學生概況、做好教學設計及備妥教具等，如果時間允許的話，師資生可以在實際教學前前往任教班級見習觀摩、在校內進行模擬試教，以便讓自己做到最妥善的準備。

（四）邀請實習班級的導師共同指導

師資培育大學之教授要詳細閱讀及批改師資生之教案實有困難，建議能邀請實習班級的導師（或各科任教師）共同指導。除了教學計畫的指導以外，師資生在試教時，也請該班導師（或科任教師）協助觀察與指正，以便讓師資生獲得立即及完整的回饋。

（五）師資培育大學應提供資源或經費以感謝實習學校

本文建議中小學教師共同參與師資培育，讓未來的教師可以有更多的機會進

到小學，並獲得良好的指導。然而，除了熱情以外，師資培育大學若能提供一些資源或經費給實習學校，以表示感謝及支持實習業務的推動，將有助於雙方長期的合作。至於實習所需經費，建議部分由教育部補助，部分由各校自籌。

七、結語

「國民小學教學實習」是一門很重要的教師職前教育課程，不過，有些師資培育大學的教學實習課程並未安排集中實習，甚至也很少讓師資生真的到小學進行教學演示。針對國民小學教學實習，本文提出五項問題。包括：實習場域問題、教學實習與其他大學課程衝堂、專業倫理問題、實習指導問題及行政資源問題。對此，本文提出五點建議，期能改善前述問題，讓師資生可以有更多的機會進到小學進行教學實習，以發揮本課程應有之目的與功能。同時，也讓提供實習機會的學校願意持續與師培大學合作，一起培育我國未來的師資。

參考文獻

- 王金國（2016）。**教學專業 Update**。臺北市：五南圖書出版公司。
- 王瑞堦（2006）。教學實習課程中教學實際突破與省思之行動研究。**國民教育研究學報**，16，1-26。
- 張甄玲、林靜萍（2012）。體育師資生試教經驗之探討。**臺灣運動教育學報**，7(1)，45-56。
- 張德勝、黃秀雯（2010）。一位大學新進教師初任國小教學實習課程的教學困境與壓力。**當代教育研究季刊**，18(1)，1-42。
- 陳美玉（2003）。教學實習模式中實習教師的角色與任務。載於李咏吟、陳美玉、甄曉蘭主編：**新教學實習手冊**（頁 33-62）。臺北市：心理出版社。
- 劉曼君（2015）。實習課程和 Capstone 相輔相成互不牴觸。**評鑑雙月刊**，54，14-16。
- 謝寶梅（2015）。教育實習的基本認識。載於賴清標主編：**教育實習新論**（頁 1-42）。臺北市：五南圖書出版公司。
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 1(2), 281-294.

- Burns, A., & Danyluk, P. (2017). Applying Kolb's model to a nontraditional preservice teaching practicum. *Journal of Experiential Education*, 40(3), 249–263.
- Fajardo, J. A., & Miranda, I. R. (2015). The paradox of the practicum: Affinity to and resistance towards teaching. *Íkala, Revista de Lenguajey Cultura*, 20(3), 329-341.
- Trent, J. (2013). From learner to teacher: Practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 426–440.



實習制度優化：從一個大學新辦實習制度爭議談起

黃源河

明道大學課程與教學研究所副教授

陳姿君

明道大學課程與教學研究所研究生

一、前言—大學新辦實習制度個案的爭議

大學實習在「廣設高中大學」的教改運動後就開始逐漸受到重視，眾所皆知的是學測低分者也可進大學，大學的功能逐漸有菁英教育轉變為大眾化、普及化，原本職業導向的培育場域逐漸被大學取代，大學遂有因應就業需求的相關課程尤其對一些新設的或是由專科、技職學校升格改制而來的大學而言。於是各個大的實習課程與制度便如雨後春筍般設立，然而有急就章現象的實習制度問題也層出不窮。

本文將就一個新設實習制度的大學實施大約五年後，發現問題與爭議不少的狀況，分析該個案的一年實習必修要求的問題點，並討論可能修改的方向。在本文關注的個案裡，較大的爭議在於第一批被要求去做整年度實習的學生是在入學後（二年級時）才突然知道（三年級或四年級時，或是三下及四上兩學期）必須去實習一年，實習一學期只算得到 9 學分、沒上課還必須繳全額學費且學生還訴願說沒有學校的媒合協助與真正有意義的輔導，也導致因為實習而無法完成原定的畢業學分—必須延期畢業（延畢、無法如家長與學生預期的時間畢業—這一點似乎也踩到不少家長與學生的容忍底線）。

最後由於學生與家長在網路群組與新聞媒體及向教育部的訴願太多，以致遭到主管機關（教育部）的特別關注與介入輔導—教育部後來要求必須改掉「必修」屬性、變為選修屬性—也就是從一年要求的必修課程改為（依學系需求）半年至一年的選修、也常遭到流程文件查核、糾正及必須改進—做有對實習工作積極意義的輔導機制等。

本文就針對這一個新制度個案創立的問題與爭議，參酌文獻記載近年臺灣的大專實習問題、引介美國一個行之有年、學生與家長滿意度不錯、實習制度相對而言較為成功的實習制度（含類似「建教合作」的合作方案），來做精進修改的討論；探討如何去蕪存菁、精進實習制度，以就教於各方先進。

二、目前的一些大學的實習問題

近年來諸多大專院校積極推動與校外企業/工廠合作的實習合作專案，原則上都試圖連結學習與實務、連結在學生與畢業後的就業，然而各校都有或多或少

的一些問題（黃承志，2020）。其中之一是由於幾年前政府推動就業輔導補助專案—針對失業青年每個月兩萬二（22K）的最低薪補助方案，不少企業或工廠因為可降人事成本，才來與大專院校做實習合作這一區塊（鄭曉瑜，2010）。有的學生只願選擇「在家附近」實習—經濟或家庭因素導致有這種選擇上的優先順序，這樣也會讓實習與原本專業或是實習處的性質有出入、無法連結專業或就業方向（丁一顧，2020；黃筱芬，2018）。

大專院校實習經常的毛病是實習內容無專業可言或非相關的專業（葉建宏，2016）；例如只是一般家事、清潔環境性質的工作，又例如機場 VIP-HALL/貴賓室的外語實習，但大都是在洗碗或服務接待、使用本國語言的賓客（較少真正外語實習的機會）。還有，正如前面提到的這個個案，學生與家長對實習期間學費照繳無法認同（吳淑媛，2015；自由時報，2011）。大體而言，實習單位的認知、訓練、學習等也都比較屬於「初階」的狀況，而沒有一些前面的預備訓練及現場預備的工作，在實習處所端級學校沒事前的良好預備，缺乏前置作業或宜安排過一如設置現場教練的認證或篩選機制、現場教練沒被要求必須受過當訓練教師的培訓課程、沒有證照事先審核制度等（吳淑媛，2015；鉅亨新聞，2017）。

在實習與就業連結理想上，工作滿意度高、態度好、主動性高的實習生會被想法於畢業時留下來就業、這樣的學生留下來的機會也相對高，反之，留下來的機率就不好了（古佩怡，2015；Cake Resume，2020；Dcard，2018）。然而，之前的實習搭上了政府的 22K 補助計畫，有些企業或工廠只因要拿政府的免費補助（22K）就雇用了實習生，完畢後也不會考慮留這些實習生，實習與就業連結的希望也就沒了（鄭曉瑜，2010；陳靜誼、呂昀霖，2016）。

還有一些雇主將實習生看作是工讀生，很多外面的迷思或類似的模糊概念，也有的是僅僅是為了撿便宜—有便宜技術低階的勞工可以用（葉興華，2019；每日頭條，2018；ETtoday/新聞雲，2018），所以說學校對雇主或公司工廠狀況的把關也很重要—必須要幫學生精挑細選優質的實習場所。

大學端教授們在事前與實習工作其間的輔導也很重要；應該積極做學生實習素質的培訓，有些學生的情意/情緒智商（EQ）或情緒管理沒經過相關訓練，人際與日常處事態度沒訓練過，就會有職場狀況，有的因此而終究讓雇主不滿意、甚至實習期間要求學校終止實習生的實習，學校沒在專業或工作態度/工作倫理、EQ 上做足夠的職前訓練（古佩怡，2015；The News Lens/關鍵評論，2015；大學問，2017）。

此外，臺灣有些學校學生在全職工作下一學期只能修 9 學分實習課，卻要繳全額學費：這個比例雖然目前法規上合法，確實有待商榷，也因為一般在學的大

學生大約可修至 25 學分左右的上限，這個學分學費比例不對稱狀況應該有討論餘地（自由時報，2011）。

主管抱怨實習學生是「草莓族」、能力態度差：現在的雇主，尤其是老一輩大都是吃苦奮鬥一路發展而來，對實習生的負責層面或能力有較高的期待，總認為現在年輕人/實習生工作不夠努力、不能吃苦、無法獨當一面、要求輕鬆的好環境等，常常很不滿意實習生（羅庭萱，2015）。

總的來說，目前臺灣的大專院校實習制度問題還真的很多，歸納起來有以下幾點：校外實習處因為可降人事成本才來參與—性質有出入、無法連結專業、實習項目經常無專業可言或非相關、實習單位的認知訓練學習等也都比較屬於「初階」、缺乏現場教練的認證或篩選機制、畢業時留下的變數不少，有一些雇主將實習生看作是工讀生、大學端也常缺乏對學生事前與實習工作其間的輔導—含培養職場倫理及 EQ、修讀 9 學分實習課卻要繳全額學費的爭議、主管抱怨實習學生是「草莓族」—期望落差大等。可見，高教實習值得研究改善精進的問題還不少。

三、個案大學實習制度累積的問題

本文提到的臺灣個案大學實習問題就是一例，從學生的問題反映與學校遭遇到的困境來看，問題大抵也可歸納為以下幾點：

1. 實習與就業連結的問題：實習常與畢業就業的專業無法連結。
2. 實習與原專業連結的問題：常常是不相關或是勉強相關。
3. 休息制度不健全：常與勞基法規定不符—雇主常以為實習生不需要符合勞動基準法。學生人為學校沒為學生著想而簽了不合理的合約、認可工作場域不合理的要求，或是權利義務不清楚。
4. 學生與雇主期待不相符：學生有些「拗不下去」而不願做些自認非專業的「活」，或是一般說的「彎不下腰」，而雇主卻期望學生能來幫忙些雜事—由做中學、有希望學生當傳統的學「徒」—就是學徒被期待能吃苦耐勞、由低階工作幹起。（甚至有些工作地同仁錯誤地認為實習生就是「來打雜的」。）
5. 實習期間長度問題：一學期？一年？寒暑假？
6. 學校收學費問題：學生與家長認為實習期間收學費不合理，但學校認為合理

——因為還須涵蓋實習輔導、教師長期聘任與可能的簽約費用等。且國家法律也允許實習期間學校收費。（美國波士頓的東北大學實習制度也要五年都交學費）

7. 出國生、特教生、國際生、「被退貨生」的問題：在制度不健全的情況下，這些類別的同學常有不少模糊地帶、規定不清楚的狀況、缺少較完整的「標準作業程序（SOP）」，有待改進。
8. 場域端的「工作描述（Job Description）」不清楚：除了上面（第四點）觀念性的問題外，也有實際工作場地不知道工作範圍或是「份內」工作是哪些，哪些是支援或非本質份際的，在工作場所的「分工」常常分際抓不準。
9. 要底薪的問題：有些雇主不願意、學生的能力狀況可能讓人不認為值得。同被退貨的問題一樣，似乎宜有彈性。
10. 做為課程流程一部份的實習課在專業學習過程管控輔導上有爭議：有一份經典的實習報告是這麼寫的「總經理人長得很帥、秘書小姐很正」，而老師也沒去看、沒有相對應的批示。教育部審查人員就糾舉出來、質疑「課程實習」的實質內涵與可能成效。

總之，舉凡就業連結不佳、與原專業連結不甚吻合、實習生休息制度不健全、實習生與雇主期待不相符、實習期間長度問題與專業必要性問題、收學費合理性問題、有「被退貨生」需處理、實習場域端的「工作描述（Job Description）」不清晰問題、實習期間過程管控輔導問題等，皆須重新檢視，整套政策一一釐清。

四、國外大學實習制度參考

國內在大學擴招與普及化之後，實習問題確實逐漸浮現，算是一個臺灣新世代的高等教育新嘗試的現象，但反觀實習這方面已經行之有年的大學應該就不是如此生澀，他山之石可以攻錯，本文試圖參考美國一個在工作實習方面頗有經驗大學的作法——美國麻州波士頓東北大學（Northeastern University/ NU）的作法。

NU 實習及與企業合作學程課程規劃不同：區分「課程實習」（Internships/ Internship Course）與「合作學程」（Co-op/ Cooperative Program）——NU 的大學企業合作學程乃類似臺灣一般熟悉的（高職）「建教合作」，以作為專業涵涉的深淺不同、工作報酬要求的不同。「合作學程」要求的比較深入、典型的狀況是先上一學期/學季的課，隨後一整學期/學季或更多學期全時間在工作，有些甚至到畢業的所有學習時間都工作場所，且「合作學程」必須是有工作報酬的，實習則不

一定要有報酬、也不能取代一般課程的時間—還是要回去學校上課。這兩種性質不太一樣；重點是各自預備不同，期待也不一樣。

我們在看前面的臺灣的大學實習個案上，發覺有兩種期待的混淆、沒做不同準備度的先期課程預備—收學費類似著重學校課程輔導的實習成份，實際做的卻又類似建教合作的全時工作，以致在成了期待的差異及嚴重的爭議。如果做區分、讓學生選擇：可以是上課為主或較多的「課程實習」科目—彼此期待就是這個學分與輔導的互動機制，而非「合作學程」長期在外的「沉浸式」、學生高度投入與專業高期望的模式。

美國波士頓的東北大學在輔導路徑上先設計兩套—做進路與期待的區分（也可視為「鏈接就業」作法「套裝服務」的產品分化—設計出不同的「定型化契約」作為教育服務產品選項），他們會有大量參與的公司讓學生選擇、學校做有效率的媒合、也輔導學生在課程實習與合作學程做出進路上的選擇—選擇後與學生的期待比較能與學校一致。

東北大學在畢業生就業率是少數非常好的大學之一（目前公布資料為：畢業兩年後 95%、畢業六年後 93%），這個大學的五年制 CO-OP 學程是很有名氣的一培養很多百大企業的新進員工。他們的五年中要有一年全時去工作（不一定是連接的、也可分段落加總成一年，但只能以學期或寒暑假區段計算—才能搭配上課的學期或學季。）學生必須在第二年級第五年第一學期前完成「合作學程」、作後一學期回來學校修課、畢業，總共一年的專心實習而不必顧慮原來四年該修的學分，此彈性政策也許可以借鏡。

雖然學費照繳，但會有收入—全時期間學生一般很能專心投入他們的專業投入的新生活、又有初次錢賺的成就感—可由父母以外來源的零用錢可用（要能同理體會這階段的年輕人第一次「自己賺錢」的自豪感），何況又是自己喜歡的專業上工作，也因為在「合作學程」的工作性質預先協調安排而不易讓學生負擔過重—應該就不會有類似個案中學生認為學校沒有盡到保護學生的責任（工時過長、甚至違反勞動基準法與責任範圍不清的爭議）等不一而足的問題。對此國外個案有深入探討需求者，一些細節也許可以進一步研究參考，惟礙於篇幅本文不做細項目的探討。

五、結語—精進改善的建議

鑒於大學普遍的實習問題，基於上述的分析，本文提出以下精進改善的建議：

1. 區分一般學校主導的實習課程與合作培育的建教合作制度。

2. 招生前先做實習課程或合作學程的完整規劃與彈性範圍確立—尤其現場業師的規範、合約內容與學生權益、工作描述及界線的精細化之確定。
3. 預先做學生的的輔導、篩選與預備訓練課程。
4. 確認雇主的預備與現場導師的教育訓練—必要實主動提出訓練方案。
5. 試辦磨合期的必要性—分階段、設目標—給彼此時間空間「逐步」修改合作模式。
6. 與校內課程搭配與時數問題～可考慮前後五年或四年半的彈性制度、類似美國波士頓的東北大學（Northeastern University/ NU）五年制課程（依各學系專業需求可修一年或半年）。
7. 強化實習期間的輔導機制—認真看待實習週誌、輔導老師簽閱，行前與實習管理單位確認日程做定期作相關「文件檢核」流程與定期檢視、教育稽核會議—納入簽約內容。

總而言之，如果實習課程安排妥當、輔導上聯繫良好、問題能儘快獲釋實解決，應該就沒學費價值不平的爭議；若雇主滿意、學生覺得有收穫，實習與就業連結性高；如果大學能與企業講究過程、讓牽涉彼此的實習標準作業程序（SOP）逐步完備，實習課程或合作學程的大學選項口碑會出來，而不是像個案大學中的狀況—學生與家長的訴願很多。考量臺灣的高等教育實習制度大部份為新設不久的制度，容有精進空間，本文僅就相關經驗提供即時與基於學生訪談及相關文件的第一手資料，也借助相關文獻基礎提供簡短評論，期盼能有助於相關業務行政及政策制定。

參考文獻

- 丁一顧、梁東民（2020）。臺灣教育實習制度的回顧與前瞻，*幼兒教育*，329，6-18。
- 大學問（2017年09月21日）。實習前，學生做好準備了嗎？—大學的藝術29。取自<http://li986-58.members.linode.com/m/article/detail?cid=17&id=1063>
- 古佩怡（2015）。校外實習課程知覺、就業力知覺、實習工作滿意度與留任意願之研究。未出版之碩士論文，醒吾科技大學，新北市。
- 自由時報（2011年10月22日）。學生整年在外實習，仍須繳全額學費。取自<https://news.ltn.com.tw/news/life/paper/533301>
- 吳淑媛（2015）。建構完善實習制度有效提升學生就業力，*評鑑雙月刊*，54，

9-13。

- 每日頭條（2018年03月03日）。實習變成了打雜？實習公司到底怎麼選？取自<https://kknews.cc/zh-tw/career/4enpgn3.html>
- 陳靜誼、呂昀霖（2016）。學生對校外實習滿意度、推薦意願與未來從事醫管工作意願之探討—以科技大學醫管系為例，**華醫學報**，45，21-38。
- 黃承志（2020）。技職教育實務問題—實習爭議。**臺灣教育評論月刊**，9(8)，119-125。
- 黃筱芬（2018）。大專實習生工作價值觀與實習場域選擇因素之研究：以觀光餐旅相關學系實習生為例。未出版之碩士論文，國立宜蘭大學，宜蘭市。
- 葉建宏（2016）。學生校外實習糾紛問題之探討。**臺灣教育評論月刊**，5(1)，137-139。
- 葉興華（2019）。發揮實習課程功能以促進學生職涯發展。**臺灣教育評論月刊**，8(1)，116-117。
- 鉅亨新聞（2017年05月24日）。不想當血汗勞工學生選實習單位五大須知。取自<https://news.cnyes.com/news/id/3818932>
- 鄭筱瑜（2010）。企業實習與就業力及自我效能關聯性之探討—以參與「大專畢業生實習方案」的雇主與實習生為對象。未出版之碩士論文，國立嘉義大學，嘉義縣。
- 羅庭萱（2015）。實習制度對實習生職業及組織承諾之影響。未出版之碩士論文，國立中山大學，高雄市。
- Cake Resume（2020年06月30日）。為什麼要實習？大學生如何為職涯鋪路。取自<https://www.cakeresume.com/resources/why-you-should-be-a-student-intern?locale=zh-TW>
- Dcard（2018年05月14日）。更/大學四年深刻感觸為什麼實習很有必要。取自<https://www.dcard.tw/f/mood/p/228877479>
- ETtoday/新聞雲（2018年01月04日）。實習可以領薪水！年資納入勞保「學

生只要工作就是勞工」。取自<https://www.ettoday.net/news/20180104/1085935.htm>

■ The News Lens/關鍵評論（2015年07月14日）。實習要不要給薪資，不是一個非黑即白的議題。取自https://www.thenewslens.com/article/20352?utm_source=www.thenewslens.com&utm_medium=post_reference&utm_campaign=post_reference



我國大學原住民專班設立現況與展望

施玉權

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

高等教育被視為個人投資的教育，而高等教育機會、公平與資源的差異，及社會階級差距的擴大是存在且不爭的事實（Benadusi，2001）。《中華民國憲法》增修條文第 10 條明示，國家應對原住民族教育文化等予以保障扶助並使其發展，宣示我國對原住民族教育之重視與積極提升。教育部與原住民族委員會於 2011 年會銜公布《原住民族教育政策白皮書》，協助培育原住民族高等教育人才，採升學及就學優待、增進相關學習措施等積極性政策（教育部、原住民族委員會，2011）。其中，開設原住民專班為升學優待措施之一。何光明（2017）在「原住民升學優惠政策與高等教育現況評析」認為基於培育原住民人才，增加教育機會，實際調查原住民族人才之需求，開設專班協助培育原住民族學生，是更好的一項措施。2013 學年度我國大學有 7 校開設 9 個原住民專班，2019 學年度增加到 19 校開設 28 個原住民專班。數據顯示，參與原住民專班學校數有逐年增加之趨勢，增進原住民族學生就學機會，回應了《原住民族教育政策白皮書》培育高等教育人才之目標。

二、我國大學原住民專班設置相關規定

檢視《中華民國憲法》第 158 條內容，明訂教育文化應發展國民之民族精神，並於第 169 條闡明國家對於民族之教育，應積極舉辦，並扶助其發展。《中華民國憲法增修條文》第 10 條明訂國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。國家應依民族意願，對其教育文化予以保障扶助，並促其發展。據此，2019 年發布《原住民族教育法》，教育部及原住民族委員會應鼓勵大學設立原住民相關院、所、系、科、學位學程或專班，並得編列預算酌予補助。此為我國政府為擴展及保障原住民學生接受高等教育機會，培育原住民高等教育人才，所制定之法令。

教育部及原住民族委員會 2020 年 9 月 4 日會銜修正發布之「原住民族教育五年中程發展計畫」，規劃「推動原住民族高等教育人才培育方案」，提出 5 大策略 29 項執行工作項目，達到發展及培育原住民族高等人才目標。另為依據《原住民族教育法》，建立符合原住民族需求之教育體系，因應大學推動原住民族教育與學術及研究發展需求，針對組織、師資、員額提供更大彈性，同年發布《專科以上學校原住民相關院所系科學學位學程或專班設立標準》。

教育部為鼓勵各大學開設原住民專班，自 2018 年度起，每年編列 1,200 萬

元補助大學原住民專班教學課程。2019 年透過原住民專班訪視，檢核訪視招生情形、師資聘任情形、課程、學生輔導等面向，作為招生名額核配、專班續辦或退場之參據（教育部、原住民族委員會，2020）。

三、我國原住民專班設置情形

（一）原住民專班實施內涵

「原住民專班」是以原住民學生為主體成立的班級，集中資源，在課程規劃適才適所，讓原住民同學真正得到有用的專業知識，提升在職場競爭力（吳鄭善明，2018；台邦·撒沙勒，2018）。朱俊彰（2018）認為原民專班之所以可視為大學在促進人才培育多元性的觀察指標，主要在招生方式多元及在學習方面，課程跳脫一般課程，融入傳統文化、民族發展等。

浦忠勇（2015）認為臺灣成立原住民專班，如 1958 年高雄醫學院成立「山地醫師醫學專修科」、1946 年於臺北、臺中及臺南成立「山地簡易師範班」及 1994 年長庚護專成立「原住民護士專班」，都有特定目標與教育設計，開設學校有明確使命與任務。自 1996 年之後，慈濟技術學院設立「護理科原住民專班」；1996 年明志技術學院招收五年制工業科原住民班，由台塑公司董事長王永慶先生推行企教合作，減輕家庭負擔及濟助清寒優良青年；2003 年實踐大學成立觀光事業管理之原住民專班；2004 年明道大學開設「精緻農業系原住民專班」等專班的設置目的也都具有目標性，重視特定專業人才培育，另結合產業合作，以協助學生、學校及企業創造三贏之教育政策，同時也成為原住民學生就讀之誘因。

浦忠勇（2015）分析就當前原住民專班辦學現象採單招入學、學校開設技職學系為主軸課程、學校提供加值型文化課程、學校提供學費及生活費諸多優惠措施。鑑於此，原住民專班的開設，應配合需求提供學生原住民族教育及文化等課程，並以技職培育接軌就業為目標。教育部應定期檢討辦理績效，並鼓勵聘請原住民籍教師，在課程結構上搭配原住民族文化相關課程，促進多元文化意識，另可鼓勵大學校院提供及推動原住民社團及相關教育活動。

「原住民專班」為培育原住民族需求人才，鼓勵大學依據原住民族委員會提出之「原住民人才培育所需學門或學系需求表」開設之專班，並定期檢討（教育部統計處，2020）。原住民族委員會 2013 年訂定「102 年鼓勵大學校院開設原住民專班補助計畫」，大學校院申請補助最高可達 100 萬元以上。透過教育補助挹注，協助大學校院開設專班，解決經費及人才培育之困境。

(二) 原住民專班辦理情形

從 2013 年（102 學年度）開始，教育部及原住民族委員會研擬補助措施，鼓勵大學校院開設原住民專班（不含碩士專班及五專），挹注經費以提升大學校院開辦之能量，計 7 校開設 9 班，至 2016 年（105 學年度）計 15 校 20 班，校數及班數增加近 2 倍，2017 年（106 學年度）起至 2019 年（108 學年度）呈現穩定趨勢（圖 1）。另國立與私立大學設置狀況，2011（102 學年度）年 1 所國立大學（屏東大學）及 6 所私立大學設置，國立大學設置校數逐年增加，至 2018 年（107 學年度）國立大學與私立大學各有 8 校，自 2019 年（108 學年度）後國立大學多於私立大學（圖 2）。

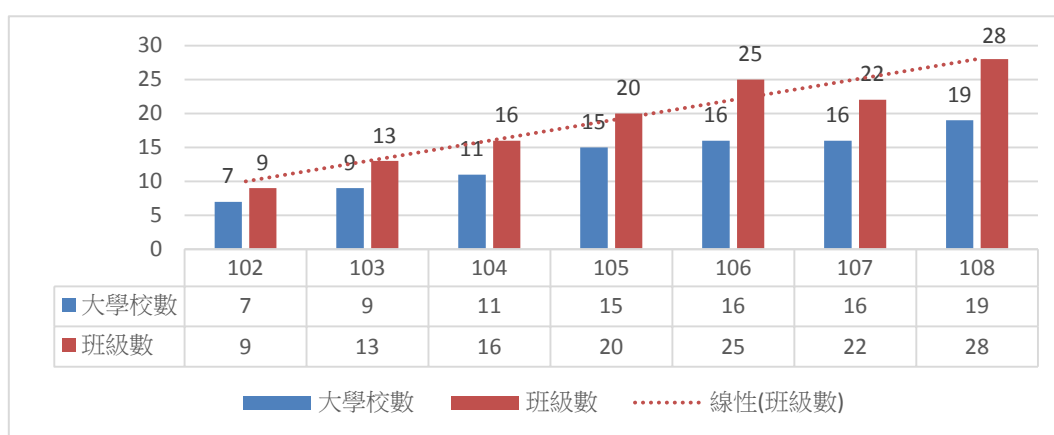


圖 1 2013 年至 2019 年大學開設原住民專班校數及班級數（不含碩士專班及五專）

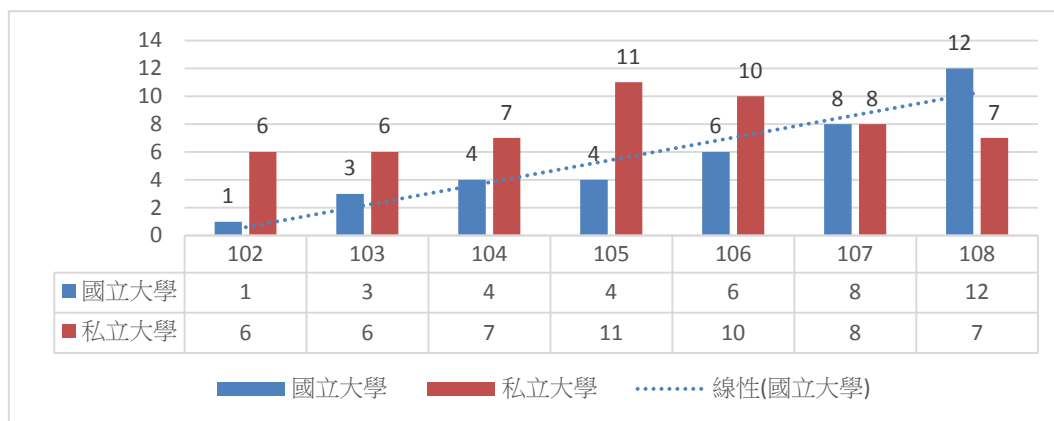


圖 2 2013 年至 2019 年國立大學與私立大學原住民專班開設情形（不含碩士專班及五專）

根據 2017 年（106 學年度）至 2019 年（108 學年度）大學校院所設立原住民專班的類型，以藝術設計與傳播媒體相關、醫療照護相關及法律專業相關為最大宗；其次為原住民族文化相關、土木相關及健康休閒相關；第三為運動體育相關。

根據教育部 2017 年（106 學年度）至 2019（108 學年度）年大學「原住民學生」連續三年就讀最多前三項細學類依序為：餐旅及民生服務，其次為醫藥衛生，第三為商業及管理。「一般學生」就讀最多前三項細學類依序為：商業及管理最多，其次為工程及工程業，第三為餐旅及民生服務。比較原住民學生與一般學生所就讀細學類相近，並趨於同質化；另比較原住民專班，與就讀大學一般科系之原住民學生及一般學生所喜好的學系相近，尚可解釋大學校院能因應部落需求人才及依社會趨勢開設相關班別，讓原住民學生有更多的選擇及提高就學興趣。

四、反思與建議

經整理相關文獻及研究者發現，原住民專班發展至今，仍有許多限制及需突破的困境待政府當局檢討與建議，以下列說明之：

（一）確認原住民專班之定位，穩定及完整師資結構

檢視我國相關法令規定及政策，原住民專班地位不明，使學校無法令遵循及聘任更多專任教師，或不願意提供專任及足夠師資，而教師自然不會有充裕時間及心力發展原住民族教育課程，或提供一系列或延續性之課程。

然而在高教評鑑，教育部將原住民專班是否進用原住民師資或原住民師資比例，列為評鑑項目（尤天鳴，2018），觀之，教育部尚未釋出足夠教師員額數或訂定明確法令規範，大學校院無法積極推行及開辦原住民專班。建議教育部先確認原住民專班之定位，並以專案方式明確提供原住民專班專任教師員額數，並具體規劃相關福利與措施，以提升設置原住民專班的價值，符應高等教育培育優秀原住民人才之目標。

（二）課程培育應與就業接軌，使增強就學信心及提升競爭力

根據教育部公布「原住民族教育概況統計結果提要分析」，2016 學年度至 2018 學年度連續三年大專原住民學生休學率平均為 8.2%，比一般大學高出 2%，休學主因皆為工作需求、志趣不合及經濟困難，顯見原住民學生在經濟需求高。林珠茹（2016）指出，原住民護理專班提供學生受護理專業教育機會，畢業有固定工作穩定收入改善家裡經濟，也能翻轉自己處境，改善生活品質，增加生命價值及存在意義。

因此，大學校院所開設的相關科系應符合原住民學生需求，或規劃產學合作模式，培育課程結合接軌就業之設計，使學生畢業後即可就業，可解決經濟困難，

亦可降低休學或退學之窘境，原住民學生就學有保障，對未來就更具有信心。

(三) 課程規劃應更具特色與多元，增進學生學習興趣

原住民專班科系開設，要契合原住民族均衡發展需求，陳張培倫（2014）指出，大學設置原住民專班後，如只是將原住民學生聚在同一空間，課程規劃套用既有課程結構，就讀專班有何意義？目前臺灣原住民高等教育體制，對於該如何建置完善原住民教育課程結構，仍處於未知且持續摸索的渾沌狀態（瓦歷斯·拉拜，2015）。

原住民專班課程應思考是否具原住民族文化價值，學生能從中學到甚麼體驗，且需引起就讀興趣。如國立暨南國際大學開設之「原住民族文化產業與社會工作學士學程」，課程設計以跨領域結合，扎根原住民族文化基礎，重點培育高教人才，深具特色；義守大學規劃「創意媒體」、「影視傳播」特色領域，實務及專業結合，培育創意媒體製作及影視傳播人才，配合產學發展趨勢。建議大學校院開設專班參酌學校教育願景，適時融入學校特色，將課程規劃更具多元，並應有長期性及計畫性培育原住民高等教育人才，增進學生學習興趣，並可促進原住民學生向上流動。

(四) 校際間應著重跨資源整合，以利資源共享

大學為多元文化社會學術殿堂，更應扮演社會關懷與社會正義的支持者與捍衛者，體認開設原住民課程是一份責任，更重要的是促成各族和諧生活與互相尊重欣賞（陳枝烈，2008）。教育部近年鼓勵大學校院設置原住民族教育資源中心，整合高等教育課程規劃與研究、人才培育及產學協助，亦可肩負原住民專班評鑑工作。政府當局應研議更完善的跨資源整合系統，促進校際間資源整合與共享，讓原住民專班更具專業及特色。

原住民專班已培育許多優秀人才為國家及社會貢獻所學，也有學子返鄉服務為部落發展努力，政府當局在制定相關政策應跳脫零散架構及補助框架，不應以大學自主為理由，使其單打獨鬥，應以提升原住民族教育整體發展架構下，體現原住民教育自主自決的精神。同時因應少子女化趨勢，應提早思考原住民專班未來執行策略、教師權益或專班精緻化的課程設計等，進而精進原住民高等教育政策。

參考文獻

- 台邦·撒沙勒（2012）。原住民專班的現況與發展。原教評論，45，10-11。

- 瓦歷斯·拉拜（2015）。淺談當前大學原住民專班的經營困境與未來契機—以中原大學設計學士原住民專班為例。人類學視界，22-27。
- 朱俊彰（2018）。原住民專班的現況與未來。原教界，83，6-7。
- 林珠茹（2016）。志為護理，15(5)。新聞解讀。取自<http://www.tzuchi.com.tw/home/index.php/2017-05-04-00-03-30/2017-05-18-00-17-28>
- 教育部、原住民族委員會（2011）。原住民族教育政策白皮書。臺北：教育部。
- 教育部（2020）。原住民族教育法。臺北：作者。
- 教育部、原住民族委員會（2020）。原住民族教育五年中程發展計畫110年至114年（未出版）。取自<https://indigenous.moe.gov.tw/Article/Details/3055>
- 教育部統計處（2021）。原住民族教育概況統計結果提要分析。取自https://depart.moe.edu.tw/ED4500/Content_List.aspx?n=DFBD62504E87AC3F
- 浦忠勇(2015)。學校教育與社會再製大學原住民族專班芻議。台灣原住民族研究學報，5(2)，145-157。
- 陳張培倫（2014）。原視野：大學校院原住民專班熱潮反思。載於立報。臺北。
- 陳枝烈（2008）。我看大學中的原住民課程。原教界，23，8-9。
- 吳鄭善明（2018）。大學原住民專班定位與發展。原教界，83，8-9。
- 尤天鳴（2018）。大學原住民專班的原住民教師圖像之研究。實踐博雅學報，27，1-18。
- 何光明（2017）。原住民升學優惠政策與高等教育現況評析。臺灣教育評論月刊，6(4)，頁 49-56
- 教育部（2020）。專科以上學校原住民相關院所系科學位學程或專班設立標準。臺北：作者。

- Benadusi, L. (2001). Equity and education: A critical review of sociological research and thought. In W. Hutmacher, D. Cochrane & N. Bottane (Eds.), *In pursuit of equity in education: Using international indicators to compare equity policies* (pp. 25-64). New York, NY: Kluwer academic publishers.



溝通策略融入大專英語口說課程教學建議

蘇雅珍

南臺科技大學應用英語系教授

一、前言

英語為世界共通之語言之一，國際社會以其為資訊傳播及理念溝通之工具。藉著網際網路，資訊的交流也相當容易。Larsen-Freeman 與 Long（1991）強調，從國際關係與外交、經濟、網路、教育文化、娛樂、乃至運動等，英語已成為國際交流的重要溝通工具。Crystal（2000）估計，至二十世紀九十年代末期，全世界約有四分之一的人口，高達十二億至十五億人使用英語為母語、第二語言或者為外語。英語已儼然成為一種國際語（International language）或全球語（global language）。國內學者戴維揚（2003）亦提及，二十一世紀是國際化、多元化、科技化、民主化的時代，資訊科技的發達促使國際交流日趨頻繁，而英語是國際語言，提升英語學生溝通能力，以培養國際觀為我國與非英語系國家的教學重點項目。

就我國而言，由於網際網路的便利，至英語系國家出國旅遊與遊/留學人數劇增，各大企業已朝向跨國性企業發展等等，學習英文已成為時代的趨勢。為了加速國際化腳步、提高國際競爭力，提昇國人英語溝通能力與學習動機、拓展國際觀、增進跨國文化瞭解等為教育改革與政策實施之首要議題。政府已推動一連串的英語教育改革政策。例如，1998 年公佈英語教學即將列入小學正式課程，並在 2001 年完全國開始施行。2018 年所公布「十二年國民基本教育課程綱要：語文領域—英語文」中，強調「語文是社會溝通與互動的媒介，也是文化的載體。語文教育旨在培養學生語言溝通與理性思辨的知能，奠定適性發展與終身學習的基礎，幫助學生了解並探究不同的文化與價值觀，促進族群互動與相互理解」（教育部，2018，頁 3）。英語文核心素養之一為「重視語言溝通互動的功能性，凸顯其獲取新知的工具性角色」（教育部，2018，頁 3）。英語文課程目標包括：(1)培養英語文聽、說、讀、寫的能力，應用於日常生活溝通。(2)提升學習英語文的興趣並涵育積極的學習態度，主動涉獵各領域知識。(3)建構有效的英語文學習方法，強化自學能力，奠定終身學習之基礎。(4)尊重與悅納多元文化培養國際視野與全球永續發展的世界觀。(5)培養以英語文進行邏輯思考、分析、整合與創新能力。政府所製定的課程綱要顯示出，政府對提升學生英語溝通表達能力之重視。

由於英語為國際共通語言，提升英語學生溝通能力，以培養國際觀與提升國際競爭力為教學重點項目。但是，傳統英語教學（特別是國中、高中階段）仍存在一些問題：(1)英語四項技能中，教師仍偏重於英語閱讀與寫作。(2)教學重心仍以傳統式文法分析、詞類變化及句型轉換為主。諸多學者也對傳統英語教學提

出論評。例如，張武昌（1995）指出，雖有教師盡力提升學生閱讀與寫作能力，但是學習在聽與說仍明顯不足。以高中為例，教學仍以「考試領導教學」。大專院校學測雖有「對話」的題型，但也僅限於「紙上談兵」，無法對考生口語能力作有效的評量。

以大專院校而言，加強校內大專英語能力為一大決策。以非英語系為例，相關配套策略包括增加英語共同必修（如大一英文、大二英文）課程、部份商業科系還增加選修課程（英語會話或口語訓練等）學分數來加強學生英語技能訓練，有些教師並將英語口語訓練活動融入課程內容，顯示著大專院校對英語（特別是口語訓練）的重視。但在教學過程中，教師是否有教授口說溝通策略來幫助學習者能夠使用英（外）語搭配相關溝通策略，使能有效地與他人互動交談，達到有有意義地溝通目的，是值得深思的。學習者若能以所學的語言進行有效地、有意義的溝通。透過溝通，可促進瞭解。

二、英語學習與口說溝通

語言是人際溝通的重要橋樑，而隨著「國際村」的來臨與世界各地人際互動的頻繁，國際共通語言尤其重要。而英語被公認為國際語言，而我國一向以國際貿易為導向，培養「外（英）語溝通能力為時勢所趨。自 1980 年以來，認知心理學和語言功能理論全面盛行，認知性的、溝通的語意、意義成為語言研究重點，於是一改早期重視語言本質的抽象符號、邏輯推理，語言成為真正的溝通工具（單文經、張碧玲，2001；蔡素薰，2006）。「溝通式教學法」由此因應而生。Chomsky（1965）認為人類具有語言習得的機制，將語言能力分為「能力」（competence）與「展現」（performance），前者強調的是文法結構的知識，能使其創造出新的合乎文法的句子，並瞭解他人所說的話，即使是從未聽過的；後者是指應用語言系統的知識而表現的行為。Hymes（1972）認為 Chomsky 的語言能力的觀念太狹隘而將其擴展為「語言溝通能力」（communicative competence）。Widdowson（1978）更進一步解釋，溝通式教學將語言致身於社會文化的情境中來看待。溝通式教學觀並不排除語言能力的重要性，但更能強調言談中的社會文化涵意。其重點不在於使用語言正確性，而在於語言是否使用合宜，不在於課堂上的文法技巧，而在於真實情境中的溝通能力（communicative competence）（Widdowson，1978）。根據學者如 Hymes（1971）、Halliday（1978）、Larsen-Freeman（2000）等，溝通式教學強調語言學習是以溝通為目的。為了達到這個目的，學習者必須對語言型式、意思（語意）與語言功能有所瞭解（Students need knowledge of the linguistic forms, meaning, and functions）。學習者必須配合社會情境與內容，從各種語言形式中選擇最適合的形式。因而在溝通過程中，單單具備語言形式的知識是不夠的。語言學習須同時具備語言形式（linguistic forms）、語意（meaning）與語言功能（linguistic functions）的知識。語言學習者要能將這些知識靈活運用於溝通情境中。而不同

文化具有不同日常生活用語，學習者必須學習其日常用語與方式，才能充分瞭解及與人溝通。

語言功能主要是強調語言的溝通、表達和實際的運用。成功的溝通，絕不是單方面，而是仰賴彼此間產生有意義的互動（石素錦，1992）。而有效、有意義地溝通不單只是語言用法。語言是在社會情境中溝通用的，語言必然會和社會情境、文化內涵、語言情境等產生互動。

三、外（英）語溝通策略分類

為幫助學習者提升有效地口語溝通，溝通策略更顯重要。何謂溝通策略？溝通策略則是學習者在與人進行交談時，使用一些特定的方法與策略（specific methods）使對方能夠瞭解其意（使他人易理解的程度），並瞭解對方的看法（Tarone, 1980；Corder, 1983；Bialystok, 1983）。Dadour 和 Robbin (1996) 指出，溝通策略的使用可增進學習者與對方之間的互動，例如學習者可使用溝通策略來彌補自己在外語知識的不足，使用一些方法與策略來與人互動溝通。Canale and Swain (1980) 指出，溝通策略包含了語言（如換句話說）與非語言（如手勢）這兩種策略，目的在於讓溝通不中斷，藉此彌補對外語知識的不足。Faerch and Kasper (1983) 將溝通策略分為兩大類：成就策略(achievement strategy)及避免策略(reduction strategy)。成就策略即為學習者使用一些方法（如使用語言知識等）來達成溝通的目的；避免策略即為學習者使用一些方法避免溝通時所產生的障礙。成就策略包括補償策略(compensatory strategy)和回復或恢復策略(retrieval strategy)。前者包括 codeswitching（語言轉換）、intralingual transfer（語際語轉換策略）、cooperative strategies（合作策略）、nonlinguistic strategies（非語言策略）等；後者包括 formal reduction strategies（正式性避免策略）及 functional reduction strategies（功能性避免策略）。正式性避免策略為學習者會使用方法避免不正確的發音；功能性避免策略為學習者避免他們所不善長的特定議題或者是放棄等方式。Faerch 和 Kasper (1983) 更進一步將溝通策略分為五大類：

1. 避免策略（topic avoidance）

避免掉自身並不擅長的聊天話題。假使是遇到並不是自己能持續保持熱情聊下去的話題，可以運用「保持緘默」（keep silent）的方式，暗示對方自己對此話題的興趣缺缺，或者是乾脆坦然向對方講承認自己對於此話題的生疏，表示不願意再持續此話題。

2. 語言轉換策略（code switching）

在溝通過程中，學習者不一定每一個字詞或句子，全部使用目標語「英語」，有時會轉換成「母語」或「肢體表達」（nonverbal expression）。

3. 語際語策略（interlanguage application）

用學習者現有的母語基礎來重組句子（Paraphrase）和創造新字（Coin new words），作為第二外語溝通方式。例如，使用簡化字：「綠色的食物」（green things）來代替正確字：「蔬菜」（vegetable）；「動物」（animal）來代替「兔子」（rabbit）。

4. 重建策略（restructuring）

當學習者因為發音不標準及詞彙文法能力有限的緣因，無法隨意使用所要表達的目標語。相對的，會使用彈性的重建意義語詞來代替欲表示存在困難的語詞。

5. 合作策略（cooperative strategies）

為確保談話者雙方，能順暢及有效的互動溝通。例如，當一方對話者講出來的一個字或觀念，沒有被另外一方對話者聽懂時，坦承告訴對方，使欲表達對話者再為他清楚地說一次；亦即要求欲表達的對話者再說出較容易理解的表達方式，嘗試讓聽話者能釐清講話者的意思。

綜合上述文獻報告，學習者的溝通策略，除了本身既有的目標語語言基礎（如單字與文法知識、發音的正確性），還包括：避免策略成就策略。避免策略包括正式性和功能性避免策略。成就策略包括語言轉換策略、語際語轉換策略、重建策略、合作策略、非語言策略（如肢體語言等）等等。教師如能教授這些策略，將有助於學習者使用英語與人互動溝通。

四、教學建議

英語已成為世界語言之一，跨國、跨文化場合中，英語為主要溝通工具。但不同國家人士所使用英語語體、腔調有所不同，因而溝通策略運用更顯得重要。因此，溝通策略融入大專英語口說課程教授溝通策略有其必要性，茲提供相關教學建議：

1. 教學目標：教師不應只著重技能訓練，而是幫助學生意識到英語為溝通工具。有效地溝通包括語言知識（語法、語意等）和不同類型溝通策略靈活運用。因此，教師不只是教授英語語法、語意等語言知識，還有不同類型溝通策略。
2. 學習環境：教師應營造一個能夠可溝通、舒適自在、相互尊重、有意義學習環境，讓學生能夠自然而然的使用英語去溝通，表達，避免過度糾正語法、腔調、發音。
3. 教學原則：教師應設計相關教學活動讓學生使用英文溝通表達，並能善用溝

通策略。教師更應讓學生意識和瞭解到，在溝通過程中，除了本身既有的目標語語言基礎（如單字與文法知識），還可藉由多重溝通策略，如避免策略、語言轉換策略、語際語策略、重建策略、尋求幫助策略、非語言策略（如肢體語言等）等等，來彌補有限地目標語語言知識，達到有效地溝通。

五、結語

語言學習是以有意義溝通目的。而在外（英）語溝通過程中，除了學習者本身的外語知識外，有效地運用溝通策略，能幫助學習者突破外語障礙，達到語言以溝通為目的。溝通策略即為學習者所使用的方法來克服溝通障礙、表達自我和達到其溝通互動的目的。當學習者與對方溝通時，本身的目標語的語言知識有限情況下會使用一些溝通策略來與人交談。藉著運用這些策略，學習者不僅可以瞭解自己本身語言知識與基礎的不足，還會運用特定策略來達到互動溝通。此行為可以提供讓學習者機會學習如何解決溝通問題，同時會讓交談過程更流暢。所以，溝通策略成就目標語的溝通流暢性（Tarone, 1980）。在進階英課程中（如大專英語口說課程），教師若能幫助學生意識到，並教授不同類型溝通策略，有助於降低溝通焦慮、有效地使用英語與他人溝通、互動，進而提升學習者英語表達與溝通能力。

參考文獻

- 石素錦（1992）。從認知心理學談兒童英語學習。**英語教學**，17(2)，57-67。
- 單文經、張碧玲（2001）。國中英語教師對溝通式教學觀之教學信念研究。**教育研究月刊**，84，37-48。
- 蔡素薰（2006）。專案學習與溝通教學法結合之英語學習方式探討。**教育資料與研究雙月刊**，73，47-66。
- 張武昌（1995）。高中英語會話教學：現況、期許及對策。**中等教育**，46(2)，53-67。
- 教育部（2000）。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。臺北市：教育部。
- 教育部（2018）。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。臺北市：教育部。
- 戴維揚（2003）。英語文課程革新的三大目標：文字、文學、文化。載於戴

維揚、梁耀南主編，*語言與文化*（頁 23-37）。臺北：文鶴出版社。

- Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In C. Faerch & G. Kasper (Ed.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp.101-108). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*, 1-47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. In C. Faerch, & G. Kasper (Ed.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 15-19). New York, NY: Longman.
- Crystal, D. (2000). Emerging Englishes. *English Language Professional, 14*, 3-6.
- Dadour, S. & Robbins, J. (1996). University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. In R. L. Oxford (Ed), *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspective* (pp.157-166). Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). On identifying communication strategies in interlanguage production. In C. Faerch & G. Kasper (Ed.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 210-238). London: Longman.
- Hymes, D. H. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York. NY: Longman Inc.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language learning, 30*, 417-431.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

技術型高中配合新課綱推動實作評量芻議

方慶豐

國立西螺高級農工職業學校教師兼教務主任
國立虎尾科技大學機械與電腦輔助工程系兼任講師
國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士班候選人

一、前言

技術型高中配合 108 學年新課綱要推動的實作評量（performance assessment），主要是配合新課綱的教學內容來設計，藉此讓教學更正常化，使每位學生徹底學習該職科全方位的技能，因應現今資訊科技發達的社會。目前勞動部推動的技能檢定證照制度，學生學習的單項技能比較深入，但不可諱言，在教學現場教授單項技能感覺較窄化但縱深比較深，為了要輔導通過證照檢定而重複練習，導致尚有很多技能未能教授給予學生。目前教育部推動實作評量學生要學習的技術能力會很多樣化，但有可能導致所學到的技能博而不精，僅學習到皮毛，這是規劃設計實作評量時要設法解決的重要問題。論者認為唯有技術證照與素養導向教學充分融合，對學生的學習成效才能創造最佳化。

教育部如火如荼在規劃設計實作評量，論者認為有必要推動，但教育部和勞動部應該統整合作，將擬推動的實作評量搭配目前勞動部的技能證照制度加以檢討，即去蕪存菁，把不符合業界所需求的證照職類去除，再規劃新職種的證照，但務必要以新課綱素養導向的精神即培養學生帶著走的能力為主軸來規劃。如此一來，教育部就可以節省大量的人力和物力，不用全部重頭來規劃實務評量。對學生和國家未來的技職教育發展會有莫大的助益，否則社會大眾會感覺二部會各自為政、各自爭取績效、標新立異、浪費公帑。

二、實作評量的內涵

實作評量的精神和方式對於老師「教」學進行自我管控和學生的「學」習實際呈現成效，在兩者之間能提供彼此有較完整且立即的回饋訊息，且有助於促成教師對教學品質和學生學習成就的提升，而實作評量是需要經過嚴謹的計畫實施、運用及評估，才能將其功能發揮出來（顧炳宏、陳瓊森、溫嫻純，2014）。學校著重在教與學，評量在於了解學生學習的成果以及教師的教學成效。學生畢業後，轉換身分為求職者，從企業或機構對於應徵者所具備之能力的檢視，採用實作評量方式，來評定其能力之比例將會更高（湯誌龍，2019）。實作評量要求學生「展現」其已學得的知識和技能，而非「回答」其已學得的知識和技能，強調讓學生在真實的或有意義的情境下，應用他們學到的知識和技能來解決問題，亦即學生不僅要「知道」而且要能「做到」（林逸棟、陳信正，2019）。實作評量是一種開放式且沒單一正確答案的評量方式，它展示的是一種真實的學習方

式，例如讓學生創辦報紙或進行課堂上的辯論，都能從中看到學生的學習。這能使學生更積極參與學習過程，並在更深且複雜的層次上吸收和理解（Kelly, 2019）。

教育部前次長姚立德接受訪問回應，過去三、四十年技術型高中皆以技術士證為學習主體的生態，讓技術學習過於窄化，應回歸課綱的完整學習。對於全教總質疑實作評量跟技能檢定重複，姚前次長分析，技能檢定是針對某個職場所需技術，做比較深度的檢定，但實作評量是為了配合 108 課綱的技能領域課程，實作技能學習是比較廣的，跟技能檢定不一樣。教育部希望技型高中的學習範圍跟內容要配合課綱，而不是以技能檢定為主，因為這樣的學習不夠全面與寬廣。

此次，教育部藉由新課綱的實施並規劃推動實作評量是一項很好的政策，可以導正教學的目標，讓技術型高中可以依課綱內容授課並可以使授課內容更加活化，不再只是拘於檢定範圍，有助於學生的學習。

三、推動實作評量相關問題討論

技術型高中的實習課程已經有幾拾年未調整，因應臺灣產業的快速進步著實有必要給予調整，但目前的規劃研究者認為有下列 9 點應該要注意。

(一) 規劃實作評量的教師應該來自不同的師培機構、不同學校

規劃實作評量的教師應該聘請現場教學老師主，而且應該來自不同師培機構、不同技術型高職和不同公、私立學校。唯有如此，所規劃的實作評量才能面面俱到，適合所有學校使用。

(二) 實作評量規劃應該以學校現有基礎設備為主

目前在規劃架構的教師宜考慮並瞭解以目前各校皆有的基礎設備為主，否則各校即會有藉口以沒有設備，故無法配合，藉此要求教育部再補助設備費。另外，規劃者亦不應該以自己的意見和視野為主見，認為該採用何種軟體、何種設備，如此才可以避免令人聯想是否與設備商有所配合。

(三) 實作評量的監評人員可考慮搭配技術證照培訓的監評人員

勞動部因應各職類培育各職種的監評人員，長期而且持續地培訓、回訓，耗費很多心思。若教育部可以搭配採用，可以節省大量的培訓經費。因為重新培育監評人員尚要再投入很多人力和物力，最重要的是，無法在短時間內完成。

(四) 改良技能檢定內容即可以符合新課綱素養導向教學並持續推動證照制度

勞動部各職類的技術證照有些不符合時宜，建議應該要廢除，但有些職類非常受到業界肯定則應該要保留，才能更契合業界的需求，甚至應該要再邀請業界專家協同規劃其技能檢定內容，並且應該依新課綱素養導向的精神，以培養學生帶著走的能力為主。

因應十二年國教新制開跑、108 課綱上路，教學將更著重於「素養導向」教學。在教育部發布的《十二年基本教育課程綱要總綱》上，核心素養的定義是：「指一個人為了適應現在的生活及面對未來挑戰時，所應當具備的知識、能力與態度。」

以機械科電腦數值控制銑床乙級檢定為例。教學生認識刀具材質、刀具種類、材料材質等等為知識。指導學生如何選擇銑床主軸轉速、進給率和操作機臺為能力。最後訓練學生瞭解加工什麼材料的工件，要搭配採用多少轉速、進給率和加工的順序，並製作完成工件取得乙級技術證照。讓學生在潛移默化中學習自我求知的態度，未來畢業之後在職場上終身受用。

(五) 教育部著手推動實務評量與設備商之間務必如履薄冰

實作評量確實推動研究者認為是一項很好的政策，但務必要本著如履薄冰的心態來推動。以機械群實施實作評量，若規劃要採用一套軟體配合，試想一套軟體需要壹拾萬元整，全國一百所公私立技術型高中有機械群科的學校，即可以需要壹仟萬元。這僅僅單一品項，全部有十五職群而且每個職群不只需要一個品項，試想這商機有多大？

(六) 實作評量的科目應該採前一學期授課的課目為主

目前實作評量規劃在高二升高三的暑假要辦理，但一個群科需要實作評量的項目可能多達 7~8 種，故有幾項評量項目安排在一年級即上課，要等到一年後再評量，學生可能都忘記如何操作。以機械群為例，基本電學即安排在一年級上課。

(七) 實作評量有助於提高學生的創造力

現今教師授課會受制於以檢定內容為主，導致其技術能力窄化深入，即檢定會影響教學內容。若採取實作評量教師授課不會受制於檢定題目，可以天馬行空

的設計題目並教授所有技能，讓學生可以充分發想，對學生的創造力發展有絕對的幫助。

(八) 實作評量結果應該搭配學習歷程檔案

大約有八成的技術高中專業科目教師都主張實作能力評量應納入放在學生的學習檔案檔案，做為各科技大學甄選入學第二階段面試或實作等多元評量的參照，這樣的規劃要比再辦實作能力統一考試的總結性評量更具可行性與效益性（楊瑞明等，2016）。

目前教育部同步在推動學習歷程檔案，全國皆已裝機完畢，各校的學習歷程檔案相關辦法、工作分配暨教師研習皆規劃完成。論者認為學生的實作評量結果應該要置入學習歷程檔案中，未來學生要參加科技大學甄選，大學端可以明訂通過實作評量的學生其成績可以加 10%或 20%，這樣一來可以有效減少推動實作評量的阻力。

(九) 各科的基礎設備不足而且師資亦短缺

長期以來，各科因應要檢定的項目而投資齊全的檢定設備，對於沒有檢定的實習課程皆忽略而未上，設備方面亦不足以因應。

以機械群為例：機械科目前沒有教授鑄造課程、焊接課程和氣壓等課程。若真要實施實作評量，尚要再投資基礎的實習設備。另外，亦要有師資來教授此實習課程。

四、結論與建議

(一) 結論

1. 規劃實務評量之教師宜多元化

實務評量目前皆已經著手在規劃中，論者認為應該再調整其成員，使其多元化。試想，教育部計畫大部份皆由師範大學教授承辦，少有科技大學教授承辦計劃案。再者，為何技術型高中時常被批評所教之內容不符合業界所需要，因為技術型高中職業類科大部份教師皆由師範大學所培養，現在僅再由這批師範出身的教師規劃實務評量的題目，其思考方向可以跳脫出原來的框架嗎？唯有規劃者多元化，才能激發出不同的火花。

2. 實作評量所需使用的設備宜各校皆有的基礎設備

目前教育部自 108 年開始補助優化實作環境計畫，預計補助至 110 年，其中一項充實基礎教學實習設備即以各校各科的開班數給予補助，主要讓各群科依十二年國民基本教育技術型高中群科課程綱要採購所需求的實習設備，此舉實為政府為技職教育紮根的一項德政。但論者很擔心，各校所採購的設備規格與要實施實作評量的設備不符合，故才建議設備宜由教育部統籌採購分發給各校使用。

3. 實作評量的監評人員應該整合現有技能證照之監評人員

目前十五職群僅部份職群實作評量的架構規劃出來，其餘職群還在規劃中，待十五職群規劃架構規劃完畢，尚要再經由委員會審查是否符合新課綱內容，之後尚要甄選試題並試作試題，甚至還要再辦理公聽會，皆辦理完備才會再辦理監評人員培訓。若能搭配現有的監評人員，若有不足再培訓，即可以快速補足人才。這也是教育部與勞動部應該合作的部份，可以有效地整合人力並充分利用。

4. 實施實作評量有助於教學正常化和培養學生創造力

一個職群的實作評量多達 7~8 種，再從中抽測，故所有技能皆要教授，才有辦法接受評量。如此一來，可以有效評量技術型高中的教學成效，促使教學正常化。若未來甄題可以年年滾動式修正，做到出陳創新，雖然教師會比較辛苦，但學生所學技能便可以跟上時代的腳步，其所學即業界所用，如此才能達到學用合一。

5. 整合同群的科設立群主任

以機械科和生機科為例，若整合為機械群並廢科主任改設群主任，其優點有五：(1)基礎設備可以共享。(2)師資可以相互支援。(3)節省人事成本。(4)實習空間可充分利用。(5)校訂選修課程學生可真正選擇有需要的課程。

(二) 建議

1. 教育部與勞動部應該協商合作事宜

關於教育部的實作評量與勞動部的技術證照，二部會著實有必要詳談如何進一步合作。主要合作內容可以聚焦於：

- (1) 實作評量與技術證照如何配合。例如，通過實作評量等同取得丙級技術證照。
- (2) 監評人員整合：有效運用人力，不用重新再訓練一批人，造成資源浪費。
- (3) 實作評量至職訓中心實施。職訓中心的設備較齊一、數量也多，最重要的是公平性亦較高。

2. 計畫承辦人宜分工並分佈於各領域

目前統整型計畫幾乎都在師範大學，而且同一位教授承接很多計畫，論者著實擔心執行計畫的品質，因為教授非通才而且其思考面會不夠周全。若某部分計畫由科技大學教授承辦，一來有競爭才会有進步，再者不同背景，想法迥異才有可能激發出新的想法，這才是學子之幸，國家之福。

3. 監評人員務必要做到公平、公正

目前的技術證照檢定尚稱為很公平的考試，偶而都還有傳出舞弊事件，故全新的實作評量一定會有更多的問題產生。所以實作評量的監評人員至少要和技能檢定一樣做到校內的實作評量不可以聘請校內人員擔任監評人員，而且監評人員不可以來自同一所學校或同一單位，甚至要求亦不可以自來相同師培機構。

4. 相同的設備由教育部統一招標採購並分送至各技術型高中

實施實作評量各群科務必要有的設備，應該由教育部統一訂定規格並招標，再將設備送到各校。如此做法優點有四：

- (1) 依實作評量規劃的架構所採購的設備，各校一定可以確實地實施實作評量，對於推動實作評量有很大的幫助。
- (2) 避免各校採購的設備不符合實作評量的要求。
- (3) 全國統一採購的數量多，價格上可以以量制價，節省大筆的公帑。
- (4) 學校行政人員時常在更換，對於規格如何訂定不瞭解，稍有不慎即犯法。導致部分科主任即不申請設備，試想如何推動實作評量。

參考文獻

- 林逸棟、陳信正（2019）。配合新課綱技術型高中實作評量之評析。**臺灣教育評論月刊**，8(9)，34-41。
- 湯誌龍（2019）。推動實作評量的意涵與因應。**臺灣教育評論月刊**，8(9)，46-50。
- 楊瑞明等（2016）。辦理教育部「技術型及綜合型高級中等學校課程綱要與配套措施研訂計畫(III)」。研擬四技二專升學進路與選才機制、統一入學測驗專業群科考試科目及考招連動規劃研究(I)成果報告書。
- 顧炳宏、陳瓊森、溫嫩純（2014）。以實作評量方式探討引導發現式教學模式之學習成效-以「聲音」概念為例。**科學教育學刊**，22(1)，57-86。

- Kelly, M. (2019). *Authentic ways to develop performance-based activities*. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/ideas-for-performance-based-activities-7686>



從教育選擇權的發展談公立學校的創新經營

陳威禎

臺中市政府教育局專員

一、前言

現階段教育環境面臨全球化、教育市場化、高齡化及少子女化等外在條件的挑戰，同時也面臨著顧客導向及績效責任的要求，而因應高度競爭的時代，全球各國莫不致力於教育改革與創新，希冀藉由人才的培育來強化國家整體競爭力。

面對未來人才培育所引領的教育革新浪潮，學校行政也必須經歷學習與變革，才能迎接知識經濟時代所帶來的衝擊與挑戰。惟受限於諸多法令的限制，公立學校之行政運作、組織型態、課程教學、學習評量、學生事務及輔導，乃至於設施設備、校長及教職員工的資格與進用方式都有明確的法令規範，因此公立學校常帶給人們傳統、不易改變，也遲於活化創新的刻板印象，因此，如何改變公立學校僵化的體制，為其注入教育創新的活水，成為近年來教育革新所關注的焦點（張瀨文、陳雅慧，2014）。

為了鼓勵教育創新與實驗，回應教育基本法保障人民學習及受教權，教育部於 2014 年 11 月《學校型態實驗教育實施條例》、《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》及《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》，統稱「實驗教育三法」，讓學校的經營型態有了嶄新的變革。正是因為相關教育法令的修訂，讓學校經營的型態更能符應家長教育選擇權的變革，學校的經營亦須藉由落實家長教育選擇權來促進整體教育環境之創新；因此「家長教育選擇權」及「學校的創新經營」，即成為現階段教育革新的兩項關鍵性之著力點，也是目前許多教育理念能加以落實的兩項利基。

本文運用文獻分析法探究教育選擇權之內涵，並進一步探討其發展對於公立學校經營的影響，藉以歸納其創新經營的具體做法，期作為學校革新之參考。

二、教育選擇權之意涵與發展

「教育選擇權」多以「school choice」一詞來加以表述，照字面解釋為學校選擇，但觀諸相關文獻，其定義複雜，且也有諸多名詞交互使用，例如學校選擇權（school choice）、家長選擇權（parental choice）、或教育選擇權（educational choice）等（秦夢群，2015）。本文為了後續論述方便並符應前揭研究動機與意旨，將「教育選擇權」界定國民教育階段學齡兒童之家長（父母或法定監護人），基於孩子的需求及保障孩子的受教權益，擁有為子女教育自由選擇符合其性

向、興趣的學區、學校及教育內容，且不受居住地區或學區劃分限制，而自由選擇學校就讀的權利。以下歸納我國教育選擇權之發展與沿革，據以分析其中所蘊含之基本意涵與精神：

（一）「體制外教育時期」的教育選擇權

我國從 1980 年代開始，教育鬆綁的呼聲不斷刺激教育改革，惟當時義務教育相關法令授予國家興辦與監督教育之權力，從而限縮了家長為其子女進行教育選擇之權利，政府成為興辦教育的主要機構，那是一個「國家教育權」的年代，其目的在於保障每位國民不會因為家庭社經地位的差異，而影響子女接受教育之權利（秦夢群，2015）。然而實際上，國家教育權具有強制與控制的色彩，隨著社會變遷及民主化的發展，「國民教育權」的聲音逐漸起而批判「國家教育權」之霸權宰制，再加上制式化的升學主義所帶來的種種偏差，使得部分人民或基於學習適應，或基於宗教信仰、教育理念等而急於尋找其他教育的可能（馮朝霖，2001）。我國於 1997 年 4 月 30 日就曾發生 200 多名基督教新約教會教徒的子女，集體離開體制內就讀的學校而遷徙至錫安山之伊甸家園接受教育的案例，此種舉動衝擊了傳統教育體制，某種程度上也突顯了國家教育權與家長教育權間的衝突（秦夢群，2015：28）；1990 年我國出現第一個體制外學校-「森林小學」，一個以民間實際行動具體展現的教育體制改革，森林小學在當時一度被視為違規的、另類的並屢遭政府關切，也引發了當時社會對於私人興學政策的討論；此後，體制外的學校紛紛成立，諸如：苗栗縣全人中學、新竹縣雅歌實驗小學、宜蘭縣慈心華德福教育實驗學校等。

這些所謂體制外另類學校的出現，多數源於體制內僵化的教育制度無法滿足孩子們多樣性的學習風格，此時期之教育選擇權發展為藉由民間團體的衝撞與推動，實踐私人興學的社會力量。

（二）「嘗試合法化時期」的教育選擇權

前述體制外的另類學校發展，直到 1990 年《教育基本法》的頒布與施行及《國民教育法》的修訂，才在法令上確立了此類體制外學校存在的合法性。教育基本法的頒布首先確立了以學習者為教育的主體，其中第八條明訂了家長得依其子女的能力、性向、興趣等各方面的考量，享有選擇適合子女發展潛能之教育方式、內容及參與學校教育事務之權利；而私人興學亦於第七條明確賦予法源基礎。至此，體制外學校的設置始有了合法性，而選擇體制外學校的家長教育選擇權也有了名副其實的保障（林佩蓉、倪鳴香、黃心怡，2010）。是以，此時期的教育選擇權發展為原則性立法保障體制外學校，賦予教育選擇權法源基礎。

（三）「邁入擇校世代」的教育選擇權

雖然教育基本法賦予私人興學之合法性，惟立法之初，受限於教育基本法僅係原則性宣示，實際配套的法令仍未完備，因此國民教育階段的學校型態及家長教育選擇並未因為教育基本法的頒布與修訂而有多大程度的改變，一般社會大眾仍未把另類學校作為孩子就學的參考選項。直至 2014 年立法院三讀通過「實驗教育三法」，才開啟了學校教育型態創新發展之里程碑（陳雅慧，2014）；因此，此時期的教育選擇權發展，係讓實驗教育的精神及其理念有機會從私立學校跨越至公立學校之教育場域裡加以實現，公立學校將有更多彈性和空間導入實驗教育，這也象徵著學校經營將走向多元化、特色化，學生因應自我興趣與能力之「擇校世代」正式來臨。

三、擇校世代下的家長教育選擇權對公立學校經營之影響

實驗教育相關法令的推動對於現有公立學校的經營及運作方式產生相當程度的衝擊，其中尤其以《學校型態實驗教育實施條例》之公布施行，不僅促進實驗教育的多元發展，也讓公立學校在現有制度下有更大的教育創新空間（郭添財，2015）。是以，茲將實驗教育三法通過後所形成的擇校世代氛圍，對公立學校經營所可能帶來的影響加以析論如下：

（一）在學校行政經營上將面臨更多的招生壓力

實驗教育三法通過後，國民教育階段的學校型態可分為公立學校、私立學校、公辦民營學校、私立實驗學校、公立實驗學校及非學校型態教育等六類學校互相競逐（李柏佳，2016），再加上少子化的衝擊，公立學校普遍將面臨學生來源減少之困境，因此公立學校必須善加經營，積極發展特色，做好教育行銷爭取家長認同，以吸引學生就學。

（二）在教師教學專業上將面臨更多針對學生個別差異的創新回應

教師教學向為學校教育成敗的關鍵，公立學校教師身處學校經營型態改變的潮流中，更應積極發揮教學專長，深入探究班上每位學生起點行為及學習風格，以學生為中心，設法引進新穎且能有效幫助學生學習的教學模式，無論在課程規劃、教材選編、教學方法及評量實施均積極符應學生的個別差異需求，如此在教學專業上的提升，始能回應家長對於學校教育的期待。

(三) 在學生學習場域上將面臨更多自我探索與體驗的設計需求

實驗教育強調孩子學習自主性，透過自學或自我調配學習權重來發展自己的興趣，找到自己的專長，因此提供多元化且自由的學習與探索是實驗教育在學生學習上一貫主張的信念，公立學校受限於課綱的限制，有一定的教學進度與課程安排，無法如實驗教育學校彈性的安排，因此在課程規劃與設計上將面臨更多學生自主學習及彈性課程的訴求。

(四) 在家長參與校務上將面臨更多對於家長需求的友善回應

實驗教育三法藉由實質學校經營型態的改變直接回應了家長教育選擇權的訴求，因此公立學校將面臨家長爭取更多參與校務運作的空間，公立學校面對此一現象，更應避免校務推動僅以行政或教師意見出發，應透過各項管道瞭解家長及學生的需求，廣邀家長參與校內重要活動，除了讓家長熟知學校辦學理念外，也引導家長與學校共同學習與成長。

四、公立學校因應家長教育選擇權興起應有之轉型與創新經營

依據教育部統計，受少子化及學生人數大幅減少影響，小規模學校比率逐年上升，這些學校可能因地方政府以教育資源分配考量而面臨裁、廢、併校的危機，學校領導者面對此危機，也是轉型契機的當下，應積極尋求學校的創新發展，茲將相關可行的因應策略論述如下：

(一) 結合學校在地資源，積極發展辦學特色

實驗教育三法施行後，提供公立學校在行政管理、課程教學、校園環境規劃及資源整合等面向更多可以施展的空間，不受限於現行師資、課程及教學的規定，因此學校可以藉此凝聚親師生的共同願景，進行學校轉型與創新。以臺中市博烏瑪小學為例，該校即善用位處泰雅族部落之社區文化特色，與當地民眾、家長、教師及學生形塑辦學理念，發展以泰雅族文化為主體的課程活動，由學校教師規劃結合當地耆老、民族工藝師、部落長者等發展學校本位特色課程，成為全臺第一所原住民族實驗小學（彭富源、馬任賢，2018）；再以新北市野柳區野柳國小為例，該校位於國際馳名的野柳地質公園，擁有豐富的自然資源，因此其課程即利用自然環境，發展學校特色課程，培養學生關懷周遭大自然環境之素養（朱桂芳、林新發，2020）。以上皆是屬於結合在地環境資源積極發展辦學特色之最佳例證。

（二）重視差異化教學，符應學生個別需求

課程與教學為學校教育的核心，學校應積極輔導教師進行專長增能，在課程教學前能運用專業多加觀察學生個別化差異需求，瞭解其學習風格及多元智能，並透過創意的課程規劃設計，輔導學生學習。尤其是偏鄉小校更可以採取混齡學習，透過異質性的互動來達到合作學習的效果，以臺中市和平區中坑國小為例，該校因學生人數少，故發展混齡教學，透過適當的課程設計打破年級隔閡，使不同年齡層學生共同學習，更能激發學生們觀察與模仿的動機，來降低因為同儕刺激不足所衍生的問題。

（三）建構學生自我探索的學習場域，鼓勵學生培養自主學習能力

實驗教育最為迷人之處即在於可提供學生學習更大的自主性，並且做好讓學生自由學習的一切規劃，沒有死板的教學進度，全憑學生自我探索及自我控速的學習，因此公立學校可以選擇部分課程，或利用減班而形成的空閒教室作為探索課程的活動場域，營造學生可以自主學習的空間。

（四）暢通家長溝通管道，引導家長成為學校教育之夥伴關係

面對多樣實驗學校型態的出現，家長選校意識抬頭，公立學校將面臨家長爭取更多參與校務運作的空間，或可藉此契機多與家長建立溝通管道，將辦學理念及特色做法適時傳達，爭取家長認同，並聆聽家長對校務運作之建言，激盪不一樣的辦校思維，引導家長成為校務推展的協力夥伴，將有助於學校經營與成長。

五、結語

面對擇校世代，公立學校在創新經營上有著許多的契機，若能藉此盤點學校有利條件，型塑辦學特色；重視孩子個別差異，積極研發創新課程，提供孩子探索及展現自我的舞台；積極與家長溝通，納入家長力量及社區資源共同協助辦學，則公立學校仍然是家長多樣化教育選擇中的優選，更何況現階段法令鬆綁和整體社會環境的氛圍允許公立學校做更多轉型嘗試，體制內學校辦學及課程規劃已可開啟另類激盪、思考與規劃，關鍵在於學校領導者是否願意重新釐整辦學理念，凝聚校內共識，進而勇敢地做出前瞻性的改變！

參考文獻

- 朱桂芳、林新發（2020）。偏鄉小型學校轉型與發展之策略。臺灣教育，

723，1-12。

- 李柏佳（2016）。學校型態實驗教育實施條例解析-國民教育階段為例。《學校行政雙月刊》，101，15-33。
- 林佩蓉、倪鳴香、黃心怡（2010）。家長教育選擇權意識之研究：以「臺北市自主學習實驗計畫」家長生命經驗為例。《另類教育期刊》，創刊號，67-91。
- 秦夢群（2015）。《教育選擇權研究》。臺北：五南。
- 郭添財（2015）。《臺灣教育的另類思考-實驗教育三法》。國政分析，取自<http://www.npf.org.tw/post/3/14656>
- 彭富源、馬任賢（2018）。小校的哀愁與美麗。《教育研究月刊》，287，23-37。
- 張瀨文、陳雅慧（2014）。教育新法通過，實驗教育將加速公校改革。《親子天下》，63，108-113。
- 陳雅慧（2014）。未來四年翻轉教育關鍵字-「實驗教育」。《親子天下》，新聞話題。取自<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5062231>
- 馮朝霖（2001）。自我賦權、公民社會與教育改革：臺灣近十年教育改革的理論反思。論文發表於「華人地區教育改革：理論與實踐」學術研討會。



學校本位課程發展歷程中校長課程領導之探討

林雅芳

高雄市新光國小學務主任

屏東大學教育行政研究所博士候選人

一、前言

教育部於 2014 年發布「十二年國民基本教育課程綱要」（以下簡稱 108 課綱），108 課綱課程及規劃說明內容提及「彈性學習課程由學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，提升學生學習興趣並鼓勵適性發展，落實學校本位及特色課程」。林永豐（2018）認為依九年一貫課綱的精神，所有中小學校的課程其實就是學校本位的，108 課綱延續這個精神，透過各領綱訂有學習重點作為課程目標，沒有規範教材內容，留給學校進行學校本位課程(以下簡稱校本課程)設計的空間。

因應校本課程的發展，第一線教師從「課程實施者」角色轉變為「課程發展者」角色的同時，校長的課程領導扮演至為關鍵角色，本研究以一所國小（快樂國小，化名）為例，希冀透過個案研究法的實施，深入蒐集資料與文本分析，了解個案校長的課程領導策略、推動校本課程具體成效、面臨的問題和困境，最後研究者提出因應之道，提供建議和參考。

二、校長課程領導策略與成效

校長能發揮有效課程領導的實質影響力，才能落實校本課程，提升學生的學習品質，本研究的重點即是關注快樂國小校長如何帶領教師發展校本課程，透過對個案學校校長、主任及教師的訪談，描繪校長課程領導的實施策略與成效。茲分述如下：

（一）透過計畫的申請，啟動全校教師對話與思考，推動學校願景重塑

學校教育目標與願景會隨著時代潮流的變化與時俱進，Gurley、Peters、Collins 與 Fifolt（2015）的研究顯示，學校的領導者若沒有對學校成員做清楚的陳述什麼是共同的願景，以致於學校成員大多會認為學校願景與當前實際發展方向之間的落差很大。劉鎮寧（2017）提出一所學校願景的成功建立和實踐，必須要能賦予學校及成員新的思維和行動力，如此亦能使學校和其成員形成一個更為穩固的整體關係。有鑑於現行校本課程實施現況不佳，加上 108 課綱以核心素養為課程發展趨勢，快樂國小於 106 學年度申請教育部前導學校協作計畫，校長藉由會議及研習等各種機會，與全校教師討論思考學生面對未來生活所需培養之

能力，學校願景的適切性；除此之外，校長辦理親職教育講座，與家長分享 108 課綱內涵；以發放問卷方式，調查全校教職員工及家長對孩子未來所需具備能力之意見，帶領教師思索重新定位學校發展目標及方向，並決定重塑學校願景，進而鋪陳符應學校特色之校本課程發展。

(二) 營造校園和諧氛圍，重視教師想法，凝聚團隊共識，型塑校本課程發展方向

快樂國小為一所大型學校，平日老師多半是在自己的教室內處理級務和課務，除了與同學年教師互動之外，參與例行性的會議和研習，全校教師顯少有機會一起對話和互動。然而，為確立校本課程發展方向，校長藉由正式會議或非正式時間與全校教師共同對話和溝通，了解彼此的想法，逐步凝聚團隊共識，產生緊密的合作關係，促發教師們思考以學生為本位的課程目標。如同林明地與梁金都（2016）、黃聲華與尹弘颺（2018）都指出，為促使課程領導發揮成效，課程設計、發展方向確定前，校長應該充份聆聽教師及其他職員工的聲音，以及激發成員積極參與，建構一個有向心力的學校文化。

(三) 以身作則與教師共同精進學習，提升教師專業知能，帶領教師發展校本課程

九年一貫課程政策推動學校自主課程發展，給予學校及教師彈性和自主發展學校特色課程。108 課綱延續其精神，亦重視校本課程的理念和落實，順應國際趨勢和時代潮流，以培養學生核心素養，能實際應用於生活，解決問題為最終目標，課程的設計與方案的撰寫思維不同以往。校長透過計畫申請或研習辦理，如承辦教育局精進教學計畫和申請教育部前導學校協作計畫，提供老師進修機會，積極引入外部資源，邀請專家學者到校指導和諮詢，培育教師專業知能。林志成（2011）提及校長應精熟課程發展的專業知能，領導教師共同編修、發展校本課程。快樂國小校長除了與全校教師共同參與研習，本身完成 108 課綱種子教師培訓，親自帶領全校教師進行課程設計、教案撰寫。校長課程領導也是學習的過程，唯有不斷的自我學習，與時俱進了解現在的教育政策和潮流，才能夠帶領團隊成員進行課程設計和發展。

(四) 四大主軸課程目標以培養學生所需能力為考量，展現校本課程多元風貌

Glatthorn（1997）提出課程領導發揮的功能是使學校系統及其學校能夠實現確保學生學習品質的目標。校長課程領導的目的之一在於發展學校特色及亮點，快樂國小以 108 課綱為參考藍圖，以原有校本課程為基底，不同於以往校本課程，不固定一個主題發展一至六年級課程，取而代之是由各學年就四大主軸的課程目標發展一至六年級螺旋式加深加廣之統整性課程，屬於較為發散式的課程設計模式，此目的在於除了為符應問卷調查結果，全校教師和家長共同期待孩子未

來所需具備的素養之外，亦兼顧孩子多元發展的問題解決能力。

三、校長課程領導面臨的問題和困境

108 課綱課程教育部賦予學校更多課程發展自主權，校長身為一校之長，勢必得肩負起學校課程發展和實踐的重責大任。面對課程改革，並非學校每一位教師都能接受並改變自己，快樂國小校長自 106 學年度起，從學校願景重塑到校本課程設計和發展，批評的聲浪和反對的力量不斷挑戰校長的課程領導，校長所面臨的問題和困境茲分述如下：

(一) 教師觀望、消極的心態，被動參與校本課程發展

一般而言，教師在繁重的班級經營和教學負擔下，對於增加額外的課程設計不感興趣，甚至產生抗拒的心態。研究指出，課程改革使教師面對沈重的壓力，加上承擔大量工作，讓教師感到心情沮喪，甚至會影響課程改革的成效(霍秉坤、余玉珍，2018；Chan, 2010)。雖然快樂國小自 106 學年度起申請教育部前導學校協作計畫試行 108 課綱，校長也藉此重塑學校願景，重新定位校本課程發展方向，在一次又一次的校訂課程研討會議上，教師們興趣缺缺的進行討論，極少數的人發言回答校長的問題，為避免引起教師們的反彈，每一次的會議進行一個主題探討，約一個小時半左右結束，會議有討論，但顯少有實作發表和互動對話。

(二) 以親師意見重塑學校願景，未整體考量學校現況發展校本課程目標

學校願景的改變，在現行校本課程上，也要有相對應的內容，才能與學生的學習有所連結。快樂國小校長在重塑學校願景的做法除參考 108 課綱內容之外，以全校教師和家長理想中孩子未來應具備之能力多數意見為主，並在多次討論後定調為四大主軸學校願景，並依此發展各自課程目標，朝向全方位課程發展。然而此一做法未先盤點師資結構、軟硬體設備、社區家長資源和學生學習狀況等學校現況，對於後續校本課程發展出現部份窒礙難行之處，如四年級生態教育課程，蝴蝶飼養和照顧，其內容較為有深度，需要專業的自然教師教授，依校內目前師資結構及排課狀況並未能完全實施，是值得再深思和討論。

(三) 教師對跨領域課程發展能力的限制，四大主軸課程目標年級之間縱向和橫向的校本課程未能緊密聯繫

為使四大主軸學校願景能涵括在一至六年級校本課程內容中，快樂國小校長將全校教師分為四大組討論課程目標，俾利在發展校本課程過程中確定發展方向，亦不偏失其中一大主軸。然而教師不熟稔 108 課綱跨領域的教案設計，是課

程發展的一大阻力，在歷經 107 學年度一整年的校訂課程會議研討中，發展出一至六年級校本課程的架構圖，看似精采有趣的課程名稱，實質上不僅缺乏了課程理論的基礎，對於全校一至六年級的校本課程也沒有紮實的縱向和橫向銜接脈絡。

四、校長課程領導面臨問題和困境的因應之道

研究者在訪談過程中感受到校長在推動校本課程發展的用心和努力，教師亦對校長的課程領導給予肯定。但是推動教育改革，衝擊到教師原有的教學模式和步調，勢必會引發不願意改變的教師反彈和不滿，如何化解衝突、協調和落實課程的革新，構思適當的解決策略是校長課程領導面對當前困境首要克服的課題。以下為研究者在整理訪談資料及文件分析後，提出相關建議，提供日後校長在推動課程領導的參考。

(一) 培養教師領導角色，與校長共同帶領全校教師進行課程設計和發展，促發全校教師主動參與的意願

快樂國小全校一百多位教師，以大講堂的方式進行課程研討，多半是校長一人主導，僅有少數人發言，導致事倍功半的效果，如能先徵詢較有熱忱、認同校長理念的教師，賦權增能，透過學年、社群等方式分組，帶領教師討論，不僅能引發教師多一些對話和討論，聚焦課程發展主題，進而帶動教師主動學習的意願。

(二) 爭取外部資源，提升教師跨領域課程設計專業成長知能

跨領域有許多種形式與差異，目的在提供協作和融合的過程，在理想與現實之間，跨領域課程可以先從小規模，涵蓋科目較少的方式著手（李安明，2019；周淑卿，2020）。若能邀請大專院校課程專家教授提供諮詢和指導，帶領教師發展校本課程，提升教師在跨領域課程設計的專業知能。

五、結語

本研究發現，個案校長是一個秉持教育理念的教育工作者，遇到任何問題或困難仍不失其教育熱忱努力做下去；面對態度消極和被動的教師，以身作則不斷學習，帶領全校教師討論學校願景重塑、發展課程，過程中採納教師不同意見，但仍努力溝通闡述自己的教育理念，凝聚團隊共識，激發教師主動學習的意願。在校本課程發展過程中，個案校長十分重視教師專業，規畫教師專業發展課程，積極提升教師課程設計能力，發展正確方向的校本課程。最後，個案學校雖然已經發展出具體可行性的課程地圖，但因未有清楚的縱向脈絡化和橫向系統性，應

持續檢視做滾動式修正課程，使校本課程更加精緻化、符應教育政策，真正達到培養學生成為「終身學習者」的教育目標。

參考文獻

- 林永豐（2018）。從九年一貫到新課綱的校本課程省思。《台灣教育》，710，29-36。
- 林志成（2011）。課程發展與課程領導的行動智慧。《教育資料與研究》，102，175-202。
- 林明地、梁金都（2016）。《校長領導與學校集體智慧》。臺北市：高等教育。
- 教育部（1999）。《國民教育階段九年一實課程總綱綱要》。臺北市：教育部。
- 教育部（2014）。《十二年國民基本教育課程綱要總綱》。臺北市：教育部。
- 黃聲華、尹弘飈（2018）。香港課程領導研究二十年。《當代教育與文化》，10(6)，24-28。
- 劉鎮寧（2017）。地方教育行政機構與學校願景的落實。《教育研究月刊》，274，31-41。
- Glatthorn, A. A. (1997). *The principal as curriculum leader: shaping what is taught and tested*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Gurley, D. K., Peters, G. g., Collins, L. l., & Fifolt, M. m. (2015). Mission, vision, values, and goals: An exploration of key organizational statements and daily practice in schools. *Journal of Educational Change*, 16(2), 217-242. doi:10.1007/s10833-014-9229-x



淺談國中跨域課程之發展

江俊儀
新北市立深坑國中教務主任

一、前言

知識經濟時代的來臨，各領域之間的界線逐漸模糊，結合多領域專長的知識學門正逐漸興起，許多職業的人才養成過程，由過往重視基礎知識的學習，逐漸轉移成跨學科、異質、解決問題的培育模式，而教育亦無法置身於趨勢之外。

新課綱從校訂課程的規劃到學校本位課程的發展，展現出對培育新世代人才的期待，需要全校教師共同改變和投入才能達成。另外，受後現代主義風潮的影響，校務經營呈現去中心化的態勢，強調權力分散與全員共負責任，因而校本課程的發展不應只由行政人員來推動，教師在享有更高教學專業自主權的同時，也得肩負起課程轉型的責任，甚至扮演積極的角色，展現專業能力來進行課程領導。

二、發展跨域課程之必要

管理大師 Drucker 曾在《下一個社會》書中提及：「在知識型的社會，獨門科技愈來愈少，產業需要的知識，逐漸來自其它不同領域的科技」（劉真如譯，2002）。面對快速變化的世界，各國皆致力於跨域人才的培養，在學科的基礎上，進行橫向整合。因而，跨域學習已是世界趨勢，引導學生探究生活世界中的種種現象，進行創新、整合的深度學習。

跨域學習在國教新課綱中佔有相當的重要性。為了培養學生的核心素養，學校不再以單一學科知識作為學習的範疇，推動跨領域統整與學習，強調學習者的主體性，重視學習者能夠運用所學於生活情境中（林志成，2018）。在課程架構中，國民中小學校訂課程的「彈性學習課程」包含有跨領域統整性主題/專題/議題探究課程，顯見跨域課程對於達成新課綱的精神具有相當的重要性。

三、跨域課程發展的核心思維

跨域課程使學科界線變得模糊，探討生活脈絡裡的真實問題，讓學生無法以單一的學科知識來解決問題，必須以反思、合作的方式來進行學習，形成互動、共好的伙伴關係。另外，跨域課程的情境複雜而有趣，問題富挑戰性，需要多樣的能力才能解決問題，讓學生更有動機與動力投入學習，促成學生自主學習的發生（藍偉瑩，2016）。跨域課程的發展具有下列特質：

（一）課程發展是開放、動態的歷程

現行部定課程的發展重視技術理性（technical rationality），採線性思考，教師依循既定程序規將知識傳遞給學習者（單文經，2001a）。而跨域課程的發展，從學生的生活經驗出發，重視反思，認為課程不只是目標和學科內容，也是一連串內外「交織互動（interwoven dynamics）」的歷程，屬於開放的系統，具有複合的結構與持續改變的特質，為動態的意義建構歷程。

（二）以學生的生活經驗為底蘊

學生在校學習各學科的系統性知識，但在解決問題時，不分學科，會從「整體（holistic）」的角度來解決問題。若學習無法與生活產生有效的連結，學生的興趣就會降低，所以跨域課程的發展必須從學習者的視野出發，讓生活情境成為整合學科知識的媒介，促使學習者進行情境式學習，讓學習議題與真實生活建立連結，發生學習遷移，學力因而得以持續的累積與深化。

（三）教師角色的轉型

跨域課程具有統整、深化、有機的特色，以統整取代片斷活動、以深化取代記憶、以有機的方式進行課程發展，因而教師從被動的「課程執行者」轉變為「決策參與者」及「課程研發者」，並在學生學習歷程中扮演「知識轉化者」的角色，讓學生內在知識結構與外在生活世界產生強力的連結，因而，教師的功能在於承認學生的主體性，引起學習動機並協助學生學習，於是教師由「教學者」轉化成「課程發展者」，甚至成為「課程領導者」的角色。

四、在國中發展跨域課程的困難

新課綱並未放棄學科知識的學習，而是期待跨域課程能以傳統學科為基礎，培養橫向整合的素養，引領學生進行更深度的學習。面對新型態的課程思維，在國中階段進行跨域課程的發展，其所面臨的困難如下：

（一）國中師資採分科培育，不易接受跨域思維

跨域學習是未來的趨勢，但目前各校的彈性課程形式，大多仍是單一領域的延伸與加強，這與教師培育過程與職場教育有關。國中師資的養成階段仍採分科培育，可培育出學養極佳的學科教師，但也不易接受跨域教學模式的施行；其實現場教師的學科教學皆具有相當厚實的基礎，只要抱持開放態度接納課程新思維，很快就能夠發展出精彩豐富的課程。

(二) 缺少跨域師資的培訓與認證系統

跨域課程的推動衍生兩個問題：(1)誰有資格教跨域課移？(2)跨域課程屬於哪個領域？各學科的教學皆要求授課師資應具有合格教師證，即使是扶助學習的任課教師，也須完成資格認證。跨域課程涵括各學科，教師必須掌握更多知識，所需要的專業面向也更廣，因而推動教師進修與認證系統有其必要性。

(三) 校內缺乏跨域對話平臺，教師不易進行專業交流

目前國中的領域會議仍以單一領域的內部討論為主，常設性的跨域對話會議仍不多見，教師若想發展跨域課程，僅能憑個人私交尋找志同道合的伙伴，加上各領域研究會的召開時段不同，不同領域的教師不易找出相同的空堂時段進行討論，增加跨域課程的發展難度。

(四) 學科界線被打破，不易形成系統化課程

跨域學習追求課程統整，以生活議題為學習的起點，深入情境脈絡，讓學生進行探究學習，加上跨域課程的學科知識邊界較為模糊，導致教師在發展跨域課程時，不易發展出主軸而形成系統性的課程，甚至產生為了跨域而跨域，發展的課程不易引起學生的共鳴。

(五) 素養學習的面向廣泛，需要的評量模式更加多元

素養導向強調問題解決能力的培養，因而評量方式必須能兼顧歷程與學習結果、紙筆測驗與實作成果，已非單一種類的測驗所能勝任，所加上「態度」是核心素養的重要面向之一，包含學生的立場、價值觀與行為面向的習慣與實踐，需要多元的評量工具與長時間的觀察才能看出學習成效，難以紙筆測驗來評量，亦增加課程發展的難度。

(六) 課程審查易淪為校內政治運作，降低教師發展跨域課程的動機

彈性節數的申請，往往是校內各會考科目的兵家必爭之地。部份學校彈性課程的申請，主要由校內教師投票表決，容易產生即使其內容與教法已不符合新課綱的理念，但因人際關係的優勢而較易獲得彈性時數，使得理念較新但暫時無法獲得共鳴的課程爭取不到彈性節數，間接降低教師發展跨域課程的意願。

五、在國中發展跨域課程發展的策略

課程發展與教學是相互依存的關係，為了促進學生有效學習，教師必須以學生生活經驗為基礎，尋找在地元素來促進學習牽移，以跨域、整合的模式形成系統性架構，協助學生將知識內化成為素養。根據跨域課程的性質與在校所面臨的困難，其發展策略如下：

（一）推動教師增能，發展教師專業社群

專業成長不只是知識的累積，更是方法的更新與視野的提昇。面對新課綱，教師必須以分科教學為基礎，再加上新型態學習模式如分組合作學習、跨域學習來展現更多元的專業面向，重要的是，教師必須體認跨域統整將會是未來的學習趨勢，在吸收新知的同時，亦要持續反思，將資訊轉化為知識並內化至專業架構中，才能有效積累課程發展的動能。

（二）促進教師協作，以共備歷程作為跨域師資之認證

跨域學習的成功在於能讓不同領域、科目教師共同發展課程、備課與協同教學，採取問題導向的方法，以真實學習情境引導學生學習。跨域的共備歷程包含增能研習、課程發展、教案編寫與教學反思，能有效確保教師的教學品質，因而完整參與的教師將可成為跨域課程的優先人選。

（三）轉化各項會議，促進教師專業對話與交流

若沒有行政的規劃與支援，課程與教學的轉型將無法得到落實。目前校園內有相當多的例行性會議，若能將這些會議進行轉型，聚焦於學生學習，增加教師專業對話的機會，很快就能讓學生學習成為校務經營的核心，提昇學校整體專業風氣。

（四）結合生活元素，進行學習經驗的重組與再造

跨域課程的目的在培養學生具備知能整合、運用於真實情境的素養，而在地文化與生活情境最容易引起學習的共鳴。因此，若能以生活元素為基底，透過專業對話形成主軸，建立與部定課程知識的對應關係，將有效促進課程的系統化。因而，教師必須熟悉各階段、各領域的學習重點，讓課程元素、主軸與部定課程形成系統性的緊密對應關係，重視縱貫銜接與橫向統整，引導學生在既有的學科能力上進行深化學習。

(五) 發展多元評量，兼顧歷程與結果

評量是學習的延伸，亦是有效的學習觸發工具，隨著跨域課程的發展，傳統紙筆測驗也需要同步轉型，畢竟選擇題與填空題無法測出學生解決問題的能力，多元評量是目前較佳的檢視方法。教師在教學過程中，要建立多元且明確的評量標準、保留歷程記錄、注意學生是否善用學習策略，學生學習歷程的紀錄與學習檔案的檢視，都是評量學習成效很好的工具。

(六) 形成明確課程指標，引進外部專家共同審查

課程與教學是學校專業的展現，因而彈性節數的審查，應盡量回歸專業面向，將政治運作降至最低。好的課程得同時符合學理與實用，在完成書面審查與教師課程發表後，審查委員還要與教師晤談，確保課程實施能與學校條件相契合。因此，外部專家能扮演善意第三方的角色，為校內教師帶來適度的成長壓力，避免發生閉門造車的窘境，亦能減少盲點，使彈性節數的審查面向更為完整。

六、建議

跨域課程的施行是促進素養導向學習的有效策率之一，需要學校與政府單位共同推動才能展現具體成效，建議如下：

(一) 對學校的建議

1. 形塑專業、成長的校園氛圍

無論學生本位或教師本位，其核心思想皆是學習本位，如何進行有效能的學習，學生與教師各有其職責。國教新課綱素養導向的學習理念，期待教師展更多元的專業面向，更需全體教師的投入，共同打造專業為本、追求成長的校園風氣。

2. 引進外部資源，形成積極的差別待遇

教師專業是校務發展最重要的資產之一，對於願意積極投入跨域課程的教師，學校應引進外部資源，協助教師專業進修與課程發展，以具體作為來支持。

(二) 對政府單位的建議

1. 提供具體資源挹助與獎勵，鼓勵學校推動跨域課程之發展

推動跨域課程之初，學校會面臨的問題較為繁雜，需要較多的人力與經費，故需政府挹注相關資源來協助學校解決與推動。

2. 推動跨域師資的研習培訓與認證

深究新課綱精神，發現新課綱期待素養學習能同時落實於部定課程與校訂課程，而跨域課程只是達成的策略之一。若政府能提供系統性的課程培訓，相信教師亦能產生學習遷移，將相關理念落實於部定課程的教學，進而提昇全校整體的教學品質。

七、結論

新課綱是臺灣教育發展上的重要里程碑，教師專業在這次課程轉型的過程裡具有高度的重要性，是政策成敗的關鍵。跨域課程以學生熟悉的元素為媒介，進行學科知識的統整，能有效促進素養導向的學習，就學生而言，增加了活化學習的機會；就教師而言，從無到有的課程發展過程，擴大教師專業視野與能力；就學校發展而言，校訂課程是擦亮學校品牌的最有效策略，最終創造親師生共好、三贏的局面。

參考文獻

- 林志成（2018）。素養導向特色學校發展之實踐與建議。《學校行政雙月刊》，118，111-125。
- 黃政傑（1999）。《課程改革》。臺北市：漢文。
- 單文經（2001a）。新書評介課程統整。《課程與教學季刊》，4(2)，147-152。
- 劉真如（譯）（2002）。《下一個社會》（原作者：Peter F·Drucker.）。臺北市：商周。（原著出版年：2002）
- 藍偉瑩（2016，1月21日）。【觀點】不只是學校的事——107課綱成功的10個關鍵，翻轉教育親自天下X教與的對話。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/1990>



破解行政大逃亡—激勵領導在學校行政的應用

黃子舜

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教育政策與管理博士生
新北市石門區乾華國民小學教導主任

一、前言

拿破崙曾說：「只要有足夠的勳章，我就可以征服世界。」簡短數語就道出激勵於領導與管理的重要性。謝文全（1993、2012）認為任何刺激會造成一種情境而產生某種反應的狀態，均可視為激勵；就組織而言，激勵可激發成員才能、提升成員滿足與士氣、預防及減輕成員工作倦怠、提高成員及組織績效等。而 Herzberg、Mausner 和 Synderman（1959）亦認為激勵乃是一種內在力量，即是自我振作、自我控制和自我滿足，並不受外在環境控制。Lawrence 和 Nohria（2002）指出每個人的行為都受到「獲取（acquire）、連結（bond）、理解（comprehend）、防衛（defend）」等四種驅力影響，所做的每件事都受到這些內在驅力所推動，故領導者善用這四種工具，就能有效提升組織成員士氣，進而提升個人和組織效能。因之，激勵可視為一種欲望（desires）、驅力（drives），能夠滿足生理或心理上的內在動機，並且透過系統脈絡化的一種導向程序。

近年來 12 年國教的推行與年金改革的影響，國內教育生態丕變，教育改革持續快速進行，教師兼任行政工作已今非昔比，中小學每年暑假都上演行政大逃亡，又全國教師工會總聯合會亦指出行政業務當應專職化，各處室組長建議應改由專職人員來擔任。是以，在「行政大逃亡」的海嘯下，學校領導者囿於經費及員額控管比例的前提之下，該如何運用激勵模式來激發組織成員配合相關教育改革措施實為當前重要課題；而領導者期望提高教學效能的同時，應先瞭解教育工作能否為教師帶來成就滿足，學校相關措施能否激勵教師更高的工作意願，使其願為提升學校組織效能而共同努力（孫良誠，2007；黃子舜，2008；鄭彩鳳，1994）。

二、學校行政現場面臨的困境與挑戰

為何教師不願兼任學校行政工作？又為何教師兼任行政要「大逃亡」？研究者試以在教育現場工作實務經驗歸納如下：

（一）行政專業職能不足

過往教師在師培機構主要是以修習教材教法、教育專門學分為主，甚少對於學校行政業務的學分有進一步的著墨，就以學校行政工作為例，公文書處理及政府採購法都是屬於獨立專業的業務，並非師培生都有修習。此外，被派任行政工作的教師也不一定會想要深化學習，認為僅要做完一年安全下莊即可；相對有心

學校行政的教師，參與教育主管機關規劃的在職進修模組可說寥寥無幾，很多都是在錯誤中學習成長，無疑阻礙學校行政組織的運作。

（二）工作任務分配不均

學校行政工作常常是不患寡而是患不均，工作現場所遇到的狀況可謂五花八門、包山包海，又以近年各部會局處要求學校做宣導事項，常常累壞學校行政現場第一線的教師，對於偏鄉組織編制不足的小校，無疑更是雪上加霜，幾乎年年都在替換行政工作教師。再者，部分工作因跨處（組）須統籌分工協調，常成為組織紛爭的肇端，若主管不懂得依權責分配，通常都會交由年資最淺的行政教師承辦，所持理由僅是因主觀認定需要給予多磨練與成長，卻可能因此扼殺了教師對行政工作的熱情。

（三）職務加給誘因不夠

教師課稅之後，導師職級務加給已追上新進教師接任的組長，且資深組長的職務加給也與主任的職務加給相同，體制上的同酬不同工難免對於行政工作會產生高度的失落，畢竟對於兼任行政教師來說最低限度應滿足生存基本需求。又現今行政工作繁瑣，教育行政主管機關僅在乎數字的表現，而忽略數字背後的意義，常常會要學校填報一些與教學無關的資料，使得教師每個月需要多做不少惱人的報表與重複性的行政業務，在此情緒困擾下當然會斤斤計較其行政工作所產生的教育價值是否超越其職務加給的價格。

（四）組織氛圍環境不佳

學校行政工作應當是教師生涯發展晉升管道之一，理應由資深教師循序漸進擔任，然因教育環境氛圍不佳，家長教育選擇權力高張，多數資深教師不願意承擔，只想退守教室裡面當國王，迫使新進教師不得不擔任行政工作，在陌生的學校環境之下推動行政業務常常進退維谷，造成行政與教學間的對立，教師彼此間的不信任，這對學校整體來說亦是種傷害。

面臨上述的種種困境與挑戰，充分顯示兼任行政工作的教師多半工作意願不高與專業知能缺乏，故學校領導者可運用激勵領導的原則及可行策略來改善學校行政現場的問題。

三、激勵領導在學校行政上的運用原則

身為學校領導者，應主動積極地激發教職員工作動機，透過有效的激勵領

導，增加部屬的工作參與感與勇於挑戰的思維，藉以滿足教職員工作中身心的需求。否則，激勵就是紙上談兵，流於形式（謝文全，1992；黃子舜，2008），茲論述如下：

（一）懷抱目標與引導熱情

研究 Y 理論認為人是願意承擔工作，並願意迎接工作的挑戰，因此，領導者在分配工作時，要使工作的要求和目標富有一定的挑戰性，引發被激勵者的內在要求，轉化被激勵者的自覺意願，這樣能夠激發組織成員奮發向上的動力。

（二）因人而異與質量並行

尊重每個個體，每一個人都有不同的需求、態度，不同的人對激勵滿足程度和心理承受能力也各不相同，是以，針對需求給予物質（保健因子）和精神（激勵因子），使其人盡其才、適才適所，發揮其所特長，能為組織效力。

（三）明確合理與掌握時效

「給的好不如給的巧」，激勵教職員需掌握時機，激勵在不同時間進行，其作用與效果是有很大差別。過早激勵顯得頭重腳輕，延緩激勵則陷多此一舉，且激勵所掌握的目的與明理性需要相互結合，方能有加乘效果，尤「雪中送炭」的激勵遠勝於「雨後送傘」的模式，更能使被激勵者願投入組織工作。

（四）尋求認可與正向公平

激勵起點是滿足成員的需要，尤以工作職場上讓自身的努力受到認可，願意繼續投入，故激勵用語應以正向為佳，所謂「良言一語三冬暖，惡語一句六月寒」就是此道理；同時也是讓其他成員了解到激勵是必要而有效的，不僅作用於當事人，而且會間接地影響周圍其他人，產生見賢思齊的效果。

四、學校行政運用激勵領導的可行策略

梳理相關實證研究、專家學者見解及教育現場觀察，激勵領導在學校行政採行的策略可依循 Herzberg 的激勵-保健理論來做區分，茲論述說明如下：

（一）在保健因子部分

1. 健全獎勵制度，激發努力意願

學校是相對安定保守的組織，因此對於組織內的流動較顯僵化，獎勵制度往往亦流於「齊頭均等」或是「非患寡而是患不均」的現象，從公平機制來看就容易造成不平等的現象，更容易流於酬庸的風氣，讓真正有努力付出的人並沒有得到對等的酬賞，產生劣幣逐良幣的文化。是以，公開透明的獎勵制度、遊戲規則能讓教師有所依循追求，乃促使其努力付出的動機之一。

2. 營造樂教場域，滿足基本需求

教師在教學現場的本業是教導學生，給予舒適安全的教學場域是滿足其基本需求，舉凡班級應有的基本器具如：批閱作業的文具用品、打掃環境的清潔用具、資訊教學的 ICT 設施，不因基本教學設施困乏，而影響教學熱誠。

3. 暢通溝通管道，加強走動管理

激勵過程強調溝通，而溝通是促進了解所需的關鍵，同事之間的開誠布公、討論重要事情的過程，往往能讓教師感受到領導者的重視，包括領導者運用「論述、傾聽與學習」的溝通本質，就是此三項行動的不斷循環。例如透過打電話、聊天、電子郵件或小禮物，都可以收到不錯的效果，從溝通過程中，了解教師所需，激勵方可發揮雪中送炭之效果。

4. 任用適才適所，強化組織認同

將恰當的人放在最恰當的位置上，是學校領導者最需運用智慧的工作，學校組織工作分配受限教師年資影響，常造成老鳥欺壓菜鳥，如能在配課、排課機制中，取得平衡模式，讓教師專長能有所發揮使其適才適所，並建立合理的輪動機制，使其對於各項校務工作能深入認識，必能增強組織的團結。

（二）在激勵因子部分

1. 澄清教師使命，激發校務熱忱

教師會熱衷於教學工作，是因為相信他們做的事情重要而且有價值，他們會覺得自己努力在做一件有意義的事，也會對自己的努力結果感到自豪。然教師從事教職工作日久難免會因家長教養觀念、教育政策轉變而消抹熱情，轉而低調僅想成為教室內的國王，不願轉變固有的教育思潮。因此，喚醒教師「莫忘初衷」，使之個人目標與學校目標一致，願意永保初任教職的熱情使命。

2. 擴大參與責任，充分信任授權

「工作豐富化（加深）」及「工作擴大化（加廣）」可讓教師對於學校組織有更強烈的組織認同，透過更廣泛的工作內容，授與更寬廣的知識與技能給教師，使之有更多的自主權與責任，對於其內在意義有強烈的激勵作用。此外，有較多機會參與學校活動規劃、組織及控制，對於步驟、工作方法及品質控制，有較大的參與感和決定機會。例如讓學年教師參與運動會或畢業典禮的籌畫，擴大其決策的視野。

3. 建立職涯階梯，進升工作挑戰

離職意願是組織承諾的影響向度之一，如果教師覺得自己不受重用，恐會自動調校另求發展。領導者當透過走動管理，藉由教師專業成長模式，了解教師專業發展需求，在學校行政部分可從組長、主任、校長生涯階梯規劃發展；在教師教學層面則可透過社群分享與營造，發揮教師教學所長，提供舞台發揮自身的技能而不斷追求進步。

4. 適切讚賞關懷，樹立正向氛圍

領導者關心支持教師的工作，就要尊重他們，維護他們的積極性與熱忱，故領導者要經常與教師互動，可透過正式或非正式活動來瞭解他們的要求，幫助他們克服種種困難，同時開創正向積極的校園氣氛。有上級的支持與關注，對於教學事務就顯更有勇氣和信心克服眼前的困難，順利完成工作任務。

五、期許與展望

學校是教育機構，所做的是人影響人的希望工程，而激勵領導可謂是一門技藝，融合激勵的技巧與領導的藝術，除了制度面的保健因子應所有改善之外，學校領導者善用激勵因子提高工作士氣，激發成員的工作熱情與使命，帶領教職員工完成組織的特定目標。故學校領導者面對當今教育環境受到家長、制度、少子化的各項衝擊，運用激勵領導應該是全面性的，共同為提高學校效能而努力。

參考文獻

- 孫良誠（2007）。以激勵保健理論探討學前教保人員工作滿意度之研究。教育研究，161，64-75。
- 黃子舜（2008）。台北縣國民小學校長激勵策略與教師組織承諾關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學教育領導與發展研究所碩士論文，新北市。

- 鄭彩鳳（1994）。高雄市中小學行政人員工作環境與士氣之研究。教育研究資訊，2(5)，125-137。
- 謝文全（1992）。教育行政論文集。臺北：文景。
- 謝文全（1993）。學校行政。臺北：五南。
- 謝文全（2012）。教育行政學(四版)。臺北：高點。
- Herzberg, F., Mausner, B., & Synderman, B. S. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons.
- Lawrence, Paul R. & Nohria, Nitin (2002). *Driven: How Human Nature Shapes Our Choices*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass



初任教師擔任行政之困境與建議—以訓育組為例

王莉淇

銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

隨著教育環境的演變，社會對於學校辦學品質的要求日益增高，國小行政工作量與日俱增、複雜性也日益加劇，常使學校行政人員覺得工作壓力龐大、無法喘息。學校行政支撐著整間學校的運作，照道理來說，教育行政人員應當由具有一定教學實務歷練，並且熟悉校園文化的教師擔任，在推行相關業務工作時，才能站在教學現場教師的角度，協助教師解決執行難處，降低現場教師的負擔（徐敏議，2014）。

但近幾年來，教師甄選口試出現「是否願意擔任學校行政」等此類型題目頻率增多，反映出愈來愈多的教師對於行政工作毫無興趣，甚至是抱持著避之唯恐不及的態度，而那些來不及躲避的新進教師就被迫淪為行政人員，但是新手教師可能沒有意願，更可能沒有行政歷練，只能奉行「不做不錯，多做多錯」的原則行事（陳啟榮，2014），而且新人對學校的環境陌生、同仁也都還不認識，更遑論能有效推展業務，而這些也都容易造成新進人員心理上很大的恐懼及挫折感。

筆者接下學務處訓育組長業務時，當時已經快進入八月，也就是暑假已經快過完一半了，但是學校卻遲遲找不到資深教師願意擔任訓育組長的職務，最後可想而知，這份重擔自然而然就交接到應屆畢業的初任教師手上，筆者當時對於服務學校的文化、組織氣氛、同仁、業務內容都是陌生且忐忑不安，轉眼間，至今已擔任行政一年多，針對這段期間的經歷提出初任行政之困境與建議，期能提供首長機關、學校及未來擔任行政職之教師參考。

二、燙手山芋

根據張雪梅（2013）調查研究，發現中、小學的學務處組織中，又以生教組長、訓育組長的狀況特別嚴重，其原因多認為工作責任愈來愈重、工作特性（如校園事件頻仍、需要高的文創整合能力）、工作時間過長、社會及家長壓力過大、行政資源配合不足等，不論是中、小學，約 30%學校的生教組與訓育組長年資不到一年。茲分析說明如下：

（一）訓育組業務

筆者服務的學校是七十九班的大型學校，學生高達兩千餘人，訓育組業務包羅萬象，不僅會涵蓋到學生、家長，也會跟級任老師有密切的關聯。學務處訓育

組業務包含：

1. 主要大型業務：課後才藝班、音樂社團活動及比賽、戶外教學、服務學習、學生系列活動。
2. 常態型業務：兒童朝會、學年週會、愛心服務隊、學生自治市等等，動態及靜態活動無所不包。

(二) 擔任行政之困境

1. 行政歷練從零開始

陳振益（2014）指出現行的《師資培育法》與《師資培育法施行細則》，明確的規範培育一位專業的教師所必須達到的條件與門檻，但現行法規卻未對學校行政人員的培育有所規範與計畫，即學校的行政人員並沒有一套完善的培育課程與方法，更沒有資格門檻設限，完全是任憑學校自行做職務上的調配。

教師對於擔任行政的恐懼不外乎就是過於陌生，對於行政職無所適從。每位小學教師，求學階段都必須經過師資培育的層層關卡，在修習教育專業學程、教育學科的教材教法及經歷教育實習的淬鍊後，蛻變成為一位優秀的「老師」，張明輝（2003）點出師資培育的過程，無足夠的訓練及資源幫助提升教師行政角色的內涵。

初任教師所能擁有的行政經驗明顯不足，可能就僅存在於教育實習期間協助各處室辦理的活動經驗，但行政工作絕非如此而已，以筆者來說，訓育組除了舉辦學生活動，也要學習電子公文要怎麼擬辦、寫簽呈、發函、社團經費申請、如何使用基金會會計系統核銷、和各大廠商招標時，行政端如何從旁協助教師注意哪些問題、戶外教學驗車、組內財產盤點及報廢、校務行政系統的模組要如何操作、學生活動通知單套印、繳費製單等等，因此行政人員對於電腦、文書處理能力也要有一定的知能，其繁瑣程序、繁文縟節及多如牛毛的規定，不只讓初任教師手忙腳亂，時常搞不清楚業務而焦頭爛額，這也是許多資深教師連嘗試都不想嘗試，直接拒絕擔任行政的原因之一。

2. 人際不熟常碰壁

曾經聽一位老師分享，他在當教學組長時的無奈，老師們總是對自己的課表安排斤斤計較，最常提出的要求就是早上第一節不能排課、星期五下午不能排課，但全校近百位教師，怎麼可能滿足每一位老師的排課需求，就有一次某位老

師不滿自己的課表，竟衝進辦公室拍桌子怒罵。

筆者擔任訓育組長也時常遇到這些無奈，最令人困擾的往往都是「人」的問題，不僅要解決社團老師與校內導師因學生練習時間及管教方式的衝突、舉辦活動聲響干擾街鄰的抗議電話、家長或老師抱怨活動實施方式不符合他們的期待等。兼任行政工作就好像是在賣自己的人情，筆者每學期初都要「挨家挨戶」尋求願意借教室給才藝班使用的班級，第一年在同仁都還不認識的情況下，更是雪上加霜，借到教室後還深怕才藝班未保持原教室整潔，隔日還要登門道歉，有時候活動需要學生擔任工作人員，也不知道誰願意出手幫忙，初任教師時常感到孤立無援，而資深教師認為行政工作容易受到家長及同事的責備，人際關係也飽受牽連，無怪老師拒絕擔任行政！

3. 教學和行政工作兩頭燒

鐘聲響起，手邊的業務還沒忙完，就要趕著去班級上課，下課之後又急急忙忙趕回辦公室處理未完成的公事。教師不僅要教學，更要肩負行政業務的責任，其角色的扮演不僅是身兼多職更是多元與複雜化，這些都會讓教師們面臨到角色衝突、角色模糊與角色過度負荷的角色壓力等困境（Culbreth, Scarorough, Johnson & Solomon, 2005）。

教師兼任行政者工作內容也包含著授課，不同於導師負責的國語、數學，行政人員負責教授科任課，但因科任老師每年配置不同，連帶影響行政教師每年教的學科都有可能不一樣，對初任教師而言，教學經驗還在累積階段，每年又都換新的學科，在課程準備上只能一直從頭開始，沒有連貫，而備課時間往往又被行政工作逼迫縮減與教學相關的活動準備也可能因處理其他行政業務而無法完善規劃，筆者時常因學生校外活動的領隊會議、團隊對外比賽需請公假，心中總是不放心將課程教給代課老師，行政業務和教學責任兩頭燒，導致工作負荷量過大，甚至也有老師，因兼任行政工作後耗盡心力，連帶影響自我的教學品質及對教育愛的初衷及熱忱。

4. 加給與付出不相稱

國小行政人員的行政加給最高就是 5,300 元，導師的導師加給是 3,000 元，兩者間的差距只有 2,300 元，行政人員有國民旅遊卡 16,000 元及不休假獎金。但是以上這些待遇，並非擔任行政就能享受到的。

筆者初任行政時因年資較淺，行政加給和導師相比僅多 860 元，第一年沒有任何國旅卡的休假補助費，撇除這些津貼，《教師請假規則》第 8 條規定公立中

小學教師兼任行政職務者，自第二學年起，每學年才核休假七日，筆者因應屆畢業就初任行政的關係，沒有職前年資，因此擔任行政第一年沒有任何一天的休假，教師兼任行政不像導師有寒暑假，初任第一年卻不核定休假日，工作上的付出不比他人少，待遇卻極為不平等。資深教師都不因這些福利而嘗試行政，更何況是連這些福利都被忽視的初任教師呢？

三、結語與建議

(一) 結語

學校教師兼任行政人員真的愈來愈不好找，處室行政人員不願久任、流動頻繁，每年都要上演一次行政大逃亡，行政荒最主要的因素在於權力的式微、責任的擴大，資深教師不願嘗試，擔任行政的責任往往流入新進教師的手中，可是初任教師可能連教學經驗都不足，更別說行政經驗了。若行政經驗無法傳承延續，每年行政就如同從頭開始，也沒有固定的核心領導團隊，那麼學校經營很難有所創新和持續進步。

(二) 建議

綜上所述，雖然擔任行政職務看似吃力不討好，但依然還是有老師願意抱持熱忱，擔起兼任行政職務的重責，筆者擔任行政人員一年多，也考慮繼續走行政這條路的原因是稟持著對教育、對學生的一份熱情與信心。針對初任教師擔任行政之困境給予首長機關、學校及未來可能擔任行政職之教師，提出建議如下：

1. 對首長機關之建議

(1) 改善初任教師擔任行政之待遇

現行《教師法》第 32 條第七款規定「教師除應遵守法令履行聘約外，負有參與學校學術、行政工作及社會教育活動之義務。」用法律明定教師擔任行政為義務，不如思考如何增加教師擔任行政的誘因，尤其現階段的風氣，更應重視初任教師擔任行政時待遇的公平性，初任教師同時肩負教學責任及行政人員的身分，以資歷淺為由降低福利，其在工作上的努力及付出，豈能有相對應的鼓勵呢？

(2) 扎穩行政專業素養，建立行政專業課程

師資培育時期尚未規劃有系統性的行政專業課程，大多是投身教職服務後，遇到了才邊做邊學，業務從陌生到上手，大多仰賴組長培力研習、向行政前輩請益或自主學習。在初任教師容易接任行政的時代，若能善用每年初任教師志業研習所編排的共學輔導小組，將兼任行政之教師獨立出來，搭配富有經驗的主任或

校長，每月共學輔導聚會才能發揮實質效用，也建議縣市教育局能因應行政教師所需，舉辦實務型工作坊或主題研習，為其量身打造行政增能課程。

2. 對學校之建議

(1) 建立完善的行政輪值機制

學校應鼓勵資深教師嘗試行政，建立更完善的行政輪值制度。行政業務很容易因經驗不足而出錯或因為不懂而狀況外，初任教師任何事都在摸索中，應避免趕鴨子上架，導致初任教師手忙腳亂，甚至發生歸咎行政疏失等責任歸屬事件，影響教師日後對教育的熱忱。

(2) 行政師徒制，讓經驗傳承

避免讓行政經驗從頭開始，建立行政師徒制，由資深優秀的前輩帶領資淺者進行學習，給予長期的諮詢與支持，行政智慧及經驗能傳承，才能順利達成學校永續經營，發揮有效能的學校行政功能。

3. 對教師之建議

(1) 多向他人汲取

初任行政要勇於發問，處室間的同仁及主任都是很棒的資源，除了勤做筆記、多參加縣市舉辦的組長培力研習外，也能向別校同組組長請益，一回生二回熟，對業務必定能愈來愈上手。

(2) 主動參加非正式活動，擴展人際關係

新人對學校的同仁陌生，應主動參與教師間非正式的團體活動、可參加教師組體育性休閒友誼賽或教師、行政間的聚餐，當導師有需要行政協助的地方時，不吝於伸出援手，以建立與其他教師的良好關係。

(3) 兼顧行政與教學，有效調適

把握每一次的領域會議，主動向同仁提出教學上的困境，尋求其他教師的協助，多和富有教學想法的老師交流，參與教師之間的共備課程，吸收經驗教師的教學方法，達到事半功倍。

參考文獻

- 王舜慧（2013）。國小行政、科任及代課教師工作負荷的心率變異度評估（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。

- 王瑞芸（2008）。教師人際關係成長團體與學校領導之行動研究（未出版之碩士論文）。國立花蓮教育大學，花蓮縣。
- 徐敏議（2014）。優良教育行政人員的特質。臺灣教育評論月刊，3(4)，41-42。
- 教育部（2019）。教師法。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040>
- 教育部（2020）。教師請假規則。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0150030>
- 陳振益（2014）。學校行政運作的現況與人員的培育。臺灣教育評論月刊，3(4)，08-10。
- 陳啟榮（2014）。臺灣中小學教師兼任行政工作議題之探析。臺灣教育，686，44-48。
- 張明輝（2003）。學校行政專業角色的新思維。載於國立政治大學教育學院、臺北市立中山女子高級中學舉辦之中等學校行政革新學術研討會論文集。
- 張雪梅（2013）。國民中小學學務系統實務方案建構計畫成果報告。教育部學生事務及特殊教育司委託研究計畫。臺北：未出版。
- Culbreth, J. R., Scarborough, J. L., Johnson, A. B., & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision*, 45(1), 45-71.



準公共化幼兒園之問題與解決策略

黃榆婷

銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

教育部為執行我國少子女化對策計畫，於 2018 年 8 月訂定《教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點》，期透過與一定品質之私幼合作之方式，來擴展平價教保服務、減輕家長負擔，以達到提升生育率之目的。私立幼兒園符合「收費數額」、「教師及教保員薪資」、「基礎評鑑」、「建物公共安全」、「教保生師比」及「教保服務品質」等 6 項要件，經申請評核並與政府簽訂合作契約後，成為「準公共幼兒園」。然而，自準公共化政策公布實施以來，似乎未得到預期中的好評，不僅地方政府質疑其過於倉促上路，準備不及；家長也表示不放心，並認為「看得到吃不到」；業者也極力反彈，拒絕簽約成為「準公共托育機構」的一環（韋莉莉，2019）。筆者深感準公共幼兒園政策之立意良善，然而截至 109 學年度全國教保資訊網之資訊，願意與政府簽約加入準公共幼兒園之私立園所僅佔全國私立幼兒園 23%，若政策上欲繼續實施，仍有相當大的努力空間，本文探討其政策實施之規範、問題與解決策略，並提出相關建議，使政策更臻完善。

二、準公共化幼兒園之政策規範

為更加了解準公共幼兒園政策，筆者綜合各文獻（教育部，2018，2020），歸納整理準公共幼兒園之政策實施辦法及收費標準如下：

（一）準公共教保服務機制實施辦法

為解決公共化教保服務量不足，導致育兒成本過高之問題，私立幼兒園符合以下六大要件：一定收費價格以下、教保員投保薪資每月至少 2.9 萬元、通過基礎評鑑、建物公安申報合格、教保人力比符合規定、通過基礎評鑑或訪視輔導，便可與政府簽約，成為準公共化幼兒園。準公共化政策自行政院 2018 年 7 月 26 日公布「我國少子女化對策計畫（2018-2022 年）」之後，於 107 學年度（2018 年 8 月）於六都之外縣市先行辦理；隔年，108 學年度（2019 年 8 月）起推動至全國。準公共化幼兒園政策實施目的、合作對象及期程重點，整理如表 1。

表 1 準公共化幼兒園政策實施目的、合作對象及期程重點

實施目的	合作對象	實施期程
滿足家長對平價教保服務之需求	符合六大合作要件之私立幼兒園	107 學年度：六都之外縣市辦理 108 學年度：推動至全國

資料來源：教育部（2018）。我國少子女化對策計畫（107-111 年）

（二）實施準公共幼兒園之收費標準

子女就讀準公共化之家長的每月負擔可分為三大類：

1. 一般家庭：每月負擔不超過 4,500 元。
2. 一般家庭，第 3 胎以上子女：每月負擔 3,500 元。
3. 低收、中低收家庭子女：家長免繳費用。

依上開收費負擔，筆者將準公共化之私立幼兒園招生人數與收費及補助之級距，整理如表 2 所示：

表 2 準公共化之私立幼兒園招生人數與收費及補助之級距

群組	核定總招收人數	準公共化園所收費上限	政府補助	一般家庭家長負擔
第 1 組	90 人以下	10000 元／月	5500 元／月	4500 元／月
第 2 組	91~180 人	9500 元／月	5000 元／月	4500 元／月
第 3 組	181 人以上	9000 元／月	4500 元／月	4500 元／月

資料來源：教育部（2020）。教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點。（2018 發布，2020 修正。）

三、準公共化幼兒園的問題

準公共化政策已邁入第三個學年度，筆者統整這段時間以來的新聞時事及文獻，並訪談參與執行政策之園長，歸納出以下幾項待解決的問題，說明如下：

（一）收費亂象問題浮現

秦宛萱（2019）的報導中指出，自 107 學年度（2018 年 8 月）以來，部分準公共化幼兒園除了向家長收取月費之外，將原本涵蓋在月費當中的部分課程費用轉為課後才藝，額外向家長收取多元課程費用。此外，更縮短原本的教保服務時間，另外收取延拖費，造成家長的不滿，進而向教育局提出檢舉。各地方政府教育局在接獲民眾陳情後，則透過稽查責請業者改善。

（二）教保員薪資問題

準公共化園所合作要件之一為：申請第一年勞保月投保薪資至少應達每月 29,000 元，並訂定調薪機制，另配合勞動部、衛服部等相關單位，每學期將進行投保薪資比對（教育部，2020）。此要件本是為保障教保服務人員的美意，但對於原本就在園所中服務的資深教保員來說，心中卻五味雜陳。在筆者訪談新北市某準公共化幼兒園園長時，她指出：A 教保員已在園所服務多年，薪資為 30,000 元，但加入準公共化幼兒園後，園所招募來的應屆畢業生 B 教保員起薪便是

29,000 元；兩相比對之下，資深的 A 教保員難免心中產生不平之氣，更有可能進而產生對於工作的倦怠感，甚至是引發離職的念頭。這樣的情況對於園所經營者來說，無異是增加了莫大的困擾，畢竟經驗豐富又穩定的師資絕對是幼兒園最寶貴的資產。

（三）退場機制之隱憂

準公共化幼兒園違反以下數點規定，經地方主管機關查證屬實者，自次學年起計，二學年內不得申請（教育部，2018）：

1. 參與其間有違反《幼兒教育及照顧法》及《教保服務人員條例》，且處以罰鍰者。
2. 準公共化幼兒園於辦理期間未履行約定事項。
3. 未依備查收費數額超收費用、未依核定人數超收幼生，或教保服務人員實際投保薪資未達基準。
4. 逾核准設立許可辦理業務。

若準公共化幼兒園因違反上述的任何一項規定而必須退場，首先受到傷害的便是幼兒與家長，因為直接影響他們選擇就讀準公共化幼兒園的權利。雖然主管機關會協助安置這些幼生到附近準公共幼兒園，但若附近沒有合宜之準公共化幼兒園或是沒有缺額，公共化幼兒園又抽不到，此時幼兒就讀權與家長選擇權也會直接受影響；緊接著受到影響的，便是教保服務人員的工作權（彭玉容、胡玉玲，2019）。由此可見，在參與準公共化政策的私立幼兒園退場之後，一連串的隱憂及問題已經一一浮上檯面。

四、解決策略

針對上述準公共化幼兒園政策推行後衍生出的問題及隱憂，筆者提出解決策略，期待主管機關進行滾動式修正，促使準公共化政策之美意得以真正落實。

（一）加強政策宣導

部分私幼經營者在加入準公共化幼兒園初期，對於相關收費規定並不熟稔，因此發生對家長加收費用的問題，在準公共化政策上路近 3 年來，主管機關一直不斷的加強對於家長及業者的政令宣導工作，使得家長和業者都能更加瞭解自己的權利及義務，有助於降低誤解及違規情形發生，但仍需持續不斷推動，始能讓準公共化政策的良善立意真正落實。

（二）予以人事費用補助

在一般私立幼兒園的薪資結構中，工作績效佳、能力好的教保人員便可以獲得較佳的薪資待遇；因此，個人薪資多寡取決於其對於工作的投入程度及工作能力。有些準公共化幼兒園擔心優質具豐富經驗的教保人員因為新進人員起薪高的不平等勞動條件而求去，主動加薪留住好人才，無形增加了不少經營成本。期盼主管機關對於績優之準公共化幼兒園給予適當人事成本補助；否則，主管機關一方面限制園所調高費用，一方面希望調高教保人員薪資，經營者在沒有利潤的情況下，無法長期與政府簽約，更無法提供加家長們優質平價及穩定的教學品質。

（三）優化準公共化條件

準公共化既為符合要件始能簽約，但若未符合時如何退場，且為了降低準公共化幼兒園退場後，幼生無其他準公共化幼兒園可就讀的窘境，建議各主管機關能夠多多聆聽及瞭解經營者們在經營上所面臨的各項難關及挑戰，優化簽約條件，鼓勵尚未加入準公共化幼兒園的私立園所加入，大家一起提供更優質的就學環境，讓寶貝們都能快樂學習、平安成長。

五、結論與建議

（一）結論

少子女化問題是重大國安問題，因此政府當局期盼能夠藉由準公共化政策減輕家長育兒負擔，提升國家生育率及婦女就業率。然而，在政策甫上路之初，許多家長及業者並不十分了解政策的內涵及具體作法，因而產生了一些誤解及爭議。政策之執行就如同在海上航行，在行駛的過程中，只要方向是正確的，透過不斷修正及調整，一定可以朝向更美好的未來前進。衷心期盼在相關單位群策群力的努力下，準公共化政策的果實能夠遍地開花，確實提升生育率，改善少子女化問題。

（二）建議

1. 對主管教育機關

多數私立幼兒園對於評鑑機制多抱持戒慎恐懼的心態，且針對評鑑檢查項目大多為文書資料之審查，未必能夠確實提升幼兒園的教學品質。因此，為提供家長優質且平價的幼教品質，建議主管機關除進行評鑑外，能夠加強訪視及輔導機制，讓專業的輔導教授能夠到園所進行課程規劃訪視輔導，提升教學內涵及品質。

2. 對準公共化幼兒園

為了提供每位幼兒一個穩定並充滿安全感的學習環境，親師雙方之間的持續溝通及信賴是非常重要的。然而，部分幼兒園因未依規定收費，造成園方與家長之間的誤解及衝突，將影響幼兒的學習，更會影響園所日後的招生活動及評價。失去了家長的信任，影響了經營已久的商譽，正可謂得不償失。筆者建議準公共化幼兒園經營者能夠積極參家與政策法規相關之會議及研討會，提升自身對於相關政策的熟悉度，以免在不知情的情況下觸法。

3. 對教師

相信每位願意投身於幼教的老師們都是充滿熱忱及愛心的，對於幼兒們的照顧更是像母親一樣，具備包容及關愛之心。身為一位優秀的幼教師或教保員，除了必須充滿愛之外，更需要積極參與教育相關研習，更新教育知能，提升教學品質。然而《幼兒教育及照顧法》及《教保服務人員條例》自推行以來，經歷多次修正，大多數站在第一線照顧幼兒的教師們卻對相關法令並不十分瞭解，建議教師們也能參與政策法規之相關研習，了解自己的權利義務，以免觸法。

4. 對家長

幼兒對於新環境的適應需要較長的時間，因此不適合經常轉學。建議家長在選擇準公共化幼兒園前，能夠先跟園所約定面談及參觀的時間，透過面談能夠瞭解園所的經營理念及其與家長聯繫和溝通方式。在親師雙方都能夠建立基本共識之後，再讓寶貝入學；如此一來，比較能夠減少家長和園所雙方因為不了解而產生的溝通不良或誤解，進而能夠降低幼兒轉學的機率。

參考文獻

- 包崇明（2020）。臺灣準公共化政策對私立托嬰中心的助力與阻力。第四屆兒童教保論壇～私幼準公共化政策實施現況之評析。彰化縣：中州科技大學。
- 全國教保資訊網幼兒園查詢系統，取自<https://ap.ece.moe.edu.tw/webecems/pubSearch.aspx>
- 周湘芸（2020/9/11）。新北145間準公幼 上路一年違規率達22.7%。自由時報。取自<https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/3288962>
- 韋莉莉（2019）。我國幼兒教育準公共化政策之研究-以南投縣幼兒園為例（碩士論文）。取自台灣博碩士論文系統（系統編號005520259）

- 秦宛萱（2019/3/21）。政府成圖利私幼幫兇？準公化幼兒園月費收4500省很大 家長：實際只省500元。信傳媒。取自<https://www.cmmedia.com.tw/home/articles/14756>
- 教育部（2018）。我國少子女化對策計畫（107-111年）2-5歲幼兒學前教育及照顧說明及回應。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=5FC09B9101C9CC2D
- 教育部（2020）。教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點（2018發布，2020修正）。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001795>
- 彭玉容、胡玉玲（2018）。實施準公共化幼兒園對私立幼兒園營運影響之研究。第三屆兒童教保論壇～準公共化教保、托育服務機制之探究研討會。嘉義縣：稻江科技暨管理學院。
- 賴淑娟（2020）。私立幼兒園加入準公共教保服務機制優劣之省思－以台中市南區為例。第四屆兒童教保論壇～私幼準公共化政策實施現況之評析。彰化縣：中州科技大學。



準公共化托嬰中心政策反思

劉上維

台灣首府大學幼兒教育所研究生

臺南市嬰幼兒托育協會理事長

一、前言

少子女化是目前十年來重要的議題，全國從戰後的每年 40 萬新生兒，到 1998 年的 30 萬名新生兒，下降到 2011 年的 20 萬新生兒，而根據主計處統計（2021）2020 年新生兒降到 165,249 人。因為少子女化的影響將造成人口結構失衡、在學人數下降衝擊教育體系、勞動人口減少影響經濟發展、扶養比例增加扶養負擔加重，因而也將少子女化現象稱為國安危機。

行政院（2018）提出「我國少子女化對策計畫」用來解決少子化的現象，而在這之中為了提升生育率、減輕家長負擔，因而推出了準公共化政策。準公共化政策可分為 0-2 歲的準公共化托嬰中心及 2-6 歲的準公共化幼兒園，主要以私立業者符合政府的規則申請加入準公共化，而政府提供一筆津貼給予家長，期待減輕家長的育兒負擔、增加父母生養第二名子女的意願，進而來增加生育率。

二、0-2 歲托育現況

（一）臺南市托育現況

臺南市公、私立及準公共化托嬰中心（至 2020 年 6 月）共有 87 間，包含 6 間公共托育家園（佔 7%）、10 間未加入準公共化（佔 11%）及 71 間加入準公共化（佔 82%），如下圖 1，總共收托 1,961 名幼兒，其中包含公共家園 72 名幼兒（佔 4%）、未加入準公共化 198 名幼兒（佔 10%）以及加入準公共化 1,691 名幼兒（佔 86%），如下圖 2。我們可以發現，臺南市以準公共化托嬰中心為最主要的托嬰中心型態。

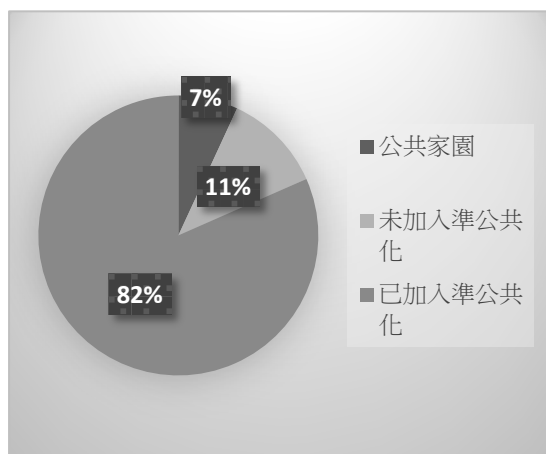


圖 1 臺南市公私立托嬰中心比例圖

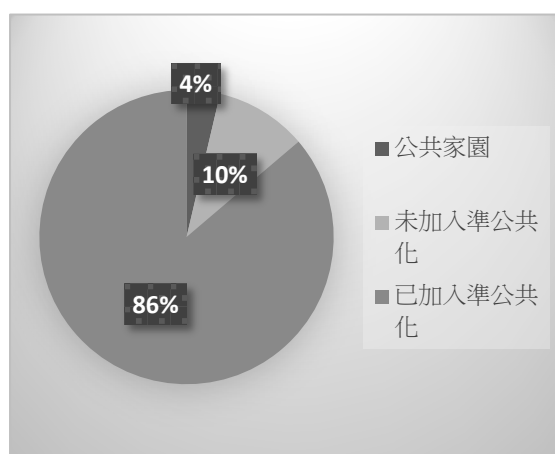


圖 2 臺南市公私立托嬰中心收托比例圖

根據臺南市政府社會局（2020）調查，臺南市公、私立托嬰中心間數由 2013 年的 47 間，成長至準公共化政策 2018 年開始執行的 69 間，到現在 2020 年 6 月的 87 間，而實際收托人數也從 2013 年的 782 人增加到準公共化政策 2018 年開始執行的 1,420 人，到現在 2020 年 6 月的 1,961 人。在比較臺南市 0-2 歲兩年的出生數後，送托率從 102 年的 2.4%，增加至準公共化政策 2018 年開始執行的 4.9%，到現在 2020 年 6 月的 8.1%。

表 1 臺南市 102 年至 109 年送托率比較

年份	0-2 歲出生數	托嬰中心數	實際送托數	送托率
2013 年	31,960 人	47 間	782 人	2.4%
2014 年	32,540 人	51 間	943 人	2.8%
2015 年	30,214 人	53 間	978 人	3.2%
2016 年	31,195 人	54 間	1,096 人	3.5%
2017 年	30,467 人	62 間	1,229 人	4.0%
2018 年	28,471 人	69 間	1,420 人	4.9%
2019 年	26,152 人	84 間	1,659 人	6.3%
2020 年 6 月	24,090 人	87 間	1,961 人	8.1%
統計	下降至 75%	增加 185%	成長 250%	

資料來源：臺南市社會局（2020）

（二）全國托育現況

而根據主計處統計（2020）調查，全國公、私立托嬰中心間數由 2014 年的 659 間，成長至準公共化政策 2018 年開始執行的 1,031 間，到現在 2019 年的 1,135 間，而實際收托人數也從 2014 年的 14,845 人增加到準公共化政策 2018 年開始執行的 26,637 人，到現在 2019 年的 29,786 人。在比較全國 0-2 歲兩年的出生數

後，送托率從 2014 年的 3.6%，增加至準公共化政策 2018 年開始執行的 7.1%，到現在 2019 年 8.3%。

表 2 全國 103 年至 108 年送托率比較

年份	0-2 歲出生數	托嬰中心數	實際送托數	送托率
2014 年	409,496 人	659 間	14,845 人	3.6%
2015 年	423,981 人	735 間	17,246 人	4.1%
2016 年	422,038 人	808 間	19,750 人	4.6%
2017 年	402,284 人	907 間	23,066 人	5.7%
2018 年	375,445 人	1,031 間	26,637 人	7.1%
2019 年	359,368 人	1,135 間	29,786 人	8.3%
統計	下降至 85%	增加 175%	成長 200%	

資料來源：主計處(2020)

從上表 1 中的「0-2 歲出生數」、「托嬰中心數」、「實際送托人數」及「送托率」，我們可以發現 7 年來臺南市新生兒出生數下降到了 75%，但托嬰中心數卻成長了 185%、實際送托人數增加 250%，臺南市 0-2 歲幼兒送托嬰中心的托育率從 2.4%成長到 8.1%。而從上表 2 全國的收托狀況也是如此，6 年來全國新生兒出生數下降到了 85%，但托嬰中心成長了 172%、實際送托人數增加 200%，全國 0-2 歲幼兒送托嬰中心的托育率從 3.6%成長到 8.3%，也就是我國雖然少子化是持續進行式，但送托嬰中心的需求卻是越來越高。

而如果我們只比較準公共托嬰中心政策開始的 2018 年至 2020 年（如下表 3），臺南市新生兒出生率兩年中下降至 85%，但托嬰中心間數依然成長了 126%、實際送托人數增加 138%，臺南市 0-2 歲幼兒送托嬰中心的托育率兩年中從 4.9%成長到 8.1%。我們可以發現準公共化托嬰中心政策之下，臺南市托嬰中心間數持續成長、臺南市托嬰中心收托幼兒持續增加，但臺南市的生育數依然持續下降，也就是準公共化托育政策確實減少了父母的負擔，確實增加了父母送托的意願，但對於提高生育率並沒有幫助。

表 3 臺南市 107 年至 109 年送托率比較

年份	0-2 歲出生數	托嬰中心數	實際送托數	送托率
2018 年	28,471 人	69 間	1,420 人	4.9%
2019 年	26,152 人	84 間	1,659 人	6.3%
2020 年 6 月	24,090 人	87 間	1,961 人	8.1%
統計	下降至 85%	增加 126%	成長 138%	

資料來源：臺南市社會局（2020）

三、準公共化政策之省思

（一）準公共化政策與生育率

準公共化政策是來自於行政院（2018）提出「我國少子女化對策計畫」的一環，主要是減少家長負擔來提升生育率，並依此解決少子女化的問題，而在準公共化托嬰中心政策已經進行即將滿三年的現況之下，臺南市托嬰中心的立案間數、送托人數以及送托率都持續增加，確實達到了減少家長負擔的目標、讓家長願意送托。但臺南市的少子女化現象不僅沒有因此減緩、生育率亦沒有增加，2020年新生兒還是持續減少，而2020年全國新生兒也下降到只有165,249人。準公共化政策是否到了需要好好重新檢討了呢？如果是從釋放勞動力的角度來看，送托幼兒確實能夠增加更多的勞動力，但如果是以解決少子女化現象的角度來看，準公共化政策可能無法提升生育率。

（二）準公共化政策與托育品質

根據游明恩（2019）的研究指出，臺南市0至2歲幼兒的家長選擇托育服務時，有73.2%主要選擇準公共化托嬰中心，並且如果托嬰中心能夠提供好的托育品質及友善的托育服務，對於0至2歲的家長來說更願意將幼兒送托嬰中心。也就是準公共化托育政策的補助確實會讓家長減少負擔提高送托意願，但托嬰中心有好的托育品質也一樣重要，如果只是減少負擔但並沒有提升托育品質，這並不是家長願意看到的現象。

提升托嬰中心的托育品質是準公共化政策之中很重要的一個部分，但在各種準公共化政策天花板的限制之下，維持好的托育品質將會越來越困難。以臺南市準公共化托嬰中心副食品費用上限每月2000元為例，在每位幼兒每天三餐平均不到100元的預算之下，從每日食材的預算到廚師薪資的水準自然會有其上限，而如果希望托嬰中心要提供更好的食材、給於廚師更高的薪水、更換優質的設備，在無法調整的收費上限之下托育品質自然無法提升。沒有足夠預算來提升品質將會是未來準公共化政策最大的隱憂。

四、結論

在行政院（2018）提出「我國少子女化對策計畫」中我們可以發現，探討少子女化現象的方向是以「為何不願意生孩子」為前提，如育兒成本高所以提出準公共化對策、社會住宅、租稅優惠等，如果可以增加「為什麼願意生孩子」的角度，或許可以有更全面的解答。

在筆者身邊的朋友中有月入 10 萬的雙薪小家庭，在思考育兒的各項支出而不敢生，但也有月入 3 萬的單親媽媽帶著兩位幼兒卻也有好的生活環境。當我們一直思考如何用補助的方式試圖解決「為何不願意生孩子」的問題時，是否也需要好好了解「為什麼願意生孩子」的理由，不願意生孩子的原因有很多，解決了一個後面還有很多個，但或許只需要給予一個讓父母願意生孩子的理由就有助於提升生育率。

在少子女化危機一年比一年嚴重的狀況之下，準公共化政策似乎未見成效，政府應該再次邀集各領域的學者專家，好好來討論我國少子女化的政策，並加入更多第一線實際照顧的業者及教保托育人員的聲音，讓少子女化的真正原因可以得到討論，並給予一個國人願意生兒育女的环境。

參考文獻

- 行政院（2017）。我國少子女化對策計畫 107-111 年。
- 行政院主計處（2020）。托嬰中心概況-年〔原始數據〕。未出版之統計數據取自 <http://statdb.dgbas.gov.tw/pxweb/Dialog/statfile9L.asp>
- 行政院主計處（2021）。生命統計〔原始數據〕。未出版之統計數據。取自 <https://www.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=15409&CtNode=3622&mp=4>
- 游明恩（2019）。臺南市零到二歲嬰幼兒家長對托育服務滿意度及政策信念之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 臺南市政府社會局（2020）。婦兒少科（總表）。臺南市政府社會局統計年報。臺南市：社會局。



托育人員在職訓練之探討

陳信豪

南臺科技大學教育領導與評鑑研究所助理教授

林一慧

臺南市第二區居家托育服務中心督導

一、前言

為因應雙薪家庭的育兒需求，同時建構友善的育兒環境，以期提振年輕夫妻生育的意願，托育政策近來成為中央及地方政府關注的焦點。自 2019 年 8 月 1 日起，行政院祭出建置托育準公共化機制與擴大育兒津貼的雙軌方案，然而，依據中國時報 2020 年 7 月的一則報導表示，衛生福利部社會及家庭署統計，國內 2 歲以下嬰幼兒送保母及公私立托育機構等家外送托率，總計僅 13.4%，明顯低於 OECD 國家 30% 的平均送托率(鄭郁蓁, 2020)。2019 年 1 月親子天下雜誌「不能自己帶孩子，能安心送托嗎？」一文的分析，74% 未滿三歲幼兒的家長，希望能自己帶小孩，但礙於許多現實的考量，僅有 51% 的家長如願，而未能如願自己照顧的家長，有 21% 的家長是請長輩代為照顧，最主要的原因就是「給別人帶不放心」(蘇岱崙, 2019)。從媒體報導層出不窮的托育人員因兒虐、照顧疏忽所導致嬰幼兒傷亡事件，嬰幼兒是否要家外送托，確實成為家長陷入兩難的主要原因。

王兆慶(2017)曾指出托育政策低度發展的主要因為：政策無法提升 0-2 歲托育的品質、可近性、可負擔性。也因此造成願意使用托育的家庭始終是少數。從家長的擔心以及專家的見解可知，提升托育品質是改變現有家外送托意願並有效推展托育政策的關鍵之一，而葉郁菁、楊碧瑋及蔡淑惠(2017)則認為要提升托育服務品質，除了以法規做為品質維護的基本門檻外，托育人員也需要有專業提升及高品質教保活動的訓練。綜上所述，本文將從目前托育人員在職訓練現況及相關規定，探討托育人員在職訓練對托育服務之影響，進而提出建議，以期供立法、管理及辦訓相關單位參考，共同為提升托育品質盡一份心力。

二、托育人員在職訓練之現況

以人力資源(Human Resource)的角度出發，在職訓練是為了降低工作困擾、追求永續發展、獲取競爭優勢、提升員工生產及服務品質的方法之一(趙若廷, 2014)。托育服務品質維繫關鍵在於人員的專業素養(陳姣伶, 2009)。有鑑於此，「居家式托育服務提供者登記及管理辦法」及「兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法」皆規定托育人員每年應接受 18 小時在職訓練(衛生福利部, 2017、2020)。居家式托育人員另有規定每二年所接受之在職訓練應包括 8 小時以上基本救命術，而兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法中則有提到：訓練內容應採理論及實務並重之原則辦理。

目前各地方政府委託辦理托育人員在職訓練課程的單位，皆依據 2018 年 1 月 11 日由衛生福利部社會及家庭署修正函頒之「托育人員在職訓練課程實施計畫」之相關規定及其所規劃之課程內容執行課程。該項計畫第七條規定：托育人員應於三年內完成各課程類別至少三小時，且課程內容不得重複，如其他法令另有規定者，從其規定。上開計畫所提之「三年內課程類別至少三小時」之課程類別依計畫附件所列可分為：托育服務導論、兒童發展、托育服務規劃及評估、兒童保育、兒童健康及照顧、托育安全及危機處理、兒童生活環境及學習、親職教育以及托育人員自我成長及專業發展等九大類。而在師資的部份則在計畫的第四條規定需符合下列條件之一：(1)與授課主題相關學院、系、所、學位學程、科之大專校院相關科系所講師以上資格者；(2)與授課主題相關學院、系、所、學位學程、科之大學以上畢業，且具實務工作經驗三年以上者；(3)與授課主題相關之實務經驗五年以上者。符合前項第三款師資條件者，授課課程以保育及照顧技巧課程為限。

為符合上開計畫規定，同時能滿足托育人員每年 18 小時之在職訓練時數之需求，辦訓單位多半依據該計畫附件之課程類別進行課程內容的安排，講師則以大專校院之教師為主；在受限於經費、特殊功能場地不易租借、消化需求的人數及配合托育人員的服務時間等諸多考量下，課程幾乎安排於週六及週日，並採大型講座方式授課。除嬰幼兒基本救命術之外，幾乎無法安排其他實際操作或型態之課程。

三、托育人員在職訓練對托育服務之影響

(一) 托育人員在職訓練對托育人員工作滿意度之影響

Boshier 提出成人教育的參與者可具體分成匱乏動機者和成長動機者兩類。成人參與者若屬匱乏動機者，是因為受到社會與環境的壓力，為改正不平衡與匱乏或是為滿足他人的需求或期望，又或為達到某種目的而參加教育活動（吳友欽、李嵩義、李素嫻，2019）。雖然影響工作滿意度的原因繁多且複雜，然而從 Alderfer 的 ERG 理論（Existence, Relatedness, and Growth Theory）可知每個人都有生存需求、關係需求及成長需求，當需求越能獲得滿足，則滿意度越高（洪若寧，2014）。

Lopez、White 與 Carder（2012）則認為成為一個有技巧的專業人員，是促進工作認同的重要元素，而持續的訓練能改善與增加工作技巧。在職訓練能促進工作者取得可運用的智識，也能提升工作人員對其能力技巧的自信，成為一位更好的工作者。此舉能增加工作人員對自己認同（引自吳慧菁、賴擁連、胡淳茹、李思賢，2018）。

（二）對托育品質的影響

Abell 等學者（2014）在其研究中提出 Porter 等人在 2010 年針對美國聯邦基金會資助的家庭兒童保育積極性發展計畫，其中的兒童保育人員培訓方法包括：講習班、技術的援助與培訓、圖書館的書籍借閱以及視頻培訓。在每個培訓措施的審查發現，訓練後的兒童保育品質幾乎都能通過「家庭日托評分量表」之評估，與培訓前相比兒童照顧的品質確實有所提高。因此提出高品質的托育服務，是無論在什麼狀態下都必須具有安全、穩定、教育性的特點，而要能持續符合此特點則需透過持續性的培訓課程（Abell, Arsiwalla, Putnam, & Mille, 2014）。張佳菁及蔡樟麒（2020）的研究也發現托育服務的異動與托育服務品質息息相關，而透過托育人員參與在職訓練課程、托育過程相關諮詢服務、到宅訪視輔導以及協力圈的運作等措施，是目前政府藉由居家托育服務中心有效提升居家托育服務品質的積極作為。王青萍（2009）針對臺中市南區的保母系統為對象的研究，也發現保母系統（現今的居家托育服務中心）每年所安排之保母在職訓練課程，對於托育工作的服務品質有正向的提升效果。

由國內多位學者針對工作滿意度與服務品質關係的研究中發現，工作滿意度與服務品質呈現正向關係（毛筱艷，2010），綜上所述，可見托育人員的在職訓練對於托育人員工作滿意度與服務品質之間存在著密不可分的影響力。

四、對居家托育人員在職訓練之建議

從以上國內外各項研究可發現，在職訓練對工作者之工作滿意度及其服務品質皆有直接且正向的影響，因此，研究者依目前托育人員在職訓練之實際狀況提出以下建議：

（一）課程管道及型態的多元化

因受 COVID-19 疫情影響，衛生福利部社會及家庭署於 2020 年特別開放在職課程三分之一（6 小時）時數可採認「線上課程」時數，在此之前，托育人員大多參加相關目的事業主管機關自行、委託或補助團體、學校辦理之實體課程，且極大部份課程採大班制、團體性的講課型態，托育人員上課形成是為應付每年 18 小時之規定，而缺乏對專業能力提升之動機；透過數位學習除了傳統的文字與圖片外更多加了聲音與動畫，不僅能有效提升學習者對於課程內容的興趣及學習意願，學習也可不受時間、空間的限制，不僅能依照學習者學習吸收的情況調整進度，也能透過重複學習加強學習印象，另一方面還能有效降低學習成本（李勇輝，2017）。除開放線上課程之管道外，相關單位應從課程型態著手規劃，如：工作坊、專業技能實作或觀摩活動等不同型態之課程。地方政府則應協助辦訓單

位，向擁有適合課程運作場地之大專校院或相關單位洽商，以較優惠甚至可免場地租金的方式，租借辦訓單位使用，以促成課程型態的多元化。

（二）課程內容符合理論與實務兼顧

目前所施行之托育人員在職課程實施計畫中所規劃之九大類課程包含：法規、工作倫理、兒童發展、保育照護、環境規劃、安全維護、危機處理、親職教育以及托育人員自我發展與成長。從內容上來看，對於托育專業知能確實有全面性之規劃，惟辦訓單位大多聘請大專校院教授擔任講師，以闡述學理性的知識為主，缺乏貼近實務上的互動，授課內容對托育人員形成只是外在的規範，而未能引發內在的共鳴與價值，因此，建議可採講師與具實務經驗者協同教學的方式上課，以促進理論與實務兼顧，托育人員也可從實務面對照理論，活用於托育服務上。

（三）依托育年資、專業背景及需求安排分級課程

從陳淑慧（2012）對托育人員的適任性與托育品質研究結果可見，托育人員的專業素養表現，會因年齡、教育背景、年資等之不同而有所不同；而適任特質程度，也會因年資、在職進修時數不同而有所差異。然而目前之托育人員在職課程初、進階課程內容較偏向以兒童年齡為基準進行規劃；研究者則認為課程的初、進階應以課程內容的廣度與深度做為分級的依據，若能針對初、進階課程內容的關係性及參訓對象的條件做詳細之規劃，將更有助於符合托育人員參與課程之期待。

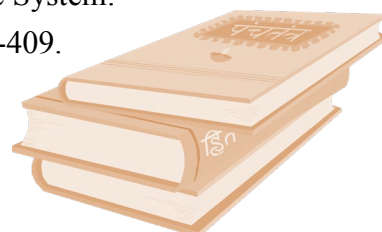
五、結語

托育品質是關鍵政策成效的指標，托育專業性的不足則使得托育品質良莠不齊（王舒芸，2016；程秀敏，2019）。因此，身為一位嬰幼兒心智發展啟蒙以及促進其健康成長的托育人員，其專業知能的與時俱進是相當重要的。美國華盛頓州要求托育人員需接受 10 小時的「繼續教育」課程，主要原因為：(1) 托育人員的信心增強，並滿足了提供優質托育服務需求的能力，同時提升了社區的尊重；(2) 托育人員對於自我角色的認定從保母轉變為幼兒早期學習的專業人員（Lanigan, 2011）。我國各地方政府每年出錢出力所辦理的托育人員在職課程，若能再從管道與型態的多元化、課程內容實務化以及初、進階課程規劃符合需求等方面著手做調整，則托育人員在職訓練所獲得的知識，將轉化為有助於托育人員對自我角色的認知以及實際運用於嬰幼兒服務行為上的能力，參訓也不致淪為滿足 18 小時在職訓練時數規定的例行工作。

參考文獻

- 毛筱艷（2010）。國際觀光飯店員工工作滿意度與服務品質關係之研究－以員工性別為干擾變數。**多國籍企業管理評論**，4(1)，1-12。
- 王兆慶（2017）。托育公共化的最後一塊拼圖：0-2歲托育政策。**社區發展季刊**，159，126-137。
- 王青萍（2009）。社區保母系統對家庭式托育服務品質之影響：臺中市南區的研究（未出版之碩士論文）。亞洲大學，臺中市。
- 王舒芸（2016）。105年度建構托育管理制度實施計畫之成效評估方案成果報告，衛生福利部社會及家庭署委託研究。臺北市：衛生福利部社會及家庭署。
- 吳友欽、李嵩義、李素嫻（2019）。澳門成人輪班工作者學習動機與學習阻礙之差異分析。**正修通識教育學報**，16，1-36。
- 吳慧菁、賴擁連、胡淳茹、李思賢（2018）。工作認同、助人態度、與工作滿意度相關探討：毒品危害防制中心之個案管理師為例。**藥物濫用防治**，3(3)，1-31。
- 李勇輝（2017）。學習動機、學習策略與學習成效關係之研究－以數位學習為例。**經營管理學刊**，14，68-86。
- 洪若寧（2014）。托嬰中心托育人員工作壓力與工作滿意度之研究－以臺中市為例（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。
- 翁芳怡（2020）。新公共管理思潮下的教師專業主義：以一所偏鄉小校的教師工作為例。**育達科大學報**，28，211-234。
- 張佳菁、蔡樟麒（2020）。居家式托育服務異動之研究。**產業管理評論**，11(1)，19-40。
- 陳姣伶（2009）。從家庭到托育環境－國內二十年托育文獻回顧與評析。**經國學報**，27，86-107。
- 陳淑慧（2012）。臺中市居家式保母適任性與托育服務品質關係之研究（未出版之碩士論文）。中臺科技大學，臺中市。

- 程秀敏（2019）。居家托育人員專業能力與訓練需求之相關研究－以臺中市為例（未出版之碩士論文）。中臺科技大學，臺中市。
- 葉郁菁、楊碧瑋、蔡淑惠（2017）。提升托嬰中心服務品質規劃之研究。社區發展季刊，159，147-159。
- 趙若廷（2014）。居家服務督導員在職訓練與職務勝任感之研究－以大臺北地區為例（未出版之碩士論文）。實踐大學，臺北市。
- 劉愷莉（2016）。影響企業投資員工教育訓練因素之分析（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- 衛生福利部（2017）。兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法。臺北市：衛生福利部。
- 衛生福利部（2020）。居家式托育服務提供者登記及管理辦法。臺北市：衛生福利部。
- 衛生福利部社會及家庭署（2018）。托育人員在職訓練課程實施計畫。臺北市：衛生福利部社會及家庭署。
- 鄭郁蓁（2020）。台送托率僅13%大輸OECD國家。中時新聞網。取自<https://www.chinatimes.com/newspapers/20200716000545-260114?chdtv>
- 蘇岱崙（2019）。不能自己帶孩子，能安心送托嗎？親子天下雜誌，31。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5079126>
- Abell, E., Arsiwalla, D., Putnam, R., & Miller, E. (2014). Mentoring and Facilitating Professional Engagement as Quality Enhancement Strategies: An Overview and Evaluation of the Family Child Care Partnerships Program. *Child & Youth Care Forum*, 43(5), 569-592.
- Lanigan, J. (2011). Family Child Care Providers' Perspectives Regarding Effective Professional Development and Their Role in the Child Care System: A Qualitative Study. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 399-409.



科技應用於幼兒園教學的可行性－以摺紙為例

高虞昕

高雄市屏山國民小學教師

國立高雄師範大學教育學系課程與教學所在職專班生

一、前言

在幼兒園的學習區時間一群孩子聚集在美勞區看著摺紙書激烈討論著下一個步驟該怎麼摺，才能摺出與摺紙書中一樣的圖案，完成後孩子們在戶外拿出自己製作的紙飛機，仰著小小的頭顱緊張地看著今天是誰的紙飛機飛得遠；在放學時間拿著自己製作的紙花朵卡片送給自己最親愛的家人，相信這些場景對於幼兒園教師是相當熟悉，也是很多人共同的回憶。

摺紙是一種將紙張透過一些摺疊步驟，摺出各式各樣的造型，屬於動作技能活動（朱玟蓉，2013），摺紙有單一的摺的方式，也有藉由組合及黏貼的方式進行多層紙張的創作，透過創新的方式來創作摺紙藝術（林鼎文，2012）。摺紙活動除了有助於孩子的創造性思考外，也運用在藝術治療領域，使注意力缺陷與過動、創傷後壓力症候群、焦慮與情緒疾患的兒童能夠集中注意力、放鬆與降低焦慮（吳明富、謝政廷，2011），亦有助於訓練立體空間思考與加強多角形的概念、對形狀的認知能力（朱玟蓉，2013）。

綜合上述學者提出摺紙對於孩子各方面發展的助益，筆者在教學現場中運用晨間的摺紙活動引導孩子靜心，並引發孩子在自我探索的學習區時間到美勞區進行摺紙的活動，在筆者的觀察下，發現孩子可以透過摺紙書、摺紙步驟圖以及同儕鷹架的方式完成簡易的平面摺紙創作，但是從平面到立體的摺紙創作過程繁瑣複雜，往往需要教師在一旁長時間的協助，對於一名幼教師在需掌握每位孩子的探索學習及引導鷹架的狀況下，筆者思考要如何在這時間內協助孩子進行立體的摺紙活動，而劉詠捷（2018）提到利用摺紙的動態畫面協助孩子觀察立體摺紙的步驟及變化過程，因此引發筆者思考將科技應用於摺紙活動的可行性。

二、科技應用的理念

教學與資訊科技相結合最大的優勢是打破空間與時間的限制（朱玟蓉，2013），隨著科技蓬勃發展，學習不只侷限於課堂，主動尋求資訊學習，使科技成為現在孩子學習的助力，而資訊科技融入教學成功的關鍵點在於教師靈活的運用，劉翊涵（2015）認為輔助孩子學習將科技資訊做為學習的媒介，能夠幫助孩子更有效率地學習，教師若能在課堂上善用這些科技媒材，運用科技動畫輔助教學除了能激發孩子的學習興趣，也能使教學活潑化，在孩子有興趣的情形下進行教學，對於學習概念的理解將會有所助益（林鼎文，2012），而幼兒園的孩子在

Piaget 的認知發展階段屬於前運思期，抽象思考是有其困難度，摺紙可以增加孩子抽象思考能力以及各項學習的發展，在摺紙活動時需要雙手操作，因此使用動畫作為教學媒材有助於學習者觀察學習（劉詠捷，2018）。

筆者主要將教學影片運用在立體的摺紙活動，期望孩子能夠有一段自我探索的歷程，在歷程中透過調適來調整自身對於形狀空間的概念、創造力的激發以及專注於探索的經驗，立體摺紙是為了協助孩子建構將平面轉為立體等概念，利用教學影片引起孩子學習的動機，也讓孩子能夠大致了解摺紙的步驟流程，如此孩子在親自操作時有一個概念並朝著此方向邁進。

三、科技媒材－教學影片的實施方式

（一）影片重點畫面擷取



圖 1、2、3 針對陀螺的每一層摺法分別解說

（二）教學實施融入方式

摺紙會隨著困難度的提升而越趨複雜繁瑣，因此在一開始的引起動機就相當重要，以一個孩子喜歡的紙陀螺影片讓孩子觀賞，增強孩子練習的動力與想要完成的渴望，同時，也讓有摺紙經驗的孩子對於摺紙陀螺的步驟流程有初步的認識。

除了引起動機外，此影片也用於團體教學，在課堂上教師播放此影片，可以避免教師示範時，孩子會有被前面的孩子擋住及觀看角度上的影響，在播放過程中，引導孩子觀察步驟，待一個小步驟結束後，提供孩子親自操作的時間，操作時重複播放正在進行的步驟，供需要多一些時間練習的孩子跟上摺紙的步驟。

四、科技媒材在教學現場的影響

對孩子：引起孩子的學習動機，在摺紙活動中，可以避免不同的觀看角度而

造成的差異，同時也提供孩子接觸多元的媒材；但是孩子在使用科技媒材的過程中，需要成人在操作科技上的輔助，使孩子無法獨自操作。

對教師：影片提供孩子一個摺紙步驟方向，當教師進行引導時，孩子可以跟上一連串的步驟，使摺紙更加順暢；但是科技帶來便利性的同時，教師需要具備對於媒材使用的熟悉度，在科技日新月異的現今，教師須保持對於任何事物的學習熱忱，方能透過科技設計出符應孩子學習發展的媒材。

對家長：孩子將紙陀螺帶回家中與家長分享，或是孩子渴望在家中繼續進行這項活動時，因為家長不曉得摺紙步驟，而中斷了孩子的渴望，無法在家中繼續練習，透過此影片，可以讓孩子將學習帶回家中，讓家長可以在家中與孩子共同摺紙，提供親子互動機會，並可在後續進行紙陀螺競賽，增進情感交流。

科技運用得宜可以帶來正面影響，但也可能帶來負面效果，身在教育現場的教師需要更仔細地思考科技在教學上的可行性，以及對教學上可能衍伸的影響，期許教師能夠妥善使用科技媒材，使教學更加多元與豐富孩子的學習。

五、結語

資訊科技的便利性，教師可以運用教學影片融入教學現場，引起孩子的學習興趣之時，使孩子在觀察學習下獲得概念與技巧的練習，也使孩子在家中能夠與家人一同練習，增進情感交流。但是學齡前階段的孩子需要更多的人際互動經驗，引導孩子發現並解決問題是教師的重要任務，更是一項使命，因此在運用動畫科技在教育上時，教師亦須思考其必要性及相關的課程規劃，勿讓資訊科技成為教學的阻力，須盡其所能地設計多元且適合的方法引導孩子學習，使科技與教學達到相輔相成的效果。

參考文獻

- 吳明富、謝政廷（2011）。摺紙於藝術治療中的運用之初探。**輔導季刊**，47(1)，42-52。
- 朱玟蓉（2013）。探討電子書對國小學童進行摺紙活動之學習成效（未出版的碩士論文）。國立臺中教育大學數位內容科技學系，臺中市。
- 林鼎文（2012）。多媒體動畫融入摺紙教學之學習成效研究（未出版的碩士論文）。國立臺中教育大學數位內容科技學系，臺中市。

- 劉翊涵（2015）。資訊科技融入幼兒園教學-讓孩子用 iPad 來說故事（未出版的碩士論文）。國立臺中教育大學幼兒教育學系，臺中市。

- 劉詠捷（2018）。APP融入幼兒摺紙活動之行動研究（未出版的碩士論文）。國立臺北教育大學理學院數位科技設計學系玩具與遊戲設計，臺北市。



與礙同行，用愛前行：淺談身心障礙子女教養困境

陳姿妤

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士在職專班

一、前言

近年來，政府與學校廣泛推廣早期療育的觀念，在教育現場我們也可以發現，被診斷為特殊需求的孩子也是一年較一年增加，學齡前的特殊需求幼兒人數正逐年攀升中，從 102 年僅 7,308 位幼兒，到 105 年達 8,240 人，到 108 年甚至突破 9 千，被評估為特殊需求幼兒的人數來到了 9,402 人（衛生福利部統計處，2019），從上述的資料中我們可以發現，學齡前身心障礙幼兒人數逐年增加，這樣的狀況，或許跟早期療育的推廣成效有關，相較於標籤化的擔憂，給予孩子即時且有用的協助，正是現在學齡前對於身心障礙幼兒的方針，也因此身心障礙幼兒的存在，已是教育現場中不可被忽視的一塊，而我們將關注放在孩子身上的同時，身心障礙幼兒的家長會面臨什麼樣的困境，也是值得被探討的一塊。

二、教養困境淺談

面對懷胎十月所養育的孩子，每位父母對於孩子都有著一定的期待，從開始覺察孩子與他人不同，到被醫生診斷出患有身心障礙，進而到開始進行早期療育，每一個階段想必對於父母都是一個新的挑戰，翁毓秀（1998）提到養育子女對父母而言是一輩子的事情，而在這樣的過程中，許多不同的因素都會造成家長的壓力。

作者在訪談一位養育自閉症子女的母親後，發現身心障礙子女父母教養的過程中易面對下面的壓力與困境。

（一）心理層面的衝擊

在孩子呱呱墜地那一刻起，大部分的父母都是望子成龍望女成鳳的，對於孩子的未來總充滿著無限的希望，在孕育子女的過程中，面對自己的子女可能有特殊需求時，第一反應是拒絕與逃避居多（梁偉岳，2004）。因此從老師口中得知孩子與同齡幼兒發展異常開始，到醫生宣判孩子的狀況時，對於大部分的父母來說，無疑都是一次次的衝擊。

（二）特教知能的不足

身心障礙的子女在教養上，與一般幼兒難免有些不同，例如堅持度高的自閉症幼兒，情緒失控時該如何安撫？過動症的幼兒，總是靜不下來又該如何應對？

發展遲緩的幼兒，在各方面能力跟不上時，又該給予怎樣的練習？這些都是身心障礙子女的家長會面臨到的問題，然而在坊間的教養知能，大多是以一般幼兒為出發點，對於特殊幼兒的特殊狀況該如何處理，相關的教養資訊則是少了許多，這也是身心障礙子女的父母在教養時會面臨到的問題之一。

（三）雙薪家庭的人力不足

在養育身心障礙幼兒的過程中，父母的陪伴與支持是非常重要的環，無論是在身心障礙幼兒的能力發展，或是進行早期療育課程的部分，父母都相對應的要付出更多的時間與心力進行陪伴。林菱佩（2010）指出，若是家有身心障礙的兒童，代表整個家庭裡的成員都必須學著去適應生活上的改變，除了生理、心理之外，對母親來說，可能還得放棄自己喜愛的工作，回家專心照顧身心障礙的子女。而在目前臺灣的社會中，雙薪家庭仍是占大多數，而在工作及身心障礙子女兩端的時間分配，該如何取得平衡，也成了教養時的壓力來源。

三、身心障礙子女的父母支持措施

而針對身心障礙子女的父母，學校與醫院方面目前有提供的相關支持性的服務如下：

（一）定期召開 IEP 會議

學校方面會針對特殊需求幼兒的能力現況，擬定一份專屬這位幼兒的「個別化教育計畫」，又稱為 IEP，於每學期的期初與期末召開，會議內容主要會針對幼兒的能力以及未來預計達到的目標進行說明，在會議的中間，學校也會擬定一些父母可以在家中執行的活動，或是針對父母想解決關於幼兒的問題，給予不同的解決方式，讓身心障礙子女的父母在家中也能應對身心障礙子女的狀況。

（二）資訊的提供

學校方面會另外針對身心障礙子女之父母，提供關於評估鑑定的相關資訊，以及關於進行早期療育課程的管道，另外也會提供父母相關的研習資訊，以期能讓父母的特教知能更為完善。

（三）早期療育的課程

醫院的方面，則是負責進行評估以及早期療育課程的開設，早期療育課程大多會將有共同需求的幼兒放在同一個班進行課程，然而目前醫院所開設的課程數

量有限，因此會呈現僧多粥少的狀況，所以也有父母會選擇拿著評估報告，至家中附近的復健科診所，進行相關的療育課程。

四、結論與建議

（一）結論

從以上敘述中，我們可以發現，從開始覺察到異常，進而到評估的過程，到後期開始進行的療育課程，對於身心障礙家庭中的父母都是一件非常辛苦的事情，無論是心理層面的接受孩子的狀況，或是生理層面的負擔，對於育有身心障礙子女的家庭無疑都是一項艱難的挑戰。

（二）建議

1. 成立父母相關的支持性團體

教養身心障礙子女，是一條長遠的路，然而在路途中，父母總會有累的時候，在面對困境或壓力時，若組成相關的支持性的團體，能夠聆聽父母的問題，並提供相關的解決之道，或是將有相關經驗的父母，聚集在一起，互相經驗交流，相信對於父母在教養身心障礙子女的漫漫長路上，會是一股很重要的力量。

2. 提供早期療育資訊

雖說現在早期療育的觀念已較以往發達許多，但對於絕大部分的家長來說，這仍然是個很陌生的詞彙，甚至因為心理上的無法接受，而導致子女錯過了黃金治療期，因此更普及的提供早期療育的觀念，無論是從醫院、診所，或是準備要懷孕的夫妻，讓他們接收到類似的訊息，使父母在養育的過程中能對於幼兒的發展有相對的警覺性，若幼兒真的要進行早期療育時，也能減緩心中的衝擊感。

參考文獻

- 林菱佩（2010）。自閉症兒童父母生活適應與其社會參與之研究（未出版之碩士論文）。中國文化大學，臺北市。
- 翁毓秀（1998）。單親母親親職壓力團體諮商方案效果研究-就 Meichenbaum 理論的應用（未出版之博士論文）。國立彰化師範大學。彰化市。
- 衛生福利部（2019）。身心障礙者人數統計。取自 http://www.mohw.gov.tw/cht/DOS/Statistic.aspx?f_list_no=312&fod_list_no=4110998

- 梁偉岳（2004）。「他是我一生的課題」：一位自閉症青年母親的養育經驗。特殊教育與復健學報，12，257-281。



桌上遊戲融入國小六年級金融教育課程之個案研究

王美娟

臺北市立大學數學系副教授

丁姍瑄

新北市三重區重陽國小教師

中文摘要

本研究旨在瞭解桌上遊戲融入金融教育課程對國小六年級學童學習金融概念之影響。研究方法採個案研究法，研究對象為北部 8 位國小六年級學童。研究過程採用研究者自行設計的教學活動，包括消費行為、金錢與貨幣、投資理財、信用與借貸、保險與風險管理、儲蓄與金融機構等六個主題。再運用金融桌遊進行遊戲式的教學，於課程結束後將教學實況影像、學習單、教學觀察日誌、訪談、課後回饋單及金融教育課程感受問卷等資料進行分析。本研究的主要結果如下：一、桌上遊戲融入金融教育課程，有助於學童建構理財素養及增進國際觀；二、參與金融教育課程後，學童皆給予正向之回饋；三、桌上遊戲能達到寓教於樂之效果，提升學童解決問題的能力。最末，建議教學者的教材設計宜符合學童的年紀與興趣、選擇適用之桌上遊戲融入金融教育，與時俱進且精進理財素養、跨領域合作研發金融教材；建議家長可以給孩子適當的零用錢學習理財、隨時機會教育，並與孩子談論金融議題。

關鍵詞：桌上遊戲、金融教育、理財知識、理財素養

A Case Study of Integrating Board Games into Financial Education for the 6th Graders

Mei-Chuan Wang

Associate Professor, Department of Mathematics, University of Taipei

Pei-Hsuan Ting

Chong Yang Elementary School, Sanchong Dist, New Taipei City

Abstract

The purpose of this study is to understand the influence of integrating board games into financial education curriculum on the learning of financial concepts among the sixth grade elementary school students. The research method adopted the case study and eight participated students were from the north of Taiwan. The research process adopts the teaching activities designed by the researchers, including six topics: consumer behavior, money and currency, investment and wealth management, credit and lending, insurance and risk management, and savings and financial institutions. After the course, analyze the teaching live video, study sheet, teaching observation log, interview, feedback form, and financial education questionnaire. The main results of this study are as follows: (1) Applying board games into the financial education courses can help students build financial literacy and enhance their international perspective; (2) After participating in the financial education course, all the feedbacks from children are positive; (3) Board games can achieve the effect of entertaining and learning, and improve students' problem-solving ability. Finally, it suggested as follows: (1) Teachers could design the teaching material to meet the age and interest of students, choose appropriate board games to integrate into financial education, keep pace with the times and improve themselves financial literacy, and cooperate in the development of financial teaching materials across fields; (2) Parents could give their children appropriate pocket money to learn about financial management, educate their children at any time, and discuss financial issues with their children.

Keywords: board game, financial education, financial knowledge, financial literacy

壹、前言

隨著全球經濟發展型態的改變，以及環境的變遷，我們在金融消費與投資理財的方式也跟著改變。因此，在現代社會中，具備理財知識已經是每個人不可或缺的生活能力。近年來因個人金錢觀念的偏差或不當的理財行為造成的社會新聞時有所聞，這可能與其本身的所接受的金融教育有關。面對消費和投資理財模式的改變，鍾志從、洪淑蘭與趙威（1999）的研究建議應從小培養學童適當的金融素養。而陳思璇與蔡耿維（2010）也指出國小低年級的學童已經可以理解金錢這個概念，所以家長即可開始慢慢引導孩子學習適當的金錢觀。

張春興（1996）指出教學中最能引起學童產生主動、積極參與的行為與動機之活動是「遊戲」，而學習動機是指引學生學習活動，並使該學習活動趨向教師所設定目標的內在心理歷程。洪蘭（2002）也鼓勵兒童應合群、一起玩遊戲，其優點是喜歡與人接觸的兒童會獲得較豐富的环境刺激。李胤禎（2009）則將教育理念與遊戲趣味性結合，發現這種教學方式能提升學習動機與興趣，並促進學習者持續參與學習，遊戲使得正規學習和非正規學習相互整合，創新的學習模式也為學習者帶來更多益處。另外，在黃美筠、紀博棟與黃劍華（2010）的研究也發現，對高年級學童提供金融教育的相關課程並不會造成學習上的困擾，反而有助於其他學科的學習，同時對增進學童的理財觀念與理財素養是具有相當成效的。由此可知，讓孩子從遊戲中學習，已被教育專家肯定其成效。

俄羅斯聯邦財政部長 Siluanov（2013）認為，一個國家的經濟發展是取決於其國民的金融素養。本國政府亦體認到理財教育的重要性，持續推動相關政策：教育部於 2008 年公布之「國民中小學九年一貫課程綱要綜合活動學習領域」中的四大主題軸之「生活經營」，將「規劃個人運用時間、金錢，所需的策略與行動」納為「生活管理」之核心指標，顯示政府與教育相關單位逐漸重視「理財教育」，並將其納入臺灣中小學教育的正式課綱（教育部，2008）。並於 100 學年度起開始正式實施，在社會、綜合等相關學習領域內，增加更多的理財知識，期望從小就讓孩子瞭解賺錢、花錢、儲蓄、消費、投資等的正確觀念。為因應全球教育趨勢的改變，強調理財素養的「十二年國民基本教育課程綱要」（簡稱 108 課綱）（教育部，2018）已於 2019 年 8 月正式實施，全面性的學習知識、能力與態度很重要，應以及早幫孩子建立正確的金錢價值觀與消費行為、打好理財素養的基礎，以面對未來人生各階段的挑戰。

為因應金融教育基礎課程，本研究在設計理財教學活動中融入「金融戰略王」桌上遊戲。這是一套將影響全球經濟發展的五大金融市場化身為五位童話故事角色，透過金融事件卡帶領孩子經歷各種金融冒險的遊戲教材。為了贏得比賽，小組的成員間必須不斷對話、溝通與協調。他們用心觀察、思考、並做出決策，為

自己的小組爭取勝利。這樣的遊戲歷程引發研究者將教材引入教室的動機，意欲轉化「金融戰略王」遊戲的教材內容，設計成為適合六年級學童的金融教育方案，並透過遊戲教學的方式，讓學童在輕鬆愉快的氛圍下學習，同時增加成員互動的機會，期能在課程結束後，培養學童正確的金融知能，並瞭解金融基礎教育實行之成效。

具體而言，本研究的目的為：

1. 瞭解桌上遊戲融入金融教育課程對國小六年級學童學習金融概念之影響。
2. 根據研究結果，提出具體建議，作為日後金融教育課程設計與實施的參考。

貳、文獻探討

一、理財素養的意涵

「Financial Literacy」一詞在國內的研究常翻譯為理財素養或是財金素養（李文清、郭志安，2009）。黃美筠（2008）認為理財素養是重要的終身技能，除了理財決策對未來的福祉具有長期的後果，也該具備對金融機構的制度和服務的實務知識。行政院金融監督管理委員會（以下簡稱金管會）（2006）則將理財素養定義為：「在金錢的使用與管理上，能做出有根據的判斷及有效的決定，並具備閱讀、分析、管理和交流個人財務情形之能力。」

在國外亦有許多學者詮釋何謂理財素養，例如：Noctor、Stoney 與 Strdling（1992）認為理財素養是考量金錢的使用與管理時，做出正確的判斷及有效決策的能力。Vitt 等人（2000）認為理財素養是一種可以去閱讀、分析、管理和討論關於個人的財務狀況的能力。Hogarth（2002）認為理財素養可分為廣義和狹義來詮釋，廣義的理財素養是對經濟學概念的理解，受到經濟環境面影響時，個人對理財的決策認知；狹義的理財素養僅聚焦在個人對金錢的規劃和財務管理的認知等人包括儲蓄、預算、投資、風險和保險等概念。Morton（2005）認為理財素養是具備管理金錢的知識與能力，能理解和分析關於理財的議題，包括具有保持收支平衡的能力、能規劃退休和未來生活的能力，當面對金融環境改變時，能與時俱進持續追求新知並具備應變的能力。Basu（2005）則認為理財素養包括當個聰明消費者與管理金錢的能力、擁有理財決策的能力、為退休做規劃和儲蓄之能力。儘管學者們對於理財素養的詮釋不盡相同，但他們大致上都認為理財素養不僅需要具備理財的知識，還需要有能力去規劃並實行理財的決策。

綜上所述，理財素養可視為一門現代人所需的生活新智慧，配合時代的演進，從生活中不斷地學習，吸收金融新知，從中培養判斷與決策能力，進而達到

財務的自主和自由。

二、金融教育的意涵

關於「Financial Education」一詞，是為了提升理財素養所進行的教育歷程，國內相關研究多稱之為理財教育（黃美筠，2008）。由於金融世界日趨複雜，為因應此局勢，國人應具備足夠的金融素養。有鑑於此，國內自 2006 年起，由教育部與金管會聯合深入校園，推動金融基礎教育（金管會，2006；朱清宏，2009）。近年來金融教育被視為教育上的重要議題，世界各國都積極投入學校金融教育，希望藉由教育向下紮根，培養財務健全的下一代（周玉秀，2015；唐潔如，2009；黃美筠，2009；CFPB，2016）。

而有關金融教育應涵蓋的內容，Jacob、Hudson 與 Bush（2000）認為金融教育涉及金錢管理方面的知識和技能，包括平衡收支、管理信用卡、編列預算、清償貸款及購買保險等能力。而有關實施金融教育的階段，黃富櫻（2008）則指出年輕一代是國家未來的資產，故金融教育應從孩童階段做起，從小開始灌輸正確的金融觀念，透過不斷的學習，培養正確的金錢觀（或理財觀），具備金融知識及金融敏感度，長大成人後才能減少在嘗試錯誤過程中付出鉅額成本。

近年在國內將金融題材帶入教學中的相關研究中，均發現對於提升學生的理財知識有良好的成效。林正昌（2016）的研究是針對高中設計金融課程模組，並且在教學活動中引入具備金融概念的桌上遊戲，以金融場域的探究活動取代傳統教科書，透過每週與真實金融市場的模擬投資比較，能讓學生解和推論國際事件與金融市場之間的關係，以及個人風險承受度、投資風格與投資策略的關係。蕭仁傑與劉宣谷（2018）則發現國小六年級學童的學習動機是學習金融知識的重要因素，而遊戲式金融教育課程，對於不同數學學習成就的學童，能使其金融知識顯著提升。

綜合國內外專家學者對金融教育的看法，本研究是透過循序漸進的教學，將抽象的金融知識與金融技能等觀念與桌上遊戲相結合，設計而成適合的課程，從模擬的遊戲中累積全球財經知識，鍛鍊動態策略佈局與危機處理能力，以提早適應社會，為將來做好準備。

三、金融教育課程的規劃

國內外對於金融教育課程的學習內容規劃可參酌的有：日本金融宣導中央委員會於 2002 年公佈「以年齡層分類，增進對金融瞭解之課程」，依不同的學習年段分別訂出應學習之理財概念與能力指標，內容包含：經濟結構與消費者行

為、貨幣的價值與功能及金融的結構、金融商品與服務內容、生涯計畫、消費者的自主等五項理財主題（引自黃劍華，2009）。美國 JumpStart 個人理財素養聯盟（JumpStart Coalition for Personal Financial Literacy）出版的 K-12 個人金融教育國家標準中提出了理財知識課程規劃，內容包含了支出和儲蓄、信貸和債務、就業和收入、投資、風險管理和保險、財務決策等六個部分（JumpStart Coalition for Personal Financial Literacy, 2015）。

行政院金融監督管理委員會（以下簡稱金管會）於 2005 年通過「金融教育推展方案」，將金融知識納入學校教學，其內涵著重在建立學生正確的理財素養，培養足夠判斷力以分辨多樣的財金訊息，學習為自己的理財決定負責，讓金融知識往下紮根。金管會提出金融基礎教育在國小階段涵蓋了儲蓄與消費、借貸與信用、風險與風險管理、投資等四大主題（金管會，2006），其規劃之學習架構表如表 1。

表 1 金融基礎教育學習架構表

主題	教學重點	學習目標
(一)儲蓄與消費	<ol style="list-style-type: none"> 1. 消費類型：需要與想要 2. 選擇消費的合理性 3. 記帳方法及記帳的重要性 4. 收入-儲蓄=支出的觀念 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能辨別「需要」與「想要」 2. 能做出理性的消費選擇 3. 能正確記帳，並用於檢視消費行為 4. 認同收入-儲蓄=支出的觀念 5. 認同先儲蓄再消費的觀念
(二)借貸與信用	<ol style="list-style-type: none"> 1. 借錢的原則與態度 2. 信用及其價值 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認同不輕易借錢及審慎預支零用錢 2. 知道有借有還，再借不難的道理 3. 能覺察日常生活中信用的重要性
(三)風險與風險管理	<ol style="list-style-type: none"> 1. 風險及風險管理的方法 2. 生活中的風險及保險 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能覺察生活中的風險，並能提出管理方法 2. 能說出與生活相關的保險名稱
(四)投資	<ol style="list-style-type: none"> 1. 儲蓄與投資 2. 投資自己 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 認同儲蓄為投資之本 2. 知道投資可創造盈餘，也可能產生損失 3. 知道投資自己的重要性與方法

資料來源：金管會（2006）。

本研究綜合上述理財素養定義，參照各國理財素養標準，以及金融教育內涵，做為教學活動設計編之依據，將金融教育課程分類為「消費行為」、「金錢價值觀」、「投資理財」、「信用與借貸」、「風險與風險管理」、「儲蓄與金融機構」等六個主題。

參、研究方法

一、研究架構

由研究者自行設計國小六年級金融教育教材包含「消費行為」、「金錢與貨幣」、「投資理財」、「信用與借貸」、「保險與風險管理」、「儲蓄與金融機構」等六個主題。研究架構如圖 1 所示。

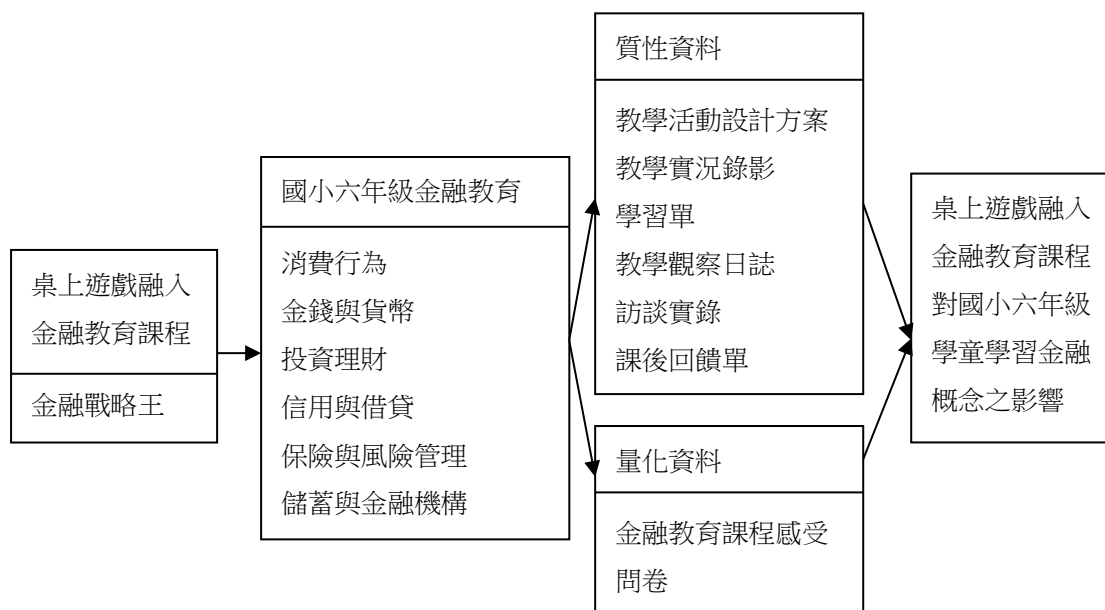


圖 1 研究架構圖

二、研究對象

本研究的研究對象是 8 位在北部就讀國小六年級的學童。研究者在實際教學活動中觀察學童們的學習反應，並進行訪談與資料分析。為保護研究參與者隱私，研究者在進行本研究之前：

1. 說明研究目的，先取得參與者及家長同意；
2. 訪談過程能否錄音先徵得研究參與者同意；
3. 錄音檔案之編碼與分析一律使用化名；
4. 訪談內容逐字稿一律保密。

經由上述作為，讓研究參與者安心參與本研究。

三、實施時間

本研究課程活動實施是在 107 年暑假時間進行，每次 2 節課，每節 40 分鐘，為期 6 天，共 12 節課的教學。

四、研究工具

研究者利用「金融戰略王」桌上遊戲的事件卡，並從相關教材（康軒編輯群，2017；翰林編輯群，2017；Learn Mode 學習吧，2018）、風險管理與保險教育推廣入口網（2010a、2010b）、財金智慧教育推廣協會（2006a、2006b、2006c、2006d、2006e）等網站蒐集相關資料，整合後以消費行為、金錢與貨幣、投資理財、信用與借貸、保險與風險管理以及儲蓄與金融機構等六項主題來教學，每個主題設計 2 節課，共 80 分鐘的活動。

為探討桌上遊戲融入國小六年級金融教育課程，學童在教學前後，對課程的接受程度和課程對學童的幫助，本研究所使用之研究工具分為質性與量化兩種形式。質性研究工具方面，以教學活動設計方案、教學實況錄影（按節次順序錄影）、學習單（每個主題設計 2 份學習單，共 12 份）、教學觀察日誌（按節次順序記錄）、訪談實錄（需要學童說明或澄清某些觀點時進行）及課後回饋單（個案成員於每天的實驗課程結束後填答），作為質性分析之依據（本研究之教學活動設計、學習單、實施過程，僅列舉第一個主題，如附錄一至三）；在量化研究工具方面為「金融教育課程感受問卷」（個案成員在所有的實驗課程結束後填答）（附錄四）。

本研究的輔助教材是採用「金融戰略王」桌上遊戲盒，以五寶歷險的寓言故事為主軸，遊戲內容包括五大金融市場（股市、債市、外匯、原物料、房地產）與五大風險因素（心理面、經濟面、策略面、地緣政治面、自然環境面），學生扮演基金經理人或企業經理人，擲骰子、走棋子、抽取不同的風險事件卡。在遊戲過程中，學童對於事件卡的運用，將可學習如何加強降低風險、提高獲利的決策力。籌碼的分配，須仔細衡量可能會遇到的風險事件，掌握投資分配的方向。坐擁公司企業卡，可考驗議價併購的能力。遊戲過程中學生模擬全球資本市場的真實情況進行投資獲利，動態調整資產配置比重，以面對各種金融事件，學生可從遊戲中累積全球財經知識，鍛鍊動態策略佈局與危機處理能力。

五、資料蒐集與分析

本研究採質性資料分析為主，量化資料為輔。為了對個案學童有更深入的瞭解，因此採多元的方式進行資料蒐集的工作。資料蒐集、整理、分析是循環的過

程，每一次資料的整理和分析，都將成為下一次觀察、訪談的重要參考。質性研究所需蒐集的資料龐雜，為使本研究方便處理各項資料分析，故將所蒐集的相關資料整理、轉譯、代碼，說明如表 2。

表 2 各種原案資料編碼的意義

編碼	代表意義
R	研究者本身
S	個案學童
R：	研究者口述
S：	個案學童口述
()	觀察軼事如動作、表情
1070708 錄	代表 107 年 7 月 8 日教學實況錄影
1070708 單	代表 107 年 7 月 8 日課堂學習單
1070708 誌	代表 107 年 7 月 8 日教學觀察日誌
1070708 訪	代表 107 年 7 月 8 日個案訪談資料
1070708 饋	代表 107 年 7 月 8 日課後回饋單

肆、研究結果分析與討論

一、桌遊融入金融教育課程

研究者從桌上遊戲「金融戰略王五寶歷險版」選擇 6 張能與主題單元的相對應之事件卡，設計符合六年級學童能理解之活動。研究者將各主題單元的教學活動設計理念、課後回饋單及教學觀察與反思分述如下。

(一) 「消費行為」主題

1. 教學活動設計理念

配合金融戰略王對應之事件卡「祖克柏（Zuckerberg）草創臉書」，透過學童日常使用臉書（Facebook）之經驗引發共鳴，而各種消費媒體廣告充斥生活之中，也藉由融入媒體素養教學，讓學生了解媒體報導的功用及其缺失之處。培養學童正確「消費」的觀念，引導其學習分析最具效益的消費方式。消費行為與學生日常息息相關，從生活中的消費經驗為基礎，引導學生思考想要與需要的差別，了解金錢得來不易，東西需視需要性來購買。然而目前許多學童對消費價值觀的混淆，以及在零用錢的購買行為會以偏頗的價值觀點滿足其需求。引導學童建立合理的消費觀念，希望他們在消費時，能夠態度謹慎，把握「多加比較、衡量能力」的原則。

2. 課後回饋單【1070708 饋】

S1：學會分辨哪些是需要，哪些是想要。

S2：讓我學會什麼該買，什麼不該買。

S3：知道如何正確消費。

S4：了解錢的用法與消費。

S5：有些東西是不一定需要的，日常生活中所需要的不能沒有。

S6：需要的東西才買，例如：鞋子壞了。想要的東西可以用預算後的錢再買。

S7：讓我知道什麼是需要，什麼是想要。

S8：把想要的東西按照想要程度規劃很好，可以利用儲蓄達成目標。

3. 教學觀察與反思

第一堂課從金融五寶下山邂逅諾瓦（Nova）王子的故事揭開序幕，新穎的題材果然成功引起學童的興趣，認真聽著老師說故事，隨著故事主角一一帶出，雖有簡報及插圖輔助，冗長的情節漸讓學童分心。直到提及「臉書」，學童爭相發言，八位個案學童都有臉書的帳號，平常也會花時間瀏覽，只是不曉得創辦人是誰，透過臉書的常用功能引導至「廣告」的吸引力，讓學童發表平時的消費經驗、習慣與對抗廣告誘惑的小方法，最後以事件卡熱身賽之磨練指數記憶大考驗之遊戲為第一堂課畫下句點，雖然學童抱怨記憶事件卡的時間只有 30 秒太短了，大家還是聚精會神地注視螢幕上的事件卡，由於無法預知研究者的出牌順序，維持遊戲的難度又不失趣味性。

第二堂課的「看圖片快問快答」的小遊戲，激起學童求勝心態。由老師提供一些生活用品的圖片，讓學童來判斷「需要」與「想要」之差異。大多數的學童都能快速而正確判別，不過在寫需要還是想要學習單時，對於老師預設的生活情境題，少數學童以購買之物品直接判定，而忽略了消費的必要性，另外請他們寫出如何買更划算，有 6 位學童回答「打折時」或「特賣會」，表示他們已學會控制慾望，會等到物品降價時再買，節省日常支出，建立「當用則用、當省則省」，避免「衝動性消費」的習慣。第二張「聰明 GO 購樂」學習單，讓學童列出目前最想買的五種商品後，讓學童估計一個月的零用錢是否夠用，學習運用有效策略達成願望。【1070708 誌】

(二) 「金錢與貨幣」主題

1. 教學活動設計理念

配合金融戰略王對應之事件卡「中國外匯存底減持美國政府公債」，說明公

債與外匯之關係。由於時代演變，消費方式日益多元，與學童的生活經驗相連結，進而導入多樣化的現代錢幣；再透過認識各國貨幣，運用比和比之先備概念，解決兌換貨幣的例題，導入基本匯率概念。

2. 課後回饋單【1070709 饋】

- S1：認識現代化的各種支付方式，非常實用。
- S2：讓我認識各國貨幣，學習單的題目很簡單。
- S3：認識各國錢幣，由於常出國旅遊，我很喜歡研究每一個國家的錢幣。
- S4：了解國外的錢兌換多少新臺幣。
- S5：了解有幾種常用的付費方式和什麼是外匯。
- S6：學會信用卡、金融卡、電子錢包和虛擬貨幣。
- S7：用錢達人的活動讓我學到很多用錢的方法，兌換外幣則要算數學。
- S8：金錢可以讓我們的生活獲得滿足，但卻買不到健康與情感。

3. 教學觀察與反思

故事主軸是從故事主角諾瓦擊退大蛇後，終於贏得五寶的信任接續下去，運用簡報介紹五寶在資本市場所代表的意義，透過圖像與文字的輔助，幫助學童快速記憶並連結，簡要說明「中國外匯存底減持美國政府公債」之事件卡，順勢帶出外匯、公債及人民幣等專有名詞，貨幣的升值與貶值會產生那些重大的影響？為避免學童聽不懂，說明時採問答方式，輔以研究者自製的比較圖表，貼近學童的理解程度。

延伸消費需使用金錢之概念，帶領學童認識多樣化的現代錢幣，貼近其生活經驗，大家聚精會神聆聽，雖然有聽過支票和現金卡卻不曉得它們的用途，也就是說錢與我們的生活息息相關，如果踏入社會卻不了解財金智慧，就會像離開水的魚，在陸地上失去方向，沒有計畫的用錢、不懂得如何累積財富，也不知道該如何擅用各種理財工具（借貸、保險、投資），需要依靠別人（家人、理專）來為自己的錢做決定。【1070709 誌】

(三) 「投資理財」主題

1. 教學活動設計理念

配合金融戰略王對應之事件卡「中國建金盾工程以強化網路長城」，介紹中國將大筆熱錢投入西方資訊市場，使得股票及外匯看漲。了解投資具有風險，同時也是創造盈餘的機會，列舉數種金融管道（銀行定存、投資基金、投資股票），

並分析其對個人理財上的優缺點，再透過「我是神射手」投擲遊戲（將大水桶放置在教室中央，小水桶放在教室後方，中水桶放在兩者之間，三個水桶呈一直線。大水桶的優點是距離較近、開口較大，投進的機會較高，失誤的機會較低，但缺點是每球的得分較少；小水桶雖然有距離較遠、開口較小，投進的機會較低，失誤的機會較高的缺點，但優點是每球的得分較多。如果把這樣的觀念轉換成做投資，大水桶就代表風險較低，但獲利也同樣較低的投資工具，小水桶就代表風險較高，獲利也同樣較高的投資工具。）透過此遊戲可讓學童認識獲利多寡與風險高低的關係，期盼他們未來進行投資理財時，要衡量自身財力，廣泛蒐集資料，多方比較，做好評估。

2. 課後回饋單【1070710 饋】

- S1：透過我是神射手的遊戲，了解投資風險的高低。
- S2：讓我學會怎麼做個好的投資人。
- S3：學習投資要分散風險，雞蛋不要放在同一個籃子。
- S4：了解幾種投資工具與理財的方法。
- S5：我從神射手的遊戲中，知道投資前要考慮風險。
- S6：學會要有富足的人生要先投資自己。
- S7：事件卡對抗賽的遊戲具挑戰，第一階段-瑰寶魔境時空地圖冒險和第二階段-瑰寶魔境武士攻防 PK 對戰，模擬以後投資，知道如何分配資金。
- S8：投球很好玩，但投不進高分的桶子，準度和技巧都很重要。

3. 教學觀察與反思

課程一開始延續五寶的歷險故事，为了提高學童的專注力，研究者先告知待會兒將提問故事相關內容，答對者可累計個人積分，所以在說故事橋段跟學童多了一些互動。如：對應故事的事件卡：「中國建金盾工程以強化網路長城」，學童對於專有名詞：金盾工程並不了解也不感興趣，研究者利用簡要的說明，「中國需要國外的技術，將資金投入到西方的資訊公司，請他們來做工程，也使得美元上漲，因此股市和外匯呈現正反應。」學童透過卡片分析，開始對事件卡的衝擊指數有更進一步了解。

接著進行「我是神射手」投擲競賽，研究者說明完規則後，學童都迫不及待就比賽位置站好，為了贏得比賽，每一組一開始都是先投擲最遠的水桶，嘗試失敗後，隨即改變策略選擇最有把握的水桶投擲，比賽結果揭曉雖然各組差異不大，採取之策略也大同小異，學童開始猜測研究者所設定的終極任務，當研究者在黑板上寫下「銀行定存」、「投資股票」、「投資債券」這三種投資工具，請各組

討論將投資工具對應至水桶，由於學童未曾聽過「債券」，尋求立即解說，研究者還是請各組先憑直覺列出排序，原本只有一組學童完全命中，聽完研究者講解後，另外兩組也都更改排序。這個活動主要讓學童了解投資是一種冒風險的行動，想要創造盈餘，必須花功夫做足功課，才能避免血本無歸；這種寓教於樂的方式比單向講述式的教法，更能獲得廣大之迴響。

第二堂課從「你不理財，財不理你」短片，切入要增加財富，先從改變思維開始，思維決定自己握有的財富！多數學童認為投資的目的在於創造更多財富，而學童對投資的認識，大多侷限於存款、股票及債券等狹義的範疇，卻忽略「投資自己，才是最佳致富之道」。透過財金智慧教育推廣協會的「海盜都不海盜了」影片，介紹投資的風險與報酬密不可分，高報酬一定伴隨高風險，高風險的產品卻不一定以高報酬收場。投資前，一定要先接受有可能會損部分或所有投入的錢。風險伴隨著機會，就像在航海時代，出海做生意要冒極大的風險，有可能帶回可觀的財富，也有可能血本無歸，現代投資一定要把握的兩大策略：資產配置與分散投資。學童對投資有了初步概念，再書寫「投投是道」和「富足是理出來的」學習單，嘗試規劃投資工具及比例。【1070710 誌】

(四) 「借貸與信用」主題

1. 教學活動設計理念

配合金融戰略王對應之事件卡「房利美房地美崩垮疑雲甚囂塵上」，先介紹房地產，導入低薪資高房價之議題，未來購買房子很有可能要向銀行貸款，而影響銀行是否願意借款則取決於個人信用，透過反思圈選活動，讓學童了解信用是應該具備的好品德，也體認不守信用所帶來之負面傷害。接著學童在情境討論中，明白借貸的原則需衡量自己與他人的能力，不要輕易借錢或借錢給人。最後，從申辦信用卡須知，提醒學童未能準時還款是需要負擔利息的，當自己無力償還時，往往造成自己或家人的痛苦，因此在借貸時，要清楚償還的機制、克制不需要的購買慾望。

2. 課後回饋單【1070711 饋】

S1：了解「人無信而不立」，反思自己有沒有信用。

S2：讓我學會借錢就要歸還的道理。

S3：如果急需資金要向銀行借錢，銀行就會看個人的信用來決定，所以別讓自己失去信用。

S4：了解借錢與銀行的信用關係。

S5：對銀行、朋友和家人都要有信用。

S6：如果沒有保持良好信用，就無法跟銀行借錢，甚至可能因利率高還不出錢而破產。

S7：讓我知道做人要有信用，才能贏得別人的信任。

S8：我的信用好像 70% 以上，信用很重要。

3. 教學觀察與反思

課程進入第四個主題，研究者鼓勵學童透過聆聽故事，猜測事件卡上的衝擊指數，發現學童能將此有效策略，運用於玩桌遊時。介紹對應之事件卡「房利美房地美崩垮疑雲甚囂塵上」，以桌遊五寶人物之一霍華德（Howard）的房屋帽介紹房地產的入門概念，學童能知曉房地產包括土地和土地上永久建築物及其所衍生的權利，在經濟學上又被稱為不動產。

有鑑於學生知道借錢要負擔利息，但不清楚對信用與借貸的相互影響。透過預設情境的反思，將信用與誠信加以詮釋，以思考問題的核心價值。進行「信用有幾分」活動，學童能誠實回答活動單上的問題，也認為自己的信用良好。研究者總結圈選個數象徵個人的信用，其實不一定是和他人借錢才會損及自己的信用，生活中很多處理事情的態度，都可能會影響他人對你的觀感。所以，不論信用百分比的多寡，都可以努力改進，重新增加自己的信用，但即使信用重新被建立起，曾經發生過的「記錄」還是會存在，更不要輕忽信用不良帶來的影響。

學生也都聽過信用卡，但不清楚使用時應注意的事項。故規劃現代人頻繁使用的塑膠貨幣-信用卡，學童大都知曉其功能是不必使用現金的消費支付工具，本堂課要延伸的概念是當期的帳款當期繳清，才能累積良好信用資產。這個活動是希望學童理解信用卡是一項中性的財務工具，使用者的消費觀念與繳款習慣才是關鍵，若能妥善使用信用卡，就可以及早建立與銀行的信用往來關係，打造日後實現人生夢想的基礎。

透過觀賞「阿不拉與神燈精靈」的動畫，影片中以阿不拉欲實現夢想，礙於資金不足，需向銀行借貸導入本節主題，動畫中詼諧的對話及淺白的描述，學童看得目不轉睛，觀賞後學童能答對研究者的提問，代表他們能理解要透過開戶、存錢及刷卡消費來累積良好信用紀錄，再以學童的日常情境題向同學借錢，透過發表、討論及澄清，期盼學童不要輕易向別人借錢，有借一定要歸還，借不還傷感情，也會失了信用。【1070711 誌】

(五) 「保險與風險管理」主題

1. 教學活動設計理念

配合金融戰略王對應之事件卡「波克夏推長期證券投資組合保險」，透過小組疊疊樂遊戲，讓學童了解生活中總會面臨風險，如果可以事先做好準備，使風險的傷害減到最低，再由學童知曉的「全民健保」與「學生平安保險」，切入保險的相關知識，學習風險管理的方法。

2. 課後回饋單【1070712 饋】

- S1：認識各種不同的保險，疊疊樂遊戲要組員合作才能疊得高。
- S2：讓我學會投資風險有多少，還有如何投資。
- S3：認識各種保險。
- S4：了解保險的用途與投資的風險。
- S5：我從疊象棋的遊戲中，知道投資有風險，投資的風險要看獲利高低。
- S6：學會投資有風險，要注意股票漲跌趨勢。
- S7：認識生活中存在許多風險，所以要保險減少損失。
- S8：象棋疊疊樂很好玩，也很簡單，學到生活中有許多風險。

3. 教學觀察與反思

大部分學童表示聽過保險，但不清楚保險的重要性及其功能，透過象棋「疊疊樂達人」遊戲，讓大家明白危險無所不在，現在沒有危險，並不代表未來不會遭遇危險，雖然保險不能阻止這些危險的發生，但是集合大家的力量仍可以將損失所帶來的經濟衝擊減少或降低到可以承受的程度。就個人而言，當不幸意外事故發生時，保險可以提供適當的財務支援，讓我們得以免於陷入經濟拮据的困境，因此對有購買保險的人而言，不論是在心理上或經濟上都能獲得安全感，對社會而言，也因為有了保險制度的分擔危險功能，產生促進社會安定與經濟繁榮的效果。然而保險之保障是需要付費的，以多數人的力量幫助少數人的不幸損失。

而「認識股神-巴菲特（Buffett, W. E.）」活動，讓學童明瞭成功致富典範，所需具備的能力及條件、所必須付出的努力是不同的，藉由同學間的討論與分享，開闊同學視野，也應及早設定自己的努力目標與行動策略。

再以「認識保險」動畫，講解學生平安保險，以引起學生對為何要投保學生團體保險的學習動機，接續以健保卡引入自八十九年開始實施的全民健康保險，與日常經驗緊密結合，學童覺得淺顯易懂。延伸全民健康保險是運用全民的資源

來幫助國民有一個良好的醫療環境，珍惜醫療資源是全體國民應該遵守的。

【1070712 誌】

(六) 「儲蓄與金融機構」主題

1. 教學活動設計理念

配合金融戰略王對應之事件卡「中國外匯存底達壹兆美元里程碑」，由外匯存底說明國與國的貿易關係，再請學童發表自己的收入來源，如何處理多餘之收入，導入金融機構之課題，各項金融服務與孩子生活息息相關，從便利商店刷icash購物、ATM提款、嗶一聲上下公車、繳學費、兌領統一發票的獎金等都脫離不了金融機構的服務，但坊間教科書內的介紹卻略顯單薄，許多人都是上了大學才開始對提款機、郵局、銀行等金融設施慢慢認識，此方案之設計為讓學童初步認識金融機構對日常生活的幫助與重要性。

2. 課後回饋單【1070713 饋】

- S1：學到要怎麼儲蓄，要存到合法的金融機構。
- S2：讓我學會金融機構有什麼功能。
- S3：學習計算利息，利率用到百分率的概念，我覺得很簡單。
- S4：了解該怎麼儲蓄與一些金融機構。
- S5：規劃自己的金錢，預先計畫花費金額，生活中的風險，例如：在銀行開戶頭存錢，銀行有可能會倒。
- S6：將錢存到銀行可生利息，存得夠久還有生複利。
- S7：計算利息有點難，我需要多練習。
- S8：定存的利息比較高，活存利息低。我要將活存的錢改成定存，因為這樣利息比較高，存款的錢也會變比較多。

3. 教學觀察與反思

一開始仍以五寶歷險故事導入，再由事件卡複習外匯的意義，儲蓄對學童來說就是存錢，由於學童沒有工作賺取所得，先讓學童發表自己的收入來源、如何處理，再提到收入該存放在哪些金融機構比較好？研究者以郵局、銀行和信用合作社為例，介紹三者的功能與差異之處。

透過存錢篇、讓你的錢增長影片，影片中由每天省一杯 30 元的飲料，一年就可以省下 10950 元，學童驚訝不已，原來每天只是節省了一些小錢，時間一久也能累積一筆可觀的數目，從中理解儲蓄就是積少成多的概念，另外，讓你的錢

增長，傳授了利息分為單利和複利概念，學童曾學過計算利息的方法，對於複利一詞則是首次接觸，研究者透過教具操作進行利息譯典通，學童習得利息是根據存入的本金、存款期限和利率所計算而來。

最後以習寫儲蓄梯、利息譯典通學習單，讓學童明瞭儲蓄不只是一要存錢，更是為了目標而儲蓄，儲蓄是值得努力的一件事，它讓生活更有安全感、有更多的選擇；錢越存越多，存錢就會變得越來越簡單，建議要提早規劃，才能讓未來的人生更輕鬆。【1070713 誌】

研究者為了評估學童學習各主題單元後是否有所收穫，課前即根據課程目標及發展活動，設計一系列的課堂學習單，而其中以「錢進大世界」學習單得到最熱烈的迴響，主要教導學童認識六個國家的貨幣，再運用數學概念計算兌換多少外幣，學童普遍認為簡單又實用。而多樣化的現代貨幣、保險種類則採連連看題型，可迅速看出學童是否習得金融知識。整體而言，研究者體會到學習單的設計需再考量學童的程度差異與迎合其先備知識，若能在課堂上逐步帶領學童明白題意，可降低學童的挫折感，不致令其產生排斥而隨意填答。

二、金融桌遊課程實施後之回饋分析

在整體課程結束後，研究者委請個案學生填寫「金融教育課程感受問卷」，主要是從金融教育課程的喜歡程度、行為改變及幫助程度等面向來探討整體金融教育課程之學童意見，按照填答項目人數由高至低依序排列，茲將結果分述如下。

(一) 個案學童對金融教育課程喜歡的程度

研究者以五等量表的方式讓個案學童勾選，8 位個案學童當中，經過金融教育課程後對於課程喜歡的程度，非常喜歡和喜歡的都各有 4 人，如表 3。

表 3 個案學童對各學習方式的喜愛程度表 (N=8)

喜歡的程度	人數
非常喜歡	4
喜歡	4
普通	-
有點不喜歡	-
非常不喜歡	-

由表 3 可知，全部的學童都很喜歡本課程，給予本課程正向的回饋。學童覺得上金融教育課程，除了能學習到日常生活能運用之知識，還能玩桌遊，跟其他

制式課程相較，比較不會感到有壓力，因此接受度很高。

(二) 個案學童對金融教育課程喜歡的原因

研究者從「學童對課程感受回饋單」中列出了 16 項喜歡的原因，另提供一項空白部份，供學生自行填寫，茲將相關資料按填答人數由高至低彙整如表 4。

表 4 個案學童喜歡金融教育課程的原因（N=8）

喜歡的原因	人數
1.內容很有趣。	8
2.覺得「金融戰略王五寶歷險版」這款桌遊很好玩。	8
13.對於金錢有較正確的價值觀。	8
15.認識一些投資工具，並了解投資具有風險。	8
3.內容很豐富實用。	7
5.老師教得很好。	7
7.有很多有意義的活動。	7
4.學會控制慾望，會等到物品降價時再買。	6
8.學會仔細考慮清楚後，再決定該不該花錢。	6
11.個人對金融這個主題很有興趣。	6
12.學會有計畫的使用零用錢。	5
6.學會設定自己的夢想，為圓夢而努力存錢。	5
9.學會與他人分享。	5
10.學會買東西前會習慣貨比三家，挑出比較便宜的店再買。	4
14.去買東西之前，學會先想好或列出購買清單。	4
16.懂得從日常生活中，用循序漸進的方式累積信用記錄。	3
17.其他	2

由表 4 可知，8 位個案學童中喜歡課程內容的原因中以「內容很有趣」、「覺得『金融戰略王五寶歷險版』這款桌遊很好玩」、「對於金錢有較正確的價值觀」及「認識一些投資工具，並了解投資具有風險」這四項 8 位學童皆勾選，可見課程的內容中金錢觀與投資理財兩個主題最能引起學童的興趣，又輔以有趣的金融桌遊，對學童來說很有意義。其次是「內容很豐富實用」、「老師教得很好」、「有很多有意義的活動」，這四項有 7 位學童勾選，可見金融教育課程內容涵蓋多元，又與日常生活息息相關，研究者跳脫傳統講述式的上課模式，也使得大部分的學生認為「老師教得很好」，不僅讓學童獲取相關知識，也培養了一些能力。另外有兩個學童另外表達了喜歡的原因還有：「配置籌碼可以訓練我的判斷力」、「觀賞理財的動畫很有趣」，顯現出學童偏愛動態的學習方式，課堂上只要添加一些變化的元素，就能學習變得更生動有趣。

(三) 個案學童對金融教育課程的看法

研究者於「學生對課程感受回饋單」中，茲舉出七項供個案學童勾選其喜歡的學習方式，茲將相關資料以按填答人數高至低彙整如表 5。

表 5 個案學童對各學習方式的喜愛程度表 (N=8)

學習方式	人數
6.玩金融桌遊	8
5.小組合作學習	7
4.影片欣賞	7
2.聆聽故事	5
3.連結國際金融事件	5
7.省思與分享	3
1.發表個人看法	2

由表 5 可知個案學童最喜歡的學習方式為「玩金融桌遊」，每一堂課最期待的就是壓軸的金融戰略王桌遊時間，在玩桌遊的過程中，除了能激發孩子的興趣，思考獲勝策略，能統整學童的知識，透過實際操作的機會，將模擬的真實世界帶入教室，故將桌遊融入金融課程，可謂相得益彰。

其次為「小組合作學習」及「影片欣賞」各有 7 人勾選，這兩項教學活動也深得孩子的青睞。活動方案中的「我是神射手」和「疊疊樂達人」皆採用小組合作學習，運用此方式能創造同儕間積極的互賴關係，讓學童表現合作的態度、適切的溝通技巧，以及表達與接受意見的風度。至於影片教學能彌補靜態講述的不足，除了能提升學習興趣，觀賞影片後的問答與討論活動，兼具評量的功能，有助於學童批判思考與表達能力的之養成。

(四) 金融教育課程對於個案學童的幫助程度

在金融教育課程結束後，研究者欲瞭解本課程的實施對個案學童是否有幫助，以五等量表的方式讓學童勾選。8 位個案學童當中，5 位勾選幫助很大，3 位勾選大部分有幫助，沒有人勾選普通、一點點幫助以及完全沒幫助，可見學生對於本課程的實施皆給予正向的回饋。金融教育課程對個案學童的幫助在哪些方面呢？例如【1070713 訪】：

S1：長大後如果要投資理財要會考慮風險，要分散投資。

S2：要知道自己有多少存款，每年能增加多少利息。

- S3：我還是會想買遊戲點數和 PS4，要想辦法存下一些零用錢。
- S4：消費可以選擇有特價的時候再買，把省下來的錢存起來。
- S5：把壓歲錢或零用錢存起來，長大可以達成想要的夢想。
- S6：看到漂亮或流行的東西，不要因為喜歡就買。
- S7：平時不要養成跟別人借錢的壞習慣，如果借了一定要歸還，避免信用破產。
- S8：上了課程後，發現以前我會浪費錢買一些不該買的東西，消費前應該多想一想才對。

從學童的反應中，得知在學習金融教育課程之後，對學童的幫助主要在於消費前會衡量是否需要，學會「延遲享受」，懂得節省及累積小錢，累積個人信用將錢存至金融機構。

(五) 個案學童對老師教學的看法

研究者在課程結束後，請參與課程的個案學童勾選回饋單的項目，藉以瞭解成員對於研究者在金融教育課程中的表現。茲將成員所填答情形按人數高至低彙整如下表 6。

表 6 個案學童對老師教學的看法 (N=8)

喜歡的原因	人數
1.教學生動	8
5.態度親切	8
9.教學準備充實	7
3.會與同學分享經驗	7
4.說明很清楚	6
7.教學活動流程順暢	6
8.教學內容安排佳	6
2.會鼓勵尊重	6
6.會鼓勵同學	5
10.學習單設計精美	4

由表 6 可得知，全部學童均認同研究者具備「教學生動」、「態度親切」的特質，顯示每節課至少一項具體活動，減少講述式教學，讓學生動手又動腦，透過行間巡視，能適時替學童解決面臨的問題。

其次是「教學準備充實」、「會與同學分享經驗」，顯示以學童為本位，增加學童融入教學的機會，安排同儕互動分享，事先根據教學活動設計補充相關故事或資料，製成上課簡報，力求教學過程流暢。在教學現場依主題需要，研究者分享自身經歷，一方面吸引學童的目光，另一方面亦能引起共鳴。其餘各項也在五、六成以上，顯示研究者的教學獲得大部分學童的認可與支持。

(六) 個案學童在金融教育課程後的改變

學童學習金融教育課程之後，覺得自己在行為、態度方面的改變情形，認為改變很多（3 位學童）、大部分有改變（3 位學童）、普通（1 位學童）、一點點改變（1 位學童）。而學童陳述之理由例如【1070713 訪】：

S1：以前我覺得 10 塊錢、5 塊錢都只是一點小錢而已，上完金融教育課程之後，我會珍惜每一分錢，懂得儲蓄和積少成多。

S2：學習相關概念後，我會先考慮是否需要再消費。

S5：學會消費前要比較價格和品質，也不要因為廣告而去購物。

S6：以前父母給我的錢都存在撲滿裡，現在我知道要存到郵局或銀行。

由訪談內容得知在學習金融教育課程之後，學童在消費行為、用錢觀念和儲蓄這三方面有較多的收穫和省悟，進而修正與落實於生活中，呈現較大之改變。

伍、結論與建議

一、結論

(一) 桌上遊戲融入金融教育課程，有助於學童建構理財素養及增進國際觀

研究者根據金管會規劃的金融基礎教育國小階段學習架構，設計了消費行為、金錢與貨幣、投資理財、借用與信貸、保險與風險管理及儲蓄與金融機構等 6 個單元，共 12 堂課的教學活動。活動設計方案皆由「金融戰略王」事件卡中的五寶歷險故事切入，符合學童愛聽故事的天性，再對應國際發生的重大金融事件，研究者導入五大金融市場的簡要概念，由淺而深、循序漸進，透過教學活動逐步累積學童的理財素養。

從課堂學習單、教學觀察日誌及課後回饋單得知在「消費行為」主題，學童已學會控制慾望，會等到物品降價時再買，節省日常支出，建立「當用則用、當省則省」，避免「衝動性消費」的習慣。在「投資理財」主題，透過投擲遊戲，

體認投資是一種冒風險的行動，投資的風險與報酬密不可分，高報酬必定伴隨高風險，高風險的產品卻不一定以高報酬收場；想要創造盈餘，必須花功夫做足功課，才能避免血本無歸。在「金錢與貨幣」主題，延伸消費需使用金錢之概念，學童認識了多樣化的現代錢幣，貼近其生活經驗，累積財金智慧。在「借貸與信用」主題，透過日常反思，了解「人無信不立」，不一定是和他人借錢才會損及自己的信用，生活中很多處理事情的態度，都可能會影響他人對你的觀感；如何妥善使用信用卡，可以及早建立與銀行的信用往來關係，打造日後實現人生夢想的基礎。在「保險與風險管理」主題，讓大家明白危險無所不在，雖然保險不能阻止這些危險的發生，但是集合大家的力量仍可以將損失所帶來的經濟衝擊減少或降低到可以承受的程度。在「儲蓄與金融機構」主題，習得為了目標而儲蓄，可讓生活更有安全感；建議要提早規劃，才能讓未來的人生更輕鬆。

國際上發生的重大事件，通常牽動著政治情勢與經濟發展。以研究者設計的「金錢與貨幣」主題為例，從現代化貨幣、塑膠貨幣到虛擬貨幣，在設計的活動中，適時融入相關的時事議題，讓學童思考、辨識各種貨幣，能提升其素養，培養學童關心時事的習慣，及早樹立國際觀。

（二）參與金融教育課程後，學童皆給予正向之回饋

學童對於課程的喜愛程度與課程對學童的幫助程度皆給予正向肯定的回饋，顯示將桌上遊戲融入國小六年級金融教育課程，學童的接受度頗高，透過不同的主題，規劃相關且有意義的活動，學習實用的金融知識。

（三）桌上遊戲能達到寓教於樂之效果，提升學童解決問題的能力

本研究發現，在遊戲過程中，學童扮演企業經理人，模擬全球資本市場的情況進行投資獲利，面對各種金融事件需調整資產配置比重，理解複雜的金融市場變遷，訓練危機處理能力，引導學童累積知識、運用知識接受挑戰的潛能，進一步擺脫傳統制式教育對心智面向發展之束縛，實際體驗到遊戲融入金融教育課程中的樂趣。綜合以上的發現遊戲可以促進學童的認知發展，透過遊戲來提升學童解決問題的能力。

二、建議

（一）對教學者之建議

1. 教材設計宜符合學童的年紀與興趣、選擇適用之桌上遊戲融入金融教育

研究者透過實際教學過程發現，在設計金融教育課程之前，應了解學童的先

備知識與課程相關的迷思概念，不宜強調太深奧的金融知識及專業術語，每堂課至少規劃一至二個活動，輔以相關的教學媒體、桌上遊戲，引導學童進行體驗與省思，進而驗證與應用於生活中。本研究亦發現，將桌上遊戲引進教學現場，不但可以提升學習動機，鼓勵彈性及開放思考，亦能激發其在面對問題時的解決能力，種種優點讓金融課程變得更多采多姿，讓學童喜愛以桌上遊戲學習金融知識，達到寓教於樂的效果。在金融教學的過程中，研究者發現「金融戰略王」這款桌上遊戲運用了記憶、行動選擇及應付突發狀況等規則，結合策略思考及運氣的變數，規則較為複雜，學童上手門檻較高，也需要較多的遊戲時間，建議未來欲使用桌上遊戲融入教學的教師，為避免被繁瑣複雜的遊戲規則壓縮了課程時間，應將重點放在教學目標上面，適時依學生的反應來做調整，也可輪流搭配其他種類的桌上遊戲，讓學童常保熱忱，學得投入、玩得盡興，達到良好的學習成效。

2. 與時俱進且精進理財素養、跨領域合作研發金融教材

「教，而後知不足！」，教育應具前瞻性，身為知識的傳播者，應教導學生具備適應未來生活的能力，本身的學習熱忱更要與時俱進，透過參與相關進修、研習活動或專業社群來汲取新知，不斷充實與更新正確的金融觀念，以有效推動金融教育。而金融教育知識在國小階段，目前僅零星分散於社會及綜合領域科目中，不同年段缺乏有系統且完整的金融教育教材，若由教師獨自研發整套教材，又顯得力薄才疏，建議集結不同領域的金融種子教師，透過集思廣益發揮創意，設計循序漸進的教材，再整合教學與課程資源，藉以全面提升教學品質。

(二) 對家長之建議

1. 給孩子適當的零用錢

由訪談得知 8 位個案學童中，有 4 位父母定期有給零用錢，2 位偶爾有零用錢，另外 2 位學生完全沒有零用錢。為了及早建立孩子的金錢價值觀，首先讓孩子明瞭「天下沒有不勞而獲」的事，家庭的收入主要是努力工作所得到的薪資，家庭的基本開銷有多大也可讓孩子知曉，建議家長應給予孩子適當的零用錢，讓他們學習善用金錢、分配預算，並設定自己的儲蓄目標。

2. 隨時機會教育，不忌諱與孩子談論金融

父母是學童學習金融教育的最佳指導者，生活中處處皆有父母可與孩子討論的金融題材，舉凡家庭的收入與支出、賣場的促銷手法、怎麼買更划算及如何處理壓歲錢等，透過一點一滴的灌輸，累積孩子的金融素養，對其未來生活有很大的幫助。

參考文獻

- Learn Mode學習吧（2018）。國小社會理財的方式（翰林出版六上第三單元投資理財與經濟活動）。取自<http://lms.learnmode.net/flip/video/36373>
- 李文清、郭志安（2009）。高中職商業類科教師之財金專業能力研究。《教育研究與發展期刊》，5(2)，113-140。
- 李胤禎（2009）。悅趣化數位學習的現在與未來。《數位典藏與學習電子報》，8(11)。取自<http://bit.ly/2zOZMT6>
- 朱清宏（2009）。我國「金融知識普及工作推動計畫」之介紹。《證券暨期貨月刊》，27(10)，5-18。
- 金管會（2006）。金融知識普及三年（95-97）推動計畫。行政院金融監督管理委員會，新北市。
- 周玉秀（2015）。以PISA理財素養評量架構探究國內學童之理財教育。《國民教育》，55(1)，68-77。
- 林正昌（2016）。創新金融教育課程之設計。《課程研究》，11(1)，1-22。
- 洪蘭（2002）。情緒、氣質與親子關係（緒言，載於雷庚玲、黃世瑋、許功餘合著）。臺北市：信誼。
- 鍾志從、洪淑蘭、趙威（1999）。幼兒的金錢概念、金錢使用能力及其父母金錢教養之影響。《家政教育學報》，2，90-110。
- 風險管理與保險教育推廣入口網（2010a）。金融知識學習。取自https://rm.ib.gov.tw/Pages/FKLearning_new.aspx
- 風險管理與保險教育推廣入口網（2010b）。數位百寶箱。取自<https://rm.ib.gov.tw/Pages/eLearning.aspx>
- 唐潔如（2009）。教導孩子正確理財觀念：給孩子十億的理財課程。臺北市：金大鼎文化。
- 財金智慧教育推廣協會（2006a）。財金小常識：花錢篇。取自<http://www.>

finlea.org.tw/Album.aspx?id=44#A1

- 財金智慧教育推廣協會（2006b）。財金小常識：存錢篇。取自<http://www.finlea.org.tw/OnePage.aspx?id=44&sn=4>
- 財金智慧教育推廣協會（2006c）。【理財Talk・理查頭殼】資產配置&分散投資。取自<http://www.finlea.org.tw/OnePage.aspx?id=47&sn=67>
- 財金智慧教育推廣協會（2006d）。想辦信用卡你不可不知這些事。取自<http://www.finlea.org.tw/OnePage.aspx?id=23&sn=20>
- 財金智慧教育推廣協會（2006e）。【理財Talk・理查頭殼】運用個人信用來貸款。取自<http://www.finlea.org.tw/OnePage.aspx?id=45&sn=64>
- 張春興（1996）。教育心理學—三化取向的理論與實務。臺北市：東華。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要-綜合活動學習領域。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=261>
- 教育部(2018)。十二年國民基本教育課程綱要—社會領域。取自<https://www.k12ea.gov.tw/>
- 陳思璇、蔡耿維（2010）。兒童的零用錢與金錢觀。臺灣教育，661，50-52。
- 康軒編輯群（2017）。國民小學社會學習領域課本、教師手冊（第五至八冊）。臺北：康軒。
- 黃美筠（2008）。理財教育融入中小學課程的必要性—由其重要性與課程內涵析論之。公民訓育學報，19，25-53。
- 黃美筠(2009)。理財教育融入中小學課程的教學策略。臺灣教育，659，14-23。
- 黃美筠、紀博棟、黃劍華（2010）。理財教育融入國小課程教學成效之研究—以臺北縣某國小高年級為例。國立金門技術學院學報，4，143-163。
- 黃富櫻（2008）。主要國家央行推廣金融教育的比較與借鏡。國際金融參考資料，55，152-196。

- 黃劍華（2009）。理財教育融入國小課程之策略與實施之研究（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 翰林編輯群（2017）。國民小學社會學習領域課本、教師手冊（第五至八冊）。臺北市：翰林。
- 蕭仁傑、劉宣谷（2018）。以遊戲式教學進行金融教育對高低數學學習成就學童學習金融知識提升之影響。臺北市立大學學報•教育類，49(2)，33-51。
- Basu, S. (2005). *Financial literacy and the life cycle*. White House Conference on Ageing, 2005. Washington: Financial Planning Association.
- CFPB. (2016, Sep 07). *Building blocks to help youth achieve financial capability*. The Consumer Financial Protection Bureau. Retrieved from <https://www.consumerfinance.gov/data-research/research-reports/building-blocks-help-youth-achieve-financial-capability/>
- Hogarth, J. M. (2002). Financial literacy and family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 94, 15-28.
- Jacob, K., Hudson, S., & Bush, M. (2000). *Tools for survival: An analysis of financial literacy programs for lower-income families*. Chicago: Woodstock Institute.
- Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy (2015). *National Standards in K-12 Personal Finance Education*. Retrieved from http://www.jumpstart.org/assets/files/2015_NationalStandardsBook.pdf
- Morton, H. (2005). *Financial literacy: A primer for policymakers*. Washington, DC: National Council of State Legislatures.
- Noctor, M., Stoney, S., & Strdling, R. (1992). *Financial literacy: a discussion of concepts and competences of financial literacy and opportunities for its introduction into young people is learning*. London: National Foundation for Educational Research.
- Siluanov, A. (2013). *G20 national financial literacy strategies presented*. Retrieved from <http://en.g20russia.ru/news/20130905/782412777.html>

- Vitt, L. A., Anderson, C., Kent, J., Lyter, D. M., Siegenthaler, J. K., & Ward, J. (2000). *Personal finance and the rush to competence: Financial literacy education in the U.S.* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/240619141_Personal_Finance_and_the_Rush_to_Competence_Financial_Literacy_Education_in_the_US

附錄一 「消費行為」教學活動設計

教學主題	消費行為	
教學目標	1.能分享自己或家人的購物經驗。 2.能判別「需要」、「想要」的意義，並列舉實例。 3.養成「當用則用、當省則省」，避免「衝動性消費」的習慣。	
設計者	王美娟、丁姍瑄	
	教學活動	時間
學習內容	<p>第一階段：說故事「彩虹拱門-瑰寶魔境之五寶歷險記」 引起動機：諾瓦王子穿越時空蟲洞來到地球..... 在浩瀚的宇宙中存在一個名叫諾瓦漢（Novahan）的星球，它創造出科技高度進化的文明，但在演進的過程中歷經過兩次幾乎要毀滅的災難，終於創造出極致完美的科技體系；原以為這些科技成果可確保文明的永續發展，但星球的核心—人工智慧系統，卻預測了第三次毀滅性災難的來臨。所幸人工智慧系統也發現能解除災難的關鍵在「地球」，那是一個由魔法主宰的世界，雖然科技遠比不上諾瓦漢，是一個具有高度文明的星球。</p> <p>地球是一個擁有高等文明的星球，但由於一些根深蒂固的人性特質，比如懶惰、自私、貪婪與恐懼，這個文明的演進慢慢地被黑暗世界的魔法所主宰，迫使人類的社會分崩離析，最後只能靠著擁有高強法術的主教們守護的人類。這些主教們住在元本寺裡，寺裡保管著所有人類最重要的寶藏與對抗魔法師群的法寶，而鎮守元本寺的主教大法師是所有主教們的精神領袖。有一天，不幸的事情發生了，一名叛逃到黑暗世界的主教，他盜走了至高無上的瑰寶，至今下落不明，這不但危及到人類的存亡，更將牽連到遠在天邊銀河彼端的諾瓦漢文明。因此，主教大法師集畢生之法力創造了五寶（史塔克、邦迪、瑪妮、奧馬爾、霍華德）為徒弟，希望經由訓練後能賦予他們尋回瑰寶的神聖任務。然而，就在訓練尚未結束的某個夜晚，主教大法師得到了來自外層空間的天啟，他知道已經沒有時間可以再等待了，雖然有萬般的不捨，師父不得不狠下心來把稚嫩的五寶趕下山去接受磨練。臨行前最後一個晚上，師父在彩虹湖畔叮嚀五寶要熟記“心境政策經”五字口訣，面對挑戰的時候隨時勤練體悟心法、境法、政法、策法、經法的演變道理，才能夠在群魔亂舞的時代中不斷地化險為夷、逢凶化吉，去達成上天賦予的使命！</p> <p>另一方面原本應該在諾瓦漢星球接受王子訓練的諾瓦，因為誤觸機關，莫名其妙的狀況下穿越蟲洞被送到了地球，而且不偏不倚的落到了五寶下山的森林裡。</p> <p>在一個美麗的早晨，五寶在泡沫森林中迷了路，突然被前方幾百碼的巨石上刺眼光芒所震懾，在好奇心的驅使下他們忘卻可能發生的危險急忙地趕往現</p>	10m



	<p>場。</p> <p>當閃光消褪後，他們看到了一個長的有點像人的奇怪生物躺在巨石上。這個生物有著一張奇異曲線的臉和一個玻璃般的面罩，它看起來像只有眼睛，沒有鼻子和耳朵。而所謂的眼睛實際上是兩顆漂浮於玻璃面罩內的彈珠，長相極度怪異，但跟人類有著一樣的兩隻手兩隻腳!看著這樣一個生物，所有人都驚呆了!沒有人敢向前一步。那奇異的生物一直倚靠巨石一動也不動，過了一會兒，面罩內的兩顆彈珠突然有了動靜，上下跳動起來，嚇得五寶向後跳了幾碼。當那兩顆眼球般的彈珠慢慢穩定下來之後，史塔克終於忍不住了，他勇敢地挺身而出，開始了他們的第一次接觸。</p> <p>活動一：介紹事件卡</p> <p>教師拿出對應故事的事件卡「2004.02.04 祖克柏在哈佛大學宿舍草創臉書」，並且向學生說明卡片內容：「Zuckerberg 於 2004 年在 Harvard 大學宿舍草創臉書，建構社群交友平台，推展 Web2.0 進入一個嶄新的境界。」</p> <p>小朋友你有聽過「臉書 (Facebook)」嗎?</p> <p>2004 年 2 月 4 日祖克柏在哈佛大學草創臉書，網站最初僅限哈佛大學學生加入，短短的時間吸引了大部分美國和加拿大境內的大學師生使用，2006 年 9 月 26 日，Facebook 正式對所有年滿 13 歲且持有一個有效電子郵件位址的人開放。2007 年下半年，Facebook 已有超過 10 萬個頁面，可讓公司進行宣傳和吸引客戶的商業頁面，2012 年 5 月 18 日，Facebook 通過首次公開募股正式上市，以 38 美元定價，集資 184 億美元，成為美國歷史上第三次首次公開募股案例。現在企業經營 Facebook 粉絲專頁或官網，不只要流量，更要社群與商機。一開始，社群網路或即時通訊軟體，只是大家拿來分享資訊，進行人際互動的管道。但現在，它們已成為企業行銷商品、打響品牌、甚至是發掘市場趨勢的最佳平台。社群媒體除了取代大眾媒體外，也逐漸成為品牌觸及消費者的最佳平台在網路媒體出現之前，商業是個人化的行為，顧客會直接在商家消費，或是業務逐戶拜訪販售產品。網路出現後，企業銷售範圍擴張，銷售也開始不再個人化。而社群媒體則又進一步打造了全球性的平台，提供廣告主以前所未見的規模傳遞訊息。全球消費者在社群媒體上的購買行為十分活躍。以臺灣為例，50%的用戶曾在 Facebook 上搜尋、購買或是銷售商品；有三分之一的用戶分享了在 Facebook 上購買產品、服務或旅遊行程後的心得。</p> <p>卡片分析：臉書的出現，讓市場上的熱錢都往股市跑了，因此股市衝到了高點，債市和房地產則呈現穩定成長，由於熱錢的流逝而導致外匯及原物料急速下滑。</p> <p>活動二：購物經驗分享</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.老師展示市面上流行的日常用品或商品，請小朋友說一說家人或自己曾被廣告、購物台吸引而買東西的經驗？（如：賣場的優惠商品、文具用品折扣、購物台強力推銷、百貨公司周年慶活動） 2.請小朋友說一說自己或家人曾因喜愛贈品而買東西的經驗？（如：速食店每週發行新玩具、便利商店或賣場的集點送贈品活動） 3.請小朋友說一說對抗廣告誘惑的小方法？ 4.總結：廣告對我們的生活有很大的影響力，廠商經常使用贈品、優惠或誇大的廣告用語吸引消費者。因此，如何做出正確的抉擇，了解「需要」與「想要」的不同成為現代人很重要的一門功課。 <p>活動三：磨練指數記憶大考驗</p> <p>教師運用 PPT 揭示四張事件卡，讓小朋友看 30 秒，再試著猜猜事件卡上的磨練指數，猜對正負值者可得 1 分，猜對衝擊數字者可得 2 分。</p> <p>—結算個人得分，給予獎勵</p>	<p>10m</p> <p>10m</p> <p>10m</p>
	<p>第二階段：需不需要我知道</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.觀賞影片：財金小常識(花錢篇) <p>資料來源：http://www.finlea.org.tw/Album.aspx?id=44#A1</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.看圖片快問快答 3.教師說明「需要」及「想要」的意義 	<p>25m</p>

	<p>(一)需要：生活當中的民生必需品，少了它生活就有問題，或無法完成事物，例如：三餐食物、衣服、避風遮雨的房子、交通工具、電腦、手機等等。 (二)想要：民生必需品以外的東西，主要是為了滿足自己的慾望，以提升生活品質。(如：高級大餐、名牌包、新款 3C 產品、線上遊戲點數、零食...等)。 學習單時間：1.需要？想要？ 2.聰明 GO 購樂</p> <p>第三階段：事件卡對抗賽 教師說明遊戲規則：事件卡上的磨練指數對應配置盤籌碼數量，兩兩相乘後相加即為最終戰鬥力!! 教師秀出兩張事件卡，請小朋友思考如何配置才能有最大戰鬥力。教師分別攻擊小朋友並請他們算出各組的戰鬥力。共進行三輪。</p>	15m
--	---	-----

附錄二 「消費行為」學習單

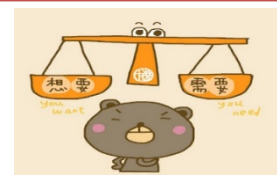
學習單（一）：需要？想要？

文華是位大學生，父母一個月給他 10000 元當生活費。為了繕打文件，準時交作業，打算買一台筆記型電腦。在存錢的過程中，文華還有其他的支出。你可以幫忙文華聰明消費早日達成買筆記型電腦的美夢嗎？你可以幫他以最合理的消費方式達成這個願望嗎？請將你認為對的答案圈起來。

題目	答案	
	需要	想要
你覺得文華買筆記型電腦是		
筆記型電腦的錢該由誰出？	跟爸媽要錢	自己存
文華買衣服時應該	心動不如馬上行動	要思考一下
天氣好炎熱，上完體育課	買清涼的飲料	喝水壺裡的水
同學正在流行拿最新款手機，文華	也要買一支	手機還沒壞，不用再買
下週的班遊要自備食物	到便利商店買	假日與家人到量販店買
花蓮震災學校鼓勵捐款	為了筆記型電腦不捐了	依自己的能力捐
感冒病得很嚴重，已影響到日常生活	多喝開水就好了	去看醫生
你還可以怎樣買到更划算的，請寫在右側空格		



喜你終於幫文華完成買筆記型電腦的美夢。金錢可以幫我們買很多的東西，滿足生活所需，記得要衡量自己的能力，以免變成「負債一族」哦！



學習單（二）：聰明 Go 購樂

1. 請寫出現階段你最想買的五樣商品？按照**想要程度**排序
① ② ③
④ ⑤
2. 你的零用錢大部分花費在什麼地方？
3. 如果你一個月有 1500 元的零用錢，這些零用錢，夠你買這五種東西嗎？（可以翻閱 DM 或利用網路搜尋商品價格）
 - ①如果夠用，你是如何做到的？
 - ②如果不夠用，你該如何取捨？
 - ③如果你真的非常渴望擁有「想要」的東西，該如何做呢？



~~消費謹守停、看、聽三原則~~

1. 停：想一想有沒有迫切需要？確定不是衝動消費。
2. 看：小心看廣告及標語，而且貨比三家不吃虧。
3. 聽：聽聽自己心裡的聲音，是需要還是想要？
也可以參考父母的意見。

附錄三 「消費行為」課程實施過程

【消費行為第一堂課/1070708 錄】

R：你們有玩過臉書嗎？聽過 FB 嗎？

（S1~S8 皆點頭）

R：你們知道臉書的創辦人是誰嗎？

S1、S2：在電視上看過，但不知道名字。

R：他是祖克柏（Zuckerberg），在 2004 年在哈佛大學宿舍草創臉書。

R：2012 年臉書正式募股成為上市公司，募股就是發行股票，招募股東。

R：說一說臉書的功能？

S6：打卡、按讚。

S5：成立社團。

S2：直播、廣告。

R：這裡面就會牽涉到消費行為。

R：想一想自己或家人是否會因為被廣告吸引而消費？

（S1~S7 努力思考中）

R：那會為了何種原因而消費？

S7：生活上需要。

R：不管是報紙、網路、DM 或購物台都有廣告。

R：請分享自己或家人看廣告而購物的經驗。

S1：媽媽看購物台買化妝品。

S2：弟弟因為喜歡玩具買麥當勞兒童餐。

S3：媽媽會在百貨公司週年慶購買化妝品。

S6：爸爸由手機 Line 群組上看到愛買的特價商品就會去買。

R：廣告對我們的生活有很大的影響力，廠商經常使用贈品、優惠或誇大的廣告用語吸引消費者。因此，如何做出正確的抉擇，了解「需要」與「想要」的不同成為現代人很重要的一門功課。

桌遊競賽時間：磨練指數記憶大考驗

【消費行為第二堂課/1070708 錄】

R：你們知道消費的定義嗎？

S2、S7：就是花錢買東西。

R：日常生活中你們曾看過哪些購物集點活動？

S2：我媽媽有蒐集全聯積點，要換鍋具。

S6：便利商店集點換模型小汽車。

S8：阿姨喜歡便利商店推出的可愛卡通人物商品，特地去買咖啡集點。

R：請從看到的圖片判斷屬於食、衣、住、行、育、樂的類別。

R：很好，食、衣、住、行都難不倒你們。

R：唱 KTV 和聚餐是屬於哪一類？

S1~S8：娛樂。

R：「娛樂」項目在生活中是需要還是想要？

S1~S5、S7~S8：想要。

S6：需要，那可以讓生活更開心。

R：課本和學用品應該是需要還是想要？

S1~S8：需要。

R：下課買零食吃應該是需要還是想要？

S8：我覺得是需要，因為下課我肚子餓，就會到合作社買東西吃。

R：但零食不是正餐，屬於額外消費，應該是想要。

R：總結「需要」和「想要」。需要：生活當中的民生必需品，少了它生活就有問題，或無法完成事物。例如：三餐食物、衣服、避風遮雨的房子、交通工具、電腦、手機等等。想要：民生必需品以外的東西，主要是為了滿足自己的慾望，以提升生活品質。例如：高級大餐、名牌包、新款 3C 產品、線上遊戲點數、零食...等。

學生填寫學習單：1.需要？想要？ 2.聰明 GO 購樂

桌遊時間：事件卡對抗賽

附錄四 金融教育課程感受問卷

親愛的小朋友：

上完金融教育課程後，老師很想知道你的意見與感受，這份問卷上的每個問題都沒有對錯，希望你依照自己真實的感受來填答，你的意見將提供老師日後對於相關課程設計時的參考依據喔！

【填答說明】以下請選擇符合的情形，並在□內打 V

一、整體而言，對於金融教育課程內容，你喜歡的程度：

□1.非常喜歡 □2.喜歡 □3.普通 □4.有點不喜歡 □5.非常不喜歡

二、你喜歡的原因是：（選幾個答案都可以）

- 1.內容很有趣。 □2.覺得「金融戰略王」這款桌遊很好玩。
 □3.內容很豐富實用。 □4.學會控制慾望，會等到物品降價時再買。
 □5.老師教得很好。 □6.學會設定自己的夢想，為圓夢而努力存錢。
 □7.有很多有意義的活動。 □8.學會仔細考慮清楚後，再決定該不該花錢。
 □9.學會與他人分享。 □10.學會有計畫的使用零用錢。
 □11.學會買東西前會習慣貨比三家，挑出比較便宜的店再買。
 □12.個人對金融這個主題很有興趣。 □13.對於金錢有較正確的價值觀。
 □14.去買東西之前，學會先想好或列出購買清單。
 □15.認識一些投資工具，並了解投資具有風險。
 □16.懂得從日常生活中，用循序漸進的方式累積信用記錄。
 □17.其他：_____

三、在金融教育課程中，請問你喜歡哪些學習方式？（選幾個答案都可以）

- 1.發表個人看法 □2.聆聽故事 □3.玩遊戲繪 □4.影片欣賞
 □6.小組合作學習 □6.文章閱讀 □7.省思與分享

四、上完金融教育課程後，請問你覺得這些課程對自己有沒有幫助？

□1.幫助很大 □2.大部分有幫助 □3.普通 □4.一點點幫助 □5.完全沒幫助

五、在金融教學活動方案中，你覺得老師的表現如何？（選幾個答案都可以）

- 1.教學生動 □2.會尊重同學 □3.會與同學分享經驗 □4.說明很清楚
 □5.態度親切 □6.會鼓勵同學 □7.教學活動流程順暢 □8.教學內容安排佳
 □9.教學準備充實 □10.學習單設計精美 □11.其他：_____

國小校長教學領導研究—以幼兒園推動分享閱讀為例

陳桂蘭

新北市中湖國小校長

臺北市立大學教育系博士候選人

中文摘要

校長教學領導目的在提升教師教學效能，增進學生學習成效。本研究旨在探討國小附設幼兒園校長如何規劃、實施與反省幼兒園閱讀教學領導，帶動教師閱讀教學行動與成效。本研究採用行動研究法，透過文獻分析，在研究者所擔任的國小附設幼兒園配合主題教學，以分享閱讀進行教學領導，由幼兒園老師提供適合學生程度之繪本、研究者設計教學計畫進行協同教學。研究發現，校長參與授課之教學領導，除了激勵老師精進閱讀教學，也引發教師主動延伸閱讀教學之行動，學生會在生活情境中應用閱讀理解力，模仿校長分享閱讀時之表情動作與正確行為，家長也積極配合時間送孩子上學，提升了新生入學率，並提出國小校長幼兒園教學領導之規劃、實施與評鑑省思三階段可行策略，提升幼兒園教師閱讀教學知能，以及分享閱讀教學領導之省思與建議。

關鍵詞：教學領導、幼兒閱讀理解、分享閱讀

Research on the Instructional Leadership of Elementary School Principals— Implementing Sharing Reading in Preschool as an Example

Chen, Kuei-Lan

Zhonghu Elementary School, Principal, New Taipei City
Ph.D. Candidate, Department of Education, University of Taipei

Abstract

The purpose of the principal's instructional leadership is to enhance teachers' teaching effect and students' learning effect. This research aimed to explore how the principal of the preschool affiliated to elementary school planned, implemented, and reflected on the leadership of reading teaching in preschool. Moreover, this research investigated how the principal motivated preschool teachers to practice reading teaching in class and examined teachers' teaching effect. This research adopted the action research method by analyzing literature, facilitating thematic instruction in the preschool affiliated to the elementary school where the researcher serves, and conducting instructional leadership by shared reading. The preschool teachers provided picture books that were suitable for preschoolers, and the researcher designed lesson plans for team teaching. The result of this study showed that the principal's participation in the curriculum of instructional leadership not only improving teachers' reading teaching skills but also triggering teachers to initiate extended reading teaching. Besides, students were able to apply what they learned from picture books in life situations. They were able to imitate the principal's facial expressions and correct behaviors during reading. Like the parents, they would send their children to school on time of their own accord to join the shared reading lessons. This study proposed a three-stage feasible strategy for planning, implementing, and evaluating the preschool instructional leadership of elementary school principals. This study evaluated preschool teachers reading teaching knowledge and provided suggestions on instructional leadership of shared reading.

Keywords: Instructional leadership, Children's reading comprehension, Shared reading

壹、前言

一、研究動機

教育之良窳，決定國力之興衰，1966 年美國 Coleman 報告書，引發對教育機會均等、學生成就表現的重視，也形成「有效學校運動」及研究，強調校長以透過教與學提升校長發揮教學領導功能，同時協助教師改進教學、學生有效學習，進而提升學校教育品質（楊振昇，2003）。

教育部為因應少子女化現象及對學生學習能力的關注，多年來對幼兒教育的重視與日俱增，進行「幼兒園」整合，提供 2 歲至入國小前幼兒接受教育及照顧服務納入教育部門監管，在民國 100 年提出「幼兒教育及照顧法」、100 學年度全面實施「5 歲幼兒免學費教育計畫」盼能減緩出生率逐年下降問題，以實踐教育機會均等及維護教保品質、營造友善的幼教環境（段慧瑩，2011；游文秀，2016）。幼兒教育是所有教育的基石，提升良好的幼兒教育環境與內容，對幼兒生理與情意有正向的影響，並能協助幼兒具備上小學學習的基本能力（段慧瑩，2011），為了提高小一學生的入學語文準備度，若能往下紮根推動幼兒閱讀教育，帶動幼兒園教師提升幼兒語文基本能力之教學行動，形成本研究探討國小校長如何在幼兒園進行教學領導為研究動機之一。

閱讀是一切學習的重要基礎，柯華葳（2007）提出「家庭是學童第一和最重要的閱讀老師」。當幼兒進入幼兒園學習時，進一步面對聽、說、讀、表達與溝通理解的課題。劉惠美、張鑑如（2011）探討國內自 1990 年到 2008 年關於口語和閱讀能力關連性的論文研究結果顯示國內閱讀困難或低閱讀能力學童的口語能力也同時較一般發展學童明顯低落。幼兒學會閱讀之後，才能透過閱讀學習更多的知識與他人寶貴的經驗，柯華葳（2007）從閱讀的「馬太效應」現象，指出國小 4 年級以前學童，若沒學會獨立閱讀能力，將影響以後愈不能閱讀，若國小 4 年級以前能大量閱讀的學童，就能以閱讀能力學習知識。提醒我們重視幼兒閱讀能力的培養重點以提升幼兒口語能力。觀察研究者服務學校之國小部分學生缺乏主動閱讀習慣，若校長能從幼兒園開始，透過分享閱讀教學領導，提升幼兒園教師閱讀教學知能，進而培養學生閱讀興趣，獲得家長認同，以提高新生入學率，為本研究動機之二。

隨著科技時代的日新月異，更加促進教育的全球化，而人民的素質代表國家的競爭力，因此，各國的教育對學生應具備的能力益加關注。2002 年，美國教育部、時代華納基金會、國立教育協會、蘋果、思科、戴爾、微軟電腦等公司，聚集商業界，教育領袖和決策者共同成立 21 世紀關鍵能力聯盟（formerly the Partnership for 21st Century Skills）（曾建銘，2015；P21，2017）。21 世紀關鍵能

力聯盟致力開發 21 世紀學生所需的技能和知識及支持系統的學習框架，提出學生應該掌握工作和生活中的技能、知識和專長，包含：(1)內容知識與 21 世紀主題、(2)學習和創新技能，關注創造力、批判性思維、溝通和協作。(3)資訊、媒體和技術技能、(4)生活和職業技能；同時認為 21 世紀的課程與教學重點在於教授、創新、提供內容領域應用技能與機會，整合資源技術，支持以能力為基礎的學習方法及高階思維技能，也對 21 世紀教師專業發展及學習環境提出建議（P21, 2017）。又前述 21 世紀學習框架及近年來國內外的教育革新典範移轉中，除了聚焦學生未來能力的培養，也更加重視教師專業成長及教學領導議題。

二、研究目的

教育部統計處 105 年 6 歲人口數有 169,399 人，105 學年度公立幼生數共有 145,225 人，已接近 6 歲學齡人口數（教育部統計處，2017），突顯國家未來主人的學前閱讀教育應列為當前重要的教育議題。臺灣自 2000 年起進行課程改革，並積極推動閱讀教育（孫劍秋、林孟君，2013），有鑒於培養幼兒早期閱讀能力的重要性，研究者就所服務學校，以適合幼兒早期閱讀的分享閱讀方式，帶領幼兒園教師團隊，進行校長閱讀教學領導之行動研究，以提升教師閱讀教學知能，並提供後續研究之參考，本研究目的為：

1. 探討校長國小在幼兒園教學領導提升教師閱讀教學知能之分享閱讀可行策略。
2. 提出國小校長在幼兒園教學領導對提升教師閱讀教學知能之影響與建議。

三、研究問題

為達到本研究目的，觀察所服務學校幼兒園之幼兒，分析其原因除了家庭缺乏提供幼兒閱讀的機會與環境外，在學校則有賴於閱讀課程的規畫與老師的閱讀教學堆動，故提出本研究問題為：

1. 國小校長如何規劃、實施與反省幼兒園分享閱讀教學領導？
2. 國小校長影響幼兒園教師閱讀教學知能、兒童閱讀興趣及家長重視閱讀之情形如何？

貳、文獻探討

一、校長教學領導

蒐集有關校長教學領導相關文獻論述探討，歸納為校長教學領導的意義和校長教學領導的角色與途徑二個面向。

（一）教學領導的意義

校長身為學校首席教師，肩負一切與教學直接或間接有關的領導。由於教育部教保服務公共化政策之推動，有越來越多的國小設置幼兒園，整合國小與幼兒園幼小銜接相關教學是國小校長教學領導的重要課題。為进一步了解有關校長教學領導的意義，經文獻搜集國內專家學者研究結果，整理如下。

李安明（1999）認為教學領導的定義是著重於校內教師的教學與學生的學習的「效能取向」，主要目的在提高教師的教學效能和改善學生的學習表現。張德銳（2000）主張校長為提昇學校的教學品質，應以多元角度透過直接或間接的領導行為來制定和溝通學校教育目標、學生學習期望、課程與教學、增進學生學習機會及提昇教師專業成長。楊振昇（2003）從「狹義」及「廣義」兩個層面探討教學領導的意義，在狹義上指校長個人從事與教師教學、或學生學習有直接關係的行為或活動；就廣義的教學領導則強調所有能協助教師教學與學生學習的相關活動或作法皆屬之。

林新發、黃秋鑾（2014）整理國外學者專家對教學領導的看法，包括：DeBevoise（1984）、認為教學領導意指學校校長為了提高教師教學品質與學生學習效果，由校長本人或授權他人、或由其他相關人員進行與學校教學相關之各項改進措施。Pantelides（1991）表示教學領導是校長直接參與學校課程與教學設計之行為，以增進學生的學習成就。Hallinger（1992）提出教學領導者是學校教育計畫知識的主要掌舵者，校長應具備課程及教學有關知能、能直接輔導教師教學、促進學校改革與教學創新、給予教師及學生高度期盼、有效管理監督教師教學並整合學校的課程方案，持續關心學生進步狀況。其綜整國內外文獻後提出校長教學領導之定義為：校長協助教師改進教學，提升學生學習成果，對教師提供指導、資源與支持的有關直接或間接之領導行為和歷程。

（二）校長教學領導的角色與途徑

1996年行政院教育改革審議委員會提出「教育改革總諮議報告書」揭示校長肩負行政與教學領導的雙重角色與任務。Small（2004）認為集體智慧的基本概念是組織人員和環境的統整，經過交互影響的歷程增進成員的專業智能，進而轉化集體創見、發展集體共識、促進組織成效等成果。說明了目前國內推動的校長的教學領導亦需透過教學計畫溝通成員彼此的想法或作法，促進專業學習社群發展（Small，2004；梁金都、林明地，2015），近一步明確定位校長需和教師及社群一起參與教學計畫之發展，以提升教師專業並達成以學生為中心的教育目標。

Smith & Andrews (1989) 指出校長從事教學領導應扮演的四種角色為資源提供者、教學的資源、溝通者及可見的存在者(引自楊振昇, 2003)。李安明(1999) 提出「校長教學領導」六項主要教學領導層面分別為：「發展教學任務與目標」、「確保課程品質」、「確保教學品質」、「促進教師專業成長」、「增進學生學習氣氛」、與「發展支持之工作關係」。李佩玲(2008) 認為校長教學領導包括六個行為層面：溝通並傳達學校願景、確保課程與教學品質、促進教師專業成長、營造學生學習氣氛、發展支持教學的學習環境及重視並推動教學研究。

從以上對校長教學領導的意義、角色與途徑之文獻探討，提出本研究對於校長教學領導定義為校長是教學領導者的核心角色，校長領導全校教師制定學校教育目標，應具備課程與教學相關知能、直接或間接參與教學並有效支持和促進教師教學效能，提升學生學習品質與成就的領導作為。

二、分享閱讀

(一) 分享閱讀的意義與效益

分享閱讀 (shared book reading) 最早在 1979 年由 Don Holdaway 從觀察家庭中父母總是用一邊讀一邊說故事的方式和幼兒共讀過程中，透過要孩子找書中的人、事、物、或字的愉快氣氛中，將書本的概念、字音、字形知識教給孩子，遂複製親子共讀的模式在學校閱讀教學中，並利用大書以解決班級人數較多，而一般書本過小的問題。

分享閱讀主要是透過大人的提問、引導或示範，讓孩子在閱讀中獲得書本概念和基本知識的閱讀策略 (王瓊珠, 2004)。對於實施分享閱讀對幼兒的閱讀能力顯示助益之相關研究如下：

Holdaway (1979) 認為分享閱讀專注在意義和熟悉的文字，用對話來促進幼童的閱讀發展。Fisher (1991) 也指出重複閱讀可激發孩子對文本的熟悉度，透過分享閱讀教學可以促進學童的閱讀理解能力 (引自古瑞勉、王怡靜 2012)。王瓊珠 (2004b) 研究顯示分享閱讀教學能讓每位閱讀障礙學童平均增進 11-15 個字。林翠玲 (2007) 的研究顯示，接受分享式閱讀教學的學生在識字能力上明顯優於未接受分享式閱讀教學的學生。趙金婷、陳瑤惠 (2012) 提出職前教保人員應思考並實踐提升與幼兒分享閱讀圖畫書的閱讀策略研究結果顯示，增加共讀時幼兒的參與互動及提升外加內容的類型，期能在分享閱讀互動的歷程中鷹架幼兒的多元成長。

統整以上國內外專家學者對於分享閱讀的意義與效益研究論述發現，幼兒園

分享閱讀策略係來自家庭父母與親子共讀模式在學校之應用，分享閱讀為教師以一邊讀一邊說故事的方式，在輕鬆愉快的氣氛中，透過重複、示範、提問並引導幼兒熟悉與認識文本的概念、文字、意義及知識，促進幼兒閱讀發展並提升幼兒互動、說話、識字及閱讀理解能力。

（二）幼兒的閱讀理解

在幼兒未識字前，如何進行閱讀學習與思考呢？前述研究指出多向兒童大聲朗讀，有助於兒童閱讀成功；2010 年哈佛學者 Dr.Snow 在信誼基金會主辦的「腦、閱讀與學習」研討會強調「閱讀討論」對「閱讀深度理解」的重要，引發林意紅、劉幸玟、林佩蓉（2013）進行幼兒閱讀深度理解與批判性思考之實驗課程研究結果認為：課程需要持續進行省思與調整，對於團體討論中很少發言孩子的後續追蹤、鼓勵幼兒重複閱讀、邀請家長適切協助進行親子共讀；透過良好的選書、提問設計與引導，「閱讀討論」能提升孩子的閱讀深度理解能力；輔以「重複閱讀」、「圖畫表徵」、「個別訪談」、「藝術創作」等，更能符合不同學習型態孩子的個別需求，也更加體會閱讀深深的影響著孩子的思考與學習。

國內學者柯華葳與方金雅（2010）認為閱讀理解包含認字（詞彙）與理解兩部分。好的閱讀教學活動能促使讀者有強烈的閱讀動機、良好的閱讀態度及完整閱讀理解歷程。有關閱讀素養之界定，世界經濟合作發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development，簡稱 OECD）定義為個體理解、運用及省思書面文本，以達成個人目標、發展個人知識和潛能、有效參與社會的能力。其行為符應終身學習趨勢、知識經濟時代和人力資本的需求而來（王梅玲、曾湘怡，2013），足見世界各國對於如此影響個體終身學習的重要能力之閱讀教育的重視，又觀察近年來納入國小幼兒園的閱讀教學也越來越受到學校、老師及家長的重視。

（三）分享閱讀教學策略與教學領導

古瑞勉、王怡靜（2012）在南部某國小附設幼兒園大班針對 14 名幼兒，運用 33 本圖畫書，以探究教師進行分享閱讀的歷程、運用策略及幼兒在閱讀上的表現為目的，進行三個月之分享閱讀教學研究，研究結果發現：孩子在愉快、無壓力的分享閱讀環境中學習能引發對閱讀的興趣，透過多元策略引導，能增進幼兒一般的語文能力。在教師教學方面，提出分享閱讀的實施策略與文本選擇因素包括：預測、適當提問與討論、重複閱讀、連結與比較、解讀插畫、讀者劇場、獨立閱讀等策略，運用讀者劇場更能增進幼兒的閱讀動力。分享閱讀後，幼兒在對故事知覺、回應和閱讀態度方面都有正面表現；閱讀材料除為可預測性外，還要考慮與幼兒文化背景及生活經驗的關連。陳美妃（2016）以國小一年級學童為

對象，進行分享式閱讀教學之研究結果為可提升國小一年級學生的識字能力、閱讀理解能力並有助於提升教師專業成長。

綜整上述文獻研究顯示分享閱讀教學方式有助於提升幼兒閱讀興趣及語文能力，校長透過直接或間接教學領導作為，支持教師改進教學效能，可提升兒童學習成果。本研究以校長在幼兒園之教學領導藉由入園進行分享閱讀公開課作為，帶動幼兒園教師提升閱讀課程規劃與教學知能，有效支持和促進教師教學效能，進而提升幼兒識字、閱讀理解及閱讀興趣與態度。且對未識字的幼兒而言，閱讀動機、深度的閱讀理解、態度與習慣的培養，要靠學校和家長合作，營造優質的閱讀環境與氣氛，運用分享閱讀的多元創意教學方式，是鷹架幼兒有效學習語文的有效途徑。

參、研究設計與實施

從相關文獻分析與探討，了解在幼兒園進行分享閱讀教學，不僅可提升幼兒閱讀興趣，亦可提升兒童語言、口語能力及有助於提升其閱讀能力。經由課程所學及文獻研究理論依據，有感於學校幼兒園閱讀教育的重要性，引發研究者參與學校幼兒園進行分享閱讀的教學領導之實際行動。本研究校長教學領導架構為規劃、實施與評鑑三階段，係為參考 Snyder 在 1983 年提出之計畫、發展、評量三階段的教學領導架構，形成本研究推動幼兒園分享閱讀之設計與實施架構。

一、研究方法與設計

本研究係以行動研究方法，在研究者服務的幼兒園進行分享閱讀教學領導，研究目的為探討國小校長如何規劃、實施和反省幼兒園的閱讀教學領導，以推動學校幼兒園閱讀教育，精進教師閱讀教學知能，期能充實幼兒先備知識提升閱讀理解能力。研究過程中透過親身參與教學、觀察紀錄、師生互動和幼兒表現、教學省思，經由研究者和 4 位老師的交流、反省、觀察與討論，進行教學領導策略的修正、整理歸納出幼兒閱讀教學領導對教師閱讀知能之影響與建議。

二、研究對象

本研究之研究對象為研究者本身及學校附設幼兒園全體 4 位教師。研究者透過課程發展會議和教學會議，並以身作則推動分享閱讀的歷程，取得全體幼兒園老師的共識、協助與合作。

三、研究實施流程與步驟

本研究進行分享閱讀教學領導實施流程與步驟，主要分為規劃、實施與評鑑省思三階段。

(一) 規劃階段

1. 形成共識，整合資源支持教與學

校長利用全園課程發展會議形成共識，請老師結合課程規劃分享閱讀主題，推動閱讀教育。

2. 透過會議，建立社群對話分享機制

為激勵領導老師實施閱讀教學，校長以專業社群公開授課策略，利用園務會議、教學會議等，全員共同討論規劃「校長說故事」閱讀教學及實施。

3. 融入主題課程，擴大參與

教學會議上經老師討論決定融入主題課程規劃，配合混齡幼兒之程度，由 2 班老師輪流提供校長分享閱讀教學之 4 本文本，包括「怕浪費的奶奶」、「鱷魚先生在百貨公司上班」、「車票不見了」與「慌張先生」。

4. 校長分享閱讀實施時間規劃

以 105 學年度第二學期早自習時間，分別為 3 月 22 日、4 月 12 日、5 月 3 日、5 月 26 日，共計 4 次。

5. 聚焦閱讀理解策略，進行課前備課

每次課前，研究者對於繪本之作者、主題、寓意、重要詞句、語彙、線索等，擬定教學計畫、提問之問題及重複指導、範讀、跟讀等內容。

(二) 校長教學領導分享閱讀實施階段

1. 實施地點：輪流到 2 班幼兒班教室實施。

2. 實施方式：以校長為主、教師協同方式進行大、中、小班混齡教學。

3. 分享閱讀教學策略：以預測、指讀、適當提問與討論、重複閱讀、暗示、連結與比較、解讀插畫等策略進行分享閱讀，班級老師協同引導學生回答、互動與拍照記錄，提問需考慮幼兒反應，適時調整問句。

4. 進行分享閱讀時，聲音與表情盡量活潑傳神，並注意每位幼兒的眼神與反應，適時回應，提高幼兒專注力與閱讀教學成效。

（三）校長教學領導評鑑省思階段

1. 以多元評量方式進行教學成效評估，例如從上課發言、重述、回答問題、學習單、圖畫等方式，評量學生閱讀的認知與理解情形。
2. 以訪談、談話方式了解教學領導成效，例如了解課後引發幼兒園老師的行動，教師觀課後的回饋與心得、學生延伸的影響與反應等。
3. 透過各種管道向老師了解學生、家長的反應及家庭親子共讀的程度如何。
4. 利用教學會議進行省思、分享、討論與修正。

四、資料蒐集與分析

1. 研究過程用參與觀察、訪談及文件分析法等多元方法蒐集資料。採用紮根理論進行資料編碼，整理、分析、歸納，利用老師、學生及家長反應三角驗證資料的確實性產生結論。
2. 蒐集資料的工具及資料形式包括會議紀錄、觀察幼兒上課活動紀錄、教學省思紀錄、幼兒閱讀學習單、幼兒分享閱讀後繪畫作品、照片及非正式訪談、研究者與教師省思文件資料等。資料蒐集後隨即加以整理分析，檢視教學和使用閱讀理解情形，不斷檢驗教學歷程和策略以修正教學。

五、研究信實度與研究倫理

本研究採行動研究，研究者即是研究工具，研究者即校長兼幼兒園園長二年，和教師團隊協同合作推動分享閱讀，透過課程發展會議、園務會議與教學會議進行專業對話、回饋、建議與反思，並利用多元方法與工具蒐集第一手資料，採不同形式資料、理論與方法及觀察者之三角檢證法，從不同角度進行查核與分析，以提升本研究之信效度。在研究倫理規範方面，遵守知情同意原則，研究前、中、後尊重教師、學生及家長參與意願，保護其隱私、匿名處理訪談文件、資料及照片等，並客觀分析與完成研究報告。

肆、研究結果

本研究探討國小校長如何規劃、實施與反省幼兒園閱讀教學領導（含分享閱讀活動），經文獻探討、及實地進行實施分享閱讀教學與教學領導之研究結果與

討論如下：

一、國小校長幼兒園分享閱讀教學領導之規劃、實施與評鑑省思三階段研究結果與討論

（一）規劃階段

本研究校長分享閱讀依研究設計實施流程推動，分析研究手札、照片及會議記錄，形成校長在推動分享閱讀教學前規劃階段之實施方式為：

1. 利用組織運作，形成共識

校長和教師參加課程發展會議 2 次、園務會議 5 次、教學會議 3 次，形成推動閱讀教育的共識與協力，成為分享閱讀教學社群。

2. 形成正式及非正式對話溝通共同備課機制

校長和教師間透過平時對主題課程實施的互動交流，有助於掌握課程主題、學生身心與學習狀況及家長的配合度和期待，進行教學前準備。

3. 提升教學領導閱讀教學專業知能

校長透過進修博士班閱讀教學與課程與教學領導相關學分課程，精進分享閱讀教學知能及有效策略。

4. 課程與教材規劃滾動式修正

開學前教學會議上提出討論後決定，可配合幼兒園教學主題及 2 班教師評估幼兒程度與需求，分別擇定分享閱讀文本提供校長使用。

5. 配合主題課程實施分享閱讀教學時間及地點

經 2 班老師討論，配合幼兒園課表，安排 3 月 22 日、4 月 12 日、5 月 3 日、5 月 26 日早自習時間，共計 4 次，輪流到 2 班教室教學。

6. 整合資源充實圖書設備，營造愉快自由的分享閱讀環境

結合全校圖書資源、玉山基金會及教學設備經費，充實幼兒園閱讀教學所需圖書設備，營造圖書角，提供課後學生自由閱讀與借回家親子共讀，提升學生閱讀興趣及親子互動。

從教學領導的行動策略看本階段研究結果發現，研究者透過進修提升己身分享閱讀教學知能、主動提供教學與親子方便借閱圖書資源、結合會議與走動關心

溝通，形成專業精進的主題教學協力團隊，符應李佩玲（2008）、林新發（2010）所提出溝通與分享、走動管理與關心弱勢兒童三個教學領導行動策略與落實教學領導的實踐步驟，也影響教師願意投入參與，呈顯良好之教學社群互動關係與學生學習成效，未來則有待教學團隊持續循環實踐的落實力量，才能看到孩子們透過閱讀教育長期積累，提升學習成效的豐碩果實。

（二）實施階段研究結果

1. 校長即教學者，進行 4 次幼兒園分享閱讀教學，教師參與及學生反應結果說明如下：

(1) 各次教學老師和學生的參與度、教師協助指導與學生上課反應、師生教學回饋方式及老師進行閱讀延伸教學次數如表 1。

表 1 校長幼兒園分享閱讀教學實施結果-老師和學生的參與度

身份別	各次教學師生參與度				教學協助學生反應
	1	2	3	4	
教師 T1	✓	✓	✓	✓	✓
教師 T2	✓	✓	✓	✓	✓
教師 T3	✓	✓	✓	✓	✓
教師 T4	✓	✓	✓	✓	✓
學生	42 人	44 人	48 人	47 人	95%以上專心注視教學者

各場教學，大中小班都有人回答問題，各場約 10 人次回答

身份別	各次教學學生參與度				教學協助學生反應	教學回饋	閱讀延伸教學次數
	1	2	3	4			
教師 T1	✓	✓	✓	✓	✓	對話、教學週誌紀錄	3 次
教師 T2	✓	✓	✓	✓	✓	對話、教學會議分享紀錄	1 次
教師 T3	✓	✓	✓	✓	✓	對話、教學會議分享紀錄	2 次
教師 T4	✓	✓	✓	✓	✓	對話、教學週誌紀錄	2 次
學生	42 人	44 人	48 人	47 人	95%以上專心注視教學者	各場教學，大中小班都有人回答問題，各場約 10 人次回答	

(2) 使用分享閱讀教學策略包括預測、指讀、適當提問與討論、重複閱讀、暗示、連結與比較、解讀插畫等策略進行分享閱讀教學。

(3) 教學者提問能考慮現場幼兒理解與反應情形，適時調整問句，讓學生理解問題。

(4) 配合班級經營與有效教學策略，進行分享閱讀時聲音與表情儘量活潑傳神，

並注意每位幼兒的眼神與反應，適時回應與互動，提高幼兒專注力與閱讀教學成效。

2. 歷程紀錄與分析

每位教師主動延伸閱讀教學，並透過對話分享、教學會議、教學週誌回饋校長閱讀教學後之學生反應熱烈與家長的重視，提升校長和教師分享閱讀教學專業對話成長與熱情，並提升學生語文能力。四位教師及研究者相關記錄如下所述。

(1) T1 教師 3 次教學週誌紀錄

1060412 校長說故事「車票去哪裡了」延伸教學：

團體討論：如果你是故事裡的那位司機先生，你會用什麼方法把票換回來呢？

學習單：

- a. 請畫出幫司機先生想的辦法是...
- b. 喜歡這本書嗎？請畫出想給這本書幾顆星呢？

教學分享：

寶貝們聽完故事後，不論是大班、中班或是小班的寶貝，都好想幫司機先生的忙，但又擔心樹上的小鳥身上沒有車票蓋的話會感冒生病...結果有寶貝說：用我家的棉被去換車票，也有寶貝說：我要用一片一片的葉子去換一張一張的車票，更有寶貝說：我用泥土和紙黏成一個大棉被來換全部的車票...，也把辦法畫在學習單上。這本書很受寶貝們的喜愛，幾乎都是給五顆星喔！

1060503 配合本學期的第二主題「職業小達人」，賣東西當老闆讓寶貝非常感興趣，也許受到故事中鱷魚先生去賣過冰淇淋，所以大家幾乎都是畫想賣冰淇淋，另外也有寶貝畫想賣玩具、賣化妝品、賣動物飼料...這本書有可能會繼續發展成由寶貝們扮演賣東西的活動唷！

1060526 老師在設計學習單方面，就分成小班-把送給慌張先生的鬧鐘塗上漂亮的顏色，中班-完成鬧鐘上的數字，並且把鬧鐘塗上漂亮的顏色，大班-如何幫助慌張先生不慌張，把辦法畫出來。結果發現，大班的寶貝竟然設計了各種款式的鬧鐘要送給慌張先生。這本書讓寶貝們知道做任何的事情都不可以慌慌張張，要先想好時間怎麼安排，也就是做計劃（寶貝說把要做的事寫在紙上並貼在牆壁上，就不會忘記了），……

1060503 研究者手札：從百貨公司 3 樓層內圖顯示百貨公司有幾層樓？（推

論理解) …

T1 教師回饋校長表示喜歡帶閱讀活動，學生語文能力也提升。

到班協助的志工一早看到學生越來越多，問 T1 老師：「今天家長怎麼那麼早送學生來學校？」老師回答：「因為今天校長要到幼兒園說故事啊...，也有提早發通知單給家長，所以家長多會提早送孩子到校」

(2) T2 教師教學會議分享紀錄

主題活動接近尾聲時，校長分享繪本故事「鱷魚先生要去百貨公司上班」讓孩子對於買賣有了初步的概念和認識，接著，我們分享了繪本故事「小雞逛超市」……。

(3) T3 教師教學會議分享紀錄

活動七

- a. 校長說故事-車票去哪裡了？
- b. 分組活動：玩具角、扮演角：消防扮演服、警察……

活動八

- a. 職業分享：中中國小陳校長
- b. 跟著校長去巡堂、拜訪土地公、觀察外環道工程人員施工…。

(4) T4 教師教學週誌紀錄

校長到園說故事給小朋友聽，選擇與主題配合的書—「怕浪費的奶奶」，書中提到食物的浪費問題，幼兒有很多人很熱烈的回應校長的問題。

(5) 班級教師回饋

班級老師開放學生課後借書回去說給家長聽，結合親子共讀書香家庭之推動，促進親師共同推動閱讀，延伸閱讀教學成效。

(6) 教學歷程照片文件分析

教師配合協助指導學生參與課堂回答及互動、協助拍照，從歷程照片中，可以觀察到教師的投入、學生專注傾聽主動舉手回答問題情形。研究者分享閱讀活

動歷程照片如圖 2。



圖 2 研究者分享閱讀活動照片

(三) 評鑑省思階段

1. 教學成效評估以多元評量方式進行，觀察學生上課發言、重述、回答問題、學習單、圖畫及老師的觀察回饋等方式評量學生閱讀的認知與理解情形。
2. 以訪談、談話方式了解教學領導成效，了解課後引發幼兒園老師的行動，教師觀課後的回饋與心得、學生延伸的影響與反應等，進行滾動式修正改進。
3. 教學者能主動向老師了解家長的反應如何，延伸家庭親子共讀的程度如何。親師生共同推動閱讀，透過親師聯繫、家長日聯繫家長，共同推動幼兒閱讀教育及親子共讀。
4. 利用教學會議進行省思、分享、討論與修正，並持續進行課後與教師交流分享學生之反映與回饋。
5. 引發老師延伸閱讀教學之實施：以教學領導之專業社群參與公開授課示範教學，或教師團隊規劃安排教學者，進行閱讀教學社群協作共學。

教學者運用 Holdaway 提出可以複製親子共讀的模式在學校閱讀教學的建議，在幼兒園實施分享閱讀教學領導，從本階段研究結果，老師、學生和家長的回饋中，透過多元教學策略，印證本文獻探討之王瓊珠（2004）等人所提出的透過分享閱讀提問、引導、重複或示範，讓孩子在閱讀中獲得書本概念和基本知識的閱讀策略與提升閱讀理解能力。

二、本研究國小校長分享閱讀教學領導對幼兒園教師閱讀教學知能之影響情形分析歸納如下結果與討論

（一）提升教師專業熱情投入閱讀教學，增進學生閱讀理解與語文學習成效

1. 本研究參與班級有 2 班，課後引發鯨魚班幼兒園老師 1 自動進行延伸教學，應學生及家長要求，重複說故事、並設計學習單給幼兒以繪圖方式回答問題，表達想法，老師協助幼兒口語敘述寫出圖畫意思方式記錄，可觀察出這樣的分享閱讀教學，更加激勵教師 T1 語文教學的熱誠與延伸教學時間精力的投入，直接影響學生更為深刻的學習（如圖 3）。
2. 從鯨魚班學生精彩豐富的學習單上，看出學生對故事、問題的理解、想像與感受，是精彩的、多元的、具有個別差異的，對解決問題的策略有的學生充滿獨特性，有的學生也沒有自己的想法，表現出跟隨他人意見的反應，觀察整體學生對問題回答的理解深度、推論與完整性，可發現幼兒語言能力、理解能力與敘述能力的呈現，多和年齡差異有顯著關係。

（二）促進教師精進閱讀教學知能，提升教師閱讀教學專業能力

1. 海豚班老師 1 在第一次課後提問並推論校長應該有預先備課、也發現校長會運用不同策略，對於作者能做引導認識或繪本背景文化的關聯提問、介紹，感受到閱讀教學不只有故事的內容而已。
2. 認識閱讀教學的方法也不止一種，體會到閱讀教學的風景可以多彩多姿、深入淺出、寓教於樂、活潑生動、推理思考、尋找線索、發現差異、比較不同、恍然大悟等，靈活運用分享閱讀教學策略：如預測、指讀、適當提問與討論、重複閱讀、暗示、連結與比較、解讀插畫等策略，提升閱讀教學專業知能。
3. 透過教學觀察，有助於進行教學深度思考，了解幼兒深度閱讀理解的內涵與反應，有助於閱讀理解教學；或幼兒閱讀理解情形不同之影響因素為何？因年齡、個別理解能力差異或表達能力？或對於無法當下清楚回答的學生，可能需要更多時間的等待學生思考回答，或需要依學生程度調整問題的深度與提問內容、方式，應掌握的提問重點在於提供學生表達對於文本故事所知道、理解的練習機會。
4. 透過對他人教學的觀察，交流與對話，提供自我教學的省思與調整。

(三) 營造班級學生閱讀興趣，提升老師班級閱讀教學成效

1. 2 位鯨魚班老師的回應：皆表示學生很喜歡聽校長說故事，聽完故事後，會模仿校長說故事的表情和樣子，也會在其他課程或活動中出現和故事有關情境的再現。有學生畫出最想感謝的人是校長說故事，生動表現出對閱讀課的深刻印象。
2. 2 位海豚班老師表示學生在相關課程活動中，會模仿應用校長說故事中的詞句語彙及動作聲情，例如，當學生 1 午餐沒吃乾淨時，有學生就模仿校長說故事的口氣對學生 1 說：真是浪費啊！要把飯吃乾淨！
3. 當校長、老師、學生和家長都「閱讀」同一本故事時，就開始創造了共同的話題，引起共同關心與討論的閱讀興趣！達到簡單做、快樂閱讀的目的。

(四) 促進親子共讀之推動，擴大閱讀效益

1. 兩班的老師皆表示學生放學回家後，也會和家長分享故事課的點點滴滴，獲得家長好評。
2. 兩班的老師會在分享閱讀前一天向家長預告活動，家長回響熱烈，晚到者會配合說故事時間提早送孩子上學，一次比一次到校聽故事的學生增多，連警衛先生都問平時較晚到的家長為何提早送孩子上學？家長告訴他：「為了聽校長說故事啊！」可見學生和家長的喜愛與支持。

以上校長分享閱讀教學領導對幼兒園教師閱讀教學知能之影響情形研究結果符應本研究提出校長教學領導之意涵，校長為教學領導核心角色，經由校長入園分享閱讀與教師協同教學作為與歷程，具體提升教師閱讀教學知能，引發教師閱讀教學興趣及投入程度，進而延伸學習單設計引導學生和家長積極配合、參與互動與回饋，有效增進學生閱讀理解、學習興趣與成果。



圖 3 鯨魚班老師進行延伸分享閱讀學生學習單及繪畫

伍、結論與建議

一、結論

校長運用閱讀教學領導策略，在幼兒園實施分享閱讀教學，播下閱讀種子，可提升教師閱讀教學專業知能與學生閱讀能力之學習成效。本研究國小校長幼兒園教學領導可以規劃、實施與評鑑省思三階段可行策略為：

(一) 規劃階段

1. 透過課程發展會議強調閱讀教育的重要，凝聚教師共識。
2. 參與教學領導之專業社群公開授課，激勵老師精進閱讀教學。
3. 透過正式及非正式對話機制，提升教師分享閱讀教學專業。
4. 滾動式修正課程與教材，選擇適當文本，豐富閱讀知識與理解經驗。
5. 融入幼兒園課程規劃實施時間地點。
6. 整合資源充實可利用圖書，營造愉快有趣的分享閱讀環境，提升學生閱讀興趣。
7. 推動親師生共讀、幼兒閱讀教育及親子共讀。

(二) 實施階段

1. 善用會議溝通閱讀教學實施地點上課等相關事宜。
2. 肯定教師運用分享閱讀策略進行有效教學並留下記錄。
3. 注意提問策略，需考慮現場幼兒理解與反應情形，適時調整。
4. 配合班級經營與學生輔導進行分享閱讀，提高幼兒專注力與閱讀教學成效。

5. 親師生共同推動閱讀，提供家長正確的認識閱讀理解，增加親子互動及文化刺激，擴大閱讀教學成效，營造書香家庭。

(三) 評鑑省思階段

1. 以多元評量方式評量學生閱讀的認知與理解情形及教學成效，奠定幼兒具備上小學的閱讀理解能力。
2. 以多元互動方式了解教學領導成效。
3. 向老師了解家長的反應如何，延伸家庭親子共讀的程度如何。
4. 利用教學會議進行省思、分享、討論與修正實施，並持續進行課後與教師交流分享學生之反映與回饋。

本研究國小校長分享閱讀教學領導對幼兒園教師閱讀教學知能之影響情形結果如下：

1. 提升教師專業熱情投入閱讀教學，增進學生閱讀理解與語文學習成效。
2. 促進教師精進閱讀教學知能，提升教師閱讀教學專業能力。
3. 營造班級學生閱讀興趣，提升老師班級閱讀教學成效。
4. 促進親子共讀之推動，擴大閱讀效益。

二、省思與建議

(一) 省思

本研究校長將專業進修的理论知識轉化帶到教學現場實踐，企圖為學校幼兒園的閱讀教學注入活水與養分，透過和老師的對話、共同學習與成長，進而修正自己，建立信任關係，才能發揮領導的效力。

1. 當教師 T1 當天完成延伸教學，下午就將學生學習單和教師心得放在校長桌上，回辦公室一看到學生作品，對於老師的用心，心中充滿感動，一一看完所有學生學習單，並書面回應老師的教學心得時，感到充滿做對的事情的前進正向能量！
2. 經由專業進修與研究發現，除了文化刺激、個別差異外，早期閱讀影響學生閱讀的能力，推動分享閱讀教學領導能有效引發親師生對閱讀與文本的興趣與熱情，並實踐校長的閱讀教學領導和教育對閱讀的積極作用。
3. 幼兒教育是一切教育基礎，審視幼兒閱讀理解現況，透過本閱讀教學經驗，可作為規劃下一步探究幼兒的閱讀理解教學相關研究，從多面向建構對幼兒

閱讀理解教學的知識架構，提供未來幼兒閱讀教育與幼教現場閱讀教學的參考。

4. 本研究發現，國小校長對混齡幼兒進行分享閱讀實施過程中，體認到幼兒實務教學經驗的不足，更需要透過與幼兒園教師教學團隊進行專業對話與分享及專業成長，以提升教學效能。

(二) 給學校校長及老師的建議

1. 提升閱讀深度理解教學能力，為促進較高層次理解發展，幼兒閱讀後可進行重述、明示、暗示問題的活動。
2. 成立閱讀教學專業社群，學習、分享、精進，以提升專業知能與教學成效。
3. 強化家長親職教育，帶動親師生閱讀風氣，培養書香家庭。
4. 豐富閱讀設備與資源，辦理多樣化閱讀推廣活動，提高幼兒閱讀興趣。

(三) 對未來研究的建議

1. 進行量化研究：除了本研究質性探討，未來可選用適當量表來評量幼兒閱讀理解能力的表現與成長情形，或以實證研究結果提出對閱讀教學領導的啟示。
2. 將來研究可以更深入蒐集幼兒敘述理解資料，以更精確描述幼兒深度理解，提供教師閱讀理解教學參考。

參考文獻

- 王瓊珠（2004）。**故事結構教學與分享閱讀**。臺北：心理。
- 王瓊珠（2004b）。故事結構教學加分享閱讀對增進國小閱讀障礙兒童讀寫能力與故事結構概念之研究。**臺北市立師範學院學報**，35，2，1-22。
- 王梅玲、曾湘怡（2013）。兒童閱讀教學活動成效評估。**國家圖書館館刊**，2，83-110。
- 古瑞勉、王怡靜（2012）。“耶~我喜歡閱讀!”—幼兒園實施分享閱讀教學之研究。**幼兒教保研究期刊**，9，45-57。
- 行政院教育改革委員會（1996）。**總諮議報告書**。取自 <http://www.sinica.edu.tw>

/ info /edu-reform/farea2/。

- 李安明（1999）。「為教學而行政」的校長教學領導：理論與實務。**教育政策論壇**，2(2)，158-201。
- 李佩玲（2008）。國小校長教學領導反省之個案研究。中原大學，碩士論文。
- 林新發（2010）。校長教學領導的意涵與行動實踐步驟。**國民教育月刊**，51(2)，1-6。
- 林新發、黃秋鑾（2014）。推動校長教學領導以提升教師專業學習社群互動之策略。**臺灣教育評論月刊**，3(1)，43-62。
- 林意紅、劉幸玟、林佩蓉（2013）。幼兒閱讀深度理解與批判性思考之實驗課程研究。**國教新知**，60(4)，20-32。
- 柯華葳（2007）。PIRLS 2006 說了什麼。天下雜誌教育基金會舉辦「國際閱讀教育論壇」宣讀之論文（臺北）。
- 柯華葳、方金雅（2010）。閱讀理解評量。載於柯華葳（主編），中文閱讀障礙。臺北市：心理。
- 段慧瑩（2011）。嬰幼合作促進教保育優質化。**臺灣教育評論月刊**，3(10)，6-7。
- 孫劍秋、林孟君（2013）。從臺灣中學生 PISA 閱讀素養的表現談精進學生閱讀素養的教學策略。**中等教育**，64(3)，P35 – 51
- 陳美妃（2016）。運用分享式閱讀教學提升閱讀能力之行動研究—以國小一年級學童為例。國立臺東大學，碩士論文。
- 梁金都、林明地（2015）。國小校長領導專業學習社群以發展學校集體智慧之策略。**教育研究集刊**，61(3)，1-46。
- 張德銳（2000）。教育行政研究。臺北市：五南。
- 教育部統計處（2017）。幼兒（稚）園概況表（80~105 學年度）、歷年學生年齡（65~105 學年度）。取自教育部網站

<http://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&>。

- 曾建銘（2015）。21 世紀評量的發展趨勢，**國家教育研究院教育脈動電子期刊**，**1**，1-7。
- 游文秀（2016）。政府與家長對公立教保服務人員之策略分析-以公立幼兒園教師與教保員為例。佛光大學應用經濟學系，碩士論文。
- 楊振昇（2003）。教學領導與教師專業發展。**教育資料集刊**，**28**，287-318。
- 趙金婷、陳瑤惠（2012）。職前教保人員與幼兒分享閱讀之探究。**嘉南學報（人文類）**，**38**，287-301。
- 劉惠美、張鑑如（2011）。口語和閱讀關聯性研究之文獻回顧與展望。**教育心理學報**，**43**，251-268。
- P21（2017）。*Framework for 21st Century Learning*. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Small, M. W. (2004). Wisdom and now managerial wisdom: Do they have a place in management development program? *The Journal of Management Development*, *23*, 751-764.
- Wood, M., Salvetti, E.P. (2001). Project story boost: Read-alouds for students at risk. *The Reading Teacher*, *55*, 76-83.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元

(二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。

- 三、退費說明：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。

(二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

- 四、匯款方式：

(一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像(註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣)檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：100234 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。



臺灣教育評論月刊第十卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

大學入學制度的變革（含技專）

二、截稿及發行日期

本刊第十卷第四期將於 2021 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2021 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

我國於民國 43 年大學辦理聯合招生，並於民國 91 年起實施大學多元入學制度，迄今大學入學制度（含技專）經歷變革與不斷調整，以期能發揮大學入學制度之公平性與選擇性功能，亦即大學端用適切的人學方式，引導高中教育發展，並選擇適合的學生，以培育國家社會各領域人才。大學入學制度影響面向甚多，例如是否能有效選擇適合的學生、是否有助於社會流動、是否助長了教育的不公平等，而最近高中學生學習歷程檔案亦是熱門的教育議題，是以本期主題在於探究大學入學制度的變革（含技專），期待關心大學入學制度變革（含技專）的學術研究專家及教育現場實務夥伴針對此議題踴躍賜稿。

第十卷第四期 輪值主編

蔡進雄

國家教育研究院研究員

阮孝齊

國立臺中教育大學教育學系助理教授

臺灣教育評論月刊第十卷第五期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

教師專業學習社群運作與問題

二、截稿及發行日期

本刊第十卷第五期將於 2021 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2021 年 3 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近年來，「教師專業學習社群（teacher professional learning community）」被視為是教師專業發展的一項策略與平台，教育部不只鼓勵與提供經費給高中以下的教師組織教師專業學習社群，也鼓勵大專校院教師籌組，期許教師能藉由團隊的資源與力量，促進彼此的專業發展及學生學習成效。雖然已有許多研究證實教師專業學習社群具有諸多功效，然而，針對教師專業學習社群仍存有許多值得進一步探討的事項。本期評論的主題為「教師專業學習社群運作與問題」，具體焦點包括：教師專業學習社群的意義、目的、運作（包括：政府或學校提供的資源、學校或教師個人如何籌組與推動有效能的專業學習社群、可能遭遇的問題與解決策略）與成效評估。有關「專業學習社群的運作與問題」並不限高中以下的學校，大專校院及國外經驗亦均歡迎撰稿評論。

第十卷第五期 輪值主編

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

曾榮華

國立臺中教育大學教育學系助理教授

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】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓名		出生年月日	西元 年 月 日
性別		身份證字號	
學歷		畢業學校系所	
現職			
經歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x 年 = 元 <input type="checkbox"/> 永久會費： 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） （自民國 年 月至民國 年 月止，共 年）			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*： 統一編號： (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人：			(簽章)
			中華民國 年 月 日
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您!			
(1) 郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】編輯室收 (2) 傳真：(02) 2311-6264 (請註明王芳婷助理收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw