

2022年1月

第11卷 第1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 體檢大學系統與大學治理

1990年代國內大學擴增以來，大學競爭十分激烈，大學分類定位受到各方注目，而大學之間的合縱連橫，更被視為大學改革與發展之重要媒介；大學不該再單打獨鬥，而宜相互合作，把力量做大，提高經營規模、效能和影響力。大學力量的整合可經由大學策略聯盟和大學合併，各有優缺點；而處於兩者之間，則有大學系統的設立，另闢蹊徑，扮演國內大學改革發展的角色。國內的大學系統主要取經於美國加州公立大學系統，其實美國各州都有公立大學系統，美國之外，其他國家也有大學系統之治理模式在運作，值得參考。國內推動大學系統之大學治理模式，先修訂大學法取得法源，並訂定相關子法，以資遵循，自試行以來歷時將近二十年，其中之理念、規劃、運作、得失、問題及改革，值得加以檢討。本期乃以「體檢大學系統與大學治理」為主題，檢討國內大學系統的建置、發展及治理模式。



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）

2022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退休教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授）
成群豪（華梵大學校覺室助理研究員）	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）	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）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

2022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）	胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
白惠如（靜宜大學教育研究所助理教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授）
成群豪（華梵大學校覺室助理研究員）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授）	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）	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）	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）
林佳慧（國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授）	顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）
洪月女（國立臺中教育大學英語學系副教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授）

輪值主編

評論 黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

文章 成群豪（華梵大學校覺室助理研究員）

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 蘇元煜（臺中市大甲區西岐國小代理教師）

文字編輯 劉芷吟、許乃方、王芳婷、楊淳卉（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）

封面設計 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

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

聯絡人：劉芷吟、許乃方
E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地
臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 11 No. 1 January 1, 2022

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)

2022 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Assistant Research Fellow, Office of Conscious Education, Huafan 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 (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-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Lin, Yung-Feng (Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Retired 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)

2022 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Cheng, Chun-Hao (Assistant Research Fellow, Office of Conscious Education, Huafan University)
Chia-Hui Lin (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Ho, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)
Hu, Ru-Ping (Professor, National Taiwan Normal 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)
Pai, Hui-Ju (Assistant Professor, Providence University)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)

Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Wei, Yen-Shun (Professor, 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)
Yueh-Nu Hung (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

Review Articles Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Cheng, Chun-Hao (Assistant Research Fellow, Office of Conscious Education, Huafan University)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Su, Yuan-Yu (Substitute Teacher, Hsi-Chi Primary School)

Text Editors

Liu, Chih-Yin; Hsu, Nai-Fang; Wang, Fang-Ting; Yang, Chun-Hui (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

1990年代國內大學擴增以來，大學競爭十分激烈，大學分類定位受到各方注目，而大學之間的合縱連橫，更被視為大學改革與發展之重要媒介；大學不該再單打獨鬥，而宜相互合作，才能把力量做大，提高經營規模、效能和影響力。大學力量的整合可經由大學策略聯盟和大學合併，各有優缺點；而處於兩者之間，則有大學系統的設立，另闢蹊徑，扮演國內大學改革發展的角色。國內的大學系統主要取經於美國加州公立大學系統，其實美國各州都有公立大學系統，美國之外，其他國家也有大學系統之治理模式在運作，值得參考。國內推動大學系統之大學治理模式，先修訂大學法取得法源，並訂定相關子法，以資遵循，自試行以來歷時將近二十年，其中之理念、規劃、運作、得失、問題及改革，值得加以檢討。本期乃以「體檢大學系統與大學治理」為主題，檢討國內大學系統的建置、發展及治理模式。

本期主題評論共有九篇文章，前五篇均整體評論大學系統的運作、特性、問題，提供改進建言；第六篇以臺灣教育大學系統為例分析國內大學系統之運作；第七篇由文山事件省思大學系統和大學聯盟之問題；第八篇解析日本國立大學法人治理準則，探尋日本大學治理模式之發展；第九篇宏觀分析包含大學系統治理模式在內的我國大學治理政策發展。各篇主題文章的論述均切中肯綮、擲地有聲，期許國內大學系統之改革發展更為周延。此外，本期亦刊登自由評論好文多篇，期能促進其他領域之政策和實務改革。

本期編務之能順利完成，先要感謝各文作者撰稿之辛勞，其次要感謝審查委員審稿之投入。再次要感謝蘇元煜當期執編協助編審行政，順利達成使命。最後更要感謝本刊編輯部所有同仁辛勤工作，完成編輯出刊之任務。

第十一卷第一期 輪值主編

黃政傑

臺灣教育評論學會理事長

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

成群豪

臺灣教育評論學會理事

華梵大學校覺室助理研究員

本期主題：體檢大學系統與大學治理

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 黃政傑 我國大學系統的運作、問題與改進 / 1
- 劉源俊 論臺灣「大學系統」的現況與未來 / 12
- 楊思偉 大學系統與治理改革—超越形式至實質運作 / 19
- 張慶勳 臺灣大學系統的運作與特性 / 24
- 范欣華 臺灣教育大學系統之運作內容與展望 / 35
- 丁一顧
- 王如哲 從加州高等教育總體規劃看臺灣大學系統之發展 / 42
- 梁忠銘 日本「國立大學法人治理準則」解析 / 49
- 張國保 大學治理問題與解決之道 / 55
- 成群豪 從文山聯盟事件評大學結盟的問題與改進 / 60

自由評論

- 王金國 關注產出型學習策略與活動 / 72
- 陳得文 尊重多元文化的雙語教學：由英語定位談起 / 78
- 楊怡婷 學校推動雙語教學之挑戰與因應 / 81
- 蕭雁文 自殺防治與生命教育掛勾？生命中不可承受之重！ / 87

- 蔡孟學 從 Goffman 戲劇論探析師生 LINE 群組 / 93
- 林玟萱 淺談 MOOCs 課程的歷史脈絡與高等教育課程之發展 / 103
- 阮氏黃燕
翁福元 COVID-19 浪潮之下的越南教育：線上教學、數位化轉型 / 108
- 張祥宜 疫情停課期間一位國中校長實施線上公開授課之行動與反思 / 121
- 陳奉吟 從疫情下的線上學習淺談國小資訊教育之現況與問題 / 126
- 許文潮 國小學生線上學習之問題與解決策略—個人經驗與省思 / 132
- 宋明君 疫後歸來的人「視」已非 / 137
- 陳鵬仁 從 Dewey 身心觀點思考身體素養的體育 / 141
- 羅靖妤 美感教育的創新教學：從校園改造出發 / 149
- 黃聖哲 科技大學專業證照結合課程訓練之展望探討 / 155
- 林冠帆
張仁家 教官全面退離後高中職校園安全工作所面臨的困境與因應 / 159
- 陳名潔 教育優先區中小學營隊活動運作之探討 / 168
- 顏佩如
黃隆祥 農事與勞動～臺中都會小型國小學校食農教育課程發展之個案研究 / 172
- 陳淑娟 幼兒園教師學習區規劃的困境及改善策略 / 179

專論

- 何景榮 印尼語外語能力檢定考試：能否準確評估出臺灣大專初學者的印尼語能力？ / 186
- 李怡慧
周倩 他山之石—有效的數位性別暴力防治教育具體做法 / 203
- 王昭傑 雙語實驗課程學校轉型歷程探究—以一所臺北市雙語實驗課程國小為例 / 219

學術動態報導

- 周祝瑛 吾愛吾師、薪火相傳 / 245

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 249

臺灣教育評論月刊第十一卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 253

臺灣教育評論月刊第十一卷第三期評論主題背景及撰稿重點說明 / 254

臺灣教育評論月刊 2022 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

我國大學系統的運作、問題與改進

黃政傑

臺灣教育評論學會理事長

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

受到社會及教育變遷之影響，國內高教在大學擴張後，旋即推動大學合併、大學系統及大學聯盟等大學整併政策，其中之大學系統受到各大學青睞，紛紛成立。本文分析國內大學系統的法源與發展，扼要說明美國大學系統的特色，檢視國內大學系統的批評和回應，進而加以討論，提出建言。

一、國內大學系統的法源與發展

我國大學系統的法源為《大學法》（2005），其第 6 條規定，大學得跨校組成大學系統或成立研究中心，由教育部訂定《大學系統組織及運作辦法》作為依循。新增大學系統條文之理由（根據該法 2005 修正案異動條文及理由），乃為促進各大學與學術發展重點相近學校共同成立大學系統委員會，負責校際間整合工作，亦得成立跨校研究中心，整合研究資源和學術發展。後來以研究發展是大學學術自治事項，有關大學跨校研究中心的組織及運作方式乃授權由大學自行規範，各大學系統之組成、運作方式及其他相關事項，始由教育部訂定基準。

該次《大學法》修訂同時，教育部（2006）訂定發布《大學系統組織及運作辦法》，幾年後又修正其中第 5 條條文（教育部，2010）。該辦法開宗明義指出「大學為提升教學品質及研究水準，有效整合大學資源，得聯合其他大學共同成立大學系統。」依據該辦法國內大學系統具有幾個特點如下：

1. 大學系統係為整合系統內各校資源，系統內各校保有原來的自主性與權責。
2. 大學組成大學系統，應先經擬參與各校校務會議通過，國立及私立大學報教育部核定，其餘公立大學報所屬地方政府核定，其變更及停辦同。
3. 大學系統的整合或合作對焦於跨校招生、學生轉校、逕修博士學位、學術及教學、師資聘任和跨校流動、師生共享資源、課程開設、教材編纂、圖書期刊（含電子資源）與國際學術交流等事項。

在《大學法》及其子法的規定下，國內大學系統陸續成立。2003 年臺灣聯合大學系統（臺聯大）先行試辦，由交通、清華、陽明、中央四校組成；2008 年教育部核定正式成立，後來陽明交大合併，政大也加入陣容。2011 年之後教育部陸續核定（維基百科，2021）：

1. 臺灣綜合大學系統（簡稱臺綜大，由中山、中正、中興、成功等大學組成）。

2. 臺北聯合大學系統（簡稱北聯大，北大、北科大、北醫大、海大）。
3. 臺灣教育大學系統（簡稱臺教大，北市大、中教大、屏大、南大、嘉大、東大、東華）。
4. 中臺灣大學系統（簡稱中臺大，中醫大、逢甲、東海、亞大、靜宜、中山醫）。
5. 國立臺灣大學系統（簡稱臺灣大，臺大、臺科大、臺師大）。
6. 臺灣國立大學系統（簡稱臺國大，中興、中教大、臺體、勤益、聯合、暨大、彰師大、雲科大、虎科大、嘉大、高大）。

國內大學系統的組成，有的是依研究屬性，如臺聯大、臺綜大、臺灣大，有的是依專業屬性，例如臺教大。依私立和地域屬性組成的有中臺大系統；依國立和地域屬性組成，同時也跨越公私立、一般大學和科技大學者，有臺國大和北聯大系統。

大學系統的成立，以國立者為多，私校較為少見，只有中臺大。大部分大學都是加入一個大學系統，有少數大學加入兩個系統。例如嘉大、中教大都加入臺教大及臺國大系統。另一個現象是以門當戶對組成，例如臺聯大、臺灣大兩個系統都是研究導向的大學組成，臺綜大系統也類似。大部分國立大學都已加入特定的大學系統，把資源和力量做大，歷史悠久的私立大學亦同。

二、他山之石：以加州大學系統為師

（一）考察美國加州公立大學系統

為推動大學系統，教育部（2002）派員並邀請有意組成大學系統之中央、交大、清華、陽明等四校校長，赴美考察加州公立大學系統，訪問美國加州大學總校區和柏克萊、舊金山、聖塔芭芭拉、聖塔克魯茲等校校長、副校長或相關主管。考察目的乃為了解大學系統總校區與各校區校長及董事會間如何運作、其互動模式及相關監督考核機制。考察報告說明加州依高等教育總藍圖（California Master Plan for Higher Education）建置加州大學系統、加州州立大學系統及加州社區學院系統，目標和定位分別為研究、教學、通識和技術教育。另指出各系統均依法成立董事會監管，任命系統校長及系統內各校校長。該報告也說明董事會和總校區如何運作。此次考察看到加州大學系統運作的總體圖像，可惜的是以我國無法源及高教經費不足為由，在報告中建議以任務編組方式試辦，再依成效修正及推出，其後國內大學系統乃定位不明及因陋就簡地成立起來。

2010 年，成功大學聯合中興、中山兩大學的校長副校長組團訪問加州大學

系統董事會（賴明詔、馮達旋、陳進成，2010），適值該系統董事會開會，乃去瞭解該系統之董事會與各分校長之互動與運作模式。參訪報告說明該董事會會議討論的過程和內容，並針對董事會的組成、權責與運作、提出心得與建議。2012年臺聯大系統各校代表亦組團出訪，希望與加州大學系統進行實質的合作與學術交流活動（中大新聞，2012）。

（二）美國大學系統舉隅

國內大學系統的成立，一開始是師法加州公立大學系統，合縱連橫，把志同道合學校組合起來，在系統內深化校際合作，以凸顯大學的定位。但美國各州的大學系統建置並非都如加州，一直提倡加州大學系統，恐令人誤以為美國這樣型態的系統或這種分級系統最好。美國其他州的大學系統不難找到資料，以下說明加利福尼亞、德克薩斯、紐約、威斯康辛、阿拉斯加、夏威夷等州的公立大學系統。

1. 加利福尼亞州

加州有三大公立大學系統，一為加州大學系統（University of California System），有 10 個大學，學生約 28 萬，教職員 22.7 萬，學術導向，最高授予博士學位（The UC System, 2021）。二為加州州立大學系統（California State University System），23 所大學，理論與實務兼具的導向，最高授予碩士學位，學生約 48.5 萬人、教職員約 53 萬人（The CSU System, 2021）。三為加州社區學院（California Community College System），116 所，學生約 210 萬人，以通識教育、成人教育、在職進修為導向，授予副學士學位或文憑證書（California Community Colleges, 2021）。

2. 德克薩斯州

德州的公立大學系統總共有五個。德州大學系統（The University of Texas System, 2021），包含 8 所大學及 5 個健康機構，學生約 24 萬人。德州農工大學系統（Texas A & M University System, 2021），包含 11 所大學、8 個負責研究或自然資源與社區保護之州機構及一個負責高科技研發和教育之 RELLIS 中心，學生約 15.3 萬人。北德州大學系統（University of North Texas System, 2021），有 2 所大學和 1 個健康科學中心，學生約 3.6 萬人。休斯頓大學系統（University of Houston System, 2021），有 4 所大學，學生約 7.2 萬人。德州工業大學系統（Texas Tech University System, 2021），有 3 所大學及 2 個健康科學中心。德州州立大學系統（Texas State University System, 2021），有 3 所大學 1 所技術學院，2 所學院，約 8.7 萬學生。德州的社區學院則成立德州社區學院協會（Texas Association of Community Colleges, 2021），做為合作及服務組織。

3. 紐約州

紐約州是美國另一個大州，1948 年成立紐約州立大學系統（State University of New York System，簡稱 SUNY），總部位於紐約州的首府阿爾巴尼，是全美最龐大的高等教育系統，由 64 所學府組成，有研究型大學、學術型醫學中心、文理學院、社區學院、技術學院、線上學習網。其中有 19 所是四年制大學學制，系統內共有學生近 130 萬人（其中近 60 萬修習學分課程，70 萬多修習繼續教育課程），教師 8.8 萬多人，以奧爾巴尼、賓漢頓、水牛城、石溪四校為 SUNY 的四大旗艦大學。

4. 威斯康辛州

威斯康辛州於 1848 年成立威斯康辛大學系統（University of Wisconsin System），內有分散於 26 個校園的 13 所大學及一個全州推廣教育網。它也是美國比較大型的大學系統，學生數約 16.5 萬，教職員約 4 萬人。其旗艦學府麥迪遜威斯康辛大學，座落於美國密西根湖西岸的威斯康辛州首府麥迪遜，亦為該系統董事會所在地（UW System, 2021a, 2021b）。UW 系統校長領導行政各單位，協助董事會（Board of Regents）發展、實施、追蹤、評鑑該系統之教育政策，整合大學各項方案，以滿足該州及國家之現時及未來需求。

5. 阿拉斯加州

阿拉斯加大學系統（The University of Alaska System，簡稱 UA System）於 1917 年成立，包含三所大學，UAA（University of Alaska Anchorage）、UAF（University of Alaska Fairbanks）、UAS（University of Alaska Southeast），及分散在全州的 13 個社區校園和推廣教育中心，三所大學都推動線上推廣教育（University of Alaska System, 2021a, 2021b）。全系統有 3.3 萬全時和部分時間學生。

6. 夏威夷州

夏威夷大學系統成立於 1907 年，目前學生總數 4.9 萬多人，包含三所大學（University of Hawaii Mānoa, University of Hawaii Hilo, University of Hawaii West O'ahu）和七所社區學院及全夏威夷社區本位學習中心，回應夏威夷人民的獨特性及多樣性，提供公立的高教機會（The University of Hawai'i System, 2021a）。

（三）大學系統董事會

可見美國各州大學系統，有加州的分級多元系統，有德州的不分級多元系統，也有紐約、威斯康辛、阿接斯加及夏威夷的全州單一系統。各州為監管大學系統，都會成立董事會，稱為 Board of Regents, Board of Trustees, 或 Board of

Governors，名稱和規模不一但法源、組織架構、董事任命方式和權責相近。

例如，加州大學系統董事會（Board of Regents），董事 26 人，由州政府指定者 18 人，任期 12 年，負責該大學系統監管之責；另外，州長、副州長、議長、州教育廳廳長、兩位校友會選出的代表及系統校長為當然董事，任期兩年的學生董事一位，由董事會遴選。兩名教師代表可列席董事會。董事會遴選及任命系統校長，系統校長負責遴選系統內大學校長（教育部，2002；UC System, 2021b）。董事會透過 7 個委員會運作，分別是經費審議、教育政策、財務、土地建築、衛生保健、投資與能源實驗室監督等。總校區之預算相當於一個大學，配置有 9 名副校長、3 名資深副校長，負責投資、財務管理、建築與自然資源、實驗室管理、保健事務、推廣教育、臨床服務發展、預算、法律事務，以及大學與外部關係、學術事務、企業與財務。配合業務需要，系統校長辦公室下亦可設各種委員會。

紐約州大學系統董事會稱為 Board of Trustees（SUNY, 2021b）。董事會的權責是任命會內工作人員、系統校長（Chancellor）及高級行政人員、系統內州運作的各大學校長（President），並核可紐約州內法定（或契約）學院（由州法規規定資助私立大學學院，提供州住民低學費就讀）或社區學院董事提名的校長、授予州運作大學所有的學位（含榮譽學位）、文憑、證書，調節學生入學許可及規定繼續就學之條件，調節系統內各大學學雜費和其他收費、課程和所有運作和行政事宜，成立新大學等。

夏威夷大學系統董事會（Board of Regents）依州憲之規定成立，董事 11 名由董事候選人諮詢會（The Regents Candidate Advisory Council）提名，經州議會同意後由州長任命（The University of Hawai'i System, 2021b）。監管系統內高等教育機構，形成政策，透過執行的大學校長監控大學，對大學的內部組織、管理和運作具有裁決權。該董事會也監管該州生涯和技術教育。

三、對國內大學系統的批評與回應

（一）媒體批評

在《大學系統組織及運作辦法》上路將近十年時刻，媒體批評臺灣聯合大學系統總校長聘任、待遇及其預算運用等相關爭議，教育部（2015）對此提出說明。教育部指出大學系統的設立目的乃為整合系統內學校資源，但大學系統非教育部所屬各級學校，其系統校長的聘任不適用教育人員任用條例的年齡限制。教育部並未編列經費支應各大學系統預算，而由系統各大學提撥及管控。大學系統校長或主席由系統委員會推選系統內各學校現有人員兼任，其待遇由大學系統訂定規

範。對臺聯大系統，教育部肯定其辦理成果。

（二）監察院糾正

監察院（2015）針對教育部推動的大學系統政策進行調查，發現大學系統問題重重，乃通過監察委員提案，糾正教育部。糾正文指出的主要缺失有制度、管理、人事、薪資、經費透明度、執行落差及個案問題等。

第一是制度問題。整體政策運作缺乏長遠周全規劃，包含大學系統政策目標欠明確，缺乏政策總體規劃、系統特色與功能區分、系統核定設置標準、督管檢覈制度、成果效益評估機制，功能任務與法律地位不明，導致運作困境與爭議。

第二是管理問題。教育部以避免大學結盟淪為「搶錢」，任由大學系統各行其是，而未補助經費給大學系統運作使用，推卸管理大學系統之責。

第三是人事問題。大學系統校長選任、行政總部設置、績效評估各行其是，產生諸多亂象。系統校長有由系統內學校校長輪流擔任者，亦有由「現有聘任人員」兼任，未明定資格條件。

第四是薪資問題。未針對大學系統校長與行政總部人員薪資、系統校長考核等訂有規定，交由大學系統內部自行辦理，推辭管理監督之責。

第五是經費透明度問題。大學系統非實體組織，無實體帳戶，教育部同意其申請「邁向頂尖大學計畫」或其他研究經費，經費匯入大學系統內之一校管理分撥，或以計畫行政管理費轉撥給系統辦公室使用，財務收支透明度不足。

第六是執行落差問題。在系統校長薪酬支給規定下，有的系統校長沒有領取薪酬，產生規定與執行落差。大學系統未設置行政總部及行政人員，教育部卻未採取管理作為。大學系統訂有績效評估機制，後續卻未落實執行。

第七是特定系統問題。某大學系統以虛擬身分成立並指揮跨校研究中心之運作，迴避學校一般審核機制之拘束。教育部派員參與指導某大學系統籌設，補助該系統研究經費，有失政策監督諮詢分際。

（三）學者評論

國內學者對大學系統的討論，主要認為大學系統的設置缺乏領導和策略，流於形式化，不如策略聯盟，呼籲裁撤，或建議朝向正規系統的方向設置。

有的學者撰文探討國內大學系統的挑戰和展望（馮達旋，2015）。該文介紹加州三個大學系統和德州五個大學系統，認為加州對大學系統的建置具有策略和領導力，其各大學系統內的大學水準相近，分工明確，具有競爭力，是國內大學系統應學習之對象。該文批評臺灣短短十年內成立五個大學系統，類似美國德州，明顯缺乏策略與領導。該文繼而主張依臺灣國內研究型、科技大學型、教育型、藝術與體育型四大類別，建立四個大學系統。

有的學者主張裁撤大學系統（朱敬一，2016）。該文指出，大學系統與總校長都不是《大學法》的正式編制，總校長不受限於退休年齡上限，有配車和司機、有秘書，握有幾千萬經費，卻不必到立法院備詢，是最奇怪的設計。進而認為總校長要有任期制，要受到監督。該文認為大學系統發揮不了什麼功能，學分承認、課程互選、教師支援、圖書連線，不需要大學系統，各校簽署合作備忘錄就可做到。

還有一位學者認為國內的大學系統名存實弱，多此一舉（劉源俊，2017）。該文認為臺灣的大學校長係經遴選而來，但系統主席或系統校長則由系統委員會自我生成。該文指出，有了大學系統，教育部依然直接管到各校，體制不對。該文還說，大學系統像是大學合作會，最多只是策略聯盟。具體改革之道是由教育當局規劃建立正規的大學系統，把公立大學組成研究型大學、綜合型大學、教育大學、技術大學四個系統，有共識後，修改《大學法》。再由教育部任命超然的大學系統理事會或管理委員會，置主席綜理系統內各校預決算及運作；組織校長遴選委員會，遴選系統內各校校長；代表系統內各校，直接向教育部或地方政府負責。

四、討論

從前述各界批評可見我國大學系統的設置，需要針對關鍵問題加以解決。首先是要有總體規劃。在修訂《大學法》賦予大學系統法源，教育部依法發布《大學系統組織及運作辦法》後，並未進行大學系統整體規劃，而是任由各大學自行組成和運作，因而成立的大學系統沒有章法，或可滿足系統內大學的部分發展需求，但看不出全國大學發展的方向和藍圖。

其次是大學系統的法制應健全。以大學系統最受稱讚的美國而言，各州主管教育，各州大學系統是在州憲中明確訂定，以大學系統董事會做為該系統的最高監督和決策機制，再由董事會任命系統校長、高階系統官員和系統內各大學校長，各大學自主運作，任命大學內部教學和行政人員。董事會也依法訂定大學系統內部規章，做為系統內部依循，這些都值得學習。

第三，大學系統的組成宜深入探討美國各州大學系統的運作。國內大學系統建置之初，仿加州公立大學系統之同質性定位和運作，視其為有領導有策略，而由部分研究導向的大學一起組成大學系統，以求學術水準相當。這種做法是大學分類定位之宣示，也是大學等級之彰顯，或可壯大爭取資源的力量，底子裡不脫世界大學排名的思維（馮達旋，2015）。但大學排名做為大學品質之佐證仍有許多落差，美國各州大學系統組成十分多樣，有加州的同質模式，也有德州的異質模式，也有全州採取一個系統者。美國各州並未群起效仿加州的同質分級大學系統，有需要進一步探究各種系統組成方式之利弊得失，作為借鏡。

第四，國內大學系統的監管機制需要完善建立。大學系統要發揮功能，需要完善的機制，以美國大學系統為例，有監管的董事會，內有各種委員會，聘有系統校長，設有多位副校長及委員會，劃分大學系統和各校權責，分配經費預算，以求妥善運作。國內大學系統之法源只是《大學法》一個條文及教育部訂定的辦法，給予系統的支持幾乎沒有（教育部，2010），不論系統委員會、系統校長或主席遴聘、權責劃分、行政人力、經費預算都需要檢討改進。

第五，大學系統應做系統內各大學監管的事。國內系統校長現在只是各大學的聯絡人，召集系統委員會審定或審議系統規章、重要政策、系統各校之整合事項、對各校教學研究單位規劃事項提供建議，審議系統行政組織與跨校研究中心之設立、變更及停辦，及對外爭取各項經費與資源以促進系統之合作及發展。這些事項都不屬於重大的大學監管事項，大學合作聯盟就做得好。

第六，大學系統的組成及排他性，值得深入討論。大學系統若會影響大學定位、發展及經營運作，一個大學是否該加入兩個大學系統，公私立大學一起組成系統，則須再議。大學系統不宜僅著眼於爭取計畫和經費（教育部所擔心的搶錢）。大學系統之間的合作，或個別大學與其他大學的合作聯盟宜再加強。大學系統的設立和運作，不要強調大學排名或定位大學等級，而要強化校際分工、資源共享、特色發展、互補互利，不但老師和行政人員要有此共識，也要帶動學生拓寬心胸，互相學習。

五、結語

國內大學系統的組織與運作，初期主要係仿效加州大學系統，由研究導向的幾所大學到加州參訪後組成臺聯大系統，其後陸續出現類似定位的臺綜大及臺灣大系統，其他大學系統的組成則考量專業、公私、地域等屬性組成之。本文探討國內大學系統的源起及發展，分析美國規模不等的幾個州都有大學系統，指出值得學習之處。本文也分析國內大學系統的問題及重要改革方向。

要言之，國內大學系統由各大學自行組成，雖可看到運作的一些成果，但這些整合事項都是一般大學聯盟或校際合作可以達成的事。由於缺乏宏觀的整體規劃，國內大學系統的治理機制、權責劃分及經費預算，包含系統委員會、系統校長、行政人力、經費預算及評鑑改進，顯然欠缺大格局，無法發揮監管的效果。

此際國內大學系統幾已完成初期模型建置，有必要再積極針對美國各州或其他國家大學系統進行更深入的研究，切勿只學加州、高談大學排名，或致力於區分大學等級，而應切實以改善大學治理型態、整合高教資源、提升大學教育品質、促進教育機會及辦學特色，並滿足社會和國家發展需求為最重要指標。後續宜根據研究結果，進行公立大學系統之重新規劃或方向修正。

參考文獻

- 大學法（2005）。取自 <https://lis.ly.gov.tw/lglawc/lawsingle?006D31659690000000000000000000A000000002FFFFFA00^01711094121300^00000000000>
- 朱敬一（2016）。潘部長：請即刻裁撤「大學系統」。報導者。取自 <https://www.twreporter.org/a/opinion-university-system>
- 中大新聞（2012）。臺灣聯大四校主管 首次組團訪加州。取自 http://ncusec.ncu.edu.tw/news/press_content.php?P_ID=13664
- 教育部（2002）。為推動研究型大學整合計畫訪視美國加州大學系統運作模式報告。取自 <https://report.nat.gov.tw/ReportFront/PageSystem/reportFileDownload/C09102158/001>
- 教育部（2010）。大學系統組織及運作辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0030041>
- 教育部（2015）。大學系統總校長聘任程序及系統經費運用說明。取自 https://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=66116304226A54A9
- 馮達旋（2015）。臺灣的大學系統：挑戰與展望。取自 <https://forum.ettoday.net/news/557181>
- 維基百科（2021）。臺灣大專院校系統與聯盟。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%87%BA%E7%81%A3%E5%A4%A7%E5%B0%88%E9%99%A2%E6%>

A0%A1%E7%B3%BB%E7%B5%B1%E8%88%87%E8%81%AF%E7%9B%9F

■ 監察院（2015）。大學系統政策推行多年 成果難辨 監察院糾正教育部。監察院歷史新聞稿。取自 https://www.cy.gov.tw/News_Content.aspx?n=213&s=7428

■ 劉源俊（2017）。名虛實弱——說臺灣的大學系統。臺灣教育評論月刊，6(1)，84-87。

■ 賴明詔、馮達旋、陳進成（2010）。加州大學系統董事會參訪報告。取自 https://www.edu.tw/news_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=66116304226A54A9

■ California Community Colleges (2021). Overview. Retrieved from. <https://www.cccco.edu/>

■ SUNY (2021a). What is SUNY? Retrieved from <https://www.suny.edu/attend/visit-us/complete-campus-list/>

■ SUNY (2021b). Board of Trustees. Retrieved from <https://www.suny.edu/about/leadership/board-of-trustees/>

■ Texas Association of Community Colleges (TACC) (2021). About. Retrieved from <https://tacc.org/>

■ Texas State University System (2021). About TSUS. Retrieved from <https://www.tsus.edu/about-tsus.html>

■ The CSU System (2021). About the CSU. Retrieved from <https://www.calstate.edu/csu-system/about-the-csu>

■ The Texas A&M University System (2021). About. Retrieved from <https://www.tamus.edu/system/about/>

■ The Texas Tech University System (2021). About us. Retrieved from <https://www.texastech.edu/about.php>

■ The UC System (2021). Overview. Retrieved from <https://www.universityofcalifornia.edu/uc-system>

- The University of Hawai‘i System (2021a). About UH. Retrieved from <https://www.hawaii.edu/>
- The University of Hawai‘i System (2021b). Board of Regents. Retrieved from <http://www.hawaii.edu/offices/bor/>
- The University of Texas System (2021). About. Retrieved from <https://cms.utsystem.edu/>
- University of Alaska System (2021a). About UA. Retrieved from <https://www.alaska.edu/alaska/>
- University of Alaska System (2021b). Board of Regents. <http://www.hawaii.edu/offices/bor/>
- University of Houston System (2021). About. Retrieved from <https://www.uhsystem.edu/uhsystem/>
- University of North Texas System (2021). About us. Retrieved from <https://www.untsystem.edu/>
- UW System (2021a). What is the UW System. Retrieved from <https://www.wisconsin.edu/about-the-uw-system/>
- UW System (2021b). Board of Regents of the University of Wisconsin System. Retrieved from <https://www.wisconsin.edu/regents/>



論臺灣「大學系統」的現況與未來

劉源俊

東吳大學名譽教授

關於「大學系統」，筆者曾於五年前在本刊發表〈名虛實弱——說臺灣的大學系統〉一文¹。該文不夠周延，本文乃據新資料補充之，並更新若干觀點。

一、臺灣的「大學系統」不過是校際合作組織

大學系統的觀念來自美國。但橘越淮而為枳；就如其他的舶來觀念一樣，「大學系統」在我們這裡實施的現況是空有其名。

在 Wikipedia 裡，“University System”的定義是：「大學系統是通常分處各地而附屬其下的多個大學和獨立學院的集合。一般而言，一大學系統的所有成員有個共有的名堂。通常，一大學系統的所有成員受全系統管治機構（如理事會或董事會）的管治（Governance）。在美國，許多州都擁有一或兩個州立大學系統；於其下，公立諸大學的名稱和管治乃臻一致（Aligned）。……」²。

臺灣引進「大學系統」，開始是在 2005 年版全文修訂《大學法》的第六條：「大學得跨校組成大學系統或成立研究中心。前項大學系統之組織及運作等事項之辦法，由教育部定之。」教育部《大學系統組織及運作辦法》接著規定：「組成大學系統之各學校，保有自主性與原有權責，並在大學系統合作架構下，整合系統內學校之資源，進行跨校學術及教學、師資聘任、課程開設、教材編纂、圖書期刊（含電子資源）與國際學術交流等合作及整合事項。」（第三條）³。

「合作及整合」項目見於第五條，包括：招生、開課、跨校修讀博士學位、相互轉校、共享資源、教師流動等等。至於系統的組織，該《辦法》規定：「置系統主席或系統校長一人，由系統內各學校現有人員兼任，」（第六條）「設系統委員會，由系統主席或系統校長召集」（第七條）。要緊的是：「大學組成大學系統，應提出籌組大學系統計畫，並經參與系統學校校務會議通過後，國立及私立

¹ 劉源俊，名虛實弱——說臺灣的大學系統，臺灣教育評論月刊，2017，6(1)，頁 84-87。

² “Governance”這一名詞自 1990 年代在政治學與經濟學領域流行起來，尚無明確的定義，大抵著眼於一機構政策制訂的宏觀面（the macro-level of policy decision making）。其實在 1980 年代初期，“governance in higher education”就是個熱門的話題，主要原因是在高等教育機構裡有「教師參與/分享管治」這一特別議題。（參考 Kezar, A.; Eckel, P. D. (2004). “Meeting Today's Governance Challenges”. The Journal of Higher Education. 75 (4): 371-398.）。在臺灣一般將 governance 翻譯為「治理」，但「治理」使人聯想及「管理」（management）、「經營」（operation）或「行政」（administration），甚至「處理」（treatment），易致誤解；筆者過去慣用「監理」一詞，但乏人認同。本文決採用香港、澳門地區所通行的「管治」。

³ 2010 年 5 月 6 日修訂。

大學報教育部核定，其餘公立大學報所屬地方政府核定。」（第四條）。

於是，自 2003 年以降，臺灣的諸多大學共組成了七個「大學系統」及四個「聯盟」；名稱雖有「大學系統」與「大學聯盟」之異，但性質相同，也都經教育部核定⁴。七個「大學系統」是：「臺灣聯合大學系統」（「臺聯大」，4 所大學；University System of Taiwan, UST；2003 成立，2008 核定）、「臺灣綜合大學系統」（「臺綜大」，4 所大學；Taiwan Comprehensive University System, TCUS；2008，2011）、「臺北聯合大學系統」（「北聯大」，4 所大學；University System of Taipei, USTP；2009，2011）、「臺灣教育大學系統」（「臺教大」，7 所大學；Taiwan University of Education, TUE；2010，2011）、「中臺灣大學系統」（6 所大學；Mid-Taiwan University System, M6；2012，2012）、「國立臺灣大學系統」（3 所大學；National Taiwan University System, NTUS；2015，2016）、「臺灣國立大學系統」（11 所大學；National University System of Taiwan, NUST；2021，2021）。

四個「大學聯盟」是：「泛太平洋大學聯盟」（5 所大學，Pan-Pacific University League；2012，2012）、「國立臺北專業大學聯盟」（4 所大學；2016，2016）、「優久大學聯盟」（12 所大學，U12 Consortium；2016，2016）、「雲林國立大學聯盟」（3 所大學；2016，2016）。

大略觀察一下，就可見其間光怪陸離的諸多現象。例如：「國立臺灣大學系統」與「臺灣國立大學系統」名稱雷同；又易與「臺灣聯合大學系統」及「臺灣綜合大學系統」相混淆；「國立臺灣大學系統」及「臺灣國立大學系統」裡，既有綜合大學又有科技大學；「臺北聯合大學系統」及「泛太平洋大學聯盟」裡，既有國立大學也有私立大學。又，同為私立大學組成的，中臺灣的六所自稱「大學系統」，但北臺灣的十二所則自稱「聯盟」；同稱為「聯盟」的，則其英文名或用 League，或用 Consortium 不一。

再者，國立中興大學既參加「臺灣綜合大學系統」，又參加「臺灣國立大學系統」；臺北市立大學既參加「臺灣教育大學系統」，又參加「國立臺北專業大學聯盟」；國立臺中教育大學既參加「臺灣教育大學系統」，又參加「中臺灣大學系統」；逢甲大學與靜宜大學既參加「優久大學聯盟」，又參加「中臺灣大學系統」；國立臺東大學及東華大學既參加「臺灣教育大學系統」，又參加「泛太平洋大學聯盟」；臺灣大學既參加「國立臺灣大學系統」，其雲林分部又參加「雲林國立大學聯盟」。

諸多異象所顯露的其實是，歷年來教育部高教司似乎根本就不認識「大學系

⁴ 見 <https://zh.wikipedia.org/wiki/臺灣大專院校系統與聯盟>。

統」之為何物；而各大學趨以為風尚，多附和盲從。不管美其名為「大學系統」或「聯盟」，臺灣的這些組織與外國所謂“University System”大異其趣，都只能算是「大學校際合作組織」（Inter-University Cooperation）；其功能主要不過是促進合作。除此之外，臺灣的「大學系統」當可毋需經過遴選程序，而藉之拱出一位名流來擔任「系統校長」，而各相關大學還可多任命一位「系統副校長」。

二、校際合作組織的各種樣貌

世界各國的校際合作組織有各種名堂、型態與功能。在臺灣許多人不明就裡，一概稱之為「聯盟」，於是滋生誤解。最常見到的是美國東北部八校的「長春藤校聯」（The Ivy League）被稱為「長春藤聯盟」，其實它的實質是一「跨校競技會」（Collegiate Athletic Conference），八校每年聯合為大學部學生舉辦多種賽事。該八校的關係根本不是「聯盟」；就如大家熟悉的「少棒聯盟」其實是「少棒聯」。

幾個學校聯合起來共享資源，並互相提攜，英文稱作 Consortium，宜譯為「合夥」，例如日本京都有 The Consortium of Universities in Kyoto，倫敦有 London Universities Purchasing Consortium，美國佛羅里達州有 Florida Consortium of Metropolitan Research Universities，波士頓有 The Boston Consortium，北加州有 The Claremont Consortium。合夥學校之間彼此都有競爭關係，只不過在採購、選課、師資、圖書或招生方面有合作關係。臺灣的「中臺灣大學系統」及「優久大學聯盟」就像是這種「合夥」。總部座落在美國中西部（Midwest）的十四所大學本有每年舉行賽會（The Big Ten Conference）的傳統，在 2016 年 6 月更簽約組成「合夥」（consortium）關係，名為「十大學聯」（The Big Ten Academic Alliance）。這種大學間的 alliance 或可形容為「策略結夥」（strategic partnership），或「策略聯合」（strategic alliance），總不可稱之為「聯盟」。

有些學校間的合夥關係更強，則可名之為 Confederation。例如 2001 年 3 月，位於日本東京都的東京工業大學、一橋大學、東京醫科齒科大學與東京外國語大學四所單科國立大學組成「四大學聯合」（Confederation of the Four Universities），訂有《憲章》；參與聯合的各大學保持獨立的同時，更推進跨領域人才培養和研究。Confederation 宜稱為「聯合」，亦並非「聯盟」⁵。

大學之間的關係名為 alliance 的，還有只短暫存在於 2005 到 2010 年間的「巴黎大學聯」（L'Alliance Paris Universitatis，簡稱 Paris Universitatis），起初是六

⁵ 「聯合國」（United Nations，其實宜譯為「國聯合」）就相當於這種「聯合」。聯合國的前身 The League of Nations（法文 Société des Nations）通常譯為「國際聯盟」，但其中會員國各懷鬼胎，怎稱得上是「聯盟」？不過是一「國聯」。

校的聯合－巴黎高等師範學校（École normale supérieure）、社會科學高等研究學校（École des hautes études en sciences sociales, EHESS）、巴黎第二大學（Université Panthéon-Assas）、巴黎第三大學（Université Sorbonne Nouvelle）、巴黎第六大學（Pierre-and-Marie-Curie University）、巴黎第九大學（Université Paris-Dauphine），後來又有巴黎第四大學（Université Paris-Sorbonne）、高等研究應用學校（École pratique des hautes études）等校加入。

但到 2010 年，法國教育部將巴黎高等師範學校、巴黎第九大學、巴黎國立高等礦業學校、巴黎高等物理化工學校、巴黎國立高等化學學校、國立文獻學校、高等研究應用學校、居里研究所、巴黎天文台等機構合併組成的一所世界頂尖的綜合性大學，稱為巴黎文理研究大學（Université de Recherche Paris-Sciences-et-Lettres；PSL Research University）。其合作夥伴還包括：法蘭西公學院、法國遠東學校、社會科學高等研究學校、生物物理化學研究所等等。合併之後，前述「巴黎大學聯」不復存在，而新大學的世界排名立即大幅提升。

接著，法國在 2013 年立法（“Law on Higher Education and Research”，2014 年底生效），將諸大學與研究機構重整成 25 個大型教研結盟。在 25 所整合的教研結盟裡，有 20 所選擇以「大學與研究機構群」（Communautés d'Universités et Établissements，縮寫為 ComUE）的形式訂定章程。另外 5 所則以較不具約束性的「協會」（Association）形式訂定章程。某些學校與機構甚至確定合併。

除前述巴黎文理研究大學之外，另外一個大學與研究機構群也值得一提－2019 年成立的「巴黎城市索邦大學聯」（L'Alliance Sorbonne Paris Cité），其成員包括：巴黎第三大學（Université Sorbonne Nouvelle）、巴黎第五大學、巴黎第七大學、巴黎第十三大學、巴黎高等政治研究學院、國立東方語言與文明學院、公共衛生高等研究學校、巴黎地球物理學院等校院。

數個大學或有共同目標，或有利益結合的需要，成立校際合作組織或協會，就像兩校簽訂學術協議一樣，本屬平常事。幾所大學聯合起來每年舉辦賽事，更不稀奇。但我們這裡大家偏偏要說成是名不符實的「大學系統」甚至「大學聯盟」！「聯盟」或「同盟」在中文裡是很嚴肅的用語，通常用在拉幫結派的情形，當不適用於高等學府這一群體⁶。

⁶ 古時會盟是要歃血的，以示同仇敵愾。在國際政治的場合，alliance 可譯為「聯盟」，例如 1900 年侵略中國的「八國聯軍」（Eight-Nation Alliance）或二次世界大戰期間互相對抗的「軸心國」（The Axis Alliance）與「同盟國」（The Allied Powers）。與 alliance 相近的英文字還有 coalition（同盟），例如兩個政黨結盟組成政府，可稱 coalition government。另外還有 alignment（陣線）一詞，通常用在與其他陣營對抗情況。

其實臺灣諸大學已經組成三個向政府立案的協會（Associations）－國立大學院校協會（ANUT）、私立大學校院協進會（APUC）與私立科技大學校院協進會（APUCT）。此外，大學校長們每年還參加種種會議（Conferences），諸如大學校長會議、大學招生委員會聯合會會議、全國師範/教育大學校務聯繫會議等等。既然在各有關場合中都有機會討論合作事宜，有何需要再營造「小圈圈」？何況，各種校際合作事項都已有相關法規可依循。

三、大學系統之路

前面論述臺灣目前所有的「大學系統」及「大學聯盟」都名不符實。「聯盟」一詞既不見於《大學法》，不必詞費；本節乃借他山之石探討臺灣大學系統應走的方向。吾人應如何評鑑一大學系統的真偽或良窳？又如何為教育部的《大學系統組織及運作辦法》借箸代籌？其關鍵在於其管治（Governance）制度的建立。

世界上最早的大學系統當屬 1931 年開始有雛形的美國北卡羅萊納州大學系統（The University of North Carolina）。該系統目前下轄 16 所大學及一所州立數理學校，由一理事會（Board of Governors）管治；理事會成員由州議會選出，任期四年。理事會的法定任務是：「統籌、控制、督導、管理、監督所有諸成員機構的事務」⁷，並選舉總校長（President）主持校務。北卡羅萊納州更在 1971 年立法，使該系統所有成員有各別的校長（Chancellor）及董事會（Board of Trustees）。

如一般所熟悉，美國加利福尼亞州有三個大學系統－加州大學系統（The University of California）、加州州立大學系統（The California State University）及加州社區學院系統（The California Community Colleges）。加州大學系統目前擁有 10 校區⁸，管理或共同管理聯邦政府能源部的三個國家實驗室，由一 26 人的理事會（Board of Regents）管治⁹。理事會對大學的政策、財務、學雜費行使同意權，任命總校長（President）及主要人員。州政府並立法使該理事會擁有與其它政府單位不同的自治權。該校的 10 校區各置一校長（Chancellor），經各校校長物色顧問委員會（Search Advisory Committee for the Chancellor，總校長及理事會

⁷ 《北卡羅萊納州法規大全》（North Carolina General Statutes）第 116 章第 1 條款 “The University of North Carolina” 第 116-11 節 “Powers and duties generally” 裡載：“The powers and duties of the Board of Governors shall include the following: (2) The Board of Governors shall be responsible for the general determination, control, supervision, management and governance of all affairs of the constituent institutions.”

⁸ 都名為加州大學，只不過有柏克萊加州大學（University of California at Berkeley）、洛杉磯加州大學（University of California at Los Angeles）等的區別。

⁹ 其中有 18 位由州長任命，任期十二年，7 位隨職務進退－包括州長、副州長、議會議長等，還有 1 位是任期一年的學生理事。

主席是當然成員）遴選產生，向總校長負責¹⁰。

英國的倫敦大學(University of London)是「合眾大學」(Federal University)¹¹，雖並不名為「大學系統」，但有其實質。該大學共有 17 成員（包括著名的倫敦政經學院 The London School of Economics and Political Science, LSE、倫敦大學學院 UCL、倫敦國王學院 KCL 等等）及三個中央學術機構。該校董事會 (Board of Trustees) 目前有成員 15 人，包括主席 (Chairman)、校長 (Vice-Chancellor) 及副校長 (Deputy Vice-Chancellor) 等等，並設有一「校際委員會」(Collegiate Council) 作為關於大學策略方向的顧問，負責保證學術事務適當運作。校際委員會由校長擔任主席，成員包括副校長及所有各成員學校的負責人 (Director 或 Principal) 等人。各成員學校的校友都算倫敦大學的校友。

世界其他各地各種大學系統的組織及運作方式雖不一，但可確定的是：都有特定的結構與法定的管治方式。相形之下，臺灣的「大學系統」實難相提並論。

為未來臺灣的「大學系統」謀，在此鄭重向當局建議幾點：

1. 現有的《大學系統組織及運作辦法》必須打掉重來，《大學法》有關條文亦須修訂。《大學法》應明定「大學系統」設「理事會」，統籌、監督管理系統內諸大學的財務、發展方向及校長遴選事務，並向教育部負責；理事會置理事主席，代表諸大學到立法院有關會議中列席。這種大學系統當只適用於公立大學。
2. 在「公立大學法人化」之後，前述「理事會/管治委員會」就進一步自然演變成「董事會」。在董事會裡，當更容易促成系統內大學的整併 (merge)，庶幾提升國際競爭力。
3. 不符合新辦法的現有「大學系統」都應解散，不妨任由各校以「校際合作組織」方式運作，教育部不宜也不必插手。
4. 著眼臺灣的幅員與地理環境，諸國立大學宜整合為六個大學系統（不排除仍然有獨立的大學）：北臺灣大學系統¹²、南臺灣大學系統¹³、北臺綜合大學系

¹⁰ 此處只舉美國的北卡州大學系統及加州大學系統為例；這兩個系統的總校長稱為 president，各校區校長稱為 chancellor。但例如馬里蘭大學系統 (University System of Maryland) 及德州大學系統 (The University of Texas System) 的總校長則稱為 chancellor，各校區大學校長則稱為 president。

¹¹ 就好比「美利堅合眾國」是一 federation of states，倫敦大學是一 federation of universities。

¹² 其中宜包括國立臺灣大學、國立清華大學、國立陽明交通大學、國立中央大學等研究型大學；英文名 Northern Taiwan University System。

¹³ 其中宜包括國立成功大學、國立中山大學、國立中興大學、國立中正大學等研究型大學；英文名 Southern Taiwan University System。

統、南臺綜合大學系統、東臺綜合大學系統與臺灣科技大學系統。

最後要說，教育當局的主事者必須先對於世界各國高等教育的組織與管理有概念與見識，才可望幫臺灣設計出好的體制與運作方式，裨利臺灣高等教育的發展。



大學系統與治理改革—超越形式至實質運作

楊思偉

南華大學幼兒教育學系講座教授兼人文學院院長

一、前言

國內自從約十年前進入少子化嚴重問題以來，加上世界經濟不景氣，政府財政日益困難之下，這幾年更因為新冠肺炎疫情之影響，全世界旅遊行業幾乎停擺，經濟活動大幅衰退，導致全世界進入「新常態」環境，其對高等教育之學生移動、教學型態、師生互動、大學經費、大學治理與運作等造成不同程度之影響，高等教育階段正面臨巨大之挑戰。就普通大學而言，對外有世界大學排名問題，所以必須在研究和教學上追求更高品質；對內部分，國立大學雖沒有招生問題，但因為教育部整體預算不易增加，且競爭型計畫經費逐步增加下，大學面臨爭取經費和撰寫計畫之壓力。至於私立大學，除了傳統名校外，新設私立大學，都面臨強大招生威脅，導致須面對生存問題等。至於如何跨越生存危機，各公私立大學除了自立自強外，合縱連橫參與各大學系統，不管有無實質運作，特意加強橫向合作，以爭取更多資源，以及增加曝光度，也是一項高教發展之重要趨勢。

有關大學系統之相關規定，教育部為使各大學系統之組成、運作方式及其他相關事項，有基本共同遵循之標準，《大學法》乃於 2005 年 12 月經立法院三讀通過，修正新增該法第 6 條第 1、2 項規定：「大學得跨校組成大學系統或成立研究中心。前項大學系統之組織及運作等事項之辦法，由教育部定之。」該部復於 2006 年函訂定並發布《大學系統組織及運作辦法》（下稱大學系統辦法），並於 2010 年再行修訂公布。《大學法》第 6 條授權訂定《大學系統組織及運作辦法》，該辦法第 2 條提出：「大學為提升教學品質及研究水準，有效整合大學資源，得聯合其他大學共同成立大學系統。」第 3 條：「組成大學系統之各學校，保有自主性與原有權責，並在大學系統合作架構下，整合系統內學校之資源，進行跨校學術及教學、師資聘任、課程開設、教材編纂、圖書期刊（含電子資源）與國際學術交流等合作及整合事項。」第 4 條規定略以：「大學組成大學系統，應提出籌組大學系統計畫，並經參與系統學校校務會議通過後，國立及私立大學報教育部核定，其餘公立大學報所屬地方政府核定……。」但早在 2003 年臺灣聯合大學系統就已經宣布成立，但到 2008 年才正式獲准設立。如果從第一個大學系統核准成立至今也已有 13 年之久。

二、大學系統運作現況與問題

（一）運作現況

《大學系統辦法》第 2 條揭櫫大學聯合成立大學系統之目的之一，在於有效

整合大學資源。該辦法第 3 條規定：「組成大學系統之各學校，保有自主性與原有權責，並在大學系統合作架構下，整合系統內學校之資源，進行跨校學術及教學、師資聘任、課程開設、教材編纂、圖書期刊（含電子資源）與國際學術交流等合作及整合事項。」第 5 條規定：「大學系統得以下列方式進行合作及整合：一、以大學系統辦理招生。二、以大學系統共同開課。三、大學系統內各學校學生得跨校申請逕修讀博士學位，其程序依學生逕修讀博士學位辦法規定辦理。四、大學系統內各學校得訂定與系統內其他學校學生相互轉校規定，報教育部核定後實施。五、大學系統內各學校師生得共享資源。六、大學系統內各學校教師得以下列方式在系統內各學校流動：(1)於各學校開課及指導研究生，並得併計入教師基本授課時數。(2)於各學校借調，得不受義務返校授課規定之限制。(3)於各學校進行跨校合作研究。七、其他為達成大學系統發展及各學校整合之目標，於各學校之各項合作及整合事項。前項第三款相關作業事項，大學系統內各學校應納入學則規範。」如果依照該辦法觀之，原法令設置之主旨確有期望大學能進一步在課程、教學、行政運作等方面加強合作，但是否要進一步整合卻未明示。

依據最新統計，目前國內共有 11 個大學系統，包括國立大學組合之系統（7 組）、私立大學之系統（2 組）、國私立聯合之系統（2 組），其內容如表 1 所示。

表 1 現有臺灣大學系統與聯盟成員

名稱	英文（縮寫）	成立時間	核准	成員
臺灣聯合大學系統（臺聯大）	University System of Taiwan (UST)	2003	2008	國立中央大學、國立陽明交通大學、國立清華大學、國立政治大學（2021 年 2 月加入）
臺灣綜合大學系統（臺綜大）	Taiwan Comprehensive University System (TCUS)	2008	2011	國立中山大學、國立中正大學、國立中興大學、國立成功大學
臺北聯合大學系統（北聯大）	University System of Taipei (USTP)	2009	2011	國立臺北大學、國立臺北科技大學、臺北醫學大學、國立臺灣海洋大學
臺灣教育大學系統（臺教大）	Taiwan University of Education (TUE)	2010	2011	臺北市立大學、國立臺中教育大學、國立屏東大學、國立臺南大學、國立嘉義大學、國立臺東大學、國立東華大學
中臺灣大學系統	Mid-Taiwan University System (M6)	2012	2012	中國醫藥大學、逢甲大學、東海大學、亞洲大學、靜宜大學、中山醫學大學
泛太平洋大學聯盟	Pan-Pacific University League	2012	2012	佛光大學、國立宜蘭大學、慈濟大學、國立東華大學、國立臺東大學
國立臺灣大學系統	National Taiwan University System	2015	2016	國立臺灣大學、國立臺灣科技大學、國立臺灣師範

	(NTUS)			大學
國立臺北專業大學聯盟		2016	2016	國立臺北商業大學、臺北市立大學、國立臺北護理健康大學
優久聯盟	U12 Consortium	2016	2016	東吳大學、文化大學、世新大學、淡江大學、銘傳大學、輔仁大學、實踐大學、大同大學、臺北醫學大學、中原大學、逢甲大學、靜宜大學
雲林國立大學聯盟		2016	2016	國立臺灣大學雲林分部（籌）、國立雲林科技大學、國立虎尾科技大學
臺灣國立大學系統	National University System of Taiwan (NUST)	2021	2021	國立中興大學、國立臺中教育大學、國立臺灣體育運動大學、國立勤益科技大學、國立聯合大學、國立暨南國際大學、國立彰化師範大學、國立雲林科技大學、國立虎尾科技大學、國立嘉義大學、國立高雄大學

資料來源：修正自維基百科（2021）。臺灣大專院校系統與聯盟。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%87%BA%E7%81%A3%E5%A4%A7%E5%B0%88%E9%99%A2%E6%A0%A1%E7%B3%BB%E7%B5%B1%E8%88%87%E8%81%AF%E7%9B%9F>。

（二）問題點

該制度推動至今，似乎並無達成當時推動政策之目標。在 2015 年監察院即提出一份調查報告，檢討大學系統運作成效，略謂「我國大學系統政策目標明確性不足，政策之總體規劃、系統特色與功能區分、系統核定設置標準、督管檢覈制度乃至成果效益評估機制均付闕如，大學系統因功能任務與法律地位不明，運作後困境與爭議一一浮現，雖經教育部進行檢討，迄未能釐清論定；惟該部仍同意大學系統陸續成立，致其實質合作困難、運作成果難以辨識，為人詬病，整體政策運作缺乏長遠周全規劃，該部難辭其咎。」，並提出糾正文（監察院，2015：1-2）。另外，又指出「大學系統仍可透過向該部申請研究經費且撥用於大學系統，財務收支透明度不足。」（監察院，2015：14）。監察院共提出三大項之意見，並在第二大項意見再分四小項進行糾正。其中監察院再根據大學系統各自查復合作成果，顯示各大學系統現行合作模式，以遠距教學、跨校選課、師生交流等型態為主要作法（監察院，2015：10）。

此外，例如行政總部、經費預算、人員配置等都缺實質運作機制。監察院表示「大學系統於校長選任、行政總部設置、績效評估等基礎制度上，各行其是，產生諸多亂象，包括：系統校長由「現有聘任人員」兼任，其具體資格條件均未

實質律定；又部分大學系統校長的選任，採行系統內學校校長輪流擔任的方式，未實質經過提名、討論及決定，也引發爭議；大學系統大部分都訂有系統校長薪酬支給規定，可是卻都表示系統校長沒有領取薪酬，規定與執行上顯有落差；教育部規定大學系統應設置行政總部及行政人員，實務上部分大學系統並未設置，該部卻未採取管理作為；大學系統成立時雖自行訂有績效評估機制報教育部核定，後續卻未落實執行該績效評估機制等。」（監察院，2015）。上述問題至今仍然存在，大學系統並沒有進一步之進展。

最近國立臺灣大學系統發表，國立臺灣大學系統於 2003 年成立，由臺灣大學、臺灣師範大學、臺灣科技大學組成「臺灣大學系統」，三校地理位置接近（主要校區都位於臺北市大安區），推動共享三校資源共享，六年已累積 33000 餘人次跨校選課，今年起臺師大、臺科大兩校先試辦跨校雙主修，增加更多交流的機會」（中華新聞雲，2021）。此成果，也再次顯現大學系統至今並無重大突破，仍以一般性之課程合作為主。合理推論教育部設立大學系統制度時，應該是期望接軌到大學整併上。但臺灣的大學系統、策略聯盟組成，原本師法美西的加州大學系統（一校不同校區），但實際上比較像美東的常春藤聯盟（不同校策略聯盟）路線（Hsiao, 2020）。因此臺灣的大學系統只不過像是「大學合作會」，頂多像是策略聯盟（劉源俊，2017）。

三、改革建議

根據上述，提出三項建議供作參考：

（一）政策應確定推動大學系統之目標

到底只是要進行橫向之合作，讓學生有更多選課交流空間而已，或期望達成大學整併，以提升整體高教之競爭力，需要作政策之明確釐清，並須修法確定。不然只會成為分搶經費、增取曝光、徒具形式之運作罷了。

（二）高教政策應有宏觀之規劃機制

目前的運作模式，除缺乏上層具決策力之委員會或審議會，也未能擴大參與面，讓包括財經界人士、學界、社會賢達等都能發聲，及定期輪換委員、提供長期且有效的規劃高教藍圖，並能和國家之未來發展規劃充分結合。

（三）教育部應有較強之政策決定權

依現行體制，教育部似乎在高教層面，是一弱勢的機構，無法直接發揮指

導和監督之功能。例如鄰國日本內閣強力主導策畫高教政策，要求公私立大學進行整併之方式，雖然不一定是最佳之作法，但臺灣卻是一直缺乏全面之高教政策規劃，且無較強之督導力，實屬可惜。

參考文獻

- Hsiao,T. (2020)。是很有系統，還是系統性偏誤？—臺灣的大學系統。取自 <https://medium.com/%E9%9B%A8%E5%A4%AA%E5%A4%A7%E9%9B%9C%E8%AB%87/%E6%98%AF%E5%BE%88%E6%9C%89%E7%B3%BB%E7%B5%B1-%E9%82%84%E6%98%AF%E7%B3%BB%E7%B5%B1%E6%80%A7%E5%81%8F%E8%AA%A4-%E8%87%BA%E7%81%A3%E7%9A%84%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E7%B3%BB%E7%B5%B1-af0b45c765c2>
- 維基百科（2021）。臺灣大專院校系統與聯盟。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%87%BA%E7%81%A3%E5%A4%A7%E5%B0%88%E9%99%A2%E6%A0%A1%E7%B3%BB%E7%B5%B1%E8%88%87%E8%81%AF%E7%9B%9F>。
- 監察院（2015）。104 教正 0009u 有關大學系統糾正文。取自 <https://www.cy.gov.tw/CyBsBox.aspx?n=133&CSN=2&page=28&PageSize=20>
- 全國法規資料庫（2021）。大學系統組織及運作辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0030041>
- 中華新聞雲（2021）。臺大系統成立 6 年 逾 3.3 萬人跨校選課。取自 <https://www.cdns.com.tw/articles/442432>
- 劉源俊（2017）。名虛實弱一說臺灣的大學系統。臺灣教育評論月刊，6(1)，84-87。



臺灣大學系統的運作與特性

張慶勳

國立屏東大學兼任教授

一、前言

大學是一具有教學與行政二大系統的組織架構，且兼具教學、研究、服務與推廣的功能。大學治理即在此校內跨系統的組織架構中，發揮大學應有的功能。然而隨著大學的歷史發展，大學已不僅是兼重教學與研究的組織，也是具有超國界性格的複雜性組織與多元合流的綜集大學（Multiversity）（金耀基¹，2003；張慶勳，2021a）。

Hoy 與 Miskel（2013）將學校視為一社會系統，認為學校教育係透過學校組織中的政治系統（Political System）、文化系統（Cultural System）、個人系統（Individual System）與符號系統（Symbolic System）的轉化運作，及與外在環境交互作用的過程中，聚焦於以教師教學及學生學習的技術核心（Technical Core），以達成教育目標與確保學校的教育品質 Hoy 與 Miskel（2013）。而 Bolman 與 Deal（1991, 2017, 2021）將組織區分為結構架構（Structure Frame）、人群資源架構（Human Resource Frame）²、政治架構（political frame）與符號架構（Symbolic Frame）的四個架構模式（Four-Frame Model），領導者即是基於此四個組織架構的特徵，結合領導策略以精進組織效能。Tria（2020）即以此多元架構領導運用在大學的學術領導人的研究，發現大學校長在教學和研究、策略遠見和網絡聯結、協作和激勵領導、公平有效的管理、績效和人際互動等方面能發揮有效的領導力。此即顯示大學所具有的組織多元架構、互為聯結的系統與校長發揮領導力，精進組織效能之間具有密切的關連性。

面對全球對大學發展的關注與大學在各國引領教育發展所扮演角色的重要性，以及大學所具有的多元組織架構與特徵及跨系統之間的聯結，大學除了連結國家與地方教育政策，在校內跨系統之間的組織運作與治理外，更須在社會變遷與經濟、政治整體的大環境之下，與校外利害關係人、政府機構及民間團體，保持良善的互動關係，以有利於大學的發展和永續經營。

¹ 金耀基將“multiversity”翻譯為「綜集大學」；參見 1.金耀基（2003）。**大學之理念**（第二版）。台北；時報出版。頁 18。2. 張慶勳（2021a）。從屏教大與屏商合校到屏東大學：兼具高教、技職與師培體系的教學與科研融合型大學。收入黃政傑、李懿芳主編。**大學整併：成效、問題與展望**，頁 170。

² 本架構強調提高組織生產力除了重視人力資源的因素外，也強調組織成員之間的人際互動。因此將“human resource frame”翻譯為「人群資源架構」，而非翻譯為「人力資源架構」。

尤其是聯合國於 2015 年所提出的永續發展目標（Sustainable Development Goals; SDGs）（United Nations, 2015a, 2015b）後，繼之英國的泰晤士報（Times Higher Education; THE）根據 SDGs 所做的「大學影響力排名」（Times Higher Education, 2020, 2021a, 2021b）顯示，當前大學除了具有教學、研究、服務與推廣的基本功能外，更須以多樣性與融合性的組織，兼顧全球視野與連結在地，發展優勢特色，實踐社會責任，發揮影響力，達成永續發展目標（張慶勳，2022）。

為能邁向國際化與在地連結，發揮大學的社會責任與影響力，不同大學類型之間與大學組織規模的轉型與治理策略是各國教育政策與大學發展的重要方向。除了大學整併是國內外大學轉型發展的策略之一（張慶勳，2021b；黃政傑、李懿芳，2021）外，美國大學之間多校園模式的建立與實際運作已有諸多的討論（沈紅等，2004）。例如，大學系統的建立是否為國家以政府的力量對管理大學權力的轉移，或是地方性、區域性及同性質大學之間有哪些協作模式，或建立大學系統是否會影響大學的自主性自治。建立大學系統後，各大學之間是否能為共同的目標而展現策略聯盟的效果，以及建立大學系統後會遭遇那些困境與未來的趨勢，都是討論的議題。

最近各大學結合聯合國提出的永續發展目標紛紛以夥伴參與的策略，在校際之間透過各種形式的聯盟與協作，共同達成永續發展的目標。例如，英國大學在第 26 屆聯合國氣候變化會議（26th UN Climate Change Conference of the Parties, COP26）之前簽署「綠色保證」（Green pledge），意欲透過教學與研究以確保能源使用與氣候變化結果的處理（John Morgan, 2021）³。誠如 Ejersbo, Greve 與 Pihl-Thingvad（2020）所指出，大學不僅是國家的重要公共機構，並被視為是國家經濟和知識發展的主要驅動力來源。大學已朝向強調競爭力、績效管理、專業化、綜合性的轉型發展之改革與治理。由此亦可知，隨著全球對大學改革與治理議題的關注，以及大學對其國家、地區與在地教育的影響力與社會責任的日趨重要性，大學系統與治理是值得探討的課題。

由於大學系統的模式因國家、地區與大學校際之間各依其社會、經濟與政治體制的差異，以及所欲達成的目標，而有多元與差異性的系統模式。因此，為能貼切臺灣大學系統的實務情境，本研究以臺灣大學系統建立的法源為切入點，並以作者親自體驗的大學系統運作之感悟，探討臺灣大學系統運作的法源基礎與運作過程的特性如後。

³ 另請參考聯合國（2015）的第 13 項永續發展目標：SDG-13- “climate action” This table on SDG 13 – climate action measures universities’ research on climate change, their use of energy and their preparations for dealing with the consequences of climate change.

二、臺灣大學系統建構的法源基礎

依「大學法」第六條第二款的規定：「大學得跨校組成大學系統或成立研究中心」（大學法，2019）。而「大學系統組織及運作辦法」則據以規定：「大學為提升教學品質及研究水準，有效整合大學資源，得聯合其他大學共同成立大學系統」（第二條）。同時在第三條中明定：「組成大學系統之各學校，保有自主性與原有權責，並在大學系統合作架構下，整合系統內學校之資源，進行跨校學術及教學、師資聘任、課程開設、教材編纂、圖書期刊（含電子資源）與國際學術交流等合作及整合事項」。對於大學系統如何進行合作與整合的方式，則在第五條中列出共同招生、共同開課、系統內各校學生跨校申請逕修讀博士學位、相互轉學、資源共享與校際之間的交流等項目（大學系統組織及運作辦法，2010）。因此，臺灣建立大學系統有其法源基礎，並在法規內具體指出，系統內大學之間針對共同協作項目，及以整合與分享資源為運作過程。

基於上述建立大學系統的法源與大學之間的需求及共同目標，臺灣各大學有依大學的性質、特色、地區等，以及共同的需求與目標，建立大學系統。茲將臺灣至 2021 年所建立的大學系統簡列如表 1。

表 1 臺灣大學系統一覽表

序號	大學系統名稱	系統內大學	備註
1	臺灣聯合大學系統 (2008)	陽明大學、清華大學、 交通大學、中央大學	1. 位於臺灣新竹以北地區的大學系統。 2. 屬於研究型大學系統。 3. 2008 年 01 月 24 日教育部核定正式成立。
2	臺灣教育大學系統 (2010)	臺北教育大學、臺北市立教育大學、臺中教育大學和屏東教育大學於 2010 年 11 月 30 日建立此系統。其後陸續加入新竹教育大學、東華大學、嘉義大學、臺南大學、臺東大學。	1. 本系統之建立始於以師資培育性質為主的臺北教育大學、臺北市立教育大學、臺中教育大學和屏東教育大學所籌組，係以師資培育為主的教育大學系統。 2. 臺北市立教育大學與臺北市立體育學院於 2013 年 08 月 01 日整併為臺北市立大學。 3. 屏東教育大學與屏東商業技術學院於 2014 年 08 月 01 日整併為屏東大學。 4. 其後，新竹教育大學經教育部核定與清華大學於 2016 年 10 月 14 日合併。
3	臺北聯合大學系統 (2011)	臺北大學、臺北科技大學、臺北醫學大學、 國立臺灣海洋大學	1. 位於臺灣北部地區以「臺北」為校名的大學系統。海洋大學 2014 年加入臺北聯合大學系

			<p>統。</p> <p>2. 教育部於 2011 年 02 月 14 日核准成立。</p> <p>3. 另請參考「臺北聯合大學系統組織及運作辦法」。</p>
4	臺灣綜合大學系統 (2011)	成功大學、中山大學、中興大學、中正大學等大學	<p>1. 位於臺灣中南部地區的大學系統。</p> <p>2. 教育部於 2011 年核定補助成立本大學系統。</p>
5	國立臺灣大學系統 (2016)	臺灣大學、臺灣師範大學、臺灣科技大學	<p>1. 位於臺灣臺北市大安區的大學系統。</p> <p>2. 三校分別為綜合型（臺灣大學）、教育體系（臺灣師範大學）及技職體系（臺灣科技大學）的指標性大學。</p> <p>3. 教育部於 2016 年 03 月 31 日核定成立本大學系統。</p>
6.	臺灣國立大學系統 (2021)	中興大學、臺中教育大學、臺灣體育運動大學、勤益科技大學、國立聯合大學、暨南大學、彰化師範大學、虎尾科技大學、雲林科技大學、嘉義大學、高雄大學等十所大學。	<p>1. 位於臺灣中南部的大學系統。</p> <p>2. 教育部於 2021 年 02 月 18 日函同意籌組本大學系統。</p> <p>3. 另請參考「臺灣國立大學系統組織及運作辦法」。</p>

註：本表係由作者依各大學系統的相關文獻（請參考本研究之參考文獻）資料整理。

三、臺灣大學系統運作過程的分析

茲以作者任職於大學的體驗與相關文獻，提出臺灣建立大學系統的運作過程之分析如下。

(一) 始於校際之間的互動交流與共識，邁向共同目標

各大學系統的建立，大都係先由各相關大學校院校長共同提出後，經由相關會議以完備行政程序而完成系統或聯盟的建立。以臺灣教育大學系統為例，在本系統建立之初，係由當時的臺北教育大學、臺北市立教育大學、臺中教育大學與屏東教育大學四所大學校長所共同提出構想，其後交由各校所屬性質相同的學院先以交流互動聯誼方式以建立共識。作者時任屏東教育大學教育學院院長期間，於 2010 年 07 月 16 日首先於臺北市立教育大學教育學院辦理「教育大學四校教育學院第 1 次聯誼會議」。會議由各校教育學院院長、系所主管與職員及助理參加。除了討論各梯次輪流辦理的學校外，也建議爾後可交流討論的主題包括：(1) 校務評鑑及系所評鑑之因應；(2) 教學碩士等師培議題；(3) 國際化課題；(4) 雲端

教育資料庫之建置；(5)如何提升研究計畫數量；(6)跨校國際雙聯學分的可能性等的議題（臺北市立教育大學教育學院，2010）。其後，教育大學系統於 2010 年 11 月 30 日正式成立。

教育大學建立後，陸續有其他師資培育與教育學院相關大學加入本系統，因此系統校數逐漸增加（如表 1-1），但也因為臺北市立教育大學與屏東教育大學相繼整併為臺北市立大學與屏東大學，類似教育學院之間的互動交流已逐漸淡化。雖然如此，教育大學系統吳清基總校長仍秉持其對系統大學的投入與關注，除了持續提供系統大學優秀博碩士論文獎助與偏鄉師資培育輔導相關經費挹注，協助推動師資培育工作外，也協助辦理海峽兩岸教師教育高端論壇，並帶領教育大學系統學校校長、副校長與主任秘書等赴馬來西亞開展雙邊交流與招生，協議教師合作培訓工作（2019）。

（二）夥伴參與協作及資源共享

所有參與大學系統的校院系所皆以夥伴參與協作及資源共享為出發點。以臺灣聯合大學系統（2008）為例，在資源整合方面，包含圖書資源、網路資源與跨校校務資源的整合。同時以校務發展結合校務資源的整合，有(1)共同開課與跨校選課，共享特色課程；(2)建置開放式課程（Open Courseware）；(3)突破學制藩籬，四校如一校（陽明大學、清華大學、交通大學、中央大學）；(4)辦理聯合招生，吸引更多優秀學子；(5)成立跨校跨領域國際學位學程，培養跨領域國內外人才；(6)推動華語教學整合，提升華語教學品質，並幫助外籍生適應學術環境。

其次，臺灣綜合大學系統（2011）強調以行政整合作為啟動合作與整合之重要基礎項目。如教學、研究、圖書資源、產學合作等的實務整合。其他各大學系統也都以夥伴參與協作及資源共享為系統大學的合作項目。

（三）以建立聯盟為策略策進發展方向

各系統大學成立之初，皆基於發展特色、資源互補、策進未來永續發展的思維與需求為共同目標，除了校際人員之間以交流，彼此互為了解及建立情感外，在行政程序方面類皆以建立策略聯盟為首要步驟。例如，臺北聯合大學系統（2011）中的臺北大學與臺北醫學大學首先於 2016 年 03 月 13 日簽訂聯盟合作意願書。其後於 2009 年 05 月 19 日在臺北大學、臺北科技大學、臺北醫學大學三校校長座談會中，同意共同成立籌備「臺北聯合大學系統」。

(四) 邁向國際與連結在地，善盡社會責任，發揮影響力

各大學系統建立之初，除了考量各校特色發展、地區方便性、學校性質之相近或差異互補性之外，也隨著教育政策的推進與大學的轉型發展，不僅連結在地也同時朝向與國際接軌邁進。例如，各系統大學之間結合教育部的推動大學社會責任計畫（University Social Responsibility, USR），強化與各該系統大學與地區文教產業之間的合作，善盡社會責任，發揮社會影響力。

同時，各系統大學除了共同辦理出國交換學生計畫、到國外招生與國際性學術研討會，強化教師教學與學生學習的品質與產能外，也以邁向國際化為發展策略，以開展全球視野，並結合聯合國（2015）的永續發展目標，建構國際交流平台，參與世界大學排名，發展各校的優勢特色。

(五) 融合高教經營的策略，發展大學特色與精進產能

臺灣各系統大學皆結合教育部所推動的重大政策與年度施政方針（教育部，2019、2021），滾動式發展大學優勢特色。例如，高等教育深根計畫所強調的(1)落實教學創新；(2)提升高教公共性；(3)發展學校特色；(4)善盡社會責任（教育部，2019），即是系統大學透過合作與資源共享，連結在地，發揮社會影響力的共同目標。而臺灣國立大學系統（2021）整合跨校研究資源，連結跨校、跨領域研究團隊，發展成為具特色的頂尖研究中心。並加強與科學園區（竹南、銅鑼、后里、臺中、中興新村、二林、虎尾）、臺中精密機械園區、臺中軟體園區間之產學合作。

此外，基於技職教育體系的變革，以及大學校院與產業之間日趨緊密合作的關係，大學在課程、教學、研發與產能等各方面，也與產業界有相互連結，形成大學裡的重要一環（張慶勳，2020）。例如，臺灣國立大學系統的長程目標即是以學術研究能量，期能深化大學與產業之互動，協助產業升級，發揮各校特色，善盡大學責任。

(六) 厚植學校發展能量，提升競爭力

臺灣綜合大學系統（2011）的成立，係於各校原有之行政架構下，成立跨校系統。其目的在整合教育資源之有效利用與發揮之外，期能縮小教育資源的差異。此外也藉由整合中南部大學與產業之間的相互結合，佈建臺灣西部的綠色科技走廊，進而帶動臺灣中南部高科技經濟產業的發展。而臺灣國立大學系統（2021）籌組之初，即是欲整合臺灣中部區域十所國立大學的資源，尋求互補效益，擴大合作基礎，創造跨域性的綜效，提升競爭力與能見度，厚植系統學校的發展能

量。據此，厚植學校發展能量，提升競爭力是系統大學建立的重要目標。

(七) 聚焦精進教師教學與學生學習的品質與產能

據上所述，各大學系統之建立，係透過跨校行政與教學、研究、服務與推廣的各項資源整合，結合高等教育政策，推動各項計畫，發展學校優勢特色，善盡社會責任，發揮社會影響力，其最終目標則在聚焦精進教師教學與學生學習的品質與產能，提升大學競爭力，發揮大學的功能。

四、臺灣大學系統運作過程的特性分析

據上所述，將臺灣大學系統運作的特性分析簡述如下：

1. 聯誼交流

大學系統之建立始於各大學校院系所人員之間的互動交流，彼此建立情感，互相了解各校情況，共同構思未來合作項目與發展方向。

2. 參與協作

大學系統各校之間係以夥伴參與，共同合作為前提，共謀未來可發展合作之項目與策略。

3. 策略聯盟

建立聯盟是大學系統成立的主要策略之一，藉由聯盟的成立以建構成為系統大學互動的平台，進而共同協商及籌組系統大學的各項組織架構與運作模式。

4. 跨域整合

建立大學系統是植基於各校之間行政、教學、課程、研究、圖書、網絡系統等資源的跨域整合的理念，同時也擴大大學校規模、強化教與學的產能，提升競爭力。

5. 資源共享

基於夥伴參與的理念，資源共享與跨域整合二者互為一體，係為大學系統校際之間共同的治校理念。

6. 連結在地

為連結大學所在地區之文教與產業，發揮大學優勢特色，將教師教學與學生學習及研究產能予以有效運用到社會，發揮服務及推廣功能，善盡社會責任，展現社會影響力，是系統大學的重要目標之一。

7. 接軌國際

以接軌國際及全球視野開展大學發展方向，強化大學教學、學習與研究能量，並以學校優勢特色提升國際能見度與競爭力是系統大學的治理策略。

8. 教育主體

大學系統各校之間皆以學生為主體，並以聚焦精進教師教學與學生學習的品質與產能為教育的主要聚焦點。因此，教育的主體與培育過程是系統大學所追求的目標。

五、結語

基於大學的歷史發展與大學組織所具有的多元架構與複雜性特徵，大學欲發揮教學、研究、服務與推廣的功能，並以全球視野接軌國際，連結在地，善盡社會責任，發揮社會影響力，大學系統的建立與運作是大學治理的重要策略之一。

綜觀世界各國大學的治理策略，大學之間建立策略聯盟、大學整併與建立大學系統，已有諸多的實例和討論。本研究係針對臺灣大學系統建立的法源基礎與運作過程，分析臺灣大學系統運作的特性。

本研究根據大學系統的相關文獻與分析，臺灣大學系統係建構於法源基礎，從其運作過程與特性可知，大學系統的運作過程強調聯誼交流、參與協作及教育的主體性，並以策略聯盟、跨域整合、資源共享、連結在地與接軌國際為策略。其最終目標在發展大學優勢特色與精進教師教學、學生學習、研究產能，善盡社會責任，發揮社會影響力，提升競爭力。

本研究係針對臺灣大學系統建立的法源與運作所提出的論述，除了聚焦於以參與大學系統的學校整體意願與教育目標為切入點外，在大學系統運作的特性方面，也特別強調大學系統各校之間，係以學生為主體，且教育的主體與培育過程是系統大學所追求的目標。

從本研究也顯示，大學系統各大學之間，仍隨著國家教育政策與地方教育的需求，以及大學持續地轉型發展，或是大學與其他學校進行整併，而產生的問題與相關議題。此外，大學系統也應兼顧學校組織層面教育目標是否能有效達成，以及參與聯盟的各校之間是否能有效連結，教師教學品質能否精進，學生學習品質是否能提升，這些都是未來值得深入思考與探討的議題。

參考文獻

- 全國法規資料庫（2010）。大學系統組織及運作辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0030041>
- 全國法規資料庫（2019）。大學法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0030001>
- 臺灣聯合大學系統（2008）。取自 <https://www.ust.edu.tw/>
- 沈紅等譯（2004）。美國多校園大學系統：實踐與前景（Gerald Gaither 主編，1991出版）。北京：教育科學出版社。
- 國立臺灣大學系統（2016）。取自 <https://triangle.ntu.edu.tw/>
- 張慶勳（2020）。教學產用合一的高教治理。臺灣教育研究期刊，1(1)，35-50。
- 張慶勳（2021a）。從屏教大與屏商合校到屏東大學：兼具高教、技職與師培體系的教學與科研融合型大學。收入黃政傑、李懿芳主編。大學整併：成效、問題與展望（頁 169-204）。臺北市：五南。
- 張慶勳（2021b）。永續發展與發揮影響力的大學治理：以實踐社會責任為切入點。臺灣教育研究期刊，2(1)，17-38。
- 張慶勳（2022）。大學治理決策過程與性質的分析。臺灣教育研究期刊，3(1)，49-63。
- 教育部（2019）。高等教育深耕計畫。取自 https://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=333F49BA4480CC5B
- 教育部（2021）。教育部 111 年度施政方針（111 年 1 月至 12 月）。取自 https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News_Content.aspx?n=D23E9B1FC9ED5D63&sms=4186928212B88A3A&s=8FE78BE4A9FB33F6
- 黃政傑、李懿芳主編（2021）。大學整併：成效、問題與展望。臺北市：五南。
- 臺北市立教育大學教育學院（2010）。教育大學四校教育學院第 1 次聯誼會議紀錄。

- 臺北聯合大學系統（2011）。取自 <https://ustp.ntpu.edu.tw/info/3/method/9>
- 全國法規資料庫（2020）。臺北聯合大學系統組織及運作辦法。取自 <https://ustp.ntpu.edu.tw/info/3/method/119>
- 臺灣國立大學系統（2021）。取自 <https://nust.edu.tw/index.php>。
- 全國法規資料庫（2010）。臺灣國立大學系統組織及運作辦法。取自 https://nust.edu.tw/uploads/others/20210803102350_%E8%87%BA%E7%81%A3%E5%9C%8B%E7%AB%8B%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E7%B3%BB%E7%B5%B1%E7%B5%84%E7%B9%94%E5%8F%8A%E9%81%8B%E4%BD%9C%E8%BE%A6%E6%B3%9502.pdf
- 臺灣教育大學系統(2010)。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%87%BA%E7%81%A3%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E7%B3%BB%E7%B5%B1>
- 臺灣綜合大學系統（2011）。取自 <https://www.tcus.edu.tw/TradChinese>
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4),509-534.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing Organization: Artistry, Choice and Leadership* (6th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2021). *Reframing Organization: Artistry, Choice and Leadership* (7th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ejersbo, N., Greve, C. & Pihl-Thingvad, S. (2020). (Eds.). Preface. *Governing the Reformed University*. New York, NY: Routledge.
- John Morgan (2021)。UK universities sign up to climate commitments ahead of COP26. Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/news/uk-universities-sign-climate-commitments-ahead-ofcop26?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=editorial-daily&mc_cid=d9e50f1e4f&mc_eid=d8a20878a4, and Simon Baker(2021). Times Higher Education (THE) newsletter.
- Times Higher Education (2020). *Impact rankings 2020*. Retrieved from <https://www>

w.timeshighereducation.com/rankings/impact/2020/overall#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined

- Times Higher Education (2021a). *Impact rankings 2021*. Retrieved from https://www.timeshighereducation.com/impactrankings#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/undefined
- Times Higher Education (2021b). *Impact Rankings 2022: new methodology announced*. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/impact-rankings-2022-new-methodology-announced>
- Tria, J. Z. (2020). On becoming a leader: CATANDUANES STATE University in its frame. *Academy of Educational Leadership Journal*, 24(1), 1-12. Retrieved from <https://www.abacademies.org/articles/On-becoming-a-leader-catanduanes-state-university-in-its-frame-1528-2643-24-1-144.pdf>
- United Nations (2015a). *UN Sustainable Development Goals – Finalised Text & Diagrams*. Retrieved from <http://www.waynevisser.com/report/sdgs-finalised-text>
- United Nations (2015b). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <https://sdgs.un.org/2030agenda> and <https://sdgs.un.org/goals>



臺灣教育大學系統之運作內容與展望

范欣華

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

丁一顧

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授

一、前言

大學主要的任務在於培育人才以及研究學術，因此，其對於社會的進步與國家的發展都有相當重要的影響（陳維昭，2005）。然因近年來臺灣出生率降低、少子女化現象嚴重，造成部份大學生源不足，進而導致招生不足或面臨倒閉之危機（于承平，2017；邱怡瑄，2021；張翊辰、林新發，2019），再加上全球經濟的衰退，政府整體預算相互排擠，其對大學教育經費補助上，也逐漸縮減（于承平，2017）。面對此等現象，學者專家紛紛提出大學整併、策略聯盟或成立大學系統之呼聲（陳怡如，2011；劉源俊，2017）。

為有效整合大學資源，提升教學與研究品質，教育部乃依《大學法》第六條第一項「大學得跨校組成大學系統或成立研究中心。」之規範，於 2006 年訂定公布《大學系統組織及運作辦法》。其中，第二條更提及：「大學為提升教學品質及研究水準，有效整合大學資源，得聯合其他大學共同成立大學系統。」基此，臺灣有關大學系統的成立，就有如雨後春筍一般。

美國大學系統一向被認為是運作相當成熟的國家之一，而且，每個州都幾乎存有大學系統，諸如，加州的大學系統共有三個：加州大學系統、加州州立大學系統、以及社區學院系統，其中，第一者較屬研究型、第二者較屬教學暨研究型（馮達旋，2015），而臺灣自 2003 年率先成立臺灣聯合大學系統，教育部更於 2006 年訂定公布《大學系統組織及運作辦法》，其後，先後又成立了 11 個大學系統，其中，臺灣教育大學系統是結合部份原教育大學改名之學校而成立，可說是一個組合色彩相當鮮明的大學系統。

本文旨在闡述臺灣教育大學系統運作的內容與展望，首先說明我國大學系統的現況，其次論述臺灣教育大學系統的運作內容，最後，針對臺灣教育大學系統未來運作之內容提出建議。

二、我國大學系統的現況

臺灣聯合大學系統（2003 年）乃是《大學系統組織及運作辦法》未訂定前就成立的大學系統，也是臺灣最早成立的大學系統，其後，依據《大學系統組織及運作辦法》先後成立的尚有 7 個大學系統，其中，參與成員最多的是臺灣國立大

學系統（11 所學校），第一個私立大學成立者為中臺灣大學系統，最晚成立的是臺灣國立大學系統（2021 年），參與成員都位處臺灣北部地區者為臺北聯合大學系統，位處臺北市者為國立臺灣大學系統，屬相同董事長者則為中亞聯合大學系統。而參與成員皆為師資培育體系，且大部份學校屬原教育大學改名者則為臺灣教育大學系統。

三、臺灣教育大學系統的運作內容

臺灣 12 個大學系統中，臺灣教育大學系統（以下簡稱教大系統）的成員大學都是師資培育相關之大學，而且部份大學之前身是教育大學，目前總校長為前教育部長吳清基，系統辦公室租設於臺北市立大學博愛校區，至於系統經費主要有三大部份，其一為系統大學每校每年提撥經費，其二為各教育機關委辦經費，其三則為公私部門與民間團體經費支持，因此，臺灣教育大學系統的運作內容，除由系統自辦活動之外，也包括與其他公私部門間的委辦活動及合辦活動，茲分述如后。

（一）自辦活動

1. 國內

（1）學生社團幹部研習營

2013 年創辦「第一屆臺灣教育大學系統學校學生社團幹部研習營」，每年由教大系統成員各大學輪流主辦，迄今已辦理第九屆，透過營隊戶外探索課程、專題演講、團康活動等，以增進學生社團幹部之人際關係及領導與溝通知能。

（2）優良博碩士學位論文獎

2015 年創辦「第一屆臺灣教育大學系統優良博碩士學位論文獎」，每年由教大系統辦公室統籌辦理，迄今已辦理第七屆，頒獎典禮於系統委員會議中舉行，並頒發獎金和獎狀鼓勵，以獎勵系統各校學生學術研究成果。

（3）學士班轉學考聯合招生計畫

2015 年首度辦理「臺灣教育大學系統學士班轉學考聯合招生計畫」，參與學校為國立嘉義大學、國立臺中教育大學、臺北市立大學等三校數學系與資訊工程學系；2016 年續辦「臺灣教育大學系統學士班轉學考聯合招生計畫」，有國立臺南大學、國立嘉義大學、臺北市立大學等三校中文學系參與。

（4）馬來西亞同學聯誼會

2020 年首度辦理「第一屆臺灣教育大學系統馬來西亞同學會」，由教大

系統成員之國立臺中教育大學承辦兩天一夜之活動，以聯繫在臺就學之馬來西亞籍僑生情感，搭起臺馬教育交流橋樑，迄今已廣續辦理第二屆。

2. 國外

(1) 海外聯合招生計畫

2017 年首度辦理「臺灣教育大學系統 107 學年度海外聯合招生計畫」，由教大系統總校長帶領成員大學各校校長、副校長或國際長至馬來西亞進行招生活動，而招生對象則以「馬來西亞獨立中學學生」為主。

(2) 教育高端論壇

2018 年首次辦理「第八屆海峽兩岸教師教育高端論壇」，與廣東省嶺南師範學院、中華民國師範教育學會共同合作，邀請大陸和臺灣學者參與並發表論文。

(二) 委辦活動

1. 公部門

(1) 教育部「臺灣教育大學系統年度專案工作計畫」

2012、2014、2016 年由教大系統整合系統大學成員，主動向教育部申請「臺灣教育大學系統專案工作計畫」，以協助各校校務活動之推動。諸如，臺北市立大學的「國民中小學補救教學師資研習課程實施計畫」與「新加坡海外教育見習課程計畫」、國立新竹教育大學的「樂齡教育專業人員第二期培訓」、國立臺中教育大學的「國小四到六年級數學領域基本學力教學輔助元件建置計畫」、國立臺南大學的「國民中小學補救教學師資研習課程實施計畫」、國立屏東大學的「原住民籍師資培育課程開發計畫」與「創新自造推展基地：動手 FUN 科學計畫」等。

(2) 教育部「臺印高教暨華語國際合作模式研究計畫」

教大系統成員學校國立東華大學 2021 年獲得教育部「臺印高教暨華語國際合作模式研究」經費補助，並由系統召集大學問機構、淡江大學、明道大學、及文藻外語大學，共同合作推展此研究計畫。

(3) 馬來西亞師範學院拉讓校區師資生培訓計畫

馬來西亞師範學院拉讓校區語文部中文組於 2018 年，委請教大系統辦理「馬來西亞師範學院拉讓校區-臺灣小學教育觀摩團計畫」，規劃為期 11 天之馬來西亞師範學院學士學員培訓課程與臺灣小學參訪活動。

(4) 上海市嘉定區教育局中小學校長培訓計畫

2014 年，上海市嘉定區教育局委請教大系統辦理「上海市嘉定區教育局中小學校長培訓計畫」，規劃中小學校長在臺培訓課程，以促進兩岸師培教育交流活動與發展。

(5) 廣州市教育人員培訓計畫

廣州教育文化交流中心於 2016-2018 年間，委請教大系統辦理名教師培訓研習、名校長培訓研習、教育學會交流團培訓研習、教師培訓交流團等培訓計畫。

(6) 成都市教育人員培訓計畫

2018 年，成都市教育局委請教大系統辦理「成都市各區縣市督導部門領導研習團、新津縣中小學校長研習團、成都市幼教教師研習團、溫江區中小學校園安全管理幹部研習團、成都市未來學校參訪團、平潭縣幼教教師研習參訪團」等培訓計畫。

2. 私部門

(1) 弱勢學生關懷輔導課輔計畫

2013 年至今，財團法人嘉新兆福文化基金會每年均委託教大系統辦理「弱勢學生關懷輔導課輔計畫」，輔導對象以「國中、國小學生」為主，以改善偏鄉地區學習資源不均之情況，提升學生學習成效。

(2) 關懷輔導偏鄉弱勢學童計畫

2014 年至今，財團法人行天宮文教發展促進基金會每年均委託教大系統辦理「關懷輔導偏鄉弱勢學生計畫」，輔導對象以「國小學生」為主，以增進偏鄉學童知能學習及品德素養。

(3) 廣東省、黑龍江省教育人員培訓計畫

財團法人東莞臺商育苗教育基金會自 2013 年-2014 年間，均委託教大系統辦理「小學及幼兒園名教師培訓計畫、特殊教育考察團、2014 小學校長赴臺培訓方案、中等職業教育研習培訓、百千萬高中名教師培訓團、幼稚園名園長專案」等計畫。

(4) 骨幹教師臺灣高級研修班計畫

2017 年，臺灣教育文化交流策進會委託教大系統辦理「江蘇省灌南縣骨幹教師臺灣高級研修班」計畫。

(5) 偏鄉課輔計畫成果發表暨研討會

2018 年，教大系統與財團法人嘉新兆福文化基金會合作辦理「偏鄉課輔計畫成果發表暨研討會」，除參與執行計畫之系統學校分享經驗外，亦邀請國內學者針對弱勢族群學童、原住民以及新住民之教育政策進行主題演講。

(6) 星雲教育論壇

2020 年，佛光山公益信託星雲大師教育基金及星雲教育獎指導委員會委託教大系統辦理「2020 星雲教育論壇」，分別由教大系統成員大學之臺北市立大學、國立臺中教育大學、國立臺南大學、及國立臺東大學負責北、中、南、東各區之論壇。

(三) 合辦活動

在合辦活動上，國內則包括有：(1)與財團法人懷恩社會福利慈善事業基金會、財團法人陳玲社會福利慈善事業基金會、中國青年救國團，合作辦理教育大愛「菁師獎」遴選教育績優人員與表揚活動；(2)與公益信託星雲大師教育基金合作辦理「星雲教育獎」，遴選優秀教職人員與表揚活動；(3)與中華幼兒教育策進會合作辦理「幼鐸獎」甄選優秀的幼教從業人員與表揚活動；(4)與教大系統成員大學合辦「木鐸盃」活動；(5)與新北市政府教育局、新北市政府教育家庭教育中心、中華祖父母關懷協會及銀光未來教育協會合作辦理全國「第一屆好漾爺爺奶奶表揚活動」；(6)與中華民國孔孟學會及中華民國三一寰宇文化協會，合作辦理一年一度孔子釋奠禮（祭孔大典）。

而在國外合辦的活動，則有：(1)與廣東省嶺南師範學院、中華民國師範教育學會合作辦理「2013－2019 臺港大學生夏令營」；(2)與中華民國師範教育學會、國立臺中教育大學合作辦理「2014 驚豔臺灣兩岸青年夏令營」；(3)與廣東省嶺南師範學院、中華民國師範教育學會合作辦理「2015－2019 海峽兩岸大學校長論壇」；(4)與廣州教育文化交流中心、廣州大學、兩岸現代職業教育協會合作辦理「2016、2017 穗臺校長論壇」；(5)與廣東省嶺南師範學院、中華民國師範教育學會合作辦理「2015－2018 海峽兩岸教師教育高端論壇」；(6)與廣西教師教育研究會、臺灣教育文化交流策進會合作辦理「2017 第四屆臺桂教師發展高峰論壇」；(7)與國立屏東大學、廣東省廣州大學合作辦理「2014 第四屆兩岸教育政策研討會」；(8)與臺北市立大學合作辦理「2014 海峽兩岸高等教育論壇－大學校務治理研究」。

綜上所述，教大系統所主辦的活動相當多元，包括海內外聯合招生活動、學生學習活動、學生表揚活動、研討會活動等；而受委辦活動則主要是弱勢學童服

務活動、主動協助系統成員學校申請教育部計畫活動、海內外教育人員培育活動等；另外，也與各公私部門、基金會等合辦不少的教育活動。

四、臺灣教育大學系統運作內容之展望

教大系統雖已有不錯且多元的運作內容，不過，就《大學系統組織及運作辦法》來看，「提升教學品質及研究水準」、「跨校學術及教學、師資聘任」、「跨校合作研究、借調」仍是相當重要的任務，而此也是目前教大系統運作內容仍有待著力與強化的部份。而要改善教大系統成員大學之教學與研究水準、跨校合作研究與借調、以及跨校師資聘任等問題，則專業學習社群的籌組、研究團隊與資源的整合、師資交換與交流、以及共辦國際教育學術交流活動等，應該是值得推展的運作內容。

（一）籌組跨校教師專業學習社群

大學系統成立的主要目的在於提升教學品質及研究水準，而教大系統成員大學都屬原教育大學的學校，也較關注教學任務。因此，本文建議，未來教大系統應可結合系統成員大學之教師，共組跨校教師專業學習社群，共同進行教學經驗分享以及創新教材和教學模式之研發，藉以提升系統成員大學之教學品質。

（二）整合跨校之研究團隊與資源

研究水準的提升也是大學系統成立的重要任務之一，而從教大系統之運作與內容來看，學術研究之合作及整合應是未來可再強化的方向。因此，為提升教大系統更能呼應所謂的「研究與教學型之大學系統」，本文建議，未來可強化大學系統成員大學間研究團隊與資源的整合及合作，藉以提升大學系統各成員大學在學術研究上之能量。

（三）推動師資交換與交流之計畫

師資聘任與借調也是大學系統可推動的任務之一，不過，以教大系統成員大學校區較不集中的情況來看，師資交換或交流似乎是較可行的方式。因此，本文建議，教大系統未來可推動短期之「教學與研究訪問教師」方案，以提供系統成員大學之教師透過短期交換或交流機會，進行異地教學實驗、學術研究與服務推廣，進而提升教學品質及研究水準。

（四）加強兩岸及國際教育學術交流

國際學術交流與合作也是《大學系統組織及運作辦法》中，期待大學系統所應推動的重要任務之一，因此，本文建議，教大系統未來可加強辦理兩岸及國際教育學術交流活動，以引領系統成員大學提升學術交流量能，諸如，(1)辦理教育專業學術論壇；(2)辦理兩岸大學生交流參訪活動。

參考文獻

- 于承平（2017）。歐洲大學整併經驗探究與啟示。《清華教育學報》，34(1)，163-200。
- 邱怡瑄（2021）。大專院校面臨少子女化之因應策略。《臺灣教育評論月刊》，10(9)，105-108。
- 陳怡如（2011）。英國大學整併政策及其成效評估：1992年～。《教育資料集刊》，52，23-52。
- 陳維昭（2005）。當前我國大學的危機與轉機。載於黃俊傑（主編），二十一世紀大學教育的新挑戰（29-38）。臺北市：臺灣大學出版中心。
- 張翊辰、林新發（2019）。少子女化衝擊下—國立大學校院轉型與因應策略。《臺灣教育評論月刊》，8(4)，12-18。
- 劉源俊（2017）。名虛實弱-說臺灣的大學系統。《臺灣教育評論月刊》，6(1)，84-87。
- 維基百科（2021）。臺灣大專院校系統與聯盟。取自<https://reurl.cc/82Db44>
- 馮達旋（2015）。台灣的大學系統：挑戰與展望。取自<https://reurl.cc/Zj4lkA>。



從加州高等教育總體規劃看臺灣大學系統之發展

王如哲
國立臺中教育大學校長

一、前言

在 1960 年的高等教育總體規劃（Master Plan for Higher Education）中，美國加州建立起融合卓越（Excellence）與入學機會（Access）原則之三級公立高等教育體系（three-tiered system of higher education）。它建造世界上最強大的公共研究型大學體系，同時也開啟一個首次將大學帶給數百萬美國家庭學生之開放大學入學機會。自 1960 年以來，此總體規劃在世界上受到推崇並發揮影響作用（Douglass, 2010；Marginson, 2018）。

二、加州高等教育總體規劃概述

加州高等教育總體規劃（The California Master Plan）是一項為期 15 年擴充教育機會之規劃。它在一個架構內同時解決高等教育所有相關問題：成長、校區規劃（Site Plan）、入學機會（Access）、研究之卓越（Research Excellence）、財務實主義（Fiscal Realism）。1960 年 10 月 17 日，在加州州長、立法機構和高等教育的利害關係團體之熱情支持下，它登上了《時代》雜誌封面，成為該週之美國新聞焦點並持續受到關注。幾十年下來，它的影響從加州向外擴散，遍及美國和世界各地。1960 年代的美國加州結合了卓越和入學機會、世界一流的公立研究型大學，以及開放的入學和教育機會之階梯，後來成為許多國家訂定高等教育發展政策之標竿。1963 年，經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）甚至敦促其成員國採用加州總體規劃。在 1989 年，該組織再次宣示，此總體規劃「在整個 OECD 世界中被公認為維持普及高等教育機會的藍圖，同時可維持三類公立高等機構各自的使命」（California State Commission for the Review of the Master Plan for Higher Education, 2000；Marginson, 2018）。

三、加州高等教育總體規劃之發展

（一）目標：卓越與入學機會

前已指出，總體規劃同時實現卓越和入學機會。精英之加州大學系統（University of California, UC）透過獨佔研究公共投資並招收在高中畢業生中的前 12.5% 來確保其卓越地位。加州大學系統（UC）與兩年制社區學院系統（California Community College, CCC）明確分開，其中間部分則是加州州立大學系統（California State University, CSU），為前 33.3% 的學校畢業生提供四年制學

位，最初未開設研究和博士學位課程，此系統被定位為大眾化高等教育（Mass Higher Education）的頂端（California Career Center, 2021；Marginson, 2018）。

（二）成果

除了成立於 2005 年美熹德加州大學（UC Merced）之外，加州大學系統在所有校區均維持著無可質疑之卓越研究。在上海世界大學學術排名（Academic Ranking of World Universities, ARWU）中，2016 年有 7 所加州大學系統進入世界前 60 名。柏克萊加州大學（UC Berkeley）排名第三，僅次於哈佛大學和史丹佛大學（Harvard and Stanford Universities），領先於英國劍橋大學（University of Cambridge）、普林斯頓大學（Princeton University）、牛津大學（Oxford University）和加州理工學院（California Institute of Technology, Caltech）。洛杉磯加州大學（UC Los Angeles）排名第十二，聖地亞哥加州大學（UC San Diego）排名第十四，其次是舊金山加州大學（UC San Francisco）（21）、聖塔巴巴拉加州大學（UC Santa Barbara）（42）、爾灣加州大學（UC Irvine）（58）、戴維斯加州大學（UC Davis）（75）和塔聖克魯斯加州大學（UC Santa Cruz）（83）。河灣加州大學（UC Riverside）也是前 200 名（Marginson, 2018）。

根據荷蘭萊登大學（Leiden University）科技研究中心（Centre for Science and Technology Studies, CWTS）提供的高品質大學研究成果之詳細比較，列出了世界各國大學的高引用期刊論文數量，按引用率排名前 10%（參見表 1）。2012-2015 年，21.7% 的柏克萊加州大學論文是高引用論文，四年間共發表了 2,628 篇論文，僅次於哈佛大學、史丹佛大學、加拿大多倫多和美國密西根州規模更大的公立大學，以及擁有大量醫學研究的約翰霍普金斯大學，顯示出柏克萊加州大學的總體科研實力，尤其是該大學在沒有醫學院和臨床醫學相關研究的情況下能夠如此，誠屬不易。離柏克萊加州大學最鄰近的醫學院是舊金山加州大學，它在 2012—2015 年有 1,967 篇高引用論文。柏克萊和舊金山加州大學總共有 4,595 篇論文，比美國本地競爭對手史丹佛大學多出 36%。在上述萊登特定領域的衡量標準中，柏克萊加州大學在物理科學與工程領域的高引論文中排名世界第一。戴維斯加州大學的生命與地球科學世界第一，柏克萊加州大學第四。舊金山加州大學在生物醫學和健康科學領域的高引用論文數量排名第四（Leiden University, 2017）。

表 1 加州大學系統和加州三所私立研究型大學研究產出

大學和分校	期刊論文總數	論文引用率前 10% 之比例	論文引用率前 10% 之數量	論文引用率前 10% 之世界排名	論文引用率前 10% 之數量	前 10% 論文之變化
加州大學柏克萊分校（UC Berkeley）	12,116	21.7	2,268	6	2,270	+15.8
加州大學洛杉磯分校（UC Los Angeles）	13,898	17.3	2,398	10	2,263	+5.9

加州大學聖地牙哥分校 (UC San Diego)	12,092	18.3	2,217	14	1,813	+22.3
加州大學舊金山分校 (UC San Francisco)	9,989	19.7	1,967	17	1,747	+12.6
加州大學戴維斯分校 (UC Davis)	10,871	13.7	1,493	32	1,322	+12.9
加州大學爾灣分校 (UC Irvine)	6,264	15.1	944	82	910	+3.7
加州大學聖塔芭芭拉分校 (UC Santa Barbara)	4,264	19.3	824	99	809	+8.3
加州大學河灣分校 (UC Riverside)	3,087	14.1	435	242	454	-4.2
加州大學聖塔克魯斯分校 (UC Santa Cruz)	1,988	17.5	348	300	305	+14.1
史丹佛大學 (Stanford University)	15,113	22.3	3,372	2	2,560	+31.7
南加州大學 (University of Southern California)	7,878	14.9	1,171	58	924	+26.7
加州理工學院 (Caltech)	5,268	21.2	1,119	61	1,073	+4.3

資料來源：Leiden University (2017)；Marginson (2018), p.56

(三) 現狀

加州擁有由公立大學和學院組成的三級公立高等教育體系：加州大學系統（UC）、加州州立大學系統（CSU）和加州社區學院系統（CCC）。除了加州的公立系統外，加州還有 80 多所獨立或私立學院。

表 2 加州公立大學系統現況

名稱	分校	網址
加州大學系統 (University of California, UC)	UC Berkeley UC Davis UC Irvine UC LA UC Merced UC Riverside UC San Diego UC San Francisco UC Santa Barbara UC Santa Cruz	https://www.universityofcalifornia.edu/
加州州立大學系統 (California State University, CSU)	Bakersfield Channel Islands Chico Dominguez Hills East Bay Fresno Fullerton Humboldt Long Beach	https://www.calstate.edu/

	Los Angeles Maritime Academy Monterey Bay Northridge Pomona Sacramento San Bernardino San Diego San Francisco San José San Luis Obispo San Marcos Sonoma Stanislaus	
加州社區學院系統 (California Community College, CCC)	共有 116 所社區學院	https://www.cccapply.org/en/

資料來源：California Career Center (2021), p.1

加州高等教育總體規劃之一項重要啟示是：入學機會和卓越不一定相互衝突。然而，此總體規劃的雙重目標只有在特定條件下才能調和。每個國家都是不同的，前述必要的有利條件並不總是存在。從歷史上看，美國類型的高等教育分層制度只有在特殊情況下才能促進相對較高的機會平等，但教育中的陡峭結構分層也可能削弱處於社會金字塔底層家庭經由教育向上社會流動機會。分層往往會貶抑大眾化教育的社會價值，並阻止從底層進入精英軌道機會。換句話說，分層可能會比學費形成更大的障礙 (Marginson, 2016)。

在過去三十年的新自由主義公共政策體制下，美國已經從直接提供公共產品與服務轉向為在私有市場購買這些產品與服務，但由政府提供補貼。私有市場鼓勵選擇、競爭和創新，其支持者主張，尤其是與灰色、靜態和低效能的公共部門相比，政府補助、補貼貸款和稅賦減免可釋放市場力量，並利用來解決高等教育問題。但只有高品質的私立大學增加學生數量時，這種方法才會奏效。換句話說，必須提供良好的教育是「可靈活調整」來滿足更多學生之教育需求。相反地，學生如果面對的是一個缺乏彈性的市場，而且公共教育正在崩解時，其結果是：限制性的政府規劃可能會造成貧富家庭二個世界的最糟糕的困境：債務過多而選擇太少的學生和家庭 (Bady & Konczal, 2012)。

近 50 年來，加州的高等教育體系一直是引以為榮的總體規劃。此總體規劃被評為國家一流的教育水準和強大的公立研究型大學 (Burdman, 2009)。儘管在許多方面取得了驚人的成就，但加州 1960 年的高等教育總體規劃在另一方面卻是失敗的，亦即加州在大學適齡人口中獲得學士學位的比例在美國各州中排名墊底。為了削減成本，總體規劃的訂定者將加州大學系統和加州州立大學系統的入學資格限制在該州高中畢業生的前八名和前三分之一，結果，二年制社區學院接受了加州絕大多數高等教育擴增的學生 (Geiser, 2010)。

四、反觀臺灣的大學系統

臺灣的大學系統成立的法源基礎是《大學法》第六條規定：「大學得跨校組成大學系統或成立研究中心。還有根據教育部《大學系統組織及運作辦法》，大學為提升教學品質及研究水準，有效整合大學資源，得聯合其他大學共同成立大學系統。組成大學系統之各學校，保有自主性與原有權責。並在大學系統合作架構下，整合系統內學校之資源，進行跨校學術及教學、師資聘任、課程開設、教材編纂、圖書期刊（含電子資源）與國際學術交流等合作及整合項」。目前臺灣之大學系統概況（參見表 3）。針對臺灣大學系統屬性，劉源俊（2017）曾指出，根據臺灣的《大學系統組織及運作辦法》第五條還規範了各校「進行合作及整合」的方式，包括共同招生、共同開課等。簡言之，在此一規範之下，由國立大學組成的「大學系統」較像是一「合作會」（Consortium），也有點類似像「策略夥伴」（Strategic Partnership）。

表 3 臺灣的大學系統概況

名稱	參與大學	網址
國立臺灣大學系統	國立臺灣大學、國立臺灣師範大學、國立臺灣科技大學	https://triangle.ntu.edu.tw/
臺灣聯合大學系統	國立中央大學、國立交通大學、國立清華大學、國立陽明大學	https://www.ust.edu.tw/
臺灣綜合大學系統	國立成功大學、國立中山大學、國立中興大學及國立中正大學	https://www.tcus.edu.tw/Trad Chinese
臺灣教育大學系統	臺北市立大學、國立臺中教育大學、國立屏東教育大學、國立東華大學、國立嘉義大學、國立臺南大學、國立臺東大學	https://www.tue.edu.tw/
臺北聯合大學系統	臺北大學、臺北科技大學、臺北醫學大學、臺灣海洋大學	https://ustp.ntpu.edu.tw/info/6
臺灣國立大學系統	國立中興大學、國立聯合大學、國立臺中教育大學、國立臺灣體育運動大學、國立勤益科技大學、國立彰化師範大學、國立雲林科技大學、國立虎尾科技大學、國立暨南國際大學、國立嘉義大學、國立高雄大學	https://nust.edu.tw/about.php

五、反思

在過去的一個世紀裡，加州以其對公立高等教育系統的發展和投資而著稱。加州創建了一個高度差異化的學院和大學社群，其建立在廣泛入學機會和高品質學術課程的概念之上，這些課程可以開展並滿足社會的未來需求—可稱之為加州理念（California Idea），它為納稅人做到了高等教育之合理成本（Douglass &

University of California, 2010)。

加州的人口預計將從 2010 年約 3700 萬增加至 2050 年約 6000 萬。隨著這種成長，日益多元化的社會變得更加複雜。當前學校、學院和大學中的高峰和低谷將無法充分服務於一個社會，人們希望它努力保持加州強大的社會經濟流動性和世界上最具競爭力的經濟體之吸引力。從歷史上來看，明確的研究證據顯示，教育程度最高的國家之經濟生產力水準也最高。事實上，加州過去幾年為擴大其高等教育系統所做的持續努力是該州之前經濟成功的一項主因（Douglass, 2010）。加州總體規劃對高等教育產生的最大影響之一是，不僅透過確立各自的角色，而且透過確定州立法者和政策制定者的角色，為系統提供明顯的穩定性作用。

反觀臺灣的大學系統之發展，從大學系統之各大學，保有其各自的自主性與原有權責而言，與加州的總體規劃完全不同。加州州政府對於三個系統分工作了總體的規劃，例如，加州大學系統對大學部新生的入學申請係採取綜合性審查（Comprehensive Review）的方式決定是否錄取（傅遠智、游茵茹、林冠宇，2021）。但學術事務則屬大學系統及其校院之自主權利。

對照加州總體規劃的三個公立大學與學院系統與臺灣的大學系統可發現，在加州屬於公立大學系統及其下分校的學位設置、招生人數等權力，在臺灣則仍掌控在政府手中（參見表 4），這也是在臺灣常被評論為只有一所教育部大學之主因，為順應高等教育的國際競爭需要與先進國家之發展趨勢，政府在未來似乎應更積極思考將上述屬於大學學術本質的學位設置等權力，移由大學自主才是更為重要之課題。

表 4 加州與臺灣的大學系統比較

	政府的權力	大學的權力	系統的權力
加州	<ul style="list-style-type: none"> ● 確立三個公立系統的分工 ● 提供公立大學及社區學院之經費 	<ul style="list-style-type: none"> ● 學位設置 ● 招生人數 ● 學費 ● 入學申請 	
臺灣	<ul style="list-style-type: none"> ● 訂有大學系統設置之法令基礎 ● 管控學位設置 ● 管控招生人數 ● 管控學費 ● 入學申請 	<ul style="list-style-type: none"> ● 課程開授 ● 學術交流 ● 一般內部事務 	<ul style="list-style-type: none"> ● 無強制性之系統內跨校交流及合作

參考文獻

- 劉源俊（2017）。名虛實弱-說臺灣的大學系統。臺灣教育評論月刊，6(1)，84-87。

- 傅遠智、游茵茹、林冠宇（2021）。大學入學制度參採高中學習歷程檔案：我國與美國加州大學系統的跨國比較。《中等教育》，72(2)，16-33。
- Bady, A., & Konczal, M. (2012). From Master Plan to No Plan: The Slow Death of Public Higher Education. *Dissent*, 59(4), 10-16.
- Burdman, P. (2009). Does California's Master Plan Still Work?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 41(4), 28-35. Retrieved from http://eds.lib.ntcu.edu.tw/ntcu/sendurl_api_v3eds.jsp?pr=hy&url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ857127&lang=zh-tw&site=eds-live
- California Career Center (2021). *California College Systems*. Retrieved from <https://www.calcareercenter.org/Home/Content?contentID=278>
- California State Commission for the Review of the Master Plan for Higher Education (2000). *Framework To Develop a Master Plan for Education*. Retrieved from http://eds.lib.ntcu.edu.tw/ntcu/sendurl_api_v3eds.jsp?pr=hy&url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED449851&lang=zh-tw&site=eds-live
- Douglass, J. A. (2010). From Chaos to Order and Back? A Revisionist Reflection on the California Master Plan for Higher Education@50 and Thoughts about Its Future. *Research & Occasional Paper Series: CSHE.7.10*. Retrieved from http://eds.lib.ntcu.edu.tw/ntcu/sendurl_api_v3eds.jsp?pr=hy&url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED511964&lang=zh-tw&site=eds-live
- Geiser, S., Atkinson, R. C., & University of California, B. C. f. S. i. H. E. (2010). Beyond the Master Plan: The Case for Restructuring Baccalaureate Education in California. *Research & Occasional Paper Series: CSHE.16.10*. In: Center for Studies in Higher Education. Retrieved from <http://heldref.metapress.com/openurl.asp?genre=article&id=doi:10.3200/CHNG.41.4.28-35>
- Leiden University. (2017). *Leiden ranking 2016*. Retrieved from <http://www.leidenranking.com/ranking/>
- Marginson, S. (2018). And the sky is grey: The ambivalent outcomes of the California Master Plan for Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 72(1), 51-64.



日本「國立大學法人治理準則」解析

梁忠銘

國立臺東大學師範學院教育學系教授兼教務長

臺灣教育評論學會理事

一、前言

日本內閣府依據其在 2018 年 6 月 15 日決定的「綜合創新戰略」，在文部科學省以及國立大學等相關代表合作協力下，於 2020 年 3 月 30 日制定《國立大學法人治理準則》（日文：國立大學法人ガバナンス・コード）（文部科學省，2020）。日本「文部科學省」捨棄以往慣用的法規用語，如「規範」、「規則」、「要點」等，而使用外來語「ガバナンス・コード」想必其概念應源自於歐美「Governance code」，本文權宜暫譯為「治理準則」，該「治理準則」主要是要求日本的各國立大學法人依據該準則項目，在其法人的網站上公佈其「國立大學法人治理準則狀況報告書」。同時，「文部科學省」已行文通知所有國立大學法人（85 法人），必須於 2021 年 3 月 28 日前，在其法人網頁上公布有關符合《國立大學法人治理準則》的狀況（文部科學省，2021）。也就是說，如果搜尋日本的任何一所國立大學法人的網站，現在都可以看得到相關資料。

雖然主管單位的日本「文部科學省」說明，該「治理準則」不具有法律約束力。但是其實施基於「不遵守須解釋」的原則。如有未依據本「治理準則」的各項基本規範須具體說明原因。也就是說，如有未符合各「國立大學法人」實施的項目，應充分說明「未實施原因」。基於此一原則，各國立大學法人須定期評鑑自我檢視，依據該「治理準則」的情況，聽取法人外部利益相關者的意見，並向社會公布。

同時，自 2021 年開始，國立大學必須將「國立大學法人治理規範」報告書，公布在各自大學的網站上和「日本國立大學協會網站」（日本國立大學協會網站，2021；文部科學省，2020），就網站的公布狀況，似乎所有的「國立大學法人」均已依據該準則，開設相關專屬網頁（日本國立大學協會網站，2021）。

本文針對日本《國立大學法人治理準則》的成立背景與其主要內涵綱要加以說明的同時，提出個人見解以供參考。

二、日本大學法人的成立

日本在 1999 年 7 月通過了《獨立行政法人通則法》，以落實國家行政組織實施獨立行政法人化制度，此制度是為了達成國家行政機關業務的單純化、效率化等目標而設計的公法人制度。依據《獨立行政法人通則法》的規定，各獨立行政

法人可依個別的組織特性及需求另訂個別法，故通則法的制訂可謂獨立行政法人化具體落實的第一步。為達成國家機構之績效化、效率化等目標，文教、研究、醫療等相關之機構，因無法明確將其責任與職務定型化，且擁有大量的公務員名額，乃成為獨立行政法人化的首要推動目標（楊思偉，2005），透過國立大學法人化，以往任教於國立大學的編制內教師，將隨著法人化失去了國家教育公務人員（文部教官）的身分，成為大學法人所雇用的教師。換句話說，如果所屬的國立大學法人經營不善而解散，教職員就將面臨被解雇的結果。

日本「國立大學法人化」是依據以上《獨立行政法人通則法》所成立的一種獨立行政法人，其制度設計可以歸納為五點基本理念（文部科學省，2003）：(1) 確保自律的營運自主性地運作。可以實現各自的特色及社會責任，進行更自主性的學校運作。(2) 導入「民間的發想」之經營手法。在運作上有更多的激勵動機，更具柔軟靈活性，使大學的權限、責任及決策的過程可以更加明確。(3) 「大學之外人士的參加企劃」將營運系統制度化。可將社會資源納入大學運作機制之中。(4) 「非公務員型」的彈性人事制度的轉移，實現以能力主義為主的人事制度。使人事制度更有彈性。(5) 導入「第三者評鑑」建立檢核機制。大學學術研究的成果，將讓專業的第三者評鑑機構進行評鑑，經費運作將更加透明化（梁忠銘，2000）。據此，日本文部科學省於 2001 年 6 月提出《大學構造改革的方針：營造具有豐富活力和國際競爭力的國公私立大學的一環》；又稱為遠山計畫（文部科學省，2001）。其中具體提及國立大學需導人民間經營方式、大學管理成員及組織經營聘用校外專家、經營責任的明確化，機動性和策略性經營大學、導入以能力和業績為主的新人事制度、分離及獨立國立大學的部分功能（導入獨立會計決算制度）等營運體制，並提議盡早推動「國立大學法人」制度。

為此，日本在 2003 年 7 月 14 日頒布《國立大學法人法》，10 月 1 日實施「國立大學法人法」。《國立大學法人法》第一條開宗明義的說明其目的指出：「此法目的是為了使日本的大學之教育研究，必須針對國民之期待加以回應，同時提升與均衡發展日本高等教育及學術研究水準，設置國立大學法人的組織及營運與大學共同利用機關，訂定有關提供大學共同利用機關法人的組織及營運相關事項」。並於 2004 年 4 月成立「國立大學法人」，將國立大學轉型法人化。在《國立大學法人法》的規定下，國立大學法人「原則上」依循廣義的獨立行政法人制度，但國立大學不再是國家行政組織的一部分，而是獨立於國家行政組織之外，擁有獨自的法人人格。讓國立大學有更大空間地進行組織的靈活運作，國立大學機能可以將其一部份加以分離或獨立，使其財政可以獨立結算，進而透過經由專家、民間人士的參與策劃，「大學評鑑、學位授與機構」導入第三者評鑑的系統，根據評鑑的結果，將資金做重點的分配。也可透過國、公、私立大學的整合，提升競爭的能力，同時篩選出國、公、私立的重要研究據點，蘊育出世界最高水準的研究機構。

為使大學之間的整併和經營更具彈性，讓複數的大學人力、物力資源有效果地共享，修正以往「一法人一大學」的國立大學法人方式，期望可以促進私立大學的學院和相關事業移轉的順利化，跨越國公私立的範疇，促進大學之間的合作和機能的分擔。考量已經招生不足和經營困難大學的救濟及大學之間的合作，整併的方法策略可以更順利進行。因此，檢討《國立大學法人法》的修訂，2019年5月發布《改正國立大學法人法》，讓一所國立大學法人，可以擁有複數個大學的可能，促使今後的大學，不論國公、私立，國立大學、私立大學之間可以有更多整併的方式。

同時，配合日本文部科學省在國立大學法人「第三期中期目標（2016年度～2021年度）」對於國立大學法人運營費交付金（補助金），提出「三個重點支援的框架」。國立大學法人必須從「三個重點支援的框架」之中，選擇一個（文部科學省，2015、2018）：

1. 貢獻地方社區的大學：因應地方的需求培育人材和研究的發展（55 大學選擇）。
2. 特別強專門領域分野的大學：專門領域分野形成卓越優秀的教育研究據點網絡的建構（15 大學選擇）。
3. 進行世界卓越教育研究的大學：立足世界頂尖卓越大學發展教育研究（16 大學選擇）。

各「國立大學法人」配合國家發展需求，提出各種競爭型大型研究計畫的申請，透過跨校際與區域性的整編過程，創造出具有強力國際競爭力的重點大學，建構能培育出維持科學技術創造立國的人材，營造出對社會有積極的貢獻，確實達到高等教育整體再生與創新的發展方式。

三、治理準則內涵綱要

《國立大學法人治理準則》開宗明義的提及「國立大學法人必須保持高度的公開性，這是因為接受了國家各種類型的資金支持，所以要建立明確的治理體系。同時，並向各相關資金提供者說明。因此，由其文部科學省與內閣府負責，制定此『治理準則』。為使大學提高教育和研究質量，為社會做出貢獻，不斷發展壯大，將在組織內部建立適當的執法和監督制度，以及大學管理和管控的機制，重要的是要確保檢視機制的透明並對有關各方負責」。

今後，將以國立大學法人治理準則為基本原則，國立大學法人依該準則展開活動，根據各自的特點採取適當措施，強化管理職能，最大限度發揮教育、研究

和社會貢獻的功能，建構強大的治理體系。此外，應努力進一步提高管理透明度，履行對社會的責任，持續取得社會的信任和理解。

治理準則內涵綱要主要是以明確的四個「原則」與「內部管理資訊」的透明，簡述如下：基本原則 1：延續國立大學法人的使命，擬定可以實現的願景、目標戰略的建構。基本原則 2：法人代表的職責和任務等（(1)法人代表之職責和任務。(2)理事會之職責和任務。(3)補佐法人代表之理事及副校長等的功用）。基本原則 3：經營協議會、教育研究評議會、學長選考會議及監事的職責和任務與體制整備（(1)經營協議會。(2)教育研究評議會。(3)學長選考會議。(4)監事）。基本原則 4：與社會連結、協同合作與資訊的公開。

以上的基本原則就是針對國立大學法人的管理階層的管理職責以及其經營成效，是否有達成預設之目標，加以個別檢視。換句話說，換句話說，是評鑑管理階層的辦學成效與問責。促使日本國立大學法人，通過確保可檢視的治理成效和展示自主經營之能力，在整體上可維持高品質的狀態、持續且穩健的發展，發揮貢獻社會的作用，盡到國立大學法人應盡之職責任務，達成日本高品質和競爭力的高等教育。

四、討論

日本的學校教育系統，長久以來都是由其國家主管教育機關「文部科學省」，強力的主導和管理其學校教育系統的各种政策和教育內容。日本教育的特徵之一，基本上是為了發展國家經濟與維持國家的競爭力（五十嵐顯，1974；文部科學省，2013），所以教育體系同時也成為國家政治，統合或貫徹國民意志形成的重要工具。基於此點，日本文部科學省（2001 年以前稱文部省），透過巧妙的人事佈局與經費預算及補助的管控，強勢的主導整個日本的學校教育制度，保有其類似中央行政集權的功能。

但是在國際化和自由競爭與追求卓越的風潮下，日本在 2003 年 10 月 1 日實施國立大學法人制度，期望透過大學的市場自由競爭機制與鬆綁各項律法的約制，讓大學的營運作有靈活和更具彈性的機制去提升績效，以便在國際上發展出更具有競爭力和卓越的高等教育。直至 2020 年 3 月 30 日擬定了國立大學法人治理準則（私立學校更早 2018 年 10 月提出私立大學版治理準則）以來，雖然整合編併十餘所的國公立大學，在經費上減少了約 1 成的預算。但是，整體上看不出有明顯的成效，整體的學校數，實際上並沒有減少。國立大學法人的大部分的經費，還是由政府的預算支付，只是換個方式將國家發展重點，用競爭型計畫重點補助在具有競爭性之大學。日本的大學在世界上的高等教育所呈現的成果，似乎也沒有很具體的達到預期的成效。或許經過了約 20 年左右的經驗和摸索之後，

再度的具體要求日本國公、私、立大學，必須遵循「治理準則」，主要目的在於各國立大學法人依據各自公布之治理準則，最大限度地發揮其教育、研究和社會貢獻功能和責任，提高經營透明度，向社會明確說明法人營運的情況，取得社會上每個人的理解和信任。同時，公開管理層的人事安排和治理績效，希望透過「內部管理資訊」的透明，讓全國可以更了解和檢視日本高等教育的現況。

五、啟示

1980 年代後期興起的新自由主由，強調市場「自由競爭」機制與「追求卓越」的理念，促使日本高等教育在制度上發生了很大改變。最大的改變就是將大學法人化，同時將既有的國立大學編制內之教職員身分從「教育公務人員」變更為一般的法人的教職員。期望透過市場的自由競爭機制，導人民間企業經營管理的手法，來達到追求效率性和卓越性的目的。

但是日本在實施約 20 年的大學法人化，是否有達到當初預期的成效？實際上從來就沒有很正式的官方研究及調查來檢視其成果。在強調追求效率和卓越之下，大多是基於數據上的顯示，對於無法立即或短期無法顯現其成效之學門領域和研究，將會被檢討而導致整併或蕭條。日本在強調「科技立國」之際，如何在「始於人性」的原則上精準拿捏，似乎也無法有明確的方法。整體上今日的日本在世界競爭力上，並沒有因為導入市場的自由競爭和追求卓越而變得更強大和卓越，國家經濟與維持國家的競爭力整體上，無論是工業產品和和科技產業的表現，好像都呈現出日漸衰退的現象，1980 年代「日本第一」的榮耀似乎已日漸遠離。

日本與我國在制度上某些思維較相近，社會背景思維也較類似，或許值得借鏡，但畢竟是不同國度，有不同的傳統和管理體制及社會背景，如是重大的制度變革，應深入研究，審視其優缺，而非一味學習和跟進。從其 2020 年 3 月《國立大學法人治理準則》和 2018 年 10 月提出的私立大學版「治理準則」的實施，或許是從自由競爭的思維，調整其朝向「公開、透明、公平」的原則和加強高等教育的管控，修正因過度強調「自由競爭」和「效率追求」所造成的「學術假像」和「表面效度」應是值得我們更深入的探討。

參考文獻

- 五十嵐顯等編著（1974）。**戰後教育の歴史**。日本：青木書店。
- 日本國立大學協會網站（2021）。**國立大學法人ガバナンス・コード**。取自 <https://www.janu.jp/univ/code/>。

- 文部科學省（2001）。國立大學結構改革方針：建構富活力且具國際競爭力的國公私立大學之一環。日本：文部科學省
- 文部科學省（2003）。國立大學等獨立行政法人化調查檢討會議。日本：文部科學省。
- 文部科學省（2013）。少子女化に対応し教育再生の實現に向けて。下村臨時委員提出資料。審議會の大學分科會。日本：文部科學省。
- 文部科學省（2015）。第3期中期目標（2016年度～2021年度）國立大學法人運營費交付金（補助金）。日本：文部科學省。
- 文部科學省（2018）。2040年に向けた高等教育のグランドデザイン。日本：中央教育審議會。
- 文部科學省（2020）。國立大學法人ガバナンス・コード。
- 文部科學省（2021）。令和2年度「國立大學法人ガバナンス・コード」への適合狀況等の報告の確認について。文部科學省高等教育局國立大學法人支援課法規係。
- 梁忠銘（2020）。日本高等教育整併政策與展望。載於黃政傑、懿芳主編，大學整併成效、問題與展望（第11章）。五南出版。
- 楊思偉（2005）。日本國立大學法人化政策之研究。教育研究集刊，51，1-30。



大學治理問題與解決之道

張國保

銘傳大學副教授

曾任技職司長、總務司長及高教司代理司長

一、前言

1992 年筆者任職於高教司，有幸參與《大學法》修正案於通過立法院二、三讀前的朝野協商，1993 年 12 月 6 日由劉松藩前院長主持，就大學設軍訓室、校務會議為全校最高決策者、校長產生方式與任期等多次協商沒有共識的條文，裁示逕付大會表決。引發 12 月 7 日朝野黨團甲級動員立委出席院會，終經立法院第二屆第二會期第 18 次會議完成立法程序，咨請總統於 1994 年 1 月 5 日公布（立法院，1993），其修正幅度之大，對我國高等教育自主運作產生巨大的變革，堪稱大學邁向自治的一大里程。

首先，1994 年的《大學法》，由政府對大學管理者的角色，改變成監督者（立法院，1993）。其次，由教育部聘任公立大學校長走入歷史，校長的任期及產生方式授權大學組織規程定之。再次，校務會議為全校最高決策會議，校長的重要校務決定權需經校務會議審議，增加民主參與校務審議的程序。這些變革，在在改變政府和大學之間的關係。

1995 年 5 月 26 日大法官釋字第 380 號有關大學課程的解釋，更保障大學自主決定課程的權力。1994 年 2 月 7 日《師範教育法》經立法院修正為《師資培育法》，開放大學得申請設立師資培育中心成為培育中小學、幼兒園及特殊教育學校（班）師資類科的師資培育大學。1999 年 2 月 3 日訂頒《國立大學校院校務基金設置條例》明定應設校務基金管理委員會及鬆綁校務基金之用途。同年 6 月 23 日訂頒《教育基本法》，其第 9 條第 1 項第 5 款列舉中央政府之教育權限為「設立並監督國立學校及其他教育機構。」可知，無論《大學法》、《師資培育法》、《國立大學校院校務基金設置條例》及《教育基本法》的訂修，以及大法官解釋，都是朝著大學自主與授權大學更大自治權的方向規劃。但施行迄今，大學治理、自主、自治等之定義、範圍、性質、權責等究為何，仍有不同之見解，使大學自治之行使引發探討。本文先分析大學治理的問題，再提出解決之道，最後提出相關建議供教育部及大學參考。

二、大學治理問題

大學治理的問題出現在政府與大學的角色、自治權的定義、自主的範圍及權責關係方面，說明如次。

（一）政府與大學的角色難分治

立法院（1993）公報指出，教育部對《大學法》修正重點略以「根據中華民國憲法第 162 條規定，教育部對公私立大學角色宜由管理者角色轉為監督者角色。」所謂大學管理與監督之分，有謂公立大學資源來自政府，屬於政府的公營造物，其自主自須受政府政策法規及經費之管理，含校長聘任、經費、招生與系所設立等相關運作，悉受制於教育部。而《教育基本法》第 9 條明定中央政府對大學具監督之權，故教育部對大學應為監督的角色，然迄今仍有不少大學事項須報部之規定，相關法規亦欠明確授權，有無藉監督之名行管理之實，值得深思。

（二）大學自治權的定義不明

《大學法》第 1 條第 2 項「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權。」該條項經過教育部邀請法學專家及大學代表多次討論及集思廣益之後，對「法律規定範圍內，享有自治權。」仍有二種歧見。首先，有謂「法律規定範圍內，享有自治權。」既明訂「法律規定範圍內」，則大學之自治權應僅限於法律所訂明者，法律未規範者，大學不可擅自擴權。另一派則有不同解讀，認為「法律規定範圍內，享有自治權。」有如美國憲法的法律保留權般，若僅限法律規定者始具自治之權，又何須多此一舉，故主張凡法律未規定事項，尤其是學術自由保障事項皆屬於法律保留權，歸屬於大學自治之權。

（三）大學自主的範圍不清

自主（Autonomy），依據國家教育研究院（2012）的雙語詞彙顯示，含有自律性、自主功能、自治、自主權之意。自主則指對自己有關的事務有其獨立決定之權。因而大學自主指的是大學有權決定其校務有關的事務，亦即大學對教學、研究、服務及組織、運作等事項，有其自主決定的權力。依據立法院（1993：864）修正《大學法》記載之行政院修正版亦指出修訂大學法係賦予大學更大的彈性，始能發揮各校的特色。顯示當時修法期望大學自主的共識，但何謂大學自主？其範圍為何？迄仍有異見。

（四）大學權責的關係模糊

依據《中華民國憲法》（簡稱憲法）第 162 條規定「全國公私立之教育文化機關，依法律受國家之監督。」觀大法官釋字第 380 號確定課程屬於大學自主權責，《國立大學校院校務基金設置條例》賦予大學財務的自主性，《國立大學校院校務基金管理與監督辦法》第 2 條第 2 項「各校應就校務基金管理與運用訂定內部控制相關規章，據以建立及維持有效之內部控制制度，並由校長督促內部各單

位執行。」已明確大學透過內部控制相關規章，據以執行校務基金自主事項。可知課程及財務自主部分已有相關授權。惟法律授權大學自主的同時應負哪些責任，似乎較乏完整的規範。

三、 解決之道

針對上開問題，提出以下解決之道：

(一) 明定政府對大學監督角色的事項

《憲法》第 162 條之精神，政府對公私立教育文化機關的監督，應依法律規定為之。故《教育基本法》第 9 條「設立並監督國立學校及其他教育機構」為中央政府之權。《私立學校法》第 3 條第 2 項「學校法人所設私立學校之主管機關，依各級各類學校法律之規定。」是故監督公私立大學，均應有法律依據，因而如何避免監督之名行管理之弊，宜訂定明確的大學監督規範，有如《中央法規標準法》般律定政府對大學之監督事項、程序、範圍與應負責任。

(二) 明確大學自治權的定義與定位

治理（Govern）含有統治、管理、支配、調節、控制、決定、影響及指導等意（國家教育研究院，2012）。自治（Self-Government）意味著大學就其校內相關事項有其自我決定、自我管理之權。觀《大學法》第 1 條第 1 項大學之目的及任務與一般行政機關有別，政府對其治理事項，宜修正《大學法》明確大學「研究學術、培育人才、提升文化、服務社會及促進國家發展」之定義、任務與權責，以達成教育創新、人才傳承與履行社會責任的功能。

(三) 確定大學自主的運作規範

欲實現大學自主，宜就大學遂行有關人才培育、研究創新及服務社會的責任，賦予大學依其辦學特色自訂校內組織運作規章、自我執行、自我查核管考、自我監督、自我改進，並自負經營成敗責任之相關規範，則政府之法律監督與授權自主之運作始能達成。

(四) 釐清權責相符的大學自主責任

教育部於 2013 年 10 月公布「大學鬆綁行動方案」，就大學的人事、經費、經營、人才、教學等 5 大面向進行檢討，共提出 46 項鬆綁措施，分為「短期」、「中期」、「長期」解決相關措施，惟迄 2016 年 12 月該行動方案結束，仍有諸多

未達各界對大學自主的理想。大學不斷追求自主的同時，意味著政府不斷授權賦予大學人事、經費、經營、人才、教學等自主事項，基於權責相輔相成之理，大學有權自主決定，就應肩負起自我承擔經費、招生、人事、研究與學術倫理等責任的義務。

四、結語與建議

（一）結語

大學是菁英薈萃之所，因其人才培育之任務明確，且組成份子相較單純，宜賦予學術自由相關的人事、經費、經營、人才、教學、研究、服務、國際交流、產學互動、投資等自治事項，以及更彈性的組織運作空間。而大學基於社會的一份子，除了必須回饋社會外，更應有責任及能力自我省思、自訂規範、自我約束、自我監督、自負經營管理責任，以落實教學、研究、創新、服務社會及促進國家社會發展的任務，並符合國家及社會的期望。

（二）建議

1. 對教育部的建議

（1）訂修大學治理之相關規範

日本公立大學已法人化，為促進大學資源整合，加強產學合作策略。2018年對國立大學導入評鑑新指標、運用客觀指標進行評鑑、透過改善薪酬制度，以及推動預算管理透明化及經營資訊公開化，並且還需要配合政策制定「大學治理守則」。而私立學校亦應訂定「私立大學治理守則」，以為大學自治的依據。建議教育部研修《大學法》及《私立學校法》，使大學治理運作更加明確。

（2）建立政府監督大學事項與範圍

依據《教育基本法》第9條的法旨，中央政府具有「設立並監督國立學校及其他教育機構」之權。若僅如此，大學恐難發揮其應有任務。故政府應依據《憲法》第162條之規定，持續檢討、鬆綁及訂修法律，明確監督公私立大學之必要程序、事項與範圍，以符法理之精神。

（3）規範大學應負的責任與義務

公立大學雖已實施校務基金，但尚非公法人化的同時，其經費預算大皆來自政府的挹注，雖有部分學校自籌比例，但其使用之校地、校舍空間均為國有財產。是以大學取之於政府資源，對其運作事項，政府有必要課以大學自主事項的責任，使大學不致成為脫韁之馬，既向政府爭取自主，卻又無能

自我約束與自我管理。

2. 對大學的建議

(1) 依法訂修大學自主運作規章

政府依法律監督大學之規範散見於《大學法》、《私立學校法》、《教育經費編列與管理法》及《國立大學校院校務基金設置條例》等法規，大學為執行人才培育、研究創新與推廣服務事項，在不牴觸憲法與法律下，有其自主訂定人才培育、研究創新及服務社會等規章細則之必要，自屬法律保留權之行使，以形塑自我特色及績效。

(2) 嚴格自我依法行政及自負責任

大學以人才培育為首要目的，所設單位及所屬人員分散於行政與學術單位，性質單純但規模大小有異，更須依法行政及自律，始能要求所屬單位及人員不逾矩。此外，大學為自我提升學術水準，就其專業亦須自訂學術規範，並嚴予自我監督，必須以成熟的組織體，有能力自負責任，始能贏得社會的信任。

參考文獻

- 大法官釋字第380號（1995）。**釋字第380號**。教育部主管法規共用系統-法規內容-釋字第380號有關大學課程。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001037&KeyWord=>
- 立法院（1993）。**中華民國立法院大事記-45修正大學法**。取自<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=5428&pid=43843>
- 教育部（2013）。**教育部公布高等教育制度鬆綁行動方案**。取自moe.edu.tw
- 教育部（2021）。**法規沿革-大學法**。教育部主管法規共用系統-法規沿革-大學法。取自<https://inner.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=FL008606>
- 國家教育研究院（2012）。**雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網**。取自<https://terms.naer.edu.tw/>



從文山聯盟事件評大學結盟的問題與改進

成群豪

華梵大學校覺室助理研究員

臺灣教育研究院社副秘書長

一、前言

2020 年 10 月華梵大學在校慶典禮上宣布大文山地區（木柵、新店、深坑、石碇）7 所不同類型的大學（政大、世新、華梵、中國科大、景文科大、東南科大、臺灣戲曲學院等）成立「文山聯盟」，宣示共同投入資源，攜手推動大文山地區的「地方創生」（華梵大學公共事務處，2020 年 10 月 30 日）。消息一經披露，引發政大學生不滿，在 Dcard、PTT、FB 等平台發起「反對政大建立/加入文山聯盟」連署，呼籲政大校長盡快撤回決定（大學報，2020 年 11 月 5 日）。

綜合媒體報導，政大學生反對的理由有：(1)跨校合作事宜應先經過學校層級的會議及有學生代表的議事場合進行審議，校長未經校內民主程序逕自宣布，有違程序正義，對教職員生非常不尊重。(2)學生與學校間資訊不對等，校長最初並未清楚說明成立聯盟的實質利益及後續計畫，校方未盡告知義務之處，造成學生自行猜測而產生疑慮。(3)資源共享影響選課權利及擠壓學習資源，開放他校選課應優先考慮政大學生需求，校際修課內容應限縮在地方創生、社會實踐等通識及服務學習課程。(4)開放校際選課及修習學位，是讓其他學校「刷學歷」，好文憑是就業市場的客觀條件，質疑政大怎跟私立校院聯盟，擔憂將會使政大文憑貶值。

校方及時回應，所謂文山聯盟僅止於地方創生計畫，是政大與文山地區學校的睦鄰計畫，係執行教育部深耕 2.0 之社會責任（University Social Responsibility, USR）特色類計畫方案，全國許多地區都有類似之在地學校結盟合作模式，無涉如臺灣聯合大學系統之緊密結盟與合作。政大學生會則聲明，校方既承諾此計畫以「文山區地方創生」為主軸，不涉及課程資源共享，故此計畫名稱應多作斟酌，避免外界誤會或有錯誤聯想，呼籲校方釐清這項合作計畫的模糊空間，處理學生的疑慮，重建與學生的信任基礎（網路溫度計，2020 年 11 月 2 日；謝文哲，2020 年 11 月 2 日；大學報，2020 年 11 月 5 日；聯合新聞網，2020 年 11 月 6 日）。

歷經一年的紛擾，2021 年 10 月「大文山大學社會責任聯盟」（簡稱文山聯盟）終於成立，成為臺灣的大學聯盟之一，紛爭看似歡喜落幕。不過在文山聯盟事件中，突顯了幾個值得深思和探討的問題，為便於描述，本文將大學聯盟和大學系統合稱為大學結盟。首先是在此爭議中浮現的大學聯盟和大學系統有何異同，其次是何以出現文憑貶值的疑慮，其三是大學結盟的相關校務運作問題。

二、大學聯盟和大學系統的異同

國內大學結盟行之有年，類型多元，主要可以區分成水平型結盟（大學與大學之間的合作模式）、垂直型結盟（指大學與其他教育階段學校的合作模式）和跨業型結盟（大學端與非教育產業之間的合作模式）三大類（陳玉娟，2020）。本文主要討論大學之間水平型結盟，特別是多校性（三校以上）的結盟，呈現的態樣有大學聯盟和大學系統兩種。

（一）大學聯盟

大學聯盟，係引進企業界在面臨競爭壓力下採行策略聯盟之因應方式，有助於學校間資源整合，發揮一加一大於二的效果，為學校帶來新契機與新願景（賴玉雪，2007；陳玉娟，2018、2020）。大學結成聯盟，認為能有效整合資源，進行資源共享，提升內部營運效能和外部競爭優勢，於是學校間結成聯盟成為高教界新興的重要議題（賴玉雪，2007）。大學聯盟整合彼此資源，營造優質教學和研究環境，學生因此受惠，有更大的空間可以跨校、跨領域學習，已成為大專校院增加競爭優勢的趨勢（蘇晨瑜，2019年2月9日），大學通常期望透過聯盟合作能強化學校經營所需的各種資源，故大學聯盟有關論述中經常出現的關鍵詞就是資源共享、資源整合等。

除了個別大學之間的結盟，以及一些與大學之教學、研究和服務任務較無直接關連、而以「特定訴求」為導向的如全國大學自主聯盟（大學自主）、臺灣高等院校教育聯盟（兩岸交流）、臺灣綠色大學聯盟（環境永續）等外，各種多校性聯盟合作十分盛行。在同性質大學結盟方面，早在2006年教育部開始推動「邁向頂尖大學計畫」時，獲頂大計畫補助的12所「頂尖大學」即合作組成「邁向頂尖大學策略聯盟」。教育部2012年推動「發展典範科技大學」計畫，鼓勵獲「典範科大」計畫補助之學校組成策略聯盟，設有「策略聯盟」相關績效指標（陳玉娟，2020），這應是首見由教育部推動的科技大學聯盟。此外，12所歷史悠久的私大也在2016年組成「優久大學聯盟」，訴求的是希望成為臺灣高教的「華人常春藤」，讓國內私校成為優秀學子的目標（優久大學聯盟網站，無日期）。

在區域性大學聯盟方面，2007年由新竹香山地區的3所大學組成「玄華元大學聯盟」，2012年東部地區5所國私立大學組成「泛太平洋大學聯盟」，2016年位於臺北市的3所商業、護理、教育專業的國市立大學組成「國立臺北專業大學聯盟」，同年，3所位於雲林的國立大學組成「雲林國立大學聯盟」（以上均見維基百科）。以上校際聯盟包含了專長領域性質各異的國私立普通與技職校院。

以地區性為範圍，同時設定主題的大學聯盟，有2005年以「通識教育」為

主題的「南臺灣大學校院通識教育策略聯盟」，2011 年以「藝術資源」為主題的跨校系「臺灣南區大學藝術系所策略聯盟」，2014 年以「國際交流」為主題的「南臺灣大學國際交流策略聯盟」，2019 年以「校務研究」為主題的「南區大專校院校務研究推動策略聯盟」等。至於以執行高教深耕計畫-大學「社會責任」為主題的跨校性策略聯盟，有 2018 年成立的「桃園 USR 聯盟」和「宜蘭地區大學社會責任聯盟」，以及 2019 年成立的「中部地區大學社會責任計畫跨校聯盟」，2021 年成立的「大文山大學社會責任聯盟」是同此性質的第四聯盟。

教育部宣布自 2017 年啟動「大學在地實踐聯盟」政策，次年續提出「大學社會責任實踐計畫」，後來整併至涵蓋高教、技職體系的整合性補助計畫「高教深耕計畫」內之善盡社會責任目標，由各校負責支持育成（中山大學網站，無日期），大學在地實踐聯盟計畫就納入了高教深耕計畫，成為各大學競爭性計畫爭取的目標。由於有教育部的專案政策激勵，一如之前的頂尖大學、教學卓越、典範科大等競爭性計畫的導引，各大學無不竭盡全力爭取計畫經費，概念源自於「企業社會責任」的大學社會責任在政府政策和實質經費獎助計畫推波助瀾下，「在地連結·區域合作·社會創新」的口號，一時之間成為高等教育的新顯學（劉秀曦，2019）。

既然教育政策鼓勵大學在地實踐面向上結盟，又將社會責任納入深耕計畫引導大學爭取績效，大學逐漸熱衷在社會責任這個議題上結成聯盟，就其來有自了。

（二）大學系統

歐美國家高等教育在 1960 年代初期展開整併（merger）行動，整併風潮則在 1990 年代漫延到亞洲國家，迄今大學整併為國際高等教育發展主要趨勢，亦為國家重要教育政策（楊思偉，2005；陳伯璋，2004；于承平，2017）。馮達璇（2015）指出臺灣在 21 世紀捲起了建立「大學系統」風；前教育部長曾志朗也認為各國大學都在整合，大學系統已成世界趨勢（聯合報，2019 年 12 月 17 日）。

臺灣的大學系統源自教育部 2002 年訂定「推動研究型大學整合計畫」，該計畫鼓勵各大學透過校內整合和校際整合，進一步凝聚人才、資源，提升教學與研究水準；校際整合再分為成立「跨校研究中心」、成立「大學系統」及「合併」三種方式（教育部，2002），故而大學系統屬於推動研究型大學整合計畫中校際整合策略中的一環，而組成大學系統被教育部規劃為高等教育整併策略中之「校際整合」策略，但系統成員需為研究型大學（湯志民，2003）。

推動研究型大學整合計畫促成了我國高等教育的創舉「臺灣聯合大學系統」（簡稱臺灣聯大）的設立。儘管臺灣聯大各校深具各別優勢，但也有大學校長認

為，臺灣聯大成效未能彰顯，主因在於彼此間同質性太高¹，所以後來成立的「臺灣綜合大學系統」（簡稱臺綜大）的成員大學，專業領域各有所長，較能發揮系統內各大學間的互補性，有利資源整合和持續發展專長（成功大學新聞剪報，無日期）。這兩個系統內的大學都是「強強聯手」，還另有「跨域結盟」者，如新近成立的「臺灣國立大學系統」成員包括高教體系、技職體系、教育體系以及體育大學，較諸現有的其他聯盟，此系統擁有領域更多樣性的特色，可整合各校資源，尋求互補效益，創造跨域性綜效（中興大學秘書處，2021年8月18日）。

國內的大學系統，除 2011 年成立成員國私立大學均有的「臺北聯合大學系統」、同年佛光山體系的「佛光山教團系統大學」、2012 年由 6 所中部私立大學組成的「中臺灣大學系統」之外，其餘大學系統的成員均為國立大學，且除了 2002 年由 10 所師範校院組成的「臺灣聯合師範大學系統」（南師簡訊，2002 年 5 月 3 日）、以教育為主的 4 所國立大學於 2011 年組成的「臺灣教育大學系統」（維基百科）以及 2021 年由中部地區 11 所國立大學成立的「臺灣國立大學系統」外，就是前述兩個研究型的大學系統，一是 2008 年成立的「臺灣聯合大學系統」、一是 2011 年成立的「臺灣綜合大學系統」（王美仁，2013）。還有由綜合型、教育體系及技職體系的「指標大學」於 2016 年組成的「國立臺灣大學系統」（國立臺灣大學系統網站，無日期）等。

惟前述大學系統係以成立時間和成員性質為準的統計，其中 2002 年臺灣聯合師範大學系統在實踐上為聯盟性質，也未依法報部核備，未能以大學系統運作，不屬於大學法增訂大學系統條文後的大學系統；2011 年佛光山體系的「佛光山教團系統大學」具跨國性，似未向教育部備案，國內統計大學系統時亦未納入。

（三）聯盟與系統的差異

國內大學策略聯盟發軔於頂尖大學計畫和典範科大計畫，隨著高教深耕計畫漸次推展於一般大學與科技校院，並出現地區性、區域性結盟，包容了各種教育體系，聯盟成員有性質相近者，也有專業領域各異者，隨後逐漸形成具有核心主旨的聯盟，如校務研究、國際交流、社會責任等，呈現出兼容並蓄風貌。各種聯盟的宗旨、使命、任務功能非常多元，成員學校進行跨校合作、資源共享、跨校修課、師資交流、圖書、資料庫、網路共享等，從轉學考、海外招生和碩博士班的合作招生等較為廣泛的合作，到以符合結盟宗旨的特定主題校際合作，如高教深耕計畫中社會責任項目等，呈現出國內大學結盟的活力。

¹ 監察院調查報告（2015 年 8 月）也指出臺灣聯大系統各校恐因同質性高，產生競爭學生來源之關係，而不利合作整合。

大學系統源自教育部「推動研究型大學整合計畫」，本來的範圍僅限於研究型大學，分析現有大學系統的成員光譜，發現國立大學是大學系統裡的重要角色，尤其是臺灣聯大、臺綜大及國立臺灣大學系統，成員學校完全是獲得頂尖大學計畫補助的研究型大學，另外就是師範、教育的大學系統，地區性質的國立大學系統也有。在 2018 年高教深耕計畫實施以來，大學結盟逐漸被認為是大學間資源共享或互補的良方美策；有趣的是，2002 年教育部訂定「推動研究型大學整合計畫」，著手推動研究型大學成立大學系統，催生了「臺灣聯合大學系統」，而同年，10 所「精緻的」教學型大學師範校院即組成「臺灣聯合師範大學系統」，所以在時序上，大學組成系統是研究型大學和師範大學同時登場的盛舉，不約而同著重系統內各校合作研發事項及資源整合事項。

教育部對於大學聯盟並未賦予相應的管理機制，未訂立指導性法規制度作為依循，但大學系統在成立、組織、推動和運作等方面則較為嚴謹。大學系統法源依據為《大學法》，其中明定「大學得跨校組成大學系統或成立研究中心」，根據大學法而訂定之《大學系統組織及運作辦法》則載明「大學為提升教學品質及研究水準，有效整合大學資源，得聯合其他大學共同成立大學系統」；在「大學系統合作架構下，整合系統內學校之資源，進行跨校學術及教學、師資聘任、課程開設、教材編纂、圖書期刊與國際學術交流等合作及整合事項」（大學系統組織及運作辦法，2010 年 5 月 6 日），該辦法所稱大學可聯合其他大學共同成立大學系統，並未限定國立大學、研究型大學，大學之間若希望能組成一個比聯盟來的嚴謹、緊密些的結盟，就可朝向組成大學系統運作，先提出籌組大學系統計畫書，經過各參與大學的校務會議討論通過，提報教育部核准，因此國內大學系統實則涵蓋了國私立大學。

大學系統也重視系統內各校的資源整合，甚至視資源為提昇教育成效重要和有效方式。在教育部為修訂大學法納入大學系統的一次會議中，與會學者曾指出（蔡文祥，2003 年 7 月 24 日）：

當初，「大學系統」在報紙上都被說成是「搶錢」、「劃地為王」，在這邊要澄清的是，在成立「臺灣大學聯合系統」的時候，絕對沒有這種用意，可是現在，我們反而是建議全國各大學可以多多參考這樣子的做法，因為「大學系統」為整合大學資源、提昇教育成效的有效方式之一，是一個很好的做法。如果地域性相近的學校可以聯合的話，就可以共用師資、共用空間，這是一件很美好的事，它可以為國家創造很多積極性的校譽。

顯示大學系統也支持大學間資源共享，故大學系統一如大學聯盟，共同理念是結合團隊力量、資源，追求校務經營效能之提升。

大學在少子化現象下招生日形困難，基於經營壓力，舉凡能夠有助於提升學

校聲望，有助於學生入學選擇的策略，無不積極採行，特別是私立大學多仰賴學費收入，資源來源主要是招生所能帶來的財政收入，有了充裕的財務資源學校才能經營發展，故而文山區的幾所大學和政大結盟，主觀上或許認為共享政大較高的社會資源光環會有助於招生，進而有助於招生效益；大學系統則因成員多為國立大學，雖無直接招生人數壓力，但舉凡能夠提高學生素質，招到學業成績優良學生的策略也會深受重視，如加入大學系統辦理聯合招生吸引更多優秀學生（臺灣聯合大學網站，2020 年 12 月 31 日）等。

大學系統的本質有別於大學聯盟之處，依大學系統組織及運作辦法之規定，是大學校際更為緊密及深化之整合，設有系統主席或系統校長、系統委員會及行政總部，決定系統重要共同政策、系統規章及對於系統各學校合作及整合事項之審議等。大學聯盟和大學系統可說均著眼於大學資源的獲得、整合、共享和促進，但大學系統是被政府納入教育政策和法制框架內，有一套行政規則作為運作依據，在文山聯盟事件裡將之形容為「緊密結盟與合作關係」，而大學聯盟則顯得自由自在，還沒有一套體制性的準則，相對是「鬆散結盟與合作關係」。文山聯盟事件彰顯了大學系統和大學聯盟在體制上與體質上的差異。

三、文憑貶值

文山聯盟事件，為了澄清學生疑慮，政大校長說出此聯盟絕非大學系統，不會涉及如臺灣聯合大學系統般的結盟與合作關係，請同學放心²；學生則反應，既然聯盟只是鬆散結合，又有何必要與層次差異很大的學校成立聯盟？與其他層次不同的大學合作將導致其「文憑貶值」，並指控開放校際選課交流及修習學位，是開放讓其他學校「刷學歷」。同學認為，好文憑是就業市場的客觀條件，擔憂同一個聯盟內學生程度、學校層級間的落差將會使文憑貶值（大學報，2020 年 11 月 6 日）。他校學生也反彈，強調並沒有高攀的意思，不想讓別人誤會是要抱政大大腿，所以也一起呼籲廢除文山聯盟。

從政大及他校學生在社交軟體上交鋒來看，似乎這場結盟，並未事先讓學生充分理解，學校與學生並未事先溝通，所以都沒有得到政大及他校雙方學生的認同，雙方都主張廢除結盟。政大學生對內明言學校與學生處於資訊不對等狀態，未尊重校內民主程序，對外則擔心教學資源與其他無心於讀書的學校學生共享。所以，不同學校之間的階級意識意外地在這場紛爭中被檯面化了。

政大於 2021 年 2 月加入臺聯大系統，加入後的相關措施是學校重視的發展

² 2021 年 2 月政治大學加入臺灣聯合大學系統（臺灣聯合大學系統網站，2020 年 12 月 31 日）。文山聯盟事件中政大校長曾強調文山聯盟不同於大學系統般的緊密合作關係。

主軸，文山地區的合作不是熱點，且強調整個合作一定是要對自己的學校發展、對同學可以有更大好處才去做，並呼籲同學對其他學校要保持尊重（政大學聲，2021年2月12日），持續向學生清楚說明決不是成立著重於學術交流合作的大學系統，文山聯盟中各大學僅只在社會責任環節上合作，也非緊密的結盟，如此淡化了文山聯盟；隨著時間沉澱，疑慮文憑貶值的聲音暫時消失。可是高等教育校際間層次差異如被揭開的潘朵拉盒子，釋放出大學階級化這個高度敏感的話題，「層級較高」大學的文憑會不會隨著和「非同等級」大學結盟而貶值的疑慮，如果大學階級化現象沒有改善，則隨時有被再次揭開造成傷害的可能。而我們的教育部對此持續保持緘默，從頭至尾未發表任何意見。

眾所周知高等教育大眾化帶動職場的學歷條件水漲船高，形成大學學歷文憑通貨膨脹般的效應所興起大學排名熱潮，使學歷認證的大學文憑產生異化，如 QS Top Universities 每年公布畢業生就業能力排行榜（Graduate Employability Rankings）更強化了文憑主義。QS 研究部門負責人 Sowter 表示，大學學費上漲，就業市場競爭日趨激烈，所以在選擇上哪所大學時，畢業後找工作的難易和職業發展前景便成了重要考慮因素，這種以畢業生職場競爭力優劣來評比大學文憑價值，被稱為文憑「含金量」，大學畢業生找工作，哪些學校最能讓僱主眼睛一亮？文憑「含金量」誰高誰低？確實是大学生關切的議題（BBC News, 2018年9月14日）。2020年全球大學畢業生就業能力 500 強榜單上，我國有 10 所大學入榜，政治大學排名在 301-500 名之間（大學問，2019年11月16日），雖未列全球前茅，但文山聯盟裡的其他大學排不上榜單也是事實，導致該校學生顯露文憑貶值的憂慮，實非完全無理。

文山聯盟事件還指出大學教學資源緊迫問題，政大學生聲稱「讓資源已經不足的我們還要分給一些跟本沒心讀書的學生」。首先，國立大學也感到教學資源不足的原因何在，值得探究。這句話後半句可視為情緒發洩，但仍有學校階級意識的影子，國內大學產生「馬太效應」（黃政傑等，2018，頁 171）實非一日之寒，「後段班」大學的用語早已常見於新聞報導評鑑結果，甚至研究文章也常沿用，

弔詭的是，後段班大學與「層級較高」大學同樣出自高度管制的國內高教體制，但前者在大學結盟過程中需承擔拉下別校文憑價值的罪名，不無遺憾，我們的教育主管機關卻不置一詞，未掌握導正時機。

不同體系、專業領域，甚至不同辦學成就如學術取向、就業取向等的大學校院結盟，術業專攻共生共榮，本應是大學結盟可貴之處，可讓我們高等教育面貌多樣而豐富，是構成社會多元價值不可或缺的因素，並不應該存有誰比誰高人一等或自覺不如的價值觀，看來大學的「社會責任」或許可先從釐清自身責任開始。

四、大學結盟之校務運作

文山事件引起學生不滿的因素，是學校們醞釀籌組聯盟，學生們事前毫無所悉。現從校務運作的角度切入，探討大學參與結盟時校務運作透明化的問題。

大學法中，大學生有參與校務會議之權利，校務會議審議、議決校務重大事項，包括了「校務發展計畫及預算」；與他校籌組或參與大學聯盟、大學系統，當屬於校務發展事項，若結盟是校長自己的主觀意願或提議，也係校務會議應予審議的「校長提議事項」。大學法中另明定大學對校務資訊，以主動公開為原則，故大學無論是基於校務發展需要或出自於校長本身基於主觀意願，想要和他校結盟，就該本於「主動、公開」原則，在校務會議中提案討論。總之，大學法本身就具備校務運作透明化的理念，大學應主動公開「校務資訊」，向校內教職員生揭露訊息，取得議決共識。

大專校院應公開校務資訊，教育部於 2015 年起建置了大專校院校務資訊公開平台，目的在於適度公開學校重要資訊，消弭學校與學生資訊不對稱現象，保障學生受教權益（教育部，2015）。不過，該平台著重數據（data）展現，並未將校務發展的論述（discourse）披露出來，數據顯示的是產出成果，需要論述分析才得窺全貌，大學結盟必應有其前因（動機、目的）分析和後果（成果、績效）預測，否則若未經縝密構思、內部溝通、策略評估、方案規劃等程序，直接做出決定，搶快達成宣傳行銷效果，並就此作為學校發展的決策，實在有些冒險，若有相應的法制，要求學校需將校務發展之「論述」披露在訊息公開平台上，則勢能增強其決策謹慎度，也可強化教職員生對於學校結盟意願和評估的瞭解。

大學結盟中的各校本身還是獨立運作，保有自主性與各自原有權責，其中大學聯盟迄今教育部並未以法規來做制度性的管理，大學彼此只要洽談成功，簽署相關約定書就可以結盟；大學系統雖建構了法規制度，不過其法規依據《大學系統組織與運作辦法》只是行政命令層級，制度性法律保障的程度仍屬不足。嚴格來說大學結盟仍然未具有適度的法律保障，當然也欠缺法律穩定性所能給予的制度框架，例如大學與其結盟學校之間的權利義務關係、人事與經費的整合關係、設施設備的使用歸屬關係、績效監管的權力責任關係等等，尚處於模糊地帶。各大學從醞釀倡議結盟或準備參加結盟到付諸實現，固然是大學自主治校的範圍，但其過程中必要環節如訊息發布、徵求意見、決策幅度等校務管理層面，應該具備一定標準，讓各大學在結盟前的校務治理作業盡量求其品質良好和周延。各校在結盟過程中的校務決策品質差異不大，為結盟取得公平一致的出發點，這樣結盟的各校才能有意義地公平互動。

大學聯盟成員間權利義務並無法制規範，教育部也未編列大學系統行政運作

經費，各系統運作所需經費資源，皆由參與系統之大學提撥支應，並由編列預算之學校依經費核撥及結算相關規定管控其執行進度及核銷事宜（大學系統組織及運作辦法，2010年5月6日）。設若大學結盟法制面的制度保障如此軟弱，參與的學校其價值觀、出發點若未盡相同，決策透明化、共識度等校務品質又參差不齊，如此結盟品質堪慮，所締之盟能否正常運作、持之以恆，可能都有問題。為使大學結盟的美事能永續，建構較周延的法制應屬未雨綢繆。

五、結語

有鑑於文山聯盟事件的殷鑑，本文除提出前述分析評論，更呼籲以下觀點，希能產生改進之效：

1. 大學之間是否一定要以「競爭」作為價值判准？學校之間是否一定要以「競爭力」作為角力的指標？值得已習於競爭、分出高下的高等教育價值觀重新思考，社會期望於大學的角色能藉此事件得到調整，但願這個階級傷口能夠真正完全癒合。
2. 學校所屬教育體系不同，辦學宗旨目標不同，學術或社會聲望不同，但（法人）人格權相等，法律上一律平等，儘管高教行政管理上存在差別化，但在道德意識上應要懂得相互尊重。這應是高等教育圈子裡的人需要建立的基本素養。
3. 大學校務治理既然擁有高度自主、自治空間，相對要拿出高度品質的治理績效，透明度是確保組織優質運作的法門，組成或參與校際結盟之動機、作法、策略等都應在學校治理層級取得共識。
4. 大學聯盟與大學系統都發紉於政府推動的競爭型高教發展計畫，大學往往基於爭取更多資源而結盟，結盟後運作重心也多不離資源共享。結盟的立足點能否超越這種資源導向思維，追求更高層次合作價值，值得教育界進一步探索。

參考文獻

- 于承平（2017）。歐洲大學整併經驗探究與啟示。《清華教育學報》，34(1)，163-200。取自 <http://edujou.site.nthu.edu.tw/var/file/128/1128/img/1172/34-1-5.pdf>
- 大學問（2019）。2020 QS 大學就業力排名 臺灣 10 校入榜。取自 <https://www.unews.com.tw/News/Info/3210>
- 大學報（2020）。校方漠視程序正義 政大生連署抵文山聯盟。陳品融報導，

校園版。取自 <https://unews.nccu.edu.tw/unews/>

- 大學系統組織及運作辦法（2010）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H00300>
- 王美仁（2013）。臺灣綜合大學系統 朱經武總校長專訪。成大校刊，241，38-40。
- 中山大學網站（無日期）。教育部高等教育深耕計畫－培植校內 USR 大學社會責任種子團隊。取自 <https://engage.nsysu.edu.tw/societies/plans/>
- 中央社（2011）。大學藝術系所 成立策略聯盟。蔡沛琪報導。取自 <https://www.nsysu.edu.tw/p/404-1000-48186.php?Lang=zh-tw>
- 中興大學秘書處（2021）。臺灣國立大學系統整合 11 校資源 選填志願新選擇。取自 <https://www2.nchu.edu.tw/news-detail/id/51590>
- 成功大學新聞剪報（無日期）。臺綜大系統成立 推研究所聯招。取自 <https://news-secr.ncku.edu.tw/p/404-1037-99437.php>
- 政大學聲（2021）。校方尚無具體規劃 文山聯盟不及列入預算案。政大學聲，34，42。取自 <https://issuu.com/nccuvos/docs/nccuvos34>
- 政治大學秘書處（2021）。「文山聯盟」說明：政大 USR 2.0 地方創生合作計畫。取自 <https://www.nccu.edu.tw/p/406-1000-8445,r30.php>
- 南區策略聯盟網站（無日期）。取自 <http://www.irs.nptu.edu.tw/>
- 南師簡訊（2002）。十所師範校院簽署結盟書 成立「臺灣聯合師範大學系統」。南師簡訊，131。取自 <https://www.nutn.edu.tw/history/activities/a131/a131.htm>
- 國立臺灣大學系統網站（無日期）。取自 <https://triangle.ntu.edu.tw/about.html>
- 陳玉娟（2018）。一加一大於二—大學策略聯盟的現在與未來。臺灣教育評論月刊，7(10)，156-160
- 陳玉娟（2020）。跨校合作與學習之大學策略聯盟運作。T&D 飛訊，263。取自 <https://www.nacs.gov.tw>

- 陳伯璋（2004）。大學整併的省思與前瞻。載於張明輝主編，**教育政策與教育革新**，65-80。臺北市：心理。
- 教育部（2002）。**為推動研究型大學整合計畫訪視美國加州大學系統運作模式報告**。取自 <https://report.nat.gov.tw/reportFileDownload>
- 黃政傑、高新建、王麗雲、劉秀曦、成群豪（2018）。**我國一般大學競爭性計畫執行成效評估之研究**。黃昆輝教授教育基金會專題研究報告。171。
- 湯志民（2003）臺灣高等教育擴張與整併之探析。載於政大教育學院教育學系主辦「**卓越與效能—21 世紀兩岸高等教育發展前景**」學術研討會論文集，283-330。取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~tangcm/doc/2.html/article/E219.pdf>
- 華梵大學公共事務處（2020）。**華梵大學 30 週年校慶登場 7 大學攜手成立「文山聯盟」**。取自 https://www.hfu.edu.tw/zh_tw/news/focus/
- 馮達旋（2015）。臺灣的大學系統：挑戰與展望。**ETtoday 新聞雲**，雲論。取自 <https://forum.ettoday.net/news/557181#ixzz7B6Iallis>
- 楊思偉（2005）。日本國立大學法人化政策之研究。**教育研究集刊**，51(2)，1-30。
- 蔡文祥（2003）。高等教育發展系列之大學法修正案座談會會議紀錄。取自 <http://anut.nccu.edu.tw/0724con/0724final.pdf>
- 網路溫度計（2020）。**擔心學歷貶值！政大攜 6 私大創「文山聯盟」各校吵翻天**。閻芝霖報導。取自 <https://dailyview.tw/Popular/Detail/9160>
- 劉秀曦（2019）。從大學和企業的社會責任觀點談人才培育政策。**臺灣教育評論月刊**，8(1)，43-47。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/8-1/topic/09.pdf>
- 監察院調查報告（2015）。監察委員仇桂美、尹祚芊、章仁香。取自 <https://www.cy.gov.tw>
- 賴玉雪（2007）。策略聯盟相關理論及其在校際合作上之應用。**國教之友**，59(1)，23-32。
- 聯合報（2019）。**前教長批：大學系統是世界趨勢 臺灣政府卻小鼻小眼**。取

自 <https://udn.com/news/story/6885/4231229>

- 聯合報（2020）。**大學結盟成世界趨勢 前教長籲教部重視大學系統**。潘乃欣報導，文教新訊版。取自 <https://udn.com/news/story/6885/5022770>
- 聯合新聞網（2020）。**7 校組文山聯盟惹議 政大學生會盼斟酌名稱**。中央社記者陳至中報導。取自 <https://udn.com/news/story/6928/4995063>
- 聯合新聞網（2021）。**政大等 8 校締結大文山聯盟 著重大學社會責任**。取自 <https://udn.com/news/story/6885/5852885>
- 謝文哲（2020）。**政大生憂與非頂大結盟「學歷貶值」學生會要校方說清楚**。鏡週刊。取自 <https://www.mirrormedia.mg/story/20201103edi034/>
- 蘇晨瑜（2019）。**《大學聯盟強強合作 資源互補整合》讀 1 校擁有多校學習資源**。財訊（無期別）。取自 <https://www.wealth.com.tw/home/articles/19293>
- BBC News（2018）。**哪些大學畢業生搶手？文憑「含金量」排名出爐**。取自 <https://www.bbc.com/zhongwen/trad/world-45511404>



關注產出型學習策略與活動

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

臺灣教育評論學會理事

一、前言

有一次我到一所公立國中參加國文科「同課異教」¹的大型公開授課活動。當時，獲邀擔任教學演示者都不是主辦（教學演示）學校的老師，但看得出她們教學經驗豐富，也對自己的教學有信心。她們事先設計好了教案，來到主辦的學校，直接借了此校的學生，在禮堂中公開授課給來自不同學校的老師觀摩。其中，有一小段教學如下：

A 班老師：請同學翻到課本第 36 頁作者簡介部分，然後拿出紅筆，把我唸到的句子劃下來，這些都是常考的重點。老師講完後，全班學生拿出筆，把老師講的重點劃了下來。

B 班老師：請同學翻到課本第 36 頁作者簡介，然後拿出紅筆，把自己覺得較重要的部分畫下來，等一下，老師會請你們看看自己劃的重點跟同學及老師劃的有哪些相同，哪些不相同。老師講完後，全班學生拿出筆，自己先閱讀並把自己認為重要的地方劃下來。然後，老師請學生兩兩交流自己劃下的重點（老師在組間巡視）。之後，B 班老師利用投影設備，把自己劃的重點投在螢幕上，並詢問有劃到○○句子的請舉手（學生舉手），以檢視及提高學生的學習參與。

前述兩段教學案例中，兩班學生都有參與於課堂中。只不過，A 班的學生較多「被動式參與」，B 班學生則有較多「主動式參與」的成份。被動式參與有點像是「跟團旅行」，主動式參與則較像到「自助旅行」，前者只要跟著導遊（老師）指令前進，不太需要動腦。後者，則需要自己判別訊息、組織與規劃，需要動腦。

從認知心理學的角度來說，學習是一項產出型的活動（*Learning as a generative activity*），是學習者獲得理解的歷程，整個產出型活動包括許多認知活動，如：選擇（*selecting*）、組織（*organizing*）及整合（*integrating*）。有效的教學不能只是單純地呈現學習材料給學生，還必須引導學生在學習過程中對學習材料的認知處理。教師要協助學生獲得理解式的學習，應多設計產出型的活動，把被動的學習情境轉換為主動學習的情境，讓學生可以藉由認知的涉入而建立理解（*Fiorella & Mayer, 2015*）。

¹ 兩位老師針對不同的兩個班級學生教授同一課

十二年國民基本教育課綱實施後，公開授課逐漸普及且變成常態，每場公開授課之共備觀議課領域與焦點或許不同，教學者與觀課者可關注該次教學是否有產出型學習活動，讓學生藉由該活動促進學習。

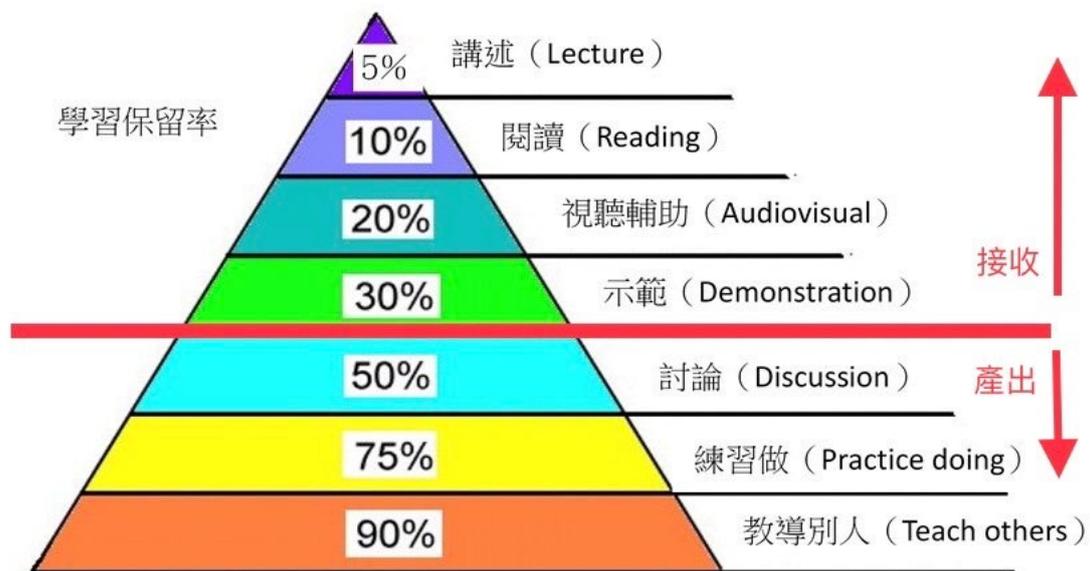
二、學習金字塔的解讀

「學習金字塔」(learning pyramid) 是由美國國家訓練實驗室 (National Training Laboratory) 在 1960 年代的研究發現，它常被用來解釋學習方式與學習保留率 (average retention rates) 的關係。

「學習金字塔」將學習方式及對應的學習保留率分為七級(如圖 1)。筆者從學習金字塔中，獲得以下兩項啟發：

(一) 產出型任務或活動有助於學習保留

筆者將學習金字塔由上而下看並加以歸類。上半段(學習保留率較低)前四種方式(講述、閱讀、視聽輔助及示範)歸為一類，下半段(討論、練習做、教導別人)歸為一類，即可以發現這兩類中有一個很大的差異：上半段偏重接收；下半段偏重產出。學習者藉由產出型的學習任務或活動，其學習保留率較高。



1 學習金字塔

(二) 學習者運用多感官學習，愈有助於訊息保留

從學習金字塔中還可發現一個趨勢：學習者在學習過程中，使用的感官愈多，

學習保率愈好（王金國，2016）。在學習時，運用的感官愈多，就有愈有助於學習。例如：在教師「講述」時，學生學習只運用耳朵及眼睛兩項感官，但在「討論」活動中，學生運用的感官又加上了嘴巴，而在「練習做」中，則又加上了單手或雙手。

筆者曾到小學低年級觀摩一堂教導學生分辨原型食物與加工食品的課。在那堂課中，老師並不是單純製作圖片的簡報檔或影片，然後投影出來讓學生觀看。她事前準備了許多學生常見的馬鈴薯產品，包括馬鈴薯泥、薯餅、薯條、洋芋片，另外，她也準備了其他原型食物及加工食品，如馬鈴薯、芋頭、玉米、橘子、毛豆及豆花等（如圖 2）。在介紹馬鈴薯泥、薯餅、薯條、洋芋片時，她發給每位學生一個紙盤、小叉子及真實可食的點心，讓學生得以實際品嚐這四項點心的味道與口感，再讓學生討論原型食物與加工食品的不同。而在課堂後半段，她為了檢視學生是否真的能分辨原型食物與加工食品，她請學生輪流上台，從裝有各式食材的籃子中取出一件，並讓台下同學用手式表示此物品是否原型食物（形成性評量）。如果是原形食物，就雙手做成圓表示同意。不是的話，雙手在胸前交叉，表示不同意。



圖 2 讓學生運用多感官學習

在該次教學中，老師不是只讓學生運用眼睛觀看、耳朵聆聽，學生還用舌頭品嚐了味道與口感，同時運用多感官來學習，相信這個活動會比單純看螢幕投影更真實，更有助於訊息的保留。

三、產出型學習策略的意涵

產出型學習策略（generative learning strategy）是認知心理學倡導的學習策略，指的是學習者透過摘要（summarizing）、概念化（mapping）、繪製（drawing）、心像（imagining）、自我測驗（self-testing）、自我解釋（self-explaining）、教導別

人 (teaching)、展演 (enacting) 等方式把接收的訊息或材料用另一種表徵方式呈現出來 (如表 1) (Fiorella & Mayer, 2015)。

1. 摘要：用文字或口語將課堂材料的重點摘述。
2. 概念化：將課堂中的關鍵概念建立空間表徵，例如：概念圖。
3. 繪製：將課堂中的關鍵概念畫出來，例如：將敘事類的課文用繪製下來。
4. 心像：在心中創造心像 (mental images) 來表示所課內學到內容。例如：在教完洗手步驟後，請學生把這些步驟以心像方式呈現一次。
5. 自我測驗：針對學習材料自己先自我測驗，例如：在閱讀一篇短文後，試著寫下自己記得的訊息。
6. 自我解釋：對自己感到混淆的地方用文字或口試解釋。例如：在閱讀文章中，自己提問：這段內容是什麼意思。
7. 教導別人：把先前學到的內容教導別人。例如：請學生用 2 分鐘的時間就自己剛學到的內容教導自己的學習夥伴。
8. 展演：將課堂中所學的材料展現出來 (act out)，特別是與動作有關的學習任務 (task-relevant movement)。

從前述的策略來看，可發現學習者不單只是接收資訊，還需有訊息加工及產出的活動，可以用說的、寫的、畫的、演的…。在實務中，我們會發現已有許多老師會讓學生在接收資料或材料後製作筆記、繪製概念圖、甚至講給別人聽，這些都算是產出型學習策略的案例。

表 1 產出型學習策略

項目	說明
摘要	用文字或口語將課堂材料的重點摘述
概念化	將課堂中的關鍵概念建立表徵
繪製	將課堂中的關鍵概念畫出來，
心像	在心中創造心像來表示所課內學到內容
自我測驗	針對學習材料自己先自我測驗，例如：在閱讀一篇短文後，試著寫下自己記得的訊息
自我解釋	對自己感到混淆的地方用文字或口試解釋
教導別人	把先前學到的內容教導別人
展演	將課堂中所學的材料展現出來 (act out)

(整理自：Fiorella & Mayer, 2015)

從訊息處理論的角度而言，增進長期記憶的因素很多，但能讓學生主動參與的策略有助於長期保留（Slavin，2021）。在教學中，教師可參考表 1 的策略，設計有助於學生學習的活動。

四、指導學生產出型學習策略

單純訊息接收容易遺忘，若能對訊息加工並用另一種表徵方式呈現出來則有助於學習。另外，學習策略也是素養導向教學很重視的。為此，教師可從以下三方面予以落實。

（一）將產出型學習策略當成重要的學習目標

實施九年一貫課程綱要前的課程目標較重視知識，九年一貫課程綱要重視基本能力，十二年國民基本教育則重視核心素養。然而，不論是知識、能力或態度，筆者認為教師要教導學生學習策略（例如：如何做摘要、筆記；如何繪製心智圖），讓學生認識這些學習策略，並藉由學習策略來幫助自己學習。

（二）教師要熟悉產出型學習策略並課堂中設計產出型學習活動

為了指導學生產出型學習策略，教師本身要熟悉這些策略及指導學生的方法。指導產出型學習策略時，教師可以直接教導，把名稱、步驟等告訴學生，也可以同步示範、思考表白，讓學生更深入地瞭解這些策略的內涵。

另外，教師也要經常在教學中設計產出型學習活動，讓學生平時在課堂中，不只是被動式參與，而有更多的主動參與，能進行訊息選擇、判斷、組織及產出等有助於學習的活動。

（三）讓學生更有意識地運用產出型學習策略

素養導向教學重視力行實踐。在指導學生認識產出型學習策略及讓學生實際運用產出型學習策略後，教師可更進一步地讓學生有意識地運用。例如：讓學生說明自己用了什麼策略來幫助自己學習，教師也設計表格讓學生自己勾選自己運用的學習策略。

五、結語

十二年國民基本教育課程綱要以核心素養為主軸，為了協助學生培養國民核心素養，讓學生成為終身學習者，教師要教導學生學習策略。學習策略的類型很

多，本文介紹的產出型學習策略是認知心理學派倡導的策略，是教師可教導學生的內容，也是各校進行公開授課時可關注的焦點。期許教師在課堂中多融入產出型學習活動，讓學生在課堂中不單只是被動式參與，並能在產出型學習活動中熟悉這些學習策略。

產出型學習策略有助學生學習，在教學實務上，教師要把此列為重要的教學目標，教師本身要熟悉產出型學習策略並課堂中設計產出型學習活動，另外，也要讓學生更有意識地運用產出型學習策略，使學生逐漸成為具有學習策略而能有效學習的終身學習者。

參考文獻

- 王金國（2016）。**教學專業Update**。臺北市：五南。
- 張文哲譯（2021）。**教育心理學：理論與實際**（原著者Slavin, R. E.）。臺北市：學富文化。
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding*. New York, NY: Cambridge University Press.



尊重多元文化的雙語教學：由英語定位談起

陳得文

國立臺南大學兼任助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

近日樂壇一大盛事，第 18 屆國際蕭邦鋼琴大賽於今年十月舉辦，在直播聊天室中，主辦單位 Chopin Institute 公告強調：「Dear Commentators, please switch on English, because we are in the international community here, please, let's keep the contemporary Latin, i.e. English language.」但是，留言中總有人使用自己的語言，而也總有旁人留言要求大家都使用英文。如同其他國際場合，英語似乎是常見的共同選擇，許多非以英語為母語者（EFL）。以流利的英語為榮，但也總有許多人無視公告，堅持用自己的語言來適切表達自己，而語言爭議又經常成為音樂以外的主要話題。現在政府大力推動雙語教育政策，本文英語在生活環境和國中小教育的定位，繼而據此分析雙語教育可行的走向。

二、英語作為通用語

二十世紀是英語系國家強勢擴張的時代，至 1990s 挾英美大國武力經濟之威，英語在眾多國家被定位為官方語言（official language）、第二語言（second language）、或優先教學的外語，因此英語普遍被視為國際語言（international language or global language）。在此情況下，英國美國等以英語為母語的國家，所使用的英語被視為標準英語，其他國家需以標準英語為準，進行英語教學與學習。為了學好英語，英美文化也隨著英語的傳播，深植各國語文文化中。

經過數十年，各國的本土語言文化和英美文化，有了相當程度的融合，許多地區的所謂英語，已經隨著當地的生活方式，融入文化元素，演變出獨特的樣貌。如今英語在國際上的定位，傾向於作為通用語言（English as a lingua franca, ELF），亦即溝通者各自採用不同語言，而英語是其中最常使用的語言，且經常是唯一可共同選擇的溝通媒介。因此，如何在溝通者們不同的文化背景之上，達成溝通的目的，是 ELF 關注的重點，也就是說，在英語的使用上，重視英語的跨文化溝通（intercultural communication）功能、甚於遵守英語的母語形式。

三、雙語教學的實施

目標語言的定位不同，課程與教學法都不同。當英語定位由 EFL 轉為 ELF，對於英語文的教學與學習方式，也有所衝擊。

過去臺灣主要以英語為外國語（English as a foreign language, EFL）進行教學，將英語設為一個學科項目，教學目標以學習 English as a native language(ENL)所使用的標準英語為依歸，教學內容以單字、句型、文法等學科知識為主，如有不符或錯誤，須糾正以趨向英美為準的標準英語。

目前「十二年國民基本教育課程綱要」尚訂定英語作為語文領域教學的一部分，英語作為一門學科，仍然以外國語（EFL）之定位進行教學，而非第二語（English as a second language, ESL），學生出校門之後，往往不會接觸到豐富的英語環境。

而當前推動的雙語教學，英語被視為國際通用語（ELF），主要採用學科內容與語言整合學習教學法（Content and Language Integrated Learning, CLIL），以英語作為學習各領域知識的工具，教學目標包括英語學習內容和認知學習內容。在此後 EFL 時代的設定，學生在教室內外都會用到英語，ELF 的進行是融合文化和情境的獨特動態整合（Sifakis, 2019）。

如同 Sifakis（2019）所言，在透過 ELF 統整教室內外情境的動態過程中，教師必須對學生、教學內容、教學情境、以及教師自己，進行持續深入的批判反思和覺醒，將自己對 ELF 的詮釋不斷融入於個別化、在地化的 ELF 架構中。Cammarata（2016）也指出，ELF 的教學應用必須非常重視其變動性和複雜性，以真實情境的溝通為核心，ELF 的課程，包含學科內容目標、語文技巧目標、學科內容語言目標、語文之語言目標，以及四者之間交互關聯的考量。Lo & Jeong（2018）則主張透過討論辯證、比較歸納等過程，讓學生結合自身經驗，統整內容和語言的學習。也就是說，雙語教學重點不是內容和語言各自獨立的系統和比例，而是同時進行的內容和語言教學，必須不斷的交互融合，讓學生同時統整、建立認知，才是良好的教學策略。

總之，CLIL 運用教學原理，跨出了以語言教學出發的思考慣性，必須細思以學科內容為起點、並且總結於學科內容的教學，又必須將語言學習，透過環境脈絡和語言教學目標的設定，以多模態（multimodality）的方式，讓學生自主地結合自身經驗，在鷹架作用中，統整內容和語言的學習。

四、雙語教學中的多元文化一代結語

ELF 是當今全球化脈絡之下發展出來的概念。拜翻譯軟體等科技之賜，各種語言紛紛登上國際論壇，英語仍是目前國際溝通時共同的選擇，但繼續獨尊所謂標準英語，似乎已經沒有確切的必要性。

同時，跨文化溝通的需求，變得更廣泛而細緻。回到蕭邦國際鋼琴大賽，主辦單位訪談參賽者和音樂家時，有些人採用流利的英語，也有許多人採用母語表達自己，主辦單位會提供英文字幕或同步口譯。

當英語被視為通用語（ELF），其使用者會經常使用另一種慣用語、以及身處跨文化的變動情境，ELF 其實不是一種語言、而是使用英語的相關溝通技巧或策略。因此，以英語為主的雙語教學與學習，應重視使用者在各溝通情境的聽說讀寫能力。但深度的自我表達，使用熟悉的母語可能比英語更適切，這樣的溝通能力，則需要交互融合文化、認知、以及語言的教學與學習，讓 ELF 的雙語教學與學習，落實在在地文化的脈絡上。

英語的定位，由國際語言轉變為國際通用語，多元文化成為 ELF 的重要脈絡，未來學習英語，必須尊重多元文化，以發展獨特且更加豐富的文化內涵。

參考文獻

- Cammarata, L. (2016). *Foreign Language education and the development of inquiry-driven language programs: Key challenges and curricular planning strategies*. In L. Cammarata (ed.), *Content-based foreign language teaching: Curriculum and pedagogy for developing advanced thinking and literacy skills* (pp. 123-143). New York: Routledge/ Taylor Francis.
- Lo, Y. Y., & Jeong, H. S. (2018). Impact of genre-based pedagogy on students' academic literacy development in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Linguistics and Education, 47*, 36-46.
- Sifakis, N. (2019). ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. *Applied Linguistics, 40*(2), 288-306.



學校推動雙語教學之挑戰與因應

楊怡婷

國立臺南大學附設實驗國民小學教務主任

一、前言

為推動雙語國家，行政院於 107 年 12 月提出「2030 雙語國家政策發展藍圖」，以「厚植國人英語力」與「提升國家競爭力」兩大政策目標，以 2030 年為目標，打造臺灣成為雙語國家（國發會、教育部，2020）。

行政院從今年起到 2024 年編列 100 億元預算，教育部擬廣聘外師到各校，110 學年起每年為中小學聘 300 名教師，偏鄉優先；並同步加速國內師資培育，預計每年增加 1,500 名職前和在職雙語教師。部長潘文忠表示，目標到 2024 年，60%高中以下學校的英語課採全英文授課、每 7 所學校就有 1 所學校的部分領域課程也能雙語教學；2030 年時，全國 100%高中以下學校的英語課，都可全英語授課，每 3 所學校就有 1 所學校可以進行部分領域雙語教學（陳至中，2021；潘乃欣，2021）。

從政策制定、經費編列、師資培訓，到目標成效，充分顯示了政府對推動雙語教育的迫切與決心。110 學年度是雙語國家政策的一個重要起步，本文擬針對這一波強勢的雙語教育變革中，探討學校面臨的挑戰與困難，提出可能的因應與作為。

二、學校推動雙語教學面臨的挑戰

（一）「為何」要推動雙語教學？

因應雙語國家政策，推動雙語教學目的是以英語作為語言學習媒介，讓學生能多聽、多說並能理解學科知識，以增強英文溝通能力，進而具備全球競爭力。然而，社會大眾對雙語教學的認知多半模糊不清，從政府、學者專家、學校、教師到家長學生，對雙語教育的目標和作法常有不同認知與期待，以致產生「一個雙語各自解讀」的狀況。

若學校推動的雙語教學，把學科教學變成英語教學，會不會捨本逐末犧牲學科知識的學習？若未考量學生的英語能力不同，進行雙語教學會不會擴大學習落差？雙語教學帶給學生是另一種學習障礙，還是提昇競爭力？面對雙語教學衍生的各種問題與質疑，有必要進一步釐清教學目的與凝聚共識。

（二）雙語教學由「誰」來上課？

雙語教學的實施，教師必須平衡學科內容及語言的學習，並針對教材、教法、評量與教學語言進行轉化。由於師資培育過程中，教師未曾修習過雙語教學的相關課程，很容易將雙語學誤解為英語教學的延伸，而引發焦慮不安與壓力。

雙語教學由「誰」來上課？若由英語教師教授學科，因學科知識有其系統性和準確性，可能有學生無法理解及簡化學科內容的疑慮。若由學科教師進行全英語教學，可能要面對學生質疑的眼光，加上許多學科用中文教學，教師已感不輕鬆，還要以不熟悉的英語進行教學，往往教學自我效能感低，而影響其投入教學的意願。

（三）雙語教材在「哪裡」？

目前國內並無雙語課程綱要做為課程規畫之依據，亦尚未研發出一套符合雙語教學理念、具備螺旋式設計理念、切合學科教學內容且英語字彙量適中的雙語學科教材或課本，同時缺乏雙語教材資源整合的平台，因此教師須自行搜尋教材資源，轉化學科內容、教法與評量，自編雙語教材來上課，在課程規劃上有一定的難度與負擔，不利於雙語教學的推展。

（四）雙語教學評量「什麼」？

雙語教學評量的重點是學科學習目標還是語言學習目標？若著重在學科知識的理解與學習，如何了解學生語文學習的表現？若強調語言學習目標，是否會弱化學科知識的教學？學生語文能力不足，是否會影響學科知識的學習成效？欲兼顧學科知識與語文能力兩方面的教學評量，一來考驗著教師評量設計的專業能力，二來在學生學習精力的分配，以及語言和學科的適應和理解上，都是極大的負擔與挑戰。

（五）「何時」進行語言的動態切換？

雙語教學須兼顧知識的理解與語言的學習，在進行雙語教學時，由於多數學生英語能力尚無法勝任全英語授課，在學生語文能力參差不齊的情況下，教師如何掌握英語使用的時機，以及適切調整雙語教學的比例，皆是教學成功的關鍵因素。若教師無法在語言的使用時機上靈活轉換，或未能關照學生語言能力差異而彈性調整雙語比重，恐將面臨學生無法吸收學科知識，同時英語學習也無成效的窘境。

（六）「如何」建置雙語環境？

校園整體學習情境的規劃與營造，有助於雙語教學的推動。目前校園常見建置有資訊雙語化，包括學校簡介、出版品、網站導覽等；標示雙語化，包括校名、公共服務場所、教學班級標示等；教學情境雙語化，在學生每天穿梭的場域空間中，包括階梯、廁所、廊柱、牆面、教室學習角落等，張貼英語單字或基本句型，增加視覺刺激，提供英語生活化的學習環境。然而，這些以硬體、靜態的環境設施為主，無法提供真實溝通互動的情境，時間久了，當視覺刺激不再新鮮有感，相關的布置未能與教師的教學結合呼應，實際成效恐不如預期。

三、學校推動雙語教學的因應策略

（一）雙語教學以語言溝通為本

雙語教育跟英語教學是「相輔相成、互為表裡」。雙語教學並非英語教學，不是教單字、文法、句型，而是教師可同時透過中文結合英文的跨語言（*translanguaging*）為溝通媒介來教授學科知識，並兼顧文化與在地化需求，經由老師鷹架的搭建，達到學科專業知識的學習目的，讓英文成為有效的溝通與學習工具，目的在回到語言溝通的本質（鄒文莉，2020；林子斌，2021）。

由於雙語教學的推動，僅靠校內的英語老師是難以達成政策目標，然過往大眾對英語「教」與「學」的期望，往往強調正確性而非溝通功能，因而讓開口說英語變得困難。雙語教育的推動，需回歸語言學習溝通理解的目的，激發現職教師投入教學的動機與意願，並透過完善的增能培力研習、教師社群共備、專家輔導諮詢等支持系統，幫助現職學科教師調整心態，提升雙語教學知能，增進自我效能感，開啟師生使用英語溝通的新契機，方能有助於雙語教學的持續推展。

（二）學科與英語教師共備合作

由於現階段雙語師資不足，除透過師資大學培育職前師資、增聘外籍師資、教師甄選招考之外，應鼓勵現職學科教師成為雙語教學的主力，因為現職教師在其學科內容教學、班級經營方面已具有經驗，接受雙語教學之增能培力後，較快能成為合適的雙語教師（臺北市政府教育局，2021）。此外，鼓勵學科教師與英語教師成立社群，進行共備合作。學科教師進行教材分析、確認主題與規劃學習脈絡，英語教師評估學生語言經驗，確認語言學習內容，提供教學語言諮詢服務，協助學科教師能靈活運用兩種語言進行教學，再經由觀課與議課的討論與回饋，滾動式修正教學的內容與活動，以增進雙語教學之效能，達成兼顧學科內容及語言的學習之目標。

（三）研發雙語教材與數位資源

為有效推展雙語教學，解決教師備課、翻譯及編寫教材的壓力，當務之急是有系統的研發各領域的雙語教科書，方便教師教學使用，提高教師嘗試雙語教學的意願。由疫情加速了教育的數位化，應善用數位工具，打造優質且不受時空限制的雙語學習環境，積極開發雙語教材的多媒體學習資源，讓學生透過數位影音學習、概念動畫影片、數位自學讀本、AI 朗讀作業等進行自主學習，擴大雙語教學之成效。此外，應建置專屬雙語教學的入口平臺，有助於資源的整合、更新與共享（臺北市政府教育局，2021）。

（四）評量兼顧學科與語言學習

在雙語教學的評量上，需同時檢視學生學科知識與英語溝通能力。在學科評量方面，以 108 課綱和領綱的教學目標及學習重點規劃教學內容，並做為學習評量的依據，可採多元評量方式，如：如口頭發表、展演、操作、小組討論、學習單、隨堂測驗、定期評量等了解學生學習成效。在語言評量方面，主要採形成性評量的方式，觀察與紀錄學生在教學過程掌握「聽」與「說」的表現，以及對相關專有辭彙的辨識與理解。評量時，教師應提供多元語言學習的鷹架，鼓勵學生藉由肢體動作、實物操作、圖畫、口語等方式溝通表達，並搭配問卷或訪談了解學生的學習動力及困難，據此修正教學，增進學生學習成效。

（五）依學生程度調整教學語言

現階段雙語教學剛起步，由於全國各校的教師條件、學生程度、教學資源和社經背景不同的情況下，難以訂定一套雙語教學方法或策略適用各校。在多數學生尚無能力進行全英語授課的情況下，雙語課堂應留意保持彈性，不綁定英語使用比例，給願意雙語授課的師生更大的彈性（林子斌，2020）。

雙語教學應以學科知識的認識與理解為重，語言環境與語言使用為輔，並非是進行全英語的教學，應根據學生語言能力、師生互動反應及學習表現，彈性調整中英語的使用比例，並掌握教學中英語使用的適切時機。為確保學科知識的學習，建議學科核心概念以中文解說，專有名詞可以中英對照呈現，相關的教學指令及延伸活動，以英語表達，並透過各種口語及非口語的鷹架策略，幫助學生理解與溝通，讓學生有更多使用英文的機會，也允許中文表達，讓學生自在運用雙語互動與學習。

（六）打造溝通為本的雙語環境

學校整體雙語環境的建置分為硬體靜態的雙語化標示，和軟體動態的雙語溝通環境。在硬體建置方面，內容必須搭配課程的運作，方能發揮成效。在軟體方面，應提供學生真實、自然、有意義的互動語言經驗，如：推動課室英語，讓全校教師於課堂教學中運用；透過廣播學英語，由校長與行政同仁以英語廣播進行各項宣導活動、集會典禮以雙語進行、午餐時間收聽 ICRT News Lunchbox 節目等，提供生活化的英語情境，並讓英語的學習延伸到教室外，鼓勵全校師生一起使用英語進行溝通，培養雙語學習與思考的習慣。

四、結語

政府宣示 2030 年要成為雙語國家，並訂今年為雙語國家元年，積極推動雙語教育，將雙語教學奠基於各學科知識之上，以英語做為課室學習溝通的語言，營造雙語學習環境，以提升學生的英語力。

在雙語教學的推動上，現階段學校面臨師資、教材、評量，以及環境建置的難題，希冀政府可以提供更完善的師資培育、教材研發和支持系統，以鼓勵更多教師投入；學校可以凝聚團隊共識，整合軟硬體設備，規劃雙語教學課程，營造英語學習環境；教師可以自我精進，培訓增能與共備合作，強化雙語教學能力，以期能從容應對雙語教學帶來的各項挑戰，進而發展出具特色的雙語教學模式。

參考文獻

- 林子斌（2020）。臺灣雙語教育的未來：本土模式之建構。臺灣教育評論月刊，9(10)，8-13。
- 林子斌（2021）。雙語教育：破除考科思維的20堂雙語課。臺北：親子天下。
- 國發會、教育部（109）。前瞻基礎建設—人才培育促進就業建設 2030 雙語國家政策（110 至 113 年）。取自 <https://www.ey.gov.tw/File/2B6104944B834BE1>
- 陳至中（2021年9月8日）。雙語國家2024年目標 6成中小學英語課全英語。中央社。取自<https://www.cna.com.tw/news/firstnews/202109080322.aspx>
- 鄒文莉（2020）。臺灣雙語教育師資培訓。師友雙月刊，622，30-40。
- 臺北市政府教育局（2021）。臺北市雙語教育中長程實施計畫-建置校園雙語

環境、培養跨語實踐力。取自<https://reurl.cc/L72x14>

■ 潘乃欣（2021年9月8日）。雙語教育元年廣聘外師百億預算4大政策問題一次看。聯合報。取自<https://udn.com/news/story/6885/5729821>



自殺防治與生命教育掛勾？生命中不可承受之重！

蕭雁文

臺北市立大學師資培育及職涯發展中心助理教授

一、前言

近年我國國小學童至大學生族群的「自我傷害」人數有增加趨勢。根據 2019 年衛生福利部「自殺通報系統」資料，0-17 歲因自我傷害被通報之人次增幅為 145%（從 1381 人增加到 3,390 人）；而 18-24 歲之通報人次增幅為 51%（從 3,932 人增加到 5,938 人）；同年，據教育部「校園安全暨災害防治通報」資料，學生因自我傷害被通報的人數隨著學制增加，小學、國中、高中職和大學於 2019 年的自我傷害通報數分別達到 353、1,344、1,376 和 1,402 人，整體的自殺身亡人數是 107 人。各學制的自傷通報人數以及自殺身亡人數，在 2018-2019 年有明顯的增加（衛生福利部，2021）。20 年來，臺灣自殺率一直高於全球平均，近年甚至「逆勢上漲」（張子午，2019），整體來說，15-24 歲族群之自殺死亡率已來到 20 年以來數據的最高點（衛生福利部，2021）。值得注意的是隱藏於此數字背後的巨大影響，包括自殺者遺族，造成立即及長期生活適應、精神健康的影響。自殺不會只是單一個體的議題，自殺是重大的社會和公共衛生問題。自殺有渲染力，每一次的自殺事件會引發更多的人企圖自殺。自殺者顯現的不僅僅是個人心理脆弱，還包括社會不公、貧富不均、性別歧視、失業等等大環境的社會文化議題（World Health Organization, WHO, 2021）。

鑑於居高不下的自殺率，臺灣於 2006 年開始試辦自殺防治計畫，並於 2009 年成立自殺防治中心，擬定自殺防治策略並建置通報系統，由各地方政府委託醫療單位聘雇「自殺關懷訪視員」，以類似個案管理員的方式，追蹤有自殺意念與行為的高風險個案後續狀況，提供心理支持或轉介資源等必要協助。2019 年臺灣通過首部自殺防治法，明文規定各級學校應配合中央及地方政府主管機關推行自殺防治工作。2021 年底教育部師資培育大學主管聯席會議中，明確指出重點政策包括將自我傷害、自殺防治納入生命教育中（教育部，2021a，pp.13）。孫效智（2015）曾提及推動生命教育的社會脈絡包含自殺議題，但不該將生命教育窄化成自殺防治。2021 年教育部委辦「校園心理精神健康促進與自殺防治手冊編製計畫」第一次專家會議中亦有專家提出生命教育與自殺防治結合的困難（教育部，2021b）。生命教育該在自殺防治中扮演何種角色？本文從生命教育對自殺防治的效益、實施現況及自殺議題的特性進行探討，以論述生命教育納入自殺防治的疑慮。

二、自殺防治與生命教育結合的疑慮

（一）自殺防治只是生命教育的邊際效益

首先從三級預防的概念來看，學校教育屬於初級預防。初級預防以增加個人保護因子，降低環境危險因子為目標。以自殺防治而言，凡能提升身心健康知能都可視為增加保護因子，例如：養成良好的生活作息、學習壓力管理策略等；而降低環境危險因子，包含防止學校暴力、家庭暴力、兒童虐待等。

生命教育探索生命的根本課題，包括人生目的與意義的探尋、美好價值的思辨與追求、自我的認識與提升、靈性的覺察與人格的統整。生命教育的學習主題涵蓋了「哲學思考」、「人學探索」、「終極關懷」、「價值思辨」與「靈性修養」等五大範疇，其實質內涵則以「人生三問」為核心，其中「人為何而活」乃是對於人生終極關懷問題的思考，「人應如何生活」則反映對於價值思辨的不斷淬煉，「如何能夠活出應活的生命」是知行合一的問題，而知行合一則是靈性修養的目標（教育部，2019）。

從生命教育的根本課題、學習主題與實質內涵來看，無一與自殺防治直接相關。生命教育的主軸在於對生命終極意義進行探索，其志向遠大，意義深遠，但它並非針對自殺防治而推動的教育。或許有人說，生命教育的終極目標在於引領學生追求幸福人生與至善境界，人若能感受幸福，便不會去自殺，這似乎有助自殺防治。但自殺防治只是生命教育帶來的邊際效益之一，不是生命教育的主要目的。就好像我們去爬山，順便也運動到筋骨一樣，但你不會把爬山簡化成運動，因為爬山還包括接觸大自然、感受山水之美、呼吸清新空氣等等。

若將生命教育的終極目標「追求幸福人生」視為能有效防治自殺的一道關卡，則須面對兩個問題，其一、很多教育議題都有助於提升人的幸福感，例如：生涯規劃教育，甚至更務實且短期見效的理財教育，或與自殺議題更相關的家庭教育，何苦局限於生命教育？其二、生命教育是一長遠涵養的歷程，非一蹴可幾，而自殺防治刻不容緩，生命教育的成效對應自殺防治的急迫性，緩不濟急。

（二）實施現況難與自殺防治掛勾

教育貴在實踐。我們從《十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊》（教育部，2019）及生命教育的實施現況檢視。首先將關於生死、生命意義、生命價值有關的實質內涵獨立出來看。以小學階段來看，相關的內涵僅有「生 E4 觀察日常生活中生老病死的現象，思考生命的價值」，其教案多聚焦在了解及如

何面對老化死亡。有關生命價值與意義的探討，涉及後設認知與哲學思辨的能力，即便對高年級學生來說，多有困難，實際課程設計也未多作著墨。

以國中階段來看，相關內涵包括「生 J3 反思生老病死與人生無常的現象，探索人生的目的、價值與意義。」及「生 J4 分析快樂、幸福與生命意義之間的關係」，課程設計包括透過健康教育探索生命的變化與發展歷程；透過語文課程、社會科目探討生命的意義與存在的價值。現行國中辦理生命教育活動，如：體驗飢餓、懷孕、身障、幫父母洗腳、製作感謝卡等，透過活動觸動學生內心，進一步引導學生反思。這些教學活動都有助於全人的發展，但無一直接觸及自殺議題。

以高中階段來看，普通高中生必修一學分的生命教育，綜合高中及高職則列為選修課，相關內涵包含「生 U3 發展人生哲學、生死學的基本素養，探索宗教與終極關懷的關係，深化個人的終極信念」及「生 U4 思考人類福祉、生命意義、幸福、道德與至善的整體脈絡。」前者著重在個人人生信念的深化，後者則著重在社會責任的承擔，課程設計透過新聞案例、閱讀文章、影片賞析及體驗活動，探討「人為何而活？」、「人應如何生活？」、「如何能夠活出應活的生命？」這樣的探討立意良善，但也面臨兩個問題：一、教學成效深受生命經驗與人生歷練影響，對生活無虞的青少年來說，可能淪為表淺的探討。二、這些問題的探討著重在哲學思辨的訓練，而非給予既定的標準答案。「人是否有權決定自己的生死？」、「自殺是人生的一種選擇嗎？」試問這類問題的探討適合納入自殺防治嗎？可能也有誤導之虞。

排除生死、生命價值、生命意義的議題，綜觀整個生命教育實質內涵，國小階段「生 E7 發展設身處地、感同身受的同理心及主動去愛的能力...」可以用於營造友善校園。紀櫻珍（2008）曾指出避免學校暴力有助於自殺防治，從這觀點來看，協助學生同理關懷同儕，營造友善校園或許是生命教育在自殺防治中可著力之處。

（三）自殺問題的複雜性，非理性思辨能解決

要有效防治自殺，需要先了解影響自殺的因素。綜觀臺灣自殺趨勢，第一高峰期出現在 1960 年代，推估是因為戰後的遷徙潮導致，到了 1980 年代後期經濟起飛，自殺率快速下降，1993 年達最低點。1997 年後又逐漸上升，連續 13 年自殺列入國人十大死亡原因之列，2006 年達到第二高峰。1990-2000 年的自殺死亡率與失業率、離婚率連動。綜合分析，經濟、失業、失婚因素影響自殺行動甚深（張子午，2019）。自殺不僅受大環境政治與經濟因素影響，WHO 調查顯示青年族群自殺的危險因子包括使用酒精、遭受兒童虐待、求助被汙名化、無法順利取得醫療服務及網路霸凌（World Health Organization, WHO, 2018）。其他報導顯

示自殺工具的易取性、自殺的救治率、天氣變化、節慶中的孤單感等等都會影響個體自殺意願及行動。因此，自殺議題複雜性高，每一個自殺事件都沒辦法用單一因素解釋（張子午，2019）。我們想問的是生命教育可解決促發自殺的因素嗎？很顯然，生命教育絕無法直接撼動經濟發展、或處理失業、失婚等問題。

但這還不是生命教育套用在自殺防治中真正的問題。目前規劃的生命教育有兩層面，包括「方法與基礎」及「人生三問」。方法與基礎係指哲學思考及人學圖像，哲學思考的細目包括：思考的知識與技能、思考的情意與態度、後設思考；人學圖像則包括人是什麼？我是誰？在關係中的人（教育部，2019）。方法與基礎貫穿整個生命教育，意即現今生命教育的主軸是一思辨的訓練過程，但是自殺議題複雜性高，且是非理性的！自殺議題的處理需要更多的是同理、傾聽、情緒接納及陪伴，實質上的協助，例如：解決失業問題也有助於緩解自殺企圖，所以，不要對企圖自殺者講道理是基本認知。

另外，孫效智（2015）曾提及透過生命教育的思辨歷程協助學生對人生有深刻的看法，以理解成功與幸福的內涵；培養人格修養以因應生命的醜陋與黑暗。這樣深刻的人生探討，其實質內涵有別於自殺防治。生命教育中對人生深刻的探討是否有助防治自殺呢？這沒有確切的答案，或許有、或許無益於自殺防治。我有位學生告訴我：「零加零加零加零……加了無數個零……最後還是等於零，人最終一死，何必活得如此辛苦……」當他在與我討論這個議題時，正面臨人生極大的困境，深刻的探討一時之間似乎無助於自殺防治，更何況自殺意念與身心狀態極為相關，這些哲學性的思辨不見得能減少自殺者的自殺企圖與行動。綜上所述，自殺議題複雜且非理性思辨能防止人自殺。

三、結論

自殺防治可以無遠弗屆的從振興經濟，降低失業率做起，然而這樣的計畫空泛且不切實際，我們都知道經濟、失業議題牽涉甚多，並非我們努力就能一蹴可幾的。當然我們也可以仿效中國與韓國，用非常具體的政策，例如禁用劇毒農藥，藉以防治自殺。而事實證明該政策確實大幅降低中國與韓國自殺死亡率。

但自殺防治的終極目標不應該糾結於死亡人數的下降，我們應該藉機思考如何幫助人有盼望、有尊嚴的活著。筆者認為這需要從短期見效及長程防治兩方面思考。短期見效的自殺防治計畫，應鎖定有自殺危機之高危險族群，去汙名化，給予積極的醫療介入、溫暖的心理支持、提供實質解決困難的方法；若是針對學生族群，則需特別給家長正確教養觀念及方式，這些都是較務實且易立即見效的。

長程防治則需從國家政策及學校教育著手。苦難是化了妝的祝福，自殺議題

就像照妖鏡，協助我們細看政策的缺漏、社會不公不義、不符時代需求的價值觀等。國家政策應從政經、社會、文化等議題大處著手，全面性的探討不利人幸福生活的因素，進而修正改革。而學校教育一方面因應國家政策的推動給予國民正確的觀念與態度，例如現今積極推動的人權教育、性別平等教育、多元文化教育等，教導學生尊重多元異質，營造友善環境；另一方面，學校教育應強化個人應變能力，包括教導壓力管理或情緒調適技巧，甚至理財知識、生涯規劃策略等等。廣義而言，所有有助於全體人類幸福生活的教育，都可視之為隱藏版的自殺防治計畫，當然，生命教育亦包含其中。

生命教育在自殺防治計畫中雖非主角，但也能稱職的擔任陪襯的綠葉，綠葉長青，在漫長的人生道路上持續影響發酵，協助學生成為一個完整真實的人，讓整個大環境進入一個正向良善的循環。

綜上所述，生命教育宜走向原本預設推動的全人教育路線，無須陷入自殺防治的泥沼，更不要想方設法與自殺議題掛勾，承受生命中不可承受之重。

參考文獻

- 紀櫻珍（2008）。青少年自殺防治策略。《**北市醫學雜誌**》，5(3)，320-328。
- 孫效智（2015）。生命教育核心素養的建置與十二年國教課綱的發展。《**教育研究月刊**》，251，48-72。
- 教育部（2019年12月）。十二年國民基本教育課程綱要議題融入手冊說明。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=7318>
- 教育部（2021a）。教育部師資培育及藝術教育司教育政策宣導及業務報告。臺北市：教育部。
- 教育部（2021b）。教育部110年委託辦理「校園心理精神健康促進與自殺防治手冊編製計畫」第一次專家會議紀錄。臺北市：教育部。
- 張子午（2019年10月9日）。全球自殺率降低，台灣卻年增3%——我們的自殺防治網還缺了什麼？**報導者**。取自 <https://www.twreporter.org/a/suicide-prevention-in-taiwan>
- 衛生福利部（2021年8月4日）。自殺死亡及自殺通報統計。取自 <https://dep.mohw.gov.tw/domhaoh/cp-4904-8883-107.html>

- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental Health Problems and Help-Seeking Behavior Among College Students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3-10. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.08.008

- Liu, F., Zhou, N., Cao, H., Fang, X., Deng, L., Chen, W., Lin, X., Liu, L., & Zhao, H. (2017). Chinese college freshmen's mental health problems and their subsequent help-seeking behaviors: A cohort design (2005-2011). *PLoS ONE, 12*(10): e0185531. Retrieved from <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0185531>

- World Health Organization (2018). *National suicide prevention strategies: progress, examples and indicators*. World Health Organization, Geneva. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/279765>

- World Health Organization (2021, June 17). *Suicide*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>



從 Goffman 戲劇論探析師生 LINE 群組

蔡孟學

國立政治大學教育學系碩士班研究生

一、前言

臺灣的網路科技進步，智慧型手機的持有者平均每天使用 LINE 的時間為 71.8 分鐘，遠高於使用 Facebook 的 60.5 分鐘（林旻柔，2015）。正因 LINE 的易用性、普遍性及豐富度很高，造成臺灣教育現場也頻繁地使用 LINE，而這樣的現象正在影響臺灣教育現場的溝通形式及角色。

Erving Goffman（高夫曼）的戲劇論將社會互動比喻成一系列的表演或戲劇，每個人扮演各種不同的角色。以師生互動為例，教師通常扮演著較為權威的角色，學生則相對被動。過去在放學後，師生之間較無聯繫，而現在親師生之間隨時可以透過 LINE 等社群軟體進行互動。侯雅璉（2021）研究發現 LINE 訊息多元，增強並輔助聯絡簿，使訊息即時有效傳達，但與此同時也模糊了教師與學生在虛實之中的角色。

本文首先說明教育現場使用 LINE 群組的概況，以親師 LINE 群組的相關研究為基礎，探討師生 LINE 群組；其次，呈現 Goffman 戲劇論（Dramaturgy）的主要內涵，並以 Goffman 戲劇論對於師生 LINE 群組的問題進行探析，接著則是未來因應策略；最後，提出結語，希望本文能夠提供教育現場教師運用 LINE 群組的參考。

二、教育現場使用 LINE 群組的概況

如今教育現場已有許多教師運用 LINE 進行各種溝通，其技巧與成效端看教師的智慧；教育現場 LINE 群組依照群組成員可以概分為親師 LINE 群組及師生 LINE 群組，分述如下：

（一）親師 LINE 群組

現今，LINE 已成為親師互動的方式之一，研究指出 LINE 如同面對面溝通的社會臨場感、資訊形式的豐富多元性與便利性，有助於提高親師溝通滿意度，並達成良好班級經營的成效（陳怡潔，2015；林淑芬，2018）。

在親師 LINE 群組的使用態度及使用頻率方面，研究表示教師對 LINE 群組應用於親師溝通之使用態度越正向，其使用意願也越高；教師接觸 LINE 的時間及平均每天使用 LINE 的時間越久或使用 LINE 的情形越頻繁，使用 LINE 進行

親師溝通的知覺易用性及知覺有用性也較高（王品淇，2016；柯淑婷，2017；許梅樺，2017；黃建成，2015；黃美利、柯淑婷、鄭榮祿，2017；蔡佩君，2019；謝雅絮，2014）。

（二）師生 LINE 群組

師生 LINE 群組的功能常以班級討論，包含課業、班級事務等為主，Upaper（2015）報導當教師使用 LINE 群組進行師生溝通時，有部分家長對於使用 LINE 或社群網站持反對態度，認為孩子晚上一直掛心群組，課後生活嚴重受到影響，而支持的家長則肯定教師的用心，透過即時查閱網路，教師激發出孩子的學習興趣，現在學習形態多元，只要家長協助把關，也能了解孩子的世界。

透過許育誠（2016）的研究發現教師使用 LINE 於師生溝通者，因使用 LINE 的有用性及易用性對行為意向及使用者行為皆達成顯著影響，進而達成師生溝通的要素，包含增加其對師生溝通之滿意度，增加使用 LINE 於師生溝通之頻率及持續使用 LINE 做為師生溝通之用途等。更進一步推論，當教師使用師生 LINE 群組時，將會產生某種程度的班級經營效果，因此，師生 LINE 群組已然轉化為一種「線上的班級」。

三、Goffman 戲劇論（Dramaturgy）的主要內涵

社會學家 Erving Goffman（高夫曼）的戲劇論（Dramaturgy）從戲劇表演的觀點來看社會互動，他將生活看成一個舞台，每個人與他人在舞台上互動，每個人既是演員也是觀眾。因此，社會生活是由影響他人對於我們的印象所組成的，而影響別人印象的方式即是讓他人知道我們是「有所為」和「有所不為」（彭懷恩，2012）。以下說明戲劇論的內涵與主張（許殷宏，1992；彭懷恩，2012；Goffman, 1959）。

（一）前臺區域（front regions）

係指個人扮演舞臺正式角色所處的社會情境，包含表演中有意或無意使用的標準表演裝置，分為「外部裝置」（setting）與「個人門面」（personal front）兩大部分。

通常外部裝置是指舞臺設備、裝飾和佈景以及其他道具，且在一般情況下並不會隨著表演者而移動。而個人門面是指表演設施中使人們能直接與表演者產生認同的成分，包括了地位的標誌、衣著、性別、年齡、種族特徵、身材、相貌、姿勢、談吐方式、面部表情及舉止等等（Goffman, 1959）。

（二）後臺區域（back regions）

相對於臺前，那些藉此隱藏了不想被看到的部份，而供藏匿所需要的區域或區塊就是所謂的臺後（back stage），類似於戲劇的後臺或電影的「鏡頭之外的活動」（off-camera activities）（Giddens, 1989）。

通常位於舞臺佈景之後，演員可以在此補妝、休息、聊天、預演或彼此交換心得等行為。除了區域位置在舞台背後，表演者不想被看到以外，還表現出一種「觀眾看不到」的意思。觀眾由於不了解，大多只能夠用想像與臆測的方式看待，是一個與塑造出的演出印象容易有所出入或可能不盡相同的地方，也就是常說的「隱私」或「私底下」（林裕峰、廖淑娟，2019）。

（三）局外區域（the outside）

Goffman 在兩種舞臺情境之外，又加上第三種區域，即所謂的剩餘區域（residual regions），它是指上述兩種區域之外的所有地方，不屬於前臺、後臺，稱為「局外區域」（the outside）（Goffman, 1959），置身於此的人謂之「局外人」。

Goffman 認為大部分舞臺表演的進行，表演者都希望將最完美的形象呈現給觀眾，但是當發生無法預期的突發現象時，例如無意間闖入表演前臺的局外人，表演者必須在行動上加以應變，以局外人一例可能有兩種處理方式，其一，讓在場的人轉向一種可把闖入者包容在內的情境定義，另一種則是「給予闖入者一種明確的歡迎，好像他一開始就參與表演一樣」（林裕峰、廖淑娟，2019）；因此，為了因應各種外在因素對表演的破壞，Goffman 提出了「印象管理」的方式。

綜而言之，人們的日常生活互動等行為皆可視為一種戲劇表演，Goffman 以微觀的角度去分析人與人之間的互動，並且分析人會因為處在不同的社會角色而進行著不同的社會自我表演，探究出人際互動下所隱含著的思維模式（魏慧美、陳翊偉、吳和堂，2013）。本文後續將以 Goffman 的戲劇論分析目前教育場域中師生 LINE 群組的問題，並提出未來因應策略，以提供教師參考。

四、Goffman 戲劇論對於師生 LINE 群組問題的探析

師生在 LINE 群組中所扮演的形象跟學校生活的角色或許是不盡相同的，我們可能將網際網路視為前臺，真實世界視為後臺，又或者對調其功能，意即真實世界為前臺，LINE 群組為後臺。因此，網際網路之所以對個體產生重大影響，其原因其在於真實世界與網路世界兩者會彼此交互影響、滲透，甚至交融（陳惠玲，2002）。後續將用 Goffman 戲劇論觀點探析下列三個師生 LINE 群組問題，

分別是互動情境的轉變造成形象管理的困境、前臺的延伸加長教師的隱形工時、前臺與後臺的界線愈趨模糊等。

（一）互動情境的轉變造成形象管理的困境

Goffman 的戲劇論緣起於符號互動論（symbolic interactionism），符號互動論強調人類在符號層次（包括語言及其他符號、姿勢）的互動過程，認為語言文字等符號在人類心智、自我及社會的形成過程中占有重要地位（方永泉，2000）。

當教師主動創建或被加入師生 LINE 群組的那一刻，其社會互動的本質及場景便發生了改變，透過 LINE 群組這個媒介，現實教室的互動變成線上的通訊軟體，話語及行為舉止轉化成符號，包含文字、貼圖及影音等多媒體訊息，影響著師生互動及印象管理，而 LINE 群組會影響印象形成的因素可能有個人頁面的資訊、暱稱的命名及網路語言的使用，包含遣詞用字、標點符號和表情符號等。

再以臉書（Facebook）為例，原先日常生活中以時間、空間區隔開來不同的觀眾群，都能在同一個平台上同時觀看，在觀眾意識之下，使用者調整自我展演的形象，盡力滿足所有觀眾的期待（蔣昕，2010）。然而，我們可以發現現實世界與網路空間的割裂有時較大，網路上的互動呈現常是人格的其中一個面向而已，個人可以藉此塑造新的自我形象及相應的人際關係（陳惠玲，2002）。例如在學校沉默寡言的學生，反而透過 LINE 重新塑造形象，變得願意發言。

最後，人們希望透過網路呈現正面形象，但是網路世界難以預測。無論是臉書（Facebook）或 LINE 等社群軟體，皆造成師生們須耗費額外的心力進行印象管理，要扮演「既定的角色」、成為「真實的自己」，還是要「迎合觀眾的期待」，可能導致師生不知所措，進而發生印象管理的困境。

（二）前臺的延伸加長教師的隱形工時

王湘雯（2008）指出在劇場演出中，除了舞台上的表演外，劇場前台（front-of-house）接待觀眾的區域，亦是屬於前台工作人員的一個表演舞台，表演著如何為觀眾服務。若將此現象應用至教育現場，便能發現教師除了在學校所扮演的角色之外，在 LINE 群組上也繼續表演著，前臺持續延伸至下班後的私人時間，無形之中增加了不少工時。我們可以將師生 LINE 群組視為教師的移動「外部裝置」（setting），將其發言等形象視為「個人門面」。李蕙如（2020）也表示在韓語教學的場域中，教師因 24 小時使用 LINE 教學經營學習風氣，雖破除學員在語言學習時間與空間的侷限，但造成教師勞務轉換，加重其情緒勞務。

因為 LINE 群組的便利性，延伸了前臺的功能，教師必須繼續維持「教師的角色」，學生隨時可以發問，無形間造成教師的壓力，佔用其休息時間，似乎沒有「真的」下班，教師好像無時無刻地在工作。因此，「設定界線」十分重要，懂得如何劃定明確的上下線時間，同時又能保有彈性，避免增加隱形工時，例如訂定晚上八點後不再接收訊息，除非是重大事件等規則，這也是目前教師使用 LINE 群組的一大課題。

（三）前臺與後臺的界線愈趨模糊

「前臺的延伸」已然影響到教師的工時，黃厚銘（2002）表示學者 Meyrowitz 將 Goffman 的互動分析與 McLuhan 的傳播理論進行結合，探討電視等傳播媒介導致現代互動情境的變化及其公私領域融合的效果。

到了現代社會，傳播媒介從電視進化成智慧型手機，這樣的情形愈發嚴重，教師更是如此，為了更快速地與學生連結，使用了 LINE 群組，李蕙如（2020）也歸納出透過教師、學員及 LINE 群組劃界模式觀察，師生自我揭露過多，且關係重組緊密，卻喪失師生分際。

從相關研究可以發現師生 LINE 群組的利弊，水能載舟，亦能覆舟，目前教育現場使用 LINE 群組的情形非常普遍，處理稍有不慎，便可能產生負面的影響，須謹慎對待之，面對上述問題，以下提出師生 LINE 群組的未來因應策略。

五、師生 LINE 群組的未來因應策略

翁銀霞（2019）表示澎湖縣有 24.7% 的國小導師未使用 LINE 進行親師溝通，而不願使用的原因有公私難分、已讀不回的困擾和語意不清等等，王淑靜（2014）也發現教師使用 LINE 建立親師溝通平臺遇到誤解訊息意義、訊號不穩定、家長使用觀感差等困擾。再者，隱私焦慮對行為意圖有負向顯著影響（涂保民、黃月琴，2017；陳純如，2019）。

綜上所述，運用 LINE 進行親師溝通已十分常見於教育現場，但是教師對於 LINE 的使用依然有所顧慮及困擾，以下將根據 Goffman 戲劇論及過往運用 LINE 群組進行親師溝通的相關文獻等進行統整及分析，推論至師生 LINE 群組的溝通模式或現象，以利未來因應的策略。

（一）師生 LINE 群組需要設定界線與規範

因前臺的延伸加長教師的隱形工時，師生 LINE 群組需要的不只是「時間上

的界線」，更需要「關係上的界線」。使用師生 LINE 群組或許能夠增加師生關係的融洽程度、聯繫感情並增進班級凝聚力，師生之間須建立共識，在 LINE 群組內共同制定規範，以免師生角色發生混淆，適當的規範亦有助於建構合理的使用情境，營造相互尊重的氛圍，便能達到降低教師知覺訊息超載情形以提升教師達成使用目的性，也增進教師持續使用意向（許天藍，2020），使 LINE 群組成為助力，而非阻力。

洪宜君（2016）指出教師在親師溝通上對使用 LINE 群組的意願雖持正向且認同此互動方式為時代趨勢，卻不同意過程愉快，陳慧華（2021）也表示親師 LINE 群組經常淪為爭吵的戰場，因不同於實體面對面接觸，LINE 傳遞訊息時並無法觀察對方表情及肢體動作，常有誤判的情況，容易造成人際間的誤會，若是用語欠周，可能言者無心、聽者有意，造成無謂的糾紛，由此可知，師生 LINE 群組也有機會發生類似的情況，因此規範的訂定很是重要。王韻齡（2015）的報導及鄭雅芳（2018）提出教師運用 LINE 進行親師溝通時，應針對界定溝通內容與群組成員、保護隱私、避免負面情緒性發言和使用時間等方面建立規範，參考並統整相關的論述後之後，師生 LINE 群組應能參照以下的四點規範：(1)師生都同意的使用規則，例如晚上 8 點後不傳訊息。(2)避免負面情緒性發言。(3)個別意見私下溝通。(4)避免 LINE 群組養成惰性。

最後，透過上述四點規範，希望可以讓師生 LINE 群組運行順利，發揮良好的班級經營成效，陳情情（2017）的研究結果也顯示，「網路互動品質」對「班級經營效能」有預測力。若 LINE 群組的班級經營良好，也會對真實世界的班級經營產生影響，兩者相輔相成，定能建立和諧信任的師生關係。

(二) 將師生 LINE 群組視為一種了解學生的利器

師生轉化成 LINE 群組後，互動產生本質上的改變，以 Goffman 的戲劇論分析學生的網路形象跟真實世界角色，兩者可能是截然不同的「表演」，塑造新「角色」，對於某些學生來說，網路世界才是他的「後臺」。王韻婷（2018）的研究指出國中生的 LINE 人際互動對真實人際關係呈顯著正相關，國中生若能適切地使用 LINE，將有助於 LINE 上之人際互動，並間接促進真實人際關係的維繫；真實朋友數較多的國中生在「LINE 好友數」也較多，且「LINE 人際互動」也較好。而真實的人際互動也需要特別注意，因為真實與網路兩者關係不但重要，且相互影響。

透過 LINE 群組，教師可以藉此機會認識學生的不同面向，了解「真正的他/她」，為了追求學生的最大利益，接納學生的後臺行為且維護學生的前臺形象（許殷宏，1997）；與此同時，也要提高警覺，關心學生在 LINE 上所發出的各種訊

息，了解到國中生在 LINE 上的自我揭露其實是一種情感需求，多數是為了抒發情感和尋求認同（王韻婷，2018），教師可以適時關懷學生，以利其成長。

然而，師生溝通不能單靠 LINE 群組此單一管道，必須經由各種形式保持師生良好關係，例如平日校園生活的互動、親師溝通的合作等，深入了解學生，便能發掘其亮點，適性揚才。

六、結語

因為 LINE 的普遍性、即時性及媒體豐富度，LINE 群組經常應用於學校，不能忽視其助益，但筆者透過 Goffman 戲劇論中前臺和後臺等概念解釋師生 LINE 群組，發現此現象也產生了以下的問題：互動情境的轉變造成形象管理的困境、前臺的延伸加長教師的隱形工時、前臺與後臺的界線愈趨模糊；而在未來因應策略方面則提供師生 LINE 群組需要設定界線與規範、將師生 LINE 群組視為一種了解學生的利器等。

總而言之，LINE 群組的相關主題值得持續關心，目前利用 LINE 的各項功能進行親師生溝通的現象日益蓬勃，例如線上討論班級事務，促進親師生成為學習的共同體，營造親師生三贏的局面。同時，LINE 群組與過去面對面（face-to-face）的方式有很大的轉變，教師需要與時俱進，培養自己的資訊素養及資訊能力。最後，LINE 雖然拓展了可用的溝通面向，但教師不宜慣性地只倚賴某一種特定的溝通管道，必須要多管齊下，這也是目前教育現場的挑戰，同時也是一大轉機。

參考文獻

- Upaper（2015 年 9 月 30 日）。師生用 LINE 溝通 家長看法兩極。Upaper。取自 <https://eteacher.edu.tw/ReadNews.aspx?id=2961>
- 王文科、王智弘（2017）。教育研究法。臺北市：五南文化。
- 王品淇（2016）。教師使用 LINE 進行親師溝通意圖之研究。義守大學資訊管理學系碩士論文，高雄市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/jma4z3>
- 王淑靜（2014）。教師使用即時通軟體建立親師溝通平臺之研究-以 Line 為例。元智大學管理碩士在職專班碩士論文，桃園縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/wm9825>

- 王湘雯（2008）。由高夫曼的戲劇理論探討劇場中前台經理的工作表演。《**臺藝戲劇學刊**》，4，1-15。doi:10.29481/AJTDNTUA.200809.0001
- 王韻婷（2018）。**國中生即時通訊軟體 LINE 使用行為在人際關係與學習成就之研究—以高雄市某國中為例**。義守大學資訊管理學系碩士論文，高雄市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/8wr4du>
- 王韻齡（2015年12月2日）。**親師溝通怎麼LINE？創造雙贏的4個使用重點**。親子天下。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/1828>
- 李蕙如（2020）。**一日為師，終身勞碌？台灣韓語教師在 LINE 上的師生分際與情緒勞動**（碩士論文）。取自 <https://hdl.handle.net/11296/jwv6h8>
- 林旻柔（2015年5月16日）。**台灣人瘋 LINE 全球第三 貼圖居功。GRi 草根影響力新視野**。取自 http://grinews.com/news/台灣人瘋_line_全球第三%E3%80%80貼圖居功/
- 林淑芬（2018）。**國小導師使用班級 LINE 群組進行親師互動意願之研究**。樹德科技大學資訊管理系碩士班碩士論文，高雄市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/v5x4y4>
- 林裕峰、廖淑娟（2019）。**高夫曼戲劇理論下之社區活動參與—以台中市舊正社區太極拳班為例**。《**臺灣社區工作與社區研究學刊**》，9(1)，1-36。
- 侯雅璉（2021）。**應用LINE軟體進行親師溝通之研究 —以桃園市某國小為例**。萬能科技大學經營管理研究所在職專班碩士論文，桃園市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/djr6z5>
- 涂保民、黃月琴（2017）。**行動即時通訊（LINE）與親師溝通—探究影響教師接受之正、負向影響因子**。《**資訊社會研究**》，33，115-146。doi:10.29843/JCCIS.201707_(33).0004
- 柯淑婷（2017）。**以科技接受模式探討國中教師使用LINE進行親師溝通之研究—以台南市為例**。義守大學資訊管理學系碩士論文，高雄市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/g2n8kb>
- 洪宜君（2016）。**國小級任教師透過 LINE App 與家長進行親師互動之意願探究—以彰化市某國小為例**。中華大學科技管理學系碩士論文，新竹市。取自

<https://hdl.handle.net/11296/9dnyc2>

- 翁銀霞（2019）。運用科技接受模式探討教師透過 LINE 進行親師溝通之研究—以澎湖縣國小導師為例。淡江大學教育科技學系數位學習碩士在職專班碩士論文，新北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/7u75d8>
- 許天藍（2020）。影響國中導師使用即時通訊軟體進行親師生溝通相關因素之研究。國立臺灣師範大學創造力發展碩士在職專班碩士論文，臺北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/h25t9k>
- 許育誠（2016）。以TAM探討Line在師生溝通上的應用—以新北市私立高中職教師為例。亞洲大學經營管理學系碩士在職專班碩士論文，臺中市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/89wqx8>
- 許殷宏（1997）。高夫曼戲劇論在學校教育上之蘊義。教育研究集，11(39)，149-168。
- 許梅樺（2017）。以科技接受模式探討網路社群應用於親師溝通之使用意願研究—以高雄市幼教教師行動LINE群組為例。義守大學資訊管理學系碩士論文，高雄市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/9jc2bf>
- 陳怡潔（2015）。國小教師透過LINE進行親師溝通成效之研究。臺北市立大學心理與諮商學系心理與諮商教學碩士學位班碩士論文，臺北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/hwz88b>
- 陳純如（2019）。探究高雄市國中教師接受行動即時通訊 LINE 在師生互動影響之研究。高苑科技大學資訊科技應用研究所碩士論文，高雄市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/zuc6cr>
- 陳情情（2017）。台東縣國中師生網路人際互動與班級經營效能之研究。國立臺東大學進修部暑期課程與教學碩專班碩士論文，臺東縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/wahwr7>
- 陳惠玲（2002）。Goffman劇場理論主要概念的提出。網路社會學通訊期刊，20。2021年8月7日取自 <https://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/20/20-14.htm>
- 陳慧華（2021）。淺談 LINE 於班級親師溝通的運用。臺灣教育評論月刊，10(1)，217-222。

- 彭懷恩（2012）。*人際關係與溝通技巧*。新北市：風雲論壇有限公司。
- 黃厚銘（2002）。網路上的身份認同。*資訊社會研究*，2，226-228。DOI: 10.29843/JCCIS.200201.0010
- 黃建成（2015）。以科技接受模式探討教師透過 LINE 進行親師互動之研究—以桃園市某國小為例。開南大學資訊學院碩士在職專班碩士論文，桃園縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/y542py>
- 黃美利、柯淑婷、鄭榮祿（2017）。教師使用 LINE 進行親師溝通之研究。*管理資訊計算*，6(1)，72-81。DOI: 10.6285/MIC.6(S1).07
- 蔡佩君（2019）。即時通訊LINE軟體融入幼兒園親師溝通之研究。國立臺北教育大學教育傳播與科技研究所碩士論文，臺北市。取自<https://hdl.handle.net/11296/6n4494>
- 蔣昕（2010）。臉書上的一張臉譜：社交網站上的劃界與展演。國立清華大學社會學研究所碩士論文，新竹市。取自<https://hdl.handle.net/11296/6pxfc9>
- 鄭雅芳（2018）。親師溝通在 LINE 上的運用—以國小低年級為例。環球科技大學公共事務管理研究所碩士論文，雲林縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/2pqtys>
- 謝雅絮（2014）。高雄市國小教師運用LINE於親師溝通之研究。高苑科技大學經營管理研究所碩士論文，高雄市。取自<https://hdl.handle.net/11296/gntgsp>
- 魏慧美、陳翊偉、吳和堂（2013）。國小導師與家長互動方式之研究—Goffman 的戲劇理論取向。*高雄師大學報*，34，57-81。
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge; Polity Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London: Sage.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.



淺談 MOOCs 課程的歷史脈絡與高等教育課程之發展

林玟萱

國立清華大學教育與學習科技學系碩士生

一、前言

大規模線上課程 MOOCs (Massive open online courses) 因應網際網路發展而越發普及，許多組織與學校皆開始投入磨課師課程的開發與設計(國立臺灣大學，2021；國立臺灣師範大學，2021；國立政治大學，2021；國立清華大學，2021；天主教輔仁大學，2021)，豐富多元的課程種類，以及高品質的多媒體素材，提供更多學習者依自己興趣選修不同的課程，落實真正的數位化自主學習，並對其往後的高等教育及終身學習皆產生正面的影響。

MOOCs 課程的歷史發展與其高等教育課程的相關研究蘊含了兩大部分來描述，第一部份介紹 MOOCs 的歷史脈絡；第二部分為探討高等教育 MOOCs 課程的發展。

二、MOOCs 的歷史脈絡

大規模開放課程，也就是現在熟悉的 MOOCs，此模式涵蓋了兩個特點，第一「大規模」指的是有上千名學生同時參與課程，第二「開放」則是指很多不同面向的開放，包含了使用開放資源軟體、開放給任何人註冊、課程內容開放給參與者增修調整、課程資源開放任何人使用、開放多種進行學習的環境等。

MOOCs 的概念最早可以追溯至 2008 年，以關聯主義為教學原理的 MOOCs 課程稱為 cMOOCs (c 指的是 connectivist)，由 George Siemens 和 Stephen Downes 兩位學者在加拿大的大學所開設的一門名為「關聯主義與連結知識」(Connectivism and Connective Knowledge，簡稱 CCK08) 的課程時所提出的，當時該課程有 25 名修課學生，但在網路上共有約 2300 名學習者免費參與了這個課程，最後開放讓任何人都能免費註冊，鼓勵世界各地的學習者透過網路使用多種線上傳輸及交流工具進行個人化學習，或與其他同學使用線上媒介進行討論 (Downes, 2013)。

隨著時代演進，MOOCs 的快速發展並不僅止於開設新的學習平臺，或單純的開放高教的學習資源，而是擴大為國家層面來推廣，透過制定與實行政策，將高教資源整合為支持國家創新的知識力，藉以提高國家的競爭力 (OCED, 2005)。2011 年出現了 xMOOCs (x 指的是 extended) 的概念，意指開展學習資源給更多人在線上獲得教育。其經營模式採取大學與民間機構締結商業契約合作關係的方式，如現今全球比較著名的 MOOCs，由麻省理工學院、哈佛大學以及柏克萊大

學共同合作的 edX，由史丹佛大學創辦的 Coursera，和由麻省理工學院和哈佛大學共同創辦的 Khan Academy，以及私立教育組織所創辦的 Udacity 等，都是藉由網路的協助，教育者得以打破時間、空間的限制，開設無遠弗屆的課程，數位學習成為一股全球浪潮，《紐約時報》（New York Times）更因此將 2012 年稱為「MOOC 元年」（the year of the MOOC）（Pappano, 2012）。

與早期的 cMOOCs 相比，現今的 xMOOCs 較具有系統性和規模化。cMOOCs 的教學法主要建立在連結主義（connectivism）與關係網路的基礎之上，屬於一種分散式和高自主性的網路學習模式，開放學生們聚焦在某一主體上討論，而不強調專業教師存在或教學的必要性，其主要是讓學習者透過本身的先備知識，參與社群公開討論進而創建更深層的知識，讓學生進行非線性的學習，學生既是學習者也是教學者。而 xMOOCs 類似高等教育的專業課程，強調由專家學者或大學教師擔任授課，讓授課者主導整個課程內容的安排與進度，讓學生循序漸進地進行線性式的學習，從而建構有意義的知識（Jennymackness, 2013）。

從教育理論上來說，早期 cMOOCs 比較偏向連結主義取向（王志軍、陳麗，2014），因為它強調知識的創造、創意、獨立自主性與社會網路式的學習；而後期 xMOOCs 比較偏向行為主義和傳統取向（付檢新，2014），因為它強調編序教學、重複觀看、電腦化自動批改的測驗等，讓學生成為被動的知識接收者。正因為如此，有些人批評 xMOOCs 在科技上並無創新，因為這些技術早已存在；另一方面，xMOOCs 在教學法上遵循行為主義模式也略嫌保守。綜上所述，cMOOCs 著重知識的創造和激發，而 xMOOCs 著重知識的複製（王永固、張慶、陽康，2014）。

另外，MOOCs 亦受開放教育資源（Open Educational Resources, OER）概念之影響。OER 是指藉由教育資源的開放、授權與數位化，讓教材得以廣為流傳、取得與應用，不僅有助於解決教育資源缺乏的問題，亦能達到教育資源均等分配與教育公平（D'Antoni, 2008）。OER 的概念對於開放教育和遠距教學有莫大的助益，如同 Wiley（2006）所言，開放資源軟體與科技技術之興盛發達奠定開放教育改革之根基。近 10 年來，線上教育快速發展，而 MOOCs 的出現，讓線上教育實現免費、開放、教育資源線上使用之目標（Hollands & Tirthali, 2014）。

三、高等教育 MOOCs 課程的發展

目前 MOOCs 不只免費提供開放大眾修習，新的數位課程型態，同時也帶給高等教育發展新的契機與挑戰，因此受到各國政府的重視（邱均平、歐玉芳，2015）。不同國家開始透過政策支持和發展 MOOCs 課程，而臺灣教育部也從 2013 年正式實施「磨課師課程推動計畫」，目的是為推展數位學習，鼓勵將具大專院

校發展特色且屬專業進階之課程轉化為 MOOCs 型式的線上課程，並以多元應用模式推廣至校內外，以呼應學校未來發展需求。除了和國外磨課師課程學習平臺合作之外，許多國內大學也陸續建設了 MOOCs 課程學習平臺，如 Ewant、TaiwanLIFE 和 ShareCourse 等（陳侑欣，2020）。

在臺灣，於高校內 MOOCs 的學分認可雖尚未有明顯的重大發展，但以 MOOCs 型式結合終身學習的學分/學位認可實例，乃由交通大學、空中大學及神通資訊科技股份有限公司所共同推動「臺灣全民學習啟動」（Taiwan Learning Initiative For Everyone, Taiwan LIFE）計畫代表，Taiwan LIFE 平臺邀請大學教師開課，課程朝向貼近生活、符合產業需求、推廣專業、輔助在校教學等四大重點發展，世界各地的學習者只須繳交平價的學費，即可在網路上自由學習，並在完課後獲得該課程的修課證明。

MOOCs 課程的興盛開啟了數位學習模式的風潮，線上課程能讓幫助更多學習者自主學習，MOOCs 已成為各國高等教育的主流，尤其是協助高成就學生之進階學習，以及提攜高中學生修習大學先修課程，更能發揮其效果，事實上現在很多 MOOCs 課程都有提供完整修課證明，甚至可以認抵正式學分，顯然 MOOCs 將會成為未來學生完成學業的一種途徑。

然而，MOOCs 課程在現今尚還存在著一些問題。有學者指出 MOOCs 課程雖然註冊率高但完成率低，學習者缺少了重要的學習動機，又因為課程無學費、成績和修課期限的壓力反而開始怠惰；對 MOOCs 課程意見多但讚美少，有一部分的學習者在意見欄或討論區批評和要求過多，還會出現惡意的低評分和留言，給授課老師帶來極大壓力；MOOCs 課程製作需要耗費很多的技術、人力及金錢，且備課和影片後製都需花費更多時間；有學習者表示因某些課程無法快轉、無字幕或平臺不易操作的外部因素而接受度不高；此外還有學習成果評量方式與防弊措施等困境及弊端有待解決（吳清山，2013；郭英劍，2014）。其他學者亦提到國內現今的 MOOCs 課程存在了像學習成效不彰、經營平臺的資源缺乏、授課者的參與度較低以及存在著作權使用爭議等種種問題（鄒易勳，2016；劉怡甫，2014）。

四、結語

MOOCs 課程已逐漸成為數位學習的一大趨勢，即便多數完成課程的學員對所修習的 MOOCs 課程品質表示滿意，且大規模的免費線上課程可以有效解決數位落差的問題，但考量現實層面，MOOCs 課程因為備課成本、授課壓力和課程配套不夠完善等情形，導致教師的參與意願低落，也影響學生的學習動機和學習成效。

事實上 MOOCs 課程的發展仰賴教育相關的法規制定，建議在政府的大力推動下積極結合民間社會和各級學校的資源，不僅能發展臺灣本地化的 MOOCs 課程，更能有效確保課程的品質，為高等教育與終身學習搭起最友善的學習橋梁。

參考文獻

- 國立臺灣大學（2021）。**NTU MOOC x Coursera大規模開放式線上課程**。取自<https://www.dlc.ntu.edu.tw/ntu-mooc-x-coursera/>。
- 國立臺灣師範大學（2021）。**國立臺灣師範大學開放式課程**。取自<http://ocw.lib.ntnu.edu.tw/>。
- 國立政治大學（2021）。**政治大學磨課師平臺 NCCU MOOCs**。取自<https://moocs.nccu.edu.tw/>。
- 國立清華大學（2021）。**清華磨課師MOOCS**。取自<https://mooc.nthu.edu.tw/>。
- 天主教輔仁大學（2021）。**輔仁大學磨課師(MOOCS)課程**。取自<http://www.teachers.fju.edu.tw/FDIRC/index.php/2017-04-17-03-43-47/spoc>。
- 王志軍、陳麗（2014）。聯通主義學習理論及其最新進展。**開放教育研究**，20(5)，17-20。
- 付檢新（2014）。基於xMOOC和cMOOC的混合教學模式研究。**中國管理信息化**，17(22)，112-114。
- 王永固、張慶、陽康（2014）。**MOOC的特徵及其對高等教育改革的啟示**。計算機與教育-實踐 創新 未來：第十六屆全國計算機輔助教育學會年會論文集，450-456。
- 邱均平、歐玉芳（2015）。慕課質量評價指標體系建構與應用研究。**高教發展與評估**，5，72-81。
- 陳侑欣（2020）。**磨課師影片之前導組體設計對學習之影響**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學數位學習設計與管理學系，嘉義縣。
- 吳清山（2013）。教育名詞磨課師。**教育資料與研究**，111，267-268。

- 郭英劍 (2014)。「慕課」在全球的現狀、困境與未來。《高校教育管理》，8(4)，41-48。
- 鄒易勳 (2016)。*磨課師的教育模式創新：談現況與未來*（未出版碩士論文）。國立政治大學科技管理與智慧財產研究所，臺北。
- 劉怡甫 (2014)。從anti-MOOC風潮談MOOCs轉型與SPOCs壇場。《評鑑雙月刊》，48，36-41。
- Downes, S. (2013). *Connective Knowledge and Open Resources*. Retrieved from <http://halfanhour.blogspot.co.uk/2013/10/connective-knowledge-and-open-resources.html>
- D'Antoni, S. (2008). *Open educational resources: The way forward (Deliberations of an international community of interest)*. Retrieved from https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Antoni_OERTheWayForward_2008_eng_0.pdf
- Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014). *MOOCs: Expectations and reality*. New York, NY: Columbia University.
- Jennymackness (2013). *cMOOCs and xMOOCs – key differences*. Retrieved from <https://jennymackness.wordpress.com/2013/10/22/cmooocs-and-xmooocs-key-differences/>
- OCED. (2005). *Building Competitive Regions: Strategies and Governance*.
- Pappano, L. (2012). *The year of the MOOC*. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Wiley, D. (2006). *Open source, openness, and higher education*. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(1). Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol3/iss1/1/>



COVID-19 浪潮之下的越南教育： 線上教學、數位化轉型

阮氏黃燕

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士班研究生

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、前言

新冠疫情（COVID-19）現在正迅速傳染，不僅在世界各國的相當多的領域及產業產生許多變化，像所有其他領域一樣，各個層次的教育也受到很大的衝擊與影響。根據聯合國教科文組織（UNESCO）（2020）的資料指出，截至 2020 年 4 月 8 日，世界上有近 16 億（91.3%）學生和大學生受到影響；有 188 個國家/地區被迫關閉學校，所以中斷了教學活動。其中，有些剛剛關閉，許多已經關閉了幾個月。

一般而言，世界上許多國家/地區都致力於，保持課程與教學能持續進行的解決方案。對於許多國家來說，這是在 COVID-19 疫情衝擊下的頭等大事。各國都嘗試在各種技術和手段的基礎上，引入或升級了遠程教學。大多數國家/地區都使用 Internet，並提供在線學習平臺，例如：阿根廷、中國、賽普勒斯、埃及、法國、義大利、日本、墨西哥、韓國、及美國等。

新冠肺炎（COVID-19）在人類歷史上造成，最大的教育系統中斷，在 190 多個國家的所有教育水準上影響了近 16 億學習者，占全球 94%。在 COVID-19 的影響下，越南社會受到 COVID-19 的極大影響。

二、COVID-19 對越南教育的衝擊

在越南，截至 2020 年 4 月 8 日，所有 63 個省及城市都允許學生保持在家。2020 年 4 月 1 日，越南開始在全國範圍內，實施社會隔離措施，以防止病毒傳播；要求人們非得必要，否則應持續待在室內。越南和許多國家的教育系統一樣，被迫關閉大量學校。然而，考量學生的學習權與受教權，以及國家和社會的發展，因此，從一開始的被動關閉學校，中斷學習，逐漸轉變為使用各種教育工學、學習媒材，以及教學技術，形成主動出擊的持續學習與教學的態勢。越南與世界上許多其他國家一起，要為教育部門建立一個堅實的前景並不容易，因為 COVID-19 疫情仍然很複雜。

危機阻礙了許多最脆弱的學習者，包括生活在農村或貧困地區的女孩、女童、難民、殘疾人的繼續接受教育，從而加劇了原有的教育差距。聯合國教科文組織

（2020）估計，到 2021 年，僅由於疫情造成的經濟影響，在教育方面衝擊的造成所有教育水準上的約 2,380 萬其他兒童和青少年無法到學校或輟學。

這些全球影響也與越南教育體系有關。在越南的特定情況下，儘管爆發了培訓解決方案，但第一次暴發的迫使學校關閉，由於課程和學習時間縮短而影響了學生的學習。然而，很快遠程創建已被用作確保持續學習的替代方法。

「離開學校-回到學校-離開學校」這種循環式的口號與現象，幾乎使整個社會天天緊張地注視著，他們擔心孩子們不去上學的未來日子。這也是教育部門尋找在內容，課程和教學（學習、測試和評估）方面大力創新教育問題的解決方案的機會。所有各級學校都停學還是只有幼兒園、國小、國中、高中學生和大學生仍應上學？我們應該如何組織孩子在家學習：在線學習、電視學習、自學？此外，如何為孩子好、如何為孩子配備必要的技能？這一事實引起的問題還包括在新情況下，特別是在發生不可抗力時，迫切需要對教育部門進行必要的「變革」。減少並不意味著停頓，有限的訓練並不意味著停止教與學。

最近的第一次 COVID-19 對教育衝擊的爆發發生在高中畢業考試之前，給學生、家庭、老師和教育管理人員造成了壓力。因為很多學生都想用這個考試成績來申請大學。這個重要的考試是誰也不會錯過的，無論何種原因或情況，從城市到農村，所有學生都可以參加高中畢業考試。這樣，受 COVID-19 疫情影響的學習者不會錯過追求高等教育或職業選擇的機會。為了克服這些困難，教育部已兩次宣佈調整學習表和考試。最近是 2020 年 3 月 13 日。因此，2019-2020 學年將在 2020 年 7 月 15 日之前結束。2020 年的高中考試已於 2020 年 8 月 8 日至 11 日舉行，比去（2019）年慢 1.5 個月。此外，鼓勵學校和大學使用各種線上教學形式，以確保學生教學過程的連續性。對於目前疫情情況下越南全國上下決心不屈服不投降，幾乎所有各級學校的教學都恢復了正常。

三、COVID-19 浪潮之下越南教育的變革

實際上，多年來迫切提出了創新教育的需要，這在越南教育部於 2018 年底宣佈的，從 2020-2021 學年開始實施創新的普通教育計劃中尤為明顯。越南教育部（2020-2021）確認：「氣候變化、自然資源枯竭、環境污染、生態失衡以及政治和社會動盪也構成了全球挑戰。為了確保可持續發展，許多國家不斷創新教育以提高人力資源質量，為子孫後代提供堅實的文化基礎和對自然和社會一切變化的高度適應能力。教育創新已成為迫切需要和全球趨勢」。在疫情危機中，COVID-19 可能破壞許多家庭的生活節奏，使越南教育部門面臨挑戰，但同時也是徹底實現教育「新設計」的機會。

（一）化困難為真正的創新機會

必須承認，越南的 2021 新學年充滿了困難：許多地方仍然實行距離，經濟下滑，人人生活非常困難，整個社會體系被瓦解。Mac Van Trang（2011）曾在越南教育科學研究所工作多年，他說「教育幸運的是，80%的越南人可以接近互聯網系統，方便在線學習。依我看來，目前教育行業給我的解決方案是合適的。只是不要太貪心，教與學的內容要非常簡單，不能像過去那樣貪婪」。因此，藉此機會讓越南教育部和各學科的每一位老師都思考精簡內容，專注於最基礎的內容。擺脫之前的擁抱。第二點是從一年級開始，從單向傳遞教學轉變為引導學生自學。要培養學生自主學習、自主研究、自主提出問題的方法。發揮學生的主動性、創造性。第三點是利用機會引導學生分組學習，互相討論論壇做一個話題，遊戲研究一個問題，有合作作業。完全有可能，厄運中，難中出智慧。從現在的 COVID-19 來看，創新已不再是趨勢，它是最緊迫、最清晰、最引人注目的需求。

（二）推進和強化數位教學與學習

1. 關於教學-學習方面：老師從演講，變成交流、討論、啟發等。學生通過許多不同的學習方式來掌握技能：在線學習、遠程學習、在家自學。
2. 關於考試和評量方面：教育部正在發揮正確的管理職能，其中重要的是遊戲規則，指導各級學校的考試和評量，通過檢查、監控、處理錯誤、獎勵來進行後期測試。

Covid-19 對線上教學的方向提出了挑戰，教育部從而要求教師提高技能，要求邊遠的省份也要做的準備以應對突發情況。為了支持教育部的倡議，2020 年 3 月 26 日，越南的主要電信運營商，包括：Viettel、VNPT、MobiFone 和 Vietnamobile，承諾支援教育部門預防和控制 COVID-19。當用教育部發布的在線培訓解決方案時為學生，老師和家長提供免費電話數據流量。這也被視為加快越南數字化進程的一項努力。

教育部還許可各省通過電視和線上教學進行大規模教學。講座的廣播時間表被廣泛宣佈，以便學生可以參加學習，特別是國中三年級和高中三年級的學生；提供在線培訓的學校和大學也減少了處境困難學生的學習費用或獎學金。

（三）改變教師和學生的心態

教育創新不僅是創新課程，教育方法而且要更新老師和學生心態。

確定教育創新非常困難，因為它涉及到每個人，每個家庭。社會對教育的期

望很高。但是，創新是一個過程，不可能在很短的時間就可以完全實現並立即取得成功。

在大學無需上課，學生仍然可以與老師互動，自學和自研究。這也被認為是未來的單身漢克服大學培訓偏見的機會就是不能擺脫死記硬背的習慣，缺乏研究和探索的自主權。因此，當您不能去教室上課，您仍然可以自學並完善自己的研究技能，更新專業知識以及所學習模塊的內容。從而形成了應對諸如疫情和自然災害等不利局勢的技能。

但是，對學生來說，尤其是農村和偏遠地區的學生，無法滿足在線學習的需求。實際上，即使是老師有困難在線上進行教學，這部分是因為他們習慣於課堂教學，另一方面，許多年長的老師也無法通過更新技術來更好地發揮「教師 4.0」的作用。

不斷變化的課程以及更新技術方面的困難使得很多年紀大的老師打算提前退休，以便「讓步」給具有相關技能的能力更強的年輕人。從這裡可以看出，無論是青年教師還是老年教師，其教學技能有很大的差距。此外，當技術溢出教育環境時，存在地區與地區之間的鴻溝。教師或學校並不總是能夠滿足教育行業的一般要求。這意味著培訓的質量也將有所不同。

(四) 線上教學

1. 推動線上教學的挑戰

COVID-19 對越南的教育系統提出了許多不同的挑戰，面對因疫情情況而關閉學校，教育機構和老師們面臨著巨大的挑戰：如何與學生建立聯繫並確保教學的連續性；通過線上培訓進行教學。對於大城市的學生來說，線上培訓是在家孤立地教學生的最好方法。但是，許多偏遠地區的學生沒有穩定的互聯網連接，因此通過遠程學習確保教育的連續性已成為巨大的挑戰。許多貧困的學習者，包括少數民族兒童，低收入家庭兒童以及農村和山區的兒童，發現自己處在沒有電腦，無法在家中使用互聯網。根據勞動榮軍與社會事務部的統計(2012)總共有 9.60% 的貧窮家庭和 6.57% 的接近貧窮家庭。

線上學生需要有足夠的設備，例如電腦、揚聲器、帶麥克風的頭戴式耳機、列印機，最便宜的一套大約是一千萬越南盾。對於有兩個孩子同時學習的家庭，或者家庭有爸媽是老師這意味必須擁有兩或三套用於學習的設備。這證明困難加倍因此，對於經濟條件有限的絕大多數家庭而言，最可行的選擇是為孩子們購買便宜的智慧手機。但是，儘管價格便宜，但每部電話至少具有幾百萬越南盾的線

上學習功能。儘管價格便宜，但手機要具有足夠的線上學習功能可用於線上學習至少要幾百萬越南盾。

對於上班族或者沒受過教育的人還是老人來說，怎樣能讓學生學習既有效又滿意呢？有時全家沒有一部電腦只有一個智慧手機，然後是兩個孩子怎麼解決？一個孩子上學，另一個孩子輟學因為上課時間是一樣的。

在家線上學習的另一個困難是需要一個私人空間以避免影響他人。只是在一個房子裡安排座位，讓各方不打擾彼此，這已經是一件非常困難的事情了。因為如果家庭沒有條件，個人沒有房間就怎麼辦？

此外，管理有小孩的線上學生需要長輩，並且必須瞭解設備才能幫助他們。如在父母仍然需要工作的家庭中，將孩子交給誰？例如有幫手的人父母安心嗎？還是不可抗的事情。

對於老師線上教學的難點是確認正確學生的姓名。如果之前我們在學校教學老師和學生是可以互相認識的。因此，在登錄線上課程時，他們仍然可以看到彼此的臉。但這是我們線上教學，我們互不認識，現在只知道有一個人登錄了這樣的賬號（account，線上 account）。有人點名但那個人是不是學校的真正學生，是不是老師的學生都不可知道。

然而，經濟困難和線上設備不僅是學習者的，也是教學的。過去，當老師還有上學和工作的權利時，老師來學校是因為學校的網絡系統更強大，機器更好，所以老師可以來學校廣播課程。而現在，老師們也不得不呆在家裡。每一位老師也要多給自己多裝備，就是增加網絡或者相關的機器。教師，特別是在處境不利和偏遠地區的教師，在線上教學中也面臨許多挑戰。此外，由於缺乏少數民族語言的資料，少數民族學生無法從在線學習中收穫利益。

從整個行業的角度來看，轉向線上教學導致教育成本成倍增加。僅從 2020-2021 學年的第二學期開始，整個行業的培訓計劃就受到干擾，從而導致構建和重新設計該計劃的額外費用。更不用說過去幾個月的排毒、消毒、疾病預防和控制費用，以及其他尚未完全列舉的費用。因此，越南教育部長說（2020）：「在短期內，教育既不賺錢也要花很多錢，但沒有教育就不會創造條件、不能發展社會經濟。」COVID-19 危機使人們對數字鴻溝有了更深入的瞭解，需要及時關注相關行業水準。各國政府和組織需要共同努力，通過對數字基礎設施進行投資來消除技術障礙，從而降低連接成本。

2. 線上教學是否是正確的解決方案

目前，世界上大多數國家（包括越南）都在使用線上教學方法，但是這種方法是否是最佳選擇？支援線上教學者強調在線學習的優勢就是可以幫助學生提高自我學習的意識，自我研究，並確保學生在無法上課時（由於疫情，經濟形勢或地理條件等）可以確保學習進度。如果將這些觀點放在特定的情況和條件下並沒有錯，但是需要清楚地意識到教育包括兩類：教學和學習。教學不僅傳授自然和社會知識，而且還包括教育個性、體育教育、公共傳播方法、社區生活方式，尤其是小組工作能力。坦率地說，線上教學可以滿足知識的轉移，其他要求則很難實現。另外，應該補充的是，許多孩子在沒有成人陪伴的情況下不能自我學習。

那麼線上教學-學習是越南教育必須針對的一種趨勢，或者這是 Covid-19 疫情延時的一項臨時措施？越南 2019 年教育和培訓文件夾中的數據（Ministry of Education and Training）（尚未發布 2020 年傳單）顯示，2019-2020 學年的學生人數如下：全國高中（包括幼兒園）以下學校有 24,407,600 名學生；大學有 1,518,986 名學生。在北部山區和中部高地，所有教育程度的學生人數為 4,726,681 人，占全國學生總數的近三分之一。問題在於：在將近 500 萬的山區學生中，有多少人有能力使用電腦、平板電腦或智慧手機進行線上學習？有多少區域沒有電，還沒有互聯網或電視？教學軟件和學生無意識遊戲的安全性將如何實現？現在有大量的學生必須戴眼鏡，這對於學生來說，長時間集中在螢幕上是一個安全問題，尤其是對於帶有小螢幕的設備，例如智能手機，該如何解決？

Dangcongsan.vn 線上報紙上的文章（2020）「學校近視：情況令人震驚」警告：隨著現代技術的不斷發展，孩子們很快會使用電子設備進行學習和娛樂，並在很長時間內進行近距離的眼睛調節。這會導致視力障礙和近視的高風險，尤其是 7-9 歲和 12-14 歲。根據世界衛生組織（WHO）的數據，每天接觸電子設備的螢幕超過 3 個小時，眼睛就會有 90% 的視力受損風險。

上面的分析表明，線上教學-學習不能完全滿足全面教育的需求，因此應將其視為一種臨時解決方案。如果不受疫情或家庭條件的影響，孩子們可以直接與老師一起上學，在課堂上與朋友互動，並在老師和家庭的指導和管理下進行野餐活動，學校仍然是最好的。

為了克服純線上學習的缺點，即使在正規教室裡學習有時也是不夠的，因此一些國家提供了線上和離線（online và offline）的組合，這種稱為 OMO（online merge offline）模型。這是一個完整的匹配模型。

除了對線上教學的擔憂外，對於年輕一代而言，資訊技術在學習中的應用也

具有優勢。在支持學習的技術解決方案時代日益盛行的情況下，年輕一代具有的優勢是可以迅速適應新的學習方式，這是因為它們從小就接觸現代技術。對於許多年輕人來說，資訊技術已成為生活中不可或缺的一部分，他們不懼怕嘗試和體驗最新技術。適應新技術的能力不僅使年輕人受益，而且還幫助他們周圍的人學習這些技術。總體而言，年輕人對技術的熱情使他們能夠學習和有效參與當今新興的技術輔助遠程學習領域。

另一個需要認真思考的問題是線上學習模型的開發。Covid-19 疫情既是挑戰，也是教育部門逐步適應 4.0 時代的機會。但是要發展這種教育模式還有很多工作要做。那就是人、媒體、學習用具、教育計劃等。此外，僅當學生家庭的經濟狀況滿足學習設施的要求時，線上學習模型才是可行的。但是如今，絕大多數學生都不富裕，尤其是山區的少數民族學生，因此線上學習仍然是難以達成。因此，除了建立有條不紊的線上學習模型外，關鍵問題仍然是促進經濟發展解決方案，縮小地區之間貧富差距，確保所有學生，特別是少數民族地區足夠用於線上學習的設備。

3. 數位元化轉型教學、學習模式

最近，COVID-19 疫情已影響到生活的各個領域，教育和培訓也不例外。在越南，許多學校在疫情過程中都應用了線上教學。師生們為將挑戰變成機遇做出了巨大的努力，逐漸改變了人們對數位化轉型的認識，縮小了數位化鴻溝，變得越來越明顯。

教育的數位化轉型在培訓具有知識和技能的越南公民成為全球公民方面發揮著非常重要的作用。但是，要取得成功，就必須創造機會和動力，幫助師生改變主意並適應。

數位化轉型 (Digital transformation) 有許多不同的定義，但是可以普遍地說，我們是在網絡環境中將我們的活動從現實世界轉移到虛擬世界。科技越來越多地參與生活，經濟和社會的各個方面，從根本上全面改變了我們的生活，工作和相互聯繫的方式。因此，人們可以接近更多資訊，縮短距離、縮小空間、節省時間。數位化轉型是不可避免的趨勢，它發生得非常快，尤其是在當前的工業革命 4.0 背景下。

在世界上，許多國家已經在執行數位化轉型的國家戰略，例如在英國、澳大利亞、丹麥、愛沙尼亞等數位化轉型的內容非常廣泛和多樣，但共用一些主要內容，包括數位化政府（例如：在線公共服務、開放數據），數位經濟（例如：數字金融、電子商務），數位社會（例如：教育、衛生、文化）和數位化轉型關鍵

行業（例如：農業、旅遊、電力、交通）。在全球一體化的背景下，越南特別是教育部門不能脫離世界的普遍趨勢，如果我們不想錯過第四次工業革命帶來的機會，必須在緊急情況下緊急執行。

越南教育中的數位化轉型是教學方法的變化，將現代資訊技術應用於教學和學習以滿足學生和教師的學習需求，幫助教師和學習者最大限度地發揮思考、創造和主動性的能力。

4. 教育數位化轉型的基本內容與特徵

在教育領域，數位化轉型將支持教育和培訓創新，以減少講座，傳授知識以提高學習者的能力，增強自我學習能力，隨時隨地創造學習機會，人性化學習，為創建學習型社會做出貢獻和終身學習。物聯網、大數據、人工智慧與 SMAC（社交網絡-移動-大數據分析-雲計算）等技術平臺的爆炸式增長，正在形成數位教育基礎設施。因此，基於 IT 應用正在開發許多智慧教育模型。有效地支持學習的個性化（每個人都學習課程和一種不同於其他人的學習方法，這是由 IT 系統自動完成的）；快速輕鬆地訪問網絡環境中的龐大知識庫；幫助家庭、學校、教師和學生之間的互動幾乎是即時的。

教育中的數位化轉型集中在兩個主要內容上：教育管理中的數位轉換以及教學、學習、測試、評估和科學研究中的數位轉換。具體在教育管理中，包括將管理資訊數位元化、創建互連的大型數據庫系統、部署線上公共服務、應用 4.0 技術（人工智慧、區塊鏈、分析數據等）。在教育和培訓領域快速準確地管理，預測和支援決策。在教學、學習、測試和評估中，包括化學材料的數量（電子課本、電子講座、電子學習教室、多項選擇題庫），數字圖書館、虛擬實驗室，已部署的線上培訓系統，已建立的虛擬大學（cyber university）。

四、COVID-19 浪潮之下越南教育數位化轉型的現況

教育和培訓部部長 2021 年 8 月 24 日關於執行 2021-2022 學年任務的第 800/CT-BGDDT 號指令，以應對 COVID-19，繼續創新，堅持目標質量在教育培訓方面，教育培訓部指導實施 2021-2022 學年信息技術應用（IT）、數字化轉型和教育統計任務。到目前為止，整個越南教育界一直在倡導並確定資訊技術的應用為九個關鍵任務組之一。

越南政府首相還發布了一個項目，以增強資訊技術在教育管理中的應用，支持教學，研究以及整個行業的科學研究和部署方面的創新。此外也已經發布了一系列促進教育數字化轉型的政策；指導大學和高中的每年資訊技術任務以及許多

其他行政指導檔。

在教育管理方面，整個行業已經數位化，建立了一個從中央到 63 個教育所，710 個教育房約 53,000 個教育機構的共用數據庫。目前，已經對大約 53,000 所學校，140 萬教師和 2,300 萬學生進行了數字化和識別數據。最近，該數據庫有效地支持了教育整個行業的註冊、統計和報告；幫助各級教育管理的層頒布有效的管理政策；它為解決根據地區和學科的學校教師短缺的問題做出了貢獻。現在約有 82% 的高中學校使用學校管理軟件、電子成績單、電子學校簡介。大多數高等教育機構使用學校管理軟件，電子行政管理系統將全國 63 個教育所和 300 餘所大學連接起來，教育部運行平穩、穩定，取得了積極成效。

在教學方面，動員各學科教師參與，促進各學科數位數據存儲中學習資料的共用；為越南知識體係做出的貢獻是近 5,000 篇高質量的電子講座數位化，將近 7,000 篇博士論文學位，包含超過 31,000 題的多項選擇題庫，為建立學習型社會做出了貢獻，並促進了終身學習。

但是，轉換教育部門的數量仍然有許多困難，需要進一步克服和完善大要如下：

1. 網絡基礎設施、資訊技術設備（例如：電腦、照相機、列印機、掃描儀）、傳輸線，為學校、教師和學生提供的互聯網服務，其是在偏遠和區域地區。在許多地方，數位化轉換的要求（在教育管理和教學-學習方面）都還欠缺、落後、未得到滿足。這也是導致地區和學校學生學習機會和知識獲取不平等的原因。
2. 數字化、開發、更新數位數據、驗證和共用數位元數據需要大量的人力資源（包括：用於管理和實施的人力資源）以及用於保護資料庫安全的資金投入，學習數據足夠、質量高，可以滿足學習需求，研究和參考要求的學生以及各個層次。因此，構建數位化數據（如：電子書、電子圖書館、多項選擇題庫、電子講座、電子學習軟件、模擬應用軟件）在發展中，它也是自發的沒有井然有序，難以控制學習的質量和內容。
3. 根據版權、知識產權、資訊安全和電子交易，以及資訊共用法的規定，教育管理數據和數位元數據的收集，共用和利用需要一個共同的法律通道。只有消除了這些瓶頸，才可以開發數位數據系統，從而全面滿足國家數位化轉型的要求，尤其是滿足教育和培訓的要求。

（一）促進教育數位化轉型的一些通用解決方案

教育和培訓被越南政府確定為，國家數位化轉型計劃到 2025 年的優先領域，展望到 2030 年。越南政府的教育部門的主要任務是，開發遠程教學和學習的支撐平臺，在管理、教學和學習中應用數位技術；將文件和教科書數字化；建立一個平臺，以面對面和線上兩種形式共用教學資源。

教育部對培訓越南公民具有數位化轉型知識和技能以成為全球公民非常感興趣。因此，數位化轉型被業界視為突破口，是未來幾年需要落實的重要任務。教育部認為，數位化轉型的良好實施將有助於國家數位化轉型計劃的成功實施，為數位經濟、數位社會和數位國家的形成做出貢獻。

專為教育相關部門在數位技術基礎之，加強教與學的部署，以更加提升其效果。教與學活動不局限於傳統的課堂空間，而是可以通過數位環境隨時隨地進行學習。

根據 2019 年 4 月 16 日的教育法，越南政府有一些用來促進，教育數位化轉型的通用解決方案：

1. 向各地學校、講師、老師及管理部門提高意識和責任感，理解思想和決心，共同在整個教育部門實施數位化轉型；在教育部門建立數位文化。
2. 繼續在整個教育行業中，促進電子政務向數位政府的實施。其中，著重於實施整個教育和培訓部門的完整數據庫系統，以連接，共用從中央到地方，學校的數據並與數據庫同步。建立國家開放數據庫；促進線上公共服務為人民服務；使用電子檔、電子計分簿記錄徹底數位化，以代替紙本，文件；指導、管理、交易、會議和培訓活動主要在網絡環境中進行。
3. 朝著數位化前進的方向，加強預測和完善機制和政策的質量。其中，重視完善教育管理數據庫的政策；完善法律通道，促進線上教學的發展；線上開設質量保證線上課程的管理政策，規定開放學校，評估和許可內容，並採取適當的製裁措施，避免失去控制權，保護學習者的權利合法權益。
4. 完整的同步網絡基礎架構，用於教學-學習的實用信息技術設備，在具有不同社會經濟條件的地區之間創造平等的學習機會，並調動資源進行社交以參與實施。
5. 促進各級學科與內容評估有關的學科聯繫，在地方和學校之間共用學習資料的數字數據的發展；建立一個數字數據庫並為同一行業開放學習材料，與世界聯繫起來，滿足自學和終身學習的需求，縮小區域之間的差距；繼續基於

數字技術的應用創新教學方法，鼓勵和支持基於數字平臺的新型教育和培訓模型的應用。

6. 部署具有統一控制和方向的教育社交網絡，創建數位環境，在教育主管部門、學校、家庭、老師、學生之間建立聯繫和共用；開發開放的線上課程，形成越南人的開放學習網絡；實施全行業共用的線上學習系統，為困難地區的教師培養和教學提供支援。
7. 對管理人員和教師隊伍進行培訓和再培訓，使其具備在數位環境中運行所需的知識，資訊技術技能和資訊安全性，以滿足數位化轉型的要求。

教育部長強調，教育部門的目標是努力爭取使越南成為教育和培訓數位化轉型的領先國家之一。為有效地成功實現國家轉變的目標，創造強大的人力資源，具有國際融合能力並很好地適應新時代的要求這一目標做出了貢獻。可以說，新培訓形式的多樣化應用通過充分利用互聯網帶來的優勢來平衡特定的培訓目標，從而改變了傳統的培訓觀念。儘管知道第一步仍然面臨許多困難，但這些也激發了培訓人員做出更多努力以提高培訓質量的動力。

目前，越南的教育政策是根據 COVID-19 大流行之前世界的變化而改變的，但除此之外，還有幾點需要進一步考慮。越南以及世界其他國家應該致力於採取措施支持學生，尤其是當學生遠離老師和朋友時，幫助他們克服精神上的障礙。加強家長與學校之間的聯繫也非常重要，甚至可以為需要幫助的學生和家長提供心理支援。

還有學生習慣了在學校積極參與社交活動，與朋友一起玩耍和學習，然而社交距離和社會隔離會使孩子長時間變得好鬥，沮喪或昏昏欲睡沒活力的。對於父母而言，平衡工作和滿足孩子不斷增長的需求是一項艱鉅的任務 因此，加強家庭與學校之間，父母與老師之間的聯繫，對於解決學生的問題極為重要。

五、結論

預計 COVID-19 疫情仍將複雜且不可預測地持續著，為組織安全教學，確保課程實施和教學品質，並繼續大力實施教育培訓的基礎性和綜合性創新。根據前面的內容整理，越南在重點上，將繼續關注以下關鍵任務：

教育和培訓部承擔主要責任，會同各部委和地方積極制定和實施靈活的學年計劃，為學生學習創造有利條件，在保證健康的同時，按照規定完成剛剛完成的教育計劃。規劃並確保各級教育和培訓計劃的質量。

確定教學課程的核心和基本要求與內容，作為地方和教育機構主動部署適合當地疫情所在地，特別是 COVID-19 疫情複雜地區的靈活教學計劃的依據。繼續審查和完善在線教學方式和遠程培訓。開發電子學習資源，提高教師和講師的能力，滿足本方法的要求。密切關注實施新教育計劃的條件，以及支持教與學的具體解決方案。

教育和培訓部與衛生部合作，在專門機構發布了針對 18 歲以下人群的 COVID-19 疫苗接種和所有教師的疫苗接種的指示後，組織對各級學生進行免疫接種。全行業深入瞭解、告知、溝通，對老師、家長、學生的抗疫精神，嚴格落實防控措施。同時，引導家庭與學校協調，關愛和教育兒童、小學生和學生，確保線上學習的安全和效率。

建立試題、測試、題庫系統的製作指南，以適當的線上形式為考試、測驗和評估的組織或機構提供服務。指導和引導高等學校，加強信息技術應用、數位化轉型，逐步將招生、培訓、考試、畢業典禮等方式轉變為適應疫情的網上形式。

在 COVID-19 的背景下，在家學習是一種補救方法，我們必須設定一個目標，將挑戰變成機遇。為此，我們需要家庭，學校和社會的合作，並向其他國家學習。

參考文獻

- 陳立（2007）。革新時代越南教育制度的建立與發展：解讀越南《教育法》。《比較教育研究》，10。
- 黎靜（2013）。線上教育來潮：教師的困境與出路。《高教探索》，5，151-155。
- 尚紫薇（2011）。21 世紀初越南教育政策的特點與趨勢。《東南亞縱橫》，10。
- 吳靜、張鳳、孫翊、朱永彬與劉昌新（2020）。抗疫情助推我國數位化轉型：機遇與挑戰。《中國科學院院刊》，35(3)，306-311。
- 葉榮榮、餘勝泉與陳琳（2012）。活動導向的多種教學模式的混合式教學研究。《電化教育研究》，9，104-112。
- 張璿（2013）。MOOC 線上教學模式的啟示與再思考——以江蘇開放大學實踐為視角（Doctoral dissertation）。

- 左健、孫輝（2010）。複合出版與傳統出版社數位化轉型。中國出版，8，44-48。
- Bounfour, A. (2016). Digital futures, digital transformation. *Progress in IS. Cham. Springer International Publishing*. doi, 10, 978-3.
- Rogers, D. (2016). *The digital transformation playbook*. Columbia University Press.
- Westerman, G., Bonnet, D., & McAfee, A. (2014). The nine elements of digital transformation. *MIT Sloan Management Review*, 55(3), 1-6.
- Giao, P. H. (2020). Chuyển đổi số: Bản chất, thực tiễn và ứng dụng. *Petrovietnam Journal*, 12, 12-16.
- Hội, Q. (2018). *Luật giáo dục đại học 2012 (sửa đổi 2018)*.
- Hội, Q., & NGHĨA, C. (2005). Luật giáo dục. *NXB Chính trị Quốc gia. Hà Nội*.
- Mạc, V. T. (2011). *Xã hội học giáo dục (Educational Sociology)*.
- Như, V. D. (2019). THIẾT KẾ KỊCH BẢN SƯ PHẠM: THÁCH THỨC CẦN GIẢI QUYẾT TRONG ĐÀO TẠO TRỰC TUYẾN. *Tạp chí Khoa học*, 16(12), 947.



疫情停課期間一位國中校長實施線上公開授課之 歷程與反思

張祥宜

國立暨南大學教育行政與政策學系博士生

一、前言

教育部於 2014 年頒布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱十二年國教課綱），宣布自 108 學年度起將逐年實施十二年國教，總綱中揭櫫十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景（教育部，2014）。

隨著十二年國教課綱之實施，校長公開授課有了法定基礎，於是各級縣市政府為了落實公開授課，紛紛制定了推動學校公開授課的措施或規範。臺中市訂定了《臺中市國民中小學實施校長及教師公開授課參考原則》，其中明定為落實十二年國教課綱，持續提升教學品質及學生學習成效，形塑同儕共學之教學文化，於國民中小學實施校長及教師公開授課，並進行專業回饋（臺中市政府教育局，2019）。依此原則，筆者於 108 學年度起，每學年均實施公開授課，並依規定規劃共同備課、接受教學觀察及專業回饋。

然而 109 學年度的公開授課產生了巨大的變化：世界各國新興傳染病層出不窮，尤其是 2019 年與 2020 年交界的新型冠狀病毒肺炎（COVID-19），對於全世界的影響與改變真的是非常巨大。疫情推動了教育形態的變化，促進了線上教學資源的開發與使用，依據經濟合作與發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）公布的報告顯示，疫情蔓延一年後，據估計，全球 188 個國家共有 15 億學生因疫情而無法到校上課（教育部電子報，2021）。

國內疫情的警戒逐漸升級，為降低群聚感染之風險，教育部於 5 月 18 日宣布自 5 月 19 日至 5 月 28 日止，全國各級學校及公私立幼兒園停止到校上課，學生改採居家線上學習；之後又在 6 月 7 日宣布考量學期完整性，全國各級學校停止到校上課之期間延長至 110 年 7 月 2 日止（休業式），也因此 109 學年度的校長公開授課是以線上的方式呈現。

二、校長公開授課現況

吳麗君（2018）指出公開授課至少有以下功能：是教學研究與教學經驗分享的平臺；也是課程改革的推手，對於新的理念及教學策略的推動具有加乘作用；

可以了解教師在專業上的展現情形；歷程中的共同備課有助於提昇教師課程與教學的視野；專業回饋有助於授課及觀課教師之反思，能提升對課程、教學及學生的理解，繼而有助於提昇學生的學習品質，從上述吳麗君的主張可以說明：公開授課是教育改革實踐的方略。

張民杰、賴光真（2020）認為校長應發揮領頭羊之姿，以身作則，帶動教師，所謂「參與者擁有影響力」，校長親身參與公開授課，如此才能基於教學領導的思考、發揮影響力，讓學校教師都能透過公開授課而提升教學品質及學生學習成效。

筆者身為國中校長，依 108 課綱總綱規定自 108 學年度開始進行公開授課，而 109 學年度開始，為了發展學校特色課程，與校內其他五位不同科目教師進行共備，利用八年級的彈性課程時間設計了跨領域學校本位特色課程，課程名稱為「尬電正學堂」。全校八年級共有八個班，分別由我們六位共備的老師授課，筆者也任教其中一個班級，每個星期都會授課一堂彈性課程，當然本學年的公開授課就選擇這個班級來實施。由於筆者原先預訂 109 學年度的校長公開授課日期為 6 月 21 日，恰巧為學生採居家線上學習的期間，因此本學年度的公開授課理所當然以線上進行，這對筆者本身及觀課的老師都是一次新鮮又特別的體驗。

三、校長公開授課實踐歷程

由於 108 課綱總綱規定校長一年應進行公開授課一次，筆者身為校長，認為應擔負起教學領導職責、直接接觸教育最重要的課程教學核心，因此自 109 學年度起與校內教師進行共備，以學校本位為出發來設計課程，每週授課一節彈性課程，藉此更了解教師教學和學生學習的情況。

（一）成立專業社群共同備課

筆者於 109 學年度與校內老師進行八年級彈性課程的共備，並成立「尬電正學堂教師專業學習社群」，在設計課程時以學校本位課程為出發，考量社區特色、教師專長、學生經驗，並配合學校願景來設計，課程設計透過教師團隊共同規劃，設計出符合學校特色和社區文化的課程，讓課程目標符合地區特性，能充分發揮學校特色與提升學生學習成效（吳俊憲等，2016）。

109 學年度「尬電正學堂」校本課程由教務主任擔任召集人，邀請本校各領域經常到外校分享課程的優秀教師，加上筆者共六人組成社群進行共備。「尬電」就是源自於英文的 God Damn，感到驚訝的時候可以使用；「正」就是很正、很好的意思，也跟我們學校名稱有相關性，所以「尬電正學堂」就是「超級該死的好

的課程」，取其反差萌的概念，除了可以讓學生感興趣，也符合時下年輕人的流行文化。

（二）線上公開授課初體驗

公開授課當天，除了社群的共備夥伴外，還有學校其他同仁及學生家長進會議室來觀課，觀課的教師及家長總共有 10 個人，由於停課後這並不是第一次上線上課，在這堂課前學生已經分成 6 組，並做好分組學習單，所以一開始先用之前分好組的 Jamboard 來點名，也請觀課老師以便利貼寫上自己的名字，讓所有人都可以看到有哪些觀課者。

這堂課是要將各組的學習單上的題目運用 LINE@雲端模組做成解謎題目，因此從申請 LINE 官方帳號開始教起，一步步的帶著學生做，示範完畢後再請各組分別實作，有問題可以隨時提問，操作過程流暢，最後定於下個禮拜就要產出各組作品。

（三）公開課後的議課

課程實施後進行議課，主要在建立教師專業成長模式。由於是停課期間，所以我們的議課是在社群的 LINE 群組中進行，所有參與的老師都用心且詳實的紀錄觀課內容，並在社群中踴躍討論並給予回饋。議課主要是論表現、議教學、引反思，以下是公開課後議課的結果：

1. 論表現—學生學習表現：全班都能夠開鏡頭與教師產生互動，幾乎所有學生都能夠踴躍回答老師的問題，另外對於教師所交代的作業都能如期完成並於課堂上分享，這是非常值得稱讚的地方。但因為是線上教學，無法面對面直接針對學生需改進的地方做詳細的解說，這是美中不足的地方。
2. 議教學—線上教學操作：即使事前一再操作如何順利做線上教學，但在 Jamboard 分組討論時，有些學生的手機無法順利登入，須同組成員代為打上姓名或回答內容，這是沒有預先設想到的狀況。有老師建議在分組討論的時候，可以在大會議室開幾個分組討論的小會議室，這樣除了可以即時監看學生的討論情形，也可以隨時參與討論，能夠更即時解決學生的疑問。
3. 引反思—在這次的公開授課中，有觀課老師分享試玩學生作品的心得，感受到學生的用心投入，覺得很感動；也有老師分享其他各種不同的教學密技，氣氛非常活絡，讓人有滿滿的正能量！而筆者經由這次的授課省察到即使自己認為已經做好萬全的準備，但總是會有意外發生，能夠在意外發生時立即做應變讓課堂流暢，則是對自己臨場反應的考驗。

在此次的公開授課歷程中，從一開始的共備到線上觀課，再到觀課後的議課，觀課者都能理性且具體的針對觀課的結果提出建議，以及點出學生的學習狀況，而不是針對授課教師的教學批判。而在議課的過程中，筆者與觀課者亦能共同分享、探討教學設計及教學行為所遭遇的疑問與困難，進而促進團隊的成長與卓越、實踐新課綱期待的自發互動與共好！

四、結語

當知道十二年國教課綱規定校長及每位教師每學年應至少公開授課一次時，筆者當時尚未擔任校長，直覺認為校長公開授課的象徵意義大於實質意義，甚至可能會對要進行公開授課的班級或教師造成干擾，影響教師教學的正常化。而在就任校長後的第二年，恰巧就是校長應公開授課的第一年，因為立場的轉換及實際參與校長公開授課之後，深深感受到在教學現場，可以藉由校長公開授課的機會，以身作則，在要求團隊能力之前先儲備好自己的能力，帶領老師們跨出公開教室的第一步，如此將可激發教師投入公開授課之意願（黃貴連，2016）。

在停課不停學後，各教育階段紛紛實施線上教學，筆者剛好趕上這一波線上教學浪潮，也以此方式進行公開授課，由此更體現了校長公開授課的價值：直接接觸教育最重要的課程教學核心，並了解教師教學和學生學習的情況、需求和困難（黃政傑、吳清山、高新建、楊坤祥和熊儒卿，2019）。

這次的公開授課是奠基於社群中的共同備課，不僅將團體專業完全展現出來，也讓老師有了「校長都帶頭做了，我們也要努力才行」的想法，這樣的氛圍讓老師不僅是被動式的接受教育部的規定而已，共備過程中同儕激發的火花提升了教師的專業，讓教師生涯更為豐富充實（邱淑娟、徐焮鳳、曾久倫、馬玉坡、古舒芬和廖安淑，2017）。

在公開授課這個改革的旅途上，需要細細耕耘，建構公開課的新文化，校長不僅要懂得如何備、觀、議課，並且親身參與公開授課，如此才能以教學領導的思考，站在更高的角度，讓校內教師的公開授課以適切的方式進行。為了避免為了公開授課而公開授課，在參與公開授課過程中要讓教師體認其必要性及意義，讓老師能樂於共備，不僅能讓制度扎根，更可落實公開授課的精神及價值。

參考文獻

- 吳俊憲、吳錦惠、紀麗珊、姜宏尚（2016）。推動「精進教學」教師專業學習社群發展之運作模式—以學習共同體為焦點。臺灣教育評論月刊，5(10)，164-196。

- 吳麗君（2018）。再看－公開授課。In 新北市政府教育局（Ed.），**新北市公開授課資源手冊**（pp. 4-8）。新北市：新北市政府教育局。
- 張民杰、賴光真（2020）。校長以公開授課進行教學領導之探討。**臺灣教育評論月刊**，9(4)，64-74。
- 教育部（2021）。奧地利學校停課日較其他OECD國家多。**教育部電子報**，968。取自https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=24881
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Common/SinglePage?filter=11C2C6C1-D64E-475E-916B-D20C83896343>
- 黃貴連（2016）。用一堂公開課，促發更多公開課。**臺灣教育評論月刊**，5(9)，86-93。
- 國民及學前教育署（2016）。國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則。105年10月17日臺教國署國字第1050111992號函。
- 臺中市政府教育局（2019）。臺中市國民中小學實施校長及教師公開授課參考原則。取自<https://lawsearch.taichung.gov.tw/GLRSout/LawContentSource.aspx?id=GL003560>



從疫情下的線上學習淺談國小資訊教育之現況與問題

陳奉吟

國立高雄師範大學工業科技教育研究所碩士生

一、前言

現代人很難脫離 3C 產品的誘惑，是依賴也好，跟著世界潮流趨勢走也好，不可否認的是生活中的食衣住行甚至育樂都與 3C 產品密不可分，突顯了資訊能力對現代人的重要性，然而資訊能力的培養絕非一蹴可幾，應從基礎教育開始扎根，建立每個人的資訊及科技素養。

108 課綱順應目前科技教育的發展脈絡，將科技素養視為關鍵力，也將科技課程從原本的自然與生活科技領域中獨立出來自成一個「科技領域」。而國民小學階段是以議題融入課程之方式實施，包含科技教育及資訊教育，旨在讓學生藉由體驗、探索及實作產生學習興趣，進而培養問題解決之能力。

學生的資訊科技能力是數位化時代中應具備的知能，在九年一貫課程時期，國民小學階段從三年級開始，每週皆有一節資訊課，然而在新課綱中，則是將資訊教育以議題融入的方式規劃，在未排定特定學習節數的情況下，如何真正落實「培養學生具備科技與資訊應用的基本素養」呢？

二、國民小學的資訊教育

在數位時代中，資訊科技對我們生活的影響愈來愈廣，電腦更是扮演極關鍵的角色，了解如何運用電腦科學工具的優勢轉化成自己的能力，成為每個現代人必備的技能。同時，資訊教育也是成為國家資訊發展中不可或缺的一環，教育工作者應審慎看待之。

（一）國小資訊教育的理念

資訊教育意指以電腦為工具，將資訊運用與結合於教育中，亦即在教育中能統整及應用資訊。現今國民小學的資訊教育以議題融入的方式培養學生的資訊素養，側重在問題解決與運算思維等高階思考技能之培養，使其能藉由資訊科技與運算思維來解決問題、溝通傳達、與合作共創，並建立資訊社會中公民應有的態度與責任，以滿足資訊時代中生活與職涯之需求。

（二）國小資訊教育的學習主題與實質內涵

資訊教育在國民小學教育階段的學習重點著重在學生的問題解決、合作共

創、溝通表達及使用態度等四個面向的主題，引導學生以漸進式的學習層次，從問題覺知到知識理解，再到技能習得，最後實踐行動，而實施的主題類別與其實質內涵，詳述如下表 1。

表 1 資訊教育在國小階段的學習主題與實質內涵

學習主題類別	國小階段議題實質內涵
運算思維與問題解決	資 E1 認識常見的資訊系統。 資 E2 使用資訊科技解決生活中簡單的問題。 資 E3 應用運算思維描述問題解決的方法。
資訊科技與合作共創	資 E4 認識常見的資訊科技共創工具的使用方法。 資 E5 使用資訊科技與他人合作產出想法與作品。
資訊科技與溝通表達	資 E6 認識與使用資訊科技以表達想法。 資 E7 使用資訊科技與他人建立良好的互動關係。 資 E8 認識基本的數位資源整理方法。 資 E9 利用資訊科技分享學習資源與心得。
資訊科技的使用態度	資 E10 了解資訊科技於日常生活之重要性。 資 E11 建立康健的數位使用習慣與態度。 資 E12 了解並遵守資訊倫理與使用資訊科技的相關規範。 資 E13 具備學習資訊科技的興趣。

資料來源：整理自「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議題融入說明手冊」。

三、疫情下的學習模式

今年五月中，來勢洶洶的 COVID-19 疫情，迫使政府宣布全國進入三級警戒，各級學校禁止學生到校上課，為了不剝奪學生的受教權，即使停課但不停學，改以線上學習的遠距教學模式讓學生的學習不中斷。

線上學習 (e-Learning) 為「一種運用網路傳遞、擷取學習資訊及內容的學習方式」。李正蓉 (2003) 指出線上學習可謂藉由學習平臺、線上圖書館、學習社群或虛擬教室等方式，可以不被時間及地點所局限，而有效學習各種知能的學習方式。它是數位學習的一種，使用者透過數位化電子資源媒體來進行學習，並由其所提供之內容及教學方法來創造學習經驗，以達成學習目的，其類型及優缺點以下分述之。

(一) 線上學習的類型

線上學習的類型，可由諸多角度來探討，可分成同步與非同步、文字平臺與影像平臺、純粹網路或混合學習等，其中較常見的為同步與非同步，茲將這兩者的相關比較彙整如表 2。

表 2 同步與非同步線上學習相關比較

線上學習種類	定義	優勢	風險
同步	教學者和學習者位處不同的空間，但可藉由通訊網路、電腦網路、視訊頻道等傳輸媒體，與其他學習者或教學者進行類似面對面的互動並結合多媒體應用，進行即時性的教學與學習。	學習者可即時與教學者及其他學習者互動，能解決學習上的盲點，也透過互相分享，獲得更多的收穫。	1. 教學者需於課前架設相關設備並測試電腦環境，若連線過程中斷線，需立即處理。 2. 學習者端的設備、上課秩序無法掌握時，可能影響教學進度。
非同步	打破傳統教室教學的限制，當教學者與學習者有時空上的阻隔，教學者會藉由數位多媒體教材呈現上課內容於教學平臺上，學習者能依據自己的時間彈性學習。	不論教學者或學習者都能不被時空限制，彈性學習。	1. 無法即時掌握學習者的學習狀況，將教學內容做適切性的調整。 2. 無法了解學習者遇到的學習瓶頸，未能進行互動及立即回應。

資料來源：參考 COVID-19 疫情下的遠距教育教學策略探討，研究者自行整理。

從上表可知，不論同步或非同步學習均能解決無法面對面教學的困境，兩種方式各有利弊，如何選擇，得仰賴教學者與學習者評估學習目標、考量時間、設備等相關條件後做出決定。

(二) 線上學習的優點及缺點

線上學習是轉換學習場域，不讓學習戛然而止的一種學習形式。然而，水能載舟，亦能覆舟，任何一種的學習模式都有其優缺點，茲將其常見的情形彙整如表 3。

表 3 線上學習優缺點比較

優點	缺點
1. 學習教材多元性。 2. 學習時間彈性。 3. 學習空間不受限。 4. 節省學習成本。 5. 學習設計個別化。 6. 學習內容更新即時性。	1. 網路連線品質不穩。 2. 人與人間的互動、交流減少。 3. 需仰賴學習者學習自主性。 4. 無法體驗教學者的教學風格。 5. 長時間使用會影響視力。 6. 教學者難以掌握學習者的學習狀況。

資料來源：研究者自行整理。

綜觀上表，可知線上學習能補足實體課程的缺陷但也有待解決的問題，使用時得各方面加以考量，方才發揮其最大效益。

(三) 線上學習的衝擊與問題

線上學習是用以輔助實體課程的不便，無法完全取代之。同時，疫情期間的線上學習對教師而言是一大考驗，對學生來說更是前所未有的挑戰，面臨了許多

衝擊與問題進而影響學習成效，常見的狀況有：

1. 當機問題嚴重，學生欠缺解決能力

因全國停課，大量的學生同時間使用線上學習造成網路平臺負荷量過大，連線品質不佳，一節課可能中斷數次，這是線上學習常見的情況。而麥克風沒聲音、螢幕沒畫面、網頁開不起來、學習平臺登入失敗等基礎操作能力的欠缺，因而無法跟上教學進度，亦是影響學習的主因。

2. 學生經驗不足，平臺操作生疏

即使在學校電腦課已申請帳號，學過如何登入數位學習平臺，但因為第一次真正需要以線上的模式上課，對學生而言可能興奮也難免緊張，不熟悉介面的操作，造成使用上的不順手，就連簡單的點選、登入等步驟就得花上好一段時間，多少會影響學習意願及成效。

(四) 線上學習的啟發

COVID-19 促成了一場全球性的遠距教學實驗，在疫情之前線上學習似乎只是個新興科技名詞，大概不曾想過有這麼一天它會離我們如此接近，甚至在疫情嚴峻之際是唯一能讓學生學習不中斷的一種方式。

這次疫情期間的停課不停學，恰巧也讓我們掌握現在學生的資訊能力，是否足以應付線上學習？或是需要在哪些資訊關鍵能力上做加強。同時也反思著，如果在國小階段沒有規劃資訊教育課程，或許線上學習對於學生來說是相當遙遠且陌生的，那在被迫停課的這段時間裡，學習是不是也得中斷？由此能深感資訊教育課程對學生而言是迫切且必要的。

四、當前國小資訊教育面臨的問題

(一) 隱憂

資訊教育的核心價值是要讓學生運用資訊相關能力，解決日常生活中的問題，以符應資訊時代。從 COVID-19 停課時期，大多數的學生進行線上學習遭遇的阻礙可知資訊科技能力的取得是有其必要性的。

108 課綱中的重大變革，將原先國小階段的「自然與生活科技」領域修改為「自然科學」領域，刪去了「生活科技」。最直接的衝擊就是每週固定時間的「電腦課」消失了，改由每科的授課教師在課堂中彈性運用「資訊融入式」教學。「跨

域」的學習方式，無疑是希冀能將資訊科技的能力和其他的學習領域結合，發展更多的可能性，這樣的想法固然有其優點，但在過去的教學活動中，資訊科技教師鮮少和其他領域老師有共同合作的課程經驗，不免出現許多教育界人士及家長焦慮的聲音，擔心資訊科技與核心素養，會不會因為融入之後就消失了？

（二）困境

新課綱不將資訊課程列入領域學習就不會影響其他學習領域所安排的學習節數，學生修課的科目數也不會增加，同時亦減輕學習壓力。但若非正式課程中的學習領域，又該如何適切的將資訊科技的相關知能傳遞給學生？會遇到什麼困境？以下列出三項目前最棘手的問題：

1. 什麼教學內容適切

目前新課綱在小學階段所規劃的資訊教育課程：演算法、程式設計、系統平臺、資料處理與分析、資訊科技應用、資訊科技與人類社會等，要將這些內容融入各個科目的學習中，並非容易之事，又要將教學內容聚焦在哪個主題？課程規劃的深度及廣度為何，方能符應現今生活甚至朝向未來趨勢？

2. 利用什麼時間教學

國小自然課程獨立設科後，科技教育僅建議採彈性學習課程或學校校訂課程等方式實施。倘若學校沒有將資訊課程列入特色課程，也就無法與其他領域分配「彈性學習課程」的時數，假使也未融入各學習領域，就難以有時間能安排及推動教學活動。

3. 該由誰來教學

科技日新月異的速度超乎我們的想像，現在獲取的新知也許幾天後已過時，教師準備的課程內容是否能時時跟上時代，是一個問題；是否能確保各領域的教師都能適切的運用在所教授的科目中，以達到融入式教學，又是另一問題。

五、結語

（一）關鍵時刻的助手

疫情迫使教育的型態改變，線上學習成為許多學生吸收新知的管道，且對部分學生來說可能是更佳的選擇，這樣的趨勢不會走回頭路。縱然線上學習的教育模式無法完全取代實體課程，但不可否認的是適逢意外狀況時，具有學習不中斷的靈活性。然而在線上學習時遇到的諸多困難，更有賴於學生運用其資訊科技素

養及能力解決。因此，可以深刻感知資訊科技能力的具備對學童來說是不容被忽視的。

（二）資訊科技人才是國家競爭力

人才是國力的資本，更是創造臺灣嶄新未來之重要基石。明日人才的培育，須從教育開始，尤在全球數位化時代，世界各國都致力提升教育品質，我國也不落人後，在國中小教育中扎根，也向大學端延伸擴展，積極推動新興資訊科技教育，形成完整的學習脈絡。未來更應持續加強各面向的資訊科技教育，尤在課綱改革後，國小階段資訊相關知能的獲取也應有配套方式，讓小學生對於「資訊」能掌握高敏感度，以利順應世界情勢。

（三）資訊教育刻不容緩

綜觀上述，科技的浪潮已開始襲擊，在推波助瀾下每個人都得踏進數位化的時代，縱使資訊科技帶來的不盡然都是福祉，但它確實竄入我們生活中的每一處，甚至在關鍵時刻扮演重要角色。所以，在數位化的世界裡沒有應該是局外人，更不只是成人的事，即使 108 課綱中在國小階段資訊教育僅是新興議題，但各校應克服困境，慎重規劃課程，讓學生得以培養資訊科技素養，以銜接國中的科技領域課程，並實際運用於日常生活中。

參考文獻

- 李正蓉（2003）。多國籍企業推動線上知識管理系統與行銷業務人員競爭力之關係研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學國際企業學研究所，臺北市。
- 國家教育研究院（2020）。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議題融入說明手冊。臺北市：作者。
- 葉建宏、葉貞妮（2020）。COVID-19 疫情下的遠距教育教學策略探討。臺灣教育評論月刊，9(11)，145-149。



國小學生線上學習之問題與解決策略—— 個人經驗與省思

許文潮

銘傳大學教育研究所學分先修班學生

一、前言

由於這一、兩年來，新冠病毒的疫情影響了全球的經濟和教育，在 2021 年 5 月 18 日下午衛生福利部宣布進入三級警戒，教育部（2021）表示大專校院及高級中等以下學校改採線上教學，學生居家遠端學習不到校，線上教學為正式課程，暑假期間不另行補課為原則。教師在鏡頭前利用像是 LINE、Facebook、Google meet、teams 等軟體，讓在家的學生們不會因為停止了在學校的實體課堂學習，而將學習停了下來。不過，隨著線上教學的時間拉長，在家透過手機、平板、筆記型電腦或桌上型電腦進行線上學習的學生們心情，從一開始的興奮，對於用現代各式 3C 設備上網學習感覺到相當的新鮮、有趣，到後來逐漸習慣後，失去好奇心。在這樣的情況之下，便產生了與以往在學校的教室內進行實體教學，截然不同的問題發生。

曾璧光、陳信正（2021）指出：「遠距教學的優點是不受時空影響，教師和學生能藉此進行溝通和討論。但其有師生對 3C 設備的使用能力不一、硬體設備的限制、教材不是一夕之間就能完善、教師備課量大、未知的學生學習現況、網路頻寬影響學習品質，和技能類教學難以展現等的缺點。」

這些問題並非是個別班級學生與教師之間才會發生的個別案例，因此本文進行問題探討，提出解決策略，並做出結論與建議。

二、問題

筆者身為國民小學班級導師，在 2021 年 5 月下旬到學期末的期間，和同所學校其他教師常會遇到未能上線進行「線上學習」的學生，而在協助學生回到線上學習的過程中，發現了問題大可分為幾類。

（一）學生因為設備缺乏，未能進行線上學習

學生未能進行線上學習常常是「設備行不行」的外在因素造成的（劉又慈，2021）。當一個家庭有兩位或兩位以上就學中的孩子時，為了兼顧孩子們的學習權，便需要兩台以上的平板、筆記型電腦或裝上 Webcam 和耳機的桌上型電腦，這無形間就形成了家庭的經濟負擔。

(二) 在進行線上學習的時段中，學生不在課堂中

學生沒有進行線上學習常有「專注夠不夠」、「動機強不強」、「能力有沒有」等內在因素（劉又慈，2021）。現今的學生是數位原生（Digital Natives），喜歡利用多媒體獲得資訊以及網路人際互動（吳文麗，2017）。部分學生擁有優異的電腦操作能力，卻因為多媒體這項媒介而分心，觀看網路影片或玩電腦網路遊戲，學習動機低落。

(三) 未能線上學習之學生的學習權喪失

在線上學習時，學生掌握自主學習的權利，但是多數學生因為自制能力較差，利用平板、電腦觀看影片或玩電動遊戲的動機和專注力反倒大過進行線上學習，造成學生的學習權喪失。

(四) 未能線上學習之學生的學習成效難評估

在線上學習的過程中，很多課程資訊不易傳遞和教師無法持續關注學生的問題，課後的線上評量無法測得學生當下身心狀態，難以準確評估學習成效（羅皓文、林志哲，2021）。未能線上學習之學生，更難以獲得課程資訊與評估其是否有學習成效。

三、解決策略

筆者在學生們進行「線上學習」的這段期間發現了上述的四個問題，以下提出解決之道。

(一) 提供設備的取得途徑

科技資訊落的地區因為環境、教育、經濟、及階級等差異，造就了數位落差的情形（簡志峰，2021）。學校先行了解每個學生家庭的設備需求量，再確認學校內的設備數量，優先提供給低收入戶等弱勢家庭；政府提供孩童家庭防疫補貼的相關社會扶助政策，給予家庭有增添線上學習設備補助。

(二) 找回學生學習的動力

多數學者認為數位原生的特質是「接收資訊快」、「多工處理」、「喜愛圖像和影音」、「回饋立即性」（王怡雯，2014），因此學生喜愛圖像影音勝於文字理解閱

讀。在線上學習的過程中，教師可以改變教學方式，不時利用 Kahoo、Quizlet 等軟體，穿插進行師生線上互動的活動，以增加學生的學習動力。

(三) 維護線上學習之學生的學習權

首先，透過家長從旁協助和學生溝通，使其能專注於線上學習，再來教師提供學校網站留存放置教師錄製之線上教學影片，或利用因材網、均一教育平台、學習吧等網站的方式，讓學生可以依照自己的學習步調和時間運用，以維護學生的學習權。

(四) 確保線上學習之學生的學習成效

教師利用因材網、均一教育平台、學習吧等網站，提供課前預習、課中學習、課後測驗的途徑，來檢視學生線上學習的歷程。透過學生自行決定觀看非同步之教學影片的次數，以及相關的線上形成性評量、總結性評量，確保線上學習歷程中的學生具備了知識、態度或技能。

四、結語與建議

(一) 結語

在線上學習的過程中，常有學生未能參與的情況，其背後的原因可能是非自願或自願的。如果是非自願的話，那麼我們就必須提供這些學生相關的設備，或協助處理軟硬體的操作，以因應其原先具備的學習動機；而若是自願的情形，我們則是要先思考如何引起其學習的動機，讓孩子回到線上學習的虛擬場域之中。

(二) 建議

筆者以學校、教師及家長三個面向，提出建議如次：

1. 學校端

- (1) 針對於非自願之線上學習中輟學生，學校行政人員審酌學校內所具有的相關 3C 設備數量，採用登記借用的方式，給予學生們進行線上學習的機會和有借有還的負責任態度。
- (2) 學生家長認為線上學習有不妥之處時，像是學生眼睛疲累和增加近視度數的負面影響，而不讓學生每日近八小時的觀看影像，則是可以協助教師端與學生家長聯繫，縮減線上學習課堂時間。

2. 教師端

- (1) 教師可以扮演協助溝通者的角色，協助學生、家長與學校端聯繫，借用 3C 硬體設備。如果家中環境無網路環境，教師則是可以提供相關電信業者優惠資訊，讓學生有一個能穩定且持續上線學習的設備和環境。
- (2) 在線上學習期間，導師可以每天在上課前的早自習時段，與學生們閒話家常，以了解每位學生對於線上學習的想法。
- (3) 在進行線上學習的課堂中，教師可以嘗試每隔一段時間就變換或增減課堂中所使用的軟體，以增進學生們對於課堂教材呈現方式的期待感，避免倦怠感的產生。

3. 家長端

- (1) 建議家長與學生一起學習線上教學的操作，陪同學生學習，亦能增加親子之間相處的共同話題，也讓學生不敢有偷懶、不專心的心態。
- (2) 家長能透過手機、平板、電腦的軟體設定，限制學生在線上學習期間軟體的使用，以減少學生受其他影音影響而分心。

參考文獻

- 王怡雯(2014)。**數位原生代特質對行動學習影響之研究**(未出版碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 吳文麗(2017)。**探討數位原生代在數位學習的學習動機及學習滿意度**。國立高雄應用科技大學，高雄市。
- 教育部綜合規劃司(2021)。**全國各級學校因應疫情停課居家線上學習**。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=8BF1696CC31F4FE9
- 曾璧光、陳信正(2021)。**高級中等學校實施遠距教學之問題與討論**。**臺灣教育評論月刊**，10(6)，41-43。
- 劉又慈(2021)。**遠距教學之國中準備好了沒**。**臺灣教育評論月刊**，10(6)，44-48。
- 簡志峰(2021)。**遠距教學的問題與對策**。**臺灣教育評論月刊**，10(6)，15-21。

- 羅皓文、林志哲（2021）。E公分的教學距離，N公尺的學習成效。臺灣教育評論月刊，10(6)，09-14。



疫後歸來的人「視」已非

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

引頸翹望的實體教學好不容易成真！這一場疫情下的遠距教學，讓大學校園空蕩了太久。原以為螢幕後的 PPT 與小人頭將成為教學工作永恆的常態時，那一絲可以真實面對面授課的曙光竟漸漸透亮。雖然往常學生的嬉笑打鬧在口罩圖騰的無形屏障下仍如禮教時代般的被禁忌，但二十芳華學子的青春氣息仍暖暖注入了原本冷清的校園之中，全班窸窣窸窣的課本翻頁聲與沙沙唰唰的作業寫字聲竟因久違了而覺得如此悅耳。然未完全降級的疫情要求室內須有人數限制，因此每門課都要求必須排定座位表。資訊課務系統提供了依學號或亂數編排二種預設模式，然亦可彈性調整。筆者長期任教特殊教育導論的習慣，本能的去詢問是否有同學因各種需求而要調整到前排的位置，如聽力問題、視力問題、行動不便、專注力問題等。原本以為不會有幾位想要選前面的座位，因多數的大學生通常比較想要隱沒在邊陲地帶滑手機。但隨著一位一位都說看不清楚黑板和講台螢幕想要坐到前排，且人數比想像的更多時，隱約的感覺到疫情下長期的遠距教學，可能已經讓許多大學生的視力嚴重衰退。或許這只是部分學生的沒作好視力保健，但當在很多班級排座位表時都遇到相同的狀況時，則似乎嗅到了這是一個結構化的問題，因此本文擬就疫情下的長期遠距教學對學生的視力的影響及背後的多元危險因子進行討論。

二、都是手機惹的禍？

學生愛滑手機，是非常多老師深感困擾的事，但資訊化及數位化也同時帶給老師教學上諸多便利，也改變了教學現場的生態（郭伯臣，2020）。許多老師幾乎已習慣用 PPT 取代板書，用線上測驗取代紙筆測驗，用網路串流播放預錄的教學影片。各種教學材料亦愈來愈多的遷移到硬碟或伺服器等雲端或隨身設備，教學後面的行政系統，如排課、選課、成績登錄、教學評鑑等，更逼得所有人被手機綁架。學生也開始習慣於藉著智慧型手機完成聽課、回答、點名、寫作業、考試等學習工作，包括和同學線上討論功課、刷班級及課程 Line 群組的訊息等（洪福源、黃德祥，2015），很大比率的作業都須在螢幕上點擊來完成，然每一次的點擊螢幕則都必須讓眼球的水晶體繃緊來聚焦在那個小小的方框或圓點的圖案上面。這還不包括與個人好友及聊天群組中聊八卦、在電商平台選購商品、在訂餐平台上找尋美食等，更不用說在用 app 搭乘大眾交通工具，及在各個大大小小的 app 中注意會員資格與會員活動等。眼睛的耗用幾乎佔了每天醒著時候的大部分時間，即使休息時也常藉著看手機網路影片或玩手機遊戲來打發時間（夏

寧憶，2019），這更增加了眼睛的耗用。

雖然滑手機看起來真的是造成這些大學生視力不佳的罪魁禍首，然亦非所有的學生都呈現視力嚴重衰退，背後可能還有其他的危險因子（洪嘉鴻，2017）。而造成這一部分學生視力快速惡化的原因，可能與其弱勢族群身分有很高的相關性。而這些弱勢族群在其生活中的各項選擇，往往又使其暴露於更多危險因素之中。

三、多元危險因素

筆者觀察這些視力不佳學生的生活狀況及了解其相關家庭背景，並發出問卷做小型的調查及進行若干個案的深度訪談。調查對象為筆者所服務的大學，以立意方式進行抽樣，施測方式為直接邀請大學生填寫，問卷內容主要為基本資料、疫情期間的遠距上課對視力的影響狀況及程度、造成視力受到影響的原因、對於遠距上課影響視力的相關建議等。筆者就所收集之資料整理出一些造成視力惡化的危險因子，然因抽樣的代表性不足，僅能就收集到的資訊進行整理報導。

(一) 居住空間狹小

使這一部分大學生視力快速惡化的第一個普遍危險因子為其居住的宿舍過於狹小，尤其是校外租賃的宿舍多半有如鴿子籠般的隔間。因為很多女生為了希望能有乾淨且隨時都可使用的洗手間，所以會選擇有獨立衛浴的套房，然這些套房通常只有 3-4 坪大小，因此在衛浴及擺設床和書桌後，可能只剩開門和轉身的空間。疫情前正常上課時由於大部分時間留在學校，因此影響還不大。但疫情期間，只能待在小小的蝸居用小小的手機螢幕進行整天的線上課程。因此成為填選次數最多的視力惡化危險因子。

(二) 打工

就讀技職體系私立大專院校的學生，弱勢族群的比例較高教體系高，再加上在基礎科目少、操作科目多，因此技職大學生更偏愛打工。然其打工的工作性質經常是低薪且工作時間長。加上疫情期間許多商家都因生意下降而減少雇用的人力，衝擊低技術性工作的薪資及工作機會。使得弱勢族群學生可能要同時兼職多份打工才能維持其學費及生活費，而疲累則是健康的隱形殺手，或許年輕使其認為還承擔得起長時間的工作，但眼睛隨著身體的休息時間的變得更少而惡化，造成了此次數第二多的視力惡化危險因子。

（三）營養不良

疫情警戒使得許多原本薄利多銷型的餐飲店因不敷成本而紛紛停業，平時可兼顧吃飽及多樣性的自助餐都改成只供應便當。貨運費用及原物料價格的墊高，讓食物成本及餐費價格幾乎全面調漲。然經濟弱勢的大學生在勉強維持其學業及生計時，最常節省的費用就是餐費。許多弱勢學生經常都僅吃麵包、炒飯等澱粉類食物而未攝取充足的各類養分。長期下來，對於耗用過高的器官慢慢形成斷傷。而視力的維持則需要充足的營養，在此狀態下營養不均變成了弱勢學生另一個公認次數很高的視力衰退危險因子。

（四）未定期檢查與及時矯正視力

疫情期間過度倚賴手機、足不出戶、身心疲累和營養不良的狀態下，許多學生雖感覺到眼睛痠痛與視力模糊，但因三級警戒及處處的管制與封鎖，常放任眼睛不舒服而未去就醫。亦沒有警覺應該更換眼鏡，因重配眼鏡的花費動輒四、五千元，這對弱勢學生是很大的經濟負擔。而病情的拖延則容易造成視力的永久性損傷，這也造成視力惡化之壓垮駱駝的最後一根稻草。

四、結語

一場世紀疫情，影響了全世界人們的工作、求學、居家等各方面的生活，疫情之後，看似脫離了冬眠般的封鎖，但這場冬眠絕非是全然寧靜的。人、車、物資和活動等看似平息與悄然，但量變與質變的同頻共振效應，正在逐步吞噬弱勢族群子女的出路與人生。當物資的剝奪與社會的排除同時加諸在弱勢學生的身上時，其就更加暴露出其無路可退的脆弱性。許多來自弱勢族群家庭的孩子都有個大學夢，認為有了大學學歷後就可翻轉人生，不會像其父母一樣終身低薪與勞苦。但若這群弱勢學生的視力在這麼年輕的時候就受到永久損傷，日後如何在社會中與人繼續競爭及生存。Bourdieu（1986）認為類似大學夢的這種幻景反而更加鞏固了主流社會的既有控制權力，讓教育系統變成社會階級差異合法化的幫兇，更認為經濟資本、文化資本、社會資本及象徵資本的先天不均是一種無聲的壓迫，以一種不斷複製的霸權形式造成社會不平等現象。視力惡化雖只是社會不平等下的一項問題，但也因此問題容易聚焦，只要有心，解決的效益很容易彰顯，例如提供高危險群體免費的視力檢查及優惠的重配眼鏡。其解決方式或許可以透過成立社會創新平台、進行黑客松的腦力激盪等來產生更佳策略。期待能夠有解決的機制出現，在還來得及幫助這群孩子之前！

參考文獻

- 洪嘉鴻（2017）。長期使用 3C 產品對眼睛的影響。成大醫訊，28(1)，14-15。
- 洪福源、黃德祥（2015）。大學生上課使用智慧型手機行為及其對學生影響之探究。教育研究與發展期刊，11(4)，109-126。
- 夏寧憶（2019）。過度使用3C產品 靈魂之窗未老先衰。中國醫藥大學附設醫院醫療新聞。2021年10月20日取自<https://www.cmuh.cmu.edu.tw/NewsInfo/NewsArticle?no=4285>
- 郭伯臣（2020）。校園防疫與中小學數位學習之現況與未來。國土及公共治理季刊，8(4)，72-79。
- Bourdieu, P. (1986). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.



從 Dewey 身心觀點思考身體素養的體育

陳鵬仁

臺北市博愛國小教師

臺北市立大學教育學系博士候選人

一、前言

108 學年度推動上路的十二年國教新課綱（以下簡稱 108 課綱），其綱要核心內容意在推廣深化的核心素養，強調突破原有學科的知識框架，讓知識不再只是抽象的知識，而是能實際解決實務問題的能力。目的是促使學習者在求學時期過程中，著重培養個人性向與興趣，關注學習與生活結合，藉以發展自己的性情和天賦，並透過實踐力行達到學習者的全人發展（教育部，2014）。

其中，在健康與體育領域部分，108 課綱要求培養學習者的「身體素養」（physical literacy），其論述關於體育的立場植基於：「身體素養是身體教育的結果，是兒童少年全面發展和取得成就必不可少的基礎」（ICSSPE, 2010）。另外，聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）在 2015 年公布的《國際體育、身體活動和運動憲章》（International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport）也指出，開展身體教育、身體活動和運動是每個人的一項基本權利，也是體育的目的之一（UNESCO, 2015）。由上述可知，108 課綱將身體素養當成是健康與體育課程的核心價值。如今，身體素養的理念也被許多國家接受，並作為體育政策依據付諸實踐。然而，108 課綱的身體素養導向體育教學，是否真正促進健康仍值得商榷。

二、健康與體育

教育部（2008）在九年一貫課程改革時，將健康與體育合併成一學習領域。當初目標在培養良好「適能」（fitness），藉著健康行為的養成，運動習慣的培養與鍛鍊，改善個人的健康，同時在健康的環境與別人互動，以達到全人健康為目的，延續至 108 課綱依然沿用不變。

在 108 課綱八大學習領域之中，唯「健康與體育」與生命的延續息息相關。在提倡終身學習的全人教育理念時，如果沒有健康的身心，一切都將是空談。

（一）健康的定義

世界衛生組織（World Health Organization, WHO）於 1948 提出的健康定義，將健康與「安適狀態」（well-being）聯繫一起，認為健康是：「不僅僅是沒有疾病和不虛弱，而是生理、心理與社會安適之全面健康狀態。」（WHO, 1946）

這個定義將健康的概念，從關注疾病的生理特徵，擴展到影響生活質量的社會因素。此時的 WHO 認為健康的認識和實踐需要結合心理、行為和環境的因素，側重於實現幸福安適的需求。

WHO（1984, 1986）續以「健康促進」（health promotion）概念和原則，修訂健康定義為「個人或群體實現願望、滿足需求、能改變或應對環境的能力。這個定義視健康是日常生活的資源，而不是生活的目標。」至此，健康的意義除了生理、心理、社會與認知的健康，更轉變為一種積極的概念，強調社會和個人資源以及身體能力。換句話說，也是指一個人處理壓力，獲得技能，維持關係，具有韌性與獨立生活的資源（Association of Faculties of Medicine of Canada, 2017）。簡言之，健康即是保持身體機能平衡與從損傷中復原的能力，不再是一種靜止狀態，更是一種彈性、動態的概念。

迄今，「健康促進」已然成為一門技藝活動和系統知識，是為幫助個人發現核心熱情與最適健康之間的協同作用，增強個人爭取最佳健康的動機並支持改變生活方式，以達到理想的健康狀態。理想的健康是生理（physical）、情緒（emotional）、社交（social）、精神（spiritual）和心智（intellectual）健康的動態平衡。這樣的狀態可以透過提高覺察、增加動機和培養技能的學習經驗結合，促進生活方式的改變，重要的是，創造接觸開放環境的機會，促進積極健康的實踐（O'Donnell, 2009）。

「全人健康」（wellness）是 WHO 對於健康的理想定義，這是一種動態、具連續性的生理、心理、社會和精神福祉狀態。這種狀態是由許多面向所構成，需要各面向間的平衡及整合才可達成讓一個人充分發揮心靈潛能，享受生命（生活）的狀態。

（二）作為身體素養的身體活動教育

「身體活動」（physical activities）的定義是骨骼肌產生的任何需要消耗能量的身體運動。不論是「健身運動」（physical exercise）、「競技運動」（athletic sports）或「體育」（physical education）三者都與身體活動有關，但是性質與重點卻迥然相異。健身運動是透過有計畫性、架構性、重複性與目的性的身體活動，其目的在改善、維持身體適能。競技運動則是經過一定的身體練習、由規則控制的競爭性遊戲。反觀體育則是學校教育的重要一環，其宗旨在於透過設計好的教材活動，使學習者認識各種身體活動的意義及基本知識，並透過具體的活動促進學習者的體能與健康。

傳統體育教學，多以體操的身體訓練與矯正功能為主軸學習內容。再者，由

於兒童的「基礎動作技能」（fundamental movement skills）發展不足，因而主張在體育教學加強基礎動作技能（穩定性動作、移動性動作、操作性動作）的學習。然而，在前述這兩種狀況，學習者參與的體育課程活動，是將學習簡化成技能的習得，這樣的體育課程學習觀點，限制了教育工作者對體育教學的課程設計，常會從學習者不懂的與不足的立場，將「技能」（skills）當作是學習者需要的學習目的（Kirk, 2010; Larsson & Quennerstedt, 2012）。

反觀教育部（2018）擬定 108 課綱的健康與體育領域課程架構是以認知、情意、技能與行為當作學習表現向度主題；以生長、發展與體適能；安全生活與健康防護；群體健康與運動參與；個人衛生與性教育；人、食物與健康消費；身心健康與疾病預防；挑戰類型運動（田徑、游泳）、競爭類型運動（網/牆性、陣地攻守性、標的性、守備/跑分性）、表現類型運動（體操、舞蹈、民俗運動）等九項主題為學習內容向度。由此可知，108 課綱在體育課程的學習內容，也是基於各類運動（sports）課程類型為引導的概念，並從第一學習階段的國小一年級連貫至第五學習階段的高中三年級。

此外，身體素養的理念也重視全人發展，尊重學習者的個別主體發展。基於這樣的理念，所有的身體活動課程學習情境，也是以讓學習者做出自己的選擇為出發點。對學習者而言，也是學習在選擇做身體活動的相關決定時對他人負責，對學習者個體具有獨特的意義（掌慶維，2017）。

掌慶維（2020）研究發現 108 課綱在體育教學方式上是以體驗教育形式為出發點，運用結構化與系統化的教材教法設計，以「動作教育」和「球類遊戲」為發想，製作一系列的體育教學模組。不同於傳統體育教學既定的動作技能教學形式，在教學模組課程中，基本立場是認可每一位學習者皆能依據自己的能力與條件，在合適的環境與情境，運用各種可能的行動方式，解決情境中的問題。

108 課綱的體育課程實施目標，強調落實身體素養為導向。具體來說，就是將身體素養的內容作為體育課程的目標核心，重視身體整體體現的學習經驗。最大不同以往傳統體育教學限制的特點，就是身體素養課程的優勢是注重個人條件的目標，以學習者為主體，以身體為對象，與生活環境互動，目的是以實踐終身的身體活動，形塑生命的探索（許義雄，2020）。

既然，108 課綱總綱以核心素養為主軸來串連各領域/科目綱要發展，在健康與體育領域，以身體素養導向改革體育課程學習內容。學習內容的目的是期許教育工作者在學習者設計課程情境時，能給予學習者更多元的選擇與決定的機會，藉以培養更多元的行動與經驗，讓學習者在脫離校園學習生活後，得繼續發展屬於自己生命意義的生活。此舉立意良善，既滿足目前社會環境需求，也反映國際

發展趨勢，但對促進全人健康的理念，明顯可再思考探討。

三、身心健康的身體活動

無論是身體素養理念或是 WHO 的健康意義，隱約透露出一個相同的概念：「身與心」（body and mind）截然二分不是健康的生活，「身心」（body-mind）合一才是促進健康的狀態。

關於身體素養的體育課程，108 課綱在教學實踐上著重探索、體驗、從做中學的歷程，也強調學習者身體與學習環境的直接互動，重視學習過程中的生理、心理狀態與感受知覺的變化。這種「體現」（embodiment）概念基於認知是由身體與環境中的身體情境所建構的活動，感覺與動作是彼此一起演進，相存相依共為整體的關係（掌慶維，2018；Whitehead, 2019）。這樣的主張與杜威（John Dewey, 1859-1952）的身心觀點教育主張相符合。

從人類的行為和生活的運作的角度來看，杜威認為身體活動是行為的機制，而心靈活動則是行為的功能。身心的差別只是程度的差別和著重點的不同，杜威在《經驗與自然》第七章自然、生命與身心（nature, life, body-mind）內文論述身心整合的身體活動才是為完整的健康要素（Dewey, 1929, pp. 248-296）。

（一）生命的感受

杜威認為生命是「有機體」（organism）的一種性質，而「感受」（feeling）是一種透過行動整合（complexly mobile）與識別反應（discriminating responses）的生命形式（life-forms）特性。對過去和即將到來的外在事物，不同有機體感覺的性質具有顯著的客觀差異。「心靈」（mind）就是這種對待事物的狀態，不僅是不同的感覺，而且有著客觀的明顯差異。所以，感受不只是一種感覺而已。感覺具有「意義」（sense），可以記錄過去的經歷也可以預測未來。也是說，當有機體活動的不同性質（感覺），可以用來作為已經展現過與即將展現的行動與結果的指標時，不同的感覺，就代表著某種意義。

杜威的身心觀點主張清楚陳述，不同的行動會同時產生具有不同程度的生理作用和心理作用。有些行動的生理作用要強於心理作用，有些則相反。杜威認為，趨向於單一作用的行為（動作）是病態的，是一種退化的表現。在愈趨文明的人類社會或愈是正常的人類活動中，不論是趨向生理或心理作用的行為（動作）應該會愈少。所謂的健康，就一定是身心兩個作用能夠合宜統整的狀態。因此，從「身心統整」（the integration of mind-body）的觀點，可以判斷一個社會是否文明或是否合乎人性的要求，也可以此來區分人類動作的各種型態及衡量行為的健

康與否（Dewey, 1928）。

（二）身體的學習

不像其他的生物，人類身體除了最基本的生理功能與驅力之外，並沒有確定先天設定好的功能。不像魚一生出來，就會游泳，其他哺乳類生物（如牛羊）生出來不多久就會站立行走。人類成長後能做的每一件事，都需要一段時間的學習，來探索身體所處自然環境與社會環境。

人類利用身體感官知覺，透過學習來認識外在世界，形成有機系統的發展。這樣長期、複雜的學習過程，根植差別於每個人的成長環境與不同經歷。身體的有機系統透過感覺與動覺器官，與外在世界連結。其中，未分化的神經系統在成長時會逐漸分化，與外在事物形成對應。簡單的說，也就是身體各部分的組織與關係，包括空間與時間的關係，以及感覺與動覺（運動）的關係，亦涵蓋感受、心靈（情緒與思緒），這些共同形成一個完整的身體。身體的經驗，就是不斷地與周遭環境形成一個互動的狀態；也是如此，身體才能在環境中適應，並持續修正不斷發展。

既然人類身體由細胞組織與器官系統聯結構成一有機體，也就是說當部分組織或系統出毛病，則會破壞整個有機體的健康。透過身體性的活動動作可刺激身體內各細胞器官的功能作用，是身體機能發展，獲得健康的必然結果。另一方面，身體的動作能力是生活的資源，日常生活中不論求學或工作，需要有充沛的精力不可，身體性的動作訓練，亦是培養與提升身體效能，促進生活適應能力的方式。

（三）身心的互動

杜威的身心觀點從演化和適應的角度看待心靈，認為心靈的形成、發展與適應自然的活動緊密相關，而對自然的適應過程首先是身體活動。杜威認為心靈是身體適應環境的一種功能，任何形式的心靈都是一種以身體感受或身體活動為基礎的存在。身體感覺和運動系統可以對思維方式產生形塑，心靈更是身體動作活動於環境的結果；也就是說身體的動作對概念形成、邏輯推理等心靈過程有著決定性的影響。

簡而言之，身體具有不同情緒與感受，不是只是一個執行的工具，身心是互相聯動。有機體擁有自我調整與治癒的能力，而構成身體的細胞皆有運作的機制，為求生存而自我調整、改變自體以適應所處生活的環境。

四、結論與建議

上述是從一個思考性與哲學的視角來檢視身體素養課程中健康的本質，為何在身體教育的專業領域和相關研究中，促進健康已然視為理所當然，然而，在 108 課綱體育課程的實際實踐中卻不那麼顯著。

傳統體育教學鮮少注重知識概念間的邏輯關聯，強調的課程內容大多是身體動作、競技運動項目的技術動作學習。體育教學多以競技運動項目為主題，重視運動技術的學習，強迫學習者從事自己不擅長或不喜歡的體育活動。這種教學模式的最大弊端就是忽視了學習者的個體差異，不能滿足學習者的不同需求發展。

目前 108 課綱體育課程多數仍以功能性取向規劃，雖有運用體育教學模組，讓學習者能在多樣的環境與情境中，探索各種動作的方式和行動意義的可能性，並從中解決體育學習過程中各個面向的問題。然而，這種身體素養在體育學習的發展，對於身心交流的滿足，與健康促進的理念尚有進一步建立的空間。

從杜威的身心觀點可知，身體活動主要是聯合身體感知與身體動作；因此，透過學習獲得自主感知與動作功能，經過練習的動作既能拓展感官的感覺，可豐富更多感知增強個人身體的感受經驗。感受是相對的功能，涉及感覺器官與動作技能的積累，自我意識範圍愈大，自我覺察的範圍愈大，身體學習的功能亦愈大，如此可以學習更多的經驗，擴大身心自由的狀態。

人的身體，自出生問世以來，無時無刻不受環境的影響，身體的形成，亦是自然與社會的形塑。杜威認為人的身體處於自然與社會的環境，不斷地與環境產生交互作用。在身體與環境彼此互動而發生改變的過程，就是學習的過程。身體每分每秒不斷地改變，不停的處於活動的狀態。杜威身心觀點主張從自我內在的體驗，感受動作發生的自我覺察與經驗，進而認識身體，調整身體的需求，達到健康的狀態。

體育的理論與實際應建立在健康的基礎上。「身體素養」導向的體育教學，倘若能透過身體活動循序漸進的方式，來積累身心互動的聯繫，讓身體活動成為個人探索身心的歷程。如此一來，更能以身體活動的身體經驗，為學習者帶來「全人健康」的效益。

參考文獻

- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要健康與體育學習領域。臺北：教育部。取自 https://www.k12ea.gov.tw/files/92_sid17/health.pdf

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。取自 <http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/96d4d3040b01f58da73f0a79755ce8c1.pdf>
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要之國民小學暨普通型高級中等學校-健康與體育領域。取自 <https://www.rootlaw.com.tw/Attach/L-Doc/A040080081017400-1070608-1000-001.pdf>
- 許義雄（2020）。臺灣 0-100 歲國民身體素養之展望。《學校體育》，177，103-119。
- 掌慶維（2017）。身體素養導向教學之展望與挑戰。《學校體育》，162，31-43。
- 掌慶維（2018）。素養導向體育教學之理論基礎。《學校體育》，168，38-48。
- 掌慶維（2020）。推動素養導向國小體育教學的另類方式－體育教學模組 2.0。《學校體育》，181，76-87。
- Dewey, J. (1928). Body and mind. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, IV(1), 3-19.
- Dewey, J. (1929). *Experience and Nature*. London: GEORGE ALLEN & UNWIN, LTD.
- International Council of Sport Science and Physical Education (2010). *International Position Statement on Physical Education*. Retrieved from <https://www.icsspe.org/sites/default/files/International%20Position%20Statement%20on%20Physical%20Education.pdf>
- Kirk, D. (2010). *Physical education future*. London, UK: Routledge.
- Larsson, H., & Quennerstedt, M. (2012). Understanding movement: A social-culture approach to exploring moving humans. *Quest*, 64, 283-298.
- O'Donnell, M. P. (2009). Definition of health promotion 2.0: embracing passion, enhancing motivation, recognizing dynamic balance, and creating opportunities. *American journal of health promotion*, 24(1), iv.
- The Association of Faculties of Medicine of Canada. (2017). *AFMC Primer on*

Population Health. Retrieved from <https://afmc.ca/medical-education/public-health>.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *Charte internationale de l'éducation physique, de l'activité physique et du sport*. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_fre
- Whitehead, M. E. (2019). Definition of physical literacy. In M. E. Whitehead (Ed.), *Physical literacy across the world* (pp. 8-18). London, UK: Routledge.
- WHO (1946). *The Preamble of the Constitution of the World Health Organization*. Retrieved from [https://www.who.int/bulletin/archives/80\(12\)981.pdf](https://www.who.int/bulletin/archives/80(12)981.pdf)
- WHO (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion*. Retrieved from https://web.archive.org/web/20070730040837/http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2
- WHO Regional Office for Europe. (1984). *Health promotion: a discussion document on the concept and principles: summary report of the Working Group on Concept and Principles of Health Promotion*. Copenhagen, 9-13 July 1984.



美感教育的創新教學：從校園改造出發

羅靖妤
苗栗縣政府課程督學

一、前言

「美感教育」是培育美感素養的實踐作為；美感素養乃透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人、事、物，進行賞析、建構與分享的態度、能力（王春綢，2020）。現今學校過度依賴視聽器材來引介教室外的事，很少帶領學生直接去經驗和探索生活周遭環境，而這些生活中的環境資源卻遠比遙遠的二手資料更具啟發性（London, 1994）。教育部 108 年至 110 年美感與設計課程創新計畫中提到：「美感教育不是技術的學習，而是希望讓我們開始對生活中的每一件事情敏感，進而願意開啟發現、探索、體驗、嘗試、運用、整合的歷程。」（教育部，2018）換言之，「美感教育」是一種素養教育，也是一種自信心的養成。

本文將以苗栗縣 OO 國小師生共同改造校園環境的課程為例，介紹教師運用設計思考融入美感教育的創新教學歷程。期盼未來學生將改造校園的經驗，運用到自己生活的周遭環境，將美學融入生活，並善用同理觀察，去發現社區的問題，進而透過創意發想，動手實作，發揮公民行動力，為社區居民解決生活上的問題，共創生活的美好。

二、美感教育的創新教學

「創新教學」(innovative teaching)，所指為教師透過多元且創新的教學方式，在教學過程中提升學生學習動機與興趣，且會因學生狀況而動態調整教學方法（吳清山，2002；張世忠，2002），因此當中的創新，包含了教學工具、教學方法、或是教學觀念等（林生傳，1998）。近年來「設計思考」(design thinking) 被熱烈的討論，各領域都嘗試應用設計思考的概念在設計研發及解決問題上，而藝術教育學門也開始關注這個議題。在《十二年國民基本教育課程綱要藝術領域》裡即說明：設計思考為一種強調以人為本的方法論，在解決問題時著重以使用者需求出發，並結合人文環境進行創意的發想（國家教育研究院，2016）。

通常我們提到藝術的學習，大多會聯想到與創造力有關，是一種個體自我創意的表現，而設計思考也是一種創意思考取向，適合形成跨領域團隊合作，並透過自我導向學習技能來學習的模式，是一種以人為本的角度出發，讓來自不同領域的學生共同聚在一起解決複雜問題的歷程（Wrigley & Straker, 2017），而這樣的歷程在面對複雜問題時，參與者需要好奇心、想像力和創造力，來產生、探索和發展可能的解決方法，並對最後的使用者形成價值（Dorst & Cross, 2001），兩者頗有相似之處。若能將美感教育與設計思考的流程相結合，在培養學生美感素

養的同時，也能培養解決問題的能力，相信藝術不再是高高在上的學科，或是少數人的專利，而是更貼近人群的生活美學。

綜合上述，教師的創新教學是帶動學生表現創新的重要關鍵，若能以設計思考的流程進行校園美感課程，發展探究「以人為本」、培養「問題解決能力」為核心的教學脈絡，應可算是一種教學的創新，同時讓藝術不僅只是藝術，還能融入生活之中。帶著學生練習從生活中找題目、從提問中培養思考力、再從實作中建立美感，讓藝術與真實生活不斷的進行各種串連，這也是美感教育最重要的目的。

三、創新教學在校園美感再造的實踐

接下來，就以筆者親身參與 OO 國小的《美力心世界》方案，說明運用設計思考的五個步驟，進行校園美感環境再造的創新教學。從「探美→選美→造美→見美」，依序將設計思維融入課程裡，希望師生能從發掘校園問題開始，透過合作改造校園風貌，從有形的改造中，提升心靈的層次，共創美好「心」生活。其課程教學架構圖如下（圖 1）：

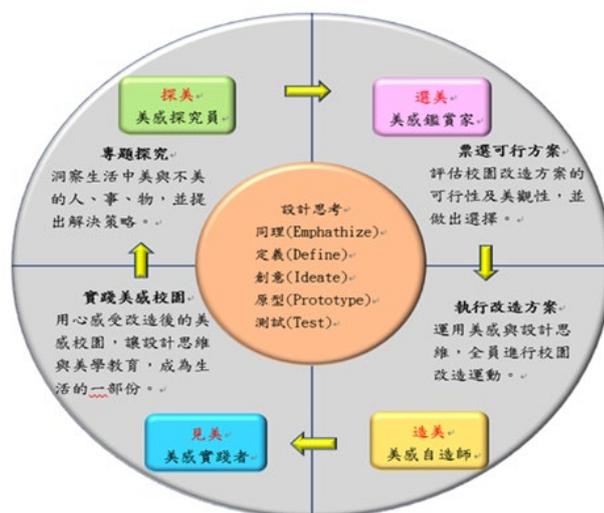


圖 1 課程教學架構圖

(一) 探美—美感探究員

校園是一項藝術的作品 (a work of art) (Gaines, 1991)。其藝術的表達係透過建築與景觀融合於物質環境之中，並反映著我們文化的意義和重要性(吳珮青、湯志民，2019)。學生於求學階段一天有超過三分之一的時間在校園度過，校園環境空間的規劃及硬體設施影響了學生的學習成效，對學生人格的塑造與成長、感應環境空間的敏銳度也有一定程度的影響(黃祺惠，2020)。學生長時間處於

熟悉的環境中，因為習慣成自然，原本對許多事物都有好奇心的孩子，漸漸地對周遭的人、事、物失去敏銳的觀察力。隨著年齡的增長，強烈想和這個環境互動的熱情也慢慢消失了，成了校園「無感」公民。當學生對自己生活的校園環境無感時，任何設施、設備遭到毀損或破壞時，好像也都與自己無關。

為了找回學生對校園環境的感覺，我們設計了一個「校園美•不美-小偵探的校園探索」的課程，利用設計思考中的「同理心」(empathize)，鼓勵學生打開五感，去發掘校園中美與不美的人、事、物，讓學生藉由觀察(observe)、接觸(engage)、看與聆聽(watch and listen)等方式，進行發散性思考，仔細觀察自己與同學生活中的行為與肢體語言，將體驗或情緒感受確實記錄下來，並找出大家的真實需求。

(二) 選美—美感鑑賞家

在完成校園調查後，我們使用設計思考中的「定義問題」(define)，進行聚斂性思考。將學生的觀察紀錄單進行統計並加以分類，並引導學生去思考校園中的「不美」，哪些是人為造成的，哪些是歲月留下的痕跡。由高年級各組上台報告調查內容及初步構想，師長們以高年級提出的改造方案為主，參考中、低年級學生的需求，進行可行性、美觀性及實用性評估，最後選定「三樓的空地」及「操場司令台下的牆面」進行改造。接著，我們再利用設計思考策略的「形塑創意」(ideate)，進行發散性思考，鼓勵團隊腦力激盪、發揮創意，盡情丟出想到的點子，所有人都有自由發言的權利，數量越多越好。學生在參與改造的過程中，會慢慢去思考，有些事物並非想像中的那麼簡單，唯有身在其中才能體會，要改變一事物，需要考慮很多面向，也需要動員很多人力、物力及財力才能達成。經過一次又一次的討論，最後學生們決定將三樓的空地改造成空中花園，而司令台下的牆面則用彩繪的磁磚拼貼完成，希望以自己動手實作的方式實現校園改造的夢想。

(三) 造美—美感自造師

為了讓參與的學生都能了解改造的內容，利用設計思考策略的「製作原型」(prototype)，先畫出一張設計圖，讓學生依照圖示執行改造任務。在此同時，也進入設計思考的「測試階段」(test)，一邊執行一邊針對設計圖進行回饋與修正。學生們向業師學習種植蜜源植物及黏貼磁磚的專業技術，透過對話與實作，了解要營造美的環境並沒有想像中那麼容易，也從中體會到平日在烈日下工作的工人們有多辛苦，對他們的敬意也油然而生。在改造的過程中，不斷重複設計思考的步驟，藉由親身參與，與他人合作，培養美感思維與素養。

(四) 見美—美感實踐者

藉由校園美感環境再造的課程，鼓勵更多人加入改造的行列（如：學校的教職員工生、以及校外的業師、地方藝術家、社區家長等）。用心感受改造後的校園帶來的愉悅及舒適，並將這種感覺保持下去，讓設計思考及美學思維，成為生活的一部份。要讓學生對生活的環境產生有感，就要協助學生感覺到「重要」，從「切身的問題」開始，建立「切身目的」才能有效。當認為這件事重要的時候，人才會主動參與學習，透過思考及行動的歷程，陶冶身、心、靈，型塑良好品格，培養公民行動力。

綜合上述，運用設計思考的美感創新課程，讓學生不斷地進行發散又收斂的思考，以同理心、從人的需求出發，為各種議題尋求創新解決方案，並創造更多的可能性。此外，教師進行課程思考時，必須瞭解各類的統整方式只是手段而非目的，目的應在於學生的學習，學生對學習的瞭解。學生的學習不只在於認識某些知識，而在於能夠將知識轉換、遷移與應用（陳瓊花，2002）。

四、省思與建議

本文的校園美感再造課程是結合設計思考的步驟：「同理心（empathize）→定義問題（define）→形塑創意（ideate）→製作原型（prototype）→測試階段（test）」，從「探美→選美→造美→見美」，依序實施，將設計思維融入在課程裡。在實施設計思考的美感課程時，除了要讓學生了解設計思考的步驟外，還要兼顧美感的培養及跨域課程的連結。以「探美」課程為例，學生在進行校園探查，利用平板拍攝校園景物時，教師須事先指導學生如何拍出好照片，如何構圖、取景、選材……。接著，在製作影片上，須教導學生如何剪輯影片、配置音樂……。在分組報告時，也須指導學生口語表達、肢體動作等。看似普通的校園探查課程，實際上要結合資訊、語文、表藝、視藝等課程，因此，教師群需要跨領域合作，才能適時地給予支援及鷹架，建立學生基本知識能力。

在教學現場中，教師可運用教育部五項核心能力指標：觀察體驗能力、反思回饋能力、跨域合作能力、創新設計能力及應用科技能力（教育部，2017）來評核學生的設計思考能力。如：讓學生與業師對話，利用小組共同完成改造計畫及模型製作，評量其「跨域合作的能力」；從平板鏡頭裡學習構圖、色彩、光線等拍攝技巧，運用影片剪輯軟體製作影片，評量其「科技應用的能力」；從拍攝校園美景到改造後的轉變，評量其「觀察體驗的能力」；從提出方案內容到繪製設計圖，實際參與改造行動，評量其「創新設計的能力」；透過課程，讓學生慢慢覺察自己擁有行動的能力，從課程活動中反思自我在環境中的角色，評量其「反思回饋的能力」。此外，學生在發散及聚斂思考的過程中，有時會偏離主題，無

法聚焦，需要老師適時協助，拉回正軌，如此才能繼續進行下個步驟。

五、結語

將設計思考融入「校園美感環境再造」課程與以往的校園改造最大的不同，在於以「學生為中心」的課程設計。以往的校園改造，大多是邀請設計師規劃，再請專業技師施工，有時也會讓學生參與部分的施作，但總覺得不夠深入。雖然學生參與其中，卻只是依指令完成動作，在實作的過程中，缺少觀察、思考、對話，即使完成改造的工作，也無法與成品產生情感上的連結。

透過設計思考的創意教學策略，不但能培養學生解決問題的能力，也可提升教師教學能力，師生互惠，共創雙贏。為鼓勵學生勇於創新突破，當他們有新奇特別的點子時，老師要以正向讚美的語言給予肯定，在學生遇到瓶頸時，也要適時提供較有建設性及具體的建議。學生經由這樣的學習歷程，不但能引發創意思維，還能學到其他領域的知識與技巧，而十二年國教最強調的素養也能在無形當中培養起來。最終，我們希望美感教育的創新教學，能培養學生「對生活有感」、建構「美感知能」及形塑「美感公民意識」，進而成為一位具有美智、美行及美德的全人。

參考文獻

- 王春綢(2020)。跨領域美感教育在學校行政上的實踐。臺灣教育評論月刊，9(4)，114-119。
- 林生傳(1998)。建構主義的教學評析。課程與教學，1(3)，1-13。
- 吳清山(2002)。創意教學的重要理念與實施策略。台灣教育，614，2-8。
- 吳珮青、湯志民(2019)。校園建築空間美學的研究與規劃。中等教育，70(2)，11-31。
- 陳瓊花(2002)。反向思考－從評量學生的藝術學習進行課程設計。美育，128，22-31。
- 國家教育研究院(2016)。十二年國民基本教育課程綱要藝術領域(草案)，https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_10115_5960891_00177.pdf
- 教育部(2017)。T型人才如何教。https://files.taiwanmooc.org/data/104_課程

推動/twmoocsci003_國立臺灣大學/104-T 型人才如何教/授課資料/5.6_學習成效評估-五大核心能力.pdf。

- 教育部（2018）。美感教育。教育部108年至110年美感與設計課程創新計畫。
https://www.aade.org.tw/aesthetic_education/
- 張世忠（2002）。創新教學-應用與實例。臺北市：學富文化。
- 黃祺惠（2020）。校園環境空間規劃的新趨勢。國家教育研究院電子報。
https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=171&content_no=2997
- Dorst, K., & Cross, N. (2001). Creativity in the design process: Co-evolution of problem-solution. *Design Studies*, 22(5), 425-437. doi:10.1016/S0142-694X(01)00009-6
- Gaines, T. A. (1991). *The campus as a work of art*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- London. (1994). *Step outside : Community-based art education*. Portsmouth, NJ : Heinemann
- Wrigley, C., & Straker, K. (2017). Design thinking pedagogy: The educational design ladder. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 374-385. doi:10.1080/14703297.2015.1108214



科技大學專業證照結合課程訓練之展望探討

黃聖哲

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士生

一、前言

科技大學對於技職體系學生來說是高職畢業以後下一個求學階段的主要選擇，雖說對於不同學群的技職體系學生會選擇不同的生涯規劃，但在高職畢業以後若對於自己的專業所學沒有一定的把握，大多高職生仍會繼續選擇升學。透過教育部（2021）針對高級中等學校應屆畢業生升學與就業調查，108 學年度專業群科畢業生升學率達 80.6%，有逐年提升的趨勢，實用技能學程畢業生升學率約 52.3%，進修部畢業生升學率約 29.7%；而各學群就業人數以餐旅群 6,462 人約 31.0%、動力機械群 2,556 人約 35.0%、商業與管理群 2,190 人約 11.9%、電機與電子群 2,029 人約 13.2%及家政群 1,869 人約 26.6%，上述提及的類群佔就業人數的 71%。

透過統計資料可以得知八成以上就讀技職體系的學生會選擇繼續升學，且各學群僅一至三成會選擇不升學而直接就業，不僅受到高等教育普及化的影響，也可能為學生需要透過更進一步的教育階段提升自己在其專業領域的能力。許多科技院校以提升學生專業實務能力設置許多與專業證照取得相關的獎勵辦法，同時也為提升學校證照取得率，提出能夠提升教師升等與業績的加分制度，在這樣的教學背景下，許多教師會將專業證照結合於課程訓練，李隆盛、李信達、陳淑貞（2010）表示證照是技職教育再造之重要策略，關係著個人在職場的競爭力；且楊振昇（2000）也認為證照的建立有助增強自我肯定、增進社會認同，促進專業發展並有利公平就業。

二、專業證照結合課程訓練

藉著專業證照訓練結合課程進行為期一學期十八週的課程規劃，本研究對象為新北市某科技大學資訊管理系二年級學生，除了希冀藉此實驗研究讓學習者取得證照，透過證照訓練結合於課程學習提升學習成效，也藉此比較專業證照訓練與傳統教學法兩者的實施對於學習者學習表現的影響及其差異。本研究以準實驗研究及不等組前後測實驗設計，於實驗前透過預試與修正編製學習成效測驗題目，對照組採傳統課程教學，課程進行方式為教師講述自編教材，並於每次上課完成相關練習作業，實驗組則同時進行證照訓練並通過證照檢定，學習者於授課前後分別進行之學習成效測驗結果分析其進退步幅度，以探討證照訓練融入課程與學習成效之間的關係，研究流程步驟如圖 1 所示。

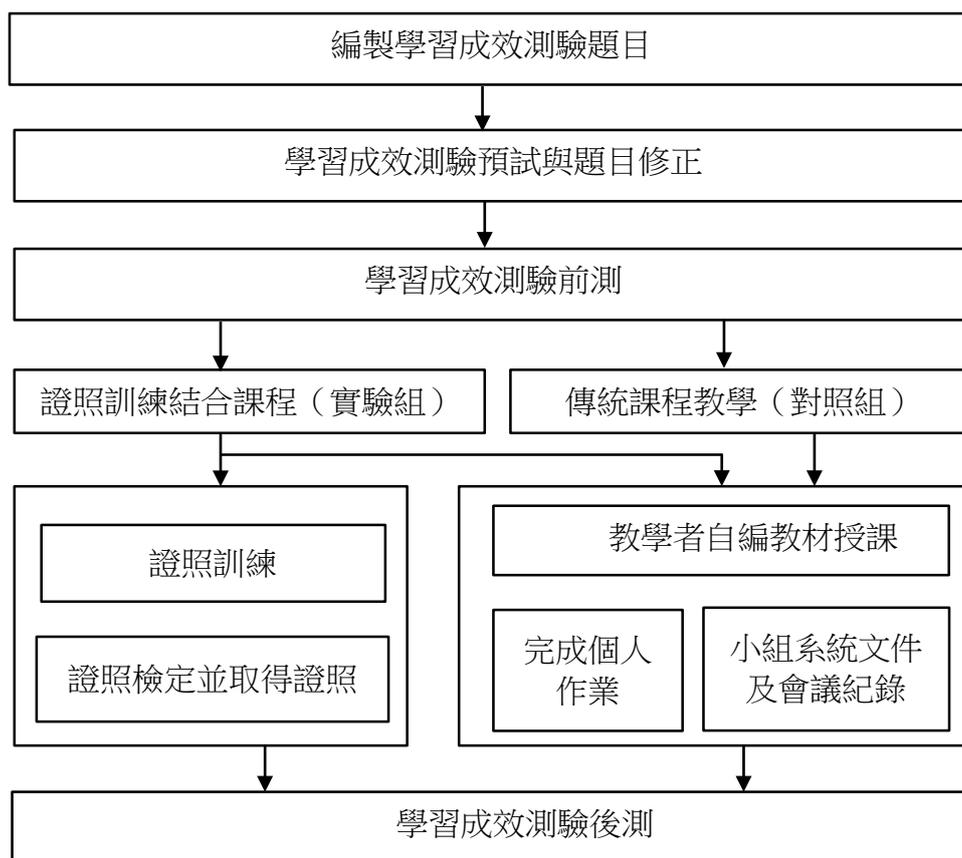


圖1 研究步驟流程圖

本研究對象進行十八週課程規劃前後需進行學習成效測驗前測與後測，在學習成效測驗前測部分，實驗組平均數為 42.09，標準差為 12.390，對照組平均數為 37.22，標準差為 15.420；在學習成效測驗後測部分，實驗組平均數為 55.41，標準差為 18.185，對照組平均數為 37.32，標準差為 17.164，如表 1 所示。

表 1 學習成效測驗前後測得分情形表 (n=165)

	實驗組 (n=91)		對照組 (n=74)	
	平均數	標準差	平均數	標準差
前測	42.09	12.390	37.22	15.420
後測	55.41	18.185	37.32	17.164

本研究採獨立樣本單因子共變數分析，以學習成效測驗前測分數為共變數，作為實驗組與對照組學習成效測驗後測得分的共變數分析，證照訓練融入課程學習與傳統教學兩種不同教學方法對學習成效測驗後測的影響是否有顯著差異。透過數據得知組內迴歸係數同質性考驗結果未達顯著差異符合共變數分析的前提假設之組內迴歸係數同質性 ($F=2.643, p>0.5$)，因此繼續進行後續的共變數分析，

並透過共變數分析結果顯示排除前測成績的影響後，實驗處理有顯著效果，代表實驗組與對照組學生在學習成效測驗後測的得分有顯著差異 ($F=36.046, p<0.5$)，如表 2 所示。

表 2 學習成效測驗共變數分析摘要表 (n=165)

變異來源	離均差平方和	自由度	均方	F 值
共變項 (前測)	7111.699	1	7111.699	26.090
組間 (教學法)	9825.608	1	9825.608	36.046*
組內 (誤差)	44158.474	162	272.583	
校正後的總數	64614.448	164		

* $p<.05$

進一步由表 3 得知，實驗組學生在學習成效測驗後測的得分 (調整後之平均數為 54.363) 高於對照組學生的得分 (調整後之平均數為 38.608)，在得知資訊專業證照融入課程與傳統教學之各組學習成效測驗結果，學習成效有顯著之差異，進步幅度也有顯著提升，且實驗組平均分數都高於對照組，表示專業證照融入課程學習對於學習表現有正向顯著的影響。

表 3 學習成效測驗後測調整後之平均數 (n=165)

	實驗組 (n=91)	對照組 (n=74)
調整後平均數	54.363	38.608

三、結語

透過證照訓練激發學習者學習動機，並有效提升教學成效是本次研究樂見的結論，但在實務上要將證照訓練融入課程具有一定的實現難度，教師需要特別留意符合課程內容且能培育學生之專業證照項目，在課程進度及規劃下，也須因為證照培訓成為課堂進行的環節對於課程時間或是課程計分方式進行微調，甚至是大幅變動。確實在學業及產業結合的社會，證照取得已如肯定個人專業能力，不僅改善學習者的未來就業狀況也能提升學習者信心，但並非所有學生都有能力去負荷考取證照檢定之培訓費用或是報名費用，在這樣的教育及環境下，可能讓學習者失去考證照的動力，甚至是完全放棄這樣的能力鑑定方式或是維持傳統教學方式。在這部分確實也鼓勵各校在經費核撥的時候，如能在獎助學金項目提供證照獎勵或是證照費用補助，無疑是對於學生順水推舟，助於讓經濟壓力得到緩解，更能專心進行證照訓練並取得證照檢定。

學習者在專業能力上願意花更多時間在課業相關知識並取得證照檢定，過去

可能學習的動力及目標過於狹隘，要使學習者獲得學習動力需要不同教學方式，所獲得之教學成效也有限。過去也有許多研究提及提升學生學習動機也是提升學習成效的方法，當學生在課程學習不再只是應付課業，而是為了提升自己的專業能力，跳脫傳統課堂的框架，在考取證照檢定時也能更清晰運用課程所學知識，知道如何將所學與實務運用，研究結果也證明了證照訓練作為一教學方法，不僅能與課程同步進行，在學習動機與學習成效也有間接影響效果，不僅是證照檢定之取得，更是實務及產業銜接的重要環節，作為理論與實務學以致用為特色的科技大學於專業證照結合課程訓練，無疑是值得探討且具展望的一項課題。

參考文獻

- 李隆盛、李信達、陳淑貞（2010）。技職教育證照制度的回顧與展望。《教育資料與研究雙月刊》，93，31-52。
- 教育部（2021）。108學年度高級中等學校應屆畢業生升學就業概況調查。取自http://stats.moe.gov.tw/files/investigate/high_graduate/108/108_graduate.pdf
- 楊振昇（2000）。析論推動中小學校長證照制度之省思與前瞻。《教育研究月刊》，90，47-56。



教官全面退離後 高中職校園安全工作所面臨的困境與因應

林冠帆

淡江大學學校財團法人淡江大學教官

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

張仁家

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授兼學務長

一、前言

教官退出校園的議題討論已久，教育部長潘文忠於 2020 年 11 月 16 日在立法院教育委員會，答覆立委鍾佳濱的質詢時，亦表示：「面對教官的全面退出校園，未來將會依立法院的決議，聘用專業人員，逐步將校園安全工作回歸到學校的全體教職員身上以達成轉型」（林曉雲，2020），而這對在教育現場第一線的學校教職人員，必然產生一定程度的衝擊，究其原因就在於校園安全狀況包羅萬象，從具體的學生受傷，到無形的學生心理狀態及學生間、師生間關係衝突所衍生的事件；從同學間的爭吵，到霸凌、性平、藥物濫用及外人入侵校園等涉法事件皆包含在內，然在高中職學校，長久以來皆習於由教官協助處理校園安全工作，在教官即將全面退出校園，校園安全工作將回歸到全體教職員身上的未來，學校將會產生何種困境？及該如何因應？是我們必須及早思考的問題。

二、即將面臨的困境

教官，是大時代下所造就的特殊存在，隨著民主的改革、社會的進步與環境的變遷，教官的性質與工作，雖然早已轉變為學生生活輔導與維護校園安全，但就現今整個教育體制來看，我們可以說，教官已完成其階段性任務，也是時候從學校中退場，讓教育回歸於教育，但另一方面，高中職學校長年以來對教官的依賴，無疑也將在教官全面退離後，致使高中職學校面臨人員、組織的變革與轉型，而在此變動的過程中也將面臨新的困境。

（一）「教、訓、輔」三方關係的失衡，降低教師接任班導師及生輔組長意願

在高中職學校的教學現場上，處理學生事務是班導師的最大壓力來源（馮莉雅、蘇雅慧、徐昌慧，2017），而生活輔導組組長僅編制一人，常態性的學生事務工作即已相當繁重，故無法在每個班級一有學生狀況發生時均能即時協處，因此在高中職學校各班除了導師之外才會尚有班級輔導教官的編置，而這樣的編置最大的用意，就在於當有學生發生狀況，甚至有重大的校園安全事件發生時，不會只由班導師一人獨自面對，在平常處理班級學生事務及日常生活輔導時，班導師與輔導教官能相互配合，使教師在處理學生問題的同時亦能夠顧及教學，而生

輔組長亦能做第二線的協處，如有需要則再加入輔導室的專業協助，以達到「教、訓、輔」三方共同輔導。

當學生發生需介入輔導處置的狀況時，諸如學生個人情緒不穩、行為的偏差、同學間的衝突，更甚至是師生間的衝突、霸凌或性平等事件，第一時間必定是由班導師及輔導教官介入瞭解，並開始實施後續的輔導作為，而班導師因為也是專任教師，因此在教學課程較多的情形下，會由輔導教官投入較多時間與較持續的輔導作為，然後再與班導師共同討論、實施後續對學生的各項協助事宜，其中也包含了與家長的溝通聯繫；當情節較為嚴重時，則再加入生活輔導組、輔導室的介入，或啟動相關的因應機制，在這一連串的处理過程中，教官所扮演的角色，除了第一時間的事件處理人員外，同時亦有協調者、輔導者及處置建議提供者等，但在教官退離後，最直接的影響便是各班導師。在無輔導教官的情況下，班上的所有學生輔導事務及問題，均需由班導師一人獨力面對。

而就生輔組長的立場來看，因現今外在社會環境的豐富多元因素，肇致高中職校學生所接觸到的人、事、物更為多樣化，也使得學生的外顯行為或內在心緒，也變得更加複雜，而因此所產生的偏差行為在輔導處置上也更加的棘手，再加上教育政策的快速改變、新增業務負擔增加等因素，使得生輔組長的負擔更加深重（裴翊佑，2019）。通常，在高中職學校現場，第一線學生問題的處理人員，就如前述的是由班導師及輔導教官來執行，但如果是涉及層面較廣、問題複雜性較高的事件（如：嚴重鬥毆、霸凌、性平或與校外人士發生衝突等）則會交由生輔組長處理，然就現行教育現場的實務面上來看，生輔組長僅編制一人，且因教師兼任行政人員的意願低落、行政人員年年更替，致使生輔組長一職皆由軍訓教官兼任，而在軍訓教官全面退出校園後，生輔組長一職勢必將由專任教師擔任，同時再無教官能協助與支持學生問題的處理，生輔組長必需直接面對，或與班導師協同處理，再加上相關輔導法規的修定，從最早的髮禁解除，一直到近年來的取消德性成績註記、取消三大過輔導轉學、取消學生必需穿著學校制服及非上課時間不得責罰學生等，又使得在處理學生問題上需花費更多的心力，這同時也加重了生輔組長的工作壓力與負擔。

再者，生輔組長除了要處理自身的工作之外，尚需提供各班導師適時的協助與支援，但生輔組長在能量不足的情形下，也無法給予所有班導師即時性、全面性的協處，遑論生輔組長也必須親至第一線處理了。而輔導室的輔導老師，因定位於「專業的諮商輔導」主責「介入性或處遇性輔導」（鄭乃文，2017），其主要工作與角色，也無法即時分擔班導師及生輔組長在第一線實施「發展性輔導」所面臨的壓力。再加上現今家長和民間團體介入學校處理的事例屢見不鮮，在這樣的情形下，不但抹殺了服務熱誠，將使教師更無意願擔任生輔組長及班導師的工作（楊昌裕，2017）。

（二）108 課綱導致教師無力接手學生輔導及校園安全工作

在 108 課綱正式上路後，因多元選修的變革，讓在教育第一現場的教師負擔變重，在全教總對 3 千多名高中職教師所做的調查中，有 92% 的教師認為教學負擔過重，而教育部長潘文忠在面對立委質詢時也表示，108 課綱的實施，確實在教學上對教師形成負擔（許敏溶，2020）。對原本就已沈重的教學負擔無疑是雪上加霜，試問教師要如何兼顧學生輔導及教學工作並還能維持其教學品質？再者對教師而言，如何提升自我的教學品質、達成教學目標及提升學生的學習動機與學業成就，乃是首要考量，在 108 課綱實施後，相關的備課、教學設計、教材選擇等種種的問題又更加重教師的負擔，而當有學生偏差行為、學生心緒、家長溝通，亦或是更為嚴重的校園安全事件發生時，教師應該是以教學為主？還是以妥善處理校安事件為重？更進一步，在這樣的雙重壓力下，教師的情緒勞務將大幅的提升，而當情緒勞務負荷越高時，工作壓力亦越高（張柏青、王志宏，2018），在此情形下教師的熱忱與精力能維持多久？這同時也將影響到教師的工作意願。

雖然在日前教育部已針對解凍 1,400 名高中職教師員額與行政院人事總處達成共識，並經行政院長蘇貞昌簽核，但各校的增加員額是以逐年增加的方式實施，對教師實際上的教學壓力並無法有效的緩解，更遑論再加上處理學生輔導及校園安全工作的壓力；而如果是全交由學務處生輔組或由班導師做處置，以高中職校現行的編制來說，各校僅有一位教師兼生輔組長，其所面臨的壓力將可想而知，班導師亦然。原本各班均有輔導教官可協助導師處理各項學生輔導、日常生活教育及校園安全事件，現在必須由班導師自己面對，相信對教師接任班導師的意願及熱情勢必有所影響。

（三）教官系統抽離所遺留的空窗，尚無完善配套因應措施

教官退出校園，涉及校園學生事務人員的變動（楊昌裕，2017），主因在於各校教官的員額是依各校學生人數依比例編制，除少部份的學校是單一教官外，絕大多數的高中職校都是一個教官團隊，而在處理校園安全事件時，教官並非單一個人來面對，而是會由校內的教官共同分工處理，再加上教育部、國教署、直轄市教育局軍訓室及縣市聯絡處的縱向協助，與同地區各校間橫向的支援，使得教官體系形成一個有系統且能有效協助各級學校的組織，而此組織在平時即能提供各校適時的能量來處理各項校園安全事件，且讓教師在執行教學工作上能無後顧之憂，舉例來說，當有學生在校外發生意外事件時，學生所屬的學校教官即可透由教官本身的聯繫通報體系，以及與警、消合作建立的平台系統獲得第一時間的通知，就算學生發生事故的地點不處於就讀學校所處地區或居住地，亦能由就近的教官提供學生即時的協助並告知學生家長知悉，而當有學校發生重大校園安全事件時，亦能由鄰近，甚或是全市的教官予以提供協處。

近年最明顯的案例，便是臺北市北投文化國小案及新北市八仙塵爆案，在文化國小案肇生後，為了安定全臺北市所有國小校園的穩定，同時讓所有的教職同仁能夠安心的教學、學生的家長能夠放心的將孩子送到學校，全臺北市動員編組所有的教官同仁，在每日的上、放學期間，至各國小校校園協助校園安全巡查勤務，為期一個多月；而在新北市八仙塵爆案發生後，因受傷者多數均為學生，臺北市及新北市更是動員雙北所有的教官，編組到各醫院提供所有受傷學生及家屬所需的即時協助，以及後續的就學、復學等問題的處理，而所憑藉的就是一個完整的軍訓教官系統的運作，但在教官全面退離後，對大部份的學校而言，所要面對的是一個團隊的消失，也就是原本由一群人來共同處理的事件，現在必須僅由一位生輔組長或是一位班導師來處理，此一轉變勢必會產生加重教師負擔、影響正常教學等問題，再者，學校長期以來依賴教官的結果，一但教官退出校園，就突有頓失依靠的不安全感，站在高中職校校長辦學的立場，有責任且必要考量提供學生學習和成長最有利的環境和條件，如果驟然抽離教官而沒有妥適過渡的機制和過程，就難怪校長不贊成教官退出校園了（楊昌裕，2017）。

教育部為因應教官退出校園，遂於 2017 年 11 月 8 日實施「教育部國民及學前教育署推動高級中等學校學務創新人力要點」，冀能參照大專院校模式，以學務創新人力遞補教官缺額，並接手原由教官所執行之校園安全工作，但執行迄今，因高中職學校在教學現場上每日均需與所有學生直接接觸，在事件的處理與工作壓力上與學生均已成年，且學生自主管理的大專院校完全不同，再加上學務創新人力並不像教官一樣有一完整的體系，適用的法規也完全不同，因此不但無法接手教官所遺留下來的的工作，更甚至還為學校帶來新的人事問題。

(四) 學務創新人力衍生新的校園人事問題

以臺北市 70 所高中職學校為例，截止 2020 年 11 月 30 日止，軍訓教官員額總計 347 員，現員計 228 員，已進用學務創新人力 105 員，就數字上看來好似有補上教官缺額，但在實際執行上學校卻面臨到：人力錄用受限制、人力品質不穩定、流動率過高、無法接手教官輪值勤務工作及未能處理學生生活輔導工作等問題（梁暉陳，2018），就連臺北市教育局長曾燦金在接受市議員質詢時亦坦言，要以學務創新人力取代教官確實會很辛苦（蔡亞樺，2018），最主要原因即在於，軍訓教官屬公務系統，係依循「高級中等教育法」、「高級中等學校組織設置及員額編制標準」、「高級中等學校軍訓教官職掌介派遷調進修申訴辦法」及「高級中等學校軍訓教官編制員額資格遴選辦法」等法規，在人員進用、選訓、編制及工作職掌等各方面均有明確的規定，但學務創新人力所依法規為「勞動基準法」在本質上界定為「勞工」，而其事業主管機關「教育部」也未對是類人員有像軍訓教官一般明確的規範，因本質上的不同造成了學務創新人力無法執行夜間值班及假日輪值。

而在學生生活輔導方面，軍訓教官因教育部規定，每位教官均需修畢由國立臺灣師範大學及其他師培學校所開設之輔導知能教育課程，總計 24 學分，並且在學校中擔任班級輔導教官，能與學子直接相處，建立信任，因此對潛在的、無形的學生問題及可能衍生的校園安全狀況較能即時察覺處理；另在校園安全工作處理面向上，在學校現場中，學務創新人力易流於僅能處理「校園安全行政工作的人員」如：校安通報的撰報、防制霸凌因應會議的紀錄及公文上呈、防制藥物濫用的表格資料填送、篩檢試劑的領取等，但在深入掌握學生狀況、家長溝通、警方協調合作及整體事件全面掌握處理等面向上，卻無法有過多的著力，特別是當有肇生霸凌、性平或藥物濫用等較為重大的校園安全事件時，因這些事件均需花費長時間的投入處理，短則三個月，長的甚至於需要到一年以上，同時也必需有一定的熟悉度、敏感度及細膩度，才不至在處理過程中再衍生出額外的問題，因此也就更需要花費相當的心力，而學務創新人力在此時就更容易突顯出其不足之處。

以臺北市為例，臺北市教育局軍訓室每年均會辦理校園安全工作（如：防制霸凌、學生藥物濫用防制、校園防災及校園突發緊急事件應處）等相關講習課程，並要求全市各高中職學校均需派教官參訓，以在職進修的方式不斷提升教官在處理校園安全工作上的本職學能及實務操作能力，但在國教署所頒訂的「教育部國民及學前教育署推動高級中等學校學務創新人力要點」中，僅訂定學務創新人力之進用係依：(1)具有教育部學務（包括校安）儲備人員培訓合格證書者、(2)具有學務相關工作經驗一年以上者、(3)大學以上畢業者，三項條件「順序甄選之」亦即並非皆為必要條件，而對於後續的能力培養及提升，亦不像教官體制能有系統的要求執行，因此易肇生人員素質不齊、學生對其信任度不足、與校方工作認知落差及人員流動率高等情形，也使得目前學務創新人力不僅尚無法完全接手教官所遺留下來的校園安全工作缺口，反而替學校帶來了新的問題，如發生在建國中學的「反紫背心人事件」及輔英科技大學的 5 位學務創新人力與校方互告的事件，這些事件的徵結點甚多，究其成因不外乎是前述的各項。

教育部理想的認為，受完 70 小時「高級中等以上學校學務（含校安）儲備人員培訓」，即能有效的投入校園執行校園安全工作，卻忽視了學務創新人力在本質上與適用法規上與教官的差異性，且要如何規範與激勵未來學務創新人力，仍能做到與教官相同的全時服務及擁有緊急事件因應處理能力(楊昌裕,2017)? 而這歧異如果不設法解決，學務創新人力是永遠無法有效的成為學校助力，更遑論能取代退出校園的教官。

三、因應對策

而針對前述未來校園安全工作可能面臨的困境，則可從人力資源的角度出

發，若「人力資源」能夠不斷地成長與發展，並且可因受到激勵而增加投入，將使成果輸出更加完整與豐富，學校能否達成組織目標則需要重視「人力資源」的管理（簡信男、李立旻，2017）。依此歸納下列因應對策，期能從制度面著手，提供校園安全及永續發展的環境。

（一）修訂「高級中等教育法」、「高級中等學校組織設置及員額編制標準」

教育部及國教署可針對現行的「高級中等教育法」第 19 條、「高級中等學校組織設置及員額編制標準」第 7 條學校教師員額編制，及第 8 條學校職員員額編制等法規，依現行實況重作審視，因在「高級中等教育法」第 19 條及「高級中等學校組織設置及員額編制標準」第 7 條中，僅訂定「設置生輔組長 1 人」無其他人員設置之法令規章，但在「高級中等學校組織設置及員額編制標準」第 8 條的學校職員員額編制中，對總務處底下各組、各職員的設置卻有明確的律定，考量目前及未來學校在學務及校安工作的實需，故建議學務處生活輔導組的組織成員編制，可參照第 8 條總務處的職員編制，增加生活輔導組的員額編制，並設置專職專業之業管生輔人員（謝倩瑜，2019），以實際增加其工作量能，同時，因「學務創新人力」係屬勞基法規範，故可考量將現行「高級中等教育法」第 31 條之軍訓教官編制條文，修改為學務創新人力的設置規定，將其納入學校的正式編制，以利於法規中明確賦予其身份定位，同時明確律定管理權責單位及工作職責。

（二）修訂校園安全相關規定，以減輕教師負擔並增進執行效能

教育部及國教署於校園安全作為上，頒佈了「維護校園安全實施要點」、「校園安全防護注意事項」及「強化校園防護機制實施計畫」等規定，要求各級學校據以執行防制校園霸凌、防制學生藥物濫用、校園災害事件防制應處、學生賃居訪視、校園巡邏、繪製校園安全地圖、檢視監視與緊急求助系統、校園安全檢測、外人入侵校園等緊急安全事件之預防與處理，及警政教育聯繫與校外聯合巡查等許多安全相關工作，然就高中職學校的實況，前揭工作的執行目前均由教官為之，現行雖開始有部份工作轉交由其他單位辦理，但在教官全面退離後，教育部及國教署可就前述規定再做修定，調整各相關作法，使之能更為精簡有效且不致對各級學校之教職員工造成過大負擔，同時提高執行效能。

（三）建立全新的「教、訓、輔」三方架構

在過往的「教、訓、輔」三方輔導架構中，訓育及生活輔導多由教官擔任第一線執行者，而生輔組長則為第二線，且在實務上生輔組長亦多由教官擔任，但在教官退離且生輔組長的能量未增加之情形下，第一線的輔導工作僅剩下各班導師，為因應此一衝擊，建議可將全校所有班級輔導均分給未接任班導師之教師同

仁，並賦與工作職掌及任務編組，使之能如現行班級輔導教官一般，亦能協助執行學生輔導工作，以達無縫接軌，輔導工作不致中斷。

(四) 實施雙導師及正副生輔組長制

前教育部學務特教司司長鄭乃文曾表示：「…相關工作必然受到衝擊，尤其是微調學校組織、學務輔導工作的分工與合作、磨合各種制度與流程及改變工作習慣等轉變」及「透過原有教官的經驗傳承，秉持相同的熱誠、正直、耐勞、不計個人得失等特質的精神投身教育工作」（鄭乃文，2017）。惟在現行的體制，教師勞務過重的情形下，要如何能激起教師的熱情？因此在相關法規未修訂的前提下，可考慮實施雙導師制或正副導師以及正副生輔組長，讓處理各項學生事務及校園安全工作的壓力能夠有所分擔，班導師及生輔組長在處理事件時亦能有協同合作及討論的對象，而不必一人承擔所有壓力。

(五) 重新檢討學務創新人力的考核留用、培訓制度及工作定位

學務創新人力因適用勞基法，教育部同時兼具是類人員的事業主管機關及全國教育主管機關的角色，理應協助學校單位制定明確的人員進用、選訓、工作職掌以及考核標準與獎懲方法，以利各用人單位有所依循，而工作內容也應有具體的規範方向，使學校與學務創新人力之間不至產生認知落差，進而造成工作執行上的困擾。然審據國教署所訂頒之「教育部國民及學前教育署推動高級中等學校學務創新人力要點」及「國立及私立高級中等學校學務創新人員進用及管理要點」，其內容看似均有明確律定，但實際上乃是參酌現行的「教育部推動國立大專校院學生事務與輔導創新工作專業人力要點」、「教育部補助私立大專校院學生事務與輔導創新工作專業人力要點」及「高級中等學校軍訓教官編制員額資格遴選辦法」修編而來，前兩項要點之重點在於補助經費的申請、支用及核銷等；後一項辦法的內容則著重教官的工作職掌，而依前述要點與辦法所修訂而來的學務創新人力相關作法，在具體執行上並未考量軍訓教官與學務創新人力在本質上與適用法規上的差異性，僅以一條「需適用勞基法」帶過，因此肇致在實際執行時，學校方面與學務創新人力產生各面方認知上的落差，因此，建議可依學務創新人力屬「勞工」性質之人員特性，修訂相關作法，同時律定各縣市教育主管機關之高中職學校權管單位（如臺北市教育局中等教育科），應訂定相關具體作法、完善規劃人員後續之在職教育與訓練，並輔導各高中職學校有效處理學務創新人力所肇生之相關問題。

(六) 強化校園專業保全人力

從文化國小女童割喉案發生後，社會大眾開始體認到，校園亦是會有遭受外

人入侵，且對校內所有人員造成傷害的可能性，在高中職校當中，如有發生諸如此類的外人入侵校園件，尚有教官可做第一時間的應處，但在教官全面退離後，要如何由教師來承擔此突發狀況？因此，建議可由專業保全人員負責具體的第一線校園安全勤務工作，如校園巡邏、上放學導護及重大校安事件發生時的第一時間應處等，以減少教職同仁額外的壓力，並降低危安情事發生的機率。

四、結論

在不久的將來，教官勢必從校園中全面退場，這不僅僅是一個政策的執行，更是整個學生事務與校園安全工作的一個重大轉捩點。事情不會因為人的消失而跟著減少，只會替留下來的人帶來更大的負擔，因此在全面轉型之初，我們更應該要超前部署，及早備妥因應作為並即時銜接，以避免造成教職人員的壓力進而形成校園安全的空窗。教官退出校園後勢必對高中職校原有的組織生態造成一定程度的衝擊，但如何將此過渡期縮到最短將影響減至最小，讓所有教職同仁都能夠順利適應未來無教官的校園，是我們必須要努力的重要課題。

參考文獻

- 林曉雲（2020，11月16日）。**教官將全面退出校園 鍾佳濱：助轉職「類教師」教全民國防**。取自<https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/3353323>
- 許敏溶（2020，10月19日）。**好消息！高中職1400多個教師員額可解凍增聘教長：上周已送蘇揆核准**。取自<https://tw.appledaily.com/life/20201019/A2U5NO7AZ3GBJYCCY/>
- 教育部推動國立大專校院學生事務與輔導創新工作專業人力要點（2013年09月12日）
- 教育部補助私立大專校院學生事務與輔導創新工作專業人力要點（2007年04月03日）
- 教育部國民及學前教育署推動高級中等學校學務創新人力要點（2017年01月17日）
- 教育部校園安全及災害防救通報處理中心校安人員甄選簡章（2021年08月12日）
- 國立及私立高級中等學校學務創新人員進用及管理要點（2019年07月31日）

- 張柏青、王志宏（2018）。高中職教師工作與情緒勞務對於主觀幸福感之影響：兼論園藝療癒之調節效果。《休閒產業管理學刊》，11(1)，37-56。
- 馮莉雅、蘇雅慧、徐昌慧（2017）。我國國中教師的工作時數、專長授課與工作壓力之研究：教師自我知覺。《人文社會科學研究》，11(3)，40-67。
- 梁暉陳（2018）。淺談軍訓教官退出校園政策之影響與學務創新人力替代現況。《臺灣教育評論月刊》，7(6)，119-125。
- 裴翊佑（2019）。高中生輔組長面對教官逮出校園的果境及因應之道。《臺灣教育評論月刊》，8(9)，86-91。
- 楊昌裕（2017）。從教官離退校園論高級中等學校學生事務理念的形塑。《學生事務與輔導》，55(4)，7-15。
- 蔡亞樺（2018）。學務創新人力取代教官 北市教育局長坦言：很辛苦。
<https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2407820>
- 鄭乃文（2017）。學務輔導工作之新挑戰—從校園安全做起。《學生事務與輔導》，55(4)，1-6。
- 謝倩瑜（2019）。高中職生活輔導組長情緒管理與工作壓力之關係。《學校行政雙月刊》，124，32-51。
- 簡信男、李立旻（2017）。大專校院校安人力的現況與發展初探。《學生事務與輔導》，56(3)，12-24。



教育優先區中小學營隊活動運作之探討

陳名潔

新竹縣華興國小教師

國立臺灣師範大學教育系博士生

一、前言

為鼓勵大專校院學生社團及民間團體青年志工，利用寒暑假期間，至教育優先區中小學免費辦理營隊活動，教育部於民國 96 年開始，每年寒暑假提供學生社團和青年志工一萬至兩萬元不等之補助，民間也有越來越多的機構加入補助的行列，期能開啟消弭學習落差之新方向，並將服務學習之內涵與精神融入於營隊活動中，培養樂觀進取、積極奉獻及關愛社會之服務人生觀。根據教育部學生事務及特殊教育司統計（2021），自民國 99 年至今，每年寒暑假有千餘個營隊接受補助，參與志工累積超過 25 萬人次，約 89 萬人（次）中小學生受惠。

筆者就讀大學及研究所期間，也曾多次籌辦過偏遠地區小學營隊，每次辦完活動都能從團隊成員和參與的學員的回饋得到感動，但隨著時間過去，也和學員失去聯繫。短暫的營期所能提供的資源，是否適合當地學生？能夠幫助偏鄉孩子？營隊活動是否能達到弭平學習落差的成效？鮮少受到檢視。近幾年來亦有新聞媒體（大紀元新聞網，2011）或網路文章（羊正鈺，2013；林 Nanhong，2013）質疑大學生辦理寒暑假營隊活動的實際成效。

二、營隊籌備過程內容

為了解教育優先區營隊運作內容，筆者選定一支隊伍，觀察其從籌備期間到營期實施內容的過程，並邀請隊伍中九位擔任不同職位的服務員進行訪談，探討他們參加營隊的原因、對於營隊的想法以及對於活動的建議和省思，在營期最後一天發下活動問卷予參與營隊之學生，了解學生在營隊的收穫與心得。筆者根據所蒐集資料進行整理如下：

（一）籌備組織與營隊目標

筆者所觀察之隊伍，其營隊組織架構仿照師資培育教學實習之模式，設有實習校長、教務長、學務長、導師、科任老師等職務。而籌備過程中，未強調「教育優先區」之意涵，設計課程時，服務員亦未訂定教學目標。

經由訪談，服務員表示課程設計以「學生開心」以及自己會教什麼為主要考量，活動內容蕭規曹隨，多依據學長姐傳承之企劃書設計。

（二）學生參與情況

筆者整理參與學生填答之問卷，得知學生喜歡的活動不盡相同，但大部分學生認為營隊「很好玩」、「很有趣」，未明確寫出學到的內容，服務員也認為學生「玩得開心」最重要。每日營期檢討並未對學生學習狀況多做討論。

（三）營隊對服務員的影響

藉由觀察和訪談，筆者發現服務員多幹部及學長姐的意見，鮮少發表自己的想法，且從參與的經驗中，會增加或降低服務員從事教職的意願，亦有服務員表示，自己經驗不足，面對學生突發狀況感到挫折與無助。

三、營隊運作成效探討

根據筆者所蒐集資料整理之營隊內容及過程，筆者試從營隊目標、組織、學生學習成效及營隊所包含之潛在課程等四大點進行分析及討論：

（一）營隊的目標與方向亟待重新省思

營隊未將學習落差的要點納入營隊目標之考量，籌備期間也鮮少提及服務隊的目標與意涵。成員設計課程與活動時，多以自己的主觀角度出發，思考「自己可以帶給學員什麼」而非「當地學員需要什麼」。

（二）因循舊制的營隊組織難以改革及創新

營隊仿照師資培育學校的教學實習組織，有固定的架構和工作配置，沒有經驗的成員對於服務隊的運作以及營期時的狀況不清楚，不敢提出自己的想法。若有創新的想法，可能會因為和過去的模式不同，而被領導幹部否決，只能順從學長姊的意見，多少限制服務員的發揮。營隊多沿襲舊有傳承下來的模式，僅修改小部分的內容，在這樣的情況下，較難有改變和進步的機會。

（三）學生在營隊中的學習成效未受重視

服務員用心設計的課程和活動，讓小朋友玩得不亦樂乎，學員最後填寫調查問卷時，普遍也反映營隊「很好玩」、「很有趣」，該隊伍每次舉辦的營隊活動的地點都不同，難以檢視學員參與營隊後，對其學習效果的影響。

(四) 營隊的潛在課程形塑成員的規範與態度

黃光雄和蔡清田（1991）認為潛在課程是指不明顯、不易覺察的課程，學生可能經由學校環境中的人事物之互動過程，而學習到內容或經驗。其學習的結果大多是情意領域的，例如一種態度，或是一種價值觀。

參與營隊籌備的大專生，不知不覺受到潛在課程的影響。包括透過營隊組織、幹部與學長姐的角色，以及物質環境所透露出的階級關係，順從幹部和學長姐的權威。此外參加營隊籌備的經驗，會強化成員是否願意繼續擔任教職的意願。

參與營隊之學生在這部分的學習較不明顯。大專生與學生雙方，因為短暫時間的緊密相處，發展親密的情感，但又必須分開，雖然約定要保持聯繫，久而久之也隨著時間淡化，學會面對離別課題。

四、對教育優先區中小學營隊活動之建議

根據上述研究發現及討論，筆者針對未來大專院校籌辦教育優先區中小學營隊活動提出以下幾點建議，期能依本研究為出發點，提供後續相關研究或營隊活動辦理之參考。

(一) 增進服務員對「教育優先區」與「服務」內涵之了解

應讓每一位參與服務隊的成員，都清楚了解教育優先區計畫的內涵，並納入營隊目標之設立，且要對「服務」有正確的認識，不要只是為了提升自己辦活動或教學的能力而來參與服務隊，而是尊重、包容，聆聽當地居民的需求，提供合適的協助及資源。

(二) 考察當地文化與學生需求

事前可以多花時間了解當地風俗文化，學生情形與背景，亦可訪視當地教職人員、耆老或是居民，找出偏鄉地區兒童的學習問題，一同激盪與設計出更適切的課程內容，而非一味沿用過去的傳承檔，並給予新進志工更大的空間，發想更多具有教育意義的課程，不要只偏重在遊戲或表演上，或是花費許多心力在製作美宣品，如此一來，應可以提升營隊的影響層面。

(三) 建立營隊成效評估制度

教育部和坊間公益團體，每學期提供大專生及民間團體籌辦服務隊之補助，

其申請方式多為送審書面活動企劃書，通過後即核定補助金額，待活動結束後，繳交收據以及成果報告書，即可領取補助金額。建議建立服務隊績效評估制度，將學員學習成效、服務隊課程內容等要素納為考量依歸，篩選不適合的服務隊，妥善分配補助經費。

五、結語

每年都有相當多的人力，花費時間與金錢，投入教育優先區中小學營隊活動之籌辦，無論是籌辦營隊的工作人員或是參與的學員，都能從中有所收穫。筆者透過所蒐集資料發現，學生參與營隊的學習成果是較容易被忽略的部分。希望透過修正與調整，讓各種資源能夠發揮最大的使用效益；讓每一份付出都能真正達成改變學習落差的力量。

參考文獻

- 羊正鈺（2013）。一個國際志工的反思：我們的「付出」有幫助嗎？2021年9月26日，取自<http://www.thenewslens.com/post/12539/>
- 大紀元新聞網（2011）。「李家同批白痴 學生：一片赤誠遭曲解」。2021年9月26日，取自<http://www.epochtimes.com/b5/11/2/22/n3177849.htm>
- 林Nanhong（2013）。自以為是的「服務」只是在消費弱勢。2021年9月26日，取自<http://www.thenewslens.com/post/17531/>。
- 黃光雄、蔡清田（1991）。課程發展與設計。台北市：五南。
- 教育部（2021）。教育部補助辦理教育優先區中小學生營隊活動要點。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL041413>
- 教育部（無日期）。補助辦理教育優先區中小學生營隊活動執行成果。取自https://www.edu.tw/EduFunding_Content.aspx?n=DB65945783B1F7D3&sms=F362D4AAE872CDDE&s=3B77CA94F623C296



農事與勞動～臺中都會小型國小學校 食農教育課程發展之個案研究

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系、師資培育暨就業輔導處副教授

臺灣教育評論學會會員

黃隆祥

國立臺中教育大學教育學系課程與教學碩士生

一、前言

有鑑於 108 課綱素養教學、環保、健康與能源永續等新興議題興起，本研究立意取樣一所臺中都會國小學校食農教育課程發展做為個案研究，本研究目的有四：(1)探究個案學校食農教育課程發展的起源與相關影響因素；(2)了解個案學校食農教育課程發展的架構與內涵；(3)分析個案學校食農教育課程發展的困難與策略；(4)根據以上結果，提出都會國小實踐食農教育課程發展實務參考。本研究採取個案研究法，並運用質性研究的田野調查、半結構式訪談、文件分析等，訪談對象包括學校校長、組長、主導食農課程的老師、班級導師、食農教育教師社群、實習老師、學生等，研究工具為自編之「學校食農教育課程發展」質性訪談大綱，運用資料來源與種類的多元性進行三角檢證，以提升本研究效度，並運用互信互重、知情同意以達成研究倫理。

二、文獻探討

本段主要談及學校發展食農教育課程發展的起源與相關影響因素、學校推行食農教育課程發展架構與內涵，以及學校食農教育課程發展的困難與策略，希望能提供整體食農教育在學校推廣的面向與議題。

(一) 學校食農教育課程發展的起源與相關影響因素

「食農教育」理念起源於「飲食教育」與「農事體驗教育」整合，從「飲食」瞭解「農業」的重要性，從「農業操作體驗」過程，建立正確的飲食知識觀念與體驗（台灣農業推廣學會，2021）。我國行政院於 2021 年 5 月 6 日討論通過「食農教育法」草案（農委會，2021），建議食農教育在校教育需負增進國民健康、傳承飲食文化、支持農業生產及活化農村社區加強身心健康、家庭互動、文化傳承、糧食生產、環境保育網絡（立法院，2021）。學校推動食農起源與相關影響因素，多是配合其他校外組織（40.0%）、校長、主任等為主（20.3%）與各學年教師討論決定（15.7%），其他諸如學年主任決定、個人自己興趣推動而已、家長（會）建議、教育局（處）指定貴校推動（張惠真、曾康綺，2017）。

(二) 學校食農教育課程發展架構與內涵

有關食農教育的內涵，根據我國行政院農業委員會（2021）希望學校「食農教育推廣計畫」，依地區農業特色、景觀資源、農村發展特色及生態與文化資產，發展在地特色食農教育教材。農委會教學資源將食農教育內涵分類為：農業生產與安全、農業與環境、飲食與健康、飲食消費與生活、飲食習慣、飲食文化等六個層面（行政院農委會，2021）。高雄市農業局規劃食農教育內涵為「在地食材、營養午餐」、「食農、食育」、「低碳生活」、「食安專區」等四大區塊（高雄市農業局，2021）。中國生產力中心（2021）提出食農教育校園合作內涵包括：健康生活的飲食營養、安全、文化等飲食教育，關心食物來源、生產方式、農村與環境等農業教育，以「食農 MAKER」引導：料理的基本技能、食材的來源、文化內涵及環境議題 4 種學習向度，並運用 STEM 理論精神。myMKC 管理知識中心將食農教育課程歸納為八大面向核心概念，包括：低碳飲食、飲食文化、均衡飲食、社區產業（含農村及在地經濟）、食農體驗、全球環境變遷調適（糧食安全）、友善環境、食品安全等（myMKC 管理知識中心，2021）。臺中地區學校食農教育推動模式課程主題從多到少為：農事體驗、健康飲食、飲食文化、低碳及友善環境、政令法規等（張惠真、曾康綺，2017）。整體而言，我國現行食農教育的課程內容多與農委會六大方向有差異，僅著重飲食與健康、飲食消費與生活、飲食習慣，需加強農業生產與安全、農業與環境與飲食文化。就飲食消費與生活應關注農業政令與四章一 Q；飲食習慣支持國產農品；飲食文化發展在地食農教育文化與教材、重視農業文化資產。

表 1 我國行政院農委會「食農教育推廣計畫」各單位食農教育內涵與比較表

行政院農委會	農業生產與安全	農業與環境	飲食與健康	飲食消費與生活	飲食習慣	飲食文化
內涵概念	農村體驗 生產至銷售	農村特色 景觀資源 農業生態 與文化資產	重視健康飲食	四章一 Q	支持國產農品	在地食農教育文化與教材、農業文化資產
高雄市農業局			營養午餐 食農 食安	低碳生活	在地食材 食育	
中國生產力中心	生產方式	農村環境 教育、安全	健康飲食營養	食物來源		飲食文化與教育
myMKC 管理知識中心	食農體驗	農村經濟 全球環境 變遷調適	食品安全	低碳飲食 友善環境	均衡飲食	飲食文化
臺中食農教育模式	農事體驗		健康飲食	低碳及 友善環境		飲食文化 政令法規

資料來源：行政院農委會，2021、高雄市農業局，2021、中國生產力中心，2021、myMKC 管理知識中心，2021、張惠真、曾康綺，2017。

（三）學校食農教育課程發展的困難與策略

我國食農教育的困境包括無完備法規制度導致主管機關不明確與經費不足，十二年國民課程綱要對食農教育較少論及，師資側重於健康的飲食認知，缺少農業的認識和關懷，對於有益環境消費意識與食農價值的認識不足（陳鍾仁，2020）。臺中地區學校支援型推動食農教育困難點多到少為前五項依次為：可運用於食農教育的時間不足（23.0%）、經費不足（20.1%）、對食農教育認知的缺乏（13.4%）、缺乏食農教育教材（13.4%）、校園缺乏農作空間（13.4%）等；相對之下，缺乏志同道合的團隊、家長不支持、欠缺上位法規、政策、課綱等的依循、其他（孩子認知配合）的比例就為鮮少（張惠真、曾康綺，2017）。

新北市國小推行食農教育推行食農教育阻礙以「人力資源不足」最高，「農事體驗不易安排」和「教師缺乏意願」次之（陳建志、王巧芬、蘇盈綺，2018）。幼兒園教師推動食農教育面臨到教師對農務認知有限、未有完整與農事人員協作之規劃設計、食農專業性高且需求資源多、缺乏外部資源（例如專家協助）、增加師生的農事負擔與憂慮（陳惠貞、陳美芬、林柏霖、楊文仁，2018）。

三、研究方法與設計

本研究運用個案研究立意取樣一所執行 10 年食農教育之臺中市都會地區小型學校，臺中市食農教育的種子學校，獲得臺中市戶外教育場域建置特優以及亮點學校殊榮（訪實 T1/20190916；訪實 T1/20210916），也獲頒教育部「戶外教育典範學校」，參與中市教學卓越獎代表臺中市薦送全國賽。本研究運用田野調查、質性半結構式訪談、文件分析等，發展質性問卷工具，訪談對象包括學校校長、組長、負責食農教育教師、教師專業社群老師、實習老師、學生等。本研究運用質性編碼與轉譯、形成命題，採取資料來源多元性與資料種類多元性進行資料三角檢證，並將相關訪談結果與研究論文，電郵與 LINE 寄回給被訪談相關人員，以確保資料的信實度，並運用互惠互重、知情同意，並採取匿名與刪除基本資料連結方式等以確保研究倫理。

四、結果與討論

（一）個案學校食農教育課程發展的起源與相關影響因素

個案學校發起食農教育的起源是：希望孩子認識農業知識並與環境相處、人格形塑與培養耐心毅力、感恩惜福的態度（訪實 T1/20210916）。個案學校推動食農教育相關影響因素，與相關研究發現一致是：(1)當時地方單位亮點學校的推動、(2)農事專長老師教學領導、(3)由下而上的教師支持與家長支持（訪

P/20210916、訪 T2/20210916、訪 T1/20210916、張惠真、曾康綺，2017）。個案學校與過去研究不同的是：(1)學校區位與社區地景因素、(2)學校地處資源稀少、晚開發社區、(3)學校企圖突破現況、操場變農田、(4)提供區位社經低地位、學習不利兒童、適應不良、特教生體驗學習需求（訪 P/20210916；訪 T2/20210916；訪 T2/20210916；訪實 T1/20210916），個案學校自覺與自決、區位環境、考量學生需求仍是影響學校食農教育課程決定的起源。

(二) 個案學校食農教育課程發展的架構與內涵

個案學校食農教育課程發展採取全校共同決定、設定農場管理人、全校共備，發展食農教育教師專業學群與協同教學計畫(T2/20210916)，運用彈性課程時間、支持教育部夏日樂學專案計畫，作為學校本位課程與特色課程。經費來源來自：108 課綱前導學校經費、中市食農教育、農委會、特色課程等經費，加上個案學校農場收成，配合園遊會與 FB 上網販賣，自給自足，支出農場，發展戶外教育，參與學生包括全校國小、幼兒園與特教班學生。課程內容從播種、澆水、除草、施肥到餐桌（訪 P1/20210916），由於農場管理人提供專業種植規劃，收成才有成就感（訪 T1/20210916）。

個案學校課程校訂課程包括：小農場大幸福、數位地球村閱讀學邏輯、服務學習及多元社團活動形成課程地圖，食農教育課程分為：小農大本事、元氣好料理、農場好朋友等三條軸線，課程目標：(1)小農大本事：農事任務中學習互助分工；(2)元氣好料理：從產地到餐桌；(3)農場好朋友：關懷、同理與包容他人。個案學校與我國食農教育執行、農委會六大方向不同的是，比較著重的是著重農事農務的農業生產與安全、飲食與健康、飲食習慣，可多考量農業與環境與飲食文化、飲食消費與生活等議題。

(三) 個案學校食農教育課程發展的困難與策略

個案學校食農教育課程發展困難與相關研究一致的是：(1)食農農事課程花費時間過多；(2)教師農作知識尚需加強，缺乏農事專長教師協同教學、入班細部專業指導。個案食農教育困難不同的部分包括：(1)農事繁重且須配合節氣，老師、學生人力資源不足；(2)任課老師輪調，其它年段教師缺乏農業技術；(3)中低年級學生較難負荷繁重農事；(4)氣候太熱、節氣混亂，致使農事繁複與複雜度高；(5)老師的後續持續的意願（P1/20210916；訪 T2/20210916；訪實 T1/20210916；張惠真、曾康綺，2017；陳惠貞、陳美芬、林柏霖、楊文仁，2018；陳鍾仁，2020）。個案學校成功克服食農教育時間、經費、對食農教育認知、食農教育教材、校園農作空間不足等問題。

個案學校食農教育課程發展的解決策略：(1)菜園高架與場地重新規劃，降低師生農事繁重度；(2)運用鴨稻共生傳統農法去除雜草；(3)發展協同教學計劃，結合農事專長教師協同教學；(4)課程重點從食農教育的「農育」轉向「食育」（食物里程、食物營養）；(5)運用教師專業社群、加強老師支持與投入；(6)尋求家長支持；(7)額外運用早修時間、綜合活動課程、老師空堂、課餘時間，補足農事時間不足；(8)引入專業、請教農試所博士；(9)教務排課預留同年段教共備時間；(10)辦理相關食農教育教師專業與學校活動；(11)爭取多元經費、也需自給自足，農業產出於校園園遊會 FB 出售（P1/20210916；訪 T2/20210916；訪實訪 T1/20210916）；(12)農產管理人的規劃與後續關鍵教師支持（訪 T1/20210916），使學生體驗農家生活、成為農場管理人。

個案學校食農教育課程整體評價是成功與有成效，主要是：讓學生體驗與實際操作，運用不同學習方式，增加學生之間人際互動與團結合作，家長多認同食農花費時間，促進學生對於農業的職業認識、一級農業場域體驗，培養學生人格、有毅力與耐力、待人處事、人際關係、團結合作、不吵架、責任感等（P1/20210916；訪 T2/20210916；實訪 T1/20210916），使區位社經低地位、學習不利兒童、適應不良、特教生，體驗學習樂趣與表現機會，找到學業以外學習的實踐成就感，培養智育以外的自信、耐心、歷練、訓練，學生表示「五年級種洛神花，採收洛神花的時候，會手癢，因為會把手的毛細孔打開，親手種的洛神花很好吃。...洛神花包裝起來，拿去賣，可以賺很多錢。洛神花果醬超好吃的。喜歡去田的感覺，雖然太陽很大，但是很好玩，還可以在田裡玩（訪 S2/20210916）。」也使老師對於農事有所學習與成長（訪 T1/20210916、訪實 T2/20210917），促進師生對於土地的感恩、務農的學習與食物的覺醒與成長，「食農教育不僅僅只是種植的知識與植物的認識，孩子學到更多的是對於土地的感恩，並且在自我的飲食挑選，知道原型食物與加工品的差異，我與孩子從零開始，從種子到收成，我與孩子也獲得不少成就感」（訪 T3/20210916）。

反觀其他學校食農教育比較重視食農中的吃與觀察，缺乏食農教育中農事的勞務與勞動體驗，真實的農務經驗可以讓學童接觸菜園昆蟲與動物、腳踩泥土、鋤草除蟲，學生說到「喜歡看鴨鵝，喜歡觀察他們的不同（型態、習慣）和同學觀察時很開心（訪 S2/20210916）；訪 S2/20210916）」，太陽下流汗是辛苦的，從而珍惜食物，「食農教育可以讓學生身體力行，藉由與農作物和動物的互動，可以培養戶外教育的五感體、培養愛惜物資與環境的態度（訪 T1/20210916、訪實 T2/20210917）。」「食農的農務圍鳥網、農產採收與收成、觀察田裡生物昆蟲、動物的餵養等是深具樂趣，喜愛與願意參與食農農事，田裡體驗有趣且好玩」（訪 S1-2/20210916；訪 T1/20210916；訪實 T2/20210916）；個案學校食農農務表現好的學生在課業上也表現良好；學業成就較低的學生找到實踐的成就感，學會不偷懶；特殊生與過動兒則更願意從事農事，有助於情緒的舒緩與耐力的養成；師生

農務合作下，也提升老師對於學生管理效能(訪 T1/20210916;訪實 T2/20210916)。

五、結論與建議

根據本研究結果發現，學校食農教育課程發展起源與影響多受到校內外因素與學校區位因素影響；課程架構與內涵建議參酌我國食農教育法與食農教育六大方向；課程發展的困難多是人力、物力、經費、時間、農事專業度等問題，解決策略包括更新農務工法、整合人事時地物資源、規劃農產管理人等，以上提出都會國小實踐食農教育課程發展實務參考，茲分述如下：

1. 學校食農教育課程發展起源與相關影響因素

多起源於學校自決、區位環境、考量學生需求等，後因主管機關與校外組織的推動、經費支持、農事專長老師教學領導、教師專業社群協助、教師支持與家長支持學生學習需求等，影響學校食農教育課程的起源與因素。

2. 學校食農教育課程發展的架構與內涵

農務農事增加師生農事體驗與負擔，可參酌我國食農教育法與食農教育六大方向：農業生產與安全、農業與環境、飲食與健康、飲食消費與生活、飲食習慣、飲食文化，飲食消費與生活應關注農業政令與四章一 Q；飲食習慣支持國產農品，飲食文化發展在地食農教育文化與教材、重視農業文化資產。

3. 學校食農教育課程發展的困難與策略

農事課程花費時間過多、教師農作知識需加強、缺乏農事專長教師協同教學、農事繁重節氣混亂、師生人力資源不足、中低年級學生難負荷農事、氣候太熱、農事繁複與複雜度高、老師永續意願。學校食農教育課程發展的解決策略：更新農務工法、運用古老農法、發展協同教學計劃、教師協同教學、從「農育」轉向「食育」、運用教師專業社群、尋求家長支持、靈活運用課餘時間與整合學校彈性課程、綜合活動課程等、引入專業、課預留共備時間、辦理食農教育教師專業與學校活動、爭取多元經費、產銷以自給自足、農產管理人的規劃與後續關鍵教師支持等。

參考文獻

- myMKC管理知識中心（2021）。myMKC管理知識中心。取自<https://mymkc.com/article/content/22836>
- 中國生產力中心（2021）。食農教育。取自<http://akm.cpc.tw/education-2.html>

- 台灣農業推廣學會（2021）。什麼是食農教育。台灣農業推廣學會。取自 <http://www.extension.org.tw/WebMaster/?section=48>
- 立法院（2021）。食農教育立法之展望（2021-06-04）。立法院。取自 <https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=209733>
- 行政院農委會（2021）。行政院農委會教學資源平台。取自 <https://fae.coa.gov.tw/index.php>。
- 行政院農委會（2021）。新聞公報：農委會推動制定食農教育法.推動全民共同參與（110-05-06）。行政院農委會。取自 https://www.coa.gov.tw/theme_data.php?theme=news&sub_theme=agri&id=8391
- 高雄市農業局（2021）。高雄市農業局「高雄食農育整合資訊網」。取自 <https://agri-meal.weebly.com/>
- 張惠真、曾康綺（2017）。學校支援型食農教育推動模式之研究－以臺中地區為例。臺中區農業改良場研究彙報，137，73-87。
- 陳建志、王巧芬、蘇盈綺（2018）。食農教育面臨的困境與展望。新北市環境教育電子報（2018年10月1日），145。取自 <https://www.sdec.ntpc.edu.tw/epaper/10710/3.htm>
- 陳惠貞、陳美芬、林柏霖、楊文仁（2018）。幼兒園教師參與食農教育之行動研究。農業推廣文彙，63，75-90。
- 陳鍾仁（2020）。當前食農教育發展困境分析。學校行政，125，210-223。



幼兒園教師學習區規劃的困境及改善策略

陳淑娟

桃園市桃園區北門國小附設幼兒園教師

一、前言

教育部（2016a）頒布《幼兒園教保活動課程大綱》提到，從臺灣幼兒教育的發展歷史來看，幼教理念已逐步轉向自由遊戲或是引導式學習，而幼兒學習區可依幼兒個別差異進行設計，創造出有彈性及豐富多元的學習環境。如何在有限的空間及設備，建構出適合班級幼兒的學習區，對於現場教師是一項挑戰。本文就幼兒園教師在學習區規劃中常見的困境提出改善策略，並針對學習區規劃給予教育行政主管機關、幼兒園及教師的建議。

二、學習區規劃的困境

幼兒園學習區的規劃，筆者詢問現場幼教師在設計學習區時會遇到哪些問題，諸如「和合班老師對於學習區規劃想法不同」、「如何在有限空間規劃出數個學習區」等，都是幼教師常提出的問題，筆者歸納出幼教師在規劃學習區時常見的硬體及軟體的困境如下：

（一）硬體部分

幼兒園學習區的硬體，常面臨教室空間、教具櫃及桌椅、教具及經費不足等困境，說明如次。

1. 教室空間不足

大部分的幼兒園，一個班級通常配置一間教室，教室裡要擺放幼生所需之書包櫃、棉被櫃等，還有教學所需的桌椅、白板架、教具櫃等設備，如何有效使用空間，是教師在規劃學習區時首要克服的問題。

2. 教具櫃及桌椅不足

除了擺放教具的教具櫃，區中區需幼兒個人進行操作的小方桌，教具櫃及桌椅因使用頻繁有汰舊換新的需求，但幼兒園可運用的經費有限，以公立幼兒園為例，欲採買櫃體及桌椅，僅能使用幼兒園收費中的「雜費」購買（桃園市政府，2020），雜費也需支付行政、業務之費用，一學期運作下來所剩不多，如欲採購櫃體或桌椅相當困難。

3. 教具及經費不足

學習區教具需依幼兒學習進度及能力進行替換，故教具種類需多元。公幼使用「活動及材料費」購買教具，但有品質的教具通常所費不貲，如法國 Kapla 積木（Momo 購物網，2021），其售價為新台幣 3,195 元，要建構完整的作品，一個班級要準備 2 到 3 盒，單就一款教具須近萬元的經費，而活動材料費也須支出幼兒課程活動及材料費用，經費使用相當拮据。

（二）軟體部分

幼兒園的教學因每班配置二位教師，常面臨教師對於學習區規劃的專業知識不足、合班協同教師無法達成共識及規劃或運用學習區時人力不足的困境。

1. 教師對於學習區規劃的專業知識不足

學習區是開放式教育的課程模式之一，現場教師雖然知道學習區符合幼兒自主學習的精神，但我國幼教師資培育課程對幼教實務方面的科目較少涉及，尤其缺少統整各科所學之幼兒環境規劃的科目（周怡伶、段慧瑩，2009），教師在規劃學習區時常不知如何著手。

2. 合班協同教師無法達成共識

每位教師的師培管道、過程及教學理念不盡相同，汪素榕（2001）在探討幼兒教師學習區規劃理念與實務關係，針對觀察的兩位幼兒園教師，研究分析其成長及師培背景，發現其中一位教師在修業期間，從未接觸過幼兒學習環境規劃課程，由於對學習區知識不同，在共同規劃教室學習區時會顯現出兩位教師的差異而無法達成共識。

3. 規劃或運用學習區時人力不足

規劃學習區時，學習區的素材、工作內容等都是教師需思考及準備。幼兒進入學習區活動時，因時間及人力有限，加上幼兒人數眾多，在評量、督導幼兒上較為困難（張雅淳，2000）。造成有些幼教師寧願進行主導性較強的主題教學，將學習區僅作為轉銜活動。

三、學習區改善策略

學習區需要妥善的準備及規劃，以下就上開學習區規劃的困境，提出相對應的改善策略：

（一）硬體部分

1. 營造創意學習教室，解決空間不足之困擾

教室除了平面空間，還可善用垂直空間，「幼兒園課程與教學品質評估表」（林佩蓉，2020）中，子構面一第 5 項指標「妥適的作品空間規劃」，建議可依作品形式規劃不同的展示位置，如垂掛麻繩編織的網子作為幼兒作品展示區，增加使用空間。亦可將走廊作為教室的延伸空間，如「鬆散素材區」可設置於走廊，幼兒組合素材後即可進行作品展示，讓走廊變藝廊。教師也可與相鄰班級教師合作，運用班群空間的設計與規劃，以解決空間不足的困境（林廷華，2019）。

教育部國民及學前教育署之《補助直轄市縣（市）政府充實及改善幼兒園教學環境設施設備計畫》（教育部，2020b），其中有「充實及改善幼兒園教學環境設施設備」申請，教室空間改善屬於「環境設施設備改善」項目，園所在申請計畫中列出現況、需求及改善位置，並附上規劃圖及估價單，即可提出教室空間改善申請。

2. 擬具教學需求申請，添購教具櫃及桌椅設施

以公幼為例，園所每學期於學生收費完畢後，將園內雜費做經費分配及規劃，並將園內不足的教具櫃及桌椅設施列出購買的先後順序，每學期即可運用剩餘經費逐步添購教具櫃及桌椅，以利教師進行學習區規劃。

教具櫃及桌椅設施屬於國教署《補助直轄市縣（市）政府充實及改善幼兒園教學環境設施設備計畫》（教育部，2020b）中的「教學設備」項目，園所先拍攝需淘汰之教具櫃及桌椅的現況，並附上需求表及估價單，依照計畫期程提出經費補助申請。

3. 確實規劃教學需求，編足教具所需經費

幼兒園教室常見的基本學習區有扮演區、積木區、美勞區、語文區、數學區，園所可先充實基本區的教具，並將現有教具列出清單管理，避免重複購買。以公幼為例，新學期收費後，將活動材料費進行分配及規劃，並依需求陸續採買教具。

而教具屬於國教署《補助直轄市縣（市）政府充實及改善幼兒園教學環境設施設備計畫》（教育部，2020b）中的「教學設備」項目，園所可以依照園內的需求列出需求表並附上估價單，依照期程提出計畫申請經費補助。

（二）軟體部分

1. 不斷自我充實，增進對學習區規劃的專業知識

教師除了閱讀學習區規劃相關書籍，還可善用「幼兒園課程與教學品質評估表」（林佩蓉，2020），評估表採系統化、層級化、具體化的規劃設計，更有列出各學習區內可提供的素材內容，教師可以使用評估表進行學習區規劃、檢視及改進。

不斷的進修以促進專業成長是現代教師極重要的工作之一（汪素榕，2001），幼兒園教保服務人員每年應參加教保專業知能研習 18 小時以上（教育部，2020a），桃園市政府教育局（2021）公布的「桃園市 110 年度教保研習場次」，與學習區相關的研習有 30 場，教師可選擇以增進學習區規劃的專業知識。

2. 合班協同教師密切溝通，達成幼兒學習為先之共識

在班級經營上，要「以和為貴」，意見相左時，透過溝通尋求共識，幼兒對於環境的感知相當敏銳，良好的合班關係能維持班級氣氛和諧。在王慧娟（2009）對於幼兒園教師合班關係之研究，結果顯示幼兒園教師理想的合班類型為「團隊式」，鼓勵幼兒園教師透過團隊式教學，增進教師溝通與互動的機會，藉由對話溝通的方式，以省思自身在工作的盲點。

3. 完整規劃學習區內容，達到幼兒自主學習

學習區規劃過程中，教師主導性強，所以才會覺得負擔大、人力不足，應鼓勵幼兒參與規劃學習區（張雅淳，2000）。吸引幼兒的學習區內容，讓幼兒可以專注於學習區的工作，教師在設計學習區時要適齡，讓幼兒可以自行拿取或收拾，避免教師分身乏術的狀況。

四、結語與建議

（一）結語

幼兒園班級以混齡為主，為符合不同年齡層幼兒的需求，良好的學習區規劃是相當重要的。良好的學習區規劃，可引導幼兒自主學習，在幼兒進行學習區探索時，也須隨時觀察幼兒操作情形，提供適當的協助，以成就每位幼兒為最高原則。

（二）建議

為了改善幼兒園教師學習區規劃的困境，筆者對於教育行政主管機關、幼兒園及教師提出幾項建議：

1. 教育行政主管機關

（1）給予園所充足及完善的空間進行教學使用

教育部持續擴大公共化教保服務供應量，筆者認為立意良好，但常見的是犧牲園所原有充足的空間進行增班，如：室內遊戲室改成增班教室。或是非幼教專業人員進行增班空間設計，使新增班教室環境不符合幼兒學習需求。建議公幼新增班時，給予兩間教室作為增班空間，或是請幼教相關專業人員協助教室空間規劃。

（2）固定補助園所經費採購教學設備

申請補助過程費時，申請結果有時是經費打折甚至不通過。建議定期補助經費給予園所採購教學設備，讓教師更能專心於教學規劃上，或是直接提供園所教學資源，如 2015 年教育部的「百本好書送幼兒園」活動（教育部，2016b），也是對教學資源很好的補助模式。

（3）提供混齡教學研習增進教師專業能力

混齡班級是目前幼教現場的常態，有些甚至是三個年齡層混齡於同一間教室，目前有學習區規劃研習課程，但少有混齡教學研習課程，建議可提供混齡教學研習課程，教師規劃學習區時可依照各年齡層設計學習內容及目標，更符合幼兒個別化的需求。

2. 幼兒園

（1）園內經費詳細規劃，校外補助積極申請

園所整體運作中，「總務與財務管理」相當重要，教育部國教署規定之「幼兒園基礎評鑑」更列入評鑑六大類別之一，故園所行政人員，須將園內的經費做詳細規劃及運用，並注意與幼兒園相關經費補助，園內討論後積極規劃申請。

（2）申請園所專業發展輔導

公幼可申請「教育部國教署補助辦理教保服務機構輔導作業」中的「專業發展輔導計畫」，園所可依園內課程發展需求，尋找教授入園輔導，透過與專業的對話了解具體改進方向，提升現場教師教學品質及增進環境規劃能

力。

(3) 支持園內教師參與進修及研習

園內教師如有進修需求要全力支持，可協助準備校內申請進修文件，並表示關心，教師感受到園所支持會更積極充實專業能力。研習部分，幼教師研習多舉辦於假日，可協助爭取研習補休，讓教師除了規定的研習時數外，會更主動參與其它研習。

3. 教師

(1) 用心規劃延伸空間

安全是教室規劃的第一要點，以此為前提尋找教室的延伸空間，例如老師的電腦桌下，可打造幼兒的獨處區，或是把壁櫥的門拆開，放置魚缸成為生態觀察區，有效使用空間，豐富幼兒學習環境。

(2) 積極充實自我專業

閱讀學習區規劃書籍，書單可參考學習區相關論文之參考書籍，透過閱讀了解學習區的學理基礎，及學習區規劃的類型、技巧、實例等，可實踐於學習區的規劃。積極參與研習及進修，透過專業分享充實自我專業。

(3) 合班夥伴正向溝通

筆者曾聽過一則故事，在紙上寫 A 後隔些距離寫 B，從 A 走到 B，大部分人的直覺是畫一條直線，雖然可以很快達到目標，但有時太直接會讓關係受傷，如果從 A 多繞幾圈再走向 B，雖然多花時間，但是正向溝通過程讓彼此都很愉快，合班關係也是如此，與教學夥伴正向溝通，秉持開放教育的精神，共同規劃以幼兒為主體的學習區。

參考文獻

- 王慧娟（2009）。*幼稚園教師合班關係之研究*（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 汪素榕（2001）。*幼兒教師學習區規劃理念與實務關係之個案研究*（未出版之碩士論文）。國立新竹師範學院，新竹市。
- 林廷華（2019）。兩位新手幼兒教師學習區規劃之實踐。*臺灣教育評論月刊*，8(5)，184-210。

- 周怡伶、段慧瑩（2009）。許幼兒一個美好的環境-幼兒園中介空間初探。《幼兒教保研究期刊》，3，75-90。
- 林佩蓉（2020）。《幼兒園課程與教學品質評估表—2020版》。臺北市：教育部及學前教育署。
- 桃園市政府（2020）。《桃園市教保服務機構收退費辦法》。取自<https://law.tycg.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001224&KeyWord=%e5%b9%bc%e5%85%92%e5%9c%92%e6%94%b6%e9%80%80%e8%b2%bb>
- 桃園市政府教育局（2021）。《桃園市110年度研習各場次公告》。取自<https://reurl.cc/4aDN8R>
- 教育部（2016a）。《幼兒園教保活動課程大綱》。取自 <http://www.rootlaw.com.tw/LawContent.aspx?LawID=A040080031049200-1051201>
- 教育部（2016b）。《閱讀向下扎根，百本好書送幼兒園》。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=67003DFF4F98C075
- 教育部（2020a）。《幼兒園教保專業知能研習實施辦法》。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070057>
- 教育部（2020b）。《教育部國民及學前教育署補助直轄市縣（市）政府充實及改善幼兒園教學環境設施設備作業要點》。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL033353>
- 張雅淳（2000）。《臺北市公立幼稚園學習區規劃及其運用之研究》（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- Momo購物網（2021）。《【Kapla】200片積木盒(原木色)》。取自https://m.momoshop.com.tw/goods.momo?i_code=8035515&mdiv=searchEngine&oid=1_2&kw=Kapla



印尼語外語能力檢定考試： 能否準確評估出臺灣大專初學者的印尼語能力？

何景榮

淡江大學全球政治經濟學系全英語學士班助理教授

中文摘要

本文的宗旨，是為了檢驗目前在臺灣的印尼語檢定考試，也就是由臺印兩地大學合辦之「印尼文外語能力檢定」(Tes Bahasa Indonesia sebagai Bahasa Asing, TIBA)，難度是否適中，以及能否準確評估出臺灣大專生初學者之印尼文程度。筆者將 TIBA 考試之 14 位考生的檢定成績，與他們過去 6 學期的在校印尼文成績，進行迴歸分析，結果發現上開的 TIBA 檢定考試，並沒有準確反映出學生在校的印尼文成績與學習表現。

接著，筆者再將上開的 TIBA 檢定考試，分別與臺灣的德語檢定考試，以及另一間臺灣國立大學自行試辦的印尼語檢定考試進行比較，進一步發現 TIBA 考試之難度分類系統尚未成熟、也難以準確測量出初學者之程度。最後，筆者建議臺灣之印尼語檢定考試之發展，應以發展較成熟之越南語檢定考試系統為借鏡，以因地制宜，更準確地評估出大專階段初學者的印尼語程度。

關鍵詞：印尼語、語言檢定、第二外語、迴歸分析

Indonesian-as-Foreign-Language Proficiency Test : Can It Accurately Estimate the Language Proficiency of College Beginning Learners in Taiwan?

Kimyung KENG

Tamkang University Department of Global Politics and Economics English-taught Program Assistant
Professor

Abstract

The purpose of this research is to explore an Indonesian language proficiency test – Indonesian as Foreign Language Exam (Tes Bahasa Indonesia sebagai Bahasa Asing, TIBA) cohosted by universities from Indonesia and Taiwan; the author wants to investigate whether TIBA’s difficulty suitable and able to estimate accurately the Indonesian language proficiency of beginning learners in the colleges and universities in Taiwan. To conduct regression analysis, the author took TIBA scores of his 14 students and compared with their college grades in Indonesian language in the past 6 semesters; the result showed that TIBA did not accurately reflect students’ Indonesian language grades and academic performances in college.

Therefore, the author further compared TIBA with a German language proficiency test and with another Indonesian language proficiency test hosted by a national university in Taiwan; the comparison proved that TIBA’s difficulty-division system is still unmaturing and thus hard to accurately estimate the proficiency of beginning learners. Finally, the author suggests that the development of Indonesian language proficiency test in Taiwan should learn from more matured, better developed Vietnamese language proficiency test system, in order to more accurately estimate the Indonesian proficiency of beginning learners in college and better fit the academic surrounding in Taiwan.

Keywords: Indonesian, language proficiency test, second foreign language, regression analysis.

壹、前言

自從政府於 2016 年開始推動「新南向政策」以來，臺灣大專院校的東南亞語言教學，開始獲得了愈來愈多的重視；其中，又以越南語、泰語及印尼語這三大東南亞語言，最常在臺灣的大專院校開課。

至於這三大語種的語言檢定考試，則是越南語拔得頭籌；包括國立成功大學與國立高雄大學等，皆曾與越南當地的名校，包括河內國家大學、胡志明市國家大學等，合辦語言檢定考試。至於泰語檢定，則有包括國立高雄大學與泰國最高學府朱拉隆功大學（Chulalongkorn University）合辦的泰語能力檢定（CU-TFL）。

相較之下，印尼語檢定在臺灣的發展較晚，主辦或協辦的大專院校也比較少。國立政治大學曾經在 2017 年，自行試辦過印尼語檢定；另外，國立臺中教育大學則是引進印尼當地、位於西爪哇省德博縣（Depok, Jawa Barat）的「印尼大學」（Universitas Indonesia）所研發的印尼語文檢定，不過由於需要超過一定的報考人數，考試才會舉行，因此也不是每年舉辦。

恰巧的是，筆者於 2015 年，在印尼當地就讀印尼大學（以下簡稱「印大」）的「外籍人士印尼文課程」（Bahasa Indonesia untuk Penutur Asing, BIPA）之高階班¹時，曾與數名同為高階班之韓國籍與日本籍的學生，一同參與該校當時還在研發階段的印尼文檢定系統，亦即「印尼文外語能力檢定」（Tes Bahasa Indonesia sebagai Bahasa Asing, TIBA）。當時，筆者身為印尼文成績名列該校外籍生之前 10% 的受測者，在總計 6 等第（6 分最高、1 分最低）的檢定中，只拿到平均 4 分的分數；詢問其他受測者，亦只有 1 人拿到 5 分，且無人拿到最高分 6 分。因此，筆者與其他印尼文高階班的受測者，普遍認為該檢定考試的程度偏難，所以難以精確地檢測出不同程度之學習者的印尼語能力。

事隔 5 年之後，筆者已經在臺灣的大專院校，教授印尼文近 5 年；而印大的印尼語外語能力檢定，亦於 2018 年起，由國立臺中科技大學（以下簡稱「中科大」）引進臺灣舉辦。為了確認該檢定的難易度是否適中，且是否適合評量臺灣的印尼語外語學習者之程度，筆者將會選取一群曾受教於筆者的臺灣籍印尼語學習者，讓他們報考印大在臺中舉辦的此次語言檢定，再將彼等的在校成績與檢定成績做比較，藉以確認印大的檢定考試，是否能真實地反映臺灣籍外語學習者的印尼文程度。

¹ 印尼大學（UI）文學院的外籍人士印尼文課程（BIPA），依照學生程度，分為 BIPA1、BIPA2 與 BIPA3，分別對應初階、中階與高階之非母語人士印尼文能力。然而學生就讀此課程前，必須先通過印尼文能力分級考試（placement test），再由校方決定錄取與否，以及分發至哪階的班級。也因此，就算是初階班的學生，亦已具備一定程度之簡單印尼語能力。

貳、文獻檢閱

一、外語檢定考試的重要性

目前在臺灣，大學生通過證照的人數，已成為大學評量的標準之一：因此，讓學生通過外語檢定考試而獲得語言證照，已經成為很多大學輔導學生、進行日後生涯規劃的選項之一；而掌握各大學經濟命脈的教育部，更已經將各大學通過證照的學生人數，列為大學評鑑項目，並據此決定給各大學的經濟補助數額（陳欣蓉，2008，頁 89）。也因此，不論是對於校方還是學生來說，語言檢定的證照，都是語言相關科系在長遠發展上，所必須走上的路徑。

張昉卉（2020，頁 45）則進一步認為：不論對於外語本科系學生或第二外語選修生來說，外語檢定考試都有著不可忽略的重要性。對於本科系學生來說，如果沒有外語檢定考的門檻，那麼將來想到國外升學、或是願意進一部深造該語言的動機，將會大幅減少；對於選修第二外語的同學來說，若沒有外語檢定考試的畢業門檻，外語能力較參差不齊，也會影響到畢業後在職場上競爭力（頁 47）。換言之，對於修習外語的同學來說，外語能力檢定考試不但能提升外語學習上的動機，也能有助於畢業後在職場上的發展。

二、外語檢定考試的鑑別度與適用性

要採用哪一種語言能力考試（Language Proficiency Test），來測驗學生該門第二外語的語言能力，一直都是一個不容易抉擇的難題（Hulstijn, 2010）。不過，不論是英語檢定還是其它的外語檢定，都有一項重要的、但是卻常被忽略的目標，那就是語言檢定不能只以出題者的角度出發，而是應該考慮到考生/應試者的特質。

Farhady（1982, p.45）認為大多數的外語檢定考試在出題的時候，並沒有將考生/應試者的特性考慮在內；也因此，「在分析與詮釋考試結果的時候，若是沒有將應試者/外語學習者的背景變項（Variables）考慮進去，將難以精確地評估出外語學習者真正的語言能力」（p.56）換言之，單單一套考試題目，沒辦法適用於所有學程、所有類型的考生。

除了因地制宜的適用性以外，檢定的難易度劃分也很重要。張鈞凱（2005）就認為：「要如何讓檢定具有一定水準，讓試題的分級有一可靠的機制及參考標準...這深深的影響到檢定單位的公信力」。陳欣蓉（2008）則以德語檢定以及在臺灣的德語系大學生為研究對象，認為臺灣大專院校的德語系畢業生，就算學了

四年的德語，還是很難通過中階的、B1/B2 等級的 TestDaf 語言能力檢定考試²；也因此，若是要求級數不夠的外語學習者，去應考等級高出太多的檢定考試，對於考生日後外語學習上的發展，或是檢定考試本身的公信力來說，都不會是好事。

至於印尼當地的印尼語文教學者，雖然普遍認同印尼文外語檢定考試的必要性，但也認為相關考試還有補強的空間。例如 Ari Kusmiatun（2019）不但強調印尼語外語檢定考試，對於大專階段(包含大學部與研究所)外籍印尼語學習者的必要性，更主張印尼語能力檢定考試，就應該符合外籍學習者的要求，來規劃、發展。

此外，Rahmawati（2017）等人更直接指出：現行印尼當地的印尼語外語能力檢定，整合程度不夠，無法準確衡量出外籍學習者印尼語能力的各個面向。承此，本研究接下來，將會檢驗印大在中科大辦理的 TIBA 印尼語外語能力檢定考試，是否有充分的鑑別度，足以評量出印尼語外語學習者的程度。

參、研究方法

自 2015 年起，本文作者就在臺灣的 3 所大專院校，開課教授印尼文，其中又以臺中的逢甲大學開課最多、授課時間最長；自 107 學年度第 1 學期（2018 年秋季）至 109 學年度第 2 學期（2020 年春季），筆者總計教授了 4 學期、共計 6 門的印尼文課程。

這一系列的印尼文課程，屬於該校每兩學期為一單位的「通識—外語選修課程模組」，開放給全校各科系的同學選修；模組內分為初階的「印尼文（一）」與進階的「印尼文（二）」。

舉例而言，一位逢甲學生如果在 108 學年度第 1 學期修習了印尼文（一），通常該生也會在接下來的學期、也就是 108 學年度第 2 學期，選修印尼文（二）課程；不過也有一部份學生在修完印尼文（一）之後，並未繼續修習印尼文（二）。此外，也有一部份的同學在修完印尼文（一）後，因為選不到課或是其它課程擋修等因素，而隔了一個學期、甚至兩個學期之後，才修習印尼文（二）。總而言之，有的學生會上完兩學期的（一）、（二）兩門課，有的學生只選修印尼文（一），端視學生需求與各系修課規定而異。

本文作者在逢甲大學授課期間，每當開設完一學期、2 學分的印尼文（一），下個學期就會開設一學期、2 學分的印尼文（二），方便學生銜接進度。舉例來

² 歐盟（European Union, EU）制定的「歐洲共同語言參考架構」（Common European Framework of Reference for Languages, CEFR），規定了 A、B、C 三階段語言考試，而各階段再細分為兩個次級，因此總計有 A1（最簡單）、A2、B1、B2、C1 與 C2（最難）等 6 六個等級的語言能力檢定考試（劉惠安&林聰敏，2004）。

說，筆者在 107 學年度的下學期，開設了一門印尼文（一），接著也在接下來的 108 學年度上學期，開設一門印尼文（二），以接續前一學期印尼文（一）的授課進度；同時間的 108 學年度上學期，筆者也再開設了一門新的印尼文（一）課程。因此，在前後 2 年、總計 4 學期的授課過程裡，筆者在逢甲大學總共開設了 3 門印尼文（一）、3 門印尼文（二），教授過 3 批學生，完成了 3 套的一年期、總計 72 小時的印尼文課程模組。

表 1 筆者於逢甲大學完成過的印尼文課程模組

	107 學年度 上學期	107 學年度 下學期	108 學年度 上學期	108 學年度 下學期
印尼文（一）	第 1 批學生	第 2 批學生	第 3 批學生	
印尼文（二）		第 1 批學生	第 2 批學生	第 3 批學生

一、學生參與 TIBA 印尼文外語能力檢定

為了瞭解印大「印尼文外語能力檢定」（TIBA）的難易度是否適中、能否準確測出非母語人士的臺灣大學生之印尼文程度，筆者詢問了逢甲大學這 3 批次裡，修習完印尼文（一）與印尼文（二）的多位學生，徵詢他們是否有意願，參與 2020 年 7 月，於國立臺中科技大學（以下簡稱「中科大」）所舉辦的「初階」（dasar; basic test）TIBA 考試。結果總共有 14 位同學願意參與。

到了 2020 年 7 月 4 日的考試當天，筆者帶著 14 位同學一同前往應試；考試費用統一由本文作者自費支付。該次 TIBA 考試的最終成績如下：

表 2 逢甲大學 14 位同學+授課教師的 TIBA 印尼文檢定成績

學生姓名 (代號)	閱讀成績	聽力成績	文法成績	口說成績	總成績
LCC	28.00	28.00	8.00	0.00	16.00
YPS	24.00	12.00	24.00	17.00	19.30
CMY	28.00	8.00	36.00	17.00	22.30
TMY	28.00	16.00	40.00	13.00	24.30
GCR	44.00	28.00	36.00	0.00	27.00
SZY	24.00	24.00	40.00	20.00	27.00
ZWB	32.00	40.00	24.00	13.00	27.30
CKW	36.00	36.00	20.00	17.00	27.30
ZTR	32.00	32.00	32.00	13.00	27.30

ZRT	48.00	28.00	36.00	16.00	32.00
ZYY	36.00	36.00	40.00	16.00	32.00
YSP	36.00	40.00	32.00	20.00	32.00
HHZ	44.00	24.00	36.00	25.00	32.30
LSY	48.00	52.00	52.00	27.00	44.80
平均成績	34.86	28.86	32.57	15.29	27.92
標準差	8.37	11.86	10.74	7.69	6.89
本文作者/授 課教師 (對照組) 3	96.00	80.00	92.00	74.00	85.50 ⁴

如上表所列，在 14 位修完 2 學期、總計 72 小時印尼文的臺籍學生當中，檢定印尼文總成績最高分的是 44.80 分，最低分則是 16.00 分（滿分 100.00 分）。14 位同學平均的總成績是 27.92 分（滿分 100.00 分）。相較於授課教師/筆者總成績的 85.50 分，以一個初階程度的印尼文檢定考試來說，印大的 TIBA 考試，題目的難度似乎過高。

為了要進一步確認本次的印尼文外語能力檢定考試，鑑別度是否足夠，筆者決定將 14 位同學的在校考試成績，與這次的印尼文檢定做比較。看看 TIBA 印尼文外語檢定考試，是否能正確地評量出學生的真實程度。

二、逢甲學生的在校印尼文成績

從 107 學年度第 1 學期到 108 學年度的第 2 學期，針對這 3 批次修習印尼文的同學，不論是印尼文（一）還是印尼文（二），筆者皆有執行期中考與期末考；因此將學生期中與期末考的成績⁵，與檢定成績進行比較，也就成為一個合理的選擇⁶。

³ 本文作者/印尼文授課教師亦參加了此次考試，作為學生考試成績上的對照組。

⁴ 印大的印尼文外語能力檢定考試，各分項（閱讀、聽力、文法、口說，再加上整體成績）的滿分，皆為 100 分。

⁵ 只選擇期中與期末考成績，是希望排除掉諸如「上課點名」與「課堂互動」等，與學生印尼文程度無直接關係的評分標準。

⁶ 由於評定學生的印尼文能力，勢必要評比聽力與口說的項目，因此可錄音、可播放、且隨手可得的手機通訊軟體（mobile app），成為了非常實用的選項；再加上實質今日，大多數的印尼人日常生活當中的書寫訊息，多通過當地最風行的通訊軟體 WhatsApp（相對於臺灣風行的 Line）進行；因此，筆者多年以來，課堂上的印尼文考試，皆要求同學用手機的 WhatsApp（印尼人慣以其縮寫「WA」來稱呼）輸入作答，包括以錄音功能錄製口說答案後，再回傳給授課教師批改。

然而，這 14 位學生分別在不同的學期，修習筆者的印尼文課程；例如學生 A 在 107 學年度下學期修習印尼文（一），接著在 108 學年度上學期修習印尼文（二），而學生 B 則在 108 學年度上學期修習印尼文（一），接著在 108 學年度下學期修習印尼文（二）。也因此，我們決定不用學生的原始分數，而是經過標準化（Standardization）程序、改用期中考與期末考在班上的百分等第，當作學生的期中考與期末考程度，藉以求取學生成績在跨學期、跨班級上的客觀性。

下表是 4 個學期、6 個班級裡，修習筆者印尼文（一）與印尼文（二）的學生人數。由於有些精通印尼文的印尼籍學生，或是有一定基礎的馬來西亞籍⁷學生，也會修習印尼文課（可能是基於就讀系所對第二外語的學分要求，也有可能是單純為了獲得「營養學分」而畢業），因此筆者分別列出「涵蓋印尼籍/馬來西亞籍學生的人數」，以及「剔除印尼籍/馬來西亞籍學生後的人數」。

表 3 逢甲大學印尼文課程修課人數（涵蓋印馬生與扣除印馬生）

	107 學年度 上學期	107 學年度 下學期	108 學年度 上學期	108 學年度 下學期
全部印尼文（一）修課學生	52	59	61	
印尼文（一）修課學生 （扣掉印馬生）	40	44	47	
全部印尼文（二）修課學生		20	44	37
印尼文（二）修課學生 （扣掉印馬生）		13	26	21

筆者採用「扣掉印尼籍學生與馬來西亞籍學生後」的修課人數為基準，計算修課學生在班上成績的百分等第。印尼文（一）的部分，三個學期的修課人數分別為 40 人、44 人與 47 人，學生母體數量算是足夠；至於印尼文（二），修課人數分別只有 13 人、26 人與 21 人，母體人數偏低。

表 4 總共 14 位參加印尼文外語能力檢定之逢甲學生的在校成績

編號	姓名	印尼文（一）成績	印尼文（二）成績	（一）（二）平均成績
1	TMY	0.765	0.863	0.814
2	ZRT	0.923	0.785	0.854
3	ZWB	0.319	0.545	0.432
4	CKW	0.282	0.571	0.427
5	CMY	0.361	0.681	0.521

⁷ 由於印尼文與馬來西亞的官方語言馬來文（Bahasa Melayu），有高達 8 成的相通之處（特別是多數單字相通），因此對於（就算是華裔的）馬來西亞籍學生來說，學習印尼語會顯得非常輕鬆。

6	ZTR	0.553	0.090	0.322
7	ZYY	0.489	0.500	0.495
8	HHZ	0.500	0.296	0.398
9	GCR	0.641	0.714	0.678
10	LCC	0.250	0.818	0.534
11	LSY	0.931	0.851	0.891
12	SZY	0.025	0.090	0.058
13	YPS	0.886	0.590	0.738
14	YSP	0.489	0.318	0.404
				<i>N=14</i>
	平均數	0.530	0.551	0.540
	標準差	0.275	0.264	0.232

備註：成績以百分等第表示；1.000 為最高，0.001 為最低。

得到這 14 位逢甲學生在修習印尼文（一）與印尼文（二）成績（以百分等第表示）之後，接下來，我們就可以評估 TIBA 印尼文外語檢定考試成績，是否能真實地反映學生在校的印尼文學習表現。

簡言之，本研究的研究對象，為印大尚在研發中的 TIBA 印尼文外語檢定考試；研究方法是實驗研究法（*experimental research*），以學生參與 TIBA 印尼文外語檢定的成績為實驗組（*experimental group*），以這些學生的印尼文在校成績為對照組；在資料整理上，先將學生們橫跨各學期的印尼文數值成績，標準化、統一化為「班級內百分等第」的成績；最終再以迴歸分析（*regression analysis*）這項統計工具，進行研究所需的比較與分析。

肆、研究結果與討論

一、迴歸分析

我們採用迴歸分析，來檢驗 14 位逢甲同學在校的印尼文成績，與他們參加 TIBA 印尼文外語檢定考試的成績，是否呈現顯著的正相關；也就是 TIBA 考試的成績，是否能準確反映同學們在校的學習狀況。

此外，在進行迴歸分析的時候，我們會將原本是以百分等第呈現的學生在校成績，加權乘以 100，再與 TIBA 印尼文檢定進行迴歸分析。舉例而言，代號 ZTR 的學生，原本的印尼文（一）百分等第的成績為 0.553，經過加權後為 55.30。這樣的加權步驟，並不會對分析的結果造成影響，但是卻有助於讀者們的閱讀。

首先，我們採用學生們印尼文（一）的在校成績，與 TIBA 印尼文檢定得到的總成績，進行迴歸分析。結果如下：

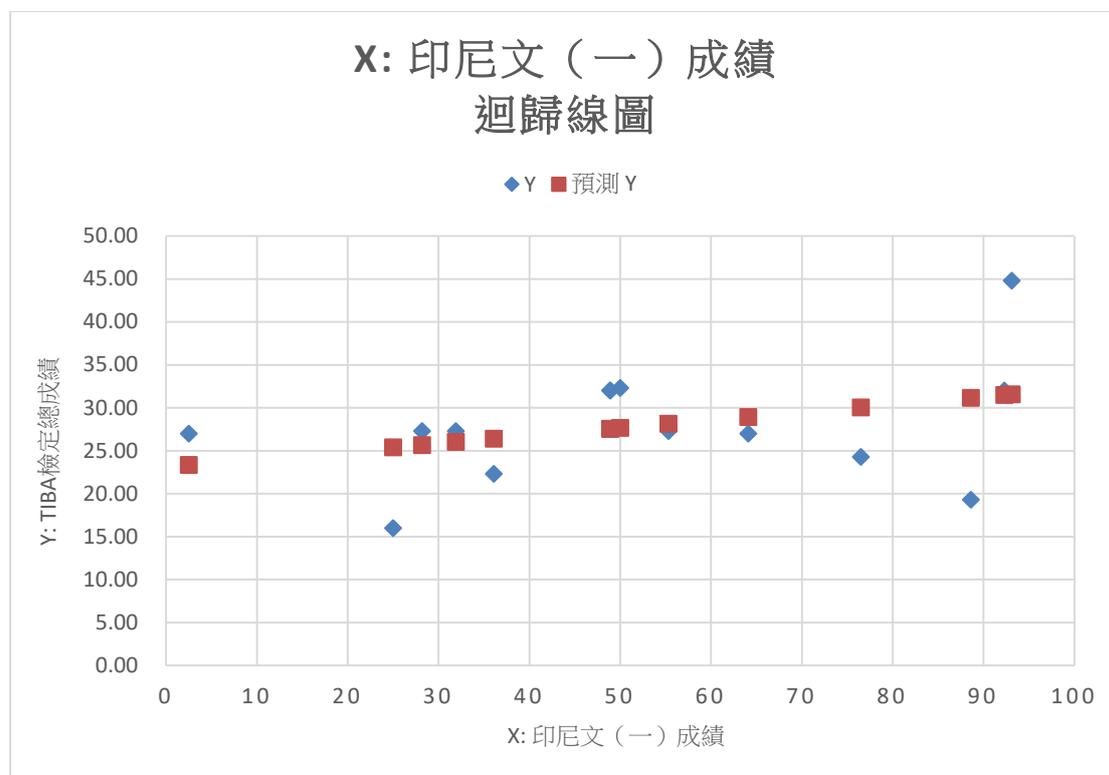


圖 1 在校印尼文（一）成績（X）與 TIBA 印尼文外語檢定總成績（Y）的迴歸分析

表 5 在校印尼文（一）成績（X）與 TIBA 印尼文外語檢定總成績（Y）的迴歸分析

迴歸統計					
R 的倍數	0.36151				
R 平方	0.130689				
調整的 R 平方	0.058247				
標準誤	6.690912				
觀察值個數	14				
ANOVA	自由度	SS	MS	F	顯著值
迴歸	1	80.76392	80.76392	1.804042485	0.204076
殘差	12	537.2196	44.7683		
總和	13	617.9836			

分析的結果裡，R 平方與調整過後的 R 平方，分別只有 0.131 與 0.058，距離 1.000 的水準有很大的差距。至於 0.204076 的顯著性，也顯示出兩者之間的相關性並不太顯著。

接著，我們再採用學生們印尼文（二）的在校成績，與 TIBA 印尼文檢定得到的總成績，進行迴歸分析。結果如下：

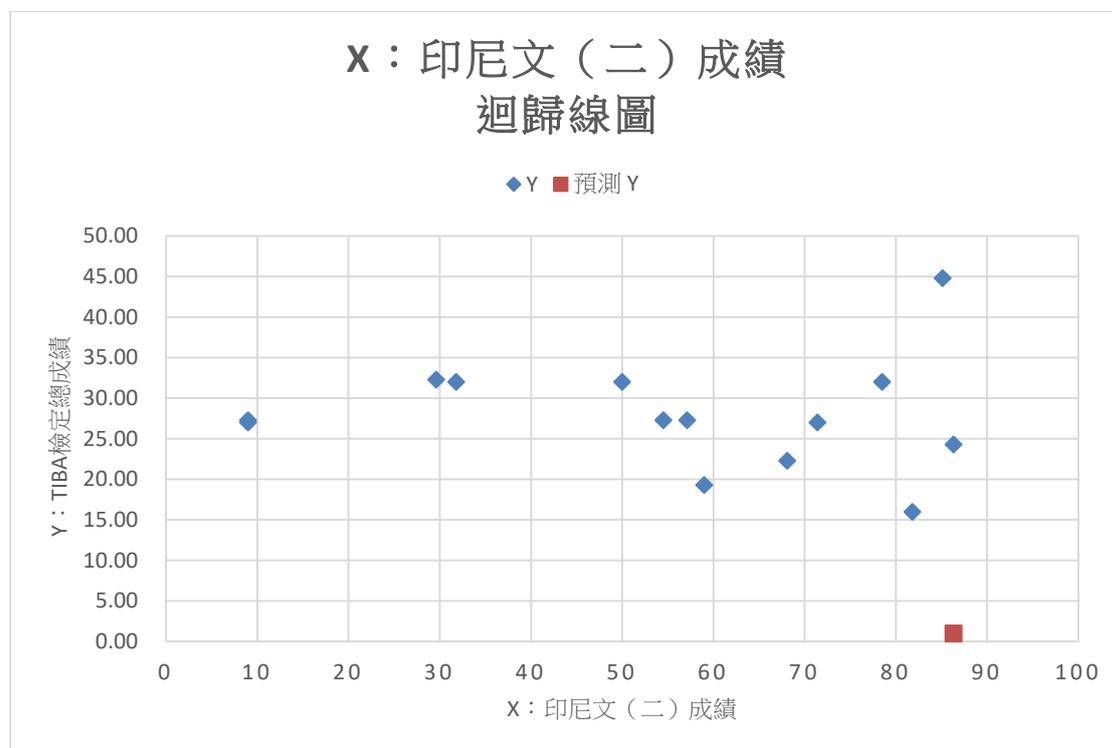


圖 2 在校印尼文（二）成績（X）與 TIBA 印尼文外語檢定總成績（Y）的迴歸分析

表 6 在校印尼文（二）成績（X）與 TIBA 印尼文外語檢定總成績（Y）的迴歸分析

迴歸統計					
R 的倍數	0.006043				
R 平方	0.00000				
調整的 R 平方	-0.09087				
標準誤	7.409073				
觀察值個數	13				
ANOVA	自由度	SS	MS	F	顯著值
迴歸	1	0.022055	0.022055	0.000402	0.984367
殘差	11	603.8379	54.89436		
總和	12	603.86			

以在校印尼文（二）的成績，與 TIBA 檢定總成績進行迴歸分析後，我們發現不但顯著性較印尼文（一）為低，而且趨近於 0 的 R 平方與調整後 R 平方的數值，說明了這個模型不具備預測能力。之所以會出現這樣的情況，應該是因為扣除掉印尼籍與馬來西亞籍的學生後，印尼文（二）的修課人數偏低，只有 13 到 26 人上下；在樣本數過少的情況下，回歸模型的預測性與精確度也就大打折扣。

最後，如果我們將學生們印尼文（一）與印尼文（二）的成績加總並平均後，再與 TIBA 印尼文檢定的總成績進行迴歸分析，則會得到以下的結果：

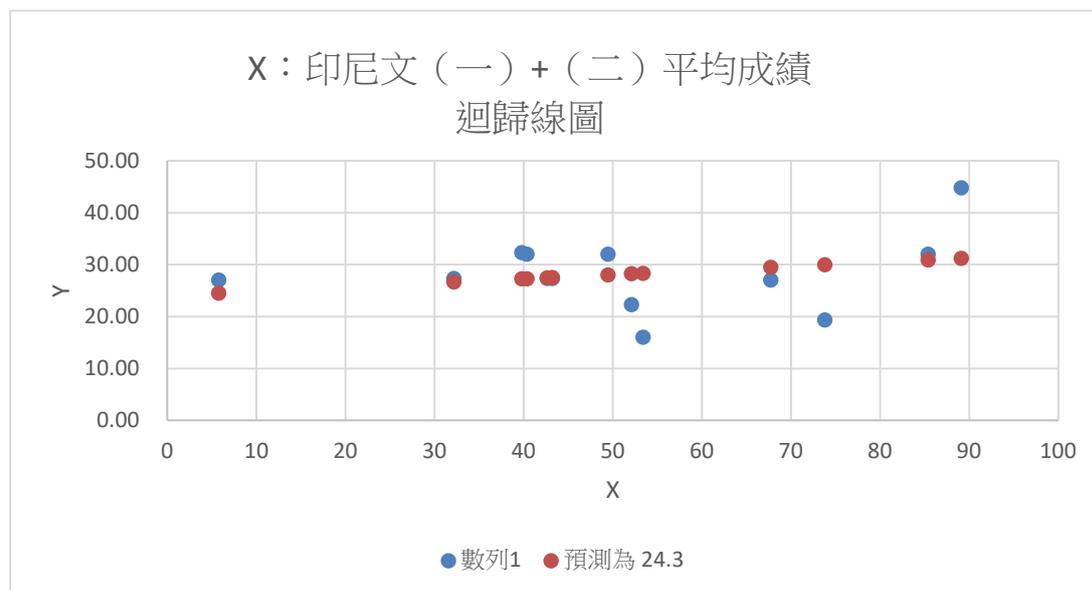


圖 3 印尼文（一）與（二）平均成績（X）與 TIBA 印尼文外語檢定總成績（Y）的迴歸分析

表 7 印尼文（一）與（二）平均成績（X）與 TIBA 印尼文外語檢定總成績（Y）的迴歸分析
迴歸統計

R 的倍數	0.2572				
R 平方	0.066152				
調整的 R 平方	-0.01874				
標準誤	7.159949				
觀察值個數	13				
ANOVA	自由度	SS	MS	F	顯著值
迴歸	1	39.94649	39.94649	0.779218	0.396262
殘差	11	563.9135	51.26486		
總和	12	603.86			

印尼文（一）與印尼文（二）加總的分析結果裡，R 平方與調整過後的 R 平方，分別只有 0.066 與 -0.019，距離 1.000 的水準有很大的差距。至於 0.396262 的顯著性，雖然較之前有進步，但還是看得出來 TIBA 印尼與外語檢定對在校成績的評估能力，並不太顯著。

整體而言，從迴歸分析的結果來看，TIBA 印尼文外語檢定考試的分數，似乎無法準確檢定出學生在校的印尼文（一）與印尼文（二）成績。

二、比較分析

不論是在印尼國內還是在臺灣，相較於其他東南亞語言的外語檢定，印尼語外語能力的檢定考試系統，到目前為止發展的並不夠成熟；其中，也包括本文裡，印大研發近五年的這套 TIBA 檢定系統。

從 2015 年當時研發之初，以及筆者成為第一批受測生、並且拿到測試版 TIBA 考試之成績時，筆者就有詢問印大主辦單位之管理階層，為何 TIBA 考試測試版的評分系統，捨棄了常見的百分等第制、或是 5 級分制，而是採用罕見的 6 級分制（最高分為 6 分，最低分為 1 分）。筆者詢問之後所得到的答案，是「希望能符合其他國家的標準」。依筆者的後見之明來看，當初印大是希望 6 個等級的得分，能分別對應「歐洲共同語言參考架構」（Common European Framework of Reference for Languages, CEFR）的六個難度級距（詳見後文），藉此省略掉研發 6 種不同難度等級之試題的麻煩。當然，這樣的想法，未免過於樂觀。

等到 5 年後的 2020 年 7 月，筆者帶著 14 位學生，在臺中應考 TIBA 印尼文外語檢定，並於之後收到的成績單裡，看到印大 TIBA 主辦單位已經將評分系統，改為常見的百分等第制。值得注意的是：印尼大學主辦、國立臺中科技大學協辦的這次考試，雖然考生大多是大專學生，然而考試類別，卻是屬於「外籍工作者」印尼文外語能力檢定（TIBA TKA）。

經過筆者查詢印大官網，並詢問主辦單位印大的老師後，才了解到：5 年後的今天，印大已經將該校主辦的 TIBA 印尼語外語檢定考試，分流成「學術型印尼文外語能力檢定」（TIBA Akademik）與「外籍工作者印尼文外語能力檢定」兩種。如果是學術型印尼文外語能力檢定的 TIBA，印大還是依照 2015 年研發當初的模式，只有一種考題、一種難度，考生依照考後得到的成績，來判斷自己的印尼語外語能力，是 6 分（最高）到 1 分（最低）裡的哪一個級距。至於在臺灣中科大舉辦的考試，為什麼不採用學術型 TIBA 考試的這套系統，筆者詢問之後、截稿之前，都還沒得到對方的回覆。

而 2020 年在中科大舉辦的這次考試，則是屬於「外籍工作者」印尼文外語能力檢定，預計分為 3 個級距；目前大家在臺灣考到的是初級（TIBA Dasar），中級（TIBA Menengah）考試還在研發，高級（TIBA Tinggi）則尚無下文。至於協辦單位國立臺中科技大學，為何不堅持採用大專學術型的外語考試，而願意接受明明是外籍工作者專用的檢定考試呢？這或許與該校欠缺通曉印尼語、了解印尼當地大專教育之專任教職員有關。

簡言之，不論是提供給大專學生的學術型 TIBA，還是外籍工作者適用的

TIBA，都面臨到兩個問題：(1)分級系統繁亂，讓考生無從挑選適合之級數；(2)基礎考試難度太高，難以檢別出臺灣大學院校裡，大多數印尼語初學者的程度。

三、討論

何者才是外語語言檢定考試應該採用的分級系統？在此，我們可以舉「歐洲共同語言參考架構」(CEFR)的例子來說明。

為了統一各種語言標準，歐盟 (European Union, EU) 制定了「歐洲共同語言參考架構」(CEFR)，規定了 A、B、C 三階段語言考試；而各階段再細分為兩個次級，因此總計有 A1 (最簡單)、A2、B1、B2、C1 與 C2 (最難) 等 6 個等級的語言能力檢定考試 (劉惠安、林聰敏，2004)。之後，這套難度劃分標準，就被大多數國家的外語教學機構以及檢定考試辦理單位所採用。也因此，除了德語、法語、西班牙語等歐系語言外，在臺灣的越南語及泰語檢定，也都是採用 CEFR 這套分類標準，來制定不同難度等級的東南亞語言檢定考試。

我們可以用臺灣目前的德語檢定考試，跟前述的印大 TIBA 印尼語檢定進行比較。以臺灣學生的德語檢定考試而言，我國大學生能夠考得過的 Start Deutsch 1 以及 2 (分別對應 CEFR 的 A1 與 A2 等級)，都沒有文法考試；要等到更高階、臺灣德語系畢業生普遍考不過的 Zertifikat Deutsch，才有測試文法 (陳欣蓉，2008，頁 97)。相較之下，本次的 TIBA 考試裡面包含文法測驗；這對只修過 4 學分、總計才 72 小時印尼文的臺灣大學生而言，似乎不太適合。

另外，依據歐洲各大教育機構與權威媒體的評估，要參加 A1 等級的語言檢定考試，應至少修畢 75 到 100 小時的該語種課程 (歐洲共同語言參考標準，2020)；然而，由於臺灣至今沒有任何印尼文專門系所，大多數大專院校也只提供 2 學期、4 學分、總計 72 小時的印尼文課程。由此可見，讓學生報考印大 TIBA 這種難度的印尼文外語檢定考試，實超出了學生的能力範圍，因此也就難以測出印尼語初階學習者的真正程度。

相較之下，臺灣另一個曾經辦理過印尼語外語檢定的單位，也就是國立政治大學外語中心，於 2017 年所試辦的印尼語檢定考試 (以下簡稱「政大印尼語檢定」)，則較符合 CEFR 的 6 個難度等級之國際標準。該次試辦的檢定考試，共有 A1 (最容易) 與 A2 (次容易) 兩個等級；筆者本人與筆者曾在國立暨南大學教授過之學生，皆有應考。結果則是筆者於本次政大印尼語檢定裡，拿到 96.25 分、接近滿分 100 分的高分，符合筆者「幾近母語人士」的印尼語水平，也比印大 TIBA 檢定的 85.50 分合理。至於與筆者一起應考的同學，曾在國立暨南大學東南亞學系修過 3 學年、總計 18 學分、324 小時的印尼文課，堪稱該校臺籍學生

裡印尼文程度最佳者，則拿到了 93.00 分。由此觀之，2020 年在中科大舉辦的印大「TIBA 初級」印尼語檢定考試，難度遠比政大印尼語檢定考來得困難。

也因此，包括筆者的其他學生在內的諸多考生，參加過難度太高的印大 TIBA 印尼語檢定之後，對印尼語的學習，反而變得興趣缺缺。成績欠佳，降低了學生對印尼文學習的興趣；拿不到印尼語證書，阻礙了日後去印尼當交換生或找工作的前景；這些都降低了臺灣大專生原本就不高的印尼語學習動機。由此觀之，印大在臺辦理的 TIBA 檢定考試，過去時常因為招生人數不足而取消，最近 2021 年的這次也因為人數不足而暫停辦理，或許都與考試難度過高、學生應考動機不強有關。

伍、結語

目前為止，臺灣尚無關於印尼語檢定考試的論文發表。本文是第一個研究、分析印尼語檢定考試的難易度，並且與臺灣的其它印尼文檢定暨其它第二外語之語言檢定進行比較，進而分析印大在臺舉辦之 TIBA 印尼語外語檢定考試，是否能有效鑑別出臺灣學生程度的文章。

綜觀以上之分析，筆者認為印大研發之 TIBA 印尼語外語檢定考試，並沒有依照國際認可的 CEFR 架構，依照難度區分為 6 個不同等級之考試；這不利於該檢定考試在國際上的推廣。此外，印大本身在 TIBA 檢定考試之分類/分級上的混亂，在各種類、各級別考試題目上的準備不足，也容易讓考生們在應考準備時無所適從。

此外，一個好的外語檢定考試，出題時應該將應試者相關的各種因素也列入考慮（包括應試者的國籍與慣用語言），才能真正地評估出應試者真正的第二外語程度（Farhady, 1982）。相較之下，印大 TIBA 考試在臺灣的辦理，並沒有考慮到臺灣的情況、我國印尼語發展的程度、多數考生的身分/職業類別等等因素，因此才會將不適當的考題類別與難度，用在臺灣大學院校舉辦的 TIBA 考試之上。

要改善上述的情況，筆者建議：臺灣的印尼語檢定考試之發展，應該以臺灣的越南語檢定考試為借鏡。首先，由臺灣已經開設印尼語課程、有專任印尼語教師的大學，出面與印尼當地已經研發印尼語檢定考試的大學合作。接著，在國際認可的 CEFR 架構下，將印尼語檢定考試的題型，分為 6 個難度不同的級距。最後，在臺灣端大專教師的協助下，挑選適合臺灣考生情況的印尼語檢定考試種類與級別，並且在檢定考試舉辦後，讓臺灣端的印尼語教師參與閱卷過程，藉以了解該考試日後在臺續辦時，是否有應該修正之處，藉以讓該檢定考試日益精進、並符合臺灣考生的需求。如此，方為正本清源，讓臺灣的印尼語教學及檢定考試，

得以長遠發展之道。

參考文獻

- 歐洲委員會（2020）。歐洲共同語言參考標準。取自<https://zh.wikipedia.org/w/index.php?title=%E6%AD%90%E6%B4%B2%E5%85%B1%E5%90%8C%E8%AA%9E%E8%A8%80%E5%8F%83%E8%80%83%E6%A8%99%E6%BA%96&oldid=61538199>
- 張昉卉（2020）。當前大學第二外語的挑戰與機會－以法語教學為例。臺灣教育評論月刊，9(9)，45-48。
- 張鈞凱（2005）。英語文試題檢測與答題驗證系統設計與實作（國立交通大學理學院網路學習學程碩士論文）。取自 <https://ir.nctu.edu.tw/bitstream/11536/77919/1/353901.pdf>
- 陳欣蓉（2008）。研究歐洲德語檢定考試的結構以及內容－以Start Deutsch以及Zertifikat Deutsch的書面考試為例。東吳外語學報，26，85-114。
- 劉惠安、林聰敏（2004）。歐盟國家的外語能力檢定測驗內容與訂定過程：簡介歐洲語言測驗者協會的分類與分級。教育研究資訊雙月刊，12(2)，149-168。
- Bachman F. Lyle, & Clark L. D. John. (1987). The measurement of foreign / second language proficiency. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* (490), 20-33.
- Farhady H. (1982). Measures of language proficiency from the learner's perspective. *TESOL Quarterly*, 16(1), 43-59.
- Hulstijn H. Jan. (2010). Measuring second language proficiency. In Elma Blom & Sharon Unsworth (Eds.), *Experimental Methods in Language Acquisition Research* (pp. 185-200). John Benjamins Publishing Company.
- Kusmiatun, Ari. (2019). Pentingnya tes kemahiran berbahasa Indonesia bagi pemelajar BIPA bertujuan akademik. *Diksi: Jurnal Ilmiah Bahasa, Sastra, dan Pengajarannya*, 27(1), 8-13.
- Rahmawati, E. L., Suwandi, S., Saddhono, K., & Setiawan B. (2017). Urgensi

literasi komunikasi dalam pengembangan. *The 1st International Conference on Language, Literature and Teaching: Revitalizing Literacy*. (pp. 901-906). Surakarta, Indonesia: Universitas Muhammadiyah Surakarta.



他山之石－有效的數位性別暴力防治教育具體做法

李怡慧

國立陽明交通大學教育研究所博士後研究員

周倩（通訊作者）

國立陽明交通大學教育研究所教授

中文摘要

網路是這個世代的兒童和青少年生活中的一部分，然而數位環境卻也帶來危險甚至是性別暴力。作為網路安全教育和性別教育裡重要的一環，許多國家已經發展出豐富且多元的優質做法和教學資源提供給教育工作者一同對抗數位性別暴力。有鑑於臺灣在防治數位性別暴力教育端的具體作法還有許多努力的空間，本文以文獻回顧法，整理澳洲、加拿大、歐盟當前成果，並參考學術文獻加以分析，對我國數位性別暴力防治教育提出具體建議。

關鍵詞：數位性別暴力防治教育、性別教育、網路安全教育、課程與教學

Online Gender-Based Violence Prevention Education: Effective Practices Taiwan Can Learn from Other Countries

I-Huei Lee

Institute of Education/National Yang Ming Chiao Tung University/Post-Doctoral Researcher

Chien Chou

Institute of Education/National Yang Ming Chiao Tung University/Professor

Abstract

Internet has become part of the lives of children and youths. Although the online world brings many benefits, online dangers and even various forms of online gender-based violence are also growing. To protect students from online gender-based violence, countries have developed effective practices and classroom resources for schools to work together against this modern form of violence. Given that there are many good practices that Taiwan can learn from other countries, this article reviews educational resources from Australia, Canada and a transnational project funded by the European Union and synthesizes research findings to provide recommendations to improve Taiwan's online gender-based violence prevention education.

Keywords: Online gender-based violence prevention education, Internet safety education, Gender equality education, Curriculum and instruction

壹、前言

2001 年 Marc Prensky 提出「數位原民」（digital native）一詞，形容現代的兒童和青少年成長在一個數位時代，電腦、手機、平板、網路、社交媒體、電子遊戲等無不是他們生活中的一部分，網路和數位科技雖然給人類生活帶來許多正面且新的可能，卻也帶來危險甚至生產出新形式的性別暴力。有鑑於網路及數位環境裡的性別暴力日益猖獗，行政院性別平等處於 2021 年 2 月公布「數位/網路性別暴力之定義、類型及其內容說明」，將數位/網路性別暴力定義為「透過網路或數位方式，基於性別之暴力行為。即針對性別而施加他人之暴力或不成比例地影響他人，包括身體、心裡或性之傷害、痛苦、施加威脅、壓制和剝奪其他行動自由等」（行政院性別平等處，2021）。科技助長的性別暴力（technology-facilitated gender-based violence）是性別暴力的一種現代形式（Dunn, 2020）。和過去性別暴力很大的不同處是，網路空間裡的暴力施加者可以憑藉匿名制的特性躲藏在暴力背後，而且更輕易地增大攻擊的強度和數量，卻沒有得到同等的懲罰（Biros-Bolton, 2021）。

數位性別暴力在臺灣兒少階段的現況為何？根據兒童福利聯盟（2020）公布的「兒少網路隱私與網友互動調查報告」，有近四成的國中小學生曾給過網友重要個資，甚至有 1.9% 的兒少認為為了維繫友誼和親密關係，交換裸露照是允許的。此外，根據台灣展翅協會（2020）的「Web547 網路檢舉熱線觀察報告」，該基金會於該年接獲的網路不當或違法內容檢舉案件中，其中 14.94% 涉及兒少性虐待/性剝削內容，而且未成年性誘拐訊息以更多元的形式散布，除了公開社群平臺、私群組和私社團外，在影音平臺、聊天室和留言版也出現。

為喚起各國政府、社會和網路社交平臺對網路騷擾和暴力的正視，以促進兒童權利與女孩平等為宗旨的跨國發展暨人道主義組織「國際培幼會」（Plan International, 2020）公布了一份名為 Free to Be Online? Girls' and young women's experiences of online harassment 的大型跨國研究報告，該報告收集世界 22 個國家超過一萬四千名 15 到 25 歲的青少年和年輕女性網路社交平臺使用經驗，想瞭解她們所使用的社交平臺有哪些、使用的原因、有過什麼被騷擾的經驗、加害者是誰，以及這些網路騷擾和暴力對他們自身以及網路使用的影響為何。問卷調查顯示，有高達 98% 的青少年和年輕女性有使用社交媒體，其中 74% 的人經常或很常發文。然而，超過半數的人有受過網路騷擾和暴力的經驗，其中四分之一的人還因此感受到人身危害。由此可見，社交媒體平臺已經是青少年和年輕女性生活中的一部分，但無所不在的網路性別暴力卻也讓社交媒體平臺成了一個充滿攻擊、恐懼與噤聲的地方，讓網路促進人類社會公平民主的理想蒙上很大的陰影。

行政院性別平等處（2021）將數位/網路性別暴力分成十種類型，包括「網路跟蹤」、「惡意或未經同意散布與性/性別有關個人私密資料」、「網路騷擾」、「基於性別貶抑或仇恨之言論或行為」、「性勒索」、「人肉搜索」、「基於性別偏見所為之強暴與死亡威脅」、「招募引誘」、「非法入侵或竊取他人資料」、「偽造或冒用身分」。除了政府外，臺灣民間也有不少團體積極關注數位性別暴力，例如先前提及的台灣展翅協會、兒童福利聯盟、以及 iWIN 網路內容防護機構、2020 年甫成立的數位女力聯盟、勵馨基金會等。由此可見，數位性別暴力的防治，不但應從政府（如行政院性別平等委員會等相關部會）的政策與法規著手，加上民間組織的倡議與宣導，教育端也應該致力於前端的預防和輔導，學界應展開研究，四者相輔相成，缺一不可。

有鑑於臺灣在防治數位性別暴力教育端的具體有效作法還有許多努力空間，本文以文獻回顧法，整理澳洲、加拿大、歐盟為對抗數位性別暴力所提供給教育工作者的資源，並參考學術文獻加以分析，以供我國發展優質且有系統的教育資源之參考。

貳、國際數位性別暴力防治教育資源

一、澳洲的 eSafety

澳洲通訊暨媒體管理局（Australian Communications and Media Authority）下有一個名為網路安全專員（eSafety Commissioner）的全國性獨立規管機構（independent regulator），該辦公室所建立的 eSafety（<https://www.esafety.gov.au>）網站為澳洲人民提供了全面性的網路安全建議和資源。網站內容依對象分為「教育工作者」、「家長」、「孩童」、「青少年」、「女性」、「年長者」和「多元族群」（diverse groups）再加上「重要議題」。在「重要議題」中有數個與數位性別暴力息息相關議題，包含「圖像暴力」（image-based abuse）、「成人數位暴力」（adult cyber abuse）、「移除圖像、貼文或其他內容」（remove images, posts or other content）、「性勒索」（sextortion）、「非法和傷害性內容」（illegal and harmful content）、「不願意或不安全的聯繫」（unwanted or unsafe contact）、「寄送裸照和性短訊」（sending nudes and sexting）。該網站也是澳洲通報數位（性別和性）暴力的重要窗口，並提供即時協助。

在「教育工作者」的分頁下，有一項是專業人員訓練，提供給在職和職前教師、大學的行政和服務人員（包括學生事務處、諮商中心和人力資源）以及社工數個關於網路安全的專業發展機會、教學資源及工作坊。澳洲的網路安全專員辦公室有專業的訓練團隊，提供多元且免費的線上或面對面的網路安全訓練。以 eSafety 於 2021 年推出給在職教師的「線上有害性行為、錯誤訊息及新興科技」

線上研習為例，內容包括九十分鐘的現場網路會議、三十分鐘的文章閱讀以及一項測驗，完成該研習者可得到專業發展時數。網路安全教育訓練對應澳洲教師專業標準(Australian Professional Standards for Teachers)中「維護學生安全」(maintain student safety)和「安全地、負責任地、有道德地使用資訊通信科技」(use ICT safely, responsibly and ethically)的要求，因此，網路安全以及防治數位性別暴力是澳洲每一位教育工作的必備知能。

eSafety 有非常豐富的網路安全教學資源(classroom resources)，從五歲以下涵蓋到中學高年級。給學齡層的教學資源分為二十個主題、二十一項資源，這些課堂教學資源會針對不同學齡層設計，形式包含動畫影片、主題式活動、短劇、投影片、海報、電子遊戲、手冊、教案和學習單等。以 The Lost Summer 為例，是一項為 11 到 14 歲設計的電子角色扮演遊戲，裡面有五項遊戲，分別引導學生探索數位智慧(digital intelligence)的五個不同面向：尊重、批判思考、韌性(resilience)、負責任、同理心。該遊戲除了可以讓學生自己玩之外，並附有教師指引、教案及投影片，可供教師協助學生深入探討他們在遊戲中的選擇所可能面臨的後果，並引導學生將教案中學到的知能應用到真實生活中(eSafety Commissioner, n.d.-a)。

澳洲網路安全專員還於 2021 年七月正式公布全國性的「網路安全教育之最佳實務架構」(Best Practice Framework for Online Safety Education)(eSafety Commissioner, 2021a)，提供澳洲的學校發展學校本位的有效網路安全教育與評量。該架構的發展過程有兩個階段：第一階段是文獻探討，為該架構提供學理基礎(Walsh et al., 2020)；第二階段是透過專家審查和利害關係人諮詢決定出該架構的最終版本(Walsh & Wallace, 2021)。「網路安全教育之最佳實務架構」包含五大元素：數位時代中學生的權利和責任、韌性與風險、有效的校園策略、融合式與獨立課程、持續的檢視與評量，並提供每一個元素下有效的做法為何，共計 22 個(eSafety Commissioner, 2021b)。此架構還有搭配使用的學校工具箱(eSafety's Toolkit for School)，協助學校具備執行網路安全教育的能力以及應變網路安全事件的發生。上述 eSafety 網站中的教學資源則又進一步銜接到此網路安全最佳實務架構，可見澳洲網路安全教育的整體配套相當完善且有系統。

該網站也提供給有五歲以下幼童的家庭以及幼教工作者網路安全實用建議和方法，反映出網路安全教育從小且從日常生活中做起的重要性。舉例來說，家長在幫孩子照相時，要尊重孩子的意願；在社交媒體分享孩子的照片和影片時，也該告知孩子誰會看到以及想分享給他人的原因，當孩子不同意時應該給予尊重，這些都是家長在日常生活中示範如何尊重個人資料隱私的具體作法。該組織也定期提供家長和照顧者免費的視訊會議，以發展相關知能和策略協助孩童以及青少年善用數位科技和線上遊戲。

此外，新冠肺炎（COVID-19）疫情讓許多學生們在網路世界的時間大大拉長，除了學習和遊戲外，社交活動也全面被迫在網路世界進行，使得原本就讓師長們擔憂的網路安全更受關注，有鑑於此，eSafety 網站特別建立了疫情下的網路安全網頁。主要內容包括給青少年在這個新常態（new normal）下做到線上安全的六個小方法：「和朋友們保持聯繫」、「管理你的心理健康」、「知道如何處理網路霸凌」、「別被假新聞愚弄」、「平衡上網時間」、「小心網路人際關係」。並整理出澳洲版和國際版兩個不同版本的 COVID-19 網路安全建言小手冊，教導家長和照顧者如何支持與引導孩子善用網路世界並避免危險。其中包含幾項和數位性別暴力相關的議題，比如說避免「不願意的聯繫和網路誘騙」、「網路色情」和「寄送裸照和性短訊」（eSafety Commissioner, n.d.-b）。

從 eSafety 網站的內容發現，數位性別暴力的教育除了要教導學生如何預防自己成為網路世界裡性別暴力的受害者或傳播者，同等重要的是「數位韌性」（digital resilience）的發展，亦即培養學生有能力從自身感受來察覺自己是否處於不安全的網路環境，當在網路世界裡看到、聽到或經歷到任何的人、事、物讓自己感覺到不舒服、恐懼、害怕、生氣或沮喪，都應該有能力以正向的態度來應對並尋求協助（eSafety Commissioner, n.d.-c）。值得一提的是，根據 eSafety 的網路安全教育之最佳實務架構第二階段報告的說明（Walsh & Wallace, 2021），韌性此一重要概念在發展該架構的最初階段並沒有被納入五大元素，是第二階段中的諮詢階段才被指出：網路世界裡風險和機會是共存的，應該採取正向本位取徑（strength-based approaches）來教導數位環境和線上科技，因而將初版的「保護」一詞改為韌性，並將韌性置於風險之前以顯示其重要性，五大元素中的第二元素因此最終定為「韌性與風險」。

二、加拿大的 MediaSmarts

MediaSmarts (<https://mediasmarts.ca>) 是加拿大全國性的非營利機構，發展許多與數位及媒體相關的課程與資源供家庭、學校和社會使用，該組織致力於培養孩童、青少年乃至成人的數位及媒體素養，使其成為主動參與且具批判思考能力的數位公民。該組織每年十月還舉辦全國性的媒體素養週，推動加拿大人對數位及媒體素養的重視。值得注意的是，該組織針對數位及媒體素養定期進行研究調查或提供政策報告，其中最重要的項目之一是從 2000 年開始持續至今的「Young Canadians in Wired World」研究計畫，該計畫對全國學生的網路使用有全面且持續的基礎調查，因此，該組織為加拿大學校發展出的數位素養架構以及所設計出的教案是依照研究結果為該國的學童和青少年設計（MediaSmarts, n.d.）。

MediaSmarts 網站有一個教師資源專區，提供給教師許多關於數位及媒體素養實用的教案、秘訣單（tip sheet）和教學資源。老師們在尋找資源時，可依照年

級（幼稚園到 12 年級）、資源種類（遊戲、指引、教案、講義、教學影片和工作坊）、主題（多達 50 種以上）以及媒體種類（網際網路及行動通訊、電影、音樂、電視和電子遊戲）搜尋多達 200 個以上免費教案和線上互動遊戲。其中性短訊、性剝削、媒體中的性別關係與性文化、隱私、網路倫理（online ethics）等主題都和數位性別暴力息息相關。以為 4 到 6 年級學生設計的「虛擬化身與身體意象」（avatars and body image）單元為例，該單元設計了一個名為 Avatar Maker 的線上遊戲，引導學生從身分認同、身體意象、性別刻板印象等角度來分析自己所設計出的虛擬化身，從中思考社會上對性別概念的建構如何形塑自己在網路世界的行為。

MediaSmarts 在 2015 年公布一個以使用（use）、理解（understand）、創造（create）為三大準則的數位素養架構（Use, Understand & Create: A digital literacy framework for Canadian schools）供加拿大學校使用，架構下有七大能力：道德與同理（ethics and empathy）、隱私與安全（privacy and security）、社群和參與（community and engagement）、數位健康（digital health）、消費者意識（consumer awareness）、搜尋和驗證（finding and verifying）、製作與再製（making and remixing）。此七大能力數位素養架構依學齡階段分為幼稚園到國小 3 年級、國小 4 到 6 年級、中學、高中，依據每個學齡階段學童的身心發展以及網路使用特性研究結果，整理出各個族群在數位素養需要培養與加強的能力，然後提供多樣、合適且高互動性的教學資源（MediaSmarts, 2019）。

以高中生這個族群為例，Young Canadians in Wired World 研究計畫（Steeves, 2014）針對加國這個學齡層的青少年在網路使用工具與習慣、喜愛的活動、隱私態度、不當行為和內容、性短訊、正確使用網路能力等方面進行調查，結果顯示以嚴格限定網路使用的方式並不適用於高中生，而且會關閉他們與成人之間的討論；網路霸凌在高中依然是個問題；手機持有率在高中高年級生達到高峰，因此教導高中生平衡線上和線下生活、處理社交媒體帶來的壓力、對自己的數位足跡要有所警戒、以及照片和影片的傳送和分享等都是重要議題；高中生透過媒體和網路獲取性、親密關係和心理健康等知識，因此青少年的媒體素養教育需要包含如何以具批判的觀點理解媒體裡對性的呈現。以這些研究發現為基礎，MediaSmarts 裡為這個族群提供 60 個以上的教案，每個教案還會標示對應出數位素養架構七大能力裡的哪些能力。

不同於 eSafety 有提供澳洲教育工作者免費、豐富且有專業發展時數的數位素養研習，MediaSmarts 的專業發展資源相對而言就少了許多，主要是需付費授權的六大主題工作坊系列，可由各個學校、學區、大學教授或大學自行購買使用，這六大主題分別是網路霸凌、網路安全、網路隱私和行銷、驗證網路訊息、4 到 12 歲兒童的網路安全教育、13 到 17 歲的網路安全教育，每個工作坊約一個小

時。雖然 MediaSmarts 提供的專業發展資源較少，但和澳洲 eSafety 一樣都有依照教育工作者所教授的學齡層而設計出不同的工作坊。

三、歐盟的「我可以選擇說不」計畫

歐盟下的塞爾維亞、克羅埃西亞、西班牙和匈牙利四國共同執行一項 2019-2021 的區域性計畫，該計畫名為「我可以選擇說不。培力青少年（尤其是女孩）起身對抗親密伴侶關係中的網路性和性別暴力」（I can choose to say no. Empowering youth, especially girls, to stand up against cyber sexual and gender-based violence in intimate partner relationships），由塞爾維亞的非政府女權組織 Autonomous Women's Center 主持，該計畫的目的是為了終止 15-19 歲的青少年在親密關係中的數位性別暴力，尤其鼓勵並支持女孩勇敢起身對抗。此項計畫對中等學校學生和老師進行調查，並出版兩個跨國研究的結果報告，分別是「中等學校學生對青少年親密伴侶暴力的覺知和態度」（*Awareness and attitudes of secondary school students toward youth intimate partner violence*）(Pavlović, 2020)，以及「中等學校教師對青少年伴侶關係中數位性和性別暴力的覺知」（*Secondary school teachers' awareness of cyber sexual and gender-based violence in youth partner relationships*）(Bijelić, 2020)。該計畫的具體成果還包括（教師）研習、青少年教育雜誌、國際會議、True2You (<https://true2you.eu/>) 網站。

該計畫整理出一本名為《網路性和性別暴力預防和教師處理指引》(Teacher's Guidebook on Cyber Sexual and Gender-based Violence Prevention and Response) (Horváth et al., 2021) 的教師手冊，內容涵蓋四大章節，每一章節的主題如下：第一章節是「親密關係中的性別暴力」，提高教師們對網路世界中性和性別暴力此一現象的瞭解，包括其形式、成因和後果；第二個章節是「學校端的教育和預防活動」，提供詳盡的教案、學習單與教學資源，讓教師能以工作坊的形式結合充滿互動和討論的活動，一步步引導學生從檢視社會上的性別規範如何形塑自身的身分認同和行為、社會構築出的浪漫迷思如何扭曲對他們對情感關係的認知以及對暴力的容忍，到對數位性暴力的瞭解以及敏察能力的培養，最終目標是協助學生發展必要的覺知和能力，當（數位）性別暴力事件發生時，能當一位積極且能提供幫助的挺身而出者（upstander）；第三章節是「鼓勵揭露及處理性和性別暴力」，強調教師要成為學生可信賴的人，對學生遭遇性或性別暴力所發出的訊息能有所警覺。此外，學校除了要推動性別暴力防治教育以預防事件的發生，也要同時鼓勵學生遇到暴力時要尋求協助，並啟動保護和處理機制。第四章節是「在校園預防網路性和性別暴力的優質做法」，強調學校要「有效」且「有系統的」進行性別暴力防治：「有效的」防治需要政府在法規和公共政策端同步著手；「有系統的」防治包含教師訓練，以及在課程中結合體驗式、互動且具創意的教育活動，加上全校性的防治策略和活動。

值得一提的是，該教師手冊鼓勵青少年一同投入性別暴力防治的教育工作，具體做法之一是透過同儕教育方式（peer-education approaches），藉由培訓同儕教育者（peer educator）以及組織同儕支持團體或是學校社團，創造出一個安全自在的環境讓青少年能在同儕間探討性別不平等或（網路）性別暴力等敏感議題，甚至分享自己的遭遇。這樣一種同儕主導的團體，能讓青少年更願意說出不願和老師或家長分享的經歷、感受、看法和需求。同儕教育團體不但能提供支持，同時能對同儕產生正向的影響。

參、臺灣目前的成果與未來努力方向

在臺灣，政府和民間團體已越來越關注數位性別暴力此議題，並推廣防治教育。以台灣展翅協會為例，在兒少上網安全守護行動中有「Web547 網路檢舉熱線」、「Web885 網路資訊熱線」、於 2006 年設立的「Smartkid 網路新國民」、兒少上網安全校園宣導講座，還有於 2017 年起辦理的數位公民活動，鼓勵兒少參與，以及為教師提供的數位素養與網安教育研習，並與 Google 和 Facebook 都有合作。此外，該協會的「Web547 網路檢舉熱線」、「Web885 網路資訊熱線」年度報告提供臺灣數位性別暴力現況的相關數據。

在政府方面，教育部的中小學網路素養與認知網站以及性別平等教育全球資訊網可以找到一些相關教育資源和宣導資料。此外，教育部 109 學年開學第一週的友善校園週活動主題即訂為：「網路旅程·不留傷痕—防治數位/網路性別暴力」（教育部，2020），提出「五不、四要」的防護守則，「五不」分別為：不違反意願、不聽從自拍、不倉促傳訊、不轉寄私照、不取笑被害；「四要」分別為：要告訴師長、要截圖存證、要記得報警、要檢舉對方。還有與台灣展翅協會合作完成的「照片不只是照片」兒少性剝削及校園復仇式色情事件防治海報、親師教學指引及補充資料，並發文請各級學校和各縣市教育局（處）擬定並執行宣導活動。根據教育部國民及學前教育署電子報（2020），各級學校所籌備的各類宣導教學活動高達 9,000 餘場次，形式包括舞蹈競賽、品格歌曲比賽、無聲廣播、動漫話劇等。也有縣市政府從校園紮根推廣數位性別暴力防治，例如桃園市政府社會局 110 年家庭暴力防治月舉辦的「一拍上影 e 起止暴」微電影創作活動。

然而，以整體性的方式檢視臺灣目前在數位性別暴力防治教育端的成果，相較本文介紹的 eSafety、MediaSmarts、歐盟「我可以選擇說不」跨國研究計畫，仍顯得較為零散而未全面且有系統。綜合分析此次所收集的資料和相關研究，本文對臺灣的數位性別暴力防治教育提出以下四點建議：

第一、提升教育工作者在數位性別暴力防治教育上的知能。數位性別暴力防治是一項專業，不論在職或職前的教育工作者都需要這方面的專業教育，如此不

但能藉以提高教師對該議題之瞭解程度，也能讓他們更能察覺受害學生發出的訊息並提供即時協助。臺灣於 2004 年通過《性別平等教育法》，2019 年最新修正之現行法案第十五條即明訂「師資培育之大學之教育專業課程，應有性別平等教育相關課程」，然而根據郭麗安等人（2019）針對全臺 53 所師資培育大學 104、105 兩個學年度在師培中心開設性別平等教育課程所做的調查，有修性平課程的師資生僅佔總數的 1.86%，可見臺灣師培課程中的性平教育仍待落實。

此外，提供給教師在防治數位性別暴力的教育訓練，需要依著教師的教學對象而有所調整。如前所述，澳洲的網路安全專員本身就有專業的教育和訓練團隊，提供教師們在這方面一系列的專業訓練，並提供研習時數，因為該國的專業教師標準中要求老師須具備維護學生安全以及善用通訊科技的能力。

而且，有效的教師訓練要從教師研究開始，意即要對我國的教師以及師資生在（網路）性別暴力相關議題上的態度、知能以及實務做法有基本的研究，以此為起點才能提供最符合教師需要的專業發展。如前所示，歐盟的「我可以選擇說不」計畫即對參與該計畫四國的中等學校教師進行問卷調查，以理解教師對學生親密關係數位暴力此議題的態度和知能。值得注意的是，問卷內容除了問及教師對（數位）性別暴力的看法和態度、對學生（數位）性別暴力普及性的覺知、處理學生親密關係暴力的經驗和能力外，也調查性別角色刻板印象在學校的現況，以瞭解學校日常中性別歧視行為的嚴重性，這反映出學者（Biros-Bolton, 2021; Dhrodia, 2018; Dragiewicz et al., 2018）所言，網路世界裡的性別暴力其實是線下（offline）的延伸，因此，不論是性別暴力或數位性別暴力，要透過學校一同對抗和消弭這些暴力都需要從更根本的學校日常做起，消除社會上無所不在、根深蒂固的性別歧視（廖美蓮，2020；Dunn, 2020）；廖珮如（2021）也提醒教育工作者應該跳脫「網路即危險」的常規論述，要透過深入瞭解青少年在科技互動時的情感需求，才能更細緻地處理青少年網路使用的性別議題。

第二，推動以研究為基礎的數位性別暴力防治教育。上述各國在網路安全和性別暴力所做的各項努力，都有一項重要的共通點：以研究為基礎，也就是提供 evidence-based 的教育介入與資源。Finkelhor 等人（2020）的研究也強調網路安全教育要有研究證據為基礎。他們對 12 個網路安全和數位公民教育網站進行分析，尤其是這些網站在網路霸凌、性引誘、性短訊、詐騙/駭客行為、自我傷害/自殺、過度使用/沈迷這六大議題上的教育內容是否符合當前的研究結果，且著重在網路傷害的成因以及有效的預防教育的研究。以「性引誘」此一議題為例，他們發現教育資源中的主流論述是透過警告意味的訊息來教導學童如何預防性引誘，比如說「在網路上不要和你不認識的人聊天」，卻忽視真實世界裡的網路性剝削很可能是你已經認識的人所為。此外，陷入性引誘的青少年可能一開始只是出自於對愛、浪漫和性議題的好奇，因此一味只透過警語的宣導來防治，其成

效令人質疑。他們建議：「多數用來預防網路傷害的教育資源，最好的做法是透過整合且全面的方案（integrated and comprehensive programs），同時聚焦線下和網路的風險以及成因」（p.9），將已經發展完善且有研究為基礎的線下預防課程作為基礎，加上網路導向的內容，而非零碎、未經驗證、只將線上獨立而出的網路安全課程（Finkelhor et al., 2021）。

更基礎的研究是對自己國家的學童和青少年在網路世界裡的現況進行更深入且全面的瞭解，質性和量化研究同等重要。以 Burkett（2015）的質性研究為例，藉由深入訪談的方式瞭解 18 到 25 歲的青年們日常的性短訊經驗和背後的動機、原因和感受，並置於更大的社會文化脈絡下分析以對性短訊此一行為有更複雜的瞭解。此篇研究強調對性短訊此一行為的探究應該將未經同意、壓迫、強迫的性短訊和不違反隱私、信任和同意的性短訊分開討論，才能避免一再落入偏差行為、責備、羞辱的論述。Cava 等人（2020）的量化研究則以性別歧視態度、浪漫迷思、線下約會暴力這三個變項預測青少年的網路約會暴力行為，他們的研究發現，青少年網路約會暴力以網路控制（cyber-control）比網路攻擊（cyber-aggression）更常見，而且預測的變項在這兩類約會暴力行為的比重有性別差異，因此，他們強調網路約會暴力的研究需要性別分析。上述的研究皆再次說明有效的網路安全和數位性別防治教育，需要研究單位的支持，才能在教學上發展出更細緻、優質的做法。

第三，有系統地建立豐富多元且優質的教學資源。臺灣在（數位）性別暴力防治教育上應該要有系統的發展出有高互動性及創意性的教學資源，並以學童和青少年的經驗為出發，收集本土案例，針對不同年齡層設計合適的學習活動，並附上詳盡的教案供老師使用，甚至是資源本身即可讓學生自行使用或是家長和孩子一同探索。以 eSsafety 和 MediaSmarts 這兩個網站提供的課堂教學資源為例，除了有豐富多元的課程、教案和教學資源可供教師在課堂裡直接使用，甚至發展出與網路安全教育相關的課程架構，供學校進行學校本位課程與教學發展。為提供教師更多實用的資源，歐盟的「我可以選擇說不」計畫出了一本上百頁的教師手冊並附有教案和學習單，協助老師以工作坊的形式對青少年進行（數位）性別暴力教育。這幾項相當重要的具體作法，也是我國需要努力的方向。此外，從本文前述整理分析的網路安全教育資源中，也確實看到許多教育內容不只是針對網路世界裡的性別暴力，而是與防治線下的性別暴力並進，呼應前述 Finkelhor 等人（2020, p. 9）所提出的線下和線上「整合取徑」（integrated approach）。

如前所述，有證據支持其有效性的（數位）性別暴力防治教育是相當重要的，在教學資源上也應探討所設計的內容和方式是否有文獻依據且是否真的能帶來具體成效。MediaSmarts 裡一個名為 A Day in the Life of the Jos 的網路安全教育教學資源就是一個有實證研究為基礎的學習資源，這是一個為 11 至 13 歲的學童

而設計的網路遊戲，使用的遊戲設計理論為程序式說服（*procedure rhetoric*），藉由情境選擇讓學童學習如何在複雜的網路世界裡做出最佳決定。相較於傳統透過知識傳遞的方式來進行網路安全教育，這個網路遊戲讓玩家進入真實網路世界可能會遇到的情境，透過體驗的方式將要學習的網路安全知能在模擬的遊戲世界裡由學生自己一步步發現。為瞭解該遊戲的成效，研究者（*Maqsood et al., 2018*）對這項網路遊戲進行易用性測試（*usability testing*），以瞭解該遊戲的成效以及需要改進之處，由於這項網路遊戲是要讓加拿大的老師們可以直接在課室裡使用，因此研究者還邀請老師們評鑑這款網路安全教育遊戲可以如何在教室中執行，如此才能將發展出的教育資源真正推廣到每個教室裡。

最後，培力學生同儕成為防治數位性別暴力的重要成員。由此次收集的資料發現，鼓勵學生成為挺身而出的人，是校園防治數位性別暴力很重要的方式。同儕之間通常比父母和師長更早也更容易得知數位性別暴力的發生，因此，如何讓學生不做數位性別暴力的旁觀者（*bystander*），而是能在得知數位性別暴力事件發生的當下就做一個挺身而出的人，是防治青少年數位性別暴力很重要的一環，其中一種可行的方式是透過前述歐盟出版的《網路性和性別暴力預防和處理教師指引》裡建議的同儕教育模式。如前所述，有實證研究結果支持的教育方案才能提供有效的介入。同儕教育模式即是一個很好的範例，而且此方法在性和性別教育的成效皆有實證研究（*林燕卿, 2001; Backett-Milburn & Wilson, 2000; Weisz & Black, 2010*）。

肆、結語

如前所述，數位性別暴力防治需要政府、民間組織、學校端、學界等單位共同合作，缺一不可。此外，數位性別暴力防治教育所涵蓋的議題相當廣泛，包括性平教育、資訊素養、媒體素養、情感教育、道德教育等，當學生悠遊網路世界進行社交活動以及探索與創造新事物時，也要學習如何共同建造一個性別平等的網路空間；如果在網路世界裡遇到負面的事情時，也要有正確知識、態度與韌性來面對與處理。

本文摘述了近年來澳洲、加拿大、歐盟為了防治數位性別暴力在教育端所做的努力與具體成果，資料來源分別是澳洲政府下的 *eSafety*、加拿大的數位及媒體教育非營利機構 *MediaSmarts*、由四個歐盟會員國的女權團體合作執行的「我可以選擇說不」計畫。本文也肯定臺灣近年來所做的努力，並提出未來可繼續致力的方向，包括提升教育工作者在數位性別暴力防治教育上的知能、推動以研究為基礎的數位性別暴力防治教育、發展有系統且優質的教學資源、培力學生同儕作為防治教育的重要成員。希望透過本文，讓我國的數位性別暴力防治教育能有

更全面的做法，以嘉惠莘莘學子，讓他們在網路世界中安全自在，並促進網路社會的正向發展。

參考文獻

- 台灣展翅協會（2020）。**Web547 網路檢舉熱線觀察報告**。取自 <http://www.web547.org.tw/web5472010/reports.htm>
- 行政院性別平等處（2021）。**數位/網路性別暴力之定義、類型及其內涵說明**。取自 <https://gec.cy.gov.tw/Page/ED8994F4EF5AD73E/2ab74b7e-0bdb-4067-b43a-4a3cfc9e2a1e>
- 兒童福利聯盟（2020）。**2020 年兒少網路隱私與網友互動調查報告**。取自 https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/296
- 性別平等教育法（2019）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0080068>
- 林燕卿（2001）。性教育計畫之同儕教育者過程評價研究。**衛生教育學報**，16，1-17。
- 教育部（2020）。**網路旅程·不留傷痕—防治數位性別暴力**。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=2298CA20F83A1B30
- 教育部國民及學前教育署電子報（2020）。**109 學年度第 1 學期友善校園週善用網路學習與宣導**。取自 <https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Epaper/Detail?id=f5f05d4f-7ff7-418e-9d3d-7db8e9d4a434&eid=4d213bfd-b7a8-4a36-8625-6633d9d96938>
- 郭麗安、王大維、李星謙、楊艾恩、徐子宸（2019）。大學師資培育中性別平等教育的實施現況與反思。**性別平等教育季刊**，86，18-23。
- 廖美蓮（2020）。網路性誘拐—兒少影像性剝削實務挑戰。**當代社會工作學刊**，11，1-31。
- 廖珮如（2021）。數位性暴力—「危險」與「受害」之外，我們還能談什麼？**性別平等教育季刊**，93，10-12
- Backett-Milburn, K., & Wilson, S. (2000). Understanding peer education: Insights

from a process evaluation. *Health Education Research*, 15(1), 85-96. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/her/15.1.85>

■ Bijelić, N. (2020). *Secondary school teachers' awareness of cyber sexual and gender-based violence in youth partner relationships: Transnational report for Hungary, Spain, Serbia and Croatia*. Fundación Privada INDERA. Retrieved from https://nane.hu/wp-content/uploads/Secondary-school-teachers-awareness_transnational-report.pdf

■ Biros-Bolton, N. (2021). *Tech-facilitated violence: The elements and impact of online gender-based hatred and oppression*. Women's Legal Education and Action Fund. Retrieved from <https://www.leaf.ca/publication/tech-facilitated-violence/>

■ Burkett, M. (2015). Sex(t) talk: A qualitative analysis of young adults' negotiations of the pleasures and perils of sexting. *Sexuality and Culture*, 19(4), 835-863. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12119-015-9295-0>

■ Cava, M. J., Martínez-Ferrer, B., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2020). Sexist attitudes, romantic myths, and offline dating violence as predictors of cyber dating violence perpetration in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 111. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106449>

■ Dhroodia, A. (2018). Unsocial media: A toxic place for women. *IPPR Progressive Review*, 24(4), 380-387.

■ Dragiewicz, M., Burgess, J., Matamoros-Fernandez, A., Salter, M., Suzor, N. P., Delanie, W., & Bridget, H. (2018). Technology facilitated coercive control: Domestic violence and the competing roles of digital media platforms. *Feminist Media Studies*, 18(4), 609-625.

■ Dunn, S. (2020). *Technology-facilitated gender-based violence: An overview*. Centre for International Governance Innovation. Retrieved from https://www.cigionline.org/static/documents/documents/SaferInternet_Paper no 1_0.pdf

■ eSafety Commissioner. (2021a). *Landmark framework sets foundation for effective online safety education in Australian schools*. Retrieved from <https://www.esafety.gov.au/newsroom/media-releases/landmark-framework-sets-foundation-for-effective-online-safety-education-australian-schools>

- eSafety Commissioner. (2021b). *Best practice framework for Online Safety Education: Implementation guide*. Retrieved from <https://www.esafety.gov.au/sites/default/files/2021-07/BPF%20-%20Implementation%20guide.pdf>
- eSafety Commissioner. (n.d.-a). *The Lost Summer*. Retrieved from <https://www.esafety.gov.au/educators/classroom-resources/lost-summer>
- eSafety Commissioner. (n.d.-b). *Tips for staying safe online during the COVID-19 pandemic*. Retrieved from <https://www.esafety.gov.au/key-issues/covid-19>
- eSafety Commissioner. (n.d.-c). *Resilience*. Retrieved from <https://www.esafety.gov.au/educators/classroom-resources/young-and-esaferesilience>
- Finkelhor, D., Walsh, K., Jones, L., Mitchell, K., & Collier, A. (2020). Youth Internet Safety Education: Aligning programs with the evidence base. *Trauma, Violence, and Abuse*. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1524838020916257>
- Finkelhor, D., Jones, L., & Mitchell, K. (2021). Teaching privacy: A flawed strategy for children’s online safety. *Child Abuse and Neglect*. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105064>
- Horváth, É., Kallós, L., Andras, R., Pedrola Vives, E. Iles, M., Ignjatović, T., Cesar, S., Bijelić, N. (2021). *Teacher’s guidebook on cyber sexual and gender-based violence prevention and response*. The Women For Women Together Against Violence Association (NANE). Retrieved from https://nane.hu/wp-content/uploads/TEACHER-S-GUIDEBOOK_EN.pdf
- Maqsood, S., Mekhail, C., & Chiasson, S. (2018). A day in the life of Jos: A web-based game to increase children’s digital literacy. *Proceedings of the Conference on Interaction Design and Children*, 241–252. Retrieved from <https://doi.org/10.1145/3202185.3202753>
- MediaSmarts. (2019). *Use, understand & create: A digital literacy framework for Canadian schools*. Retrieved from <https://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/digital-literacy-framework.pdf>
- MediaSmarts. (n.d.). *Young Canadians in a wireless world overview*. Retrieved from <https://mediasmarts.ca/research-policy/young-canadians-wireless-world/young->

canadians-wireless-world-overview

- Pavlović, S. (2020). *Awareness and attitudes of secondary school students toward youth intimate partner violence: Transnational report for Hungary, Spain, Serbia and Croatia*. Fundación Privada INDERA. Retrieved from https://nane.hu/wp-content/uploads/Awareness-and-attitudes-of-secondary-school-students_transnational-report.pdf
- Plan International. (2020). *Free to be Online? Girls' and young women's experiences of online harassment*. Surrey, UK: Plan International. Retrieved from <https://plan-international.org/publications/freetobeonline>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 2-6. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Steeves, V. (2014). *Young Canadians in a Wired World, Phase III: Trends and recommendations*. MediaSmarts. Retrieved from http://mediasmarts.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/publication-report/full/YCWWIII_Life_Online_FullReport.pdf
- Walsh, K., Wallace, L., Ayling, N., & Sondergeld, A. (2020). *Best practice framework for online safety education (Stage 1)*. eSafety Commissioner. Retrieved from https://www.esafety.gov.au/sites/default/files/2020-06/Best%20Practice%20Framework%20for%20Online%20Safety%20Education_0.pdf
- Walsh, K., & Wallace, L. (2021). *Best practice framework for online safety education (Stage 2): Expert review and stakeholder consultation report*. eSafety Commissioner. Retrieved from <https://www.esafety.gov.au/sites/default/files/2021-07/BPF%20for%20Online%20Safety%20Edu%20Stage%202%20Report.pdf>
- Weisz, A. N., & Black, B. M. (2010). Peer education and leadership in dating violence prevention: Strengths and challenges. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 19(6), 641-660. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10926771.2010.502089>



雙語實驗課程學校轉型歷程探究— 以一所臺北市雙語實驗課程國小為例

王昭傑

桃園市東門國小教師

國立臺灣師範大學特殊教育系博士

中文摘要

在行政院發佈「2030 雙語國家政策發展藍圖」，教育部據以提出「培養臺灣走向世界的雙語人才、全面啟動教育體系的雙語活化」的雙語政策後，臺灣各層級學校無不投入雙語課程的建置或轉型雙語實驗課程學校的行列中。本研究以一個實際推動公立小學轉型雙語實驗課程學校的歷程經驗出發，採個案研究法，立意挑選參與 12 名參與雙語實驗課程的教師進行訪談，並分析轉型相關會議紀錄資料、問卷調查。以四階段的轉型模式，探究一所學校在轉型雙語實驗課程學校的過程中，於「充實知能」、「驗證跨域」、「轉化資源」及「型塑共識」四個要項上的具體實際作為，並匯聚轉型雙語實驗課程學校之具體策略。最後，提出雙語推動執行建議，分別為：擴聘跨領域雙語教師；提升雙語實驗課程學校教師編制；開辦雙語現職教師跨領域教學能力學分認證課程與工作坊；集合雙語實驗課程學校人力編制雙語補充線上教材；辦理家長知能成長研習，導正雙語迷思等。

關鍵詞：雙語、轉型模式、學科內容與語言整合學習

A Probe into the Transformation of Bilingual Experimental Course School-Taking a Bilingual Experimental Course Elementary School in Taipei City as an Example

Wang, Jhao Jie

Teacher, Dongmen Elementary School, Taoyuan City
PhD, Department of Special Education, National Taiwan Normal University

Abstract

After the government issued the "2030 Bilingual National Policy Development Blueprint", the Ministry of Education put forward the bilingual policy of "cultivating Taiwan's bilingual talents to the world and fully launching the bilingual activation of the education system". All schools at all levels in Taiwan have invested in bilingual courses or transformed to bilingual experimental schools. This article starts from the experience of promoting the transformation of a public elementary school into a bilingual experimental curriculum school, this article uses case study method to 12 teachers participating in the bilingual experimental curriculum for interviews, and analyzes the conference records and questionnaires related to the transformation, and uses a four-stage transformation procedure named VIEW model to analyze the process of transforming a bilingual experimental curriculum to a public school, such as "Verification", "Interdisciplinary", "Empowerment" and "Wield resource". Finally, suggestions for the implementation of bilingualism are put forward, namely: expanding the recruitment of bilingual teachers across fields; enhancing the establishment of teachers in bilingual experimental courses; handling courses and workshops for accreditation of cross-field teaching ability of bilingual in-service teachers; inviting teachers to work together to compile bilingual course materials and online teaching materials; handling parental knowledge and ability growth study, guide bilingual myths, etc.

Keywords: bilingual curriculum, transform model, content and language integrated learning.

壹、前言

雙語教育在臺灣，已於民間萌芽許久。直至2018年12月行政院發佈「2030雙語國家政策發展藍圖」，教育部據以提出「培養臺灣走向世界的雙語人才、全面啟動教育體系的雙語活化」（教育部，2018），從此賦予雙語教育在臺灣政策轉變上的重要定位。於此之前，各縣市始於臺南市在2014年率先將英語列為第二官方語言，並透過核發英語友善標章「EF（English Friendly）」，讓民間業者一起進行雙語硬體的推動，藉由英語友善環境的建置達成臺南市全面雙語化的目標。時至110學年度，公立國中小學參與中央、地方政府的雙語教育計畫，或學校有外師協同教學與學校自行發展課程者，共有約一千所，兩年多來雙語學校數量增加快3倍（許家齊，2021）；然而，根據研究卻也發現，臺灣目前22個縣市中，有超過一半縣市的公立中小學，低於3成實施雙語課程。公立中小學實施雙語課程比例最高者，前三名分別為嘉義市（96.4%）、臺北市（68.1）、新竹市（47.6%），而實施比例最低者為臺東縣（1.9%）（黃琇屏，2021），且根據調查資料顯示，全臺灣非英語教師能以英語授課的比率僅有一成（10.5%），其中離島更是只有4.8%的非英語教師能以英語授課（朱乙真，2019），由此可看出雙語教育在各縣市的推動比率仍有實質差距。再如黃家凱（2021）針對臺灣相關雙語政策文本及報紙資料庫進行資料蒐集與分析，研究結果就發現「2030雙語國家」政策文本不夠周延與完整、對於語言定位與概念化不足、相關配套措施不足等問題，將影響政策實踐的結果。是以，雖看似政策支持由上而下進行雙語教育的建立，然而在師資問題、教材或結構運作上的配套以及如何解決城鄉差距的英語差異問題等，仍在滾動式修正中。

雙語國家政策如火如荼，似乎勢在必行。然而，且雙語教育的改變衝擊到師資結構的轉變、授課方式的調整等行政決策作為等卻仍在摸索其調整方式。若對於雙語教育的最大公約數是在於強化學生英語使用能力，那麼如何在行政執行層面擁有更多的共識與系統性規劃，以讓執行成效加乘，將是縮短各校嘗試轉型磨合期的途徑之一。

本文由臺北市一所公立國小轉型雙語實驗課程學校之歷程，試圖藉由一所學校的轉型經驗探究雙語轉型的歷程結構及其中發現困難提出建議，俾利雙語教育行政端推展轉型參照。

貳、文獻探討

一、雙語課程推動的模式思考

在雙語政策推動後，坊間及學校揚起一陣討論的熱潮。然而，對雙語課程或

者全英語課程的分野仍有待釐清和討論。目前在臺灣雙語國家政策中，雙語代表的是「國語」與「英語」，希望透過優質的英語學習環境，讓英語從學科變成教學語言，學生可以在日常互動中使用語言，與生活連結，而學生學習英語的環境不限於教室，而是從生活環境學習到喜歡英語的目標（國家發展委員會，2020）。是以，邁向雙語國家已然是未來重要政策走向，如何推動與建構一個適切的雙語環境，已然成為教育現場不可迴避的重要議題。而在推動前，我們勢必要對於雙語的學習模式與目標有初步的共識。

在臺灣推動的雙語授課模式，國內在推動雙語課程的主要形式有沉浸式英語學習（Immersion English Learning）、學科內容融入語言整合教學（Content and Language Integrated Learning, CLIL）、內容導向語言教學法（Content-based instruction, CBI）、英語媒介教學的模式（English medium instruction, EMI）等。其中當屬 Colye (2013) 所提出的 CLIL，最受到廣泛討論與應用（陳正專，2021；黃彥文，2021；諶亦聰，2021）。CLIL 是指將學科內容與外語學習結合的教學法，也就是以外語教授知識學科，且大多是由非母語的學科或語言教師擔任，也就是並非由外師授課，期望以學習整合方式，達到「語言」和「領域」雙重學習目標，培養學生運用外語學習新知與溝通的能力（Coyle, 1999）。Coyle 等（2010）更強調成功的 CLIL 學習會依各國的教育政策及教學情境之不同，展現不同的教學模式，並不是一成不變的，教師需考量教學時的教育目標及教學情境，以彈性的方式來規劃教學單元，以進行有效學習。而在臺灣，黃彥文（2021）觀察指出，當前「雙語課程」顯然偏重於嚮往全球化的「外國語言化」，甚至是「美英語言化」的學習內容，欠缺了在地本土化思維與國際間交流互動的元素。目前臺灣雖引入 CLIL 的模式進行雙語推動，然如何轉化模式使其符合臺灣的語言環境，仍屬統合階段。以下概述 CLIL 常用課程設計模型如下：

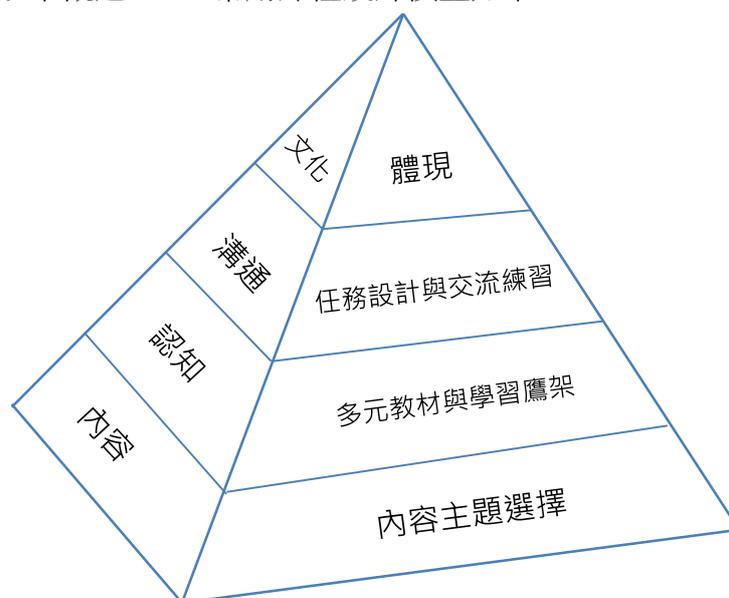


圖 1 CLIL 金字塔教學設計模型（調整修正自 Meyer, 2013:308）

Meyer（2013）提出金字塔教學設計模型在雙語課程設計的運用。CLIL 在於教師先決定學生所要學習的知識內容後，提供學習者自然的語言學習情境，並藉由目標語主導思考歷程的方式來培養學習者離開課室後的社會溝通能力，其內容包含「內容」（content）、「認知」（cognition）、「溝通」（communication）及「文化」（culture）（簡稱 4Cs）（王靖雯，2019；Marsh, 2000）。其中，「內容」為學科知識的考量，指的是該學科的特質，以及其所涵蓋的知識體系及範圍；「認知」表學習思考歷程，並著眼提供多元教材與學習鷹架；「溝通」為語言的運用交流；而「文化」則表示培養跨文化理解及全球公民的體現（Coyle, 2005；Coyle, Hood, & Marsh, 2010；Meyer, 2013）。在雙語課程設計的核心概念中，著眼在以文化背景為立基，藉由內容的調整達成認知系統與溝通表達的有效和諧融入。

二、雙語推動的困境與難題

臺灣在推動雙語教育之初，因地利之便或語言的類同性，許多縣市的推動執行首要參照新加坡的雙語政策並試圖複製。然而，我們應該要謹慎地將「他國推動雙語課程教學策略」視為「課程研究假設」（黃彥文，2021）。新加坡的雙語政策，係從學校課程著手，從小學到大學之課程，除母語課程外，皆以英語為第一語言進行各科目之教學（林子斌、黃家凱，2020）亦即，英語已然成為新加坡的官方語言與第一語言，其位階與臺灣目前的雙語學習定位並不相同。

臺灣在1998年級將英語課列入國小正式課程，並於2005年起小學三年級學生每周需上兩節英語課（林曉雲，2018），以臺北市為例更是自一年級的彈性課程開始便規劃兩堂的國際溝通課程（科目名稱不一，主要為英語教學），此顯示英語教學的目標，於國小階段早已延伸至一年級開始。若雙語的對象標指的是課程中「同時」擁有兩種語言，那麼，官方的雙語教育推動是不是早已在1998年悄悄發生？或者，其存在的是雙語的比例問題？或是課程數的多寡問題？在雙語教育的推動上，研究指出臺灣目前面臨的困境在於政策規劃不嚴謹、行政規劃配套不足、師資結構排擠問題、雙語師資缺乏且難以兼顧語言與學科、雙語教材轉化困難、城鄉差距造成的學生能力差異問題及師培制度尚未跟進等（朱乙真，2019；但昭偉，2021；陳佩雯、劉述懿，2021；黃家凱，2021；黃琇屏，2021；譚亦聰，2021）。在政策的推動下，雙語教學或轉型雙語課程學校已然成為教育現場行政與教師之間共同面臨的挑戰，如何在現有的師資結構與教育環境下順利轉型，成為許多學校亟欲尋找的解答。是以，如何釐清學校對雙語本質的定位，思考行政規劃處理師資和課程內容安排，以及在英語學習與課程內容知識理解兩者取得平衡，成為最核心的課題。

三、推動學校轉型的參照模式

學校的轉變並非一蹴可幾，端賴行政、教師及家長對於轉型目標及作法有明確共識與策略方能達成。而學校是學生學習的重要環境，一所學校的課程與規劃是否能呼應學生的本質需求攸關重要（王昭傑，2020）。雙語教育的推動涉及到課程體制與師資結構等的重大轉變，行政端妥善規劃系統化執行方能有上行下效的效果。學者認為，學校改革是教育改革的具象化，其長期的目標是朝向建立「自我更新學校」的理想而邁進（張明輝，1998）。而任何的改革政策都是富含合理化與正當化的訴求，但教育變革政策規劃與執行間需要無縫的接軌，改革政策的美意良法，都必須藉由學校教育現場的實施，才能體現改革的成效（陳聖謨，2013）。

在學校改革的歷程上，學校改革的過程是一個複雜且並非直線的過程（楊振昇，2018），且是由起始階段、實施階段和制度化階段等三個重疊的階段所形成（Fullan, 1991；Miles, 1983）。Hopkins & Lagerweij（1996）與 Hopkins（2001）則認為，學校改革架構的核心為學校變革能力，此一架構係由以下十項因素所建構而成，分別為：學校的改革政策、學校領導者的介入（內外支持力量）、學校組織結構、學校文化、學校的課程與理念、學校政策（學校成員的價值觀念和關注的事項）、學生（背景和發展層次）、學生的產出（學習成果）、學校隸屬的層級以及學校條件十項。王昭傑（2020）參照 NAGC（2011）提出的課程思考及 Hopkins & Lagerweij（1996）提出的學校改革構念為主要基礎，在全校性充實模式（The Schoolwide Enrichment Model, SEM）及多層次服務才能發展方案（The Levels of Service, LoS）的才能發展思維概念下，根據臺灣 7 所公辦公營實驗學校推展歷程研究結果提出「學校轉型模式」(VIEW Model)。此模式雖為整合「實驗學校」轉型歷程而來，然為依據臺灣教育體制與文化下匯聚之轉型歷程，其運用於雙語學校轉變要素上的要求或可相通，其程序分別是「實」、「驗」、「轉」、「型」四個步驟。其中，「實」係指「充實知能」(Empowerment)，亦即進行教師的專業能力提升及系統增能；「驗」係指「驗證跨域」(Interdisciplinary)，即考量轉型課程的跨域整合、差異化、多元性及延續性；「轉」係指「轉化資源」(Wield resource)，即尋找資源的轉化挹注，與實驗核心的結構連結，此三向度相互影響，互為補充；「型」係指「型塑共識」(Verification)，亦即在整個實驗轉型歷程中理念的共識共榮與團體動力的激發，於轉型歷程中持續浸入，故包含於整個歷程之外圈（王昭傑，2020）。此四項因素交互影響並動態修正，筆者據以推動雙語實驗學校之轉型，下呈現模式於圖 2，並藉由實際參與推動者的回饋檢視凝聚雙語實驗課程的轉型策略。

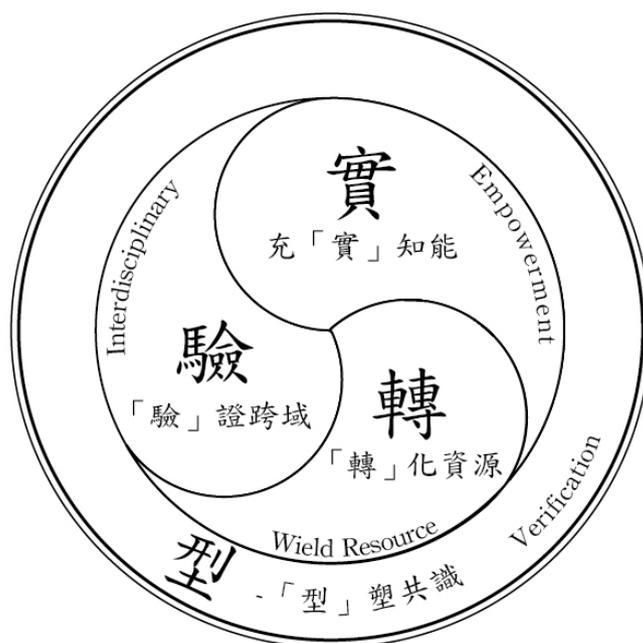


圖 2 VIEW 學校轉型模式（王昭傑，2020）

參、研究方法

一、研究設計及研究參與者

本研究採個案研究法，以臺北市陽光國小為個案，立意挑選參與自 2018 年 12 月至 2020 年 6 月 30 日止，參與雙語實驗課程的雙語實際授課教師 6 人、行政人員 2 人、普通班教師 4 人，共計 12 人做為訪談對象如表 1。本研究為期 18 個月，每週進行 1 次會議討論共計 49 次會議，並不定期進行觀課訪談共計 19 次，非正式意見溝通 77 次。此外，並以臺北市雙語辦公室編制的雙語成效執行問卷〔包含家長版、學生版、雙語教師版、非英語專長教師版（普通班教師版）〕於 2020 年 5 月發放瞭解一年執行情形，以做為量化成效檢核佐證。研究者試圖從「原有的脈絡」展開研究，完整深入的了解個案所延伸之各層面資訊（楊政學，2016）。本研究以深度訪談為主，觀察紀錄及其他文件資料為輔，藉以理解既有的經驗以及經驗對人的意義（Seidman，2016）。

表 1 研究參與者簡略資料表

代號	身份	年資	授課科目	英語授課	背景	備註
A	D1	16	C	Y (B2 以上)	特教	1. 教師代號以 A~O 代表。 2. 身份別行政為 D、雙語授課教師為 T、普通班教師為 R，並以數字 1-8 表示不同人員。
B	D2	19	/	N	社教	
C	T1	1	P/S	Y (B2 以上)	非教育 (代課)	
D	T2	5	P/S	Y (B2 以上)	非教育 (代課)	

E	T3	2	P/S	Y (B2 以上)	英語 (代課)	3. 授課科目:C 表示電腦、P 為體育、S 為生活、/表示無授課雙語課程。 4. 英語授課能力部分,Y 為具備英語授課能力、N 為否。加註 B2 以上表該師英語能力為全民英檢 B2 等級以上能力稱之。 5. O 其他資料編碼部分: 如 2019 年 3 月 13 日會議紀錄,無法區分為哪位教師提出,則表示為 O-L-N-20190313;若為 D1 提出,則為 O-L-D1-20190313。
F	T4	22	P/S	Y (B2 以上)	英語	
G	T5	4	P/S	Y (B2 以上)	英語	
H	T6	3	P	Y (B1 以上)	體育	
I	R1	29	/	N	數學	
J	R2	21	/	N	美教	
K	R3	23	/	N	輔導	
L	R4	34	/	N	輔導	
O						

二、資料蒐集與分析

本研究分析採內容分析，筆者首先反覆閱讀訪談逐字稿，依照資料來源建立初步分類架構再將資料分別進行分析。分析架構採 Miller 與 Crabtree (1992) 之「模板式」分析為架構，並確認調整策略。在分析過程中，第一份逐字稿分析後，與另一位研究資料檢核者 (D2) 針對編碼合理性進行討論，在達成一致性後，由筆者針對第一階段訪談之逐字稿進行編碼。當編碼完成後，再由另一位研究資料檢核者針對分析結果進行審核與回饋。

本研究所蒐集的各项資料，均需經過初步編碼以確定研究資料的資料所屬向度及構念資訊等。本研究初步編碼的原則為：第一類碼以大寫的英文字母代表參與研究者或其他資料代號，從 A 至 L，O 為其他資料；第二類碼為資料類別，本研究資料主要來源分為歷程文件、訪談資料與非正式意見溝通，會議及歷程文件以「L」表示，觀課紀錄資料以「I」表示，非正式意見溝通則以「R」表示；第三類碼則為研究參與者的身份職別、文件資料來源及省思筆記的來源對象，其中「D」代表行政、「T」為雙語教師、「R」為普通班教師，並以數字區別訪談人差異，若為會議記錄決議或綜述無法區分為哪位教師意見，則以「N」表示之。第四類編碼為訪談或文本時間，以西元年加上月日共計八碼表示，如會議時間為 2018 年 12 月 13 日，則以 20181213 表示之。

三、研究目的及待答問題

本研究以 VIEW 學校轉型模式為雙語實驗轉型的推動歷程執行基礎，並藉由實際推動歷程的參與者回饋，匯聚雙語實驗課程轉型策略。綜上，本研究待答

問題如下：

1. 探究公辦公營雙語實驗課程學校轉型策略
2. 分析公辦公營雙語實驗課程執行方式與調整

肆、研究結果

本研究根據陽光國小參與雙語實驗課程的轉型參與者共計 12 人進行訪談及相關轉型歷程資料文本分析，根據待答問題獲得相關研究結果如下：

一、開啟雙語實驗的立基－「型塑共識」(Verification)，共識共榮與團體動力的激發

改變需要取得多數團隊成員的認知一致性，才能讓整個推動歷程正向穩定，且在滾動修正中邁向卓越。根據本研究發現，陽光國小在形塑共識的歷程上，有以下做法：

(一) 師資盤點與穩定教師共識為首要申辦雙語實驗課程的首要考量

經由本研究轉型前意向調查，教師間對於雙語轉型的疑惑不外乎「我英語不好怎麼辦？怎麼運用雙語進行授課？(L-R-R4-20181223)」、「會不會影響我原本授課的權利？(J-R-R2-20181225)」、「轉型雙語後我會不會被迫離開學校？(K-R-R3-20181218)」、「推動雙語對我現在的課程會造成怎樣的影響？(O-L-R2-20181225)」等問題。共識是一切行政事務推動或改變的基礎。在共識上，除教師對雙語課程的執行內容疑惑外，更重要的是師資結構是否足以因應後續雙語的授課量。以臺北市雙語實驗課程的制度為例，施行雙語實驗課程的年級必須在三分之一的課程以雙語授課。以中年級而言，一星期 30 堂的授課時數就有 10 堂課需以雙語授課。若以 24 班規模的學校而言，若全校施行雙語實驗課程，則至少擁有 240 堂以上的課程以雙語授課。是以，若以一位教師授課時數 19 堂計算，則需預估學校於六年內需擁有 13 位教師缺額聘任雙語專長教師，方可確保雙語永續推展(O-L-N-20181218)。

在確認學校雙語師資的預控員額數足以因應未來授課需求後，陽光國小於正式會議對教師逐一說明及澄清疑慮。其一、穩定教師的承諾：學校不會有任何一個在任教師因為推動雙語而被迫離開學校、其二、提供支持的增能：由學校提供教師免費外師授課英語增能課程、其三、適才適所的規劃：除自願轉換跑道外，各教師確保目前職務優先權、其四、明訂雙語課程科目，授課由專業雙語教師執行，其他教師協助於班級經營或日常生活對話進行基礎英語對話空間的營造等

(O-L-D1-20181225、O-L-N-L20190104)。於正式會議中，藉由明確的政策承諾，凝聚教師共識並提升參與意願，以激化轉型動力。相關研究也指出當學校對於組織變革接受度越高，則越能彰顯學校的競爭優勢(鄭彩鳳、鄭玉菁，2014; Robbins, 1992)。

(二) 行政處室設置雙語推動種子教師以利擴充雙語效應

雙語實驗課程的參與是全體教職員面對挑戰而自我提升的歷程。如在規畫初期教師的思考，「行政業務的處理我沒問題，但涉及到雙語的專業，我認為要有專人負責(B-L-D2-20181211)」、「若能由校內編餘結節數或雙語減課的規劃取得共識，設置專門的雙語推動教師負責活動規劃與外師連結，或許可以達到比較大的成效(A-L-D1-20181211)」、「沒有人教過我們怎麼教雙語，這也不是英語老師的專利。我並不希望沒有專人規劃就隨便跟風的感覺，要做就要有系統(F-L-T4-20181212)」及「專業的東西交給專業的規劃，如果有專人負責我們就支持(L-R-R4-20181212)」。由此可見，對於專人設置推動雙語業務的作法，或許可以獲得系統結構性外，亦能帶給教師明確穩定感。而為求行政端能給予雙語課程足夠的支持與規劃，陽光國小於各處室皆安排擁有雙語能力的人才，以因應各處室推動雙語所需(O-L-N-20190104)。在推行初期，特別於編制內規劃「雙語推動教師」，運用實質減課的方式降低雙語推動教師的授課量，讓雙語推動教師擁有更多的時間可以專責規劃雙語的相關活動業務，並協助外師助理融入及了解學校文化(O-L-D1-20190313)。此外，由於各處室擁有雙語人才，於一般廣播、升旗典禮及頒獎等制式流程，亦能融入雙語的說明，共同建構學校雙語語言的氛圍。如同老師所反映「升旗典禮加入英語的元素，學生每週聽一定會有成長(O-L-R4-20190327)」、「我覺得推行快一年以來，學校聽到的英語變多了，慢慢有些雙語的氣氛(I-R-R1-20200508)」。

(三) 需釐清家長對於雙語效能的迷思

早在雙語實驗課程的籌備階段，新生家長便有不斷的詢問電話。「全部都是外師授課嗎？一週幾堂？」、「是全英語授課嗎？」、「學費會比較貴嗎？」、「我還需要花錢去外面學英語嗎？」(O-L-N-20190923)此可見家長對於雙語學校的期待與迷思。孰不知，雙語實驗課程學校因因地制宜及學生學習的永續考量，課程並不可能等同於市面單純強調英語能力的補習班，也與全英的私立學校不同。在考量學生能力常態分配的概念下，公立學校的雙語實驗課程強度規劃應植基在「該校」學生能力所能負荷的平均值(一半以上學生能聽得懂的課程難度)，並提供學習鷹架的思考進行統籌。參與轉型的教師表示，「我會看孩子的表現去調整我的英語使用量，比較聽不懂的孩子就需要一些肢體語言或者中文轉換的提示(O-L-T6-20191017)」、「學生程度落差很大，為了避免學生變成客人，我會建

議一開始的英語使用頻率要一直重複，要確認學生如果聽不懂也可以學旁邊學生的動作完成指令（C-L-T1-20191017）。在實際入班觀察紀錄也發現，各班英語使用量不一，除課程內容的難度限制影響外，各班學生能力平均差異也是很大的關鍵點（O-I-D1-20191018）。是以，各雙語實驗學校的社區型態不同，學生能力起點不同，甚至課程教材內容難度不同等因素，其雙語實驗課程的執行方式便會形成些微差距。可以確定的是，適性揚才與因材施教是公立學校的核心思想，跟隨學生本位考量的漸進式課程應是個實驗參與學校的最大公約數。故而，此應當釐清家長對於就讀雙語實驗學校，孩子就能短時間成為英語達人的迷思。

另根據 2019 年陽光國小 108 份針對參與雙語課程家長的成效問卷調查（臺北市雙語辦公室編制提供，回收率 89%），有 82.7%的家長表示「開學至今孩子喜歡上雙語課」；65.5%家長表示「小朋友會主動人分享在學校學英語的情形或主動說英語」；68.9%的家長認為「小朋友主動說英語或唱英語歌謠的次數有增加」；61.1%的家長認為「進行雙語教學，讓孩子更喜歡英語」；80.4%的家長表示「雙語教學讓小朋友對英語學習更有信心」；96.6%的家長認為「雙語教學可增加學生學習興趣與動機」；94.3%的家長認為「雙語教學不影響英語以外之學科領域學習」；89.7%的家長認為「雙語教學可以涵養跨文化素養」；100%的家長「贊成持續推動雙語教學」。問卷不在證明，而在瞭解政策執行的趨勢。根據回饋調查顯示家長對於雙語課程的支持外，更能協助學校與家長雙方達成共識，並藉由家長質性描述回饋進行討論修正，然此資料為蒐集單一學校家長回饋所得，推論到其他學校的成效尚須謹慎。

相關研究也指出，學校必須型塑一個認同品質的共同文化（Militarua, Ungureanua, & Chenic, 2013），而當學校成員能自覺現況與成效的差異，並對自我展現承諾及期許時，將能驅動學校的正向改變（Lezotte & Bancroft, 1985）。雙語實驗課程學校的推動，並非行政一己之念或僅是英語教師的責任，若制度及共識無法建立，則無法激化學校轉型動力。

二、厚植教師的素養能力－「充實知能」(Empowerment)，進行教師的專業能力提升及系統增能

檢視目前雙語實驗課程學校面對最大的問題，除了教材的開發尚未全面到位外，更令人憂心的是適宜的師資。再者，以臺灣常見的 CLIL 雙語課程而言，語言融入學科教學究竟要如何進行？一直是行政端與教學現場，甚或是家長爭議不休的議題。在教師能力充實的區塊，陽光國小的作法如下：

（一）提供非英語專長教師語言成長課程

在實驗轉型前，校內教師最為憂心的部分不外乎是自身的英語能力是否可以跟外師溝通？又或者如何配合學校執行雙語政策。如有教師就提及，「在學生面前跟外師說話，會讓我覺得教師的尊嚴有點...受挫的感覺（L-R-R2-20181224）」、「我們可以配合，但是學校是否可以提供英語課程？（N-R-R4-20181225）」、「在正式上路之前，是否可以讓我們老師也有語言成長的機會？（M-R-R3-20181214）」。鑒於許多老師在英語上的學習需求，陽光國小運用雙語專案經費聘請外籍師資於教師課後到校進行小班口語授課，強化現場教師英語口說能力，以因應未來協同授課或建立學校英語氛圍的需求。根據統計，陽光國小一年的英語增能課程辦理共計有 67% 的非英語專長教師參與語言增能，然而於施行一年後，卻發現參與教師有日益減少的狀況。分析原因在於課後時間教師或另有安排活動及家庭生活，如「課程很實用，但是要接小孩，沒辦法每周都到課，不知道是否能提供線上課程或是上班時間的進修課程？（M-R-R3-20190403）」及「面對面和外師上課還是有壓力，若是線上課程可能更好（L-R-R2-20190104）」。因應雙語課程迫在眉睫的需求，若能於法度下允許教師於上班時間藉由主管機關開設的英語能力增能課程，或可有效增強教師參加的人數與動能。

根據非英語專長的普通班教師進行調查後發現（31 份，臺北市雙語辦公室編制，回收率 81%），有 80% 的教師認為「實施雙語教學，能增加學生英語學習機會與興趣」；有 20% 的教師認為「雙語教學不影響英語以外之學科領域學習」；86.7% 教師表示「雙語教學可以涵養跨文化素養」；86.6% 的教師認為「進行共備有助於推動雙語教學」；76.6% 的教師認為「進行共備能提升自身的專業知能與成長」。顯示非英語專長教師於實施雙語課程一年後，多半認同雙語的正向影響。然僅有 20% 教師認為雙語教學不影響英語之外的學科領域學習，顯示確實因為雙語推動造成其他學科學習時間內容壓縮？或是在雙語課程運用與學科知識的比例問題影響仍有待釐清。然此資料為蒐集單一學校教師回饋所得，推論到其他學校的狀況尚須謹慎。

（二）規劃任務專家到校進行針對性的知能提升

在增能上，因應在理論上的厚植以及實務教學上的需要，陽光國小規畫了兩類的增能課程，以完整教師在認知及技能雙方面的能力。其一，為聘請理論型專家到校進行雙語知能的厚實。除雙語課程學校的指導教授外，108 學年度運用專案經費聘請相關雙語專家到校分享 CLIL 實作分享共計 7 次，並積極找尋相關研習提供教師增能。此外，並邀請國外學者到校進行雙語課程運作工作坊計 2 次，以透過國外成功經驗進行執行運作方式的反思。其二、邀請實務現場雙語教師分享課程設計心得（O-L-N-20200724）。在確認校內雙語授課教師擁有初步實驗課

程核心的共識與知能後，在實作部分，邀請同為雙語實驗課程學校的現場實務教師，進行專業的課程設計對話計 3 場次。根據現場雙語實驗教師的分享，提供雙語教學前的準備，教具和教材是極為重要的，教師應盡可能使用輔助的圖像工具，並簡化教材的內容，使學生可直接又快速地接收信息（陳美如、曾莉婷，2020），而陽光國小團隊也在 108 學年度第二學期開始嘗試於共備討論中加入不同的元素，以區分性的課程設計及多元表徵評量活動的方式活化學生學習，並發展出 4Cs 雙語備課課程單（O-L-N-20200724）。

（三）運用交叉排課擴充跨域團隊成員增加對話機會

根據現場教師反映，「用英語教當然沒問題，但重點是我沒有學科專長，我很擔心孩子學不到東西！（F-R-T4-20200413）」「一些體育活動我們外行人看起來很理所當然，但是共備之後才知道，原來一個簡單的丟球動作還是要經過專業的程序步驟教學！（E-R-T3-20200413）」「我們只能用英語教到知識的表面，但沒有學科專長的結果，就是我們教不到學科知識的核心！（D-R-T2-20200423）」這些是現場雙語教師的憂心，而也是目前許多以英語充當雙語教師所面臨的壓力與困境。研究也指出，雙語教學推廣初期，學校會先借重英語專長教師，國小端還能應付各學科，但國中端學科知識落差大，英語老師無法獨立教學（趙宥寧，2021）雖主管單位已積極著手培育雙語教師人才及課程開發（臺北市雙語公費師資將於 113 學年度到位），然於現場仍呈現嚴重的師資失調狀態。諶亦聰（2021）就指出，近年推動經驗我們會發現英語老師過去所受訓練僅為英語教學，在教授其他學科方面可能並無經驗，至於其他學科老師可能未具英語教學能力，導致現有雙專長師資不足，成為全面推動雙語教學一大障礙。陽光國小採用調整課程安排的方式增加教師共備時間。除每週固定時間進行雙語生活、雙語體育課程共備，一般學校的排配課習慣通常為單一老師統包某一科目或某一年級的安排外，陽光小學則採用授課群極大化的思維進行排配課，每位雙語教師至少排定該年段兩種英語課程：如雙語生活搭配英語課程、雙語體育搭配英語課程。如此作法有兩大優點：其一，每一雙語科目的授課教師能至少達到三人以上，提升參與團體共備的人數並將群體思維擴充；其二，每位教師授課兩科目以上的安排，能有效達成該年段雙語課程間的內容連結，亦即強化科目間必要用語或單字的連結（O-L-N-20190724）。透過這樣的方式，教師在跨域的規劃中獲得不同領域的對話。如「體育是我的專業，透過共備我可以更清楚知道可以用那些英語來呈現我的教學和課室管理（H-L-T6-20190410）」、「全英語授課對我來說沒問題，怎麼讓學生學到體育才是我最擔心的，透過共同備課可以知道教學的重點，雖然很累，但是值得（G-R-T5-20190410）」如有研究指出：雙語教學並非單獨學英語，臺灣的雙語課堂可建立在應用學生在英文課所學的語文知識技能，引導學生在雙語課程中進行應用（陳美如、曾莉婷，2020）；然而，除了在跨科目（英語—生活—體育）的共同語句使用外，更應著重在雙語課程的英語素養呈現和學科知識習得上。如學者指

出，雙語教育與英語教學是相輔相成互為表裡的關係，英語教學為學生的英語能力打底，具備基礎之英語能力後，學生方有可能接受雙語教育（林子斌，2021）。陽光國小據此進行排配課規劃的原則，讓每個老師能參與授課的科目極大化。然而其缺點在於，教師的負擔較大，包含雙語科目之外，需同時準備三類別以上的授課科目。

根據 8 份雙語授課老師問卷調查（臺北市雙語辦公室編制，回收率 100%），有 66.7%的教師認為「相較於開學，學生更能瞭解老師上課的內容」；有 66.7%的教師認為「相較於開學，學生更能展現較高的學習動機和興趣」；66.7%教師表示「相較於開學，學生更能主動開口說英語」；有 83.4%的教師認為「實施雙語教學，能增加學生英語學習機會與興趣」；有 66.7%的教師認為「雙語教學不影響英語以外之學科領域學習」；50%教師表示「雙語教學可以涵養跨文化素養」；在評量學習成效上，以「上課參與的情形與態度」、「學習單隨堂口說與指令回應」及「作品、作業及學習單」與為主；在「自我教學能力的突破及「學生學習興趣提升」是教師最有成就感的部分；在感到最困擾的因素部分，以「缺乏雙語課程教材」為最多，其次是「擔心英語領域以外的學科能力不足」及「目標認知差異產生的壓力」；老師認為雙語教學成功的關鍵是「學校文化的氛圍」及「雙語教材的研發」最多，其次「主管機關的支持」、「雙語師資的養成」及「同儕團體的認同」。此部分雖為陽光國小全體雙語授課教師的回饋，然因樣本數過小僅能代表該校真實情形，推論至其他學校情形仍須謹慎。

相關研究也提及，教師素養不足為實驗教育推展的隱憂之一（謝傳崇、曾煥淦、張莉君，2019）。此部分在雙語實驗的推展亦然。在教師增能的議題上，相關研究亦指出，當教師成為專業學習社群的成員時，他們可以獲得支持和挑戰，分享教學實務，進而改變教學，提高學生的學習表現（Stoll & Louis, 2007），並且從其他教師身上習得更佳策略（Snow-Renner & Lauer, 2005）、反思自我教學以豐富學生學習（Borko, Jacobs, & Koellner, 2010）。研究也指出，建立一個具有同儕支持系統的教師增能專業對話更是教師有效成長的關鍵（Molway, 2019）。

三、課程的轉化與聯結-「驗證跨域」(Interdisciplinary)，課程的跨域整合、差異化、多元性及延續性

(一) 循序漸進的雙語實驗課程設定思維

教育部推動雙語國家五大策略中明確指出，加速教學活化及生活化，激發學習動機：強化中小學英語聽力及口說練習、推動中小學部分領域或學科採英語授課、逐步落實中小學英語課採全英語授課。而在確認師資條件足以因應轉型所需

後，依次要建立的便是「雙語實驗課程科目」的設定。在此部分，陽光國小推動的方式有三：

1. 因應學生能力的英語授課比率設定。

陽光國小因應實際教學現場的學習狀況，並以學生第二語言學習的理論假定，設定中、英語授課比率為低年級 60%（英）/40%（中），中年級 80%（英）/20%（中），高年級 100%（英）的階層性目標（O-L-N-20200724）。「英語使用主要要讓學生『透過』英語環境學到知識，比例部分只是課程設定的基礎思考，還是要依照課程內容和學生表現調整（O-L-N-20200306）」於推展一年後，低年級課程端看課程內容差異，於新概念課程仍能維持預設語言使用比率，而於繪本課程甚或可以達成 90%以上的英語使用比率。本研究文本及訪談也發現，「繪本的部分，因為有圖像提示，我發現英語的比例可以更高（O-L-D1-20200311）」、「我喜歡用繪本帶入課程，學生的接受度其實蠻高的，互動性也不錯（D-R-T2-20200313）」。如同研究也發現：從語言學習角度來看，學英語最有效的方法，就是讓學習者置身情境中學習，聽故事是孩子學外語的最佳媒介（呂妍慧、袁媛，2020）。另有老師發現「網路上有些影片或者 APP 融入課程的使用，學生興趣高而且在英語的接受度上感覺也有提升，比較能融入在課程裡面（F-R-T4-20200515）」。研究也發現，善用數位多媒體科技呈現聲音和影像的特性，提供第二語言學習時必須且充分的字詞形音義特徵的刺激，可以提高學習動機並且讓學習者能根據自己的學習優是進行個人化的適性學習（李如蕙、曾志朗，2016）。又如同研究指出 CLIL 教學模式最重要的特色是真實語境的學習與應用，相對於傳統英語教學中片段的詞彙和非真實情境的語言練習，CLIL 課堂上的語言學習更強調真實語境（Coyle, Hood, & Marsh, 2010）。

2. 陳述性概念以母語先行建構，確認學生對於授課內含有初步了解後，於程序性概念在進行英語的教學，同時一門課程中擁有兩聲道的語言轉換。

本研究訪談和文本發現，「在觀察幾次老師的授課後，發現在生活的操作課或是體育的專業知識上，有些老師會用中文先陳述再用英語進行實作，我發現這個方式的介入學生的反應比較好（O-L-D1-20200320）」，然而也有老師提出提醒，「中英文的切換部分，我覺得不要變成是翻譯，這樣學生會有依賴（O-L-T3-20200320）」，也有老師提出相同的看法「比較難的概念用中文讓學生先有概念，但後面的英文不可以是翻譯，而是著重在操作上面可能比較適當，不然會延宕整個上課的流程和流暢性（O-L-T4-20200320）」。是以，在中英轉換的設定上，時機上的運用要避免淪為翻譯的情況，而是要思考概念建立用中文，解釋操作用英文的方式或許可行。如黃彥文（2021）也建議，先運用本土語言掌握學習表現與學習內容的確實理解，再練習結合適宜的英語表達方式。研究也發現，雙語者內在的兩個語言在閱讀、聆聽或準備要說的過程中都會隨時有意識或無意識的處理語言選擇的作業（Dijkstra, 2005；Marian & Spivey, 2003；Kroll et al., 2006；Kroll

et al., 2008)；且學習者會下意識的將第二語言的語言特徵及其規則，結構同化到原先已經建構的母語架構上 (Abutalebi et al., 2008)，而第一語言的精熟程度會決定第二語言的學習成效 (Koda, 2007)。是以，於雙語推動上，即以母語為概念性厚實基礎，再以英語進行操作性的雙語強化，或然有證據與理論的支持。

3. 雙語課程設定著眼在操作性示範課程的運用。

陽光國小在低年級以雙語生活、雙語體育及外師授課之校訂生態課程為主，於中高年級轉化為雙語音樂、雙語美勞、雙語體育及雙語電腦以及校定生態 (O-L-N-20181225)。本研究也發現「因為學生的英語能力落差太大，在課程的選定上我們希望先以能夠擁有較多示範性的科目為優先 (A-R-D1-20181211)」及「數學和自然可能在概念上用中文就比較難理解了，而且專有名詞太多，我建議用比較柔性的課程可能比較好 (F-R-T4-20181211)」。據此，選定的依據為課程中允許擁有大量示範及操作性課程為主，讓學生能以操作性的參與理解雙語課程的語用，以達成生活化及課程設定的目標。根據臺南市的試辦經驗顯示，大多數的學校傾向於在國小一年級開始實施 CLIL 課程，實驗課程以生活科技、綜合學習、彈性課程、健康體育及藝術音樂領域為主，目標是要讓學童熟悉雙語環境。而雙語小學的課程設定，也呼應研究顯示 CLIL 實驗課程以體育課和美術課佔多數，因為這類課程比較容易透過示範或肢體回應 (Total Physical Response) 的方式連結學科教學內容，學童比較容易理解教學內容 (鄒文莉等人，2018)。再如研究也指出，雙語教學應把學科概念清楚地以學生習慣的語言進行引導與搭建鷹架，而在課室用語或執行教學活動則能用英文操作，進而讓孩子在理解概念後，慢慢養成兩種語言轉換 (洪玉珊，2021)。

(二) 融入在地需求的雙語課程共備鷹架－4Cs 討論單

表 2 陽光國小 4Cs 雙語課程共備討論單

Content 「內容向度」 課程主軸	Cognition 「認知向度」 學習重點	Communication 「溝通向度」 語言使用	Culture 「文化向度」 生活融入
第五課用報紙玩遊戲 Ab-I-1 體適能遊戲 Ga-I-1 走、跑、跳與投擲遊戲 先備知識: ● 已學習過球類的拋擲及接球 ● 會基本的走跑跳，上學期的呼拉	● 利用報紙快速跑中，用繩梯來代替報紙，中間可以在繩梯間格中放置圓盤當作雙腳開合跳的訓練。 ● 繩梯部分跳完後增加障礙部分，使用迷你跳欄請學生跳躍並且繞過角椎跑回隊伍中繼續排隊，可以做一次練習或多次循環。	使用單字: Ball/Toss/ Bucket/ Throw/ Open /Close /One foot Two feet/Ladder /Hurdle hulaoop 句子: Next !/Keep going!/ Line up /Drink water/ Wash hand /Wipe face/Goodbye class !/ See you next time.	● 期待在遊戲時充滿信心，從簡易跑步，跳躍活動中喜歡運動。 ● 臺灣欄神陳奎儒多次比賽都刷新紀錄 13 秒 42 破大會紀錄，差一點點可以參加東奧。

圈放置地板，作雙腳開合跳躍動作。	● 拋擲部分可以在學生熟悉跳躍障礙物後放在最後面，學生可以在最後拿起一顆球投入已準備好的球框中。		
使用說明			
敘明本週課程主軸，及相關先備知識，所需概念知識之分析。	「學科」內容知識的學習重點列舉，必要達成的相關指標。	「語言」知識的必要用語及詞彙，母語支持解釋點的設定。	「生活化」情境融入的設定活動為何?以確保動機誘發及實際使用。

陽光國小在嘗試共備一學期後，逐步在共備中發現討論及課程無法聚焦的狀況。「我發現在課程設定上討論有時候討論無法聚焦，或許可以從 CLIL 的核心思考中用結構性的課程設計進行發想（O-L-D1-20200303）」是以，陽光國小教師決議進行共備時，由當週負責規劃的雙語教師，提前針對該週教學進度進行分析以內容、認知、溝通及文化四向度進行備課思考（O-L-N-20200303）。再藉由領域教師彼此激盪針對內容進行討論修正，以確保該科目在內容及認知上符合學科需求；在溝通向度聚焦語言融入的關鍵單字與句型，並確認跨科目高頻率單字句型的羅列以進行沉浸式的練習，須留意的是，4Cs 備課單的溝通語句為建議語句，教師應就實際現場授課需求進行調整和語言溝通的延伸；而在文化向度深入對素養的厚植。此外，共備討論單的規劃，亦能讓課程有效保留與複製，讓來年課程的設定擁有基礎，達成課程永續的目標。在施行後，教師也有以下回饋：「在課程設定上可以更具體思考，而且大家在使用上也能比較順手（O-L-T5-20200320）」以及「在比較聚系統的備課後，裡面一些常見單字也可以連結到其他雙語課程中，進行課程融入讓使用量變多（O-L-T2-20200327）」，顯示在聚焦的共備單調整下，確實有助於系統化的聚焦課程設計。

Coyle 等（2010）強調成功的 CLIL 學習，依各國的教育政策及教學情境之不同，會有不同的教學模式，並不是一成不變的，教師需考量教學時的教育目標及教學情境，以彈性的方式來規劃教學單元，以進行有效學習。在陽光國小的 4Cs 討論單中，有效整合 CLIL 的課程設計精神及區分性課程（Differentiated Curriculum）的概念，藉由結構性的討論共備單聚焦跨領域教師對於課程的理解，著重在課程在內容、歷程、結果與環境的調整。於跨域討論後，分別聚焦在「內容」向度先與以定錨課程重點，在「認知」向度確認學科知識的要項，在「溝通」向度確認課程與言詞彙的安排，而在「文化」向度則強調生活化的情境素養融入，確保學生經驗的連結與動機的激發。

四、資源引入強化雙語效能-「轉化資源」(Wield resource)，尋找資源的轉化挹注

雙語實驗課程學校雖有專案經費的注入，然對於要創建環境、補充教材教具及提供教師增能等多重目標下，仍待其他專案經費的主動申請挹注，方有辦法得到加乘的效果，根據本研究的結果如下：

(一) 外師助理的引入強化雙語課程的建構與討論

於臺北市的雙語實驗課程學校皆能搭配一位外師助理。外師助理的到來象徵著對雙語實驗課程的宣示之外，也帶給學校一個彷彿置身國外的感覺。如教師回饋：「外籍老師的到來，感覺在學校有一個比較不一樣的氛圍，學生都很喜歡在下課繞著外籍老師問問題，即使是比手畫腳也好像很開心 (I-R-R1-20200108)」以及「我特別喜歡外師給的晨讀繪本課程，對於美國的文化介紹和布置，讓學生很有感，學校好像也有了改變！(J-R-R2-20200115)」外師介紹美國的節日文化課程，由外籍老師主講，亦或是用英語了解「世界地球日」的意義，學生在課堂中了解國外不同的生活方式及文化，以及對於環保議題國內外的努力及推動(O-L-N-20200724)。學生培養出了良好的國際觀及獨立思考的能力。此外，課程發展的參與者包括本籍英語老師、本籍學科老師、與外籍英語老師，三方面教師密切合作，外籍教師於過渡時期提供語言協助，帶入新的教學觀點，外籍老師自訂校園生態課程，以五感為主題，用英語的方式來學習生活中的自然科學，生動有趣的課程提高了學生學習動機。

(二) 英語大使的設立，建立英語學習的氛圍

陽光國小藉由校內中高年級英語大使的選拔，選出 12 名校內英語能力較優的學生，提供其每週一堂的英語對話課程，並訓練全英發表進行校園導覽的能力(O-L-N-20191115)。如同研究也建議，教師應創造真實使用雙語的機會，例如賦予學生角色、提供或共創表現任務(陳美如、曾莉婷，2020)。英語大使的設立，除有培養英語種子帶動教室內英語使用頻率的用意外，更安排英語大使於大節下課，身上背著英語大使的象徵背帶，協助校內學生進行雙語授課科目英語能力的檢核及生活英語的練習。制度推行以來，英語大使除了因擔負英語推行的任務而獲得榮譽感外，亦有效強化主動提升自我英語能力的動機。而在校內也能於大下課看到，低年級學生主動找英語大使背誦英語及開啟英語對話的景象。如研究就指出，塑造雙語使用環境，能帶起每個孩子的學習與表現(葉若蘭、翁福元，2021)。

(三) 營造處處可見雙語的學習環境

陽光國小在環境的建置上，除於學校入口穿堂設置多個雙語標識外，並於學校樓梯、外側圍牆設置雙語課程計畫說明，以期讓親師生皆能了解學校發展目標。此外，於各教室外側，以五感教育為核心概念，搭配校本課程內容設置生活英語牆，讓全校沈浸在英語學習氛圍中。於 108 學年度，共設置 33 間教室，達教室量 47%，正逐年設置期望達到 100% 目標，而為永續學習的遂行，並規劃設置 QR Code 的語音連結及電子訊息，讓學生能視到、耳到，並且能在任何環境下連結學習。誠如學者指出，語言對於促進國際化具有其重要功能，同時必須配合環境的建構才能發揮其最大效益（林子斌、黃家凱，2020）。Mehisto（2014）則認為，建立學生雙語的外在溝通管道，可以讓學生在環境中自然而然感知與沉浸在雙語的學習中。然此部份的設計仍須考量其互動性的引入與統整規劃，才能避免淪為大型的海報布置，而失去學習互動的機會。



圖 3 雙語環境塑造



圖 4 雙語環境塑造

(四) 搭配既定活動導入英語繪本導讀及雙周金句影片

搭配圖書館為愛朗讀活動，陽光國小結合英語大使資源，邀請校內英語能力較佳的學生錄製英語繪本導讀，除不定期在用餐時間播放外，更提供英語繪本導讀連結，以達到無距學習目標。目前英語繪本電子檔案已建置 176 本，內容學科橫跨自然主題、音樂主題、美術主題及環保議題等。此外，藉由邀請雙語團隊及外籍教師錄製英語雙周金句影片，以達成遠端學習的目標，於 108 學年度共錄製 8 部錄音檔及 5 部英語雙周金句教學影片（O-L-N-20200724）。根據推行經驗，影片的拍攝能讓學生、家長及校內非雙語授課的普通班教師不受限於時間與空間的學習，並能一致性掌握與了解學校目前的雙語推動進度與雙周教學重點，達到相輔相成之效。老師也回饋「雙周金句的影片可以讓我們提前看、重複看，也能讓孩子回家和家長一起看。這樣我們在班上也可以複習，學生家長也能立即參與跟知道學校在教甚麼!（I-R-R1-20200108）」然而，在操作上較為耗時，需審慎考量校內教師人力的負荷量。

（五）多元評量的雙語闖關活動

評量是雙語課程的核心，如何確保學生在語言和內容知識皆能有效習得，事課程評估的重要依據。在聽說領先、讀寫跟上的理念下，陽光國小雙語能力評量以闖關及生活化的方式進行，將雙語生活、體育、生態課程及跨文化溝通等四類課程做整合性評量，設計生活素養的闖關活動讓學生藉捨棄紙筆改以由活潑的評量活動進行英語能力的自我檢視。然而多元評量雖為未來趨勢，但如何藉由活動式的能力評估獲得診斷的依據，仍待系統性建構雙語評量模式，方能具體有效且多元評估學生能力，以作為教學調整的依據。

伍、結論與建議

一、研究結論

本研究在探究一所公辦公營雙語實驗學校的轉型推動歷程，根據研究結果如下，然此研究為針對一所國小雙語轉型歷程之初步研究，推論到其他學層或不同區域、組織條件時仍須謹慎。

1. 型塑共識（Verification）

著眼在「共識共榮與團體動力的激發」，其策略有師資盤點與穩定教師共識為申辦雙語實驗課程的首要考量、行政處室設置雙語推動種子教師以利擴充雙語效應以及釐清家長對於雙語效能的迷思。

2. 充實知能（Empowerment）

在進行教師的專業能力提升及系統增能，其策略為提供非英語專長教師語言成長課程、規劃任務專家到校進行針對性的知能提升以及運用交叉排課擴充跨域團隊成員增加對話機會。

3. 驗證跨域（Interdisciplinary）

重點在課程的跨域整合、差異化、多元性及延續性，其策略有循序漸進的雙語實驗課程設定思維及融入在地需求的雙語課程共備鷹架—4Cs 討論單的使用。

4. 轉化資源（Wield resource）

在尋找資源的轉化挹注，其策略有運用外師助理的引入強化雙語課程的建構與討論、設立英語大使的，建立英語學習的氛圍、建置處處可見英語的學習環境、搭配既定活動導入英語繪本導讀及雙周金句影片以及採用多元評量的雙語闖關活動。

二、研究建議

於實際推廣轉型的過程中，制度面如何因應學校現有特色與需求進行設定？如何盤點教師能量進行增能？在雙語的課程如何選擇及設計？如何永續進行推展及弭平不同的期待與磨合建議等等，皆有待現場行政團隊的動態修正以及政策面的支持。以下點列雙語執行的困境及建議如下。

1. 擴聘跨領域雙語教師，改善教學現場英語教師充當雙語教師的窘境

本研究發現，在雙語教育推展初期，因英語能力與學科能力兼具的教師仍不足，如本研究學校雙語教師 8 人中，僅有 1 人為體育專長，另外 7 人皆為英語專長，且有 3 位為代理教師。在實務上，雙語教師在校內既有教師結構中難尋，在代課的老師甄選上也有困難。在實際推動上，本研究在「充實知能」及「驗證跨域」階段發現，學科教師在內容知識的引導上確有專長，然而卻礙於英語能力的限制無法擔任雙語學科教師；另一方面，英語教師雖具備語言使用能力，但卻會有內容知識無法深化的困境。雖然在轉型歷程中發現，「共備」確實能互相補足兩造欠缺的知識缺口，然確會造成備課時間冗長耗時，增加教師負擔。建議應能立即進行師資培訓補足雙語學科專長授課教師，以強化雙語學科知識習得品質與在本職學能提升的情況下達到課程系統性規劃的目標。

2. 提升雙語實驗課程學校教師編制，增加排課彈性運用空間

在雙語的備課需求下，本研究發現教師負擔過大造成壓力與工作量攀升的情況。雙語教師雖有專案減課的空間，然雙語備課及活動辦理的負擔仍重。建議能增加雙語學校行政及雙語教師比率，設置雙語實驗推動組長以利專人系統性活動融入課程規劃，並藉由雙語教師比率提升雙語融入時數及增加排課彈性運用空間。

3. 開辦雙語現職教師跨領域教學能力學分認證課程與工作坊

現場許多優秀學科教師礙於英語能力無法加入雙語教學行列，或有英語教師因學科能力不足無法跨足雙語學科教學。建議能雙管道設置學分班及工作坊，培養學科教師的英語能力及英語教師的跨域學科專長，補充雙語教學人才。

4. 集合雙語實驗課程學校人力編制雙語補充線上教材

雙語課程的設置耗時且需要統整性規劃，如共備課程的產出、補充的雙周金句影片等若由個別學校的雙語團隊執行恐怕難觀全貌，且無法發揮最大效益。建議能由教育局集合各校雙語教師人力編纂統一補充線上教材，除能解決教師備課壓力外，亦能讓授課內容均質化，拉近各校學習內容的設定差異。

5. 辦理雙語實驗課程學校家長知能成長研習，導正雙語迷思

誠如本研究發現，雙語教育的推動與家長期待之間的落差有待導正。雙語教育應在教導學生如何透過英語為語言工具，進行另一學科知識的學習，而非在英語單字量及成績的追逐。雙語教育應著重在語言的使用頻率更甚於成績的產出，此有賴執政單位統一辦理家長成長研習導正迷思。

任何的政策推動皆有其動態修正與傾聽現場的必要，也需要時間的淬鍊驗證。雙語教育的推動展現與國際接軌的企圖心，然而相關配套和因應作為仍需要部段在滾動中修正。期許在多方面能量的挹注下，雙語實驗課程的面貌能得以澄清，並能順利推行。

參考文獻

- 王昭傑（2020）。臺灣公辦公營實驗學校轉型歷程與運作模式探究－才能發展構念。（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學特殊教育研究所，臺北。
- 王靖雯（2019）。故事創作引導成語學習：一個「課立優」的教學示例。臺灣華語教學研究，18(18)，53-84。
- 朱乙真（2019）。雙語國家元年 全臺英語教學資源體檢。遠見未來 Family 雜誌。取自 <https://futureparenting.cwgv.com.tw/family/content/index/16084>
- 呂妍慧、袁媛（2020）。數學領域雙語教育之教學模式初探。臺灣數學教育期刊，7(1)，1-26。
- 李如蕙、曾志朗（2016）。雙語處理的腦神經理論：舊題新探。Language and Linguistics, 17(2)，147-193。
- 但昭偉（2021）。不見賢思齊的雙語國家政策。點教育，3(1)，53-54。
- 林子斌、黃家凱（2020）。反思雙語教育：從新加坡的雙語經驗看臺灣的政策與作法。臺灣教育，721，1-12。
- 林子斌（2021）。臺灣本土雙語教育的推動：國中小可以怎麼做。師友雙月刊，626，58-63。
- 林曉雲（2018）。臺師大調查小六英文能力，逾半文法句型未達標。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2439593>

- 洪玉珊（2021）。雙語教學-讓語言成為工具。師友雙月刊，626，115-118。
- 教育部（2018）。2030 雙語國家政策發展藍圖。取自 https://bilingual.ndc.gov.tw/sites/bl4/files/news_event_docs/2030%E9%9B%99%E8%AA%9E%E5%9C%8B%E5%AE%B6%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%97%8D%E5%9C%96.pdf
- 國家發展委員會(2020)。雙語國家政策。臺北市：作者。
- 陳正專（2021）。CLIL在學校推動之可行策略。臺灣教育評論月刊，10(12)，64-69。
- 陳美如、曾莉婷（2020）。雙語教育－認同、策略與人才培育。臺灣教育雙月刊，721，13-24。
- 陳佩雯、劉述懿（2021）。臺北市雙語自然科學教材編輯理念與實踐。教育研究與實踐學刊，68(1)，29-34。
- 許家齊（2021）。公校雙語熱潮大爆發看見機會和挑戰。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5090129>
- 葉若蘭、翁福元（2021）。雙語教育推動的挑戰與配套措施建議。臺灣教育評論月刊，10(12)，19-26。
- 黃彥文（2021）。體現「在地全球化」精神：論中小學「國際教育 2.0」與「雙語課程」接軌的問題與展望。臺灣教育評論月刊，10(2)，05-11。
- 黃家凱（2021）。邁向2030雙語國家之路：政策社會學之觀點分析。中等教育，72(1)，32-47。
- 黃琇屏（2021）。公立中小學雙語教育實施現況與挑戰。臺灣教育評論月刊，10(12)，06-11。
- 趙宥寧(2021)。雙語教師增能退訓多 來報名的竟多是英文老師。取自 <https://udn.com/news/story/6885/5369820>
- 楊政學（2016）。研究方法。新北市，普林斯頓。

- 鄭彩鳳、鄭玉菁（2014）。校長轉型領導、教師對組織變革接受度與學校競爭優勢關係之研究。《當代教育研究季刊》，22(1)，1-46。
- 謝傳崇、曾煥淦、張莉君（2019）。另類教育創新取徑：臺灣公立實驗學校現況之探討解析。《學校行政》，122，185-205。
- 鄒文莉、高實玫、陳慧琴（2018）。學科內容與語言整合教學的核心精神。載於鄒文莉、高實玫（主編）。《CLIL 教學資源書：探索學科內容與語言整合教學》。臺北：書林。
- 廖偉民(2020)。2020 臺灣公立國小推展雙語教育之探討。《臺灣教育評論月刊》，9(9)，90-96。
- 諶亦聰（2021）。臺北市推動雙語實驗課程之歷程反思與展望。《教育研究與實踐學刊》，68(1)，35-45。
- Abutalebi, J., Annoni, J. M., Zimine, I., Pegna, A. J., Seghier, M. L., Lee-Jahnke, H., Lazeyras, F., Cappa, S. F., & Khateb, A. (2008). Language control and lexical competition in bilinguals: An event-related fMRI study. *Cerebral Cortex*, 18, 1496–1505.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education part 7* (pp. 548-556). Oxford: Elsevier Scientific Publishers
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes* (pp. 46-62). London, UK: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Coyle, D. (2005). *CLIL planning tools for teachers*. Nottingham, UK: University of Nottingham.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dijkstra, G. (2005). The PRSP Approach and the Illusion of Improved Aid Effectiveness: Lessons from Bolivia, Honduras and Nicaragua. *Development Policy*

Review,23(4),443-464.

- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1996). "The school improvement knowledge base" In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll & N. Lagerweij(Eds). *Making good schools* (p.72). New York, NY: Routledge.
- Kroll, J. F., Bobb, S. C., Misra, M. M., & Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, 128, 416–430.
- Kroll, J. F., Bobb, S., & Wodniecka, Z. (2006). Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, 119–135.
- Koda K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on SecondLanguage Reading Development.*Language Learning*, 57(1),1–44.
- Lezotte, L. W., & Bancroft, B. (1985). Growing use for effective school model for school improvement. *Educational Leadership*, 42(3), 23-27.
- Marsh, D. M., J. R. Harmon, N. N. Paasch, K. L. Thomas, K. W. McIntyre, B. P. Sandford, W. D. Muir, and G. M. Matthews. (2007). *A study to evaluate latent mortality associated with passage through Snake River Dams*, (2006). Report to Bonneville Power Administration, Contract No. 24575, Project 2003-041-00, 18 p.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Eds. D. Marsh - G. Langé. Finland: University of Jyväskylä.
- Marian, V., & Spivey, M. (2003). Bilingual and monolingual processing of competing lexical items. *Applied Psycholinguistics*, 24(2), 173–193.
- Mehisto, P. (2014).*Excellent in Bilingual Education-A Guide for school Principals*. Cambridge: U.K.
- Meyer, O. (2013). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for Quality CLIL Planning and Teaching. In M. Eisenmann & T. Summer, eds. *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, pp.11–29.
- Militarua, M., Ungureanua, G., & Chenic, A. S. (2013). The prospects of

implementing the principles of Total Quality Management (TQM) in education. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 93, 1138-1141.

- Molway, L. (2019). It's all about coping with the new specifications: Coping professional development – the new CPD. *London Review of Education*, 17 (2), 97–111.
- National Association for Gifted Children (2011). *NAGC 58th annual convention guide*, Washongton, DC.
- Robbins, S.P. (1992). *Organizational behavior: concept, controversies, and application*. NJ: Prentice Hall.
- Seidman, J. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researcher in education and the social science*(3rd ed.).NY: College Press.
- Snow-Renner, R., & Lauer, P. (2005). *Professional development analysis*. Denver, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (Ed.) (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Berkshire, England: Open University Press.



吾愛吾師、薪火相傳

周祝瑛
國立政治大學教育系教授

壹、貴人出現、命運改變

1992年8月25日夜晚，在即將赴美的前夕，筆者給黃炳煌老師打電話，向他報告在美留學畢業後的近況，並提到尚未找到合適的教職等情事。黃老師聽到後話鋒一轉，問到：「是否有興趣到教育系教書？因我剛剛接獲通知，即將借調到大考中心擔任副主任一職。這期間，教育部同意撥一個專任名額給政大，你可以來應徵試試看。」

黃老師依然不改愛護學生的本色，記得筆者大四畢業前夕，當時系主任的他，曾出於關懷，詢問筆者是否有意願留在系上擔任助教一事。可惜，當時少不更事的筆者，只想畢業後脫離教育行業，哪聽得出黃老師所釋出的善意。尤其後來在研究所考試落榜後，滿懷叛逆與對未來不知天高地厚的想像，恨不得立刻展翅高飛，離開校園，開創個人生涯的新氣象！結果當然是選擇其他行業，試試自己的斤兩！

沒想到事隔11年，黃老師依舊照顧我這個有些叛逆的學生。這一回，筆者終於聽進了黃老師的忠告與建議，讓這一通電話，成為改變日後命運的關鍵！隔年二月，我順利的拿到政大聘書，回國展開往後30年的學術生涯！

如今回顧筆者生命中的境遇，從小到大幸運的遇到許許多多古道熱腸、無私我的貴人相助，提供許多年輕人可以展現身手的舞臺！儘管過中自己免不了跌跌撞撞，甚至自以為是，但始終受到這些師長的包容與關照。像這樣的貴人，大概天底下除了父母之外，只有老師才有這樣的胸懷與雅量！這些年來，筆者經常想到，在年輕人徬徨無助或面臨人生轉捩點的當下，如能像本人一樣，遇到一、兩位生命的貴人，適時受到提醒與提攜，那是多麼珍貴的際遇與生命曙光！如果今天筆者在臺灣教育界有絲毫的立足之地，這位長期關心學生、關懷臺灣教育的學者，則是我一輩子首要的貴人。沒有黃老師的牽引，筆者後來的生涯發展可能完全不同！

貳、師生同臺、辯論教改

2003年7月，由臺大黃光國、師大吳武典教授等百餘位臺灣學術界菁英等，共同舉辦「終結教改亂象、回歸教育本質」記者會，會中提出「教改萬言書」，直指當時由中研院李遠哲院長所主導的臺灣教改（1994-6）十三項亂象，並提出「檢討十年教改、終結政策亂象，追求優質教育、提振學習樂趣」等四大訴求（詳

見 <http://www3.nccu.edu.tw/~iaezcpc/c-edu%20reform.htm>)。

同年 8 月，筆者出版《誰捉弄了臺灣教改》一書，自此展開教改批判之路，也與曾任行政院教改委員的黃老師，走上截然不同的教改路線！十多年後的某一個政大教育研究所所慶的場合，黃老師與筆者師生倆竟然在政大逸仙樓會議廳，同臺為臺灣教改政策提出各自的論述，過程中更因雙方不同的教改理念，在激烈辯論中擦出難得一見的教改火花！由於黃老師本人一向推崇學術自由及思想自主，能夠接納不同意見的雍容大肚，讓學生輩敢於在他面前提出異議與暢所欲言。因而，當時作者憑著希臘哲人雅里士多德「吾愛吾師、吾更愛真理」的勇氣，提出與黃老師截然不同的教改觀點，兩人對於當時的教改理念、政策、課程、甚至師資等問題，出現激烈的辯論。再加上黃老師曾擔任行政院教改會審議委員，當時能夠接受學生輩的挑戰，而不愠不火，展現出學者的開明與大器。

尤其，過程中黃老師擁有像韓愈《師說》中的自信與開放胸襟：「弟子不必不如師，師不必賢於弟子，聞道有先後，術業有專攻，如是而已」。黃老師這份頗富創意與平易近人的開明態度，在當時保守的教育界中，開創出獨樹一格、與眾不同的教育觀點與學術典範，值得後輩效法！因此，黃老師的學生中，出現不少對於當年教改的「批判主義者」，或許與師承黃老師的另闢學術蹊徑，與秉持非主流論述的庭訓有關。

參、海闊天空、將餅做大的人生觀

黃老師經常自我比喻為拿「黃氏獎學金」出國留學，在美國哥倫比亞大學進修時，靠打工完成學業的窮留學生，一直到 30 多歲才拿到學位，返國服務。留學過程固然艱辛，但也養成他豁達，與不與人競爭職位或資源的個性。他經常提醒學生要向外發展、不要在裡面的小池塘與人爭奪有限的資源。只要有本事，肯吃苦，一定可以把餅做大，在外面開創屬於自己的天空及舞台，將來還可幫助其他人。此種向外開拓學術領域及資源的藍海策略，黃老師本人更是身體力行，為學生樹立最佳典範！

肆、善用「小故事、大道理」的比喻

黃老師曾出版《教育小語》一書¹，以短篇小品文的形式，道出其 30 多年來的教育觀察，以下這段話，即是筆者耳熟能詳的摘錄，代表老師的清晰教育睿智：

教育不等於訓練：教育重「異」，訓練求「同」；教育是「長期」的，訓練是短

¹ 黃炳煌（2007）。教育小語。臺北：高等教育出版社。

期「短期」的；教育重「整體」，訓練則偏重「部分」；教育應是「主動」的，而訓練卻常是「被動」的（頁 38）。

黃老師是課程與教學的專家，他認為課程是所有教育改革成功與否的核心。1970 年代中期，黃老師在政大任教時，即推動教育系學生參與服務學習的實踐課程，並主張保障學生權益等。這些革新措施，為當時保守的年代中，注入活水。1993 年黃老師擔任大學入學考試中心副主任及行政院教育改革審議委員，為臺灣的中小學課程與教科書，引入「一綱多本」等改革；同時，也推動大學多元入學方案、大學校長遴選等制度，為臺灣教育打造深厚的民主基礎，對當年臺灣教育的推動，功不可沒。

伍、退而不休、再譜生命樂章

值得一提的是，黃老師退休後，更投入音樂作曲等工作，在多年委身學術志業後，終於能夠一圓年輕時候的夢想，開創人生的另一扇窗，透過音樂抒發對家鄉的深厚情懷，為後輩留下美育教育典範，且見證每一個人都具有多元智能的無限潛力及教育可能性。

黃老師最後寫下：「一生感恩，沒有遺憾」等留言，令人份外景仰與懷念！

參考文獻

- 黃炳煌（2007）。**教育小語**。臺北：高等教育出版社。
- 高新建、魏柔宜（2007）。**杏壇老頑童：黃炳煌的真與諍**。臺北：頂點文化。

附錄：黃炳煌教授生平

1935 年生

1941 年進入日治時代「公學校」南公國小就讀

1953 年臺中師範畢業

1958 年臺灣師範學院畢業

1963 年政大教育所畢業

1970 年美國哥倫比亞大學師範學院畢業

1976 年返臺至國立政治大學教育系任教

1985 年始擔任教育部人文及社會科教育指導委員會「國小社會科組」召集人

1988 年至美國史丹佛教育學院任訪問學者（一年）

1989 年共同創立人本教育基金會

1990 年任國立編譯館小學社會科教科用書編輯委員會召集人（～2000 年）

- 1993 年擔任大學入學考試中心副主任
- 1994 年參與日本東京舉辦之「世界和平教授會議第二十屆年會」
- 1995 年改任大學入學考試中心顧問（～2000 年）
- 1995 年任行政院教育改革審議委員會（～1996）
- 1997 年任教育部「九年一貫課程社會學習領域課程綱要」發展小組召集人
- 2000 年任教育部九年一貫「生活課程」教科書審查小組召集人
- 2000 年淡江大學教育學院首任院長（～2003）
- 2004 年擔任國立教育資料館「教育資料集刊」編輯委員會
- 2005 年積極創作鄉土音樂
- 2021 年 10 月 8 日辭世

（參見 高新建、魏柔宜（2007）。杏壇老頑童：黃炳煌的真與諍。臺北：頂點文化。）



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元

(二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。

三、退費說明：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。

(二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

四、匯款方式：

(一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像(註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣)檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>)或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：100234 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。



臺灣教育評論月刊第十一卷第二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

省思原住民族實驗教育

二、截稿及發行日期

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

三、本期評論主題及撰稿重點說明

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

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

第十一卷第二期 輪值主編

王振輝

靜宜大學教育研究所教授

白惠如

靜宜大學教育研究所助理教授

臺灣教育評論月刊第十一卷第三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

中小學生課程負荷評估

二、截稿及發行日期

本刊第十一卷第三期將於 2022 年 3 月 1 日發行，截稿日為 2022 年 1 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

OECD 在 2030 年未來教育和技能計畫報告中，指出在各種教育政策中會有未能預期到的課程負荷（curriculum overload）需要審慎評估，亦即教師和學生都會有承載過多課程的現象。當國家政策要實現時，往往第一時間就期望能在教育中落實，猶如教育領域是播種希望種子的田地，此時從國家層級、到地方教育層級、學校層級、老師教學層級，都會有各種不同的處置和加入形式，因而造成了教師教學內容的負擔越來越多，以及學生學習歷程的沉重負荷。

課程負荷最後是由學生承擔或接收所有結果，最近的例子包括：臺灣的十二年國教課程，因應科技發展的國際形勢和國家政策，學習領域在中學由七個增加了科技為第八個領域；另外，九年一貫課程的重大議題因國家政策本已由六個增加了第七個為海洋教育，到了十二年國教一口氣增加到十九個；甫通過的國家語言法，使得新課綱在實施一年後，即以迅雷不及掩耳的速度將本土語時數由選修改為國一和國二各為一節必修，原本要增加國三必修審議未果，其中課程負荷正是重要的考量。而這樣的課程負荷考量，又與分流考試的制度息息相關。

從課程時數的國際比較來看，臺灣中小學的課程時數比較高，由於學生無法消化所有考科內容，考試又領導教學，使得補習風氣盛行，非常壓縮學生自己能運用的時間，實在不利學生成長和創造力的發展。

國家政策的一些重大議題如環境教育、性平教育等，法令規定每年必需上課時數至少二小時不等，雖是增加學生負擔，然站在課程規劃和設計的立場，各校運用融入綜合領域等方式處理，多少是減輕課程負擔的形式之一。從課程來源來看，課程內容有的可以交由民間機構來承接，讓學生有多元選擇又不構成正式課程的負擔，例如：生命教育能讓學生在體驗中感受和反思生命意義、也是較有興味又重要的課程，多在非正式晨光時間由各式家長或宗教社團志工來擔綱帶課，這也是知識性課程負荷過多而不得不然的結果。此外，站在學生角度，書包太重或作業寫不完導致身心俱疲，也可以看出臺灣中小學課程負擔的程度，實在不小。

本期評論的主題是「中小學課程負荷評估」，歡迎教育各界對於 K-12 課程負荷的因素，包括政策來源、形塑過程、組織形式、具體結果等，加以分析評估，並提出解決或展望的省思與評論，期望大家一起從根本來思考課程負荷問題，也期望未來的課程規劃能兼顧政策發展的需求和學生學習的負擔。

第十一卷第三期 輪值主編

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

臺灣教育評論月刊第十一卷各期主題

第十一卷第一期：體檢大學系統與大學治理

出版日期：2022 年 01 月 01 日

第十一卷第二期：省思原住民族實驗教育

出版日期：2022 年 02 月 01 日

第十一卷第三期：中小學生課程負荷評估

出版日期：2022 年 03 月 01 日

第十一卷第四期：跨域教學問題與突破

出版日期：2022 年 04 月 01 日

第十一卷第五期：檢視多元技職學制問題

出版日期：2022 年 05 月 01 日

第十一卷第六期：師培政策與師培品質

出版日期：2022 年 06 月 01 日

第十一卷第七期：華語教育問題與展望

出版日期：2022 年 07 月 01 日

第十一卷第八期：雙語師培問題與對策

出版日期：2022 年 08 月 01 日

第十一卷第九期：產學分工培育人才

出版日期：2022 年 09 月 01 日

第十一卷第十期：中小學課綱修訂的未來

出版日期：2022 年 10 月 01 日

第十一卷第十一期：幼教公共化政策與實務

出版日期：2022 年 11 月 01 日

第十一卷第十二期：大學英語授課及雙語授課

出版日期：2022 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

蘇薊雨（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.utorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgswb.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: Norma-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

林清江（無日期）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自 <http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準

- 一、入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載（<http://www.ater.org.tw/>）
 1. 郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

2. 傳真：(02) 2311-6264（請註明臺灣教育評論學會收）
3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02) 2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：100234 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】

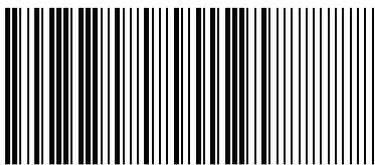




教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw