

2022年11月

第11卷 第11期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

# 臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

## 本期主題 幼教公共化政策與實務

為解決臺灣社會的少子女化現象，增加年輕夫婦的生育的願意、減低家庭的子女教育負擔，教育部在2011年與地方縣市政府協商達成增加平價教保服務的供應量，增加公共化幼兒園的班級數，達成公立與非營利幼兒園與一般私立幼兒園4：6的共識。在2016年下半年行政院持續擴大幼兒教育教保公共化政策，提出增設公共化幼兒園3,000班，並在2021年8月起推動「平價教保續擴大」、「育兒津貼達加倍」及「就學費用再降低」等三大策略，來緩衝人口生育率逐年下滑的衝擊；然隨著平價教保服務近年來的持續性擴大，包括非營利幼兒園及職場互助式教保中心新型態托育服務的出現、加入準公共化幼兒園園數的激增，是否真能有效緩衝生育率下降的問題？非營利幼兒園、職場互助式教保中心及準公共化幼兒園的營運，對幼教生態的衝擊等，都是關心幼教公共化政策推動與實行的教育夥伴想瞭解的議題。

本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄7篇，針對「幼教公共化政策與實務」相關實務進行問題針砭；「自由評論」部分收錄12篇，議題範圍相關廣泛，包括特殊教育、課程與教學、實驗教育、創生人才培育等；「專論」部分收錄2篇，這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。



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）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）

白亦方（國立東華大學教育與潛能開發學系退休教授）

成群豪（華梵大學校覺室助理研究員）

吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

張國保（銘傳大學教育研究所副教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授）

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）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

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）

成群豪（華梵大學校覺室助理研究員）

何俊青（國立臺東大學教育學系教授）

吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心教授）

吳錦惠（中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

林佳慧（國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授）

洪月女（國立臺中教育大學英語學系副教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

張國保（銘傳大學教育研究所副教授）

梁忠銘（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）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

蔡進雄（國家教育研究院研究員）

謝金枝（澳門大學教育學院助理教授）

顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）

魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授）

**輪值主編****評論**

魏炎順（國立臺中教育大學美術學系教授）

**文章**

林佳慧（國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授）

**專論**

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

**文章**

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

**文字編輯** 劉芷吟、許乃方、王芳婷、王一安（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、王一安

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. 11 November 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, Huaan 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, Huaan 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)  
Hung, Yueh-Nu (Associate Professor, National Taichung University of Education)  
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)

---

## Editors

Review Articles      Wei, Yen-Shun (Professor, National Taichung University of Education)  
                                 Chia-Hui Lin (Associate Professor, National Taichung University of Education)  
Essay Articles      Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)  
                                 Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

---

## Text Editors

Liu, Chih-Yin; Hsu, Nai-Fang; Wang, Fang-Ting; Wang, I-An  
(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](mailto:ateroffice@gmail.com) (Liu, Chih-Yin; Hsu, Nai-Fang; Wang, I-An)

## Place of Publication

Taipei, Taiwan

---

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

## 主編序

為解決臺灣社會的少子女化現象，增加年輕夫婦的生育的願意、減低家庭的子女教育負擔，教育部在2011年與地方縣市政府協商達成增加平價教保服務的供應量，也就是增加公共化幼兒園的班級數，達成公立與非營利幼兒園與一般私立幼兒園4：6的共識。在2016年下半年行政院持續擴大幼兒教育教保公共化政策，提出增設公共化幼兒園3,000班，並在2021年8月起推動「平價教保續擴大」、「育兒津貼達加倍」及「就學費用再降低」等三大策略，來緩衝人口生育率逐年下滑的衝擊；然隨著平價教保服務近年來的持續性擴大，包括非營利幼兒園及職場互助式教保中心新型態托育服務的出現、加入準公共化幼兒園園數的激增，是否真能有效緩衝生育率下降的問題？新型態托育服務制度的建立，在經由多年的具體運作後，是否還有精進、修正的空間？非營利幼兒園、職場互助式教保中心及準公共化幼兒園的營運，對幼教生態的衝擊等，都是關心幼教公共化政策推動與實行的教育夥伴想瞭解的議題。

有基於此，本期以「幼教公共化政策與實務」為主題，廣邀學界、社團及學校法人代表賜稿，希望藉由這些參與或關心幼教公共化政策推動或實踐夥伴的發聲，讓不同領域的教育先進們對幼兒教保公共化政策發展現況有進一步的瞭解、對實施中發現的問題提出討論，並探究未來可供調整、改進的具體方向。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄7篇，針對「幼教公共化政策與實務」相關實務進行問題針砭；「自由評論」部分收錄12篇，議題範圍相關廣泛，包括特殊教育、課程與教學、實驗教育、創生人才培育等；「專論」部分收錄2篇，這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。

本期能順利出刊，感謝所有賜稿者對本刊物的支持，對於審稿者、執行編輯邱欣榆助理、所有編務同仁和學會助理的付出，在此也一併致謝，因為有大家的共同參與和努力，本期方能順利完成。

第十一卷第十一期輪值主編

魏炎順

臺灣教育評論學會常務理事

國立臺中教育大學美術學系教授

林佳慧

臺灣教育評論學會理事

國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授

## 本期主題：幼教公共化政策與實務

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

- 吳錦惠 運用「問題中心取向的政策分析模式」探究非營利幼兒園政策執行與評估 / 1
- 蘇慧菁 從學校財團法人看教保公共化政策與實務 / 6
- 歐姿秀 從績效考評指標修正變化看非營利幼兒園辦理目標之引導與實施 / 11
- 保心怡 江弘基 對職場互助式教保服務空間與設施設備規劃的思考與施行 / 18
- 許玉齡 從經營非營利幼兒園實績到職場互助教保服務中心的挑戰與因應 / 23
- 柯秀薇 論教保服務公共化實施現況—以臺東縣為例 / 28
- 宋明君 等嘸你來—公立幼兒園招生斷崖式缺額現象之探討 / 32

### 自由評論

- 賴光真 實務導向師資培育之倡議、困境與解決途徑 / 36
- 黃國將 聯合國教育的未來倡議對臺灣推動十二年國教之啟示 / 43
- 曾千珊 小型學校轉型公辦公營實驗教育學校困境探究—以新北市 ZS 國小為例 / 49
- 吳礎嘉 林玄良 初探國小推動科技教育的困境及建議 / 56
- 郭欣怡 從文化回應教學中思索：教師的提問 / 62

- 李曉蓉
- 劉世閔 男教師不適合教小學低年級？—男導師的觀點 / 68
- 尤偉安
- 陳信豪 提升國小補救教學成效之探究 / 75
- 徐英嘉
- 蘇瑋婷 動畫《輝耀姬物語》的生命價值觀對國小高年級學童的影響 / 81
- 沈珈卉 透過《可可夜總會》影片—探討「生命教育」對自我認同的啟發 / 86
- 王俊凱 探討圖片兌換溝通系統（PECS）建立無口語自閉症幼兒溝通行為的問題與因應策略：一名個案的研究 / 91
- 周映岑 身心障礙學生適性輔導安置—國中階段之升學轉銜需求探討 / 97
- 商雅雯 臺灣地方創生政策與人才培育 / 103

## 專論

- 薛欣怡 難民危機下德國高等教育階段之融合策略 / 110
- 蔡詠春 新住民教育揚才計畫對跨國銜轉學生之跨文化衝擊調適之執行策略分析 / 131

## 本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 151

臺灣教育評論月刊第十一卷第十二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 155

臺灣教育評論月刊第十二卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 157

臺灣教育評論月刊 2022 年各期主題 / 158

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 159

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 160

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 161

臺灣教育評論學會入會說明 / 165

臺灣教育評論學會入會申請書 / 167

封底

# 運用「問題中心取向的政策分析模式」 探究非營利幼兒園政策執行與評估

吳錦惠

中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授

國立嘉義大學幼兒教育系碩士生

臺灣教育評論學會會員

## 一、前言

現今生養子女對於許多父母來說是很大的經濟負擔和壓力，所造成的少子女化現象已成為國家安全問題。過去以來，臺灣幼兒園公私比例約 3：7，偏重「市場化」，於是多數家長會優先想要擠進公立幼兒園，公立幼兒園是由政府出資、提供場地及人事費，師資、課程及設備都有一定的水準，且收費低廉。若是擠不進公立幼兒園，家長就只好將子女送去唸私立幼兒園，私立幼兒園是由私人設立或是財團法人成立，課程多元且時間比較有彈性，但收費昂貴，且有時容易因追求利潤而降低教學及設備品質，或者忽視從業人員的權益保障。為解決上述問題，近年來政府推動幼兒教保公共化政策，包含推動「準公共化幼兒園」，是指與政府合作並簽訂契約，並符合六項要件的私立幼兒園；以及推動「非營利幼兒園」，是指由政府提供場地、硬體設備等，並委託公益法人或核准公益法人申請興辦。

其中，備受家長和社會關注的是非營利幼兒園，依據教育部《非營利幼兒園實施辦法》（2022）第 2 條的規定：「非營利幼兒園是指政府委託公益法人或核准公益法人申請興辦，以協助家庭育兒、家長安心就業、促進幼兒健康成長、推廣優質平價及弱勢優先教保服務為目的之私立幼兒園。」另外，根據《幼兒教育及照顧法》（2022）第 7 條規定：「政府應提供幼兒優質、普及、平價及近便性之教保服務，對處於離島、偏遠地區，或經濟、身心、文化與族群之需要協助幼兒，應優先提供其接受適當教保服務之機會，並得補助私立教保服務機構辦理之。」  
「公立幼兒園及非營利幼兒園應優先招收需要協助幼兒，其招收需要協助幼兒人數超過一定比率時，得報請直轄市、縣（市）主管機關增聘專業輔導人力。」

由上可知，非營利幼兒園能透過公私協力合作模式，提供平價收費及一定品質的教保服務，且能顧及教育資源較少或文化不利的幼兒。政策推動迄今已逾 7 年，因此，本文套用 W. Dunn 建構的「問題中心取向的政策分析模式」，試圖分析非營利幼兒園的政策執行與評估的問題，希冀透過反思提出政策調整的參考建議。

## 二、問題中心取向的政策分析模式

政府擬訂公共政策以提供人民各種便利的公共服務。政府在擬訂公共政策之

前，決策者會先分析問題及其產生原因；其次是規劃及發展可能解決問題的行動方案；再次是促使政策合法化，是指須經過有權限的機關（例如立法機關），依照一定的程序，予以審議與核定；然後由機關負責政策執行、達成目標；最後是政策評估，利用有系統且客觀的方法蒐集資訊，針對政策運作現況與成果進行檢討及修正（吳定，2017）。

W. Dunn 倡導以問題為中心的政策分析模式，他認為政策分析架構是一種循環式的過程，亦即須符合「問題建構→預視→政策推介→監測→評估」（吳定，2017）。

1. 問題建構：是指針對政策現況、執行方式、成果及產生的問題，進行多元的解讀、分析與診斷。
2. 預視：是指嘗試提出各種可以用來解決問題的方案，並且預測這些方案在未來可能造成什麼結果及影響。
3. 政策推介：是指根據預視結果，向政策制定者推薦介紹可能的最佳方案，然後促使方案形成合法化的公共政策。
4. 監測：是指對於政策執行過程進行監督，並檢測以確保執行過程不會偏離既定目標。
5. 評估：是指針對政策執行結果進行良窳的判斷或評價。

用正確的方法來解決錯誤的問題，只會導致決策一錯再錯。因此，要避免錯誤的政策發生，就必須先致力於建構問題，政府須透過反覆的檢視問題、釐析問題意識及建構問題，而且在預視、推介、監測、評估等分析的階段中反覆的重新建構問題，才能使用正確的方法來解決正確的問題，並促使公共政策找到調整修正的依據，提供民眾更優質的公共服務。

### 三、非營利幼兒園的政策執行與評估的問題範疇與問題建構

本文參酌 W. Dunn 倡導以問題為中心的政策分析模式，底下針對非營利幼兒園的政策執行與政策評估，進行問題釐析及問題建構。

#### （一）從政策執行與評估面釐析問題範疇

從政策執行面來看，分析問題的範疇可包含：非營利幼兒園的政策目標是否具體？政策內容是否恰當？政策標準是否可行？是否投注足夠的人力、經費和設備等資源？各種溝通管道與執行策略是否可行？執行機關內部的決策過程如

何？執行動力如何？政策執行過程中對於社會、經濟及政治有何影響？輿論的討論情形或支持程度如何？利益團體的影響如何？

從政策評估面來看，分析問題的範疇可包含：非營利幼兒園政策有關的地方教育機關、公益法人團體、非營利幼兒園園長、家長、幼兒園教保人員及專家學者等利害關係人，如何一併納入進行政策評估，進而找出政策問題、調和多元價值（劉芸英，2016）？

## （二）探究非營利幼兒園政策的問題建構

茲參酌相關文獻及教育現況實務，非營利幼兒園政策可進行問題建構如下（林俊瑩、張凱程、林志豪，2022；施又瑀，2018；楊宛育，2017；葉郁菁，2018；劉淑娟，2017；鄭清照，2021）：

1. 法規缺乏彈性且容易侷限特色，無法符合實際需求：非營利幼兒園的法規依據主要有：非營利幼兒園實施辦法、幼兒教育及照顧法、政府採購法及委託營運管理非營利幼兒園契約書等。不過，法規和契約均導向達成政策目標，如此一來，就會缺乏適度的彈性，不利於發展符合需求及特色的非營利幼兒園。
2. 地方機關態度不夠積極，影響推動經營成效：由於辦理非營利幼兒園之相關行政作業流程相當繁瑣，尤其是公開招標作業與審議委員會的籌組、履約管理等，因此，地方機關的重視態度是否積極？是否設置專職承辦人員？承辦人員是否熟悉業務程序？這些都是影響業務推展的重要問題。
3. 教保員離職流動率高且工作繁重，對組織承諾低：非營利幼兒園經營權不穩定，是否繼續接辦以及能否得標；教保服務人員面臨低薪且工時長，還要忙於配合幼托整合實施「新課綱」，要接受督導委員進行教學觀察及入班訪視等，壓力又有不安定感，就造成流動率高，也會對組織的認同度薄弱。
4. 民間對於政策理念及設計運作不夠清楚，幼兒園長的專業及領導能力不足，符合設置立案標準的場地難覓或缺乏主控權，造成經營非營利幼兒園的困境。

## 四、反思與建議

反思上述問題後，茲提出以下建議，做為推動非營利幼兒園政策之相關問題解決及調整的參考依據。

### （一）強化政策的問題意識與問題建構，確立政策核心價值

政府推動非營利幼兒園做為一項公共服務政策，其目的乃希冀解決「市場失靈」(market failure)和「政府失靈」(government failure)的問題(林俊瑩、張凱程、林志豪，2022)。一來，幼托市場化偏重私幼，容易導致家長育兒的經濟負責過重而降低生育意願，在追求利潤目標導向下，容易忽略教保服務人員待遇和權益，也不利於提升教保服務品質；二來，政府主導下的公幼，優質園所供不應求，其他園所則可能出現組織鬆散、經營效能不彰的問題，幼托政策已無法符應社會民眾的實際需求，也缺乏多元創新的公共服務類型和模式。因此，推動非營利幼兒園政策應可參酌 W. Dunn 倡導的「以問題為中心的政策分析模式」，一方面針對非營利幼兒園的政策執行與政策評估，進行問題意識與問題建構，另一方面也要確立政策的核心價值，應是在於公私協力、專業整合、平等尊重和社區互動(施又瑀，2018；楊宛育，2017)，也就是要在政策推動上要持續擴大公共參與決策，統整各種來自公私部門的資源，用以解決幼托教育現況困境，並促進教育創新進步。

### （二）政府應主動尋求公益法人做為合作夥伴並予以扶植協助

具有良好教育理念和辦學精神的公益法人，是政府應積極爭取成為合作夥伴的對象，只是許多公益法人在發展初期可能會有資金籌募和人力不足等問題，需要政府主動予以扶植且持續支持(劉芸英，2016)，讓更多優質的公益法人有意願且積極投入辦理經營非營利幼兒園，如此一來，裨益於建立公私協力合作模式，共同推動非營利幼兒園永續經營與發展。

### （三）建立公私協力信任關係，適度鬆綁法規與考核監督，並增加經費挹注

政府致力於擴大推動幼兒教保公共化政策，目的應是與民間公益法人共同承擔經營社會責任，也進行資源互補及利益共享。因此，未來政府應轉化「防弊」心態和層層管制的作為，主動建立雙方信任關係，例如行政和財務稽查可適度放寬規定，財務經費運用可給予彈性，適度鬆綁法規、經營空間和人事權，避免過多的評鑑管考，以減量行政負擔、穩定財務和人力；此外，也要增加經費投入，以解決長期以來教保和托育人員低薪、工作條件差的問題(林俊瑩、張凱程、林志豪，2022；施又瑀，2018；葉郁菁，2018)。

### （四）培力幼兒園領導人，增進師資專業發展，建立具特色的非營利幼兒園

有鑑於目前多數非營利幼兒園無法展現其經營特色，不管何種公益法人組織承接，經營風格的齊一性太高(林俊瑩、張凱程、林志豪，2022；施又瑀，2018；

葉郁菁，2018）。因此，有必要培力幼兒園領導人，包含自身要有教保專業，也要有行政管理能力，例如明確的經營理念和教育目標，以及經營領導能力。此外，也要促進教師專業發展，一方面在師資職前培育階段要強化教學知能（例如具備規劃主題式教學的能力），另一方面針對在職教師提供學習成長和精進教學的增能途徑。

### 參考文獻

- 吳定（2017）。**公共政策（2版）**。臺北：五南。
- 林俊瑩、張凱程、林志豪（2022）。臺灣地區非營利幼兒園的政策效果與侷限。**臺北市立大學學報**，53(1)，23-42。
- 施又瑀（2018）。公私協力模式推動非營利幼兒園之探究。**臺灣教育研究月刊**，7(7)，20-28。
- 非營利幼兒園實施辦法（2022年7月28日）。
- 幼兒教育及照顧法（2022年6月29日）。
- 楊宛育（2017）。**地方型公私協力模式之探討—以非營利幼兒園為例**（未出版之碩士論文）。國立臺北大學公共行政暨政策學系碩士班，新北。
- 葉郁菁（2018）。因應少子化世代的幼兒教保公共化政策論析。**兒童照顧與教育**，8，1-13。
- 劉芸英（2016）。**非營利幼兒園政策執行之評估—以臺北市、新北市為例**（未出版之碩士論文）。國立政治大學行政管理碩士學程，臺北。
- 劉淑娟（2017）。**非營利幼兒園創新經營策略之研究—以桃園市某非營利幼兒園為例**（未出版之碩士論文）。元智大學社會暨政策科學學系碩士班，桃園。
- 鄭清照（2021）。行政院公共治理研討會—「擴大幼兒教保公共化，增加平價教保服務多元選擇」。**國土及公共治理季刊**，7(3)，118-119。



# 從學校財團法人看教保公共化政策與實務

蘇慧菁

中臺科技大學兒童教育暨事業經營系  
臺中市潭秀、廊子非營利幼兒園計畫主持人

## 一、前言

我國為提升婦女總生育率，解決國安危機，於 2018 年由行政院擬定少子女化對策計畫，又依據幼兒教育及照顧法，落實保障幼兒接受適當教育及照顧之權利，積極推動友善生養政策，期能提供幼兒優質、普及、平價及近便之托育教保服務。教育部積極與地方政府通力合作擴大公共化幼兒園供應量，根據教育部統計處資料顯示，2017-2021 年累計已經增加 2,155 班，2022 年將提前達到 3,000 班的目標。我國 2-6 歲的幼兒園入園率已提升到 67%，政府更希望將目前公立與非營利幼兒園與一般私立幼兒園的比例由 3.6：6.4 提升至 4：6（行政院，2016），以解決我國公立幼兒園比例失衡及公立分布不均現象。另外，2021 年 8 月第一家服務 2-6 歲幼兒的職場互助教保服務中心（以下簡稱職場托育中心）也已開辦，截至 2022 年九月共有 19 個縣市，115 家職場托育中心加入公共化托育的服務行列（全國教保資訊網，2022）。政府得以繼續與公益法人團體協力，營造友善職場環境，提供家長更近便、優質的幼兒教保服務，創造工作與家庭兼顧的雙贏目標，使專業教保人員工作環境與權益得以提升。

作者目前服務於科技大學幼保相關科系，在歷任校長的支持下，擔任二家非營利幼兒園的計畫主持人，經營管理非營利幼兒園已邁向第七個年頭，故想藉由自身參與公共化托育服務的經驗，從學校財團法人的觀點，探討自 2012 年開始實施至今已近十年的非營利幼兒園政策，是否已達到政府所賦予的使命，實踐時衍生的相關問題，或非營利幼兒園在制度面建立與實際運作時是否有調整空間等議題。

## 二、公共托育服務（非營利幼兒園）的使命與實務

聯合國 2030 永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）中，「優質教育」強調教育的優質永續和機會均等的重要性。諾貝爾經濟獎得主 James J. Heckman（2013）的研究亦指出，優質的學前教育為孩子未來成效的重要關鍵，是國力增長的基礎，我國政府亦重視學前教育，以提升臺灣長期的競爭力。根據致力推動「公共化教保服務計畫」的歐姿秀（2013）所言，辦理非營利幼兒園即想藉由國家的角色、提供資源和支持，使非營利幼兒園回歸幼兒教保專業的理念和價值，透過專業及跨專業整合讓幼教專業人員發展出更符合世界趨勢的教保服務模式，並讓家長與幼兒受益。根據教育部統計處（2022）最新資料顯示，全國非營利幼兒園已達 284 家，可服務約 31,000 位幼兒，家長依據幼兒不同的身分

付費或接受政府補助，使幼兒接受優質教保服務的機會大幅增加。此外，透過各縣市政府年度到園檢查及績效考核機制，結合《幼兒園教保活動課程大綱》及教保服務人員的在職進修，以確保非營利幼兒園提供優質的教保服務品質，讓幼兒享有快樂學習的時光。

教保人員的低薪、高離職率及異動，對幼兒的身心發展會產生負面影響，優質的學前教育必須建立於培養優質的教保服務人員基礎之上（Korjenevitch & Dunifon, 2010）。給予合理的薪資福利，減少人員異動及高離職率，才能累積堆疊教學量能，吸引和留住優質、專業的教保服務人員，教育部於 2016 年訂定非營利幼兒園教師、教保員及公立幼兒園契約進用教保員薪資支給基準表，歷經六年的補助與調整，2022 年非營利幼兒園教保員學士第一級起薪已達 3 萬 7,627 元，且依年度表現可晉薪。若瀏覽人力網站徵才薪資訊息，不難發現私立幼兒園教保服務人員的薪資水平大幅提升，政府透過建置非營利幼兒園合理、透明的薪資及福利制度，確有達到帶動私立幼兒園提升教保員的整體薪資及福利待遇及相關勞動條件的目的。於教育部國民教育與學前教育署召開的第十次非營利幼兒園法人會議中，教保服務人員的薪資福利有更多保障。顯見政府期待透過提供友善教保服務人員的職場環境，保障及吸引更多有心的教保人才為學前教育努力的決心。

### 三、非營利幼兒園制度面的建立與實際運作面是否存在調整空間？

溯源「非營利幼兒園」設置的歷史，承襲臺灣早期「公辦民營幼兒園」的概念：由政府提供場地，降低辦學成本，進而鼓勵民間辦學提升幼教品質的作法。政府統合分析辦理「公辦民營幼兒園」經驗，獲得各種辦學經營管理的實證資料，有助於今日「非營利幼兒園」各項制度法規的建置。然而，短時間大規模的設置非營利幼兒園在實際運作面的確有調整的空間，以下為法人面對的議題與挑戰，探討如下：

#### （一）新設立初期的挑戰

創園第一學期對所有類別的法人與教保服務人員都極具挑戰，考驗法人在有限的時間，如何克服建立新團隊、熟悉新環境、處理新家長與幼兒及招生的各種問題。從法人經營端而言，承接與營運非營利幼兒園除須具備教保理念之外，還要兼具行政及認識非營利幼兒園財務管理的專業。可喜的是，相較於 2016 年，非營利幼兒園開辦初期，獲得政府補助款撥補所需的時間已大幅縮短；現在非營利幼兒園可以在開學八月初就獲得第一筆補助款，解決以往法人必須面對鉅額款項的問題。對於各項費用品項內容及支付範圍，或在地經營的困難，經由各項研習，或教育部國民及學前教育署許麗娟副署長與法人召開的共識會議，由直接溝通協調可獲得改善。目前最困擾法人應是新設立園發生工程延誤的情形，工程延

宕對招生、開學準備、各項人事招聘及設施設備測試等運作有重大影響，招生不足更會影響來年的績效考評及營運成本比例的調整。據觀察，同樣現象亦發生在部分職場托育中心，工程延宕導致開學日被迫延期，造成生源流失，原本可招生額滿反變成招生大量不足，甚至須將已聘足的人力資遣，營運補助款比例遭調降等易造成法人營運的窘境，學校財團法人更因經費預算結構彈性較低易受到衝擊。

## （二）法人經營公共化托育機構亦面臨自由市場競爭

根據教育部統計，因持續擴大幼兒教保服務公共化，111 學年度公立幼兒園（2133 所）及非營利幼兒園（284 所）持續增加，年增率分別為 1.4% 及 22.4%，一般私立幼兒園（4090 所）略有減少至年增率-0.5%。而全國 3-5 歲幼生入園比例明顯提高，103 學年度 44.4 萬人逐年攀升至 111 學年之 58.2 萬人，共計增加 31.0%。然細看 2022 年八月新學期公共化托育幼兒園的入學情形，幼生總數在 111 學年度較前年略微下降（年增率-0.3%），其中公立幼兒園及一般私立幼兒園的年增率皆為-1.4%、非營利幼兒園則為 26.1%。不難發現縱使是公共化托育機構亦面臨自由市場競爭的課題。目前除了 2 歲專班有大量名額不足外，家長選擇非營利幼兒園的機會大大增加。以擔任計畫主持人的非營利幼兒園而言，106 學年度家長抽籤入園時，有如中樂透般喜悅，到了 111 學年度，附近的非營利幼兒園已增加至三家 180 個名額，就讀非營利幼兒園機率大增，雖然本園辦學績優口碑佳，但在疫情衝擊及密集鄰立的非營利幼兒園分攤有限生源下，首次發生招生缺額的情形，後來雖完成滿招，環視鄰近非營利幼兒園及公幼，第二階段招生皆未滿額，更遑論第三階段招生的辛苦。所以政府公共化托育「平價」、「近便性」的目的似乎達到，但機構在以下狀況，同時面臨激烈的自由市場競爭：

1. 新設立期間：原有知名度不夠、或因園內軟、硬體設施未能如期完工，無法於新學期順利完成立案，錯過招生黃金期。
2. 座落於多種公共化托育機構密集的戰區：部分法人原先評估招生經營無虞的情形，會因鄰近地區的公幼增班、非營利幼兒園的增設，或新加入的準公共幼兒園增加，而產生改變。
3. 未設立 2-3 歲幼幼專班：目前 2-3 歲幼兒的托育處於僧多粥少的情況，家長常會優先考量有設置 2-3 歲幼幼專班的機構，進而影響到早期成立沒有幼幼專班的幼兒園。
4. 職場托育中心招收幼兒年齡偏低：受限於企業機構現有場地，較易有戶外空間及多元學習空間不足的情形。招生雖以 2-5 歲混齡班為主，但實際組成偏向小幼班。師生比雖為 1：10，但相較於 2-3 歲幼幼專班師生比為 1：8 的情形，在招生年齡層比例無法掌握情況，教保服務人員勢必負擔較高保育工作。

從實際狀況可見，非營利幼兒園就讀人數的增長影響公幼的幼兒數消長，如何更妥適分配資源及設置地點，值得更進一步探討。另外，以目前本人擔任計畫主持人的兩家非營利幼兒園為例，幼兒的背景組成約有七成來自不便條件的家庭，只有三成來自一般家庭。換句話說，有超過一定比例的幼兒具有發展障礙等特殊需求、家庭面向多元有身心障礙的父母、中低收入、原住民等，也衝擊第一線教保服務人員在提供專業教保、親職教育等服務品質。政府單位是否能因應個別非營利幼兒園的差異，提供輔導或支持方案以滿足服務人員在情緒、幼教與融合教育等專業支持之需求日顯重要，而非僅是法人的責任。

### （三）落實提供優質公共化托育品質的策略

徐千惠（2018）提出追求公共化「有」的同時，如何確保所提供的教育服務可達到「優質」標準，是「幼兒教保公共化」必須要面對的重要議題。優質教保人員是良好的幼兒托育品質之重要關鍵。建立友善職場以有益於教保人員身心健康是優質托育品質的基礎。法人須致力於合理的工時安排、優化電腦、文書流程、減少不必要的加班或活動負擔，使教保服務人員能享有工作與休閒平衡。另外，提供合理的薪資待遇，及專業支持更是留住優質教保人員要素。減少高流動率，方能累積教保經驗與能量，使公共化托育品質優化，非營利幼兒園才不會因訴求平價而犧牲品質。

另外值得注意的，非營利幼兒園政策要能真正發揮成效，應避免理念不正確的經營者入主；礙於落實政策績效與時程，委託之政府公部門常在偏鄉或人口聚落不集中的地區找不到合適、有理念的法人經營非營利幼兒園，因而易產生濫竽充數，造成與受委託單位未能形成平等互信及合作關係，而犧牲了托育服務品質（林信廷、王舒芸，2015）。建議政府可邀請辦學績效優質的法人或對特殊區域提供適當差異化的公共托育補助，才能吸引體質健全的法人經營，保障偏鄉幼兒的權益，減少公私協力運作不和諧。自 2021 年開始，教育部正式將大專校院幼保相關科系受委辦非營利幼兒園納入產學合作績效，每園予以認列 6 百萬元為產學合作金額，職場教保中心一園則予以認列 3 百萬元，此政策大大增加學校財團法人投入提供優質公共化教保服務的意願，對於計畫主人的費心付出也獲得較公平合理的對待，實值得肯定。

## 四、結語：反思再出發

政府費心推動 10 年的公共化托育在三大核心目標皆已有一定的成效，家長對非營利幼兒園有所好評，幼兒園就學機會之政策目標達成率亦提高，教保服務人員勞動品質的政策受到正面肯定。法人如何與各縣市政府持續建構優質、友善的教保環境、改善教保人員薪資、穩定教保品質的專業發展等相關配套措施，是

落實優質教保品質保證。為解決 2-3 歲的銜接斷層的窘境，政府已從新設的非營利幼兒園或公立幼兒園增加二歲專班以符合社會的需求，但是如何提供二歲專幼兒適性的課程及保育，則是未來各縣市政府教育主責單位要花心思之處。其他因為政府嚴格監控、履約管理嚴格、溝通不足、承辦人員專業性等執行問題，對非營利幼兒園經營上的干預管制，在嚴格與合理之間如何取得平衡也是值得關注的議題（林俊瑩等，2022）。

特殊教育法第 23 條將身心障礙兒童之早期療育服務向前延伸至兩歲開始，非營利幼兒園實施辦法明定非營利幼兒園應讓特殊需求幼兒優先入園，因此非營利幼兒園招收到特殊幼兒的比例將比一般私立幼兒園高出許多。目前雖有多元融合輔導實驗方案，如何支援第一線教保人員精進融合教育的專業知能，在輔導人員數量及可及性仍有努力的情況下，透過遠距數位課程，或許可以暫時支持非營利幼兒園教保服務人員的需求；未來如何結合學校財團法人建置有效的優質學前融合環境及專業團隊，也是落實公共托育優質教學的重要保證。

#### 參考文獻

- 行政院（2016）。擴大幼兒教保公共化規劃情形【院會議案】。取自 <https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/430bf617-c849-42fc-8bbc-dc028520a10a>
- 林信廷、王舒芸（2015）。公私協力托嬰中心的成就與限制：兒童照顧政策理念的檢視。《臺灣社會福利學刊》，12(2)，15-55。
- 林俊瑩、張凱程、林志豪（2022）臺灣地區非營利幼兒園的政策效果與侷限。《臺北市立大學學報，教育類》53(1)，頁 23-42。
- 徐千惠（2018）。從公共政策之角度思考非營利幼兒園的設立與營運。《臺灣教育評論月刊》，7(7)，16-19。
- 歐姿秀、陳淑琦、李淑惠（2013）。非營利幼兒園應有之核心價值。《國教新知》，60(4)，49-58。
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052-86.
- Korjenevitch, M., & Dunifon, R. (2010). *Child care center quality and child development*. Cornell Cooperative Extension: Cornell University.

# 從績效考評指標修正變化看非營利幼兒園 辦理目標之引導與實施

歐姿秀

國立臺北護理健康大學嬰幼兒保育系副教授

保心怡

明新科技大學師培中心副教授

江弘基

臺灣大學公共衛生學院健康政策與管理研究所博士

## 一、前言

2022年7月12日教育部公告修正「非營利幼兒園績效考評指標」，名稱並修正為「非營利幼兒園及職場互助教保服務中心績效考評指標」，自2022年8月1日生效。「績效考評」是非營利幼兒園的例行管理機制之一，源自於「友善教保服務實驗計畫」試辦非營利幼兒園（96-102學年）階段所建置的「督導會議」，為導入公私協力創新模式，依據美國管理學家戴明（Deming）提出的PDCA循環以及新公共管理的網絡治理原則規劃設計而成，並於立法後沿用至今。

這次是非營利幼兒園績效考評指標自2014年10月30日公告實施以來的第四度修正，除了納入同樣適用非營利幼兒園管理制度的職場互助教保服務中心，同時也取消了績效考評九十分以上者，年終考評甲等比例以百分之九十為限的規定，改為「依員工表現覈實考核」；大致符合近年來政府委託民間辦理公共化幼兒園行政簡化與鼓勵優質園的滾動修正原則。

筆者多年來共同參與教育部建置、推動與滾動修正非營利幼兒園相關制度規範，瞭解非營利幼兒園的實驗及立法推動源起於創建公私協力模式提供公共化教保服務，各界相當關心政府委託單位如何落實辦理目的、確保獲得預期之服務品質，以及民間承辦非營利法人能否確實履約、同時取得發揮其公益效能的空間；因此，其管理機制在相關規範的研發建置與立法後的持續滾動修正一向備受重視。

本文首先簡介非營利幼兒園的辦理目的與管理制度特色，再針對績效考評的考評項目、指標與本次滾動修正情形進行分析，檢視其與非營利幼兒園辦理目標之關聯性並提出相關建議。

## 二、非營利幼兒園的辦理目的

非營利幼兒園制度的建置與發展，係教育部幼托整合前後持續推動提升幼兒教育相關政策的一部分。最早，為回應托教機構分布不均且公私失衡、出生率下降、經濟弱勢幼兒比率偏高、合格師資在職率偏低、公私教保機構均有無法滿足

父母需要之處等幼教發展環境問題，推出「友善教保服務實驗計畫」、「友善教保服務計畫」試辦非營利幼兒園（教育部，2007、2012）。幼托整合後，教育部訂定「優質教保發展計畫」擘劃普及優質教保服務、提升教保服務人員專業知能、建構家長育兒支持網絡、推動公共化教保服務等政策目標（教育部，2014a）；隨後，考量以幼兒教育基礎厚植國家人才之根基、維護幼兒就學權益、結合公共資源照顧弱勢等緣由，陸續執行「推動非營利幼兒園實施方案」、「擴大幼兒教保公共化計畫（106-109 年度）」，以符應家長選擇平價優質教保服務之期待、提升教保服務人員勞動條件以確保教保服務品質，依循友善園辦理經驗採取政府及家長共同分攤經營成本的模式，由非營利法人經營辦理，有效落實設立宗旨及社會效益（教育部，2014b、2017）。

綜上可知，非營利幼兒園匯集政府及民間非營利法人之社會資源，係以「優質平價、友善職場、公民參與」為辦理目標，希望同時兼顧幼兒、家長與教保工作者之共同福祉。因此在政府委託單位公告的「非營利幼兒園需求說明書」，具體載明以下辦理目標與核心價值：

### 1. 非營利幼兒園辦理目標

- (1) 發展公私協力模式之幼兒園，建構完整的教育與照顧服務。
- (2) 保障幼兒接受優質教保服務之權益。
- (3) 提供家長優質且易於負擔之教保服務。
- (4) 確保教保服務人員享有合法及合理之工作條件。
- (5) 重視家庭與社區之互動，連結共享育兒資源。

### 2. 非營利幼兒園核心價值

- (1) 平等尊重：促進幼兒、家長及教保服務人員之間的平等尊重與合作互惠。
- (2) 專業整合：致力於提升教保品質之專業團隊的整合與發展。
- (3) 公私協力：落實公私部門之間的合作與互動關係。
- (4) 社區互動：重視社區學齡前幼兒之家庭，提供育兒相關資源聯結與交流之平臺。

## 三、非營利幼兒園管理制度特色

為落實上述目標，非營利幼兒園的管理制度設計了「全程品管與系統化運作模式」的推動策略，同時聯合政府與非營利法人進行協力管理，以確保辦理品質，以下分述之。

(一) 全程品管與系統化運作環扣辦理目標

非營利幼兒園採全程品質管理與系統化運作模式（圖 1），鼓勵政府委託單位與非營利法人建立夥伴關係，分別以履約管理、自主管理的方式，共同辦理非營利幼兒園/教保服務中心，建立有別於公幼與私幼的「協力管理機制」設計；強調從源頭規劃階段、開辦後的定期檢核、持續改善的原則，引導政府委託單位與非營利法人在不同階段的角色分工與合作內容，強化相關規範作業與合作目標間的關聯性。

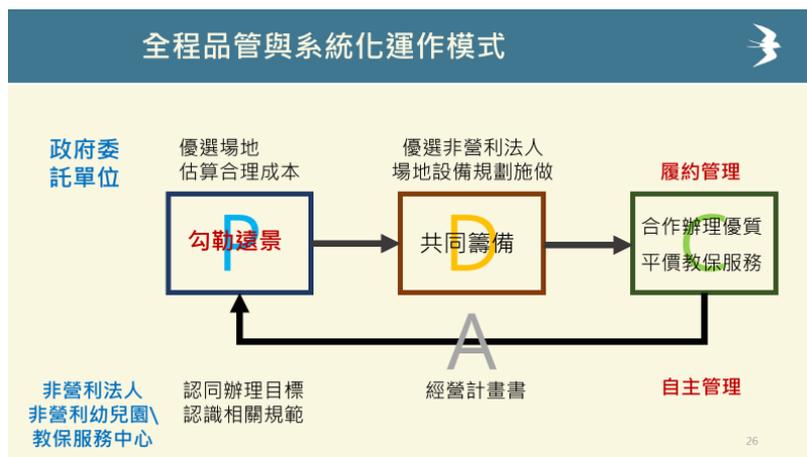


圖 1 非營利幼兒園全程品管與系統化運作模式

(二) 協力管理提供辦理品質的雙向確保

非營利幼兒園順利開辦營運後，即進入委託單位與非營利法人及其承辦幼兒園的協力管理階段。以雙方簽訂行政契約所附之經營計畫書為基礎，透過每年例行性的「審查」、「到園檢查」、「績效考評」，既分工也合作地透過內外部的管理機制，配合行政、財務、教保、協力等不同面向，確保非營利幼兒園的辦理品質（圖 2）。

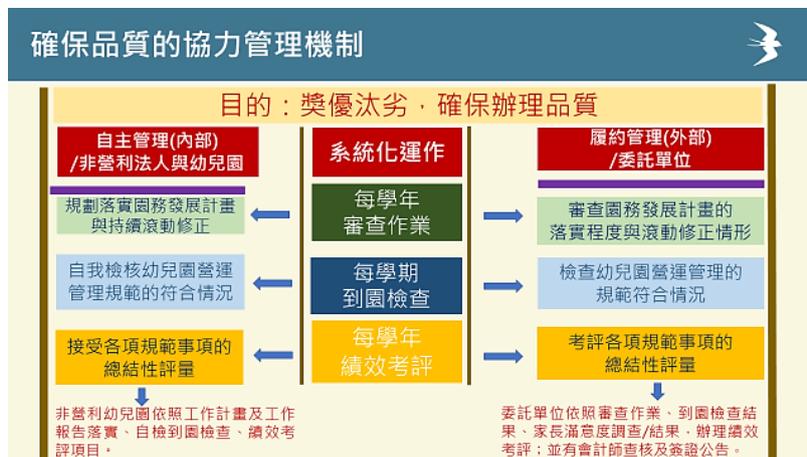


圖 2 非營利幼兒園確保品質的協力管理機制

#### 四、非營利幼兒園績效考評指標的實施現況

以下針對 2022 年 7 月 12 日最新修正的績效考評指標公告內容進行分析，以瞭解績效考評機制實施現況，包括其與非營利幼兒園辦理目的之關聯情形、以及本次指標修正概況。

##### (一) 現行績效考評項目大致環扣辦理目的

依據《非營利幼兒園實施辦法》第 27 條規定，非營利幼兒園的績效考評項目包括：招收幼兒情形、收托需要協助幼兒情形、家長滿意情形、契約之履約情形、到園檢查結果、會計查核簽證情形等六項；其中履約情形包含行政管理、教保服務、協力服務。績效考評之總分為一百分；考評指標、家長滿意度調查問卷、到園檢查表及考評方式，中央主管機關應於考評六個月前公告。績效考評結果與年終考核為甲等之比率，由中央主管機關公告之。

非營利幼兒園的績效考評指標自 2014 年 10 月 30 日首次公告以來，總計歷經四次修正，檢視現行實施版本仍維持上述六大項目，可以分別對照至政府委託單位所公告的「辦理依據」、「目標」、「核心價值」、「委託事項」、「與服務對象之權利義務」、「員工規範」、「會計財務」、「會計核銷」等相關需求；同時也可以對應到非營利幼兒園經營計劃書（委託契約附件）所載「非營利法人承辦能力」與「非營利幼兒園營運管理」兩大內容（表 1）。分析結果顯示，目前績效考評仍符合非營利幼兒園管理制度中連結辦理目的、核心價值與相關規範的設計原則，也尚仍保有藉由例行性的考評機制，逐步推動非營利幼兒園相關政策目標之引導功能。

表 1 非營利幼兒園需求說明、經營計畫與績效考評項目對照表

政府委託辦理 需求說明之條目	非營利法人檢具之 經營計劃書內容	非營利幼兒園績效考評之項目
二、依據 三、目標	一、非營利法人承 辦能力	四、契約之履約情形（協力服務） 其他特殊情形
四、核心價值 六、委託事項 十、與服務對象之權利義務 十六、員工規範 十二、會計財務 十三、會計核銷	二、非營利幼兒園 營運管理	一、招收幼兒情形 二、收托需要協助幼兒情形 三、家長滿意情形 四、契約之履約情形（含行政管理、 教保服務、協力服務） 五、到園檢查結果 六、會計查核簽證情形 其他特殊情形

資料來源：委託辦理非營利幼兒園或職場互助教保服務中心需求說明書、非營利幼兒園委託及申請辦理甄選審議基準、非營利幼兒園及職場互助教保服務中心績效考評指標（111 年 7 月 12 日公告版）。

## (二) 呈現簡化鬆綁、確保品質的滾動修正方向

今年的績效考評指標修正，是政府委託非營利法人辦理非營利幼兒園改採締結行政契約後的第一次修正，比對 111 年與 108 年公告的指標內容與配分的調整與修正結果（表 2），呈現出簡化行政、落實執法以及獎優汰劣等修正方向：

1. 考評指標內容修正、整併：指標數量從 108 年的 17 個減為 111 年的 15 個；其中 111 年整併 4 個舊指標、新增 2 個重大違規扣分指標；考評依據也大幅刪減幼兒園文書檔冊，增加各級主管機關例行管理紀錄。
2. 新增考評項目「其他特殊情形」，針對有違反幼兒教育及照顧法、教保服務人員條例、勞基法、性別工作平等法、非營利辦法（或職場辦法）或契約規定之情形，以及有不當挪用經費之情形，均採總分外扣方式，扣至總分 0 分止。
3. 考評配分有增減變化，其中配分增加最多的是「契約之履約情形」（增加 5 分）、其次為「會計查核簽證情形」（增加 2 分）、「收托需要協助幼兒情形」（增加 1 分）；配分減少的有「到園檢查結果」與「家長滿意情形」，分別減少 7 分、1 分。

表 2 111 年及 108 年兩次指標修正結果比較

考評項目	111 考評指標	指標配分情形				備註
		111		108		
招收幼兒情形	1. 兒園或中心依契約所訂招生數招收至額滿為止且未有超收情形	4	4%	2*2 (註)	4%	無改變
收托需要協助幼兒情形	2. 幼兒園或中心依規定幼兒及需要協助幼兒情形	11	11%	5*2 (註)	10%	增 1 分
家長滿意情形	3. 幼兒園或中心家長滿意度調查之平均得分及問卷回收率	5	5%	6	6%	減 1 分
契約之履約情形	4. 園務辦理情形或中心發展計畫辦理情形	7	34%	5	29%	增 3 分
	5. 人力資源管理	6		5		
	6. 教保服務實施情形	17		12		增 1 分
	7. 評量與輔導			4		
	8. 營利法人與幼兒園或中心之組織運作與協力狀況	4		1		增 1 分
9. 兒園或中心與在地社區互動或職場環境互動、分享資源及協同合作	2					
到園檢查結果	10. 到園檢查表或中心檢查表得分（檢查類別：(1)人事管理、(2)財務管理、(3)教保服務、(4)衛生管理及緊急事件處理、(5)收費）	29	29%	36	36%	減 7 分

會計查核簽證情形	11.前學年度第2學期會計師查核附表，各查核項目符合之情形	6	17%	6	15%	增2分
	12.當學年度第1學期會計師查核附表，各查核項目符合之情形	6		6		
	13.編製財務報表級會計簽證改善情形	5		3		
其他特殊情形	14.有違反幼兒教育及照顧法、教保服務人員條例、勞基法、性別工作平等法、非營利辦法（或職場辦法）或契約規定之情形	總分外扣方式，扣至總分0分止。		---	新增	
	15.有不當挪用經費之情形					

註：108年版考評指標「招收幼兒情形」與「收托需要協助幼兒情形」依上下學期分別考評。

資料來源：非營利幼兒園及職場互助教保服務中心績效考評指標（111年7月12日公告版）、非營利幼兒園績效考評指標（108年11月21日公告版）。

## 五、結語

非營利幼兒園作為臺灣幼托整合後國家推動教保公共化的重要策略，相關制度的設計與實施首重實踐「公平正義、社會信賴、公開透明」等公共化政策之本質，因此逐步建構發展出「全程品管、系統化運作」推動模式，強調「源頭規劃、定期檢核與持續改善」等三大品質確保原則，期能促進政府部門與非營利法人的教育夥伴關係，持續協力合作提供優質平價、友善職場、公民參與的公共化教保服務。

近十年來隨著非營利幼兒園辦理規模的快速擴充，不僅政府部門承擔了持續增加的履約管理及培力輔導業務負荷，民間非營利法人與幼兒園工作團隊同樣也面臨極大的人才培育及營運管理壓力，這樣的發展趨勢也成為現階段非營利幼兒園推動工作的一大考驗。

依據108年《非營利幼兒園實施辦法》修法公告之說明，可知捨棄過去所依據的「政府採購法」，係參採「公立高級中等以下學校委託私人辦理實驗教育條例」之辦理方式，修正地方機關、中央機關（構）及國立學校與非營利法人締結行政契約方式辦理非營利幼兒園；此舉除了簡化行政程序之外，同時也具有強化公私協力夥伴關係、確保公共化教保品質之意涵。本次藉由111非營利幼兒園績效考評指標之修正分析，可知目前非營利幼兒園管考制度的滾動修正方向，確已朝向鬆綁政府外部履約管理、強化法人及幼兒園內部自主管理的方向推進。值此公共化教保服務持續擴大辦理之際，期許非營利幼兒園管理考核相關制度的滾動發展，能繼續引導非營利幼兒園的實務推動，朝向公私協力辦園特色之落實，並促成更多非營利組織在幼兒園實踐其公益使命之願景。

### 參考文獻

- 教育部（2007）。友善教保服務實驗計畫。
- 教育部（2012）。友善教保服務計畫。
- 教育部（2014a）。優質教保發展計畫。
- 教育部（2014b）。推動非營利幼兒園實施方案。
- 教育部（2017）。擴大幼兒教保公共化計畫（106-109年度）。



# 對職場互助式教保服務空間與設施設備 規劃的思考與施行

林佳慧

國立臺中教育大學幼兒教育學系

## 一、前言

2019 年立法院三讀通過《職場互助式教保服務實施辦法》（以下簡稱職場教保服務實施辦法），並於當年 7 月 10 日公告實施後，職場互助教保服務中心（以下簡稱教保中心）正式加入教保公共化政策的行列，成為另一種提供 2-6 歲幼兒托育及教育的機構。教保中心的設置，開啟我國在公部門、公司及非政府組織機構內，為在該單位服務的員工子女、孫子女，提供近便、質優及平價教保服務的大門。

## 二、職場提供教保服務的過去與現況

事實上，開放企業設置幼兒園早已入法多年，包括我國在 2016 年修訂的《性別工作平等法》第 23 條即規定，100 人以上企業應提供托兒設施或措施。在 2018 年修訂的《幼兒教育及照顧法》第 8 條中亦揭示「直轄市、縣（市）、鄉（鎮、市）、直轄市山地原住民區、學校、法人、團體或個人，得興辦幼兒園」，而法人為公司者，「得自行或聯合興辦幼兒園；其設立之幼兒園，以招收該公司員工子女為主」，如台積電、中華汽車為此類企業辦學的例子（黃怡菁，2020）。更早由學術或公私立機關（構）中以財團法人或職工福利社名義，經營的員工子女托育服務的機構也所在多是，如臺灣大學附設幼兒園、彰化基督教醫院附設幼兒園皆屬此類辦學的先例。然；在此之前辦理 2-6 歲幼兒托育服務的各類型公私立機構或企業，都需遵照幼兒教育與照顧法及其子法規定，在托育場域、教保人員資格、行政組織及員額編制、環境設施設備、教保服務及活動課程品質等項度營運辦理；也因經營成本過高，讓想提供公司員工托育服務的私人企業望之卻步（黃怡菁，2020）。

依照職場教保服務實施辦法內容（2019、2022），新型態的教保中心可設立於本國各政府機關（構）、企業公司及非政府組織合法使用場址的一至四樓、或因基地地形特殊的地面以下樓層內，中心至多可收托 60 名 2-6 歲混齡班編制的幼兒，此外相較於一般幼兒園在空間配置、設施設備標準及教保服務人員資格與編制方面，教保中心在相關規定上顯著寬鬆許多。行政院亦於 110 學年度前導性地於教育部、資訊部等六部會中先行試辦教保中心，以作為擴大、鼓勵各政府機關（構）及公營事業加入教保中心設立的示範。

降低托育機構設置門檻，無非是為鼓勵企業加入育兒行列，友善職場環境，讓職工得以同時兼顧工作與家庭；但放寬後的實施辦法，也引來包括幼教學者、私幼業者甚或部分民間團體的質疑，認為教保中心的設立讓現行的幼教服務倒退走，尤其在空間設置及室內活動室之設備規範過於簡略，很可能剝奪幼兒發展與學習的權益（黃怡菁，2020）。

### 三、職場互助教保中心的設施設備規劃

有鑑於「教保服務機構的設置需同時兼顧建築、公共工程及幼兒教育與保育等領域的專業性」（教育部，2022），教育部國民及學前教育署（以下簡稱國教署）委託國立臺北護理健康大學執行的「非營利幼兒園推動工作專案計畫」團隊，在 110 學年度邀集國內幼兒教育領域之專家學者，成立設計審查教保委員會，委員們藉由跨領域的培訓活動與意見交流、凝聚共識，並參與國教署委託國立雲林科技大學「教保服務中心專案計畫」團隊執行的職場教保互助中心整修工程基本設計圖說審查會議，在圖說審查過程中發現問題，希冀藉由提出妥切的審查意見，為形塑優質的教保服務場地把關；再則，能有效協助 111、112 學年度各政府機關（構）及公營事業設置教保中心，以降低經辦人員在設施設備規劃及採購上的困擾；進而，委員們能持續性地支持並協助各部會主則人員，提供相關的諮詢服務。

筆者在 2018 年加入「非營利幼兒園推動工作專案計畫」團隊，於 2021 年初著手負責計畫內「設計審查教保委員會」的召開，期間內多次邀集幼教與建築領域專家學者進行討論與諮詢，內容從人因工程的面項思考 2-6 歲混齡幼童共同使用單一室內活動空間的差異需求；從滿足幼兒發展與學習的面項來思考室內活動空間的使用效益；從確保空間使用者健康、安全的面項來思考環境空間配置的友善性，內容涵蓋各式維護教保中心幼兒、成人空間使用權益的討論。計畫團隊並與雲科大團隊跨域合作共同研擬教保中心設立在工程規劃與設備採購上應注意的事項，發展「職場互助教保服務中心工程規劃及設備採購檢核表」及「新設職場互助教保服務中心開辦費購置清冊、教保設備費購置清冊」<sup>1</sup>，用以提供建築師、工程施作單位、各部會承辦人員使用。以下即綜整歷次會議討論結果，並摘錄部分內容作說明：

#### （一）盥洗室整體設施設備

因《職場互助式教保服務實施辦法》未針對盥洗室有相關內容規定，考量中

<sup>1</sup> 引自教育部國民暨學前教育數委託辦立非營利幼兒園推動工作專案計畫（109-110 學年度）行政協助第三期成果報告，並載錄於「職場互助教保中心教材指引（草案）」中。

心內收托幼兒可能從 2-6 歲，因此幼兒每天需使用多次的盥洗設備是所有委員最關心的議題，其項目包括幼兒的大小便盆、淋浴空間、洗手臺及成人使用的衛廁、清潔用品收納空間都列入討論。

因建築物管線限制，教保中心盥洗室未必全數都設立在室內活動室內部，因此盥洗室的規劃有幼兒專用者及與成人共用者兩類：

### 1. 幼兒專用者

此類別除依《幼兒園及其分班基本設施設備標準》（2019）第 24 條在盥洗室的設置規定外，針對隔間搗擺、大便器、洗手臺檯面高度都應依幼兒年齡有兩種不同高度，並建議大小及成人便器的數量

### 2. 與成人共用者

若因建物空間，幼兒專用水龍頭或大小便器設置數量受限，必須與成人共同使用盥洗室部分設施設備者，針對洗手臺、大小便器亦有相關的規劃，包括將成人式小便器改為落地式小便器，適合成人及幼兒使用；加裝子母馬桶蓋及供幼兒踩踏之安全階梯，以提供幼兒必要時使用。

此外針對盥洗室空間舒適性及友善使用性也形成共識，包括應預留清潔用品及清掃用品收納空間，並裝設洗拖把的水槽等，以維護盥洗空間的整齊清潔。

## （二）環境空間配置的適切性

依照職場教保服務實施辦法內容（2022），有關空間及室內活動室設備的相關規定主要明載於第 17、18 條<sup>2</sup>，在第 17 條中空間規劃類別僅列入幼兒專用室內活動室及配膳室。第 18 條主要針對上述空間類別內應設之設備作規定說明；然，教保中心多位於各公家機關（構）建體內部，各單位釋出的設立空間多數原為閒置空間，而立案的招生人數則取決於空間的大小；考量無論招生人數從最少的 20 名到最多的 60 名，中心內仍必須具備行政、盥洗、幼兒活動學習、儲物及供膳等各式空間機能，因此委員們針對出入口或行政空間須具備安全監控功能、教保服務人員支援幼生如廁服務的便捷性、配膳室的大小及實質使用功能都有相關的討論。例如，考量教保中心的規模小，廠商供餐及食材配送意願低，配膳室須設置完整廚具，以利實際烹食使用；幼童盥洗室若設置於室內活動室內，宜採男女童合併、半開放式規劃，方便教保服務人員提供服務支援。

<sup>2</sup> 《職場教互助式保服務實施辦法》中第 23 條有提供幼兒過夜服務之設施設備規定。

### （三）單一空間的多元運用

再則，教保中心因受制於使用空間的侷促，各類別空間除了必須具備原設置機能外，尚須納入其他功能使用，以發揮空間運用效能。例如，行政空間除作為行政事務辦理外，須具備訪客接待、健康中心幼兒照顧、甚或教玩具儲藏用；室內活動室平日除須提供幼兒遊戲學習使用，還可作親師活動辦理或進行幼兒室內大肌肉活動。而調整空間規劃或設施設備採購，以利滿足原設定空間與轉換後的使用就很重要。例如，行政中心可採購沙發床同時滿足幼兒照顧及接待功能使用；室內活動室櫃體應可移動或裝設輪子，讓空間的轉換更為便利。

目前計畫團隊雖能提供教保中心開辦單位在工程規劃及設備採購的相關資訊；然針對中心的選定位址仍有後續建議，包括中心能鄰近較寬闊的戶外活動場地，以提供幼兒能進行出汗性的大肌肉活動；中心位於二、三、四樓層者，宜選擇有設置電梯之建物，以提供幼兒及其照顧者友善、無障礙的接送環境；或能考量中心設置的外埠場域氛圍，能降低家長對來自環境中負面影響的疑慮。上述因素除與幼兒身心發展相關外，也同時都會影響幼生來源及法人承接中心辦理的意願。

## 四、結論

110 學年度教保中心正式加入幼教公共化托育服務行列，111、112 學年度全國更有數百多餘處中心陸續開辦，相信除本計畫團隊及參與設計審查會議的夥伴外，全國關心幼教公共化政策的教保同業，在觀察此新型態教保服務機構未來發展的同時，也讓我們在為繼續優化幼兒學習環境、守護幼兒學習權益盡心力，更期許職場教保服務中心未來在本國的教保服務提供上，能發揮其應有的價值與意義。

### 參考文獻

- 教育部（2019）。*幼兒教育及照顧法*（民108年06月27日）。取自 <https://lis.ly.gov.tw/lglawc/lawsingle?0^62C006890C030D62C006819703C072C8A681CD03C462D426A90C>
- 教育部（2022）。*幼兒教育及照顧法*（民111年06月29日）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=h0070031>
- 教育部（2019）。*幼兒園及其分班基本設施設備標準*（民108年07月10日）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070037>

- 勞動部(2016)。性別工作平等法(民105年5月18日)。取自<https://lis.ly.gov.tw/lglawc/lawsingle?0^62C006890C030960C006819703C066C0A6814D03C46CC4C6990C>
- 黃怡菁(2020)。辦公室托育幼兒可望成真？學者民團提「職場互助式教保服務」3大疑慮。親子天下。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5081020>
- 教育部(2022)。非營利幼兒園推動工作專案計畫(109-110學年度)。
- 教育部(2022)。職場互助式教保服務實施辦法(民111年01月24日)。
- 教育部(2019)。職場互助式教保服務實施辦法(民108年07月10日)。



# 從經營非營利幼兒園實績到職場互助教保服務中心的挑戰與因應

許玉齡

清華大學幼教系副教授

社團法人新竹市教保人員協會理事長

## 一、前言

社團法人新竹市教保人員協會創立時即期待能改善幼教生態，為孩子提供高品質的幼兒教育。因此於 2007 學年 8 月開始接受「友善普及教保服務實驗計畫」邀請，承辦教育部的第一所友善教保非營利實驗幼兒園，獲得示範辦理優質幼教園所的機會。開辦第一年即獲得家長 99.6% 的滿意度，可謂辦理績效卓著。因此，在 2012 年「非營利幼兒園實施辦法」第一版通過後，全國第一所依據該法正式設立的非營利幼兒園（新竹市新科非營利幼兒園）也由本協會參與競標而取得承辦機會。迄今本協會自實驗非營利幼兒園計畫開始，投入專業資源在非營利幼兒園的營運已經邁入第 16 年共辦理過 9 所新設園。後來，教育部於 2019 年公告了初版「職場互助式教保服務實施辦法」，本協會因為對非營利幼兒園的制度運作較為熟捻，仍然秉持著初衷率先承擔了該法所規範之新式小型非營利幼兒園的示範運作，這小型非營利幼兒園依法規僅能至多招收 60 名二歲至學齡前的幼兒，其於法規上之正式名稱即稱為職場互助教保服務中心（以下簡稱教保中心）。

在經營非營利幼兒園（以下簡稱非營園）時，協會已經了解必須與委託單位之縣市政府協力分工與充分溝通。而且在場地施工之硬體設備、師資培訓、課程規劃、品質確保、混齡情境、和財務管控等各個經營的關鍵層面，協會也都需要投入相當的專業與心力，才可能辦理出高品質的幼教課程。近期由政府透過行政委託新設立的教保中心，雖然經費補助、履約管理方式和人員薪資級距結構完全比照非營園，但是委託單位的性質、中心運作的空間、和大混齡編班或編組的模式與非營園仍具有較大的差別，因此若要經營出良好的教學品質，對於協會依然產生出許多挑戰。

## 二、不同時期的挑戰與因應

以下先將協會接受委託辦理一個新設園或新設教保中心的工作時程分為籌備期和開學運作期兩階段，藉由比較其制度後，再分別列出各期程所面臨的挑戰與因應，期能與目前在臺灣承辦非營園與教保中心的 141 個法人（全國教保資訊網，2022）有所交流。

## (一) 籌備期

表 1 非營利幼兒園與職場互助教保服務中心之制度比較 I（註 1）

項目	制度規範	一般非營利幼兒園 (註 2)	職場互助教保服務中心
一	經營法人之甄選	由地方政府主辦	由國教署主辦為主（少數由地方政府辦理）
二	籌備期經費使用及核銷	透過地方政府向國教署申請並核銷	透過委辦之中央機關（構）向中央主管國教署申請並核銷
三	場地空間裝修工程	由地方政府指定場地所在的公立學校、或幼兒園負責設計、施工、及驗收	委託之行政院各部會及國營事業單位負責設計、施工、及驗收（國教署經費補助並協助設施設備法規提供）
四	立案核可營運	由地方政府審查	由地方政府審查
五	招生簡章	地方政府審核統整並聯合公告	受託之法人與委託單位（行政院各部會或國營事業單位）合作撰寫，國教署審核
六	宣傳及招生	地方政府統一辦理	受託之法人與委託單位協力
七	開辦之教保設備採購	場地所在的公立學校或地方政府指定的專設幼兒園負責	委託單位（行政院各部會或國營事業單位）負責
八	人員進用（廚工、職員、教保服務人員、主管）	由受託之法人負責	由受託之法人負責
九	家長聯繫與說明	由受託之法人負責	由受託之法人負責

註 1：整理自非營利幼兒園實施辦法（2022）、職場互助式教保服務實施辦法（2022）及國教署與縣市政府相關公文規定。

註 2：非營利幼兒園目前可分為 2012 年非營利幼兒園實施辦法公布後成立之一般非營利幼兒園，以及 2021 年後政府之機關構成立的員工子女非營利幼兒園。此處所指的一般非營利幼兒園是目前佔大多數，且屬於地方政府所辦理之非營利幼兒園

過去辦理非營園均由地方政府的教育局（處）委託辦理，因此對於辦理教育機構的經驗充足，例如：空間設計、招生事務、簡章撰寫、登記抽籤、以及開學準備與期程，皆熟悉時間掌控與办理流程事項，且能主動與受委託的法人協力合作。至於職場互助式教保服務中心的委託單位改換為行政院各部會的機關（構）或國營事業單位，他們內部對於以上這些項目皆陌生，因此即使是有經驗的受託法人，為了順利開學仍必須經歷漫長的溝通歷程，因此時間和人力成本確實會增加不少。又因為籌備期牽涉各種因素，如：政府補助之經費有限、家長急需就學資訊、以及幼兒的安置急迫等因素，造成委託和受委託方皆有莫大的時間壓力，尤其是教保中心的宣傳及招生結果會連動所需招聘的教保人員經驗與人數。另外，因為籌備期即需要提出設備採購細項，對於沒有辦理收托 2 歲幼兒機構的法人而言，並不容易在有限經費下，且人員還沒聘任時即能順利提出適合的製作餐食、如廁盥洗、和教保遊戲課程的硬體和軟體設備。

總之，協會在籌備期的工作挑戰可以歸納為兩大項：(1)法人內部是否有兼具熟悉幼兒園設立法規與教保日常運作的工作人員可以與部會機關說明？包含籌備期的工作流程與雙方的協力分工、以及與設計監造硬體的團隊溝通施工需求。(2)法人是否在每所機構設立前已經準備好工作熟練的主管或者協會內部有足夠

的人力可以及時產出設立營運所需要的各種相關文件（如寫計畫編預算、蒐集彙整設備採購清單、撰寫招生簡章、及對於家長的課程說明等）。本會因為已經有十數年和政府合作辦理非營園的經驗，因此在因應這兩大挑戰時，雖然專屬人力有足夠的行政和教保專業，但是，時間壓縮下和人力臨時需求，若沒有事先聘到適合的園長，亦仍須付出相當的人力成本，即使如此工作品質也仍然打了一些折扣，這點對於非營利組織的挑戰的確需要及早思考因應。

## （二）開學運作期

表 2 非營利幼兒園與職場互助教保服務中心之制度比較II

項目	制度規範	一般非營利幼兒園	職場互助教保服務中心
一	委託單位	縣市政府	中央機關（構）為主（少數為地方委託）
二	所在場地主管	公立各級學校或幼兒園	行政院各部會或國營事業單位
三	設備財產歸屬	所在場地主管（同上欄）	所在場地主管（同上欄）
四	經費來源及規範	中央補助，地方政府執行	中央補助，委託單位執行
五	各種補助計畫及防疫物資申請	向地方政府申請	由委託單位轉發公文向地方或中央政府申請
六	人員管理及培訓	由受託之法人負責	由受託之法人負責
七	課程規劃與執行	由受託之法人負責	由受託之法人負責
八	師生比	2 歲專班 1：8 3-5 歲 1：15	2-5 歲全可混齡，1：10
九	使用的學習環境	有安全的戶外或室內大型體能空間	都會區較難有戶外或室內體能活動空間，必須使用公共空間，如建築物的公共大廳、鄰近的空地、公園
十	課程模式	統整課程，有學習區並使用課綱	統整課程，有學習區並使用課綱
十一	班級年齡	兩個年齡層混齡，特生多	四個年齡層混齡，特生少
十二	家長滿意度調查	縣市政府辦理	委託單位（行政院各部會或國營事業單位）
十三	財務會計審查並輔導	縣市政府委託專業會計師事務所	委託單位（行政院各部會或國營事業單位）外聘專業會計師
十四	年度到園檢查	縣市政府邀請委員辦理	國教署邀請委員辦理
十五	年度績效考評	縣市政府邀請委員辦理	國教署邀請委員辦理

註：上表整理自 2022 年非營利幼兒園實施辦法、職場互助式教保服務實施辦法、到園檢查和績效考評指標、及國教署與縣市政府相關公文規定

在開學運作期間，所有進入教保中心的員工和家長都是第一次的因緣聚合，而幼兒又是第一次或者再次與家長分離以進入新機構，因此所有人都需要處理心理的恐懼焦慮和環境適應。同時，比起非營園的運作，教保中心在課程實施上，因為比一般教室更可能有變異的空間使用，更多的幼齡新生，更大範圍的混齡編班，加上更少的近便體能活動空間以供幼兒舒緩緊張情緒，因此，一開學就面臨許多挑戰。

本協會目前所承辦的三所教保中心，雖然收托人數皆為 40 人，但是，活動空間的設計完全不同。除辦公空間和配膳室外，幼兒活動室有一所完全不分隔，呈現 L 型大空間、有一所分隔為一大一小兩間空間、也有一所使用相鄰兩棟各為一二樓的臨馬路小店面。這三種空間在使用上，各有優缺點，但是，都需要一邊嘗試多種使用法，一邊調整一日作息所需的所有時間和空間及人力的搭配。本法人了解在指導新進教職員團隊協同分工時，因空間使用的差異，無法一體適用工作流程，因此需付出專業人力協助各中心主管現場觀察運作過程並量身訂做輔導的策略，以協助教保中心盡快進入穩定的教學。

在教保中心，師生比訂為 1：10，看似優於非營利幼兒園，但是教保服務人員無法如非營園的規格化每班配置兩位成人，而是同時四至五名大人要處理四個年齡層的孩子學習。剛設立的中心基本上又都是兩三歲的新生佔有九成五以上，因此，老師在忙於熟悉環境和幼兒中，還要能說服家長不會因年紀不同需求不同而遺漏了任何層級孩子的學習。這樣的大團體運作，老師必須安排出相當時間不斷地討論，以優化並有利於適齡幼兒的工作流程，也才能建立起協同工作的分工與合作默契。

優質課程一定會考慮孩子發展所需要的體能活動量，因此，教保中心因內部空間受到限制，必須嘗試使用中心以外的公共空間來進行，這是非常必要的補償作為，但因為外部空間並不是專為幼兒設計，安全的風險提高，需要更多人力來引導幼兒維護安全，因此教保中心還必須及早引入家長和外部人力的資源，才能盡快實施出適性適齡的優質幼教課程。

達到優質教保課程需要行政主管資源分配和經費的支持，且能夠符合政府要求合法運作，因此承辦的法人必須同時培訓主管和行政會計人員在各種經費的使用流程，並且運作一套自我監控的制度。同時還需一邊培訓教保中心的團隊成員，有關制度的運作與團隊工作概念。故而對於承辦的法人而言，產生主要的挑戰在於制度的熟悉和人力的培訓。以下分為四點說明：

1. 法人和主管是否足夠了解非營利幼兒園和職場互助式教保服務中心的行政和教保內涵，亦即履約內容與方式，例如家長滿意度調查、會計審查、到園檢查、和績效考評的所有指標涵義和標準？我們除了協會秘書熟悉外，還需有配套因應的策略，就是在開學前或一開學就儘早將所有契約和重要制度的法規向教保中心主管和團隊成員解釋，方便他們開學前備課即融入行政運作和課程內容。
2. 法人和主管是否有能力教導教保中心的團隊成員，必須依據履約指標融入工作而順勢產生佐證資料？我們的因應策略是在四年教保中心發展計畫即已經做好各類別的工作項目，幫助主管執行並督導進度。至於教保活動架構和書

寫紀錄項目則是儘早教導教保服務團隊，依據各種履約指標來規劃，分配在平日幼兒檔案蒐集的內容和老師教學的書寫內容，並落實課程紀錄即可。

3. 法人和主管是否全力支持政府所提供的經費和場地設備在教學上的運用？我們的因應策略是授權主管使用四年所有預算，並於一開學即儘快根據幼兒年齡需求，補充委託單位所採購設備的不足。只要能夠在不超支情況下透過添購設備、桌椅、教具及玩具數量，使得老師在工作流程的操作更便利，皆可使用。

法人和主管是否了解幼兒各年齡層成長及課程需求？如何教導老師們落實在日常活動中？有鑑於不同年齡之幼兒需求不同，必須先解決大混齡的教學問題，因此我們法人的因應之道是先思考設備、環境與教師教學模式的搭配，以能達到一對一教學的便利為主要設計依歸。同時也要承擔幼兒學習過程的風險，例如：不因幼兒年紀小或場地空間及家長的不便，就不外出找尋運動及自然的空間，犧牲孩子該有的體能成長與環境探索。這還同時必須指導主管主動溝通家長，讓孩子經過適當的各種肢體活動訓練，也才會帶動腦力和學習的潛能。

### 三、結語

我們是已經經營過優質非營園的法人，在經營職場互助教保服務中心所面對的挑戰，主要是面向不熟悉教保運作的中央各部會委託機構和場地使用的保管機構。如果法人有熟悉制度運作的內部人員即可儘早溝通各方須協力的事項與流程，但仍需要增加臨時人力，以因應新設教保中心開學的時間壓力。再者，面向教職員工的部分，則是考驗各個承辦法人在了解非營利相關制度法規和培訓教保專業人才的進階能力，畢竟教保中心雖然幼兒人數較非營園少，但是，場地樣貌的差異多、幼兒能力的落差大，以及小型工作團隊需要整體協同教學，這些仍然對於有經驗的法人充滿專業挑戰。

### 參考文獻

- 教育部（2022）。非營利幼兒園實施辦法。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070050>
- 教育部（2022）。職場互助式教保服務實施辦法。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070082>
- 全國教保資訊網（2022）。非營利幼兒園承辦法人查詢。取自全國教保資訊網/幼兒園查詢/資料查詢網頁<https://ap.ece.moe.edu.tw/webecems/pubSearch.aspx>

# 論教保服務公共化實施現況－以臺東縣為例

柯秀薇

國立臺東大學教育學系教育研究博士班學生

## 一、前言

我國人口結構目前面臨高齡少子化現象。2017 年，臺灣新生兒出生數少於 20 萬人；婦女總生育率為 1.13 人，婦女勞動參與率偏低。主因是育兒的經濟負擔太重、公共化的托育服務不足，使婦女難以兼顧就業。臺灣人口預計將於 2025 年趨向負成長。行政院提出：(1)提高教保服務公共化比率；(2)讓私校及私托成為準公共化；(3)擴大發放育兒津貼，減輕家長負擔等策略改善我國少子女化問題（衛福部，2018）。

教育部在全國教保服務資訊網說明為了落實行政院我國少子女化對策計畫，積極與地方政府共同擴大公共化幼兒園供應量，已提前於今（111）年達到 3,000 班的目標。學齡前的幼兒在這個學習階段共有公立幼兒園、私立幼兒園、準公共化幼兒園、非營利幼兒園、職場互助教保中心等 5 種類型可供選擇（本文以下統稱幼兒園）。本文將討論國家因應人口結構少子化變遷所提列的幼兒教保公共化政策在臺東地區實施的情況，並試圖提出建議。

## 二、臺東縣實施教保服務公共化現況

### （一）臺東縣嬰兒出生數概況

臺東縣嬰兒出生數逐年遞減。根據臺東縣統計通報記載，臺東縣近 6 年的嬰兒出生數，除了 108 年嬰兒出生數略有止跌回升現象外，自民國 105 年至 110 年共減少了 239 人，降幅為 15.62%。換言之，臺東縣就讀幼兒園的幼生數逐年減少。統計至 110 學年度為止，臺東縣總計有幼生數 4,937 人；有 123 所幼兒園。包含公、私立幼兒園、幼兒園偏遠地區分班、非營利幼兒園及各種職場或部落式互助教保服務中心等。其中就讀公立幼兒園有 3,028 人，占 61.33%；就讀私立幼兒園人數有 1,909 人，占 38.66%（教育部統計處，2022）。

### （二）臺東縣實施公共化教保服務現況

臺東縣實施 2 歲至 6 歲幼兒教保服務公共化現況，以 2021-2022 年幼兒園舍動工或招生情況為例，馬蘭榮家員工子女非營利幼兒園於今年招生 76 名幼生。國立臺東大學員工子女非營利幼兒園招生 55 名幼生；法務部臺東小藍鯨非營利幼兒園預計招生 60 名幼兒就學。

綜合臺東縣政府及新聞報導相關資料顯示，嘉蘭國小新建幼兒園舍預於今年 10 月完工，招生數增加 45 人；臺東縣政府在建和國小、復興國小、岩灣國小及初鹿國小等 4 校增設 2 歲幼幼專班；光明國小新設幼兒園，增 2 歲專班 1 班及混齡 1 班（蔡旻妤，2021）。

依據《職場互助式教保服務實施辦法》設置彈性多元的教保服務中心，不僅放寬幼兒室內活動空間規範到四樓以下；收托對象採 2 歲至 5 歲「混齡照顧」（不設專班），教保員與幼兒的師生比訂為 1：10，每 3 位教保員，可以由一位保母替代，為職場友善措施，非屬幼兒園。原臺東監獄閒置的員工宿舍改建為法務部臺東小白鯨教保服務中心已招生 20 名幼兒；文化部國立臺東生活美學館職場互助教保服務中心招收 34 名 2 到 6 歲幼兒（盧太城，2022）。

換言之，臺東縣政府推動「擴大幼兒教保公共化方案」兩年內增設 3 所非營利幼兒園；2 處職場互助教保服務中心；新增 2 所幼兒園及 4 所國小幼幼專班；新增招收 2 歲至 6 歲幼生名額約 400 多個名額。

表 1 2021-2022 年臺東縣新增幼兒園招生名額統計表

名稱	2-3 歲招生名額	3-6 歲招生名額	總招生名額
馬蘭榮家員工子女非營利幼兒園	16	60	76
法務部臺東小藍鯨非營利幼兒園		60	60
臺東大學員工子女非營利幼兒園			55
嘉蘭國小附設幼兒園(增班)		45	60
建和國小	16		16
復興國小	16		16
岩灣國小	16		16
初鹿國小	16		16
光明國小	16	30	46
法務部臺東小白鯨教保服務中心			20
文化部國立臺東生活美學館職場互助教保服務中心			34
			415

資料來源：作者自行整理。

### 三、結論與建議

綜上所述，臺東縣嬰兒出生數已逐年下降；但因應政策規劃設立的幼兒園卻如雨後春筍般設立。依據教育部 2018 年的數據顯示，臺東縣公共化教保供應量比率（66%）早已超過政府公共化的政策目標（65%）（教育部，2018）。

以新設立馬蘭小鯨鯊非營利幼兒園為例，3 歲至 6 歲招生名額有 60 名（因招生不足，准予修正招生名額為 45 人）；目前實際就讀人數為 32 人。2 歲至 3 歲

幼幼班招生名額 16 個名額，不僅招生時迅速額滿且尚有 17 名幼生候補；至開學日所有報名幼幼班新生均完成報到，候補無人遞補。這並非單一個案，經訪園長表示：「家長打電話詢問幼幼班是否仍有名額？孩子要送到哪裡啊？詢問度均以幼幼班居多」。顯示臺東縣幼兒教保公共化的照顧缺口主要落在 2 歲至 3 歲幼兒。

綜上表可知，近 2 年臺東縣幼兒園開辦班級數與可招生名額大幅提升。考量目前實際招生情況與臺東縣嬰兒出生數，若仍持續增班與增加招生名額，恐將擴大供大於求的招生缺口，以臺東縣政府教育處公告 111 學年度準公立、公立及非營利幼兒園招生缺額情形為例，統計至今（111）年 5 月 17 日截止臺東縣準公立、公立及非營利幼兒園招生總計缺額 1,781 人。未來不論各種類型的幼兒園似乎也得面臨相同的問題：招生不足。

眾所周知，2 至 3 歲幼幼班照顧人事成本遠高於 3 歲以上的小大班，這也是私立幼兒園無法普設幼幼班的考量。有鑑於此，建議臺東縣政府應優先盤點目前正在進行以及增設的社區化教保服務優先招生 2 歲以上未滿 3 歲的幼生；而且新增設的非營利幼兒園應增班且以招收 2 歲以上未滿 3 歲幼兒為主要招生對象。

### 參考文獻

- 全國教保資訊網（無日期）。關於公共化教保服務。取自<https://www.ece.moe.edu.tw/ch/ggh/public/about-ggh/>
- 教育部（2018）。教育部對報載準公共幼兒園及2-4歲育兒津貼回應。取自[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=FD56C961F1677400&s=D44C8AB754E4DF97](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=FD56C961F1677400&s=D44C8AB754E4DF97)
- 教育部統計處（2022）。縣市統計指標，110學年度縣市統計指標（各縣市幼兒園概況統計）。取自[https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News\\_Content.aspx?n=82CAED1A33B4CD83&sms=DBDDB8DC17D0D8C4&s=9C0536D05921C369](https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=82CAED1A33B4CD83&sms=DBDDB8DC17D0D8C4&s=9C0536D05921C369)
- 臺東美學館（無日期）。111學年度文化部國立臺東生活美學館職場互助教保服務中心（委託臺灣蒙特梭利教育協會辦理）【招生簡章】取自<https://www.ttcsec.gov.tw/ttclearn/information?uid=978&pid=146142>
- 蔡旻妤（2021）。嘉蘭國小新建幼兒園園舍今動土 提供優質充足教保服務。中時新聞網。取自<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20211222004236-260421?chdtv>

- 臺東縣政府主計處（2022）。**臺東縣統計通報（第111-02號）臺東縣嬰兒出生數概況**。取自<http://www.stat.org.tw/data/asocopic/%E8%87%BA%E6%9D%B1%E7%B8%A3%E5%AC%B0%E5%85%92%E5%87%BA%E7%94%9F%E6%95%B8%E6%A6%82%E6%B3%81.pdf>
- 臺東縣政府教育處（2022）。**有關111學年度準公共、公立及非營利幼兒園招生缺額清冊**。取自<https://portal.boe.ttct.edu.tw/bulletin/view.php?sn=B111001372>
- 衛福部（2018）。**行政院提出持續加速教保服務公共化等策略 改善我國少子女化問題**。取自<https://www.mohw.gov.tw/cp-3794-41230-1.html>
- 盧太城（2022）。**推動蔡總統托幼政策 昔日臺東看守所變身幼兒園**。中央社新聞。取自<https://www.cna.com.tw/news/aloc/202208300217.aspx>
- 臺東縣政府（2022）。**臺東大學員工子女非營利幼兒園揭牌 提供優質的托育服務**。縣政新聞。取自[https://www.taitung.gov.tw/News\\_Content.aspx?n=13370&s=119069](https://www.taitung.gov.tw/News_Content.aspx?n=13370&s=119069)



## 等嚙你來—公立幼兒園招生斷崖式缺額現象之探討

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、哩來哩來—公幼愛你來

公立幼兒園（以下簡稱公幼）過去給人的印象，往往是擠破頭的一席難求。雖然我們不像中國大陸般在幼兒園新學期報名前夕，家長徹夜排隊紮營，甚至出動八、九十歲的爺爺奶奶幫忙輪班排隊。但臺灣的幼兒家長去廟裡拜拜祈求好籤運，以及想盡辦法透過管道讓孩子進入公幼的新聞時有所聞。公幼幾乎是大部分父母安排家中寶貝人生中第一所學校的首選，大多數父母認為公幼的環境好、師資優、設備齊全、教材資源豐富、安全管理符合規範、體罰或不當管教狀況較少等，而覺得更棒的是一省錢。相對若進入私立幼兒園（以下簡稱私幼），每月的開支平均多出約 1-2 萬，對許多年輕父母的家庭而言是一筆比例不小的開銷。

但是今年（111）公幼的招生卻出現了令人跌破眼鏡狀況，許多公幼到了開學之後仍有很多缺額。且這種大量缺額的狀況彷彿雪崩般令人措手不及的瞬間來到眼前，讓全臺各縣市的教育當局都共同受到震撼，以筆者工作所在地的臺中市霧峰區為例，截至九月二十二日查到的資料，十七家公立幼兒園共仍有 135 個缺額（臺中市政府教育局，2022a）。另外沙鹿區的十二所公幼共仍有 98 個缺額（臺中市政府教育局，2022b）；而最嚴重的是大甲區，其九所公幼共仍有 179 個缺額（臺中市政府教育局，2022c）。

難道這是之前對於少子女化海嘯的過於低估嗎？或是還有更多其他的因素所共同造成的？過去不論百里侯或是社稷主的選舉政見，都是朝著擴充公幼的方向奔去，怎麼跑著跑著就突然來個大跟踉。這個政策是要爬起來繼續向前奔跑？還是停下來看看是甚麼讓良謀善策成了票房毒藥？筆者以方便抽樣方式與多位「棄公投私」的家長進行非結構式的訪談，整理出若干的因素，分別敘述如下。

### 二、你毋愛我吼—補貼政策、接送時間、寒暑長假的衝擊

讓很多年輕家長對公幼不再青睞的各種原因，以公幼與私幼間的學費差距縮小，無法配合公幼的接送時間、公幼寒暑假過長此三類因素被最多家長提到。第一個最常被提到的就是學費，隨著準公共化幼兒園的普及化，中央政府相繼又推出多項育兒補助，地方政府亦加碼送出五花八門的津貼，使得私幼與公幼間的整體費用差距愈來愈小。且私幼多半會對繁瑣的申請業務提供貼心的代辦服務，加上私幼的校舍往往較新穎，建築物造型宛如城堡，一些家長很容易就被說服而將幼兒送至私幼。

第二個常被提到的因素為公幼的托育時間較短且延長托育時間亦不若私幼般彈性。私幼往往要求保育員輪值延長下班時間直至所有幼兒都接送完畢，很多私幼的家長經常延到傍晚六、七點才接回孩子，甚至可以留在同機構的課後照顧中心到八、九點才接回孩子。但公幼往往四點放學就要求家長接回，然許多年輕父母此時期正在人生事業的起步，很難每天都正常的準時下班。而民間企業的類責任制與加班加到緊繃（臺語：極限）幾乎是隱形的常態，使得家長必須經常請假去準時接小孩。長期下來被公司扣掉的薪水，算一算可能和送去私幼相差無幾。

第三個常被提到的因素為公幼的寒暑假太長，大多私幼於寒假幾乎只有過年期間放假一週，暑假於換屆時放假一週而已。而公幼則都寒暑假放一個月以上，於是父母只能將孩子送去俗稱安親班的課後照顧機構，但由於作息與管理方式的不同，就讀公幼的孩子常會在安親班出現適應困難，形成家長的另一項困擾。

### 三、捺ㄟ變心啦—防疫措施帶來的衝擊

除了前節所述的三個因素，新冠疫情的陰魂不散更是擊破父母心理防線的關鍵。一般公幼都較嚴格遵守各項防疫規定，一、二位幼兒的確診造成全校全班停課的狀況一直斷斷續續的發生。使得家長被幼兒的停課狀況綁住而無所適從。今年與去年五月疫情嚴峻時，全國各級學校都陷入停課狀態，雖然號稱「停課不停學」的在家遠距上課，然很多家長都措手不及且對遠距教學方式感到迷惑（郭伯臣，2020）。且由誰來照顧幼兒亦是個問題，即使政策允許家長可以請照顧假或者將孩子送到學校集中照顧。但此用來應付臨時緊急狀態還可以，用來應付漫長無邊的疫情，很快就左支右絀而無以為繼了。且這無疑把壓力從幼兒延伸到家長再延伸到家長的雇主，表面上掩蓋了幼兒的就學與照顧問題，但潛在的蝴蝶效應可能會形成另一場風暴。

疫情期間遠距上課的混亂與不公平狀況，則是造成公幼招生陡降的臨門一腳。筆者去年針對疫情期間有家中幼兒進行遠距教學的家長，對其資源與幫助需求、滿意度及感受不公平性進行一份調查研究（Sung, 2022），其中在感受不公平該分量表方面共有六題，如「無法給予我孩子學習的動機」、「沒有提供彈性的班表行程」、「我的孩子獲得的支持很不足」等。結果顯示量表平均數落於中高程度（ $M=3.74$ ， $SD=1.04$ ），一致性信度為 0.936，分布呈現負偏態。文字內容的填答敘述上，弱勢家庭與發展遲緩幼兒的家長對遠距教學的反應相當冷淡，很多家長對資源和幫助雖有需求但不抱期望。對於滿意度與感受不公平性也似乎處於一個麻木狀態，那種望子成龍望女成鳳的使命感，似乎已被疫情中顛倒反覆的各種規定消磨殆盡。甚至許多家長請假在家照顧孩子，感覺時間、精神與自由都被綁住。且對無法出去工作倍感經濟壓力。因此很多家長很想找一個能夠幫他們解決疫情期間托育問題的地方。然公幼的公事公辦，讓家長左右為難與分身乏術，於是在

利害相權下紛紛轉往私幼。綜合上述，疫情造成停課復課無序、遠距學習無感及經濟精神無力，成為家長紛紛倒戈叛逃的原因。

#### 四、會當挽回嗎？一代結語

「公幼的招生缺額狀況將會持續擴大」、「公幼的持續擴張等同教育資源的閒置與浪費」、「幼教公共化政策應殷鑑不遠而適時踩煞車甚或倒轉」云云等語，在公幼大缺額現象發生後有如各家學說之百花齊放。但如果僅憑今年的現象就斷言公幼招生缺額會惡化，並鼓吹幼教公共化政策改絃更張，可能言之過早且言過其實。因為從地區分布更細部來看各縣市的公幼缺額狀況，很多都有「不山不市」和「逾城逾鄉」的特徵，驗證了家長工作與育兒二地奔忙二頭燒的窘境，除了前述霧峰、沙鹿、大甲，如新北市的土城、臺南市的麻豆等都有類似狀況。未來這方面應可透過沙漠/綠洲分析方法進行資源分布的分析探討（Malik & Hamm, 2017；Malik, Hamm, Adamu, & Morrissey, 2016），然目前並非各縣市對公幼缺額資訊都透明公開，隱藏黑數與深層的問題可能更值得憂心。

總結上述，公幼的招生缺額狀況可能是少子女化現象、地域特性、育兒政策、教育體制、疫情變化等多重因素交織產生。然對都會的蛋黃區其實影響不大；有同住親戚應援的家庭也較不受衝擊；上班時間彈性以及資訊能力較佳的父母亦足以應付。反之，這些向度的另一端的家庭，便是這次公幼缺額的主要來源，而這些家庭也應是幼教公共化政策最核心且最應關心的群體，若執行者多給其溫暖、支持與協助，幼教公共化方能持續往既定的願景方向前行。

#### 參考文獻

- 臺中市政府教育局（2022年）。公立幼兒園及非營利幼兒園招生資訊即時揭示統一霧峰區3-5歲混齡班。取自<https://kids.tc.edu.tw/Board.aspx?dist=26>
- 臺中市政府教育局（2022）。公立幼兒園及非營利幼兒園招生資訊即時揭示統一沙鹿區3-5歲混齡班。擷取自<https://kids.tc.edu.tw/Board.aspx?dist=13>
- 臺中市政府教育局（2022）。公立幼兒園及非營利幼兒園招生資訊即時揭示統一大甲區3-5歲混齡班。取自<https://kids.tc.edu.tw/Board.aspx?dist=11>
- 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。
- Sung, M. J. (2022). Equal Access to Early Childhood Education during the

Pandemic of COVID-19 for Children with Disabilities. Paper presented at *the 1st International Conference on Humanities, Education, and Social Praxis in the Age of the New Normal 2022 (1st ICHESPAN 2022)*, 19th May, 2022 at Asia University, Taichung, Taiwan.

■ Malik, R., & Hamm, H. (2017). Mapping America's Child Care Deserts. *Centre for American Progress*. Retrieved from <https://www.americanprogress.org/article/mapping-americas-child-care-deserts/>

■ Malik, R., Hamm, K., Adamu, M., & Morrissey, T. (2016). Child care deserts: An analysis of child care centers by ZIP code in 8 states. *Center for American Progress*. Retrieved from <https://www.americanprogress.org/article/child-care-deserts/>



# 實務導向師資培育之倡議、困境與解決途徑

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

## 一、前言

師資培育之目的在於培育既能掌握教育理論知識、又能勝任教育實務工作的教師。雖然理論實務結合且並重的觀念被普遍認同，但過往師資培育偏重理論的教導，實務相對忽視或薄弱，理論與實務經常脫節，某些實務工作者甚至產生輕蔑嘲諷教育理論的態度。這樣的現象，與師資培育理論實務結合並重的理念大相逕庭。

為矯正師資培育偏重理論的現象，實務導向的師資培育（practice-based teacher education）受到重視。本文論述實務導向師資培育相關倡議，闡述師資培育理論與實務間的關係與優先順序，回顧我國師資培育實務相關內涵的發展，分析其面臨的侷限或困境，並提出可能的解方，以提供未來師資培育做為課程設計與實施的參考。

## 二、實務導向師培課程的倡議

很早之前，SchÖn（1987）即已指出大學存在實務問題解決能力與專業知識之間落差的問題，主張應顛覆翻轉，改為先從複雜、不確定的實務範疇出發，從中習得專業日常生活的有用實務技能，再進一步形成專業知識。

晚近實務導向師資培育的倡議，主要包括 Korthagen 與 Russell（1999）提出的「現實的師資培育」（realistic teacher education），Grossman 等人（2009）提出的「實務導向師資培育模式」（practice-based teacher education model），以及 Benedict 等人（2016）提出的「實務導向準備的師資培育」（practice-based preparation in teacher education）。

Korthagen 與 Russell「現實的師資培育」認為，應該安排教師未來日常實務工作情境會遭遇到的真實或具體問題，引導師資生開展學習，形成自己的情境知識（situated knowledge），以縮小或消弭理論與實務之間的差距，解決理論到實務的應用遷移（transfer）問題。Korthagen 等人（2001）進一步提到三項原則，包括應從師資生內在需求來激發其學習教育專業知能，應以師資生的經驗為根源，以及應引導師資生反思其經驗的具體細節。

Grossman 等人的「實務導向師資培育模式」，建議找出核心實務，重新思考與建立師資培育實務教學的架構，並指出教學實務專業教育的三個關鍵概念：呈

現（representations）、解析（decomposition）及趨近（approximations），指引實務導向師資培育首先應讓師資生直接觀察教學實務或由師培教師示範呈現之，其次將相關實務分解成較小且可學習的成分，然後設計情境引導師資生練習而獲取知能（Grossman, 2018）。

Benedict 等人則主張在整個師資培育歷程中，充分安排聚焦、持續、連貫的高品質實務導向機會，讓師資生反覆練習和精熟應用學科重要內容和教學方法，產生真實經驗，認知學校內部種種關係，以及與學生合作互動等，再輔以他人回饋與自我後設省思，幫助師資生逐漸發展、內化並自動化其教學知能。Benedict 進一步指出，高品質實務導向機會必須具備示範、分期學習（spaced learning）、多樣化學習、從旁教練與回饋、分析與省思、鷹架支持等五項特徵。

綜觀之，實務導向師資培育強調聚焦於教育核心實務，以教師教育實務工作會遭遇到的問題或情境為出發點，引發師資生內在需求，經過解析為較小單元，透過儘早、長期、持續且連貫的課程安排以及師生同儕教練輔助，讓師資生觀察或見聞而產生經驗，並對這些經驗進行省思，必要時反覆練習，從而獲取、內化或精熟教育理論與實務知能。

強調師資生儘早進入教學現場或接觸實務的師資培育，已在若干師資培育大學實施。例如美國華盛頓大學師資培育課程第一學期的課程，除學分修習之外，必須在中小學現場大約60小時，並且逐年增加（張雅芳，2019）。芬蘭師資培育課程安排有20學分以上的實習課程，在師資生進入學程即開始採取交融螺旋的方式修習（王麗雲、徐銘璟，2015）。

### 三、師資培育理論與實務的關係

實務導向師資培育並非僅偏重實務技能的訓練，其真正意涵仍然強調理論與實務的結合與並重。例如 Grossman 等人反對能力本位模式，即認為此種模式未能發展支持師資生有效運用這些技能背後的知識與教學思考（Grossman, et al., 2009）。由此可見，實務導向師資培育仍相當重視理論的學習與獲得。

理論與實務兩者本即一體兩面，理論基本上都是累積眾多實務觀察，經過探究之後所抽取獲得的普遍性原理原則，而建立理論的目的則是訴求能夠指引實務的實施，使其有所參考或依循。教育領域的理論與實務更是如此，借用杜威名言之語法，兩者應呈現「教育理論是教育實務的普遍原理，教育實務是教育理論的實踐場域與實驗室」之關係，兩者相互為用，鄙視理論或輕忽實務都並非妥當。

從哲學知識論的觀點來看，無論理性主義、經驗主義、實驗主義或建構主義，

任何一種知識論的終極目標仍然都是訴求人們能夠掌握原理原則，獲取共通的或形成自己的理論知識。就如數學教師不會帶學生算盡天下所有實務例題，而是訴求學生能掌握屬於原理或公式，據以處理未來可能面對的各種情境變異。師資培育亦然，實務導向並非只重精熟教學技巧，而是訴求透過實務經驗，同時更能強化師資生對理論的學習與理解。如果僅重視實務訓練而輕忽理論習得，師資培育頂多養成「巨匠」型的教師，無法讓教師臻於「大師」境界。教育若自許為一門專業，則即使是基層工作者亦不宜輕忽理論的學習與理解。

在理論實務並重的前提下，實務導向師資培育最主要的特徵在於改變傳統師資培育多先以理論為先，其後才導入實務的接觸與學習之模式，轉為強調以教師實務工作會遭遇到的問題或情境為出發點，亦即「實務先行」，以引發師資生的內在學習需求，其後才獲得理論知識的理解或建構。羅寶鳳（2020）即指出師資培育課堂教學效果不彰，相當程度肇因於師資生對教育現場真實問題欠缺了解。因此以實務為先，儘早接觸實務，可能更能裨益教育理論知識的學習。

#### 四、實務取向師資培育遭遇的問題

長期以來，我國師資培育理念與制度上即認知理論與實務的結合並重。晚近例如民國 83 年師資培育多元化時強化教育實習制度，103 學年度起規定師資生必須前往學校或幼兒園從事 54-72 小時以上的實地學習（教育部，2013），106 年「職前教師專業素養指引暨師資職前教育專業課程基準」則規定「教育實踐」類課程應占教育專業課程總學分數至少三分之一以上（教育部，2017）。除此之外，為彌補教師資格考試偏重以紙筆測驗學理知識，不但增加情境題、綜合題等題型，也推動「教學實務能力檢測」。師資培育評鑑亦納入：輔導師資生組成多元團隊赴教學現場進行學習服務或社會服務，教師/實習指導教師具中等以下學校實際或臨床教學經驗或中等以下學校相關研究經驗人數比例，以及師培機構與夥伴學校合作關係（安排/接受師資生參訪見習、教學實習、教育實習、教學專業成長活動、課程與教學實驗與創新、學生學習促進）等實務背景與內涵相關指標（教育部，2020）。

前述種種努力，顯示教育行政主管機關以及師培大學相當程度的重視師資培育的實務內涵。然而，各項措施執行的過程卻也遭遇若干限制與困境，致使成效未能臻於理想。

第一，師資培育體制仍會將學生置於大學課堂。即使主張實務導向的師資培育，不會是也不該是採學徒制，直接讓師資生先到教育現場當學徒，觀察累積經驗之後，再回到學校反芻經驗，從而獲取教育相關理論知能。甚至也不會採建教合作模式，一段時間待在師培大學，一段時間進入教育現場，往往返返兩個場域

之間，藉以學得理論也習得技能。同樣強調實務實踐的其他專業，例如醫學、工程、法律、會計、社工等，其專業教育架構都仍然會先將學生置於大學課堂內，師資培育亦然，不太可能有革命性的巨大改變。因此在鉅觀層面上，實務導向強調的實務「先行」，其實更像是「並行」。而理論與實務並行較為務實或可被接受，純粹的實務先行反而行不得也。

第二，增加行政與輔導教師負擔。師資生進入教育現場實地學習、實習或實踐，師培大學、授課教師或師資生均必須取得中小學或幼兒園或其教師的同意，中小學或幼兒園必須拜託校內教師同意接納輔導，增添不少行政業務與教師輔導的負擔，僧多粥少時同意擔任輔導的學校教師必須輔導大量或多位師資生，負擔更重。

第三，侵犯大學其他課堂教師權益。師資生參與實務學習或實踐，經常因時程安排或交通往返而缺席遲到其他課堂，引發其他課堂教師深感不滿。甚至為了能否視為公假，師生之間存在歧見，爭議屢屢發生。

第四，實務介入程度與方式拿捏失當。讓進入教學現場的師資生低度介入，例如只是觀察觀摩，所學可能單薄表淺，但若讓其較深度的介入，例如試教，則又可能增添輔導教師必須善後的困擾。此外，部分學校可能安排例如整理圖書之類的勞務項目，師資生未必認同，產生廉價勞工之被剝削感，但囿於滿足規定卻又僅能勉強接受，實務學習的效益存在很大的變數。

第五，實務認定標準寬鬆或不一。由各師培大學自行辦理的教學實務能力檢測，雖有教育部委託研訂的檢測指標，但各校適用時寬嚴不一，師資生知曉其與任教資格並無太大關連，受關注程度也不如預期。此外，師培教師應具備中小學實務或研究經驗，往往只要沾上邊即可。而實務實踐相關的課程，部分教師象徵性的邀請學校現職教師蒞班演講即告了事，但也聽聞有師培教師高比例的申請經費邀請業師蒞班演講，形成以業師代替師培教師授課的異象。

第六，可能的卸責心理。師培課程區分基礎、方法、實踐三類課程，雖然納入實務實踐內涵的學科數量有所增加，但是此種劃分也可能無意間讓非任教實踐類學科的師培教師反而更不會思考實務融入的課程設計。

第七，實務接觸較晚。在傳統觀念或潛意識中，師培三類課程還是有以基礎、方法課程為先，實踐課程居後的觀念，列為建議較後年級的修讀學科，這可由各校師培的課程地圖窺知一二。

第八，師培大學及/或個別學科授課教師安排的實務學習，各自植基於特定

目的或學科，缺乏統籌規劃，點狀的實務課程安排，其間即可能造成實務學習內涵不必要重複或者疏漏。

第九，缺乏理論背景的實務學習風險。師培大學教師以理論為基礎的教學往往會引介較佳的教育理念，奠定一定的教育理想性與高度。若在師資生教育理論與理想薄弱的情況下安排其接觸教育實務，不無可能見聞教育現場某些妥協的、降格以求的、甚至謬誤的教育實務或實踐，卻視為正當合宜而加以接收，事後若沒有機會向其他師友同儕提及，獲得質疑、批判而予以反思矯正，對師資的培育確實也存在風險。

## 五、實務取向師資培育問題的解決途徑

實務導向師資培育有其必要性，但其實施卻也面臨若干侷限與困境。這些侷限或困境如何解決，本文提出四項可能的解決途徑。

第一，課程重構。師資培育職前課程的架構全盤重新思考與設計，不再以基礎、方法、實踐為分類，改以教育核心實務為綱，引導所有師資培育課程均以培育師資生獲取教育實務知能為本，環繞這些核心實務安排學習經驗、活動，以及引介理論，乃至於促進理論與實務之間的辯證連結。此種解方是最根本性的師資培育課程改革，但其困難度也最高。

第二，實務融入。無論是否重構課程，就如同中小學新課綱所提到的諸多重要議題一般，師資培育實務內涵應以融入方式，適當融入每一學科中，而非少數特定學科的專責或專利。因此，宜考慮規範性的要求師培每一學科均能證明其安排有結合課程的（coursework-aligned）實務學習內涵。安排融入的方式不限，諸如實例提供、案例討論、問題導向學習、微型教學演練、影片觀察分析、課例研究（lesson study）、方案設計等均可。

第三，前導實務（advanced practice）。師資培育不太可能如學徒制般的實務先行，因此應轉向思考微觀層面的實務前導。前導實務係借用並整合 Ausubel 前導組織（advanced organizer）以及 Kolb 以實際體驗為始的四階段體驗學習循環相關概念，鼓勵師培教師在各單元教學之前均能先呈現實務情境或內涵（未必需是體驗），師資生均先觀察實務性的情境內涵，然後再探究相關的理論知能，以體會到實務與理論之間的連結，容易且願意學習，並加深印象，未來更有機會加以善用。

第四，經驗回顧連結。師資培育與大學其他許多學系學程有一點不同之處，即很多師資生已有教育/教學相關經驗，例如擔任小老師、同儕教導、家教等，

即使沒有前述經驗，至少也歷經 K-12 漫長的校園生活經驗，從學生角度見聞過無數教師的教育/教學實務，包含廣泛多樣的教材教法、班級經營、校園人際互動與現象等，無論是正面或負面，應鼓勵師培教師善用師資生已有的豐厚實務經驗，在各單元教學的課前、課中或課後，引導師資生回顧自身有無相關經驗或見聞，與教學內容或理論連結，並提出與其他師生分享，從而「擇其善者而從之，其不善者而改之」，如此兼可發揮典範學習、批判思考、同理思考、價值選擇等效益。此種其他學系學程不易擁有的教學資源，甚至可以成為 Shulman 對個別領域專業人員培育所稱的「特色教學法」(signature pedagogies) (張民杰，2012)，成為師資培育的特色教學法。

## 六、結語

師資培育應理論實務結合並重，為矯正過往過度偏向理論教學之弊，實務導向受到師資培育學者與實務界重視，強調聚焦並以教育核心實務為出發點，引發師資生內在需求，經過儘早、長期、持續且連貫的課程安排，讓師資生產生經驗並省思練習，從而獲取理論與實務知能。

然而實務導向師資培育仍必須在既有大學專業教育的慣例框架中實施，歷來不乏實務能力促進相關的努力，但遭遇諸多侷限或問題，成效未如理想。基於此，本文提出課程重構、實務融入、前導實務、經驗回顧連結四項可能的解決途徑，未來之師資培育若參採各項或部分解方進行規劃設計，應可讓實務導向師資培育更具可行性與落實，並培育理論實務兼備的優良師資。

## 參考文獻

- 王麗雲、徐銘璟（2015）。芬蘭師資培育制度特色及其對台灣師資培育之啟示。*教育實踐與研究*，28(1)，167-206。
- 張民杰(2012)。師資培育特色教學法的初步建構。*教育研究月刊*，222，46-56。
- 張雅芳（2019）。實務導向的師資職前培育：國內外案例研究。科技部補助之專題研究成果報告：MOST 107-2410-H-032-048-
- 教育部（2013）。師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點。臺北市：教育部師資培育及藝術教育司。
- 教育部（2017）。職前教師專業素養指引暨師資職前教育專業課程基準。臺北市：教育部師資培育及藝術教育司。

- 教育部（2020）。110年度大專校院師資培育評鑑規劃與實施計畫。臺北市：教育部。
- 羅寶鳳（2020）。理論與實務的連結：教育實踐課程與師資培育品質。臺灣教育評論月刊，9(5)，45-50。
- Benedict, A., Holdheide, L., Brownell, M., & Foley, A. M.(2016). *Learning to teach: Practice-based preparation in teacher education*. Washington, DC: American Institutes for Research, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability and Reform and the Center on Great Teachers and Leaders.
- Grossman, P.(Ed.)(2018).*Teaching core practices in teacher education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: Across-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.
- Korthagen, F., & Russell, T.(1999). *Building teacher education on what we know about teacher development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Quebec, Canada. ED431717.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T.(2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- SchÖn, D. A.(1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



# 聯合國教育的未來倡議對臺灣推動十二年國教之啟示

黃國將

臺東縣成功鎮三仙國小校長

## 一、前言

聯合國於 2015 年提出永續發展目標（Sustainable Development Goals, 簡稱 SDGs），希望整合各國的政府、企業、教育機構和非政府組織等力量，改善全人類的生活環境（United Nations, 2015）。臺灣在 2018 年訂有「臺灣永續發展目標」，作為臺灣推動永續發展各項工作的重要依據（行政院，2018）。聯合國永續發展目標（SDGs）中的「目標四」以「確保有教無類、公平以及高品質的教育，及提倡終身學習」為目標，與十二年國民基本教育課程綱要揭櫫的「自發、互動、共好」的理念是一致的。無論是對企業、組織、機構、學校而言，永續發展目標（SDGs）都是相當重要但也是非常不容易凝聚各方共識去達成的。

知識和學習是實現更新和變革的基礎。聯合國教科文組織（UNESCO）鑑於當今人類生存面臨氣候變遷、新冠肺炎、地緣政治衝突等挑戰，展望 2050 年必須緊急改造教育，以幫助我們應對共同的危機，為人類的生存開創新的可能性。該組織「教育的未來」委員會於 2019 年提出了「學會成為」（learning to become）的新概念，並在 2021 年發布了《共同重新構想我們的未來：一種新的教育社會契約》（Reimagining our futures together: A new social contract for education）倡議。希望各國在廿一世紀公共教育的基本目標是通過對兒童和青年的強制義務教育支持培養國家公民意識和國家發展（UNESCO, 2021）。藉由教育的變革，幫助全人類建立和平、公正和可持續的未來。以下將分析該倡議的理念並進一步討論其對我國新課綱推動的啟示。

## 二、聯合國教育的未來倡議理念及對教育革新建議之分析

### （一）倡議的理念

「教育的未來」倡議內容主要在重新想像知識和學習如何能夠塑造人類和地球的未來。該倡議廣泛納入公眾和專家參與，討論在一個日益複雜、不確定和脆弱的世界中，如何重新思考教育（International Commission on the Futures of Education）（UNESCO, 2021）。展望 2050 年，教育需要提出三個基本問題：我們應該繼續做什麼正在做？我們應該放棄什麼？什麼需要重新創造性地發明？而這些教育革新，就需靠全體利害關係人將教育從社會契約的角度來看待，共同努力改善。簡言之，倡議的原則其一就是對教育權的保障，並確保終身接受優質教育的權利。其二是讓每個人都參與公共事務關於教育發展的討論。這份報告邀請

各國政府、機構、世界各地的組織和公民建立新的教育社會契約，出發點是對教育的公共目的的設定共同願景，有助於為所有人建立和平、公正和可持續的未來。由此可見與新課綱以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，期許學生善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好的基本理念（教育部，2014），可說是一致的。

## （二）對教育革新建議之分析

研究者檢視聯合國網站所公布的「教育的未來」倡議（UNESCO, 2021），整理其中對教育革新，有以下幾點建議：

1. 首先是教學法應圍繞合作，協作和團結等原則加以組織，以促進學生的有效成長和有意義學習的教學目標。
2. 在課程內容上，應注重生態，跨文化和跨學科學習，幫助學生獲取和創造知識，同時培養批判和應用知識的能力。
3. 教師的教學方面，應進一步專業化，教學工作中教師作為知識生產者以及教育和社會變革關鍵人物的工作應獲得大眾的認可。
4. 學校教育須負起支持包容、公平以及個人和集體健康的職責，應成為受保護的教育場所。同時還應規劃學校成為推動世界朝向更加公正、公平和可持續轉變的場域。
5. 最後是教育應強調地球村公民應享有在不同文化和社會空間中，能接受終身教育的機會。

綜觀以上五點建議，包含了教學法的改變、課程內容的多元深化、教師專業的提升、學校軟硬體的規劃，乃至於全民應有終身學習受教育的機會。故現行十二年國教課綱應參考聯合國所提出的 2050 年教育的未來倡議理念，作為臺灣下一波教育改革及未來公民素養的最好借鏡，以培養具全球移動力的世界公民。

## 三、對臺灣實施十二年國教之啟示

研究者認為，聯合國教育的未來倡議對我國推動新課綱有以下幾點啟示：

### （一）課程決策應師法聯合國以課程治理為發展模式

《超越標準：教育治理的碎片化和課程改革的承諾》書中明確指出，要解決教育問題的策略之一，就是權力下放。顯見課程治理觀（curriculum governance）在教育評估和推薦課程教材方面發揮了更大的作用（Morgan, Polikoff, 2022）。聯合國教科文組織總幹事召集的獨立國際委員會，在埃塞俄比亞總統薩赫勒-沃克·祖德女士領導下，編寫關於「教育的未來」報告。委員會成員乃是來自政治、學術、藝術、科學、商業和教育等各界的思想領袖，這份報告可說是由下而上逐步的形成共識的，並非是聯合國本身立法要求各會員國實行（UNESCO, 2021）。我國的課程決策過程應落實政府、民間企業、教育機構和非政府組織、家長與學生團體等利害關係人的全面參與，共同想像卅年後學生生存會面臨的挑戰難題。在教育政策上採取課程治理模式，擴大決策參與，充分聆聽、廣納教育利害關係人的意見，落實教育社會契約的理念。

### （二）教師須更積極與其他領域的教師團隊合作，落實協同和跨領域教學

該倡議對教育革新建議中首先提到教學法應圍繞合作，協作和團結等原則加以組織，以促進學生的有效成長和有意義學習的教學目標。可見現今教師已非傳統單兵作戰的教學模式，知識也非單一領域所能完整傳授，因此必須建立教師專業學習社群，深化跨學科領域教師間的專業對話，運用團隊合作進行共備觀議課與協同教學，以提升教師專業，避免學生知識的學習過於零散，而缺乏系統。

### （三）課程與教學內容須提倡永續發展及多元文化教育

該倡議對教育革新建議中的第二點是，在課程內容上應注重生態，跨文化和跨學科學習，幫助學生獲取和創造知識，同時培養批判和應用知識的能力。本倡議的內容於自於聯合國的永續發展目標（SDGs），希望整合各國的政府、企業、教育機構和非政府組織等力量，改善全人類的生活環境。新課綱核心素養三面的社會參與，就強調學習者在彼此緊密連結的地球村中，需要學習處理社會的多元性，以參與行動與他人建立適切的合作模式與人際關係。每個人都需要以參與方式培養與他人或群體互動的素養，以提升人類整體生活品質。素養的九項中亦有多元文化與國際理解一項（教育部，2014）。全球化時代，可見消除異族群文化間的成見、偏見和分裂等多元文化素養具重要性。因此教育除了幫助學生獲取和創造基本知識外，同時應培養其具備多元文化素養，以了解、認同不同族群間文化並與具備跨文化、語言的溝通、合作與領導能力。

#### (四) 持續教師專業發展爭取親師及社會的認同

分析該倡議對教育革新建議中的第三點提到，教師的教學應進一步專業化，教學工作中教師作為知識生產者以及教育和社會變革關鍵人物的工作應獲得大眾的認可。吳清基（2020）認為，在教育 4.0 的新時代，教師的圖像並須兼重專業核心知能、AI 科技知能，也需具創意新思維和人文素養、終身學習的在職進修教育等。教育是望遠鏡非後照鏡，教育的內容在整備孩子適應未來的生活。因此唯有教師自身不斷追求專業成長，改進教學技巧，才能獲得學生的尊重與家長對教育專業的認同，並支持政府投資國民教育。

#### (五) 學校教育應秉持包容公平的理念並保障學生安全與健康

研究者自行分析該倡議對教育革新建議中的第四點，內容是學校須負起支持包容、公平以及個人和集體健康的職責，應成為受保護的教育場所。同時還應規劃學校成為推動世界朝向更加公正、公平和可持續轉變的場域。教育品質關乎國家未來的競爭力，學校既是社區部落文化的中心，也是知識傳遞的堡壘。因此在教育的機會、歷程與結果上，從學校行政、教師素質、課程與教學、多元學習活動、環境設備、安全保健等向度，都應確保有教無類，注重弱勢關懷，提供公平且優質的教育內容，以及多元的學習機會。讓學生透過教育能向上流動，翻轉弱勢學生的命運。

#### (六) 提供公民接受終身教育的機會迎接未來挑戰

研究者對該倡議對教育革新建議中的第五點作分析，地球村公民應享有在不同文化和社會空間中，能接受終身教育的機會。可見值此全球化與科技化的數位知識經濟時代，教育應善用科技，培養學生具備全球移動所需的知識與技能，並能解決未來生活上所面臨的問題，還要涵育正確的認知與良善的價值觀。透過終身學習成長，讓知識產生螺旋效應，發揮創意，想像未來，為人類生活謀求更大的福祉。

## 四、結語與建議

### (一) 結語

研究者從 2021 年聯合國教科文組織發表的教育的未來倡議「一起重新構想我們的未來（Reimagining Our Future Together）」理念及對各國教育革新的建議出發，從 2050 年教育的未來發展新趨勢，檢視對臺灣即將實施第四年的新課綱所帶來的啟示。藉由此倡議讓教育政策制定與推動者，在下一波課程改革時，有教

育前瞻論述之改進依據。由倡議的內容可得出以下幾點結論，首先是新世紀教師的教學法應圍繞合作，協作和團結等原則加以組織，以促進學生的有效成長和有意義學習的教學目標。第二點是在課程內容上應注重生態，跨文化和跨學科學習，幫助學生獲取和創造知識，同時培養批判和應用知識的能力。第三點，教師的教學應進一步專業化，教學工作中教師作為知識生產者以及教育和社會變革關鍵人物的工作應獲得大眾的認可。第四點針對學校辦學須負起支持包容、公平以及個人和集體健康的職責，並應成為受保護的教育場所。同時還應規劃學校成為推動世界朝向更加公正、公平和可持續轉變的場域。最後是教育應讓全體地球村公民應享有在不同文化和社會空間中，能接受終身教育的機會。

## （二）建議

研究者針對此一倡議的精神，對臺灣的國民教育要迎向世界教育的新趨勢有以下幾點建議，首先，教育政策的決策模式必須從課程治理的角度，符應聯合國所提出的主張，擴大社會各種不同層面利害關係人對教育決策的參與。其次，鼓勵不同學科領域的教師們團隊合作，進行協同與跨領域教學。再者，課程與教學應注重永續發展，增加多元文化教育的素養和跨領域教學時數。接著是學校教育上則應秉持包容公平的理念並保障學生安全與健康。最後，教學內容應提供學生適應未來生活所需的工具與方法，培養學生具備未來概念。如同紀舜傑（2018）研究紐西蘭「未來焦點議題計畫」教育政策後所得，未來導向的教育不是要顛覆既有的課程結構，而是透過集體參與的過程，策略性思考，轉換學習文化成為深層與宏觀之剖析，如此才能審慎面對廿一世紀人類所面臨的嚴峻考驗。也唯有教育不斷注入永續與創新的思維，方能迎向挑戰，共同攜手解決全人類所面臨的生存問題。

## 參考文獻

- 行政院（2018）。**賴揆：2030年為期研訂臺灣永續發展目標**。取自<https://www.ey.gov.tw/Page/9277F759E41CCD91/b6825d98-73fc-47fb-8f31-8cfe4828>
- 吳清基（2020）。工業4.0對未來師資培育政策之挑戰與因應。載於吳清基主編，**教育政策與發展策略**（頁3-21）。臺北市：五南。
- 紀舜傑（2018）。從紐西蘭「未來焦點議題計畫」論永續創新的教育的未來。**教科書研究**，11(2)，147-155。
- 教育部（2014年11月）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057>

- Polikoff, M. (2022). *Beyond standards: the fragmentation of education governance and the promise of curriculum reform*. Boston, MA: Harvard Education Press.
- UN (2015). *UN Sustainable Development Goals*. Retrieved from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/zh/>
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Future Together*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>



# 小型學校轉型公辦公營實驗教育學校困境— 以新北市 ZS 國小為例

曾千珊

國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所碩士生  
新北市立忠山實驗小學教導主任

## 一、前言

教育現場總是存在著太多讓人不滿意的地方，如何運用策略來解決教育現場的問題，著實考驗著教育人員的智慧與魄力。近年臺灣教育型態變的多元，過去國中小只有公立、私立兩種選擇，但隨著 2014 年實驗教育三法正式通過，讓公立學校有了可以改制為「公辦公營實驗學校」的機會，也讓家長有了更多的「教育選擇權」（王幼萍，2021）。

實驗教育三法給學校帶來契機，尤其是對小型學校而言更是明顯，因為偏鄉小型學校因少子女化與人口外移的影響，學生人數越來越少，因而利用實施實驗教育的方式嘗試轉型（廖偉民，2021）。政府為鼓勵並支持偏鄉小校整體教育革新，2014 年，教育部提出「教育創新行動年」，並於 2015 年函頒「偏鄉教育創新發展方案」此方案採取「教學創新／教育實驗」、「數位融入／虛實共學」、「資源媒合／社群互聯」、「看見改變／典範分享」等四大策略，目標在於協助學校發展成為偏鄉的知識、文化、創業中心（王慧蘭，2018）。其中實驗教育策略是擇定低於 50 人，且地理位置相對封閉不便的國小，試辦學校型態實驗教育，輔導轉型發展（教育部，2015）。

實驗教育三法固然給偏鄉小校學校帶來契機，但在實際執行轉型為實驗學校時，仍有許多問題值得探討。本文將以筆者所服務學校為例，說明轉型公辦公營實驗教育學校的相關困境供參考與省思。本研究個案學校為位於新北市之公立偏鄉小型學校，因少子化與人口外移的影響，偏鄉學生人數越來越少，因而已面臨裁廢、併校之危機。小型學校通常位處偏鄉，係指 6 班以下或學生人數 100 人以下的學校（湯志民，2018）。

## 二、「小型學校轉型公辦公營實驗學校」政策沿革

我國《憲法》第 163 條，對教育機會均等及均衡發展已有規範（盧延根，2021）。1990 年我國創辦了第一所體制外的學校—「森林小學」，1999 年《教育基本法》第一條「為保障人民學習及受教育之權利，確立教育基本方針，健全教育體制。」明訂保障人民受教權的立法原則，第十三條明定：「政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提昇教育品質，促進教育發展。」此法的公布與施行，讓體制外的學校有了法源基礎（王幼萍，2021）。

教育部 2006 年公布「小型學校轉型發展評估指標」，2008 年頒定「國民中小學整併之處理原則」（教育部，2016a）。學校整併在小型學校發展策略中，是教育行政機關普遍採用的一種方式，是一種兼具學校合併與校內整合功能之組織管理方式（胡晉誠，2020）。教育部 2016 年增訂《國民教育法》第 4-1 條，明訂直轄市、縣（市）政府得辦理公立國民小學及國民中學之合併或停辦；其合併、停辦之條件、程序、審查、學校學生與教職員工之安置及其他相關事項之準則，由中央主管機關定之；直轄市、縣（市）政府應依準則之規定訂定有關合併或停辦之自治法規（教育部，2016b）。

立法院 2014 年制定實驗教育三法，其中《學校型態實驗教育實施條例》賦予公立學校得排除現行法令及體制限制，辦理實驗教育型態學校，亦即「公辦公營實驗學校」，讓公立學校有更大教育創新的制度空間（王幼萍，2021）。

行政院（2017）通過實驗教育三法修正草案。同年公布施行《偏遠地區學校教育發展條例》（教育部，2017）此條例被視為偏遠地區教育發展的「特別法」，希望能在偏遠地區學校發展實驗創新及多元特色（盧延根，2021）。

### 三、ZS 實驗小學—公民教育學校實施現況

《學校型態實驗教育實施條例》第 23 條第 1 項所稱學校型態實驗教育，指依據特定教育理念，以學校為範圍，從事教育理念之實踐（教育部，2014）。ZS 國小轉型至今已滿三年，以下針對學校的學生來源、課程及教學規劃、教師專業、社區家長參與現況說明如下：

#### （一）學生來源

ZS 學區內的學生人數不多，學生大多是跨區就學。轉實小後，學區內寄戶籍的人數增多，全校目前學生共有 111 位，一至四年級均滿額，且學校外籍生的比例逐年增加，目前新住民與外籍生總計有 19 人，計有日本、韓國、印尼、澳洲、香港、西班牙、德國、多明尼加、美國、英國、俄羅斯、荷蘭等國籍。約佔全校總人數的百分之十七。

#### （二）課程及教學評量規劃

ZS 實驗教育在課程設計上分為基本素養課程和公民素養課程。基本素養課程分別由語文（國語文、英語文）、數學和自然科學等學習領域架構各年級課程，依 12 年國教新課綱編寫各年級課程計畫，並進行跨領域統整主題活動。

公民素養課程則打散領域學習框架，建構有脈絡的體驗學習與跨領域的 4C 公民素養主題課程。4C 課程即為公民美德課程（Civic virtue）、公民美學課程（Civic aesthetics）、公民遠見課程（Civic foresight）、公民行動課程（Civic action）。透過「公民美德課程」培養新世代的「美德實驗家」；「透過「公民美學課程」培養新社會的「美學生活家」；透過「公民遠見課程」培養新未來的「遠見領航家」；透過「公民行動課程」培養新世界的「改革行動家」。並以學習共同體模式進行教學，打造校園小型公民社會，重視學生與生活的關聯，規劃對自我、社會與自然的學習、探究與行動教學內容。設立學校自治及班級自治組織，推動公民校園自治自主管理。相關行政處組辦理學生事務及各類輔導，並襄助自治組織發展與正常運作。

在教學上採小班教學制，一班 21 人，全校共六班。提供學習者中心的教學運思，強調學生的自學與共學、重視學生直接經驗、個別發展與合作學習。更透過體驗、探索與社群生活，將學校打造成小型社會，並從參與行動中發展基本素養、公民素養。同時規劃公民講堂、向企業學習、社區有教室、向展館學習、真人圖書館、假日學校親子共學課程，打破教室的學習主場慣性，展現小學校大學區的課堂風景。學習成就評量則分期中與期末評量，期中評量以實作評量為主，期末評量以主題報告、多元評量為之。

### （三）教師專業

新北市教育局在 108 學年度國小教師甄選報考組別上特別增加實驗教育組，通過此類別考試的師資就須進入實驗小學服務。目前學校教師除了少數是原 ZS 國小教師外，大多教師是透過新北市實驗教育組教師甄選考上，新老師帶著不同的背景前來，相同的是認同實驗教育理念。

### （四）社區家長參與狀況

實驗學校的家長是帶特殊理念來的，對學校有高度期待，所以只要是家長有空都會樂於參與學校的活動。在 ZS 的家長與教師是合作夥伴的關係，而家長的專業背景常常是學校課程裡真人圖書館的常客。在學校慶典活動上，我們常常可以見到志工家長的協助與參與活動的身影。

## 四、ZS 實驗小學推行實驗教育的困境

108 學年度是 ZS 實驗教育元年，推行實驗教育至今已滿三週年，學校面對的困難如下：

### （一）地理位置偏遠，交通不便

ZS 實小學校位址於新北市淡水區大屯山系下，是靠近市區的小型學校，但交通上仍然只有一班公車可到達，約每小時 1 班。學校附近住家不多，隔壁唯有一間柑仔店，沒有任何的便利商店；對面是小型家庭加工廠，地理位置並沒有一般普通小學的環境優勢。轉型後學校曾經規劃跳蛙公車，但搭乘人數有限，最後還是無法持續。

### （二）學校建築設備老舊，教室空間不敷使用

學校建築已屆六十載，位處山區，較為潮濕，建築設備容易毀損。轉型後學校雖已積極進行學校建築設備之整修與添購，但學生人數日增，實無多餘空間規劃專科教室，教室仍不敷使用，目前仍以爭取經費、修繕建築設備為主要方向。

### （三）行政工作未減量，工作繁重

小型學校行政工作繁冗，公辦公營實驗小學裡的行政業務量與體制內的公立學校業務量是一樣的，並沒有因轉型而減少。再加上外部參觀訪視的頻率高，行政又得額外負擔這些工作。為了讓學生學習更多元，行政教師積極爭取公部門經費，計畫的撰寫執行、經費核銷與成果提報，無形中也增加了負擔。再加上實驗教育推行兩年後又須進行校務評鑑工作，行政工作負擔重，老師興趣缺缺，希望未來能與教育局達成共識，達到行政工作減量的目標。

### （四）主題課程設計耗時，教師參與研習多

主題課程，常常會有跨域統整的課程設計，老師共同備課時間需求較多。在教學上，有參與專案計畫的老師，一個學期會有 2-3 場的公開課，教師公開課壓力大。為提升教師專業能力，學校辦理多場教師增能研習，並邀請專家學者入校支援，解決教師在教學現場中的問題，為學校課程教學品質把關。今年行政端畫整合多樣專案計畫，維持每人每學年度一場公開觀課，減輕教師負擔。

### （五）外籍生、特殊生比例逐年提升，師資專業需求需再調整

學校的作息調整與課程設計方法較為彈性多元，較適合外籍生與特殊生的彈性學習方式。隨著外籍生與特殊生人數提升，學校英文、資優、特教、輔導專業師資需求提高，學校代理教師並無相關背景，目前校內師資狀況已不符合現實需求。

#### (六) 耗時工作，教師教學熱情易被消耗

為符應學生學習需求，主題式的課程設計教師需要花較多時間進行備課，所以師與師之間的溝通、協調與配合顯得格外的重要。學生多元，教師需花更多時間處理課程、班務與級務，常常會占用許多下班的時間。耗時工作容易澆熄教師教學熱忱。

#### (七) 代理教師比例高，教學專業未必符合需求

因為學校距離市中心還是有一段距離，所以代理教師較不願意上山來任教。再加上實驗小學沒有課本，教師課程設計負擔重，代理教師還是會有所顧慮無法勝任。每年聘入的教師也不見得是符合我們當時的需求。

#### (八) 家長不夠清楚實驗教育的內涵，容易產生誤解

實驗教育的家長通常是帶有特殊理念的，但這些特殊理念不見得人人相同。同時家長對學校的高期待也會帶來更多的要求，再加上有些家長對實驗教育有誤解，認為實驗教育是菁英教育，對老師有所要求。所以班級常常會有不同教育理念家長的聲音，行政與教師需要花較多時間去溝通。

## 五、結語

政府在短短數年間快速地開放實驗教育學校，惟相關的配套措施並未與時俱進。今年九月新北市政府教育局與國立政治大學合作成立「行政」、「師培」、「研究創新」三合一的「新北市教育創新實驗室」。目的是希望透過第三方公正學術機構來促進新北市創新實驗教育的發展，並在師資培訓、實驗教育概念引導、智庫的籌組、溝通平台的建立上提供專業審議、輔導與支持系統，以求實驗教育之推展能更順遂（景義婷，2022），並協助解決實驗教育現場的問題，學生能樂活樂學，讓老師能更專注於教學工作。

實驗教育不是萬靈丹，它是因應孩子的需求而設立。弱水三千取一瓢飲，所以家長要找到適合孩子學習發展的學校，並不是每個人都適合在實驗教育中學習。實驗教育的教師應該從更多元的角度來看待教育這件事情，讓創新教育、翻轉教學變成一個常態或者是將來要精進自我的一個目標。從學生成為學習主體的思維上來建構課程，所有有關實驗教育的作為，要把孩子當作學習中心，教育才可以被看見，實驗教育的可行性才會提高，而且更容易實現跟落實。

## 參考文獻

- 王幼萍（2021）。學校型態實驗教育問題之探討。立法院：專題研究報告。取自[https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Uc1V5n7dLnAJ:https://www.ly.gov.tw/Pages/ashx/File.ashx%3FFilePath%3D~/File/Attach/208560/File\\_1658418.pdf&cd=2&hl=zh-TW&ct=clnk&gl=tw](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Uc1V5n7dLnAJ:https://www.ly.gov.tw/Pages/ashx/File.ashx%3FFilePath%3D~/File/Attach/208560/File_1658418.pdf&cd=2&hl=zh-TW&ct=clnk&gl=tw)
- 王慧蘭（2018）。創造教育的多元生態－偏鄉教育政策與小校轉型。教育研究月刊，287，38-47。
- 胡晉誠（2020）。小校整併對學校成員影響與其看法及回應之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學校務經營研究所，臺北。
- 湯志民（2018）。小型學校轉型與創新。教育研究月刊，287，66-76。
- 景義婷（2022）。新北市教育創新實驗室成立 首創導入高教資源三合一思維。中時新聞網。取自<https://www.chinatimes.com/amp/campus/20220902003174-262301>
- 廖偉民（2021）。臺灣偏鄉小學推展實驗教育之探討－以臺東縣一所小學為例。臺灣教育評論月刊，10(9)，67-72。
- 盧延根（2021）。偏遠地區學校經營問題之法治研析。立法院：專題研究報告。取自 <https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=43801&pid=208510>
- 教育部（2014）。學校型態實驗教育實施條例。2014年11月19日總統華一義字第10700009831號令公布。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=GL001381>
- 教育部（2015）。偏鄉教育創新發展規畫情形報告。取自<https://www.ey.gov.tw/File/BEA73E1D638DA08D?A=C>
- 教育部（2016a）。教育部國教署回應地方裁併小校議題（澄清稿）。取自[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=EE6904C858BEB925](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=EE6904C858BEB925)
- 教育部（2016b）。國民教育法增訂第4-1條。2016年06月01日總統華一義字第10500050781號令。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSource.aspx?id=FL0>

08927#lawmenu

■ 行政院（2017）。行政院會通過「實驗教育三法」修正草案。取自 <https://www.ey.gov.tw/Page/9277F759E41CCD91/a60ae6c1-1b48-433f-b193-1d1b2e58f2ed>

■ 教育部（2017）。偏遠地區學校教育發展條例。2017年12月06日總統華一義字第10600147221號令公布。取自 [https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.asp\(x?id=GL001698](https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.asp(x?id=GL001698)



## 初探國小推動科技教育的困境及建議

吳礎嘉

國立高雄師範大學工業（生活）科技教育學系教學碩士班研究生

林玄良

國立高雄師範大學工業（生活）科技教育學系教授兼系主任

### 一、前言

民國 108 年十二年國民基本教育（以下簡稱「十二年國教」）正式實施，「科技領域」躍然成為八大領域課程之一。大數據、互聯網、數位製造、雲端等新興科技時代，帶動了自造教育及 STEM 教育的風潮，同時也促使十二年國教課綱將「科技領域」訂為「部定課程」（國家教育研究院，2019），象徵政府是這一波推動科技教育的領頭羊！

國中階段科技領域課程包含「資訊科技」及「生活科技」，每週各實施 1 節課；目前國小階段科技領域並未訂定上課節數，而是採取「資訊教育議題」及「科技教育議題」融入的方式進行（國家教育研究院，2019）。政府制定政策表示重視我國的科技教育，但科技教育的範疇甚廣，且國小階段未規劃學習節數，在無國小科技領域課綱與學習指標之下，一般現職國小教師對於實施科技教育議題融入無所適從（鍾乙豪，2019），因此，目前科技教育議題融入國小課程面臨哪些困境？如何在國小階段推動科技教育？這些問題均影響著國小科技教育的向下扎根。

### 二、國小科技教育的發展

#### （一）科技課程的起源

表 1 國小科技教育課程的發展

教育政策	課程名稱	對象	節數
民國 51 年 《國民中學課程暫行標準》	工藝	國民中學 (男生修習為主)	36 節 / 學期
民國 83 年 《國民中學課程標準》	家政與生活科技－ 生活科技	國民中學	18 節 / 學期
民國 90 年 《九年一貫課程綱要》	自然與生活科技	國民小學三年級   國民中學九年級	佔各領域總 時數 10-15%
民國 108 年 《十二年國民教育課程綱要》	科技領域－ 生活科技	國民中學 七年級－九年級	18 節 / 學期
	科技教育議題融入	國民小學	無固定節數

資料來源：整理自洪國峰（2010）、國家教育研究院（2019）。

教育政策是影響科技課程最重要的關鍵，無論課程名稱、課程目標、學習節數、實施對象皆會受到影響，如表 1 所示，為國內科技教育課程的發展歷程。

我國科技教育相關的課程，可追溯至民國 51 年的「工藝 (Industrial arts)」課 (張玉山，2010)，受當時工業社會的影響，學習內容以工業文明的理解、工業生活的適應為主，特別強調職業的試探 (洪國峰，2010)。經過幾次教育改革，後改名「生活科技」與家政合稱是一大轉變，與傳統工藝課最大的差異是「生活科技」不只是動手實作完成作品，而是透過動手作來解決問題 (洪國峰，2010)，由此可知，我國科技教育已開始重視系統性思考、問題解決的學習。

## (二) 九年一貫－自然與生活科技

民國 91 年起階段性實施《九年一貫課程綱要》，生活科技併入「自然與生活科技 (Science and Technology)」。課程目標從原本的「培養技術」，轉化為「培養能力」，期盼學生運用科際整合的能力，將自然、科學、技術的知識整合，與傳統分科不同。但是受到教育風氣影響，大部分的學生家長重視升學，雖然於課綱中已明定生活科技的能力指標，但由於生活科技課程並不是升學的考科，長時間被矮化，師資不斷流失 (林佳全，2003)，也損害學生培養科技素養的機會。

## (三) 十二年國教－國小科技教育議題融入

表 2 十二年國教國中「生活科技」與國小「科技教育議題融入」課程目標

名稱	課程目標
科技領域－生活科技	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 習得科技的基本知識與技能並培養正確的觀念、態度及工作習慣。</li> <li>2. 善用科技知能以進行創造、設計、批判、邏輯、運算等思考。</li> <li>3. 整合理論與實務以解決問題和滿足需求。</li> <li>4. 理解科技產業及其未來發展趨勢。</li> <li>5. 啟發科技研究與發展的興趣，不受性別限制，從事相關生涯試探與準備。</li> <li>6. 了解科技與個人、社會、環境及文化之相互影響，並能反省與實踐相關的倫理議題。</li> </ol>
科技教育議題	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 具備科技哲學觀與科技文化的影響</li> <li>2. 激發持續學習科技及科技設計的興趣</li> <li>3. 培養科技知識與產品使用的技能。</li> </ol>

資料來源：整理自國家教育研究院 (2019)、國家教育研究院 (2020a)。

十二年國教最大的改變為「科技」與「自然科學」分科，獨立為一門領域。此次改革除了受到美國科技教育、工程設計、STEM (Science, Technology, Engineering, and Math) 教育的影響，還加入了英國「設計與思考 (Design and Technology, D&T)」的思維 (許宜婷，2015)。教師規劃工程設計、設計思考的整合性教學，讓學生從「做、用、想」強化動手實作的能力，進而解決生活中面臨的問題。國小科技教育議題融入課程目標與國中科技領域不同，如表 2 所示，國小階段強調「生活應用」，讓學生從科技課程探索、體驗，藉由動手實作，激

發其學習科技的興趣。

### 三、教師實施國小科技教育議題融入的困境

跨領域的知識學習與生活應用是十二年國教課綱強調的重點（洪麗卿，2022），國小科技教育議題可在部定的課程中採取單領域或跨領域的融入進行，或在系統思考下，於校訂課程規劃科技教育相關的主題課程（國家教育研究院，2020b），例如：STS（Science, Technology, and Society）、PBL（Project-Based Learning）課程模組。國小現階段大部分採取級任教師包班教學為主，因此，級任教師為議題融入的重要角色，目前在推動科技教育議題融入課程時，經常面臨下述的問題及困境。

#### （一）國小教師對於「科技教育議題」的誤解

依據我國科技教育的發展，民國 57 年受美國工藝教育的影響，開啟了與科技相關的工藝課程，歷經民國 83 年「家政與生活科技」、九年一貫「自然與生活科技」至十二年國教「科技領域」。為因應現代科技演進，十二年國教課綱科技領域的課程內涵強調「科學、科技、工程、數學及設計」知識的整合運用（國家教育研究院，2019）；其中「資訊科技」、「生活科技」、「資訊教育議題」、「科技教育議題」皆有詳細訂定基本理念，但對大部分的國小現職教師來說，由於國小師資培育系統少有科技領域的專業知能課程，難以理解科技教育的本質（王鼎銘，1998），也無法掌握科技教育發展的脈絡，明白與過去不同的地方，導致許多教師誤認為「在教學過程中使用電腦、單槍投影機、平板等科技產品提升教學效能，就是科技教育」的迷思，但其實這乃「教育科技（Educational Technology）」的範疇，與強調培養科技素養的「科技教育（Technology Education）」是有很大的不同（朱耀明，2004）。

#### （二）國小「科技教育議題」融入是誰的職責？

由於在國小每一所學校皆編制資訊組長，所以多數學校從九年一貫起，因為資訊教師的授課需求、家長重視資訊設備的運用，長年在彈性課融入資訊課程。近年來也有部分的地方政府發布區域性的國小資訊科技教學綱要，例如：《新北市國民中小學資訊科技教學綱要》、《臺北市科技領域國小資訊科技課程教學綱要》，顯示「資訊教育」議題融入仍強力推動。然而，在國小階段推動科技教育為近期的新興議題，融入課程不易規劃，原因乃「科技教育本屬一門專業」，需要擁有專業的教師主導，但在國小階段並沒有專責的教師，只能仰賴教師積極參加研習以進行課程規劃，若教師個人沒有意願參加課程的增能研習，或融入科技教育議題課程，國小科技教育只能流於空談（翁崇文，2018），相較資訊教育議

題融入，目前科技教育議題融入的師資相對不足。

### (三) 從哪裡尋求國小「科技教育議題」融入的教學支援？

自造教育及科技中心（以下簡稱「科技中心」）自民國 106 年起廣設，目前已達 100 所的目標，科技中心是推廣科技教育的最大助力（王仁俊，2022），透過動手做，發揮自我創意、跨領域交流、解決學習過程中的問題，進而產出創意作品，是自造者的精神，也是科技教育「做、用、想」的核心（趙珩宇，2015）。不過，目前科技中心只有 4 所設置於國小，分別是臺北市日新科技中心、新北市積穗科技中心、宜蘭縣成功科技中心、臺中市富春科技中心。雖然無論設置國中還是國小，主要任務都是推動國中小科技教育，但多數國小教師在實施科技教育議題融入時，卻不清楚可以從科技中心尋求資源，以為科技中心是國中的自造教室，導致國小教師實施科技教育議題融入時缺乏專業協助、教材提供、設備支援的困境。

## 四、科技教育向下扎根的建議

### (一) 科技中心協助國小教師增能及設備飄移

術業有專攻，國小科技教育師資不足一直是國小推動科技教育的最大阻力，國小師資培育系統並無科技教育系所，從九年一貫起，生活科技延伸至國民小學，但因為缺乏師資只能以自然科系專業教師授課為主（林佳全，2003）。近年由於政府的重視，挹注科技教育計畫經費，廣設科技中心，科技中心成為國小科技教育師資培育的重要場所（鄭國明、王仁俊，2017），教師能透過科技中心舉辦的研習課程增能，但多數教師對科技中心不了解，建議科技中心能主動出擊，到鄰近國小巡迴舉辦研習活動、推廣科技課程，除了提升教師對科技教育的專業知能，也能提高能見度，獲得學校及家長的支持。

此外，科技中心擁有完備的教學資源，可藉著巡迴研習、舉辦活動時主動「設備飄移」，將教材、設備移轉至鄰近的國小。雖然新冠肺炎疫情期間，遠距教學不易推動科技教育課程，建議科技中心能將課程模組數位化，讓國小教師得以使用，即便是未來疫情結束，學生也能透過數位化課程自主學習，弭平資源分布不均、城鄉差距的問題。科技中心推廣科技教育不遺餘力，目前在國中階段成果斐然，期待能將成功的經驗向下扎根至國小階段，解決師資、課程及設備等問題。

### (二) 教育部整合科技教育與資訊教育政策

科技教育與資訊教育密不可分，數位化製造就是兩者的結合，工業 4.0 時代

學生應兼備兩者能力。「中小學數位學習精進方案」總經費 200 億元，班班有網路、生生有平板，讓學生能進行數位化學習（教育部資訊及科技教育司，2021），同時這也是實施科技教育的契機，例如 3D 繪圖數位製造等，此外，學生使用科技產品應注意的資安問題、網路霸凌等議題，都是科技的爭議，必須藉由科技教育課程加以指導，科技教育與資訊教育相輔相成，建議教育部整合兩者政策，讓效用最大化。國家教育研究院在 2020 年集結專家發布《國民小學科技教育及資訊教育課程發展參考說明》讓國小教師有參考的依據，但是在國小仍未有固定節數，未具正式效用。建議國小階段在部定課程納入科技領域，延續國中「資訊科技」、「生活科技」的名稱，讓國小階段有科技教育專責教師、固定上課節數，並解決名稱混淆的問題。

## 五、結語

科技教育向下扎根是趨勢，現階段國小科技教育採取融入方式，雖面臨許多挑戰，但在政府逐步調整政策，期待在全國 100 所科技中心的協助之下，國小教師可藉著研習進修等增能方式，提升教師個人的科技素養及專業的教學能力，在教學現場中規劃適合各年段的科技教育課程，激發學生的學習興趣，銜接國中階段乃至終生學習。科技人才是國家強盛的關鍵，教師是推動科技教育的重要角色，期盼國小教師能重視科技教育議題，善用教師專業能力，讓科技教育在國小扎根。

## 參考文獻

- 王仁俊（2022）。Maker 與 STEM：國民中小學自造科技教育的影響與啟示。師友雙月刊，634，13-18。
- 王鼎銘（1998）。小學科技教育及其師資培訓制度。中學工藝教育，31(3)，10-16。
- 朱耀明（2004）。科技教育與教育科技之關係。生活科技教育，37(6)，2-8。
- 林佳全（2003）。從國中科技教育的困境看國小科技教育。生活科技教育，36(5)，17-23。
- 洪國峰（2010）。臺灣國中階段生活科技課程發展之探討。生活科技教育，43(1)，3-18。
- 洪麗卿（2022）。從課綱至教學實踐：跨領域課程統整之實施與建議。臺灣教育評論月刊，11(4)，28-33

- 翁崇文（2018）。國小推動科技教育教學的困境與策略。臺灣教育評論月刊，7(10)，219-221。
  
- 國家教育研究院（2019）。十二年國民基本教育國民中學暨普通型高級中等學校科技領域課程綱要手冊（定稿版）。取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
  
- 國家教育研究院（2020a）。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手冊（定稿版）。取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
  
- 國家教育研究院（2020b）。國民小學科技教育及資訊教育課程發展參考說明。取自 <https://www.naer.edu.tw/PageDoc/Detail?fid=15&id=280>
  
- 張玉山（2010）。國小生活科技教學的理念。生活科技教育，43(5)，1-8。
  
- 教育部資訊及科技教育司（2021）。班班有網路 生生用平板－推動中小學數位學習精進方案。取自 <https://tsrl.moe.edu.tw/news-file-download.php?type=1&id=5>
  
- 許宜婷（2015）。科技教育教學內容之探討。科技與人力教育季刊，2(2)，16-29。
  
- 趙珩宇（2015）。自造者運動對生活科技的啟示。科技與人力教育季刊，1(3)，1-20。
  
- 鄭國明、王仁俊（2017）。國中小學自造教育發展與現況。中等教育，68(2)，116-126。
  
- 鍾乙豪（2019）。新課綱下，小學科技課程設計的新模式。學校行政，124，172-185。



# 從文化回應教學中思索：教師的提問

郭欣怡

國立臺中教育大學教育學系博士生

## 一、前言

Cazden (1988) 指出教室言談就是溝通系統，而學校的主要目標是由溝通來達成的。因此，教師在課室中「為什麼說？」、「如何說？」、「說什麼？」才能幫助學生學習，就顯得十分重要。筆者在一所偏鄉六班小校服務，其中一班十位學生中，其母親的籍別除了 5 名是臺灣外，還有 3 名越南、1 名印尼，及 1 名大陸等國，組成的多元性也讓任教該班教師常有教學挫敗之感嘆：「都不知道該怎麼說話了」。

於是，筆者嘗試搜尋與文化回應教學相關的研究報告，冀希從中獲取良方，以解決教學現場的難題。相關論著多是課程與教學設計上的應用，少數幾篇是從教室言談中，探討不同族群教師與學生的互動形式，例如：李萍娜、林聖曦(2013)〈當原住民與漢人在教師相遇：不同族群背景的教師與幼兒在教師之言談〉，黃嘉琪(2017)〈當漢族老師與泰雅族幼兒相遇~文化回應教學之省思研究〉，李萍娜(2021)〈漢人與原住民教師對部落原住民幼兒互動之參與結構〉。除了黃嘉琪(2017)是教學省思研究，另兩篇皆是討論不同族群背景教師的教學情形。先從篇名找關鍵字「原住民」、「漢人」、「教師言談」、「參與結構」，再看文章摘要，不免從心中翻出第一個問題：影響學生參與投入情形，是教師提問符應學生能力？還是教師能掌握文化差異的關係？第二個問題：篇名「原住民」、「漢人」二元對照，比較不同族群教師的教學情形，如此「族群對照」，「孰優孰劣」的意圖為何？第三個問題，李萍娜、林聖曦(2013)及李萍娜(2021)研究對象皆是漢教師且已在部落任教 13 年，也能說一些排灣話，推論漢老師對部落文化應有一定的熟悉度，所以學生參與不佳會因漢老師未能掌握文化差異，還是教學技巧有待修調？

本文首先探討教師提問與學生回答的關聯性，再從文化回應教學的教師提問來回答以上疑問。最後，提出相關建議，讓文化回應教學中的教師更有信心面對課室挑戰。

## 二、教師提問與學生回答

課室裡的師生談話，最常見的互動方式為「啟動( initiation )—回應( response )—評論( evaluation )」，稱為 IRE 基本序列(引自蔡敏玲、彭海燕，1998)。大多時候，教師掌握「啟動」及「評論」，兩個說話時刻。其中，教師多以提問方式來啟動( initiation )一堂課的對話互動，而評論時也常以班級經營的策略來建立

班級常規，及營造積極的學習氛圍。以下，筆者聚焦於「教師提問」來思索：「漢老師的提問適合 4-6 歲的原民孩子，還是，因為孩子被叫到臺前回答的文化差異緣故，以致學生口說表達簡短，甚至不敢回答？」。

漢老師：「戶外教學，老師帶大家回到遷村前的舊部落，說說，你們現在的家跟舊的家有什麼不一樣？」

一連七位幼兒到前面都不說話，後來有兩個孩子，在老師的鼓勵及追問下，說「壞掉了」、「有三隻狗」、「那是我阿公住的地方」、「這裡是我家中人」。（引自李萍娜，2021）

從師生的對話，可知，學生似乎不知該如何回答教師的提問。先不論，老師在進行戶外教學時，是否有引導學生觀察、比對舊家與新家的差異，況且要 4-6 歲的孩子回應印象中的問題，其實，是有挑戰性的。再者「你們現在的家跟舊的家有什麼不一樣？」，要回答這個問題，必須先掌握「家」是什麼？是外部形狀？是功能？還是成員？再來，需知道新家與舊家各自有什麼吸引自己注意的地方？最後，兩者還要做比較。這樣的內在思考歷程，對 4-6 歲的孩子而言，不是一件簡單的事情。

王瑞賢於 2016 年的一場主題為「伯恩斯坦教育學—80 年代後思想教育機制」經典讀書會中提到，語意、語法跟社會關係的相互關係是構成語言符碼（精緻型和限制型）的基本內涵。並以「拈花微笑」的故事來說明：知者不言是限制性符碼，言者不知是精緻型符碼。前者，侷限一群人共同經驗之上；後者預設一個知道和不知道的社會關係狀態，也就是預設一種教學關係存在。筆者以此詮釋上述教室言談，認為可能是 4-6 歲的孩子無法掌握「精緻性符碼」或老師無法掌握學生的符碼，以致學生單獨被叫到臺前時不知如何回應，或以簡短回答表現。

至此，我們進一步思考：是因為問題層次太高，以致學生口語表達簡短，甚至沈默不回應，還是被老師叫到講臺前面，使得學生害怕而不敢發言的文化差異緣故？筆者認為，教師的提問無法回應學生學習經驗，以致影響學習參與投入度，是為主要原因。

蔡敏玲（2009，引自李萍娜，2021）指出，臺上、臺下共構是原住民幼兒的口說特色，那麼換從原教師的提問來思索：「是因為教師的提問適切 4-6 歲的原民孩子，還是原教師掌握「共構」文化差異的關係，以致學生呈現較豐富和較長的口說表達能力？」

原老師說：「踢球都沒有錯/是很好的運動/但是/往花圃踢的機率太高了/你們

有/能不能想一個辦法」，幼兒開始討論，有人建議直踢、向別的地方踢、不要踢高飛球、要踢高飛球去別的地方等。幼兒之間交錯討論教室已有些亂，老師命令幼兒小手放在頭上，等到教室安靜了繼續討論。（引自李萍娜、林聖曦，2013）

李萍娜（2013）提到，若聚焦在幼兒經驗的討論分析中，則常看見幼兒對社會建構與同儕鷹架之對話。而原老師的提問「能不能想一個辦法，不把球踢進花圃？」，這是符應學生經驗的提問。再者，學生呈現較豐富且較長的口說表達能力，也可能因原教師與原住民學生是同一族群，故有「共群感」，而減少教師與學生之間的社會距離（引自蔡敏玲、彭海燕，1998）。若從伯恩斯坦的社會語言學理論來詮釋原老師的教室言談，應是4-6歲孩子能以「限制性符碼」溝通，以營造學生發表踴躍的情形。

至此，我們進一步思考：是因為教師提問符應孩子的生活經驗，所以孩子口語表達較為豐富，還是老師掌握臺上、臺下「共構」文化差異的關係？筆者認為，教師提問符應孩子的生活經驗，所以孩子口語表達較為豐富，是為主要原因。

綜合上述，我們可以深切地思索：如果影響學生的參與投入情形，是跟教師的提問技巧與學生的語言符碼有關，且在資訊有限下，我們很難從那兩篇以「漢教師」與「原教師」做對照的論文內容中斷定是因為教師族群差異而造成此種結果。因此，該論文可能會讓讀者產生「孰優孰劣」及「族群對立」的誤解。

### 三、文化回應教學中的教師提問

林彩岫（2022）提到，學校或教師在與學生的文化不盡相同的情況下，教師更需要進行文化回應的教學。據此，我們再回到「家」的問題。漢教師已在部落任教13年，也能說一些排灣話，推論漢老師對部落文化應有一定的熟悉度。但從排灣族對「家」的概念來看：在排灣族的社會裡，族人將兒童視為部落小孩，所有人共同教養，例如：教導孩子們射箭、雕刻等技巧（翰林四下第六單元）。可見，排灣族的「家」，不是漢人所謂同姓宗親，而是一個部落的概念。因此，要排灣族的孩子回答「新家與舊家的差異？」，孩子心裡的答案應是「老師的問題好奇怪。不是……都一樣嗎？」雖然漢教師已在部落任教13年，但仍以漢人的思維來評斷孩子的能力，以致提問的鷹架搭得太多，形成封閉性問題，讓孩子只要回答：「是、不是，對、不對，有、沒有」，似乎未回應學生的學習風格。至此，讓我們再次回到：「造成學生參與投入不佳，是教師的提問超出學生的能力？還是學生被叫到臺前發表的文化差異緣故？」筆者認為，都不是。是提問本身忽略文化差異，而使問題超出學生的能力。進一步問，怎樣類型的問題才是好問題？

李萍娜（2021）提到在臺灣師生跨文化之研究中，比較在原民區的漢教師提

問時傾向「封閉性問題」，而漢人區的原教師提問時傾向「開放性問題」，企圖探究是「封閉性提問」致使原民孩子口語表達不佳，還是漢老師未能掌握文化差異下參與結構的影響。對此，筆者認為，以「封閉性問題」及「開放性問題」來做比較，是較不適切。例如，教學目的是帶領學生理解「白雪公主」這篇文本，問學生：「如果你遇到壞人會如何？」（開放性提問）相信，孩子不需閱讀文本，也能踴躍分享自己的經驗，但，這無助於理解文本。倘若，問學生：「你遇到壞人的處理方式跟白雪公主，有何不同？」那麼，這個提問就更具意義，它能引領學生回到文本，也讓自己有機會與文本進行對話。因此，只要教師的提問能促進學生思維的提升，就是好問題。

綜合上述，一位已在部落教學 13 年，且能說一些排灣話的教師，卻因提問本身忽略文化差異，使問題超出學生的能力。在資訊有限下，僅知道漢老師為協助孩子掌握「新家與舊家的差異」，提問以「封閉式問題」居多。對此，除了文化差異外，專家或生手教師的提問技巧差異也可能是影響學生學習成效的原因，值得我們進一步探究。

#### 四、結語與建議

筆者相信：無論是漢教師，還是原教師都需留意學生、環境、及教材之間的關連性，進一步掌握文化差異，讓孩子從經驗出發，並做出適切的提問引導，使教學能有效回應學生差異，以促發學生將知識再生成，再創新。對此，讓我們回到本文主題「從文化回應教學中思索：教師的提問」，筆者將針對文化回應及教師提問，提出以下建議：

##### （一）相關研究不再刻板於「原漢對照」

文化是影響學生學習的主要因素嗎？還是另有原因？在資訊有限下，我們很難從那兩篇以「漢教師」與「原教師」做對照的論文內容中斷定是因為教師族群差異而造成此種結果。筆者建議此種「原漢對照」的研究假設或研究設計宜謹慎，以免落入原漢截然差異的刻板印象。

##### （二）強化教師文化回應教學能力

現場教師在進行課程設計與教學實踐前，都應掌握學生文化經驗、社區環境及教材內容的文化融入，相信是能做出適切的文化回應。

### （三）提升教師的提問技巧

好問題能引領學生回到閱讀媒材找線索；其次，提問要有層次，且是一組有系統、有組織，能幫助學生學習的提問，而不是為難學生，讓孩子有挫折感。因此，教師在課室中「為什麼問？」、「如何問？」、「問什麼？」就顯得十分重要了。

### 參考文獻

- 任宗浩（2019）。教育評量的省思。**中等教育**，70(3)，6-10。
- 李萍娜（2021）。漢人與原住民教師對部落原住民幼兒互動之參與結構。**兒童與教育研究**，16，1-40。
- 李萍娜、林聖曦（2013）。當原住民與漢人在教室相遇：不同族群背景的教師與幼兒在教室之言談。**教育科學研究期刊**，58(4)，165-195。
- 林彩岫（2022）。從文化回應教學與族群本位課程的區別談原住民族實驗教育的展望。**臺灣教育評論月刊**，11(2)，9-18。
- 林進材（2008）。文化回應教學的意涵、策略及其在教學上的應用。**教育學誌**，20，201-230。
- 張建成（2014）。再論多元文化教育的困境。**教育研究集刊**，60(3)，111-128。
- 陳昇飛（2006）。從教室言談看學童語文知識之建構-Vygotsky社會建構取向。**當代教育研究季刊**，14(4)，129-170。
- 劉美慧(2016)。文化回應教學。載於劉美慧、游美惠、李淑菁編著，**多元文化教育（4版）**，221-246。臺北市：高等教育。
- 蔡敏玲、彭海燕（譯）。**教室言談：教與學的語言**（原作者：C. B. Cazden）。臺北市：心理。（原著出版年：1998）
- 甄曉蘭（1994）。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。**教育研究集刊**，1(44)，61-90。
- 翰林版（2019a）。**自然教科書**。臺南市：翰林出版社。

- 臺灣教育社會學編輯委員會（2016）。伯恩斯坦的教育社會學理論：符碼與教育機制之介紹。臺灣教育社會研究，16(2)，153-182。



# 男教師不適合教小學低年級？—— 男導師的觀點

李曉蓉

國立高雄師範大學教育學系助理教授

劉世閔

國立高雄師範大學教育學系副教授

尤偉安

新北市板橋區莒光國小教師

## 一、前言

根據教育部統計處（2022）資料，顯示小學男教師人數隨年遞減，例如 90-101 學年約佔教師總人數 30-32%，而 110 學年僅有 28%。換言之，小學的教師結構已經「女性化」（feminised），是女性為主的（female-dominated）職業（Li, 2014）。小學常被視為是帶小孩的工作，影響男性進入小學的意願與人數（李曉蓉, 2014; 楊巧玲, 2007）。另一方面，小學職場也存在著水平的性別分工（horizontal gendered division of labour），即女性和男性從事「不同性別類型的（sex-typed）（陰柔的和陽剛的）（feminine and masculine）」工作（Crompton & Sanderson, 1990, p.32）。教小學低年級學生較需要關懷、溫柔、耐心，這些是女性與生俱來的特質或是類似家務勞動，教學被認為似母親或保母角色或工作的延伸，適合女教師的工作（Li, 2018; Salis, Rowley, Stokell, & Brundrett, 2019）。對照之下，男教師適合或偏愛「男人的工作」（men's work），例如教年紀較大的學生、擔任訓誡或自然、體育「男性的課程」（male subjects）以及行政職務等（Li, 2016; Luk-Fong & Brennan, 2010; Skelton, 2012），既符合男性的陽剛特質，也有助於升遷以及獲得尊敬與權力（Haase, 2010）。也因害怕被貼上「怪異的」、「娘娘腔的」、「戀童癖」等負面的標籤，讓男教師猶豫或刻意遠離教低年級學生（Haase, 2010; Palmer, Cruikshank, Drummond, & Rei, 2020）。簡言之，因社會刻板印象、角色期望與性別特質，低年級導師似乎不是/適合男教師的工作。

Yin（2009, p.264）提出訪談不僅提供更豐富與深入的資料，同時呈現受訪者如何「構建事實與思考情境」的方式。因此，本研究應用半結構式訪談，訪談 4 位公立小學正式合格、現任且目前擔任低年級導師的男教師，藉以蒐集與探究男教師對低年級教學的抉擇、經驗、看法與期許。表 1 說明 4 位參與訪談男教師基本資料（教學年資、導師年資、低年級導師年資、任教年級），以及訪談進行相關資料（第一、二次訪談日期與訪談地點）。受訪男教師皆有 10 年以上小學任教與擔任導師的經歷，任低年級導師約 1-3 年，訪談時分別任教一或二年級。此外，4 位教師都有 2 次的訪談。訪談蒐集資料雖曾整理與呈現（尤偉安, 2019），資料中仍有值得重新審視與闡釋的部份。因此，本文旨於由男導師的觀點，分析因其性別擔任低年級導師可能面臨的阻礙與困擾，以探討為何男教師不適合低年級導師的工作。遵守資料保密原則與顧及參與者個人隱私，本文以化名處理訪談參與者。

表 1 參與訪談男教師基本資料與訪談進行相關資料

訪談參與者（化名）	Sun 老師	Moon 老師	Star 老師	Earth 老師
教學年資	16-20 年	11-15 年	11-15 年	21-25 年
導師年資	16-20 年	11-15 年	11-15 年	21-25 年
低年級導師年資	3 年	2 年	2 年	1 年
任教年級	二年級	一年級	一年級	一年級
第一次訪談日期	2018/12/08	2019/01/22	2019/01/23	2019/04/10
第二次訪談日期	2019/01/24	2019/03/17	2019/03/16	2019/04/21
訪談地點	受訪者教室	受訪者教室	受訪者教室	受訪者教室

資料來源：研究者自行整理

## 二、低年級男導師的阻礙與困擾

如以下之析論，本文自「狐疑的」他人、「不安的」家長、「年幼的」孩子三個層面，呈現男性擔任低年級導師的阻礙與困擾。

### （一）「狐疑的」他人阻礙男性當導師

根據 Bolton (2007, p.17) 的論點，照顧、溫柔、關懷是「女性化的符碼」(feminised codes)，是教年幼孩子「好教師」的象徵，教年幼的孩子常被視為「女人的」或「適合女人的」工作 (Li, 2018)。職是，男教師選擇低年級導師時，可能需要面對同事、長官或他人質疑男性的抉擇或他（們）是否適合這份職務。

訪談時 Star 老師提及決定教低年級時，同事開玩笑說男教師「教低年絕對很好笑」。擔任一年級導師的 Earth 老師回憶：「那時候前任校長問我太太：『我沒別的意思，我只是要問一下，Earth 是不是填錯了？』」他也記得同事的反應：

同仁都在問我，女老師也問啊：「聽說你要教低年級喔？」她用 LINE 問我，我就回：「怎麼樣？因為我是男人嗎？」她覺得我這樣聽起來好像很驚悚。

此外，外在異樣眼光也是男教師必須克服的困擾。Star 老師說：

基本上，就是一般人看待低年級的男老師都會覺得說你怎麼會來帶低年級，像剛剛研習也是這樣，有老師跟我說：「欸，很少會有看到低年級老師有男生。」

甚至研習會有人關心他是否不小心填錯，或以八卦心態探聽他選填的原因。男教師透露他們的選擇，也可能遇到「善意的」阻力。以 Earth 老師為例，學校前教師會會長直言：「叫你接設備，你不接。」甚至預測：「低年級喔，你們班

絕對轉光光啦！」

上述長官、同事或他人疑惑或阻止的情形，隱喻低年級導師並非好選擇，行政工作才是適合男性的職務（Li, 2016, 2018），部份闡釋為何鮮少男教師願意挑戰性別界線與低年級導師工作。

## （二）「不安的」家長質疑男導師

就角色期望而言，Sargent（2000）提出少有家長要求男教師對孩子扮演養育和情感的角色。本研究資料顯示，男教師必須面對家長知道孩子一年級導師是男性的質疑或不安。Moon 老師說明：

也許第一次他們看到班級是男老師任教的時候，那個眼神會懷疑，因為畢竟他們接觸的老師都是女的，所以一看，欸，怎麼是男老師，就覺得他有沒有辦法帶好？

他進一步敘述家長不放心的景象：

開學第一天家長都會來，而且都會在教室後面，可能一、二節課都不會散去，所以你不僅是要照顧第一天上學的小朋友，而且要安撫家長的心態，讓家長覺得他可以放心把小朋友交給你。

對於家長的惴惴不安，Earth 老師如此描述：「新生入學那一天，嘖，不曉得啦，我總覺得他們看到我跟看到鬼沒兩樣。」家長的擔憂也反映在班級的班親會，Earth 老師說自己辦了一場從事教職以來家長最多，甚至父母聯袂出席的班親會：

我們開班親會時，會調查你們班來幾個家長就送瓶水。我們班 27 個，登記 22 個。事實上來的不只，整間教室都爆滿！...，那時候我也開玩笑跟家長說：「不瞞各位，我沒有遇過這麼多家長來的，因為都不放心我嘛，所以都來了。」

以不諒解一年級是男導師的阿嬤為例，Star 老師說：「她到很後期才跟我說，一剛開始她知道她們家的小朋友是男老師帶時，她不是很開心。」與 Star 老師相處之後，阿嬤「覺得男老師來帶低年級其實也沒有太大的問題」，更自願擔任班級志工。如 Star 老師所呼籲「觀念開放」，是以任教實際行動與將班級教好，既消除家長與校方的疑慮，破除性別刻板印象，也讓大眾了解與相信男教師同樣可以勝任低年級教學。

### （三）「年幼的」孩子需要「年輕的」教師

根據 Liu (2017, p.30) 的研究，教師專業的外在形象對學生行為與教育有正向的影響，教師外表是讓家長、學生和主管相信教師是成熟、專業、有能力「這些內在特徵的第一個指標」。呼應 Liu 論點，參與本研究男性也提出低年級導師需要年輕的形象之重要性。例如，Sun 老師回憶決定教低年級時，印象深刻的是「頭髮到底要不要染的問題」。相對於教中高年級時「沒有啊、不會」有這類困擾，他說：「這一點倒是有人有意見，有人會認為你教低年級應該再染一次頭髮…，同事說染髮會比較年輕。」對此，Sun 老師坦承：「覺得有些無奈。」他認為：「要年輕一點，要光鮮亮麗之類的，我覺得那都是外面的人的意見。」但是「連最好的同事都叫你染，她說我覺得你還是染一下」，縱使「染了跟不染還不是同一個人」，他解釋還是選擇染髮：

很多家長可能希望給年輕一點的、活潑熱情的老師來教，如果是存有那種心態的家長，對於你是一個年紀很大，他會認為你沒有動力、應付不來學生的問題，第一個觀念就會有差別，所以這就是染頭髮的問題。

不同的是，Earth 老師清楚表示：「一個老師的外表儀容滿重要的。」他甚至自信地說：「我沒有肚臍，我自認為應該還維持在一個標準。」支持教師要注重儀容外表，符合大家心中年輕、有活力的標準，他強調：「不能讓自己看起來太老，要注意運動，你不能讓人看起來覺得你很糟。」

國內甚少研究探討教師外表與教學的關係，上述的訪談資料傳達年輕的、充滿活力、有體力的教師，比較適合低年級學生，也符合低年級家長的期待，這也是男教師要面對的問題。

### 三、結語：可以改變的性別分工

以 Connell (2005, p.79) 「父權紅利」(patriarchal dividend) 論點，男性教高年級、「男性的課程」或擔任行政工作，符合陽剛氣概與專業要求，是男教師的安全區 (safe zone) (Li, 2016)，如此男性似乎不適合擔任低年級導師。就小學職場的性別分工，依據 Sun 老師的解釋，多數的家長沒有接觸低年級男導師的經驗與不信任，是「男老師已經被標籤化」，家長或社會「會用放大鏡來看你」。事實上，本研究資料顯示尚有其他層面（如年幼學童如廁、身體碰觸、需要重覆耐心的教學與校方顧慮等），可能讓教低年級視為不是/適合男教師的工作（尤偉安，2019），進而影響男性任教意願 (Li, 2018)。值得重視的是，本研究資料也展現男導師積極的論點與行動。例如，即使面對上述或其他問題，4 位受訪教師都表達繼續任教低年級的意願，也鼓勵其他男教師嘗試，強調改變教學工作性

別的刻板印象與分工的重要性。Sun 老師說：「男老師證明在低年級這一塊可以過得更好，那又顛覆人家的刻板印象。」Earth 老師形容自己：「像我現在也不會覺得人家質疑我，我就直接說我帶低年級，我覺得這沒什麼啊！」Star 老師質疑為何教年幼孩子是女性的或女性特質的專利，直說：「一、二年級就一定是由女老師來帶，我覺得這是一個很奇怪的想法」。他甚至覺得：「這幾年來可能也是因為學校有低年級男老師帶得不錯，所以疑慮就減少。再加上職場上的性別觀念也比較開放，所以阻礙也跟著降低。」在教學方面，男教師們表示能理解低年級學童家長對於男導師的質疑心態與不安情形，也坦承自己必須花費更多時間做班級經營與親師溝通，以消弭家長的疑惑與刻板印象。如 Moon 老師所言：「要給家長比較安心的保證，或是說我們事先的準備工作要比中年級老師更加準備充分才可以。」或如上述，家長接觸男導師後，發現男女教師在低年級教學沒有太大差異，放下心中不安，也可成為男教師的助力。前雖論及需要面對阻礙、質疑或不安，男導師們的觀點具體而微地反映小學職場改變中的性別分工，深具意義。

就教師性別與小學教學而言，Li（2018）指出影響教學的重要因素是教師專業，而非性別。研究也透露男性改變中的角色，男性也能擁有溫柔、關懷、同情以及談論感受與表達情緒等「陰柔的一面」（feminine side）（Cushman, 2008, p.132）。Pulsford（2014）主張男性可以改變陽剛氣質，展現結合陽剛和關懷的替代性模式。換言之，男教師能展現「關懷的陽剛特質」（caring masculinity）（Cruickshank, 2019），同樣具有表現關愛/懷的能力（Haase, 2010），男性也能勝任教年幼學生的工作。本文探討 4 位低年級男導師的經驗與觀點，並非建議他們代表所有男教師的想法。然而，藉由傾聽男性的聲音，本文期望以男導師的視角與故事，重新審視與詮釋教師性別與小學低年級教學的相互關係與意涵，既增添性別研究的多樣風貌，也呼籲給予小學教學與性別友善（gender-friendly）職場相關議題持續與更多的關注。

## 參考文獻

- 尤偉安（2019）。四名國民小學男性教師擔任低年級導師的動機與遭遇的阻礙之探究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系研究所，高雄。
- 李曉蓉（2014）。男性的優勢？：小學職場的男性教師與其角色。性別平等教育季刊，69，111-117。
- 教育部統計處（2022）。國小教師數：按設立與性別分。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=C1EE66D2D9BD36A5>
- 楊巧玲（2007）。學校中的性別政權：學校校園生活與教師工作文化之性別

分析。臺北市：高等教育。

- Bolton, S. (2007). Emotion work as human connection: Gendered emotion codes in teaching primary children with emotional and behavioural difficulties. In P. Lewis & R. Simpson (Eds.), *Gendering emotions in organisations* (pp. 17-34). London, UK: Palgrave.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Crompton, R., & Sanderson, K. (1990). *Gendered jobs and social changes*. London, UK: Unwin Hyman.
- Cruickshank, V. (2019). Male primary teachers' fear and uncertainty surrounding physical contact. *Education 3-13*, 47(2), 247-257.
- Cushman P. (2008). So what exactly do you want ? What principals mean when they say “male role model”. *Gender and Education*, 20(2), 123-136.
- Haase, M. (2010). Fearfully powerful: Male teachers, social power and the primary school. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(2), 173-190.
- Li, H. -J. (2014). The feminisation of primary teaching in Taiwan. *Asian Women*, 30(1), 55-82.
- Li, H. -J. (2016). Doing men's work?: Discipline, power and the primary school in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(4), 518-532.
- Li, H. -J. (2018). Caring and beyond “motherly” caring in primary teaching: A case study of a Taiwanese primary school. *Education Journal*, 46(2), 43-65.
- Liu, W. -T. (2017). Guidelines on being qualified teachers for normal school students. *Higher Education of Social Science*, 12(1), 25-31.
- Luk-Fong, Y. -Y., & Brennan, M. (2010). Women teachers in Hong Kong: Stories of changing gendered identities. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 213-229.
- Palmer, C., Cruickshank, V., Drummond, M., & Rei, D. (2020). Male primary school teachers, masculinity and identity work in regional Australia. *Sport, Education*

*and Society*, 25(3), 261-273.

- Pulsford, M. (2014). Constructing men who teach: Research into care and gender as productive of the male primary teacher. *Gender and Education*, 26(3), 215-231.
- Salis, C. A., Rowley A., Stokell, K., & Brundrett, M. (2019). Do we need more male primary teachers?: Tensions and contradictions in the perspectives of male and female trainees. *Education 3-13*, 47(4), 475-489.
- Sargent, P. (2000). Real men or real teachers: Contradictions in the lives of men elementary teachers. *Men and Management*, 2(4), 410-433.
- Skelton, C. (2012). Men teachers and the “feminised” primary school: A review of the literature. *Educational Review*, 64(1), 1-19.
- Yin, R. K. (2009). How to better case studies: With illustrations from 20 exemplary case studies. In L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *The sage handbook of applied social research methods* (pp. 254-282). Thousand Oaks, CA: Sage.



## 提升國小補救教學成效之探究

陳信豪

南臺科技大學人文社會學院教育經營碩士班

師資培育中心助理教授

徐英嘉

臺南市西港國民小學級任教師

### 一、前言

教育部（2014）公布的十二年國教課程綱要，已於 108 學年度開始實施，該課綱強調，學生是主動自發的學習者，學校教育應該要協助引發學生的學習熱情與學習動機，更要達到適性揚才，來成就每一個孩子、引導學生能夠成為終身的學習者，為新課綱之願景。而教育部（2014）也在課程綱要中指出，對於學習落後的學生，應考量其學習準備度和學習風格等，規劃補救教學，及時補救；盡可能將補救教學的策略納入課堂，提供適性的指導。

「補救教學」政策的實施，大部分學校都能看到教師教學成效與學生成績的進步，提升孩子的學習信心程度（田建中，2017）。而透過科技輔具的使用，不僅能引起學生的學習動機，同時也能提高成長測驗的成績，提升補救教學的成效（陳琦媛，2016）。

### 二、補救教學之意涵

教育是國家大業，如何在教學及行政上協助學習低成就的孩子，是當前重要教育課題。為配合十二年國民基本教育推動，鞏固學生學力，教育部自 2013 年起整合「教育優先區計畫—學習輔導」及「攜手計畫—課後扶助」為「教育部國民及學前教育署補助辦理補救教學作業要點」，作為國中小補救教學之單一補助要點。此外，為提供學生學習扶助資源之精神，自 108 年起補助要點更名為「教育部國民及學前教育署補助辦理國民小學及國民中學學生學習扶助作業要點」。

#### （一）補救教學的定義

補救教學是對於學校內學習低成就的學生，透過「評量—教學—再評量」的教學歷程，所實施的一種額外教學。其目的是希望診斷學生的學習問題，找出學習落後的原因後，規劃能有效提升學生學習力的課程，希望能夠讓低成就的學生跟上班級的學習進度（張新仁，2001；郭明田，2019；蔡宗憲，2015）。

#### （二）補救教學的類型

學界對於「補救教學」類型的觀點不同，筆者參考張新仁（2001）、劉鎮寧

（2015）、蔡宗憲（2015）等人對於補救教學類型的觀點，大致分成補救時機、課程設計、教學方式等三類，分述如下：

### 1. 補救時機

教師站在第一線的教育現場，必須具備洞察學生狀況的能力，事先發現學生的學習或行為問題，及時行動來積極解決，與輔導工作「三級預防」的理念相似。而「第一級補救教學」的模式，主要就是由班級導師利用學期中的課餘時間，對班上低成就的學生提供補救教學的機會（劉鎮寧，2015）。

### 2. 課程設計

補救教學的課程設計，必須考量學生的先備經驗與習得知識，選擇合適的學習教材來進行。也可參考坊間的教科書，來設定上課的教材內容，簡化課程編排的時間（許美香，2016）。早期研究指出，一般常用的教學課程內容有補償式、導生式、適性、補充式、加強基礎能力及輔助式等不同課程類型（杜正治，1993；張新仁、邱上貞、李素慧，2000）。目前教學現場之補救教學，主要是為了協助低成就學生，因此筆者認為「導生式」與「加強基礎能力」兩種課程類型，與補救教學成效較相關。

#### (1) 導生式課程

導生式課程的主要精神，在於提供低成就學生學習課程時，透過一對一或是小組學習等方式實施。當學生有問題時，為學生舉例加以說明，並對正規課程的教材加強複習（許美香，2016）。

#### (2) 加強基礎能力課程

加強基礎課程的重點放在規劃學生在課程中未能習得的基本技巧，其基本假設認為，學習歷程是一種線性作用。例如：一位四年級學生的「分數」概念，還停滯在三年級「真分數」的程度，則補救教學課程即需強調三年級的「分數」概念。因此，在實施補救教學之前，不僅要診斷出學生的學習困難點，同時要能確定學生當時的知識程度與能力水準。

### 3. 教學方式

補救教學的實施型態或方案，會影響補救教學的成效，而學者彙整國內外常用的補救教學方式如下：資源教室、學習站、套裝學習及電腦輔助教學（杜正治，1993；林建平，1997；張新仁、邱上真、李素慧，2000）。依筆者實際觀察教學現場狀況，以「學習站」與「電腦輔助教學」兩種教學方式，與補救教學成效較相關。

### (1) 學習站 (learning stations)

教師在班級教室可以直接布置學習站，是最符合經濟效益的作法。進行補救教學活動時，教師角色彈性，可依照學生學習需求進度，選擇合適的教材，進行示範指導；也可扮演輔導的角色，請程度較好的學生協助，讓學生自主學習。

### (2) 電腦輔助教學 (computer assisted instruction, CAI)

十二年國民基本教育本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」、「共好」為基本理念，其中「自發」是希望學生能透過學校教育，成為一個自發主動的學習者（教育部，2014）。電腦輔助教學的特色，除了可以為不同學習程度的學生規劃適合的學習進度，同時也可以對學生的答題即時回饋。研究發現，透過「電腦輔助教學」的模式，可以增進學生自主學習的能力（鄭進斛，2014）。

為實現教育的公平正義，以及落實真正的教育機會均等，政府努力整合補救教學的資源，讓教師可以減輕實施補救教學的負擔，同時能夠協助低成就的孩子跟上學習進度，提高學習的信心與能力（許美香，2016）。

## 三、國小實施補救教學之困境

近年來，政府投入大筆的經費在執行「補救教學」，以解決弱勢學生學習低成就的問題，希望達成「不放棄任何一位孩子」的教育理念。自實施以來，學校端的确收到了一些執行成效，包含學生信心提升及測驗成績進步（田建中，2017）。然而效果仍不如預期（教育部，2022；陳琦媛，2016；張新仁，2001；鄭進斛，2014），存在一些問題有待解決，尤其在政策執行及教學實施等方面，分述如下：

### (一) 政策執行面

教育部（2022）透過學校每年的線上篩選測驗，挑選國語文、數學、英語文三科學習成就較低的學生，即時提供學習扶助，弭平學力落差。但學校端在實際開班上課時，雖然會希望班級老師能參考測驗成績，以及學生學習需求來挑選合適學生，但往往會遇到「有需要的不參加，參加的成績沒問題」的情況。背後的原因，主要來自於家長對「補救教學」的認知不同，以及家長意願的考量（田建中，2017；江昭清，2009）。

### (二) 教學實施面

為提升教師對補救教學的專業知能，教育部（2019）規定現職教師需接受 8 小時、非現職教師須接受 18 小時的學習扶助師資研習課程，才能進行補救教學。

但在教育第一線的老師，實施補救教學最常使用的方法是「反覆練習」，甚至自行決定教學內容，補救教學多淪為作業指導、複習、反覆練習或正式課程的延伸，進而影響補救教學成效（江昭清，2009；田育昆、林志成，2014；徐偉民、劉曼麗，2015）。

需要參與補救教學的低成就學生，學習需要比其他同儕更多時間，通常會有學習動機低落、缺乏學習技巧或是學習態度不佳等問題（張新仁，2001；陳琦媛，2016）。而基於有教無類的教育理念，政府實施「常態編班」的同時，也造成班級內學生程度差異大，異質性高，讓教師決定補救課程內容與實施教學時感到困難（徐偉民、劉曼麗，2015）。

#### 四、提升國小補救教學成效之建議

張新仁（2001）認為低成就的學生，透過資訊融入補救教學，可以有效提高學習動機、提升自我信心、增進基本運算技巧、解決問題並習得簡單的觀念。相關研究指出透過科技輔具融入補救教學的模式，不但能加強學生學習動機，更有助於增加學生自主學習的表現，進而提升補救教學實施成效（陳昭珍、林惠愛，2014；鄭進斛，2014）。

筆者茲就科技輔具融入補救教學的具體策略建議如下：

##### （一）重視補救教師的專業知能

政府規劃現職教師 8 小時或非現職教師 18 小時的研習，讓教師具備補救教學的能力（教育部，2019）。若能事先了解補救對象學生的學習問題及學習歷程，與班級導師協同合作規劃課程，定能提升補救教學的成效。

##### （二）提升教師資訊教學與科技輔具使用能力

教學現場的班級導師，平時在班上就會進行補救教學，但多半只能利用早自修、下課或是午休等零碎時間，協助低成就的學生，成效不高。政府若能增進教師資訊教學素養，或是辦理科技輔具使用的相關研習，鼓勵教師運用平板電腦或是教育數位平台進行補救教學，不但能夠彈性運用課餘時間，更能增加學生學習意願，增進學生自主學習的能力，提升補救教學成效。

##### （三）建立家長對補救教學的認同感與支持力

家長對於孩子需要參與補救教學的支持與否，往往是建立在對「補救教學」

的主觀認知，擔心自己的孩子被貼上負面標籤（田建中，2017；田育昆、林志成，2014；江昭清，2009）。因此，政府及學校應多加舉辦補救教學相關說明會，邀請家長團體及社區居民參與，增強家長對於補救教學的信心與支持度。

## 五、結語

「十年教育，百年樹人。」培育人才不只需要敏銳的觀察力來「識才」，更需要適當的教育素材與專業能力來「育才」，可見教師角色對學生學習的重要性！政府期盼能透過十二年國民基本教育，讓孩子經由學校教育中成為一個終身學習者。筆者也呼籲政府及學校在推動補救教學政策的同時，能多聆聽教師與家長的真實心聲，整合相關資源，讓補救教學資源能夠有效的運用在有需要的孩子身上，以提高學習成就與動機。

## 參考文獻

- 田育昆、林志成（2014）。補救教學現況挑戰及其因應策略。2014提升中小學補救教學成效之理論與實務研討論壇，383-396。
- 田建中（2017）。國民小學補救教學方案執行之現況分析—以高雄市訪視資料為例。教育行政論壇，9(1)，1-20。
- 江昭清（2009）。需要補救的補救教學。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5020382>
- 杜正治（1993）。補救教學之實施。臺北：心理出版社。
- 徐偉民、劉曼麗（2015）。國小攜手計畫數學補救教學課程決定與教學實施之探究。當代教育研究季刊，23(1)，101-134。
- 張新仁（2001）。實施補救教學之課程與教學設計。教育學刊，17，85-106。
- 張新仁、邱上貞、李素慧（2000）。國中英語科學習困難學生之補救教學成效研究。教育學刊，16，163-191。
- 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要。取自 <https://reurl.cc/kENWML>
- 教育部（2019）。國民中小學學生學習扶助師資研習課程。取自 [https://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=tea\\_train/index/content/incumbent\\_and\\_non\\_lecturer](https://priori.moe.gov.tw/index.php?mod=tea_train/index/content/incumbent_and_non_lecturer)

- 教育部（2022）。教育部國民及學前教育署補助辦理國民小學及國民中學學生學習扶助作業要點。取自<https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Station/AffairDetail?filter=63F293A9-0155-41A3-97B7-46E43E4685FE&id=9d34c6dd-4678-405e-9b9f-663bb16c7362>
- 許美香（2016）從攜手計畫至補救教學之省思。臺灣教育評論月刊，5(11)，58-64。
- 郭明田（2019）使用翻轉教室教學法融入八年級數學補救教學。臺灣教育評論月刊，8(7)，176-193。
- 陳昭珍、林惠愛（2014）。國小學童使用平板電腦閱讀電子書之行為研究。載於王振鵠教授九秩榮慶籌備小組（主編），王振鵠教授九秩榮慶論文集，371-388，臺北：師大書苑。
- 陳琦媛（2016）。「平板電腦補救教學計畫」執行情形之探討。師資培育與教師專業發展期刊，9(2)，113-140。
- 劉鎮寧（2016）。中小學補救教學政策執行問題之分析—以高雄市為例。學校行政雙月刊，101，166-184。
- 蔡宗憲（2015）。數學遊戲 App 融入國小五年級數學補救教學之行動研究（未出版之碩士論文），國立屏東大學，屏東縣。
- 鄭進斛（2014）。補救教學模式實施成效之分析—以碩博士論文為例。2014 提升中小學補救教學成效之理論與實務研討論壇，83-104。



# 動畫《輝耀姬物語》的生命價值觀 對國小高年級學童的影響

蘇瑋婷

銘傳大學教育研究所碩士專班研究生

## 一、前言

2013 年上映，由頗富盛名的日本吉卜力工作室（Studio Ghibli）創始人之一的高畑勳導演所執導的《輝耀姬物語》，是一部富含生命教育意涵的動畫，其原作來自日本最早，同時也是第一部以假名書寫的物語文學作品《竹取物語》或名《竹取翁物語》，相傳創作於十世紀初，確切作者與創作年代均不詳。動畫《輝耀姬物語》運用東方底蘊的水墨畫做為媒材，從一個神話故事開始，進而延伸對生死的感悟，動畫使得輝耀姬擁有更多「人」的複雜性，更加趨近現實的社會。

本片主要探討人該如何生活？面對死亡來臨時該如何自處？…等情感、生死議題，觸發人們對於生存價值與生命意義的省思，故筆者想藉由本部動畫試證如何引導國小高年級學童建構正向的生命價值觀。

## 二、動畫故事簡介

### （一）純真幸福的孩提時光，稍縱即逝

一天，竹取翁在竹林中發現一株發光的竹莖，裡面有一個不比手掌大的孩子，他把這個孩子帶回家中撫養，因為孩子的出生方式與眾不同，竹取翁認為這是上天賜予他的禮物，便將這個孩子叫作小公主。小公主的成長速度非常快，僅僅三個月就長成了少女，就像竹子一樣，她在山林裡過得非常快樂，每天和大家在山林中奔跑，看鳥獸蟲魚、花草樹木，可惜這種生活並沒有持續多久。

### （二）高貴優雅的公主魅力，痛苦束縛

在動畫中，高畑勳將重點放在輝耀姬成長過程中逐漸被束縛的自由。從竹林中獲得金子與華麗衣飾後，竹取翁認為這是上天要求將輝耀姬撫養成一位高貴公主的象徵，便舉家搬到京城去（劉騏璋，2020）。輝耀姬一開始覺得京城生活十分新鮮，接受父親的安排學習禮儀、書法和樂器，但日子一天天流逝，她開始感到寂寞，思念起玩伴，想要回到兒時居住的山林裡。到了成年的那一天，父親請來宮中大臣為她取名「輝耀姬」，同時被教導她的相模要求遵守成年女子的禮教，如拔眉毛、黑齒、不能隨意出門、姿態保持優雅…等，以成為真正高貴的公主。

### （三）無欲無情的月界淨土，遠離人世

長大後，輝耀姬的美貌家喻戶曉，眾多愛慕者絡繹不絕，包括皇子和重臣在內的五位貴族紛紛前來提親，將她比喻成世間罕有或傳說中的珍寶。輝耀姬為了逼退五位王公貴族的追求，便要求他們分別找到口中所說的寶物。甚至驚動天皇前來，天皇企圖蠻橫占有輝耀姬，輝耀姬此時終於覺醒，極力想要遠離人間的污穢，從而祈求月界帶走自己。等到八月十五，月界天人乘雲踏歌而來，輝耀姬雖不想離開卻也無力抵抗，只能戴上頭冠，穿上羽衣，忘記人間一切，隨天人一同返回月界。

## 三、國小高年級學童透過本片習得的生命價值觀

臺灣生命教育的教學方式之一，就是運用生命類相關影片，做為教育生命的典範教材，是為了讓孩子在寓教於樂中，學習對生命的認識、思考與感受（賴柔君，2008）。而動畫影片中的故事情節，也會影響著孩子對於生命的反思與內省（蔡秀紋，2009）。知識性的傳授常常是枯燥的，如果能透過老少咸宜的動畫來傳達，再加以引導內化，相信學習就會更有趣，也能增加其深度和廣度。好的電影可以使人獲得有用的資訊，累積個人成長經驗，產生有意義的共鳴，再藉由教師的引導，可以讓學生參與討論與自我反思，就是一種生命教育的課程（壽大衛，2008）。《輝耀姬物語》對於生命與生存有深刻的體察與溫柔的詮釋，正巧可以給予國小高年級學童學習良好的生命價值觀，筆者認為主要以下三點：

### （一）「肯定自己」的生命價值觀

輝耀姬歷經命名宴的打擊、王公貴族追求者意外喪生的刺激，不論是小庭園裡的風景還是自己本身，在她眼裡都是假的，無用的，因此，她沒有氣力為自己的將來拚搏，只能默默靜待月宮天人將她帶回月界。我們身邊的確就有像輝耀姬這樣想法的人，透過否定自己，期待獲得他人的協助，這是一種很弔詭的心理狀態。生命本身就是一切力量的根本，而否定就像是心靈的砲火，無情的摧毀內在的自己，當然很快就會棄械投降，因此教導學生學會「肯定自己」就顯得非常重要。

掌握好自己生命的決策權，要有負起責任的決心，一旦願意為自己的選擇負起責任，就表示你已走在成長的道路上，無論之後的結果如何，都會有所成長；不要常常因為失誤、犯錯，就反覆否定自己。坦然接受自己犯的錯，誠實面對自己的限制，並確實了解錯誤的原因，給予自己再一次機會去改善，才能創造真正屬於你自己的成功。

## （二）「勇敢逐夢」的生命價值觀

輝耀姬自月界下凡來到人間，雖說是天人給予的責罰，但不可否認輝耀姬是勇敢的，為了自己的夢想，勇闖從未經歷過的世界。在這個世界上，輝耀姬擁有了月界沒有的親情、友情，領略了月界沒有的自然風光，承受了月界沒有的苦痛，即便最後是帶著不捨回到月宮，輝耀姬其實已無遺憾。

人生若不乘風破浪，怎會有更輝煌的未來？倘若總是害怕失敗，何須談論夢想，因為夢想不會憑空實現。實踐夢想並非一定要涉險完成，而是想要美夢成真就必須走出自己的舒適圈，嘗試不一樣的做法，認識不同的人。夢想絕非空口說白話，得要努力去實現，勇敢去追求，在實現夢想的路上，會因種種阻礙感到挫折，會因別人的不看好而喪失信心，但絕對不可以輕言放棄。

## （三）「平安是福」的生命價值觀

不論前述的「肯定自己」還是「勇敢逐夢」，立基點都是因為擁有平穩的生活。平安是一切的基础，因為平安，一切才有可能實現，人生幾十年，能夠平平安安、順順利利的度過，這便是莫大的福分。只是人們常常在平安的時候不知道珍惜，等到失去了，才懂得平安的寶貴，卻為時已晚。平安是福的人生也是輝耀姬在人間短短時光裡欲得而不可得的快樂人生，有幸生活在其中的我們千萬要知足。

## 四、課室實施遇到的困境

筆者有幸在國小任教，希望透過觀賞好的影片加上啟發性的討論，能讓孩子即使沒有豐富的生命經驗，依然可以產生良好的觀察學習（李偉文，2010）。因此便安排班上學生觀看本部動畫《輝耀姬物語》，當作這一學期生命教育融入課程的活動之一。在實施過程中，遭遇了一些困難，將其紀錄之，並加入教學後反思，希望能給予往後實施的老師一些看法及解決方向，更期待自己下次進行活動時能避開這些問題。

### （一）動畫片長較長，情緒容易中斷

《輝耀姬物語》可說是吉卜力出品的動畫電影作品中片長最長的，有 137 分鐘，小學一堂課為 40 分鐘，勢必需要三至四堂課的時間，中途還有下課時間，因此，每當劇情進入高潮時，耳邊就會傳來上下課鐘聲，原本已高漲的氛圍，立刻消逝無蹤，學童情緒很容易被中斷。

## （二）高年級學科較多，時間容易不足

筆者任教年段為高年級，高年級上課學科較多，課業壓力也較重，時常會因學校活動或班級事務耽誤課程進度，現在又撥出時間進行觀賞影片及生命教育課程，正規課程時間上完全不夠用。

## （三）都市型孩子較無大自然經驗，情境容易無感

筆者服務的學校位於新北市三重區，可說是都會型學校，孩子們一年到頭很少有機會到大自然活動，大多要等到返鄉過節，才有辦法接觸到鄉村風光。因此對於本片主角輝耀姬熱愛大自然的心情，孩子很難感同身受。

## （四）生死議題較難，理解容易有誤

《輝耀姬物語》主要探討生與死，對國小學童來說，議題相對有深度，他們看得懂動畫內容，加上老師也會解說，所以要他們了解劇情不難，難就難在生活經驗較少，尤其面對死亡這件事，學生容易感到害怕。

# 五、結語與建議

## （一）結語

影片教學的優點就是成本低又便利，能跳脫敘述式的教學方式，且能反映學生興趣與社會脈動。使用影片作為生命教育的教學素材，容易激發學生的學習興趣，加上啟發性的討論，可讓沒有豐富生命經驗的孩子產生良好的觀察學習。「我生下來，就是為了活著。」這是片中輝耀姬所說的，也是高畑勳導演渴望描繪的「生命」故事。從《輝耀姬物語》中，我們學到熱愛生命是一件很美好的事，但每個人終歸難逃一死，如何讓自己的生命過得有價值，是所有人都該學習的課題。筆者身為人師，衷心希望孩子們都能學會肯定自己，勇敢逐夢，為自己的生命創造獨特性與意義性。

## （二）建議

### 1. 可善用引起動機

引起動機並不需要太長的時間或太困難的活動，老師可在觀賞動畫前介紹輝耀姬熱愛的大自然風光，透過影片呈現，讓孩子多一點同理，加速情境氛圍的形成，學生能更加投入。

## 2. 應融入相關課程

因高年級上課時數有限而課程內容頗多，可將生命教育精隨融入相關課程，多加善用校本課程中的閱讀課，時間安排上較為彈性，亦可增加課程的趣味度，畢竟觀賞影片是一件賞心悅目的事，對於提高學生學習熱忱一定有所幫助。

## 3. 需進行價值澄清

建議老師在每節播放前可先做前情提要，提醒孩子前一節課看過的情節內容，以便加深印象，將孩子的情緒拉回，並進行價值澄清，可透過書寫學習單、教師提問和小組討論等活動進行。告訴孩子生老病死是大自然的法則，沒有人可以改變，但怎麼面對及處理卻是自己可以選擇的。既然無法避免，我們就應該在有生之年好好孝順父母，將該做好的事盡力完成。

## 參考文獻

- 李偉文（2010）。**電影裡的生命教育**。臺北：天下雜誌。
- 壽大衛（2008）。生命教育與人性的交集——從電影悲喜劇談起。**生命教育議題研討文集**，65-70。高雄：圓照寺九華。
- 蔡秀紋（2009）。生命教育卡通影片教學對國小學童生命態度影響之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 賴柔君（2008）。生命教育影片教學對國小高年級學童自我概念、生命價值觀與生活適應影響之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 劉騏璋（2020）。在離開之前，用盡全力找出生命的答案：《輝耀姬物語》。取自<https://medium.com/@nccuartfestival/在離開之前-用盡全力找出生命的答案-輝耀姬物語-79772ba5f3e>



# 透過《可可夜總會》影片一 探討「生命教育」對自我認同的啟發

沈珈卉

銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

## 一、前言

《可可夜總會》電影以墨西哥亡靈節為背景，不僅是為了對墨西哥獨特的文化多一點了解，更用死亡來教導我們人生的態度和意義；倖存的想像力。墨西哥亡靈節的起源來自一句諺語“Hay mas tiempo que vida”，意思是：死亡不是結束，而是生命循環中的死亡概念。這有點類似於東方的死亡觀，認為先人雖然不復存在，但精神仍然存在於另一個世界，並繼續與他們一起生活。在東方文化中，談論死亡是大忌，不願意面對這個問題；因此，面對死亡，死者和生者都會不知所措。事實上，生老病死是一個自然的循環，沒有人可以避免。既然是必經的過程，那麼應該考慮的是如何在這有限的生命中創造新的意義和價值，就像電影中的主人公跨越生死的界線，與死去的親人見面，解決長久以來的問題與家庭之間的誤會，並幫助家庭重新獲得新的生活態度和意義。

## 二、劇情介紹

《可可夜總會》的故事主人翁，是熱愛音樂的小男孩 Miguel。因為音樂才華洋溢的曾曾祖父，當年為了追尋夢想，離開妻女遠走他鄉，就此一去不回，於是以曾曾祖母 Imelda 為首的大家族，從此視音樂如仇，家族的祭壇上更是從未擺過曾曾祖父的相片。

而 Miguel 的音樂夢想，也因此受到家族成員的打壓，在一次爭執中他一氣之下憤而離家，決心遠離所有家人獨自尋夢，不料卻意外闖入了亡靈的「夜總會」世界；Miguel 必須在日出前找到居住在此的家族先人，得到他們的祝福才能重返人間，但他拒絕曾曾祖母亡靈要求他遠離音樂的條件，於是他決定獨力尋找到曾曾祖父，得到他的支持。

Miguel 誤以為曾曾祖父，就是自己最崇拜的偶像「吉他之神」Ernesto，而在尋找曾曾祖父的旅途中，他邂逅了一心想趁著亡靈節回到陽間探望女兒，卻因家族祭壇上沒有自己相片而無法如願的孤獨亡靈 Héctor，兩人於是達成協議要幫助彼此實現願望。

出人意料的是 Miguel 後來發現，原來 Ernesto 其實是陰謀奪走曾曾祖父所有音樂成就的殺人兇手！原來始終不被家族接納的 Héctor 才是 Miguel 的曾曾祖

父，亦即年邁失智的可可太婆最想念的爸爸！最終，Ernesto 惡有惡報，Héctor 則重歸家族懷抱，並與女兒 Coco 在陰間重逢，而 Miguel 也得到了家族的祝福，同時擁抱夢想也擁抱愛。

### 三、十二年課綱與生命教育的邂逅

生命教育主張，「人才培育」應以「人的培育」為基礎。相較於人才的養成，人的培育毋寧更是教育之根本，徒具才能卻欠缺為人之素養者，其對社會、人群所造成的危害，往往比不具才能者更甚。在當今過度重視競爭與功效的世局中，尤其值得強調。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，藉此引領學生在生命實踐上知行合一，追求幸福人生與至善境界，其實施乃全人教育理念得以落實之關鍵。十二年國教必修課「生命教育」的核心課題仍然是「人生三問」。其中第一問及第三問也仍屬「終極關懷」與「人格統整及靈性修養」領域，不過，人生第二問已不限於倫理思辨，而擴大到包含生活美學在內之更寬廣的「價值思辨」。

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，藉此引領學生在生命實踐上知行合一，追求幸福人生與至善境界，其實施乃全人教育理念得以落實之關鍵；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（國家教育研究院，2015）。

### 四、觀後省思

透過這部片呈現出「生命」之所以為生命的價值所在，生命有限，但要如何活出各自精彩，讓有限的生命綻放出其意義？以下有幾個層面可以探討。

#### （一）生命的「價值」在於生命逝去後是否仍被惦念

《可可夜總會》提出一個有趣的觀念：二次死亡！原來陰間的運作法則，建立在陽間親友的回憶之上。換句話說，當陽間已無熟識逝者的人記得他／她時，亡靈就會魂飛魄散，徹底從陰間蒸發而再也不知所蹤。原來，最可怕的死亡，並不是肉體的消逝，而是世間再也沒有人記得「我」，傳承「我」的故事。你我從來都不是獨自存在於宇宙間的！若無祖父母和外祖父母，哪來的父母？又哪來的

「我」？每一個人的存在，都有賴於先人的曾經存在！兩千多年前，孔子就說過：「慎終追遠，民德歸厚矣。」意思就是，依禮慎重辦理父母喪事，祭祀時誠心追念遠祖，民風將會更加敦厚良善。感恩先祖，用回憶與追思，讓人與人之間的「愛」永遠傳承下去。

## （二）找到自己喜歡的事物便勇於嘗試不放棄

主角是個十二歲的小男孩，他熱愛音樂，憧憬著有一天能和同鄉的史上最偉大歌手一樣，站上全世界的舞台歌唱。然而他世代製鞋的家族，有著絕不許碰音樂的嚴厲家訓。

生命的每一分鐘是在創造，我們怎樣對自己的生命詮釋。生命怎麼樣活著才有意義，不是在於我們一個小時賺多少錢。在馬斯洛的需求層次理論裡，生命最重要的意義是要滿足內在需求。內在需求最低階就是生活、安全，生命的一些基本需求。最高的是自我實現，何謂自我實現？自我實現不是去找一個最好的位置。總統或許是一個很崇高的位置，但如果我們不具備那樣的資質，即便就任，也會被馬上趕下台。所以不是去找哪個位置好，哪個工作好。我們需要去思考，自己是怎麼樣的一個人。我們從小到大都沒有被訓練了解自己，我們知道自己是甚麼人嗎？我們需要認真去思考，甚麼樣的事情我們最喜歡做，那就一直做下去。只要目標確定，四周就沒人會干擾太多，但是困難會很多，就要一直克服。在這個生命中，才會回到原點，才會清楚終點在哪，要如何到達。

## （三）我們愛的人從來沒有真正的離開過我們

在我們心中，常常會留一個位置，給某個特定的人。當他坐下來的时候，世界瞬間圓滿了。他長久的坐著，我也想坐在他身邊，他坐坐就走，我便開始想念。我們是否為誰保留了一個位子？有沒有誰總是為你保留一個位子？

「在你還沒把賤賤生回來之前，他會一直活在你心裡，你想他的時候，就一個人安靜的躺在床上聽你的心跳聲，你會知道他在你心上多認真的跳動著。你還是可以跟他講好多好多事，想大肆宣傳的、說不出口的、開心的、悲傷的，他都聽著，很努力的怦怦、怦怦回應著。」這是我送給朋友聽診器當禮物的時候，寫給他的話。雖然我本身沒有養過寵物，面對這樣像家人般陪伴的對象離開受到的打擊。但我相信離開的生命，雖然在地球上沒有了形體。但他會一直活在我們的心裡。希望朋友想念過世的寵物時，就能拿起聽診器，聽聽我們愛的人還活在我們心上的聲音。

衰老不可逆，愛永不止息。生活中太多的平凡瑣碎，使我們忘記了。就像山

中的叢林與雲霧，遮蔽了清澈的溪流。直到我們攀到山巔，俯瞰山谷，原來，溪流一直在那裡。原來愛一直在那裡，滋養著我們。

## 五、結語

《可可夜總會》這部電影它為「死亡」下了一個定義，就是：「真正的死亡，是世界上沒有一個人記得你。」如果你和家人有一段特別的記憶，讓逝者感受到自己存在的價值和意義，那麼這段記憶也能讓後人活得更有意義、更有價值。古希臘哲人蘇格拉底則認為：「死亡就是『靈魂從肉體中的釋放』。肉體是靈魂的牢獄，真正的死亡是靈魂從肉體中解放出來，靈魂也能得到徹底的淨化和提升。明白「死」只在「死」面前，無懼「死」，並通過「死後世界」或「死後生」的概念，教導我們「生」的價值，擁有積極的人生態度積極向上的人生態度，進而洞察人生的真諦，進而提升人生的靈性。

透過這個簡單的故事，更進一步傳遞人們如何有意義地慎重追遠：只要還記得自己的先祖，就能與當下身邊的家人們有所連結；親情的力量將永遠存在於我們心中，代代相傳。

將鮮豔繽紛的亡靈節詮釋成兩個世界的交會，再透過記憶、牽掛、遺忘與祝福等等元素構成「規則」，讓最終要帶出的家庭價值，歸屬認同，乃至於控制和反抗、和解與放下等等情感，都在故事的終點等待著角色們，也等待觀看的你我。

以創新和效率掛帥的新時代，越來越少人對於傳統感興趣，覺得花時間回頭緬懷過去並不會進步。雖然人活著要活在當下、往前看；但卻也導致越來越多孩子缺乏家庭概念，不懂得自身家人間彼此的連結性，自己就像一枝小草般隨風搖曳；但當孩子瞭解了家族背景來源、更加認識祖父母之後，會知道自己來自於哪裡，並且更加認識自己：原來我是一棵有著深厚根源的樹木，進而建立自信心和自我認同感。如果孩子在長大的過程中，對於家族歷史有更清楚地瞭解，例如：先祖來自哪個國家？從小的生長環境？成長的過程？如何辛苦地撐起一個家？他們會較懂得人生的應對進退，及擁有較強的歸屬感。不管是好或不好的回憶，都有其價值所在；分享家族團結在一起、共同面對順境與逆境的故事都很重要，能讓孩子感受與自我超越的力量產生連結。

當祖父母向孫子女等後輩分享其家族故事及生命歷程時，不只將自身經驗、不同時代背景的傳統傳承下去，也使得年輕一代尊敬、孝順、感佩長輩們堅韌的心；對於祖父母來說，亦是一種生命回顧，再一次地自我認識。雖然記憶會隨著時間的流逝而慢慢淡去，但我們可以把彼此共同的回憶放入日常，成為永恆。

### 參考文獻

- 孫效智（2015）。生命教育核心素養的建構與十二年國教課綱的發展。教育研究月刊，251，48-72。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。
- 教育部（2008）。普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。
- 劉婉琳（2018）。從《可可夜總會》影片－探討「死後生命」對生者的生命意義啟發。臺灣教育評論月刊，7(8)，141-144。



# 探討圖片兌換溝通系統（PECS）建立無口語自閉症 幼兒溝通行為的問題與因應策略：一名個案研究

王俊凱

臺北市立大學教育學系博士班特殊教育組研究生

## 一、前言

圖片兌換溝通系統（Picture Exchange Communication System，簡稱 PECS）是常見的溝通訓練方式，訓練過程共分六個階段，分別是以圖卡易物、延伸自發性能力、區辨圖卡、句型結構、反應性語言訓練及自發性反應訓練（Frost & Bondy, 1994），因其階段別與目標明確，家長及特教老師常用 PECS 建立無口語自閉症個案的溝通行為，但實務上也常聽到家長及特教老師反應，個案雖然有使用 PECS，也會辨識常用的圖卡內容，但個案主動去拿圖卡來溝通的頻率偏低，興趣也較侷限在原先就喜愛的物品上。

筆者因工作關係跨社福、教育領域，常接觸到尚未建立合適溝通行為之無口語自閉症幼兒，他們常見的溝通行為包括哭鬧、直接奪取物品、不聽從指令等，哭鬧通常表示其需求未獲滿足，如：疲倦、肚子餓或想要的玩具沒辦法繼續玩，雖然上述行為亦是在傳遞某種溝通訊息，但因尚未建立合宜的溝通行為來表達需求，常得花費更大的力氣處理衍生的情緒及行為問題，試想，若個案能建立一個合宜的溝通行為（如：使用溝通圖卡來表達需求），是否情況就會有所不同？

雖然 PECS 在特殊教育的應用相當普遍，但從全國碩博士論文網，以圖片兌換溝通系統、PECS 為關鍵字檢索相關文獻後發現，僅有三篇有完整進行六個階段的訓練（董愉斐，2005；謝淑珍，2002；羅汀琳，2004），其中謝淑珍與董愉斐的研究結果與多數研究相同，均顯示 PECS 介入能促進自發性溝通，但羅汀琳的研究結果卻為自發性溝通仍有待觀察，這亦顯示 PECS 的教學方式會影響研究結果。筆者以個案研究法的形式，對一名 5 歲無口語自閉症幼兒（化名小璇），進行為期 3 年半的 PECS 教學介入，實施場域安排在牆上掛滿溝通圖卡及教具櫃放置其對應物品的結構化教室，每周至少 1 次，並以錄影、深度訪談及觀察個案的反應記錄為結果，過程中與兩名特教老師、語言治療師合作，反覆進行個案研討，從 PECS 介入歷程中歸納問題，並提出因應策略。

## 二、PECS 之介入目標與歷程：以小璇為例

教學介入方案依 PECS 六階段為原則，再視個案需求進行調整，在六階段下，另分成數個次階段，逐步建立個案的溝通行為。

在筆者正式教學前，透過訪談家長的方式，事先調查小璇目前喜愛的物品作為增強物選用的參考。此外，筆者在每次教學時均進行偏好物選樣的活動，實施流程為每次挑選 5 種不同的實體物品，筆者每次均會從中拿出 2 種物品，提供小璇作選擇的機會，小璇可用指出、碰觸或眼神凝視目標物等方式來做出選擇，一旦選擇後，由筆者所扮演的溝通者便將物品交給小璇，並將該物品視為媒介與小璇進行互動，這個步驟需一氣呵成，且避免在小璇做出選擇後，要求小璇再做一次，以免降低其溝通動機。

#### (一) 以圖卡易物

此階段目標為當小璇想要某項物品時，能主動拿圖卡放至溝通者的手上，並能獨立完成 10 次交換，小璇經過 4 次訓練後，可達到目標，另偏好物選樣至少已進行 4 次，每次準備 5 種實體物品以供選擇，讓小璇嘗試 20 種不同玩法的活動。因該階段是初步建立溝通行為，故會安排一名協助者，當小璇不知如何表達需求時，由協助者以肢體協助小璇，將溝通圖卡放至溝通者的手上。

#### (二) 延伸自發性能力

此階段目標為當小璇想要某項物品時，能離開自己的座位，先走向溝通簿撕下圖卡，再走向溝通者，以圖卡交換想要參與的活動。在這個階段中，又分成 3 個次階段，依序先拉開小璇與溝通者的距離，再拉開與溝通簿的距離，呈現小璇、溝通簿、溝通者的三角移動路線，小璇經過 4 次訓練後，可達到目標。

#### (三) 區辨圖卡

此階段目標為當小璇想要某項物品時，能翻溝通簿至想要圖卡頁面，並從每頁 5 張圖卡中找出自己想要參與活動的圖卡，最後將圖卡交給溝通者完成交換，此階段分成 3 個次階段，小璇經過 12 次訓練後，可達到目標。

#### (四) 句型結構

此階段目標為當小璇想要某項物品時，能將「我要」及「喜愛物」圖卡依序黏貼在溝通簿首頁的句帶上，此階段分成 3 個次階段，小璇經過 22 次訓練後，可達到目標。



圖 1 PECS 溝通簿  
資料來源：筆者自行拍攝。

### (五) 反應性語言訓練

此階段目標為當溝通者以口語的方式問：「妳想要什麼？」時，小璇能拿句帶回應溝通者的問題，此階段分成 3 個次階段，小璇經過 16 次訓練後，可達到目標。

### (六) 自發性反應訓練

此階段目標為當溝通者問：「妳看到什麼？」、「妳聽到什麼？」、「妳想要什麼？」等問題時，小璇能拿句帶回應溝通者的問題，此階段分成 3 個次階段，小璇經過 35 次訓練後，可達到目標。此階段牽涉到較高層次的心智能力，溝通者會使用更多口頭讚美，社會性增強需對個案有足夠的激勵效果以啟動後續的溝通行為。

表 1 PECS 之介入目標與歷程

介入階段	時間	結果
(一) 以圖卡易物	1 個月	1. 小璇想要某物品時，能主動拿圖卡放至溝通者的手上，並能獨立完成 10 次交換。 2. 偏好物選樣完成 4 次，並嘗試 20 種不同玩法的活動。
(二) 延伸自發性能力	2 個月	小璇與溝通者、溝通簿的距離拉開至 100 公分，呈現三角移動路線，當小璇有溝通需求時，能獨立拿溝通簿上的圖卡與溝通者完成交換。
(三) 區辨圖卡	4 個月	小璇能從 5 個喜愛物中，獨立拿溝通簿上的圖卡與溝通者完成交換。
(四) 句型結構	7 個月	小璇能從溝通簿內頁中將「我要」及「喜愛物」圖卡依序黏貼在溝通簿首頁的句帶上，並用手指指著圖卡上的文字，再由溝通者為其讀出內容。
(五) 反應性語言訓練	6 個月	1. 當溝通者以口語問：「妳想要什麼？」時，小璇能拿溝通簿上的句帶回應溝通者的問題。 2. 小璇除能回應問題外，亦能自發性請求。
(六) 自發性反應訓練	22 個月	當溝通者問：「妳看到什麼？」、「妳聽到什麼？」、「妳想要什麼？」等問題時，小璇能依照提問內容，用「我看見」、「我聽見」、「我要」等起始語回應溝通者的問題。

資料來源：筆者自行整理。

### 三、使用 PECS 之問題及因應策略：以小璇為例

在歷經 3 年半的介入歷程中，筆者歸納小璇在使用 PECS 時遇到的問題及因應策略，說明如下。

#### (一) 問題

##### 1. 有限的興趣

小璇與大部分無口語自閉症幼兒所遇到的問題一樣，剛開始只喜歡聲光玩具，有限的偏好物會讓活動的選擇變少。

##### 2. 溝通者與協助者的定位不清

使用 PECS 介入初期，家長及特教老師常會一人同時扮演溝通者與協助者，在一人分飾兩角的狀況下，小璇是要聽指令做事，還是依自主意願表達需求，常會讓其感到混淆。

##### 3. PECS 淪為圖片辨識的工具

小璇雖然認識很多生活常用的圖卡，但 PECS 介入前卻很少主動使用圖卡來表達想要參與的活動，當時圖卡的功能主要是辨識指示物與圖形的關係，而非用於溝通。

##### 4. 家庭支持度不足

在 PECS 介入前，家中負責小璇療育者主要是小璇母親，當時家庭參與成員少，小璇在家庭環境中缺少練習機會及類化溝通技能的對象。

#### (二) 因應策略

##### 1. 善用偏好物評量

小璇在 PECS 介入初期興趣侷限，能介入的活動相當有限，故筆者在每次教學時均進行偏好物評量，持續累積偏好物，隨著小璇認知與溝通能力的提升，玩法也漸漸從功能遊戲、建構遊戲、想像遊戲，進一步發展到規則遊戲 (Smilansky, 1968)，在 PECS 介入過程中逐步增加可以選擇的活動項目與類型，以擴充小璇的遊戲經驗，並從遊戲中學習溝通互動的技巧。

## 2. 溝通者與協助者角色分工

為避免小璇在溝通過程中感到混淆，溝通者應專心扮演與小璇互動的角色，透過適當的玩具作為媒介誘發小璇的溝通動機；協助者扮演影子教師的角色，過程中勿使用口語提示，僅以肢體協助小璇，並逐步撤除肢體協助。溝通者與協助者的角色在活動中可以輪流替換，如：剛開始由筆者扮演溝通者，小璇母親扮演協助者，在下個活動開始時，則改由小璇母親扮演溝通者，筆者扮演協助者。這麼做的主要用意是為了避免與小璇溝通互動的對象過於單一，且透過輪流扮演溝通者與協助者的角色，亦有助於小璇母親從筆者示範中學習與小璇溝通互動的技巧。

## 3. 掌握 PECS 核心原則

使用 PECS 最主要目的是建立「自發性溝通行為」，圖片是用來溝通，不是用來辨識，故在 PECS 介入過程中需不斷強化圖卡交換後的行為後果，當小璇使用圖卡交換想要的物品時，溝通者應立即提供該物，並以該物作為媒介發展後續的活動。

## 4. 從生態支持觀點來支持 PECS 的使用

溝通是雙向的互動，過程中不是只有小璇需接受訓練，所有與小璇互動的溝通者與協助者均需接受訓練，提供生態支持才能創造足夠溝通機會，並讓小璇所處環境的重要他人均能扮演稱職的溝通夥伴。

## 四、結語

多數文獻的研究結果均強調 PECS 具有促進自發性溝通的效果，但過往文獻中曾經執行 PECS 的研究者受限於學位論文的關係，通常介入時程較短，無法進行完整 PECS 訓練。本文以 3 年半的時間與家長合作進行個案研究，透過完整 PECS 六階段訓練，建立無口語自閉症幼兒的功能性溝通行為，第一至第五階段共歷經 20 個月，在小璇以圖卡交換後隨即提供該項物品作為增強物；第六階段則歷經 22 個月，因此階段牽涉到更高層次的心智能力，小璇需將口頭讚美視為增強，且對其有足夠的激勵效果才能啟動後續的溝通行為，這對無口語自閉症幼兒的溝通發展而言，無疑是一道需要跨越的關卡。

此外，過往文獻中對於擴展興趣的描述較少。事實上，對發展正常的幼兒來說，興趣是需要花時間培養的，對興趣侷限的無口語自閉症幼兒更是如此。筆者在 PECS 六階段訓練中，每次教學時均進行偏好物評量，持續累積偏好物，除了擴展小璇的遊戲經驗外，也能從每次評量中了解小璇興趣的轉變。

最後，PECS 介入的各階段均應強調自發性溝通，讓無口語自閉症幼兒在溝通者、協助者共同搭建的鷹架下，逐漸建立功能性溝通行為，進而減少因溝通挫折產生的情緒、行為問題。

### 參考文獻

- 董愉斐（2005）。應用圖片兌換溝通系統教學法增進自閉症兒童主動溝通行為之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 謝淑珍（2002）。發展遲緩幼兒溝通成效之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。
- 羅汀琳（2004）。圖片兌換系統對中度自閉症兒童溝通行為成效之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- Frost, L., Bondy, A. (1994). *The picture exchange communication system (PECS) training manual*. Newark, NJ: Pyramid Educational Consultants.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York, NY: Wiley.



# 身心障礙學生適性輔導安置— 國中階段之升學轉銜需求探討

周映岑

中原大學特殊教育學系碩士生

## 一、前言

「轉銜輔導及服務」在特教領域佔重要的一環，《特殊教育法施行細則》第九條明訂，轉銜輔導及服務包括升學輔導、生活、就業、心理輔導、福利服務及其他相關專業服務等項目（教育部，2020），因此特教教師須針對學生的各項能力現況，提供適切的轉銜服務，以利身心障礙學生能順利轉銜。

在國中階段的轉銜服務中，「升學輔導」佔了很大的比例，因應十二年國民基本教育的推動，身心障礙學生升高中職的需求逐漸增加，政府提供了免試入學、特色招生、適性輔導安置等多元的入學管道（教育部，2022），期望能更落實教育機會均等的理念，進而提升國家競爭力。

適性輔導安置的目的在讓身障生透過適性的安置到高中職接受適性教育，以充分發展潛能。筆者目前擔任桃園市國中資源班教師，在任教的六年多以來，發現此管道雖立意良善，但無論是教師、家長抑或是學生在實際執行上仍有極大的需求，亦有相關研究顯示此制度在執行時面臨困境（王湘婷，2016；王躍諮、黃桂君，2017；張益華、孔淑萱，2015；陳逸娟，2019；陳駿逸，2015）。因此，本文基於以上研究發現，針對適性輔導安置當中的「轉銜需求」進行探討。

## 二、身心障礙學生之升學轉銜輔導

「轉銜」是從一個階段轉變到另一階段的歷程，而「轉銜輔導及服務」指的是身障學生在不同教育階段或離校時，依法提供的一系列服務，以幫助其順利適應新階段（林宏熾，2006）。特教教師在執行轉銜輔導時，須考量學生的生涯發展、生理發展及社會心理發展等，以規劃適性的轉銜計畫。對於國中身心障礙學生而言，學制間若能順利轉銜，未來在學習表現及社會適應的效能亦能提升（陳麗如，2004；賴姿允，2013）。升學轉銜主要的實施原則有以下五點（洪鈺婷，2016）：

### （一）轉銜評估

教師應蒐集關於學生之各項能力表現，透過實作、訪談、建立學生檔案等評估方式，擬定轉銜計畫，而後提供轉銜服務。

## （二）轉銜團隊

以團隊合作的方式結合專業人員的意見，透過整體性的規劃減少學生在下一階段的適應困難。若能提升家長參與團隊的效能，也將提升轉銜計畫之效益（陳惠茹，2005）。

## （三）社區本位

轉銜重視學生所處社區環境之資源，在規劃轉銜計畫時，應考量到學生的生態背景，可透過機構間合作、尋求社區資源等，擴大其升學或就業的選擇。

## （四）以個案為核心

轉銜服務的過程中亦強調學生參與的重要性，李建承與邱惠姿（2009）即表示身心障礙學生應擁有自我決定生涯規劃的權利。而學生的參與亦可確保轉銜服務更具意義（Michaels&Ferrara, 2005），讓身心障礙學生擁有喜歡的未來生活模式。

## （五）家長參與

完善的轉銜有賴家長的支持度，家長是最瞭解學生的重要他人，在轉銜計畫中可提供資訊，供團隊成員瞭解學生需求、所需的支持，使學生獲得符合需求的服務。

綜上可見，轉銜服務有賴多方合作，透過升學轉銜的實施讓身心障礙學生在不同的階段別能更順利適應，因此對於國中階段的身心障礙學生而言，升學到高中職的轉銜服務顯得更為重要。

## 三、適性輔導安置在實務上的需求

許多研究指出適性輔導安置在執行面上有許多爭議點或困境，以下將各研究結果結合筆者實務經驗進行教師，家長及學生三方面的需求進行討論。

### （一）教師之需求

王湘婷（2016）的質性研究中，有教師反應在與家長討論擇校過程中，家長仍有公立學校迷思的情形，忽略了學生的就讀意願，在陳駿逸（2015）的研究中也指出，家長若為障礙者，教師對於重要事項的傳達、親師溝通上顯得相當困難。

另外，教師對於性向測驗的實施上亦有需求，國中大多是在國三時安排全年級的興趣測驗，但若能提早施測，可以及早輔導學生適合的科系，提供更充裕的升學資訊。亦有教師希望適性安置放榜可提前到學生畢業前，因許多私立高中會提早開始讓學生報名，並收學生的畢業證書及制服費用，除了特教教師在畢業典禮後較難聯繫學生之外，對於安置結果的選擇來說，部分學生會認為直接就讀私下報名的私立學校就好。尤其筆者服務的個案之中，亦有發生過花費了很多時間討論、安排後，最後學生在自己手足的所在高中完成報名，而放棄了適性安置的情況。有教師提出國中端教師對於高中職課程的能力要求、課程內容皆不是非常熟悉，必須在短時間內有一定的瞭解，才能協助學生選填志願，若能有升學的專業教師協助會更有效益（王湘婷，2016；王躍諮，2017）。

## （二）家長之需求

智能障礙類學生之家長表示智能障礙生若要參與適性安置，所提供之選擇僅有一般高中綜合職能科或特教學校，若是輕度智能障礙學生欲安置於一般高中的職業類科，只能放棄適性安置管道（王湘婷，2016；陳瑋婷，2017）。另外尚有「就近入學」的需求，若被安置於非心目中理想之學校，或智能障礙生安置到離家較遠的特教學校，家長則難以在孩子有狀況時立即到校處理。部分家長對於適性安置的制度面仍然不是很清楚，導致家長對於此升學制度沒有很高的期望，尚需要特教教師大量的協助。亦有家長對於審查資料的重要性排序有諸多疑惑，筆者也遇過當學生各項表現皆不是相當突出，又在志願序中填了許多熱門科系，最後家長接收到適性安置結果和當初預期的有很大落差時，會更希望瞭解審查小組如此安排的原因為何。

## （三）學生之需求

王湘婷（2016）、王躍諮與黃桂君（2017）的研究皆表示學生對高中職的科系內容不甚清楚，即使是學校安排的探索課程也僅是表面的接觸而已，對特殊生的幫助更為有限。學障學生對於自我需求的決定和生涯決策上有困難，因此對於評估自身優勢、興趣的能力上顯得較為不足（張萬烽，2014），適性安置中需納入興趣及性向測驗結果，但往往是透過普通班的輔導課針對結果做解釋，身心障礙學生能理解的程度相當有限，且施測過程亦無針對學生身心特質做試題上的調整，所做出的測驗結果與功能性可能與學生現況不一致。而實際輔導學生選填志願時，亦發現開缺名額總數雖然充足，但有許多科別仍對學科表現有一定的要求，學生在填志願時會集中在熱門科系，或是對於特殊學群有興趣，卻沒有在缺額中等情形。

#### 四、結語與建議

大多數的適性輔導安置研究對象多為家長與教師，而學生的升學轉銜需求亦是重要的議題，《特殊教育法施行細則》（教育部，2020）將身心障礙學生本人納入個別化教育計畫（Individualized Education Program, IEP）團隊成員後，身心障礙學生參與自身的轉銜輔導會議即是實現這項權益的管道。然而，站在學生的角度而言，若缺乏對自身權益事務的理解，很可能只是流於形式上的參與而已。因此筆者根據「適性輔導安置」之升學轉銜服務的執行，提出以下建議：

##### （一）加強支持系統的運作

筆者在實務現場中觀察到，部分家庭支持度較低、隔代教養、家長本身具有身心障礙特質等等的身心障礙學生可能必須獨立完成整個適性安置流程，若家長的意見表填寫內容簡略、籠統、或與學生本身的興趣不符合，甚至是部分家長對於孩子的升學事宜漠不關心，在支持系統不完善的情況下，有可能會讓學生產生升學焦慮、甚至是升學排斥。因此，教師除了積極與家長溝通之外，也可結合導師、治療師、社工師等專業人員的意見，並與高中端多交流以建立良好的橋樑，亦可納入同儕、社團教師或其他科任教師的觀察，以多面向的角度提供學生足夠的支持。

##### （二）轉銜課程融入自我決策訓練

《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD）提到：「身心障礙兒童有權對影響自身之事項自由表達意見，並應獲得協助，以實現此項意見表達權，且其所提出之意見，應參酌其年齡與成熟度予以適當考量」，但是學生實際在參與適性安置時，是否有足夠的能力能瞭解各項內容？是否有足夠的發言權利？筆者認為應回歸到轉銜課程活動的安排上，轉銜課程活動除了幫助學生自我瞭解之外，也應重視心理賦權、自我調整及獨立自主等能力（趙本強，2011），透過自我決策課程訓練才能培養身障生完整的自我決策能力，如此一來，學生在執行適性安置的決策時應更懂得如何表達自己的意見，也增加其自我效能感。

##### （三）入學即開始進行一系列的升學輔導轉銜

目前國中階段的轉銜主要著重在小六入學轉銜，以及國三升學轉銜，雖然每個年段皆有不同的目標，但筆者認為從國一入學時的各項會議、親師聯繫中即可有規劃性的討論學生的升學議題，包括瞭解家長與學生的需求、給予合適的意見、建立適切的期待等，並讓家長在一開始就瞭解「適性輔導安置」管道的制度，減

少家長在孩子國三時因為升學資訊量過多導致混亂、無所適從的情形，也可減輕家長與學生在適性安置的多元資料蒐集和佐證提供上的擔憂。

### 參考文獻

- 王湘婷（2016）。身心障礙學生適性輔導安置之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 王躍諮、黃桂君（2017）。身心障礙學生適性輔導安置之困境與對策分析。中華民國特殊教育學會年刊，106，243-260。
- 李建承、邱惠姿（2009）。身心障礙學生自我決策與轉銜實務之研究。特教論壇，34-41。
- 林宏熾（2006）。身心障礙者生涯規劃與轉銜教育。臺北市：五南。
- 洪鈺婷（2016）。國中階段學習障礙學生升學轉銜資源班教師服務現況與家長需求之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 教育部（2020）。特殊教育法施行細則（2020年7月17日）。
- 教育部（2022）。111學年度身心障礙學生適性輔導安置網站。取自<https://adapt.set.edu.tw/>
- 張益華、孔淑萱（2015）。高中職身心障礙學生適性輔導安置之探討。特殊教育發展期刊，60，39-48。
- 陳惠茹（2005）。身心障礙學生離校後生涯轉銜與家長參與。特殊教育季刊，96，9-15。
- 陳逸娟（2019）。高雄地區資源班教師身心障礙學生適性輔導安置之執行現況分析（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 張萬烽（2014）。學習障礙十二年就學安置的現況與改進之道。特教園丁季刊，29(4)，1-9。
- 陳瑋婷（2017）。身心障礙學生適性輔導安置之我見。臺灣教育評論月刊，6(12)，95-98。

- 陳駿逸（2015）。身心障礙學生適性輔導安置現況調查以新竹地區之特殊教育教師為例（未出版之碩士論文）。中華大學，新竹市。
- 陳麗如（2004）。國民中小學轉銜服務工作之執行現況研究。*特殊教育學報*，20，141-170。
- 趙本強（2011）。提升高職特教班學生自我決策能力成效之研究—從做中學之教學模式。*特殊教育學報*，33，93-124。
- 賴姿允（2013）。特教班家長參與子女生國中階段的轉銜服務狀況及需求之研究—以桃竹苗四縣市為例（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- Michaels, C.A.,& Ferrara, D.L. (2005).Promoting post-school success for all: The role of collaboration in person-centered transition planning. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16(4), 287-313.



## 臺灣地方創生政策與人才培育

商雅雯

國立臺灣師範大學博士候選人

國家發展委員會地方創生南區輔導中心專案研究員

### 一、前言

隨著地方產業沒落、工作機會減少，導致人口嚴重外移到都市，是臺灣偏鄉共同發生的衰退現象。因此政府自 2019 年援引日本為解決人口過度集中東京、地方經濟衰退所推動的地域活性化政策——地方創生（Regional Revitalization），旨在透過發展地方特色產業，振興在地經濟，進而吸引人口回流，形成偏鄉發展良性循環（行政院，2019；微笑臺灣編輯室，2022）。然而地方創生是否符應地方發展需求、能否順利甚至永續推動，人才將是關鍵（許書銘，2021）。

本文透過文獻探討，首先說明臺灣推動地方創生內涵，並依據其政策核心精神與推動策略勾勒所需的人才圖像，再探究現階段人才培育面臨的困難及挑戰，並對產官學協助偏鄉創生人才培育提出改善建議。

### 二、地方創生政策內涵及人才圖像

國家發展委員會（以下簡稱國發會）2019 年統籌地方創生政策，協調中央各部會及地方單位，協力整合國家資源，以落實「均衡臺灣」為目標；經 2 年經驗累積，於 2021 年發布加速推動地方創生計畫，強化青年返鄉的政策重點（行政院，2019，2021），凸顯人才對實踐地方產業發展的必要性。以下首先針對現行地方創生政策內涵說明，並分析地方創生人才圖像，再檢視栽培人才面臨的困境與挑戰。

#### （一）地方創生政策內涵

地方創生計畫的形成，係經由地方事業體（包含產官學研社）經盤點地方人、文、地、產、景特色 DNA，再檢視地方發展困境，提出能預期改善區域經濟的創生策略，並具體規劃成事業提案，整合地方政府創生計畫，包含 7 項要素：(1) 整體地方創生 DNA、(2) 整體地方發展困境、(3) 地方發展策略、(4) 地方創生事業提案、(5) 創生願景與預期效益、(6) 地方共識會議，以及(7) 經費需求表。建構完成的地方創生計畫由地方政府提報國發會，視計畫完備程度於輔導會議及「行政院地方創生會報」工作會議討論修正，並確認媒合各方資源，通過「行政院地方創生會報」工作會議者，得向各部會正式申請補助並付諸實踐，流程摘要如圖 1（行政院，2021；國發會，2020；國家發展委員會地方創生南區輔導中心，2022a）。

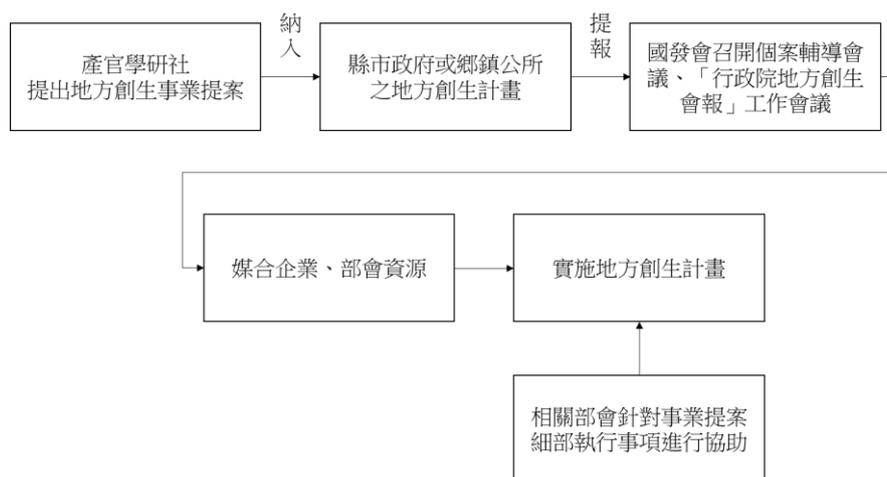


圖 1 地方創生事業提案投資流程

資料來源：研究者整理自國家發展委員會（2020）。

除了地方創生計畫，國發會另透過「公有建築空間整備活化」及「青年培力工作站」兩項補助做為政策支持：前者提供地方事業體創業發展空間，後者則培力課程及諮詢服務予返鄉、留鄉創業發展的青年（行政院，2021）。

## （二）地方創生人才圖像

探究地方創生人才培育困境，可分為「培養什麼樣的人」以及「如何培養」兩個向度。

對於「培養什麼樣的人」，願意投入的動機是首要條件，但由前述地方創生政策實務面，振興地方產業需要的不僅是獨自亮眼的產業創生者，而是對地方整體的提升具備願景，並如許書銘（2021）比較專業導向與地方創生人才養成體系，凸顯投入地方創生者，需有更宏觀的視野外，能經過客觀觀察、評估地方真實需求，針對問題構思對策，對此人才圖像，將所學連結地方資源與文化脈絡；同時張若水（2020）以其於第一線推動經驗，又提示地方創生推動者必須具備溝通協調能力，尤其需細膩處理地方人際網絡與政治關係，以利資源重新整合過程共識凝聚，並將衝突減至最低。綜言之，地方創生所需的人才首先應擁有投入地方經營的動機意願，再者能正確運用田野調查等研究能力，分析地方真實困境，並經由共識凝聚，與地方產業事業體合作發展創生計畫，並具備向政府說明、申請補助的文書與核銷等行政能力。

而「如何培養」，首先由來源思考，地方創生人才大致可分為「移居型」及「返／留鄉型」。「移居型」是指非地方出身者，移居地方投入地方創生者，針對此類型人才，大學是全國多數青年移居的第一步，也成為栽培地方創生移居型人才的關鍵場域，如大學即地方產官學研社的串接點，教育部 2019 年透過大學社

會責任（University Social Responsibility, USR）政策，引導大專校院將自身學術研究及教學成果關注於地方永續發展，呼籲大學應將人才培育與在地連結（教育部大學社會責任推動中心，2019）。另一方面「返／留鄉型」分為創業者與在產業二代留鄉者，經由其成長乃至義務教育過程，勢必對家鄉特色產業有所認識，也可預期願意留鄉者，對於家鄉的發展脈絡及真實困境更為熟悉與了解，願景也更為實際（彭仁鴻，2021；游婉琪，2019）。

### （三）地方創生人才培育困境與挑戰

那麼培養出前揭理想人才的困境與挑戰為何？以下分別就不同的地方創生參與者角色進行探究。

#### 1. 如何促進返／留鄉者突破現況

地方之所以沒落，可預期的是願意返鄉或留鄉的青年人口相當有限，其主因在於青年對所生長的家鄉未必具備認同與期待，因此在成年後選擇離鄉尋找機會（劉千嘉、林季平，2010），調查顯示離鄉者多是基於陪伴家人及對家鄉的熟悉引起返鄉意願（王胤筠，2019），但返鄉後卻因外地工作經驗而顯得與地方格格不入，甚至有意突破也背負更沉重的人際關係包袱；而留鄉者長期在地，容易陷入既有觀點的框架，不易於以更高的視野觀察地方需求、困境（高宜凡，2019、陳玠廷，2021），顯示在地成長的孩子對地方產業脈絡及需求，以及可發展的特色與潛力未必清楚，因此吸引其返／留鄉創業或繼承意願是培養「返／留鄉型」的關鍵，使有意返／留鄉者突破現況並落實改善的動機並提供行動支持。

#### 2. 如何吸引移居者參與地方改善

至於高等教育機構有機會培養的「移居型」投入者，但以學術研究見長的大學，雖有社會實踐責任，地方創生人才培育仍難以成為校務重要目標（許書銘，2021），而有心落實地方改變實踐的學校，仍面臨挑戰：一則是引起非本地學生對地方的投入並不如預期容易，具多年帶領學生參與地方創生經驗的教授即表示，大多數學生對於地方事務缺乏熱情，一年或一學期的課程難以兼顧引起動機及深入實踐（國家發展委員會地方創生南區輔導中心，2022b），甚至易被指責要求學生學習田野或地方事務有違學生接受高等教育之目標（陳婷玉，2018）；二則是短期的課程往往難以深入其脈絡，當學生依其求學經驗貿然投入地方創生，反而對創生事業推動形成問題（林承毅，2021）。

#### 3. 如何改善地方行政單位支持地方創生推動能量

除投入人才限制外，相關研究也指出，地方行政單位對提案與落實計畫的能量不足，其原因在於地方創生通常是附加在觀光、產業等局處內，對執行單位而

言是副業，未必能回應地方團隊及創生投入者對地方發展的熱情，甚至相關業務經常面臨被踢皮球，或承辦人員異動就無人承接等問題（張若水，2020；黃信勳、李睿蓊，2020）。

### 三、結論與建議

#### （一）結論

本文首先整理地方創生核心精神與現階段政府所規劃之實施程序，探究地方創生整合的不僅是物力資源，更需集結眾人之力，使各個人才得以發揮所長又不形成彼此的阻礙。相對於地方創生政策發源的日本，臺灣正式推動地方創生時間僅3年，政策本身及配套措施仍逐步建構發展，惟人才培育需要時間投入，本研究綜整研究及實踐經驗，分析地方創生人才培育困境與挑戰包含：(1)如何促進返／留鄉者突破現況、(2)如何吸引移居者參與地方改善，以及(3)如何改善地方行政單位支持地方創生推動能量。

#### （二）建議

依據前述研究結果，期能提供教育機關、地方產業、地方及中央政府及早思考地方創生人才培育，並配合政策修正納入。

##### 1. 地方創生人才培育融入各階段教學，並提供教師教學所需支持、提高學生創業與社會實踐思維

目前偏遠地區國中小已多將人文地產景等區域特色融入課程教學，但課程目標多以認識職業或結合學科角度為主，未必有助於促進有機會返／留鄉的在地學生真正認同並理解家鄉產業，進而引發未來投入發展的期待，建議學校能與地方產業更深入結合：產業端以培育未來接班人的角度，協助學校實施參訪與體驗課程，學校端則將提高地方認同及增加產業發展或創業思維納入課程與教學，並訂定相符合的課程評估機制。

相對於義務教育階段培養的是「返／留鄉型」地方創生人才，高等教育生源更為廣泛，應著眼於提高外來學生移居並投入改善地方事務的動機，目前大學已逐步將地方創生定位於特定領域可開設的課程內容或實踐項目，但由教師教學經驗遭遇的困難挑戰，顯示師生間共識仍有限，建議大學端可調整課程規劃與設計實施，使教學過程能循序漸進，並將教學內容實施與學生需求及動機結合，如將不同學術傾向或專長的學生組成團隊參與實踐，培養學生理解創生工作需不同人才的團隊合作，同時也幫助學生尋找自身可發揮之優勢。

## 2. 調整地方創生業務分工模式

在臺灣現行地方創生政策推動，地方政府扮演重要領導、協調及執行角色，負擔相對沉重，建議地方創生業務可細分為行政面與實踐面，以分工合作方式推動地方創生，有助於正確的人才配選，也相對減少一人異動即導致整個鄉市鎮創生計畫停擺的窘境。

## 3. 中央政府補助納入人才培育機制

中央政府作為政策推動統籌者，除可針對前述建議納入政策配套措施，同時可引導各部會不僅針對地方創生事業內容提供資金協助，更應加強人才培育機制建構與關注，以利培養創生事業推動者獨立運作能力，即使不仰賴政府資源仍能永續經營地方產業。

## 參考文獻

- 王胤筠（2019）。返鄉創業，暖青世代最「潮」的事。取自<https://www.gvm.com.tw/article/55699>
- 行政院（2019）。地方創生國家戰略計畫【核定本】。取自<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMTUwMC9lMDQyMmI3OC1mNTA4LTQyZTItYmNkMi0wYjhhZDgwZTJhZTYucGRm&n=MTA4MDEwM%2bmZouaguOWumi3lnLDmlrnlbXnlJ%2flnIvrrbmiLDnlaXoqljnlaso5qC45a6a5pysKSjpmYTpjITmqJnoqLvt7LlsYbmnJ8pLnBkZg%3d%3d&icon=..pdf>
- 行政院（2021）。加速推動地方創生計畫（110年至114年）【核定本】。取自<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMTUwMC84NjIxMmE4NS04YjZiLTQ1MzEtOThjMi1kN2FhMmY1YTA4NTcucGRm&n=5Yqg6YCF5o6o5YuV5Zyw5pa55Ym155Sf6KiI55Wr6Zmi5qC45a6a5pysLnBkZg%3d%3d&icon=..pdf>
- 林承毅（2021，3月）。「大學社會責任」在地方是真創生，還是來攪和的？關鍵評論。取自<https://www.thenewslens.com/article/148281>
- 高宜凡（2019）。為什麼對年輕人來說，返鄉成了最遠的一條路？取自<https://city.gvm.com.tw/article/67326>
- 國家發展委員會（2020）。地方創生事業提案投資流程。取自<https://reurl.cc>

/7p9gNb

- 國家發展委員會地方創生南區輔導中心（2022a）。地方創生計畫情報手冊。高雄市：國立中山大學。
  
- 國家發展委員會地方創生南區輔導中心（2022b）。「城鄉對流・南區串流」—臺日關係人口與移住推動跨海對談。取自<https://engage.nsysu.edu.tw/news/%e3%80%8c%e5%9f%8e%e9%84%89%e5%b0%8d%e6%b5%81-%e2%80%a2-%e5%8d%97%e5%8d%80%e4%b8%b2%e6%b5%81%e3%80%8d-%e5%8f%b0%e6%97%a5%e9%97%9c%e4%bf%82%e4%ba%ba%e5%8f%a3%e8%88%87%e7%a7%bb%e4%bd%8f%e6%8e%a8/>
  
- 張若水（2020，11月）。地方政治與地方創生推動的對話。臺灣新社會智庫全球資訊網。取自<http://www.taiwansig.tw/index.php/%E6%94%BF%E7%AD%96%E5%A0%B1%E5%91%8A/%E6%95%99%E8%82%B2%E6%96%87%E5%8C%96/8744-%E5%9C%B0%E6%96%B9%E6%94%BF%E6%B2%BB%E8%88%87%E5%9C%B0%E6%96%B9%E5%89%B5%E7%94%9F%E6%8E%A8%E5%8B%95%E7%9A%84%E5%B0%8D%E8%A9%B1>
  
- 許書銘（2021）。大學教育的角色：青年培育與地方創生。臺灣經濟論衡，19(2)，36-46。
  
- 陳玠廷（2021）。地方創生、關係人口與青年返鄉名家觀點的觀察筆記。臺灣經濟論衡，19(2)，47-53。
  
- 陳婷玉（2018，9月）。「大學社造」不該只是扮家家酒！臺灣USR的實踐困境。獨立評論。取自<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/7266>
  
- 彭仁鴻（2021，6月）。城鎮發展新契機：從青年返鄉到地方創生。全球事務與科學發展中心 臺灣研究亮點。取自<https://trh.gase.most.ntnu.edu.tw/tw/article/content/211>
  
- 游婉琪（2019，9月）。那些在臺灣做地方創生的人們（上）：返鄉、留下、移居，取經日本的地方創生如何落地生根？關鍵評論。取自<https://www.thenewslens.com/article/124476/fullpage>
  
- 黃信勳、李睿莆（2020）。地方創生之基本觀念與發展。指南新政電子報雙周刊，8，5-7。取自<https://css.nccu.edu.tw/wp-content/uploads/2020/11/%E5%9C%B>

0%E6%96%B9%E5%89%B5%E7%94%9F%E4%B9%8B%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E8%A7%80%E5%BF%B5%E8%88%87%E7%99%BC%E5%B1%95.pdf

- 微笑臺灣編輯室（2022，1月）。地方創生是什麼？定義、案例、行動一次掌握。微笑臺灣。取自<https://smiletaiwan.cw.com.tw/article/5145>
- 劉千嘉、林季平（2010）。影響臺灣原住民族遷徙的區位及生命歷程要素。都市與計劃，37(3)，305-342。



## 難民危機下德國高等教育階段之融合策略

薛欣怡

文藻外語大學德國語文系助理教授

### 中文摘要

早在烏俄戰爭爆發前，難民危機已對許多國家造成政治、經濟等方面的衝擊，而各國所收置的難民將如何融入當地社會文化中，亦是極需關注與解決的問題。教育一向被視為融合政策的重要一環，因此本研究聚焦於難民教育融合策略之探究，且在歐洲難民危機中扮演重要角色且身為全球五大接收難民國之一的德國作為研究對象。鑒於德國目前就讀大學的難民學生數逐年增加，且其與就業市場有直接關係，因此本研究透過文獻分析法，蒐集德國政府政策與相關研究，探究德國在高等教育階段的因應行動與作為，藉以得出德國策略模式，希冀其模式與經驗能提供臺灣未來擬定相關策略時之參考。

關鍵詞：難民危機、教育融合、高等教育、融合策略、德國

## Integration Strategies in German Higher Education in the Context of the Refugee Crisis

Hsin-Yi, Hsueh

Wenzao Ursuline University of Languages/Department of German Assistant Professor

### Abstract

Already before the outbreak of the war in Ukraine, rising refugee numbers had caused political and economic impacts, and the integration of the refugees into the local society and culture was an issue of great concern in many countries. Given that education is considered an important part of integration policies this study focuses on the integration strategies in refugee education and takes Germany as the target as the country plays an important role in the European refugee crisis and represents one of the top five refugee receiving countries in the world. In view of the increasing numbers of refugee students attending universities in Germany over the years and its implications for the job market, this study assesses German government policies through literature analysis and elaborates on the implications to the higher education sector. From the study of Germany's approach, there are lessons to learn for Taiwan in formulating related strategies in the future.

Keywords: refugee crisis, educational integration, higher education, integration strategy, Germany

## 壹、前言

根據「聯合國難民署」(The UN Refugee Agency, UNHCR) 資料顯示，2020 年全球因戰爭、暴力、迫害與侵犯人權而被迫逃離家園的人數，較 2019 年的 7,950 萬人上升至 8,240 萬人，增加了近 4% (中央通訊社，2021)。此外，根據《2022 年全球重新安置需求》(Projected Global Resettlement Needs, 2022) 報告，估計全球安置難民需求將從 2021 年的 144 萬人增至 2022 年 147 萬人 (聯合國新聞網，2022)。這些數據皆顯示，目前全球有超過百萬的難民失去了基本權利，如教育、醫療衛生、就業和行動自由等，此危急情況極需各界關注與正視。難民危機已對許多國家造成政治、經濟等各方面的衝擊，而各國所收置的難民將如何融入當地社會文化中，亦是極需解決的問題。教育一向被視為融合政策中的重要一環，因此本研究聚焦於難民教育融合策略之探究，且在歐洲難民危機中扮演重要角色且身為全球五大接收難民國之一的德國為研究對象。

自 1960 年代起，德國即有接受大量土耳其移民的經驗。當時為補足中低階層的勞動力，從土耳其引進大量「客工」(Gastarbeiter<sup>1</sup>)，不僅成功帶動了德國製造業的經濟成長，亦造成現今大量土耳其移民與德國文化共存的狀況。2015 年歐洲難民潮爆發，在前德國總理梅克爾 (Merkel) 的收容政策主導下，德國境內的難民數量一度高達百萬，成為全球五大接收難民國之一 (The UN Refugee Agency, 2022a)。一直以來，融合政策即是德國政府大力推行的項目，在難民潮爆發後，更積極投入資源於難民的收容與協助，包含臨時住所、語言課程到協助就業等。在難民危機當中，德國政府將教育置於融合政策的焦點，主張文化融合應從教育做起，猶如《關於難民和移民的紐約宣言》(The New York Declaration for Refugees and Migrants) 所揭示，教育是基本的人權，應是國際應對難民議題時的關鍵，且已分別於 1989 年的《兒童權利公約》(Convention on the Rights of the Child) 和 1951 年的《難民地位公約》(Convention Relating to the Status of Refugees) 中明示，因透過教育能保障難民兒童及青少年，避免他們遭武裝組織招攬、成為童工、受到性剝削及童婚，且透過教育能讓難民擁有知識和技能，以利自立生活，同時也能成功重建他們的生活和社區 (The UN Refugee Agency, 2022b)。

2015 年德國「聯邦教育暨研究部」(Bundesministerium für Bildung und Forschung, 以下簡稱 BMBF) 部長萬卡 (Wanka) 面對大批湧入的難民時即表示「教育是難民融合的關鍵」。為因應短時間內大量湧入的難民，德國的融合政策力圖透過語言學習、技職訓練及實習等讓難民能盡快重新就業，藉職場的參與以盡早融入德國的社會 (徐婕，2020)。

根據統計資料庫 Statistika 的資料顯示，2022 年德國的難民以 4 歲以下為最

<sup>1</sup> 如我國之移工 (外勞)。

大族群（占 22.1%），第二大族群則為 18 至 25 歲（占 17.3%）（Statistika, 2022a），如下圖 1：

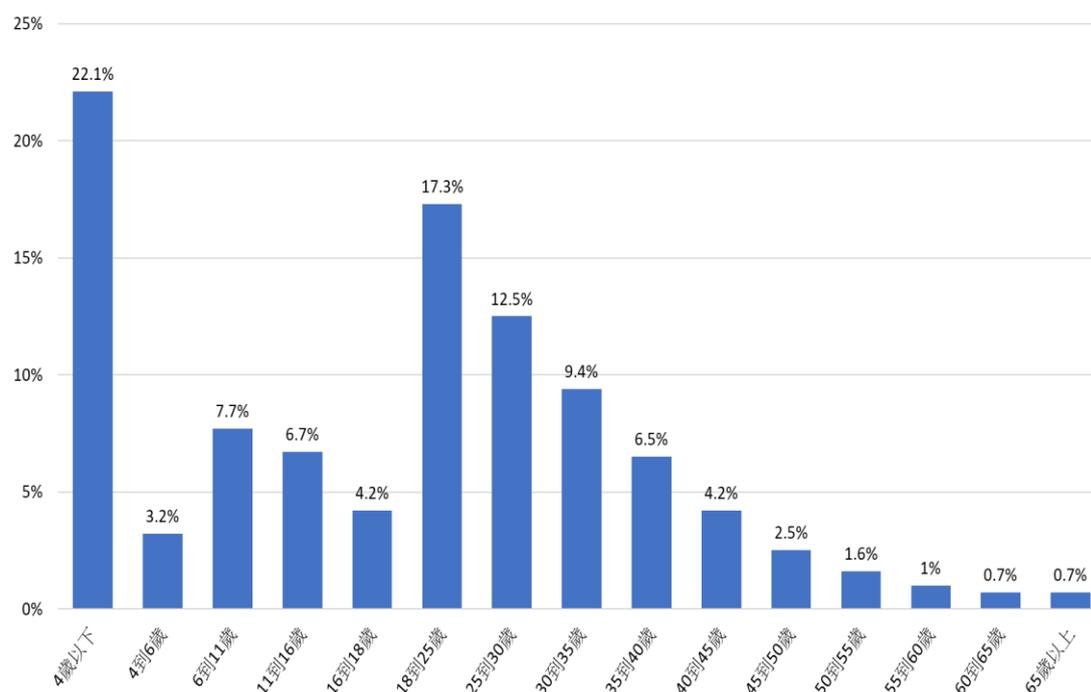


圖 1 2022 年德國難民年齡分布

資料來源：Statistika (2022a).

由於德國目前就讀大學的難民學生數逐年增加，且其直接影響到就業市場，因此，本研究針對 18 至 25 歲族群所涉及的高等教育階段進行了解，探討其發展現況及所實行的融合措施。

德國在 2015、2016 兩年一共收容了約 120 多萬的難民，如今回顧這場歷史性的難民危機，可發現德國為難民融入所實施的相關措施，達到了相當好的成效。根據「德國就業研究所」（Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, IAB）2020 年的報告顯示，2015 年時抵達德國的難民，目前已經有將近一半找到正式工作，若非新冠疫情（COVID-19）的影響，其比例將更高，由此可見，其融入德國社會的策略相當奏效（聯合新聞網，2021）。儘管《2020 年移民融入政策指數》（Migrant Integration Policy Index 2020）結果顯示，德國在各方面的表現皆不盡理想且未名列前茅，然其在教育上所做的努力卻備獲肯定（Migrant Integration Policy Index, 2020）。因此，研究者認為，自難民潮爆發至今，德國在教育融入方面能有這樣的成績，已有可學習與借鏡之處，未來的發展更指日可待，因此認為對其所施行的策略與措施有進一步了解的必要。

再者，不僅國際間相當重視德國的難民教育議題，國內教育學者亦意識到此議題之重要性並進行相關研究，如吳美瑤、楊深坑（2016）針對德國新移民學生

的補救教學政策進行研究，發現德國的新移民補救教學政策受到多元文化教育與國際教育概念的影響，且強調教育正義與整合的觀點，亦重視提供更有利於其發展的職業訓練和就業機會；余曉雯（2018）探討德國移民背景學生的雙語教育，更以柏林邦的德語－土耳其語雙語學校為例，探究其實施雙語教育之作法等。惟上述研究所指新移民包含難民以外的移民身份，本研究則聚焦難民身分的移民，希望能擴充國內在此研究議題上的廣度。

反觀我國，雖然我國目前尚未出現難民融入的問題，然研究者認為面對難民這個全球性的議題，無人可置身事外，且隨著少子化衝擊與新住民的增加，臺灣已逐漸邁入多元族群的社會，因此德國的相關政策作法仍可提供參考之處。再者，我國目前在相關難民議題的處理上，尚未訂立針對外國人的「難民法」，更缺乏制度規範及國際合作的經驗。是以，本研究將透過文獻分析法，蒐集德國政府政策與相關研究報告，尤其聚焦高等教育階段的融合策略，探究其因應的行動與作為，以得出德國的模式。希望本研究結果可作為後續研究的基礎，能提供臺灣未來擬定相關策略時之參考。

## 貳、文獻探討

### 一、德國收容難民的經歷與現況

回顧歷史，德國已有兩次難民潮的經驗，首先在 1950 至 1989 年間，西德除接納多達 1,400 萬從東德逃亡來的難民外，亦有來自蘇聯、東歐、南歐、越南船民、被迫害的波西尼亞穆斯林等的難民；兩德統一後，迎來了第二次難民潮，來自波灣戰爭、阿富汗戰爭之戰爭難民及第三世界國家的經濟難民湧入德國請求庇護。因此，在歷史上德國對難民潮一點也不陌生，一直以來皆相當重視難民融入的議題。接著 2010 年「阿拉伯之春」(Arab Spring) 的緣故，爆發了德國的第三波難民潮，短時間內大量湧入的難民，使得德國政府更加積極強化其移民與融合政策（聯合新聞網，2021）。

德國《基本法》(Grundgesetz) 第 16 條明定：「受政治迫害者享有庇護權」。為實踐對庇護權的保障，德國訂有相當完整的法令規章，如尋求庇護的難民在尚未獲得庇護許可前，政府會根據《庇護申請者救助法》(Asylbewerberleistungsgesetz) 發放物資與現金，以每月平均 174 到 216 歐元保障尋求庇護者能擁有符合人性尊嚴的最低生存條件。2015 及 2016 兩年間約有 120 萬名難民湧入總人口 8,100 萬的德國，儘管各國皆相繼關閉邊境、限縮庇護權，且德國民眾對政府處理難民問題的不滿情緒升高，梅克爾政府依舊基於社會老年化、少子化與勞動力不足等因素，堅持其人道收容的政策（鍾志明，2015）。

然而，由於受《申根公約》（Schengen Convention）及《都柏林公約》（The Dublin Convention）的規範，以及隨著難民危機形勢的變化，梅克爾政府的難民收容政策亦進而改變，一向寬容接納難民的做法面臨多方挑戰，在經過三階段的庇護政策修正後，從加速辨別應收容的難民、接著再以多種政策限制不適合庇護申請者進入，鼓勵難民返鄉及遣送庇護被拒者、最後則從移民控制轉為社會融合的發展，目的在於解決多數伊斯蘭地區的難民與德國的文化語言差異，所導致的適應問題（彭皓寧，2019）。

2015 年難民初期，由於德國政府對難民持積極歡迎的態度，導致大批難民透過各種途徑湧入德國，當年通過申請者為 476,649 人，2016 年更高達 745,545 人，當中還不包括非法入境的難民。然而，隨著難民帶來的社會治安與經濟問題，反對黨和大量民眾開始反對政府的難民政策，於是政策開始緊縮，因此 2017 與 2018 年難民增長人數開始下降，然難民總人口數始終保持持續增長狀態（如下圖 2）（Statistika, 2022b），且難民當中許多仍為就學年齡的兒童與青少年，此對德國的教育機構及社會都帶來了新的問題和挑戰。

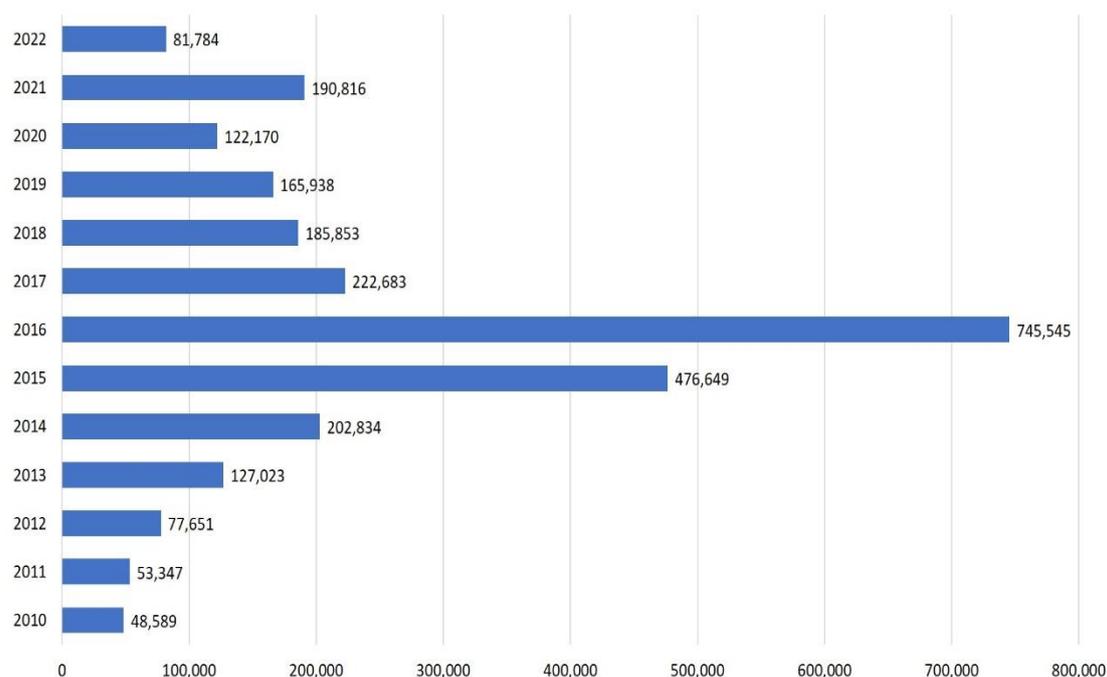


圖 2 德國 2010 至 2022 年收容之難民人數  
資料來源：Statistika (2022b)

根據 2021 年「德國聯邦移民與難民局」（Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF）的統計，目前在德國的難民前三大來源國分別為敘利亞、阿富汗以及伊拉克（如下表 1）（BAMF, 2022a）。

表 1 前十大難民來源國及其申請居留庇護人數（統計期間 2022 年 1 至 4 月）

前十大難民來源國	申請居留庇護人數
1. 敘利亞	17,016
2. 阿富汗	12,324
3. 伊拉克	5,758
4. 土耳其	3,916
5. 喬治亞	2,419
6. 無法確認來源國	1,665
7. 索馬利亞	1,594
8. 厄利垂亞	1,231
9. 伊朗 / 伊斯蘭共和國	1,479
10. 奈及利亞	1,138
<b>總計</b>	<b>48,540</b>

資料來源：BAMF(2022a).

由於難民源於不同的國家，因語言不通、文化背景迥異、教育程度不同等因素，使德國近年在新移民融合方面，遭遇較大的挑戰。目前德國依據取得居留許可的程度與進度不同將難民分為許多身分類別，大致可分為：避難申請者（Asylbewerber）、憲法和公約難民（Asylberechtigte）、獲輔助性保護的難民（Subsidiär Schutzberechtigte）及容忍居留者（Geduldten）四大類<sup>2</sup>（彭皓寧，2019；BAMF, 2022a）。

不論是哪種身分的難民，德國政府積極致力於強化移民教育政策，且一直以來皆將教育視為融合政策的核心。自二次世界大戰後至今，雖已不斷地持續調整其移民教育的政策和教育內容，然 2015 年難民潮爆發後，德國政府面臨更多的挑戰（吳美瑤、楊深坑，2016）。再者，在這批難民中雖然有一部分為中產階級且受過良好教育，應能很快地融入就業市場，但有更大一部分的難民仍為就學年齡的兒童與青少年，無論在教育水準、語言、甚至就業技能上皆無法滿足和適應德國社會的要求，因此必須花費大量教育和培訓資源幫助其適應與融合，否則將可能造成社會的不安因素（王中原，2015）。

<sup>2</sup> 避難申請者是以向政府提出避難申請，正在等待德國政府批准結果的難民，而這一類的難民的避難權大多受到嚴格的限制；憲法和公約難民指的是符合德國《基本法》和《難民公約》的避難條件，而受符合公約限制的難民所享有的避難權利是最充分的；獲輔助保護性難民是難民不符合《基本法》所規定的避難條件，但根據《避難程序法》第 4 條第 1 款規定，如果提出避難的申請者在原國家遭受生命威脅（死刑、折磨）或其他方式威脅（國內、國際）衝突等等，將可在德國暫時或得庇護並享有部分避難權利；容忍居留者意即難民來德國提出避難申請，未通過者並不須立即遣返出境，而是獲得容忍居留的身分可繼續滯留德國，因其有權提出上訴。鑒於目前難民人數眾多，審核機構疲於應對，複審往往需要數月甚至數年的時間，在此期間，避難申請雖然遭到拒絕，但當事人仍可合法在德國居住，等待複審結果（彭皓寧，2019；BAMF, 2022a）。

## 二、德國移民教育的基礎規劃

在聚焦探究德國針對高等教育階段所實施的難民融合策略前，本研究首先透過文獻資料的蒐集與整理，就法律層面及政策層面進行了解，以描繪出德國整體移民教育的大致輪廓。

### （一）法律層面

一直以來，德國在處理新移民融合問題時，皆以建構社會共同價值觀與實現文化整合為其移民教育的核心，為實現此價值理念，德國透過法律和政策制定給予保障。2005 年德國改革《移民法》（Zuwanderungsgesetz），為移民教育提供了法律依據，且把促進移民「融合」（integration）作為重要使命，強調不同文化背景族群的「融合」而非「同化」（assimilation），且希望新移民能透過學習德語和德國文化接受此共同價值觀，以利能盡早融入德國社會，此即為目前德國移民教育政策的核心精神（吳美瑤、楊深坑，2016）。因此，德國政府要求新移民必須參與「融合課程<sup>3</sup>」（Integrationkurs），否則將減少其可享有之社會福利。該課程包含兩大部分：語言課程（Sprachkurs）與德國概況課程（Orientierungskurs），德國相當重視新移民的德語學習，在語言課程結束後更伴隨著「移民德語考試」（Deutsch-Test für Zuwanderer, DTZ）的規定，此外，亦希望新移民能透過德國概況課程瞭解德國文化、歷史與法律規範，課程結束後亦有「生活在德國」（Leben in Deutschland）知識測驗（BAMF, 2022b）。

在 2015 年的難民潮後，德國決議於 2017 年 1 月 1 日公布實施《融合法》（Integrationsgesetz），該法強化了《移民法》的精神，既賦予尋求庇護者和難民可享有的權利，同時亦規範其應盡之義務，若未依照法律規定履行義務，則予以處罰或減少福利。雖然德國作為移民國家，擁有相對完善、成熟的移民教育政策，但急劇增長的難民人數還是為德國教育帶來了新的挑戰，因此德國在各方面積極推出政策與措施因應。

作為歐盟領導國的德國，在難民的議題上擔起了責任，繼而頒布有關難民問題的相關法律，替難民的融入和遣返提供法律依據，為應對 2015 年以來的難民潮問題，除不斷地修改《融合法》外，亦提出了許多解決的方案，讓難民和容忍居留者可擁有良好的居留環境，更開設融合與培訓課程，以利難民可接受培訓成為企業所需的勞動力，讓難民能更佳地融入在德國的社會中（彭皓寧，2019）。

---

<sup>3</sup> 德國融合課程因參與對象與條件，而有不同的課程時數與費用規定，此非為本研究重點，因此未多加說明。

## （二）政策層面

自 2007 年起，德國政府實施「國家融合計畫」(Der Nationale Integrationsplan)，明確移民融合的目標以及執行 400 多項具體措施，如提高青年人獲得《聯邦教育資助法》(Bundesausbildungsförderungsgesetz, BaföG) 所提供獎助金的機會、與 3,800 多家企業簽訂「多樣性憲章」(Charta der Vielfalt)，鼓勵企業中員工的多樣性，藉此提高新移民的就業機會外，更著重教育方面的融合，提出「透過教育晉陞德國資格認證計畫」(Aufstieg durch Bildung. Qualifizierungsinitiative für Deutschland) 致力於提高學童就學率、提供青年人教育轉銜與支持其完成學業、擴大教育參與度，並透過教育與培訓改善移民的就業與晉陞機會 (Die Bundesregierung, 2008)。

自 2008 年起，德國「聯邦家庭事務、老年、婦女及青年部」(Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, BMFSFJ) 推出「共同成長行動」計畫 (aktion zusammen wachsen)，呼籲聯邦與各邦政府需大力促進多元文化的理解與融合，旨在改善具有移民背景的兒童和青年人其教育參與的機會，且強調德語課程是文化融合的先決條件，必須加強德語在學前教育、基礎教育、職業教育和高等教育各階段的融合，特別關注兒童和青年人的語言和閱讀技能，陪伴他們走上教育道路，且提供難民職業培訓以利進入就業市場 (BMFSFJ, 2020)。

自 2016 年起，「德國促進科學資助者協會」(Stifterverband der deutschen Wissenschaft) 與德國多家企業聯合啟動「透過教育實現融合」(Integration durch Bildung) 計畫，旨在幫助難民進入教育系統並融入勞動力市場，主要包含四大行動方案：強化語言學習、提供模範學習、提供進入大學的機會、支持進入勞動力市場 (Stifterverband, 2016)。自 2017 年起，更加入「開放融合基金」(Offener Integrationsfonds) 除支援上述行動方案外，更特別為受迫害的學者和難民提供資助 (Stifterverband, 2020)。

根據統計資料庫 Statistika 的資料顯示，目前德國的難民中，學齡前兒童占最多數，第二大族群則為 18 至 25 歲 (Statistika, 2022a)。由於德國目前就讀大學的難民學生數逐年增加，因此本研究針對此年齡族群所涉及的高等教育階段進行了解，欲對德國政府所採取的因應措施及發展現況進行探討。

## 參、德國高等教育階段難民的教育融合策略

### 一、現況發展

根據德國「大學校長聯席會議」(Hochschulrektorenkonferenz, HRK) 統計資

料顯示，難民背景學生就讀高等教育階段的入學人數自2015年以來持續穩定成長，2018、2019年冬季學期，新註冊入學難民人數高達3,788人，2020年人數雖略有下降，仍維持近3,000位新生入學（HRK, 2022）。

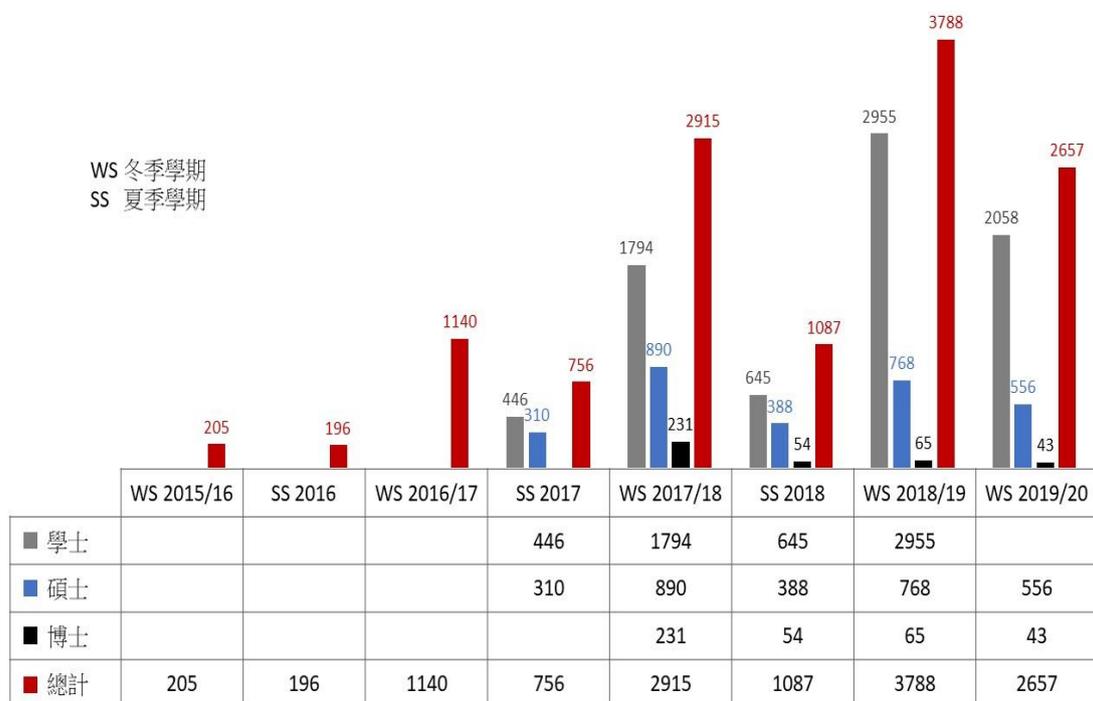


圖3 2015-2020年具難民背景學生的大學新生入學人數<sup>4</sup>（統計至2020年4月）

資料來源：Hochschulrektorenkonferenz (2022)

根據「德國聯邦移民與難政局」（BAMF）委託「德國社會經濟調查小組」（das Sozio-oekonomische Panel, SOEP）於2016年所進行的一項調查顯示，2015年德國有30,000至50,000位難民具備大學入學資格，其中更約有11%的難民至少已擁有學士學位。在此背景下，建立高等教育入學支持機制以利難民充分獲得教育機會就更加重要。「德國學術交流中心」（Deutscher Akademischer Austauschdienst, 以下簡稱DAAD）在BMBF的資助下，於2015年啟動一系列「難民的大學計劃」（Hochschulprogramme für Flüchtlinge），協助難民能夠進入德國大學學習，2016至2019年間，約有30,000名難民參與這個計畫的準備課程，至2021年底，BMBF為此計劃共提供了約1.5億歐元的資金（DAAD, 2020）。

## 二、重要策略方案

繼美國、英國和澳洲之後，德國位居全球第四大留學目標國，為非英語區留

<sup>4</sup> 德國的大學一般分為冬季學期（約十月中至二月中）及夏季學期（約四月中至七月中），日期因各大學而異。

學國的首要國家之一。目前在德國有超過32萬名外國學生，占總大學生人數的11%，前三大留學生來源國分別為中國、印度及敘利亞。在德國大學中有著高比例外國學生已成常態，此歸功於聯邦政府、各邦和各大學積極推動高等教育國際化的成效（Deutsches Studentenwerk, 2022）。因此，德國大學普遍已具備對外國學生的支援措施。然而，為迎接難民學生的融合挑戰，德國在既有的基礎上更加進行強化，且聚焦良好的諮詢輔導、語言學習準備和專業知識的支援。本研究透過文獻搜尋，整理與歸納了目前德國政府在難民融合中，於高等教育階段所實施的主要措施如下（BMBF, 2022）：

#### （一）「德國聯邦教育暨研究部」（BMBF）提供的基礎支援

BMBF主張「難民透過教育融合」（Flüchtlinge durch Bildung integrieren）並在以下幾個面向提供強力支援：

##### 1. 確認學習能力

為確認是否適合進入大學學習，BMBF開發了針對外國學生的「學科檢定考試」（Test für Ausländische Studierende, TestAS），用以初步確認其基本學習能力。該測試語言有德語、英語及阿拉伯文版本。為協助欲進入大學就讀的難民，BMBF將為其支付此測試的費用。

##### 2. 加快大學錄取進度

BMBF出資擴充了原本服務於外國學生的「國際學生申請大學服務處」（Arbeits- und Servicestelle für internationale Studienbewerbungen, uni-assist）其職能與任務，為協助欲進入大學就讀的難民，建立了一個專門的諮詢和申請平臺，以加速其申請與錄取的進度。

##### 3. 評估專業語言能力

DAAD透過BMBF所提供的資金，資助了難民的「線上語言等級測試」（Online-Spracheinstufungstest, onSET），對難民的德語和英語能力進行等級分類，以利分配到適當的語言課程，且為其支付此測試的費用。

##### 4. 擴大獎助學金的資助

為減輕難民就讀大學的負擔，德國有許多基金會和民間組織為難民學生提供獎助學金的支援。此外，政府亦改革《聯邦教育資助法》（簡稱BAFöG）所頒定的大學生助學金，根據BAFöG第8條第2款第1項，被認可的獲得庇護者和獲輔助性保護的難民，無論他們在德國停留時間有多長，皆可申請BAFöG，申請成功者每年可獲得4,800歐元的補助。為強化BAFöG對難民的資助，自2016年1月1日起，

此一規定也適用於容忍居留者和某些人道主義居留頭銜的持有者，不再需等待四年的時間才有權獲得BAföG，而只需在15個月後即可申請（HRK, 2022）。

(二) 「難民進入高等專業教育融合計畫」( Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium, 以下簡稱 Integra 計畫)

「Integra計畫」於2016年由BMBF與DAAD共同啟動，目標是為難民學生在德國大學的學習做準備，並幫助他們能順利完成學業以取得學位。對此，德國的大學和「預科先修班」( Studienkolleg ) 承接重要的任務，為具有難民背景的未來學生提供個別諮詢、專業學科和語言準備課程（DAAD, 2022a）。

依照德國規定，擁有外國學校畢業證書並希望在德國念大學的首要條件是需擁有「高等教育入學資格」( Hochschulzugangsberechtigung, HZB )，其證書資格的評定由「國外教育事務辦事處」( Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen, ZAB ) 進行，將其分為可直接進入大學就讀或須參加為期一年的「預科先修班」課程並通過「學科鑑定考試」( Feststellungsprüfung, FSP )，取得該專業領域的學科資格後，才能向德國大學提出入學申請。鑒於難民背景學生的需求，BMBF將資助所有聯邦的高等教育機構每年增加2,400個「預科先修班」的名額，預計共增加10,000個名額提供難民就讀（DAAD, 2020a）。

此外，DAAD透過「Integra計畫」的資助，為難民學生開設額外的預科準備課程，幫助他們能順利完成課程與通過考試。再者，即使是符合資格可直接進入大學就讀的難民，由於其在無預警地準備下逃亡至德國，相較於其他國際學生而言，對德國高等教育體制是陌生的，所獲得的相關資訊亦較少，對此德國各高等教育機構也在「Integra計劃」的資助下，為難民學生額外提供語言與各類專業課程輔導班，許多大學更提供為期一學期的「預備銜接課程」( Propädeutika ) 以利其能盡快適應大學的求學生活（DAAD, 2020a）。

2016年「Integra計畫」初期，各大學所提供的課程主要著重於語言與專業內容的準備課程，執行至2018年，由於已有一大部分難民學生已順利進入大學就讀，因此課程需求轉向更專業知識與學術語言的內容，以應付大學學業所需，而發展至2020年、2021年的資助階段，「Integra計畫」更強調促進學習的陪伴措施，以確保學生能順利完成學業成功取得學位，且為進入德國勞動力市場亦提供了支持與準備。根據DAAD統計，目前全德國有250所高等教育機構參與「Integra計畫」（DAAD, 2020）。

(三) 「難民進入德國大學」(Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen, 以下簡稱 WeGe 研究計畫)

2017年「德國高等教育與科學研究中心」(Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, DZWH) 透過BMBF的資金資助，針對難民進行長期追蹤的縱向研究，聚焦分析如何能幫助難民進入大學就讀，其探究面向十分多元，如出身背景、Big Five人格測驗、原有的教育程度、動機與能力等，從大學的準備階段開始追蹤，透過問卷調查和訪談，在德國各大學所在區域，針對有興趣進入大學就讀的難民學生進行記錄，更納入大學和「預科先修班」教師與專家的觀點進行評估。目的為全面瞭解難民學生的學習準備情況及其就讀過程。在研究與追蹤過程中，將探討有助於成功完成各項難民融入高等教育措施的影響因素，並將研究結果提供予BMBF和DAAD，使其能夠制定更能符合難民需求的規定和提供夠適當的協助(DZWH, 2022)。其概念如下圖4所示：

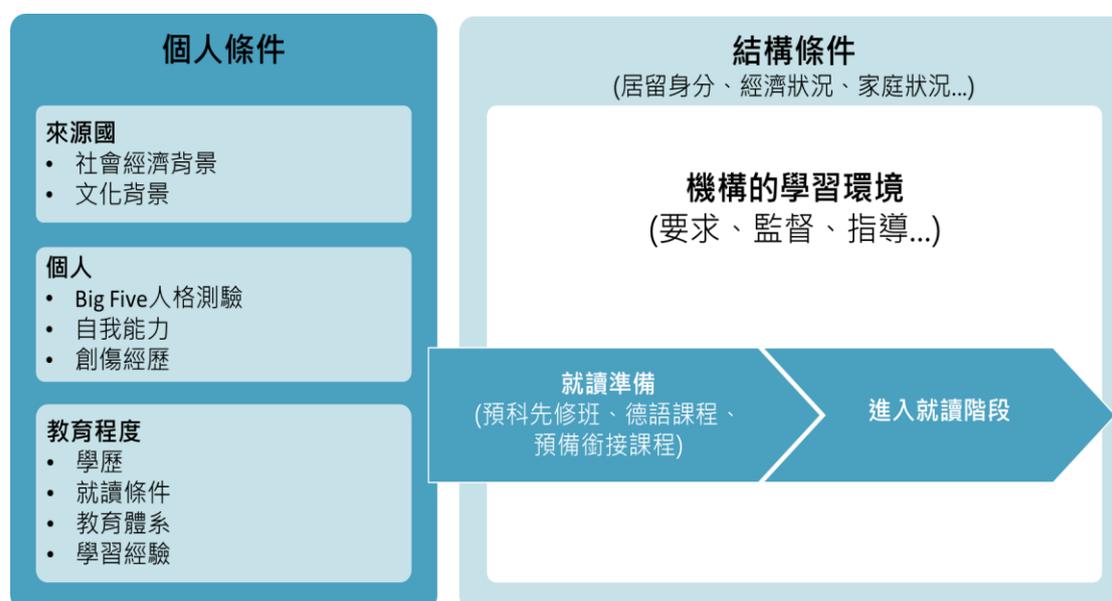


圖4 WeGe研究計畫概念圖

資料來源：整理自Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2022)

(四) 「歡迎－大學生服務難民」計畫 (Das Programm Welcome – Studierende engagieren sich für Flüchtlinge, 以下簡稱 Welcome 計畫)

相較於一般國際學生而言，對欲就讀大學的難民學生來說，獲得資訊與諮詢相當重要，鑒此需求，自2016年起，DAAD透過BMBF的資助經費，由大學生們擔任志工，並在教師的指導下執行「Welcome計畫」，目標為幫助難民學生們順利融入大學的求學環境。此計畫亦與「Integra計畫」相互配合，舉凡語言夥伴、翻譯、輔導課、法律諮詢等，大學生志工們提供了一系列的幫助和支持，希望能將有意願並有學習能力的難民成功地融入高等教育的學習中。計畫執行至今，仍

有162個志工服務專案行動進行中，全德國計有236所高等教育機構參與「Welcome計畫」。此外，更希望透過此計畫，強化德國大學生們的服務學習與社會參與能力，以促進獲得國際和跨文化的關鍵能力（DAAD, 2022b）。

(五) 「促進教育融入德國勞動力市場」(Förderung der bildungsadäquaten Integration in den deutschen Arbeitsmarkt，以下簡稱PROFI計畫)

自2016年起，在BMBF與DAAD的努力下，已有許多難民成功地融入德國高等教育體系中，因此除了持續為就讀大學準備與學習相關的措施外，自2019年亦推出「PROFI計畫」(2020-2022)，其目的是增加德國高素質難民的就業機會。一方面希望能為難民學生取得學位後，成功進入到德國的勞動力市場做好準備。另一方面，當年大量逃往德國的人當中亦有許多已經在該國獲得了學位，且具備相關的專業經驗，然由於難民身分很少能在德國找到合適的工作，大多從事與其專業資格不符的工作。是以，「PROFI計劃」亦針對已擁有學位且有足夠就業能力的高素質難民提供協助，協助其專業資格的認證、承認之前的學術成就、補充專業的知識、加強語言能力、提供諮詢和支援服務等，為進入就業市場做準備（DAAD, 2022c）。目前許多德國大學陸續開始提出各類的PROFI專案，為難民學生的就業做準備，下表2為2020年、2021年資助階段執行PROFI專案的大學及專案。

表2 2020年、2021年資助階段執行PROFI專案的大學及其專案（統計至2020年9月30日）

大學	PROFI專案名稱
埃爾朗根－紐倫堡大學	FAU PROFi 2020-2021
柏林藝術大學	Artist Training DIGITAL BASIC
漢堡應用科技大學	BachelorUP
漢諾威大學	REFUGEEKS Coding Academy Hannover
凱薩斯勞滕大學	Aim-Geflüchtete MINT-Akademikerinnen in den Arbeitsmarkt
下萊茵大學	PROFI/HN
特里爾大學	PROFI 2020 Hochschule Trier
魏恩加騰師範大學	IGEL-Surround-Programm
英戈爾施塔特應用科技大學	THIntegriert
維爾道應用科技大學	THWi PROFi-PILOT
科特布斯布蘭登堡工業大學	IQB-Integrative Qualifizierung Brandenburg
拜羅伊特大學	PROFI in MINT
佛倫斯堡大學	InterTeach-Programm
基爾大學	PROFI-InterTeach
曼海姆雙元制大學	PROFI Programm
奧登堡大學	Kontaktstudium: Pädagogische Kompetenzen in der Migrationsgesellschaft
伊特林根應用科技大學	Bildungsadäquate Integration geflüchteter Akademiker*innen in der Informatik (BI-Bi-INF)

資料來源：整理自DAAD (2020)

## (六) 「難民法律診所」(Die Refugee Law Clinic)

除了BMBF、DAAD及高等教育機構致力於難民的融合外，大學生們亦相當積極參與投入。由於德國的庇護與居留申請程序及其相關規定嚴謹且繁複，因此難民迫切需要相關的諮詢，加上許多難民財力上無法負擔法律顧問的費用，鑒此需求，2016年起許多德國大學的移民法領域學生自發性地成立了名為「難民法律診所」的法律諮詢機構，法律系學生們將其所學之相關專業知識以及透過培訓，免費為難民提供法律諮詢與相關援助，其運作是在專業律師的指導下執行任務，目前在德國各地共有36個「難民法律診所」正在運作，而除提供難民諮詢外，更陪同難民至相關機構完成申請程序，這對欲留置德國的難民來說，可說是一大幫助，亦對德國的融合政策提供了重要貢獻(Refugee Law Clinic Deutschland, 2022)。

## 肆、結論與反思

## 一、結論

綜合以上文獻搜尋的結果，本研究觀察到德國在政府大力支持以及各種策略配套措施的實施下，在高等教育階段的融合形成了所謂一條龍的支援模式，本研究將其歸納整理如下圖5：

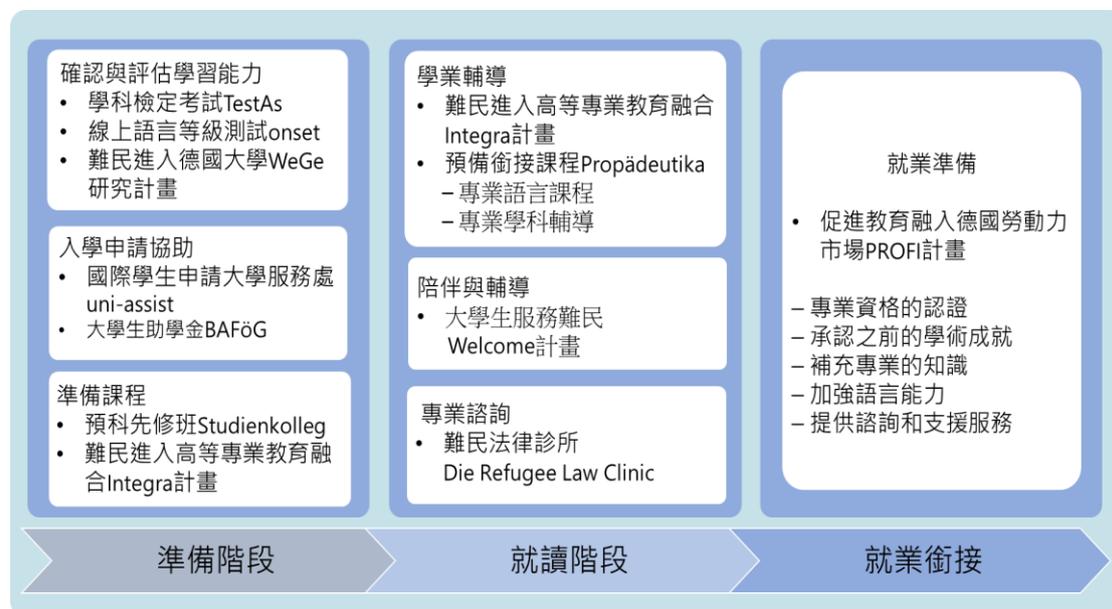


圖5 高等教育階段難民學生融合的一條龍支援模式

## (一) 準備階段：診斷及確認學習能力

難民源自於不同國家，其教育體制多樣，因此首先須先確認其就讀大學的資格與能力，因此在準備階段的評估與診斷就相當重要，透過評估結果確認其就讀

大學的能力外，更給予適當的輔導與協助。自2016年起，除提供TestAS和onSET的免費診斷測試外，亦透過uni-assist加快大學錄取進度、增加「預科先修班」名額以及提供相關輔導課程，幫助其做好就讀大學的準備。「Integra計劃」更提供了難民學生在語言和知識上的支援，補足與強化了就讀大學所需能力與知識。

## （二）就讀階段：指導和學習伴隨措施

在就讀階段，除了「Integra計劃」提供難民學生專業學術知識上的輔導外，更藉由「Welcome計畫」提供學習陪伴與輔導，許多大學所提供的「預備銜接課程」（Propädeutika）更有助於能盡快適應大學的求學生活，此外亦有「難民法律診所」給予申請居留上的支持。

## （三）就業準備階段：協助與勞動力市場的銜接

由於高等教育階段直接與就業市場的銜接，因此在難民融合策略上為不可忽視的一環。德國政府所推出的「PROFI計畫」，不僅為難民學生畢業後的就業做準備，更協助已獲得相當學術學位或職業資格的難民，從事與其資格相稱的工作，從而可彌補德國勞動力市場上技術人才的短缺，而勞動力市場人力不足的問題，亦是當初梅克爾政府堅持難民開放政策的重要原因之一。「PROFI計畫」協助難民專業資格的認證且補充專業的知識，對提升德國勞動力市場的質與量，為一大貢獻。

此外，在BMBF的資金資助下，DAAD制定了一套全面而長期的措施，從研究準備和學習支援到確保學業成功以及向勞動力市場的銜接，採取一條龍的支援措施。這些措施從確定學習要求以及專業和語言能力開始，為難民學生在德國大學的學習做好準備，並透過大學生的輔導支援，促進他們能融入大學的求學生活。難民的就學過程更有陪伴與觀察的紀錄，可以衡量各支援措施的成功因素並可提供數據，以利擬定更完善的融合策略與措施（Grüttner, Schröder, Berg, Otto & Laska, 2020）。

再者，由於難民融入高等教育的議題深受德國各界關注，因此「德國促進科學資助者協會」（Stifterverband der deutschen Wissenschaft）和「海因斯利多富基金會」（Heinz Nixdorf Stiftung）共同合作，對全德國大學校長進行一項調查研究，欲了解目前德國高等教育機構的難民融入狀況。調查結果顯示近四分之三的高等教育機構已制定了自己的難民支援機制，且設置專門單位負責制定和協調其融合措施。有66%的大學為難民學生提供特別諮詢以及學業的準備課程、44%的大學更提供額外的經濟支援（如免費的德語課程、學期車票或獎助學金等）、有70%的大學校長表示高等教育機構為難民融入社會提供了重要的貢獻，更有82%

的大學與地區相關當局和教育機構合作，致力於幫助難民融入大學。然而，多數校長仍表示，希望將來能得到更多來自政府和商界的支援，以便能夠擴大難民的實習機會與職業定位輔導諮詢措施（Stifterverband, 2022）。

綜上所述，不論是德國政府、高等教育機構及民間的各基金會，皆積極為難民於高等教育階段的融合而努力，然而這是一條漫長的道路，因難民融合需要國家多方面的投入，並且許多實施的方案與措施需要長期且持續的投入，方能看到成效。

## 二、反思

2015年前德國總理梅克爾(Merkel)以一句「我們辦得到」(Wir schaffen das.)，開啟了歡迎難民政策，使德國湧入逾百萬難民。梅克爾在任內處理了許多危機，包括全球金融危機、歐債危機、歐洲難民危機，以及近年的新冠疫情危機，其中難民問題促成了德國極右翼勢力的崛起（張子清，2021），成為除了難民融入問題外，必須面臨的棘手議題。

然而，德國的難民收容與融合問題並未在梅克爾卸任後消失，現任總理蕭茲(Scholz)更緊接著接手烏俄戰爭後烏克蘭難民的人道收容問題。根據「德國聯邦統計局」(Statistisches Bundesamt)的最新統計，德國目前總人口數的明顯增加與烏克蘭難民移入有關，統計至2022年6月30日，加計原已由烏克蘭移入德國的人口，估計目前居住在德國之烏克蘭人已逾百萬人（經濟部國際貿易局，2022）。在蕭茲政府的帶領下，目前整體難民收容政策上雖未見大幅度的變動，然而在高等教育方面可以明顯觀察到，許多德國大學積極應變，針對從烏克蘭來的大學生提供多方面的協助，在原有的一條龍模式下，增添了更多積極應變與彈性的措施。

由探討德國難民高等教育融入的議題反觀臺灣，雖然我國目前尚未面臨大舉難民移入與融合之問題，但除了新住民人口數不斷增加使得社會更加多元化外，自香港反送中事件後，臺灣成了香港學生留學的主要選擇地，來臺就學人數屢創新高。為因應港生人數急遽增加，我國教育部除提供各大學校院充分招生名額外，亦督導「海外聯合招生委員會」精進整體招生作業，簡化招生程序及建立線上報名機制，更透過香港學生招生諮詢服務專線、電子郵件信箱、臉書粉專即時通訊、臺灣高等教育線上博覽會等多元諮詢管道，積極鼓勵及保障香港學生來臺就學（教育部，2021）。此情況可視為近年來臺灣高等教育面臨外來學生急速增加的短期應對措施。

我國自 1971 年退出聯合國後，即逐漸與國際人權體系脫離，因此目前在相關難民議題的處理上，缺乏制度規範及國際合作的經驗，亦尚未訂立針對外國人

的「難民法」，而仍依據《臺灣地區與大陸地區人民關係條例》、《香港澳門關係條例》、《入出國及移民法》，以及相關子法等規範處理中國、港澳、泰緬、西藏等人來臺的安置（林恩本，2022）。由德國的模式與經驗得知，所有的政策皆立基於完整的法治，德國先後在《移民法》與《融合法》的規範下，擁有完善、成熟的移民教育政策，且不斷地修改《融合法》，更提出了許多政策，為高等教育階段的融合提供了一條龍的支援模式。根據「德國聯邦移民與難民局」（BAMF）的統計，自 2015 年以來，難民已逐步穩定地融入德國社會，至今已有約 50% 的難民找到工作，且絕大多數在訪調中滿意目前的生活。此外，當時抵達德國的人中現有逾一萬人的德語水準已達入大學的要求，更有逾 65,000 人已報讀大學或學徒課程（張子清，2021）。

雖然由於國情、政治情勢與地理環境各方面的情況不同，無法直接移植德國模式，但仍希望本研究於現階段所歸納整理出的相關策略，可作為後續研究的基礎，更希冀目前所得出的一條龍模式，能提供臺灣未來擬定相關策略時之參考。

### 參考文獻

- 徐梅玉（2021）。聯合國難民署：2020 年難民人數上升至 8240 萬人。中央通訊社。取自 <https://www.cna.com.tw/news/aopl/202106230407.aspx>
- 王中原（2015）。觀察：為何歐洲難民危機是一場政治危機？BBC NEWS 中文。取自 [https://www.bbc.com/zhongwen/trad/world/2015/09/150915\\_euope\\_migrants\\_crisis](https://www.bbc.com/zhongwen/trad/world/2015/09/150915_euope_migrants_crisis)
- 余曉雯（2018）。德國整合與提升移民背景學生語言能力政策之探討—學前與初等教育階段。教育資料集刊，41，196-199。
- 吳美瑤、楊深坑（2016）。德國新移民補救教學政策之研究。教育研究月刊，267，4-14。
- 林恩本（2022）。臺灣處理難民及庇護經驗及現況。臺灣新社會智庫。取自 <http://www.taiwansig.tw/index.php/%E6%94%BF%E7%AD%96%E5%A0%B1%E5%91%8A/%E5%85%A9%E5%B2%B8%E5%9C%8B%E9%9A%9B>
- 徐婕（2020）。移民融合政策如何產生「劃界效應」：以德國家庭移民為例。關鍵評論，取自 <https://www.thenewslens.com/article/130558>
- 彭皓寧（2019）。德國庇護政策之研究：以安全面向為探討中心（國立政治

大學國家安全與大陸研究碩士論文)。取自 <https://hdl.handle.net/11296/jha9cr>

- 張子清 (2021)。沒有梅克爾的日子德國外來難民惴惴不安。中央廣播電台。取自 <https://www.rti.org.tw/news/view/id/2097396>
- 教育部 (2021)。因應香港情勢變化，教育部將持續推動招收香港學生及提供在港臺生必要協助。即時新聞。取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=FBF651729681DFD2](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=FBF651729681DFD2)
- 經濟部國際貿易局 (2022)。2022 年上半年德國人口明顯增加，與烏克蘭難民移入有關。中華民國對外貿易發展協會。取自 [https://www.taitra.org.tw/News\\_Content.aspx?n=104&s=45466](https://www.taitra.org.tw/News_Content.aspx?n=104&s=45466)
- 鍾志明 (2015)。德國處理難民問題之政策分析。全球政治評論，52，11-16。
- 林育立 (2021)。致力百萬難民融入德國成就梅克爾政治遺產。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/6843/5943880>
- 聯合國 (2022)。2022 年全球難民重新安置需求將持續增加。聯合國新聞網。取自 <https://news.un.org/zh/story/2022/01/1096922>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). *Flüchtlinge durch Bildung integrieren*. Retrieved from <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/integration-durch-bildung-und-qualifizierung/fluechtlinge-durch-bildung-integrieren/fluechtlinge-durch-bildung-integrieren.html>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022a). *Aktuelle Zahlen*. Retrieved from [https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Asylzahlen/AktuelleZahlen/\\_function/aktuelle-zahlen-suche-link-table.html?nn=284722](https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Asylzahlen/AktuelleZahlen/_function/aktuelle-zahlen-suche-link-table.html?nn=284722)
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2022b). *Integrationskurs*. Retrieved from Inhalt und Ablauf. Retrieved from <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/InhaltAblauf/inhaltablauf-node.html;jsessionid=434181C158F09ED6926A75107C371F38.intranet671>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020). *Aktion zusammen wachsen*. Retrieved from <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/engagement-und-gesellschaft/engagement-staerken/aktion-zusammen-wachsen>

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2020). Flüchtlinge an Hochschulen. Retrieved from <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/expertise-zu-themen-laendern-regionen/fluechtlinge-an-hochschulen/>
  
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2022a). *Integra - Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium*. Retrieved from <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/integra/>
  
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2022b). *Welcome - Studierende engagieren sich für Flüchtlinge*. Retrieved from <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/welcome/>
  
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (2022c). *PROFI - Förderung der bildungsadäquaten Integration in den deutschen Arbeitsmarkt*. Retrieved from <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/profi/>
  
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2022). *Wege von Geflüchteten an deutsche Hochschulen. Projektbeschreibung*. Retrieved from [https://wege.dzhw.eu/about/index\\_html#description](https://wege.dzhw.eu/about/index_html#description)
  
- Deutsches Studentenwerk (2022). *Internationalisierung in Zahlen*. Retrieved from <https://www.studentenwerke.de/de/content/internationalisierung-zahlen#:~:text=Mit%20knapp%20320.000%20erreichte%20die,in%20den%20aktuellen%20Zahlen%20ablesbar>
  
- Die Bundesregierung (2008). *Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht*. Retrieved from <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/476914/df4133af74cad403bcc35b03fd6a5817/nationaler-integrationsplan-fortschrittsbericht-data.pdf?download=1>
  
- Grüttner, M., Schröder, S., Berg, J., Otto, C., & Laska, O. (2020). *Geflüchtete in der Studienvorbereitung Individuelle, soziale und institutionelle Faktoren beeinflussen den Erfolg*. (DZHW Brief 7|2020). Hannover: DZHW. [https://doi.org/10.34878/2020.07.dzhw\\_brief](https://doi.org/10.34878/2020.07.dzhw_brief)
  
- Hochschulrektorenkonferenz (2022). *Studium für Geflüchtete*. Retrieved from

<https://www.hrk.de/themen/internationales/internationale-studierende-und-forschende/studium-fuer-gefluechtete/>

■ Migrant Integration Policy Index (2020). *Germany*. Retrieved from <https://www.mipex.eu/>

■ Refugee Law Clinic Deutschland (2022). *Die Idee*. Retrieved from <https://rlc-deutschland.de/entstehung-struktur/>

■ Statistika (2022a). *Verteilung der Asylbewerber in Deutschland nach Altersgruppen im Jahr 2022*. Retrieved from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/452149/umfrage/asylbewerber-in-deutschland-nach-altersgruppen/>

■ Statistika (2022b). *Anzahl der Asylanträge (insgesamt) in Deutschland von 2010 bis 2022*. Retrieved from <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/76095/umfrage/asylantraege-insgesamt-in-deutschland-seit-1995/>

■ Stifterverband (2016). *Integration durch Bildung. Unternehmen im Stifterverband starten Förderprogramm für Flüchtlinge*. Retrieved from [https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2016\\_09\\_12\\_integration\\_durch\\_bildung](https://www.stifterverband.org/pressemitteilungen/2016_09_12_integration_durch_bildung)

■ Stifterverband (2020). *Offener Integrationsfonds*. Retrieved from <https://www.stifterverband.org/integration-durch-bildung/offener-integrationsfonds>

■ Stifterverband (2022). *Wie die Hochschulen Flüchtlinge integrieren wollen*. Retrieved from [https://www.stifterverband.org/medien/infografik\\_wie\\_hochschulen\\_fluechtlinge\\_integrieren\\_wollen](https://www.stifterverband.org/medien/infografik_wie_hochschulen_fluechtlinge_integrieren_wollen)

■ The UN Refugee Agency (2022a). *Figures at a Glance. Major hosting countries*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/hk/about-us/figures-at-a-glance>

■ The UN Refugee Agency (2022b). *3.7 million refugee children are out of school*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/hk/en/what-we-do/education>



# 新住民教育揚才計畫對跨國銜轉學生之跨文化衝擊調適之執行策略分析

蔡詠春

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士候選人  
教育部專員

## 中文摘要

近年來，隨著國內外社經環境快速變遷，再加上受到跨國婚姻、少子女化等現象影響，新住民已成為我國重要族群之一，為因應隨之而來的新住民及其子女教育相關議題，教育部自民國 105 年至 108 年推動為期 4 年的「新住民教育揚才計畫」，本計畫業於 108 年底屆滿。為探討本計畫執行方向與跨文化衝擊適應對應情形，本研究以文獻探討方式瞭解新住民教育政策發展背景、現況與本計畫實施策略，並以來自東南亞等外國及大陸地區而回臺就學之新住民子女為對象，以跨文化適應為理論基礎，針對該計畫執行策略進行探討，分析計畫執行策略是否對應其文化衝擊與適應困難，以作為教育行政主管機關研訂相關政策之建議與參考。

關鍵詞：新住民教育揚才計畫、跨國銜轉學生、跨文化適應、新住民子女

# **Analysis of the implementation strategy of the New Immigrants Education Advancement Project to adjust the cross-cultural shock of transnational students**

Yung-Chun, Tsai

University of Taipei Educational Administration and Evaluation Ph. D. Candidates  
Ministry of Education Executive Officer

## **Abstract**

In recent years, with the rapid changes in the social and economic environment, and affected by transnational marriages and the low birth rate, the new immigrants have become one of the important groups in Taiwan. In response to the educational issues of new immigrants and their children, the ministry of education promoted the four-year "New Immigrants Education Advancement Project" from 2016 to 2019. This research applied the document analysis to understand the development background, current situation and implementation strategy of the education policy for new immigrants. In order to explore the implementation direction of this plan and the corresponding situation of cross-cultural shock adaptation. Based on the theory of cross-cultural adaptation, the implementation strategy of the plan is discussed, analyze whether the project execution strategy corresponds to its culture shock and adaptation difficulties. Based on the findings, this study provides three suggestions for the educational authorities.

**Keywords:** New Immigrants Education Advancement Project, cross-cultural adaptation, transnational students, children of the new immigrants

## 壹、研究背景與動機

受到全球化、國際化及資訊科技日新月異等趨勢影響，世界各國交流日趨頻繁，人民跨國流動也成為不可避免的趨勢，而近年來，跨國婚姻於南韓、新加坡、日本及臺灣皆日益普遍（Jones & Shen, 2008）。依據內政部移民署統計資料顯示，累計自 76 年至 111 年 3 月之外籍(含大陸及港澳)配偶人數已逾 57 萬人，其中，以大陸地區人數最多，約占新住民人數之 61.7%，新住民人數則以越南籍最多，其次依序為印尼、菲律賓、泰國等國家（內政部移民署，2022）。而新住民子女 108 學年度就讀各級學校人數已逾 31 萬餘人，占全國總學生人數之 7.4%（教育部統計處，2020a）。教育部統計處分析，近 5 學年間高級中等以上之新住民子女學生數增逾 10 萬人，新住民子女學生之父（母）來源地區或國家，多為語言相近之大陸地區或鄰近東南亞國家。其中幼兒園、國小及大專校院以大陸地區居首，國、高中則以越南為主（教育部統計處，2020b）。另依據內政部戶政司統計資料，87 年至 106 年間，臺灣婚配數的 15%是大陸及東南亞配偶，其中 94%是女性配偶，占臺灣新住民婚配的九成以上（內政部戶政司，2017）。新住民人口數逐漸增加，儼然已躍昇為我國第五大族群，而移民婚姻及其子女於我國人口結構中的比例增加，造成家庭結構與型態的多元化。

經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）於 2018 年 3 月發表《移民背景學生的堅韌性》（The Resilience of Students with an Immigrant Background）報告書中提及，移民現象已改變了許多國家之學校教室裡的結構與學習生態（駐澳大利亞代表處教育組，2018）。而新住民的語言、文化學習及生活適應都有賴教育，其不僅是個人或家庭之事，政府亦必須責無旁貸地協助照顧與輔導（黃政傑，2015）。依教育部國教署調查統計，106 至 108 學年度國民中小學及高中職階段新住民子女跨國銜轉學生人數已逾 2,000 人，以往跨國銜轉學生（新住民子女）在中小學教育現場非常罕見，因此欠缺適切的處理機制。惟隨著其人數漸增，相關學習輔導問題已浮現（李高英，2021），可知我國舊有教育機制未全盤考量新族群適用性與可行性，導致錯失適當處置的關鍵期，必須以更多成本來完善處理。而近年來政府推動新族群相關教育方案亦尚未系統性完善整體新住民教育制度，爰嘗試分析現有執行成果有其必要性。

依據《教育基本法》第 4 條規定：「人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。」由此觀之，歸化後新住民雖來自不同地區、國家，我國政府仍應積極保障其教育權。

為使新住民及其子女發揮其語言及多元文化優勢，打造和諧共榮社會，提升國家競爭力，教育部自 105 年推動「新住民教育揚才計畫」，業於 108 年底屆滿，本研究之研究目的為透過官方文件與相關基礎研究，探討該計畫背景與執行成效，並分析待改進之處，以提供教育行政機關對於新住民教育政策決策之參考為本研究動機。新住民及其子女於臺灣跨國成立家業融入社會之歷程，可視為是個體對異地文化的文化衝擊與調適之歷程（吳樹欉，2019）。爰此，本文首先將分析文化適應之意涵，嘗試建構本研究分析新住民及其子女於臺灣教育文化之文化衝擊意涵，透過臺灣學者研究成果研析其教育適應困難，再以文件分析方式瞭解新住民教育政策發展背景與現況，並藉由新住民教育揚才計畫實施情形，分析及探究新住民教育揚才計畫尚待精進之處，本研究範圍以新住民子女為對象，針對新住民教育揚才計畫之教育行政主管機關之行政制度部分探討，以作為教育行政主管機關研訂相關政策之建議與參考。此外，跨文化適應相關文獻多指個體接觸新文化之文化衝擊適應，而本研究所指研究對象為來自東南亞等外國及大陸地區而回臺就學之新住民子女，亦會面臨跨文化適應問題（鍾鎮城，2017；吳樹欉，2019），特此說明。

## 貳、文獻探討

新住民教育揚才計畫實施對象包含新住民、新住民子女及一般民眾，本研究範圍為新住民子女為對象，以下分別探討跨文化適應之定義與內涵，臺灣新住民子女跨文化適應之困境分析。

### 一、跨文化適應之定義

當一開始接觸到新的文化，人們經常會面臨到文化衝擊（culture shock）之現象，Oberg（1960）即以文化衝擊的概念，來形容人們因觸及新文化而產生不適應之衝擊現象，此概念包括六大層面：(1)適應不熟悉環境的壓力；(2)失去朋友、地位、專業等之失落感；(3)抗拒感，包括：抗拒新文化的人，或被新文化的人排斥；(4)困惑感，即對於角色及角色期待、價值觀、自我認同感等感到疑惑；(5)察覺文化差異後，感到驚訝、焦慮，甚至是厭惡或憤怒；(6)無法因應陌生環境而產生無力感（Stewart & Leggat, 1998）。而跨文化衝擊除了會造成心理上的不適，亦會造成生理上的不適（Winkelman, 1994）。良好的跨文化適應者樂意接觸新文化環境的人們及多元文化，並將跨文化體驗視為生活經驗（Stilianos et al., 2017）。

Oberg（1960）將跨文化適應分四個階段，分別為：蜜月期、危機期、復原期及適應期。通常跨國銜轉學生初抵達我國時，會對新生活環境感到興奮和好奇，並對新事物充滿期待，並未感受周圍變化之壓力，惟漸漸地，感受到新語言及文

化之衝擊，對新生活環境會產生敵對感，情緒也不穩定，必須尋找解決文化困難的方法，調適自己的想法和價值觀，逐漸適應新環境、接受新文化及生活方式，最後能夠在新環境中開始享受新文化，並感到舒適愉快。

跨文化適應是指調適處於不同的文化環境之下所產生的文化衝擊之過程（Oberg, 1960）。而跨文化適應的概念，主要包含兩個層面：其一、對不同溝通型態與行為之適應；其二、對新的文化環境之整體適應（Deardorff, 2006）。歸納學者專家（Aycan, 1997；Black et al., 1991；陳心懿、王秀敏，2017）對跨文化適應之定義，研究者將跨文化適應之概念界定為在不同環境中，個人為了適應文化、語言或生活方式等文化衝擊，以降低焦慮、衝突或挫折等所造成的壓力，進行心理調適之過程。為個人內部、心理上及情緒上對新文化的反應，並可透過個人經歷的文化經驗衡量。

## 二、跨文化適應之內涵

Black 與 Stephens（1989）將跨文化適應分類為：一般適應（General adjustment）、互動適應（Interaction adjustment）及工作適應（Work adjustment），Aycan（1997）提出的分類與 Black 與 Stephens（1989）所提相似，其認為跨文化適應可分為「心理適應」（Psychological adjustment）、「社會文化適應」（Social-Cultural adjustment）及「工作適應」（Work adjustment）等三個層面。前述學者專家提出的跨文化適應分類觀點相似，認為跨文化適應層面可分為對新環境之社會文化的心理適應、與新環境的居民進行互動，以融入當地，以及對新環境的工作進行心理適應。

基此，本文依據 Black 和 Stephens（1989）、Aycan（1997）等人的分類，將新住民子女跨文化適應層面分為心理適應層面、社會文化適應層面及學校適應層面等三個層面，茲將概念分述如下：

1. 心理適應：係指新住民子女在跨文化適應時，能保持良好的精神和心理健康。
2. 社會文化適應：係指新住民子女在跨文化適應時，能充份地融入該社會環境之中，包含於新環境中人際的互動，並有能力處理新環境中生活周遭的問題。
3. 學校適應：是指新住民子女能有效地完成學校的學習，並在學業的學習、行為及人際關係上，展現出正向積極的態度。

### 三、臺灣新住民子女跨文化適應之困境分析

跨國銜轉學生指的是曾於國外非臺灣國教體制接受一定期限教育之學童，或是曾數次銜轉於臺灣國教及其他教育體制之學童（鍾鎮城，2017），而本研究所指為來自東南亞等外國及大陸地區而回臺就學之新住民子女，因華語文能力不足而造成學習及生活適應上有明顯困難者，須透過各種服務措施的幫助，始能順利銜接該生原本應就讀教育之階段。跨國銜轉學生因家庭經濟能力無法自主性協助子女克服學習落差、生活適應或文化差異等問題，皆需仰賴學校人員提供協助，往往使教育現場或地方教育主管機關反應不及（吳樹欉，2019）。基於前述文獻探討結果可見，個體面臨不同文化時會產生文化衝擊，產生個人內部、心理上及情緒上對新文化的反應（吳樹欉，2019；Aycan, 1997；Black et al., 1991；陳心懿、王秀敏，2017）。綜觀前述研究結果，本研究茲將新住民子女跨文化適應層面分為心理適應層面、社會文化適應層面及學校適應層面等三個層面（Black & Stephens, 1989；Aycan, 1997），並分述其跨文化適應之困境如下：

#### （一）心理適應層面

新住民學生自東南亞等國家或地區回到臺灣就學，其家長的母國文化與我國不同，易造成新住民子女在心理適應上的困難，李玉惠、吳清基（2007）即指出，造成新住民子女學習弱勢現象之關鍵因素，在於國語能力。吳芝儀與劉秀燕（2004）研究提出，新住民家長語言能力不好，使新住民子女行為似乎有負面表現，學業成就較低落、語言程度較差。黃昭勳（2018）則指出跨國銜轉學生受到華語能力的影響，在學習上落後同儕，使其自我懷疑與習得無助感，校內導師與輔導教師因不知如何與其溝通與協助產生困擾，顯示現今國教體系，對於跨國銜轉學生的不友善。曾韻慈（2022）提及跨國銜轉學生因與本國學生於語言、文化等差異，在同儕間顯得格格不入，更有少數因此產生學習無助感。李高英（2021）亦認為跨國銜轉學生因華語能力不足，導致有學習落差、生活適應力不佳，以及缺乏自我認同之自信問題。而吳彥臻（2022）研究亦發現，跨國銜轉學生所遭遇學習適應困難問題，尤以語言問題最為關鍵及嚴重。綜合上述，跨國銜轉學生本於語言、文化等差異，受到華語能力影響，致學習成就低落，因學習落後同儕，部分跨國銜轉學生因而產生自我懷疑、習得無助感，如未能求助，易產生心理適應層面的困擾。

#### （二）社會文化適應層面

社會資本的連結有助於提高子女的學業成就（周新富，2006）。邱琍敏（2012）研究顯示，本國籍學生的社會資本，表現明顯高於新住民子女，母親國籍會影響到學生的社會資本之表現。呂紹賢（2010）研究則發現，大多數新住民家庭，其

社會資本與文化資本嚴重缺乏，新住民及其子女在多重因素的交互作用下，他們多屈服於強勢的臺灣文化，選擇、接受並認同其為主流。新住民家庭因不熟悉我國生活環境、語言文化，且缺乏社會支持網絡狀況下，新住民子女因而產生社會文化適應之困境。是以，跨國銜轉學生如受到家庭影響，對於我國語言、文化不甚熟悉，缺乏社會支持網絡協助與互動，未能充分融入我國社會環境中，較易產生社會文化適應問題，較難解決新環境所產生的生活問題。

### （三）學校適應層面

學校適應為學生與學校交互作用的過程（林進材，1992），通常可略分為學業方面、行為方面及人際關係方面參大部分（林淑理，2000）。林璣萍（2003）針對新住民子女學校適應之研究發現，父母親的語言能力對新住民子女學校適應有影響。如果母親對中文不熟悉，不利於親子閱讀，易造成孩子學習遲緩，使其在適應學校教育時發生困難。而李玉惠、吳清基（2007）亦指出國語能力影響新住民子女參與遊戲與活動之表現，也會影響師生之間的互動關係。對學校教師與行政人員來說，過往的培訓課程缺乏對新住民教育之專業知能，國教課程亦以華語為主要語言，與新住民學生主要用語不同，學校制度如沒有完善的教學策略、親師溝通、輔導方式、行政組織等機制，將會窒礙難行（李高英，2021）。可知，因缺乏新住民教育相關專業知能，學校教師與行政人員於不熟悉新住民教育的狀況下，在教學輔導、親師溝通或行政流程等方面，可能難以切合新住民學生需求，以協助其適應學校生活。

由上述相關研究發現可知，跨國銜轉學生所遭遇學習適應困難問題中，以語言問題為首要困境。跨國銜轉學生因華語能力不足，回到臺灣後無法順利接軌教育系統，通常只能降轉或接受補救教學，其中，以家庭資本較為弱勢的東南亞國籍新住民子女情況最為嚴重（鍾鎮城，2017）。除此之外，跨國銜轉學生在課業及人際關係上皆面臨困境，進而產生適應上的問題，須仰賴學校提供必要的協助與輔導，學校對於跨國銜轉學生應提供更多關心與資源投入，才能協助其快速適應學校生活（吳彥臻，2022；李高英，2021；黃昭勳，2018）。

新住民因婚姻移民來臺，在婚姻關係中不對等，又經常被冠上婚姻商品化的刻板印象，使新住民及其子女易遭受歧視，再加上新住民子女心理適應層面、社會文化適應及學校適應等層面產生困難。為解決以上新住民與其子女融入社會環境之困境，教育部推動新住民教育揚才計畫，以下茲就計畫內涵與執行情形概述如下。

## 參、新住民教育揚才計畫

新住民教育政策之訂定與實施，須考量國內外教育趨勢和社會政治、經濟、文化等發展現況，逐步進行調整，以切合教育實務現場之需求，茲將新住民教育現況與問題分析如下：

### 一、新住民教育揚才計畫背景

為協助輔導外籍與大陸配偶早日融入我國生活環境，避免因適應不良而衍生各種家庭與社會問題，2003 年內政部奉行政院指示，於 2004 年提出「外籍與大陸配偶照顧輔導措施」，以共創多元文化社會價值為精神，整合政府及社會資源，建構多元照顧輔導措施，平等對待外籍與大陸配偶，落實保障其權益與需求。由內政部、教育部等各部會依其權責辦理外籍與大陸配偶照顧輔導措施，縣(市)政府和部分民間團體則扮演執行的角色，提供跨部會的整合服務機制（余政憲，2003）。

教育部於 99 年 8 月 28 至 8 月 29 日召開第八次全國教育會議，隔年（2011 年）1 月公布《中華民國教育報告書：黃金十年，百年樹人》，提出「提升新移民及其子女教育服務品質方案」方案，明列「配合新移民學習需求，調整教育資源配置，提升學習品質」、「提供新移民子女適性生活、學習輔導，提高其學習成就」之目標及 9 項具體措施，作為未來 10 年新住民及其子女教育發展藍圖（教育部，2011）。

後續 101 年至 104 年內政部與教育部共同推動「全國新住民火炬計畫」，計畫為期 3 年，從小紮根多元文化素養及族群和諧共處的觀念，落實新住民輔導網絡及強化家庭功能（監察院，2018）。另於 105 年至 108 年推動「新住民教育揚才計畫」，並於 104 年 12 月訂定「新住民子女教育發展五年中程計畫」，推動高中職以下各階段新住民子女各項教育作為，如新住民語文樂學活動、新住民子女國際文化交流、返鄉溯根、職場體驗及推動新住民語文親子共學等活動，以開展新住民子女潛能及生涯發展（教育部，2016b）。

教育部 104 年為因應十二年國民基本教育課程綱要，自 108 學年度起將新住民語文列為國民小學必選，國中為選修課程，教育部頒訂「教育部國民及學前教育署推動新住民語文樂學活動實施計畫」，以結合學校特色，採有效教學策略，精進新住民語文實施內涵（教育部，2019）。

自上述有關新住民及其子女相關計畫發展，可知新住民教育揚才計畫繼全國新住民火炬計畫之後，計畫開展方向除了以新住民子女教育為核心，亦擴及到新

住民家庭及一般民眾，為的是使新住民多元文化教育融入我國。新住民教育揚才計畫對於新住民子女教育方面，所執行之營造友善學習環境、建構語言學習體系及推動境外職場試探等行動方案，對於新住民子女之跨文化適應的心理適應、社會文化適應及學校適應等三個層面是否有所助益，為本研究欲探討之重點。

## 二、新住民教育揚才計畫架構與內涵

教育部整合部內各單位現有推動之計畫與資源，推動「新住民教育揚才計畫」。計畫目標、執行策略及行動方案概述如下（教育部，2016a）：

### 1. 計畫目標

- (1) 展現新住民子女語言發展優勢，培育多元優質人才，提升國家競爭力。
- (2) 暢通新住民多元學習管道，展現新住民優質潛能。
- (3) 辦理多元文化課程，提升國人對新住民文化的瞭解、尊重與認同，以促進社會和諧。

### 2. 執行策略及行動方案

為落實新住民、子女教育發展及共創和諧共榮社會，達成計畫之政策目標，計畫執行策略及行動方案如下：

- (1) 策略一為「發揮優勢適性揚才」，行動方案包含：「1-1 營造友善學習環境」「1-2 建構語言學習體系」「1-3 推動境外職場試探與學習體驗」及「1-4 培育區域文化經貿人才」
- (2) 策略二為「協助適應發展潛能」，行動方案包含：「2-1 深化融入及適應能力」、「2-2 建立學歷採認及銜接就學機制」、「2-3 落實輔助學習資源」及「2-4 發揮潛能鼓勵就業」
- (3) 策略三為「共創友善融合社會」，行動方案包含：「3-1 普及多元文化學習機會」及「3-2 促進文化交流理解與尊重」。

### 3. 工作項目

本計畫工作項目依「揚才」、「展能」及「共融」目標，發展出三項策略，並針對「學生」、「新住民」及「一般民眾」計有 10 項行動方案，其工作項目計 20 個，包含：新住民語文教學、高中職東南亞第二外語、母語師資、多元培力、培訓志工參與新住民活動等。

### 三、新住民教育揚才計畫跨文化衝突與適應意涵分析

從 10 個行動方案跟 20 個工作項目而言，策略一的對象為新住民學生，目的是「發揮優勢適性揚才」，行動方案包含：「1-1 營造友善學習環境」「1-2 建構語言學習體系」「1-3 推動境外職場試探與學習體驗」及「1-4 培育區域文化經貿人才」；策略二的對象新住民，目的係「協助適應發展潛能」，行動方案包含：「2-1 深化融入及適應能力」「2-2 建立學歷採認及銜接就學機制」「2-3 落實輔助學習資源」及「2-4 發揮潛能鼓勵就業」；策略三對象一般民眾，目的為「共創友善融合社會」，行動方案包含：「3-1 普及多元文化學習機會」及「3-2 促進文化交流理解與尊重」。而對應的 20 個工作項目，則分別針對工作項目之對象各自對應。

本研究範圍聚焦行動方案 1-1 至 1-3，僅針對工作項目「新住民樂學活動」、「新住民子女溯根活動」、「新住民子女國際職場體驗活動」探討新住民學生跨文化適應問題。

綜上文件分析結果可知，新住民教育揚才計畫工作項目之意涵，得分為新環境之社會文化的心理適應、與新環境的居民進行互動，以融入當地，以及對新環境的工作進行心理適應；而跨國銜轉學生則由心理適應層面、社會文化適應層面及學校適應層面進行規劃。以下茲就跨文化衝突與適應意涵分析如下：

#### （一）心理適應層面

新住民教育揚才計畫之行動方案「1-1 營造友善學習環境」，其中依據「教育部國民及學前教育署補助辦理新住民子女教育要點」，實施新住民子女華語補救課程，針對曾在國外居住返國就學，且缺乏華語表達溝通能力的新住民子女，補助學校對學生進行華語補救課程，必要時得聘請通譯助理人員，協助學習語言。106 學年度國中小及高中職跨國銜轉學生人數計 866 人，107 學年度計 998 人，108 學年度計 863 人。以來源國家來看，東南亞國家中以越南人數最多，印尼次之，泰國第三；以居住縣市而言，大多集中於六都（李高英，2021）。

因應發布的十二年國民基本教育課程綱要總綱（以下簡稱為 108 課綱），教育部自 108 學年度起將新住民語文列為國民小學必選，國中為選修課程（教育部，2019），亦即將東南亞七國（含越南、印尼、泰國、緬甸、馬來西亞、菲律賓、柬埔寨）語言納入 108 課綱，顯示國家肯定學生對於學習新住民語言學習的選擇，而新住民學生可能因為這樣的肯定，更願意為這些得到認同強化的語言投注更多的語言學習成本（鍾鎮城，2020）。林宜玄與范垂玲（2015）認為新住民子女如能在國教系統中學習其家長母國語言，對於他們的身心發展將有所助益，

特別是在自我角色及族群自信方面的肯定。

黃昭勳（2018）研究發現，跨國銜轉學生因華語能力不足，通常降轉或接受補救教學，其中，又以家庭資本普遍較為弱勢的東南亞國籍新住民子女情況為多。而接受華語補救教學的個別化課程後，華語能力在聽、說、讀、寫方面皆有明顯進步，在與同儕相處及師生溝通方面亦有正面效果。阮月娥（2020）研究結果指出，隨著華語能力的提升，跨國銜轉學生之學習態度從消極、被動，變為積極主動，對學校生活轉變為喜歡，並投入學校生活。惟監察院（2018）報告提出，跨國銜轉學生返臺後，面臨接續教育及語言溝通、文化及生活適應等融入社會等問題，甚至影響自我認同，也不利未來求職就業。政府對於跨國銜轉學生就學的問題，應從通報追蹤與掌握、就學安置與轉銜、語言學習與生活輔導等面向，建立完善的處理機制及配套措施。

綜上，在新住民教育揚才計畫之行動方案「1-1 營造友善學習環境」，針對新住民子女對華語的學習需求提供系統化協助，增進學習華語文的動機，並使其對學習產生正向態度。惟應由學校持續透過三級輔導，對跨國銜轉學生提供有效且直接的協助，並進行後續的追蹤輔導，以協助其於心理適應層面之提升。

## （二）社會文化適應層面

新住民教育揚才計畫之行動方案「1-2 建構語言學習體系」，其中教育部國民及學前教育署於 106 年發布訂定「教育部國民及學前教育署補助辦理新住民子女教育要點」，補助教育部主管高級中等學校及國立大學附設（屬）中小學及直轄市、縣（市）政府實施新住民子女華語補救課程、辦理新住民語文樂學活動（含親子共學）、推動新住民語文課程、補助辦理新住民語文活動等項目。同年整合現有新住民教育資源，建置新住民子女跨國銜轉學習支持系統與服務，追蹤新住民子女跨教育學習成效（監察院，2018）。

新住民子女樂學（含親子共學）之相關活動，使新住民及其子女透過親子共學的方式，在快樂的氛圍中共同學習家長母國的語言與文化，並將成果向學校與社會大眾分享。新住民學生表示能學習媽媽的母國語言的經驗很特別，新住民家長及其親戚也感到很驚訝，學校校長也表示新住民學生與其家長都非常喜歡參與新住民語言樂學活動（大紀元，2020）。

綜上，在新住民教育揚才計畫之行動方案「1-2 建構語言學習體系」的執行成效中，顯見新住民子女與家人共同學習家長的母國語言，除了可營造家庭成員間共同話題及和樂氛圍，也能向社會大眾展現新住民國家語言、文化或美食等豐富內涵，進行多元文化交流。惟對於新住民家庭可能受限語言能力不足和社會階

級弱勢，其對子女教育產生困境，應於新住民子女學前階段即進行協助，此外，亦應持續深化新住民多元文化內涵，避免淪為淺碟的展演活動，才能真正地提升新住民子女於社會文化層面之適應。

### （三）學校適應層面

新住民教育揚才計畫之行動方案「1-3 推動境外職場試探與學習體驗」，為深化新住民子女的優勢，接軌國際移動力，教育部國民及學前教育署於 105 年發布訂定「教育部國民及學前教育署補助新住民子女國際職場體驗活動作業要點」補助有意願赴父親（母親）原生國進行國際職場體驗並進而就業的新住民子女，105 年度補助 24 名新住民子女，106 年正式辦理補助 36 名學生，107 年度計 72 人參加（張世忠，2021；教育部國民及學前教育署，2018）。

另為增進新住民子女學習新住民語文及進行多元文化體驗，教育部國民及學前教育署自 106 年度起推動「新住民子女溯根活動」，補助新住民子女（含親師生）於暑假期間至新住民子女父（母）原生家鄉，進行文化體驗及語言學習，106 年度至 108 年度近 3 年已有 224 餘人參與（林曉雲，2019；教育部，2018）。

有鑑於跨國銜轉學生因語言隔閡造成的學習落差、生活適應或文化差異問題，明顯有輔導需求，但新住民學生可能不知求助的管道或不敢主動求助，學校教師與行政人員應主動覺察，並提供行政、教學與輔導等相關資源，以保障跨國銜轉學生之學習權益。此外，輔導專業人員的養成與培訓過程，缺少跨文化諮商及國際諮商內涵（李高英，2021）。跨國銜轉學生隨著華語文能力的提升，能改善其師生溝通及同儕相處情形，在學校的學習態度亦化被動為主動，積極投入學校生活（阮月娥，2020；黃昭勳，2018）。

在新住民教育揚才計畫之行動方案「1-3 推動境外職場試探與學習體驗」，新住民子女至企業參訪、體驗，並於工廠進行相關商品製作流程的實際操作後，皆表示相當有成就感，職場體驗時間雖然短暫，但每位新住民學生皆用心投入境外職場體驗之活動（教育部國民及學前教育署，2018，2019）。可知，新住民子女透過職場體驗活動，發現自身具語言、文化優勢，並提升自信心，以及瞭解到提升新住民語文能力及多元文化知能的重要性。

黃琬玲（2005）研究發現家庭社經地位影響東南亞新住民子女的學習適應情形，而新住民家長國語表達能力則會影響其子女語言發展。此外，新住民因語言文字所造成的障礙，無法協助其已就學子女的課業學習與進行良好的親師溝通，常會造成教育其子女的障礙（張鈿富，2006）。陳源湖（2002）也指出，因為語言、文字的障礙，新住民無法適度的參與子女受教育系統的活動，也無法提供相

關的協助。而葉郁菁（2009）針對幼兒教育階段新住民家庭研究指出，新住民家庭女性因其本身語言能力和社會階級，學校參與的意願不高、機會也較少。依據教育部統計資料顯示，108 學年度新住民子女就讀幼兒園人數約 2 萬 6,249 人，占該階段全國學生比例約 4.6%。（教育部統計處，2021）。顯見新住民子女就讀幼兒園人數占一定比例，惟教育部新住民教育揚才計畫未將學前教育階段納入計畫中，恐不利於學前教育階段新住民子女學校適應層面。

綜上，新住民學生透過師長的帶領之下，至新住民家長母國企業職場體驗，或參與溯根活動，應著重瞭解多元文化內涵、進行跨國文化交流，及增進新住民學生間、師生間的溝通互動、文化理解。惟教育行政主管機關應適時盤點學校實務現場需求，除了培訓教學支援工作人員協助一般學生及新住民學生於新住民語言學習之外，對亦應提升學校教師之多元文化之知能與涵養，以利提升新住民學生對學校之適應。

## 肆、結論與建議

### 一、結論

#### （一）心理適應層面

跨國銜轉學生與我國學生因生活環境、語言及文化等差異，且受到其個人華語能力高低影響，華語能力低者，易致學習成就較低，部分學生產生自我懷疑及習得無助感，如未能求助，易產生心理適應層面的困擾。新住民教育揚才計畫之行動方案「1-1 營造友善學習環境」主要在協助新住民子女華語的學習，由學校持續透過三級輔導，對其提供有效、直接協助，並且後續追蹤，增進其心理適應。透過文獻探討發現，跨國銜轉學生接受華語補救教學的個別化課程後，華語能力有所提升，對其與同儕相處、師生溝通及學習態度有正向效果。

惟跨國銜轉學生囿於其家長之母國文化、語言隔閡等差異，而對生活環境適應不良，造成心理適應問題與困境，其可能明顯有輔導需求，但可能不知求助的管道，抑或不敢主動向學校人員或親友求助。此外，我國教師或行政人員於師資培育或培訓現階段尚缺乏系統性之新住民教育與輔導專業知能課程，可能難以切合新住民學生之教育需求與期待。

#### （二）社會文化適應層面

跨國銜轉學生如受到新住民家庭影響，社經階層較低，或家長及本身對於我國生活環境、語言及文化不甚熟悉，未受到社會支持網絡協助與互動，或未能融

入我國社會環境中，較易產生社會文化適應問題。在新住民教育揚才計畫之行動方案「1-2 建構語言學習體系」主要鼓勵新住民子女與家人共同學習母國語言，並與本國人進行多元文化交流。透過辦理新住民教育活動，能使新住民子女與家人有機會共同學習家長的母國語言，在親子互動之餘，也能與我國民眾進行多元文化交流。

惟部分新住民家庭處於弱勢，應於其子女學前階段即進行協助，惟新住民教育揚才計畫中，諸如職場體驗、返鄉溯根活動或大專校院學生境外職場試探與學習體驗等，尚未規劃擴及協助學前教育階段新住民子女，恐不利其社會文化或學校適應之發展。此外，亦應持續深化新住民多元文化內涵，以提升新住民子女於社會文化層面之適應。

### （三）學校適應層面

對於跨國銜轉學生而言，新住民家長如對華語不熟悉，不利於親子閱讀，易造成新住民子女學習成就低落，其華語能力易影響師生間互動，造成其適應學校之困難。新住民子女參與職場體驗、返鄉溯根等活動，應著重跨國文化交流，並促進學生及師生間的溝通互動、文化理解。其中，在新住民教育揚才計畫之行動方案「1-3 推動境外職場試探與學習體驗」，係為使新住民子女發揮優勢，補助有意願赴新住民家長母國進行國際職場體驗或就業之新住民子女。相關文獻指出，新住民子女參與活動後產生成就感，能察覺自身的語言、文化優勢，提升學習的自信心。

教育行政主管機關除了培訓教學支援工作人員之外，亦應提升學校教師之多元文化之知能與涵養、完善三級輔導機制，對於新住民學生之語言教學、跨文化適應之情形持續追蹤，惟尚未呈現適應輔導之成效分析，難以了解對於新住民學生之學校適應層面的教學與輔導之成效，恐不利提升新住民學生對學校之適應。

## 二、建議

### （一）心理適應層面

新住民子女跨文化適應困境應由教育行政主管機關、學校與學生家長能協同合作，以提升新住民學生之心理適應，建議教育行政主管機關於我國我國教師或行政人員於師資培育或培訓階段開設系統性之新住民教育與輔導專業知能課程，以持續建置完善新住民子女教育機制。此外，學校教師及行政人員應主動覺察新住民學生需求與期待，以提供學生相關支援與輔導之管道。

## （二）社會文化適應層面

建議宜規劃新住民教育揚才計畫延伸至協助學前教育階段新住民子女，除了於學校教育方面，於學前教育階段課程中，宜融入新住民文化教育內涵，以增進學前教育多元文化覺察之教育課程或活動，使幼兒接觸、瞭解多元文化，爰教育行政主管機關宜整體規劃，將學前教育階段新住民子女教育政策納入計畫中。

## （三）學校適應層面

對於部分新住民子女為跨國銜轉學生，可能產生學校中的人際關係、師生互動或學業成就落後等心理、社會文化及學校適應之問題，建議中央教育行政主管機關賡續建置完善的跨國銜轉制度，並對於新住民學生之語言教學、跨文化適應之情形持續追蹤，並呈現跨國銜轉學生之適應輔導之成效分析，維護其受教權，並供學校行政處理或相關研究參考。

## 伍、研究限制

經研究者針對新住民教育揚才計畫之成效進行相關文獻搜尋與探討，發現新住民教育揚才計畫之成效散見於中央或地方教育行政主管機關、內政部移民署或相關學位論文或期刊。換言之，中央教育行政主管機關尚未系統化地將新住民教育揚才計畫成效公開呈現，為本研究之研究限制。

## 參考文獻

- 李擷瓔（2020）。宣信國小新住民親子一起學越語 共跳扇子舞。大紀元。取自<https://www.epochtimes.com/b5/20/9/20/n12417021.htm>
- 內政部移民署（2022）。統計資料。取自<https://www.immigration.gov.tw/5385/7344/7350/8887/?alias=settleddown>
- 內政部戶政司（2017）。統計資料。取自<https://www.ris.gov.tw/346>
- 行政院（2021）。行政院111年度施政方針。取自<https://www.ey.gov.tw/Page/5C208DA85C814C47/3ad32586-08f8-4218-97e4-10e30fd31570>
- 余政憲（2003）。外籍與大陸配偶照顧輔導措施專案報告（92年5月7日行政院院會報告）。取自<https://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1087917&ctNode=31542&mp=1>

- 李鴻文、徐章昱（2010）。外派大陸主管對跨文化適應與個人生涯管理之研究。**管理實務與理論研究**，4(3)，39-55。
- 李玉惠、吳清基（2007）。新住民幼兒教育的藍海思維。**學校行政**，47，227-249。
- 李高英（2021）。跨國銜轉學生學習輔導問題研析。**國會季刊**，49(1)，98-123。
- 吳芝儀、劉秀燕（2004年6月）。跨文化衝擊下外籍新娘家庭環境及其子女行為表現之研究。「外籍與大陸配偶子女教育輔導」研討會發表之論文，國立嘉義大學。
- 吳彥臻（2022）。**跨國銜轉學生學校適應之個案研究**（未出版之碩士論文）。屏東大學教育學系碩士班，屏東。
- 吳樹欉（2019）。海歸學生圓學夢：跨國銜轉學習服務作法與資源。**教育研究月刊**，297，146-158。
- 呂紹賢（2010）。**社會資本、文化資本對外籍配偶及其子女鄉土認同之關係研究—以桃園縣蘆竹鄉某國小為例**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學歷史與地理學系碩士班，臺北。
- 呂靜妮、李怡賢（2009）。東南亞新移民女性文化適應之經驗歷程。**耕莘學報**，7，55-63。
- 孟維德、黃翠紋（2016）。不同國籍新移民生活適應與需求之實證研究，**展望與探談**，14(4)，36-74。
- 孟維德、黃翠紋（2011）。**女性新移民家庭暴力被害人警政系統服務之實施現況、困境與分析**。內政部外籍配偶照顧輔導基金補助研究報告。取自 <https://ifi.immigration.gov.tw/public/attachment/921814322226.pdf>
- 林宜玄、范垂玲（2015）。東南亞新住民語文列入「十二年國民基本教育課程綱要」對新住民子女教育之影響。**臺灣教育評論月刊**，4(6)，92-100。
- 林進材（1992）。**城郊地區國小高年級學生學校適應比較研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北。

- 林淑理（2000）。高職延修生自我概念、學習行為與學校適應之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育心理與輔導研究所，臺北。
- 林璣萍（2003）。臺灣新興的弱勢學生－外籍新娘子女學校適應現況之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學教育研究所，臺東。
- 林曉雲（2019）。「媽媽的話」是未來優勢，教育部帶200多名新住民學生溯根。自由時報電子報。 <https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2889329>
- 周新富（2006）。家庭教育學。臺北市：五南。
- 邱琍敏（2012）。宜蘭縣國小高年級學童社會資本、文化資本及自我概念對學業成就之影響－新移民子女與本國籍學生之比較（未出版之碩士論文）。佛光大學社會學系，宜蘭。
- 教育部（2011）。中華民國教育報告書：黃金十年，百年樹人。臺北市：教育部。
- 教育部（2016a）。新住民教育揚才計畫。
- 教育部（2016b）。新住民子女教育發展五年中程計畫。
- 教育部（2018）。107年度新住民子女溯根活動。即時新聞。取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=28C905DECD50157F](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=28C905DECD50157F)
- 教育部（2019）。教育部業務概況報告。教育部電子報。取自 <https://epaper.edu.tw/files/topical/第9屆第7會期教育部業務概況報告版.pdf>
- 教育部國民及學前教育署（2019）。108年度新住民子女國際職場體驗活動出國報告。取自 <file:///C:/Users/88691/Downloads/C10801500.pdf>
- 教育部國民及學前教育署（2018）。107年度新住民子女國際職場體驗活動出國報告。取自 <file:///C:/Users/88691/Downloads/C10701703.pdf>
- 教育部統計處（2020a）。新住民子女就讀各級學校人數統計（103~108學年度）。取自 <https://depart.moe.edu.tw/eD4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C74553DB60CAD>

- 教育部統計處（2020b）。108學年度各級學校新住民子女就學概況。取自 [https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News\\_Content.aspx?n=48EBDB3B9D51F2B8&ms=F78B10654B1FDBB5&s=4C810A112728CC60](https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=48EBDB3B9D51F2B8&ms=F78B10654B1FDBB5&s=4C810A112728CC60)
- 教育部統計處（2021）。新住民子女各階段就學統計（107~108學年度）。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=DCD2BE18CF30D0>
- 教育部國民及學前教育署補助辦理新住民子女教育要點（2018年5月11日）。
- 教育部國民及學前教育署補助新住民子女國際職場體驗活動作業要點（2017年4月11日）。
- 張鈿富（2006）。外籍配偶子女教育問題與因應策略。教育研究月刊，141，5-17。
- 張世忠（2021）。新住民子女國際教育之推動－以新住民子女國際職場體驗為例。學校行政，136，97-116。
- 陳源湖（2002）。外籍新娘識字教育實施之評析。成人教育，68，25-34。
- 陳心懿、王秀敏（2017）。工作自我效能、工作投入之關係探討-跨文化適應之調節效果。企業管理學報，113，91-117。
- 曾韻慈（2022）。跨國銜轉學生華語文學習之資源投放研究－以越南背景之學生為例（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學華語文教學研究所，高雄。
- 黃政傑（2015）。新移民教育課程政策的侷限與突破。課程研究，10(2)，1-15。
- 黃琬玲（2005）。東南亞外籍配偶子女的家庭環境與學習適應情形之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院教育政策與管理研究所，臺北。
- 黃富順（2006）。新住民及其子女的教育問題與輔導。成人及終身教育，13，29-35。
- 黃昭勳（2018）。淺談教學現場中「跨國銜轉學生」之輔導處遇。臺灣教育評論月刊，7(12)，13-14。

- 監察院（2018）。「新住民融入臺灣社會所衍生之相關權益探討」通案性案件調查研究報告。取自[https://www.cy.gov.tw/AP\\_Home/Op\\_Upload/eDoc/%E5%87%BA%E7%89%88%E5%93%81/107/1070000111010700859.pdf](https://www.cy.gov.tw/AP_Home/Op_Upload/eDoc/%E5%87%BA%E7%89%88%E5%93%81/107/1070000111010700859.pdf)
- 駐澳大利亞代表處教育組（2018）。OECD 報告：澳洲的移民學童學業表現較佳。國家教育研究院國際教育訊息電子報，146。取自<https://www.roc-taiwan.org/au/post/23694.html>
- 葉郁菁（2009）。幼兒教育階段新移民家庭的邊陲化現象探討。教育與社會研究，18，101-122。
- 鍾鎮城（2017）。跨國銜轉孩子之系統建置研究與評估計畫。教育部委託之專題研究成果報告。教育部。
- 鍾鎮城（2020）。臺灣國民教育場域裡的新住民語言教育政策。教育科學研究期刊，65(1)，201-219。
- Aycan, Z. (1997). Expatriate adjustment as a multifaceted phenomenon: individual and organizational level predictors. *International Journal of Human Resource Management*, 8(4), 434-456.
- Black, J. S., Mendenhall, M., & Oddou, G. (1991). Toward a comprehensive model of international adjustment - an integration of multiple theoretical perspectives. *Academy of Management Review*, 16(2), 291-317.
- Caligiuri, P. M. (2000). The big five personality characteristics as predictors of expatriate's desire to terminate the assignment and supervisor-rated performance. *Personnel Psychology*, 53(1), 67-88.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Hovey, J. D., & King, C. A. (1996). Acculturative stress, depression, and suicidal ideation among immigrant and second-generation Latino adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(9), 1183-1192.
- Jones, G., & Shen, H.-H. (2008). International marriage in East and Southeast

Asia: Trends and research emphases. *Citizenship Studies*, 12(1), 9-25.

- Oberg, K. (1960). Culture shock: adjustment to new culture environments. *Practical Anthropologist*, 7, 177-182.
- Saiti, A. (2007). School leadership and educational equality: analysis of Greek secondary school data. *School Leadership & Management*, 27(1), 65-78.
- Stewart, L., & P. A. Leggat. (1998). Culture shock and travelers. *Journal of Travel Medicine*, 5, 84-88.
- Stilianos, P., Georgios, A., Vasilik, K., & Labros, S. (2017), The Erasmus student mobility program and its contribution to multicultural education: The case of Media Education Institute of Thessaly. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 181-200.
- Tung, R. L. (1988). *The new expatriates: Managing human resources abroad*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Winkelman, M. (1994). Cultural shock and adaptation. *Journal of Counseling and Development*, 73(2), 121-130.
- Black J.S. & Stephens G. K. (1989). The Influence of the Spouse on American Expatriate Adjustment and Intent to Stay in Pacific Rim Overseas Assignments. *Journal of Management*, 15(4), 529-544.



# 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

2022 年 2 月 17 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 第六版格式撰寫。
- 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 第六版格式撰寫。

### 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 1,500 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,500 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](mailto:ateroffice@gmail.com)【臺灣教育評論學會】。



# 臺灣教育評論月刊第十一卷第十二期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

大學英語授課及雙語授課

### 二、截稿及發行日期

本刊第十一卷第十二期將於 2022 年 12 月 1 日發行，截稿日為 2022 年 10 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

英語文是世界的強勢語言；以英語為主的歐美國家也主宰著時代的秩序與發展，更吸引著全球菁英。過去，臺北補習班林立的南陽街，三五步便有一家英語補習班，更可以說是此情勢最真實寫照。雖然，當前英語文與歐美國家不再像過去一般強勢，但在交流頻繁與競爭激烈的國際世界，英語仍然是強勢的語文之一。

臺灣政府為了提升國家競爭力和全球能見度，規劃了相當多的政策與方案，例如：亞太營運中心、前瞻基礎建設計畫、亞洲·矽谷 2.0 推動方案、及「外國專業人才延攬及僱用法」。這些方案與政策，都需以流暢的英語文為基礎。行政院 2018 年 12 月頒布的《2030 雙語國家政策發展藍圖》具體指出「...目前英語為國際溝通最重要的共通語言，並隨著數位科技發展在全球加速擴散，與人民生活各領域緊密連結。」。英語力已是敲開全球化大門的關鍵能力，由於政策目標易遭誤解為「英語列為官方語言」，國發會將其更名為「2030 雙語政策」。

大學是菁英培育之所在，是國力強弱之指標。因此，教育部於 2021 年 9 月公布「大專校院學生雙語化學習計畫」第一期五年補助名單，計有 4 所重點培育學校、25 校 41 個重點培育學院，和 37 所普及提升學校，獲補助經費 5 億 8,748 萬元，同年 9 月正式啟動。教育部雖然投入大筆經費，鼓勵大專校院實施雙語教學或全英語教學。然而，還是有質疑的聲音，有人質疑中文系是否也必須實施雙語教學？也有人質疑「全英語授課」究竟是幫助學生與國際接軌，還是破壞學習品質？另外，也提到申請全英語授課者，其實大多還是用全中文授課。還有大學辦理暑假國外全英語授課研習，但效果也不如預期。

本期的評論主題「大學英語授課及雙語授課」，主要期待各界，從不同的角度，針對「大學英語授課及雙語授課」實施的背景與成效，以及可能遭遇的困境

及挑戰，進行探討剖析。進而，提出改善的方向和具體途徑，以建構良善的「大學英語授課及雙語授課」之教學與學習條件及環境，促進其理念與目標之實現。

第十一卷第十二期 輪值主編

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

# 臺灣教育評論月刊第十二卷第一期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

高教公共化理念與實踐

### 二、截稿及發行日期

本刊第十二卷第一期將於 2023 年 1 月 1 日發行，截稿日為 2022 年 11 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

2012 年民進黨公布「十年政綱」，推動高教公共化政策，擴大專公共化程度，逐步調整公私立院校學生比例，長期達成高教公校學生過半的目標。2016 年民進黨執政，到了 2021 學年大一新生 22.3 萬，只有 7.5 萬人（33.6%）就讀公立大學。公校學生過半的目標是否變成跳票，備受質疑。學費政策也沒有落實，高教機構未能調整學費，以致品質低落，十分嚴重。民進黨 2012 年十年政綱看到了高教過度私有化，公立大學校院比例偏低，中下階層家庭子女的教育負擔很沉重的問題，可惜未能突破。在大學深耕計畫裡面，各校規劃提升高教公共性的方案，設定的目標是協助原住民族與弱勢學生入學、提供完整育才與經費補助及完善的學習和生涯規劃輔導，但效果總是有限。另一方面，私立學校要求「公私同步減招」，共同解決高教問題。到底高教公共化該如何定義，有何價值，現階段公共化焦點是否適切，如何落實，國際的高教公共化經驗如何，頗值得討論。

第十二卷第一期 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

## 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：中小學課綱修訂的展望

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<sup>1</sup>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)<sup>2</sup>

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

<sup>1</sup> 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。

<sup>2</sup> 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				
<b>作 者 資 料</b>				
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 :			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	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 :			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	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](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、臺評學會聯繫資訊

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】



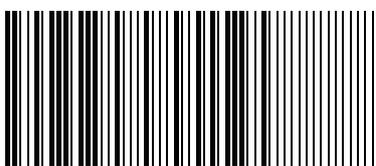




教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



[www.ater.org.tw](http://www.ater.org.tw)