

2022年2月

第11卷 第2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 省思原住民族實驗教育

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

原住民族實驗教育這幾年來作為臺灣教育史上的一大創新與躍進，不可否認地讓原住民族教育有了相當有利的機遇，包含以原住民族之主體思維實施與以積極支持措施與相關資源推動原住民族實驗教育。然而，為更好地把握這樣的機遇，我國仍需突破許多障礙與難關。本期的主題評論希望透過專家學者們從思想與實務的不同觀點共同檢視當前原住民族實驗教育，同時也進一步針對目前的問題和疑慮提出真知灼見，以為未來改善的方向和參考。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

黃政傑（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

副總編輯

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

2022年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

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

2022年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
白惠如（靜宜大學教育研究所助理教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授）
成群豪（華梵大學校覺室助理研究員）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
吳錦惠（中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授）
林佳慧（國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授）	顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）
洪月女（國立臺中教育大學英語學系副教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授）

輪值主編

評論	王振輝（靜宜大學教育研究所教授）
文章	白惠如（靜宜大學教育研究所助理教授）

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

當期執編	鐘文淇（臺中市日南國小代課教師及靜宜大學教育研究所研究生）
文字編輯	劉芷吟、許乃方、王芳婷、楊淳卉（臺灣教育評論學會行政助理）
美術編輯	彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）
封面設計	劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

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

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

出版地
臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 11 No. 2 February 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)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Pai, Hui-Ju (Assistant Professor, Providence University)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)

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

Editors

Review Articles Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Pai, Hui-Ju (Assistant Professor, Providence University)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Chung, Wen-Chi (Substitute Teacher, Rinan Primary School & Postgraduate, Institute of Education, Providence University)

Text Editors

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

Publishing Entity

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

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)

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

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

原住民族實驗教育這幾年來作為臺灣教育史上的一大創新與躍進，不可否認地讓原住民族教育有了相當有利的機遇，包含以原住民族之主體思維實施與以積極支持措施與相關資源推動原住民族實驗教育。然而，為更好地把握這樣的機遇，我國仍需突破許多障礙與難關。本期的主題評論共收錄8篇，兼顧思想與實務，其中有4篇分別從「文化再製」、「文化回應教學與族群本位課程」、國外經驗等鉅觀層次省思我國原住民族實驗教育，另外4篇則是從原住民族實驗教育實踐者本身微觀角度來反省其原住民族實驗教育經驗。希望透過專家學者們從思想與實務不同觀點共同檢視當前原住民族實驗教育，同時也進一步針對目前的問題和疑慮提出真知灼見，以為未來改善的方向和參考。本期在「自由評論」方面共收錄17篇，議題範圍相關廣泛，包括後疫情時代教育因應、傳統思想在現代教育中的應用問題、幼兒教育、技職教育、課程與教學、國際教育等，這些文章從不同面向探討當前我國教育的各種問題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。

本期能順利出刊，要感謝所有賜稿者對本刊物的支持，特別是本期截稿日期剛好也是科技部研究申請截止期限，全國學者專家們內外交迫之餘還能賜稿更見真情；對於審稿者、執行編輯鐘文淇助理、所有編務同仁和學會助理的辛苦奉獻，在此也一併致謝。此外，更要感謝所有關心我國教育的廣大讀者長期以來的支持，國人的支持是本刊持續發展下去的動力和勇氣的來源。

第十一卷第二期 輪值主編

王振輝

靜宜大學教育研究所教授

白惠如

靜宜大學教育研究所助理教授

本期主題：省思原住民族實驗教育

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

- 王振輝 從「文化再製」省思我國當前原住民族實驗教育 / 1
- 林彩岫 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 / 9
- 宋麒麟
(Omalizi Kumula) 從「文化回應」觀點看原住民族實驗教育之省思 / 19
- 葉川榮 以國外經驗思考我國原住民族實驗教育師資培育模式之挑戰 / 24
- 沈慧美 原住民族實驗學校校長族群文化認同發展歷程與課程領導實踐之個案研究 / 29
- 王寶莉
王金國 原住民族實驗學校的轉變、省思與建議—以嘉義縣立阿里山國中小為例 / 35
- 范志傑
林曉玫 原住民族文化實驗課程實施現況—以臺中市立和平國民中學為例 / 41
- 白惠如
- 瓦旦·卡洛 聽！來自教育現場的聲音 / 48

自由評論

- 卓麗月
阮孝齊 Teach for Taiwan 教師反思實踐課程發展的支持及挑戰 / 51
- 涂嘉芳
林玄良 淺談教師具備資訊科技知能對體育教學之影響 / 61

- 謝為任 淺談後疫情時代科技輔助自主學習之策略 / 68
- 王若臻 雙語科技領域師資職前準備 / 74
- 江建新 淺談《老子》教育思想的當代應用 / 78
- 王西鳳 陽明心學對現代教育的啟示 / 83
- 陳漢侖 校事會議機制探討與建議 / 91
- 陳靖玟 大專校院行政人員工作承諾對工作效能關係之探究 / 98
- 姚廷滄 技術型高中校實習課程之探討—以機械科為例 / 102
- 劉珮婕 新課綱中科技領域生活科技課程核心價值 / 108
- 李蕙伶 國小特色課程的推動、問題與展望 / 111
- 白蕙慈 從國小課綱的演變觀察生命教育的發展 / 118
- 林美惠 解析彰化縣國小學童對環境永續發展的態度 / 122
- 莊財福
- 陳鈺麗 幼兒園學童對在地化教學融入社區的興趣建構及探索 / 128
- 陳秋香 學前教育階段親師衝突與解決之道 / 132
- 李真誼 實施正向管教的學習扶助課程 / 136
- 鄧佳恩
- 魏幸慈 從越南華裔學生回臺學習看華文學習席捲世界之風潮 / 140
- 林炳洲

專論

- 謝艾芸 學校時間社會學—國中學生學校時間概念與時間運用之探究 / 148
- 曾碩彥 「和而不同」的學校觀—平地與原住民的學生文化 / 172

學術動態報導

- 周祝瑛 Honor the Memory of Dr. John N. Hawkins (1944-2020) / 199

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 204

臺灣教育評論月刊第十一卷第三期評論主題背景及撰稿重點說明 /	208
臺灣教育評論月刊第十一卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 /	210
臺灣教育評論月刊 2022 年各期主題 /	211
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 /	212
臺灣教育評論月刊投稿資料表 /	213
臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 /	214
臺灣教育評論學會入會說明 /	218
臺灣教育評論學會入會申請書 /	220
封底	

從「文化再製」省思我國當前原住民族實驗教育

王振輝
靜宜大學教育研究所教授

一、前言

自從 2014 年實驗教育三法（《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》、《學校型態實驗教育實施條例》以及《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》）通過之後，我國最近幾年的教育形態有了很大的翻轉，各式各樣的實驗教育因應而生，短短幾年之間，實驗教育學生數已達一萬二千多名，顯示其具有吸引力（黃政傑，2018），為寂靜的校園注入多元而新奇的活水，其中特別是原住民族文化實驗教育如雨後筍般在全國建立起來，為在黑暗中辛苦摸索的原住民族群帶來一絲的曙光。

雖然在 1998 年立法通過《原住民族教育法》開啟了原住民教育的未來，但是一直到 2004 年開始有「原住民族學校」出現，然而此類學校然強調學習傳統民族文化，但相對於主流教育，當時原住民相關知識只是附帶。為此，本文深表贊同學者專家們關於原住民族轉型正義的倡議，即以教育來振興原住民族文化與語言，教授原住民族學生關於本族群的知識體系，藉以強化原住民族文化認同的這些教育政策與作為（辛靜婷、Makus Suyan 徐榮春、Yabu Silan 高文良，2021）。

然而，實驗教育三法通過後，從 2016 年第一所博屋瑪實驗小學成立到 2021 年為止，原住民族實驗學校發展到 36 所，這短短六年內的急速發展，我們一方面看到原住民族渴望提高文化發展與認同的熱切心情，但另一方面，在繁花似錦的現象背後，本文認為仍潛藏若干爭論，這些爭論涉及價值判斷與選擇問題值得關心教育前景的專家學者們進一步探討。

在主流教育中出現許多實驗教育來鼓勵教育創新與實驗、保障學生學習權及家長教育選擇權，大都認為這樣的作為是無可厚非，因為它真的為人民提供了多元的教育選擇，所以是錦上添花；但對於相對邊緣化的原住民族文化與社經地位而言，原住民族實驗學校的快速膨脹是否能夠真正有效的提升原住民族群的競爭力，學界各有所慮，是值得進一步省思的。

為此，本文不揣鄙陋，從「文化再製」（Cultural Reproduction）的角度，提供另一個視野來檢視當前我國原住民族實驗教育，嘗試提出一些個人觀點。

二、「文化再製」給我們什麼的啟示

大家都知道知識是一種力量，因為它可以改變我們的命運，而獲得知識最佳

的管道則是學校教育，所以教育因而成為多數人實現夢想的寄託，特別是弱勢族群，因為透過教育，人們可以變得更加美好，透過教育，我們可以過著理想的生活，透過教育，人類的文化得以傳承。就集體而言，教育有著積極、正面的價值，傳承亦意謂著把人類美好的事物一代一代傳遞下去，在某種意義上，我們也可以把它視為一種文化再製。而原住民族文化實驗教育的政策意義亦在此。

然而，如果把這樣的文化再製放在資本主義的視野下，它就具有完全不同的意義了；可以說，在教育系統下原本具「文化」這種美好事物的再製功能，在資本主義的世界裡，它就開始變得扭曲而殘酷。以下我們簡單地回顧近幾十年來對「文化再製」這個議題的諸多反省。

雖然同樣強調階級的宰制作用，但是與傳統古典的馬克思主義的觀點不同，當代的「文化再製」理論認為，資本主義社會的階級再製並不是由經濟生產過程來決定，而是文化教育過程；這是因為統治階級已經宰制了社會文化與價值觀，因而取得制定學校課程知識的內容與結構的主導權（王振輝，2013a）；其次，在此一社會中，任何學生入學都是在既有條件、特定情境下去吸收統治階級的文化刺激，因此，判斷學生學習績效的標準便是能否契合統治階級所主導的知識結構與屬性，此即所謂的「文化資本」。如此，此一社會中由教育所促成、推動的社會流動，其秘密就深深地埋藏在學校教育與課程內容所涵蘊的階級意識型態裡（周新富，2005；王振輝，2013b）。

法國社會學學者布迪厄（P. Bourdieu）在《繼承人》（*The Inheritors*）一書，分析了法國的教育並提出「文化再製」理論；布迪厄在書中認為，法國大學被視為菁英文化的神聖堡壘，大學生則是這種文化資本的繼承人。從社會學的角度來看，菁英之所以為菁英，其原因在於他們能夠成功地排除其他人士的參與，維持自身對於某些資源的壟斷，這就是文化再製。文化再製模式是指擁有較高文化教育背景的父母，其子女在教育機會上享有優勢，於是，父執輩的文化教育水準所帶來的「社會資本」能在子代得以繼承和延續，從而完成家庭的文化再製過程。《繼承人》指出，教育體制透過了種種細膩的文化再製過程，鞏固了社會不平等的現實（P. Bourdieu and Jean-Claude Passeron, 1978）。

布迪厄的「資本」概念隱含了對自己和他人未來的控制能力，因而，他所說的資本實際上是一種權力的表現形式，布迪厄試圖以此新形態的資本理論致力於調和個人與社會的張力；布迪厄認為，一方面，資本的不同分配構成了社會，另一方面，個人又竭盡全力地擴張其資本；個人一生所積累的資本，界定了其的社會發展，也就是說，資本不但給予他們在社會生活中的可能性或機遇，除此之外，資本更被用來再產生階級區分。布迪厄把資本再細分為幾種類型：經濟資本（*le capital économique*）、文化資本（*le capital culturel*）、社會資本（*le capital social*）

和象徵資本（le capital symbolique）。經濟資本，指可以直接兌換成貨幣的資本形式或制度化為產權的形式；文化資本，指借助於不同的管道傳遞的人類知識、文化物品或通過教育證書形式化了的具有生成性的資本；社會資本，指人的社會交往關係網絡所構成的實存或潛隱的資源，如血緣關係、地緣關係及同學關係等，而象徵資本則是指對前三種資本的合法化認同（P. Bourdieu, 1986）。

以上文化再製理論告訴我們一個資本主義運作的基本機制，即透過有效的競爭提高個人在社會中的價值及其相應而來的對他人控制的權力，而教育與家庭便是中間紐帶，所以一個能否在教育競爭脫穎而出，關係到他爾後的發展和社經地位。

三、當前原住民族實驗教育的問題與希望

毫無疑問的，當前我國原住民族實驗教育的蓬勃發展，為原住民族文化注入了許多的活力並帶來了希望。然而，實際上，我國原住民族實驗教育仍存在一些困境，歸納學者專家們的診斷，它們是：

（一）專業師資不足

依政策原意，原住民族實驗教育學校的成立是，為發展原住民族文化特色及課程，但在規劃初期，教師須兼顧教學及教材編製，比一般學校多了在原住民族文化教學的課程規劃，專業師資人力明顯不足，而且原住民族實驗教育學校的教師，在課程文化融入及教材呈現上，大部分教師尚有困難（施玉權，2018）。

（二）資源、課程與教材規劃缺乏統整

我國原住民族目前有 16 個族別，其中 42 種方言別，但全國各地區、各縣市各、部會各自為政，無法有效統整各項教育資源，以期利用這些教育資源協助原住民族之教育上的課程規劃，發展原住民族課程教材。在課程與教材方面同樣缺乏整合，用以協助解決學校在課程教學與編製之困境（黃星樺，2021）。

（三）是特色學校還是實驗學校

評論者指出，現有原住民族實驗學校有的結合在地原住民族文化，設計了傳統部落的編織、狩獵及跳舞等等的實驗課程；有的學校開發了原住民族傳統音樂課程，讓學生認識口簧琴、竹器等原民樂器，並且加入族語課程。這些學校有部份已申請轉型為實驗學校。然而，此類實驗教育似與一般學校的特色課程差異不大，以此申請轉型為實驗學校，似乎有待商榷（黃政傑，2018）。

上面的評論僅就原住民實驗教育內部條件來說，上述列舉師資、資源、課程與教材等問題，顯示原住民實驗教育不但在升學競爭上與主流教育愈離愈遠，在族群文化的耕耘上，亦力有未逮。須知在臺灣這種教育場域裡頭展開象徵資本的爭奪，它事實是一種現代形態的鬥爭，不同於馬克思主義的階級鬥爭大部分陷於經濟資本的鬥爭，布迪厄所指稱的象徵資本的鬥爭，是一種更細膩的、更深刻的、也是更為全面的現代化鬥爭；在臺灣，學校教育場域是一場文化資本、社會資本和經濟資本全方位的爭奪戰（王振輝，2013a）。

毫無疑問，如果把視野放在整體的教育環境上來看，事實更顯殘酷；目前接受實驗教育的這些原住民學生是否具備投入資本主義社會所需的各種競爭能力，以「文化再製」檢視的話，來自原住民族群的家庭的經濟資本是極度欠缺的，而源自早期家庭教育文化資本是弱勢的，當然處於社會邊緣的原住民學校與家庭的社會資本是不足的。簡言之，如果按照資本主義的邏輯，想要透過實驗教育尋求弱勢階級的翻身無異與虎謀皮。

如此看來，以原住民實驗教育要來幫助原住民族群是否就是不切實際的了？其實不然，因為布迪厄提出文化再製理論是要告訴人們，要解放被宰制階級就必須打破資本主義那種意識形態下的遊戲規則。

而那個打破資本主義那種意識形態的創造力就在於目前原住民實驗教育的核心—文化，其中特別是承載了原住民族群文化的母語。

根據李王癸從歷史語言學的考察，臺灣很可能是南島民族的發源地，保存最多古語的特徵，是極為珍貴的文化資產（李王癸，2007），臺灣南島語在人類文化的珍貴與稀有性可想而知，因此關於臺灣南島語的保存、復育、與研究工作，都是極具意義且刻不容緩的（劉宇陽，2014），而原住民實驗教育便致力保存與復育的艱鉅挑戰。我們從「語言符號資本」（linguistic and symbolic capital）這方面也看到了希望，「語言符號資本」是由 S. Heath 結合文化資本與社會階層提出的理論，藉以解析少數族群的文化差異，此一理論認為每一個階級，都有其獨特的文化與「語言符號資本」，也可以把視為一種語言意識形態（language ideology），即個體成員在表達其對群體表達的社會經歷中所扮演的角色所持的觀念和目標，這種意識形態是關於社會和語言關係的思想的文化體系，它承載了一個族群道德和政治利益，此一族群的語言交流過程就是他們意識形態的建構過程（Heath, 1983; Blommaert, 1999）。當前我國立基於文化的原住民實驗教育政策表面上看來臺灣是發生於內部的教育改革，但是從人類文化與世界體系的層次來說，此一語言政策的真正參與者和影響範圍其實相當複雜，可能涉及到超國家、國家和次國家等多種力量，而這種種力量絕大多數又以語言意識形態的形式發揮作用（Blommaert, 1999）。

準此而言，當前立基於文化的原住民實驗教育是一條值得繼續探索的道路，尤其是 2021 年 12 月當作者帶領實習教師實地參訪了位於臺中市和平區的原住民實驗學校和平國中，看到了原住民實驗教育的希望，和平國中落實於生活脈絡中的文化課程，在一位具泰雅原住民血統的何國旭校長帶領下，全校七位老師雖然只有一位具有半原住民血統的文化教師（還是太魯閣族的），其餘皆為廣義的漢族，但卻他們每個都通過原住民語言認證並具有高度的原住民文化認同，該校在成立三年間舉辦超過百場的教師增能，課後教師更是全力投入部落教育資源的開發與建構。去年何校長更進一步提出國際教育，聘請外師長駐，將原住民實驗教育聯結國際，初步已見成效，今年更吸引了澳洲少數民族學校主動交流，該校將來更持續推動與國際原住民教育學校的文化交流與學生交換。

但是即便校方如此努力，由於實施至今僅僅三年，所以我們卻仍然看到原住民實驗教育的不足，最主要的是母語教育仍遠遠尚未落實在生活中，不論家庭生活、學校生活還是社區生活，當然，這是因為長期以來臺灣單語同化政策所致，根據學者的研究，這樣的單語同化政策導致學校教育再製主流社會種族主義意識形態，讓青壯年的原住民對於自己的語言學習產生正、負面並存的複雜情感。而部分家長在主流學校的低學業成就與求學障礙的經驗，也都造成他們不願意自己的孩子學習母語（McCarty & Watahomigie, 1999），臺灣超過半世紀的這種主流教育也造成了讓華語之外其它語種都成了弱勢語言，各族群語種包括原住民族群都語言面臨到傳承危機甚至瀕臨消失（原住民族文獻，2014）。

所以我們看到，在當前的原住民實驗教育中，原住民母語只存在於若干文化課程中，而且其中大部分還是以華語作為上課的主要語言，在其它升學所不可免的國、英、數、理化和社會科中更不用說，只能在每學期一次的融入課程中呈現。這彰顯了目前原住民社區本位教育（community-based education）的控制權只顯示在「學習空間」即這個蒼白的校園角落，而無法落實在社區的文化脈絡中。

四、結論

文化再製理論源自馬克思主義，多少都被批評有點「社會決定論」，但據傳布迪厄本人如此回應：「伽利略發現了自由落體運動定律，但並沒有消除人類飛行的夢想」（引自張恩源，2016）。所以要突破資本主義的文化再製，需要創造夢想，而實驗教育正是此一夢想。

實驗教育在我國的風起雲湧，讓各界有了深深的期待，所以難免有捨不得呵責的情況出現，但隨著加入的學校愈來愈多，就讀的學生也隨之大幅躍進，因此學者還是出於愛深責切的態度，希望能對這股風潮給予一定程度的監督，才能確保實驗教育未來有更健康的發展（黃政傑，2018）。

以短短幾年的實驗教育而言，原住民實驗教育在經過師生的辛勤努力，已取得相當耀眼的成就，但實際上，這樣的成就卻不能讓他們在資本主義的競爭機制下搶佔有力的地位，實驗教育仍深陷「文化再製」的惡性循環之中，想要從這種循環中解放出來，有待政府、社區與學校三方面在校園內外條件上的通力合作。

當前原住民的實驗教育就校園內部，雖奉實驗之名，在某種程度上課程可不受中央教育體制的控制，但一方面受迫於升學壓力，另一方面又花費絕大部份時間研發文化課程、編寫教材和升學科目的融入教育，原住民實驗學校經營團隊事實上背負著學術導向教學與傳承文化視為超重的雙重負擔。

就校園外在學習環境而言，由於無法落實社區本位教育，目前原住民社區本位教育的控制權只顯示在「學習空間」的爭取，許多學校都座落在原漢雜處的社區，原住民部落反而分散而零落，想要試圖創造一個適合原住民社區學生的學習場域還有相當長的路要步。社區條件如此，結果也如學者所言，在臺灣既有的社會結構與教育體制下霸權意識型態中的族群關係也沒有徹底解放，原住民教育，極易引起族群關係的焦慮與不安，因而導致原住民的教育改革始終近似於一種霸權的施惠與救濟（譚光鼎，2002）。

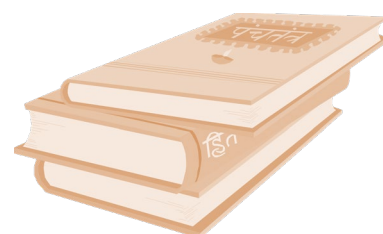
因此，就原住民實驗教育的長期教育願景而言，雖然學校教育品質非常重要，但它的成敗亦仰賴於外部條件的配合，所以如何努力讓原住民實驗學校教育有更好的發展社區，或許是我們未來發展的重要目標。

參考文獻

- 王振輝（2013a）。明星學校夢：從教育場域看臺灣的階級再製。靜宜人文社會學報，7(2)，1-34。
- 王振輝（2013b）。知識與權力：當代教育中的貧窮世襲。五南。
- 辛靜婷、Makus Suyan徐榮春、Yabu Silan高文良（2021）。從部落的「原住民族實驗教育」，實踐原民轉型正義。獨立評論。取自<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/10378>
- 李王癸（2007）。臺灣南島語的回顧與展望。原住民族語言發展論叢，1(11)。原住民族委員會。
- 原住民族文獻（2014）。搶救瀕危語言－在家說族語！。原住民族文獻，16。

- 周新富（2005）。布爾迪厄論學校教育與文化再製。心理。
- 黃政傑（2018）。實驗教育三法修法宜審慎研議。臺灣教育評論月刊，7(1)，11-17
- 陳宜莉(2017)。當前原住民族教育困境與轉機。臺灣教育評論月刊，6(8)，105-111。取自<http://www.ater.org.tw/journal/article/6-8/free/08.pdf>
- 陳雅慧（2020）。原住民族實驗教育：給13歲的你，說出自己名字的勇氣。翻轉教育。取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/006316>
- 施玉權（2018）。原住民族實驗教育學校及專班之推動與困境。臺灣教育評論月刊，7(1)，107-112。
- 張恩源（2016）。為甚麼理論解釋不了生活？布迪厄告訴你的實踐、場域與慣習。香港，1，12-13。取自<https://www.hk01.com/%E5%93%B2%E5%AD%B8/59829/>
- 張彩鳳、洪素蓉（2018）。師資、經費不足原民實驗教育面臨困境。國語日報社（10月12日）。
- 黃星樺（2021）。別讓實驗教育包裹著文化傳承的美夢，卻成了遠離主流的空殼。獨立評論。取自<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/10426>
- 劉宇陽（2014）。臺灣原住民族語數位教材－現況與未來。臺灣教育評論月刊，3(7)，9-12
- 譚光鼎（2002）。臺灣原住民教育—從廢墟到重建。師大書苑。
- Blommaert, Jan (1999), *State Ideology and Language in Tanzania*, Köln: Köppe.
- Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude (1978), *The Inheritors : French Students and their Relations to Culture* , Chicago: University of Chicago Press,1978.pp.3-25.
- Bourdieu, Pierre (1986).‘The forms of capital’, in J. G. Richardson(ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press, 1986, p.286.

- McCarty, T. L., & Watahomigie, L. J. (1999). Indigenous community-based language education in the USA. In S. May (Ed.), *Indigenous communitybased education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 79-94
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.



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

林彩岫

國立臺中教育大學教育學系教授

一、前言

前些年的博碩士論文中，發現關於許多原住民學校或班級的研究，以文化回應教學為題。進入國家圖書館博碩士論文加值系統，出現大約有 23 篇，與教育部國民及學前教育署原民特教組（以下簡稱國教署）（2018）所發布的訊息，原住民課程設計早先階段是以「文化回應教學」為主流的說法相呼應。然而，以上有文化回應教學關鍵字的論文中，有些論文的題目把教給自己同族群學生的民族知識或民族教育稱為文化回應教學，此點是否恰當，有待討論。也就是說，同一族群者教自己的小孩自己族群文化知識，是要叫做文化回應？還是族群本位？針對自己族群小孩或者是單一族群的學生，融入其本身民族知識體系或文化來教學使學生學習成功，是否適合稱之為文化回應的教學？還是已經具有族群本位的課程與教學本質？都有待討論。

再者，族群本位的教學可以讓學生獲得哪個層次的文化能力或認同階段？依據教育部《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民實驗教育辦法》第三條第一款明訂「學校辦理原民實驗教育，應依原住民族知識特性及內涵，發展原住民族課程及評量。」宣示了原住民族實驗教育為民族本位教育的立場。再者，原住民教育發展計畫（110 年－114 年）未來預期計畫具體效果與影響第二點，乃是以族群為本位為考量，聲明建立族群主體性的必要性。但是，該計畫第一點「建立完整體系、深耕民族意識、培育民族人才、尊重多元共榮」、之後的「創造一般教育及民族教育齊頭並進的學習環境」，以及第三點「兼顧原住民學生一般學科知識及族群文化知識等雙文化能力的涵養」，乃是將一般教育與族群知識截然二分，且停留在雙文化的學習層次，是否低估族群本位教育的成效？也有待進一步討論。

為了回答以上的疑問，本文擬從文化回應的教學、族群本位的課程以及臺灣原住民族實驗教育中同中之異的族群本位課程與教學實務三個角度來探討。

二、文化回應教學

文化回應的教學中之「文化回應」中的「回應」一字（responsive），國內也有學者翻譯為「呼應」，因其與多元文化的課程設計與教學實施有關，後面除了 education 的單字外，更多是加上 curriculum、teaching、instruction 或 pedagogy 等

單字，就字義直接翻譯為文化回應的教育、文化回應的課程或者是文化回應的教學。teaching、instruction 或 pedagogy 等字，皆可直接翻譯成教學，依筆者對相關文獻的理解，英語世界將文化回應與這些單字放在一起的多元文化學者，似乎並未進一步嚴格區分其間涵義的異同（林彩岫，2007）。

英語世界的多元文化學者，對文化回應一詞的用語其實是相當多元的，筆者嘗試蒐集與「文化回應」（culturally responsive）相當的詞，計有「文化相關」（culturally relevant）、「文化相容」（culturally compatible）、「文化合適」（culturally appropriate）、「文化中心」（culturally centered）、「文化輻湊」（culturally congruent），甚或「文化敏感」（culturally sensitive）也可列為相關的語詞（林彩岫，2007；劉美慧，2016）。Gay 在 2000 年出版了《Culturally responsive teaching》一書受到極高的評價，以此詞為本所翻譯的「文化回應教學」一詞，可能是易於掌握其意義，在國內的接受度與使用頻率頗高，故本文亦以文化回應教學來行文。

文化回應的教學乃從文化差異的歸因來理解弱勢或少數族群學生的學習成就，若依 Sleeter 和 Grant 所歸納出的美國多元文化教育發展的五個時期，乃屬最早期「針對特殊及異文化者的教學模式」，是屬於一種基於文化差異觀所發展出同化於主流的教育（劉美慧，2016）。譚光鼎（1998）則從文化回應教學的目的是要幫助學生克服「文化斷層」（cultural discontinuity）的角度來加以理解，文化斷層原則上亦是屬於文化差異觀下的另一歸因方式。「文化斷層」著重在跨文化的理解，認為學校教的是主流文化，使得弱勢族群學生進入學校後，需面對自己不熟悉的語言、知識及生活常規（譚光鼎，1998），因而家庭知識與學校知識間產生斷層。Nieto（1999）認為教育人員要基於這個認識，採取各種方式來對文化斷層作回應，她認為對文化斷層的回應，需要依據所發展的特定教學策略以及所提供的文化回應環境之不同，而給予不同的意涵。

Gay（2000）認為學校應該重視族群文化，課程與教學方式應該與文化相互結合，適時的將學生的母文化反映出來，才能使少數族群學生的學習更有意義，學業成就才能夠有所提升。而「教師」將是文化回應教學成功與否的關鍵。這裡的教師，一般是指主流族群的教師。教師不可避免的將面對愈來愈多多元背景與族群的學生，如果學生的母文化與學校主流文化有差異，來自主流社會或接受主流教育的教師又缺乏學生的文化知能，就很容易誤解學生的行為表現或低估學習能力。因此，主流的教師應視學生的母文化為學習的橋樑，學校的學習內容應該適度回應學生母文化的內涵，使學生在他們熟悉的生活經驗中學習，此時教師就必須發揮鷹架的功能，促進學生學習。由上述可知，進行文化回應教學的情境或脈絡，應該是學校或教師在與學生的文化不盡相同的情況。在一個多元文化的學校或班級裡，教師回應來自不同社會文化背景的學生特質來教學。

林彩岫（2007）從相關文獻中亦發現，文化回應教學這類名詞的重點，都是希望主流的或接受主流教育的教師，能站在學生或家長的立場，嘗試處理學生的家庭經驗與其在學校所經驗到的師生言談互動之斷層所引發的問題。亦即，代表主流文化的學校，要做到聯繫學校教育與家庭文化的功夫，需將學生家庭文化置入教育之中，而不是將教育強行放入家庭文化之中，希望透過文化回應的教學使學生從家庭所帶來的文化與學校所要學習的文化的隔閡有所聯繫。準此，主流的學校需要提供一個安全、包容、尊重、理解的環境，使得弱勢或少數的學生在學校的學習有效。

最近，國教署（2018）在提及原住民課程時也同時談到文化回應教學，談及原住民課程設計早先階段是以「文化回應教學」為主流，本質上還是依歸主流文化課程知識體系，仍缺乏族群文化及其知識系統之建構。筆者無法確認此處所謂「文化回應教學」的原住民課程設計的實際情況為何？然而，假如一所原住民族學校是在既有的學科框架下，融入該族群文化知識的內涵，應該也有說是族群本位的課程設計之可能，因為要融入自己族群知識的同時，勢必也必須同步的建構自己的族群文化和知識系統。再者，該課程設計或教材編纂的方式，乃是自己的文化自己回應，而不是回應異文化，準此而言，此種情況應該是比較屬於族群本位的課程發展的形式。

目前官方立法或文件，如《原住民教育法》、《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民實驗教育辦法》、「原住民教育發展計畫」（110年—114年）等以及上述國教署（2018）的說明，在原住民實驗教育的課程與教學方面，都未見文化回應或文化回應教學等詞的出現，其理由不一定與本文作者所在意的異文化之間的回應才叫做文化回應的立場一致，然而該詞未見於相關立法或文件，無形中解除了筆者認知上的困擾。

三、族群本位課程

本部分首先從 Sleeter 和 Grant 的美國多元文化發展之歸納，以及 Banks 多元文化課程改革進程的角度，來定位族群本位課程。其次，審視我國中央、地方和學校本身的實踐之道。

美國有黑人教育學者，如 Asante（1991），提出非洲中心（Afrocentric）的課程與教學觀，除了批評主流文化對其文化扭曲、忽略、視而不見之外，還爭取以非洲文化為主軸來發展教導非裔美國人的課程。這種以非洲為中心的課程，可說是一種以族群為本位的課程。從 Sleeter 和 Grant 對美國多元文化教育研究歸納後所作的分期，本文認為族群本位的課程類似 Sleeter 和 Grant 所歸納的盛行於美國 1970 年代的「單一群體研究」（single-group studies）。一般而言，此一取

向還是在未改變既有架構下進行，有人會擔心過度強調會造成文化分離(劉美慧，2016)。

但是，族群本位的課程若套用 Banks (2003) 的族群與文化研究之課程改革歷程，則是超越階段一的「貢獻取徑」(contributions approach) 與階段二的「附加取徑」(additive approach)，相當於階段三「轉型取徑」(transformative approach)，因為其將課程從主流知識體系與文化主軸轉化到「多種的」(diverse) 少數族群的知識體系與文化之主軸。依劉美慧 (2016) 的觀點，轉型取徑乃是課程結構、本質與假設的整體改變。從不同族群和文化團體的觀點來探討概念、問題與事件，是比較理想的多元文化課程實施方式，可了解不同文化對整體社會文化形成的貢獻，減低種族偏見，鼓勵弱勢學生自覺。

在臺灣學校層級的實踐方面，以新竹縣尖石鄉嘉興國民小學為例，該校校長描述其課程設計的考量如下：

考量到推廣民族教育的重要性，以及為了整個泰雅族的發展，希望透過在學校教育的課程，學生能真正認識自己的文化，生活在自己的文化中，如果學校沒有推廣民族教育，當地部落因生活型態轉變，已經沒有深層的泰雅族文化，所以亟需重視 (徐春榮，2021，11)。

這種深層探索族群文化的族群本位課程改革思維，相當於 Banks 的「轉型取徑」。

學校推動轉型取徑課程改革，不可否認的有其困難處，劉美慧 (2016) 指出的實施不易之原因，大致有需大幅度改變課程改革工程浩大，因而需設立常設性的機構發展課程，另外教師在職進修也需重新規劃等，成本極高。本部分因職前師資培育或在職教師進修，需要另文探討，此處僅呈現政府課程發展的配套以及學校遇到的經費人力困境討論之。

關於常設機構的設立方面，我國政府為了推動族群本位的原住民族實驗教育，國教署於民國 106 年在臺中教育大學設有全國性的原住民族課程發展協作中心，並分設有西區、宜花、臺東、南、北區等中心，以強化原住民族課程發展，改善原民師資培育，提高原住民教育品質等 (陳盛賢，2020)。

在縣市層級，運作比較積極的為屏東縣原住民族課程發展中心。該中心是全國第一個縣級的民族課程發展中心，對臺灣原住民族發展具有自主性的原住民族課程而言，是個重要的開端 (陳豪，2014)。在網路上常能看到有關於該縣魯凱族和排灣族的族群本教科書以及教學演示的資訊。

除了常設機構外，原住民族學校也展開自發性的合作。以泰雅族為例，當前有 15 所泰雅族的原住民實驗學校正在籌備泰雅族課程發展中心，成員包含有中小學以考量課程銜接議題，現在各縣市的原住民族教育資源中心之任務多元以及負擔沉重，因此需要透過自發性的力量，來建構整體泰雅族學校的發展，以發展出適合該校的以泰雅為主體的教科書（徐榮春，2021）。

在經費方面，在原住民族實驗學校端的轉型過程中，學校需引進各方資源，以新竹縣尖石鄉嘉興國民小學為例，引進教育部、原住民族委員會、立法委員、國立清華大學原住民族課程發展協作北區中心、至善基金會、國家教育研究院等資源（徐春榮，2021）。南投縣久美國小雖然接受國前署和原住民族委員會的經費補助，但是對欲轉型為原住民實驗教育學校來說，經費仍然不足，還得學校自發的申請許多計畫，因而需要用到更多的行政人力，導致行政端人力的不足（田春梅，2021）。

四、同中之異的族群本位課程與教學實務

林彩岫（2007）發現多元文化或跨文化學習的領域之論述或研究中，常常存在一種「純種」的假定，假定多元文化教育「多」以某一「純種」「弱勢」或是「少數」族群（例如：黑人、印地安人、拉丁裔美國人）為對象。然而，據本文作者的觀察，即使是在純種的情況下，也有同中之異的情況需要被注意。

在臺灣學校層級的實踐方面，要編出具族群主體性的教科書，難以個別學校單打獨鬥而完成，要結合同族群學校的力量，但是在同族群的課程發展中，也有需注意到其中差異之處。以新竹縣尖石鄉嘉興國民小學為例，該校為泰雅族的單一原住民族實驗教育學校，該校觀察到：

即使都是同為泰雅族的學校，但不同學校有不同的情境脈絡，每校因此需因應不同情境脈絡來發展課程，最後責任還是落在個別學校教師，要配合教師的專長或興趣來集體發想課程，才能發展以泰雅為主體的教科書（徐榮春，2021，11）。

另外，也有一所學校學生皆是原住民，但包含不同的族群。此時，到底要採用哪一族群的文化內涵來設計課程？也是有許多該衡量之處。以南投縣信義鄉久美國小為例，該校的處理方式如下：

因為學區地處布農族（卓社群、郡社群）和鄒族接壤之地，學生以布農族為主、其次為鄒族，其中許多為布農族和鄒族的混血。除此之外，還有泰雅族、賽德克族等多元族群的組成。一般原住民實驗教育學校大多針對單一族群設

計課程，但久美國小考量到，若以人數較多之布農族來設計課程，就又落入主流社會忽略少數族群文化的窠臼，因此不宜只專注布農族而忽略鄒族，更何況大部分學生都有布農族和鄒族的血統，兩族文化已難割捨，故學校採取兩族共學，課程以布農族的板曆為基礎，再加入鄒族的元素，族語教學則採三族語教學（田春梅，2021，15）。

再者，以自己族群文化為鷹架，透過本身文化為媒介，來學習主體性，也是一種臺灣地方層級的教材編輯方式，以下以中央通訊社屏東縣關於屏東縣原住民族教材編纂的報導為例：

屏東縣原住民族教材總編輯伍麗華從零開始編輯全臺首本排灣族教材，將部落文化及傳說融入每一門課，打造出學習文化的環境，讓孩子學習知識的同時也認識部落文化，並找回族群的話語權及主體性（林育瑄，2021）。

以上做法，類似文化回應教學學者 Gay（2000）所說的，學生的母文化應被視為學習的橋樑，學校的學習應該適度回應母文化的內涵，使學生在他們熟悉的生活經驗中學習，而教師必須發揮鷹架的功能，促進學生學習。以此而言，似乎也可歸為文化回應課程與教學的範疇。但是，屏東縣排灣族的教材編寫模式，比較像美國拉丁裔多元文化學者所主張的，思考如何為身為弱勢的族人，用自己的方式在美國接受教育或求生存（Reyes & Halcón, 2001）。也就是說，這是一種找回族群的話語權及主體性的設計，即使還是受限於主流文化知識的架構，似是對主流文化的回應，但是筆者還是將此歸為是一種族群本位的教科書編製方式。

最後，不能忽略原住民實驗班級中的非原住民學生，依民國 109 年 2 月 21 日教育部頒布的《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民實驗教育辦法》，第九條第二款：「原民實驗教育，採專班方式為之；其每班原住民學生人數，不得少於全班學生總數百分之六十」。換言之，一個原住民實驗教育的班級有百分之四十可能不是原住民，雖然其願意接受原住民實驗教育，但是學校和教師還是有實施前文所提的文化回應課程與教學之必要。

五、展望

原住民教育在臺灣一路走來，受到政策的支持，終於來到了進行族群本位的實驗教育階段，然而可能受限於階段的任務，政策在規劃方面未能反應出原住民實驗教育真實的表現，以及仍未能給予原住民族實驗教育充分發展的空間，因此本部分提出「族群本位課程只能學習到雙文化認同嗎？」及「全面性的族群本位課程可能嗎？」兩個疑問的討論，來引出本文對原住民實驗課程的展望。

（一）族群本位課程只能學習到雙文化認同嗎？

教育部在「原住民族教育發展計畫」（110年－114年）所發布的新聞稿中，指出未來預期計畫具體效果與影響有五項，本部分欲對其中一般教育與民族教育並列的兩項加以討論，分別為：(1)一般教育及民族教育齊頭並進的學習環境。(2)兼顧原住民學生一般學科知識及族群文化知識等雙文化能力的涵養，培育其成為能立足當代社會亦能擔負起族群文化新一代原住民人才。

以上一般教育（或稱主流教育）以及族群知識兼顧，不可否認以讓原住民課程邁進一大步，但是有可能讓教學停留在雙文化的層次而無法提升。依照 Banks（2003）的「文化認同階段理念模式」（the stages of cultural identity: a typology），是希望學生基於階段三的自我文化認同澄清（cultural identity clarification）的基礎上，能達到階段四雙文化（biculturalism）、第五階段多元文化主義和反省性的國族主義（multiculturalism and reflective nationalism），甚或能學得階段六全球主義和全球能力（globalism and global competency）。因此，目前關於原住民族實驗教育的法規與教育規劃，應該提升其期望，進到一個更為激進且理想的情境，那就是「以民族教育為主軸，讓學生能學會族群文化與知識，並以此為基礎認識到主流文化，進而與多元社會以及國際社會接軌。」

以上的建議看似激進，但是在目前原住民實驗學校教學中已見有實踐的例子，新竹縣尖石鄉嘉興國民小學辦理「華山論踐」將泰雅族互助精神與國際重要議題串聯，試著讓部落孩子有機會體現人類的普世價值，很明顯的是已經超越一般學科知識及族群文化知識等雙文化的層級，甚或可達階段六全球主義和全球能力的階段。

（二）全面性的族群本位課程可能嗎？

依據教育部及原住民族委員會依據108年修正公布的《原住民教育法》，教育部研擬「原住民族教育發展計畫」（110年－114年），指出未來預期計畫「一般教育及民族教育齊頭並進的學習環境」之具體效果與影響。

《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民族實驗教育辦法》第九條第一款「國民小學、國民中學辦理原民實驗教育，其課程不受國民小學課程綱要及國民中學課程綱要校訂課程及節數之限制。」此條文明示國民中小學原民實驗教育不受課綱之限制，可以看出國家要讓原民實驗教育進行轉型至族群本位教育的決心。

然而，該條文接下來的字句，承續上下文可解讀為「（不受）校訂課程及節

數之限制」，而其中的「校訂課程」一詞，是否意味著原民實驗教育只能在校訂課程中實施？再依該法條文說明對照表第三條第二點「本條適用對象為國民中學、國民小學時，係以替代彈性課程為主，亦即於彈性課程中可安排本條原民實驗教育之內容事項。」此時終於讓我們了解，該法規範原民實驗教育只能在校訂課程中以「彈性課程」的方式實施。

國教署(2018)雖然曾表示，近年的原住民課程設計導向「主題式課程教學」取代傳統分科授課的模式，可與領域知識相結合，使學生可以從中學習到許多素養。依此看來，似乎可以打破領域或學科的界線，但是很明顯的，在目前十二年國教課綱分部定課程和校訂課程的架構下，只能在校訂課程中實施，還是未能達到族群本位課程的理想。

總之，以上所顯現原住民族實驗教育，只能侷限在校訂課程中實施，套用Banks的課程改革進程模式，則較屬階段二的附加取徑。因此，若不進一步做課綱的鬆綁，族群本位教育在強化族群之主體性方面之成效，將會有所打折。因此，若將現階段定位為實驗階段，先在校訂課程中運作，期盼成熟後，原住民教育能建構自己的知識體系與教育體系，成功的轉移課程的主軸，全面性地進行族群本位的課程與教學。

六、結語

本文對於原住民族實施文化回應教學的相關研究，認為這類研究中的學校或教師是同族群者，或者學校或教師發展學校所在之族群的民族知識來進行同一族群的教育，這種「自己的教材自己編，自己的小孩自己教」的情形，已超出文化回應的教學所欲涵蓋的範圍，因此本文建議從族群本位課程的角度來看待較為恰當。

其次，本文發現目前官方法規或文件，在強調發展原住民族本位課程的情況下，未見有文化回應教育一詞的出現，有利於建立民族的主體性以發展民族本位課程。然而，仍建議能進一步鬆綁課程綱要，讓原住民族群本位課程跳脫部定課程與校訂課程的界線，以原住民課程為主軸，發展族群本位的課程。

最後，教育部的《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民實驗教育辦法》以及「原住民教育發展計畫（110年—114年）」，對原住民教育的成效，仍有進一步提昇的空間。本文建議教育部可提高對原住民教育的期望，以民族教育為主軸，讓學生能學會族群文化與知識，並以此為基礎認識到主流文化，進而與多元社會以及國際社會接軌，而不只是讓學生學會雙文化的能力。

參考文獻

- 田春梅（2021）。實驗教育教學團隊-南投縣信義鄉久美國民小學：永久美麗。師資培育專業通訊，64，14-16。
- 全國法規資料庫（2020）。公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民實驗教育辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070084>
- 全國法規資料庫（2020）。原住民教育法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020037>
- 林育瑄（2021）。部落知識躍上課文，原民本位教科書要替文化正名。中央通訊社。取自 <https://www.cna.com.tw/news/ahel/202109200035.aspx>
- 林彩岫（2007）。新移民子女教育—多元文化教育的討論。載於國立臺中教育大學國民教育學系暨課程與教學研究所主編，新移民子女教育（頁7-30）。臺北縣：冠學。
- 徐春榮（2021）。實驗教育教學團隊-新竹縣尖石鄉嘉興國民小學：國際視野從部落發聲。師資培育專業通訊，64，11-13。
- 教育部全球資訊網（2020）。「原住民教育發展計畫」（110年-114年）。取自 https://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=A189160491CC642C
- 教育部國民及學前教育署原民特教組（2018）。原住民族課程發展協作中心：深耕族群本位執行素養導向。教育部國民及學前教育署電子報，125。取自 https://www.k12ea.gov.tw/files/epaper_ext_id/104ffa55-8f38-42bd-a125-d676758e1dbf/doc
- 國立編譯館主譯、李莘綺譯（1999）。多元文化教育概述（J. A. Banks原著，1994年出版）。臺北市：心理。
- 陳盛賢（2020）。原住民族課程發展協作中心的「協作」意義。原教界，95，10-11。
- 陳豪（2014）。「屏東縣原住民族課程發展中心」揭牌儀式記事。國家教育研究院電子報，95。取自 https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=5&edm_no=

95&content_no=2317

- 劉美慧（2016）。多元文化課程轉化。載於劉美慧、游美惠、李淑菁編著，**多元文化教育**（4版）（頁 191-220）。臺北市：高等教育。
- 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）（頁 221-246）。臺北市：高等教育。
- 譚光鼎（1998）。教育與族群。載於陳奎熹主編，**現代教育社會學**（頁 357-378）。臺北市：師大書苑。
- Asante, M.K. (1991). Afrocentric Curriculum. *Educational Leadership*, 49(4), 28-31.
- Banks, J. A. (2003). *Teaching strategies for ethnic studies (7th ed.)*. MA: Allyn and Bacon.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Reyes, M. de la L. & Halcón, J. (2001). *The best for our children: Critical perspectives on literacy for Latino students*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes*. New York, NY: Teachers College Press.



從「文化回應」觀點看原住民族實驗教育之省思

宋麒麟（Omalizi Kumula）

國立高雄師範大學教育系博士生

高雄市多納國小教務主任

一、前言

103 年實驗三法通過，其中《學校型態實驗教育實施條例》之立法目的為鼓勵教育實驗與創新，實施學校型態實驗教育，以保障人民學習及受教育權利，增加人民選擇教育方式與內容之機會，促進教育多元發展（黃彥超，2016）。原民會據此條例於 105 學年起實施以原住民族教育為課程教學核心之實驗教育，課程內容、節數與教材皆可不受主流教育體制的規範與限制，期融合多元部落文化於學校體系，培育兼具傳統與現代知識的新世代原住民。實驗教育的推動，不但吹皺了臺灣教育體制的一池春水，無庸置疑地也為原住民族教育的發展注入一股新的活力與動能，從申請的校數逐年增加的趨勢來看，我們可以預見未來的民族實驗學校將會愈來愈多，同時也將原住民族教育帶向另一個未知的里程碑。

二、「學力提升」與「文化傳承」的扞格

《原住民族教育法》（以下稱原教法）於民國87年頒布，自推行以來「文化傳承」與「學力提升」的拉鋸戰便不斷的上演著。在現行授課節數中，原住民學童與漢人學童的節數相同，但卻必須多修習民族教育課程，有些原民家長認為民族教育課程會佔去一般課程的授課節數，影響學童的競爭力，因此紛紛將學童轉往平地，此舉也導致原鄉學校每學年入學人數逐年遞減，更有部分原鄉的家長，甚至有要求學校拒排民族教育課程等現象。根據110年教育部統計處資料指出，全臺實施原住民族實驗教育的學校數量已由107年的7所提升至109年的32所，而這些實驗學校的課程發展模式如出一轍，相當有默契地都是採取「基礎學科」與「民族主題」雙軌制。先將族群文化課程實質融正式課程中，之後再同步透過教材的研發採用「文化回應教學」策略將文化元素導入主要學科中，在諸多的實驗教育論壇以及成果發表中，我們也都看的見這些「文化」與「教學」相互衝擊下所產生的亮點（教具、教材）。至此，「文化」透過課程的轉化與教學策略的多样化看似成為了提升「學力」的助力。但是，經筆者私下詢問發現，有更多的原民教師對於實驗教育其實是抱持懷疑、不看好的態度。「習慣浸淫在文化情境的孩子上了國中要怎麼面對沒有文化情境的學測與指考？」、「我們只看見頻繁的辦文化活動，但沒有看見成績整體的實質提升」、「藝文與健體也很重要，不能因為學文化荒廢其他科目」……，上述這些存疑，或許可以解釋全臺32所民族實驗學校中，僅有2所國中，1所完全中學，尚有兩所國中是以實驗專「班」的方式來辦理的原因。根據郭文金等（2016）針對排灣文化本位數學教材的實施成效研究中指出使用文化本位數學教材的原住民學生，其學習成效比未使用的學生要來

得好，未來可在原住民學校中推廣，但研究也指出採樣人數不多、不宜過度推論等隱憂。「教育，是要讓孩子有能力面對未來」，面對當前仍以學科測驗與基本學力為主的升學體制時，一線原民教師對於實驗教育怯步的原因，自然可想而知。實驗學校蓬勃發展的同時，存疑聲浪也接踵而至。真正的挑戰才剛開始……。

三、原住民族教育現場聞、見、思

黃志賢（2006）指出原住民族異於漢族文化，導致其在學習上產生困境，連帶影響學習情緒。廖仁藝（2001）認為原住民學童在數學的學習情形低落，來自於課程內容與教材跟學童的生活經驗缺乏交集，進而產生排斥學習的情況產生。國內部分學者認為，尊重並了解原住民學童原有的數學活動經驗與數學知識，以其原有的知識經驗做基礎，引導其從事數學學習，應該可以獲得不錯的成效（姚如芬，2014；郭文金等，2016）。因此，當愈來愈多人關注到原住民在學習上的弱勢及不足之處時，「文化回應教學」的理念也開始被重視，而這樣的理念也被許多實驗學校奉為辦學的圭臬，深信不疑。而談到「文化」，大部分的人只重視外顯的特徵與現象，但卻鮮少人去深入了解、探究現今原住民的生活樣貌。因著現代主流社會以及資訊科技的影響，原鄉部落因著主流文化影響生活型態早已發生極大的改變。在原鄉部落裡，說著漢語、穿著時髦、使用智慧型手機的人已比比皆是，普羅大眾對於原住民族特殊文化祭儀以及傳統生活方式的印象事實上也只出現在某些特定的傳統儀式與節慶中，因此若單純以學童半生不熟的「文化素材」來回應教學，並寄望其能成為提升學習成效的助力，在筆者的觀察看來其實成效是相當有限的。原住民學童學習成效低落的原因事實上還包含了許多如：學習資源不足、家庭教育功能不彰、缺乏精熟練習等校外因素，以筆者近15年的教學經驗來看，家庭教育功能不彰與缺乏課後精熟練習其實是造成學童學習成效低落的最主要原因。原鄉家長大多數為勞工階級，家長早出晚歸且對於學童教育與管教也無多餘心力，當家庭無法成為有效的支持系統時，學校自然也成為了理所當然的承接者。學童在缺乏課後精熟練習下，與班上少數家長社經地位較高者差距自然愈拉愈大，在得不到成就感與自信的狀況下也失去了學習動機，缺乏動機學習成效自然就下滑。這樣的案例在現今教育現場中仍不斷的上演著。

四、回應「以學生生活脈絡為主體」的實驗教育

根據Pewewardy（2003）的研究，所謂的「回應」是指能夠覺察，並能從文化的類型中去建構教育的途徑，以影響教室中的行為與生態。因此教師必須要能理解並尊重學生的文化背景（顏惠君，2016）。原住民學童學習成就低落，既然有其文化脈絡的問題存在，那就要從文化脈絡的方向去著手。縱然從實驗教育無法解決整個社會制度性的問題，但基於對族群教育的熱忱與職責，我們實也無法坐視不管，實驗教育相較主流教育制度，也的確讓我們看見一些可以透過「教育」

改變的機會。筆者在此分享幾個在實驗教育現場中可行的教學策略與經驗：

（一）編班與節數彈性化

當學童的程度開始出現落差時，若不及時給予扶助，隨著年制的增長差距將愈拉愈大，因此適時的調整授課的步調與方式絕對是必要的手段。偏遠地區的學校普遍都有接受學習扶助、課後照顧等方案，透過科技化評量系統，可以適時的檢測出每位學童的學習程度，使教師能針對其不足之處加以補強。實驗教育應發揮其教學節數可彈性調整的特性，增加各年級正式領域如數學、國語等授課節數，並搭配學習扶助節數進行能力分班，讓程度落後的孩子能重新奠基，並搭配成長測驗於期中或期末檢測學童學習狀況隨時調整編班。

（二）提供多樣且高鷹架的教材教法

根據Irvine與York（1995）的研究指出原住民學童的學習方式是屬於高脈絡文化中的「場地依賴型」（Field Dependence），這類型學童思考方式仰賴直覺及螺旋式思考，在空間、肢體動作及音樂性方面有較高的優勢，但是相對的在學習型態上需要透過教師及課程利用結構性較高的鷹架來支持（趙錫安，2006）。換句話說在偏向觀念及邏輯推理導向的課程如數學時，需要高結構的鷹架，如：循序漸進的例證、精熟練習及緩慢清楚的敘述、簡單扼要的題型等方式，從淺顯概念逐步引導至較深的知識系統。此外，原民部落中人際與家族間互動熱絡、頻繁，也能視為學童在學習上的有利因素。原民學童在人際互動緊密的部落中成長，透過學校、青年會等組織凝聚向心力外，慶典以及文化禮俗等活動都將人與人之間的關係拉的更緊密，應用在教學上正好符應合作教學法的精神。合作學習強調教師運用不同的教學方式讓學生異質分組，透過互助合作方式來學習課程內容，同儕間藉由對話、互動、討論等方式，彼此溝通、意見交流並了解彼此的想法，並從對話中形塑自我對事物以及概念的理解與見解，讓每位成員彼此得以精熟學習內容。由此可知合作學習法的情境操作模式若應用在原住民學童的教學場域中，必定能得到提升動機及學習成效的果效。

（三）提升教師對文化的「敏銳度」

教師在課堂中一切學習的催化劑，學童學習需要教師的引導與啟發。在教學現場中，不論使用的教材是部編、民間還是自編，教師在教學上的態度與觀念相當重要，面對教室中的弱勢群體，教師是否能從「多元文化」及「文化回應教學」等觀念著手，將影響教學的成敗。教師有其專業自主，亦有所專精的領域及知識，讓教師願意改變慣用的或是善用的教學策略與方式可以說是相當不容易，尤其在教學現場還要三不五時面臨來自行政、家長、學生、自身等因素的壓力，在

時間、人力、物力的壓縮下經常只能採取最經濟、有效的方式來授課，但是這樣的授課方式不見得對大多數的人有利，因此教育長期以來成為「成就少數，犧牲多數」培育精英的工具。然而，教學現場還是有許多懷抱著熱情與夢想的教師積極的投入心力，期待跟孩子共築美麗的教育夢，懷有這樣熱情的老師若是能夠懂得從「多元文化」及「文化回應教學」的觀點來設計課程，引導孩子正向學習，善用多元的評量方式與教學策略，結合學童生活經驗來設計課程，相信會有更多的孩子樂於上學，樂於學習，師生間的衝突也會大大的減少。

(四) 轉化僵硬的制度與政策

學校課程裏面包含了正式課程、非正式課程與潛在課程，從文化回應教學的角度來看，教學情境及文化氛圍不能單靠課程內的教師來搭打獨鬥，而是學校全體都應共同投入。「文化」是生活的總和，藉由正式課程提升學習成就與動機外，氛圍的形塑以及非正式課程、潛在課程的安排與規劃也都扮演著舉足輕重的角色。政策方面，單舉教育機會均等為例，此政策是出自教育主政者為縮短城鄉差距，照顧弱勢，實現社會公平正義的立意下所提出的政策，但卻因為無法跳脫主流文化主觀意識，無法覺察不同族群的「需求」是否也等同於自己所想像中的「需求」，導致教育資源只看見效益及數量，無法成為受助者的「資源」。主政者應更了解受幫助者的真正需求，齊頭式的平等並非真正的平等，在未來教育政策的擬定，應當多了解每個族群的文化脈絡與生活經驗，透過實地勾動與互動，從多元文化觀點打造更貼近學童需求的教育政策才是。

五、結語

原住民重點學校肩負著培育部落未來人才與傳承部落文化的兩大使命，但學力低落及文化流失卻也是一直以來抹滅不了的傷痛。實驗教育計畫讓我們看見一股新的教育能量正在醞釀著，期待在未來的教育現場中，教學場域內的教學能參照族群的文化特色，考量學生的生活背景與學習型態，以真實的生活經驗做為橋樑，透過正式、非正式課程，以及潛在課程的薰陶，由教育現場所有人員共同努力，佐以學校文化氛圍的形塑與政策的適性化，讓每一位學生能有更公平的機會去追求自我的表現。教育的本質本來也就該朝多元、開放的目標前進，期許未來每一位孩子都能夠為自己開闢出自己的桃花、百合花、甚至是小米園地。

參考文獻

- 黃德祥（2007）。原住民學生數學學習的困境與突破。臺灣原住民族教育新思維專輯論文，7，1-2。臺北：原民會。

- 黃彥超（2016）。實驗教育三法分析與影響之探究。**臺灣教育評論月刊**，5(4)，44-49。
- 郭文金、徐偉民、伍麗華（2016）。排灣族文化本位數學課程實施成效之研究。載於原住民族委員會主編，**原住民族研究論文入選論文集**，115-126。臺北：原民會。
- 趙鏗安（2006）。**鼓樂教學對低成就原住民學童學習動機影響之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學教育系研究所，臺東縣。
- 顏惠君（2016）。文化回應的差異化教學。**臺灣教育評論月刊**，5(8)，162-165。



以國外經驗思考我國原住民族實驗教育 師資培育模式之挑戰

葉川榮

國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程助理教授
國教署原住民族課程發展西區協作中心主任

原住民族自古擁有獨特的知識體系與學習系統，傳承其知識與文化並無困難。然而，當前師資培育模式之建立皆為主流族群所掌握，在課程內容、培育模式、教學策略上，未能滿足原住民族所期待的師資需求。原住民族實驗教育推動過程中，需有賴具高度文化素養與文化敏感性的教師，且原住民族實驗教育應是雙向發展，而非僅單向的草根性運動。因此，政府應在師資培育前端做好整體規劃，從原住民族教育主權恢復的理念開始做起，堅定落實原住民族知識體系發展成為師資培育課程內容，並認肯原住民族所認同的師資培育模式來培育師資方為上策。

我國目前有 35 所學校型態原住民族實驗教育學校，成立模式皆是從公立學校轉型為原住民族實驗教育學校。其師資部分仍是傳統師資培育系統的教師，尚無針對原住民族實驗教育設計的師資培育模式。現行原住民族實驗教育因草創在即，著眼點在於課程開發、傳統知識的轉化、家長與社區的說服等事項，而少有對於原住民族實驗教育師資職前培育改革的可能性。學校雖可透過在職進修讓學校教師專業成長，但仍凸顯原住民族實驗教育發展在源頭端的基本缺陷，亦即原住民族實驗教育師資培育之相關配套措施應予以跟上或落實。本文基於此，參酌國外推動原住民族教育改革現況，且聚焦於原住民族教育師資培育，採用文獻分析的方式作一綜整呈現。考其諸國於推動原住民族教育並無「實驗教育」一詞，在歷史發展的跨度、政策法源的依據上也有其獨特的樣貌，且在推動的理念與決心有相當多值得我國借鏡的地方，茲分別論述於下。

一、重新型塑教師的文化角色

Vavrus (2015) 指出教師的自我覺知相當重要，師資生對於社會結構的看法，將會影響自己對於教師在社會中的角色到底是一個代理人 (agency) 還是一個有主體認同 (subjective identity) 的獨立個體，也會具體實踐在未來他與學校-學生-社會之間的關係或信念傳遞。Blair (2011) 以加拿大的因紐特人 (Inuit) 教師為對象，透過加拿大 Kativik¹ 學校委員會協助，在相關文件的搜尋、課室觀察與教師訪談之後，探討因紐特教師對於自己的文化角色有何期許與認知。受訪教師表示，他們在校園中扮演的文化角色有四：(1) 文化發展的代理者角色 (as agents of

¹ 位於魁北克省的努納維克 (Nunavik) 地區

culture development)；(2)文化傳承的協調者（facilitators of cultural transmission）；(3)傳統知識的轉譯者（translators of traditional knowledge）；(4)跨文化間的訊息傳遞者（intercultural informants）。因此，希望在師資素養的培育過程中（無論是職前或是在職），能夠產生更多的轉變，諸如提供更多能夠融入因紐特文化的教具；發展更能反應因紐特文化和語言的課程內容；讓更多的耆老進入學校的運作之中；盡早讓因紐特語言成為教學主要語言。

一般教育體制的師資培育也具有傳遞文化的角色，希望培養出能夠傳遞某一族群、某一國族文化的教師，但這勢必在有限的師資培育資源（尤其是指知識體系的持有者皆屬優勢族群的狀態）下做出競爭的策略。不幸的是，原住民族教育的師資培育系統常居於弱勢，因此在恢復原住民族實驗教育權力時，應該針對教師的文化角色做出更明確的規範或期許。

二、原民知識融入師培課程才是關鍵

Kitchen 與 Hodson（2013）針對加拿大師資培育機構的八位授課教授一起建構更有效率、更加反應文化回應的師資培育課程，研究的成果建議無論師資培育的教授是否為原住民，在師資培育的課程中安排越多的原住民族文化課程將有助於師資生更有效率的學習到原住民族文化；更多針對文化知識的課程研究成果應該被加入師培課程當中；師培課程開發的過程應該邀請更多的長者、耆老加入。如果可能的話是以共同教學者或指導員的角色進行互動，尤其是在真正的「土地」上進行教學，使得師培生能夠透過族語與文化來學習到教學知識。

原住民族師資培育的模式有出許多可以改變的方向，諸如文化課程的深化、原住民族師資的高度參與、知識詮釋權的返還等等，但這只暗示了現行政策的牛步、主流社會的師資培育權緊抓不放，不願意面對原住民族教育主權必須恢復與歸還的訴求。更重要的是挑戰了原住民族社會改革的決心與對自己傳統知識文化的信心，這才是決定原住民族實驗教育師資培育是否能夠成功的關鍵。

三、課程設計原則-原住民族知識典範的確立

Mashford-Pringle 與 Nardozi（2013）指出，在加拿大多倫多大學（University of Toronto）初任教師的師培課程中將原住民族知識融入，理念如下：在加拿大的公立教育系統中，原住民的知識、社會-經濟歷史都是被排除在外的，在部分的省分課程中也是被切割、單獨呈現，少有完整的知識被詳盡介紹。對教師來說，他們只教授非常基礎的原住民知識，因為他們認為他們沒有足夠的知識或者能力來對學生教授原住民族知識與文化。基於此因，多倫多大學的安大略教育研究機構（Ontario Institute of Studies in Education）為該校師資生規劃了「知識深化專案

（Deepening Knowledge Project）」，專案內容涵蓋原住民族的歷史、文化與世界觀，希望該校培育出來的未來教師在日後的教學生涯中能夠有更寬廣的知識觀點，來教育加拿大的學生。

Lloyd, Lewthwaite, Osborne 與 Boon, (2015) 檢視了澳洲相關文獻探討教師如何有效的促進原住民學生之學習成效，研究的結果顯示雖然大量的研究都指出了教學與師資培育的課程都應該做更大的改變，以原住民族的課程為出發，但若不改變與調整相關教育制度的話，永遠都只能將原住民族師資培育的品質維持原樣。因此建議未來的原住民族師資培育可以遵循下列方式進行變革：從原住民族社群中找出原住民族教師、原住民族學生的學習需求，設計出文化回應式、文化適切性的教學觀點；從原住民族學生成功的例子中找出他們獨特的學習策略與教育觀點。

探索在原住民族實驗學校中教學的有效策略並不難，難的是找不到原住民族文化特色中那難能可貴的核心價值，以及該讓原民的孩子學習到什麼？本文考察加拿大、澳洲等國對於原住民族師資培育的改革趨勢，其重要的核心理念皆在強調原住民族本真知識的重視，且與主流知識的和諧共處，並深刻對於文化傳遞的精神是否能融入師資培育的作為而努力。透過本文，希望能夠給我國在推動原住民族實驗教育時有更多的思考空間。

四、對我國原住民族實驗教育師資培育之啟示

固然我國在原住民族實驗教育的師資培育上有許多困境，諸如師資的培育模式尚未建立、教師圖像尚未確立、培用銜接尚未一貫等情形，亟待未來有更周全、細膩的解決方式。但針對本文所聚焦之國外經驗，擬提出相關議題供我國推動原住民族實驗教育師資培育模式時參考。

(一) 原民實驗教育師資培用需一併考量規劃

在師資聘任上，可以聘請部落耆老針對民族教育，因此需對原住民族實驗教育師資培育方式與聘任標準做明確規劃，並針對現有組織編制概況分析後評估原住民族教師需求（陳坤昇，2017）。然而今日各實驗計畫所需的民族文化老師，不但缺乏員額編制，也沒有相關師資培育機構進行培育而無法獲聘為編制內的教師（陳枝烈，2017）。因此，對原住民族實驗教育現場需求而言，現行的師資培育模式不一定能夠培育出推動原住民族實驗教育的人才。就此觀點看來，符合現場師資需求的論述有必要再進一步的解放並重新檢視。

（二）原民實驗課程規劃者需能夠自信且自主

國教署採民族自決的精神，以十二年國教課綱的概念，在臺中教育大學、東華大學、臺東大學、屏東大學成立跨區域的原住民族課程教材發展協作中心（邱乾國，2017），特設立在師資培育機構就是有意透過師資培育課程的理論與實際，結合不斷推進的民族實驗小學課程研發，建構完善課程發展與教學輔導體系。國家對於原住民族實驗課程採取協作的角色，便是希冀原住民族實驗小學能夠更大膽的透過與原住民族文化對話的過程，重新找回屬於自己的教育內涵。

（三）原住民族知識體系需再度被重構

原住民族知識在師資培育改革中被重新重視、找回，給予傳統的師資培育觀點更多的衝擊與思考點，這是一個增權賦能的絕佳良機，也是一個增進未來教師重新檢視自己、內省權力是否過度單向而毫不自知的改變契機。師資培育的基礎就是知識內容要確定，國內這一方面一直沒有努力做到，在主流師資培育課程及教師專業素養指標是否要融入原民知識觀點上，就呈現相當多的挑戰。另一方面亦呈現知識建構的大學端、教學現場端沒有好好的正視這個問題，更顯現了師資培育的課程內容沒有大量的關注在原住民族文化之理解上，著實可惜。

新一代的原住民族師資培育課程理念，應深受世界上原住民族知識觀點的影響，強調內省、和諧的教育理念，從原住民族受到傷痛的歷史中找尋更正面積極的元素，結合在課程實踐之理念中，並透過對族群友善的教學策略，將此人類共同擁有的知識資產傳遞給所有原住民族與非原住民族的下一代。

參考文獻

- 邱乾國（2017）。原住民族實驗教育政策推進作為。**原教界**，77，18-21。
- 陳坤昇（2017）。原住民族實驗教育-向原住民族教育體系願景邁進。**原教界**，77，6-7。
- 陳枝烈（2017）。原住民族的實驗教育。**原教界**，77，12-17。
- Blair, S. (2011). *Reflecting on culture in the classroom: complexities of navigating third spaces in teacher education*. Oulu: University of Oulu.
- Kitchen, J. & Hodson, J. (2013). Living Alongside: Teacher Educator Experiences Working in a Community-Based Aboriginal Teacher Education Program. *Canadian*

Journal of Action Research, 36(2), 144-174.

- Lloyd, N. J., Lewthwaite, B. E., Osborne, B., & Boon, H. J. (2015). Effective Teaching Practices for Aboriginal and Torres Strait Islander Students: A Review of the Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11). Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.1>
- Mashford-Pringle, A. & Nardozi, A. G. (2013). Aboriginal Knowledge Infusion in Initial Teacher Education at the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto. *The International Indigenous Policy Journal*, 4(4). Retrieved from: <http://ir.lib.uwo.ca/iipj/vol4/iss4/3>.
- Vavrus, M. (2015). *Diversity Education: A Critical Multicultural Approach*. New York: Teachers College Press.



原住民族實驗學校校長族群文化認同發展歷程與 課程領導實踐之個案研究

沈慧美

南投縣仁愛鄉仁愛國民小學校長

一、前言

常言「有怎樣的校長，就有怎樣的學校」校長的文化背景與生命成長經驗，形成個人獨到的思維觀念（林志慎、吳佳真，2018），課程作為踐行文化育人重要的載體，而傳統文化類校本課程則構造者個體鄉土文化的記憶（呂立杰、丁奕然，2021）。以傳統文化教育實現學生民族身分認同與價值文化理解，是目前推動原住民族教育重要的依據。

劉美慧（2011）指出過去點綴式的民族教育活動，在國家課程體制下，呈現的是附加與邊陲型的原住民族教育實踐。臺灣 2014 年實驗三法《學校型態實驗教育實施條例》頒布後，許多原住民重點學校透過實驗教育進行轉型（廖偉民，2021），企盼透過原住民族實驗學校的推動，重新建構以原住民知識體系為主的傳統文化課程，結合部落社區文化沉浸環境，建立原住民族學生的文化認同與價值，進而將學習遷移至各個領域進行學習。

原住民族實驗學校教育計畫，允許計劃學校在課程目標、架構及學習領域及教學時數等，可彈性對應國家課程綱要的規範。林宥辰（2021）研究也指出原住民族學校型態的實驗教育對學生的學習族群文化、族群認同及多元文化的胸襟有正向的肯定對於學生同儕、師生及親子互動也有很大的助益。臺中市博屋瑪國小泰雅族籍校長比令·亞布在校內疾呼：「今日不做，明日就看不到泰雅族。」，全校同仁因為感動及認同校長的文化觀，因此，激發了學校同仁的使命感，積極發展以泰雅文化為主軸的課程（教育部，2020）。

歸結上述，在原鄉服務的原住民族籍校長更肩負族群教化、發揚族群文化及經營校務的重責大任。本文將探究 1 位賽德克族籍校長於成長求學背景中產生族群文化認同的歷程，以及如何將族群文化認同實踐於賽德克族實驗小學，並就校長文化認同的發展及實施原住民實驗學校課程領導和遭遇的困境和因應之道進行深究。以作為教育行政機關及想要申請原住民族實驗教育之學校參考依據。

二、個案校長的族群文化認同發展歷程

個案校長吉娃斯（化名）的族群文化發展歷程，是從部落成長中接觸部落的文化與到外地求學的過程中接觸不同族群文化的發展歷程，大致可分為扎根期一

單一族群文化、混沌期—多元族群文化、確認期—族群文化認同等三個時期，說明如下：

（一）扎根期—單一族群文化

這個階段是指吉娃斯校長出生上國小後，在部落所接觸單一族群文化的知覺歷程。在這個階段吉娃斯校長知覺用族語溝通、烹煮及飲用山上狩獵的肉以及表演自己部落的歌舞，都是非常自然和諧的，這些都是賽德克族部落的日常生活，吉娃斯也知覺自己就是賽德克族人，在這個階段也是吉娃斯校長接觸賽德克文化最多及最多的時期，因此也稱為賽德克文化的扎根期。

（二）混沌期—多元文化時期

這個階段是指吉娃斯校長在國小四年級至師專就讀，所接觸多元文化的知覺歷程。在此階段吉娃斯校長開始接觸漢民族及客家族群文化，也發現這些文化和自己部落文化有著極大的差異和分歧。在這個階段吉娃斯校長感受到自己的族群文化被汙名化，讓她產生負向的情緒，然而在這個階段國小導師給她極大的信心與鼓勵，緩解吉娃斯校長在這個階段所產生的負向情緒，也使她的課業表現與漢族同學無太大的差異。

（三）確認期—族群文化認同時期

這個階段是指吉娃斯校長在師專三年級後，知覺在多元族群下所形成的原住民族族群文化認同歷程。在此階段吉娃斯校長已到市區就讀，在這個階段因為參加中區原住民大專青年會，也在這個時候接觸其他原住民族群的文化。吉娃斯校長也跟著原住民青年會的大哥哥及大姐姐到處表演原住民舞蹈及歌謠，她從這些表演中，找回自己的族群認同感及自信心。而這個階段也奠定了吉娃斯校長要推動原住民族實驗學校重要的階段。綜合前述彙整吉娃斯校長的族群文化認同歷程如表 1 所示：

表 1 成長與求學之族群文化認同歷程

發展期程	年齡階段	感受	關懷系統
扎根期 (單一族群文化)	出生到 國小 3 年級階段	正向自然	家庭、教會
混沌期 (多元文化時期)	國小 4 年級 至師專 3 年級	負向被汙名化	老師、家庭、教會
確認期 (族群文化認同時期)	師專 4 年級~至今	正向豁然	學校教官、原住民 大專會、教會

資料來源：作者彙整

三、建構原住民實驗學校的實踐歷程

吉娃斯校長於求學時培養深厚的賽德克族群文化認同，接受了自己族群的獨特性，完成師專的師資養成教育後投入教職工作，在第一所客家族群學校任職，體認到生活文化有極大的差異，於第二年後就離開回到自己的部落服務，也開始了吉娃斯校長接觸原住民族教育相關活動與政策，更奠定了吉娃斯校長推動原住民族實驗教育的重要理念。

（一）建構原住民實驗學校之理念

吉娃思校長回到原鄉部落後開始接觸原住民族相關計畫，如：鄉土教育及教育優先區計畫，並指導學生參加原住民鄉土歌謠比賽，及相關的體育活動，並獲得極好的成績，吉娃思校長從這些計畫活動中看到部落孩子的優勢與自信心。

回到部落服務後慢慢接觸與原住民相關的活動，像我最早的印象是鄉土教學，那個就是族語的教學，然後還有教育優先區計畫裡的發展原住民學校教育特色，那時每個部落學校都會練傳統舞蹈和歌謠，因為我自己是喜歡唱歌，所以我就指導部落的小孩，並參加全國舞蹈比賽及合唱比賽，那個……還有部落的小孩在運動方面也很不錯，也會帶他們去比賽，成績也都不錯喔（吉娃思校長訪談，2021.10.08）！

吉娃斯校長於教育處實習階段，所接觸的業務都與原住民族教育相關，如：原住民族教育審議委員會、國中小原住民族語開課情形、原住民族教育活動計畫及原住民族實驗教育等。這些業務建構了吉娃思校長在原住民族教育的重要理念。

自己接觸原住民族教育政策最多的時間是……，在考上校長後，那麼在教育處實習的時候，那是我第一次接原住民族教育審議的起草承辦人，讓我學習很多，然後我接的業務都是跟原住民族教育相關的業務，有族語開課經費及開班調查、原住民族教育及多元智能發展，那一年又是申請實驗教育的第一年，我記得那時有外縣市成立原住民族實驗學校，臺中的博屋瑪國小剛成立，我有親自到場，讓我印象非常的深刻（吉娃思校長訪談，2021.10.08）。

吉娃思校長實習期滿後，在縣府積極推動原住民族實驗學校計畫下，吉娃思校長同意縣府教育處的徵詢，申請推動賽德克族實驗學校，吉娃斯校長憑藉成長求學中建構的族群文化認同經驗，以及在縣府推展原住民族教育政策建構的原住民族教育理念，推動賽德克族實驗學校計畫，至今實驗計畫已邁入第 6 年。

為什麼會想要推原住民族實驗學校計畫，那時因為剛派任的時候，本縣都沒

有學校申請原住民族實驗學校計畫，教育處長官知道我在處裡面是接這個業務，也知道我很熟悉這個計畫，又加上派任的學校是自己的部落，又剛好碰上學校更名為部落名，這時又想到自己是 Seejiq（賽德克族人的自稱），雖然是猶豫了一下，看到處裡的長官的支持與鼓勵，又加上當時本縣都還沒有原住民的學校申請，想到自己小時候在部落上課的情形，所以我就答應縣府申請籌備參加這個計畫（吉娃思校長訪談，2021.10.08）。

四、個案校長推動原住民族實驗學校的困境與因應策略

個案校長在推動原住民族實驗學校時，因受自身及學校教師、家長及社區人士在族群文化認同上的歧異，以及推動以原住民族知識體系為主的民族教育課程，產生了一些待解決的困境及因應的策略，說明如下：

（一）個案校長推動原住民族實驗學校的困境

吉娃斯校長在推動原住民族實驗學校的歷程中，因受族群文化背景因素及民族教育課程編排的影響，產生的困境有：專業文化師資不足、校內外共識待加強及文化學習場域配置困難等，分述如下。

1. 專業文化師資不足

原住民族實驗學校受民族教育文化背景的影響，因此課程的編排需符合原住民族教育相關規定，然而個案學校四位原住民籍老師除一位專職族語教師外，其他三位老師則擔任領域教師，因此缺乏熟稔賽德克文化的老師，因此在規畫民族教育課程及進行文化教學時產生極大的困境。

2. 校內外支持系統待建立

學校內教師對原住民實驗教育是陌生的，加上多數老師是非賽德克族教師，在文化族群認同上是有極大的差異，在課程教學上產生校內教師共識不足的現象，以致教師支持度不夠。另外，校外社區家長對實驗教育也有些疑慮，也影響了社區家長的參與意願。

3. 文化學習場域配置困難

原住民族實驗學校課程以發展原住民教育為目標，因此必需規劃文化學習場域，因此學習場域須拉至部落傳統領域進行，如何評估校外場域的適切性及安全性，需要更多的部落耆老及專業人士進行評估，耗時耗力造成學校極大的負擔。

（二）個案校長推動原住民族實驗學校困境的因應策略

針對上述之困境，可從文獻資料的分析及個案校長的建議，提出擴大原住民族師資文化養成教育、提供校內外教師及家長支持系統以及建構多元文化學習場域，確實解決原住民族實驗學校的困境，因應策略說明如下：

1. 擴大原住民族師資文化養成教育

雖然國內有原住民族師資養成機構，但其規劃的課程多為領域專長課程，對於原住民族文化課程極少，為順利推展原住民教育，必須充實原住民師資之文化養成課程，強化原住民族師資的文化內涵與素養。

2. 提供校內外教師及家長支持系統

在建構校內外支持系統的同時，學校要積極主動提供更多的資源，去支持校內老師，建構原住民族實驗學校知識概念與運作策略，除此之外帶領學生主動參與部落文化活動，透過支持部落活動爭取更多部落的認同，進而邀請部落家長耆老參與學校文化課程。

3. 建構多元文化學習場域

考量文化學習場域的適切性與安全性，規劃校內文化學習場域，將部落建築及文化特點建置於校園中，以利學校課程進行。部落文化活動可採用課程融入，帶學生參與進行活動體驗課程。另外有些課程必須拉至部落外傳統領域進行課程，可融入科技輔助之模擬情境進行教學，確實掌握學習場域之安全性。

五、結語

綜合上述個案校長的成長與求學經驗中，族群文化認同是推動賽德克族實驗學校重要的奠基養分，然而在推動原住民族實驗學校的歷程中，因受族群文化背景因素的影響產生文化師資不足、支持系統待加強及學習場域配置等困境，而這些困境透過個案校長的省思建議與文獻資料，提出擴大原住民族師資文化養成教育、提供校內外教師及家長支持系統及建構多元文化學習場域等因應策略，以促進原住民族實驗學校發展並邁向多元原住民族學校為終極目標。

參考文獻

- 呂立杰 (Li-Jie Lu)、丁奕然 (Yi-Ran Ding) (2021)。走向未來的傳統：傳統文化類校本課程發展的經驗與前瞻。《課程研究》，特刊，001-017。
- 林志慎 (Chi-Shen Lin)、吳佳真 (Chia-Chen Wu) (2018)。三位不同族籍國

中校長生命經驗之敘事研究。《學校行政》，115，009-039。

- 林宥辰（2021）。臺東地區原住民族學校型態實驗教育現況分析。《臺灣教育評論月刊》，10(9)，048-053。
- 教育部（2020）。《中華民國教育年鑑》。
- 劉美慧（2011）。我國多元文化教育之發展與困境。載於國家教育研究院主編，*我國百年教育之回顧與展望*。221-236。臺北：國家教育研究院。
- 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)，067-072。取自<https://indigenous.moe.gov.tw/Article/Details/3118>



原住民族實驗學校的轉變、省思與建議— 以嘉義縣立阿里山國中小為例

王寶莉

嘉義縣立阿里山國民中小學國小部教導主任

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

臺灣教育評論學會理事

一、前言

近 20 年來，原住民族教育隨著《原住民族教育法》1998 年立法通過後，相對較受重視。而在實驗教育法實施後，有許多位於原住民部落的中小學轉型為原住民族實驗學校，截止 2021 年 12 月，全臺共有 36 所原住民族實驗學校。這些中小學在轉型為原住民族實驗學校後，學校有更多的時間及課程來進行民族文化課程，落實學校的教育理念。轉型原住民族實驗學校後，雖看到了許多具體的成果，但也面臨許多挑戰。本文即以嘉義縣立阿里山國民中小學（以下簡稱「阿里山國中小」）為例，說明此校在辦理原住民族實驗學校的源起、轉變與成果、困境與挑戰，最後再提出相關之建議。

官志隆為 106 至 108 學年阿里山國中小校長，他看到學生的成績很震撼。「20 年前我在阿里山香林國中當主任，20 年後到阿里山國中小當校長，我看到國中部學生學習的困境一點都沒變。剛到的時候看到模擬考，全班學生數學科都是 C（待加強）」（陳雅慧，2021）。

當時實驗教育三法剛剛通過，官校長認為轉型民族實驗教育是一個啟動學生學習動機的機會，打獵漁牧是學生生活周遭的事情，或許可以引起學習動機，而且也可以讓他們有機會認識自己的文化。官校長另外一個使命是：「鄒族實驗教育的國中階段，全臺灣也只剩下阿里山國中小有此條件，不做，沒有別人了！」（陳雅慧，2021）。

學生的學習動機低落和文化瀕危是阿里山國中小遞出申請計畫書臨門一腳的推力。107 學年度為阿里山國中小轉型為原住民族實驗教育學校的籌備期，108 學年度起至今，轉型為原住民族實驗教育學校已進入第三年，在課程與行政組織等有很大的轉變。以下，筆者將以阿里山國中小為例，說明這段時期阿里山國中小辦理實驗教育的轉變與成果，以及看見了哪些困境與衝突，最後，再提出三點建議。

二、回首，實驗教育帶來的轉變與收穫

發展原住民族實驗教育除了學校教師集思廣益、請教當地耆老、長輩外，更需要時時檢視自己走過的路是否適合孩子的成長與學習，透過課程設計、修正與調整，筆者簡述三項阿里山國中小辦理實驗教育後的轉變與成果：

（一）學科和文化課程雙軌並行，六大主題扣緊鄒文化

阿里山國中小推動原住民族實驗教育，採學科和民族文化課雙軌同步並行，同時增加課程總節數。以低年級為例，轉型為實驗學校前，只有週二是全天課，其他都半天課，下午學生留校是課輔和寫作業。108 學年度開始，每週有四天全天課，等於每週增加九堂課，其中學科時數佔 2/3，鄒族文化課程佔 1/3。

文化課程部分，主要由 4 位文化老師負責，他們負責教授國小和國中部的鄒族語言和文化課程，全校教師與當地耆老與族人共同搜集與鄒族相關文獻，規劃民族文化教材，以及編撰原住民教案等工作，以「鄒.新芽」為課程設計核心，發展出「焚墾生活、技藝之美、山林傳奇、美麗的 hosa（部落）、藝術樂舞、鄒文學」等六大主題課程（如圖 1）（阿里山國中小，2021）。



圖 1 阿里山國中小六大文化主題課程

資料來源：阿里山國中小實驗教育課程計畫書（阿里山國中小，2021）

（二）實驗教育第一步，改變從老師開始

自從阿里山國中小轉型為實驗學校後，即將原先生活、彈性、綜合、藝術與

人文等課程改為上述的六大主題課程，課程與活動因此多元化。由於阿里山國中小位於海拔 1200 公尺的阿里山山脈群中，「山」就是所有人的家，於是，國小部規劃每學期至少要爬一座山，透過爬山過程重新俯瞰自己家鄉，學習山中生活與智慧，阿里山國中小還規劃讓畢業生於畢業時領到「登山護照」。

推行實驗教育最重要的是「人」，站在第一線教職人員首當其衝以身作則，於是，該校所有老師在 108 學年度第一年辦理「教師勇士營」，讓教師體驗鄒族原始智慧與課程發想，透過身體經驗體悟孩子需要的是什麼。

另外，阿里山國中小同時聘任三位當地族人擔任文化教師，增聘專職族語教師一名及行政助理員兩名，以及行政組織設置「實驗發展處」，這幾位老師及行政助理為學校實驗教育課程重要核心成員，協助規劃與發展實驗教育課程計畫。

此外，因著轉型實驗教育學校，該校所有老師參訪了臺中市博屋瑪國小、新竹縣尖石國中、臺中市和平國中等同為實驗學校的國中小學，以及有幸接待高雄市巴楠花國小以及屏東縣霧臺國小等全校師生進行校際交流，透過彼此分享課程與行政經驗，開闊師生視野。

阿里山國中小於每學期期末會辦理實驗教育成果發表會，邀請家長、當地社區耆老、頭目及長輩到校一同欣賞演出，讓孩子分享實驗教育課程所學。該校所有老師讓孩子站上舞臺，同時也把天空還給孩子，不再侷限孩子的想像力與可能性。

(三) 通過族語認證成為師生共同目標

「語言」是一切文化起源與傳承最重要的工具與智慧。但自從民國 71 年臺 18 線阿里山公路開通，同時也切開了山脈部落文化與都市文明的分水嶺。於是阿里山國中小首要任務就是帶領孩子找回自己的母語，鼓勵全校師生參加族語認證，在短短三年時間，阿里山國中小通過認證成績逐年攀升，109 年通過率接近 92%，讓嘉義縣成為全國族語認證通過率第一名。

表 1 推展與傳承當地鄒族語是阿里山國中小課程重點，屢獲優異佳績

時間	初級	中級	中高級	備註
107 年	53%	67%	25%	5 位榜首
108 年	82%	100%	25%	4 位榜首
109 年	91.6 %	100%	50%	5 位榜首 嘉義縣成為全國族語認證通過率第一名

資料來源：王寶莉整理

三、前行，看不見的困境與挑戰

然而，在上述亮眼的成績單背後，是許多不為人知、跌跌撞撞與壓力下的小成果，以下是筆者¹擔任五年阿里山國中小國小部教導主任所遇到的問題與限制，期許讓讀者能瞭解實驗學校遇到的挑戰。

（一）學力是不是等於未來競爭力？理想與現實的拉扯

轉型為原民實驗學校是學校整體性的重要改革，同時也是影響著部落及社會問題，需要上級主管單位及當地部落族人的支持與給予協助，並了解實驗學校與特色學校之不同。筆者在阿里山國中小服務第 13 年，原以為「支持與不支持」轉型實驗教育的兩派人馬會是「鄒族與非鄒人」，然而，事實並非如此。

許多當地族人支持自己的原民文化，但更希望自己的小孩能跟上主流社會，不惜每週通勤來回三小時車程將孩子送下山讀書，也不願意讓孩子留在山上讀書，學習鄒族文化課程。

（二）如何支持「老師」和「行政團隊」的穩定

偏鄉學校正式教師流動率高、代理教師比例更高，行政單位正式主任任期兩年、校長三年，不穩定的教師團隊難以實施長久深遠的實驗教育課程。同時縣市政府承辦人也可能每年異動，對於「實驗教育」業務有否明確瞭解與認同定位，鄰近學校校長與部落族人是否有共識，都會影響著校內教師團隊士氣。

（三）原民課程與行政業務雙重行政

目前阿里山國中小實驗教育課程分為部定課程及校定課程（文化課程），校內教師對於原民文化的增能進修，以及文化教師對教學鷹架搭建的概念，是否能明確傳遞知識範疇，都需要行政單位給予輔導與規劃。同時亦要處理主管機構的一般業務及文化課程（課綱），行政業務壓力頗大。

四、建議

踏入實驗教育辦學三年以來，每一年感受到的挑戰及看到的學習風景都不同，感覺到自己擔任老師和行政的挑戰和成就感。也像是越級打怪，看到學校的關卡進入下一關，這一關不再是課程設計和教學創新，而是外部的支持系統和

¹ 本文第一作者

生態圈的建立。

一所學校不可能獨立於社區和社會之外，當學校改變了，學校選才制度、社區、行政指導單位、升學制度、家長一定也都需要跟著改變，才能支持學校的蛻變。以下提供三點建議給大家參考：

（一）增加辦理多元升學管道說明會

在現行臺灣教育體制裡，學生基本學力成績已不像以往升學管道是唯一採納方式，個人生命經驗或特殊才能也會是選校的加分條件。以大學為例，多元入學方式有「個人申請」與「繁星推薦」，從 2013 年開始，透過「甄選入學」進入大學的人數已經超越「考試入學」。其中特殊選才中的陽明交通大學百川計畫和清華大學拾穗計畫，都再再顯示未來進入大學的多元生態。

目前已設立的原民專班，有高師大、暨南、臺東、東華、屏東、義守、實踐（高雄）、靜宜等學校，另外，東華大學設有原住民族學院，都是給予原民孩子更多選擇機會。主管機關應多辦理升學管道說明會，讓孩子及家長知道自己的獨特性。

（二）原住民族實驗學校教師遴選能專案調動，參與遴選之校長需對原住民族實驗教育有充分了解且認同

對於代理教師比例較高的偏鄉實驗學校來說，穩定師資流動以及能聘請到有志一同的教師加入團隊，決定了實驗教育可否走得長遠。縣市政府應給予實驗學校教師調動的優先權，讓有共識的教師不靠積分審查排序優先填調。

同時，主任甄選及校長遴選比照辦理，尤其校長角色更為重要，他必須要對實驗教育充分了解，同時能看到當地孩子、部落、社區及家長所需，提出課程方針與長期規劃。在遴選過程中，必須確保未來領導者對實驗教育充分了解，而非與一般性遴選及派令。

（三）行政減量，校務暨校長辦學績效評鑑與實驗教育評鑑統合為一

建議校務評鑑與實驗教育評鑑應統合一併辦理，減低行政業務的重覆性，並給予一般性業務行政減量。讓行政人力可以空出來投入更多的時間在課程發展，以及和外部生態圈的溝通和對接。

五、結語

辦理原住民族實驗教育與辦理一般學校特色課程不同，平日紮實的教學實踐與落實各教育面向事務極其重要，而非煙火式的舉辦特定活動或宣傳參訪，就代表是在辦理實驗學校。

阿里山國中小所有老師的目標是要讓學習文化的行動／課程成為一種自然的發生，讓文化回到日常，一切就是這麼的自然，文化它不是課程，而是生活，一種一直存在卻被大家遺忘的生活樣態。期許未來阿里山國中小畢業的孩子們，可以找到自己鄒族的血脈與靈魂，勇敢自信地大聲說：「我是鄒族人」。

參考文獻

- 阿里山國中小（2021）。嘉義縣立阿里山國中小辦理學校型態原住民族實驗教育110學年度（第三年）續辦計畫書。嘉義縣，未出版。
- 陳雅慧（2021）。原住民族實驗教育：給13歲的你，說出自己名字的勇氣。親子天下翻轉教育網站，2021年3月31日，取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/006316>



原住民族文化實驗課程實施現況一 以臺中市立和平國民中學為例

范志傑

臺中市立和平國民中學學務主任

林曉玟

臺中市立和平國民中學文化教師

白惠如

靜宜大學師資培育中心暨教育研究所助理教授

一、前言

根據「教育部國民及學前教育署原住民族教育資訊網」（2021）資料庫顯示，現行實施原住民族實驗教育學校中，國民小學階段計有新北市立德拉楠民族實驗小學等 32 校；國民中學階段計有宜蘭縣立大同國民中學、新竹縣立尖石國民中學、嘉義縣立阿里山國民中小學、高雄市立巴楠花部落中小學、臺東縣立蘭嶼高級中學（國中部）及臺中市立和平國民中學（以下簡稱該校或和平國中）等 6 校；高級中學階段僅有臺東縣立蘭嶼高級中學 1 校。簡言之，推行原住民族實驗教育之學校仍以國民小學階段為多數，且國民中學自 108 學年度起已無新進學校加入原住民族實驗教育學校行列，而中部地區（苗栗縣、臺中市、南投縣及彰化縣等）中等教育階段亦僅有和平國中實施原住民族實驗教育。

該校於 107 學年度開始籌備泰雅族實驗教育文化課程，並自 108 學年度起正式執行。歷經將近四年之課程規劃與實作，該校教師已全數具有實驗教育相關之授課經驗。胡致念及王瑞堦（2021）指出，和平國中推動原住民族教育課程遇到家長及部落對於課程持保留且觀望的態度、學生族語能力不足等困境；林宥辰（2021）也提出，在臺東地區原住民族學校型態實驗教育的推動困境，包含師資缺乏、教學資源收集困難、政策未明確規範、過多的活動造成教師工作負擔及課程與教材缺乏等；再者，在高級中等學校階段辦理原住民實驗教育專班也發現師資人力不足、課程與教材規劃缺乏統整以及計畫及補助項目宜可彈性調整等困境（施玉權，2018）；在設立學校型態實驗教育原住民大學可能遇到的困境有課程結構問題、師資培育問題及學校文化與教學方式等（張訓譯，2018）。

綜上所述，各階段原住民族實驗教育多數遇到「師資」相關之困境，爰此本文藉由和平國中的文化教師—林曉玟之教學現況觀察，以及該校「教師填答教學壓力與滿意度調查表」作為依據，論述該校教師壓力與滿意度之現況，希冀歸納出在國民中學階段，推行原住民族實驗教育課程之困境，並提出建言以供參考。

二、和平國中文化教師的觀點：教學現況的「結」與「解」－教師對泰雅族文化的陌生，教學依賴文化教師、外聘講師及耆老

和平國中轉型為實驗教育準備完成第一個三年期程，在這三年曉玟師從一位「代理老師」到協助文化課程進行的「文化指導員」，如今是負責文化課程授課的「文化教師」。此職務的角色也就從協同教學者昇華為主要教學者。每次的課程執行中，除了兩位配課教師之外，還會有一名文化教師，且會視課程需求安排外聘講師或耆老共同授課。

「我認為這部分要請耆老、外聘講師或文化教師來授課。」這是曉玟老師參與實驗教育課程後，教師們備課時最常講到的一句話。文化課程中若有外聘講師或是耆老參與課程，對於學生都會是正向的刺激，而學校也有針對教師所不熟悉的泰雅文化領域規劃研習課程，甚至有些授課內容也有實際操作過。「我納悶著明明刀子都磨好給你了，怎麼碰到獵物了還是縮回去呢？」以下是曉玟老師觀察的現況。

（一）對於泰雅文化課程的內容停留在「技藝」的操作

該校泰雅文化課程目前仍以技藝為導向，所以課堂上的教學有時是邀請具有相關工藝技術的外聘講師來指導，但時常會演變成外聘講師指導學生進行技藝的操作，配課教師僅剩管理課堂秩序之功能；若文化教師或外聘講師因故無法授課，配課教師又消極參與課程，該主題課程往往會出現授課內容銜接上的困難。

（二）備課時間不充足，對於文化不熟悉

學校共同備課時間不足：該校教師共同備課時間，現階段僅限於課餘時間，主要備課內容為教師增能研習或夜間教師之讀書會。由於國中課程作息時間之限制，不易排出所有教師皆有空檔之時段，限縮教師互相備課討論之時間，因此備課有時僅執行說課階段，以至於實際上課的時候，常常會發現困難，導致授課不如預期順利。

教師認識泰雅文化之積極度尚有進步空間：「以烹飪山產肉類為例，同樣的食材經過不同人的手就有不一樣的風味。『食材』猶如進修研習、整理文獻、閱讀書籍或田調資料，而教師的教學就像『調味料』。」如何烹飪出美味料理？端看教師的精進和不斷地練習，這樣課程才得以順利地呈現出原先期待的成果。若不讓自己沉浸在泰雅文化，這些研習則會付諸流水。

（三）嘗試帶入教師本科專長領域，提升教師授課信心

該校實驗教育的第一個三年期程時間其實很短促，然而，每一年都會有新的年級及新的課程內容。低年級裡技藝操作的比例會比較高，除了讓配課教師們熟悉該項技藝以外，也是讓配課教師找尋出一條屬於他們的教學道路，再逐年的減少外聘講師的參與比例。

此外，循序漸進地減少技藝操作的比例，放入更多高年級階段應有的思考能力。以編織課程為例，若該課程是第一次實施，則課程的架構主要是技藝操作以及課程回顧與省思；若已操作過兩次以上了，則課程加入了更高層次的原理探討和藝術創作等。授課教師以自己熟悉的領域，指導學生用貼近生活的經驗去認識泰雅文化。「孩子，希望你的心有泰雅的文面」（溪口部落林明福長老口述）。

我曾經聽過一位講者分享：「難道我們不會傳統技藝，我們這一輩的就不是原住民了嗎？那什麼才叫做原住民？」我們不是要孩子回到以前的生活，也不是培養孩子成為傳統獵人或是工藝高手，而是要他們活出泰雅族的精神。實驗教育是將傳統文化與現代教育融合，將那份精神傳承給每一個後代。

（四）「歸零」式的學習，是教師也是學生

「文化是生活、是信仰、是呼出的氣、也是說出來的話，文化可以是一顆小小的小米，也可以是無窮無盡的山林。」在文化道路上曉玫老師雖然是一位教師但她亦為學生。該師期望在學習文化的道路上，同是學習者的我們，能將自己淨空，才得以吸取更多的知識並且內化成自己的一部份；我希望在文化教學的道路上，同是教師的我們，可以將自己暫時歸零，雖為教師的身分，但是在學習路上，孩子們可能也是我們的「老師」。教師應該是和孩子們站在同一視角去認識泰雅文化。

（五）苧麻繩打結了，不能用剪的，要用手去解開它

「因為苧麻繩線得來不易，所以我們不能剪掉丟棄。因為大家努力耕耘的實驗教育很珍貴，所以更應該用雙手去解開不小心打出來的結。」在教學中我們不斷地修正，嘗試讓教師們更有自信的教學方法。

最後，執行原住民族實驗教育的學校教師著實辛苦，這個過程就像織布一樣，最害怕打結與衝突，但卻也一定會碰到的過程。「打結了別怕，不要拉扯苧麻線，因為結會越拉越緊；打結了別怕，不要將苧麻線剪了丟棄，因為苧麻線是得來不易的物品。」靜心找尋苧麻線的紋路，讓我們輕輕的將打結的地方解開來，原住

民族實驗教育都能夠織出一塊屬於自己文化美麗的布。

三、和平國中泰雅文化課程內容及教師教學壓力與滿意度分析

(一) 和平國中泰雅文化課程內容

該校以「全人泰雅」為核心精神，規劃「部定領域與泰雅文化」之雙軌課程，訓練學生「自主學習、適應能力、跨文化素養及溝通合作」等知能，進而培養「自主行動、社會參與及溝通互動」等素養。其中，「泰雅文化」課程項目內容包含「編織與圖騰、樂舞與祭典、農耕與家庭及狩獵與山林」四個主題，國中三個年段，共計有 49 項課程綱要，以每週 10 至 11 節之節數授課。

(二) 和平國中教師教學壓力與滿意度調查表分析

1. 和平國中教師教學壓力與滿意度調查表

本調查表包含四個部分：基本資料、泰雅文化實驗課程教師教學壓力調查、泰雅文化實驗課程教師專業發展自評及泰雅文化實驗課程教師反饋與建議，如表 1 所示。

表 1 和平國中泰雅文化實驗課程教師工作壓力與教師專業發展自評表

第一部分：基本資料								
教師姓名：_____		填寫日期：110 年 月 日						
任教組別（請勾選）：								
<input type="checkbox"/> 編織與圖騰文化（A）		<input type="checkbox"/> 樂舞與祭典文化（B）						
<input type="checkbox"/> 農耕與家庭生活（C）		<input type="checkbox"/> 狩獵與山林生活（D）						
第二部份：泰雅文化實驗課程教師教學壓力調查								
說明：以下問題是了解您對於本校實驗課程在備課與教學實施上的看法，共 10 題，請您根據各種情形實際發生的頻率，在適當的□內打「√」，感謝您！				總	經	有	很	從
				是	常	時	少	未
				發	發	發	發	發
				生	生	生	生	生
01.我對泰雅文化專業知能不足，自覺未能把教學工作做好，而感到困擾。				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02.我本身不是泰雅族人，教授相關課程讓我感到壓力。				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03.同時要準備部定領域課程，又要進行文化實驗課程的備課，讓我感到壓力。				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04.在文化實驗課程發展過程中，學習泰雅文化讓我感到壓力。				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05.在文化實驗課程發展過程中，上級單位的要求和應付評鑑訪視，讓我感到壓力。				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

06.學校行政對於文化實驗課程發展提供的協助不如預期，讓我感到壓力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.部定領域課程融入泰雅文化元素，或者進行文化回應式課程，讓我感到壓力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.參加有關泰雅文化的增能研習與讀書會，讓我感到壓力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09.進行每週小組文化實驗課程共備，讓我感到壓力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.整體而言，學校推行文化實驗課程讓我感到困擾。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
第三部份：泰雅文化實驗課程教師專業發展自評					
說明：以下問題是了解您對於本校實驗課程在專業發展實施上的看法，共 10 題，請您根據各種情形實際發生的頻率，在適當的□內打「√」，感謝您！	總 是 發 生	經 常 發 生	有 時 發 生	很 少 發 生	從 未 發 生
01.我具備文化實驗課程發展與產出的能力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02.我能夠研擬文化實驗課程的教學計畫與進度。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03.我熟悉文化實驗課程內容的知識與意涵。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04.我能夠清楚呈現文化實驗課程的教學內容。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05.我能夠在文化實驗課程中運用有效的教學技巧。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06.在文化實驗課程中我會妥善運用教學評量。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07.我在文化實驗課程中，能與協同教師有良好的溝通合作。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08.我在文化實驗課程中，能建立有助於學習的班級常規。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09.我在文化實驗課程中，能營造積極的班級學習氣氛。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.我很重視每位同儕觀課後給我的教學回饋。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
第四部份：泰雅文化實驗課程教師反饋與建議					
1.我希望學校未來能多開設哪方面專題的研習課程：					
2.對於學校未來持續推展泰雅文化實踐課程，我的建議是：					

2. 問卷調查結果

本調查表由本校 19 位（皆無泰雅族之人員）實際授課泰雅實驗教育文化課程之教師填答，以總是發生（5 分）、經常發生（4 分）、有時發生（3 分）、很少發生（2 分）、從未發生（1 分）計算各項目平均值，得到以下結果。

(1) 泰雅文化實驗課程教師教學壓力指數分析

- a. 各教師壓力指數平均值介於 1.2 分~3.6 分之間，其中壓力指數平均值大於 3 分者共有 4 位教師。

- b. 教師壓力指數總平均值為 2.6 分。
- c. 各問題壓力指數平均值介於 2.1 分～3.2 分之間。
- d. 各項題目之壓力指數平均值多數低於 3 分。僅「在文化實驗課程發展過程中，上級單位的要求和應付評鑑訪視，讓我感到壓力」該題目之壓力指數平均值大於 3（實際指數為 3.2 分）。

(2) 泰雅文化實驗課程教師專業發展自評指數分析：

- a. 各教師專業自評指數平均值介於 2.7 分～4.7 分之間，其中專業自評指數平均值低於 3 分者僅有 1 位教師。
- b. 教師專業自評指數平均值為 3.8 分。
- c. 各問題專業自評指數平均值介於 3.4 分～4.2 分之間。
- d. 各項題目之專業自評指數平均值均大於 3 分。以「我在文化實驗課程中，能與協同教師有良好的溝通合作」及「我很重視每位同儕觀課後給我的教學回饋」兩題之專業自評指數平均值最高分（實際指數皆為 4.2 分）。

3. 問卷調查結果分析

教師壓力指數總平均值為 2.6 分，顯示該校教師在推行實驗課程之壓力指數低於中間值，且 19 位教師中僅有 4 位教師之壓力指數平均值大於 3 分且皆未超過 4 分，表示多數教師對於實驗教育各項工作之壓力負荷不大。然而，針對「在文化實驗課程發展過程中，上級單位的要求和應付評鑑訪視，讓我感到壓力」，該項工作之壓力感仍然帶給本校教師一定程度上之困擾。值得一提的是，19 位教師在「我本身不是泰雅族人，教授相關課程讓我感到壓力」之題目的壓力指數平均值為 2.6 分，代表該校教師在族群認同上並未感受到過多的壓力。

教師專業自評指數平均值為 3.8 分，顯示該校教師在推行實驗課程之專業程度高於中間值，且 19 位教師中僅有 1 位教師之專業自評指數平均值低於 3 分且仍高於 2 分，表示絕大多數教師對於實驗教育各項工作之專業自信程度頗高。其中，在「我在文化實驗課程中，能與協同教師有良好的溝通合作」及「我很重視每位同儕觀課後給我的教學回饋」兩項工作之專業自評最具有成效。

四、建議與結語

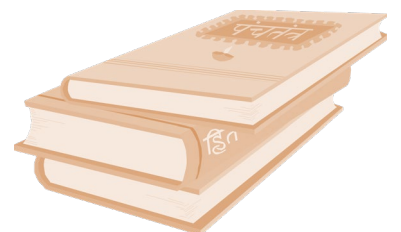
綜合上述分析，該校教師在實施近 4 年的實驗教育課程上已有些許程度的自信與能力；多數教師有意願且持續在各項實驗教育教學知能上精進。和平國中推動泰雅文化實驗教育亦有成果，未來希望能繼續朝向提升教學品質與深化課程內涵做努力，提出以下之建議。

1. 教師需精進泰雅文化內涵，將傳統智慧內化於自身，學習以泰雅族人之文物、制度及習俗處事。
2. 打破舊有教學框架與思維，主動學習並持續練習，加強校內教師、外聘講師、文化教師及耆老之間的互動與備課。
3. 維持教師的熱誠，除了依靠同儕之間良好的互動及課程回饋的內部鼓勵外，亦能規劃教師分級／專業發展階梯制度，以實際授予認證並發給實驗創新獎金作為教育目標達成之獎勵（盧威志、鄭彩鳳、陳世聰，2018）
4. 必要的評鑑或訪視亦需要再檢視，規劃以最低干擾教學活動的條件下，協助各校在評鑑或訪視的過程中得到最適合的教育指引。

和平國中於 2021 年 10 月完成 3 年 1 期之實驗教育評鑑訪視（含籌備期），評鑑委員給予本校高度的肯定與鼓勵。雙軌制 1+1 的實驗教育課程帶給教師的壓力遠大於 2，然而在肩負文化傳承的使命下，該校教師仍會堅持教育初衷，在臺灣原住民族實驗教育的道路上持續燃燒，照亮並溫暖這塊土地的孩子們！

參考文獻

- 林宥辰（2021）。臺東地區原住民族學校型態實驗教育現況分析。臺灣教育評論月刊，10(9)，48-53。
- 施玉權（2018）。原住民族實驗教育學校及專班之推動與困境。臺灣教育評論月刊，7(1)，107-112。
- 胡致念、王瑞堦（2021）。原住民族教育文化回應之個案研究。2021原住民族實驗教育困與進研討會發表之論文，83-89。教育部國民及學前教育署原住民族課程發展協作西區中心。
- 盧威志、鄭彩鳳、陳世聰（2018）。學校型態原住民族實驗教育之現況與教師專業發展階梯之意見調查。臺灣教育評論月刊，7(1)，143-145。
- 張訓譯（2018）。淺談學校型態實驗教育原住民大學設立之問題。臺灣教育評論月刊，7(6)，131-135。



聽！來自教育現場的聲音

瓦旦·卡洛

花蓮縣萬榮鄉萬榮國民小學教學研發組組長

一、前言

學校推展民族教育面臨的困境有校長領導、行政推動、教師態度、課程設計、教學方式、資源及社區家長等因素（柯金龍，2020）。恰巧與本校在推動民族實驗教育的過程中，所碰到的困境不謀而合，下面就借此研究結果來進行分享。

二、本文

（一）「實驗」與「實務」的省思

民族實驗教育邁入了第四個年頭，也順利通過了第一期三年的評鑑，因為是花蓮第一間民族實驗小學，正因為「沒得比較」，倒也成了走在前頭的指標，或多或少成為別人眼中檢視的對象。說真的，心中還是排斥「實驗」兩個字，單就字面上給人的印象以及未陷入其中的教育同仁，會認為這樣的教育模式就只是玩玩，只是在教「原住民的東西」，基本學力怎麼辦？甚至會有誰是白老鼠的誤解，因此我們都要努力去翻正這樣的觀念。

教學現場會碰到很多的問題，從評鑑指標項目來看，無論是課程發展、教學實施、學生成就評量和文化認知與認同，再到我認為是成敗關鍵的政策協作，絕大部分都不是在教學現場或是基層教師能解決的事情。J. J. Schwa 指出，實務人員必須要了解理論也要視狀況調整理論，不能誤以為理論可以直接解答實務中的問題（周淑卿，2002）。但在為能達成理論的標準與成效要求之下，我們又能有多少的自己？

（二）「教學」與「行政」的衝突

「不在其位，不謀其政」，也或許造成教學與行政的對立，因為你不了解我的明白，但是「即在其位，始知其難」，每個人都應該設身處地的著想。一個計畫的申請與推動，尤其在偏鄉小學，不太可能是由一般教師自發性的來申請，決策者總有其申請的目的和美意，但是申請了之後呢？誰才是主要執行者？學校如何面對接踵而來的挑戰（基本能力？學習成效？承辦單位？成果評鑑？）又誰能適時注入穩定軍心的強心劑？否則只是有更多的躊躇不前。

呂俊宏（2019）提到校長的民族教育理念影響學校民族教育課程的發展；其次教學群的互動與教師教學品質是影響課程發展與實踐的重要關鍵。黃郁婷

（2021）研究結果談到，個案學校校長透過長時間與成員相處，調整其領導者的姿態，放下身段，給予成員生理、心理等支持，並從傾聽中同理成員的感受，引導成員能夠反思學習，產生自我回饋，感受到賦能感，因而建立正向關係與達到正向溝通。由此可知，民族實驗教育的推動是全校教職員的事情，沒有行政與教學之分，每個人都賦予增能的責任，而校長領導又最為重要，以避免落入群龍無首、人微言輕的窘況。

（三）「課程」與「績效」的選擇

我們都是從正規師資體系培育出來的現職教師，幾乎沒有人學過民族實驗教育應該怎麼教，更沒有教材，遑論最缺乏的文化底蘊。蘇彥如（2020）研究結果提出，個案教師的教學信念影響課程設計的方向，在課程設計上能夠深入探討民族文化內涵。我雖是原住民，但我從國中開始也是跟著漢人一起讀漢人的書，才當上老師的，因此推動民族實驗教育，大家都是在摸索中邊做邊學，教材、教具更是完全自編，需要花更多課堂外的時間來完成，甚至要比一般領域科目花更多的時間來備課。雙軌制的課程架構，本校仍保留了國語、本土語、英語、數學、自然、社會等一般領域課程，還有每週八節課的民族教育課程，而基本學力測驗更是每年的壓力來源，也不會因為推行民族實驗教育，就不再重視 PR 值。學校老師曾說過：「要我們教學可以，重點是學生也喜歡上民族教育課程，但是可不可以不要讓我們做不是計畫內的工作！」

阮金福（2018）的研究結果提出，課程規劃對實施成效及實施滿意度有部分正向且顯著的影響。而本校的課程發展因為學校老師的通力合作與用心，業已完成了兩學年度共計三十六本的教案冊，也獲得不錯的評價，但在仍需承擔民族實驗教育想要被看見的成效、評鑑和工作，對老師們來說卻是甜蜜但多餘的負擔。

（四）「政策」與「培力」的合作

呂俊宏（2019）提到「人力資源架構困境與解方」包括同族師資人力不足、團隊磨合問題、無紙本教材等三項，其解決策略包括關心成員需求、給予滿足增能援助、進行策略聯盟減輕負擔。無論是哪一種教育或是計畫的推動，最重要的就是「人」，空有再多美好的願景和圖像，若無人有心想做都是枉然，不是嗎？一開始的動機和意願很重要，不管是不是被騙上賊船，感謝已在這艘船上共同划進的您們，但能否持續才是重點。阮金福（2018）的研究結果提出，社會支持對課程規畫與實施滿意度的關係沒有正向的調節效果。這是否也說明民族教育的推動變成了學校的孤軍奮戰，外援真的是外援嗎？支持固然有加分效果，倒覺得不要有過多的干擾更好，太多的建議和「協辦」，會逐漸消磨意志，削弱了一直以來堅持的力量。「我們能不能單純做教學就好？」在一次校務會議中，有老師這

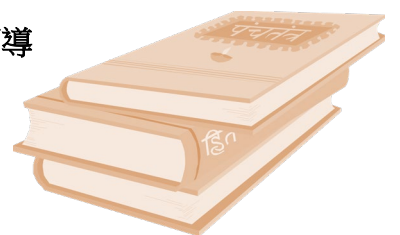
樣提出。

文末再提一個己見，現有很多師資培育課程，在授課過程中，理論與實務常是分離的，以致於師資生習得的理論本身就與實務脫節（王金國，2016）。曾在本校服務的兩位教師考上原住民公費生，目前也正在為未來的正職教師而努力。但聊過他們的學分科目和作業門檻，深刻覺得現職教師應該也沒多少人能完成這樣的課程吧！一定是「長江後浪推前浪」？現職教師的我們又有多少這樣的能力。

而我要提的重點是，多少人能不碰就不碰，是幸福的旁觀者，且在還沒了解課程設計的情況下就已經打退堂鼓，而能夠願意推動民族教育課程，已經是難能可貴了。各項會議中的「辛苦了！」儼然成為官方語言。但真的有幫助嗎？因此在大家都仍願意努力的情況之下，請真的好好聽聽來自基層的聲音，給予最實質的協助甚至分工，其實，有沒有看重，大家都能心知肚明。

參考文獻

- 王金國（2016）。對教育「理論」與「實務」的省思。臺灣教育評論月刊，5(1)，92-96。
- 阮金福（2018）。屏東縣原住民重點學校推動原住民族教育課程現況之研究(國立屏東大學教育行政研究所碩士論文)。取自<https://hdl.handle.net/11296/2bp8gh>
- 呂俊宏（2019）。學校推動民族教育多元架構領導視角：以花蓮縣三國小為例(國立東華大學教育行政與管理學系博士論文)。取自<https://hdl.handle.net/11296/9g4xjm>
- 蘇彥如（2020）。國小教師原住民族教育教學實踐之個案研究（國立臺中教育大學教育學系碩士論文）。取自<https://hdl.handle.net/11296/33kr63>
- 柯金龍（2020）。原住民族教育課程發展與實踐之個案研究—以屏東縣百合國小分校為例（國立屏東大學教育行政研究所碩士論文）。取自<https://hdl.handle.net/11296/3ydz9w>
- 黃郁婷（2021）。一所非學校型態實驗教育機構校長正向領導行為之個案研究（國立臺灣師範大學教育學系教育領導與政策碩士在職專班碩士論文）。取自<https://hdl.handle.net/11296/2qmf77>



Teach for Taiwan 教師反思實踐課程發展的支持及挑戰

卓麗月

國立臺中教育大學教育學系課程與教學碩士在職專班研究生

阮孝齊

國立臺中教育大學教育學系助理教授

一、前言

為台灣而教（Teach for Taiwan，以下簡稱 TFT）為一非營利組織，自 2013 年開始，招募有能力、有使命感的青年到偏遠地區進行至少兩年的全職教學（劉安婷，2015）。同時，該組織對於教師具有獨立的培育體系與理念，期望能夠發揮正式教育體制外更廣的影響力（財團法人為台灣而教教育基金會，2020）。

教師的反思作為專業發展的起點，對於課程實踐具有重要的意義（潘慧玲、陳玟樺，2015；Schön, 1983）。透過反思的教學實踐或課程設計，具有和所處的學校脈絡以及社會脈絡密切結合的特性（顧瑜君，2004；簡梅瑩，2008），能從教師的課程理解出發，進行有意義的課程發展（陳美如，2005）。探究教師反思實踐的歷程，以及如何成功進行課程設計與轉化，對於理解偏鄉教育的教學脈絡而言，具有相當重要的意義。

本研究透過兩位 TFT 教師因應 TFT 的培訓規劃而帶領學生走出教室的教學經驗，探討其對偏遠地區學生所處社區的理解和教學回應，並從其實踐課程發展的歷程，探究偏鄉教師透過「反思」發揮課程轉化的經驗。以往課程變革的研究多指出社區環境帶來的限制（Hallinger, 2011），或是學校系統中的挑戰，影響了教育制度的變革（Fullan, 2001），本研究有意從 TFT 強調實踐的教師專業發展設計，對於偏鄉師資專業發展的困境，提供促進發展的關鍵因素。

綜合以上研究背景，本研究之目的有三：

1. 探究 TFT 教師透過反思進行課程發展的歷程。
2. 分析支持 TFT 教師透過反思進行課程發展的因素。
3. 歸納影響 TFT 教師透過反思進行課程發展的挑戰。

二、文獻探討

（一）Teach for Taiwan 課程發展策略之背景

依據 TFT 所提供的 108 學年度年度報告，TFT 在篩選教師時，便以相關特質能力作為面試與情境模擬的選人標準，其中包含對教育的使命感、企圖心、同理心、解決問題的能力、反思與學習能力、耐挫力、激勵他人與溝通能力等八大

面向；且於兩年歷程期間，完成每月反思、每學期三次督導觀議課、執行教室外影響力企劃、做中學的 500 小時培訓系統（財團法人為台灣而教教育基金會，2020）。可說教師實踐與反思的特質與能力，是 TFT 挑選與培育師資的關鍵要素。

其次，TFT 特別重視教師從社區系統的脈絡中，轉化課程實踐的作為。TFT 根據美國發展心理學家 Bronfenbrenner 所提出的生態系統理論(ecological systems theory)，發展出「同心圓影響力」的論述，以此做為教師進行課程設計的依據。該同心圓由四個圓組成：學生置於圓心，第二圈是教師所在的學校系統，第三圈是學校所處的社區系統，最外圍則是社會系統，引導教師看見影響學生身心發展的層層系統，鼓勵教師試著將這些影響因素納入其發展課程的考量中，尤其是與社區系統的協作，而此課程設計與教學實踐的目標即是建構出讓學生獲得完整發展的學習機會與環境（財團法人為台灣而教教育基金會，2020）。

具體而言，此種培訓模式和課程發展策略有助於教師透過反思，將其對學生生活環境與學習表現的理解，進一步建構足以在社區脈絡中實踐的課程。從「教室內影響力」開始，先與孩子建立良好關係、穩定地經營班級、運用切合孩子需求的教學策略，再逐步向外拓展到對學校及社區的影響，以此完善學生的學習發展。

（二）反思實踐課程發展之相關理論

從相關文獻中，可以發現「教師的反思」實為教師專業發展的重要支持因素。簡梅瑩（2008）借用 Schön 的概念，指出教師的反思可以區分為「行動前反思、行動中反思、行動後反思」等三個持續性的階段，以及「技術性的、實踐的、批判的」等反思類型。不同的反思途徑，會對教師的實踐產生指引的效果。潘慧玲、陳玟樺（2015）以學習共同體為個案，歸納教師在課程展化過程中的反思性實踐，也發現反思在課程展化中是一個重要的元素。

從課程發展的角度，陳美如（2005）指出，目前課程發展的概念定義，經過再概念化學派的改革，邁向以課程理解作為取徑，同時課程理解在實踐場域中進行，更強調行動的改變。歐用生（1981）指出課程發展可透過「潛在課程」、「課程模式」、「課程評鑑」等面向進行比較與分析，這些階段的選擇與建構，都與教師反思密切相關。潘世尊（2000）亦提出教師的「自我反省、協同反省、協同行動反省」是作為專業實踐以及課程發展的具體途徑。

此外，從與環境社群對話的角度，許芳懿（2006）借用 Pinar 的理論，指出「課程對話的參與者」在課程發展過程中，對於課程實踐產生了重要的影響。顧瑜君（2004）在探討社區與空間對於學校本位課程的影響時，也指出學校脈絡對

於教師的意義，在課程發展中具有關鍵的影響地位。因此，教師反思不僅是個人反思，也是教師集體的反思回饋，以及與學校所處脈絡的一種對話。

對於教師反思，進而發展課程建構的理論取徑，姜添輝（2010）借用 Giddens 的二重性（duality）以及 Archer 的型態生成（morphogenesis）理論，指出教師施為（agency），依循具有重建作用的批判教學論（critical pedagogy），透過「反思性的理性思維」，發揮課程建構的力量。其中所指的反思性理性思維，意指能使個體辨識外在結構的限制／屬性以及自身的能力，並能據此發展出創新性的行動。其進一步論述，影響行動者（如：教師）的施為內容並非只涉及反思性理性思維，認同（identity）取向與文化知覺（cultural consciousness）的有無也影響著施為內容。

另外，陳麗華（2019）提出「教師的教學樣態」（teacher positioning），指出教師要「發展」（grow）柔軟的教學樣態，首先在於能「覺察」（perceive）自己的教學樣態。而在覺察與發展之間，有一個中介變項是教師的反身性思維（reflexivity），其價值判準為教師信守的教育哲學。亦即，透過覺察與監控自己意念與行為的反思能力，發展出課程觀。

綜上所述，反思性理性思維是影響教師進行教學回應的關鍵能力，並與教師認同、文化知覺和教育信念等因素交互作用，共同影響教師教學行動的樣貌。在教學實踐的歷程中，此能力引領教師覺察自己的階級意識、教師姿態、教學設計是否符合自己的學生。本研究將針對教師透過反思以實踐課程發展的歷程，作為分析 TFT 教師發展課程之支持與挑戰因素的主要觀點。

三、研究設計與實施

（一）研究取徑

本研究採用質性研究方法，以訪談法作為資料蒐集的方法。訪談重在能幫助研究者建立起研究主題的時間順序與背景脈絡，幫助研究者藉由訪談內容的陳述，還原教學現場的經過與人物行為的細節，有助於研究者重整現場，深度瞭解受訪 TFT 教師反思及課程發展之過程。

（二）研究參與者

研究參與者的選取，以立意取樣，確立研究對象。本研究所選取的研究參與者之特點，在於能夠提供本研究高資訊密度的訊息，茲詳述如下：

1. 選取 TFT 教師之條件

(1) 回應偏鄉教師的特殊反思情境

TFT 教師所服務的小學全數符合教育部所認定之偏遠或非山非市地區，適合深入探究 TFT 教師在偏鄉社區服務之歷程。本研究選取之教師為導師職，能從不同面向深入課程發展之探討。

(2) 符合課程發展的歷程

本研究所選取之 TFT 教師，符合從教室層級發揮課程設計的條件。根據文獻探討之內容，於入校第二學期開始，便會逐步發揮以外的同心圓影響力，包含學校、社區（含家長）及社會，可藉此理解 TFT 教師創新性行動的內涵與成效。

再者，自過程之中符合「反思與學習能力」此面向，具有異質性，包含教學年段、服務區域、學生背景、教師背景以及加入 TFT 的屆次，增加研究的豐厚度。而研究參與者是否能清楚表達其教學行動的緣起、執行過程、成果與困境，也是重要的考量因素，裨益研究進行。

2. 參與研究者之背景概況

受訪教師基本資料如表 1。整體言之，兩位研究參與者皆於兩年期間擔任導師，皆非師資生，皆於大學時期參加服務隊開始接觸偏鄉教育議題，進而產生加入 TFT 進行改變的想法。

表 1 研究參與者 TFT 教師之個人背景資料表

受訪者	性別	大學背景	教育相關經歷	職務	服務區域
檸檬老師 (化名)	女	教育相關學系	1.非師資生 2.大學四年參加偏鄉服務隊 3.修習哲學諮商與輔導學程	低年級 導師	雲林縣 特偏國小
奶茶老師 (化名)	女	法律相關學系	1.非師資生 2.大學四年參加偏鄉服務隊 3.修習校內教育系多元文化教育、 另類教育課程 4.修習人本基金會森林小學師培課 5.至瑞典 folk high school 擔任助理 教師	中年級 導師	屏東縣 極偏國小

(三) 研究者背景與角色

在質性研究中，研究者擔任重要的研究工具之角色。研究者同為 TFT 教師，於原住民鄉鎮擔任高年級導師四年，漢人，大學就讀社會學系，目前正於教育大學修習教育學程和課程與教學在職專班。研究者與兩位研究參與者之關係，一為 TFT 同屆夥伴，另一為服務同一小學但不同屆次的夥伴。

上述個人學經歷塑造研究者觀看問題的視角。由於研究者也曾執行教室外影響力企劃，有可能以自身經驗限縮訪問的面向，但也較能深入追問執行細節；另一方面，也須留意將「TFT 語彙」轉譯於教育專業領域的殊異比較。整體而言，研究者於文獻理論和自我覺察的指引下，檢視自己對「建構真實」的影響。

(四) 資料蒐集、整理與分析

本研究為獲得深層思考性資訊，採用半結構式訪談來充實研究資料的充足度。訪談內容從詢問該名教師的「教室外影響力企劃」內容開始，探問課程發展的目的、將社區納入課程的原因、理解社區的方法、課程實踐的歷程、困境、目標對象的改變程度及其個人感受和省思。每一次訪談皆超過 2.5 小時，透過訪談大綱的設計，靈活應對訪談間的程序與過程，保持訪談的開放性與深度性。

為蒐集質性資料，徵求受訪者同意錄影，將訪談資料轉譯成逐字稿，並依據研究目的做好資料分類及編碼程序，以利後續分析時資料的整體性與連貫性。

本研究資料編碼方式說明，闡列如表 2：

表 2 資料建檔方式及代表意義列表

編碼代號	代表意義
A05250113	2021 年 5 月 25 日教師 A 訪談記錄第 1 頁 13 行
文 A052501	2021 年 5 月 25 日蒐集到教師 A 的第一份個案文件

(五) 研究倫理與信實度

為確保本研究之信實度，將研究資料與研究發現間的理論及觀點，透過文獻考證及專家請益之方式，進行研究者與專家看法間的對話與反思，藉此提升本研究論述內容的專業度，並確保研究者對於研究發現詮釋間的正確性。

在研究倫理上，研究者於獲得研究發現後，將所撰寫的研究成果和研究參與者進行討論，並確認研究者所論述的研究內容是否正確合宜，與須補充或詳述之

處，以確保本研究結果的真實性與完整度。

研究者尊重研究參與者的情緒與感受，在相互信賴的情況下進行對話；對研究個案的資料，匿名呈現尊重隱私，並保護其名譽。

四、結果與討論

本研究依據訪談所得資料，整理分析 TFT 教師教學反思，並分析相關支持與挑戰因素。從 TFT 教師反思實踐課程發展的歷程，接著論及其支持因素，最後討論相關挑戰。結果顯示 TFT 教師的發展模式能支持其進行課程實踐，但也面臨環境因素之挑戰

（一）TFT 教師反思實踐課程發展的歷程

本研究從訪談資料整理回應者經驗，歸納出 TFT 教師反思實踐的課程發展歷程，可以從反思理解、課程實踐兩個部份進行討論。

首先，本研究中發現 TFT 教師透過理解社區脈絡，反思自身的文化觀點，進一步作為課程發展的起點。研究中奶茶老師主動透過機會聽取家長或同事對部落的觀察，尤其是當地人的在地觀點（B07122121），加深自己對部落的認識；檸檬老師透過詢問資深教師、廚工媽媽和校長獲得當地社區具有特殊職業能力的耆老，評估教學合作的可能性（A05250613）。TFT 教師透過理解社區的過程，建構對於學童學習環境資源的理解，反思對於學生的期望。

其次，TFT 教師結合社區脈絡，進行課程設計。檸檬老師在理解社區家長的工作性質與對孩子的期望後，便設計踏查山上農業資源的相關課程，從中讓社區孩子發現社區的脈絡以及獨特性。

就是讓他（指社區孩子）原本覺得好像是一個不怎麼值得去談論的東西，也許是因為跟同儕比較，然後因為你（指老師）給予這樣一個學習機會，然後他去發現說：原來大家都不懂藍染跟脆梅，可是我剛剛好都懂，就讓他發現自己那很珍貴的地方（A05251123）。

最後，TFT 教師透過課程協力，進行課程回饋。檸檬老師在學校中發展校本課程、策劃展覽時，皆希望全校親師生有所連結，促進更多交流，因此會扮演「橋樑」的角色進行邀請與策劃，使學校行政與教學兩端皆提高意願參與其中（A05250835）。檸檬老師指出社區相對於人是不會移動的，人跟土地的連結也是（A05252606），期望讓學生從中獲得正向支持的機會。

值得注意的是，在課程發展的歷程中，TFT 教師運用與社區的互動過程，進一步影響社區的可能性。例如檸檬老師會邀請社區人士來班上向孩子介紹他們的拿手絕活（如：食物加工、藍染），或是帶孩子走入社區進行體驗課程；奶茶老師向鄉立圖書館租借場地，讓班上孩子有機會將自主規劃三天兩夜臺北之旅的過程與學習，向家長與部落分享。這樣的突破與 Hallinger（2011）所指出透過教師專業發展，達成教育變革的歷程不謀而合。

我很相信每一個居民都有他們可以支持孩子的地方，我覺得這個連結是我要的，加上那時候我知道我很有可能離開，然後我覺得孩子的在地連結，以及他身旁的這些一起參與的人才是會繼續留在這個地方的。（A05250438）

誠如檸檬老師所述，TFT 教師在實踐課程發展的歷程中，向在地傾聽與學習，從中理解社區脈絡，反思自己在孩子的生活脈絡當中，看見了能借重校本課程與彈性課程進行何種課程設計，裨益學生獲得課室的知識學習之外的認知與非認知能力，並促進學校與社區打破藩籬，共同支持孩子成長。

（二）TFT 教師反思實踐支持因素

從回應者的相關經驗，本研究歸納出支持因素。首先是教師個人的自我經驗。本研究中發現，投入 TFT 之個人動機，影響教師反思自我經驗與偏鄉課程發展的實踐。本研究兩位 TFT 教師皆非師資生出身，加入 TFT 投身偏鄉教育皆為希望自己有能回應偏鄉教育議題。檸檬老師在花蓮觀察到鄉村孩子因為少有社會支持，以致容易被誤會，與他人發生衝突；很多孩子沒有發光的機會（A05252630）。而奶茶老師在臺東部落看見青少年在生涯發展上的限制，生活眼界與現實考量使得他們容易服膺性別刻板印象的路徑以選擇職涯，男生當軍人、女生當護理師成為不斷複製的單一腳本（B07120504）。因此，兩位教師在大學階段各別修習多元文化教育、終身社區學習、實驗教育（B07120123）和哲學諮商與輔導學程（A05250126），從中累積自己對偏鄉教育議題的脈絡理解。兩位教師加入 TFT 便是決定以教師角色參與偏遠地區孩子的生活，用有別於傾向與中產階級價值、白領工作文化對齊的教師習性之行動回應教育不平等的現象。

其次，是 TFT 團隊在培訓過程中的相關課程回饋，促使兩位教師進行個人的課程實踐反思。TFT 的同心圓影響力論述引導教師施為，同時也迎來高強度與高挑戰的教學工作。TFT 教師每個月寫下個人反思紀錄，並在學期與寒暑假培訓中，透過領導力層面的課程設計，練習以後設理性的角度觀看自己在偏鄉教育現場的挑戰。從夥伴們分享的反思中，拼湊起大家所覺知的偏鄉教育工作圖像，進而回到教育現場進行課程持續的發展。

最後，研究中也發現共備有利於反思。如奶茶老師固定參與 TFT 共備社群，在國語課文談筆友的教學設計上，和同為四年級導師的雲林區夥伴進行筆友交流及見面。這些經驗成為支持 TFT 教師持續反思現場的課程動力。

和夥伴在共備的時候，我們就覺得說，可不可以不要讓它只是停留在課本，可以變成是一個真實的體驗。(B07123127)

國語課又剛好在學我的家鄉，小朋友正在學畫心智圖，我們就覺得說那或許我們可以用這樣的方式，讓孩子去整理自己對自己家鄉的認識，然後我們互相交流。(B07123306)

奶茶老師引導學生透過心智圖，繪製介紹部落的歷史與自然的海報，並練習將民族教育課學到的內容進行導覽解說：

我覺得我們班每個孩子的舞台應該是在不一樣的地方，有的在運動場上特別有自信，可是有沒有機會，讓他這些自信回到他的學習，讓他對自己更自信。(B07124507)

綜上所述，教師的個人經驗、TFT 團隊在培訓過程中的相關課程回饋，以及固定參與共備社群，是支持 TFT 教師實踐課程發展與設計的因素。這些經驗呼應陳麗華（2019）所說「柔軟的教學樣態」所呈現的教師發展樣態，並且與「課程對話的參與者」在課程發展中出現的反思模式一致（許芳懿，2006），表現出教師的課程設計中的支持成長。

(三) TFT 教師反思實踐課程發展的挑戰

本研究從回應者第二年的經驗，反思出數項可能對於 TFT 課程發展模式之挑戰，具體說明如下。針對執行第二年的教學實踐，兩位教師皆提出接納自己是有極限的省思：

我覺得第二年的強度對我來說有點太強了，就是辦完之後，我真的有一種我需要休息的感覺，假設我再（執行）一次，我可能不會用這種密集的方式去帶著我的孩子做這些事情，因為我覺得這個真的是非常非常消耗現場老師的能量（A05252928）。

而這份體認自己有限的省思，也引領著教師做出修讀教育輔導相關研究所的決定。

我覺得我已經用我全身力氣去把它做到我可以做得最好的，就覺得因為在山上，所以其實參加研習或什麼，都是有難度。我好像已經到了我的門檻，然後暫時會沒有那麼容易突破，所以就覺得好像到這裡先做一個暫停，可能對學校對孩子或對我都是好的（A05252913）。

姜添輝（2010）指出，由於教學成效與結果往往成為小學教師評價自身專業實踐的依據，使得小學教師的專業認同容易形成著重效能與結果的工具理性思維。在實踐教師理想圖像的教學旅途上，反思性理性思維作為行動指南針，引導教師的教學行動。

五、結論與建議

本研究透過深度訪談兩位 TFT 教師，對於教師反思實踐進行課程發展之歷程、支持及影響因素進行探究。結果發現，TFT 教師藉由社區脈絡及學生本身進行反思，進行課程發展之實踐，並結合社區脈絡，進行課程設計與後續的相關評估。其次，教師的自我經驗以及 TFT 團隊在培訓過程中的相關課程回饋，促使兩位教師進行個人的課程反思。最後，教師的個人工作以及社區環境，對於未來 TFT 教師的課程發展工作形成挑戰。

從相關結論，本研究建議政策在進行教師專業發展政策擬定時，參考 TFT 的推動經驗。首先，應提供足夠的教師專業發展空間，讓教師能夠存在反思對話可能性，透過彼此分享的經驗，轉化為課程發展的動力。其次，對於偏鄉師資考量社群脈絡式的發展網絡，讓教師能夠透過不同的環境思考，發展出個人反思的動力。最後，對於相關教師專業發展與課程教學精進活動，可以藉由和非營利組織如 TFT 的交流，引進相關教師經驗，拓展現有教師專業發展的視野。

參考文獻

- 卯靜儒、黃政傑、陳麗華、藍偉瑩（2019）。課程與教學改革經驗知辯證與反思。《教育研究集刊》，65(4)，117-139。
- 財團法人為台灣而教教育基金會（2020）。108 學年度年度報告。取自 https://www.teach4taiwan.org/annual_report/
- 許芳懿（2006）。再概念化：課程改革的邏輯與實踐。《課程研究》，1(2)，47-67。
- 陳美如（2005）。課程發展已逝？—課程發展與課程理解的關係探究。《課程與教學》，8(4)，165-177。

- 歐用生（1981）。課程發展的模式。師友月刊，167，9-12。
- 潘世尊（2000）。教師教學與課程發展的聯結：從自我反省、協同反省、到協同行動研究。課程與教學，3(3)，103-120+167。
- 潘慧玲、陳玟樺（2015）。教師開展學習共同體的反思性實踐。中等教育，66(1)，40-57。
- 簡梅瑩（2008）。促進反思教學發展與實施之行動研究。中等教育，59(1)，22-35。
- 顧瑜君（2004）。以社區與空間為題的學校本位課程發展歷程解析。課程與教學，7(1)，65-89。
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3rd ed.)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.



淺談教師具備資訊科技知能對體育教學之影響

涂嘉芳

國立高雄師範大學工業科技教育研究所碩士生

林玄良

國立高雄師範大學工業科技教育研究所教授

一、前言

一般傳統體育教學是以教師為中心，學生被動的學習動作技能來從事體育學習活動；這樣的學習方式將使學生對於體育競賽的批判思考能力消失，降低學生在體育競賽中的競爭力。若體育教師能適當的將資訊科技融入體育教學的課程及活動中，應該能有效的讓教學內容變得更加活潑、生動，並且將體育課程中較抽象的教學內容具體化，提升學生對於競賽戰術的學習效率。

為落實資訊科技融入體育教學，教師應具備科技素養及資訊科技知能，有能力運用資訊科技蒐集教學資源，藉由多媒體的輔助，讓體育教學免於場地的限制，可以從事更多不同運動項目的教學，使學生有更多不同運動項目的體驗機會。而教師運用資訊科技進行教學評量，能讓學生嘗試不同的學習模式與評量活動，增加課堂及測驗的趣味化，以提高學生對於體育課程的學習興趣。

目前國小階段的體育教學經常受限於教學環境與相關設備的限制，使得體育教學之內容變化性不大，當前學校體育教學活動依舊強調技巧及情意方面能力的學習，相反的，針對學生的認知目標學習與學習歷程結果方面，則未重視。如能有效藉由導入資訊科技於體育教學課程及活動，可提升學生的學習品質，促使學生主動探索課堂中待解決的問題，協助學生在學習歷程概念上的轉變，以引導其進行批判性思考與後設認知學習，能兼顧學生體育知識的與技能的學習。

綜上所述，教師如具備資訊科技知能，可有效將資訊科技導入體育教學課程及活動中，讓資訊科技成為教師教學與學生學習的工具，有效輔助體育教學課程及活動；使教學者與學習者可不受場地及時間的限制，學生能即時尋找問題的解答，大幅提升教學與學習之效率。

二、科技素養與資訊科技知能

(一) 科技教育及科技素養

在科技迅速發展的年代裡，科技已成為教育發展主流之一，如何正確傳授科技教育精髓之首要任務就是正確的認識何謂科技教育。然而，各界對科技教育的詮釋眾說紛紜，其中香港特別行政區政府教育局（2016）在科技學習領域的課程

發展中指出，對科技教育定義成學習是有目的應用知識，例如：資訊科技、通訊科技、技能及經驗等，去運用資源創造建製並更新產品與系統，以滿足人類需要。根據上述對科技教育之定義我們瞭解到有效應用科技對於解決生活中的問題是有助益的，因此對生活帶來許多便捷使生活更加有效率。而針對科技教育的標準，朱耀明（2004）轉引美國科技教育協會 ITEA（2000）提出二十條科技教育的標準，在這二十條準則中，可以瞭解科技教育中五項重要的內涵，其準則說明了科技教育教學之內容重點，如表 1 所示。

表 1 科技教育準則

準則類別	準則內容
1. 科技的本質	(1)對科技的特徵與領域之認識。 (2)對科技的核心概念之認識。 (3)對科技與其他領域的關係與連結之認識。
2. 科技與社會	(1)文化、社會、經濟與政治對科技的影響。 (2)科技在環境上的影響 (3)社會在科技發展與使用所扮演的角色。 (4)科技在歷史上的影響。
3. 設計	(1)設計的本意。 (2)設計工程。 (3)解決問題、研究和發展、發明和改進與實驗所扮演問題解決的角色。
4. 面對科技世界應有的能力	(1)實施設計的程序之能力。 (2)使用維修科技產品與系統的能力。 (3)確定產品和系統的衝擊實施之能力。
5. 設計出的世界	(1)對醫藥科技之認識並可對其選擇與使用。 (2)對農業及相關的生化科技之認識並可對其選擇與使用。 (3)對能源與動力科技之認識並可對其選擇與使用。 (4)對資訊與傳播科技之認識並可對其選擇與使用。 (5)對運輸科技之認識並可對其選擇與使用。 (6)對製造科技之認識並可對其選擇與使用。 (7)對營建科技之認識並可對其選擇與使用。

資料來源：朱耀明（2004）。科技教育與教育科技之關係。《生活科技教育月刊》，37(6)，4-7。

從準則中可瞭解到科技對其他學習領域是有某種程度的助益，然而科技融入其他科目教學中已然成為目前趨勢，更有不同文獻在探討著科技融入於不同科目之教學情境中的助益，在本篇文章中我們將近一步深入了解資訊科技融入體育教學和其助益為何。

（二）資訊科技知能之意涵

針對資訊科技意涵之闡述由徐新逸、吳佩謹（2002）提出資訊科技融入教學不僅是教師會使用電腦，而是教師能運用電腦提高教學成效。此外李元鴻、陳昭秀（2019）教師具備資訊科技融入教學之中與發展資訊科技專業，已然成為教師應擁有的知能。紀秋雲、蔡明貴（2016）資訊科技融入教學主要目的是為了使教學更便利，並提升教學成效，然資訊科技不單指技術上的熟悉運用，而是在將科技融入至各學科當中時能促進學生有效學習，如此才是科技融入之重要目的。

由上述可知，教師具備資訊科技知能不僅是強調知識或技能上的能力獲得，而是重視其知識、技能、運用的整合能力，並在這些能力的整合後是否能將其所學靈活應用於生活中解決所面臨到的問題，猶如本文章欲探討的主題一樣，希望體育教師可以培養科技素養與資訊科技相關的知能，將所學的科技素養與資訊科技內化成知能，並將所學融入到自身的教學內容與情境中，進而提升其體育教學成效及優化體育教學內容。

三、導入資訊科技於體育課程教學之助益

（一）資訊科技媒體與應用融入師資職前教育課程

為因應十二年國教新課綱中跨領域與新加入科技領域之趨勢，教育部（2019）在教師專業素養指引中已將「能應用多元教學策略、教學媒材、學習科技，以促進學生的有效學習」列為師資職前教育課程的專業素養指標之一，顯然學習科技隨著社會發展而在師資培育職前教育受到重視。然而教育部（2016）就國中小師資培育職前教育專業課程中，以「教學媒體與運用」及「資訊教育」二門科目與資訊科技較為相關，因此資訊科技融入教學的重要性在師資培育職前課程中亦受到一定程度的重視。

新課綱方針正在潛移默化的影響體育教師的教學型態，體育教師的教學方式勢必得揮別傳統體育教學模式，體育教學模式將因應新課綱趨勢而有很大的變革。

（二）資訊科技導入體育教學已然成為趨勢

蔡清雄（2019）指出科技走入校園已經是難以抵擋的趨勢，除主科課程外，現在也有體育老師將科技融入體育課城中，儼然成為新的教育模式與教育型態，然而體育教師在現今的新課綱挑戰下，必須開始改變其舊有之教學模式，透過科技融入體育教學的方式，不僅能創新教學使教學內容多元化外，資訊科技融入於體育教學中可以讓學生對於學習內容更加提升動機，此外楊耀中、陳五洲（2018）

研究也顯示，Google Sites 協作平台為主、YouTube 影片為輔的學習網站，以及體育教師動作示範影片，可引導學生透過網路進行體育自主學習。又邱群超(2002)提及技能學習除仰賴實際操作藉以達到精熟之目標外，若想達到更高層次之技能學習，就須應用認知及發展創造的能力。因此吳文雄、郭峰淵(2003)指出教學者應用科在技能學習策略上時，應給予學生明確的學習目標，能有助提升學生之學習表現，並且過程中強調團體合作，藉此提升學生學習的自信心並提高其學習成效。

蔡清雄(2019)研究更進一步發現科技融入體育教學除了可以增進學生動機與使教學內容多元化外，在指導學生動作正確性上也有很大的助益，經過體育應用軟體的錄影功能先拍攝學生的表現，接下來重新放映拍攝內容，便能精準的分析其動作優劣之處。

誠如上述研究說明不難發現，透過影片的錄製可以讓學生看見自身動作的真實樣貌，而不再是憑藉想像在確認動作之正確性，而這樣的資訊科技介入使教學更精準做出正確的動作調整，針對體育項目中其動作成型上會有很大的助益，相較於傳統教學，這樣的教學方式相對之下教學成效彰顯效果較好，並且透過影片的播放功能可以讓學生不斷地重複播放達到提醒、複習之功用。

四、體育教師缺乏科技素養與資訊科技知能對體育教學內容之影響

依據上述文獻歸納出體育教師若缺乏科技素養與資訊科技知能對於體育教學課程內容之影響有哪些，分述以下幾點做說明：

(一) 教學內容過於單一化

傳統體育教學方式不外乎透過肢體實際操作的授課方式，這樣的教法過於單一沒變化，且無法滿足所有類別之學生，倘若體育教師具備資訊科技知能，能適時的藉由科技輔助體育教學，便能多元化教學內容，並且運用科技融入方式提升學生學習動機進而提升教學品質。

(二) 教學內容無法具體化

以往體育教學在體能訓練方面皆仰賴體育教師的「經驗」做為訓練量的判斷依據，而這樣的依據過於籠統且不夠數據化，若體育教師能將資訊科技與訓練結合，便能運用科技物於訓練之中例如：穿戴式監測器等，如此可使訓練更加系統化、具體化，讓學生有效率的提升其體能，而非傳統的「操體能」方式進行教學與訓練。

（三）教學工具的選擇性較少

長期以來體育教學工具不外乎就是各單項之球類、球具等，相較之下教學器材較無變化性，若體育教師能將資訊科技融入於體育教學中，在課程設計上將有更多的可能，如今教學現場經常受限於學校場地問題無法從事多元化運動項目之教學，但藉由資訊科技融入體育教學中便能實現讓學生多方接觸不同運動項目的理想，例如：透過近期流行的 Xbox 等多媒體，不僅能打破場地限制、氣候限制進行體育教學，亦可經由多媒體融入體育教學使教學內容多元化並提高學生學習動機，由此可知，資訊科技是目前體育教學不可缺少的教學工具。

五、結語

由於科技的不斷的演進及十二年國教課綱的改革，教師必須調整其授課方式來接軌科技的潮流並提升學生的學習興趣及效率；如何導入資訊科技於體育教學課程及活動中，以提升體育教學內容的品質並接軌新課綱的教學目標，正考驗著每一位教學現場的體育教師。因應資訊科技對當前社會與學生學習的影響，透過資訊科技的融入，為較枯燥的學習內容添上色彩，是目前教師應具備的教學知能。

綜合以上的探討與目前體育教學的現況，作者歸納下列三項建議提供體育教師及師資培育單位，作為提升國內體育教學品質的參考。

（一）體育教學應接軌國際，以提升教學及選手的訓練品質

在國際間許多優秀的運動員早已結合科技在相關的運動項目訓練中，從體能與體態的監控到運動項目的動作成型，皆仰賴科技的輔助使運動員可以更有效率的達到訓練目標，有別於傳統之訓練模式，這樣的科技輔助訓練可以更精確地提供運動員所需的訓練內容，讓學生的學習及選手的訓練更有成效。

（二）因應科技發展的趨勢，導入資訊科技於體育類科的師資職前專業課程

現今是科技發展蓬勃的時代，資訊科技與體育的結合已然是一種趨勢，體育類科在師資培育方面應該搭上趨勢，將資訊科技相關知識納入培育課程中，或是透過開設資訊科技相關之課程與教師研習，以促進體育教師們在教學現場時，能夠加以整合與應用，使體育教師因具備了相關的資訊科技知識後而有能力讓資訊科技與體育教學做結合，並使體育教學能更系統化、更效率化。

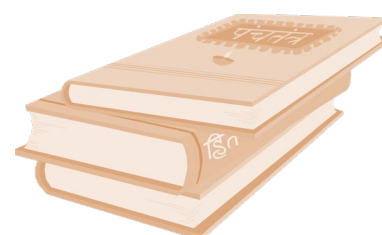
（三）配合推動新課綱，體育教師應改變教學思維與方式

有效運用科技工具輔助體育教學，可提供教師在教材方面更多元的選擇，亦能讓學生在教學活動中的動作技能學習更加精確，並且藉由資訊科技影像的介入讓學生能重複學習其不熟悉的技能，提供學生複習的機會；導入資訊科技可提升體育教學之品質，並有效提高學生的學習效率及興趣。

參考文獻

- 朱耀明（2004）。科技教育與教育科技之關係。生活科技教育月刊，37(6)，4-7。
- 李元鴻、陳昭秀（2019）。臺灣本土語文教師科技教學內容知識指標之建構研究。教育研究與發展期刊，15(1)，29-60
- 吳文雄、郭峰淵（2003）。電腦技能學習中群體凝聚力、群體規範、群體效能與群體績效之研究。資訊管理學報，10(1)，46-62。
- 邱群超（2002）。應用多媒體發展高職數位電路技能CAI軟體之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學，臺北市。
- 香港特別行政區政府（2016）。科技教育課程發展。取自<https://www.edb.gov.hk/tc/curriculum-development/kla/technology-edu/index.html>。
- 紀秋雲、蔡明貴（2016）。資訊科技融入教學策略對國小高年級學童學習成效之研究，學校行政，103，34-60
- 徐新逸、吳佩謹（2002）。資訊科技融入教學的現代意義與具體作為，教學科技與媒體，59，63-73。
- 教育部（2019）。中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。
- 教育部（2016）。資訊教育總藍圖。取自<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/relfile/6315/46563/65ebb64a-683c-4f7a-bcf0-325113ddb436.pdf>
- 張德銳、林偉人（2018）。以教師領導促進素養導向教學的發展。臺灣教育評論月刊，7(4)，130-135。

- 楊耀中、陳五洲(2018)。雲端平台融入體育課程之應用－以 Google Sites 協作平台為例。屏東大學體育，4，1-8。
- 蔡進雄（2019）。各國體育教育發展與政策的挑戰與作法。國家教育研究院電子報。取自https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=186&content_no=3290



淺談後疫情時代科技輔助自主學習之策略

謝為任

嘉義縣布袋國民小學教務主任

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所教育學博士

一、前言

隨著科技與資訊的快速增長，任何人皆無法以現今有限知識，去面對未來的劇烈挑戰，未來學大師艾文·托佛勒曾說：「21 世紀的文盲，不是不會閱讀、寫字的人，而是不懂得學習、不懂得揚棄所學，以及不懂得重新學習的人。」而臺灣於 1998 年發布「邁向學習社會白皮書」；2001 年將「培養終身學習能力」列為九年一貫課程綱要目標；2017 年的「十二年國民基本教育」亦以終身學習能力為核心素養，足見終身學習的重要性。然培育終身學習能力的條件應具備足夠自主學習素養，兩者具有顯著的正向關聯（Tekkol & Demirel, 2018）。

而今年爆發疫情危機，讓原為防疫資優生的臺灣，縱有超前佈署，仍陷入封城危機，不僅打亂人們生活步調，工作方式，亦讓教學現場產生改變和翻轉，教師的授課，要變；學生的學習，也要變；家長的心態，更要變，而這一切或許是開頭，教育巨輪一旦啟動，向前動力係無庸置疑。而「停課不停學」具有主動積極的學習觀點，它不只是線上學習，廣義來說，就是教師支持學生自主學習（洪詠善，2020）。當自主學習成為日常，學校也等同成功因應新世紀最大規模的教學與學習方法革新。

二、科技輔助自主學習之意涵

從工業4.0帶動教育4.0發展觀點來看，教育目的進升為「智慧人·做創客」，以學生為中心，課程發展朝向多元性、適性化、自主力、探究式的同心圓半徑，完美詮釋學習責任圈。108課綱所揭櫫的發展願景—「終身學習者」，亦應植基於自主學習或自我導向學習，而電子、科技、通訊智慧化環境與近用能力，正是未來學童不可或缺之素養。

（一）科技輔助自主學習之定義與目標

國內外學者針對實踐「自主學習」有諸多不同的理解，是「autonomy learning」或「self-regulated learning, SRL」抑或「self-directed learning, SDL」，可謂莫衷一是。倘以普遍性觀之，在教育領域上，不論是 SRL 或 SDL，雖常被當成同義詞互換（Iyons, Magda, & Rikers, 2008），亦存有些許差異（Bracey, 2010）。然其主要核心觀點係以學生為中心，重視學習者需求，經由個體認知、動機與後設能力的交互作用，自發設定目標、整合資源，採取行動，並持續評估及調整學習

的策略和方法，以達至善（鄭章華，2020）。承上所述，「自知」、「自理」、「自評」、「自強」是自主學習的四大目標（莫慕貞，2016），而加入科技輔助，善用數位科技工具及數位學習平臺，幫助學生達成學習目標，則可稱為科技輔助自主學習。

（二）自主學習之四階段與策略

自主學習精神，在於學習者能主導學習，作學習的主人，並透過問題解決的關鍵能力，強化帶著走的學習素養，此是對於生命態度的實踐與落實（林郁珊，2021）。而本文所主張的自主學習循環模式（SRL）（如圖 1 所示），其四個階段如下（朱蕙君，2021；林心茹譯，2003；Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996）：

1. 第一階段（目標設定與策略計劃）：分析學習任務、設定特定學習目標，並藉由規劃學習策略來達成學習目標，此階段學生應該分析自己學習任務，衡量自身能力，不與他人比較，為自己的學習訂下目標。
2. 第二階段（策略實行與監控）：對策略執行的過程進行自我回顧與監控，學生在結構化情境下，監控策略精確性，以瞭解目標達成程度。
3. 第三階段（策略結果與監控）：主動分析學習結果與策略歷程，不僅能瞭解完成目標之成效，最後決定策略的效用是否符合預期。
4. 第四階段（自我評鑑與監控）：學生評估先前表現的觀察與結果的記錄，判斷個人的效果與效能，也稱為反思階段。

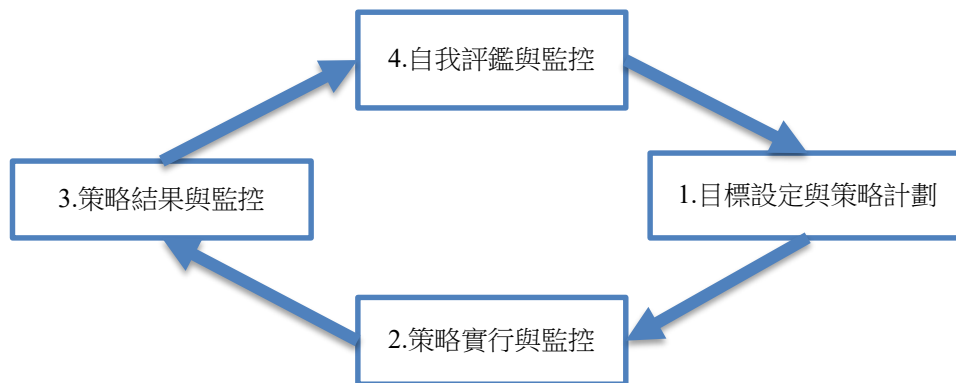


圖 1 自主學習循環模式

三、後疫情時代推動科技輔助自主學習之我見

以傳統教學觀而言，如同希臘三哲之一的蘇格拉底曾言：「教學過程中，藉由師生談話、問題探討、思想批判、言語爭論，以及意見交換，方能彰顯教育的核心價值。」然面對突如其來的疫情，停課的衝擊，更讓人類加速正視科技輔助教學的必要性。

而倉促上路的遠距教學，問題紛至沓來，在「基礎設置」上：載具的不足、網路順暢與否、數據流量限制、網路分享器功能；在「操作運用」上：軟體熟悉度、友善的介面操作、臨時問題的解決；在「親師協力」上：孩子的自律、家長的他律，以及陪伴共學的程度，皆攸關線上學習品質的良窳。然蔡瑞君（2020）認為遠距線上學習模式的開啟不等同於真正自主學習的發生。而推動科技輔助自主學習，彌補弱勢家庭的學習落差，為目前政府極力推展教育政策之一，甫宣佈的讓偏鄉學校「生生有平板」（雷雅、李其庭，2021），即是鐵證。職是之故，針對後疫情時代的科技輔助自主學習，吾等更應審慎看待，以期成功塑造學童自主學習的素養，以下即依據自主學習（SRL）循環模式，進行策略上推動建議：

（一）課程轉化難度，先將科技輔助自主學習視為隱形支柱

線上課程的實行並不是僅將現有教學模式和內容改為「線上」模式即可。事實上，線上教學自有一套專屬的教育理論（Kreber & Kanuka, 2006），學生與教師同樣需要經歷一段從傳統課室過渡到線上學習典範轉移適應期（Palloff & Praff, 1999）。根據《親子天下》雜誌在 2021 年 7 月底針對全國中小學生老師與家長進行調查中發現，學生自主學習狀況，不僅相當不理想，且逾九成教師認為，學習落差持續擴大。究其原因，關鍵在於孩子自主學習素養不足，往往行動載具一上手，遊戲 APP 就滿手，故藉由陪伴孩子一同使用載具，明確規範使用時間、地點和時機，強化學童自制力，掌握正確地載具使用，當是提昇學習功效的不二法門。爰此，若以成果導向教學來看，個人認為實體教學仍是首選，在掌握正確載具使用態度下，教師可設法讓科技載具扮演著媒介角色，成為學習上的隱形支柱，以為工具，而非目的，替學習妝點多元樣態，利用「複合式」的教學模式，齊力提升這「無動力」的學習世代。

（二）親師生共同對話，設定領域與學習目標

在推動科技輔助自主學習，家庭資本較高的學生，更有機會能有成人陪伴進行，也更容易有較高的學習成就表現（蔡瑞君，2020）。因此教師應發揮代位父母的功能，邀集親子，共同對話，並適度進行導學工作，教導學生設定學習目標，待學童逐漸掌握重點，後降低介入次數。然筆者綜觀目前線上平台資源雖不少，

有些需要使用者付費。爰此，在免費平台有限之情形下，教師可針對特定領域，進行專題的科技輔助自主學習，教學與學習效果應能相得益彰。

(三) 事前做好溝通，親師協力自主學習

在推動科技輔助自主學習上，應與家長充分溝通，取得最大公約數，不僅能落實策略監控，亦能維持學生在家進行自主學習的品質，家長更能同步掌握孩子使用 3C 的時間，在兼顧護眼與學習需求上，達成親師協力的美好願景。

(四) 學習成效評估，應搭配各式評量工具

線上學習成效評估不易，在缺乏互動情境下，學習平台統計表，僅能揭示學童學習結果，但學習過程互動往往是差異化教學的介入點。而教師若能兼顧形成性評量，藉由檔案評量、真實評量或動態評量，方能針對孩子學習弱點，即時補救。是故，在科技輔助自主學習上，教師可運用線上口頭報告、個人學習影片、學習紙本記錄，以及家長回饋意見……，掌握學童之學習狀況。

(五) 建立正確使用態度，持續給予正向增強

甫推動科技輔助學習時，學生較易因新鮮感足，動機強，願意上機實作，但時間一長，意願亦顯著下降，最後僅在教師分派作業或任務時，才勉強上線。究其原因，發現學童雖喜愛視覺刺激學習，但熱情也無法維持太久，教學影片不夠精彩，影響學習的意願。是故，教師應主動協助孩子建立自我評估學習效果機制，更應適時嘉獎其優良表現，倘若不如預期，亦應給予正向信念，調整策略後再嘗試，培養為自己學習負責之正確態度。

四、結語

在講求效率和效能的氛圍下，科技輔助自主學習讓學習管道變得更寬廣多元，鼓勵學生利用科技工具發揮自身正向影響力，此為時代進步的必然趨勢。然疫情肆虐並未看到終點，推動科技輔助自主學習，鼓勵真正為自己而學，仍是此波停課衝擊中，能否降低學習落差的關鍵。如同英國前首相邱吉爾曾說：「不要浪費每一場危機」，強化學生自主學習的素養，翻轉教學現場，幫助自己也幫助別人從社會不平等中解放，達到更公平正義社會的可能。

參考文獻

- 朱蕙君（2021）。疫情下的挑戰與契機—由遠距教學看自主學習。人文與社

會科學簡訊，22(3)，73-80。

- 林心茹（譯）（2003）。B. J. Zimmerman, S. Bonner, R. Kovach著。自律學習（Developing Self-Regulated Learners.）。臺北市：遠流。
- 林郁珊（2021）。自主學習策略融入國小五年級數學領域提升學生學習動機及成效之行動研究（未出版碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 邱紹雯（2021）。【全國中小學線上學習大調查】九成師認遠距拉大學習落差。親子天下。取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/006773#>
- 洪詠善（2020）。停課不停學：當自主學習成為日常。課程研究，15(1)，15-33。
- 莫慕貞（2016）。自主學習的定義。香港：香港教育大學。
- 雷雅、李其庭（2021）。政院投入200億 精進中小學數位學習！華視新聞。取自<https://news.cts.com.tw/cts/society/202111/202111252063665.html>
- 蔡瑞君（2020）。消失或加劇的社會距離？新型冠狀病毒疫情下課程與教學數位化面臨的挑戰與契機。課程研究，15(1)，35-51。
- 鄭章華（2020）。第三章 形成性評量與自主學習。載於鄭章華主編，學習新動力：「自主學習」在十二年國教的多元展現（頁47-67）。新北市：國家教育研究院。
- Bracey, P. (2010, October). Self-directed Learning vs Self-regulated Learning: Twins or Just Friends? *In E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp.1600-1607). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Kreber, C., & Kanuka, H. (2006). The scholarship of teaching and learning and the online classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32(2), 109-131. doi:10.21225/D5P30B
- Loyens, S. M., Magda, J., & Rikers, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20(4), 411-427.

- Palloff, R., & Praff, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2018). An investigation of self-directed learning skills of undergraduate students. *Frontiers in psychology*, 9, 2324.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy*. Washington D.C.: American Psychological Association.



雙語科技領域師資職前準備

王若臻

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士生

一、前言

因應政府於 2018 年新政策「2030 雙語國家政策發展藍圖」，從傳統視英語為重要考科，轉變為提倡教學生活化，期望學生能勇於開口說英語作為目標（行政院，2019）。從 108 學年已有學校陸續規劃雙語課程，直至 110 學年各縣市國中小計劃校園雙語教學將超過千所（許家齊，2021）。其中，多所學校以實作課程或非主科進行雙語教學，而雙語教學有兩大目標，分別為「普及提升」與「重點培育」，前者是期望能加強學生的英語口語表達能力，後者則是培養國家重要產業，像是智慧機械等領域的專業（許家齊，2021；陳浩然，2021）。而國民中學階段的科技領域，即能滿足其兩大目標，相較其他領域的課程，更能彈性安排課程內容，以符合課程綱要為目標，以雙語教學形式。

目前各縣市政府積極在師資培育大學培育雙語教師，在教學現場亦廣設增能培訓課程，期望儘速將雙語師資步上軌道。故此，這篇文章是希望能給予準備成為科技領域雙語師資的教師、師培生一些準備方針與步驟。首先，欲開始執行雙語科技領域教學之教師應先具備良好且健康的心態，了解雙語教學是未來趨勢，建立信心，另外，亦需要為雙語科技教學做足準備，因此本篇提供些許課前的準備方針。

二、教師心態的調整

欲成為雙語科技領域教師，應貫徹十二年國教願景，即「終身學習」（教育部，2014）。除了參與雙語課程訓練外，亦主動精進自我、自主學習，更透過與領域教師共同備課、觀課、議課的過程，藉以相互鼓勵、成長，也建立自己在雙語教學上的自信心。從歐洲推行雙語教育的經驗中，縣市政府、各師培大學應多開設英語增能課程，不論是培育師資生或是在職教師的培訓，教師的外語能力無疑是推行雙語教學不可忽視的一環（Eurydice, 2006）。因此，在自主學習上，除了學科專業知識的增能外，教師可多利用英語學習平台以增進語言能力，例如：Voice Tube、FUNDAY、YouTube Vox 頻道等，或是透過短篇故事、新聞學習英語，同時也能瞭解國際時事，進而將議題內化更容易帶入課程中。雙語師資的培育，除了基本的英語能力外，更需要在多元文化及文化認同的知識、能力與態度價值上加以著墨（陳美如、曾莉婷，2020）。若英語提升的速度及品質不高，則可以與英語教師們進行共備課程，以得到適當的協助（林子斌，2021）。

另外，教師不用過於擔心自己的語言能力，不論是單字量、文法或發音等等，

實施雙語教育不代表要用全英語的模式進行授課，而是將日常生活常用的單字、句型，融入於課程當中，以跨語言溝通（*translanguaging*）的方式進行教學。跨語言溝通即使用語言與非語言的教學策略，語言包含學習者的目標學習語言、母語等其他語言，而非語言則是透過肢體動作、視覺輔助工具或是表情等等的技巧，讓教師可以更有效且清楚地進行溝通及傳達學科專業知識（鄒文莉，2020）。例如：在教導學生使用手線鋸時，每次提及皆能以動作加深印象。

綜上所述，雙語教學為近幾年發展的趨勢，在國中階段以偏向操作型、藝術型或強調互動溝通的課程作為邁入雙語教學的第一步。科技領域教師除了需要熟悉新課綱，與時俱進地補充知識之外，還需要花額外的時間去增進語言能力，確實是一件非常辛苦的事情，但只有科技領域專業的教師，才能完整地傳達此科目所涵蓋的知識內容，經由我們自身將英語能力提升後，更容易執行雙語教學課程（林子斌，2021）。

三、雙語教學前的準備

在準備踏入雙語教學的教師們，可先從最基本的課室英語做起，讓英語融入於校園生活中的一環。在課室常用英語上，目前網路上有許多資料可參考，如臺師大的雙語教學中心可免費下載課室用語手冊，讓教師在班級經營或教室佈置規劃上，都能有所參考依循（張武昌、王宏均、曾俊傑，2021）。而科技領域課程通常擁有獨立的專科教室，在教室佈置往往會貼上許多密密麻麻的標語、注意事項等，然而教師應考量自身課程需求設計相對應的標語，例如：將常用的課室英語張貼於牆上，或是將常用的機器設備的雙語名稱貼於教室中。在學期初帶領學生認識各標語、設備名稱，讓學生注意到教室的各式標語，也能容易從教室環境中獲得資訊。故此，要讓教室中的標語，不僅是個裝飾，是要創造一個能互動、能溝通的雙語環境（林子斌，2021）。

目前國民中學階段缺乏雙語教材，且科技領域是近期的新興領域，其課程教材隨著十二年國教課綱才剛推行，就更不用論及雙語科技教材，畢竟良好的課程教材需要經過一定的時間的試驗與調整，方能被廣為推行（林子斌，2021）。因此，本文將提供科技領域雙語備課指引。準備課堂教材時，將該單元的英語生字、專有名詞先行列出，教師先帶過每個字詞的意思，用簡單的英文解釋其含義，又或以圖片、實體物品，幫助學生更快了解這些核心字彙，同時瞭解本單元的學習目標。教師儘量以圖像、影像的形式，有效利用多媒體的形式，藉以提升學生動機、學習成效（Mayer, 2002）。同時，簡化教材內容並以明確的步驟指令，讓學生能更快速吸收教材內容知識（陳美如、曾莉婷，2020）。

另外，建議教師剛開始進行雙語教學時，能請英語教師進行觀課。若有嚴重

錯誤的文法句型，或是單字發音明顯錯誤，能給予課後即時的修正，畢竟科技領域教師一週的課程可能會多達 10 節以上，能盡早修正，以免將錯誤的資訊傳遞給學生。此外，將上課過程以「錄影」的方式紀錄，課後請英語教師協助指導，亦能從影片中觀察自身課堂口語表達能力，又或是觀察學生的課堂反應。若需與英語教師協助共備課程時，建議可以先審視自身學科教學內容，林子斌（2021）教授建議教師可用中文先將學科的主要知識概念或較有難度的學科核心概念講解清楚，再使用英語進行課程的延伸活動。將欲以英語傳達的知識內容，以簡單易懂的語句傳達給英語教師，而科目日常使用的專有名詞可先自行準備，使得共備課程時間能更有效運用。

綜上所述，政府推動此政策，主要希望學生們能與世界接軌，培養英語口說能力，而非學科成績的要求，故教師應該多以鼓勵的方式，引起學生願意開口說英語的興趣與動機，並提供提供並創造真實使用雙語的情境與機會，此外，教師應設法營造一個穩定且自在的環境，讓學生降低使用英語的焦慮感（陳美如、曾莉婷，2020）。

四、結語

雙語國家發展政策的目標是期望能提升國家競爭力，藉由教育強化英語能力，使學生能在生活中自然地使用英語（行政院，2019）。實施雙語教育的師資，勢必要先加強自身的語用能力，方能提供學生情境化的課程學習，而推動科技領域雙語教學不單僅是科技領域教師需要努力，雙語教學的推動是需要學校整體支持的，學校勢必要提供適切的增能課程，以協助領域教師有所依循，並以打造雙語環境作為轉型的目標（林子斌，2021）。

參考文獻

- 行政院（2019）。2030打造台灣成為雙語國家—厚植國人英語力提升國家競爭力。取自<https://www.ey.gov.tw/Page/5A8A0CB5B41DA11E/74eb5a0e-436d-b78-9a1c-9d379f805331>
- 林子斌（2021）。雙語教育破除考科思維的20堂雙語課。臺北市：親子天下。
- 張武昌、王宏均、曾俊傑（2021）。國中小常用課室英語參考手冊。國立臺灣師範大學雙語教學研究中心。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程總綱。取自<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

- 許家齊(2021)。雙語課公校將破千所 公校雙語熱潮大爆發看見機會和挑戰。親子天下，119，64-67。
- 陳美如、曾莉婷（2020）。雙語教育—認同、策略與人才培育。台灣教育，721，13-24。
- 陳浩然（2021）。雙語教育實踐探究「真實世界」雙語協同教學策略聯盟。中等教育，72(1)，69-81。
- 鄒文莉（2020）。臺灣雙語教育師資培育。師友雙月刊，622，30-40。
- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels, Belgium: Eurydice Unit. Retrieved from <https://op.europa.eu/s/pOVU>
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. *In Psychology of learning and motivation* (Vol. 41, pp. 85-139). Academic Press.



淺談《老子》教育思想的當代應用

江建新

桃園市笨港國民小學教導主任

國立政治大學歷史學系博士

一、前言

從春秋時期的孔子到十二年國民基本教育，「因材施教」一直是重要的理念，儒家也長期被認為是教育思潮主流。然而，道家教育思想卻鮮少被提及。一般人對於《老子》的印象，是「道」與「無為」，並未深入思考《老子》教育思想的積極面。事實上，《老子》也有「因材施教」的相關論點。而老子所提出的「無為而民自化」、「無為而無不為」、「行不言之教」等觀點，亦包含著豐富的教育意涵。除了教育理念，老子也提出他對於教師與教學專業的看法，本文將簡述《老子》思想背景、教育主張，並評價其對於教育現場的應用價值。

二、《老子》思想的主要觀念

老子生卒年不可考，相傳為春秋末期之人。而《老子》一書，經崔述等人考證，認為是戰國時期（前 475 年—前 221 年）的作品（丁原植，1998；崔述，1934；馮友蘭，1990）。根據勞思光整理，《老子》主要思想可分為三組（勞思光，1968）：

（一）常，道，反

《老子·二十三章》：「飄風不終朝，驟雨不終日；孰為此者？天地。天地尚不能久，而況於人乎。」（陳鼓應，1984）。老子思想起於觀「變」思「常」，天地不能「久」，而可常可久者的「規律」即是「道」。「道」究竟是何種規律呢？《老子·四十章》：「反者道之動。」（陳鼓應，1984）。道的運行規律就是「反」，「反」包含循環、交互變化，每一事物或性質皆有其反面，故稱「有無相生，難易相成，長短相形」。萬物皆有「變」與「無常」，只有「道」是「常」，而「道」的內容就包含著「反」。《老子》中心思想由此而起，認為萬象皆可變至其反面，依此推演出「無為」與「無不為」的相關概念。

（二）無為，無不為

《老子·四十八章》：「為學日益，為道日損，損之又損，以至於無為；無為而無不為。」（陳鼓應，1984）。所謂「無為」，指的不是什麼都不做，而是要有「不陷溺於任一外在事物」的自覺。「無為而無不為」表達出老子思想的積極面，認為有「無為」的自覺而「不妄為」，就能完成所有事情。「無為」的教育運用是「行不言之教」，運用到人事方面則是「守柔，不爭，小國寡民」。

（三）守柔，不爭，小國寡民—無為觀念之展開

《老子·五十二章》：「守柔曰強。」（陳鼓應，1984）。《老子·七十八章》：「天下莫柔弱於水，而攻堅強者莫之能勝。」（陳鼓應，1984）。延續老子所謂「反」的觀念，萬物運行皆時時走向「反」。如果勉強以力量爭鬥，則不論所擁有的力量如何龐大，其結果必定由盛轉衰。倘若能守於柔弱，靜觀盛者之衰，自身則不至於衰。老子「守柔」、「不敢為天下先」的態度，就是「不爭」。《老子·八章》：「上善若水，水善利萬物而不爭。」（陳鼓應，1984）。認為人有所「爭」必有「敵」，有「敵」則難言不敗，唯有「不爭」則無「敵」。老子思想的發展邏輯，由「無為」到「守柔」、「不爭」，認為國家沒有發展的必要，「小國寡民」才是他理想的政治型態。

三、《老子》談教師專業

《老子·二十七章》：「故善人者，不善人之師；不善人者，善人之資。不貴其師，不愛其資，雖智大迷，是謂要妙。」（陳鼓應，1984）。提出善人可以做為不善人的老師，不善人又可以做為善人的借鑑。老子對於何謂「師」以及「師」的功用有很好的解釋。老子也十分重視教師的專業角色，提出「貴其師」的重要性。關於老子對教師專業的看法，主要有以下三點（陳德安，2008）：

（一）善為士者，微妙玄通，深不可識

《老子·十五章》：「善為士者，微妙玄通，深不可識。」（樓宇烈，2008）。「善為士者」是說懂得為士的人，老子認為善「為士」的人，就是了解道的人，即所謂得道之人。「微妙玄通，深不可識」指的是微妙幽深而通達權變，深邃得令人難以認識。「道」是老子的中心思想，教育要遵循「道」的規則。教師要懂得「道」，對教育之「道」有清楚認識，且能掌握教育目的、內容、原則。授課之前不只要具備學科知識，更要充分備課、準備。教學過程中才可以自然地運用法則，視現場狀況調整，轉化教材並與受教者產生情感共鳴，而不只是單向的宣讀文字。

（二）聖人無常心，以百姓心為心

《老子·四十九章》：「聖人無常心，以百姓心為心。善者吾善之，不善者吾亦善之，德善。信者吾信之，不信者吾亦信之，德信。」（陳鼓應，1984）。從統治者的角度來看，老子認為理想的統治者應該要能收斂自己的成見，破除自我中心去體認百姓需求。從教育者的角度來看，「以百姓心為心」，也包含了因材施教的理念。老子認為教師要能揣摩受教者的心理，了解學生的特點與需要，以學生

學習起點設定教學目標。此外，老子還強調不論面對的是「善者」還是「不善者」、「信者」還是「不信者」，都要能一視同仁，以「善心」、「誠心」對待。

（三）處無為之事，行不言之教

《老子·二章》：「是以聖人處無為之事，行不言之教」（陳鼓應，1984）。老子不贊成以規範的方式進行教育，而是重視引導，尊重學生的主體性（陳鼓應，1984；陳德安，2008）。傳統教學法以「言教」為主，學生只是被動接收訊息。「不言之教」指的是透過豐富多樣的教育活動，引導學生進入學習狀態，體悟學習內容。為學生創造更多主動學習思考的機會。此外，「不言之教」指的也是「身教」，以自己的行為、儀容、榜樣來影響學生。透過多元教學活動引導與身教的理念，即使在今日的教育現場，仍是十分重要的。

四、《老子》談教學原則

老子從中心思想「道」與「無為」出發，透過對自然的觀察，發展出一套理念。這套理念雖不常為教育哲學領域提起，但它深刻的意涵卻是千年不變的教學原則。

（一）我無為，而民自化

《老子》思想從「道」出發，「道」的特性是「自然無為」。「無為」並非不做為，而是以「無為」的手段達到「無不為」的目的（劉康德，2010）。因而老子又說：「無為而無不為。」老子所謂的「無為」，意指「不妄為」，老子反對強制性地約束自然本性。從教學者與學習者的角度來看，「無為」指的是教導，「自化」談的是學習（劉冬梅、王淑波，2009）。「無為」就是循著自然的「道」，順著學生本性引導。老子認為教師要能適時而言，適時而行，讓學生的好奇心能充分發揮，啟發學生的學習主動性，只要依順教育原則自然而行，問題都會迎刃而解。教育是百年樹人的工作，經由潛移默化的長期堅持，方能達到「無不為」的境界。

（二）圖難於其易，為大於其細

《老子·六十四章》：「合抱之木，生於毫末；九層之臺，起於累土；千里之行，始於足下。」（陳鼓應，1984）。《老子·六十三章》：「天下難事，必作於易，天下大事，必作於細。」（陳鼓應，1984）。不論做事或是為學，老子深知由簡到繁的規律，多次重申循序漸進的重要。老子又說「跂者不立，跨者不行」，認為為了求高而踮起腳跟，求快而跨步前行，都是違背自然，違背身心規律的行為。

在老子看來，教學或是學習都要依「圖難於易」的原則，急於求成只會導致失敗。教師在進行教學設計之時，要注意教材銜接，應從學生的「學習起點」開始搭鷹架，在穩固且有條的基礎上導入新知。

（三）損有餘而補不足

《老子·二十九章》：「夫物或行或隨；或歔或吹；或強或羸；或挫或隳。是以聖人去甚，去奢，去泰。」（陳鼓應，1984）。這裡的「物」，指的是人。人的秉性不同，有前行，有後隨，有煦暖，有吹寒，有剛強，有羸弱。《老子·七十七章》又說：「天之道，其猶張弓與？高者抑之，下者舉之，不足者補之。天之道，損有餘而補不足。」（陳鼓應，1984）。老子觀察自然中的事物，認為萬物皆存在於對立與矛盾之中，卻又有其均衡性。如晝夜交替，暑往寒來等自然現象，都有循環規律。老子也注意到人有不同秉性，「高者抑之，下者舉之，不足者補之」是老子中心思想之一，表達類同於「因材施教」的理念。「損有餘而補不足」應用到教育方面，則說明教學者應重視學生間的差異，給予合適的學習目標。教師能依環境、對象進行課程調整，轉化「課本內容」為「適性課程」，方能符合「因材施教」、「損有餘而補不足」的精神，同時也更能表現教師的珍貴價值。

五、結語

相較於儒家積極地以禮樂教人，老子的討論主要是理念與方法。從「何謂人師」開始，老子有一套教育論述。其中包含「道」、「以百姓心為心」以及「不言之教」等看法，皆受用於今日的教學現場。談到教學原則，老子離不開「無為」與「道」。老子認為行事要懂得事物運作的「道」，學會順勢而行，循「道」而不妄為，尊「道」而能無所不為。教師要能把握教育目標、教學原則，懂得觀察學生反應並適時引導學生。課程設計要依「圖難於易」的原則，按部就班，在學生的認知基礎上一步步搭建知識。學生學習亦有其「道」，教導學生學習策略，引導學生進入學習的「道」，困難方能迎刃而解。

在這個強調「成效」與「績效」的時代，不論是行政、教學或是家長，甚至孩子本身，都可能急著想看到成績。然而成績不等於成就，《老子》思想尤其提醒了我們「不急於求成」的重要性。所謂「飄風不終朝，驟雨不終日……天地尚不能久，而況於人乎」，意即用力過猛則難以持續。孩子的學習是一場馬拉松，學得好不是因為快，而是因為有好的學習習慣，才能夠持續規律的自我精進。教育是培養「人」的事業，國民基本教育階段，是養成基本能力，奠定良好人格的關鍵期。培養好的生活習慣，懂得學習之「道」才是根本。

參考文獻

- 丁原植（1998）。郭店竹簡老子釋析與研究。臺北：萬卷樓。
- 任時先（1964）。中國教育思想史。臺北：臺灣商務。
- 伍振鷺（2006）。中國教育思想史大綱。臺北：五南圖書。
- 陳鼓應（1984）。老子註譯及評介。北京：中華。
- 陳德安（2008）。中國道家道教教育思想史。北京：社會科學文獻。
- 崔述（1934）。考信錄（三）。上海：商務印書館。
- 勞思光（1968）。中國哲學史。香港：香港中文大學崇基書院。
- 馮友蘭（1990）。中國哲學史。臺北：臺灣商務。
- 劉冬梅、王淑波（2009）。老子教育思想時代價值探蹟。繼續教育研究，12，161-164。
- 劉康德（2010）。老子鑑賞辭典。上海：上海辭書。
- 樓宇烈（2008）。老子道德經注校釋。北京：中華。



陽明心學對現代教育的啟示

王西鳳

國立高雄師範大學教育系生命教育碩士班碩士生

一、前言

王陽明（西元 1472-1529 年），名守仁，字伯安，浙江省餘姚縣人。因曾築室於浙江會稽山上的陽明洞，自號陽明子，故學者尊稱「陽明先生」。明代著名的哲學家、思想家、文學家、軍事家、精通儒釋道三家，也是著名的教育家。王陽明一生豪邁不拘，熱愛探索生命。青年期體悟「出入佛老」又「歸本孔孟」。中年期被謫居龍場悟道，悟出「心即理」，陸續在百死千難中，完成「知行合一」、「致良知」等心學奧義。其哲學思想與教育融為一體，承繼孟子及陸王心學之集大成。王陽明心學思想理論上是哲學思想，實質上蘊含極大的教育價值。本文略述其生平簡述，再說明其哲學理念、教育宗旨、教育方法，同時探討陽明心學對我們現代教育的啟示。

二、王陽明生平簡述

陽明少年聰慧，十二歲立志「讀書為學聖賢」做天地間第一等事。十五歲出遊居庸三關，有經略四方之志。十八歲拜謁大學者婁諒，受其啟蒙「聖賢必可學而至」從此嚮慕聖學，明白必須透過朱熹格物窮理的為學途徑，逐步展開對於成聖成賢之路的探索。陽明曾經兩度依循朱子的格物說去探究真理。第一次二十一歲在博覽四書五經，拜讀朱熹的書中寫到，「眾物必有表裡精粗，一草一木皆含至理。」陽明為驗證格物可以窮究事物之理，於是與友人便取竹子來格，友人格三天，陽明格七天，最後都病倒了。陽明格竹失敗，只好致力於辭章寫作。第二次二十七歲時開始認真讀書，對於求外理與吾心如何歸一，產生困頓，只好出入佛老，出世修習道教導引養生及佛教解脫之道。但是最終仍歸宗儒家在官場入世修鍊。中年龍場悟道，「心即理」，用「致」啟動良知，以良知為本體，「致良知」為其心學修養功夫及核心精華，完成立德、立言、立功的大業。其五十七歲病故時遺言「此心光明，亦復何言。」整個生命歷程，已完成自我內在超越，體現新儒家正心成道及天人合一的生命實踐。

三、三大哲學理念

依據秦家懿（2013）、蔡仁厚（2019）等學者的研究，將陽明先生的哲學理念綜合簡述如下：

（一）心即理

陽明三十五歲因上疏拯救戴銑諸人，抗議宦官濫權，而觸怒奸宦劉瑾，被貶謫到貴州龍場當驛丞，三十七歲龍場悟道「吾性自足」、「不假外求」，體悟出不同於朱子的「格物致知」新說。根據《年譜》記載，震鑠古今的龍場悟道重要關鍵就是「聖人之道、吾性自足。」陽明的龍場悟道同時印證孟子的良知仁心真體，與陸象山的「心即理」。

陽明曾說「四書五經 不過說這心體。」其實四書五經講的都是聖賢學問。而聖賢學問也就是探求生命與真理的學問。如《論語》的「仁」、《孟子》的「性善」、《中庸》的「誠、中和、慎獨」、《大學》的「明明德」等。

（二）知行合一

陽明在龍場悟道次年，三十八歲時，提倡「知行合一」。之後教導門人默坐澄心的靜坐，慢慢地祛除內心的雜念，然後分辨「真我」（本心真體）和「假我」（習氣私慾）。不過當時的時空背景，學子漸漸有人窺見光景，喜靜厭動，或務為玄解妙覺，流入空虛。陽明為免學子走向枯禪，後來專注教導「存天理、去人欲」即所謂省察克治的功夫。

陽明的「知行合一」不是一般的認識和實踐的關係，這裡的「知」非見聞之知的知識，而是指良知的「知」，即「德性之知」。「知」主要為道德意識和思想意念，「行」即人的道德踐履和實際行動。

陽明說：「知是行的主意，行是知的工夫；知是行之始，行是知之成。」一方面強調道德意識的自覺性，要求人由內在精神上下功夫；另一方面也重視道德的實踐性，指出人要在事上磨練，言行表裡一致。知中有行，行中有知，二者不能分離，也沒有先後。

（三）良知與致良知

1. 陽明的良知本體說，來自孟子本心性善說。
2. 陽明的本體論，其中「良知」，是出自《孟子·盡心篇》上（十五）

「人之所不學而能者，其良能也；所不慮而知者，其良知也。……」「此不學而能，不慮而知的良能、良知即是吾人的本心本性。」

這個「知是心之本體」是生而有之，是真誠惻怛，也是天理。陽明以「良知」

概括孟子的四端之心「惻隱之心、羞惡之心、辭讓之心、是非之心。」故良知學即是心學。良知心體正是「定是非，知善惡」的標準，也是成就事物的實現原理。

3. 「致良知」是陽明一生思想精華，也是諸教法的集大成

陽明經歷生死大難，五十一歲以後生命已達圓熟化境，確立「致良知」之教，為其心學精華。陽明心學基本思想是先確立人的先天良知具有道德主體性，再以修養工夫充分實現，完成自我人格發展。他認為「良知」是「天理」自然知善知惡，不被私慾所蒙蔽。這是一種人人本有，不假外求的內在力量。

陽明再將《大學》「致知」的觀念與孟子「良知」說相結合。以「致」說明實踐工夫，致在「致良知」中，具有喚起體認、擴充推進、踐行實現、復其本體等諸多涵義。故「致良知」一語，簡易明白，包含格物致知、誠意正心、知行合一、存天理、去人欲、事上磨練說等，是體用兼備，本體與工夫合一。

四、教育學說

陽明的教育思想，主要在其著作《傳習錄》、《大學問》及與友人的書信中。根據張奉箴(1981)、吳蘭(1986)、黃明誠(2008)、史繼忠(2009)、秦家懿(2013)、蔡仁厚(2019)等各學者的研究，綜合整理出陽明心學的教育宗旨及教育方法。

(一) 教育宗旨

1. 明人倫、樹德才、為聖賢

陽明是以心靈修養為內修指導，對於教育的見解，完全依據他的心即理，知行合一和致良知三大哲學思想。他的教育本質首先是陶冶人格教育，不是教授知識技巧或功利主義。尤其是恢復儒家生命學問的聖學，培育立志成聖，身心安頓，人格完善，德才兼備的人。

2. 致良知、明明德、臻至善

陽明認為良知是一切道德的根本，是人性至善的本質。擴充實踐性善的本體，涵養光明就是明明德。陽明將良知觀念與大學三綱八目結合，也就是大學之道在明明德，在親民，在止於至善。格致誠正修齊治平。致良知是修己治人的真工夫，唯有體認吾心本具天理，時刻在內在心體作功夫，無需依賴外部權威，不被外在物慾所惑，就能本立而道生，這就是致良知的真義。

3. 反觀內省、喚醒良知、實現真我

陽明說：「人須有為己之心，方能克己，能克己，方能成己。」陽明稱這種

學問叫「爲己之學」。又說「真己是軀殼的主宰，若無真己，便無軀殼；真是有之即生，無之即死」。故「常常保守這個真己的本體」，就能視聽言動皆循禮的「克己」。能「克己」時，就能「爲己」，也就是「成己」，遵循自己的良知，實現真我存在的意義。

陽明提倡致良知之教，認為心之本體就是天理，反對朱子向外窮理的說法。只要反觀內省，體證內在良知本體，就能找到內心力量的良知定盤針，完全實現天理。而且聖凡同心，人人皆可為堯舜。

（二）教育方法

1. 事上磨練與靜坐澄心

陽明在歸宗儒學之前，曾出入佛老多年，也常教人靜坐澄心。相信靜坐有助學者自悟本心，而靜坐主要目標在完成道德性的人格，並非最終目的。

靜坐要把握如何平息思慮，不跟著思慮走。特別留意出現似是而非的幻影光景，觀清明本心才是主體，陽明更強調要動靜貫通，避免喜靜厭動，在生活中實修磨練，才能體驗到儒家內聖外王的修身功夫。目前國外早已針對老師如何在校推廣冥想靜坐或正念舒壓等活動，台灣學者也展開東方靜坐歷史的探索，有關學校採用靜坐來協助師生內省覺察及身心安頓，進而提升學習效果等，這方面值得專文探討。

2. 針對教師（施教者）

傳習錄中《訓蒙大意示教讀劉伯頌等》與《教約》具體規定社學每日功課及教學程序：「先考德、次背書誦書、次習禮或作課仿、次複誦書講書、次歌詩。」

（1）首重德育、知行合一

《教約》類似現代人所提的教學大綱，「每日功夫 先考德」陽明對「考德」十分重視，要求教師在每天早上對學生的事親、言行進行考查。

每日清晨，諸生參揖畢，教讀以次，偏詢諸生：「在家所以愛親敬畏之心，得無懈怠、未能真切否？溫清定省之儀，得無虧缺、未能實踐否？」

陽明的「考德」教學在今天仍值得借鑑，每日詢問學生在家是否盡孝，外出言行舉止是否合乎禮節。如此的考查主要是培養學生自律、自覺、反思的習慣，這種考查方式體現陽明「知行合一」的思想，也是儒門「反躬自省」的道德實踐工夫。培養學生從家庭到學校，日積月累，涵養人格。

(2) 順乎天性、蒙以養正

《訓蒙大意示教讀劉伯頌等》一文中，雖然是以兒童教育為主的課綱，放眼今天似乎每個年齡層都適合。教材包括詩歌、習禮和讀書，顧及德、智和美育。陽明認為「古之教者，教以人倫。後世記誦詞章之習起，而先王之教亡。」陽明認為教育最重要的部分是道德涵養（人倫）之學，而不是記誦詞章之學，甚而鼓舞學生歡喜學習。

故凡誘之歌詩者，非但發其志意而已，亦以泄其跳號呼嘯於泳歌，宣其幽抑結滯於音節也。

以吟唱詩歌抒發如草木初萌的童子，舒暢身心，包括青少年也適合發洩精力，鬱結減壓及調節性情；「導之習禮以肅其威儀，……」通過禮儀，整肅儀容，揖讓叩拜，增加身體鍛鍊，活絡筋骨。尤其現在的學生或成人習慣使用手機或電腦 3C，彎腰駝背或氣血循環不佳的亞健康比比皆是。「諷之讀書，打開知覺見識，亦所以沈潛反復而存其心，抑揚諷誦以宣其志也。」教導讀書，不僅是為了開啟他們的智慧，也是藉此在反覆思索中存養本心，在抑揚頓挫的朗誦中弘揚志向。這樣的知性與感性的教育方式，讓人不知不覺在喜悅中達到道德的昇華。

(3) 分班教學、對比觀摩

陽明還提出分班教學、對比觀摩的教學方法，歌詩或習禮時，一定要靜心專注以激勵學生的主動性。

每學童生多寡，分為四班，每日輪一班歌《詩》，其餘皆就席，斂容肅聽。每五日則總四班遞歌於本學。每朔望，集各學會歌於書院。

目前台灣教育將面臨少子化的衝擊，學生會因家人寵愛集於一身，缺乏良性人際互動，人格發展易產生偏差。而陽明的教育方式能讓學生產生一種群體協作的歸屬感，加強師生和諧關係，營造小班溫馨的學習環境。

(4) 因材施教、尊重差異

《教約》還提到「量其資稟，能二百字者，止可授以一百字。常使精神力量有餘，則無厭苦之患，而有自得之美。」量其資稟，就是考量這個學生的學習資質有差異，能 200 字的只教 100 字，目的就是為了讓他的精力充沛，不會厭學。培養獨立思考，學貴自得，多使用講解和提問的教學方式，並給予實施內心體悟的教學方式。可見陽明用心良苦，簡直是卓越的教育心理專家。

3. 針對學生（受教者），透過循序漸修「立志、勤學、改過、責善」

根據《王文成公全書》卷二十五記載，陽明在龍場悟道，奠定心學理論的根基。又在龍崗書院撰寫《教條示龍場諸生》，提出「立志、勤學、改過、責善」的治學要求，這其實也是為弟子制定進德修業，為學做人的基本準則。

(1) 立志

陽明開宗明義指出：「志不立，天下無可成之事。」還說：「志不立，如無舵之舟，無銜之馬，漂蕩奔逸，終亦何所底乎？」陽明舉例說，一個人如果沒有志向，就好像船沒有舵木、馬沒有銜環，只能隨波逐流。志向就如同指南針，關係著人生之路的平衡和方向。而他本人就是年少立志，矢志不渝成聖的楷模。大抵中外各領域的成功人士對於立志的人生目標都非常明確，無論何時起步，立志都是推進先天良知與後天道德實踐的行動力。

(2) 勤學

陽明強調的學習態度是「不以聰慧警捷為高，而以勤確謙抑為上」，不以聰明機警為高尚，卻是以勤奮謙遜為上等。

(3) 改過

「不貴於無過，而貴於能改過。」陽明說，就算是聖人，也是不免要犯錯誤的。聖人與常人之別，重點不在犯錯上，而在於能否及時反省、不斷地修正錯誤。

(4) 責善

朋友之道，忠告而善道。……諫師之道，直不至於犯，而婉不至於隱耳。使吾而是也，因得以明其是；吾而非也，因得以去其非，蓋教學相長也。

陽明說，在勸告朋友時，要做到態度盡可能地委婉，這樣朋友才更容易接受，進而反思改正。他還鼓勵學生向他「責善」，這樣可以教學相長。字裡行間透露出陽明與學生平等、親和的師生關係，對學生的循循善誘，體現出陽明履踐「致良知」的德育宗旨與知行合一。

五、對現代教育的啟示

綜觀現代教育的重大弊端，仔細分析都與資本主義的價值觀及科技快速發展有關。包括傳統學習以物質導向，重視升學與分數，死記硬背只為將來能有好職業與收入。雖然台灣的教育也歷經廢除聯考、九年一貫、一零八課綱等多項改革。許多不同的實驗學校例如華德福，也在嘗試多元發展的可能。而新時代趨勢以科技導向引出的 AI 工智慧會取代單一重複的人力，包括複雜的知識透過 Google

搜索也能滿足所需。面對處在新舊交替，信息爆炸，多元觀點交錯，針對教育的現況及教育理念已有許多相關探討或創新來符合時代需求。

黃俊傑（2015）曾指出：「在傳統儒家的教育理想及其教育實踐中，教育並不只是一種知識傳授的工作而已，教育是一種喚醒主體性的志業。儒家教育致力於通過典範的學習，而使沉睡中的主體性重新覺醒。」

從陽明個人的生命歷程可以歸納出幾個特點，值得現代人見賢思齊。包括他個人生命自主，少小立志，通曉經典，獨立思辨，探索真理，實踐體驗，勇敢創新，自我超越；立德修養，自覺自悟，靜坐澄心，反求諸己；立言講學，書院興學，學貴自得，童蒙養正，因材施教，覺民行道。事實上陽明已完成傳道、授業、解惑的心靈導師的典範。

在現代價值觀多變的翻轉中，即使外在物質條件富裕，無論成人或孩子，都會面對內在心靈的迷惘與危機。陽明心學重視本體及工夫實踐的體用一源論，提供的重要觀點就是，回到人的內在生命根源，找到生命的指南針，透過身心安頓的道德修養，發揮獨一無二的天賦，快樂學習，實現真我生命的存在價值。陽明的往內探索的自我實現生命觀也許能提供教師及學子一些借鏡。

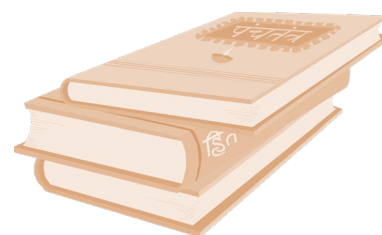
六、討論及結論

陽明的「致良知」強調「發明本心」，從內心尋求強大的力量泉源。「心外無物」，超越外在環境。這正是陽明心學對於今天的最大價值。陽明心學作為中國經典傳統文化的代表，其三大哲學思想「心即理」、「知行合一」、「致良知」可為良知教育的基本理念，其教育宗旨為喚醒良知，實現真我，樹人培德。其教育方法為建立和諧師生關係，教學相長，內省覺察，良師益友，因材施教，循序漸修，踐行實踐。最重要是從兒童教育就開始紮根，童蒙養正。如何從我們中華經典文化中的「教育」哲學理念及其經驗將其本土化，開創多元發展的新契機，期許有更多有志之士加入研究與實踐。

參考文獻

- 王陽明（2016）。**王陽明全集（王文成公全書）**。北京市：線裝書局。
- 史繼忠（2009）。樹人與創新一王陽明教育思想的啟示。**教育文化論壇**，1(1)，95-97。
- 吳蘭（1986）。**王陽明教育思想之研究**。臺北市：中華。

- 秦家懿（2013）。王陽明（二版）。臺北市：東方。
- 張奉箴（1981）。王陽明與教育。高師大教育學刊，3，1-33。
- 黃明誠（2008）。王陽明安頓生命的智慧。臺北市：圓神。
- 黃俊傑（2015）。全球化時代大學通識教育的新挑戰。臺北市：台大。
- 蔡仁厚（2019）。王陽明哲學（三版）。臺北市：三民。



校事會議機制探討與建議

陳漢侖

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

臺中市忠孝國民小學事務組長

一、前言

新版教師法已於 109 年 6 月底施行，108 年通過的新版教師法係教師法自 84 年立法以來最大幅度的修正，堪稱是教師法新制。其中的重點即在於「不適任教師」處理制度做了結構性的改變。吳志光（2020）指出，按所謂「不適任教師」原並非教師法的法定概念，而依處理不適任教師應行注意事項之意旨，其係指教師法（下稱現行教師法）第 14 條第一項各款、第 15 條第一項各款及第 16 條第一項各款應解聘、停聘、不續聘事由之教師。故一般所稱之「不適任教師」主要即指處理不適任教師應行注意事項，訂有處理流程之「體罰或霸凌學生」、「性騷擾或性霸凌學生」或「教學不力或不能勝任工作」之教師，惟就 108 年教師法對「不適任教師」處理制度之變革，並非以處理不適任教師應行注意事項所稱之不適任教師為限，而係涉及所有類型之不適任教師。

現行主管機關及學校辦理教師解聘、停聘或不續聘，係以教師法及處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項為依據。108 年 6 月 5 日修正公布之教師法第 29 條規定：「高級中等以下學校依本法所為教師之解聘、不續聘、停聘或資遣程序及相關事項之辦法，由中央主管機關定之。」教育部為完善不適任教師處理機制，使學校調查程序完備、增進教學品質，並保障學生學習權及教師工作權，爰訂定其子法於 109 年 6 月 28 日公布「高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法」，其要點中新設校園事件處理會議（以下簡稱校事會議），明文規定校事會議之組成、調查及輔導事項，學校接獲檢舉或知悉教師疑似有第二條第四款情形，應召開校事會議審議，俾利學校進行調查有所依據，經調查屬實後，針對教師解聘、不續聘、停聘或資遣之審議，仍回歸教評會權責。

本文以校事會議為核心，分析校事會議制度及衍生的議題，以客觀的分析比較，探討 108 年新版教師法修訂後校園事件處理不適任教師處理機制，以期提供進行不適任教師處理相關建議及後續之參考。

二、校園事件處理會議組成、調查及輔導

109 年 6 月 30 日新修正之教師法公告施行，其子法「高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法」（以下簡稱解聘辦法）中訂有校事會議，將處理教師「不適任」之案件，明確規範「調查」及「輔導」程序以保障教師權益，以下就校事會議處理之案件類型、啟動時機、相關會議成員及審議結果說明如下（高

級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法，2020）：

（一）管轄案件類型

依據解聘辦法第二條第四款規定校事會議管轄案件類型有以下六種：(1)知悉服務學校發生疑似校園性侵害事件時，未依性別平等教育法規定通報，導致再度發生校園性侵害事件；或偽造、變造、湮滅或隱匿他人所犯校園性侵害事件證據，經學校或有關機關查證屬實。(2)偽造、變造或湮滅他人所犯校園毒品危害事件證據，經學校或有關機關查證屬實。(3)體罰學生，致造成學生身心嚴重侵害。(4)行為違反相關法規，經學校或有關機關查證屬實，認為有解聘之必要。(5)教學不力或不能勝任工作有具體事實。(6)違反聘約情節重大。

（二）啟動時機

校事會議啟動時機依據解聘辦法第四條第一項規定，學校接獲檢舉或知悉教師疑似有第二條第四款：涉及教師法第十四條第一項第八款、第九款、第十款體罰學生、第十一款、第十五條第一項第三款體罰學生、第五款、第十六條第一項之情形者，應召開校事會議審議（教師法，2019）。

（三）校事會議、調查及輔導相關成員組成及時程

學校接獲檢舉或知悉教師疑似有解聘辦法第二條第四款情形，應召開校園事件處理會議審議。教師疑似有教師法第十六條第一項第一款情形，經校事會議決議向主管機關申請教師專業審查會（以下簡稱專審會）調查者，應依專審會辦法辦理。經校事會議決議自行調查者其調查及輔導組成及相關時程整理如下表（高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法，2020）：

表 1 校事會議、調查小組、輔導小組相關組成彙整表

成員	校事會議	調查小組	輔導小組
依據	解聘辦法第四條第二項	解聘辦法第五條第一項	解聘辦法第八條第二項
人數	5 人	以 3 人或 5 人為原則	以 3 人或 5 人為原則
時間	1. 應於五日內召審議。 2. 於接獲檢舉後二十日內，以書面通知檢舉人是否受理。 3. 無從通知者，免予通知。 4. 不受理者，書面通知應敘明理由。	組成後三十日內完成調查；必要時，得予延長三十日。	以二個月為原則；必要時，得予延長一個月。
成員	1. 校長。 2. 家長會代表一人。 3. 行政人員代表一人。 4. 學校教師會代表一人、學校無教師會者，由該校未兼行政或董事之教師代表擔任。 5. 教育學者、法律專家、兒童及少年福利學者專家或社會公正人士一人。	1. 教師會代表；學校無教師會者，由該校未兼行政或董事之教師代表擔任。 2. 家長會代表。 3. 校外教育學者、法律專家、兒童及少年福利學者專家或教師專業審查會調查及輔導人才庫之調查員擔任。	1. 績優教師 2. 校外教育學者、法律專家、兒童及少年福利學者專家或人才庫之輔導員擔任。

資料來源：高級中等以下學校教師解聘不續聘或資遣辦法（2020年6月28日）。

(四) 調查及輔導結束後，可能之情形及相關流程:

經校事會議決議成立調查小組經過調查後，其調查結果依據解聘辦法第七條規定可能有不同的處理方式。另，經輔導小組輔導後，其輔導結果依據解聘辦法第八條規定會有不同的處理方式，整理如下表（高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法，2020）：

表 2 調查及輔導結束後後續處理彙整表

項目	校事會議調查結果	校事會議輔導結果
依據	解聘辦法第七條	解聘辦法第八條
結果	<ol style="list-style-type: none"> 1.除霸凌學生外，涉及教師法第 14 條一項第 8~11 款、第 15 條一項第 3、5 款、第 16 條第一項者，應移送教評會審議。 2.教師疑有教學不力或不能勝任工作情形，而有輔導改善之可能者，由校事會議自行輔導或向主管機關申請專審會輔導。 3.無前二款情形，而有教師成績考核辦法第六條平時考核應予懲處事蹟，應移送考核會或依法組成之相關委員會審議。 4.結案。 	<ol style="list-style-type: none"> 1.經校事會議審議認輔導改善無成效者，應為移送教評會審議之決議。 2.輔導改善有成效者，應予結案，並視其情節移送考核會或依法組成之相關委員會審議。 3.輔導改善無成效，其情形如下： <ol style="list-style-type: none"> (1) 規避、妨礙或拒絕輔導。 (2) 輔導期間，出席輔導會議次數未達三分之二或不配合入班觀察。 (3) 其他經輔導小組認定輔導改善無成效之情形。

資料來源：高級中等以下學校教師解聘不續聘或資遣辦法（2020年6月28日）。

綜上，校事會議之組成、調查及輔導小組是學校任務編組之會議，學校接獲檢舉或知悉教師疑似有第二條第四款情形，應於五日內召開校事會議審議，其審議標準需依具體之證據調查事實及判斷案件類型，必要時得徵詢班級家長代表及學校相關人員意見（教育部，2020）。

校事會議決議後自組之調查小組完成調查報告後，經過校事會議審議教師疑似有教師法第十六條第一項第一款情形，有其輔導改善之可能，由校事會議自行輔導或向主管機關申請專審會輔導（教師法，2019）。另，解聘辦法中對於教師教學不力或不能勝任工作有具體事實者，指無輔導改善之可能，其情形如下：經校事會議認定因身心狀況或其他原因，無法輔導改善；曾經學校或專審會輔導，輔導改善有成效後，經校事會議認定三年內再犯。若有此情形則依照解聘辦法移送教評會審議。經調查及輔導屬實後，針對教師解聘、不續聘、停聘或資遣之審議，仍回歸教評會權責。不適任教師校事會議處理流程及相關法規整理如下（高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法，2020）：

不適任教師校事會議處理流程相關法規

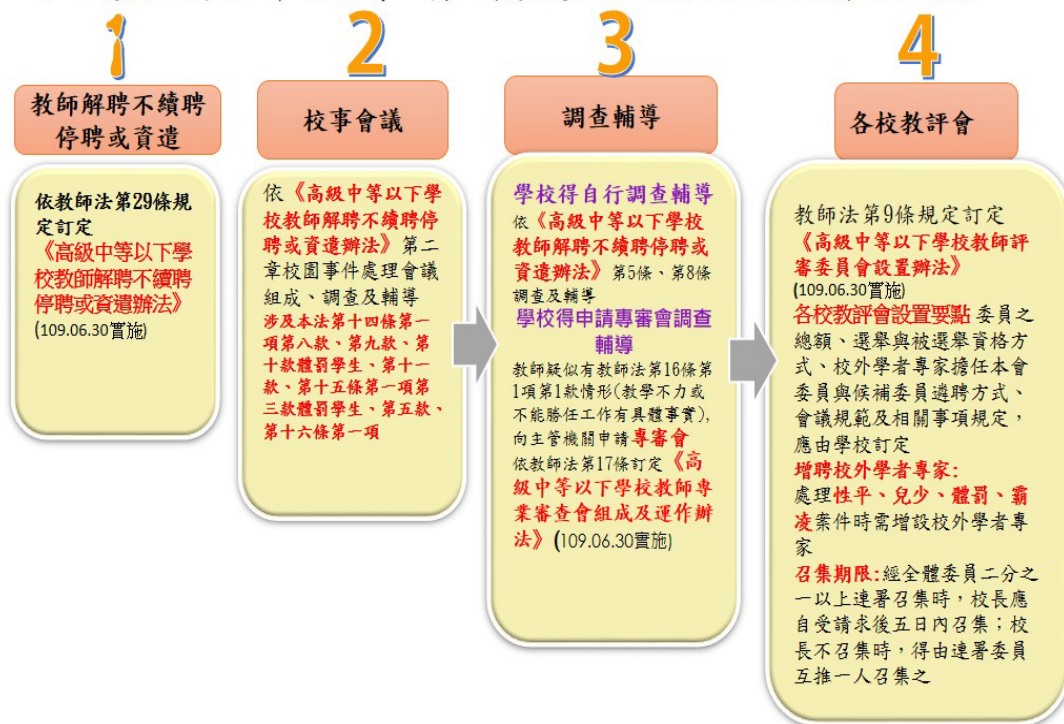


圖 1 不適任教師處理流程相關法規

資料來源：高級中等以下學校教師解聘不續聘或資遣辦法（2020年6月28日）。

三、校事會議施行後對學校的影響

為避免學校在處理不適任教師時程序上有所違誤，國教署曾在 109 年 7 月 1 日以臺教國署人字第 1090076247 號函行文各縣市政府說明：「各校處理不適任教師，除教師法第 14 條第 1 項第 10 款及第 15 條第 1 項第 3 款霸凌學生案件以外，應依解聘辦法之規定調查及處理。」並檢附高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法 QA 彙整表提供高級中等以下學校在處理不適任教師時參考。自 109 年 6 月 30 日新版教師法公告施行以來，少數縣市政府面對民眾投訴教師行為時，常要求學校要召開校事會議處理及啟動調查，對於各級學校來說面對必須不斷開會、成立調查小組及回應的情況下，已造成校園紛擾不斷。筆者就目前教育現場觀察到的狀況分述如下：

(一) 學校行政業務量大增

中華民國中小學校長協會（以下簡稱全校協）曾於 110 年 2 月 22 日以全國校長協信字第 110000026 號函行文教育部，全校協認為若教師遭投訴學校即需召開校事會議處理，恐使教師動輒得咎、引發寒蟬效應，亦使學校行政業務量大增，更易讓校園陷入不安氛圍，影響學生的學習。全校協於公文中提到：當教師

行為已達解聘、不續聘、停聘或資遣程度時，學校自應依法召開校事會議處理；但若教師遭投訴事件係認知、溝通上問題，或其情況並未該當教師法所列程度，則宜以溝通協調、檢討改進或依相關規定懲處為妥，以保障教師權益並維護校園安定（中華民國中小學校長協會，2021）。

（二）學校資源不足，不易處理

由於校事會議審議後若有解聘辦法第五條第一項之情事，需組織調查小組進行調查，但高級中等以下學校的可用經費並不多，教育經費拮据，但處理不適任教師的流程繁瑣，需要大量人力及財力，這使得學校在處理不適任教師時，可用的人力及資源有限的情況下，依照校事會議流程處理進行，加上新版教師法才剛施行處理經驗的欠缺，使得學校面對疑似不適任教師時，將面對許多挑戰。

（三）處理人員對法定程序不熟

由於不適任教師處理的工作都必須由學校啟動處理，新版教師法法規複雜程度更甚以往，而一般學校教師、行政人員或人事主任並無法律背景及處理經驗，就相關的行政規則、行政程序法的規定及法律適用的原則諸多法規需理解，導致在處理過程中容易出現程序瑕疵而需重新審議、調查及輔導。自109年6月30日新版教師法公告施行以來，疑似有不適任教師樣態發生各級學校已接獲多起案件，在不斷啟動校事會議因應之時，常常因為對於法規解讀錯誤，因此處理程序上多有瑕疵，導致處理程序上多有問題，造成申訴案件大增，學校紛擾不斷。

四、結語

政策是一個過程，也是一個循環，它與時代背景緊緊相連。在這個循環中，會經歷政策分析、政策制定、政策實施及政策評鑑（UNESCO，2013）。經過多年努力，我國不適任教師的處理機制已朝著具體化方向前進，未來成效有待觀察。新版教師法變革為完善不適任教師處理機制，使學校調查程序完備，但校事會議屬學校任務編組之會議，有需要才成立審議知悉或檢舉案件，依目前學校行政人員對於相關法規並未爛熟、學校教育應以學生最大福祉為依歸，面對不適任教師，教育主管機關在制定政策時，常把所有的工作與責任讓學校去承擔，並未考量大多數中小學的經費與能力，以致政策的推動經常不如預期，不適任教師的處理就是一例，但不適任教師的處理關係到學生受教權，也是家長與社會大眾關切的問題，應檢討其問題所在，並對目前的處理機制做滾動式的調整。樂觀的期待，政府將持續資源挹注下，讓不適任教師處理機制臻至完善。

參考文獻

- 中華民國中小學校長協會（2021）。全國校長協信字第 1100000026 號。取自 <http://www.bcps.hlc.edu.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=2451>
- 吳志光（2020）。108 年新修訂教師法與不適任教師之處理。《教育法學評論》，5，53-74。doi:10.6920/elr.202005_(5).0003
- 高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法（2020）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060087>
- 教育部（2020）。高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法 QA 彙整表。取自 <https://www.sces.chc.edu.tw/posts/579>
- 教師法（2019）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020040>
- UNESCO (2013). *UNESCO Handbook on Education Policy Analysis and Programming*. UNESCO Bangkok.



大專校院行政人員工作承諾對工作效能關係之探究

陳靖玟

國立屏東大學教育行政研究所碩士在職專班

一、前言

大專校院之行政體系是大學落實其功能之必要組織。行政人員的投入與配合程度對推展校務的效率，有決定性的影響，而行政是教學的最佳後勤支援，優秀行政人員更是學校無形的資產，是另一不可或缺的進步動力。然而在全球化的加速下，學校面臨前所未有的挑戰，教育的改革、技職教育的擴充快速，使得原先專科學校因制度機會改為技術學校，再進步機會改制為科技大學。學校處在的環境對經營模式與策略的選擇極其重要之影響，在經營環境產生變化，學校應如何及時調整經營策略來有效的轉化學校維繫競爭優勢之關鍵。當大專院校快速擴充導致其傳統功能與定位不清楚而失去焦點；在學校改制後與學生生源數逐年下降，行政人員面臨的壓力可想而知。

目前大專校院面對體系改革，必須不斷的做組織內部改造來配合整體大環境的改變，內部行政再造是為了轉型發展在學制、課程、教學、輔導以及行政支援等方面。因此提升大專院校行政工作效能與行政人員對本身工作承諾的認同度，提供校內教職員工生良好的服務品質與行政效率，才可推動全面性校務工作。

二、工作效能內涵之探討

「自我效能」指個人對某一特定工作，經過多次成敗的歷練後，確認自己處理該項事務的效能。當個人面對重大生活事務時，肯定自己是否有能力去面對，並解決問題的信心。自我效能會影響個人行動的決策，也是判斷個人在無法預測和多元壓力的情境下，所能實行有效策略的程度(Bandura,1986)。Bandura(1997)認為自我效能可以分為：一般自我效能(generalized self-efficacy, GSE)與特殊自我效能(specific self-efficacy, SSE)。一般自我效能是個體行動時對個人能力的整體評估並反映個體自身能力的預期，屬於長期經驗後所累積的穩定性質；而特殊自我效能則是指對特定工作表現的認知性評估，屬於動機狀態，比較會受到情境轉換而有所改變。無論任何情境狀況，一般自我效能都會對特殊自我效能產生直接的影響。

自我效能與工作、人際關係密切，常被應用於組織行為、醫療照護以及學校組織等領域。在學校組織領域中，工作效能可分為行政執行、學生輔導、自我發展、人際溝通、情緒調適等五種層面來探究。行政執行是對所負責的校務行政能勝任及有效完成的信心；學生輔導是與學生溝通及輔導學生發展的自信心；自我發展為策畫自我成長與創新能力的信心；人際溝通是指對單位主管、同仁、師生

的自信；而情緒調適是當面對工作壓力與挫折失敗時，能適當調適好心情與自我控制的信心(顏朱吟 2009)。工作自我效能愈高表示相信自身有能力去完成任務，反之，當面臨困境時，具有高度工作自我效能的人，會排除萬難更加努力完成目標；而具有較低工作自我效能的人，遇到困境則會選擇放棄或消極面對盡而降低努力程度。工作自我效能亦能產生正面循環之作用，具有高度工作自我效能的人，積極投入工作而提升績效，使之更進一步提高效率(黃家齊、李雅婷、趙慕芬，2014)。

三、工作承諾對工作效能的重要性

大專院校行政人員是學校工作職場上不可或缺的重要資產與組織的關係更是密不可分，在組織團隊中，可以瞭解行政人員的工作態度很有可能影響工作的結果或對組織的認同感，究其原因，後續更有可能會造成員工對自身工作的滿意度及行為表現，甚至是有離職等傾向而造成組織與員工間的認同程度降低。

工作承諾的定義是自動自發性的內在動機，是一種心理現象，抑或是種感情上的依賴與信仰，屬於對個人腳色與個人目標和價值的感情關係(韓翼、廖建橋，2005)及對工作不斷持續投入熱忱、努力與專注力，可視為對工作的投入專注度、表現努力的態度及工作效率，係指員工對其工作之依附程度與態度。不同學者依研究不同而提出不同之相關構面，Morrow (1983)所提之工作承諾，認為工作價值、職業承諾、工作投入及組織承諾是較能瞭解一個人對於工作的看法及認同度，主管亦可知道員工對於組織所設之目標是否具有認同感。一直到 Morrow (1993)提出五個承諾的延伸為工作倫理道德、職業承諾、工作投入及組織承諾。利用組織承諾、工作價值、工作投入、員工承諾來探討傳統工作者及工作之關係 (Gallagher & Parks, 2001)。故工作承諾可使員工對於本身工作與組織的認同感與歸屬，才能全心全意對工作投入熱忱，並視工作為重要價值之一，方始積極投入工作提高績效與效能。

四、當前大專校院行政人員工作效能現況之分析

然而，現今大專校院行政人員工作效能仍衍生了許多問題，大專校院面對體系改革，原有的工作承諾無法兌現及錯誤認知、行政組織共識度不足等。複雜的學校行政環境之下，已非傳統的管理模式或行政理念所掌握(陳振益，2014)。因此學校的行政工作常面臨之現況問題如下：

(一) 行政組織之共識

學校是非營利組織，學校的各行政單位組織是環環相扣，密不可分的團隊，

當學校面臨改制而經營模式未到位，業務執行在教學、行政支援及評鑑等方面上不斷擴增業務，使將原有的工作承諾宛如白紙一張，偏離的目標與願景甚至與考績掛勾，無形中增加行政業務的負擔，學校行政人員開始對組織的不認同，進而影響其擔任行政職務的意願，造成行政空缺的困擾。

（二）當承諾形同虛設

與近年來提到的分佈式領導、轉型領導等理論比起，學校組織還是有存在著上級對待下屬，揮之即來，呼之即去，而忽略成員自我成長與引導。當初面試新進人員所給予的願景、目標與賦權增能等跳票，產生對行政業務的落差，當此落差感逐漸擴大致使工作品質與效率降低，容易造成行政業務的疏失與資料不全。

（三）人員離職之頻繁

這幾年生源數下滑，學校人力資源緊縮，但仍需維持學校各項行政運作，故減少聘任專任行政人員而改用約聘僱人員取而代之。各所學校聘僱大約為一至五年不等，沒有升遷、退休等福利制度，合約一到便結束聘僱。這容易使約聘人員將學校行政人員這份職務當轉換跑道的中繼站，對其行政業務少有認真對待，行政工作的熱忱未能發揮其實際效益，離職率高，造成單位人員更換頻繁而青黃不接的窘境。

五、代結語：從工作承諾促進工作效能

大專校院行政人員對於學校組織校務工作的認同感，可達到行政人員在工作職場投入熱忱與力求獲得成功，強烈的工作承諾促使行政人員具有很高的工作態度、積極性與渴望將校務工作更有效率的執行完成，提高效能。反之，當行政人員之工作承諾低落，無法盡心盡力完成事務，亦會影響執行業務的能力。黃志灯（2019）指出管理者只要願意有所作為來改善員工態度、激勵員工，則員工會產生回報的心理，除了對自己的工作盡心盡力外，還會產生組織公民行為，極有可能會因而提高組織績效。

現階段當務之急的是針對行政人員流失或青黃不接等危機加以改善，因此建議：(1)因建立完備的學校行政人員之培育制度（陳振益，2014），培養行政能力的養成與教育訓練，並適時給予鼓勵與認同，進而使行政人員持續努力與精進，提高行政效率與績效。(2)應具備通暢的升遷管道，完善的生涯規劃，讓成員有積極進取的機會。(3)善用激勵制度以條件式酬賞獎勵有功之人員，使成員不斷追求專業知能的成長，藉此促進行政人員的效能與達成組織目標。

對學校行政工作的目標、價值與信念之認同，付出更多努力來全力配合學校的步調，提升大專校院行政人員對本身工作承諾的認同度與忠誠度，使行政人員具有強烈意願願意留任繼續服務，提供校內教職員工生良好的服務品質與行政效率，才可推動全面性校務工作。

參考文獻

- 陳振益（2014）。學校行政運作的現況與人員的培育。臺灣教育評論月刊，3(4)，8-10。
- 黃志灯（2019）工作狂傾向、工作自我效能、工作集體效能及組織公民行為之研究。管理實務與理論研究，13(2)，1-22。
- 黃家齊、李雅婷、趙慕芬譯（2014）。組織行為學（15版）。台北市：華泰文化。
- 韓翼、廖建橋（2005）。組織承諾研究的綜述。人類工效學，11(3)，58-60。
- 顏朱吟（2009）。大學行政人員自我效能與工作競爭力關係之實徵研究。屏東教育大學學報，33，335-364。
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The ex-ercise of control*. New York: Freeman.
- Gallagher, D.G. & Parks, J.M. (2001). I pledge thee my troth...continently commitment and the contingent work relationship. *Human Resource Management Review*, 11 (3), 181-208.
- Morrow P.C. (1983). Concept redundancy in organizational research : The case of work commitment. *The Academy of Management Review*, 8, 486-500.
- Morrow, P.C. (1993). *The theory and measurement of work commitment*, JAI Press, Greenwich, CT.



技術型高中校實習課程之探討—以機械科為例

姚廷滄

新北市立三重高級商工職業學校教師
國立臺灣師範大學工業教育學系碩士班碩士生

一、前言

我國在技術型高級中等學校機械群科課程綱要課程設計方面參考目前機械產業從業人員所需之專業知識技能，教導學生機械製造與基礎設計之實作能力，結合新興科技發展及規劃實務導向之六個技能領域課程以符合業界需求，落實技職教育務實致用之精神（教育部，2019）。本文從新舊課綱修訂之差異處對實習課程之影響進行探討。

在實習課程實施上依據《高級中等學校實習課程實施辦法》第 5 條將實習課程得依其實施場所分為校內實習、校外實習、校內併校外實習三種，而本文旨探討 108 課綱對校內實習課程與校外實習課程之影響，本文中「校內實習」係指於學校內的實習工場進行專業實習技能訓練與學習的過程。「校外實習」係指就學期間由學校安排學生至相關建教合作機構或實習訓練廠（以下簡稱為實習機構）進行一定期間之實務學習課程，將學校課程所學之理論基礎與「實習機構」所傳授之專業技術結合，讓學生能更早適應職場、培養學生務實致用之能力的一個學習過程。

目前各校間的實習工廠設備不一，仍有少數學校在實習工場建置上遇到困境，並非所有機械科都能設置六個技能領域課程的其中兩個技能領域。因此，本文將探討目的其二為在技能領域課程如何善用「實習機構」資源、縮短教學內涵與產業發展之落差以培養產業需要之人才。

二、新舊課綱之差異比較

十二年國民基本教育自 103 年學年度起實施，技術型高級中等學校機械群科課程綱要（以下簡稱 108 課綱），已於 107 年發布，並於 108 學年度正式實施。在過去職業學校群科課程綱要（以下簡稱 99 課綱）中說明「實習課程以實務為核心，輔以必要的理論知識，以配合就業與繼續進修之需求，並兼顧培養學生創造思考、問題解決、適應變遷及自我發展之能力，務使學生具有就業或繼續進修所需基本知能」（教育部，2009）。

而 108 課綱的課程規劃以「培育學生具備未來工作所需基礎技能為主軸，透過機械群跨科技能領域課程之設計，強調具備群核心素養的重要性，除了使學生擁有就業所需的基本職能外，並能適應未來職場的快速變化。務實致用為技職教

育的核心理念，展現在課程設計上，強調實務與理論兼重，讓學生可順利將所學知能運用於職場，縮短學用落差」（教育部，2018）。在 99 課綱與 108 課綱變革如下：

（一）108 課綱增加部定必修實習科目以對應產業發展需求之基礎知能

從 99 課綱部定必修 94~ 104 學分調整為 108 課綱部定必修 111 ~ 127 學分，希望透過新課綱推動來強化實作技能及就業能力，改變過去高職以升學為主、不重實習的情況，如表 1 所示。

表 1 技術型高中機械群 108 新課綱與 99 課綱比較

課程類別		99 課綱學分數	108 課綱學分數
部定必修	一般科目	66~76	66~76
	專業及實習科目	28	45~51
	部定必修合計	94~104	111~127
校訂科目	校訂必修	80~98	65~81
團體活動時間		18	12~18
彈性教學時間（99 課綱）/ 彈性學習時間（108 課綱）		0~8	6~12

資料來源：教育部職業學校群科課程綱要暨設備基準—機械群、十二年國民基本教育技術型高級中等學校群科課程綱要-機械群。

（二）開放多元選修課程，降低校訂必修總學分數

從 99 課綱校定必修 80~ 98 學分調整為 108 課綱校定必修 65~81 學分。依各校的發展願景發展學生圖像以規劃校訂科目，校訂科目開放多元選修課程應符合總綱明定「學校所開設的選修總學分數，應為學生選修學分數的 1.2 至 1.5 倍」（教育部，2019）。在課程推動上可採用同科跨班、同群跨科、校內跨群、甚至可以跨校等跨領域選修，讓學習變得豐富多元。

（三）108 課綱新增「技能領域」實習課程，強化學生務實致用能力

「技能領域」為群科屬性相近之共通基礎技能，亦是培養學生跨科別的共通基礎技術能力。機械群的技能領域包含「數值控制」、「精密機械製造」、「模型設計與鑄造」、「電腦輔助機械設計」、「自動化整合技」、「金屬成形與管線」等六種技能領域，各技能領域課程又各自包含 2 至 4 門的實習科目，共 16 個科目課程，而機械科在課程規劃上需開設「數值控制技能領域」的電腦輔助設計實習、數值控制機械實習及「精密機械製造技能領域」的電腦輔助製造實習、綜合機械加工實習為必修實習科目示等（教育部，2019）。

(四) 增加彈性學習時間

108 課綱的彈性學習時間從 99 課綱 0 至 8 小時增加為 6 至 12 小時，從無相關辦理辦法到 108 課綱有明確的辦理規定。彈性學習時間依據學校條件與學生需求，可做為學生自主學習、選手培訓、充實（增廣）/補強性教學及學校特色活動等之運用（教育部，2019）。

三、校內實習課程與校外實習課程所面臨之挑戰

在實習課程規劃部分，自 1954 年頒布「建教合作實施方案」後，學校在實習課程規劃上結合在地人力需求及業界需求，開設校外實習課程並與業界相互合作規劃課程訓練內容，培訓學生理論基礎與實務能力」（陳錫鎬，1991）。實習課程包含校內實習課程與校外實習課程，其課程規劃依據《技術及職業教育法》第 12 條明定「學校得依科、系、所、學程之性質，開設相關實習課程。前項實習課程，如為校外實習時，其實施方式、實習場所、師資、學分採計、輔導及其他相關事項規定，除法令另有規定外，由學校定之。」但在實習課程規劃上遇到困難如下：

(一) 新課程實施面臨之挑戰

目前我國師資職前培育主要是透過師範大學、教育大學師培學系及大學師培中心等三種管道培育師資（教育部，2014），而部分實習課程未必會開設在師資培育課程中，例如：鈑金、焊接、鑄造等實務操作課程等。其次，機械群的六種技能領域，共 16 個科目課程，對第一線的教師勢必造成一些衝擊（楊怡婷，2019）。此外，因應新課程實施所增加的實習課程中，部分是採實習分組教學，且同時段需設有兩位或兩位以上教師同時授課，在師資配課上所面臨的問題與挑戰等。

(二) 實習設備設置之難處

機械基礎實習增加「鑄造與銲接課程內容」，若依課綱及設備基準增購相關設備，則實習設備費用將不堪負荷。此外，設有機械科的學校在「數值控制技能領域」與「精密機械製造技能領域」設有數值控制工具機機台型號（簡稱 CNC）類型繁雜，教師在教學上與學生實習上勢必受到些許影響，如更換 CNC 為同型號，則實習設備更換費用龐大。

(三) 校外實習遭遇之問題

「實習機構」的品質良莠不齊難以控管，造成學生校外實習發生的糾紛層出

不窮（葉建宏，2016），而「實習機構」的行政運作、實習環境與福利部分更直接反應薪資待遇的問題，這部分也值得相關單位與「實習機構」討論（蕭義明，2016）。

四、因應策略

（一）建構教師支持系統，強化師專業職能與產業實務的銜接

推動教師專業社群、教師協作團隊、建構完善之教師支持系統等，鼓勵教師發展開發特色課程、校本課程及教學方法之精進等。藉由同儕間的腦力激盪以撰寫計畫爭取專業成長、研習所需經費，協助教師專業增能，並「落實執行」。

（二）整併資源與配套分配

技術型高中的設備建置與職業訓練機構設置應有所區隔。整併學區內各校資源、共享設備資源。此外，新課綱推動所衍生教師教學節數過多與超時教學終點費用支出的問題、學校排課與配課上困難等，應考量校內團隊的行政負荷量與教學品質，必要時應增聘師資、減輕學校行政負荷量。

（三）增設校外實習課程為校訂必修課程，加強產學合作教育

非每所學校都設置校外實習課程，但部分專業實習課程及專業科目於教學上建議增設為校訂課程，定期進行校外參訪、部分實習課程可規劃在暑期辦理，縮短學習技能中斷。此外，學校可申請產學合作計畫、建教合作方式、短期赴業界實習、職場參觀等計畫，增進務實知能的深度與廣度。

五、結語

在校內實習課程中學習專業知識，辦理專業課程相關研習與講座，除了「做中學、學中做」的學習經驗之外，應培育學生具備自主學習、自我反思、問題解決能力等，養成優良的學習態度與職業道德，為未來職業發展做準備。

於校外實習課程可縮短職涯探索期，提早建立正確之工作態度。對於實習機構而言，可儘早與學生交流，選擇合適的學生並做深入培訓或儲備幹部培育計畫等，同時，於實習機構上所遇到的問題可經由學生之實習參與，將疑問帶回學校中研究解決，藉由學術資源共享、亦可彌補學校實習設備不足之處。

目前技術型高中在理論課程與實習課程的學分數規劃上仍有議論點。理論課

程過多，間接造成學生實務技能未確切落實，並有考試引導教學、考照引導教學等現象產生，造成教學內容窄化等情形發生。如今產業界人才斷層「缺才、缺工」的困境，我們應重新省思過去教育模式並適度調整課程教學內容並與時俱進。

參考文獻

- 教育部(2009)。職業學校群科課程綱要暨設備基準－機械群。取自https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/userfiles/_1_%E6%A9%9F%E6%A2%B0%E7%BE%A4-%E8%81%B7%E6%A0%A1%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81.pdf
- 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<http://www.rootlaw.com.tw/Attach/L-Doc/A040080081012600-1031128-1000-001.pdf>
- 教育部(2018)。十二年國民基本教育技術型高級中等學校群科課程綱要－機械群。取自https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/%E8%AA%B2%E7%B6%B1/18%E6%A9%9F%E6%A2%B0%E7%BE%A4/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E6%8A%80%E8%A1%93%E5%9E%8B%E9%AB%98%E7%B4%9A%E4%B8%AD%E7%AD%89%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E7%BE%A4%E7%A7%91%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E2%94%80%E6%A9%9F%E6%A2%B0%E7%BE%A4.pdf
- 教育部(2018)。高級中等學校實習課程實施辦法。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0060056>
- 教育部(2019)。十二年國民基本教育技術型高級中等學校群科課程手冊－機械群。取自<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/112952534.pdf>
- 教育部(2019)。技術及職業教育法。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0040028>
- 陳錫鎬(1991)。建教合作教育制度的探討。技術及職業教育雙月刊，4，22-27。
- 楊怡婷(2019)。十二年國教校訂課程實施之挑戰與因應。臺灣教育評論月刊，8(1)，201-204。

- 葉建宏（2016）。學生校外實習糾紛問題之探討，**臺灣教育評論月刊**，5(1)，137-139。
- 蕭義明（2016）。我國建教生滿意度之研究－以中部地區機械科學生為例（為出版之碩士論文）。東海大學，臺中市。



新課綱中科技領域生活科技課程核心價值

劉珮婕

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系研究生

教育國之本，是國家大業，人才投資的重要工作。各國透過國民義務教育來培育具有競爭力的國家人才，以提升其國力，所以投資國家人才的主力即是放在教育政策方向以及各項科目的課程綱要。各國依照自身所欲人才能力，規劃適合的教育方針，用以培植未來國家棟樑。

18 世紀的工業革命，各國以培養代工的勞力為主，為了填補所需的專業技術人力，當時的教育朝向標準化與機械化，目的是要生產一群順服工廠作業流程的人力，進而幫助工廠提升產能。邁入 21 世紀後，人類的社會產生了結構性的改變，少子化和工資大幅提升的趨勢使得工廠自動化，以機器人取代工人投入生產，成為產業勢在必行的策略（劉瑞隆，2018）。以臺灣來說，從過去的代工製造業時代也逐漸轉型為科技數位時代。科技與資訊的快速增長，學生未來所要從事的工作，也可能是個全新的、在現今社會還尚未出現的行業，因而培養其具備面對這個世代的關鍵能力是刻不容緩的（張美珍，2010）。因此，筆者冀望大眾了解新課綱中科技領域生活科技課程內涵與其所對應培養之學生關鍵能力，闡述生活科技的教育意涵。

生活科技著重設計思考以及動手實作等教學方式進行課程。現行的國中生活科技課程大多以「創意設計」的課程內容為主題；高中則是「工程設計」的專題製作為主軸（汪殿杰，2018）。有別於傳統填鴨式的教學模式，如語文、數學、科學等大部分是透過教師單向傳授概念，將該學科知識透過講述法傳達給學生，雖然講述法極具經濟效益，可以在很短的時間內，將組織過的教材有系統地教給學生，但這樣容易使學生成為被動的資訊接收者。然而，生活科技課透過設計思考以解決問題、動手做來實踐方法，真實給予學生面對未來應具備之競爭力。當今社會所需人才，最重要的是能夠解決問題，而筆者認為，跨領域的整合與動手實作的能力均為培養學生解決問題能力的重要影響因素。

隨著科技整合趨勢發展，跨領域人才的市場需求正持續地擴大，各國政府無不致力於減少學術與產業界之間的鴻溝，期盼高等教育中的高階人才，能夠成為國家進步與產業升級的有力後盾（湯堯、徐慧芝、蘇建洲，2016）。而在中等教育的生活科技課程裡，可以透過科技老師精心設計任務導向的課程，幫助學生在國中階段就培養跨領域的思考模式。生活科技課透過任務導向專題課程的方式，給學生一個情境，引導學生系統化的提出有意義的解決方式，在這當中就會運用到不同領域的知識，以培養學生跨領域解決問題的能力。科技教育的課程隨著科技的發展進步而更新，國際間教育活動的推展趨勢，應涵蓋完整性的科技相關知能內容。美國為講求理論與實踐並用的教育與知識技能而推行 STEM 教育，除

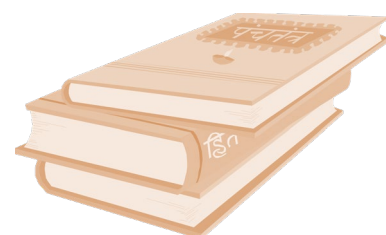
了強化學生在科學、科技、工程和數學各範疇的知識外，也強調跨範疇的融合和應用，並注重培養學生各種高階能力，如適應能力、溝通能力、非常規的解難能力、自我管理及系統思維等（Bybee, 2010）。跨域的整合能力在面對未來，是至關重要的角色。這項能力不是單靠課堂的講述就可以培養的，但是生活科技課透過精心設計的教學活動來培養學生跨域整合之能力。

近幾年來各個大學在討論高等教育的時候，發現大部分的大學生「動手實作」能力愈來愈差，試想像若醫學系的準醫生無法拿穩手術刀，機械系的學生沒有辦法精準的操作機器，抑或化學系學生不能正確裝配實驗器材，這樣怎能為社會培養出所需的專業人才。惟「動手做」的習慣必須從小養成習慣，應在學生小時後就塑造動手實作的環境給學生，教育者無法等到學生大學再來培養其實作能力（朱益賢，2005）。動手實作是一項十分重要的能力，但在學生求學階段卻時常被忽略，導致長大後沒有動手的習慣，往往因為不了解實際的材料限制或是不知道該如何動手而將問題擱置。許多事情都是熟能生巧的，要學生擁有清晰的思考邏輯，就會一直給他問題訓練他思考；若要學生具備科學探究的思維模式，老師通常也會一直對學生強調「為什麼」。同理可證，如果要學生具備動手實作的能力，甚或培養動手做的習慣，也應該在他的學習階段當中就讓他常有動手製作的機會，科技課理應塑造這樣的環境給學生，使他在國中階段就可以認識並正確選用常用手工具，建立基本的問題解決系統流程概念，從小就培養動手實作的習慣，以達到熟能生巧。動手實作的概念不單是動手將東西做出來而已，而是手腦並用，不然就淪為技術跟代工。動手實作應該是一個問題解決的過程，透過從設計到製作一整個流程的步驟，而設計過程要能夠定義出問題，到產出解決辦法，再來是模擬、分析等預測之環節，最後才是產出最佳化的解法或是產品。而從這樣的體驗當中，也能體現杜威的「從做中學」，他主張讓學生「有事可做」之外，更要讓學生「有事可學」。學生在製作的過程思考，不斷的嘗試，最終有所領悟而找到了事物之間的關聯，使學習水到渠成。若在教學上只是一味的讓學生動手做，卻不去在意學生是否真正的學到東西，那這樣的做是不具備學習意義的（吳木崑，2009）。

綜上所述，生活科技課能夠培養學生擁有跨領域解決問題的軟實力，與動手實作的硬實力，幫助學生們將想法付諸所行。生活科技課能夠帶給學生的，非僅是有趣的課程實作體驗，而是從中培養解決問題之能力，這些能力是帶得走的，可以應用在往後人生經驗的。並且擁有這樣的軟硬實力也提升學生解決問題能力的層次，成為產業當中不可或缺的優秀人才。科技課的價值所在，就是培植學生具備這些能力，以提高國人的競爭水平，進而增進國家競爭力。

參考文獻

- 劉瑞隆（2018）。工業 4.0 時代來臨：工業 4.0 使製造業升級。取自 <https://scitechvista.nat.gov.tw/c/sgTR.htm>
- 張美珍(2010)。從國際營隊活動中培養學生的國際觀與科技創新能力—iSEE 科學營的個案研究。生活科技教育月刊，43(2)，3-16。
- 汪殿杰（2018）。新課綱高中生活科技教學的變革與學科中心的支持系統。國教課綱向前行電子報，16。取自 <https://newsletter.edu.tw/2018/10/09/%E6%96%B0%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E9%AB%98%E4%B8%AD%E7%94%9F%E6%B4%BB%E7%A7%91%E6%8A%80%E6%95%99%E5%AD%B8%E7%9A%84%E8%AE%8A%E9%9D%A9%E8%88%87%E5%AD%B8%E7%A7%91%E4%B8%AD%E5%BF%83%E7%9A%84%E6%94%AF%E6%8C%81/>
- 湯堯、徐慧芝、蘇建洲（2016）。理工科系跨領域課程品質。教育科學研究期刊，61(1)，91-113。
- 朱益賢（2005）。生活科技競賽活動的實施現況與迴響。生活科技教育月刊，38(4)，1-2。
- 吳木崑（2009）。杜威經驗哲學對課程與教學之啟示。臺北市立教育大學學報—教育類，40(1)，35-54。
- Bybee, R. W. (2010). What is STEM education? *Science*, 329, 996.



國小特色課程的推動、問題及展望

李蕙伶

國立東華大學教育與潛能開發學系教育碩士在職專班碩士生

一、前言

自九年一貫課程實施以來，特色課程一直是大眾注目的焦點之一，許多學校因實施特色課程而聲名遠播。隨著十二年國教的施行，108 課綱更加重視各校彈性時間的內容與運用，特色課程再次受人矚目。

特色意指事物所表現出獨特的色彩風格等（教育部重編國語辭典修訂本，2020）。事實上，任何學校都可以有特色，端看特色是否被發掘及識察出來（范信賢，2010）。換句話說，特色課程是某所學校有別於其他學校的課程，亦即，提到某項特色時，就會聯想到這所學校所實施的特色課程（蔡麗鳳，2005）。本文主要說明特色課程的發展時期，以及影響特色課程成功推行的因素。

二、臺灣特色課程的發展時期

過去，學校課程多依循國家訂定課程標準實施，學校特色隱藏而未顯露；隨著社會開放、教科書多元化、九年一貫課程上路，學校的課程安排多了彈性，內容也更多元化，特色課程得以快速開展。筆者將臺灣特色課程發展歸納成以下四個時期。

（一）萌芽期

1991 年臺北市開放八所郊區小學進行「田園課程」實驗，並希望達成「建立郊區學校特色，實驗開放教育課程和提升國小教育品質」三大目標（黃鳳瑛，1997）。田園教育的推行，可說是特色課程的萌芽前期。

其次，教育部於 1993 年修正國民小學課程標準，增設「鄉土教學活動」課程。由各校依教學需求及地方特性，彈性安排方言學習及鄉土文化有關之教學活動（教育部，1993）。並增設彈性應用時間，賦予學校自行安排課程的空間（教育部，1993）。鄉土教學活動的增設，使課程在地化、生活化，是課程史上一大突破；彈性應用時間則給予課程愈多運用空間，二者促使特色課程有更多發展的可能性。鄉土教學活動及彈性應用時間的增設是特色課程的發軔。

再者，新北市（時為臺北縣）自 1994 年實施開放教育，採取草根發展模式，鼓勵學校依現有教學資源及本身的校園文化、地理環境背景為考量，發展學校特色（白寶貴，1997）。採取草根模式的開放教育推動特色課程逐步萌發。

林佩璇（2013）認為，此波改革中，學校特色課程乃是相對於國定課程的概念，藉此提供更在地視野及展現課程的活潑性。自實驗田園教育開端，緊接著鄉土教育、開放教育的施行，一連串的教育改革，促進特色課程萌芽開展。

（二）成長期

1998 年教育部公布九年一貫課程總綱，學校可自行規劃「彈性學習節數」，辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動（教育部，2010）。課程綱要明令學校成立課程發展委員會，並應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師和社區資源，發展學校本位課程（教育部，2010）。

九年一貫課程強調學校本位的課程發展，展現各校的特色。亦即，特色課程發展的基本意涵是架構在學校本位課程發展之上（蔡清田、陳幸仁，2013）。此外，因應九年一貫課程改革，學校致力嘗試的統整課程也型構出另一股特色課程風貌（林佩璇，2013）。

九年一貫課程綱要公布與實施，給與學校發展校本課程的權能，致使學校有更多自主發展與決定的權力（范信賢，2010；林佩璇，2013）。彈性學習節數的設立及學校本位課程的訂定，不但給予各校發展特色課程的空間，更可視為特色課程風行的重要推手。此時期的特色課程是一種草根性的學校本位課程發展，可視為學校本位課程發展的樣態，反映出學校本位課程發展的脈絡，從中央決策導向地方及本土特性；從統一邁向品質行銷（林佩璇，2013）。在此階段，特色課程呈現百花爭妍的學校課程景象（林佩璇，2013）。

（三）熱絡期

小學學齡人口從 1991 年的 229 萬人，下降至 2019 年的 117 萬人（教育部統計處，2020）。少子化情況導致學校面臨減班及教師超額問題。教育部因應少子化衝擊、偏遠小校轉型，自 2007 年推動「國民中小學活化校園空間暨發展特色學校方案」，鼓勵學校充分運用在地特色之自然資源與人文環境，轉型規劃特色課程活動，展現偏遠小型學校的價值（范信賢，2010；林佩璇，2013）。

在少子化趨勢下，偏鄉學校若能以學校本位課程發展基礎強化特色課程的發展，加上市場行銷手法，不僅增加學校能見度，也可吸引家長選擇學校（蔡清田、陳幸仁，2013）。換言之，學校特色經營成為顯學，是學校行銷與提升競爭力的重要策略（洪詠善，2013），特色課程亦成為學校經營的重要工具。

再者，教育部 2014 年公布《十二年國民基本教育課程綱要》，其中「校訂課程」可由學校自行規劃辦理全校性、全年級或班群學習活動，提升學生學習興趣並鼓勵適性發展，落實學校本位及特色課程（教育部，2014）。其鼓勵學校實施「特色課程」，積極創造差異性卓越特色，使之成為學校品牌，吸引重視教育品質的家長與學生（蔡啟達、林進材，2013）。

少子化與十二年國教將特色課程的發展推至最高點，特色課程不僅是因應社會的趨勢，更是學校永續發展的重要措施。

當特色課程成為顯學，各校互相模仿發展特色課程，深怕少了特色而流失學生。相互學習是美事一件，卻也是曲解特色課程意義的開始。許多學校投入大量人力、物力，全力推行特色課程，但僅學其樣貌，無法複製「神韻」。特色課程發展至此，容易偏離教育初衷，失去課程意義，陷入發展瓶頸。

(四) 轉型期

前述的熱絡期，儘管可見各校蓬勃發展特色課程，卻忽視學生是教育的主體。「學生學習」才是學校特色課程的核心（洪詠善，2013）。學校本位課程的規劃是因，特色的展現是果。學校若能妥善規劃學校本位課程，重視學生的學習，自然展現學校特色。

當特色課程回歸到學生為主體時，差異化教學和文化回應成為課程不可或缺的一環。隨著社會開放及全球化趨勢，學生的背景更加多元，原有的漢人及原住民外，還有跨國婚姻、移民與新住民子女等，族群多樣性使文化差異成了學校生態的一部份（林佩璇，2013）。林佩璇認為，因應學生背景多元性，關心學生的「特殊性」，重視差異化的教學成了改革的重心之一。亦即，教師從學生角度思索特色課程，考量個別學生語言、學習風格、家庭經驗的差異性，重視學生文化背景與在地生活的連結，決定學生學什麼、如何學。藉由文化回應與差異化方式進行特色課程，不僅能激發學生共鳴，提升學習成效，更易產生自我認同的學習意義，促使學生隨著特色課程的進行，激盪出探究、自主的個人學習模式，開展屬於自己的特色課程。

特色課程的發展，自萌芽期、成長期至熱絡期，經歷二十多年，課程的主體從教師授課為中心，傳遞知識為主，現今應逐步轉為以學生為主體的學習，重視學生的文化背景與個別差異，讓學生能從特色課程的實踐中，開展自己的特色。

三、影響特色課程成功推行的因素

特色課程的發展與各種因素息息相關，從課程領導、團隊成員合作、資源運用，到課程發展與實施等各種因素交織，使課程得以成功呈現。影響特色課程發展成功推行的因素包括：

(一) 校長運用領頭羊角色，發揮課程領導成效

學校領導者是學校的靈魂，也是學校發展的關鍵（林志成、林仁煥、田育昆，2011）。身為小學領導人，校長需擁有洞察教育生態的素養，具備創新與思維能力、課程與教學的涵養，展現課程領導的作為，扮演課程發展的火車頭角色（賴志峰，2010；蔡清田、陳幸仁，2013）。此外，特色課程推動需結合在地文化與資源，因此，積極經營社區關係，也有賴於校長的持續帶領（蔡清田、陳幸仁，2013，28）。

(二) 凝聚學校團隊共識，發展願景目標

課程發展最重要的是人。從計畫的規劃申請、方案執行的落實、教學課程的融入等，都需要大量的人力投入（林志成、林仁煥、田育昆，2011）。特色課程的實施必須將教師視為推動的主體（蔡清田、陳幸仁，2013），唯有教師願意行動，課程方能順利推行。

學校人員分成行政團隊與教學團隊，二者之間需緊密連結。建構投入與創意特質的行政團隊，引領校務的發展與進步（賴志峰，2010），是推動特色課程的第一步。激勵教學團隊教師的動機與提升其能力，凝聚團隊共識，建立願景目標，是推動特色課程的第二步。

(三) 善用社區教育資源，開展特色經營空間

學校的學習資源有限，但社區的教育資源卻是無窮。當教育人員具備「敏銳度」，就能將社區資源充分發揮，轉化為學校特色課程，賦予學校特色課程經營的空間（林志成、林仁煥、田育昆，2011）。校長引導與鼓勵家長支持與投入特色課程，善加運用社區的豐沛人力，形成策略聯盟的合作模式，共創雙收雙榮的互惠關係（蔡清田、陳幸仁，2013）。

(四) 結合政策申請經費，永續發展學校特色

「巧婦做不得無麵餛飩」，少了經費挹注，特色課程不僅推行不易，更難長

久運作。若申請相關經費，不管外部師資或是參訪費用，甚至相關設備的添購，都將更順利，特色課程方有長久發展的可能性。換句話說，特色課程領導不能忽視教育政策的導入與影響（蔡清田、陳幸仁，2013），二者相輔相成，才能形成雙贏局面。

(五) 課程循序漸進增廣、加深，切勿操之過急

特色課程的發展宜循序漸進。短時間內雖難有完整的課程成果，但課程逐步增廣、加深，終將完善，切勿希冀一次到位。校長可以尋找校務可作為的空間，每年建立一項發展特色，透過不斷參賽、得獎，提升整體榮譽與聲望，教師也會覺得辛苦付出有價值、有成就感（賴志峰，2010）。

(六) 兼重學生學習競爭力與個人成就表現

特色課程發展易招致「為發展特色而特色」的批評，淺碟化活動未必能提升學習成效及產生學習意義。若是忽視孩子是教育主體的重要性，缺乏課程意義的體驗活動是難以獲得教師和家長們長久支持。為避免此問題，應以學生的學習作為特色課程的出發點，慎重考量學生的文化、語言、經驗的差異性，以文化回應與差異化方式進行特色課程，兼顧學生在領域學習上的競爭力和個別學習成就表現。

首先，特色課程應掌握學生發展與經驗之需求及其和學科內容之間的關聯性，將學習材料重新組織，深化學習知識與意義，藉由有意義的活動協助學生統整組織與能力（蔡啟達、林進材，2013），促使學生保有學習競爭力。再者，強調與各領域學習表現的結合，處理經驗導向與學科知識之間的連結，拉近教育與生活的關係（蔡啟達、林進材，2013），使學生在課程體驗中建構個人目標，追求自我學習成就表現，開創新學習風貌。

兼重學生學習競爭力與個人成就表現，創造深層學習的特色課程，否則特色課程的營造可能產生學生學習的「偏食現象」（蔡啟達、林進材，2013），及學習淺碟化。

四、討論和結語

當備受矚目的特色課程成為招生利器，許多學校只顧模仿他校，搶搭特色課程的熱潮，曲解特色課程的真正意義，形成一大隱憂。學校本位課程是因，特色課程是果。若是未能全面規劃符合學生需求的校本課程，盲目追求表象熱鬧，如此華而不實的特色課程，往往只是曇花一現，無法永續發展。事實上，特色課程

的設計應該更嚴謹，以學生的文化、差異性角度思考，從課程意義發展特色課程，深化學生的學習，促使學生開創屬於自己的特色課程。

此外，發展特色課程亦常遭遇資源不足問題，不論是在地課程素材不足，或是缺乏經費，再再阻礙課程的發展。唯有盤點社區可用資源，尋求家長認可，善加運用社區教育資源及豐沛人力，並且關注政策發展，申請經費挹注，方能克服資源不足問題，順利推行特色課程。

綜上所述，為成功推行特色課程，必須掌握與課程縱橫交錯的要素。校長若能發揮課程領導、激發團隊成員合作、善用社區資源、結合政策申請經費，循序發展特色課程，並且重視學生學習表現，將能永續經營特色課程。

參考文獻

- 白寶貴（1997）。臺北縣開放教育實施模式之探討。載於楊思偉（主編），**新教育實踐-開放教育、鄉土教育、田園教學之分析**（19-40頁）。臺北市：師大書苑。
- 林志成（2013）。校本特色課程發展問題析述與策略論述。**教育人力與專業發展**，30(6)，5-16。
- 林志成、林仁煥、田育昆（2011）。經營發展與效益評估。載於林志成（主編），**特色學校理論、實務與案例**（179-192頁）。臺北市：高等教育。
- 林佩璇（2013）。回應文化差異的特色課程發展。**教育人力與專業發展**，30(6)，17-28。
- 洪詠善（2013）。校特色課程發展的美學向度。**教育人力與專業發展**，30(6)，1-4。
- 范信賢（2010）。特色學校的課程發展。**教育研究月刊**，198，55-62。
- 教育部（1993）。**國民小學課程標準**。臺北：教育部。
- 教育部（2010）。**國民中小學九年一貫課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部統計處（2020）。**各級學校校數、班級數、學生及畢業生人數、教師**

人數及生師比。線上檢索日期：2020年6月26日。取自<https://www1.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=15423&CtNode=4708&mp=3>

- 黃鳳瑛（1997）。田園課程的教學策略。載於楊思偉（主編），**新教育實踐-開放教育、鄉土教育、田園教學之分析**（175-197頁）。臺北市：師大書苑。
- 蔡啟達、林進材（2013）。再概念化特色學校的課程發展之芻議與論述：Freire 批判教育學的觀點。**教育研究月刊**，**225**，78-89。
- 蔡清田、陳幸仁（2013）。特色學校的課程領導：微觀政治取向。**教育研究月刊**，**225**，23-38。
- 蔡麗鳳（2005）。偏遠地區小型學校發展生態課程之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 賴志峰（2010）。學校辦學特色型塑之內涵與做法。**教育研究月刊**，**198**，43-54。



從國小課綱的演變觀察生命教育的發展

白蕙慈

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所研究生

一、前言

自 2001 年，教育部宣告該年是生命教育年，提出「教育部推動生命教育四年中程計畫」，生命教育在體制內教育漸有其理論架構。生命教育在臺灣行之有年，特別在這多元價值的世代，更顯舉足輕重。歷經 20 年，國教階段的生命教育目前於十二年國教新課綱的架構中，以議題融入的方式落實於課程與教學，不再單獨設科（教育部，2020a）。新課綱中，除了「哲學思考」、「人學探索」、「終極關懷」、「價值思辨」、「靈性修養」五大議題學習主題，徐超聖（2019）發現在不同領域與課程中，也蘊有生命教育內涵。筆者分析國小階段生命教育從過去九年一貫到現在的十二年國民基本教育課程的演變，並作出結論與建議。

二、九年一貫課程中的生命教育

徐敏雄（2007）說明「教育部推動生命教育四年中程計畫」由林思伶團隊引導，研究與建議生命教育融入國高中與國小課程，並增加在大學通識教育中生命教育的質與量；後來此份計畫由孫效智的團隊執行，他將生命教育內涵分為人生哲學暨生死學、宗教教育、基本倫理、應用倫理、人格統整，是官方生命教育最初的理論雛形。後歷經九五暫綱、九八課綱、九九正綱，定義生命教育為「探索生命之根本課題並引領學生在生命實踐上達到知行合一的教育」；其內涵是「人為什麼活著？」、「該怎麼活？」、「如何活出該活出的生命？」分別對應「終極關懷」、「價值思辨」、「靈性修養」人生三問（孫效智，2019）。至此課綱中的生命教育內涵架構大略底定。

2001 年，《國民中小學九年一貫課程綱要》開始實行。生命教育內容主要涵蓋於九年一貫課綱下健康與體育、社會、綜合活動三個學習領域中（徐超聖，2014）。2003 年，生命教育成為綜合活動學習領域的指定內涵。在九年一貫課程實施期間，高中課程在人生三問的架構下，已有正式課程。國小甚至學前階段的部分，則較多處於非正式課程或潛在課程的範疇（徐超聖，2014）。徐敏雄（2007）說明生命教育在綜合活動學習領域，是「透過觀察與分享人類的生、老、病、死，體會生命意義與存在價值」。另外，陳雅芬（2005）對照九年一貫課綱中與生命教育有關的分段能力指標：在健康與體育學習領域，是「知道並描述對於出生、成長、老化及死亡的概念與感覺」，社會學習領域中，是「探索生命與死亡的意義」。在這三個學習領域中，生命教育內涵偏重於生死與生命意義。

三、十二年國民基本教育中的生命教育

十二年國教新課綱 2015 年公布，2019 年實施，高中生命教育課程成為 1 學分的正式課程，官方版的生命教育定義也確立：「探索生命之根本課題並引領學生在生命實踐上達到知行合一的教育。」這也是議題融入說明手冊中（教育部，2020b）的三個學習目標：培養探索生命根本課題的知能、提升價值思辨的能力與情意、增進知行合一的修養。

此時，生命教育內涵之第二問，不再侷限於「倫理思辨」，更擴展至「價值思辨」。內涵架構則由「人生三問」擴大為「五大核心課題（素養）」（即五大議題學習主題）。當中新增了探究人生三問思考方法「哲學思考」與人生三問的基礎「人學探索」（孫效智，2019）。根據《生命教育議題融入推動手冊》，上述五大議題學習主題應融入各個學習領域（教育部，2020a）。除上述五大議題學習主題，徐超聖（2019）檢視十二年國教之生活課程課綱與綜合活動學習領域課綱，指出在其主題軸、主題項目、學習表現、學習內容，也具有生命教育核心課題（素養）的內涵。他建議將此二學習領域中，「悅納自己」、「表現合宜的行為與態度」與「尊重與珍惜生命」等主題，以五大議題學習主題的架構呈現，將蘊藏的生命教育內涵彰顯出來。

四、從九年一貫課程至十二年國民基本教育課程的生命教育發展

（一）更完整的理論架構

根據九年一貫與十二年國教新課綱，生命教育在理論架構、正式課程實施方式與範圍，與課綱中的生命教育內涵有以下發展。首先在理論架構方面，九年一貫，理論架構僅有「人生三問」；而十二年國教新課綱則在此外再新增「哲學思考」與「人學探索」，成為「五大核心課題（素養）」（即五大議題學習主題），生命教育的理論架構更趨完整。

（二）更多融入正式課程的機會

再者，在正式課程實施方式與範圍方面，九年一貫時生命教育被指定為綜合活動學習領域的指定內涵；在十二年國教新課綱中，則以議題型態融入各學習領域。在九年一貫中，生命教育僅在綜合活動一學習領域成為指定內涵，生命教育在正式課程並不算顯著；在十二年國教新課綱中，生命教育是以議題型態融入於各學習領域，相較於舊課綱，生命教育在正式課程的實施方式不同，範圍也較廣，在各學習領域都有融入生命教育的機會。因此，生命教育於正式課程中有更多融入的契機。

（三）各領域蘊藏未指明的生命教育內涵

在生命教育內涵方面，筆者發現在九年一貫的綜合活動、健康與體育、社會學習領域中，生命教育內涵圍繞在生老病死與生命意義等主題。在十二年國教課綱中也有相關的內涵，即綜合活動學習領域課綱中的尊重與愛惜生命。但生命教育內涵在新課綱中不只如此，據徐超聖（2019）指出，生命教育內涵在生活課程課綱尚有悅納自己、表現合宜的行為與態度，且在其他學習領域應也存有生命教育內涵。

筆者以語文領域為例，單關於「價值思辨」的「學習表現」就有「1-II-4 根據話語情境，分辨內容是否切題，理解主要內容和情感，並與對方互動。」、「1-III-3 判斷聆聽內容的合理性，並分辨事實或意見。」、「5-III-4 區分文本中的客觀事實與主觀判斷之間的差別。」等。在藝術領域中，則有明顯的「人學探索」相關的「學習表現」，如「1-II-2 能探索視覺元素，並表達自我感受與想像。」、「3-II-5 能透過藝術表現形式，認識與探索群己關係及互動。」、「1-III-5 能探索並使用音樂元素，進行簡易創作，表達自我的思想與情感。」、「2-III-5 能表達對生活物件及藝術作品的看法，並欣賞不同的藝術與文化。」等。據此，在新課綱的不同領域中，淺藏著各議題面向之生命教育內容。

五、結語

生命教育自九年一貫課程到國民基本教育課程的發展，隨著新增「哲學思考」與「人學探索」兩大課題，理論架構更顯完整；以議題融入的方式，在各領域正式課程有更多進行生命教育的機會；在各學習領域中隱含不同議題面向之生命教育內涵。依據上述生命教育理論架構、正式課程實施方式與範圍、內涵之發展，筆者贊同徐超聖（2019）所建議的，將各個學習領域中具生命教育內涵的內容確實標示出來，並與五大議題學習主題的架構連結。如此一來，將增進學習領域教師對生命教育內涵的認識，能更舉體掌握之，亦避免融入學習領域時，生命教育的內涵被忽略或淺化，致使生命教育完善地融入學習領域中。

參考文獻

- 孫效智（2019）。生命教育的哲學基礎。取自教育部生命教育全球資訊網 https://life.edu.tw/zhTW2/life_origin
- 徐敏雄（2007）。臺灣生命教育的發展歷程：Mannheim 的知識社會學的分析。師大書苑。

- 徐超聖（2014）。生命教育融入12年國民基本教育課程之研究子計畫二—生命教育融入學前與國小階段課程的核心素養與組織方式之研究期末報告。國家教育研究院（102-8-1）。國立臺灣大學生命教育研發育成中心。
- 徐超聖（2019）。國民小學生命教育核心素養之探討—十二年國教課綱之角度。臺灣教育評論月刊，8（1），212-218。
- 教育部（2020a）。生命教育議題融入推動手冊。取自<https://life.cloud.ncnu.edu.tw/images/news/%E7%94%9F%E5%91%BD%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AD%B0%E9%A1%8C%E8%9E%8D%E5%85%A5%E6%8E%A8%E5%8B%95%E6%89%8B%E5%86%8A%E6%9C%80%E7%B5%82%E7%89%88.pdf>
- 教育部（2020b）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊。取自[https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2027/%E8%AD%B0%E9%A1%8C%E8%9E%8D%E5%85%A5%E8%AA%AA%E6%98%8E%E6%89%8B%E5%86%8A\(%E5%AE%9A%E7%A8%BF%E7%89%88\).pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/2027/%E8%AD%B0%E9%A1%8C%E8%9E%8D%E5%85%A5%E8%AA%AA%E6%98%8E%E6%89%8B%E5%86%8A(%E5%AE%9A%E7%A8%BF%E7%89%88).pdf)
- 陳雅芬（2005）。臺灣中小學生命教育教材內容分析及編輯過程之研究（未出版碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮縣。



解析彰化縣國小學童對環境永續發展的態度

林美惠

明道大學課程與教學研究所副教授

莊財福

逢甲大學土木工程學系副教授

一、前言

環境和生態永續發展的問題已成為國際各國關注的議題，在臺灣，教育部將「環境教育議題」納入國中小之課程綱要中，環境教育議題涵蓋環境概念知識內涵、對環境的覺知、環境倫理價值觀、環境行動技能與行動經驗之教育目標，其目的主要在透過學校教育的方式，積極推動環境永續發展的教育（引自林美惠、莊財福，2015，頁 52-53）。這是因為國民小學教育是學生接受正規學校教育的起點，教學的過程對於學生之認知、態度與行為有其一定程度之影響力（引自林美惠、莊財福，2015，頁 52-53）。因此，若能在國民小學階段推動永續發展教育，將能讓學生對環境永續發展教育的基礎奠基（吳清山、王令宜、黃建翔，2014）。

再者，當學生接受環境教育的教學後，對環境永續發展態度或行為是否有不同的表現，這將是教師與學校或教育單位關心的問題。在過去的研究中，對環境永續發展態度或行為的分析多數是以成人或高中（職）或大專學生為研究對象，較少數進行小學生之研究。因此，本研究針對小學生對永續環境發展的態度進行解析，除具有重要時事議題的意義之外，亦可成為環境永續發展教育之參考資料。基於上述產生之本研究的研究目的為：解析不同人口背景變項的國小學生對環境永續發展態度（能源使用方式、能源政策傾向、生態保育、資源回收與分類）的差異情形。

二、2003 年～2015 年研究學生對環境永續發展的態度的結果

本研究回顧在臺灣的學術期刊與碩博士論文後，以小學生為研究對象進行研究其環境永續發展的態度的研究結果甚少，回顧與本研究環境永續發展議題略有類似的研究，臚列如下。

（一）國民小學學童

在國小學童方面，例如：吳雅蘭（2003）的研究結果指出，國小低年級學生對環境尚無情意和態度上的覺知，然而此研究不是探討環境永續發展的覺知的研究。再者，陳文全（2007）的研究結果發現，宜蘭縣國小六年級學生對環境態度的表現屬於正向積極；不同規模學校的學生在環境態度中對於「消極態度」構面，會有不同的態度；不同位置學校的學生在環境態度中對於「管制政策」有不同的

態度。

（二）國民中學與高中職學生

至於在國中學生方面，例如：葉國樑、黃禎貞與陳佩英（2005）針對台北市大安區國中生永續發展行為意圖進行研究，其研究結果顯示學生呈現高度的永續發展行為意圖。此研究的問卷題項與本研究進行的問卷類似。再者，在高中生方面，例如：唐孝蘭等（2010）的研究結果指出，台北市某所公立高中學生之環境永續發展態度得分屬於正向，而不同社會人口學變的學生，其環境永續發展態度沒有顯著差異。另顏如君（2003）的研究結果指出，臺灣南部地區的高中職學生之環境永續態度，整體而言，在面對公害問題時表現出較佳的態度，但是在新生態典範論的環境永續態度則較不佳；再者，學生的環境永續態度會因為其性別、工科與商科、出生排序、父母親教育程度、親職業、地區的不同，而產生顯著差異；然而學生的環境永續態度在社會組與自然組、母親職業、家庭狀況則沒有顯著差異。

綜上所述，包含樣本是國小生、國中生以及高中職生之研究雖略有類似環境永續發展態度的議題，但並非是以環境永續發展態度所進行的研究，其中，除了林美惠與莊財福（2015）的研究是進行探討環境永續發展的態度與實踐，惟此研究係以大專教師為研究樣本，並未針對國小學生進行調查。因為國民小學階段是推動永續發展教育之基礎（吳清山、王令宜、黃建翔，2014），因此，研究國小學生對永續環境發展的態度實為重要的任務且能具有貢獻度。

三、解析 2021 年研究彰化縣南部地區之國小學童對環境永續發展的態度

本文作者在 2021 年針對彰化縣南區（南彰化地區包含：員林市、田中鎮、溪湖鎮、北斗鎮以及二林鎮）之國民小學，進行調查學生對環境永續發展的態度，低年級學童填答時，由教師協助逐題念誦與解說題目；總計發出 250 份（位）問卷，回收率 96%，有效問卷總計 224 份，有效問卷率為 89.6%。其中，在性別方面，男生佔 55.4%，女生 44.6%，男生人數較女生多；在年級別方面，一年級佔 20.1%，二年級佔 13.8%，三年級 17.5%，四年級 19.2%，五年級 15.6%，六年級 13.8%，二年級與六年級學生相較其他年級之學生人數則為最少。

環境永續發展的態度的構面則包含：能源使用方式、能源政策傾向、生態保育、資源回收與分類，以「環境永續發展態度量表」（林美惠、莊財福，2015）中的題目，去調查學童對環境永續發展的態度。此問卷採李克特式（Likert-type）五點量表（Likert, 1932），分數越高代表對環境永續發展的態度越正向積極，反

之，則代表對環境永續發展的態度越負向消極。茲將環境永續發展態度之問卷題項摘要簡述如下。

在能源使用方式構面，包含：全民應裝設省水馬桶、使用太陽能的熱水器、使用環保無汞電池、隨手關閉電源、購買有機商品、不買過度包裝的商品；在能源政策傾向構面，包含：控制碳的排放量、電器或天然氣管制、課徵能源稅和碳稅、推動潔淨再生能源；在生態保育構面，包含：拒吃魚翅、拒買海洋生物當寵物、拒絕使用化學藥劑、不抽取地下水進行養殖業、廣設生態保護區、不噴灑農藥；在資源回收與分類構面，包含：舊衣放入舊衣回收箱、不使用免洗餐具、使用生物分解型垃圾袋、垃圾分類（林美惠、莊財福，2015）。

調查分析的結果發現國民小學學童之環境永續發展的態度如下：

（一）學童對環境永續發展具有高度正向積極的態度

1. 參與調查的學童對環境永續發展態度的四項構面，包含：能源使用方式、能源政策傾向、生態保育、資源回收與分類，得分的平均數在 4.12 至 4.66 之間，標準差由.40 至.73 之間；學童在環境永續發展之『資源回收與分類』構面的得分最高（ $M=4.66$ ， $SD=.40$ ）。
2. 學童在環境永續發展之『能源使用方式』構面得分最低（ $M=4.12$ ， $SD=.67$ ）。

（二）不同性別的國小學童對環境永續發展的『資源回收與分類』構面有不同的統計差異考驗結果，其餘三項構面的態度則無

1. 不同性別的小學生對環境永續發展的『資源回收與分類』構面，男生與女生的態度在統計的差異考驗後，有顯著差異（ $t=2.77$ ， $p=.007$ ， $p<.01$ ），男生（124 位）的平均數為 4.72（ $SD=.37$ ），女生（100 位）的平均數為 4.58（ $SD=.42$ ），男生高於女生。
2. 不同性別的小學生對環境永續發展的『能源使用方式』、『能源政策傾向』以及『生態保育』計三項構面的態度，經統計差異考驗後，沒有顯著差異。

（三）不同年級的國小學童對環境永續發展的態度，經統計差異檢定後有不同的差異結果

環境永續發展態度的四項構面包含能源使用方式、能源政策傾向、生態保育、資源回收與分類，不同年級的學生在此四項構面的統計差異檢定的結果，皆達顯著水準（ $p=.000$ ， $p<.001$ ），顯示環境永續發展態度的四項構面會因為學生的年級

不同而產生差異，經採用 Scheffé 事後比較方法獲得的結果如下：

1. 在『能源使用方式』構面，獲得一組比較結果為：6 年級>2 年級>1 年級>5 年級>3 年級>4 年級。其平均數與標差依序為：M=4.69 (SD=.50)、M=4.41 (SD=.35)、M=4.30 (SD=.57)、M=4.19 (SD=.54)、M=3.67 (SD=.77)、M=3.66 (SD=.56)； $F=20.13$ ， $p=.000$ ， $p<.001$ 。
2. 在『能源政策傾向』構面，獲得二組比較結果為：6 年級>1 年級>5 年級>2 年級>3 年級，以及 6 年級>1 年級>3 年級。第一組之平均數與標差依序為：M=4.74 (SD=.40)、M=4.50 (SD=.70)、M=4.42 (SD=.40)、M=4.31 (SD=.56)、M=3.69 (SD=.91)。再者，第二組之平均數與標差依序為：M=4.74 (SD=.40)、M=4.50 (SD=.70)、M=3.69 (SD=.91)； $F=12.13$ ， $p=.000$ ， $p<.001$ 。
3. 在『生態保育』構面，獲得二組比較結果為：6 年級>5 年級>1 年級>3 年級，以及 6 年級>4 年級>2 年級>1 年級>3 年級。第一組之平均數與標差依序為：M=4.94 (SD=.17)、M=4.81 (SD=.17)、M=4.37 (SD=.88)、M=4.32 (SD=.36)。第二組之平均數與標差依序為：M=4.94 (SD=.17)、M=4.47 (SD=.28)、M=4.46 (SD=.14)、M=4.37 (SD=.88)、M=4.32 (SD=.36)； $F=10.76$ ， $p=.000$ ， $p<.001$ 。
4. 在『資源回收與分類』構面，獲得一組比較結果為：6 年級>1 年級>3 年級>2 年級>5 年級>4 年級。其平均數與標差依序為：M=4.92 (SD=.14)、M=4.86 (SD=.40)、M=4.65 (SD=.39)、M=4.61 (SD=.18)、M=4.57 (SD=.40)、M=4.33 (SD=.39)； $F=15.77$ ， $p=.000$ ， $p<.001$ 。

四、討論與結語

根據上述之本文作者在 2021 年，針對彰化縣南部地區國小學童對環境永續發展的態度研究結果解析，可知學童在環境永續發展已建立產生正向積極的態度，此項成果是在彰化縣國民小學之教學中建立學童對環境永續發展產生正向的奠基成效。

此外，若根據上述的研究結果解析，在不同年級的國小學童對環境永續發展態度的結果中，其他年級的學童的結果是排序在六年級與一年級之後。因此，建議彰化縣南部地區國小，可以聚焦在提升二年級到與五年級學童，對環境永續發展的積極正向態度，建議可辦理環境永續發展場域的參訪活動、比賽或培訓環境永續發展宣傳種子小尖兵等，來強化學童對環境永續發展的認知，相信更能強化與落實國小學童對環境永續發展的態度。

此外，永續環評指標尚有許多種重要的環評指標，例如：「空氣污染物年平均濃度、平均每人每日垃圾產生量、每人每日耗電量、再生能源裝置容量百分比、

森林覆蓋之土地面積比率、保護區占總陸域面積比率、海洋保護區、都市內每人享有公園綠地面積、環保標章使用等」(行政院環保署，2018)，或者是永續環境發展的指標例如：是空氣污染、氣候變遷與大氣層保護、水與森林資源、海洋生態與魚類資源、有效利用非再生性能源、輻射與有害廢棄物處理等幾大類，例如聯合國永續發展委員會 (Commission on Sustainable Development, CSD) 根據 1992 年里約地球高峰會議後，全球永續發展工作的推動均採藍本的「二十一世紀議程」(Agenda 21) (引自引林美惠、莊財福，2015，頁 51-52)。因此，本文作者建議未來的研究者可採用不同的永續環境發展指標或環評指標，以不同的構面編寫不同的態度量表題項，進行調查與分析小學生對環境永續發展的態度，將可呈現不同的研究結果與貢獻。

再者，本文作者亦建議對本議題有興趣的研究者，可將研究範圍擴及至全臺灣的幼兒教育機構、國民小學、中學以及大專院校，調查與解析全臺灣的結果。最後，亦建議可增加學生的背景變項的分析，例如父母教育程度與職業、家庭年收入、城鄉學校、科系別等不同的變項，將可獲得與呈現臺灣的學生群族對環境永續發展的態度之豐富解析成果，對推動環境永續發展將是一項重要的貢獻。

參考文獻

- 行政院環保署 (2018)。107 年永續發展指標系統評量結果報告。取自 <https://drive.google.com/u/0/uc?id=1VGHfCJnX3SdqGgy1X4sA9I0g259jnd2k&export=download>
- 吳清山、王令宜、黃建翔 (2014)。國民小學推動永續發展教育之調查研究。課程與教學季刊，17，93-118。
- 吳雅蘭 (2003)。國小低年級學童環境知覺之分析研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 林美惠、莊財福 (2015 年)。教師對環境永續發展的態度與實踐之關聯性分析。明道學術論壇，9(4)，45-90。
- 唐孝蘭、林建輝、曾治乾、黃禎貞、莊博閔、葉國樑 (2010)。台北市某高中學生環境永續發展行為意圖及其相關因素。學校衛生，57，87-106。
- 陳文全 (2007)。永續校園對國小學生環境教育影響之研究-以蘭陽地區為對象 (未出版之碩士論文)。佛光大學，宜蘭縣。

- 葉國樑、黃禎貞、陳佩英（2005）。台北市大安區國中生永續發展行為意圖研究。健康促進暨衛生教育雜誌，25，21-44。
- 顏如君（2003）。臺灣高中職學生在環境永續發展概念之現況調查—以南部地區為例（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄市。
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.



幼兒園學童對在地化教學融入社區的興趣建構及探索

陳鈺麗

新北市立樹林幼兒園教師

銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

孩子的興趣是課程延續重要的依據，如何讓孩子對課程變得有興趣、能進行課程延伸，選擇一個適合的「主題題目」當課程的探討起源很重要！選擇主題題目，除了要考慮孩子的能力發展外，再來要考慮孩子的生活經驗，以及所處的環境能提供的自然資源、社會資源、文化資源等（蔡春美，2019）。「社區」是幼兒學習與生活的基本場所（吳財順，2001）。學校是屬於社區的一部分，所以教保人員依據幼兒園所在的環境，而實施「在地化教學」很重要！什麼是「在地化教學」呢？指的是幼兒園附近周遭常接觸的人、事、物，值得提供幼兒學習的教學。本文特別介紹幼兒園學童對在地化教學融入社區的興趣建構及探索，以供幼兒園、教師及家長等參考。

二、在地化教學融入社區之重要

教育部所頒布的《幼兒園教保活動課程大綱》中（教育部，2016），提到幼兒園課程大綱發展背景之一為「全球視野發展在地行動」。實施在地化教學，讓孩子認識自然、參與社會、了解文化、接納多元已然是教育的重要目標。教保人員宜提供幼兒參與社區生活的經驗（教育部，2016）。幼兒教育跟環境互相結合，能讓孩子實際的探索和發現知識，習得有用和帶著走的知識，對孩子未來發展有很大的影響。教保人員根據幼兒園的環境，讓家庭和社區連結，實施在地化教學可以讓孩子學習到什麼呢？下面是一些社區可以提供孩子去探索的知識相當重要。

1. 認識自然環境：(1)環境中的動植物：所處的環境中，常見的的植物、動物。例如：花、草、樹木（植物）；彈塗魚、白鷺鷥（動物）。(2)自然現象：大自然運作而自發性形成的現象，例如：天氣、影子、河流、風、彩虹、下雨等。
2. 認識社區人文：幼兒認識自己所住社區的人、事、物，進而更能愛護與認同自己生長的土地。例如：幼兒居住的地方，生活中會常遇到一些人，這些人每天進行日常性的活動，以維持生活所需。幼兒可以透過互動，認識每個人的職業與社區的關係和重要性。
3. 文化產物：每個社區都有獨特的地方，值得大家去探討和認識它的存在、重要性。例如：101大樓、火車站、建築物等。

4. 文化祭儀：幼兒生活在共同的環境下，有共同、獨特的文化，可以透過在地化課程讓幼兒去認識與認同，讓文化繼續傳承和綿延下去。

三、在地化教學融入社區之問題與策略

(一) 在地化教學融入社區之問題

社區有許多豐富的資源，值得孩子去學習。幼兒每天都生活在這片土地上，當老師上在地化課程，討論到社區上的話題時，往往孩子的反應不熱絡或是無回應。原因是孩子對在地化課程不感興趣呢？還是孩子太小不適合在地課程？以下幾點常見的問題，值得去探究：

1. 孩子缺乏在地認同：孩子對在地的人事物不認識，所以課程進行起來滿吃力，雖然孩子生活在這個環境，可以參與與認識這個議題，但是因為很少參與社區人事物，導致對課程沒有興趣，自然的課程也發展不起來。
2. 老師缺乏在地經驗：老師對在地文化並不是很了解或是準備的資源不足，才會覺得所在的地方並沒有特色，在地化課程發展不起來。
3. 家長太忙碌：現在的父母大部分是雙薪家庭，因為忙碌很少陪著孩子去探索住家附近的人事物。人與人互動之間變的陌生與淡薄，對住家環境的變化也沒多大的情感和感覺。

(二) 在地化教學融入社區之策略

建議教師在進行在地化課程時，可以放慢腳步，而且慢慢跟社區連結，這樣孩子才會對課程感興趣，課程才能進行與延伸。可行策略如下：

1. 由校內-校外探索起：教師在設計課程題目時，不妨從校園探索起，再慢慢走出校外。教師可以設計課程讓孩子有探索能力，再慢慢連結相似的議題，讓孩子走出校外。例如：筆者曾經設計「大家來種菜」課程，讓孩子在學校練習種菜，再慢慢的讓孩子探討賣菜的議題，帶孩子去探訪校外的菜市場。
2. 教室環境的佈置：當孩子對社區不是很認識，教師可以在教室佈置圖片、照片、物品，慢慢引導孩子去探索。例如：筆者曾經在教室的積木角，貼上社區的房子，孩子會發現到這些房子是社區裡的房子，進而引起孩子話題的開始，而去觀察這些房子的構造、外觀，甚至去搭建積木蓋房子，這樣也是在地化課程教學。
3. 課程設計的邏輯性：當教師在進行主題時，選擇的主題題目很重要。要考慮

的問題，筆者覺得要思考的問題如下：(1)老師對這個主題熟悉嗎？(2)這個主題可以探討什麼？(3)此主題題目可以跟社區的人事物連結嗎？(4)孩子對此主題感到興趣或是有經驗嗎？

4. 課程設計的資源和收集來源：在設計課程時，能提供課程參考和進行下去的資源很重要。參考資源有下面幾項：書籍、網路資源、家長經驗分享、戶外教學等。
5. 親師合作：學校可以透過班親會或是舉辦活動、演講、文章、學習單，讓家長帶著孩子去認識社區裡的文化和活動或是去探索社區裡的環境。

四、結語與建議

(一) 結語

幼兒教育是一切教育的基礎，讓幼兒從小認識與探索自己的生長環境，能增加孩子的(1)感官刺激：幼兒透過視覺、聽覺、觸覺能刺激孩子的大腦發展和增進孩子美感能力。(2)豐富孩子的生活經驗：透過探索和參與社區活動，能增加孩子的經驗。(3)能熱愛自己的土地：孩子從小生長在自己的家鄉，透過教學能讓孩子認同自己的文化，喜歡自己生長的土地。所以，讓幼兒從小參與「在地化課程」很重要。教保人員應該重視在地生活環境中文化、自然、人文的獨特性和差異性，來實施教保活動。讓孩子能了解自己生長的地方、文化習俗、參與社區活動，漸漸融入社群變成一位有用的社會人。

(二) 建議

1. 對幼兒園之建議

幼兒園是社區的一部分。幼兒園宜根據所在地的特色、文化，發展出自己特色的教學。幼兒園跟社區資源連結，可以讓更多人了解幼兒園，認識幼兒園的教學理念。

2. 對教保服務人員之建議

進行在地化教學，教保人員應該主動扮演著幼兒園、社區、家長間的關係連結者。透過教保人員的互動，可以轉化成許多教學資源：

- (1) 教保人員和社區互動：教保人員主動跟社區互動，透過拜訪社區的商店、人物、景點，可以轉化變成教學上的社會資源、自然資源、文化資源。
- (2) 教保人員和家長互動：教保人員和家長溝通與互動，可以讓家長了解學

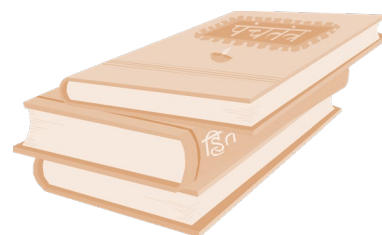
生的學習，也可以借助家長的專長，形成幼兒園的「人力資源」。

3. 對家長之建議

現代的父母，因為忙碌於工作很少陪伴孩子。不是安排孩子到安親班補習；就是讓孩子在家中沉迷著 3C 產品。家長不妨利用下班或是假日的時間，帶著孩子到社區附近去走一走，不但可以增進親子之間的情感，也可以增進孩子的感官刺激與探索能力。

參考文獻

- 吳財順（2001）。社區有教室，處處可學習。「社區有教室教學方案分區說明會」發表之論文，新北市；新北市教育局。
- 教育部（2016）。幼兒園教保活動課程大綱。臺北市。教育部（2003）。
- 蔡春美（2019）。幼兒園教保活動課程設計。臺北市。心理。



學前教育階段親師衝突與解決之道

陳秋香

宜蘭第三公共托嬰中心主任
銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

「教育的根是苦澀的，教育的果是甜美的」（鄧運林，1995），臺灣人口出現少子化型態，開放式教育讓家長、孩子對規範法律及社會倫理的價值觀無限上綱，導致孩子被過度保護及驕寵，以致家長對學校、老師的態度與社會風氣讓老師每日教學如坐針氈，一位老師要照顧多位幼童實在壓力不小，每日上班前調整心態，希望今日上班能無風無災幼童安然無大小事發生？常因少子及過度保護造成親師間認知不同的衝突與不信任，幼教師漸漸退場的現象也開始出現，嚴重影響整個教育生態，長久以往，不知還能留住多少老師。尤其是優秀的幼教師資流失，更是國家基礎教育的損失。故本文探討學前教育階段親師衝突之原因，並提出解決之道，以供托嬰中心家長及幼教師資參考。

二、探討親師溝通的衝突

教師與家長間的教育理念經常出現不一致的情形（盧信如，2020），因家長就是很單純地愛孩子，很擔心才會口出惡言，但內心其實沒有惡意，親師之間只是對於彼此生長背景、生活經驗的不同有所不瞭解，對學校、老師持觀望、不信任甚至有敵意的態度，因此會造成未見而先否決掉值得信任的一面，也因有道聽塗說的誤解，更加阻礙了雙方的溝通與瞭解，一點小事都可能吵成大事甚至牽扯到法律。教師親師溝通具有多元性溝通內容，與家長溝通時能夠把握溝通時間、善用有限的資源，達到彼此互助合作的橋梁（林慧婷，2021）。以下探討親師衝突的原因。

（一）老師與家長角色不同，彼此心態的差距

校園事件發生當下老師的態度一定要冷靜面對，先道歉再完整敘述事件的發生經過，「因為孩子正處於模仿階段，過程中家長跟老師都要留意言行舉止。」事情常因身分的不同及當下心態上的不對稱產生一些溝通不良的觀感，親師溝通時也常發生以為對方的說法因配合盡速改善而產生過度依循校正，忽略了自身專業，或者因對方言語太偏激而完全不願採納，顯現出有些「差距」問題。

（二）同理心，圓滿溝通

對於發生同一件事情，若雙方無法靜下來思考、互不退讓，則會形成雞同鴨

講的情形，若能以對方角度來思考處理發生的事件，並盡量從同一個角度來看待應解決的問題，攜手尋求解決之道，以「同理心」來思考，應可讓事情圓滿大事化小、小事化無。

(三) 斷章取義，偏離主題

古云：「說者無心，聽者有意」，曲解了原話意，凡是就會偏離主題。由於家長和老師所處的立場不同，聽者也常聽對自己有利的話語，因此，看待同一件事情的角度也各不相同，也常因為一句話讓聽者不舒服造成斷章取義偏離了事故的緣由，所以「著重點」不要夾雜講述者的判斷，詳盡跟家長交代並且說明整個事件發生的來龍去脈，處理的過程中更要「自然」提及現場處理的用心處及未來如何防範及改善。

(四) 指責說教，態度強勢

有的怪獸家長認為幼童在校學習，認為教育與學習應該都是老師的事，常出現以指責說教的不講理強硬態度出現，而呈現出一副興師問罪的狀態，破壞親師間的和諧溝通，形成質疑老師的專業態度，以道聽塗說，妄下評斷。

三、親師衝突的解決之道

人與人間不可能不互動或接觸，如食、衣、住、行、育、樂任何一項都需與人際互動打交道，孩子上學也有親子與親師的互動衝突問題，因此溝通技巧就是減少互動中衝突很重要的角色，溝通做得好才能讓孩子學習上有最大的助益，如何減少親師衝突呢？說明如下：

(一) 安心時機

教師應把握第一次新生入托的幾分鐘初始接觸，就詢問照顧者孩子在家生活照顧方式及家長教養方式，請照顧者將日常應有共同關切的正題讓老師知道，老師也應該讓家長知道孩子每日在校學習及生理需求與學習表現狀況。親師溝通中語言技巧應讓溝通中家長感受到關心、愛心、耐心，不要有不耐煩的感覺，以傾聽家長語言的態度，當家長有疑慮或抱怨時，以傾聽方式讓家長訴說，勿直接否決或不耐煩的態度。

(二) 教師的態度

教師應給家長的第一印象介紹自己讓家長知道老師的專業背景、教學習慣、

輔導學生方法，做好前置溝通及傾聽，在溝通前托育人員先內化自己，並以角色互換心態作為前提，並能耐心溝通及傾聽。以累積的工作經驗取得家長對老師及學校的信任，家長感受到教師的教學、做事、對話都審慎，感受到你是專業的。溝通時以學校為主軸，建立良好的親師關係，因有好的團隊才有好的托育人員，不好的團隊，其隊員也是豬隊友而已，最後要會借力使力，化阻力為助力當遇到阻力，以正向思維、方法、想法及態度應對，期化阻力為助力，切忌不要怨天尤人。

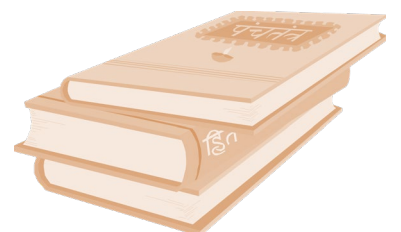
四、結語

「好態度贏得好溝通」所有的溝通問題就不會是問題，溝通是在談「如何使用語言」讓彼此的情緒與共鳴能互相瞭解，而並非僅止於在於口才或演說技巧，能力的根源在於「工作習慣」與「工作態度」（事的了解），以及「對人深入了解的習慣」（人的了解）。在與對方溝通訊息前應重視說者並注視對方，然後有適當的回應，盡量專心聆聽也不要打岔（區辨訴說者呈述是事實或個人推論、偏見），切勿有不耐煩的小動作，在對談到一段落後，給對方回饋，讓對方瞭解自己的感覺舉看法；養成「工作習慣」、「工作態度」，以及「對人的了解」，就能夠改善溝通的能力。隨著少子化嚴重，雙薪家庭只選擇生一個孩子，集寵愛於一身，愛子心切有關孩子的大小事都會特別關心，「家長陪伴孩子，我們陪伴家長。」期望孩子能順利成長，很大原因來自於良好的師生關係，當老師用心對待孩子，家長一定感受的到，同時有助於孩子學齡前的成長。因此，學校應積極主動、更深、更廣、更具體、更普遍推行各項親師合作、親師交流；行政人員應整合資源讓學校相關資訊公開並傳達，達到親師網絡不間斷。

學校只是輔助，家庭教育才是最重要的。期望家長應主動義務參加子女學校教育，不要存有「教育非家長的事」之觀念，家長以協助非干預的角度與學校、老師溝通及互動，勿以權威、抱怨、自大、自卑、與學校造成相當的誤解、疏離。老師觀察孩子的時間越長，其實可看出家庭環境及學習模式，而且能提前發現潛在的發展問題，能及早發現，經由復健一段時間後，孩子與其他孩子沒有什麼不同。「人之兒女，己之子女」，托育人員應以主動替代被動抱持正向態度，讓每位不同背景、特性不同，的家長都可以接受溝通，雖然方式會不盡相同，托育人員也比較辛苦，在面對家長的檢核是共同解決、一起探討孩子教育問題，因此托育人員應事先了解每位家長的特性、家庭背景，例如對小孩的教養態度、學習期望，減少與家長溝通時而發生不愉快，進而給予家長適切的建議及反應，使意見交流能順暢進行。老師會因應不同孩子的個性、本質，幫助需要補強的地方從孩子的差異間與家長溝通出對孩子最有利的調整與學校、教師應有共識與認知，以改善之間的衝突。

參考文獻

- 林慧婷（2021）。幼兒教師親師溝通與班級經營效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立雲林科技大學，雲林縣。
- 鄧運林（1995）。開放教育談親師合作。高雄：復文圖書。
- 盧信如（2021）。談親師衝突與處理。臺灣教育評論月刊，10(5)，139-142。



實施正向管教的學習扶助課程

李真誼

東海大學教育研究所碩士在職專班研究生

鄧佳恩

東海大學教育研究所助理教授

一、前言

為了提升低成就學生的基礎學科能力，教育部補助各縣市政府進行學習扶助課程，透過適性及差異化教學，提升學習落後學生之學習成效，以期達到「因材施教」的教育理想（許金城，2016）。而參與學習扶助課程的學生多為低成就學生。低成就學生的心理特質（王瓊珠，2014；董旭英，2020）包括低自我概念（低自尊心與低自信心）、對事物普遍缺乏積極性、自我設限等，而這些學生在學習行為上，則常出現分心（專注時間不長）、缺乏有效的學習方法、學習速度慢、學業成就動機低落等狀況。換言之，低成就學生在學習過程中，容易出現習得無助感（Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978）。

Combs（1999）認為，學習的目的不僅是獲得知識與技能，更需與情感、態度、信念、價值觀、與情緒相連結；亦即，教育不僅與認知、技能有關，教育更是與情意息息相關。若欲幫助低成就學生重回學科學習的軌道，就需先解決學生的習得無助感與挫折感。實施正向管教能夠降低學生在學習過程中的不良行為，並積極增強學生的正向行為，有助於營造正向學習氣氛，並改善學生學習態度（徐嘉珍，2015）。

筆者長年從事偏鄉國中學習扶助課程，觀察到學生在參與學習扶助課程後，學科成績不見得能有明顯進步，但學生在學習態度上卻因正向管教而有所轉變。對國中生而言，學科學習上的低成就通常已是「冰凍三尺」、「積重難返」，除了個人化的學習輔導外，透過正向管教幫助學生重新建立自信，調整學習態度，引導學生積極向上，才能解決長期學習成效不彰的問題。

二、學習扶助課程

教育部為了補救教學方案投入大量人力及經費，民間單位亦投入許多的人力與資金來協助不同地區的弱勢學生（林妙玲，2008）。在過去兩年的國中會考中，約有三成學生的英文、數學成績是「待加強」，且在接下來高中職階段仍須參加學習扶助課程（楊怡婷，2016）。無法有效提升學生學習興趣與動機，應是學習扶助課程成效不如預期的重要原因。而在諸多原因中，師資、課程設計與教材教法是與授課老師直接相關的因素，亦是最直接影響學生學習動機之因素。

（一）師資

和學生學習最緊密相關的人莫過於教師，而教師的教學態度與方法深深影響國中學生的學習意願。在進行學習扶助課程時，教師需要掌握學生學習狀況，並需兼顧課程進度。學習扶助課程的設計與實施仰賴經驗豐富且具教學能力的教師，而這些經驗或能力並非在上完 8 小時或 18 小時研習即可獲得（陳麗珠，2008）。偏鄉小校常苦於缺乏專業師資投入協助低成就學生，而學習扶助工作常因無法聘請到合適且穩定的師資而中斷（黃玉幸，2017）。

（二）課程設計與教材教法

參與學習扶助課程學生的心理特質與學習需求較為不同，教師理應針對學生不同的需求設計課程與教材。但陳淑麗（2008）的調查研究發現，大部分學習扶助教師仍採用平常課堂所使用的教材來進行教學，有少數教師會自編教材或使用課外教材。而教師最常用的教學策略是「讓學生多寫多練習」，大量重複練習測驗卷及試題。在學習扶助課程中，教師應使用有別於平常課堂的授課方式，依照學生學習狀況調整教學策略，並以多元適性的教學方式來引起學生學習動機。重複性填鴨的教學方式實難以激發低成就國中學生的學習動機與興趣。

三、學生認為有效的教學方式

從筆者與畢業生的訪談中得知，學生認為有效的教學方式，包括如何將學科知識整合於生活情境中、教授學科知識也教授學習方法、以及個人化的學習輔導。相對於在原班級具考試壓力的學習環境，學生偏好較為舒緩、低壓力的教學節奏，也喜歡老師舉例如何將學科知識應用在生活中，讓學生感受到學習的目的不在於追求成績高低，如何融入生活中解決問題才是學習的意義。

以學習英語而言，低成就學生的學習困難之一是不知如何有效率地學習單字；而字彙量的不足，也導致無法有效地進行閱讀。授課老師在教授單字時，也須針對記憶單字的方法舉例說明，幫助學生透過系統性的方法來學習單字，透過累積單字量，進而能夠學習句子與段落篇章。有效的學習英語並不一定要加強艱深的文法觀念，能將英語輕鬆應用於生活對話中，反倒對提升學生對英語學習的興趣有所助益。

參與學習扶助課程的學生，在原班課堂中常會因為聽不懂老師的授課內容而跟不上進度，甚至不知如何發問以獲得解答。在學習扶助課堂中，由於學生人數較少，同儕程度相近，學習上相對壓力較少，授課老師能夠關注到個別學生的學

習狀況，並針對學生的困難進行個別化的輔導。學生因為能夠放心發問且得到有效回應，也會比較願意主動參與學習活動。

四、正向管教學習扶助課程對學生的影響

學生認為老師的正向管教對他們影響最大的，是變得有自信心，學習態度也變得較為積極。在學習扶助課程中，教師透過找到學習困難點幫助學生突破學習瓶頸，讓學生較易獲得成就感，以正向鼓勵取代處罰，「加法原則」看待學生優點並給予信心，使用貼近學生興趣的學習方式取代填鴨式練習，提升學習樂趣與成就，不僅關心學生認知方面的學習，更加重視學生生活中情意層面學習的提升，讓學生有自信地去面對課業挑戰而不放棄。

由於教師以正向友善的態度進行教學與班級經營，因此學生在學習扶助課堂中能夠放心地發問，不用在意其他同學異樣眼光，將問題解決並達到有效的學習。也由於課堂中的正向氣氛，學生的學習態度也逐漸變得積極。學習態度轉為積極後，逐漸在學習中看到自己努力的成果，形成正向的學習循環，不僅在學科學習態度上有所改變，生活中的正向態度與價值觀也在無形中逐漸養成，達到素養教育之目標。

五、結語

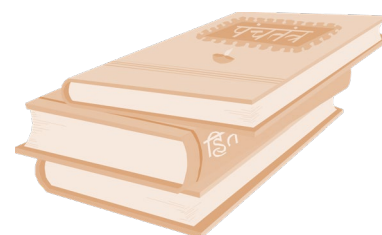
從筆者的教學經驗與對學生的瞭解，學生偏好的教學方式，包括較為舒緩、低壓力的教學節奏，也喜歡老師舉例如何將學科知識應用在生活中。除了學科知識，學生也喜歡老師傳授學習方法。學生認為老師在學習扶助課程中實施正向的個人化的輔導，能夠提升他們的學習成效。

而筆者以正向管教經營的學習扶助課程對學生最大的影響，在於建立自信心與積極的學習態度。在學習扶助課程中所獲得的成就感逐漸改變學生的學習態度，在高中之後成為主動學習的驅動力。

學習扶助政策的原意是讓學生透過補救課程幫助學生建立基本學科能力，進而回歸到原班上課。對國中生而言，正向管教能引導學生積極向上的學習行為，形成正向學習氣氛，進而改善學生學習態度。作者認為學習扶助課程應優先處理學生情意層面的態度與價值觀，建立正向友善的學習環境，讓學生可以安心的學習與發問，再處理認知層面的學科知識。當學生建立自信心及獲得成就感後，良好的學習態度便在潛移默化中形成，亦提升了學習成效。學生即使在國中階段無法回歸原班級之進度上課，但良好的態度與價值觀之建立，卻能幫助學生具備正向態度來面對未來學習的挑戰。

參考文獻

- 王瓊珠（2014）。低成就學生之心理特質與輔導。在陳淑麗、宣崇慧（主編），**帶好每一個學生：有效的補救教學**（頁 29-45）。心理出版社。
- 林妙玲（2008）。台灣課後照顧總檢討—政府民間齊力20億，但仍不足。**遠見雜誌**，267，161-165。
- 徐嘉珍（2015）。教師如何實施正向管教，提升班級經營效能。**臺灣教育評論月刊**，4(3)，58-62。
- 許金城（2016）。補救教學實施現況與展望。**臺灣教育評論月刊**，5(11)，86-89。
- 陳淑麗（2008）。國小弱勢學生課業輔導現況調查之研究。**臺東大學教育學報**，19(1)，1-32。
- 陳麗珠（2008）。弱勢學生照顧政策之檢討與改進。**教育研究月刊**，172，5-16。
- 黃玉幸（2017）。偏鄉小校補救教學師資之省思。**臺灣教育評論月刊**，6(9)，93-96。
- 楊怡婷（2016）。補救教學有效嗎？。**臺灣教育評論月刊**，5(1)，173-177。
- 董旭英（2020）。低成就學生的心理特質與輔導。在陸偉明（主編），**補救教學理論與應用**（頁 97-112）。心理出版社。
- 廖小鳳（2017）。臺灣 20 萬學生等待失敗？以芬蘭為鏡，他們如何改善。**臺灣教育評論月刊**，6(6)，130-133。
- Combs, A. W. (1999). *Being and Becoming: A Field Approach to Psychology*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.



從越南華裔學生回臺學習看華文學習席捲世界之風潮

魏幸慈

國立清華大學教育與學習科技學系博士生

林炳洲

國立清華大學教育與學習科技學系博士生

一、前言

人類由肢體語言的發展到真正語言的溝通，其後進展到文字的發明與記載，遂而成為歷史。然而語言這主宰人類文明進步的交流工具其發展又是如何？世界各地各自擁有自己不同的文化，在此文化交流中，使用共同語言將是最簡易的方式。因此世界共通的語言基於必要性於焉產生。

現今已是地球村時代，語言成為溝通的工具也是鏈結世界和銜接世界的重要橋梁。英國自工業革命以來，帶領人類從人力、處理、風力轉變到蒸汽動力時代，將人類文明進程提升到新境界。受工業革命之賜，大英帝國在 17 世紀中期成為海上霸權，促使日不落國逐漸成形。之後英、美這兩個強權國，令英文成為世界通用語。但隨著中國崛起，華語在可見未來，將蓄勢發展成為第二世界通用語言。

中國自古以來歷朝的統治者都以自己為天下中心，一直把周邊都當藩屬或附屬國，但至清朝衰亡後，這中心顯然已瓦解。直到 21 世紀在經濟發達後，中國這隻睡獅開始甦醒，逐漸地重振雄風，此際全世界遂掀起學習華語新風潮。全世界正風行學習華語，中國開始走進重返世界中心的路途。

在此華文席捲全球之風潮下，引領更多學子返臺就學。在學校端此現象亦隨處可見。在國、中小，近年來有不少華裔學生特地選擇回臺灣就學，即為學習華文。以北部某所國中來說，這些學生他們願意隨家人千里遷徙來到異鄉，投入陌生環境學習，只有一個目的即是學習華語。

那麼這些學生來臺學習華文的目的是為何？目標只有一個，他們皆認為 21 世紀是中國人的世紀，所以一定要懂得華語，才能在未來的工作上尋得更好的良機。那為何這些學子不選擇新加坡、香港或中國大陸，而選擇臺灣？學生的答案是一致的，他們有的在臺灣有親戚，有的沒有，但親屬不是他們最重要的選擇，最終的選擇是因為臺灣是一個自由民主的國家。

二、越南華裔學生回臺學習華文

越南華裔學生回臺學習以北部某國中為例，此些學生在學習路途上遇到諸多困難，有經濟、學習議題、文化適應、生活體驗、人際關係等問題。在學習上，

學校盡可能幫助這些勇於到異鄉學習的學生；在語言克服上，其學習方式有教育部方案計畫補助。其中有學校部分自籌款，在師資上經費有所不足，必須尋求企業給予贊助，以解決經費問題。此國中幾年下來，都在驚濤駭浪當中，最後得到企業贊助。研究方式採行動研究、實驗觀察、訪談為之，訪談輔導主任、輔導組長、越南語教師、家長、學生。

(一) 在學習動機上

實地訪問學生回臺學習動機，純粹為了學中文而到臺灣來就學，而且是舉家遷臺，他們希望未來能在臺灣工作。從越南回來臺灣就讀國小或國中。他們皆表示 21 世紀是中國人的世紀，除了英文之外，中文是非常重要的第二語言，也是未來在工作場域上必備的技能，因此他們父母決定舉家遷臺，令孩子在臺灣學習華文。

(二) 在學習機制上

這些學生不會講華語，遂由學校輔導室負責聘請越南籍教師教導華文，採小班制，每周授課一次四小時。班級學生人數極少，有時一個學年一位學生，有時有二位學生。後來轉進的學生有增多趨勢，最多是三個年級各有一位，總共三位學生在學習。

(三) 在學習問題上

學生對語言的陌生，在學校適應上，無論在課業，在與老師或學生溝通上，皆遇到極大困境。此些困難中，包括學習華語的困境、學習課業的瓶頸、生活適應、課業成績、學校適應、同儕關係、師生關係、家庭關係等多元面向的問題。從越南過來到陌生環境求學這需要多大的勇氣與毅力，目標是為了在中國崛起後的世界能有更好的生活。曾有是一位父親對孩子在飯桌上的談話是，不會中文將來你會沒有工作。由此可見，中國 14 億人口（經濟日報，2021）和中國龐大市場對世界經濟起著重大影響。

(四) 在學習成果上

以一位學生為例，這學生剛到臺灣入校，身形瘦小，戴眼鏡顯出斯文樣。

1. 初入學：七下時，其隨家人到臺灣，剛來之時一句中文也不會，他導師使用英文介紹和進行相關活動。
2. 導師與學生的互動：他的老師用英文跟他溝通，他很有反應而且自然。

3. 班級的互動：生性害羞的他，由於不會講中文，剛開始十分孤單，之後導師有派同學照顧和關心他，其後漸漸會講簡單中文。因此較能融入團體生活，同學也歡迎他，就不再有被孤立之感。
4. 學業表現：此學生非常爭氣，在第三次段考，他各科成績都有 20 多分，甚至比母語是中文的臺灣學生成績還好。有些不爭氣的學生，在社會和國文的表現居然比他的 20 多分還低。有些考科的老師非常貼心，用英文翻譯考題。他的英文成績十分不錯，在 90 分以上，那有經過翻譯的少數學科，果然都有好成績。他在各科目的學習，例如：健康教育、社會科，這些考科他的表現比較好，能達五、六十分。
5. 學習中文：訪談越南籍教師，老師表示這位學生出奇認真，會自動自發預習和溫習功課，進步神速，下的功夫似乎比其他同學還更多且學習效果更佳。

(五) 學習困境

從學生的問卷調查顯示學習華語的困境有父母忙沒時間教，人在外的時間通常多於在家的時間，在家裡通常使用越南語，如此更壓縮學習與應用的時機；學習課業的瓶頸，由於其父親為臺灣人，因忙於工作無暇教導，其母親為越南人不懂中文，因此在課業上無法幫上忙；在生活適應上，越南的飲食文化與臺灣有所不同，需要花一點時間適應臺灣味；在課業成績上，由於沒有兄弟姊妹或在臺的親戚，在家無人可問，在校因為只會聽一點華語不會說，同學又不太會說英文，因此造成課業無法請問同儕；在學校適應上，處於新環境有身心上的適應問題；在同儕關係上，因語言無法溝通，以致沒有朋友，更加益形孤單；在師生關係上，有些科目教師會以英文為其解釋，有些教師不會，因此他害羞的個性更加使教師與學生的關係彼此疏遠；在家庭關係上，由於新到臺灣在經濟上有很大的壓力，其父母花比較多的時間在經濟打拚上，使得與孩子相處的時間少於住在越南時。

(六) 學習解決方式

在學習華語學習上，除了學校安排的越南教師每周一次的學習之外，學生可透過家長在家的教導和觀看電視節目學習；在學習課業的瓶頸上，鼓勵學生勇於發問，或上網學習，最重要的事是中文程度日益進步才最有幫助；在生活適應上，由於學生適應力頗佳，才來一、兩個月之後，已能接受臺灣的飲食與文化；在課業成績上，其導師安排一位小老師幫忙指導，以協助其課業上的學習問題與困境；在學校適應上，學生的適應力奇佳，喜歡臺灣多元的課業活動和社團活動，更喜歡運動會，據他所言在越南的學校沒有運動會很無聊；在同儕關係上，由於該生很認真學習，訪談得知除了功課之外，他會每天特別安排一小時學習華語，訪談越南語教師也表示所有學習的學生當中，屬他最認真且學得最快；在師生關係上，鼓勵各科老師多費心加強對他英文的講解，以彌補他中文程度的低落；在家庭關

係上，希望他的父母在臺灣待的時間長一些之後，不要身兼好幾職，日夜工作。希冀其雙親為三份工作之努力打拼之情況下，在未來能減少夜間的兼職，多多陪陪在異鄉求學的孩子。

(七) 學習建議

越南華裔學生在臺學習，在家庭方面，家長應多投注心力在家庭的經營，不要只為了經濟問題過勞而減少與親子相處的時間，畢竟孩子是在一個完全陌生的國家，必須學習一個新的語言。在課業方面，教師與同學應多多協助語言有困難的華裔學生，提供各種方式並安排小老師的協助，以解決其課業問題和改善害羞內向的傾向。在學校方面，學校應持續提供越南語的學習，並營造友善的校園和學習環境，不令華裔學生感受到孤單和歧視。

三、漢字文化圈

華文現在是除了英文之外，在華人地區以外，最多人學習的語言。中國文化深深地影響了周邊的國家，東亞文化圈又被稱為漢字文化圈，這些國家包括日本、韓國、朝鮮、越南、港澳、臺灣、中國大陸等國家。

(一) 日本

包括琉球群島和日本列島，為大和民族和琉球族。2020 東京奧運是史上第一次於 2021 年舉行，卻沿用 2020 標誌的奧運會，此盛會在 2021 年 7 月 23 日到 2021 年 8 月 8 日在東京舉行。在為期 17 天的奧運會上的標語，到處可看到很多漢字。日本也與韓國和越南一般在現代化過程中，有廢除漢字的聲浪，尤其於二次世界大戰戰敗後，在美國教育使節團強烈的建議下，日本差點廢除漢字而改用羅馬字。後來基於維護民族尊嚴下，改採漸進方式廢除，其在 1946 年頒布常用漢字表（林怡君，2012）。在日本的國語改革中，分為假名派、羅馬字派、漢字減少派，最終以漢字減少派勝出（李浩宇，2018）。時至今日到 1981 年，有常用漢字表以及 2010 年的新常用漢字表，說明了隨著時代的演進和科技資訊的發達，在漢字的在電腦上的應用便利性大，更被廣泛地運用於生活上和出版界，於是其內閣又頒布再增加 191 字漢字，以敷社會使用。隨著中國的崛起，漢字又活絡於日本人生活之中。

(二) 韓國

為朝鮮民族，近 500 年來，歷經朝鮮時期、日本統治、大韓民國建立等階段，其語言發展為漢字純用、韓漢混用、諺文專用、1968 年廢漢字、1998 年漢字復活等階段（黃奕學，2012）。韓國對漢字存廢幾經更迭，然而在上世紀中期推行

去漢字化，導致了文化的危機，在新國際情勢下，現今韓國已出現漢字熱的景象。由民間和政府團體逐漸重視下，於 2000 年推出漢字檢定能力考試，此外大量中國、日本和東南亞遊客湧至，遂使其重新重視漢字。

（三）越南

為京民族，越南漢字的興衰受到越南歷史發展和政治環境的影響甚鉅（梁茂華，2014）。在越南封建時期，開始接受漢文化與漢字，古越南的官方和知識分子通常都能讀寫漢字，直至法國殖民越南時期，才開始廢除漢字，轉而使用國語字。直到 20 世紀 40 年代，其通過法令，促使以拉丁字母為成全國通用書寫文字。近來由於地緣關係與中國日益強盛和經濟之故，越南也開始倡議恢復漢字運動。

（四）香港和澳門

在香港和澳門使用的漢字稱為繁體字。粵語字是泛稱使用於書寫粵語白話文的漢字，其又稱粵語漢字、廣東字、香港字（維基百科，2021）。此外在臺灣的字型廠商，又將之稱為廣東外字或香港外字。

（五）臺灣

在臺灣使用的漢字稱為國字或正體字。這是在中華民國使用的漢字，官方稱為國字（維基百科，2021）。在臺灣使用的漢字，是遵循傳統的漢字。

（六）中國

漢字在中國使用的是簡化字，由於中國在 1956 年以來推行簡化字，使得手寫體的簡體字上升為印刷體的簡化字，此現象造成華人文化圈出現了「書不同文」的景況（林正三，2011）。書不同文也造成胡適提倡白話文運動我手寫我口，使口語與書寫同的精神背道而馳。此外由於中國實施共產主義制度，在各方面都有黨的嚴格管控，在語文學習上亦不例外。反思為什麼學生要追求自由民主的臺灣學華語？美國政治家巴特列克·亨利曾在 1775 年，美國獨立演說中提到「不自由，毋寧死！」，由此可見自由比生命更可貴。在自由的地方學習華文，比在中國處處受箝制的場域學習華文，來得珍貴。

四、華語學習

世界上十大語言，中文排第一，計有約 14 億人使用。英文有 73 個國家將其作為國家官方語言，約 10 億人使用。西班牙語有 23 個國家做為官方語言，約有 5 億人使用（每日頭條，2018）。中國自 1978 年改革開放以來，經濟突飛猛進，以大躍進方式陡然崛起，如今其經濟實力已躍昇世界第二位。由於中國對世界各地經濟影響與日俱增，致使外商對華語有迫切的需求。因此學習華語的熱潮正蔓延全球，學華語如今已成世界性課程。「華語熱」招來了 3000 萬非華人學習者（小世界大文山社區報，2020）。

在 2021 年美國有 600 所大學提供華語課程，2000 多所中小學將之列為選修；在加拿大溫哥華、多倫多則有 400 多所中文學校、英國也有 500 所學校開設漢語（小世界大文山社區報，2020）。2007 年女子團體 SHE 發行的歌曲中國話，其歌詞提到：全世界都在學中國話，孔子的話，越來越國際化，全世界都在講中國話。在英國有專家預測，到 2050 年，中國話將取代英文成為世界通行語言。這麼多的證據顯示華文在世界上愈來愈流行，愈來愈受到重視，以致明星將之入歌曲，學習華文的人口激增，在不同的國家學校，提供更多學習華語的機會現象產生。在 2021 年出版的美國書籍《世界年鑑和事件》中都提到，華語已成為已成為全球使用人口最多的語文。華語在東南亞更成為主要商業語言。

（一）孔子學院

中國大陸在經濟上的崛起，帶動全球「中國熱」、「漢語熱」，讓其趁勢發展「孔子學院」，並將此視為與國際交流的「平臺」，積極擴展其版圖（徐蕙萍，2013）。在世界上近年來由於孔子學院的興起，全球有 150 多個國家有孔子學院，到 2021 年已帶動一億多人學習漢語、漢字的活動。孔子學院所進行的工作，是漢語與中華文化之推廣，其對於重塑國家形象、鞏固國際話語權以及增進文化軟實力有極大之影響（戴彥平，2018）。孔子學院 2004 年成立至今，正以潛移默化的方式傳遞文化。基於中國的崛起，中國政府在全球積極推廣漢語，正是其國際戰略。但是，遍布全球的孔子學院，在國際間美國發現這是中國的大外宣下，加拿大認為其為中國意圖滲透西方的一步，於是美國和加拿大的部分地區陸續關閉了這些設施，在北歐則有瑞典和挪威關閉境內所有的孔子學院。他們認為這是中共宣傳的工具，也是中國軟實力的展現（維基百科，2021）。在國際間陸續發現其為中共的喉舌之後，反對的聲浪陸續升高，進而關閉這是孔子學院目前所面臨的狀況。

（二）臺灣華語文學習中心

臺灣在 2021 年，由僑務委員會極力推動臺灣華語文學習中心，致力於美、英、德、法等國設立 20 間。美國於 2020 年起曾謀求拓展學華語平臺，於是啟動臺美教育倡議，為提升兩地語言教學合作開啟重要的里程碑。中華民國臺灣僑委會擬在海外設立「臺灣華語文學習中心」以利華語的推廣。其曾於 2021 年 4 月

19 日，舉辦了海外華文媒體歐洲場線上座談會，此中心目標將推展臺灣華語文優勢。

（三）全球華文網

華文學習自 2021 年已展開數位化的學習，在此疫情時代下，是非常有利的學習方式。隨著科技的突飛猛進，數位學習（elearning）技術運用愈趨成熟，將電腦融入中文教學，也受到關注與討論。僑務委員會於 2007 年起規劃建置「全球華文網」（www.huayuworld.org）數位學習入口網站。藉之以凝聚學習社群，冀望樹立臺灣優質華語文學習品牌，成為海外華語文市場之最佳典範。僑務委員會在數位科技浪潮下，致力於結合虛擬網路資源與全球各地數位學習中心學習，冀望將臺灣優質的華語文教育資源，能順利地向海外推展。

五、結語

英國史學家湯恩比在 1978 年初版的《湯恩比博士的中國觀》，提到全世界的未來在中國，他曾說過：「如果有來生，我願生在中國。」他認為：「19 世紀是英國人的世紀，20 世紀是美國人的世紀，21 世紀是中國人的世紀。」湯恩比博士在上個世紀有高瞻遠矚的眼界，看到中國將成為世界的中心，回到祖先光榮的時期。不僅英國學者有如此看法，連法媒也曾大膽預測 50 年後，中國將成為世界第一強國，將來的中國，將成為未來世界的核心。由越南華裔學生紛紛回臺學習華文，由小窺大，見微知著，看全世界興起的漢語熱潮，從日本對漢字的存廢歷經激烈的爭論後，到 2010 年內閣頒布的〈新常用漢字表〉，反而增加 191 字以敷社會使用，到韓國和越南發起的恢復漢字運動，還有全世界各地熱衷的漢語熱潮，以及新興的東南亞漢字文化圈來看，皆因中國的崛起，使得漢字的重要性重新被評估。在原漢字文化圈中，東亞國家各國也開始呼籲，統一使用《康熙字典》標準漢字的建議，於是使漢字復活的呼聲也開始譜出新曲。由於中國的經濟強大與站穩腳步，使得中國文化，漢語學習再起。近代的中國將再次重振雄風，走進世界舞臺，相信再次成為世界的核心之日已不遠矣！

參考文獻

- 小世界大文山社區報（2020）。全球瘋華語兩岸師資比一比面對中國競爭台灣如何自處。小世界大文山社區報，2199。
- 李皓宇（2018）。從漢字存廢爭議談論日本的漢字觀-以1901年井上圓了的〈漢字不可廢論〉為例。史學研究，29，107-146。

- 林正三（2011）。正體字與簡化字在未來的共存之道。《海外華人研究》，4，41-66。
- 每日頭條（2018）。不得不知的世界十大語言使用人數排名。取自<https://kknews.cc/zh-tw/world/lqa4v22.html>
- 林怡君（2012）。戰後日本漢字存廢之因-以內閣頒布漢字表的沿革為中心（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 徐蕙萍（2013）。自文化間傳播視角探論中共推展「孔子學院」的問題與因應作法，復興崗學報，106，135-156。
- 梁茂華（2014）。越南漢字興衰史述略。《東南亞縱橫》，6，63-68。
- 黃義學（2012）。客語與韓國漢字詞同形詞彙之古漢語成分比較研究-以「客語能力認證考試」特有詞彙與相對應之韓國漢字詞為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 經濟日報（2021）。中國最新總人口數14億1178萬人。取自<https://money.udn.com/money/story/5603/5448333>
- 維基百科（2021）。漢字文化圈。取自<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%BC%A2%E5%AD%97%E6%96%87%E5%8C%96%E5%9C%88>
- 維基百科（2021）。繁體字。取自<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E7%B9%81%E4%BD%93%E5%AD%97>
- 維基百科（2021）。孔子學院。取自<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%AD%94%E5%AD%90%E5%AD%A6%E9%99%A2>
- 戴彥平（2018）。從中共戰略傳播探討孔子學院運作之研究（未出版之碩士論文）。國防大學，臺北市。



學校時間社會學－國中學生學校時間概念與 時間運用之探究

謝艾芸

國立臺灣師範大學教育研究所博士候選人

摘要

學校透過時間框架規範每個師生的作息，雖讓學校穩定有序，卻可能框限學生的主體動能。本研究以大臺北地區某個特定學校為研究場域，試圖理解該校的時間框架如何？學生如何詮釋此時間框架？學生是否試圖跨越時間框架？以何種策略跨越？為何跨越？這樣的跨越與學生之社會文化背景有何關聯？根據研究目的，本研究採取質性研究取徑，於此學校脈絡中描述時間框架，進而理解學生時間運用的觀念與行動。研究發現，赤子中學基本時間框架是反覆循環的時間迴圈；身處學校時間框架下學生的學校生活是被框限的，若不遵從可能會遭受懲罰；學生發現課堂時間其實可以偷、也可以轉換，且師生互動下教師對學生的好惡也影響了時間框架的鬆緊。再者，學生選擇是否跨越學校時間框架也與其階級文化、學業成績有關，且學生回應策略與其時間取向亦相互影響。故在「官方」定義的時間，學生對於學校時間的意義實則上有自己的詮釋，引導著學生展現出各種不同的行為模式。

關鍵詞：學校時間社會學、時間框架、時間概念

Sociology of School Time—A Preliminary Study of School Timetable and Time Utilization for Junior High School Students

Ai-Yun Hsieh

Ph.D. Candidate, Institute of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

The school regulates the work and rest of each teacher and student through the time frame. Although it makes the school stable and orderly, it may limit the students' main kinetic energy. This research uses a specific school in the Greater Taipei area as the research field. What is the time frame of this school? How do students interpret this time frame? Is the student trying to cross the time frame? What kind of strategy is used to leapfrog? Why leap? What is the connection between such a leap and the social and cultural background of the students? According to the research purpose, this research adopts a qualitative research approach, describing the time frame in the context of the school, and then understanding the concepts and actions of students using time. The study found that the basic time frame of Chizi Middle School is a repetitive cycle of time; the school life of students in the school time frame is limited and may be punished if they do not comply; students discover that classroom time can actually be stolen or can The transformation and the teacher's likes and dislikes towards students under the teacher-student interaction also affect the tightness of the time frame. Furthermore, whether students choose to cross the school time frame is also related to their class culture and academic performance, and their response strategies and their time orientation also influence each other. Therefore, in the time defined by the "official", students actually have their own interpretation of the meaning of school time, which guides students to show a variety of different behavior patterns.

Keywords: Sociology of School Time, Time Frame, Time perspective

壹、緒論

為何銀行要在三點半就關門？為何臺灣多數國中小規定學生七點半之後就算遲到？為何十二點一到就應該吃午餐？不同的族群因文化差異產生獨有的時間概念與運用方式，欲理解時間對人的意義之前，你我必須先回到問題的源頭好好思索一番：人們究竟如何過生活？

在黃應貴（1999）所編著的《時間、歷史與記憶》一書中，透過人類學民族誌的行動，勾勒出諸多團體或族群時間概念，舉例而言，對傳統的布農人而言並無抽象的時間概念，時間係透過具體的實踐活動與歲時祭儀被體認與進行著。時間指示人們活動進行，其中包含了時間框架的客觀存在，以及主體對時間框架的主觀回應，亦即時間是被人類主觀認知且透過行動加以意識與實踐著。據此，時間成為社會生活不可或缺的元素，是每個文化中知識系統的重要的分類概念，想要理解人類生活，就必須探索時間概念對的影響（Durkheim, 1995）。

再者，Schutz（1945）認為人們必須透過勞動（working）的方式才得以回顧過去、肯定現在、瞻仰未來，並且在與他人的互動過程中建構互為主體性的時間概念，以經驗大家彼此共有的、共同的時間。因此，時間不僅僅是日晷、沙漏、時鐘上的客觀變化，時間本身隱含著獨特的社會文化的價值觀以及主體意識的涉入，時間具有社會性，時間始終是「社會時間」。德國學者 Norbert Elia 在其 1984 年出版的《論時間》一書中，提出了所謂的「時間社會學」，強調時間概念是人類透過後天學習理解而得的（鄭作彘，2009）。時間構成人類生活的主軸，時間框架劃分了人們生活。時間具有象徵性（symbol）意義，時間框架應該被置於社會脈絡中加以理解。簡言之，時間框架指引著人們的日常活動，構成了每日例行化的人際互動，讓個人、社會與自然有所聯結。

就時間來說，在教育系統中，每個學校幾乎都會設定一個時間表，引導每日、每週、每學期各種教學活動的進行，教師與學生通常需要參照時間表行動，尤其對於學生而言，學校的制式時間表具有社會規範的性質，學生依規定須遵照時間表進行活動，若有違反可能會受到懲罰。學校時間框架規範師生的活動，讓學校生活井然有序。所有的教學活動，隨著時間框架的進行，每日、每周、每學期、每學年，逐漸完成。學生在數年之後，可以預期的，完成所有教育系統要求的學業，獲得特定的學證書。

學校的時間框架使學校生活穩定有序，所有活動的進行及其結果都可以預期，卻可能讓學校中的成員困在這一成不變的時間框架之中。學校裡的老師，是必須依照課表、進度、行事曆的安排行事；而處在學校科層最底端的學生，亦復如此。每個學生都被規定要按表操課，幾點到校，幾點午餐，幾點下課、放學，

不能在數學課上畫畫、不能在體育課時看書。穩定有序與約束限制是一體的兩面，學校的時間框架一方面帶來穩定且有秩序的學校生活；但另一方面，透過科層規範的要求與獎懲，卻形成結構性的限制，教師與學生很難隨心所欲的運用在校時間，久而久之，學生也逐漸意識到學校時間框架正強而有力的約束並限制著自己的行為。

不論學生的身分背景為何，都會受到相同的限制。每個階級的學生都必須進入學校接受教育，也必須接受學校生活的限制。然而，學生極有跨越學校時間框架的可能性。學校正式時間表在某種程度上代表著教育系統與教育人員的時間觀點，學生的在學校中通常得按表操課，下課、午休與打掃時間是屬於學生較能自由運用的時間，而大部分的上課時間控制權多半在教師與行政人員手中。只是當日子久了，學生逐漸了解學校既定的時間表以及相關規定後，學生便可能「陽奉陰違」，不全然遵照學校的時間表來行動，即便是正式的上課時間也可能被學生「公器私用」了。亦即，學生日常行動所參照的時間分架構，不完全是這套學校的時間規定，很大部分是取決於學生自己建構的時間分類架構（黃鴻文，2003）。

承上所述，學校的時間框架固然讓學校穩定有序、順暢運作，也可能會框限學生的作為，進而觸發學生運用策略跨越這樣的框限。過去的研究比較聚焦於反學校文化的學生的時間運用，本研究關照各類型的學生，也試圖描述不同學業成就表現的學生是否也會被學校時間框架所框限，也試圖想跨越。具體而言，本研究欲探究的研究問題為該校的時間框架如何？學生如何詮釋此時間框架？學生是否試圖跨越時間框架？以何種策略跨越？為何跨越？這樣的跨越與學生之社會文化背景有何關聯？

貳、文獻探討

以下將透過互動論、再製論、抗拒論與規訓論等不同理論視角切入，援引以學生為主體之相關時間概念研究加以討論，以初步理解學生對於學校時間的概念、詮釋與應對策略。

一、互動論與學生學校時間觀

學校課程是師生互動下不斷磋商與調整所建構而成的，行動主體即教師與學生的觀點理應都成為研究核心，只是多數相關研究仍偏重教師的觀點，反而忽略真正的學習者是學生。符號互動論是將符號作為其理念的核心概念，符號則包括了語言、文字、臉部表情、肢體動作等等，而符號互動論的中心思想的主張為「人們之間的互動是經由經驗的累積，透過一系列的語言和其他的符號系統的使用，將彼此之間的距離拉近，並且從中得到共同的理解。」故符號互動論主要是由在

互動中的個人所產生，其所傳達的重點是在於人與人之間互相互動的過程與在互動時的性質。

學校也是由一群在互動中的個人所組合而成，師生互動透過經驗累積形成一套符號使用系統與文化概念。研究者成為正式教師後便試圖理解學生的各種觀點，其中尤以學生對於學校時間的想法更令研究者好奇。時間表代表一種活動的順序，若能強化一個時間表的功能，社會生活就能維持某種程度或形式的秩序。學校正式的時間表代表學校或教師的目的與要求。是由學校或教師觀點建構學校生活的方式。然而就學生觀點而言，在學校生活的適應過程中，學生不盡然完全遵照學校的時間表，時間表反而可能是讓學生倍感限制的框架，因而試圖建構另一套屬於自己的時間系統作為行動的依據，進而發展出另一種學校生活的方式。

Anderson 與 McClard (1993) 以民族誌方法研究美國一所大學中新生的時間取向，研究結果指出這群新生將時間分為兩類，分別是社交時間 (socialtime) 與學習時間 (study time)，因時間寶貴，學生只從事必要的活動、只讀必須讀的部份、他們只上必須上的課，活動是否必要取決於該活動是否為評鑑他們表現的基礎。這些學生應屬於當前取向，也是未來取向。因此，獲取好成績是他們的「短期未來」的目標，而好的成績若能使自己在未來畢業後順利獲得良好的工作，這便是「長遠未來」的目標。

同樣以大學生作為研究對象者還有 Becker, Geer, Hughes, 與 Strauss (1961)，他們以美國堪薩斯州醫學院的學生為主體研究其學生文化。醫學院學生都以成為專業醫生為目標，但入學之後所面臨極為沉重的課業負擔是當下必須克服的考驗，只有如此才有可能達成「未來」的理想，成為優秀的醫生。因此，醫學院學生的時間概念是不僅是當前取向，也是未來取向。應付當前的課業成為他們的短期目標，未來的理想則暫時被擱置；等到學習進入後半階段才比較能兼顧未來的理想。學生在研究中透露：「檢查病人總是很耗時間，檢查廢物卻是沒完沒了。……每件事物都是一種時間的交易，學生以最稀有的商品交換其他有價值的事物。」(Becker, 1993) 醫學院學生十分珍視在學校的時間，他們以最經濟有效的方式運用時間，同時兼顧當前課業的完成與未來行醫專業知識的吸收，目的式成為一名優秀的醫生。

此外，Bruno (1995) 探究中學生「殺時間」(killing time) 的研究，以時間偏好量表與圈測驗等量化方式了解多數在教師眼中被定義為「在危機中的學生」(at-risk students)，其時間分配的偏好以及時間的支配，並與同校中正常的學生進行比較。時間的處理 (doing time) 事實上與監獄中的囚犯有關，他們是與社會脫節且在出獄之前數著每天每秒的人，而所謂的「在危機中的學生」當進入公立、城市中的國高中時，也被認為與學校、社會脫鉤，待在學校像被關在監獄一般，

故想盡辦法打發時間。

國內方面則有黃鴻文（2001）描述臺北市一所國中三年級自願就學班與普通班學生的時間概念。研究發現學生將時間分為四類：教師掌控的讀書時間、學生掌控的讀書時間、教師掌控的玩樂時間、學生掌控的玩樂時間。學生試圖以各種策略增加玩樂時間，減少讀書時間；時間取向則為當前取向，在在分數標籤與能力分班的結構性障礙下，學生認為未來早已被命定，形成重玩樂而輕讀書的時間概念。誠如適應理論所認為的，當學生曾經嘗試接受並內化主流文化的價值卻發現是個死胡同時，便衍生行程與學校主流文化殊異的文化。

二、再製論與學生學校時間觀

自 1970 年代起，諸多教育社會學者引用 Marx 的再製（reproduction）的概念來批判現行學校教育，視教育為協助資本主義生產關係以及社會階級再製的機制，構成教育社會學中衝突論觀點的主要概念，舉凡學校教育與工作場所的關係、不同階級背景學生之教育經驗和未來工作的關係、學校文化和學生家庭文化的關係等課題皆是再製論所關注的。社會再製論以 Bowles & Gintis（1976）的論點為代表，關注「學校-社會」之間的符應關係；Bourdieu（1970）「文化再製」則以語言、文化等較微觀的角度，探討現代學校的教學、權威、學校制度等因素，如何受資本主義統治霸權所支配，用以再製資本主義社會階級。

此處提及再製論的原因在於，當學生面對學校時間框架並產生應對策略的背後，其實很多時候會受到放學後的行程所影響，諸如補習班、才藝班等課後時間的安排，而課後行程表甚或寒暑假期的活動規劃與階級文化有極大關聯性，Lareau（2002）在其研究中發現中產階級家長倡行的協同教養與勞工階級主張的自然教養有極大的差異，中產階級父母通過有組織的休閒活動和培養孩子的才幹，為促進孩子的認知和社交技能持續的努力；工人階級和貧窮的父母認為，只要有舒適，食物，住所和其他基本支持，孩子們就會自發地發展。其研究的最後指出，階級地位影響家庭生活的關鍵方面包括：時間的使用、語言的使用和親戚關係，因此中產階級家長為何要安排與管制小孩的時間？其目的或許是透過時間框架可以形塑習性，而形塑習性其實就是一種文化再製。

掌握時間控制權的人包括學校教師、家長、安親班教師與學生本身，依此可歸類出「家長主控」、「安親班代控」與「學生主控」三種類型（李昆翰，2014），而學校教師雖能透過家庭作業或特殊要求，介入學生的課後時間，要求學生及家長完成規定的任務，但學校教師無法直接監督學生的課後時間分配，所以這種控制是間接的。當家長或安親班沒有將學生的課後時間「分配殆盡」，學生就享有剩餘的時間控制權。亦即，當學生的課後時間已被規劃妥當，學生若想要玩樂就

必須與家長、學校老師或安親班老師，爭奪有限的時間資源。學校內的時間除了課間下課、午休與打掃時間是屬於學生較能自由運用的時間，其餘多半得按表操課，而大部分上課時間的控制權多半在教師手中。然而，當學生日漸了解該科教師的「脾胃」時，上課的時間也可能有學生可以「挪用」的空間，像是在不嚴的老師課堂上寫別科（或補習班的）作業，或是在藝能科的課堂中玩樂放空。由此可見，若課後活動佔據學生太多時間，學生便會在學校的時間框架中努力找出可茲運用的分分秒秒，進而影響學生學校時間的運用策略。

此外，相對於學校內時間的運用，學生校外時間的權力分配更能清楚看見階級習性作用的痕跡，在李昆翰（2014）的研究中提出「時間轉換模式」，其以家庭作業為標的，配合 Bourdieu「習性」（habitus）的概念。研究者發現家庭作業的實施牽涉到時間「量的分配」與時間「質的轉換」，例如家長指導子女作文，傾力指導從「不會寫」到「完成」，轉換的成果可能包括一篇作文，以及學生在這個過程中所學到「如何寫作文」的經驗，可能在家長指導賞欣優秀範本時累積文化資本。但如果是安親班教師念給學生抄，可能轉換的成果主要是一篇作文而已。這當中時間透過轉換過程，將「質變」視為「轉換的成果」，可能是有形的作品，也可能是無形的經驗、文化資本、社會資本，即 Bourdieu 所稱的「文化資本」或「習性」。

三、抗拒論與學生學校時間觀

功能論視野下，社會系統具有統合的文化目標，並提供符合規範的方式，行動者可以依循這些規範追求目標，舉凡不認同目標或不遵守規範者皆為偏差。從批判論的觀點分析，偏差行為被詮釋為一種趨向改變現有權力關係的象徵，抗拒與壓迫一體兩面，有壓迫才有抗拒，而誰在壓迫誰？誰在抗拒誰？以何種方式壓迫？壓迫作為有哪些？被壓迫者能否「洞悉」壓迫？採取何種策略進行抗拒？抗拒結果又為何？上述這一連串的問題試圖將拒絕與支配群體（dominant groups）的壓迫連結起來，並將其詮釋為「抗拒」。

在日常觀察中，學生所表現出虛應故事的形式主義便是一種抗拒，這類學生在外顯行為上，例如上學讀書、書寫作業、參加考試，幾乎與順從無異，但在內在理念上，拒絕學校的目標，缺乏課業認同的熱情，學業表現較差。另外，撤退也是抗拒，非但拒絕學校目標，而且外表顯現冷漠、疏離的模樣，成績表現更差。至於叛逆則屬於比較積極的抗拒，非僅拒絕學校的文化目標，被壓迫者更建構其認同的目標，並以其選定的策略，努力達成目標（黃鴻文，2011）。學校的時間框架亦復如是，是客觀且必要的存在，目的在讓學校維持穩定運作，不論學生的身分背景為何，都會受到相同的規範與限制。但當學生拒絕符應學校的目標，又或者是另有了自我認同得目標，便可能產生或隱晦或顯著的抗拒行為，學校時間框

架雖存在卻也不見得要遵守了。

就階級抗拒面向而言，Willis（1977）對英國勞工階級學生 lads 所做的研究發現，lads 受其父母工廠文化的影響，將學校課程詮釋為沒有價值、不切實際、女性化，因而採取拒絕與排斥的態度，對抗教師的權威，發展出與學校文化相對立的反文化。他們同時也拒絕了學校明顯目的和時間觀念。lads 認為他們在學校是「浪費了寶貴的時間」，lads 不是為了成為老師心目中精心打造的丈夫，或是花費時間實現期望的目標。對於 lads 來說，學期臨近結束和找到工作的需要才至關重要。勞工階級文化在學校生活的延伸，讓這群 lads 努力奪回學校時間的控制權，跳脫既定時間框架（Willis, 1977）。

再者，就族群抗拒面向而言，Ogbu（1974, 1991）研究美國加州地區的黑人學生，發現絕大多數的黑人中學生都很想順利畢業、升學，他們對於教育與職業期望相當高但實際上在學校生活中，這群黑人學生並未認真讀書，他們的內在期望與外顯行為存在著矛盾。Ogbu 指出，學生雖然對未來抱持憧憬，但是生活中卻缺乏參照仿效的目標，更意識到美國社會對黑人並不公平，就業中存在職業天花板效應（jobceiling），黑人無論如何努力，都會因為自己與生俱來的膚色而無法出人頭地。因此，長久以來黑人在美國社會中的不平等地位影響了這些學生的時間概念，讓失望的他們於只能專注眼前，被動接受沒有希望的未來。另外，Fordham 與 Ogbu（1986）研究美國華盛頓特區中學的黑人學生，發現黑人學生將從事學校課業視為「扮演白人」（acting white），是背叛族群的作為。當黑人學生「上圖書館」、「努力讀書」、「獲得優異的成績」，就會被認定是「扮演白人」，在這樣的文化氛圍裡，順應學校時間框架當然也被視為服膺白人文化的表現。

性別上的抗拒則須提及 Holland&Eisenhart（1990），其研究美國南部兩所大學女生的文化發現，女大生的學校生活以浪漫情愛為主軸，課業重要性低，這群女大生對於學校課業有三種詮釋：畢業就好、追求優異、向專家學習。如此學業取向也影響她們的學校時間分配，功課和交友活動的時間總是互相競爭，若花費過多學習可能會因此遠離同伴，但若不學習則可能無法順利畢業。

四、規訓論與學生學校時間觀

Foucault（1977）在《規訓與懲罰》書中指出，十八世紀時對犯人以酷刑與懲罰傷害或禁錮身體，此乃權力的展現，意在馴化受懲者的肉體。但隨著社會的發展，對人道的要求，馴化個體的形式轉變為非暴力、較溫和的形式，並呈現不同層次的規訓（discipline）。規訓的方法所呈現出的是「被連續整合的線性時間」，趨向於一個穩定的終點，是一種「進化的」時間觀（Foucault, 1977, p.158）。在學校當中除了時間表可視為是種規訓與權力的展現，學校制度亦將學習依年紀與能

力，劃分為不同年級、不同科目、不同課程與進度、不同的教學法與授課目標，然後依一定的程序，讓每個學生都能達到要求標準後，再進入下一單元。為了有效學習，還必須定期安排固定範圍的考試，以確定通過某特定階段的學習目的。無論是課程教學或是考試測驗也都是權力實施的系統，使學校中的學生在生理與心理上服從其規訓，透過這些「規訓」的機制，「銘刻」(inscribe) 特定意象在學生肉體，讓特定的真理或知識，進入其心靈與內在，成為溫順的個體。行為的時間規定就像一種程序，是一種由外而內施加的集體的、強制的節奏，規定了行動的方向、規定與時間。時間滲透進肉體之中，各種精心的權力控制也隨之滲透進去。時間表控制了主體的活動，控制了肉體。行為的時間規定、隨之而來的是肉體與姿勢的關聯，藉此使紀律能達到最大化 (Foucault, 1977, p.148-152)。

謝勻綺 (2021) 研究軍校學生時間管理與學校適應有顯著正相關，因軍校生活個人時間有限，須學會選擇、排列事情的優先順序，進而避免被懲罰。一般學校當中亦存在著種種的規訓，無論是上課的鐘聲、課表等，都是為了建立學校的規訓體制 (Foucault, 1977, p.148-155)。當規訓監控暫時難以逃脫，受限者多半會開始如思考 Drucker, P. F. (2017) 所主張的，了解自己所能掌控的時間，知道自己把時間花到哪裡，試想時間如何更高效能的使用，始能有系統地管理自己能夠掌控的有限時間。如林笠樺 (2013) 研究工業設計系學生的時間管理、時間壓力、拖延及學習滿意度等相關因素間的關係，發現時間管理程度高的學生，其學習滿意度較高，因其可有效完成工作，並提升學習成效。

參、研究方法與對象

本研究旨在瞭解面對學校時間框架，學生的時間概念以及回應的行動策略研究者採質性取徑進行研究，最主要的資料蒐集方式為「參與觀察」與「訪談」。就學生的時間概念而言，訪談學生，蒐集其時間概念的口頭陳述說明是必須且直接的；就時間運用的策略來說，觀察其學校生活中的言行舉止，以作為訪談資料的補充與驗證。

為透過厚實資料的理解與詮釋分析學生文化，研究者係以實地觀察與深度訪談的方式蒐集資料，本研究場域選定的是臺北市區的一所國中(化名為赤子國中)，該校位處交通便捷的金融商業區，學校正座落於商業大樓林立的巷弄中。學校學生人數近 450 人，採 S 型常態編班，七、八、九年級各年級六個班(各含一班體育班)，每班平均學生數為 25 人。在性別方面，每班男女學生人數比例各半。該校考進前三志願的升學率以臺北市而言應屬於中間偏後，以 108 學年度數據來看，全九年級約 120 人，進入前三志願的學生比例約 10%，進入高中者(含公私立)約 40%，進入高職者(含公私立)約 60%。該區域的學生家長多從事商業活

動行為，有的自行開業當老闆，有的在附近公司上班（孩子為跨學區就讀），較少公務人員。

研究對象主要鎖定八年級學生，主要是八年級學生的已在該校生活一年有餘，對於學校的時間作息比起七年級學生更為熟稔，又沒有九年級學生有會考的壓力，故選擇之。透過與每個八年級導師接觸與說明研究原委後，僅有一位導師願意「出借」班級作為研究田野，故研究者懷著感恩的心確定了研究場域，選訂的班級化名為綿羊班。訪談主要是安排在學生午休或下課時間，先與全班學生進行分組訪談後，再進行主要報導人的訪談；觀察則是上下課時間都有，若為上課時間則會徵求該節任課老師同意之後入班進行。

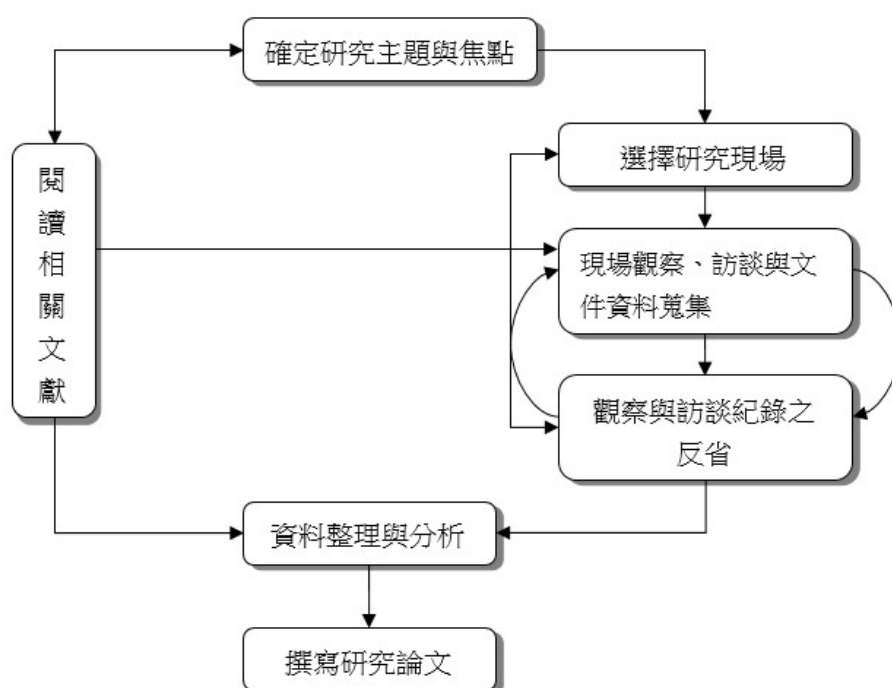


圖 1 研究流程圖

上圖則是本研究整體步驟的循環過程，透過現場參與觀察及訪談的方式，不斷地發現新問題，同時持續閱讀文獻、蒐集資料與分析資料，形成以上的研究流程。故透過文獻分析得以協助參與觀察與訪談的聚焦，而現場資訊也文獻隨時與文獻呼應或反證；而分析與討論的部分不僅僅是梳理現場脈絡，亦強調與理論的對話，可謂理論與實際一不斷循環辯證的過程，也欲藉此提升資料分析的信實度。

基於研究倫理，研究者在校長與導師、任課老師的同意與協助之下以「觀課老師」的身份進入現場，因研究過程包含觀察、訪談與文件搜集，故研究者於研究前藉由發放「青少年參與研究意願暨家長知情同意書」徵詢受訪者與其家長的同意，除簡要說明研究內容也告知資料僅提供學術研究的用途，並保證資料絕不外流。

肆、學校時間的循環反覆

學校文化座落在小而有限的世界裡，校牆裡面有傳統歷史也有例行公事，學校文化就是一種潛在課程，學生每天在學校裡所學習到的遠比正式課程內容多得多（Schein, 1985）。學校文化當中可以看到各種形式化的要求與程序，時間表正是其中之一，教育並規範著學生的一言一行。學校時間框架就像是一層一層的同心圓，由每日、每週、每次段考為單位組成的反覆循環，日復一日的書聲琅琅、週而復始地按表操課，引導著站在圓心的學生參與每日、每週、每學期各種教學活動，大小圈圈之間更交織著複雜的人際互動與權力競合，生生不息、循環不已（如圖 2）。

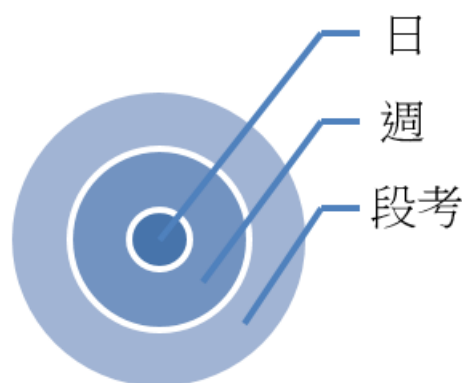


圖 2 學校時間循環圖

就「日循環」方面，赤子中學規定學生每天早上必須於 7 時 30 分前到校，表定課程由 7 時 40 分的鐘響開始，其至 8 時 20 分都是早自習時間，通常學生利用這段時間吃早餐、寫聯絡簿、抄作業、閱讀班書，若接近段考，則會安排各科考試，學校的英語和數學競試也在早自習舉行，而老師則按慣例坐在教室後方的位置改作業。學校一星期當中只有星期三要升旗，多數時間是全校升旗，段考前一週與段考當週則停止升旗一次。

第一節課由 8 時 30 分開始，每節課 45 分鐘，下課十分鐘，下課時間學校就如同動物園一般，喧囂熱鬧。12 時 00 分到 12 時 30 分則是午餐時間，學生們多數喜歡邊走動、邊聊天、邊吃飯，12 時 25 分生教組會廣播要每個班把餐桶拿到一樓，12 時 30 分準時午休。午休時導師多半會在班上「陪睡」，而旨在於「鎮壓」以防班級失序。而午休也可能有各種活動進行，包括幹部集合、學務處處罰學生、輔導室約談等正課時間無法進行之活動。下午 15 時整則安排二十分鐘的打掃時間，讓學生清潔教室內外環境。因幾乎所有學生都有參與第八節課，放學時間是在 17 時整，若是段考兩天則免上第八節，第七節 16 時 05 分就可以放學回家（如表 1）。

12:30 鐘響進入午休時間，綿羊班的學生已在自己的座位上準備趴下午睡，導師坐在教室左後方的位置上改聯絡本，教室再度陷入一片沈靜。約莫十五分鐘過後，導師起身走回辦公室，小瑄立刻抬起頭，拿出抽屜中的社會科題本開始解題，教室的另一頭也見小蓁正在看國文課本努力背著解釋(1100311 觀)。

表 1 赤子國中的正式時間表

時間	學校的時間規定與活動
7:30	超過時間到校為遲到
7:40-8:25	早自習
7:50-8:25	朝會（每週一、三為七八年級升旗，週五為全校升旗）
8:30-12:00	上第一到第四節，每節 45 分，下課 10 分
12:00-12:30	午餐、自由活動（不能到別年級的大樓）
12:30-13:10	睡覺、值日生打掃、愛班或愛校服務
13:20-13:30	下課
13:30-15:00	上第五、六節，每節 45 分，下課 10 分
15:00-15:20	打掃環境
15:20-17:00	上第七、八節，每節 45 分，下課 10 分
17:00-17:10	放學或下課休息
17:10-17:55	上第九節（未列於正式課表中，用來考複習卷）
17:55 以後	放學 or 有參加晚自習者留校晚餐與自習

就「週循環」而言，學生從小學開始早已習慣依課表上下課，綿羊班學生也依循著課表作為每週學習活動的循環，如棋盤的課表上清楚標示著每週（含第八節）的四十節課，一格格地排入了得以讓學生五育均衡發展的各式科目，即便教育目標是如此良善美好，然而社會結構的升學氛圍持續高張下，各科目的節數如歪斜天秤嚴重失衡，考科（國英數自社）仍舊佔據超過二分之一的節數，剩下節數才由其他科目瓜分。就綿羊班而言，考科科目基本上天天都有，但像體育、音樂、美術、綜合、社團活動等藝能科則是每週才一次、至多兩次，而這些一週一次的課程卻反而是學生最期待的時間。

此外，在每週循環中亦包括每週三一次的全校性升旗、每週五下午的班週會，以及早自習時間各考科的「週考」，就升旗與班週會而言，皆是學校文化中必要的典章儀式，藉此引導學生學習道德義務與理想動機屬於心理精神層面的化育。只是綿羊班的班週會時間若學校沒有安排宣導活動，就會分所當然的成為「考試時間」，可謂有名無實。早自習各考科的「週考」則是綿羊班學生十分重視且害怕的部分，除了週考成績在該科平常成績有一定比重，考出來的結果也會形諸紙本成為「週考成績單」，以作為師生檢核教學成效、家長關注子女學習的有效參照。

- 小穎：靠近段考的早自習有時候會考到兩到三科，如果時間不夠的畫就會移到隔天早自習再考（1100309 小穎訪）。
- 小安：我們班導都把考試排很緊，他可能一個早上就考兩科左右吧，像是先考英文 reading 再考英雜，不然就是歷史配理化，數學就是單一科，國文有時候考完再考個歷史之類（1100315 小安訪）。
- 小卉：我們班就是一次壓個兩三張下去，導師從七年級就把我們當九年級一樣訓練，一開始都寫不完，不過要想辦法逼自己去適應這個速度（1100322 小卉訪）。

在同心圓的最外圈是「段考循環」，對於赤子中學裡的師生們而言，學校時間的最小單位是一天、進而以課表為主的一週，接著約莫五到六週學校就會安排一次段考，三次段考就是一個學期。段考可謂學校重要的時間指標，老師的教學進度會努力趕在段考前完成以配合每一次的段考時程，學生的學習亦復如是，可知段考不僅決定了教師的教學重點、學生的學習內容，也進而影響學校時間的分配與運用。

就綿羊班學生來說，他們發現離段考愈近各考科的考試次數與密度也會呈急遽增加，反映在老師趕課行為或是考試數量變多，皆足以證明師生是明顯知覺到段考對學校時間分配的影響。再者，無論成績好壞的學生，當距離段考的日期愈近就會自動或被迫增加讀書與補習的時間，也導致玩樂的時間大幅減少，因此每學期三次的段考，學生就得面臨著三次的加班循環。由此可見，學校時間的運用都趨向於針對段考做準備與複習，其餘活動的安排也都會巧妙避開段考週，好讓學生可以專心複習學業。

伍、一種框架各自表述—學校時間框架的不同意義

每個學生賦予學校時間框架的意義並不完全相同，綿羊班學生中不同性別、來自不同階級家庭，以及不同學業成就的學生，其對於學校時間框架的詮釋存在著差異，綿羊班中學生對於學校時間框架的概念與行動可分為以下六類：學校時間的挪移者、學校時間的順從者、學校時間的務實者、學校時間的抗拒者、學校時間的投機者、學校時間的跟隨者（如表 2）。

表 2 不同類型學生對於學校時間框架意義的詮釋

	小瑄	小衡	小興	小恩	小浚	小卉
性別	男	女	男	男	男	女
階級	中上	中上	勞工	中上	勞工	中上
學業成就	高	高	高	低	中	中

對學校時間框架意義的詮釋	有好有壞	必須遵守	理所當然的存在	沒有人味	用來管學生的	由導師主宰
對學校時間框架的概念與行動	學校時間的挪移者	學校時間的順從者	學校時間的務實者	學校時間的抗拒者	學校時間的投機者	學校時間的跟隨者

（一）學校時間的挪移者

小瑄試圖跨越學校時間框架的動機在於，他需要更多可以自行運用的時間，學校的作息時間表固定不變，時間更因此被切割成片段零碎，對小瑄而言才正要開始深入探究的時候又要切換不同科目、轉換不同場景。他說：「按課表上課看起來很正常啊，不過就是很不連貫呀，可能剛剛還在算數學都還沒弄懂一個題目，下節馬上要上生科，不然就是才剛上完體育課就要上英文，這樣真的很不連貫，也無法馬上靜下心來。」為了在有限的時間之內學習得更多，小瑄學會挪移時間，並洞悉學校生活中的遊戲規則，他發現多數老師對於成績好的學生多半能睜一隻眼閉一隻眼，也發現了跟老師建立好關係便可以跟老師交換時間。

研：老師上的你都會了，那你都在做什麼？

小瑄：寫作業啊，不然就繼續刷題本。

研：你這樣做任課老師會允許嗎？

小瑄：正常來說當然不行啊，不過跟老師打好關係就可以啦，像是數老就會說把他規定的作業完成就可以寫自己要寫的，不過如果他有問問題也是要回答，其他科的老師也都差不多。像是資訊那種非正課的都可以在課堂上寫作業的（1100303 小瑄訪）。

另一方面，小瑄也擅長「搶時間」，搶時間的目的是為了讀書、為了寫題本，也為了解惑，凡是其他同學的放鬆時間，就是小瑄問問題的時間。此外，第八節「稱病請假」也是小瑄自行創造時間的方式，讓他可以名正言順跳脫學校時間框架去做自己想做的事。

小瑄：下課時間只有十分鐘啊，當然要搶時間問問題啊……午飯我不太吃的，都晚餐才吃很多，所以就去找老師問問題，不過有時候會被老師罵，午休嘛，我是都沒在睡的，只要看到班導回辦公室我就會起來繼續做我的事。……我每個禮拜三第八節也會跟班導請病假啦，因為我要搭高鐵去臺中找名師幫我補習（1100303 小瑄訪）。

因此，即使學校時間框架可謂是種權力下的規訓，誠如 Foucault（1977）所

言：「權力現形，抗拒隨之。」但學生不必然接受學校制定的時間框架。此處小瑄便是這樣的學生，權力的規訓與主體的抗拒，就在學生如何解讀與運用學校時間表的部分被體現出來。小瑄說：「我知道我爸做生意好像蠻成功的，不過我覺得我比較擅長讀書。我相信讀書也是可以賺很多錢的，像是考上臺大醫科之後就可以當醫生啊，當醫生很賺錢的。」(1100303 小瑄訪)為了學得更多、考得更好、飛得更高，積極挪移學校時間的行為也就更能被理解了。

(二) 學校時間的順從者

其代表人物是小衡，這也是綿羊班多數學生的樣態，誠如 Merton(1968, p.131-194) 在描述個人面對社會結構的適應策略時表示，當個人接受文化目標並遵守規範就是順從 (conformity)。對於父母都是老師的小衡而言，學校與家庭的價值觀是如此的接近，自然而然在面對學校時間框架時便採取順從遵守的態度，並認為身為學生理所當然應該遵守學校規範、應該重視學業，任何挑戰權威的違規行為也應該要被避免。另一方面，對這類學生來說，遵守學校的時間框架其實也是種節省時間的作法，倘若因為不遵守學校時間規範而遭受處罰，像是被罰寫、罰站等，反而會浪費更多自己寶貴的時間，亦不是種聰明的作法。

小衡：學校的時間表喔，感覺就是一直有的啊，國小也有，這樣可以知道什麼時候該做什麼事，我覺得這樣很好啊。

研：那如果像有些同學不遵守學校的時間規定呢

小衡：不遵守喔，那也沒辦法啊，只是如果被罰不是更浪費時間嗎，倒不如乖乖照著時間來走 (110316 小衡訪)。

擅長運用時間的小衡會利用下課時間來寫作業，利用午休時間處理風紀股長、英語小老師的「業務」，努力在學校時間框架中尋找可用的時間。為了把每件事都做到最好，小衡從父母身上學會為自己訂定每天的時間表，從以往有形具體的時間表，到現在已經不需要小本子了。如此的習慣讓小衡身處於學校時間框架中，又存在著自己的時間框架。

研：感覺你每天都要做很多事，那你都記得住嗎？

小衡：還可以，我好像從有印象以來就會寫時間表，就是畫在筆記本上然後說幾點幾分要做什麼。會做時間表可能是受我爸媽影響吧，我爸媽很要求這個，說這樣才能知道要做哪些事。不過現在不需要本子了，就是起床到時後大概想一下今天有哪些重要的事要做，不然就是寫在便條紙上貼在桌上提醒自己要記得做 (110316 小衡訪)。

總結而言，來自典型的中產階級家庭、父母都是音樂老師的小衡，其家庭模

塑的價值觀與自我期望與學校目標十分相近，一樣強調自律、規範與服從。帶著相似的文化資本與習性進入學校的小衡，不僅是師長眼中品學兼優的代表，更是同儕眼中崇拜的對象，優越的評價讓小衡在學校生活的適應上十分順利。故學校時間框架對於小衡而言是合理且應遵守的，就像她總習慣順從父母的要求，學校與家庭是如此的一致且相似，自始至終都令她感到安心。

(三) 學校時間的務實者

綿羊班最為務實的就屬小興，成績優異的他謹守本分，並且清楚知道自己來學校的目標就是把書讀好、未來能考上好高中。務實的小興將學校時間框架視為客觀存在的鬧鐘，只是提醒他何時上課何時下課，沒有需要違反或挑戰的必要，學校時間框架即使存在也不影響他認真讀書，像是「當一天和尚敲一天鐘」。

小興：學校不都是這樣的嗎？反正上課鐘聲響了就進教室上課，下課鐘聲響了就下課啊。就算沒有鐘聲了看時鐘也是知道什麼時候該做什麼事啊，好像久了也就習慣了，照學校規定做其實很省力。而且感覺老師要求的也沒有什麼不合理的，至少我們班的規定都還可以接受（1100223 小興訪）。

因此，對於學校時間看似「無感」的小興，從來不曾去挑戰學校的規範，這般全然順服的背後可能是母親長久以來的焦心叮嚀，他說從小媽媽就常跟他說：「你在學校要乖啊，不要違規啊，老師說要做什麼就要乖乖跟著做，之後長大去上班也是要聽老闆的話，再不喜歡也要吞下去的。」小興的安分守己很可能是長期社會化或規訓下的結果，內化了遵守學校時間框架的必要性，久而久之便產生自我設限。簡言之，在小興如此務實的時間觀念中，遵從學校時間框架可能是長期規訓的結果，是讓自己免於遭受懲罰的生存策略，促使他選擇以「逆來順受」的方式在學校中求生存，只願自己平靜地度過國中三年。

(四) 學校時間的抗拒者

在班級中這類學生多半學業成績低落，此處的代表人物是小恩，他擅長打籃球卻不諳學習，對學習的註解是「做做樣子」讓師長父母安心，認為學校中諸多關於時間的規範都沒有考慮到學生的需求與感受，他說：「為什麼早自習要考試？為什麼下課時間只有十分鐘不能長一點？為什麼每天不能給我們 20 分鐘的自由時間呢？」面對學校無法調整的時間表，他只能不斷地提出抱怨與質疑，也始終是難以適應。

小恩：學校好像都只在乎升學，老師也是、同學也是，大家都好像只在乎分

數，明明可以讓我們自由運用的時間也常常被拿來考試，我說我喜歡打籃球、喜歡運動就好像很怪，因為大家都在讀書，我覺得這樣真的很無聊（1100226 小恩訪）。

學校生活充斥著盡是與升學為主的手段與作為，致使他對於學校的文化目標難以認同也無法接受，進而產生抗拒學校主流價值的行為，諸如課堂上的玩樂導彈、午休時間製造外務逃脫等。下課與午飯時間的放鬆是被允許的，但正式的上課時間則必須靠小恩自己「找樂子」才不會悶壞。「找樂子」的原則是看老師嚴不嚴或管不管，如果老師不嚴就可以搞笑，像是英文課或理化課；老師不管就可以聊天或抄作業，像是歷史課。

小恩：上課時間那麼長，如果不找點事來做真的會睡著，可是又不能睡覺

研：那你會做什麼啊？

小恩：我喔，有時候就會搞笑啊，不然就是抄作業和寫聯絡簿，真的沒事做的時候就會發呆。

研：你通常在什麼課的時候可以搞笑或是抄作業？

小恩：英文課或理化課吧，因為老師人都很好啊，有時候會跟老師開玩笑說寫不到最上面的黑板啊，大家都覺得很好笑。抄作業大概都是在歷史課啦，歷史老師就愛講故事，他又不會管我們，所以就有一整節的時間可以寫，有時候也會先寫聯絡簿的札記（1100226 小恩訪）。

此處令人聯想到 Willis（1977）筆下的 lads，同樣拒絕學校課程，也拒絕了學校目標與時間觀念，或許熱愛籃球的小恩和未來要做工的 lads，兩者都是因缺乏課業認同的熱情無法在學校獲得肯認，而成為學校中的疏離者。簡言之，小恩這類學生的學校時間安排與分配從來不是以提升學業為主，是屬於及時行樂的時間運用取向，在面對升學主義與學校的結構性障礙時，便形成重視當前生活樂趣的時間取向，對於未來的無望令他們覺得即便花再多時間讀也是枉然。

(五)學校時間的投機者

此處代表人物是小浚，對小浚而言，學校始終是吸引他的地方，因為有同學陪玩、有老師談心，也穿插著些許有趣的課程，讓生活多采多姿。但學校吸引人的是人的互動，不吸引人的就是那受約束的活動時空與三令五申，小浚說：「我很喜歡到學校跟同學玩，不過我不喜歡學校規定東規定西的，也不喜歡七點半就要到學校，有時候起不來怕被記就請假。要不是來學校有同學可以一起玩，學校其實就像監牢一樣，要關在這裡一整天。」（110030 小浚訪）來學校像是犯人坐牢一般，是不自由的。既然生活在處處要被管的學校當中，聰明靈活的小浚開始想辦法創造屬於自己的時間，這計劃必須從學期初的打掃工作分配開始，小

浚自願要擔任副衛生的職務，主要任務是在打掃時間檢查內掃區的整潔，並確保負責的同學都有認真的打掃。雖然擔任幹部要承擔責任，卻也擁有更多自行運用的時間，可謂利大於弊。

小浚：當副衛生雖然要看同學打掃，不過因為在教室裡面大概看一下就知道哪裡乾不乾淨啦，重點是不用打掃其實真的比較有自己的時間，我也沒有很認真在檢查啦，大概大概就可以了（110030 小浚訪）。

再者，午休時間的四十五分鐘是小浚用來寫補習班作業的時間，因為他的位置和導師的位置呈現對角線最遠兩端，基本上老師的視線較難穿透人牆掌握小浚的動態，聰明的如小浚，得了地利之便當然要好好把握這段可以運用的時間，好讓自己可以在不運用下課玩樂時機的前提下把作業完成。

小浚：午休時間我是可以自己運用的，就是趁導師沒注意的時候就可以自己用啊，我都是拿來寫補習班的作業，補習班的作業真的超級多，而且我的位置剛好跟導師是一直線，不過我在最遠的那一點啊，中間還那麼多人，導師很難看到的，而且我自己有去他的位置坐坐看，發現從那邊看我的位置其實看不太到（110030 小浚訪）。

如小浚的這類學生普遍認為學校時間框架像是監控學生的工具，來學校像是坐牢一般，一舉一動都受到時間與規範的約束，若違規則會被校規懲處，像是遲到會被登記、罰愛校等，如同犯人般缺乏人身自由。小浚對於學校目標不全然認同，對於學校達成目標的工具如考試、時間表更存在矛盾心理，故聰明靈活的小浚時常想方設法「創造」屬於自己的時間，藉此跳脫老師與學校的管束，其適應學校的時間框架的模式可謂是投機式的、變通的。

(六) 學校時間的跟隨者

此類型代表人物是小卉，從小卉身上清晰可見同儕文化對於學校時間分配與運用的影響，彼此的行為模式更是相互模仿、相互跟隨的。不僅勤奮求學亦重視與同儕的情感，十分在意同儕的接納或看法，對於學校時間框架也時常有相似的觀點與行動，小卉和閨蜜們都覺得導師是掌控學生在校時間的主宰者，為了提升學生的學業成就尤其在乎「考試時間」的安排，除了早自習固定考兩科，段考前可能增加到三科，也會利用諸多零碎時間穿插小考，讓學生不會「沒事做」。

小卉：我們導師喔，他真的很重視時間管理，就很像公司的老闆這樣，不會讓我們閒下來的感覺，像是他會在早自習塞入很多科的考試、段考前會盯著每一科的進度，還有最厲害的就是塞漏洞考試（110322 小卉

訪)。

小卉發現原來閨蜜們會在某些課堂上做自己的事，而小卉也發現這些課堂的教學內容與方式多半是枯燥乏味的，似乎認真聽也沒有什麼收穫，得到結論的小卉像是吃了定心丸一般，便將這些課堂時間定義為可以運用的時間。

小卉：我覺得有些課感覺很浪費時間，像是歷史課啊、水長存課啊，所以我就會拿來準備等一下要考的科目，像是永續水長存課（自然科彈性課程）基本上老師講課沒有什麼吸引力，大家聽不太懂就會越來越多人開始做自己的事，因為下一節是英文課，所以我都利用這一節背英文 reading。還有歷史課的時候我就會變得很囂張，因為老師眼睛從來都不會看我們啊，所以我就邊聽老師說故事邊寫別科的作業，不然就是背書，反正老師也不會發現，像小安還在歷史課把所有的英文單字都寫完老師也沒發現（110322 小卉訪）。

小卉和閨蜜們還發現教室的空間因素也會影響時間的獲得，像是資訊課、生科課等會在電腦教室上課的課，因為有了電腦螢幕作為掩護，學生得以在螢幕後方做自己想做的事，小卉興致勃勃的說：「我和我的閨蜜們都利用這個機會躲在電腦後面，把課本放在大腿上背解釋或課文，因為下一節剛好就是國文科，我覺得這樣準備還蠻有效果的，老師除非走過來不然根本看不到我們，感覺背得很安心。」（110322 小卉訪）由此可見，同儕團體的特性會讓小卉與朋友們因共同的興趣或才能產生濃厚的情誼，在互動過程中傳遞了同儕團體所處社會的母體文化以及同儕團體本身的次級文化，也深刻影響其面對學校時間框架分配與運用，物以類聚下便在行為態度上形成相似性。

陸、討論

在赤子中學的學校脈絡中，學校時間框架就像是一層一層的同心圓，由每日、每週、每次段考為單位組成的反覆循環，目的在讓學校得以穩定的運作與發展。然而，研究者發現生活其中的學生卻非全然遵從學校時間框架行動，以下將針對上述呈現的資料分析，提出幾點值得討論的問題：

（一）學生面對學校時間框架的觀點為何？

誠如表 2 所示，綿羊班的六類型學生對於學校時間框架各有不同詮釋，有人認為學校框架有好有壞，有人認為學校框架必須遵守，有人則覺得它是理所當然的存在；亦有人認為學校時間框架是沒有人味、專用來管學生、是由導師主宰的。研究者以為，學生多元觀點的形成可能來自於家庭、同儕與學校的影響，而不同環境之間存在著不同的界線，學生的觀點將影響其面對界線時所發展的適應策

略。故觀點模塑了行為，便產生學校時間的挪移者、順從者、務實者、抗拒者、投機者與跟隨者六大類型的學生。研究者也發現，學業成就的高低優劣亦影響學生對於學校時間框架意義的詮釋，從實徵資料中可以發現，學業成就高的學生多半較能認同學校時間框架設立的目標，而這目標便是包覆在升學文化之中，讓這些成績好的學生感受到如此的時間安排與規劃對於他們的學習是有幫助的，因此願意接受這樣的時間安排。而學業成就低落的學生對於學校時間框架多有抱怨，原因在於他們意識到學校凡事以升學為主，時間的安排也多半是讀書考試，若上課不專心或考試考不好，還可能因而被剝奪下課時間，導師是時間的掌控與管理者，學校生活似乎除了學業成就之外沒有其他值得重視的事，學校時間表就是為了升學考試而存在的。

（二）影響學生時間概念的社會文化因素有哪些？

面對相同的學校時間框架時為何每個人都有殊異的回應策略，本研究中，無論是小瑄、小興、小衡、小卉、小恩或小浚，每一位學生的主體性回應其實是社會文化因素相互影響的結果，在學校時間框架中生活的學生們，為何順從或抗拒、挪移或投機，很可能都是結構力量作用與主體能動此消彼漲的狀態。舉例而言，同樣是「成績優異的男學生」—小興與小瑄，前者小興出身於勞工階級的家庭，行事保守且安分守己，面對學校時間框架是務實順從、按表操課。後者小瑄擁有事業成功的父母作為後盾，使其有足夠經濟資本投資於教育與學習，並勇於挑戰學校體制，為了爭取更多自己的時間，對於學校時間框架是善於挪移、積極跨越。由此可見，小興的家庭「拖」著他，不讓他對學校時間框架有所質疑或反叛；但小瑄的家庭卻是「拉」著他向更高遠的夢想前進，即便築夢的過程中必須挑戰學校時間框架也在所不惜。小興與小瑄的比較讓研究者理解到，階級背景不同確實會產生不同的觀點與行動策略，而差異的階級文化也透過家庭教養、教育期望模塑兩人迥異的人格特質，面對學校時間框架時亦有不同的觀點與行動。

（三）學校時間框架儼然為權力下的規訓？

Foucault（1977）認為社會體制時常透過時空的規範以控制主體的行動，學校的時間表便可視為是種規訓與權力的展現，讓學生學會服從與遵守紀律。而Foucault（1978, p.95）也說：「權力現形，抗拒隨之。」（Where there is power, there is resistance.）哪裡有權力運作，哪裡就有抗拒，權力不是個人或集體持有的，而是源自四面八方、各種管道，這些力量雜揉推擠的過程中，權力開始在個體身上持續作用，隨之而來的，必然是個體的抗拒。各種管道的權力作用以校規、班規、時間、鐘聲、課表、考試等形式出現，其規訓力量持續作用在學生身上；某些學生內化後習以為常，然而某些學生可能以各種形式產生抗拒。學生不必然接受學校制定的時間框架，小瑄、小恩、小浚便是這樣的學生，當他們發現掌控時間的

權力不在自己手上時，便想盡辦法挑戰、抵抗或轉換時間框架，如小瑄發現跟老師建立好關係便可以跟老師交換時間、小恩下課打球拖延進教室、小浚偷在午休時間寫補習班作業等，皆可視為學校時間框架下主體的抗拒，如實呈現在學生如何解讀與運用學校時間上。

(四) 老師成為學校時間框架的調節者？

學校生活當中充斥著各式各樣的規範與約束，舉凡校規、班規、作息時間表等皆是，形諸文字的規定是既定不變的，然而，執行規定的人卻是有彈性的。亦即，時間框架是死的，人是活的，經由主體詮釋的過程也就緩衝了時間框架的限制或規訓。在綿羊班中可以發現，老師是時間的執行者與守門人，也是督促學生遵守時間框架的監督者。誠如小瑄、小衡、小興等擁有成績優異優勢的學生，便擁有與老師交易時間的籌碼，老師願意賦予原先嚴格的時間框架不同的解釋，讓成績好的學生得以在課堂上做自己的事、第八節得以裝病請假不上，藉此獲取自己需要的時間。於此，老師反而成為學校時間框架的緩衝機制，致使小瑄這樣「成績好的有心人士」能夠成為既得利益者。老師的類型各異，在執行學校時間框架時往往可能涉及個人情感與好惡，進而對時間框架的意義更彈性、更多元的詮釋方式。此處也可連結到 Bourdieu（1984）探討文化資本時發現，中上階級的學生經歷家庭環境的長期薰陶，在學校容易與教師有較佳的互動關係，教師對其課業學習給予較多關注、更深期望，學生將更容易獲得高分。故老師對於小瑄、小衡或小興的關注與容忍遠比對小恩、小浚與小卉來得多，可能與前者中上階級的出身或優異的成績息息相關，良善的互動關係使得師生之間存在更多協商與交換時間的空間。

(五) 家庭背景、成績甚或 IQ 究竟哪個對學生的影響比較大呢？

不同的家庭背景多少影響了學生的學校適應，但成績與 IQ 可能師生互動產生更直接深刻的影響，如本研究所關注學生如何思考學校時間安排，某種程度也與學生的學業成就有關。成績好的學生在學校時間的爭取上比起成績不好的學生是更具勝算的，誠如出身於勞工階級的小興，時常因為成績優異的關係，師長們會「主動」將時間釋出以提升其學習成效，讓他跳脫時間框架的約束得以更自由、更多元的學習。但換個角度卻發現，成績不好的學生似乎較難換到時間，這點在本研究中的小浚和小恩身上似乎被印證了，小浚表示：「我覺得老師對成績好的同學都比較鬆，我如果像他們這樣做早就被罰到爆了。」故在學校中，優異的學業成績就是「成就」，足以顯示學生的社會地位，也是換得時間的籌碼，學業失敗則等於被剝奪獲得肯定與時間使用權的可能性，也就等於是地位剝奪。相較之下，家庭背景的影響便顯得較薄弱了。

柒、結論

學生是教育的主體，其如何詮釋時間框架的觀點（perspective）是很重要的議題。研究發現，赤子中學基本的時間框架是反覆循環的時間迴圈，身處學校時間框架下學生的學校生活是被框限的，若不遵從可能會遭受懲罰，時間表控制學生的行為，目的欲使紀律能達到最大化（Foucault, 1977, p.148-152）。

學生日常行動所參照的時間分架構，不完全依照學校的時間規定，很大部分取決於學生自己建構的時間分類架構（黃鴻文，2003）。本研究中，學生展現「多元樣態」的策略，其六大類型為：(1)「學校時間的挪移者」，試圖挪移時間板塊，以在有限的時間中學得更多。(2)「學校時間的順從者」，學校時間理所當然要遵從。(3)「學校時間的務實者」，時間框架是客觀存在，沒有必要違反或挑戰。(4)「學校時間的抗拒者」，學校時間安排皆以升學為主，拒絕遵守。(5)「學校時間的投機者」，以投機與變通的方式，創造屬於自己的時間。(6)「學校時間的跟隨者」，跟隨同儕團體進行時間分配與運用。

而學生面對學校時間框架的觀點與策略深受社會文化脈絡影響，家庭背景、師生互動、學業成就等皆是影響因素。亦令研究者訝異，看似一體適用的學校時間表，若從學生角度詮釋解讀則可能是種牽制與束縛，促使著學生運用策略嘗試跨越。研究者透過實徵資料的厚實堆疊，企圖呈顯學校時間框架樣貌，並真實理解學生究竟如何思考學校時間框架以及如何在此框架中努力度過每一天。

參考文獻

- 李昆翰（2014）。跟著家庭作業去旅行：階級、時間資源與教育機會均等的分析（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林郡雯（2008）。結構與行動之間：從國中生的文憑意象看階級的教育作用（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林笠樺（2013）。大學工業設計學生時間管理及相關因素研究（未出版之碩士論文）。長庚大學，桃園市。
- 黃應貴主編（1999）。時間、歷史與記憶。臺北：中央研究院民族學研究所。
- 黃鴻文（2001）。國中學生的時間概念。社會教育學刊，30，261-289。
- 黃鴻文（2003）。國民中學學生文化之民族誌研究。臺北市：學富。

- 黃鴻文（2011）。抗拒乎？拒絕乎？偏差乎？學生文化研究中抗拒概念之誤用與澄清。《教育研究集刊》，57，123-154。
- 鄭作彧（2009）。時間即生活：Norbert Elias 的時間社會學簡介。《文化研究月報》，88。
- 謝勻綺（2021）。軍事院校學生時間管理與學校適應之關聯性研究—以政戰學院學生為例（未出版之碩士論文）。國防大學，桃園市。
- Anderson, K. T. & McClard, A. P. (1993). Study time: Temporal orientations of freshmen students and computing. *Anthropology and Education*, 24(2), 159-177.
- Becker, H. S. (1993). How I learned what a crock was? *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, 28-35.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1970). *Reproduction in education, society and culture*. Trans. By N. Richard. London: Sage Publications.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist schooling in America: Educational reform and the contradictions of life*. New York: Basic Books.
- Bruno, J. E. (1995). Doing time--killing time at school: An examination of the perceptions and allocations of time among teacher-defined at-risk students. *Urban Review*, 27, 101-20.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power: Society, the person and gender politics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Durkheim, E. (1995). *The Elementary Forms of Religious Life*. New York: The Free Press.
- Drucker, P. F. (2017). *The Effective Executive: The Definitive Guide to Getting the Right Things Done*. New York, NY: Harper Business.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. (Translated

by Alan Sheridan). New York: Vintage.

- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality. Vol. 1.: An introduction*. (Translated by R. Hurley). New York: Pantheon.
- Fordham, S. & Ogbu, J. U., (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting White'." *The Urban Review*, 18(3), 177-206.
- Holland, D. C., & Eisenhart, M. A. (1990). *Educated in romance: Women, achievement, and college culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press. Table of contents in word.
- Ogbu, J. (1974). *The next generation*. New York: Academic Press.
- Schutz, A. (1945). On Multiple Realities. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5(4), 533-576.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia. University Press.



「和而不同」的學校觀－平地與原住民的學生文化

曾碩彥

國立臺灣師範大學教育研究所博士候選人

中文摘要

本研究針對就讀原住民地區完全中學之本地原住民學生與外來平地生，探討其看待學校教育包括對學校、課程、教師與同儕的觀點及相對應的行動策略，刻劃出學生於學校場域中適應並解決生存問題的想法與行為模式。在社會結構限制與學校意圖為學生增能的雙重作用下所產生的學生文化，透過觀察與訪談的質性研究策略，梳理文化脈絡並詮釋學生觀點及行為態度在學校情境中的意義。描述原住民地區完全中學之學生文化及其差異，並分析影響原住民地區完全中學學生觀點及行動的社會文化脈絡。研究發現外來平地生和本地原住民發展出二元文化參照架構來解釋學生學校教育觀的依據，透過以學生為主位檢視學校文化、課程教學的建置與發展，最後歸結學校制度及社會文化脈絡的影響，以作為未來設置相關學校的政策實務之參考。

關鍵詞：原住民學生、平地學生、學生文化

Harmonious but Different School Education Perspectives — The Culture of Han and Aboriginal Students

Shou-Yen Tseng

Ph.D. Candidate, Institute of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

For local aboriginal students and Han students who are studying in complete middle schools in aboriginal areas, explore their views on school education, including their views on schools, courses, teachers, and peers, and corresponding action strategies, and delineate the students' adaptation in the school field and solve the problem of survival thoughts and behavior patterns. Under the dual effects of social structural constraints and school's intentions to empower students, students' culture are developed through qualitative research strategies of observation and interviews to sort out the cultural context and interpret the meaning of students' views and behaviors in the school context. Describe the cultural patterns and differences of students in complete middle schools in aboriginal areas, and analyze the social and cultural context that affects the views and actions of students in complete middle schools in the aboriginal areas. The study found that the foreign flatlanders and the local aborigines developed a dual cultural reference framework to explain the basis of the students' school education concept. Through the student-centered examination of the school culture, the establishment and development of curriculum teaching, and finally the school system and social culture. The influence of context is used as a reference for the policy practice of setting up relevant schools in the future.

Keywords: Aboriginal student, Han student, Student culture

壹、研究緣起

在追求教育機會均等的社會潮流推波助瀾之下，政府積極針對弱勢民族提出因應對策，制訂相關法令、成立「原住民學校」、「原住民族學院」、「原住民族電視臺」，因而彰顯了政府對於原住民教育的重視。然而，位於偏遠原住民地區就讀的原住民與平地學生，他們雖承繼著不同的族群背景，卻多同屬社會結構中的勞工階層。使「原—漢」學生放在同一個環境脈絡下的討論時，文化之間錯綜複雜的關係就亟需進一步的釐清。變革必須要從學生的身邊做起，才有貼近現實及找出真相的可能，也才能清楚的掌握學生共享的觀點與行動，以深入檢視學校教育對於學生產生的影響。

關於學生文化的相關研究，國外有很多民族誌，均探討過學生如何發展族群與階級的身分認同，以及學生順從或疏離學校的行為。由相關研究可歸納出，並非所有學生都認同學校教育的內容與價值，也不是每一個人都經歷過成功的學校經驗（Bettie, 2003；Fordham & Ogbu, 1986；Willis, 1977）。

先前如 Ogbu 針對少數族群研究，只關注在源自於歷史脈絡下的族群因素，而忽略了少數族群地區所存在階級或文化本質上的差異，即使在少數族群所居住的地方，也會有行為上的差異，他們可能「遵從傳統行為規範」，也可能發展出「反文化」的傾向（Anderson, 1999；McCoy, 1999）。因此，Willis 的文化創生觀點，使我們能夠以階級的觀點，瞭解勞工階級學生的反學校文化，學生抗拒的行為表現，可能是源自於階級或族群結構限制的社會不公所造成的反抗，使他們抗拒既定的教育體制為特定的族群或階級帶來利益；若連結至社經層面，又發現學校教育成就與職業發展的潛在關係，進而使學生產生了對立的認同。是以，族群和階級地位成為了決定社會與個人認同的重要因素，學生的組成來源以及學校發展的定位，也直接影響了學生文化的形成，其中所蘊含的族群與階級動力的交織關係，需要進一步的加以分析。

本研究所定義的學校觀係指「學生看待學校教育的觀點與相應的行動策略，包括對學校、課程、教師與同儕等，其為學生於學校場域中適應並解決生存問題的想法與行為模式。」然而，來自不同族群與地域的平地學生與原住民學生，在接收到大社會結構限制與學校意圖為學生增能的雙重作用下，學生產生什麼樣的觀點和行動？學生如何看待學校教育？學生在詮釋學校教育之後產生什麼樣的學校教育觀？家庭及社會性因素是如何的影響學生文化？若能描繪出原住民完全中學高中部的學生文化圖像，也有助於瞭解學生的觀點與想法，使教育當局重新檢視在原住民地區設立高中之成果。

本研究之目的有二：(1)描述原住民地區完全中學之學生的學校觀並歸納其

文化特質。(2)分析影響原住民地區完全中學學生觀點及行動的社會文化脈絡。

貳、文獻探討

一、文化生態理論的研究

文化生態理論的觀點是由教育人類學的角度，以族群文化的觀點來說明學生文化的內涵，人類學家由一些低階層、少數與受殖民之非主流社會的孩子開始關心學校教育的問題。教育人類學者 Ogbu 就曾以少數民族文化差異的角度提出「文化生態」(cultural ecology) 的觀點，並且進一步擴充為「文化模式」(Fordham & Ogbu, 1986；Ogbu, 1988)。其主要在探討社會上弱勢族群在社會、學校之所以成功或失敗的原因，是受到族群歷史發展與文化環境的影響，不同的文化模式將指導族群成員的生存策略，也對於學校教育具有明確的價值判斷。

(一) Ogbu 文化生態理論

Ogbu (1991) 認為以比較性的觀點來解釋解釋弱勢族群在學校表現的差異時，往往忽視了歷史與廣大社會的壓力，可能促進或阻礙弱勢族群學生追求學習成功的因素，也沒有考慮到學生團體對於學校與學習成功的集體意向 (collective orientation) 是影響學業成就的因素之一，因為許多研究只推測學校成功經驗只是關乎家庭背景或個人的成就努力，而這些理論卻沒有考慮到弱勢學生在社會生活脈絡中，是如何建構及詮釋學生學校生活的意義。從 Ogbu (1991)、Ogbu & Simons (1998) 的研究，學校中弱勢族群的學生表現，可以得知非自願移民的學生不以努力作為獲得成功的助力，認為自己受到白人的支配，對於學業未發展出努力的樂觀主義 (effort optimism)，不信任學校、質疑學校所訂定的規則與活動以致於無法順利完成學業。

(二) 臺灣文化生態與原住民教育相關研究

反觀國內，過去提及文化生態理論的原住民學生相關研究方面，譚光鼎 (1995) 在進行臺灣原住民青少年文化認同與學習行為的相關研究，發現原住民青少年對主流文化與族群文化採取雙重的文化認同策略，傾向於認同漢文化，但也珍視本身的族群文化，其呈現一種雙文化的認同。黃約伯 (1998) 以文化模式理論來說明臺灣高等院校原住民學生的生涯選擇，發現大學生與研究生的家庭與教育環境的條件，往往成為生涯選擇重要的轉捩點，獲得良好的教育與成功的看法等積極詮釋的態度與行為，是取得高等教育成就的必要條件，也是在主流社會頭角崢嶸的動力來源。

近期國內針對原住民教育的研究多半從原住民偏鄉教育研究切入，兩者的研究也有所重疊，例如這兩種文獻多從學業成就、教育資源、學習動機等面向出發探究現況成因（高馨寧、林啟超，2016；蔡文山，2004）。除此之外，僅少數研究著眼於族群文化對原住民學生之求學歷程造成的影響，例如，周惠民（2012）與陳昱升（2012）分別藉由教育統計數據，指出原住民學生的與漢人學生存在顯著落差，以及原住民學生的求學歷程所須背負族群意象污名、教育意識型態壓迫、居住遷移適應、文化價值觀差異等問題（陳建州，2001；黃志賢，2002；譚光鼎，2002、2008）。上述相關研究中，以原住民學生為主要探討對象的研究，發現原住民學生在學校教育過程的疏離情況不甚明顯，但是學生究竟是在學校生活的那些層面可能疏離，那些層面不會產生疏離，是需要進一步探究的。甚至學生意識到未來可能遭受限制的情況下，平地與原住民學生對學校教育是否可能產生不同的對抗心理或是產生某種形式的團體規範，均是值得進一步探究的課題。

依此，本研究的高中部原住民與平地學生，期冀透過文化生態理論著重學生家庭與社區背景的描述，提供探討原漢學生文化發展的基礎，特別是處在相同學校脈絡、來自不同家庭社區與族群背景的學生，更能夠印證學生文化的發展是如何受到家庭與社區環境的影響，以揭諸學生在生活於大社會體制與學校生活底下，行動背後所存在的希望與無奈。

二、抗拒與文化創造理論的研究

以衝突論的觀點而論，學校教育系統會反映來自不同社會群體的文化，學校承載的是社會的主流文化，學生可能因社會背景之差異，帶著家庭或社區的弱勢群體文化進入學校，兩者之間存在某種形式與程度上的矛盾，學校系統未能讓支配團體的優勢合理化，而使校園產生衝突或是對抗強勢團體的現象。此時，學校與學生之間不再是支配與順從者的角色關係，學生文化是為文化衝突與對抗下的產物。

階級抗拒理論的研究，則屬 Willis（1977）研究英國勞工階級學校小伙子（lads）的學生文化最為典型。這群學生將學校視為壓迫他們的權威，總是傳遞著以學業為導向的學校文化，為了要凸顯自我的特色與文化，勞工階級的學生便以「突出」的穿著打扮、打架喝酒與閒散的上課態度，來區別自己與學校其他「應聲蟲」（ear`oles）學生的不同，並且認為自己將比那些順從聽話的學生更成熟且優越，因為他們覺得自己有反抗學校體制壓迫的勇氣。這些學生受到勞工階級父母工廠地板文化（shopfloor culture）的影響，重實用而輕理論且強調肌力的優越感，認為學習心靈層次的知識，反而會強化自己被迫接受服從與順從的威脅而喪失自由。

Willis 企圖去質問過去社會再製理論，結構與能動分離的問題，並提到勞工階級男性的抵抗是為強化自己的社會地位，學校勞工階級學生對抗社會主流文化，是學生主動性創造選擇的結果，反映出社會結構與微觀師生互動之關聯。至此，文化被視為一種實踐的系統與生活的方式，並且由特定階級行為、社會群體環境與社會意識聽和結構力量，共同交互作用下所型塑而成（林昱貞，2002；Giroux, 1983）。

過去諸多研究均顯示出學校微觀師生互動或課程內容與社會結構之間的關聯性，但是學生如何對此學校及社會可能出現的結構性障礙做出回應，以及原住民學生是否真如同諸多研究所顯示般，對於社會結構中所加諸的刻板印象、偏見或教師的差別待遇，完全相信並且應驗在自己的學校生活中？在面對社會結構與學校環境所產生的不公平現象，學生文化自主與創造性之可能，有待進一步的加以探究。

參、研究方法

本研究選擇臺灣一所完全中學為研究對象，在該地區特有的社區風氣、學校氛圍與學生組成來源的情境脈絡之下，以下便針對選擇研究對象的過程、考量以及進入現場的方式作說明。

一、研究對象的選擇

(一) 研究前的準備

本研究主題的擬定是因為研究者在過去一年擔任指導教授的研究助理，時常往來城市與偏遠地區，深感偏遠地區完全中學的校園氛圍、社區脈絡與學生來源組成，都迥異於社會價值觀所蘊含的升學主義思想，師生之間也非從屬之上對下的關係，學校整體呈現歡愉且輕鬆的校園氛圍，而產生研究該學校文化之動機。

(二) 選擇研究現場與研究對象

研究現場的選取方面，由於研究者過去一年已進入臺灣一所原住民完全中學進行田野資料的蒐集，研究者在與指導教授討論擬定研究主題之後，再次與學校校長與各處室主任接洽，表達研究者有意繼續留在該校從事學生文化相關研究的意願，很快的就獲得學校的同意。由於高一學生，剛入學一至兩個月，部分學生對於學校較不熟悉，高三學生又面臨畢業與課程之相關壓力，是以，在與指導教授討論及諮詢學校校長、主任和導師之後，選擇高中部二年級一個班級作為本研究的研究對象。

（三）進入研究現場並建立關係

經過學校校長許可之後，透過高中部二年級導師與學校主任的引導下，研究者於開學 9 月下旬正式進入班級與學生共同上課。研究之初，班級導師都向學生介紹研究者是一名大學的「研究生」同時也是「老師」，我則向學生說明我參與他們學校生活的目的與意義。學生對於班級外來的客人—「研究者」的態度，都相當友善且親切，當研究者於教室與學生共同上靜態的課程時，研究者除了觀察與進行非正式訪談之外，學生也常常向研究者詢問該堂課的內容或是課業方面無法理解的部分，研究者也盡所能替學生解決課業問題。

研究者每日從進入研究現場開始，陪學生上課、玩樂、用餐、打掃與運動，放學之後再與部分學生共同回到宿舍，次日則與學生一同搭乘火車離開學校，學生多以「老師」來稱呼研究者，研究者則告知學生可以直呼研究者之名即可，而研究者則以綽號或名字來稱呼學生。

二、研究的實施

本研究對象的高中部學生約 200 人，原住民與漢人學生比例約為 1：1，本研究對象的學校有超過四分之三的原住民學生，學校設立的目的是以服務原住民學生為主。但是，基於中央一貫教育體制，仍有部分平地學生分發至此。因此，本研究以「原住民」和「平地生」作為本研究分類的依據。為了完整的構築整體的學生文化圖像，本研究採取的資料蒐集方法主要以訪談（interview）輔以參與觀察（participative observation）茲分述如下：

（一）訪談

本研究共訪談 8 位學生，4 位原住民、4 位平地生，欲從學生詮釋社區與學校生活經驗作為探討學生文化的起點，進而瞭解他們對於學校教育整體性的觀點與想法，研究者透過與研究對象深入的對談，加上社會文化脈絡的輔助，才能得知學生經驗、觀點與行為之間的連結。由於本研究對象為學校的高中部學生，學生在學校生活經驗較為豐富，也較能透過同儕間的回應與互動，激發更多經驗的回顧，使觀點有所聚焦進一步找出行動策略的依據，揭露現象背後所隱藏的意義。本研究初期以「焦點團體法」進行訪談，讓學生談論社區與校園生活經驗、課堂與課間的學習與玩樂的看法，結合焦點團體中浮現具有表達意願且豐富學校與社區生活經驗感受的學生，再展開半結構式的個人或二至三人的訪談，進一步探索學生之間共享的觀點。

表 1 本研究的訪談對象

姓名	性別	族籍	家庭狀況	個性
阿嘉	女	平地生	父親是臺商，母親為家庭主婦。	班上的大姊大，常常邀男生到廁所去抽菸，有豪邁的個性，並聲稱班上男生喝的、抽的和用的都是自己提供的。
阿容	男	平地生	父親為公營事業的員工，母親在食品公司上班。	以前曾是划船隊員，有許多認識的學長在大學，因此假日都過著大學生的娛樂方式，上課多趴著，只對流行的話題有興趣。
阿界	男	平地生	父親為市區一家公司的業務員，母親為家庭主婦，有一個姊姊。	對同學總是採取觀察的姿態，獨來獨往，不太與同學來往，常常私底下和研究者報告同學鬥爭的訊息。
阿德	男	平地生	父親為板模工人，母親替人擔任看護的工作。	個性較內斂，想法較成熟穩重，對於金錢很懂得如何開源節流。
小子	男	原住民	父親平常都在臺北工作擔任工人，母親則為家裡的家管，與爺爺奶奶同住，有一弟一妹。	個性豪爽，是班上女生眼中的風流型帥哥，話一出口，班上同學都會很興奮，具有炒熱班級氣氛的能力。
小理	男	原住民	父親無固定工作，母親為家裡的家庭主婦，家中收入不定。	班上的大塊頭，是同學的開心寶，喜歡在課堂上開老師玩笑，嚮往悠閒自在的生活。
小文	女	原住民	父親為卡車司機，母親為家庭主婦，家中有各有一位姊姊、弟弟和妹妹。	個性有男性化的陽剛，但是留著女生的長髮，和阿陽有著親密關係，平時幾乎不太管班上的事情。
小瓜	男	原住民	為單親家庭，與父親同住，父親為大陸的臺商，平時與叔叔、奶奶及表兄弟同住。	擔任班上的風紀股長，只有在老師來的時候管理秩序，說話直接，常常誤傷了與同學之間的感情，但是性情忠厚、純真。

資料來源：研究者自行整理

(二) 參與觀察

1. 觀察的方式

本研究欲深入瞭解學生生活，研究者則進入到實際的學校教育情境中，透過課堂、學校活動與宿舍生活，研究者以觀察的方式，紀錄學生們由共享的觀點所衍生的外顯行為。研究者與研究對象接觸的時間並不限於正式教學，研究者也選擇班會、學校週會，早自習、午餐、打掃等非正式課程，以及學校放學之後的晚

間用餐、晚自習、宿舍學生自由活動時間和宿舍起居生活等進行觀察。

2. 觀察的時間

本研究的觀察時間主要考量宜就者本身在研究所的課程與研究學校授課教師的意願，上學期主要以週四與週五兩天，其中包括每天的正式課程與每堂下課休息時間 5 到 10 分鐘為主（學校冬令作息的下午下課休息時間為 5 分鐘），再輔以週會、班會、早自習、打掃時間、午餐與部分學生的宿舍生活等時間進行觀察。

本研究觀察從共歷時 10 個月，每週四早上 10 點至下午 4 點 50 分為學校作息的觀察，4 點 50 分到 6 點學生會在宿舍、校園與社區穿梭，研究者也會在學校周圍走動，以觀察學生放學後的社區與宿舍生活，6 點到 10 點為學生的用餐時間、晚自習與就寢時間，研究者也持續進行觀察。週五則從早上 7 點半到下午放學後與學生一起搭乘火車離開學校。

三、資料的檢驗

研究者在資料蒐集與分析的過程，均依研究者詮釋分析的觀點，透過訪談、參與觀察與研究對象的學生觀點進行討論，深入追蹤或是詳細確認，以澄清或調整研究者的理解與詮釋，並檢查是否有遺漏蒐集的資料。由於本研究是以學生為主體的探究角度，因此，在研究進行當中，研究者將嘗試的透過訪談、觀察與文件分析等不同資料來源的一致性，並且以參與和觀察，來印證訪談所獲得的概念，並且透過不同對象所呈現的訪談資料蒐集，來檢驗同一事件敘說的真實性，以提高研究資料的真實性（truth value），使所蒐集的資料忠實的呈現文化的原貌與完整的圖像。

四、研究倫理

（一）研究者的反思、傾聽與理解

透過不斷反思的過程，本研究定位在理解學生的學校生活為基礎，研究觀點也從過去的觀念傳輸者逐漸轉變為學習者與傾聽的角色，學習擺脫我過去的學習經歷，所可能帶來的偏見與盲點，學習換個角度理解學生在不同生活脈絡下所發展的文化形式，使之成為研究者提醒自己在每一次的觀察、訪談與文件分析時，所應把持的立場與觀點。

（二）資料的保密與應用符合研究倫理

在從事質性研究的過程中，研究者必須尊重並保密研究蒐集得來的資料，不

因個人的職權而有所扭曲或是影響工作決策與判斷。並在研究過程中，研究者必須保持對研究現場的敏銳度，留意研究者本身的提問、觀察與言行是否影響了研究班級的師生關係或是學生學習，並審慎判斷班級師生任何細微的改變及研究者的涉入是否合乎研究倫理。

五、資料編譯碼方式

在從事質性研究資料分析的過程中，資料的分析和蒐集是同時進行的，本研究逐步的針對現場資料所凝聚的主題進行編碼與建構分類類型，讓現場資料成為整個研究分析與詮釋的依據。透過資料的分析和編碼整理後，每批資料均加以編號，由於非正式訪談多是隨著觀察的進行而產生，因此，非正式訪談的資料分類獨立於深度訪談與觀察的資料，以便於管理和日後分析時使用。本研究的資料編號方式如表 2。

表 2 資料編號與呈現方式說明

資料類型	資料編號方式	內容說明
非正訪	非正訪 20200809 昕	2020 年 8 月 9 日對昕同學進行非正式訪談的紀錄
深度訪談	訪 20200806 文	2020 年 8 月 6 日對文同學進行深度訪談的紀錄

資料來源：研究者自行整理

肆、研究學校背景脈絡

一、學校背景

本研究擬描述某原住民中學社區本位教育的發展，所選定之研究學校為臺灣地區某縣立蝴蝶中學（化名）。學校於省道、鐵路與鄉道的交會口，在縣內屬於偏遠學區，學區包括七個部落，學校一旁緊鄰著該地區主要交通幹道，從火車站到學校步行大約只要三分鐘的路程。

二、學校歷史與規模

於 1962 年設立該縣市某初中的分班，1966 年設立分校，在經過爭取核准後，於 1967 年正式獨立設校為初級中學，並因應國民義務教育的實施，於 1968 年改制成為國民中學。學生幾乎全部來自周圍社區部落，學校擔負該地區國民中學教育的重要責任。2000 年，學校正式改制為完全中學，除了學校既有的國中部之外，再增加高中部。目前蜻蜓中學擁有國中部 3 個年級共 9 個班，高中部 3 個年級共 6 個班，全校學生人數共約 500 人，教職人員 48 人。

三、學生背景資料

本校國中部學生共約 270 人，其中原住民籍學生佔了約 8 成，而本研究對象的高中部學生約 200 人，原住民與漢人學生比例約為 1：1，學校學生家庭社經背景較低，中低收入戶的比例達 20%。除了來自本校國中部直升，也有從外地前來就讀的學生，國中部學生約有 50% 以上的學生會直升本校高中部，少數會至附近縣市高中、高職就讀。班級學生人數資料分析如下表：

表 3 班級學生人數資料分析

男生	女生	總計	低收入戶 (原住民)	低收入戶 (漢人)	低收入戶總計
20	13	33	6	2	8
漢人 男生	漢人 女生	漢人 人數總計	原住民男生	原住民女生	原住民人數總計
10	5	15	10	8	18

資料來源：研究者自行整理

伍、研究發現

一、「好」與「爛」：平地與原住民學生的學校教育觀

若學校教育是創造未來希望的機構，那麼學生對於學校應該信任，並且給予好的評價。然而，蝴蝶中學的外來平地生和本地原住民學生，卻對學校給予不同的解釋，究竟是什麼因素讓學生對學校的「好與壞」有如此大的差距？

(一) 外來平地生：我讀的是爛學校

蝴蝶中學的外來平地生是從外地的國中在畢業之後，經過升高中的考試分發而來，平地生反映了「升學」的學校教育觀，顯現出學生在歷經升學挫敗後，對學校觀念與學習行為的轉變過程。究竟是什麼樣的原因，讓外來的平地生說這間學校「爛」呢？

1. 缺少讀好大學的楷模

外來平地學生洞悉了學校很少有人能夠升上前幾志願的國立大學，他們帶著高中就是為升大學做準備這種觀念而來，因為從這裡畢業的學生，幾乎沒有幾個是進好大學的。

研：那你覺得學校帶給你什麼影響嗎？

德：影響喔，恩，就是覺得這間學校很爛。

研：很爛是什麼意思阿？

德：就是一大堆人畢業就不唸了，要不然就是讀一些比較奇怪的學校吧！我們同學他們外面的學校，或是隨便私立的喔，都馬會上國立比較好的大學，這裡哪有（訪 0226 阿德）。

然而，學生能否升上學術導向的大學，並非判斷高中好壞的唯一標準，過去學校學生升學表現，讓學生覺得要完成上國立好大學的希望，是比較渺茫的。

2. 不管幾分都能錄取這間學校

學校缺乏了典範的楷模人物成為外來平地生覺得學校不夠好的因素，對於高中錄取分數，也成為判斷學校好壞的標準，因為他們心中都有一把尺，能夠精準的掌握，幾分的落點在哪裡。

嘉：像我看以前同學好的都去很好的學校，爛的就去私立，不然就像我們這種，來這裡比較偏遠的。

研：那這裡你覺得在你感覺裡，是什麼程度可以到？

嘉：考試爛的阿，分數爛的就進爛學校阿，很現實吧！也沒有什麼機會改變（訪 1205 阿嘉）。

學生口中爛分數就進爛學校的說法，在其他外來平地生身上也可以發現這樣的想法，來這所學校就是一種「淪落」的感覺。

容：我們班就有阿，好像兩百二十幾還是四十幾，然後在這邊，他們原住民有加分阿！

研：為什麼說是超弱的？

容：別的學校如果你一百多分，你還不知道你在哪裡勒。唉！我當年就不應該自暴自棄，不然應該現在可以叱吒風雲，哈！反正來這裡就是不對，很想走（訪 0110 阿容）。

換言之，外來的平地生會把學校的入學成績和外面的高中作比較，使他們覺得這間學校的標準很低，而貶低了學校的價值，從而覺得這是一間爛學校。們覺得在升學率不高、入學分數又低的學校裡就讀，被外人眼光看起來，也是較低一層的。

(二) 本地原住民生：我讀的是好學校

本地的原住民生和學校有很深的情感，因為學校不僅是本地唯一的高中，家

族的親友自部落的國小畢業後都就讀這間學校，使學校成為生活和情感的重心。這樣的生活重心是如何產生的？

1. 學校師生的情感綿密

跟部落的國小比起來，蝴蝶中學的環境設備都好很多，即使犯錯學校也會多加寬容，而不致於讓學生因犯錯或成績不及格而遭到退學。此吻合本地原住民學生追求「高中文憑」的關鍵價值，因而覺得這是所「好學校」。

研：你覺得你對學校的感覺是什麼？

文：就是這樣吧，讓我覺得學校真的很好，就是可以很安心的來啊，來到學校看到老師就會覺得比較安穩的感覺，學校就是讓人感覺比較安心啊（訪 1219 小文）。

學生多選擇以情感面和生活重心的寄託，來作為自己評斷這個學校是好學校的依據，主要是因為學校在學生的生活層次上，扮演了補足本地原住民學生家庭功能角色不彰的情境。

2. 學校對犯錯肯改的人很大的寬容

除了情感及生活的寄託之外，本地原住民學生意識到自己能一路安安穩穩的從國中畢業然後直接升高中，學校有很大的功勞，本地的原住民學生都詮釋為「學校救了自己」。學校常有法外開恩，給予學生再一次改過自新的機會，本地原住民學生提到說：

子：自從有一次我差點掛了（被退學），學校救了我，我就慢慢覺得，其實這間學校對學生真的很好，是一間好學校！

研：怎麼救你啊？

子：就是之前我本來也要走了，那是因為教官幫我，就是他找我做糾察阿，然後幫我記小功，我才能繼續唸，還有本來一次很大的過，然後幫我弄到最小（非正訪 0109 小子）。

學生也發現，學校給機會往往都是源自於學生態度好，即使是犯錯仍有免於被記過或銷過的機會。本地原住民同學特別會掌握此機會，由於對學校有很濃的情感認同使他們很能掌握態度的優勢，展現出比較「軟」的態度來爭取改過或是銷過的機會，本地的原住民同學提到說：

研：你們覺得自己和外來平地生在被學校記過的事情上，有沒有什麼差別啊？

瓜：他們硬啊！學校都這麼好了喔，叫你只要去掃掃地就可以銷過，然後他們（外來平地生）就是偏不來啊，覺得說好像學校不可能銷過（訪 1211 小瓜）。

源自於生活及情感方面的依託，覺得學校是可以被信賴的。到學校後可以使自己生活過的更安穩，即便犯錯學校會給自己繼續唸書的機會。本地原住民學生所稱的好學校，主要是以「情感寄託」與「延續學生的教育機會」兩個觀點來立論，其與外來平地生以「入學考試分數」及「升大學的典範人物」有相當程度的區別。

二、「靜默」與「玩樂」：平地與原住民學生的課程觀點

外來平地生與本地原住民同學，對於課堂生活展現出不同面向的詮釋角度，當鏡頭拉遠，可曾想見他們卻處在同個「課程屋簷下」，對於自身認知的不同使得面對同樣的課程，仍有迥異的課程分類與策略。

（一）外來平地生的課程觀點

1. 靜默取向的課堂生活

「運動」就成為平地生在人際交往上的重要指標，也是經營同儕關係的壓力來源之一。在地域性、族群因素及成績與運動表現均難以突出的情況下，「靜默」就成為這群平地生，最主要的課堂行動準則。

研：你們同學平常會比些什麼嗎？就是說那個表現比較強會受到讚賞阿？

容：反正成績大家都差不多，這裡幾乎都是看運動吧！像最簡單的籃球，假如像小光他的籃球不是很強，假如到籃球場上的時候，我們就變成不是他的朋友了。就會一直被刁一刁（嘲諷、指責）（訪 0110 阿容）。

如果是運動不突出，學業成績也不傑出的平地生就很難獲得課堂活動的主控權。同儕相處會明顯感受到被壓抑的性格，只能私底下抒發感受。

2. 「老師教的好與爛」決定了「好課」與「爛課」

外來平地生同學判斷課程的好壞，心中字帶著一把尺，他們仍會帶著國中所遺留的看法，完全以「老師上課夠不夠精彩」、「老師教的我考試會不會」為好課與爛課的判斷核心：

研：那你對課程有什麼看法嗎？

界：像我覺得說國文和英文就是不錯的好課，老師很會教啊，就是算講的蠻精彩的吧！會令我想聽想學，而且其實他們講的內容，在考試的時候，其實都蠻管用的，就是至少他講的很充實，然後考試也可以考的不錯。

研：那有不好的課嗎？

界：像我覺得公民、數學，有時候國文代課就是爛課。公民老師都只是講自己的想法，不太會講比較多元的看法阿，然後國文代課有時候就是老師講課沒信心阿，你看喔，他居然會問同學說，今天就上到這裡好不好，你看他根本沒自信嘛！沒自信的老師怎麼教的好（訪 0109 阿界）！？

綜言之，外來平地學生判斷好課或爛課的依據，都是從教師的教學是否對於升學和考試有助益，以及老師如何詮釋課程內容為主要判斷的標的。此凸顯過去身處於「升學考試」課堂教學的學生課程觀點之變異。

(二) 本地原住民生的課程觀點

1. 玩樂至上的課堂生活

本地原住民學生對於課程生活的詮釋，最關鍵的就是學生對課程的分類，學生認為自己來學校最重要的活動就是來「玩」的。學生的說法如下：

研：那你覺得來學校的意義是什麼？

理：交朋友、玩樂、睡覺、吵鬧就這樣吧！哈哈，我是喜歡來學校玩的。

研：玩什麼？

理：跟同學玩阿，玩一些幼稚的遊戲。

研：那既然是幼稚你怎麼還會想玩呢？

理：很好玩阿，哈，就很快樂阿，人阿，總是要快樂的阿（訪 1204 小理）。

本地原住民學生覺得來學校主要是尋求玩樂，很關鍵的因素就是學校教師的課堂管理，換言之，老師處理學生上課態度的方式，也可能成為學生尋求玩樂的途徑之一。

研：那你們在玩的時候，會不會想到學校的一些規定或是限制呢？

子：大家都不介意這個，上課睡覺，然後如果有醒著就是玩，還有老師說，我寧願你睡覺也不要你起來（非正訪 0109 小子）。

學生早已洞悉各個老師的教學習性與個性，這關乎學生對於老師的分類，「玩」成為了學生來學校最主要的旨趣與文化符碼，對於課堂生活的學習，並非以學校、老師的觀點去學習課程，課程是否容易學、可以玩或是不能玩，才是決定課堂學習的關鍵因素。

2. 「內容的困難與簡單」決定決定了「好課」與「爛課」

本地原住民學生並非全然的忽略學習，他們清楚掌握什麼課是自己能夠學會的，哪些是沒希望學會的。透過寫作業或考試，把自己無法應付與學不來的科目歸類為「爛課」；一些比較好的課，他們覺得是簡單的，而且老師常常會透過簡化課程，讓學生容易學，所以學生會將之歸類為「好課」。

理：像每次數學課還有物理、化學，這些爛課，都不知道老師到底在講什麼，老師講他的，我們做我們的，英文就一直放給我們聽，他自己高興，我們根本不知道現在在幹嘛（訪 1204 小理）！

是以，學生在面對爛課的科目，當課程不再是由「老師負責」教導的時候，學生發現學習是吃力的。

子：爛課的科目要及格比較難，沒基礎阿！比較難讀，還要背公式，我就比較不會去背公式阿，還要把數字放在裡面，我就比較不會，沒辦法，以前沒學好，我等於是在聽外星語阿（訪 0109 小子）。

爛課的意義可以歸納為兩點，首先，當老師在課堂上教授課程內容時，如果學生聽不懂或是認為內容很難，他們會把學習的責任，加諸在老師教學方式或是課程內容的難易度上。反觀，另一種課學生稱為「好課」，學生認為自己有能力學、過去學過且已經學會的。學生說到：

有一些我們很熟的課阿，就是一些比較好的課，我們會比較聽的懂，像國文阿、地理還有歷史，國文反正都是國字，有誰看不懂字嗎？歷史很像說故事，地理有時候可以看看不同的地方，就是覺得這堂課比較聽的懂老師在講什麼，而且不會很難，比較好學（訪 1211 小瓜）。

在「好課」的學習脈絡下，「識字」能力被學生認為是基礎的、本來就應該具有的能力且肯定老師教學的能力，覺得老師把課程「教」簡單了。而「爛課」的學習歷程，學生並不以某項能力作基礎，而是把爛歸因於課程太難、老師不會教而使整個課程感到無聊且煩悶。

三、學校與社會結構的作用

（一）「來學校」就是有希望

1. 外來平地生：「考上大學」就可以洗去制服上的污名

讀完高中不升大學，不僅不符合家庭與親戚朋友的期待之外，其實讀蝴蝶中學，在平地學生家附近的市區也是一件不光榮、甚至會有遭其他學校同學鄙視的現象。外來平地學生漸漸覺得只要「考上大學」就是掙脫這所學校「污名」最好的方式。

研：看你們制服上都不繡字的，你們最主要是怕什麼阿？你覺得？

界：等我上大學阿！等我上大學，我就終於不用再從這間學校走出去，搭火車，很落寞的心情來這邊上課還有回家。也不用再穿這邊的制服了阿，通通丟掉吧！人家問，我也不用再說是讀這裡了（訪 0109 阿界）！

讀爛高中而考上好大學是一種聰明、厲害的表現。學校老師的這一席話，雖然只是單純的分享大學生活，卻正好為想升大學，而自己卻陷於爛學校泥淖中的平地學生，找到未來的方向與動力。

2. 本地原住民生：態度可以取代成績

本地原住民同學的學校生活認為學校一直都是玩樂及友情的集散地，也是情感倚靠的地方。不想唸書的人都留下來，使他們感受到「分數所帶來的震撼」竟然是「無法接觸外面世界」的絕望。本地的原住民同學提到說：

研：你們對在不在意成績阿你們覺得？感覺好像還好厚？

瓜：那只是看起來，其實說不在意成績是騙人的。

研：怎麼說是騙人的？

瓜：以前我們就是因為成績不夠才留在這裡，然後如果你成績被當，你連高中學歷都沒有，要怎麼辦，我看一點辦法都沒有，所以說不在意一定是騙人的（訪 1211 小瓜）。

在處處以分數為標準的學校環境中，「擔心被當、被退學」對於他們想獲得高中文憑以取得工作上，無疑是一種壓迫。面對現實環境，他們發現了突破分數壓迫的關鍵，那就是個人可以控制的「態度」，當態度取代了成績，使本地原住民學生在詮釋這個場域之後，發現展現在態度上的聰明，才是生存於此環境的關鍵因素。

(二) 「有經濟」才能夠選擇

1. 外來平地生：家庭無法支付私立學校費用

若家庭經濟許可，國中畢業沒有進入公立前幾志願的高中職，幾乎都會選擇進入私立高中職就讀，很少人會選擇負笈他鄉，來到偏遠的學校。外來的平地同

學提到說：

研：那你們國中畢業同學不可能每個都前幾志願阿，那其他同學呢？如果沒有來讀這裡的話？

界：去私立學校阿，像□□、○○那些都是他們會去讀的。

研：那你怎麼沒去讀？

界：我爸媽都說太貴了，他們說反正阿，你看如果讀私立高中，結果出來還是私立大學，那你來讀這間公立學校，雖然爛了一點，出來說不定也是私立大學，那一樣的結果，為什麼要多花錢（非正訪 0109 阿界）。

由此，顯現出外來平地學生家長會繼續提供學生升學的機會，但是就讀什麼類型的學校，都要以最大效益為前提。有限的家庭經濟資源，家庭對孩子就讀公立學校而未就讀私立學校之初衷，多聚焦於爭取自己的孩子能在最具效益的形式下進行教育投資。

2. 本地原住民生：家庭無法支付離開家鄉讀書的費用

本地的原住民學生的家庭經濟都只能負擔基本的家庭生活開銷，就讀學校的問題，若孩子能考到外面前幾志願的公立學校，家庭都會讓孩子盡可能的到外地去就讀。但是，留在本地的原住民學生，都是因為成績無法到達市中心的公立學校，加上家庭經濟根本不可能負擔外地的私立學校。本地的原住民同學有以下的說法：

研：你們當初如果成績考比較不理想，都一定會讀這裡嗎？

瓜：本地人如果家裡有錢一點，幾乎都會出去吧！

研：出去哪裡？

瓜：很多阿，你看一些私立學校□□、○○、◎◎，他們都會去阿，可是那可能要家裡有錢（訪 0226 小瓜）。

本地原住民學生與外來平地學生不同的地方在於，本地原住民學生並不認為出去唸私立學校是有益於自己學習的事，要花錢、又是去自己不熟悉的地方，而且可能會有成績跟不上人的壓力，所以如果無法到市中心的公立學校去，他們寧可留在自己家鄉的學校就讀。

子：老師（研究者）你知道為什麼我們讀這邊省錢嗎？

研：你說說看？看跟我知道的一不一樣。

子：我們原住民阿，學校午餐免費的，你如果要住宿，住宿也免費，住宿早餐、晚餐也不用錢。然後還有那個學費好像一半吧！就是都很便宜。

研：那如果住家裡呢？

子：家裡也是阿，就是學校有公車，會在社區那邊載我們，通車不用錢，然後媽媽只要給我早餐錢，中餐本來就不用錢嘛，然後晚餐就回家吃家裡，很省。幾乎不用花什麼錢（訪 0109 小子）。

因此，政府的補償性措施，提高本地原住民學生留在家鄉就學的意願。其仍舊凸顯了一些問題，本地原住民學生的「考試成績不夠高」，就注定必須留在本地的學校求學。受限於家庭經濟因素的影響，本地原住民學生在教育管道與教育機會的選擇性是很低的，多只能「聽成績由命」、「聽金錢由命」，接受就讀家鄉學校、等待畢業的現實。

陸、討論

一、「文化生態環境」影響了學校教育觀

文化生態理論強調，族群歷史發展與文化環境會影響族群生存策略及其對學校教育的價值判斷。文化生態理論所提及弱勢族群學生在進到不同國家及對學校的期待，使他們發展出的二元文化參照架構，並且把學生文化背景擴展至家庭與社區的貢獻，正是本研究可以用來解釋學生學校教育觀的依據，兩類學生群體各自展現出不同的文化特質，見表 4。

表 4 外來平地生與本地原住民學生的文化特質

族群類別 文化特質	外來平地學生	本地原住民學生
就讀此校的原因	看似自願選填，實則是遭成績限制的非自願。	成績不夠突出而自願留在此校。
就學處境	<ol style="list-style-type: none"> 1. 社會、政治與經濟發展的主流族群進到非主流的原住民地區就讀。 2. 因升學挫敗而被主流社會邊緣化。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 社會的少數族群，留在少數族群地區就讀。 2. 升學表現不突出、社區家庭經濟發展不佳，位居主流社會的邊緣。
共同的弱勢處境	<ol style="list-style-type: none"> 1. 社會對其升學與未來就業發展產生偏見。 2. 容易將這些外來平地與本地原住民學生與「低學業成就」作聯想。 3. 家庭經濟沒有支付孩子到被主流社會視為有未來、重升學的學校就讀。 	
文化差異的來源	進到爛學校低升學率與入取分數，不符社會主流的升學價值與家庭期待。	學校以「成績」作為畢業門檻的條件下，學業表現不佳，不利於順利畢業。

		積極的適應	
工具性生存策略	努力從學校環境找尋各種支持自己升學的可能。	努力從學校環境找尋支持自己順利畢業的可能。	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 社會的偏見只是短暫的現象，升大學之後就可以改變。 2. 積極擺脫學校污名，以保有上大學的信心。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 社會的偏見不重要，畢業找工作是當前的價值。 2. 肯定學校的價值，認為學校教育是取得文憑和找工作必經的歷程。 	
文化參照架構	相信學校教育能讓自己達成家庭的期待，使自己順利升學。	找尋符合家庭期待的學校生活模式，使自己順利畢業。	

資料來源：研究者自行整理

對應本研究中的外來平地生，他們之所以必須「移入」這樣的學校就讀，有兩個主要的因素，一個是受到考試入學成績的限制，另一則是家庭經濟不願負擔其就讀私立學校。進入這間學校就讀的原因，乍看之下是「自願」選填的，實則是成績及經濟因素影響下的「非自願」。

(一) 外來平地生呈現順從學校的文化

由研究中發現，外來平地生並不會表示父母親擔心自己身涉原住民社區而染上原住民文化，反而是透過同儕間的互動，平地生漸漸的從本質上認為「我們是不一樣的兩群人」到「已經變的跟原住民很像」。外來平地生都始終謹守著「要繼續升大學」的想法，因為從家庭父母對學歷的要求與親戚朋友中唸大學的地位象徵，使外來平地學生在家庭與社區文化的影響下，呈現順從學校要求的文化特徵。而本研究與 Ogbu (1991) 研究自願與非自願弱勢族群、Gibson (1987) 研究由印度移民至加州的 Punjabi 學生不同之處在於：兩項研究的弱勢族群與本研究的外來平地生面對了不同的「二元文化參照架構」。致使平地的學生文化始終拿過去主流升學的學校生活作為參照對象，使他們一開始是以「遺憾淪落」、「看不起」的角度在看移入的非主流學校。

即便是來到原住民地區的非主流學校，自家庭社區文化的影響，家庭親戚「有學歷才有競爭力」的觀點，使平地生仍相信學校教育的價值，發現「透過自己努力」獲得較高的文憑，是突破成績限制、克服社會偏見之利器，「考上好大學」就能洗刷掉制服上的污名，雖排斥「學校之名」卻肯定「學校教育」的價值，因此他們大多能順從學校文化，服從管教，力求順利升學。

（二）本地原住民生認學校教育對未來生活的正面幫助

再者，蝴蝶中學的設立是以服務本地的原住民學生為主，但是在臺灣中央一貫的教育體制底下，並沒有為本地原住民的課程與教學做出額外的規劃與設計。原住民學生並未因此認定學校教育就是平地人的教育體制，而反抗學校教育的價值。因為本研究的本地原住民學生所期待的學校教育價值，著重於「提供畢業文憑」、「提供情感依靠的精神生活」，蝴蝶中學的諸多教育措施，包括對原住民學生分數考核的特別辦法、學生犯錯的銷過輔導辦法與學校教師戮力補足學生家庭情感缺憾的努力，都符合原住民學生對學校教育的期待。這必須追溯本地原住民學生所生長的家庭與社區環境，對學生學校教育觀的影響。

不同於 Ogbu（1974）研究加州 Stockton 的非自願弱勢族群學生時，發現學生家長、朋友談到日後工作的成功與限制困難重重，以及諸多不成功的案例，使子女志氣全消。本研究本地原住民父母親期望孩子能在高中畢業後幫助家計，學生發現，高中畢業要取得工作並不困難，諸多親戚選擇志願從軍的例證，使他們相信高中畢業證書就是進入職場的保證。獲得工作證只要留意成績不被當、行為常規不逾矩，要遠比補足國小、國中至高中以降的「學業無底洞」來的容易許多。學校在沒有背離家庭社區文化脈絡的教育原則下，他們接受並肯認學校教育對未來生活的正面幫助。

整體來說，以文化生態理論來檢視蝴蝶中學的學生文化，凸顯外來平地生與本地原住民生在社區及家庭環境影響下所產生的學校教育觀，及彰顯了外來平地生在主流與非主流地區穿梭所發展出的文化參照架構。誠然，本研究只是兩類群體學生在蝴蝶中學的典型代表，並不宜認定所有平地生或原住民生都是如此。

二、以「抗拒理論」反思學校觀之異同

Alpert（1991）的研究發現，不論學生的種族、階級或性別，都可能意識到學校不良的教學而產生抗拒的現象。而 Miller（1958）對勞工階級之犯罪青少年的研究結果，否定了勞工階級青少年犯罪是因為內化中產階級價值觀失敗的地位剝奪論。本研究也試圖從家庭文化的面向解析外來平地生與本地原住民學生所呈現的學校教育觀，是否因家庭文化的因素而產生差異。以下針對家庭文化對學校教育觀的影響作解釋。

（一）影響家長教育投資的經濟因素

首先，就他們入學管道的選擇而言，兩個群體都面臨成績挫敗的現實，他們指稱考不好但家裡有錢的同學，都會選擇私立學校就讀。自己來到這間公立學校，

幾乎都是家裡的經濟無法支持就讀私立學校。但是，其中卻也存在兩個群體家長之間的差異，家庭經濟較寬裕的外來平地生家長的觀念是要讓「教育投資發揮最大的效益」，他們寧願先讓孩子進入便宜、廉價但不重視升學的公立學校就讀，往後再透過「具有較大投資效益」的補習班，一拚上好大學的機會。反之，家庭經濟拮据的本地原住民學生，父母以打臨工為生，要付出高體力勞動的工作，往往很難有多餘的心力、資源關注在子女的教育選擇的過程，所掙來的錢多只能用來養家活口、溫飽三餐。

顯見，外來平地生家庭不僅在經濟資源上較本地原住民家庭寬裕，他們也擁有較多的社會資本，能夠讓孩子進入家裡附近的補習班，擁有更多的升學教育資訊；反觀勞工階級的本地原住民家庭，他們往往關注於孩子畢業該如何幫助家計。此現象也反映在學生身上，平地學生懷抱著，即使學校學不好，也可以透過日後補習班、衝刺班上好大學，因為身邊不乏這樣的楷模；而本地原住民學生，在父母要求高中畢業先以負擔家計為原則且發現升學無望的結果，當下就斷定自己不是讀書的料，轉而寄望高中畢業就趕快找個穩定的工作分擔家計，也避免自己再度踏入學業的深淵。

（二）「玩樂」是文化創造或階級再製？

過去關於學生文化的諸多研究顯示，勞工階級的學生總是盡其所能的在學校、課堂上嬉戲玩樂，甚至認為「要會讀書也要會玩、討厭只會唸書的書呆子」及「來學校上課太無聊了，要玩才有趣」等想法（鄭英傑，2007；邱珮雯，2008）。而本研究也顯示，本地的原住民學生也認為「玩樂」是來學校的重要目的，這不禁使研究者思考，身處於勞工階級的位置，是不是對本地原住民學生的玩樂取向有直接的影響？

顯然，家庭經濟因素的限制使本地原住民家庭只期盼孩子拿到高中文憑，出去工作負擔家計，而學生對學校教育功能的看法，也正好符應了家庭文化的期待。此項發現與過去研究中不同之處在於，過去相關研究均指出，學生之所以在玩樂，是因為學生發覺代表中產階級的學校課程無聊、煩悶、抽象且需要發展玩樂手法來破除學校制度的僵硬，而家庭與學校的階級差距，使學生面對文化連續性的問題（Willis, 1977）。本研究中，本地原住民學生是透過學校教育找尋最輕鬆的方式來達成家庭階級文化所傳遞的價值，此價值就是「拿文憑找工作」，而最輕鬆的方式就屬「玩樂」。

其中，我們必須進一步瞭解，為何本地的原住民學生會把學校當成延續並再製家庭文化的管道之一？誠然，學校具有其特殊的價值與規範，係人們為達成學校教育目標所結合形成之有機體（陳奎熹，2004，頁 121）。從本地原住民學生觀

點中可以得知，他們肯定學校價值，認為這所學校是自由、寬容的，就算犯錯也可以銷過，成績的考核很有彈性等，換言之，在本地原住民所肯認的學校的教育價值正好符合自己家庭，學生所發展的文化價值取向，他們不僅沒有「洞察」（penetration）到學校制度可能是代表中產階級文化而對自己產生壓迫與不利，從學校能夠重視成績以外的要求、考試前先給題目、作弊沒有嚴格取締、可以挑戰老師權威等諸多經驗，甚至使他們認為學校的措施正好符應了自己家庭所傳遞的文化。

三、臺灣脈絡下原住民教育的反思

許多以原住民學生為主軸設立的學校位於偏鄉，過去相關研究多重視偏鄉存在教育不平等的問題，關注於資源的盤點分析之下，比較都會區和原住民所在埤區的教育資源差異、家庭經濟背景差異、學生學習動機或成就差異等等，例如譚光鼎（2010）指出少數族群學生在主流教育所呈現出的共同特點是低成就、高中輟、學習適應困難，或是陳煒婷（2015）發現原住民學生的求學困境除了前述偏鄉教育困境的描繪，資源缺乏、地理位置偏遠、教師流動率高、行政業務負擔重，家長可能因部落環境求職不易而須到都會區工作，導致隔代教養現象頻繁，多數研究未提及「不平等」的產生可能與社會界線有密切關聯。透過本研究的梳理。

值得進一步思考的地方在於，什麼樣的社會文化脈絡與學校環境，讓本地原住民學生會以主動性的文化創造角色來再製家庭文化？這可以回到臺灣的升學主義脈絡及適應理論的解釋取向，當他們從升學考試及學校成績發現升學無望時，他們拋棄學校中產階級以「成績」為首的身分認同，對學校與老師有意無意所建構的結構障礙，不是忽視不理就是視而不見，甚至是想辦法在學校環境找尋可以解決障礙與問題的管道，以及學校為了適應學生而調整的教學及管教方式，使學生的確在學校場域找到可以取代成績的「態度」及社會上拿高中文憑的出路，也為他們主動性再製的角色找到解釋的依據。

柒、結論與建議

一、平地與原住民學生的文化應受到同等的關注

本研究蝴蝶中學在設置之初是有感於原住民社區缺乏高中，從而由國中改制為完全中學，入學管道是對外開放的，學校制度卻只針對原住民學生進行優惠或補助措施。學校以「會考成績」作為篩選學生入學的機制，在成績考核、學費補助減免上卻是以「族群身分」為審核的標準。在篩選機制與價值標準不一致的情況下，可能使當地原住民學生受到學校過度的保護，並不利於未來發展，從學生

文化上可以發現，外來平地學生受到學校忽略的結果，而產生族群偏見的意識型態。

因此，學校在學生入學機制的訂定與學校措施的執行上，應該有所連結，成績不佳的學生針對其需要作成績考核辦法的調整，家庭經濟有困難的對其學費部分進行補助，讓學校教育真正的弱勢族群受到關注與提攜。

二、彈性調整課程制度以符合不同學習取向的學生

由蝴蝶中學的學生文化看來，學校並無法針對學生的個別需求作調整。雖然學校以綜合高中作為學校經營的模式，但從學生的學校教育觀根本看不出職業教育與學術導向教育的區別，只能看出想升學的與不想升學的。換言之，綜合高中體制裡的學生，不僅無法感受到專門職業訓練的課程，他們對未來職業的期待多是來自家庭或是先天的身體條件。而升學導向的學生在部分課程要與以職業為導向的學生共同上課，學習取向不同，不僅使教師難以掌控課程及學生學習進度，教室氛圍也不利於學生學習。

因此，在課程制度的設置上，應該可以明確區分出學術導向與職業導向，不升學的學生完全以接受職業專門訓練、課業為輔；欲升學的學生全力接受學業能力的培養。以避免職業導向的學生總是受到學業能力的限制，面對成績總是如臨深淵；想升學的學生在教師為顧及學生的共同利益，使教學難以有效的提升學業的競爭力。正確的區別職業或學業為主的教學，應該是未來課程設置改革的重點。

參考文獻

- 林昱貞（2002）。批判教育學在臺灣：發展與困境。**教育研究集刊**，48（4），1-25。
- 周惠民（2012）。從教育機會均等的理念省思原住民族教育。**臺灣原住民族研究**，5（3），1-18。
- 邱珮雯（2008）。**高中生抗拒型態之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 高馨寧、林啟超（2016）。原住民學生學業成就之不利歸因之探討。**臺灣教育評論月刊**，5（4），50-54。
- 孫大川（1993）。族群觀。載於吳密察、江文渝（編），**體檢國小教科書**（頁

179-186)。臺北市：前衛。

■ 孫敏芝（1985）。**教師期望與師生交互作用：一個國小教室的觀察**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

■ 黃志賢（2002）。原、漢學生推理思考差異之研究。**原住民教育季刊**，**25**，19-41。

■ 浦忠成（1996）。跨世紀原住民政策白皮書教育文化篇。載於臺灣原住民文教基金會主編，**跨世紀原住民政策白皮書**。

■ 陳昱升（2012）。原住民族群教育在國教體系下的迷失。**國教新知**，**59(1)**，34-43。

■ 陳建州（2001）。原住民教育的省思。**師友**，**408**，25-29。

■ 陳煒婷（2015）。偏遠地區原住民青少年生涯資本與生涯抉擇之相關性研究（臺中市東海大學社會工作學系碩士論文）。

■ 陳奎熹（2004）。**現代教育社會學**。臺北市：師大書苑。

■ 陳建志（1998）。族群及家庭背景對學業成績之影響模式－以臺東縣原、漢學童作比較。**教育與心理研究**，**21**，85-106。

■ 黃約伯（1998）。臺灣高等院校原住民學生生涯選擇及其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

■ 蔡文山（2004）。從教育機會均等的觀點省思臺灣原住民學生的教育現況與展望。**教育與社會研究**，**6**，109-144。

■ 鄭英傑（2007）。**揭露下課十分鐘之秘密-小六學生遊戲及其階級因素之探討**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。

■ 蕭昭君、陳巨擘譯（2003）。**校園生活：批判教育學導論**（Peter McLaren 原著）。臺北市：巨流。

■ 譚光鼎（1995）。臺灣土著青少年文化認同與學習行為之研究。**教育研究資訊**，**3(6)**，102-114。

- 譚光鼎（2002），原住民學生適應與流失問題～新竹縣原住民學生的探究。原住民教育季刊，27，45-68。
- 譚光鼎（2008），被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的檢討。課程與教學，11(4)，27-49。
- 譚光鼎（2010）。教育社會學。臺北市：學富文化。
- Alpert, B. (1991). Students' resistance in the classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 22, 350-366.
- Bettie, J. (2003). *Women without Class: Girls, Race, and Identity*. Berkeley: University of California Press.
- Fordham, S. (1988). Racelessness as a factor in black students' school success: Pragmatic strategy or Pyrrhic victory? *Harvard Educational Review*, 58(1), 54-84.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of acting white". *Urban Review*, 18(3), 176-206.
- Gibson, M. A. (1987). Punjabi immigrants in an American high school. In G. B. Spindler & L. S. Spindler (Eds.), *Interpretive ethnography of education at home and abroad* (pp. 281-312). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- McLaren, P. L. (1985). The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion. *Journal of Education*, 167(2), 84-97.
- Miller, W. (1958). Lower class culture as a generating milieu of gang delinquency. *Journal of Social Issues*, 15, 5-19.
- Ogbu, J. (1974). *The next generation*. New York: Academic Press.
- Ogbu, J. (1988). Class stratification, racial stratification, and schooling. In L. Weis (Ed.), *Class, race, and gender in American Education* (pp. 163-182). Albany, NY: State University of New York Press.

- Ogbu, J. (1991). Introduction. In M. A. Gibson & J. Ogbu (Eds.), *Minority status and education*. (pp.3-15). New York: Garland.

- Ogbu, J., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education*, 29 (2), 155-188.

- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. New York: John Wiley & Sons.



Honor the Memory of Dr. John N. Hawkins (1944-2020)

Chuing Prudence Chou (周祝瑛)

Professor, National Chengchi University (NCCU)

In recent years, growing animosity between China and the United States not only caused economic hardships, but also affected cultural, educational, and scholarly exchanges between both countries. In particular, research resources and educational programs between US and Chinese universities began to dwindle. Nevertheless, the United States is still a leading country in education where China studies emerged relatively early. Since the 1980s, when China allowed her citizens to study abroad, tens of thousands of students and visiting scholars from China enrolled into prestigious universities in the United States for academic knowledge and exchange. Many of them later remained in the US and continued to study China, thus helping the discipline flourish. Those who promoted this trend of moving to the United States to study China were US-based professors who were advising Chinese students in the United States. US universities have provided rigorous training, which promoted the Western tradition of engaging in Socratic dialogue between students and teachers, and training students to be sensitive to research questions, social construction, and research methodology (informed by the professor's concern with changes in our world). All of these endeavors enabled Ph.D. students, who also work as research assistants or tutors, to acquire better problem solving and independent learning skills. Although some US experts on China furnished keen insights on other developing countries, US scholarship on China was often marred by myth and prejudice. Some scholars even equated Mao's Cultural Revolution (1966–1976), with Western left-wing movements. Nonetheless, some scholars studied China objectively and neutrally, along with some solid knowledge about Taiwan via their constant advisor-advisee relationship with Taiwanese students in the US. One such scholar is Professor John N. Hawkins (1944–2020) from the University of California, Los Angeles (UCLA). A well-known and well-mannered sinologist, Dr. Hawkins served as the director of International Studies and Overseas Programs (ISOP) at UCLA and engaged in long-term efforts to boost academic exchange between the United States and East Asian countries, such as China, Japan, and South Korea. In the mid-1980s, he began supervising and assisting countless international students and visiting scholars from China and Taiwan. He provided guidance on issues related to cross-strait relations, education, and social change in a global context. After his retirement, he promoted various academic exchanges with Asian countries/areas, such as Taiwan and Japan, through the East–West Center at the University of Hawaii. His life bears testament to warming China–US–Taiwan relations over the past few decades.

The young Hawkins's life was full of extraordinary encounters in China. During the early period of the Cultural Revolution, he visited many cities in China and witnessed the social movement in full swing. As a foreigner, he encountered obstacles on the way home and was even forced to chant "Long live Chairman Mao" on his homebound train. After returning to the United States, he was subject to a surprise check by security personnel, and his passport was seized. Later, Professor Hawkins furthered his studies at Vanderbilt University and completed a doctoral dissertation on China while being detained in the United States. In 1974, two years before the end of the Cultural Revolution, he published his first book "Mao Tse-tung and Education: His Thoughts and Teachings" (1974, Shoe String Pr Inc.), the cover being a group photo that he took with Mao Zedong himself. What made it such a valuable book was it being one of the very first in the United States on how Chinese leaders educated people with regard to Communist thought. In addition, Hawkins also continued to conduct research on education and social changes in China. He strived to expand and strengthen exchange programs between US higher education and various institutions in East Asian countries while working at UCLA. In addition, he also served as a well-known chief editor of the Comparative Education Review in the United States. During his more than 30 years of teaching at UCLA, he mentored countless students and scholars from all around the world, who then went on to serve in various academic and governmental positions across the globe. In doing so, Professor Hawkins was instrumental in UCLA becoming a crucial scholarly hub for US research on education in China, Taiwan and other East Asian countries.

Similar to other China experts of the baby boomer generation, Professor Hawkins was born in the mid-1940s and grew up in the United States during the 1960 Civil Rights movement and the anti-Vietnam War movement. Having experienced the Cultural Revolution firsthand, he dissuaded doctoral students who were determined to go to China for fieldwork when the 1989 Tiananmen Square protests occurred. Professor Hawkins also assisted numerous Chinese students in completing their studies and finding employment, including persuading some Taiwanese advisees not to conduct any field study in China during that time. In other words, Professor Hawkins also paid great attention to the development of Taiwan, with an emphasis on cross-strait educational exchange. For example, he vigorously promoted one of the largest publishing houses, such as Palgrave Macmillian, in the United States to publish books on Taiwan education and her reform policies in the global era, pioneering a rare and unique example in the western world. Hawkins never advocated for comparative studies between China and Taiwan which, in his mind, are not comparable in many ways. Despite this, Hawkins promoted an overall better

understanding of Taiwan studies as he viewed Taiwan as a distinctive place culturally and educationally among greater Chinese societies. He earnestly admitted the neglect of Taiwan studies in international (especially US-based) scholarship on other Chinese societies, which predominantly focused on the mainland. In doing so, Hawkins sought to foster international cooperation in scholarship on Taiwan to strengthen the island's academic visibility. His efforts reminded the world that scholarship must be attuned and empathetic to issues outside the mainstream. This political even-handedness is rare among most China experts, which is worth mentioning. Hawkins worked tirelessly even after his retirement. He visited central Taiwan yearly to attend and host educational leadership training seminars, while inviting Taiwanese scholars to participate in many international research projects.

According to research by the author and by Professor Harry Harding of the University of Virginia, US-based research on China is related not only to general trends but also to the research focus of China experts. In general terms, Chinese studies developed in the following phases (Chou, 1994; Harding, 1994; Hawkins, 2015):

1. In the 1960s, US-based research moved away from conventional sinology and toward Chinese Studies focusing on the Chinese Communist Party and its governance.
2. In the 1970s, US scholars adopted various perspectives in critical theory to analyze political changes in China.
3. In the 1980s, US researchers were allowed to enter China to conduct fieldwork because of the formal establishment of China–United States relations.
4. From the 1990s to early 2000s, US scholars began to research China's drastic economic growth and social transformation with support from the influx of Chinese students studying in the United States keen to both countries culturally and academically.
5. After the 9/11 attacks in 2001, the US government readjusted funding allocation away from research on East Asia to research on the Middle East. Furthermore, developments in US–China relations informed a shift toward studying economics and higher education exchanges rather than political studies of China. In addition, Taiwan studies began to take place with a more active and visible role via program establishment at several leading universities in an attempt to distinguish itself from being overshadowed by Chinese studies in the US and the rest of the western

world (Jerzewski & Hashmi, 2021/4/19).

At present, most China experts from the post-World War II period have retired or passed away. The passing of Professor John N. Hawkins of UCLA in June of 2020 is indeed a great loss for the US academe. Nonetheless, like many of his contemporaries, Hawkins left us with his exemplary scholarly accomplishments and with many students that he nurtured, who are today flourishing in China, Taiwan, the United States, and beyond.

As the Chinese proverb says, “With the sages long gone, their paragons of erudition remain” (哲人日已遠，典型在夙昔), Hawkins will be remembered and loved.

Reference

- Chou, Chuing P. (1994). *A report of Chinese studies in the US*. Unpublished government report. Taiwan.
- Harding, Harry (1994). *The evolution of American scholarship on contemporary China*. In Shambaugh, D. (ed.), *American studies of contemporary China*. N.Y.: M. E. Sharpe. 14-42.
- Hawkins, John, N. (2015). *A conversation with the author*.
- Jerzewski, Marcin & Hashmi, Sana (2021, April 19). *Time to take Taiwan studies beyond America*. The Diplomat. Retrieved from <https://thediplomat.com/2021/04/time-to-take-taiwan-studies-beyond-america/>

Appendix A. Hawkins' profile

Education

B.A. with Honors in Asian Studies at the University of Hawaii

M.A. in East Asian Studies at the University of British Columbia

Ph.D. in East Asian Studies and Comparative Education from Vanderbilt University, George Peabody College

Research interests

Education and social change in East Asian countries, rural education, policy studies, and his last research project on contesting globalization and Internationalization of higher education with professor Deane E. Neubauer and Ka Ho Mok.

(For more information, please visit at <https://www.international.ucla.edu/institute/hawkins>.)



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：

- (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元
- (二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。

三、退費說明：

- (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。
- (二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

四、匯款方式：

- (一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像(註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣)檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：100234 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com 【臺灣教育評論學會】。



臺灣教育評論月刊第十一卷第三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

中小學生課程負荷評估

二、截稿及發行日期

本刊第十一卷第三期將於 2022 年 3 月 1 日發行，截稿日為 2022 年 1 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

OECD 在 2030 年未來教育和技能計畫報告中，指出在各種教育政策中會有未能預期到的課程負荷（curriculum overload）需要審慎評估，亦即教師和學生都會有承載過多課程的現象。當國家政策要實現時，往往第一時間就期望能在教育中落實，猶如教育領域是播種希望種子的田地，此時從國家層級、到地方教育層級、學校層級、老師教學層級，都會有各種不同的處置和加入形式，因而造成了教師教學內容的負擔越來越多，以及學生學習歷程的沉重負荷。

課程負荷最後是由學生承擔或接收所有結果，最近的例子包括：臺灣的十二年國教課程，因應科技發展的國際形勢和國家政策，學習領域在中學由七個增加了科技為第八個領域；另外，九年一貫課程的重大議題因國家政策本已由六個增加了第七個為海洋教育，到了十二年國教一口氣增加到十九個；甫通過的國家語言法，使得新課綱在實施一年後，即以迅雷不及掩耳的速度將本土語時數由選修改為國一和國二各為一節必修，原本要增加國三必修審議未果，其中課程負荷正是重要的考量。而這樣的課程負荷考量，又與分流考試的制度息息相關。

從課程時數的國際比較來看，臺灣中小學的課程時數比較高，由於學生無法消化所有考科內容，考試又領導教學，使得補習風氣盛行，非常壓縮學生自己能運用的時間，實在不利學生成長和創造力的發展。

國家政策的一些重大議題如環境教育、性平教育等，法令規定每年必需上課時數至少二小時不等，雖是增加學生負擔，然站在課程規劃和設計的立場，各校運用融入綜合領域等方式處理，多少是減輕課程負擔的形式之一。從課程來源來看，課程內容有的可以交由民間機構來承接，讓學生有多元選擇又不構成正式課程的負擔，例如：生命教育能讓學生在體驗中感受和反思生命意義、也是較有興味又重要的課程，多在非正式晨光時間由各式家長或宗教社團志工來擔綱帶課，這也是知識性課程負荷過多而不得不然的結果。此外，站在學生角度，書包太重或作業寫不完導致身心俱疲，也可以看出臺灣中小學課程負擔的程度，實在不小。

本期評論的主題是「中小學課程負荷評估」，歡迎教育各界對於 K-12 課程負荷的因素，包括政策來源、形塑過程、組織形式、具體結果等，加以分析評估，並提出解決或展望的省思與評論，期望大家一起從根本來思考課程負荷問題，也期望未來的課程規劃能兼顧政策發展的需求和學生學習的負擔。

第十一卷第三期 輪值主編

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

臺灣教育評論月刊第十一卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

跨域教學問題與突破

二、截稿及發行日期

本刊第十一卷第二期將於 2022 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2022 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

日本學者大前研一提出 π 型人概念，指精通第一專長的人，進一步擴大視野，培養第二專長，以滿足瞬息萬變的職場變化，對公司做出重要的貢獻。跨領域能力已成為培養 21 世紀未來社會人才的重要指標，受到重視。培育具備跨領域之人才，需要教師合作、學校創新、政策鼓勵等多方配合。其中跨域教學的倡導，尤其受到關注，希望透過不同教師的合作，乃至不同領域業師的參與，讓學生能夠獲得跨域解決問題的能力。論者提出相當多跨域模式進行討論，教育部也推出「國民中學及國民小學實施跨領域或跨科目協同教學參考原則」以及高等教育階段之「教育部跨領域教師發展暨人才培育計畫」，鼓勵教師進行協作，發展跨域教學。然而，跨領域教學的實踐，也不斷在教育現場面臨挑戰。相關重要問題諸如跨域課程如何開展？跨域層次如何決定？跨域教學環境（諸如備課時間、空間、人力）支持如何建構？跨域教學的領導如何實踐？在地跨域教學的專業發展機制如何形塑？高等教育中的跨域實踐方案如何推動？都廣泛受到討論。本期的評論主題，希望針對跨域教學的相關問題、實際運作策略、未來發展之突破方向，徵求相關教育先進提出分析與解方。所涵蓋之教育階段不限於中小學教育，也包含高等教育、技職教育，以及師資培育等相關領域，提出關於跨域教學之見解。

第十一卷第四期 輪值主編

阮孝齊

國立臺中教育大學教育學系助理教授

蔡進雄

國家教育研究院研究員

臺灣教育評論月刊第十一卷各期主題

第十一卷第一期：體檢大學系統與大學治理

出版日期：2022 年 01 月 01 日

第十一卷第二期：省思原住民族實驗教育

出版日期：2022 年 02 月 01 日

第十一卷第三期：中小學生課程負荷評估

出版日期：2022 年 03 月 01 日

第十一卷第四期：跨域教學問題與突破

出版日期：2022 年 04 月 01 日

第十一卷第五期：檢視多元技職學制問題

出版日期：2022 年 05 月 01 日

第十一卷第六期：師培政策與師培品質

出版日期：2022 年 06 月 01 日

第十一卷第七期：華語教育問題與展望

出版日期：2022 年 07 月 01 日

第十一卷第八期：雙語師培問題與對策

出版日期：2022 年 08 月 01 日

第十一卷第九期：產學分工培育人才

出版日期：2022 年 09 月 01 日

第十一卷第十期：中小學課綱修訂的未來

出版日期：2022 年 10 月 01 日

第十一卷第十一期：幼教公共化政策與實務

出版日期：2022 年 11 月 01 日

第十一卷第十二期：大學英語授課及雙語授課

出版日期：2022 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰
路（街） 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02)2311-6264 (請註明臺灣教育評論學會收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會]收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。			
字數	（各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字）			
題目				
作 者 資 料				
第一作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	<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/tmtcgswweb.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: Morma-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

林清江（無日期）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自 <http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準

- 一、入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載（<http://www.ater.org.tw/>）
 1. 郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

2. 傳真：(02) 2311-6264（請註明臺灣教育評論學會收）
3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02) 2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：100234 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】

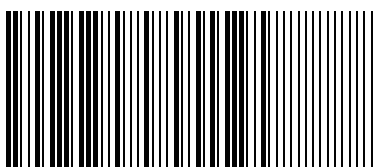




教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw