

2022年3月

第11卷 第3期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 中小學生課程負荷評估

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在教育中落實，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沈重負荷。

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：臺灣十二年國教課程，學習領域在中學由七個增加科技為第八個領域；另外，十二年國教課程的重大議題增加到十九個；甫通過的《國家語言法》，在新課綱實施一年後，將本土語文增列入國一和國二部定課程，原本要增列至國三但審議未果，其中課程負荷正是重要的考量。

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。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荷的程度，實在不小。



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	方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
文章	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

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

當期執編 陳亞妹（臺北市立大學教育學系博士候選人）

文字編輯 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. 3 March 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 Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

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

Text Editors

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

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沈重負荷。

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文增列入國一和國二部定課程，原本要增列至國三但審議未果，其中課程負荷正是重要的考量。

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，各校運用融入各學習領域等方式處理，多少是減輕課程負荷的形式之一。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。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荷的程度，實在不小。

本期評論的主題是「中小學課程負荷評估」，廣邀學者、教育人員及教師賜稿，探討目前中小學課程負荷的問題與原因，提出改善方向和具體途徑。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄10篇，針對「中小學課程負荷評估」進行問題針砭；「自由評論」部分收錄14篇，議題範圍相關廣泛，包括幼兒教育、技職教育、偏遠地區教育、國際教育、特殊教育等；另有專論1篇。各文均從不同面向探析當前國內外教育議題，提出精闢評論，豐富讀者教育視野。

本期能順利出刊，感謝所有賜稿者對本刊的支持，也向所有審稿者、執行編輯陳亞妹老師、編務同仁和學會助理致上十二萬分謝意，因為大家在農曆年期間仍盡心盡力的參與和努力，本期才能順利如期呈現在讀者面前。

第十一卷第三期 輪值主編

方志華

臺灣教育評論學會理事

臺北市立大學學習與媒材設計學系（含課程與教學碩士班）教授

葉興華

臺灣教育評論學會秘書長

臺北市立大學學習與媒材設計學系（含課程與教學碩士班）教授

本期主題：中小學生課程負荷評估

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 吳靖國 新課程為高中老師帶來的教學負荷 / 1
- 許籐繼 十二年國教課綱實施對高中生學習負荷的問題與因應 / 7
- 賴光真 中小學課程負荷過重的成因、影響與對策 / 14
- 梅家云
陳延興 學習所不能承受之重—反思中小學生之課程負荷 / 22
- 陳奕璇 從 108 課綱科技領域之增加談偏遠地區教師的 c 教學負荷 / 26
- 曾蕙雯 品德教育融入國語文教材對國小學童學習負荷的影響 / 30
- 張如慧
曾靜悅 如何透過課程領導轉化課程負荷 / 35
- 劉玉玲
謝子陽 教師能動性與課程負荷現象 / 39
- 徐秀婕 從學習評量設計省思師生課程負荷 / 45
- 何俊青 中國大陸雙減政策的分析與影響 / 51

自由評論

- 張德銳 南開之父張伯苓——兼論對教師專業的啟示 / 58
- 黃士瑋 臺灣發展 STEM 資優課程可能之困境與建議—以美國為借鏡 / 67

- 邱勻亭
- 謝宗順 從臺灣外師任教新加坡經驗談英語教學的挑戰與教師賦能 / 72
- 陳世銘
- 徐郁雅 數位科技的興起對中小學英語學習的啟示 / 79
- 何姿宜
- 顏佩如 偏鄉國小特色課程發展問題與解決策略之個案研究 / 84
- 張玲娟 偏遠地區國小與原住民重點學校教師留任意涵與理論基礎分析 / 92
- 戴瑜萱 問題引導學習 PBL 融入國中地理教學的實施經驗分享 / 97
- 張雅惠 國小繪畫鑑賞教學實施與探討—以名畫 cosplay 為例 / 103
- 施喻璇
- 施又瑀 幼兒社會互動問題與輔導 / 111
- 吳美璇 自閉特質幼兒融合教育中適應之困境與建議 / 117
- 張金章
- 陳建廷 校園霸凌防制推動現況及建議 / 121
- 蘇金輝 代間服務學習融入大學音樂通識課程之理論與應用 / 128
- 陳 薇 生命意義探尋之途徑 / 134
- 鄧玉婷 中國大陸大學插畫設計課程創造性教學現存問題及對策探究 / 139

專論

- 李思儀 從教師專業發展評鑑之價值看教師學習 / 145

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 164

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 / 168

臺灣教育評論月刊第十一卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 169

臺灣教育評論月刊 2022 年各期主題 / 170

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 171

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 172

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 173

臺灣教育評論學會入會說明 / 177

臺灣教育評論學會入會申請書 / 179

封底

新課綱為高中教師帶來的教學負荷

吳靖國

國立臺灣海洋大學教育研究所教授兼所長

臺灣教育評論學會會員

一、前言

頒布 108 新課綱是國內的重大教育改革，特別是對高中教育階段的影響，不但要銜接九年國民教育，更要銜接大學教育，從課程結構、學校運作、資源整合、學習評量到升學考試，都面臨前所未有的調整，尤其教師的教學與考試都不再是學科本位，核心素養教學更是改變了教學理念與方法，不可否認地，為教師添加了很多以前沒有的工作，帶來了很多教學負荷。

普通高中課程結構中，部定必修 118 學分、校訂必修 4-8 學分、選修 54-58 學分、彈性學習時間及團體活動時間每週各 2-3 節，其中教學負荷主要來源應屬校訂課程，而校訂課程包括「校訂必修」、「選修」（加深加廣、補強性、多元選修課程）、「團體活動時間」（班級活動、社團活動、學生自治活動、學生服務學習活動、週會或講座等）及「彈性學習時間」（學生自主學習、選手培訓、充實（增廣）/補強性課程及學校特色活動），其與 99 課綱差異較大者有校訂必修、多元選修及彈性學習時間中的自主學習與充實（增廣）性課程，是展現學校特色與學生跨領域學習成效的關鍵，其教學的複雜度相對較高；由此可以理解，為何新課綱應修習之總學分數減少 18 學分（事實上轉為彈性學習時間每週 2-3 節課），卻反而讓教師的教學負荷變大。

由於教學負荷問題不能單從課綱的課程結構來看，故本文嘗試以普通高中為對象，從新課綱對教師的期待及學校課程運作來解析教師的教學負荷。

二、新課綱對高中教師的期待

（一）總綱中規範的教師角色

總綱內容從基本理念、課程目標、核心素養到學習階段，陳述方式都以學習者角度，充分展現以學習主體為核心價值。基於此核心價值，以下進一步歸納出總綱對教師角色的四個關鍵性期待：

1. 教師在支持學生學習

「教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習」（教育部，2014，頁 34），教師角色從「教導」轉變為「支持」，教學重點特別凸顯了兩方面：(1) 適性教育，總綱指出部定課程得採適性設計，視學生學習需求及其他相關因素，

實施適性分組及差異化教學，故教學活動要能多元適性，提供學生觀察、探索、提問、反思、討論、創作與問題解決的機會，並爭取家長參與，尤其生涯輔導更應與家長合作，共同支持學生有效學習與適性發展。(2)自主學習，特別在「彈性學習時間」中指出「為發揮學生『自發』規劃學習內容的精神，各校對『學生自主學習』精神的保障與作法，應納入年度課程計畫備查」(教育部，2014，頁 19)，故各校開設「自主學習」課程，也強調「自主選課」，以及透過「探究與實作」來培養自主學習能力。

2. 教師要進行跨領域教學

高中階段在領域課程架構下以分科教學為原則，要透過跨科目專題、實作(實驗)課程或探索體驗等課程，強化跨科的課程統整與應用(教育部，2014，頁 8)，並鼓勵部定必修研訂跨科之統整型、探究型或實作(實驗)型的主題課程內容，以及校訂必修以專題、跨科目統整、實作(實驗)、探索體驗等課程類型為主，以提升學生整合與應用能力。由於教師以分科專長任教，故實施跨科統整教學必須協同教學，甚至引入業師，並組成教師學習社群，進行增能與共備。不僅如此，教師的教學設計還得融入 19 個教育議題，而這些議題也都具有跨領域特質。

3. 教師需自主規劃與創新課程

校訂課程中加深加廣選修課程的課程名稱、學分數與課程綱要係由教育部研訂，但也賦予學校可以自行發展教學大綱；再者校訂必修及多元選修係因應學校特色、教師專長、社區資源等而開設的課程，書商無法為其編纂教科書，需由授課教師自行設計課程及研發教材，故總綱規範「各該主管機關應提供學校本位課程研發與實施的資源，鼓勵教師進行課程與教材教法的實驗及創新，並分享課程實踐的成果」(教育部，2014，頁 32)，並鼓勵教師配合平日教學，進行創新教學實驗或行動研究。

4. 教師要協助學生銜接大學

高中階段要接續九年國民教育，著重學生身心發展、生涯定向、生涯準備、獨立自主等，以奠定學術預備基礎，其中「生涯定向」方面繪製了各領域的升學及職涯進路，提供教師選課輔導、學生選課與大學選才參考，並由學校設置課程諮詢教師進行適性選修輔導，尤其要將每學期諮詢討論紀錄列入學習歷程檔案；在「生涯準備」方面，多元選修可依學生需求開設大學預修課程或職涯試探相關課程，加深加廣課程則以滿足銜接不同進路大學教育之需要，部分學校進一步與大學合作開設預修機制，並且讓選修課程搭配學習歷程檔案紀錄，納入大學入學錄取評分機制中，形成高中學習歷程與進入大學之間緊密的關聯。

（二）在素養教學中教師應有的轉變

在《同行—走進十二年國民基本教育課程綱要總綱》一書中提出了素養教學四個原則：不僅教知識也要重視技能與情意、不僅重視結果也要重視學習的歷程與方法、不僅教抽象知識更要重視情境學習、不僅在學校中學習更要落實於社會行動（洪詠善、范信賢主編，2015，頁 43）。據此，教師不再是以自己的學科專長為本位、不再依賴出版社的教科書、不再是教室內的學習、不再是以教師的講授為主...，這是回歸於學習主體的教學改變，是教學理念與策略的轉變，為長期受升學牽引的教師帶來極大衝擊。以下闡釋高中教師實施素養教學必須進行的教學轉變：

1. 由學科本位轉變為情境學習

在高中師資的養成歷程特別重視培育分科知能，加上高中銜接大學的學術要求，以及大學入學考試科目劃分與測驗方式，逐漸造成教師以自身的教學科目為本位，認為將自己的科目教好且讓學生順利考上大學，便是一個稱職教師。然而，素養的培養卻需要回到情境脈絡來讓學生進行相關能力的整合及應用；事實上，學生將所學的單一學科知識集合在一起，並不會自動轉變為解決問題的能力，而必須回到情境脈絡才容易促發學生統整所學之各學科內容，然而情境脈絡的教學設計及實踐，需要付出更大心力。

2. 由單打獨鬥轉變為協同授課

教師協同授課情形主要會出現在進行跨科教學的課程，尤其在開設校訂必修與多元選修課程時，為展現跨領域特色，需要多位教師共同合作，共同研議授課大綱、教學內容的連貫與統整、合作方式及成績評分等，故通常透過教師專業學習社群來進行，需要經常共備和相互支援，這種教師之間的互動與合作是過去不常出現的，所以必須以開放的心靈來進行討論，投入心力以整合不同意見及進行相互學習。

3. 由教師講授轉變為自主學習

為了實踐新課綱理念，「教學實施要能轉變傳統以來偏重教師講述、學生被動聽講的單向教學模式，轉而根據核心素養、學習內容、學習表現與學生差異性需求，選用多元且適合的教學模式與策略」（教育部，2014，頁 32），所以教師不只是講授知識，更應引導學生學習如何學習，要超越以往採用閱讀、講解、示範的方式，而轉為設計讓學生合作、實作、探究、應用、發表等，以激發其積極主動與自主學習。

4. 由認知評量轉變為多元評量

素養教學強調跨領域、從生活情境出發、進行專題或問題探究等，讓教學連結戶外教育、產業實習、服務學習等，以引導學生實際體驗、實踐品德、深化省思與提升視野，這些學習內容與學習表現在學習評量上無法採單一方式，也不單以教師角度來評量，尤其自主學習歷程針對學生的學習策略、思考策略及後設認知策略等，更應關注學生在學習歷程上的實際情形，以便適時協助其發展，這已超越過去偏於認知的評量方式，而以更多元彈性的評量來了解學生的學習成效。

三、學校課程運作對教師造成的負荷

從上述教師角色及教學上的轉變，可以理解教師要面對一個不同於過去的教學環境，故形成比以往沉重的教學負擔，主要顯現於下列幾項：

1. 教師專業學習社群造成的負荷

學校設置了課程發展相關組織，包括課程發展委員會、各科教學研究會、課程評鑑小組、教師專業社群等，其中社群是造成教學負荷的主要來源。總綱指出社群要「共同探究與分享交流教學實務；積極參加校內外進修與研習，不斷與時俱進；充分利用社會資源，精進課程設計、教學策略與學習評量，進而提升學生學習成效」（教育部，2014，頁 34），尤其小校為了開設校訂必修及多元選修，一位教師需要參加數個社群，特別是共備社群會讓教師投入很多時間進行討論及達成共同任務，再加上許多不同型態的學習社群，例如研發課程與教材、課堂教學研究、行動研究、特色專題研習等，加上觀課、議課，這些都是高中教師過去不常出現的事務。

2. 素養教學設計造成的負荷

校訂必修與多元選修課程具有特殊性，通常沒有教科書，要由教師自行創發課程大綱及編纂教材，對大部分教師而言沒有此經驗，故必須投入大量時間進行教學準備。再者，新課綱強調貫串各科目的素養教學，讓學生透過真實情境來進行自主學習及建構自己的知識體系（吳靖國，2019），教師必須調整教學思維及設計，從怎麼教轉變為怎麼學，教案要以學生角度來撰寫，故必須先掌握學習內容，再構思及設計學習情境，將學習內容蘊含在情境中，並透過教學策略來導引學習表現，其設計歷程比過去花費更多心力與時間，對習慣於某種教學方式的教師形成極大的教學負荷。

3. 學習歷程檔案造成的負荷

因應學生生涯發展及未來升學需要，每位學生都需要建立自己的學習歷程檔

案，也成為大多數大學入學考試的評分項目。以目前各校執行情形，大致由授課教師在課堂中帶領學生透過實作以形成作品，上傳至學習歷程檔案專區，並透過導師進行檢核與追蹤。而學生製作學習歷程檔案的主要協助者，通常是校訂必修、多元選修及彈性學習時間之授課教師，而這些教師不但要組成教師專業學習社群、進行素養教學設計，還要帶領學生製作歷程檔案，可說是新課綱教學實踐中負荷最重的教師。

4. 少子化造成的負荷

少子化讓班級人數逐漸下降，表面上減輕了教師負擔，但深入探究後可以覺察出少子化為教師帶來不少衝擊：(1)少子化讓過去入學淘汰機制喪失，尤其社區型高中的學術性逐漸降低，教師必須從事學術之外的輔導；(2)少子化讓家長更關注每個小孩，更強調適性教育，凸顯了差異化教學的重要，讓教師運用更多心力於個別化學習；(3)少子化讓各校班級數變少，尤其社區型高中某些學科教師只有一人，每個學期要準備三個年級的課程，又要參加跨領域教學，常常疲於奔命；(4)少子化讓正式教師遇缺不補，改以聘任代理教師，其流動率高，無法形成穩定的課程銜接。

四、結語

長期以來普通高中教師以學術性教學為己任，在新課綱中學術性的內涵已經從以前的「知識」逐漸轉變為「能力」，甚至是「素養」，教師角色也從知識的權威者與代理人，轉變為學習的支持者與激發者，教師要在教學歷程中讓學生有思考的機會，讓學生自己抉擇與負責，讓學生面對自己的缺失或失敗，讓學生形構自己的知識體系，所以面臨教學理念、方法和師生互動上的重新思考與調整，需要用更多的時間與心力來設計課程與協助學生，教學負荷變得相當沉重！

教育當局應真實理解不同類型高中教師因應新課綱面臨的處境，尤其完全中學、綜合高中等學制複雜的學校為開設校訂課程所產生的困境，研議調整教師員額配置及協助學校彈性開設課程之方案，並為教師排除非關教學的事務，以及激勵教師，促其獲得成就感。

參考文獻

- 吳靖國（2019）。素養導向教學的哲學實踐。《**教與愛**》，99，10-14。
- 洪詠善、范信賢主編（2015）。《**同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱**》。新北市：國家教育研究院。

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。



十二年國教課綱實施對高中生學習負荷的問題與因應

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所、師資培育中心副教授

一、前言

我國為因應社會的變遷與國際教育改革的趨勢，擘劃以素養為導向的十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱 108 課綱）。自 108 學年度正式實施，至今已二年多，希冀透過素養導向課程與教學的實施，培育學生成為終身學習者（教育部，2014）。國民中小學已經在參與九年一貫課程實施經驗的基礎上，持續進行 108 課綱的推動與發展，而高中階段則首次面臨此一大幅度的課程變革，其所受到的衝擊尤為顯著。自 108 課綱政策推動迄今，高中階段師生均感受到課程改變所帶來的挑戰，不僅衝擊教師的課程與教學觀，更影響高中生的學習負荷。因此，有關 108 課綱實施對高中生（以下簡稱學生）學習負荷的問題實有必要加以了解，並反思其因應之道，以利於課綱在未來實施中的持續改善，增進課程革新理想的達成。

二、108 課綱實施對學生學習負荷的問題

108 課綱實施對學生學習負荷的主要問題，茲就四個面向分述如下：

（一）學生缺乏自我探索的意識，面對多元化課程恐陷於忙與茫的困境

108 課綱總綱規範普通型高中的課程，包括部定必修、校訂必修、選修、團體活動及彈性學習時間等多元化課程（教育部，2014）。換言之，學生除了修習部定必修和校訂必修課程之外，還需自主選擇修習其他三類課程。尤其是選修課程中的加深加廣及多元選修課程，前者由學生依其生涯進路及興趣，自主挑選領域/科目之課程選修；後者則由各校依照學生的興趣、性向、能力與需求開設，至少提供 6 學分課程供學生選修。此外，團體活動包括班級活動、社團活動、學生自治活動、學生服務學習活動、週會或講座等，彈性學習時間則包含學生自主學習及學校特色活動等。前述多元化課程中，必修課程的實施在於確保學生的基礎能力，而選修課程則在回應學生個別化與差異化的學習需求（大學招生委員會聯合會，2022）。這樣的多元化課程設計有其兼顧基礎學科知識學習與個人性向需求之教育理想性，但是當學生缺乏自我探索意識時，往往會採取盡可能修習各類課程的修課策略。如此一來，學生將面對眾多課程與活動參與的要求，學生的學習因而更加忙碌，且易陷於缺乏自我探索學習的茫然。誠如以下幾位學生所反映的心聲：「又忙又累，課業、社團和學習歷程檔案都要花很多心力」、「高中生愈夜愈忙碌，一手處理社團庶務，一手還要完成學科作業、課堂報告、研究小論文與自主學習預定的進度」、「我們學生真的不是超人，真的太累了！」（李佳穎，

2021)。

(二) 學生缺乏探究基礎能力，面對探究課程易產生另一種學習的挫折

108 課綱規範學校在各領域和校訂必修課程可提供學生跨領域/科目統整型、探究型、實作（實驗型）等主題課程，或者獨立開設的「跨領域/科目專題」、「實作（實驗）」或「探索體驗」等類型之課程，至少合計 4 學分（教育部，2014）。前述規範，無非希望學校提供學生跨領域探究或實作課程，改變學生偏重學科知識的學習方式，以培養學生綜合性問題解決的能力。換言之，探究或實作課程關注與生活的結合，透過學生的實踐力行而彰顯學習者的全人發展。目前許多學校已規劃「自然科學探究與實作」或「社會科學探究與實作」等課程供學生修習，不過，當學生缺乏基礎探究的能力時，即使投入許多時間和精力，也難以獲得有意義的探索結果，因而產生另一種學習的挫折。一位學生提到：「學生沒有受過探究的基本訓練，老師便交付其探究任務，加上可能因為節數問題無法提供比較充分的探究能力培養，以至於學生在探究活動中，會有為探究而探究的情形，最後提出報告交差了事」（陳盈瑩、許家齊，2021）。另一位學生則反應：「地理科探究與實作課程中，老師要求全班同學分組，設計問卷；並根據結果撰寫小論文……直到學期末繳交作業……始終搞不清楚這些」（李佳穎，2021）。

(三) 學生缺乏大學端檔案評分標準，使其對學習歷程檔案的成效充滿不確定性

依教育部國民及學前教育署 108 年訂定《高級中等學校學生學習歷程檔案作業要點》（以下簡稱作業要點）第六條：「六、學生申請就讀大專校院時，經學生本人同意及勾選後，本署得將學習歷程中央資料庫之相關資料釋出至其申請之校、院、系、科、組或學位學程，作為招生選才之參據。」（教育部，2019），由此規定可知，學生學習歷程檔案的主要目的在於提供大專院校系招生選才之重要參採依據。大學招生委員會聯合會要求各大學在 2022 年的個人申請階段，學習歷程檔案所占比重最少 2 成（大學招生委員會聯合會，2022；李佳穎，2021）。如果前述主張獲得落實，學習歷程檔案將成為影響學生申請理想大學成敗的重要因素，想必學校、家長和學生都會非常重視，亦將促使學生投入更多的心力進行學習歷程檔案的製作。

有關學習歷程檔案的資料內容與記錄方式，作業要點規定，基本資料及修課紀錄由學校人員負責登錄與提交至中央資料庫，而課程學習成果與多元表現，則由學生上傳至學習歷程學校平臺，再由學校人員將學生勾選之件數（每學年課程學習成果至多 6 件和多元表現至多 10 件）資料，提交至學習歷程中央資料庫（教育部，2019）。進而言之，學生需就每學期「課堂學習成果」和每學年「多元表現」的資料加以製作與上傳。且為利於後續學年結束時資料件數的挑選，學生不

僅在資料品質上有所要求，在件數上也須達到一定的數量。如此一來，學生需更加積極參與各種學習活動，來累積學習成果以滿足檔案的質量，無形中增加了不少的學習負荷（李佳穎，2021）。然而，即便學生如此準備，由於其缺乏大學端對於檔案評分的標準，以致於雖花費許多時間製作，但是對於檔案資料所能產生的成效，卻充滿了不確定性。

（四）學生缺乏足夠閱讀理解能力，將難以掌握素養導向評量試題的重點

108 課綱的理念主要是期望藉由革新課程的實施，以培養學生具有適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識、能力與態度之核心素養（教育部，2014）。因此，素養導向教學需結合多元的學習評量方式，以了解學生素養獲得的學習歷程與結果。換言之，素養導向學習評量除採用多元方式檢視學習結果外，更需重視學生在學習歷程中，整合所學並活用於情境中的真實表現，以及藉由反思其行動以調整學習策略，逐步協助學生發展其素養（王竹梅、丁一顧，2021；吳璧純，2017；許籐繼，2021；趙曉美，2019；Earl, 2003；Ollis, 2008）。目前素養導向評量的實施情形，根據陳昭宏（2019）在「高中數學科素養導向教學與實作評量的實施對學生學習動機與學習策略影響之行動研究」結果顯示，學生在實作評量融入教學與課程之後，學習動機有所提升，也能使用圖表理解問題與轉換表徵，並和同儕一起學習及反思自己的數學學習狀態。不過，研究也發現學生是否具備足夠的閱讀理解和綜合能力是另一種挑戰。可見，素養導向多元評量的實施，對於學生的學習動機與素養發展確實有所助益，不過由於素養導向評量試題常常出現情境與多題組的長篇描述等，亦考驗著學生閱讀理解思辨、分析、觀點判讀、關聯及綜合等能力。當學生缺乏足夠的閱讀理解能力時，將難以掌握素養導向評量試題的重點，進行而影響其評量表現。

三、108 課綱實施對學生學習負荷問題的因應方向

針對上述 108 課綱實施對學生學習負荷的問題，提出可能因應的方向，茲分述如下：

（一）落實學生自我探索輔導，協助其從多元化課程中自主且系統性的修課

108 課綱實施以來，學校據此提供學生多元化課程，雖能擴大學生學習視野，賦予學生更多學習不同課程的機會，但是多元化課程和實作行動的學習方式，也使得學生修習課程更為廣泛且須承擔更多元的實作課業要求。如果學生缺乏自我探索的意識，未能系統性的進行課程探索、選擇與規劃，恐陷於「忙」與「茫」的學習困境，而無法達成紮實的學習效益（陳昭宏，2019）。為協助學生解決前述「忙」與「茫」的困境，首先，學校應與學生溝通有關 108 課綱「成就每一個

孩子「適性揚才、終身學習」的願景和全人教育之理想（教育部，2014），使學生能掌握課綱協助其探索與發展自我的精神，養成主動參與而非被動學習的態度。其次，除部定必修課程外，學校應透過各種途徑蒐集學生興趣、性向、能力與需求，開設足夠的相應課程以供學生修習。第三，學校應建立並落實定期的學生修課輔導機制，例如設置課程選修諮詢教師，協助學生依據自我性向與未來發展願望，有系統的選修相關課程與主動參與相關活動，而非盲目或者毫無章法的嘗試，導致修習課程過於廣泛而缺乏深度學習。如能落實前述協助學生自我探索的輔導機制，使其從多元化課程中有系統的修習課程，將能減輕學生的學習困境，亦能獲得更有焦點也更為紮實的學習成效。

（二）及早培養學生探究基礎能力，逐步賦權學生的議題探究學習

學校依 108 課綱規範，不論是單獨設立「自然科學探究與實作」或「社會科學探究與實作」課程，或者在領域課程中融入探究活動，都顯示出教師需改變過去偏重學科知識的教學模式，改以學生為主體的探究與實作方式，讓學生有更多實際操作與思考的機會，以協助其具備綜合性的問題解決能力（教育部，2014；陳盈瑩、許家齊，2021）。前述的探究與實作課程革新理想，在期待學生能在觀察現象後連結背景知識，進而能設定問題、提出解決問題的計畫與行動，但是當學生探究基礎能力不足時，將遭遇探究的困難，形成另一種學習的挫折。可見，想要藉由探究與實作課程翻轉學生的學習模式非一蹴可幾，需要教師的探究學習引導與學習策略的調整。從學生過往學習經驗而言，最接近探究與實作的便是實驗課程，不過二者仍有很大的不同，一位課程督學即提到：

過去實驗課程是在老師介紹完牛頓運動定律，學生也從課本上明白，可以用滑車懸掛的砝碼來驗證定律後，再行操作實驗。但現在，探究與實作課程要求孩子從觀察開始發現問題，提出假說，再設計實驗去驗證假說的對錯，最後也必須要發表實驗結果（陳盈瑩、許家齊，2021）。

因此，這種學習型態的翻轉對學生而言並不容易，為減輕學生因此而產生的學習挫折，首先，學校必須加強學生探究基礎能力的培養，例如教師可以帶領學生從觀察現象的訓練開始，依次界定問題、蒐集資料乃至詮釋分析資料，進行逐步指導（李佳穎，2021）。其次，學校教師可以先從領域課程的探究活動導入，讓學生以特定領域的主題進行多次的探究引導與練習，熟悉後逐漸賦權學生進行彈性課程中生活議題探究。如此，不但能提高學生探究學習的成效與信心，也可以讓其藉由探究找到自我學習的興趣與潛能，有助於其獨立思考、學習發展與解決問題素養的培育。

（三）溝通大學端檔案評分標準，協助學生展現檔案的品質與成效

從學習本質而言，學習歷程檔案應有助於學生在高中三年的學習中，探索自己的興趣取向，而非到了填志願才開始思考自我的生涯發展（李佳穎，2021）。不過，從作業要點顯示，學習歷程檔案建置日的主要在於提供大專院校系招生選才之參考依據。受此影響，學習歷程檔案對於學生最大的意義，恐怕其功利性更甚於自我學習生涯的探索。如此，學生的檔案建置與發展，勢必以追求功利性目的為主要依歸（教育部，2019）。學生將花費更多時間與心力積極參與各種學習活動來累積學習成果，致力提升檔案資料的質與量。例如，有些學生為了將來能順利通過申請國立大學法律系，就會強迫自己去參加很多法律營和讀一些法律書籍進行自我包裝。不過，由於學生缺乏大學端對檔案評分標準的訊息，以致於即使其忙碌的編製檔案，卻對其成效充滿不確定性。為了協助學生兼顧學習歷程檔案的本質性與功利性目的，不致產生手段與目的之錯置。首先，學校應提供學生有關學習檔案的理念、製作思維和邏輯等相關學習工作坊，讓學生了解學習歷程檔案對於自我學習軌跡、成長潛力、探索熱情、學習態度的探索意義，以建立正確的檔案發展心態並具有良好的檔案邏輯組織能力。其次，學校應與大學端溝通檔案評分的標準，了解大學端所重視的學習歷程檔案審查要項，如在「多元表現」面向中，有關學生自主學習計畫與成果，所顯現之學生學習動機與興趣的評價情形（李佳穎，2021），提供學生檔案發展指引，以增進學生的檔案品質與成效。第三，學校定期協助學生解決每學期或每學年課程成果和多元學習記錄或作品呈現的問題，以減輕學生的檔案製作負荷。

（四）增強學生閱讀理解能力，使其有效面對素養導向評量

108 課綱素養導向評量的實施，雖然對於學生學習動機與素養發展有所助益，不過由於其常出現情境與多題組的長篇描述等，對於學生閱讀理解能力有相當的要求，當學生缺乏足夠閱讀理解能力時，將影響學生真正的學習表現，也難以逐步形成其素養（吳璧純、詹志禹，2018；教育部，2014）。為協助學生從傳統紙筆評量轉化與適應重視情境、思辨與更多文本題組的素養導向評量，在實務上可以採取下列方式，其一，學校教師可以嘗試將齊一式多元評量調整為更差異化的個別適性評量，以減輕學生因多元評量所產生的學習負荷（許籐繼，2021）；其二，將素養導向的紙筆評量試題，由低層次的概念理解到高層次整合、運用與表達，進行適切的比例分配，以有效測量出學生不同層次概念習得與素養的表現；其三，將學校各學習領域的素養導向試題與學測試題進行滾動式對照、分析與修正，提供學生及早適應素養導向題型；其四，學校教師可以藉由提供學生學測素養題型的閱讀理解、練習與指導，增強學生的閱讀理解能力，協助其有效面對素養導向評量，以提升其表現水準（吳璧純、詹志禹，2018）。

四、結語

108 課綱在因應社會變遷與國際教育改革的趨勢中，藉由兩年多來的課程革新與實施，在高中階段已達到部分的預期效果，但是也連帶發現一些學生學習負荷的問題。本文所提及的四個問題，包括多元化課程在學生缺乏自我探索意識下所衍生「忙」與「茫」的困境、探究課程或活動在學生缺乏探究基礎能力所產生的學習挫折、學習歷程檔案在缺乏大學端檔案評分標準下對於成效的不確定性及素養導向評量在學生缺乏足夠閱讀理解能力下難以掌握評量試題的重點等。這些問題的因應關鍵，在於 108 課綱的各項課程措施應以學生為學習主體。學校師生如能掌握前述精神，共同支持學生探究與實作的學習活動、學習歷程檔案的發展及多元評量的檢視，以培養學生自主學習意識與能力，學生將不再為多元課程而「忙」與「茫」，亦不再因缺乏基礎探究能力而挫折，也不會因錯置學習歷程檔案的手段與目的而焦慮，更不會因為閱讀理解能力不足而無法適應素養導向評量，只因學生更清楚自己所要，而願意為此投入並樂在其中，這需要學校與教師在 108 課綱的理想與實務之間，持續檢視並做滾動修正，方能竟其功。

參考文獻

- 大學招生委員會(2022)。多元入學方案(111學年度起適用)。取自<http://www.jbcrc.edu.tw/multi3.html>。
- 王竹梅、丁一顧(2021)。國中小素養導向評量實施之困境與反思。臺灣教育評論月刊，10(3)，01-07。
- 李佳穎(2021)。「習慣填鴨的臺灣學生，沒有人固定餵食...」108 課綱上路 2 年，真能終結孩子的忙茫盲？聯合新聞網今周刊。取自 <https://udn.com/news/story/6839/5714428>
- 吳璧純(2017)。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，30-34。
- 吳璧純、詹志禹(2018)。從能力本位到素養導向教育的演進、發展及反思。教育研究與發展期刊，14(2)，35-64。
- 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 陳昭宏(2019)。高中數學科素養導向教學與實作評量的實施對學生學習動機與學習策略影響之行動研究(未出版之碩士技術報告)。國立臺灣師範大學，

臺北市。

- 陳盈瑩、許家齊（2021）。【探究與實作·解惑篇】高中生都要學！這堂課和實驗有何不同？親子天下。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5088162>
- 許籐繼（2021）。落差與彌合：中小學教師實施素養導向評量的問題與對策。臺灣教育評論月刊，10(3)，08-15。
- 趙曉美（2019）。素養導向教學的思考與課堂實踐。臺灣教育評論月刊，8(10)，27-30。
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ollis, T. (2008). The "Accidental Activist": Learning, embodiment and action. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(2), 316-335.



中小學課程負荷過重的成因、影響與對策

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

一、前言

中小學教學/學習負荷相關的問題，部分探究著重從認知負荷(cognitive load)角度出發，檢視單元教材中承載的概念數量是否能為或如何能為學生有效學習。關於整體性的課程負荷(curriculum load)，尤其是課程負荷過重(curriculum overload)的問題，歷來亦曾有所探究，例如黃柏勳(2003)即從認知負荷理論探究九年一貫課程的實施可能衍生的認知負荷加重問題以及可能的減輕途徑；又例如Majoni(2017)調查證實學校課程普遍有負荷過重現象，愛爾蘭的國家課程與評量委員會(National Council for Curriculum and Assessment)(NCCA, 2010)更曾進行該國以及國際間課程負荷的研究報告。而近期，課程負荷過重議題受到討論，則相當程度的與OECD(2020)提出的《課程負荷過重：前進的道路》(Curriculum overload: A way forward)報告有關，報告指出各國家或區域課程變革的歷程中普遍發生師生負擔過多課程的非預期結果，需要審慎研究與評估。

長期以來，臺灣中小學的課程負荷相對偏高，近年之教育改革有若干措施企圖加以改善，諸如課程簡化，乃至於九年一貫以及十二年國教課綱的修訂，都不乏有減輕課程負荷之努力，然而實際上卻又因為新課綱強調融入更多議題、要求教師指導學生學習策略，或者國家語言法規規定國中本土語言必修等，導致原本飽和的課程負荷未見有效減輕，反似更顯沉重，並且普遍性的影響教育生態與利害關係人。

本文分析課程負荷加重或過重的成因及影響，並且嘗試提出可能的對策，同時說明各該對策仍將遭遇的限制或困境，以就教於方家。

二、課程負荷加重的成因

在課程改革歷程中，有多元因素導致課程負荷逐漸加重，主要的因素包括：人類文明累積、國際交流與競爭、課程決定權力多元化等。

(一) 人類文明累積

人類文明不斷發展，知識技能不斷創新累積。當代由於資訊科技的發達，知識創新發展的速度更是越來越快，知識更新周期或者知識倍增的時間長度越來越短，許多領域的知識在短短兩三年、甚至更短的年限內，即大幅翻新或者加倍。此外，隨著社會的變遷，人類社會環境與過往有諸多的變化，因此也產生很多適

應當前與展望未來所需具備的知能、素養或者價值態度，例如媒體識讀素養、環境永續、全球觀點、世界公民等，也應運而生。

在現有的教育中，「應教/學的」或「可教/學的」內容已然比「能教/學的」要多，但對於不斷創新發展或新增需求的知識、技能或素養，教育仍必須適時呼應，納入課程範圍，提供必要的學習經驗，以培育學生認識、具備與掌握，因此課程擴展（curriculum expansion）成為當代課程的常態。新的知能素養不斷增加的同時，中小學教育因為屬於基礎教育，因此既有的知能素養很少有淪為「劍齒虎課程」（the saber-tooth curriculum）而可以捨棄者。在此情況下，舊的不去，新的又來，不能「新陳代謝」，不斷累積「增胖」，課程負荷勢必逐漸加重，甚至於達到過重的狀況。

（二）國際交流與競爭

在地球村的時代，國際之間一方面很容易彼此交流與觀摩，另一方面也很容易彼此競爭或比較。此外，諸如 UNESCO、OECD 等國際或區域組織不時提出對於未來教育的展望，例如《2030 年教育和技能的未來》（The Future of Education and Skills 2030），而若干國際之間教育的評比機制，因為拜資訊交流之便，也普遍受到許多國家的重視、參考或參與。

觀察其他國家或組織的教育理念、制度、措施或內容，若發現有可以仿效學習者，為求強化國民素質，增加國家競爭力，或者想在國際評比機制中獲得較佳的排名地位，以彰顯國力或政績，國家經常就會引進，納入各級或特定層級的教育內涵中，近年諸如芬蘭經驗、學習共同體、STEAM、程式撰寫、學生能力評量計畫（PISA）等教育場域琅琅上口的話題，均為顯而易見的國際交流與競爭相關的例子。而承接這些因為國際交流或競爭而產生的新內容，中小學的課程負荷即隨之逐漸加重。

（三）課程決定權力多元化

我國中小學課程迄今本質上仍屬國定課程，但是相對的下放部分課程決定權力，課綱也鼓勵或規範應發展地方性的或學校本位性的課程。因此，正規教育體系內，除了國家之外，地方政府、學校，乃至於教室內的個別教師或教師社群，都享有若干課程決定的權力。國家本已納入相當份量的課程內容，地方政府、學校或教師也可能依據自身的理念、需求或依據規範，另外再納入若干課程內容，這也是課程負荷加重的原因之一。OECD（2020）報告亦提及應注意因地方層級課程決定而導致課程負荷過重的問題。

此外，理想上，包含課程在內的種種教育措施，應該獨立於政治之外，但是現實上不易實踐，正規教育體系之外的政治或社經等多元勢力，諸如政黨、社會團體、利益團體、種族/語族團體、家長團體、學術界、宗教團體等，也經常熱衷介入或參與課程決定，透過各種管道倡議或遊說，將其理念納入教育內容。只要訴求合理，教育主管機關往往照單全收，通通納入課程範疇之內，要求中小學課程增加教導這些內容；相對的，則比較少見取消某些課程內容的倡議。多元參與下造成課程內容增多減少，這也是課程負荷加重的另一個重要原因。

三、課程負荷加重/過重的影響

課程負荷加重與課程負荷過重兩者之間仍有不同。中小學課程逐漸加重應該是一個可見的事實，但是否達到所謂的過重，則因為迄今難有客觀評估的指標，因此也尚難遽下定論。不過，OECD（2020）報告中提到「感知過重」（perceived overload）為課程負荷過重的三種型態之一，只要師生心理感受到課程內容過多，就算實際負荷並非如其所感知，就有可能產生負面的影響。

在課程擴展中，課程負荷逐漸加重，乃至於到達到過重程度，其歷程對教育質量兼有正面與負面的影響，而且對於相同或不同的對象，其正負面影響亦有程度上的差異。

（一）對教育質量的正負向影響

過往常說「教育帶動社會變遷進步」，但實際上更多時候是「教育追隨社會變遷進步猶恐不及」。學校課程內容經常被批評為落伍過時，跟不上時代。而檢視這些造成課程負荷逐漸加重的新增課程內容，幾乎都有其合理性、重要性，也絕大多數出於良善的動機。而且課程要能成形，往往需要一段時間，有所謂時間落後（time lag）的本質困境（Voogt & Nieveen, 2019）。若因為考量課程負荷而拒斥新增的課程內容，將會讓學校課程內容越加與變動不居的社會脫節，落後於現實世界。因此，適度的予以呼應，納入課程範疇，使其從應教而未教的懸缺課程變成有所教導的實有課程，加重課程負荷，乃是正當且必要之舉，也能讓學生具備重要且有益的知能、素養或價值態度，或者使其能夠跟上時代趨勢或因應變動的環境。

較高的學習負荷未必如主觀的想像或理論的預期，會對學生學習成效產生必然的負面影響。一項針對大學生超修學分的研究發現，若有較高的修課負荷，無論學習成就表現高低的學生，並沒有證據顯示對他們的學業成績會有負面影響，原因是學生會挪用其他本非教育學習的時間來因應超修學分（Huntington-Klein & Gill, 2021）。同理推之，雖說較重的課程負荷可能排擠中小學學生可以自主運用

的時間，但是對於被稱為「無動力世代」的學生而言，降低課程負荷，釋放過多時間給他們，可能只會浪費時間於其他無意義的事務上。中小學課程負荷加重，反而有可能引導其被迫將時間投入學習較多重要新知能，而不會虛度歲月。

課程負荷適當加重可能帶來若干效益，但在不斷擴展的歷程中，那些個別而論個個成理的課程，若聚合在一起，通通排入本已擁擠的課程時間與空間中，到達內容實質的過重，或者僅是心理感知的過重，就將產生負面影響。

至於其顯見的負面影響，第一，增添學校、教師或學生的所需投入的時間與心力，甚至經常需要將課程設計、準備與學習，延伸到學校正常時間之外的放學課後時段，加重教與學的負擔與壓力，也排擠學校、教師或學生能運用的時間，不利其自主發展。

第二，分散並降低每門課程可以分配的教學時間，教師無法完整教導重要基礎知能，即使勉強教授完畢，則因為無法深入講解，學生無法消化理解，出現填鴨現象，因此導致學生學習根基不穩固，有礙後續的學習，或者必須尋求課後補習以為彌補。此外，也導致學生學習廣而不深，淪為「樣樣通，樣樣鬆」的樣態。OECD（2020）報告即警示課程負荷過重將有使課程陷入「一英里寬、一英寸深」（mile wide, inch deep）的風險，課程品質與學生學習時間的生產力將會降低。

第三，當學校、教師或學生意識到實質或感知上的課程負荷過重，通常會產生心理面的混亂、焦慮或沮喪（Campbell, 2014），甚至是憤恨。而在不得不實施指定課程的情況下，許多學校、教師或學生將抱持「上有政策，下有對策」的消極應付心態，以最低標準、形式性的完成新增課程的規劃、設計與教學。教師對於新增課程內容未必真正理解，勉強教導學生皮毛或一知半解的知能，學生也意興闌珊的跟著學習，加上學校、教育主管機關或者倡議者無意也無力進行實質成效的追蹤評鑑，因此從理想課程、正式課程，到教師端的知覺課程、運作課程，到學生端的經驗課程，層層偏離漏失，學生最後的學習所得與預期理想落差甚大，新增課程倡議的結果終究是熱鬧（或熱心）有餘，實效不足，白忙一場，甚至還淪為日後被訕笑的把柄。

（二）受影響對象之不同影響程度

課程負荷過重對於所有中小學教育相關機構或人員，舉凡教育行政主管教育機關、學校、教師、學生、家長，乃至於教科書出版業者，都會產生負面影響，主要影響通常即是加重其規劃、設計、教學、學習或協助之負擔。

不過，前述負面影響程度也仍可能存在若干差異。首先，對於同類型態的機

構或人員而言，通常「認真」或「受委任」的對象會承受較大的負擔與壓力，相對的，選擇以消極應付心態者，或者沒有被委任負責者，通常就會大幅化解或者感受不到負擔與壓力。例如，即使新課綱訴求融入 19 項重大議題，因為出版業者為求審查通過，通常在其系列教科書中都會某種程度的融入這些重大議題，部分教師倚重選定的教科書照本宣科，就可以辯護自己有落實重大議題融入教學之要求，根本不會在乎要求融入的議題是哪些、有多少。又例如，STEAM 課程在許多學校會被界定成是數理、資訊科技、生活科技、藝術等領域或學科教師的責任，其他教師置身事外，也就不會感受到此項課程擴張帶來的負擔與壓力。因此，在教育人員之間，課程負荷加重或過重的負面影響程度不一，也存在著勞逸不均的爭議。

其次，專門針對學生而言，高社經地位家庭出身的學生，相較於那些低社經地位的學生，將較有資源與條件來應對或克服沉重的課程負荷。而同樣的差別影響，也將展現在學校層面，師資、教育資源條件、學生/社區背景較佳的學校，相對於那些較差的學校，將較有能耐來應對或處理沉重的課程負荷（Campbell, 2014）。由此觀之，課程負荷過重的問題還牽涉到教育的公平與正義，換言之，課程負荷過重將不利於弱勢學生與學校，擴大教育機會不均等的嚴重程度。

四、課程負荷過重的對策

中小學課程負荷牽涉到環境脈絡、課程決定、課程政治學，以及一系列課程發展與設計的歷程與結果，因此要尋求解決或改善，充滿困難，當非容易。而且在尋求改善課程負荷過重的努力中，必須保持適當的均衡，避免成全了某些課程，偏廢了其他課程；避免考慮了廣度卻失去了深度，或者考慮了深度卻失去了廣度；避免關照到了弱勢的學生卻犧牲了優異的學生，或者關照到了優異的學生卻犧牲了弱勢的學生。然而，要想達到前述均衡，讓眾人滿意，卻也是天底下最困難的事務之一。

在 OECD（2020）報告中，融入（embed）特定學科或跨領域學科，或者圍繞特定學科目標建構課程等，似乎是解決和減輕課程負荷過重最主要被考慮或建議的策略，其他列舉的可能策略則包含「管制學習時間，以避免課程擴展變成是所需學習時間的擴展」、「審慎定義課程內容，在追求高度與聚焦基礎之間取得平衡」、「建立跨年級和教育層級的連貫性學習進程」、「聚焦於概念理解或『大概念』（big ideas），以避免在規定時間內塞入過多的學科或主題」、「調整課程文件的篇幅及/或格式，以降低對負荷過重的感受」等。

前述這些策略中，在追求高度與聚焦基礎之間取得平衡，即如本節首段所述，是一個理想但不易做到的訴求。而調整課程文件的篇幅及/或格式，以降低對負

荷過重的感受，或許在下一一次新課綱的研訂時可以納入參考，簡化課綱呈現出來的篇幅以及格式，使教育人員不會直覺的感受到難以承擔的課程負荷。但是，簡潔精要的課綱卻又恐怕無法說清楚、講明白，教育人員反而更難理解新課綱的精神、訴求與內涵，亦有其兩難之處。至於其他策略，基本上在我國現行課綱的研訂過程與結果都已有所採納，諸如議題融入、環繞核心素養設計課程、建立十二年一貫的課程架構、配置部定課程與校訂課程的時間數等。然而，即使已經採行這些策略，仍然未能解決課程不斷擴展所衍生的課程負荷過重問題，因此除了繼續實踐前述策略之外，似乎仍需另外尋思其他可能的解決或改善策略。依據個人之見，或許可以考慮透過下列三項策略尋求解決或改善，但每一項策略也都有其限制或困境，必須納入考量。

（一）將部分課程適當分配於非正式課程或暗示課程（或稱潛在課程）中實施

某些特定團體或人士倡議的課程內容，若不納入學校教育中，僅允許或鼓勵倡議者自行在學校之外實施，倡議者可能將因資源有限、參與者難以普及，而無法感到滿意。若是政府予以補助辦理課程，也會有利益輸送的疑慮。因此，較大的可能還是會期望在學校內納入課程規範予以實施。為解決課程擁擠的困境，應引導教師思考課程的多元類型，除了正式課程之外，在不佔用學生課後時間的前提下，將若干課程內容改以非正式課程的學習活動實施，例如晨光時間、參訪、展覽、競賽等，或者透過教師身教、境教、制教等暗示課程，以潛移默化的方式提供，不失也是一種可以紓解課程負荷的方式之一。然而，此項策略比較偏向紓解正式課程的課程負荷，將負荷轉移到非正式課程或暗示課程，除非可以獲得外部人力支援，並且不強調競賽結果，否則教師乃至於學生的整體課程負荷也未必能夠獲得太大的減輕。

（二）修法確保課程架構的穩定性

Voogt & Nieveen（2019）指出，總體課程架構是防止課程不受控制的擴展的有效策略。因此，可以考慮在「教育基本法」或「國民教育法」之類的適當法律中進行條文增修，強調特定一次課綱研訂公告之後，不得異動其基本架構，以維持課綱的穩定性。若有新興倡議的課程內涵，除非經過各方共識同意，否則至多僅能以融入方式納入課程，以此做為防範課程無限度的擴展，平添師生教與學負擔的策略之一。惟立法院或教育行政主管機關是否會重視或提出此項法律修訂，並且受到支持，不得而知。

（三）將課程內容做適當的區劃

我國中小學教育，特別是國中小，由於被認定是基礎教育，加上採取單軌制，

並且強調延緩分流，五育均衡發展，所有課程原則上都同等重要，都是所有學生共同必修，因此也就造成學生學習負荷沉重，多數學生尤其更會對自己弱勢的領域或學科，特別感到學習負荷沉重。但是學生所學的知識、能力或態度應該可以做適當的區劃。H. Spencer 基於為學生良好的未來生活做準備，認為依序應提供學生「與自我生存有直接關係的」、「與自我生存有間接關係的」、「與子女教養有關的」、「與維持社會關係有關的」以及「與休閒娛樂有關的」學習活動，即有將知識做優先順序排列的思考。在當代，未必採取 Spencer 的規準，但可以參考諸如 McNeil（2005）提出的哲學、心理學、政治學、工學、實際的五項效標，或者黃政傑（1991）提出的「知識和文化中最基本的精華成分」、「應用性和遷移力最大的成分」、「屬於探究方法和探究精神的成分」等課程選擇的三大優先考量，建構一套規準，重新審視課程，並將課程分為「基礎必修」、「次要自學」及「進階選修」（或平行擴展選修）等。未來的教與學致力並限制在基礎必修的課程部分，至於次要自學的課程則提供教材資源供有興趣的學生自行學習，不學也無妨，而進階選修（或平行擴展選修）課程則是讓優異且有動機的學生進行學習，這些學生通常能夠忍受進階擴展選修的負擔與壓力。如此的課程區劃亦為減輕學生學習負荷的可能策略之一。不過，此策略勢必需要發動一次巨大的工程，且充滿著價值與利益的爭議或衝突，說是容易，但也難以預期是否得以實施。

參考文獻

- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北市：東華書局。
- 黃柏勳（2003）。從認知負荷觀點省思九年一貫課程的實施。國民教育研究集刊，11，103-119。
- Campbell, J. (2014). *Overloaded curriculum may lead to underperformance*. Retrieved from <https://www.nst.com.my/news/2015/09/overloaded-curriculum-may-lead-underperformance>
- Majoni, C. (2017). Curriculum overload and its impact on teacher effectiveness in primary schools. *European Journal of Education Studies*, 3(3). Retrieved from <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/516>
- McNeil, J. D. (2005). *Contemporary Curriculum: in Thought and Action*(6th Revised edition). New York: John Wiley & Sons.
- NCCA (2010). *Curriculum overload in primary schools: An overview of national and international experiences*. Retrieved from https://ncca.ie/media/2052/curriculum_

overload_in_primary_schools_an_overview_of_national_and_international_experiences.pdf

- Huntington-Klein, N. & Gill, A. (2021). Semester course load and student performance research in higher education. *Research in Higher Education*, 62, 623-650. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-020-09614-8?utm_source=xmol&utm_medium=affiliate&utm_content=meta&utm_campaign=DDCN_1_GL01_metadata
- OECD (2020). *Curriculum overload: A way forward*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>
- Voogt J. & Nieveen, N. M. (2019). *Identifying time lag and curriculum overload in the context of future-oriented curricula*. Retrieved from <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/24/contribution/46919/>



學習所不能承受之重—反思中小學生之課程負荷

梅家云

臺中市東區成功國民小學候用校長

陳延興

國立臺中教育大學教育學系教授兼系主任

一、前言

COVID-19 疫情肆虐全球，世界各國都面臨政治經濟及國民健康的嚴峻挑戰，在臺灣也不例外；關於疫情之下的教育新常態，對於大部份教師而言尚在調適摸索中，如何善用科技輔助融入教學，以及在線上學習期間如何維持實體上課的教學品質和師生互動，這是學校教育現場上最實際又迫切待解的難題。

值此之際，十二年國民基本教育課程綱要實施即將邁入第四年，課綱推動內涵之重點：包括課程評鑑的規劃與落實、各校校訂彈性課程的深化以及教師專業成長之推動等面向，均需要學校校長與教師夥伴們協力同行，點滴累積，共同形塑學校踏實穩健課程發展之文化，然諸多的政策法令與課程改革方案不斷推出，所期待的是教育可如萬靈丹般達成各方期待，這不禁令吾等感到憂心，這些政策是否真的能以學習者為中心？或是課程是否和學習者需求有所對接？以及究竟什麼課程內容才是真正具有價值且值得學習，有待政策執行規劃端深思。

二、中小學生課程負荷之現況觀察

以下針對國小教育現場教師與學生課程負荷現況進行說明與分析，試從本土語文教育、雙語教育、議題融入課程以及彈性學習課程等四面向進行探討。

（一）本土語文教育

自 111 學年度起，因應《國家語言發展法》，本土語文將納入國高中部定課程中實施（教育部，2021），此政策迫在眉睫，然而諸多縣市的國高中本土語文合格師資均尚未到位，師資問題會連帶影響課程品質維持問題；另由於學生可依自由意願選修本土語，造成國小階段選習科目可能與國中不同，另一可能的問題是，國小階段部定課程有開設新住民語，而國中階段新住民語則非部定課程，而是納入彈性學習課程視學校是否開設選修，其將會衍伸出課程銜接問題，除考驗教師的差異化教學能力，學生本土語言學習是否有延續性，每週一節課能否有學習成效？而讓學校端教學組最苦惱的，莫過於多語同一節課開設的排課問題，如有學校因為特殊語別，難以找到師資，未能依規定於領域時間排課，而改採外加節數的方式，等於孩子們將上了兩節本土語言課，而於早修或午休時間上課，所壓縮與影響的又會是學生早午修時間。國高中部定課程多了一節本土語課，勢必

於彈性學習課程就少了一節課可運用，顧此失彼之情形勢必不可避免，課程內容選擇之孰輕孰重以及學生課程負荷問題之思量，不可不慎。

（二）雙語教育

延續上述本土教育問題，當前另一項重大教育政策便是雙語教育，近年來教育部挹注了相當多的經費於推動雙語教育，然而，有效的語言學習，需要營造不論在校園或家庭均能持續接觸與使用的浸潤式環境，才能成功學習英語；事實上，臺灣所處的是多語環境，學生在語文領域需要同時學習國語、英語和本土語文，現在再加上雙語融入各科教學，首先面臨的難題即是雙語師資是否到位？以及所學習的課程內容是否是「為雙語而雙語」，是否可能造成原本的學科內容沒有學好，也讓學生更不喜歡英語？在雙語政策的貿然推動之下，學習雙峰現象是否更為嚴重，值得觀察。且雙語的課程教材目前必須由老師自編，亦加重教師備課之負荷；目前雙語融入的科目多採綜合活動、藝術領域以及健體領域，若學校內非英語本科系教師領域之英語教學能力不足，其將嚴重影響該科之教學品質，並且易造成雙語教學成效之城鄉差距持續擴大；我國家長向來側重「以考試引導教學」，因此推動雙語是否會讓家長恐慌因而又把孩子送到補習班去做雙語補救教學，孩子們的課業壓力將持續沉重。

（三）課程計畫撰寫之議題融入與法規課程舉隅

108 課綱要求學校應於課程計畫中適切融入十九項議題（教育部，2021），並且必要時於校訂課程中進行規劃，另外因應各項政策法規之要求，學校必須依規將以下課程納入各校課程計畫，每學期必須有一節課到四小時不等之融入課程時數：包括家庭暴力防治、性別平等教育、性侵害犯罪防治、法治教育、家庭教育、反毒教學、愛滋病防治、環境教育、交通安全、動物保護與福利、空氣品質宣導、以及國防教育、臺灣母語日等。將多元且重要之議題納入課程原是美意，惟教育現場長久是教科書綁架教學，如果教科書未將相關議題納入教材，那麼這項議題就非常有可能被忽略，並且也因為課程計畫可能是仰賴書商提供，不是老師親自進行課程設計，容易流於紙上作業；回歸真實課堂情境，教師之課程決定取向，多以領域課程之國英數為主，因此關於議題與法定課程，在實際的操作上，由於其並無確切的逐年分年段之課程目標以及相關課程發展檢核機制，僅以時數規範，因此關於議題學習，確切的學習成效十分有限，值得省思，建議教科書編寫之前端作業，便應將議題融入做適切規劃，精簡並有層次納入課程，提高議題融入之課程質量，降低學生課程負荷。

（四）校訂彈性學習課程學習

108 新課綱推動之重點主軸之一，便是校訂彈性學習課程的實施，為使學校發展願景與特色並且導引學生適性學習，其有幾個重要的關鍵要素，包括：素養導向教學與評量、統整性主題/專題/議題探究式課程，強調跨領域之課程設計，各校發展彈性學習課程需要教師團隊投入相當大的心血設計與規劃，從學校整體課程架構大系統、而至各年段課程中系統與各教學單元設計小系統，乃至於教材的開發以及課程評鑑的修調等歷程，皆攸關課程實施的品質，教師除需要進行課程設計自我增能外，並須投入課程研創，將課程運作歷程進行紀錄與發表，是各校課程領導人以及各教師專業學習社群團隊很大之挑戰；另從認知目標階層之觀點，各校彈性學習課程之規劃，所帶給學生的課程目標屬於知識、理解、應用、分析、綜合與評鑑之哪一層次，如僅為領域課程的延伸補救，或是部定課程和彈性課程毫無關聯，若未能深化課程的素養導向，幫助學生產生學習遷移，如此並未能減少學生的課程負荷，而是更為沉重的課業壓力。

三、回歸教育本質之省思

（一）虎牙課程亙古恆今之啟示

課程最經典的難題就是課程規劃要如何方能符應社會需求，關於學生課程負荷之探討，對應 Harold Benjamin 於 1939 年出版的《虎牙課程》（The Saber-Tooth Curriculum）隱喻美國當時的教育問題，頗有異曲同工之妙（卯靜儒、陳冠蓉，2007），此寓言故事中的虎牙課程象徵一種與時代脫節的課程，舊石器時代的「抓魚」、「擊馬」、「驅虎」曾經是人類攸關生命的重要知能，面對社會急遽變遷，虎牙課程有其文化意義毋庸置疑，然面對變化，進入新石器時代，課程改革如何才有意義，符合學生學習真正需求應慎思（呂正雄譯，1992）。

Benjamin 於書中諷刺當時美國的科學化課程理論學派，並揭示進步主義的教育理念，包括：以學生為中心的課程，注重學習歷程，其認為教育應該教導學生如何適應和改造目前的生活，教材應為與學生切身相關的實用知識，最重要的是學生要學會「應變」的創造力，遇到新的問題，知道如何解決和探究。

當前課程改革不論是九年一貫課程亦或是十二年國民基本教育，課程設計的核心概念和目標，是貼近學生的生活經驗，讓課程與真實生活，素養導向課程教學與評量不應是口號，而是教材的內容以及教師教學、評量的策略和方法都必須與時俱進。

（二）有限教育時空下創造無限可能之挑戰

身處 AI 人工智慧以及 5C 大數據的疫情世代，課程改革是常態，運用科技輔助教學和學習，以及啟發學生學習興趣和動力，將使學習無所不在並且超越時空，當孩童告訴成人說，課本上的知識僅透過 Google 就可以獲得、網路上的知識和學習早已超越課本有限之知識內容以及透過 YouTube 就可自學，那麼老師的角色便不能只是課本知識的傳遞者，而是必須轉型為孩子們自主學習的鷹架者，更需要透過體驗以及探究的學習歷程來訓練他們獨立思辨的能力；而教師尚有另一個重要的角色與任務，即是身為品德教育以及生命教育的導引者，從全人教育的角度出發，學科知識類的課程固然重要，但正向價值觀的建立更不容忽視，即使我們把大部分的學習時間塞給孩子學也學不完的學科課程，於人文、美感方面的涵育付之闕如，如何能教育這群 3C 原住民世代對生活有感受，對生命有感動，對人文有關懷呢？

四、結語

綜上對於學生課程負荷之觀察與學校課程實施的現況分析，筆者認為身為課程實施的第一線教師，面對課程變革以及學生越益加重的課程負荷，有三個面向必須掌握：(1)教師必須要有清楚的課程意識，發揮專業進行課程決定與實踐：提升授課品質，進行有效教學是教師的必備功夫；(2)以課綱精神為基底，學校課程實施的重要價值在於幫助孩子們理解為何而學，能夠掌握學習，開展多元潛能，兼顧五育發展，成為學習的主體：學校教育目的之一，是引領學生成為自主學習者，而非被動的被填鴨知識；(3)教師之間必須協同合作，結合科技以因應學生學習需求，並以集體智慧共同研擬素養導向課程設計，提供學生優質的學習內容，注重學生的表現任務與實作課程。另也期待教育行政部門能傾聽現場的聲音，廣納第一線教師意見，和教學現場對接，減輕學生不必要課程負荷，以共同達成十二年國教的願景與目標。

參考文獻

- 卯靜儒、陳冠蓉（2007）。虎牙課程。載於甄曉蘭主編，**課程經典導讀**（頁 135-148）。臺北：學富文化。
- 呂正雄編譯（1992）。**虎牙課程**（Harold Benjamin 原著，1939 年出版）。花蓮：國立花蓮師範學院人文教育研究中心。
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>



從 108 課綱科技領域之增加談偏遠地區 教師的教學負荷

陳奕璇

國立屏東大學教育學系副教授

一、前言

近年來，偏遠地區學校的數位共學及深耕等議題，一直是官方與民間教育機構關注的熱門焦點；此外，十二年國教課綱新增科技領域，更促成教育機關與學校大力推動科技融入教學，理當在此教育脈絡之下，應能讓地處教育資源較不足的偏遠地區學校，發揮雲端課程及數位教學的科技效用，讓偏遠地區學童在學習歷程上，透過新課綱的執行，搭乘數位科技的輔助與融入而受惠，藉此提升學童的科技素養，並實踐公正與公平的教育理想。然而，令人惋惜的是：相較於過往，政府與民間企業確實對偏遠地區教育，挹注更多的數位資源，但至今偏遠地區學校在科技應用層面的教育問題，依舊被教學實踐者與教育專家視為當前亟需處理的燙手山芋。更令人憂心的是，COVID-19 肆虐全球期間，臺灣在 2021 年也備受衝擊而突如其來全國停課，所有實體課程被迫立即轉為雲端學習，此一波教學模式的革新與翻轉，卻未見新課綱強調的科技輔助與數位增能，能即時有效地幫助教育資源相對弱勢的偏遠地區小學，反倒立即考驗臺灣教育數位轉型的成效，且更突顯城鄉教育的數位落差（吳尚軒，2021）；再者，科技融入教材研製、課程設計與教學活動的教育期待及指標，加重有意願進行教學創新的偏遠地區教師的課程承載量。

二、偏遠地區學校落實新課綱科技融入之挑戰

城鄉的數位落差雖不是臺灣教育情境上的新難題，但當科技素養或數位能力在十二年國教新課綱的推動下，不再僅是被當作學習議題或辦學特色，而是轉換為獨立列入學校課程中必須的學習內容與指標時，長期處於數位軟實力較欠缺的偏遠地區學校，勢必在落實十二年國教新課綱科技融入的轉化歷程上，承擔比都會學校更多面向且更沉重的教學負荷。以下就師資的科技專業度與學校的科技領導力，分別敘述偏遠地區學校面對十二年國教課綱科技新領域上路的教學挑戰：

（一）偏遠地區教師的科技增能與科技融入教學之負荷

十二年國教課綱新增的科技領域包含生活科技與資訊科技兩大學習範疇，科技領域在高中階段列為必修學分，並納入加深加廣選修課程；在國中階段納入部定課程；在國小階段則採用彈性學習課程，安排統整性主題、專題、議題探究課程或社團活動供學生學習（教育部國教署，2017）。如此的教育改革政策，貌似

在小學階段，教師被授予彈性自主，卻又同時得肩負學生學習歷程中數位增能的教學使命。對於長期面臨教師流動性高的多數偏遠地區小學而言，每年專業教師更替率高，甚至因教師招募不易，最終在困窘的教育條件下，聘用未完整接受教育學程的教師（楊志強，2021），而具備科技專業並能整合科技應用於教學的合格師資更是匱乏（王暉婷、羅士朋、葉俊宏，2021）；偏遠地區現職教師常因交通不便而持續進修動力不足，連帶衝擊對於新課綱的認知，及科技融入學習領域的課程意識（呂玟霖，2016）。基於上述現況，偏遠地區教師不僅不易參照都會區學校，建構穩固且持久的科技增能社群，以交流因應與共同承擔課程改革歷程的教學挑戰；更難以針對學校特色，長期深究並發展符合在地學生需求的科技融入教學策略。此外，為符應新課綱科技應用融入課程的教育政策，偏遠地區小學多透過與民間企業及當地大學的科技融入教材研製與輔助教學等合作模式，企盼非科技領域師資，藉此快速達成科技輔助課程研發與教學的數位轉型教育；但偏遠地區頻繁的教師流動與人事更迭問題，常導致外部資源協力研發的數位教材與科技融入教學模式，難以從階段性或任務型計畫，轉化邁向教材精緻化、永續發展的共享機制，因而導致科技專業師資不足的偏遠地區小學教師，在當前科技融入導向的課程改革推動歷程，不僅需在既定的備課時限下，比過往更頻繁地投入課程研製、積極強化科技素養，更必須在學科教學專業外，鑽研科技融入學科領域的科技應用與科技整合教學專業。

（二）偏遠小校在科技領導力與科技專業師資之匱乏

當教育改革的內容及教學途徑，涉及到新興科技的介入或融入時，校長本身的科技領導力與科技覺知力，不可避免地直接攸關一線教師實施科技融入的接受度與深化程度；值得關注的是，國內外科技融入的教育改革現況分析研究進一步指出，校長科技領導力對於教師科技接受度及科技融入教學成效的影響力，在偏遠小校更是明顯且深遠（張維修，2018；Yamamoto & Yamaguchi, 2019）；但臺灣具備科技領導力與科技覺知力的校長，主要多集中在都會型學校（孟珈卉，2018）。再者，十二年國教課綱科技新領域上路，整體教育環境急需科技專業教師，具備數位專長的師資普遍流向交通便利的都會學校，導致科技領域師資匱乏的偏遠地區學校，在因應此波教改浪潮時，常無奈地迫使教師在科技應用相關專業不足的現況下，進行變相的跨領域或跨專業教學，此一教學現象導致投入偏遠小校服務的熱忱教師，無法有效地展現本身的教學與教育專業，也招致教師在課程設計及教學實踐歷程的負面感受與沉重負荷。

三、結語

十二年國教課綱將科技領域獨立列出與彈性融入國小教學，其改革的基本精神與目標在於：精進且深化過去九年一貫課程自然與生活科技學習領域及資訊教

育重大議題的學習內涵，並讓課程規劃及實施更為統整，以強化學生的資訊素養，幫助學生運用科技學習（教育部國教署，2017）。綜觀當前偏遠地區學校所面臨的教育處境，比起科技硬體的需求，似乎更需要科技軟實力的支持與深耕。偏遠地區教師流動頻繁是長久且整體地域性的問題，為盡可能避免因師資的流動，影響或中斷學校科技融入教學與教材研製的階段性成果，且反覆導致教師課程與教學的負荷，偏遠地區學校應在與外部資源合作或數位共學的執行歷程中，精實地建構符合該校特色的科技融入課程研製與教學活動的推廣及共享模式，以利課程與教學模式的精緻化與永續發展。就教育當局而言，十二年國教課綱在科技新領域的推動歷程，教育主管機關應當更有魄力地強化偏遠地區科技專業教師深耕在地的具體對策；且需深刻意識到偏遠地區校長科技領導力與科技覺知力，對於科技融入教學創新及學習成效的深遠影響力，確實幫助偏遠地區校長及相關的領導團隊，給予一線教師適切且穩定的科技專業支持，藉由十二年國教課綱科技新領域的改革推動，成就偏遠地區國小教育的翻轉，而非加劇數位落差的課程負荷，朝向「數位平權」的優質教育。

參考文獻

- 王暉婷、羅士朋、葉俊宏（2021）。轉機還是災難？教育部砸200億推生生用平板，偏鄉根本沒老師可教。TVBS新聞網。取自<https://reurl.cc/19YZVd>。
- 呂玟霖（2016）。淺談偏鄉學校教師人力的困境與突破。臺灣教育評論月刊，5(2)，26-28。
- 吳尚軒（2021）。美術老師兼著管資安，教育部200億元推生生用平板恐成災難一場。風傳媒。取自<https://new7.storm.mg/article/4092534>
- 孟珈卉（2018）。校長科技領導與學校效能關係之研究：後設分析之應用（未出版之碩士論文）。國立政治大學教育行政與政策研究所，臺北市。
- 教育部國教署（2017/04/27）。十二年國教新課綱新增科技領域配套規劃情形說明。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=7075025911FF0ACF。
- 張維修（2018）。校長科技領導運用於學校系統改善之研究。清華教育學報，35(1)，29-69。
- 楊志強（2021）。偏鄉數位共學。載於楊智穎、陳新豐主編，朱雀點亮屏東偏鄉教育—USR實踐之旅（頁147-161）。萬卷樓。

- Yamamoto, Y. & Yamaguchi, S. (2019). Relationships between ICT Implementation at Schools and Factors Related to Transformational Leadership: A Case of primary school in Mongolia. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 15(2), 45-61.



品德教育融入國語文教材對國小學童學習負荷的影響

曾蕙雯

臺北市士林區福林國民小學教師
臺北市立大學教育學研究所博士候選人

一、國語文課程成為品德教育的主要載體之一

學界對於學生的學習負荷，經常從認知負荷（cognitive load）的面向來討論，亦即大多在探討學習者為學習所付出的努力，及其與學習者所知覺到的學習內容難易程度之間的關連（Paas, 1992；Paas, F. & Van Merriënboer, 1994）；九年一貫課程與 108 新課綱在課程上的變革之一，即是以整合學科、減少分科課程為法，改正以往忽略甚或忽視學科間的整合與連結的缺點，藉以強化學科知識與學生個人及其學習經驗的連結（William, 2009），減輕學生的學習負擔。

為了因應時代變革，強化課程的時代性，2014 年，教育部頒行《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，明訂各領域課程應適切融入品德、生命、科技、資訊、多元文化、閱讀素養、國際教育等 19 項議題，意欲透過議題的情境性與多元性，連結領域知識、生活經驗與情境，使領域學習內容更富意義性與實踐性（教育部，2019）。其中，品德教育被列為 9 大核心素養之一（「道德實踐與公民意識」）（教育部，2014，頁 3），《國語文領域課程綱要》更明言自第 1 學習階段的國小低年級學生，至第 5 學習階段的高中學生，都應該透過各類文本，學習「道德倫理」等「社群文化」內涵（教育部，2018，頁 19）。易言之，在品德教育未單獨設科的現階段，國語文領域課程成了品德教育的主要載體之一。

依據課程綱要，現階段國小學生必須透過國語文課程，習得聆聽、表達、識字、寫字、閱讀與寫作等基本能力，進而運用文字語彙表達情感或己見，與人溝通甚或參與公共事務（教育部，2018）；另一方面，則須透過國語文課程，學習針對生命倫理或家庭倫理等道德議題進行思辨、討論與反省，進而養成「同理分享」與「知行合一」的品德實踐能力（教育部，2019，頁 74-76）。在文以載道的現況與期望下，是否增加了國小學童的學習負荷，是本文討論的焦點。

二、新課綱中，語錄體並非國小學童的國語文學習內容

根據郭丁瑩的研究，品德教育不再單獨設科後，根據課程綱要編撰、經審定通過的不同版本國語教科書，課文中所包含的「學生被期望和實際表現的行為或特質」，即以「品德與行為表現」為最多（郭丁瑩，2011、2012）。現行依九年一貫課程綱要審定通過的國小國語教科書，也有明白揭示以品德為單元主題的教材，如南一版第 9 冊第壹單元「品格天地」，以及康軒版第 11 冊第壹單元「品格修養」。前者共有〈做人做事做長久〉、〈孔雀錯了〉、〈折箭〉及〈服務人群〉等 4

課，約佔 24 頁；後者則有〈神奇的藍絲帶〉、〈跑道〉、〈說話也要停看聽〉及〈朱子治家格言選〉等 4 課。茲將現行依九年一貫課程綱要審定通過的國小國語教科書中，明白揭示以品德為單元主題的教材簡列如下表 1。

表 1 現行依九年一貫課程綱要審定通過的國小國語教科書以品德為單元主題的教材一覽表

版本	出版日期	冊別	單元名稱	課數（課）	課文名稱
南一	2015 年初版 2019 年 3 版	9	品格天地	4	1. 做人做事做長久 2. 孔雀錯了 3. 折箭 4. 服務人群
康軒	2016 年初版 2021 年 3 版	11	品格修養	4	1. 神奇的藍絲帶 2. 跑道 3. 說話也要停看聽 4. 朱子治家格言選

資料來源：研究者自行整理

從篇章形式來看，這 8 篇以品德為單元主題的課文，大抵運用了故事、兒童劇、現代散文與語錄體等 4 種篇章形式；現代散文的數量最多，共有 5 篇；故事、兒童劇與語錄體則各有 1 篇。顯示相較於以對話為主的兒童劇，或是傳說或杜撰的故事，現代散文語句直白、語境完整，能在有限的篇幅中清楚描述道德情境、傳達道德概念，亦十分貼近兒童的真實生活，是選編者眼中最合宜的品德教育教材。但，依據 108 新課綱，語錄體應為第 4 學習階段（國民中學）的學習內容（教育部，2018，頁 15），如今卻提前出現在國民小學高年級國語課本中，顯示選編者仍欲透過語句簡短、語義精鍊的格言，直接揭示重要的家庭倫理價值與日常生活規範（康軒六上國語，2021，頁 26）。

三、現行國小國語文教科書品德相關課文非記敘文本佔半數，顯示亟欲直接說明事理

從文本表述體用形式來看，則 8 課課文共運用了記敘文本、說明文本、議論文本文與應用文本等 4 種形式；其中，記敘文本 4 篇，說明文本 2 篇，議論文本文與應用文本則各有 1 篇，換言之，記敘文本與非記敘文本各佔半數。從敘寫主體來看，記敘文本多以人、事、物為敘寫對象，最貼近生活，亦最利於兒童於短時間內直接理解其意；說明文本與議論文本文以客觀的事理為敘寫焦點，並非兒童平日主要的思考與表達內容；劇本式的應用文本角色眾多，情節則是角色間對話、互動的發展網絡，不易透過直接閱讀明瞭情節背後的意涵。從敘寫方式來看，國民小學階段的記敘文，多以時間為主軸，摻以作者對敘寫對象的主觀感受，頗能引起兒童情感上的共鳴；說明文與議論文本文自有其結構與論述方法，講求客觀與理性，兒童必須充分掌握論述架構，才算完全明白其主張；劇本式的應用文本則多是人際間的溝通話語，既不細部描寫特定事物，亦非說明特定事理，須藉由表演藝術才能具體呈現文本內容，閱讀與理解方式都較為間接。簡言之，從敘寫主體

與敘寫方式來看，在選編者眼中，記敘文本的敘寫主體明確，敘寫方式直接，是最能使國小兒童明瞭文章或作者意涵的表述形式；記敘文本與非記敘文本各佔半數的情形則顯示，選編者仍然十分希望透過架構分明的說明文與議論文，使學生直接明白事理。

茲將現行依九年一貫課程綱要審定通過的國小國語教科書中，明白揭示以品德為單元主題的教材篇章形式與文本表述體用形式簡列如下表 2。

表 2 現行國小國語教科書以品德為單元主題的教材篇章形式與文本表述體用形式一覽表

文本表述 體用形式 篇章形式	記敘 文本	抒情 文本	說明 文本	議論 文本	應用 文本	總計 (篇)
故事	跑道					1
童詩						0
現代散文	神奇的藍絲帶 做人做事做長久 孔雀錯了		服務人群	說話也要停看聽		5
少年小說						0
兒童劇					折箭	1
古典詩文						0
語錄體			朱子治家 格言選			1
總計	4	0	2	1	1	8

資料來源：研究者自行整理

四、現行國小國語文教科書品德主題單元內容面向多元，學習目標設定過高

現行依九年一貫課程綱要審定通過的國小國語教科書以品德為單元主題的教材當中，有不少地方直接提及「品德」、「品格」與「道德」等語詞。就次數言，共出現過 10 次。就出現的地方言，除單元名稱與課文各出現過 2 次外，其餘 6 次皆出現在編者的話與單元前說明中（南一五上國語，2019；康軒六上國語，2021）；顯示選編者希望以單元主題明白揭示品德教育的目的，也希望能在正文之外，使學童直接明瞭品德對生活與未來的重要性。就內容言，兩個教科書版本皆以品格為單元名稱，課文內容以負責、尊重、欣賞他人、合作、互助、團結與服務等德性（virtues）為主旨，視品德為個人的內在修為，以及與人相處、待人處事的外顯行為，更可以「端正」或「提升」（南一五上國語，2019，頁 2、6-7；康軒六上國語，2021，頁 2、6）。簡言之，現行國小國語教科書中以品德為單元主題的教材含括多種德性，反映了 1980 年代美國 William J. Bennett 及 Bill Honig 等學者，認為基本德性（basic virtues）與共同價值（common values）應融入於正式課程中教授的主張（McClellan, 1992）。課文內容所言及的諸多事例，則強調了品德的操作性（workability）與動態性（dynamicity）（鄭玉卿，2012）。

以此觀之，現行依九年一貫課程綱要審定通過的國小國語文領域以品德為單元主題的教材，含蓋了品德教育中道德認知（moral knowing）、道德情感（moral feeling）以及道德行動（moral action）三個面向（Lickona, 1992, p.47、p.52-p.53）。但，從議題融入說明手冊認為語文領域的文本或素材，適於「引導學生進行思辨、討論與反省」的說明來看（教育部，2019，頁 76），顯示品德教育融入國語文領域課程的初衷，或許在於透過討論，檢視個人「道德價值」與「道德行為」間的落差，亦即探討「意志薄弱」（weakness of will）或「道德薄弱」（moral weakness）的問題（陳伊琳，2008，頁 157），側重道德認知層面，並無兼俱知善（knowing the good）、樂善（desiring the good）與行善（doing the good）（Lickona, 2001, p.4）三個面向的本意。就此而言，現行依九年一貫課程綱要審定通過的國小國語文領域以品德為單元主題的教材，所設定的學習目標或許過高了些。

五、結語

為了達成品德教育融入領域課程的理想，國語文領域課程儼然成為現階段品德教育的主要載體之一。從學習內容來看，現行國小以品德為單元主題的教材，多能考量國小學童的身心發展，多以貼近兒童生活的現代散文，以及直接敘寫人、事、物的記敘文本，來幫助學生理解品德的意義與重要性；但應屬國中階段學習內容的語錄體提前在國小出現，實超出了國小學童的認知負荷，並不適宜。非記敘文本佔所有文本半數的現象，顯示選編者可能認為以現代散文或記敘文本來闡述品德仍屬間接說理，在信心不足的情況下，意欲透過說明文與議論文直述事理，使學生快速接受重要的道德價值，亦顯得有些急躁。而原本適合用以討論知、行何以不能合一的語文教材，則因為亟欲含括品德素養的三個面向，藉以達成文以載道的理想，反而陷入目標設定過高的窘境，可能使學生更感任重而道遠，無形中加重其心智負荷。

學習是一輩子的事，品德也是。品德教育融入國語文領域課程的立意良好，但文以載道時，該如何載，又該載多少，課程設計者確應多加考量，唯有如此，才不會使語文學習失焦，不僅削減學科本質，也無形中在學習者身上加諸了無法逃脫的道德任務。

參考文獻

- 南一書局（2019）。國民小學國語五上（第 9 冊）教科書。
- 陳伊琳（2008）。美國當代品格教育的反省—證成、定義與評鑑。中等教育，59(1)，142-161。

- 康軒文教事業（2021）。國民小學國語六上（第 11 冊）教科書。
- 郭丁熒（2011）。民國 40 到 90 年代國小國語教科書中學生角色之分析。《教育學誌》，26，131-169。
- 郭丁熒（2012）。不同版本國小國語教科書中學生角色之比較—以民國 80 與 90 年代為例。《教科書研究》，5(2)，73-101。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：作者。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育語文領域—國語文課程綱要。臺北市：作者。
- 教育部（2019）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊。臺北市：作者。
- 鄭玉卿（2012）。杜威芝加哥實驗學校道德實踐課程。《教育實踐與研究》，25（1），頁 1-27。
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (2001). *What is effective character education?* Paper presented at The Stony Brook School Symposium on Character, New York.
- McClellan, B. E. (1992). *Schools and the shaping of character: moral education in America, 1607-present*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for social studies/Social Science Education.
- Paas, F. (1992). Training strategies for attaining transfer of problem-solving skill in statistics: A cognitive load approach. *Journal of Educational Psychology*, 84, 429-434.
- Paas, F., & Van Merriënboer, J. (1994). Variability of worked examples and transfer of geometrical problem solving skills: A cognitive load approach. *Journal of Educational Psychology*, 86, 122-133.
- Wraga, William G. (2009). Toward a connected core curriculum. *Educational Horizons*, 87(2), 88-96.



如何透過課程領導轉化課程負荷

張如慧

國立臺東大學數位媒體與文教產業學系教授

曾靜悅

新北市立鷺江國民中學校長

一、課程改革與課程負荷

在全球化影響下，各國的課程改革政策都相當重視強化國際競爭力與經濟發展，改革重點強調應更側重學生的學習面向及能力的涵養，而非僅關注知識教學的面向，另外在行政制度上也更重視教師及學校的自主性，而非中央集權式的統一管理（Gleeson, Klenowski, & Looney, 2020）。這樣的理念也影響著臺灣的課程改革，從《國民中小學九年一貫課程綱要總綱》即提出了學生十大基本能力、學校本位課程、彈性學習節數等理念與規劃，並統整相近學科為學習領域，減少學科及教學時數，以減輕學生課業負擔（陳伯璋，1999）。這些作法也延續到 2014 年發布，2021 年修正的《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，新課綱以核心素養為主軸，強調由「知識的學習」轉而更著重「學生運用知識的能力」，同時也在學習領域及議題作了許多調整（教育部國民及學前教育署，無日期）。

課程改革給教與學更多的自主及空間，然而兒童福利聯盟的兒童幸福感調查，發現臺灣有 21.8% 的孩子覺得幸福感下降，其中 8 成的煩惱來源是課業壓力（吳雅瑜、陳柏諭，2021）。在教師部分，近年來課程改革以及學校評鑑等事務，增加教師不少工作量，教師對政策的朝令夕改，也感受較高的工作壓力，而且教師對學生學習成就表現負責的感受愈強，工作壓力也愈大（張芳全，2021）。教師壓力不僅是影響教師實際工作表現的最重要因素之一，也影響學生的壓力適應狀況（梁志遠，2007）。但值得注意的是，研究亦顯示教師參與專業成長愈多，工作壓力反而較低，亦即透過專業成長可提升自我教學能力及調適壓力等（張芳全，2021）。

上述研究顯示教學或學習自主權與績效責任其實是一體兩面，課程改革給予更多的自主空間，但同時也要求為自己的選擇和表現負責，連帶提高了師生在學習與工作上的負荷與壓力。然而從學校課程領導的角度出發，如果課綱中理想課程和正式課程層級中的理念與規劃是具有教育價值與前瞻性的，在考量課程改革中課程負荷的議題時，或許不見得要由減少教師工作量或減少學生學習內容等傳統策略出發，而是可思考如何透過課程領導來轉化課程負荷，協助教師在知覺課程層面理解改革理念，並在運作課程中實踐。亦即良好的課程領導應理解課綱內容，支持教師課程教學專業成長與發展，規劃設計適合學生需求與興趣的課程，並克服實踐層面的困難，以創造出優質教育的環境。

二、運用課程領導轉化課程負荷

課程領導是指學校課程領導者能整合不同利害關係人之想法，連結課程目標、教師教學、及課程評鑑等領導作為，並提供各種相關課程資源與支援，以增進教師課程發展及學生學習成效（林官蓓，2021）。以下將由學校課程領導者的角度，提出一些實踐上的具體策略。

（一）建立教師對課程領導者的信任感

研究顯示教師對學校的信任感與賦權的校園文化，可增強教師效能感，進而改善課程改革成效（尹弘飈、靳玉樂、李子建，2009）。表面上領導者與教師間仍存在權力不對等關係，但教師也會在日常校務行事中，觀察領導者能否堅持教育理念，面對內外部不合理壓力下能否承擔責任，協助教師解決問題。當課程領導者與教師間建立信任關係後，老師才會理解課程革新不是上級的壓迫，而真的對減輕學生課程負荷及學習成效有所幫助，此時才能順利的溝通與合作。

（二）支持校內有革新動能的教師組成跨領域專業社群共築課程願景

學校的課程願景必須由教師群體共創才能扎根於校園文化中，若主要由領導者倡導形成，容易因其離職而消散。團體中一開始即具有改革動能者本就是少數，因此領導者必須找到平時即會主動參加輔導團或其他課程教學專業社群者，凝聚這些教師組成跨領域社群，了解教師對課程的願景，支持教師實踐教育理想，並鼓勵教師參與校本課程核心小組，逐步引導小組規劃全校課程，減輕其他教師自行摸索之課程負荷。

（三）從行政專業提供執行及溝通建議，將教師對課程的理想變成可行方案

改革和創新本來就會遇到許多困難，課程領導者應了解教師面臨那類型的課程負荷問題並提供協助。例如有些是各科教師設計太多課程或內容，學生反而負荷過重難以吸收，此時宜協助教師統整相關課程，刪除較不適宜的課程；有些是教師不熟悉計畫撰寫或行政程序，此時行政團隊應適時承擔或協助；有些是有教育意義但難以執行，此時應要能由行政角度提供實踐建議，把老師的規劃理想變成可行的方案；有些是校內其他成員想要另行設計不想實行原有課程，但這可能會造成學校課程延續及銜接問題，也會中斷學生原有學習歷程或因重新學習新內容而加重負擔，這時可化外部行政壓力為助力，協調並鼓勵教師繼續嘗試。

(四) 提供情感及實質的支持與鼓勵

即使是有動能的教師也會因各種內外部挫折而心灰意冷，課程領導者必須聽懂他們的想法和感受，看出教師的付出和改變，給予具體的回饋，為其鼓勵打氣重燃信心，並在社群中形成相互支持的氛圍，不讓改革的熱情冷卻。另外，也可考慮對投入統整課程減少課程負荷的教師社群予以實質支持和獎勵。

(五) 用課程革新的成果來說服其他觀望的教師

不要先將有反對意見的教師視為抗拒改革，多數教師都是認真於教學工作，面對陌生的改革會退卻觀望是常態，因此要以一些課程革新的成果來說服及鼓勵不參與者。例如當教師看到學生展現多元的實作成果，以及和地方連結時受到地方人士及家長的肯定時，也會較有意願和信心共同參與，改變原有傳統教學和評量的方式，以素養導向的教學減輕學生課程負荷。

三、結語

改革的確會造成課程負荷，但如果改革的基本方向是正確的，可透過適切的課程領導轉化課程負擔，即課程領導者不僅應作為推動者，更是整合者與協助者，因勢利導協助有改革動力的教師成為改革的火苗，為教師社群創造改革的空間與支持性環境，讓有理想的教師實踐教育理想。而當學校能提供優質的課程教學時，學生也能進行有意義且多元的學習並獲得成就感，如此課程負荷就不再是無意義的負荷，反而是深化學習的動力。

參考文獻

- 尹弘飈、靳玉樂、李子建（2009）。信任與賦權文化在課程改革中的作用。首都師範大學學報（社會科學版），1，125-132。
- 吳雅瑜、陳柏諭（2021）。兒童幸福感調查2成覺得幸福感下降、8成壓力是課業。取自<https://news.pts.org.tw/article/519106>
- 林官蓓（2021）。普通高中校長推動108課綱課程領導之研究：以兩所教學卓越獲獎學校為例。教育政策論壇，24(2)，75-106。
- 梁志遠（2007）。教師教學狀況與學生壓力適應之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學心理學研究所，臺北。

- 教育部國民及學前教育署（無日期）。關於12年國教。取自<https://12basic.edu.tw/12about.php>
- 陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理念與理論分析。載於中華民國教材研究發展學會主編，邁向課程新紀元－九年一貫課程研討會論文集（上）（頁10-18）。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 張芳全（2021）。國民小學男女教師的工作壓力源之研究－以臺灣參與TALIS為例。《學校行政》，133，121-151。
- Gleeson, J., Klenowski, V., & Looney, A. (2020). Curriculum change in Australia and Ireland: a comparative study of recent reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 52(4), 478-497.



教師能動性與課程負荷現象

劉玉玲

銘傳大學師資培育中心教授

謝子陽

中國科技大學通識中心副教授

一、前言

國際上的課程政策越來越關注促進國家競爭力和經濟發展。這涉及到更多地強調技能而不是知識，強調學習而不是教學，強調學校/教師的自主權而不是來自中心的監管。在地方層面，這種全球影響不可避免地會在被稱為全球在地化的過程中彰顯出來。這些課程改革不可避免地受到各自當地政治和社會背景的影響，而有不同的課程負荷或課程超載現象如澳洲與蘇格蘭(OECD, 2020)。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) (OECD, 2019、2020) 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。不論已開發或發展中的國家都有課程過度擁擠或課程擴展的現象，這可能是由於新的社會需求或遊說團體的壓力，如日本 2017 年的改革擴大了課程範圍 (OECD, 2020)。涵蓋了與語言和計算機編程相關的內容，並進一步增加了教學時間，以應對日益增長的全球化和演算法/人工智能/計算思維的需求。英格蘭利益團體為了爭奪課程空間，各種參與者和利益團體增加了在課程中反映他們議程的壓力。

九年一貫課程的重大議題因國家政策本已由六個加了第七個為海洋教育，到了十二年國教增加到十九個議題。承上所述，臺灣的教師和學生都會有承載過多課程的現象。OECD (2019) 調查顯示了不同國家和經濟體以及隨著時間的推移每年的教學時數，報告顯示儘管各國之間存在相當大的差異，但值得注意的一點是，從 2000 年到 2018 年，每個國家/地區的教學時數變化相對較小。換言之，過去十年的教學時間不變。教師需要在相同的教學時間內整合新的主題或更多的內容。因此，如果學生沒有足夠的時間以有意義的方式探索新概念，對學生的學習有直接影響，會有面臨學習淺薄的風險。時間對學生和教師都是有限的資源，學生和教師面對的是真實的負荷還是感知的負荷？教師與學生如何才能在已經擁擠的課程中適應社會的新需求？

二、課程負荷的意涵與相關概念

課程負荷 (curriculum overload) 也稱為課程過度擁擠或課程擴展 (Erstad & Voogt, 2018)，是指課程容量和負載之間的不匹配，意旨活化課程能力之間的不平衡 (Majoni, 2017)。與之相關的概念有課程擴展、內容負荷、感知負荷與課程失衡。課程擴展 (curriculum expansion) 是指在課程中加入新的內容項目以響應

新的社會需求。課程設計者設定過於雄心勃勃的學習目標，內容不斷擴展且經常在沒有嘗試刪除先前內容的情況下發生，隨著時間的推移，課程變得人滿為患（Erstad & Voogt, 2018；Morgan & Craith, 2015）。內容負荷（content overload）是指課程負荷的實際向度，而不是它所感知或經歷的。內容負荷通常是在有限空間和時間下，保持內容的廣度和深度不切實際的期望所驅使。廣度是指課程中包含的科目數量和科目內要教授的主題數量。深度是指學生探索和理解他們所學內容的程度。相關研究指出課程內容的廣度和深度之間取得適當的平衡問題，是造成內容負荷的主因。廣泛知識內容的覆蓋通常優先於深度學習，仍然是許多國家教育改革中長期懸而未決的問題（Alexander, 2009），對學生的學習有直接影響。

感知負荷（perceived overload）是指教師和學生報告的感知或經歷的負荷，在課程重新設計期間，在課程實施過程中教師和學生的感知負荷變得益加明顯。如果教師沒有接受過新課程的培訓，他們可能會感到不知所措和無助（Rutherford, Long & Farkas, 2017）。如果他們沒有透過最初的教師準備計劃或有針對性的專業發展活動獲得足夠的支持，即使是準備充分的教師也可能會在其中一些新興領域的操作過程中，教師自我效能感下降（Zee & Koomen, 2016）。新的課程發展過程以學科領域為優先考量，忽略學生在不同教育階段的發展或學習的需求，學生不僅會體驗到自我效能感下降，也可能在面對新學習時解釋失敗的負面歸因（Schunk & DiBenedetto, 2016）；學生也可能會開始認為他們不夠聰明，無法學習新材料（Wigfield et al., 1997）。課程失衡（curriculum imbalance）是指對課程的某些領域給予不成比例的關注而忽視了其他領域，而在低優先領域沒有適當的調整。當某些科目被優先考慮而犧牲其他科目時，就會出現課程失衡。更準確地說，它是指對課程的某些部分給予不成比例的關注，而以犧牲其他部分為代價，而沒有對那些低優先級領域的教與學條件或期望進行相應的調整。這種不平衡會在優先科目中產生一種超負荷感，以及一種被低估或受到與其他科目競爭威脅的感覺。鑑於課程空間有限，任何課程選擇都意味著權衡取捨。

三、教師能動性的意涵與相關概念

Vygotsky 指出人類較高功能的心智是與環境互動，而人類與環境互動之際所產生的活動是一種動態且集體的形式。活動之關鍵在於參與者的動機與意圖，參與者會受到社會文化的影響，運用各種方法及文化工具，透過中介活動（mediated action）讓學習產生（Vygotsky, 1978）。「活動」既有其演化性和複雜性，學生差異性大。學生在教師的幫助及文化工具的調節下，可伸展其認知和思維能力，Vygotsky 的「最近發展區」（Zone of Proximal Development）概念，提供教師進行「活動」的價值、情境和方法持有不同層次的認識，教師既教且學，因時制宜地轉換教師和學生的角色，為自己和他人提升能力。芬蘭教育學家 Engestrom 延續 Vygotsky 的觀點，將活動理論（activity theory）具象化，更深入探討不同實踐者

/能動者（agent）發揮人造中介的力量，在集體活動中開拓新的概念，並將嶄新的客體與概念帶入實踐行動以提升專業發展能量的活動（Engeström & Sannino, 2010）。

依活動理論，活動系統中存在著若干核心元素，包括人造中介（mediating artifacts）、主體（subject）、客體（object）、分工（division of labor）、規則（rules）、社群（community），主體與客體可為不同的能動者（agent）。以課室中的教學系統為例，教師為能動者運用人造中介對學生（客體）產生影響或改變；而人造中介就是調節活動系統的工具或符號（Engeström, 2008）如運用情境縮短知識與生活經驗的落差，以網路科技、科技化評量系統、多元評量等適切的工具提高互動素質，適性引導讓學生成為一名有一定學習能力的能動者，讓「活動」達成預期的目標。然而各個核心元素的互動作用，如主體、客體與社群間交錯糾葛的多重動機與價值觀，總是暗潮洶湧，其中存在的矛盾成為伺機轉化的動力（Engeström, 2011）。就課程改革而言，當教學情境中出現擾動時，教師發揮其能動性（agency）可能採取妥協、照辦、權力介入、抱怨或避免對抗等消極對應方式此為負向的能動性。教師也可能勇於投入新的衝擊或試圖完成某些革新，此為正向的能動性（Engeström, 2008）。正向的教師能動性在面對課程負荷時，視擾動的現象為可再創的契機（OCED, 2020）。

四、教師能動性與課程負荷

課程負荷的原因多元，可能是課程設計者設定過於雄心勃勃的學習目標，內容不斷擴展且經常在沒有嘗試刪除先前內容的情況下發生。課程負荷也可能是在有限空間和時間下，保持內容的廣度和深度的不切實際的期望所驅使。另外，課程的某些部分給予不成比例的關注，課程失衡產生超負荷感。就課程負荷的因應，以教室層級而言，教師能動性的展現可能是被動因應或主動創新的行動狀態。教師因應的過程是一種「中介行動」（mediated action）過程。在這過程中，能動者和改造對象（及行動目標）的關係由各種仲介物維繫。無論是視作「工具」的教材內容和改良技巧，或是視作「物件」的教學用品，這些仲介物都承載着教學的創意和創造力（Engeström, 2008, 2010）。

當課程負荷源自於時間與空間的資源有限、教學內容的深度與廣度無法平衡，教師可以運用活動理論中，Vygotsky 的「最近發展區」（Zone of Proximal Development）概念、不同的工具建構鷹架，透過中介作用改善學習。其間，教師運用教師能動性，採用突破困境的因應策略研究如 Murphy 和 Manzanares（2008）的研究指出原有課室教學無法發揮教學成效，教師運用新的技術企圖改變。然而，因科技工具介入產生的矛盾，引動教師產生革新的意圖，改變原有的活動。上述研究發現透過師/生/生互動歷程，教師的教學投入，促進學生進一步

學習投入。黃志賢、林福來（2008）從教學/學習系統的張力及活動層次著手，研究發現促進學生的能動性確能讓泰雅學生主動參與數學學習活動。另外，盧乃桂、何碧愉（2010）的研究指出能動者（agent）運用各種方法及文化工具，提升學校發展能量的活動，讓師生、學校與社區都蒙受其利。故此，教師能動性是一種成就的狀態，教師能夠主動且批判性地投入課程革新，帶著自身的主張與理念，在革新過程中不斷滿足自身的成就，同時達到長期的教育目的（Biesta, Priestley, & Robinson, 2015）。

教師能動性（teacher agency）影響教育改革，可減少課程負荷所帶來負面效應的關鍵（OCED，2019；Walle & Tormey, 2019）。相關研究指出透過對話的機制有可能影響對教師能動性的看法如教學信念的變化、正向教學情緒的感染或教學投入的心力付出，並讓教師對自己現有的知識分配產生更大的價值。擁有能動性被認為不是單一的，而是共享的、相關的和脈絡性的。因為教師需要調整教育理念，教學信念、吸收新知並進行教學轉化，最後教學實踐，都需要與社群溝通互動、專業對話，在特定的生態和時間環境的背景下來認識到他們自己的能動性（Walle & Tormey, 2019）。此外，數位科技的運用，過去視為「值得擁有」的概念，隨時間推移數位科技被視為未來的核心「必備」能力時，沒有接受過適當培訓的教師可能不知道如何因課程負荷。因此，要有學習新興領域或跨域知識的心態調整（OECD，2019）。是故，如何幫助教師成為一位有能動性的教師，益形重要。

Priestley、Biesta 和 Robinson 的研究結果發現有正向能動性的教師，在困難情境下教師能夠主動且批判性地投入課程革新，帶著自身的主張與理念，在革新過程中不斷滿足自身的成就，同時達到長期的教育目的（Priestley、Biesta & Robinson, 2015）。國中數學教師與大學端透過合作式行動研究，在原班級進行補救教學，學生數學成就有兩極落差現象，個案教師改變原有教學信念，以科技與美學統整概念建構不同的鷹架，並將學科學習策略與學科學習情緒等重要概念以融入式教學突破課程負荷現象（劉玉玲，2021）。教師能動性可提昇學習品質，讓教師有能力、有動機、清楚狀況、以及理解各因素的交織影響，是教師能動性的培養重點。

參考文獻

- 姜添輝（2010）。影響結構與施為之間互動關係的媒介物：小學教師的專業認同與文化知覺分析。**臺灣教育社會學研究**，10(1)，1-43。
- 黃嘉莉、桑國元、葉碧欣（2020）。十二年國民基本教育課程改革中教師能動性之使動與制約因素：社會結構二元論觀點。**課程與教學**，23(1)，61-92。

- 黃志賢、林福來（2008）。利用活動理論分析台灣泰雅族國中生的數學學習並設計教學活動。《科學教育學刊》，16(2)，147-169。
- 劉玉玲（2021）。運用 MSE 模式於國中數學補救教學之合作式行動研究。《教育心理學報》，53(2)，407-436。
- 盧乃桂、何碧愉（2009）。能動者行動的意義－探析學校發展能量的提升歷程。《教育學報》，38(1)，1-31。
- Alexander, R. (ed.) (2009). *Towards a new primary curriculum: A report from the Cambridge Primary Review. Part 2: The Future*, Cambridge Primary Review, Cambridge.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching*, 21(6), 624-640.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London, England: Routledge.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24.
- Erstad, O., & Voogt, J. (2018). The twenty-first century curriculum: issues and challenges. *Springer International Handbooks of Education*, 19-36.
- Flinders, D. J., & Thornton, S. J. (Eds.). (2021). *The curriculum studies reader*. Routledge.
- Marsh, C. and Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall
- Morgan, M., & Craith, D. (2015). Workload, stress and resilience of primary teachers: Report of a survey of INTO members. *Irish Teachers Journal*, 3(1), 9-20.
- Muijs, Daniel and Reynolds, David (eds.) (2011) *Effective teaching. Evidence and*

practice. Third edition. London, GB. SAGE Publications.

- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework*. A series of concept notes., OECD Publishing, Paris.
- OECD (2020). Curriculum Overload. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/curriculum-overload_3081ceca-en
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Rutherford, T., Long, J. J., & Farkas, G. (2017). Teacher value for professional development, self-efficacy, and student outcomes within a digital mathematics intervention. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 22-36.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832
- Wallen, M., & Tormey, R. (2019). Developing teacher agency through dialogue. *Teaching and Teacher Education, 82*, 129-139.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of educational psychology, 89*(3), 451-469.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research, 86*(4), 981-1015.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



從學習評量設計省思師生課程負荷

徐秀婕

國立臺灣師範大學師資培育學院講師
臺灣教育評論學會秘書處第六屆公關組組長

一、前言

國家進行課程改革是為提升國民素質，精進教育品質，課程改革不僅影響國家層級、地方教育層級和學校層級的制度擘劃，也深刻影響第一線教師與學生的課程、教學與評量，然課程負荷（curriculum overload）是國家革新整體課程規劃時難以避免的副產品。從九年一貫課程到十二年國教，期許落實素養培育和降低學生課程負荷一直是教育改革的呼聲，但減負卻是難以一蹴可及的目標。教師雖重視教學品質，仍可能因對新課程掌握度不足而在課室中產生未預期的課程負荷，時間對學生和教師來說都是極為有限的資源，師生都可能經常感到課程擁擠或過載。

十二年國教強調素養導向，素養導向的課程、教學與評量三者有其相關性（王佳琪，2017；吳俊憲，2020；吳璧純，2020），國家教育研究院測驗與評量研究中心指出素養導向評量之「導向」二字，正是期望透過適當的評量設計，引導並落實能夠培養學生核心素養和領域／科目核心素養的課程與教學（國家教育研究院，2018）。素養導向評量更應在大考中落實，俾利支持與驗證素養導向課程與教學。然從各媒體報導中看見，2019 年心測中心公布素養導向考題，衡量閱讀負擔而規劃降低題數，許多家長、教師憂心題數將影響等級標示分配；2020 年大學入學考試後，多家媒體揭露素養考題題幹過長字數過多，不利於閱讀困難學生作答，考試不只考知識，還要比快讀（聯合報，2022），分不清是考知識還是考閱讀理解。此類爭點不斷，也讓教師在課程與教學設計時，對素養導向評量感覺更加困惑。近年逐步重新形成對學習評量的名詞定義，吳璧純（2017）提出學習評量包含相當於總結評量的「學習結果的評量」（Assessment of Learning）、形成性評量的「促進學習的評量」（Assessment for Learning）和歷程性評量的「評量即學習」（Assessment as Learning）。據此建構的學習評量設計能啟發學生主動學習意願並呈現學生學習歷程與成果。現場觀課經驗中，常見教學流程順暢，卻困於學習評量設計不符所需。本文由課程、教學與評量的系統思考出發，思考評量策略與方法的運用及學習成果呈現方式，落實素養導向原則以優化學習評量，降低師生課程負荷。

二、落實素養導向原則優化學習評量

（一）建立課程、教學與評量系統觀

1. 調整學習評量設計思維連結課程設計

課程需要設計，學習評量亦然，前述的三種評量中，「學習成果的評量」如果無法和「促進學習的評量」相呼應，對不擅長學習遷移的學生來講，需要花費更多的時間和努力完成學習任務。當評量設計回到以評量學習內容為主的紙筆測驗或技能操作，偏重工具性知識和技能精熟，壓縮學生練習應用、實作的時間，甚至缺乏情境脈絡和實踐力行的機會。而「評量即學習」的歷程性評量，重視探究與實作的歷程、策略和能力，運用學生自己掌握的概念，進行自我監控與調整。若教學設計都偏向教師教學而非以學生為中心的教學設計，學生缺乏主動學習策略，對教師「沒有教」感覺慌亂。因為學生學習負荷來自於缺乏練習遷移的機會，學生須自行發展水平遷移能力，把已經學會的經驗應用到相似的生活情境，或須自行垂直遷移去連結更高一層的學習。

2. 強化學習目標與評量評分指引互相呼應

評量規劃應依據教學目標而非教學內容（曾淑惠，2015），重視學習目標，立足於學習重點。教師設計課程首須適切解讀學習表現與學習內容，從中解析重要概念，運用雙向細目表交織為適切的學習目標並分析為評量指引，並依據情境脈絡設計學習步驟，產生適當節數的單元。教學活動設計的步驟應呼應學習目標，方能選定適當的檢核點並落實「促進學習的評量」。

評量計畫中透過雙向細目表，運用素養導向評量將學習目標解析成小概念，以組合為具概念通則的單元評分指引。評分指引是一種學習任務設計，描述清楚明確以利選取適合的評量策略與方法，再設計評量工具。評分指引亦屬一種量化評量方式，但非等距分數累積的方式，而是透過文字清楚描述學生達成的學習任務行為，確認學生學習的量化等第。

3. 安排從容、充分的學習評量時間

一個課程單元或一堂課的結構都可分為引起動機（引發問題意識）、發展活動（探究與實作）和總結活動（應用與實踐）。課程設計多先著眼精彩的引起動機，誘發學生學習興趣。但時間是學習最大的敵人，進行探究與實作的發展活動需要充分的課堂時間，總結活動如欲在生活中應用與實踐也要充分的實踐時間。若課堂中沒有逐步落實評量的歷程性檢核，也未保留時間從容的完成總結性評量，學生像是盲目的體驗學習活動，缺乏反饋與後設整理學習遷移。習慣於小單元設計或困於過去熟稔的知識技能教學的教師，在設計學習任務時較難操作以任務為導向的評量，更易缺乏足夠的時間和步驟進行具有大概念的學習任務評量。

從前列三點來看，透過優化的學習評量設計，能兼顧三種評量的特徵，也將優化課程與教學設計。OECD（2016）由諸多學者專家共同發展 2030 學習架構，有如學習羅盤（Learning Compass），揭櫫未來公民應具備的「知識、技能、態度和價值觀」，有效的評量計畫亦應兼顧知識、能力與態度的評量，依據學習重點擬定適切的學習目標與評量評分指引，並在教學設計過程中安排適切的步驟與時間分配，透過適切評量達成學習成效檢核，避免在課程設計階段即產生未預期的課程負荷。

（二）學習評量應妥善設計評量策略與方法

1. 設計適切的學習評量計畫

強調多元評量是為了關照學生學習成就、學習準備度、學習動機與學習歷程，確認學習成果（教育部，2018a，頁 57），也包括了本文前列的三種評量。教育部公告之各領域課程綱要中，均強調學習評量應採用多元評量，運用紙筆測驗、作業練習、討論、高層次紙筆評量、實作評量、口語評量、檔案評量、田野實察、專題報告、檔案評量、專題研究或分組報告等方式，多元診斷學習問題，檢視學習成效（教育部，2018a，頁 57；教育部，2018b，頁 39；教育部，2018c，頁 50）。多元評量並非是一種廢除紙筆測驗的迷思，也並非為多元而多元（曾淑惠，2015）。多元評量是為全面檢視學習成效，但評量設計時，常有誤認多元評量和有效評量的意義，選用過量或過於單一的評量方法，均非良方。有效的評量策略應隨著形成性評量、歷程性評量和總結性評量的需求，選擇適切的評量方法。

課堂中，檔案評量常被認為是形成性評量與歷程性評量的重要方法，然教師若誤認收集學習單就能構成學習檔案，學生將只見沈重的學習單和紙筆測驗，失去學習的動機與興趣，徒增學習負荷。同一單元過度選用多元評量，雖呈現學生成就、準備度和學習歷程中的實踐行動，但學生也在評量中疲於奔命，感受到學習評量中潛在的不友善與不信任感造成的負荷。藝能學科如此，學科課程更常見講義、學習單、評量卷大量的進入學生生活，困於反覆精熟練習。

2. 學習評量需設計明確規準與優質工具

教師應自行設計學習評量工具，以因應學習評量上的需求（教育部，2021）。誤用評量方法，將難以取得重要關鍵的評量證據。若未重視評量標準的設定和評量工具的設計，評量仍事倍功半。運用口語評量或實作評量需要檢核表確認實作成果是否符合學習目標設定；拍攝活動照片，又收集多張學習單彙集「成果冊」，也須細部規準檢核學生規劃並實踐服務學習成果。教師欲收集評量證據以面對家長和學生對成績的關心，學習單或紙筆測驗是最快速的方法，但大量書寫對文字能力佳的學生有利，對文字表達能力不足的學生負擔更大。應針對各單元的評量規準或評分指引，分別設計明確適切的評量方法與評量工具。

教師的單一視角易形成教學策略的單一性，在評量方法與工具設計上亦然。特別是以學習任務、專題報告、田野實察、檔案評量等方法進行較高認知歷程層次的評量時，評量造成的學習負荷提高，評量規準設定需要教師團隊共同備課促進周全思考，強化審題機制，避免評量流於主觀。學生應有機會透過不同的評量工具來檢視學習實況，以引發覺察、反省與思考，產生「評量即學習」的效益。

教師若誤用評量策略或方法，徒增學生花費學習與累積的時間，卻無從得知學習成果，從而調整自己的學習策略，教師也無法檢知自己的教學成效，調整教學策略。重視評量是為了確保學習品質，而評量實施之良窳則需有良善的評量設計，評量方法重在精準而不在多元，釐訂明確的評量評分指引，才能準確取得評量結果，促進師生理解學習成效，調整教與學的策略。

（三）突破學習成果評量的盲點

1. 學習評量設計應強化形成性與歷程性評量

評量是一種能力的診斷，「促進學習的評量」是教師從學生學習的評量證據中，分析學生的學習困難，調整學習策略，以改善學習成效。若忽略「促進學習的評量」，在整個單元甚至整個學期結束才得知學生學習成果，無法及時處理學習遇到的問題，只能進行課程外補救教學，未能有效回饋校正教學，造成非預期非必要的時間浪費。「評量即學習」則是學生對學習產生改善的意識和動機。歷程性評量常見的缺失來自於教師擅長教，而非提問，但評量本身就是學習活動時，提問本身既是教學，也是評量（李鳳華，2019）。教師需要善問和善於對話，但教師對於素養導向的提問尚未如紙筆測驗嫻熟（白雲霞，2020）。常見師資生在實地實習後才恍然大悟自己在課堂中的提問都太想當然耳了，並非學生能理解的提問，學生是不明白師資生的提問而非沒有學會，這就是一種歷程性評量上的缺失，也形成學生非預期的課程負荷。

2. 重新思考量化評量的意涵呈現評量結果

現行中小學成績評量系統中，量化評量為百分制分數呈現，缺乏解釋就難從分數理解量化評量結果代表的意義。教師則使用家長、學生們易於了解的用語輸入質性描述作為補充。若如綜合活動領域課程綱要所述，採素養導向標準本位評量，等第代表的意義將更為明確，解決量化評量的盲點。質性描述應是學生學習態度的紀錄，描述學生努力和進步的情形、成功經驗或或優良特殊事蹟，（教育部，2018），要適時給予學生增強，應運用合宜的評量設計呈現量化評量結果。教師若執著於學生學習評量結果作為個人教學成就，忽略學生才是學習中的主角，而非教師。善用標準本位評量設計學習評量，兼顧量化與質性評量，也有助於落實以學生為中心的課程與教學。

三、省思與落實評量計畫以調節課程負荷

十二年國教重視素養導向，參照各領域與科目的學習重點，整合知識、能力與態度設計學習目標，營造情境脈絡化的情境學習，重視學習歷程、方法及策略，並強調實踐力行的表現（教育部，2021），也呼應 OECD 的 2030 教育藍圖，強調「知識、技能、態度和價值觀」的跨領域統整學習。對教師來說，整合知識、能力與態度，重視跨領域學習之際，降低課程負荷亦屬重要課題。

教師從學習評量設計重新思考課程、教學與評量如何緊密地環環相扣。這正考驗教師能否精確掌握教材和教法的廣度與深度，並有效在課堂中完成。針對學習評量設計，提供教師以下建議：(1)掌握素養導向原則設計學習評量，並整合課程與教學設計；(2)奠基領綱學習重點與核心素養，設定學習目標與評量指引；(3)妥適規劃教學步驟與時間，確實實施學習評量；(4)選擇適切的評量方法，設計合乎評量指引的評量工具；(5)善用形成性、歷程性和總結性評量，促進學習評量成果回饋教與學策略並強化以學生為中心的設計。

學習並非全無壓力，適度壓力可以促進學生學習成長。盲目強調快樂學習，忽略學習應行之評量，就像為了怕沒球打不開心，就給場上每個籃球員一顆籃球，而失去籃球場上馳騁的意義。學習需要達成目標或突破困難帶來的成就感，得到學習的快樂。教師毋須設計一個學生輕易達標、人人滿分的評量計畫，才能減輕學習負荷。教師應將必要的學習評量有效且適時的鑲嵌在教學活動中，避免偏廢評量或學生在課堂上無法完成的評量轉為超量的回家作業，演變為未預期的學習負荷。教師也應從課程設計開始即思考評量計畫，以素養導向評量整合課程設計，讓學生在妥善規劃的學習歷程中依個人學習步調與節奏進行學習，從適當的學習評量中檢視學習歷程和成果，培養自主學習的態度與能力，才能真正減少師生的課程負荷。

參考文獻

- 王佳琪（2017）。十二年國民基本教育課程綱要總綱之核心素養課程：評量的觀點。*臺灣教育評論月刊*，6(3)，35-42。
- 白雲霞（2020）。素養導向學習評量的要素與設計。*師友雙月刊*，623，31-38。
- 吳俊憲（2020）。素養導向學習評量理念與標準本位評量設計示例。*臺灣教育評論月刊*，9(9)，143-148。

- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，30-34。
- 吳璧純（2020）。成效本位素養導向學習評量的觀念與實務。師友雙月刊，623，9-19。
- 李鳳華（2019）。以學習評量建構地理課程的學習。中等教育，70(3)，77-92。doi:10.6249/SE.201909_70(3).0027
- 國家教育研究院（2018）。素養導向「紙筆測驗」要素與範例試題（定稿版）。臺北：教育部。
- 教育部（2018a）。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數學領域。取自<https://cirn.moe.edu.tw/Guidline/index.aspx?sid=11>
- 教育部（2018b）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校綜合活動領域。取自<https://cirn.moe.edu.tw/Guidline/index.aspx?sid=11>
- 教育部（2018c）。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社會領域。取自<https://cirn.moe.edu.tw/Guidline/index.aspx?sid=11>
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（修訂版）。臺北：教育部。
- 曾淑惠（2015）。翻轉教學的學習評量。臺灣教育評論月刊，4(4)，8-11。
- 聯合報（2022年1月21日）。真假素養考題。取自https://vip.udn.com/newmedia/2022/competency/?utm_source=udn&utm_medium=banner&utm_campaign=udn_website
- OECD (2016). *The OECD Learning Compass 2030 concepts*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-andlearning/learning/>



中國大陸雙減政策的分析與影響

何俊青

國立臺東大學教育學系教授兼系主任

一、前言

長期以來，中國大陸中小學就存在課業負擔問題，當學生學習任務太重，學習時間過長，造成的身心疲勞程度在休息後也難以調整和恢復，並產生某種疾病或心理偏差，則被認為是課業負擔過重（蕭建彬，2001）。20世紀90年代，中國教育界提出由「應試教育」向「素質教育」轉軌的改革目標，但收效甚微，中小學生學習負擔未能得到相應緩解（田宗友、劉小玉，2008），OECD（2020）出版的《課程負荷：前進的方向》（Curriculum Overload：A Way Forward）一書提到，許多國家發達國家和發展中國家都有「課程負荷」的現象，其中也包括中國大陸。

此外，中國政府一直沒有構建成熟的小學生課後托管制度體系，社會上的托育機構長期處於「無註冊、無資質、無監管」狀態（尉遲學軍，2017），2014年《關於在全國義務教育階段學校推行「一費制」收費辦法的意見》以及新《義務教育法》等開始對義務教育收費進行了嚴格的界定。

「減負」指減輕負擔，主要是減輕中小學生過重的課業和心理負擔；而「雙減政策」是指2021年7月24日中共中央辦公廳、國務院辦公廳印發的《關於進一步減輕義務教育階段學生作業負擔和校外培訓負擔的意見》。中國所指稱的校外培訓或教培產業，即臺灣一般所稱之校外補習或補教產業。

二、雙減政策形成的脈絡

分析中國大陸官方文件及相關研究文獻可發現，雙減政策形成的脈絡可能有：

（一）入學競爭與追求政績導致親師生壓力大

中國「中考」（中學入學考試）和「高考」（大學入學考試）壓力大，再加上中小學課程單一，課程本身缺乏選擇性，難以讓學生根據興趣和生涯規劃來選擇課程，無法滿足青少年的學習需求，很多學生被迫學習自己不感興趣的課程。另學校升學率和考試成績常成為官員的政績，中小學來自政府領導的壓力比來自家長的壓力更加直接（項賢明，2019）。

（二）政府希望減輕家長負擔以鼓勵生育

中國2020年第七次人口普查暴露了中國生育率不足、人口老齡化的社會問題，但官方發現，年輕夫妻不生小孩的主因除了高房價外，教育支出也是扶養成本中沉重的一環。根據中國教育研究機構發布的多份報告，中國每年有逾億中小學學生接受校外培訓，每年人均花費至少數千元已成中國家庭的沉重負擔（龍騰雲，2021）。

（三）雙減是減負政策數十年的總結

中國教育減負早在 1955 年就公告有《關於減輕中小學生過重負擔的指示》，是中華人民共和國建國後第一個減負文件（中華人民共和國中央人民政府，1955）；1999 年中國國務院發布《關於深化教育改革，全面推進素質教育的決定》也提出了「減輕中小學生課業負擔已成為推行素質教育中刻不容緩的問題」；200 年中國教育部發布《關於在小學減輕學生過重負擔的緊急通知》提出了七條具體規定，包括限制學生功課量、取消小學生考試成績百分制、禁止初中進行招生選拔考試，禁止小學週末及寒暑假補課等（中華人民共和國中央人民政府，2000）。

2018 年 8 月 22 日，中國國務院辦公廳發布《關於規範校外培訓機構發展的意見》是第一個國家層面規範校外培訓機構發展的系統性文件；2018 年《中小學生減負措施》（「減負三十條」）與「雙減」政策中的內容相似，2021 年 7 月發布的「雙減」政策 30 條，其中只有第 13 條「堅持從嚴審批機構」是新的政策（中華人民共和國教育部，2021b）。

（四）雙減是中共黨內鬥爭與社會控制的一環

「雙減」政策是由習近平直接主導，並經中央兩辦發布。2021 年 5 月 21 日習近平主持召開中央深改委第 19 次會議時提到整肅校外培訓，雙減以「追求公平正義」為名，宣稱的是減少學生作業、減少校外補習，避免家庭優勢族群影響到下一代的不平等。當然中共推行雙減的根本目的是想強化黨對中國人的思想控制，同時還想肅清江派的影響力，否定教育產業化（龍騰雲，2021）。

三、雙減政策的主要內容

分析中華人民共和國教育部（2021b）網上公告的「聚焦雙減工作」將雙減政策分為「學校教育」與「課後教育」二個部分。

（一）學校教育

1. 禁止設立重點班（資優班），嚴格執行均衡編班。
2. 降低作業總量，小學低年級不得有家庭作業與紙筆考試，其他年級作業完成時間不超過60分鐘，每學期只能進行一次期末考，初中作業平均完成時間不超過90分鐘，杜絕重複性、懲罰性功課。
3. 不得要求學生自批自改作業，作業設計納入教育研究體系。
4. 完善家庭、學校與社區的協同機制，嚴禁要求家長檢查、批改作業，家長引導學生課後智育之外的學習，督促孩子確保充足睡眠，加強孩子網路行為監管。
5. 提升學校課後服務水準，滿足學生多樣化需求，教師可實行「彈性上下班制」。
6. 學校可開展科普、文化、體育、藝術、閱讀及社團活動，不得講新課。
7. 課後可聘請退休教師、專業人員或志工，教師如在校外收費上課撤銷教師資格。
8. 提供免費線上學習服務，建置教育教學資源平臺。
9. 學校不得隨意增減授課時數，不得違規統考、考試排名，考試成績呈現等級制。
10. 教師服務納入評價體系，課後服務納入績效作為職稱評聘和表彰獎勵的參考，嚴禁以升學指標評價學校和教師。

（二）校外培訓

1. 不再審批新的義務教育階段學科類校外培訓機構，現有機構登記為非營利性，原備案的線上培訓機構改為審批制。
2. 學科類培訓機構一律不得上市融資，嚴禁資本化運作。
3. 嚴禁非學科類培訓機構從事學科類培訓。
4. 線上培訓注重保護學生視力，每堂課不超過30分鐘，課程間隔不少於10分鐘。
5. 校外培訓機構線下培訓時間在平時不得晚於20:30，線上培訓結束時間不得晚於21:00。
6. 不得佔用法定假日、休息日及寒暑假假期組織學科類培訓。
7. 做好培訓廣告管控。

8. 嚴禁提供境外教育課程，也嚴格規範外籍師資。

四、雙減政策的影響

（一）官方媒體宣稱成效顯著

教育部官網公佈整頓成效相對顯著，包括遏制販賣教育「焦慮」，阻斷資本對學科培訓的衝擊，回歸教育的本質，也實現教育公平（中華人民共和國教育部，2021a）。2021年9月基礎教育「雙減」工作監測平臺直報資訊，家長無記名通過網路填寫調查問卷，99.6%的學生家長反映本學期老師沒有給家長佈置作業或要求家長批改作業，教育部學校直報平臺收到的無記名調查問卷中，絕大多數家長對學校減負工作表示滿意（仰婉晨，2021）。

（二）學校基層教師壓力遽增

山子（2013）認為減負要有頂層設計並從源頭治理著手。否則一線學校及其教師減負責任過大，任務繁複，壓力過大，常導致一線學校及其教師不知所措，也侵害了教師的正當權益（余一竹，2021）。有調查結果顯示，許多教師擔心課後服務會額外增加教師工作量，導致其教學精力投入不足（胡畔，2021）。

（三）除作業減負外，測驗與評量改革的呼聲再起

考試招生制度的改革對教師課堂測驗與評量素養有重要影響，若考試試題不依課程標準，教師的測驗與評量也將被誤導（王立群，2021）。為落實「雙減」政策，學校應建立一套嚴格規範的考試管理機制，包括考試數量管理機制、命題管理機制、試卷品質管制機制和考試資料應用機制（王旭東，2021）。

（四）課後教育培訓產業遭遇重創尋求轉型

在「雙減」政策要求下，以學科類培訓為主業務的機構遭受衝擊最大，全中國號稱有70萬家、上千萬從業人口、總市值高達八千億人民幣的教培產業者在「雙減」公佈後的三個月裡，有超過3.3萬家教育相關的企業註銷，2021年11月據中國教育部監測資料顯示，12.8萬個線下學科類培訓機構中，壓減率超過40%；263個線上學科類培訓機構中，壓減率近50%（潘虹旭，2021）。

由於中國將義務教育階段補習班列為非營利性機構，各地陸續公佈補習費「指導價」，其中最低價是海南省的每人每堂人民幣5元，最高價是廣西每人每堂課70元（中央社，2021）。2006年於美國紐約證交所上市的新東方宣佈未來

會將重心轉向與學科類培訓無關的教育服務，旗下多個子品牌也開始發展科技、藝術、程式設計等，也將成立一個大型的農業平臺，透過直播帶貨，幫助農產品銷售，支持鄉村振興事業（侯冠州，2021）。

五、結語與啟示

當前中國大陸教育行政部門雖然理論上擁有教育行政執法權，但並無實際執法能力；各地對教培機構的管理實際依賴公安、工商、市場監管、衛生部門去執法，教育系統以前管不了校外培訓是因為那些資本和大機構多半有權力背景與有利益關係。2018年2月起中國教育部推出「全國中小學生校外培訓機構管理服務平臺」，試圖透過運作「黑白名單」（合法與非法名單）政策來控制教培業，但並無成效，有報導稱公示了名單後，白名單機構的收費出現了普漲（余一竹，2021）。如同1919年美國國會通過沃爾斯泰德法（Volstead Act），就是全國禁酒法（National Prohibition Act），該法案宣稱成功減少酒類消費量、肝硬化死亡率、因酒精入院人數、因醉酒被捕人數及曠工率。但禁酒令提供了組織犯罪的獲利，滋生大量的地下賣酒，造成酒品黑市繁榮，執法官員腐敗，政府又失去了酒品稅收，美國於1933年第二十一憲法修正案通過而撤銷禁酒令。

「上有政策下有對策」，如過去中國政府曾規定不准看學生考試成績，但地方每次考試後都有私下排名，因此中國望子成龍望女成鳳的父母們，請家教、送出國、地下補習班、自己湊人數找地點上課都是可能出現的對策。當補習轉往私人、地下之後，上課的費用更高讓父母的負擔更重，教育影響社會流動的路徑更可能被先天出身壟斷，也或許帶來更大的貧富差距與社會矛盾。

中國政府極力抑制課後補教產業發展，是否真能給孩子快樂的童年？還是能提升公共教育的競爭力？雙減政策當然對臺灣有所啟示，這不僅是在對岸的臺灣補教名師回流而已，以「課業壓力」而言，臺灣十二年國教強調素養導向教學再加上大學入學管道更多元之後，學校課程的內容確實精簡很多，但學生課外需要去理解學習的內容卻增加了，學生需要跨領域能力，需要兼顧社團或服務學習等，壓力可能不減反增，但或許是走在快樂學習與提升國際競爭力的路上。

參考文獻

- 山子（2013）。過重課業負擔：出口擁堵及臃腫分析。**基礎教育**，10(3)，5-14。
- 中央社（2021）。中國補習班變非營利，官方指導價最低每堂22元。聯合新聞網，取自<https://udn.com/news/story/7332/5973666>

- 中華人民共和國中央人民政府（1955）。教育部關於減輕中小學生過重負擔的指示。中華人民共和國國務院公報，1955(11)，392-397。取自<http://www.gov.cn/gongbao/shuju/1955/gwyb195511.pdf>
- 中華人民共和國中央人民政府（2000）。關於在小學減輕學生過重負擔的緊急通知。中華人民共和國中央人民政府網站。取自http://big5.www.gov.cn/gate/big5/www.gov.cn/gongbao/content/2000/content_69948.htm
- 中華人民共和國教育部（2021a）。中共中央辦公廳國務院辦公廳印發《關於進一步減輕義務教育階段學生作業負擔和校外培訓負擔的意見》。中華人民共和國教育部。取自http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202107/t20210724_546576.html
- 中華人民共和國教育部（2021b）。聚焦「雙減」工作。中華人民共和國教育部新聞網。取自http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/2021/2021_zl53/
- 王立群（2021）。「雙減」政策背景下教師課堂測評素養重構的思考。中國考試，11，146-166。
- 王旭東（2021）。落實「雙減」新政，學校要建立考試管理機制。中國考試，11，60-65。
- 田宗友、劉小玉（2008）。減輕中小學生學習負擔的理性思考。江西師範大學學報（哲學社會科學版），41(5)，127-131。
- 仰婉晨（2021）。教育部：新學期義務教育課後服務學校覆蓋率超90%。人民日報。取自<https://wap.peopleapp.com/article/6314264/6206495>
- 余一竹（2021）。教育雙減，政策成績顯著，惟難掩義務教育新的挑戰。中國觀察。取自<https://www.hk01.com/%E4%B8%AD%E5%9C%8B%E8%A7%80%E5%AF%9F/693820/%E4%B8%AD%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E5%85%AC%E5%B8%83%E5%9F%B9%E8%A8%93-%E9%9B%99%E6%B8%9B-%E6%88%90%E7%B8%BE%E5%96%AE-%E7%BE%A9%E5%8B%99%E6%95%99%E8%82%B2%E9%9D%A2%E8%87%A8%E6%96%B0%E7%9A%84%E6%8C%91%E6%88%B0>
- 侯冠州（2021）。雙減政策重擊 50% 營收，中國補教龍頭停止K-9 學科培訓服務。科技新報。取自<https://technews.tw/2021/11/15/edu-k-9/>

- 胡畔（2021）。「雙減」開啟新變化。中國經濟時報。取自<https://baijiahao.baidu.com/s?id=1713566112620505238&wfr=baike>
- 尉遲學軍（2016）。學齡兒童校內託管看護的現狀、問題與對策。內蒙古教育，2016(8)，6-7。
- 項賢明（2019）。七十年來我國兩輪「減負」教育改革的歷史透視。華東師範大學學報（教育科學版），37(5)，67-79。
- 潘虹旭（2021）。教育部：線下學科類培訓機構壓減率超過40%。央視新聞。取自http://education.news.cn/2021-11/01/c_1128017526.htm
- 蕭建彬（2001）。學習負擔:涵義、類型及合理性原理。教育研究，5，53-56。
- 龍騰雲（2021）。雙減衝擊中國家庭：教育亂象誰之過。大紀元。取自<https://www.epochtimes.com/b5/21/9/6/n13213741.htm>
- OECD (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*. Paris, OECD Publishing. Retrieved April 12, 2021, Retrieved from the World Wide Web: <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.



南開之父張伯苓傳略——兼論對教師專業的啟示

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

一、前言

張伯苓先生（1876-1951），係我國近現代史上著名的教育家。張伯苓早年便棄軍從教，立志教育救國，是南開教育體系的奠基人，五十多年的嘔心瀝血，先後創辦了南開中學、南開大學、南開女中、南開小學和重慶南開中學，為中國近現代教育事業的發展，作出了難以磨滅的貢獻，被後人尊稱為「南開之父」。是故，先略述其生平事略，再說明其教育思想，最後再闡述其生平事蹟與學說對教師專業的啟示。

二、生平簡述

依據郭齊家與施克燦（1997）、孫彥民（1998）、侯杰與秦方（2004）、鄭貞銘與丁士軒（2019）、維基百科（2022）的論述，張伯苓先生的生平可以簡述如下：

（一）出生天津百年家族，從軍報國

張伯苓，原名壽春，字伯苓，後以字行。生於清光緒 2 年（1876）河北省天津市，祖籍山東，清初移居天津，家道富庶，人口繁衍，成為天津一個百年家族。父親久庵公，酷愛音樂，不事生產，以致家道中落，唯對於子女的教育十分重視，希望子女個個能學有專精，重振家聲。

張伯苓六歲進入私塾接受中華文化傳統教育，每日放學回家，張久庵再教導講解，言傳身教，督促甚嚴，為張伯苓的文學與儒學素養奠定良好基礎。清光緒 17 年（1891），時年 15 歲的張伯苓，以優異的成績考入北洋水師學堂，入航海科就讀。水師學堂不僅全部公費，而且每月尚有零用金，先生因家計不豐，仍全數留作家用。當時該校由嚴復、伍光建等留英學生所主持，常介紹西方思想及社會情形，先生深受啟迪。由於先生天資聰穎再加上好學不倦，故在校學習中，每次考試必然名列前茅。光緒 21 年（1895），先生以第一名的成績從北洋水師學堂畢業，開始從軍報國的日子。

（二）目睹世艱，棄戎從教

1895 年是中國的恥辱年，凡有識之士皆難忘這一段恥辱的日子。光緒 21 年（1895）7 月，中日甲午戰爭爆發，不數月，北洋海軍幾乎全軍覆沒，甚至未留

一艦供水師學堂的畢業生實習。張伯苓雖然畢業了，但也只好回家等候派遣，次年被派到通濟艦服役。此次戰役，使張伯苓「武力救國」的信念，受到很大的衝擊。

光緒 24 年（1898）7 月，年輕的張伯苓隨所服役的通濟艦，前往威海衛參加了一個喪權辱國的領土交接典禮，先是降下日本的太陽旗，掛起清朝的龍旗，從日軍手中收回了失地。然後次日清政府再降下龍旗，升起米字旗，將領土依《中英訂租威海衛專約》，拱手讓給英國人。伯苓先生身臨其境，親眼目睹「兩日三易國旗」的現象，痛心疾首；認為甲午戰爭之失敗，不平等條約之締結，中國被列強瓜分形勢的造成，無一不是由於滿清政府的腐敗，國家教育的失敗，肇至國勢之岌危。

從威海衛歸來之後，張伯苓憤然退役。經過新的思索，得出這樣的結論：「要在現代世界中求生存，必須要有強健的國民。欲培養健全的國民，必須創辦新式的學校，造就一代新人，我乃決定獻身於教育救國事業。」於是，張伯苓回到天津，開始了他傳奇而曲折的人生。

（三）從私塾先生到南開中學校長

幸運的是，當伯苓先生決心從事教育救國工作的時候，便遇到生命中的貴人一嚴修（1860-1929）先生。嚴修，號範孫，清朝翰林，天津近代著名教育家，他一接觸張伯苓，就十分欣賞這位青年才俊，當即禮聘到家館授課，並在後來的辦學中給予張伯苓全力的支持，被尊稱為「南開校父」。

光緒 24 年（1898），張伯苓到嚴館授課，教的是英文和數學。光緒 27 年（1901）邑紳王奎章也聘請張伯苓教其子侄，於是，他上午教嚴館，下午教王館。課程也增加了新內容，除了英語之外，數學由幾何、代數、三角教到立體幾何；物理則由力學、光學教到電磁學。

嚴、王兩館開始了張伯苓的教育生涯，但是這種小規模、沒組織的家塾教育，自然難以滿足張伯苓教育救國的雄心壯志。所以到了光緒 30 年（1904）二月，在清廷廢科舉、倡辦新式教育的政策中，張伯苓和嚴修以及張建塘兩位先生一起到日本考察新式教育，是年八月返國後，即在嚴宅偏院創辦一所私立中學，名為「私立第一中學堂」，不久改稱「私立敬業中學堂」，是為南開中學的前身。

私立第一中學堂在張伯苓擔任校長下，不久即因為辦學績效卓著，揚名津埠，投考者日眾，不得不覓地另建校舍。光緒 32 年（1906）天津士紳鄭菊如將十餘畝土地捐給私立中學堂。光緒 34 年（1908）新校舍落成，即遷入上課。因

該地名為南開窪，故改校名為「南開中學」。為辦好新式學校，是年張伯苓赴美考察教育，次年返國。

(四) 南開大學的締造者

自南開中學新校舍落成後，學校發展更為迅猛，但張伯苓並不以此為滿足。他認為中學為培養建國幹部之場所，但若欲提高學術水準，迎頭趕上歐美等先進國家，則非辦高等教育不可。這種信念隨著南開中學的辦學成功，與日俱增。

民國 6 年（1917）先生獲上海聖約翰大學授名譽文學博士學位。同年先生以 41 歲高齡赴美國哥倫比亞大學師範學院研修教育。當時很多人勸他：「你已功成名就，幹嗎去和那些洋孩子同堂讀書！」但先生不以為意，他為了中國高等教育的發展，毅然決然赴美學習，並考察了美國許多私立大學的組織和實施狀況，實驗主義思想大師杜威（John Dewey, 1859-1952）那時便是他的老師之一。

1918 年 12 月，歸國後的張伯苓開始積極籌募經費，獲得徐世昌、黎元洪等政界要員以及天津士紳的支助，籌劃創辦南開大學。1919 年春，在南開中學南端空地建大學教室，當年秋落成。張伯苓禮聘留美多年的凌冰博士為大學部主任，除開設文科外，還設理科和商科，招收了周恩來、馬駿等 96 名優秀學生，又陸續聘請了姜立夫、邱宗岳、竺可楨、蔣廷黻、范文瀾、湯用彤等一批著名學者，奠定了南開大學的堅實基礎。

(五) 建構南開教育體系

張伯苓素來關心女子的教育，早在南開大學成立的第二年就開始實施男女同校就讀，但當時並沒有多少女生報考大學接受高等教育，主因和女子中等教育不發達有直接的關係，形成女子初等教育和高等教育之間有了斷層現象。有鑑及此，張伯苓在推動南開中學和南開大學的穩步發展的同時，又開始為興辦南開女子中學而奔波忙碌起來。

1923 年，南開女中成立，同年，南開大學也由男中校址遷到八里台。1928 年，張伯苓提出以「土貨化」（知中國、服務中國的本土化理念）為南開日後發展的根本方針。同年，南開小學成立，並改大學部文、理、商三科為文、理、商三學院，包括政治、數學、財政等 12 個學系。1931 年成立經濟研究所，1932 年成立化學研究所；於是南開學校成為一個有學生三千多人，自小學至研究所的完整教育體系。學校規模齊全，校舍綿延一里。大學部自校門起，筆直的大道兩旁，綠樹成蔭，紅樓相望，屋舍儼然，弦歌不綴，蔚然成為一片文化園區，更是眾多莘莘學子渴望就讀的名校。

（六）中國不亡，有我！

張伯苓素來關心國事，對日本的侵華野心，口誅筆伐。1931 年九一八事變爆發。9 月 20 日，張伯苓表明抗擊日本侵略的堅定態度。1933 年山海關失陷。張伯苓親筆致函抗日前線將士，鼓勵他們「努力剎敵，為國爭光」。此外，或明或暗地支持學生愛國行動，成為日本人的眼中釘。

1937 年盧溝橋事變起，平津淪陷，南開成為第一所被轟炸的學校。持續一天的轟炸，37 棟教學樓、圖書館及學生宿舍成了一片瓦礫，另有中西文圖書十萬餘冊及大批珍貴儀器設備毀於炮火。時先生在南京開會，聞訊悲憤異常，不僅因三十餘年心血毀於一旦，且恨日本軍閥破壞教育文化事業之殘暴不仁。先生說：「敵人能摧毀的只是南開的物質，南開的精神是摧毀不了的」；「我深信中華民族是不會滅亡的。南開學校是為復興中國而產生的，其被炸、被燒，因意料中事耳。只要中華民族存在，南開也必存在！我們努力吧！」。當時的國民政府軍事委員會委員長蔣中正先生亦公開宣稱：「南開為中國而犧牲，有中國就有南開。」

抗戰期間，南開大學與北大、清華合併為西南聯合大學，成為抗戰期間最好的學校。校務由梅貽琦、蔣夢麟、張伯苓三位校長合組校務委員會，共同負責。但事實上，蔣、張兩位先生甚少到校，校務多半由梅貽琦主持，張伯苓則將全部精力用在發展民國 25 年即設立的重慶南開中學（該校能在抗戰前在大後方成立，可見張伯苓的遠見），民國 28 年復校的經濟研究所，以及擔任國民參政會主席的工作上。

（七）無心為官，難卻黨國重託

張伯苓熱愛教育事業，不願做官。1926 年，南開中學董事長顏惠慶在北京組織內閣，邀請張伯苓擔任教育總長，但遭到婉言謝絕。同年，奉軍入關，張學良邀請張伯苓出任天津市長，他也謝絕了。當時輿論界有人評論他說：「張伯苓終身辦教育，不作官。不是革命家，而是一位事業家。」

抗戰時期，蔣中正深知張伯苓在教育界的威望以及在北方青年的影響力，再加上行政上卓越的幹才，對於張伯苓極為賞識；張伯苓也希望藉由蔣中正的支持，而有利於南開大學的發展。1938 年，他出任國民參政會副議長，不久又加入國民黨，以後又多次連任國民參政會主席團主席。1945 年當選國民黨中央監察委員。

抗戰勝利後，張伯苓滿懷希望，立即籌備天津南開學校系統的復校工作。在他的不懈努力下，南開教育體系很快地以嶄新的面貌，出現在天津。南開大學在

中央支持下，改為國立，張伯苓仍任校長。10月17日南開校慶日舉行開學典禮。那天伯苓先生興奮異常，對全校師生及在天津的校友誓言：「南開還要長，還要更長。我要繼續為南開再努力幹十五年。」可惜這個誓言，終究難以實現。

張伯苓期待在南開的教育崗位上終身奉獻，但在政治上，他仍把希望寄託於國民黨政府和蔣中正先生。1947年，先生當選為天津市行憲國大代表，並選舉蔣中正為行憲後第一任總統。1948年六月接受蔣中正的敦促，出長行憲後第一任考試院院長。由於放心不下南開大學，先生仍欲兼任南開大學的校長，但因受限於國立大學校長不能同時兼職之規定，乃由何廉擔任南開大學校長一職。

(八) 生命的最後日子

1949年大陸淪陷前夕，由於張伯苓具有很高的社會威望，國共雙方均在爭取張伯苓。周恩來通過在香港的南開校友王恩東輾轉捎信給張伯苓，並在信中以南開就讀時的筆名飛飛寫道：「老同學飛飛希望老校長不要動」，請其不要離開中國大陸。蔣中正曾兩次親訪張伯苓，希望張伯苓能隨他去臺灣，張伯苓未予答應，只是要求辭去考試院院長職務。以後，蔣經國、張群又來過第三次勸行，他仍以不願離開南開為詞婉拒。

張伯苓拒絕蔣中正的赴臺邀請而留在中國大陸後，在政治上開始遭到冷待遇。由於受到周恩來的庇護，張伯苓未像其他舊軍政要員一樣受到清算和審判。1950年暑期，張伯苓希望回天津到南開大學暫住一段時間，特意徵求中共南開大學黨支部意見，但未得到任何答覆。同年10月，南開學校校慶來臨之際，張伯苓前去參加有關慶祝活動，但南開中學當局不允許他進入校園，而南開大學也只安排他在相關活動中坐在一般席位，未給予其禮遇。

1951年2月14日，農曆正月初九晚上，張伯苓突患腦栓塞，延至23日，一代教育家與世長辭，享年75歲。逝世前，張伯苓曾有「願故後埋葬在南開大學校園內」的遺願，但因政治問題，並不得遂其願。一直到1989年10月16日，在中國大陸官方對張伯苓重新給予極高的評價後，張伯苓及夫人的骨灰乃得以遷至南開大學中心花園，安放於張伯苓銅像的下方。歷史總算還給張伯苓應有的地位。

三、教育學說

依據孫彥民（1998）、葛湘群（2007）、楊景玉（2007）的論述，張伯苓先生的教育思想可以從下列四方面簡要說明之：

（一）教育目標

張伯苓的辦學目的是為了「痛矯時弊，育才救國」。他認為當時中國的時弊有五，即「愚」、「弱」、「貧」、「散」、「私」，其中以私為最大病根。是故南開的校訓訂為「允公允能，日新月異」，以「公」、「能」二字為依歸，目的在培養學生愛國、愛群之公德，以及服務社會之能力。為培養學生成為「公」、「能」兼具的時代青年，張伯苓重視下列五項訓練：

1. 重視體育：南開自創校以來，即以重視體育而聞名遐邇，以期學生個個皆有強健的身體，以及充沛的精神。除了體育教育之外，張伯苓曾將奧林匹克運動引進中國，乃有「中國奧運先驅」之美譽。
2. 提倡科學：先生辦學之初即竭力提倡科學，其目的在開啟民智，破除迷信，藉以引起國人對於研究科學之興趣，促進物質文明之發達。
3. 團體組織：重視學生課外組織，團體活動，以培養學生群性及做事的能力。
4. 道德訓練：德育為德、智、體三育之首，在三育並進中尤要重視學生道德能力的培養。
5. 培養救國力量：有愛國之心，兼有救國之力，然後始可實現救國之宏願。

（二）教育原則

1. 文武合一：重視軍訓課程，以軍訓培養學生成為允文允武的青年。
2. 自然與人文兼顧：雖然強調提倡科學，但對於人文與社會科學並未偏廢。
3. 個人發展與團體相聯：一方面重視學生的個人發展，另一方面強調學生對國家社會的責任。
4. 重視社會教育：社會教育可以改進社會，建設社會，可以和學校教育相輔相成。
5. 重視實業教育：救中國之貧，須振興實業；而欲振興實業，須造就人才。
6. 教育萬能：教育事業是神聖的，教育的影響力是無遠弗屆的。

（三）教育方法

1. 活的教育：做中學，並將所學應用到社會上去做印證。
2. 長的教育：教育方法不是注入式的，填鴨式的，而是讓學生自動自發，使學

生各自伸展的。

3. 身體力行：教師要身教重於言教，做為學生學習楷模。
4. 貫徹始終：鼓勵學生堅持到底，自強不息。

(四) 資料蒐集、整理與分析

1. 倡導關愛，實踐南開大家庭的氛圍：提高教師待遇，關心教職工的日常生活，關愛學生。
2. 以人為本，促進師生發展：提供優良的學術生活環境，鼓勵教師進行學術研究；提供學生優良學習環境，注重學生德智體美的全面發展。
3. 民主治校的管理體制：成立師生校務研究會和大學評議會，師生參與學校管理；吸收並鼓勵校外人士參與學校管理。

四、對教師專業的啟示

綜觀張伯苓先生的事蹟與思想，有許多值得教育界學習的地方。首先，張伯苓從 1898 擔任嚴館的教師起，直至 1948 年卸任南開大學校長止，奉獻教育五十餘載，五十餘年來，誠如「臺灣科技首富」郭台銘的名言：「為錢做事，容易累；為理想做事，能夠耐風寒；為興趣做事，則永不倦怠」，張伯苓是為了教育救國的理想而做事的，是故能歷經風霜雪雨的考驗，以堅苦卓絕的毅力和精神，創設了南開教育體系，培養了成千上萬有志救國的仁人志士。今天中國之所以能夠屹立於全世界，成為現代化的強國，絕對有張伯苓的貢獻成份所在。

其次，要能成就一個教育事業，還是要有貴人相助，而中國近代教育家嚴修便是張伯苓的最大貴人。可以說，無嚴修，便無張伯苓；有了嚴修的賞識和全心全力的支持，才有了今日的南開。誠如韓愈在《馬說》中所說的：「世有伯樂，然後有千里馬；千里馬常有，而伯樂不常有。」

要成就一個教育事業，除了個人長期艱辛的努力之外，還是要有社會大眾的支持。張伯苓之所以能在短短 20 年就建設完成從小學到研究所的南開教育體系，還是有賴社會各界的支持，才能完成的。這其中，有天津士紳鄭菊如將十餘畝土地捐給南開，有天津士紳的出錢出力，有北洋政府和國民政府的財務支持，當然是獲得社會各界的支持，還是有賴張伯苓的人格魅力以及超級的募款能力。

「南開南開，越難越開！」從南開教育體系在對日抗戰中被日本軍閥所破壞、所摧毀，卻能在極短的時間在昆明、在重慶復校，乃至於抗戰勝利後建設成

為一流的學府，可見一個教育人在逆境中自強不息和不懈奮鬥，確實可以使一所學校浴火重生，發揮教育的無限潛能。

對於現代教師而言，張伯苓的思想與事蹟也有許多的啟示。首先，良師可以興國，良師更是教育成功的保證。這一點，張伯苓是看得很清楚的，所以他在辦理南開大學時，便陸續禮聘了竺可楨、蔣廷黻、范文瀾等大師級學者，並提供優良的學術生活環境。誠如梅貽琦所言：「所謂大學者，非謂大樓之謂也，有大師之謂也。」

要成為一位良師，首先要有教育的熱情，學習張伯苓以「教育救國」為職志的理想。有了教育熱情，才能如孔子般「學不厭，教不倦」；有了教育的理想和興趣，才能夠耐風寒、永不倦怠。

一位良師對學生充滿「教育愛」，就像張伯苓如父親般的關愛每一位學生。他每日五時起床，到飯廳巡視讀書的學生，頷首微笑；在南開剛成立時，每隔兩三週必邀學生到家吃飯，由夫人親自下廚，其樂融融，如家人父子一般。後來，學校規模日大，無法常常邀請學生來家吃飯，但每節下課後到校園巡視，碰到學生就親切的問其學習和生活情形；這樣，既可了解學生情形，也增加了師生之間的感情，其目的在營造一個以人為本的大家庭氛圍。

「學為良師，行為世範」。教師除了要有教育愛，還是要注意身教重於言教，給學生做一個好榜樣。例如，張伯苓本有抽煙的習慣。有一次他發現學生吸煙，面加申斥。該生則指著先生桌上的煙袋，而不承認抽煙的壞處。先生自我反省：「自己做不到事，怎可要求學生？」乃將煙袋折斷，從此不再吸煙。

樹立了好榜樣之後，良師會實施活的教育，而不是死的教育。活教育強調「教活書，活教書，教書活。讀活書，活讀書，讀書活。」死的教育則是「教死書，死教書，教書死。讀死書，死讀書，讀書死。」唯有活教育才能發揮教育萬能的功用。

活教育的目的係培養五育均衡發展的健全國民。就像張伯苓的教育目標不但重視科學，而且也重視體育，更以道德訓練為教育的主軸，培養學生成為「允公允能，日新月異」的好公民。在當時國家教育極度落後的中國，張伯苓能夠實踐德、智、體三育並重，以德育為首之理念，可以說是走在時代之先的。

活教育的課程論係：「大自然，大社會，都是活教材。」是故，張伯苓不僅充實設備，增加課外活動項目，使學生從實際工作中學習，而且鼓勵學生到社會上去，把在社會上所發掘的問題，帶到課堂討論；把課堂所學的知識，與實際的社

會情形加以印證。誠如南京大學哲學系教授胡福明所言：「實踐是檢驗真理的唯一標準。」

活教育的教學論係：「做中學，做中教，做中求進步。」是故，張伯苓鼓勵學生從實踐中學習，不斷的追求進步，不斷的長而再長，這樣的理念實呼應了其師杜威「教育即生長」（education is growth）的教育學說。

最後，要求學生求進步，求生長，教師自己也要求進步，求生長。所以「活動老、學到老」的終身學習實在有其必要性。就像張伯苓到了 41 歲的時候，不顧他人的嘲諷，還是毅然決然赴美國哥倫比亞大學師範學院研修教育，並考察了美國許多私立大學的組織和實施狀況，這樣才能為了他的辦學開拓更大的視野。

五、結語

著名文學家老舍和戲劇家曹禺曾經合寫過一首詩，詩中有云：「知道有中國的，便知道有個南開。這不是吹，也不是嘮，真的，天下誰不知，南開有個張校長？！」張伯苓能在中國最貧窮、最落後之際，心懷教育救國之志，是可敬的；能夠以理想結合社會大眾的力量，建成一個從小學到研究所的一流教育體系，是可佩的。歷史的洪流雖然不斷往前奔流，但是張伯苓確實在教育史上寫下濃墨重彩的一筆。其是非功過，更是經得起歷史的嚴峻考驗的。

參考文獻

- 侯杰、秦方（2004）。張伯苓。石家莊市：河北教育出版社。
- 郭齊家、施克燦（1997）。近代教育家。臺北市：昭文社。
- 孫彥民（1998）。張伯苓。載於劉真主編，師道（頁322-337）。臺北市：國立教育資料館。
- 葛湘群（2007）。張伯苓以人為本的高等學校管理思想研究。繼續教育研究，2007(2)，93-95。
- 楊景玉（2007）。嚴復對張伯苓教育思想的影響。洛陽師範學院學報，2007(1)，160-163。
- 維基百科（主編）（2022年1月1日）。張伯苓。取自<https://reurl.cc/9Ob8rx>
- 鄭貞銘、丁士軒（2019）。大師巨匠。北京市：北京聯合出版公司。

臺灣發展 STEM 資優課程可能之困境與建議——以美國為借鏡

黃士瑋

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

資優人才培育是各國皆重視的一大課題。Watters 與 Diezman（2003）指出，資優學生被視為資訊與科技社會的重要貢獻者。若能有效培養資優人才相關能力，使其成為未來的科技創新人才，將可促進國家競爭力發展。對此，美國的全國資優生協會[NAGC]（2015）指出，STEM 課程為資優教育所需的高層次思考相關教學提供新的機會。STEM 課程是一種包含科學、科技、工程與數學的跨領域課程，其目的不只著重於發展學生對於 STEM 相關學科的興趣，更重於培養學生的解決問題、高層次思考等能力（Lee, Chai, & Hong, 2019）。因 STEM 課程的特色，使其被視為未來資優教育發展的潛在解決方案（Abdurrahman, Maulina, & Nurulsari, 2019）。

然而資優學生因其各方面能力發展迅速，一般的課程將會產生挑戰性不足的問題，Lundgren、Laugen、Lindeman、Shapiro 與 Thomas（2011）亦指出資優學生需要差異化的 STEM 課程以符合其需求。有些國家如美國、韓國等便開始發展 STEM 資優課程，期望能培育未來 STEM 領域的專業人才。

鑑於上述背景，筆者認為 STEM 資優課程的發展有其必要性，不過目前國內對於 STEM 資優課程的相關文獻與發展仍相對匱乏。鑑於 STEM 概念最早是有美國發展與提出，因此筆者希望透過本文，從美國發展 STEM 資優課程的狀況推測出臺灣未來在發展此課程時可能遇到的問題，並根據問題提出建議以促進領域未來發展。

二、美國 STEM 資優課程發展概況

美國的 STEM 資優課程主要是透過各州的 STEM 專業學校進行實施，然而 STEM 學校原先的創立並非是為了提供資優學生較高階的課程，而是為了培育特定領域的人材（Erdogan & Stuessy, 2015）。美國的 STEM 專業學校最早可追溯至 1904 年，為培育科學、數學與科技人才所創立的 SMT 學校，史蒂文森高中（Thomas & Williams, 2010）。隨著時間推移，各州因政策開始而開始創立更多 SMT 學校，並於 1980 年出現第一所，由資優生暑期寄宿計劃轉變而成的，為資優學生所設立的寄宿制 SMT 學校（Tofel-Grehl & Carolyn, 2014; Erdogan & Stuessy, 2015），至此美國的 STEM 資優課程逐漸成形。

2007 年，美國頒布了「美國競爭力計畫」，期望能加強美國對於 STEM 教育與 STEM 人才方面的重視（Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century, 2007）。歐巴馬政府認為為維持美國於 21 世紀的競爭力，必須培育科技相關人才也提出成立近千所新的 STEM 學校的計畫（President's Council of Advisors on Science and Technology, 2010）。過去的 SMT 專業學校也逐漸轉變為 STEM 專業學校。Tofel-Grehl 與 Callahan（2014）指出，在那段時間中，專門的 STEM 學校數量增加了兩倍，由此可見美國對 STEM 資優課程的重視。

目前的 STEM 專業學校，除了一開始出現的寄宿制學校以外，還出現了其他不同形式，主要可包含五種類型，分別為：校內獨立式、校外抽離式、獨立學校、寄宿制學校、大學協作制（Lundgren, Laughen, Lindeman, Shapiro & Thomas, 2011）。雖然分為不同的形式，但其所設計與提供的課程計畫均有相似的特質。Kolloff（2003）指出，STEM 專業中學通常會將 STEM 科目的先修課程作為課程的一部分，課程形式包含具挑戰性的專題導向課程或探究式課程。美國的國家 MST 專業中學聯盟[NCSSMST]（2011）亦提及，一間好的 STEM 專業學校除了會提供學生 STEM 學科課程，還會引導學生進行研究的實踐，因此於 STEM 專業學校的課程規劃中，不乏獨立研究的相關課程。

三、臺灣資優教育與 STEM 教育的概況

臺灣在進行資優教育上主要有三大方案，分別是加速制、充實課程與能力編組，其中與課程相關的為充實課程與能力編組。充實課程意指依照學生的需求針對課程進行加深、加廣、濃縮等方式進行調整（教育部，2019）。能力編組則是依照學生能力進行集中式與分散式資優班的編班分組，然而因國際資優教育趨勢與臺灣對於常態分班之政策，目前多採用分散式資優班。為因應資優學生不同優勢領域之特別需求，教育部（2019）另規劃四大特需課程，分別為「情意發展」、「領導才能」、「創造力」與「獨立研究」。從上述可知，各校可依資優學生需求，除了提供其學科上的發展，更可透過特需課程進行課程的設計與調整。

STEM 教育方面，林坤誼（2018）指出，臺灣目前雖尚未有具體對於落實 STEM 教育的相關政策，但卻相當重視對於跨領域學習的概念，因此要求中小學規劃跨領域統整的課程作為校本課程。然而，雖然 STEM 課程在正式課程尚未普及，但在非正式課程的場域中，如：社團活動、研習等，則出現多元的 STEM 相關課程（林坤誼，2018）。從上述可知，STEM 教育於臺灣雖未有明確規範，仍逐漸發展與盛行。

四、臺灣發展 STEM 資優課程可能遇到之困境與建議

（一）臺灣發展 STEM 資優課程可能面臨之困境

根據臺灣目前 STEM 教育與資優教育的情形，筆者認為借鏡美國發展 STEM 資優課程的經驗後，臺灣未來在發展 STEM 資優課程時可能遇到以下問題：

1. 臺灣對於 STEM 教育相關政策不周全：從美國發展 STEM 資優課程經驗可得知，美國規劃相當多有關 STEM 教育的政策，極力推動 STEM 人才的培育與訓練，反之臺灣的 STEM 教育政策較為匱乏，因此可能遇到 STEM 資優課程沒有相關課綱或政策依循並無法適當規劃。
2. 缺乏適當規劃與執行 STEM 資優課程的師資：為確保資優學生能透過有足夠挑戰性與自主性的 STEM 資優課程，成為 STEM 領域的專業人才，需要有相對應的專業師資能進行 STEM 資優課程的規劃與執行，然而根據臺灣目前的師資培育環境，仍未有足以培育其相關能力的科系，因此可能遇到無法順利設計 STEM 資優課程與執行的問題。
3. STEM 資優課程的實施環境：有別於美國成立 STEM 專業學校提供資優學生進行 STEM 資優課程之學習，臺灣目前的資優教育環境偏向採取分散式資優班進行抽離式課程，整體的學習時間與歷程將會較為零碎鬆散，因此可能造成 STEM 資優課程的形式受到侷限。

透過借鏡美國的 STEM 資優課程發展經驗以及臺灣目前的教育現況，筆者認為在發展臺灣的 STEM 資優課程時可能會遇到上述三種情形，以至於課程的發展受阻。

（二）臺灣發展 STEM 資優課程困境之建議

根據前文所提到之困境，筆者希望針對上述情形提出幾點建議，以期能使臺灣的 STEM 資優領域順利發展。

1. 臺灣應發展 STEM 相關政策與課綱：為可使 STEM 資優課程之內容有所依循，須透過資優領域的 STEM 領域的相關教學內容進行參考，然而根據臺灣目前教學現況，資優領域相對較為完備。筆者認為可借鑑美國，發展 STEM 領域課程內容與相關政策，如此不僅能使臺灣 STEM 領域發展更完備，STEM 資優課程也能有其根本。

2. 充實跨領域教學能力的資優師資培育：STEM 教育的核心理念即為跨領域知識整合應用，為使資優學生能有適當的引導與教學，具備跨領域整合與教學能力教師必不可少（張慶勳，2018）。筆者認為應加強培育資優教師對於跨領域整合與教學的能力，以期能使教師有足夠能力進行 STEM 資優課程實施與操作。
3. 透過假日方案與暑期營隊進行課程：透過前文可知，美國的 STEM 資優課程多以專題導向或獨立研究形式進行，若以現以臺灣目前透過分散式資優班與抽離式課程進行資優教育的情形，每次課程的時長過短可能使資優學生的學習過程細碎不連貫，且無法順利進行實作。筆者認為，STEM 資優課程可透過假日方案與暑期營隊的方式進行，以確保資優學生每次進行課程都可獲得完整的教學歷程。

五、結語

透過參考美國發展 STEM 資優課程的經驗，可知臺灣未來在發展相關課程時，可能會遇到的困境，對此筆者希望能透過本文對可能遇到的困境進行建議，以促進未來臺灣 STEM 資優領域之發展，使臺灣的資優學生可透過此課程獲得符應世界需求的相關能力，並成為 STEM 領域之專業人才。

參考文獻

- 林坤誼（2018）。STEM教育在台灣推行的現況與省思。《青年研究學報》，21(1), 41。
- 張慶勳（2018）。素養導向的未來師資培力。《學校行政雙月刊》，113，11-18。
- 教育部（2019）。《特殊教育課程實施規範》。臺北市：作者。
- 教育部（2019）。《資賦優異相關之特殊需求領域課程綱要》。臺北市：作者。
- Abdurrahman, Ariyani, F., Maulina, H., & Nurulsari, N. (2019). Design and validation of Inquiry-Based STEM learning strategy as a powerful alternative solution to facilitate gifted students facing 21st century challenging. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(1), 33-56.
- Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century. (2007). *Rising above the gathering storm: Energizing and employing America for a brighter*

economic future. Washington, DC: The National Academies Press.

- Erdogan, N. & Stuessy, C. L. (2015). Modeling successful STEM high schools in the United States: An ecology framework. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(1), 77-92.
- President's Council of Advisors on Science and Technology. (2010). *Prepare and inspire: K-12 education in science, technology, engineering, and math (STEM) for America's future*. Washington, DC: Office of Science and Technology Policy, Executive Office of the President.
- Lee, M.-H., Chai, C. S., & Hong, H.-Y. (2019). STEM education in asia pacific: Challenges and development. *Asia-Pacific Education Research*, 28(1), 1-4.
- Lundgren, D., Laughen, R., Lindeman, C., Shapiro, M., & Thomas, J. (2011). *Schools like ours: Realizing our STEM future*. Chicago, IL: Berrien.
- Kolloff, P. B. (2003). *State supported residential high schools*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 239-246). Boston: Allyn & Bacon.
- NAGC (2015). *STEM: Meeting a critical demand for excellence*. <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/timely-topics/stem-meeting-critical-demand-excellence/gifted>. Retrieved from URL, 02.12.2015.
- National Research Council Committee on Highly Successful Schools in Programs for K-12 STEM Education. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. Washington, DC: National Academies Press.
- Thomas, J., & Williams, C. (2010). The history of specialized STEM schools and the formation and role of the NCSSMST. *Roeper Review*, 32(1), 17-24.
- Tofel-Grehl, C., & Callahan, C. M. (2014). STEM high school communities: Common and differing features. *Journal of Advanced Academics*, 25(3), 237-271.
- Watters, J. J. & Diezmann, C. M. (2003) The gifted student in science: Fulfilling potential. *Australian Science Teachers Journal*, 49(3), 46-53.

從臺灣外師任教新加坡經驗 談英語教學的挑戰與教師賦能

邱勻亭

新加坡聖安東尼女子中學美術教師

謝宗順

泰國格樂大學教師

陳世銘

泰國格樂大學教師

一、前言

為落實推動雙語教育政策，培育雙語教育師資，教育部於 2018 年 11 月函頒「全英語教學師資培育實施計畫」，期能以教師在職進修及師資職前培育等策略，全面提升教師英語教學能力（教育部，2019）。該計畫自 2019 年至 2030 年分為短、中、長期三個期程實施，其預期目標為：「（一）高級中等以下學校英文科教師以全英語教授英文課，包括以英語教授學科內容及課室語言。（二）國民小學教師及中等學校非英語科教師具有以英文教授非英文科之其他領域學科之能力」（教育部，2018）。發展雙語教育作為教育部重要政策之一，在教育理論及教育實務層面都引發了許多學者及第一線教育工作者的討論。本文集中焦點於非以英語為母語之教師實施全英語教學會遇到的困難與挑戰上，並以筆者之一的邱勻亭從臺灣赴新加坡任教的經驗探討教師進行全英語教學的自我賦能。

二、新加坡政府面向全球延攬外師

所謂「外師」為在新加坡任教的非新加坡籍老師，在通過相關的考試項目，成為當地政府學校的正式老師。有別於大部分臺灣人挾其中文之優勢，進到當地中小學成為中文老師，筆者並非教授中文科目，而是以主流官方語言-英文為其媒介，在政府中學教授視覺藝術。2010 年，在政府的政策主導下，新加坡視體育、視覺藝術、及音樂為重點發展科目，以提升學生體能，創造力與表達力，並形塑其個人、文化及社會的認同，政府積極至世界各地網羅相關領域的專業教師，並於 2011 年成立新加坡體育（Physical Education and Sports Teacher Academy）及藝術教育學院（Singapore Teachers' Academy for the aRts），統籌相關領域教師的專業發展與培訓（MOE, 2016）。

2010 年新加坡教育部督學及學校校長一行人來到筆者就讀的大學進行面試，第一階段的面試需繳交相關書面資料及全英文筆試及面試，第二階段則為電話口試，通過後則必須完成實習及教師資格檢定的資格，以及雅思 7 或托福 100 的基本門檻。正式錄取後，新加坡政府則會分發老師至不同學校，並安排接下來的機票住宿，每一位外師也有一位專門的導師來負責接待。同團抵新的外籍教師中，除了熟悉的少數幾位亞洲面孔，其餘以英美澳紐籍居多，也有印度籍的，教授科

目除了音樂、美術、體育外，也有歷史，通識寫作（General Paper），地理等科目。年齡層從大學畢業到三、四十歲都有，教授年級從中學至高中，也有的是專門做教師培訓的。

三、新加坡中學課堂上的英語教學實務：挑戰與賦能

（一）第一語言的挑戰

大部份國家的第一語言及為其母語，不存在學習上掙扎於兩種語言的困難處境，而以英文作為第一語言的新加坡，母語通常為第二種不同的語言，除了母語課外，其他科目課程內容皆由英文編寫而成，教師上課也以英文主要媒介，雖然有些老師本身華文程度不錯，平常除了上課之外，也喜歡以華文跟華族朋友溝通，但是由於是接受英語教育的緣故，讀寫能力的本能還是以英文為主。而我身為一位臺灣外師，聽說讀寫能力習慣都是以母語為主，母語就是我的第一語言，我習慣看中文書，看中文新聞，以中文寫筆記，從小學習的各種學術上專業詞彙也都是中文翻譯。雖然英文一直是我努力精進的能力，也順利通過來新加坡工作的英文檢測，要把這個對我來說第二語言的英文提升到母語境界還是有其困難度，以下將我所面臨的全英語教學挑戰歸納為三點：

1. 英語課還是雙語課

我的課堂並非雙語，而是全英語，所有的名詞解釋都需要以英文解釋，即興發揮，與學生閒聊也全部都是英文。各種名詞解釋，課程內容的編排都可以事先準備，但根據學生反應即興發揮與回應就需要一定的功力了。首先，學生的回應可能跟他日常生活接觸的各式訊息相關，可能是他們從小看的故事書，喜歡的電影人物，最近新聞的熱門話題，甚至是有關本土新加坡的風土民情，若我平常還是習慣以中文接收新知的話，學生可能提到我也許連聽都沒聽過的名詞，我就無法適時的回應。最近發生的一個例子就是世界喬治弗洛伊德被美國警方槍殺的種族歧視議題，若我是習慣看中文新聞的人，接觸到的名詞就會是翻譯過來的喬治弗洛伊德（George Floyd）或是「黑人的命也是命」（Black lives matters），或是這位事件中的主角黑人男子如何被誤解及被警察不合理對待的過程，中文敘述和英文敘述用法是有差別的，而課堂上剛好提到種族歧視的議題，就有學生就說了這個名詞 Black lives matters，但闡述不清，其他學生有的知道有的不知道，而我就扮演了將這個事件加以闡述的角色，解釋的清楚與否也跟我平時累積的英文閱讀量相關。

2. 口音重要嗎？

記得剛開始在新加坡教書的時候，最常聽到學生問的第一句話就是：Teacher, are you from Hong Kong or Taiwan? 一開始聽到時，有些許覺得被冒犯，但後來發現，其實不管我口音如何，我的教學目標也都可以如期達成，學生能按照我的指示完成指定作業，也得到不錯的成績。加上，我也發現新加坡的口音也是非常多元，有很正統的英式口音，也有印度口音，馬來口音，偏美式口音但又可以聽出來非道地美國人，但是不管是什麼口音，都不影響教師的表達及學生的接受能力。生長在多元種族的國家，這邊的學生有極高的包容度，也早已習慣各式不同的口音，他們可以看美式口音的 CNN，也可以看英式口音的 BBC，當然也可以看帶點星式口音的 CNA（China News Asia），而他們從小接觸的老師也來自世界各地，所以對於有沒有口音這件事情，早就習以為常。因此，漸漸的，我就會在一開始自我介紹我來自臺灣，也讓學生知道若因為口音上導致說明不清楚的地方，可以提出來讓我知道，但其實都沒有學生對我課程的傳達有疑義，他們只是對臺灣來的老師感到新奇罷了。

3. 多元民族與文化調適

身為教師，點名是最習以為常的事情，但在這個多元種族的國家，點名就不是件容易的事情了。光是華族，姓氏的發音就跟中文的發音大不相同，Teo 是張，Tan 是陳，Chia 是謝等等，都是由方言發展出的拼音，幸好我的祖籍來自福建，有閩南話的基礎，稍微猜一下還可以，但若是馬來人或是印度人可就沒這麼容易了，這兩種族群的名字都很長。以馬來人為例，大部分的名字分成兩部分，前面為主要名字，後面則為父親名字，有的還會加上先知名字，Mohammed Hisyam bin Ariffin 就是一個例子，學生的真正名字是 Hisyam, Mohammaed 是先知穆罕默德，而後面 Ariffin 則為父親的名字，中間的 Bin 則譯為某某人的兒子。印度人的名字也使用本名-父名的結構，Kumaraswamy KAUR D/O CHARANJEET SINGH 裡的真正本名是 Kumaraswamy KAUR, D/O 則譯為某某人的女兒，所以後面的 CHARANJEET SINGH 為父親的名字。即使知道名字的結構，如何發音也是一個挑戰，所以通常我都會請學生發音給我聽，我再記下來，又或者他們有平常常用的縮寫，也是我記名字的好方式。

(二) 全英語教學與自我賦能

1. 課程準備

臺灣老師在專業上的訓練是紮實的，但要如何在既有的專業知識上做語言的轉換則需要加以練習。剛到新加坡時，即使我有通過國際英語認證，我的專業是視覺藝術，很多專業上的詞彙我都是以中文的模式來認知的，比如美的形式原理，各種藝術流派，各式創作媒材，因此，我花費大量的時間查找重要詞彙中英翻譯，

並練習正確的發音，有些發音甚至不是英文，尤其是西方美術史的藝術家，有許多來自法國、義大利、德國等歐系國家，因此更加需要花時間查找最正確的發音並反覆練習。這只是初步的單詞轉換而已，進一步，為了能流暢的以英文句子解釋各種單詞，以前習慣瀏覽中文網站的我開始改變自己吸收新知的管道，訓練自己從中文的接收模式轉為英文，這包括備課時瀏覽英文網站，習慣英文的解釋方法，尤其是在講解美術實作的過程，更要用精準的動詞，絕對不行直接將中文直接翻譯，並且不斷且刻意的練習以英文的思考模式來講解；選擇書日時，可以的話也盡量尋找原文書籍；多閱讀與參考網路上豐富的英文教案資源對自己寫英文教案也很有幫助。更進一步的是，融入近期的各種發燒議題，並在課堂上適時的提出來討論。新加坡主要新聞英文媒體為海峽時報（Strait Times）、亞洲新聞臺（China News Asia），華文媒體則為聯合早報，此外也有各種小報，除了平面媒體外，各種社交平臺才是學生接收新知的主要管道，我除了掌握本地媒體的重大新聞事項外，也會多留意 IG、快拍（snapchat）、推特等流行社交平臺上的資訊，熟習青少年文化並加以應用。

2. 課堂互動

剛開始進行全英語教學的我，戰戰兢兢，準備豐富完整的簡報，想好每個橋段的連結，事先演練無數次講解的方式，深怕課堂中突然口吃或者忘記單字，幾乎沒有時間問學生的意見，完全是教師為中心主導。漸漸的，我發現學生太安靜，除了從學生的作業評量來得知他們吸收程度的多少，上課時他們到底又沒有專心聽講或者是否有聽沒有懂，我開始在簡報中抓出幾個重要關鍵學習內容，在課堂上以提問的方式開場，學生的回應也讓我了解他們的先備知識。除此之外，我也將課程統整，改變直述的講課方式，利用大量的實例讓學生進行比較與分析，再從學生的回應中導入正題，這樣一來，學生不是被動式的吸收，而是分析與歸納後的主動式學習。當我與學生的互動越來越頻繁時，更進階就是自然而然的融入當地英文的特殊用法。雖然新加坡的第一語言是英文，但其華人為主的社會，有其特殊的文化背景，也因此發展出不少當地才有的用法，包括各式英文簡寫、方言音譯英文、帶有華語口音的星式英文口音等等，在當地生活時間與經驗的累積下，也就更加的人境隨俗，融入這些用語在日常生活中，更能貼近新加坡人的生活，與學生的互動也自然更融洽。

3. 心理調適

首先，我並非土生土長的外籍華人，母語及第一語言皆為中文的我，雖然在成長的階段裡，在英語這門科目上積極的耕耘過，在面對英文為母語的西方人士時，也常有技不如人的自我貶低之感，似乎覺得只有操著最正統的英美口音，讓別人聽不出來自己是非母語人士才是英文夠有水準。漸漸的，在新加坡，我有了不同的見解。長期以來，新加坡吸納世界各地人才至當地工作，其多種族與文

化也孕育了這邊開放包容的態度，這邊的家長與學生也都習慣來自世界各地的教師，每個教師或許以英文為母語，但口音卻都不盡相同，即使是當地土生土長的新加坡人，華人、馬來人、印度人、歐亞人口音也盡不一樣，因此，大家對於世界各地來的老師包容度也高，只要教學質量好，基本上工作上沒有太大的問題。除此之外，原本以為請教別人英文上的相關問題是件丟臉的事情，因為這樣顯示自己英文不夠好，但是，進到一個全英文的工作環境中，我發覺這不但不是一件丟臉的事情，不僅挺常見，還顯得你更加積極正向，精益求精，甚至在學習的過程，也發現即使母語人士其實也不一定都使用最精確的英文。

語言的程度分級，在各種英文檢定測驗上就有明確的規範，從懂（familiar）、通（conversant）以致流利（fluent），大概就跟全民英檢的中級至中高級程度吻合，再往上則有雙語（Bilingual）及最高的母語人士（Mother tongue），而在新加坡，雖然人民的第一語言皆為英文，但大部分英文教師的英文程度又比跟其他學科的教師來的更好，這不僅反映在口說更反映在寫作上，寫出文筆流暢，修辭優美且文情並茂的文章也非人人皆有的能力，這也就說明為何學校期刊的編輯、學生司儀的訓練、推薦信的校稿工作大部分也是由英文老師擔綱，請英文老師協助有關英文的各種問題也是很平常的事情。因此，在全英教學這條路上，我也常常請教學校英文老師，以其能更精確的在工作上使用這個語言。

上課時，即使已經在英語教學上耕耘十年，有時候神來一筆，突然想到一些中文實例，以前的我，可能會選擇不講，覺得不懂得英文的解釋時，講了反而丟臉或者學生也聽不懂。但漸漸的，師生關係愈漸融洽時，我反而會問班上學生，有誰知道如何翻譯某某中文詞彙的，老師突然間想到，不知道如何解釋，有時候班上剛好也有雙語皆很好的學生，知道的就會幫忙跟同學解釋，但有時候中文好的人，也不一定懂得這個詞彙的英文翻譯，這時也沒有關係，我就會用 Google 直接查詢，並投影給學生看。這樣一來，學生也不會失去學習的機會，比起因語言的限制而失去補充內容的契機，透過科技的協助而加深加廣學習的內容，更能提供學生豐富的學習經驗。

（三）自身經驗談雙語人才的培育

1. 抓住機會

筆者 20 年前就讀小學時，學校就有在推行英語課，並舉辦英文朗讀、寫作比賽，全國各地也有不少鼓勵英語夏令營，時過境遷，整個社會對英語的重視更是只增無減，不僅英語成為必修，雙語幼稚園、坊間的英語補習班更是如雨後春筍般成立，還有許多學校以打著雙語班的口號招生，即使有些人覺得這些都是額外的花費，甚至加深貧富的差距，但是其實也有很多免費的資源，像是各大圖書館免費的外文資源，筆者大學也有免費英語聊天室，網絡上也很多免費的英語學

習資源，甚至曾經流行一時的國外打工旅遊都是一些很好學習英文卻又不花大錢的機會。因此若有心要學會另一種語言，抓住各種學習的機會才是上上之策。學習語言也不一定要留洋海外，甚至有許多海歸學生也不一定能流利地使用英文至第一語言的程度。而臺灣的雙語教育若是定義在所有教師及學生都能從懂（familiar）開始，慢慢地到通（conversant），不害怕英文，並能開放的以英文接受新知的程度，抓住這個雙語教育的契機，增進自己的英文能力，提升自己也造福社會，就已是臺灣雙語教育教育的一大進程。

2. 不僅有興趣，為何而學

即使是興趣，也需要時間的培養與紀律的配合，才可以精益求精。學習一個平常不會用到的語言，光靠興趣也不夠，強烈的動機更是不可少。筆者小時候的夢想其實適當翻譯官或外交官，除了對英文有興趣外，也因為這個夢想讓我更積極的提升自己的英文能力，就學時期也期待未來工作能多少用到第二語言的能力，這樣小小的動機也讓我學習英文不只是抱著興趣的態度，而是當作一個未來可能求生的技能之一，這也能夠不斷地督促我不斷且刻意的練習。而語言本來就是一個練習的過程，越長時間的使用它，就越能夠自如的掌握。

3. 從敢說開始並時常修正

萬事起頭難，害怕說錯而不敢說，害怕丟臉而不願意嘗試，就永遠沒有起步的那一天。記得在新加坡念碩士班的時候，很多教授都是來自中國的獎學金得主，不少是一路從碩士班唸到博士班最後留在新加坡任教的人，他們沒有所謂主流的英美口音，但每個人講英文都像是第一語言的使用者，文詞流暢，溝通無礙，一聽就知道是不同的口音，但一點都不影響上課的品質，我相信這一路將第二語言提升到第一語言的使用程度必是經過各種困難與挑戰的。臺灣的雙語教育並不是要將英文提升為第一語言，所以若大家都先敢開口說，以開放的態度來學習，不抱偏見，慢慢的建立切換第二語言的習慣，更重要的是有專業人士的指導，時常檢討改進，千萬不能馬虎使用，因為教育是傳承國家大業的重要事業，若是傳達錯誤可就誤人子弟。筆者在學習英文的這條路上，也是承蒙許多恩師的指導，才能夠精益求精，即使在全英教學的十年間，也有學生或老師當場糾正發音的經驗，雖然聽起來很尷尬，但想來這畢竟就不是我們的第一語言，把這些經驗轉化成學習的機會，更能進一步提升自己不是嗎？

四、結語：臺灣雙語教育的省思

早期新加坡剛獨立之時，學校還有華校英校之分，後來因應英文列為國家第一語言的政策，許多華校的老師被迫在一夕間轉成以英語教書，也有人因為無法適應而選擇離開教職，這也是李光耀先生在其〈雙語教育-我一生的挑戰〉裡的遺

憾，思其政策的制定源於其國家歷史背景，獨立後的新加坡在國際上孤立無援，自然資源貧脊，且國家種族複雜，以英文為第一通用語言不僅能快速的統合多元民族並能加速與世界的連結，進而促進未來的經濟發展，因此政策制訂上有其特殊的時代背景與考量。

臺灣在推行雙語教育的同時，需先釐清到底英文與中文，孰輕孰重。當老師與學生皆非英語母語人士時，比起為了雙語教育的口號而不當使用英文甚或加重學生或老師的壓力，課程清楚的傳達與接收才是最重要的。在新加坡，很明顯的，英語還是其第一語言，雖然日常生活的溝通使用雙語甚至多語對新加坡人來說一點都不難，但真正能流利地用兩種語言教書的人還是少之又少。而在臺灣，基本上每一位老師學生都是從小接受中文教育，習慣以中文接收新知、思辨與溝通，因此在推動雙語教育時，更要清楚英文在課堂上的定位，是要教師像使用第一語言一樣的程度，還是只是在讓學生在課堂上學習幾個重要的專業詞彙，懂得以英文查詢與接收新知，並增進國際文化的包容與理解即可。教育部對於雙語教育的定義、實施雙語教育目標的設定等，都會直接影響教師的自我定位與教學準備，以及第一線雙語教育現場的景象。重大政策改革的推行過程通常都會面臨困難與挑戰，但如能清楚定義與明確目標，加上具可操作性的配套措施，教師就較能因應調整與自我賦能，如此臺灣雙語教育的美好願景才能逐步落實，雙語人才的培育就能開花結果。

參考文獻

- 教育部（2018）。全英語教學師資培育計畫。取自 <https://reurl.cc/gzrNbp>
- 教育部（2019）。教育部啟動全英語教學師資培育計畫 培育學科英語教學專業師資。取自 <https://reurl.cc/WkX285>
- Ministry of Education, Singapore. (2016). *Enhancing 21st Century Competencies in Physical Education, Art and Music*. Retrieved from <https://reurl.cc/NpZ72q>



數位科技的興起對中小學英語學習的啟示

徐郁雅

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

2019年，因新型冠狀病毒（Covid-19）對呼吸道疾病的影響，造成諸多學校因此停課，迫使學生無法到校上課，間接影響學習進度、效果。各級學校則要求教師們採用線上教學課程，讓學生不用到學校上課，但學習沒有因疫情而中斷。在數位化教學的前提之下，教師們必須花更多的時間去學習，如何克服數位教學系統及網路設定相關的問題，但我們知道成年人是不容易做出改變的，任何形式的變化都會帶來恐懼、焦慮和擔憂。在教室中使用數位科技作為教學工具的程度更大，因為它既涉及課堂程序的變化，也涉及對不熟悉的技術使用。倘若學校要求教師在課程中使用數位科技時，更應意識到教師確實存在恐懼和擔憂的可能性。幫助教師克服恐懼、擔憂和焦慮，對於數位轉型計畫的成功至關重要。如果能讓這些學習數位教學的教師，實際上看到學生使用數位科技上課的過程，以及學生的學習動力提升，則可讓教師更加願意地使用數位教學改變目前的傳統教學模式。Fullan（1993）將這種情況稱為「實現浸入」。因為很少有人第一次嘗試就能獲得絕對的成功。唯有教師嘗試改變教學模式，學生的學習動力才能獲得提升。

二、學校面對 COVID-19 影響數位學習的新時代

數位學習結合網際網路、無線通訊及行動載具，正悄悄地開始啟動一場學習革命。因為學習的方式與工具改變了，整個教育與學習的思考邏輯、層面都將走向另一個教育新境界，這些改變隨著時間滲透、擴散，將影響個人甚至社會（陳德懷、黃亮華，2003）。教室當然不易翻轉，但教學思維一定可以創新，也必然要有新意。數位學習科技的研究與發展，成為教育環境提升與改革的重點，藉由讓學生熟悉數位化介面，提升學生的學習動機與成效，科技運用於教學環境對教師以及學生而言，都是一項相當值得的投資（Hwang & Wu, 2012）。教師改變了教室的教學模式，引發學生的學習興趣，提升學生自主學習動力。教師則要在改變中找到新的教學模式，提升學生對英語學習一直保持學習興趣。數位科技的使用能夠使教師在教學設計上，創造出更多元來吸引孩子的目光。學生對於一成不變的教學模式容易失去學習動力，尤其是在遇到壓力的時候會更無法堅持持續學習。教師可以結合數位科技進而融入教學設計中給學生，會讓學生在教室中感到學習是有趣的、有新鮮感、無壓力的，這樣更能夠提升學生對英語學習的動力。

（一）中小學英語學習

非英語系國家的孩童學習語言課程中，我們的目標就是要讓孩子在一個較佳

的學習環境中獲得最佳的學習成效。對中小學接觸英語的孩子而言，正常的學習途徑是由聽、說、讀、寫按部就班的形成。而在臺灣的孩子因為沒有大量聽、說的環境，以至於一開始若依賴聽跟說，對於剛接觸英語的孩子會有某種程度上的不安全感出現，所以大多都會藉由讀寫來學習（黃港友、楊耀琦，2005）。也因為這樣的學習模式，容易落入我們所謂的填鴨式教學法中，我們應該更注重孩子的學習過程與方法，方能達到在英語的學習上收到事倍功半之成效。

對於中小學的孩子來說，大都喜歡上英文課，而且也都覺得上課是有趣的，但也有少數的孩子不喜歡上課，主要的原因是因為覺得上課是無聊的，以及聽不懂老師上課的內容無法實質參與。最終會對英語課程缺乏學習動機（謝一謙，2001）。在學習英語時，最令孩子感到困難的是上課聽不懂而回家後也沒有練習的機會。學校的英語教學和生活化脫節，是目前臺灣英語教育主要很大的問題。常常可以看到的是都市的孩子，在幼兒階段接觸的就是雙語幼兒園或者是全美的幼兒園上課，孩子能夠輕鬆的應付國小低年級階段的英語課程，然而一旦到了高年級或者升上國中後，課業壓力開始扭曲了英語的學習。而面對學校的評量時，孩子最希望教師的評量方式是以遊戲或競賽闖關的方式進行，然而，國中小學的英語評量方式依舊是以紙本的方式進行。其這些原因不外乎就是考試領導教學所造成的結局（吳弘彬，2010）。臺灣的教育過度的依賴考試，導致孩子的讀、寫、死背的能力相當強，在無法活用的情況下作文能力相對的就低很多。

（二）數位學習的變革

富於變化理論的著名專家 Fullan（1982）說：「教育變革取決於教師的行為和思考方式，這是如此簡單的道理但卻又那樣複雜的過程。」當前我們處在一個資訊發展快速的時代，在教學上就應該有差異化，過去我們所使用的傳統式教學，教師常常從頭講到尾，學習者的興趣常被輕忽、對於觀念與事件的詮釋，採單一性、教師引導學生的行為、教師解決問題、教師提供全班的評分標準；這樣的學習模式下，學習者漸漸地失去獨立思考的能力，遇到問題無法獨立思考，使學習失去興趣。

現今教育環境使用 E 化科技的趨勢及未來可行的教學設計發展，科技運用於當前的教學發展趨勢可分為：線上教學（online learning）、融入教學（Integrate learning）、和移動學習（mobile learning）等（王文科、王智弘，2014）。而網際網路的使用讓學習者更有機會接觸科技，隨著科技的持續精進，老師、家長和學生對於 E 化教學的過程，能夠拓展學習者的經驗、提升學習者學習興趣。教師把 E 化學習與傳統教式教學結合，提供多種機會來賦予學習者學習的彈性、方便性以及學習者的積極投入性。教師對於教學不但要全盤透徹的了解內容，更需要運用必要的教學方法，讓學習者在 E 化和傳統教室中進行互動學習。在數位

學習中學習動機對學習策略具有正向顯著影響，在學習者的內在認知歷程中，學習動機與學習策略，不但具有密切關係，並且還交互的影響學習者的內在認知歷程，進而影響其外在的學習成就（李勇輝，2017），教師其改變教學的模式與方法，融入有趣活潑的數位科技提升學生的學習動機，以幫助學生建立學習策略，學生擁有良好的學習動機，在學習時學習策略也將更多元，而在英語學習時也會更用心。

（三）課內外的數位學習環境及機會

行政院於 2018 年通過國家發展委員會「2030 雙語國家政策發展藍圖」的提案，其主要的目標就是 2030 年時，讓臺灣成為中英雙語國家（國發會，2018）。臺灣當前應該有效的結合課內跟課外的資源，教師適當的引導學生自主學習，才能提升英語能力。教育部為了能夠順利達成雙語學習的變革，首要即是教師教學方法的改變，推動英語課程採全英語方式授課，以及部分領域課程也使用雙語教學計畫（陳浩然，2021）。這樣一來學生在學校接觸英語的時間就會增加。

教師是課堂教學的核心，教師本身的英語能力、教學方法跟數位媒材的使用都需要加以提升。教師的口語發音能力更為重要，這是引領孩子進入英語環境的開端。臺灣目前的英語教師往往在口語的發音表現上沒有這麼的道地，結合數位系統，輔助教師授課時不足的地方，也能給予孩子最正確的發音。

108 課綱中，自主學習也是其中的一個目標，英語教學大師 Jack Richards（2015）曾提出，在過去語言教學的重點即是設計教學大綱、教學方法、以及教材。培訓教師能夠有效的在教室中進行教學，而成功的學習者是能夠利用下課後的時間進行英語的學習機會。在網路技術跟數位媒體發展蓬勃的現今，孩子可以課後進行更多的互動與交流。教育部已建置 Cool English 及因材網線上教育平臺，未來教育部將與民間單位（如均一平臺教育基金會等）合作研發線上課程、教師增能培訓模式。透過數位科技，可將英語學習資源，佈達到全國。

三、結語

綜合以上所述，數位學習的興起對於教師的教學模式改變，能引起學生的學習興趣與動機。數位科技時代中要做出改變的不只是教師本身更應該說是學校、教師、學生跟家長，只有這四方面的相互合作，能夠達到真正的教學目的。因此為了因應即將來臨的雙語教育，研究者提出以下幾點建議：

1. 面對數位學習時代，教師需具有與時俱進的觀念

教師的教學模式改變將數位科技教學融入到現有的教材中，教師運用數位科技媒材備課，節省以往準備活動的時間，這樣的方式不但可以照顧到不同程度的英語學習者，也更能激勵教師持續成長和創意的延伸，讓教師在數位英語教學的技巧和知能更邁向卓越的新視野。

2. 結合數位科技載具，營造樂在學習的環境

學生在有趣的數位互動中建構自己的學習策略，運用數位科技刺激感官學習，也讓學生找到對英語學習的技巧和信心。學生在學習英語課程中培養出自主學習以及合作學習的精神。

3. 採用多元的評量方式，提高學生的學習興趣

跳脫填鴨式的英語學習，評量方式不再只侷限紙筆，多提供適性的評量方式，以建立學生自信心。希望在不久的將來，英語的學習是能夠成為一種樂趣，運用數位科技媒體創造出全面性的學習環境，讓英語的學習真正成為一種溝通的工具，而非是被考試所領導的學科。

參考文獻

- 王文科、王智弘（2014）。課程發展與教學設計論（第九版），402-404。
- 行政院院會議案（2018）。2030 雙語國家政策發展藍圖。取自 <https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/b7a931c4-c902-4992-a00c-7d1b87f46cea>
- 吳弘彬（2010）。精進英語教學，並與國際接軌。商業職業教育，117，201。
- 李勇輝（2017）。學習動機、學習策略與學習成效關係之研究-以數位學習為例。經營管理學刊，14，68-86。
- 張文哲譯（2013）。教育心理學：理論與實際（Slavin 原著）。臺北：學富文化。
- 陳浩然（2021）。有效營造雙語環境，提升中小學學生英語力。台灣經濟論衡，19，26-35。
- 陳德懷、黃亮華（2003）。邁向數位學習社會。臺北：遠流出版社。

- 黃港友、楊耀琦（2005）。國小兒童英文學習時機探討。《國教輔導》，44(5)，24-38。
- 謝一謙（2001）。國民小學英語教學實施現況及其遭遇問題之研究-以台中市為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學教育研究所，臺中市。
- Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (1993). *Change forces*. New York: Flamer Press.
- Hwang, G. J., & Wu, P. H. (2012). Advancements and trends in digital game-based learning research: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E6-E10.
- Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*, 46, 5-22.



偏鄉國小特色課程發展問題與解決策略之個案研究

何姿宜

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

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系、師資培育暨就業輔導處副教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

有鑑於偏鄉小學辦學困境及少子化影響，偏鄉國小特色課程之發展顯得更為重要。因此本研究旨在探討偏鄉國小發展學校特色課程所面臨之問題與解決策略，希望未來提供其他偏鄉學校發展特色課程時之參考。本研究立意選樣一所教育部全國教學卓越金質獎兩次的得主進行個案研究。訪談對象為該校特色課程發展的主要人員，採質性研究法，運用半結構式訪談、和文件資料蒐集與分析，研究工具採自編之半結構式訪談大綱，資料來源採多元性三角檢證，以達成研究信實度。本研究時程為五個月，採取互信互重、知情同意，達成研究倫理。

本研究針對特色課程發展時所面臨之學校經營、教師、學生及家長三個層面問題來探討，所獲之解決策略如下：(1)經營者需整合學校與產業之資源，建立策略聯盟機制，以專業之課程與教學領導知能，引領課程研發團隊；強化教學品質與口碑，配合創新多元教學方式，品牌行銷學校，永續在地經營。(2)發展教師專業社群，設計與學童興趣連結之特色課程；加強共備課與 E 化教學資源共享，減輕教師負擔。(3)讓學童重拾自信，以多元方式與家長分享取得認同。

二、文獻探討

我國對偏鄉國小的認定：以教育部（2016）審議通過《偏遠地區學校教育發展條例》草案、2021 年修正《偏遠地區學校教育發展條例施行細則》及 2021 年修訂之「偏遠地區學校分級及認定標準總說明」之第四條第一項，將偏鄉國小依據其交通、文化、生活機能、數位環境、社會經濟條件及其他因素，分為極度偏遠、特殊偏遠、偏遠三個級別。我國依照與都會區之距離遠近、周遭生活機能與文化吸收程度、訊息接收度等多元因素來規劃定義偏鄉學校，與人口密集度、就學人口數有很大的關係。以下就特色課程的意義、相關理論、特色課程發展問題與解決策略，加以討論之。

（一）特色課程的意義

所謂特色課程，乃以結合地方資源與特色文化，整合學生興趣與全校資源，設計出具教育性的課程內容。曾坤輝（2007）認為特色課程乃是學校依據課程法制層面，對於未來期待、社區特性、家長期望、兒童需要、學校資源條件及教師

專長能力等，審慎規劃全校性、特色性的課程方案。因為偏鄉小校的家庭不論是在經濟、地區發展以及文化上，都屬於較弱勢、特殊的一環，過於強調學科知識的知識內容對偏鄉學童來說，接受度不高。因此，發展厚實在地特色，以有趣的特色課程來吸引認同此教育理念的學生前來就讀（教育部，2016），達到學校最適的成本效益經營。

（二）特色課程的相關理論

依田耐青等人（2012）觀點，針對偏鄉國小特色課程發展的理論中，以多元文化理論、實用主義理論或建構式理論觀點所發展之特色課程最為可行，以下分為三點分述之。

1. 依 James 和 McGee Banks 在 1993 年提出之多元文化課程觀點，乃是站在重視社會中多元文化結構，兼顧各族群人民的權益。除連結多元在地素材、培養學生學習信心外，亦可做情意面的遷移，進而達到欣賞鄉土與愛護鄉土的理念。
2. 杜威（Dewey）倡導的實用主義，則是考量到學童未來與社會連結度或適應性，以學生為主體，希望學童能依其興趣體驗「做中學」的樂趣。「體驗學習」也是其中一種。學童由體驗、反思、歸納到應用，不斷從實作中，累積認知經驗。
3. 建構式的理論觀點，強調課程之趣味性，用以激發學生學習興趣，除了強調校園的學習活動不再只是沈重的學科領域外，有趣的特色課程設計，更可讓學生更願意學習，從而建構知識、自主學習，達成終身學習的目標。

故綜上各理論之特點，對於偏鄉小校而言，不管是實驗性、趣味或人文藝術等多元理論來發展特色課程，還是要能有效提昇整合學童之知識、技能與態度面之學習，配合有效行銷及推廣學校教育，吸引更多家長認同，增加國小就讀人數，達成永續經營的目的。

（三）特色課程發展問題與解決策略

1. 學校經營層面的問題與解決策略

- （1）人力資源管理問題：偏鄉學校人力不豐，教師流動率高、教師結構失衡、教職員心態保守僵化與抗拒變革等，使特色課程發展停滯不前（吳惠花，2016）。解決之道，人力管理上應善用學校績效管理工具，以良性溝通來激勵成員創新求變；另一方面，建立偏鄉學校策略聯盟及異業聯盟，善用「輔導教師與關懷教師社群、探究教學社群」的功能，給予初任教

師支持與關懷，創立溫馨學校文化（林志成、林能煥，2008；李子鍵，2005），以達互信互助正向人力管理之效。

- (2) 資金不足問題：偏鄉地區因經費結構不均、專款專用之限制，使得資源無法持續挹注，特色課程因此中斷（張良丞、許添明、吳新傑，2016）。解決之道，除了中央按各校不同的需求標準給予所需資金（田耐青等人，2012）外，多方參選教育部之課程評選，為學校爭取入選獎金，成為發展特色課程所需之經費來源。
- (3) 課程領導與課程管理問題：課程管理者缺乏明確管理目標、計劃、監察與檢討制度，以及學校文化待形成等問題（李子鍵，2005）。解決之道，領導課程者須不斷的增能，搭配工具的使用，指引修正課程發展的方向（曾淑惠，2008）；另外，多觀摩他校，成立課程研發團隊與評鑑人員，以開放多元的集體審議與調整課程機制，共同見習成長，塑造學校共好文化，提高教育品質。
- (4) 教學領導與教學管理問題：經營者之教學領導與教學管理知能不足，使教職團隊鬆散，無法提升教學品質與學習成效等問題。解決之道，掌握世界教育脈動、進行學校組織再造、提升教學領導與教學管理知能，以集體審議來調整課程機制，藉由正向回饋，創造和諧領導氣氛，以重塑學校文化（Weber, 1989）。
- (5) 行政領導與學校課程行銷問題：偏鄉學校行政功能及行銷策略不彰、課程能見度不佳，無法吸引本地或外地學子前來就讀。解決策略，應善用 TQM、社群媒體或金三角品質行銷課程，以體驗式及網路分享方式來行銷學校，有效領導行政團隊，創造紫牛學校（林志成、林能煥，2008）。
- (6) 學校組織與空間配置問題：因少子化問題，偏鄉學校閒置之教室無法做有效利用，造成資源浪費。解決之道，參酌教育部 2010 所訂之特色學校計畫，充分活化應用教室空間、融入校園議題，擴大學校空間利基（田耐青等人，2012；Shober, 2011）。

2. 教師層面的問題與解決策略

- (1) 缺乏發展特色課程之經驗與知能問題：發展特色課程時，僅為特色而特色，未釐清何種特色課程是有價值的知識等問題（陳思玓，2017）。解決之道，使用 SWOT 盤點校內優劣勢與外部之機會與威脅，俾利學校思考課程之「特色」，確保課程發展方向之正確性（溫育賢，2020）。除工具使用外，參與課程發展增能工作坊或參訪請益，可達提升教師發展課程知能之效。

(2) 教師專業與教學能力經驗不足問題：偏鄉學校之正式教師與代理教師結構比例失衡，教師專業和教學能力有明顯落差之問題（吳惠花，2016）。解決之道，行政工作專任化，把教師還給學生，讓教師專注落實教學；此外，師資應先考量具有類似生活背景經驗和對該地區有高認同度之教師，才能有助地方特色課程教學之連續性與執行力。專業教師的再進修、積極參與教師專業社群組織與遠距 E 化自主研習，提升教師教學專業與知能（田耐青等人，2012）。

3. 家長與學生層面的問題與解決策略

校本特色課程內容無法引起學生共鳴，特色課程流於遊戲或學科知識，與學童生活經驗嚴重脫節，讓家長產生認同障礙（陳思汀，2017）。解決之道，美國教育部邁向頂峰方案（race to the top）中指出：薄弱學校（low performing school）有其獨特性的情境，需要獨特性的解決方案，提高學生學習興趣，亦可增加家長的支持度（Miller & Hansen，2010）。此外，善用多元評鑑工具或真實評量方法評鑑學生，重視學生的多元智能。透過世界咖啡館模式、635 法則、家長座談會機制、德爾菲法（Delphi Method）、腦力激盪等對話方式，讓教師與家長做有效溝通，提供回饋資料，滾動式調整課程，以符合學生、家長及地方期望（林志成、林煥能，2008）。

三、研究方法

本研究採取深入訪談（in-depth interviews），透過描述性的敘寫方式，以自編之半結構式訪談大綱訪談主要之課程發展人員，另外輔以訪談札記、Facebook 媒體資源、教育部新聞部專訪文件等方式，驗證並瞭解各利害關係人之觀點，聚焦特色課程發展之問題與解決策略之歷程，採用歸納的分析方法整理出重要的發展策略。故本研究採取質性方法，立意抽樣選取中部一所榮獲 104 年、108 年教育部全國教學卓越金質獎的「偏鄉國小」（化名：旭日國小）。而本研究對象（化名：田主任）為當時課程發展之主要撰寫人，以其餘關係人觀點為輔。

表 1 訪談資料表

項目	非正式訪談	正式訪談
日期	2020 年 11 月 29 日 2021 年 4 月 4 日 2021 年 7 月 4 日 2021 年 7 月 24 日	2021 年 5 月 8 日
訪談對象	旭日國小田主任	旭日國小田主任
記錄資料方式	訪談札記	錄音
訪談大綱重點	瞭解旭日國小以及相關人等 文件觀點	旭日國小：發展特色課程之歷程、 遇到之問題、解決方法
訪談時間	約 30 分鐘	8:30-9:55 約 80 分鐘

為求研究之信實度，除了以三角檢證（triangulation），與指導教授、同儕和專家學者編製之半結構式訪談大綱，摒除對命題之既有的偏見（bias），在將逐字稿與研究參與者核對無誤後，運用文件分析，以達到提高研究的信實度。

四、研究結果與討論

（一）學校經營層面有「人、事、物」三大面項之領導管理問題與解決策略

旭日國小在 2011 年之前，全校學生就讀人數僅 101 人，學校有被整併或裁併的壓力；加上偏鄉小校人力少，造成事務推動的阻力，此與吳惠花（2016）所提相同。當時旭日國小因發展特色課程與教學之經驗與知能尚且不足，未能聚焦「特色」，使學校課程發展失敗，無法生成，此與陳思玓（2017）論點相呼應。

開始發展課程時，沒有聚焦在地的產業，以當時較顯學的生態發展課程，所以我們在發展課程上遇到了瓶頸。（訪 D2/01-1530）

後來，田主任「運用工具，整合人力資源與資金挹注策略」，運用 SWOT 分析工具，檢視學校真正方之「特色」，以做為 CIPP 課程評鑑之背景資料，並運用 CIPP 評鑑滾動修正課程，協助指引發展特色課程方向，此與曾淑惠（2008）、溫育賢（2020）所提相符。

其次，偏鄉學校行政團隊未積極招收學子就讀，使課程能見度不佳。另外，未使用之教室空置，造成資源閒置問題，學校經營陷入困境。

旭日國小校長回憶，「挨家挨戶拜訪，上山找學生，幾乎是每年開學前的必經儀式。」望著美麗校園及眾多得獎教師，「一個擁有內政部綠建築標章鑽石級認證的學校，多年來培育出眾多得獎教師，無論軟硬體都不輸人，為什麼還需要找學生來讀？」（新 D1/1-0610）

於是，旭日國小校長決定打開大門，透過宣傳行銷、為家長舉辦說明會、開放校園參觀，讓學生與家長都能夠認識大坑國小。（訪 D1/2-0910）

故旭日國小課程能見度開始增加，在多次參選獲獎的鼓舞及行銷宣傳下，吸引更多就讀學子，此與林志成、林能煥（2008）所提之課程行銷之重要性相符。綜合以上各點，學校在發展特色課程時，學校經營者須應用策略，整合「人力、財力、物力」與專業領導管理和行銷策略，才可有效解決經營層面之問題。

(二) 教師層面之「教師專業知能與發展課程知能不足問題」與解決策略

田主任回憶到，教師專業、教學能力經驗不足或缺乏對特色課程的認同感，是無法設計出引起學童興趣，或與素養連結的課程教學內容，而造成特色課程發展失敗。因為他們利用教師社群活動，進行課程討論與教案撰寫，以達資源共享之效。

以下圖 4-1 為旭日國小在發展課程的每個階段所遭遇之問題，和其解決歷程。從「國際教育」的距焦到「STEAM 科技領域」的學習，甚至到「利他議題」，不難看出發展教師專業的用心。

表 2 特色課程發展各階段所面臨之問題

時間	發展階段	遭遇之問題	教師專業發展
2012-2014	萌芽期	團隊共識凝聚不易，專業知能有待提升。	校本時間，進行宣導，凝聚共識。
2014-2016	整合期	特色課程整合不易，產業課程發展侷限。	引進專家教授指導課程，邀請花農擔任技術顧問。教師專業學習社群進行文心蘭課程設計及教案編輯。
2016-2017	精進期	課程永續發展不易，扶弱課程未多元化。	申請大學教授駐校輔導、邀請特教教師加入社群。運用課程旅行地圖概念，規劃延伸學習活動，讓學生所習得知識、技能具體轉化為生活實踐力。
2017	利他期	跨域教師對話不足，差異化教學能力弱。	安排共同備課時間，強化說觀議課能力。課程滾動修正為 HEART，為課程目標實踐重點。

資料來源：學校特色課程說明手冊（文件 D11），p. 4。

(三) 家長與學生層面有「學校課程未能獲家長與學生認同」之問題

偏鄉地區的家庭普遍較弱勢，太過追求成績或課程設計過於偏向學科知識，易讓學童因挑戰性太高而放棄學習，也因此無法取得家長的認同。

我們的課程裡，有安排讓孩子去其他更偏遠之學校體驗幫忙。我們希望孩子可用自己小小力量去幫助別人；看到別的孩子需要幫忙，會勇於協助。而這些改變，家長與學生是有感受的。（訪 D2/09-212；訪 D2/14-2027；訪 D2/06-0215）

2019 年暑假，全校甚至有 2 名學生通過柏克萊大學暑假公費留學計畫。其中一名學生來自務農家庭，原本缺乏學習自信的他，透過偏鄉課程交流服務，從幫助人的學習過程中，發現自我能力，逐漸認同、改變自我，甚至願意主動申請留學計畫，挑戰自我。（訪 D1/2-3438）

旭日國小的特色課程在教師與行政團隊不斷的努力與調整修正之下，讓原本從 101 位的就讀人口，增加至目前的 200 多位就學人數。其中來自其他縣市的就學兒童佔新增人口的三分之二，成果豐碩。

五、結語

依照文獻研究與研究結果之整理，偏鄉國小特色課程發展之問題多與學校之人力、物力、課程發展經費之短缺、課程發展方向未能與學生或地方社區特色相連結、家長認同等因素相關，解決策略以學校人力、物力特相關因素、教師專業與課程教學相關因素、家長與學生認同因素，所得結論與建議如下：

（一）結論

1. 學校經營層面：需能知人善任、增能創價、建立友善教學環境，激勵人員品牌行銷學校創辦理念。
2. 教師層面：提升教師專業，建立教學專業社群、引入外部專業人士與資源，建立 E 化共享資源平台、善用共備課時間，發展與學童連結之有趣且具教育性之課程，以達課程與學永續發展。
3. 家長與學生層面上：需能激發學生主動學習，提高學習自信，以同理互動，建立良好的親師關係，獲得家長與學生的認可。

（二）建議

1. 學校經營層面：需具備宏觀的角度，善用全面品質管理方式統整規劃偏鄉學校的人力及物力資源，發揮資源綜效，提高創新之經營知能，與世界教育潮流一同脈動。
2. 教師層面：以集體參與對話方式，創新多元之課程；建立影音或靜態詳案資料共享、學校策略聯盟，關懷教師社群與導師社群，實現教育公共財的理想境界。
3. 家長端層面：建立學習檔案與社群分享學習成果，以增加家長對學校課程的瞭解與認同感。學童層面，利用課程間的互動、與他人合作經驗分享，建立解決問題與反思的能力，學得「帶得走的能力」，達到全人教育的真正目標。

綜合以上，偏鄉學校發展特色課程治本之道，有待學校端、教師端、學生及家長三方一同努力，互助互惠，將地方文化融入學校教育，將多元內容與趣味導入至課程，讓各色孩童都能發揮其才賦，獲得公平之教育，讓偏鄉教育持續前進！

參考文獻

- 田耐青、田育昆、林仁煥、林志成（主編）、郭雄軍、蔡淑玲（2012）。**特色學校理論、實務與案例**。高教出版。
- 吳惠花（2016）。談城鄉教育均衡發展。**臺灣教育評論月刊**，5(2)，1-3。
- 李子鍵（2005）。校本課程領導與課程評價。**課程研究**，1(1)，103-117。
- 林志成、林仁煥（2008）。增能創價、策略聯盟與特色學校經營。**學校行政雙月刊**，58，1-20。
- 張良丞、許添明、吳新傑（2016）。偏遠地區適足教育經費。**教育科學研究期刊**，61(3)，43-67。
- 教育部(2016)。教育部部務會報審議通過偏遠地區學校教育發展條例草案。**教育部網站即時新聞**。取自 <https://www.edu.tw>。
- 陳思玳（2017）。因應新課綱學校發展「特色課程」的再思考。**新竹市教育電子報**。取自 <http://www4.hc.edu.tw>。
- 曾坤輝（2007）。**臺北縣「特色學校」課程發展之研究—偏遠小學的危機或轉機**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學課程與教學研究所，臺北縣。
- 曾淑惠（2008）。**理論與實務的對話**。師大書苑。
- 溫育賢（2020）。**偏遠地區國小創新經營指標建構之研究**。國立臺灣師範大學教育學院教育學系。
- James R. Weber (1989). *Leading the Instructional Program*. ERIC Publications. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309513.pdf>.
- Miller, L. C., & Hansen, M. (2010). *Rural schools need realistic improvement models*. Retrieved from <https://www.urban.org/research/publication/rural-schools-need-realistic-improvement-models>.
- Shober (2011). *Attracting Capital: Magnets, Charters, and school Referendum Success*. *Journal of School Choice*, 5(2), 205-223. Retrieved from <https://www.tandfonline.com>.

偏遠地區國小與原住民重點學校 教師留任意涵與理論基礎分析

張玲娟

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

偏遠地區國小教師人力需求與維持的問題一直困擾著校長、縣市政府和家長，且留不住教育人才的問題嚴重影響偏遠地區國小學校教育正常發展。對偏遠地區國民小學教育工作來說，如何留住好老師、吸引好老師投入偏遠地區學校教育，是教育主管單位、偏遠學校校長與偏遠社區家長長久以來頭痛也努力中的問題。這個問題在偏遠的原住民地區學校更是顯著，幾乎每個學校、每位校長，每年都為相對較高的教師流動率苦惱。

經過多年的政策演變，目前已立法通過「偏遠地區學校教育發展條例」（行政院政策方針，2017），此政策是否能清楚且緊密的連結偏遠的原住民地區國小教師穩定人力的影響因素，帶來正面的影響，發揮讓現任偏遠原住民地區國小教師願意留任、吸引優秀教師進入偏遠原住民地區學校任教的效果，並以此為基礎帶動提升學校發展、增進學生教育品質，很值得玩味。

姑且暫不探討上述條例是否真能讓偏遠原住民地區學校扭轉乾坤，否極泰來，創造高峰，很重要的是了解偏遠原住民地區國小教師留任意涵，並試圖建立偏遠原住民地區國小教師人力穩定現況與留任意涵的關係模式，以提供政策參照，是更有價值的。

二、偏遠地區國小與原住民重點學校教師留任意涵與理論基礎分析

本篇主要分析偏遠地區國小教師留任意涵和理論基礎、相關法規和政策，以作為後續調查資料和分析的參考依據。

（一）偏遠地區國小教師留任意涵

過去偏遠地區學校教師多因為交通和生活不便、未來生涯發展選擇狹隘、政府相關激勵和協助政策不足或支持制度不完備等因素，造成教師留任意願低、教師離職和流動情形頻繁，變成學校教師數量不足和教師素質不理想、嚴重影響到學生受教權益、學校行政運作品質（葉連祺，2018），因此誘使教師留任是可以降低教師異動和離職情形。所以偏遠地區國小教師留任意涵是指偏遠地區國小服務的教師願意留在原校繼續服務，不申請遷調到他校服務；當提高學校教師

人力的穩定性，使優秀教師留任，會保障學校學生的受教育權益和公平接受優質教育機會，維持偏遠地區學校教育品質，也可能一併解決了教師兼任行政職務經驗不足和能力不佳的困境，使得學校整體運作穩定。上述討論也適合說明部分原住民重點學校教師留任學校的意義。

（二）偏遠地區國小教師留任相關理論基礎分析

關於偏遠地區國小教師的留任因素可能是和教師個人有關，也可能是其他非個人因素（Chapman & Green, 1986），探討與教師留任有關的理論基礎，會有助於促進教師留任意願，減少教師異動傾向。而教師留任原校需要有激勵教師做此決定的誘因，這可以從幾個激勵理論（theory of motivation）來討論（秦夢群，2017；謝文全，2018）：

1. Maslow 需求層次論其指出生理需求、安全需求、社會需求、尊重需求和自我實現需求的層級關係。就教師留任來看，生理需求和教師薪津和獎懲機制有關，安全需求和社會需求與學校同仁關係、師生關係和家師關係有關，尊重需求和校長領導與行政管理有關，自我實現需求可能與教師生涯發展和專業成長有關，如果教師在學校可以獲得這些需求的滿足，教師離職異動應該就很少發生。
2. Herzberg 認為激勵因素是影響工作滿意，屬於內在因素，包括成就感、責任感、工作升遷等，保健因素是影響工作不滿意，屬於外在因素，包括組織政策與行政、薪資、人際關係、工作環境等。就教師留任來看，激勵因素似乎和教師個人內在知覺和主觀感受有關，保健因素和學校工作環境、教育或教師相關政策和制度等有關，因此要促使教師留任，就要注意這兩類因素的現況和造成影響。
3. Adams 公平理論主張經過比較後獲得公平感受是影響激勵的關鍵，公平是由比較投入、比較成果或報酬、比較人或參照人而產生，當評估自己獲得報酬和投入的比較結果與他人所得報酬和投入的比較結果，如果感受是不公平時，就會選擇採取降低工作投入、提高報酬要求、改選其他比較參照人、自我安慰、離職等方式。就教師留任來看，教師可能會針對現況做比較，包括比較多所學校、比較多位人員、比較自己的過去和現在之後，做出公平與否的決定，然後選擇留任或是離職。

綜合上述討論，激勵理論確實可以為教師留任提供一些合理解釋，這些激勵理論提到的要素（如需求滿足、公平感受、滿意達成）是指出了可能的教師留任影響因素思考線索。

（三）原住民重點學校教師留任學校相關理論基礎分析

原住民地區係指行政院(2002,行政院91年4月16日院臺疆字第0910017300號函)依據法規核定的「臺灣原住民族地區」;其中包含山地原住民族地區(山地鄉、直轄市山地原住民區)、平地原住民族地區。原住民族地區為臺灣原住民族委員會所指定之臺灣原住民族傳統居住,具有原住民族歷史淵源及文化特色,經行政院原住民族委員會報請行政院核定之地區。目前已核定的地區包括30個山地鄉及25個平地原住民鄉(鎮、市),共55個鄉(鎮、市)。

原住民重點學校依據「原住民教育法」第四條第六款,指原住民學生達一定人數或比例之中小學;其人數或比例於本法施行細則定之。再依據「原住民教育法施行細則」第三條,原住民學生達一定人數或比例之中小學,在原住民族地區,指該校原住民學生人數達學生總數三分之一以上者;在非原住民族地區,指該校原住民學生人數達一百人以上或達學生總數三分之一以上,經各該主管教育行政機關視實際需要擇一認定者。

針對偏遠地區國小教師而言,而原住民重點學校因為地處原住民族地區,不少教師具原住民族身分,他們留任學校的原因和理論基礎會有一些差異,需要從更多方面來討論。

基本上文化認同與族群(ethnic group)概念之間的相互關係、族群性與族群原生文化之間存在密切的聯繫、群體認同的實踐性整合過程突顯行動主體的能動行為抉擇。教師在原住民重點學校服務若要穩定長久,是否為原生文化族群,或對與該地方族群文化的融入與認同有密切的影響。以下整理一些相關的理論基礎並且加以討論:

1. 原生論(Primordialism)以 Clifford Geertz 在 *Old societies and New State*(1963) 一書,原生論強調族群單位的穩固性和持續性,認為人在其本質上首先可劃分為同質的「種族」共同體範疇,而具體到下一層級的「族類共同體」則是由「語言、血緣和土地等要素構成」。種族與族群、歷史與文化、血源與語言、土地與風俗習慣,與生俱來形成的感情與生活依賴,強化了在地與非在地是否留任的意願因素。
2. 工具論(circumstantialist approach)持「功能主義」之目的,認為族群性伴隨具體的政治、經濟和社會情境而改變,從理性選擇的角度出發,強調人們的族群歸類是為了特定的政治、經濟目的,其背後往往存在精英的權力操作。在「工具論」者看來,族群的最大屬性是人們為了追求利益而不斷操作的一種話語和行動工具。理論預設包括:只要能夠增加利益,族群紐帶和群體主

義就會獲得巨大的號召力，而族裔和族籍也並非是一成不變或者「原生」的，在「理性選擇」的動力感召之下，人們會依據情境和場景不斷變換自己的「身份」歸屬。對學校教師同仁個性、風格，對學校行政習慣、目的，對學校願景、教學特色發展的想法一致或認同，超越了是否在地留任的意願因素。

綜合上述討論，在原住民重點學校服務的教師有可能影響其留任意願的因素或許錯綜複雜，甚至此互動、影響，但如果將這樣一個學校的教師群視為一個群體或族群，原生論與工具論為說明教師們願意或不願意相聚在一起努力，產生情感與互動的主要理論。

三、結語

本文綜合法規、相關文獻討論，提出有關偏遠地區國小教師留任意涵，指在偏遠地區國小服務的教師願意留在原校繼續服務，不申請遷調到他校服務；當提高學校教師人力的穩定性，使優秀教師留任，會保障學校學生的受教育權益和公平接受優質教育機會，維持偏遠地區學校教育品質，也可能一併解決了教師兼任行政職務經驗不足和能力不佳的困境，使得學校整體運作穩定。因此促進偏遠地區國小教師留任，不僅能穩定教師人力、維護教育品質，也能穩定學校運作、鬆緩校長辦學壓力，顯得非常重要。

參考文獻

- 吳育蘋（2018）。原鄉、偏鄉教師留任因素之探討－以花蓮縣萬榮鄉為例（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北市。取自<https://hdl.handle.net/11296/be4tth>
- 周芷瑩（2018）。臺灣北部偏遠地區國民中小學組織氣氛、教師組織承諾與教師留任意願關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。取自<https://hdl.handle.net/11296/s2jjap>
- 林嘉慧（2017）。偏鄉教師荒！探討北海岸偏遠中學教師工作壓力與工作滿意度之研究（未出版之碩士論文）。聖約翰科技大學，新北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/egjkne>
- 侯伯樺（2018）。中彰投偏遠地區國小教師學校認同度與留任意願關係之研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/waz3wj>
- 秦夢群（2017）。教育行政：理論與模式（三版）。臺北：五南。

- 陳政德（2018）。南投縣信義鄉國小教師人格特質、組織氣候對留任意願之研究（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/45nea9>
- 陳虹汝（2019）。我國偏鄉學校教育安定政策之回應性評估：以嘉義縣偏遠地區國民小學為例（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。取自 <https://hdl.handle.net/11296/eag7d3>
- 葉連祺（2018）。教育行政學位論文應用計量分析方法改善及相關量化分析發展。《學校行政》，116，147-211。doi:10.6423/HHHC.201807(116).0007
- 蔡旻樺（2018）。高雄市偏鄉國小教師兼任行政職務工作壓力與工作倦怠關係之研究（未出版之碩士論文）。樹德科技大學，高雄市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/z7sy5t>
- 謝文全（2018）。《教育行政學》（六版）。臺北：高等教育。



問題引導學習融入國中地理教學的實施經驗分享

戴瑜萱

新北市竹圍高中國中部教師

一、前言

臺灣近年來的教育趨勢，如十二年國教課程改革，與問題引導學習的概念有諸多相似之處，因此可藉由問題引導學習教學法，培養學生解決生活情境問題的素養，同時也解決國中地理教學的困境，讓教學真正回歸到地理學的本質，讓地理成為以學科為媒材，培養學生理解及思辨（認知）、態度及價值（情意）、技能實作與參與（技能）等能力的學科（教育部，2018）。

地理學是和人類生活環境有關的學科，教學重點應著重在培養學生藉由觀察地表現象，培養問題意識，發現問題並解決問題，從中培養邏輯和系統觀念，也就是以「問題」為核心，以「知識發展」為過程，以「啟發」為目的，多以「主題」為教學核心，抽絲剝繭的圍繞該主題教學（陳國川，2013）。

上述型態的地理學習，與問題引導學習的教學模式有異曲同工之處，皆以主題（問題）為核心，將主動探究、對話、實作、提問、論證納為歷程中的常態活動，本文將探討問題引導學習融入國中地理科的實施歷程與實施經驗，並提出相關建議。

二、國中地理教學的困境

國中地理課的時數每週僅一節，因此，筆者經常使用的方法是講述法，最有效率地將課程呈現給學生，但教師在臺上講得如癡如醉，臺下一看，「如癡（呆）如（喝）醉」的學生也是不少，似乎，單調的講述、過多的內容，使學生產生較高的外在認知負荷而阻礙學習（王雪紛，2008），也缺乏讓學生進行深度探究的機會。

因為仍是以講述法為主的教學，導致教師在提問時，也無法給予學生太多的討論時間，而因為時間不足，學生從中習得的，完全不是「自己學習探究的樂趣」，而是「老師你時間都不夠了，你直接講我們學得比較好，自己討論得到的答案又不一定是對的，自己學太花時間啦！」。筆者期許能達到的地理課風景，仍然沒有實現，提問只不過是要學生同意教師的觀點，並未探求學生真正想法的假提問（劉翔通，2004）。

三、問題引導學習融入國中地理教學之實施歷程

反省過去的教學經驗，筆者認為自己教學的最大問題，來自於好高騖遠，期望學生模擬「地理學家」般去思考問題，但缺乏明確的引導步驟，只會讓習慣被動接收知識的學生難以適應。

因此，筆者希望將問題引導學習的教學模式融入自己的課程，採用方案導向的問題引導學習模式（洪志成、洪惠真，2017），藉由該模式提供的嚴謹鷹架，與步驟明確的流程，讓學生能夠體驗解決問題的細節步驟，從中獲得探究、實作、論證等等的學習，也就是十二年國教課綱要求的學習表現。

（一）教學內容

以七年級下學期第六課－臺灣區域發展與差異，作為實施課程的範圍，本課屬於整個七年級上、下學期全部學習內容的總結，需要學生靈活運用七年級學過的所有地理知識，來解決教師提出的問題引導學習核心問題，讓學生主動行動、溝通、並參與，去發現並解決問題，使之在課堂工作中能創造自己的作品，而非僅背誦課本羅列的知識。

（二）核心問題

臺灣各區域想要發展國中學生暑期地理實察夏令營，但又不知道國中學生對於地理實察的偏好形式與內容，請你從國中生的角度出發，思考你會喜歡的寓教於樂實察安排，對臺灣各區域觀光局提出六個建議的考察點位，並按照地理學¹的概念做分門別類與解釋，已確保行程安排的豐富性，最後，將考察點位繪製於臺灣地圖上。

（三）課程架構

1. 建立氣氛、連結問題

教師帶領學生閱讀課文，讓學生得知學習內容，透過詢問學生國小畢業旅行時曾經去過哪裡、當時是否注意到旅遊景點背後的地理知識等討論，邀請學生規劃臺灣各區域的地理實察景點與背後地理知識。

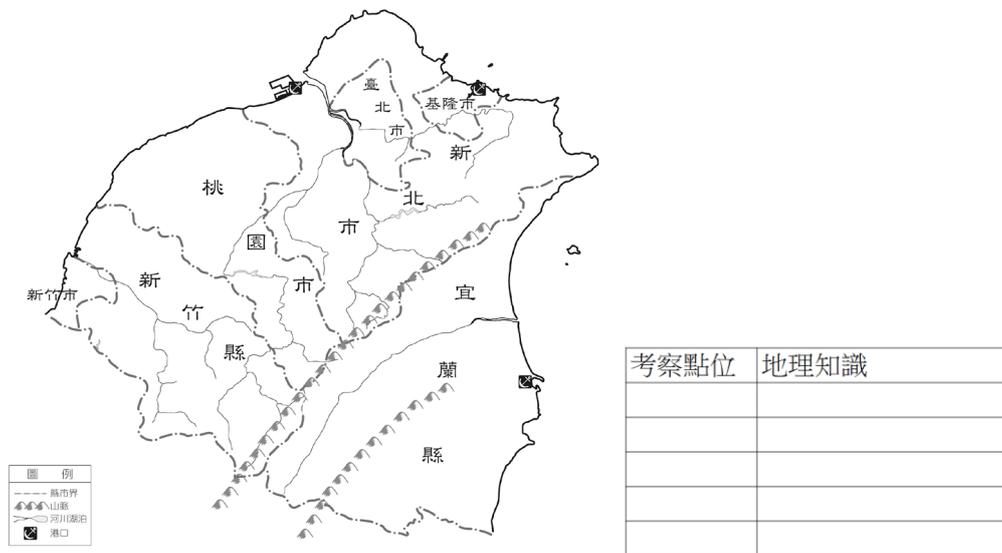
¹ 地理學的分類包括自然地理－位置、地形、氣候、水文、生物，以及人文地理－人口、產業、交通、聚落等。請參考七年級上、下學期的課本中的地理知識內容做分類與解釋，標示地理知識的資料來源是來自課本哪裡。

2. 建立結構

教師拋出核心問題，說明完成問題的思路，學生須憑藉七年級上、下學期已習得的地理知識來回答，為讓學生確實達到教學目標，教師在學生實際操作前，先提供學習鷹架，也就是結構的建立，以新竹科學園區作為考察點位為例，帶領學生從七年級上、下學期的課本中，找尋和新竹科學園區相關的地理知識。例如：在七上第二課中，得知臺灣的相對位置造成高度依賴國際貿易；七下第一課中，得知新竹屬於人口遷移拉力區、人口密度高；在七下第四課中，得知新竹科學工業園區的工廠設廠因素，包括 70 年代政府政策、清大交大等鄰近大學、工業技術研究院，以及交通便利等。透過教師先行示範期望學生能做到的標準，讓學生能夠更有效的討論，不至於造成問題擴散無法聚焦。

3. 訪查問題

各組分配到臺灣北、中、南、東、金馬各區域規劃擇一，學生翻閱七年級上、下學期的課本，討論並完成核心問題，包括各區域的考察點位選擇與考察點位蘊含的地理知識，並在地圖上標示出考察點位的位置，完成如圖 1 的各區域學習單填寫。



1 考察點位、地理知識、考察路線繪製學習單

4. 再訪問題

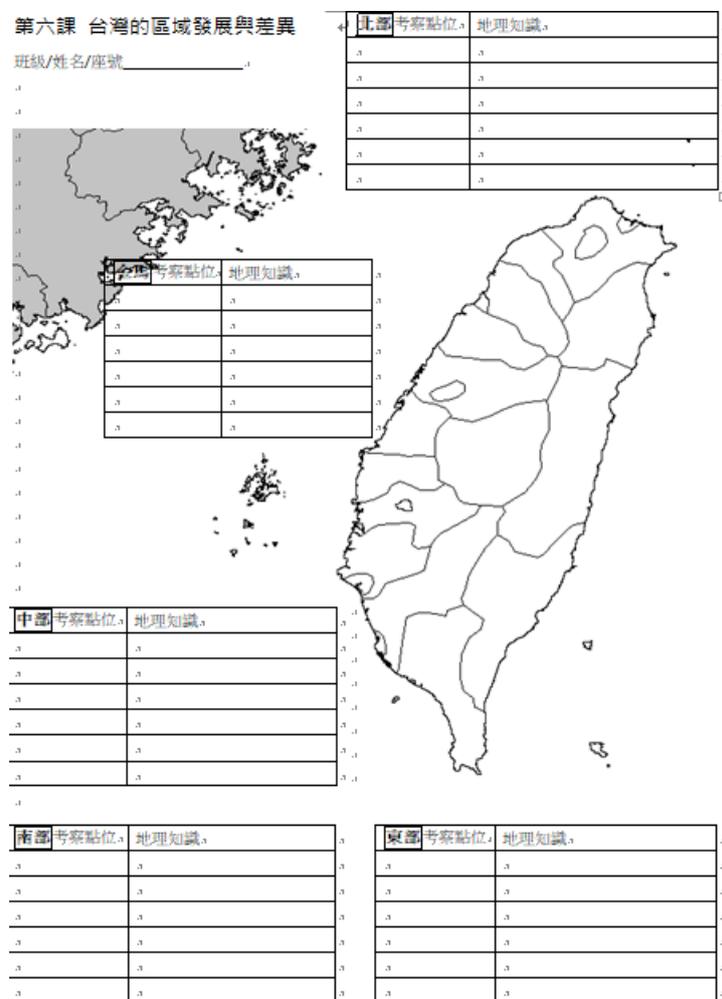
各組內已完成的學習單，在組間輪流閱覽，讓學生能夠觀摩他組的學習單討論成果，反思自己組內對問題的理解之外，也能對他組、以及自己組內的成果提出優缺點分析，作為對同樣問題的再次思考，並給出反饋。

5. 生產成果與表現

各組將其他組別區域規劃的成果、結合自己的設計，完成全臺灣包括北、中、南、東、金馬等區域的地理考察點為規劃，如圖 2。

第六課 台灣的區域發展與差異

班級/姓名/座號 _____



北部考察點位	地理知識

中部考察點位	地理知識

南部考察點位	地理知識

東部考察點位	地理知識

2 全臺灣地理考察點位、地理知識、考察路線繪製學習單

6. 評鑑表現

評鑑表現分為形成性與總結性評量，前者以教師課堂觀察、訪談、組內自評、組間自評等來評估學習成效；後者以學習單成果、學生自評、互評表為主。

四、對教師欲使用問題引導學習教學法之建議

教師運用問題引導學習融入國中社會領域地理科教學時，應注意以下事項：

（一）建立氣氛、連結問題

教師須理解學生的學習基礎，使用合宜的話語或是教學輔助如影片、圖片等引導，使學生的舊有經驗去連結教師提出的核心問題，並開始自主思考問題的解決辦法。

（二）建立問題結構

問題引導學習的教學模式是以點子、事實、學習論題、行動計畫四個欄位，作為引導學生思考問題的架構（Delisle，2003），筆者認為這樣的問題結構，在地理課程中無法完全適用，因為地理本身就有明確的自然地理與人文地理的分類，若再套用問題引導學習的問題結構模式，無益學生的地理學習。因此，將此步驟修正為，教師先行示範期望學生能達到的標準，做為問題結構的建立，同樣也符合問題引導學習希望達到的目標，確保學習有適當的方向，不至於造成問題無法聚焦。

（三）訪查問題

教師須確認小組討論中，學生是否能夠找出問題與彼此提出想法的關聯性，並將組內每個人的意見分類整理，形成需要從中進一步學習理解的地方，個別去尋找並閱讀兩冊課本中的資料後，評估小組成員提出意見的可行性。但要注意教師擔任的是引導者而非指導者，可適當提示並給予建議，不過，學生仍是主動的探索問題主體。

（四）再訪問題

須注意學生是否重新思考原來的學習議題，藉此發展其後設認知，包括知識的再應用、自我指引研究、批判先前表現等，本次實施藉由小組內完成的作品在組間輪流閱覽，讓學生能夠觀摩其他同學，在面對同樣核心問題時，做出的不同解決策略，並提出對他組的評分以及優缺點分析。最重要的，要在瀏覽他人成果之後，再次思考自己之前的解決方法，是否有需要修正之處，作為再訪問題後的產出成果。

（五）生產成果與表現

相較過去提出之問題引導學習教學模式，僅要求學生再次思考自己原先的作品並修正，筆者在地理課程中，修正為能夠觀摩其他同學的作品，讓學生有更多的參考資料，來發現自己當時思考問題時的不足。此外，也擴大問題涵蓋的區域

範圍，要求再次產出新作品，希望能獲得更多的評鑑證據，確認學生有達到再次思考問題的教學目標，因為再訪問題此步驟，是問題引導學習模式與其他教學法相較特有的不同之處，需要有足夠的證據確認達成。

(六) 評鑑表現

為確認是否達到教學目標，除學生在每個階段產出的作品作為評鑑外，教師須觀察並確認學生在解決問題時如何進行合作、遇到困難如何解決、以及設定的目標是否如期完成（余育嫻，2015），除教師的從旁觀察並評分外，學生的自評、互評表也是讓教師更能掌握學生學習狀況的工具。

五、結語

問題引導學習評鑑學生是否能將學習活動擴大至教室外的情境，因此能增進學生的學習動機，並可培養學生溝通、表達、合作、思辨的能力，能解決過去筆者在地理課堂中面臨的困境，讓學生學習到涵蓋理解思辨訓練、具有態度價值培養、而且能有實作技能的地理課程。

參考文獻

- Delisle Robert (2003)。問題引導學習（周天賜譯）。台北：心理出版社。
- 王雪紛（2008）。認知負荷理論內容再探。教育研究，16，13-23。
- 余育嫻（2015）。「行動習知」研究計畫－引導學生深入學習的教學方法。臺灣教育評論月刊，4(9)，96-100。
- 洪志成、洪慧真(2017)。中小學問題導向學習的研究光譜。中等教育，20(2)，1-28。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校社會領域。台北：教育部。
- 陳國川（2013）。社會學習領域有效教學的理論與實務。新北市教育，7，14-25。
- 劉翔通（2004）。分數與分數比例問題解題分析－從數學題問教學的觀點。台北：師大書苑。



國小繪畫鑑賞教學實施與探討—以名畫 cosplay 為例

張雅惠

屏東市民生國小教師
臺灣教育評論學會會員

一、前言

108 課綱藝術領域中提出的基本理念是希望學生從「表現、鑑賞與實踐的學習過程，體驗美感經驗，創造藝術價值，從而領悟生命及文化的意義（國家教育研究院，2018）。」但在升學主義掛帥的臺灣，因美勞未列入考科，所受到的重視程度及擁有的資源通常不如國語、數學、英文等科目，如果授課教師沒有具備相當的專業知識，則美勞的教學往往就是學校購買材料包，然後由老師帶領學生製作美勞作品或是畫幾張圖交差了事。除了少數自己肯投入時間學習的學生，大部分學生幾乎很難達到「體驗美感經驗，創造藝術價值」的教學目標，更不用說接觸或欣賞藝術家的畫作了。

為此屏東縣民生國小今年舉辦了「名畫 cosplay 線上活動」，為了參加比賽，即便以往鮮少接觸藝術作品的學生也需要積極去接觸不同的名畫尋找靈感，並在 cosplay 過程中全家總動員，進行另類的藝術創作。而未參加 cosplay 的學生則會上網欣賞同學的作品，不知不覺中亦與名畫有了接觸，如此讓藝術教育達到了更佳的學習效果，因此在此分享民生國小實施經驗，並對整個活動進行探討。

二、相關文獻

（一）Cosplay 概述

遊戲設計師高橋信行在 1980 年代創造 cosplay 這個詞，是由英文 costume 和 play 的組合，2003 年日本在名古屋舉辦第一屆世界角色扮演峰會（WCS），2006 年其外務省開始舉辦角色扮演比賽，2013 年的 WCS 有來自 20 多個國家的角色扮演者，而日本政府亦藉此促銷他們的文化（Kinko & Paul A., 2014）。

Cosplay 能成為青少年流行文化是因為具有興趣性、創造性、反抗性、群體性、交際性、行動性、視覺性的文化特徵。青少年在扮演喜愛的角色過程中，發揮想像力進行再創造，可以暫時脫離自身角色的壓力，表達對社會要求的反抗，塑造理想的自我，並與同好進行交流，得到他人的肯定。透過 cosplay 活動舞臺的表演，呈現出視覺的饗宴，因此成為動漫展吸引觀眾的重要活動（劉勝枝，2006）。

有些人透過扮演吉祥人物或著名角色來吸引大家的注意力，將角色扮演作為

宣傳他們同人誌的工具。另外一些人則是通過 cosplay 活動，暫時逃離現實，進入想像的世界。現今角色扮演文化已經越來越普遍，也開始受到大家的歡迎。許多狂熱愛好者扮演他們最喜歡的角色，認為這是表達熱情的方式，也是一種有趣的幻想行為和身份認同，而不是無意義的活動。許多角色扮演者承認角色扮演不僅僅是他們的愛好，也是個人表演和展示的一種方式，因為他們希望被認可和欽佩，通過拍照，還可以記錄愉快、難忘和有意義的時刻。但角色扮演者幾乎沒有從父母那裡得到經濟或情感上的支持，他們必須向朋友尋求幫助和支持（Osmud et al., 2012）。

其實在許多早期民間和儀式的活動中已經有扮裝文化，如宗教儀式、化裝舞會、萬聖節的遊行，甚至各類的舞臺表演。而 cosplay 活動會盛行除了青少年喜愛外，也是由於商業因素的推波助瀾，因為 cosplay 活動帶動了動漫產業周邊商品的銷售，帶來可觀的利潤，因此獲得商人的大力推廣與支持（劉勝枝，2006）。

然 cosplay 也是一種藝術表現形式，許多角色扮演者雖然是業餘愛好者，但因為對角色的熱情驅使著他們的製作出專業的服裝，令人十分驚豔。此外，有些角色扮演者不僅講究服裝和道具，連動作姿態都會根據角色特性進行模仿，並依照角色的故事情節進行多人共同的扮演（Anastasia & Henri A., 2017）。

（二）繪畫鑑賞與 cosplay

美術活動包括創作與欣賞二大類，而欣賞又可分成觀賞性接受和鑑賞性接受（陳祥明，2010），透過名畫 cosplay 活動，學生可以從觀賞名畫，轉變成深入分析作品，逐漸進入鑑賞性接受的層次。苟彩煥（2011）曾開發出多元藝術鑑賞課程，希望從生活素材和經驗中進行藝術創作，藉此提升學生鑑賞能力，其課程設計的方式就包括了行動導向的體驗式學習。名畫 cosplay 活動也是另類的藝術創作和體驗，角色扮演者重新詮釋名畫，利用身邊素材進行創作，再透過拍照記錄 cosplay 成果。學生通過臨摹和創作，可以加強對藝術作品的了解，提高審美能力（張靖國，2007）。

2015 年波士頓美術博物館舉辦了和服星期三的活動，鼓勵遊客試穿畫作 *La Japonaise* 中穿的和服的複製品並拍照。博物館原意是讓遊客親近畫作，卻引發種族偏見的爭議（Yuko, 2019）。雖然早期的名畫 cosplay 活動未盡理想，但隨著大家對 cosplay 活動接受度提高，讓近期的名畫 cosplay 活動在世界各地遍地開花，連老人也都參與此活動（李秋瑩，2021）。

2020 年 3 月 14 日荷蘭安妮露絲在 IG 發起「在藝術與隔離之間」的名畫 cosplay 挑戰，並邀請網友一起參加。之後荷蘭國家博物館和美國蓋蒂博物館紛

紛響應，藉此活動在疫情期間推廣藝術教育（三立新聞網，2020）。

至於臺灣方面，高雄市立美術館在 26 週年館慶時，館長親自入鏡拍攝名畫 cosplay 影片，讓大家體會到作品創作當時的時空背景與文化脈絡（高雄市立美術館，2021）。2021 年五月起因疫情停課，但是各級學校美術班大多屬於操作型課程，採用線上教學會有諸多限制，此外美術班大多會有期末作品展示活動，讓學生有展覽機會，也可以互相觀摩學習，卻因疫情關係都無法完成。因此淡水國小美術班老師舉辦了名畫 cosplay 活動，讓學生即使在家裡還是可以和家人一起創作，不僅親近了藝術作品，也增進家人的互動，成為一次難忘的創作經驗（邱紹雯、鍾清堯，2021）。而各地學校也陸續舉辦類似活動，引起熱烈迴響（明報新聞網，2020）。

三、民生國小名畫 cosplay 活動

（一）舉辦「名畫 cosplay 活動」緣起及辦法

民生國小地處屏東市郊，學生家長社經地位遠不如都會地區，家長與學生對此門科目的投入著實不多，除了少數學生有機會在課外參加才藝班學習畫畫或勞作之外，大部分學生與藝術的接觸便只剩下學校每週兩堂的美勞課了。然而學校受限於資源及授課時數等，能採用的教學方式終究有其限制，況且如果採取單純課堂上的講授方式，也很難提升學生的學習意願。但是繪畫鑑賞又是屬於美勞教學中重要的一個區塊，不容忽視。為了提升教學效果並引發學生學習興趣，民生國小舉辦了「名畫 cosplay」活動，希望提供一個機會讓學生去欣賞、接觸名畫，進而得到不同的美感經驗來豐富自己的生活。

首先，策畫本次活動的林老師將名畫 cosplay 活動辦法公告在校網，並於課堂上鼓勵大家踴躍參加。學生必須在「google 藝術與文化」這個網站上挑選自己喜歡的名畫進行扮演，而值得一提的是該網站除了有名畫圖片之外，最重要的是對各名畫均有介紹，學生在挑選的過程中自然而然也會瀏覽這些名畫的說明。如此無形之中便接觸並欣賞了不同的名畫，藉由「名畫 cosplay」活動拉近與藝術作品的距離，達到了藝術欣賞的目標。

學生參加辦法如下：(1)在網站「google 藝術與文化」中挑選一張作品；(2)與家人使用家中的道具對名畫中的景象進行模擬；(3)將模擬的畫面拍照上傳到學校網站。然後由學校邀請對此專精或有興趣的老師進行評選，選出 5 件優秀作品由學校進行頒獎。此外，為了提升學生參加的熱情與興趣，學校將參加作品公布於學校 FB，由學生上網欣賞各個作品並挑選自己最喜歡的作品按讚，獲得最多讚的作品再由學校另外頒發「最佳人氣獎」。

2021HALLOWEEN 線上變裝挑戰



三步驟輕鬆完成:

1. 至 [google 藝術與文化](#) 網站挑一張你喜歡的圖片
2. 使用家中現成的道具
3. 拍照上傳

活動期程:

1. 照片上傳自即日起至110年10月28日0時截止。
2. 照片按讚網路人氣票選自本校臉書公布後起始，至110年11月5日0時截止。

評選與獎勵方式:

1. 網路人氣獎: 照片按讚次數最高者獲選，共1名，禮券500元。
2. 最佳創意獎: 由校內專業教師進行評選，共5名，每名禮券500元。
3. 參賽就有獎: 除上述得獎者外，其餘每位參賽者皆可獲贈小禮物一份。

參賽須知:

1. 僅限本校學生參加，歡迎家人共同入鏡。
2. 每位學生只限報名一次。
3. 參考圖片僅限 [google 藝術與文化](#) 網站。
4. 照片不得進行後製修圖。
5. 參賽則視同同意將作品公布於本校FB。

圖 1 名畫 cosplay 活動相關說明

資料來源：屏東市民生國小校網

(二) 名畫 cosplay 活動成果

民生國小此次名畫 cosplay 活動共有 26 幅作品報名參賽，許多學生反應其參賽的原因是過去未曾參加過類似的比賽，感覺很新鮮，當然如果能得獎就更好了。因此許多參加的學生為了角逐人氣獎，努力的請自己的好朋友上 FB 幫忙按讚，讓許多過去不曾接觸名畫的學生在這次比賽中觀看了不少名畫作品，無形中對許多名畫也有了更多的認識，達到了自主學習的效果。

本活動在網路上的瀏覽超過 3,000 人次，策畫此活動的老師很意外有這麼多人關注活動。而且名畫 cosplay 大多是單人入鏡，但民生國小的比賽作品中有些是由學生和家長一同粉墨登場，甚至還有親友助陣，顯得非常特別，如圖 2、圖 3。為了配合名畫 cosplay 活動，美勞老師也在美勞課上向學生介紹其他人所做的名畫 cosplay 作品，例如令人十分驚艷的張靚穎名畫 cosplay MV 等。活動結束後由學校統計按讚數及請老師評分後共選出五幅獲獎作品和一幅人氣獎來頒發獎金，此外學校亦對每名參賽者頒發了參加獎。

- 編號16
- 標題: Flower Sellers of London
- 建立者: [Gustave Doré](#)
- 建立日期: About 1875
- 實際尺寸: w1346 x h2210 cm (Without frame)
- 類型: Oil on canvas



圖 2 學生作品

資料來源：屏東市民生國小校網

- 編號17
- 標題: The Lamentation over the Dead Christ
- 建立者: [Anthony van Dyck](#)
- 位置: (Antwerp 1599 - Blackfriars 1641)



圖 3 學生作品

資料來源：屏東市民生國小校網

- 編號14
- 標題: Comtesse d'Haussonville
- 建立者: [Jean-Auguste-Dominique Ingres](#)
- 建立日期: 1845
- 實際尺寸: 51 7/8 x 36 1/4 in (131.8 x 92.1 cm)
- 外部連結: See more on The Frick Collection website
- 材質: Oil on canvas
- Credit Line: Purchased by The Frick Collection, 1927



圖 4 學生作品

資料來源：屏東市民生國小校網

- 編號24
- 標題: 倒牛奶的女僕
- 建立者: [揚·維梅爾](#)
- 建立日期: Around 1660
- 實際尺寸: 寬 410 x 高 455 mm
- Style: 北荷蘭畫派
- Provenance: 在 1908 年由 Vereniging Rembrandt (林布蘭協會) 資助，於阿姆斯特丹從 Jonkheer P.H. Six van Vromade 的繼承者手中購入
- Original Title: Het melkmeisje
- 類型: 畫作
- 外部連結: [荷蘭國立博物館](#)



圖 5 學生作品

資料來源：屏東市民生國小校網

- 編號07
- 標題: Mask with a Trumpet
- 建立者: Ivan Generalic
- 建立日期: 1975



圖 6 學生作品

資料來源：屏東市民生國小校網

- 編號05
- 標題: The Scream
- 建立者: Edward Munch
- 建立日期: 1910
- 實際尺寸: 91 x 73.5 cm
- 類型: Painting
- 地點: Munchmuseet/Munch - Ellingsen Gruppen/Bano



圖 7 學生作品

資料來源：屏東市民生國小校網

- 建立日期: 1975
- 類型: Gelatin Silver Print
- 權利: <http://www.scad.edu/webste/privaicy.cfm>
- 外部連結



圖 8 學生作品

資料來源：屏東市民生國小校網

- 編號18
- 標題: A Young Woman seated at a Virginal
- 建立者: Johannes Vermeer
- 建立日期: about 1670-2
- 實際尺寸: 51.5 x 45.5 cm
- 類型: Painting
- 材質: Oil on canvas
- School: Dutch



圖 9 學生作品

資料來源：屏東市民生國小校網

(三) 名畫 cosplay 活動檢討

一般而言，藝術活動很多時候需要一定的經濟基礎作為後盾，參與者通常是社經地位較高的人士，因此藝術活動很少普及到一般普羅大眾。所以如何讓學生從小就開始接觸藝術，以不同的教學模式給學生接觸藝術作品的機會，提升學生

學習興趣，讓學生潛移默化，將藝術欣賞融入生活之中，就成了當前藝術教育努力的目標。而民生國小此次舉辦「名畫 cosplay 活動」，無疑的就是藝術教育一個相當成功的教學經驗，學校不需要投入巨額的經費，學生也不需要老師督促便能自動自發且開心地參加此項活動，並藉由此活動學習到許多課堂上沒有的相關知識與學習經驗。

四、結語

目前出版社的課本雖然也都安排一些篇幅介紹藝術作品，但學生興趣不高。即便有家長會送孩子到才藝班學習，但社會普遍並未形成欣賞藝術作品的風氣。且藝術作品的欣賞畢竟還是需要一些背景知識和對藝術的喜好，所以一般學生甚少有機會或有意願主動去接觸藝術作品，而民生國小名畫 cosplay 活動恰好可以提供這個機會，拉近學生與藝術作品的距離。在參加的過程中學生和家人必須先在網上挑選喜歡的作品，仔細觀察，比較並模擬畫中人物的動作、服裝、場景的擺設等。如此可以藉此學會構圖的技法，達到了藝術教育的部分目標。且學生因為關心自己的名畫 cosplay 是否能獲得大家按讚，會上網觀看他人作品，自然也欣賞到了其他藝術作品。而全家在共同準備的過程中，更拉近了家人間的距離並凝聚家人情感，除了達到家庭教育的目標之外，也讓藝術欣賞的觀念更普植於一般人。且因眾人熱烈參與，讓更多人關注此活動，也讓大家共同快樂地參加一場藝術的饗宴。

參考文獻

- 三立新聞網（2020年3月30日）。隔離就這樣玩！荷蘭網友挑戰Cosplay世界名畫超逼真。取自<http://reurl.cc/vgObXo>
- 李秋瑩（2021年11月7日）。模仿名畫、Cosplay……老人們把氣質這塊拿捏得死死的。SA123。取自<http://reurl.cc/vgObpj>
- 明報新聞網（2020年6月2日）。西安小學生Cosplay世界名畫人物【短片】。取自<http://reurl.cc/OkDVXg>
- 邱紹雯、鍾清堯（2021年6月16日）。遠距美術課創作魂大爆發，全家動員名畫扮演。翻轉教育。取自<http://reurl.cc/43eDdK>
- 屏東市民生國小校網（2021年11月6日）。2021 HALLOWEEN 線上變裝挑戰。取自<http://reurl.cc/95Q4Ya>

- 苟彩煥（2011）。「多元藝術鑑賞」通識核心課程之規劃、實施與評量—以「藝術共有屬性與歸納要素」為架構。《關渡通識學刊》，7，23-59。取自 <https://doi.org/10.6477/KGEJ.201112.0023>
- 高雄市立美術館（2021年11月6日）。館藏X館員COSPLAY。取自 <http://reurl.cc/DZ8ARj>
- 陳祥明（2010）。注重形式美與提高鑑賞力—中國繪畫鑑賞的理論與實踐。《安徽電器工程職業技術學院學報》，15(4)，74-79。
- 國家教育研究院（2018年10月）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—藝術領域。取自 <http://reurl.cc/Ok85oy>
- 張靖國（2007）。談如何引導學生理解現代繪畫。《遼寧師專學報（社會科學版）》，49，86-87。
- 劉勝枝（2006）。衝突與共榮—cosplay 的文化性與商業性探究。《中國青年研究》，3，16-19。
- Anastasia Seregina, Henri A. Weijo (2017). Play at Any Cost: How Cosplayers Produce and Sustain Their Ludic Communal Consumption Experiences. *Journal of Consumer Research*, 44(1), 136-159. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/jcr/ucw077>
- Kinko Ito, Paul A. Crutcher (2014). Popular Mass Entertainment in Japan: Manga, Pachinko, and Cosplay. *Springer*, 51, 44-48. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12115-013-9737-y>
- Osmud Rahman, Liu Wing-sun, Brittany Hei-man Cheung (2012), "Cosplay": Imaginative Self and Performing Identity, *Fashion Theory*, 16(3), 317-342. Retrieved from <https://doi.org/10.2752/175174112X13340749707204>
- Yuko Matsukawa (2019). Cross-dressing as whitewashing : the Kimono Wednesdays protests and the erasure of Asian / American bodies, *INTER-ASIA CULTURAL STUDIES*, 20(4), 582-595. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14649373.2019.1681077>



幼兒社會互動問題與輔導策略

施喻璇

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

施又瑀

國立臺中教育大學通識中心兼任助理教授

一、前言

《幼兒園教保活動課程大綱》指出，「社會能力」係指幼兒在參與人際脈絡中，建構有意義互動的能力。因此，社會領域聚焦輔導幼兒經由人際互動和生活經驗的探索，察覺到自己、他人和生活環境的狀況，學習反思自己與他人的需求，具備愛人惜物的態度，發展良好的自我概念與和諧的人際關係，擁有正向的情緒感受，成為內在心靈和諧安適的健康個體。誠然，擁有良好的社會能力是成功的社會化，亦即幼兒在學習社會規範的過程，受到社會的影響進而發展自我概念與學習該社會的生活方式，使其能夠履行社會角色的功能（教育部，2016）。

幼兒進入園所開始接觸同儕，發展與同儕互動的能力，這是非常重要的社會化發展任務。黃慶鑽（2007）指出，此時期的幼兒學習認識自己與環境的異同，以及把自己從整體環境分離出來等基本能力，進而學習如何與人溝通、和睦相處、認識社會角色、社會期待、社會規範，並且建立互助合作與責任心等，這都是未來形成道德觀、價值觀、情緒控制以及關懷他人與社會、解決問題等能力的基石。Ladd, Birch, & Buhs（1999）也強調，學前期幼兒的社會能力能預測學齡及青少年時期的學校適應與問題行為，可見培養幼兒良好的社會能力是不能漠視的課題，期盼幼兒園所親師能協力合作，培育優質的下一代。

二、幼兒社會互動問題與原因

Kerr, Lunkenheimer & Olson（2007）的研究指出，有問題的情緒行為是導致憂鬱、焦慮或外顯性的反社會、對抗行為的肇因。情緒發展攸關幼兒的心理活動、學習活動、社會適應、社交活動等，我們常發現幼兒因情緒不佳而哭鬧，甚至摔東西、踢打咬人等，需要家長或教師耗費心思處理。而我國教育部也強調幼兒園所應致力於情緒教育，讓當幼兒擁有良好的情緒能力，就能以正向思考及適切的策略調節負向或激動的情緒，並運用符應社會文化的方式來表達情感，以獲得健康的身心，及優質的人際關係、學習效能與工作品質（教育部，2016）。因此，如何落實幼兒情緒教育，教導幼兒適切調節情緒並提供良好的情緒支持，引領社會能力的正常發展，也是不可輕忽的課題。

而認知成熟度也影響幼兒社會行為發展的良窳，幼兒對事物的認知不同，會產生不同的行為。平日，從幼兒遊戲中觀察發現，幼兒因社會技巧不足容易

肇致同儕較多的排斥、攻擊等負面行為，成為不受歡迎的人物。其緣由，可能是認知的不足，抑或個人性格特質的偏差，對己、對人、對事、對物的看法不同，衍生不同的社會行為發展和方式。認知學習不佳的孩子，渠等社會技巧的發展就會受到影響，而自覺在群體中有疏離感或經常在人際互動中產生挫折的幼兒，會逐漸從同儕互動中脫離、孤立出來。因此，為人父母或教師應特別留意，適時予以輔導，尤其幼兒園所應用心發掘社會能力不足的幼兒，給予特別輔導或藉由同儕的力量增進幼兒社會能力的發展。因為，不少研究指出良好的同儕關係能催化幼兒社會認知和社會技能的正向發展（陳惠茹、簡淑真，2011），因此幼教教師應戮力於促進幼兒同儕關係的和諧與提升，藉由汲取同儕的互動經驗，調整自己的言行，發展正向的社會行為。若幼兒能藉由自我情緒的覺知與調適，與同儕良好互動，表現禮貌、分享、合作等利社會技巧，就能與人和諧相處、快樂學習。

再者，父母對幼兒的教養與態度，反映了父母對子女的期望，也會影響幼兒社會行為的發展。通常父母若對於幼兒的要求鬆散，甚至放任孩子任性、霸道，自然衍生自我、自私等行為，不利於人際關係的增進。此外，成人的身教及引導，也能促使幼兒更敏感地覺察他人需求，進而幫助別人，所以，家庭也是幼兒社會化的重要場所（呂翠夏，2010；顏肇基等，2005）。最後，教師對幼兒社會力的發展也同樣扮演著重要的角色。教師的言行具有示範作用，是幼兒學習模仿的對象，而其對待幼兒的態度更影響幼兒社會行為的發展，尤其良好的師生關係輔以多元生動的教學，更能吸引幼兒的學習興趣裨益教導的成效，有利於教師引導社會能力的發展。

綜觀上述，我們可以發現社會化並不是一種單向的過程，它來自於上天賦予的生理與心理特質，輔以社會的互動才得以完成。因此，幼兒的身心特質、家庭背景、園所環境、同儕夥伴以及人際關係，彼此是交互作用的，深深影響幼兒的個性發展、角色學習與社會化的過程。因此，社會互動不足的幼兒心理上較顯幼稚，自我控制能力弱，情緒調節不佳，衍生人際互動的欠缺與障礙，以及學習表現。此外，幼兒所處環境給予幼兒的種種回應，若沒有得到適切的輔導與認知，也會以負面的態度對待，不利於幼兒正向社會化的發展。

三、提升幼兒社會互動能力的輔導策略

我們深悉，教育必須凝聚多方的力量才能克盡其功，因此，學校、家庭和社會應攜手協力引領幼兒學習成長，才能培育善盡社會角色的未來公民。尤其教師扮演促進幼兒社會能力的重要角色，因此幼兒園所應延聘專家學者為教育夥伴充電，或成立教師專業學習社群、組織讀書會，抑或鼓勵從事行動研究等，以充實社會領域專業知能，裨益實際運用於教學與輔導，能適切透過具體

化的生活體驗，學習應付生活上的技能，及擴展嫻熟社會技能；能藉由團體遊戲、小組互動或混齡活動等，豐富幼兒多元互動經驗及體驗角色轉換的機會，讓幼兒學習調整自己的行為，培養同理心與合作等的態度。再者，教育夥伴也應重視幼兒個別差異，依循個人步調提供不同的學習素材和活動，讓幼兒自信的學習，從中獲得團體的歸屬感與認同。針對幼兒社會能力的發展，如何補偏救弊，筆者建議可以透過以下的多元途徑落實扎根，俾利有效提升幼兒的社會能力。

（一）戮力班級經營，強化同儕關係

「社會化」可以協助幼兒找到與社會互動的方式，幼兒在周遭人際互動過程中漸次察覺、體會人我的異同處，進而建構心理的我及社會的我。而同儕鷹架可以透過同儕提供立即的協助，以幫助學生到達最大發展區，獲得了更深層的體認與學習。張瓊文、鍾志從（2016）指出，同儕是個體社會化發展過程中，功能不亞於父母的重要他人，因為幼兒可藉由與同儕的互動中學習認識自我、接納自我及尊重他人。所以，教師是不是嫻熟於班級經營，對幼兒的同儕關係與社會化的開展影響很大。

有鑑於此，幼兒園所應強化教師與幼兒的關係，因為良好的師生關係是班級經營良窳的關鍵；而同儕是社會化的重要媒介，孩子間的相處經驗，讓他們有學習的機會。教師應藉此營造溫馨、和樂、互助、合作的班級氛圍，以增進同儕間的友善關係。讓幼兒擁有歸屬感及情感的支持，連結感就會愈強韌，從中可以培養孩子正確的社交技巧。同時，教師也應適時協助幼兒選擇適當的陪伴同儕，發揮引發互動行為的功能，也可以提高同儕成就感（楊平如、朱思穎，2013）。

（二）提供情緒支援，引領融入團體

Goldman（1995）認為情緒能力是以情緒智力為基礎，是經由學習而來的一種能力。若情緒管理能力好，就能理解情緒產生的原因，能接納情緒，並透過生理、心理以及行為上改變來調整想法與行為的能力（簡淑真和郭李宗文，2006）。由於情緒是人類與生俱來的本能反應，幼兒情緒發展的步伐是由雛型邁向成熟，其成熟的快慢則因人而異，而成熟程度則仰賴後天的培養。因此，教師要輔導幼兒以正向的方式去表達情緒，可以省卻不少日後處理問題行為的挑戰和難度。

呂翠夏（2010）指出，教師對幼兒情緒所採取的正向回應與介入策略，通常都帶著社會化的目的，在給予情緒的支持下，傾聽孩子的憤怒、失望與恐懼，

給予溫暖、鼓勵或接納，就是營造一個健康、安全的情境，強化其自我調整和復原的機會。除了上述，幼教老師可以依據不同階段課程目標，適切設計情緒課程，與幼兒對話，或給予幼兒彼此對話的機會，適切輔以正向鼓勵、給予獎勵，引導幼兒從中汲取經驗與方法。此外，也可以運用繪本、小組討論、團體遊戲等學習情緒的覺察與辨識、理解情緒與表達、並能適時的調節情緒，抑制負面情緒，從而融入團體彼此互動，提升幼兒社會能力的發展。

(三) 豐盈幼兒認知，提升社會能力

皮亞傑（J. Piaget）的認知發展論，揭示認知為了解或認識內外環境的心理歷程，藉由調適與同化等認知運作，促使認知的發展，同時也是心智結構的發展（鄭芬蘭，2000）。盱衡實際，知識引領行動的方向，知識是力行實踐的鑰匙。幼兒進入園所後，隨著互動行為的頻繁，從而學習到社會規範並調整自我的觀念與行為。因此，幼兒園所中計畫性、系統性的教學內容，裨益幼兒的認知發展；園所中的學習環境、典章制度、師生關係、同儕關係以及園所的文化氛圍，更有助於幼兒社會行為的學習與良好人格特質的形塑。

誠然幼兒的認知是多方面的，每位教師和教保員的人格特質、身教、言教以及每天安排的課程與活動，都或隱或顯，抑或深或淺的影響幼兒的社會化。再者，大眾傳播媒體的內容對幼兒的認知影響也頗大。因此，幼兒園所應配合幼兒身心發展實施社會規範的教學，培養兒童關心人群、和諧人際、推己及人的精神，此外，親師應留意檢視幼兒收視的視聽媒體，嚴防被誤導與汙染，避免戕害幼兒社會化的認知與正常發展。

(四) 多元交互運用，厚實正向能力

米德（Mead）認為自我是社會的產物，不是與生俱來的，以言語的溝通與他人互動的角色學習及「意義他人」等；這說明幼兒在社會化過程中了解他人對自己的判斷與期望，而形成一種印象（江亮演，1998）。爰此，教師在教學過程中透過多元的交互運用，是有利於厚實幼兒正向能力的。幼兒園所藉系統化教育，不僅讓孩子掌握知識和技能，也發展各種教學與活動，經由教導練習、隨機指導、增強鼓勵，甚至同儕互動等學習。

教師輔導幼兒社會互動，可以運用團體遊戲讓幼兒在充裕的時間下，與同伴協商遊戲內容、分配角色、訂定遊戲規則等，學習輪流、等待、與他人合作、分享等，裨益同儕互動與和諧人際關係。教師也可以角色扮演、合作闖關等活動，引導幼兒練習與他人互動；抑或設置寬廣的社會互動空間，提供幼兒共同操作的各式積木、扮演道具、撲克牌等教具，或藉助不同角落學習區，提

供幼兒更密切相互溝通的機會，如此多元交互運用，厚實幼兒正向社會能力。

(五) 親師相輔相成，發揮加乘效益

家庭本位 (family-centered approach) 的幼兒教育關注的是幼兒教育必須要透過家庭才能滿足孩子的需求，也就是說老師若想真正有效的滿足幼兒發展和學習上的需求，就必須與家長建立良好的親師合作關係 (Morrison, 2004)。誠然，學校和家庭是裝備孩子社會能力的基地，幼兒從園所和家庭所觀察、學習，累積的社會能力，正是未來開展新的社會關係的基礎。父母與教師是影響幼兒早期成長的重要人物，若父母與教師能給予溫暖關愛，有了示範作用，兒童認同，就有相似或同樣的行為，所以親師緊密合作，相互支援，一定可以發揮加乘效益。

為人父母應悉心經營陪伴的好時光，引導幼兒正確的結交朋友，能夠合群並樂於幫助他人；或是邀請幼兒到家裡聚會玩樂，增加彼此的認同與連結；抑或帶幼兒參加趣味的營隊、親子館的活動等，幫助孩子創造社交練習的機會，也能培養出社交興趣。而幼兒園所應充分與家長合作，善用幼兒的學習潛能及可塑性，以幼兒的需求為出發點，給予具體化的生活體驗，因勢利導，培養與社會環境接觸的基本能力與習慣，冀期驅動更多成長的能量及生命力，培養幼兒良好的社會能力。

參考文獻

- 江亮演 (1998)。國立空中大學附設空專用書—社會學 (全)。臺北市：中華電視股份有限公司。
- 呂翠夏 (2010)。母親與父親的情緒社會化行為及幼兒的情緒調節與同儕互動的關係。教育研究學報，44(2)，1-29。
- 教育部 (2016)。幼兒園教保活動課程大綱。臺北市：教育部國民及學前教育署。
- 張瓊文、鍾志從 (2016)。幼兒對人性的人際知覺與其同儕社會地位的關聯。人類發展與家庭學報，17，27-49。
- 陳惠茹、簡淑真 (2011)。幼兒在社會戲劇遊戲中的互動 -以台北市一所公立托兒所幼兒為例。輔仁民生學誌，17(1)，161-178。
- 黃慶鑽 (2007)。兒童發展過程中的社會化發展。取自 <https://blog.xuite.net/>

topnet32/swttop/14250889

- 楊平如、朱思穎（2013）。角色扮演課程介入以增進自閉症幼兒社會互動能力之成效。《*幼兒教育年刊*》，25，109-127。
- 鄭芬蘭（2000）。認知。取自 <https://terms.naer.edu.tw/detail/1313433/>
- 顏肇基、陳姣伶、張召雅、周育如、鍾志從（2005）。幼兒利他分享之認知、情感與行為探討。《*家政教育學報*》，7，30-54。
- 簡淑真、郭李宗文（2008）。《*幼托整合後幼兒園教保活動及課程大綱：情緒領域*》。台北：教育部。
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Kerr, D. C. R., Lunkenheimer, E. S., & Olson, S. L. (2007). Assessment of child problem behaviors by multiple informants : A longitudinal study from preschool to school entry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 967-975.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in Kindergarten: Related spheres of influence ? *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Morrison, G. S. (2004). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.



自閉特質幼兒融合教育中適應之困境與建議

吳美璇

銘傳大學教育研究所在職專班

一、前言

自閉症者因為不善於與他人互動，就像是活在外太空的星星上，接收不到來自地球人的訊號，而有「星星兒」這個暱稱。從衛生福利部統計處（2020）資料顯示，2012 年到 2019 年臺灣自閉症者從 12,817 人增加到 15,439 人，自閉症盛行率有逐年上升之趨勢，如圖 1。

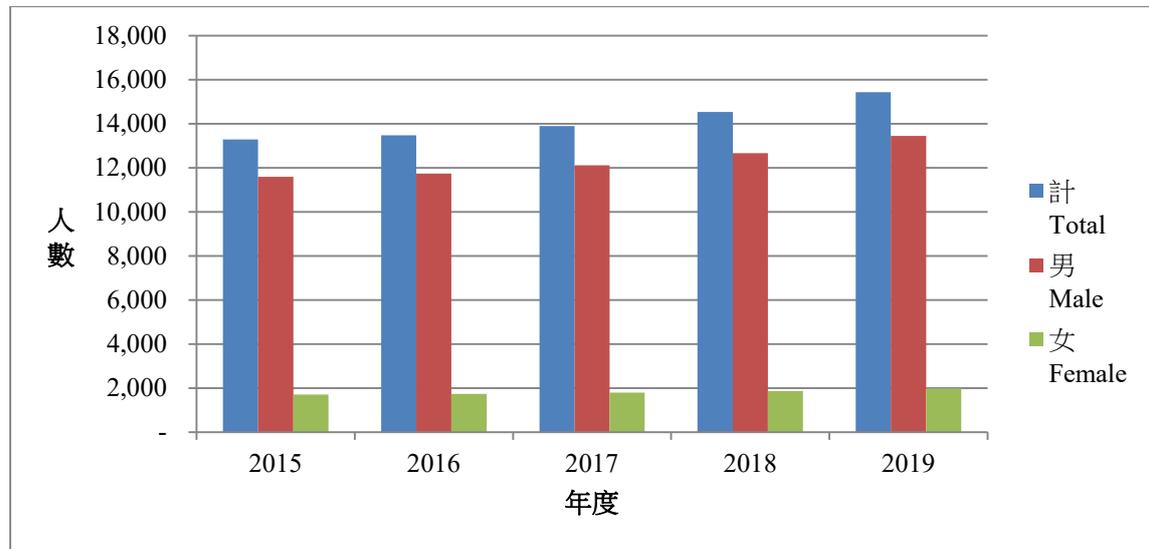


圖 1 臺灣自閉症人數統計圖

筆者任職幼兒園教師十年內曾陪伴三位星兒成長，星兒的能力、個性不盡相同，有的安靜內向，有的活潑好動，有的常有攻擊行為，這樣的極端差異讓筆者在教育不同的自閉特質學生時常感到困惑，也產生不少教學困擾。在自閉症者越來越多的情況下，筆者透過自身教學經驗分析自閉特質幼兒於學前融合教育之適應問題所在，並提供建言。

二、學前融合教育困境

依教育部（2016、2017、2018、2019、2020）指出，學前特教學生總數五年內增加 5,690 人，但是這五年特教師資總數僅增加 160 位，師生比已呈現失衡。而與幼兒園息息相關的「不分類巡迴輔導班」，107 學年度 572 名不分類巡迴輔導教師中有 115 人是代理教師，其中更有 64 人不具教師資格，佔代理教師五成以上，融合教育支持服務資源參差不齊乃學前融合教育困境之一。

再以臺北市公立幼兒園為例，普通班每學年須保留一個名額給特殊生就讀（臺北市南區特教資源中心，2020），如名額不足以安置當年度所有特殊生，則這些特殊生將以一般生身分進入普通班就讀。另外當年度的新生在入學後被幼兒園教師發現發展異常進而提報在校生安置也時有所聞，也因此學前融合教育現況常有一班兩位以上特殊生狀況發生。當班上需要特殊照顧服務的孩子增加，班級學生人數沒有得到適當減免，幼兒園教師在保育照顧上疲於奔命、課程規劃顧此失彼為學前融合教育困境之二。

近年受少子化影響，許多幼兒園新生是家裡的獨生子女，平時少有機會與同齡孩子相處，進到幼兒園學習團體生活時常顯得獨特性較高，例如無法自行穿脫鞋襪、用餐、如廁；爭搶玩具、積木；肌力或反應能力不足常跌倒等，都需要教師個別照顧。以目前幼兒園 3~5 歲班師生比 2:30 來說，教師除了要照顧班上的特殊生，還要顧及越來越有個別性、獨特性的一般生，而顯得更加分身乏術，筆者認為幼兒園師生比過高乃學前融合教育困境之三。

三、自閉特質幼兒融合教育困境

徐光興（2014）提到世界各國專家對自閉症共同的診斷標準有三種行為障礙：(1)人際關係相互交流的本質性障礙。(2)語言或非語言交流以及想像活動的缺陷。(3)活動和興趣範圍的顯著狹窄。

筆者任教於幼兒園六年來陪伴過三位具自閉特質的幼兒成長，三位幼兒因為自閉程度不至於到中或重度，因此在幼兒園的障礙類別皆為「發展遲緩」。以下就筆者經驗分享教學中觀察到的自閉特質幼兒於融合教育之困境。

(一) 無法參與課程活動

在融合教育的班級裡自閉特質幼兒常以獨行俠面貌出沒，例如團體討論時，眼神常飄向遠方，不知道他有沒有在聽課；自由活動時間總是自己一人無拘無束，不會主動找同儕玩，也會避開同儕玩樂的區域。有時候老師在進行課程時會試著把一般幼兒的課程用於自閉特質幼兒，但是對自閉特質幼兒來說有些內容真的做不到時則會出現情緒障礙，如尖叫、自殘、過動坐不住等。

(二) 過度的環境刺激

自閉特質幼兒遇到新的環境刺激時，在感覺能力和適當的調解處理能力有缺陷。當自閉特質幼兒在普通班進行融合教育時，要面臨其他 29 位 3~5 歲幼兒的噪音轟炸與近距離的人際接觸，也因此自閉特質幼兒常會有反應過激的行為，例

如摔東西、尖叫、推撞他人等，有些攻擊行為造成同儕受傷時，普通班老師須面對一般生家長的質疑與不諒解，進而造成普通班老師的壓力。

（三）飲食問題與常規建立

依據法國 IBSE 量表指出，自閉症兒童會有過動、不能容忍挫折及飲食問題等表現。幼兒園是孩子建立生活常規、練習團體生活的時期，普通班老師為了建立班級常規，會公平、一致性的要求幼兒要共同遵守，這時有自閉特質的幼兒便容易成為班上的特例，一般生常會問為什麼他可以不用坐在團討區？為什麼他可以不吃菜？為什麼他會一直亂打人？為了符應自閉特質幼兒的特殊性，老師常常需要解釋為什麼會有特例，有時候做不到公平，班上的常規便漸漸失衡。

綜合上述所言，自閉特質幼兒的特殊性使其在普通班如鶴立雞群般存在，擁有自閉症的特質卻因為症狀可能沒有那麼嚴重而被判定為發展遲緩，普通班沒有減免人數因而增加老師的重擔。此外，幼兒園課程活動的限制、教室環境的限制、生活常規的限制對於自閉特質幼兒都是需要時間慢慢適應與磨合。

四、建議與結語

（一）建議

教育主管機關應落實融合教育減免學生人數之法規，提升融合教育品質。擴大特教支持系統，例如增加特教助理員之時數與資格申請、增加巡迴輔導教師人數等。在師資培育階段應增加特殊教育課程並實際入班觀摩、實習才能學以致用。增加辦理特殊教育知能研習使教學現場之教師能有更多增能的機會。對於自閉特質幼兒應更加審慎評估、安排其早期療育與融合教育之場所，避免自閉特質幼兒不斷在適應環境而錯失提升基本能力之早療黃金期。

（二）結語

早期療育的重要性隨著研究證實經驗和環境對個體發展結果的影響，而受到大眾的肯定（許碧勳，2003）。幼兒園為早期療育之重要場所，筆者不斷摸索如何與特殊生相處，嘗試依照每位特殊生的能力、個性、喜好給予不同陪伴方式與教育。其中自閉特質幼兒令筆者感到最有挑戰性，但是每當看到他今天又進步了一些，學會了新的技能，便又充滿成就感能繼續下一個挑戰。冀望透過筆者之分析，能幫助現場教師理解自閉特質幼兒於學前融合教育之適應問題所在，並改善幼兒園融合教育環境。

參考文獻

- 徐光興（2014）。**解讀自閉症**。臺北：國家。
- 特殊教育法（2019年4月24日）。
- 教育部（2016）。一〇五年度特殊教育統計年報。臺北：教育部。
- 教育部（2017）。一〇六年度特殊教育統計年報。臺北：教育部。
- 教育部（2018）。一〇七年度特殊教育統計年報。臺北：教育部。
- 教育部（2019）。一〇八年度特殊教育統計年報。臺北：教育部。
- 教育部（2020）。一〇九年度特殊教育統計年報。臺北：教育部。
- 許碧勳（2003）。**幼兒融合教育**。臺北：五南。
- 臺北市南區特教資源中心（2020）。**臺北市 109 學年度學前鑑定及安置-缺額表**。取自 <https://www.wsses.tp.edu.tw/nss/websser/freeze/5a9759adef37531ea27bf1b0/66oCnfK1236/5e969da6cde2ed0890abcb9e>
- 衛生福利部統計處（2020）。**2.3.2 身心障礙者人數按縣市及類別分**。取自 <https://dep.mohw.gov.tw/DOS/cp-2976-13821-113.html>



校園霸凌防制推動現況及建議

張金章

桃園市平鎮區祥安國民小學教師兼總務主任
國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

陳建廷

國立臺北教育大學附設實驗國民小學教師兼學務主任
國立臺北教育大學教育經營與管理系博士生

一、前言

有鑑於霸凌對學生負面影響甚深，教育部於民國 95 年頒布「教育部改善校園治安—倡導友善校園，啟動校園掃黑實施計畫」（教育部，2006），訂有各級學校防制校園霸凌執行計畫。民國 99 年因八德國中發生全國矚目霸凌案，教育部於民國 101 年頒訂《校園霸凌防制準則》（教育部，2012，以下簡稱準則），規範霸凌防制、處理程序。並委託臺北大學成立橄欖枝中心、中山大學推動霸凌防制研習，設立霸凌防制專線、規範友善校園宣導等策略。

民國 109 年因準則施行多年，配合《教師法》修法，修訂準則（教育部，2020a），增列網路霸凌，霸凌適用範圍擴大至校長、副校長、教職員工生對學生。因準則修訂已滿一年，本文就學校推動霸凌防治常見困境提出改善策略，提供主管機關、學校及教師建議。

二、霸凌防制困境

筆者於 108 至 109 學年任學務主任，現為桃園市防制校園霸凌人才庫成員，實務經驗歸納霸凌防制常見困境如下：

（一）教育體制及通報處理系統面

1. 整體社會友善環境未能提升

零體罰、零霸凌、正向輔導管教等政策推動後，社會、家庭與公民教育未能同步提升。社會公眾人物錯誤示範、傳媒渲染報導、網紅文化助長偏差行為，校園正向管教難以開展。

2. 學輔教育制度配套待建立

（1）學輔人員流失：各校生教組長或訓育組長擔負學生管教重任，成為高風險職務，年年異動成為常態，且多為新進教師擔任，經驗無法傳承。

（2）霸凌處理流程繁瑣：疑似霸凌事件知悉即通報立意良善，然後續流程繁

瑣，聯繫行為人、被行為人與相關人等家長、說明事件並取得家長諒解、調查委員尋覓與時間協調、調查經費支應、逐字稿撰寫、公文寄發、後續申覆與申訴等，承辦負擔沉重。是否應簡化調查程序，將輔導與修復式正義實施在前，調查啟動於後，值得深思。

- (3) 教育人員法學專業不足，應對失宜：霸凌事件「程序不備、實體不論」，增加處理複雜度。且國小學務人員處理霸凌事件較為生疏，甚至因對複雜程序有抗拒，採先安撫協調，不成後才進入程序，雖減少行政資源消耗，但易造成被霸凌一方家長之不滿（周儉嫻，2020）。

3. 欠缺獎懲制度抑制霸凌行為

- (1) 現行輔導管教辦法限制：隨學生人權受重視，學生脫序行為未必能被即時處理（許育典，2021），且近來研究視霸凌為團體問題而非個別問題（游亞儒，2013），傾向修復式正義、輔導、正向管教進行關係修補，對霸凌偏差行為缺乏懲戒。
- (2) 家庭教育未能協力：臺灣零拒絕教育精神，欠缺英美兩國之停學、家長帶回管教之配套，無法約束家庭教養偏差、行為舉措乖張學子（楊志誠，2014）。

4. 學校行政難為

- (1) 親師衝突日增：教師法修法後，根據《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》（教育部，2020b）第 5 條第 3 項：「教師疑似有本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。」然學校即便接獲親師溝通不良、班級經營欠佳等一時難以釐清事件，亦須依法召開校事會議調查，讓教師成為驚弓之鳥。
- (2) 教師涉入不適任教師處理複雜度增高：不適任教師解聘、不續聘、停聘或資遣類別複雜。教師霸凌學生若成案，係由防制小組指派專人調查，提報考核會懲處或教評會停聘，行政負擔沉重，且程序易犯錯誤。

(二) 校園與社會文化層面

1. 社會學角度

人際權力不對等即有霸凌。社會學認為青少年霸凌關鍵係錯綜複雜「友誼網絡」，不同背景、能力與價值觀的青少年，會自成一群或排擠落單，在「班級」這個「縮小社會」競爭地位，霸凌其實是仿大人踩著別人往上爬的社會化行為（天

下雜誌，2021）。

2. 人權法治觀念欠缺

- (1) 淺層人權教育素養：人權教育不受重視，學生未能學習尊重、包容社會中不同族群，以致社會正義及多元社會始終未能實現（許育典，2013）。
- (2) 家長對準則認知偏差：實務現場兩類家長讓校方難以應對，一是爛熟法規，濫用疑似即需通報規定，讓學校行政疲於奔命，二是引用準則並未強制相關人需配合調查，拒絕配合訪談，但調查結果若不符期待，繼續行使其申復、申訴權益，癱瘓學校行政。

(三) 教師專業與親師溝通

1. 教師輔導管教知能不足：教師進修應強化輔導管教與特教增能，然是類研習往往流於形式或教條宣導，無法達到增能目的。
2. 教師及行政人員居中難為：霸凌事件知悉通報啟動調查後，學校在行為人及被行為人家長兩端傳達，承受家長情緒，動輒得咎，處境尷尬。
3. 家長知法濫用：筆者實務經驗曾遭逢家長利用霸凌知悉即通報特性，啟動調查後當事人與家長煎熬，興訴濫訴，甚至將霸凌做為逼迫他生轉學工具。

(四) 資源統合運用

1. 經費支出捉襟見肘：準則第四條第三項規範「主管機關應寬列第一項推動防制工作及校園霸凌事件處理程序之預算；必要時，得由中央主管機關視實際情形酌予補助。」然大多縣市均未編經費，外聘調查人員出席費、逐字稿打字費、報告撰稿費等均由校內經費支應，壓縮小校預算。然有關性平案教育部於 95 年 9 月 15 日臺訓（三）字第 0950132320 號函訂有性平案件調查經費補助標準，並於《校園性侵害性騷擾或性霸凌防治準則》第 36 條規範「高級中等以下學校調查處理校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件及對當事人實施教育輔導所需之經費，得向學校所屬主管機關申請補助。」各縣市依本法條編列經費供學校申請。
2. 特教輔導人力缺乏：霸凌事件無論是行為人或被行為人，特教生占極高比例（羅丰苓、盧臺華，2013）。但學校專輔人員不足，認輔教師欠缺特教專業，難以著力。
3. 準則修訂後，各縣市配套方案不一：以臺北市教育局為例，早於準則頒布後即培訓防制人才，教育局網站提供處理校園霸凌事件檢核表、校園試辦修復

式正義案件處理流程圖、霸凌處理流程圖等資料，讓基層處理有 SOP（臺北市政府教育局，2021）。然並非各縣市均能比照提供，造成基層處理焦慮與盲目。

三、改善策略

（一）改善教育體制，簡化通報系統

1. 建立友善社會環境

友善社會建立可藉由制度形塑，近年新住民相關計畫推動，讓「外籍新娘」等歧視字眼消失（夏曉鵬，2018），同婚及彩虹運動亦讓同志不再受歧視。友善社會情境建立，有助抑制強凌弱、眾欺寡等現象。

2. 重建學輔教育制度

- (1) 學輔專業認證，調整課務及加給：學輔制度日趨法制化，承辦若不熟稔業務，極易觸法受罰。無論霸凌、性平、體罰、兒少事件通報，需進行職前訓練認證，輔以減課、提升加給等，讓優秀學輔人員願意留任。
- (2) 簡化霸凌事件流程：霸凌案件通報會議召開、聯繫家長、邀約調查人員、約定訪談、撰寫報告、認定是否成立、通知家長後續申覆與申訴權益等，當中程序、公文、期程、事實認定等牽一髮動全身，流程是否應簡化，讓基層無懼通報，值得深思。
- (3) 職前與在職教師法學素養增能：無論師培、教檢、新進教師甄選，在職教師之霸凌防制知能，應與時俱進，避免無知觸法。

3. 建立獎懲制度抑制霸凌行為

- (1) 事件相關人應受獎懲規範：國小階段對霸凌事件行為人僅有輔導措施，欠缺有效獎懲，且因無升學壓力，各校學生獎懲辦法形同虛設，對學生缺乏約束力。
- (2) 學子在校偏差行為應列入「家庭教育法」規範，強化家庭教育約束力：家庭教育法第 15 條第一項僅規範「高級中等以下學校於學生有重大違規事件，應即通知其家長、監護人或實際照顧學生之人；並提供相關家庭教育諮商或輔導等服務」對行為偏差學子之父母缺少強制力，於是類學生最需學校攜手家長輔導關注。

4. 建立學校行政支援系統

- (1) 親師生衝突調解平臺：因少子化、教養觀念轉變，校園親師衝突不斷，行政疲於奔命。研議成立類似鄉鎮調解委員會機構，由具公信力之退休教職人員、家長會會長等擔任委員，處理親師衝突。
- (2) 強化校事會議、專審會運作功能：有關教學不力、親師衝突等已有校事會議、專審會等專責處理，應強化其功能，研議納入霸凌事件調查，或以縣市為單位設置常態編組，協助各校。

(二) 校園與社會文化層面

1. 營造多元展能學習情境

落實 108 課綱「適性揚才」願景，以全人教育精神引導學生共構互惠共好學習情境。

2. 涵育民主法治人權觀念

- (1) 深化人權素養：人權教育民主素養須由家庭萌芽、學校扎根、社會實踐，伸張權利亦盡義務，讓人權與法治觀落實生活。
- (2) 宣導準則，建立正確觀念：除依準則制定霸凌防制計畫外，應透過校務會議、教師周會、學生集會、家長會、校網、FB 宣達。

(三) 教師專業與親師溝通

1. 強化教師輔導管教知能

教師面對輔導管教、親師溝通難題，應強化輔導管教與親師溝通知能，取得霸凌防制、性平調查、特教三學分、家庭教育專業人員等資格。

2. 頒定霸凌事件處理 SOP

準則修訂後，教育部對霸凌事件處理 SOP 並未更新，由縣市教育局處理，然未頒定霸凌事件處理程序之縣市承辦往往只能盲人摸象，增加風險。

3. 設立類似專審會之第三方調查機構

教師法修正後不適任教師有五種處理機制：教評會、性平會、校事會議、專審會、霸凌防制小組。霸凌與體罰同屬教師法第 14 條第 1 項第十條規範，卻有不同處理機制，徒增負擔，是否應將霸凌納入專審會業務，值得討論。

(四) 資源統合層面

1. 霸凌防制經費列入縣市預算編列

性平案已由教育部規範縣市編列經費供學校申請，但霸凌卻未比照，面對準則修訂後霸凌案通報數增加，應比照性平，由教育部規範各縣市編列經費補助。

2. 擴編專輔與認輔教師編制

《國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則》規定採逐年增加方式配屬專輔老師，但六班以下學校需待民國 120 年後才能配屬，目前只能採兼任方式處理，緩不濟急。

3. 編撰準則實施細節，統一基層配套方案

新版準則雖修訂定義，但仍有爭議，所謂「持續」是指幾次以上？貶抑、排擠、欺負、騷擾或戲弄等行為亦未定義，然態樣不同會有認定與持續爭議，且當事人若具特教生身份，行為樣態更難區分。

四、結語

霸凌事件對行為人、被行為人與相關人均有極深負面影響，據教育部歷年校安事件統計報告（教育部，2021），近三年霸凌通報案件逐年提升：107 年（565 件）、108 年（816 件）、109 年（854 件），可見隨準則修訂與防制宣導，越來越多被行為人勇於申告霸凌求助，面對霸凌案件增加趨勢，宜由教育體制、友善文化、師資專業、統整資源著手，為學子建構安全快樂的學習情境。

參考文獻

- 天下雜誌（2021）。面對霸凌，我們都需要被討厭的勇氣。取自<https://reurl.cc/7eX8rd>
- 周儂嫻（2020）。校園霸凌面貌不是永恆不變。載於國立臺北大學犯罪學研究所橄欖枝中心主編，**四書橄欖枝**（頁125-134），133。臺北市：臺北大學橄欖枝中心。
- 夏曉鵬（2018）。從「外籍新娘」到「新住民」走了多遠？（二）。**獨立評論**。取自<https://reurl.cc/Wkdm3e>
- 許育典（2013）。人權與法治教育作為友善校園的建構。**人文與社會科學簡**

訊，14(3)，41-47。

- 許育典(2021)。校園霸凌防制準則2020修法評釋。月旦法學雜誌，308，217。
- 教育部(2006)。改善校園治安—倡導友善校園，啟動校園掃黑實施計畫。取自<https://reurl.cc/44RzyK>
- 教育部(2012)。《校園霸凌防制準則》。取自<https://reurl.cc/GoV6rv>
- 教育部(2020a)。《校園霸凌防制準則》(民國109年07月21日修訂)。取自<https://reurl.cc/GoV6rv>
- 教育部(2020b)。《高級中等以下學校教師解聘不續聘停聘或資遣辦法》。取自<https://reurl.cc/k7deNK>
- 教育部(2021)。教育部校園安全暨災害防救通報處理中心資訊網下載專區-歷年各級學校校園安全事件統計分析報告。取自<https://csrc.edu.tw/FileManage>
- 游亞儒(2013)。校園關係霸凌事件中受凌學生之個案研究(國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文)。取自臺灣博碩士論文系統。(系統編號n059907310501)
- 楊志誠(2014)。學校霸凌事件的處置：以臺灣與美國為例。諮商與輔導，340，38-40。
- 臺北市政府教育局(2021)。臺北市各級學校處理校園霸凌事件處理流程圖及檢核表(含修復式正義)。取自<https://reurl.cc/yQZN5q>
- 羅丰苓、盧臺華(2013)。臺中市國中普通班身心障礙學生遭受同儕霸凌現況之調查研究。國立臺南大學特殊教育學系特殊教育與復健學報，29，73-102。



代間服務學習融入大學音樂通識課程之理論與應用

蘇金輝

國立臺灣科技大學人文社會學科教授

一、前言

音樂在通識教育於內在方面蘊含了人格教育及美感教育上的培育功能，在外顯方面具有促進人際溝通、對其他文化產生包容及關懷之功效。故音樂通識教育正是提供學生培養服務及關懷能力的最佳管道。但根據作者多年的教學經驗與現場觀察，在臺灣的大學由於專業科目普遍較受學生重視，大部分大學生對於音樂通識課程的參與是不積極的，不僅影響學習成效，學生對人群的連結與對社會關懷的能力也缺乏。若不改變目前的教學方式，將難以讓學生在課程中獲得應有的能力。為了回歸音樂通識教育的目的與本質，將音樂對人內在的美善和感動轉化為關懷服務外在真實世界需求的行動，需在課程設計方面做創新與改善。

隨著全球高齡化的現象日益彰顯，臺灣在 1993 年早已邁入聯合國定義的高齡化社會，香港、日本和美國等地的人口結構近年來也開始變化，也更加重視高齡者安養的問題。根據臺灣內政部戶政司在 2021 年 8 月最新的統計，65 歲以上人口佔總人口數比例為 16.59%（內政部，2021）。高齡社會伴隨少子化的現象，帶給社會經濟、醫療及家庭的是全方位的挑戰。1971 年美國白宮老化研討會強調要重視高齡學習者的需求，日本在 1995 年更頒布高齡社會基本法。學術界則提出了「代間學習」的新概念，「代間」所指的是「年輕世代與老年世代之間」（詹斐然，2015）。若能結合銀髮與大學生這兩個看似沒有交集的族群，讓長輩們在和年輕學子們的相處過程中，身心靈可以獲得關懷與鼓勵，並增加與社會人群互動的機會，而大學生們可藉由活動訓練團隊合作、關懷服務、培養同理心及建立價值觀，進而消彌世代間鴻溝，重建高齡者的價值，其結果都令人期待。

當今的教育趨勢日漸強調學習要與自身的生活、人群以及社會連結，國內大學除了一般課堂上的學習，也紛紛規劃服務學習或社會實踐的課程。「服務學習」是以學校教育目的為基礎，結合了「服務」與「學習」的概念，推動具有經驗性教學或活動，藉由服務增進學生獲得公民生活所需的態度、技能與價值，拓展不同的學習面向，更加落實均衡的全人教育。因此，服務學習對於未來大學生涯的藍圖或規劃，皆有奠基之效果；服務學習課程的品質、歷程、與學習成效研究，值得高等教育予以重視。

如何帶領大學生將課堂中所學到的內容，實際應用到生活之中，作為教學的實踐，需要透過具有體驗式的學習方式，而代間服務學習就是將知識與生活結合最好的教學實踐方法之一，並能與社區高齡者形成具有互惠關係的學習型社區，落實大學社會責任。

二、代間服務學習之意涵與類型

代間學習，也可稱為「老幼共學（托）」、「世代共學（融）」，所指為不同世代間在學習上的互動，透過彼此經驗的溝通、互動、分享，從彼此技能的學習中改變原有的認知及態度。所重視的是世代間的互相協助，以完成學習任務，並讓參與的成員，無論老少皆有所收穫成長（黃國城，2007）。聯合國教科文組織對「代間學習」的定義為：年輕世代與老年世代之間，彼此持續互相學習和交換資源，進而達成個人及社會利益的行為。Ohsako（2002）指出代間學習，是發生於「老年人與年輕人」雙方在學校、社區或工作場所等情境中的互動過程。與代間學習相關的名詞還包括，「代間教育」（intergenerational education）、「代間方案」（intergenerational program）或「代間實務」（intergenerational practice）。其中，「代間教育」指的是著重在校園裡的代間學習課程，而「代間方案」或「代間實務」則指不限活動場域的世代間經驗交換的活動（陳毓璟，2014）。由以上的論述可發現，高齡者在人際互動的議題上至為重要，高齡者需要透過世代間充分的互動以尋求良好的互動模式，才能從家庭及社會的人際關係中得到平衡，進而促進世代間和諧相處。

服務學習理念源自 Dewey、Piaget、Kolb 等學者所提倡的經驗學習理論，經驗學習理論強調：只靠記憶背誦知識與訊息，很難在變動的生活做好準備，真正的教育應是取自生活經驗，並提供討論與反思的機會（Kenny & Gallagher, 2002）。故服務學習是以經驗教育為基礎，是一種教學法，也是一種哲學，其核心為設計有意義的反思，包含對不同學習成果使用不同的反思方式。Sigmon（1996）認為服務學習結合了「服務」與「學習」，學生透過實際參與服務活動的過程中獲得經驗與省思，目的是讓服務者與被服務者的期望和目標都能達成。Jocoby（1996）在《從服務中學習－跨領域服務學習理論與實務》一書中提出：服務學習是一種經驗教育，服務與學習同等重要，透過計畫性的投入社區活動，來滿足被服務者的需求，並促進服務者本身的學習發展。Heffernan（2001）提出五個類型的服務學習：(1)純粹的服務學習、(2)基於學科的服務學習課程、(3)基於問題的服務學習課程、(4)總整課程、(5)服務實習。其中，基於問題的服務學習課程，是讓學生與社區成員合作，了解一個特殊的社區問題或需求，學生運用他們的專業知識來建議社區的發展。因此，學生若在音樂通識課程中運用課堂所學知識，與來自不同專業科系的學生合作，至社區高齡者關懷協會進行觀察、訪談，以了解高齡者們的需求和問題，並據此提出具體方案，設計音樂互動服務，應是音樂教育者可以思考與嘗試的方向。

研究顯示，大學生對高齡者的整體看法略呈負面，尤其是在生理與心理的評價（陸洛、高旭繁，2009；Kimuna, Knox, & Zusman, 2005; Lee, 2009）。Meshel 與 McGlynn（2004）的研究指出，設計促進高齡者和年輕人互動的跨年齡教學活

動，可以改善年輕人和高齡者之間對彼此的刻板印象。如何在通識教育中運用社區高齡者關懷協會這項珍貴的資源，讓大學生透過音樂代間服務學習促進世代之間的溝通與瞭解，提升大學生服務高齡者的意願，也讓高齡者傳承智慧給年輕人，並在學生的協助下學習與社會互動，是當今音樂通識教師必須重視的問題。

三、音樂通識課程的內涵與應用

Gordon 將「音樂欣賞」的內容以「理解」、「感受」與「創作」三個層面來劃分。Gordon 強調：音樂創作為一個人了解與發展音樂內涵的途徑，在創作的過程中，學生可由獨立，而非傳統以教師為中心的方式來學習音樂，因此音樂教育應將創作教學納入，讓學生能從實作的學習經驗中，建構全面的音樂知識，進而產生持續學習的動力（Gordon, 1971）。由此可知，創作是音樂通識教育重要的教學項目，透過創作可以讓學生以實作及做中學的方式學習音樂。當前科技快速的發展，運用數位軟體來製作活動所需的背景音樂、創作音樂故事、甚至創作聲音作品，讓不具音樂專業背景的人可以在科技的輔助下，享受創作的樂趣，不僅能單獨做音樂，也可以多人一起進行編曲及創作，為音樂學習者提供了一個便捷的實作及互動管道。透過編輯不同的音樂及運用各樣的聲效，學習者可以輕鬆地嘗試用音樂與他人互動，表達自己的感受與想法，並能夠做為關懷及與人互動的工具，因此適合作為當今音樂通識課程融入代間互動的新途徑。

四、代間服務學習在音樂通識課程的施行與原則

（一）強調音樂與服務學習並重及經驗反思

在音樂通識課程進行中，全面性的音樂學習與服務學習二者之間應互相對應，並以交織的方式進行。教學內容可包括：講授、聆賞、小組活動、討論、實作等。實作部分是讓學生們透過高齡者服務學習，將課堂所學習的音樂知識應用到與高齡者互動及關懷中，並在過程中得到經驗與省思。服務學習相當重視持續的經驗累積與反思的過程，Kolb（1984）強調經驗可以帶來學習，透過具體經驗以及反思的過程，逐步達成設定的學習目標。透過經驗學習循環模式產生新經驗，並進入下一個新的學習循環，持續進行個人的改變，並將個人的經驗與服務的結果進行整合。學生們在每一個服務和學習階段的經驗與反思，以及教師的觀察結果與反思，皆可以做為學習成效的確據，及未來再次執行課程時的改進依據。在參與所有過程後，學生們除了學習到如何將音樂應用到實際生活，還能以同理心體恤關心高齡者，透過反思與經驗學習不斷地自我成長，進一步獲得終身學習的能力。

（二）提供實作、體驗與服務的學習環境

為了幫助學生能投入以代間互動為基礎的代間服務學習情境中，並應用課堂所學的音樂知識，不斷的累積學習經驗，教師應提供學生一個實作、體驗與服務的學習環境。學生於該過程中藉由經驗學習的服務過程，能接納、認識與了解高齡者的問題與需求。除了藉由與小組成員合作設計一般常見的音樂活動、老歌歡唱、肢體律動外，更可以運用數位化音樂創作將影像或表演結合，作為配樂以強化影像和表演的內容和效果，另可將老年人的人生故事結合音樂進行影音或歌曲MV創作，幫助高齡者以音樂療癒身心，增進其與社會人群互動的機會，學生們也從中培養主動學習、團隊合作、批判思考與反思能力。故當今的音樂教學在數位科技輔助下，能夠將抽象的概念化為具體的行動，學生可以透過「創作」來傳達心中的意念及思想，並將「理解」和「感受」層面的感知能力以實作的方式轉化為對高齡者的關懷與服務行動；而高齡者也可以從多樣化的音樂活動中，與大學生互動共好，拉近彼此之間的距離，達成良性的代間互動。

（三）融入對高齡者具有療效的音樂素材

老年人因為其獨特生命歷程使其具備豐富的人生經驗，而此人生經驗常被遺忘及忽略，Ebersole 等人（2004）認為鼓勵老年人分享早期記憶，將有助於他們想起生命中曾經如何成功地調適壓力，因此可以藉由回憶療法分享其生命歷程，以喚起成功的調適相關事件之記憶、或是過去處理壓力事件的經驗，有助於壓力調適。研究顯示，回憶治療對改善老年人的精神狀況及心情有最大的療效（Nugent, 1995）。另對於增強自尊心、減低精神沮喪、增加其自身生活的滿足度、及減少壓力等也皆有療效（Nugent, 1995; Youself, 1990; Rybarczyk & Auerbach, 1990; Bucchel, 1986）。陳玉敏（1999）提出，回憶治療的重點應放在老年人對該事件的感受，回顧過程中主要目的在於經驗分享、促進分享，勿強迫老年人回想壓力事件，透過互動與分享協助個案找回內在資源並發展有益的適應機轉以面對問題。例如：運用音樂為媒介，透過高齡者早期喜愛的歌曲，以「老歌」來喚起過去美好的生命經歷，並分享這些生命故事。

五、結語

音樂是幫助高齡者建立身心健康與增進人際互動最直接的管道之一，將代間服務學習融入大學音樂通識課程，讓學生應用所學，以做中學的方式與高齡者互動，產生同理心，將有助其改變過去對高齡者負向的態度，消彌世代差距，同時提升音樂學習與應用能力，因此，代間服務學習引進音樂通識教學是必要的。大學生在服務學習過程中可以應用數位科技，透過不同院所科系的跨領域分組方式，來解答與生活真實情境相關的代間問題，突破傳統音樂通識課程單一及大班

的授課方式，提升教學成效。而教師與學生雙方更可在過程中，透過實施服務學習的經驗循環，觀察和省思，成為積極參與問題的主動學習者，建立終身學習能力。故在音樂通識課程中，融入服務學習方案，並結合代間議題作為活動主題，達成人文關懷的教學目標，是音樂教育界與通識教育界未來可努力的方向。

致謝

本文內容得自科技部補助專題研究計畫（計畫編號：MOST110-2635-H-011-001），謹誌申謝。

參考文獻

- 內政部戶政司（2021）。民國 110 年 8 月戶口統計資料分析。取自 https://www.moi.gov.tw/News_Content.aspx?n=9&s=236254
- 陸洛、高旭繁（2009）。臺灣民眾對老人的態度—量表發展與信效度初探。《教育與心理研究》，32，147-171。
- 李新民（2003）。台灣與瑞典幼兒教保體制差異之探討。《樹德科技大學學報》，5(1)，93-110。
- 陳玉敏（1999）。回憶療法於老人護理之運用。《榮總護理》，16(1)，1-6。
- 陳毓璟（2014）。代間學習策略融入社會老年學之學習歷程與成效研究。《教育科學研究期刊》，59(3)，1-28。
- 黃國城（2007）。代間學習及其對高齡教育之啟示。《社區發展季刊》，118，265-278。
- 詹斐然（2015）。「代間學習」讓幼兒園和安養中心當鄰居，兩個需求一次滿足？取自 <https://npost.tw/archives/21965>
- Buechel, H. (1986). *Reminiscence: a review and prospectus. Physical and Occupational Therapy in Geriatrics*, 5, 25-37.
- Ebersole, P., Hess P., & Luggen, A. S. (2004). *Toward healthy aging: Human needs and nursing response* (6th ed.). New York: Mosby.

- Gordon, Edwin (1971). *The Psychology of Music Teaching*. Prentice Hall.
- Heffernan, K. (2001). Service-learning in higher education. *Journal of contemporary water research and education*, 119(1), 2.
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kenny, M. E., & Gallagher, L. A. (2002). Service-learning: A history of systems. In *Learning to Serve* (pp. 15-29). Springer, Boston, MA.
- Kimuna, S. R., Knox, D., & Zusman, M. (2005). *College students' perceptions about older people and aging*. *Educational Gerontology*, 31(7), 563-572.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall.
- Lee, Y.-S. (2009). *Measures of student attitudes on aging*. *Educational Gerontology*, 35(2), 121-134.
- Meshel, D. S., & McGlynn, R. P. (2004). Intergenerational contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology*, 30(6), 457-479.
- Nugent E. (1995). Try to remember... reminiscence as a nursing intervention. *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services*, 33, 7-11.
- Rybarczyk, B.D., & Auerbach, S.M. (1990). Reminiscence interviews as stress management interventions for older patients undergoing surgery. *The Gerontologist*, 30, 522-528.
- Sigmon, R. (1996). *The problem of definition in service-learning*. In R. Sigmon & others, *The journey to service-learning*. Washington, D.C.: Council of Independent Colleges.



生命意義探尋之途徑

陳薇

國立高雄師範大學教育學系生命教育碩士班研究生

一、前言

隨著資訊科技蓬勃發展，人與人之間的真實互動逐漸被網路中的虛擬平台所取代，但此現況的背後也潛藏著不少青少年族群在不被現實生活環境接納的同時所引發的無助和對生命無意義的感受，因此憑藉著躲到社群平台的背後來逃離現實環境的不適，這些種種的困難使青少年在自我認同的階段中遇上阻礙，Frankl（1986）認為青春期的最容易對生命意義產生質疑的階段。Rice（2001）發現介於 15-17 歲的高中職學生沒有明確的生活目標及存在價值感，但卻有著尋找生命意義的動機。因此，本文將用筆者在教學中運用電影「在天堂遇見的五個人」媒材之實務經驗，及參考「哲學作為一種生活之道：每日的心靈練習」之講座內容，分層論述探討生命意義的歷程，並提供在協助青少年尋找及開展生命意義感時可依循之參考途徑。

二、電影《在天堂遇見的五個人》—將悲傷轉化成意義重建的過程

（一）人活在關係中

《在天堂遇見的五個人》電影中透過死後的視角探討人與人之間「關係」的議題，從而討論生命本質的意義性，雖然電影一開頭就是主角艾迪的死亡，但也揭示了死後世界的我們必須重新審視自己的一生；生活中，死亡時常象徵一段生命的結束，但也可能並非是最終的結局，諸多生命階段亦會遭遇到相似的情境，像是畢業除了代表階段的結束，同時也是邁入下一個人生階段的開始，因此，在生命出現過的每一個人，也許他們都被賦予了給予我們學習人生功課的重要使命，一生要學習的議題有很多，如同電影中艾迪生命中的五個人想要教會他的人生議題，如：犧牲、寬恕、愛與放手，倘若沒有機會去思考及面對，即無法理解生命與生命之間的相互連結性以及生命本質的意義。

（二）「意義」不會因為死亡而消失

電影中主角艾迪的妻子，曾告訴他：「即便我們無法陪伴在彼此身邊更久的時間，但我在天堂仍然能清楚的感受到你對我的愛。」在她的生命裡，“愛”雖是看不到、摸不著，但卻也是最真實存在過的，不會因為生或死而消失，因此，才更顯現出它的價值，同理可證，人與人之間倘若有了「關係」的連結，是否就能慢慢讓你我的生活長出意義性，此意義性如能超脫現實的生與死，是否也就能幫助克服對死亡的恐懼及障礙？

(三) 未知生，焉知死

孔子曾說：「未知生，焉知死？」，如果對應 Epicurus 的論證：「當我們活著的時候，死亡就不會存在，而當死亡存在時，我們也就不存在了。」似乎有異曲同工之妙，意謂著當無法了解如何好好的活著，又怎麼能夠理解死亡呢？因此，在死亡不存在的當下，是否也代表著更應該努力的活出自己應活的樣子？如同電影中有句話：「當你不在乎失去的時候，你才真正愛著；當你完全付出自己，你才真正活著。」

(四) 生命價值與意義追尋

每個人的一生都在追求不同的價值，同時也不斷地在挫敗中努力找回內在的自我，然而，當這些價值感被建構了之後，就能學著理解，如果生命中的每個人、每件事都不是偶然出現或發生的，是否也提醒著你我，掌握活著的當下，將這些與他人相互連結的關係賦予意義性，或許就不會執著於生與死的迷思，甚或能將各種結束當下所引發的悲傷轉化成意義重建的過程。

因此，對生命意義的追尋，終將得回到最根本的人生三問—人為何而活？該如何活？如何活出該活出的生命？

三、講座「哲學作為一種生活之道：每日的心靈練習」—生活即哲學，哲學即生活

先前參與過一場「哲學作為一種生活之道：每日的心靈練習」的講座，講演內容談及如何透過哲學的視角來學習好好生活，其中講者提到的四大指導方針：

1. 學會生活(自我照顧與療癒)：透過心靈專注，深刻體察生活周邊的日月星辰。
2. 學會對話(朋友交往)：強調自我關照的技術與美好，憑藉內在智慧了解自己是誰。
3. 學會死去：學習放下，找到只有屬於自己的即是靈魂(理智)，因此學習練習照顧自己的身心靈。
4. 學會閱讀：哲學的目標除了關照自我，還有超越自我，並在這些條件下實現自由(選擇/倫理)與愛。

講座中尚提及「靈魂」的概念：「靈魂對希臘人來說是完美的，人的靈魂雖本質是好的，但跟神仍然不同，所以要讓自己變得更好」。經對上述的反思，人的一生似乎不斷渴求要「讓自己變得更好」，在每一次的經驗中修正，然後盡可

能往更完美的那個樣子去改變，但，同時是否也意味著，就是因為現階段的不夠美好，才會促使我們要追尋更美好的生活呢？倘若生活即是哲學，這份不美好是否也有機會被看成是另一種層次的美好？

傅偉勳（1993）認為個體的價值與意義存在於每個人天生的獨特性。故若每個人天生存在的本質即是美好的，是否就不應該為了追求更美好而急於否定掉這個與生俱來的獨有的自己？

每個生命都存有本質上的不可取代性，倘若生活即哲學，則哲學即為生活，它探究的是人的本身，因此，如何從人與他者之間的關係而更了解、認識自己，或許是每日生活必須嘗試體察的層面之一。

四、生命意義探尋的途徑

藉由上述兩項生活經驗的體察，綜整出尋覓生命意義的三個途徑。

（一）知行合一的生活原則

在心靈練習的四項指導方針中，與生命教育五大核心素養中的靈性修養所強調的概念似乎有著異曲同工之妙，皆是將焦點回歸到個體，透過自我關注和照護，配搭生活哲學的實踐（知與行的一致性），隨時處在一個能夠自律的生活守則中，雖然要時常和自己對話不是一件容易的事，但當我們在不違背這些生活守則的條件下生活，或許無形中，就越趨能看見生活裡發生的每件小事本身就已存有意義，因著有意義，所以值得去依循而不違背，也讓自己離那個「自己理想中的樣子」更靠近一些，每日的心靈練習，也都建基在不斷自我省察與自我對話的生活習慣中。

（二）與人保持正向關係與連結

《被討厭的勇氣》一書中提及阿德勒個體心理學的觀點，認為「一切的煩惱都來自於人際關係。」若個體選擇不與環境接觸、互動，則他的一切言行終將會失去意義。意旨每個個體都是大環境的一份子，我們無法獨活，只要身而為人，皆活在關係中；美國哈佛大學 Robert Waldinger 在他的「幸福感」研究結果中，發現美好的人生建基在良好的關係中，因此，若要論及生命意義的樣貌，也就不那麼遙不可及了。

（三）找出生命中的「火花」

電影《靈魂急轉彎》在講述一段為了追尋夢想而重新審視人生價值與意義的故事，片中的靈魂 22 號跟主角 Joe 說「我想要一直走路、看天空，這就是我的火花」，但 Joe 卻回答：「這才不是火花，這只是在過日子而已」。

這些看似日常的種種，觸手可及的容易讓人忽視，但靈魂 22 號對於一花一草一木凡是盡收眼底，對生活時刻保持驚喜和熱情，傅偉勳（1993）認為生命的意義沒有既定的公式，而是因人而異、因日而異，或因時而異，因此生命意義來自不假外求，哪怕是一片葉子、一陣風、一場大雨或一切的日常都可以是生命中的火花，也是生命存在的價值與意義所在。

五、結語

古希臘哲學家蘇格拉底曾說過：「人生最重要的事莫過於認識你自己」，他的一生憑藉著內在智慧不斷地與世人對話，來了解自己是誰；傅佩榮（2003）認為，人活在世界上，最重要的就是要讓生命有意義和目的。若生命意義自古至今都是世人想要尋根的議題，則秉持著哲學的態度和對生命提出各種探問的思考是追尋生命意義的基礎裝備，而好好審視自己的生命歷程及用心體察生活才是開展意義性的起點，因此，了解自我存在的定位，並培養自己在每個生命事件中找到意義的能力，方能有依循的在有限的生命裡，找到無限的存在價值。

參考文獻

- 傅佩榮（2003）。*探索生命的價值：哲學入門*。臺北市：天下遠見。
- 傅偉勳（1993）。*死亡的尊嚴與生命的尊嚴—從臨終精神醫學到現代生死學*。臺北市：正中。
- 葉小燕編譯（2014）。*被討厭的勇氣：自我啟發之父「阿德勒」的教導*（岸見一郎、古賀史健原著，2013 年出版）。臺北市：究竟。
- 廖庭璋（2016）。*哈佛大學長達 75 年的「快樂」研究：美好人生建立於良好關係*。取自 <https://www.cw.com.tw/article/5073759>
- Frankl, V.E (1986). *The doctor and the soul: From psychotherapy to logotherapy*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.

- Rice, G. E. (2001). Meaning in life, motivation to find meaning, and reinforcement orientation of selected adolescents. *Dissertation Abstracts International*, 62(06), 2039.



中國大陸大學插畫設計課程 創造性教學現存問題及對策探究

鄧玉婷

廣東培正學院藝術學院講師
臺北市立大學教育系博士候選人

一、前言

21 世紀的教育注重對學生創新能力的培養，有許多國家已將培養學生創新能力作為教育發展和改革的主攻方向。21 世紀同時是個圖像主流的時代，插畫以其圖像的特質受到各個年齡層次的讀者歡迎，插畫涵蓋了故事敘說和美學素養，更可以觸動閱讀興趣。優秀的插畫不只是圖畫的具體呈現，插畫設計者通過圖像傳導情緒、心情和感覺，閱讀者就能從情節開展意念流動，進而領略插畫傳遞的意涵。因此，一名優秀的插畫設計師應具有獨立思考能力，以豐富的圖像訊息來傳遞意涵，而不僅停留在故事情節的表達上（林美琴，2008）。站在教育的立場而言，如何培育能思考、有創造力、能解決問題的插畫創作者是目前大學藝術教育中面對的重要問題。

二、大學插畫設計課程運用創造性教學

研究者為一名中國大陸民辦本科高校藝術設計教師，承擔本科藝術設計課程教學 11 年。在長期的教學過程中不斷發現和總結出一些問題，大陸高等教育中的插畫創作教學，慣以傳統的教學方式授課，亦即以教師講授為主，單元練習為輔，通過專業實踐最後完成插畫的完整成品的產出。這種教學方法強調的是作品的完整性，但忽略了藝術設計是一項高複雜性的技術，無法僅如運動般練習即可，還必須透過分析、綜合判斷等高層次的思維活動。因此，講授法的教學最常導致的問題是學生缺少批判思考的能力，影響創造力。

（一）創造性教學的特性

創造性教學是教師積極營造出促進學生創造性思維形成的教學環境，運用各種教學材料的教學策略，在傳授知識的同時培養學生創造性與開發學生創造力的教學行為（林崇德、俞國良，2001）。吳清山（2003）認為創造性教學是教師在教學中發揮創造力，採用各種教學策略來完成教學目標，從而提升學生的學習興趣、動機與創造力的教學行為。劉道玉（2009）指出創造性教學是與傳統教學相比較而言的，只要是能夠幫助學生培養創造性能力和品質的教學方法，都可以定義為創造性教學。

歸納上述學者對創造性教學的定義，在插畫設計進行創造性教學的具體形式

可概括為：給學生設置需要獨立思考和學習的任務；為學生創造機會探索自己感興趣的事物，將權力交還給學生，讓學生自行組織和計劃活動；尊重對待學生的想法，鍛鍊學生解決問題的能力，並鼓勵學生發現和提出問題。

（二）大學插畫設計課程創造性教學現存問題

在傳統的講授法教學模式中，任課老師始終是課堂的核心，學生的主體地位不受重視，難以真正激發學生的學習潛能，也難以調動學生的自主學習意識和能力。學生處於被動性的學習狀態下，學生的思維模式極為固化，學習效率和學習質量難以提昇。基於此，教師應靈活處理「教」與「學」的關係，提昇對學生主體地位的重視程度。研究指出，通過創造性教學模式的應用，能夠有效地提昇和加強學生在學習過程中的主觀能動性（金海斌，2021）。但由於受到傳統教育模式的影響，在大陸，即使是大學課堂上，有很大一部分老師，在教學觀念上還沒有轉變過來，對於創造性教學中常用的「探索性」、「即興性」教學方式把握不當，未能對學生的創造性學習進行正確的指導，所以也就出現了學生們隨意「創造」的現象，最終變成「亂」象。反之，這種現象又會讓教師對創造性教學產生成效不佳的體驗感，進而失去運用創造性教學的意願。

再者，師資力量薄弱也是阻礙教師運用創造性教學模式的原因。教師專業知識落伍，對當前信息教育的一般基本觀念、意識、技能不適應，未能緊跟時代潮流。課堂教學顯露出教師前沿知識傳授的匱乏以及對藝術設計時尚定位的不合理之處。因而教師難以嘗試新的教學方法，不願意開放課堂，更傾向於依賴與複製過去成功經驗傳統講述為主的教學模式。實則是教師的專業能力和教育觀念無法滿足現代藝術設計教學要求。

最後，則是新科技對教師的影響。在信息技術飛速發展的今天，更多的信息技術步入了校園，走入了課堂。社會變遷與科技進步過快，學生所需的多元與差異化的學習型態、電腦依賴的生活，可能超越教師的想像，教師當面對這些「高科技」的時候就變得手足無措。尤其是在疫情期間，高校教師要結合新時代下的多種教學形式，教師若能為教學目標設定有趣的創造性活動內容、形式和情境，就能讓更多的學生參與到學習和創造中來。

三、大學插畫設計課程創造性教學策略

為了解決以上問題，探索創意問題解決方案以提高學生的創造力，研究者試圖應用 Treffinger（2008）的創造性問題解決（Creative Problem Solving）模式於插畫設計課程，並探究此種教學方式對於設計學習者之創作歷程的教學成效。創造性問題解決（Creative Problem Solving），以下簡稱（CPS），最初于 1952 年由

Osborn 開發，經美國學者 Parnes 和 Dorval & Treffinger 等學者于 1967 年和 1987 年發展。此教學之特色除了在教材教法方面需要教學生動、活潑多變化外，更需要連結學科主題，使學生能主動探索來發現問題、提出解釋、設計實驗、溝通辯證，最後獲得問題解決的經驗（Treffinger 等，2008）。CPS 教學模式與傳統講述式教學法的差異是，傳統講述式教學，大多以教師為中心，往往忽略了學生的主動性，阻礙學生創造思考能力的培養與發展，而 CPS 教學模式強調高層次思考的訓練，著重在學習問題解決歷程，可視為一種統整知識的學習典範，不但著重學生主動的學習，更重視師生共同參與教學活動之規劃及進行（翁國亮等，2010）。目前最通用的版本（CPS V6.1）是由 Treffinger、Isaksen 和 Dorval 在 2003 年修改的，重點是發展創造性思維、提高解決問題能力、增強各種學生層次的發散思維（Sophonhiranraka 等，2015）。Treffinger 等學者（2003）提出的 CPS 過程包括 4 個主要步驟和 8 個次要步驟：(1)瞭解挑戰（understanding the challenge）：構建機會（constructing opportunities），探索數據（exploring data）和構架問題（framing problems）；(2)產生想法（generating ideas）：產生想法（generating ideas）；(3)準備行動（preparing for action）：開發解決方案（developing solutions）和建立接納（building acceptance）；(4)規劃你的方法（planning your approach）：評估任務（appraising tasks）和設計流程（designing process）。

創造性問題解決模式運用在教育界的相關研究證實，CPS 訓練可提升個人創造思考、問題解決能力與工作績效表現，尤其廣泛應用於設計教育領域以提升設計學習者之創作實務能力（謝修璟，2015；翁國亮等，2010；嚴貞、高新發，2010）。本研究通過插畫設計課程實施 CPS 教學，研究者在教學過程中搜集教學歷程資料及執行教學前、中、後的自我反省，並與紮根觀察之記錄與心得交叉比對印證，基於對 CPS 模型應用於教學的具體操作進行優化選擇和完善補充，研究者提出以下教學策略。

（一）創設生活情境，激發創新潛能

CPS 的教學策略，就是提供一個有系統性的解難方法，誘發學生主動性的思考。因此，教師要創設生活化的教學情境，將學生的學習動機和求知慾、學習的積極性和主動性調動起來。但在教學過程中，教師是通過引導並非直接告知「答案」達成，教師要把問題的產生背景必須與日常生活緊密聯繫。因此，在每一次的解難過程都是教師幫助學生打開思維，主動針對目標難題尋找「答案」的過程。從研究者的實踐表明，CPS 教學模式下，透過不斷進行發散思考與收斂思考的討論方式，有助於提升學生知識應用、綜合分析能力。CPS 教學模式除了提高個人創造力和批判思考能力，在合作學習的歷程中，透過能力、經驗以及觀點較為接近之同儕互動，藉由楷模學習讓低能力者學習高能力者的解題策略。這是因為創設性地設計生活化的情境，能引起學生的參與動機和興趣，鼓勵其勇於發問，啓

動思維，促使學生積極主動地完成學習活動，從而發揮其主體作用。學生始終以積極的心態去探究發現，獲得問題解決的方法並感到愉悅，將有助於他們內在潛能和學習興趣的進一步激發，進而增強其創新能力和解決問題的能力。

（二）重視雙向思維，培養創新意識

發散性思維和聚斂性思維的結合與交替運用是 CPS 模型的核心，是問題解決的創造性思維過程（皇甫倩、王后雄，2012）。發散性思維是思考者根據已有的知識與經驗，從問題的不同角度和不同側面，沿不同的方向，進行不同層次的思考，多觸角、全方位地尋求與探索新的多樣性的方法及結論的開放式思維。思考者善於從一般模式或制約條件下解脫出來，對問題能積極地進行各種猜測和聯想，摸索出以各種途徑解決問題的思維方法。聚斂性思維以邏輯思維為基礎，它十分強調事物之間的相互關係，試圖形成對外界事物理解的種種模式，追求問題解決的唯一正確的答案。聚斂性思維是一種有條理、有範圍的思維方式。CPS 注重的是發散性思維和聚斂性思維的交互運用，因此，如何在適合的情境下交替地使用這兩種思維方法是 CPS 模型的關鍵。教師要促進學生通過 CPS 模型創造性地發現並提出問題，對問題加以觀察和思考，尋找出解決問題的新途徑，再經由推理、綜合和歸納等思維創新過程，培養創新意識和創新能力。

（三）轉變教學模式，喚醒創新慾望

CPS 模型摒棄了以往教學中的「灌輸式」方法，採用「探究式」方法。這就要求教師與學生之間的關係也要有所改變。平等、和諧、亦師亦友的師生關係是 CPS 模型所提倡的新型師生關係。教師要以「平等首席者」的身份參與教學，尊重學生的發言權，與學生展開平等的對話，突出學生的主體地位。課堂上教師可通過設問，促使學生積極思考、勇於發問，為學生創設一個大膽探索、敢於創新的寬鬆的課堂氛圍，實現師生間教學的同步、思維的共振、情感的共鳴。這樣的師生關係最容易喚起學生創造的熱情和慾望，使學生願意表達自己的想法，積極提出問題，發表獨特的看法，尋求解決。教師可採用一些示範例題，帶領著學生循著綫性解難的步驟操作，使學生對此過程有所體驗。同時，學生在解難後獲得的成就感又會讓學生更有自信和動力去參與下一階段的教學活動。

四、結語

實踐表明，學生心靈深處都存在著自己成為發現者、研究者和探索者的願望，如果教師在教學過程中重視將教學與學生的這種願望結合起來，並注重為學生提供發現問題和運用知識的機會以及創造性地解決問題的條件，學生的創造性思維就會得到培養和發展，並能在研究過程中親身體驗到人類駕馭知識的自豪感。

本研究分析在中國大陸的大學插畫設計課程進行創造性教學所存在的困境，嘗試在課堂上運用創造性問題解決（CPS）的教學法，為創造性教學提供策略。藝術創作活動乃針對某一問題的解決行為，其目的是為運用創意尋求問題解決，而 CPS 可謂為創意尋求問題解決的總觀。因此，創意尋求問題解決的概念與創造力間具有相輔相成的作用，若能有效應用 CPS 概念於藝術創作活動上，並輔以創新便能達到事半功倍的效果。運用創造性問題解決模式在插畫設計單元教學，主要是教學方法的改變。與傳統的講授教學相較而言，在師生互動、生生互動、教師有目的性創設的問題情境下，學生更具有創作的積極性，對同學交流思考激發創造性具有更大的主觀能動性。在教學過程中發現，應用以 CPS 模式應用於設計創作更利於培養學生的永續創意，不僅展現設計者的解決問題能力，也可讓自身保持充滿動能的創意。

參考文獻

- 吳清山（2003）。台灣：創意教學的重要理念。**基礎教育參考**，12，43-44。
- 金海斌（2021）。創造性教學法的特性分析。**集成電路應用**，117(9)，238-239。
- 林美琴（2008）。**插畫有什麼了不起？**臺北市：天衛文化。
- 林崇德、俞國良（2001）。**創造力與創新教育**。北京：華藝。
- 皇甫倩、王后雄（2012）。基于 CPS模型的創新能力培養策略。**教育科學研究**，4，53-56。
- 翁國亮、黃俊明、洪煥繆、王創茂、洪文義（2010）。運用創造性問題解決(CPS)模式結合TRIZ技法建構產品之創新流程——以通用設計為例。**創新與經營管理學刊**，1(1)，85-100。
- 劉道玉（2009）。**創造教育概論**。武漢：武漢大學。
- 謝修璟（2015）。應用創造性問題解決模式於設計創作教育之研究。**藝術學報**，96，71-91。
- 嚴貞、高新發（2010）。視覺傳達設計領域學生專題製作之問題解決特性分析。**科技學刊**，20(2)，135-150。
- Sophonhiranraka, S., Suwannattachoteb, P. & Ngudgratokec, S. (2014). Factors

affecting creative problem solving in the blended learning environment: a review of the literature. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2130-2136.

■ Treffinger, D. J., Selby, E. C., & Isaksen, S. G. (2008). Understanding individual problem-solving style: A key to learning and applying creative problem solving. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 390-401.

■ Treffinger, D.J., Isaksen, S.G., and Dorval, K.B. (2003). *Creative problem solving (CPS version 6.1 TM) A Contemporary Framework for Managing Change*. Retrieved from <http://www.cpsb/resources/downloads/public/CPSVersion61B.pdf>.

■ Treffinger, D. J., Isaksen, S.G. (2005). Creative Problem Solving: The History, Development, and Implications for Gifted Education and Talent Development. *Gifted Child Quarterly*, 49(4), 342-253.



從教師專業發展評鑑之價值看教師學習

李思儀

臺北市興隆國民小學教師

中文摘要

本研究採用個案研究法，透過教師提出的「教師專業發展評鑑」之價值，給予教師專業學習相關啟示與建議。研究者以立意取樣選取臺北市 4 所學校，藉由訪談、觀察的方式進行田野資料蒐集，並使用文件分析做相互驗證。所蒐集的資料經確認分析後獲得以下研究發現：(1)教師專業發展評鑑對於教師學習有正面影響，能夠幫助教師提升教學效能與改善教學，改變學校與教師文化，喚醒專業成長覺知；(2)必須考量教師階段性專業需求，建立在工作環境當中實行的專業學習模式。

關鍵詞：教師專業發展評鑑、教師學習、價值

A View of Teacher Learning from the Value of Teacher Evaluation for Professional Development

Szu-Yi Lee

Taipei municipal Xinglong elementary school teacher

Abstract

The research adopts the design of case study. Through the value of "Teacher Evaluation for Professional Development" proposed by the teachers, it gives relevant enlightenment and suggestions for teacher learning. The purposive sampling is adopted to select four elementary schools in Taipei, collecting field materials and information from conference observations, the related documentation analysis, having interviews with teachers and administrators. The study based on a thorough analysis has suggested that: Firstly, Teacher Evaluation for Professional Development Evaluation has a positive impact on teacher learning. It can not only help teachers enhance teaching effectiveness and improve teaching, but also change the culture in schools and among teachers, awakening awareness of teachers' professional growth. Secondly, the teachers' phased professional needs must be taken into account to establish the professional learning model implemented in the working environment.

Keywords: Teacher Evaluation for Professional Development, teacher learning, value

壹、前言

教師專業對於學生學習有重要影響，為了要培育國家人才以提升競爭力，世界各國皆致力於提升教師專業、提高學生學習成效。由於教師是專業人員，因此必須持續進行專業學習。臺灣近年來在提升教師專業方面有許多努力，包括政府中央、師資培育機構、各級學校與民間關心教育的團體都投入不少心力。在 2006 年至 2016 年之間，教育部推動「臺灣中小學教師專業發展評鑑」（以下簡稱：教專評鑑），更是一項全國的教師專業發展方案。在過去較常使用「專業發展」或是「專業成長」來討論教師的專業學習；而西方自 1990 年代開始提倡「教師學習」（teacher learning），讓專業學習成為教育者每日的經驗（潘慧玲、陳文彥，2018）。臺灣在十二年國教課綱啟動之後，教師在專業知識與教學方法需要有更多的精進，配合政策每年要公開授課，開放教室。如何讓教師專業學習的精神更落實於教學現場，幫助教師持續學習，是值得關注的議題。本研究從訪談、觀察與文件分析，瞭解參加教專評鑑的教師所表達教專評鑑之價值，提出教師學習的啟發與建議。

貳、文獻探討

一、教師專業發展評鑑

教師專業發展評鑑是一項國內近年來促進教師專業發展的形成性評鑑，屬於教師評鑑。教師評鑑是針對教師所做的人員評鑑；依據評鑑目的，教師評鑑分為全面性的檢核教師表現以做為聘用安排依據、評優汰列的總結性評鑑，以及幫助教師改善教學、專業成長的形成性評鑑。

在教專評鑑推動之前，臺灣長期以來以「公立學校教職員成績考核辦法」考核中小學教師的工作表現，較流於形式且未能有效提升教師績效與幫助專業成長。國內自 90 年代起陸續推動教育改革，2001 年開始逐年實施九年一貫課程，教育改革與課程改革使得教師專業的需求隨之提高。

在當時社會對於教師素質有較高期待的背景之下，臺北市於 1998 年開發出「發展性教學輔導系統」，1999 年開始規劃「臺北市中小學教學輔導教師制度」；高雄市在 2000 年試辦教師評鑑，讓教師開始試著透過教學輔導、評鑑的方式改善教學。2001 年，臺北市在「發展性教學輔導系統」的基礎下，推展出「教學專業發展系統」。教育部為促進全國的中小學教師專業成長，在 2006 年開始試辦教專評鑑，在 2009 年擴大規模更全面性的推動，並陸續在全國成立 7 個區域中心，2013 年在 21 個縣市成立「校長及教師專業發展中心」，持續進行教專評鑑相關工作。教專評鑑至 2017 年轉型為「教師專業發展實踐方案」，併入「教師專業發

展支持系統」。自 2006 年開始至 2017 年轉型為止，教專評鑑走過臺灣教育長達 10 年以上的歲月，在國內各縣市各校推行，有 21 個縣市、2481 所學校、75676 名教師，約占 63.42% 的全國中小學，37.27% 的全國教師有參與這項計畫（教育部，2016）。

張德銳等人（2017）提到教專評鑑運作過程可分為三個階段。第一階段為「教師自評」，受評教師完成包含「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「專業精進與責任」等三層面評鑑指標/檢核重點的教師自評表，進行覺察教學優缺點的自我省思。第二階段是「教師他評」，由學校內的評鑑推動小組安排評鑑人員（通常是校內教師同儕）透過教學觀察與會談、教學檔案等方式針對受評教師進行評鑑，瞭解受評教師在課程教學、班級輔導經營、專業責任等方面的表現。其中的教學觀察與會談，包含：觀察前會談、教學觀察、觀課後回饋會談，評鑑人員透過觀察前會談瞭解教學者的教學脈絡及觀察焦點（評鑑規準）及工具，共同完成教學前會談紀錄表；在評鑑人員進行教學觀察時蒐集教師的表現事實並完成教學觀察紀錄表；觀課後進行回饋會談，評鑑人員就所觀察到的部分引導受評教師提出意見與感受，並與受評教師討論提出具體的專業成長構想，完成回饋會談紀錄表。此外，評鑑人員可參照受評教師的教學檔案，更瞭解受評者的課程設計與教學、班級經營輔導與專業表現之歷程。第三階段是「專業成長報告」，這個階段包括受評教師與評鑑人員共同檢視自評、他評的評鑑結果進行整體評估，完成綜合報告，以及針對受評者後續需要專業成長的項目擬定專業成長計畫。訂定專業成長計畫後，與共同合作的成員一起達成特定的專業成長活動，在校內可以透過教學輔導教師提供受評教師輔導資源，也可以引進輔導委員、地方輔導群、輔導夥伴等資源。

教專評鑑有三項特色，第一是具備教師自評及教師同儕他評的評鑑方式，透過教師同儕「善意的眼睛」來觀察老師的教學工作，並協助教師進行教學省思，發現自己的盲點，並找到教學的亮點（教育部，2016）。第二，搭配三個層面的評鑑規準，包括「課程設計與教學」、「班級經營與輔導」、「專業精進與責任」進行教師教學觀察、教學檔案評鑑，最後觀察者與教學者共同完成綜合報告、擬定專業成長計畫。第三項特色是參與教專評鑑的受評教師可以同時取得「初階」、「進階」評鑑人員認證，進而參加「教學輔導教師」儲訓。

根據相關研究，為促進教師專業成長而推動的教專評鑑主要有幾個方面的實施成效：(1)在教師方面，包括：提升班級經營與教學專業能力、增進同儕專業分享與專業對話、省思與改善教學、促進教師專業成長、提升教師的專業承諾、提升教師專業形象、獲得家長在專業上的肯定；(2)在學校組織方面，教專評鑑可以增進教師彼此間的專業交流、增進教師專業學習社群的運作發展、幫助學校形成合作分享的組織文化、有助於學校課程與教學的改革、建立學校本位的視導機制

與教學輔導系統；(3)在學生學習方面，有研究發現教師專業成長後，因提升與改善教學技巧與教學實踐，學生學習成效隨之提高，但在學生學習這方面的成效表現需要更多研究加以確認（張德銳、周麗華、李俊達，2009；秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑，2013；張素貞、李俊湖，2014；張德銳，2021）。

另一方面，也有研究整理相關文獻後提出教專評鑑的困境，包括：申請程序與方案過程複雜繁瑣、教師對於「評鑑」有疑慮、教師工作繁重無暇兼顧、教師同儕互評容易因顧及人情而流於形式、缺乏多軌道的評鑑設計、缺乏法源支持與獎勵機制、校內評鑑人員及輔導諮詢資源需加強、校園及教師文化保守等（李思儀，2020；張德銳，2021）。

二、價值

本研究從訪談、觀察與文件分析，瞭解參加教專評鑑的教師所表達教專評鑑之價值。價值是對人或團體具有積極意義，能讓人重視或使人感到滿足，成為人們尊重或有興趣追求的事物或對象，即視為具有價值。大致來說，中國的儒家重視精神方面的價值，具有永恆性，主張以倫理道德為基本內涵；歐美的哲學家探討價值哲學，從主體的需要與滿足、客體能否滿足的角度，探討各種物質和精神現象，以及人們的行為對個人與團體所具的意義（教育大辭書，2000）。在本研究中，透過訪談、觀察、文件分析等瞭解參與教專評鑑的教師認為此評鑑方案對於教師專業成長的重要性，以及對此方案感到滿足之情形，加以梳理與闡述。

三、教師學習

教師學習（Teacher Learning）自 1990 年代開始在西方提倡，是提供外部及工作內活動以增進教師知識、改變教學方式，目的是提高學生學習成效。教師學習強調深化學科知識和教學方法，認為教師專業學習應該是持續連續的學習而非偶發或短時間的，且可以同時連結學校成長能力與學生學習成果（Louis & Lee, 2016）。

教師學習與教師專業發展或教師專業成長，是教育領域兩個很常用的名稱，與教師專業發展或教師專業成長相比，教師學習更看重教師為專業人員，應主動在其專業持續學習，而非由上而下的被安排必須參與相關專業成長計畫、工作坊、課程等以進行集中式的培訓。有的學者認為「專業發展」是教師學習的主要障礙，因為教師專業發展通常是讓教師參加規畫好的課程、計畫、相關活動以增進其在教室中的知識、技巧，缺少讓教師能在工作環境中每天持續做正確行動的學習（Fullan, 2007）。

劉世雄(2019)分析 Ann Lieberman 與其他兩位研究者 2017 年的著作「Teacher learning and leadership : Of, by, and for teachers」，提到教師學習的重要性。教師在教育改革中擔任相當重要的角色，其不只是教育改革的實踐者，而是教育改革的領導者。因此教師必須具備能力改善學生學習品質，須持續發展與擁有專業資本，包括個人、集體和協同的專業知識與實務技能，以及專業判斷與決定的能力。為了增進教師具備以上能力，政府及學校領導者應是支持者的角色、是協作的伙伴，要和教師一起學習。在教師學習的理念下，應該放棄由上而下的命令作為，提供學校教師集體自主、專業判斷與領導教育改革的機會。他並提倡四點以協同學習為基礎的教師學習趨勢：(1)視教師為具有價值貢獻與責任的專業者；(2)教師願意分享、相互學習與自我省思；(3)教育系統在相互信任與尊重基礎下發揮協作力量與共同成長；(4)教師被要求超越專家教師的角色去影響其他教師的學習。

由上可知，教師專業學習的精神是認同教師應為教育改革的領導者、是專業人員、具備專業資本並能改善學生學習品質，政府應改變過去由上而下的指導，讓教師考量其專業領域的真實需求，在較長時期於工作環境當中持續精進，與其他教師協同學習，相互分享，藉此不斷增進專業知識與實務技能、改善教學，以增進學生學習成效。近年來，在倡導教師學習精神的趨勢下，發展出：教師專業社群（teacher professional community）、工作嵌入式專業學習（job-embedded professional learning）等專業學習模式。

參、研究設計與實施

本研究採用個案研究法，於 2018 年 7 月到 2019 年 10 月這段期間，以立意取樣的方式，選擇臺北市 4 所曾經辦理教專評鑑的學校，以訪談、觀察的方式進行田野資料蒐集，並使用文件分析做相互驗證。這 4 所學校皆具備初階、進階評鑑人員、教學輔導老師，參與教專評鑑的教師占全校教師 80% 以上，因此在這些學校內有運作過完整的方案流程，已具有較成熟的方案運作氛圍。以下分別由研究對象、田野資料蒐集與資料分析，說明本研究之設計與實施。

一、研究對象

在教專評鑑當中最關鍵的對象是參與評鑑方案的學校教師，因為此方案是為了增進教師專業發展而產生，因此本研究以瞭解學校教師及辦理方案的學校行政人員為訪談對象。訪談對象在本研究中的姓名及服務學校以代號表示，受訪者代號第 1 碼是任職身份，辦理方案的學校行政人員以「A」表示，學校教師以「T」表示，第 2 碼是學校編號，訪談對象資料表如表 1。

表 1 訪談對象資料表

受訪者代號	目前服務學校	已取得初階/進階/教學輔導教師證書
A-1-1	學校 1	
A-1-2		
T-1-1		初階教師
T-1-2		進階教師
T-1-3		教學輔導教師
A-2-1	學校 2	
A-2-2		
T-2-1		初階教師
T-2-2		進階教師
T-2-3		教學輔導教師
A-3-1	學校 3	
A-3-2		
T-3-1		初階教師
T-3-2		進階教師
T-3-3		教學輔導教師
A-4-1	學校 4	
A-4-2		
T-4-1		初階教師
T-4-2		進階教師
T-4-3		教學輔導教師

資料來源：研究者整理

二、田野資料蒐集

本研究為瞭解參加教專評鑑的教師對於教專評鑑的價值之看法，使用訪談與觀察這兩種方法蒐集資料，並加上文件分析，察看相關資料文件。

(一) 訪談

使用半結構式訪談 (semi-structured interview) 的形式，以較有彈性的訪談內容與形式進行訪談，瞭解研究對象對於教專評鑑的價值有什麼認知及感受。在訪談前給予受訪者一份訪談問題清單以及訪談程序，成為訪談引導。訪談問題清單是研究者於 2018 年 2 月到 8 月拜訪 2 位教育部相關行政人員、5 位師培機構專家學者，瞭解他們認為教專評鑑對於不同需求和想法的參與者而言，最重要的價值是什麼。透過與幾位師培機構專家學者及國家教育行政人員對話而形成本研究訪談問題。

（二）觀察

田野資料蒐集期間，研究者至這 4 所曾參與教專評鑑的學校中，參與教專發展相關會議或是教學活動，以觀察的方式進行田野資料蒐集，希望對於研究議題有更多相互映照與理解。

（三）文件分析

本研究蒐集相關資料進行文件分析，與訪談、觀察的資料做相互驗證。包括：(1)基本資料：學校成果報告、教育部成果發表等；(2)校內評鑑相關計畫：評鑑計畫、社群計畫、評鑑/社群申請表等；(3)學校會議紀錄：校務會議、評鑑推動小組會議；(4)教育部認證手冊/計畫法規；(5)評鑑工具表件。

三、資料分析

在訪談與觀察的工作結束之後，進行訪談與觀察結果的整理。Robert E. Stake（1995）提到兩種使研究者獲得新意義的方法，分別是：直接解釋（direct interpretation）與範疇聚集（categorical aggregation），可以讓研究者從文件、觀察、訪談資料中尋找一種模式（patterns），或稱為一致性（correspondence）；也可以透過將資料編碼、總計頻率後發現模式。分類編碼是分析資料的重要方法，可分為兩種型態的編碼系統，其一是蒐集到的描述性資料，另一種是研究者的省思紀錄（黃光雄，2001）。

本研究將所蒐集到的文件、訪談與觀察資料編碼後，經過持續資料分析，尋找到新意義與關鍵議題，包括：精進教學、開放教室、改變組織文化。之後再次檢視確認是否有遺漏的部分，並與研究者在研究工作歷程的省思紀錄進行相互資料確認。

為了確保研究品質，本研究採用三角檢證、豐富描述、稽核同伴與自我反思的方法以努力呈現研究的確信性。

肆、研究結果與討論

本研究進行資料分析後，將教專評鑑對學校教師（包括教師及學校行政人員）的價值，分為以下三個方面說明：改變學校與教師文化、提升教學技術實踐、知識轉化。

一、改變學校與教師文化

教專評鑑對於學校教師的第一個價值是改變學校與教師文化，讓教師打開教室，相互對話支持與提高專業成長意願。

（一）打開教室

受到學校建築空間區隔及常需要立即解決教學現場問題的影響，過往教師各自在獨立的場域進行教學。參與教專評鑑的教師必須讓其他教師同儕進行觀課，所以讓教師們打開教室。幫助教師建立同儕間的信任基礎，打開教室，讓學校與教師文化產生改變，是很大的跨越。

雖然打開教室可能並非是教師自發之意願，但在推動教專評鑑過程，教師開始透過觀課省思教學，教師之間有更多對話和鼓勵支持，進而提高教師專業成長的自主性。

一位教師說：「覺得別人進來我的教室變得比較理所當然，比較習慣有人來觀課，不會那麼害怕。」(T-1-3/20181115)。

參與教專評鑑的教師漸漸願意接受打開教室做公開觀課，對於專業成長是一個很大的貢獻和價值。一位學校行政人員認為教專評鑑讓教師打開教室，是一個很大的貢獻：

讓老師開放課堂，容許善意的眼睛進入課堂。我覺得教專有一個很棒的是透過同儕相互觀察，對老師自己有看課的能力的一種肯定，尤其它有搭配很有系統的培訓制度，讓老師比較有條理、脈絡、依據，協助彼此專業成長，做觀察的工作，這是教專，尤其是發展到現在公開課變成一定要做的事。

我覺得教專對於我們現在可以走到開放課堂、公開課，我覺得在這十年裡它是很有貢獻（A-2-3/20180928）。

（二）教師對話與支持

教師需要長時間在教室場域授課，工作忙碌，加上臺灣的教師取得正式教職後若沒有發生重大失誤，幾乎可以任教到退休，因此教師之間彼此不會互相干涉，也不常進行專業對話。參加教專評鑑後，因為需要看同儕教學、回饋對話、做教學省思等，逐漸改變了學校與教師文化，做專業對話與相互支持。

一位校長提到教師專業發展評鑑最大的價值是讓教師打開教室，彼此互相觀課和對話：

老師開始願意打開教室彼此互相觀課，老師也開始去做檔案。……雖然大家覺得好像太多資料，但是它從老師自評，再經過他評，自評就是省思，然後有對話，因為有他評，然後打開教室，大家彼此對話（A-1-1/20181004）。

（三）自主專業成長

教專評鑑改變學校與教師文化，讓教師透過教學觀察與專業對話的過程，省思自己的教學，產生想要更加精進教學的想法，並表現在分享教學經驗、展現服務倫理、參與校務等方面，形成校園專業成長氛圍。

一位教輔老師覺得教師評鑑雖有缺點與繁瑣之處，但是平心而論它讓許多老師觀念轉變，願意自主性進行專業成長：

你問我說實施十年的價值是什麼？我不能說沒有，還是有很多老師因此有了觀念的改變，除了加入教專，他們也開始去拿一些證照，他們也同意說要學一些新的東西（T-3-3/20181213）。

教專評鑑推動教師的專業成長，藉由教學觀察、專業回饋、教學輔導教師的機制，也讓教師們會分享教學經驗，如一位初階教師所陳述的：

教學經驗的傳承會比較好，有得到學習幫助的老師，就會把好的地方再傳下去，形成正向的循環，對學校的發展、學生學習都是好的。每個學校都有流動率，若有老師可以幫忙，給予正向回饋，學校就不會有那麼多問題，會比較穩定（T-4-1/20181206）。

透過教專評鑑的推進，讓教師體會到教職生涯除了原本的教學，還有不同的面向，要服務與幫助學生、家長、同儕，要參與校務，也有解決實務問題的專業研究，涵蓋範圍很廣。以下是兩位學校行政人員看見教專評鑑對於教師的幫助：

以前的老師會覺得他的工作就是教學，參加教專評鑑之後，會把研究也納進來，因為教專也會推動行動研究，所以老師開始會覺得我的教職生涯不只有教學、研究。還有第三個服務，不是只有服務學生、家長，還有同儕，我跟你一起共同備課，你幫我、我幫你，互相觀課，讓老師教學的職涯面向變廣（A-1-1/20181004）。

老師認知到自己不足，從外界的力量告訴你，原來當一個老師有那麼多經營的面向。一般老師認為把班教好、把書教好，就是一個好老師。但是教師專業環境進來之後告訴你，除了班級經營之外，還要課程設計、有效教學、研究發展、親師溝通、輔導學生、服務學校（A-2-1/20180824）。

在教專評鑑的影響之下，教師的觀念態度改變，有不同的教學實踐，並且在校園中逐漸形成專業成長的氛圍。透過以下兩位學校行政人員的描述，可以感受到學校專業氛圍的產生：

透過教師專業發展評鑑，透過外力，比較資深資優的老師，給我們一些新的觀念和方法，觀念態度就會改變。其他只是基礎，但是敬業精神、信念態度價值觀的改變，才是整個學校氛圍改變的基礎（A-2-1/20180824）。

教學觀察可能是教專最大的一個方法，不像以前的教學觀摩，由上而下表演給別人看，教學觀察是把實際教學給別人看，再從實際的教學現場去看優點、再精進的內容，老師就會覺得把平常做的事情變成一個制度化的氛圍出來，所以我覺得一個氛圍的營造，是老師覺得教專真的對我的專業成長有效（A-1-2/20181004）。

二、提升教學技術實踐

教專評鑑對於學校教師的第二個價值是提升教學方面的技術實踐，包括教師專業領域社群共備、課程設計與教學技巧提升、運用評鑑工具觀察教學、教學歷程檔案製作等。

（一）教師專業領域社群共備

實施教專評鑑後，結合教師專業社群共同備課，讓教師不像過去只是獨自準備上課內容，能開始與教師同儕共同討論課程、交流教學經驗。一位國小主任提到在學校裡教師們在領域社群共備課程，以及說課、觀課、回饋討論、分享，形成一個完整的流程：

通常我們會結合領域備課社群做課程討論，說課完畢會利用課餘時間進去場域看老師教學，看完會寫回饋，回饋完會利用共備時間做課程討論，期末寒暑假備課時間會做分享，是這樣的一個架構，老師在這個過程中會有些成長（A-4-2/20181119）。

（二）課程設計與教學技巧提升

參加教專評鑑的教師，藉由領域社群可以與其他教師共備課程內容。以往教師常將課程部份交給教科書出版廠商，現在開始能夠在專業社群中討論課程與教材方面的問題，甚至改編、自編教材。如一位國小主任說：

所以在社群我們希望老師觀課的重點，跟社群的主題結合在一起，這樣的話他討論起來就不會一直 focus 在 A3 教學技巧，而是可以碰觸 A2 課程面教材面，甚至老師可以自己改編課本內容，會使你的教學更有創新，而不是只有守成，按照課本怎麼教，教得再好也無法超越課本，touch 到 A2A1，整個課程觀就會改變，使老師的觀點更上位，他從最上位的角度看課本，為什麼課本這麼編？我能不能改變課本的教學方式？能不能有主題的發展老師的專業歷程（A-1-2/20181004）。

在一份學校的教專評鑑報告有老師提到教專評鑑對教師在規畫課程方面的幫助：「有機會做課程的縱向交流，了解低中高年級的學生須累積哪些能力。」（DA1-2/201706）。

教師參與教專評鑑對於提升教學技巧也有明顯的幫助。一位國小進階教師認為透過教學觀察能幫助教師瞭解自己在教學、學生學習、班級經營等方面的優缺點：

在做的過程，對於老師的教學還是有幫助，透過第三者的眼光，幫教學者看教學、班級經營、老師的優點、不足的地方，透過旁人的眼光，可以幫老師看要用什麼教具、哪個小孩你沒注意到等等（T-1-2/20181115）。

（三）運用評鑑工具觀察教學

教師在教專評鑑當中接觸到評鑑概念與教學觀察用的評鑑工具，運用評鑑規準與不同種類的評鑑工具觀察課堂的教與學。透過規準與評鑑表件紀錄讓教學者更明確具體的檢視教學，讓教師的專業對話更加聚焦，特別是有助於初任教師調整課堂的教與學。

教學是藝術，難以用統一規範約束，每個教學者有其成長經驗、個性特質、教學理念與經歷，因此有各自的教學模式與特色。如同每棟建築各有特色，但皆須先打好根基再發展；在教專評鑑，教師運用評鑑規準指標，可以較快掌握有效且完整的基本教學樣貌。一位校長提到教專評鑑的 10 項指標包含有效教學的要素：

你會看到這十個指標其實就包含我們常說有效教學很重要的教學清晰、教學活潑多樣、班級經營，它都已經包含，而且是最精簡的，少了一條就無法看到全貌。比如說他可能一開始教學的目標、教學過程的教材教法評量、師生互動、班級經營等（A-1-1/20181004）。

一位國小主任提到在推動教專評鑑之後，因為有評鑑規準及各種觀察工具，使得專業對話更加聚焦，對於初任教師也有很大幫助：

以前我們在班級經營或教學上遇到困難或需要處理的問題時，都必須用記敘文的方式告訴人家說我今天發生了什麼，另一位老師會依照他的經驗告訴他。等到這個工具出來的時候，比較特別的是，組成一個社群，我聽你說，如果是一個教輔的體制，我聽你說，聽完之後我就會拿工具說，這樣聽起來應該是學生的小組發生什麼事，或是你的語言流動，其實這樣對於那位老師的壓力不大，他會知道你今天只是為了看我行進走位子，你會幫我記，或者你會幫我記工作中，目的性清楚的時候，他的壓力不會那麼大，而且討論會聚焦。如果今天拿著工具，這些規準，去看教輔老師上課，就會去看教輔老師的語言流動、行進模式、指導語等等，討論就會聚焦、就會知道是看什麼，這個對於新進老師很有幫助（A-3-2/20181025）。

（四）教學歷程檔案製作

參與教專評鑑進階培訓認證的教師必須提出教學歷程檔案並做自評或是請教師同儕他評，因此許多教師開始整理製作教學檔案，有的縣市會舉辦教學檔案比賽，學校也會鼓勵教師製作教學檔案參加比賽，或是舉辦校內觀摩。一所個案學校關於教專評鑑的報告提及「全校教師進行檔案觀摩與互評，校長也會頒發優良教學檔案的獎金。」（DA1-2/201706）。

一位教輔老師談論到參加教專評鑑之後，知道如何有系統的整理教學歷程檔案：

剛開始教書的時候也需要有檔案或成果的展現，那時候的檔案從剛開始放照片、做美編，到後來放一些資料，例如班級經營、學習單、附件等，等到有（教專評鑑）這個系統，我比較知道檔案可以怎麼整理才能呈現我在教學上的專業（T-1-3/20181115）。

三、知識轉化

教專評鑑幫助教師從實際教學經驗和省思中建構出新的行動，將學術理論轉

化為實踐知識。傳統上認為教師僅是傳遞、使用學術知識，近年來研究者紛紛提出教師能夠從實務經驗與省思中產生實踐知識，成為知識的主動個體。Schwab（1969）提出慎思（deliberation）的概念，強調要從確定具體事件中的相關事實產生變通的解決方案，而非單純依賴理論，才能解決實際的問題。Schön（1983）認為人在行動中反思時就變成實踐脈絡中的研究者，不用依賴已建立的理論和技術去行動，而是能建構一個對於特殊案例的新理論，能在做的時候思考行動本身。林佩璇（2002）主張教師不只是傳遞知識，更能從自身所經歷的經驗和反省當中建構行動策略，對於教育實踐有所覺醒。教專評鑑展現教師轉化知識的歷程與價值，包括：運用知識的變動性、省思改善教學實務、建構社會情境於學習、利用已有經驗於新行動。以下分述之：

（一）運用知識的變動性

實踐知識是經驗的，形成自具體和特殊經驗，所以教師展現的知識不是固定、僵化、客觀的，而是可改變的、變動的（林佩璇，2002）。

研究者在一場關於體積的數學示範教學觀課後，數學領域社群老師發現這堂課是運用臆測教學，因此教學活動是引導學生一直歸類、做判斷的過程，雖然教師無法完全預測學生的學習反應，但是整堂課學生都樂在其中。教師也表示：「臆測教學，一開始我也會害怕，但是後來發現這是師生共學。或許一開始老師要做比較多準備。」（O-2-5/20190510）。

（二）省思改善教學實務

教師透過觀課與專業對話，與教師夥伴省思和修正教學，提出新的行動策略，將理論知識轉化為實踐知識。一位教師提到在觀課、討論後的新發現：

教學的品質、準備會更充裕，因為有吸取其他老師的經驗，大家都會提供分享一些經驗，在教學之後，有聽到老師的建議也不錯，教學會比較有不一樣的思考方向。同樣的單元，你可以看到別人這樣教也不錯，或是經過討論，聽聽看別人的建議，教學會不一樣。（T-1-2/20181115）

（三）建構社會情境於學習

在教專評鑑的實施過程，看到教師之間的討論，嘗試建構社會情境於學生學習內容中。

研究者參與一場數學領域社群會議，出席會議的專家學者引導教師們提出學

習單的意見。一位教師提到當她改變教學內容，讓內容更加貼近學生生活時，學生比較能有興趣的學習：「學生比較有感覺的是沙拉那一題。學生比較容易有感覺、有反應，配合三年級教的容量。」(O-2-6/20190522)。

(四) 利用已有經驗於新行動

林佩璇（2002）提到教師所經驗的世界會不斷累積實踐知識，這些實踐知識會相互產生作用。教專評鑑讓教師透過省思與專業對話相互學習，並利用已有經驗發展出新的策略與行動，是一種知識的轉化。一位教師於回饋會談建議教學者可以嘗試一個新行動，教學者也回應會利用之前的經驗於新的教學行動中：

觀課教師：如果將第一、四、五組發言較多的同學調配到第二組，看看可否增加第二組的發表次數及提升自信心。如果設計不同組員有不同的加分，鼓勵害羞、能力較弱的學生多發言，之後這樣試試看是否有效。

教學者：我習慣的教學方法是以提問來引導學生，從老師回饋的佛德斯互動分析中，我發現課堂是教師的提問較多，也許下次的課堂上可以試著讓學生擬定提問並且發表（DA1-3/201603-05）。

本研究的研究結果，發現教專評鑑之價值包括改變學校與教師文化、提升教學技術實踐、知識轉化。首先，在改變學校與教師文化這方面，參與評鑑的教師對於打開教室讓其他教師進來觀課比較不害怕了，也有的教師體會到自己要更多學習、要傳承教學經驗給其他教師；學校行政人員感受到教專評鑑讓教師願意打開教室、專業對話、專業成長，也更加擴展教師的職涯廣度，學校的專業成長氛圍也跟著改變。其次，在提升教學技術的實踐這方面，教師較能感受到透過觀課觀察，讓自己瞭解到教學的優缺點和學生學習狀況，以及整理教學檔案的收穫；學校行政人員認為有助於教師專業社群共備、課程設計能力、使用評鑑規準及評鑑工具進行觀課與對話。最後，在知識轉化方面，透過教學後的省思與對話討論，能幫助教師從實際教學經驗產生實踐知識、建構新的行動。

另一方面，透過田野資料的蒐集與研究者的觀察、省思，有的教師認為教專評鑑的過程繁瑣、有其缺點，也有的教師表示打開教室並非自願。大多數教師對於教專評鑑的價值，較關注自己的教學工作、個人的教學優劣；學校行政人員較在意教師專業成長意願、學校專業氛圍、組織學習等方面。

以上關於教專評鑑之價值的研究發現，與相關研究結果對照，在幫助教師提升教學專業能力、增進專業分享與對話、省思與改善教學、促進專業成長、提升專業承諾有相呼應之處。在增進教師專業學習社群的發展、幫助學校改變組織文

化、課程與教學的改革，也有發揮成效。然而，有的教師感覺到打開教室已影響到專業自主，以及參與教專評鑑過程繁瑣、增加工作壓力，推行教專評鑑促進教師專業成長的最終目的是為了提高學生學習成效，但這方面也比較缺乏具體的數據和分析。

伍、教師專業發展評鑑之價值對教師學習的啟發

本研究透過訪談、觀察、文件分析等途徑瞭解曾在臺灣實施十多年的教專評鑑之價值，雖然教專評鑑這一項形成性評鑑已轉型為「教師專業發展實踐方案」，但教專評鑑的價值仍可以做為國內的教師專業學習之啟發與建議。

教師學習的取向是認同教師是專業者，是教育改革的領導者，政府和學校領導者是支持者，要和教師共同學習。教師學習提倡教師主動學習、讓教師考量其真實需求，教師也具有改善學生學習品質的專業能力。近年來教師學習也提倡較長時期在工作環境當中持續學習，有外部及工作內的專業成長活動，藉此增進教師的知識理論與實務技能、改變教學方式，以達到提高學生學習成效的目的。

從研究結果發現教專評鑑之價值對於教師學習有其正面影響，包括幫助教師提升教學效能與改善教學、改變學校與教師文化等方面；對於教師專業自主權及專業需求的考量，則需要更賦予尊重與信任。

一、教專評鑑展現之價值對於教師學習有正面影響

本研究發現教專評鑑具有提升教師教學表現、改變學校與教師文化等價值。而教師學習的取向，教師需要具備專業能力改善學生學習品質，也必須持續發展與保持專業資本，要能夠自我省思、相互學習與分享，具備個人、群體與協同的專業知識與實務技能，因此教專評鑑對於教師學習有正面影響。

(一) 幫助教師提升教學效能與改善教學

教專評鑑藉由教師專業領域社群共備、課程設計與教學技巧提升、運用評鑑工具觀察教學、教學歷程檔案製作等方式，幫助教師提升教學效能，省思與改善教學。在實施教專評鑑之後，推動了教師專業學習社群，讓教師在各領域社群共同備課，有更多機會進行課程與教學方面的專業對話，展現教師實踐知識之美，成為知識的主動個體。此外，搭配評鑑規準指標與各種評鑑工具的運用，讓教師在教學時有更明確的檢視依據。教師也開始整理製作教學檔案，呈現教學與省思歷程。這些教專評鑑實施過程幫助教師在增進教師課程與教學的實踐與改善，對於教師學習有正面的影響。

（二）改變學校與教師文化，喚醒專業成長覺知

過往，教師各自在獨立的教室空間進行教學，參加教專評鑑的教師要打開教室讓其他教師觀課。打開教室使得學校與教師文化產生一些轉變，雖然在當時的推動下，跨出的這一步並非是教師的意願，但在這樣的實施推動過程當中，有的教師透過彼此觀課和對話省思，喚醒專業成長覺知，有些教師會去思考：是否我有所不足？其他教師的教學對我有什麼啟發？我應該要如何更加提升專業？這樣的教學省思、專業覺知、相互分享與學習，對於教師專業學習是一個啟動的作用。

二、應考量教師階段性專業需求與能在工作環境實行的專業學習模式

教育部推動的教師專業發展評鑑仍是由上而下的教師專業發展方案，教師缺乏主動性，且執行過程需要搭配既定的各種評鑑工具與搭配各式評鑑表件，要求教師依照既定之內容和流程來進行初階、進階、教學輔導教師等階段的專業成長計畫，這部分不符合教師學習的精神。

轉型之前的教專評鑑有讓教師感到壓力之處，例如：受評教師必須在非自願的狀態下打開教室讓評鑑人員觀課，以及評鑑過程繁複、需要填寫很多表格文件等，讓教師備感壓力。近年來教師學習是一個趨勢，因此需要更尊重教師專業自主權，信任教師的專業角色及專業能力，讓教師能考量自身的專業需求進行主動學習，每位教師的生涯發展階段都不同，讓教師能針對自己的專業需求做出適切的判斷與決定，規劃在工作環境當中能持續進行的專業學習模式，例如近年來倡導的工作嵌入式專業學習模式、教師專業社群模式等。

陸、結語

教師專業學習是近年來在提升教師專業方面的重要內涵。為了提高學生的學習成效，持續提升教師素質與教學品質是身為教師專業人員必須努力的要項。本研究從教師專業發展評鑑之價值來探討對於教師專業學習的啟發，最後提出以教師學習為取向的建議：(1)教師為專業者，讓教師擁有對學生學習具有責任的專業自主權；(2)政府及學校領導者給予教師充分的支持及資源；(3)教師透過協同學習與相互分享，持續進行專業學習。期盼讓專業學習成為教育者日常的實踐行動，在十二年國教課綱實施之後，建構專業學習模式，在互信互重的美好專業成長環境中，持續提升教師教學專業。

參考文獻

- 李思儀(2020)。「臺灣中小學教師專業發展評鑑」之方案評鑑—回應式取徑。(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林佩璇(2002)。行動研究的知識宣稱—教師實踐知識。國立臺北師範學院學報，15，189-210。
- 秦夢群、陳清溪、吳政達、郭昭佑(2013)。教師專業發展評鑑實施成效之調查研究。教育資料與研究，108，57-84。
- 教育部(2016)。中小學教師專業發展評鑑105年案例專輯：發展專業力，教出未來力—教師專業，十年有成。臺北市：教育部。
- 張芬芬(2000年)。價值。教育大辭書。2021年7月30日，取自<https://terms.naer.edu.tw/detail/1313585/?index=8>
- 張德銳(2015a)。並行不悖—當教專評鑑遇到教學革新。師友月刊，580，42-47。
- 張德銳、李俊達、蔡惠青、鄧美珠、劉榮嫦、康心怡、胡慧宜、楊玲珠(2017)。專業發展導向教師評鑑：理論與實務。臺北市：五南。
- 張德銳(2021)。我國教師專業發展評鑑實徵研究綜合性分析。臺灣教育評論月刊，10(11)，146-169。
- 張素貞、李俊湖(2014)。教師專業發展評鑑方案成效評估之研究。教育資料與研究，114，95-124。
- 張德銳、周麗華、李俊達(2009)。國小形成性教師評鑑實施歷程與成效之個案研究。課程與教學季刊，12(3)，265-290。
- 黃光雄主譯(2001)。質性教育研究(Bogdan Robert C.和Hill, Biklen SariK.原著，1998年出版)。嘉義市：濤石文化。
- 劉世雄(2019)。教師學習與教師領導：教師社群運作的內容分析。教科書研究，12(2)，133-147。

- 潘慧玲、陳文彥（2018）。校長促進教師專業學習的槓桿：校長學習領導對教師課堂教學研究影響之中介模式分析。《教育研究集刊》，64(3)，79-121。
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *National Staff Development Council*, 28(3).
- Louis, K. S. & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4).
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner – How professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.



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第五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

檢視多元技職學制問題

二、截稿及發行日期

本刊第十一卷第五期將於 2022 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2022 年 3 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

我國技職教育的發展與經濟建設、產業發展及人力需求有著密切之關係。為因應時代變遷、產業結構變革、產業人力需求、全球經濟發展及國際化浪潮等，行政院公告之〈技術及職業教育政策綱領〉，揭示我國技職教育以「培養具備實作力、創新力及就業力之專業技術人才」為願景，期使未來技職教育培育之學生，能成為國家未來經濟發展、社會融合及技術傳承與產業創新之重要推力。為符應「務實致用」之技職教育，培育優質專業人才，我國技職教育人才培育之主要體制，包括國中技藝教育課程、技術型高級中等學校、普通型高級中等學校附設專業群科、綜合高級中等學校專門學程、專科學校、技術學院及科技大學。而在專科學校、技術學院及科技大學，則可招收副學士、學士、碩士、博士班學生。至於在技職教育入學管道方面，於高級中等學校及五專，採免試入學與特色招生；四技二專則提供多元入學管道；同時為配合新興產業快速發展，亦提供彈性多元職業繼續教育，增加在職者或轉業者，再回流進入高級中等學校或大專校院就讀與學習。我國技職教育以多元的學制與多樣的類科，形成從國民中學、高級中等學校、專科學校、技術學院及科技大學到研究所碩、博士班的完整體系。然而在現行多元技職教育體制下，產業缺工及專科學制萎縮，連帶影響二技學制的存在，多元技職學制是否因而面臨實行上的問題？是否有其外部、內部因素影響學制之發展？在少子女化、產業結構變革、產業人力需求、全球經濟發展、國際化浪潮、AI 時代、金融科技、電動車、半導體、大數據、VR/AR/MR 等的影響，我國技職教育學制是否密切緊扣國家所需之發展，抑或尚需進行調整修正？如何將多元的技職教育學制，加以落實並達到教育目標？本期的評論主題，冀望針對多元技職學制進行審視和檢討，探討目前實際執行之情形與問題，提出未來可以改善的方向和具體精進策略。

第十一卷第五期 輪值主編

胡茹萍

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

張國保

銘傳大學教育研究所副教授

臺灣教育評論月刊第十一卷各期主題

第十一卷第一期：體檢大學系統與大學治理

出版日期：2022 年 01 月 01 日

第十一卷第二期：省思原住民族實驗教育

出版日期：2022 年 02 月 01 日

第十一卷第三期：中小學生課程負荷評估

出版日期：2022 年 03 月 01 日

第十一卷第四期：跨域教學問題與突破

出版日期：2022 年 04 月 01 日

第十一卷第五期：檢視多元技職學制問題

出版日期：2022 年 05 月 01 日

第十一卷第六期：師培政策與師培品質

出版日期：2022 年 06 月 01 日

第十一卷第七期：華語教育問題與展望

出版日期：2022 年 07 月 01 日

第十一卷第八期：雙語師培問題與對策

出版日期：2022 年 08 月 01 日

第十一卷第九期：產學分工培育人才

出版日期：2022 年 09 月 01 日

第十一卷第十期：中小學課綱修訂的未來

出版日期：2022 年 10 月 01 日

第十一卷第十一期：幼教公共化政策與實務

出版日期：2022 年 11 月 01 日

第十一卷第十二期：大學英語授課及雙語授課

出版日期：2022 年 12 月 01 日



文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

101年01月06日第1次編輯會議修正通過
102年02月26日第1次臺評學會秘書處會議修正通過

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

壹、立同意書人（以下簡稱「立書人」）謹此同意將本人著作之文稿全文資料，非專屬、無償授權予臺灣教育評論學會做下述利用，以提升臺灣教育評論月刊研究產出之能見度與使用率：

- 一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。
- 二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。
- 三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。
- 四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。
- 五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。
- 六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

貳、立書人保證本文稿為其所自行創作，有權為本同意書之各項授權，且授權著作未侵害任何第三人之智慧財產權、隱私權之情事。若有任何第三人對立書人之作品或相關說明文件主張侵害其權利或涉及侵權之爭議，立書人願自行擔負所有賠償及法律責任，與臺灣教育評論學會無涉。本同意書為非專屬授權，立書人簽約對授權著作仍擁有著作權。

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職 稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣（市） 鄉（鎮市區） 村（里） 鄰
路（街） 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

¹ 非專屬授權：係指作者將上列著作之著作財產權之部分權利非獨家授權臺評月刊。本刊物所採取的是「非專屬授權」，以保障作者對上列著作之著作權及衍生著作權。

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02)2311-6264 (請註明臺灣教育評論學會收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會]收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。			
字數	（各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字）			
題目				
作 者 資 料				
第一作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	縣（市）	鄉（鎮市區）	村（里） 鄰
		路（街）	段 巷 弄	號 樓
第二作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	縣（市）	鄉（鎮市區）	村（里） 鄰
		路（街）	段 巷 弄	號 樓

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、 章節層次

一、

（一）括號為全形新明細體

1.

（1）括號為全形新明細體

貳、 標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子，天文篇》。

參、 凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

肆、 圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

伍、 參考文獻標註格式

依 APA 手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

一、 文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考（reference），作者、年代之後「不必」加註頁碼（參見下文說明）。倘係直接引用（quotation），則直接引用部分需加引號（40 字以內時），或全段縮入兩格（40 字以上時），並在作者、年代之後加註頁碼，如：（艾偉，2005，頁 3），或（Watson, 1918, p.44）。

（一）引用論文時

1. 根據艾偉（1995）的研究.....
2. 根據以往中國學者（艾偉，1995）的研究.....
3. 根據 Watson（1913）的研究.....200

（二）引用專書時

1. 艾偉（1995）曾指出.....
2. 有的學者（艾偉，1995）認為.....
3. Watson（1925）曾指出.....

4.有的學者（Watson, 1925）認為……

（三）如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用 a、b、c 等符號標明，例如：（艾偉，1995a），或（Watson, 1918a）。文末參考文獻寫法亦同。

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2.學者 Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

（五）一位以上五位（含）以下作者時，第一次引用請列出所有作者，之後僅列出第一作者，六位（含）作者以上，僅需列出第一作者：

1.有的學者（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）認為……（譚光鼎等，2001）……

2.（Bowe, Ball, & Gold, 1992）……（Bowe et al., 1992）……

二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

（三）請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例 1.(1)、2.(1)和 3.(1)。

（四）外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。請參閱(八)實例 1.(2)和 2.(2)。

（五）請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

（六）外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例 3.(2)和 3.(3)。

（七）關於編輯、翻譯的書籍，及學位論文、網路資料之列註體例，請參考(八)實例 4、5、6、7、8。

（八）實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薊雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（1978）。**社會及行為科學研究法**。臺北：東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3.期刊論文

蘇建文（1978）。親子間態度一致性與青少年生活適應。**師大教育心理學報**，11，25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4.編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5.編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育（2005）。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編，**社會價值重建的課程與教學**（頁 1-19）。高雄市：復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219). Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯（1989）。**教育評鑑的模式**（D. L. Stufflebeam 和 A. J. Shinkfield 原著，1985 年出版）。臺北：師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981)

7.學位論文

（1）中文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

歐用生（1990）。**我國國民小學社會科「潛在課程」分析**（國立臺灣師範大學教育研究所博士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 078NTNU2331019）

（2）中文學位論文格式（來自學校資料庫）

王玉麟（2008）。**邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究**（臺北市立教育大學教育學系博士論文）。取自

<http://163.21.239.2.utorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgswb.cgi?o=dtmtccdr>

（3）中文學位論文格式（未出版之個別學位論文）

歐用生（1990）。**我國國民小學社會科「潛在課程」分析**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北。

（4）英文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

McNiel, D. S. (2006). *Meaning through narrative: A personal narrative discussing growing up with an alcoholic mother*(Master's thesis). Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 1434728)

（5）英文學位論文格式（來自學校資料庫）

Adams, R. J. (1973). *Building a foundation for evaluation of instruction in higher education and continuing education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://www.ohiolink.edu/etd>

（6）英文學位論文格式（DAI 論文摘要）

Applebaum, L. G. (2005). *Three studies of human information processing: Texture amplification, motion representation, and figure-ground segregation*. Dissertation Abstracts International: Section B. *Sciences and Engineering*, 65(10), 5428.

（7）英文學位論文格式（美國國內，未出版之個別學位論文）

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: 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、臺評學會聯繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02) 2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：100234 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】

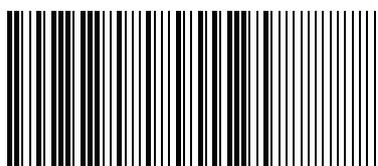




教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw