

2022年8月

第11卷 第8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 雙語師培問題與對策

行政院推動「2030雙語政策」，期待厚植國人英語力，提升國家競爭力。為了擴增雙語人才，在中小學落實雙語教學，許多師培大學已著手培育雙語教學師資，或是辦理中小學在職教師雙語教學增能學分班。「雙語師資培育」在臺灣推動雙語教學的政策中扮演著極為重要的角色。

雖然國內已展開「雙語師資培育」的工作，然而，目前仍有許多待探討的問題，例如：雙語教師應具備之專業知能、雙語師資生的遴選資格、雙語教學師資培育模式以及課程的規劃、雙語師資生之見習與實習的安排等，都值得探討與評述。

基於此，本期以「雙語師培問題與對策」為主題，「主題評論」部分共收錄15篇，針對「雙語師培政策與對策」之政策與實務進行評論；「自由評論」部分收錄18篇，議題範圍相關廣泛，包括教師專業、教育評鑑、行政領導、大學教育轉型、技高教職等，這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。此外，本期還收錄了專題評論文章1篇，探究中小學資深兼任行政教師持續留任行政職務之經驗。



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）
吳錦惠（中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授）
林佳慧（國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授）	顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）
洪月女（國立臺中教育大學英語學系副教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授）

輪值主編

評論	王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）
文章	洪月女（國立臺中教育大學英語學系副教授）

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

當期執編	賴慧君（國立臺中教育大學專案助理）
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. 8 August 1, 2022

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)

Deputy Editor

Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Executive Editor

Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)

2022 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Assistant Research Fellow, Office of Conscious Education, Huaan University)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaosiung Normal University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor, National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)
Lin, Yung-Feng (Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Retired professor, National Dong Hwa University)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2022 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Cheng, Chun-Hao (Assistant Research Fellow, Office of Conscious Education, Huaan University)
Chia-Hui Lin (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Ho, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)
Hu, Ru-Ping (Professor, National Taiwan Normal University)
Hung, Yueh-Nu (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

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

Editors

Review Articles Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Hung, Yueh-Nu (Associate Professor, National Taichung University of Education)

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

Managing Editor

Lai, Hui-Jun (Project Manager, National Taichung University of Education)

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

行政院推動「2030雙語政策」，期待厚植國人英語力，提升國家競爭力。為了擴增雙語人才，在中小學落實雙語教學，許多師培大學已著手培育雙語教學師資，或是辦理中小學在職教師雙語教學增能學分班。「雙語師資培育」在臺灣推動雙語教學的政策中扮演著極為重要的角色。

雖然國內已展開「雙語師資培育」的工作，然而，目前仍有許多待探討的問題，例如：雙語教師應具備之專業知能、雙語師資生的遴選資格、雙語教學師資培育模式以及課程的規劃、雙語師資生之見習與實習的安排、雙語教師資格檢定考試、雙語教師之半年教育實習、雙語教師之職涯進路等，都值得探討與評述。

基於此，本期以「雙語師培問題與對策」為主題，兼採邀稿及自由投稿兩種方式徵稿，希望能針對「雙語師培」之相關議題進行分析、評述，並從中提出未來可改善的方向和建議。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄15篇，針對「雙語師培政策與對策」之政策與實務進行評論；「自由評論」部分收錄18篇，議題範圍相關廣泛，包括教師專業、教育評鑑、行政領導、大學教育轉型、技高教職、專業學習社群、環境教育、青少年教育、安全教育、學前教育、隔代教養、校園霸凌防治、自主學習、生命教育等，這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。此外，本期還收錄了專題評論文章1篇，探究中小學資深兼任行政教師持續留任行政職務之經驗。

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

第十一卷第八期 輪值主編

王金國

臺灣教育評論學會常務理事

國立臺中教育大學教育學系教授

洪月女

國立臺中教育大學英語學系副教授

本期主題：雙語師培問題與對策

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 黃家凱
林子斌 我國雙語師資培育的挑戰與解決建議 / 1
- 嚴愛群 政策導向下的潛在雙語師資培育樣貌 / 6
- 羅文杏 臺灣雙語教師知能及增能課程規劃 / 12
- 李松濤 國小自然領域雙語教學之鷹架設計 / 16
- 田耐青 論國小在職教師雙語教學增能六學分班之課程規劃 / 22
- 沈佳慧 從國小雙語自然教師增能培訓與實務經驗談推動臺灣雙語教學之建議 / 28
- 單維彰 中等階段師資培育的學術英文教材－數學領域 / 33
- 劉佳鎮 雙語體育教學現況與師資培育之挑戰 / 38
- 余懿珊 雙語師培困境與相對政策－淺談香港 EMI 經驗 / 42
- 顏佩如 國小雙語師培問題與對策之師資生觀點探究 / 48
- 劉益嘉
閔柏惠 讓現職教師成為雙語教師－談現職教師的雙語師培 / 54
- 廖淑靜 在職雙語教師師資問題與解決策略之我見 / 61
- 黃杏媚
張倉漢 雙語教師共備增能運作之探討 / 64

- 郭美秀 學習領導應用於現職雙語師資之專業發展 / 69
- 林禹葳 Becoming：成為一位視覺藝術雙語教師職前雙語師培之體驗與反思 / 73

自由評論

- 張德銳 摩頂放踵利天下的教育家墨子傳略——兼論對教師專業的啟示 / 77
- 單維彰 90年前國際聯盟《中國教育之改進》我見 / 86
- 陳玠妤 社會發展對教育評鑑機制的影響初探：以美國與芬蘭為例 / 93
- 林之丞
顏瓊芬 從個體韌性到社會生態韌性——環境教育的新方向 / 100
- 蕭嘉賢 從 Empowerment 之概念來省思領導之意義 / 109
- 曾俊文 少子女化趨勢下大學教育轉型的契機 / 114
- 陳星宇 試論如何吸引更多優秀人才投入技高教職 / 120
- 莊念青
李雅婷 跨年級教學革新下的專業學習社群特色 / 124
- 陳信豪
沈俞君 國小校長正向領導之探討 / 132
- 郭志麒 國小水域安全學習的問題與解決之道 / 137
- 許雅璇 多元語文活動提升幼兒閱讀素養之探討 / 142
- 謝心瑜 學前融合班級施行差異化教學之困境與展望 / 148
- 林品慈
藍偉瑩 帶動學校永續發展的新進路——以社團法人瑩光教育協會長期入校陪伴模式為例 / 154
- 黃婉卉 「戀愛停看聽」～淺談父母陪伴青少年交往的因應之道 / 160
- 林 斌 校園霸凌防制政策之成效評估：利害關係人之觀點 / 166
- 張芬錦 探討隔代教養家庭的代間學習限制及因應策略 / 174
- 金怡彤 自主學習之探索——以中國大陸溫州道爾頓小學合同作業為例 / 182
- 張舒惠 一位佛教助念者助念故事對生命教育之啟示 / 186

專論

- 葉 嫻君 中小學資深兼任行政教師持續留任行政職務之經驗探究 / 191
 彭 威誠

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 216

臺灣教育評論月刊第十一卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明 / 220

臺灣教育評論月刊第十一卷第十期評論主題背景及撰稿重點說明 / 221

臺灣教育評論月刊 2022 年各期主題 / 223

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 224

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 225

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 226

臺灣教育評論學會入會說明 / 230

臺灣教育評論學會入會申請書 / 232

封底

我國雙語師資培育的挑戰與解決建議

黃家凱

國立臺灣師範大學教育學系博士後研究員

林子斌

國立臺灣師範大學教育學系教授

一、前言

2018 年國家發展委員會（2018）公布「2030 雙語國家政策發展藍圖」政策文本，將雙語與人才培育、國家競爭力掛勾，自此，雙語教育在臺灣教育現場成為一項重要的教育議題。然而，相關政配套措施未到位下，雙語教育的推動，將影響政策實踐結果（黃家凱，2021）。林子斌和黃家凱（2020）從新加坡的雙語經驗即指出，我國推動雙語國家之理念、立意方向是正確的，然而，如何不把學生當成實驗白鼠，我國的雙語教育仍有很長的路要走。尤其，師資培育是影響教育成敗的關鍵，雙語教育之推動亦然，「雙語教育，師資先決」（王力億，2020），雙語師資的良窳，將是我國 2030 雙語國家推動成功的重要基石。本文即在我國推動雙語教學下，提出我國雙語師資培育的可行策略與方向。

二、不同教育階段的雙語教育政策推動內涵

「2030 雙語國家政策發展藍圖」¹政策的實踐，係由國發會、教育部、人事行政總處、考選部、公務人員保障暨培訓委員會（2021）共同研擬「2030 雙語政策整體推動方案」，對於不同教育階段的雙語教育政策推動提供了不同的策略與目標：

1. 大專階段以重點培育的方式辦理

由教育部規劃「大專校院學生雙語化學習計畫」，遴選出重點培育大學或學院，透過標竿學校與標竿學院，協助大學加速推動雙語化，目標在 2030 年實現「50-50-50」雙語大學目標，即標竿大學與標竿學院中，至少 50%的大二學生在聽說讀寫達到 CEFR B2 以上的流利精熟程度，且至少 50%的大二學生與碩士學生，其當年學分中的 50%以上為全英語課程。

2. 高中階段採重點培育方式推動

鼓勵設置雙語實驗班，課程除英語課採全英語教學，國語文及社會領域採國

¹ 在 2022 年，為避免原「2030 雙語國家政策」對於國家語言發展法所規範之國家語言造成影響，且為避免將英語置於國家級語言之誤解，因此國家發展委員會於 3 月 28 日透過新聞稿方式，正式將其更名為「2030 雙語政策」。但本文行文時，為顧及相關脈絡，在討論 2022 年之前的政策，仍會使用雙語國家一詞。

語文教學外，其他領域採雙語教學，並逐年提高雙語教學比率，提升學生英語聽說能力。目標在 2030 年，全國每 4 所高中就有 1 所開設雙語實驗班，且就讀雙語實驗班之學生英語聽說讀寫能力，均達到 CEFR B1 以上的流利精熟等級。

3. 國中小階段採普及提升方式推動

目標在 2030 年，全國 100% 高中以下學校落實英語課採全英語授課，且每 3 所學校就有 1 所於部分領域課程實施雙語教學。

從上述可見，我國教育系統中對於不同教育階段的雙語教育推動策略與目標有所不同，在大專與高中階段採重點培育，在國中小階段則是以普及提升方式進行培育。然而，甫於 2019 年實施的 108 課綱，課程與學習內容的調整，使中小學教學現場正面臨巨大變革之壓力，學校、教師乃至於學生皆面臨著不同的挑戰（黃家凱，2021），雙語教育的推動，對國中小教學現場而言，將是更艱困的挑戰。

三、國中小教學現場的實況

如前述，推動雙語教學如火如荼的啟動，在不同教育階段皆產生了不同程度的影響。而在同年（2019）啟動的 108 課綱與雙語教育之間出現的不協調性，對國中小教學現場亦產生了矛盾。在 108 課綱中，國中英語教學時數從原先 1 週 4 節減成 1 週 3 節，然而在英語授課時數減少的結果，卻要求學校及學科教師能以英語教授數學、藝文等領域科目，顯示出政策與實踐的不協調，反而讓第一線的教學現場教師的無所適從（林子斌、黃家凱，2020）。減少的英語課，是要學科教師在學科教學中補足？學科教師必須擔任英語教師的角色？這樣的衝突與矛盾，勢必加劇教學現場學科教師以雙語教授學科的抗拒。尤其，雙語教學是在教學過程中，同時使用兩種語言（如華語及英語）作為溝通的媒介，藉以提升學生使英語的機會，然雙語教學並非等於全英語教學。

儘管，在國中小階段，政策文本特別提出擴增雙語人力培育，包含培育雙語教學師資、辦理中小學在職教師雙語教學增能學分班、選送教師赴海外短期進修、提供英語科教師國內全英語教學培訓機會、推動擴大引進外籍英語教師及外籍英語教學助理等計畫，並設定 2030 年之 KPI 目標，如累計培育 15,000 名本國籍雙語教學師資、達成全國公立國中小均引進外籍英語教學人員或部分工時之外籍英語教學助理等（國發會、教育部、人事行政總處、考選部、公務人員保障暨培訓委員會，2021），然而，雙語師資培育需要先界定所謂雙語教學是什麼，如何進行，有了這個圖像才能探討師資應具備的教學能力，進而規劃師資培育課程來培育（黃政傑，2022），否則政策所設定之 KPI 目標，亦將淪為口號，成為無法實現之目標。

四、雙語師資培育的現狀與挑戰

王力億和林子斌（2021）指出，推動雙語教育的最大問題，即在於各級學校的雙語師資嚴重不足。尤其，當雙語教師同時需要專業與英語聽說讀寫程度至少 CEFR B2 以上的流利精熟程度，對於雙語教師的量與質都可能產生極大的問題，意即，對雙語師資的需求極高，但是供給卻相當少。在雙語教師甄試中，多數教師需同時具備學科專業與英語能力的門檻，B2 等級的語言能力水準，已相當於許多國立大學英語系或外文系之畢業標準，此語言能力要求也是外交特考英文組的應試門檻。然而，為何設定 B2 作為門檻卻沒有任何單位提出說明，在缺乏合理說明即盲目提出此標準，將對有意願進行雙語教學的教師產生阻礙，且對職前雙語師資生的招募，亦可能造成影響，如錄取的師資生可能在語言能力表現極強，但學科專業不一定優秀（林子斌，2021a、2021b）。

現階段我國雙語教師的培育方面，在職前教育部分，9 所師培大學於 108 學年度首開設全英語教學師資職前培育課程（孫志麟，2021），在職教師增能部分，2020 年首次開辦的在職教師雙語增能學分班（趙宥寧，2021）。整體而言，我國目前每年從不同管道（職前及在職）培育之雙語教師約 1500 名，然這樣的培育數量仍供不應求，更遑論於 2030 年達到 KPI 所訂的累計培育 15,000 名本國籍雙語教學師資目標。

林子斌（2021a）指出國內雙語教師培育方面，職前雙語師資培訓由各校自行規劃課程，課程內容落差大。然對於現職教師的專業發展，中央、地方的規劃呈現不同調。由教育部師資培育與藝術教育司委託成功大學外語中心團隊所規劃的「國中小雙語教學在職教師增能學分班」，其採用歐盟學科與語言整合式學習（CLIL）的架構進行規劃（鄒文莉，2020；洪月女 2021）。而臺北市政府教育局（2021）在其雙語教育中長程實施計畫中，明確指出其推動雙語教育的前提：

臺北市教育局秉持廣納國際優秀實踐與謹慎轉化的原則。不盲目移植國外取向，而是擷取國外雙語教育推動之核心精神與策略，依照本市各國中小的現實狀況，推動符合臺灣在地情境之本土教育取向（臺北市教育局，2021：10）。

臺北市的作法與林子斌（2021b）觀點相符，即目前沒有任何一個雙語教學取向能夠直接套用在臺灣學校情境，臺灣應該走出一條屬於自己的本土雙語教育實踐之路。

整體而言，國內推動雙語教育在師資方面，正面臨著極大的挑戰，且仍有諸多問題亟待解決，如雙語教師供不應求、雙語教師的語言與學科能力要求，以及雙語教育的取向等。

五、我國雙語師資培育問題的可能解決之道

2030 是我國雙語國家的一個階段目標，尤其面對這樣一個浩大的社會改造工程，將是一個長期且影響臺灣幾個世代人的語言使用，不得不謹慎規劃、穩健實踐。尤其，師資培育是關鍵，如何招募合適的雙語教師，是政策推動成功的重要因素。從前述分析可以了解，目前我國雙語師資培育無論在職前或在職皆存在不同問題與挑戰，研究者嘗試提出三點可能的解決之道。

首先，鬆綁雙語教師 B2 語言條件，讓有意願、有興趣的學科老師都能夠加入雙語教學行列。雖然教育部國民及學前教育署今年已試圖調降語言門檻從 B2 降至 B1，但在未來 5-10 年後仍將調回 B2 的門檻。在尚未有實證研究資料支持下，這樣高語言能力要求，勢必打消許多有意願、有興趣但語言能力未達 B2 標準的教師加入。建議以先求有，再求好的作法，讓有意願、有興趣但語言能力尚可之學科教師加入雙語教學的行列，未來若有實證研究資料支持 B2 作為門檻，再調整即可。

第二，開放多元取向，以符合教學現場需求。目前只綁定一種取向（如 CLIL），教師若強行操作卻不懂得轉化，這對於教學現場是沒有幫助的。建議開放學校能彈性選擇適合操作的取向，以利於轉化應用於教學實務中，並逐步建構屬於臺灣本土之雙語教學模式。

最後，讓語言回到溝通本質，切勿強迫學科教師教授語言。雙語不等同於全英語，學科教師要做的是掌握學科知識教學，雙語（英語）只是教學中溝通使用的媒介，切勿為了雙語（全英語）教學而犧牲學生學科知識的習得。

綜合而言，師資培育對於雙語教育的概念應先釐清，無論職前或在職，不應只教授一套雙語教學取向，對雙語教學的取向與策略應提供更廣泛的介紹與瞭解，同時應該強調在地之轉化實踐，雙語教育的推動才有意義。

參考文獻

- 王力億(2020)。雙語教育的師資先決與師培改革。**臺灣教育評論月刊**,9(10), 31-36。
- 王力億、林子斌(2021)。雙語教育推動的第一步：雙語學科教師培訓與增能的建議。載於財團法人黃昆輝教授教育基金會主編，**臺灣的雙語教育：挑戰與對策**（頁375-394）。臺北：財團法人黃昆輝教授教育基金會。

- 林子斌（2020a）。雙語國家政策下的臺灣國民教育：國家競爭力提昇之挑戰與機會。載於黃昆輝主編，**新世代·新需求－臺灣教育發展的挑戰**（頁453-470）。臺北：財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 林子斌（2021a）。雙語教育的根本：雙語學科教師培訓之重點與規劃探討。載於洪仁進主編，**師資培育2030**（頁153-174）。臺北：中華民國師範教育學會。
- 林子斌（2021b）。**雙語教育－破除考科思維的20堂雙語課**。親子天下。
- 林子斌、黃家凱（2020）。反思雙語教育：從新加坡的雙語經驗看臺灣的政策與作法。**臺灣教育2020雙月刊**，721，1-12。
- 洪月女（2021）。雙語師資培育與專業發展之課程與實施。載於洪月女、陳怡安主編，**雙語教學師資培育與教學應用**（頁21-30）。臺北：五南。
- 國家發展委員會（2018）。**2030雙語國家政策發展藍圖**。取自https://bilingual.ndc.gov.tw/sites/bl4/files/news_event_docs/2030%E9%9B%99%E8%AA%9E%E5%9C%8B%E5%AE%B6%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%97%8D%E5%9C%96.pdf。
- 國發會、教育部、人事行政總處、考選部、公務人員保障暨培訓委員會（2021）。**2030雙語政策整體推動方案**。取自<https://ssur.cc/r8C2JwUY>
- 黃政傑（2022）。從雙語政策看中小學雙語師資培育。**臺灣教育評論月刊**，11(6)，1-10。
- 黃家凱（2021）。邁向2030雙語國家之路：政策社會學之觀點分析。**中等教育**，72(1)，32-47。
- 黃朝琴（2021）。雙語師資荒！教育部每年培育1500人。**青年日報**。取自<https://www.ydn.com.tw/news/newsInsidePage?chapterID=134478>
- 鄒文莉（2020）。臺灣雙語教育師資培訓。**師友雙月刊**，622，30-40。
- 臺北市政府教育局（2021）。**臺北市雙語教育中長程實施計畫：建置校園雙語環境、培養跨語實踐力**。臺北：臺北市政府教育局。



政策導向下的潛在雙語師資培育樣貌

嚴愛群

國立東華大學英美語文學系副教授

一、前言

當政府把雙語師資培育推成為顯學之前，教學現場及相關機構早已啟動雙語教育甚至全英課程，政府一公布雙語政策後，走在前端的縣市立刻啟動雙語建置，但英語教學從來不是重點，雙語也不在近程目標之內的學校，就有一段路程要追上早有藍圖的學校。另外，隨著雙語實驗學校或是班級申辦與核准的數字不斷攀升，大量師資缺口也慢慢浮現，但這美麗的師資缺口數字，對即將叩關教甄的職前教師及代理代課教師而言卻是把雙面刃，一切兩樣情。一面振奮，因為獲取教職的機會提高了；一面自我否定，即使專長領域的教學能力再強，只要跨不過英語的門檻，就難以取得教職。然而，我們真有這麼多「準備好」的雙語潛在教師嗎？師資培育中心致力培育職前教師的學科教學能力時，雙語師資培育是否也該有個共同前進的方針呢？因此，由下而上解決現職師資準備度及信心問題，再由上而下塑形職前教師的雙語知能，也許是急就章仰仗外師，增補英師缺額及各種領域教師雙語教學，或英語能力增能外的另一思考模式。

二、現況分析

在 108 新課綱未上路前，師資培育大學已經歷一陣改革震盪，正式導入後師資生必須把所學的九年一貫課程，轉銜到十二年國民基本教育，職前及在職教師好不容易慢慢上了軌道，接著 107 年底行政院提出「2030 雙語國家政策的發展藍圖」，震撼了教育界。教育部亦隨之頒布《全英語教學師資培育實施計畫》，明確寫著「培育以英語教授各學科之專業師資」，似乎「全英語」才是官方主要目標。為培育全英語師資，各師資培育大學得辦理職前及在職全英語課程，來培育國民中小學領域教師具有以英文教授領域學科之能力。但，根據師資培育及藝術教育司 108 年底全英語職前培育及「全英中心」的統計資料顯示，108 學年度全臺近 50 所的師資培育大學中，僅有 9 所大學申請辦理，隔年再增加 2 所大學，也許是「全英語教學」四字太沉重，經過一年的檢討與修正，「全英語」師資培育於 110 學年度正式改為「雙語」師資培育。

在全英語到雙語師資培育的修正過程，揭露出臺灣雙語及全英語教育的認知問題，目前行之多年的各種雙語計劃，就著計劃主持人與執行單位不同的解讀，嵌入了各種既有的專有名詞到計畫內，頓時教學現場的各級學校教師們開始參加雙語研習、組織教師社群、接受不同雙語見解的教授們訪視輔導，一切從頭開始努力摸索。但，這過程中常夾雜著錯誤雙語解讀的因子，因此，雙語教育的質疑與憂心一直存在著，這是很大的政策風險。既然職前與在職雙語師資培育都是師

培大學必須承受的責任，師資培育大學若能凝聚雙語培育共識，成立雙語師資培育共識小組，研讀世界雙語政策及教學策略文獻，必能讓全球在地化的雙語教育，有邏輯也有遠景地在臺灣發展。雙語共識小組的目的不在訂立一言堂之雙語教學模式，而是建設性的給予在職，及職前教師雙語教育知識，並協助撰寫雙語課程綱要，訂立各領域雙語內容標準，促進雙語輔導團成立，在多重準備下往雙語國家邁進。

雙語課綱可於現行各領域/科目課程綱要中多加雙語內容標準即可，領域知識的紮實教學，才是十二年基礎國民教育的重要指標。因此，明訂各學習階段學生必須學習的「最低學科雙語內容」，領語課堂中雙語內容是教學的「最低門檻」，但可依師生能相互溝通的雙語輸入比例來加深加廣，這是因校、因班級、及因學生而制宜的。如此一來，不但可保障領域應有的學習內容不被忽略外，更可保障因雙語介入課程後，學生「至少」該會的基本雙語內容都可在校習得，各級考試也有了公平的雙語內涵標準。加上雙語輔導團的成立，扎根基層對於雙語教學的穩定度，就不會讓現場教師摸索無頭緒，雙語師培生在充分研究雙語課綱後，即使初任教職亦能掌握雙語教學之路。基層學校是中央課程政策的主要靈魂，只有學校教師有了明確的雙語教學規準，才能將雙語教育目的、教學目標和評量項目，轉化為能裨益於學生的雙語學習方案，雙語若成為一場中央「拖」著政策要學校跟著跑的遊戲，再多的研習及培訓都難以刻劃雙語的樣貌。

三、領域教師之雙語教學焦慮芻議

根據本人於東華大學 110 學年度辦理雙語師資學分班(宜花東)所收集之 44 份有效焦慮問卷顯示(採李克特 5 點量表, 1 表示非常不同意, 5 表示非常同意), 即使有 25 位教師英語能力已達歐洲共同語言參考標準 CEFRB2 以上, 無一在職教師認為其雙語教學準備度是完備的, 高達 93%的教師認為自己的雙語教學準備度低落, 包括擔心語言使用錯誤, 害怕被外師或是學生糾正英語發音, 學生聽不懂的挫折, 害怕雙語公開課, 雙語授課前會緊張, 備課一直在中英翻譯, 課堂變成英語帶讀等。這些焦慮的來源可分成領域教師的「雙語課堂溝通英語準備度」(communicative English readiness), 及「領域內容雙語使用準備度」(content English readiness) 兩個面向來探討, 亦可成為潛在雙語師培課程的著力點。

(一) 領域教師雙語課堂溝通英語準備度 (Communicative English Readiness)

領域課程的雙語實踐現況, 多為領域教師自認英文不好, 希望由英語文老師或外師協同授課, 甚至直接授課都沒問題。這可從第一屆全臺雙語師資培育英語文及領域教師比例得知, 即使東華大學辦理第二屆 44 位雙語師資培育的教師中, 仍有 23 位英語文教師。英語文教師僅能以一般英語 (English for general purposes)

知能處理雙語領域課程，領域課程中的中文學術語言或概念，是英語老師或非該領域專長的外師無法駕馭，更遑論領域課程中專業術語英語（professional terminology）或專業英語（English for specific purposes）的使用了。一般英語也就是課室英語（classroom English）、教學活動或任務的英語指導語（instructional English），這些都是課程進行中會用到的互動（interactional English）英語，整體而言就是溝通英語（communicative English）。若要讓領域老師營造雙語班級的風景，可先將實際的英語使用，分離出溝通英語及領域英語（content English）兩種，再從溝通英語建立信心，這類的語言使用訓練，不分學科也不觸及領域內容，重在規劃有意義的英語溝通地圖，讓它成為教室裡最容易的流動語言。

教室內若用一個無法溝通的語言或艱深的語彙進行教學，無論是全中文，全英文或是中英文相互交錯使用的課堂，都會呈現出僅有教師講述的面貌，這並非教育現場樂見之事。因此師培中心若有空間執行雙語職前教育規劃調整，建議可把課堂中溝通英語準備度的課程視為潛在課程，若各領域的職前教師經由教授引導，設計出自己最能駕馭的教室互動英語地圖，也就是如 Krashen（1982）及 Fabianto 與 Hartono（2015）所說的布局不同層面「可理解的輸入」（comprehensible input）及「不可理解的輸入」（incomprehensible input）來交錯溝通，亦即搭建溝通語言鷹架的概念。同儕間相互模擬課堂中語言使用的場景，把溝通當作首要目的，減低課室沉默（classroom silence），並運用於微觀教學（micro-teaching）、營隊、課後或是實習課程當中，不斷模擬因著學生的英語先備知識，而改變溝通語言的難易度，及中英文的使用比例，讓這些語言成為 Krashen 與 Janice（2014）所建議課之課堂中有趣，又必須反覆使用的運作模式（compelling and repeated patterns），這樣一來，進入正式職場後的溝通英語使用就游刃有餘，亦不會糾結在準備度不夠，讓雙語課程被沉重的英語二字打擊信心。

（二）領域內容雙語使用準備度（Content English Readiness）

除了上述課堂中的溝通英語準備度外，另一個潛在課程為各領域中學術及專業英語使用，這裡所指的學術及專業英語，並非定位於大學殿堂中的艱澀用語，而是領域內容及緊扣各領綱的相關英語，也就是雙語課綱需要著墨的內容，把課本裡的知識重點內容英語化，碰到艱澀專有名詞或專用術語時，立刻轉換學生可負荷的英語解釋，讓雙語課程內容的傳遞是有意義的，也就是授課教師以「換句（英文）話說」的方式來解釋學習內容，這與搭建溝通語言鷹架方式雷同，內容為「可理解的輸入」及「不可理解的輸入」領域英語，難易不同的輸入不斷相互堆疊往更深層學習邁進，這課程規劃的重要性不容小覷。因為以目前雙語教學現況來看，老師們「換句（英文）話說」的能力尚待加強，這可說是先天不足（無雙語教育職能），後天失調的（雙語師資學分班並非師師可參加）窘境的结果吧。不少學校先商請英語老師充當雙語先鋒，教育部又招聘大量外師來彌補英語成為

授課語言之一標準的落差。但，缺少了領域知識為重的雙語領域課，就不再是領域課程，反而變成英語老師的跨領域教學，除非英語老師或外師有第二專長或自學第二領域知識，最後成為全民科普學習的狀況是令人擔憂的。

再來臺灣的領域教師，受過相關的學術英語或專業英語訓練的比例極少，即使是領域優秀老師，也未必能完全掌握領域英語知能，雙語課要處理的授課內容，絕對不會是英語課程裡面的主題式教學，而是該科的知識概念，這些重要知識概念在雙語教室內，必須被轉換成學生能聽得懂的領域英語，這過程就是雙語教師最難的一環。因此，參加雙語培訓的老師普遍認為英語準備度不夠，讓他們焦慮感大增，雙語授課信心大減。領域知識雙語傳授非能善用課室中的互動英語或指導語即可，而是要思考領域課程中的專業英語，如何在雙語課程中讓學生如中文授課時一樣理解及應用，這個層面涉及到學科領域內的記憶性知識，理解性知識和技能性知識的學習。當全中文授課時，學生無法理解課程內容，教師勢必會用另外一種方式講述或解釋，亦或用更簡單的語詞語彙來傳達意義，把不可理解的輸入（incomprehensive input）修正為可理解的輸入（comprehensive input），這是授課教師成功教學的重要原因（Fabianto & Hartono, 2015），全英語授課何嘗不是如此，雙語授課更不會跳出這個基本範疇。

正因如此，領域內容雙語使用準備度，比溝通英語更需要於職前教師階段先行建立，這跟領域教材教法、領域補救教學、教學媒體與應用、教師專業發展、還有教育實習等課程習習相關。若師培教授們能在職前培育階段，將領域相關英語轉換及表達的知能漸進放到課程設計當中，再提醒職前教師們，可將其修習的教育學程科目與他們主修科目的專業英語相結合，領域英語的使用知能會更加精準。若是職前教師同時又是高教全英課程的學生，那就更能橫向連結領域知識的英語使用，堆積轉化成日後雙語領域課程的教學能量。根據 Cenoz 及 Gorter (2021) 的概念，如果學習從編寫多語或雙語交錯使用的授課教材、評量或是學習單開始，再經由微觀教學、同儕模擬或其他管道，實際練習雙語課程中的領域口說內容，善用跨語言教材教法（pedagogical translanguaging）的方式，創造一個友善雙語領域閱讀及書寫的學習環境，讓學生能掌握學科知能與智能，而非因執著英語為授課語言，忘卻領域知識紮實輸入及習得輸出的重要性。職前雙語教師的培育若缺了領域知識雙語轉換使用的訓練，可能又會落入領域教師雙語準備度不足的焦慮循環。

四、結語

雙語師資培育的共識凝聚，並共同發展全球在地化臺灣雙語教育，有系統並邏輯化地給予在職及職前教師雙語教育知識，同時再促進雙語輔導團成立，在焦慮及疑慮漸漸轉成信心及行動力的時候，國家雙語課綱就可以形塑成功。職前與

在職教師先著眼在跨語言（translanguaging）的訓練，從全中文跨到雙語使用，才能漸進推展在高教達到全英語授課的目標。語言使用的轉換無論是口說語言（spoken language）或是書寫語言（written language）培育的規劃（包含黑板，授課簡報，學習單，或教具上的文字等），還是必須依可理解與不可理解的輸入調整，這些都是雙語課堂中語言使用的重要養成，亦是師培生最大的潛在雙語教學能力。不過這潛在的重要能力，尚未在各師培大學的雙語培育課程設計中出現。

留學、就業或移民的英語檢定考試，因目的不同而分有一般英語、商業英語、生活英語或是學術英語的考試內容。這明白顯示了，語言使用的目的影響了語言學習者的學習方向，及他們的專業語言層面。並非拿一把語言能力尺來衡量所有學習者的領域能力，或是硬用英語專家學者的學習方式或教學方式，套用在各個領域當中。既然各領域雙語教師的語言能力可類比現今檢定考試的分類，有一般語言跟領域專精兩方向，師資培育大學可與語言中心合作，開設一般課室英語溝通課程，各類科的職前教師均可在此課程中，習得日後雙語課堂上的溝通語言。然後商請各科教材教法相關的教授們，協助職前教師獲取領域英語的專業知能，避免日後進入教學現場，依舊卡在課文翻譯的窘境，讓領域老師們繼續說：「抱歉，雙語，我失陪了」。

參考文獻

- 師資培育及藝術教育司（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。教育部全球資訊網。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=BE94948F0D339502
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fabianto, E., & Hartono, R. (2015). The Effectiveness of Comprehensible Input and Incomprehensible Input for Enhancing English Speaking Skill of Recount Text on Male and Females Students. *English Education Journal*, 5(2), 63-71. Retrieved from <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/eej>
- García, O. & Wei, L (2014). The Translanguaging Turn and Its Impact. In O. García & L. Wei (Eds.), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (pp. 19-44). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/9781137385765.
- Kavanagh, B. (2006). The Input Hypothesis (Krashen, 1982, 1985): An Evaluation

of its Contributions to our Understanding of Second Language Acquisition Phenomena. *Journal of Aomori University of Health and Welfare*, 7(2), 241-248. Retrieved from <http://aplus.auhw.ac.jp/modules/xoonips/download.php>

■ Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, England: Pergamon Press.

■ Krashen, S. and Janice, B. (2014). Compelling Comprehensible Input, Academic Language and School Libraries. *Children's Literature in English Language Educational (CLELE) Journal*, 2(2), 1-12.

■ Yang, L., & Fang, F. (2020). Translanguaging Theory and Practice: How Stakeholders Perceive Translanguaging as a Practical Theory of Language. *RELC Journal*, 1-9. doi:10.1177/0033688220939222



臺灣雙語教師知能及增能課程規劃

羅文杏

國立清華大學英語教學系副教授

一、前言

2018 年行政院國家發展委員會提出國家雙語教育政策，為了順利推行雙語教育，教育部即積極規劃及推動臺灣雙語教育各項工作，其中首要之務便是規劃雙語師資教育，培育能以英語教授非語言學科的雙語教師。因應國內對雙語教師的需求，教育部在 2020 年首次開設了國中及國小雙語教學在職教師增能學分班，參加的在職教師包括英語教師和學科教師。2021 年，教育部續辦在職教師增能學分班，並將學分班擴展包含高中教師。截至 2022 年初，以教育部委託師培大學承辦學分班的模式，國內已有 16 所師培大學開辦雙語教學在職教師增能學分班，目前已有逾千位的在職國中小和高中教師完成雙語教學增能學分班課程（洪月女、陳敬容，2022）。同時，師培大學開設雙語教學師資培育課程，提供給修讀小學和中學教育學程的師培生選讀。教育部預計未來每年培育 500 名職前雙語教師和增能 1000 名在職雙語教師（教育部全球資訊網，2021）。

鑒於臺灣對雙語師資教育的重視，筆者希望藉由本文對臺灣雙語師資教育課程提出一些淺見，並與雙語教育先進和在職雙語教師交流想法。筆者根據所進行的研究和教學現場觀察，來探討臺灣雙語教師教學知能以及教師增能課程規劃。

二、雙語教師知能

筆者（2021a）的研究顯示，臺灣的雙語教師在實施雙語課程時所面臨的挑戰包括(1)英語教師對非語言學科內容的知識不足、(2)學科教師缺乏以英語進行教學的能力、(3)教師對雙語教學法的了解不夠，以及(4)國內缺乏雙語教材。為了闡明台灣雙語教師所需的教學能力，Luo 和 Chen（2022）根據教師教學能力的成熟度探索了雙語教師的教學能力成熟度模型。他們的研究發現，臺灣雙語教師最需要的能力是學科內容知識，其次是課程開發能力、學科內容教學知識和教學能力。除此之外，臺灣雙語教師需具備教育情境知識，即有關「課程與教學、校本資源、教育情境對學生學習的影響」等教育和多元文化問題的知識（Luo & Chen, 2022, p. 9）。根據筆者的研究發現及觀察，筆者認為雙語教師應具備的專業知能如下：

(一) 雙語教學理念

據筆者觀察，許多剛投入雙語教學的教師不確定所實施的雙語教學是否符合雙語教學理念，因此無法適切掌握雙語課程的設計。為了確使雙語課程順利進行，

雙語教師須了解雙語教學理念，例如雙語教育的首要教學目標是學科內容學習，而且雙語教育絕非英語教育，更不同於全英語教學。惟有雙語教師了解雙語教學理念及教學法，方能在進行雙語教學時，運用雙語教學架構，設計完善的雙語課程整合學科內容和語言學習。

（二）使用跨語言教授學科內容的能力

如前所言，雙語學科教師所面臨的挑戰是缺乏以英語進行學科教學的能力。由於英語能力的限制，學科教師認為自己無法充分參與雙語教學，影響教學品質。筆者認為學科教師的英語能力固然重要，但更重要的是雙語教師如何善用跨語言（translanguaging）策略，協助學生習得學科知識及技能。雙語教師使用跨語言進行教學是雙語教育的重要教學策略，藉由跨語言策略，讓學生在雙語教育中能學習如何運用雙語或多語資源習得學科知識和技能，進而將語言（英語）與生活結合；因此，能夠使用跨語言策略教授學科內容是雙語教師的重要教學知能之一。

（三）學科內容知識及教學技能

筆者的觀察發現，多數英語教師進行雙語教學時，因不熟悉非語言學科的內容，而無法掌握學科知識的教授；而且，由英語教師擔任非語言學科的雙語教學，其教學模式常與英語教學類似，因此形成英語教師在進行學科雙語教學時的一大挑戰。由於教學方法可能依不同學科而有所不同，增進雙語教師的學科知識和學科教學技能有其必要性。

筆者認為，上述專業知能是臺灣雙語教師須具備的核心能力，唯有具備這些核心能力，雙語教師才有可能處理所面臨的教學挑戰，改善雙語教學的現況。

三、雙語教師增能課程規劃

目前，教育部委託師資培育大學開設的雙語教學在職教師增能學分班，參與對象主要為國中和國小學科教師和英語教師，亦有少數高中學科老師和英語老師參加。教育部委辦的在職教師增能學分班課程為一套制定課程，一體適用於所有修讀增能學分班的在職教師。然而，根據筆者（2021b）的研究及觀察發現，雙語教師因不同的教師類別和學校階段，有不同的教學知能需求。為了提供更符合雙語教師知能需求的課程，筆者建議教育部依雙語教師類別及所教學校階段（例如小學和中學），規劃雙語教師增能課程，筆者的淺見如下：

（一）在職雙語教師重點增能課程

教育部所開辦的雙語教學增能學分班課程，雖然分為國小、國中和高中班，但並未依學科老師和英語老師而有不同的規劃，同一班裡有學科老師和英語老師一起學習同樣的課程。根據研究顯示，雙語教師的增能需求差異主要呈現在學科內容知識和語言能力（羅文杏，2021a）。筆者建議教育部，除了提供雙語教學理論及教學法課程之外，可依學科教師和英語教師規劃重點增能課程，以符應教師的核心能力增能需求。例如：可針對學科教師，規劃英語文訓練為重點增能課程。除了提升學科教師的英語能力之外，英語文訓練需增能學科教師跨語言使用技巧及策略。若以語言使用功能來規劃課程，學科教師所需的英語文訓練包括基本的人際溝通技巧（例如：日常英語對話）、課室英語（classroom English）以及用於教授學科內容和概念的授課語言（instructional language）。再者，對於參與雙語教學的英語教師，尤其是在國小實行雙語教學的英語教師（根據筆者觀察，目前在國小擔任非語言學科雙語教學者大多為英語教師），教育部可規劃學科內容知識及教學法增能重點課程，培養英語教師的非語言領域學科教學能力。

（二）在職雙語教師分流增能課程

筆者觀察發現，目前的在職教師雙語教學增能課程，一體適用所有在職教師，無法增進在不同學校階段的教師的雙語教學知能，尤其對於國中和高中的學科雙語教師，其增能成效有限。因為相對於國小課程大多為包班制，國中及高中課程，學科學習分科明顯（所以國中和高中雙語教師通常為學科教師），雙語學科教師需具備所教學科的雙語教學核心能力，包含雙語教學理念和教學法、使用跨語言教授學科內容的能力，以及學科內容知識及技能，但是目前的雙語教學增能學分班課程，無法完全幫助國中及高中在職教師發展這些核心能力，筆者建議教育部依學校階段（小學及中學）規劃雙語教學分流增能課程。例如，國中和高中雙語教學分流增能課程中，包含在職教師須在所教學科（例如生物或數學）的主修科系（例如生物系或數學系）修習規定學分數（例如 6 學分）的全英語授課專業課程。教育部可委託師培大學相關科系（即與學習領域相關的科系，例如數學系、物理系、生物系、音樂系）以加註雙語教學專長學分班方式開設分流增能課程。

四、結語

以上為筆者根據所進行的研究及觀察，對於雙語教學核心能力和在職教師增能課程規劃所提出的淺見。希望藉由本文，筆者能開啟一扇窗，讓有志於雙語教育的在職老師，甚或是師培生，了解台灣雙語教學的現況；更重要地，筆者希望能夠對雙語教師專業發展提出可行建議，與雙語教育先進和在職教師分享交流，以期台灣的雙語教育更臻完善。

參考文獻

- 洪月女、陳敬容（2022）。全球在地化臺灣雙語教學知能與培育。載於鄒文莉、黃怡萍主編，**臺灣雙語教學資源書--全球在地化課程設計與教學實踐**（頁15-31）。臺北：書林出版社。
- 教育部全球資訊網（2021）。教育部舉辦 110 年師資培育大學主管聯席會議。取自 http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=121A75D0176E90EC
- 羅文杏（2021a）。在臺灣國小實施雙語教學所面臨的挑戰及教師專業發展之可行建議。**教育研究月刊**，321，78-97。
- 羅文杏（2021b）。探討學科與英語文整合教學之師資培育課程（II）：在職教師專業培訓需求及專業發展之內涵與架構。**科技部研究計畫報告**（MOST 109-2410-H-007-076）
- Luo, W-H., & Chen, Y-C. (2022). Constructing a teaching capability maturity model for content and language integrated learning teachers in Taiwan. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(8), 1-10. doi:10.1057/s41599-021-00928-1



國小自然領域雙語教學之鷹架設計

李松濤

國立臺中教育大學科學教育與應用學系教授

一、前言

當代 21 世紀的教育核心理念就是「素養」與「能力」的教育。根據美國 21 世紀能力聯盟（Partnership for 21st Century Skills, 2003）所提出的報告指出，21 世紀的學生學習成果應該有二個部份，其一是「知識」的向度，包括了語言、藝術、科學和數學等核心科目以及各類素養表現與議題討論的能力；其二是「技能」的向度，包括了學習及生活等技能，也涵蓋了創造和創新、批判思考、解決問題和自我學習的能力；經濟合作與發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）則在 2019 年公布了「2030 年未來教育與技能的概念學習架構報告書」（OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework, 2019），其中提出了 2020 OECD 學習羅盤（OECD Learning Compass）的概念，強調 2030 年之前，世界各國的教育應該以能力（competencies）為中心，培養以知識（knowledge）、價值觀（value）、技能（skills）與態度（attitude）四個向度並重的教育目標（OECD, 2019a）。

在此國際化與地球村的概念下，世界各國莫不投入最大的人力資源培育政策以求面對未來世界的競爭與合作關係。我國行政院國家發展委員會在 2018 年發表了「2030 雙語國家政策發展藍圖」，希望以 2030 年為目標，打造臺灣成為雙語國家，除了提升國人英語力之外，也可以增加我國的國際競爭力（行政院，2018），而為了避免國人對於我國原有的國家語言政策有所誤解，該委員會也於 2022 年 3 月發表新聞稿，澄清我國的國際語言政策為「2030 雙語政策」，符合學界主張之「多語臺灣，英語友善」之精神（行政院，2022）。教育部隨後也在此前提下，制定了我國各級學校的雙語發展計劃，目標聚焦在「全面啟動教育體系的雙語活化」以及「培養臺灣走向世界的雙語人才」，而隨著許多公私立學校雙語教育的蓬勃發展，社會也開始關心雙語教育與原本學科內容的教學如何達成平衡，更期盼雙語教育能在不犧牲學科內容學習的前提下，透過各級學生英語能力的提升來達到前述的政策目標（行政院，2018；林子斌，2020；林律君，2021）。

目前教育部雙語師資培訓課程的實踐方式是採用「學科內容與語言整合學習」模式（Content and Language Integrated Learning, CLIL），在 CLIL 模式中，除了「學科內容」的學習之外，也同時要學習「語言」這個得以建構學科知識的重要工具（林子斌，2020；鄒文莉，2021）。根據 Coyle（2008）的理論觀點，完整的 CLIL 雙語教學應該包括 4C 架構，分別是內容（Content）、溝通（Communication）、認知（Cognition）以及文化（Culture），其中「內容」即是構成課程基礎的學科主題（subject matter）、議題（theme）和單元主題（topic），其

範圍係由領域（domain）或學科（discipline）中的知識、概念與技能所定義；而「溝通」是指針對所學的知識、概念和技能可以運用語言創造或溝通相關的意義；「認知」則是指我們思考和理解知識的方式，以及體驗周圍世界的認知過程；「文化」主要是指我們以知識與世界互動並體驗世界各類經驗的方式。本文將嘗試根據前述 4C 架構，在自然領域雙語教學的師資培育或教學現場的脈絡中，提出一個自然雙語 3C 教學鷹架設計模式，提供從事自然雙語師資培育與自然雙語在地實踐的各位教師先進們參考。

二、科學教育目標

根據教育部公布的新課綱內容所示，在自然科學領域中的基本教學理念是，「我們的國民更需要具備科學素養，能了解科學的貢獻與限制，能善用科學知識與方法，能以理性積極的態度與創新的思維，面對日常生活中各種與科學有關的問題，能做出評論，判斷以及行動」，而在科學學習的方法上，領綱中特別強調「各個學習階段應該重視並貫徹『探究與實作』的精神與方法，提供學生統整的學習經驗，並強調跨領域/科目間的整合，以綜合理解運用自然科學領域七項跨科概念（物質與能量、構造與功能、系統與尺度、改變與穩定、交互作用、科學與生活、資源與永續性）（教育部，2018）。其中，「科學素養」（scientific literacy）的願景、「探究與實作」（inquiry and practice）的貫徹，以及「跨科概念」（crosscutting concepts）的理解等三項具體科學教育目標，也是世界各國科學教育追求的重要目標（National Research Council, 2012；OECD, 2019b）。

以「科學素養」與「探究實作」而言，我國新課綱在國小自然領域中的核心素養具體內涵就包括了：(1)可以運用敏銳的觀察力以保持好奇心與想像力；(2)能夠從閱讀和思考中所得到的資訊與數據提出適合科學探究的問題與解釋資料；(3)具備實地操作探究活動以探索科學問題的能力；(4)能夠分析比較或製作圖表，或運用不同的表徵方法整理科學資訊或數據與他人溝通；(5)能了解科技與媒體的運用方式，可以透過書刊與網路媒體等平臺獲取有助於探究活動的資訊；(6)可以透過合作學習的方式培養與同儕彼此溝通表達與團隊合作的能力等；而經濟合作發展組織（OECD）則將「科學素養」定義為是一種能夠交互運用知識和資訊的關鍵能力，具體表現在三種能力（科學地解釋現象、評估與設計科學探究活動以及科學地詮釋數據與證據）與三種知識（學科內容知識、程序性知識以及認識觀知識）的學習成效。由此可知，在前述表現「科學素養」所必須具備的三種能力與知識中，許多內涵都與語言直接相關，例如解釋科學概念的能力，設計科學探究活動時的溝通討論，詮釋科學數據的能力，如何表達所學到的學科知識，如何分享科學探究歷程，以及如何說明科學領域認識自然世界的方法等，這些具體的學習表現都可以設計在自然領域的雙語教學過程中（李松濤，2021）。

Lee 等（2019）也在前述基礎上，提出了一些在科學課程中融入英文語言時的重要教學設計原則。例如，在科學內容設計上應該注意要使所有的英語學習者都可以有機會嘗試解釋自然世界中的現象，其次，也要讓這些學習者都可以投入：(1)科學實踐內涵；(2)跨科概念理解；以及(3)學科領域核心概念的學習等三個向度的學習，最後，則是希望所有的英語學習者都可以透過教學的課程來建構自己的理解；而在語言內容設計上，則是希望所有的英語學習者可以漸漸學習到以不同策略的方式來運用多模態的方式（multiple modalities）進行溝通，包括手勢、圖片、符號、圖形、表格、方程式、口頭語言和文本等，再來就是要使這些學習者可以在越來越特定的語域中（increasingly specialized register），運用言談和文字的方式溝通，例如日常語言、研討會討論或是學術寫作等，最終目標就是希望這些英語學習者可以使用多模態的方式和語域（multiple modalities and registers）來符合不同類型互動模式的溝通要求（communicative demands）。

三、自然領域雙語教學之 3C 鷹架設計

根據前述 CLIL 雙語教學理論架構與科學教育目標之內涵，本文嘗試提出自然領域雙語教學設計的 3C 架構，其具體的三個元素包含了：(一)課程教學前的脈絡考量（Context）、(二)課程進行中的內容設計（Content），以及(三)課程教學後的能力評量（Competence），其中個別元素的內容論述如下：

(一) 設計科學學習的脈絡（Context for science learning）

Yore 和 Treagust（2006）曾經主張，學生在科學學習過程中，必須熟悉科學語言的使用方式，才能發揮批判思考的能力；也才能進一步了解科學的本質，科學的重要概念，甚至理解科學、技術、社會與環境等向度之間交互作用的相關性，而就此觀點而言，語言與文字能力在科學領域中的具體表徵就是一種「科學素養」。在自然雙語教學的情境中，如何以語言與文字，或語言與其他各類表徵的互動模式來協助學生科學的學習，就是科學學習脈絡設計的重要內涵，此時課程教學的設計者可能應該思考的是：「我要如何營造出一個適合科學素養表現的科學學習環境？」、「我要如何實踐或改編課本或教材中已經呈現的科學探究活動？」，甚至是「我要如何援引各類資源（包含其他老師、數位資源或各種文本資訊等）來創造一個可以結合語言與科學內容的學習情境？」等諸如此類的問題。

(二) 考慮科學學習的內容（Content of science learning）

根據前述「科學素養」的定義（OECD, 2019b），「學科內容知識」（content knowledge）、「程序性知識」（procedural knowledge）以及「認識觀知識」（epistemic knowledge）等三種知識的學習成效是科學素養得以表現的基本要求，所謂「學

科內容知識」是指不同科學學科中相關的概念知識，例如表達特定科學概念的理論名詞或是數學關係等；「程序性知識」是指有關科學探究歷程的知識，例如現象的預測或是實驗的設計過程等；至於「認識觀知識」則是有關科學本質的知識，例如如何進行推理思考與如何建立科學主張等。這些科學學習內容的考慮都是自然雙語教學設計中具體任務或活動安排的依據，此時課程教學的設計者可能應該思考的是：「我要選擇哪些知識內涵作為教學設計的主軸？」、「我要如何在前面的學習脈絡中引入特定的知識內容？」，甚至是「我要如何結合這三種知識來完成一次探究與實作活動的設計？」等諸如此類的問題。

(三) 檢驗科學學習後的能力 (Competence after science learning)

「科學素養」的具體表現可以展現在科學地解釋現象、評估與設計科學探究活動以及科學地詮釋數據與證據等三種能力 (OECD, 2019b)，其中的解釋 (explain)、評估 (evaluate)、設計 (design)、詮釋 (interpret) 等能力都屬於 Anderson 與 Krathwohl (2001) 所提出的認知過程教育目標的內涵，而這些目標是否達成，其實都需要相關語言能力的配合。因此在評量學習成效時，課程教學的設計者可能應該思考的是：「我要運用哪些任務 (task) 來讓學習者可以展現這些能力？」、「我要如何在特定的知識內容中設計可以表現這些能力的活動 (activity)？」，甚至是「我要如何結合這三種判準來評量學生探究與實作的表現？」等諸如此類的問題。

四、結語

Coyle (2008) 所提出的 CLIL 雙語教學 4C 架構理論觀點，雖然許多學者常常引用，但是當應用在不同學科領域時，往往還是屬於抽象巨觀的概念架構，不易落實。以自然領域而言，當內容 (Content)、溝通 (Communication)、認知 (Cognition) 以及文化 (Culture) 等向度必須同時融合在自然科學雙語教學現場時，其教學設計的方向常常不容易收斂。以「文化」(Culture) 的向度而言，Coyle (2008) 主張其內涵即是我們以知識與世界互動並體驗世界各類經驗的方式，本文嘗試以國教新課綱在自然科學領域中所強調的「科學素養」與「探究實作」作為蘊含科學文化的主軸，提出相對容易操作設計，且同時強調「脈絡」(context)、「內容」(content) 以及「能力」(competence) 的「自然雙語教學 3C 鷹架」教學模式提供各位先進參考，也希望可以為自然領域雙語教學的未來願景略盡心力。

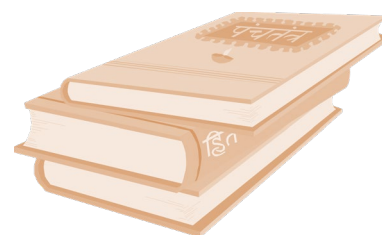
參考文獻

- 行政院 (2018)。2030雙語國家政策發展藍圖。臺北市：國發會。

- 行政院（2022）。雙語政策與國家語言並重，給下一代更好的未來。取自 https://www.ndc.gov.tw/nc_27_35685
- 李松濤（2021）。科學素養與雙語教學。載於洪月女、陳怡安主編，**雙語教學師資培育與教學應用**，49-56。臺北市：五南圖書。
- 林子斌（2020）。臺灣雙語教育的未來：本土模式之建構。**臺灣教育評論月刊**，9(10)，8-13。
- 林律君（2021）。培育「鏈結國際、肯定在地」的雙語教學教師，**師友雙月刊**，626，19-27。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要-自然科學領域。臺北市：作者。
- 鄒文莉（2021）。雙語教學的概念與實踐。**師友雙月刊**，626，6-13。
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Coyle, D. (2008). CLIL - a pedagogical approach. In N. Van Deusen-Scholl, & N. Hornberger, *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition*(pp. 97-111). Springer.
- Lee, O., Llosa, L., Grapin, S., Haas, A., & Goggins, M. (2019). Science and language integration with English learners: A conceptual framework guiding instructional materials development. *Science Education, 103*(2), 317-337.
- National Research Council (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- OECD (2019a). OECD Future of Education and Skills 2030. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact>
- OECD (2019b). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

- Partnership for 21st Century Skills. (2003). *Learning for the 21st century*. Washington, DC: Author. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>

- Yore, L.D., & Treagust, D.F. (2006). Current Realities and Future Possibilities: Language and Science Literacy-Empowering Research and Informing Instruction. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 291-314.



論國小在職教師雙語教學增能六學分班之課程規劃

田耐青

國立臺北教育大學教育系副教授

一、前言

推動雙語教學需要足夠的雙語領域教師。為此，教育部的作為之一是委託設置教育學程的大學辦理在職教師雙語教學增能六學分班（以下簡稱六學分班），修畢六學分且具 CEFR B2 等級或以上英語能力者將獲頒教育部修畢雙語教學次專長合格教師證明書。六學分班始於 2020 年暑假，由成功大學規劃執行；並於 2021 年暑假擴大辦理，由教育部邀請全臺 12 所大學依據成大版課程辦理六學分班。筆者曾參與 2020 年成大六學分班（擔任一日授課，學員為國中小教師）、2021 年筆者服務學校（以下簡稱本校）六學分班（負責規劃及授課，學員為國小教師），對六學分班課程有體驗後的見解。

以下，筆者先勾勒國小雙語教學的脈絡；再由 Shulman（1986）的教師知識角度檢視六學分班課程；並依據 Hwang, Hong & Hao（2018）的研究發現，對國小在職教師六學分班之課程規劃提出建言。

二、國小雙語教學脈絡

（一）節數與實施領域

依據十二年國民基本教育課程綱要，國小低、中、高年級的每週教學節數分別是 22-24、28-31 及 30-33 節。以臺北市而言，「雙語課程學校」必須有三分之一的節數採雙語教學。如以教學節數上限計算，低、中、高年級每週必須各有 8、10、11 節課採雙語教學。臺北市另有「雙語課程前導學校」模式，每週至少一節以英語融入領域教學，這是為轉型「雙語課程學校」做準備，目標是 2026 年「達成 100% 公立國中小皆轉型為雙語課程學校」（臺北市政府教育局，2022）。各縣市也都有類似的不同節數模式，供學校選擇（邱玉蟾，2021）。學校通常由一年級開始實施雙語教學，逐年向上延伸一年，雙語教學的節數也逐年遞增。

為避免給親師生帶來太大壓力，雙語教學多實施在校定課程或非考科的領域，如：健康與體育、藝術及綜合活動，通常也包括低年級的生活課程（涵蓋藝術、綜合活動、自然及社會等四領域）。

（二）師資

臺北市 2022 年公立國小教師甄選招考雙語自然、雙語體育、雙語視覺藝術、

雙語音樂等四類教師，要求考生要具有領域背景及 CEFR 架構 B2 級的英語能力。領域背景包括畢業於相關科系所（組）、取得相關輔系資格、修畢相關學分班及/或具備相關證照等（臺北市政府教育局，2022）。各縣市約自 2018 年起徵選雙語領域教師，條件大致如上。由於師培大學第一屆培育出來的雙語師資生 2022 年才取得國小教師證，且 2021 年又因新冠疫情全國僅臺北市辦理教甄。故縣市甄選出來的雙語領域教師供不應求。

那麼，在透過教甄管道晉用到足夠的雙語領域教師之前，國小教學現場是由誰來擔任雙語領域教學呢？一般是由領域教師與英語科任共同備課，由英語科任負責雙語領域教學。2019-2022 年間國小雙語教學研習，經驗分享者幾乎全部都是英語教師。同時，有些國小也安排英語教師擔任級任，期待學童能夠沉浸（immerse）在英語的環境裡。

國小採包班制，級任通常擔任國語、數學、綜合活動的教學；視學校規模，有些國小的級任還教健康、生活或社會等，授課種類約三到五種。在與領域教學最直接相關的各科教材教法課方面，各師培大學通常僅訂數學及國語（或僅數學）教材法課為必修，其餘領域的教材法課為選修。觀照國小教學現場，雙語領域教師並不一定主（輔）修該領域、具相關證照或修過該領域之教材教法。這和國高中（職）的師培與配課安排非常不同，應該在設計國小六學分班課程時納入考量，即加強特定領域的課程、教學與評量，才有利落實雙語領域教學。田耐青（2020）也指出一位國小雙語領域教師除一般教師所需具備的專業知能外，還需要兼具英文、CLIL 模式及領域教學的實力。

三、六學分班的課程架構

（一）「不分領域」模式六學分班課程架構

2020 暑，教育部委託成功大學辦理第一屆六學分班。筆者稱之為「不分領域」模式，因其班級名稱不含領域，課程內容不探討特定領域的課程綱要及特定領域的課程、教學與評量。成大於南、中、北三區辦理六學分班，每區招收一班國中教師，一班國小教師。第一屆辦理後，經過檢討，將中等教育師資與國小師資分開培訓。2021 暑成大開設高中職教師及國中教師各一班，共兩班，授課者均為英語（教學）系教授，以四階段、6 學分+6 小時回流方式進行，合計一學年。後經由教育部推廣，成大的「不分領域」課程模式成為各大學辦理六學分班的重要依據，如表 1。

表 1 「不分領域」模式六學分班課程架構（成大 2021 年版）

階段/課程名稱	說明
第一階段 雙語教育的課程設計與教學知能發展 1. 雙語教學的定義及理念（CLIL/ELF）（6 小時） 2. 雙語教學中的語言使用（授課及課室互動語言/跨語言溝通策略）（18 小時） 3. 雙語課程設計與評量（任務設計/多模態教學資源/雙語教學評量/雙語教學實例分析與演練）（30 小時）	3 學分 （54 小時） 暑假期間以 9 天的 密集課程完成
第二階段 雙語教學實務及教學省思－國際鏈結線上課程 五位國際學者錄製十六部影片，涵蓋主題包括：ELF 趨勢、跨文化溝通、CLIL 教學與評量、多元識讀與多模態學習及跨語言溝通策略	2 學分線上課程 （36 小時） 第一學期完成，每 週兩小時，18 周
第三階段 雙語教學成效評估與回饋 1. 分組跨領域共備教案設計與發表 2. 雙語教學評估要點參考 3. 個人雙語微型教學與回饋	1 學分 （18 小時） 寒假期間以 3 天的 密集課程完成
第四階段 回流課程 1. 學員雙語教學實踐分享 2. 雙語教學問題與對策 3. 精進雙語教學主題	6 小時 第二學期以 1-2 天 完成

資料來源：<https://reurl.cc/mo0NLI>

（二）「特定領域」模式六學分班課程架構

2021 年，本校受教育部委託辦理六學分班。遵守成大版的「四階段」、「6 學分+6 小時回流」，但本校教授群經討論後，第一階段改採「特定領域」模式，為國小教師開了三個六學分班，分別是雙語綜合活動、雙語自然及雙語視覺藝術。在第一階段加入大量的領域教材法內容，由英語教學系教授及領域教授協同授課。領域課程的時間共 36 小時，相當兩學分的授課時間，達第一階段三分之二的學分數，如表 2。第二到第四階段及六小時回流則與成大版相同。

表 2 本校國小教師「特定領域」六學分班第一階段課程

課程內容	說明
一、雙語教育（英語教學系教授授課，共 18 小時） 雙語教學概念（6 小時） 語言知能（課室英語的使用、雙語的互換）（12 小時） 二、雙語領域教學（領域教授授課，共 36 小時） 雙語領域課程設計及教材資源探索（18 小時） 雙語領域教學方法、策略與評量（18 小時）	3 學分 （54 小時） 暑假期間以 9 天的 密集課程完成

四、由理論及實徵研究論六學分班課程

Shulman（1986）指出教師需要三種知識達到有效教學。一是學科知識

（Content Knowledge, CK），即對所教學科的內容有深入的了解；二是一般教學知識（Pedagogical Knowledge, PK），即通用的教學方法與策略，適用於所有學科；三是學科教學知識（Pedagogical Content Knowledge, PCK），指的是針對特定學科的特定教學方法、資源與策略。以國小自然科學領域為例，在職前培育階段，CK 就是自然科學專業知能，PK 就是教學原理、課程發展與設計、多元學習評量、班級經營等各學科皆適用的教育課程，PCK 就是國小自然科學領域教材教法。而雙語教學（CLIL）為通用（generic）屬性，屬一般教學知識（PK）。

以下由授課教授及 Shulman 知識角度比較教育部六學分班之「不分領域」模式及「特定領域」模式之第一階段九天詳細課表，如表 3。其中，「不分領域」模式以某國小師培大學 2021 年六學分班為例（採成大六學分班的課表），而「特定領域」模式則以本校 2021 年雙語綜合活動六學分班為例。

表 3 「不分領域」及「特定領域」模式六學分班第一階段比較

	「不分領域」模式	「特定領域」模式
班級名稱	在職教師雙語教學增能六學分班	在職教師雙語教學增能六學分班（綜合活動）
授課教授	九天都是英語系教授，無領域教授	第一到三天為英語教學系教授，第四到八天為領域教授，第九天為英語教學系教授及領域教授協同教學
Shulman 知識種類	課程內容不限某一特定領域，屬 PK	第一到三天為 PK，第四到九天為綜合活動領域的 PCK
第一天	雙語教學概論 英語為國際通用語的概念	跨語言溝通策略使用原則及時機 雙語教育
第二天	素養導向之雙語課程設計（註） 素養導向雙語課程設計實作（註）	授課及課室互動語言介紹及討論 授課及課室互動語言實作
第三天	授課及課室互動語言及跨語言溝通策略 授課及課室互動語言及跨語言溝通策略實作	多元模態以及多元識讀能力在雙語教育中的應用 多元模態以及多元識讀能力教學任務實作
第四天	素養導向之雙語教學活動設計與教材研發製作（註） 素養導向之雙語教學活動設計與教材研發製作之實作（註）	雙語綜合活動教什麼？ 雙語綜合活動課程實作
第五天	多模態與多媒體在雙語教學之應用（註） 多模態與多媒體在雙語教學應用之實作（註）	雙語綜合活動怎麼教？ 雙語綜合活動教學實作
第六天	素養導向之雙語單元任務設計（註） 素養導向之雙語單元任務設計實作（註）	雙語綜合活動怎麼評量？ 雙語綜合活動評量實作
第七天	雙語教學實例分析（邀請現場教師分享） 雙語教學實例分析實作（註）	雙語綜合活動教學經驗分享（邀請有雙語綜合活動教學經驗的現場教師分享） 雙語綜合活動教案初稿回饋與討論
第八天	素養導向之雙語教學評量（註） 素養導向之雙語教學評量實作（註）	雙語綜合活動教學評鑑

		雙語綜合活動教案共備
第九天	雙語教學課程共備及協同教學成果發表（註） 雙語教學課程共備及協同教學演示及回饋（註）	雙語綜合活動模擬教學與回饋&綜合座談

註：由於不分領域模式的授課者為英文系教授，上午的課程，教授會舉去國小輔導雙語教學的經驗，領域涵蓋多元，不限某一特定領域。下午的實作，各組學員選擇的領域不盡相同，並非所有小組都針對某一特定領域進行實作。

Hwang, Hong, & Hao (2018) 以問卷調查 270 位臺北市國小教師對週三研習的參與態度與行動及對 CK、PK、PCK 三種知識的評價。發現比起 PK 及 CK，國小教師更看重 PCK，對 PCK 的感知有用性正向決定參與研習的行為意向，因此建議臺灣應更關注提供 PCK 的研習。「特定領域」的六學分班回應 Hwang et al. 的研究發現：在第一階段，PCK 的教學時數是 PK 的兩倍。且各組的教案都是同一領域甚至是相同學習重點，更可彼此觀摩，最後，可以得到來自英語及領域教授的回饋，各組教案更能彙整成該領域之雙語教案資料庫，參考價值高。

筆者再舉一實例以支持第一階段採「特定領域」模式。2022 年 5 月筆者接到某大學邀請，在其國小教師六學分班的回流課介紹「雙語綜合活動教材法」。該校 2021 六學分班「不分領域」模式，授課者皆為英文系教授，無領域教授，未於第一階段處理特定領域。而學員對回流的期望之一就是特定領域的教材教法，包括：特定領域的課程、特定領域的雙語教學活動設計、特定領域的雙語教案編寫、特定領域兼顧學科及英語的評量等，這些都是 PCK。筆者自 2018 年起擔任教育部「部份領域雙語教學」專案領域委員，曾去多所國小參與雙語教案共備及觀議課，經驗顯示如果教師不具特定領域的課程、教學及評量知能（PCK），其雙語教學將偏離領域課程綱要，而這也正是專案聘請領域委員的原因，確保雙語教學符合領綱的精神。

另，六學分班第二階段的英語影片，講員皆為外國應用語言學教授，影片主題絕大多數為語言學或 CLIL 導向，如：Intercultural and Transcultural Communication through Global Englishes, From Communicative Competence to Intercultural Communicative Competence, Genre-based Pedagogy in CLIL 等，和臺灣國小雙語領域教學現場相距甚遠，端賴六學分班導師（本校教授，四階段全程陪伴學員）引導學員進行翻譯、摘要、將理論連結到教學實例。學員曾表示更希望能夠觀摩雙語領域教學的影片，或和實施雙語領域教學有成的教師進行交流或共備，這些期望也都是 PCK。

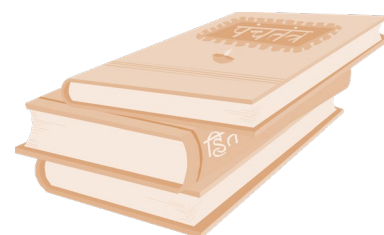
五、結語

在國小教學現場，擔任雙語領域授課的教師不一定主（輔）修該領域，也不一定上過相關的教材教法課。在此脈絡下，國小在職教師的六學分班第一及第二

階段課程應採「特定領域」，兼具雙語教學（PK）及特定領域的課程、教學與評量（PCK）。如此，方符合 Hwang et. al.的建議，更有利實踐雙語領域教學。

參考文獻

- 田耐青（2020）。論國小雙語師資應有之教學知能。《臺灣教育評論》，9(5)，51-56。
- 成功大學（2021）。國立成功大學辦理 110 年度中小學雙語教學在職教師增能學分班實施計畫。取自 <https://reurl.cc/mo0NL1>
- 邱玉蟾（2021）。臺灣雙語教育的政策目標與推動策略〔議題討論〕。黃昆輝教授基金會雙語教育政策研討會，臺北市，臺灣。
- 臺北市政府教育局（2022）。臺北市雙語教育白皮書建置校園雙語環境、培養跨語學習力。取自 <https://reurl.cc/x9eqMb>
- 臺北市政府教育局（2022）。臺北市 111 學年度公立國民小學教師聯合甄選簡章。取自 <https://reurl.cc/e3ZZRm>
- Hwang, M., Hong, J. & Hao, Y. (2018). *The value of CK, PK, and PCK in professional development programs predicted by the progressive beliefs of elementary school teachers*. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1471463>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.



從國小雙語自然教師增能培訓與實務經驗 談推動臺灣雙語教學之建議

沈佳慧

臺北市立天母國小英語專任教師
國立臺灣師範大學英語教學博士

一、前言

雙語師資需求大增，臺北市預計在 2026 年所有公私立國中小、完全中學將全部轉型為雙語課程學校。全省各縣市也在 2020 年逐步開始在國中小學實施雙語教育，校數逐年增加。為了推動雙語教學政策，目前教育部委託 10 所師培大學辦開設中小學雙語教學「在職教師」增能學分班，需通過 6 學分課程與評量檢核，而且英語能力需達到歐洲共同語文參考標準（The Common European Framework of Reference for Languages, CEFR）B2 等級或以上之英語能力分級測驗（聽、說、讀、寫）通過證明，始得申請於首張教師證書再加註雙語教學次專長。

筆者於 2021 年 8 月開始修教育部委託國立臺北教育大學開設的雙語自然（Bilingual Science）學分班，課程包含四個階段，為期一年，從暑期開始，共 6 學分（108 小時）加上 6 小時暑期回流課程。學分班第一階段 3 學分（54 小時），主題：「雙語教育的課程設計與教學知能發展」，包含雙語教學的定義及理念（CLIL/ELF）（6 小時）、雙語教學中的語言使用（授課及課室互動語言/跨語言溝通策略）（18 小時）、雙語課程設計與評量（任務設計/多模態教學資源/雙語教學評量/雙語教學實例分析與演練）（30 小時）；學分班第二階段 2 學分，主題：「雙語教學實務及教學省思－國際鏈結線上課程」，但因為受到疫情的影響，原本實體課轉為線上進行課程學習，每週固定週四晚上 3 小時，共為期 16 週，其中包含國外影片增能筆記省思、雙語教學實踐、線上實作期末考；學分班第三階段 1 學分在寒假進行，主題：「雙語教學成效評估與回饋」，教師學員進行教案設計與發表，於線上進行 15 分鐘的模擬教學（simulation teaching），臺下並無學生，由自然系與英語系教授擔任評審委員，搭配教學觀察表，對該堂課的教案及教學演示給予回饋，並全班進行議課。最後的第四階段是隔年的暑假，一天 6 小時的回流課程。

教師，是雙語教育推動最重要的關鍵，本文主要目的是探討「在職教師參與雙語教師增能培訓」參與的歷程中，觀察到的現況，提出可能的遇到的挑戰，再提出未來可以努力的方向給予具體建議，也提供未來有志於深究現職教師雙語增能培訓之專家學者參考。

二、雙語增能培訓之課程規劃與執行

本文就的參與的雙語自然學分班之現況觀察進行分析，將遇到的挑戰，以及對於未來實施給予的淺見，共分成三大部分，以 ASSURE 模式(Heinich, Molenda, & Russell, 1993) 來進行分析。

(一) 分析學習者特性 (Analyze Learners)

參加這個教育部委託國立臺北教育大學辦理中小學雙語自然在職教師增能學分班的老師們來自全省，來源主要有兩個管道，第一次的名單是由各地縣市教育局/處薦送給教育部，如果尚有名額（至多 30 位），則辦理第二次公開招生，公告在師資培育處雙語教學研究中心官網，教師可以自主申請，經過資料送件審查，再依照資格優先順序，錄取則可開始修習。教師們的母語皆為中文，主要是自然教師和英語教師，也有本身在學校就在任教雙語課程，包含雙語自然、雙語生活、雙語健康，但也有一位教資優班的教師，還有一位班導師，以及一位教資訊科的老師，老師們的專業背景非常多元。

(二) 陳述學習目標 (State Objectives)

學分班主要目標是希望透過雙語教育的課程設計與教學知能發展，強調雙語教育理論與雙語教材教法並重，除了雙語教學理念、課室互動語言、跨語言溝通、多元模態及多元識讀能力，也著重素養導向雙語教材教法、國小雙語教學示範實例、分析與演練，貼近雙語教學現場需求之專業發展，提升在職教師雙語自然教學知能及實務經驗。

(三) 選擇媒體與教材 (Select Media and Materials)

有國際學者的線上演講影片、雙語中心添購的新加坡雙語自然實體套書教材、雙語自然教案與學習單研發、動手做實驗實作課程、觀賞國外雙語教學課堂實例影片（著重在授課與課室用語）、教授指導雙語學校的實務經驗分享、教授自製簡報教材、以及學分班教師個人雙語公開授課影片和教案編寫。

(四) 使用媒體與教材 (Use Media and Materials)

有觀賞五位國際學者錄製的 16 部影片，涵蓋主題有 ELF (English as a Lingua Franca) 國際通用語言趨勢、跨文化溝通、CLIL (Content and Language Integrated Learning) 學科內容與語言整合教學、多元識讀與多模態學習，以及跨語言溝通策略。還有與學分班教師隨機分組共備教案設計與發表，實體課程是以自然實驗

動手做為主、線上課程改為進到 Google Meet 結合 Google Classroom 和 Google Jamboard 等文件進行資料共編，搭配雙語教學評估要點，進行同儕互評回饋。

(五) 要求學習者參與 (Require Learner Participation)

主要有兩項參與要求：(1)出缺席規定，三階段課程之請假上限，第一階段課程出席不得請假超過 9 小時、第二階段 4 小時、第三階段 3 小時，且需通過教學評量項目。而且如果是線上課，需全程開鏡頭參與。(2)請假需填寫請假單，證明文件之資料由雙語教學研究中心留存，待日後做為回報教育部之佐證文件。

(六) 評量與修正 (Evaluate and Revise)

包含在職教師的每日學習省思札記、教案教學討論與修正、實務教學影片議課與分析，以及每一個階段後，都會有課程問卷。以省思札記為例，教師在每一天的學分班進修之後，都要線上即時寫出當天的 Exit Ticket，包含三個問題，透過 Google Forms 繳交：(1)我從今天的課程，學到三項最重要的事；(2)由今天課程，我想到 2 項可以用在自己教學教案的作法（請具體說明）；(3)對於今天的課程內容，我還有些地方不了解。

三、雙語增能培訓實務問題及建議

就筆者實際修習此學分班與擔任雙語教學的經驗，有覺察到許多現職教師參與雙語增能培訓之實務問題，針對這些問題，筆者提出相應的策略如下：

(一) 師資宜差異化

自然專長教師需要加強的是英語表達能力；英語專長教師需要加強的則是自然學科知識和引導學生探究實作的能力，兩邊教師需要努力的方向不同。因應策略是建立 Coyle, Hood, & Marsh (2010) 等人提出的語言三角知識庫 (Language Triptych)，自然領域各階段搭配主題需要的字彙與句型 (Language of/for/through learning)，作為教師備課參考，教師也可從中確保學科知識深度，以及兼顧語言學習的成效。

(二) 培育後安排回流研習與工作坊

教師取得教育部核發的修畢雙語教學專長課程證明書之後，教育部或縣市教育局可以根據 McDougald (2019) 提出的建議，規劃系列回流研習和工作坊，主題可以包含跨語言實踐 (Translanguaging approach) 使用時機、班級經營、程度

差異的雙語評量如何進行，這仍然是修完學分班的教師持續關注與高度討論的議題。雙語教師們仍希望有額外充電的管道，讓自己對於雙語教學技巧更有信心，促進教師專業成長，優化學生的雙語學習。

(三) 終身保固的雙語諮詢協助

學分班教授與同學就是最佳的人力資料庫，大家也許無法定期研討，但是對於實施雙語教育有任何問題，都能立即給予協助。但期許能有雙語教學共享平臺，可以有教學示範的教案、學習單、影片，或是可以發表或參與的學術研討會訊息，這些都是雙語教師增能的寶貴機會，也相信能降低教師在雙語教學上的挫折感，也能減少備課負擔。

(四) 校內/跨校共備微課程齊步走

初步進行雙語教學的學校，可以先建立支持網絡，給予彼此即時協助。共備時可以先從某一個領域的其中 1-2 個單元，嘗試轉化為雙語教學模式。目的是先讓教師熟悉雙語課程發展，再根據學生學習狀況，教師進行省思，逐步建立模組流程和討論如何協助學生搭建鷹架，以及雲端資源平臺共享。

(五) 橫向與縱向的課程連結

學校可以在領域會議、學年會議和課發會研討雙語教育的期程，全校同仁有共識，也可將原有的課程或專題在教學計畫中來結合雙語教育，實施起來也會比較順利可行；接著，可以規劃中程與長程計畫，例如：結合校本課程設計的雙語課程、接著進行橫向跨領域的連結，以及縱向跨年段語言與學科知識的整體穩固鍵結。

(六) 教學中建立師生默契心法

老師和學生在剛踏入雙語教育，其實彼此內心都是既期待但又怕受到傷害。建議教師可以建立一套教學流程，逐步將英語帶入。教室裡有三種語言，包含教育用語、互動用語，以及授課語言。以教室用語為例，這著重於班級經營，例如：‘Attention! Please turn to page 10.（可以參閱《國中小常用課室英語參考手冊》），建立師生教學默契，可以依學生學習狀況適時調整英語使用比率。而英語的學習語言不只是聽說讀寫養成，更應該要去發掘、理解、表述語言中的差異、衝突，也還需要知道在該情境的英語「語用」和「語意」的搭配是否合宜。

(七) 蒐集學生與家長端的回饋，檢視雙語教學實施成效

教學與評量的設計皆以學習者為中心，未來可以再增加給學童學習與家長觀點的問卷調查，或進行深入訪談，從孩子的角度與家長的觀點，也會讓我們的雙語教育推動更加完善周延。

四、結語

雙語師資在全省各縣市正在大量養成中，培育過程中充滿著挑戰，從雙語教育政策之擬定，到課堂實踐；從不同縣市，到不同的學校規模，遇到的挑戰和因應策略也有所不同。本文根據教育現場的觀察，以及自身在雙語自然學分班學習的經驗，提供具體的建議。期許在多面向的資源之下，讓雙語教育得以順利推展，完備好每一位教師雙語教學的能力，將雙語教育真正落實於教育現場。

參考文獻

- 張武昌、王宏均、曾俊傑（2021）。國中小常用課室英語參考手冊。國立臺灣師範大學雙語教學研究中心。
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. D. (1993). *Instructional Media and the New Technologies of Instruction*. New York: Macmillan.
- McDougald, J. (2019). New pedagogies for multilingual education. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 12(1), 9-17.



中等階段師資培育的學術英文教材－數學領域

單維彰

國立中央大學師資培育中心與數學系教授

臺灣教育評論學會會員

本篇短評希望為中等學校師資職前教育之學術語境英語（簡稱學術英語：English for Academic Purposes, EAP）提供教材與實施建議。全文以數學領域為具體對象，但是所有評論與建議可能也都適合自然領域同仁參考。本文主要關注學術英語，但為完整起見，第一節對一般語境英語（簡稱日常英語：English for General Purposes, EGP）的師資教育提出建議，也為師資生的課室英語教育提出建議。第二節闡述數學領域學術英語教材的設計理念與實施建議。

一、日常英語與課室英語

日常英語以及一般性的英文文法、字彙與發音，理應屬於普通教育，不在師資職前教育的範圍內（英語專業師資除外）。因此，本文不擬討論以 EGP 為目的的英語學習與評量，只想要建議：雖然全校性「英文畢業門檻」的善與惡仍有商榷之餘地（陳超明，2020），但附加雙語專長的師資職前教育，確實值得考慮「英文畢業門檻」這項政策工具。

所謂課室英語是在學校和教室裡較為常用、而且不限於特定學科的英語；它或許介於 EGP 與 EAP 之間。臺灣師範大學雙語教學研究中心（2021）已經將課室英語整理成一本相當實用的手冊，並且附上發音示範（數位音訊檔案），相當值得參考。作者為普通高中數學學科中心「雙語融入數學教學工作坊」講習（雙語融入數學教學資源研發小組，2022），即實際以該手冊為教材，帶領學員擇要學習一遍，並適度補充。作者（單維彰，2022a）提供以下三類補充：

1. 較多樣性的普通英語。例如：關於窗簾，在 *curtain* 之外補充 *blinds* 和 *shades*，搭配購物網站之照片實例。
2. 較新的教學裝置與設備英語。例如智慧型手機、平板電腦、耳麥、隨身碟、虛擬實境頭戴式裝置等。以及軟體或網頁介面上常見物件的英語，例如單選按鈕（*radio button*）和複選方格（*check box*）等。
3. 數學領域中較為常用，而且可能有較為特殊的習慣用法的英語。例如：關於「圖」的幾個字（*picture*、*figure*、*chart*、*diagram*、*plot*，以及 *graph*），各有習慣的指涉對象。此外，也介紹了數學領域習慣說的徵詢、提示、追問、讚美、質疑、評價用語，例如補充了數學領域常用的 *Original!*、*Beautiful!*、*Interesting!*、*Good guess*，以及 *Well done* 這些讚美。

二、學術英語

師資職前教育真正該著力的是中學範圍內的學科專業英語。在臺灣的大學裡，理工領域的課程絕大多數直接使用英文教科書，而且大多數教授在試卷上直接以英文命題；作者無法提供確切的比例數值，但這個現象應該是許多人的親身經歷。可是，因為以下兩項主要原因，我們並不能假設理工領域的師資生就具備學術英語能力：

1. 許多大學生的學術英語能力是「唯讀的」(Read-Only)，也就是能讀教科書、試卷內的學術英文，部份學生能以英文作答，僅有少數學生有機會以英語做學術簡報。會讀書的學生，都能發展出一套讀音策略，滿足自己的閱讀與學習需求，但是不見得能夠說得出口，而講出來也不見得可以溝通。
2. 大學生多半諳熟大學教科書裡的學術英文，反而不知道如何以英語表達自己在中小學階段習得的基本概念。例如數學的三種相等關係—「等於」、「等價於」、「全等於」—各有一種英語說法；更何況有些數學基本概念，諸如直角三角形的斜邊、平行線截線上的同位角、不盡相異物的排列等，用中文既簡單又自然，換成英文反而複雜又陌生。

2022年1月10日，作者參與普高數學學科中心召開的討論會，出席者皆為數學教師，包括曾政清（建國中學）、蕭佑玟（竹北高中）、周慧蓮（新竹科學園區實驗高中）、蕭弘玟（美國奧勒岡州 Clackamas Community College），會中策劃數學學科中心在雙語教學項目上的工作方針，推測在職數學教師最急需協助的增能研習，有以下兩項。

1. 數學領域（特別是中學階段，但也必須包含小學階段）學術英文的詞彙與句式。
2. 數學老師基本上識字能寫（英文），需要加強的是：能夠坦然說出口。因此需要口說能力的再學習，但須注意學習目標是「演說」而非「會話」，而且發音的正確性應以「世界英語」(Global English)的標準來衡量。

這兩項在職教師的英語培訓需求，與前面兩項師資生有待加強的學術英語能力若合符節。因此，就現階段而言，在職教師與師資職前教育的學術英語學習，可謂目標一致；兩者的課程設計與學習方法或許應有差異（因為學習環境的差異），但是教材應可無異。

在教材方面，最基本的形式應為「術語詞彙表」(glossary)；例如臺灣師範大學工業教育學系技術職業教育研究中心搭配「科學與科普專業英文能力大賽」提

供的教材即屬此類（PVQC 工作小組，2022）。根據前面提出的需求分析，作者認為師資培育的學術英文教材應附發音示範，臺灣師範大學雙語教學研究中心的《課室英語手冊》（2021）便滿足此需求。

然而，作為師資培育的教材（不論是為了職前還是在職教師），更希望在語言的學習目標之外，能夠兼具學科內涵，以期達到學科內容與語言的有機整合效果，一方面可望加強師資生（教師）學習英語的動機與興趣，二方面可望幫助師培機構排課：在非常有限的學分範圍內，具備複合功能的課程總是比較有利的。

在師資職前教育的學術英文教材中，至少有三大契機，可融入學科內容。其一是外語帶來「陌生化」的效果；讓我引用文學家單德興的解釋：「讓熟悉者陌生化（de-familiarize）...達到重新認知的效應。」（2020，頁 72）。當我們為師資生準備學科教學知識（PCK），常因為學生已經熟習那些內容，反而形成障礙。引進外語可望重新引起學生的注意；例如大多數師資生並不熟悉各種四邊形的英文名稱，改用英文思考它們之間的各種關係，或可引起師資生再次學習的動機。

第二種契機是藉由學科知識的脈絡化統整複習而彙整相關的學術英文，同時達成兩種教學目標。學科知識雖然都是師資生早在中小學就學過的，但是當時可能歷時五、六年而習得，容易見樹不見林，現在必須以高觀點綜觀整個內容的連結與脈絡。例如幾何，學生幾乎以十年時間陸續學習平面幾何、空間幾何與坐標幾何，「數學英文」的教材可以提供如下的統整複習：

我們能有實際經驗的「形」都是立體物，其中一些具有規則外形，例如球（ball）、正立方體（cube）、金字塔（pyramid）。在概念上，形體的表面（surface）沒有厚度（thickness），因為如果有厚度，將會無法分辨形體的內部和外部。...有些形體的表面可以由若干片平坦的（flat）面（faces）組成，例如 cube 的表面由 6 片正方形（squares）組成，...將平坦的面無限延伸而成平面：flat surface 或 planar surface 或者就說 plane。...兩平面的交集為直線（straight line）。因為面沒有厚度，所以相交而得的線就沒有寬度。...點、線、面是概念性的數學物件（mathematical objects）或幾何物件（geometric objects），它們在物質世界中並不存在：They don't exist in the material world。有規則的幾何物件通稱為 geometric shapes（幾何圖形／形體）。探究 plane figures 的數學稱為平面幾何（plane geometry），探究 solids 的數學稱為立體／空間幾何（solid geometry）。

以上範例是中英夾敘的，這是為了保持教學的效率，也是作者對高中數學雙語教學所提的建議（單維彰、曾政清，2022b）；如果有必要，這份教材當然可以由英文專業人士改寫成全英文。而且，像這樣的教材，應該附帶朗讀示範，或者

列出詞彙表，並為每個詞彙項目提供語音教學。

最後，搭配學術英語教材而引進的第三種契機，是學科相關的文化素養。數學與科學教育向來留意歷史與文化的面向，在「素養」概念之下，它們可以被視為文化素養。文化的最顯著特徵即語言。中學階段的數學，恰好是中國、印度、西歐與中亞（阿拉伯與波斯）的交匯之地，有極其豐富的文化內涵，而它們最外顯的線索就是數學詞彙的語源。藉由學術英文的教學目標，教材可以自然地連結文化課題。例如 Euclid 的英文讀音並不像「歐幾里得」，那是因為他在明朝末年被天主教傳教士介紹到中國，不論傳教士來自哪一國，都以拉丁文為官方語言，而拉丁文 Eukleides 的發音就像「歐幾里得」了。諸如「幾何」、「代數」、「物理」、「化學」等詞彙的字源與翻譯流變，也都是貫穿時空的好故事。

三、結語

師資職前的學術英語教育，其實有它自身的意義與價值，即使不是為了雙語國家政策，也值得師培機構考慮其課程規畫，而期望師資生（在職教師）產生學習雙語的內在動機。作者與數學學科中心、英語語言教師合作，已經撰寫符合前述需求與設計的數學英文教材（附朗讀錄音）（單維彰，2022c），歡迎各界使用與指教。然而教材並不等於課程，教材至少要加上練習、進度與評量，才能成為課程。關於後者，作者正與師培機構同仁、英語教學同仁一起研發中，也歡迎師培教育的同仁們參與合作。

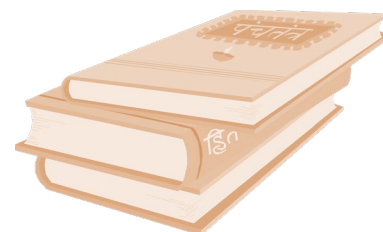
參考文獻

- 陳超明（2020）。大學英語文畢業門檻的善與惡。臺灣教育評論，9(9)，1-7。
- 單維彰（2022a）。課室英語手冊 For all subject teachers：為數學教師做的摘要與補充。取自 <http://shann.idv.tw/matheng/shann22a.pdf>
- 單維彰、曾政清（2022b）。高中數學雙語教學之理念與作法倡議。臺灣數學教師，43(1), 35-47。
- 單維彰（2022c）。數學英文字句。取自 <http://shann.idv.tw/matheng/terms.html>
- 單德興（2020）。訪談的技藝。高雄市：中山大學人文研究中心。
- 雙語融入數學教學資源研發小組（2022）。邁出高中數學雙語教學的第一哩路。載於普高數學學科中心主編，2022 數學活化教學分享研討會研習手冊（頁

74-86)。臺北市：國教署普通高中數學學科中心。取自 https://ghresource.mt.ntnu.edu.tw/nss/s/main/p/Resources?cga022_detail=62a8438e3fa602139b0cf858

■ 雙語教學研究中心（2021）。**課室英語手冊 For all subject teachers**。臺北市：臺灣師範大學。取自 <http://emi.eng.ntnu.edu.tw/blank-3>

■ PVQC 工作小組（2022）。**科學專業英文相關教材**。臺北市：臺灣師範大學工業教育學系技術職業教育研究中心。取自 <https://sites.google.com/view/ntseccompetition/專業英文學習資源/相關教材>



雙語體育教學現況與師資培育之挑戰

劉佳鎮

國立臺中教育大學體育學系助理教授
國立臺灣師範大學體育與運動科學系博士生

一、前言

近年來，在雙語教學的政策脈絡下，各縣市政府持續透過辦理新進雙語教師甄選、現職教師雙語教學增能、全英語教師增能以及引進外籍師資等策略來增加教學現場的師資人力與素質，並透過建置實體與數位的雙語學習情境，讓學生能有機會於課程與生活中流利地使用英語並學習學科專業知識。

也因為現階段各校之雙語教學師資員額不足，使得各校辦理方式皆不相同，多以學校現有教學資源和教師人力現況，發展合於學生需求之英語融入學科領域之教學活動。但在筆者擔任國民小學雙語教學輔導教授進行訪視的過程中得知，多數學校以健康與體育、藝術與人文與自然等領域進行英語融入學科教學為主，然而多數學校仍對於如何進行雙語教學的課程規劃，以及應該如何透過跨語言與跨文化的策略進行雙語教學活動設計，多仍感到困惑。

想要達成政策目標，除了透過在職教師專業增能外，師培機構如何針對師資生進行專業培育，提升其雙語教學知能，甚為重要。本文將聚焦於有效教學的觀點，探討雙語體育教學的可行性與困境，供未來雙語教學師資培育之建議。

二、雙語體育教學師資培育現況與挑戰

現今各級學校於推動雙語教學過程中有諸多困難與挑戰，其中最主要的困難為師資來源不足。就現職教師而言，其過去的學習經驗並未受過雙語教學相關培訓，以致於在還未做足準備之際，即需投入實際教學行列，使得諸多教師皆感到力有未逮。

以「雙語體育」教師甄試為例，臺北市、新北市、臺中市與臺南市皆有陸續招考國小雙語教師，然而 2019 年雙語體育教師甄試錄取率為零，臺北市 2020 年的教師甄試僅錄取三位雙語體育教師，2021 年僅錄取一位雙語體育教師，2022 年也僅錄取兩位，由此可知，目前符合報考規定與具備相關專業能力之教師仍屬少數。因此，在現有師資不足與無法短時間補足相關師資的背景脈絡下，如何提升教師師資生之專業知能，達成雙語教學政策所訂定的目標，是教學現場的一大挑戰。

綜觀相關規定可知，教學現場多因學科領域教師之語言能力未達教育部所規

範之 B2 的標準，使得多數的雙語教學以語言專長之教師擔任主教教師，其在面對雙語教學時，仍有不少困惑與乏力之處（孫佳婷，2021）。誠如 Shulman（1986，1987）提出的「學科教學知識」（pedagogical content knowledge, PCK）的概念可知，老師須具備「學科知識」（content knowledge）以及一般的「教學知識」（pedagogical knowledge），在雙語教學的情境下，教師除了應具備自身專業領域的學科知識與教學知識外，更應該提升自身的雙語教學知識，並發展出雙語學科教學知識（bilingual education pedagogical content knowledge, BEPCK）。

因此，如何提升英語專業教師具備體育教學專業能力，以及如何提升體育專業教師具備語言教學與具備 B2 等級之英語能力，實為師資培育與教學現場需要深思的議題。

三、確保雙語體育教學之品質

隨著素養導向教學與雙語教學的推動，教師須不斷地思考如何妥善規劃學科專業知識與英語使用時機，以及如何妥善地使用輔助教材，提升教師有效教學之專業知能，落實素養導向之教學設計與理念。其中，有效教學的相關研究議題主要聚焦於教師的教學效能、課室生態、師生互動關係、以及學習成效等範疇（Dunkin & Biddle, 1974；Silverman, 1991）。從他國推動雙語體育教學的經驗可知，多數研究指出，教師若於課程中進行冗長的解釋或過度使用輔助教材，將會影響學生進行身體活動的時間（Chiva & Salvador, 2016；Coral, 2020；Gómez & Jiménez, 2012；Martínez Hita & García Canto, 2017）。因此，教師如何提升自身的雙語體育教學知識，妥善規劃相關課程內容，避免導致學生過多的認知負荷與降低學生的身體活動機會。

就語言使用與教學設計上，教學者可妥善使用跨語言教學能力，注意學習者的語碼轉換，教學初期因學生目標語的程度較低，教師可多加利用第一語言來輔助教學，提升學習者對於目標語言的理解並降低溝通上的困難，以提升課堂學習氣氛與學習者的學習成效（Canagarajah, 1995；Makulloluwa, 2013）。體育教師也可透過三段式 TPR（Total Physical Response）教學策略（陳錦芬、楊啟文，2022；Machunsky, 2007），引導學生於課程中進行動作模仿、器材操作與真實情境的練習及比賽等，安排學生於這樣的學習歷程中，妥善使用目標語與同儕進行溝通與互動，可降低其學習焦慮與提升其學習成效。

相較於過去的體育教學，雙語體育課程融入了語言學習的內容，整體課程的時間安排勢必會受到影響，許多老師特別擔心因此影響原學科教學進度與弱化學生對體育課的熱情，甚而產生反彈及排斥學習英文的反效果（程峻，2021）。國外有學者認為，如果過分強調語言學習，這門學科可能會失去其本質，因為可能

會降低身體活動量，影響身體活動的時間（Celina, Oscar, & Carlos, 2019）。

有鑑於此，教師必須調整教學內容和方式，避免過度解釋英文單字內容，減少體育課上身體活動的時間（王俊成，2021）。為了避免冗長的解釋，減少孩子的活動時間，可以將複雜的活動分成較簡單的活動與動作學習的方式，以循序漸進的方式讓孩子參與其中，以提升身體活動量與學習成效（Josep Coral & Teresa Lleixà, 2014）。此外，教師可於教學過程中採取多元的教學模式，諸如運動教育模式，讓學生擔任裁判的角色，或是透過合作與探究學習的方式，讓學生透過解釋遊戲規則或小組練習，增加學習者的語言使用機會，進而顯著增加學生的語言使用時間。

四、結語與建議

（一）落實師資培育與專業成長

現今的教育環境快速更迭，相關師資培育機構與行政單位應於政策推動前，謹慎地規劃在職教師專業成長與師資生職前培育，避免政策推動後卻苦無足以勝任教學之師資。此外，未來相關增能研習應重視 BEPCK 的教學觀念與專業成長，將這些專業的知能融入在職教師增能與師資生培育，讓教學者具有足夠之雙語學科教學知識，透過擬定適切地教學目標，採用妥善的評量方式與教學策略，即時因應教育現場面臨的問題，才能有效落實教育政策並達成目標。

（二）重視學科本質與學習目標

在推動雙語教學至今，現今擔任雙語教學師資多非學科領域教師，多數教師皆於授課前投入諸多心力蒐集與準備教學素材，透過使用多模態的教材輔助以提升學生學習成效。然而，依據筆者於教學現場的實際輔導經驗與整理相關文獻可知，教師於課堂教學過程中若過度解說與使用過多的輔助教材，會影響學生的身體活動量與學科學習成效。雙語教學，其本質仍應以學科目標為重，避免本末倒置或兩頭落空。

（三）彙整相關計畫之教學示例以供借鑒

筆者建議可透過彙整相關計畫之成果資料與已公開發表的優良雙語體育教學示例與教材，以供各級學校教師參考；依循教師專業發展之精神，鼓勵體育專長之教師嘗試雙語體育教學，慢慢累積教學經驗，持續修正與調整。以引導擔任雙語體育教學的授課教師重視學科本質，進而透過調整課程設計與善用標的語進行分組活動，以確保體育教學之品質，並落實雙語教育之目標。

致謝

本文特別感謝張雅淳與陳宜恩兩位學士班學生，自雙語教學政策推動以來即投入本人所執行之教材教法人才培育計畫與協助雙語教學在職教師增能學分班業務，於其中協助雙語課程設計、教材開發與課室觀察分析等工作。

參考文獻

- 王俊成（2021）。體育雙語實施現況之探討－以參與沉浸式畫國民小學為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學。
- 張學謙（2016）。從單語到雙語教學：語碼轉換在語言教育的運用。臺灣語文研究，11(1)，1-25。
- 陳錦芬、楊啟文（2022）。運動百靈果 Bilingual-PE。臺北市：國立台北教育大學。
- 程峻（2021）。淺談雙語體育教育知與行。學校體育，182，5-18。
- 蒲逸俐、吳國誠（2020）。學科內容及語言整合學習在健康與體育領域應用研究。教育研究與實踐學刊，67(1)，71-75。
- Coral, J., & Lleixà, T. (2014). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 122-124.
- Coral, J., Urbiola, M., Sabaté, E., Bofill, J., Lleixà, T., & Vilà Baños, R. (2017). Does the teaching of physical education in a foreign language jeopardise children's physical activity time? A pilot study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(8), 839-854. doi:10.1080/13670050.2017.1407289
- Salvador García, C., Capella Peris, C., Chiva Bartoll, O., & Ruiz-Montero, P. J. (2020). A Mixed Methods Study to Examine the Influence of CLIL on Physical Education Lessons: Analysis of Social Interactions and Physical Activity Levels. *Front Psychol*, 11, 578. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00578.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Holt: Rinehart & Winston.

雙語師培困境與相對政策－淺談香港 EMI 經驗

余懿珊

國立臺中教育大學通識教育中心兼任講師

東海大學英語中心兼任講師

國立臺中教育大學教育學系博士候選人

一、前言

隨著國際化與地球村的形成，國際最通用的語言－英語已成為現代人與世界對話的重要工具；舉凡外交活動、經貿交流、學術研究，皆須透過英語為媒介。「2030 雙語國家政策發展藍圖」中，訂有「提升國家競爭力」、「厚植國人英語力」目標。教育部潘文忠部長在 2020 年全國教育局處長會議中，也表示教育部將把雙語教育之預算大幅提升（潘乃欣，2020）。

目前在臺灣公立學校中常見的雙語教學模式可以分為：(1)EMI 全英語授課（English as a Medium of Instruction）：讓學生大量使用英語進行學習，但以學習學科知識為優先。(2)CLIL 學科內容與語言整合教學模式（Content and Language Integrated Learning）：強調語言與內容有同樣的重要性，學生同時學習英語及學科知識及技能，兩者相互融合。

在臺灣積極推動雙語教學之前，鄰近的香港亦有類似之經驗。跟臺灣不一樣的是，由於歷史背景脈絡等因素，香港法定語言一直是中文和英文，並實行「兩文三語」語文教育政策，培育學生書寫中文和英文的能力，並能使用廣東話、英文和普通話溝通。香港中學及部分小學（即臺灣的國高中小）以往沿用 EMI 全英語授課，直到 1997 年回歸後短暫出現過的「母語教學」政策，再發展為由 2010 年至今的「微調中學教學語言」政策：即讓各學校在符合預設條件和考慮學校的具體情況下，制定專業的校本教學語言安排（香港教育局，2021）。因此，培育香港 EMI 教師的措施，也經歷過變遷、挫敗、微調。筆者希望透過探討香港 EMI 教師的師資培育，包括其遇到的困境以及相對政策，作為臺灣雙語教育師培的參考。

二、香港教學語言政策與 EMI 師培困境

香港政府在 1990 年代末期開始著力推動母語教學（在香港，是指以廣東話授課），將全港大部分國中一年級起非中文相關科目的教學語言及使用教材由英文轉為中文，逐年擴展至國中以至高中更高的班級，這項政策在 1998 年全面推行，當時全港超過 7 成的中一學生在新學年起因而接受母語教學，只有 100 多所中學可保留原有的英文教學。2010 年開始，教學語言政策微調。微調後，香港的中學可選擇校內課程以英語授課（EMI），或以母語授課（Chinese / Cantonese

medium instruction, CMI)。因應家長的要求，香港教育局也開放讓 CMI 學校依據各校學生的學習需求、師資條件等因素建構英語授課之領域課程，以提供學生兩種授課語言的選擇（香港教育局，2021）。在此之前，香港的教學語言政策曾經歷一段迷惘期，從師資培育到臨場在職老師的教學，每個環節緊緊相扣，以下將探討當中所遇到的困境，與其對策。

（一）EMI 教師英語能力成疑

因為香港的大學都是以英語為教學語言，大眾的固定印象中，在香港接受教育的學科教師，都具有一定程度的英語語言能力。在評核語言能力方面，對於中英文語文教師，香港考試及評核局會透過「教師語文能力評核」（Language Proficiency Assessment for Teachers, LPAT）測試其語文能力，英語科評核共設五卷，包括閱讀、寫作、聆聽、口語和課堂語言運用。2021 年，一千多名報考者中，總體合格率只達約 40%（香港教育局，2021）。此測試只適用於語文教師，其他學科的教師均為自願性質（香港教育局，2021）。要成為 EMI 教師，學科的教師需要具有一定的英語能力，對採用英語授課的非語文科教師，無論是在初中或高中任教，香港教育統籌委員會在 2005 年發表的報告書中，提出對教師在英語能力方面的最基本要求，是「辭可達意，同時不會對學生的英語學習帶來負面影響」，需達到英語能力 CEFR B2 等級。然而，Hoare（2003）指出，教學需要使用的是教室語言（classroom language）及學術英語（academic language），不只是日常英語，因此，並不是單純的「英語好」就能應付教授專業課程所需。

缺乏英語口語能力的教師，往往發現自己難以解釋抽象概念，在引導學生進行高階思考時遇到困難，極有可能因此卻步，回到傳統的講授型教學（lecture-based teaching），怕多說多錯，再不願意進行需要更多臨場口說技巧的活動（Briggs, Deardon & Macaro, 2018）。也有研究顯示，在 EMI 教學情境中，教師在授課講解時使用英文，但在提問及討論時則放棄使用英語而轉向母語—廣東話，學生在小組討論時也通常使用母語（Evans, 2000）。也因英語溝通技巧有限，加上許多學科教師普遍認為他們不負責解決學生的語言需求，造成師生間的不良互助。

（二）EMI 教材教法支援不足

英語教學與使用英語進行學科教學是截然不同的專業（Dearden, 2014），使用的教材，以及教學方法均不一樣。在香港，這一點則往往遭遇忽略，帶來只要會說英文就會用英文教學的錯誤認知。以理科為例，生物科由於詞彙、閱讀成分相較於化學、物理較高，對於英語能力的需求以其教學技巧也不一樣。

以往的教師教育課程中，很少把學科知識跟語言作出連結，也沒有就對於該學科該有的語言知識作討論及引導（O'Halloran, 2000），以致學科教師無法了解要增進什麼樣的能力才能夠更好地運用英語教授學科課程。教材方面，因為缺乏專門用於 EMI 教學的現有教科書，而讓教師不得不編寫自己的教學材料，加重教師負擔（Arnold, 2010）。

三、香港 EMI 師培的對策與建議

隨著時間的推移，「微調中學教學語言」政策的誕生使得 EMI 教學需求大增，並重新獲得了重視及演變，以下為部分相關對策與建議：

（一）加強 EMI 教師學科英語能力及認證

香港在「微調」政策後的 EMI 教學逐步由分離法教學（separation approach）傾向於混合法（mixing approach）。此彈性式雙語觀被稱為「跨語言實踐」（translanguaging）（García, 2009），以突顯語言之間並非界限分明，而是流動不居的語言實踐。由於英語並不是教師及學生的母語，而 EMI 教師也畢竟不是語言教師，EMI 教學的確無法保證學生的英語有即時顯著的進步。與其對教師有過高的語力能力要求，在培育雙語教師時，更應著重在明確定義學科教學所需英語的熟練程度，並在教學之前對其進行評核，確保教師擁有使用英語教授該個科目的能力。《如何無罪惡感在英語課堂使用廣東話：香港英語教師手冊》（How to have a guilt-free life using Cantonese in the English class: A handbook for the English language teacher in Hong Kong）（Swain et al, 2011）便為香港教師通過英語教學的專業化提供了指標，另一方面指出需要區分作為學科內容的語言和作為溝通的語言，使 EMI 教學導向專業化。

在認證方面，「教師語文能力評核」（LPAT）目前只適用於語文教師，可視乎需要，對學科教師的語言能力評核納入個別項目，如口說或是課堂語言運用，以確保教師能在教室自由運用英語作為課堂語言。也可以參考其他地區的作法，如中國於 2021 年推出的國際教育雙語教師教育教學專業能力考試（中國教育國際交流協會，2021），從「專業理念」、「專業知識」、「專業能力」及「專業實踐」四大面向，對雙語教師專業知識與技能進行考核，更能了解教師是否具備雙語教學的專業能力。

（二）增設 EMI 教學課程

隨著教學語言政策的微調，以及世界各地雙語教學的越加重視，在彈性選擇教學語言的加持下，各學校積極提供更多的全英語課程，對可以用英語授課的教

師需求再次增加。大學開始增設不同課程，例如香港大學便增設了主修 CLIL 的教育碩士課程，課程包括三個專業模組：科學與數學教師、社會科學與人文科學教師及跨領域教師。針對各學習階段的「英語跨領域教學」，旨在培訓能夠用英語授課的學科教師（Faculty of Education, HKU, 2012）。

在設計教材及教學方法上，因為語言政策的一再變動，許多教科書的設計並沒有兼顧英語難度，經過 EMI 教學課程後，富有 EMI 教學知識的學科教師，能重新安排教學主題的順序，有效利用教科書進行教學，使教學更有彈性。

（三）對在職教師的培育與支援

香港教育局為在職教師提供 EMI 教育的語言支援。「跨領域英語教學發展」計畫（Development of Language Across the Curriculum for English-medium Education）為希望用英語教學的學科教師舉辦研討會及提供教學資源。該計畫的目標是「為教師提供跨課程的語言支援，並協助參與學校創造更豐富的英語環境」（Clark, 2006）。

學校高層管理人員可以在宏觀層面上調撥資源並制定藍圖以支持 EMI 的實施和發展（教育局，2021）：

1. 協調英語教師和學科教師探索可以促進跨學科協作的課程領域（例如共同主題、技能、跨學科知識）。
2. 在行政上提供支援，例如制定教學計劃，為課程設計和共同備課提供有利條件。至於英語教師，他們應該將特定學科的語言特點和通用技能的教學融入他們的課堂中，並為學科教師提供語文方面的建議。

同時，學科教師也應：

1. 向英語教師提供有關學生需要哪種語文支援的建議。
2. 與英語教師一起設計課程和教材，這些課程和教材可以為學生提供有意義和真實的語境，以幫助他們同時掌握學術語言和學科知識。

四、結語

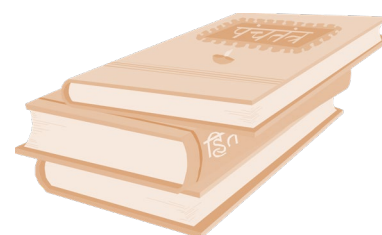
“It cannot be assumed that the acquisition of language in class will happen automatically and/or accidentally”（Dalton-Puffer, 2007）。我們不能假設只要老師在教授學科內容時只說英語，語言知識就會在課堂上自動和/或意外地獲得。香港

歷經教學語言政策上的變動，幾波 EMI 熱潮，現在已能更成熟地看待雙語教學的專業教學。在培育雙語教師的路上，不管是師培生或在職教師，結合外語訓練、中文素養、本身的學科專業，配合各界與學校支援，英語教師專業的協助，筆者提出的相關政策與建議，希望以此做為臺灣雙語師培的參考，逐步朝向目標邁向成功。

參考文獻

- 中國教育國際交流協會（2021）。國際教育雙語教師教育教學專業能力考試專案。取自 <http://www.ceaie.edu.cn/index.html>
- 香港教育局（2021）。微調中學教學語言。取自 <https://www.edb.gov.hk/tc/edu-system/primary-secondary/applicable-to-secondary/moi/fine-tuning-the-moi-for-secondary-schools.html>
- 潘乃欣（2020）。雙語教育師資不足，潘文忠：明年經費增為 10 倍加速培育。取自 <https://udn.com/news/story/6885/4719261>
- Arnold, W. (2010). Where is CLIL taking us? *Pulso: revista de educación*, 33, 227-233.
- Briggs, J. G., Dearden, J., & Macaro, E. (2018). English medium instruction: Comparing teacher beliefs in secondary and tertiary education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(3), 673-696.
- Clark, J. (2006). *DOLACEE ILLIPS: Language support for EMI education*. Hong Kong: Quality Assurance Division Education and Manpower Bureau.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms* (Vol. 20). John Benjamins Publishing.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction - a growing global phenomenon*. British Council.
- Evans, S. (2000). Classroom language use in Hong Kong's English-medium secondary schools. *Educational Research Journal*, 15(1), 19-43.

- Faculty of Education, HKU (2012). *Master of Education Field of Studies*. Retrieved from <https://web.edu.hku.hk/programme/med/fields-of-studies>
- García, Ofelia. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell Pub.
- Hoare, P. (2003). *Effective teaching of science through English in Hong Kong secondary schools*. The University of Hong Kong.
- Macaro, E. (2018). *English medium instruction*. Oxford University Press.
- O'Halloran, S. 2000. English medium secondary schools: privileged orphans in the SAR. *Intercultural Communication Studies*, 10(2), 145-158.
- Swain, M., Kirkpatrick, T. A., & Cummins, J. (2011). *How to have a guilt-free life using Cantonese in the English class: A handbook for the English language teacher in Hong Kong*. Research Centre into Language Acquisition and Education in Multilingual Societies, Hong Kong Institute of Education.



國小雙語師培問題與對策之師資生觀點探究

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系、師資培育暨就業輔導處副教授

臺灣教育評論學會會員

一、緒言

有鑑於我國行政院（2018）「2030 雙語國家政策發展藍圖」，須先整備雙語師資培育，雙語教育政策卻先行於雙語師資培育（田耐青，2020），尤其是義務教育起點的國小師資雙語培育首當其衝，然國內政策論述多從領導與管理者、巨觀鳥瞰的角度，看整體的政策制訂與管理，鮮少從現有制度中師資生角度審視國小雙語師培問題與對策，因此本文運用個案研究，隨機取樣一所我國具備最多元師培管道之個案教育大學非英語系的師培課程學生 50 位，包括 47 位大學部師資生與 2 位研究所教程生，運用師資生集體論述、問卷調查與訪談，提供我國國小推行雙語政策的參考，探討以下四個研究目的：(1)探究我國國小雙語師培問題；(2)分析我國國小雙語師培解決方法；(3)評估雙語師培未來教學應用與成效；(4)評析國家各單位與師資生應有的努力，並提出「2030 雙語政策」師培問題與建議。

我國雙語師培數量不足與質量不佳是推動起步的現況課題（王力億，2020），為進一步了解雙語教育推行的起點狀況，本研究自編問卷隨機抽樣個案課程非英語系 50 位師資生，提供雙語教育推行的師資生初始情形，結果發現以此個案課程師資生 50 位（大三至研究所教程生）為例，其中 20%加註雙語教師學程（含加註英語專長）；80%未加註雙語教師學程。該個案師培課程 50 位中，有 4 人（8%）英文能力檢測為 B2 含以上（或全民英檢（GEPT）中高級）；有 23 人（46%）英文能力檢測為 B1（或全民英檢（GEPT）中級）；有 23 人（46%）英文能力檢測為 A2 含以下（或全民英檢（GEPT）初級）。該個案課程師資生 50 位中可運用英語從事國小各領域全英語教學的比率為：0 人（0%）可以 100%（含）全英語教學；5 人（10%）可以 70-99%比率的全英語教學，14 人（28%）可以 40-69%比率的全英語教學；24 人（48%）可以 10-39%比率的全英語教學；7 人（14%）可以 0（含）-9%比率的全英語教學。從以上個案課程抽樣數據了解，師資生加註雙語學程僅 20%、師資生英語能力 B2 僅有 8%、可運用英語從事國小各領域全英語教學的比率為 0%，可初步了解我國國小師資生的英語能力與各學習領域全英語教學仍須努力（問 S1-50/20220527），如下表。

就我國雙語師資雙語推行背景而言，社會大眾對於學科精熟的分數要求與升學菁英主義的影響，分數領導教學也是國小雙語師資必須面臨的問題！國小各領域雙語師培教學應著重在語言的正確性？還是學科的專精與學童日常應用與解決能力？學童評量、作品產出與全國升學測驗是否也是應用全英語作答？就我國雙語師資雙語教學主流論述而言，國內學者建議以英語為「通用語」（English as

a Lingua Franca, ELF) (Seidlhofer, 2011 轉引自洪月女, 2021), 強調英語作為學習的工具以及跨文化溝通的媒介, 擺脫以英語母語人士為標準的思維, 建立作為英語使用者的自信心; 而在雙語師資授課語言的技巧, 建議應用一般課室英語、提問與引導學生回應的技巧、糾錯或回應語言錯誤的技巧、調節語言使用、多媒體與多模態訊息輔助語言表達等 (洪月女, 2021), 這僅是一種語言學習模式, 糾錯或回應語言錯誤的技巧等, 並不符合各領域教學重點, 也與上述通用語的定位有些殊異! 另各式雙語教學方法的主張: CLIL「內容和語言的整合學習」(Content and language integrated learning, CLIL) 或是 EMI「以英語為教授語言」(English as a Medium of Instruction, 專業課程英語授課) 等, 形成雙語教學課程教學發展的迷失!

表 1 自編問卷隨非英語系 50 位師資生分析雙語教育推動初始情形表 (n=50)

問卷問題	比率
是否修習雙語教師學程(含加註英語專長)	是: 20%; 否: 80%
自己的英語能力評估(以最近一次檢測或自己評估)	B2 含以上 (或全民英檢 (GEPT) 中高級): 8% B1 (或全民英檢 (GEPT) 中級): 46% A2 含以下 (或全民英檢 (GEPT) 初級): 46%
自己可以運用英語從事國小各領域全英語教學的比率	全英語教學的比率 100% (含): 0% 全英語教學的比率 70-99%: 10% 全英語教學的比率 40-69%: 28% 全英語教學的比率 10-39%: 48% 全英語教學的比率 0-9%: 14%

資料來源: 非英語系 50 位師資生初估雙語教育推行初始情形之研究者自編問卷。

二、國小師資生雙語師培問題與對策的觀點

根據師資生雙語師培探討與個案國小師資生對於國小雙語師培問題彙整觀點 (問 S1-50/20220527、訪 S28.34/20220523) 與我國學者論述論證後如下:

1. 雙語教學的內涵與定義不明、雙語對應的詞彙不統一、學科和語言的比重不明與失衡、缺乏各學習領域系統性的雙語教材與教法, 現行有 CLIL 與浸潤式英語教學, 在學習領域使用英文教學與應用的比率沒有明確定義與說明, 這說明雙語教育內涵、政策目標與因果理論的論述與宣導不足 (問 S1-50/20220527; 訪 S28.34/20220523; 吳彥慶、黃文定, 2020)。
2. 對於國小師生雙語教學英語能力不足, 國小教師多數的英語能力不足, 英文發音不夠標準, 若由英文專長教師進行雙語教學又需要增強各領域教學的知能 (問 S1-50/20220527; 訪 S28.34/20220523; 田耐青, 2020)。此外, 國小學生因社經地位、心智發展、學習態度與動機尚待學習與文化差異等, 國小學生雙語能力差異很大, 形成雙語教學與學習上的困境 (問 S1-50/20220527;

訪 S28.34/20220523)。

3. 國小學校的雙語制度、設備、資源與師資不足，缺乏雙語配套與建置雙語學習環境（問 S1-50/20220527；訪 S28.34/20220523；吳彥慶、黃文定，2020），再加上原有各領域學習時間不足，而學生常因社經地位與文化刺激的差異性，造成對學科學習理解有限與社會階層化與城鄉差距（問 S1-50/20220527；訪 S28.34/20220523）。
4. 國小各學科內容繁重且多元，雙語教學促使各學習領域課程異化，需更多學時教學。各學學習領域應用雙語學習的適切度須再審視，例如族語、閩南語、客語、國語文等教學再加上英文教學，難以引起動機（問 S1-50/20220527；訪 S28.34/20220523），這與我國大學生和教師對臺灣雙語國家政策看法的調查結果一致：抽樣個案中大學生與教師部分支持該政策，但他們最懷疑英語教學（TEIE）和內容與語言綜合學習（CLIL），學科領域教師普遍懷疑自己的學科英語教學的能力，以及雙語教學帶來學科學習弱化的問題（Chih-Hsin Tsai et al., 2021）。
5. 師培課程尚缺乏雙語教育師資生完整體系規劃，相關增能課程與培育時程不足，國小教甄的甄審老師標準不一，一位國小老師須具備英語 B2 又要專精各領學科專業所需的培育時程是很長的（問 S1-50/20220527；王力億，2020）。

根據我國學者對於師資生雙語師培探討與個案國小師資生對於國小雙語師培對策語解決之道，分述如下（問 S1-50/20220527、訪 S5/20220527）：

1. 明確定義與解釋雙語教學的指標、內涵與應用，降低雙語教師英文門檻，以試教演示與應用，作為評估雙語教師程度取代英語檢定考試，以評核教師是否具備雙語教學能力，建構明確的指標與定義來評估有效的雙語教學（問 S1-50/20220527；訪 S5/20220527）。
2. 建置線上與實體國小各領域雙語教材教法與教材、教具（問 S1-50/20220527；訪 S5/20220527；黃彥文，2021），發展共享資源與人力網、建置雙語詞彙庫，建置線上英語檢核系統提供自學、檢核與績優獎勵等（問 S1-50/20220527；訪 S5/20220527；王力億，2020）。
3. 提供線上與實體、同步與非同步的遠距國小師資雙語培訓課程、研習與研討會，並提供誘因與獎勵（王力億，2020；吳彥慶、黃文定，2020），鼓勵師資生國小現場雙語教學與實作（問 S1-50/20220527；訪 S5/20220527）。
4. 師資生甄審標準應納入英語中級、前標或是加重計分，訂定師培學程修畢門檻達 B1 或 B2 以上水準，訂定雙語教學演示檢核標準，並提供英文較差的師資生補救教學、補修課程或鷹架協助，完善修畢學程相關法規與門檻（問 S1-

50/20220527)。

5. 運用師培大學與國小教師專業發展學校合作，發展雙語教學課程與教學實踐活動，運用大學教授、實習輔導教師培訓師資生各領域雙語教學實踐，提供師資生管道增進雙語教學能力（問 S1-50/20220527）。

三、雙語師培未來教學應用與成效評估

根據師資生雙語師培探討與個案國小師資生對於國小雙語師培未來教學應用與成效評估觀點，彙整如下（問 S1-50/20220527）：

1. 師培課程的雙語師培教學重點應從教理論，轉向國小教學現場英文口說訓練、課程設計、教學方法與評量實踐與演練（問 S1-50/20220527）。
2. 師培課程的雙語師培教學應發展差異化教學、補救教學等多元教學策略，以便因應國小線場學生英文程度 M 型化差異問題，並提供各領域學科翻轉課程與中英雙語線上課程，以解決教學進度延誤與學生學習成效差過大的問題（問 S1-50/20220527）。
3. 宣導學校與社會應拋開考試與成績領導教學的迷思，許多校內外與全國性測驗 TASA 測驗等皆須雙語化，鼓勵師生作品、考試與文件皆可應用英語撰寫與作答，就雙語教學成效評估認為，學科知識為重的國、數學、本土語、族語等學習領域較為困難（問 S1-50/20220527）。
4. 學生學科學習的掌握仍會受限於國小老師的英文表達能力與學生英語理解能力。就雙語教學成效評估認為，家庭的經濟與文化資本、社會階層再製與城市鄉村文化刺激差異的影響，恐增加幼稚園孩童上國小前英語補習文化（問 S1-50/20220527）。
5. 國小各學習領域有許多學科專有名詞，運用英文解釋學科理論對於理解力有限的國小學童深具複雜與困難。就雙語教學成效評估認為，可能干擾小一多語學習（國語、本土語、新住民語、族語），必須同時加強國語文等各語文課程學習（問 S1-50/20220527）。

四、師資生與國家各單位對於雙語師培政策的努力方向

根據我國學者對於師資生雙語師培探討與個案師資生對於師資生與國家各單位對於雙語師培政策的努力方向，與我國學者論述論證後如下（問 S1-50/20220527）：

1. 師資生需自主增進英文能力，學習雙語教學及教學方法，運用英語檢定考試

與國外交換學生、參與國際活動與社團，增進自我英語能力，加註英語或雙語專長，閱讀英文課外讀物、報紙與外文書，多運用線上影音與多媒體學習英文，善用英語學習資源與平臺、建立線上線下實體與虛擬英語學習社群，將雙語元素融入各學習領域教案語教學演示活動，觀摩國內外英語線上與實體教學活動，以提升自我雙語教學能力（問 S1-50/20220527）。

2. 師培單位須更加著重培養師資生的英文課程設計、教學發展與評量等國小教學實踐能力，翻轉過去僅重視教育理論，建置全領域雙語教材與教材教法，提供更多配套與實體與虛擬的教學資源與相關設備，提供套裝課程增加學生英語能力（王力億，2020），英文能力檢定考試，提供低年級的雙語教學內容、差異化教學與指引（問 S1-50/20220527）。
3. 師培學程的師資生甄審需採計英語，在師培訓練過程中加入雙語教學課程，並於各科教材教法中學科的專有名詞 CLIL 或 EMI 課程，提供完整的實行方案、教案、教學方法、策略、資源，提英語檢定的補助與翻轉課程與研習、現場觀摩、試教的經驗（問 S1-50/20220527）。
4. 中小學需發展學校雙語教學實驗計畫，甄選具備各學習領域雙語教師（田耐青，2020），並進行雙語教學的課程實驗與修正，發展各教育階段、各學習領域雙語教材與課程教學資源，提供各學習領域示範課程提供師資生觀摩，提供差異化教學、弭平城鄉差距造成學習落差的課程設計與教學等（問 S1-50/20220527）。
5. 國家應根據雙語教語調整 108 課綱的總綱與領綱，提出更詳細、清楚的政策與完整指引方針，搭配系統性的資源與經費的挹注，加強宣導雙語教學內涵與目標，擬定相關執行的教學政策，建立師資生社群、國小雙語教師共備社群，提供非同步線上影音資源，提供職前與職後各教育階段、各學習領域教師在職進修雙語研習、課程與增能培訓（問 S1-50/20220527；田耐青，2020）。

五、結語

整體而言，個案師資生對於現今雙與師培的成效仍持非常保留的態度，但就師資生雙語教學成效評估認為，期待日後政府的配套與實踐舉措能提升一些成效。師資生多數支持雙語師培具備國際觀能與國際接軌，立意良善！

雙語師培關鍵在於需修訂 108 課綱、發展國小現場的雙語教學整校模式、發展雙語教學的教案與教材、建置政策的配套與資源、建置雙語學習資源與誘因獎勵、改正社會大眾對於分數與考試領導教學的迷失、消除學科弱化與教學效能降低的疑慮、發展雙語課程的教材教法、提升師資的雙語學科教學知能（pedagogical content knowledge, PCK）問題等，由著重「英語專業的授課能力」擴展至「跨領

域學科專業的英語教學能力」。建議政府在積極開展教師培訓的同時，須持續評估和修改雙語政策與規劃，以確保雙語教學學科學習的有效性。國小雙語師資生是否能在教學現場各學習領域的英語教學，這也需依賴國家、社區、家長、學校、學者、教師、學生全面性對於國小雙語教學與學科有效學習的認同與信心！

參考文獻

- 王力億(2020)。雙語教育的師資先決與師培改革。*臺灣教育評論月刊*，9(10)，31-36
- 田耐青(2020)。論國小雙語師資應有之教學知能。*臺灣教育評論月刊*，9(5)，51-56。
- 行政院(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>
- 吳彥慶、黃文定(2020)。從中學雙語師資培育經驗談臺灣雙語教學面臨的問題與因應之道。*臺灣教育評論月刊*，9(10)，42-46。
- 洪月女(2021)。雙語教師應具備之語言知能。*臺灣教育評論月刊*，10(12)，32-36。
- 黃彥文(2021)。雙語教育在師資培育課程的問題之探析。*臺灣教育研究期刊*，2(6)，157-183。
- Tsai, C.-H. et al. (2021). Transforming into a Bilingual Nation: Perspectives of College Students and Teachers in Taiwan. *Journal of Hongguang University of Science and Technology*, 88, 45-67.



讓現職教師成為雙語教師—談現職教師的雙語師培

劉益嘉

臺中市西屯區上石國民小學校長
國立暨南國際大學教育政策與行政研究所博士班研究生

閔柏惠

臺中市西屯區上石國民小學主任

一、前言

107 年 12 月行政院國家發展委員會提出雙語國家政策，為達成 2030 年雙語國家政策，如何完成師資雙語培力成為教育界最熱門的話題之一（110 年 9 月已改為雙語政策）。109 年 1 月，教育部公布 109 學年度師培大學公費生名額中，將首度增設雙語師培生名額，讓師培生修畢全英語學程、通過教師檢定後，分發至偏遠或特殊地區學校服務滿六年，讓一般人眼中雙語與英語資源較缺乏的偏遠地區也能加速跟上雙語教育的腳步（章凱閔，2020）。

而教育部為配合行政院政策，在 2020 年全國教育局處長會議中，教育部潘文忠部長更是明確宣示，教育部將於 2021 年把雙語教育之預算提升十倍，預計投入二十億新臺幣（潘乃欣，2020）。同時，教育部也預計在未來十年培育萬名雙語師資，在中小學以英語教數學、自然等學科。但教育部也坦言不少縣市「已等不及」，急需雙語師資人力，期待教育部規畫儘快開放地方政府媒合師培大學在校生，經甄試取得雙語師培公費生名額，畢業後到該縣市任教，然而，等待這些師培生到校進行雙語教學恐怕是緩不濟急，許多縣市政府及學校也開始積極培力，讓現職教師增加雙語教學的知能讓這群原本就擁有教學專業的現職教師也能成為推動雙語教學的一員。

二、現職教師成為雙語教師之專業要求

110 年 9 月公布的 2030 雙語政策整體推動方案明白指出：「雙語政策的推動，正是為了強化臺灣年輕世代的競爭力，臺灣孩子掌握華語使用的優勢，再進一步強化英文溝通能力，可增強年輕人的國際觀以及全球競爭力。」（教育部，2021）

現職教師要成為一位雙語老師，可以在領域課程執行雙語教學，他需要哪些能力呢？

以一堂雙語音樂課而言，雙語音樂教師應掌握音樂課堂應有的領域教學專業，也需要有足夠的語言力（中文與英文），如同下圖的雙語音樂教學光譜，不管老師在雙語課堂中，執行的是哪一種雙語教學模式，語言力與領域教學專業都

是雙語教師非常需要的雙語教學知能。

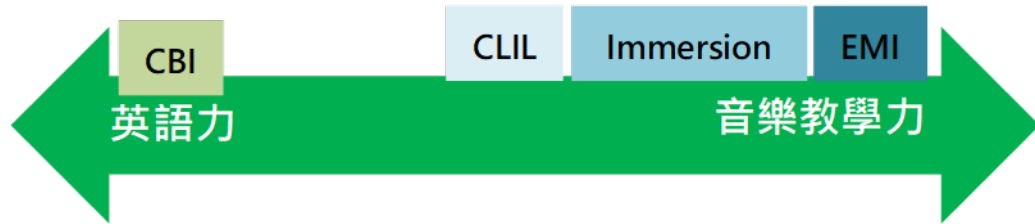


圖 1 雙語教育光譜-以音樂科為例

（筆者改編自 LTTC, 2021。CLIL 和 EMI、Immersion、Content-Based Instruction 有什麼不同？）

筆者服務於臺中市國民小學，以筆者在教學現場的觀察及對擔任雙語教育推動的現職教師訪談後，彙整培力現職教師成為雙語教師需求如下：

（一）領域教學力：雙語教育不能犧牲學科的學習！

在雙語教育推動之初，很多學校由已具語言教學力的英語老師擔綱雙語教育工作，英語老師具有流利的中英文，也需要充實領域教學專業，否則，這堂領域雙語課程對孩子而言可能就是一堂英語課。

如同戴雅茗教授曾分享自己到國小訪視雙語音樂課的經驗，在雙語音樂課後隨機訪問一個孩子剛剛上的是甚麼課，如果孩子回應剛剛上的是英語課。那麼這可能表示老師對於這堂雙語音樂課的音樂教學專業需要再加強。

（二）語言教學力：流暢的英語奠定雙語教師的信心！

在我國的雙語教育政策中，明定以國家語言和英語為授課語言，教育部在第一批雙語師資培訓中也規定，須具備全民英檢中高級之英語能力，或具備 CEFR B2 等級（或以上）相同等級的英語能力者為限，雖然很多教育學者認為執行雙語教育工作者的英語能力可放寬到 B1 等級，但不可厚非的，雙語師資培育課程中，語言力的充實確實是非常重要的。

然而，英語門檻高，使現職教師卻步不前，讓雙語教育在校園的推動受阻恐怕不是當初政策訂定的初衷，所以讓教學現場中的現職教師加速充實英語力才是雙語教育推動的解方。

(三) 兒童語言習得 (language acquisition) 教學知能：雙語教育的目標在創造雙語實踐的情境。

雙語課堂中，如何引導孩子自然而然實踐雙語呢？在英語師培課程中，有一門語言習得課程。第一語言習得，也就是一般所說的母語，他的習得擁有充分的學習情境，大量的語言與練習可以讓孩子自然而然習得流利的第一語言。而第二語言習得因缺乏大量而自然的情境，更需要在雙語課程設計中建構。

以臺灣的雙語教育為例，英語習得可視為第二語言的習得，而第二語言習得和心理學、認知心理學及教育學關係密切。所以，正確且適當的在雙語課堂中，設定雙語課堂中目標語言（目標字詞、目標句子），並運用「語言三角」(Language Triptych) 在課堂中適切的安排（如圖 2），讓孩子在自然的語言流動中自然的習得英語也是雙語師培中很重要的課題。

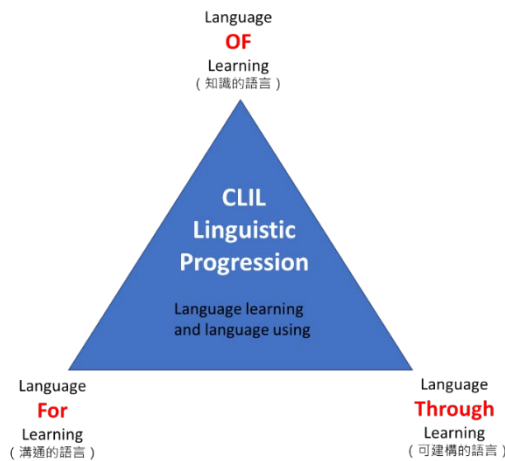


圖2 「語言三角」(Language Triptych) 關係圖
資料來源：Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010).

(四) 跨域共備知能：領域教師與英語老師的共備是現職教師步入雙語的捷徑！

讓現職教師成為雙語教師的歷程中，最速成且有效的方式就是以教師（英語教師、領域教師）組成共備團隊相互充實領域專業與語言教學專業為宜。

以往的教學中，教師習慣自己備課、自己做自己課堂的主人，但在雙語的跨域共備中，老師必須聆聽彼此的專業、課程的思維，學會如何表達自己的想法、如何給對方建議，尊重彼此的專業，成就一堂既有領域教學專業又具有雙語教學專業的雙語課堂，實在仰賴老師們在共備之前有共同的目標以及共備的知能。

(五) 教材教具與教學媒體整合雙語教學的推進力：教具教材雙語教學的推進器。

教師教學時為促進學童認知與瞭解，教師可使用各類型的教具或教學媒體，提升學生學習興趣、輔助認知理解、協助學生達成學習目標，而教學平臺、教具、教學媒體的結合更是雙語教學的免費資源。

1. 教學平臺

近年來，翻轉教育興起，為輔助學生自主學習，教育部與民間團體也建置許多教學平臺，如：因材網、均一、COOL ENGLISH、若在課前、課中、課後適當的引導學生使用，融入雙語教學課程設計，也有加乘效果。

2. 教具、教學媒體

110 年 11 月，教育公布「班班有網路 生生用平板—推動中小學數位學習精進方案」，將在 2022 年到 2025 年間四年投入 200 億經費，充實中小學數位學習內容及行動載具與網路等，若雙語教育的師資培育可以融入行動載具與網路學習資源，以 BYOD (Bring your own device, 將載具帶到學校共學) 或 THSD (Take home school device 將載具帶回家)，延伸雙語教學學習場域、讓學習更有趣味，以達成學習效果。

(六) 取法雙語教育成功經驗，成就雙語教育推動力：搭上雙語政策列車，取法雙語教育推動成功經驗，成就雙語推動正向力量！

1. 各國雙語教育推動經驗

臺灣的雙語教育推動大多師法新加坡、歐洲等雙語或多語學習的教育政策推動的經驗，林子斌教授在 2020 接受親子天下專訪時曾提出：「新加坡有其殖民背景，有群人用英文跟殖民母國溝通，這和臺灣在歷史脈絡上不同。臺灣要發展雙語教育，不可盲目移植國外經驗。」LTTC 在 2021 年 CLIL 和 EMI、Immersion、Content-Based Instruction 有什麼不同？中也提出：「加拿大 Immersion 教學中推行英語與法語並行的雙語教育，英語為母語的學生會在學校以法語學習數學、自然等學科。因為效果顯著，這個模式不止擴散到加拿大全國，其他國家也開始仿效。」在各國雙語教育推動的脈絡中，我們的雙語教育推動應找出最適合的模式，而每一位雙語教育的推動者都必須要很清楚我們的目標是要增進學生的英文溝通能力，增強全球競爭力。

2. 雙語教育的專案計畫的結合

教育部為推動雙語政策並輔助中小學雙語教育推動，委請各大學語師培中心

辦理許多相關計畫，如部分領域課程雙語計畫、雙語教學師資培育課程。而各縣市政府也辦理許多雙語教育推動的教師增能計劃計畫，如筆者服務的臺中市，教育局大規模辦理「全英語教學」與「雙語教育」兩軌三階段各階段 18 小時的增能研習，讓現職教師可以在最佳時間效能下充實雙語教育的專業知能，讓教育現場的孩子儘早享受雙語教育的服務。

三、針對現職教師的雙語增能，學校行政的應為

行政支援教學是千古名話，為了讓雙語教育推動更順利，讓現職教師增能雙語教學知能，投入雙語教育推動工作，是勢在必行的。因此，行政人員要與教師不斷的對話，主動敏覺教師在雙語培力的需求，並主動提供進修增能的機會，如上述：領域教學力、語言教學力、兒童語言習得知能、跨域共備力、教具教材使用力、以及雙語政策走向等的知能。

此外，身為學校行政端更要給願意投身雙語教育的教師的支持，透過願景領導建構共備社群、運用轉型領導整合雙語資源、塑造組織文化鼓勵教師進修等策略，帶領學校教職員工投入雙語教育的推展，過程中對於學校課程的規劃、師資來源、進修機制、經費需求等挑戰，都能一步一腳印穩定前行，也在過程中不斷做滾動式修正，給予雙語教學現場的老師們最有力的支持，這正是學校行政端的應為。

(一) 建構雙語共備社群

雙語教育的推動對孩子未來的全球競爭力扎根，是必然的，而願意投入雙語教育的現職老師更是雙語政策紮根推動的英雄，讓我們的孩子未來具有更好的雙語力與競爭力，進而接軌國際。然而，有鑒於雙語師資尚不充足，學校行政端宜運用教學領導，以計畫爭取支持，以理念爭取經費，積極引導與鼓勵教師參與雙語共備社群，從社群的認同、目標願景的建立、專業對話與分享、合作學習、領域共備、跨域共備等面向著手，提升學校雙語教學的動能，而偏鄉小校共備人力不足時也可組成跨校策略聯盟，增加教師視野也造福更多學童。

(二) 搭建雙語教育行政支持網

現職教師走上雙語教育路需要很多的增能，學校行政的職責就是為教師們搭建雙語教育的行政支持網，舉凡每周排定共備的時間、整合雙語教學需要的教材教具資源、了解雙語教學增能的人才資料庫、建立電子教材資源庫，協助雙語教學培力的能量。

除提供上述的資源外，也應該整合雙語教育推動的資訊，例如：現職教師的各項雙語增能培訓計畫，整合各國雙語教育推動的成功經驗，結合雙語教育的各項專案計畫，辦理雙語教育推動的說帖與 QA 避免家長有不同的期待而打擊了學校的信心。

此外，校本雙語教育推動的短中長程計畫也是很重要的，讓教師安心的增能雙語教育，共同培育學生的競爭力。

(三) 整合雙語教育資源

筆者服務的學校是英國文化協會認證的 ISA 國際學校獎學校，學校的十大本位課程中有一門「上石看天下」是學校的國際教育課程核心；學校也是臺中市與傅爾布萊特基金會合作的 ETA 教學計畫主責學校，因此，每年都有一位美籍協同教學人員搭配校內英語教師協同教學的計畫在學校進行；學校的英語教師團隊相當健全與專業。綜上，行政端若能有效整合雙語教師與相關資源，同時透過複合式國際交流活動與線上資源平臺運用，挹注雙語教育多元化的資源，將更有助於雙語教育的推展。

(四) 暢通雙語師資管道

學校行政端對於學校整體課程規畫與師資結構，應該充分掌握與分析，透過雙語教師甄選、領域教師雙語教學增能、全英語教師增能以及外籍英語教師引進等策略與管道，讓雙語教育不僅幫助學生提升英語力，也能具備接軌國際的能力。

四、結語

107 年度起雙語教育受到各界關注，教師則是雙語教育推動最重要關鍵。為彌補雙語師資缺口，應優先滿足國小現職教師雙語教學專長進修需求，讓教學現場中的教師加速充實英語力，同時透過領域教師與英語教師共備社群來增進教學能量，如此，才能夠加速雙語師資到位，讓雙語教師自信地創造雙語實踐的情境，孩子將更有自信地迎向世界。

參考文獻

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- LTTC (2021)。CLIL和EMI、Immersion、Content-Based Instruction有什麼

不同？取自https://lttc-li.tw/clil101_003/

- 章凱閔（2020）。縣市急需雙語師資教育部首設雙語師培公費生名額。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/6885/4269413>
- 教育部（2021）。**2030 雙語政策整體推動方案**。臺北市：教育部。
- 潘乃欣（2020）。雙語教育師資不足潘文忠：明年經費增為 10 倍加速培育。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/6885/4719261>
- 許家齊（2020）。臺師大教育學系教授林子斌：雙語教育不能盲目移植國外經驗。親子天下。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5085203>



在職雙語教師師資問題與解決策略之我見

廖淑靜

臺中市豐原區瑞穗國小教務主任

臺中市國民教育輔導團語文領域英語文國小輔導小組兼任輔導員

一、前言

臺灣地理位置優越，是亞洲運輸樞紐與東亞區域物流轉運中心。為因應越來越多的跨國企業來台投資，以及布局全球的產業供應鏈，需要大量的專業人才，尤其是具有跨文化知能的英語溝通能力及國際移動競爭力的專業人才。為了強化年輕世代的英語溝通能力，增強全球競爭力，讓他們有更好的就業機會及薪資所得，政府推動了 2030 年雙語政策；而教育部在國中小推動雙語課程教學，正是雙語政策六大主軸之一「均衡完善高中以下教育階段雙語化條件」的具體措施。希冀以雙語力加值專業力，讓臺灣的下一代有更好的國際競爭力（國家發展委員會，2022）。

教育部國民及學前教育署從 106 學年第 2 學期開始推動的國民中小學沉浸式英語教學特色學校試辦計畫，到 110 學年轉型的部分領域課程雙語教學實施計畫，乃至到各縣市教育局處的雙語教學計畫，雙語課程教學在中小學已經是現在進行式。許多學校已搭上這班通往 2030 的雙語列車，但仍有更多的學校還不知如何上車，或是未決定何時要上車；其原因不外有二：一為不知雙語課程為何，二是不知雙語師資在哪裡。不可諱言，雙語師資絕對是最重要的因素。

雙語教學跟英語教學有何不同？誰來進行雙語教學？英語教師還是領域教師？雙語教學不是英語教學，但兩者相輔相成。雙語教學是以學科內容學習為主，教師使用英語為世界通用語（English as a Lingua Franca, ELF）及我們的母語來進行教學。英語經過課程設計，透過語言的鷹架，適時且有意義的融入教學，主要是提供學生更多語言輸入及語用的機會，並營造友善的語言環境，讓學生比較願意開口說英文（蔡清華，2020）。英語教學則是語言的教學，要以全英語教學來增加學生語言沉浸的時間，提升學生聽說的能力。職是之故，學科教師應是實施雙語教學的主力，而英語教師除了進行全英語的語言教學外，可以是學科教師雙語課程的共備教師或是協同教師。

二、小學推動雙語教學所遇到的師資問題

學校為扁平結構組織，教師專業自主性高，領導者要能掌握學校的文化情境脈絡，並用運用影響力及權利才能順利帶領學校搭上這班 2030 雙語列車。筆者服務的小學推動雙語教學即將邁入第四個學年度，在推動的過程及目前所遇到的師資問題如下：

1. 心態問題：安於現狀，不願踏出自己的舒適圈。公立學校面對少子化的壓力較小，且受的教師法保障，教師對市場競爭的感受程度相對少，容易安於現狀；久而久之，產生惰性，不想，也不願改變。
2. 信心問題：對自己的英語沒信心，害怕講錯，被學生笑。我們的英語教育一向以讀寫為主，許多人學了十幾年的英語，背了很多的單字、片語，因為怕文法錯誤，而不敢開口。尤其是一般的教師們更是不敢在學生面前說英文，害怕教師的全能形象因為不標準的英語而破滅。
3. 公平問題：不同工，但同酬。雙語教師需要花較多的時間設計教案、備課，但薪水沒增加。為什麼是「我」要進行雙語教學？不做也不會怎樣！
4. 資源問題：教師單打獨鬥，學校沒有足夠的資源與支援。小學校，因編制問題，沒有專任英語教師，無法成立跨域共備社群，有心想要進行雙語的學科教師需要自立自強，自行尋找資源。更或者是剛開始要進行雙語教學的學校，不知如何著手進行。

三、小學推動雙語教學師資問題之解決策略

改變不容易，但在教育的改革中，是必要的。教師是讀書人，也是明理之人，如何讓已經習慣現狀的老師們重拾初衷，願意一起為我們下一代的教育盡一份心力，是學校領導者與行政需要戮力經營的。面對以上這些問題，謹提出個人淺見，以供參考。

1. 不斷宣導並提供實例，改變教師的保守心態：讓教師明白因應 2030 雙語政策，英語的學習不再是補習班的事，學校不可能將雙語教學置身事外。學生不只是學習英文，也要能夠使用英語。雙語課程提供學生語言使用的機會。期望我們的學生不要跟我們一樣，學了多年的英語，卻不敢開口。由點、線開始形成學校雙語課程教學的氛圍。
2. 建立學科教師使用英語的信心：雙語教學並非英語教學，英語只是使用的工具，重點是學科內容的學習。讓學科教師明白英語使用溝通的效能大於語言本身的語法及形式。從課室英語開始，逐步增加英語使用頻率；並視需要，提供學科教師英語相關增能活動。
3. 提供雙語教師實質的獎勵：現行法規制度，無法給予雙語教師加薪，但學校可以用減授課鐘點或支領 超鐘點，提供雙語教師薪資補貼。如果能申請教育部國民及學前教育署的部分領域課程雙語教學實施計畫或縣市教育處的雙語教學計畫，則能提供雙語教師更多的資源與支援。
4. 提供雙語相關增能研習活動，並善用區域策略聯盟，提供資源與支援：除了

獎勵教師參與師培大學提供的共備社群、師藝師所舉辦的雙語在職教師學分班、縣市政府舉辦的雙語課程增能相關活動，也建議以區域及相關的雙語課程，成立跨校區域聯盟雙語共備社群，分享資源及經驗，以解決小型學校或剛開始要執行雙語教學的學校資源不足的問題。

四、結語

萬事起頭難；然而，學校應該清楚地讓每位教師都了解配合國家 2030 雙語政策，雙語課程教學在學校是大家共同的責任，每位教職員都責無旁貸。領導者需要充分了解學校每一位同仁，因勢利導，提供必要的支持，由點開始，逐步串成線，最後讓每位教師都願意一起搭上這班 2030 雙語列車，共同教導我們的學生，能學到該學的學科知識，也能夠具備跨文化知能的英語溝通力，為他們未來的專業力加值，也為我們的國際競爭力儲備更多的能量。

參考文獻

- 國家發展委員會（2022）。**雙語政策**。取自 https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=A3CE11B3737BA9EB
- 許家齊（2021）。台灣推行雙語教育台師大教授林子斌給出4提醒。**親子天下**，119。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5090132>
- 駐加拿大台北經濟文化代表處（2021）。**投資台灣商機**。取自 <https://www.roc-taiwan.org/ca/post/23359.htm>
- 蔡清華（2020）。推動雙語國家計畫，從營造友善的語言環境開始。**親子天下**。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5090096>
- 陳秋蘭（2004）。英語為國際通用語對英語教與學的意義。**人文與社會科學簡訊**，16(1)，127-131。



雙語教師共備增能運作之探討

黃杏媚

臺中市清水國小英語雙語教師

張倉漢

臺中市立溪南國中校長

一、前言

行政院推動「2030 雙語政策」，期待厚植國人英語力並提升國家競爭力。為了擴增雙語人才，在中小學落實雙語教學，許多師資培育大學已著手培育雙語教學師資或是辦理中小學在職教師雙語教學增能學分班。筆者於 109 年參加國立臺中教育大學辦理之第一屆國民中小學在職教師雙語教學增能學分班，獲得雙語教學教師次專長認證，同時亦通過臺中市政府教育局辦理之在職教師雙語教學三階研習認證（初階、進階、高階），臺中市教育局楊振昇局長於今年 4 月 7 日在長億高中頒發雙語教學高階證書予通過認證的 115 位在職教師。由此可知「雙語師資培育」在臺灣推動雙語教學的政策中扮演至為重要的角色。

因此，雙語教學推動成功的關鍵因素在於雙語教師能組成跨域社群共同備課進行後續的雙語教學專業知能的精進與成長。本文依據 Collet (2019)「協同教學重新定義教師專業發展的願景」一書中，修改雙語教師專業學習社群運作的向度：共備增能、備觀議課、省思、修訂、教學設計評量再概念化等項探討雙語教師的雙語教學增能、課程設計實施與省思闡述雙語教師在專業學習社群中面臨學科專業知能融入英語的挑戰與策略，並提出未來的展望。

二、雙語教學社群教師面臨的挑戰

本文以臺灣中部一所小學從 2019 到 2022 年申請國教署沉浸式英語、部分領域課程雙語教學計畫、臺中市雙語教學計畫為例，110 學年度計畫執行是以四位音樂教師和二位英語教師進行每週一次共備會議，兩位音樂教師主教另外兩位音樂教師以及兩位英語教師進行共備教案設計與協同教學教學對象為三年級共 10 個班級 265 位學生；這些學生從二年級開始雙語皆由兩位音樂老師教授生活音樂課，師生彼此有默契且互動良好；師生有一年的雙語教學與學習經驗，學生上課動機強且參與度高；這兩位音樂教師曾有美國進修碩士的經驗，期盼這批接受雙語教學三年級學生能持續進行到六年級，較能看出語言與學科內容實踐對學生正向深遠的影響。以下針對本案例中實施的雙語教學社群教師面臨的挑戰歸納以下五點：

1. 學科教師的學科知識、英語表達溝通能力與雙語教學知能需要多元增能：在十二年國民基本教育課綱與領綱素養導向教學與評量設計概念下，學科教師除了持續增能精進自己的學科教學專業知能、英語文能力提升，還有雙語教

學知能增進與實踐，因此，雙語教學社教師群就要規畫符合教師需求的相關增能研習。

2. 公開備觀議課的雙語教學要有多少的英語融入式是所有從事雙語教學的教師首要面臨的挑戰，觀議課內容的重點除了學科知識外，教師要如何用學生聽得懂的英語來進行教學？除了掌握學生的學科準備度外，學生的英語先備知識經驗要如何得知亦是決定雙語教學是否能成功的關鍵。
3. 雙語教學設計與教學方法有一定的模式嗎？還是可以依照師生的需求來調整？語言的部分是否需要評量？學科教師的專業知能中對英語評量這塊領域是陌生的。
4. 雙語教學除了課室英語與指導語融入外，如何再多給學生一些學科專業用語與句子？
5. 走出雙語教學課堂外，如何讓親師生在英語聽與說表達層面的應用效益達到最大化？

三、雙語教學社群因應策略

洪月女教授（2021）根據歐洲 CLIL 教師培育架構提出雙語教師專業素養的八大面向涵蓋：個人省思、雙語教學基礎概念、學科內容與語言的覺知、方法與評量、研究與評鑑、學習資源與環境、課室管理及雙語教學管理等項；更進一步提出雙語教師所需要具備知能可歸納為三類（洪月女、陳敬容，2022，頁 24）：學科知識、教學知識以及雙語學科教學知識。以下針對本案例中雙語教學社群面臨挑戰的因應策略歸納如下：

（一）共備增能：教師的英語溝通教學知識、學科知識以及雙語學科教學知識，需要多重增能，110 學年度音樂雙語共備社群計有兩位英語教師、四位音樂教師在每周二下午兩節共同不排課進行共備研習。增能內容包括：

1. 以英語為溝通工具之教學知識：英語口說能力增能系列工作坊（邀請大學英語系教授與專業語言中心線上課程，係根據教師需求設計的課程，每學年共排每學年共排 25~30 次）口說能力精進研習課程，提升教師口語表達及課室英語融入雙語教學中；透過共備會議討論課堂中會使用的英語字詞與句型應用到最大化。
2. 學科知識增能：安排雙語教學團隊內部增能進行專業對話以及規劃辦理雙語教學計畫學校區域聯盟分享與交流社群。因應疫情採用線上視訊教學共備增能，由學科輔導專家輔導，對社群主教和共備教師進行學科學習目標探究、教學設計、實施與學習評量效果。

3. 雙語學科教學知能：雙語學科教學共備階段由音樂教師分析音樂課程的教學重點，英語教師轉化出「相關字詞與句型與教學歷程，透過討論設計出符合與音樂課程需求的「音樂教室用語（music classroom English）」，之後再透過協同授課的歷程，檢討課程設計與進行滾動式教學歷程修正。

(二) 公開備、觀議課：打造雙語團隊、專家協作及策略聯盟金三角學習型組織。

1. 雙語教學學習專業社群每學年會進行 2 次公開備、觀議課，依據師生的需求彈性調整，以學科的學習目標為主，英語為溝通的工具，透過英語教師的共備設計課程教學，了解該年段學生的英語準備度，融入該年段學生學過的課室英語、指導語及相關句型；學科的抽象概念陳述以母語為主，延伸性的活動再提供語言鷹架，逐步建構學科語言知識，進行關鍵提問，最後學生的總結性表現任務可以將每節所學的句型串成短文進行小組合作的發表。透過簡單的句型，強化學科內語言的螺旋式學習，讓學生更願意勇敢地開口說英語，提升雙語課堂的學習動機與興趣，達成學科和語言學習的目標。
2. 另外從部分領域課程雙語教學計畫專家人才庫名單中，每月邀請專家（英語教育專家、音樂課程專家）蒞校（或線上）輔導，協助校內學科與英語教師社群進行備課、協同教學和觀課與議課事宜，老師們根據專家建議予以進行滾動式修正。
3. 邀請鄰近學校參加雙語教學工作坊及公開備觀議課，結合雙語教學成果分享發表進行跨校專業對話，讓專業量能提升一起共學共享與共好。

(三) 以學生學習需求為出發，構築師生良好的互動與默契，從教學實踐省思與修訂：透過多元科技平台應用與溝通，進行專業對話與回饋。

1. 由英語教師團隊和音樂老師每周以 Line 群組及線上共同協作進行備課研討與分享課程設計與教學專業對話與回饋。
2. 雙語教學團隊的教學設計與實施，除了協助檢視提供課室英語與指導語外另外還融入學科英語專業用語與句子在課程設計階段包括：進行教師共備，教師共同找出藝術領域音樂科主題活動設計的內容，並設計學習評量工具、針對課程設計及學習評量，邀請專家進行諮詢，結合課程共備活動，規劃共計 30 小時工作坊。在教學執行階段由兩位音樂教師主教，其餘共備教師根據課堂實施給予回饋與建議，進行後續教學的省思與修訂。

(四) 雙語教學評量再概念化：依據十二年國民基本教育課程綱要素養導向設計學科內容及英語學習成效評量發展。

1. 辦理並分析學科知識（藝術領域音樂課程結合聽唱律動與節奏樂器或直笛表演）與學生學習課室英語和學科成效作為後續雙語教學之省思與修訂參考，以期更符合學生為學習中心之評量方式。
2. 每堂課教學評量設計皆涵蓋形成性、歷程性與總結性學習評量。雙語教學的課室英語與指導語言融入，以學科學習概念為主，語言視為溝通與應用工具，接著採用漸進式（第三年）將語言生字與句子納入學習目標，評量亦是以學科學習目標為主。語言的評量著重在學習歷程中，透過學習即評量概念，使用多模態教學（Multimodality）與肢體回應教學法（Total Physical Response Method, TPR）等，教師可以檢視學生是否理解教師所要表達的意思。若是將語言學習進一步納入學習目標，則可以和英語教師在共備時根據學生的英語準備度規劃語言學習目標，納入學生的表現任務，提供學生更多元的語言應用展能舞台，勇於開口說英語樂於參與雙語學習活動。

(五) 雙語教學資源整合：人力、環境資源整合讓英語應用效益最佳化。

1. 教學相長，師生持續增能：學科教師的英語能力需要有專家協助提升、學生學習需求要在校園營造中達到最大化，音樂教師和英語教師每週一次的共備研討會，多數聚焦在雙語教學設計實施與滾動式修正，但是在英語的聽說表達與讀寫則有需要再精進，雙語教學要能發揮最大效益，要有教師雙語專業知能發展提升與學生英語文能力奠基，並增加師生生活經驗的需求與機會，以利提升整體雙語教學與學生學習成效。
2. 雙語課後照顧班：Mehisto、Marsh 和 Frigols（2008）學者提出透過鷹架教學的引導，連結學生的生活經驗以及同儕間的學習等方式更能讓雙語教學生動活潑化（come to alive）；基於此學校可依學生語言能力需求，研擬具體課後奠基措施，鼓勵全校 1~6 年級學生自由參加平日下課後期間開設課後照顧班課程，以英語融入課後照顧班一天一節課的協同教學方式進行，加強學生語言能力奠基課程，強化其語言溝通與應用能力；另搭配線上平臺相關學習資源使用透過雙語課後照顧班，提升學生用英語的興趣與學習動機，讓孩子有更多聆聽與說英語的機會，奠基學生語言能力成效。
3. 辦理學生、家長與社區之宣導說明：將學校預計實施雙語課程內容，利用校務會議、學校刊物、班級家長親職座談會公開加強宣導說明，增加家長們對雙語教學的瞭解。

四、結語

本文從雙語教師在社群中共備時面臨的挑戰出發，再提出因應策略與運作模式，包括：共備增能、公開備觀議課、教學實踐省思與修訂、教學評量再概念化、

資源整合等項，探討雙語教師的雙語教學知能增進可結合內外部專家及多元並進方式增能；公開授課打造內外部學習型組織持續深耕；課程設計實施與省思，運用多元科技平台溝通，進行專業對話省思回饋與修訂依據素養導向學科內容與語言的覺知、方法與評量再概念化，涵蓋形成性、總結性與歷程性學習評量；整合雙語教學人力、環境資源使英語使用達到最佳成效。

在教學實務方面能提升教師專業共同備課，共同研發有效激發雙語學習之課程以學生學習需求為中心設計螺旋式課程，提高學生學習雙語的興趣，逐步培養學科英語表達的能力使其有意願在課餘時間使用英語並參與多元雙語教學活動。並建立以領域課程雙語教學模式，供其他領域融入雙語教學之參考。

參考文獻

- 洪月女、陳怡安（2021）。**雙語教學師資培育與教學應用**。五南文化事業。
- 洪月女、陳敬容（2022）。臺灣雙語教學資源書全球在地化課程設計語教學實踐。載於鄒文莉、黃怡萍主編，**全球在地化臺灣雙語教學知能與培育**（頁15-31）。臺北市：書林。
- Mehisto, P; Marsh, D. &Frigois, M. (2008). *Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Books for Teachers.
- Vicki S. Collet (2019). *Collaborative Lesson Study: ReVisioning Teacher Professional Development*. Teachers College Press.



學習領導應用於現職雙語師資之專業發展

郭美秀

高雄市鳳山區新甲國小教務主任

一、前言－雙語教育師資現況

2018 年 12 月，政府宣布「2030 年臺灣成為雙語國家」的願景，也宣示 2019 為雙語元年，各地國中小學如火如荼地開始了雙語課程。然而國內雙語教學的推動遇到的特有挑戰是：雙語教學的推動速度超過雙語師資培育（洪月女、陳敬容，2022）。

目前雙語師資來源有三：(1)透過甄選招考新進雙語教師。(2)引進外籍英語教師進行雙語協同教學。(3)現職教師之雙語教學增能與培訓（田耐青，2020a）。108-109 學年以臺北市為例，雙語教師甄選缺額雖多，但實際錄取的數量卻有限。政府雖預計於 2030 年要培育 1.5 萬名雙語師資，但以全國 3,600 所國中小，如此數量亦相當不足，故現階段由現職有經驗的學科教師進行雙語增能培訓，能在最短時間內上手，並可兼顧學習成效、班級經營等。且未來五年現職教師也將會是雙語教育現場的主力（林子斌，2021），顯見現職教師的雙語專業培訓，是目前最能解雙語師資荒的解方。

現行教育制度對投入雙語教學者缺乏明確誘因及配套（吳彥慶、黃文定，2020；林子斌，2021），只能倚賴學校領導者發揮領導長才，鼓勵現職教師積極提昇雙語教育知能以因應挑戰變革。學習領導是促進教師專業素質提升及學生學習成效精進的重要作為，透過學習領導也可帶領學校邁向學習型組織（黃旭均，2018），以成功帶領學校推動雙語教學，提升學生競爭力。

二、學校推動雙語教育在師資上所面臨的挑戰

雙語教育勢在必行，然而，現階段教育現場的雙語教育推行仍顛顛簸簸，雙語師資在專業上也面臨層層考驗，主要的挑戰有：

1. 師資不足，現職教師難以直接轉任

各級學校在推動雙語教育時，目前最大的挑戰在於缺乏足夠的師資（田耐青，2020b；林子斌，2021；黃琇屏，2021）。包括英語師資不足，難以紮根英語教育；雙語師資不足，無法實際推展雙語教育，現職教師也難以直接轉任，仍須進修培訓。

2. 缺乏現成課程、教材與評量，雙語教師須具備課程發展專業

雙語教學缺乏現成的教師手冊、教學光碟、學習單及教具等，均需自行設計及安排，此外，設計課程還要注意符合領域綱要的學習表現、符合 108 課綱的精神與理念等（林子斌，2021；陳慧琴、許焜華、楊燕山、曾玉婷、盧星蓉，2021；黃琇屏，2021），是雙語教師在專業上重大的挑戰。

3. 雙語授課與學科知識不易兼顧，教師需有強烈的自我成長動機

雙語師資除了一般教師所需具備的課程、教學、評量、輔導及班級經營等專業知能外，還需要兼具英文教學、領域教學、雙語教育理念（田耐青，2020a）。英語老師若學科能力不足，無法清楚傳達學科理念，而學科老師若英語能力不足，卻要英語授課，也可能造成老師擔憂其教學尊嚴受到挑戰（黃琇屏，2021）。要求老師跨領域是一件事，但期待每位老師都具備英語教學能力是不可行的（林子斌、吳巧雯，2021），故現階段最好的雙語師資是激勵有熱忱的現職老師提升英語教學能力，然而要鼓勵現職教師脫離舒適圈，勇於接受雙語教學挑戰，是件艱鉅的任務。

4. 英語程度雙峰現象，造成學習落差

具備一定的英語能力後，學生才可能接受雙語教育（林子斌，2020），然而現在學生英語程度雙峰化嚴重，學科若採用英語授課，部分學生可能會恐懼上學，過去只有上英語課才成為教室客人，未來恐成為所有課程的客人（黃琇屏，2021）。能對學生進行雙語差異化教學，適當地進行補救教學，亦是雙語師資發展過程中應關注的重點。

三、學習領導應用於現職雙語師資之專業發展

學習領導是領導者以學生學習為中心，運用專業力和影響力，協助校內成員成為領導者，並透過教師專業發展和改善教學環境等方式，增進教師有效教學和學生有效學習的歷程（張德銳，2020）。其重要內涵有：(1)設定學習的共同願景；(2)營造有利學習的環境；(3)發展專業學習社群；(4)共享與分布領導；(5)掌握成果，共擔績效責任（黃旭均，2018）。將相關理念運用在雙語師資發展上的啟示如下：

1. 聚焦雙語教育的共同願景與目標

揉合社區背景、學生特質、家長期許及教師專長意願等，積極溝通雙語教育趨勢，凝聚親師生及社區的共識，共塑雙語教育推行的願景與目標，減少推行阻力，形成對雙語教育支持的力量，願景目標也將指引雙語教學規劃與發展。

2. 建立專業社群，支持專業學習與成長

引進外部專家講座或鼓勵教師參加研習、學分班等進行雙語教學的知能培力，其次透過專業協作，成立教師專業社群，持續進行專業對話、價值澄清，社群運作揪合英語教師及學科教師進行共備，協力發展雙語教學方案、教學策略，並訂定評量準則，而後觀課、議課，讓雙語教育的推行可集眾人智慧，突破個人教學限制，提升教學品質，落實學習成效，讓一群人可以走更久。

3. 以身作則示範學習，提供學習典範

學校領導階層應充實雙語教育相關知能，掌握雙語教學精髓，訂定合宜的雙語教育目標，並自我精進雙語教學能力。在同仁遇到教學困境時，可陪伴克服困難，讓老師有強力的後盾。以自身的熱情，感召更多同仁的參與。

4. 營造優質學習環境，充分支持教學資源

規劃學校推動雙語教育相關配套措施，如排課時安排雙語教師有共同空堂進行共備研討、規劃合適的共備空間。充分提供雙語教學所需的軟硬體設備，給予減授課及進修時課務派代，讓老師在雙語教育專業成長時亦無後顧之憂，並應充分肯定師生的努力與成果。

5. 共享領導並承擔績效責任，精確評量學習成果與教學績效

鼓勵老師在雙語教育上展現專業的領導，具專業的先行者可以協助起步者。利用標準化測驗系統的成績掌握學生在學科與英語進步情形，並據以滾動式修正課程內容及教學方法。針對不同程度學生給予差異化教材供選擇，對於落後學生視其需求提供補救教學，讓學習成效成為所有人都關注的目標。

四、結語

雙語教育的推行將是國家未來長期的方向，雙語教育的落實、優化、活化，其致勝關鍵在於教師，此外也需要親師生及社會形成共識，透過縝密規劃、全員參與，才能逐步達成。身為學校教育工作者，若能發揮巧思創意，有系統地善用學習領導，以身作則，積極營造友善雙語教學環境，將能激勵教師勇於嘗試雙語教學，並逐步克服教學所面臨的挑戰，發展雙語教學所需的各項專業素養，讓學生更自然地沉浸在雙語環境中，展現璀璨的教育成果！

參考文獻

- 田耐青(2020a)。論國小雙語師資應有的教學知能。*臺灣教育評論月刊*，9(5)，

51-56。

- 田耐青（2020b）。論國中階段英語教師轉型雙語教師知在職培育。臺灣教育評論月刊，9(10)，37-41。
- 吳彥慶、黃文定（2020）。從中學雙語師資培育經驗談臺灣雙語教學面臨的問題與因應之道。臺灣教育評論月刊，9(10)，42-46。
- 林子斌（2020）。雙語國家政策下的臺灣國民教育：國家競爭力提昇之挑戰與機會。載於黃昆輝主編，**新世代、新需求－臺灣教育發展的挑戰**（頁453-470）。臺北市：財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- 林子斌（2021）。**雙語教育-破除考科思維的20堂雙語課**。臺北市：親子天下。
- 林子斌（2022）。跨文化溝通的基礎：臺灣雙語教育的實踐與挑戰。課程研究，17(1)，1-13。
- 林子斌、吳巧雯（2021）。公立國民中學推動雙語教育之挑戰與回應：政策到實踐。教育研究月刊，321，30-42。
- 洪月女、陳敬容（2022）。全球在地化臺灣雙語教學之能與培育。載於鄒文莉、黃怡萍主編，**臺灣雙語教學資源書**。臺北市：書林。
- 張德銳（2020）。我國校長學習領導研究結果綜合分析。臺灣教育評論月刊，9(11)，162-184。
- 陳慧琴、許嫻華、楊燕山、曾玉婷、盧星蓉（2021）。邁向雙語教師的歷程。載於呂翠玲、陳慧琴、鄒文莉主編，**成功的跨領域學科雙語教育-西門實小教學卓越典範**。臺北市：書林。
- 黃旭均（2018）。校長學習領導提升教與學成效的理念與策略。教育研究月刊，292，37-52。
- 黃琇屏（2021）。公立中小學雙語教育實施現況與挑戰。臺灣教育評論月刊，10(12)，6-11。
- 葉若蘭、翁福元（2021）。雙語教育推動的挑戰與配套措施建議。臺灣教育評論月刊，10(12)，19-26。



Becoming：成為一位視覺藝術雙語教師 職前雙語師培之體驗與反思

林禹葳

國立臺灣師範大學美術學系碩士班美術教育與美術行政組研究生

一、關於雙語教學師資培育課程

因應國家發展委員會（2018、2021）2030 年雙語政策，當前雙語師培走向為「多元培育」，涵蓋職前師資培育、在職教師進修增能、開設學士後教育學分班、引進外籍教學人員（黃昆輝，2022）。國立臺灣師範大學師培學院頒布雙語教學師資培育課程的教育專業科目及學分表（教育部，2020），涵蓋教育基礎課程、教育方法課程及教育實踐課程。需修畢十學分才能於教師證書上加註「次專長-雙語教學專長」。

身為第一屆雙語師培生，目前修過的相關課程有「雙語教育概論」、「雙語教育之課室英語」、「學習評量（IB）」及「課程發展與設計（IB）」，IB 為 International Baccalaureate 之縮寫，中文譯為「國際教育文憑」，目前國立臺灣師範大學（2021）設有「國際教師學分學程」，以培育國際文憑教師為目標，而雙語師培教程的選修課程與國際教師學分學程的選修課程重疊。

筆者下學年度將持續進修「雙語教材教法」、「雙語教學實習」及「雙語教學應用與實作」。雙語師培課程中，集合了各學科的師培生，大學部、碩博班皆有，也因部分碩博雙語公費生有教學實務經驗，多少增加了課堂理論與實務的交流。

二、觀想雙語師培之路上風景

修課期間，教授不斷與我們討論、思辨雙語教育在臺灣的定位，並沒有因自身語言教育專業或西方文化背景而框架住我們對雙語教育的想像，而是透過課堂中不斷討論思辨、微型教學演練，邀請師培生們一起反思何謂「臺灣的雙語教育」。

（一）課堂觀察

1. 課程精實聚焦

因應 2030 雙語政策，臺師大設計出十學分雙語教育學程，因學分有限，無法與一般教育學程之廣度與深度相比，教授們已盡力以雙語教育最精實、最核心的概念作為授課內容。雙語師培生們於這十學分的上課時光，把握與教授們、同學們討論與分享，共同建構出當前模模糊糊、百花齊放的雙語教育。

2. 課堂微型試教：想像與實際的調和

從臉書社團看到第一線教師們針對學生需求設計出的課程內容，同學們與教授不時討論著，自己設計出來的微型雙語教案、課程內容，能否貼近第一線教學現場的學生？和同領域的夥伴們合作設計微型教案時，雖已盡力「想像」學習者的樣貌，但想像畢竟只是想像。每當我們試教完，教授總會戳破我們的幻想泡泡，回饋我們可能會遇到最真實的情況。

3. 學科專業內容與語言習得的權衡

完成微型教學後，也熱衷於思辨彼此設計出的課程內容究竟是「視覺藝術雙語課」，還是「英文課中的視覺藝術主題」？這是我們師培生時常在課堂上與教授一起前進的學習歷程，並不只是「如何教？」，而是不斷反思「為何而教」：「為何」如此應用雙語於我們的專業課堂中？不同領域的同學們更有不同聲音，適合第二語言習得的方式，不一定適合專業學科領域，即使有適合視覺藝術領域的雙語教學方法，也不一定適合體育領域。過程中，教授鼓勵我們找出最適合學科專業的雙語教學內容，更不能因第二語言習得而犧牲該學科的專業知識。

(二) 課堂感受

以目前的修課經驗來說，我感受到雙語師培課程是彈性、共構的狀態，可討論的空間非常大。課程以語言習得的相關理論為基礎，和教授們、同學們逐步建構學習成果。各領域師培生們更是互相尊重彼此的學科專業，很慶幸得以在小小的課堂中，看到各學科多元的雙語教學樣貌。而身為雙語師培生（學生），不論程度如何，課堂中持續被教授鼓勵及賦能（empower），我逐漸從恐懼轉為享受學習成為雙語教師的過程。

三、關於雙語師培之反思與建議

經歷一年雙語師培，以下三點為我當前的建議與自我反思：

(一) 盼能有機會與第一線教師交流

期望職前師培過程中，能有更多機會與教學現場的教師、學生們交流。雙語教育學程的學習歷程，雖有一定程度的微型試教，但與實際教學仍有差距。更因疫情關係，減少實際觀課的可能性。第一線教師們的教學經歷及對現場學生們的認識度，是極寶貴的教育資源。盼能透過與第一線教師的交流，搭建起職前師培與教育現場的橋樑，減少理論與現場的斷層。

（二）持續精進學科與教育專業內容

「學科專業」的雙語內容，絕非單靠雙語師培課程撐起，而是師培生需主動接觸國內外的相關資源，可透過參加國內外相關研討會與專業領域的其他交流，或查找外文獻、資料等，增進相關的學習。同時，把握課堂機會與英語教學專業同學交流請益，我認為有助建構出合適的雙語教案。這有點類似於未來進入教學現場與英語教師們的合作共備。

（三）持續應用「三位一體」角度進行自我反思

加拿大學者 Irwin（2013）創建的 A/r/tography，以藝術為本的研究理論中提及一位教師的三位一體概念：藝術家（artist）、研究者（researcher）、教學者（teacher）。藝術教育領域中，我不只是教學者，也是一藝術家與研究者。透過這三種角色的轉換與交集促使「探究」產生。A/r/tography 理論剛好與本學期末「課室英語」課程反思之內容呼應，教授請我們從「語言」的角度切入，以語言使用者（users）/分析者（analyzer）/教學者（teacher）進行自我反思。

首要題目為：「為何雙語教師在各自專業學科領域中，成為英語的使用者/分析者/教學者是重要的？」（Graham，2022）

1. 作為使用者（user）

在視覺藝術教育中，作為一位英語使用者給了我主觀的視角體驗。我很慶幸我的英語能力起點相較於班上同學，並未達熟練水平。因著近兩年（包含國際教育與雙語教育）學習上的瓶頸，我可以理解當前相同經歷的第一線教學者與學生，並找到解決問題的方法。這樣的主觀歷程使我朝向終身學習者的目標邁進。

2. 作為分析者（analyzer）

語言的分析者需要更客觀的視角。如同 A/r/tography 的研究者角色，我可以嘗試分析不同語言中相同的視覺藝術概念，藉由探索視覺藝術領域使用雙語的方法，幫助我未來的學生們適應雙語環境。

3. 作為教學者（teacher）

這三個角色中，我認為最具挑戰性的是教學者。教學本身即為一門藝術，作為一名雙語教學者，我是引導者也是示範者，我需要知道如何搭建學習鷹架以幫助學生彌合在視覺藝術課上使用雙語的差距。以學習者為中心仍為我的教育理念核心之一，未來現場的視覺藝術課，並不能因著「雙語」而犧牲藝術課堂中的對話、討論與反思。

四、持續建構的雙語師培之路

目前，我嘗試在專業學科中找到「視覺藝術」與「語言」之交集，我發現「傳達/交流/溝通（communication）」為共有的核心概念之一。回顧過去學習國文的歷程，在藝術課程中也會有語言表達練習，但視覺藝術教師並不用刻意聚焦於中文的語言學習內容，而是提供一個語言使用的情境，讓學生自然的溝通、表達、對話與分享。走在職前雙語師培的路上，我認為屬於臺灣的雙語教育哲學仍在持續建構中，雖有許多未知，但不變的是對於藝術教育與雙語教育的「好奇」與「探究」，盼未來能夠持續精進、持續學習，逐步建構視覺藝術與雙語的教學風景。

參考文獻

- 國立臺灣師範大學（2020）。國立臺灣師範大學中等學校師資職前「雙語教學師資培育課程」－教育專業科目及學分表。取自https://www.ed.ntnu.edu.tw/uploads/bulletin_file/file/60642152b5f372f8f6006d85/04雙語教學師資培育課程教育專業科目及學分表.pdf
- 國立臺灣師範大學（2021）。國際教師學分學程。取自<https://sites.google.com/gapps.ntnu.edu.tw/ntnuibec/%E9%A6%96%E9%A0%81?authuser=0>
- 國家發展委員會（2018）。2030雙語國家政策發展藍圖。取自https://bilingual.ndc.gov.tw/sites/bl4/files/news_event_docs/2030雙語國家政策發展藍圖.pdf
- 國家發展委員會（2021）。2030雙語政策整體推動方案。取自https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=A3CE11B3737BA9EB
- 黃昆輝（2022）。雙語培力·接軌國際－「臺灣的雙語教育研討會」綜合建言。財團法人黃昆輝教授教育基金會。
- Graham, K. M. (2022). *Reflection on language in the classroom*. National Taiwan Normal University.
- Irwin, R.L. (2013). *Becoming A/r/tography*. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215.



摩頂放踵利天下的教育家墨子傳略—— 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

墨子（前 468—前 376），係我國先秦時期一位偉大的思想家兼實行家，也是一位言行一致、身體力行的教育家。其摩頂放踵，以利天下的精神更是值得吾輩所學習與效法。是故，先略述其生平事蹟，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

依據王讚源（1986）、伍振鷺（1986）、邢兆良（1993）、焦國城（1997）、宋志明與李新會（2001）的論述，墨子的生平可以簡述如下：

（一）出身寒微，刻苦力學

墨子，這位曾在春秋戰國時代具有深遠影響力的哲人，隨著其學說的驟然沈寂，以致司馬遷在《史記》中並沒有為這樣一位重要的人物立傳，僅在〈孟荀列傳〉之末附帶幾句話介紹：「蓋墨翟宋之大夫，善守禦，為節用，或曰並孔子時，或曰在其後。」這寥寥 24 個字並沒有將墨子的生平交待清楚，而且用的是疑惑之辭，以致後代對於墨子的姓名、籍貫、年齡，以及事蹟等，有許多的爭論。

墨子，姓墨，名翟，魯國人（今山東滕縣），一說係宋國人。清代古文經學家孫貽讓在《墨子問詁》一書中指出，根據他的考證，墨子約生於西元前 468 年（周貞定王元年），卒於西元前 376 年（周安王 26 年）。

關於墨子的家庭生活狀況無法加以考證，但墨子出身貧賤，始終為平民，當時稱為「賤民」。賤民係從事勞動來謀生的人，例如從事耕植的農民、手工業者及商人，以示和身為現職或世襲的貴族有所區別。由於墨子的身家背景，墨子終其一生，皆是以平民百姓的角度來思考問題，並且為基層民眾來發聲。

墨子雖然出身微賤，但是從不以貧窮為恥，反而非常努力的求學。由於出生於周文化搖籃的魯國，自小就受到周文化的洗禮，並且接受儒學的教育。《呂氏春秋·當染篇》有云：「魯惠公使宰讓請郊廟之禮於天子，桓王使史角往，惠公止之，其後在於魯，墨子學焉。」除了向史角學習儒家之術之外，墨子也涉獵百國

的史書，所以《莊子·天下篇》稱讚他「好學而博」。

墨子之勤奮好學可從《墨子·貴義篇》略窺一二。該篇記載有一天墨子南遊到衛國去，車中裝載很多的書。其弟子弦唐子見了很奇怪，就問道：「老師您曾教導公尚過說：『書不過用來衡量是非曲直罷了。』現在您裝載這麼多書，有什麼用處呢？」墨子回答說：「過去周公旦早晨讀一百篇書，晚上接見七十個讀書人。所以周公旦輔助天子，他的美善傳到了今天。我現在既沒有承擔國君授予的職事，也沒有農民耕種的艱難，我如何敢拋棄讀書呢？」可見墨子是一位以聖人自勉，刻苦勵學的人。

墨子不但學問好，而且手工技藝更是一流。他曾花費了3年的時間，精心研製出一種能夠在天空飛行一整天的木鳥（風箏、紙鳶），成為中國古代風箏的創始人。他又是一位製造車輛的能手，可以在不到一日的時間內造出載重30石的車子。他所造的車子運行迅速又省力，且經久耐用又跑得很遠，不像木鳥花時間久，飛一天就壞了。所以他說：「故所為巧，利於人謂之巧，不利於人謂之拙。」也正是「利於人謂之巧」這一理念，成為他一生奮鬥的指標，也是他超越工藝技術的層次，成就偉大人格的動力。

（二）反對儒術，創立個性鮮明的墨家學派

墨子雖然精通六藝，但是由於其善於思考，不拘泥於成見的作學問態度，使他對當時儒學的弊病作了深刻、尖銳的批判。《淮南子·要略篇》中有云：「墨子學儒者之業，受孔子之術，以為其禮煩擾而不說，厚葬靡財而貧民，服傷生而害事，故背周道而行夏政。」由此可見，墨子是一位極具創造性批判力的知識份子。

墨子在《墨子·公孟篇》中舉出其之所以反對儒學的四個理由：

儒之道足以喪天下者，四政焉。儒以天為不明，以鬼為不神，天鬼不說，此足以喪天下。又厚葬久喪，重為棺槨，多為衣衾，送死若徒，三年哭泣，扶後起，杖後行，耳無聞，目無見，此足以喪天下。又弦歌鼓舞，習為聲樂，此足以喪天下。又以命為有，貧富壽夭，治亂安危有極矣，不可損益也，為上者行之，必不聽治矣；為下者行之，必不從事矣，此足以喪天下。

梁啟超在《墨子學案》一書中指出，墨子因為儒者不悅天鬼，所以提倡「天志」、「明鬼」；因為儒者厚葬久喪，所以要「節葬」；因為儒者最重音樂，大搞排場，所以要「非樂」；因為儒者相信命運的主宰，所以主張「非命」；因為儒者主張「親親有術，尊賢有等」的「別愛」，所以倡導「兼愛」，這五個主義實為對儒學的反動。此外，因為墨子倡導兼愛所以力主「非攻」；反對士大夫階層的鋪張

浪費，所以倡導「節用」；因為尊重人才，認為人才不應以出身論貴賤，所以主張「尚賢」；政治要能清明需由賢明的統治者來統一法制的標準，所以主張「尚同」。「兼愛」、「非攻」、「尚賢」、「尚同」、「天志」、「明鬼」、「非命」、「非樂」、「節葬」、「節用」這十個觀點，實為墨子的主要思想，其中尤以兼愛、非攻為核心，以節用、尚賢為支點，另外，亦創立了以幾何學、物理學、光學為突出成就的一整套科學理論。墨家在先秦時期影響很大，與儒家並稱兩個「顯學」。戰國時期的百家爭鳴，有「非儒即墨」之稱。

(三) 成立墨家組織，致力教育與救世活動

墨子不但是一位學者，又是一位偉大的教育家。他繼孔子之後，在魯國私人興學，從事教育工作，終生未離教師的崗位。呂不韋在《呂氏春秋·當染篇》稱讚孔子與墨子說：

此二士者，無爵位以顯人，無賞祿以利人，舉天下之顯榮者必稱此二士也。皆死久矣，從屬彌眾，弟子彌豐，充滿天下，王公大人從而顯之，有愛子弟者隨而學焉，無時乏絕。子貢、子夏、曾子學於孔子，田子方學於子貢，段干木學於子夏，吳起學於曾子。禽滑釐學於墨子，許犯學於禽滑釐，田繫學於許犯。孔、墨之後學顯榮於天下者眾矣，不可勝數，皆所染者得當也

墨子開辦的學校係一個有自覺的綱領、有明確組織形式和嚴密紀律的團體。其組織成員自稱為「墨者」，其首領被尊稱為「巨子」。「巨子」是仿效古代氏族部落的禪讓制度所選舉產生者，墨子便是墨家的第一位巨子。

在墨子的領導下，墨者集團既是一所強調實踐和獻身精神的流動性學校，平時有系統地進行社會科學與自然科學的綜合教育；戰時則是一支召之即來，能戰能守，訓練有素的隊伍。這支隊伍可以為實現「兼相愛、交相利」的理想而摩頂放踵，獻身為義。《淮南王書》有云：「亦謂墨子服役者百八十人，皆可使赴火蹈刃，死不旋踵。」

(四) 摩頂放踵，以利天下

墨子不但是一位具有獨創精神的思想家，而且又是一位偉大的實踐者。他一生最佩服的人是以治水揚名的大禹。墨子思想深受堯舜禹湯文武等聖王的影響，但是墨子卻特別推崇大禹，視大禹為偶像，這主要表現在三個方面，其一是大禹採用疏導的科學治水方法，而墨子正是春秋戰國時代最重視科學的思想家；其二是，大禹治水時不辭勞苦，親力親為，這與墨子願為世人擔當苦難的苦行精神是一致的；其三是，大禹「愛人」之明德，正與墨子兼愛的核心思想非常一致。

《孟子·盡心上》：「墨子兼愛，摩頂放踵，利天下為。」墨子身處戰亂頻仍，以強凌弱、以眾暴寡、以富欺貧的亂世，卻仍以憂國憂民、勇者無敵的姿態，周遊列國，到處宣揚自己的理念，以自己卓越的人格和深厚的學理來面對社會現實中的諸多不公不義。其間棲棲惶惶，歷經坎坷，席不暇暖，夜不安寢地奔走於當時的宋、楚、齊、衛、越、魏諸國，以消弭諸國之間的戰爭、促進各國的和平相處為己任，因為墨子深知戰爭的最大受害者便是受苦受難的普通老百姓。

據考證，經墨子運用謀略和誠意阻止的戰爭就有十幾次。其中，最著名的事迹之一，便是成功地制止了楚國攻打宋國的戰爭，史稱「止楚攻宋」。《墨子·公輸篇》記載，楚國準備攻打宋國，請著名工匠公輸般（即魯班）製造攻城的雲梯等器械。墨子正在家鄉講學，聽到消息後非常著急，一面安排大弟子禽滑厘帶領三百名精壯弟子，幫助宋國守城，另一面親自出馬勸阻楚王。墨子急急忙忙，日夜兼行，走了十天十夜，走到腳底都起腫泡了。到達郢都（今湖北的宣城）後，先找到公輸般，說服他停止製造攻宋的武器，公輸般引薦墨子見楚王。墨子說：「現在有一個人，想丟掉自己的彩飾馬車，偷鄰居的破車子；想丟掉自己的華麗衣裳，偷鄰居的粗布衣，這是個怎麼樣的人呢？」楚王不假思索地答道：「這個人一定有偷竊狂吧！」墨子趁機對楚王說：「楚國方圓五千里，土地富饒，物產豐富，而宋國疆域狹窄，資源貧困。兩相對比，正如彩車與破車、錦繡與破衣。大王攻打宋國，不正如偷竊狂一樣？」楚王自知說不過墨子，便借公輸般已造好攻城器械為由，拒絕放棄攻宋的決定。墨子使用腰帶模擬城牆，以木片表示各種器械，同公輸般演習各種攻守戰陣。公輸般組織了九次進攻，結果九次都被墨子一一擊破。公輸般認輸後故意說：「我知道怎麼贏你，可我不說。」墨子答道：「我如何知道你如何贏我，我也不說。」楚王莫名其妙，便問道：「你們說的是什麼？」墨子義正辭嚴他說：「他以為殺了我，宋國就守不住，但是，我早已佈置好，我的大弟子禽滑厘能代替我用墨家製造的器械指揮守城，同宋國軍民一起嚴陣以待。所以即使殺了我，你也無法取勝。」這番話，徹底打消了楚王攻宋的念頭，楚王知道取勝無望，便放棄了攻打宋國的計畫。

此外，墨子還成功地阻止了齊國對魯國的侵略。《墨子·墨問篇》記載，齊國將要攻打魯國，墨子對齊國率兵的大將項子牛說：「攻伐魯國，是齊國的大錯。從前吳王夫差向東攻打越國，越王勾踐困居在會稽；向西攻打楚國，楚國人在隨地保衛楚昭王；向北攻打齊國，俘虜齊將押回吳國。後來諸侯來報仇，百姓苦於疲憊，不肯為吳王效力，因此國家滅亡了，吳王自身也成為刑戮之人。從前智伯攻伐范氏與中行氏的封地，兼有三晉卿的土地。諸侯來報仇，百姓苦於疲憊而不肯效力，國家滅亡了，他自己也成為刑戮之人，也由於這個緣故。所以大國攻打小國，是互相殘害，災禍必定反及於本國。」項子牛被墨子豐富的知識、精到的說理和高尚的人格所折服，所以呈報齊王，放棄了這次的軍事行動。

在周遊列國方面，《墨子·貴義篇》記載，墨子曾南游到了楚國，想要獻書給楚惠王，楚惠王借口自己年老推辭了，派穆賀會見墨子。墨子勸說穆賀，穆賀非常高興，對墨子說：「你的主張確實好啊，但君王是天下的大王，恐怕會認為這是一個普通百姓的主張而不加採用吧！」墨子答道：「只要它能行之有效就行了，比如藥，是一把草根，天子吃了它，用以治癒自己的疾病，難道會認為是一把草根而不吃嗎？現在農民繳納租稅給貴族，貴族大人們釀美酒、造祭品，用來祭祀上帝、鬼神，難道會認為這是普通百姓做的而不享用嗎？」雖然穆賀同意墨子的觀點，但是惠王仍沒有採納墨子的學說。後來，楚國有一位仰慕墨子人格和智慧的大臣叫魯文君，覺得惠王這樣對待墨子是不合適的，便向惠王進言：「墨子是北方的聖賢，此次來獻書大王，你對他這樣不重視，難免有輕慢待士的嫌疑，恐怕會遭受世人的譏笑。」惠王聽後覺得言之有理，馬上託人把墨子請回來，並答應給墨子五百里的封地。但墨子始終堅持其「道不行不受其賞」的原則，委婉拒絕了。

(五) 獨尊儒術，墨術消亡

墨子死後，墨學曾呈現短暫的繁榮景象。《呂氏春秋·當染篇》有云：「（孔墨）皆死久矣，從屬彌眾，弟子彌豐，充滿天下。」可惜好景不常，秦始皇之焚書坑儒，鉗制天下的作為，也使墨學走向了衰落之途。

儘管墨學在秦代已逐漸衰微，但在西漢仍有倡導者和影響力。到了漢武帝時，董仲舒（前 179-前 104）建議罷黜百家，獨尊儒術，重新建構新的統治方略，為官方所接受，並在全國下令執行，和儒學相互敵視和排斥的墨學遂趨於沉寂，乃成為絕學。

(六) 墨學中興，墨家成就重新獲得肯定

墨學在中古時代幾近失傳。所幸在明末清初之後，許多學者如傅山（1607-1684）、汪中（1745-1794）等人充分認識到《墨子》一書的巨大思想價值，並對該書開始進行校注和識讀，校墨、注墨、讀墨和解墨，從清朝中葉開始，乃逐漸形成一種頗具聲勢的文化運動，這一運動所結出的最大果實，就是孫詒讓（1848-1908）的《墨子間詁》。孫詒讓對墨學著述作了細緻的考證，並闡幽發微，申張正理，對墨學的復興做了很大的貢獻。

清末民初，西學傳入中國。在「西學」特別是其中的自然科學的映照下，墨學的價值與意義，才被彰顯出來。墨子學家樂調甫（1889—1972）有云：「道咸以降，西學東來，聲光化電，皆為時務。學人征古，經傳蔑如。墨子書多論光重幾何之理，足以頡頏西學。」於是在清末民初開始，幾乎家傳戶誦，人人言墨，

墨學幾成「盈天下」之勢。墨者艱苦力行、求真理、愛和平的思想，以及有組織有紀律的行為，不但受國人所肯定，而且墨學在光學、力學、數學以及邏輯哲學方面的成就也再度發出歷史的光芒。

三、教育學說

依據孫培青(2000)的論述，墨子的教育思想可以從下列四方面簡要說明之：

(一) 教育的作用和教育目的

1. 教育的作用

人性不是先天所形成，與生俱來的，生來的人性不過如同待染的素絲。因此，下什麼色的染缸，就成什麼樣顏色的絲，也就是說有什麼樣的環境與教育就能造就什麼樣的人。因此，必須慎其所染，選擇所染。

2. 教育目的

教育目的在培養「兼士」或「賢士」，以實踐「兼相愛，交相利」的社會理想。兼任或賢士的三個具體標準係：「厚乎德行」、「辯乎言談」、「博乎道術」。

(二) 教育內容

1. 政治和道德教育：通過「兼愛」實現人與人之間的平等和和睦；通過「非攻」去除強凌弱、眾暴寡的非正義征戰；通過「尚賢」破除世襲特權，實現賢人政治；通過「尚同」統一人們的視聽言行；通過「節葬」、「節用」、「非樂」制止費民耗財；通過「非命」鼓勵人們在社會實踐中自強不息；通過「天志」、「明鬼」來約束統治者謹慎行事。
2. 科學和技術教育：包括生產和軍事科學技術知識教育及自然科學知識教育，目的在於幫助「兼士」或「賢士」獲得「各從事其能」的實際本領。
3. 文史教育：以學好為實現「兼愛」有用的主張和本領，並應付諸實踐。
4. 培養思維能力的教育：包括認識和思想方法的教育、形式邏輯的教育。目的在於鍛煉和形成邏輯思維能力，善於與人辯論，以雄辯的邏輯力量去說服他人，推行自己的政治主張。

(三) 教育方法

1. 主動：墨子不滿儒家「拱己以待」的教育方法，強調教育者的主動和主導性，

但較忽視了啟發性，忽視學習必須具備的知識和心理的準備。

2. 創造：墨子批評儒家的「述而不作」，主張「古之善者則述之，今之善者則作之，欲善之益多也。」
3. 實踐：墨家的實踐除了道德的和社會政治之外，還有生產的、軍事的和科技的，他們「嘿（默）則思，言則誨，動則事」，無一刻歇止。
4. 量力：在施教時要考慮學生的力之所能及。量力有兩方面含義，其一是要適合學生的精力，不宜備多力分；其二，是學生的知識水平，要深者深求，淺者淺求，該增則增，該減則減。

四、對教師專業的啟示

綜觀墨子的事蹟與思想，有許多值得現代教師學習的地方。在事蹟上，墨子最值得學習的是他那種「摩頂放踵，以利天下」的思想作為。就現代教師而言，如果一位老師肯為學生的福祉，而不辭勞苦地磨禿頭頂，走破腳後跟，那絕對是一位肯犧牲奉獻的好老師，當誌之於杏壇芬芳錄。

墨子之所以能如此犧牲奉獻，最主要的是他出自民間，深知民間疾苦。同樣的，老師如果能主動接觸學生，時刻站在學生立場，了解學生在學習與生活上的種種問題，當能如墨子一樣的有悲天憫人之心，像墨子一樣救學生之苦於倒懸。

唯老師願意為學生服務、為學生犧牲奉獻，首先要充實自己。所以墨子那種出身雖鄙賤，但勤奮好學的精神是值得學習的。墨子自小即好學，及長在棲棲惶惶為眾生服務之計，仍不忘讀書，才能厚植其服務社會的本事。唯墨子所學的不僅是人文社會科學，而且在自然科學和邏輯學上特別有成就，也就是他的學習一種海納百川，卻學有專精的學習。

教師的學習要講求實用的知識，也就是理論與實務並重的知識。如果空談理論，不能將理論與實務做統合，而成為教學的實務智慧，那麼這種理論知識並不會有太多的實用價值，將無助於教學成效的提升。反之，只有實務而沒有理論的指導，這種實務也會有盲動的現象，對於教學成效的提升也是相當受限。

「學而不思則罔，思而不學則殆。」墨子對於儒家的學說，並不是全盤的接受，而是批判性的創造。透過反思及批判，乃能成一家之言，與儒學並稱顯學。是故教師除了學習之外，更重要的是經由反思與批判，能夠「化智成慧」，建構自己的教學實務智慧。

教師的學習可以是個人的，更可以是集體的。就像墨子能成立墨家組織，透

過組織的學習，來成就彼此。是故現代的教師可以運用專業學習社群的方式來進行學習。同樣的，教師們亦可以運用團隊的力量，組成一個堅強的團隊，透過彼此的協同合作，來進行更有組織與系統性的教學、研究與服務。這種集體的力量，可以發揮一加一大於二的綜效。

在教育學說上，墨子能洞澈教育的作用，重視教育的功能。唯有透過教育，才能培養學生成為「厚乎德行」、「辯乎言談」、「博乎道術」的「兼士」與「賢士」，也就是文武並重、術德兼修，又有辯才的國家棟樑。透過人才的培養，才能帶動國家政治、經濟、社會、文化、科技的發展。

在教育環境上，要特別重視良好學習環境的安排，讓環境充分發揮「潛在課程」(hidden curriculum) 的力量。誠如墨子所說的，有什麼樣的環境就能造就什麼樣的學生。因此，教師在進行教學活動伊始，務必事先安排好良好的學習環境與學習氛圍，讓學生在潛移默化中自然感受到教育的作用。

在教育內容上，應該如墨學一樣，兼重政治和道德教育、科學和技術教育、文史教育。特別是墨學在科學技術知能的專門教育，是中國教育史上首先提出與實行的。所有這一切人文與科技兼通的教育實踐和教育思想乃成為中國教育史上一份獨特的、很有前瞻性的寶貴遺產。

在教育方法上，墨子提醒做老師的我們除了要主動積極的教學之外，在施教時要考慮學生的精力和知識水平，在教學內容、方法、以及評量上要加以配合和適應，這樣才能達成教學效果。這樣的觀念與作法，其實與當代教育界所盛行的「區別化教學」(differentiated instruction) 的理念相去不遠。

學生除了知識學習之外，更重要的是創造思考能力的培養。現代的「創造思考教學」即在鼓勵教師因時制宜，變化教學方法，啟發學生創造的動機，鼓勵學生創造的表現，以增進創造才能的發展。創造才能的培養，才能有利於建構一個創新的社會。

最後，強調實踐的教育方法，也是墨子留給我們的一個精神遺產。「做中學，學中思」，誠是一個較佳的學習方法。邊做邊學，邊學邊做，不但能夠結合理論與實務，而且也才能發現事情的盲點在哪裡？這樣，學習方能融會貫通，較能趨向實務，更能在學有所成之後，有效地加以應用。

五、結語

墨子是一位在戰亂世紀中橫空出世的傑出知識份子，是一位積極救世的政治

活動家，是一位兼治人文社會科學與自然科學的思想家，更是一位誨人不倦的卓越教育家。在墨子身上，我們看到自由、平等、博愛的普世價值與光輝。他那種堅持真理，經世致用的治學精神，利國利民，兼愛天下的人道主義，以及摩頂放踵，以利天下的實際作為，是我們每一個教育人可以學習的典範。

參考文獻

- 王讚源（1986）。**墨子**。臺北市：東大圖書。
- 伍振鷺（1986）。**中國教育史論叢**。臺北市：師大書苑。
- 宋志明、李新會（2001）。**墨子**。香港：中華書局。
- 邢兆良（1993）。**墨子評傳**。南京市：南京大學出版社。
- 孫培青（主編）（2000）。**中國教育史（修訂版）**。上海市：華東師範大學出版社。
- 焦國城（1997）。**救世才士—墨子**。臺北市：昭文社。



90 年前國際聯盟《中國教育之改進》我見

單維彰

國立中央大學師資培育中心教授

臺灣教育評論學會會員

民國 21 年底，國立編譯館出版了《中國教育之改進》，至今將滿 90 年。作者認為它的價值不僅是史料，其部份改進建議至今仍然值得我輩研究。本文先簡述此意見書的背景，然後以其三點意見為例，夾附作者的詮釋，佐證此書仍有值得注意的議題。

一、背景簡述

國際聯盟（League of Nations, 1920-46；以下簡稱國聯）在西元 1931 年受國民政府之請，決議由國際文化合作社（International Institute of Intellectual Cooperation）委派一考察團到中國，其任務為：「研究國家教育之現況，及中國古代文明所特有之傳統文化；並準備建議最適宜之方案」（吳相湘編，1963，頁 1；以下所有引文皆出自此書，故此後僅注頁碼）。

此考察團由柏林大學教授、前普魯士教育部長柏克（Carl H. Becker），波蘭教育部初等教育司長法爾斯嘉（M. Falski），法蘭西公學院物理教授朗吉梵（Paul Langevin），以及倫敦大學政治經濟教授叨尼（R. H. Tawney）組成，由兩位行政官員領團：國聯秘書室主任（Frank P. Walters）以及國際文化合作社社長（Henri Bonnet，後來成為法國戰後第一任駐美大使）。該團於 1931 年 9 至 12 月在中國各地考察，返回南京之後先呈一份簡報，返歐之後以英文出版報告書（Becker, Falski, Langevin, & Tawney, 1932），教育部責成編譯館將其中譯，即是《中國教育之改進》；此書為編譯館自 1932 年 6 月成立以來的第一冊出版品¹。

國民政府相當重視考察團的意見，在 1933 年 1 月上旬即召開第一次討論會議，與會者包括蔡元培、吳稚暉、朱家驊等人，並組成六人「訪歐教育考察團」於當年 8 月回訪歐洲八國。這些經驗對「南京十年」教育施政發揮的影響（它們大多帶來了臺灣），如今是歷史的研究題材，例如李凱一在全球教育史的架構下細究國聯帶給南京政府的影響（Li, 2021），張力（2012）在國際合作的架構下考察國聯對中國的影響，這兩本專書都對考察團在中國、歐洲、美國引起的辯論有細緻的記述；張學強（2017）特別關注考察團對中等教育的影響，孫邦華（2013）

¹ 綜合《申報》1932 年 12 月 20 日、1933 年 1 月 19 日與 10 月 21 日、1934 年 10 月 10 日報導。事實上，此考察團正式遞交報告的官方單位是「全國經濟委員會籌備處」，教育部譯出全文之後，先由該委員會在 1932 年 12 月 16 日印 200 冊分發各相關單位，然後才由編譯館於 12 月 31 日出版發售。

則評述了當年引起的中國現代教育的歐化與美化之爭。

但是本文並不擬討論歷史，而是想要指出：時隔 90 年，國聯教育考察團提出的一些現象，如今看似依然存在，仍然值得吾輩省視與研究。以下提出三則範例，就教於學界同仁。

二、教育應從固有文化中新生

作者認為考察團懷抱的信念是「一民族之智能與其在文化上之表現，其間有一種自然之關係」（頁 14），以及「人類決不能因其不顧過去，遂能超越過去」（頁 128）。因此，他們認為中國之教育「斷不可在求中國之美化或歐化，而在求中國固有之民族特性與歷史特性之維新耳。」（頁 15）。又因為：

外人不能告中國人，在中國舊有文化中，究竟何者應為此種教育制度之基礎，何種要素為組成中國自然的文化所必需，此非由中國人自己發現不可也。（頁 108）

所以整體而言，作者認為這份報告書所秉持的核心思想是：

新中國必須振作其本身之力量，並從自有之歷史文獻，及一切真屬固有之國粹中抽出材料，以建造一種新文明。此種文明，非美非歐，而為中國之特產也。（頁 20）

圍繞著這個核心思想所提的各項建議，是作者所謂「最本質的意見」。他們反覆申論，一則希望中國的教育能從中國本身的文化脈絡中演化而出，二則希望中國能真正體會與欣賞西方思想變化的精神。從清末算起，中國教育制度的大規模「現代化」可謂三十年有成。但考察團指出那些「進步」僅為機關與制度的「可對應」，跟本質上的「相等」還有段距離：

中國人對於其教育機關與西方近代文化先進各國所有者相似，頗有自豪之表示。惟希望其自豪之心，不致將此種外形上淺顯之類似，與其內在性之真正相等混為一談，則幸矣。如歐美影響之一切痕跡不予祛除，中國之教育決不能得到西方教育之價值，且不能成為真正之中國教育，而與歐美教育之特色相比擬也。（頁 19）

國聯的專家學者估計，如果中國教育部及大學在當時就停止「宣傳各種可讚美之空論」，而開始「化原理為實際」，大約再三十年可以蛻變出中國自己的教育（頁 207）。但是——不論願不願意按照他們的意見去做——中國並沒有那 30 年。一

則國民政府實際能推行政策的地區並不大，各地本來就沒有靜心思考教育問題的餘裕，二則這份報告書發表之後沒多久就爆發了大規模戰爭。

就臺灣而言，連年戰禍之後，首先休養生息，然後拼經濟，接著熱中於政治，直到最近，才開始有臺灣學者自發地想要從中國文化的脈絡與西方思想的本質中，重新探索屬於自己的教育理念。其中一支隊伍是徐式寬教授召集的跨領域研究團隊。他們已經出版徐式寬和吳毓瑩主編的專書（Hsu & Wu, eds, 2015），徐式寬（2018）以及張錚焜（2021）也開始發表成果。

三、過度傾美的商榷

考察團對於中國傾向美國的程度表示驚訝：

...對於美國在中國教育上過分之影響所造成顯著之結果—即使不謂其為驚人之結果—實有加以特別注意之必要。（頁 15）

別忘了這個考察團全由歐洲人組成，況且在那個經濟大蕭條的時代，歐洲知識分子即使承認美國的經濟／貨幣影響力，在文化上還不怎麼瞧得起美國。所以，代表了歐洲四種文化的國聯考察團對美國特別有意見，多少有其私心的成分。但是勿因人廢言，他們的意見還是值得看看。

作者認為當時中國傾向美國的原因有三：

1. 進入二十世紀之後（準確的轉捩點待考），美國人（教會或俗世）在中國建立的學校數量超過了英國人所建。考察團也說「中國之中等學校，由外人創辦者甚多—特別以美人為甚。」（頁 13）
2. 美國運用庚款建立清華學堂與資助留學之策略，確實收到極大的效果。
3. 中國政府與知識分子可能認為就國土之面積、人民之數量來看，美國才是中國的同儕。

當然美國也確實有人，例如杜威、孟祿等，真的值得學習。可是，考察團指出：

極多中國青年知識分子，徒摩倣美國生活之外形，而不知美國主義係導源於美國特有之情狀，其與中國所流行之情狀完全不同。（頁 14）

如何不同？美國有地主鄉紳，但沒有世襲的貴族；美國人沒有共同的歷史文

化，他們面對的文化問題是融合與創新，而不是演化與蛻變。考察團裡的歐洲人想要說服中國同儕：中國的情狀其實與歐洲類似。但是在概念上不要以中國比歐洲任一國，而要以中國比歐洲、以中國各省比歐洲各國（其實中國已有人提出此見）；而在時間上，不是與十九世紀的歐洲比較，而要與文藝復興或新教抗議時代的歐洲相比。針對教育，他們說：

迄文藝復興時止，歐洲對於教育之觀念，實與三十年前中國之教育觀念同，純受社會上宗教上種種成見之支配。所謂教育，不過藉經典上之知識，養成一種知識階級，在政治上與宗教上作群眾之指導而已。而群眾所受之教育，不過為口頭之傳授；出自口頭傳授之農工作業，其所需要之專門知識甚為簡單，固無須經院為之準備也。此種狀況之本身固甚穩定，然有一種最有力之新因素能促其變動，即由實驗科學所產生之種種專門技術之迅速發展是也。前此人類智力上之活動，均傾向於研究人與人或人與神之關係，甚或從事空洞之玄想，至是始以懷疑之態度研究自然界之現象。（頁 21）

簡而言之，是精神意識的覺醒領導著經濟與政治的改變，而實驗科學為此方向的改變提供了決定性的動力。

除了社會情狀不成比例以外，考察團對於成形於美國的教育「學科」頗不以為然，濃縮成一句話就是「教育學在美國竟成為自然科學之一」。他們影射美國人致力於實驗科學的猛進，對於抽象科學（包括歷史與哲學）則相對認識較淺，因為美國「沒有歷史」，而且「哲學在美國之意義，與在歐洲亞洲之意義完全不同。」（頁 128）

歐洲人認為教育學（還有醫學）不是獨立學科（academic discipline），而是綜合性而且強調操作經驗之累積的學門或領域（academic field）。關於教育的研究，他們習慣說 studies 而不是 research。他們認為：

在美國 ... 教育自成一獨立之課程，事實上自成一科學，內包含心理學、社會學、教授法、學校管理、衛生等等。（頁 126）

那是二戰之前的歐洲看法。二戰之後，美國以其經濟力統治了半個世界（包括歐洲）。如今，從臺灣的視角來看，前面的美式教育科學應該是「本該如此」的常態了。歐洲各國文化裡的教育，還能不能走自己的路？我們不知道。只知道法國的數學教育有教育工程論（l'ingénierie didactique 或所謂 EE: Educational Engineering）。至於英國，因為 field 被認為比 discipline 次等，為了尊嚴和經費競爭這雙方面的理由，他們爭取成為 discipline。

雖然考察團讚許了哥倫比亞、芝加哥兩處師範教育的成就，但他們認為那樣培育出來的教師：

諳熟教育學所包含之一切學問，而對於課程表所列之科目，則無一專長...「知道如何教授自己所不知之科目」... 關於兒童的科學實已有迅速的進步；但兒童教育之本身，卻反因此陷入危途。（頁 126）

如今，臺灣的中等教育師資應該沒有上述問題，但是在普通教育方面的知識（包括評量原理）卻可能不足。作者認為這個現象肇因於：教育領域從 field 轉向 discipline 的過程中，重視「反覆實作之經驗累積」的理念逐漸流失了。前面曾並論教學和醫學，醫師生涯中有持續的進修活動，在大型醫院中也有與職等相關的評鑑，反觀教師生涯，則終身學習之機會與需求，還有很大可改進的空間。

將教育「科學化」的關鍵態度之一就是對「精確測量」的需求：所有實驗科學（自然科學或社會科學）的共同特徵就是以測量為基石。因此，美國教育學界的測評理論與標準化測驗就席捲了世界。跟著標準化測驗而來的就是量化的學習「績效」：具體而言就是學分。在大學階段特別明顯：學位的授予被「化約」成學分的累積，久而久之，那些在學分與學分之間、課程與課程之間串起整個學習的「動機與目的」，全都不被在意了——因為它們不能被測量而成數據。早在民國 20 年，我國的教育就已經走上了這條路：

...華人對於「測驗」之效果及「學分制」實際之長處，其讚賞之心，不應使其尊重教授法過甚，而忽視教學上之別種學科也。〔作者按：這裡要說的應該不是教授法，而是「考科」吧：不應尊重考科過甚。〕（頁 127）

華人對於「測驗」的讚賞之心很可能並不是向美國學習的結果，而是華人的「科舉」遺緒，使得華人對考試的崇拜與美人對標準化測驗的熱愛一拍即合。

考察團似乎有自知之明，他們言盡於此，也只能這樣了：

〔教育〕整一性之如何重要，在具有悠久文化之中國民族，當不待他人饒舌而始知之也。...外人對此所能為力者，亦祇喚起注意，使中國人知其需要一種〔教育制度〕，自成一完善之整體而已。（頁 108）

但他們仍將此項意見視為核心，因此，在結論與建議（共五頁）列出的五項「急需之初步方案」中，就有一項「中國應派遣專家前往歐洲研究教本，課程等等」（頁 222）。如今，我國的比較教育研究對於歐洲的學制與教育理念具有較豐富的文獻，但是在學科教材與評量方面的考察，仍然感到相對稀少。

四、外語學習與雙語教學的忠告

很奇妙地，這本 90 年前出版的書，恰好就對「英語學習」以及「雙語教學」——特別是自然科學的雙語教學——提出了建議。看來，這份「直接以外語當作外來科技之教學語言」的懸念，可能已經纏繞我們超過一個世紀了。

在中等學校之階段中，〔少年〕之語言尚未完全成熟，一切應用外國語言教授之科學，在〔少年〕心目中，必多隔膜。為謀科學頭腦與科學方法之深入起見——此種深入，在中國殊屬必要——則一切皆須從中國語言之課本得來，乃為一種急切不可少之方法。（頁 29）

至於外國語文——特別是英文——的教育，這個考察團所提的現象，今天看來仍然屬實：

關於國文教學，吾人當然不能贊一辭。但對於外國文之教學，則吾人覺有多少應加改良之處。假如吾人所得之證據與印象並無錯誤，則中學生約費六分之一之時間以學英文，六年之後，學業告終，尚多不能參考各種課程中應閱之英文書籍，多未讀過幾冊值得一讀之英文書本。（頁 119）

因此，他們所提的忠告，今天讀來也還是有當頭棒喝之感；簡單說，就是別把「發音」和「會話」這兩種英語學習目標混為一談；我國學生普遍需要學習的是英語發音而不是英語會話，為達此目標，適當的教學法是「朗讀」而不是「對話」。他們甚至認為，區分這兩種不同的教育目標，則外語學習的困境就可望解除了：

學生應學作簡明之英文，並練習參考英文書籍。現在中學所以不能完全做到此點者，一部份或由於有兩個目的之互相混淆：其一為欲取得英文為工具，換言之，即欲求得閱讀良好英文書籍之能力。其一為欲善操英語。...第一種目的似應為一切學生所必需；而欲達此點，並不須嫻於英語。...第二目的為志願專精英文者所必具；...吾人以為（雖吾人不敢明白確定），苟此二種目的，得有明確之區分，則學生程度即可以提高。（頁 120）

五、結語

希望前面的節錄與闡述，能使讀者同意：這本 90 年前的意見書，如今還有可讀可議之處。此書實際內容僅有 213 頁，分兩大部份：通論 69 頁、各論 144 頁，後者主要分成三個教育階段：小學 28 頁、中學 49 頁、大學 58 頁，各階段皆有至今仍然值得研討的議題。作者已將此書全文掃描，公開於網路，歡迎

各界採用。

參考文獻

- 吳相湘編（1963）。**中國教育之改進**。臺北市：文星書店。2022年4月15日取自 <http://shann.idv.tw/edu/edu1932.html>
- 孫邦華（2013）。中國教育現代化運動中的中國化與美國化、歐洲化之爭。**教育研究**，**402**，116-127。
- 徐式寬（2018）。中國文化下的教育之省思。**清華教育學報**，**35(1)**，71-83。
- 張力（2012）。**國際合作在中國**。臺北市：中央研究院近代史研究所。
- 張學強（2017）。1930年代國聯教育考察團對民國中等教育改進的影響。**西北師範大學教育學報**，**12**，244-251。
- 張鎰焜（2021）。朱子《小學》：一種儒家式的基礎教育綱要。**清華教育學報**，**38(1)**，1-41。
- Becker, C. H., Falski, M., Langevin, P., & Tawney, R. H. (1932). *The reorganisation of education in China*. Paris: The League of Nations' Institute of Intellectual Co-operation.
- Hsu, S. & Wu, Y.-Y., eds (2015). *Education as cultivation in Chinese culture*. Singapore: Springer.
- Li, K. (2021). *Transnational education between the League of Nations and China*. Cham: Palgrave Macmillan.



社會發展對教育評鑑的影響初探： 以美國與芬蘭為例

陳玠好

國立暨南國際大學國際文教管理人才博士學位學程博士班

一、前言

1990 年代開始，英美等國掀起教育評鑑的熱潮（林淑華、張芬芬，2015），其原因與二戰後各國的轉變有緊密的關聯。楊振昇（2001）認為教育評鑑作為一種價值判斷的參考，對於教育相關的客體，會利用各種資料蒐集的方式，提供決策給相關人員。郭昭佑（2007）指出在廣泛的教育客體中，大概可以分為三類：教育組織、教育人事、教育方案。而評鑑目的在於瞭解問題、預測內外部的環境相符程度、作為策略與行動指引、減少預期與實際狀況的落差（邱婉婷，2006）。評鑑的標準作為一種概念性的架構，與有具體行為目標的學習表現相比較，會像是更上位的思維展現（林劭仁，2008），故隨著社會發展的浪潮，對於不同價值的重要性也會隨之改變。

本文以美國與芬蘭為例，是因兩國的教育改革皆與社會發展息息相關，卻也因其背景的相異，讓兩國有了不同的評鑑走向。透過梳理兩國在 1960-1980 年代的社會發展與教育改革，以理解大環境的價值判斷是如何影響教育評鑑的形成，並影響至今。分別以美國績效責任制為代表，來檢視教育市場化的原因；芬蘭則以綜合學校所形成的個別化為視角進行分析，期望在臺灣實施新課綱之際，對於未來評鑑標準的思考能有所啟示。

二、促成教育改革之時代背景

二戰後的世界積極地整建秩序並維持和平，但不僅社會內部存有階級與種族的不平等，世界也持續發生著區域戰爭。隨著戰後嬰兒潮已屆進入大學的年紀，青年成長在日漸富饒且民主意識起步的世界，一切的現代化產物與各樣思潮皆在此期間大幅擴張。世界在兩大意識形態對立與資本巨輪持續運作下，對擁有技術工人的需求大幅增加，而在此經濟快速成長的背景下，所隱藏的是社會激烈的競爭。人們相信藉由教育可以獲得更優質的工作機會，可在沒有良好教育機會的情況下，多數的貧困者最終仍為難以翻身。

（一）美國戰後嬰兒潮社會思維的影響

1960 年代的民權運動喚起民眾對於社會不公平的重視，從國家安全、貧窮問題以及撥款要求各州保障學生公平的教育機會（江芳盛、李懿芳，2001），美

國總統詹森（Lyndon Baines Johnson）大力倡導「向貧窮宣戰」（War on Poverty）。中央政府決定伸手主導全美國中學教育的走向，在尚未頒布法律干涉前，公立學校的財政來源主要由州政府進行籌措與決策，其團體內部主要由教育利益團體和少數對教育特別關心的州議員所主導（江芳盛、李懿芳，2001），地方的公立學校在無中央政府的介入下，沒有受統一或強制標準要求，與以往相較，亦無向上層社會大眾負責的壓力，地方的公立學校受到的監督與評鑑較為寬鬆。然而，中央政府基於公平正義原則，陸續頒布相關的教育法令，開啟了中央與州政府介入地方基礎教育新的一頁（陳佩英、卯靜儒，2009）。1965年，頒布了《初等與中等教育法》，政府期望透過介入補助的方式，縮短中上家庭與經濟弱勢與新移民學生的差距，透過協助兒童的早期教育，以消弭貧窮帶來的社會問題，進而實現教育機會平等的願景。爾後幾年通過的《雙語教育法》和《殘障兒童教育法》，更將追求公平教育的機會擴及至多元種族、身體挑戰者與學習遲緩的學生，簡言之，1960年代的美國社會的價值取向，是以追求教育機會平等為主流。

（二）芬蘭獨立後教育改革的關鍵期

因芬蘭經歷過瑞典的統治，在1917年正式獨立後，也受其影響走向福利國家（Welfare state），起初許多教育政策也多承襲自瑞典。而在獨立後，芬蘭社會面臨的是接連而來的戰爭與衝突，直至二戰結束後才逐漸穩定。與世界的潮流相同，芬蘭在進入重建時期後，國內的傳統產業和小企業開始轉型為工業和科技產業，而為因應社會的發展需求，需要培育大量的技術性人員，進而引發後續多項的教育改革。其中，在1970年代公共服務項目的基礎教育，逐漸將原本的雙軌制改為單軌制學校模型「綜合學校」（Comprehensive school），並延後其分流的時間至高中階段（Pasi Sahlberg, 2013）。綜合學校以小班作為編制，每班平均約20名學生，每天的課時為4-5小時，而芬蘭教師年平均的授課時數為600小時，OECD（2019）教師的授課時數年平均為1080小時，相較於芬蘭有明顯的差距，減少的授課時數讓教師更能專注於提升教學品質。

在新自由主義下主流思維的績效責任制度，芬蘭這個時期的教育改革不乏許多分歧的聲音，主要的擔憂來自於對資優學生的表現會有所影響，但芬蘭政府在堅持「公平」（Equity）的核心價值下，依舊合併了私立與公立學校，並於1979年全面落實綜合學校的政策，該學校模型講求多元背景的學生、普及的生涯諮商與指導和教師的高專業度，並於1985年取消原有的能力分班制度（Center for public impact, 2019），此階段的改革成為芬蘭往後教育的重大根基。

三、教育評鑑的形成背景及影響

全球教育改革運動（Global Educational Reform Movement；GERM）起源於

1980 年代全球化教育浪潮的具體結果 (Pasi Sahlberg, 2013)，主要由國際教育發展機構、國際雙邊協議與私人顧問公司的利益考量而催生的改革運動，這些組織參與了國家單位的教育政策制定過程，並在全球帶來旋風般的影響，其原因整理為三個因素。首先，隨著教育學習典範的核心由「教導」轉為「學習」，先前的教學法不再適切，當核心價值、新的概念與跨領域學科隨著社會變遷時，私人組織的彈性相較於政府機關更具有優勢；其二，全民對於普遍認為國民都應該擁有受教權的權利，希望政府能訂定所有人皆能受教育的政策；最後，由競爭型經費教育計畫與績效責任制作為學校資源主要分配的依據。然而，因教育的投資與成效不如預期，美國在 1980 年代發生了一連串的教育改革，也是造成今時美國教育市場化的原因之一。

(一) 美國教育改革中績效責任的發展趨勢

全美促進卓越教育委員會 (National Commission on Excellence in Education) 在 1983 年提出的著名報告「危機中的國家」(A Nation at Risk)，點出美國學生在學術測驗中的成績持續表現不佳，以及各項顯示學業成就低落的指標數據，同時報告中提出的缺失與建議，更引發後續一連串的改革，從教師專業能力不足到學生的課業評鑑標準等各廣泛層面 (National Commission on Excellence in Education, 1983)。在這個時期，社會大眾普遍對公立學校培育人才的能力逐漸失去信心，政府轉為大幅重視學校的績效責任。從開始推崇結果導向的教育 (Outcome-based education) 以及標準本位的教育 (Standard-based education) 便可看見其影響 (吳清山, 2004)。結果導向的教育首先由美國數個地方政府倡導，在 90 年代初成為重要的思潮，其推展除促使學校越發重視學生的學習成果，更要求教師須為學生的學習負起全責 (李坤崇, 2009)。於是，州政府從 80 年代開始擔起地方教育上的績效責任，包含提升學生學校標準、實施學校成就測驗及提高師資水準等 (江芳盛、李懿芳, 2001)。州政府做出這樣的調整是因為獲得中央教育經費的分配權力。而地區的公立學校除了必須達到州政府所制定的規範要求，也要展現出好的績效以爭取各樣經費，並藉由獲得好的學校排名，以吸引更多學業表現好的學生，此波改革讓學校開始在互相競爭之間活化或淘汰。因公立學校不再受到社會大眾的高度信任，家境較優勢的家長多將子女送進私立中學就讀，多元的教育選擇權顯示又往教育市場化邁向一大步。同時，市場化的興起同時是公立學校成效不彰的結果之一，因實質方面無法獲得社會大眾的支持，故想藉由標準化程序檢視其學習成效，讓學校負有績效責任，進而向社會大眾呈現其成果 (劉慶仁, 2002)。績效責任有三個要素可作為參考。

1. 標準與評量：告知學生測驗標準，並依照其年級程度進行測驗作為檢視。
2. 多重標準：外在的事實差異會影響學生的學習成就，比如學校的上學率、輟學率、畢業率、學生人口結構、教育所需花費等。

3. 鼓勵與制裁：根據先前訂定的標準是否達到成效，多以金錢做為獎勵提供老師、學校或學生；反之，如表現低於標準，以學區或學校作為單位進行書面警告或更甚者則關閉學校。

在倡導績效責任制度的同時，州政府會特別鼓勵成就偏低的學生，或強調其公布的排名標準不限於成績測驗，然而在實際運作上，學校還是出現為了迎合成效標準而降低考題標準的情況，或在進行測驗時，無法為特殊學生個別設計符合其學習狀況的測驗內容與形式。在以績效、結果為準則的風潮下，對於社經地位相較弱勢的學區越趨不利，處於相對弱勢且無法打破循環的學校，可能使學校面臨經費不足，使學生的學習落入更加困難的窘境。

（二）芬蘭個別化的發展

北歐的社會價值普遍將個體的平等視為國家基礎，芬蘭也是如此，其公平（Equity）的核心價值，從憲法、教育政策、教育評鑑都能看見。此核心價值是為確保每位公民都有平等的機會，以發揮最大的潛力（Eurydice, 2017）。芬蘭公立教育體系所獲得的私人單位資助相當稀少，有關當局也對此進行相當嚴密的管制（Pasi Sahlberg, 2013），在廢除雙軌制後，芬蘭政府埋首發展屬於自己的教育模型。綜合學校的目的便為落實均衡且平等的教育機會，這裡從其運作系統指出與美國的績效責任有強烈關連的兩個政策機制：一是個別化的諮商輔導，二是內部評量與全國評鑑的關聯。綜合學校捨棄能力分班制度，並為學生制定相同的學習目標，是為了排除因社經地位造成的人為分班和師資配置問題，且直到要升大學時才有第一次的全國性考試（Finnish National Agency of Education, 2022）。為了解決校內學生之間的表現差異，政府規定學校必須設立教育與心理服務，以期盡早發現學生的學習困難及其社會、行為問題，透過早期介入學生的適應問題，提供個人化的專業協助。從 2021 年起，芬蘭的義務教育適用於 6 歲至 18 歲，包含學前教育到高中（Finnish National Agency of Education, 2022）。從學前教育到高等教育的學費皆是由政府免費提供；另外，學前教育與基礎教育階段的教科書和學校餐點也是由政府負擔，若居住於偏遠地區或是人口稀少的地區，政府也會負責提供到校的交通（Finnish Ministry of Education and Culture., Finnish National Agency of Education, 2018）。

四、結語

美國自建國以來帶有地方自治的色彩讓各州之間有相當大的規範差異，由中央政府主導的教育改革勢必牽動州政府對地方學校的管理態度，加上美國社會巨大的貧富差距，中上家庭想要得到更好的教育品質，可透過社經地位換得教育選擇權，而沒有多餘預算的家庭在進入公立學校後，又可能因學校的績效成果而造

成的資源分配的差異。換句話說，在以績效為導向的考核上，以學校為單位來爭取競爭型計畫容易陷入制裁的情形，對於表現不好的學校，在降低政府補助款後可能讓原有弱勢的學生中斷學習，進而影響品質。反之，芬蘭給予表現有待加強的學校更多資源，因其在意的是實質平等而非齊頭式的資源分配。在學習成就的評鑑上，因為芬蘭的社會氛圍信任公立學校與老師，教師具有高度的自主決策空間，在這樣的社會與教育脈絡當中，便自然地選擇不採取全球教育改革鼓吹的績效責任制。芬蘭政府在師資培訓上設立嚴格的標準，並賦予地區學校與教師高度的彈性，讓學校與教師能自行設計適合學生的評鑑。

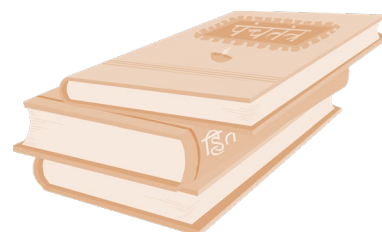
透過上述美國與芬蘭在 60 年代的歷史背景，看見其社會價值觀對教育的影響，以及在 70-80 年代兩國受前期影響，皆進行了一連串的教育改革，可以發現即使兩國對於教育目標的願景都是朝著平等與卓越邁進，但因社會發展與價值觀的差異，美國與芬蘭走向兩個截然不同的方向。我國因為 108 課綱的調整，「自發」、「互動」、「共好」成為了目前的主流核心價值，各校紛紛以此發展課程計畫、設計教學目標，如此以培養學生的素養及帶得走的軟實力。一方面而言，在此架構下，若依照以往採用單一形式或總結性評量作為評鑑的依據，而未發展適切的教育評鑑機制，教育的核心價值又落入以往的框架；另一方面，以我國目前主流的價值觀而言，暫且要捨棄競賽、績效的思維還有很長一段要走，若因他國在全球教育面的成功，忽視其歷史背景與社會發展，便去脈絡化的狀況下進行借用，便會失之權衡。在越趨多元的教育情境下，如何設定評鑑的標準並彈性地運用，是在構築國家教育環境時不可忽視的層面。

參考文獻

- 江芳盛、李懿芳（2011）。美國州層級中等教育政策重要課題剖析。**教育資料集刊**，50，107-124。
- 吳清山（2004）。**學校行政**。台北市：心理。
- 李坤崇（2009）。成果導向的課程發展模式。**教育研究月刊**，186，39-58。
- 林劭仁（2008）。建構評鑑標準的建議與展望。載於林怡倩、林敬堯主編，**教育評鑑：標準的發展與探索**（頁 239-242）。臺北市：心理。
- 陳佩英、卯靜儒（2009）。落實教育品質和平等的績效責任制：美國《NCLB 法》的挑戰與回應。**當代教育研究季刊**，18(3)。

- 邱婉婷（2006）。教育行政評鑑理論－CIPP 評鑑模式。《網路社會學通訊期刊》，52。
- 林淑華、張芬芬（2015）。評析芬蘭教育制度的觀念取向：以共好取代競爭。《臺灣教育評論月刊》，4(3)，112-131。
- 林曉欽（譯）（2013）。芬蘭教育這樣改！全球第一個教改成功案例教我們的事（原作者：Pasi Sahlberg）。商周出版。（原著出版年：2011）。
- 郭昭佑（2007）。教育評鑑研究：原罪與釋放。臺北市：五南。
- 楊振昇（2001年11月）。析論當前教育評鑑之困境與前瞻—鉅觀觀點之分析。發表於國立新竹師範學院初等教育學系、國民教育研究所主辦，「第八次教育行政論壇」。
- 劉慶仁（2001）。績效責任－美國當前教育改革的趨勢。《教育資料與研究》，43，30-38。
- Center for public impact (2019). *Education reform in Finland and the comprehensive school system*. Retrieved from <https://www.centreforpublicimpact.org/case-study/education-policy-in-finland>.
- Eurydice. (2017). *Finland overview*. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en.
- Finnish National Agency of Education (2022). *Finnish education system*. Retrieved from <https://www.oph.fi/en/education-system>.
- Finnish Ministry of Education and Culture, Finnish National Agency of Education (2018). *Finnish education in a nutshell*. Retrieved from <https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/finnish-education-nutshell>.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Retrieved from https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf.

- OECD (2013). *Education policy outlook – Finland*. Retrieved from http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf.



從個體韌性到社會生態韌性—環境教育的新方向

林之丞

國立高雄科技大學海洋事務研究中心助理研究員

顏瓊芬

東海大學生態與環境研究中心研究員

一、前言

社會生態韌性（Social-Ecological Resilience）的概念與研究於近廿年相當熱門，其核心為社會與生態系統如何從外部變遷當中，進行緩解、調適與學習，於全球面臨氣候變遷的時代，更有其重要性（Krasny, Lundholm, & Plummer, 2013）。特別是社會生態韌性將韌性視為個體、社會與生態三者相互影響之層面，從整合自然環境、意義創造，以及面臨大尺度時空間之反思性思考（Plummer, 2010），相當適合複雜與多元的環境問題。國外環境教育學界於近十多年來倡導透過環境教育提升社會生態韌性（Krasny, 2020; Krasny, Lundholm, & Plummer, 2011），係因環境教育可促進人們從工具性觀點遷移至社會轉化觀點，並在危機時期更加關懷他人，且對於環境問題更具有系統性思維，乃至於產生可能的環境行動，相當符應社會生態韌性之內涵（Servant-Miklos, 2022）。

鑒於我國目前較少將社會生態韌性納入環境教育之相關討論，本文將先扼要說明社會生態韌性的意涵，再探討其與環境教育之連結，最後提出「個體—社會—生態韌性之環境教育概念架構」，做為引導未來相關研究與實務之參考。

二、社會生態韌性的意涵

韌性的概念源於工程界，意指材料於破損前所能耐受之損害（Tredgold, 1818）。之後則是由 Hollin（1973）對於生態系統變化的詮釋，他提出生態系統並非總是保持穩定的平衡狀態，而是因應環境變遷與擾動，所達到之多層次的動態平衡。於此，生態韌性即是生態系統得以吸收各種變數造成之擾動，仍能持續保持其整體狀態（Holling, 1973, p. 17）。從個人而言，學者主要著眼於心理層面，心理韌性係指個體經歷困境或創傷後，得以有效復原的動態過程（Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000），亦即個體對於困境的成功調適。

鑒於社會、環境與經濟系統之密切關係，而人類生活依靠生態服務，如水與空氣等等，同時人類活動又將影響生態系統（Thomas, 2017），逐漸有學者從社會生態系統的層面探討韌性（Carpenter et al., 2001; Folke, 2006; Walker et al., 2004）。社會生態韌性意指社會生態系統承受干擾、自我組織，以及學習與適應的能力（Carpenter et al., 2001; Folke et al., 2016），強調社會生態系統如何因應改變，同時又能持續發展；此種觀點係將人類視為地球系統與互動的一部分（Adger

et al., 2005; Cumming & Peterson, 2017)。Folke (2006, p.260) 主張，於此觀點，韌性可謂是一種取向或思維模式，用以引領與組織思考，並提供對於社會生態系統更具有意義的分析脈絡，更可用於建構永續發展政策之探索性研究。

倘若從此種思維談各面向的韌性，則個體韌性則是可透過集體與社區之型態，影響社會生態韌性 (Krasny & Roth, 2010)。Sterling (2010) 更主張，其實個體就是一種韌性系統，是社會生態系統的一部分亦是濃縮版。個體韌性之重要內涵包括：毅力、因應自我效能、社會能力、問題解決能力、自主性、意義感與希望感等等 (Bernard, 2004; Sterling, 2010; Trombley, Chalupka, & Anderko, 2017)。至於在社區層面，韌性主要運用於集體的資源管理 (Krasny & Roth, 2010)，建構居民與社會生態環境之共好關係 (Kimmerer, 2013; Whyte, 2018)，更是對於外部壓力之抵抗與回復的優勢來源 (Krasny, 2020)。Dubois 與 Krasny (2016) 研究指出，都市地區的社區韌性應聚焦於綠地空間、地方依附，以及環境管理，而綠地空間正是連結社區韌性與生態韌性之關鍵。晚近，社會心理學研究者更指出集體的韌性更立基於社區居民之相互協助與支持 (Ntontis et al., 2020)。Williams 與 McEwen (2021) 則強調，當個體透過學習提升自我韌性，如同理心與他人連結度，其實就是促進社區韌性的關鍵，更是於此過程提升整體社會韌性。

綜而言之，於社會生態系統培植韌性，其實就是協助個體與群體建構調適能力 (Fazey et al., 2007)，同時從社會與生態層面打造韌性系統的過程 (Walker & Salt, 2006)。而從「人」的觀點談社會生態韌性之內涵則包括 (Fazey et al., 2007)：(1)改變的集體意願與傾向；(2)選擇改變的充分知識，如關於目前行為對於系統的衝擊、關於改變的適切方向、落實改變的做法等等；(3)接納改變與修正行為的集體能力；(4)部分領導者是否擁有做出大膽決定的行動力。質而言之，社會生態韌性將人類個體與社會以及生態環境連結，並重視社會與環境對於個體之影響 (Vaughn & DeJonckheere, 2021)。學者更主張，吾人應當學習韌性思考，其為了解與管理複雜的社會生態系統變遷之概念與工具，其中韌性包含兩項重要元素：適應力與轉化力。此處所指的韌性為社會生態系統能夠持續於臨界值內保持轉換與適應之能力；適應力則是系統面對外在驅力與內部程序轉換之調整與回應能力；而轉化力則是系統足以跨越臨界值，邁向新的發展軌跡之能力，小尺度之轉化將有助於整體系統韌性。而韌性思考即是應用上述元素，思考如何透過社會生態系統之小幅度管理，從而促進整體地球系統之韌性 (Folke et al., 2010)。

三、連結社會生態韌性與環境教育

Sterling (2010) 認為可將個體視為一韌性系統，從關注自身的獨立個體，轉化為自我與社區系統交織，乃至於歸屬於整個世界之存在；而環境教育正可將個體之反思覺察與行為改變連結至系統性的環境治理。同時，學者更提出環境教育

應重視韌性學習的概念，亦即結合環境素養之提升與個人成長（D' Amato & Krasny 2011; Sterling, 2010），甚至能提升幸福感與希望感（Baker, Clayton, & Bragg, 2021）。Plummer（2010）亦指出，環境教育之重要目標即是讓學習者面對複雜且不確定的情境時，得以處理環境問題，而這正符應社會生態韌性的內涵；當透過環境教育促進社會生態韌性時，將不僅是去了解社會生態系統，而是更能注重問題解決能力。至於環境教育與社會生態韌性的結合，則可分為以下幾點（Krasny, Lundholm, & Plummer, 2013）：(1) 環境教育可促進社會生態韌性，如倡導生物多樣性和參與式治理等等。(2) 環境教育不應僅限於處理環境議題之獨立方法，而是於多元互動結構與程序的系統當中，複雜且多面向的元素。(3) 多層次的韌性思考可調和環境教育當中工具價值與內在價值的爭議。(4) 結合環境學習理論與社會生態韌性可提升跨領域的討論。Krasny 與 Tidball（2009）更直接指出，環境教育強化公民生態行動，讓參與者得以從不同面向認識與提升社會生態韌性，如物種多樣性、生態系統服務、社會創新等等，從而促進社會生態系統的品質。

至於從環境教育促進社會生態韌性之做法，Krasny 與 Tidball（2009）則認為包含兩個要點：(1) 聚焦於社區實務，如社區園圃與集水區復育，讓居民可體驗環境帶來之健康與療癒效果，且讓參與者了解自身行為對於生態系統的衝擊；(2) 重視人類與其他物種以及環境之互動，並強調環境行動所帶來之結果。Baker、Clayton 與 Bragg（2021）以氣候變遷為例，主張提升孩童韌性的環境教育應重視學生對於氣候變遷的感覺、強調解決方案，以及鼓勵行動。Servant-Miklos（2022）則建議應透過問題導向學習與批判性教學進行課程，同時參與人數不宜太多，當課程人數高達 80 人時，學生之學習成效將相當有限。此外，透過體驗學習也是種可行的方式，如社區園圃、社區植林、集水區管理、融入戲劇與藝術教學、融入正念與靈性教學等等（Chang, 2020; Gomez-Olmedo, Valor, & Carrero 2020; Krasny & Roth, 2010; Pihkala 2017）。

四、個體－社會－生態韌性之環境教育概念架構

透過環境教育提升社會生態韌性即是讓學習者以公民、投票人與消費者的立場，願意付諸行動投入改變（Lundholm & Plummer, 2010）。有鑒於個體之改變可促進集體之韌性與環境素養提升，本文提出「個體－社會－生態韌性之環境教育概念架構」做為後續實務與研究之引導參考，詳如圖 1，說明如下。

首先，對於個體之教育方案，應以地方本位教育（Place-Based Education）為基礎，其以學生的生活環境與經驗為學習主題（吳清山，2018），並同步重視知識與體驗層面。於知識，教學應著重於基礎社會生態相關知識，如生態系統服務、人類活動對於環境之衝擊、人與環境相互依存關係等等。於體驗層面，教學活動應帶給參與者正向的環境經驗，讓參與者可從中產生幸福感、心流體驗、高峰經

驗、希望感等等正向心理效應，從而促進個體韌性與正向環境情感。正向環境情感對於環境素養相當重要，如近年來環境心理學家所提倡之沁心感(kama-muta)，其為內心被感動或是觸動的感受，可提升個體幸福感以及與自然連結度(Petersen & Martin, 2021)。又如地方感，其為個體感受某地點具有之獨特性，進而引發對該地點之依附情感與歸屬感(Leather & Thorsteinsson, 2021)。過去研究指出，地方感可以有效促進正向的環境態度或行為(Rioux, 2011)與提升對於生態系統服務之認知(Hausmann et al., 2016)，同時亦會培植個體與自然以及地方連結度(Beery & Wolf-Watz, 2014)。而自然連結度，又可促進個體之環境態度與環境行動(Rosa & Collado, 2019)。接續，正向的環境態度將可促使個體採取友善環境之行動(Bissing-Olson, 2013; Thapa, 2010)。而此種環境行動正是透過自主學習與行動對於外部環境變遷之調適(Nelson, Adger, & Brown, 2007)。而當環境教育者在地方培育一定數量之個體後，則可採集體的參與式學習，透過社區工作坊等方式，進一步發展社區韌性指標，或是策劃氣候公民行動與環境資源管理等作為(Montoya et al., 2021; Nguyen & Akerkar, 2020)，用以促進社會韌性，再進而提升生態韌性。而當生態韌性提升後，社會韌性也會因自然環境改善而有所提升，最終促進整體社會生態韌性。因此，地方本位之環境教育可有效提升生態韌性，進而促進社會生態韌性(Gallay, 2022)。值得一提的是，由於學者認為環境教育重視學習者之幸福感與社會支持(Krasny, 2020)，並致力提升學習者之正向情緒與降低之負面情緒(Pihkala, 2017)，因此本文特別強調參與者對於環境之情感層面。藉由正向的情感提升自然連結度，方能有效促進環境友善態度與環境行動，再從個體擴散至社區，乃至於整個社會，進而提升社會生態系統之韌性。

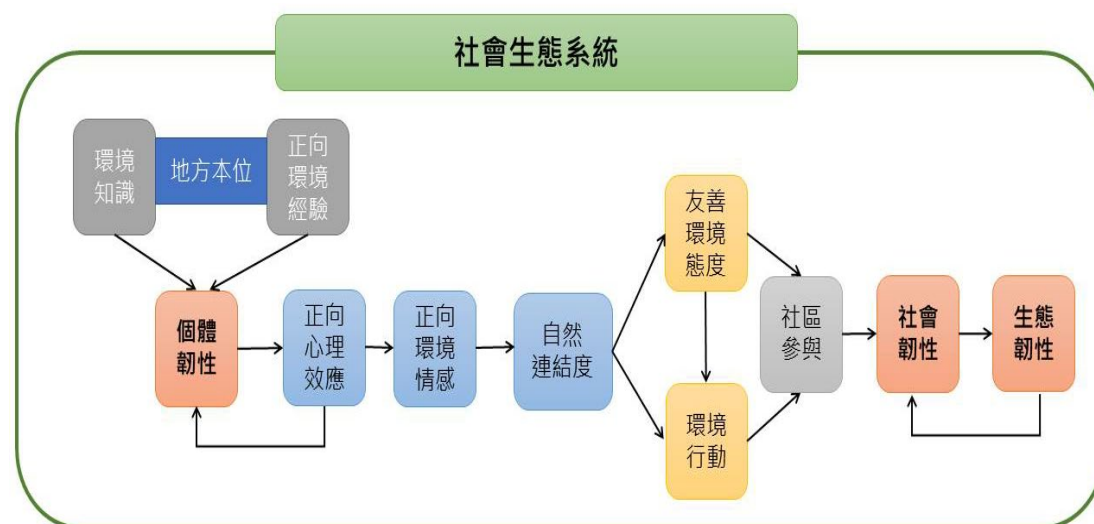


圖 1 個體－社會－生態韌性之環境教育概念架構

五、結語

學者指出，環境教育應使學習者具備面臨不確定環境時處理環境議題的能力(Plummer, 2010, p. 502)，而社會生態系統正是強調人與環境持續變動之複雜架

構。本文提出以下研究與實務建議，期盼能起拋磚引玉之效，讓更多環境教育研究與實務人員，思考將社會生態韌性納入環境教育之可能性。

1. 環境教育課程可融入社會生態韌性思維：由於社會生態韌性能讓參與者從系統的觀點思考環境問題，相當符合目前複雜且多元的情境，如氣候變遷，得以讓吾人更為妥善的看待生態環境。
2. 可結合戶外教育進行提升社會生態韌性之環境教育：依照本文所提出之概念架構，無論是以地方本位為基礎、提升正向環境情感以及自然連結度為目標之學習，皆相當適合透過重視感官經驗與自然體驗之戶外教育模式進行。
3. 需結合跨領域專業推動韌性導向之環境教育：由於社會生態韌性關懷個體、社區與生態環境，因此實需不同專業領域之專家學者攜手，如生態學、心理學、地方創生、環境教育等等，如此方能發揮綜效，落實促進社會生態韌性為導向之環境教育。

參考文獻

- 吳清山（2018）。教育名詞-地方本位教育。《教育脈動》，14，1-1。
- Adger, W. N., Hughes, T. P., Folke, C., Carpenter, S. R., Rockstrom, J. (2005). Social-ecological resilience to coastal disasters. *Science*, 309(5737), 1036-1039.
- Baker, C., Clayton, S., Bragg, E. (2021). Educating for resilience: Parent and teacher perceptions of children's emotional needs in response to climate change. *Environmental Education Research*, 27(5), 687-705.
- Beery, T. H., Wolf-Watz, D. (2014). Nature to place: Rethinking the environmental connectedness perspective. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 198-205.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What We Have Learned*. San Francisco: West Ed.
- Bissing-Olson, M. J., Iyer, A., Fielding, K. S., Zacher, H. (2013). Relationships between daily affect and pro-environmental behavior at work: The moderating role of pro-environmental attitude. *Journal of Organizational Behavior*, 34(2), 156-175.
- Carpenter, S., Walker, B., Anderies, J. M., Abel, N. (2001). From metaphor to measurement: resilience of what to what. *Ecosystems*, 4(8), 765-781.

- Chang, D. (2020). Encounters with suchness: contemplative wonder in environmental education. *Environmental Education Research*, 26(1), 1-13.
- Cumming, G. S., Peterson, G. D. (2017). Unifying research on social–ecological resilience and collapse. *Trends in ecology & evolution*, 32(9), 695-713.
- D'Amato, L. G., Krasny, M. E. (2011). Outdoor adventure education: Applying transformative learning theory to understanding instrumental learning and personal growth in environmental education. *The Journal of environmental education*, 42(4), 237-254.
- Dubois, B., Krasny, M. E. (2016). Educating with resilience in mind: Addressing climate change in post-Sandy New York City. *The Journal of Environmental Education*, 47(4), 255-270.
- Fazey, I., Fazey, J. A., Fischer, J., Sherren, K., Warren, J., Noss, R. F., Dovers, S. R. (2007). Adaptive capacity and learning to learn as leverage for social–ecological resilience. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 5(7), 375-380.
- Folke, C. (2006). Resilience: The emergence of a perspective for social–ecological systems analyses. *Global environmental change*, 16(3), 253-267.
- Folke, C., Biggs, R., Norström, A. V., Reyers, B., & Rockström, J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, 21(3), 41. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26269981>
- Folke, C., Carpenter, S. R., Walker, B., Scheffer, M., Chapin, T., Rockström, J. (2010). Resilience thinking: integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society*, 15(4), 20. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26268226>
- Gallay, E., Furlan Brighente, M., Flanagan, C., & Lowenstein, E. (2022). Place-based civic science—collective environmental action and solidarity for eco-resilience. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(1), 39-46.
- Gómez-Olmedo, A. M., Valor, C., Carrero, I. (2020). Mindfulness in education for sustainable development to nurture socioemotional competencies: A systematic review and meta-analysis. *Environmental Education Research*, 26(11), 1527-1555.

- Hausmann, A., Slotow, R. O. B., Burns, J. K., & Di Minin, E. (2016). The ecosystem service of sense of place: benefits for human well-being and biodiversity conservation. *Environmental conservation*, 43(2), 117-127.
- Holling, C. S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4(1), 1-23.
- Kimmerer, R. W. (2013). *Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*. Minneapolis, MN: Milkweed Editions.
- Krasny, M. E. (2020). *Advancing Environmental Education Practice*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Krasny, M. E., & Roth, W. M. (2010). Environmental education for social-ecological system resilience: a perspective from activity theory. *Environmental Education Research*, 16(5-6), 545-558.
- Krasny, M. E., Lundholm, C., Plummer, R. (2013). Environmental education, resilience, and learning: reflection and moving forward. *Environmental Education Research*, 16(5-6), 665-672
- Krasny, M. E., Tidball, K. G. (2009). Applying a resilience systems framework to urban environmental education. *Environmental Education Research*, 15(4), 465-482.
- Krasny, M., C. Lundholm, R. Plummer. (2011). *Resilience in Social-Ecological Systems: The Role of Learning and Education*. Adingdon, England: Routledge.
- Leather, M., Thorsteinsson, J. F. (2021). Developing a Sense of Place. In G. Thomas, J. Dymont & H. Prince (Eds.), *Outdoor environmental education in higher education: International perspectives* (pp. 51-60). Cham, Switzerland: Springer.
- Lundholm, C., Plummer, R. (2010). Resilience and learning: a conspectus for environmental education. *Environmental Education Research*, 16(5-6), 475-491.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Montoya, L. D., Mendoza, L. M., Prouty, C., Trotz, M., & Verbyla, M. E. (2021).

Environmental engineering for the 21st century: Increasing diversity and community participation to achieve environmental and social justice. *Environmental Engineering Science*, 38(5), 288-297.

■ Nelson, D. R., Adger, W. N., & Brown, K. (2007). Adaptation to environmental change: contributions of a resilience framework. *Annual Review of Environment and Resource*, 32, 395-419.

■ Nguyen, H. L., & Akerkar, R. (2020). Modelling, measuring, and visualising community resilience: A systematic review. *Sustainability*, 12(19), 7896. doi:10.3390/su12197896

■ Ntontis, E., Drury, J., Amlot, R., Rubin, G. J., Williams, R. (2020). What lies beyond social capital? The role of social psychology in building community resilience to climate change. *Traumatology*, 26(3), 253-265.

■ Petersen, E., & Martin, A. J. (2021). Kama Muta (\approx Being Moved) Helps Connect People in and to Nature: A Photo Elicitation Approach. *Ecopsychology*, 13(1), 37-47.

■ Pihkala, P. (2017). Environmental education after sustainability: Hope in the midst of tragedy. *Global Discourse*, 7(1), 109-127.

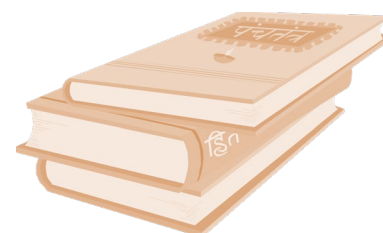
■ Plummer, R. (2010). Social–ecological resilience and environmental education: Synopsis, application, implications. *Environmental Education Research*, 16(5-6), 493-509.

■ Rioux, L. (2011). Promoting pro-environmental behaviour: Collection of used batteries by secondary school pupils. *Environmental Education Research*, 17(3), 353-373.

■ Rosa, C. D., Collado, S. (2019). Experiences in nature and environmental attitudes and behaviors: Setting the ground for future research. *Frontiers in psychology*, 763. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00763

■ Servant-Miklos, V. (2022). Environmental education and socio-ecological resilience in the COVID-19 pandemic: lessons from educational action research. *Environmental Education Research*, 28(1), 18-39.

- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(5-6), 511-528.
- Thapa, B. (2010). The mediation effect of outdoor recreation participation on environmental attitude-behavior correspondence. *The Journal of environmental education*, 41(3), 133-150.
- Thomas, C. D. (2017). *Inheritors of the Earth: how nature is thriving in an age of extinction*. Hachette UK.
- Tredgold, T. (1818). On the transverse strength and resilience of timber. *The Philosophical Magazine*, 51(239), 214-216.
- Trombley, J., Chalupka, S., Anderko, L. (2017). Climate change and mental health. *AJN The American Journal of Nursing*, 117(4), 44-52.
- Vaughn, L. M., DeJonckheere, M. (2021). The Opportunity of Social Ecological Resilience in the Promotion of Youth Health and Wellbeing: A Narrative Review. *The Yale Journal of Biology and Medicine*, 94(1), 129-141.
- Walker, B., & Salt, D. (2006). *Resilience thinking: Sustaining ecosystems and people in a changing world*. Washington, DC: Island Press.
- Walker, B., Holling, C. S., Carpenter, S. R., & Kinzig, A. (2004). Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems. *Ecology and Society*, 9(2).1-9.
- Whyte, K. (2018). Critical investigations of resilience: A brief introduction to indigenous environmental studies & sciences. *Daedalus*, 147(2), 136-147.
- Williams, S., McEwen, L. (2021). ‘Learning for resilience’ as the climate changes: discussing flooding, adaptation and agency with children. *Environmental Education Research*, 27(11), 1638-1659.



從 Empowerment 概念來省思領導之意義

蕭嘉賢

臺中市沙鹿區鹿峰國小教師
國立臺中教育大學教育學系碩士班研究生

一、前言

Empowerment 一詞，動詞型態為“to empower”，在牛津字典將其定義為賦能，亦即使有能力（to enable），在韋氏字典則定義為授權（empower），係指給予權力或職權，加入“ment”之後變成名詞，成為授權和賦能的過程或結果（Gibson, 1991; Hawks, 1992），因此 Empowerment 有授予權力和使有能力（Barner, 1994）兩種層面之意義。吳清山和林天祐（2003）認為 empowerment 是指領導者授予部屬做事的權力或權威，使部屬更有能力做好事情的一種權力運用的過程。Lightfoot（1986）亦認為 empowerment 乃是給人自主、責任、選擇和權威的機會。由此可知，empowerment 並不僅止於授予權力之意，在領導中亦包含增能之概念，既然 empowerment 涵蓋授權與增能之意，則領導者對於部屬信任感之建立—願意將權力釋放予部屬，實為根本之基礎。

首先，若領導者對部屬毫無信任感可言，後續的增能和授權則一律免談；再者，領導者在授予權力之前，須考量部屬之能力，若部屬本身即具有核心專業技術，則授權與否的關鍵因素便是領導者對部屬的信任感，那麼 empowerment 一詞應譯為「賦權增能」—即領導者授予權力並讓部屬繼續進修增加教師專業知能；若部屬本身較為缺乏核心專業能力，則領導者須考慮增能及信任感兩大因素，必先增能方可再討論領導者對其信任感之授權與否，則 empowerment 一詞應譯為「增能授權」—即應先增進部屬的教師專業知能後才能授予權力。由此可見，領導者實踐 empowerment 授權給部屬時，不僅須考慮權力與能力相當，尚須考量責任，應是權能責三者相當，方能述義 empowerment 一詞之精隨。因此，本篇筆者欲從 empowerment 一詞之觀點出發，來省思領導之意義。

二、權能責三者相當

Empowerment 一詞乃授予權力之意，因此，被授予多少權力，也必須承擔起多少責任，所以擁有權力的同時也必須負起承擔責任之義務，因此我們常提倡「權責相當」即屬此意義；然而，在授予權力之前，領導者尚須判斷部屬是否具備足夠的教師專業知能之素養，因此 empowerment 一詞應蘊含：權力、能力、責任（權能責）三者相當，如圖 1。

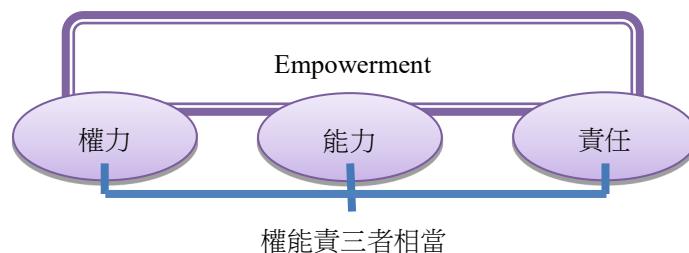


圖 1 Empowerment 權力、能力、責任三者相當之關聯示意圖

資料來源：作者自行整理

三、Empowerment 對領導之正面功能

(一) 增進能力方面

Empowerment 在領導方面，具有增加能力之正面功能，能提升組織整體之效能，亦是領導者不可或缺的核心專業技術，以下筆者將以三個正面功能來闡述增能之益處。

1. 成員能力訓練的加強與自我效能感的提升

Empowerment 並不僅止於領導者授予部屬權責，且尚須提升成員的能力以提升校務推動的效率，因此加強成員能力訓練就更顯得格外重要。舉例來說，校長鼓勵教師在職進修和參加相關教師研習等課程，以充實成員的教師專業知能，如此一來，教師個人能力的增長，不僅能增加教師的自我效能感，更能提升學校的集體效能感，進而使學校組織能做出更有效能之決定和提升執行校務之效率，彰顯增進能力方面的正面功能。

2. 促進學校各項校務的推動

在後疫情時代中，具有競爭力、創造力和應變能力的人才將會是企業組織不可或缺的重要因素之一。縱然企業組織與學校組織性質不同，但是企業和學校對於優秀人才企求的渴望仍是相同的，畢竟教育行政理論的源頭亦是來自於企業管理的理論。優秀的人才來自於學校培養教師增進本身的專業知能，讓學校組織內優秀且符合學校理念的教育人才，更能順利推動和執行學校的各項校務，此亦為增進能力所帶來的正面功能之一。

3. 成員自我承諾感的激發

除了校長與主管人員的授權外，學校教師本身是否具有省思和獨立思考等能力，亦是領導者授權與否的關鍵因素。因此，教師自己本身必須培養反省和獨立思考的習慣，以及增進對事物應變處理之能力，所以教師若能增進培養具備上述

之能力，相信不僅能提升教師本身的能力與信心外，更能勇於承擔校長或主管人員所授權下來的任務。如此一來，對教師本身而言，更能增進教師對學校組織之歸屬感與安全感；而對學校組織而言，更能激發教師對學校的承諾感。

（二）授予權力方面

對領導者而言，授予權力的前提便是建立在領導者對部屬的信任之上，校長因信任而分享權力讓成員做決定，因此，授權之益處，筆者認為有以下四種正面功能。

1. 領導者權威信念之破除

校長是學校組織中的領導核心，也是學校中最有影響力的人，因此身為學校的領導者應具有授權領導的觀念和態度，充分授權給實際執行工作的教職與行政人員；然而校長要具備授權領導的觀念和態度之前，必須破除原先具有的權威信念，以及考量是否信任授權對象、該授權對象是否具有核心專業知能等，有，則授權之；否，則增能之，因此領導者充分授予部屬權力代表其本身對權威信念的破除。

2. 權責分明

唯有確實執行分層授權，校長方有充裕的時間來思考學校組織的重大校務或計畫；故身為校長更應瞭解自己的權責範圍，如此方能知曉，不同職員，將授予其所適當權力之合理範圍，過猶不及，中庸即可，以避免權責劃分不清或有權無責的情形。因此，學校行政應清楚劃分各處、室、組之職責，例如：校長是綜理校務，學務處負責學生事務的處理工作，事務組長則負責學校事物修繕等，主要就是為了讓各處、室、組能各司其職、分工合作、權責相符，以達成領導者所交付的任務，因此分層授權更能彰顯權責分明之意義。

3. 部屬參與決定凝聚共識

教師被授予權力參與決定，具有集思廣益、博採周諮、斟酌允當和增進成員自主權的正面功能，因此，參與決定具有凝聚成員共識之效。是故，校長應在信任的基礎下建立溝通的管道，充分聽取各成員的看法及交換意見等；此外，校長應適度授予成員參與決定的權力，視其情境而有明鑑之準則與判斷。校長應視教師是學校組織中的一份子，透過授權讓教師共同參與決定，不但能凝聚教師的共識，更能激起教師為學校組織奉獻的熱情與凝聚力。

4. 促進教育績效責任的推動

教師被授予權力，亦須負起更多責任，教師勢必對己之職責更加謹慎與重視，因此授權所帶來的正面功能有益於教育績效責任制之推行，教師良窳之責，表現優良者給予獎勵，表現欠佳者予以輔導，透過教育績效責任制的建立，有助於學校組織確立「權責分明」的準則，這亦是授予權力對教育績效責任之推動的一大助益。

四、結語

(一) 領導者應讓部屬感到公平並開放和諧參與的組織氣氛

領導者欲使全體組織成員共同參與決定與執行校務，就必須顧慮學校組織內的各次級系統——給予教師在組織中發聲的機會，讓個人次級系統層面的部屬感到公平；並開放和諧參與的組織氣氛，可以提高教師的工作滿意度；即使在科層體制中的正式層級，也是透過讓成員共同參與決定的方式，達到增加革新、減少角色衝突、降低疏離感等效果，因此從 **empowerment** 的概念觀之，領導者應讓部屬感到公平，且讓部屬在開放和諧參與的組織氣氛中工作，方能提升學校組織整體的效能和效率。

(二) 彼得原理之延伸——權能責三者相當

Empowerment 除了蘊含權力與責任外，其中權力與責任之間亦包含能力，這「能」字，更是不容忽視的重要部分。因此，學校行政清楚劃分各處、室、組之職責，身居該職位之部屬亦須有勝任該職責之能力，此蘊含彼得原理之精神，讓各處、室、組能各司其職、分工合作以達成校長交付的任務，方能顯現權能責三者相當之意義。

(三) **Empowerment** 是現代學校領導的未來發展趨勢

上述種種跡象都顯示 **empowerment** 已經成為現代學校領導的未來發展趨勢，因此，若能充分運用授權與增能之運作，便能減少組織衝突的發生，使學校組織能做出更有效能之決定和提升執行校務之效率。

參考文獻

- 吳清山、林天祐（2003）。教育名詞解釋——增權益能。《教育研究》，113，160。

- Barner, R. (1994). Enablement: The key to empowerment. *Association for Talent Development, 48*(6), 33-36.
- Gibson, C. H. (1991). A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing, 16*(3), 354-361.
- Hawks, J. H. (1992). Empowerment in nursing education: Concept analysis and application to philosophy, learning and instruction. *Journal of Advanced Nursing, 17*(6), 609-618.
- Lightfoot, S. L. (1986). On goodness in schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education, 63*(3), 9-28.



少子女化趨勢下大學教育轉型的契機

曾俊文

淡江大學教育與未來設計學系前瞻教育領導與科技管理博士生

臺灣教育評論學會會員

一、前言

大學是培育未來國家與世界人才的場域，也是提升人性光輝的重要場所。在面對少子女化趨勢下，未來本地學生來源減少，就大學而言，如何以更高的教育視野與格局擺脫少子女化生源的限制，策略上除了獲得各界對大學辦學理念與績效的肯定及實質上的挹注外，也期待未來培養的學生畢業之後，能在社會各個角落展現在校陶冶的各項潛力與能力，為社會與世界注入正向成長的動力，使真正的大學價值與定位能永續發展與開花結果（Huang & Hsu, 2021）。可想而知，唯有具備兼容必蓄，且能開創繼往於未來的大學教育才能成為眾所期盼的教育典範。

自古到今，大學始終扮演著傳遞文化、培育人才、創造並引領正向社會風氣的角色，且肩負著改變世界的命運與創造人類福祉的任務，對於人類文明的發展具有不可磨滅的重要性。

在二十一世紀的今日，全球情勢與科技文明快速變遷，為了因應國際化、全球化、資訊化的挑戰，大學教育已成為個人終身學習的另一種選擇（張家宜，2022）。因此，大學在面對未來持續少子女化趨勢的招生挑戰下，如何使具有特色的大學能永續生存與發展是一個重要的議題（Chang, Lee, & Tseng, 2021）。

牛頓曾經說：「若是我看得更遠，是因為站在巨人的肩膀上。」面對未來少子女化的趨勢，大學教育，除了考量整併與數量管制的方式外，適時引入評鑑機制，以引出大學教育改進和發展特色的價值，也是一種提升的途徑（吳清山，2022）。所以，大學如何透過適宜且前瞻的策略使學生來源穩定，進而為社會國家、世界培育人才，以增進人類的福祉，將是大學教育轉型成功與否的關鍵，這是所有相關人士所需思考及面對的課題。

二、少子女化趨勢下大學教育面臨的挑戰

圖 1 是 110~125 學年度大學一年級學生數預測數，代表未來 15 年大學一年級新生人數是逐漸下降。而近幾十年來高等教育招生數快速擴張，造成供過於求的情況，現有大學將面臨招生不足的問題。所以，如何建立各大學教育特色、降低學用落差以符合市場需求外，落實全人教育，端正社會風氣，進而淨化人心，更是大學存在的神聖價值與意義。

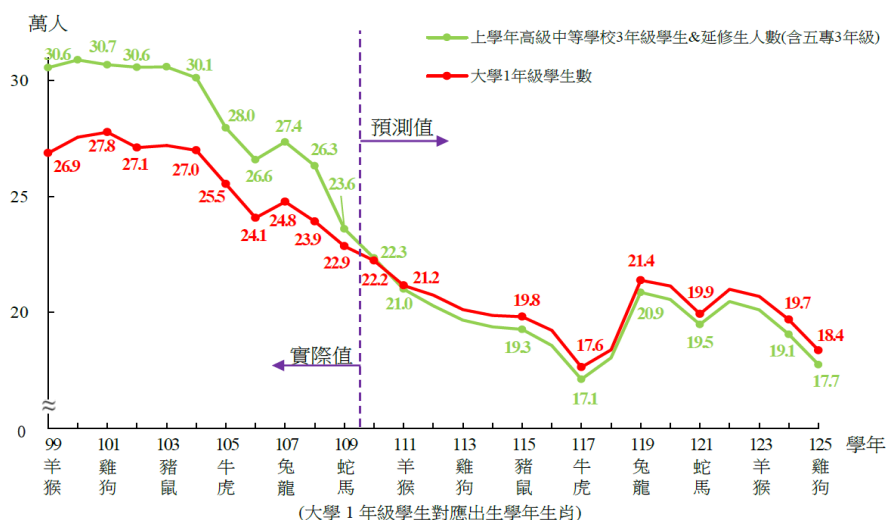


圖 1 110~125 學年度大學一年級學生數預測

資料來源：教育部統計處（2021）

大學在面對少子女化的情況下，需要考量的層面如下：(1)如何開發學生來源？(2)課程與教學如何調整？(3)如何培育與招募優良師資？(4)如何吸引優秀學生就讀並提升在學學生視野與能力？(5)國家、社會、政府及學校行政端如何進行各層面轉型等都是一個值得思考的面向（吳清基，2022）。所以，就大學整體教育層面而言，可試著從以下幾個層面考量：例如在教育市場上可重新界定學生客群；學校的發展上持續追求品質與精緻；學術的精進層面上努力提升期刊發表與研發能量；課程教學層面上則強化教學創意，深化內涵及廣度面向；校務基金上追求財務來源極大化；社區服務方面則追求永續承擔社會發展責任（Angela et al., 2021）。

綜觀全球及臺灣整體發展情勢，我們了解到現今大學教育，須面對人口少子女化及高齡化、家庭結構改變而產生家庭功能弱化與教育 M 型化，以及在學學生生活及學習壓力調適與指導（吳清山，2022）。在邁向全人教育之際，亦須追求專門課程與通識課程的平衡、學生學識與人格涵養的提升、探討個人與群體的分際與調和以及個人身心靈的開展與追求（黃政傑，2022）。在其他方面，也要審視在人才培育實務上，是否需減少學用落差，以適時應對各類風險的挑戰等。這些挑戰，都顯示出大學教育轉型的重要性。

為了追求「共好」，大學教育的存在價值之一，便是為整體環境培育出優秀的人才，進而帶動整體國家社會與世界的發展。所以維持並提升大學教育品質為大學教育轉型首要的考量。透過轉型後的大學教育，也期望吸引世界各地優秀學生就讀，並強化符合時代趨勢的產學合作，創造與創新個人與社會的附加價值，進而提升人類與世界的文化水平素養，完成生命價值永續發展的目標。

三、少子女趨勢下未來大學教育永續發展的藍海策略

在全球化的浪潮之下，開放教育市場已成為必然的趨勢，而少子女化亦是未來大學教育所面臨的挑戰之一。所以尋求未開發的市場，創造新的需求，對大學教育而言是一個極重要的層面（楊國賜，2022）。大學教育等相關單位如何以相關大數據做相關判斷，並透過工具和架構執行相關策略與流程，在重視人性層面的基礎上進行自發性的轉型是重要的（金偉燦、莫伯尼，2021）。為了降低各類風險考量，要如何將眼光放遠，跳脫惡性競爭，進行新一波的教育價值創新，以達成永續經營的目標，是未來大學努力的方向。

不可否認的是，儘管面對少子女化趨勢，大學教育最重要的實踐理念是為了研究學術、探索真理、追求卓越、進而服務人群社會，所以大學為了適應時代與創造人類美好的年代，為大學教育發展注入新的生命力，已成為大學實踐「藍海策略」的最佳模式。

大學教育在面對新管理主義與新自由主義的挑戰之際，如何克服組織障礙，找到自我學術價值發展定位，以期在自由化、私有化之中永續追求效率、效能與卓越，儼然成為須面對的課題（楊國賜，2022）。面對挑戰，需要轉型；面對轉型，需要新的解決方案，讓學生變得更好，進而在未來過得更好，更是其中不變的理想與責任。

因此，高等教育的藍海策略，可從以下層面進行思考與實踐：

1. 進行市場區隔並明確定位（Darryl et al., 2020）

- (1) 價值創新方面：致力於改造市場疆界以擺脫競爭局面。
- (2) 大局統整方面：了解顧客偏好，落實構想以擬定策略框架。
- (3) 客群定義方面：眼光放遠，以開發非典型顧客群。
- (4) 發掘與互補方面：透過確立的策略次序，充實藍色海洋，降低存在的風險。
- (5) 克服障礙方面：接受改變與各方參與，進而整合資源。
- (6) 整合與執行方面：相關組織建立信任與使命感，形成自動更新與合作氛圍。

2. 追求三效與有效治理，亦即為了追求效率、效能與卓越（楊國賜，2022）

- (1) 大學治理方面：要本於大學自治原則以保障學術自由。
- (2) 在特色與品質方面：發展教師專業，落實學生品質管制，以達成「培育人才、創造新知、增進人類福祉」的使命。

- (3) 組織架構方面：明確定位後，彈性組織再造，以提升行政效能。
- (4) 合作策略方面：進行多方策略聯盟，強化永續經營。

四、結語

為了吸引全球人才到臺灣學習，進而實踐產學合作與在地就業，以達成高教產業發展的利基，相信這都是在未來值得「探索的藍海」。未來的變局須擬定未來的策略因應，在瞬息萬變的時代氛圍下，大學教育也是在培育未來的人才，而未來的人才除了要探索問題，也要能界定問題，進而解決問題（潘慧玲，2022）。唯有如此，社會才能邁向成人成己，共榮共享的願景。

《論語，學而篇》有一句話：「君子務本，本立而道生。」因此，在考慮市場法則的同時，如何透過國家、社會、與政府跨部整合的力量，例如從經濟與法制層面協助發展與維持大學教育的優勢與轉型（淺野有紀、濱崎陽平，2020）。另外也嘗試從相關領域彼此進行合作發展與聯盟，進而創建新的局面（Estermann, & Pruvot, 2015）。當然，就大學教育而言，可強化並落實社會終身學習的氛圍、並在強調學生主動學習的能力基礎上，重新形塑課程內容與學習型態，培育學生跨域流動的能力，以因應大環境變遷與國際競爭的挑戰（教育部，2013）。

總之，大學教育為了迎接永續發展的挑戰，必須將危機視為轉機，進行軟硬實力的開展與重建、適時型塑調整大學教育的內涵與潛力（EUA, 2011）。除了完成永續發展的目的之外，亦期待善盡履行社會責任的使命，以共創社會美好的未來。

參考文獻

- 李秉乾（2021）。少子化衝擊大學生存，只靠退場減少家數就有救了？天下雜誌。取自 <https://www.cw.com.tw/article/5118200>
- 吳清山（2022）。臺灣邁向 2030 教育挑戰與行動之探析。教育研究月刊，333，4-20。
- 吳清山（2022）。大學評鑑:現況與未來發展〔專題演講〕。2022 淡江大學講座課程，新北市，臺灣。
- 吳清基（2022）。臺灣高等教育現況發展與未來展望〔專題演講〕。2022 淡江大學講座課程，新北市，臺灣。

- 吳清基（2022）。重現教育的價值與希望〔專題演講〕。2022 淡江大學講座課程，新北市，臺灣。
- 金偉燦、莫伯尼（2018）。為什麼藍海策略的重要性與日俱增？天下雜誌/財經企管。取自 <https://bookzone.cwgv.com.tw/topic/12741>
- 金偉燦、莫伯尼（2021）。藍海策略：再創無人競爭的全新市場（增訂版）。臺北市：天下文化。
- 教育部統計處（2021）。各教育階段學生數預測報告（110~125 學年度）摘要分析。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News.aspx?n=FE07F9DA122E29D4&sms=9F6C59DC1BCB2E41>
- 教育部（2013）。轉型與突破 教育部人才培育白皮書。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6919/%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E4%BA%BA%E6%89%8D%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%A E%E6%9B%B8.pdf>
- 張家宜（2022）。大學經營與管理〔專題演講〕。2022淡江大學講座課程，新北市，臺灣。
- 淺野有紀、濱崎陽平（2020）。増える経営難私大の公立化「延命策」の懸念。取自 <https://wedge.ismedia.jp/articles/-/20240>
- 黃政傑（2022）。大學教育的潛在課程〔專題演講〕。2022淡江大學講座課程，新北市，臺灣。
- 楊國賜（2022）。高等教育的藍海策略〔專題演講〕。2022淡江大學講座課程，新北市，臺灣。
- 蔡銘津（2012）。少子女化的教育政策因應。臺灣教育評論月刊，1(5)，1-7。
- 潘慧玲（2022年）。邁向未來大學的課程與教學創新〔專題演講〕。2022淡江大學講座課程，新北市，臺灣。
- Chang, D.-F., Lee, K.-Y., & Tseng, C.-W. (2022). Exploring Structural Relationships in Attracting and Retaining International Students in STEM for Sustainable Development of Higher Education. *Sustainability* 2022, 14, 1267.

<https://doi.org/10.3390/su14031267>

- Estermann, T., & Pruvot, E. B. (2015). The rise of university mergers in Europe. *International Higher Education*, 82, 12-13. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/8867/7938>

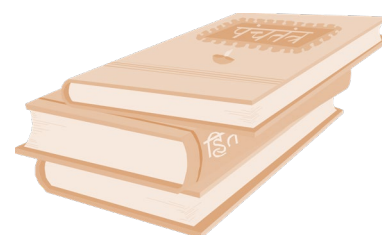
- European University Association (2011). *EUA Aarhus Declaration 2011: Investing today in talent tomorrow*. Brussel, Belgium: European University Association. Retrieved from http://www.eua.be/Libraries/policy-positions/Aarhus_Declaration_2011.pdf

- Higher Education Funding Council for England (2012). *Collaborations, alliances and mergers in higher education – Lessons learned and guidance for institutions*. Bristol, England: Higher Education Funding Council for England. Retrieved from <http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/pubs/2012/201221/Collaborations%20alliances%20and%20mergers%20in%20HE.pdf>

- Hou, A. Y.-C., Chiang, T.-L., & Chan, S.-J. (2021). *Higher Education in Taiwan Global, Political and Social Challenges and Future Trends*. Retrieved from <https://www.springer.com/series/11872>

- Huang, J. T., & Hsu, Y. M. (2021). *Challenges and Prospects for Taiwan's Higher Education, Higher Education in Taiwan*. ISBN : 978-981-15-4553-5

- Jarvis, D. S. L., & Mok, K. H. (2020). *Transformations in Higher Education Governance in Asia- Policy, Politics and Progress*. ISBN : 978-981-13-9293-1



試論如何吸引更多優秀人才投入技高教職

陳星宇

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士班研究生

一、前言

「臺積電工程師 vs 高中教師」這道選擇題，每隔一段時間便會在網路掀起論戰，年薪百萬頂尖企業的工程師對上生活穩定坐擁寒暑假的高中教師，討論多半聚焦在工作壓力與薪酬兩大面向，雙方各有立論，甚至出現工程師說教師好，教師說工程師好的趣味現象。然而工作與生活的平衡、職涯的發展選擇終究因人而異，這注定是道沒有標準答案的題目，但相關論戰或許能帶給教育領域一些正向啟示。

投入教職所需付出的師培時間成本，以及面對極低錄取率的教甄、充滿不確定性的職涯發展，恐讓許多原本有意踏入教育領域的優秀人才卻步。再對比上近年臺灣半導體、資訊科技產業蓬勃發展，業界大量釋出工作職缺、紛紛祭出高額薪資吸引人才，一來一往之間，臺灣教育界在人才大戰中還佔有多少優勢（特別是技高理工背景的教師職缺，如電機、資訊、機械等），值得大家深思。

本文希望拋開外界對於教甄已是萬中選一、教師福利工作不差、已是人人稱羨的職業等既定印象，並將高中教師限縮為技高理工科教師，以利分析探討。試圖從積極面對「如何吸引更多優秀人才投入技高教職」進行討論，個人拙見還請師長們海涵。

二、優秀人才哪裡去了

由下表 1 可見，近年學生投入師資職前教育的意願低落，檢視前段大學的師培招生情況更是明顯（此數據包含薪資對比張力相對較小的人文社科學系），即便是臺灣師範大學，在 109 年的師培統計數據中，實際招生也未滿教育部核定人數。在不變的師培規模下，面對師培生源的萎縮，廣納百川的情況恐導致整體師資生平均學力下降（黃政傑，2020）。

換個角度檢視人才流向，根據 1111 人力銀行「2022 新鮮人就業意向調查」，新鮮人求職主要考量還是「薪資待遇」，優先於工作內容、興趣、時間地點等因素，且近年「資訊科技業」穩坐新鮮人最想投入產業之首，力壓教公職領域（李佩璇，2022），104 人力銀行、yes123 人力銀行相關調查結果也大致相同（104 人力銀行，2022；楊宗斌，2022）。在臺灣，高速成長的半導體、資訊科技產業，面對缺工挑戰更是紛紛祭出高薪、放寬學歷門檻，主動與高教合作開辦學程專班（如臺積電、聯發科等），積極爭取優秀青年人才。

而教職主要還是依靠「本身的工作性質」與中規中矩的薪資，維持這項職業在就業市場的競爭力與吸引力。但受少子化影響，大幅減少的教師職缺、不斷刷新低的教甄錄取率、技高端依《技術及職業教育法》新增的一年業界經驗條件，又為技高教職這條職涯進路增添更多不確定性與成本考量。以前段理工背景學生來說，業界薪酬對比教職薪酬是以倍數論之，在大幅薪資落差、工作門檻兩相權衡之下難保優秀人才不斷向業界傾斜。

表 1 中等學校師資類科師資生招生之情況（節錄部分學校）

師資培育之大學	核定數	實際數
109 學年度總數	5,136	4,364
國立臺灣大學	108	91
國立清華大學	246	136
國立交通大學	90	49
國立成功大學	235	167
國立臺灣科技大學	90	60
國立臺灣師範大學	816	804

資料來源：整理自教育部（2020）。109 年版中華民國師資培育統計年報。臺北市：教育部。

三、為何需要吸引優秀人才投入教職？

教職「鐵飯碗」的稱號並非空穴來風，依照我國現行教育法規政策，確實無法強制要求教師進行專業成長、或有制度地把關師資品質。薪資結構內的學術研究加給，早已被中學教師自動歸化為應領薪酬的一部分。前些年所倡議的「教師專業發展評鑑」也在面對各方挑戰、質疑後退場。在此情況下，該付出多少、用心多少，取決於教師對於教育的熱忱與自我要求，教育屬實成為了一項「良心事業」。

換句話說，對於無法從制度面把關現職師資品質的臺灣來說，目前僅能變相依靠「極低錄取率的教師甄試」這道因少子化、師培開放而被迫築起的門檻，來把關新進教師品質。先不論短時間的試教面試是否能篩選出適任的教育人才，有幸通過教甄關卡的教師將會在往後二三十年的教職生涯裡，影響著臺灣無數學子的未來，也更凸顯出吸引優秀人才投入師培、教職的重要性。

四、可行的途徑與建議

許多教育問題的根本源自於社會問題，用教育的手段去解決是有限的。吸引優秀人才投入教職、提升師資品質或有諸多方案，如賦予教職高薪資高標準、大幅調整現行師培制度、實施師資評鑑等途徑，但這些方案牽涉的問題層面太廣，在我國「民主社會」的政治結構下，如同當年試圖發展的教專評鑑可行性較低。

而目前在技高理工教職，較有機會的作法是「降低優秀人才投入教職需要付出的成本代價」，降低成本代價並不代表師培品質的妥協，最可行的切入點會是《技術及職業教育法》所要求的一年業界相關經驗，此政策立意良好但存在諸多問題，例如政策若是希望「師資生於求學期間完成業界實習」，須考量到兩點：

1. 理工科系課程相對繁重、緊湊，大學四年除完成專業本分外，加修教育學程並積累一年完整的業界實習經歷，對於理工學生來說是不小負荷。第一，魚與熊掌都想兼得的情況下，恐難讓各項學習的品質都被打上折扣；第二，前段理工學生把相同精力，拿來準備臺清交成研究所考試是綽綽有餘，輕鬆邁入年薪七位數的工程師人生，且不用承擔風險面對少子化所立下的教職窄門。
2. 業界有競爭力的企業，投注資源設立實習職缺是為吸收人才、培養自己的「準員工」，在此況下除非政府能夠與企業達成協商，提出妥善的配套安排，否則就會讓師資生與企業雙方落入尷尬的境地。

又或是政策希望「師資生在完成教檢、教育實習後，能夠真實走入業界累積經驗」，則存在以下問題：

1. 如果這是一位富有教育熱忱、早已立定教職志向的青年學子，他該抱以何種心態踏入職場？業界沒有任何理由需要無償幫助政府培訓師資，聘用一個「已經準備要離職」的員工。在求職媒合的過程中恐怕僅能透過隱瞞、選擇性迴避，來爭取工作機會，完成規定門檻。
2. 將投注大量師培資源、通過層層關卡所培育出的教育人才以目前的開放條件送入業界，業界優渥的薪酬福利對比上高風險的教師甄試、無法評估的考試代課人生，難保人才就此流失。

強調「務實致用」的技職教育，希望其師資能夠與業界接軌，縮短學用落差是正確的方向，所立下的這項政策仍需再有更完善的思考、規劃，否則上有政策下有對策，最終不但無法有效發揮政策的價值，恐更進一步降低人才投入技高教職的意願。

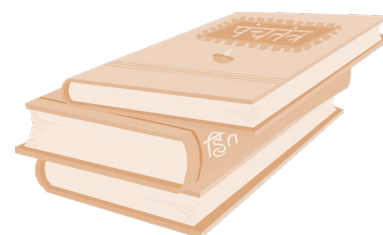
目前技高師資生相較於其他學科需多付出的一年的人生成本才能參加教甄，技職體系應進一步研擬如何妥善地將業界經驗政策、中等師培課程、教育實習進行整合性的規劃、調配，並且串聯產官學協商發展出更完善的業界實習模式，將投入技高教職所需付出的成本代價調整到合適、公平的範圍，或能進一步提升優秀人才投入技高教職的意願。

五、結語

在業界，如何納才、留才始終是成功企業發展最重視的環節，是提升公司競爭力、促進公司永續發展的重要關鍵；而教育基業攸關整體國家社會發展，是百年樹人大業。在當今人才大戰中，臺灣教育體系不能置身事外，畢竟在「很多很多的麵包」面前，不能期許「教育熱忱」這塊神主牌能夠永遠靈驗，應主動思考該如何進一步吸引並留下優秀人才、提出具體的積極作為。

參考文獻

- 教育部（2020）。**109年版中華民國師資培育統計年報**。臺北市：教育部。
- 黃政傑（2003）。面對師資培育新挑戰。**臺灣教育評論月刊**，9(5)，01-08。
- 104人力銀行（2022）。求職者找工作時，最在意哪些因素？薪資、人際關係、工作保障名列前茅－2021員工C.E.O.工作價值認知調查報告。取自<https://pro.104.com.tw/vip/preLogin/recruiterForum/post/54572>
- 李佩璇（2022）。**2022新鮮人就業意向調查**。產經新聞網。取自<https://www.1111.com.tw/news/jobns/144551>
- 楊宗斌（2022）。**畢業生職涯規劃與企業新血招募調查**。取自https://m.yes123.com.tw/member/white_paper/article.asp?id=20220302075614



跨年級教學革新下的專業學習社群特色

莊念青

國立屏東大學師資培育中心助理教授

李雅婷

國立屏東大學教育學系教授

一、少子化下臺灣學校的應變與革新

臺灣少子化趨勢影響，許多鄉村小校全校人數逐漸下降。依教育部統計處資料顯示，108 學年度全臺約有 491 所學校（含分校）為 50 人以下，50 人以下的意義是：每個班級平均不到 10 人甚至更少。為維護偏鄉小校學生受教權，教育部於 2017 年公告「公立國民小學及國民中學合併或停辦準則」，該準則中第 4 條規定縣市政府不得限制成班的學生數，新生或各年級學生有一人以上者，均應開班。為避免同儕學習與互動的機會減少，恐對全人教育的學習產生不利影響下，因此，教育部亦鼓勵 50 人以下小校試辦混齡編班、混齡教學方式，並得給予經費補助。同時並著手草擬偏遠地區學校教育發展條例，若實施混齡編班或混齡教學者，其課程節數不受課程綱要有關階段別規定之限制等，透過法規的鬆綁，為偏遠小校實施跨年級教學提供法源依據。換言之，小規模學校數量日漸增加的趨勢下，以年級系統（the graded system）作為學校組織型態的樣貌恐已無法滿足學生學習，尋覓更不同的組織與學習方法以支持學生學習是教育人員的當務之急。而跨年級教學（multi-grade instruction）/混齡教學（mixed age teaching）則是當前國內中央與地方政府所採取其一策略。

二、臺灣學校班級組織的典範轉移

跨年級教學指涉的是教師在同一間教室中同一表訂時間裡教導二個年級以上學生（Pridmore, 2007）。此種學校分組結構型態在國外並非新鮮事，國外人口稀少的地區，當沒有足夠學生入學時採用跨年級教學是非常普遍的。美國哈佛大學教授 Robert H. Anderson 等學者對於學校採「年級系統」有系列性研究。在前工業時期是美國是一間教室即為一校的形態，後來無法滿足入學人數漸增的需求，在十九世紀中葉前，較大型的學校開始將同一年紀的學生分至同一個層級小組。此種分級的學校結構係乃基於工業體系中證實這種分層管理是成功的，管理者在這樣的分級系統中扮演工頭角色進行品質控管，藉由年級、測驗等來衡鑑學生學習情形，確保齊一性的品質。之後約於 1955 年至 1975 年之間，美國有關跨年級教育相關文獻受到矚目，一九九〇年代迸出大量活動，Anderson 等學者提出呼籲國小重返無年級的學校型態（nongraded schools）（Anderson & Goodlad, 1962; Anderson & Pavan, 1993; Broome, 2009），其他知名學者如 Dewey（1938、1997）也曾表示學校以年齡所進行的分級制度與真實社會情境並不相符。綜言之，從上述美國學校分級結構制度歷史觀之，其是因應工業革命後入學人數大增，大型學

校為了方便管理與檢視而演變出一種制度，有其時代背景與學校行政管理需求，然而，從學生學習層面，年級制度不應將之視為唯一的學習型態，如何彈性因應不同類型學校與課程特性而打破年級制度是面臨少子化下國內需正視的典範轉移。

我國官方與學界為因應少子化的學校生態改變，積極投注相關經費與人力從事研發工作，研究者參與了其中的計畫，在了解學校試辦跨年級教學/混齡教學的經驗中發現：跨年級教學有多種模式與配套，而非僅是將兩個以上年級放在同一間教室而已。誠如南非 KwaZulu-Natal 大學學者 Ramrathan 與 Ngubane (2013) 指出，跨年級教學涉及的是一位教師在同一時間教導不同年紀、年級與能力的學生，而在南非的鄉村，一位教師甚至可能需在同一個班級內教導跨五個年級的學生。換言之，「跨年教學是一種新的課程/教學典範思維，而非僅是空間與人數的改變而已」。從國外有關跨年級教學文獻了解 (Ramrathan & Ngubane, 2013)，欲推動跨年級教學，教師是需要再經過適當的培訓。而研究者從課程領導層面觀察，初步發現不同的社群運作方式，影響了一所學校推動跨年級教學革新的試辦情形。

三、跨年級教學教師社群運作之觀點與相關研究

教師專業學習社群乃是教育革新、學校組織文化及教學改善重要的核心 (丁一顧、江姮姬，2020；黃政傑，2021)。而專業學習社群運作之成功，往往涉及許多面向：如教師的自我專業成長意願 (Groothuisjsen, Prins, & Bulte, 2019；Richmand & Manokroe, 2011)、同儕間的互信 (Dalby, 2019)、社群召集人的領導風格 (Hurley, Seifert & Sheppard, 2018) 及和校長的支持 (丁一顧，2013；Ke, Yin, & Huang, 2019) 等。在臺灣，近年來諸多教育變革，如新課綱實施、部份領域雙語教學計畫等，皆仰賴教師專業學習社群之運作，讓教師透過自我增能、專業對話、共享領導來促進其專業發展。

為因應少子化趨勢，許多偏鄉小校試辦跨年級教學，以期提供學生更多元的教學方式與增進學生間同儕刺激。跨年級教學實施歷程中，需教師互信合作、課程共備、協同教學，教師專業學習社群扮演極為關鍵角色。尤其，對於初次接觸的教師而言，跨年級教學模式具有其挑戰性：由於教師不再是教室中唯一的教學者，兩個年級的教師必須在課前進行課程規劃、共備與教材的準備，其過程皆有其複雜性 (Ramrathan & Ngubane, 2013；洪儷瑜、陳聖謨，2019)。再者，針對課程設計、班級經營、學生分組方式、學習評量等，跨年級教學與「年級系統」的學習模式皆有所不同 (陳金山，2019)。由於跨年級教學模式打破教室的界線，教師需要藉由參與專業學習社群，提供需足夠的鷹架與支持，來緩解新教學模式帶來的挑戰及壓力。

然而，實際針對跨年級教學的教師專業學習社群之研究並不多。多數跨年級教學相關的研究關注其課程的規畫、教學策略的應用、或是跨年級與單一年級授課之學生在學習成效上的比較（Little, 2001; Ramrathan & Ngubane, 2013）。顯少研究針對跨年級教師社群之運作進行探究。因此，本研究希冀透過分析一所成功的跨年級教師專業學習社群，探討其運作方式及特色，提供未來運作跨年級教學教師專業學習社群之參考。唯有落實跨年級教學的專業學習社群，協助教師強化跨年級教學的信念、提升同儕課程共備能力、提供平等且專業對話機會，如此，跨年級教學的實施才有可能在小校紮根且茁壯。

四、跨年級教學教師社群運作特色實例分析

研究者觀察實施跨年級教學偏鄉小校，透過與校長、學校行政以及教師的非正式訪談，初步發現其中一所學校在跨年級教學的社群運作上具有其成效。這所國小位於偏遠高山縱谷旁，學生人數約 30 人。全校含校長的教師人數為 12 人，含正式教師 7 人、代理教師 5 人。參與跨年級教學專業學習社群的人員為：A 校長、B 主任、C 教師、D 教師與 E 校外專家。A 校長目前任職該校的第二任期，對於跨年級教學計畫相當支持，此計畫在該校推動已有 8 年的時間。B 主任為教導主任，亦是跨年級教學社群的召集人，是個樂於實驗與學習的教師。C 教師與 D 教師為代理教師，擔任二年級與三年級的導師，接觸跨年級教學的時間並不長，主要是透過專業學習社群會議的共備，並接受 E 外部專長的輔導，以增強對跨年級教學相關的知能。研究者透過非正式訪談會議，記錄並觀察此國小的跨年級教學發展，對所發展出成功的教師社群運作方式，歸納其特色如下：

（一）校長支持與分佈式領導

首先，校長的支持乃跨年級教學社群成功運作的關鍵之一。相關研究顯示，校長的領導乃專業學習社群運作重要的因素（丁一顧、江姮姪，2020）。本研究觀察之跨年級教學社群，係由社群召集人 B 主任發起，並於學期初邀請校長給予社群成員支持與鼓勵。誠如國外學者 Kruse, Louis 與 Bryk（1995）指出，教師專業學習社群的組織條件之一即是物理距離的接近（physical proximity）。透過出席社群會議，校長拉近與教師間的距離。再者，學校領導人親臨會議或是教學現場，讓自己「被看見（be visible）」，如此一來，教師更能瞭解校長對其會議或社群的重視（Fiore, 2004; 秦夢群，2013）。換言之，校長的出席、支持與鼓勵對於跨年級教學社群的初期是至關重要的一環。值得注意的是，校長的出席具有象徵性的意義，但是，若校長過於主導，容易造成社群成員在運作上的壓力。因此，在所觀察的社群運作中，研究者發現校長在領導風格上，給予社群召集人及成員足夠的支持，並巧妙地保持一定的距離。

學校的行政領導對於跨年級教師學習社群之運作扮演重要的角色。實施跨年級教學，意指教師的教學須打破年級間的圍籬。在運作的初期必須由學校行政領導來凝聚共識，同時在配課上給予相同科目共同時段的行政支援。同時，必須建立跨年級教學的教師專業學習社群，落實教師間的共備與合作。在所觀察的學校中，校長善用分佈式領導，將權力授與社群召集人。分佈式領導係指校長關注於建構學校的願景與目標、營造學校文化、分享權力與責任以及重視成員的領導與實踐(謝傳崇，2011)。A 校長在以行動支持團隊合作，營造正向學校文化，鼓勵社群負責人能夠共同承擔領導責任，促使校內跨年級專業學習社群之運作立基於教師間的信任與合作之上。

(二) 外部專家之長期陪伴

促成良好跨年級教學教師社群的第二個特徵，即是外部專家（external facilitator）的長期陪伴。許多國外的研究發現，當新的教育政策在落實之際，若能有外部專家長期地陪同與協助，對於教師專業學習社群初期的運作有極大的幫助（Ernst & Erickson, 2018）。但是，必須注意的是，外部專家的長期陪伴方式僅有益於社群運作尚未穩定或尚未獨立運作的階段。專業學習社群的最終目標係邁向「永續性」的發展（丁一顧、江姮姬，2020）。倘若社群的運作必須持續仰賴外部專家，對於社群的長遠發展，並非是件有益的事。

研究者發現，跨年級教學模式，如平行課程、課程輪替、螺旋課程等概念，對於初次聽聞「跨年級教學」的教師來說相當陌生。此時，外部專家扮演引導者、促進者、增能者與陪伴者的角色，除提供跨年級教學相關的知能外，亦陪伴社群成員進行課程共備、參與公開觀課，並提供觀課後回饋。研究者所觀察之社群，其外部專家 E 為鄰近縣市的國小校長，此外部專家同時具有學科及跨年級教學策略之專長。由於地理位置接近，此外部專家能就近、實際參與社群運作，提供跨年級教學教師長期且實質的協助與支持。簡言之，所觀察之教師社群運作，因透過外部專家輔導機制，促使教師改變（teacher change），也進一步為學校帶來正向的組織變革（organizational change）。

(三) 社群召集人的承諾與社群成員自我效能提升

跨年級教學社群運作成功的第三個要件，即是社群召集人的承諾（commitment）與投入（engagement），以及社群成員自我效能之提升。原則上，教導主任為跨年級教學計畫的承辦人及專業學習社群的召集人，其功能主要為行政上的協調。實際上，跨年級教學社群的運作仍仰賴外部專家以及實際參與跨年級教學的教師。然而，本研究所觀察之社群召集人並非只有行政上的角色，而是透過實際參與社群、帶領社群成員，發揮學習、領導、協調的角色。召集人 B 主

任雖為自然領域教師，但他積極地帶領 C 教師與 D 教師共備數學領域的課程、共同學習跨年級教學相關知能，充分展現他對社群的投入與承諾。相關研究也指出，社群因為受到社群召集人的鼓舞，教師願意嘗試與創新，進而提升教師的教學效能（Ahn, 2017）。

偏鄉小校的教師編制人力有限，代理教師比率偏高，師資流動頻繁。實行跨年級教學，意謂著教師要共同備課，發展適當的教學模組，因此，正式教師多傾向觀望態度。因此，在跨年級試辦的初期，大多由代理教師或是初任教師參與計畫。然而，代理教師或初任教師若能從跨年級教學過程中，擁抱挑戰與創新，透過共備及同儕支持，強化差異化教學、分組教學、補救教學等跨年級相關的教學知能，如此，教師自我效能感即能提升。簡言之，讓教師感受到自己在實施跨年級教學歷程有「有實質地學到」、自我效能的提升，乃社群運作成功的主要原因之一。

(四) 扁平式的社群運作促成專業對話

平等、扁平式的社群運作方式能成功促成教師間實質的專業對話。然而，這樣成功的社群運作方式主要的關鍵者仍為社群召集人。本研究所觀察之社群召集人 B 主任身先士卒，與教師一同學習學科和跨年級教學技巧。此外，在與 E 外部專家定期的會議前，社群召集人和兩位教師皆能在平等、信任的前提下互相交換意見、提問並一起反思。雖然參與跨年級教學教師多為代理教師，但是透過召集人的支持和同儕間的互信與互相尊重，確保社群成員有其話語權、有足夠的時間來思考教學上的關注，並進行省思。因為階層是扁平的，因此，社群的運作方式確保每一位成員能共享領導（Sacks, 2017）。

其實，社群成員擁有「話語權」是社群是否能真實促成專業對話的關鍵指標之一。社群會議中，若每一位成員都能有話語權，能在平等、充滿信任的氛圍下充分表達自己所關注的議題與想法，如此，教師專業學習社群才有可能成功。跨年級教學的教師專業學習社群，與全校性舉辦的週三下午進修研習有其不同之處。跨年級教學社群較屬於「硬社群（hard PLCs）」，意即成員人數固定，每一次社群會議有其進度及指定任務，針對學生學習的議題與教學上遇到的困難（例如，如何實施平行課程），進行專業對話與討論。因此「話語權」是跨年級教學社群的運作重要基石。相反的，全校性舉辦的研習類似「軟社群（soft PLCs）」，意即每次參與的成員並不固定，所舉行的形式以一次性的講座為主（one-shot lecture），缺乏連續性的主題。此外，軟社群偏重單向訊息的傳遞，成員在社群會議上並無充份討論的話語權（Chuang & Ting, 2021）。綜上所述，社群成員若在每次社群會議擁有話語權，同時能平等、尊重、持續地對所關注議題表達意見，意謂著該社群具有信任的基礎。而互信與正向關係即是社群建立實質合作的重要因素。因為

互信，社群成員能自在地表達自己的優缺點，更能將個人意見先放一旁，給予或接納有建設性的建議。所觀察之社群中，社群成員與召集人即是透過扁平式的運作方式，在固定與外師專家會議前，進行數次討論，真實地促進專業對話。

五、結語

偏鄉小校為提升學生學習的成效與互動的機會，實施跨年級教學。參與跨年級教學的教師因教導二個年級以上的學生，在課程規劃、教材選擇、班級經營、教學策略上，需透過教師專業學習社群之運作，與同儕一起共備、學習、協作與專業對話。本文歸納了一所跨年級教學社群成功的運作方式及特色。透過校長支持與分佈式領導，校長展現對跨年級教學的重視，並同時給予社群運作的自主空間。由外部專家長期提供社群成員跨年級相關教學知能與陪伴，鼓勵教師的自我改變與組織的成長。社群召集人實質參與及承諾，鼓勵成員嘗試與創新，進而提升教師自我效能。透過社群扁平階層運作，讓每位社群成員皆能擁有話語權，安心地提出疑問及分享實務上遇到的困境，促成專業對話。

致謝

本研究為科技部110學年度補助研究計畫（MOST 110-2410-H-153-020）之部分成果，謹致謝忱。

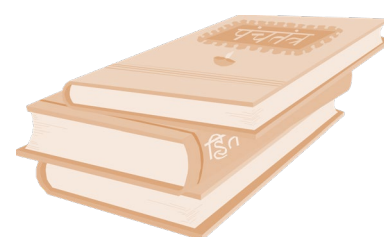
參考文獻

- 丁一顧（2013）。校長轉型領導與教師專業學習社群關係之研究。屏東教育大學學報，41，71-100。
- 丁一顧、江姮姬（2020）。臺灣教師專業學習社群實徵研究之分析與展望。教育研究與發展期刊，16(2)，135-162。
- 洪儷瑜、陳聖謨（2019）。跨年級教學的實踐與眺望：小校教學創新。新北市：心理出版。
- 秦夢群（2013）。教育領導理論與應用。臺北：五南。
- 陳金山（2019）。跨年級教學教師之備課歷程探究。在洪儷瑜、陳聖謨主編，跨年級教學的實踐與眺望：小校教學創新(頁35-68)。新北市：心理。
- 黃政傑（2021）。開啟教師專業學習社群的未來。臺灣教育評論月刊，10(5)，

1-8。

- 謝傳崇、王瓊滿（2011）。國民小學校長分佈式領導、教師組織公民行為對學生學習表現影響之研究。《*新竹教育大學教育學報*》，28(1)，36-66。
- Ahn, J. (2017). Taking a step to identify how to create professional learning communities: Report of a case study of a Korean public high school on how to create and sustain a school-based teacher professional learning community. *International Education Studies*, 10(1), 82-92.
- Anderson, R. H., & Goodlad, J. I. (1962). Self-appraisal in nongraded schools; A survey of findings and perceptions. *Elementary School Journal*, 62(5), 261-269.
- Broome, J. L. (2009). A descriptive study of multi-age art education in Florida. *Studies in Art Education*, 50(2), 167-183.
- Chuang, N. C., & Ting, Y. K. (2021). School-based professional learning communities as a means for curriculum development: A case study from Taiwan. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(4), 1184-1210.
- Dalby, D. (2019). Professional learning through collaborative research in mathematics. *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2019.1665571
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York, NY: Touchstone.
- Ernst, J., & Erickson, D. M. (2018). Environmental education professional development for teachers: A study of the impact and influence of mentoring. *The Journal of Environmental Education*, 49(5), 357-374.
- Fiore, D. J. (2004). *Introduction to educational administration: Standards, theories & practice*. (2nd ed.). NY: Eye on Education.
- Groothuijsen, S. E. A., Prins, G. T., & Bulte, A. M. W. (2019). Toward an empirically substantiated professional development programme to train lead teachers to support curriculum innovation. *Professional Development in Education*, 45(5), 739-761.

- Hurley, N., Seifert, T., & Sheppard, B. (2018). An investigation of the relationship between professional learning community practices and student achievement in an eastern Canadian school board. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 4-18.
- Ke, Z., Yin, H., & Huang, S. (2019). Teacher participation in school-based professional development in China: Does it matter for teacher efficacy and teaching strategies? *Teachers and Teaching*, 25(7), 821-836.
- Kruse, S., Louis, K. S., & Bryke, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in Restructuring Schools*, 6(3), 67-71.
- Little, A. W. (2001). Multi-grade teaching: Towards an integrated research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497.
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries; A five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559-576.
- Ramrathan, L. & Ngubane, T. I. (2013). Instructional leadership in multi-grade classrooms: What can mono-grade teachers learn from their resilience? *Education As Change*, 17(1), 93-105.
- Richmond, G., & Manokore, V. (2011). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Education*, 95(3), 543-570.
- Sacks, A. (2017). Empowering teachers to respond to change: With high levels of change expected, schools must set up structures that help teachers share their best thinking and manage change effectively. *Educational Leadership*, 74(9), 40-45.



國小校長正向領導之探討

陳信豪

南臺科技大學人文社會學院教育經營碩士班/師資培育中心助理教授

沈俞君

南臺科技大學人文社會學院教育經營碩士班研究生

一、前言

自 1990 年代以來臺灣進行一連串的教育改革措施，不論在法令、師資、課程、教學、教科書、財政等方面都有重大的變革。十二年國民基本教育課程綱要於 2019 年正式實施，用以提升國民素質，進而提升國家競爭力，以全人教育、核心素養為發展主軸，並以「自發」、「互動」、「共好」的全人教育精神培養出「終身學習者」，除了教授學科知識，亦重視培養孩子擁有面對挑戰、解決問題的能力（教育部，2014）。

教育的道路上每一次的改革過程中對於前線教學者、行政人員都是一項巨大的挑戰，加上社會風氣漸變，無形中造成教育現場教師及行政人員各種負荷加劇，工作幸福感降低，而學校領導者的領導風格更是深深影響教育前線人員身心靈狀態，值得身為教育工作者的我們深入探討與思考（紀惠英、胡中平、范熾文，2018）。

而隨著科技日新月異、社會加速變遷與教育多方變革，校長所扮演的角色也愈趨複雜，肩負責任越加吃重，校長要在學校經營上更有效扮演領導者的角色，應融入更多新觀念，於領導工作上方能有傑出的表現。加上近年來少子化問題導致部分學校招生不足，而現階段國小城鄉差距頗大，加上某些區域校址距離相隔不遠，校長的重要工作之一變成爭取新生入學，以維持或增加就學人數。因此如何經營一所有口碑並獲得家長認同的學校，是每位校長都必須正視的問題（陳詠禎，2016）。張志靖（2012）提出校長推動校務之時，若能夠積極展現「培養正向意義」的各項作為，適時將學校願景與教師之價值觀及工作意義相結合，便能營造非利益導向的工作信念，在學校組織間才能展現包容、愉悅的工作氛圍，每位教師因此能充分散發熱忱、活力與自信，更專注投入在教學工作中。因此，正向領導是一種值得採用的領導行為和策略，校長採行正向領導對學校發展具有極大的影響力，將能使學校邁向優質卓越（林新發，2020）。

二、正向領導之意涵

「正向領導」係由美國密西根大學管理與組織學教授 Cameron 提出，Cameron（2008）認為正向領導能促進個人與組織之間的合作關係，當領導者與組織成員彼此的關係進入合作的層面，他們即可真正展開工作，減少非必要的摩擦，甚至是對抗或衝突。謝傳崇（2012）認為正向領導能促進個人與組織的正向超越表現。

正向領導是領導者以正向的元素來領導其團體或組織，具有正向特質的領導者在面對問題與處理事情時較能以正向的方式來思考事情，此方式可營造組織或團體的正向氣氛，讓該團體或組織較容易達成正向卓越的表現。

因此，正向領導（positive leadership）係指組織領導者以身作則，以正向思考及正向思維的方式來處理組織相關事務，並透過同理心和關懷力等正向態度，協助組織成員解決問題，維持組織成員間的正向關係，以及給予充分的授權與信賴感，營造優質的正向氣氛與工作環境，促進組織成員之間的正向溝通，提升組織成員價值和凝聚組織共識，發揮優勢並激發潛能，進而達成組織整體績效的領導方式（吳美姬，2018；紀惠英、胡中平、范熾文，2018；鍾雲英，2018）。

三、校長正向領導之重要性

在國小教育工作現場中，校長身為組織領導者，在工作上具有多重面向，對外需與社區里民、家長互動，對內除了面對各處室之行政人員，還要面對每位教師，其人際溝通的藝術尤為重要（林和春、鄭志達，2015；陳詠禎，2016）。十二年國教上路後，校長被賦予更多改革、創新等多元時代的使命，其領導風格深深影響組織氛圍、辦學績效，致使在教學場域中的學校教育目標及學校組織文化深深影響教師的教學行為和工作情緒（徐佳瑀，2017）。

校長的領導風格不但對於教師的工作投入具有深度影響力，在整個組織中亦是重要的影響要素之一（紀惠英、胡中平、范熾文，2018）。傳統的學校校長領導強調組織的管理、權威式的單向溝通，然而在日趨開放、多元與複雜的教育環境之下，追求民主自由的普世價值深植人心，教師自主意識的抬頭，更加速了校長領導風格的創新與轉型。正向領導者可增加組織成員的自尊感，提高成員的工作士氣、工作效率及工作滿意度，並且能促使成員和組織積極改進，營造一個更具向心力的工作環境（Butler, 2011）。

因此，校長正向領導是一種新型及整合的領導新風格（楊雅婷，2020），將正向領導運用在教師教學上，可增加教師的教學動機，更能持續關注學生的學習（謝傳崇，2011）。無論由何種面向探究，都可發現校長採行正向領導的方式，能使成員更願意為組織付出，主動積極的激勵自我正向改變，而產生團體向心力。如此將能為組織帶來正向能量，進而優質卓越的蓬勃發展（鍾雲英，2018），正向領導對於教師、學生、學校發展及社區等皆具有正面效益。

四、對校長正向領導之建議

綜合上述，校長正向領導對學校的發展深具正面意義，依據研究者探討相關

文獻及實務觀察結果，提出相關建議如下：

（一）校長應充分授權予行政人員，並建立信任關係

學校組織常設單位為教務處、總務處、學務處與輔導室，各司其職，維持學校各項運作，校長身為領導者若單靠自己的力量，難以全面推動各項業務。校長宜下放權力予行政端，並相信部屬的專業知識與能力，將「專業」下放給部屬做決定，透過授權可滿足下屬的「尊重需求」與「自我實現需求」，達到更高層次的激勵效果。授權也可以增加組織權力的基礎，領導者也有更多的時間可從事願景規劃與籌謀更重大的決策或方向（溫子欣、秦夢群、陳木金，2013）。而透過權力的下放與專業的尊重，學校各成員都可參與決策，透過參與，可為學校組織帶來更多的附加價值。

（二）校長支持並尊重教師，建立良好的工作夥伴關係

鍾雲英（2018）指出校長應積極陪伴、解決師生的困境、滿足其各項需求，當老師們的後盾，提供教學所需之相關協助，學校在全員通力合作之下，校務將可蒸蒸日上。如果校長對教師缺乏足夠的尊重，教師就會失去教育熱忱與精神動力、在身心俱疲的情況下，難以產生幸福感。因此，校長應可尊重、理解、信任教師，同時平等對待每一位教師，理解教師在工作和生活中遇到的難處，真心誠意地為教師解決困難，進而建立起正向關係。校長若能尊重每一位教師，逐漸贏得教師的尊重，教師之間也會相互尊重，如此校園中就會逐步營造出正向氛圍。

（三）校長應具正向溝通能力，提升管理效率

吳清山（2013）認為正向領導者能營造組織正向的氣氛與文化，提升成員能力，鼓勵組織成員互相關懷與支持，進而激勵成員開展潛能，達成組織的目標。因此研究者認為校長不論是面對行政人員或是教師，應以肯定性支持的語言，多肯定行政人員及教師在工作上的付出和努力、認同其能力，使得各成員感受工作深具價值，發揮優勢並激發潛能，在多方激勵下提升成員之向心力與學校運作效率。

五、結語

正向領導是一種以人為本的領導方式，強調人性尊嚴，主張營造人性化的組織環境氛圍，讓組織成員感受溫暖與關懷，並且發自內心提高努力的動機，進而追求卓越的表現（吳芳靜，2015）。研究者認為正向領導相較於傳統型領導，較著重關注學校成員心理狀態及整體發展，強調領導者致力於營造學校正向氣氛、

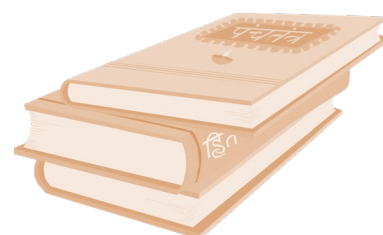
塑造正向願景。透過同理心、真誠關懷等正向溝通策略，激勵學校成員自我實現並肯定自我工作價值。

校長身為校園組織領導者，對內若能運用正向領導策略，塑造正向願景、重視正向溝通、建立正向關係並營造正向氛圍的校園，以提升管理效能；對外則應重視與社區民眾和家長的良性互動，增進親師生的信任度與正向關係，可塑造並累積社區居民對校方辦學的肯定與支持。相信如此多管齊下的正向領導方式，必能帶領學校提升整體營運績效。

參考文獻

- 吳芳靜（2015）。**花蓮縣國民小學校長正向領導與教師幸福感之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 吳美姬（2018）。**高雄市幼兒園校長正向領導與教師幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。正修科技大學，高雄市。
- 吳清山（2013）。正向領導。**教育研究月刊**，**230**，136-137。
- 吳麗媚（2011）。**教師情緒管理與師生關係之敘事研究：一位教師的自我省思**（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 李選（2003）。**情緒護理**。臺北市：五南。
- 林和春、鄭志達（2015）。國民小學校長正向特質對領導效能影響之研究：以校長永續卓越領導為中介變項，**學校行政**，**100**，24-44。
- 林新發（2010）。正向領導的意涵與實施策略。**國民教育**，**50(3)**，1-5。
- 紀惠英、胡中平、范熾文（2018）。國小女性校長領導風格與學校組織氣氛之相關研究。**學校行政**，**116**，1-21。
- 徐佳瑀（2018）。論校長正向領導對教師教學效能之影響。**臺灣教育評論月刊**，**7(12)**，47-51。
- 張志靖（2012）。**國民小學校長正向領導與教師專業發展之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

- 教育部（2014 年 11 月 28 日）。十二年國民基本教育課程綱要。取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 陳詠禎（2016）。校長正向領導對學校教育品質的啟示。《教育行政論壇》，8(1)，115-132。
- 溫子欣、秦夢群、陳木金（2013）。校長領導之道－成功校長領導行為個案研究。《教育科學期刊》，12(1)，59-89。
- 楊雅婷（2020）。高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 謝明彧（2016 年 3 月 11 日）。領導者該集權還授權？要依團隊「成熟」度而定！取自 <https://www.managertoday.com.tw/glossary/view/189?>
- 謝傳崇（2012）。校長正向領導：理念、研究與實踐。臺北市，高等教育。
- 謝傳崇（譯）（2011）。正向領導（原作者：Kim Cameron）。臺北市：巨流。（原著出版年：2008）
- 鍾雲英（2018）。臺灣地區中小學校長正向領導之實踐作為。《中等教育》，69(3)，8-26。
- Butler, J. P. (2011). *Positive leadership in the military: An exploratory study*. Capella University. Abstract retrieved from ProQuest Dissertation and Theses database.
- Cameron, K. S. (2008). *Positive Leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco, CA: Berrett-Kohler.
- Cameron, K. S., & Plews, E. (2012). Positive leadership in action: Applications of POS by Jim Mallozzi, CEO, Prudential Real Estate and Relocation. *Organizational Dynamics*, 41, 99-105.



國小水域安全學習的問題與解決之道

郭志麒

桃園市青溪國民小學游泳協同教練
銘傳大學教育研究所碩士在職專班

一、前言

臺灣是一個四面環海的島國，我們的生活與水有著密不可分的關係，但是在平靜的水域下，卻隱藏著險惡的暗流，造成每年都有不少人因為溺水而身亡。然而，這些溺水身亡的背後，同時也代表著一個個家庭的不幸與破碎。為了避免這些憾事再次發生，有必要從教育端著手改善。故本文針對國小學生在水域安全學習上所遇到的困境，提出教學上的挑戰及改善方式，期許我國的學生能夠快樂的出門戲水，平平安安的回家。我們無法永遠陪在孩子身邊，與其教導他們不要靠近埤塘、溪水與海邊，讓他們增加對水域環境安全的了解，以及增加自救技巧，才是真正有效降低溺水事件的方法。

二、水域安全學習的問題

(一) 游泳自救相關教材較少

教學游泳時，評分的標準只有規定游泳技能的標準，在自救方面並沒有相關的規定，因此在教學時，教練的教學只會注重在游泳技巧上。除此之外，自救相關的教學教材不多，而且資料都較老舊，因此在推廣的效果上較不明顯。

(二) 教學時間的不足

有游泳池的學校會透過資源分享的方式，讓無游泳池的學校前往上課，但是在師生的移動過程中，加上學生對自己的游泳能力不清楚，在分完組別之後，授課時間被壓縮，再加上需要預留返校的時間，造成教學時間的不足，也影響了學生的學習成效。

(三) 自救能力指標不明確

自救能力在 2009 年「游起來」專案被加入游泳教學，但是學生學習自救能力的標準並未做到全方面的考量，與實際自救時所需的能力不全然相同，直到 2021 年 9 月 27 日教育部公告了新的修正指標。在這十年以上的時間裡，由於教學指標的不明確，和自救的教學與學習內容都一成不變，因此學習成效不佳。

三、解決之道

針對上述三項水域安全學習的問題，本文提出以下解決策略。

(一) 改變自救能力的教學內容與方法

1. 授課地點移至安全的開放水域

除了在游泳池的平靜水域下學習自救技巧外，亦可在安全的開放水域下學習。到真實的環境中，能讓學生了解不同水域的差異，更能實際感受與平靜水域的不同。在游泳教學中，也能在戶外課程中導入海洋教育，進行深度且多元的學習。

2. 帶領學生實際學習如何自救

每年學校都會宣導水域安全，然而帶領學生實際學習如何自救，對於學生的幫助更大。在不同水域下，須尋找什麼物品製作浮具及漂浮技巧的要領，這些都需要實際操演，透過情境模擬，讓學生能夠用身體感受，才能避免在發生意外的當下不知所措，並且一輩子受用。

3. 製作新版水域安全宣導影片

目前網路上的游泳安全宣導影片，大多都是早期製作的，影片畫質及內容都較為老舊，對於學生的吸引力偏低。若能將宣導影片重新錄製，分為動畫及真人示範，並針對不同年級的學生製作不同的學習內容，對於學生學習成效將能有所提升。

(二) 增加多元化的學習方式

1. 透過數位學習建立自救基礎

現今科技越來越進步，可將自救能力製作成可互動的網路遊戲，或是架設數位學習網站，使學習內容變得生動有趣，並且不會受到游泳池的限制。只要擁有可以上網的載具，就能進行學習，讓學習資源不因地區受限，並能讓教師們共享教材。

2. 各校彈性課程可規劃游泳自救教學

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（簡稱 108 課綱或新課綱）規定的彈性課程，強調各校可自行規劃能提升學生學習興趣且具適性發展之課程，因此，各校可將游泳自救課程規劃進彈性學習時間，以讓學生有更足夠的時間實際體

驗、了解水域的特性，和在戶外戲水時應該注意的事項。

(三) 推行自救能力的學習指標與落實

1. 大力推動新課綱標準的教學內容

新的自救標準由教育部於 2021 年 9 月 27 日修正，學習內容與早期的標準有顯著差異，這個改變對於自救能力有明顯的幫助，同時也需要體育老師及游泳教練們的推廣，在教學時將自救納入學習的一部分，讓學習不再只著重游泳技巧，自救能力將是學習的重要一環。

2. 體育老師及游泳教練進行增能研習

規定體育老師及游泳教練參加自救的增能研習，學習新的教學方式，除了讓游泳教練及體育老師了解指標內容，並且能夠協同教學，了解指標後方能設計符合指標的課程內容給學生。

3. 定期評鑑學生的學習成效

除了教學外，透過形成性或總結式評量，可以知道學生的學習狀況，並給予適性教導和即時修正教學內容。自救能力不是單一技能，而是多方面的知識與技巧，透過練習與測驗，讓學習變得更加確實。

五、結論與建議

(一) 結論

身為海島之子，如何與河川、海洋相處，是一輩子的事。我們擁有豐富的水域資源，可以善用這項優勢，積極推廣游泳及自救能力，與其害怕水、不敢接近，從小建立對水域的正確觀念，更能減少溺水之相關事件，期待學校及相關單位能盡早達成，並落實自救能力的教學，同時讓學生們能夠開心的戲水，享受與水同樂的童年。

(二) 建議

為了改善水域安全學習的困境，筆者對於教育行政主管機關、國民小學、體育教師與游泳協同教練、非體育專長教師及家長提出幾項建議：

1. 對主管教育行政機關的建議

主管教育行政機關應規定各校每學期要有固定堂數的游泳課，同時增加游泳專業教練的名額，並將自救標準納入測驗項目，才能真正落實專業教學。無游泳池之學校，則要協助尋找可供上課場地的游泳池，不要讓偏遠成為水域安全學習漠視的原因之一，並補助交通經費給各校，讓學生有交通工具抵達校外泳池上課。

2. 對國民小學的建議

國民小學應規定體育老師及協同教練進行增能研習，從中學習最新的自救方式和了解危險水域的範圍。並建議學校在規劃校訂課程時，能將水域安全納入彈性學習課程中，以增加學童對水域安全認知的學習時間。

3. 對體育教師與游泳協同教練的建議

體育教師與游泳協同教練應在課堂中實際讓學生學習自救、讓學生自製浮具和用人造波浪的方式模擬開放水域的水流，除了能使自救基礎更扎實，更能避免學生在溺水時驚慌失措。沒下水的學生，則由體育老師教導自救動作及浮具製作，即使沒下水，學習也不落後。

4. 對非體育專長教師的建議

非體育專長教師在平時教學中，建議可以多蒐集與水域安全相關影片給學生觀看，適時融入課堂中，透過平日的宣導與提醒，能加深學生辨別不同水域場所需符合之安全規範，並學會選擇適合戲水的場域進行水上活動。體育教師、游泳協同教練和非體育專長教師互相合作，才能避免溺水事件再次發生。

5. 對家長的建議

建議家長應讓孩子從小對水不要產生恐懼感，從洗澡時陪伴孩子認識水、了解水是什麼，建立初步對水的信任感，即使不小心嗆到，也應立即給予鼓勵，而非讓孩子獨自面對水的恐懼感。教學時經常遇見學生在小時候時嗆到水，因而在日後學習游泳時產生排斥，如果家長能在早期陪伴孩子，讓孩子先愛上水，對孩子學習游泳上有很大的幫助，也有助於自救能力的發展。針對家長也同時需要擁有正確的水域安全教育，如溪釣場所、戲水環境的選擇與遇難時的解決方式，都是需要更進一步的教育，以降低溺水事件的發生。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2021）。取自[https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/\(111%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AF%A](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/(111%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AF%A)

6%E6%96%BD)%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf

- 莊鑫裕、李大麟（2019）。強化我國學生水域安全知能之措施與策略。國民體育季刊，48(2)。
- 教育部學生水域運動安全網（2022）。110和109年溺水事件分析。取自 <https://watersafety.sa.gov.tw/home/%e7%b5%b1%e8%a8%88%e6%95%b8%e6%93%9a>
- 黃仲凌（2018）。水域安全教育概念與內涵融入中小學海洋教育課程綱要之探討。教育脈動，13，1-16。



多元語文活動提升幼兒閱讀素養之探討

許雅璇

新北市介壽國小附設幼兒園教師
銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

臺灣兒科醫學會（2016）提到，早期親子共讀可以改變嬰幼兒家長對親子共讀的態度，也可以促進幼兒腦部及語言發展與就學後的閱讀能力。林天祐（2001）也表示兒童的閱讀能力與兒童未來的學習成就有著密切關連，兒童的閱讀經驗越豐富，閱讀能力越高，則愈有利於各項學習。是以，兒童日後的閱讀成就與學齡前幼兒參與語文活動的品質，有著密不可分的關係。

筆者在幼兒教育現場觀察發現，許多家長雖致力於提供幼兒豐富的語文資源，卻常常流於形式而未能引起孩子的共鳴或無法延伸閱讀所帶來的樂趣，是以，本文從學齡前幼兒參與語文活動的方式及歷程，探討幼兒如何透過多元語文活動，提升閱讀素養並奠定語文能力的基礎。以下就幼兒語文活動、幼兒語文活動面臨之困境與解決策略，最後提出結論與建議。

二、幼兒語文活動

兒童的閱讀可以粗分成兩個階段：第一個階段是「學習如何閱讀」，第二個階段才是「透過閱讀來學習」（Chall, 1983）。也就是說，要達到「閱讀是通往世界的道路」這樣的口號與理想之前，孩子必須先學會基本的閱讀技巧。零到三歲是幼兒閱讀的重要啟蒙時期，三至八歲則是奠定自主閱讀能力的關鍵。學前幼兒所從事的語文活動，分別針對家庭語文活動與幼兒園遊戲化教學兩項進行說明。

（一）家庭語文活動

當孩子還是嬰兒時，父母就可以開始和寶寶進行親子共讀，不但能為孩子的閱讀發展奠定良好的基礎，也是非常重要的閱讀啟蒙，可以透過以下遊戲或活動提供幼兒接觸語文的機會（教育部國民及學前教育署，2015）：

1. 故事歌曲的遊戲：和孩子一同唱歌，接唱、輪唱、合唱。
2. 親子互動與對話：與孩子一同玩玩具中，鼓勵孩子分享情緒，傾聽孩子的想法。
3. 觀察環境文字：鼓勵孩子觀察環境中的文字，從觀察情境文字中，進而仿畫、仿寫。

4. 養成閱讀習慣：與孩子共同閱讀，穩定且持續的維持閱讀的習慣。
5. 善用公共資源：帶領孩子參與社區活動，到書店買書或到圖書館借書、聽故事、看戲劇表演等，讓書在孩子的生活中不會缺席。

（二）幼兒園遊戲化教學

幼兒園教學正常化—語文課程領域之短片（教育部國民及學前教育署，2015）中，幼兒能在快樂的遊戲化統整課程中，自由探索、自主學習，孩子們在教保服務人員專業的引導下，藉由觀察、實作、討論、分享，均衡發展各領域能力，快樂學習，透過繪本引導，可以延伸多種語文活動，不止增加幼兒的閱讀素養，也豐富了幼兒的生活經驗，更幫助幼兒發揮潛能、培養自信。因此，筆者在幼兒園中，提供學齡前孩子在下列時段所參與之語文活動如下：

1. 例行性時間：每週一次的假日分享，從口語分享練習幼兒對生活中的感知能力與表達能力；每日晨間簽到，雖然幼兒不會寫字，卻用圖像記錄；每日的日記畫，用各種線條、圖案畫出自己的想法。
2. 轉銜時間：透過同儕共同閱讀繪本分享彼此經驗。
3. 主題課程時間：透過繪本故事引導學習，幼兒聽故事、說故事、演故事、最後以戲劇演出，經由同儕彼此討論「畫出」劇本，用偶排練、或製作道具進行角色扮演……，幼兒能不斷提出想法、圖像記錄、表達與修改呈現作品。
4. 學習區探索時間：提供各式各樣的自主操作教具，如：語文海報、故事機、錄音設備、點讀筆、CD 音響、故事順序圖卡、各式繪本，不但展示幼兒創作作品，也提供分享表達的環境。

三、幼兒語文活動面臨的困境

Williams（1989）曾提到兒童獨自學習閱讀將會失敗，在他背後必須有成人的引導與陪伴，換言之，學前幼兒在接觸語文活動更是與周遭的生活環境密不可分，家人、幼兒園乃至社區環境等，都會影響幼兒參與語文活動的品質，在此針對幼兒參與各項語文活動可能面臨的困境分述如下：

（一）家庭語文環境落差大

社經地位與閱讀成就有相關性存在，不同社經地位家庭對幼兒早期閱讀發展有相當重要的影響（Chall, 1983），高社經地位的家庭，提供豐富有趣的閱讀資

源進而影響幼兒閱讀參與度，而低社經位的家庭，因語文資源環境不足，影響幼兒接觸語文活動的機會。

(二) 3C 取代親子共讀

學前幼兒在豐富的語文環境及成人互動式的閱讀引導中，能進行有品質的閱讀活動，針對孩子的提問適時回應，提出開放性問句，然而現今教養方式，常以 3C 取代親子互動，減少語言溝通與對話式溝通，進而影響幼兒對語文活動的參與度與學習動機。

(三) 幼兒基礎能力度落差大

學前幼兒因身心發展的個別差異，在對話、理解、表達上呈現明顯落差，在幼兒園中會影響同儕互動，也會影響各項語文活動的參與品質。

(四) 幼兒專注時間短暫

學前幼兒專注力短，容易受外在環境、同儕、習慣或其他因素吸引，面對完全靜態語文活動或沒有興趣的內容，常常轉移注意力或沉浸在自己的想像世界中，影響學習品質。

四、解決策略

當成人愈重視閱讀，提供豐富且多元的語文活動，孩子的閱讀態度也越傾向正向積極（黃齡瑩、林惠娟，2002），為提升幼兒語文素養，從環境、成人與幼兒三部份，針對以上四點困境，提出解決策略。

(一) 豐富社區語文資源，支持家庭共同參與

社區附近的圖書館提供看書、選書、借書等語文資源，辦理說故事、親子講座等語文活動，支持親子正向互動，讓幼兒感受閱讀的樂趣，自然也學會對書的尊重、對閱讀抱持正面態度，開啟參與語文活動的第一步。

(二) 善用共讀時間，適時地引導與回應

Meyer 與 Wardrop（1994）提到，單純的聆聽成人閱讀故事並不能增進幼兒的閱讀能力，在參與語文活動的過程中，引導幼兒主動而積極的參與，才是提升閱讀能力的關鍵。

(三) 善用學習區，規劃由淺至深的語文操作教具

幼兒園混齡的教室中，規劃並設置不同年齡需求的教具，讓每一位幼兒都有主動參與操作的機會。

(四) 提供生動又有趣的語文活動，吸引幼兒專注學習

教保服務人員透過有系統的課程設計、專業的對話引導及遊戲化的方式，規劃有趣又好玩的語文遊戲吸引幼兒注意，自然而然地專注在語文活動中。

五、結論與建議

(一) 結論

學前幼兒透過讀寫萌發活動，成人提供幼兒接觸多元語文活動的機會、建立互動式對話，讓孩子沉浸在故事、繪本、兒童劇之中，再透過生活中豐富且自然的語文情境，從中探索、學習、發現樂趣，幼兒自然而然地展現對閱讀的興趣與能力。因此，要提供學齡前幼兒有品質的語文活動，需要豐富的語文環境、成人與幼兒的互動對話，以及有趣又生動的語文活動三者相輔相成。

(二) 建議

學前語文活動透過家庭和社區密切配合，由家庭陪伴幼兒養成閱讀習慣；教保服務人員提供多元化、遊戲式語文活動；幼兒園則提供相關支持性服務。為透過多元語文活動，以提升幼兒閱讀素養，分別就幼兒園、教保服務人員與家長三方面分別建議如下。

1. 幼兒園提供生動有趣的語文環境

- (1) 辦理親子講座：提供家長教養方向，將教養觀念與方法結合閱讀引導，以正向親子互動與對話，增進孩子語文閱讀之能力。
- (2) 支持教保人員進修：透過教保人員進修與學習，增進提問技巧與多元語文活動的引導，進而支持幼兒的語文探索與學習。
- (3) 豐富校園情境文字：鼓勵幼兒沉浸在充滿繪本故事、語文活動、對話與分享的情境中，自然而然的探索閱讀。

2. 教保服務人員推動多語文活動

- (1) 例行性活動中帶入語文活動，提供幼兒讀寫萌發活動，如：每日簽到表、日記畫。
- (2) 繪本融入課程教學，透過提問、師生互動式對話，引導幼兒思考，提升語文活動的品質。
- (3) 主題課程多樣化，融入語文活動元素，如：討論、畫劇本、製作道具、戲劇演出，透過同儕、師生共同合作，增加每位幼兒語言互動的機會。
- (4) 鼓勵親子共讀：提供圖書資源，透過親子共讀學習單，鼓勵親子共讀行為，邀請幼兒到學校分享共讀經驗，將共讀活動從家庭擴展為親師生共同合作的全班性分享。
- (5) 提供符合混齡年段的學習區教材教具規劃，教具讓大中小年齡幼兒都能自主有操作的機會，展示作品，並分享創作的機會。

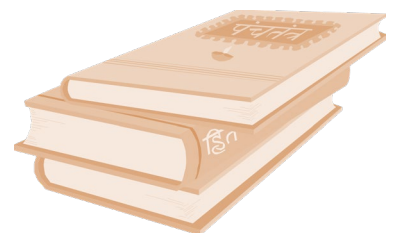
3. 家長增進互動式親子對話

- (1) 提供語文環境：家長陪讀、親子共讀、心情分享，增加親子對話的機會。
- (2) 培養閱讀習慣：每日至少讀一本書，幫助幼兒養成閱讀的習慣。
- (3) 參與社區語文活動：家長帶孩子至圖書館借書、聽故事、觀賞戲劇演出等多樣化的語文活動。

參考文獻

- 林天祐(2001)。提高兒童閱讀興趣的策略—美國加州聖塔芭芭拉市的經驗。*教育資料與研究*，38，12-15。
- 教育部國民及學前教育署(2015)。教學正常化—語文領域(中文版)。取自 <https://www.ece.moe.edu.tw/ch/video/normalize-teaching/>。
- 張鑑如、林佳慧(2006)。低收入家庭親子共讀對話分析：話語內容與互動類型。*師大學報*，51(1)，185-212。
- 黃齡瑩、林惠娟(2002)。家庭與幼兒閱讀態度之相關研究：以臺中市為例。*朝陽人文社會學刊*，2(2)，1-56。

- 臺灣兒科醫學會（2016）。儘早開始唸故事書給寶寶聽。取自 https://www.pediatr.org.tw/people/edu_info.asp?id=34。
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw Hill.
- Meyer, L., & Wardrop, J. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *The Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.
- Williams, C. (1989). *A study of the reading interests, habits, and attitudes of third, fourth, and fifth graders: A Class action research project*. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 312612)



學前融合班級施行差異化教學之困境與展望

謝心瑜

中原大學特殊教育學系碩士生

一、前言

透過統整我國學前融合教育之運作模式後可瞭解到，未來融合教育的發展方向與政府當前的重點推行項目為「實施巡迴輔導計畫」。該模式是由普教教師負責教學，並由特教教師提供專業諮詢介入（張翠娥、李淑貞，2009）。吳啟誠等人（2018）亦提到，當前特殊教育幼兒之安置以普通班級為主，因此幼兒園內的普通教師也需負責教育特殊幼兒，且其專業知能將影響融合教育的品質。故為提升教育品質，普教教師應與特教專業人員共同深入考量不同學生之個別差異，並針對其特殊需求進行個別化調整，以期讓學習落後的學生或特殊需求學生都能在班級內獲得較好的學習成效（鐘梅菁等人，2018）。

然而，在學前融合教育的場域中，其班級內特殊生可能為發展遲緩、自閉症、肢體障礙、腦性麻痺或是智能障礙等障礙類別。因班級學生數較多且普通生與特殊生之發展程度有較大落差，幼兒園教師在進行教學時，多是按照該班級內多數幼兒之程度來授課，幾乎不會特別為個別特殊幼兒做差異化的調整。在此影響下，即便身處融合環境中，班級內的特殊幼兒依舊無法避免地被孤立於教室（鄭雅莉、何東墀，2010）。而這些跟不上課程的孩子，除了自身的學習權益與成效受到影響外，也常因為無法融入或是希望吸引大家的注意力而產生問題行為，進而使教師難以執行教學，亦干擾到班內其他同學上課。故隨著近年來融合教育的普及，幼兒園內的普通教師要如何在兼顧普生學習狀況下，對班內的特殊幼兒執行差異化、個別化的教學就成為了很重要的議題。

二、差異化教學的內涵與架構

在學前融合班中，每位幼兒都有不同的先備能力，尤其是班內的特殊生與一般生發展狀況之間有較大的差距，而差異化教學（differentiated instruction）的內涵即是希望教師透過針對學生的特殊需求，在課堂與生活中對其進行個別化的調整，使班級中不同程度、不同需要的幼兒在同一課程中都達到良好的學習效果。透過多項國內外研究亦可發現，在使用差異化教學後，學生在學習習慣、社交互動、合作、對學校的態度和心理健康等面向的表現，皆比對全班學生使用統一的教學方法獲得更好的成效（Tomlinson et al., 2003）。而要在班級內實施差異化教學時，首先，最重要的就是要對目標幼兒進行「前測」，教師需要充分了解幼兒當前發展程度、先備能力、近側發展區（zone of proximal development, ZPD）、學習風格以及其興趣。接下來，藉由前述觀察資料，教師需要根據幼兒當下狀態，利用如：八大課程調整策略、內在調整、評量調整……，分別對幼兒的學習環境、

歷程、內容等方向選擇合適的部分進行個別化更動(曾淑賢, 2021; 鈕文英, 2003; Sandall & Schwartz, 2008)。在前期準備與整個教學的過程中, 教師需要隨時針對學生狀況進行動態調整, 取筆者自身經驗分享, 在美勞時間針對精細動作能力較弱的學生可以進行素材調整, 教師事先準備比較粗的蠟筆, 或是將學習單上需著色的圖案換成有較大空格的, 並根據該生的進步狀況隨時調整給予支持的程度, 讓他在同一堂課中能與同儕一起參與活動, 不因拿不穩蠟筆或總是塗出格子而產生過多的挫敗感或感覺自己落後他人。

課程調整策略有非常多的種類, 學前教室內常見的環境調整策略包括減少干擾物、調整座位安排等; 學習歷程我們可以調整教學策略、教學地點、教學時間; 學習內容的部分則可對學生學習的教材內容進行加深、加廣、簡化、減量、分解、替代等調整; 另外, 教師應該檢查自己設置的標準與孩子的先備能力是否相符, 而非僅使用標準化的測驗評量所有學生, 借助差異化將每個孩子帶到他們可以去的地方, 而非站在終點線等待學生通過標準, 如: 可調整目標行為出現的情境或是達成的標準, 並採用多元的評量方式(黃建智, 2011; 教育部, 2000; Levy, 2008)。在實施差異化教學時, 教師可以針對幼兒需求挑選合適的調整策略, 並且推薦教師搭配不同的策略一起使用, 讓教學成效加倍。

三、學前融合班教師執行差異化教學之困難

面對不熟悉且執行方式眾多的差異化教學, 幼兒園普教教師時常在教學時感到挫折與困難。透過多名國內外學者對於學前融合場域和差異化教學的相關研究資料, 筆者統整當前現場教師針對在班級內使用差異化教學的疑惑與困難(王天苗, 2002; 鄒啟蓉, 2004; 蘇燕華、王天苗, 2003):

(一) 整體 VS. 個別

在融合教育的場域中, 我們常常強調班級內有一些人是需要「更多」關注的, 例如: 身障生、資優生與少數民族等等有特殊需求的學生。然而, 教育現場卻時常在兼顧整體班級與個別學生受教權益上產生兩難的問題。普通教師受限於統一的課程進度、團體式的教學方式、過多的班級人數等原因, 他們需要顧全大局, 以多數人的需求為教學的主軸, 而忽略了班級內的少數, 包括特殊生或是部分程度較落後的孩子。另外, 根據筆者與幼兒園教師之討論, 多位教師皆表示贊同融合教育的概念, 亦希望這些特殊生在自己的班級中也能獲得良好學習並為之付出努力, 但在種種現實因素的干擾下, 教師常感覺自己如同夾心餅乾一樣, 實在是力不從心。

(二) 普教教師不知道如何教導特殊生

「我沒有特教專業訓練，我真的不知道該怎麼教他！」這是不少融合班中普教教師的心聲。除了在培訓幼教教師的過程中較缺乏對於特殊教育的實際練習，多只停留在特教導論等的基礎理論知識，想了解特殊教材教法只能透過普教教師自己參加選修、研習或詢問認識的特教教師，導致習得的相關知識多為片段的資訊，而未有系統性的統整。故當教師在教學現場時，常遇到「特殊生能力發展較弱，與其他同學差異過大時應該怎麼進行教學？」、「如果特殊生出現問題行為時要如何處理？」等問題，或是在情況發生時無法即時靈活處理。

(三) 因特殊生身份而獲得優待？

當與融合班教師討論差異化教學的執行時，有許多教師都提到「當特殊生犯錯時，我該怎麼辦？我可以處罰他嗎？」在班級中，當學生犯錯時會得到適當的處罰來讓學生理解，這樣做是不對的，以及這麼做會產生什麼樣的行為後果。然而，面對這些有特殊情況的學生，教師常常顧慮到其身心理因素而不敢，或不知道是否能對其實施同等的懲處方式。教師擔心，若採用差異化的獎懲標準，可能導致特殊生因其身份而「被優待」，難免對教師的班級經營造成負面影響，亦容易使特殊生因差別對待而「被標籤」。

(四) 營造友善環境

「教師對待特殊生的態度會不會影響其他學生？」答案是：「當然會。」教師對於融合教育的理念、對學生間個別差異的接納程度以及如何與特殊生相處，這些都是師生或是同儕間互動的基礎，故教師如何向班內其他幼兒討論這個議題就成為班級經營中非常重要的一環。當對同一班的學生採取不同的標準或是教學方式時，要如何向其他同學溝通？使用同儕支持時，該怎麼去引導並培訓學生協助特殊生？這些情況亦增加了現場教師本就繁忙的業務，且若是教師專業警覺度不夠，可能還會反向造成特生被同儕排斥。

除了上述因素外，部分現場教師亦認為差異化教學與成績評分系統常有衝突，擔心不同評分會造成學生間的不公平，故對於差異化教學呈現較為排斥的態度（Tomlinson, 2005）。但幸運的是，當筆者詢問學前教師後，教師們表示：因為學前年齡階段的孩子尚未開始學習學科，也不會因為排名而對於將來升學產生問題，所以多數老師還是願意對學生執行差異化的評量調整。

四、結論與未來展望

經由閱讀文獻並結合自身經驗，筆者針對前述提到之學前融合班教師執行差異化教學時所遭遇的困境，提出以下個人見解供現場教師參考，期望未來融合班級內的所有學生都能獲得符合其個別差異之教育機會：

（一）提升專業知能

因現場普教教師多反應不知道該如何對班內特殊生進行指導，故筆者建議有此方面問題的幼教老師，可以嘗試參加特教相關研習，而不止是參與針對幼教的講座或研討會等增進專業的活動，並且多在班內練習使用差異化教學。另外，現場教師亦有提到在教學歷程中，可以獲得的專業協助較少，儘管有巡迴特教教師或校內特教教師的幫助，但強度與頻率不足。在融合班中的特殊生不全是普教教師的責任，也仰賴該區域的特教教師，因此特教教師也應該提升其的相關專業知能，尤其是如何與普教教師溝通解釋，已達到更加完善的諮詢成效。

（二）加強與夥伴的合作

因為班級人數較多，教師無法同時顧及到所有學生的個別狀況，更別說還要在進行全班活動時同時對特殊生執行差異化的處理。所以，在實施差異化教學時，不單單是要靠教師自己的努力，來自夥伴的協助能有效協助教師在班級中實踐課程調整策略並改善整體教學。融合班教師的課程歷程中，從準備到實施，會與許多相關專業人員有所接觸與合作，包括搭班教師、教師助理員、特教巡迴教師、治療師等等，若教師能與這些夥伴緊密聯繫，例如事先安排搭班教師的工作，請他在特殊生落後時及時提供成人協助；與治療師事先討論下次要執行的教學內容，並諮詢其專業意見，依照建議調整對特殊生的教學方式或是給予需要的支持，透過與夥伴們的合作，提升班內融合與差異化教學之品質與成效。

（三）提供學生參與的機會

在融合班中，因教師習慣以多數學生程度設計並實行課程，故有時特教生會被班級中的成員所忽略，並失去參與課程的機會。為解決此情況，教師應該使用差異化教學，針對該學生之發展程度設計他能參與的活動，或是在舉行全班活動時提供額外之同儕支持或成人支持等差異化的課程調整，為學生創造嘗試的機會，使這些學生更好的融入班級，提高參與度與自信心，實現其個人價值。

雖然教師們在課堂中使用差異化教學時還是會遇到一些難題，但多數現場教師對於融合教育依然抱持正向的態度，並仍然願意透過諮詢專家意見或參與研習等方式增強自身專業知能，以促使個人活用差異化、個別化課程調整的能力，盡力讓班上的每個學生都能獲得公平的教育機會以及較高的教育品質。

參考文獻

- 吳啟誠，謝莉卿，李秀妃（2018）。全方位課程設計在幼兒園融合班級之應用。**南屏特殊教育**，9，23-39。
- 張翠娥、李淑貞（2009）。專業諮詢介入學前融合班級發展個別化教育計畫與實施成效之研究。**幼兒保育學刊**，7，25-44。
- 鈕文英（2003）。**啟智教育課程與教學設計**。臺北：心理。
- 黃建智（2011）。特殊需求學生課程的調整。**雲嘉特教**，13，55-60。
- 曾淑賢（2021）。學前融合教育課程調整模式之探討。**教育實踐與研究**，34(2)，125-148。
- 教育部（2010）。特殊教育課程教材教法及評量方式實施辦法。2022年4月6日取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009140>
- 鄭雅莉、何東墀（2010）。特殊幼兒融合教育的社會互動、教師課程及教學之研究。**東臺灣特殊教育學報**，12，25-43。
- 鐘梅菁、江麗莉、章寶瑩、賴麗雲、黃玫玲、陳伶婷（2018）。中重度障礙幼兒進入幼兒園融合模式之建構。**教育研究學報**，52(2)，39-63。
- 鄒啟蓉（2004）。建構接納與支持的班級文化：學前融合班教師促進普通與發展遲緩幼兒互動及人際關係之研究。**特殊教育研究學刊**，27，19-38。
- 蘇燕華、王天苗（2003）。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。**特殊教育研究學刊**，24，39-62。
- Levy, H. M. (2008). Meeting the Needs of All Students through Differentiated Instruction: Helping Every Child Reach and Exceed Standards. *Clearing House*, 81(4), 161-164.

- Sandall, S. R. & Schwartz, I. S. (2008). *Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs 2nd edition*. Towson, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.

- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.

- Tomlinson, C.A. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262-269



帶動學校永續發展的新進路—— 以社團法人瑩光教育協會長期入校陪伴模式為例

林品慈

國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士

藍偉瑩

社團法人中華民國瑩光教育協會理事長

一、前言

（一）背景

從九年一貫課綱（以下簡稱九貫）到十二年國教課綱（以下稱 108 課綱）的轉銜讓教學現場感受最為強烈。我們可從兩者用詞來發現課程發展的轉變，例如：九貫「彈性學習節數」到了 108 課綱就變為「彈性學習課程」。而九貫以「能力導向」為主的課程主軸，在 108 課綱裡則以「素養導向」作為課程發展的核心目標。然而，在轉銜過程中學校必須著手處理的是，如何從學校的教育願景發展出完整的課程系統，並且如何透過此套課程培養學生具備知識、能力、態度所整合的素養能力。如此有別於以往的課程發展模式，將讓教師的認知系統與專業行為面臨改變（Fullan, 2001）。因此在 108 課綱的推行中，學校課程發展確實面臨許多挑戰，以下將逐一說明課程改革跨度所帶來的教學現場困境。

（二）問題

1. 從「橫向」到「縱向」的課程串連

承接九貫對於國小、國中的課程整合，108 課綱進一步將各學習階段的領域、科目進行串連。洪詠善（2019）指出這波課綱修訂是規模最大、涉及層面最廣的一次課程改革，於此同時教師角色不再只是課程執行者、教科書的授課者，而是課程的轉化者。進而教師角色轉變使得專業發展的複雜度又趨提高。雖然教育部提供多元化的教師專業發展方式，但以修法來規定教師研習，忽略現場教師實際需求，同時又強調研習達成率，卻讓原本立意良善的專業支持系統，反而造成教師負擔甚至是排斥（張瀨文，2013）。因而從橫向到縱向的課程串連是否有落實的可能，端看教師專業發展是否有實際可行的支持方式。

2. 從「中央」編制到「學校」校訂課程的實踐

在課程發展歷程中，課程內容的制定逐步下放到各級學校。由於 108 課綱強調學生適性發展的重要性，因此學校必須以各校特色發展出符合學生需求的校訂課程。有別於以往部定課程會有廠商提供現成教材，校訂課程需由教師共同設計而成。再者以學校為主體，從學校願景向下規劃與在地特色連結的課程，對教師

而言是很大的挑戰，所以如何將願景落實到課程中著實是一大難解課題。

3. 從彈性學習「節數」到彈性學習「課程」的整合

在九貫有彈性學習節數的設計，但學校常將此節數運用在領域教學時數的延伸。然而 108 課綱是以彈性學習課程稱之，從「節數」改為「課程」的差別在於課程必須要有教學目標、學習主題和學習內容等規劃，且在彈性學習課程裡，有明確規定不能進行部定課程的教學活動。因此學校教師勢必要著手進行彈性學習課程的設計。但是教師長期以教科書作為課程，導致缺乏完整課程設計經驗（呂秀蓮，2017），再加上 108 課綱期待彈性學習課程能從學校特色出發，以形塑學校願景並強化學生適性發展，種種變革讓教師的課程設計能力備受挑戰。因而從九貫轉銜到 108 課綱時，讓教學現場陷入的困境包含：教師專業發展能否有實際可行的支持方式、學校願景如何落實到課程，以及如何裝備教師課程設計能力。接續本文將探討可能的解決方式。

二、本文

過往，教育改革中常以點狀研習來轉達課程改革的理想與做法，但這樣的模式往往在教師回到學校後難以實踐，因為課程發展的複雜問題，需要的是一個符合學校狀況的解決方式，也不容易在短時間就能完成。據此，社團法人中華民國瑩光教育協會（Education Support For Taiwan, ESFT）（簡稱瑩光教育協會）便致力於支持教師解決上述所提及的困境。透過「長期入校陪伴」進入教學現場與學校並肩解決課程發展問題、陪伴學校找到課程發展優勢，再以促動學校文化改變的前提下讓教師有能力持續推動學校向前。而協會長期入校陪伴模式可由「長期、入校、陪伴」來做說明：「長期」意指將教師成長與其目標期程拉長，透過每月一次的入校頻率，讓教師能在入校後有足夠時間去沈澱與反思，並潛移默化地建構出以學校為本位的教師專業發展文化；「入校」是進入學校真實場域，讓教師在熟悉環境中以自身問題出發，以發展符合學校本位課程；「陪伴」意即每次互動主體皆為教師，並以貼近現場的需求作為對話目的。接續將以上述困境為架構，探討瑩光教育協會如何透過長期入校陪伴模式化解現場困境，以及如何帶動學校走出永續發展的新進路。

（一）瑩光扮演平台角色讓教師自己解決問題

課程變革不只是課程改變，更是教師學習方式的改變，因而在 108 課綱的推行下，促使教師重新建構自我專業的學習方式。除了政府單位提供的研習資源，許多教師也主動參與教師專業發展活動，來自高中現場的藍偉瑩（2018）提到，藉由高中優質化的平台讓高中主任們發展工作坊課程，如此也促成各地主任相互聯繫、解惑與支持，形成主任社群。隨著時間推進，教師個人、學校與民間組織

之間，也自發成立起交流平台為課程實踐搭建出教師專業發展的鷹架。以瑩光教育協會為例，協會長期入校陪伴的對象，涵蓋國小、國中、高中，從 2019 年成立以來截至 2021 年，入校陪伴的學校總數已累計高達 224 所，而這些學校皆是主動向協會提出申請並無任何強制力介入。由於協會長時間陪伴國小、國中和高中現場教師進行課程發展，所以協會也成為現場資訊的串連者，將不同學習階段的教學現況互相串流分享，不僅打通各階段的資訊流動，也促使學校在設計課程時會多去思考不同學習階段的課程連結。

此外，協會設計教師專業發展課程，培力現場教師成為協會「陪伴者」，在完成培力後回頭幫助自己的學校甚至是其他學校，透過陪伴、引導的方式打開不同專業科目教師的對話，其中開啟對話的關鍵在於「學生的學習與成長」，當對話焦點放在學生身上時，較能夠避免教師專業對立的僵局，並能以學生整體的學習歷程去思考各科目之間的課程安排。由此可見協會扮演平台的角色，串連各地跨科、跨學習階段的教師，如此串連可促進橫向、縱向課程落實的可能性，同時也讓教師找到對的夥伴，共同起身為學生的學習付出實踐。而身為非營利組織的瑩光教育協會，支持教師專業發展的終極目標是：教學現場不再需要瑩光的支持。因為非營利組織對於社會問題的真正解決方案，就是要思考如何創造一個不再需要救援的世界（陳重亨譯，2022）。

（二）瑩光提供完整陪伴項目並建立學校文化

承如上述，瑩光教育協會的終極目標是讓學校不再需要協會的支持。因此在協助教學現場解決問題的時候，協會也會依循這樣的理念去進行。首先如何將學校願景落實到課程中？面對此一問題，協會進一步將問題的視野擴大：如何讓願景落實到課程的同時，也促進學校有能力持續發展？第一步就需要在入校陪伴過程裡讓教師具備課程設計能力，同時也要將自我驅動的種子埋進全校教職人員的心中。如表 1，協會入校陪伴項目從學校願景開始帶起，從學校願景的建立到課室內的教學設計都有完整專業支持，即便學校想從既有的願景去發展課程，協會也能引導學校逐步設計符合願景的課程設計。

表 1 瑩光教育協會入校陪伴協助項目

項目	說明
願景圖像共創	學校願景、學生圖像、校本素養共創
課程地圖盤點	整體課程規劃、領域節數盤點與縱橫向整合
課程設計與調整	跨領域素養導向課程設計或現有架構調整
教學設計與發展	學習活動設計、提問設計、評量設計
行政建議	制度與運作相關事項
其他項目	課程教學或學生學習相關事項

資料來源：研究者自行整理

此外協會陪伴者的角色近似於企業的顧問或引導師，在過程中陪伴者會透過提問來引出教師的想法，藉由第三方角色提問，讓教師能夠看見彼此的想法，接著陪伴者再將教師拋出的想法加以整理，這樣不斷來回提問與梳理的方式，為的是讓教師在過程中形塑出自己的學校文化。因為一個組織的文化，來自於組織成員用來解決問題的那套無形概念（楊之瑜、藍美貞譯，2020），所以陪伴者在過程中只會引導、不會主導對話，更不會代替教師做決定，唯一共通點是整個課程發展的對話是以學生學習作為焦點。換句話說，協會在解決學校願景如何落實到課程的問題，是以「為什麼」去定錨教師設計課程的起點；然後以「為什麼」去啟動教師反覆思考課程細節與願景之間的關聯；進而再以「為什麼」去促發教師的對話以形塑出學校文化。其中以「為什麼」作為中介，較容易驅動教師主動投入課程發展的行列（姜雪影譯，2018）。因此協會以完整的入校陪伴項目協助學校從願景到課程細節的專業設計，另一方面也透過陪伴來強化學校文化的形成，如此有形及無形的雙向途徑，即是協會將願景落實到課程的方式。

（三）螢光讓學校、教師用已有的專業走出自己的路

以往師資培育提供的課程設計知能，並沒有擴及到如何將學校特色融入課程中，因此在這波課程改革浪潮，即便教師有心想投入改革行列卻也找不到實際可行的方法來設計課程。有鑑於此，協會長期入校陪伴以完善的運作機制提供符合各校教師的課程設計增能需求。以學校、教師原有的基礎所提供的支持最能產生成效，因為真正的學習是發生在參與者運用自己的知識和經驗來分析講授內容，並在此基礎上自己進行重新建構（孫波、龐濤、胡智丰譯，2015）。如圖 1，協會入校陪伴完全取決於學校教師本身需求，以下將逐一說明。

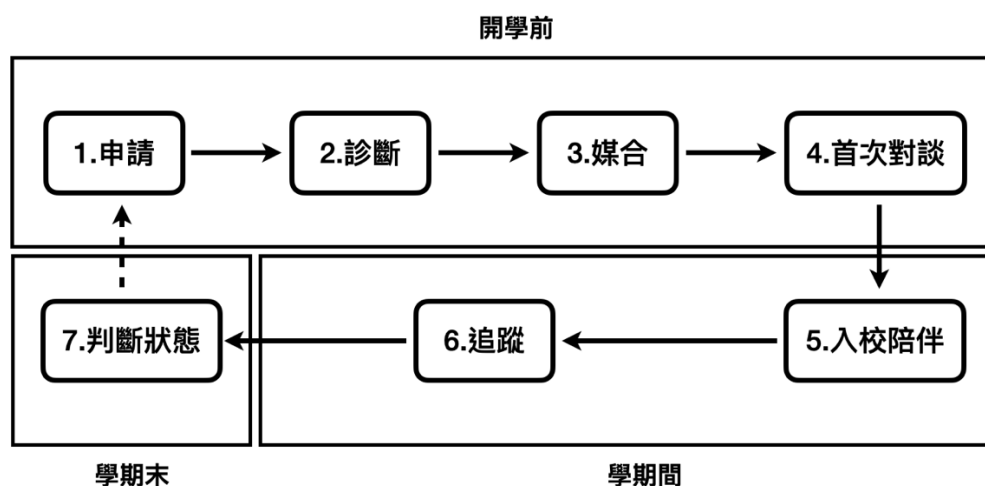


圖 1 螢光教育協會長期入校陪伴模式的運作架構

首先，協會針對學校申請資料進行初步診斷以研擬協助方式，接著媒合符合學校需求的陪伴者，再於入校陪伴前進行首次對談，讓陪伴者與學校申請人討論

未來協助方式、目標與進程。在了解學校需求後，陪伴者會每月入校依據學校的狀況提供專業引導並陪伴學校進行課程發展。繼而在每次入校後，協會隨時會透過線上或實體聯繫與學校及陪伴者保持訊息流通，適時與陪伴者討論和調整入校陪伴形式。為避免學校過於依賴協會支持，協會在學期末會依據陪伴狀況及未來發展，評估下學期學校的參與狀態。由此可知，入校陪伴試圖突破點狀式增能的困境，透過事前診斷與入場前的初步對話，在了解學校狀態及需求後量身訂作專屬陪伴策略，並且持續追蹤狀況以調整陪伴的步調與內容。如此貼近個別需求的協助，才能讓教師從「走講師的路」變成「走自己的路」；讓教師從「別人要我學習」變成「我自己要學習」。

三、結語

從上述協會對困境所提供的支持可知，長期入校陪伴並不是主導學校發展而是促動學校文化改變。在 108 課綱推行之下，雖然課程系統的改變最顯而易見，但其中還牽動許多複雜的外在系統，因此協會長期入校陪伴模式不僅止於提供課程發展支持，其模式更大的價值在於重塑學校組織文化，唯有改變組織文化，使學校成為永續有機體，學校才有能力應對多變環境，並與時俱進發展符合學生所需的課程。此種永續發展思維，正是所有變革的核心價值所在（江志正，2010）。這也是瑩光教育協會長期入校陪伴模式，期待帶動學校展開的永續發展新進路。

參考文獻

- 江志正（2010）。學校課程領導的永續思考。《課程研究》，5(1)，39-59。
- 孫波、龐濤、胡智豐編譯（2015）。《重構學習體驗：以學員為中心的創新性培訓技術》（Bob Pike原著，2003年出版）。南京：江蘇人民出版社。
- 呂秀蓮（2017）。十二年國教107課綱的使用：現況、困境與解決。《教育研究月刊》，278，95-109。
- 洪詠善（2019）。臺灣課程改革脈絡中教師專業發展的回顧與展望。《教育學報》，47(1)，49-69。
- 姜雪影編譯（2018）。《先問，為什麼？顛覆慣性思考的黃金圈理論，啟動你的感召領導力》（Simon Sinek原著，2009年出版）。臺北：天下文化。
- 陳重亨編譯（2022）。《精實影響力：非營利組織的創新》（Ann Mei Chang原著，2018年出版）。臺北：天下文化。

- 張瀨文（2013）。無效研習，如何促進有效教學？取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5054264>
- 楊之瑜、藍美貞編譯（2020）。你的行為，決定你是誰：塑造企業文化最重要的事（Ben Horowitz原著，2019年出版）。臺北：天下文化。
- 藍偉瑩（2018）。學校課程領導工作坊規劃與實踐。中等教育，69(1)，80-94。
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (Third ed.). New York and London: Teacher College, Columbia University.



「戀愛停看聽」～ 淺談父母陪伴青少年交往的因應之道

黃婉卉
東海大學教育研究所研究生

一、前言

「那些年，我們一起追的女孩！」為國內近十年來年輕學子戀愛電影最火紅的代表作，劇情改編是由導演九把刀用自己的初戀回憶撰寫的同名小說。劇裡，男女主角的年少青春中悄悄滋長的不為人知的暗戀或初戀，那種藏在心中的美好情感、懵懂愛情之下的羞澀，沒有牽手，沒有親吻，所有的一切都很青澀，看完這部電影，對於青少年子女交往問題也有些想法。

在兒童福利調查中研究顯示，有 60% 以上交往經驗的青少年都曾為感情苦惱。調查指出兒少不想分享交往心情的原因大都來自「大人的態度」，例如父母親不贊成情感交往、學校老師甚至會因此約談父母、進行警告或處罰（蕭子喬，2020）。當發現子女戀愛了，父母親該怎麼面對「戀愛」這個議題呢？該怎麼與戀愛的子女討論情感的議題呢？對於子女在情感的世界的處理方式與理解方面又了解多少呢？根據兒童福利聯盟（2016）進行台灣兒少性教育知識調查，發現最低分的分別是「處理分手失戀情緒」以及「表達情感」，足以顯明青少年在情感性問題是需要學習與協助。

剛從國小畢業的小男孩和小女孩，在升上國中七年級成為青春期的少男與少女，他（她）們正對兩性產生好奇心理、兩性交往議題上也感到興趣。然而，父母親都會擔心青少年子女因情感之事而疏忽當前重要的學業。因此，本文將先探討青少年子女交往有哪些正向功能，並提出父母親面對青少年子女交往之因應之道。

二、青少年子女交往的功能

情感交往通常都是正向情緒的來源（Larson, Clore, & Wood, 1999），對踏入青春期的青少年來說更是個全新的挑戰（Furman, Simon, Shaffer, & Bouchery, 2002）。王淑俐（1995）針對 1,170 位國中學生進行青少年情緒問卷調查，研究結果發現談戀愛是國中生主要的情緒問題來源之一。黃靜宜（2018）也認為青少年交友目的，認同結交朋友可以增進自我認知、人際關係，同時有助課業學習和相互陪伴、支持；同儕對青少年涉入情感交往的影響一直受到學者的重視，同儕團體提供建立交往的環境，也可能影響他們對朋友的選擇與行為（Bouchey & Furman, 2003）。青少年子女在兩性相處的觀念中，主要偏正向中立、平等且尊

重彼此，對現階段兩性交往的模樣中，存在美好、嚮往、支持的態度，同時學習因應同儕之間的關係。

適當的兩性交往，為青少年學習社會化過程的良好機會。以下學者說明兩性約會具有正向功能如下：(1)發展與兩性交往的社會與人際技巧。(2)提供與兩性同儕建立友誼的機會。(3)提供合法場所以探索兩性的差異與特殊性。(4)增進性別角色的認同。(5)嘗試發現兩性間相互往來的界限。(6)增進未來婚姻與家庭的準備認知。(7)可以發展與兩性的真誠、愛、相互關懷的情誼（陳炯鳴，2006）。

承上所述，可以瞭解到青少年子女在兩性的交往的過程中，仍能在兩性互動過程中有所學習。如同 Erikson 認為兩性關係是人生重大的議題，尤其在青少年期，它是重要的人生任務（柯淑敏，2007）。當青少年子女能夠建構開放、能引導親愛他人，以及經營兩性關係的性別相處模式，讓兩性教育在平等和建立尊重包容的學習環境，同時也能在家庭、父母親與青少年子女之間對於兩性交往策略，讓彼此擁有充分資訊的情況下，能有健康的兩性互動與交往模式（王金樑，2008）。

三、父母面對青少年子女交往因應之道

Steinberg（1990）引述精神分析論對於青少年心理發展的看法，提及青少年子女與父母親的分離過程是一必然的現象。而這時期親子之間發生的衝突點必然增加，此時父母親對於子女的教養方式，應鼓勵青少年子女發展獨立自主思考的能力，如果父母過於強調親子之間的和諧，反而會阻礙青少年子女邁向成熟的發展（李依親，2019）。

Bouchey 和 Furman（2003）所言青少年藉情感交往認識自己，自己的喜好，自己受歡迎的程度，有助於自我認同的形成。Pope、Mchale 與 Craighead（1998）在自尊論中提及青少年子女交往時，父母親應思考如何從心理層面的思維模式，以開放、多元的心態來迎接青少年子女的感情萌芽期、父母親角色的轉化已變成家庭戀愛必修課題。因此，父母親如何與青少年子女在感情的起跑點上，開啟無所不談的生活經驗，則是為人父母目前當務之急的親職課題。以下為筆者提出父母親對青少年交往的態度與因應之道：

（一）尊重隱私權

Erikson 強調，青少年時期為探索並強調認同的重要時期。在與交往的過程中，更重視自己的隱私權。如同王俊文（2006），強調個人「生活之權利」和「不受干擾的權利」兩種權利為主要的隱私界限。即便父母知道子女在交往過程中可能會受到傷害，進而產生私下探索交友網站或通訊紀錄。父母應該認知到青少年

交往是成長的必經過程。即便在交往發展階段產生任何的變化，都應該身體力行尊重青少年子女隱私權，才能奠定子女對父母的信任感。

(二) 愛、接納、尊重

父母在關心青少年子女交往的過程中，需多關懷子女的人際交往。程景琳（2017）的研究指出假設父母過度的使用行為或心理控制的管教方式，會影響孩子的同儕關係。同時也影響著青少年對交往的態度，像是父母關係良好的家庭，青少年子女對於兩性交往的觀念和態度，通常也就比較健康（張德聰，2013）。應建立與他們聊天的機制，透過人際關係、戀愛、婚姻等話題，了解子女在交往的心態。此外，在談話的過程中，宜以同理心感受子女的心情，理解並尊重孩子的想法，建立良好的互動觀念，有助子女遇到感情問題時，能夠開口詢問的勇氣與機制。

(三) 魚（學業）與熊掌（需求）兼得

《論語》：「少之時，血氣未定」，所以華人社會基本上是不鼓勵青少年與異性交往，傳統觀念認為青少年正處於升學課業壓力的階段，普遍來說是不被父母師長允許的（吳思霽，2004；黃德祥，2007）。在富有壓力的升學環境裡，父母在面對青少年子女交友問題時，則應與子女共同達到學習與交友皆須重視的共識。父母應鼓勵青少年在學業上須維持學習態度及學習成效，進而交往的彼此也能成課業上的學習夥伴。

(四) 堅守原則、保留彈性

就國內外文獻研究發現尊重自己與他人對友誼、戀愛、婚姻、親子等親密關係有相當的影響力（Kumashiro, Finkel, & Rubult, 2002；翟宗悌，2009）。父母親應與青少年子女共同討論在人際交往的重要關鍵原則、規範，以確保子女對交往過程中的身體與情感，皆能處與安全界限以內。例如：過夜的原則、約會的形式、約會的地點等議題，皆可偕同子女一起思考規範下的意義。並可邀請子女一同立下約定，建立負責的行事原則。

(五) 成為青少年子女的好麻吉

面對子女進入青春期階段，應對青少年子女轉變的最佳策略，就是成為他（她）們的好朋友，父母主動製造適當的時機，順勢利用不同的溝通管道和空間營造，除了了解孩子交往的狀況，也展現了父母對子女的關愛之情（陳美君，2020）。除了以愛、信任與尊重為基礎，運用雙向溝通的技巧，培養親子的親密關係，吸

收親職教育的新知，例如：善用手機通訊軟體（LINE 或 Messenger）取代當面溝通說教，也不失為新時代的青少年溝通模式。父母也不可抱持著以往自己受管教的經驗，一味的套用在自己子女身上，加諸青少年子女的心理壓力。

四、結語

所謂「天下父母心」，天下最難扮演的角色就是父母親了！父母親對於子女的擔心、煩惱是不間斷的，對於青少年子女自己在處理感情問題時又特別擔憂。其實父母親也有類似的體會，他們的反應並不是反對或鼓勵的態度，而是覺得既然孩子在國高中的階段有交往問題，將它當作是多認識朋友、學習如何與異性相處、增加自己與人相處的能力，甚至將來能運用在工作上（陳美君，2020），將情感問題換位思考，這都是青少年增加人際智能的方式，也正向的學習與人際互動的歷程。

面對家中青少年子女有情感交往事實時，父母親應當去了解孩子的交往過程和理由，而非一昧的禁止，而是要帶領孩子去認識兩性交往的相關議題，並帶領孩子用行動證明，在兩性交往的過程裡，不使其影響學業，同時自身需維持正常生活作息。時代在改變，父母親要體認孩子的兩性交往，是成長必經之路。但不變的是透過親子溝通，建立良好的溝通模式，才能陪伴孩子順利成長。

此外，父母更需要平日多觀察、了解孩子在學校的交友狀況，必要時營造出可以說出心事的心理空間。青少年在交往期間，其父母的心理狀態壓力、操心大過於歡喜的，但如果父母能正面迎擊、陪伴孩子一同面對初次的情感路，相信對於孩子心智成熟將有所幫助，同時在親子互動上也會有良好的表現，這一切有賴於家長的成人智慧來面對。

參考文獻

- 王淑俐（1995）。**青少年情緒的問題、研究與對策**。臺北：合記。
- 吳思霏（2004）。**高中生異性交往之研究—以桃園地區為例**（未出版之碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統（系統編號：092NTNU0261049）。
- 陳炯鳴（2005）。**青少年的兩性關係**。取自 <http://www.buddhanet.idv.tw/dodo/see.asp?oneid=284&passed=&upd=2&sql1>
- 王俊文（2006）。我國憲法上隱私權相關問題之釐清。**東吳法研論集**，2，189-228。

- 柯淑敏（2007）。**兩性關係學**。臺北縣：揚智文化事業股份有限公司。
- 黃德祥（2007）。**青少年發展與輔導**。臺北：五南。
- 王金樑（2008）。高職學生異性交往之輔導。**台灣教育**，651，7-11。
- 黃靜宜（2008）。**青少年依附關係、父母教養方式與其異性交往態度之關係**（未出版之碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統（系統編號：096NTNU5261012）。
- 翟宗悌（2009）。**國中青少年戀愛關係團體諮商方案之成效研究**（未出版之博士論文）。取自臺灣博碩士論文系統（系統編號：097NTNU5328016）。
- 林怡君（2013）。**102 年度臺北市政府衛生局校園心理健康照護普測分析評估報告-總報告**。
- 張德聰（2013）。用正向、積極的態度，關懷青少年的異性交往。**張老師月刊**，428。
- 程景琳（2017）。國小高年級學童所知覺之父母管教行為與心理社會適應之關聯。**中華輔導與諮商學報**，50，161-187。
- 李依親（2019）。**【親子囧話題·專家來解答】青少年談交往，爸媽別急著反對！有些孩子對異性抱持想交往的興趣，其實是來自於被禁止的反動力**。取自 <https://futureparenting.cwgv.com.tw/kids/content/index/16606>
- 陳美君（2020）。**父母對青少年子女戀愛的挑戰與回應**（未出版之碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統（系統編號：108FJU01164021）。
- 蕭子喬（2020）。**第一次談失戀就上手？青春期憂鬱，家長接住了嗎？**取自 <https://chickensoupfamily.com/2020/11/09/teen-love-parenting/>
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 255-276). Harvard University Press.
- Pope, A. W., Mchale, S. M., & Craighead, W. E. (1998). *Self-esteem enhancement*

with children and adolescents. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Larson, R. W., Clore, G. L., & Wood, G. A. (1999). *The emotions of romantic relationships: Do they wreak havoc on adolescents?* In W. Furman, B. B. Brown & C. Feiring (Eds.), *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 19-49). NY: Cambridge University Press.
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 177-180.
- Frei, J. R., & Shaver, P. R. (2002). Respect in close relationships: Prototype definition, self-report assessment, and initial correlates. *Personal Relationships*, 9, 121-139.



校園霸凌防制政策之成效評估：利害關係人之觀點

林斌

國立臺南大學教育學系副教授

一、前言

我國政府部門對防制校園霸凌之政策作為，首見於教育部訂定之「友善校園掃黑計畫」（2006年），其次為教育部於2012年依《教育基本法》訂定之《校園霸凌防制準則》（於2020年修正），明定校園霸凌定義、防制措施、調查程序及救濟方式等事項，另教育部亦修正公布《各級學校防制校園霸凌執行計畫》（教育部，2018），提供各級學校防制校園霸凌之具體策略。

惟依聯合國教科文組織之全球「校園暴力與霸凌」調查報告建議，反霸凌政策優先行動之一，即為完整蒐集霸凌防制政策影響數據，以利有效評估政策成效（UNESCO, 2017）。而我國相關政策推動十餘年來，各級主管機關雖均辦理校園生活問卷調查並加強霸凌事件通報規範，但長期以來，中央主管機關並未公布各地方政府所轄學校之整體校園霸凌盛行率，亦未對反霸凌措施效果或中小學教師對政策內容之意見進行調查。同時，有關反霸凌政策經費、專業人力不足及霸凌案件處理程序繁瑣等問題始終未能解決（教育部，2016；張金章、陳建廷，2022），且近年來中小學重大校園霸凌事件仍不時發生（徐如宜，2021；蔡淑媛，2019），故針對我國校園霸凌防制政策成效評估之現況，實有予以探究之必要。而觀察先進國家教育改革政策之結果，具有正面成效之政策，其過程普遍存在整合利害關係人參與之特色（OECD, 2015），是以，本文擬從利害關係人的角度，比較分析先進國家與我國校園霸凌防制政策評估實務，並針對我國反霸凌政策評估現況提出改善建議，以供主管機關後續政策精進參考。

二、校園霸凌防制政策成效評估：國際視野

政策成效評估的核心工作，即是訂定與政策目標符合之評估指標（Schumann, 2016），故英、美等先進國家及國際專業組織針對校園霸凌防制政策，長期以來均透過不同指標之資訊蒐集進行成效評估，其主要評估指標類型如下：

（一）盛行率

校園霸凌盛行率（prevalence）之定義，通常係指特定時間內受凌者佔全體學生之比例（林斌，2019），亦為衡量反霸凌政策成效的核心指標，惟盛行率調查結果會受到調查工具、霸凌發生頻率時點設定等影響，使得即使在同一調查地區，不同調查單位之統計數據，仍可能出現相當差距（Hymel & Swearer, 2015）。故目前國際大型相關調查中，以世界衛生組織（WHO）之調查方式及時點設定，具

有較高可比較性及公信力（陳利銘，2013），其自 2004 年以來，每四年均定期實施「學齡兒童健康行為國際研究」（Health Behaviour in School-aged Children Study, 以下簡稱 HBSC），其調查項目亦包含校園霸凌行為；而 HBSC 之調查對象係針對 11 歲、13 歲及 15 歲學生，其最新調查研究結果於 2020 年公佈，有關盛行率指標顯示：在 45 個參與調查國家（地區）中，11 歲、13 歲及 15 歲學生自陳為受凌者之比例，分別為 11%、11%及 8%（Inchley et al., 2020）。此外，以美國為例，其聯邦衛生主管機關定期實施全國兒童健康調查（NSCH），以家庭隨機抽樣問卷蒐集父母（監護人）有關其未成年子女身心健康狀況之資訊（包含校園霸凌事件）；同時，美國聯邦教育部亦每年發布「中小學安全與犯罪指標報告」（report on indicators of school crime and safety），其中即包含校園霸凌之統計，以 2019 年而言，在 12 至 18 歲之學生中有 22.2%自陳曾遭受霸凌行為（含肢體與關係霸凌）（Irwin et al., 2021）。

（二）防制校園霸凌措施運用狀況

除了盛行率之外，學校針對校園霸凌採取之防制措施，亦為重要政策評估指標，以美國聯邦教育統計中心（National Center for Education Statistics, NCES）定期公布之「美國公立中小學犯罪、暴力、紀律和安全」（indicators of school crime and safety）報告為例，其調查之「校園暴力行為（含霸凌）之懲處及安全管理」數據，涵蓋行為學生停學或退學處分、裝設監視器、設置校園警衛人員等措施之比例，例如約有七成中小學禁止學生在校因非學業事由使用手機、71.6%的中小學已建立電子通知系統（可設定緊急狀況下自動通知家長），且迄 2019 年，75.4%之中小學已配置校警或校園安全人員（Diliberti et al., 2019）。此外，依英國教育部統計，英格蘭中小學學生 2017 至 2018 年間因校園霸凌遭停學處分學生有 3,628 人，退學處分學生則有 32 人（Department for Education, 2019）。

（三）霸凌行為影響相關因素

實證研究結果指出，學校的「管教氛圍」（discipline climate）（學校公平執行學生行為規則及教師關懷學生之程度）得以降低霸凌行為風險及霸凌事件數量（Cornell, Gregory, Huang & Fan, 2013; Gregory et al., 2010）。同時，即使是輕度校園暴力（包含關係霸凌、歧視騷擾等）及課堂干擾行為（disruptive behavior），亦可能對學生出席率、學業成績等產生負面影響（Department for Education, 2012; U.S. Department of Health and Human Services & U.S. Department of Education, 2014）。因此，國際組織實施之大型跨國研究，長期將相關事項列入調查項目，以「教學與學習國際調查」（Teaching and Learning International Survey, TALIS）為例，參與調查之各國教師平均需使用 13%之授課時間處理學生課堂干擾行為（Schleicher, 2020; OECD, 2009）；而 2018 年國際學生能力評量計劃（PISA）調

查結果亦顯示，管教氣候愈佳時，學生閱讀成績表現也更理想（OECD, 2019）。

(四) 學校教職員之意見

學校教師及行政人員係反霸凌政策的第一線執行者，不僅直接面對學生與家長的壓力，其對政策內容之態度亦攸關政策結果，因此，定期調查了解中小學教職員對校園霸凌現況或校園安全之認知實有必要。以美國聯邦教育部之「中小學安全與犯罪指標」報告而言，其調查結果即涵蓋教師意見，以 2015-2016 年度為例，公立中小學教師提報遭到來自學生傷害威脅之比例為 9.8%，遭到學生人身攻擊之比例則為 5.7%（Irwin et al., 2021）。此外，依據 2015 年國際學生能力評量計劃（PISA）針對中小學校長意見調查之結果，在學生偏差行為類型中，「因遭同儕威脅或霸凌」以致阻礙學習之學生平均比例為 11%（我國為 12%，美國為 14%，英國為 4%，日本為 5%）（OECD, 2016）。

三、校園霸凌防制政策成效評估：我國現況

我國目前校園霸凌事件之相關統計，僅有知悉及確認霸凌事件數量、類型與涉及霸凌事件學生人次，不僅與先進國家使用之盛行率內涵明顯有別，亦未包含其他指標。而依教育部「校園安全暨災害防救通報處理中心」（以下簡稱校安中心）公布近五年知悉校園霸凌事件通報數據顯示，國民中小學平均涉及校園霸凌事件學生人數分別約為 837 人次（國小）及 664.4 人次（國中），對照我國 105 年至 109 度國民中小學學生總人數，可知近五年我國中小學校園霸凌平均發生率約為萬分之八點八（國小為萬分之七點一、國中為萬分之十點五，如表 1）（教育部，2018、2019、2021）。

此外，雖然現行中小學依規定應每年辦理記名及不記名之校園生活問卷調查，以了解學生近期內遭受各類校園暴力行為（包含毆打、言語威脅、排擠等）的狀況，惟主管機關並未公布此一問卷調查結果，亦未列入校安中心年度校園霸凌事件統計。

表 1 我國近 5 年國民中小學悉知校園霸凌事件數量摘要

年度	國小	國中	發生率（人次百分比） 國小/國中
	事件/人次	事件/人次	
105	274/775	205/642	0.066/0.092
106	285/781	185/604	0.067/0.093
107	107/547	116/408	0.046/0.066
108	313/955	180/703	0.080/0.114
109	365/1127	287/965	0.096/0.161

資料來源：整理自教育部（2018、2019、2021）。

四、比較分析：利害關係人之觀點

綜觀我國與先進國家、國際組織有關防制校園霸凌政策評估指標之實務，其主要差異分析如下：

（一）盛行率之差異

觀察教育部校安中心公布之校園霸凌事件發生率，遠低於 HBSC 調查及英、美等先進國家之平均數據，但此一理想結果存在以下疑慮：

1. 與其他公共部門調查結果不同：依衛生福利部國民健康署 105 年度「國中學生健康行為調查報告」結果顯示：有 7% 的國中學生過去一個月內曾經遭受霸凌，遭受霸凌類型以「言語霸凌」居多（衛生福利部國民健康署，2017）。同時，2017 年科技部傳播調查資料庫之調查結果亦指出：有四成以上的國小學生（41.46%）、三成以上的國中生（31.97%）與一成五的高中（職）生（15.16%）表示自己曾有被霸凌的經驗（科技部臺灣傳播調查資料庫，2022）。而校安中心公布之發生率係合併計算霸凌者及受凌者，不僅遠低於上列兩項公共部門調查結果，亦與先進國家以受凌者人數計算霸凌盛行率之標準不同。
2. 校園霸凌事件發生率逐漸增加：即便依照校安中心的霸凌事件統計結果，我國國中、小校園霸凌事件近年之發生率，仍有漸進上升趨勢。

因此，從校園霸凌事件發生率趨勢與相關公共部門調查結果差距事實觀察，我國校園霸凌事件統計結果可能存在黑數，現行校園霸凌防制政策亦存在相當改善空間。

（二）調查對象有別

由於校園霸凌受害者未必會向學校舉報，即使舉報也未必代表實際受凌次數，因此，美國等先進國家在調查校園霸凌盛行率之資訊蒐集，並不侷限於學生自陳管道，而是擴大到學生家長（監護人），透過不同來源數據之對比分析，以提高受凌者比例之可信度。

（三）採用指標數量

我國校園霸凌防制政策成效指標僅有發生率（涉及霸凌事件人數）單一指標，與先進國家、國際組織之調查內涵相較，明顯缺乏防制霸凌措施使用率、霸凌行為影響相關因素等類型指標，難以合理反映政策產出與影響，也導致不易進行比較各類防制措施效果之相關研究。

(四) 教職員意見調查

學校教職員係校園霸凌防制政策的直接執行者，亦屬影響政策成效的重要利害關係人，其對反霸凌措施優劣、政策資源分配及霸凌調查程序等事項，具有現場真實經驗，惟我國主管機關現行政策成效相關統計調查，並未如先進國家常態將中小學教職員意見納入，可能導致政策滾動調整時缺乏有效參據。

五、結語

綜合上述國內外校園霸凌防制政策成效評估之實務探討分析，茲提出以下政策建議：

(一) 評估調查對象多元化

由於校園霸凌往往並非孤立事件，而係與學生人際社會網絡息息相關，因此，不論是盛行率、反霸凌措施運用或其他重要調查指標，不應侷限於學生群體，而應涵蓋家長、教師等多元利害關係人，以利成效評估資訊之完整呈現。

(二) 評估指標豐富化、國際化

校園霸凌防制政策整體過程包含設計、執行以迄產出與影響，其成效評估絕非單一指標得以代表，因此，除盛行率核心指標之界定，應參照國際通用標準修正外，有關資源配置、防制措施使用、課堂干擾、管教氣候、教職員意見等重要相關指標，亦應在不增加學校教育人員工作負荷前提下，逐步納入定期常態評估調查，以作為政策修正之重要依據。

(三) 評估資訊公開化

我國校安中心迄今均未公布各地方政府所屬學校之校園霸凌事件統計資訊（包含發生率及處理結果）。惟政策成效評估資訊之揭露，不僅能促進利害關係人之參與，亦符合先進國家公共治理與課責之要旨，故主管機關應積極規劃將相關成效評估資訊合理公開，以符社會公眾之期待。

參考文獻

- 林斌（2019）。**校園霸凌防制政策與實務：政策工具之觀點**。臺北市：華騰文化。

- 科技部臺灣傳播調查資料庫（2022）。校園後宮甄嬛傳：青少年霸凌行為之調查。取自 https://crctaiwan.dcat.nycu.edu.tw/ResultsShow_detail.asp?RS_ID=87
- 教育部（2016）。101 至 103 年度校園霸凌調查分析研究期末報告。取自 <https://csrc.edu.tw/bully/DownloadFile.asp?File=20171231552448.pdf>
- 教育部（2018）。各級學校防制校園霸凌執行計畫。取自 <https://csrc.edu.tw/bully/DownloadFile.asp?File=20166202035168.pdf>
- 教育部（2019）。107 學年度國民小學、國民中學校別資料。取自 https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News_Content.aspx?n=5A930C32CC6C3818&sms=91B3AAE8C6388B96&s=9D1CE6578E3592D7
- 教育部（校園安全暨災害防救通報處理中心）（2021）。教育部 109 年各級學校校園安全及災害事件分析報告。取自 <https://csrc.edu.tw/FileManage/CheckData?sno=504&MergedId=83a8f152f88c4bf19f42317bd7f3eb2a>
- 徐如宜（2021 年 11 月 25 日）。高雄職校疑霸凌、私刑同學影片曝光 罰跪重踹嗆混幫派，聯合新聞網，取自 <https://udn.com/news/story/7320/5915457>
- 陳利銘（2013）。霸凌事件旁觀者的影響與防制策略探討。人文與社會科學簡訊，14(3)，56-63。
- 張金章、陳建廷（2022）。校園霸凌防制推動現況及建議。臺灣教育評論月刊，11(3)，121-127。
- 蔡淑媛（2019 年 4 月 26 日）。自由時報，國中生遭霸凌跳樓 校長 4 度鞠躬狂道歉。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/society/breakingnews/2771306>
- 衛生福利部國民健康署（2017）。105 年度國中學生健康行為調查報告。取自 https://www.hpa.gov.tw/Pages/ashx/File.ashx?FilePath=~/File/Attach/7925/File_7471.pdf
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149.
- Department for Education (2012). *Pupil behaviour in schools in England* (DFE-

RR218). London, UK: Author.

- Department for Education (2019). *Permanent and fixed-period exclusions in England: 2017 to 2018*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/statistics/permanent-and-fixed-period-exclusions-in-england-2017-to-2018>
- Diliberti, M., Jackson, M., Correa, S., and Padgett, Z. (2019). *Crime, violence, discipline, and safety in U.S. public schools*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., and Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483-496.
- Hymel, S., & Swearer, S. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being, Findings from the 2017/2018 Health behaviour in school-aged children (HBSC) survey in Europe and Canada*. Denmark: WHO Regional Office for Europe.
- Irwin, V., Wang, K., Cui, J., Zhang, J., and Thompson, A. (2021). *Report on indicators of school crime and safety: 2020* (NCES 2021-092/NCJ 300772). Washington, DC: NCES, U.S. Department of Education.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. Paris: OECD Publishing.

- Schleicher, Andreas (2020). *TALIS 2018: Insights and interpretations*. Paris: OECD.
- Schumann, A. (2016). *Using outcome indicators to improve policies: Methods, design strategies and implementation*. OECD Regional Development Working Papers, Paris: OECD. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5jm5cgr8j532-en>
- UNESCO (2017). *School violence and bullying: Global status report*. Paris, France: UNESCO.
- U.S. Department of Health and Human Services & U.S. Department of Education (2014). *Policy statement on expulsion and suspension policies in early childhood settings*. Retrieved from <https://www2.ed.gov/policy/gen/guid/school-discipline/policy-statement-ece-expulsions-suspensions.pdf>



探討隔代教養家庭的代間學習限制及因應策略

張芬錦

東海大學教育研究所碩士班研究生

一、前言

社會變遷快速，致使社會上出現各類新興的家庭型態，隔代教養家庭乃其中一種，所謂隔代教養家庭，意指主要以家庭中父母角色長期缺位而無法履行職責，轉由祖父母和孫子女居住一年以上，並由祖父母兩人或獨自一人撫養或照料的家庭（吳佳蓉、張德勝，2003）。德裔心理學家 Eric H. Erickson 指出，老年人在心智功能逐漸退化後會變的很像孩子般，他們真誠、固執且渴望被注意和被愛；代間學習或許就是重建長者價值，同時消彌隔代鴻溝的一種方式（詹斐然，2015）；面對隔代教養所衍伸的世代間思想、觀念的落差與歧異問題，如何降低世代衝突，同時讓孫子女懂得珍惜和疼愛自己祖父母並擴及其他年長者，值得我們好好省思並尋求因應策略。

二、隔代教養和代間學習的定義

（一）隔代教養的定義

「隔代教養家庭」又可稱「隔代家庭」或「祖孫家庭」，係指由（外）祖父母負擔照顧與教養（外）孫子女的角色與責任（鄭凱芸，2011；林紋砮，2012）。依「願意程度」，有自願選擇教養孫子女的祖父母，及在不得已情況下，非自願性負責教養孫子女的祖父母（Pinson-Millburn & Fabian, 1996）。依「誰來擔任照顧者」定義隔代教養，廣義為子女非由其父母親扶養成長，而由父母親之任一長輩負擔照顧責任；狹義則為父母親因故無法照顧子女，將責任轉交給子女之祖父母（高儀玲，2009）。本文隔代教養意旨包含廣義由父母親之任一長輩負擔照顧，及狹義父母親因故無法照顧子女而交由子女之祖父母的自願性及非自願性的隔代教養模式。

（二）代間學習的定義

黃富順（2004）指出，代間學習（intergenerational learning）係指不同世代一起進行學習活動。重視世代間的互相協助，藉由彼此經驗的溝通、互動、分享，雙方在技能學習中改變原有認知及態度，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（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 2000）明確指出，代間學習，提供高齡者透過學習活動的進行，除能保有其獨立性與完整性，也能打造豐富的晚年生活。

根據陳黛芬（2020）彙整黃富順（2006）、Boström、Hatton-Yeo 與 Sawano（2000）、Hatton-Yeo（2006）、Meshel 與 McGlynn（2004）及 Simándi（2018）等代間學習的功能，指出代間學習具有 3 層面 14 項功能：

1. 關係層面：彼此之間關係連結的功能(1)滿足老年世代傳遞生活經驗及培育年輕世代的需求；(2)消弭世代隔閡；(3)降低年輕人照顧高齡世代的負擔；(4)建立代間連結關係。
2. 認知層面：影響彼此價值觀、信念等的功能(1)使世代間相互理解，能消除迷思與恐懼；(2)對生活品質產生積極影響；(3)保存傳統及其價值；(4)有助達成終身學習。
3. 社會層面：能對社會發揮互惠、解決問題的功能(1)學習跨世代的生活模式；(2)提供世代間資源與知識共享機會；(3)解決跨世代的社會問題；(4)破除年輕世代對老年世代的恐懼與偏見，建立一個文明又安全的社會；(5)擴大並豐富社會網絡；(6)傳承文化，支援文化經驗的交流。

據此，隔代教養家庭正是兩個不同世代家人的結合。從生理、心理及社會過程的生命歷程觀點，看隔代教養家庭的演變及衝擊，同時也重視代間關係與互相依賴生活的重要性（鄭凱芸，2011）。依據文獻說明代間互動是有助消除世代隔閡、文化傳承、跨世代學習與生活、世代間資源共享、處理跨世代社會問題、達成終身學習目標等功能。

三、隔代教養家庭在代間學習的限制

根據行政院主計總處 2020 年「家庭收支調查」發現，祖孫家庭（隔代教養家庭）共計 80,684 戶；另衛生福利部 2017 年「老人狀況調查報告」，老人的家庭組成，以「兩代家庭」居多，占比超過三分之一以上；老年的生活規劃，以「在家照顧（外）孫子女」占 12.75%；且需要照顧（外）孫子女的祖父母頻率也以「每天」居多，占比更超過三分之二以上；老年的健康狀況方面，「患有慢性疾病」比率高達 40%以上，且調查資料顯示，臺灣目前 55 歲以上的老年人有很高比例需要照顧孫子女。

基於造成隔代教養的原因，除離婚、監禁、父母親對兒童的疏忽、虐待外（American Association of Retired Person, AARP, 1998），還有可能是因父母親吸毒、酗酒，有情緒、精神相關疾病等原因。因此隔代教養或許是一種在不得已下的安排，使祖孫間關係更親密，彼此都能理解缺席者的處境，進而相互學習與相互支持，最後找到彼此的自我價值與定位；但礙於祖孫間的年齡、思想、觀念差距甚遠，在生活習慣、需求、溝通及語言上難免會發生隔閡，就隔代教養在代間

學習的限制說明如下：

（一）祖父母身心狀況衰退，代間傳承功能發揮有限

在華人文化中，老人視照顧孫子女乃天經地義之事，祖孫間因幼年照顧經驗而充滿情感（高淑貴，1997）。根據邱珍琬（2002）的研究指出，祖父母在接下教養工作時，會擔心自己的經濟及體能，是否足以勝任教養孫子女的責任，也會擔心孫子女因沒有父母的照顧，心理產生自卑感；隔代教養家庭的祖父母在其照顧孫子女歷程中，可能會有的情緒與感受包括，負向經驗使得被迫想到臨終、生病、絕望而失落。而長期承擔照顧孫子女的祖父母，不僅要面對自己老年生理、心理、社會關係的轉變，還必須審視自己是否有善盡教養子女之責及照顧孫子女的能力（洪筱涵，2008）。黃富順（1995）曾指出，老年人隨年齡增加，身體運作機能也會跟著衰退，若再承擔照顧孫子女的責任，心理承受的壓力更易加重身體及心理的疾病。筆者認為在教養過程中，祖父母對孫子女除提供安全感，還必須負起傳承知識、技能、經驗等責任；若祖父母身心狀況衰退，將連帶影響孫子女的照顧與教養，進而導致代間承傳功能的發揮受到限制。

（二）祖孫間溝通不良與價值觀落差太大，致使代間衝突

對孫子女而言，祖父母是他們重要的依歸所在，是成長過程中穩定發展的重要因素之一（林以方、葉致寬，2014）。祖父母的人生經驗與累積的智慧，易成為孫子女學習的楷模與典範。然而隔代教養容易在代間相處過程產生情感性矛盾現象，也就是祖輩對於孫輩會產生在主觀的認知、情緒和動機上的矛盾意見和感受（Priester & Petty, 2001）。換言之，祖孫間的年齡差距平均近半個世紀（50歲），除生活起居有人安頓照顧，在教育上難免有隔代背景的落差（李應觀，2003）。各世代成長在相異的社會文化環境，擁有不同的人生經驗、道德觀點、價值信念、思維模式、行為規範、語言溝通、生活習性等，陳思璇（2008）的研究指出，因祖孫間年代相隔較遠，祖父母習慣用自己過去的經驗教育孫子女。筆者認為隔代教養使祖孫有朝夕相處的機會，給彼此看見生命延續、生活目標與情感寄託，促使祖孫關係更緊密；實際上，隔代教養家庭的組成原因大多屬無可奈何，若在語言與價值觀上又出現嚴重落差時，會加劇代間隔閡，孫子女感受不到祖父母的用心，甚至曲解祖父母的關懷，致祖孫間衝突不斷，關係緊張、冷漠，進而影響孫子女的人格發展與思維模式。

（三）祖父母的教養方式與管教技巧亟需與時俱進

隔代教養的孩子容易有學習、行為或情緒上的障礙，對關係理解可能帶有遺憾、傷痛、怨懟，還可能影響未來人際關係互動及生活態度。根據吳佳蓉（2002）

的研究發現，祖父母對孫子女無微不至、有求必應的照顧，容易養成缺乏獨立與冒險精神，或造就驕縱個性的孫子女；反之，孫子女若經常扮演主導角色的角色，也易養成虛偽、耍詐及逃避責任的人格。在隔代教養家庭，祖父母是孫子女的教師，在一種非形式的、親密的方式下教養孫子女，孫子女在沒有考試與分數的負擔下，能從祖父母身上學習到各種技能與觀念，祖輩的經驗與智慧對孫子女成長是非常可貴的（歐仁榮，2003）。筆者認為隔代教養的祖孫對情感反應相較敏感、脆弱、易受挫，祖孫都需承接比一般家庭更大的壓力，故祖父母在管教時機與技巧運用的適切性，應更講究且符合實需，避免孫子女出現偏差行為或發生無可彌補的憾事。

綜觀上述，可窺見隔代教養對代間學習的限制有許多，筆者整理歸納限制的因素有：祖父母身心狀況衰退、祖孫間溝通不良與價值觀落差太大，致使代間衝突、祖父母的教養方式與管教技巧亟需與時俱進等，可能導致代間學習受到限制。

四、因應策略

針對上述臚列的限制因素，筆者提出幾點因應策略建議，提供隔代教養家庭參考，並有助代間學習正向意義與價值的展現，營造更和諧穩定的代間關係：

（一）祖輩維持身心健康

祖父母擔任主要照顧者角色，在照顧孫子女的心力上，確實需要花相當多的體力與精神；當祖父母年紀較大、體力較弱又經常生病時，更需要耗費比一般正常教養更多倍的體力與心力；因此，祖父母應優先考量並照顧好自己的身心靈健康，然後再衡量是否承擔照顧孫子女的責任。鼓勵祖輩養成保健運動習慣，參加社區健促活動，保健身體。此外，建議祖輩在擔負主要照顧者角色的同時能轉換角色與心境，仔細感受與孫子女互動過程中的益處，珍惜與孫子女相處的時光，進而細數祖孫間的代間互動與學習的收穫。

（二）善用學校、社區相關資源，祖孫轉型為「學習型祖孫」

隔代教養的祖父母往往有較多身體、心理與經濟上的壓力，經常處於封閉又欠缺資源與支持的網絡系統，感覺孤立無援，且祖孫也都需要情緒出口與安撫，甚至是創傷經驗的重新檢視與治療，應強化隔代教養的祖父母親職知能、提供社會支持與法律資源等為主要內涵（林如萍，2010）。在此建議祖輩應與孫子轉型為「學習型祖孫」，激發出終身學習的能力。善加利用孫子女就讀學校的輔導中心，參與學校安排的親職教育講座所提供的親子溝通、子女教養、家庭資源、生活適應、人際關係等相關諮詢服務，讓祖父母獲得更多教養知識與資訊，能適時

調整管教方式與技巧，消彌隔代鴻溝，改善祖孫關係與連結。

此外，各縣市家庭教育中心舉辦的各式家庭教育課程及活動，如：祖父母說故事、口述歷史、三代同堂讀書會、親子成長營等，讓祖父母分享自己的生命經驗、生活智慧和做人做事道理，孫子女藉由祖父母的生活歷史描述與生命旅程詮釋，理解彼此立場，建立共同默契，交流不同觀點，拉近彼此距離，降低代間衝突，強化共同面對生活挑戰和問題解決的能力。祖孫透過代間學習能獲得啟迪與成長，深化祖孫間情感連繫，有助彼此接觸與了解。

（三）從優勢觀點切入，祖輩展現傳承文化能力

從本文探討困境可知，隔代教養的祖輩，常在角色、責任、照顧技能上有所限制，並產生代間矛盾，感受自我能力的不足等負面狀態。然而，我們發現隔代教養家庭的祖父母在其照顧孫子女歷程中仍具有正向情緒與感受，包括祖父母藉由照顧孫子女的傳承、回顧與修正，因而獲得滿足、喜悅與成就（洪筱涵，2008）。根據優勢觀點「人的尊嚴與價值」的核心價值（Russo, 1999），正可提供祖輩在擔負主要照顧者所面臨種種困境及負向心態的一個解套。據此，建議祖輩重視身為祖輩的尊嚴與價值，善用在世代中所養成的生活能力，透過照顧孫輩的機會，傳承家庭、文化等價值觀，深化與孫輩的關係，並從教養層面提升到互學、傳承層面。

五、結語

本文主要先釐清隔代教養家庭與代間學習的主要意義後，探討隔代教養家庭在代間學習的限制，發現祖父母身心狀況衰退，代間傳承功能發揮有限、祖孫間溝通不良與價值觀落差太大，致使代間衝突及祖父母的教養方式與管教技巧亟需與時俱進等困境。進而針對這些限制提出一些建議，包括祖輩應維持身心健康，以擔負起主要照顧者的責任、祖輩應與孫子轉型為「學習型祖孫」，激發出終身學習的能力，並善用學校、社區相關資源，增加親職知能，學習適切的教養與相處之道，最後鼓勵祖輩應從優勢觀點正視自己的角色，展現傳承文化的能力等建議，提供讀者正視隔代教養的代間學習之效果。

參考文獻

- 行政院（2021），**2020年家庭收支調查報告**（2021年10月編印）。中華民國計資訊網。取自<https://win.dgbas.gov.tw/fies/doc/result/109.pdf>
- 吳佳蓉（2002）。**隔代教養兒童與非隔代教養兒童學校生活適應之比較研究**

- 〔未出版之碩士論文〕。國立花蓮師範學院國民教育研究所，花蓮縣。
- 吳佳蓉、張德勝（2003）。隔代教養學生與非隔代教養學生學校生活適應之比較。**花蓮師院學報（教育類）**，16，109-133。
 - 李應觀（2003）。雲林地區有無犯罪少年之隔代教養與衝突之比較研究〔未出版之碩士論文〕。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義縣。
 - 林以方、葉致寬（2014）。淺談隔代教養家庭祖父母親職教育策略。**家庭教育雙月刊**，52，33-41。
 - 林如萍（2010）。由臺灣家庭的祖孫關係談代間教育推動策略。**臺北市終身學習網通訊**，48，2-7。
 - 林姵砮（2012）。隔代教養家庭親子關係探究—以家庭動力繪畫之評估為例。**諮商與輔導**，316，11-17。
 - 邱珍琬（2002）。隔代教養祖孫需求初探。**師範院校教育學術論文發表會論文集一九十一學年度**，2057-2085。嘉義縣。
 - 洪筱涵（2008）。隔代教養祖父母照顧經驗之初探—完整「生命裡的不完整」〔未出版之碩士論文〕。國立政治大學社會行政與社會工作研究所，臺北市。
 - 高淑貴（1997）。農村老人與成年子女代間關係—代間交換的形式、內涵影響因素分析之研究（NSC86-2412-H002-014）。取自國立臺灣大學農業推廣學系，臺北市。
 - 高儀玲（2009）。幼兒階段隔代教養家庭祖輩教養困境與需求之研究：以臺中市一所公立幼稚園為例〔未出版之碩士論文〕。國立臺中教育大學幼兒教育學系研究所，臺中市。
 - 陳思璇（2008）。隔代教養類型與祖孫知覺親密感之探討〔未出版之碩士論文〕。國立嘉義大學輔導與諮商學系研究所，嘉義市。
 - 陳黛芬（2020）。代間學習對實踐終身學習之探討。**台灣教育研究期刊**，1(5)，39-59。
 - 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。

- 黃富順（1995）。**老化與健康**。臺北：師大。
- 黃富順（2004）。**高齡學習**。臺北：五南。
- 黃富順（2006）。臺灣終身學習的內容與實施成效。**終身教育月刊**，3，4-5。
- 詹斐然（2015年11月10日）。「代間學習」讓幼兒園和安養中心當鄰居，兩個需求一次滿足？。NPOst。取自<http://npost.tw/archives/21965>
- 歐仁榮（2003）。**家庭環境家庭結構對高職生學業成就影響之研究—以台南市高級職業學校為例**〔未出版之碩士論文〕。國立中正大學犯罪防治研究所，嘉義縣。
- 衛生福利部（2018）。**2017年老人狀況調查報告**（2018年9月編印）。衛生福利部統計調查。取自<https://dep.mohw.gov.tw/DOS/lp-5095-113.html>
- 鄭凱芸（2011）。從生命歷程觀點看危機家庭隔代教養者之困境。**家庭教育雙月刊**，34，6-27。
- American Association of Retired Persons (AARP) (1998). *Grandparents raising their grandchildren: What to consider and where to find help*. Retrieved from <http://www.aarp.org/confacts/programs/gic.html>
- Boström, A. K., Hatton-Yeo, A., Ohsaka, T., & Sawano, Y. (2000). A general assessment of IP initiatives in the countries involved. In A. Hatton-Yeo & T. Ohsaka (Eds.), *Intergenerational programmes: Public policy and research implications an international perspective* (pp.3-8). Retrieved from <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergen.pdf>
- Hatton-Yeo, A. (2006). *Intergenerational programmes: An introduction and examples of practice*. The Beth Johnson Foundation. Retrieved from <http://www.centreforip.org.uk/Libraries/Local/67/Docs/Intergenerational%20Programmes%20%20an%20introduction%20and%20examples%20of%20practice.pdf>
- Meshel, D. S., & McGlynn, R. P. (2004). Intergenerational contact, attitudes, and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology*, 30(6), 457-479.

doi:10.1080/03601270490445078

- Pinson-Millburn, N. M., Fabian, E. S., Schlossberg, N. K., & Pyle, M. (1996). Grandparents Raising Grandchildren. *Journal of Counselling & Development*, 74(6), pp548-554.
- Priester, J.R., & Petty, R.E. (2001). Extending the bases of subjective attitudinal ambivalence: interpersonal and intrapersonal antecedents of evaluative tension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 19-34.
- Russo, R. J. (1999). Applying a strengths-based practice approach in working with people with developmental disabilities and their families. *Family in Society*, 80(1), 25-33.
- Simándi, S. (2018). Intergenerational learning – lifelong learning. *Acta Educationis Generalis*, 8(2), 63-72. doi.org/10.2478/atd-2018-0012. Retrieved from <https://content.sciendo.com/view/journals/atd/8/2/article-p63.xml>



自主學習之探索一 以中國大陸溫州道爾頓小學合同作業為例

金怡彤

國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑研究所碩士

一、前言

教育在 21 世紀進行了巨大的轉換，在經濟和社會的發展下諸多學校逐漸從重視應試教育而轉為重視學生之全面發展。在中國大陸絕大多數學校是教師中心，教師單方面對學生佈置學習任務。溫州道爾頓小學秉持培養學生自主學習、合作學習與探究式學習，率先推出由學生主導作業內容的「合同作業」。

自主學習是一種教育與學習的方法，即為學習者對自己規劃並實行個人的教育計劃（許大偉，2018）。自主學習模式翻轉傳統學習模式，以學生為中心進行課程設計架構的調整，讓學生形成適合自身的後設認知策略，擁有自主規劃學習的權力，產生學習歷程與反思，找到適合自身發展的學習方法，提高學習成效（曾美芳，2019）。作業，本質上是學生自主學習的過程（王月芬，2021）。溫州道爾頓小學從作業佈置出發進行自主學習之探索，實施合同作業。

二、道爾頓於中國大陸之現況

道爾頓教育以促進學生自主學習為主要特征，合作學習、探究式學習是其常態方式，創造性地提出獨具特色的教學組織形式，學生可以根據興趣與速度進行規劃作業與選課。中國大陸現僅有兩所實施道爾頓計劃的學校，溫州道爾頓小學為其中一所，其將道爾頓教育計劃很好地融入大陸教育環境。

道爾頓計劃以作業的佈置為核心，主要目標是讓學生學會如何學習，學生可以明智地分配自己的時間。如果整個作業合同與一般學生的智力相適應，學生的能力和才智都能得到更好的發展，學習的總效率也將提高（陳金芳、趙鈺琳，2005）。

三、學生自主學習的道爾頓制合同作業

中國大陸的溫州道爾頓小學的合同作業之實施已有五年時間，合同作業是師生雙方透過共同約定，讓學生自主選擇完成作業的時間與內容之作業形式（白莉莉，2021）。教師在學生計劃作業合同內容前，講述該週的課程目標與學習目標，學生規劃完一周作業內容後，師生共同簽訂契約。

由於各個年級與單元內容的不同，每週都需要重新設計合同內容與形式。過程中，學生也主動向教師反饋自主學習過程所遇到的問題，為改進作業合同形式提出建議。合同作業的使用也使學生本能地尋找完成任務的最佳途徑，通過自主學習，更能夠選擇合作的方式完成作業合同內容，並且按照計劃實施。假如學生的計劃與目的不符，學生會拋棄原計劃而嘗試其他方法，獲得真正的學習經驗。

四、合同作業實施之建議

合同作業是讓學生進行自主學習的嘗試，是學習方法的革新。在探索的路程中，難免會發生問題與困難。第一，在合同作業的實施中，經常出現部分學生只規劃最基礎的作業習題，重複單一的內容與形式，缺乏對不同學習任務下學習內容與方式的創新與對自己能力的挑戰。對自己的學習安排缺乏規劃外，還有少部分同學出現不完成合同作業或者不按合同上的約定交作業的情況。第二，學生的期末成績中合同作業的評價佔比約六成，該分數主要來源於教師評分而非學生自評，應反思此種評量方式是否有失以學生為中心之初衷。最後，合同作業設有學生自評分數與自我評價欄。自我評價欄經常只停於形式，部分學生出現每週敷衍地寫上幾個字，在接下來的時間內重複相同的內容與反思，並不進行反省與改進。以下針對上述問題，進行策略上推動建議：

（一）鼓勵學生於合同作業之個性化設計

在合同作業的設計中，除重視學生自主規劃的學習能力外，應該加強培養學生創新的良好學習品質。教師在解說每週作業合同時，可以加大鼓勵學生根據不同的單元目標與主題添加額外的細節項目，通過表揚學生搭配多元的完成方式，讓合同作業設計百花齊放，而不是放縱學生皆只為自己規劃基礎的作業。在此條件下教師也應加強對學生作業規劃之分析，具體問題具體分析，鼓勵學生的推陳出新，同時尊重學生之差異，在學生需要幫助的情況下做有針對性的指導，在學生需要幫助時提供支援。

（二）加強合同作業之分析與統計

合同作業普遍採用一週一更新之模式。教師與學生可以針對合同作業進行多元的評量並且提出各自的建議與回饋，而不是評量時以教師為主。應該鼓勵學生提供不同的評量方式，參考學生之建議。同時加強作業分析與統計，教師根據學生呈現的作業形式給予不同標準的回饋，若發現學生在作業完成或其他問題，教師及時進行關懷與輔導，杜絕對學生放任自由，切勿對客觀上過大的學習成就差距視而不見。

（三）培養學生之自主反思能力

針對學生於合同作業上之反思，建議參考台灣地區近期所倡導的「自發、互動、共好」。學生透過教師的協助尋得作業之方向，透過探究主題與教師和同儕互動，產生對合同作業之理解，隨時進行調整與改進，最後透過口頭或書面表達分享給其他同學，互相交流與學習。同時，學生的自評不能每次只停於表面，希望學習者可以自發地反思本週完成的情況與對自身不滿的原因，真正地發現問題而解決問題，此部分教師也應進行追蹤與指導。

五、結語

合同作業雖是以學生為中心，但並不代表教師只是旁觀者。教師在尊重學生個人的自主發展，使每位學生都能選擇適合自己的步調進行有效學習。

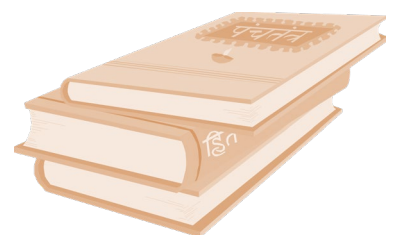
大部分校外人士與非本校學生之家長聽到「學生自己給自己佈置作業」後，第一反應是認為小學生不具備自我規劃之能力與自覺，所有作業佈置與設計需是具有專業知識的教師之安排。據學校問卷調查顯示，全校仍有百分之二十的學生不喜歡合同作業，教師瞭解後發現普遍為學習程度不佳且不擅長規劃的學生。

合同作業立足於激發學生身上的自立和主動精神，便於學生個性的塑造，發展學生的創造才能。在尊重學生自主規劃學習內容的條件下，如何把握好每個學生學習成效差距，採用合理的多元評量方式，針對學生產生的問題進行關心和輔導，培養學生良好學習品質的形成，是各界教師需要不斷思考和探索的問題。道爾頓計劃已有百年歷史，建議有興趣之教師開展國際工作坊，互相交流實踐與經驗。

參考文獻

- 王月芬（2021）。**重構作業—課程視域下的單元作業**。教育科學出版社。
- 白莉莉（2021年11月3日）。合同作業和整理課助推獨立自主的學習者。浙江教育報。取自http://www.zjyby.cn/html/2022-04/22/node_2.htm
- 許大偉（2018）。教室中，自主學習的實務分享。國家教育研究教育脈動電子期刊，15，1-11。
- 曾美芳（2019）。「自主學習」：未來大學的革命還是實驗品。台灣社會研究季刊，114，247-260。

- 陳金芳、趙鈺琳（譯）（2005）。道爾頓教育計劃（修訂本）。北京大學出版社。



一位佛教助念者助念故事對生命教育之啟示

張舒惠

國立高雄師範大學教育系生命教育碩士班碩士生

一、前言

在我們的生活當中，我們強調生命的可貴，執著延長生命而排斥死亡，並將死亡當作是生命的終點。面對死亡時，大多數的人總感到悲傷，特別是與最親的重要他人的離去時，會使得在世親人的情感頓時感到失落、並讓情緒陷入生命的谷底。就如同鈕則誠、趙可式、胡文郁（2005）曾指出，「死亡是人所能經驗的最大的失落與悲傷；故若一個人平常就未能處理失落及捨下的經驗，對於死亡就會充滿畏懼」。

而當親人過世時，我們是以什麼方式或儀式來療癒在世親人的悲傷呢？有人尋求悲傷心理輔導或治療，有些人會參與相關心靈課程，甚至選擇宗教信仰，但不管選擇的形式為何，這些方法都是與社會支持有關。Reed 在不同研究中發現，社會支持可以減輕「親人驟逝」的衝擊力，對於個人展開復原、重建社交關係具有重大幫助（聶慧文，2004）。根據巫志忠（2006）的研究發現喪親者可藉由自我調適、時間、重要他人的陪伴與支持、轉移焦點、借助民間信仰、轉換環境、喪禮儀式作用等方式，來面對悲傷事件所造成之傷害與衝擊。而在宗教的社會支持中，佛教的臨終助念關懷是社會支持的重要形式，安撫亡者與家屬的悲傷情懷，不只使傷痛能減低，更使得生命更具有意義，來減少親人驟逝的衝擊，因此助念對於悲傷療癒也具有一定的效果。然而在悲傷療癒的方式中，助念的相關研究較少被提及，是以本研究以助念者的故事結合悲傷療癒來進行探討。

在生命教育中，生死的議程是每個人的人生必修課程，正如許禮安醫師在《生死習題—人生最後的必修課》序言中道：「從現在往後看，每個人好像都有無限寬廣遙遠的未來；但是從死亡終點往前看，我們都只擁有短暫的現在」（鄭清榮譯，2009）。因此每個人體悟到生命的稍縱即逝，本文期待能透過佛教助念的個案，賦予生命教育正向意義，並能讓生者達觀地重燃生命的新意義與價值。

二、文獻探討

文獻探討分別針對助念、悲傷療癒、助念與悲傷療癒的連結進行。

（一）助念之理念與價值

何謂助念？助念，就是以柔和的聲音、慈悲的心、堅定的信念，在亡者身旁誦念阿彌陀佛聖號（聖嚴法師，2018）。根據李慧菁（2004）的研究認為參與臨

終助念的經驗，可以讓參與者有機會關懷即將臨終的往生者在其生命的最終階段，衍生出讓自己面對死亡的勇敢，進而讓自我的心境轉念。助念為佛教特有的一種善終儀式，能讓臨終者或過世不久的人解脫身心靈痛苦，得到圓滿安樂的歸宿。「助念」是一種臨終關懷，讓「亡者靈安，生者心安」，進而使悲傷的親人及家屬能達到療癒的過程。聖嚴法師所著《幸福告別—聖嚴法師談生死關懷》一書也提及：「站在宗教的立場，鼓勵臨終者念佛並為他們助念是一件極有功德的大事。對已喪失意識的臨終者而言，他雖然不能言語，但內心還可以感受到外界的訊息，特別是對親人的感應力很強，所以助念者的誠心仍然可以傳達給他們。」（聖嚴法師，2018）。

助念的意義有四種：第一，是個人對個人、家庭對家庭的互助。李明書（2019）曾指出往生助念，是建立在互相服務的共識下，圓滿成就生命關懷的目標。第二，幫助亡者往生西方極樂世界。根據釋永有（2014）的研究認為透過親友及旁人助念可以使臨終者的潛意識也跟著念佛，也能因助念獲得較好的去處。第三，協助亡者家屬安定身心，由於沈緩的佛號聲具有安定力量，可以降低悲傷和恐懼的複雜情緒。最後，助念也等於是助念者自身的一種修行方法。透過信仰獲得最深厚的充實感（Mitchell & Wiseman, 2003）。由此可知，助念是一種自助助人的修行。

（二）悲傷療癒之理論

在悲傷療癒方面，Giunta 定義「悲傷是個人在獨特地經歷任何一種關係的失落後，所產生的自然情緒及感覺的正常過程」（林恂譯，2006）。惟傷慟不僅造成生理疾病，也會引發心理疾病，因此喪親者在承受失落之後，必須完成哀悼的過程。Worden（1991）曾指出哀悼的四個過程：一是接受失落的事實；二是經驗悲傷的痛苦；三是重新適應一個逝者不存在的新環境；四是將對逝者的情感重新投注在未來的生活，才能從悲傷中復原（林于清，2006）。而悲傷輔導四個目標：一、增加失落的現實感；二、協助當事人處理已表達或潛在的情緒；三、協助當事人克服失落後在適應過程中的障礙；四、鼓勵當事人向逝者告別（李開敏、林方皓、張玉仕、葛書倫譯，2020）。

（三）助念與悲傷療癒的連結

以 Worden 的「哀悼過程論」來檢視「助念」的價值，就哀悼的四項階段及悲傷輔導目標而言，可以透過「助念」的方式來達成。首先，主持助念的開示的師父或資深志工、助念成員及家屬，可藉由佛法助人往生淨土的正念來分享談論失落及檢視失落事件的發生，可強化失落的真實感。亦可協助當事人處理已表達或潛在的情緒、並透過助念儀式的進行讓當事人向逝者做最後的告別。因此，以 Worden 的理論來檢視之，可以推論「助念」對於部份亡者家屬的確具有悲傷輔

導的功能。由此可知，助念對於悲傷輔導的目標不謀而合。

三、研究方法

(一) 個案訪談

研究者訪談的助念者（下稱 S 君）助念案例超過 5,000 例，觀察的主人翁為 68 歲長者（下稱 L 君），運用半結構式訪談方式進行彙整。半結構式訪談法主要是以訪談個案為主體，透過訪談內容彙整與本研究的助念價值及悲傷輔導進行對比分析，作為本研究之主要的立論基礎。

依據 S 君所描述：印象較為深刻的故事為 L 君，L 君有一位二十多歲的孫子於公園上吊自殺，因緣際會下透過助念團體協助他進行助念。L 君的孫子本性善良，因父母離異，被朋友誤導，交到壞朋友，被人陷害，因此想不開而自殺了。L 君當時他處於失親之痛中無法自拔，任何話都聽不進去，起因於孫子從小與他住在一起，爺孫兩感情太好、太深，L 君甚至下定決心要於孫子百日時自殺，辦完孫子法事就要一同離開。助念人員透過提供他免費於慈心齋念佛、做法事，並一起聽經助念經的方式，讓 L 君參與其中，漸漸使年邁 68 歲的 L 君進而願意努力一起助念。L 君說，跟著助念團體一起做助念三個月，助念團體的人員也於孫子百日當天，也一起參與孫子的法事，百日當天有兩次他彷彿感受到似乎孫子回來陪他，潛意識感受到他很快樂。經歷三個月的助念，L 君告訴助念團體，他能漸漸走出陰霾了。所以現在 L 君整個心情已然放下，時常都會騎著腳踏車，從左營巨蛋到殯儀館幫人助念，甚至影響他在澎湖工作的兒子，有空回到高雄時也一起參與助念，漸漸改善了他們的家庭氛圍，一起透過助念獲得心靈的高興，因助念的力量進而改變了一個家庭。

(二) 訪談分析

本研究依據文獻探討了解助念價值觀念與悲傷輔導四個目標是相輔相成的，並藉由下列分析來說明助念與悲傷療癒密不可分：訪談故事中，老人的悲傷即是悲傷療癒理論中的失落的現實感；訪談故事中，老人無法接受孫子離開的事實與悲傷療癒理論中失落後在適應過程中的障礙吻合。而過程之中助念所發揮的價值更是可以於故事中體現，老人參與助念與幫助亡者獲得較好的去處相符；最後老人走出陰霾進而改變家庭，也正式能從悲傷中復原，並重新找回生活的重心。

四、結語

人生在生離死別中頓失依靠，容易產生失落及對人生失去信念的感受，根據

意義治療法的說法，失去意義會引發沮喪，導致所謂的「存在的空虛」（趙可式、沈錦惠譯，2008），故發覺和探索「生命意義」（the meaning of life）是我們每個人都沒辦法迴避的人生課題。而張淑美（2006）曾指出生命教育的意義，著重在從人的「生命」本質與關係來擴展其存在的意義，協助個體發展潛能，使能適應與發展於社會環境之中，換言之也就是「向上向善」的目的，從自我的肯定與潛能的發展，到注重「人與自己、人與他人、人與社會、人與自然，乃至人與宇宙」的關係，以追求生命的意義與價值。因此每個人對「生命意義」（the meaning of life）的觀點如何解讀，在人類生活經驗中具有很重要的角色。

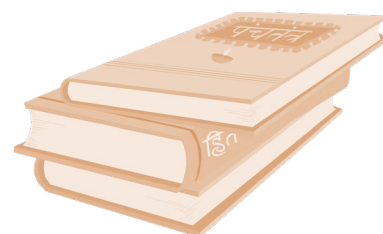
故當我們能同時接受死亡，悲傷就能順利療癒。而如何從死亡的負向情緒轉而尋求其所帶來生命意義的正向價值，認知死亡與生命意義的實質內涵，能坦然面對死亡及幫助臨終者安然面對死亡，進而克服或減輕面對死亡事實時所產生的心理反應，是每個人最終必須面對且學習的一項課題。

然而由於過去對死亡教育的忽視，到現今生命教育意識的覺醒及國內死亡教育的重視與推廣日益開展；尤其，臨終助念不僅是項活動儀式，其本身也屬於一種臨終關懷服務，更是體驗佛教生死觀具體行動之一。因為在助念的互動場域中，最能感受面臨死亡且目睹生命消逝的過程，且較容易領悟生命的意義進而落實在生活中學習反思、提昇自我靈性層次的體驗與成長；間接能體悟生命的意義，並撫慰自己悲傷情緒，以及擴大自己的生活範疇與生命歷練。因此，如能將臨終關懷等如助念理念融入生命教育以及生死教育裡，將使生命更具有意義。

參考文獻

- 巫志忠（2006）。青少年時期喪失手足悲傷經驗之敘說分析（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學輔導與商研究所，高雄市。
- 李明書（2019）。以星雲大師的「助念觀」看生命關懷。載於佛光山人向佛教研究院主編，2019 星雲大師人間佛教理論實踐研究（頁 416-437）。臺北市：香海。
- 李慧菁（2004）。癌症病人之重要他人喪失摯愛的靈性衝擊（未出版之博士論文）。國立成功大學護理學系，臺南市。
- 李開敏、林方皓、張玉仕、葛書倫編譯（2020）。悲傷輔導與悲傷治療：心理衛生實務工作者手冊（第五版）（J. D. Worden 原著，2018 年出版）。臺北市：心理。

- 林于清（2006）。成年喪親者的悲傷復原經驗之研究（未出版之博士論文）。國立嘉義大學家庭教育所，嘉義市。
- 林恂編譯（2006）。走出悲傷：實用聖經輔導手冊（C. R. Giunta 和 C. Giunta 原著，2002 年出版）。新北市：橄欖文化事業。
- 張淑美（2006）。生命教育研究、論述與實踐：生死教育取向。高雄市：復文。
- 鈕則誠、趙可式、胡文郁主編（2005）。生死學。新北市：空中大學。
- 聖嚴法師（2018）。幸福告別：聖嚴法師談生死關懷。臺北市：法鼓文化。
- 趙可式、沈錦惠編譯（2008）。活出意義來：從集中營說到存在主義（V. E. Frankl 原著第 3 版，1984 年出版）。臺北市：光啟文化。
- 鄭清榮編譯（2009）。生死習題：人生最後的必修課（R. Smith 原著，1997 年出版）。臺北市：法鼓文化。
- 聶慧文（2004）。大學生經歷失落事件的悲傷迷思、因應行為與至今復原程度之關聯性研究（未出版之博士論文）。國立交通大學教育研究所，新竹市。
- 釋永有（2014）。佛教中瀕死經驗相關理論與案例討論。生死學研究，15，51-84。
- Mitchell, D., & Wiseman, J. (2003). Frederick J. Streng Book Award. *Buddhist-Christian Studies*, 23, 197-201.
- Worden, J. W. (1991). *Grief counseling & grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. New York, NY: Spring.



中小學資深兼任行政教師持續留任 行政職務之經驗探究

葉姍君

桃園市自強國小教師

國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生

彭威誠

雲林縣雲林國小教師

國立嘉義大學輔導與諮商學系研究生

中文摘要

學校行政是以教育原則對學校所處理的一切事物，促進教育進步並達成教育目標的一種歷程。每年到了暑假前後，校園職務安排時常因缺乏有意願兼任行政工作的教師，導致學校事務無法完善規劃。新聞媒體時常報導這些關於學校教師不願兼任行政的問題為行政大逃亡。

本研究邀請兩位資深兼任行政職務的教師，以敘事訪談瞭解其兼任行政職務時的經驗歷程，並以敘事研究中的「整體-內容」和「類別-內容」兩種模式進行分析。研究發現受訪者於兼任行政工作在初期有機緣而開始接觸行政工作，中期面臨到工作挫折與困境，有掙扎但也堅持下去，而後期能夠從經歷中對自我更加瞭解並將經驗意義重建；研究亦發現他們能持續在兼任行政職務的力量來自於成就感與責任感，並能在挫折中找到適合自己行政職務。本研究建議在師資培育及初任教師培訓中，提供教師對兼任行政職務的現況了解和心理準備，使教師能在承擔兼任行政責任、實踐教育理想與自我生活調適中取得平衡，讓學校教育運作更臻完善，造福校園莘莘學子。

關鍵詞：教師兼任行政、持續留任行政職務、敘事研究

A Case Study on Experience in Administrative Position Retention of Senior Administrative Teachers in Junior and Elementary Schools

Yeh, Pei-Chun

Zi-Qiang Elementary School, Taoyuan City / Teacher

Peng, Wei-Cheng

Yunlin Elementary School, Yunlin County / Teacher

Abstract

School administration is a process of taking care of school affairs based on educational principles and moving education further to meet the education purpose. When it comes to task arrangement during summer vacation, the lack of voluntary administrative teacher usually leads to poor organization of school affairs of the following school year as the summer vacation is the transition period. "The runaway of school administrators" is how the media calls the problem of unwillingness of teachers to concurrently serve at the administrative position.

Thus the purpose of this study is to explore the experience in the administrative position retention of senior administrative teachers. The data is collected from the narrative interview of two senior administrative teachers and analyzed with two methods, narrative and holistic-content analysis and categorical-content analysis.

The study found that the two teachers initially took the administrative position simply because they were given a chance to. However, what followed were setbacks arisen from conflicts and interpersonal relationship stress. As more experience gained, they have learned to adapt and be more flexible. It is also discovered that what motivates the two teachers to continue the administrative position is the sense of accomplishment and responsibility. Moreover, they came to realizing what administrative duties that best suit them after facing the setbacks. This study suggests that an administrative job description and preparation should be provided in the teachers training and initial teacher training. This will not only help teachers find the balance among job responsibility, educational ideal practice, and self-life-adjustment, but also better the school operation and benefit the students

Keywords : teachers with administration duties, the willing of administrative position retention, narrative study

壹、緒論

一、研究背景與動機

寒暑假期間，大部分的老師跟著學生放假，但有一小部分的老師仍每天到學校上班，處理各種學校事務，這群老師是兼任行政教師。學校行政是學校為達成教育目的而運作的重要手段和策略（陳俊瑋，2011），而在學校內由教師兼職擔任行政職務者，稱為兼任行政教師，例如教務主任和註冊組長。兼任行政教師本質上是教師，因此平日在教學任務上仍需進行課程設計、教學授課、批改作業，而在行政工作上有許多依照不同職務的不同業務內容，除了辦理校內的例行業務活動和公文簽核外，還有一些中央委辦的業務、臨時要求各校配合規劃的活動和經費、定期或不定期的訪視評鑑需勞神準備，工作時數與壓力顯然比起未兼任行政職務的教師多上許多。賴邦媛（2014）研究指出兼任行政教師在學校之工作壓力越大，其生活的幸福感越低。而呂國良（2017）研究發現教師幸福感對兼任行政職務的意願有正向的影響。因此兼任行政職務的教師在心力交瘁與生活壓力負荷沉重下，紛紛對行政職務打退堂鼓求去。

新聞媒體曾報導，不少中小學校本該在八月初要確定的兼任行政教師，居然在開學前夕人選都還尚未確定。福豐國中校長宋慶璋（2017）指出，各校校長們急得像熱鍋上的螞蟻，越來越多教師只想專心教學，不肯兼任行政工作，包括各處室的主任和組長，恐怕影響開學後的正常校務運作。新聞媒體報導這些關於學校教師不願兼任行政的問題，稱為行政大逃亡的現象。學校之行政人事安排也被迫於無奈，只好依據資歷的深淺、輪流替換或抽籤的方式來決定，更有些學校擬定校內行政教師輪替辦法，迫使教師在積分不足的情況下，只好接任行政職務。例如本人現任的自強國小，每年依據校內職務分配作業辦法中的積分審查與意願選填進行職務安排；以及本人曾任的國立嘉義特殊教育學校，亦有行政輪替的相關積分方式與辦法，來安排教師職務。學校這類辦法，除了妥善安排各個職務以外，也避免陷入行政職務無人接任的窘境。學校行政工作若乏人用心投入協助，也可能導致學校事務無法完善規劃，影響教育現場有效運作。

關於學校行政，在師資培育期間總是會教育師資生學校行政是學校所處理的一切事物，並且是依據教育原則，運用有效而科學的方法，對學校內人、事、財、物等業務，做最妥善的處理，以促進教育進步，達成教育目標的一種歷程（吳清山，1993）。而其工作的主要目的在支援教學活動順利進行教學，學生學習的成效是學校行政效能的具體實踐（蔡仁政，2014）。教育乃是百年樹人之工作，學校行政單位更是教育體系下之運作的樞紐。鄭彩鳳（2002）認為學校行政能直接或間接影響到學校教育的成效。基於以上研究的成果我們知道兼任行政教師之人員穩定乃是無庸置疑地不可忽視，但同樣身處在實際教育現場的筆者，在任職國

小、國中與高職等不同教育階段的幾所學校後，也觀察到多數教師有著各自的因素，不願意長期承擔如此重擔，造成學校每年暑假的行政荒現象。

然而在這樣大部分教師對行政職務退避三舍的教育現場下，仍不乏有願意持續留任在兼任行政職務的教師。根據 2011 年教育部資料的統計：全國中小學正式教師人數為 149,716 人，正式教師兼任組長比率為 15.2%，正式教師兼任生活組長比率為 1.52%（監察院，2013）。其實在這些兼任行政教師中，自願持續留任且續任年限超過十年以上也為數不少。唐宇新（2017）觀察到消極面上，有些老師是因為不會教書才接行政職務，也有一些老師只是為了當校長而接行政，但在積極面上，也有許多堅持奮鬥與奉獻的資深教師，例如爽文國中王政忠主任有 21 年的兼任行政年資，曾在社群網站 Facebook 發表關於接任行政職務的觀點，認為校長的信念與領導是一個關鍵因素，而校長以往從事教職的初衷，更是使他持續兼任行政職務的重要動力來源（王政忠，2017）。徐美珍老師（2016）有五年兼任行政職務的經驗，她秉持著自我能力提升的修煉精神，加上對教育本質的釐清和責任承擔，在兼任行政職務時，即使遇到困難，也不斷自我鼓勵堅持下去。

教育現場的行政職務人事安排困境，促使學者從教師兼任行政去與不去、留與不留尋找動機，試著從各項影響教師做選擇的因素中找出解決辦法，期望教師在承擔兼任行政職務重擔的同時，有相對應的福利待遇，提升持續留任的意願。不過從類似王政忠主任和徐美珍老師的例子中我們也注意到，教師兼任行政職務除有其挑戰性，更有著責任承擔與實現初衷的神聖性。我們對留任在兼任行政職務的教師，其面對挑戰且堅持下去的過程感到好奇，比起找到留與不留的因素，我們更希望能從資深教師本人的角度，將他的過去經驗如故事般的娓娓道來，或許讀者從中可以喚起自己類似的經驗，從感同身受中激發曾經自己在實現理想過程的辛苦與悸動，找回工作與自我實踐相輔相成的一面，這就是我們想要訪談持續留任在兼任行政職務的資深教師之主要原因。

二、文獻探討

近年逐漸有許多學者對教師兼任行政的意願和現象進行了相關研究。筆者統整這些研究論文，發現兼任行政教師在留任意願的因素研究上，有（一）工作負荷、（二）組織氣氛、（三）校長領導、（四）個人背景等四大共同主要因素，分別說明如下：

（一）工作負荷

現代教育追求多元與創新，因此學校行政工作也為符應這樣的教育思潮，產生更多的項目和內容，使得行政工作業務量激增（張昱騰，2017）。學校行政工

作在校內從最基本的與教學有關或無關的公文簽核、資料的填報、活動比賽的籌辦乃至於各種計畫的撰寫和執行都是既定業務，業務範圍除了在校內，更擴展到社區機構、政府機關、民間團體甚至國外學校，而最被詬病的就是各種評鑑訪視和統合視導。陳芳毓（2015）點出，行政過量的就是引爆行政大逃亡的主因，評鑑過量更是教師兼任行政職務的最大火坑。宜蘭縣教育處長文超順在 2015 年 9 月開學前統計出，宜蘭縣學校評鑑一年多達 74 項，以每年上課 200 日來算，平均 2.7 天就要接受一項評鑑或訪視。謝政衡（2011）和陳逸霞（2013）皆能歸納出教師兼任行政職務的壓力來源，主要就是來自行政工作之業務負荷。與時俱增的業務量使得行政工作壓力日漸增長，甚至是與教學無關的雜務，壓垮了兼任行政教師的教育熱忱。何汶桓（2017）和許雅雯（2017）的研究顯示工作負荷是影響教師對兼任行政職務意願的主要因素之一。許多評論談到兼任行政教師的工作內容，總是長篇大論，可見兼任行政教師工作量之龐大繁雜，以及形成的工作壓力之大，也難怪這會是影響留任意願的主要因素之一了。

（二）組織氣氛

學校行政工作非一人可獨立完成，需要組織內的成員相互溝通與合作。何汶桓（2017）、許雅雯（2017）、李衍郁（2015）和陳逸霞（2013）的研究中皆指出「組織氣氛」和教師兼任行政職務的意願有高度關聯。組織氣氛（Organizational Climate）是組織內部環境相當持久的特質，這種特質是由組織成員交互反應所構成，不但能被組織成員感受到，並且能影響組織成員的行為，連帶影響組織績效（吳清基，2001）。在學校中，整間學校是一個大組織，也有一級主管、二級主管、教師和職員等組織架構，組織成員之間的溝通和行為互動模式，能逐漸形成組織氣氛。學校中的成員對學校組織的感受較佳，能帶動成員間的向心力和工作意願，形成組織前進的動力（傅如瑛，2009）。如果老師和老師之間相處得融洽，工作上互相支援推展，心理上互相支持，保持正向的組織氣氛，那麼對這個組織的認同度高，即使辛苦也願意做下去。在何汶桓（2017）的研究中還發現，教師從學校組織中（包含學校校長、行政夥伴及同儕教師）獲得的社會性支持度高，留任意願也會提高，因此學校的組織氣氛在學校教師留任行政職務的意願上有一定的影響力。

（三）校長領導

學校組織中的領導人是校長，校長領導行為是指校長為達成學校或教育目標，對組織成員發揮影響力，產生學校的經營模式以及組織成員的管理模式的行為（王錦慧、徐仁斌、曾瓊華等，2015）。而校長的行政領導能力也攸關組織氣氛與歸屬感，以及學校發展（陳秀敏、張文嘉、黃琬珺等，2014）。若教師與校長之間能做出有效的溝通，使得價值關和目標一致時，此良性互動將帶動教師更

樂意為學校付出（丁學勤、陳世杰，2011）。可見校長的領導行為會成為教師考量是否續任行政職務的因素之一。何汶桓（2017）的研究指出校長行政領導對教師留任兼任行政職務的考量也佔了相當程度的影響。許雅雯（2017）的研究中也發現教師會因校長的辦學理念及領導風格影響兼任行政職務的因素。沈重宗（2016）研究中顯示校長領導行為中的一些特性能激發教師感恩校長，進而提高接任或續任行政工作的意願。誠如王政忠（2017）所言：校園內的那位關鍵人物，的確是我們是否願意多付出那 0.01 的原因。兼任行政教師在行政業務與教學工作間已暈頭轉向之際，仍因校長願意再擠出更多精力來付出，可見校長領導影響力之甚。

（四）個人背景

記者陳宛茜（2017）訪問虎尾農工教務主任吳永遠，吳主任兼任行政職已 20 多年，他認為兼任行政是「個人意願」，有人只想純教書，有人願意兼行政讓自己多點職場歷練。點出除了上述三項的外部因素，還有個人本身的因素可能左右兼任行政教師是否留任的決定。陳明豐（2017）、鄒耀偉（2017）、蔡進裕（2015）、陳逸霞（2013）和林嘉兒（2017）皆指出關於個人背景對留任行政職務的意願有不同的結果。個人背景可能包含性別、年齡、學歷、職務、年資等等項目。

在性別方面，陳明豐（2017）、鄒耀偉（2017）、蔡進裕（2015）與陳逸霞（2013）皆發現男性和女性在兼任行政的意願方面有顯著差異，根據教育部的統計資料，106 學年度擔任國中小的校長中，女性佔 31.79%，男女比率不均。聯合報記者吳佩旻（2017）訪問辦理校長遴選經驗豐富的宜蘭縣中小學校長協會簡信斌，他觀察教育工作現場，女性大多為照顧家庭，會為了家庭必須取捨，原因在於身處越高的職位，就越難兼顧家庭。這可能是來自社會對男性與女性的角色期待不相同，許多女性教育工作者受到「男主外、女主內」的傳統家庭結構或家庭功能角色扮演的影響，社會期待使她選擇成就另一半。

在年齡方面，鄒耀偉（2017）、蔡進裕（2015）和陳逸霞（2013）的研究皆發現不同年齡的教師在兼任行政的意願上有顯著差異。根據 Super 的生涯發展理論，25 歲至 44 歲屬於建立階段，此階段的是生涯週期中的核心部分，其中 25 歲至 30 歲是嘗試期，個人在所選擇的職業中安頓下來，尋求穩定，而 31 至 44 歲是致力尋求實現職業目標的階段；45 歲至 64 歲是生涯中的維持階段，主要任務是維持已獲得的成就和社會地位，維持家庭和工作間的平衡。因此不同齡在兼任行政職務的意願上，會因個人在生涯發展階段的不同經驗和主觀想法有所不同。

在學歷方面，陳明豐（2017）、鄒耀偉（2017）、蔡進裕（2015）和陳逸霞（2013）皆有發現不同學歷的教師在留任行政職務的意願上有顯著差異。不同的學歷對自

我要求程度與期待有所差異，因此也造成留任行政職務的意願上的差異。

在職務方面，陳明豐（2017）、蔡進裕（2015）和陳逸霞（2013）的研究中皆指出，個人的職務會影響接任或留任行政職務的意願。在學校中，不同的職務需要付的責任不同，推論原因是對個人興趣和個人自我能力評估有所不同導致影響接任或留任行政職務的意願。

在年資方面，任教或行政年資越多，對學校事務越熟悉，對組織內的運作方式和組織成員的互動熟悉，連帶越有想法和信心能夠勝任其職務。在林嘉兒（2017）、鄒耀偉（2017）、蔡進裕（2015）和陳逸霞（2013）的研究發現任教年資或行政年資越多，對其兼任行政職之行為意圖愈高，也就是兼任行政職務的意願越高。

近十幾年來，教師拒絕兼任行政職務的現象有越來越多人關注而進行評論，因此學者們也紛紛投入研究來瞭解這個現象，但多以問卷式的方式，著重蒐集在對兼任行政職務的意願因素考量上進行量化上的差異比較和指標統計，產出許許多多對兼任行政職務的考量因素。不過從這些分析當中，我們其實也難以了解不同的教師，他們各自因為這些因素是否確實讓他們都持續兼任行政職務，研究中也包含傾向不願意兼任行政職務的教師，因此過去研究可能鮮有研究直接針對願意持續留任在行政職務的那一小群兼任行政教師進行其經驗瞭解，無法解答本人對在這個行政逃亡的時代裡仍願意留任在行政職務教師的好奇，影響當他們遇到挫折、困難或挑戰後，仍然不畏辛苦的不斷選擇繼續留任在行政職務的經驗。因此本研究希望透過直接對長期留任在兼任行政職務的資深教師進行經驗探究，了解這些教師為何不同於其他想要逃離兼任行政職務的多數教師們，他們從事教職的經驗故事歷程，是如何造就他們選擇持續留任在壓力沉重的行政職務。希望透過這個研究，能以「願意留任兼任行政職務」的正向角度去看待行政大逃亡現象。並且筆者也相信，能在挫折中持續下去，對教師來說其生命經驗、職涯經驗、背景等是交互作用的結果，因此傾向以質性研究進行較連貫且經驗性的探究。

三、研究目的

本研究將以敘事研究對持續留任在兼任行政職務的資深教師進行經驗探討，筆者相信影響其能在偌大壓力和挫折中持續下去，其生命經驗、職涯經驗和背景是交互作用的，亦可能交織出獨特的生命經驗，因此傾向以質性研究進行較連貫且經驗性的探究。本研究亦將以敘事訪談（Narrative interview）進資料蒐集，目的是希望能透過持續留任在行政職務資深教師分享的經驗故事，認識在他們的兼任行政職務那麼長久的一段時間裡，是如何運用自己的內外在資源，撐過排山倒海而來的壓力、面對不同校長領導風格的轉換，以及如何適應每個組織氣氛的環

境。這些人從菜鳥兼任行政教師到歷練豐富的行政主管，過程中的酸甜苦辣、順與不順，是如何化解與度過，而在行政大逃亡的聲浪中堅持下去的力量又從何而來，正是本研究最好奇與渴望瞭解之處。基於前述研究背景與動機，本研究目的乃在探究中小學持續留任行政職務教師的經驗歷程，包括下列數項重要議題：

1. 資深中小學兼任行政工作教師行政工作的經驗歷程。
2. 資深中小學兼任行政工作教師留任行政職務的動力。

貳、研究方法

一、敘事研究

敘事研究 (Narrative Research) 是一種使用或分析敘事素材的研究 (林美珠, 2000)。用故事來敘述人類的經驗與行動的探究方式，是一種對生活經驗方式瞭解的社會科學研究方法，也可以說是詮釋論觀點下所發展出的一種研究取向。我們企圖瞭解個人所經驗之特殊經歷，藉由探究於生活經驗獲取主體性，而個人經驗及呈現自我真實的工具是藉由語言，因此透過敘事來組織和建構個人獨特經驗，是研究者和其研究對象在一個情境或一連串相關情境，經過一段時間接觸或相處，和其所處社會互動合作的結果 (莊明貞, 2008)。換句話說，敘事研究就是研究者藉由說故事的人敘說生活經驗的故事，並研究這些生活故事、生命故事和口耳相傳的故事。

而怎樣的素材才是敘述研究中所謂的敘事素材？敘事是一種意義性的架構，將事件和人類的行動放入一個整體的故事中，根據歷史性、社會性及個人意義性的脈絡串連起來形成一個故事，使人能夠認同並確認自己，由於敘事者必須在某種程度上不同於過去經驗中的自己有所察覺，此一重新省視及有可能促使敘事者重新組織理解、詮釋其經驗並對經驗意義的重新建構。而敘事研究者使用或分析這些敘事素材，這些素材可以是研究對象或是探討研究問題的工具。這些敘事素材廣泛來說包括文獻探討、日記、自傳或訪談中所獲得口述生命故事都是 (吳芝儀, 2008)。本研究所探討之經驗故事乃是兼任行政職務的資深教師經由研究者進行的訪談問題來做口語敘說，過程中受訪者藉由對自身過去經驗的回想、理解、重新組織和詮釋意義再敘說出來，進行了對其經驗意義的建構，再整理成其獨特的生命故事。

敘事是一種在呈現透過個人的表述建構了過去的經驗和行動，訴說個人的認同以及生命經驗，敘述研究過程大致可以分成五種層級的再呈現 (王勇智、鄧明宇, 2008)：(1)關注經驗：關注傾聽並選擇何種分離出某種形貌。(2)訴說經驗：個人表述經驗。(3)轉錄經驗：不論何種方式都無法捕捉完整的對話，最後都必須

用文本呈現，因此不同的轉錄會引發和支持不同的解釋和意識形態的立場，而創造不同的世界，將會有不同的方式建構其意義。(4)分析經驗：研究者將文本進行分析。(5)閱讀經驗：文本的意義對某些人才具有意義。因此我們所建構的真實對於某些特定情境下的某個群體才具有真實的意義。

因本研究將以上述研究過程五個層次，就緒論中說明的背景與動機，關注資深兼任行政教師兼任行政工作的生命經驗，由資深兼任行政教師敘說行政生命經驗，用文本轉錄其經驗，最後進行文本分析行政生命經驗和閱讀行政生命經驗。

二、研究參與者

(一) 研究者

本研究之研究者兩位皆為國立嘉義大學輔導與諮商系研究所的研究生，完成修習教育研究法、諮商倫理、質的研究等課程，並且現於國民小學擔任教師，對於本研究所要探討之教師兼任行政職務有直接經驗，因此進行訪談時能夠較深刻的理解受訪者敘說的經驗其可能的實際狀態，對於分析其經驗故事能夠貼近受訪者欲表達的經驗意義。研究者職務年資列如下表 1：

表 1 研究者職務年資摘要表

研究者	教學年資	現任職務	曾任兼任行政職務與年資
葉佩君	9	國小專任輔導教師	心輔組長 2 年 註冊組長 1 年
彭威誠	21	國小教師兼任生教組長	生教組長 6 年

資料來源：研究者本人。

(二) 受訪者

本研究所指「兼任行政教師」，是依據我國國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則第三條第二項及第三項規定「主任：各處、室及分校置主任一人，除輔導室主任得由教師專任外，其餘由教師兼任。組長：各組置組長一人，得由教師兼任、職員專任或兼任」。而「資深兼任行政教師」是指持續兼任行政職務超過十年以上的教師。

教師兼任行政職務的年資越長，其對行政事務之經歷越多。目前在教育部公開的統計資料中，雖未明確統計各級教師兼任行政職務的年資，不過有統計教師從是教職的總年資。根據教育部的統計資料，106 學年度全國國中教師平均年資約 14 年。在平均年資 14 到 16 年中，兼任行政職務達 10 年以上，已超過平均年資一半以上，可說是行政年資高。而在各級學校資深優良教師獎勵要點中，教師

連續從事教學工作屆滿 10 年，成績優良者，符合資深優良教師之資格。因此本研究參考教師從是教育工作之平均年資，以及各級學校資深優良教師獎勵要點中之資深定義，將持續兼任行政職務 10 年以上之教師稱為資深兼任行政教師，作為本研究之研究對象，探討資深兼任行政教師之生命經驗。希望能從持續留任在行政職務教師的角度重新認識兼任行政職務時的經驗歷程。

研究者以深度、標準、最大變異數取樣（Intensity Sampling）的標準，分別在國小及特教學校各邀請一位（共二位）願意接受訪談的資深兼任行政教師。其基本資料如下表 2 所示。

表 2 受訪者基本資料摘要表

編號	性別	年齡	兼任行政年資	現任職務	學歷	所屬學校類型
A	男	43	18	實習輔導主任	碩士	特教學校高職部
C	女	46	23	出納組長	碩士	國小

資料來源：受訪者本人。

三、研究倫理

本研究是採敘事研究方法，以訪談的方法進行資料蒐集，因此在正式訪談之前，會以研究參與者知情同意書（如附件一）向受訪者說明本研究之研究目的、研究方法與程序、潛在風險、資料保存方法以及保護方式等權利。訪談堅守保密原則，徵得錄音和錄影的同意後才開始進行錄音和錄影以進行正式訪談。訪談過程中若受訪者有不適的狀況，隨時有退出研究以及刪除訪談文本的自主權。受訪者同意研究者知情同意書內所有內容後，研究者邀請其在究者知情同意書中簽名，一式兩份，給予受訪者和研究者各一份保存，確保研究倫理之遵守。

（一）研究工具

研究工具的選擇牽涉論文之品質，好的研究工具能夠提升論文本身研究結果之品質，若研究工具品質不良，則會連帶影響研究品質的下降。本研究之研究工具具有兩位研究者、訪談大綱以及實地札記，依次說明如下：

1. 研究者

本研究之研究者為國立嘉義大學輔導與諮商學系研究所之研究生，具有質性研究之課程訓練、研究倫理之觀念，並且接受過晤談技巧訓練。另外，研究者兩位皆是學校場域之教師，且兼任行政工作的經驗連續三年以上，對於本研究主題有深切的體會，是具有品質的研究工具。

2. 訪談大綱

本研究之訪談大綱是依據研究目的設計（詳如附件二），包含以下主要提問：

- (1) 回顧你兼任行政工作這麼長的時間，你是如何成為一位兼任行政教師？
- (2) 若將你兼任行政教師的工作歷程畫成折線圖，你的經驗歷程會是甚麼樣子？
- (3) 兼任行政工作對你而言，其賦予的意義是什麼？
- (4) 經過訪談後，你對持續留任兼任行政工作有什麼反思或感想？

3. 實地札記

研究者進行訪談之前、中、後，皆會參與對環境、受訪者和研究者本身觀察並記錄下來，這些所有的資料皆為實地札記。本研究之實地札記乃是研究者進行訪談的前、中、後後記載物理空間之陳設與概況，以及受訪者之儀態、聲調語氣、情緒、動作等訊息、研究者本身的感受、想法等，還有研究者的反思，皆以文字記錄下來，目的為還原訪談之真實歷程，增加研究之品質。

4. 資料蒐集方法

本研究以深度敘事訪談，對二位受訪者進行資料蒐集。重點是探究受訪者兼任行政職務前、中、後的歷程經驗，而非單就影響留任之因素去進行討論。因此選定受訪者之後，將擇定初次訪談的時間和地點進行訪談。訪問方式將邀請受訪者自我敘說（self-narrative）從事教職前的經驗，作為經驗故事的起頭。接下來的訪談中，研究者掌握受訪者經驗的發展脈絡，再根據受訪者敘述之經驗故事中特別是受訪者有感觸之關鍵事件進一步的瞭解其他細節，增進受訪者對經驗歷程說之深度及廣度。最後，研究者傾聽受訪者敘說對自我兼任行政職務經驗歷程的覺察和反思。訪談的規劃以一次約一小時，共進行 1 至 2 次。訪談的時間和地點由研究者與受訪者共同協調，訪談採半結構方式進行，內容隨著受訪者的回答自然發展，用探問的方式取得更詳盡之細節，以獲得豐富厚實的資料。

(二) 資料分析方法

研究者乃奠基於敘事研究的觀點，藉以敘事訪談來蒐集資料，並以敘事研究所揭示之資料分析其步驟，進一步做資料分析。依 Lieblich、Tuval-Mashiach 與 Zilber（1998）所指出其中之一「整體-內容」、「類別-內容」兩種模式與階段的分析模式，其分析步驟包括下列五個步驟：(1)覆地閱讀文本，讓故事的焦點形式得以呈現；(2)將自之對文本的印象加以統整及寫下；(3)確認故事中之內容或特定的主題；(4)標示其故事不同的大標題；(5)將標示的主題，逐一個別且反覆閱讀，以了解其故事之脈絡（蔡素琴、洪雅風、劉淑慧，2014）；其次，從受訪者的文

本抽取研究目的和問題相關的主題，最後歸納到不同的類別。透過研究者對於故事結構的理解，將其統整、重新組合成脈絡化的敘事文本以進行探究，開展出新的生命價值與意義。本研究及訪談分析資料以代碼、代號以下列表格呈現於論文中，如下表 2 說明，編碼方式為 A##-**，例如：「A03-01」其意義解讀為「受訪者 A 在第三句發言的第一個斷句」。

表 3 編碼代號說明表

代號	說明
A、C	受訪者 A、受訪者 C
##	受訪者第##句發言
**	受訪者第**個斷句

本研究在緒論中已說明本研究的動機與背景，對於「中小學教師兼任行政一職之工作進行反思，進而提出本研究的目的與問題。而研究方法則是以詳述敘事研究分析中的「整體-內容」、「類別-內容」兩種模式，以捕捉及統整事件的脈絡並將其受訪者生命歷程中的事件逐一貫穿且重新排列組合，以更深度的去理解受訪者對生命價值及意義的詮釋，重新整合成有系統有脈絡的敘事文本，以對資深行政教師持續留行政之經驗，提出統整性的理解與詮釋。

(三) 可信度檢核

本研究所有資料皆由研究者經過共同閱讀、討論、修正而形成共識，並且與兩位受訪者營造良好訪談氣氛，取得深入的經驗細節，提供此以議題研究的參考價值與應用性。

本研究的信度檢核，為了達到可信賴性之研究品質，依據 Riessman (1993) 所提出的四個標準來評估本研究如下：

研究者依據蒐集資料做合理的詮釋，是否合理且令人信服，以求具說服力，並將分析結果呈現給受訪者檢核勘誤與其所描述內容的符合程度，評估是否恰當來達成一致性之要求，以厚實描述並對訪談重複出現之主題，來回於逐字稿及文本中，去理解並擷取、修正敘事內容和主題命名，並透過研究者互相檢證檢視研究參與者生命故事中，特殊與重複出現的敘事部份，以求貼近受訪者故事的生命態度與意涵，以達成內聚性的要求，盡力提供充分的資訊說明研究者如何詮釋，在共同主題與脈絡分析、歸納後，將整份的研究文本，藉由兩位研究者以及質的研究課程教授詳細閱讀和反思，再進行確認並將研究歷程盡可能透明化，讓讀者判斷該研究對其是否具有實用性。

參、研究結果

以下的研究結果以現在、過去和未來的時間序方式，呈現持續留任在行政職務教師的兼任行政職務時的經驗歷程與持續的力量。依據「整體－內容」、「類別－內容」兩種模式的分析模式進行五階段分析，結果其內容主題包含：（一）開始兼任行政的起點；（二）行政歷程之挫折與挑戰；（三）挫折之化解與堅持；（四）行政經歷的省思；（五）職涯的展望。在此將以兩位受訪者分別闡述五個主題如下：

一、受訪者 A 之行政經驗歷程

（一）開始兼任行政工作的起點

受訪者 A 的兼任行政職務有所轉換，最一開始是從朋友邀請開始，當時因較年輕沒有組成家庭，認為自身私人生活負擔較小，因此在學長的邀請下，也就願意開始了兼任生教組長之職業生涯，四年之後也因對同處室職務和環境的熟悉轉換至訓育組長兩年，原本要被要求成為學務主任，卻因擔憂須承擔拜託教師擔任組長而在校長要求之下，選擇擔任較不熟悉的總務主任職務。後來又因校長組新團隊的契機，選擇進入實習輔導處，卻臨時因南聰事件及家庭變故而決定留職停薪半年，復職後再度因學姐請求幫忙而進入教務處教學組一年，最後在新校長的引領下，回到 A 認為具有正面能量的實習輔導處當主任至今五年。總行政生涯共十八年。

一開始是當四年生教組長，兩年的訓育組，變總務主任、輔導主任、在實輔處最久（A27-01）；那時年輕沒有家庭，工作有甚麼事晚上都可以處理（A28-01）；我有個學長在當訓導主任，他問我是否要接訓育組（A28-03）；因為合作過所以同一處室工作內容有一定了解（A39-01）新校長要找新團隊，因此藉機提想回去當老師（A53-01）校長說去總務，又不用找人可以試試看（A54-02）；我想說去一個比較有正面意義的處室，不然就回去當老師，不然剩下實輔處，而且我沒去過（A81-02）在實輔處時間是五年（A84-03）因為我家庭因素兒子的關係所以就是留停（A84-01）；回來那時候一個學姐當教務主任欠教學組就過去教務處幫她一年（A84-02）；一年以後新校長來了，我就去接實輔處（A84-03）。

（二）行政歷程之挫折與挑戰

受訪者 A 在第一個兼任生教組長的歷程，最令其印象深刻，包含家長推卸照顧生病孩子的責任、性侵學生之嫌疑人威脅老師、立法委員事件以及有人對學

校敲詐的事件等四件事，是兼任行政職務初期感受到挑戰的時期，A 認為當時的自己是因較年輕不計後果而且個性上能以隨機應變的方式一一解決，像是和警察合力處理歹徒、要求立法委員簽切結書、和敲竹槓和威脅學校的家長周旋等，雖艱難地度過了，但因不希望他人為難，之後還願意接行政職務也是被拜託繼續當別組組長。也是因為了解組長職務需要由主任拜託老師來，所以之後被請求當主任時，主動選擇當總務主任來避免需要為難老師擔任組長的夢魘（總務處組長皆是公務人員），度過了相對平順的幾年，而後卻在接任實習輔導處主任時又因發生南聰事件大大影響學校處理性平訴訟案件，讓 A 迎來了教職生涯的低谷，使得 A 在來自家庭的變故後選擇留職停薪。

很多家長把孩子丟給學校負責（A65-01）；家長都不來，還嗆罵我們（A65-02）；我覺家長很過分，不管小孩生病了（A66-01）；歹徒打電話威脅導師（A68-03）；我們打給警察，讓警察躲在倉庫裡面，那個人馬上就龜縮，被帶去警察局（A68-04）；立法委員關說學生有心臟病學生要住宿，開一個會對著我們桌子請他簽切結書，結果他不敢簽（A68-05）；一個家長來敲學校竹槓，被威脅了大概半年（A80-01）敲竹槓的人，跟南聰事件，對我的影響很大（A86-01）；在生教組處理過學生被性侵，好幾件都輸（A87-01）；特教學校被打成狗，即使得獎卻仍被記者關注在南聰事件（A74-01）；認真在做的一些事情可能因為一個事情一個案件，前面的努力全部抹煞（A76-04）；可能因為一個小小的瑕疵相關的人法院跑不完（A76-05）；教育部訪視每個特教學校看你做得對不對（A69-02）；把以前通報檢視，心裡很害怕（A69-05）；行政這一條就是走鋼索，遇到事情可以解決就解決，沒有辦法的時候，就變成陷入另外一種不同的境界（A81-01）；前面很多工作是負向，可以度過是因為年輕，是我個人特質（A64-03）；我不想再去拜託人家，因為不喜歡勉強人家做事情（A116-03）；我是不喜歡去拜託人家的人（A141-04）；找人是所有主任的夢魘（A53-03）；行政必須去協調去拜託人家（A46-06）；行政當久會熟悉業務就習慣了（A52-01）；學務處生教組或者是訓育組的工作，家庭就可能會有一些程度上的影響（A129-02）；因為我家庭因素兒子的關係所以就是留停（A84-01）；反映卻都被認為學校就是掩蓋事實，像南聰那樣（A89-01）；在法庭上沒有辦法很確切的去主動陳述當時的狀況，我們的法律對身心障礙的學生非常不了解（A87-02）。

（三）挫折之化解與堅持

A 在經歷兼任生教組長的挫折時，以年輕、沒有想很多的銳氣和無畏的態度化解了重重挑戰，並在經歷教職生涯的低谷困境時，以留職停薪復職時重新看見擔任行政職務時，能夠協助到老師、幫助到學生的成就感，同時再進一步注意到和同僚及好夥伴的相互合作，能讓困難的感受得以緩解，而後慢慢覺得久而久之

習慣兼任行政的生活，更捨不得和行政處室之間優秀同僚一起努力的正向經驗感受。這些正向經驗也就促使 A 願意持續留任在兼任行政職務。

我也沒在怕他(A68-01)；怎麼這麼慫膽因為年輕不會想...沒有想很多(A68-06)；行政工作每個階段都有成就感(A104-01)；當老師沒有辦法處理的學生交到你手中，然後你可以把它處理得服服貼貼，你就會覺得有成就感(A105-03)；當老師不管在行政，或是老師這個職位，成就感就是來自學生(A106-01)；學生可以透過我們，讓他的人生得到幫助，這個其實是最大的成就感(A106-02)；工作因為有大家一起做，遇到困難也覺得還好(A118-01)；行政當久了會習慣這樣生活(A51-01)；我沒有寒暑假已經習慣，而下去當導師會不習慣(A51-03)；有好夥伴好相處又互相合作會想要繼續待在行政(A49-03)；雖然想下行政，但和優秀朋友一起工作就捨不得(A116-05)；處室之間能夠這樣有人願意跟你一起合作一起努力是很好的事情(A117-01)；我還會繼續待在實輔處其實是因為這兩個組長幫了我很多(A117-02)。

(四) 兼任行政職涯的省思

A 的教職生涯曾經充滿挑戰而感到疲乏和負面，也曾經平穩，更曾跌入谷底，但也曾經重新回到自己最想去的地方。在這些歷程中，A 更認清了自己，了解自己的缺點和限制，更重要的是 A 發現自己原來其實都不斷在尋找熱情，因此對於未來，A 也相信不管如何選擇，那也是在尋找生命中能夠揮灑熱情的歷程。

經歷過很多很難處理的事情而感到疲乏(A35-05)；不好的經驗會對行政的事情有否定、負面的看法(A47-01)；在那邊一年我知道我不適合教務那個位置實輔處其實是最後我想去的地方(A61-03)；到輔導室這邊是我最低點(A68-07)；全國都在用放大鏡檢視所有的特教學校，心情其實是很低谷(A69-04)；一方面，可以更認清自己，自己對這種事，其實是很沒有辦法接受的(A95-01)；看清自己也沒有什麼彈性，就是自己的缺點(A96-01)；當老師其實也是一種熱情，那或許我去當校長也是在找一種熱情(A148-02)。

(五) 職涯的展望

行政生涯歷經了十八年，各處室的職務巡迴了一遭。有人曾問 A 是否要當校長，A 對於這個問題保留態度，目前的 A 有一些不確定未來的走向，但尋找熱情卻是 A 堅信的，無論自己目前是否有能力、是否有意願，他保留給自己選擇的空間。

人是沒有辦法預測自己會未來會怎麼走(A140-01)；未來是很迷濛(A141-

01)；我沒辦法保證以後想不想當校長 (A141-03)；我現在還沒有想清楚，所以會一直待在這個位置 (A148-04)。

在這次受訪最後，A 感嘆很少有機會能夠這樣好好的想一想自己是如何一路走來這個佔人生整整十八年的歷程，訪談過程中，往事的記憶從內心不斷湧現，實在太多以至於沒辦法全部講出來，A 對這樣子的回顧有正面的評價。最後，A 將這些經驗歷程命名為《我的教職生涯》。

你很少有時間去瀏覽一下過去我們整個行政佔我們人生還蠻多年 (A137-01)；回顧一下自己過去那段人生是怎麼走過來的其實也還不錯 (A137-02)；想起滿多的事情，只是沒有辦法講，總務處真的很多事情 (A137-03)；這本書應該叫《我的教職生涯》(A152-01)。

二、受訪者 C 之行政經驗歷程

(一) 開始兼任行政工作的起點

受訪者 C 調到新學校，主任有詢問她有無興趣接任行政。當時她想導師工作已經十年了，想試試行政工作。又受訪者自己想親自印證大學老師說的一句話：「行政試要以教學為優先。所以就想一探究竟去了解，到底是什麼原因讓行政不能以支援交學為優先，也因此答應了主任接下行政工作。」

調到新學校，主任詢問有無興趣接任行政 (C03-01)；導師工作已經十年，想試試行政工作 (C03-02)；我想親自去了解到底是什麼東西讓行政跟教學產生了落差，讓行政不能以支援教學為優先 (C08-03)。

(二) 行政歷程之挫折與挑戰

受訪者 C 在擔任衛生組長時有最大的挫折與挑戰，由於導師的不配合所以須與校長協調、其中又擔心同事的情緒反應，會讓自己陷入校長與導師間的兩難，更不想因為行政職責的關係而破壞同事間的情誼。而在兼行政職務時的另一個挑戰是關於學校評鑑，受訪者 C 無法苟同準備評鑑資料的方法，覺得讓自己內心產生很大的衝突，但是又怕評鑑分數太低會遭到教育局的處分，因此總是戰戰兢兢地把資料交出去。

任何一個行政工作想要處理的順利，導師如果願意幫忙我們就會做的順利 (C14-01)；導師幫忙的程度不夠多的話，我們就會做的比較辛苦 (C14-02)；導師幫忙與否是讓我覺得很困擾的 (C14-03)；我有時候難免會對我的同事

慢慢有心結，不再想當衛生（C14-04）；遇過的困擾裡面譬如說：就有老師認為為什麼每一年都是這個班做這一塊，那你突然要改變的話我就覺得這就會讓我覺得很焦慮（C17-01）；他不願意去幫忙又有很多意見的時候心裡面怨懟就會出來（C17-02）；那我來做可是他又有他的意見看法的時候，你心裡就會想：到底是怎麼樣（C17-03）；不想得罪同事而打壞同事情誼，對我來說確實是一個挑戰（C24-01）；早期我每一年在做評鑑的資料的時候都是讓我最痛苦的（C48-07）；我的評鑑資料要求就是我有做這件事我才要把它放進去（C48-08）；我知道這個分數如果太低的話一定會被教育局處分（C48-09）；每次資料評鑑的時候，我覺得為什麼一定要我們做這樣子。（C50-01）；我在做這樣子的事情，我覺得這對我來講是衝突，是很大的衝突（C50-01）；我會擔心不要連累校長，不要讓校長為難（C54-01）；我沒有克服我只是每一次在戰戰兢兢當中把資料交出去，每次都過關（C52-02）。

（三）行政歷程之化解與堅持

受訪者 C 遇到上述行政歷程之挫折與挑戰，逐漸發展出自己對困境的因應方式：首先她會設法與導師溝通協調，希望導師能與坦白與自己溝通，一起共同克服困難。並且從中 C 推論到當初想要知道的問題癥結點，並且努力朝雙贏的方向解決。而後在盡力完成任務後，也能自我肯定「原來我也做得到」。更讓受訪者 C 願意堅持下去的力量來自於成就感，C 認為努力讓自己把前一年未盡善之處做好，並讓學生的生命有所提升，就會為自己帶莫大的成就感。

老師有這樣的聲音出來的時候，的確我們就要想方設法的跟他溝通（C18-01）；現在老師有意見的時候我們就會來抽籤，區域畫分出來就想辦法去做（C19-01）；我現在就是遇到困境，所以我必須抽籤作區域劃分（C20-01）；行政最辛苦的就是要跟老師溝通（C23-02）；然後讓我知道行政之所以沒有辦法支援教學，它的衝突點可能是在什麼地方，那自己遇到衝突的時候，會願意多花一些時間再去溝通，有沒有其他的可能（C36-02）；我希望老師你們能夠坦白，願意讓我知道工作不能達成的點在哪裡？（C43-0）；有機會來跟你一起想辦法來克服這個問題。既能讓你快樂的協助，我們也能讓我完成我的工作，這是我覺得我一直想在這個行政工作做的（C43-06）；我的因應就是：我想盡量透過溝通把事情做好（C75-02）。

在那個行政過程裡面，我覺得當你完成任務的時候，你會覺得原來我也做得到這樣子（C35-03）；我繼續做下去的原因應該來講，我只是想每一年把我前一年沒做好的地方做好（C25-02）；還是就覺得把每一年裡面不足夠的再去做好（C76-01）；讓我持續下去的；我認為是帶著學去參與（C30-01）；有學生的參與（C30-02）；你帶的學生做活動（C30-03）；讓學生學習到東西（C30-

04)；有時候會覺得工作壓力會很大 (C30-05)；會覺得很滿意的原因 (C30-06)；是能夠讓我自己覺得可以對學生的生命有些提升的，才是讓我覺得願意繼續做這份工作的動力，我想這是我的亮點 (C80-04)；讓我覺得一直做下去的就是：我都希望這個活動能夠加一點跟以往不一樣的東西 (C52-03)；這是讓我覺得有興奮的地方然後讓我願意在繼續做下去 (C52-04)。

(四) 兼任行政職涯的省思

十多年的行政經歷中，受訪者 C 經由這次的訪談，認為除了能讓解答當初的問題以外，更重要的意義與收穫是是對自我更加瞭解和覺察，並將這些經驗以正向的角度重新建構，認為它是老天爺在自己生命中留下的禮物，勉勵自己相信生命會有收穫。最後 C 將自己的職涯經驗書命名為《我的自我覺察－從我的行政工作》。

兼任行政教師對我的是應該是讓我更了解自己吧 (C35-01)；不管是教學工作還是行政工作，我都是覺得他們是一個促成我自我了解的一個過程 (C35-02)；我還是回答這個實質的是：讓我更了解自己 (C36-01)；我還是覺得不管在教學工作還是行政工作，我覺得最大的收穫就是讓我更了解自己 (41-05)；《我的自我覺察－從我的行政工作》類似這樣的標題 (C39-01)；經過這樣的訪談的提問，我才發現原來在這份行政裡面，我最大的收穫我對於自我的覺察 (C73-03)；遇到了抱怨之餘，換個角度想，我一定會在生命留下些什麼東西給我，這是老天爺在生命中留的禮物給我 (C82-04)；接受你工作的現今，再替自己找出路，相信就是過了以後會有收穫會不一樣 (C82-05)。

(五) 職涯的展望

透過這次的訪談，讓受訪者 C 了解到自己是願意把工作做更好的人，也希望未來讓這些與學生有關的工作變得更有樂趣，讓學生的生命提升，也發揮自己的亮點，維持動力繼續做下去。

我的亮點就是：我是一個願意把自己工作做好的人 (C80-01)；然後會希望在工作裡面找到些許的變化，這些變化就是讓我繼續工作下去的樂趣 (C80-0)；這些變化的話必須是跟學生有關係的 (C80-03)；是能夠讓我自己覺得可以對學生的生命有些提升的，才是讓我覺得願意繼續做這份工作的動力，我想這是我的亮點 (C80-04)。

肆、結論與建議

一、研究參與者於行政經歷初期、中期及後期之歷程變化

所有的經驗都會有個開始，兼任行政工作也一樣。經過訪談和分析，我們發現兩位研究參與者在兼任行政工作的初期、中期和後期都有一些共同點，以下針對其歷程的變化進行說明。

（一）初期：機緣接觸行政工作

兩位受訪者受到邀請後，因有所好奇以及學習的心態開始了兼任行政的起點，也從兼任行政工作中慢慢了解到工作壓力及初臨衝突，試著解決問題。

（二）中期：工作挫折的困境、掙扎與堅持

兩位受訪者在接任兼任行政的職務後，歷程中有順利，但也有挑戰與挫折，不論是親師之間、同儕之間還是自己的家庭，都會有工作衝突的產生，使受訪者不得不扛著壓力和內心的矛盾，甚至選擇留職停薪和萌生退意，在兼任行政職務困境中掙扎求生。而兩位受訪者從中還是找到能努力堅持下去的動力，像是優秀的夥伴和學生帶來的成就感，使受訪者持續留任在行政職務中。

（三）後期：行政經驗促進自我瞭解和經驗意義重建

兩位受訪者在訪談回顧自己在行政經歷中，雖然曾經有那麼多的挑戰與掙扎，但也從中學習到很多，特別是對自我特質和處事方式更加了解、優點與缺點，進而更清楚自己在生命中的取捨，以及未來在職涯中繼續下去的方向。

二、研究參與者持續兼任行政工作的力量

在行政大逃亡與許多研究中能知道兼任行政工作確實不是一件容易的事，但兩位研究參與者卻能夠在兼任行政的職務中堅持了 18 年與 23 年，經過訪談與分析，瞭解到他們堅持到現在的力量來自於成就感、責任感以及適合自己的職務，以下進行說明。

（一）持續兼任行政的力量來自於成就感

兩位受訪者的行政歷程中，對於能持續兼任行政工作的共同力量來自於成就感。A 受訪者的成就感來自於幫助學生，使學生能有就業機會，以及發現能透過

這個職務的幫助，讓學生的人生開始有了不一樣，這是 A 受訪者持續兼任行政工作的力量之一。C 受訪者的成就來自於個人對自己完成工作任務後，內在產生的成就感，也來自於學生透過其規劃和執行的活動參與有所學習，達成教師心中滿意而產生的成就感。

（二）持續兼任行政的力量來自於責任感

兩位受訪者的行政歷程中不免會遇到許多挫折和挑戰，但受訪者皆能盡可能想辦法解決與因應。A 受訪者會從一些校長典範中學習到要去為底下的人一起承擔責任，因此選擇不辭去行政工作而堅持下來，A 是以角色責任激勵自己；C 受訪者則因為自我的要求，想把每一年未做完的地方做得更好，並彌補原本不足之處，C 是因自我責任的要求而鞭策自己。兩者皆是重視自己工作的責任，而持續兼任行政工作。

（三）從挫折中找尋到適合自己的行政職務

從整體行政經歷中發現，兩位受訪者都是於兼任行政工作開始遭遇挫折後產生內心的衝突，並從內在與外在的積極調適中，慢慢瞭解自己的長處以及思考真正合適的職務別，進而依據自己的個人特質爭取到適合自己的行政職務，並在此職務持續至今。

三、討論

受訪者敘說自己的經驗歷程中，A 談到同處室的優秀夥伴能帶給其在工作壓力中不斷支持下續的力量；C 亦提到在組織中與其他同仁相互溝通帶來的衝突與巨大工作壓力，如同傅如瑛（2009）指出組織氛圍會影響教師工作的動力。不過在雖然影響動力，但我們也注意到不同想法及個性的人，當同樣受到周遭環境的影響，影響的結果卻不一定有實質的正相關。例如組織氣氛給予 C 工作壓力，但對 C 而言卻是突破自我的契機，使 C 能夠在其中發展出過去自己沒有的能力，並且轉移 C 的注意力在工作帶來的成就感。因此我們也認為，在學校不同的行政職務有其不同的工作細節與性質，教師的個性與職務的適配性可能也影響教師在該職務的感受，其工作帶來的幸福感也將不同，進而影響教師持續留任在該職務的意願。

另外，受訪者 A 在經歷多種職務和處室的輪替後，最後決定長期留在實習輔導處，主要也是因 A 在該處室有別於其他處室工作的經驗上，較能具體的看見對學生生涯的幫助；而受訪者 C 目前在同樣的職務中，致力不斷的讓自己的工作做得比過往更好，並且感受到對學生的生命有所提升。兩位受訪者年齡是 43

歲與 46 歲，他們所述說的故事大致符合 Super 的生涯發展階段任務。不過 Super 的模型中，45 歲以後是維持家庭和工作間的平衡，但在 A 的故事中，A 在此年齡之前已經努力維持家庭和工作生活，而 C 雖已超過 45 歲，在經驗故事裡關於家庭的部分較少被提到，這也和傳統上認為「男主外、女主內」的社會期待觀念有所不同。現代社會其實在性別平等觀念上已有所變化，家庭經濟來源屬於雙薪家庭居多，也會削弱此類「不平等」觀念，較尊重各自的職涯發展。社會在經濟和觀念的變化，使每一位教師對於生涯重心不同，也會影響其留任決定。

從上述討論中，可以了解到教師個人特質及各自的生涯重心都不同，可能無法直接推論其留任意願如何，我們更能從本研究注意到「經驗歷程」帶來的影響，我認為支持教師兼任行政工作的過程是一個重要的措施，相信若能在教師兼任職務前有所認識，並且在過程中有所支持，我相信部段對教師本身的發展還是學校運作都是一大福音。

四、研究建議與限制

本研究發現兼任行政工作的教師，在工作上有困境、挑戰與沮喪，但這些教師們處於工作中時，能在自身責任感與工作成就感中找到面對困境的力量與適應的方法，盡可能保持自我與外界的平衡，並從正向經驗中帶來正向感受，使自己不斷地堅持下去。這就是教師們在兼任行政工作——這個屬於燙手山芋職務的時代中，持續為教育、為理想貢獻自己的恆動力。希望本研究能夠對教育現場的職務安排有所幫助，盡可能安排教師接任適配的職務，並在接任職務前有所心理準備和經驗傳承，在工作過程中能安排適當的資源加以輔佐，相信教師們能在承擔兼任行政責任、實踐教育理想與自我生活調適中取得平衡，讓學校教育能夠運行更臻完善，營造友善和諧的教學環境，造福學校莘莘學子。

本研究限制在於僅以中學兼任行政職務的教師為研究對象，其結果不足以完全類推到其他國民小學教師，建議後續研究者，能擴大研究對象，甚至納入不同縣市國民小學教師，或高中教師，使研究結果更具實用性。

參考文獻

- 丁學勤、陳世杰（2011）。教師和學校的一致性、組織衝突、關係品質、組織忠誠度與團隊合作之關係研究。*教育學術彙刊*，3(2)，81-106。
- 王勇智、鄧明宇編譯（2003）。*敘說分析*（Catherine Kohler Riessman原著，1993年出版）。臺北：五南。

- 王政暘（2017）。臺北市國民小學校長分布式領導、兼任行政教師情緒勞務與組織公民行為關係之研究（國立政治大學教育行政與政策研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號106NCCU5631001）
- 王錦慧、徐仁斌、曹瓊華、陳威介、陳建和、藍正嵐、饒忠韻（2015）。校長領導行為與教師專業社群關係之研究。104校務經營個案研究實務研討會成果集，3-27。新北市：國家教育研究院。
- 何汶桓（2017）。高雄市國小兼任行政教師社會支持與留任意願關係之研究（國立屏東大學社會發展學系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號 105NPTU0204013）
- 吳芝儀（2008）。敘事研究：閱讀、分析與詮釋。嘉義：濤石文化。
- 吳芝儀、李奉儒（2008）。質性研究與評鑑。嘉義：濤石。
- 吳清山（1993）。學校行政。臺北：心理出版社。
- 吳清基（2001）。學校行政新論。臺北：師大書苑。
- 呂國良（2017）。花蓮縣太魯閣族原住民地區國小教師學校組織氣候與幸福感對教師兼任行政工作意願之研究（大仁科技大學休閒事業管理研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號105TAJ00420028）
- 宋慶璋（2017）。【投書】「行政逃亡」那些難以啟齒的秘密。獨立評論@天下。取自<https://opinion.Cw.Com.tw/blog/profile/52/artiCle/6024>
- 李衍郁（2015）。兼任行政教師流動原因之探討-以國內某升學型公立國中為例（健行科技大學企業管理系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號103CYU05457021）
- 杜心湄（2017）。從代理到正式：國小初任正式教師兼任行政工作之教師身分轉換歷程研究（國立新竹教育大學教育與學習科技學系課程與教學碩士在職專班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號105NHCT5395007）
- 沈重宗（2016）。公立國民小學校長領導行為經由影響教師感恩進而提升教師接任或續任行政工作意願之研究（國立臺南大學教育學系教育經營與管理碩士班博士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號

104NTNT0576003)

- 沈重宗（2016）。公立國民小學校長領導行為經由影響教師感恩進而提升教師接任或續任行政工作意願之研究（國立臺南大學教育學系教育經營與管理碩博士班博士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號 104NTNT0576003）
- 林美珠（2000）。敘事研究：從生命故事出發。輔導季刊，36(4)，27-34。
- 林嘉兒（2017）。公立大學教師兼任行政職行為、行為意圖及其相關因素之研究（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號 105NTNU5036036）
- 唐宇新（2017）。8月行政大逃亡教師願不願兼行政的關鍵在哪？聯合新聞網。取自<https://udn.Com/news/story/6887/2620554>
- 徐美珍（2016）。中小學教師兼任學校行政工作的X個理由。天下雜誌。取自<http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/4236>
- 張昱騰（2017）。淺談國中學教師兼任行政人員困境與發展。臺灣教育評論月刊。6(6)。124-129。
- 梁嘉茜（2017）。國小教師角色衝突、生涯發展與兼任行政意願關聯性之研究（國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號105NCUE5037028）
- 莊明貞（2008）。從方法論出發：理解一所郊區小型學校課程革新的敘事探究。課程研究。3(2)，49-74。
- 許雅雯（2017）。公立幼兒園教師兼任行政職務意願及影響因素之研究（國立臺灣海洋大學教育研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號105NTOU5331003）
- 陳秀敏、張文嘉、黃琬珺、范素惠、陳惠雯、宋雨親……林彥良（2014）。影響國中教師兼任學校行政工作意願之研究。「103國民中小學校長儲訓班個案研究」，發表之論文，國家教育研究院。
- 陳宛茜、張錦弘（2017）。教師：加薪誘因不高行政工作消磨熱情。聯合報。

取自<https://udn.com/news/story6885/2606649>

- 陳明豐（2017）。南投縣國民小學教師兼任行政工作意願與教學成效之研究（國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號105NCYU5149007）
- 陳芳毓（2015年11月）。行政拖垮教學主任、組長大逃亡。遠見雜誌，353。取自<https://www.gvm.Com.tw/artiCle.html?id=21027>
- 陳俊璋（2011）。後現代主義對學校行政之啟示。網路社會學通訊期刊，94，25。
- 陳逸霞（2013）。高雄市國中兼任行政教師工作壓力與留職意願關係之研究（國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號101NKNU5142035）
- 鄒耀偉（2017）。新北市國民中學兼任行政工作教師工作滿意度及續任意願之研究－以兼任學務處組長職務者為例（淡江大學教育政策與領導研究所碩士在職專班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號105TKU05631012）
- 歐盈汎（2016）。臺北市國小兼任行政教師工作價值觀與幸福感關係之研究（臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教育行政碩士學位班在職專班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號104UT005778028）
- 潘姬吟（2009）。偏遠國小兼任行政教師日常校務工作分析（國立屏東教育大學教育行政研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號098NPTT5576023）
- 蔡素琴、洪雅鳳、劉淑慧（2014）。敘事分析方法：由Labov敘事結構與隱喻故事取徑。臺灣諮商心理學報，2(1)，77-96。
- 蔡進裕（2015）。高中教師兼任行政職務意願及影響因素之研究（國立臺灣海洋大學教育研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號103NTOU5331009）
- 鄭彩鳳（2003）。學校行政：理論與實務。高雄：麗文文化。

- 賴邦媛（2014）。桃園縣國中兼任行政教師之工作壓力及幸福感關係之研究（中原大學教育研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號102CYCU5331011）
- 謝宜庭（2016）。金門縣國民小學兼任行政教師工作價值觀（國立金門大學管理學院事業經營碩士在職專班觀光管理組碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號104KMIT1708001）
- 謝政衡（2011）。偏遠地區國中男性資深兼職行政教師工作壓力知覺之敘說探究（中華大學科技管理學系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號099CHPI5230100）
- 顏憶帆（2011）。生命轉了彎—人生動力療法改變生命歷程之敘事研究（國立嘉義大學輔導與諮商學系研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號099NCYU5464033）
- Lieblich, A., Tuval Mashlach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

2022 年 2 月 17 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 第六版格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 第六版格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,500 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,500 元，1,500 字以上每篇 2,000 元。
 - (二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。
- 三、退費說明：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。
 - (二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

四、匯款方式：

(一)投稿人請於投稿同時，將費用（手續費自付）匯款至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像(註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣)檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

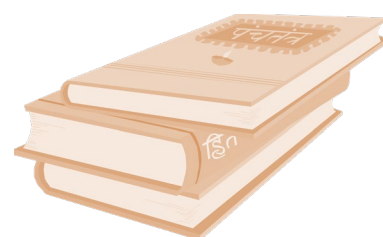
陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>)或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：100234 臺北

市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 ateroffice@gmail.com【臺灣教育評論學會】。



臺灣教育評論月刊第十一卷第九期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

產學分工培育人才

二、截稿及發行日期

本刊第十一卷第九期將於 2022 年 9 月 1 日發行，截稿日為 2022 年 7 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

本期主題為「產學分工培育人才」。當世界先進國家紛紛提出 4.0 工業革命或生產力革命；當資訊時代升級為雲端時代，元宇宙、大數據、物聯網、互聯網、虛擬貨幣、電子支付、電動汽車的發展和 AI 智能及全自動工廠將逐漸取代人力市場等衝擊已然來臨時，現有的學習方式、教育內容、教學方法和人力素質還能適應職場的需求嗎？而我們的教育體系和產業培訓人才的觀念、作法和結構有作因應調整或轉型改變嗎？等諸問題，頗值深思與憂慮。

教育部從民國 95 學年度規劃推動試辦「產學攜手合作計畫」，透過高職及技專校院間規劃彈性的學制與課程，培育產業需求技術人力，結合實務導向技術發展，兼顧經濟弱勢與學習弱勢學生的進修與就業，落實對產業特殊類科及傳統基礎產業人才的培育，並滿足缺工產業的人力需求。從 102 年以「培育優質創新人才，提升國際競爭力」為教育整體發展願景，並將「發布人才培育白皮書，培育優質人才」列為 12 項施政重點的第一項，目的就是期藉由前瞻及宏觀之教育規劃與推動，為國家培育多元優質人才。目前持續辦理「產學攜手合作計畫 2.0」，期望達成四大目的：(1)建立以兼顧就學就業為基礎之新教育模式。(2)發展技職縱向彈性銜接學制。(3)重理論與實務教學，彌補重點產業人才需求缺口。(4)建置業界與學校緊密教學實習合作平台，發揚技職教育「做中學、學中做」務實致用辦學特色。

同時，人材育成的構想，必須經常從國際視點思考到與海外如何做連結，期望透果產官學的力量，促進產業與學校教育系統積極的進行人材培育，透過多面向的理解，建構出人材養成與人才流動體制，使學校培育出符合產業與國際化發展以及產學分工培育人才，達成全球通用人材的育成和支援體制是有其必要性，值得學界共同探討。另外，在產學分工培育人才的需求、課程和研習的內容規劃，以及其他國家產學分工培育人才的做法等，也都是本期徵稿的重點，均歡迎撰稿評論。

第十一卷第九期 輪值主編

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

臺灣教育評論月刊第十一卷第十期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

中小學課綱修訂的展望

二、截稿及發行日期

本刊第十一卷第十期將於 2022 年 10 月 1 日發行，截稿日為 2022 年 8 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

我國第一份國家課程規範於民國 18 年訂定，嗣後中小學課程標準/綱要歷經數次修訂，教育部期藉課綱修訂引領中小學教育與時俱進，從而培養出符合時代思潮、促進國家發展與社會進步所需的國民。2014 年 11 月教育部頒布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，隨後各學習領域課程綱要（簡稱「領綱」）陸續研修完成，2019 年 8 月起新課綱正式實施（簡稱 108 課綱）。迄今（2022 年）臺灣的國中、高級中等學校和國小一至三年級已經施行 108 課綱，中小學依此課綱設計、實施與評鑑課程，師生也採用依 108 課綱編製而成的教科書/教材，進行教與學的活動。

108 課綱總綱（教育部，2014）指出：此課綱係「由國家教育研究院、教育部技術及職業教育司進行課程研發，國家教育研究院「十二年國民基本教育課程研究發展會」負責課程研議，教育部「十二年國民基本教育課程審議會」負責課程審議。此次研修係就現行課程實施成效進行檢視，並本於憲法所定的教育宗旨，盱衡社會變遷、全球化趨勢，以及未來人才培育需求，持續強化中小學課程之連貫與統整，實踐素養導向之課程與教學，以期落實適性揚才之教育，培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民。」這段文字指出 108 課綱的研議機構、審議機構、研議基礎，以及此課綱期待的目標與願景。整體而言，108 課綱研修之標的有五：素養導向、連貫統整、多元適性、彈性活力、配套整合；而這五項也可謂 108 課綱的特色。

這樣一套課綱經歷數年實踐考驗，學術界與實務界對其優劣得失之觀察與思考究竟如何？為及早綢繆導向下一波更佳的課綱修訂，現在是討論 108 課綱修訂的適當時刻了。可探究問題甚多，無論是制度層面的修訂機制、修訂程序等，或是課程總綱和領綱的具體內容層面，均值得檢討。例如：上述種種特色是否產生成效？其缺失與侷限有哪些？可怎樣籌謀調整？未來應怎樣改弦更張？各領綱施行於學校與班級後，優劣得失應怎樣反映在下一波的領綱修訂？課綱轉化為教

科書/教材後，優劣得失應怎樣反映在下一波的課綱修訂？國外的課綱修訂有哪些可借鑑處？...總之，由 108 課綱前瞻下一波課綱修訂應有的準備與改變，凡此種種都是本期可撰稿的方向。

第十一卷第十期 輪值主編

張芬芬

臺灣教育評論學會第六屆常務理事
臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授

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：中小學課綱修訂的展望

出版日期：2022 年 10 月 01 日

第十一卷第十一期：幼教公共化政策與實務

出版日期：2022 年 11 月 01 日

第十一卷第十二期：大學英語授課及雙語授課

出版日期：2022 年 12 月 01 日



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

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、 章節層次

一、

（一）括號為全形新明細體

1.

（1）括號為全形新明細體

貳、 標點符號

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

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

肆、 圖表呈現方式

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

伍、 參考文獻標註格式

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

一、 文中簡註格式

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

（一）引用論文時

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

（二）引用專書時

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

4.有的學者（Watson, 1925）認為……

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

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2.學者 Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

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

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

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

二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

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

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

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

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

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

（八）實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薊雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

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

2.書籍的作者為二人(含)以上時

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

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

3.期刊論文

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

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

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

4.編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

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

5.編輯書籍中之一章/篇

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

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

6.翻譯的書籍

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

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

7.學位論文

（1）中文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（2）中文學位論文格式（來自學校資料庫）

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

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

（3）中文學位論文格式（未出版之個別學位論文）

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

（4）英文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（5）英文學位論文格式（來自學校資料庫）

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

（6）英文學位論文格式（DAI 論文摘要）

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

（7）英文學位論文格式（美國國內，未出版之個別學位論文）

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Morma-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

林清江（無日期）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自 <http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。



【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平臺。

貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

參、會費繳交標準

- 一、入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載（<http://www.ater.org.tw/>）
 1. 郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

2. 傳真：(02) 2311-6264（請註明臺灣教育評論學會收）
3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

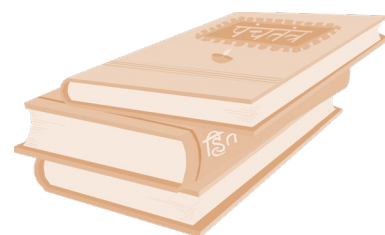
伍、臺評學會聯繫資訊

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】

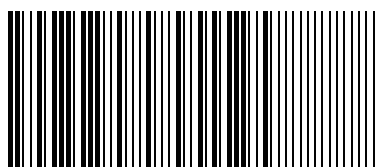




教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw