

2023年3月

第12卷 第3期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

# 臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

## 本期主題 108課綱成效與問題

時光飛逝，歲月如梭。從2019年8月「108課綱」實施到2023年3月已超過三年半，國中與高中端已實施過一輪，國小端至少已實施進入四年級。經過三年以上的實踐，其間呈現的問題與成效，值得教育工作者一起來反思探討，以穩健邁向未來的實踐之道。

「108課綱」在自發、互動、共好的理念下，提出三面九項的核心素養內涵。其特色在課程架構方面，包括部定課程和校訂課程兩類，國中小之部定課程由原來七個學習領域增為八個領域。校訂課程其內容由各校依其學校需求與目標、資源與特色而訂定。另外，融入課程的議題擴充至19項。

此外，課綱實施不到一年即因應《國家語言法》於110年2月再修訂，於111學年將本土語文於國中七、八年級，和高中一年級納入部定必修。新課程的實施對於教育系統而言，並非僅是課程內容的改變，環境設施、師資結構、升學考試，乃至於親師生的觀念等都需要調整，這些也都會為108課綱能否落實頻添許多變數。

基於此，本期以「108課綱成效與問題」為主題，邀請各界專家學者賜稿，針對三年來108課綱實施的各個面向進行分析與檢討。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」共收錄13篇，問題針砭的相關實務包括「108課綱」的師培、行政、評量、核心素養等。「自由評論」也收錄13篇，議題範圍包括教師專業、高等教育、高中多元入學等，面向多元並提出精闢見解，為本期注入豐盛知識內涵。



臺灣教育評論學會 出版

**發行人**

方志華（臺灣教育評論學會理事長）

**總編輯**

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

**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）

**2023年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）**

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）

成群豪（華梵大學校覺室助理研究員）

吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）

張如慧（國立臺東大學數位媒體與文教產業學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

張國保（銘傳大學教育研究所副教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授）

蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

**2023年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）**

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

王雅茵（國立臺中教育大學英語系副教授）

成群豪（華梵大學校覺室助理研究員）

何俊青（國立臺東大學教育學系教授）

吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心教授）

吳錦惠（中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

張國保（銘傳大學教育研究所副教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）

程俊源（國立臺中教育大學臺灣語文學系副教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

黃國鴻（國立嘉義大學數位學習設計與管理學系特聘教授）

葉川榮（國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程助理教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

詹勳育（國立臺灣師範大學工業教育學系助理教授）

蔡進雄（國家教育研究院研究員）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授）

謝金枝（澳門大學教育學院助理教授）

魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授）

**輪值主編****評論**

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

**文章**

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

**專論**

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

**文章**

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

**當期執編** 陳亞妹（臺北市立大學教育學系博士候選人）**文字編輯** 劉芷吟、許乃方、王芳婷、王一安（臺灣教育評論學會行政助理）**美術編輯** 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）**封面設計** 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）**出版單位**

臺灣教育評論學會

100234 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）

電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：劉芷吟、許乃方、王一安

E-mail：ateroffice@gmail.com

**出版地**

臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

# Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 12 No. 3 March 1, 2023

Since November 1, 2011

---

## Publisher

Fang, Chih-Hua (President, Association for Taiwan Educational Review)

## Editor-in-Chief

Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)

## Deputy Editor

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

## Executive Editor

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

---

## 2023 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)  
Chang, Ju-Hui (Professor, National Taitung University)  
Chang, Kuo-Pao (Visiting Professor, Ming Chuan University)  
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)  
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan 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)  
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)

---

## 2023 Editorial Board

Chan, Hsun-Yu (Associate Professor, National Taiwan Normal University)  
Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)  
Chang, Kuo-Pao (Visiting Professor, Ming Chuan University)  
Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)  
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)  
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)  
Cheng, Chun-Yuan (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)  
Huang, Kuo-Hung (Distinguished Professor, National Chiayi University)  
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)  
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)  
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)  
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)  
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)  
Wang, Amber Yayin (Associate Professor, National Taichung University of Education)  
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, Chuan-Rong (Associate Professor, National Taichung University of Education)  
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

---

## Editors

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

---

## Managing Editor

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

## Text Editors

Liu, Chih-Yin; Hsu, Nai-Fang; Wang, Fang-Ting; Wang, I-An  
(Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

## Publishing Entity

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

## Art Editor

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

## Cover Designer

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

---

## Place of Publication

Taipei, Taiwan

---

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

## 主編序

時光飛逝，歲月如梭。從 2019 年 8 月「108 課綱」實施到 2023 年 3 月已超過三年半，國中與高中端已實施過一輪，第一批國中生已升入高中，第一批高中學生也已進入大學就讀；國小端至少已實施進入四年級。經過三年以上的實踐，其間呈現的問題與成效，值得教育工作者一起來反思探討，以穩健邁向未來的實踐之道。

「108 課綱」以「成就每一個孩子—適性揚才，終身學習」為願景，在自發互動共好的理念下，提出三面九項的核心素養內涵，期望達成「啓發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任」的課程目標。「108 課綱」之特色在課程架構方面，包括部定課程和校訂課程兩類，國中小之部定課程由原來七個學習領域增為八個領域，「自然與科技」分為「自然科學」和「科技」，各有其學習內容，「藝術與人文」改為藝術；高級中等教育階段則尚有「全民國防教育」。校訂課程其內容由各校依其學校需求與目標、資源與特色而訂定。另外，融入課程的議題擴充至 19 項。

此外，課綱實施不到一年即因應《國家語言法》於 110 年 2 月再修訂，於 111 學年將本土語文於國中七、八年級，和高中一年級納入部定必修。新課程的實施對於教育系統而言，並非僅是課程內容的改變，環境設施、師資結構、升學考試，乃至於親師生的觀念等都需要調整，這些也都為 108 課綱能否落實頻添許多變數。再者學生已是全面的數位原住民，從課綱到教科書的編輯增加了數位化配套；學校層級教師對教材學習媒材等，增加了教師主動編輯及創作詮釋空間，同時增加了共備觀課議課等教師專業成長的社群活動。以上種種都一再考驗 108 課綱實施三年多來的成效和評價。

基於此，本期以「108 課綱成效與問題」為主題，邀請教育界學者、行政人員、教師及研究人員等賜稿，針對三年來 108 課綱實施的各個面向進行分析檢討。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄 13 篇，問題針砭的相關實務包括「108 課綱」的師培、行政、評量、核心素養、學習策略、領域課程教學、議題融入、跨域與彈性課程等，皆是重要課題的評論反思。「自由評論」部分也收錄 13 篇，議題範圍包括教師專業、高等教育、高中多元入學、諮詢教師、國小教學、特殊教育、代間學習等，面向多元並提出精闢見解，為本期注入豐盛知識內涵。

12 卷 3 期之順利出刊，非常感謝於即將過年期間惠賜稿件的作者們對本刊的支持！審稿者、執行編輯陳亞妹老師、所有編務同仁和學會助理於寒假期間的無私付出，在此也致上十二萬分的謝意，因為大家的共同努力，本期得以順利完成，呈現在讀者面前！

第十二卷第三期輪值主編

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授  
臺灣教育評論學會理事長

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授  
臺灣教育評論學會秘書長

## 本期主題：108 課綱成效與問題

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

### 主題評論

- 王俊斌 配合 108 課綱職前師資培育課程基準的階段性問題 / 1
- 李偉俊 108 課綱素養導向評量的實施成效與問題 / 4
- 翁仲賢 郭重吉 108 課綱中核心素養教學光譜之晦暗與曙光 / 11
- 黃郁文 張素貞 地方政府自我檢視推動 108 課綱之國民中小學教育階段配套分析 / 19
- 賴光真 108 課綱學習策略指導的現況問題與改進 / 33
- 許籐繼 中小學落實議題融入課程的挑戰與因應策略 / 37
- 林小玉 108 課綱成效與問題：藝術領域的觀點 / 45
- 丘愛鈴 邁向幸福生涯的旅程：綜合活動領域國中生涯輔導「遊戲人生」教學設計案例的特色與課題探究 / 51
- 許育健 十二年國教之國語文多元評量探究與示例 / 59
- 張如慧 議題融入是消失或深化：以 108 課綱之性別平等教育為例 / 65
- 陳奕璇 108 課綱「科技資訊與媒體素養」的教學實踐與挑戰 / 69
- 阮孝齊 從社群網絡建構談 108 課綱的跨領域課程實施：以原住民族文化課程為例 / 73
- 徐秀婕 從一所小型國中彈性課程發展經驗省思課綱規範之實踐可能性 / 81

## 自由評論

- 張德銳 兒童教育的先驅蒙特梭利傳略及其對教師專業的啟示 / 88
- 湯堯  
曾永毅 高教公共化政策評析 / 99
- 蔡學斌  
湯堯 臺灣高教招生策略的十字路口 / 106
- 尤湘禎 公立大學人事工作之壓力問題及改進建議 / 115
- 陳憶綺 高級中等學多元入學服務學習時數的採認問題與解決之道 / 119
- 方慶豐  
黃桂芬 高中設置課程諮詢教師芻議-以國立西螺農工為例 / 124
- 李瑩涓 疫情下的國小教育－遠距教學的下一步 / 130
- 潘雅婷 低年級學生的性別認知問題與解決之道 / 133
- 翁瑋璘 淺談數位教材融入低年級數學線上教學－以理解乘法的意義為例 / 138
- 江紋慧  
蔡銘修 國小資源班課程實施混成彈性學習之挑戰與因應策略 / 143
- 洪麗卿  
林佳慧 融合體驗學習與社會情緒學習之攀樹課程發展 / 148
- 楊琇媚  
陳黛芬 代間學習模式在學校實施的限制與建議 / 155
- 宋明君 不能寬容的無法寬容－談對身心障礙者的理解與接納 / 162

## 本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 167

臺灣教育評論月刊第十二卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 171

臺灣教育評論月刊第十二卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 172

臺灣教育評論月刊 2023 年各期主題 / 174

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 175

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 176

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 177

臺灣教育評論學會入會說明 / 181

臺灣教育評論學會入會申請書 / 183

封底

## 配合 108 課綱職前師資培育課程基準的階段性問題

王俊斌

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所教授

### 一、前言

如同新加坡、日本、南韓等鄰近亞洲已開發國家，臺灣在 2014 年公布《十二年國民基本教育課程綱要－總綱》，新課程強調素養導向課程發展與學習者中心之教學方法，為能支持總綱的變革，又進行職前師資培育階段課程改革（教育部，2014），並於 2018 年發布「教師專業素養指引-職前教育階段暨師資職前教育課程基準」，要求師資培育之大學應可自主規劃課程，據以連結十二年國民基本教育課綱，期以展現培育課程之特色（教育部，2018）。從 108 課綱以及新師資培育課程基準陸續實施之後，新課綱為促進全人教育之「自發」、「互動」與「共好」否已逐步帶動現場教與學的轉變？如果期待未來的學生能夠具備好奇心、探索力、思考力、判斷力、行動力、統整運用、問題解決、人際包容、團隊合作、社會互動、公民責任等多種能力，那麼符合專業期待的教師素質自然是帶動改變的關鍵。換句話說，如果現場教師個人並沒有自主探究、溝通合作或問題解決的學習經驗或能力，那麼我們便很難期待中小學現場的教與學和以前會有太多不同。

在新課綱實施之前的師資職培育教育課程，基本上仍為由上而下的控管模式，這樣做法存在著一些問題，諸如課程的「學分化」與「速食化」傾向，致使師資生學習與教學現場之間聯結被弱化；師資培育課程架構對於課程名稱與學分數有統一的規範，這使得師資培育大學特色發展空間有限；教育專業課程架構之選修課程徒具形式，相關學分抵免與專長加註的規劃更缺乏彈性；受限教師資格檢定的門檻要求，反而強化考試引導教學的狀況；各領域教材教法課程的訓練仍以課本內容的教案撰寫為主，也就是仍以學科內容知識為本位，欠缺以學生經驗為核心的課程設計訓練。與前一階段相較，從 108 課綱與師資培育課程基準實施迄今，幾年下來，未來教師專業能力準備的進展如何？再者，現在尚未能解決的問題又會是什麼？特別在各縣市在疫情過後大量招聘教師之際，許多年輕教師進入學校工作，若能關注未來教師在進入教學現場之前的專業準備度，這將有助我們對於 108 課綱在教室中實施的條件。

### 二、課程基準實施後的變與不變

為能配合新課程實施以及解決師資培育課程架構問題，在 2017 年修正的《師資培育法》便明訂師資職前教育課程應包括「普通課程」、「教育專業課程」及「專門課程」等三類，而具體做法則是更要求教育部應以「教師專業素養指引及師資職前教育課程基準」來引導師培大學自主課程發展。（教育部，2019）基本而言，課程基準的實施已經獲得「師培鬆綁」與「特色發展」之政策效果，部分師資培



育大學也已透過彈性訂定課程名稱與學分數的調整，規劃閱讀理解、STEAM、運算思維、素養試題編製、探究與實作等新課程，這些都是為能回應 108 課綱實施後的教師專業期待（王俊斌，2021，2022）。相較於教育專業課程形式規劃的變化，素養導向師資培育課程與教學的實施仍有其局限。就此，筆者曾針對當時配合課程基準發展新課架之師資培育單位主管進行訪談，現階段的難題會是：

1. 師培大學教授仍以學術專長規劃課程，也以教師個人長期經驗進行教學，致使師培課堂未必能切實回應素養導向或學習者中心的理念變革。又因為大學大都會以教師專長或開課經驗做為開課原則，在新課架的科目名稱沒有太大改變的情形下，素養導向本身的理念論述就比較抽象，故除了真正參與新課程規劃或接觸十二年國教新課程的大學教授之外，大多數師培教授可能對於新課程基準並沒有太深入的理解，期待師培大學教授理解素養課程與教學，本身就需要一些時間，要能真正看到實際教學的改變，當然不是一下就能達到的。
2. 現有師資培育大學教師人力資結構在短期內無法調整的狀況下，又受到年金改革的影響，這使得專業人力結構的調整速度變慢，如果師培教授不可能用新的思維去設計新課程，用學習者中心的教學方法來指導師資生，那麼師培與現場需求脫節就會是可能預見的結果。
3. 新課綱與課程基準的理想是希望大學教授或學校老師們都能夠跨領域合作，教師資格考試不免仍會限縮變革的成效，雖然科目名稱改了，但是考試內容仍以教育相關學科知識為主，學科架構的本質還是存在，再加上學系分工、專長授課以及師培教授授課鐘點等規定，這都使得課程編排的彈性更為困難。
4. 師培大學由於學術化導向的發展，導致教學實務人才流失，也使得師培課程過於理論化，無法有效協助師資生教學實踐能力的提升。面對存在於臺灣各師培大學的普遍問題，部分師培大學已能盤點學校內部各領域教材教法老師的流失情形，並且透過教師聘任方式來補足，同時也要支持師培教授的專業成長、新聘任教師必須具備中、小學實務經驗，要求未具相關實務經驗之新聘教師應進入中、小學課堂進行臨床教學，但師培大學與中、小學現場之間不可能一下子就零距離。
5. 考量中、小國學校現場教師教學專業之需求，特別是跨領域協同、雙語教學或新興科技融入教學，目前用中等師資類科採取學系培育教育專門課的方式，小教師資類科則配合領域教學需求規劃至少 10 學分的教育專門課程，然因大學入學制度規範了師資生專長學系的歸屬，這便使得職前師培教育專業課程必須與學系專門課程被區別開來，雖然部分認為教育學程可以勉強被類比為大學生的跨領域學程，也有主張應該透過雙主修、輔系、學分學程、加註專長等不同管道，引導師資生能在主修專長基礎上擴大專長的面向。回到學分

化培育制度的老問題，問題癥結在於不斷累加的學分要求，這對於跨域的教育專業力提升到底有多大教育效果？

### 三、結論：課程基準與素養導向師資培育的階段性成果評價

從政策成效評估的角度，一般皆能認同並支持新課綱和課程基準之改革，有師培主管就直言改革一定有其道理，畢竟這是集眾人的智慧，師培大學必定會樂意配合。至於改革的可能成效，多數主管的立場也是相近的，像是為了能夠支持 108 課綱而實施的課程基準，師培端的改變一定有，只是目前的變化速度相對緩慢了一點！亦即，課程基準的目標看來仍然需要一段時間來孕釀，這不會是一蹴可幾的，因為素養導向不同於傳統的學科本位，它更加強調課程和教學必須結合實際情境以及學習者經驗，致使教學現場需要一些時間來理解與適應。職是之故，我們可以說改變是必要的，但應該不是要立即判斷新政策是成功？還是失敗？較恰當的態度必須是將為面對變革的「轉換期」，新課綱與課程基準的研發與訂定，其實是以當時國際教育改革趨勢為脈絡，據以對應調整符合未來現場需求的師資培育課程，看來我們是需要再一段時間來觀察可能的「改變」。

#### 參考文獻

- 王俊斌（2021）。師資培育課程基準改革之後：素養導向、能力發展與新教師專業。《臺灣教育研究期刊》，2(6)，55-77。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要—總綱。同作者。
- 王俊斌（2022）。能動性、能力統整與課程轉化—社會領域探究本位學習方法之研究。《教育與多元文化研究》，26，1-46。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要—總綱。同作者。
- 教育部（2018）。中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。師資培育暨藝術教育司。
- 教育部（2019）。師資培育法。取自 <https://reurl.cc/mL3A6G>



## 108 課綱素養導向評量的實施成效與問題

李偉俊

國立臺東大學教育學系教授

### 一、前言

十二年國民基本教育課程綱要係以學生核心素養之養成為標的，並以素養導向為教學實踐的方針，而 108 課綱的「評量」一方面在於檢核學生學習成效達成的程度，另一方面則在促進學生素養的發展與形成（吳璧純，2017）。因此素養導向教學與評量為當前中、小學實踐 108 課綱教育目標的重要課題，因為 108 課綱改變傳統學校教育的課程、教學和評量為主的知識學習，轉而朝向核心素養為主的學習架構，以培養學生具備適應現在和未來社會所需的知識、能力和態度（吳清山，2018）。由上可知，目前國民教育階段在 2019 年八月起所實施 108 課綱之素養導向教學與評量，並全面由各教育階段的第一年起由下而上實施，至今已在國中和高中階段全面實施，惟實施成效究竟如何？其中在現場素養導向評量的問題為何？實有深入探討之必要。因此本文先從素養導向教師的教學到素養導向評量進行論述後，接著再從素養導向評量與教育評量新典範轉移觀點，深入探討素養導向評量的問題與解決之道。

### 二、素養導向教學與評量之關係與問題

以核心素養為導向的 108 課綱精神與目標，其實踐應先從具有素養導向教育內涵的教師開始，吳清山（2018）以訪談研究對素養導向教師教育內涵和實踐進行探究，提出以下四點結論：(1)素養導向教師教育具有引導師資培育發展方向等價值；(2)素養導向教師教育的內涵包括知識和技能、情意和態度、信念和價值三個向度且具有適切性；(3)素養導向教師教育推動的困難，主要是來自於對素養導向概念缺乏共識，師資培育機構因應不足等因素；(4)素養導向教師教育的實踐策略，需要師資培育機構配合、中小學教師增能和教育行政機關的積極作為。由上可知，目前在職前師資培育階段的養成過程與階段，似有跟不上的問題與困境，課程名稱與內容多未符應素養導向教學與評量的內容架構。

因此未來在國中小教師培育與養成及在職教育上，宜全面和全方位思考如何因應與補強，而學校教育包含課程設計、教學實施和評量方式等三大部分，因此除了素養導向的課程與教學的相關內容之外，也應再加入素養導向評量的課程與實施之科目名稱與相關在職進修研習課程與實作。

吳璧純（2017）則認為對於現任國中小教師而言，素養導向教學的學習評量在於幫助學生導向素養的形成，也幫助教師實施有效的素養導向教學。而為了因應素養導向教學的學習評量，她提出了教師應提升與應具備的三種的評量專業知

能（引自吳璧純，2017，頁 32-33）。

### （一）具備評量規劃與實施的系統性觀點知能

在九年一貫課程開始實施後，多元化評量觀點即不斷被提倡，然而評量的多元化並不是目的，而學習評量採用什麼形式，和教師的教學目標以及評量的內涵，其實是有很密切的關係。而在素養導向教學與評量中，其歷程是連續並累進的，因此教師進行教學計畫時，應該在掌握素養目標後，衡諸學習內容與學習表現，同時規劃教學活動與學習評量內容，並應具備系統性的學習評量思維觀點。

由於多元評量活動應該在教師一連串具有目標性的教學與學生的學習系統中來規劃與實施，而學生在教師的教學活動中透過各種方式進行學習表現，如此教師才能展現創新的素養導向教學，也能給予學生學習回饋。對於具備學習評量系統性觀點的教師，才會以學生為學習的主體，隨時關注學生素養形成的歷程與結果，並有效區分並實施形成性與總結性評量，或善用促進學習的評量、評量即學習以及學習結果的評量等三種評量作法，以提供學生在學習歷程中所需要的協助與鷹架之所需。

### （二）具備學習評量技巧的專業知能

在素養導向的學習評量上，教師應擁有更多在評量實施上的專業空間，一方面必須全方位蒐集學生不同面向的學習表現來判斷學生的整體學習品質，並且透過評量的實施、結果的詮釋和成績等第的運用等促進學生的學習動機與成效；另一方面還要編製符合學習目標與學習表現且具有信、效度的評量工具；第三方面還要採用標準本位評量的觀點來檢核學生的學習成效，以確保學生的學習品質。

在目前為因應十二年國教 108 課綱的實施，臺師大心測中心已廣大邀請各領域學者專家著手標準本位評量的示例與研發工作，並積極提供教師範例參考和取用實作，相信假以時日在職的中小學教師應該可以跟上 108 課綱素養導向學習評量的腳步，惟師資培育養成階段的學習評量課程規劃與內涵也應與時俱進，修正傳統教學評量的觀點，多探討與深究 108 課綱的素養導向評量的實質內涵與實施方式。

### （三）提升評量基規準表編製與使用知能

配合素養導向教學的學習評量工具，其主要功用在於全面性判斷學生的學習表現品質，而表現品質的良窳，係依據「評量的基規準」來界定，因此學習評量工作必須事先建置評分基規準表（scoring rubrics）。而在 2014 年十二年國教政策

開始規劃與實施，教育部陸續辦理多場的相關教師研習活動，有效奠定了現場教師編製學習評量的評分基規準表的初步能力，但是在 2019 年十二年國教課程正式實施之後，中小學教師更應持續精進此項知能，並搭配系統化的評量觀念思維，讓教學與評量工作能有效導向學生的素養學習與形成。但是在現場中小學教師有一大隱憂，因其需配合學校行政和班級經營與素養教學課程設計等，早已精疲力竭而無暇他顧去編製與思考設計評分基規準表，因此需更多資源投入並說服教師願意花時間進行研發與改變其傳統教學觀點，方可有效實踐素養導向評量的目標與理想。同樣在師資培育養成階段也應在學習評量的課程中熟悉與提升評分基規準表編製與使用知能。

以上分別探討了素養導向教師教育養成的重要性與中小學教師應具備和提升的素養導向學習評量知能，但究竟具體的素養導向學習評量的實際做法如何？以及如何轉變現職中小學教師看待教學實施與學習評量的關聯性，進而符應新的學習評量教育典範，有待更深入探討與提出具體解方。

### 三、素養導向評量之內涵與命題建議

素養導向評量的目的在於評估、回饋與引導素養導向課程與教學之實施；其中「導向」二字意味著期望透過適當的評量實務，引導並落實能夠培養學生核心素養和領域／科目核心素養的課程與教學（任宗浩，2017）。

任宗浩（2017）進一步研究指出採用素養導向評量的目的是為了引導素養導向的教學，比例多少不是最重要的，重要的是評量試題的品質。他認為透過適當設計的素養導向試題，除了可讓現場老師掌握核心素養精神、改變教學，也更能讓落實素養導向教學的效果反映在學生的評量成果上。因此，他具體提出以下列兩項基本要素的觀點和建議，以作為在紙筆測驗中進行素養導向試題命題之依據（任宗浩，2017）：

#### （一）佈題應強調真實的情境脈絡與真實的問題

不同於以往的紙筆測驗多著墨於知識和理解層次的評量，素養導向評量的佈題則較強調應用核心知識與技能以解決真實情境脈絡中的問題。而除了真實脈絡之外，素養導向之問題也應盡可能接近真實世界（包含日常生活情境或是學術探究情境）中會問的問題。

(二) 素養導向評量應強調結合總綱核心素養或領域／科目核心素養、學科本質及學習重點之兩點思考

1. 跨領域核心素養係指如總綱所定義的三面九項中所指出之符號運用、多元表徵、資訊媒體識讀與運用以及系統性思考等跨學科甚至跨領域的共同核心能力，並非專指跨學科的題材。
2. 各領域/科目的素養導向評量強調「學習表現」和「學習內容」的結合，並強調應用於理解或解決真實情境脈絡中的問題和能力。

由於透過素養導向試題的編製與實施，可讓學生體會到學習是有用的，進而提升其學習的興趣與培養能力。然而有些基本知識或技能被視為是素養培育的重要基礎，因此學科評量不一定完全採素養導向的情境題，但須儘可能減少需透過機械式記憶與計算練習之題目，由於素養導向的評量設計開放性大、整合領域的情境設計挑戰高，建議高風險的紙筆測驗朝向建置題庫、結合教師專業發展工作坊與預試品管等過程，以擴大試題來源及提升命題品質（任宗浩，2017）。

因此素養導向學習評量實除了多元評量的評分基規準表的編製外，也包含如何編製有效的素養導向試題與進行相關的題庫建置，這絕對是一個大工程，實非一所學校或幾位老師有能力完成之教育任務與工作，因此唯有不斷提供相關在職的教師對素養導向學習評量或標準本位評量的試題編製與實作，才能使中小學教師逐步熟悉與因應 108 課綱的實施。同樣地在師資培育養成階段也應在學習評量的課程中熟悉與提升標準本位評量與素養導向試題編製的專業知能。

#### 四、評量典範之轉移與有效學習評量思考

針對探討教育學之評量典範的轉移，可重新思索有效的評量與學習之相互關係，過去師資培育課程的科目名稱為教學評量，如今則修改為學習評量，其實就是以過去傳統的教師教學本位取向的「教學評量」思考，逐漸轉化為以學生學習本位的「學習評量」思考，這樣的轉變有助於在師資培育階段時，任課的大學教師便開始增加與探討以學生為本位的多元評量做法，以及有效實施標準本位評量的具體策略，兼論素養導向評量的試題編製實務。

江文慈（2007）研究指出現今教學評量正處於評量典範轉移之中，過去從心理計量模式走向更寬廣的教育評量模式，也從測驗和考試文化轉向學習評量文化，而對於學習評量典範的探討，將有助於理解各種評量實踐的系統性思維，如此將更加審慎地選擇如何發現學生知道什麼以及可以做什麼的評量方法。

因此從上述評量典範的漸進轉移當中，可發現評量與學習的關係愈趨密切，

且有更多的交融之處，進而可延伸並闡述三種評量與學習的關係取向，分別為「對學習的評量」（Assessment Of Learning, AOL）、「促進學習的評量」（Assessment For Learning, AFL），以及「評量即學習」（Assessment As Learning, AAL），過去在教育現場中，多將評量的焦點放在「對學習的評量」，亦即著重學習成果的總結性評量，而今則轉為關注「促進學習的評量」，目前更強調寓評量於學習之中，提出「評量即學習」的觀點，這三種評量取向在教學中各有其地位與功能，教師如何平衡地使用，便成為一個關鍵議題（江文慈，2007）。

因此針對以上三種評量與學習之間的關係，有研究者稱之為三環評量，他們的研究指出學習評量是學習過程中不可或缺的一環，隨著時代的變遷，教師對評量的概念也應隨之改變，除原先的評量方式外，更應納入教學和考試的調整策略，以幫助接受融合教育的身心障礙學生能適性地學習與發展（林沛穎、林昱成，2014）。由於三環評量較無法說明清楚與分辨其三種評量方式的相對實施比重與內容重點，因此本人則提出另一種更符應此以學生為本位的評量想法，本人稱之為三層次學習評量（Three Levels Assessment of/for/as Learning, TLAL）。而三層次學習評量係指對於學生為本位取向的學習評量之間的關係，可依其目的區分為促進學習的評量（Assessment For Learning, AFL）、評量即學習的評量（Assessment As Learning, AAL）、和對學習成果的評量（Assessment Of Learning, AOL），此三層次學習評量取向的目的、參照點和主要評量者的比較（Earl, 2002）詳如表 1。

表 1 三層次學習評量取向的目的、參照點和主要評量者比較一覽表

評量取向	目的	參照點	主要評量者
對學習的評量 AOL	安置、獎勵、晉升、學歷、資格成就的判斷	其他學生	教師
促進學習的評量 AFL	提供教師教學決定的訊息	外在標準或期許	教師
評量即學習 AAL	自我監控和自我修正、自我調整	個人目標和外在標準	學生

資料來源：”Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning (p.26)” by L. M. Earl, 2002, California: Corwin Press.

所謂「學習成果的評量」是用於評量學生的某項知識、能力和技能，以進一步了解學生是否達到課程目標或標準。這類型的評量是為了提供學生在不同階段學習的結果給教師、學校、甚至是教育主管單位、教育政策決策者參考運用，並可作為教育安置、升學或畢業的依據。而「促進學習的評量」係指教師持續使用多元評量策略和回饋來了解學生各個方面的學習成長、進步與學習需求，並可作為教師教學設計的參考依據。再者利用評量的結果可幫助教師、學生本身、同儕來思考決定教學及學習的未來規劃。由於「促進學習的評量」常被聯結到形成性評量，而「學習成果的評量」則是常被視為總結性評量，但這兩種型態的評量方式具有截然不同的功能和目的，其實不應該被如此歸類，而是應該從學生學習的角度出發來重新思考。

江文慈（2007）則研究指出應繼續延伸上述之促進學習的評量，以至於有些學者提出了創新的「評量即學習」的看法，係意圖增強和擴展促進學習的評量角色，其中特別強調的是學生的角色是評量的重點（江文慈，2007；Dann, 2002；Earl, 2002）。在這個評量取向當中，學生本身不僅對評量和學習歷程有貢獻，而且被視為是個重要關鍵，也就是讓學生主動參與評量，由學生檢視自己所學，發揮後設認知能力，並使用這些回饋來調整、適應甚至改變自己的學習。這也就是讓學生自己成為己身的最佳評量者，達成「評量即學習」的終極目標，符應個人化評量典範的核心主張，此時的自我評量便是這個評量取向的核心（江文慈，2007）。

也基於此素養導向評量有了「評量即學習」的後設認知之創新評量觀點，此創新的學習評量方式與觀點恰好符應本人所創之美塔學理論三大內涵之創新與後設兩大思維，並可同步再思考融入第三種思維（同時相對思考）於評量活動設計當中（李偉俊，2011）。因為學習即評量主要重點在教師在教學實施時應主動鼓勵學生培養和應用自省及反思的能力，即發揮其後設認知能力並隨時思考自己的學習狀況，並能作自我調整進行自主式的主動學習。也就是在評量即學習中學生可以在自己的學習過程裡扮演更主動的角色，強調比較與自我覺察己身學習前後的改變情形，此時教師的角色為多鼓勵學生主動監控其後設認知之學習展現，並逐步達到 Hughes（2011）所提出的自比評量（Ipsative Assessment）理想目標與境地。

## 五、結合自比評量與後設認知學習之素養導向評量（代結語）

綜上所述，108 課綱的素養導向評量取向與做法可先從三層次學習評量來思考，再到強調結合學生後設認知學習的自比評量方式進行。而具體的做法是；首先教師們應有共識去思考逐漸轉移教學的主體性到學生的學習身上，然後再從傳統對學習成果的評量有所省思並改進紙筆測驗的形式與內容，例如轉向標準本位評量的測驗命題思維，並逐漸以促進學習的評量取向來思考並改變本身以教師為本位的教學風格，將學習的責任逐漸轉移至學生身上，也就是將教師的角色從傳統的主導者變成引導者，進而再深化與進化為學習的輔導者，使評量即學習的理念逐漸落實和加諸學生對自身學習的責任感，也能省思自己的學習歷程和結果，以發揮其後設認知能力，除了為自己的學習積極負責外，也能透過規劃個人化的自我比照評量方式（自比評量），用己身的自我覺察學習前後的改變情形，來達到真正的自我覺知與素養導向教育之理想目標。

希望透過本文對三層次評量觀點到素養導向評量的論述與解析，所提出的以自比評量結合後設認知之評量創新觀點，期能提供給職前師資培育機構和辦理在職教師進修活動的參考與再思考素養導向評量的多元性和可能性，也期望能逐漸



從教師本位的教學思考轉移到以學生為本位的自比評量，進而促使學習者的後設認知之教育績效真正得以展現。

### 參考文獻

- 任宗浩（2017）。素養導向評量。國家教育研究院電子報，166(12)。
- 江文慈（2007）。超越測量－評量典範轉移的探索與啟示。教育實踐與研究，20(1)，173-200。
- 何蘊琪（2017）。素養導向教學的設計與評量：以東部一所小學為例。臺灣教育評論月刊，6(3)，15-19。
- 吳清山（2018）。素養導向教師教育內涵建構及實踐之研究。教育科學研究期刊，63(4)，261-293。
- 吳璧純（2017）。素養導向教學之學習評量。臺灣教育評論月刊，6(3)，30-34。
- 李偉俊（2011）。美塔學：一個統合後設認知與創造力的創新理論構想。教育資料與研究雙月刊，100，75-98。
- 林沛穎、林昱成（2014）。從三環評量理論探討融合教育之學習評量。特殊教育與輔助科技，45395，52-58。
- Dann, R. (2002). *Promoting assessment as learning: Improving the learning process*. London and New York: Routledge, Falmer.
- Earl, L. M. (2002). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. California, Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Hughes, G. (2011) Towards a personal best: a case for introducing ipsative assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(3), 353-367.



## 108 課綱中核心素養教學光譜之晦暗與曙光

翁仲賢

國立彰化師範大學科學教育所博士生

郭重吉

國立彰化師範大學科學教育所榮譽教授

### 一、前言

臺灣自 108 年正式推動新課綱，至今已約莫三年多。新課綱快四歲了，教育目標在培育學生成為具有核心素養的「終身學習者」，如果將核心素養的滾動圓輪意象想像為一個教學光譜，其中一個波段關於「科學協作能力」(scientific collaboration)的培育，在臺灣高中教育的實施現況如何？如何改進與提升？雖然教育部極力提倡與鼓勵核心素養教學，但許多科學教師在「到底要怎麼教核心素養？」之議題上仍感到無力與茫然，尤其在「協作學習」的關注與該課程的設計和發展，更是甚少觸及與研究。

「專題導向學習」(Project-Based Learning, PBL) 課程是一個開放式的學習架構，在 2021 年教育部頒布的《十二年國教課程綱要總綱》修正版本中，共提出 17 頁的篇幅，對於跨領域專題課程/實作具體擬訂相關規定，並在「校訂課程」中，明訂全國各校在「彈性學習課程」中開設跨領域專題，透過跨領域專題實作課程，強化跨領域或跨科的課程統整與應用，來培育學生的核心素養。對此課程的實施，國內教師以往比較熟悉的仍以「合作學習」為主體(郝光中，2021；張素貞、廖奕宣、洪珮瑜，2020)，但若能適切引入具有科學協作特性之團隊科學研究 (Science of Team Science, SciTS) (National Research Council, 2015)，成為具有「協作學習」特色的專題導向學習，當有機會點亮原本在核心素養教學光譜中晦暗的波段(即「科學協作」)。

本文所提「團隊科學與專題導向學習」(Team Science and Project-Based Learning, TSPBL) 課程設計背後的動機，短程目的是為了幫助高中生參加國際級太空移民競賽，取得優秀成績；然而它真正的長程目標，同時也是深具教育意涵的遠景：是用來培養學生對核心素養的關注，把教學活動聚焦在科學協作，讓學生更有機會透過互動發展系統思考、解決問題等技能，學習科學知識與團隊協作技巧，發揮較佳的團隊成效 (team effectiveness)。本研究致力於 TSPBL 課程的發展與實施，並與讀者分享其實施成果，盼能提供教師們培養學生科學協作課程設計的參考。

### 二、評議 108 課綱實施現況與提出理論分享

本節旨在從「協作學習」有別於「合作學習」之特性，探討目前教學現況。

並利用團隊科學研究中「科學協作」能力之觀點，融入專題導向學習架構中，設計與發展「團隊科學與專題導向學習」之教學法，分析 TSPBL 之實施成效。

### （一）「協作學習」與「合作學習」之比較

#### 1. 「合作學習」之特性與實施現況

##### （1）合作學習之特性

「合作學習」(cooperative learning) 是指透過一組過程來幫助學生們相互交流，以完成特定目標或發展擁有具體內容作品。雖然有教學活動的設計是將全班進行分組，以小組方式進行討論，但它根本的途徑仍是以教師為中心，是由教師控制著課堂內學生們大多數的討論交流與上課節奏 (Johnson & Johnson, 2005)，學生的學習與互動交流時間直接地由教師來支配和密切控制 (Olivares, 2008)。

##### （2）實施現況

「合作學習」的具體實施現況，有：科展、獨立研究、跨領域探究等，以下就這三方面進行分析：

國內科展，臺灣科展自民國四十九年開始辦理，迄今已歷六十多年。科展舉辦的基本精神在於訓練主動的學習，一個精熟老練的指導老師，懂得如何將熟如指掌的內容知識偽裝成「自然產生」的問題來引導學生。新制科展實施後，國內關於科展的文獻大多偏向以個案研究或行動研究探討教師教學模式和學生學習成效，目前新制科展活動教學所面臨的主要困難，在學生團隊互動方面的學習型態中，除了教師本身因素，包括缺乏能力與熱誠、專業素養不足之外，還有缺乏有效指導策略讓學生主動學習的有效理論與方法 (葉重新、成映鴻、黃鴻、林原宏，1993)。

獨立研究是一個綜合能力展現的學習，對象是資優生。雖然資優的學生具備優異的學習能力與高層次問題的研究潛能，但其研究能力仍需要在充實課程上安排創造思考與研究方法之訓練 (柯麗卿，2005)。就課程之設計與本質來說，大多數的時間，學生獨自進行研究，團隊協作的機會不多 (李美惠、洪啟軒、何于蝶，2019)。獨立研究教學的目的是聚焦在資優學生「個人」，進行方式大多為「個人」獨立研究，偶有「分組」之型式，但這樣的「小組」只是流於型式，課程設計精神並不規劃同學間人際互動，更不強調科學協作，亦不關注學生團隊互動中的團隊歷程 (陳信益、呂嘉璋、宋威德，2020；陳偉仁，黃楷茹，陳美芳、陳長益，2013)。

跨領域科學研究 (Interdisciplinary Scientific Research, ISR)，資料的整合既可以發生在一個人的頭腦中，也可以發生在一個團隊之間，科學探究教學

活動受建構主義影響下，傾向藉由完整的探究經驗來學習探究，藉以培養科學素養。教師不再是傳授者，變成學生學習和理解的促進者、引導者（Wagner, 2011）；而學生成為學習過程中的主角，主動積極參與，就相關經驗看法提出討論，反省思索自己原先的知識，並建構出新的知識概念（Tobin & Tippins, 1993）。跨學科探究課程與教師和學生的創造性探究（creative inquiry）能力有關，在課室中實施協作探究式教學，目前國內缺乏實徵性研究來有效支持（洪振方，2003）。

此外，在 STEM 課堂的協作教育（collaborative education）中，現行的教學法也鮮少被設計為整合學生協作技巧的發展，國外學者 Cooke 指出，在培育學生科學協作能力上，目前中小學的教學重視度不足（Cooke, 2015）。

## 2. 以「協作學習」深化核心素養之培育

### (1) 「協作學習」之特色

協作學習是以學生為中心（student-centered）的學習法，它所指的是一種在團隊中如何加強與他人關係的聯結，是與人相處的方式，尊重差異，分享知識。更可以說，協作學習是一種互動與個人的處事哲學（a philosophy of interaction and personal lifestyle），根據許多學者的實徵研究，它所指的不只是課堂裡的教學技術，而是一種在團隊中如何尊重他人貢獻及突顯個別能力的處事方法，且著重的是在團隊活動中的權力分配與責任分擔（Drew, 2023）。

### (2) 「協作學習」在群體學習的重要性

根據協作學習的特性，對應核心素養培育目標：「包容個別差異與尊重他人價值觀」上，有學者建議它是一種比較接近真實生活情境的共同學習（learn together）方法（Nokes-Malach et al., 2015），教師在教學上應該多嘗試以培育協作學習精神來設計課程（Bruffee, 1984），在課堂上，老師們也應該多運用「協作」的形式去提升學生的學習內在動機（intrinsic motivation），幫助同學進行知識建構（knowledge construction）（Linden et al., 2000）。與「合作學習」之比較如表 1：

表 1 協作學習與合作學習之文獻研究比較

	協作學習	合作學習
學習角色	以學生為中心	以教師為中心
學習動機	內在動機	外在動機
知識學習	知識建構	知識傳授
學習型態	較寬鬆，信任學生自行建構	較規範，由教師控制與安排
文獻定義與描述	協作學習是一種個人的處世哲學，並不只是課堂裡的教學技術。它所指的是一種在團隊中如何尊重他人	合作學習是指透過一組過程來幫助人們互相交流，以完成特定目標或開發擁有具體內容產品。這是比起

貢獻及突現個別能力的處事方法，且著重的是在團隊活動中的權力分配與責任分擔。

（Kock & Olivares, 2009；Enriquez & Javier, 2016；Panitz, 1996；Minn, 2022；Drew, 2023）

協作來說更直接滴由教師來支配和密切控制。雖然有許多機制是分組進行分析與反思，但它根本的途徑仍是以教師為中心。

（Kock & Olivares, 2009；Enriquez & Javier, 2016；Panitz, 1996；Minn, 2022；Drew, 2023）

資料來源：作者根據所列文獻進行分析製表

## （二）團隊科學與專題導向課程

### 1. 重視協作學習的團隊科學研究

#### （1）團隊科學研究之理論依據

團隊科學研究（Science of Team Science, SciTS）是「協作型研究」（collaborative research），SciTS 重視科學協作（scientific collaboration），這裡談的協作是指在工作與學習中，與他人關係的聯結，是與人相處的方式尊重差異，分享知識。基於 2005 年到 2015 年之間的研究，團隊科學研究已確立是一個有效且強而有力的「跨專業領域」協作實踐（Little et al., 2017）。National Research Council（2015）曾籌組團隊科學研究委員會（Committee on the SciTS），共由 15 位應用心理學及科學教育的專家所組成，在其出版的關鍵報告《增強團隊科學的成效》中指出對於如何提升團隊成效。

#### （2）團隊科學研究在教育上的貢獻

在教育上，SciTS 提供了一新觀點與角度來探究協作學習教法。有學者認為，協作教學應積極開發教育和培訓計劃和資源，以提高學生在當前或未來團隊科學工作中，進行有效科學協作的能力（capacity for effective scientific collaboration），才能接軌成人科學團隊真實的人際協作互動（Bennett & Gadlin, 2012；Vogel et al., 2014）。

### 2. 團隊科學與專題導向課程設計與發展

#### （1）團隊科學與專題導向課程理論架構

一個融入 SciTS 觀點的 PBL 之課程設計，是一個具有「協作學習」特色的專題導向學習：「團隊科學與專題導向學習（Team Science and Project-Based Learning, TSPBL），在此教學情境下，一方面培育核心素養中的協作能力，另一方面也更有機會探知學生在科學協作中，由哪些團隊歷程因素來影響團隊成效，以及接下來與環境動態與複雜性之關係。其理論架構如圖 1：

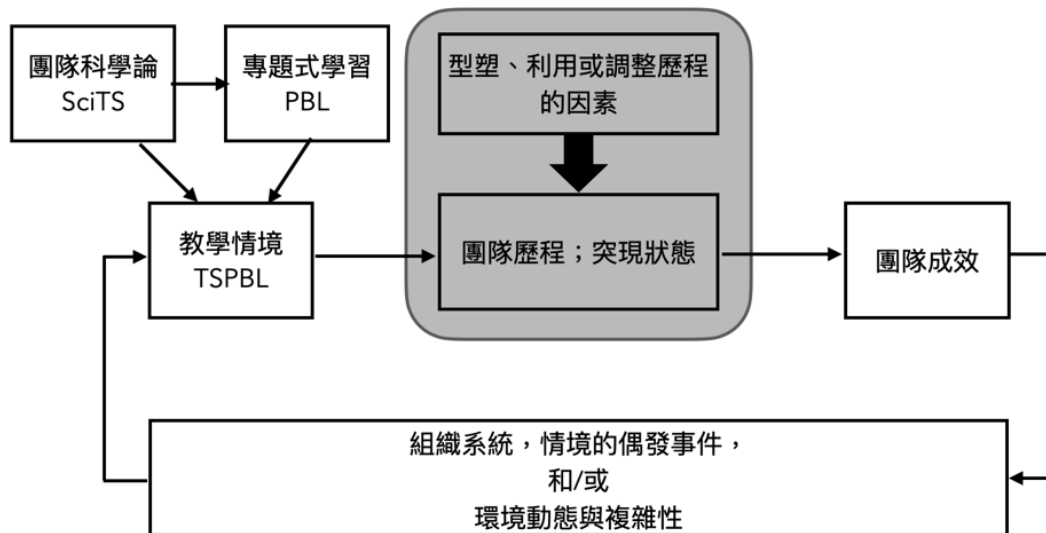


圖 1 以 TSPBL 教學情境探討學生團隊互動歷程因素影響團隊成效之理論架構  
(修改自 National Research Council., 2015, p.63)

## (2) 團隊科學與專題導向課程之具體實踐

有別於傳統的合作學習模式，TSPBL 課程希望為學生團隊搭建科學協作情境，提供協作學習機會，例如，以小型科學模擬實驗玩具的製作（如單極馬達、養樂多砲...），由學生決定團隊分工、責任分擔、討論時間、表達方式，團隊互動也同時彼此鞭策，讓這種型態的學習更有效率。列舉三個作者已實踐之教學實例，教學活動說明如表 2：

表 2 TSPBL 課程名稱、觀察重點與活動內容列表（列舉）

課程名稱	觀察重點	活動內容
哈德遜河奇蹟	以飛機迫降事件為例，以極短時間團隊成員發揮最大效能。	隊長安排飛行員、空中控制中心人員、塔台人員和其他相關人員。讓一家遭鳥擊且在有 153 名乘客的飛機在 73 秒內迫降在哈德遜河上。
養樂多砲	牛頓三大定律之應用，給予任務、目標、規則，觀察其成員互動討論之情形。	團隊分析任務、制定 SOP，觀察成員面對所處的團隊氣氛，互相溝通、發揮效能以達到最遠的射程距離。
單極馬達	利用離心力模擬人造重力，觀察團隊成員與隊長的互動關係。	團隊領導分配任務、目標，通過製作單極馬達，團隊成員通過設計、交流和協作來模擬與體驗外空的人工重力環境。

資料來源：作者已實踐之教學活動實例

TSPBL 課程實施時間可由一學期至兩學年，開設在校本課程或多元選修課程，課程目的設定幫助學生完成國際專案作品，教育目標在提高學生對於核心素養的關注與協作能力之提升。

## (3) 團隊科學與專題導向課程實施成果

本研究以 TSPBL 課程幫助學生培育核心素養中科學協作能力，完成全

英文跨領域專題作品，參加美國太空總署與國家太空協會合辦之太空移民專題競賽，獲得國際獎項：2016 年世界第二、2017 年世界第二、2018 年 Honorable Mention 和 2019 年世界第三名，學生的團隊成效獲得國際專家評審之肯定（可參見附錄）。

### 三、結語與未來課程設計建議

協作學習在教學現場並不多見，對於教師的意願，主要的困難在於沒有足夠的認識、適切的理論依據與課程發展模組可供參考。本研究發展融入團隊科學研究觀點的專題導向課程 TSPBL，點出合作學習與協作學習之差異，引入團隊科學研究之「協作」特性，設計課程，搭建教學情境，指出此教學的觀察重點，讓教師能夠賦權（empower）給學生，讓學生在團隊歷程中真正學習到「尊重差異」、「權力分配」與「責任分擔」，發揮強大的團隊成效，完成優秀專題作品。連續四年拿到世界級獎項，大大增強學生團隊的自我效能與學習自信（Weng & Guo, 2022）。由教學成果來看，TSPBL 課程確實是一個值得推薦的協作學習教學法，它不但正面回應了教育部 108 課綱倡議的核心素養培育目標，也讓素養教學光譜中最暗淡的波段，出現了一道曙光。

### 參考文獻

- 李美惠、洪啟軒、何于蝶（2019）。臺北市仁愛國民中學資優教育之推展。資優教育論壇，17(1)，98-113。
- 柯麗卿（2005）。獨立研究的設計與教學。國小特殊教育，39，53-60。
- 洪振方（2003）。探究式教學的歷史回顧與創造性探究模式之初探。高雄師大學報，15(3)，641-662。
- 郝光中（2021）。專題導向式學習、ARCS 學習動機理論與競賽導向式學習在課程上學習動機及成效之研究：以網頁設計課程為例。取自 <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edshyr&AN=hyr.00594110&lang=zh-tw&site=eds-live>
- 張素貞、廖奕宣、洪珮瑜（2020）。推動十二年國民基本教育課程綱要宣導與增能配套之規劃實施及初步成效分析。取自 <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edshyr&AN=hyr.00580894&lang=zh-tw&site=eds-live>

- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要（110年修正版）。國家教育研究院。
- 陳信益、呂嘉瑋、宋威德（2020）。「獨立研究：科學精神與技巧」教師手冊。優質特教網。
- 陳偉仁、黃楷茹、陳美芳、陳長益（2013）。臺灣國民中小學資優資源班運作基本模式之探究。*特殊教育研究學刊*，38(1)，55-78。
- 葉重新、成映鴻、黃鴻博、林原宏（1993）。臺灣中部地區國民小學科學展覽活動之研究教育部中小學科學教育計畫研究報告。國立臺中教育大學。
- Bennett, L. M., & Gadlin, H. (2012). Collaboration and team science: from theory to practice. *Journal of Investigative Medicine*, 60(5), 768-775.
- Cooke, N. J. (2015). Team Cognition as Interaction. *Current Directions in Psychological Science*, 24(6), 415-419. doi:10.1177/0963721415602474
- Drew, C. (2023). *Collaborative vs Cooperative Learning - Similarities & Differences*. Retrieved from <https://helpfulprofessor.com/collaborative-vs-cooperative/>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms. In *Classroom Issues* (pp. 29-47). Routledge.
- Little, M. M., St Hill, C. A., Ware, K. B., Swanoski, M. T., Chapman, S. A., Lutfiyya, M. N., & Cerra, F. B. (2017). Team science as interprofessional collaborative research practice: a systematic review of the science of team science literature. *Journal of Investigative Medicine*, 65(1), 15-22.
- National Research Council. (2015). *Enhancing the Effectiveness of team science*. National Academies Press.
- Olivares, O. J. (2008). Collaborative vs. cooperative learning: The instructor's role in computer supported collaborative learning. In *Computer-Supported Collaborative Learning: Best Practices and Principles for Instructors* (pp. 20-39). IGI Global.
- Tobin, K., & Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. *The practice of constructivism in science education*, 1, 3-22.



- Vogel, A. L., Stipelman, B. A., Hall, K. L., Nebeling, L., Stokols, D., & Spruijt-Metz, D. (2014). Pioneering the Transdisciplinary Team Science Approach: Lessons Learned from National Cancer Institute Grantees. *Journal of Translational Medicine*, 2(2).
- Wagner, C. S., Roessner, J. D., Bobb, K., Klein, J. T., Boyack, K. W., Keyton, J., . . . Börner, K. (2011). Approaches to understanding and measuring interdisciplinary scientific research (IDR): *A review of the literature. Journal of Informetric* 5(1), 14-26.
- Weng, C.-H., & Guo, C.-J. (2022). Investigating Students' Team Processes in a Project-Based Learning Course: From the Perspective of Science of Team Science. *臺灣教育評論月刊*，11(10)，178-199。

附錄一

2016-2019 年學生團隊獲得國際競賽獎狀



# 地方政府自我檢視推動 108 課綱之 國民中小學教育階段配套分析

黃郁文

臺北市政府教育局科國小教育科員

張素貞<sup>1</sup>

國立臺灣師範大學師資培育學院副教授

## 一、前言

教育改革牽涉課程、教學與行政體系，在前三者息息相關中，課綱不僅作為教育目的、課程規劃、教學實施及行政支持的規範，亦是三者推動教育改革的共同語言，並當 108 課綱為我國近年重大的教育改革政策，其推動過程不單是由上而下或由下而上，而是「中央」、「地方政府（教育局/處）」、「學校」三個不同層級將課綱轉化並落實於課程、教學和教育行政之中，且在層級內及層級間進行相互作用與彼此協作。

教育部國民及學前教育署（以下簡稱教育部國教署）作為中央層級的督導機關，為引導地方政府推動並督導學校準備與實施 108 課綱，進而學校教育能有具備素養導向的改變，其於 2016 年 10 月發布《教育部國民及學前教育署推動十二年國民基本教育課程綱要（總綱）國民中小學教育階段配套計畫》，並於 2018 年 5 月增修，制定「組織與法規」、「課程與教學」、「宣導與增能」、「資源與設備」四大向度，架構出 108 課綱的政策配套，且自 2016 年 10 月至 2022 年 11 月期間辦理全國「十二年國民基本教育課程綱要教育行政領導人員研習」（以下簡稱行政人員研習），促使地方政府自我評估 108 課綱配套在「地方政府」及「學校」層級的準備、推動情形與困境。作者亦透過檢視前述地方政府自我檢視課綱配套的情形，期就國民中小學教育階段的課綱配套進行爬梳，並能：(1)分析中央推動 108 課綱之國民中小學教育階段配套的規劃與功能。(2)了解中央發展地方政府自我檢視清單內涵及指標之歷程。(3)分析地方政府於 108 課綱實施前後之自我檢視指標達成情形。(4)根據 108 課綱之國民中小學教育階段配套的實踐過程，提出相關建議與其啟示。

## 二、教育行政領導與課程推動

108 課綱起源於我國政府宣示推動十二年國民基本教育，並於中央積極推動此一教育改革的氛圍下，突顯了「中央」、「地方政府（教育局/處）」與「學校」三者作為課程參與者產生聯繫與互動之際，了解其整合行政、教學與課程的思維脈絡，實有其關鍵性；並由於課綱的理想精神無法直接轉移至實務現場，且當政

<sup>1</sup> 通訊作者：張素貞聯絡方式 [hn12735832@gmail.com](mailto:hn12735832@gmail.com)

府、學校及教師皆為從事課程發展的工作者時（黃政傑，1991），不同人員的參與時，以 Goodlad（1979）、Glatthorn（1987）分析課程的觀點來看，不同課程實踐層次間的轉化常使得政策理想實施至地方政府及學校教育現場時產生變化，而此些變化與協調整合的歷程更有受關照的需要。

學者 Fiore（2004）在其著作中建議學校行政的領導者成為課程領導者，以利教師教學環境的提升能更為受到重視，吳清山（2005）也以校長領導為探究，認為知識社會下傳統行政管理者的角色已不符時代所需，並提出行政、教學與課程的領導雖有不同層面，但皆需要透過行政知能加以整合。且當教育局（處）作為課綱政策配套承上啟下的地方政府角色，倘若教育行政人員無法理解課程與教學的重要性，進而研擬四大向度的可行措施時，終將影響課綱配套融入至既有學校行政及教師教學，抑或無法協同學校、教師發展符應 108 課綱的課程。換言之，在協調與聯繫是政策成敗及行政效能良窳的關鍵之下（Alexander, 1995），彰顯教育行政協調課程與教學政策推動的重要性（Bowe et al, 1992），以及教育行政領導對於影響課程推動和整合課程政策決定的舉足輕重。

### 三、中央發展 108 課綱之配套架構及地方政府自我檢視之指標

在教育行政領導影響課程推動之重要性下，教育部國教署在 108 課綱推動前，自各大向度向下擬定其核心工作與工作項目（如附表 1），其主要內涵如下，並以此督導地方政府辦理課綱的準備工作：

#### （一）組織與法規面向－包含組織運作及法規研修

其工作項目涵蓋組成任務小組推動各項工作、強化地方教育輔導體系效能、設立科技領域輔導團、新住民語文輔導團以及因應課綱訂定及修訂地方教育法規，內涵中彰顯行政組織係攸關課程及教學推展的首要性，以及行政管理和政策推動須於法有據，並透過納入跨科室合作及思考其層級的課程與教學輔導體系人力應當如何運作，俾利與 108 課綱推動密不可分。

#### （二）課程與教學面向－包含課程實施、教學實踐、協力試行、推動本土語文教學、新住民語文教學

其工作項目為研發核心素養導向教學與評量示例、新舊課綱銜接、建置課程計畫實施與輔導機制、建立課程評鑑機制、強化教科書品質、推動前導學校及落實推廣科技領域課程，並強調推動本土語文及新住民語文教學，呼應 108 課綱與九年一貫課綱在課程領域的差異，即新增科技領域和新住民語文。此一面向更承攬了 108 課綱改革的主軸，在研發示例下架構核心素養導向的內涵，並透過課程

實施引導地方政府與學校對教科書的選用、建立課程計畫機制及學校試行課綱，並因其中有家長參與的必要，也帶出辦理宣導與增能的需要。

### （三）宣導與增能面向－包含分階宣導、培力支持體系、增能

承接課程與教學的推動，其工作項目自宣導工作進一步連結教育輔導體系之專業支持系統，並結合活化教學與社群之陪伴人力，以協助教師專業成長和教育行政人員增能，並於宣導與增能活動當中推廣和運用素養導向教學與評量示例，使行政、家長及教師了解課綱精神，並促使「學校」的層級聯結並調整既有課程與教學計畫，進而配合 108 課綱的精神做出改變。

### （四）資源與設備面向－包含盤整資源、提供參考資源、充實設備

作為最後一向度，其工作項目包含：善用合理員額及合聘機制的人力因應，並研發各式參考文件及數位課程、推廣教學資源共享、國民中小學課程與教學資源網站並且研析設備需求、充實教學設備資源，使地方政府盤整 108 課綱配套產出的資源工具，並著重資源彙整和共享管道，且關注教師員額及設備設施基準能否符合 108 課綱規範下的師資結構改變和專長授課需求。

上開準備工作在 108 課綱推動後，教育部國教署於 2020 年 12 月行政人員研習中改以問題導向檢核四大向度，後於 2021 年及 2022 年除「組織與法規」以提問方式請縣市說明其組織運作和計畫整合外，其餘三大向度則自核心工作與工作項目提取「指標」（如附表 2），且各指標持續扣合配套督導地方政府配套辦理情形的作用外，亦扣合其引領地方政府完成 108 課綱的準備任務並確認其完成情形的檢核功能。

## 四、地方政府於 108 課綱實施「前、後」自我檢視指標達成情形

延續配套落實 108 課綱之作用，為關注各縣市在課綱實施前、後自我檢視指標達成情形是如何，作者從時間點分別檢視 2019 年上半年以及最新 2022 年行政人員研習中地方政府自我檢核各向度的數據，並將課綱實施前的工作項目及實施後的指標，對應內涵相同與相似者（如表 1），分析四大向度的達成情形。

其中，有關課綱實施前四大向度的達成情形，作者奠基於 2020 年的分析結果，將地方政府檢核各向度下工作項目進度的四點量表（執行率 25%、50%、75%、已達成）轉換為 1 至 4 分，取得 22 縣市每工作項目之平均分數（如表 1）（張素貞、廖奕宣、洪珮瑜，2020）。續就課綱實施後的指標達成情形則同樣對取得 22 縣市以四點量表（0-50%、51-70%、71-90%、91-100%，並轉換為 1 至 4 分）自

評各向度下指標達成的平均分數，進行分析。

表 1 108 課綱實施前與後之向度與配套架構

向度	工作項目		指標
課程 與 教學	課程實施	— 建置課程計畫實施機制 (3.27)	課程計畫 (3.86) 課程評鑑 (3.63)
		— 研訂總綱實施要點之相關補充說明 (3.50)	
		— 提升教科用書品質 (3.23)	自編自選教材 (3.63)
	教學實踐	— 研發核心素養導向教學與評量示例 (3.32)	
		— 推廣科技領域課程以減少落差 (3.59)	
	協力試行	— 推動和擴散前導學校的試行經驗 (3.55)	
	新住民 語文教學	— 規劃多元開課模式 (3.09)	本土語文/ 臺灣手語/ 新住民語文 (3.77)
		— 充實教學人力 (3.27)	
	— 研發新住民語文補充教材 (2.73)		
	本土 語文教學	— 強化本土語文教學品質 (3.55)	
整體平均 3.31		整體平均 3.72	
宣導 與 增能	培力 支持體系	— 結合國民教育輔導體系之專業支持系統增能 (3.77)	分階宣導 (3.86)
		— 善用活化教學與社群之陪伴人力協作教師增能 (3.64)	
		— 教育行政人員之增能 (3.55)	
	分階宣導	— 辦理新課綱宣導工作 (3.55)	
	深入增能	— 推廣運用素養導向教學與評量示例 (3.18)	深入增能 (3.77)
整體平均 3.54		整體平均 3.82	
資源 與 設備	盤整資源	— 師資人力之因應與調控 (3.23)	師資員額 (3.68)
		— 整合國民中小學課程與教學資源網站 (3.32)	教材與學習資 源 (3.63)
	提供 參考資源	提供參考資源—研發各式參考文件及數位課程 (3.05)	
	充實設備	— 研析學校設備需求 (3.50)	
		— 充實學校教學設備資源 (3.41)	
整體平均 3.30		整體平均 3.66	

資料來源：張素貞、廖奕宣、洪珮瑜（2020）、教育部國民及學前教育署（2022年11月11日）。

註：工作項目及指標之內涵說明詳於附表 2。

### （一）組織與法規

在課綱實施前，組織與法規面向之整備業已接近完備，並在課綱實施後，各縣市維持跨科室任務編組的課綱推動工作小組，且透過校際群組辦理課程計畫備查工作。法規研修部分，各縣市也持續隨中央頒布相關規範繼而修定或訂定各項權管法令。

## (二) 課程與教學

自表 1 中可見縣市在課綱實施前「建置課程計畫實施機制」(3.27)、「提升教科用書品質」(3.23)及「新住民語文教學」(項下研發補充教材為最低分 2.73)的項目得分偏低；且該得分偏低的項目正對應課綱實施後「課程與教學」向度對於縣市在辦理課程計畫、課程評鑑、自編自選教材及本土語文/臺灣手語/新住民語文的重視。

透過表 2 檢視 2022 年地方政府自評分數，各縣市皆已設有課程計畫備查機制，並有九成以上的縣市召開課程計畫審閱人員的共識會議，辦理學校課程領導相關人員的增能研習，且多數指標皆有八成以上的縣市自評為完全達成。但縣市在建立學校分享機制與鼓勵、輔導學校方面，則僅七成縣市自評為完全達成，其中「建構自編自選教材分享平臺或優良教材分享機制，並促進校際間交流或合作」是為最低，僅六成縣市認為已完全達成，凸顯了本指標在課綱正式推動後是縣市需加強的配套。

表 2 108 課綱實施後之「課程與教學」向度下指標內涵及縣市自評

指標	指標內涵	部分達成	完全達成
課程計畫	設有課程計畫備查機制，學校能先自評檢核，並能定期因應發展重點而調整	0 縣市 (0%)	22 縣市 (100%)
	系列性規劃針對學校課程領導人、課程發展委員會委員、課程計畫撰寫人員之增能研習	1 (5%)	21 (95%)
	辦理課程計畫備查審閱人員共識會議	2 (9%)	20 (91%)
	建立獎勵制度以激勵課程計畫撰寫投入之學校行政人員及課程發展者	3 (14%)	19 (86%)
	建立檢視學校端課程計畫落實情形之具體策略	4 (18%)	18 (82%)
	建立優良課程計畫評選及分享機制	5 (23%)	17 (77%)
	運行課程發展協作機制（例如到校協作或長期工作坊等）	6 (27%)	16 (73%)
課程評鑑	能分析縣市學生學力品質，並整合資源以調整政策推動方向與措施	3 (14%)	19 (86%)
	建構縣市層級課程評鑑及課程品質維護相關機制，並滾動式修正運作方式	4 (18%)	18 (82%)
	善用課程評鑑結果能作為各項政策推動或調整之參考依據	6 (27%)	16 (73%)
	能有具體作為落實輔導各校發展合宜的學校層級課程評鑑	6 (27%)	16 (73%)
自編自選教材	建立督導各校課程發展委員會審查自編自選教材審查之機制	4 (18%)	18 (82%)
	辦理課程發展委員會委員審查或教師自編自選教材之相關專業增能研習	4 (18%)	18 (82%)
	建構自編自選教材分享平臺或優良教材分享機制，並促進校際間交流或合作	8 (36%)	14 (64%)
本土語文/	建立督導學校依學生需求開設本土語文/臺灣手語/新住民語文課程之相關機制	3 (14%)	19 (86%)

臺灣手語/新住民語文	建立相關語言專長人才庫，以利學校聘用合格師資。	4（18%）	18（82%）
	建立輔導及獎勵師資增能、培訓、取證等相關機制以擴大專業人才（以國民中學為主）	5（23%）	17（77%）
	鼓勵研發本土語文/臺灣手語/新住民語文教學之學習資源	6（27%）	16（73%）

資料來源：教育部國民及學前教育署辦理 111 年度教育行政領導人研習手冊（2022 年 11 月 11 日）。

### （三）宣導與增能

宣導與增能作為課綱實施前準備度最高的向度，於課綱實施後的辦理情形（表 3）可見八成以上的縣市在自評「分階宣導」與「深入增能」的指標裡亦是完全達成的狀態；以及在課綱實施前，「推廣運用素養導向教學與評量示例」的分數（3.18）雖是該向度中最低分的工作項目，但於課綱實施後則已有八成以上縣市自評已建立推廣機制。

此外，在課綱實施前，縣市對於培力支持體系的推動情形雖有最高分的準備度，但於課綱實施後，縣市對於輔導支援的成效分析，發現有 17 個縣市勾選「完全達成」，有 5 個縣市 5（佔比 23%），以及對於素養導向教學與評量推廣的成效分析和未來推動的重點規劃則分別為 8 個（佔比約 36%）和 7 個縣市（佔比約 32%）勾選「部分達成」，是該向度項中達成度最低的指標，顯示縣市在宣導增能辦理的成效分析與成果，是未來課綱配套策略上可持續加強的項目。

表 3 108 課綱實施後之「宣導與增能」向度下指標內涵及縣市自評

指標	指標內涵	部分達成	完全達成
分階 宣導	建立全縣市系統性課綱（總綱、領綱、議題）宣導及增能研習規劃之機制	1 縣市 （5%）	21 縣市 （95%）
	辦理縣市課程推動相關作為之家長宣導	3（14%）	19（86%）
	督導學校提供家長了解學校課程內涵之具體作為，並落實輔導機制	3（14%）	19（86%）
深入 增能	建立素養導向教學與評量推廣相關機制	3（14%）	19（86%）
	定期檢核學校逐年提升教師公開授課品質之情形	3（14%）	19（86%）
	定期分析專業陪伴人力（專家學者、輔導團或認證人才等）輔導支援各校之成效	5（23%）	17（77%）
	系統性規劃素養導向教學與評量定期推動重點	7（32%）	15（68%）
	研發素養導向教學與評量示例並加以推廣並檢視成效（如：編製專書、教育部因材網、縣市自行整合平臺等）	8（36%）	14（64%）

資料來源：教育部國民及學前教育署辦理 111 年度教育行政領導人研習手冊（2022 年 11 月 11 日）。

### （四）資源與設備

此一向度係與「課程教學向度」同是在課綱實施前準備度較低者，其得分偏

低的項目，亦體現於課綱實施後，指標聚焦在充實師資員額和整合教材與學習資源共享的情形（表 4），其中「爭取開設提升教師專長之培育學分班或辦理非專教師授課增能相關研習」僅約八成縣市勾選完全達成，其餘指標則落在 5 個縣市（佔比約 23%）勾選「部分達成」，以及在「整合性網絡或平臺的建置、彙整與更新」的指標有 7 個縣市（佔比約 32%）填寫部分達成，為達成度最低的指標，整體顯示該一向度是所有向度中辦理情形最為偏弱者，換言之充實各領域師資員額以提升教師專長授課，和充實教學資源進而透過平臺與機制持續彙整和更新，仍是縣市於課綱實施前與後，需再更為加強投入心力之處。

表 4 108 課綱實施後之「資源與設備」向度下指標內涵及縣市自評

指標	指標內涵	部分達成	完全達成
師資員額	能善用資源，爭取開設提升教師專長之培育學分班或辦理非專教師授課增能相關研習	4 縣市 (18%)	18 縣市 (82%)
	能定期追蹤縣市內各領域/科目教師專長授課情形及合格師資比例，並督導及協助改善	5 (23%)	17 (77%)
	建立師資結構調控或合聘等相關機制，以回應各校各領域專長師資聘任需求	5 (23%)	17 (77%)
教材與學習資源	能定期分析現有教學資源現況與不足處，並建立充實教材與教學資源之相關機制	6 (27%)	16 (73%)
	能整合運用各項計畫之資源，將其資源效益性最大化	6 (27%)	16 (73%)
	建置、彙整並適時更新整合性網絡或平臺資源，促進親師生共享機制	7 (32%)	15 (68%)

資料來源：教育部國民及學前教育署辦理 111 年度教育行政領導人研習手冊（2022 年 11 月 11 日）。

隨地方政府自上而下引導學校辦理課綱配套的歷程中，各項指標內涵緊密與地方政府推動配套至學校層級相連，整體而言「組織與法規」面業已準備完備，「課程教學」平均自 3.31 分升至 3.72 分、「宣導增能」自 3.54 分升至 3.82 分及「資源設備」自 3.30 分升至 3.66 分，以及雖在校際或教師間交流課程發展、提升教師專長授課和充實教學資源等相關指標，仍是地方政府需持續增強的項目，但在在都顯示地方政府在課綱配套，自準備以至正式實施的推動有所提升並致力將課綱配套落實至學校。

## 五、結論與建議

教育部國教署作為課程與教學政策推動的中央主管教育行政機關，將 108 課綱的推動所需的配套內容轉化至四大向度。透過配套的機制與執行，於協助地方政府及學校層級著手思考的同時，亦透過定期檢核地方政府開展行動，回應其督導地方政府準備並推動 108 課綱的整體作為上，其有責無旁貸的角色。

同時在「中央」、「地方政府」、「學校」三個不同層級對於課程、教學和教育行政的行動中體現 108 課綱在層級內的轉化，也增進層級間的交流，作者亦在檢



核地方政府自評課綱前與實施後課綱配套的歷程中，提出以下建議：

（一）持續強化教育行政領導人員的課程教學素養和政策成效分析的能力

在教師落實課綱時，自課程、教學與行政的緊密相依下，課程教學更需要教育行政的整合規劃與支持，建議各縣市持續培養並強化課程教學相關科室人員具備課程教學素養、對學校事務的關心和檢視目標達成與推估成效等能力，增強行政支持教學的力道，獲取反饋以改善課綱配套措施的實施，以利學校落實新課綱，形塑課程與教學推動的有利環境。

（二）提升教師的專長授課和鼓勵教師發展課程教學示例，充實部分領域員額和教學資源的不足

在課綱實施前後，充實師資員額和整合教材與學習資源共享指標項目的平均分數皆偏低，建議各縣市持續建立師資員額計算和教師專長授課比例的機制，並提供學校課程規劃、執行和評估的工具，以即時掌握與督導學校歷程性的推動；再者，善加連結教學精進與活化相關計畫與配套產出的資源，規劃設計教師專業學習活動，促進素養導向教學示例的發展和教材、教學資源的充實。

（三）善用教育輔導體系專業支持系統的人員專業，增進校際交流和分享平臺的運作

地方教育輔導體系的人員專業和專業支持，將是縣市可善用的協作夥伴，建議縣市在其協助推展課程教學政策至學校和提升教師專業發展的同時，導入或聚焦其辦理校際對話交流和建立分享平臺的任務，以此提升縣市在專業支持能有一加一大於二的效能。

### 參考文獻

- 吳清山（2005）。校長行政教學課程整合領導的理念與實踐。臺灣教育，635，2-7。
- 張素貞、廖奕宣、洪珮瑜（2020）。推動十二年國民基本教育課程綱要宣導與增能配套之規劃實施及初步成效分析。中等教育，71(4)，36-61。
- 教育部國民及學前教育署（2022）。共同檢視與專業互動：縣市共同檢視清單綜合分析〔研習報告〕。111年度推動十二年國民基本教育課程綱要教育行政領導人員研習，臺南市，臺灣。

- 黃政傑（1991）。課程設計。東華書局。
- Alexander, E. R. (1995). *How organizations act together: Interorganizational coordination in theory and practice*. University of California Press.
- Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Fiore, D. J. (2004). *Introduction to educational administration: Standards, theories & practice* (2nd ed.). Eye on Education.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Foresman & Company.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice* (pp. 17-42). McGraw-Hill.



附表 1 108 課綱實施前之向度、核心工作與工作項目

時間 面向	2017 年 05 月	2017 年 12 月	2018 年 05 月	2018 年 11 月	2019 年 04 月
組織 與 法規	<p><b>組織運作：</b>課程推動計畫、組成任務小組推動各項工作、強化課程與教學輔導功能</p> <p><b>法規研修：</b>修訂規定</p>	<p><b>組織運作：</b>組成任務小組並善用各類資源推動各項作業、強化課程與教學輔導功能</p> <p><b>法規研修：</b>修訂規定、訂定規定</p>	<p><b>組織運作：</b>組成任務小組並善用各類資源推動、強化課程與教學輔導支持體系之功能</p> <p><b>法規研修：</b>同左</p>	<p><b>組織運作：</b>組成任務小組推動各項工作、強化國民教育輔導體系之輔導效能、設立科技領域輔導團、設立新住民語文輔導團</p> <p><b>法規研修：</b>同左</p>	<p><b>組織運作：</b>同左</p> <p><b>法規研修：</b>訂定地方教育主管機關層級之法規、修訂地方教育主管機關層級之法規</p>
課程 與 教學	<p><b>教學實踐：</b>研發核心素養導向教學/評量示例、充實特定領域師資人力、強化本土語言教學品質</p>	<p><b>教學實踐：</b>研發核心素養導向教學/評量示例、落實新舊課綱銜接教學</p> <p><b>課程實施：</b>建置課程計畫實施與輔導措施、建立課程評鑑機制、強化教科書品質</p>	<p><b>教學實踐：</b>研發核心素養導向教學/評量示例、落實新舊課綱銜接教學、落實科技領域課程</p> <p><b>課程實施：</b>建置課程計畫實施與輔導機制、研訂總綱實施要點之相關補充說明、強化教科用書品質</p> <p><b>協力試行：</b>推動前導學校</p> <p><b>本土語文教學：</b>強化本土語文教學</p> <p><b>新住民語文教學：</b>落實新住民語文教學</p>	<p><b>教學實踐：</b>研發核心素養導向教學與評量示例、推廣科技領域課程以減少落差、規劃新課綱支持性銜接之配套方案</p> <p><b>課程實施：</b>建置課程計畫實施機制、研訂總綱實施要點之相關補充說明、強化教科用書品質</p> <p><b>協力試行：</b>同左</p> <p><b>本土語文教學：</b>強化本土語文教學品質</p> <p><b>新住民語文教學：</b>規劃新住民語文多元開課模式、充實新住民語文教學人力、研發新住民語文補充教材</p>	<p><b>教學實踐：</b>研發核心素養導向教學與評量示例、推廣科技領域課程以減少落差</p> <p><b>課程實施：</b>建置課程計畫實施機制、研訂總綱實施要點之相關補充說明、提升教科用書品質</p> <p><b>協力試行：</b>推動和擴散前導學校的試行經驗</p> <p><b>本土語文教學：</b>同左</p> <p><b>新住民語文教學：</b>同左</p>
增能 與 宣導	<p><b>分階宣導：</b>辦理宣導工作</p>	<p><b>增能與深化：</b>課綱理解、辦理親師增能研習</p> <p><b>專業成長：</b>支持教師進修</p>	<p><b>分階宣導：</b>辦理理解課綱之宣導工作</p> <p><b>培力支持體系：</b>結合輔導團體系之專業</p>	<p><b>分階宣導：</b>辦理課綱宣導工作</p> <p><b>培力支持體系：</b>結合國民教育體系之專</p>	<p><b>分階宣導：</b>辦理新課綱宣導工作</p> <p><b>培力支持體系：</b>結合國民教育輔導體系</p>

			支持系統增能、支持社群增能 <b>系統性增能：</b> 辦理增能研習	業支持系統增能、結合活化教學與社群之陪伴人力協助教師增能、教育行政人員之增能 <b>深入增能：</b> 推廣運用素養導向教學與評量示例	之專業支持系統增能、善用活化教學與社群之陪伴人力協助教師增能、教育行政人員之增能 <b>深入增能：</b> 同左
<b>資源與設備</b>	<b>資源應用：</b> 推廣教學資源共享、整合資源	<b>師資整備：</b> 善用合理員額及合聘機制 <b>資源應用：</b> 推廣教學資源共享、整合資源	<b>盤整與善用人力資源：</b> 善用合理員額及合聘機制、支持現有教師進修 <b>推廣教學資源共享：</b> 研發各式參考文件及數位課程、推廣教學資源共享、整合國民中小學課程與教學資源網站 <b>充實設備：</b> 同左	<b>盤整資源：</b> 人力因應、整合國民中小學課程與教學資源網站 <b>提供參考資源：</b> 研發各式參考文件及數位課程 <b>充實設備：</b> 同左	<b>盤整資源：</b> 師資人力之因應與庭控、整合國民中小學課程與教學資源網站 <b>提供參考資源：</b> 同左 <b>充實設備：</b> 研析學校設備需求、充實學校教學設備資源
<b>本土語文</b>		<b>推動本土語文教學：</b> 強化本土語文教學品質	移至課程與教學向度		
<b>新住民語文</b>		<b>推動新住民語文教學：</b> 研訂新住民語文教學相關配套、充實新住民語文教學人力、研發新住民語文補充教材	移至課程與教學向度		

資料來源：教育部國民及學前教育署辦理歷次教育行政領導人員研習之地方政府自我檢視清單  
備註：粗體字為核心工作

附表 2 108 課綱實施前之工作項目與實施後之指標內涵的對應

向度	工作項目	指標
課程 與 教學	課程實施－建置課程計畫實施機制 辦理內容： 1.協助學校規劃校本課程，並支持學校健全課程發展委員會之功能與運作，訂定學校規劃課程計畫。 2.建立學校課程計畫備查之機制，確保學校課程之品質。 3.建立縣市層級之學校課程計畫評鑑之機制，並為評鑑與輔導人員進行增能。 4.輔導所屬學校實施學校層級課程評鑑並協助其改進。 5.分析課程評鑑結果，據以調整或推動相關課程精進措施。	課程計畫 說明：配合課綱內涵，檢視與調整課程計畫備查機制，辦理課程計畫撰寫增能活動，並落實優良課程計畫之推廣，協助學校建立課程計畫檢核機制。  課程評鑑 說明：發展縣市層級之課程評鑑機制並定期實施；分析學校課程評鑑實施情形，據以調整或推動相關精進措施。
	課程實施－研訂總綱實施要點之相關補充說明 辦理內容：瞭解課綱實施之相關行政規則，並督導所轄學校據以辦理各項課程與教學事務。	
	課程實施－提升教科用書品質 辦理內容： 1.督導學校建立全年級或全校且全學期使用之自編自選教材送學校課程發展委員會審查機制。 2.建立國民中小學教科書選用規範，協助學校採購合宜之教科書。	自編自選教材 說明：督導學校課程發展委員會落實自編自選教材審查機制，維護學生受教權益。
	教學實踐－研發核心素養導向教學與評量示例 辦理內容： 1.結合相關補助計畫如精進教學計畫等，邀請專家學者、地方輔導團、學校代表等發展素養導向教學與評量示例。 2.彙整與推廣核心素養教學/評量示例，提供各校教師參考使用。	
	教學實踐－推廣科技領域課程以減少落差 辦理內容：結合自造教育與科技中心及輔導團等相關資源，推廣科技領域課程，提供學校專業支持。	
	協力試行－推動和擴散前導學校的試行經驗 辦理內容：結合精進教學計畫及前導學校產出之相關資源，將其試行經驗擴及所轄學校。	
	課程 與 教學	新住民語文教學 －規劃多元開課模式 －充實教學人力 －研發新住民語文補充教材 辦理內容： 1.盤點各校新住民語文開班需求，並規劃協助開班的措施。 2.盤點所轄地方內新住民語文教師師資需求情形，並統整各語別教學支援人力之培育。 3.規劃並辦理新住民語文教學人員增能課程。 4.研發、彙整並推廣新住民語文教材及教學示例。

	<p>本土語文教學－強化本土語文教學品質 辦理內容：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 督導所屬國中落實調查學生學習本土語文需求，並據實開課。</li> <li>2. 訂定獎勵策略，持續鼓勵現職教師參加各項本土語言能力認證，並督導學校聘用合格師資進行教學。</li> <li>3. 透過本土教育整體推動計畫經費，充實本土語文教學或學習教材。</li> </ol>	
<p>宣 導 與 增 能</p>	<p>培力支持體系－結合國民教育輔導體系之專業支持系統增能 辦理內容：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 強化國民教育輔導體系人員之專業知能，以因應十二年國教課綱之實施。</li> <li>2. 支持校內社群或校外相關支持體系協助<b>各校實踐課綱</b>之各項事宜。</li> </ol>	<p>分階宣導 說明：結合國教署相關計畫辦理各項（含家長）課綱宣導與<b>增能研習</b>，並了解所屬<b>學校執行情形</b>及落實輔導。</p>
	<p>培力支持體系－善用活化教學與社群之陪伴人力協作教師增能 辦理內容：支持校內社群或校外相關支持體系協助<b>各校實踐課綱</b>之各項事宜。</p>	
	<p>培力支持體系－教育行政人員之增能 辦理內容：辦理十二年國教<b>課綱增能研習</b>，確保教育局（府）人員熟知十二年國教課綱內容。</p>	
	<p>分階宣導－辦理新課綱宣導工作 辦理內容：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 辦理十二年國教<b>課綱增能研習</b>，確保學校課程領導人員及教師熟知十二年國教課綱內容。</li> <li>2. 檢核及輔導學校課綱宣導之執行情形。</li> <li>3. 辦理或協助學校辦理以<b>家長為對象</b>之十二年國教課綱理解之說明。</li> <li>4. 透過家庭教育中心、局（府）或學校活動等多元方式，辦理<b>家長課綱宣導</b>活動。</li> </ol>	
	<p>深入增能－推廣運用素養導向教學與評量示例 辦理內容：運用所發展之素養導向教學與評量示例，辦理研習或其他推廣方式引領學校教師參考與使用。</p>	<p>深入增能 說明：運用所發展之核心素養導向教學與評量示例，辦理研習或其他推廣方式引領學校教師參考與使用。</p>
<p>資 源 與 設 備</p>	<p>盤整資源－師資人力之因應與調控 辦理內容：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 分析地方所屬學校各領域／科目師資結構，針對領域不足師資列入教師甄選或採合聘方式辦理。</li> <li>2. 針對局（府）師資需求，研擬相關解決辦法，如辦理非專授課增能研習、鼓勵教師參與大專校院辦理之第二專長學分班，或採師資共聘等方式。</li> <li>3. 盤點轄內各學校教師員額及領域分布，善用合理教師員額補助及合聘機制。</li> <li>4. 訂定員額控管支持人力計畫，以回應局（府）十二年國教課綱之課程需求。</li> <li>5. 督導學校確實依照各領域／科目師資數量與需求開缺，並結合相關計畫或在職進修方式辦理增能課程。</li> </ol>	<p>師資員額 說明：分析縣市內各領域／科目教師專長授課情形，督導學校確實依需求開缺，並透過員額補助、在職進修、教師甄選及合聘等方式調整師資結構，提高合格師資比例，以符應專長授課目標。</p>

	<p>盤整資源－整合國民中小學課程與教學資源網站</p> <p>辦理內容：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.彙整並建置具地方特色教學資源平臺，提供教師共享教學資源。</li> <li>2.具地方特色教學資源連結或整合至單一平臺，供學生、教師及家長使用。</li> </ol>	<p>教材與學習資源</p> <p>說明：分析現有教學資源現況與不足處，結合相關計畫系統性充實教學資源，並整合所研發之教材與學習資源至網絡或平臺，提供外界使用。</p>
	<p>提供參考資源－研發各式參考文件及數位課程</p> <p>辦理內容：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.分析現有教學資源現況與不足處，結合相關計畫系統性充實教學資源。</li> <li>2.辦理各項獎勵活動表揚優良教案、學校課程教學績優團隊，分享創作及實施經驗，供他校觀摩學習。</li> <li>3.推廣內外部現有教學資源（如國教院、國民教育輔導導體系研發之教學示例）</li> </ol>	
資源與設備	<p>充實設備－研析學校設備需求</p> <p>辦理內容：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.調查縣市政府特定領域設備需求，並結合相關計畫酌予補助。</li> <li>2.協助學校盤整與分析設備需求，逐年編列或申請經費補助。</li> </ol>	
	<p>充實設備－充實學校教學設備資源</p> <p>辦理內容：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.建立設備汰舊換新檢核機制，逐年編列經費或配合本署相關計畫，充實教學資源</li> <li>2.依據學校班級數、閒置空間、校本課程發展需求，建置校際間各領域設備共享機制或規則。</li> <li>3.逐年編列或申請經費協助學校逐年充實教學設備資源。</li> </ol>	

資料來源：教育部國民及學前教育署辦理歷次教育行政領導人員研習之地方政府自我檢視清單  
 教育部國民及學前教育署辦理 111 年度教育行政領導人研習手冊（2022 年 11 月 11 日）。

## 108 課綱學習策略指導的現況問題與改進

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

### 一、前言

108 課綱期望培育學生能自主學習、終身學習，基於此，學習策略指導顯然是實踐課綱理念與願景相當重要的一環。實施要點具體列出「動機策略」、「一般性學習策略」、「領域/群科/學程/科目特定的學習策略」、「思考策略」，以及「後設認知策略」等五項學習策略，期望所有教師均應適當引導學生學習如何學習（教育部，2014），而配合課綱所揭櫫素養導向教學設計與實施的「整合知識、能力與態度」、「脈絡化的學習情境」、「學習歷程、方法及策略」與「實踐力行的表現」等四項基本原則之一，也提到應重視學習方法及策略適當融入教學（洪詠善、范信賢，2015）。108 課綱正式實施迄今已歷經三年有餘，惟檢視近年學習策略指導的現況，卻存在著若干問題，亟待改進。

### 二、現況問題

作者近年透過「校長課程與教學領導人才培育研習」聽取中小學校長的現況說明，以及諸多教學課堂的觀察、教案的檢閱，乃至於與教師晤談等，歸納目前學習策略的指導存在下列問題。

#### （一）學習策略指導相對薄弱

依據素養導向教學四原則觀之，在一般教師的課堂教學中，教師通常可以很有信心的指出自己的課程教學能夠整合關照知識、能力與態度，做到情境脈絡化的學習，並且鼓勵學生將所學應用實踐於生活情境，但是對於強調學習歷程、學習方法及策略，則相對較難有信心的宣稱有具體的實踐。相對於其他面向，學習策略指導顯得較為薄弱。

#### （二）未能區辨教學策略運用與學習策略指導

學習策略指導乃是指「教師透過適當的教學或輔導，使學生能夠理解並熟練有助於其提升學習歷程與成效的策略」，其目的是期望「學生未來在沒有教師指導的情況下能知所善用，持續提升其學習歷程與成效」（賴光真，2022），因此學習策略的主體應在於學生，或最終應在於學生能夠自行掌握並運用這些策略進行學習，其與教學策略的主體乃是教師，兩者有明顯的區別。但是，經常有教師運用了某個或某些有別於傳統講述教學之外的其他教學策略，以提升其教學成效，例如教師運用了 ORID 焦點討論法來引導學生有系統的思考與討論，但並未進一



步具體指導學生認識 ORID 及其原理，更未漸進地將運用 ORID 討論法的知能，轉移、過渡給學生，即認為自己已經實踐了學習策略指導，顯然相當多的教育人員仍然未能區辨學習策略指導與教學策略之間的異同。

### (三) 學習策略運用侷限於教師點狀實施

教師採用的部分教學策略同時也可以成為指導學生掌握的學習策略，不過教師通常是帶領著學生使用各該教學/學習策略，使用完畢，鮮少會對學生進行後設性的教學，特意的介紹說明該項策略，讓學生認識知悉，更罕見教師會引導或鼓勵學生未來要能使用該學習策略以處理學習任務。因此，學生對於學習策略僅有被動的使用經驗，缺乏較深入的認識，更談不上理解與掌握，若無教師提點，絕大多數仍不知或無法加以善用。這樣的教學，與學習策略主體應在於學生，最終應促使學生能夠自行掌握並善用這些策略進行學習的目標，仍有相當大的落差。

### (四) 學習策略指導欠缺多元

部分能夠指導學生學習策略的教師，其指導的學習策略多半僅限於一種或少數幾種，且經常都是教師個人偏好或專長的一種。例如，偏好帶領學生透過心智圖繪製以理解教材內容的教師，課程教學中可能就專門使用心智圖，不會再去教導其他學習策略，甚至出現部分不適用心智圖的單元也勉強套用心智圖的異象。

### (五) 罕見適性的學習策略指導

學習策略的指導，教師主要都是對全班學生進行共同教學，這種做法並非不可。不過，部分學習策略涉及個別差異，例如依據 VARK（visual-auditory-read/write-kinesthetic）認知學習風格理論，視覺型、聽覺型、讀寫型、動覺型適用的學習策略即各有不同（Fleming & Bonwell, 2012；Fleming, 2018）。課綱願景提到要適性揚才，那麼在培育學生掌握學習策略、學習如何學習方面，也理應考慮適性指導。不過，能夠依據學生不同特質或需求而適性指導學習策略的，實屬鳳毛麟角。

## 三、改進建議

針對前述缺失，本文提出未來課程教學落實學習策略指導的若干建議，備供參考。

### （一）研訂學習策略課程文件

108 課綱強調培育學生成為能自主學習的終身學習者，但在課綱中僅在實施要點列出五項學習策略，另外在素養導向教學四原則之一提到要重視學習的歷程、方法及策略，除此之外別無其他規範、說明或資源。鄭重的將其訂為課程願景，但課程文件卻著墨甚少，其間為何存在如此巨大的歧異落差，使得學習策略指導宛如「放牛吃草」，令人費解。

課綱可能界定學習策略指導屬於教學範疇，因此在課綱文件中不多著墨。然而，學習策略本身其實足以構成相當的課程內涵，可以且需要比照其他課程內涵做更為明確的課程設計與實施指引。對於特殊教育，教育部（2017）的特教課綱（特殊需求領域）即針對特殊教育學生（安置於不同教育情境中之身心障礙或資賦優異學生）之特殊學習需求，提出有學習策略課程，該學習策略課程（2013）係民國 102 年 1 月研訂，推測亦非配合 108 課綱所研訂，而係先前研訂課程之保留續用，然而至少可以顯示出學習策略本身是具有課程內涵的。

特教領域對於學習策略訂定有學習策略相關課程文件，是否也應為一般學生研訂學習策略課程文件。作者認為，若不獨立制訂課綱文件，學習策略的地位至少應比照 19 項重要議題，19 項重要議題訂有議題融入說明手冊，學習策略亦應制訂類似的說明手冊，並要求各領域適當融入領綱當中，方能較有機會促使教科書編輯者或教師能夠於課程教學中更適切的融入學習策略指導，以及以較適切良好的方式指導學習策略，此外也較有機會將學習策略從「點」，擴展到「線」，進而構成「面」的指導。

### （二）提供教師關於學習策略指導的研習

教師未能在課程教學中指導學生掌握學習策略，學習如何學習，固然受到諸多層面因素的影響，若僅就課程層面而言，由於前項所述課綱缺乏更具體明確的規範或說明，因此課綱實施前的宣導研習，對於學習策略指導也就相對闕如或薄弱，導致教師對於如何在課程設計中融入學習策略指導，或者如何在教學中落實素養導向教學第三項原則，多半感到茫然，進而予以忽視。

因此，教育主管機關有必要針對此一缺漏，提供研習課程，積極予以補強。透過研習課程，能夠促使教師知覺學習策略指導的重要性、價值性、效益性，能夠促使教師知覺學習策略指導並非太困難、需要增加太多額外時間心力處理之課程教學，並且能夠知悉學習策略指導的真諦或者可以參考的模式（賴光真，2022），如此激發教師對於學習策略指導的意識、意願與知能，學習策略指導方才更有被具體實踐的機會，而且教師也比較有可能進行多元、序列、且適性的學習策略指導，真正協助學生成為能自發主動的終身學習者。

## 參考文獻

- 洪詠善、范信賢（主編）（2015）。同行：走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。新北市：國家教育研究院。
- 教育部（2013）。學習策略課程。取自 <http://www.nyvs.tn.edu.tw/internal/spcourse/特殊需求領域課程大綱/學習策略領域.pdf>
- 教育部（2014）。國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2017）。特教課綱（特殊需求領域）。取自 <https://special.moe.gov.tw/articleInfo.php?guid=25135DF4-713E-6BB1-DFBF-B3C5B67F22A1&paid=141&token=293ac1d4d192f46a4e2d34f6932a22b1>
- 教育部（2020）。議題融入說明手冊。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/Website/11/WebContent/35948/RFile/35948/105752.pdf>
- 賴光真（2020）。學習策略指導的真諦與參考模式。臺灣教育評論，11(9)，131-138。
- Fleming, N. D., & Bonwell, C. (2012). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. Christchurch: Neil Fleming.
- Fleming, N. D. (2018). *VARK: a guide to learning styles*. Retrieved from <http://www.vark-learn.com/english/index.asp>



## 中小學落實議題融入課程的挑戰與因應策略

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所/師資培育中心副教授

### 一、前言

隨著社會發展所衍生的新議題以及對統合協作人才的需求日益殷切，議題教育受到社會大眾的重視，也成為我國近來課程改革的重要焦點。我國自 108 學年度開始實施的《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱 108 課綱），在反思九年一貫課程議題教育的實施經驗之後，改採融入學校課程方式作為推動議題教育的主要原則，必要時仍可於校訂課程中進行規劃（教育部，2021；黃政傑，2020）。此種以學習者生活經驗為中心，將議題融入相關課程的作法，除了能讓學生獲得較為完整的議題學習，培養學生處理生活問題的能力之外，也有助於統整學習內容以減輕學生的學習負擔（張芬芬、張嘉育，2015）。國家教育研究院為協助教師進一步落實議題融入學校課程，於 2019 年出版《議題融入說明手冊》，其中亦強調議題融入教育是引導學生回應生活問題，以改造社會的重要途徑。因此，學校教師應慎選議題融入相關課程，以擴充學生對原有領域課程學習，並培養其對議題的整合分析、思考及實踐，裨益統整素養人才的培育（鄭紹好，2019）。如今（111 學年）108 課綱實施邁入第四年，中小學推動議題融入課程也累積了一定的成果（鄂雪妹，2014），不過在落實方面卻也遭遇了一些挑戰，需採取因應策略加以面對，以下分別加以論述。

### 二、中小學落實議題融入課程的挑戰

中小學落實議題融入課程的挑戰，分就教師專業、學校資源與政策規範三方面敘述如下：

#### （一）教師專業方面

##### 1. 教師是否體認議題融入課程對社會重建的重要性

教師過去的課程實施經驗，多屬將前人的經驗或發現總結，藉由學科方式傳授給學生以繼承並適應社會生活。此種偏重過往經驗的課程，較難以滿足學習者解決當下問題與適應未來發展的需求。反觀，具有時代性、脈絡性、變動性、討論性、跨域性、永續性與前瞻性等特質的議題（黃政傑，2020），會隨著社會變遷而產生當下值得討論與解決的相關問題。因此，學校推動議題融入教育不但可以彌補學科或領域課程對革新社會的不足，亦可顯示其承擔社會改革的局部責任。可見，議題融入課程是一種社會重建課程，可以與社會適應課程形成一種互補（陳奎熹，2012）。然而，教師受到過去專業培訓與課程經驗之制約，是否能

體認議題融入課程對於社會重建的重要性，將影響其對議題融入課程的態度與行動意願。

## 2. 教師是否具備議題融入課程的專業知能

教師是落實議題融入課程的關鍵，而教師的專業知能則是其中的核心。首先，教師是否具備議題融入課程的素養理念，影響其對議題融入課程作為素養人才培育重要途徑的看法，進而決定其議題融入課程的行動（國家教育研究院，2019）。其次，教師是否具備議題內涵的知能，影響教師對議題概念的掌握以及議題融入相關課程廣度與深度的適切性。不過，就現今 19 個議題且未來可能會出現更多議題的情況下，教師要掌握每一項議題知識內涵，恐是一種挑戰（黃政傑，2020）。但是，如果教師缺乏議題內涵的清晰認知，將難以有效實施議題融入課程。因此，教師逐次或分工進行議題的認識、分享與掌握，是未來可以努力的方向。最後，教師是否具備議題融入課程的實踐專業，涉及教師議題融入課程的設計與實施。諸如教師是否清楚議題融入的模式，是否掌握融入議題選擇的規準，是否能避免點綴性、片段性、零碎性與形式性的議題融入課程缺憾。如果教師不具有議題融入課程的相關專業知能，將會面臨很大的實施困境，而這也是教師所感到擔憂之處（鄂雪妹，2014）。

## （二）學校資源方面

### 1. 學校是否提供教師議題融入課程的支持資源

學校落實議題融入課程與教學，除了教師需具備議題融入課程的專業素養之外，學校提供教師足夠的議題融入課程支持資源，是另一個重要的條件（施喻琄、施又瑀，2022）。首先，學校能否營造一個議題討論與分享的校園文化氛圍，以喚醒師生與家長對議題的關心，對於累積學校議題融入課程的校園內在能量而言，非常重要（國家教育研究院，2019）。不過，目前多數學校尚未能完成形塑有利議題融入課程的環境氛圍。其次，學校能否提供教師議題融入課程的專業領導或引導，以支持其議題融入課程的實踐非常關鍵。然而，學校在校內外專業人力資源的引進與挹注仍舊受限。另外，學校能否提供教師議題融入課程所需的經費或機構資源，影響議題融入體驗活動課程的實施。以目前而言，如果教師較高頻率進行校外議題融入體驗課程活動，學校可能難以進行大筆經費的支持。最後，學校是否能提供教師議題融入課程參考教材或媒體資源，也是影響教師落實議題融入課程的因素。目前，由於議題數量眾多，且僅有部分法定議題完成教材開發，多數議題仍缺乏相應教材，學校也因而難以提供教師所有議題參考教材的支持。

### 2. 學校是否協助教師克服議題眾多而時間有限的困境

從九年一貫課綱到 108 課綱的課程改革，可以發現議題的變動性。在數量

上，從七大議題擴增為 19 項議題，未來隨著社會發展可能還會出現其他議題，而使議題數量持續增加。在議題課程設計上，108 課綱也不再將議題單獨設立課綱，而是以議題實質內涵適切融入領域課程綱要的方式進行。不過，在必要時學校亦可在校訂課程上進行規劃（教育部，2021）。可見，108 課綱的議題課程設計上，是以融入學校課程為原則但亦有其彈性，學校教師可以將其融入正式、非正式或潛在課程（教育部，2021）。如此，教師似可以利用所有學校課程的時間，包括領域和彈性學習課程節數，進行議題融入課程的實施。不過，現實是在議題眾多且融入的領域課程本身，就有既定的豐富課程內容。這使得教師感受到議題融入時間不足的窘境。另外，在有限的時間內，教師若想要融入多項議題，時間分配問題也是另一種挑戰。因此，經常會發現教師在單元教案設計中，議題融入做法僅提列與單元相關的議題，缺乏時間分配的實質議題內涵融入，以致流於形式，而這也是教師反思議題融入課程實踐中，所感到困擾之處（鄂雪妹，2014）。

### （三）政策規範方面

#### 1. 議題融入課程的決定權規範是否清晰

108 課綱總綱「實施要點」中提及議題融入學校課程的規範，即「課程設計應適切融入性別平等……原住民族教育等議題，必要時由學校於校訂課程中進行規劃」（教育部，2021）。另外，在總綱「附錄二議題適切融入領域課程綱要」中，規範「各領域／科目課程綱要已進行《總綱》所列議題之適切轉化與統整融入。」學校、教師及教材研發、出版與審查等相關教育人員，應依循各領域／科目「課程綱要」。前述規範，顯示三個重點：首先，議題課程設計採融入為原則，但必要時可於校訂課程中規劃；再者，議題融入課程的對象為學校課程，包括領域課程與彈性學習課程等正式與非正式或潛在課程；第三，議題融入課程的權限分散於領域課程綱要、教師或教師團隊以及學校課程發展委員會。議題融入領域課程綱要屬於政策層級的決定，教師則擁有議題融入的設計權，而學校課程發展委員會則擁有議題融入課程的審議權（許籐繼，2022）。如此，議題融入課程的權限規範似乎在不同層級有清楚劃分。然而，從議題融入課程的具體實踐而言，卻發現諸多因權限模糊而生爭議之處。例如，議題課程雖以融入為原則，但也提供獨立校訂課程規劃的可能性。其顯示在融入或獨立規劃的決定權規範，並不夠清晰。如果學校教師主張其擁有議題課程設計權，拒絕採取議題融入方式，而是採取獨立的議題校訂課程規劃。屆時，在學校課程發展委員會的議題課程審議過程，則很可能因彼此對於權限規範解讀的不同，而產生議題課程決定上的爭議，甚至是衝突。

#### 2. 法律強制性是否導致議題驅動的副作用

108 課綱中所列之 19 項議題，皆與現今社會遭遇的重大問題息息相關。顯

然，課程改革政策反應社會大眾的期待，亦即視學校教育為社會問題解決的根本之道。不過，社會議題的解決絕不能僅靠學校教育，也不是中小學生可以全然處理的事（黃政傑，2020）。但是，部分議題利害關係團體，仍藉由遊說立法而強制要求學校實施其倡議之議題，即性別平等、人權、環境、海洋、科技、能源、家庭、原住民族教育等八項（黃政傑，2020）。以性別平等議題為例，性別平等教育法第 17 條第 2 項便規定「國民中小學除應將性別平等教育融入課程外，每學期應實施性別平等教育相關課程或活動至少四小時」。這八項議題的實施已受法律強制要求，因而又被稱為法定議題。而其他尚未列入法律的議題，則被稱為非法定議題。如此一來，議題教育的實施與否，不再只是教育專業討論的範圍，更是議題利害關係團體的角力場，對學校推動議題教育將產生不利的影響。特別是在法定與非法定議題之間，學校和教師在議題融入的推動上勢必倚重倚輕（施喻璇、施又瑀，2022）。此種由立法政策性而非理念性驅動的議題，表面上將更受到學校與教師的重視。但是實質面上，往往因強制性壓縮了教師專業決策與實踐的空間，反而易引發教師的反彈而虛應故事。難以激發其對於議題融入課程的熱忱，影響不同議題融入課程的落實。

### 三、落實議題融入課程挑戰的因應策略

中小學落實議題融入課程挑戰的因應策略，就教師專業、學校資源與政策規範三方面分述如下：

#### （一）教師專業方面

針對教師是否體認議題融入課程對社會重建的重要性、是否具備議題融入課程的專業知能等挑戰，可採行下列策略加以因應：

##### 1. 運作嵌入工作式多元議題教師社群

學校欲提升教師在議題融入課程的理念與專業知能，需考量教師作為成年人、工作者與專業者的多重角色需求，而採取相應的有效增能策略。嵌入工作式（job-embedded）專業發展取向，有助於教師從工作中反思、修正與精進（Krista, 2015）。因此，學校可協助教師成立並運作嵌入工作式多元議題教師社群。首先，學校可依據教師的專長和任教領域，協助其成立和運作不同議題的教師專業學習社群。透過各個議題社群，教師進行議題融入課程的理念交流與分享，包括議題課程的社會重建定位、彌補社會適應課程的創新不足、以及發展議題實質內涵的專業認知等。另外，各個議題社群教師，可以一起進行議題融入課程的備課、觀課和議課活動。藉此，嘗試議題融入課程的各種模式、實質內涵，以及廣度、深度與難易度，並從中發現議題融入課程設計、實施與評量所遭遇的問題（施喻璇、施又瑀，2022）。透過議題教師社群，在教師合作工作中，不斷的實踐、分享、

反思、修正、再實踐的螺旋歷程中，深化教師議題融入課程的理念與專業知能。

## 2. 引入不同議題輔導團或議題教育專家的交流

學校除了藉由校內嵌入工作式多元議題社群來增能教師之外，亦可採取引入不同議題輔導團或議題教育專家的策略（國家教育研究院，2019）。藉由外部專家的指導、示範、對話與交流，增進教師議題融入課程的理念、實質內涵認知與實踐素養。諸如在理念上，探討議題融入課程的素養導向理念；在實質內涵上，進一步認識、分析與掌握不同議題概念、學習主題與實質內涵；在實踐素養上，先釐清不同議題融入領域課綱或學校課程的情況。再者，考慮議題與學習者生活經驗、領域課程關聯性等，選擇可適切融入相關領域課程的議題。最後，嘗試議題融入課程的不同模式實作，分析添加、附加、交會或跨越等不同融入模式的特性與適用時機（黃政傑，2020）。藉由引入不同議題外部專家的交流，有助於教師釐清理念並協助其解決實踐上所遭遇的實際問題，增進教師議題融入課程的專業。

### （二）學校資源方面

針對學校是否提供教師議題融入課程的支持資源、是否協助教師克服議題眾多而時間有限的困境等挑戰，可採取下列因應策略：

#### 1. 創設議題融入領域課程分享的平台

學校提供各類資源應有助於議題融入課程的推動，尤其是藉由資源的挹注以提升師生對議題的關懷與敏銳性，更有助於議題融入課程的實施動機。就上述學校議題融入課程推動在資源方面的挑戰，提出創設議題融入領域課程分享平台的因應策略（許籐繼，2022）。具體而言，首先，藉由創設多元議題的分享平台，吸引師生參與以激發其對社會議題的關注與討論。藉此提升師生對於議題的敏覺、關懷與問題解決意識，以營造有利議題融入課程的校園環境氛圍。其次，學校創設各種議題融入各領域平台的具體運用，以不同議題融入相關領域課程的實例，說明如下：其一，可設立社會領域議題公布欄並訂定各個議題週，亦可定期舉辦如人權等不同議題辯論擂台，邀請師生共同參與，營造議題討論的校園氣氛（張芬芬、張嘉育，2015）；其二，可定期舉辦生命教育、性別平等、多元文化等不同議題的國語文競賽活動，讓師生在國語文的競賽與欣賞中，沉浸於多元議題的關懷與思考。其三，創設海洋教育議題藝術展覽平台，爭取關單位的經費贊助，以獎勵師生的參與。藉此海洋教育議題融入藝術領域成果展覽，除展現師生的藝術才能之外，也能激發其積極的海洋意識。



## 2. 邀請校內議題融入課程領導人才的協助

學校提供教師資源的另一個重要作用，即是支持教師有效的進行議題融入課程。當教師面臨議題眾多而時間有限的挑戰時，邀請校內議題融入課程領導人才的協助是可行的因應策略（許籐繼，2022），而前述領導人才包括行政與專業兩部分。前者的介入，在於提供教師議題融入課程所需的配套資源，如參訪經費、機構發文、設備與場地、課程事務與時間協調、議題教材資源庫等。後者的介入，則藉由對話、問題討論與引導等，協助教師解決議題融入課程設計、實施與評量等所遭遇的問題（劉欣宜，2015）。諸如議題眾多而時間有限的困境，涉及議題選擇、時間分配等相關的決定。這需要專業課程領導人才的協助，包括提示教師考量學生身心及認知發展情形，連結社會關注的重要議題，以進行議題選擇與時間分配。在議題融入課程實施之後，再透過成效的評估，以檢視時間分配的合理性，作為後續修正的依據。學校若能善用上述專業課程領導人才，將有助於教師落實議題融入課程的實踐。

### （三）政策規範方面

針對議題融入課程的決定權規範是否清晰、法律強制性是否導致議題驅動的副作用等挑戰，可採取下列因應策略：

#### 1. 規劃以學習者發展的分類與整合議題架構

108 課綱中對議題融入課程在不同層級權限雖有所規範，然而，在議題融入或獨立規劃權限的規範上並不够清晰，易導致教師和學校層級之間的爭議。另外，法定議題因立法強制而受到特別的重視，反觀非法定議題則可能受到忽視。基於上述，學校應以學習者中心和校本精神，考慮縱向銜接與橫向統整，規劃課程主題架構以融入相關議題（Schreiber, 2017）。換言之，學校可依學生的年齡、認知、經驗與身心發展，規劃全校性主題架構並融入適切議題，以消彌因立法強制所導致法定和非法定議題之間受重視程度的失衡（教育部，2021；許籐繼，2022）。另外，學校亦可就學生縱向發展，將 19 項議題加以分類與整合，如下表 1 所示。首先，依學生經驗擴展的順序，區分為下列四類議題，即學生與自己、自己與他人、自己與社會、自己與自然等。其次，各類別之議題可進行橫向整合，如：在自己與他人類別中，可將性別平等、國際教育、原住民教育等整合於多元文化議題之下；在自己與自然類別中，可將海洋、戶外教育、能源、防災等整合於環境議題之下。如此，不但提供教師縱向與橫向整合的議題架構，亦可藉此減少議題數量，減輕師生議題融入課程的負擔。教師也可嘗試以此架構為基礎，就任教學生日常生活常的經驗，在相關課程教案設計中適切融入不同比重的議題內涵，以達成預期的議題融入課程目標（林佳慧，2022）。

表 1 19 項議題分類與整合架構

類別	議題
與學生自己有關	生命、安全、品德、閱讀素養、生涯規畫
自己與他人有關	家庭教育、法治、人權、多元文化 (性別平等、國際教育、原住民教育)
自己與社會有關	科技、資訊
自己與自然有關	環境(海洋、戶外教育、能源、防災)

## 2. 釐清不同層級議題融入課程的法令政策權責

108 課綱總綱「實施要點」與「附錄二」中，雖然對不同層級議題融入課程權限有所規範，但是在教師與學校層級的權限仍有模糊之處。加上法定和非法定議題之間的差異，使得教師對於議題融入課程的權限仍存在不確定性。因此，學校應釐清法令政策之規範，確認不同層級議題融入課程的權責。事實上，就 108 課綱和議題相關法律規定顯示，議題融入權責分散於下列不同層級：其一，課綱層級，議題融入各領域課程綱要之基本理念、課程目標、核心素養與學習重點(黃政傑，2020)；其二，教科書層級，即教材或教科書研發出版者，需根據議題融入各領域課綱之內容(教育部，2021)；其三，學校層級，即以校本精神發展課程主軸，依學生經驗發展選定適切的法定或非法定議題，融入學校課程計畫、學校組織規章和獎懲制度、活動等(教育部，2021)；其四，教師層級，即個別教師或教師社群，考慮學生經驗發展、校本課程主軸與議題整合架構，選定適切議題並將其融入正式、非正式與潛在課程(張芬芬、張嘉育，2015)。如果學校能協助釐清不同層級議題融入課程的法令政策權責，有助於教師與學校層級教育人員理解並減少爭議，更有信心與勇氣承擔議題融入課程與教學的責任。

## 四、結語

議題教育提供學生當下與未來社會發展問題討論與學習的機會，啟迪學生批判社會現象，培養其具備問題解決的能力，使其成為具有良好認知、態度和行動能力的素養人才。因此，議題教育受到國內外的重視。108 課綱將議題融入學校課程作為議題教育的主要方式。中小學推動迄今，已獲致一定的成果。不過，在落實議題融入課程的過程中也遭遇一些挑戰。本文從教師專業、學校資源、政策規範等三方面討論與分析這些挑戰，並提出相對的因應策略。在教師專業方面，提出運作嵌入工作式多元議題教師社群、引入不同議題輔導團或議題教育專家的交流等策略；在學校資源方面，提出創設議題融入領域課程分享的平台、邀請校內議題融入課程領導人才的協助等策略；在政策規範方面，提出規劃以學習者發展的分類與整合議題架構、釐清不同層級議題融入課程的法令政策權責等策略。希冀本文對於議題融入課程挑戰的分析和據以提出的因應策略，能裨益中小學落實議題融入課程的探究、修正與發展，最終能達成議題教育之預期目標。

## 參考文獻

- 林佳慧(2022)。十二年國教議題融入。取自 <https://j108in.knsh.com.tw/article01.asp?ID=19>
- 施瑜琄、施又瑀（2022）。議題融入教學的困境與解決策略。臺灣教育評論月刊，11(6)，194-199
- 張芬芬、張嘉育（2015）。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議。臺灣教育評論月刊，4(3)，26-33。
- 陳奎熹（2012）。教育社會學導論。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（2020）。中小學議題融入領域課程的規劃與問題。臺灣教育研究期刊，1(2)，1-12。
- 教育部（2021）。修正十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 國家教育研究院(2019)。十二年國民基本教育課程綱要-議題融入說明手冊。臺北市：國家教育研究院。
- 許籐繼（2022）。教師落實議題融入教學的困境與突破。發表於黃政傑主持「議題融入教學的落實與展望論壇」線上論壇研討會。
- 鄭紹好(2019)。議題融入？淺談 108 課綱中的議題教育。取自 <https://medium.com>
- 劉欣宜（2015）。十二年國教中教師應如何落實議題融入教學。教育研究月刊，260，79-91
- 鄂雪妹（2014）。高雄市國小教師重大議題融入教學態度與實施現況之調查研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學社會發展學系。
- Krista, A. (2015). Job-embedded professional development: its impact on teacher self-efficacy and student performance. *Teacher Development*, 19(2), 210-225.
- Schreiber, J. (2017). Universal design for learning: a student-centered curriculum perspective. *Curriculum and Teaching*, 32(2), 89-98.

## 108 課綱成效與問題：藝術領域的觀點

林小玉

臺北市立大學音樂學系教授

### 一、前言

身處二十一世紀的我們正處於 VUCA 時代，易變（Volatile）、不確定（Uncertain）、複雜（Complex）和模糊（Ambiguous）等狀態充斥，科技發展之快速超越教育前進的步調，吾人面臨前所未見的挑戰。於是，各國均期望透過教育迎向挑戰。其中，課程改革扮演重要角色，從知識取向到能力素養取向，從學科本位到跨域連結，從教師主導到學生中心，從只關心個人到關注個人、在地、社會、國際等完整的面向。

教育的品質攸關國民素養甚鉅，各國莫不嚴正以待致力提升。我國十二年國民基本教育課程之研修，係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（國家教育研究院，2019）。而十二年國民基本教育之課程綱要在 108 學年度於各教育階段逐年施行，此課綱具有許多重要意義，包括係因應國際教育趨勢而制定，連貫國小、國中、高中等不同教育階段，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，以「自發、互動與共好」為課程核心理念，以核心素養為課程發展主軸，增加科技領域，明定各領域學習節數，期能培養具有終身學習力、社會關懷及國際視野之現代優質國民（教育部，2014，2018）。

本文從藝術領域的角度撰寫，除了筆者身為大專校院音樂師資培育工作者的觀點外，也歸納數位國小、國中、高中以及大專校院音樂教師的看法。施行三年多的課程綱要就要論功過，未免言之過早，但如何將 VUCA 的變動性轉化為比爾·喬治（Bill George）提出 VUCA2.0 的正面訊息—願景（Vision）、溝通了解（Understanding）、勇氣（Courage）、適應（Adaptability）（引自李盈穎，2021）—就是本文最大的目的。

### 二、108 課綱之藝術領域課程內涵

《十二年國民基本教育課程綱要 國民中小學暨普通型高級中等學校—藝術領域》（以下簡稱藝術領綱）的編寫，具有許多藝術領域課程設計以及藝術教學上之深刻意涵，筆者綜整如下：(1)以「基本理念」揭橥課程定位，強調藝術的本質與特性，提示 21 世紀藝術教育應具有的多元視野，列明課程應包括的必選修科目，提醒以學生為中心下，應重視藝術課程的核心素養本位以及跨領域/科

目的多元藝術學習與美感經驗之涵養。(2)闡述「課程目標」旨在培育學生具備藝術涵養與美感素養，以及面對未來開展不同生涯所需的終身學習素養。五個目標中，目標一聚焦於藝術相關知能之培養；目標二聚焦於藝術表現面之培育；目標三聚焦於藝術鑑賞面之涵養；目標四聚焦於藝術實踐面之育成；目標五聚焦於文化傳承與藝術創新。(3)提出第二到第五學習階段，於音樂、視覺藝術/美術、表演藝術之領域或分科「時間分配及科目組合」。(4)於「核心素養」段落，首先闡明藝術學習不以知識及技能為限，而應關注藝術學習與生活、文化的結合，透過表現、鑑賞與實踐，彰顯學習者的全人發展。繼而說明藝術領域之核心素養係依據《總綱》各教育階段核心素養之具體內涵，結合藝術領域之基本理念與課程目標而成。最後製表詳列藝術領域核心素養之具體內涵，以供做為課程發展之主軸，促成階段間的連貫以及領域/科目間的統整。(5)詳列「學習重點」，包含學習表現與學習內容，透過表現（音樂科內含歌唱演奏、創作展現）、鑑賞（音樂科包括審美感知、審美理解）與實踐（音樂科涉及藝術參與、生活應用）三個學習構面及各自的關鍵內涵，用以引導課程設計、教材研發、教科用書編審、教學與學習評量的實施。(6)於「實施要點」，提及課程發展、教材編選、教學實施、教學資源、學習評量等要項。(7)提供「附錄」，以提示藝術領域學習重點與核心素養呼應表參考示例，以及議題融入藝術領域之可行作法（教育部，2018）。

藝術領綱內容豐富，廣納世界各國教育精神並關照藝術教育的走向，試圖在教育理想以及現場實踐上取得平衡，若能充分落實，將是教育莫大的福音。

### 三、108 藝術領域課程綱要之成效：音樂教師觀點

課程的意義包括「課程即科目」、「課程即經驗」、「課程即計畫」、「課程即目標」、「課程即研究假設」等五種（黃光雄、蔡清田，2015）。藝術領綱基於其事前規劃學習者學習計畫之特性，本質上最傾向「課程即計畫」之課程意義。但立意良善、理想高遠的藝術領綱若從其他課程意義來評析，如藝術領綱影響下的音樂教科書內容（「即科目」），如學生在藝術領綱音樂課上之實際學習狀況與感受（「即經驗」），如學生的藝術領綱學習目標達成情形（「即目標」），又如音樂教師感受到的藝術領綱之教學適用性或教師須因應課程調整之處（「即研究假設」），應該是值得探究的議題。

基於前述，本文從藝術領域的角度撰寫，除了依據筆者身為大專校院音樂師資培育工作者的觀點外，也歸納數位國小、國中、高中以及大專校院音樂教師的看法。以下呈現音樂教師觀點之 108 藝術領域課程綱要之成效：

### （一）藝術領綱之周全性與彈性度俱足

課綱作為課程規劃之依據，內涵應完備，但又容許課程發展上之彈性因應。過往課程標準內容固然詳盡，如民國 82 年國民小學課程標準音樂科逐一列出國小一到六年級各學年度的音樂教材內容（教育部，1993），卻被認為過於精準詳細而開放性不足；另一方面，2003 年版的九年一貫藝術與人文課程綱要（教育部，2003）能力指標卻又遭致過分開放導致無法具體掌握課程內涵之批評。藝術領綱的成效之一，在於其基本理念、課程目標等各面向之論述清晰，製表明確，內容適切規範但又具開放性，有助於閱讀者掌握課程發展及教學活動設計精神，從中也能綜覽與第二到五學習階段音樂科學習重點的縱向課程發展，並瞭解藝術領域不同學科內容與特性之間的連結。

### （二）藝術領綱以學生為中心的教育訴求帶動教學場域風貌的改變

藝術領綱強調以學生為學習中心，即使藝術領域基於其非所謂傳統考科之特性，較之其他領域應更能回應這樣的教育訴求，但對於音樂教師而言，長期音樂專門訓練下對於音樂學科之本位執著，對於知識與技能的高度重視，仍是藝術領綱衝擊下音樂教師必須努力轉化的教育課題。有不少音樂教師積極回應，讓學習回歸以學生為中心，積極反思適合學生學習興趣及特性之藝術教學內容，更致力於自身之增能、社群之協作、學生各種素養的被看見，改變教學場域的風貌。

### （三）因應新世代之藝術教育走向能符應未來世界公民圖像

藝術領綱強調核心素養的育成，重視知識、能力與態度之涵養，連帶影響藝術領域包括教科書、課程學習目標設定上，更重視藝術的解決問題、創作展現、實踐運用。而著重與生活連結的理念讓音樂的學習更有延展空間，學生更能學以致用，音樂教育的意涵因此更加寬廣，利於接軌國際趨勢，型塑未來世界公民圖像。

### （四）促成校園藝術教育生態的多元性

藝術領域向來重視多元性，但是理念與現場實踐總有難以跨越的鴻溝。藝術領綱透過課程架構、理念說明或實施範疇之規範等，讓藝術領域的多元性被賦予更多的可行性，也提供學生更多元而開放的表達空間。議題與課程的連結與融入，讓出版社在課程編選或藝術教師在選材上，更求廣泛而貼近世界與社會之新興議題，從中學生多了許多機會感受多元價值，學習尊重及欣賞自己與他人並關注生活議題；對於跨領域/跨科目之期待也促成不同專長背景的教師間有更多的合作與互動機會，以及課堂活動、學習評量的設計與內容更具特色；教科書更多元化；

學校本位課程、校訂必修、多元選修、微課程讓課程更多樣；在地特色與國際視野等本來沒有交集的主題也均能納入成為課堂活動之一環。課程的樣貌也百花綻放，校園藝術教育生態的多元性隨處可見。

#### （五）強調實踐力行的理念能反映藝術之本質並帶動科技媒體之應用

藝術源自生活也應回歸生活，藝術教育的目的在提升學生的審美知能，以引導其將藝術應用於生活並涵養藝術參與之興趣與習慣。藝術領綱基於藝術強調實踐力行之本質，在「表現」與「鑑賞」兩個學習構面外，提列「實踐」為三大學習構面之一。另一方面，未來導向的人才培育不但牽動課程理念和教學方式的變革，也因科技媒體的日新月異，打破了學習的時空限制，甚至打開了學習的新想像（Fullan, Quinn, & McEachen, 2018），藝術領綱於第四學習階段實踐構面之生活應用關鍵內涵/學習表現中，就明列學生能運用科技媒體蒐集藝文資訊或聆賞音樂，以培養自主學習音樂的興趣與發展（教育部，2018）。基於前述，藝術領綱下的音樂教學較之以往更注重反向設計的教學設計模式，音樂教師在教學活動與評量上更聚焦於學習目標以及學生的具體表現；科技也成為音樂課堂重要的課程設計與教學實施環節，科技資訊素養受到重視，科技融入藝術領域音樂教學之模式日益興盛，行動載具於音樂課的應用也屢見不鮮。

### 四、108 藝術領域課程綱要之問題：音樂教師觀點

成效與問題往往是一體的兩面，這個現象於 108 課綱也是如此。以下呈現音樂教師觀點之藝術領綱問題：

#### （一）以領域為範疇架構的課綱，過簡過繁在不同背景解讀者眼中利弊皆具

課綱作為領域課程規劃之依據，如何保有領域的特殊性又能涵容科目之獨特性，實非易事。藝術領綱中「音樂」、「視覺藝術」、「表演藝術」三個科目雖有共通的藝術特色，但亦有各自的藝術本質、媒介與屬性，藝術領綱藉由學習構面與關鍵內涵以呈現三科目的本體，難免限縮了學科的獨特性。對於課程新手而言，藝術領綱提列的學習內容偏向概略，不利理解及掌握具體教學內容或進階順序；對於資深教師而言，領域如學分等之限制，牽制了學科之教材編選、內容建構及課程設計的空間。過簡過繁在不同背景解讀者眼中互有缺失，無法盡如人意。

#### （二）陳義頗高，落實仍有難度

藝術領綱所訂的課程目標、核心素養等皆具高度理想性，有些音樂教師甚至認為其超越「國民基本教育」的精神。此外，目前從事藝術教學之教師均沒有於

自身教育階段接受過藝術領綱之教育洗禮，難以期待每位現場藝術教師對於藝術領綱均能欣然領受、心領神會、自動轉化。一旦教師對藝術領綱之認同不足或理解有誤，藝術課程之規劃或實施恐仍換湯不換藥；即使憑據教科書進行教學，教師不見得知道如何提取其核心素養特性或生活應用特質；也有可能內涵表象化，所謂生活情境導入流於表面不夠深入，核心素養對應淪為教案設計時之撰寫或勾選技巧。藝術領綱之落實，仍有不少的努力空間。

### (三) 多元變成緊箍咒，教師負擔加重

在少子化而小班小校學校充斥的今日，音樂教師和其他教師一樣常常身兼數職。生活情境與社會議題隨時間變化，若藝術教師想跟上時事與議題變化需時常轉變課程內容，而在有限的時間與多重之角色中，教師的備課負擔加重。尤其音樂教師基本授課時數未降，學科授課時間減少，跨領域學習的期待增加，藝術非傳統考科的特性往往成為學校承接計畫的基本班底，藝術教師儼然成為課程創新多元開放的急先鋒，多元變成緊箍咒，藝術教師負擔之重可想而知。

### (四) 課綱所憑藉的藝術資源不足，事倍功半

所謂徒法不足以自行，藝術領綱揭示自主學習、實踐參與、學生中心、核心素養、學習情境營造、基礎技能發展、美感態度培養、平等價值實踐（教育部，2018）。凡此種種，都有賴音樂教師能掌握音樂、藝術領域甚至跨領域的學科知識（content knowledge）、教學知識（pedagogical knowledge）及學科教學知識（pedagogical content knowledge），如此更凸顯授課時數不足、教師增能需求迫切、協同教學或共備課程制度的問題。舉例來說，高中音樂課程之加深加廣課程為多媒體音樂，但是設備不足的現象直接影響授課品質；或如選修課程名稱多樣化，但授課老師為各校原本各科老師，很難走出名實相符的開課初衷。

### (五) 藝術教育之落差似有加大趨勢

多元之下，人文素養、美感涵養與科技的平衡、不同學習階段的銜接、形成更大的挑戰。若缺乏藝術教育專業以及教育理想之護持，城鄉差距落差似有加大趨勢。有音樂教師反映多元發展使得學生的學習能力不再是過去標準化的切面，單一科目學生的程度落差擴大，但音樂教師教授班級眾多，教師難以顧及學生的各種不同學習需求，造成教學的困難，以及學習模式多元化但學習力二極化的現象。



## 五、結語

108 課綱自民國 108 年開始實施，至今僅三年多，各種的阻力或困境仍時有所聞，不論是部分教師抗拒、社會大眾對課綱不理解、媒體不實訊息誤導視聽、考招制度反覆、政策溝通不良、108 課綱任務龐雜、行政負荷過大……，均不免影響 108 課綱之實施成效。

本文關注藝術領綱之成效與問題，對於集結眾人智慧並歷經種種程序研修完成的領綱，仍給予相當正面的看法。藝術領域之音樂課程較之以往，更具多元性、體驗性、操作性、跨域性、任務導向性、問題解決性與生活應用性，這些都是型塑未來公民的重要藝術養分與素養基底。相信只要能克服相應的問題，豐美的教育果實將能使眾人受惠。

## 謝誌

本文感謝八位國小、國中、高中、大學音樂教師提供意見，豐富本文內涵以及提供不同音樂教學現場之回饋，筆者一併敬致無上謝忱！

## 參考文獻

- 李盈穎(2021)。**VUCA時代領導人該如何是好？商周CEO學院課堂筆記**。取自 <https://www.businessweekly.com.tw/careers/blog/3008498>
- 國家教育研究院（2019）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱簡介摺頁**。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14181,c1582-1.php>
- 教育部（1993）。**國民小學課程標準**。臺北市：作者。
- 教育部（2003）。**國民中小學九年一貫課程綱要藝術與人文學習領域**。臺北市：作者。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：作者。
- 教育部（2018）。**十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校－藝術領域**。臺北市：作者。
- 黃光雄、蔡清田（2015）。**課程發展與設計新論**。臺北市：五南。
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

# 邁向幸福生涯的旅程：綜合活動領域國中生涯輔導 「遊戲人生」教學設計案例的特色與課題探究

丘愛鈴

國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任

## 一、前言

「十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通高級中等學校--綜合活動領域」（以下簡稱 108 綜合課綱）自 108 學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施（教育部，2018）。教育部於 2019 年開始補助國立高雄師範大學成立綜合活動領域教學研究中心（以下簡稱「高師大綜合教研中心」），近三年多來受到新型冠狀病毒肺炎（COVID-19）疫情衝擊，配合教育部積極推動中小學實施數位自主學習，於 2021 年辦理「自主學習與生涯發展」課程與教學研討會，2022 年辦理「自我與生涯發展」研討會，邀請國家教育研究院研究員、師範大學諮商與輔導學系、教育研究所等跨校教授，進行自主學習與生涯發展的專題演講，並邀請綜合活動領域當年度得獎教案的教師與師資生蒞會進行教案的教學設計發表與分享，透過綜合活動領域夥伴教師社群在理論與實務的交融對話，傳承與創新綜合活動領域教材教法所需堅實的學科教學知能（pedagogical content knowing, PCKg）（丘愛鈴，2021）與教學實務智慧。為鼓勵更多教師認同和參與綜合活動領域的教材教法研發工作，本文先說明綜合活動領域與邁向幸福生涯旅程的關聯性；其次，分析 2022 年國中特優教案「遊戲人生」的設計理念與教學特色；再者，探究生涯輔導相關課題並提出教學建議；最後提出結語與建議。

## 二、綜合活動領域與邁向幸福生涯的旅程

108 綜合課綱明示課程總目標在培養學生具備「價值探索、經驗統整與實踐創新」的能力，綜合活動領域的內涵架構包括三個主題軸及十二個主題項目（教育部，2018），生涯輔導幫助國中生邁向幸福生涯的旅程，主要是在「自我與生涯發展」主題軸下的主題項目課程中實施，參見表 1。

表1 綜合活動領域的內涵架構

主題軸	自我與生涯發展	生活經營與創新	社會與環境關懷
主題項目	自我探索與成長	人際互動與經營	危機辨識與處理
	自主學習與管理	團體合作與領導	社會關懷與服務
	生涯規劃與發展	資源應用與開發	文化理解與尊重
	尊重與珍惜生命	生活美感與創新	環境保育與永續

資料來源：教育部（2018）。頁6。

表 1 的「自我探索與成長」幫助學生了解自己的潛能與感受，欣賞與接納自己，探索與發展自我價值，追求幸福人生。「自主學習與管理」幫助學生覺察自我需求與目標，培養自律與負責的態度，積極面對挑戰，解決問題。「生涯規劃與發展」(life planning and development) 引導學生探索生涯發展資源與自我的關連，統整生涯資訊，掌握未來社會發展趨勢，規劃個人生涯抉擇，促進適性發展與彈性適應的能力（教育部，2018）。

### 三、參、「遊戲人生」設計理念與教案特色

#### (一) 整合「生涯金三角」與「生涯適應力」理論創造「生涯滾動概念模式」

2022 年綜合活動領域「遊戲人生」教案榮獲國中特優教案獎，聚焦教師較少關注的疫情下如何面對未來變動職涯可能遭遇的「生涯轉折」(career transition) 所需要的彈性能力，設計者整合生涯金三角 (Swain,1984) 與生涯適應力 (career adaptability) 理論 (楊淑涵、田秀蘭、吳欣倫、朱惠瓊，2015；Savickas, 1997)，創造「生涯滾動」概念模式，參見圖 1。

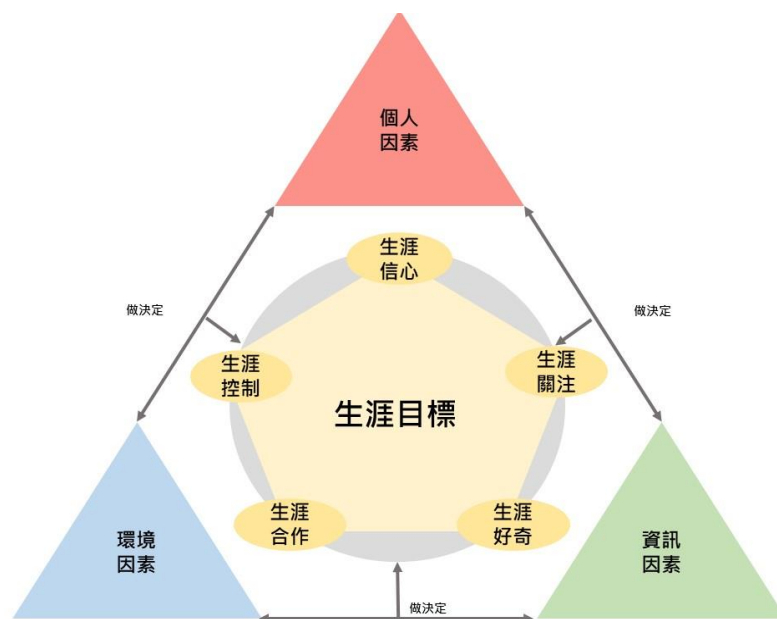


圖 1 生涯滾動概念模式

資料來源：整合 Swain (1984) 生涯金三角與 Savickas (1997) 生涯適應力。

「疫情」成為設計者教學設計的轉捩點，疫情改變過去的工作世界與社會需求的結構；促使學生必須重新審視自己的學習與連帶影響的未來進路。因此，重新定義教案的視角，決定針對生涯轉折進行設計，期望學生建構「以不變應萬變」的態度，其中「不變」在於有意識地覺察「未來生涯不確定性的必然」。設計者選擇學生極度有興趣的「遊戲」切入，解釋生涯轉折就像遊戲中的關卡一樣，怪物出沒是必然，當我們有足夠的裝備面對關卡中的怪物時，就能順利跨越這個關

卡，使生涯目標在遇到變動的情況下能夠彈性調整（李佩綺，2022）。「遊戲人生」的打怪秘笈，原來是 Savickas 提出的「生涯適應力」包括五個構念，分別是「生涯關注」（career concern）對於未來生涯有所準備和計畫；「生涯好奇」（career curiosity）是對不同類型、有興趣的工作機會，產生學習與探索的想法；「生涯信心」（career confidence）是確信自己有能力做出合適的生涯決定；「生涯控制」（career control）是平衡自己與他人的狀況，獨立性做出決定；「生涯合作」（career cooperation）著重在工作職場中，能與同儕建立適當的溝通與合作關係（楊淑涵等人，2015）。將生硬的生涯金三角與生涯適應力理論，轉化為學生們所喜愛且熱衷的遊戲教學，有意義的學習活動，增進學生的學習興趣與動機。

## （二）選擇「生涯轉折」與「生涯適應力」概念發展素養導向教學架構

「遊戲人生」單元教案為國中九年級學生設計四節課，選擇綜合活動領域「自主學習與管理」、「生涯規劃與發展」二個主題項目，學習表現有三項，分別是「1b-IV-2 運用問題解決策略，處理生活議題，進而克服生活逆境。」，「1c-IV-2 探索工作世界與未來發展，提升個人價值與生命意義。」，「1c-IV-3 運用生涯規劃方法與資源，培養生涯抉擇能力，以發展個人生涯進路。」。學習內容有二項，分別是「輔 Ca-IV-1 生涯發展、生涯轉折與生命意義的探索」，「輔 Cc-IV-2 生涯決策、行動與調適」。設計者運用雙向細目表撰寫四項學習目標，四節課採用口語評量、實作評量與高層次紙筆評量，據以了解學生的學習表現，參見表 2。

表 2 「遊戲人生」的教學架構

活動名稱 (教學時間)	學習目標	學習評量
打怪升級剖析 (1 節課)	能澄清生涯發展的迷思，認識生涯金三角及各個因素下的生涯轉折事件。(1c-IV-2、輔 Ca-IV-1)	口語評量
突變關卡降臨 (1 節課)	能評估疫情下工作世界的變化，運用六頂思考帽分析生涯轉折帶來的生命意義。(1c-IV-2、輔 Ca-IV-1)	實作評量
練功！衝裝備！ (1 節課)	能認識因應生涯轉折的策略，並反思自身尚缺乏的生涯適應力。(1b-IV-2、輔 Ca-IV-1、輔 Cc-IV-2)	實作評量
我的打怪秘笈 (1 節課)	能運用生涯適應力策略，規劃未來因應生涯轉折事件的方法與資源。(1c-IV-3、輔 Cc-IV-2)	高層次紙筆評量

資料來源：李佩綺（2022）。「遊戲人生」特優獎教案。

## （三）以遊戲打怪隱喻「生涯轉折」設計資訊融入素養導向教學活動

「遊戲人生」教案以遊戲打怪隱喻「生涯轉折」，應用素養導向教學原則「整合知識、技能與態度，營造情境脈絡化的學習，重視學習歷程、方法與策略，強調實踐力行的表現」（教育部，2014），進行教學活動設計，參見表 3。

表3 「遊戲人生」資訊科技融入教與學活動設計

活動名稱 (學習重點)	資訊科技融入教與學的活動	素養導向教學原則
打怪升級剖析 (了解生涯發展中存有生涯轉折)	教學影片選擇富有教育意義的皮克斯動畫片靈魂急轉彎，各組學生運用平板進入網路互動平台 Slido 的 word cloud，回答生涯金三角「個人」、「資訊」、「環境」三個因素下可能會發生的生涯轉折事件，並邀請學生進行口頭發表。	整合知識、技能與態度
突變關卡降臨 (疫情下的工作世界變動)	檢視疫情時代下工作世界的變化，透過六頂思考帽，教師以「教職」為例，說明疫情底下教師工作的生涯轉折，藉由小組討論培養多元觀點，並思考生涯轉折帶來的生命意義。	情境脈絡化的學習
練功！衝裝備！ (面對生涯轉折的調適策略)	教師以簡報說明生涯適應力 5C 的意涵，以生涯滾動概念圖說明生涯金三角與生涯適應力如何交互影響。其次，透過小組討論「YouTuber—蔡阿嘎」、「舉重女神--郭婞淳」等名人故事，實際運用生涯金三角與生涯適應力，並覺察、反省自身的生涯適應力。	學習歷程、方法與策略
我的打怪秘笈 (統整身旁資源及針對可預期的生涯轉折事件訂定應對方法)	利用遊戲地圖，類比生涯轉折與遊戲打怪的概念，透過「我的打怪秘笈」學習單，統合生活周遭的物質、人力等資源；列舉未來可預期的生涯轉折事件，並運用生涯適應力 5C 以應對。	活用實踐的表現

資料來源：李佩綺（2022）。「遊戲人生」特優獎教案。

創新教與學的策略，說明如下。

1. 「自主學習」增能生涯適應力以面對未來生涯挑戰

「遊戲人生」教案運用「自主學習」逐步將教師責任轉移為學生責任的四個階段的學習策略，「我來做 (I do it.)，我們一起做 (We do it.)，你們一起做 (You do it together.)，你自己做 (You do it alone)」，參見圖 2。

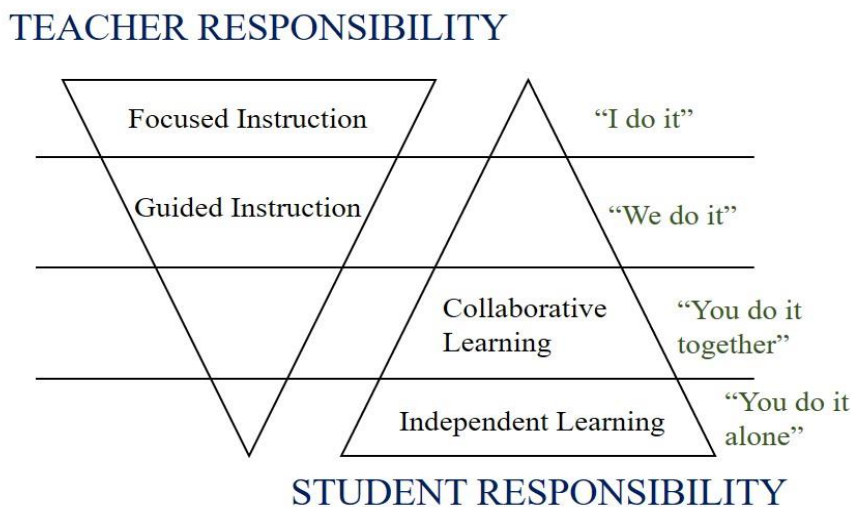


圖 2 教師逐漸釋放責任的教學架構  
資料來源：Fisher, D. & Frey, N. (2013).

具體而言，「遊戲人生」教案四節課的活動流程，「打怪升級剖析」活動先由教師示範教學（Focused Instruction）講解生涯金三角理論；「突變關卡降臨」活動教師進行引導教學（Guided Instruction），以教職為例說明疫情下的教師工作轉折；「練功！衝裝備！」，學生透過小組同儕合作學習（Collaborative Learning），分析電影、名人故事等教學媒材的生涯金三角資源運用和生涯調適力；最後，「我的打怪秘笈」，讓學生獨立學習（Independent Learning），針對自己可能或即將遇到的轉折事件，綜合資源及生涯適應力自行訂定因應策略的實踐計畫。

## 2. 數位媒材配合「卡」、「簡」、「單」教材教具增進師生和同儕互動

「遊戲人生」教案選用生動有趣的迪士尼動畫、slido 線上互動平台、社群網路國中青少年熟悉的網紅或運動名人，豐富學生的學習資源和提升學習動機。此外，設計者自製「(字)卡」、「簡(報)」、「(學習)單」的教材教具貫串四節課。「六頂思考帽」字卡製作成師生可以重複使用在各單元主題教學的教具，提升學習動機；各節教學簡報圖文聚焦「生涯金三角」、「生涯適應力」核心概念與技能的理解與應用；各類學習單、學習紀錄單、討論單、自評單等，系統脈絡整理資訊與想法，方便學生放置於國中生涯檔案資料夾中，作為未來生涯決定或實踐行動之參考。

## 四、生涯輔導的課題探究

筆者針對「幸福生涯中的應變之道」以及「如何提升生涯適應力的應變力與準備度」進行課題探究並提出教學建議。

### （一）「幸福生涯」旅程中的應變之道

二十一世紀的生涯是應變之學，風險社會的不確定性，我們需要更有彈性和創意開啟生涯未來之路。黃素菲（2016）的研究提出「變與不變的生涯理論整合模型」，論述後現代的幸福生涯觀注重獲得主觀的滿意感。橫軸的四個生涯理論是空間向度，針對外在「變」動環境，需要有積極主動的適應力與韌性；縱軸四個諮商方法是時間向度（個人的生命歷史），聚焦在往內紮根「不變」的生涯決策穩定的力量。參見圖 3。

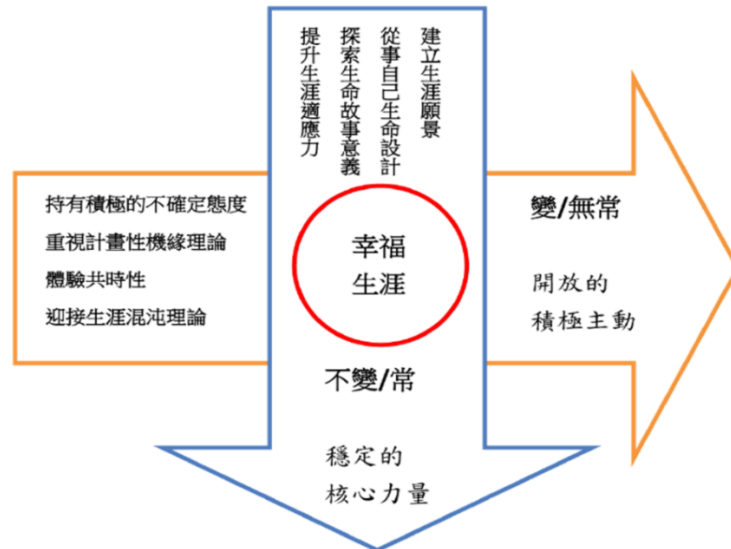


圖3 「變/無常」的社會局勢與「不變/常」的穩定決策核心  
資料來源：黃素菲（2016）。頁 163。

圖3 生涯理論整合模式的啟示，「遊戲人生」教案引導學生討論 YouTuber 蔡阿嘎，以及舉重女神郭婞淳的故事，讓學生練習找出生涯金三角三個因素，分析其面對生涯轉折事件時如何運用身旁資源與優勢克服逆境。後續的教學設計建議可以從他人回到學生自身，透過影片或體驗活動，引導小組討論面對「變」化的不確定性，疫情對家中父母或長輩工作變動或身心健康的影響，表達自己的感受對那些變化感到擔憂或焦慮？對那些變化覺得可能是改變的機會或挑戰呢？如果能讓學生分組設計國中生的「生涯轉折」情境卡，進而討論不同情境所需的「生涯適應力」的向度，比較容易從學生觀點，理解國中生關注的生涯轉折事件以及能力可及的實踐行動，例如，分析自己面對生涯（升學）轉折的焦慮與困難，思考可用的內外資源，訂定彈性因應的行動計畫，同學相互回饋和教師歸納重點，再進行實踐行動與紀錄反思，有具體的行動且符合真實情境的需求，培養學生保持開放的積極主動的應變態度。

## （二）如何提升「生涯適應力」的應變力與準備度

「生涯轉折」簡要分為兩類，一類是外在環境引發的生涯轉折，另一類是個人刻意創造的生涯轉折（陳亦苓譯，2019）。前者需要具備因應改變的「應變力」（responsiveness），後者需要具備面對生涯要求的能力之「準備度」（preparedness）。「遊戲人生」教案主要針對第一類的生涯轉折，引導學生結合身旁資源，使生涯目標在變動的情況下能夠靈活的彈性調整，教學重點在強化學生的應變策略。第二類個人刻意行動的生涯轉折，教學重點在「準備度」。教師可以引導學生建立生涯願景，做自己的生命設計師，探索生命故事意義，以提升後設認知的生涯適應力。例如，教師的教學設計可以提問角色楷模、興趣、故事、座右銘等題目，鼓勵學生分享成長過程，誰是你佩服或欣賞的人？你喜歡看的動

漫、電玩、網站或電視節目？你最喜歡的故事或電影內容？（黃素菲，2016）找出生涯轉折的關鍵事件，引導學生尋找優勢，規避風險，不忘初衷增強自信，將生涯目標調整為階段性目標，以提升學生的生涯適應力。

## 五、結語與建議

生涯規劃與發展是個人終身學習各種知識與能力的過程，以持續優化和實踐不同階段人生體驗與賦予意義的目標。然而過去靜態社會和升學競爭下的生涯輔導課程，教師多採用 Swain（1984）的生涯金三角和 Holland（1997）職業選擇類型的六角形理論等，規劃國中生涯輔導課程的階段性任務，通常是引導國中七年級學生自我覺察與探索，了解自己的人格特質、性向、興趣與多元能力等；引導國中八年級學生生涯覺察與試探，認識社會變遷與工作世界，發掘外在的工作機會，國中九年級課程則聚焦生涯探索與進路選擇，引導學生統整生涯資訊與國中生涯輔導紀錄手冊內容，做出升學高中、高職、五專、綜合高中或就業的決定，偏向工具性的短期績效目標，國中生不易真正理解生涯規畫與發展的意義。

二十一世紀是全球化、資訊化、快速變遷的風險時代，十二年國民基本教育以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，綜合活動領域主題項目之一的生涯規劃與發展，引導學生探索生涯發展資源與自我的關連，統整生涯資訊，掌握未來社會發展趨勢，規劃個人生涯抉擇，促進適性發展與彈性適應的能力。建議教師要能引導學生探索和想像未來社會發展和職業變遷的趨勢，如同本文分析「遊戲人生」國中得獎教案，國中生對嚴峻疫情造成工作世界的變化有所感悟，教師再引導學生思考未來因應「生涯轉折」所需要的「生涯適應力」，因勢利導協助國中生發展彈性多元的能力，以回應社會情境多變的挑戰。

綜上所言，為落實 108 綜合課綱「生涯規劃與發展」的學習重點與學習目標，建議教師與時俱進，以後現代幸福生涯觀的新視野進行教學設計，生涯不是在標準化的生活模式中做選擇，生涯是未來之學，「變與不變的生涯理論整合模型」關注外在環境變動與內在個人建構生涯願景與生命意義故事的雙座標的多元理論、概念與方法策略；提升個人因應外在環境改變的「應變力」，以及鼓勵學生自主學習，提前做好未來生涯抉擇所需累積的能力與心理「準備度」；進而增進國中生對學業、生活、未來職涯等各方面的變化，有更佳的生涯適應力，為人生的挑戰做準備，並獲致幸福喜樂的人生。

## 致謝

感謝教育部補助師資培育之大學綜合活動領域教學研究中心設置計畫（中學組）；並誠摯感謝匿名審查委員對本文的肯定。



## 參考文獻

- 丘愛鈴（2021）。探究新制教育實習師資生的學科教學知能：素養導向教學的視角。臺灣教育評論月刊，10(10)，1-9。
- 李佩綺（2022）。特優獎教案「遊戲人生」。載於國立高雄師範大學綜合活動領域教學研究中心主辦，2022年綜合活動領域自我與生涯發展研討會手冊。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通高級中等學校－綜合活動領域。中華民國107年10月23日臺教授國部字第1070109403B號令發布。
- 陳亦苓（譯）（2019）。工作哲學圖鑑：以 360 度的全面性觀點來思考（村山昇原著，出版於 2018 年）。臺北市：精誠資訊。
- 黃素菲（2016）。後現代的幸福生涯觀：變與不變的生涯理論與生涯諮商之整合模型。教育實踐與研究，29(2)，137-172。
- 楊淑涵、田秀蘭、吳欣倫、朱惠瓊（2015）。職場工作者生涯自我效能、生涯調適力與工作適應之因素模式驗證。輔導與諮商學報，37(1)，21-42。
- Fisher, D. & Frey, N. (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility (2nd Edition)*. Alexandria, VA: ASCD.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An Integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- Swain, R. (1984). Easing the transition: A career planning course for college students. *Personal and Guidance Journal*, 62, 529-532.



## 十二年國教之國語文多元評量探究與示例

許育健

國立臺北教育大學語文與創作學系教授

「什麼多元評量？這只是增加我們的負擔而已，教育部都不知道我們現場老師有多累、有多忙！」——引自某日與教師的對話

### 一、前言

評量的目標不外是「了解學習成果」，或是「提供學習協助」。就教師教學而言，則是檢驗教學成效或修正教學設計。換言之，「檢核」與「修正」是其兩大目標。多元評量的目的，顯然可提供更多不同角度或多樣的資訊內容，供作學習成果的判斷與解讀；然而，為何多元評量迄今仍是重要的教育政策目標？是否代表多元評量的「落地」有其困難，或是不易解決的痛點？

首先，多元評量本是針對學校過度重視紙筆評量而來的，本有其良意，但如張麗麗（2002）所言：「相當多的教師對實作評量充滿了幻想。認為只要設計了生動、活潑與生活貼近的評量活動，學生就會在『玩』的過程中，提高學習的動機與興趣，而教師們的評量從此也可以走出傳統紙筆測驗的陰霾而海闊天空了。」似乎把多元評量視為將評量遊戲化或活動化的結果，造成評量實施並未達到預期的目標。

又如，國語文注音符號闖關評量為小學一年級期中評量的最愛，原因無他，就是熱鬧、有趣。然而，注音符號學習的三大重點——認念、拼讀、書寫，前兩者需仰賴教師以「面試」的方式，逐一考核學生對易誤的注音符號是否能確實掌握。目前多校採符號「抽樣」的闖關檢核，其實不易達成評量目標。換言之，誠如吳鐵雄、洪碧霞（2000）所言，評量形式變得多樣而有趣，絕不是目的，因為好的評量是目標依賴的，應視評量內容與目標而設定其方式。

進一步縮小範圍，不同的學科是否也有其多元評量的可能與限制？如林怡呈、吳毓瑩（2008）所言：「多元評量活化教學是一個理想，也是一個目標；但過高的期待、不切目標的作為就容易流於神話，缺乏豐富的學科知識就可能落入迷思。」筆者非常認同此觀點，畢竟不同學科知識就是不同的思維架構，也是看待世界的不同視角。猶如，數學以數、量、形建構其世界，歷史以時間梳理事件的關係，地理以空間探究其理則，而國語文則是以聽、說、讀、寫四項能力，與世界搭起溝通的橋樑。是以，國語文學科知識的豐足與否，應是國語文多元評量能否成功的重要關鍵因素之一。

本文基於國語文多元評量的相關文獻、課程文件，加諸筆者個人多年國語文

教育的相關經驗，欲探究十二年國教實施後，國語文多元評量的不同面向與可能性，文中提供一則示例，也許能作為學校教師實踐的參酌。

## 二、關於多元評量：九年一貫課綱與十二年國教課綱的比較

回顧部定課程標準或綱要關於評量的規範，自 1968 年臺灣正式實施九年義務教育以來，歷來的國語文課程綱要（1994 年之前稱為課程標準）皆對評量有相關的說明。由於篇幅所限，本文僅針對九年一貫課綱與十二年國教課綱中，與多元評量概念相關的內容進行比較分析。

2008 年版九年一貫課程中提及「學習評量」（教育部，2008）其重點包含學習評量範圍（六大國語文能力）、學習評量目的、評量方式，以及各項能力的評量重點。其中，第 3 項，提及多元評量的建議：

評量方式的選擇應兼顧公平、適切和經濟等層面，除紙筆測驗外，可由教師配合教學，採**多元評量**方式，兼顧認知、情意與技能等面向，自行設計。亦可採**檔案評量**，將學生之學習**態度**、**學習活動**、**指定作業**及相關作品加以記錄，整理為個人檔案，作為評量參考，列入評量標準。

雖然九年一貫課綱明白揭示「宜配合教學，採多元評量方式」，然而各校似乎仍以每學期的二次或三次定期評量結果為核心，作為學習成績的主要內容。因此九年一貫課程所強調的多元評量，對中小學的定期評量並未產生實質的影響，各校依然如故。

教育部於 2018 年 1 月頒布國語文領域課程綱要，關於學習評量再次指出（教育部，2018）：

學習評量應與教學緊密結合，由教學目標決定評量內容，並由評量結果導引教學。評量的目的在提供教師有效資訊，藉以調整課程設計與教學策略，以提升學生學習效能，增強學習動機。教學前應瞭解學生的先備知識，以利教學準備。教學時應採取**多元評量**方式，以了解學生的學習進展。教學後解讀學習結果的樣貌，運用評量結果調整下一步的教學。

至於其評量原則論知教師應注意其整體性、多元性、歷程性、差異性等四項，更明確指出國語文評量應使學生將國語文知識、技能與態度在實際生活中應用。除紙筆測驗外，教師宜彈性運用觀察、問答及面談、指定作業、專題研究、個人檔案等方式，以了解學生的能力、學習進展和成效。此外，評量具有學習歷程中的「診斷」功能，期待教師能即教、即評、即補救。最後，因應學生能力的不同，可設定「差異化評量」，以不同的評量方式及標準，增強學生的學習動機。

依許育健（2018）的分析，十二年國教國語文課綱對評量的規範，只有「原則」而沒有實質「內容」；較之九年一貫課程綱要，或者是過去的課程標準，更為「寬鬆」。但就「多元評量」而言，則有較具體的要求與建議。無論如何，從過去課程標準強調學科知識的課程取向，評量方式以紙筆為主，便可檢視學生的知識積累情形，直至九年一貫課程強調能力，十二年國教倡議素養導向的教學與評量，可見以教育主管機關的意向而言，多元評量是配合課程革新重要的解方。

### 三、國語文多元評量，「多元」何在？

除了上述的國語文課程綱要所提及的多元評量之外，其實教育部的行政法規中也有針對學生成績頒定的法令「國民小學及國民中學學生成績評量準則」（2019年6月28日修正）。其中，關於多元評量也在第5條第1項有所說明：

國民中小學學生成績評量，應依第三條規定，並視學生身心發展、個別差異、文化差異及核心素養內涵，採取下列適當之多元評量方式：

1. **紙筆測驗及表單**：依重要知識與概念性目標，及學習興趣、動機與態度等情意目標，採用學習單、習作作業、紙筆測驗、問卷、檢核表、評定量表或其他方式。
2. **實作評量**：依問題解決、技能、參與實踐及言行表現目標，採書面報告、口頭報告、聽力與口語溝通、實際操作、作品製作、展演、鑑賞、行為觀察或其他方式。
3. **檔案評量**：依學習目標，指導學生本於目的導向系統性彙整之表單、測驗、表現評量與其他資料及相關紀錄，製成檔案，展現其學習歷程及成果。

可見多元評量實質的內容應可包含紙筆、實作與檔案三大類。然而，依許育健（2020）對國語文教學內容的整理，針對國語文學科特質而言，應可再基於國語文領域的架構內涵，讓「多元」有不同構面的思考，如筆者之整理如下：(1)語文能力：語文、文學、文化；(2)聽、說、讀、寫、做。文本類別：詩歌（現代/古典）、散文、小說、劇本、語錄。(3)文本表述：記敘、抒情、說明、議論、應用文本。(4)素養導向：語文知識、生活情境、學習策略、問題解決。(5)認知類型：記憶、理解、應用、分析、(綜合)、評鑑、創造。(6)評量時間：形成性（平時、隨堂）、總結性（定期/成果）。(7)展現型態：試卷、演示、檔案（傳統/數位：圖片、影音、音訊）。(8)評量方式：觀察、問答、面談、指定作業、專題研究、個人檔案。(9)學生特質：差異化專題任務/因人而異的評量形式。

上述9項的多元評量的可能，依不同的文本類型或語文能力的要求，即可組成不同樣態的國語文多元評量面貌。例如欲講授蘇東坡的〈定風波〉即可參考上

述內容，進一步思考：文學＋說話＋古典詩＋抒情＋生活情境＋評鑑＋形成性＋演示＋觀察＋差異化，形成評量方式的構想，於是設想可否讓學生分組設計短劇，寫好劇本，以演示的方式呈現蘇軾當時的心情。

然而，只有隨意發想是不夠的，教學現場需要的是更具系統性、更完整的思考，並且能具體呈現該如何設計國語文課堂多元評量，如何較無負擔的實踐。於是，筆者提出「國語文多元評量卡」的構想，如下說明。

#### 四、國語文多元評量示例：翰林版七年級〈無心的錯誤〉

〈無心的錯誤〉是翰林版七年級的課文，作家劉墉以「藉事說理」的方式探討無心的錯誤可能造成的後果，並表達對兒子劉軒的期勉。筆者以備課的角度出發，基於「學習目標與多元評量應同步思考」的設計理念，先擬出本課的三項主要學習目標，分別為：(1)閱讀（認知）：理解「無心的錯誤」可能的後果。(2)寫作（技能）：學會以「生活事例」來說明事理。(3)態度（情意）：面對生活凡事謹慎，三思而後行。

為達成以上三項目標，並配合同主題仿作的寫作練習，亦訂名為〈無心的錯誤〉，期使學生於一週內完成這篇作文。透過以「歷程性寫作」為軸心，多元評量為輔助，讓 Assessment as Learning（學習與評量同步進行）的理念得以實踐。為了讓老師清楚知悉評量的時機與方式，筆者設計「國語文多元評量卡」供教師教學實踐參考，內容如下圖 1。

### 國語文多元評量卡 〈無心的錯誤〉示例

版型設計：許育健  
內容設計：OOO

課前確認



課中互動



課後檢核

課堂階段	一、準備活動 經驗提取	二、發展活動 任務實作	三、綜合活動 檔案分享
多元評量1 [ 認知 ]	問答：有沒有因為「開玩笑」而造成的誤會？	討論：作者舉了哪幾個例子來表示他的擔心？	報告：試以「無心之過」的相關事例，來說明你的看法。
多元評量2 [ 技能 ]	檢索：試以數位載具搜尋「無心之過」的相關事例	實作：請以概念圖（心智圖）分析本文的結構。	紙筆：習寫以〈無心的錯誤〉為主題的作文一篇。
多元評量3 [ 態度 ]	觀察：同學討論與發表的情形。	報告：請小組分享文章的論點、論據、論證方式	檔案：分享自己的寫作內容，師生給予回饋

\*\*多元評量：教師觀察、師生問答、實作演示、檢索資訊、紙筆書寫、個別面談、小組討論、報告分享、檔案紀錄

圖 1 國語文多元評量卡

此評量卡設計流程為：先以一週五節課的時數，依準備活動（1 節）、發展活動（2 節）、綜合活動（2 節）規劃〈無心的錯誤〉的主要教學內容；再參考評量卡下方 9 項候選的多元評量項目，配合各節主要提問或實作任務，預擬重要的評量活動。最後透過紙本或數位工具蒐集、檢核學生的各項表現。透過此評量卡，即便教師未能逐節撰寫教案，亦能掌握每個教學活動配合的評量項目，以達成「教評同步」的目標，讓國語文多元評量得以落實。

## 五、結語：國語文多元評量實踐的可能

本文提出國語文多元評量卡的雛想，試圖在探究國語文多元評量面貌的過程中，提出可行的方法。然而，誠如本文開端所引用教師的話，現場教師已經很忙很累了，如何能落實？顯然這個問題的答案非筆者能回應的，但若以讓多元評量多些可能性，筆者有以下的建議，亦作為本文的結語。

首先，無論是教育主管機關或學校在倡導多元評量時，宜以「不增加教師的負擔」為原則，鼓勵教師調整現有評量方式，例如刪除一些不必要的紙筆小考，調整為多元評量的方式。其次，多元評量應於教學設計時，同步思考設計，並謹記多元評量不等於遊戲化評量，關鍵在學習成果的多元展現。同時，也應責成學生為自己的評量歷程盡一份心力，與教師協力完成。

教師在多元評量的歷程中，不僅是評量設計者，也是評量結果的檢核者，其中最關鍵的作為即是「教師觀察」。隨著課堂時間的流轉，教師在課堂中對學生各項表現的觀察即是一個非正式的評量，它在有效教學中扮演著不可或缺的角色（林怡呈、吳毓瑩，2008）。再者，教師觀察乃透過學生的口語表達、文字表達、動作演示、表情態度等，以提供系統的證據來支持教師的每一個教學決定（Linn & Gronlund, 2000, pp.29-30）。問題就在教師如何「一心二用」同時可以兼顧教學與評量？

此問題的答案可能就在「數位工具」。在科技發展迅速的時代，應善用數位工具，作為多元評量的紀錄與檢核。這幾年政府持續補足學校增添教室的大型互動式觸屏，以及推動生生有平板的政策，讓教室有了數位工具所需的硬體基礎；復加這幾年受疫性影響，師生的數位工具運用能力大幅提升。若能更進一步利用這些教學軟體所搭配的即時互動、成果紀錄的功能，即可分擔教師在課堂中同步進行評量時的辛勞，而且學生展現的結果更為可視性，無論是 IRS、即時遞交上傳資料，都可看見學生的思考與互動的成果。

評量，讓我們看見學生的努力；多元評量，讓我們看見不同學生多樣的展現，課堂的風景因此而更加美麗。

## 參考文獻

- 吳鐵雄、洪碧霞（2000）。教學評量的反思與建言。《測驗與輔導》，159，3323-3324。
- 林怡呈、吳毓瑩（2008）。多元評量的活化、迷思、與神話－教學歷程的個案研究。《課程與教學》，11(1)，147-172。
- 張麗麗（2002）。評量改革的應許之地，虛幻或真實？談實作評量之作業與表現規準。《教育研究月刊》，93，76-86。
- 教育部（2008）。國民中小學九年一貫課程綱要（語文學習領域）。臺北市：教育部。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國語文領域。臺北市：教育部。
- 許育健（2018）。屋頂上的貓：素養導向國語文評量設計實務。臺北：幼獅文化。
- 許育健（2020）。聽，鯨在唱歌：素養導向國語文教學設計實務。臺北：五南。
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8<sup>th</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.



## 議題融入是消失或深化： 以 108 課綱之性別平等教育為例

張如慧

國立臺東大學數位媒體與文教產業學系教授

### 一、課綱與性別平等教育融入的狀況與問題

以核心素養作為課程發展主軸，將議題融入各領域，是《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱 108 課綱）之重要特色。議題常涉及人類發展與價值的社會課題，經由不同領域或科目加以探究，有助於學生統整各領域的學習內容，更能豐富與促進核心素養的陶冶（教育部，2020）。其中「性別平等教育」（以下簡稱性平教育）、人權教育、環境教育、海洋教育等四領域，於各領域附錄二《議題適切融入領域課程綱要》內容中，還提供了議題適切融入之學習主題、實質內涵及學習重點舉例說明，相較於其他議題，性平教育似乎在本次課綱中占有更重之份量。然而相較於之前的《國民教育階段九年一貫課程綱要總綱》（以下簡稱九貫課綱），性平教育在九貫課綱中被列為重大議題，雖亦採融入式課程，但有獨立之課綱，對性平課程之基本理念、目標、分段能力指標、學習內容、融入學習領域之建議、融入領域之對應表等皆有完整說明。而在 108 課綱中，卻僅是十九項議題之一，內容篇幅也有相當大的縮減，性平概念完整度明顯不足，因此若由課綱的內容和位階來看，雖然兩份課綱都是採議題融入的方式，但性平教育在 108 課綱中的完整性和內容的豐富度明顯較為不足。楊巧玲（2022）指出，九年一貫課程改革是性平教育議題從空無課程到正式課程之分水嶺，為性平教育建制化的契機，而 108 課綱則是性別平等教育議題從獨立課綱到附屬領綱之轉捩點，從獨立到附屬，這當中引發了課程位階的角力、性平概念的論戰，以及教學實施層面上的拉鋸等種種爭議。

基於上述課程位階、理論及實施上的爭議，的確會令人擔心所謂的議題融入會不會反而變成消失不見，特別是在實際學校運作中，仍會聽到各領域的專家或教師持反對意見，例如有人認為其學科性質與性平無關，不宜生硬「為融入而融入」；也有人認為高達十九項議題，每個議題都要求融入，會影響學生對該領域知識的學習等。陳艷紅（2022）發現，自九貫以來性平教育議題融入的成果仍不如預期，因為要融入領域學科堅若磐石般的知識架構，教學設計者必須兼具性平意識的敏感度及該領域學科的知識，要具有跨領域的知能，實屬不易；而且 108 課綱中對性平概念該如何轉化融入領域中的學習重點，融入的深度又該如何，主客之間如何掌握，仍缺乏明確具體的導引或範例。這些困難對有性平意識的教學者而言也都需要摸索，對缺乏性平意識的教學者來說，這更成了抗拒性平融入的理由或藉口。



但回到本文一開始引用「議題融入說明手冊」（教育部，2020）之說明，議題融入領域教學是有助於核心素養的學習，因此議題融入在理論上是有助深化各領域的學習內容，促進學生的學習成效，亦即議題與領域在 108 課綱的架構下，應是能達成雙贏的結果。然而要達成這樣的理想，是需要許多制度及課程教學專業知能的配合，因此以下將由師資培育、學校機制、融入或轉化課程教學設計等面向作初步的討論。

## 二、透過性平議題融入深化領域課程教學的機制與方法

### （一）在師資培育課程進行跨領域之性平融入課程教學設計

中等教育師資培育是採分領域和分科方式培育，國小雖採包班制，但教師多仍會各有其專精之領域，而師培課程設計也鮮少有跨領域或議題融入的概念。在性平教育知能方面，教育部雖表示目前師資生是以多元的方式修習性平教育，包括修習性平教育相關課程、「教育議題專題」課程、或在班級經營、教材教法等科目融入性平教育相關內涵等。但郭麗安等人（2019）研究發現，實際修習過性平專業課程學生僅佔 1.86%，兩學分的教育議題專題當中之性平議題內容亦相當有限。而教育科目是否會融入性平教育，雖有學者之個別課程教學研究，但實際上全視大學教師自主安排，整體成效無從得知。因此，去年公布的「性別平等教育白皮書 2.0」（教育部，2022）在師資培育部分，即要求「檢視師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準，全面融入性別平等教育相關概念及課程設計」、「鼓勵大專院校教師組織社群，提升教師性別平等知能」。以研究者在大學工作經驗來看，目前大學中已有許多跨領域計畫，如「大學社會責任計畫」即運用計畫及經費的引導，成功引導許多大學科系進行跨領域合作，因此性平議題亦可循此模式，引導師培機構教師合作，進行跨領域的性平融入課程教學設計，讓師資生在師培階段即有跨領域及融入式課程的學習經驗，作為未來在職場上進行教學設計之基礎。

### （二）在學校建立議題融入正式課程教學研發討論機制

目前學校各領域教師會透過學校課程發展委員會或各領域/科目教學研究會進行課程教學討論，當議題沒有一個正式的討論機制時，很容易在忙碌的學校教學中被教師所忽略。事實上「議題融入說明手冊」（教育部，2020）即說明學校可成立「議題發展諮詢小組」，作為進行議題融入課程與教學的制度化機制。這樣的正式機制對議題教學是重要的，如同「性別平等教育白皮書 2.0」（教育部，2022）指出，目前尚有家長團體因對性平教育之內涵及其重要性不夠理解而產生疑慮，導致個別基層教師或因性平知能不足，或因擔憂被家長團體投訴與提告，產生教師在心理上的自我設限或自我審查，不願主動進行性平教育。因此若有一

個專門的討論機制，系統地規畫和設計性平及各議題之融入，才能以團體力量和充分的教學專業研發設計教學，與回應少數家長的挑戰和部分教師的擔憂。

### （三）依據課綱進行性平教育與各領域跨域合作之融入式課程教學設計

從九貫課綱起即推薦採取轉化取向的融入式課程，所謂轉化是「將性別平等教育目標與各學習領域目標重新概念化，統整並建構學習目標，藉以設計課程內容」（教育部，2012）。108 課綱中亦提供議題適切融入各領域之學習重點舉例說明，教師可依領域課綱學習重點，找到對應的性平學習主題和實質內涵，進行教學設計。個別教師要兼顧兩者或許並不容易，但若是不同領域教師和具有性平意識教師一起合作協同教學設計，則可以激盪出精彩的火花。陳艷紅（2022）分析教育部「性別平等教育議題課程與教學輔導群」教案甄選比賽 107 至 109 三個年度得獎教學方案，即發現當以融入式鼓勵教師進行設計時，各領域都出現一些令人耳目一新的創新教案，例如「聽·說—科技性別的聲音」教案，關注生活中科技聲音存在的性別偏見，運用觀察、討論與實作方式，讓學生發現科技聲音有性別化現象，破除科技是中性、客觀的迷思，即是結合科技領域與性平的成功教學設計。另外國家教育研究院出版，晏向田、陳彥霖（2018）「素養導向國民中學數學教材：蒐集數據與統計圖表」，亦以「校園逐臭之【夫】」為題設計七年級的統計教學模組單元，引導探討女廁為何常有長排長龍的情況，進行實際調查與統計分析，學習「算術平均數、中位數、眾數」等內容，透過性平融入讓原本生硬的數學知識變成可以探究生活重要性別議題的工具，也深化了數學學習之內容。因此上述這些優秀的教學設計，都創造了性平議題與領域學習雙贏的結果。

## 三、結語

要達成 108 課綱中的議題融入不是消失，而能深化學習及涵養核心素養的理想，並不是一件容易的工作。不過以性平議題來看，即使在 108 課綱中篇幅減少、位階改變，但臺灣整體社會對性平的關注並未減少，相關研究亦顯示年輕學子的性平意識朝正向發展。因此短期或許性平融入領域會遭遇一些困難或被部分教師視為課程負荷，但長期來看，透過議題融入適切的課程教學機制及教學設計，也可創造議題與領域專業對話的機會和空間，達成深化學習內容之理想。

## 參考文獻

- 晏向田、陳彥霖（2018）。素養導向國民中學數學教材：蒐集數據與統計圖表(校園逐臭之【夫】)—學生手冊。取自<https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/204546570.pdf>

- 教育部（2010）。議題融入說明手冊。臺北市：教育部。
- 教育部（2012）。國民中小學九年一貫課程綱要重大議題（性別平等教育）。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=133>
- 教育部（2022）。性別平等教育白皮書2.0。臺北市：教育部。
- 陳艷紅（2022）。性別平等教育議題素養導向教學設計之探究。課程研究，17(2)，19-38。
- 郭麗安、王大維、李星謙、楊艾恩、徐子宸（2019）。大學師資培育中性別平等教育的實施現況與反省。性別平等教育季刊，86，18-23。
- 楊巧玲（2022）。性別平等教育議題融入課程與教學之意義與爭議及對師資培育之啟示。教育政策論壇，25(2)，1-28。



## 108 課綱「科技資訊與媒體素養」的教學實踐與挑戰

陳奕璇

國立屏東大學教育學系副教授  
師資培育中心教育學程組組長

### 一、前言

數位時代的社會脈絡，及近年 COVID-19 疫情因素激發對數位學習的迫切需求，不僅對教學現場帶來莫大衝擊，也觸發《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（簡稱 108 課綱）「科技資訊與媒體素養」的教學實踐備受關切；再者，2022 年「班班有網路，生生用平板」教育政策的快速上路，更直接投射出「科技資訊與媒體素養」教育理念推動的成效預期度，與課室場域教學準備度之間的落差。基於此，本文嘗試從 108 課綱「科技資訊與媒體素養」在國小教學推動的現況與相關研究，探討落實該素養教育的潛在挑戰。

### 二、彈性學習課程及跨領域實踐「科技資訊與媒體素養」之挑戰

面對科技資訊快速發展所帶動的線上社群推播分享，以及自媒體盛行的數位世代，聯合國教科文組織（UNESCO）融合了對於數位科技與媒體智能的重視，並以「媒體與資訊素養」（media and information literacy, MIL）作為新世代媒體素養教育（蔡清田，2021）。為回應世界多數先進國家將媒體與資訊包容統整的教育趨勢，臺灣 108 課綱指出「科技資訊與媒體素養」是跨領域、跨學門的核心素養，統合了當今社會脈絡中不能或缺的科技、資訊及媒體三類概念的複合構念，這三類概念可各自獨立為單一專業或學習內涵，但在當前數位化的生活型態中，三類概念彼此卻無可避免地互動與密切鍊結，故多數學者普遍支持，科技、資訊及媒體在課室教學與知識傳達歷程中，應透過專業且有計畫地相互整合及包容，才能幫助學生在「科技資訊與媒體素養」進行有意義的學習，俾利學生獲得更完整且貼近生活的知能（林玉鵬、王維菁、陳炳宏，2020）。在 108 課綱的推動下，過去國小教育階段，規劃用以學習科技與資訊技能的資訊課或電腦課，已從課程架構中移除，轉為透過彈性學習課程或社團活動，進行因地制宜的資訊融入教學。就字面上詮釋，「科技資訊與媒體素養」在國小階段的學習內涵，期望科技資訊的工具與內容，不受制於特定資訊課程與教學時數的限制，能更彈性、更無所不在，且更適切地被師生活用於各類教學活動，以達成有意義且有效的學習。

根據 108 課綱「科技資訊與媒體素養」在國小階段的施行方式，其教育理念貌似符合數位時代「科技、資訊及媒體」三類概念複合共構、共容的社會脈絡；但是，不被具體列入國小正式課程的科技資訊與媒體素養，在國小教育現場就難有明確一致的學習時數或課程內容參考；此外，學者點出教育當局對於「科技資訊」或「資訊科技」兩用詞彼此的定義說明與界定含糊不清（陳炳宏、柯舜智，

2021)，當各校在數位科技教學應用的認知與解讀，已存在不可避免的落差，而各校又透過彈性自主融入的方式，進行科技資訊的教學，勢必造成各校推廣成效的差異。再者，相較於對於「科技資訊」的一定熟悉度，國小現職教師普遍對於「媒體素養教育」的認知較為薄弱，故當「媒體素養教育」與界定不清的「科技資訊」在 108 課綱，同樣被劃歸在同一個跨領域素養，在執行「科技資訊與媒體素養」融入課程教學的當下，可能直接淪為「科技中心」或「資訊中心」，而「媒體素養」則成為另類且隱含的「自主學習」，造成媒體素養教育的重要性，難以明確彰顯在彈性學習課程或各學科課程的課室教學中。

### 三、高度強調「程式編寫技能」，混淆甚或弱化「科技資訊與媒體素養」教育

108 課綱「科技資訊與媒體素養」企盼涵養學生「具備善用科技、資訊與各類媒體之能力，培養相關倫理及媒體識讀的素養，俾能分析、思辨、批判人與科技、資訊及媒體之關係」（教育部，2014）；然而，108 課綱正式上路後，歸屬於中學生科技課程重要學習內涵的「設計思考」與「運算思惟」，亦被眾多強調智慧校園、學習數位化及優質化的小學，拓展延伸至自然、生活與彈性學習課程的教學歷程中，期盼帶動小學學童的邏輯思考力，以及主題式或專題式的自主學習力。這股激發學生「設計思考」與「運算思惟」潛力的教育風潮，某程度導致 108 課綱「科技資訊與媒體素養」原先期許在數位技能強化的同時，亦能培養「數位工具與媒體使用」的智能及獨立思考的批判能力，卻在課室教學場域的實踐歷程，被無可避免地過度簡化為「程式編寫」與「使用工具」數位技能的培訓。

本文固然認同素養導向的學校教育，理當因應數位生活的必需，指導學生以學習為導向，正確採用與使用數位工具，並透過探索、實作與使用工具的過程，激發學生基本程式撰寫的資訊技能，促使學校教育及學習內容能與時俱進；但採用或使用數位工具進行學習的當下，學生本身的網路素養、資訊倫理、訊息真實性判讀的認知能力，更是不容小覷。然而，就當前國小教學現場，相較於程式撰寫及數位科技應用課程所獲取的教育關注與教學資源的支持（例：科技輔導團的交流諮詢、跨校商討與觀摩科技融入的教學典範、交流優質的科技教學活動設計等），同屬於「科技資訊與媒體素養」一環的思辨媒體再現之批判能力，與媒體文本論述的判讀與價值澄清等深層智能啟發，卻明顯缺乏系統化及穩定的教學資源支持與教學實務關切，故如今國小教學場域的媒體素養教育，難以見到逐漸萌芽開花的榮景。

### 四、區域落差對於實踐「科技資訊與媒體素養」之潛在挑戰

區域或城鄉對於新興教育議題的問題意識、支持教育革新的教育資源與配套

措施，長年以來均呈現落差。相關學者與教育時事觀察共通指出，數位時代的來臨與數位技術的快速發展，對於當前鼓勵數位融入與應用的教育現場，並未營造數位平權的景象，而是延續著長久以來的城鄉數位落差（曹馥年、陳星穎，2021；簡瑋成，2020）。數位資訊的落差，自然容易造成非都會區學校在科技資訊與媒體的近用權不足，數位環境上的限制，不僅導致非都會區師生媒體素養知能普遍較為欠缺，亦造成教師在各學科的教學歷程，難以直接意識到科技資訊與媒體素養教育時事議題，得以融入學科教學的教學策略、課程相容性與適切性（陳炳宏，2019）。

近期研究指出（陳炳宏、柯舜智，2021），在都會區的國小教育情境，當論及科技資訊與媒體素養在不同學門的融入與教學時，可見到教師運用問題導向、情境模擬或時事隨機教學的學習途徑，擷取生活中新聞媒體或社群訊息事件，並結合網路或自編教材等便捷的數位工具與數位內容呈現形式，融入綜合、語文、社會課程，引導學生透過數位工具的使用，從媒體提供的事件、新聞，及引發的大眾輿論，加以察覺多元媒體訊息對於閱聽人的影響；對於高年級國小學童，則可進一步因應認知成熟度，引領反思個人對於媒體使用的行為，及分享媒體訊息當下的主體性與思辨能力。但地處非都會區的國小，當論及科技資訊與媒體素養教育或相關議題時，教師則偏向注重如何透過數位科技的應用或融入，促進課程教學成效及學生學習興趣，而鮮少觸及媒體素養教育的議題應用及課程的融入。

## 五、結語

108 課綱所揭示的「科技資訊與媒體素養」教學理念，及課程融入的推動方式，呼應了先進國家未來人才培育之需求，也體現了臺灣教育與國際接軌的戮力。既然「科技資訊與媒體素養」在國小教育階段的落實，已確立採用彈性學習課程自主融入的教學模式，且正持續朝此改革方向邁進，該政策的教學實踐歷程中，宜深思以下層面的調整：(1)教育主管當局應更重視且支持「科技資訊與媒體素養」輔導團的落實，幫助國小教師明白科技資訊與媒體素養融入教學的確切理念，以及明確可行的執行方式或教學典範。(2)對於培育國小教師的師資培育大學，教育主管當局應提供更具體或可參考的指導方針，及穩定持久的支持系統，以增能並深化未來國小師資的媒體素養教育，而非僅聚焦在資訊科技應用的數位能力強化，以藉此避免各師資培育單位，對於長期認知不足的媒體素養師資培育課程，採取各自解讀或無所適從的因應對策。(3)面對長期以來難消彌的城鄉數位落差，各地方教育當局應協助並支持都會區與非都會區小學，建構跨校共備「科技資訊與媒體素養」融入課程的教師專業團隊，讓不同區域的現職教師能透過公開觀課或交流，從中深刻意識到媒體素養與科技資訊的同等重要性，並透過共備課程的跨校合作，建構出系統化的教學資源或教材內容，以降低教師推動「科技資訊與媒體素養」融入課程的教學負荷，激勵教師對於該素養教育在教學融入與應用的

內在動力。透過教育當局的系統性支持，師資培育大學對於科技資訊與媒體素養的完整性與深層認知，並結合不同區域國小間的跨校合作，使彼此發揮不同系統、不同層面的科技資訊與媒體素養教育成果，藉此 108 課綱「科技資訊與媒體素養」的教學成效，才能逐步在國小教育階段進行系統化的經營、拓展與深化。

### 參考文獻

- 林玉鵬、王維菁、陳炳宏（2020）。數位網路時代下媒體素養教育政策再思考。《教育科學研究期刊》，65(1)，115-136。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 陳炳宏（2019/1/21）。108課綱「科技資訊與媒體素養」係瞎米？談如何落實媒體素養教育。取自<http://pxc24.blogspot.com/2019/01/108.html>
- 陳炳宏、柯舜智（2021）。《媒體與資訊素養：數位公民培力》。臺北市：五南。
- 曹馥年、陳星穎（2021）。數位落差，不只是硬體落差—看見疫情下的教育不平等。《報導者》。取自<https://www.twreporter.org/a/covid-19-education-opportunity-inequality>
- 蔡清田（2021）。108新課程綱要核心素養的「科技資訊與媒體素養」。取自<https://mlearn.moe.gov.tw/TopicArticle/PartData?key=10663>
- 簡瑋成（2020）。「數位落差」造成的影響因素—美國數位落差的緣由與因應之初探。《國家教育研究院電子報》，193。取自[https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp\\_no=2&edm\\_no=193&content\\_no=3435](https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=2&edm_no=193&content_no=3435)



# 從社群網絡建構談 108 課綱的跨領域課程實施： 以原住民族文化課程為例

阮孝齊

國立臺中教育大學教育學系助理教授

## 一、前言

教師專業社群（professional learning community）的發展在教育變革的過程當中，被認為是能夠促動學校變革發生，協助學校現場的實踐做為以及組織文化形塑的重要成長形式（陳佩英，2009）。在我國政策實施歷程當中，不論是以往的教師專業發展評鑑，或是地方政府的精進課程與教學計畫，以及各種 108 課綱的推動工作，皆包含了教師專業社群的組成工作（吳俊憲、吳錦惠，2021）。

在 108 課綱的推動過程中，基於跨領域課程設計的需求，教師專業社群的發展，已朝向跨校、跨縣市的網絡社群組織發展（陳佩英，簡菲莉，2015；陳佩英，2018）。這樣的社群網絡如何組成，以及專業社群的發展工作，如何促成 108 課綱的實施，值得進一步探究。

本文從跨領域社群談起，繼而發展至網絡社群的概念，如何支持跨領域課程設計的產生。最後以原住民族文化課程的發展為例，作為評述目前 108 課綱發展的挑戰與展望。

## 二、跨領域課程與社群網絡建構的相關理論

跨領域課程設計的實踐，從統整課程（integrated curriculum）的討論開始，就牽涉了社群的組成以及不同學科經驗的統合（周淑卿，王郁雯，2019）。在 108 課綱的實施脈絡下，更牽涉了網絡建構的相關歷程。本文將探討兩者的相關理論。

### （一）從領域到跨領域課程建構的策略

從跨領域課程的角度而言，在目前的 108 課綱推動工作中，希望透過課程設計，協助學生發展跨領域素養，以及問題解決能力（許籐繼，2022）。在實際做法上，陳佩英（2018）教授團隊透過工作坊的辦理，運用教師社群進行跨領域（interdisciplinary）課程設計，並帶動中央及地方國民教育輔導團的發展。結合「深學習」（Deep Learning）架構、各種思考工具的運用，首先，以開放、意義化的空間營造創造促進團隊運作的場地。其次，強調同儕學習（peer learning），運用「夥伴對話」，創造意義。第三，使用提問、組織等「思考工具」。最後，回歸課程設計「實務脈絡」，讓跨領域課程設計得以具體操作（陳佩英，2018）。



然而，以系統的角度觀之，108 課綱的改革也需要跨校、甚至跨部門的資源整合。換言之，在地方政府以及學校，如何完成跨領域的本位課程設計工作，也值得探討。在這樣的概念下，網絡學習社群（networked learning community）的引介（陳佩英，簡菲莉，2015），以及策略聯盟及網絡治理概念的應用（阮孝齊、蔡進雄，2022），可以做為進一步透過網絡力量的發揮建構課綱實施的取徑。如何發揮協力（collaborative）的綜效，促成 108 課綱課程的實施，在課綱推動工作中，也頗受到關注。

## （二）網絡社群與 108 課綱的推動

關於網絡社群的建構，在理論上 Daly、Moolenaar、Liou、Tuytens 與 Del Fresno（2015）認為網絡具有幾項假定，其一是網路中的行動者是相互依賴，以及相互連結的，這樣的網絡中的關係連帶，提供了行動者之間支援的交換及流動。其次是網路的結構影響了個人以及組織系統之間的資源流動，最後是這樣的社會網路對於個人以及集體行動來說是限制也是機會。

網絡作為領導的模式，受到相當程度的重視。Liou、Grigg 與 Halverson（2014）從領導網絡中發展出兩種教學領導取徑，一為慣例型（prescriptive）為在較為集中的領導下，進行教學革新，另一為慎思型（discretionary），在較分散的網絡建構下，進行教師的專業成長。從領導的角度而言，透過網絡中的領導地位檢視，網絡組成本身可以用以作為治理效能的表徵（Liou & Daly, 2018）。此外，課程領導者本身的效能感受（Daly, Liou, & Brown, 2016）以及心智模式的改變（Weber, & Khademian, 2008）等，也是網絡在領導當中常見可達成的效果。

在我國網絡社群的應用上，陳佩英，簡菲莉（2015）運用前導學校社群的課程轉化例子，說明網絡社群可以透過目的、行動者、過程和結構的策略設計，達成共同學習探究，共同發展課綱與課程轉化機制、活化教學方法等功能。

## 三、原住民族文化課程中的跨領域網絡社群建構與挑戰

本文繼而從原住民族文化課程的建構為例，說明跨領域網絡社群建構的歷程與挑戰。在實驗教育的推動歷程當中，原住民族課程早已展現了素養導向跨領域精神的現象（陳枝烈，2012）。以往許多的例子皆從「融入」的角度，探究原住民族教育在現行學校教育架構下的實施。然而越來越多學者倡議，原住民族知識有其主體性（周惠民，2011），同時呼籲落實納入原住民族文化，促進多元文化社會的實踐（陳枝烈，2012）。若需要達成此目的，則需要不同部門的跨領域網絡社群建構（黃約伯、劉秋玲、丁進添，2017）。

陳伯璋（2010）在對於國民教育輔導團的期許中，就提出將族語教育視為文化工作的重要任務，而且需要輔導團跨領域協作，進行原住民族文化的「轉譯與外推」。推言之，從跨領域課程推動的角度，需要來自不同領域的社群投入課程發展，方能達成超越「語言工具」框架的效果。在此種情況下，在地的原住民族文化課程發展工作，也需要跨領域社群的組成與運作（葉川榮，2021）。以下說明完成跨領域網絡社群建構的挑戰。

### （一）原住民族文化課程在地跨領域網絡社群建構的現況

在一般跨領域課程的發展上，許籐繼（2022）就指出教師過往的挫折經驗、跨領域教學知能不足、孤立文化環境、時間和經費處理的複雜性等因素，會影響跨領域課程發展。這些因素在原住民族文化課程上也存在。在原住民族課程發展的研究中，許多原住民族課程融入的例子，皆指出文化特色課程的發展需要多元文化的理解、不同部門的資源投入及專家的支持（徐偉民，2019；沈慧美，2022；陳美如，2011）。

原住民族文化課程共同建構的過程，也體現了上述透過社群，達成教師專業發展的重要性。同時，如果我們將原住民族文化融入課程視為跨領域課程的一種，此種作法也支持了協力發展的必要性。目前的相關研究，可以發現已經具有網絡建構的基本樣態，本文分述為師資、教材、文化、場域來說明。

首先，在師資上，跨領域師資培育的必要與發展以成共識。尤天鳴（2018）認為原住民族師資的議題中，在課程設計中將民族教育內涵納入培育的內涵，受到各界關注，要透過含括「一般教育」以及「民族教育」的完整設計達成。

在教師的素養上，多元文化教師的圖像甚早就被提出與討論（王雅玄，2009）。繼而透過加強原住民族議題核心能力課程，而滿足葉川榮、陳盛賢、楊思偉（2014）所稱原住民族地區學校師資專業成長需求。顏國樑、陳照明（2015）也運用個案點出了領導的溝通理論在學校本位的運作當中，對多元文化教師的影響，需要受到發展與重視。

其次，教材跨領域建構上，原住民族學校本位的教材研發，本就需要納入多元文化取向的教材（陳枝烈，2012）。在新近實驗教育學校的例子當中，也可以發現相關的作法。例如楊智穎（2022）以「屏東排灣族本位教材發展」計畫實施的情況，就包含需要教材發展組織執行委員會的運作，原住民族課程發展中心的成立與運作，點出了教材跨領域的實踐路徑。

第三，進一步透過社群進行跨領域文化課程發展，在目前課程融入以及 108

課綱課程發展的研究中，也廣為出現。陳伯璋（1998）在「原住民課程規畫研究」當中，就早已說明應考量原住民族文化主體性，從多元文化教育取徑進行思考。陳美如（2011）指出需要透過理解、專業培訓、課程設計、課程實施與課程評鑑等程序，這些過程當中，皆包含了不同文化內涵的相互理解與轉譯。

徐偉民（2019）則利用數學課程的發展例子，說明專家-教師的組成社群，對於原住民族課程的發展是必要的。高秀玉（2017）則描述了從族語課程到文化課程的課程發展歷程中，如何透過布農族老師的領導，形成教師跨領域的社群，完成深度的課程發展。

最後，值得一提的，是原住民族跨領域文化課程中的場域日益受到重視。在洪萱芳等人（2017）以地方為基礎之文化融入科學教育課程研究當中，除了原住民族教師與非原住民族教師的協力之外，在地耆老的知識與場地經驗的結合，更凸顯了網絡運作在原住民族文化課程中的重要性。

## （二）原住民族文化課程在地建構的挑戰

原住民族文化課程雖在政策支持下有諸多成長，但仍在在地建構中存在許多挑戰。透過歸納相關文獻，以及研究者參與在地原住民族文化課程建構之經驗，據以提出下列挑戰。

首先，領域師資招募存在挑戰。原住民族教育法雖於第 24 條規定「原住民族教育師資應修習原住民族文化或多元文化教育課程，以增進教學之專業能力」，並辦理相關研習。但原住民族教師存在人才的斷層，以及系統性的培育或甄選、考核機制困難（葉川榮，2018），非專長教師增能成為需要關注的焦點。

其次，跨領域的教材內容有待建構。以往的相關研究顯示，原住民族知識待建構、族語教材需要轉化（譚光鼎，2008）。在 108 課綱實施的現況下，「九年一貫原住民族語言教材（簡稱九階教材）」以及「族語 E 樂園」的線上教材，是目前現場教師最常使用的教材（許韋晟，2020）。然而，後續仍有符應 108 課綱的學習表現，以及在地脈絡課程轉化，線上影音學習資源豐富化等需求。從現場的經驗來看，如何搭配田野調查的資料以及教室情境，也是需要努力的方向。這需要在地族語教師和文化師的共備，同時也需要不同部門（大學、教育單位、原住民族業務單位）的協力，才能完成。

第三，跨領域課程發展需要在地團隊支持，深化原民知識與文化角色。在討論原住民族地區學校師資專業成長需求，以及師資培育課程模式，國內學者多指出需要確立原民知識的主體性，並且需要深化文化核心價值與理念（葉川榮、陳

盛賢、楊思偉，2014）。

第四，地方網絡社群建構需要資源統合。雖然主流公共行政原則能否運用在原住民族政策上，仍存有國家立場的討論（黃之棟、許立一，2019），但目前原住民族教育分屬不同單位，仍然需要「治理」層次的分析。尤其原住民族課程發展的資源橫跨地方不同部門，且教育部門本身人力資源有限，更加需要資源統合運用的規劃。劉秀曦、顏慶祥（2020）也提出不同部會可透過協同治理模式，共同討論與釐清待解決的問題，確認行動方案，並且策進以授權賦能為目標的參與。

#### 四、結論與展望

本文雖以原住民族教育為例，但社群網絡的建構，以及跨領域課程的實施也可供校本課程發展，或地方跨領域輔導團的運作參考。

在未來的展望上，因應素養導向教學設計中，跨領域的需求，本文從在師資上、教材跨領域建構上、社群進行跨領域文化課程發展上，提供了一些初步的思考。在實施上，雖面臨在地的挑戰，但也可透過在地教師專業發展政策的規劃，進行推動。在組織面上，可將師資的培育以及在地人才網絡的建構，納入精進教學工作及輔導團的制度當中。在教師個人面的鼓勵上，也可透過網絡的資源提供，促動教師投入個人導向的專業發展活動。目前各縣市政府也積極研發各種本位教材，透過資源共享的思考模式，也期待未來能夠產生更能落實跨領域素養的在地教材。最後，在原住民族文化課的發展，也希望能夠透過跨領域網絡的建構模式，真正促成原住民族主體知識的發展，以及深化原住民族文化的教育目的。

#### 參考文獻

- 尤天鳴（2018）。大學原住民專班的原住民教師圖像之研究。**實踐博雅學報**，27，1-18。
- 王雅玄（2009）。多元文化教師圖像之批判反思：以原住民教師的情境定義為例。**教育科學研究期刊**，54(2)，1-27。
- 吳俊憲、吳錦惠（2021）。精進教學之績優教師社群的運作成效、問題及因應。**臺灣教育評論月刊**，10(5)，9-15。
- 沈慧美（2022）。原住民族實驗學校校長族群文化認同發展歷程與課程領導實踐之個案研究。**臺灣教育評論月刊**，11(2)，29-34。

- 阮孝齊、蔡進雄（2022）。教師專業學習社群的提升發展：從合作、協調到協作。**教育行政論壇**，12，31-48。
- 周淑卿、王郁雯（2019）。從課程統整到跨領域課程：臺灣二十年的論述與問題。**教育學報**，47(2)，41-59。
- 周惠民（2011）。原住民族知識在文化回應課程中的可能性初探。**臺灣原住民族研究學報**，1(2)，167-190。
- 洪清一、陳秋惠（2014）。以文化-本位課程模式建構原住民族教育之探究。**課程研究**，9(2)，1-21。
- 洪萱芳、姚宗威、林淑芬、顏瓊芬（2017）。以地方為基礎之文化融入科學教育課程研究-以泰雅族和賽德克族傳統編織文化為例。**科學教育學刊**，25(3)，245-276。
- 洪萱芳、姚宗威、林淑芬、顏瓊芬（2017）。以地方為基礎之文化融入科學教育課程研究-以泰雅族和賽德克族傳統編織文化為例。**科學教育學刊**，25(3)，245-276。
- 徐偉民（2019）。原住民文化融入數學課程的發展：以一所實驗小學為例。**教育研究集刊**，65(4)，77-116。
- 高秀玉（2017）。文化教學在原心-在原住民學生社團推動文化課程。**教育脈動**，12，1-6。
- 許韋晟（2020）。十二年國教108課綱下原住民族語言教材的現況與發展。**臺灣教育評論月刊**，9(3)，38-40。
- 許籐繼（2022）。中小學推動跨領域教學之挑戰與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，11(4)，84-91。
- 陳伯璋（1998）。原住民課程發展模式及其應用。**課程與教學季刊**，1(2)，1-14
- 陳伯璋（2010）對國民教育輔導團的期許。**原教評論**，32，8-10。
- 陳佩英（2018）。跨領域素養導向課程設計工作坊之構思與實踐。**課程研究**，

13(2)，21-42。

- 陳佩英、簡菲莉（2015）。引介網絡學習社群與實踐的研究課題。教育研究集刊，6(1)，137-150。
- 陳枝烈(2012)。臺灣原住民小學課程之回顧與展望。課程與教學季刊，15(4)，53-72。
- 陳美如（2011）。融入原住民文化的科學課程發展：一所原住民小學的試驗。臺灣原住民族研究季刊，4(3)，1-38。
- 黃之棟、許立一（2019）。原住民族自治的善治課題：課責的挑戰。文官制度，11(2)，65-93。
- 黃約伯、劉秋玲、丁進添（2017）。在地取向、課程與原住民：教育人類學的觀點。課程研究，12(1)，85-107。
- 楊智穎（2022）。屏東排灣族本位教材發展歷程之研究。教科書研究，15(2)，1-29。
- 葉川榮（2020）。臺灣都會區國中推動原住民族與政策現況與挑戰。臺灣原住民族研究論叢，27，35-72。
- 葉川榮（2021）。原住民族教育議題融入課程之實踐省思。教育研究月刊，331，31-42。
- 葉川榮（2022）。以國外經驗思考我國原住民族實驗教育師資培育模式之挑戰。臺灣教育評論月刊，11(2)，24-28。
- 葉川榮、陳盛賢、楊思偉（2014）。原住民族地區學校師資專業成長需求之研究-原住民族重點學校教師與主管人員之觀點。教師專業研究，8，85-107。
- 劉秀曦、顏慶祥（2020）。從善治觀點論臺灣原住民族教育經費之籌措與運用。教育政策論壇，23(3)，137-167。
- 顏國樑、陳照明。（2015）。南投縣一所原住民國民小學多元文化融入課程執行之分析與建議。學校行政，95，155-181。

- 顏國樑、陳照明（2015）。南投縣一所原住民國民小學多元文化融入課程執行之分析與建議。《學校行政》，95，155-181。
- 譚光鼎（2008）。被扭曲的他者：教科書中原住民偏見的檢討。《課程與教學季刊》，11(4)，27-50。
- Brown, C., Daly, A., & Liou, Y. H. (2016). Improving trust, improving schools: Findings from a social network analysis of 43 primary schools in England. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 69-91.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Liou, Y. H., Tuytens, M., & Del Fresno, M. (2015). Why so difficult? Exploring negative relationships between educational leaders: The role of trust, climate, and efficacy. *American Journal of Education*, 122(1), 1-38.
- Liou, Y. H., & Daly, A. J. (2018). Broken bridges: a social network perspective on urban high school leadership. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 562-584.
- Liou, Y. H., Grigg, J., & Halverson, R. (2014). Leadership and design of data-driven professional networks in schools. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(1), 29-73.
- Weber, E. P., & Khademian, A. M. (2008). Wicked problems, knowledge challenges, and collaborative capacity builders in network settings. *Public administration review*, 68(2), 334-349.



# 從一所小型國中彈性課程發展經驗 省思課綱規範之實踐可能性

徐秀婕

國立臺灣師範大學師資培育學院講師  
臺灣教育評論學會秘書處第八屆公關組組長

## 一、前言

108 課綱將九年一貫課程之「彈性學習節數」改為「彈性學習課程」，國中階段之校訂課程即為彈性學習課程，每周規劃 3-6 節（教育部，2014，頁 8）。從「節數」到「課程」之改變，意味著學校須更具結構性地處理課程規劃與設計，學校得以落實教育理念，也深具挑戰（楊怡婷，2019）。學校彈性學習課程規劃為學校課程發展委員會（簡稱課發會）之權責，實則為一個課程轉化的過程，需以學生學習圖像為本，亦須仰賴教師社群和行政團隊共同發展課程，規劃課務。

基層教師始終處於不斷因應課程改革的滾動式修正歷程，曾有研究指出，跨領域統整課程的實施會受到學校各科教師員額、工作負荷和工作壓力之影響（馮莉雅、蘇雅慧，2014）。研究者過去五年間參與國中教師彈性學習課程備課之經驗中，具有課程發展動能的小型國中為數不少，但小型國中教師不僅承擔行政或導師工作，還須擔任多年級、多科目，甚至多領域課程之教學工作。組織彈性學習課程共備社群需要匯集若干位不同領域教師的專長，也需要凝聚授課教師共識，建立適切的配套措施。本文嘗試以小型國中教師為對象，從總綱中對教師專業學習社群發展彈性學習課程之期待及該校發展經驗，探究小校如何落實彈性課程發展之關鍵，以省思與評論課綱規範之實踐可能性與配套措施。

## 二、國中須發展彈性學習課程以實踐課綱理念與教師社群發展

傳統上，多數課程改革都源自於教育主管機關啟動改革，然課程改革要成功，除由上而下改變外，教師教學信念轉變才是影響課程改革落實度之重要因素（林進材，2020），這是一種教師實踐知識轉變過程。黃騰、歐用生（2009）認為教師改變的重要因素是意義和情境，建立專業社群始能提供教師更大的實踐空間。教師在職進修已從單次性的個人進修學位或第二專長，逐漸轉變為持續性將課程與教學視為行動研究及教師專業發展。教師在職進修已從個人化轉為群體化，教師專業學習社群進行共同備課，是 108 課綱中提升教師專業的重要方法。

108 課綱在總綱中明訂課發會下得設各領域/群科/學程/科目教學研究會（教育部，2014，頁 31），支持教師於課程評鑑中落實個人反思，並與社群進行專業對話，以促進學校課程與教學的變革與創新。從教師專業發展出發，總綱也提示教師應自發組成校內、跨校或跨領域之專業學習社群、參與教學研究會、年級或



年段會議（教育部，2014，頁 34）。教師參與教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校、或跨領域的專業學習社群，被視為教師專業發展的核心。教育部亦在教師專業發展支持系統中，明定主管機關與學校應支持並提供教師發展教師專業相關資源，安排教學研究會或教師專業學習社群的共同時間。

依研究者之觀察，國中因應發展彈性學習課程之需求，多半從設置課程核心小組開始，再建置分年級彈性學習課程共備社群。國中長期為分科型態，師資培育過程亦為分科培育，各領域課程多屬於教師原有專業，彈性學習課程則需要跨領域整合、協同教學，國中教師對彈性學習課程之共備需求，甚至比領域課程共備需求還高。教師需要任教同一科目或領域之 2-3 個年級課程，或任教同年級 2-3 科，方能符合授課基本時數之要求。而小校課程核心小組和分年級彈性學習課程共備社群的成員近乎重疊，「全體總動員」在小校無可避免，教師專業發展卻成為教師在諸多工作負荷裡夾縫求生、難以優先滿足之需求。

### 三、一所小型國中的彈性學習課程共備社群發展經驗

#### （一）需求：組織一個團結力量大的共備社群

該校為臺北市郊區一所小型國中，全校 9 班。學校推動雙語、戶外教育、探索體驗教育等議題作為特色，並納入彈性學習課程發展重點。該校主要需求在解決人員流動對學校課程的影響，避免因傳承不易而造成課程實施之落差，即為解決課程轉化與課程實施的多重問題。小校無法避免聘用代理教師，然代理教師一旦考上正式教職，或錄取交通較便利的學校代理，便須年年重組團隊，特別是彈性學習課程。

社群共備最開始著眼在保留教師備課成果，建構校內彈性學習課程「全人體驗」單元教材庫，透過教師公開授課，落實備觀議課及教師專業發展。第二年，社群發現校訂素養指標檢核和彈性學習課程評鑑亦有其需求，遂納入社群目標。該校教師社群申請多項競爭型計畫以獲得經費，期待能有理解國中現場之外部專家穩定、長期入校協作。但在社群運作之初，受限該校交通及關注國中端課程發展之專家學者人數有限，輔以時間上難以配合，幾經尋覓均未能邀請到專家學者入校。研究者於 107 學年度應邀入校參與該校校長公開授課後，陸續參與該校彈性學習課程共備社群（簡稱全人共備社群）迄今。

#### （二）認同：我們是彼此最好的夥伴與羈絆

從遇中興（2010）研究發現，國中教師兼任行政工作教師之工作壓力，主要源自於「工作負荷」與「角色衝突」，在研究者觀察中，社群成立伊始，部分教

師認為社群又製造工作負荷。自初任教師便在該校服務的教務主任扮演樞紐角色，透過課務安排組合社群成員，更邀請幾位有不同見解的老師參與。待共識度提高後，再逐年調整成員。該校全人共備社群成員現為校長、教務處主任及教學組長、各領域召集人、導師代表及各年級「全人體驗」課程授課教師。

小校教師基本授課節數總和，在制度面上不足以滿足每班每周 35 節課的需求節數。授課加上領域共同不排課時間限制，要找出社群時間才是難題。為進行全人體驗社群共備，該校把教務主任和教學組長以外的行政都排在同節授課，讓課務和社群都能運作。社群於周一上午第 4 節結合午休進行，包含核心會議和分年級共備小組。其核心會議多為共同研習、專題講座及分享交流，分年級共備小組則分年級進行，由該年級任課教師根據核心會議決議及課程計畫撰寫單元教案和分享。該校課發會通過之課程計畫中，「全人體驗」課程兩節連排，依照課程需求，該校「全人體驗」課程每班安排兩位教師任課，視課程於校外教學或跨班級上課時協同。就研究者觀察，當同年級 3 班進行校園闖關、自行車走讀、釣蝦趣等課程時，均同時有 6 位教師在場實施年級教學，該校教務主任、教學組長也在場協助，團隊凝聚力日益增加。

### （三）確實：一步一腳印的備觀議課

教師專業發展中包含共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材、參加工作坊、安排專題講座、實地參訪、線上學習、行動研究、課堂教學研究、公開分享與交流等多元專業發展活動方式（教育部，2014）。檢視該校共備內容，僅研究者參與過的項目便包含校訂素養指標討論、教師增能研習、共同備課討論、評量計畫討論、公開觀課、議課及數次非正式會談。

每學期入校前，教務主任與研究者於線上會議討論，配合臺北市政府教育局課程計畫審閱結果、該校課程評鑑結果及校內教師需求，擬定增能主題，由研究者提供增能研習。教師分年段認領並分組討論該學期增修單元。為避免造成社群教師壓力，各年級小組增修單元數量不限，每個單元負責教師可自由組成，多為 2-3 人負責一個單元，亦有資深教師單獨研發單元，或至多有 5 人負責一個單元。

依課程計畫安排，「全人體驗」授課教師可能是全校進度壓力最大的教師。因全人體驗課程涵蓋戶外教育、探索體驗教育和食農教育單元，要配合校外資源入校時間，有較多校外教學、班群活動、發表活動或單元評量以全年級實施。各班教師每周須依進度教學，否則會影響統整和協同教學之順暢性。學校為落實備觀議課，每學期各年級均由研究者入班觀課一次，選定週次但不事先約定班級。三個班同時教學，教師同時開放課室，研究者與教務主任隨機選班觀課，於觀課後議課。教師們意識到觀課者對自己授課造成若干壓力，又覺得能有外部專家觀

議課是很難得的資源。近三年觀察，社群成員已能越來越順暢地完成備觀議課。

#### 四、看見小校的能量與彈性學習課程發展成果

該校在 110 學年度獲得臺北市政府教育局優質學校學生學習獎肯定，由於全人體驗課在學校整體課程中舉足輕重，更讓社群成員們雀躍不已。研究者從該校觀察到小校教師參與彈性學習課程共備社群之難題，從該校因應策略中分析出小型國中彈性學習課程共備社群運作關鍵乃在建立共識推動共同備課，搭配良好配套措施，落實教師專業發展需求。

##### （一）具有良好配套的教師共備社群有益於跨領域共同備課

學校費心教師職務與課務安排。教務主任在教務處挪出一個角落，作為教師共備或討論空間。再邀請兩位社群核心教師擔任教務處協助行政，兩位老師就近在此與其他師長共備，遂拉近老師們對教務處的距離感。又因為考量 108-110 學年度進行第一波課程發展時，每年都要發展出新年級的全人體驗課程，教務主任再邀請這兩位教師扮演先鋒者，率先跨入新的年級共備，降低其他教師的焦慮感。

該校將全人體驗課程安排為全年級同時段進行，同一個班級安排兩位教師任課，A 師任教第六節，B 師任教第七節，但也要空出另一節課為空堂，便利依照單元交錯主授課程或實施協同教學。乍看之下似乎增加了教務處排配課工作，經主任解釋後發現這是擴大參與，促進理解。善於等待、邀請、溝通的教務主任，透過課程計畫和課務安排，擴大共備團隊，利用團隊力量互相支持與影響。

##### （二）教師共備社群活動應兼顧學校課程發展與教師專業發展需求

應允入校之初，坐在校園裡看著師長們在辦公室裡忙碌地備課、改作業，研究者意識到講師準備的可能是教師的需要（need），但如果不能照顧到教師的想要（want），縱使講師再怎麼努力，也未必能讓教師真正增能。在社群發展的第一年，社群也嘗試過在研究者完成 20 分鐘短講後，讓成員們來一次「大鳴大放」時間。問題多如牛毛，透過「講出來」去釐清哪些是社群能做的，哪些是社群無法處理的，讓社群成員增進共識度，促進社群成員意識到個人專業發展需求。

全人共備社群起源自留下單元教材庫，以供後續者參考，降低課程實施落差，也因此非常重視分享與討論。為避免「寫教案」成為教師參與社群的阻礙，社群並未要求撰寫詳案，單元教案份量各有千秋。經過首次發表活動後幾周，教務主任徵詢研究者再讀修改後教案，原來已有老師重新潤飾教案，大幅增加可讀性。

## 五、結語—案例成果對於課綱規範之實踐可能性省思與建議

108 課綱帶來的理想性，推動各級學校進行課程改革，但從案例學校的經驗中，研究者提出下列數項觀察所得、省思與建議。

### （一）課綱實踐可能性之成果與省思

#### 1. 彈性學習課程發展啟動學校重新盤點課程，進行課程改革

108 課綱對彈性學習課程之定義，強調統整性主題／專題／議題探究，可以跨領域/科目或結合各項議題進行課程發展。對於各校重新梳理學生學習地圖和課程、學習的相關性具有關鍵性引導作用。案例中的學校透過彈性學習課程發展，不僅重新建構該校學生 108 課綱之校訂素養指標，逐項檢核該校彈性學習課程與校訂素養指標、指標細項之對應程度，並透過觀課和學習紀錄、學習成果來檢核課程實施成效，能有效啟動學校課程改革。

#### 2. 發展教師專業社群有助於教師精進課程與教學專業

該校透過教師社群提供教師寬廣的實踐空間，創造教師在職進修機會，並覓得夥伴支持力量，共同備課。這和 108 課綱運用教師專業社群提升教師專業的策略相符。該校透過社群共備保留歷年課程發展成果，累積精進，在學生學習上展現改變帶來的成果。但小校校內教師對於課程發展和設計的經驗相近，校內如能產生研究教師，對於課程發展、課程管理更能有系統性規劃與實踐，而研究教師設置對小校課務、職務安排之配套，也需整體思考。

#### 3. 外部專家不足，難以充分滿足現場專業協作需求

各校依據學校發展需要可聘請校外專家學者入校，高中優質化、均質化專案可提供學者專家入校協作資源，但國中端卻無此資源協助。然國中端發現缺乏長期理解、支持之學者專家足以支持各地各校進行課程發展、協作與課程評鑑。對於有心發展課程、期待長期獲得陪伴的教師社群來說，不易獲得充分資源支持。

#### 4. 教育制度面針對小校調整配套措施

小校教師任務龐雜，不亞於大校，兼課教師難覓早已是不爭事實，高流動率的代理代課教師對小校又要成為即戰力，實是難上加難。小校的彈性學習課程需要教師共同備課，對於兼課教師顯然難以參與。現行體制中，學校規模、學生數多寡即為教師與行政人員編制之基礎，如在教育主管機關經費規劃中，如能針對小校增補教師員額，或提供跨校共聘之正式編制，仍有利於小校穩定授課教師，促進課程發展。然現行教師授課節數均屬於地方自治的協商結果，未能反映出教師任教多科目課程或跨年級授課時，其工作負荷量上之差異。如能差異化調整教

師授課時數，對小校教師應屬福音。

## （二）課綱實踐可能性之建議

### 1. 延續課綱跨領域統整精神支持課程改革與教師專業發展

基層教師面對課綱詮釋與轉化都需要時間，108 課綱邁向跨領域課程統整的做法更為具體明確，課綱所宣示之課程改革與教師專業發展方向，都給予基層教師更開闊的專業發展機會，未來政策發展必須具有延續性、支持性，方能支持認同課綱理念與精神的基層教師繼續投入教育工作。

### 2. 建立支持各校課程發展之協作團隊

國教署現有設置之中央課程與教學輔導諮詢教師團隊，有領域專家教師和跨領域專家教師，係依據「教育部國民及學前教育署中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點」和「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊專案教師試辦計畫」分別運行。前者為以領域、學科為主之縣市輔導團協作輔導，每個領域建置輔導群及央團教師，後者為各校跨領域課程發展協作輔導，以專案教師為主。

香港中文大學長期建置「優質學校改進計畫」(QSIP)，自 1998 年成立後，由最初的短期計劃逐漸發展成長期、多元協助學校之專業組織，學校可邀請 QSIP 團隊為學校量身進行「校本專業支援」。這對我們建立學校課程發展之協作系統具有相當啟發。香港中文大學建置之協作系統中除學者專家外，設有具學校協作能力的「學校發展主任」，相當於我國國教署「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊專案教師試辦計畫」之專案教師，得以提供各校延續性協助。

我國如欲健全支持各校課程發展之協作系統，應集中資源於重點師培大學中設置課程發展協作團隊，鼓勵師培學者參與計畫，入校提供增能與諮詢。該系統亦應增加具現場教師身分且具有入校協作能力之專家教師人數，長期入校支持。同時，各縣市教育局處應協助學校培養學校內研究教師，提供更豐厚之課程發展資源，方能提供穩健而具延續性之長期協助，作為學校課程發展之後盾。

### 3. 平衡競爭型與非競爭型計畫，提供學校課程發展資源

小校經費原本即因學生人數影響，較大校為少，教育行政機關如將各項教師增能計畫均以競爭型計畫執行，小校行政人員更須費神申請，才能得到足夠的備課資源。教育部應就政策面思考如何以最適方法供給各類型學校課程發展資源，以降低現場教師非必要之工作負荷，支持各校課程發展，落實課綱理念。

## 參考文獻

- 林進材（2020）。從課程改革的軌跡論述教師教學理念的實踐與轉變。臺灣教育研究期刊，1(1)，157-175。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要－總綱。
- 馮莉雅、蘇雅慧（2014）。因應十二年國教教師人力需求分析國中教師的工作負荷。國民教育學報，11，177-197。
- 黃騰、歐用生（2009）。失去的信任能找回來嗎：一個關於教師與課程改革的故事。課程與教學，12(2)，161-192。doi:10.6384/CIQ.200904.0161
- 楊怡婷（2019）。十二年國教校訂課程實施之挑戰與因應。臺灣教育評論月刊，8(1)，201-204。
- 遇中興（2010）。臺北縣市公立國民中學兼任行政教師工作壓力與職業倦怠及因應策略之研究（國立彰化師範大學工業教育與技術學系碩士論文）。臺灣博碩士論文知識加值系統。取自 <https://hdl.handle.net/11296/k8ca28>



# 兒童教育的先驅蒙特梭利傳略及其對教師專業的啟示

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

## 一、前言

瑪莉亞·蒙特梭利博士（Maria Montessori, 1870-1952）為 19 世紀的義大利醫學博士、女教育家，她以科學觀察、實驗的精神，發現兒童成長的自然法則，亦即兒童具有自我學習，使自己趨於完美的潛能，而做老師的要安排良好的學習環境，讓兒童充分發展潛能。蒙特梭利依循此一發現，提出了嶄新的兒童教育理念以及實踐。她的教學法盛行於五大洲，可說是 19-20 世紀最偉大的教育家之一，有非常值得介紹的必要。是故本文先略述其生平事略，再說明其教育思想，最後再闡述其生平事蹟與學說對教師專業的啟示。

## 二、生平簡述

依據政大臺灣蒙特梭利教育基地（2023）、Standing（1995）、Association Montessori Internationale（2023）的論述，蒙特梭利的生平可以簡述如下：

### （一）重視教育的雙親與自尊心強烈的女兒

蒙特梭利成長於一個幸福、有教養的家庭。她的父親亞歷山卓·蒙特梭利（Alessandro Montessori, 1832-1915）是波隆那（Bologna）的貴族後裔，當過軍人，因英勇作戰而受賞，後在財政部工作，任職國營菸草手工製造廠。母親芮妮爾·斯托帕尼（Renilde Stoppani, 1840-1912）是神學兼地質學教授安東尼奧·斯托帕尼（Antonio Stoppani, 1824-1891）的姪女，是位虔誠的天主教徒，外表迷人，亦接受良好的教育。

蒙特梭利自孩提時代，便具有強烈的憐憫心，對不幸的人們極為關注。她常為窮人縫製衣服，也同情鄰居中有一位駝背的女孩，便與她為友，並盡可能陪她外出散步。儘管這位女孩並不怎麼領情，她也不以為意，在母親建議下，改採其他方式來幫助這位不幸的少女。

另自孩提時代，蒙特梭利的自尊心就非常強烈。就讀公立小學時，有位老師曾用略帶侮蔑的口吻談論她的眼睛，為了表達抗議，蒙特梭利從此不再這位老師面前抬起雙眼。從這件微不足道的小事，就可以看得出蒙特梭利從小就一貫的主張：即使是最幼小的孩童也應獲得應有的尊重。

## （二）關心科學與就讀醫學院的新女性

蒙特梭利十二歲時，她的父母決定搬遷到羅馬，以使她能接受較好的教育。隨著學業的進步，她開始突破侷限女性職業發展的屏障。從 1883 年到 1886 年，她在米開朗基羅工科學校學習，她的目標是成為一名工程師。這在當時是非常不尋常的事，因為那時小學畢業後能繼續升學的女生極為少數，而那些有幸就讀中等教育的女孩，大多數都選擇學習古典文學，而不是去技術學校學習專業技術。從 1886 年到 1890 年，蒙特梭利升學就讀當時僅收男生的李奧納多達文西皇家技術學院，研讀現代語文和自然科學。

技術學院畢業後，她的父母建議她可以擔任教職，這幾乎是當時女性就業的唯一選擇，但是她卻斷然拒絕了。此時，她興趣改變了，她決心進入醫學院並成為一名懸壺濟世的醫生。她的父親反對這個決定，因為當時醫學院是一個純男性的就讀領域。經過一番努力，蒙特梭利爭取到與當時教育部長裘多·巴克西里博士面談的機會。當他斬釘截鐵告訴她，她的計畫不可能實現時，她很有禮貌地與他握手致意並冷靜地說：「我知道我將成為一位醫學博士。」然後禮貌地離開了。

1890 年，蒙特梭利進入羅馬大學學習數學、物理、生物、化學等課程，兩年後以優異成績獲得文憑。這使她有資格進入醫學院，成為義大利第一批學醫女性之一，也是第一位在羅馬大學學習的女性。蒙特梭利之所以能夠脫穎而出，不僅僅是因為她的性別，還因為她強烈的學習慾望，一心想要掌握這門領域。她在醫學院獲得了一系列獎學金，再加上她通過私人人家教賺取的錢，使她能夠支付大部分的醫學教育費用。這一點和她日後主張「經濟獨立在青少年成長上的價值」，確有若干關聯。

1892 年，蒙特梭利於羅馬大學開始研讀醫學。唯因當時社會的性別觀念，使其學醫過程備嘗艱辛。在醫學院裡，她常受到男同學的排擠和輕視，甚至在解剖實驗課沒有人願意和她同組，以致於她必須經常在夜晚，獨自一人面對一具具被解剖的屍體。有一次她實在受不了，跑出實驗室，幾乎要放棄，這時恰巧在路邊看到一位乞討婦女所帶的小男孩，在聚精會神地玩一張彩紙，而且一再把玩，這使她領悟到學習需要毅力與堅持。於是她重新回到實驗室，繼續她的作業，後來終於在 1896 年完成學位，成為義大利第一位女醫師。

## （三）行醫與授課，致力特殊教育

在蒙特梭利博士於 1896 年畢業後的最初十年，其主要工作在授課與行醫，並專注於做研究與發表論文。她的興趣並不僅限於智能障礙兒童，她也曾特別研



究了兒童的神經疾病，並經常在專門性的學術刊物中發表研究結果，可以說是一位能兼顧教學、研究與服務的學者。

1896 年 11 月，蒙特梭利前往羅馬的 Santo Spirito 醫院擔任外科助理醫師。她在那裡的大部分工作都是針對窮人，尤其是他們的孩子。作為一名醫生，她以悉心照料患者而聞名，是一位醫術與醫德兼具的好醫師。她確保患者溫暖、適當進食以及診斷與治療他們的疾病。1897 年，她自願參加了羅馬大學精神病診所的一項研究計畫，正是在這裡，她與朱塞佩·蒙特薩諾（Giuseppe Montesano, 1868-1961）一起工作，並與他發展了一段戀情，在 1898 年生下他們唯一的男孩馬里奧·蒙特梭利（Mario Montessori, 1898-1982），後來馬里奧成為她事業的得力助手，並且繼承了其母的志業。

作為她在診所工作的一部分，她常去羅馬的精神障礙兒童收容所（當時智能障礙兒童被這樣稱呼），尋找病人在診所接受治療。有一次，兒童收容所的看護告訴她如何厭惡孩子們在飯後抓起地板上的麵包屑的舉動。蒙特梭利不以為意，反而意識到，在這樣一個空蕩蕩、沒有任何玩具的房間裡，孩子們迫切需要手部的感官刺激和活動，而收容所這種不當的機會剝奪正在加劇他們被誤解的行為。

由於對於智障兒童的關懷，她開始盡其所能地閱讀有關學習差異兒童的知識，尤其是她研究了 19 世紀初的兩位法國人伊塔（Jean-Marc Itard, 1775-1838）和他的學生塞根（Edouard Séguin, 1812-1880）的開創性著作。伊塔因撰述《叢林之子》（The Wild Boy of Aveyron）而名聲大噪。他是最早試圖根據科學原理對智障兒童進行教育的教育家，影響蒙特梭利教學法甚巨。塞根則為法國精神病醫生，他為智力嚴重遲鈍的兒童首創了現代教育方法。此外，蒙特梭利為加強其在教育相關領域的知識，她旁聽羅馬大學教育學課程，研讀盧梭、裴斯泰洛齊、福祿貝爾等重要的教育哲學著作。可以說是，如海綿般的吸收新知，是她事業成功的關鍵之一。

1899 年，蒙特梭利被指派為收容患有多重障礙的兒童之國立啟智學校（State Orthophrenic School）校長。這個任命是蒙特梭利人生的轉折點，標誌著她的職業身份從醫生轉變為教育家。截至目前為止，她關於兒童發展的想法還只限於理論，但是按照教學醫院的方式所建立的小型學校讓她能夠將這些理論付諸實踐。蒙特梭利在啟智學校工作了兩年，試驗並改進了伊塔和塞根設計的教材，並對兒童學習進行科學的觀察與分析。她廢寢忘食地工作，每天從早上八點到晚上七點，她都和孩子們在一起。到了晚間，她又通宵達旦地作筆記、列圖表、比較、分析、思考，並準備新教材。她說：「那兩年的實務工作，是我在教育學上得到第一個也是真正的學位。」

由蒙特梭利所主持的啟智學校校務，在短短的兩年期間，她設計了很多方法，用具體的教具，幫助這些智障孩子在教具操作中學習。兩年內，孩子們不但在心智上有所成長，而且學會了讀與寫，參加基本學力測試，竟然都通過了，有些甚至高分通過，轟動了當時的社會。

唯蒙特梭利並不滿足於現狀，她的興趣開始由特殊教育轉向正常兒童的教育，她相信相同的方式如果應用在一般正常兒童身上，必能將他們的靈魂從僵化的傳統教學中解放出來，並且使他們在心智上，有更令人訝異的表現。

1901 年，蒙特梭利離開了羅馬啟智學校的工作，並考慮是否從事兒童教育的事業。但是在化理想為實際之前，她又經過了七年的潛心學習時期。在此一階段，她雖然已是甚受學生歡迎、研究成果碩果纍纍的羅馬大學教授，她卻選擇重新做學生，潛心修習教育學、心理學、人類學等課程，並且在 1910 年著有《教育人類學》（Pedagogical Anthropology）一書。

#### (四) 創辦兒童之家，震古鑠金的發現

在 19、20 世紀之交，羅馬發展非常迅速，在投機開發的熱潮中，一些建築公司破產，留下未完成的建築項目，很快吸引了擅自佔地者。位於羅馬貧民窟的聖羅倫斯區（the San Lorenzo quarter），有一個開發項目被一群富有的銀行家贖回經營，他們進行了基本修復，將較大的公寓分成小單元供貧困的工人家庭使用。由於工人們整天外出工作，無暇照顧的幼童成天對新建成的建築物造成了嚴重破壞。這促使開發商與蒙特梭利接洽，以提供收容、照顧孩子的方法，防止對房屋造成進一步的破壞。

蒙特梭利迅即抓住了這個機會，創建立了她的第一個「兒童之家」(Children's House，義大利文：Casa dei Bambini)。她用心規劃學習環境，並帶來了她在啟智學校所開發的一些教育材料。該所幼兒園於 1907 年 1 月 6 日（當日為基督教重要節日「主顯節」）正式開幕。在一個小型的開幕儀式上，觀禮者看到這些貧窮遭遺棄，成長在暗黑環境，沒有事物可供仿效的學童在開幕式上的拙劣表現，對該園所不寄以厚望。蒙特梭利卻有完全不同的感覺，她在開幕致詞上說：「我有一種奇怪的感覺，讓我要在此聲明，總有一天全世界都會對我們現在所要開始的工作讚譽有加。」

經過六個月的教育實驗，學童的學習效果逐漸顯現。蒙特梭利在這個「兒童之家」裡面，大量應用並進一步研發了各種自創的教具。實驗結果顯示，那些流著鼻涕、缺乏自信的孩子，來自父母目不識丁的家庭，竟然變得非常健康、活潑、

有紀律、有自信、能讀會寫、做事井然有序、待人彬彬有禮。猶如哥倫布發現新大陸般，蒙特梭利發現與傳統觀念截然不同的諸多現象，而這些震古鑠金的發現，奠定其後蒙特梭利教學法的基礎：(1)如果設計的教具有用，便能夠激發孩子們的興趣，導致孩子有「奇特的心智集中現象」，而達忘我的境界。(2)兒童有「喜愛重複」的傾向，對喜愛的活動，樂此不疲。(3)兒童有「喜愛秩序」的天性，能將玩過的教具一一歸回原位。(4)當這群學童知道如何使用一批教材，即有能力依據其喜好做「自由的選擇」。(5)學童「喜愛工作甚於遊戲」。(6)既然學童能從活動中獲得內在的成就感，所以外在的「獎懲是多餘的」。(7)兒童在心靈深處是「喜愛寧靜」的，而不是喧囂的一群。(8)在充滿心靈的愉悅下，「孩子們會婉拒糖果」等外來誘因。(9)保持「個人尊嚴」是天賦人權，即使是很幼小的學童也有強烈的自尊心。(10)這群四至五歲的學童，在沒人刻意教導下，竟然可以「爆發寫字能力」。(11)寫字要比「閱讀」來得早，而書寫的真義，就是傳達人類的思想。(12)在良好的學習環境下，學童會表現出「自發的紀律」，而自發紀律係「宇宙定律」的一部份。(13)秩序與紀律緊密結合而帶來「自由」的事實，將能引起學童最大的興趣，並給予思維發展的最佳途徑。

兒童之家的孩子們取得了非凡的進步。到 1908 年秋天，共有五所兒童之家在義大利本土陸續營運，其中四家在羅馬，一家在米蘭。蒙特梭利新方法的消息迅速傳播開來，她的成果不僅全國矚目，而且驚動了世界許多國家關心教育的人士，上至女皇、下至船員，紛紛前來參觀。一年之內，瑞士的義大利語區開始將其幼兒園改造成兒童之家，新的教育方法開始傳播。

在 1909 年夏天，蒙特梭利為大約 100 名學生開設了她的第一門幼兒教育培訓課程。這一時期的筆記成為她的第一本書，同年在義大利出版，1912 年在美國以《蒙臺梭利教學法》(The Montessori Method) 的譯本出現，成為非小說類暢銷書排行榜上名列第二的暢銷書。不久之後，它被翻譯成 20 種不同的語言，成為一本具重大影響力的教育經典。

#### (五) 推廣蒙特梭利教育，成為世界兒童教育的顯學

在聖羅倫斯兩年的試驗，係蒙特梭利一生的轉捩點。剛開始僅有羅馬少數社交圈知道她，之後她的名字響遍了所有文明世界。由於全球的熱烈迴響，她覺得有責任為全球所有已出生、將出生、未出生的兒童，去爭取他們的權利和自由，乃在 1911 年，毅然辭去大學教職，並將名字從開業醫生名單中除去，開始嶄新的生活。當然，她的研究與推廣活動，也獲得許多有識之士的贊助，例如在羅馬，一群對蒙特梭利有興趣的人士，組織了一個蒙特梭利社團，瑪葛莉塔女皇(Queen Margherita of Savoy) 便是其主要贊助者。

從 1911 年之後是蒙特梭利思想的大發展時期。蒙特梭利透過在許多國家開辦課程和舉辦講座的方式，將其開發的教育方法傳播開來。蒙特梭利社團、培訓項目和學校在世界各地如雨後春筍般湧現。蒙特梭利的思想以令人想不到的速度，在全球各地生根茁壯，例如，德國、奧地利、荷蘭、英國、美國、法國、西班牙、印度、義大利等國家，紛紛在蒙特梭利指導下，設立兒童之家。在這裡，每樣設備都是依據孩子的大小和需要而設計的；所採用的教學法也是蒙特梭利教學法。

在第一次世界大戰之前和期間，她三次前往美國講學，那裡對她的教育方法很感興趣。1913 年，她首次前往美國講學，成為發明家愛迪生（Thomas Edison, 1847-1931）家中的座上賓，愛迪生對她的成就極為讚許。不久，「美國蒙特梭利學會」成立，由發明電話的貝爾（Alexander Graham Bell, 1847-1922）擔任主席，榮譽總幹事是由當時美國總統的女兒瑪格麗特·威爾遜（Margaret Woodrow Wilson, 1886-1944）擔任。1914 年，蒙特梭利在紐約市卡內基音樂廳向只能站著的聽眾發表演講。1915 年，她受邀參加在舊金山舉行的巴拿馬太平洋萬國博覽會，在大會期間，她以玻璃屋的建築型態，搭建了一個功能齊全的蒙特梭利教室，向絡繹不絕的參觀者展示蒙特梭利教學法。

#### （六）受法西斯極權的迫害，在印度講學

1917 年，蒙特梭利遷居西班牙巴塞隆那，在那裡創建了一個教育學研討會實驗室（Seminar-Laboratory of Pedagogy），這是一個試驗她新教學法的基地。她除了仍到世界各國講學外，更孜孜不倦地從事兒童教育的研究，不但將研究範圍向下延伸到學前兒童（0-3 歲），而且向上延伸至小學階段。此外，為了研究及推廣蒙特梭利教育，於 1929 年成立國際蒙特梭利協會（Association Montessori Internationale, AMI），總部設於柏林，後於 1935 年遷至阿姆斯特丹。

蒙特梭利懷揣著一個雄心壯志，即建立一個永久性的研究和開發中心來研究她的兒童教育方法，但是可惜的，她的志業因為歐洲法西斯主義的興起而受阻。到 1933 年，德國所有蒙特梭利學校都已關閉，她的肖像在柏林的書籍篝火上被燒毀。1936 年，在蒙特梭利拒絕配合墨索里尼（Benito Amilcare Andrea Mussolini, 1883-1945）將義大利蒙特梭利學校納入法西斯青年運動的計畫兩年後，義大利所有蒙特梭利學校也都被關閉。西班牙內戰的爆發迫使蒙特梭利放棄她在巴塞隆那的寓所，1936 年夏天，一艘英國戰艦將她帶到英國，過著流亡的生活。

1939 年，蒙特梭利與其兒子馬里奧踏上了前往印度的旅程，在馬德拉斯（Madras）進行了為期三個月的培訓課程，隨後進行了長達七年的居留和講學。

然而隨著第二次世界大戰的爆發，作為敵對一方的義大利公民的馬里奧被拘禁，而蒙特梭利則被軟禁。她在 70 歲生日時向印度政府提出釋放馬里奧的要求，得到了批准，之後他們一起培訓了 1500 多名印度教師。蒙特梭利仍然在軟禁中，在科代卡納爾（Kadaikanal）的鄉村山站度過了兩年，這段經歷引導蒙特梭利思考所有生物之間關係的本質，並且命名其為「宇宙教育」（cosmic education）。宇宙教育是蒙特梭利哲學的基石。它的核心是講述萬物互聯的故事。它將教育的作用描述為全面的、整體的和有目的性的；涵蓋整個人在宇宙背景下的發展。它還論述了人類有一項「宇宙任務」的可能性，即為子孫後代創造更美好的世界。

事實證明，在印度的歲月對蒙特梭利來說非常重要，這讓她有機會豐富她的教育理念和方法。此外，她也遇到了印度聖雄甘地（Mohandas Karamchand Gandhi, 1869-1948）、尼赫魯（Jawaharlal Nehru, 1889-1964）和泰戈爾（Rabindranath Tagore, 1861-1941），普遍被印度人的靈性和他們對她的慷慨和善意所吸引。

#### （七）勤奮工作的晚年

1946 年，蒙特梭利回到荷蘭，依然像早年一樣，活動不斷、熱忱不減。她周遊列國，開課、演講。1949 年，她首度受諾貝爾和平獎提名，隨後兩年更接連受到提名。同年秋天，應邀到聯合國教育科學文化組織演講。同年 12 月獲法國政府頒發榮譽十字勳章，由巴黎大學蘇本校區校長，以法國政府名義在莊嚴氣氛下授與。

1950 年，蒙特梭利參加於阿姆斯特丹舉行的國際論壇，慶賀她的八十歲生日。她奔波於挪威與瑞典之間進行巡迴演講。她成為義大利代表團的一員，於佛羅倫斯（Florence）參加聯合國教科文組織大會，並於義大利佩魯賈（Perugia）大學進行一系列演講。最後在荷蘭受到威荷米娜女王（Queen Wilhelmina）接見，並獲頒奧蘭治納塞勳章（Order of Orange-Nassau）以及阿姆斯特丹大學榮譽博士學位。1951 年在倫敦參加第 9 屆國際蒙臺梭利大會，這是她最後一次重要的公開活動。

瑪莉亞·蒙特梭利一生勞苦，為全世界兒童們犧牲奉獻，將人性發揚光大，終於在 1952 年 5 月 6 日，逝世於荷蘭的諾地威克（Noordwijk），享年 82 歲。在她的墓碑上寫著：「我祈禱我心愛的孩子們，所有人都能進入我在人類和世界裡所建造的安寧和平！」

### 三、教育學說

蒙特梭利的教育思想相當豐碩，但是最著名的還是其所創建的《蒙特梭利教學法》，據統計，全球有兩萬多所的蒙特梭利學校實行該教學方法，服務於從出生至 18 歲的孩子（威基百科，2023）。

Standing（1995）指出，蒙特梭利的教育理念強調尊重兒童為獨立的生命個體，重視兒童的自由、獨立及自我教育。相對的，兒童也必須學習尊重別人的自由、獨立及學習的權利。

簡淑真（1998）指出，蒙特梭利教學法的課程內涵為環繞其設計之教具而成，包含實際生活教育、感覺教育、學科教育（含語文、數學、地理、自然科學等）、及文化與藝術教育等四部份。

陳秀芬（2023）則指出，蒙特梭利教學法的特徵則計有下列 11 個：(1)尊重兒童，以兒童為中心；(2)給予兒童自由的選擇權；(3)把握兒童的敏感期；(4)混合年齡教學；(5)著重智慧和品格的養成；(6)尊重兒童的成長步調，沒有課程表；(7)教師是一個引導者；(8)配合兒童的環境及豐富的教具；(9)摒除獎懲制度；(10)注重日常生活教育及感官教育；(11)注重本土文化及跨文化教學。

### 四、對教師專業的啟示

綜觀蒙特梭利的事蹟與思想，有許多值得臺灣教師學習的地方。首先，教師對人要有憐憫的心。所謂惻隱之心，人皆有之。唯教師更需要有更強烈、更充沛的同情心，才是較適合當老師的。

憐憫的心表現在學生身上，便是教育愛。是故，教師要對學生發揮無比的教育愛，來教育學生、感化學生、成就學生。特別是那些智能障礙兒童以及社經文化背景弱勢的兒童，更是教師發揮教育愛的最佳對象。能夠把這些學生，每一個都帶上來，才能產出更大的附加價值。

其次，「學為良師，行為世範。」做為一位好老師，不但要在職前培育階段悉心學習，而且要在導人輔導階段以及在職發展階段都要努力學習，才能培養足夠的專業知能，來滿足學生的學習需求以及面對教育環境不斷變遷的挑戰。另外，如蒙特梭利所示範的，教師學習不但需要毅力與堅持，而且要有如海棉般地吸收新知，然後將之轉化為有用的知識，才能終有所成。

從蒙特梭利的學習經驗中，我們也不難發現，教師的學習基本上是一種「實踐本位的教師學習」(practice-based teacher learning)。也就是說，教育理論固然很重要，但是如何在實務經驗中將理論轉化為個人教學實務智慧，是每位老師所要面臨的課題。所謂「做中學，行中思」也是同樣的道理。

當學而所成，要當一位正式教師的時候，首先要表現的教育理念，便是要尊重學生為獨立的生命個體，重視學生的自由、獨立及自我教育。如何在教學內容上，實施德智體群美五育均衡發展的全人教育；如何在教學方法上，以差異化教學(differentiated instruction)的作為，來滿足每一位學生的個別需求；以及如何在班級經營上，安排學習環境，引導學生自主學習，再再顯示教師在課程教學與班級經營上的功力。此等作為，亦顯示現代教師的角色是「引導者」(facilitator)，而不是「指導者」(director)。

再者，要做一位成功的老師要有蒙特梭利般不滿足現狀，追求更美好教育的心態與作為。就像蒙特梭利從特殊教育走向幼兒教育，復從幼兒教育延伸至學前教育和小學教育一樣，所付出的心血愈多，對教育界的貢獻也愈大，乃成為舉世景仰的大教育家。

然而教師不滿足現狀，要不斷追求進步，這時便需要有研究的能力做後盾，是故，做為一位成功的教師必須要有「行動研究」(action research)的知能，才能一方面促進自己的專業成長，另一方面解決自己所面對不斷發生的教育問題。當然，教師「個人的行動研究」(individual action research)，不如與教師同儕一起進行的「協同行動研究」(collaborative action research)。後者不但有更多的參與者，而且會有較廣泛而深遠的影響，另外，對合作分享教學文化的建構也有所助益。

現代教師不滿足現況，要發揮更大的影響力的另一個作法就是要把握機會，走出教室的象牙塔，承擔「教師領導」(teacher leadership)的角色，這樣才能對教育界有更大的貢獻。誠如張德銳(2016)在《教師專業：教師的生存與發展之道》一書中所說的：

學校是學習者與領導者的社群，每位教師都可以成為領導者」。在中小學教育現場，只要用心學習，就可以成為專業型的教師；只要有心付出，就能成為教師領導者。教師領導在學校改革上具有巨大潛能，非常值得國人加以喚醒、發掘、培植和運用。

現代教師更要抱持「服務領導」(servant leadership)的心態為社會服務，就像蒙特梭利對兒童教育的犧牲奉獻一樣，「德不孤，必有鄰」，乃在社會各界有廣

大的贊助者。同樣的，一位有心的教師，如能盡心盡力服務學生、同事和學校，一定會受學生、家長、同事以及行政人員所高度肯定和支持的。

最後，教師要像蒙特梭利一樣，要有終身學習到老以及服務到老的心態與作為。一個人的一生非常的短暫，不善用這麼短暫的時光，來學習、來服務眾生，實在是一件相當可惜的事。佛家有言：「不為自己求安樂，但為眾生求離苦」，便是這個道理，很值得我們身體力行。

## 五、結語

蒙特梭利是一位偉大的教育家，是國民教育的先驅。她的作為不只限於特殊教育、幼兒教育，更普及至學前教育與小學教育；她的貢獻，不只侷限於她所出生的義大利，她對全人類有著革命性的影響，我們推崇她是兒童人權的捍衛者、世界和平的守護者。她的教育哲語：「避免衝突是政治的事；締造和平是教育的事」（Preventing war is the work of politicians, establishing peace is the work of educationists）（Montessori, 1992:24），誠然很值得每一位政治工作者以及教育工作者牢記在心。

## 參考文獻

- 政大臺灣蒙特梭利教育基地（2023）。**蒙特梭利生平**。取自<https://sites.google.com/y2edu.org/tmec/%E8%AA%8D%E8%AD%98%E8%92%99%E7%89%B9%E6%A2%AD%E5%88%A9/%E8%92%99%E7%89%B9%E6%A2%AD%E5%88%A9%E7%94%9F%E5%B9%B3>
- 威基百科（2023）。**蒙特梭利教育法**。取自<https://zh.wikipedia.org/wiki/%E8%92%99%E5%8F%B0%E6%A2%AD%E5%88%A9%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95>
- 陳秀芬（2023）。**蒙特梭利的教育理念**。取自<https://www.montessori.idv.tw/specialty.htm>
- 張德銳（2016）。**教師專業：教師的生存與發展之道**。五南。
- 簡淑真（1998）。**蒙特梭利教學法與單元教學法對幼兒發展影響之比較研究**。家政教育學報，1，59-88。



- Standing, E. M. (1995)。蒙特梭利與兒童教育（徐炳勳，譯）。及幼文化。（原著出版於1966）
  
- Association Montessori Internationale (2023). *Biography of Maria Montessori*. Retrieved from <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/biography-maria-montessori>
  
- Montessori, M. (1992). *Education and peace*. ABC-Clio.



## 高教公共化政策評析

湯堯

國立成功大學教育研究所教授

曾永毅

國立成功大學教育研究所博士班博士候選人

### 一、前言

高等教育公共化為我國蔡英文總統在第一任期上任時所提出十年政綱中的一項政策，其政策目標是擴大臺灣高等教育公共化的程度。其中重要一項內容是逐步調整公立與私立大專院校的學生比例，長期達到有一半以上的學生皆能就讀公立大專院校。雖然幾年過去蔡總統已進入第二任期，目前國內的公私立校數比與就讀學生比例並未達到當初上任時所宣示的目標，但總統上任至今，有關高等教育公共化的政策卻一直存在著正反二面的路線爭辯，二種論點各擁有其背景脈絡和所抱持的觀點。

在臺灣，對於教育資源的分配長久以來在於民眾認為公立學校的資源和學生素質遠高於私立學校。從目前公立中小學居多到大學反而是私立學校多的現象，有學者認為這代表臺灣的教育資源是呈現金字塔型的分配，也就是說公立學校的資源補助多，從廣泛的公立小學端的數量到國立高等教育的院校數量少。尤其在高等教育中，國立學校所擁有的公部門補助多、私立大學所分配的補助少，加深了高等教育公司力不均力資源分配，因此出現了高等教育公共化的訴求。此論點學者主張不只從國中小教育需要公私立平等一致，高等教育也要公共化、齊一化、免費化，進而達到教育機會均等的公共化理想。

另一方面，許多學者指出高等教育的品質象徵一個國家國力的興衰；有一派學者主張高等教育應要走向市場機制，擴大大學自治的限度。歐洲大學協會（European University Association, EUA）在 2005 年發表的格拉斯哥宣言（Glasgow Declaratio）即強調大學自主、自治的重要性。在宣言中宣示需要增加大學在法律、行政和財務上的自主權，因為在全球化時代下，全世界的大學都在競爭，爭學術地位、爭學生人才、爭研究霸權。

在這樣的潮流下，臺灣的高等教育如何走向？本文將要分析與釐清在新自由主義和新公共主義下的拉鋸，提供一些想法。

### 二、歐美日大學治理源起分析

大學自治自理主要有四個向度層面：學術自由、組織編制、財務自主和人事任用（林明鏘，2020）。學術自由指的是大專院校能獨立管理其有關學術、教學、

研發事務、招生管控的能力。組織編制是其能自由決定院校內部組織事項，包括行政階層、決策機制、行政架構、任務編組導向等。財務自主則是大學自由決定其財務事務的能力，即獨立管理學校資金、籌措與管理軟硬體的能力。人事任用則指大學能夠自由決定與人力資源相關的問題，包括用人、薪水、考核等等。

一般說來，目前大學自治大致上分為社會福利國家的政府導向機制與一般國家的市場導向機制。譬如以法國、德國為代表的歐洲大陸國家，政府在高等教育治理上發揮著積極的主導作用；但以英國、美國的高等教育現況，政府只是參與者不直接干預大學治理，交由市場化決定。一樣是歐美體系，歐洲國家受到近代歷史人文因素的影響，主要以國家主義的理念來實行大學治理政策。而英美國家則受到個人主義的自由浪潮下，偏向市場化。

歐洲大多數國家受到社會福利國家政策的影響，大學不管在組織形式上有多大差別，從根本上來說歐洲的大專院校都編列在中央政府或地方政府的之下，經費主要來自政府撥款。對歐洲國家來說，高等教育是實現社會公平和階層流動的重要橋梁，是國家公民的社會權利，因此大專院校被定位為公法人或國家機構，由政府來管理，對其辦學效果的評鑑標準主要是否達成公共利益，而不是市場標準。這種定位在很大程度上制約了大學治理的市場機制。學校通常按照政府政策的治理。這樣的國家主義容易帶來社會治理上的大政府，在一定意義上擠壓市場機制在公共領域的作用，也造就了目前歐洲的社會福利思想。不過也因如此，避免了市場機制的缺失，卻導致歐洲大部分大學的治理模式比較單一、僵化而缺乏競爭力。也因此，歐洲大學協會（EUA）在 2017 年發展出大學自主的檢核機制，其提供歐洲的高等教育在公共化社會福利制度的發展時，能保有自主的一定機制，確保高等教育品質的提升。

但在英國和美國，政府對參與大學治理採取寬鬆的政策，避免對大學進行直接管理，對大學的資助主要是通過第三方機構所進行，是一種間接管理形式。儘管在美國近些年來的高教改革中有些突破，但以美國的私立大學為例，其大學治理很少受政府影響，包含州立大學儘管是公立大學，但內部治理大多比照私立大學，保有很高的自治程度。市場機制在英美的高等教育機構運行中發揮著重要作用。大學的經費除了來自國家，很大一部分來自學費、捐贈和與民間企業及社會組織合作。大學的發展競爭由大學根據高等教育市場來決定，對大學的評鑑也不是國家首要的考量，而是符合經濟社會對大學教育水平和效率的檢視，讓市場化來決定大學能否在市場需求下生存。

從我們鄰近的國家日本來看，日本高等教育發展從 2004 年國立大學法人法入法之後，正式揭開高等教育市場化的序幕。國立大學法人化將近 20 年，各大學在自由競爭之環境中，由於脫離文科省的直接管轄和預算補助，各校辦學須考

量經費成本，莫不努力發展具特色的教育與研究。楊思偉（2005）依據日本文部科學省的資料，國立大學法人化的基本作法與內涵包括：(1)大學法人化，確保自主的營運：日本大學獨立法人後，將大幅縮小原本的規範，可自主性的學校運作。(2)導入民間創意的組織：導入理事會，實現上層管理模式，從全校性觀點進行資源有效利用經營。(3)引進校外專業人士參與學校運作。(4)非公務員的彈性人事制度：授權學校擁有更具彈性的人事決定權。(5)進行第三方評鑑：大學評鑑交由專業的第三者評鑑機構評鑑，再由文科省以獨立設置的評鑑委員會參考其評鑑結果，給予綜合評鑑，做為經費分配的依據之一。楊武勳（2015）指出，日本大學法人化的一大特色是各校必須制定中期計畫與目標，文部科學省會進行法人化評鑑，根據結果再分配相應的補助金，這樣的政策讓國立大學自負盈虧的財源比重增加並增加產學合作，確保學生來源，且必須調整學生學費來擴增財源，努力減少人事費用與各項開銷。

參考日本法人化政策，我國教育部對於大學教育法人化的政策，類似大專院校可以在組織與財務上仿效市場經濟中的企業體，以公司法人的運作來自我經營、自負盈虧，也能為政府減輕財政負擔，改進教育經營的效率，進行教育改革以提升國家的國際競爭力。從鉅觀層面而言，教育市場化是政府透過減少供應與干預，讓民間的資源及力量能在教育市場中扮演更重要的角色，並藉由市場化的高等教育來提升國家的競爭力。而就微觀層面而言，教育公共化將教育視為一種社會福利，是一種普遍而基本的社會需求，不應該市場導向來打擊教育的普遍性。20年前，臺灣在2002年大學法的修正草案描繪出國立大學法人的藍圖，教育部也於2006年邀集學者專家組成「國立大學法人化工作圈」，同時向社會大眾宣導法人化的優點，並要求獲得當年「國際一流大學及頂尖研究中心計畫」的十所國立大學必須提出推動法人化的相關承諾（湯堯、成群豪，2017），這算是臺灣走向市場化的重要宣示與政策。然而如今二十年過去了，至今臺灣仍沒有一所國立大學法人化。

到底高等教育是要由學者專家治理，還是政府統一管理？以歐洲法系福利國家的理性主義、國家主義、平等主義的法治理念與思想傳統來看待高等教育；還是用英美日國家所強調的經驗主義、個人主義與自由主義理念與思想傳統，至今仍沒有定論，也各有其擁護和論述的利基點。大學治理終究需依託在社會情境下的法律架構和市場環境，確實沒有一切的絕對性，也沒有絕對正確的模式。以下將就臺灣的高等教育走向做脈絡分析，期望在能保持開放、實用與兼顧本土特色的同時，才能走出具有臺灣特色的高等教育治理模式。

### 三、臺灣高等教育走向脈絡分析

臺灣高等教育目前主要是以公私立一般大學為主，包含少數的專科學校。臺

灣高等教育的發展演進和走向，各學者及專家的分類有些不同。因應不同的歷史情境脈絡，臺灣高等教育從國民政府來臺 1945 年開始接收日治時期原有的大專院校，並新設一些專科型大學，至後來因應社會發展所趨的快速開放，到近期的追求頂尖大學與發展多元特色，呈現出近代臺灣高等教育歷史雖不長，卻擁有不同時期的發展特色。其中研究者整理與修正楊瑩（2016）提出臺灣高教的七大階段後詳見表 1 之臺灣高等教育發展演進：

表 1 臺灣高等教育發展演進

年代	脈絡走向
1945~1954 發展停滯階段	高等教育機構數量少，主要接收日治時期原有的大專院校，新設立的大學多有政策性目的，如師範學校、工業專科學校等。此時期以公立學校為主。
1954~1973 快速成長階段	因應國家建設需要、社會經濟發展，設置包含在臺復校及大量專科學校，以工業類居多且多為五年制專科學校。此時期以公立學校為主，開始出現私立專科學校的申請設立。
1973~1985：限制控管階段	因專科學校增加過快，設備與師資不足的問題浮現，故政府暫緩設立私校申請，這段期間公立學校也僅增加七所。
1985~1994：解嚴開放階段	1985 年行政院有條件核准設立私校，且民眾對高教需求日益高漲，政府為平衡各縣市大學資源分佈，也開始著手協助設立公私立學校。許多私立學校在此時期應運而生。
1994~2005：多元競爭階段	1994 年《大學法》通過實施，明確規定大學有自治權，政府主導力下降。且 2002 年臺灣加入 WTO 之後，隨即面臨國外教育市場的競爭，教育部也因此制定一系列計畫因應，如退場機制、頂大計畫等。
2005~2017：邁向頂尖大學	2005 年《大學法》修正案通過，教育部一方面讓大學有更高的自治權，也建立了評鑑機制，加強大學運作效能，提升高教品質。包含「發展國際一流大學及頂尖研究中心計畫」、「邁向頂尖大學計畫」與「高教深耕」計畫、前瞻計畫都在此時期展開，並區分出研究型大學與教學型大學。
2018~至今：發展大學多元特色，培育新世代優質人才	明定四大目標：「落實教學創新」、「提升高教公共性」、「發展學校特色」及「善盡社會責任」協助大學配合社會趨勢及產業需求進行教學方法之創新，引發學生學習熱情，提升自主學習能力，進而發展大學多元特色，培育新世代優質人才。

從上表整理可看出，我國在 1985 年開始因解嚴開放後，私立大專院校遽增，公私立學校開始出現數量的差異。在臺灣的現行政策下，公私立學校間存在最大差異在於政府補助的多寡以及自主財源的收入來源。以收入來源主要依靠學費的私立學校而言，學費的調整並不足以支撐學校的整體營運。加上私立學校仰賴市場機制的運作下，在臺灣普遍認為公立學校資源和學生素質較高的狀況下，並沒有大幅度調漲學費的空間，因此對於臺灣高等教育而言，若想要完全學習美國走向市場化的路線似乎是不太可行的。然而另一方面，面對政府的國家財政負擔、

資本家稅收課徵不易、公私立學校的資源排擠效應，要求臺灣的高等教育公共化又太過於理想。臺灣在目前政府為主的單一體制運作下，無論是要讓高等教育達到最大公平性或是完全的市場化都是困難的目標。因此，即使是 2023 年的今天，臺灣教育部以「發展大學多元特色，培育新世代優質人才」為願景主軸，提升大學能夠落實教學創新、提升高教公共性、發展學校特色及善盡社會責任四大目標，提升高教公共性的具體作法和意義仍待時間的考驗。我們若參考歐洲大學協會（EUA）在 2017 年將大學自主的項目歸類為四大面向，與臺灣現行狀況做一評估檢核，研究者整理如下：

表 2 歐洲大學自主評估面向與臺灣現行評估檢核

大學自主面向	向度內容	臺灣評估檢核
組織自主	校長產生的程序、校長的資格、解聘校長的程序、校長任期、理事機構（Governing Bodies）裡校外成員的參與與遴選、決定大學組織結構的能力、設立具法人地位機構的能力。	臺灣目前皆無法人化的國立高等院校機構、組織自主性仍受政府法令規範。
財務自主	公共資金的總類與期限（國家預算）、保留剩餘預算的能力、借貸的能力、建築物與設備的所有權、對本國學生訂學費的能力、對外國學生訂學費的能力。	臺灣的各級學校收費辦法仍須經主管機關審查核定，財務無法完全自主。
人員自主	決定聘用資深學術人員或資深行政人員程序的能力、決定資深學術人員或資深行政人員薪資的能力、決定解聘資深學術人員或資深行政人員程序的能力、決定晉升資深學術人員或資深行政人員程序的能力。	臺灣高等校院任用職員與教師仍受主管機關法令約束，無人員自主之權限。
學術自主	決定招收學生人數的能力、選擇學生的能力、設立新系所的能力、裁撤系所的能力、選擇教學語言的能力、選擇由外部控管學術品質的能力。	臺灣高等院校在此向度算是擁有較多的自主空間；但學生招收人數仍受主關機關約束。

資料來源：整理自 EUA 官方網站（2017）

若從上述 EUA 的大學自主評鑑項目對照臺灣高等教育來看，臺灣無論從組織、財務、人員與學術這四個面向上，都離大學自主的目標很遠。因為在臺灣大學治理有很大程度上受到政府的約束，資金與政策也受到政府施政目標的牽引。如果為了大學自治，在政府沒有真正退出的同時又引進市場機制，市場和所謂的社會究責很容易成為壓垮大學治理的問題，反而不利市場化帶來的大學治理上的權力與紅利。

另一方面，倘若政府決定擴大高教公共化，那政府當局必須想想，均優齊一的高等教育所追求的是什麼？如果我們是為了舒緩升大學競爭，齊一高等教育的競爭力，那麼把高教公共化是沒有意義的。就像是我國推行了九年國教讓國中免試入學，開始出現高中聯考的競爭。12 年國教的出現推行高中免試入學，開始發生下一個階段也就是大學入學考試的競爭。當目前在高等教育免試入學廣開名額後，學生與家長開始比較公私立學校的學校資源。高等教育公共化，競爭開始會

往下一個階段發生在研究所。全面免費而且均優齊一的公共化高等教育，其實似乎是個假議題，因為這只是取決於資源分配和稅賦輕重的問題。

然而，更甚重要的是高等教育治理改革的未來走向是要如何引導我國國家競爭力與國際合作的提升，引領我國高等教育能和世界競合；而非在國內爭論公共化或市場化的路線。或許我們該理出一條屬於臺灣高等教育的路，創造機會和臺灣的優勢能力就是找到與眾不同的地方。把臺灣的高等教育從陷入紅海中的競爭輸贏，梳理出我們的獨特典範，走出屬於臺灣高等教育的最適合的路。

#### 四、結語

總結不同體系大學治理上的差異及其背後的脈絡分析，也帶給臺灣高等教育走向的一些思考和啟示。

首先，高等教育的走向終究要根據國家的脈絡與政策因素，理出屬於適合當地的走向。一種看上去高效率的組織管理和運行模式，如果換到某個治理理念和法治環境不相容的國家，就容易產生無法在地化融入當地環境情境的問題。以英美日國家的市場化機制或歐洲社會福利國家的公共化機制，都有其背景與脈絡可依循。然而對於臺灣來說，我們的高等院校數量和師生比例、地理環境與高教背景脈絡都不同於其他國家時，沒有一種絕對且正確的模式。尊重我們在地的人文歷史脈絡，尊重本土性及環境，同時又能保持開放性和實用性，才能建設具有臺灣高等教育特色的大學治理模式。

其次，公立大學的興辦，本質上就是希望高等教育既能符合社會正義與公共化的目的，不足部分再由私立大學從市場機制彌補公立大學之不足。在臺灣，完全公共化或市場化的可行性都不高，如何有效整合公私立的有限資源，發揮不同學校的專長與特色，一同提升臺灣高等教育教學品質和學術研究成果才應當是努力的方向。

高等教育是學習知識、學術研究與引領國家政策導向，帶領國家整體發展的地方，而不僅是提供文憑、排名比序學術地位的地方。整體社會對高等教育的認知應該要朝這樣的方向邁進，讓臺灣的高等教育可以協助學生發展能力，讓臺灣的高等教育可以帶領國家在世界上競爭與合作，讓臺灣的高等教育可以有機會成就與眾不同的特色，走出屬於臺灣高等教育的獨特性。

#### 參考文獻

- 林明鏘（2020）。大學自治與自治監督的平衡－以臺大校長遴選案論立法論

之重要性。東吳法律學報，31(4)。

- 湯堯、成群豪（2017）。大學教育。中華民國教育年報，211-254。
- 楊思偉（2005）。日本國立大學法人化政策之研究。教育研究集刊，51(2)。
- 楊瑩（2016）。近年來我國高等教育產學合作相關政策之推動。臺灣教育，702。
- EUA (2017). Open Access Survey Report 2016-2017. *Brussel, Belgium: European University Association*, pp. 71-75. Retrieved from <http://www.eua.be/>





## 臺灣高教招生策略的十字路口

蔡學斌

國立成功大學教育研究所博士生

湯堯

國立成功大學教育研究所教授

2022 年大學考試分發結束後，51 所大學未滿招並出現 1 萬 4,493 名缺額（大學考試入學分發委員會，2022a），教育部 2022 年 5 月 11 日公布「私立高級中等以上學校退場條例」明訂預警學校及專案輔導學校評估方式（全國法規資料庫，2022），同年 9 月 16 日公布 6 所私校退場專案輔導名單（教育部，2022a），已有部分學校主動申請停招...學生擔心沒有母校或無法繼續學習，教職員工擔憂失業與收入問題。為了解臺灣高教招生情況，本文依序探討臺灣高教就學人口背景及境內外招生策略發展模式，並對臺灣高教招生策略提出建議。

### 一、臺灣高教就學人口背景分析

少子女化已被視為國安問題，但臺灣出生率自 2016 年後仍驟減（表 1），2028 年將出現臺灣高教學生數新低點，因此研議高教招生對策已成為刻不容緩之事。

表 1 嬰兒出生數與就讀大學年度估算一覽表

出生年度	就讀大學年度	出生數	出生年度	就讀大學年度	出生數
2004	2022	216,419	2013	2031	199,113
2005	2023	205,854	2014	2032	210,383
2006	2024	204,459	2015	2033	213,598
2007	2025	204,414	2016	2034	208,440
2008	2026	198,733	2017	2035	193,844
2009	2027	191,310	2018	2036	181,601
2010	2028	166,886*	2019	2037	177,767
2011	2029	196,627	2020	2038	165,249
2012	2030	229,481	2021	2039	153,820

資料來源：內政部戶政司，2022；\*生肖屬虎，出生數低點

高教招生，兼含本國生和境外生。臺灣大專以上學生數自 2016 年至 2021 年（民國 105 至 110 學年度）共遞減 12 萬 3,611 人，或許疫情、世界各地高教選擇性增多及臺灣國際社會情勢動盪等因素，境外生減少約 2 萬人（表 2）。

表 2 臺灣大專學生總人數一覽表

年度	大專生人數總計	境外生
2016 年（105 學年度）	1,309,441	116,875
2017 年（106 學年度）	1,273,894（-35,547）	121,461（+4,586）
2018 年（107 學年度）	1,244,822（-29,072）	129,207（+7,740）
2019 年（108 學年度）	1,213,172（-31,650）	128,157（-1,050）
2020 年（109 學年度）	1,203,460（-9,712）	90,895（-37,262）
2021 年（110 學年度）	1,185,830（-17,630）	92,963（+2,068）

資料來源：教育部統計處（2022a）資料；（ ）表示前後學年度差異數

## 二、臺灣高教招生策略發展 TOPUT 模式

臺灣本國生透過學測、分科測驗、特殊選材、繁星推薦、申請入學及考試分發方式進入大學（大學考試入學分發委員會，2022b），或參加統測、甄選入學、聯合登記分發、技優保送甄審、申請入學聯合招生、科技校院繁星計畫、特殊選才聯合招生及單獨招生等方式進入四技二專（技專院校招生策略委員會，2022）；境外生透過獨招、海外聯合招生（僑生）、交換生、短期研習、個人選讀、大專附設華語中心、大陸研修生及海青班等方式入臺就讀（海外聯合招生委員會，2022；教育部，2021；教育部，2022c；國家教育研究院，2021，頁 499-545）。行政院提出「新南向政策」及「產業人才發展旗艦計畫」以擴大海外招生之規模，並鼓勵大專院校開設海外分校、專班或先修課程（行政院，2016；行政院經貿談判辦公室，2017）。

境內外生透過以上管道進入 149 所大專院校（教育部統計處，2022b），作者綜觀臺灣高教招生、校務運作情形及公私立類別而提出 TOPUT（TOP Universities of Taiwan）模式（圖 1，作者創見），以五種動物之特徵比擬學校概況與優劣勢，並提出相關改善之道。

### （一）金牛型（Taurus, T）：

招生且校務運作順暢之公立學校，資源豐富並如同金牛般具有研發戰鬥力，但目前的政策繩索較為緊縮而使金牛無法大放異彩，因此建議有更多鬆綁措施（如：開放線上學位）、設立跨國跨校跨域創發中心、擴大產官學合作機制、分享資源及提升國際能見度等，並擔負引領其他學校邁向卓越之重任。

### （二）駝鳥型（Ostrich, O）：

招生且校務運作較不順暢之公立學校，雖有助於高教普及化，但學校發展方

向不明確而易受外界影響，校內氛圍追求穩定如同駝鳥般原地踏步、微步前進或對變化視而不見。建議儘快盤點資源進行系所轉型或調整，定期對外公開說明辦學方式及成效，並提供績效檢視、腦力激盪及批判與創新之溝通平臺。

### (三) 孔雀型 (Peacock, P)：

招生且校務運作順暢之私立學校，聘有著名師資及財源穩健，提供師生必要的資源並爭取國際能見度，但必須有足夠的刺激才能促發孔雀開屏展顏，建議學校提供更多資源鏈結與學習激勵，建立孔雀群型態的跨域產業（如：醫院、物流網等），讓學子在充滿活力刺激的環境中成長。

### (四) 藍鵲型 (Urocissa, U)：

非特定的學校類型卻是深具市場特色之營運型態，在各類型學校中具全國或國際影響力之特色學院、系所或跨域創研中心，對外代表了學校的品牌，因此建議各校盤點校內或校際資源，充實辦學能量，期能領先成為藍鵲國寶型學校。

### (五) 烏龜型 (Turtle, T)：

招生且校務運作較不順暢之私立學校，生源與資源不彰而造成學校發展、轉型或是退場進度如同烏龜動作般緩慢，學校財務困難時則可能成為退場觀察或專案輔導名單。此類學校內噬效應（endocytosis）情形可能擴大，因此除了進行內部轉型與對外募資合作外，更應建立招生成長策略及設定停損點，讓學校教職員工生及家長有充足的因應及準備時間。

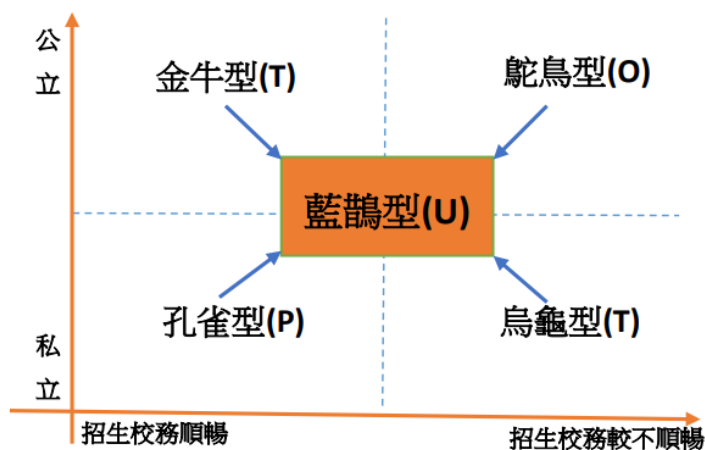


圖 1 臺灣高教招生發展 TOPUT 模型圖

## 三、國際高教招生 COURSE 模式

臺灣每年有相當比例之學子到海外留學（教育部國際及兩岸教育司，2021），

疫情前到國外接受高等教育之比例更是逐年提升(教育部統計處, 2022c), 因此, 探討各國高教招生模式儼然成為高教招生重要議題之一。

臺灣高教境外招生不可閉門造車, 建議多了解國際招生運作與進展, 將其作為未來招生方式之參考, 因此作者綜覽臺灣學生主要留學國家及近期國際上高等教育的招生發展, 進而提出國際高教招生 COURSE 模式(表 3): 學分轉換相互採認(Credit, C)、線上學習學位(Online, O)、特色聯盟(Union, U)、入學制度改革(Revolution, R)、獎助學金(Scholarship, S)及留學經驗(Experience, E)。

表 3 各國/地區高教招生 COURSE 模式

策略	執行方式
學分轉換相互採認(C)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. EU 發展 ECTS ;</li> <li>2. UMAP 發展 UCTS ;</li> <li>3. IB 課程。</li> </ol>
線上學習學位(O)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 英國 UWE 在臺推辦線上預科 ;</li> <li>2. 線上課程(如: Khan Academy、Coursera、澳洲 offshore 機制);</li> <li>3. Coursera 提供線上學位。</li> </ol>
特色聯盟(U)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 美國 BIG 10、常春藤聯盟 ;</li> <li>2. 英國 Russell Group、Red Brick Universities ;</li> <li>3. 澳洲 Group of Eight ;</li> <li>4. 韓國松島大學城產官學聯盟 ;</li> <li>5. 中東卡達大學城、阿聯酋杜拜知識村 ;</li> <li>6. ASEAN 發展 AUN、ACTS ;</li> <li>7. 中國一帶一路之聯盟: 中東歐國家職校企業聯盟、中非職校聯盟、中國-東盟雙百職校計畫。</li> </ol>
入學制度改革(R)	美國部分高教入學不採認 ACT 或 SAT。
獎助學金(S)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 部分歐洲國家符合資格者學費低或免學費 ;</li> <li>2. 歐盟獎學金 ;</li> <li>3. 教育部(公費留學、百大獎學金、學海計畫)、國科會(補助博士生赴國外研究作業要點-千里馬計畫、其他補助研究經費);</li> <li>4. 交流學會: 傅爾布萊特獎學金、日本獎學金。</li> <li>5. 澳洲與加拿大國際生打工助學金。</li> </ol>
留學經驗(E)	許多境外大學以悠久歷史、學術聲望或留學經驗(如: 修業年限較短、semester 與 term 學期制、留學紀錄作為未來移民準備等)吸引境外生。

資料來源: 作者自行彙整(ASEAN University Network, 2022; Bigten, 2022; Coursera, 2022; European Commission, 2015; Fulbright Taiwan, 2020; Group of Eight Australia, 2022; Ivy, 2022; Khan Academy, 2022; Russell Group, 2022; Study in Europe,

2022；UMAP, 2016；University of California, 2020；UWE Bristol Taiwan, 2022；中華民國僑務委員會，2022；中華人民共和國教育部，2022；公益財團法人日本臺灣交流學會，2022；教育部，2022d；國家科學及技術委員會，2022；國家科學及技術委員會科教發展及國際合作處，2022；黃月純，2015；溫宥基、郭昭佑，2018）。

#### 四、臺灣高教招生策略建議事項

臺灣高教處於境內少子化與境外招生高度競爭的環境中，若不思索招生策略則如同讓學校站在招生十字路口下不知方向且岌岌可危。因此，作者立基於國內高教招生運作（TOPUT）及境外國際招生（COURSE）模式，對臺灣高教招生提出相關的可行性建議。

- (一) 意見的交流與激盪：相關評鑑、績效評比或交流間建議加入不同身份者（如：TOPUT 不同類型學校中的學生代表、家長等），讓高教從不同面向的回饋中進行意見激盪與觀摩學習，訪評意見也可適時地對外公開，讓未來可能選擇該校就學之學子與家長有多面向評估訊息。
- (二) 制度的彈性與變革：教育市場化及多元入學時代已來臨，依照美國多元入學制度之變革經驗，建議教育部可評估更彈性化的入學制度-核定學校招生名額後，授權各校辦理選才招生事宜，也因為各校選才權責相當，所以也必須誠實面對學校問題及教育現場需求，所形成的多元考招方式（如：考生須先完成目標學校線上課程、通過該校真實或虛擬情境題；或是線上學習學位申請機制等）也能讓學校及學生對彼此更加了解。
- (三) 價值的遞嬗與鼓勵：學校由行政、教師、學生及家長等共同建立與努力，為讓學校的特色精神得以傳遞，建議建置公開且可接觸性的分享平臺（如：網頁、FB、IG、Youtube 頻道等）；另為鼓勵校內夥伴持續努力，建議不同學習績效的學生可評估給予不同的減免學費，不同招生或研發成效之系所也有不同的獎勵機制。
- (四) 組織的重塑與管考：許多學校已締結聯盟或姊妹校關係，聯盟間應定期開會研商互動機制，如：行政、教師及學生代表輪派至盟校進行短期交流學習，交流人員回校後公開分享學習成果與學校創新計畫，並建立專案小組以利研商與管考該計畫之執行；另外也可嘗試聯盟學校間教師合開課程、盟校間線上學習學分互採機制等，給予學子更多的修課選擇。
- (五) 官方的視野與作為：全球人才交流已成常態，其他國家或地區之國際交流或學分轉銜政策雖非直接影響臺灣高教招生，但也可能間接吸引臺灣學子轉銜前往學習。因此，除了既有的國際人才交流機制外，在適合時機下提供境外生更友善的學習環境（如：平衡國際生學費收費、重啟三限六不政策之評估

等），提高境外人才認識、了解與留任臺灣之機會。

綜上，本研究以國內外觀點分析高教招生議題，並提供 TOPUT 及 COURSE 模式供臺灣高教招生作一反思，期待臺灣高教發展吸引全球目光的藍鵲特色。

### 參考文獻

- 大學考試入學分發委員會（2022a）。**111學年度大學分發入學登記生人數表**。取自<https://www.uac.edu.tw/downloads.htm>
- 大學考試入學分發委員會（2022b）。**重要時程**。取自<https://www.uac.edu.tw/flow.htm>
- 內政部戶政司（2022）。**出生數按性別及粗出生率**。取自<https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>
- 中華民國僑務委員會（2022）。**傑出僑生獎學金及學行優良僑生獎學金**。取自<https://www.ocac.gov.tw/OCAC/Pages/VDetail.aspx?nodeid=4496&pid=13194588>
- 中華人民共和國教育部（2022）。**中國職業教育發展報告**。取自[https://www.sohu.com/a/579024818\\_100176657](https://www.sohu.com/a/579024818_100176657)
- 公益財團法人日本臺灣交流學會（2022）。**日本臺灣交流協會日本獎學金**。取自<https://www.koryu.or.jp/tw/business/scholarship/>
- 行政院（2016）。**重要政策-新南向政策推動計畫**。取自<https://www.ey.gov.tw/Page/5A8A0CB5B41DA11E/86f143fa-8441-4914-8349-c474afe0d44e>
- 行政院經貿談判辦公室（2017）。**產業人才發展旗艦計畫**。取自<https://www.ey.gov.tw/otn/F0631889C2B547DF/cc5af2d6-1eca-4315-b9e7-8fc396a17c0f>
- 全國法規資料庫（2022）。**私立高級中等以上學校退場條例**。取自<https://law.moj.gov.tw/News/NewsDetail.aspx?msgid=169263>
- 技專院校招生策略委員會（2022）。**四技二專招生簡介**。取自<https://www.techadmi.edu.tw/page.php?pid=1>
- 海外聯合招生委員會（2022）。**海外聯合招生規定**。取自<https://cmn-hant.ov>

erseas.ncnu.edu.tw/sites/default/files/inline-files/%E6%B5%B7%E5%A4%96%E8%81%AF%E5%90%88%E6%8B%9B%E7%94%9F%E8%A6%8F%E5%AE%9A%28%E6%A0%B8%E5%AE%9A%E5%BE%8C1101027%29.pdf

- 教育部（2021）。外國學生來臺就學辦法。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009279>
- 教育部（2022a）。大專院校校務資訊公開平臺-專案輔導學校。取自<https://udb.moe.edu.tw/actgc>
- 教育部（2022b）。中華民國教育統計。取自[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=B19AF3B0B4D7BFAC](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=B19AF3B0B4D7BFAC)
- 教育部（2022d）。教育部公費留學與各項獎學金報名資訊網。取自<https://www.scholarship.moe.gov.tw/>
- 教育部統計處（2022a）。大專院校學生數。取自<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=1AC243AF6EF5E5DD&s=EDC4A4E717ED32CF>
- 教育部統計處（2022b）。大專校院概況統計。取自[https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News\\_Content.aspx?n=48EBDB3B9D51F2B8&sms=F78B10654B1FDBB5&s=4396A90696381274](https://depart.moe.edu.tw/ED4500/News_Content.aspx?n=48EBDB3B9D51F2B8&sms=F78B10654B1FDBB5&s=4396A90696381274)
- 教育部統計處（2022c）。教育統計指標之國際比較。取自[https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International\\_Comparison/2022/i2022.pdf](https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/International_Comparison/2022/i2022.pdf)
- 教育部國際及兩岸教育司（2021）。2012-2021各年度我國學生赴主要留學國家留學簽證人數統計表。取自[https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News\\_Content.aspx?n=2D25F01E87D6EE17&sms=4061A6357922F45A&s=EBACDD1821598B54](https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News_Content.aspx?n=2D25F01E87D6EE17&sms=4061A6357922F45A&s=EBACDD1821598B54)
- 國家教育研究院（2021）。108中華民國教育年報。五南。
- 國家科學及技術委員會（2022）。補助專題研究計畫。取自<https://www.nstc.gov.tw/folksonomy/list/29ccddaa-5070-4fe6-b01d-0b5e42504f73?l=ch>
- 國家科學及技術委員會科教發展及國際合作處（2022）。一般性及專案型國際交流方案補助。取自<https://www.nstc.gov.tw/sci/ch/list/6b4a4661-9126-4d0c-897a->

4022c82114a9

- 黃月純（2015）。韓國松島自經區高等教育的發展及對我國自經區教育創新的啟示。評鑑雙月刊，53，31-41。
- 溫宥基、郭昭佑（2018）。國際文憑（IB）課程內涵與成效初探－以Diploma Programme（DP）為例。中等教育，69(4)，56-73。
- ASEAN University Network(2022). *As a conduit for cooperation, the AUN has worked with many organizations from across the globe that wish to work with the very best ASEAN universities.* Retrieved from <https://www.aunsec.org/discover-aun/partners>
- Bigten (2022). *About the Conference.* Retrieved from <https://bigten.org/sports/2018/6/6/school-bio-big10-school-bio-html.aspx>
- Coursera (2022). *Online Master's Degree Programs.* Retrieved from <https://www.coursera.org/degrees/masters>
- European Commission (2015). *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).* Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>
- Fulbright Taiwan (2020). *Awards for Taiwan Citizens.* Retrieved from <https://www.fulbright.org.tw/zh-hant/awards-to-the-u-s/>
- Group of Eight Australia (2022). *The Group of Eight.* Retrieved from <https://go8.edu.au/>
- Ivy (2022). *About the Ivy League.* Retrieved from [https://ivyleague.com/sports/2017/8/13/HISTORY\\_0813173057.aspx](https://ivyleague.com/sports/2017/8/13/HISTORY_0813173057.aspx)
- Khan Academy (2022). *Courses.* Retrieved from <https://www.khanacademy.org/>
- Russell Group (2022). *About.* Retrieved from <https://russellgroup.ac.uk/about/>
- Study in Europe (2022). *Compare tuition fees schemes in Europe.* Retrieved from <https://www.studyineurope.eu/tuition-fees>



- UMAP (2016). *UCTS*. Retrieved from <https://umap.org/ucts/>
  
- University of California (2020). *University of California Board of Regents unanimously approved changes to standardized testing requirement for undergraduates*. Retrieved from <https://www.universityofcalifornia.edu/press-room/university-california-board-regents-unanimously-approved-changes-standardized-testing>
  
- UWE Bristol Taiwan (2022). *UWE Recognized LTU IFY Foundation*. Retrieved from <https://www.uwetw.com/ify%E8%8B%B1%E5%9C%8B%E9%A0%90%E7%A7%91-%28uwe-recognized-ltu-ify-foundation%29/>



# 公立大學人事工作之壓力問題及改進建議

尤湘禎

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所在職專班研究生

## 一、前言

近年來，國內社會環境急遽變遷，加上我國政府積極推動各項教育改革，各公、私立大學校院亦無可倖免地亦受到來自各界不斷要求改革聲浪的衝擊，而面臨到許多艱難挑戰，根據教育部 2021 學年度大專校院一覽表學校數據統計資料顯示（教育部，2021），全國大專校院校數總計已達 159 所，其中 49 所為公立，110 所為私立。大學教育的普及化，滿足了社會大眾對於接受高等教育的需求，但因學校數量的急速擴充，亦衍生如教育品質低落，以及大學生畢業後就業競爭力不足等問題（周雪惠，2014）。臺灣高等教育在不斷增設與擴充下，如何在競爭激烈的環境中，持續提昇教育品質並尋求未來永續發展，已成為各大專校院必須積極應對的重要課題。

基於教育環境的快速變革，公立大學人事人員亦需擁有能隨時適應變革的彈性靈活思維，積極面對教育環境的變局及快速回應外界需求，自我提昇專業知能，以顧客導向的服務理念，滿足全體教職員的服務需求，致力營造良好的校園風氣，使每位同仁在切身權益相關的人事問題上，皆能得到滿意的服務。

## 二、人事業務繁瑣及法規頻繁修正

公立大學內部教職員工包括：教師、公務人員、軍訓教官、研究人員、專案計畫人員、醫事人員、駐衛警、約聘僱人員、校務基金進用人員、技工工友等人員。各類人員之任免敘薪、待遇福利、考核獎懲、退休撫卹、差勤管理、保險制度等規定亦有所不同，使大學人事人員工作內容之複雜性及困難度，高於其他各級學校及一般行政機關。

國內少子化問題使各大專校院在學校人力結構上，亦須隨著學生人數進行相關人事調整，人事人員除須配合學校轉型及系所整併進行員額控管等作業，亦須善盡人力資源規劃及人才培育職能。在組織編制新措施方面，專科以上學校基於專業特殊屬性及其有效運用員額等用人考量，而有遴聘編制外專任教學人員之需求。是類人員原屬短期補充性人力，但在少子女化趨勢下，目前不少大專校院，已很少進用編制內專任教師，皆傾向提高編制外教師比率以降低人事成本（立法院，2022）。基此，教育部為落實編制外教師用人管理及工作權益保障，邀集各方代表召開會議研商並達成共識後，訂定「專科以上學校進用編制外專任教學人員實施原則」，以保障其基本工作權益及待遇。在差勤管理方面，政府陸續推動各項差勤新政策，例如行政院人事行政總處函請各機關學校自 2021 年 1 月 1 日

起試辦加班餘數合併計算，試辦對象為公務人員及聘僱人員，並排除輪班輪值人員。此外，公務人員保障暨培訓委員會於 2022 年 6 月修正《公務人員保障法》第二十三條，對於法定辦公時數以外執行職務者訂定加班補償規範。而隨著《勞動基準法》歷次修正，例如一例一休制度，例假之彈性調整、加班時數總量管制、休息日及延長工時加班費計算等，亦增加人事人員的工作量。此外，在公教退撫新制方面，政府為建構永續的年金制度，確保退撫基金的財務穩健，2018 年推動公教年金改革，諸如取消優惠存款、所得替代率降低及延長退休年齡等。2023 年又將推動「初任公教人員新退撫制度方案」，將退撫給付制度從確定給付制改為確定提撥制。隨著政府各項政策與法令的不斷變革與修正，加深了學校人事業務複雜度及工作內容困難度，亦使人事人員的工作壓力與日俱增。

### 三、人事工作之壓力來源

在教育改革的推動下，法規制度不斷推陳出新，同時基於大學自治原則，亦儘可能地將人事業務授權予學校辦理，人事人員因此承受大量的工作負荷，大學人事工作內涵繁雜，人事人員在工作量增加及工作品質要求下，也增加了更多的工作壓力（何雪真，2002）。在日益重視員工權益及追求顧客導向的現代環境中，大學人事人員為提昇人事服務品質所造成的工作壓力將是無可避免的，其中工作壓力的主要來源包括專業知能、工作負荷、人際關係及角色衝突。

#### （一）專業知能

人事法規多而繁雜，人事人員必須嫻熟相關法令規定，諸如教師資格、組織編制、員額控管、人員進用、薪資待遇、保險、退撫、休假等。如誤解相關法令規定，可能損及他人權益，並使自身遭受處分。

#### （二）工作負荷

人事人員因工作量太大、工作複雜性及困難度高等情形而形成工作壓力。例如教職員工因身分不同，在休假天數、出勤規定、保險制度、退休撫卹、待遇福利等方面，分別適用不同法令規範，而增加人事人員之工作負擔。

#### （三）人際關係

人事人員因在工作中缺乏良好人際互動與協調關係，難以得到他人在工作上的支持與協助，將影響人事法令宣導及業務推動成效。

#### （四）角色衝突

人事人員因扮演不同角色，如差勤管理者與同事之間的角色轉換，使人事人員在執行人事業務時，產生矛盾與衝突壓力。

### 四、對人事工作壓力因應之建議

#### （一）參加相關訓練課程，提昇個人專業知能

參與各項法令研習課程，加強對人事法令的瞭解，有助其熟稔法令並正確引用，透過不斷充實專業知能，嫻熟各項人事法令規章，以應對法令政策及教育環境的快速變化。

#### （二）簡化人事業務，配置適當員額

大學人事工作繁雜沉重，因此，應儘量簡化各項人事業務內容，並適當配置充足人力，以減輕工作負荷。此外，亦可定期實施業務輪調，以降低職業倦怠。

#### （三）建立順暢溝通管道，維持良好人際關係

鼓勵人事人員參與校內活動，以營造有利的溝通管道，促進同仁間良性互動。惟有關懷服務對象的心理感受，設身處地為對方著想，才能使教職員支持與配合各項人事業務的推動。

#### （四）滿足同仁期待，互相尊重支持

人事人員依法辦理人事業務及執行各項人事法令政策，執行法令時亦需致力維護同仁權益及滿足同仁各項需求與期待，以獲取其對人事服務之支持與肯定。

### 五、結語

大學成立之宗旨，在促進學術研究、人才培育、文化提昇、社會服務及國家發展（大學法，2019）。大學主要功能為教學、研究、輔導及服務，是培養人才的高等教育機構，而大學除了要有卓越的教學品質，還需有高績效的行政支持，才能發揮完善的運作功能，以滿足社會大眾的期待。其中，大學人事室是支援學校人事業務運作發展不可或缺的重要部門，若人事人員長期處於工作壓力環境中，不僅對身心健康造成危害，亦會降低服務品質及工作效率，甚至萌生轉調部門或離職意願。因此，適時給予人事人員鼓勵，使他們感受到正面支持能量，竭

力為同仁提供更好服務。人事人員亦應適時紓解壓力及肯定自我，才能持續迎接更多挑戰。

### 參考文獻

- 公務人員保障暨培訓委員會（2022）。公務人員保障法。
- 立法院（2022）。大專校院編制外專案教師工作權益問題之探討。取自 <https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=170048>
- 何雪真（2002）。國立大學人事人員角色知覺、角色壓力與壓力反應之研究（未出版之碩士論文）。國立台北師範學院，臺北市。
- 周雪惠（2015）。大專校院學校行政人員工作壓力與工作績效相關之研究（未出版之碩士論文）。逢甲大學，臺中市。
- 教育部（2021）。2021 學年度大專校院一覽表。取自 <http://ulist.moe.gov.tw>
- 教育部（2019）。大學法。
- 教育部（2022）。專科以上學校進用編制外專任教學人員實施原則。
- 陳紹元（2022）。公務人員新人新制退撫方案簡介。國家人力資源論壇，16。
- 勞動部（2020）。勞動基準法。



# 高級中等學校多元入學服務學習時數的 採認問題與解決之道

陳憶綺  
桃園市新興國際中小學教師

## 一、前言

「服務學習之精神」係讓學生能秉持著主動服務精神，實際體驗生活周遭，因此，從校園擴大至社區，藉由主動參與學習及關懷服務，以培養學生能從身體力行中學習帶得走的解決能力及具備公民責任及意識、多元思考及社會關懷等能力。

1990年代起，為提升學生學習效果與品質，美國傳統的「社會服務」(community service)更積極轉型走向「服務學習」(service-learning)(林慧貞，2007)。臺灣推行「十二年國民基本教育服務學習志工時數」及2007年教育部推行「大專校院服務學習方案」，皆期望學生透過此制度學習到服務精神與心靈成長。

筆者在大學時期，學校將「勞作教育」課程融入「服務學習」制度中，列入學生之必修課程及畢業門檻。至今身為教育現場工作者，看到各界教育者及家長、學生們，因免試之「多元入學服務學習時數」未達標準而造成擔憂及疑慮，因此，讓筆者不斷反思及提問，本該是基於良善的服務學習精神，卻在各學校及地方政府落實及實際操作上出現問題及引起各界批判聲浪與爭議。本文針對高級中等學校多元入學服務學習時數採認之問題、採認的解決之道提出論述，最後對主管教育行政機關、學校、教師及家長提出相關建議。

## 二、服務學習時數採認之問題

本文主要是針對於「高級中等學校多元入學服務學習時數」採認之問題探究，分述如下：

### (一) 參與之機構不同

#### 1. 學校部分

自從教育部實施國中多元入學學習服務志工時數，學校為了落實學習服務志工時數之精神，各校推動服務學習之多方參與管道，目的讓學生多元選擇及主動積極參與。然各校開放服務內容不一，服務學習時間及開放人數不同，條件及列舉有限等鬆緊問題，淪為學生將學校資源視為取得分數即可，並衍生被動、草率

之心態，與教育部推行的「服務學習之精神」有違。

## 2. 社區部分

校外服務機構須經由各地方政府機構或依人民團體法登記立案者提供服務經歷認定，然社區機構參與程度不同及各縣市分配地區不均及資源不足，而造成部分弱勢學生有執行上的困難。

### (二) 參與者投入不同

#### 1. 學校行政方面

學校行政藉由教育部提供之審核準則及可和張服務時數之單位提供學生參照與參加服務，並在服務後給予志工時數，將學生實際之服務歷程和時數紀錄於志工本，爾後將此紀錄逐筆登於教育部提供的網站系統。

學習歷程檔案固然能記錄學生服務學習之過程，增添真實性與高度客觀評量的指標，但是耗時費力。

面對於行政端時間及操作投入上，增加了學校行政人員或班級導師行政上的業務負擔，一個學生每增加一筆服務紀錄就得上傳系統一筆，使原本在學校裡的行政並無減少其他工作業務，因此政策並無效率反而多了負荷。

#### 2. 學校導師方面

校內學習服務時數係培養學生能主動積極參與，但對於個性內向或情緒障礙、課業落後及家庭經濟文化功能失調等學生而言，導師必須要花很多時間輔導及要求學生參與。

然在於服務學習登入操作上，部分係由學校導師教導學生將來自各不同單位不同格式的志工時間先自行紀錄後再由導師手動將每一位學生的每一筆資料登錄，不僅增加導師執行工作的時間負擔，導師輔導教育學生的時間被占用抑或者必須利用導師的下班後時間執行，不僅沒教育到孩子的服務精神更剝奪了導師的私人時間。

#### 3. 家長方面

面對於教育部免試入學服務學習時數之積分列為升學參考之用，很多家長不僅擔憂如學生無法在校內得到認證，就得必須到校外參加可認可的社區服務取得時數。

筆者認為，家長對此憂心忡忡原因在於：對於忙碌或是必須長期出差及弱勢、

隔代教養等家庭而言，資源不足和時間成本及安全問題等，將是面臨困難及挑戰，相對於資源充足的家庭可以提供學生完成制度，是否又造成不公平情形？

#### 4. 學校方面

服務學習核心要素是讓學生能增加學以致用的體驗，培養積極及熱忱的公民。惟筆者認為，將此積分視作為升學參考之用，學生會淪為賺取時數為目的，而非學習服務精神，致使學生將服務精神利益化，與服務精神相違背。

再者，若學生課業學習上本已無法負荷，必須耗費多餘時間來補足課堂知識，此積分制度將導致學生更沉重的心理壓力。

#### (三) 審核制度不一

十二年國教免試入學超額比序項目，大致包括「志願序」、「均衡學習」、「多元學習」、「國中會考」等項目。然而全國共有十五個學區，每個學區自訂的「超額比序」辦法不同。以北區為例：

1. 「基北區免試入學服務時數認證及轉換採計原則」規定學生必須「每學期服務滿六小時以上」才予以積分。
2. 「桃園區免試入學服務時數認證及轉換採計原則」則規定學生升學審核之前完成「三十六小時」時數才予以積分，且「擔任班級或學生幹部者」一學期可以抵七小時，最多抵十四小時，也就是幹部積分的上限為四分。

綜上，筆者認為服務學習時數「積分比序」各縣市實施標準不同，會導致於公平性問題。可能對於想跨縣市考試的學生，產生積分落差問題。

### 三、服務學習時數採認之解決之道

針對上述三大要點服務學習之問題，筆者提出幾項解決之策略，包含參與機構、參與者投入、審核制度等方面。

#### (一) 參與之機構方面

##### 1. 標準放寬，法規明定，統一規範

教育部應給予學校實施之服務學習項目標準放寬之外，並以細則明訂統一規範，另外服務歷程應修改成較不浮濫的給予模式，並有相關歷程證明。學生因有相關歷程證明，以積極服務之精神及適性且公平選擇方式，減少學校因標準不一使服務學習制度淪為形式化。



## 2. 鼓勵增加多方認證管道，予以經費資助並確實落實

面對即將升學之偏遠地區縣市的學生或是弱勢家庭的學生而言，不應多增加其時間成本及金錢等負擔。

政府應鼓勵增加多管道的單位認證及給予經費資助方式，及確實落實各縣市地區及學校單位之服務學習的推動，改善偏遠地區資源不足問題，因此筆者認為，服務學習之精神乃是強調學生能自發自動，從服務中獲得責任及發揮社會關懷等能力，而非限制認證管道。

### (二) 參與者投入方面

#### 1. 善用雲端科技，簡化志工服務機構認證及記錄流程

現今網路科技發達，可以較有效率的方式直接由機構端傳送登入至該學生指向的紀錄網站。例如：學生在機構完成服務時數後，由學生提供 QR CODE 或是辨識條碼等方式，直接讓機構傳送至學生服務紀錄端。機構單位認證有網路認證章直接由雲端操作即可。

若教師及學校行政端、家長等想查詢學生相關服務證明，只須開放權限，既可以減少人力及時間、紙張耗損成本，也能達到最大效益，與時俱進。

#### 2. 調整服務學習之積分制度，建立新觀念

家長可配合學校教導孩子服務學習態度與精神，甚至家長可藉此制度在假日時候陪伴孩子進行此類服務活動，更增添彼此的親子互動，而非讓孩子沉迷於網路虛擬世界之中，勿將服務學習利益化，而改變了服務學習之本質，而是達到「互惠」、「互助」觀念，讓學生於服務體驗中展現自信及以助人為樂之精神。

### (三) 審核制度方面

教育部與各縣市應一起協調服務學習時數「積分比序」之辦法，並採教育部規定，將「服務學習時數」統一發布於各學校及各縣市單位，藉此改善各地區「積分比序」不同之問題，也避免學校及縣市單位列出服務性質差異化，導致不公平問題浮現。

## 四、結語與建議

### (一) 結語

108 年教育部頒定的課綱以「核心素養」為課程主軸，強調學習不局限於學

科知識及技能，而應關注學習與生活的結合。服務學習之精神亦是將學習與生活結合，學生能在服務生活情境中，引發主動學習之熱忱，找到自我實現的價值，同時在團體互動中也能擁有獨立思考與解決能力，理解合作的重要，進而體會到如何讓服務與被服務者關係能更好，因而提升自我知能及陶冶道德心性，達到全能之公民。

## （二）建議

### 1. 對教育行政機關之建議

將高級中等學校多元入學之服務學習時數以入學「成績」之評分據，改成「加分或獎勵及鼓勵」制度。

### 2. 對國中學校教育單位之建議

學校若能將「校內服務課程」列入每學期「校訂課程」之一，行政單位與教師能整合學校服務活動，或明訂哪些學習行為符合服務學習之標準。

### 3. 對教師之建議

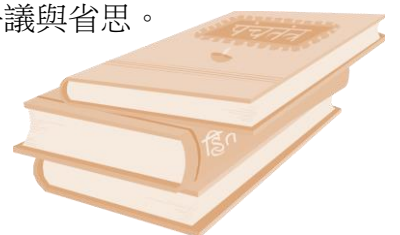
針對「校內服務課程」規劃上必須有「服務歷程」認證與監督統一標準，讓學生真正體現「服務之目標」、「服務之經歷」、「服務之反思與回饋」三大主軸設計。

### 4. 對家長之建議

各縣市政府單位及社區應將服務之地點及時間放寬標準，鼓勵忙碌之餘的家長利用空閒時間陪伴孩子積極參與服務，同時亦照顧偏遠地區及弱勢家庭，平衡不公平之問題。

## 參考文獻

- 天下雜誌（2003）。品格—新世紀的第一堂課。天下雜誌，36，1-44。
- 教育部及國民教育署（2011）。教育部國民及學前教育署國民中小學教育服務學習教師手冊第二版。取自 <https://reurl.cc/OE67Q7>
- 楊怡婷（2013）。「服務學習」納入十二年國教超額比序之爭議與省思。臺灣教育評論月刊，2(1)，88-90。



# 高中設置課程諮詢教師芻議－以國立西螺農工為例

方慶豐

國立西螺高級農工職業學校教師兼教務主任

國立虎尾科技大學機械與電腦輔助工程系兼任講師

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士班候選人

黃桂芬

國立西螺高級農工職業學校教師兼教學組長

## 一、前言

教育部依十二年國民基本教育課程綱要總綱規定，設置課程諮詢教師，強化對學生之課程輔導諮詢，特依總綱所定有關課程輔導諮詢規定，訂定「高級中等學校課程諮詢教師設置要點」（教育部，2018）。

新課綱實施之後，學校校訂科目增加加深加廣選修、多元選修、彈性學習時間，為了讓學生瞭解未來高中 3 年需要修習的課程內容，學校編撰「選課輔導手冊」，其內容包含課程地圖、教學科目與學分（節）數表、選課作業方式與流程、自主學習、課程諮詢實施與流程、畢業條件、升學進路資訊和學習歷程檔案（Academic Portfolio）等相關內容。

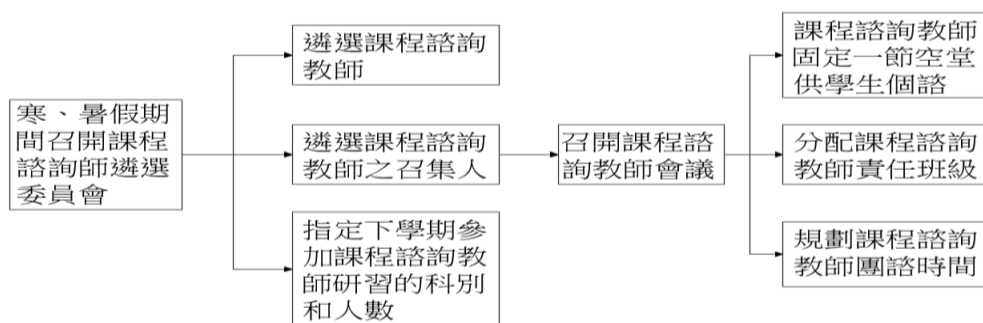
國立西螺農工學制完整有職業類科、綜合高中、實用技能學程和進修部。因此，每年皆要編撰 4 本不同的選課輔導手冊給不同學制的每一位新生，並請課程諮詢教師依據教務處規劃的責任班級給予學生團諮和個諮。讓每一位學生可以瞭解在國立西螺農工可以學習到什麼共同課程、專業課程暨技術，以及取得多少學分才能順利畢業再升學或就業。因此課程諮詢教師肩負非常重大的責任，故如何妥善運用課程諮詢教師輔導學生，是新課綱成功的關鍵之一。

## 二、課程諮詢教師內涵

實施新課綱才產生課程諮詢教師這個新名稱。依據總綱規定，學生適性選修輔導要搭配課程諮詢及生涯輔導，包括參考性向及興趣測驗、大專院校進路建議的選修課程等。學生每學期應與課程諮詢教師討論，諮詢紀錄應列入學習歷程檔案（教育部，2021）。

教育部發布「高級中等學校課程諮詢教師設置要點」，依十二年國民基本教育課程綱要總綱規定，設置課程諮詢教師。國立西螺農工依此要點訂定「國立西螺高級農工職業學校課程諮詢教師遴選會組織及運作原則」，本遴選會置委員 19 人，包括主任委員 1 人（校長擔任）、執行秘書 1 人（教務主任擔任）及其他委員 17 人。

每學期寒、暑假期間召開課程諮詢教師遴選委員會，決議下學期參加課程諮詢教師專業研習的科別和人數，取得課程諮詢教師的資格。由全校具有課程諮詢教師資格的專任教師中遴選出下學期課程諮詢教師，再遴選課程諮詢教師召集人。隨即由課程諮詢教師召集人召開課程諮詢會議，分配課程諮詢教師責任班級實施團諮和個諮（圖一）。



圖一 課程諮詢教師產生暨工作內容

國立西螺農工每學期於學生選課前，善用由教學組長（職業類科）、課務組長（綜合高中）、實用技能組長（實用技能班）和教務組長（進修部）協助學校編輯的選課輔導手冊，由課程諮詢教師向學生和學生家長說明學校課程計畫書的課程規劃與學生進路發展的關聯。學生完成課程諮詢後，課程諮詢教師要將課程諮詢紀錄登載於學生學習歷程檔案。

依「高級中等學校課程諮詢教師設置要點」規定擔任課程諮詢教師或召集人者，每週基本授課節數得予減授。課程諮詢教師減授 1 節至 2 節，召集人減授 2 節至 4 節。學校當學年度適用總綱的學生人數於 100 人以下的部分，得用於減授課程諮詢教師及召集人教學節數的總節數為 3 節。自 101 人以上，每滿 100 人，則再增 1 節。以國立西螺農工為例 111 學年度適用總綱的學生人數為 1,588 人，則可用於減授課程諮詢教師及召集人教學節數的總節數為 17 節。

### 三、推動課程諮詢教師問題討論

課程諮詢教師是因應新課綱才產生的新職務。若妥善運用課程諮詢教師對學生有五大好處：

#### （一）協助學生瞭解高中學習內容

古諺：「男怕入錯行，女怕嫁錯郎。」透過課程諮詢教師詳細解說，讓學生可以瞭解未來在高中可以學到什麼樣的部定必修、校訂必修和選修的課程內容、專業知識和技術、取得何種專業證照以及未來發展的方向。

## （二）培養學生主動學習的好習慣

個諮是由學生找課程諮詢教師個別面談，這可以培養學生主動學習的好習慣。這也是新課綱的精神以學生為主體，經由個諮可以深入瞭解自己的需求以及未來人生的規劃。

## （三）指導學生製作學習歷程檔案

教師群全方位輔導學生取得英文檢定、乙丙級技術證照、撰寫實習日誌、實習報告、參加小論文競賽和其他各式各樣的競賽豐富學習歷程檔案內容，最後再搭配四技二專統測成績必定可以進入理想的科技大學就讀（方慶豐，2020）。

以國立西螺農工為例，課程諮詢教師在新生暑期輔導即指導學生未來應該如何準備以及製作學習歷程檔案內容。接著課程諮詢教師會再按部就班於高二、高三持續輔導學生。

## （四）學習歷程檔案引導正常教學

游姿穎（2016）：考招變革試圖藉由備審資料標準化機制的再設計，也就是學習歷程檔案的機制，引導高中端的教學正常化，落實選修課程發展。因此製作學習歷程檔案可以培養學生自主學習並反思學習過程尚待加強或改善之處。此外，黃致誠（2020）指出我國在少子化的趨勢下，需思考如何燃起學生學習的熱忱，更要重視學生適才適性的發展，以帶起每個學生，關鍵在於回歸課程教學的豐富與多元。如此一來，讓學生吸收更多新知識，才能擁有製作專題實作及實習科目學習成果（含技能領域）的能力並提高學生的自信心。

## （五）輔導學生升讀大學規劃未來

遴選課程諮詢教師以該科的教師優先，以教師的專業才足以輔導學生如何學習本科的專業知識、實習技能、取得相關技術證照並介紹未來出路，使學生未來可以走的更加地順遂。因此課程諮詢教師主要功能，就學生修習課程提供諮詢意見並介紹未來的出路。

課程諮詢教師有上述 5 項優點，但相對地目前也有下列 5 項問題：

### 1. 針對課程諮詢教師並未訂定標準流程

教育部在「高級中等學校課程諮詢教師設置要點」在第 3 條第 2 款的工作內容規定每學期學生選課期間，參考學生學習歷程檔案，以團體或個別方式提供學

生諮詢。

依要點僅要求要實施團諮和個諮，但團諮一學期要幾次並應該於何時團諮並未要求。此外，個諮亦未要求於何時實施，而且鄉下學生內向不敢私下找課程諮詢教師個諮，導致全校學生其個諮人數很少。

## 2. 參加專業知能研習即可以取得課程諮詢教師資格

專任教師參加教育部國民及學前教育署舉辦的 3 天專業知能研習，正常上、下課不要缺課即可以取得課程諮詢教師。沒有實施測驗，無法瞭解參加專業知能研習的教師是否有精熟研習相關內容，試問如何輔導學生？

## 3. 課程諮詢教師未確實實施團諮、個諮其鐘點費照領

依「高級中等學校課程諮詢教師設置要點」在第七條規定課程諮詢教師及召集人之每週基本教學節數，得按高級中等學校教師每週教學節數標準所定專任教師、兼任導師之專任教師、兼任行政職務之專任教師其每週基本教學節數，減授如下：(1)課程諮詢教師：減授一節至二節。(2)召集人：減授二節至四節。

但部分課程諮詢教師於一學期中僅實施 1-2 次團諮並無個諮（學生未諮詢），其每週減授一節，一學期 21 週即可以領取 21 節鐘點費，完全沒有發揮課程諮詢教師應該有的功能。

## 4. 共同科教師擔任課程諮詢教師效果會打折

對技術型高中來說，課程諮詢教師有可能不是專業科目老師，能提供就業資訊或認識科技大學管道，可能較不利於技術型學校。換言之，培育技職類科，更應選用專業科目教師前往培訓，提供學生更多幫助。在立意良善之下的政策，教育是人才培育的搖籃，更能實現適性揚才之功能（黃烽榮，2022）。

技術型高中若遴選共同科教師擔任課程諮詢教師，因為共同科教師對職業類科的內容無法深入地瞭解，為學生解惑可能會有所不足。例如：共同科教師擔任機械科學生的課程諮詢教師，若學生提問何為 CNC-Mill，其課程內容有什麼，要如何準備才能取得乙級證照？共同科教師可能無法清楚回答。再者共同科教師大部分為普通大學畢業，對於技職領域科大端之科系與產業對接瞭解有限。

## 5. 部分課程諮詢教師對於學習歷程檔案不精熟

課程諮詢教師對於學習歷程檔案不精熟可能產生下列幾個問題：(1)不熟悉如何輔導學生製作學習歷程檔案。因為不熟悉學習歷程檔案之課程學習成果暨多

元表現要呈現什麼？(2)課程諮詢教師不熟悉其團諮和個諮之後的紀錄要上傳至學習歷程檔案資料庫。(3)因為對學習歷程檔案內容呈現不熟稔，當學生提出問題時課程諮詢教師無法精準回答。(4)課程諮詢教師對輔導班級的教學科目與學分數表內容不瞭解，無法輔導學生針對所學科目製作學習歷程檔案。

#### 四、結論與建議

教育部依十二年國民基本教育課程綱要總綱規定，置課程諮詢教師，強化對學生之課程輔導諮詢，是一項立意良善的政策。目前新課綱設置課程諮詢教師實施 3 年產生第一批大學生，有必要針對課程諮詢教師政策實施滾動式修正，讓它更有效地發揮其功效。

針對課程諮詢教師政策論者有以下五點建議：

##### (一) 訂定課程諮詢教師標準流程

###### 1. 團諮

高一新生成長營即實施乙次團諮，學期結束前一個月再實施團諮乙次，讓學生瞭解如何選課。規劃一學期課程諮詢教師至少要實施 2~3 次的團諮。高二和高三亦比照辦理，持續為學生解惑。

###### 2. 個諮

請每一位課程諮詢教師每週安排固定 1 節課提供學生個諮，並且由校方設置固定的一間諮詢教室。此作法係模仿大學教授在課表上皆會安排固定一個下午為學生解惑。讓需要個諮的學生可以順利找到課程諮詢教師諮詢。

##### (二) 建立回訓制度並增加測驗

教師參加 3 天專業知能研習後，承辦單位舉辦測驗其成績及格者才能取得課程諮詢教師資格。此外，可以考慮比照勞動署的監評人員，每 5 年即要再參加專業知能研習並測驗及格才能再發給監評資格證書。

##### (三) 團諮個諮未落實不發鐘點

教育部應該明訂：課程諮詢教師未依學校規定確實實施團諮、個諮並上傳諮詢資料至學習歷程檔案者，該學期不得領減授鐘點費。如此一來，教務處才易於要求課程諮詢教師務必要實施團諮、個諮並將諮詢資料上傳至學習歷程檔案。

#### （四）為課程諮詢教師舉辦研習

課程諮詢教師參加教育部的專業知能研習，取得課程諮詢教師資格。但對於學校要推動的業務並不熟悉。試問如何解答學生多元選修、彈性學習時間、自主學習等相關問題？因此教務處要辦理學習歷程檔案、自主學習等相關研習，課程諮詢教師才有能力回答學習歷程檔案如何上傳、製作等等相關問題。

論者認為唯有課程諮詢教師全方位瞭解選課輔導手冊內容，才有能力輔導學生選課並解惑，甚至協助學生規劃未來出路。

#### （五）成立課程諮詢教師社群

全國技術型高中設有職業類科（化工科、汽車科、電子科、電機科、機械科、生物產業機電科、畜產保健科暨食品加工科等等）、綜合高中（化工學程、汽車學程、電子學程、電機學程、機械學程、食品加工學程、應用英文學程暨社會學程等等）、實用技能學程（商用資訊科、微電腦修護科、電腦繪圖科和機械加工科等等）和進修部（電機科、食品加工科和電腦機械製圖科等等），故課程諮詢教師在輔導各科、各學制時一定有不一樣的問題，可以借由課程諮詢教師社群相互討論，激發更佳的想法和作為。

#### 參考文獻

- 方慶豐（2020）。發展技術型高中全方位輔導學生的學習歷程檔案—以機械科為例。《臺灣教育評論月刊》，9(10)，121-128。
- 教育部（2018）。教育部法規查詢系統。教育部發布高級中等學校課程諮詢教師設置要點。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001747>。
- 教育部（2021）。教育部法規查詢系統。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自[https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057\\_](https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057_)。
- 黃致誠（2020）。高中學生學習歷程檔案與校訂課程發展之關聯。《臺灣教育雙月刊》，722，103-110。
- 黃烽榮（2022）。課程輔導諮詢：高中職涯發展與人才培育啟航。《臺灣教育評論月刊》，11(9)，95-99。





## 疫情下的國小教育－遠距教學的下一步

李瑩涓

國立嘉義大學教育科技研究所碩士  
嘉義縣民雄國小教師

### 一、前言

新冠疫情初期，染疫人數不多，疫情在政府的管控下，實施戴口罩上學，人際互動要保持防疫距離，這些防疫的措施對於小學的教學、小學生的上課與學校生活是一項衝擊，因應可能再次發生的災難，應該要有預防重於治療的觀念，並於危機發生時進行處理，避免危機事態更為嚴重。

### 二、疫情期間的教育活動

#### （一）線上教學學習成效的展現

因為疫情減緩後再度上升，小學的教育進入到停課不停學的階段，停上實體課程，線上上課成為上學的常態，但是對於體能、藝術、實驗課程這些課程的線上學習，就需要克服現場操作的問題，參與線上上課，學生則要具備基本的電腦軟硬體的操作技能，家長要備妥線上上課的設備，給學生使用，對於評量也要用創新的方式，上傳影片或照片，教師可以同步在線上進行評量和檢討，段考則需要用線上考試或多元評量同步進行，修正後的線上評量標準要即時公告，才能確保評量可以順利實施不會受到質疑（蕭妙香，2021）。

#### （二）實施線上教學面臨的困境

以健體與藝能領域為例，室外上課與藝能以及實驗的科目，如體育課與室內上課的律動課，在上課的時候要進行跑跳體能活動，線上課程的實施，上體能課的老師，要有合適的教學媒材，觀看示範影片，除了自行拍攝外也可以透過線上教師分享找尋適合的教材，以及家長支援找尋家中可以安全運用的場地，學校要有適合回饋的機制，如線上教室的建立，以及可以互動的平臺，回傳體能活動影片拍攝的資料。這需要親師生的密切聯繫和配合，校方提供資源並鼓勵老師和家長聯繫取得家長支持並保持溝通管道的暢通，才能保持課程順利進行。

藝文領域的音樂課，要吹奏樂器，還有音樂團隊的練習如合唱團、管樂團、直笛隊等，隨著疫情的嚴峻，暫停練習了一段日子。管樂團與直笛隊練習要吹奏樂器，防疫格罩設備的設置是為了個人的練習，但是限於練習場與經費，購置的物品不夠全團練習使用，也有一些學校樂團改成線上上課練習，個人練習尚且順利，不過合奏練習還是要中斷。線上同步在音樂課程很難達到。

美術課與實驗課程需要講解後分組備材料實做，這個部分在線上課很難達成。學校透過教師成長活動的辦理引導教師於授課時花費心思進行巧妙安排，就地取材，讓課程可以順利進行，前後銜接，在相關器材取得與應用方面在所有物資未到位之前，透過線上會議的宣達，讓教師先行運用可以取得的資源和技術進行，校方也應該要有規劃備用物資，同時搭建軟硬體平臺能適時的協助老師，讓實施遠距線上教學的老師們方便使用，可以安心上課，教師才不會因為孤立無援而排斥線上教學。

### （三）現行制度的檢視與修正

在疫情停課的日子，在家進行線上學習，染疫的師生家長除了照顧染疫在家休養的孩童，也要掛心學校的課業上課狀況這個不管對於在家照顧學童的家長或是希望身體復原的師生來說都是一項重大的負擔，相對於其他也是高傳染的疾病，如校園流感染疫有停復課與停課後補課的相關的規定，對於現行防疫制度的鬆綁，實在應該比照同一級數傳染病的規定，對於停復課的規準進行討論確認，避免影響校園衛生工作的實施，也有利於各項教學活動的進行。

## 三、疫情減緩後的教育活動

疫情持續至今進入到了後疫情時代，染疫人數雖有下降但是仍處於高原期的狀況，國家的公共衛生政策採取疫苗防護與篩檢確認病情，正常師生到校上課，染疫師生在家進行混成教學，教師在繁忙的教學現場，在兼顧實體上課的學生與線上上課的學生，總是容易忽略線上學習學生的上下課狀態，這時就要指派學生來協助進行線上學習時管控。

## 四、結語

自疫情減緩後，恢復到校上課時，這些疫情時努力過的軟硬體設備，遠距教學變的可有可無。這時遠距教學的願景-達成不受時空限制的學習，要能發揮在多元的學習方式中，教育單位要能推廣翻轉教學方式，讓科技融入教學之中，降低老師的教學負荷，將教學目標不管是在知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑各面向的學習目標與培養學生素養能力養成方面變的更容易達成，在現今 12 年國教全面實施之後，學校中的遠距教學要依學校所在的學生特性，規劃以學校本位課程的方式或是主題課程的方式進行，並在現有的課程中實施。不管是在疫情下的學校學習或是教師翻轉教學方式以及多元無國界學習的交流，都是可以適用遠距教學，以促進國小教育的多元發展與跨域學習交流。

參考文獻

- 蕭妙香（2021）。遠距教學—多元化學習抑或放牛吃草？臺灣教育評論月刊，10(6)，61-64。



## 低年級學生的性別認知問題與解決之道

潘雅婷

桃園市大園區菓林國小教師

銘傳大學教育研究所在職專班研究生

### 一、前言

性別平等教育在現代生活中已是普世價值，在十二年國民基本教育（簡稱十二年國教）中的性別平等教育旨在促進性別地位的實質平等，消除性別歧視，維護人性尊嚴，建立性別平等的教育資源與環境。在課程與教學中，以啟發學生多元文化理解及批判能力，使學生皆能成長於性別友善的校園（教育部，2017），期望學生能在一個性別實質平等的環境下學習。筆者目前擔任國小二年級導師，在這兩年低年級的教學生涯中，不管是在教學現場、還是學生之間互動上出現了一些性別認知問題，而「性別平等教育」更是《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（簡稱 108 課綱或新課綱）中的重大教育議題，意味著此議題對學生有著重要且須重視的地方，筆者認為性別教育應從小扎根，讓學生可以建立正確的性別認知概念，故藉此探討教學現場中實際看到的性別認知問題並提出解決的策略。

### 二、低年級學生性別認知問題

#### （一）性別意識概念的僵化

劉惠琴（2002）從心理學的觀點，指出性別意識是在整體生活經驗中形成的，當人意識到性別結構對其生活的影響時，即產生性別意識，其內涵則依生活處境的不同而有不同。筆者曾在班上的閱讀課分享《朱家故事》此繪本，這是一本有關「家事到底由誰做？」的一本書，當提問：「你們覺得家中誰應該做家事？」，全班大概有一半的孩子都認為家事是「媽媽」的工作，這樣的結果並不令人意外，這源自於父母親對性別的價值觀，在孩子的成長過程中，會影響兒童性別角色的發展。而又因臺灣在歷史上長期處於父權為主的體制下，父母會期望孩子做出符合他們生理性別的行為及個性。例如：女孩就該溫柔賢慧、做家事，被允許柔弱哭泣；而男孩就剛強獨立，是家中的經濟大柱，這樣性別意識的僵化，不僅僅在家庭中上演，就連我們生活中電視媒體也同樣傳達著這樣的觀念。

#### （二）教科書對於性別角色的偏頗

在二年級下學期的國語第二課中出現了一句話：「太陽公公把小水滴亮亮帶回天空」學生 A 問：「老師，為什麼沒有太陽婆婆呢？」學生 B 接著說：「因為太陽是男生啊！所以當然沒有太陽婆婆，但是有月亮婆婆。」（翰林二下國語課本第二課）而大家也很認同學生 B 的看法，在這一來一往的對話中，令筆者很驚

訝，原來在這些低年級學生的腦海裡早已存有性別刻板印象和固著的性別觀念，會造成此觀念可能源自於家庭、媒體或是卡通動畫中所傳達的內容容易造成學生有此狀況。目前臺灣三大出版社（翰林、康軒、南一）皆已納入性平教育的部分，也編寫正確的性平觀念，雖篇幅簡短，傳統「男強女弱」及「男主外、女主內」的觀念亦大幅減少，然而仍存有一些性別不平等的現象，學生在閱讀課本的過程中，容易潛移默化，進而產生性別刻板印象（陳昱君、李沛艾、房芝君、張彥瑜，2021）

### （三）性別的認知和行為表現，存在的差異現象

因低年級學生尚無深刻的身體自主權，在嬉戲之間因一時的好玩、有趣，會直接觸碰對方的身體部位，也發現學生對於異性容易產生好奇，而做出不適當的行為或說出不雅的字眼，這樣不適當的互動容易造成對方有不舒服的感受，再加上低年級學生本身身體自主權意識低，無法做到保護自己的行為，這時就很需要透過教育的方法來讓學生知道哪些行為是對的、哪些行為是不對的，即時的給予更正。

## 三、解決之道

如上述所提，由於台灣的歷史背景、目前尚存些許性別刻板內容以及低年級學生開始對異性產生好奇的情況下，若學生未經學習及適當的引導，就容易做出不適當的行為舉止，筆者認為應從多方面進行引導、改善，並提出以下三個面向的解決之道。

### （一）家庭與學校多重面向的合作，建立正確性別觀念

性別意識概念的僵化並非短時間能解決的事，也不能僅靠家長或是學校單方面來進行，家庭與學校應該要共同配合，進行多重面向的合作。舉例來說，透過班親會與家長溝通性別教育的重要性以及目前低年級教學現場碰到的性別認知問題，使其了解我們曾接收過的性別刻板觀念不應再教給下一代，並從自身做起，以身作則讓孩子效法。在課堂上孩子出現性別刻板的言論時，應及時制止並告知除了先天生理的區別外，沒有任何事情是限定男生或女生才能做的，並善用同儕之間的影响力，讓他們互相提醒對方正確的觀念。

在家庭中，不能只依賴家中的某位成員，家中成員可以討論並建立出一套屬於自己家庭的家事分工表，利用輪流的方式去分配家務，讓孩子養成習慣，了解每位成員都是缺一不可，孩子也能從中感受到自己的重要性。

## （二）隨機教導性別平權，解決刻板印象的固著

當孩子在課堂上拋出與性別刻板印象有關的疑惑，代表著孩子也正在進行反思，我們應為此而感到欣慰，透過學生主動拋出問題，教師利用此機會進行隨機教學並教導性別平權的正確觀念。這樣的對話，可以增進學生的印象。而在教科書方面，教材的性平觀念篇幅可多著重於「個人特質與志向並無性別框架限制」，進而減少「男性也可以做什麼事」或「女性也可以擁有什麼特質」等內容，並且增加讓學生認識自己的機會，才能使學生有真正跳脫框架的可能性。（陳昱君、李沛艾、房芝君、張彥瑜，2021）

## （三）教導學生身體界線的觀念及培養同理心，尊重性別差異

低年級學生剛從家庭和幼兒園進入國小這個小型社會，沒有所謂的身體界線概念，需要透過教育讓他們理解每個人都是獨立的個體，不應將自身習慣的模式套用在每個人身上，可能會讓人有不好的感受甚至傷害到他人。並透過繪本或輔助教具，讓班級成員能更直觀瞭解身體哪些地方不應該讓別人輕易碰觸，以及對方不喜歡別人碰觸身體哪裡，同時要強調尊重他人感受的重要性。

# 四、結論與建議

## （一）結論

性別認知問題並非短時間內造成，它們是日積月累，在潛移默化下所產生的。在孩子的成長過程中，父母就是最好的學習榜樣，孩子對於性別的認知會被父母的行為以及習慣影響，筆者認為學習好的事物會比事後改正壞的習慣來的簡單，身為父母或老師在意識到性別認知問題的情況下，只要能避免讓如同一張白紙的孩子接觸到這些觀點，並肯定孩子對於自我喜好的認同，一定能阻斷長久以來的性別認知誤差問題，因為孩子不會天生就用差別的眼光看待男女，父母親的行為才是他們效仿的對象。

## （二）建議

### 1. 對學校單位的建議

#### （1）處處都是性平的教室，帶孩子重新認識自己

根據《性別平等教育法》中第 17 條規定：「國民中小學除應將性別平等教育融入課程外，每學期應實施性別平等教育相關課程或活動至少四小時。」教師平常因教學進度壓力、學生學習程度差異大等其他因素，造成老師在性平教育上不

會有過多的著墨，可能僅是那法規規定的 4 小時而已，使學生的性別認知無法增進更可能有長期的性別認知問題，教師可以將性平課程除了可以融入各個科目教學外，可由學校協助舉辦適合低年級全學年的性別教育活動，例如：校園性平教育海報比賽、一系列的性平閱讀課、性平教育闖關活動等，讓學習不再侷限於教室，利用體驗活動方式，讓他們感同身受，確實在教學上落實性平教育，讓學生有更多的時間了解性平的概念，並提升性平的正確認知。

## (2) 性平宣導內容應切合學生心智

學校舉辦的性平宣導的方式，其內容應該要符合低年級學生的心智年齡，用生動有趣的模式來向學生宣導，例如：角色扮演、體驗活動、說故事等方式，傳達性平的重要概念，而非只是大人在台上照本宣科的傳達，這樣只會流於形式說教，透過這樣多元宣導，可以使低年級學生對於性別平等的概念有更深刻的印象。

## 2. 對低年級教師的建議

### (1) 提升自身性別平等教育專業知能

低年級學生在小一剛踏入時，就如同一張白紙，而老師正是他踏入校園後的一盞明燈，不論是書本上的知識還是做人的道理，都需要老師的循循善誘。而性別平等的認知對低年級學童來說，有一定的難度，這時老師的引導就很重要，於是老師可以參加校內、外的性平研習，或共組教師專業社群，來增加自身性平教育專業知能，用於未來的教學上，對學生的性平認知，會有很大的助益。

### (2) 重視學生多元智慧發展，增進自我認同

教師應打破性別區隔，鼓勵學生發展多元智慧，Gardner 於 1980 年代提出多元智能論，目前提出九種智能（語文、數學邏輯、空間、音樂、肢體動覺、人際、內省、自然以及存在），每種智能都是天生具有潛在能力，教學應啟發學生的各層面知智能，隨時提供學習機會，讓孩童找到自身的興趣，增加自我認同。

## 3. 對家長的建議

### (1) 性平教育從家庭做起，給予正確的教育

家庭是孩子的第一所學校，父母更是孩子人生中的重要他人，孩子會透過觀察和模仿去學習大人的行為。父母也同時是孩子最親密的人，比學校更能容易向孩子直接示範或展現身體教育的重要性，這時父母可以參加相關的親職講座或善用家庭教育中心所提供的教材，來更新自身的性平觀念，給予孩子正確的身體教育，例如：「如何保護自己的身體」、「當他人以不當的方法觸碰到我，我可以怎麼做？」等，利用示範共同解決這些問題，提升身體自主權意識。

## (2) 重視孩子的聲音並給予正向回應

家庭中的日常生活，是孩子們在成長過程中最重要的時光，也往往可以從中發現學生有哪些性別認知的問題。當孩子拋出疑惑時，通常都是他們心中最真實的感受，家長應重視孩子的聲音，且透過積極的態度去面對並處理。父母也可以運用生活中的小技巧，讓孩子建立正確的性平觀念。以玩具的挑選為例，不論孩子喜歡什麼類型的玩具，應給予正面回應；若給予否定，可能造成孩子在成長過程中對於某些事物懷有偏見，容易衍伸出性別刻板印象。

## 參考文獻

- 性別平等教育法（2022）（2022年01月19日修正）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080067>
- 陳昱君、李沛艾、房芝君、張彥瑜（2021）。國小校園中性別刻板印象之探討：聚焦於教科書及學習活動。《臺灣教育評論月刊》，10(11)，116-122。
- 劉惠琴（2002）。性別與助人專業。《應用心理學研究期刊》，13，45-72。
- 議題融入說明手冊（2020）。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/29143/105750.pdf>





# 淺談數位教材融入低年級數學線上教學— 以理解乘法的意義為例

翁瑋璿

高雄市立四維國民小學教師

國立高雄師範大學課程與教學碩士班研究生

## 一、前言

隨著全球網路與行動裝置的普及化，自 2000 年，各國政府開始重視數位化教材、學習平台的應用與行動學習（顏春煌，2012）。處在資訊化的社會中，教學科技推陳出新，教育部自 2022-2025 年也推動「中小學數位學習精進方案」，期透過方案達成「教材更生動」、「教學更多元」、「學習更有效」等目標。

近年受 COVID-19 疫情影響，學校陸續開始了教育部「停課不停學」的政策，使課程從原本面對面教學變成遠距教學來取代。而數學對於部分學生來說，本身就是一個抽象難以理解的領域，加上線上課程對於低年級學生的資訊、自學能力極為挑戰，因此，本文藉著乘法教學單元與資訊技術做結合，將數學抽象又難以理解的概念，利用數位媒材將抽象概念變得更具象化，且增加教學彈性，並藉由教材豐富且具吸引力的聲光效果，提高學生學習興趣與專注力，進而產生學習成效。

## 二、低年級線上乘法教學所遭遇之問題

乘法是國小二年級數學學習的重點之一，學生須理解乘法的意義，並能實際於生活中應用，解決問題。在一年級時，學生已具有連加及幾個一數的概念，到二年級開始認識及使用「倍」的語言，並透過連加、倍的語言與乘法算式做連結。然而筆者在線上教學中發現，學生學習乘法單元時，出現了一些問題，以下列點說明之。

### （一）線上課學生較易分心，學習成效打折扣

低年級學生本身專注力時間較短，加上遠距上課教師難即時掌握其學生的學習狀況，當老師進行課程講解時，學生可能因某些干擾因素（如資訊設備斷訊或出現雜音、環境外在誘因等），學生難以將注意集中於學習上，加上老師單純講授的情況下，無法引起學生興趣，亦會造成學習成效不彰。

### （二）無具體實物操作，難以建構抽象概念之理解

低年級學童的認知發展，還是屬於具體物操作階段，有別於實體教學，線上

課程學生無法透過具體物的操作，直接觀察到具體數量改變，教師只得暫時回歸講述教學或利用電子書圖像示範操作給學生了解乘法「幾的幾倍」的概念，對於部分學生來說無法順利建構從加法性思考轉換成乘法性思考。

### （三）文字解題時，忽略乘法單位量與單位數之間的關係

學生在面對應用題作答時，常把「被乘數」和「乘數」位置寫反，寫出錯誤的列式，造成與題意不符之狀況，那是因為學生尚未了解乘法概念，只是提前背誦了九九乘法表，而忽略掉了「單位量」與「單位數」之間在乘法算式上位置的關係，所以當看到數字就依照順序寫出算式，認為只要最後答案一樣就好。

綜上所述，筆者除了課本內容教授外，希望藉由自行設計的動態式數位教材影片，引導孩子利用圖像動態化的學習方式具體建構出乘法的概念，將連加算式及「倍」的概念，和乘法算式的概念作連結，並透過 Google Jamboard 的「數字爭奪戰」撲克牌遊戲，讓學生可以進行線上練習，強化學生在乘法計算能力上穩固。

## 三、數位教材融入線上乘法教學之實施應用

### （一）課堂前的教材設計準備

教材以康軒版數學第三冊第七和九單元內容為主軸，筆者利用 PowerPoint2019 改編「糖果屋」童話故事內容與乘法知識融合，布題內容用故事方式串連並搭配圖片動態式逐次展示，藉由學生熟悉的故事內容，引起學習動機，依序學習累加算式的計算、透過「幾個一數」，引進「倍」的概念，銜接到乘法算式，最後利用連加算式結構對應到乘法算式中，協助學生了解乘法的意義及算式結構。

### （二）課堂中的教材應用策略

數位教材融入教學，對於教師來說是一門學問，如何引起學生動機、適時使用數位教材以達教學目標和減少學生的視覺疲乏問題發生等，都是需要透過審慎思考的，以下為筆者於乘法線上課程中所使用的教學策略。

#### 1. 自製動態式數位教材影片應用於教學

過去傳統教材受限於「平面」及「文字」，有時無法清楚傳達抽象的內容，透過動態式的教材影片，可使學生提高學習動機，筆者將上課內容相關的知識輔

以故事影片串場，過程中隨時與學生互動，學生不僅興趣盎然亦能保持專注力。

數位影片除了同步在課堂上播放外，也可以讓未能準時上線的學生觀看，由家長於課後時間可協助進行教學及補強，建立親師合作關係，讓學生隨時都能在學習狀況內，不會因缺課而無法跟上進度。

## 2. 利用線上數位工具，提供具體化學習經驗及增進互動性

一個好的教學輔助工具，可以讓線上課進行順暢也能讓學生更有臨場參與感，數學可以用活動化的方式進行，讓學生實際動手操作將抽象的數學概念具體化，例如運用 myViewBoard 或 Google Jamboard 等線上白板產生圖像來教導低年級學生數數，透過圖示表徵引導出乘法算則，幫助學生日後文字解題時，會透過圖像表徵連結正確乘法算式，正確建立倍數的概念。筆者另自製「數字爭奪戰」撲克牌遊戲 PPT 模板，用連結方式分享於 Google Jamboard 上讓學生用兩兩對戰方式，增加學生對乘法的熟練度，老師也可藉此了解學生的學習狀況。

## 3. 搭配數位學習平台，提供評量及練習機制

評量的目的在於了解學生學習的成效，教師指派作業的形式朝多元、適性的方式指派，教師可透過 Google 表單做成線上試卷並於 Classroom 指派；均一教育平台、PaGamO、因材網內建了許多題庫，教師可自行篩選題目，也能透過系統設定自動出題，提供給學生練習之用，對於學生來說，作答時有立即的聲音回饋，且能完成後立即檢核答案，正確或錯誤訊息隨即可於螢幕中呈現，不但效果佳也能讓學生清楚自己的答題狀況。線上作業指派強化了學生在學習乘法過程其解題能力，教師也可透過回傳後的分析資料，檢視學生學習成果，並於此可做為實施補救教學的依據。

## 四、結論省思

科技快速發展不僅改變原有的生活習慣，更促使學校教育上也需因應潮流突破既定的教學模式，適逢新冠疫情的影響，使教師面臨了線上教學的挑戰，推動了教師對於資訊教學的精進。在實施數位教材融入乘法的教學後，筆者將優點、遇到的問題與因應策略，分述如下。

### （一）優點

#### 1. 學生學習動機及專注力提升

本次自製動態式數位教材影片，以學生熟悉的童話故事切入，搭配影片聲光

效果，吸引學生目光及共鳴，提高學生專注力，降低學生對於數學的恐懼感，進而提升學習興趣。

## 2. 幫助學生釐清乘法單位量與單位數之間的關係

相較於以往學生用畫圈方式寫在紙本上，教師利用與例題相符的圖像讓學生操作理解，使學生有具體化的表徵，形成數感，再搭配顏色區塊說明乘法的單位量及單位數關係，加強學生「單位量」、「單位數」的區辨能力。

## 3. 學習方便不受限

筆者將教材影片上傳於網路雲端，讓學生不受時間地域限制即可自主學習，增加學習的機會；且解題的過程與步驟皆有詳細的動畫及旁白說明，學生在家也能複習、自學。

## (二) 問題

### 1. 數位教材準備需要花費較多時間設計

以本研究使用的數位教材來說，從構思影片例題及蒐集素材，在透過軟體製作動畫影片和旁白，約花了一週，加上自身資訊能力有限，其備課時間比傳統學習單的製作更費心力。

### 2. 學生資訊能力不足，對各教學平台的操作不精熟

對於低年級學生來說，資訊設備的操作是陌生的，加上自學能力不足，光是上線上課多需由家長在旁協助和督促。

### 3. 學習成效無法全程掌握

遠距教學即使班上的學生大多都開著鏡頭，但教師端仍舊不易確保學生是否能全程專注在學習上，學生亦可能遇到載具出現突發狀況，而中途離線，故難以有效掌握學生的學習成效。

## (三) 因應策略

### 1. 建立教師專業學習社群共編數位教材

同學年老師共同致力於開發數位教材內容，一起共備及交流，彼此互相激勵持續成長和課程設計創意延伸，使教師在數位數學教學的技巧和知能更純熟，亦能減少獨自摸索所耗費的時間。

## 2. 簡化課程中的數位教材操作方式並適時給予任務指派

線上課程使得資訊能力不足或低成就的學生產生更大的學習壓力及落差，因此筆者在課程中盡量設計操作簡單並能重複接觸的方式，讓學生使用滑鼠點選即能進行課程互動，如用 Google Jamboard 移動撲克牌數字組成乘法算式。另使用教學平臺之任務指派，輔助低年級學生學習，透過多次反覆的演練，增進使用教學平台的能力。

## 3. 隨時引起學習者的熱情

使用數位教材上課時，教師應有穿插使用互動工具的能力，如：利用抽籤、搶答、分組、互評、測驗、留言或是共編等工具。若能妥善選擇並運用，藉著數位教材內容隨時和學生產生一定程度互動，進而引起學生學習熱情，並掌握學生學習狀態及學習成效。

## (四) 結論

綜上所述，遠距教學相當仰賴老師自身之資訊應用能力，對於各項線上數位工具，功能及使用方式要轉換順暢，才能讓學生隨時保持專注力。當教師使用數位教材融入教學時，不僅是將資訊科技做為輔助教學之用，亦因引導學生藉著資訊科技的使用來幫助自己建構知識，讓學習更有成效。善用數位教材教學讓學習更彈性也增添學生的學習興趣，進而促成自主學習的責任。

## 參考文獻

- 李珮瑜（2007）。網際空間知識觀與倫理觀之探究及其教育蘊義（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北。
- 顏春煌（2012）。數位學習：觀念、方法、實務、設計與實作。臺北：基峰。



# 國小資源班課程實施混成彈性學習之挑戰與因應策略

江紋慧

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所在職專班研究生

蔡銘修

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

## 一、前言

筆者為新北市國小資源班教師，國小資源班的學生組成來自各班，而學生障礙類別、學習程度及特殊需求皆不同。近兩年來，為了因應新冠疫情的影響，學習的方式更加多元及彈性，整合實體及線上的混成彈性學習已是目前教學現場常見的學習方式。混成彈性學習指的是實體學生與線上學生同時上課的模式。然而，全球對於新冠疫情的防疫策略已逐步走向開放及鬆綁，政府也持續更新對策。但在這段疫情期間裡，教師、學生所提升的數位能力，及實施混成彈性學習時，不同場域學生的討論等，這些經驗不會因防疫策略調整而歸零，而是會成為我們教學互動上的日常。本文先分析混成彈性學習的意涵，並探討混成彈性學習應用於國小資源班課程中的挑戰，及如何透過策略調整並進行有效教學。

## 二、混成彈性學習意涵

混成彈性學習（Hybrid-Flexible, HyFlex）與常見的混成學習（Blending Learning）的涵義不太相同。史美瑤（2014）指出混成學習包含混成課程與混成彈性課程，前者目前尚未有一定的標準，一般所指三成以上但不超過八成的課程於線上進行，而後者則為學生可以選擇接受線上課程、實體課程或是兩者都選的學習方式。此外，根據國家教育研究院（2012）對混成學習的定義為結合兩種以上不同的學習方法或教學媒介來促進學習，可包括：(1)正式及非正式的面對面學習；(2)同步與非同步的虛擬合作；(3)自我學習與績效支援；而混成彈性學習則是允許學生選擇以面授（face to face）、線上同步（synchronously online）、或線上非同步（asynchronously online）方式參與課程（Beatty, 2019）。此兩種教學模式有一項主要差異，若以學生為中心，即以學生參與課程的方式來看，實施混成學習的時候，每位學生是均能接受兩種以上的授課方式，此模式多於高等教育（如教育部數位學習課程認證與數位學習專班）及業界中運用；然而實施混成彈性學習時，除非是全國或全班停止實體課程，若原班皆為實體課程，而學生也沒有請防疫假時，是會有學生整個學期都是實體上課，並未經歷線上授課方式，頂多是與防疫在家以線上參與課程的同學一起線上合作討論。對這些學生而言，並沒有接受兩種以上不同的學習方式來促進學習，故應與常見的混成學習涵義有所區隔。

Beatty（2019）提到混成彈性學習的四大原則是(1)學習者的選擇：提供有意

義的替代參與模式，使學生能夠在每天、每週或在不同授課主題來選擇不同的參與模式；(2) 等效性：在所有的參與模式中提供學習活動，從而達到同等的學習效果；(3) 可重複使用：將每種參與模式下的學習活動的成果，作為所有學生的「學習物件」(learning object) 來使用；(4) 可使用性：讓學生具備科技能力，並能公平地使用所有的參與模式。綜合上述混成彈性學習之四大原則，因應新冠疫情在教學現場中的所進行的混成彈性學習，學生可以選擇於實體上課或是由家人請防疫假在家進行線上課程，無論學生選擇哪一種上課方式，都能夠達到同等的學習成效及學習活動能夠有資料進行重複使用與練習，並且每一位學生都能公平的使用所想要進行的課程方式。教師應注意上述原則以確保學生的學習參與及成效。

### 三、資源班課程實施混成彈性學習的挑戰

關於我國資源班的成立，早期為服務單一類別的學生為主，而目前則以不分類資源班為主流，資源班也是目前普通學校中最常見的特殊教育服務形式(林素真，2014)。而在這疫情肆虐之下的時代，即使恢復實體上課，也常出現單一班級因有學生確診而停止實體課程，亦或是家長擔憂疫情，而替孩子請防疫假。

而資源班學生的組成來自學校各個班級，且因上述情形開始進行混成彈性學習的實踐，混和實體及線上的學習同步進行。在教學現場進行混成彈性學習的過程中，線上及實體課程的雙軌並行，會出現以下狀況之諸多挑戰：

#### (一) 實體及線上同步上課，班級經營不易

資源班學生的障礙類別不一，包含智能障礙、學習障礙、聽覺障礙等特殊需求學生。故在同一節課當中，包含實體上課的學生及線上遠距上課的學生，教師要能夠同步掌握在兩個場域中的學生的學習進度，並且能夠維持學生的秩序及專注力，在班級經營中相當不易。

教學現場中時常出現實體上課的學生，已較快完成學習任務而容易出現較躁動之狀況。而遠距上課的學生則是因線上平臺的操作尚未熟悉，進入線上教室容易有狀況，且易導致不專注的誘惑較多，如：影片、遊戲等。因此教師的教學及班級經營皆需要進行有效的調整與策略的實施。

#### (二) 兩種學習場域中，教學策略不同

在疫情之下的混成彈性學習，學生的學習有時於實體上課，有時則於遠距學習，在實體及線上的課程中，兩種場域的學習及教學策略不同，且要對於每一位學生進行個別化的教學，上述對於教師而言，無疑是教學中的一大挑戰。

且資源班的每一位學生的特殊需求皆不相同，所以在課程及教材的內容皆需教師適性化的調整。如何國華（2004）提到學生存在個別間差異，所以為了配合學生在能力上優弱之個別差異，教師在教學及輔導時，要能夠採取對應的策略與措施。

### （三）學生的實作狀況較難掌握

孟瑛如（2013）提到學習障礙的學生，學習中教學媒體的安排宜使用多感官學習。筆者於資源班中教學的科目為國語及數學，以下以數學課做討論。課程中會安排具體的操作活動，幫助學生理解學習內容。實際進行混成彈性學習的過程中，學生學習的環境包含實體以及線上，在學習需要實際操作教具時，如：學習分數單元時，需要透過操作教具了解分數所代表的涵義。於居家線上學習的學生，因手邊無教具，則較難與實體上課的學生一同理解學習內容，故學生的實作狀況教師較難全盤掌握。

### （四）兩種學習場域中，如何進行有效的評量

教學現場中資源班的學生對於使用線上學習的能力，起初在操作上較為不流暢，但經過重覆練習後，對於學習平臺的登入及使用逐漸熟練，線上學習的能力已有所提升，其學習態度亦表現出正向的態度。然而在混成彈性學習課程中，學生們來自線上及實體兩個場域同時上課，在課程教學後，教師該如何針對不同學習場域的學生進行評量，透過評量來檢視學生的學習成效。傳統的講述式教學中，評量方式大都以紙筆測驗為主要測驗方式。而在混成彈性學習課程中，教師要如何讓不同場域學習的學生都能夠進行評量，且教師能即時接收到學生的回答，以瞭解學生於此教學內容的學習成效為何，並根據測驗結果來評估及調整教學的策略。因此，在混成彈性學習課程中，如何進行有效的評量，是教師所面臨的一大挑戰。

## 四、採取的因應對策

前述為筆者於國小資源班中進行混成彈性學習時，所實際遇到的困難及狀況。而在此種種挑戰下，故嘗試適性調整並提出因應的策略，分點論述如下：

### （一）多層次的班級經營策略

由於進行混成彈性學習課程當中，學生來自線上及實體兩個場域同時上課，班級經營著實不易。為了讓授課的流程更流暢，教師可以根據學生個別需求來訂定多層次的班級經營策略。



以國小資源班為例，同樣是上課要認真聽講，在實體課程中的學生，注意力不足過動症（ADHD）的學生因容易衝動，策略為講話前要舉手。自閉症的學生常因有特定的興趣而導致分心，故策略為老師在說課時，學生眼神要能夠注視著教師。同時，在線上的學生容易導致分心的狀況更多，教師可以透過轉盤、抽籤等線上系統，不定時讓線上學生回答課程相關問題等方式。多層次的班級經營策略，除了提高授課流暢度，也能提高學生課程參與度及專注度。

## （二）動態調整學生學習策略

在資源班進行混成彈性學習中，透過差異化教學設計並適性安排學生學習的策略，並針對學生特殊需求來做學習的安排及調整。林思吟（2016）差異化教學是一種動態的歷程，教師要能夠在教學的過程中，隨時進行修正教學內容及程序。

教育部（2019）在設計身心障礙學生的課程時，根據學生的個別需求及能力的差異性，應以漸進的方式由低至高來設計課程層次，進而達成各項目標。以此特教教師在安排學生的學習任務時，應保有適度的彈性及合理調整。動態的調整學習內容及策略讓孩子能達到最佳的學習成效。

## （三）提前準備學習材料並以數位教材輔助

在混成彈性學習的過程中，學習環境包含實體及線上，依據課程安排提前準備好學習時所需的用具，可以幫助學習時更容易理解內容。學習材料包含課本、習作、數學附件等，教師可以提供檢核表給學生，讓學生提升自我檢核的能力。

除了學習材料的準備之外，教師亦可以透過線上的數位教材及評量系統加以輔助教學。如：使用 PhET 動畫式互動模擬教材輔助數學中分數單元概念的引導，透過 Kahoot！線上即時反饋系統來了解學生的學習成效等，皆可以提高教師掌握學生學習的情況的策略。

## （四）以學生為中心進行多元評量

在混成彈性學習課程中，教師所面臨的挑戰是如何將課堂上有效的形成性評量，轉化為線上學習環境中的學生也能測驗的模式。而於線上學習的學生之評量方式不再侷限於傳統的紙筆測驗，教師可以透過口語問答、針對學習主題佈題並以投票方式進行限時的作答、線上表單的填寫以及使用討論區來進行評量（Beatty, 2019），加上甫實施的「推動中小學數位學習精進方案」（教育部，2021），可以讓實體與線上上課的學生同時進行線上的形成性評量。以學生的學習環境做為出發點，並根據上述多元的方式來給予學生進行測驗，能有效瞭解學生的學習

狀況，也能讓教師掌握個別學生的學習成效。

## 五、結語

為了因應新冠疫情的發展及變化，教師在教學現場中面臨了諸多挑戰，學習也不再局限於實體教室，推動了新型態的混成彈性學習。而特教教師於資源班中實踐混成彈性學習，教學中所出現的狀況及挑戰，亦可透過教師社群討論或參與相關研習等方式來找到對應的策略。於新冠疫情時期學生的線上學習能力因反覆練習後，其能力皆有所提升，而數位學習不受時間及場地的限制，能夠以學生為中心並且進行多元性的學習。教學方式亦更加的彈性，以因應學生需求來進行。因此教師應提升自我專業能力，運用科技輔助教學，從特殊學生的個別需求，進而發展以學生為主體的教學環境，達成良好的學習成效。

## 參考文獻

- 史美瑤（2014）。混成學習（Blended/Hybrid Learning）的挑戰與設計。評鑑雙月刊，50，34-36。
- 何國華（2004）。特殊兒童心理與教育。臺北：五南。
- 林思吟（2016）。淺談差異化教學。臺灣教育評論月刊，5(3)，118-123。
- 林素真（2014）。資源教室方案與經營。臺北：五南。
- 孟瑛如（2013）。學習障礙與補救教學教師及家長實用手冊。臺北：五南。
- 教育部（2019）。十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範。
- 教育部（2021）。班班有網路 生生用平板-全面推動中小學數位學習精進方案。取自[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=9F7133D453CC16F2](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=9F7133D453CC16F2)
- 國家教育研究院（2012）。混成學習。取自<https://terms.naer.edu.tw/detail/1678942/>
- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-Flexible Course Design: Implementing student-directed hybrid classes*. EdTech Books. Retrieved from [tps://edtechbooks.org/hyflex/](https://edtechbooks.org/hyflex/)

## 融合體驗學習與社會情緒學習之攀樹課程發展

洪麗卿

國立臺中教育大學教育學系課程與教學碩士班研究生

林佳慧

國立臺中教育大學師資培育暨就業輔導處助理教授

### 一、前言

十二年國民基本教育課程核心理念—自發、互動、共好，培養學生成為自動自發的學習者，能與他人、社會和環境建立良好的互動關係，並能體驗生命的意義、應用與實踐所學，創造共榮共好的福祉（教育部，2021）。細析 108 課綱，關於「體驗」一詞於核心素養與實施要點多有明述，如：「A2 系統思考與解決問題」的「E-A2 具備探索問題的思考能力，並透過體驗與實踐處理日常生活問題。」、「B3 藝術涵養與美感素養」的「E-B3 具備藝術創作與欣賞的基本素養，促進多元感官的發展，培養生活環境中的美感體驗等（王為國，2022），彰顯教師教學應適切運用體驗學習對學生核心素養之培育。體驗學習關注學習者將自身的學習經驗轉換為知識的學習過程（Kolb & Kolb, 2005），整個歷程強調學習者對經驗的體驗、探索、實踐、反思等面向，著重自我理解及與他人互動學習之動態關係，此教育理念與近年來受到國際注目的社會情緒學習（social emotional learning, SEL），兩者的內涵和精神有近似之處。

關於社會情緒學習的內容，從美國「學業與社會情緒學習協會」（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL）的定義可知：社會情緒學習為培養學生自我覺察、自我管理、社會覺察、人際溝通及負責任的決定（CASEL, 2022）。換言之，社會情緒學習也強調學習者個人與他人關係的兩大層面。近年來，教育範式由教師中心逐漸轉向學生中心，重視學習者的學習興趣與需求，以及自主的行動能力（陳佩英、林佳慧，2020），無論是體驗學習或社會情緒學習，皆可為彰顯學生中心的課程設計取徑。一般而言，體驗學習常見於活動課程設計，即使如此，李坤崇（2011）仍指出課堂進行體驗學習，常因教學過程緊湊，學生需要長時間沉澱，體驗後的反思也常見集中於少數學生參與或流於形式。筆者認為此現象突顯體驗學習課程設計的若干問題，然而，由社會情緒學習具體指個人與社會的關注層面，不啻可為教師提供課程設計的思考方向。為此，本研究以一所實施攀樹課程的實驗小學為個案，探究融合體驗學習與社會情緒學習兩者理念的課程發展，其具有哪些特色？出現哪些挑戰？做為本研究關注焦點。以下先簡述體驗學習和社會情緒學習相關學理，進而做一探析。

### 二、體驗學習

美國體驗教育協會（Association for Experiential Education, AEE）認為體驗學習係指學生在經歷具體經驗或挑戰後，透過教師或他人的引導，進行反思經由內

化形成自我成長的一種學習方式。廣義來看，體驗學習來自於體驗教育的哲學觀，透過此探究過程，學習者可以從直接經驗增長知識，培養技能，釐清價值觀，發展個人能力（AEE, 2015）。另外，體驗教育又可譯為經驗教育（experiential education），是指透過適當引導，讓學習者經歷一個或一系列活動，再利用活動的經歷進行反思，進而產生學習（國家教育研究院，2012）。簡言之，體驗學習是以學習者為中心學習方法，重視學習者過程的參與、反思，以及新的知識概念的建構、技能的習得與價值的澄清。

學生進行體驗學習的歷程，可以體驗學習圈（experiential learning cycles）做一說明。體驗學習圈是將經驗學習歷程劃分為許多階段的理論模式。經由學習圈的理論架構出經驗學習科學的主要部分，因此體驗學習圈乃為體驗教育與戶外教育最重要的理論之一（蔡居澤，2013）。

Kolb 四階段經驗學習圈是最具代表性的，由體驗、反思、歸納及應用再回到體驗組成的體驗學習圈模式，四階段如下，詳見圖 1（謝智謀，2013）：

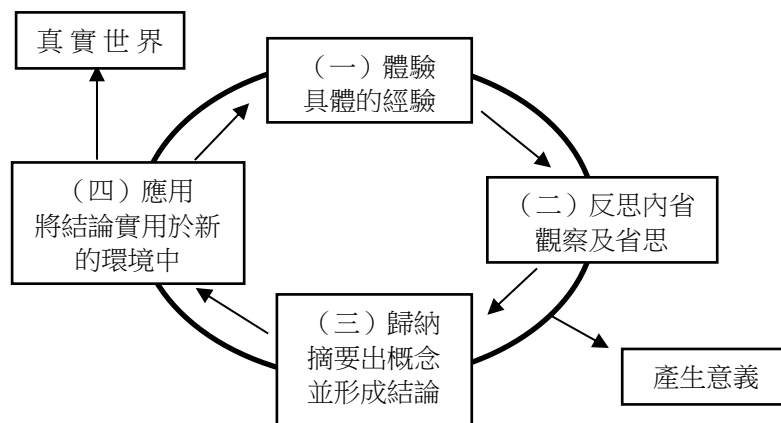


圖 1 Kolb (1984) 的四階段體驗學習圈

### 三、社會情緒學習

Goleman (1998) 出版的《EQII：工作 EQ》中，提到情緒智力的五大層面，包含自我覺察、自我規範與管理、動機、同理心、社交技巧五大面向。Durlak 等人 (2011) 提到學校不僅可以促進學生的認知發展，更可以促進他們的社交和情感發展，進而在培養健康兒童的方面發揮重要作用。孫敏芝 (2010) 亦提到情緒能力在學童的社會能力發展過程至關重要；學童應學習辨識與思考自己的感覺，適當地處理情緒帶來的主觀感受，進而根據感受與思考做出正確行為反應。

CASEL 將社會情緒學習 (SEL) 分為五個面向，分別為自我覺察 (self awareness)、自我管理 (self management)、社會覺察 (social awareness)、人際關係技巧 (relationship skills) 以及負責任的決定 (responsible decision making) (CASEL, 2022)，茲分述如下：(1) 自我覺察：理解自己的情緒、想法和價值觀如

何影響跨環境行為的能力，如：辨識自己的長處與限制；(2)社會覺察：在不同環境（文化背景、社會情境）中，了解不同觀點與同理他人的能力；(3)自我管理：在不同情況下有效管理的情緒、想法與行為並實現目標的能力，如：延遲滿足、管理壓力及堅強面對困境與挫折；(4)人際關係技巧：建立並維持健康的人際關係，與他人有效地溝通，如：清晰地溝通、積極地傾聽、與他人共同解決問題、調解衝突以及尋求協助的能力；(5)負責任的決定：在不同情況下個人行為和社會互動做出關懷和建設性選擇的能力（CASEL, 2022）。

#### 四、結合體驗學習與社會情緒學習之課程發展的特色

本研究以一所學校型態實驗小學—幸福國小（化名）為研究場域，本研究所指之體驗學習以攀樹課程為例，該課程以中高年級為主。該校於 2015 年至 2020 年為十二年國民基本教育課程綱要前導學校、中堅學校及核心學校，並於 110 學年度正式成為實驗小學。在轉型成實驗小學前學校已執行體驗學習課程多年，學校的特色課程包含攀樹課程、戶外登山課程、自助旅行等。

幸福國小的攀樹課程包含攀樹、巨人梯、滑降、垂降、猴爬樹等，呼應綜合活動領域核心素養：「E-C2 的理解他人感受，樂於與人互動，學習尊重他人，增進人際關係，與團隊成員合作達成團體目標」，其學習表現方面為「2a-II-1 覺察自己的人際溝通方式，展現合宜的互動與溝通態度和技巧」；學習內容方面則為「Ba-II-1 自我表達的適切性與 Ba-II-2 與家人、同儕及師長的互動」，及「Ba-II-3 人際溝通的態度與技巧」。

教師以體驗學習四階段引導學生進行體驗活動、反思所學、歸納學習概念，以及應用所學於生活中。從攀樹課程也可清楚看到社會情緒學習的內涵，包含社會情緒學習之「自我覺察」為了解自己的感受與評估自己的能力與建立自信心、「自我管理」掌握自己情緒且謹慎行事能夠堅強面對困境與挫折，以及「人際關係技巧」在人際關係中能有效掌握情緒，並與他人合作、溝通協調達到共同目標。再者，學校能夠落實課程且將成果直接回饋到學生的學習上，帶領學生培養非認知方面的能力。綜上可知，融合體驗學習與社會情緒學習的攀樹課程發展，其特色有三：

##### （一）學生展現自我覺察能力，判斷自身感受，將課程的學習轉化至生活情境

研究發現學生能在攀樹課程中覺察自己的情緒。有學生反應在攀樹時，知道自己站在高處，心臟出現麻麻的感覺，如：「在滑降滑下去那一瞬間，我感覺心已經麻掉」。此外，學生能確認觸發自己情緒的事物，了解自己在過程中的限制，並且找到方法克服。

再者，本研究也發現：學生在攀樹課程會出現的複雜混亂的情緒，較難完成攀樹任務。但是當學生覺察自我情緒，並且適切調整與穩定情緒後，方能順利的完成學習任務。學生表示在課堂的學習經驗，於生活中也曾出現類似的行為反應，特別是繳交學校作業前，常有心急的感受，腦袋易混成一團，需要先調整心情才能處理事情。簡言之，學生能將攀樹課程的學習經驗，應用至類似的生活情境中，改變原有的心智行為，對生活產生影響。如同謝智謀（2013）、蔡居澤（2013）提到的 Kolb 四階段學習圈的體驗學習成效，學習者能把所學習到的活動經驗與知能拓展至類似的情境，解決生活問題。

## （二）學生能有自我管理之能力，遇到困難提出求救，展現勇氣克服困難

在攀樹過程當中，學生需要學習信任他人與操作裝備，若遇到困難能夠調整呼吸及適時尋求協助，可以幫助自己在課程中更有效的學習與操作，此反應出學生自我管理的能力。亦即學生能掌握自己的情緒，謹慎行事，為達成目標延緩滿足，堅強面對困境與挫折（孫敏芝，2010）。攀樹課程中學生能察覺自己的情緒並做調節，也能夠在面臨困難與挑戰時，展現勇氣與決心克服眼前困難，了解自己的害怕並勇於突破自我，在下一次遇到困難時，再現攀樹課程培養的勇氣與見識。

## （三）在合作中展現人際關係技巧，於他人需要時伸出援手並有效溝通與表達

研究發現，學生於攀樹課程時，能夠主動給予同學適時的協助，學生提到：「如果看到同學很緊張，我會主動鼓勵他，並告訴他如何往上攀登與調節呼吸。」也能夠透過有效溝通達到彼此共同的目標。最後，在合作過程中給予同學適當的協助，適時將自己的需求正確傳達給同學知道，以達到有效的溝通。在巨人梯的過程中共同達成團隊目標，充分發揮人際關係技巧，於他人有需要時伸出援手並做有效率的溝通與表達。為此，學生於攀樹體驗學習不僅覺察自我的情緒感受，同時能與同儕溝通中，看見自我與他人溝通的差異或不同的需求，培養良好的人際關係。

# 五、融合體驗學習與社會情緒學習之課程的挑戰

## （一）學生個別差異大，挑戰教師社會情緒學習的專業知能

由於學生都有獨特的學習樣貌與生命經驗，攀樹過程中遇到的困難也不盡相同，仰賴老師們平常對於學生的觀察與認識。例如：有些特別膽小的學生，教師需要適時介入，從旁給予心理支持或課程協助。教師除了具備因材施教與適性教學的專業知能，提供不同學習程度的學生人際溝通或提問反思等策略鷹架工具，

對於介入的時機並無標準答案，此難以明示的教學經驗，如同一種默會知識（tacit knowledge），考驗教師的自我覺察與社會覺察的專業知能。

## （二）學生體驗學習的經驗，需長時間觀察其轉化的能力

攀樹課程情境與生活情境不盡相同，課堂中，學生透過攀樹完成學習任務與同儕合作，如：遇到困難時，能適時告訴同伴，自己有哪些需求等，學習過程的答案相對單純。但是，在真實生活中情境較多元且複雜，需要的幫忙可能很隱諱，由於學生表達能力尚在發展中，可能說不清楚自己的需求，甚至不好開口；亦或是學生在攀樹的當下學習到了克服困難與恐懼，下一次遇到其他困難與挑戰時，曾經習得的經驗能否繼續延伸，仍待後續長時間的觀察，方以全面理解學生學習遷移與轉化的能力。

## 六、融合體驗學習與社會情緒學習之課程發展的建議

### （一）整合體驗學習與社會情緒學習，建立雙環課程設計思維

本研究建議教師可融合體驗學習與社會情緒學習雙環課程設計的思維，做為課程發展的依據，如圖 2。體驗學習重視學習者自身經驗，體驗學習圈的省思與社會情緒學習中自我覺察互相關聯，學習者能透過覺察了解自己在學習中產生的情緒、認知與行為；再者，體驗學習圈最終期待學習者主能夠將所學應用至真實世界中，此一能力展現社會情緒學習－負責任的決定，幫助學習者選擇適合的決定並執行至生活中。在體驗學習過程，亦會受到他人的影響，彼此之間交互關聯。

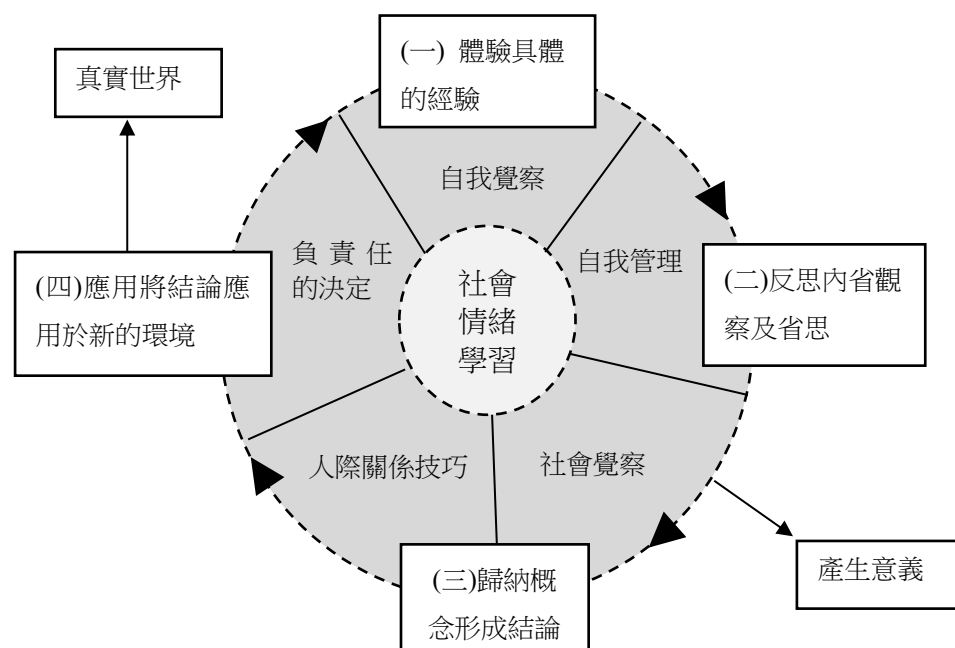


圖 2 融合體驗教育與社會情緒學習之雙環課程設計概念

資料來源：作者自行繪製

## （二）理解學生多元差異，提升教師社會情緒學習的專業知能

體驗學習與社會情緒學習相結合的課程，教師除了有體驗學習四循環的課程設計，更需要教師自我覺察與自我管理的能力，以了解不同學生的個別差異與掌握課程實施的有利因素。體驗學習不僅是學生體驗活動與經驗的累積，也是一種師生課程締造觀的展現，教師並非真空存在教學現場，對於學生學習需求的掌握、學習任務的安排、學習評量的設定、學習資源的運用，甚至是突發學習情境的因應，皆仰賴教師教學的自我覺察與良好的師生互動，為此，提升教師社會情緒學習知能有其重要性。

## （三）提供學生多元的學習任務，發展學習遷移的能力

體驗學習與社會情緒學習相結合的課程有助於學生非認知能力的發展，教師除了保持敏銳的覺察能力與評估學生個別差異後，更應於課程設計發展多元的學習任務，深入地瞭解學生各方面的學習，協助學生將課程所學，遷移至真實情境，具體體現社會情緒學習與體驗學習的教育目標，積極發展自我，適應未來生活。

## 參考文獻

- 王為國（2022）。體驗學習的素養教學設計與評量。載於詹惠雪（主編），**素養導向學習的理論與實務**（103-124 頁）。元照。
- 李坤崇（2011）。**綜合活動學習領域概論**。臺北市：心理。
- 李瑞玲、黃慧真、張美惠譯（1998）。**EQII：工作 EQ**（Goleman, D.原著，1998 年出版）。臺北市：時報文化。
- 孫敏芝（2010）。提昇兒童社會情緒能力之學習：美國 SEL 教育方案經驗之啟示。**幼兒教保研究期刊**，5，99-116。
- 國家教育研究院（2021）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱（修正）**。取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 國家研究院。**雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊**。取自 <https://pse.is/4nkdtc>
- 陳佩英、林佳慧（2020）。自決改變的行動者：初探聯合世界學院學生學習經驗。**教育研究月刊**，310，102-119。



- 蔡居澤（2013）。戶外教育的通用教學模式：經驗學習圈。《教師天地》，127，23-27。
- 謝智謀（2013）。另類學習方式—體驗學習。《教師天地》，127，14。
- Association for Experiential Education, AEE (2015), *What is Experiential Education*. Retrieved from <https://is.gd/pysJAO>
- CASEL. (2022). *What is the CASEL framework? A framework creates a foundation for applying evidence-based SEL strategies to your community*. Retrieved from <https://pse.is/4ltt5d>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.(2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1) , 405-432.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. Retrieved from <https://reurl.cc/33KZO1>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



## 代間學習模式在學校實施的限制與建議

楊琇媚

東海大學教育研究所研究生

陳黛芬

東海大學教育研究所助理教授

### 一、前言

根據行政院內政部統計，2021 年國人的平均壽命為 80.86 歲；勞動部統計處資料顯示，2020 年勞工預計退休年齡平均為 61.6 歲，換言之，國人平均退休後還有近 20 年的退休生活。加上我國人口老化的速度相較於其他國家更為急遽，預計在 2025 年將踏入超高齡社會，即 65 歲以上的高齡人口佔全國總人口數 20% 以上（國發會，2022）。面對龐大的高齡人口以及長時間的退休高齡生活，如何紓解及規劃成為了政府各部門以及社會各界關注的議題。方法之一，透過高齡教育提供高齡者終身學習、增能以及與社會再度產生連結，重新啟動高齡人力資源的再利用，進而提升國家的競爭力。而代間教育為高齡教育的策略之一，能透過正規教育、非正規教育以及非正式教育的體制下進行，使各年齡層互相學習、共同學習，高齡社會脈絡下發展代間的互動和學習，能提供不同年齡間瞭解不同世代的價值（陳黛芬，2020）。藉由代間教育的推動，可以有效因應高齡問題，開啟終身學習的重要途徑。

### 二、代間教育推行政策

教育部最早在 2006 年「邁向高齡社會老人政策白皮書」就倡導要透過正規教育體系，從小灌輸正確老化及世代融合理念。近年教育部更於 2017 年「高齡教育中程發展計畫」中建立一個以高齡者為中心，向外擴展至家庭、社區到社會的三年期教育計畫，此計畫於家庭面向強調家庭代間關係；社區面向加強社區中的學校教育，教導下一代了解老化知識，培養敬老觀念，促進世代融合；社會面向強調世代融合讓高齡者感覺自主尊嚴，幫助高齡者老有所學並營造對高齡者友善親和的社會環境與氛圍。計畫結束後於 2021 年接著銜接「第 2 期高齡教育中程發展計畫」，以補強現行高齡學習需求、前瞻因應高齡教育之問題，其中策略主軸第五項是為擴展世代交流的代間共學，教育部在促進代間學習的策略更積極地在學校中推展，執行方式之一為鼓勵研發各級學校代間教育的核心概念和評估指標，以及持續加強各級學校推動高齡教育與代間教育課程及活動，以創新各級學校的代間教育方案；執行方式之二則是鼓勵研發大學、國高中、小學及幼兒園的代間科技教育方案。

### 三、代間學習的內涵與相關研究

#### （一）代間學習的內涵

代間學習的涵義，黃富順（2004）指出，代間學習為安排不同的世代族群一起進行學習活動，強調在不同的情境狀況互動、溝通、分享彼此意見與感受，藉此互相合作，進而完成有意義的任務。陳毓璟（2014）則提出，和「代間學習」相關的名詞包括「代間教育」、「代間實務」或是「代間方案」，其內涵都很相似，係指不同世代間以共同學習的方式，持續並有系統的讓高齡者能和年輕世代於不同的情境中進行共學活動，以達成有意義的學習並與社會進行經驗交流的一種教育模式。

#### （二）代間學習的相關研究

代間學習的相關研究中，呂怡慧（2016）進行「祖孫代間服務學習之質性成效探討」的研究，針對嘉義市長青綜合服務中心 50 位互動的高齡者及 30 位國小、國中及高中生，以質性行動研究的方法探討不同代間學習模式對孫子老化知識和對老人態度之影響。結果呈現，學員從參與初衷為學校志工服務時數、對高齡者的認知大多為負向，經過互動過程，學員翻轉認知，能領悟高齡者的熱情與認真態度，也感受到長輩的寂寞。學員反思後提出體諒、多陪伴、不害怕，甚至覺察自己對祖父母的誤會等。不過，研究中僅經過此次的代間學習活動發現，老化知識難以在短期間內化成學員的知識。

陳毓璟（2014）以質量混合研究方式進行「代間學習策略融入社會老年學之學習歷程與成效研究」，在大學「社會老年學」課程融入代間學習策略。課程中包含 22 位大學生為實驗組以及 15 位高齡者隨班附讀，進行為期 18 週的共學課程；另以選修「進階視聽傳播」課程的 26 位學生作為對照組。研究結果顯示，大學生對高齡者的態度從原本敬老尊賢的卑尊關係逐漸發展為平等的學習夥伴關係，藉由持續對話及互動，學生能瞭解高齡者並且提升溝通能力和同理心，以及提高服務老人的意願。研究中將代間學習融入在教學策略中於情意面的影響優於認知面，研究結果發現學生在老化知識上的提升無顯著差異。

游馥慈（2017）進行「樂齡大學學員及大學生參與代間學習經驗之研究」，針對 4 位高齡學員和 4 位大學生進行半結構式訪談。其結果發現，大學生在參與代間課程前，大多對於高齡者抱持刻板印象，如頑固、保守等，但是在經過代間課程後，對高齡學員的看法有所變化，認為高齡學員會安排生活且社會參與度也比較高。而無論是高齡學員或大學生，參與代間課程後，自身都會有所變化。高齡學員覺得透過代間課程，會讓自己比較年輕和快樂；大學生則會對高齡學員的

生活背景感到好奇。代間課程能夠學習到與高齡者相處的技巧，也有大學生開始反思臺灣高齡者的生活現況應如何改善，這些改變都反應出代間學習確實能幫助促進世代間的融合及交流。

從上述研究可知，透過課程設計或是服務學習的方式融入代間學習策略，在跨世代產生交流及共學後，參與者的確能改變了對彼此原來的認知觀點，情意上有更多的包容與接納，更能在行動上付諸於改變。但在呂怡慧（2016）的質性訪談結果及陳毓璟（2014）的量化統計結果均發現短期的代間學習活動，年輕人在老化知識上並沒有顯著的提升與內化。

#### 四、代間學習模式在學校實施的限制

從相關研究和代間學習的現況了解現在代間學習在社區和社會面向大多由樂齡學習中心策劃代間學習方案或是樂齡大學辦理代間教育的相關課程，而少數在校園推展的部分大多仍固步在大學場域中，且多因為教師有研究上的需求才予以推行。如何在擴展代間教育的實施策略中，以代間學習的模式進行推展，將須有效的讓各級學校對代間教育重視及實踐。筆者說明其實施的過程或成效達成的限制如下：

##### （一）代間學習在學校內通常只能以短期性的活動辦理，無法達到長期效益

教育部（2021）的第 2 期高齡教育中程發展計畫在現行高齡政策方案的檢討，指出當前社會年齡歧視現象仍然存在，各級學校應強化代間學習與互動。然而，在各級學校代間學習要成為一門專門的課程不易，通常學校內進行代間學習活動，以一次性的為多。例：新北市多年來結合學校空間實施「代間教育」，融入多元模式的課堂學習，舉辦樂齡學習嘉年華、選拔樂齡之星、樂學好樣及關懷交流活動等（黃慧芬，2017）。基於短期性的代間融入課程，學生在短時間內並無法將高齡知識內化，僅能形成暫時性的認知改變，無法建立永久性的高齡觀念和價值。

##### （二）代間教育的推行在學校間沒有受到重視

依據家庭教育法第十三條「高級中等以下學校每學年應在正式課程外實施四小時以上家庭教育課程及活動」，且家庭教育為「十二年國民基本教育課程綱要」重大議題之一。目前僅臺北市在 2022 年臺北市中小學及幼兒園實施代間教育教學綱要（臺北市教育局，2022），足見各級學校尚未將代間教育視為必須的學習課程之一，高齡知識僅在生活領域教科書上學習，加上學校有教學進度及考試壓力，要進行代間學習活動恐心有餘而力不足，且執行方案的積極度可能不夠。

### （三）學校代間學習方案的開發及課程指引不足

根據全國樂齡大學推動計畫成效分析調查計畫（2016），提到教育部以促進長者活躍老化及成功老化為目的，樂齡大學課程應包含代間學習體驗及參訪活動。教育部（2017）也在「高齡教育中程發展計畫」，推動樂齡學習中心、樂齡大學、長青學苑、老人大學皆應發展代間學習的計畫，並透過社區模組的運作，在非正規體制下進行代間學習的活動。因此，目前代間學習的場域大多在樂齡學習中心、樂齡大學、長青學苑等處進行，少數正規學校辦理代間課程的在大學藉由課程推動外，國中小及幼稚園等校園中實行在缺少學習方案以及系統性課程綱要的指引下，無法有效深耕及推廣。

### （四）代間教師資培訓及人力短缺

在第 2 期高齡教育中程發展計畫（教育部，2021）建議實施的策略與方法上，看到代間教師資的不足，足見在各級學校與高齡教育場域中代間教育人力普遍短缺，急需進行專業師資的培訓及人力上的增加。

## 五、代間學習模式在學校實施的建議

教育部在 2017 年及 2021 年所推行的「高齡教育中程發展計畫」將促進代間學習視為重要的執行目標，其策略重點和執行方法符合需求且令人期待，但要推行到各級學校確實有其困難和限制，仍有修正的必要，以下提出淺見：

### （一）在幼稚園與高齡學習團體間開啟「幼老園」模式，進行以我為鄰的代間學習活動

幼稚園的代間學習活動可參考日本推行的「幼老園」模式，以幼兒園和安養中心當鄰居的思維，將社區高齡學習團體和附近的幼稚園連結，讓代間學習的年齡層能更往下紮根，透過有趣的共學活動從小建立與高齡者共處的尊重態度。

### （二）重視中小學階段老化知識和因應態度的內化，並安排持續性的代間融入課程

在中小學，以活動性和偶發性的代間學習活動居多，為提升高齡知識的內化，學校應建立課程指引，重視低年級學生在老化認知及老化態度等引導教學，視為未來面對高齡社會的基礎教育，而不以考試為目的。在以代間學習的活動投入後方能更強化已學習的高齡知識，循序漸進到高年級至少安排一個學期以上持續代間融入課程，以發揮代間共學的成效。

(三) 開放各級學校與高齡學習團體可利用的學習資源，並建立資源平臺以供使用

隨著人口結構的改變，臺灣已成為高齡少子化的社會，校園硬體設備、課室教材更應提供學生對於高齡與年輕人相關的知能。各級學校應更積極開放可利用的學習資源，如圖書館、運動場地、閒置教室，而高齡學習團體也能提供資源，如高齡志工人力資源、高齡課程互動資源等，並建置平臺以供查詢、互相使用以規畫適合的代間學習方案。學校推動代間學習可成為高齡者進入校園的一個新契機。

(四) 專責單位研發代間學習方案，或採學校間的競賽方式鼓勵創新學習方案

代間學習方案、媒材和教具應由專門的研究單位開發，進行試辦、種子教師培訓等，再廣推至各級學校。或能以學校為單位，採競賽的方式創新代間學習方案，鼓勵各級學校更積極參與、重視代間活動。

(五) 辦理樂齡講師與學校教師代間學習的共同培訓，人力不足的情況則可招募專門的講師進到學校推廣高齡及代間教育。

教育部可多辦理多元的代間學習之相關培訓或工作坊，參與人員應包含樂齡講師、樂齡中心主辦人員等以及各級學校派出老師共同培訓、互動，先提升教學者的專業知能，再鼓勵學校主動辦理代間學習或融入課程之中。再者，師資不足的情況下，可藉由招募並培訓專門的講師進到校園中推廣高齡相關知識概論以及代間學習的重要性。

## 六、結語

高齡社會已是不可逆的發展，透過代間學習能夠帶動不同世代理解高齡社會的趨勢並與之和平相處。教育部在發展高齡教育策略時看見了代間學習的重要性，而在代間學習的相關研究中亦發現代間學習對於翻轉不同世代的刻板認知有相當大的助益，且能在各種學習活動發展雙方正向的互動並引起反思。

另一方面，現行正規教育使用 3C、媒體教學已成常態，學習雖越來越多元化，卻越來越少與社會接觸的教育機會，許多孩子並不懂得與長輩相處。若能將代間學習帶入校園，形成學習的常態，長期深耕在各級學校，不僅能正向發展不同世代的共學互動也能讓學生提早面對高齡時代的來臨，參與其中並學習因應社會之變遷。藉此增加跨世代的交流，筆者相信代間學習的模式將是高齡教育的對象向下扎根到年輕學子的重要策略，非但能提供長者更多經驗傳承與分享的機會、也是提供高齡者進入校園的一個新契機，並能有效推廣正向老化知識、老人

態度，更能促使高齡教育的對象擴展至跨世代族群的對象。相信世代融合的景象，將使社會更祥和，帶動高齡者成功老化，即是鞏固國本最好的方法之一！

### 參考文獻

- 內政部統計處（2022）。**110年第34周內政部統計通報－生命表**。取自 <https://ws.moi.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvYWQvNDAwL3JlbGZpbGUvMC8xNTk0Ni9kYTdmN2ZjMS0xNTMyLTRjMTMtYWY3YS01ODZjNTEzMzY5YTUucGRm&n=MTEEx5bm056ysMzTpgLHlhafmL%2fntbHoqljpgJrloLFf55Sf5ZG96KGo6YCa5aCxLnBkZg%3d%3d>
- 呂怡慧（2016）。祖孫代間服務學習之質性成效探討。**惠明特殊教育學刊**，3，157-168。
- 余嬪、陳素鳳（2016）。**全國樂齡大學推動計畫成效分析調查計畫**。取自 <https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20161125114327743.pdf>
- 邱莉婷、邱榆婕（2012）。博物館融入代間學習之因應方式。**科技博物**，16(1)，95-109。
- 國家發展委員會（2022）。**中華民國人口推估（2022年至2070年）報告**。取自 <https://pop-proj.ndc.gov.tw/download.aspx?uid=70&pid=70>
- 教育部（2017）。**高齡教育中程發展計畫**。取自 <https://moe.senioredu.moe.gov.tw/UploadFiles/20211124111009819.pdf>
- 教育部（2021）。**第2期高齡教育中程發展計畫**。取自 [https://www.edu.tw/News\\_Plan\\_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=996BD A04041D4D8C](https://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=996BD A04041D4D8C)
- 陳毓璟（2014）。代間學習策略融入社會老年學之學習歷程與成效研究。**教育科學研究期刊**，59(3)，1-28。
- 陳黛芬（2020）。代間學習對實踐終身學習之探討。**臺灣教育研究期刊**，1(5)，39-59。
- 勞動部統計處（2022）。**109年勞工生活及就業狀況調查統計結果**。取自 <https://statdb.mol.gov.tw/html/svy09/0923summary.pdf>

- 黃富順（2004）。**高齡學習**。臺北市：五南書局。
- 黃慧芬（2017）。**教育部106年度辦理各直轄市及縣（市）政府推動樂齡學習政策績效頒獎**。取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=2B9AEE4B924C0870](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=2B9AEE4B924C0870)
- 游馥慈（2017）。**樂齡大學學員及大學生參與代間學習經驗之研究**（未出版之碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 臺北市教育局（2022）。**中小學及幼兒園實施代間教育教學綱要**。取自 <https://www-ws.gov.taipei/001/Upload/441/refile/10173/8695311/a9c6696f-c30a-462f-9a7f-750db8f20c42.pdf>





## 不能寬容的無法寬容—談對身心障礙者的理解與接納

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

### 一、事件始末—唐寶寶炸物店之社會事件

國內各大平面媒體與網路媒體，於民國 111 年 11 月 6 日起，陸續報導了一則有關 22 歲的唐氏症青年至永和一家炸物店點餐後，因無法付款遭店家老闆當眾怒吼並報警的事件。唐氏症青年母親上網泣訴經過，引發大量網友肉搜該家店名並給予極差負評，並在短短數小時內引爆四千多則留言。店家老闆宣布永久停業，然群媒體上仍不斷湧進大量的留言，每則留言又都有許多正負兩極的回覆，甚至也辱罵每則最初的留言評論者以及回覆者。對立觀點的二方互稱對方動用網軍，進而引爆出更多的留言與回覆。

### 二、愛屋及烏還是網路踩踏？

發揮同情心是一項良善的美德，相信很多評論此事件的網友是基於對於唐寶寶的同情心。事件中的唐寶寶呈現出弱勢者的角色，炸物店老闆的強勢訴諸警察處理則凸顯其無情的一面。二者間鮮明的反差形成了絕佳的故事題材。炸物店老闆成為完美的反派角色，使得網友紛紛在此新聞事件下討伐炸物店老闆，並對於其個性、平時作為、鄰里關係…等，紛紛予以起底。隨著留言的洗版，逐漸演變成標籤化的人物形塑。之後加進的網友在此人設下，加大力道的責罵並使用詛咒的詞語。炸物店老闆隨後索性宣布停業，且 po 出精神壓力甚大及需要服恐慌性藥物的求饒文。但網路上反而湧進一波對抗邪惡終獲勝利的凱旋文。然當零星逆風的評論認為這些大潮漫淹的謾罵評論已構成網路霸凌時，觸發了另一波責難逆風評論者欠缺同情心的征討文。於是一波未息一波又起，正反二方進行激烈的網路論戰。留言量之龐大讓不同立場的留言者都懷疑對方有影武者操控網軍帶風向，並進行某種有目的性的陰謀。

然當我們檢視於此事件產生的巨量訊息時，可發現探討如何對唐寶寶等身心障礙者理解與包容的評論相對較少。愛屋及烏的同理心討論彷彿是一個真分數中沒有變化的分子；反之急速膨脹的分母則是對於炸物店老闆的一片追殺與彷彿欲置之於死的敵意言論，其螺旋上升擴大的程度不亞於韓國梨泰院的踩踏事件。原本期待對於唐氏症患者的包容，卻演變成對於不能寬容者的無法寬容。然為何本來應該是可以展現出臺灣民眾對於弱勢者表達關心的社會議題，卻失焦為揪眾對抗特定店家的事件，而且對抗的只是一家地區性非連鎖的小炸物店，而非巨大、剝削又血汗的企業。而這些網爆（viral）評論、留言及回應，是否真的是出於對於身心障礙者權益的擁護？是否真的出於對身心障礙者融入社會的支持？是否真

的出於願意對於身心障礙者全面接納？或者退一步，是否對於身心障礙者的特質及行為有所理解？筆者瀏覽這些大量的評論及留言後帶著幾分感慨。因為有關身心障礙者的權益擁護、社會融入及接納態度的討論非常稀少，甚至對於唐氏症患者的理解也已過時或有偏誤。

筆者任教「特殊教育導論」三學分此科目二十多年，每學年都任課三到六個班級的特殊教育導論 18 週正式課程，每年也還承接四至十次 2-4 小時的通識性特教主題講座或 8-16 小時的微學分。很多內容都已經講得滾瓜爛熟，然其中講得最心虛的內容則是有關特殊學生的身心特質。因為任何一種障礙類別的學生，其實都有高度的異質性。其中既有從輕度到極重程度上之「量」的差異，亦有在學習能力、感官知覺、社會行為、智力認知、語言溝通及情緒特質等不同向度上「質」的差異。在筆者看來，特殊兒童的類別實在太多太多了，僅憑一個病症名稱或障礙類別其實很難判定個案就是什麼樣的狀況。

### 三、為何每次都是唐寶寶？

特殊教育有一項重要議題為障礙資格的鑑定與特質的評量，這是對特殊學生從發現到發展個別化教育方案的初始步驟，後續的教育方案及相關的服務措施都建立在鑑定與評量結果的基礎上。然而「類別」一直是鑑定評量中讓人既愛又怕的事，因其有如一把雙面刃，優點是能讓行政流程簡便，且讓服務傳遞更為快速。但缺點則是造成不良的標記，引發歧視或過度的保護，進而降低了讓障礙者與社會進行融合與交流的機會。綜觀近年來有關身心障礙者的社會事件，唐寶寶幾乎是出現頻率最高的類別，也是公益媒體廣告中最常出現的障礙者類型。因為唐寶寶在外觀形象上看起來像個白白胖胖的嬰兒，遇到陌生人也不太會緊張、害怕、退縮或驚哭，使得一般人認為唐寶寶非常和善。再從字面上來看，唐寶寶既被叫成寶寶又冠上唐（諧音糖），自然讓人覺得又甜又可愛。因此在這次唐寶寶炸物店網爆事件中，很多網友都還以為被怒吼及報警處理的對象是一位小孩子，而實際上該位唐寶寶已經是一位 22 歲的青年了。

另外一個網路評論或留言中對唐寶寶的誤解，是以為唐寶寶都是非常重度的智能障礙者。過去典型的唐氏症是指第二十一對染色體多出一條，因此也稱 21 三體症候群（trisomy 21 syndrome）。隨著醫學病例數的增加，如今發現唐氏症有多種亞型，最常見的包括第二十一對染色體的錯位（translocation）（Massachusetts General Hospital, 2013），以及混和型態細胞（mosaicism）（Stanford Medicine, 2022）。這些亞型和典型唐氏症的外觀與特徵相當類似，但症狀通常較典型唐氏症輕微。在這次的唐寶寶炸物店網爆事件中，其實看不到任何該位唐寶寶的照片或具體的特徵描述。當然這是為了保護當事人應有的新聞倫理，但是這也造成很多誤解與猜測。許多評論與留言對於該位唐氏症個案，只能憑自己過去對於唐寶

寶的印象來加以推測。很多吃瓜群眾認為唐寶寶應該智力很低，因此不可能聽得懂炸物店老闆建議的其他的付款方式。然唐寶寶的認知能力其實有高有低，各項優勢能力劣勢能力也大致呈現常態分布，且其他的障礙類別通常亦是如此。唐氏症的智力缺陷或遲緩狀況，從極重度到輕度都有。其他的障礙類別的分布狀況可能更廣，從極重度到資優都有可能。

然而，唐寶寶之外的障礙類別為何較少出現在新聞報導或是身心障礙者形象廣告之中呢？很有可能是其他的病症或障礙類別在外觀上比較沒有那種「福相」，因此較難引發社會大眾的好感。而這是因為其他的障礙類別往往在體型上較為瘦小，且姿勢表情容易因肌肉張力過高僵硬或扭曲。但唐氏症天生就有肌肉張力較低的狀況，所以表情與姿勢看起來較為放鬆與福態。雖然唐氏症外觀上很容易辨認且與一般人不同，不過算是大眾接受的可愛型。如果這個事件發生在其他障礙類別或病症的個案身上，則未必能引起如此多人的關心，障礙類別造成的群眾易懂但理解不精確的二難困境可由此看出。

關於身心障礙的類別，我國在衛生部門及社福部門方面早於民國 101 年就改採世界衛生組織的 ICF 架構進行身心障礙鑑定及需求評估，其中 ICF 為國際健康功能與身心障礙分類系統（International Classification of Functioning, Disability）（World Health Organization, 2001）的簡稱。衛福部將原本身心障礙者保護法第三條中的 16 種身心障礙類別（身心障礙者保護法，民國 96 年 07 月 11 日更名），改成身心障礙者權益保障法第五條的 ICF 的八大系統（身心障礙者權益保障法，民國 110 年 01 月 20 日）。

然教育部門目前仍然採用特殊教育法第三條中的十三種障礙類別（特殊教育法，民國 108 年 04 月 24 日）及「身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法」（身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法，民國 102 年 09 月 02 日）。即使教育部門的鑑定相較於衛生福利部的鑑定單純，但是鑑定工作依然不易，存在著相當多的模糊地帶。許多教師對於哪些學生具備特殊教育資格都難充分理解，何況一般中小學生，幾乎都不清楚哪些同學是屬於哪種類別的特殊學生。所以即使我國特殊教育的全面融合政策已幾乎達標，但是真實的融合與接納則仍有好一段路要走。

#### 四、從幼兒階段接納特殊幼兒同儕

欲促進對身心障礙者的接納，幼兒是最佳的開始時刻，因為進到小學之後，便有課業、考試及各式各樣可區分內在能力與外在條件的標準，使得接納特殊同儕的難度大大提高。在幼兒階段則比較不會有先天的偏見與歧視，通常只要教師和環境給與足夠的機會，特殊幼兒多半都能夠公平參與幼兒園中的各項活動並和一般幼兒相處良好。然當幼兒園招收特殊幼兒而招致其他家長的反彈時，私立幼

兒園因有經營成本的壓力，經常會拒收特殊幼兒並請家長另覓他校。因此特殊幼兒通常選擇公立幼兒園就讀，因為各縣市政府多有保障特殊需求幼兒優先入園的規定。其中又以進入國民小學附設幼兒園就讀最為普遍，因國小附幼在有輔導室特教組之協助下，對收托特殊學生需辦理的行政流程較為熟悉，共用的特殊教育資源及相關服務亦較充足。相對而言，私立幼兒園的特教資源，通常只有特教巡迴輔導教師，很難抽出額外的人力處理繁瑣的特教行政業務。

特殊幼兒多半集中於國小附幼，而我國的幼教體系中又有高達百分之六十五屬私立幼兒園，意謂有大半的一般幼兒並沒有機會與特殊幼兒共同就讀與學習。這些就讀私立幼兒園的一般幼兒，因缺乏與特殊幼兒共同學習的經驗，錯過了理解與接納特殊幼兒的黃金時期。如果一般幼兒無法在自然環境中與特殊幼兒相處，運用繪本課程活動亦是一種可增進幼兒接納身心障礙者的有效方式(宋明君，2014)。國內外有許多出版社，都曾出版各種類別的特殊兒童主題繪本，幼兒園可利用這些繪本讓一般幼兒理解特殊幼兒身心特質(宋明君，2004)。國際兒童及青少年圖書委員會(The International Board on Books for Young People, IBBY)每二年亦會推薦世界各國的身心障礙兒童主題的優良繪本(The International Board on Books for Young People, 2022)。因此幼兒階段或是其他教育階段的教師，都應運用這些精彩且豐富的資源來讓一般學生認識身心障礙者。亦希望有更多的學者及研究生進行特殊兒童主題繪本有關的教學研究，更希望教育主管機關能夠支持特殊主題繪本的相關推廣方案，讓孩子從幼兒開始就學習接納特殊幼兒。

## 五、代結語—國際寬容日

筆者撰寫完成及投稿此篇文章的日子，恰巧是聯合國的國際寬容日，這是1996年12月12日聯合國大會第51/95號決議(United Nations, 1997)。聯合國憲章的決議文提到，寬容是所有公民社會與和平的基礎，因此請會員國在國家一級機關落實宣言原則，並持續進行各種有關的行動計畫。聯合國並請會員國每年11月16日舉辦國際寬容日，透過教育機關針對一般民眾進行宣導，以防止各種不寬容的事件繼續發生(United Nations, 1997)。人類的社會中或許永遠無法消除歧視，但是我們可以在每次歧視引發的社會事件發生時，透過我們已有的教材與資源引導一般人對身心障礙者的理解與接納。

### 參考文獻

- 宋明君(2004)。特殊兒童主題童書之內容與教學分析。弘光人文社會學報，1，127-140
- 宋明君(2014)。運用繪本課程活動增進幼兒接納身心障礙者之實驗研究。

障礙者理解學會半年刊，13(2)，35-56。

- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（民國102年09月02日）。
- 身心障礙者保護法（民國96年07月11日更名）。
- 身心障礙者權益保障法（民國110年01月20日）。
- 特殊教育法（民國108年04月24日）。
- Massachusetts General Hospital. (2013). Translocation Down Syndrome: What you need to know. *Patient Education*, 2013(2), 3.
- Stanford Medicine. (2022, November 11). *Mosaic Down syndrome*. Retrieved from <http://stanfordchildrens.org/en/topic/default?id=mosaic-down-syndrome-90-P02133>
- The International Board on Books for Young People. (2022, November 11). *Outstanding Books for Young People with Disabilities*. Retrieved from <https://www.ibby.org/subnavigation/archives/outstanding-books-for-young-people-with-disabilities>.
- United Nations. (1997). *Resolution adopted by the general assembly 51/95. Follow-up to the United Nations Year for Tolerance*. Retrieved from [documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/769/93/PDF/N9776993.pdf](https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N97/769/93/PDF/N9776993.pdf)
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Resolution WHA 54.21. Agenda item 13.9. Retrieved from [https://apps.who.int/gb/archive/pdf\\_files/WHA54/ea54r21.pdf](https://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA54/ea54r21.pdf)



# 臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

2022 年 2 月 17 日理監事會議修訂通過

## 壹、本刊宗旨

本刊為「臺灣教育評論學會」刊物，旨在評論教育政策與實務，促進教育改革。本刊採電子期刊方式，每月一日發行一期。刊物內容分成「評論文章」、「專論文章」、「交流與回應」與「學術動態報導」等四專區。

## 貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

- 一、**評論文章**：內含「主題評論」和「自由評論」。前者由作者依各期主題撰稿，並由主編約稿和公開徵稿；後者不限題目，由作者自由發揮，亦兼採約稿和徵稿方式。
- 二、**專論文章**：不限題目，凡與教育相關之量化及質性實徵研究、理論論述之文章均可，內容須具評論見解與建議，採徵稿方式。
- 三、**交流與回應**：係由作者針對過往於本刊發表之文章，提出回應、見解或看法，採徵稿方式。
- 四、**學術動態報導**：針對國內外學術動態之報導文章，採徵稿方式。

同一期刊物中，相同之作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

### 參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 第六版格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 第六版格式撰寫。

### 肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：
  - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,500 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,500 元，1,500 字以上每篇 2,000 元。
  - (二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。
- 三、退費說明：
  - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。
  - (二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

#### 四、匯款方式：

(一)投稿人請於投稿同時，將費用（手續費自付）匯款至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

(三)請於投稿時一併檢附匯款單據或匯款資訊之影像（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣）檔，以電子郵件方式寄送本會信箱 E-mail：ateroffice@gmail.com。本會將於確認無需退費時開立以匯款人為抬頭之收據，如需以投稿人服務單位為抬頭及列明統一編號時需一併註明。

#### 伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

#### 陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>)或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文



稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：100234 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

### 柒、投稿及其它連絡

投稿或相關事項聯繫請 Email 至 [ateroffice@gmail.com](mailto:ateroffice@gmail.com)【臺灣教育評論學會】。



# 臺灣教育評論月刊第十二卷第四期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

檢討高中學習歷程檔案政策

### 二、截稿及發行日期

本刊第十二卷第四期將於 2023 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2023 年 2 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

大考中心於 1992 年提出多元入學方案，1994 年試辦推薦甄選入學，2002 年正式全面實施大學多元入學制度，傳統的大學聯考入學已走入歷史。隨著 2019 課綱的實施，學生的「綜合學習表現」已然成為不同入學管道參採資料中，最受重視的部分。而其中的「學習歷程檔案」，更是討論的焦點，希望突破傳統的「備審資料」所伴隨的缺陷。檢視教育部國教署頒布之「高級中等學校學生學習歷程檔案作業要點」，可以發現課程學習成果和多元表現和學校課程的變革密切相關。學習歷程檔案作為多元評量方式之一，被認為可以透過真實情境當中的真實表現，提供紙筆測驗無法提供的學習表現。在新課綱的推動中，搭配校訂必修、多元選修、自主學習等的課程，學習歷程檔案也被視為學生能否進行生涯試探，大專校院能否完成適性選材的重要參考依據。然而，學習歷程檔案政策也存在許多挑戰以及質疑。從學校端的作法，包含學習歷程檔案在製作上的硬體需求與上傳期限，學校對於學習歷程檔案的協助措施如何完善，學校多元課程的設計如何表現在學習歷程檔案之中等。從學生面而言，如何在學習歷程中呈現自主學習成果，和生涯探索的歷程。在大學端，如何調整對於學習歷程檔案的觀點，並能夠透過招生專業化作為，達成適性選材的目的。甚至對於家長來說，如何幫助自己的子女來進行學習歷程檔案的準備，以及更重要的助其自我探索，成為終身學習的人才。這些議題皆受到各界的關注，並引起廣泛的討論。

本期的評論主題，希望針對學習歷程檔案的相關問題、實際運作策略、未來發展之突破方向，徵求相關教育先進提出分析與解方。除中小學教育教育階段實務人員外，更期盼包括高等教育、技職教育，以及師資培育等相關領域學者，就高中學習歷程檔案政策所產生之問題與影響提出見解。

第十二卷第四期 輪值主編

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

# 臺灣教育評論月刊第十二卷第五期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

產學攜手計畫之成效和問題

### 二、截稿及發行日期

本刊第十二卷第五期將於 2023 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2023 年 3 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

我國為解決產業缺工並鼓勵技職校院落實技職教育務實致用之特性，教育部自 95 學年度起推動產學攜手合作計畫，係為技術型高中（簡稱技高）與技專校院縱向之進修管道，並與產業界之攜手合作，以培育符應產業需求之技術人才，兼顧學生就學與就業之需求。因應工業 4.0 興起，產業升級與新興產業迅速發展，學生或在職人士皆需持續更新技能與終身學習，以應對未來發展之挑戰。為落實推進〈技術及職業教育政策綱領〉推動方向七之「加強實務連結及產學合作，增進社會各組織協力培育人才之社會責任及拓展縱向銜接與跨域人才培育之創新模式」，教育部修正發布《教育部補助及推動產學攜手合作實施計畫要點》，自 110 學年度起整合並擴大推動「產學攜手合作計畫 2.0」，主要策略為：整合教育部、經濟部、勞動部及農委會相關獎勵合作企業機制，增加企業、學校及參與者誘因；整併教育部國教署就業導向專班計畫及勞動部產學訓合作訓練、雙軌訓練旗艦計畫等，技高階段則開放與企業合作模式（即高二起辦理 10 週以上校外實習），增加企業參與之機會；教育部補助學生參加計畫全時讀書期間每月 5,000 元獎勵金，以提升學生參與之誘因。此計畫主要辦理合作方式為技高銜接科大方式（3+4 方式），及科大在職進修方式（0+4 方式）；為對焦產業需求，因應新產業、新技能及新生活趨勢，辦理領域以六大核心戰略產業為主軸，學校亦得以 5+2 產業為基礎或結合在地產業聚落之需求，規劃符應學校特色之培育模式。然而技職校院於推動產學攜手合作計畫，是否遭遇困難或面臨挑戰？是否有對應產業就業結構情形？是否確實有提升企業、學校及參與者之誘因或符合其需求？而於辦理合作方式層面，就工作任務、學習或進修模式，是否尚需進行調整與修正？另外，如何精進產學攜手合作計畫 2.0 政策，加以落實並達到契合式人才培育目標？本期之評論主題，冀望針對技職校院辦理「產學攜手合作計畫」，進行審視與檢討，探討目前實際執行之情形與問題，並提出未來可以改善之方向及具體可行之精進策略。

第十二卷第五期 輪值主編

胡茹萍

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

張國保

銘傳大學教育研究所客座教授兼校務顧問

## 臺灣教育評論月刊第十二卷各期主題

第十二卷第一期：高教公共化理念與實踐

出版日期：2023 年 01 月 01 日

第十二卷第七期：高中優質化政策省思

出版日期：2023 年 07 月 01 日

第十二卷第二期：遠距教學品質如何精進

出版日期：2023 年 02 月 01 日

第十二卷第八期：實驗教育與教育實驗

出版日期：2023 年 08 月 01 日

第十二卷第三期：108 課綱實施成效與問題

出版日期：2023 年 03 月 01 日

第十二卷第九期：大學轉型發展之促進

出版日期：2023 年 09 月 01 日

第十二卷第四期：檢討高中學習歷程檔案政策

出版日期：2023 年 04 月 01 日

第十二卷第十期：檢視大學校長遴選制度

出版日期：2023 年 10 月 01 日

第十二卷第五期：產學攜手計畫之成效和問題

出版日期：2023 年 05 月 01 日

第十二卷第十一期：雙語教育對師培的影響

出版日期：2023 年 11 月 01 日

第十二卷第六期：私立中小學招生問題

出版日期：2023 年 06 月 01 日

第十二卷第十二期：正視大學學費調整問題

出版日期：2023 年 12 月 01 日



文稿刊載非專屬<sup>1</sup>授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：\_\_\_\_\_ (敬請親筆簽名)<sup>2</sup>

所屬機構：無 有：\_\_\_\_\_

職 稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

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

中 華 民 國 年 月 日

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

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

## 臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。			
字數	（各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字）			
題目				
<b>作 者 資 料</b>				
第一作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	□□□	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.tmue.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: Norma-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

林清江（無日期）。國民教育九年一貫課程規劃專案報告。取自 <http://www.mihjh.cyc.edu.tw/wwwsearch/%E4%B9%9D%E5%B9%B4%E4%B8%80%E8%B2%AB/9class.htm>

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved from [http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl\\_report.pdf](http://www.ltsn-01.ac.uk/docs/pbl_report.pdf)

謝誌：本撰寫體例與格式微修自〈課程與教學季刊撰寫體例及格式〉，感謝該季刊授權。



## 【臺灣教育評論學會】會員入會說明

本會經內政部中華民國九十九年十月二日臺內社字第 1000008763 號函准予立案，茲公開徵求會員。

### 壹、臺評學會宗旨

本會依法成立、非以營利為目的的社會團體，以從事教育政策與實務之評析、研究與建言，提升本領域之學術地位為宗旨。本會任務如下：

- 一、從事教育政策與實務評論之學術研究。
- 二、辦理教育政策與實務評論之座談及研討。
- 三、發表教育政策與實務評論，提供改革之建言。
- 四、建立教育政策與實務評論之對話平臺。

### 貳、臺評學會入會資格

- 一、個人會員：凡贊同本會宗旨、年滿二十歲、填具入會申請書，並繳交會費後，經理事會通過後為個人會員。
- 二、贊助會員：長期贊助本會工作之個人。

### 參、會費繳交標準

- 一、入會費：個人會員新臺幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新臺幣壹仟元。個人會員一次達壹萬元以上者，得永久保有本會會員資格。

### 肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載（<http://www.ater.org.tw/>）

1. 郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

2. 傳真：(02) 2311-6264（請註明臺灣教育評論學會收）
3. 電郵：ateroffice@gmail.com（主旨請寫：「申請加入臺評學會」）。

## 二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072  
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

## 伍、臺評學會聯繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

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

會址：100234 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】



## 【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

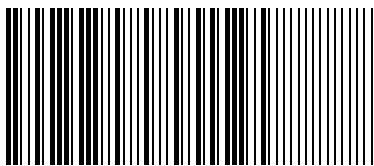
申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓名		出生年月日	西元 年 月 日
性別		身份證字號	
學歷		畢業學校系所	
現職			
經歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
<b>繳交金額</b>			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x _____ 年= _____ 元 <input type="checkbox"/> 永久會費：_____ 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） （自民國 _____ 年 _____ 月至民國 _____ 年 _____ 月止，共 _____ 年）			
<b>繳費方式</b>			
<input type="checkbox"/> 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
<b>收 據</b>			
收據抬頭*：_____ 統一編號：_____ (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 _____ 年 _____ 月 至 _____ 年 _____ 月	
申請人：_____			(簽章)
			中華民國 _____ 年 _____ 月 _____ 日
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：10048 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】編輯室收 (2) 傳真：(02) 2311-6264 (請註明王芳婷助理收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



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