

2023年7月

第12卷 第7期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

# 臺灣教育評論



Taiwan Educational Review Monthly

## 本期主題 高中優質化政策省思

教育部高中職優質化輔助方案已堂堂邁入第十六個年頭。近年來配合十二年國民基本教育與108課綱之變革，優質化輔助方案透過提升教師專業發展、培養跨域社群、充實教學資源、強化產業鏈結等方式，使高中職能發展特色課程、協助學生適性發展、提升學生自主學習能力、陪伴高中職師生成長，最終達成適性揚才的目標。適逢近年108課綱之戮力革新以及後疫情時代的新格局，高中、高職優質化輔助方案從政策規劃、策略實施到學校執行之間有多項議題，如何直接與間接形塑高中職教育的理念與實務？優質化輔助方案如何協助各校開展素養導向教學、跨域學習、多元選修及彈性學習課程？在優質化輔助方案規劃與實施過程中，校長與行政團隊有那些成功的領導經驗、遇到困境與因應之道為何？

基於此，本期以「高中優質化政策省思」為主題，聚焦於高中職優質化方案政策面與執行面之省思，從政策實施現況、問題與挑戰、實務與解方等層面提供經驗分享、關鍵成功因素分析、成效檢視或反思，從而提出可供未來改善的方向和具體建議，裨益未來精進高中職優質化輔助方案之規劃與實施。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄11篇；「專論文章」收錄1篇，從聯合國《兒童權利公約》探討幼兒園階段之管教措施，提供法理方面的論點；「自由評論」部分收錄15篇，廣泛討論新科技與新政策對教育現場之影響，包括AI如何影響教學與學校領導、雙語教育的衝擊、安全教育、學童保健等議題。



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

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

### 文章

詹勳育（國立臺灣師範大學工業教育學系助理教授）

### 專論

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

### 文章

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

**當期執編** 謝曉菁（國立臺灣師範大學技術職業教育研究中心專任助理）

**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. 7 July 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 Kaohsiung 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 Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)  
Chan, Hsun-Yu (Associate Professor, National Taiwan Normal University)  
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)  
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

---

## Managing Editor

Hsieh, Hsiao-Ching (Research Assistant, Technological and Vocational Research Center, National Taiwan Normal University)

## Text Editors

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

## Art Editor

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

## Cover Designer

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

---

## Publishing Entity

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

## Place of Publication

Taipei, Taiwan

---

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

## 主編序

教育部高中職優質化輔助方案已堂堂邁入第十六個年頭。秉持著提升後期中等教育品質、實現社會公平正義、增進國家的競爭力及回應民眾共同期待等初衷，優質化輔助方案歷經基礎發展、焦點創新、特色領航及課綱轉化的優化階段，協助學校建構支持系統，挹注硬體與軟體資源；近年來配合十二年國民基本教育與 108 課綱之變革，優質化輔助方案透過提升教師專業發展、培養跨域社群、充實教學資源、強化產業鏈結等方式，使高中職能發展特色課程、協助學生適性發展、提升學生自主學習能力、陪伴高中職師生成長，最終達成適性揚才的目標。適逢近年 108 課綱之戮力革新以及後疫情時代的新格局，高中、高職優質化輔助方案從政策規劃、策略實施到學校執行之間，如何直接與間接形塑高中職教育的理念與實務？優質化輔助方案如何協助各校開展素養導向教學、跨域學習、多元選修及彈性學習課程？在優質化輔助方案規劃與實施過程中，校長與行政團隊有那些成功的領導經驗、遇到困境與因應之道為何？優質化輔助方案如何有效賦權教育現場，結合校內外或產業支援與協助，共同發展具學校特色的優質化輔助方案？政策制訂端與教育實務現場如何暢通對話，最終協助師生面對未來世界與社會的脈動，實現人生夢想？

基於此，本期以「高中優質化政策省思」為主題，聚焦於高中職優質化方案政策面與執行面之省思，邀請學者、教育行政人員及教師從高中職優質化政策實施現況、問題與挑戰、實務與解方等層面提供經驗分享、關鍵成功因素分析、成效檢視或反思，從而提出可供未來改善的方向和具體建議，裨益未來精進高中職優質化輔助方案之規劃與實施。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄 11 篇，針對「高中優質化政策」相關理念、政策、實務進行問題針砭；「專論文章」從聯合國《兒童權利公約》探討幼兒園階段之管教措施，提供法理方面的論點；「自由評論」部分收錄 15 篇，廣泛討論新科技與新政策對教育現場之影響，包括 AI 如何影響教學與學校領導、雙語教育的衝擊、學生輔導法修法之可能影響及國中與高中階段輔導活動之課綱與實務、安全教育、學童保健等議題，不一而足。這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。

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

第十二卷第七期輪值主編

李懿芳  
臺灣教育評論學會常務理事  
國立臺灣師範大學工業教育學系教授

詹勳育  
國立臺灣師範大學工業教育學系助理教授

## 本期主題：高中優質化政策省思

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

- 鄭彩鳳 均等乎？卓越乎？高中優質化政策之評析 / 1
- 黃偉立 高中優質化計畫與高中教育發展 / 6
- 蔡哲銘
- 陳清誥 高中優質化政策省思 / 11
- 陳汶靖
- 林國楨
- 林隆諺 十二年國教高中優質化輔助方案政策參與與服務實踐 / 18
- 顏佩如 從國際基金補助學校有利層面探究高中優質化補助政策及學校執行問題之探究 / 23
- 曾碩彥 高中優質化方案實施下 108 課綱普高學生的課程觀點 / 30
- 曾璧光
- 宋修德 高職優質化輔助方案在技術型高中實踐之縱貫探析 / 38
- 廖錦文 推動高職優質化輔助方案政策以成就每一位孩子 / 46
- 陳美姿 高職優質化輔助方案在 108 課綱推動的關鍵角色 / 53
- 廖年淼
- 吳盈瑩 優化技術型高中競爭力之芻議－以「群」為招生單位作為「實群虛科」起手式 / 59
- 涂芳瑜 108 課綱技術型高中同校跨群選修課程推動之探討－以新竹區技術型高中為例 / 63

## 自由評論

- 高文忠 AI 與 ChatGPT 對教育的影響與因應之道 / 68
- 林玉華 談 AI 時代中的學校知識領導 / 72
- 穆柏安 如何培養國中小學生具備 AI 素養 / 78
- 陳琳筑  
林佳慧 初探文化與跨文化關聯對英語教育的重要性 / 83
- 黃懷德 雙語教學在普通高中推動現況與展望 / 89
- 王庭萱 談引進外籍英語教學人員的實施與問題 / 94
- 楊心柔  
陳慧蓉 「為臺灣而教」教師的專業發展之需求評估 / 99
- 林上能 我們需要怎樣的《學生輔導法》？論修法脈絡與願景 / 105
- 李岱穎 以杜威溝通觀點思考「人際互動」能力培養 / 111
- 方慶豐  
黃桂芬 新課綱實施日臻完善芻議—以技術型高中為例 / 116
- 何瑾璇  
丁學勤 高級中等學校學生職業成熟度之探究 / 123
- 黃綺芳  
林志成 形塑校園品德之重要、困境與實施策略 / 129
- 黃鈞質 略論社會情緒學習融入師資培育—《劍橋生活素養架構》之啟示 / 136
- 洪正岳 淺談國小交通安全工作 5E 實踐策略 / 143
- 洪嘉瑛 國中小學校推動視力保健議題之探討 / 148

## 專論

- 詹郁萱 從《兒童權利公約》理念探究幼兒園不當管教及體罰議題：相關法規、行政及司法機關見解 / 154

## 本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 178

臺灣教育評論月刊第十二卷第八期評論主題背景及撰稿重點說明 / 182

臺灣教育評論月刊第十二卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明 / 183

臺灣教育評論月刊 2023 年各期主題 / 184

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 185

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 186

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 187

臺灣教育評論學會入會說明 / 191

臺灣教育評論學會入會申請書 / 193

封底

# 均等乎？卓越乎？高中優質化政策之評析

鄭彩鳳

國立高雄師範大學教育學系特聘教授

## 一、前言

高級中等教育在我國學制中，居於國民教育與高等教育間承上啟下的關鍵角色，增加對其資源的投資得以兩端學校共享效益：對下可促使家長與學生更願意就近及適性入學；對上得以厚實高等教育之基礎，提升大學生之質素。環視世界各國教育發展的主流軌跡，大致上是循著先做好基礎的基本功—均等，也就是先滿足了「國民接受教育的基本需求」及「國家對國民義務教育的提供」，在以上二者達到一定水準之後，就會產生向上推進往卓越邁進的驅動力。因此，「均等」（equality）與「卓越」（excellence）乃成為衡量或制定教育政策之重要基準。一般我們認為此二者是對立的概念，但 Darling-Hammond（2010）指出均等與卓越並非總是涇渭分明，有時是兼容並蓄、相互包含的兩種價值。卓越要以均等為前提，而均等若不邁向卓越也不是真正的均等。

## 二、高中優質化方案概述

為了配合十二年國民基本教育之推動，教育部於 2006 年 5 月公告「優質高中輔助計畫」，2007 年修正並納入「十二年國民基本教育實施計畫」之子計畫「高中優質化輔助方案」。2010 年再修正方案之績效檢核，並明訂申請條件需學校評鑑結果之總成績須達二等（80 分）以上（蔡志明，2012）。本方案日漸成熟，實施迄今已近 17 年。

為了推行十二年國民基本教育，政府煞費苦心，投入的經費、人力、物力與時間等資源難以勝數。又，為了確保本項重大政策之成功，在若干年前即訂定有數十項之配套措施，齊步前進，「高中優質化輔助方案」即是其中重要政策之一。依該方案所陳，乃藉由資源挹注，建構專業成長機制，激發成員潛能，發展適性課程，提升學生素養導向能力。學生能就近入學，有效紓緩過度升學之壓力，提升學校整體辦學效益及發展學校特色，藉以穩定發展十二年國民基本教育（教育部，2023）。

本方案之推展，就高中校數而言，2021 與 2022 學年度分別補助 253 校及 255 校（教育部國民及學前教育署，2023：頁 25、33）；就預算金額而言，2023 年編列高級中等學校優質化及特色課程 1,084,550 千元（同上：頁 77）。長久累積之下，其受到補助的學校及經費之量體均不容小覷。

日前修正通過的「教育部國民及學前教育署補助高職優質化輔助方案經費要



點」將在今（2023）年 08 月 01 日實施，其中規定在「基本補助」與「計畫補助」中經費額度需「占優質化方案學年度經費額度百分之二十」，雖已考慮到學生受教權利的問題，但 20%的額度應有再提升的空間。又，反觀高中優質化相關規定，卻尚無各校基本經費額度保障之機制。

### 三、優質化方案之優點

誠如上述，高中優質化 2006 年公布實施至今已逾十五年有餘，目前有些方面已開花結果，有些則初見成效，茲將其優點臚列於下：

#### （一）滿足學生學習需求

提升學生的學習動機，提供多元化的學習機會，針對學生的需求及興趣，開設特色課程讓學生能依自己興趣選課，俾提高學生的學習成效。

#### （二）精進教師教學能力

本方案辦理多元化之增能活動，透過教師專業社群、參加研習或工作坊課程等，讓教師了解與應用新近又接地線的教學理念和教學方法，彼此協作解決教學中的問題和挑戰，透過教師反思，提高教學效能。

#### （三）改善教學環境設施

本方案補助改善學校的設施設備所需經費，如充實教學器材、改善教室環境、創新又美化吸晴及豐富藏書的圖書館等，營造更好的學習環境，提升學生的學習品質。

#### （四）塑造學校特色品牌

各校可以根據自身的特色及優勢，以「別無我有、別有我優、別優我新」的創發精神，開發出具有學校特色的課程和計畫，強化學校特色及品牌知名度，提高學校的核心競爭力，製造與其它學校的差異化，增進學生、家長與社區對更加了解學校特性，成為就讀學校的重要選擇之一。

### 四、優質化方案之問題分析

高中優質化方案雖有其優點，但從政策規劃的價值取向、政策的執行及績效責任之歸屬等，都有其檢討精進的面向。

### （一）失卻績效衡量依據

依據部頒「高中優質化輔助方案」在辦理項目中規定，「本項目旨在...辦理學校校務評鑑項目和評鑑待改進及建議事項之具體改善措施。申辦學校於最近一期學校評鑑結果中，必須將校務評鑑未達 80 分以上之項目，研擬並提出具體的改進計畫」。又在「相關人員獎勵」規定「執行本方案之成效，列入學校（校務）評鑑、.....之參據。」亦即校務評鑑成績，乃決定高中優質化之內容與本方案之發展績效。

依據「高級中等教育法」第 11 條之規定「各該主管機關為促進高級中等學校均優質化發展，應定期辦理學校評鑑」，及高級中等學校評鑑辦法第五條「以每五年辦理一次為原則」。但此項評鑑已停辦多年，雖然國教署補充規定所採計的是「最近一次學校評鑑的成績」，惟早已逾五年未辦理評鑑，其所遵循的判準，恐有已失效用之虞。又，學校五年以前（最後一周期較先受評的學校已近十年）被評鑑的結果這些年都不會改變？

### （二）方案名稱與學校實際表現，不易對接且名實不符

社會大眾多以為「優質化高中」即是「優質高中」，含混不清的用詞，恐影響家長及社會大眾的認知，甚至在學校的招生廣告中，有學校特意將「優質化高中」簡稱為「優質高中」。就最近的數據而言，每年受補助的高中大約有 250 校，但是學校在經過優質化後真的變為優質？「全面優質」或許只能當願景與想望，畢竟優質化高中不等於優質高中。

### （三）經費之補助是基於「需要」（need）或是「功績」（merit）

從均等的觀點來看，資源應多注入有迫切需要的學校，亦即以學校的「需要」程度來決定經費的分配，因此基本上資源分配的基準不是競爭型的。有高度需求程度者，優先配給，讓較為弱勢的學校獲致更豐沛的資源，可與平均標準並駕齊驅，學校之努力程度與實際績效表現則是擱一邊。若是基於卓越競爭思維的觀點則以功績作為準則，績效良好的學校優先分配經費，拔擢獎掖優秀學校乃天經地義的事，但是否錦上添花？集中資源將其分配給表現較好的學校，是否造成好者恆好？弱者則毫無翻身的機會？

### （四）計畫爭取成敗的後果該由誰負責？

現在大多數的教育計畫，多由過去依學生數或班級數作為經費分配的依據，轉換為學校要拿到經費必須提出競爭型的計畫，經過教育行政機關審查通過才會

核撥經費。此舉立意良善，激勵學校努力寫計畫，也活化了學校組織與教師同儕的互動並激盪出許多創意的火花。但是亦有學校敷衍其事，交差了事，其結果就是計畫沒過，學校正好可以繼續在舒適圈中存活。因此，若因承辦人員之怠惰或不作為，不提出或是不認真提出計畫，導致不良後果，受害遭殃的卻是無辜的學生，誰該為學生喪失或減損學習資源負責？競爭型計畫究竟最後懲罰到誰？

## 五、問題因應與解決—代結語

衡酌高中優質化執行現況及可能面對的相關問題，本文研提回應、解決或改善之道如下：

### （一）依法重啟學校評鑑，肩負教育績效責任

行政運作的五大歷程有：計畫、組織、領導、溝通與評鑑，評鑑又將成為下一個決策的開始，是一個循環圈，一旦評鑑停止將使整個運作圈斷裂，教育品質之維持與成長堪憂。教育行政機關宜儘速依法恢復高級中等學校評鑑，以維持教育品質，擔負績效責任，並提供相關教育政策評估之參考資訊，以確保十二年國教及 108 課綱之推動，並確實維持在軌道上。

### （二）妥適訂定均質化與優質化之屬性與運作規則

將優質化方案與均質化方案兩者解構重組，並重新分配資源。凡是屬於基本設施、基本配備、學校常態性運作及社區互動、垂直連貫與水平整合所需之資源，歸納為均質化方案。優質化則屬於學校對於精益求精、特色發展等精緻取向之方案。方案名稱為正本清源，可斟酌分別修正為「邁向優質」與「邁向均質」。

### （三）均等與卓越兼顧

均等與卓越兩者在個別的價值命題上，幾乎多是對立的概念；前者偏向於共同分配所有資源，後者則倡導誰做的好誰就得到較多資源。雖是如此，均等與卓越仍有可以相容之處。例如，有一億元要分給 10 所學校充實教學設備，可將一億元先抽出 4,000 萬元，每校各先分得 400 萬元作為可維持學校基本運作之經費（均等），其餘 6,000 萬元要學校提出精進校務發展之計畫申請補助，教育行政機關依學校過去整體校務表現及計畫撰寫內容，個別核定補助款（卓越）。如此，可保障每個學生之基本受教權，亦可兼顧對於表現績優學校之獎勵。

#### （四）經費之分配以學生學習為前提，需求與功績並重

過去教育經費之分配多以學校「規模」為依據，並參酌過去預算額度來分配，「通通有獎」，毫無競爭力可言。現在的補助計畫多採競爭型計畫的方式，依學校計畫之提出及過去之執行成果，核給補助經費。所以學校如果毫無作為，是不可能獲得補助款，則直接受害的是學生，行政或是教學部門之不夠用心用力，卻由學生來承擔後果，這對學生之受教權而言，乃極為不公平的事。所以若能配合前項，先採公平方式分配基本運作經費，少部分經費再提供給競爭型計畫，則可改善此種現象。

#### 參考文獻

- 王靜珠（2002）。我對托兒所和幼稚園功能整合的建議。《幼兒教育年刊》，14，1-20。
- 教育部（2023）。高中優質化輔助方案。取自 <https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Station/AffairDetail?filter=63F293A9-0155-41A3-97B7-46E43E4685FE&id=b47e356c-f57b-4916-b4e3-9d2355542f2c>
- 教育部國民及學前教育署（2023）。2023 年度教育部國民及學前教育署單位預算。取自 [https://www.k12ea.gov.tw/files/common\\_unit\\_id/a087bc74-c83e-4c92-a57d-2db737068cd5/doc/%e6%95%99%e8%82%b2%e9%83%a8%e5%9c%8b%e6%b0%91%e5%8f%8a%e5%ad%b8%e5%89%8d%e6%95%99%e8%82%b2%e7%bd%b2%e5%b9%b4%e5%ba%a6%e6%b3%95%e5%ae%9a%e9%a0%90%e7%ae%97\(pdf\).pdf](https://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit_id/a087bc74-c83e-4c92-a57d-2db737068cd5/doc/%e6%95%99%e8%82%b2%e9%83%a8%e5%9c%8b%e6%b0%91%e5%8f%8a%e5%ad%b8%e5%89%8d%e6%95%99%e8%82%b2%e7%bd%b2%e5%b9%b4%e5%ba%a6%e6%b3%95%e5%ae%9a%e9%a0%90%e7%ae%97(pdf).pdf)
- 蔡志明（2012）。高中優質化輔助方案之政策規劃構念。《臺灣教育評論月刊》，1(10)，14-21。
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College.



# 高中優質化計畫與高中教育發展

黃偉立

臺中市立文華高級中等學校校長  
國立彰化師範大學教育研究所博士生

## 一、前言

十二年國民基本教育於 103 年 8 月 1 日全面實施，並自 108 學年度起逐年開始實施十二年國民基本教育新課程綱要（以下簡稱 108 課綱），為形塑政策實踐有效途徑，促發各高中持續精進與整體教育品質升級（高優計畫，2016）。教育部透過高中優質化方案的實施，建立諮輔與專業成長機制，協助各校透過諮詢輔導與經驗交流，逐步克服實施 108 課綱所遭遇的各項問題，落實課綱的推動。

108 課綱的實施，從學校願景的共識凝聚、課程架構的建立、校本與選修課程開發、教學場域的更新與建置，乃至於教師的專業增能等各項重要事項的推動，除了經由校內課程發展小組的運作、教師社群的組成以及補助計畫的申請來逐步完成，如何透過外部資源的協助，提供校內課程發展的指引，以及創造跨校交流的機制，已成為學校落實課綱實施與提升教育品質所面臨的重要課題。

高中優質化計畫自 96 學年度開始推動，歷經了基礎發展、聚焦創新以及特色領航三個階段，計畫焦點從行政效能、教師動能到系統動能（劉秀嫻、李哲迪、林國楨、鍾蔚起、陳佩英，2019）。計畫的推動對於學校的課程發展、教師教學、學生學習、教師專業成長、學校特色發展與自主管理等面向，均有相當程度的影響。108 課綱的推動對於高級中等學校而言，不論是課程結構、學校文化、教師教學與學生學習等方面，堪稱歷次課綱推動中最大幅度的教育變革。本文嘗試以高中優質化計畫推動對於「學校發展」與「整體教育發展」兩個部分所產生的教育意涵進行探究。

## 二、對於學校發展的意義

### （一）建立教師共學成長的機制

108 課綱以培養學生的「核心素養」為目標，「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合（教育部，2014）。

「核心素養」的培育對於教學的實施與課程的設計，有別於系統化知識的教授，除了以知識為基礎的學習之外，也重視能力與態度的養成。對於素養的培育，首先影響的是教師的教學理念與課程的設計。對於多數老師而言，能否接受教學

觀念的調整與教學方式的改變，與參與素養導向的課程設計增能培訓，或是曾觀摩過相關的教學活動有著相當大的關聯性。

面對素養導向的課程設計與教學活動的實施，對教師而言，與過往的教學經驗和認知相較之下差異甚多。在變革的環境中，有許多老師勇於嘗試，在接受素養導向課程設計培訓之後，也透過課堂實踐累積了重要的實務經驗。高中優質化計畫透過每個月的例會，邀請實際參與課堂變革的老師們，分享自身的課程設計與實踐心得，創造了教師交流與分享的重要平台。在變革的環境中，每位教師都可以是先行者與實踐家，交流平台建立了經驗分享、專業對話與專業成長的重要機制，協助教師從分享自身的經驗中反思與統整，也透過聆聽他人實踐心得獲得前行的支持與鼓勵，進而創造了教師同儕共學的專業成長機制。

## （二）發展共創式的校園文化

108 課綱的推動對於高中端而言，除了在課程發展、教師專業增能與學生學習帶來相當大的影響，對於學校行政事務推動的思維，亦影響甚鉅。從學生理想圖像的建立、學校發展願景的描繪，乃至於課程發展與課程架構的建立，行政領導的作為若以單向式的行政命令下達，則團隊成員不僅難以理解課綱的精神與理念，相應的教學作為更易流於形式。組織成員的相互對話，成為學校行政事務推動過程中，相當重要的環節與歷程。透過對話，才能理解彼此認知的差異，在取得共識的基礎上持續推動各項工作。

108 課綱實施前，各項準備工作都是緊要之務，對於所有高中而言，不僅需要了解新課綱的核心精神，從課程的研發、課程架構的建立，乃至於各項準備工作的盤整，卻也多是在缺乏既有經驗的前提下規劃、執行以及不斷修正。高中優質化計畫對於支持學校所扮演的角色，已從指導轉化為陪伴與提供發展工具、鷹架，以及校際交流機制的建立。共創式工作坊的推出，則開啟了專業增能研習辦理新的模式。研習的主講人透過提問式的引導，協助行政同仁梳理校內各項新課綱的重點工作，藉由同校參與成員的討論，以及跨校經驗的交流，系統化的規劃各項工作的推行；在課程設計與評量的增能研習辦理上，講師同樣透過提問，協助教師檢視課程目標、課程設計與學習評量，再經由跨校的課程分享與交流，課程的內容更加豐富與多樣化。

共創模式的應用影響了教與學模式，從單向式的知識講授，轉化為透過結構式的提問，引導參與者思考、發想與創造。參與者彼此間的互動關係，由各自與教學者單向互動，轉變為相互連結的網絡式互動。在行政運作模式方面，也逐步發展團隊共創的運作模式，藉由問題討論與問題解決，凝聚團隊向心力與提升行政動能。

### 三、對於整體教育發展的意義

#### （一）學校發展支持系統的建立

學校在實施 108 課綱的歷程中，需要的外部支持可分為兩個部分，一為人員的專業增能，包括行政領導與教學專業；另一部分，則是對於學校整體發展的檢視與協助。高中優質化計畫對於以上學校需求的協助作法，則是透過辦理增能工作坊、實務經驗分享以及學校諮詢輔導機制的運作，來逐步完善各項工作的推行。

在人員的專業增能部分，教學方面側重素養導向課程設計與評量的專業培訓，高中優質化計畫透過具有實務經驗的種子教師群—愛思客團隊，協助辦理工作坊模式的增能研習；行政規劃的課務推動部分，則是透過同樣具備推動經驗的社群夥伴—濕地跨校課推社群，以結構式的提問搭配檢核工具的分享，有效提升各校參與夥伴的行政規劃與執行能力。以筆者個人曾參與課程設計與行政規劃增能研習，以及曾擔任行政規劃研習講師的觀察，共創模式工作坊的辦理，能協助參與者對課程規劃與工作的推動歷程進行結構式的檢視，參與討論的過程也創造了對話與經驗交流，經由實作與實務經驗分享，有效提升對於課綱精神落實在實務工作的認知，進而在工作推動上有更多延伸性的創意作為。

在學校諮詢輔導機制運作部分，透過具備跨校協助經驗的諮輔委員入校，能提供學校在課綱實踐的成果檢視、歷程回顧與指導建議，使課綱的推動更具有可行性。綜上所述，高中優質化計畫提供的陪伴機制包括：(1)專家諮輔：邀請諮詢輔導專家到校輔導，及培力委員課程領導的能力；(2)倍力增能：舉辦各主題的學校增能工作坊；(3)區域協作：高優學校相互交流、參與區域增能研習（羅梅英，2017）。

#### （二）對於課綱實施現況的掌握與了解

108 課綱實施後，對於教育現場的實施狀況與實施成效，教育主管機關以及研究機構透過研究計畫的投入，蒐集相關資訊作為政策推動與評估的重要依據。以教育部國民及學前教育署委託國立臺灣師範大學，所建置的臺灣後期中等教育長期追蹤資料庫為例，透過建置國家後期中等教育學生、家長、教師、教學資料庫，掌握國家後期中等教育現況、問題與發展趨勢，同時也協助各縣市與各高中職五專進修學校掌握校務經營與辦學現況、問題與發展趨勢，作為辦學改進基礎（臺灣後期中等教育長期追蹤資料庫，2010）。

高中優質化計畫諮詢輔導諮輔委員可透過臺灣後期中等教育長期追蹤資料庫的調查資料，先行掌握學校實施課綱後包括課程規劃、教學實施以及學生學習

等面向的調查數據，對於學校的現況能有客觀且較為全面性的了解，在入校諮詢輔導與對談的過程中，更能針對學校需協助之處提供具體的建議。

後期中等教育長期追蹤資料庫以及高中優質化諮詢輔導機制的運作，有如量化研究與質性研究的交互運用，對於課綱實施的現況，提供深入且多面向的調查資料，對於政策反饋與修正，提供了相當實質且貼近現場的建議。

#### 四、結語

我國為因應網路及資訊發展快速、新興工作不斷增加、民主參與更趨蓬勃、社會正義的意識覺醒，加上全球化與國際化所帶來的轉變等重要外在環境變化，開始了 108 課綱的規劃（教育部，2014）。因應外在環境的變化與育才思維的轉變，新課綱的研擬與推動成為引領教育發展的核心工作，而課綱的進一步落實則為實踐變革的重要歷程。

高中優質化計畫以持續精進與整體教育品質升級為目標，執行過程中對於學校層級所建立的諮詢輔導系統，有助於協助學校檢視與盤點新課綱執行狀況，為執行所遭遇的問題尋求外部資源協助；在教師層級所發展同儕分享與互助增能模式，有助於協助教師透過結構式的引導工作坊，以及典範課程分享，理解和熟悉素養導向課程設計與評量的實務操作。

108 新課綱對於高中學校所帶來的影響，展現在教學觀念、課程結構到學生學習模式的大幅度變革。高中優質化計畫協助教師與學校，從實務工作中累積執行經驗，透過結構與引導式的提問檢視執行的歷程，再經由團隊共創的模式帶來經驗交流與對未來的發想。對於學校教育長期發展而言，高中優質化計畫建立了教師增能與交流機制，以及共創式校園文化的建立；在教育整體發展層面，則建立了學校發展支持系統，以及透過調查研究與入校諮詢，較為全面性的掌握課綱實施現況。

高中優質化計畫在 108 課綱推行過程中，在學校層面與教育永續發展所建立的校園文化和支持系統，相信也是下一波新課綱推動的重要基礎。從教學現場的實踐乃至於行政支持網絡的建立，以實踐課綱的重要理念—培養學生核心素養。展望未來，課程的發展需要與課程的推動需要相互架接，課綱的研發與課程推動系統的橫向連結，才能落實教育變革所欲實現的前瞻性理念。為協助學校現場從教學端與行政端，能夠理解與掌握新一波課綱的核心理念，課綱正式推動前，建議透過高中優質化計畫等課推系統，提供教師和行政端專業增能，以俾教育政策的落實推動。



### 參考文獻

- 教育部（2016）。教育部高中優質化補助方案計畫緣起。取自 <https://saprogram.tw/sap/index?category=introduction>
- 劉秀嫚、李哲迪、林國楨、鍾蔚起、陳佩英（2019）。優質化高中組織動能變化及其影響之縱貫研究。《教育學刊》，52，77-116。
- 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/upload/1/16/doc/288/pta\\_18543\\_581357\\_62438.pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/pta_18543_581357_62438.pdf)
- 羅梅英（2017）。高中優質化計畫百花齊放，探索天賦。《未來family》。取自 <https://futureparenting.cwgv.com.tw/family/content/index/9373>
- 臺灣後期中等教育長期追蹤資料庫（2010）。建置目的。取自 <https://use-database.cher.ntnu.edu.tw/page/about02>



## 高中優質化政策省思

蔡哲銘

臺北市陽明高中校長

陳清誥

臺北市松山高中校長

陳汶靖

臺北市麗山高中校長

### 一、高中優質化方案沿革與新課綱實施

高中優質化輔助方案（以下簡稱高優方案）於 95 學年度開始試辦，96 學年度正式實施。方案初期強調「區位公平」，希冀透過挹注資源支持各區域學校提升教育品質與發展特色，達到鼓勵就近入學與減緩升學壓力的政策目標。經過基礎發展、焦點創新與特色領航等三期發展重點的演變後，至 106 學年度開始，為因應「十二年國民基本教育課程綱要」（以下簡稱新課綱的實施），國教署推出第二代高優方案（陳佩英、林國楨、鍾蔚起，2017）。迄今，高優方案協助新課綱，兩者之間息息相關，為支持各高中實踐新課綱發展的重要輔助方案之一。

於 108 年正式實施的高中新課綱由國家教育研究院負責課程研發、「十二年國民基本教育課程研究發展會」負責課程研議，教育部「十二年國民基本教育課程審議會」負責課程審議（教育部，2014）。跟過去幾次課綱的改革相較，新課綱在普通型高級中學學習階段給予學校更大的課程規劃空間（黃偉立，2019）。依據總綱對於課程類型的區分，學校需要規劃校訂必修、多元選修、團體活動與彈性學習時間等課程（如表 1 所示），以形塑學校教育願景及強化學生適性發展（教育部，2014）。

表 1 「十二年國民基本教育課程綱要」規範之各課程類型學分數

課程類型		學分數
部定課程	部定必修	118
	加深加廣	44-48
	補強性選修	視需求開設
校訂課程	校訂必修	4-8
	多元選修	至少 6 學分
	團體活動時間	每周 2~3 節
	彈性學習時間	每周 2~3 節

面對多元的課程類型，過去學校領導者較擅長行政領導，對於課程發展較不熟悉。多數教師在師培階段有學科教學的專業訓練，但不具備課程開發與設計的能力。因此，當新課綱給予學校規劃空間時，對各校確實造成挑戰。新課綱所揭櫫的教育理念必須經過適當的轉化與協助，才有機會在高中校園中實踐。

## 二、二代高優協助課綱的轉化與實踐

面對各高中因應新課綱挑戰所需的協助，二代高優透過計畫申請引導各校準備課程，提供經費資源發展各項課程與配套，計畫內容如表 2 所示。

表 2 高優方案計畫申請書項目及內涵

子計畫項目	內涵
A—新課綱課程發展計畫	推動新課綱所規範之課程，及教育部發展重點政策議題融入課程
B—教師增能計畫	深化教師教學的專業素養
C—新課綱課務推動計畫	協助學校新課綱課務推動計畫，包含課程發展委員會之建置與運作，自主學習計畫、學習歷程檔案之規劃與執行、課程諮詢教師培力增能等
D—學校特色及校務精進	協助學校特色發展及校務精進

資料來源：引自 112 年高優計畫申請書，網頁擷取 <https://saprogram.tw/News?ID=114>

高優方案除了引導各校準備 108 新課綱前置規劃外，亦是課綱與高中兩端雙向溝通的橋樑；從課推與課發現況調查回報單中，可讓二代高優瞭解各校推動新課綱之情形及遭遇之問題，並帶領學校進行課程之優化，以達成雙向溝通的效益。

除了表 2 所列之各項子計畫內涵外，另規劃三項重要的協作機制來協助參與方案的學校。

### （一）前導學校讓高中形成相互支援的團體，藉由集體的智慧共同前行

新課綱為全國高中以下各教育階段的課程變革，面對此一全國教育系統的改變，若能將許多學校組織起來，加強彼此之間的連結與交流，建構成一個政策學習網絡，將有助於新課綱的全面推動（洪雯柔，2023）。自 105 學年度開始，國教署成立第一階段 46 所的前導學校，提供資源予前導學校依據課綱規劃各項校本課程、試辦各項行政配套，以期預先發現問題，並尋得解決問題的對策。前導學校同時肩負帶領區域高優學校的任務，分享新課綱規劃的方向與策略，同時促進區域內各校課程與課推的交流。

高優方案將學校畫分為五大區九組，每一區邀請一位學者教授擔任區長，協助帶領區內課綱準備與課程發展。每一區進行分組，例如臺北市立松山高中與臺北市立陽明高中隸屬於北二區陽明山組（由上述兩校擔任前導學校之高優群組）。上述分組的安排讓每一所前導學校約帶領六至八校進行課綱的準備工作。

高優方案規劃前導學校帶領區域內高優學校的三種方式，包含區域諮輔會

議、區域分享會議以及區域增能工作坊。透過上述方式，可讓各校提出面臨的問題，由諮輔委員帶領各校討論解決。同時也讓各校分享良好的推動策略與經驗，提供友校借鏡。另外辦理工作坊協助區域內各校就共同有興趣增能的事項，邀請專家演講或講座。

新課綱的實施給予各校規劃課程的彈性，而高優、前導學校計畫則提供高中合作的空間，以陽明山組而言，111 學年度即規劃組內各校學生相互觀摩學習歷程檔案發表，也邀請大學教授直接與學生對話，討論有關學習歷程檔案的學習心得。前導計畫讓高中在課綱準備工作上可以形成相互支援的團體，藉由集體的智慧共同前行。

## （二）濕地社群從行政規劃與配套的安排進行新課綱的轉化與實踐

新課綱不僅給予學校更大的課程規劃空間，同時需要完備的行政配套安排。這些配套的規劃對多數學校而言都是新的議題，沒有舊有的經驗或模式可依循，因此讓學校行政十分焦慮。從高優問卷中蒐集的現場意見，包含「行政人員業務壓力大、相關配套措施尚未到位、經費與資源尚需整合、行政與教學之間的討論不足」等（洪雯柔，2023），都可以看出各校的行政團隊需要支持與協助，以推動新課綱的課程與配套。

因此高優方案成立水筆仔團隊（以北部的主任為主，後續結合南部的紅樹林社群，擴增為濕地社群），遴選有經驗的主任組成一個虛擬高中，在社群內先行討論出可行方案，透過工作坊帶領各校進行配套措施的思考與規劃。以推動課程諮詢教師相關配套而言：當學生有選課的機會時，指導學生如何選課的需求就會產生，課程諮詢輔導教師的角色因運而生。而學校如何結合導師、輔導教師搭配新設的課程諮詢教師協助學生選課，就需要跨處室討論形成整體的配套與做法。

面對新課綱的實施，透過 106 學年度課推課發回報單的彙整，發現各校尚面臨以下議題需要處理：

1. 加深加廣課程開設：各校如何規劃加深加廣的課程，以符合學生未來升學進路的需求。
2. 彈性學習時間與團體活動的規劃：如何安排彈性學習時間與團體活動，讓學生有機會真正利用時間規劃自己的自主學習。
3. 現有師資調配：如何因應各學科授課時數的變化與運用校本課程的開設，來調配現有校內的師資。
4. 課程評鑑規劃：如何規劃課程評鑑，讓校本課程的品質得到把關。

為協助解決上述問題，表 3 整理水筆仔團隊在 107 學年度辦理的工作坊（林怡君、鄭敬儀、陳佩英，2023），協助各校進行實作與規劃。

表 3 水筆仔團隊在 107 學年度辦理工作坊的內容（林怡君等人，2023）

工作坊主題	內涵
彈性學習與團體活動	彈性學習與團體活動盤整與規劃
加深加廣	加深加廣課程盤整與規劃
師資調配	108 課綱三年師資過渡試算
課程諮詢教師與選課輔導手冊	選課輔導手冊編撰進行說明
大學選才與學習歷程連結	系統說明與課程規劃分析
自主學習	自主學習各處室分工討論
課程評鑑	課程評鑑理念及工具、指標進行討論
新任教務主任工作坊	從教務主任角色、課發會等議題提醒新任教務工作夥伴工作要項

由於新課綱為全國實施，各校的規模與條件差異很大。濕地社群的協助主要是從行政規劃與配套的安排進行新課綱的轉化與實踐。社群先依循課綱的精神，提出需要考慮的因素，再研擬出可試行的建議做法，續由各校依據學校文化與條件，發展出適合於該校實行的方案。

濕地社群縮短新課綱改革與學校原有作法的差距，有可供參考的建議方案，不但可減少摸索配套的時間，也減少「上有政策、下有對策」錯誤樣態發生機會。

### (三) 愛思客社群協助教師在課程發展脈絡的角色轉型

新課綱若要成功，教師的角色至關重要。新課綱的成功推動需要教師認同課綱的理念，設計出符合課綱主軸的素養導向課程；同時在實施教學能夠落實「以學生為主體」的學習模式。然而如同甄曉蘭（2004）的分析，過去教師的課程發展脈絡中扮演的角色，主要是課程實踐與執行的角色。新課綱賦予各高中校本課程的開設任務，則是將教師由原先的課程實踐與執行者轉變為「課程創制者」。

面對在課程發展中角色的改變，教師的課程與教學專業皆須提升以符需求，因此高優方案遴選跨科、跨校教師組成「愛思客社群」，主要目的在透過社群增能發展跨領域素養課程，並辦理適合國內實施的跨領域素養導向課程設計工作坊。特別是新課綱公布之初，教師對於「素養」名詞陌生且對素養導向教學與評量認知不足（王竹梅、丁一顧，2021），非常需要提供增能的機會。

為協助高中教師能夠加速擁有素養導向課程設計的能力，愛思客發展出多項

工具如課程設計思考流程、素養課程設計圖、跨領域課程設計之曬衣繩視覺架構圖等，協助教師能迅速掌握素養課程設計的精神。同時亦開發出「表現任務與素養評量」、「跨領域素養導向課程設計」以及「概念為本與探究策略」等三種初進階的工作坊（林怡君等人，2023）。

愛思客社群所辦理的工作坊在 106 年一年內辦理近百場，可看出教師對於擁有素養導向課程設計增能的強烈需求，同時也感受到教師們認真的尋求課程發展的角色轉型。經由愛思客社群的協助，教師的課程與教學專業提升至符合新課綱期待的角色功能，也讓各校在新課綱開設的課程能符合課綱精神，通過計畫審查。

### 三、高中優質化政策的省思

#### （一）課綱的理想需要經過轉化才能在高中現場實踐

二代高優方案目的為協助各高中準備新課綱，兩者之間的關係密不可分。此次新課綱由國家教育的專責機構，即「國家教育院」負責研擬與研發。其所揭櫫的全人教育的精神、「自發」、「互動」及「共好」的理念，以及「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的願景都獲得各界高度認同，認為這是一部符合未來人才培育趨勢的課綱。

然而由高優方案、前導計畫所回收的問卷，以及透過濕地社群與愛思客社群辦理的工作坊所得到的回饋，都是課綱引發教學現場的實際需求，但學校的教師與行政團隊需要協助才能回應課綱的期待與需求。亦即課綱雖然乘載眾人對人才培育的期盼，然而就實務面而言，需要經過轉化與實踐才能落實課綱的理想。此次新課綱雖由高優方案擔任協作的機制，但仍觀察到高中教學現場的焦慮。建議下一部課綱規劃時，能注意並儘早處理轉化與協作的機制，讓課綱能更順利推動。

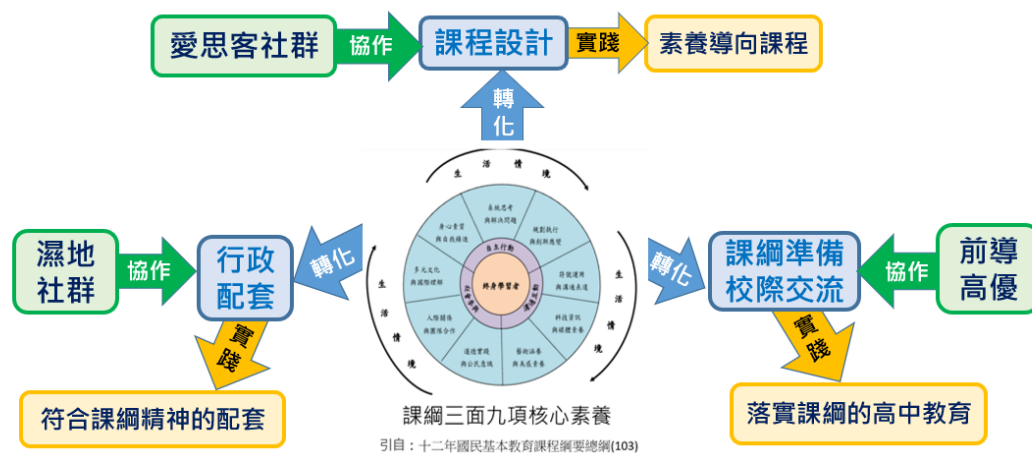


圖 1 新課綱經由高優方案協助各校轉化及實踐

## （二）全國性的課綱應推動全國高中參與協作機制

新課綱是全國高中普遍實施的教育政策，類似高優方案性質的協作機制應該涵蓋全國高中。然而高優方案卻是由各高中自主決定是否申請參加，參加高優方案的學校能夠得到經費、增能工作坊與專家諮詢等資源協助學校規劃新課綱。同時主管機關亦能藉由課推與課發回報單、專家諮詢等方式掌握各校推動的狀況。

至於未參與高優計畫的學校是否資源已經足夠或是學校已做好準備因應新課綱，答案經常無從確認。為此，高優方案雖不斷鼓勵各校踴躍參與，然而參與校數雖有增加但始終有學校並未參與。為提升與確保全國高中教育品質，建議未來應協助各校皆能有機會接受協作。

## （三）需研擬教師參與課綱增能及課程發展的機制

課綱迄今已實施四年，但從高優現況回報單仍可看到，部分學校參與課程發展的教師尚未超過 50%。許多為教師辦理的增能研習，如素養導向課程與評量設計，經過多次辦理後，仍有教師未曾參加。

此次課綱希望推動「以學生為主體」的學習模式、規劃校本課程讓教師轉變為扮演「課程創制者」的角色以及強調結合學習與生活之核心素養的學習等，都是重要且關鍵的改變，都需要教師能夠進一步理解、轉化，並在課堂中實踐。此次因應新課綱的推動，高優計畫發展出許多討論、共創、產出型態的研習，但可惜部分教師仍保有「以不變應萬變」的心態未能參加，難以掌握與實踐課綱精神。

建議新課綱的研習與工作坊，不應只是由具有意願的教師參加，而是應由教育主管機關與學校合作研擬出讓所有教師參與的機制。例如安排期程，將增能研習或是產出型的工作坊結合各校的教學研究會，讓所有教師都能參加需要精進的研習，鼓勵教師成為終身學習者，有助於課綱的順利推動。

## 四、結語

此次課綱的推動，由專業的「國家教育研究院」負責研發，以前瞻的思維進行來未來人才培育之規劃，但其所描繪的學習風景與原先的教學現場尚有一定程度之落差。國教署將二代高優列為協作方案之一，其目的在提供資源、提供專家建議、辦理行政配套與素養課程設計等工作坊，以軟性的角度切入協助各校，有效扮演課綱的轉化與協作的角色，幫助高優學校於教學現場實踐新課綱。

然而新課綱的推動，應屬全國高中共有之任務。課綱能否順利實踐，全體教

師專業提升亦至關重要。建議未來課綱轉化與協作的機制，應思考由全國高中共同參與的方向規劃；而教師專業增能的要求，亦應研擬讓所有高中的教師參與，以期有效運用資源、強化課綱推動的成果、進一步達成課綱勾勒的學習願景。

### 參考文獻

- 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>
- 王竹梅、丁一顧（2021）。國中小素養導向評量實施之困境與反思。臺灣教育評論月刊，10(3)，1-7。
- 陳佩英、鍾蔚起、林國楨（2017）。教育部高中優質化輔助方案現況發展與未來規劃報告。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8059/51512/d8826b06-2a9d-4b5c-aa44-1832689100d5.pdf>
- 甄曉蘭（2014）。課程理論與實務—解構與重建。臺北市：高等教育。
- 黃偉立（2019）。十二年國教新課綱大學招生方案與人才培育。臺灣教育評論月刊，8(11)，93-97。
- 陳佩英（主編）（2023）。高優雁行 15 年—方案的政策學習實錄。臺中市：教育部國民及學前教育署。
- 洪雯柔（2023）。前導學校區域協作與網絡資本之發展。載於陳佩英（主編），高優雁行 15 年—方案的政策學習實錄（195-216 頁）。臺中市：教育部國民及學前教育署。
- 林怡君、鄭敬儀、陳佩英（2023）。教師領導行動：愛思客團隊和濕地社群之客剛實踐。載於陳佩英（主編），高優雁行 15 年—方案的政策學習實錄（217-253 頁）。臺中市：教育部國民及學前教育署。





## 十二年國教高中優質化輔助方案政策參與與服務實踐

林國楨

國立彰化師範大學教育研究所副教授

林隆諺

國立彰化師範大學教育研究所博士生

### 一、教育政策（領導）的終極宗旨

美國教育改革運動領袖 Darling-Hammond（1997, 2017）認為，教育政策領導需植基於平等、多元和公義的原則，方能確保所有學生獲得平等的教育機會。她主張政策制定應該建立在對學童所需要的理解之上，藉由學校有效領導與管理為學生們提供充分的支持和必要的指導。易言之，教育政策亦即通過提供全面的教育機會，以滿足學生的生理、心理、社會、精神、學習和職業需求。再者，加拿大安大略省教育委員會前顧問 Fullan（2001, 2010, 2011）指出，有效的教育政策領導應該基於合作和相互信任的基礎上，對學校和教師提供支持和指導。學生學習的重心應該從單向的知識傳遞轉向主動學習和對知識的應用，學生應作為學習的核心，外在所有的教育作為（尤其在教師領導），即以支持學生在不斷變革的環境中順遂的發展。衡諸兩位教育政策領導者，率皆發出了建立「公正、協作和以學習者為中心」的教育政策領導的聲音，豎立為教育政策制定和發展提供有價值的思考和創新的思維典範。

### 二、高中優質化輔助方案成為（就）國家教育政策之一

高中優質化輔助方案（以下簡稱為本方案）的歷史淵源，可追溯至 2006 年《大溫暖社會福利計畫》內有關十二年基本國民教育政策的推動，並於隔年正式成為教育部推動《十二年國民基本教育 13 項系列先導計畫》之一。本方案計畫團隊深知任何重大教育政策，倘欲貫穿通透學校校門、教室廊門、教師心門，以臻教育政策良善之意不打折扣，並使得教師專業知能及學生學習成效畢其功於一役，除政策體制持續支持、主管其事者們自始至終的信任授權、資源經費挹注準確到位、學校利害關係人渴望變革外，團隊遂採取高槓桿政策（high leverage policy）與行動理論（theory of action）的政策領導作為，方能於十餘年來歷經第一代三個期程（96-98 基礎發展、99-101 焦點創新、102-105 特色領航）與第二代高優（106 學年度起），藉由專家諮詢陪伴、學校自主管理、高中與大學夥伴校際交流、學校特色與亮點課程發展、補強高中評鑑不足項目、與高職優質輔助方案部分 KPI（關鍵績效指標）合流、十二年國教課綱宏觀發展之學校自我檢視流程、教師專業學習社群由下而上支撐計畫實踐、學校本位管理、重塑學校自我精進文化、前導學校與高優學校攜手接軌 108 課綱、五大區域諮詢暨學校聯盟系統協作、學校素養導向課綱課推檢核、持續納入與推動國家重要教育政策（例如國際教育、雙語教育、資訊融入教育、學校發展八大議題、偏鄉學校支持網絡）等多

元策略結合理論與實務（林國楨，2015；林國楨、舒富男，2018；陳佩英、林國楨、林怡君，2023；陳佩英、柯喬元，2023；陳佩英、簡菲莉主編，2015），以上各種作為，莫不希望將本方案實踐歷史與學校自我進步的過程畫上同步軌跡的記號，終究為高中階段教育質量和學生學習成效注入更上層樓的催化動能。進一步而言，本方案亦與 Fullan、Darling-Hammond 之見解有所呼籲輝映：教育政策乃是促進教育改革及提升學校教育水平！

### 三、研究者參與本方案的角色與實踐獲益

很榮幸地是研究者自身在參與本方案過程，陸陸續續分別扮演方案協同主持人、計畫指導、諮輔委員、學校行政與社群陪伴、前導學校諮輔系統之區長、高優計畫執行之學校教務主任、前導學校校長等角色，綜整前述多種角色，在參與方案實踐與服務數年過程中，實亦獲益匪淺。茲分述臚列如後：

#### （一）參與本方案增強教育政策意識和能力

大學教授與高中校長往往因擁有學術專長背景、學校現場專業知識和經驗，在國家中央或地方的政策制訂與諮議過程中，有機會可以聆聽或參與教育政策的討論。藉由教育政策的參與過程，可以瞭解政策的制定過程、背景、目的和成效等方面，進一步理解教育政策的重要性和影響力。

#### （二）培養溝通協商與問題解決技巧

作為本方案的協同者及前導學校校長，歷經第一代三個時期與第二代，期間不斷地要與不同的政策主其事者、政策實施主體對象（高優學校與高優前導學校）、核心團隊（教授群、諮輔委員、總召與分召學校）、校內行政與教師社群指導者及專業對話人員等相關單位或人物間進行溝通和協商，經由時空蛻變與經驗積累，亦發現研究者似乎在領導者與被領導者間的溝通協商、問題解決等能力更為精進。

#### （三）認知不同教育階段的緊密生態體系

研究者藉由本方案的參與及實踐過程，深知學術不應侷限於傳統的知識象牙塔內，學校教師與學生的教學及學習觸角也不應受限於教科書內。透過本方案的實際參與，研究者因能與高中學校、直接受益對象（教師與學生）、大學端與國中端、甚或社會社區的縱向與橫向連結，讓研究者更深入地瞭解國內外教育趨勢、社會（區）脈動、學校精進發展、教師專業涵養與學生素養學習之串聯是有機生態系統，彼此環環相扣、缺一不可。

#### （四）彰顯學校教育與社會責任的價值

大學與高中教育階段的學校，在社會責任的價值與實現包括培養優秀的人才（教師專業社群）、堅持具有意義的教育變革理念（例如校校均能找到自己的優質、優質創新教案、亮點課程等），培養學生高素養、好素質並能適性發展（扶艱、固堅、拔尖）、促進社會公平與多元（例如就近入學、校校優質、扶弱）、推進教育創新進步策略工具（水筆仔虛擬高中、愛思客團隊成立、高優電子季報發刊等），尤其藉著參與本方案，更為彰顯與督促著研究者在教育與社會的雙重責任感。

### 四、方案十餘載學校、教師與學生的變化總況

研究者依據參與本方案的過程，觀察本方案帶給學校、教師與學生的改變或助益有下：

#### （一）學校層面

透過本方案的學者專家長期陪伴與諮詢輔導、總計畫及五大分區聯合工作坊、學習型前導學校運作與 PDCA/PDSA 入校諮輔（Plan-Do-Check/Study-Act）等機制，均能帶給學校不斷進步與尋求變革的原動力。以 PDCA/PDSA 入校諮輔為說明，高中學校在 plan 階段的計畫撰述、成果報告、學校行政與教師協同規劃計畫能力等。在 Do 階段能善用資本門購置與教學及學習相關的硬體設備；經常門對行政、教師與學生有利的增能工作坊或研習；啟動教師社群執行計畫與課程教學的動力等。在 Check 與 Study 階段，能經由自主管理規劃與檢核策略逐步自我檢視成效、甚或善用本方案提供之行政、教師、學生及家長問卷結果，進行教學與學習策略之科學滾動修正。最終，在 Act 階段，學校能於成果總結報告中找出預期效益與實質效益的落差所在，並在下學期新計畫中調整與修正，讓經驗逐年積攢轉化而成學校源源不絕、自我精進的組織記憶與智慧。

#### （二）教師層面

本方案深刻認識到，學校優質（化）的過程，所謂的沉睡中巨人的教師著實扮演最具關鍵角色，教師是徹底讓政策方案、學校啟動與學生發生自主學習的真正齒輪樞紐。誠實看待，本方案在第一代第一時期的確是由行政承接計畫，而後轉向邀約學校教師執行計畫的由上而下（top-down）的模式居多，然而本方案執行核心團隊也留意到此現象之艱困，遂於第二時期倡議教師專業學習社群應成為學校各子計畫之規劃與執行主體，故而學校社群歷經多年，已由摸索探索、磨合運作、步入軌道……至今已成內部機制化之運作（落實由下而上 bottom-up），著

實喚醒這位巨人而成學校翻轉教學、素養校必與多元選修課程設計、學生多元評量與診斷、促發學生自主學習、國家新教育政策或議題的實踐先行者與學校向上提升的巨大支柱。

### （三）學生層面

本方案在實施初步階段四大重要發展項目之一即為「學生學習」，其重點有關於學生就近入學率、學生多元學習程度（例如英語能力）、學生學習落後生扶助、新生入學基測成績及升學表現、紓解學生升學壓力等。然而本方案隨著政策機動修正滾動（重要者有如 108 課綱實施）與企圖與學校銜接接地的理念下，發展建置適宜學生潛能與適性揚才的境教制教尤為重要，職此，近幾年重要的作為，舉其荦荦大者諸如：計畫直接將學生列為直接受益對象；邀約學生參與各種與本方案推動相關之工坊（例如未來教育工作坊等）；透過三年一期的學生問卷了解學生學習狀況與困難點；鼓勵學生分享自主學習、歷程檔案與多元表現成果；PDSA 入校諮輔（2.0 版）安排與學生的隨機對話，藉此以更進一步認知其在學校學習情形，再將學生聲音合理轉達給學校師長，真正落實以學生為核心的教育終極價值。

## 五、本方案由 SAP 到 SPA 不變信念的政策實踐—兼結語

本方案全銜為「高中優質化輔助方案」，英文語譯為「School Actualization Program」，簡稱 SAP（核心團隊在為本方案英文命名時也確實經歷過燒腦討論、尋求共識的過程）。本方案在第一代（尤其在十二年國教宣示前的兩個時期）屬於最為激烈時期的競爭型計畫，參與競標的學校莫不為獲得資源、學校增能的機會，而彼此摩拳擦掌、全力以赴！既然是競爭型計畫，當時候難免有些許學校因無法清楚說明計畫為何（why）、如何（how）及什麼（what），未能通過當年的計畫申請。記憶中南部地區有一所未通過審查的學校，很積極 Email 一封信件給核心團隊，希望就教可以改進之處。當然，言語心情中夾帶委屈或有志難伸，實屬難免與自然反應。記憶猶為深刻的是，學校試圖開始以 SAP 團隊稱本方案的計畫核心群，然而學校或誤植或混淆，時稱本方案為 SPA 團隊，初發現這樣小小的錯誤，不覺莞爾……，然隨著時間醞釀沉積，驀然回顧當時的莞爾，竟然發現該校才是美麗誤會的真先知，原來 SAP（School Actualization Program）的最後終點站就是 SPA（School Program Actualized）！

### 參考文獻

- 林國楨（2015）。高中優質化自主管理之關鍵策略與成效。載於陳佩英、簡菲莉（主編），*高中優質化的藍海航程紀實*（頁 173-193）。臺北市：教育部國民

及學前教育署。

■ 林國楨、舒富男（2018）。一蛹蛻變以成紅樓彩蝶：彰化女中課綱轉化之探究。載於潘慧玲（主編），**啟動高中課程變革：十二年國教課綱的轉化實踐**（頁 177-211）。新北市：國家教育研究院。

■ 陳佩英、林國楨、林怡君（2023）。高中優質化輔助方案之演變軌跡。載於陳佩英（主編），**高優雁行 15 年：方案的政策學習實錄**（頁 53-92）。臺中市：教育部國民及學前教育署。

■ 陳佩英、柯喬元（2023）。教改脈絡下的學校改進與高優方案政策學習路徑。載於陳佩英（主編），**高優雁行 15 年：方案的政策學習實錄**（頁 25-51）。臺中市：教育部國民及學前教育署。

■ 陳佩英、簡菲莉主編（2015）。**高中優質化的藍海航程紀實**。臺中市：教育部國民及學前教育署。

■ Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. Jossey-Bass.

■ Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1301296>

■ Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3rd ed.)*. Teachers College Press.

■ Fullan, M. (2010). Why teacher leadership is key to rebuilding education. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 80-83. doi: 10.1177/003172171009200417

■ Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. Wiley.



# 從國際基金補助學校有利層面探究高中優質化補助政策及學校執行問題之探究

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系、師培處副教授  
臺灣教育評論學會會員

## 一、前言

我國高中優質化政策為我國中學帶來資源與成長的契機，在經費補助上採取優先權衡績效原則，學校執行部分多採取由上而下、資源分配的調節與分派的方式，經費補助似乎傾向菁英教育、非平權教育的方向，學校推動也趨向由上而下（Top-down）的發展軌跡。本研究從「國際與本土」的角度，運用國際基金補助各國學校教育層面剖析我國學校執行高優補助問題，再經由本土高優計畫執行實證研究，分析我國高優執行問題，從而省思我國高中優質化政策。本文運用「聯合國教科文組織國際教育規劃研究所」（UNESCO International Institute for Educational Planning Global Partnership for Education）、「全球教育夥伴關係組織」（Global Partnership for Education）合著的《學校補助政策設計與實施》（Designing and Implementing a School Grant Policy）的國際基金補助學校經驗（Chimier & Harang, 2018），採取聯合國國際基金補助各國學校教育有利層面，剖析高優計畫補助問題是否也有其有利層面？還是仍有補助的問題？提供高中優質化政策未來補助的建議，並從我國本土高中優質化政策執行問題分析，提供我國高中優質化計畫補助與執行未來發展的重要參考。

## 二、從國際基金補助學校層面論高中優質化補助問題探討

限於篇幅本文僅從國際基金補助學校有利層面（Chimier & Harang, 2018），論我國高中優質化政策問題，提出我國高中優質化可以思考前進的方向：

### （一）減少官僚主義

校外基金補助可以減少從上級行政部門獲得資源與資金的延誤，然我國高中優質化仍受相關補助單位橫向與縱向承辦流程的時間延宕，經費時常無法如期撥款造成方案執行的困難（洪鬱婷，2014）。因此高優計畫能否提升學校與教育系統的行政效率與更快速且有效回應學生、家長與社會大眾的需求？

### （二）更明智的支出

由學校申請補助可由學校本位操作層面提出的個別化需求和優先事項，然我國部分高中縣市與學校經費拮据，申請與運用可能受到縣市政府經費影響（洪鬱

婷，2014)。此外，補助金分配標準和分配機制是否符合國家政策的目標？是否有規劃長期且有效的專家諮詢與監督機制？如何長期且有效監督學校使用補助金？是否規畫監督設備與資源後續是否能有效且永續運用？

### (三) 經費直接提供給學校

校外基金補助使學校在沒有任何損失的情況下收到資金，然部分縣立與市立高優補助高中仍可能受到縣市政府經費財政窘境的影響，繳回款項或延誤匯款、或需自籌款的困境，高優計畫經費時常無法如期撥款，造成方案執行的困難（洪鬱婷，2014）。

### (四) 更加公平性

校外補助基金可以提供處境不利（貧困、偏遠地區、少數族裔、弱勢族群）學校分配更多的資金，然高中優質化較無法有效發揮積極差別待遇的功能（辛明珍，2015；洪鬱婷，2014），僅針對審查指標優異表現的高中給予更高的補助，殊不知各校區位、條件、師資、學生組成皆不同，很難劃一標準要求，是否有考慮教育的公平性？對於無法申請的高中優質化補助的學校是否給予同等的積極協助？

### (五) 增強學校的社區參與功能

從國際觀點來看校外補助可在學校內實施社區參與性進程，確保學校與社區更有成效的合作，然高中優質化鮮少有增強學校社區參與功能的成果與成效（黃烽榮，2019；辜榮賢，2011）。補助資金對於校長、教師、社區、家長、課發會和學生的有效且長遠的影響是什麼？這些補助金的提供是否促進所有人參與決策過程，改善了學校社區合作關係、解決遇到的問題？能否藉由此補助使學校更能滿足學生需求？

聯合國國際基金補助各國學校經費依據多是以下三個項目作為參考：(1)學生註冊與入學人數；(2)學生需求（針對弱勢族群、偏遠與貧困、多元族裔或高風險學童、特殊需求學生進行調查與補助）；(3)學校的需求（根據學校所在位置和就讀學生的情況、人力資源數量和質量、所需設備與資源等）（Chimier & Harang, 2018）。由此可知，從國際補助學校規劃經驗上瞭解，補助學校需考慮學校學生人數、學校所在地以及該校學生需求，高中優質化計畫多採取上述第三項學校的需求，顯然忽略了學生人數與學生需求的評估，還有忽略那些沒有申請高中優質化學校的需求與協助？然而，國家補助費分配應考慮到以全國每個學生為基礎，以學生人數、學生的需求以及學校區域環境與需求三者一體考量。

### 三、高中優質化計畫補助學校執行問題分析

限於篇幅本文以高優本土質性與量化期刊論文為主要分析範疇，針對高中優質化計畫補助學校執行問題進行剖析：

#### （一）學校行政管理僅為調節學校各層面的經營

高中優質化補助方案與前導計畫執行現況分析中，教師知覺教師教學、學生發展、課程提升，能正向預測學校經營績效，唯獨排除「行政管理」有正向預測學校經營績效的效果，「行政管理」僅有調節效果（羅仁宏，2020）。由此推論學校的經營多著力在資源分配與經費報支，恐限於學校內執行高優計畫的學校行政人力不足，以及整合跨處室人力整合不夠等所致。

#### （二）高優計畫運作核心多僅限於高優「核心小組」、行政人員

在北三區公私立高中教師調查中發現，以私立學校、教師兼職主任或組長對優質化動能較高，以學校高優「核心小組」最能預測學校效能（陳怡儒，2019）。「校務行政經營」成效主要在於教師「擔任職務」、對方案瞭解深度，這直接影響學校行政作業流程，相對於公立中學，唯獨私立高中較可以全體學校教職員動員（黃烽榮，2019）。這顯示學校推行高中優質化人力從核心小組與直接相關的行政人員為主，向外緣學校團體人員遞減，學生與社區、家長的感受與動員就少有研究指出。

#### （三）高中優質化補助方案增能機制以「專家諮詢」成效偏低（張典魁，2013）

「教師之間的支持」為影響教師創意教學活動之促進因素（陳泰宏，2014），教師自評成效以「教學領導」最高、「社群互動」最低（張典魁，2013）。由此可知，專家諮詢的角色應從原有計畫審查者外，需再成為學校現場的課程教學領導者、協作者，並有效簡化與數位翻轉學校的各項會議與研習活動。

#### （四）高優計畫在「縮小城鄉教育品質差異」、「貼近學校需求」有進步空間

然高優計畫在提升弱勢學生的學習動機及衡量學生的學習效益方面效果不足（辛明珍，2015；洪鬱婷，2014），如能考慮將補助經費給予弱勢與偏鄉地區其成效大於都市學校（楊登進，2014），建議重新思考規劃提案機制與經費配置。



#### (五) 高優補助計畫運作工作負擔過於繁重、時程緊迫

高優計畫促使學校行政與教師工作負擔過於繁重（陳明印，2008）、計畫期程時間緊迫，導致承辦意願逐漸降低（洪鬱婷，2014）、教師主動參與意願較低（陳明印，2008）。大多數高中對於提案計畫申請感到困難，偏鄉南部地區高中自認提案實力不如北部地區高中（洪鬱婷，2014），離島、偏鄉地區、小型學校業務負擔更為嚴重，影響學校行政效能（葉玉淘，2013），高優計畫形成的執行較差（廖崇義，2009）。由此可知，高優補助促使第一線教育人員會議、研習、工作坊、工作量大增，如何簡化第一線人員申請、執行與成果報告負擔成為首要要務。

#### (六) 高優計畫各校個別化申請與執行等問題

高中優質化補助方案以「承辦增加津貼」、「兼任業務減課有限」、「學校自籌經費難度高」、「學校爭取校外資源不易」等問題較為明顯（廖崇義，2009）、部份預算名目契合度低，執行困難（陳明印，2008），高優諮輔委員與區召學校應採取以學校為單位的長期系統性輔導與支援。

#### (七) 高優計畫缺乏「社區協作關係建立」的規劃

高優計畫應輔導學校重視學生與家長、社區的需求，優化學校「社區關係」以增進學校效能（黃烽榮，2019；辜榮賢，2011）。

#### (八) 高優計畫缺乏重視教育機會均等與積極差別待遇的立場

高優計畫執行對於學生就近入學情形不顯著、無法彰顯成效（陳明印，2008）。

#### (九) 高優計畫缺乏考量不同種類中學在計畫申請框架下的適切性

完全中學的教師對高優部分項目的重要性與滿意度程度相較於綜合型高中、普通型高中而言來得高，私立學校教師對高優的重要性與滿意度皆有顯著差異，根據抽樣台中市、彰化縣、南投縣私立學校高中優質化補助方案，私立學校教師知覺高中優質化補助方案整體的重要性與滿意度皆比公立學校為高，其下各分項計畫撰寫、專家諮詢輔導、學校自主管理、學校校際交流、教師社群、經費與資源的挹注等校務經營面向多有助益的知覺也為公立學校為高（蔡佳柔，2018）。

## 四、結語

(一) 高優計畫在補助學校經費層面上，應考量教育機會均等與積極差別待遇，並

納入未申請高優計畫學校給予補助，以達成教育資源全民共用的理想。在補助學校經費規劃上，需考慮學生人數、學生需求（例如：偏遠、弱勢、多族裔學生需求）與學校需求等，達成全民教育資源共用的理念。

- (二) 高優政策應採取使用者觀點與需求的調查，學校行政與課程發展應從消費者使用觀點，從學校、教師、社區、家長、學生等抽樣調查，常態性的去調整與規劃，根據學校第一線工作者與學生家長等需求，每年修訂高優政策規劃與發展。高優計畫應採在提案前便給予學校更長期的輔導與支援，增進學校與社區協作，高優計畫應從原有的計畫後端審查者，需另成為學校本位高優計畫共同發展者的角色，高優諮輔委員應成為課程與教學領導者與協力者。
- (三) 高優計畫應針對學校個別化與差異化指導，取代群體的會議與討論會，針對以個別學校相關事項與議題，提供實質協助與發展規劃。高優計畫輔導應從現有抽離學校現場的大規模研習與工作坊，轉變為個別在校現場長期且系統化在地輔導，個別化著重在該校真實課程發展與教學實務的困境，真實解決學校發生的案例與困難，採取問題解決或專案發展的方式，共同負起解決學校發展責任，成為長期補助的協助者。
- (四) 高優計畫提案與審查規劃應以簡化申請、執行與成果報告流程，並思考如何降低第一線工作者的業務負擔，再加強解決各校高中優質化「承辦增加津貼」、「業務減課」、「自籌經費」、「爭取校外資源」等申請與執行等問題。高優計畫英統籌與彙整全國性資源平臺，建構全國性人力物力分享的聯盟關係，確認有效監督各分召學校如何帶領與分享資源給協力與夥伴學校，建立跨區域聯盟合作，確實確認學校的運作與資源的有效運用，將所有資源與成功案例運用同步與非同步影音、雲端或元宇宙會議分享等。

### 參考文獻

- 辛明珍（2015）。高中優質化補助方案成效之個案研究：以國立中興高級中學為例（國立暨南國際大學碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：103NCNU0054035）
- 洪鬱婷（2014）。高中優質化政策與執行之研究－以屏東地區高中為例（國立屏東教育大學碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：102NPTT0576015）
- 張典魁（2013）。高中優質化補助方案增能機制與指標成效之相關研究（國立暨南國際大學碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：

101NCNU0631008)

- 陳怡儒（2019）。高中優質化輔助方案優質化動能和學校效能關係研究—以北三區（桃竹苗）為例（國立彰化師範大學碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：107NCUE5331010）
- 陳明印（2008）。高中優質化輔助方案實施成效之個案研究（國立臺灣師範大學碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：096NTNU5332097）
- 陳泰宏（2014）。影響創意教學關鍵因素之研究—以高中優質化計畫為實例（國立彰化師範大學碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：103NCUE5037024）
- 辜榮賢（2011）。高中優質化方案推動現況與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學教育行政與政策發展研究所，嘉義。
- 黃烽榮（2019）。高中優質化輔助方案實施成效之研究（國立臺北教育大學碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：107NTPT0576041）
- 楊登進（2014）。高中優質化輔助方案實施現況與成效之研究—以中部地區四縣市為例（國立彰化師範大學碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：102NCUE5331002）
- 葉玉淘（2013）。離島地區實施高中職優質化輔助方案政策成效之研究—以澎湖縣為例（未出版之碩士論文）。國立中山大學教育研究所，高雄。
- 廖崇義（2009）。高中優質化輔助方案執行之研究（國立臺北教育大學碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：097NTPTC576096）
- 蔡佳柔（2018）。高中優質化輔助方案重要性與滿意度之研究（國立彰化師範大學碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：106NCUE5331040）
- 羅仁宏（2020）。公立高中優質化前導學校教師知覺對學校經營績效之研究—以行政管理為調節變項（國立成功大學碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：108NCKU5331007）

- Chimier, C., & Harang, C. (2018). *Designing and Implementing a School Grant Policy*. Paris: UNESCO-IIEP. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265168>



## 高中優質化方案實施下 108 課綱普高學生的課程觀點

曾碩彥

國立臺灣師範大學教育系博士

新北市海山高中教師

### 一、前言

高中優質化輔助方案（以下簡稱高優）為教育部規劃十二年國民基本教育先導計劃的 13 項子計畫之一，自 2007 年（96 學年度）開始辦理，主要為協助各縣市發展優質高中，旨在促發教師專業成長及學校團隊精進動能，並落實十二年國民基本教育課程綱要精神，均衡各地的高中教育並發展特色及精緻化教育環境開展學生的潛能（教育部，2016）。是以，高優輔助方案成為落實 108 新課綱的重要方案之一，同時協助了臺灣各高中進行課綱的轉化與實施。

時值 108 課綱上路邁入第五年之際，高優方案在促進課綱轉化與實施的過程當中，從政策方案的擬定到課程理念的宣稱，都必須透過課程「放進」學校的日常教學運作中與學生「相遇」。而學校因具有科層體制（bureaucracy）的若干特徵，當課程進入學校之後，便可能被科層體制化（bureaucratization）產生變形或扭曲（黃鴻文等，2016）。Ball（2010）也指出，當今科層體制的行政體系面對全球性的問題時，逐漸轉以多層次的治理網絡（heterarchy）：從跨部門組織與公私協力，擴大政策制定與參與者的範圍，讓學校及其成員有更多自主及選擇性，並與不同單位或非政府組織合作，以達成教育政策目標。由此，課程教學作用的主體——學生是如何經驗？就值得進一步探究。

本文將從學生課程觀點與高優輔助方案談起，以個案學校之學生如何經驗高優輔助方案下的 108 課綱課程，進而從學生課程觀點出發，進行高優方案執行的省思與建議。

### 二、學生課程觀點與高優輔助方案

高優第一期基礎方案以特色創新和全面優化學生多元能力、績效責任與爭取社區認同；第二期強調落實學校自主管理與成立專業學習社群；第三期則是強調核心素養落實在學科知識、跨領域統整與自我探索定位（教育部，2016）。而 111 學年度起前導學校則以前導 Z 計畫、112 學年度以數位前導計畫，落實行政與管理智慧化、教與學數位化及數位社群協作（教育部，2023）。從學校特色、教師專業社群的成立到和核心素養導向的落實，「課程」便成為實踐政策之關鍵機轉，特別是十二年國教上路之際，高優輔助方案透過課程，協助學校轉化並實踐 108 課綱的政策旨意。

因此，教育政策的實施乃至於計畫輔助方案，最終將以課程教學活動落實在學校，而學生是課程活動中的學習者也是關鍵人物，課程活動究竟傳遞給學生哪些目標與內容？Goodlad（1969, 1979）與 Schwab（1969, 1983）均提到了學生在課程決定上應有其地位與重要性，藉由「經驗課程」（experiential curriculum）便能呈現學生在學校課程活動中所獲得的體驗，同時將學生與學校課程進行連結。

從 1950 年代起，課程理論便開始著重理解課程的典範，現象學取向的個體主觀詮釋開始受到重視（Pinar, 2008），到了 1960 年代末期所興起的「概念重建」探究取向則強調教師和學生主觀的生活經驗與意義，課程探究從原本的學科導向到開始關注個人，並著重分析社會不平等的權力結構與階級衝突（甄曉蘭，2004）。本研究所指稱的學生課程觀點是從學生的課程經驗出發，透過描述學生對學校課程的觀念（idea）與行動（actions）來建構。換言之，若從學生的角度去看課程就關乎「學什麼」（what to learn）的問題（黃鴻文，2003），過去 Becker 等人（1961）曾描述就讀醫學院學生對於學習內容產生的「觀點」（perspective），也就是課程觀（curriculum perspective），主要在探討學生如何經驗課程及產生哪些觀念與行動策略。基於此，根據黃鴻文等人（2016）指出，學生的課程觀能夠區分成兩個層次，首先是對學校課程的既定「詮釋」：學生「遭遇」學校課程後的知覺、理解與評價，並搭配日常學習行動；再者是學生「建構」學習的目標與內容：植基於過往社會化與進入學校與教師互動的經驗。

由此可知，學生的課程經驗著重的面向集中於學校生活、發展及其生活品質，而高優輔助方案發展的進程中可以窺見，從教學環境的革新、多元課程的創新到 108 課綱實施後核心素養的落實，學校品質的提升是為方案的關鍵，但學生如何經驗與理解？卻鮮少有研究關心。而透過高優方案能夠帶給學校什麼樣的改變？學生是如何經驗與看待這樣的改變？我們應該如何理解學生的觀點？透過課程理論的爬梳，我們便能找到詮釋與建構學生觀點的方向與內涵。以下將透過實徵資料的分析與整理，深入敘述當高優輔助方案落實到學校端，學生是如何詮釋在學校所遭遇的學校生活？以及如何建構自我的學習目標與內容。

### 三、實施高優輔助方案下普通高中學生的課程觀點

本文透過質性研究訪談四位 108 課綱首屆畢業生及該校教務主任，四位學生畢業於臺灣北部天成高中（化名），該校為社區型高中，班級數約 30 班。該校自高優第一期便開始參與，歷經第二期順利轉化到第三期，據了解學校 108 課綱的轉化與實踐，也是在高優輔助方案的支持下順利上路。以下從詮釋與建構的角度呈現與理解高優輔助方案實施下的學生課程觀點。

### （一）詮釋

此部分將透過學生觀點的詮釋，描述學校在 108 課綱政策的脈絡下結合高優輔助方案的進程，學生經驗學校課程後的知覺與行動。

#### 1. 能適性：跨領域的多元選修課程

對於首屆 108 課綱的學生來說，高中的多元選修課程是學生求學階段，第一次體驗到「選課」。透過高優方案支持，該校高一開設 4 門多元選修課，經過了五年，學校從過去特色課程萌芽到多元選修成熟上路。透過學生的詮釋，他們明顯的感受到課程有別於部定必修課程，增添了跨領域創新、探索、小組合作及實作，最後再結合課程所學，製作成學習歷程檔案。修課的學生 S1 說：

這學期修的三門多元選修都很紮實，包括外語、藝術和程式類的。其他部定必修的考科都是按照課本脈絡，沒辦法讓我們探索，更不可能創新和小組合作。多元選修的老師給我們很多外校或是大學端課程的元素，最後還教我們做學習歷程檔案，不僅讓自己能依興趣選擇課程，內容架構也很清楚，是會回味再三的（20230220S1 訪）。

學生所經驗的三門多元選修課程是在學校參與高優第二年所組成的教師社群所研發的特色課程，隨後再經過第三期的淬煉與轉化，配合 108 課綱實施後上路。讓學生有完整跨域、創新的課程體驗，並且完整的對接學習歷程檔案的製作，從學生的角度，看到了多元課程歷經教師社群組成到協作創新文化整合的成功，最後導入學生學習實踐的成功。

#### 2. 打品牌：創造獨特的校訂必修課程

校訂必修則呈現了學校的課程特色，就學生的觀點而言，校定必修具有他校所沒有的獨特性，更有學生是慕名（校訂必修）而來。根據教務主任表示，當高優來執行到第三期時，學校便開始聚焦學校願景、學生圖像與學校課程的結合，最後由校內數個有能量的社群共同提案出偏向社會科學與國際公民方案的校訂必修課程。修課的學生 S3 提到說：

校訂必修課程很特別，每個老師負責一個區段，感覺是精銳盡出，而且還是跨科的，像國文老師他來就開始講新聞撰寫、再串接起公民老師帶的批判思考等。雖然課表上只是一門課，實際上卻是眾多老師的合作，比起考科校訂給學習更多可能，甚至已經能把學校這個課程視為一個品牌了，大家會慕名而來的（20230301S3 訪）。

對於普通高中而言，經過了數十年的部定必修課程，要發展出適合教師專長、學校特色與學生需求的課程著實不易。從學生的經驗看到學校蓄積多年植基於特

色與脈絡的校訂課程，更讓學生產生學校的品牌認同感，此一看法與高優第二期協作創新到第三期學生學習與永續的概念是相吻合的。

### 3. 學自由：開展視野的彈性學習時間

彈性學習時間為 108 課綱實施後重大的變革，高優的政策也協助學校規劃校內彈性學習時間的規劃（包括自主學習小組）。該校在彈性學習時間，透過與大學端的媒合開設了微課程，也訂定自主學習的進程，先「指導」再讓學生在「留白」的時段自主探索。學生 S2 說：

我覺得學校的彈性學習課程很有規劃，一個是與大學的合作讓我們有機會先認識大學的課程，另一個就是學校會提醒我們要訂出自主學習計畫要完成的進度和繳交的時間，我們才不會在自主學習時不知如何是好（20230214S2 訪）。

學校在高優方案的引導下，從學校特色營造到課程整合再到開展學生學習，充分結合了 108 課綱的架構，彈性學習透過與大學共創、「教」學生自我探索與定位，有效的將高優十餘年來的政策精神實踐在課綱脈絡讓學生有感。

## （二）建構

在高優政策的輔助下，面對 108 課綱政策，藉由學生的觀點，以下針對部定必修、自主學習與學習歷程檔案三個面向，說明政策理想與學校現場的落差。

### 1. 學會考試到考試學會：老師的部定必修授課能力應被強化

在高優第三期程，搭配課綱精神重視學生適性揚才與跨領域的統整精神。就學生的觀點而言，部定必修的課老師怎麼教和成效，成為了面對升學時現實的課題。S4 學生提到：

學校的課程有很多的創新，也聽老師說有高優方案的經費和支持。不過，就是比較少聽到學校有在幫老師怎麼精進部定必修的考科（讓部定必修考科教得更好），因為不同班或不同科老師之間教的品質還是有差異，這都可能會影響我們（日後的考試成績）（20230111S4 訪）。

該校教務主任也坦言，高優政策讓學校的行政、教學及課程發展在 108 課綱實施前後有系統的建構與實踐。但學生此一觀點確實點醒了：考招的學科能力可能被忽略的現實。換言之，各科教師部定必修的授課能力，由誰來把關？學生經歷的專業課程，是否有機會被瞭解，成為學生在經驗過課程之後的再建構與反思。



## 2. 準備自主到自主準備：自主態度需要再學習

彈性學習時間的自主學習時段是 108 課綱的亮點也是學校最難駕馭的課程，該校在高優的發展進程中，已成立學校的自主學習工作小組，推動教師增能及協助學生完成自主學習計畫，發展完整的自主學習指導機制。學生 S1 說：

自主學習其實是需要被教的，學校也有系統的教我們，但經過三年我覺得那種被教卻很像「罐頭式」的自主，告訴我們固定的步驟、要檢核的事項。我反倒認為，自主應該是教一種態度，這種態度可能是要一段時間養成的，而不是發展出多繁複的步驟或是教案，否則就很難說我們是真正的學會自主學習（20230220S1 訪）。

由此，學生觀點指出了學校在面對新型態課程，特別是沒有課綱指引及特定教材內容的課程，就必須透過系統性、步驟化的安排，讓學生循序漸進的學習，而學生在經歷過後，提出了：課綱及學校實施自主學習的過程，應該重視情意面，也就是自主態度之養成值得學校端之參考。

## 3. 歷程學習到學習歷程：學習歷程檔案再進化

高優計畫也在子計畫中要求學校組成學習歷程檔案工作小組，然而，學校要完整的讓同學的歷程檔案達成大學招生的需求，在人力與制度上，負擔甚為沉重。每位學生所分配到的指導資源也是有限，同學 S3 提到：

上課老師有時候光趕進度就很吃力，大概只能快速地告訴我們要記得做檔案，要有摘要、成果內容和反思，但光只靠學校其實很吃力，時間不夠、老師教的也有限。我大概都是要自己上網找資源，看「作伙學」或是網路一些資源，再回頭看自己做的好不好（20230312S3 訪）。

因學生課程學習成果與多元表現之內涵歷經時間長且學習內容多元，高優計畫暫時只能在組織和經費上給予學校支持，若要精緻化所有學生製作學習歷程檔案的能力，並非校內工作小組可以負擔。學生所經歷的課堂，在時間和教師專業的壓縮下，學習歷程檔案的製作，學校老師僅能就形式上提醒，很大部份還是學生需要自救、自學。

## 四、結語－學生課程觀點的省思與建議

### （一）高優輔助方案需兼顧 108 課綱校內必修、選修的課程發展質量

高優方案給予學校在教師專業社群、創新課程、學校本位的特色有長足的支持。學生經驗了豐富且多元創新的校訂必修與多元選修課程，他們意識到未來升學的重要性，在教室的學習經驗中發現老師在部定必修科目的專業差距較大，卻

是學校眾多外部計畫沒有支持或改善的。未來，若能透過輔助方案建置教師專業知識與技能支持系統，加強課程、教學與評量的連結性（CCSSO & the NGA Center, 2010），讓學生在學習過程和考試評量時能感受到教師及學校系統的有效支持，進而在學習過程中獲得學習成就感。

### （二）高優輔助方案之課務推動計畫各小組需顧及教室執行面的落差

從學生的經驗可看出，學校因具有科層體制的特徵，在推動計畫落實到教室層級時就會產生落差，包括自主學習學生在學習上的期待與深化、學習歷程檔案指導時間與教師專業上的差距。就如同 Owens（1991）曾指出學校具有行政與教學雙重系統特徵，教師的教學專業自主權及學生多樣化的個別差異，未必能透過行政組織或是推動小組所能檢核與革新。是以，行政與教學端、計畫與實踐面、教師與學生群體間，若能打破制度慣習與行政規定的合作與實踐，才有可能在專業與角色上跨界，讓政策理想真正落實在學校與教室現場。

### （三）高優輔助方案可納入追蹤學生意見與經驗作為政策的反思

學生是具有相對自主性的「主體」，在面對學校課程時能「主動」的詮釋，在政策實踐的過程，若能嘗試以局內人的探究角度切入（Erikson & Shultz, 1992），思考如何面對學生對學校及課程所呈現的文化意義系統，並透過微觀的師生互動、學生敘事或是學生文化民族誌的方法取向，便能彰顯學生在教室經驗到的真實意義，進而作為課綱政策與輔助方案構思與調整之基礎。

### （四）從實踐的觀點來看待學生對於政策與高優輔助方案的詮釋

學生可能在所前的社會文化脈絡下，產生自己的意義系統來決定課程的價值與類別，這是學生從實踐的過程中習得，也是他們教室行動的基礎（黃鴻文、湯仁燕，2005）。政策實施、學校執行輔助方案及教師教學時，無需因學生的學校及課程生活詮釋與政策或師長認知的差距而感到驚訝。若能以師生相互理解、激盪並超越既有認知，學生的詮釋與建構觀點，就能讓未來政策的實施與計畫方案的輔助更能貼近學生的經驗與需求。

## 參考文獻

- 教育部（2016）。高優輔助方案現況發展與未來規劃報告。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8059/51512/d8826b06-2a9d-4b5c-aa44-1832689100d5.pdf>

- 教育部（2023）。教育部高中優質化輔助方案－112 學年度數位前導計畫。取自 <https://saprogram.tw/News?ID=80>
- 黃鴻文（2003）。國民中學學生文化之民族誌研究。臺北：學富。
- 黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程？*教育研究集刊*，51(2)，99-131。
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務－解構與重建。臺北：高等教育。
- 黃鴻文、鄭英傑、王俐蘋（2016）。為何不傾聽學生的聲音？學生課程觀及其對課程研究的啟示。*臺灣教育社會學研究*，16(1)，127-152。
- Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 155-166). Routledge.
- Ball, S. J. (2010). New states, new governance and new education policy. In M. W. Apple, S. J. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 155-166). Routledge.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., & Strauss, A. L. (1961). *Boys in white: Student culture in medical school*. University of Chicago Press.
- CCSSO and the NGA Center (2010). *Introduction to the common core state standards*. Retrieved 5 June, 2011, from <http://www.corestandards.org/assets/ccssi-introduction.pdf>
- Erikson, F., & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 465-485). New York: Macmillan.
- Goodlad, J. I. (1969). Curriculum: The state of the field. *Review of educational research*, 39(3), 367-375.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Owens, R. G. (1991). *Organizational behavior in education* (4th ed.). Prentice-Hall.

- Pinar, W. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In F. M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.), *The sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 491-513). Los Angeles: Sage.
  
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 79, 493-542. Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.



# 高職優質化輔助方案在技術型高中實踐之縱貫探析

曾璧光

國立羅東高級中學校長

宋修德

國立臺灣師範大學工業教育學系主任

## 一、前言

邁入 21 世紀，因應我國隨著產業結構由勞力密集過渡到技術密集，進而轉型為知識密集產業，當時技術型高中（以下簡稱高職）教育為服膺產業結構及人力需求，亟待進一步優質精進。其次，民國 90 年代已覺察我國人口出生數將逐年遞減，國中畢業生人數必將逐年減少，導致高職入學學生來源短缺以致招生不足，因此，如何強化高職課程、師資、設備及教學已然是重要的課題（徐昊杲等，2007）。值此之際，教育部規劃推動十二年國民基本教育，於 2007 年開始啟動相關政策規劃作為並於 2009 年全面實施，為達成此一政策，教育部規劃 12 項子計畫（包含 22 個方案），在《高中職優質化子計畫》中，包括《高職優質化輔助方案》等三方案，期許以《高職優質化輔助方案》的落實，達到完善教學設備與資源、優化教師專業及有效教學、善用社會資源及參與社區發展，兼顧產業與區域發展，增進產學合作，以提供高職學生優質學習環境，促進學生有效學習，引導學生適性發展之教育理想（教育部，2007）。

《高職優質化輔助方案》自 96 學年度實施以來，迄今已有 16 年，相關研究亦表明，《高職優質化輔助方案》對於高職的校務行政效能、課程規劃發展、教師專業成長、學生有效學習均有相當實質的助益（郭義汶、梁滄郎、李金泉、梁碧芬，2012；陳炳方、劉曉芬，2023；蘇景進、謝麗君、宋修德，2018），這些研究均就高職優質化之整體成效進行研究與探討，至於實務上影響各校計畫規劃與執行及成效的實質規範，例如：計畫如何辦理、計畫可辦理項目等，則較少有相關的研究加以探討。

研究者檢視《高職優質化輔助方案》內容，依 96 年 5 月 8 日部授教中（三）字第 0960509244 號函訂定第一版及 111 年 2 月 21 日臺教授國部字第 1110017867 號函修訂最新版（教育部國民及學前教育署，2023），在二版方案中均包括緣起、目標、辦理對象、辦理期程、辦理原則、辦理單位、實施方式、資源輔助、督導考核、預期效益等十項，其中辦理原則與實施方式是學校在計畫申請時，最具有引導性與規範性的項目，辦理原則規範整個方案的辦理走向，而實施方式則是方案在實務執行層面提供給各高職在計畫申辦時的具體指引與規範。其次，在實施方式下再細分為辦理項目、計畫申請與評選、輔助機制、績效考核、注意事項等五項，此五項中，以辦理項目對於學校在計畫申請時的影響最為直接，因此，本文將分析《高職優質化輔助方案》自 96 至 111 學年度期間，各學年度的輔助

方案內容，檢視其在辦理原則與實施方式之辦理項目的整體演進情形，據以了解《高職優質化輔助方案》在 16 年來之縱貫演變，作為將來方案策進與相關研究之參考。

## 二、高職優質化輔助方案內涵之縱貫分析

本文依《高職優質化輔助方案》96 學年度至 111 學年度期間，計 16 年之計畫申辦說明會會議手冊及「高職優質化輔助方案諮詢輔導專案成果報告」進行分析。《高職優質化輔助方案》96 學年度初始規畫屬競爭型計畫，各高職申辦計畫時以 3 年為期程；計畫之核定則分 3 期辦理，每期（每年）核定 25-35 所高職。各校第 2 學年及第 3 學年之計畫經績效考核後續辦之，學校申辦計畫期滿，視辦理情形得再行提出後續一期 3 年計畫。初始《高職優質化輔助方案》以總計 3 期辦理 90 所高職為原則，後續則滾動修正，於 99 學年至 101 學年再辦理第二期程。102 學年至 104 學年為第三期程。至 105 學年度之後則未再細分期程。

為配合新課綱的即將實施，103 學年度《高職優質化輔助方案》進行辦理項目的調整（宋修德等，2014），106 學年度則進一步將《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之理念融入方案，並對應新課綱的重要措施，加入適性分組、多元選修、彈性學習及自主學習，以及教師之反思、互動與回饋等辦理項目（宋修德等，2019）。其後，配合教育政策的滾動演化，各學年度推動重點廣續加入學習歷程檔案、本土語言、雙語教育、國際教育、數位精進、生命教育、安全教育及技職宣導等（高職優質化輔助方案，2021，2022）。

### （一）《高職優質化輔助方案》之辦理原則縱貫分析

《高職優質化輔助方案》之歷年辦理原則分析如表 1，由表 1 可知，在 96 學年度至 98 學年度前三年的辦理中，方案的辦理原則為全面優質、區域均衡、多元發展、績效責任、分期推動。第一項辦理原則全面優質，其重點在強化高職師資、教學及設備，兼顧產業與區域發展，督促學校善用社會資源及參與社區發展，提供學生優質及多元的學習環境，引導學生適性發展，形成校務優、教師優及學生優之學校，以達高職全面優質化發展。第二項區域均衡，其主要意涵為針對高職教育資源較為不足或類科設置較不均衡的區域，專案擇定區域內高職給予重點輔助，以平衡區域高職之發展，促進各區域高職優質化。第三項為多元發展，其重心在促進學校結合地方特色發展，符應技職教育務實致用之目標，鼓勵學生多元學習，激發學生潛能，培育學生具備多元能力，使高職成為多元學習的技職教育園地。第四項績效責任，依據申請學校計畫撰寫內容，評選可受輔助學校，獲選學校再依計畫執行，並接受教育部逐年定期評核各校經費使用與實施成效。第五項則是分期推動，導引各校採階段性、策略性推動，就擇定之高職分年分期逐

步實施，以達全面提升各校教學品質的目標。

由辦理原則的說明可以得知，全面優質的辦理原則是針對個別學校的計畫期待，使申請的高職成為優質學校，而區域均衡則是整體高職學校的方案原則，讓區域內的所有高職都成為優質學校，至於多元發展與績效責任，則是對於申請學校的個別要求，希望學校在針對此一方案所提出的計畫，能注重技職教育的特色，加強與地區產業鏈結，增益學生多元學習與發展的機會，而學校執行計畫亦需重視績效管考之責任。

在表 1 中，自 99 學年度起，新增永續提升辦理原則，此一原則之意涵為協助學校達成永續優質內涵及持續創新提升，期許各校在優質化輔助方案完成後，形成自我成長之教育有機體，能保持學校優質內涵與不斷創新提升之學校動能，成為具有特色與卓越的高職。

由以上的探討可知，在《高職優質化輔助方案》的辦理原則中，由初始三年的 5 項原則，自 99 學年度起增為 6 項原則，至 111 學年度仍維持此 6 項原則，可以看見此一方案推動具有政策的穩定性。在辦理原則的特性上，全面優質、區域均衡、分期推動、永續提升，此四項原則為政策的鉅觀規劃，多元發展與績效責任則是對於學校內部執行的微觀要求。

表 1 96 學年至 111 學年度《高職優質化輔助方案》辦理原則

學年度	辦理原則					
96~98	全面優質	區域均衡	多元發展	績效責任	分期推動	
99~111	全面優質	區域均衡	多元發展	績效責任	分期推動	永續提升

資料來源：研究者自行整理。

## (二)《高職優質化輔助方案》之辦理項目縱貫分析

第一年（96 學年度）推動辦理項目計有 8 項，其項目名稱與辦理內容說明如下：(1)學校行政效能提升，本項的主要內容為提升學校行政領導及道德領導等，建立知識管理、e 化管理、品質管理及績效管理等方案；(2)學校本位課程發展，本項之主要內容為建立學校本位課程發展機制、提升課程實施成效、落實課程研發及強化專業、實習、專題製作課程及其他重要議題課程（如：學生生涯輔導、性別平等教育等）；(3)教師教學專業發展，本項主要在鼓勵教師參與產學進修、產學活動及獎勵教師參與或指導各項競賽活動；(4)學生多元學習表現，本項目主要是提升學生學習成效、強化學生專業技能、專題製作、鼓勵學生參與各項檢定、競賽及社團活動等；(5)適性學習課程改進，此項重點為結合地方產業特色，推動類科整合、設備整合、跨校課程教學合作、新課程教材合作研發等；(6)技藝

教育方案推動，本項的主要內容為加強配合辦理國中技藝教育及實用技能學程規劃等；(7)產學攜手建教合作，本項的辦理內容包含加強配合辦理產學攜手計畫、重點產業專班、臺德菁英計畫、其他各項產學合作及相關教育政策等；(8)獎勵學生就近入學，本項的辦理重點為提高學生申請入學比率、加強就近入學宣導、提供各項學生學習獎學金及強化學生適性學習輔導等。

研究者透過文件分析發現，歷年的演進過程中，辦理項目有四種情形的變動，其一為辦理項目的新增，如：99 學年度新增多元人文藝術發展項目；其二為辦理項目名稱微調數字，但內容不變，如：101 學年度之教師教學專業發展調整為 102 學年度之深化教師教學專業；其三為辦理項目不變，但項目內容有所增減，如：99 學年度在學校本位課程發展項目增加可辦理品德教育、友善校園課程議題；其四為項目的刪除，如：101 學年度之技藝教育方案推動，於 102 學年度後未予列入。

以下就各學年度之辦理項目的異動情形，加以說明：97 學年在教師教學專業發展項目新增試辦教師專業發展有關之教學檔案，在產學攜手建教合作項目新增鼓勵學校延攬產業專業技術人才協同教師共同指導學生專題製作及實習。98 學年之辦理項目本身無調整，但 98 學年之獎勵學生就近入學項目內容則是調增以下文字：配合「擴大高中職及五專免試入學實施方案」的推動等文字。99 學年在學校本位課程發展項目下，新增可辦理品德教育、友善校園之課程議題；在教師教學專業發展項目，新增辦理教師專業發展活動或計畫，且列為必辦項目。99 學年與前三年最大的不同，在於新增多元人文藝術發展一項，此項目旨在加強高職學生人文與藝術素養，提升校園人文及藝術環境及文化，新增此項目對於技術型高中而言，是非常具有價值的鼓勵措施。

100 學年在辦理項目上大致與前一學年相同，僅在教師教學專業發展項目增加「增進教師教學水準及發展第二專長」，鼓勵技術型高中教師發展第二專長。101 學年度之辦理項目則無調整。102 學年度之辦理項目則有較大的變化，其中學校本位課程發展、教師教學專業發展、學生多元學習表現等三項目之文字微調為精進學校本位課程、深化教師教學專業、促進學生多元學習，此三項目內涵亦有微調；另適性學習課程改進、技藝教育方案推動、產學攜手建教合作三項目則刪除；原多元人文藝術發展則微調為強化人文藝術素養。此外，102 學年度新增創新學校組織文化、引導學校特色發展二項目，原來產學攜手建教合作項目內容則適度整合至引導學校特色發展項目，並將引導學校特色發展項目列為必辦。

因應《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之公告（教育部，2014），為利於課綱的推動與落實，103 學年度在優質化的辦理項目上，亦有較大幅度的調整，由 102 學年的 8 個辦理項目調整為 9 個：落實全面品質提升、引導學校特色發



展、提昇教師教學專業、促進學生多元發展、形塑人文藝術素養、推動學生就近入學、增進學生學習品質、深化教師專業發展、強化技職產學鏈結。上述的第 7 個項目至第 9 個項目列為必辦，其中，第 8 項強調教師共同備課、公開觀課、議課等，均為《十二年國民基本教育課程綱要總綱》中所強調的課程革新重點。

104 學年度之辦理項目與 103 學年度相同，只是序次調整。因此，103 學年度之必辦項目為增進學生學習品質、深化教師專業發展、強化技職產學鏈結，104 學年之必辦項目則為第 6 項與第 7 項之增進學生學習品質、引導學校特色發展；而第 8 項、第 9 項之深化教師專業發展與強化技職產學鏈結，則是學校評鑑優等 90 分以上學校之必辦項目。此外，為配合十二年國民基本教育實施，各校特色宣導列為所有學校之必辦子計畫。

105 學年度為配合《十二年國民基本教育課程綱要》即將於 107 年實施，將第 6 項辦理項目「深化學校課程特色」中之「研發校訂多元特色選修課程」，列為所有學校必辦的子計畫或工作項目。105 學年之辦理項目較以往歷年的辦理項目，除了項次的調整外，在內容上，更聚焦於《十二年國民基本教育課程綱要》的推動，重視教師在課程發展上的共同備課、公開觀課、共同議課，也更重視學生學習效能與多元發展。

106 學年度之高職優質化計畫有較大幅度的調整，計畫辦理項目為 8 個項目，與以往相比，本年開始朝向更有系統性的規劃，將辦理項目分為二大類，第一大類為 A 大類，共有三項，主要為因應新課綱實施所規劃的項目，為所有學校均需辦理之必辦項目，包括「落實學校課程發展」、「推動創新多元教學」、「深化教師教學專業」；第二大類為 B 大類，共有五項，其中的第一項「B1 導引適性就近入學」為所有學校的必辦項目，第二項「B2 強化學校辦學體質」為學校評鑑項目未達 80 分以上者的必辦項目，其餘三項則為選辦項目。為強化各專案計畫間之整合及資源效益，106 學年度的計畫亦規範上述各辦理項目的內容，不得與技職教育相關專案重複辦理或申請。

107 學年度之辦理則無調整，與 106 學年度之辦理項目均相同。108 學年度之辦理項目除了項目內涵的微調外，刪減 107 學年之「激發學校卓越創新」項目。可以發現優質化方案更加聚焦於《十二年國民基本教育課程綱要》的推動與落實。109 學年度之辦理項目則維持穩定，與 108 學年度之項目相同。110 學年度辦理項目與 109 學年度相同，除了持續性的進行《十二年國民基本教育課程綱要》的推動重點外，亦強調政策的落實，如：雙語教育、國際教育。111 學年度之辦理項目則無異動，均與 110 學年度相同。

表 2 96 學年至 111 學年度《高職優質化輔助方案》辦理項目一覽表

學年度	96~98	99~101	102	103	104	105	106~107	108~111	
辦理項目	1	學校行政效能提升	學校行政效能提升	學校行政效能提升	落實全面品質提升	落實全面品質提升	強化學校辦學品質	落實學校課程發展	落實學校課程發展
	2	學校本位課程發展	學校本位課程發展	精進學校本位課程	引導學校特色發展	提昇教師教學專業	增進教師教學專業	推動創新多元教學	推動創新多元教學
	3	教師教學專業發展	教師教學專業發展	深化教師教學專業	提昇教師教學專業	促進學生多元發展	導引適性就近入學	深化教師教學專業	深化教師教學專業
	4	學生多元學習表現	學生多元學習表現	促進學生多元學習	促進學生多元發展	形塑人文藝術素養	提升學生學習成效	導引適性就近入學	導引適性就近入學
	5	適性學習課程改進	適性學習課程改進	強化人文藝術素養	形塑人文藝術素養	推動學生就近入學	加強學生多元展能	強化學校辦學體質	強化學校辦學體質
	6	技藝教育方案推動	技藝教育方案推動	創新學校組織文化	推動學生就近入學	增進學生學習品質	深化學校課程特色	加強學生多元展能	加強學生多元展能
	7	產學攜手建教合作	產學攜手建教合作	引導學校特色發展	增進學生學習品質	引導學校特色發展	落實行政效能提升	形塑人文藝術素養	形塑人文藝術素養
	8	獎勵學生就近入學	推動學生就近入學	推動學生就近入學	深化教師專業發展	深化教師專業發展	形塑人文藝術素養	激發學校卓越創新	
	9		多元人文藝術發展		強化技職產學鏈結	強化技職產學鏈結	激發學校卓越創新		

資料來源：研究者自行整理。

整體而言可以發現在《高職優質化輔助方案》的辦理過程中，96 至 98 學年辦理項目均相同，99 至 101 學年度亦然，此為起始與逐步調整階段。102 學年開始則有較大幅度的調整，至 103 學年度則開始因應《十二年國民基本教育課程綱要》的實施，愈來愈聚焦於學校課程發展、教師教學專業、學生學習效能之計畫重點。

### 三、高職優質化輔助方案縱貫實踐之特色分析

由 96 學年度至 111 學年度之《高職優質化輔助方案》辦理原則的演化，可以得知，優質化輔助方案在推動上的穩定性、一致性與發展性。而辦理原則的縱貫分析，則可以得知以下三點特色：

#### (一)《高職優質化輔助方案》是校務全面優化的方案

優質化輔助方案辦理項目包括行政效能面向、課程發展、教師教學、學生學習、適性發展、產學合作、校園文化、多元能力及永續發展等面向，可以說是在不同的時期，因應學校的需求，調整辦理項目，以政策引導高職學校朝向優質提升。

#### (二)《高職優質化輔助方案》是以課程與教學為主軸的方案

由歷年優質化的辦理項目可知，學校課程發展、教師教學專業、學生多元學

習，一直是主要的辦理重點，尤其是在 103 學年度開始，配合新課綱的實施，將辦理項目分為二大類，其中第一大類必辦的三個項目，即是以課程與教學為主，例如：專題製作的加強、素養導向的課程與教學、校訂課程的推動、多元選修的落實、自主學習的鼓勵、公開觀課的具體實踐、課程發展組織的建立與運作、學習歷程檔案的完備等，期許以計畫推動的實踐，協助高職學校得以在新課綱的轉化與創新上，不斷精進優化。

### （三）《高職優質化輔助方案》是適時協助重要政策推動的方案

在優質化的辦理項目中，96 學年度至 102 學年度強調產學攜手建教合作，以及適性就近入學，旨在促進技職教育的深化發展，以促進各校學生的適性揚才。103 學年度開始則是全面著重課程與教學在新課綱的實踐。此外，近幾年則是在第一類的辦理項目中，適時地因應政策，列入學校必辦的重要工作，例如：雙語教育、國際教育、安全教育、資訊科技融入教學等。以政策的實踐而言，《高職優質化輔助方案》扮演教育政策在技職教育推動與轉化的效能平台。

## 四、結語

《高職優質化輔助方案》自 96 學年度開始實施，其辦理原則及辦理項目，一直是學校在提報計畫的重要指引，經由本文之分析，可以得知，其辦原則具有穩定性、一致性與發展性；而辦理原則的主軸除了協助學校推動校務的全面優化外，也重視課程與教學的提升，以及適時協助重點政策的推動。

展望未來，在近來人工智慧效能快速提升與相關應用不斷推陳出新的產業現況下，如何藉由《高職優質化輔助方案》協助高職妥適因應未來產業發展與需求，蓄積新世代技職課程與教學的發展動能，是有待持續努力的重要方向。

## 參考文獻

- 宋修德等（2014）。103年度高職優質化輔助方案輔導及推動專案期末報告。臺中：教育部國民及學前教育署。
- 宋修德等（2019）。108年度高職優質化輔助方案輔導及推動專案期末報告。臺中：教育部國民及學前教育署。
- 徐昊杲等（2007）。96學年度高職優質化輔助方案輔導及推動專案期末報告。臺中：教育部中部辦公室。

- 高職優質化輔助方案（2021年2月19日）。
- 高職優質化輔助方案（2022年2月11日）。
- 教育部（2007）。推動十二年國民基本教育說帖。國家圖書館館訊，96(2)，18-21。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：作者。
- 教育部國民及學前教育署（2023）。高職優質化輔助方案。取自 <https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Station/AffairDetail?filter=63F293A9-0155-41A3-97B7-46E43E4685FE&id=327d51c4-c1e7-47ef-92c9-0cc3124d0658>
- 郭義汶、梁滄郎、李金泉、梁碧芬（2012）。十二年國民基本教育先趨方案：高職優質化輔助方案推動成效之研究。教育政策論壇，15(1)，93-121。
- 陳炳方、劉曉芬（2023）。技術型高中教師對高職優質化政策之實施現況及成效知覺。臺灣教育研究期刊，4(2)，23-67。
- 蘇景進、謝麗君、宋修德（2018）。高職教師知覺校長溝通行為與高職優質化執行成效之研究。技術及職業教育學報，8(2)，25-67。



# 推動高職優質化輔助方案政策以成就每一位孩子

廖錦文

國立彰化師範大學工業教育與技術學系教授

## 一、前言

高職優質化輔助方案（以下簡稱本方案）自 96 學年度起開始辦理（教育部國民及學前教育署，2022a），配合十二年國民基本教育持續推動，至今（112 年）邁入第 16 個年頭，經歷 11 次修訂本方案，宣示強化學校行政及教學效能、提升學生學習表現、連結學校與產（企）業界合作，以及建立學校務實致用特色等目標，至今已達到一定的成效。技術及職業教育（以下簡稱技職教育）對我國經濟及社會的發展，扮演著重要的角色。隨著產（企）業結構的轉型發展，技術型高級中等學校（以下簡稱高職）與其他設有專門學程之各類型學校（以下簡稱專門學程學校），都必須要因應未來人力需求，逐步調整人才培育的目標。因此，調整並強化高職及專門學程學校的課程、師資、教學、設備及環境設施，符應我國經濟發展趨勢所需技術人力，以及提供普遍優質的高職與專門學程學校，吸引國中畢業學生就近入學，以奠定十二年國民基本教育基礎，儼然已經成為當前教育興革的重要課題。基於高級中等學校持續朝向普遍優質和均衡發展，滿足學生就近選擇優質高職學習一技之長，以及配合新課綱的推動，遵循教育基本法的學生主體精神，落實新在課綱自發、互動和共好的理念（教育部，2012），培育學生能夠適應現在的生活與面對未來挑戰的終身學習者。

本文在探討本方案政策推動對學校落實新課綱之省思，能透過本專案計畫協助規劃及執行年度本方案各項推動工作，再藉由本方案辦理項目所規定之方案量化指標，期能促進高職與專門學程學校在教學現場落實推動新課綱，以成就每一位孩子。

## 二、本方案政策推動回顧

本方案推動政策聚焦在：(1)提升高職辦學品質，促進學校特色發展；(2)引導學校課程實踐，深化核心素養理念；(3)精進教師教學專業，優化務實致用精神；(4)促進學生多元展能，體現學生主體理想等四項目標（教育部，2012）。針對設有專業群科或專門學程為主之高級中等學校（以下簡稱學校）為對象，並以全面優質、區域均衡、多元發展、績效責任、分期推動、永續提升等為本方案推動的原則。依據教育部年度重點發展項目，以及本方案辦理的目標和原則，再配合學校校務發展計畫、學校文化特色、落實教育政策、未來發展與學校自主管理，學校於規定期程內提報計畫，經教育部審查通過，按指定的學年度來實施；學校申辦各子計畫的內容，不得與教育部其他補助計畫重複。依據 111 年度本方案辦理項目共有七項（教育部國民及學前教育署，2022a），分為 A 和 B 兩大類：A 大

類項為因應新課綱實施所規劃的項目，屬於必辦項目，包含有三項為 A1 落實學校課程發展、A2 推動創新多元教學、A3 深化教師教學專業；B 大類共有四項，B1 導引適性就近入學，為所有學校的必辦項目，B2 強化學校辦學體質，為學校評鑑項目未達 80 分以上或未通過者的必辦項目。B3 加強學生多元展能及 B4 形塑人文藝術素養為選辦項目。亦持續性的進行素養導向課程與教學、資訊科技融入教學、系統性的推動學生學習歷程檔案、策略性的實施雙語和國際教育，以及促進學生有效的學習等重點工作。

申請辦理學校必須參加由教育部舉辦的本方案計畫提報說明會，新申請及續辦學校須於每年 3 月前提報申請計畫書，就計畫書內涵之完整性、可行性、效益性及政策性等基準進行審查。評選方式係由教育部成立審查委員會進行計畫書初審及複審作業，審查委員會之組成包括專家學者、學校校長及主管機關代表等。計畫書初審以線上審查為原則，通過初審之學校始得參加複審。計畫書複審以線上審查或面談方式進行。計畫書及補助金額經複審通過及教育部核定後，由教育部通知學校執行計畫。經由教育部核定計畫的學校，在執行計畫時應配合本方案的輔助機制，學校自主管理、區域輔導諮詢、校際經驗交流及績效考核等。此外，學校必須要積極配合推動國中技藝教育、建教合作、產學攜手專班、職場體驗和業界實習、就業導向課程專班、教師赴產（企）業界研習與技專校院策略聯盟等計畫，以加強與鄰近國中、技專校院、社區及產（企）業界資源共享。

在資源輔助方面，本方案就年度預算之經費額度內，以輔助學校優質發展和建立特色為目的。經本方案核定受輔助學校，視辦理情形得再行提出後續計畫。在督導考核方面，教育部組成專案輔導小組，適時辦理學校之輔導工作，對學校進行計畫執行之績效考評。針對指定辦理學校，擇校進行專案輔導。視各校執行情形，對辦理績效未彰顯學校，擇校進行專案輔導。學校專案輔導結果及執行成果報告，提供教育部對學校持續進行輔導、經費補助或中止輔助的參考。

本方案訂定量化指標作為確保能夠達到預期效益（教育部國民及學前教育署，2022a），依據本方案的子計畫確立計畫目標、工作內涵、經費需求及預期效益，以達成教育政策關鍵績效指標（KPI），以提升學校辦學品質，引導學校發展特色，強化教師教學專業，協助學生多元展能，深化學生實務能力，以奠定十二年國民基本教育厚實的基礎。

### 三、本專案計畫推動省思

教育部藉由高職優質化輔助方案輔導及推動專案（以下簡稱本專案計畫），委託由臺灣師範大學計畫團隊來執行，本專案計畫推動平台協助規劃及執行年度各項推動工作，根據工作項目和辦理內容，分類彙整年度本方案工作項目的辦理

情形。本文援引 111 年度本專案計畫的工作項目為例（教育部國民及學前教育署，2022b），提出本方案在政策推動上的省思，茲分述如下。

#### （一）內容修訂方面

自 97 年起至 107 年期間多次修正發布本方案，整體內容已趨近於成熟完備，俾利辦理學校申辦計畫，並依經費編列項目及注意事項編列計畫經費。未來宜審酌學校現況（班級數及學生數）變動外，朝向學校的行政作業減量目標考量，避免造成過大的行政作業負擔與執行計畫上的壓力。

#### （二）審查作業方面

1. 申辦學校計畫書評選原則為完整性、可行性、效益性及政策性。初審審查作業，包含有個別審查、小組審查、審查委員代表會議；複審審查步驟包括分組審查、小組審查、複審審查會議。學校若遭遇計畫撰寫或修改上的困難或問題時，宜主動給予協助解決。
2. 本方案申辦學校歷經初、複審計畫書審查後，學校於檢送核定版計畫書前，須經由新課綱諮詢輔導委員（以下簡稱諮輔委員）完成核定版計畫書審視作業。

#### （三）課程共作方面

本專案計畫舉行高職校長、教務主任及教學專業社群教師新課綱共作坊，辦理素養導向教學教案分享。學校若未能派出代表出席共作坊時，宜能提供相關配套措施，提升教師發展素養導向教案及教學實作能力。

#### （四）課程教學轉化方面

辦理素養導向課程、教學及評量進階課程，培訓協作共作坊的種子教師，規劃以協作共作坊、觀課及議課等方式進行，針對種子教師帶領素養導向課程教學教師，提升專業社群之課程領導知能。面對未參與執行本方案計畫的學校，能協助教師具備優化課程深化與教學轉化的能力。

#### （五）技高新課綱推動方面

1. 以學校諮輔委員採行系統化推動策略，落實由區域聯盟諮輔委員入校進行諮詢輔導活動，逐步引導學校推動新課綱學校層級課程發展。宜能輪調各區域聯盟諮輔委員，學校層級能夠接受多元化的諮詢輔導方針，學校落實推動新課綱期能更為全面周全。

2. 高職優質化區域聯盟分為20區，以及高中設有職科及綜高專門學程8校。辦理技術型高中新課綱諮詢輔導小組工作坊，凝聚諮輔委員共識，能具備到校輔導之具體共識、策略與政策闡述。
3. 舉行技術型高中新課綱區域說明會，配合群科中心學校與新課綱前導學校，組成區域聯盟，輔導和協助各校進行新課綱的規劃及推廣。
4. 本專案計畫依據本方案輔助機制，配合教育部國教署政策，瞭解學校目前執行新課綱的情形，藉由諮輔委員到校實地諮詢輔導，能及時有效提供課程發展過程中的支持與建議，提升新課綱落實程度。提供學校持續性的追蹤輔助措施，具有其必要性與效益性。
5. 學校完備課程計畫，透過諮輔委員到校諮詢輔導機制，引導學校教學正常化，裨利學校奠定推動十二年國民基本教育之基礎。學校端未能提出本方案計畫時，宜能規劃相關的輔助方案措施，以協助學校落實推動新課綱。

#### (六) 綜高新課綱推動方面

1. 本專案計畫協助落實推動綜合型高中新課綱，完成綜合型高中學校諮詢輔導分組，以及納入49所設有專門學程學校。
2. 辦理綜合型高中諮輔委員工作坊，凝聚諮輔委員共識，諮輔委員到校實地諮詢輔導能有效及時提供課程發展過程中的協助與建議，提升新課綱落實程度。
3. 完備學校課程計畫，引導學校教學正常化，裨益學校落實新課綱之精神的實踐。因應沒有參與本方案計畫的學校，教育主管機關宜提供輔助方案措施，以符應學校推動新課綱的各項需求。

#### (七) 校際交流方面

1. 在北區、中區及南區的學校內辦理區域校際經驗交流，透過問題研討、成果分享等方式，以增進學校相互觀摩學習，提升辦理績效。
2. 全國校際經驗交流，結合「新課綱共作坊—校際交流及成果發表會」，落實校際經驗交流機制，增進接受輔助學校計畫辦理績效，並提升學校辦學品質。

#### (八) 專案輔導方面

每一續辦學校由1至2位諮輔委員，以及1位主計主任組成輔導小組，針對新課綱推動、就近入學、整體績效、計畫執行、教學增能、網站交流、學生表現、專業社群、公開觀課、藝術人文、家長參與、經費財管、評鑑改善、弱勢扶助及



專家諮詢等面向，進行專案輔導。本方案計畫宜持續關注規劃各方案子計畫，應緊扣經常門與資本門的經費編列，據以發揮經濟效益。

#### （九）績效考核方面

落實學校課程發展及持續達成學校優化，提供學生更為多元豐富的學習機會，建立技術型高中跨科、跨群、跨校、跨產（企）業的課程設計發展，積極協助學校向外拓展教學資源，如結合地方產（企）業，進行與科大跨校課程教學合作，規劃實務課程和教材研發等，採循序漸進的方式進行推展與強化。

#### （十）資訊網站方面

1. 持續進行資訊傳遞，建置與維護資訊網站工作，符應督導單位、本專案計畫、本方案辦理學校、相關機關團體、社會民眾等，關心新課綱相關議題資訊的需求。
2. 強化網頁資安管理，著重在建立本資訊網向上集中所須準備的表單，以及網站相關資訊的更新維護，主管教育機關能有系統的掌握辦理學校的各項成效。

#### （十一）協助相關工作方面

1. 本專案計畫全力協助教育部國教署於年度推動重點項目及支援其他相關工作，發揮使命必達之綜效。
2. 協助精進並確切掌握學生學習歷程檔案之重點內容，及其落實推動施行，以發揮預期成效。

### 四、結語與建議

依據前述本方案政策推動回顧及本專案計畫推動省思，提出結語與建議如下：

#### （一）結語

本專案計畫向上承接主管教育機關政策推動重點工作，向下輔助高職及專門學程學校推動本方案計畫，透過建置計畫執行與進度管考平台，具有機動應變與彈性協調的機制，扮演提供專業諮詢輔導，以及確保新課綱推動成效的重要角色。

本專案計畫在協助高職及專門學程學校因應新課綱的實施，持續提升學校現

有軟硬體教育設施，引領學校進行新課綱解析的理解和實踐，達成課程教學的轉化和創新，進而提升學校辦學品質，精進教師的教學與學生的學習，落實技職教育在務實致用的目標，實踐以學生為主體的國民基本教育精神，彰顯本方案辦理和執行的重點。透過落實推動本方案，能夠落實因材施教、適性揚才、多元進路及優質銜接的理念，達成十二年國民基本教育推動目標。據此，藉由本專案計畫多年來所累積強健的計畫運作機制與人力資源，在推動本方案時已經能夠迎刃化解各式各樣的挑戰，成就每一個孩子—適性揚才、終身學習的願景。

## （二）建議

本文對於未來高職優質化輔助方案，在方向或行政、計畫內涵等面向，提出具體建議，摘要如下述：

### 1. 落實推動主管教育機關當年度其他推動重點工作

教育主管機關為降低學生事故傷害，自 111 學年度起，全面推動高級中等學校重視並落實安全教育課程，遂列入推動重點，同時成為必辦項目，積極向各校進行宣達。因此，推動重點工作就能夠快速且全面性的在教學場域落實執行。

### 2. 建立強健的PDCA戴明循環計畫控管機制

本專案計畫在歷經 16 年來的滾動式修正，以及累積豐碩的計畫推動實務能量，期能解決教學現場在執行新課綱所面臨的問題或困難，提供及時且有效的諮詢與輔導。所以，可以確保可靠度目標之達成，並進而促使教育品質持續改善。

### 3. 推動專業諮詢及專案輔導以提升學校自我績效管理的能力

辦理學校承辦業務主管和教學專業社群教師之新課綱共作坊，提升教師在課程設計及教學執行與評量的專業能力，貼近學生實地生活並結合未來的職場發展，據以符應產（企）業科技快速變遷、學生素質的量變與質變、校務運作面臨嚴峻考驗等挑戰，進而促進並推廣教學現場實踐新課綱之理念及內涵。

### 4. 持續彰顯高職優質化資訊網之功能與效益

本資訊網作為高職優質化學校共同溝通平台，傳達相關資訊，以及提供辦理學校上傳與下載各式表件資料，進行意見交流與分享推廣，促進社會大眾對本方案的認同與理解。

## 參考文獻

- 教育部（2012）。十二年國民基本教育宣導手冊（全文）。取自 [http](http://)：

//140.111.34.179/files/十二年國民基本教育宣導手冊（全文）.pdf

- 教育部國民及學前教育署（2022a）。高職優質化輔助方案。取自 <https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Station/AffairDetail?filter=63F293A9-0155-41A3-97B7-46E43E4685FE&id=327d51c4-c1e7-47ef-92c9-0cc3124d0658>
- 教育部國民及學前教育署（2022b）。111年度高職優質化輔助方案輔導及推動專案－期末報告。執行單位：國立臺灣師範大學。



## 高職優質化輔助方案在 108 課綱推動的關鍵角色

陳美姿

教育部十二年國教新課綱推動專案辦公室副執行秘書

### 一、前言

高職優質化輔助方案（以下簡稱高職優質化）自 96 學年度起正式推動，教育部為落實十二年國民基本教育奠基工作，逐步推動相關先導紮根計畫，為做好 108 課綱準備，以高職優質化強化高職學校師資、教學及設備，促進區域高職特色發展，縮短城鄉教育落差，提供優質及多元的學習環境，使所有具備潛力的學生就近選擇優質學校就學（教育部，2019）。林建宏與廖興國（2017）指出高職優質化為提升中等技職教育辦學品質的重要政策，對於學校提供形成性襄助策略。自 106 學年度起，聚焦於全面推動十二年國民基本教育課程綱要之實踐，配合前導學校之試行經驗，發展出一完整的推動支援體系，協助學校開展未來課程與教學的不同樣貌。

隨著經濟和社會從工業型態轉變為知識型態，教育對個人和社會的進步變得至關重要（Viennet & Pont, 2017）。臺灣產業結構由勞力密集型態，升級為知識密集型態，傳統高職的辦學模式已難以配合產業環境的變遷，中等技職教育課程與教學實有興革之必要，方能符應社會現況與業界期待。為因應十二年國民基本教育的規劃和實施，高職全面優質化發展，已是中等技職教育當務之急（宋修德，2023）。為因應 108 課綱的實施，106 學年開始，高職優質化辦理項目區分 A、B 兩大類，A 大類為因應 108 課綱的辦理項目，包括落實學校課程發展、推動創新多元教學、深化教師教學專業；B 大類則是導引適性就近入學、強化群科產學鏈結、加強學生多元展能、形塑人文藝術素養（教育部，2023）。高職優質化推動目標在引導學校職業群科與在地產業連結，支持學校課程朝核心素養進行深化與設計，精進教師教學和學生學習，以落實務實致用之技職教育目標。

十二年國教課綱的課程改革，課綱的實踐是最後一哩路，高職優質化扮演著關鍵的政策推動角色。然而，教育政策的實施是一個複雜且不斷發展的歷程，本文將說明高職優質化如何透過具一致性、可行性且溝通互動的實施策略，並考量推動的環境因素，逐步推動新課綱的實踐。

### 二、高職優質化教育政策實施之評議

為了幫助各國在 21 世紀實施教育政策和教育改革中取得成功，經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）提出一個在學校場域推動教育政策的實施框架，以及影響政策推動過程涉及的決定因素（Viennet & Pont, 2017）。以下從 OECD 所提的教育政策實施框架，省思高職

優質化在 108 課綱推動的角色。

### （一）教育政策實施的框架

為了使教育政策實施更具體且對決策者更有價值，OECD 從分析中提出一個框架（圖 1），政策的實施圍繞著不同的決定因素，每個面向都影響著教育政策的實施效果。

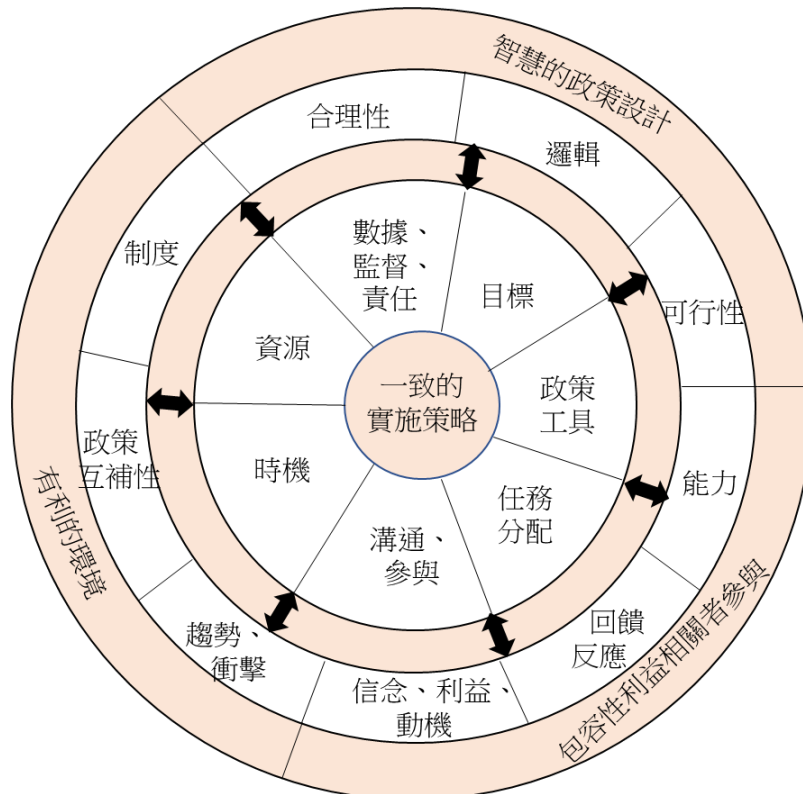


圖 1 Education policy implementation: A visual framework

資料來源：Viennet, R. & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework, *OECD Education Working Papers*, 162.

就 OECD 的教育政策實施框架，最主要的核心是「一致的實施策略」。教育政策的規劃須將所有決定因素以一致的方式綜整，使政策在學校成為可操作的具體措施，包括任務分配及責任、目標、政策工具、資源、時程安排、利益相關人員的溝通及參與，以及數據、督導及責任。108 新課網上入時，高職優質化協助學校在推動課綱的任務分工，依辦理項目給予明確的課綱落實目標及期程安排，引導學校親、師、生、產業代表參與課程規劃，挹注新課綱推動所需的資源，並對辦理績效未彰顯學校，擇校進行專案輔導，彙整政策實施成果回饋教育主管單位進行新課綱的精進，讓教育政策能有效的在教育現場實踐。

從 OECD 所提的教育政策實施框架論高職優質化在 108 課綱推動的所扮演的角色。分別由框架所提出的三個推動面向，說明如下：

### 1. 智慧的政策設計

政策是否為一個合理、提供邏輯及可行的解決方案，強調政策是否可以實施及如何實施。例如，為促成新課綱課程的實踐，高職優質化辦理技術型高中校長、教務主任、實習主任及教學專業社群教師新課綱共作坊，實際入校帶領學校素養導向教學專業社群。政策的設計在促進校長的課程領導和學校的課程協作的文化，透過專業的引導及經費的挹注，支持學校新課綱課程轉化。此維度聚焦在政策的規劃是否具備合理性、邏輯性及可行性。

### 2. 包容性利益相關者參與

教育政策是否受關鍵利益者認可，對政策推動成效至關重要，學校的關鍵利益相關者，包括校長、教師、學生及家長，設有專業群科的學校更應考慮到社區及產業界的參與。例如，在新課綱實施前，高職優質化諮詢輔導委員透過赴學校進行諮詢輔導，促成學校關鍵人員之間的深度對話，共構學校願景及學生圖像，引導各群科規劃課程地圖，以及溝通學校在新課綱的落實信念及動機。此維度聚焦在利益相關者的能力、信念、利益及動機，決定了利益相關者對政策的反應方式。

### 3. 有利的環境

教育政策的實施須考量現有的政策環境、制度設置及外部環境。例如，高職優質化為因應產業型態的變動的趨勢，考量教育部及勞動部所推動的其他政策，規劃能輔相成的實施內容，如 112 學年度高職優質化的計畫 A 大類辦理項目，引導學校資訊科技融入教學，進行跨科目/領域專業群科，契合產業需求課程規劃；B 大類引導學校規劃產學鏈結特色課程，逐步朝向辦理產學攜手計畫，規劃實施學生產業界見習實習，以利技職教育務實致用的目標實踐。此維度聚焦在制度的設置、政策的互補性，及環境的趨勢與衝擊。

## (二) 高職優質化在 108 課綱推動的省思

### 1. 政策設計 (Design of the policy)

- (1) 高職優質化的在 108 課綱的推動，近年以協助學校進行課綱轉化，開展素養導向學習、跨域統整學習及多元選修課程為主軸，方案的推動在協助學校從課程規劃、課程發展制度建構到課程的實踐，以利學校在推動的過程中能確實掌握課綱理念、實施的方式，以及了解教育主管機關優先推動的教育措施，高職優質化的設計是具體且可行的方案，亦是臺灣提升中等技職教育辦學品質的重要政策之一。
- (2) 教育政策具緊急性、最清晰或最合理的政策需求可能會先得到實施 (Fullan, 2015)。高職優質化依新課綱推動的時程，逐年修調及精進辦

理項目，為因應產業型態快速變遷的趨勢，112 學年度方案辦理項目增加規劃產學鏈結特色課程，逐步引導學校各群科辦理產學手計畫，以促進產學鏈結，縮校學用落差。有鑑於 111 學年度本土語言的實施，讓教育現場剛穩定上路的新課綱課程規劃帶來擾動。因此，政策的重要性與緊急性，有賴高職優質化持續的溝通及問題解決，提升政策的利益相關者支持政策。

## 2. 利益相關者及其參與度（The stakeholders and their engagement）

- (1) 實施新課綱在學校層面上意味著需要改變學校和教師的實踐、信念及教材教法，利益相關者贊同改革的機會越高，越能有效實施政策（OECD，2017）。高職優質化辦理的學校以設有專業群科學校為主，其利益相關者應可跨大解釋含括至社區及產業界，並向下延伸至國中師生。112 學年度高職優質化的辦理項目中，修調深化產業鏈結及辦理國中職業試探項目，期藉由產業界參與課程與教學，縮小學生的學用落差。另，精進國中職業試探課程內容，亦讓專業群科課程內容獲得更多利益相關者的參與，此有助於新課綱課程推動的效益。
- (2) 因應未來產業的變動，學生跨域統整素養迫切需要，高職優質化除強化學校跨域統整的課程發展外，亦積極協助學校拓展教學資源，包括結合地方產業，進行與科大跨校課程教學合作，規劃實務課程和教材研發。然而，若能整合更多的利益相關者，包括前導學校、群科中心、國家教育研究院等進行任務分工，更能完善落實新課綱之推動。

## 3. 制度、政策和社會環境（The institutional, policy and societal context）

- (1) 政策之間的互補性對於政策實施結果的理解及其可持續性至關重要（Desimone, 2002）。在教育體系中所須實施的政策數量和種類眾多，可能造成政策間相互矛盾或不協調。近年新課綱推動中，亦強調雙語教學、本土語言、安全教育及生命教育等，對教育現場形成壓力。Fullan（2015）指出政策實施在課堂層面涉及改變課程材料、教學實踐以及對學習過程的信念或理解，政策實施著重在將政策轉化為學校日常實踐。因此，高職優質化須扮演積極的角色，引導學校整合及規劃新增的推動內容，促使政策之間相互協調以順利落實。
- (2) 少子化趨勢是臺灣新課綱實施的背景環境，香港於 2000 至 2010 年間的學生人數下降和教師就業機會不佳等因素造成減緩新課程實施的因素之一（Cheung & Wong, 2012）。臺灣當前部分學校面臨招生不足的現象，在有限的學生人數下，學校如何辦理技術型高中「同科單班」多元選修，以及國英數「適性分組」教學等新課綱推動重點，亦是新課綱推動面臨

的課題，有待高職優質化持續進行問題盤整，引導學校問題解決。

#### 4. 實施策略（The implementation strategy）

- (1) 高職優質化協助辦理新課綱的推動，所擬之策略具有一致性且可行性。惟在引導技術型高中學校在自主學習的推動，因技術型高中在自主學習的法規規範略顯不足，待研擬相關的配套措施或補助，以完善政策的具體可行性。再者，跨域統整學習是技術型高中課程推動的重點，然而從任務分配及責任、目標、政策工具、資源、利益相關人員的溝通及參與到督導，以及大專入學未明確採計的狀況下，有待方案持續問題盤整，並提出具體執行策略。
- (2) 具可行性的教育政策實施的最後一個環節就是監督與責任。高職優質化在推動新課綱的具體措施中，亦包括蒐集學校推動新課綱的問題及成效，並在學校諮詢輔導中回饋給個別學校。OECD（2010）指出實施過程收集的數據允許實踐者在必要時更新他們的策略，有助於依據個別需求調整實施策略。然而，在實施過程中過多的控制可能會受到教師等實施者的反感，因嚴格的監督機制視為對專業的不信任（Cerna, 2014）。未來在新課綱實施成效的反饋機制宜審慎規劃，以正向引導的方式逐步推動新課綱。

### 三、結語

實施教育政策是在促成許多行為者在教育系統的不同層次上合作，以便政策轉化為學生的新學習材料、教師的新方法、學校領導的新管理實踐。從 OECD 所提的教育政策實施框架論高職優質化在 108 課綱推動的所扮演的角色，高職優質化協助學校有效落實新課綱學校層級課程之發展；推動學校課程深化和教學轉化；辦理課程領導者和教學專業社群教師新課綱共作坊，以強化對新課綱規劃與實施領導及實踐能力；推動校際交流及成果發表，以提升辦學品質及績效；規劃專案輔導相關機制，協助學校解決問題並確保實施成效；執行績效考核，瞭解學校之辦理績效，一致且具體的實施策略引導學校全面優質。

Viennet 與 Pont（2017）研究 OECD 國家教育政策的實施後，提醒阻礙教育政策的實施因素，包括缺乏實施過程的檢視、有效參與變革的挑戰，以及在複雜的教育系統中實踐改革。綜此，在複雜的教育系統中進行新課綱的推動，高職優質化應檢視當前的實施策略，關注教育現場的脈動，讓一致性的政策到達學校，全面推動十二年國民基本教育課程綱要之實踐，以達成十二年國民基本教育之推動目標，落實務實致用之技職教育目標。



## 參考文獻

- 宋修德（2023）。111年度高職優質化輔助方案輔導及推動專案期末報告。委託單位：教育部國民及學前教育署，執行單位：國立臺灣師範大學。
- 林建宏、廖興國（2017）。高職優質化輔助方案推動學校落實十二年國教新課綱之策略。高職優質化及中等技職教育發展十年回顧與展望實務研討會暨國際學術論壇。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 教育部（2019）。教育部推動高職優質化108課綱添動力。取自<https://www.edu.tw/PrintContent.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&t=FB01D469347C76A7>
- 教育部（2023）。高職優質化輔助方案。取自<https://vhsap.mlvs.mlc.edu.tw/iQuality/news.aspx?KIND=A>
- Cerna, L. (2014). *Trust: What it is and Why it Matters for Governance and Education*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5jxswcg0t6wl-en>.
- Cheung, A. & Wong, P. M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong, *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39-54.
- Desimone, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? *Review of Educational Research Review of Educational Research*, 72(3), 433-479.
- Fullan, M. (2015). *The NEW meaning of educational change*, New York: Teachers College Press.
- OECD (2010). *Improving schools: strategies for action in Mexico*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/school/47101323.pdf>
- OECD (2017). Distributing school funding, in *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-7-en>.
- Viennet, R. & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework, *OECD Education Working Papers*, 162. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-en>.

# 優化技術型高中競爭力之芻議 —以「群」為招生單位作為「實群虛科」起手式

廖年淼

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所教授

吳盈瑩

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

## 一、前言

ChatGPT 在去年底公開釋出供大眾使用後，引起國內外的震撼，各領域專家或從業人員也從新省思生成式 AI 對各自行職業的衝擊，可想而知，這樣的趨勢在科技日新月異的浪尖上只會更為快速推進（陳正霖，2023）。

面對這樣的衝擊，部分群科，如機械群、電機電子群、動力機械群等群科，受到目前 AI 科技的影響更為深遠，因此相關技術型高中組織、體制、學制、課程、師資、招生、學生進路等，都宜及早未雨綢繆。其中，對技術型高中未來競爭力影響深遠莫過於現有分科過於精細、不但不利基礎學習能力的養成，對於準備進入就業市場的畢業生也不盡然符合目前臺灣基礎工業與就業市場的需求（Chang, 2015）。

有鑑於此，本文旨在倡議技術型高中實群虛科此其時矣，只是欲落實實群虛科其影響層面還涉及相關法規、影響層面較廣，限於篇幅的關係本文將聚焦於鼓勵技術型高中在高一時以「群」為招生單位（本文以「實群招生新制」稱之）進行招收國中畢業生，以作為未來落實「實群虛科」之起手式。以下擬從實群招生新制之理由或可能引發的疑慮逐一探討。

## 二、解決群內各科需要輪流招生的窘境

以少子化趨勢而言，其變遷趨勢有目共睹，未來，若無令人耳目一新的移民政策，少子化趨勢只會更為嚴峻而且看不到盡頭；加上目前社會主流價值觀仍偏向就讀普通高中與學術型大學，技術型高中的招生無異是雪上加霜；特別是少子化更為嚴峻的偏鄉技術型高中，部分群科早已祭出群內各科每兩年或每三年招生一輪的權宜措施，對照於一二十年前的高職學校招生狀況，目前的窘境令人不勝唏噓（曾璧光、陳美蓮，2022）。

與其群內各科輪流招生的權宜措施，何妨更進一步以群為招生單位、略去目前分科招生的做法，也可以省去群內科際之間的協調與排序；換言之，就是目前群內各科的招生總額就是新政策的群招生總額；課程方面高一階段兩學期的排課以部定、校訂或群訂課程為主，一年後再根據學生的志趣選擇該群內之科別就讀，

萬一學生數量偏頗於某一科別時，得透過學校課程諮詢機制和/或學年成績協助學生選擇升讀特定科別。這一個作法如果可以激勵學生在高一階段就應投注心力學習群課程以利高一課程結束後的分科就讀管道，或許更可以提升技高群科教師更賣力教學推銷所屬科別專業內涵、也獲可提高提升學生學習誘因。

### 三、「技能領域課程」適巧扮演探索群內各科內涵的角色

實群招生新制一個水到渠成的理由是 108 新課綱的群內已然發展有「技能領域課程」，其設計緣由是提供群內各科學生可以修習群內跨科的專業實習課程（國家教育研究院，2021），如果實施此一招生新制，入學的高一二學生，正好可以將目前的技能領域課程當成群內探索課程—探索各科核心專業職能之內涵與自己的興趣程度，作為稍後選擇科別進路的參考。

### 四、群內招生能量不同的科別剛好可以「共好」

此一招生新制的另一個疑慮可能來自群內素來招生比較良好的科別教師—部分科別如果歷年來新生報到足額的時間與學科成績向來早於或高於群內其他科別時，這些科的教師或許會擔心自己科的聲譽或招生氣勢被稀釋、拉低水平。這個可能性的確存在，但群內教師應該共體時艱、互相拉拔激勵士氣，提升本群招牌與招生信譽才是；108 新課綱三面九向中其中一個面向是「共好」（國家教育研究院，2021），如果我們都鼓勵學生能夠「共好」、一起提升，尋求群內各科聲譽「共好」難道不是所有群科教師的責任、也是以身作則最好的示範嗎？

### 五、此一招生新制與綜高學制延後分流的本質不同

此一實群虛科的第一個疑慮就是學生會不會重蹈綜合高中學制之覆轍—學生升學進路不如普通高中生、考四技二專或是就業進度不如群科學生的疑慮？綜高學制延後分流的設計立意良善，但實群招生新制的本質與綜高學制不同，學生入學技術型高中後並非全然的空白或不了解自己的志趣，而是至少選擇某一個群入學，對於學生或家長而言，這樣的選擇難度要比以科為單位來得容易多、選擇機制也會比較友善；另外，經此一實群招生新制錄取的學生可以在某一個特定範疇（群）內就讀，意即這些學生在高一、高二就讀期間，有機會再思索與試探自己在此一群科內的興趣，因此不像就讀綜合高中一年級，學生是完全沒有方向、全然的空白志趣；兼且目前新課綱的課程設計，高一幾乎都是部定或校訂群的必修課程，因此打破科際藩籬入學的學生，其高一課程與目前多數群科的高一課程應無太大差異，換言之，實群招生新制入學的高一排課可以優先以部定群課程讓學生修讀，高一升讀高二前再依據學生成績、志趣，搭配課諮師的協助輔導進入群內各科別就讀，因此，按此新制入學的學生，修習專業與實習科目的時間點、

學分數，大致與目前的技高群科學生相仿。事實上想釐清此一疑慮也不難，只要邀請幾個學校模擬排課即可了解與目前的各年級課程的差異程度。

## 六、結語

過去普通大學即有大一、大二不分系或是以學院為單位進行招生，現在更有若干一流大學打著空白課程容許學生進入大學後主修有更大的彈性空間（潘乃欣，2020）；上述做法無非是有鑑於目前年輕學子志趣定向時間可能在 19、20 歲以後，因此提供更長的職涯探索彈性。

如果我們認同普通大學這些做法以提供學生延後分系、分流，何苦技高的招生（國中畢業生大約是 15 歲左右）即要求選擇一個特定科別就讀？如果可以以群為招生單位或可兼顧專精的群科訓練與學生志趣，並進而落實實群虛科政策。這是一個對學校課程和教師授課變動少、但卻可減少國中畢業生與家長對於選讀技術型高中特定科別的疑慮與難度。

實群虛科政策的起手式—實群招生新制無法一蹴即成，除了上述已經釋疑的議題外，其他如群科專業教師會不會沒有課上、鐘點會不會不足、授課課程變動程度、群內各科不同調以及相關法規適法性疑慮等，也都是未來能否順利實施實群招生新制的關鍵，因此建議主管機關可以邀請教師團體與部分學校進行排課模擬，或可有助於瞭解此一新制的效益與對師生影響程度與面向，俾便及早提出因應策略與方案；另一個建議是先就同質性較高的群科（如商管群）徵求技高學校先行試辦與評估成效並予以經費補助。

## 參考文獻

- 陳正霖（2023年5月2日）。ChatGPT等「生成式AI」，對國家未來發展可能造成什麼衝擊？。取自<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/13567>
- 國家教育研究院（2021年2月）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自[https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/\(111%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AF%A6%E6%96%BD\)%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf](https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/(111%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AF%A6%E6%96%BD)%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf)
- 曾璧光，陳美蓮（2022）。少子女化趨勢之後期中等技職教育學制發展評析。臺灣教育評論，11(5)，47-53。

- 潘乃欣（2020）。全校不分系 臺大將設空白學程。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/6928/5026145>
- Chang, F. (2015). *Educational resources, job match, and employment outcomes in Taiwan* (TEPS-B Working Paper No. 2015.02). Retrieved from [http://tepsb.nccu.edu.tw/download/TEPS-B\\_working\\_paper\\_201502.pdf](http://tepsb.nccu.edu.tw/download/TEPS-B_working_paper_201502.pdf)



# 108 課綱技術型高中同校跨群選修課程推動之探討 —以新竹區技術型高中為例

涂芳瑜

桃園市政府教育局股長

國立臺灣師範大學工業教育學系博士生

## 一、前言

多學科跨領域學習再次引起全球高等教育界的關注，並挑戰過度強調學科重要性的觀念（Kreber，2009）。主張多學科的論點其原因在於單一學科領域無法完全應對當今複雜的現實問題。因此，學校應該主動規劃課程以培養學生具備多學科和多專業的團隊合作思維和應用多學科知識來解決實際問題的能力（Davies & Devlin，2010）。優質化輔助方案是國家教育重大政策，96 年開始與十二年國民基本教育同步推行迄今持續推動十六年，本方案旨在促進高級中等學校提升學校教育品質，提高國民素質及國家競爭力，自 106 學年度開始，該方案將重點放在應對新課程綱要實施所規劃的項目上，分為 A 類和 B 類兩種。A 類項目是補助學校必辦實施項目，同時為新課綱實施中的重點項目，A 類與學校校訂多元選修推動有關為：A1 落實學校課程發展、A2 推動創新多元教學及 A3 深化教師教學專業

根據「高級中等學校課程規劃及實施要點」的第四點，技術型學校在規劃選修課程時可以選擇同科單班、同科跨班、同群跨科、同校跨群或原班級選修等課程規劃方式。其中，同校跨群選修方式最能符合高職優質化計畫的跨科目/領域要求，也是讓學生透過跨領域學習，培養團隊合作思維和多學科知識解決問題能力的最佳方式。學校應提供跨科和跨群的選修課程，以促使學生進行多元學習和探索，並在三年學習歷程中確定自己的興趣和能力，同時完善學生的學習歷程資料。

綜合以上所述，學校的課程規劃需要具備多元思維，僅侷限於單一學科（群）的課程教學已無法滿足工業 4.0 時代對人才培育的需求。因此，學校應該被鼓勵辦理跨學群的課程規劃，以適應時代的需求（謝念慈，2022）。筆者擬以探討高職優質化促進新竹區技術型高中同校跨群課程概況撰寫本文並提出兩種量化取向方式用以評估新竹區同校跨群辦理情形，提供讀者參考。

## 二、新竹區技術型高中校訂多元選修推動概況與問題

新竹區高級中等學校合計 24 所，其中設有技術型高中的學校為 15 所，自 108 年新課綱啟動，新竹區技術型高中即致力於推動校訂多元選修課程以符應新課綱規劃，自新課綱啟動新竹區技術型高中即根據學校課程發展、群科屬性和學生興趣，開設了多樣化的選修課程，涵蓋商業、工程、設計、人文等領域。這些課程不僅提供了進一步的專業與實作學習，還強調實踐和應用能力的培養，讓學

生能夠在多種選修課程中發展自己的專業與技能，學校校訂多元選修課程的推動在優質化計畫的諮詢與輔導下逐年落實，多元選修課程類型部分，學校大致上以同科跨班及同科單班為主要開設方式，對於有關於培養學生跨域能力的同校跨群選修部分，在 15 所技術型高中中，有 12 所學校開設了同校跨群課程。然而，需要注意的是，儘管大多數學校都有提供同校跨群選修課程，但多數學校僅在學校的部分科系中開設此類課程。此外，這些開設的科系通常只提供一個時段的同校跨群選修課程。

這一現象揭示了一些潛在的問題。首先，同校跨群課程的開設範圍相對有限，未能涵蓋所有科系，可能無法滿足校內所有學生對不同領域學習的需求。其次，僅提供單一時段的同校跨群選修課程，使學生只有一次機會修習跨群選修的課程，限制了他們在不同學科領域間的學習和探索。因此，從優質化政策的角度來看，應鼓勵學校開設更多的同校跨群課程，並進一步擴大開設的範圍，包括更多的科系和多個時段的選修課程。這將提供學生更多的選擇和彈性，促進他們在不同學科領域中的學習和發展。

然而，學校推動校訂多元選修課程也面臨一些挑戰和問題。首先，學校需要投入更多的資源和人力，包括教師增能和設備更新，以確保課程的品質和教學效果。技術型高中相較於大學師資相對有限，在這種情況下，學校可能難以開設滿足所有群科學生需求的同群跨科課程。此外，學校還需要解決學生選修課程時間和場地衝突的問題。技術型高中的課程安排通常沒有空堂可用，且學校專業實習教室的數量通常有限，實習課程常需要進行分組教學，這進一步加重了學校在安排學生上課教室方面的困難，因此多元選修課程往往會給學校的排課帶來困難，上述狀況有賴學校有優質的課程發展委員會和教師社群，以及有意願的大專校院或業師協合作。

綜上所述，推動校訂多元選修課程對學校而言是一項具有挑戰性的任務。為了應對這一挑戰，學校需要投入足夠的資源，並建立良好的合作機制，同時尋求外部專業支持。在這方面，優質化計劃應可提供協助和指導，使學校能夠更好地滿足學生需求，提供多元跨域的學習機會，提升學校教學品質。然而，由於學校的課程計畫校務行政資料繁雜複雜，快速了解學校同校跨群選修的概況成為一個重要問題。因此，筆者提出以下兩種評估方式供參考。

### 三、對同校跨群選課程的兩種評估建議

#### (一) 計算同校跨群學校跨域值

使用高級中等學校課程平台中「技術型高中課程計畫」，玖、學生選課規劃與

輔導中同校跨群之同時段開課數，同時段開課數可表達出學校為 112 年入學之學生所開設之同校跨群之課程數，另使用竹苗區免試入學平台「112 學年竹苗區免試入學簡章」估計出 112 學年新竹區技術型高中科系數及班級數，將總開課數除班級數後可求得班跨群課數（E），如表 1，E 值若與入學班級數相同即表示學校每班在一個時段中可以相互選課，例如學校 A，共 4 個班，每班在同時段開設 4 選 1，則同時段開課總數為 16，班級數為 4，E 值則為 4，代表每個班級皆有機會跨群選課，另外將班跨群課數（E）除入學班級數（D）後可將 E 值標準化以利各校比較，表 1 中顯示，學校 E 因為沒有跨群科系所以跨群值為 0，可以忽略，學校 B 跨群值為 2.33，從該校課程計畫書可知，該校開設 3 個時段同校跨群選修，3 個科系多數開設課程互選，所以跨群值會接近 3，另外公校跨群值平均數為 0.71，私校跨群值平均數為 0.43。

蔡明學（2022）指出，公立學校類型會影響學校開設校訂選修課程的數量。對於同校跨群開課數而言，公立和私立學校也存在差異。至於未開設同校跨群課程的學校，在公立和私立學校之間並無差異。未開設的原因可能與學校的課程發展和學校文化有關。另外，由於筆者收集計算的資料從 108 學年至 112 學年，就縱貫性資料而言，各年度的跨群值並無太大差異。顯然，各校在 108 學年規劃了同校跨群課程後，後續學年度對於同校跨群課程規劃並無顯著改變。另蔡明學（2022）認為 110 學年度各校的同校跨群開課數增加，其主要原因為電子與電機群、商業與管理群、外語群、家政群開設了跨群課程以提供不同群科的學生選修。然而，在新竹區技術型高中中並沒有出現這種現象。

表 1 新竹區技術型高中同校跨群課程概況

學校編號	學校類型	同時段開課總數（C）	科系數	入學班級數（D）	總數/班級數（C/D=E）	跨群值（E/D=F）	是否有跨群的科系
A	公	16	4	4	4.00	1.00	是
B	公	21	3	3	7.00	2.33	是
C	公	9	3	7	1.29	0.18	是
D	公	12	6	11	1.09	0.10	是
E	公	0	1	2	0.00	0.00	否
F	公	10	2	4	2.50	0.63	是
G	公	0	2	2	0.00	0.00	是
H	私	27	3	8	3.38	0.42	是
I	私	6	4	11	0.55	0.05	是
J	私	32	5	13	2.46	0.19	是
K	私	90	12	28	3.21	0.11	是
L	私	0	3	5	0.00	0.00	是
M	私	27	5	6	4.50	0.75	是
N	私	54	6	6	9.00	1.50	是



(二) 同校跨群課程 CIP (the Classification of Instructional Programs, 美國發展之分類架構)

為了觀察新竹區技術型高中開設同校跨群選修的課程分布進而瞭解學校開設多學科的程度，使用提供課程標準化定義的教學計劃分類（CIP）作為解決前述問題的方案。CIP 成立於 1980 年，並由國家教育統計中心（美國教育部轄下機構，以下簡稱 NCES），不斷更新，作用為教學計劃的代碼系統，雖然 CIP 主要用於高等教育階段的課程分類且是美國公認有關教學計劃分類的統一標準，亦用於各種教育數據調查和資料庫，將 CIP 用對照於高級中等校階段的跨域課程分類，將有助於修正現今各校課程計畫書之同校跨群課程名稱雜亂的情況，CIP 細分為三級結構。最高級別是 2 位數系列，由 47 類組成。其次是 4 位系列，由 421 個類別組成，最後一級 6 位系列由 1,847 個類別組成。2020 年最新發佈的版本包括隸屬於 472 個學科領域和 47 個學術領域的 2,325 門課程（NCES，2020）。

由於我們只需要了解同校跨群課程所屬的學術領域，因此筆者參考課程計畫書課程名稱及課程教學大綱內容，進行兩位數的分類。根據分類結果（見表 2），課程數量排名前三的學術領域分別為：CIP 兩位數代碼 16（佔 19%）、50（佔 15%）和 15（佔 15%）。這些學術領域涵蓋外國語言文學和語言學（包括中文寫作和閱讀等）、視覺和表演藝術以及工程技術（專業實習課程）。依據筆者分類及觀察，學校開設的跨域選修課程主要集中在外語、設計和實習課程類別。這可能是因為這三類課程更容易讓不同群科的學生共同學習，或者更容易培養學生的多元能力或跨域學習，以便學生能夠展現多元的學習成果。

表 2 CIP 兩位數代碼課程分佈

CIP 碼	學術領域	課程數量	%
1	農業及相關服務領域	5	5
11	計算機與資訊科學	4	4
14	工程	9	9
15	工程技術	12	12
16	外國語言文學和語言學	19	19
23	英語語言文學	5	5
27	數學和統計學	3	3
29	軍事技術	2	2
31	公園、娛樂、休閒和健身	1	1
35	人際交往和社交技巧	6	6
36	休閒和娛樂活動	11	11
41	科學技術	1	1
49	運輸和物料搬運	1	1
50	視覺和表演藝術	15	15
52	商業、管理、行銷	6	6

#### 四、結語

校訂多元選修能夠強化學生的產業專業、多元能力或跨域學習。在校訂多元選修中，同群跨科和同校跨群課程主要著重於培養學生的多元能力或跨域學習。相對於同群跨科課程，同校跨群課程更加強調培養學生的跨域學習。同校跨群課程是擴展學生跨域能力的重要途徑。然而，目前許多學校開設同校跨群課程時，多數是各科提出開設，尚缺乏以學生學習為中心的整體規劃。另有少數學校將外國語言學習課程視為同校跨群課程的主軸，就現況而言，同校跨群課程在學校中仍然屬於少數。大多數學校只有部分科系開設同校跨群課程，且僅有一個時段提供此類課程，學校應積極規劃將同校跨群課程納入學校的整體課程發展，促進學生在不同專業領域中的學習和發展。

跨域值乃使用技術型高中課程計畫書及免試入學簡章等公開資料進行分析計算，CIP 則可利用計畫書中之教學大綱進行自然語言處理分類。經由適當的演算法，即可快速分析資料產出橫斷和縱貫比較結果，以利快速提供優質化區域諮詢委員進行實地輔導前的參考資料。

#### 參考文獻

- 蔡明學（2002）。技術型高中課程開設與群科整併之探討。課綱落實及基地學校研討會，50-52。
- 謝念慈（2003）教育4.0時代跨域教學的必要性與因應。教育。教育研究，11，115-126。
- Davies, M., & Devlin, M. (2010). Interdisciplinary higher education. In M. Davies, M. Devlin, & M. Tight (Eds.), *Interdisciplinary higher education: Perspectives and practicalities* (pp. 3-28).
- Bingley, UK: EmeraldFreire, P. (1975). *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Kreber, C. (2009). Different perspectives on internationalization in higher education. *New directions for teaching and learning*, 2009(118), 1-14.



# AI 與 ChatGPT 對教育的影響與因應之道

高文忠

國立臺灣師範大學電機工程學系研究講座教授

## 一、前言

在我們成長的過程中，常看到科幻電影中具有高度智慧的機器人取代人類，完成人類不擅長的工作，甚至能夠照顧人類和理解人類；此類人工智慧（Artificial intelligence, AI）的研究可以追溯到 1950 年代（Minsky, 1961; Samuel, 1959），而其研究歷程也經歷了幾次低潮期，直到最近二十多年，隨著機器學習核心演算法的改進（LeCun, Bengio, & Hinton, 2015）、晶片架構創新（Macedonia, 2003）和運算速度的突飛猛進，以及網路科技和雲端應用的蓬勃發展，大量數據的蒐集變得相對容易，使得 AI 應用的夢想逐漸成為現實。

在眾多 AI 的創新應用中，聊天生成預訓練轉換器（Chat Generative Pre-trained Transformer, ChatGPT）的出現引起了廣泛的關注，許多人使用後都感到驚訝；它建構在自然語言處理科技與大型語言模型的深度學習，具備語言理解和生成的應用能力（Brants, Popat, Xu, Och, & Dean 2007），此系統不僅含括大多數中小學範圍內的教材，甚至可以舉一反三，運用不同觀點與面向來回答一個問題；對於關心學生學習成效的老師來說，不免擔心未來的課後作業，學生可能會運用 ChatGPT 完美且快速地完成，但卻對所應學習的專業知識一無所知（Atlas, 2023; Ausat, Massang, Efendi, Nofirman, & Riady, 2023; Kasneci, 2023; Rahman & Watanobe, 2023）。因此，如何保持學生學習品質並有效評估學習成效，已成為 AI 時代的一個重要教育議題；就連頂尖的國際學術殿堂的論文出版與期刊主編組織會議中，期刊主編也開始討論如何確保作者所投出的論文不是由 AI 系統自動合成出來的（King & ChatGPT, 2023）；由此可知，AI 對教育與學術所帶來之衝擊不容小覷。

## 二、AI 世代的教育挑戰

ChatGPT 似乎無所不知，除了具備強大的語言理解能力和豐富的專業知識庫外，還具備知識歸納和解釋的能力，甚至可以寫程式，只要給出明確定義的程式問題，它就可以迅速完成；對於那些在學習計算思維有困難的學生來說，無疑是一大福音，就像擁有一位神級程度的小幫手，可以幫忙完成許多程式設計作業。

人腦終究是比不過電腦，許多人開始懼怕 ChatGPT 這種 AI 系統，並預期它將破壞長久以來的教育體制和建構各類知識的學習鷹架；老師開始擔心學生利用 ChatGPT 來寫作業，甚至提出禁止學生使用它的想法。在課堂考試時，老師或許可以禁止學生打開電腦或手機使用 ChatGPT 找答案；然而，在平日的作業中老師就很難掌握學生的使用情形，特別是課本的習題，ChatGPT 很容易透過網路的

資料庫中搜尋到相關的答案；正因它具備強大的語言模型系統，可以接近人類對課堂作業問題本質的理解，並找到正確的答案，這是以前的搜尋工具如 Google 所無法做到的，更增加了教師有效掌握學生學習成效的難度。

AI 科技的發展是勢不可擋的時代洪流，所有人都應該尋找與它和平共存的機制；不僅不應懼怕 AI，更應研究如何充分運用它，以加速現代人的知識累積和創新發明的進程。在教育現場中也是如此，教師應隨時檢視自己的教學方法和學習評量設計，那些僅依賴固定知識教材或有固定答案的作業，都可以靠 ChatGPT 等類似工具幫忙完成，其適切性就值得慎思。

教育的本質雖不只限於職業訓練，但所有教育工作者都必須思考如何培育學生面對未來的生活與工作挑戰，以免將來的職業被 AI 取代。可以確定的是，僅憑記憶能力的工作在未來可能面臨困境；以往使用 Google 等工具時，可以蒐集大量可能的片段資料，再透過人類的專業知識判斷，整理出有條理的報告；然而，新一代的 ChatGPT 已能自動整理出看似合乎邏輯的文件，對各種專業領域知識或簡單的應用常識，它也能回答得不錯；畢竟，在各種專業或非專業的社群媒體、網路評論或專業論文資料庫中，很可能已經有人給出了答案，而 ChatGPT 因擁有強大的語言模型，能夠理解提問者所提出的問題，甚至消化各類文獻報告中隱含的知識內容，故能輕鬆且快速地檢索這些資料，並整理出簡單易懂的答案；不可否認，這確實是它的強項，但也對人類的生活與工作形態帶來明顯的改變。

### 三、善用 AI 科技加速創新人才培育

自從發明了電腦，算盤逐漸被取代，現代人不可能再堅持使用算盤進行計算；而二十多年前，Google 等搜尋引擎橫空出世，電子書籍也開始普及，人們不再需要花大量時間去圖書館找紙本資料，而可以輕鬆的從網路上找到數位資訊。故因應新科技的出現，現代人勢必需要調整自己的生活與工作模式，在科技快速發展的洪流中，借力使力，與科技共舞。

面對 AI 時代的到來，教育工作者不能再堅持傳統的教學模式，反而更應充分運用 ChatGPT 協助教學；它是由大型語言模型訓練得出的，亦具備強大的問題解釋能力，可提供完整且通俗易懂的說明，幫助教師以簡單易理解的語言表達複雜概念，提高教學效果；教師甚至可借助該模型創作教材，並確保教學大綱與時俱進。

教育工作者不但不應該反對學生使用這些工具，反而更應積極鼓勵學生多用及善用 ChatGPT。未來的就業市場也不會鼓勵員工從零開始建立一個全新的系統，而是重視如何快速利用現有的工具和網絡上眾多人已經完成的各種設計模

組，迅速構建一個更大的應用系統。學生除了可透過它快速找到專業學科問題之解答之外，遇到其他的日常生活問題，亦可先參考它的建議；而各行各業也可以 ChatGPT 為基礎，構建虛擬助理，提高工作效率。

值得注意的是，教師在運用 AI 工具輔教教學之際，需判斷何時以及如何使用它；思考學生的需求和學習目標，評估其在特定場景中的適用性，引導學生正確的選擇使用時機。雖然 ChatGPT 知識來源廣泛，但並非絕對正確，可能基於過時的訓練資料或網路偏見，特定領域知識亦有限；故教師應該在使用 ChatGPT 時保持批判性思考，學會交叉驗證內容的正確性，並引導學生理解其限制和局限性，鼓勵學生運用多樣的研究方法和資源，增加學習效率與成效。

可以確定的是，教師不應執著於 ChatGPT 對學生學習的負面影響，教師也應該思考如何引導學生善用這類系統，以加速專業知識的學習和跨領域知識整合應用，同時改進現有的學習成效評估模式，並強化學術倫理和隱私保護的指導。

#### 四、結語

AI 時代已經來臨，教師與學生應積極使用類似 ChatGPT 的系統，做為日常工作的輔助工具，就像平日使用手機和電腦處理事務一樣。目前 ChatGPT 推理深度雖然暫不及人類，未來將可能超越之；故教師角色也需隨之轉變，由知識提供者，轉為引導學生運用 AI 工具探索知識的輔導者。

AI 系統持續蓬勃發展，可預見它將深深影響未來學習的模式，也將改變師生間的教學互動方式，師生都應積極善用它來達成教育的目標。教育的目的在於培養學生的獨立思考和研究能力，教學活動應該強調主動思考、提問和尋找資料，強化探索未知領域的能力。未來的教育場域，需充分運用 AI 工具輔助教學，但也不能因此影響到學生獨立思考和深入研究能力的培養；故如何利用 AI 工具建構個人的學習鷹架，加強批判性思考，將是未來教育的重大課題，值得各界持續關心與討論。

#### 參考文獻

- Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274.
- Atlas, S. (2023). *ChatGPT for higher education and professional development: A*

*guide to conversational AI*. Retrieved from [https://digitalcommons.uri.edu/cba\\_facpubs/548](https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548)

- Ausat, A. M. A., Massang, B., Efendi, M., Nofirman, N., & Riady, Y. (2023). Can ChatGPT replace the role of the teacher in the classroom: A fundamental analysis. *Journal on Education*, 5(4), 16100-16106.
- Brants, T., Popat, A.C., Xu, P., Och F. J., & Dean, J. (2007). *Large language models in machine translation*. Proceedings of the 2007 Joint Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing and Computational Natural Language Learning, 858–867.
- King, M. R., & ChatGPT (2023). A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, 16(1), 1-2.
- LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436-444.
- Macedonia, M. (2003). The GPU enters computing's mainstream. *Computer*, 36(10), 106-108.
- Minsky, M. (1961). Steps toward artificial intelligence. *Proceedings of the IRE*, 49(1), 8-30.
- Rahman, M. M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 5783.
- Samuel, A. L. (1959). Some studies in machine learning using the game of checkers. *IBM Journal of Research and Development*, 3(3), 210-229.



# 談 AI 時代中的學校知識領導

林玉華

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生

## 一、前言

近來資訊科技蓬勃發展，ChatGPT 聊天機器人能蒐集、彙整資料進行文章編寫，GitHub Copilot 可校正或編寫程式碼，微軟 365 Copilot 則結合 office 各項程式，發展寫文案、做簡報、分析數據產製圖表與預測等功能；人工智能（Artificial Intelligence，以下簡稱 AI）的自學與精進為當代人類社會帶來重大衝擊，不僅造成人類生活轉變，更帶來現有工作的競爭壓力。

身處知識經濟的現代，知識在組織運作中無所不在；有關知識管理與知識領導的研究與討論，近代仍持續在學術界受關注，但卻缺乏更多深入的討論及系統性分析（Massimiliano et al., 2020）。而以傳遞知識為主要功能的學校，身處資訊科技不可逆的蓬勃潮流中，在組織經營與教學實施上，須隨著時空變化成長精進。本文期透過析述知識管理與知識領導的內涵，提出知識領導實施重點與策略供學校行政人員參考。

## 二、從知識管理到知識領導

在知識經濟發展蓬勃的近十年中，產業視角逐漸從以結構、運作為重點，擴大到知識管理維度；值此之際，領導力可謂成功實施知識管理重要因素（Gaviria-Marin et al., 2019）。組織領導者能否在知識領導決策中協助成員建立知識管理知能，帶領成員系統化建構、保存與發展知識，對組織能否進步或成功具有關鍵影響；而在學校場域中，學校成員是知識工作者，學校行政可透過知識領導提升成員知識管理實踐。

### （一）學校成員皆為知識管理實踐者

知識管理專家認為，知識管理適用於各類學門、領域（Ponzi, 2002），組織對知識若能有特別的規劃與措施，則可具備競爭優勢（Lin & McDonough, 2011）。不少研究顯示，教師知識管理成效與教學效能具有正向關係（陳柏霖，2015）；教師透過有效知識管理，持續在教學中蒐集新知、轉化知識至教學現場，且當知識操作完成後，透過檢討反思再產生新知識作為下次任務執行參考。

教師在知識增進與更新過程中，不僅可不斷強化專業，同時也在教學工作上，帶來態度與價值的提升；因此學校領導者應鼓勵教師積極發展、培養知識管理知能，透過調節知識過程自學，同時精進教學品質。有鑑於知識管理實為學習及創

造知識的過程，學校成員須持續學習，對知識能有計畫的進行系統性分析、分類、整理、應用及保存、創新，以提供未來或其他成員可隨時查詢、運用，或遇職務交替時可供接任者快速理解與應用任務相關知識。

## （二）學校行政知識領導促進成員知識管理實踐

Cavaleri 等人將組織知識活動區分為領導、管理及發展三類(Steven & Sharon, 2017)，知識領導屬於整合另 2 項活動之上位角色，在組織中屬於融合知識管理及知識發展的知識決定行動。我國學校知識領導研究多以「校長」作探討，研究主題包含領導理念、實施策略、經營效能與領導模式等(賴協志、吳清山, 2016)，可見即使在社會民主氛圍下，若欲促使學校成為知識活絡成長之場域，校長仍居重要角色。

校長可透過知識領導影響學校成員發展知識管理知能，鼓勵同儕間分享知識，發展學校知識學習氛圍，進而提升學校經營成效；因此，校長是否落實知識領導影響著學校整體效能。有關學校知識領導內涵，本文依國內學者研究結果彙整出下列六項(李昱瑩, 2014；林志成、陳淑珍、羅君玲, 2020；張芳全、陳穎榛, 2020)：(1)具備專業知能且持續進修。(2)整合教育知識、資源與人力，落實組織知識管理。(3)型塑合作的知識學習文化。(4)建構環境，鼓勵成員分享與精進知識。(5)發展創新知識行動。(6)發揮專業及影響力。由此可見，學校知識領導範疇不僅限於外在成果，對於各類教學專業與職務運作的專門知識，須透過領導協助成員有系統地落實知識管理，促使組織內知識發生分享、增值與精進等效果，達成學校創新產能目標。

## 三、AI 洪流中的學校教育

隨著資訊科技蓬勃發展，人類獲取知識迅速且便利。AI 為機器學習的展現，透過搜尋各項資料，對某些情境建立規則，進而發展可能的預測模式以形成決定(Gillani et al., 2023)。AI 擅長整理文獻及深度學習的特徵，不僅協助教育領域蒐集多方網路資訊，產出符合使用端所需文本及建構系統知識，甚至透過神經網絡概念，以演算法理出多個輸入變項間非線性關係，進而結合學理提供較準確預測或教育決定。

我國近年亦有智慧觀議課(或稱數位觀議課)之推動，如：教育部委臺北市立大學開發「智慧觀議課 APP」，以及臺北市 110 學年度起推動「AI 智慧教學基地學校數位觀議課實施計畫」等，皆結合資訊設備與 AI 蒐整課室活動紀錄，同時採用 AI 運算或相關參考指數將師生教學行為進行數據化分析，促使資訊轉換成結構性、系統性、可應用且有意義的知識，以更科學及高效能方式進行教學省



思與研究。

AI 蒐集資料來源為網路平臺，在假訊息充斥的時代，AI 在資訊驗證上不具百分百可靠度，近來備受矚目的 ChatGPT，最常受議論者即是其資訊真偽問題。另外，演算法推論係依效益作判斷，易疏忽公平正義議題，同時缺乏人性及人為意外因素感知，在因果分析與法規適用等方面也尚未成熟。此外，目前的 AI 演算較能處理通案性狀況，特殊案例中須重視的感受、經驗、人性、價值觀等因素，或涉及彈性、靈活、接地氣的決策，AI 仍無法做到。

隨著 AI 導入各領域趨勢，學校教育應透過知識領導發展組織主動且持續之專業成長實踐。在行政管理部分，可善用 AI 優勢減省蒐集、整理資料的費時耗力，將教學、衛生保健、修繕等資料大數據化，透過分析形成根據，強化未來相關決策基礎，甚或補強教育人員較弱領域（如：校園安全、經費樽節或節能等）。在教學部分，透過知識領導鼓勵教師將 AI 納入共備，發展引導學生自主學習課程；復結合教師社群反思共學，補強 AI 所缺乏「人」之優勢，持續創新、提高教學品質與效能。因此，如何引導、鼓勵學校成員正確且有效使用 AI，促使教學效能力上加力或利上加利，是當前教育領導工作者應積極面對及精進的專業範疇。

#### 四、科技衝擊下的知識領導實踐

AI 透過計算、分析產生新的洞察與指導行動，且自學不斷，而身負教育國家未來棟樑的學校更不可怠忽學習，應是持續精進知識的組織。學校領導者須透過知識領導提升教育管理效能，善用 AI 優勢及補強其不足，發展具創新與效能的教學實施。有關學校知識領導重點，本文提供下列建議供實務工作者參考。

##### （一）奠定引入 AI 成長專業之知識領導願景

AI 藉由自學不斷在問題解讀、分析、評估及創新等表現進行成長，使用端輸入問題即可獲得知識性答案，對學校教育確有不小衝擊；然教師若能善用此科技，不僅可減省備課階段資料彙整成本，甚至融合 AI 於課程設計，提升學生學習興趣或自學力，則能不斷創造符應時勢的教學成長。

組織整體知識轉換效能與組織是否具備知識願景密切相關（Hislop & Helms, 2018）。因此，學校領導者須建立明確的組織知識願景，在願景確定後，透過說明、解釋或策略性培力、行動支持與願景一致之行為，驅動成員認同願景，甚至激發成員積極將自我目標與組織目標結合，引導成員在 AI 挑戰中，願意持續為專業成長努力且付諸行動。

## （二）型塑支持 AI 教育之知識成長文化

學校成員的行為往往受組織文化制約，而創新文化關注外在環境，重視靈活性及個人特質，具轉型、敏捷、創價產能等特徵，在多變環境中較有活潑應對的生存力（Cameron & Quinn, 2011）。面對 AI 與教育合作可能發生過程中的磨合，學校知識領導不僅須形塑創新文化，過程中仍要持續關注與經營，促使成員持續在開放、安全環境中精進教學、共學對話及分享知識。

組織整體知識管理成果因領導而異（Massimiliano et al., 2020），校長可透過知識領導影響學校文化，不只提升成員知識管理表現，同時透過同儕知識分享拓展學習氛圍，促進學校經營成效；因此組織固然可透過明確、有效之機制或工具，促使成員及各部門落實知識管理，將知識分享有效運用及內化（Inkinen, 2016），但唯有成員在參與過程中得到適切領導、協助、鼓勵，才能有充分參與機會而有效實現（Massimiliano et al., 2020）。AI 帶來學校教育進步的迫切性，學校知識領導須重視文化、知識分享與知識管理間關係，透過經營創新文化，提供支持專業分享與協作環境，促進組織成員知識管理知能，創造 1 加 1 大於 2 的知識成長成效。

## （三）發展教師專業社群精進 AI 教育專業

AI 當紅之際，輿論仍有不少質疑 AI 在教育應用的反對聲浪，尤其擔憂學生因編造、抄襲、作弊而損害知識學習與思考。然 AI 對教育的影響已是無法禁絕之既定事實，矽谷一私立小學引入 GPT4 擔任導師後發現，學生向 AI 提出的問題多於實體課堂中的提問，可見 AI 能提供支持主動學習的環境。教師專業學習社群具有共享願景、共同學習等知識領導內涵，學校領導者應挹注多元資源支持教師專業學習社群健全發展，打造具學習張力之環境，協助老師透過社群共備或智慧觀議課等知識活動，促進教師結合 AI 精進與分享教學，發展更多適性、多元教案，豐富學習者為中心的課程設計。

因此，在這一波科技浪潮下，與其身處見招拆招的被動狀態，教師應主動探究 AI 的內涵與功能，善用其利提升教育效能。學校知識領導應健全教師專業社群發展，提供教師共學、交流與增能平臺，擴大教師知識理解、運用或跨域整合，不僅厚實學習遷移力，更支持教師實現終身學習。

## 五、結語

組織是否積極從事知識分享，與領導者息息相關（Hislop & Helms, 2018），可見在知識領導中，領導者專業與影響力具重要性。不同知識管理的微觀視角，知識領導重視發展長期策略與願景；有效的知識領導扮演促進學習及達成知識管

理成效的重要角色，重視激發成員持續知識成長的熱情與動力，促進組織競爭優勢與提升組織績效。爰此，學校領導者除本身應持續充實專業，策略地引導成員開展知識成長動能，帶動學校知識活絡發展，更須透過跨域學習提升對資料的準確分析、解讀及應用，發展對環境挑戰的敏感度與洞見；同時，利用 AI 將工具轉為精進策略與方法，發展跨界合作，促使學校系統不斷教學創新。

AI 蓬勃發展下，知識乃競爭力，學校領導者不僅須透過知識領導提升成員知識管理與知識分享，亦應提升組織在 AI 時代中的技能與調節力，拓展教學永續創新效能、分析與預測學生發展、建立明確暢通溝通平臺及建置大數據為本的智庫等，讓組織如活水般對知識進步具開放性、包容力，實踐永續學習與教育品質持續精進，持續開拓學校經營成效。

### 參考文獻

- 李昱瑩（2014）。國民中學校長知識領導對教師專業學習社群運作影響之研究（國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號102NTNU5631001）
- 林志成、陳淑珍、羅君玲（2020）。新竹高鐵地區私立幼兒園園長知識領導與創新經營效能之研究。*學校行政*，126，64-85。
- 張芳全、陳穎榛（2020）。澎湖縣國民小學校長知識領導與學校創新經營之研究。*臺北市立大學學報·教育類*，51(2)，27-61。
- 陳柏霖（2015）。教師知識管理與教學效能關係之後設分析。*師資培育與教師專業發展期刊*，8(3)，103-130。
- 賴協志、吳清山（2016）。國民小學教師知識領導指標建構之研究。*教育政策論壇*，19(1)，139-176。
- Steven A. C. & Sharon S. (2017). *Knowledge Leadership: The Art and Science of the Knowledge-Based Organization*. London, England: Routledge.
- Gavia-Marín, M., Merigo, J. M. & Baier-Fuentes, H. (2019). Knowledge management: a global examination based on bibliometric analysis. *Technological Forecasting and Social Change*, 140, 194-220.
- Gillani, N., Eynon, R., Chiabaut, C., & Finkel, K. (2023). Unpacking the "black

box" of ai in education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 99-111.

- Hislop, D., Bosua, R., & Helms, R. (2018). *Knowledge management in organizations: A critical introduction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Inkinen, H. (2016). Review of empirical research on knowledge management practices and firm performance. *Journal of Knowledge Management*, 20(2), 230-257.
- Lin, H. E. & McDonough, E. F. III, (2011). Investigating the role of leadership and organizational culture in fostering innovation ambidexterity. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 58(3), 497-509.
- Massimiliano, M. P., Francesco, C., Giacomo, M. & Beatrice, O. (2020). The relationship between knowledge management and leadership: mapping the field and providing future research avenues. *Journal of Knowledge Mamagement*, 24(5),1445-1492.
- Ponzi, L. J. (2002). The intellectual structure and interdisciplinary breadth of knowledge management: a bibliometric study of its early stage of development. *Scientometrics*, 55(2), 259-272.



## 如何培養國中小學生具備 AI 素養

穆柏安

臺北市立大直高中國中部教師  
國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所碩士生

### 一、前言

AI（Artificial Intelligence）就是人工智慧的縮寫，是用來描述機器模仿人類「認知」之能力，藉由機器學習語言、形成抽象意識與概念，達到機器自我學習及解決問題的能力，並能在不斷的模擬學習過程中自我提升（McCarthy, Minsky, Rochester, & Shannon, 2006）。早在電腦剛發明的 1950 年代，就有很多學者想讓電腦可以跟人一樣聰明卻宣告失敗，經過漫長 60 年的技術演進，近期運算相關的軟硬體強力支援、儲存技術進步、數據資料開放等因素，使得 AI 發展與應用得以提升至新的境界（李世光、童啟晟，2017）。2016 年 3 月 AlphaGo 打敗世界圍棋冠軍李世石，更將人工智慧一舉推升為全球矚目的焦點（溫怡玲，2020）；2023 被譽為最強 AI 的 ChatGPT，近來網路討論度極高，ChatGPT 可以當作搜尋引擎；還有人拿它來寫論文；檢查程式代碼；甚至國外還有法官拿它來協助判案，其全球用戶更快速攀升至一億人（廖梓鈞，2023）。我們或許還沒感受到，但 AI 其實早已進入我們的生活中，它影響之廣，進步之快，超乎我們的想像和生活經驗。面對未來的世界，AI 不是只有精英階層要懂，而是每一個人都要有的基本能力，就像我們現在使用電腦一樣。因此，世界各國政府都已經著手培養國民的 AI 素養。我國也不落人後，教育部在 108 年新課綱的核心素養中納入「科技資訊與媒體素養」，從中小學開始培養學生的 AI 素養，而所有教師與家長對於 AI 也一定要有所認知，並積極扮演起引導者的角色。

### 二、國中小學生必須具備 AI 素養

2019 年教育部提出「AI 教育×教育 AI—人工智慧及新興科技教育總體實施策略」，讓國小、國中、高中到大學，各教育階段得以投入 AI 人工智慧學習。而 AI 人工智慧的學習是該循序漸進的，賴阿福（2021）認為國小 AI 人工智慧教育課程重點應是讓學生學會與 AI 共同成長，透過程式設計了解電腦基本邏輯，啟發兒童對於電腦科學的學習興趣，發揮創意巧思，以體驗、動手做方式了解 AI 與人類生活的關係與影響。教育部資訊及科技教育司副司長劉文惠也指出國中與國小，重心在遊戲中引發興趣，讓學生覺得好玩有趣，對 AI 能有一些基本的理解（翁書婷，2018）；臺灣微軟行銷營運長趙質忠則提醒，AI 不斷變化，現在學習的也可能在幾年後就被取代，因此培養學生自我學習能力才是重點（翁書婷，2018）。對於國中小學生而言，AI 教育不等於急於會寫程式，更應該培養的，是和 AI 共處的能力和態度。面對 AI 時代的教育，培養 AI 素養更形重要，教育應更重創意，在中小學教育過程中，幫助孩子找到自己對 AI 的熱情變得更加關鍵。

### 三、如何培養國中小學生的 AI 素養

教育部在 108 課綱中對素養的定義是「一個人為了適應現在的生活，和面對未來挑戰時，所應具備的態度、能力和知識。」，108 課綱強調動手作和探究的能力，有助提高學生的學習動機與好奇心，不害怕失敗，而強烈的學習動機和好奇心，正是 AI 時代學生極為重要的心態。許多專家、老師都強烈建議國中小 AI 教學上應以實作結合生活經驗的應用為主，而非專注於知識的灌輸，讓孩子保有學習的動機和好奇心。以下就國小、國中階段分述之：

#### （一）國小階段

臺灣人工智慧學校執行長陳昇瑋表示：「小學就開始學 AI 太早了，因為 AI 技術變化太快，小學階段重要的是讓孩子體驗保持學習的動機。」（賓靜蓀，2019），為了因應 AI 的向下紮根，教育部編製了一套補充教材《和 AI 做朋友》（<https://market.cloud.edu.tw/list/ai.jsp>），分為中、小學階段，小學階段是以不插電的方式，教導五、六年級學生認識生活中的 AI，用撲克牌教分類、數據特徵等，讓電腦變聰明的運算思維，使孩子學習與 AI 相處；除此之外，教師及家長也可以藉由 Scratch 平臺（<https://scratch.mit.edu>）讓孩子接觸 AI，它是由美國麻省理工學院媒體實驗室所開發的一種新的程式語言，可以讓孩子輕鬆的創造自己的數位作品如戲劇、動畫、遊戲、音樂等，是適合 8 歲以上的學生作為學習程式設計的入門軟體；另外，《Coding Ocean 海霸！》是由一群交通大學學生募資發行的臺灣第一款程式教育桌遊，適合 6 歲以上孩子，玩家要用限定的卡牌來完成程式，取得寶藏。《Coding Ocean 海霸！》將 C++ / Javascript / Python / iOS Siri... 等程式邏輯結合遊戲規則與故事，以「對戰、闖關」等好玩易學的模式，讓孩子在遊玩中培養分析、解決問題所需的「運算思維」，學會程式基礎概念。

遊戲是最能引發學習動機的學習模式。孩子的成長其實就是在玩中成長的，通過不同的表現形式；通過不同的內容，讓孩子啟發想像力和創造力，發展孩子的好奇心與思考能力。孩子在玩的過程中也能學到知識，和小朋友在一起玩，能學會人際交往知識，及如何和平地與人相處，更知道如何和別人合作。小學階段不用急著讓孩子學習 AI 技術，而是要培養 AI 的素養，使其具備以下幾種能力：

#### 1. 不怕 AI 的能力

未來一定是人和 AI 一起工作的世界，小學階段有機會能接觸一點入門的程式語言，重點是了解人和電腦怎麼溝通，不害怕電腦。

#### 2. 邏輯力、思考力及合作力

善用心智圖是訓練學生邏輯思考的最好方法，從程式遊戲玩中學，從小訓練

邏輯力、思考力和合作力，此三種能力是應用 AI 最關鍵的能力。

### 3. 動手做，解決問題的能力

動手做和探究實驗的能力在 AI 時代非常重要，可以在過程中練習主動，不怕失敗的態度和精神。

## （二）國中階段

目前 108 課綱新增的第八大領域－科技領域，包含資訊科技和生活科技。根據教育部「運算思維推動計畫」，國中每週一堂資訊科技課，必修程式設計，課程會介紹演算法的原理、程式設計實作、資料表示處理及分析、系統平臺、資訊科技應用等，希望讓每一位國中生都有基本能力，以及理解電腦的運算邏輯，而且還可提供加深加廣（如：AR、VR、自駕車等）新興的科技領域課程。

國中三年的資訊課程都是必修的，剛開始也是不插電的方式，用桌遊和遊戲了解電腦解決問題的方式，然後學程式設計，以 `scratch` 為主，和小學時學 `scratch` 以遊戲、趣味為主不同，國中學的程式設計注重學生畫出流程圖，學會流程控制，迴圈（重複執行）等，比較複雜，但只要精熟，將來許多程式語言都能駕輕就熟。教師或家長也可透過多元的學習方式，引發學生對 AI 的好奇與興趣。而教育部編的《和 AI 做朋友》，國中教材包括介紹人工智慧 AI 是什麼及其應用、資料收集及資料清理與儲存、監督式與非監督式學習、增強式學習與深度學習，從生活化題材切入，很適合國中生閱讀；當個創世神 `Minecraft` (<https://www.minecraft.net/zh-hant>) 是一款由瑞典遊戲公司建置的遊戲，玩家可以一個三度空間用各種方塊建造任何你想得到的建築物或物品。只要安裝模組，人人都可在 `Minecraft` 的世界中以方塊拖拉的方式進程式設計探索，遊戲簡易且富趣味性；另外，`AI4kids` 平臺 (<https://ai4kids.ai>)，是由哈佛團隊設計打造的全球最大程式教育平臺，有 300 多道程式遊戲關卡，以程式語言操作英雄角色動作，能充分啟發孩子學習興趣，遊戲化 AI 課程，讓學生可以邊玩邊學程式設計，還能取得國際競賽資格，與全球青少年切磋，開拓國際視野。教師及家長可以引導學生透過運用多種程式及平臺工具來探索科技及科學的多樣性，使其在未來能夠創造屬於自己 AI 的應用，並具備以下幾種能力：

#### 1. 好奇、勇於提問的能力

提問是後設思考力，將察覺到的問題表達出來，代表有好奇心，能驅動學習。

#### 2. 聯想力與創造力

有聯想力與創造力的人很容易從眾多資料中找出解決問題的關鍵方法。

### 3. 探究的能力

108 課綱強調探究能力，不只是按部就班地做實驗，而是自己提出問題，尋求解方。在探究過程中也學到與人溝通合作及同理心。

## 四、結語

芬蘭程式設計師《露比任務》的作者琳達·利卡斯認為除了學習程式語言以外，最重要的應先讓孩子奠定下好奇、自信與無懼的態度（顏嘉儀、顏敏竹譯，2017）。AI 人工智慧與大數據等科技風起雲湧，我們需要從創新教育著手，來培育孩子擁有能力面對未來的世界。當 AI 可以使我們從繁瑣的工作中解放時，人的獨特性與價值就更重要了。人的思考和溫度是機器無法學習的，如何讓學生的想像和創意結合；如何培養發現問題，進而解決問題的思維；以及同理心同情心的養成；與人互助合作的精神等，都是 AI 時代不可或缺的素養，也是人類不會被 AI 取代的重要因素。對學生來說，將 AI 納入 108 課綱並非是要求其學習寫繁複的 AI 程式，而是透過機器學習的輔助去解決日常生活的問題，培養問題解決邏輯推理的能力，突破傳統的線性思考，將學習效益最大化，能面對未來生活的挑戰。盼望藉由教師的用力栽培，家長的關心配合以及學生的努力學習，進而使學生了解 AI，應用 AI，與 AI 共舞，甚至以發展 AI 為志業（蔡宗翰，2022），讓臺灣在 AI 時代能成為世界上耀眼的重鎮之一。

## 參考文獻

- 李世光、童啟晟（2017）。新經濟與新科技對勞動市場之影響及因應。臺灣勞工季刊，52，16-23。
- 翁書婷（2018年8月24日）。AI教育向下扎根，臺灣小學也要開始學AI了！數位時代。取自<https://www.bnext.com.tw/article/50339/ai-education-senior-high-school>
- 溫怡玲（2020）。100個父母最想問的問題：AI入門篇。親子天下，110，8-13。
- 廖梓鈞（2023年2月6日）。ChatGPT是什麼？為何被稱為最強AI？會取代文書工作嗎？6大QA認識現在最夯的ChatGPT。奇摩新聞。取自<https://tw.news.yahoo.com>
- 賓靜蓀（2019年12月27日）。人工智慧讓未來工作洗牌 教孩子AI不等於學程式是學「AI素養」。親子天下。取自：<https://www.parenting.com.tw/article/5080935>
- 賴阿福（2021）。人工智慧對於國小資訊教育之影響及因應之道。載於張芬



芬、詹寶菁（主編），**AI時代的課程與教學：前瞻未來教育**。臺北：五南。

■ 顏嘉儀、顏敏竹編譯（2017）。**露比任務**（Linda Liukas原著，2014 年出版）。臺北：采實文化。

■ 蔡宗翰（2022）。**寫給中學生看的AI課：AI生態系需要文理兼具的未來人才**。臺北：三采。

■ McCarthy,J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Simon, C. E. (2006). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. *AI magazine*, 27(4), 12-14.



# 初探文化與跨文化關聯對英語教育的重要性

陳琳筑

國立臺中教育大學教育學系課程與教學碩士在職專班研究生

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

經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）在「學生能力國際評量計畫」（the Programme for International Student Assessment, PISA）中提出全球素養（Global Competence）的概念，希望培養學生參與在地、全球及跨文化議題的知識、技能、態度及價值。在全球素養測驗內容領域的知識及認知技能框架中，包含了「文化與跨文化關聯」（Culture and Intercultural Relations）向度，希望幫助學生瞭解文化多樣性影響觀點的形成，使他們能更好地理解文化之間的差異，以及保護文化差異的重要性（OECD, 2018）。

周珮儀、王雅婷、吳舒婷（2019）以 PISA 全球素養測驗內容領域的知識及認知技能框架，針對九年一貫的審定版國中英語教科書進行內容分析。研究結果顯示，教科書涵蓋全球素養的內容占了約四成，大部分集中於「文化與跨文化關聯」向度，呼應 2008 年英語課綱所強調的「文化與習俗」部分。現今《十二年國民基本教育課程綱要》中，納入了「多元文化與國際理解」素養（教育部，2014），而「多元文化教育」的議題也應《總綱》的實施要點規定，融入了英語文領域的課程設計中（教育部，2014），彰顯了我國透過英語領域融入多元文化教育議題的重視。

臺灣是個由多元族群組成的國家，繼原住民、本省籍、客家人及外省族群之後，隨跨國婚姻以及國際移工所帶來的人口流動，使得新住民成為新的一股勢力，造成原有的族群結構更益複雜。如何透過教育來處理新住民家庭的學生與其他族群互動所產生的文化認同感、文化調適的問題，以及可能遭遇的偏見與歧視等困境，為一重要課題（張嘉育、黃政傑，2007）。本文旨在探究當前的英語教育如何結合多元文化教育相關之議題，以達成培育學生全球素養的教育目的。

## 二、全球素養、文化與跨文化關聯的內涵

OECD 在《以全球素養建構一個包容的世界》（Global Competency for an Inclusive World）以及《PISA 2018 全球素養架構》（PISA 2018 Global Competence Framework）中，以「跨文化性」（Interculturality）來回應全球化的現況，並提出「全球素養」（Global Competence）的概念，期許學習者能以多元觀點的視野，

分析全球以及跨文化的議題，排除偏見、採用適切的方式與不同文化背景的人溝通（OECD, 2016；OECD, 2018）。

在 PISA 2018 全球素養評量的內容領域當中，包含了「文化與跨文化關聯」（Culture and Intercultural Relations）向度，其意義在呈現文化多樣性的複雜表徵，如：語言、藝術、知識、傳統及規範。若將此向度下的四個子向度（多元文化社會中的認同形成、文化表現形式和文化交流、跨文化交際，以及觀點取替、刻板印象、歧視和不容忍），與我國《十二年國民基本教育議題融入說明手冊》（國家教育研究院，2019）中多元文化教育議題的學習主題（我族文化的認同、文化差異與理解、跨文化的能力，以及社會正義）進行對照，會發現兩者雖有形式上的重疊，但背後理念仍有不小的落差。

全球素養所強調的「跨文化性」（Interculturality）是以「多元文化主義」（Multiculturalism）為前提，從人類社會的文化多樣性概念，到文化群體之間不斷互動、共享文化表達的動態關係，是地方、區域、國家的跨文化交流和對話的結果（UNESCO, 2006）。我國的多元文化教育行之有年，如今面對全球化的浪潮以及臺灣日益複雜且多元的社會結構，若希望學生從被動地看見差異以及互相包容，到積極地欣賞差異以及相互學習，面對全球素養所倡導的跨文化教育，應審慎因應（王俊斌，2020）。

### 三、文化與語言學習的關聯性

英語是世界共通語言（Lingua Franca），也是我國外語教育主要的項目。在《十二年國民基本教育課程綱要—語文領域：英語文》中，說明英語文課程與教學應使學生透過語言學習探索不同國家的文化，進行跨文化反思，提升社會參與並培養國際觀（教育部，2018）。透過英語文學習，學生能豐富多元文化的視野，培養人際互動的跨文化素養。在探討如何以英語教育來進行跨文化教育，涵育學生的全球素養前，首先來說明「文化」一詞與語言學習之間的關聯，以下就三個層面論述之。

#### （一）認同面

在語言學習中，文化扮演重要角色。「文化」（culture）這個複雜的概念包括了藝術、文學、生活方式、價值體系、傳統和信仰，是個人認同、社會認同的核心，也是協調群體認同、凝聚社會的重要元素（UNESCO, 2001；UNESCO, 2006）。文化是人類生活的一部分，在個體的獨特性以及其在群體當中所扮演的角色有重要的影響力（Moran, 2001）。

## （二）溝通面

人們透過語言溝通來形塑彼此之間的認知、經驗與觀念。從語言習得的角度而言，文化與語言是相輔相成的要素。教學者應思考如何將語言教學以及文化教學相互結合（Kramersch, 1993）。在學習語言及文化的過程中，學習者能瞭解自己所使用的語言特徵（language features）或語言表達（language expressions），能否適切地傳達該語言文化的內涵。除了語言能力之外，溝通能力、文化能力、跨文化溝通能力等指標，也是教學是否成功的參考依據（Moran, 2001）。

## （三）理解面

學習外語不僅是掌握一項新的溝通工具，也是認識另一種文化的過程。在外語教學中融入文化，可以激發學習者的好奇心，提升學習興趣，進一步增加語言的感受力；可以培養學習者的溝通、交際能力、對於多元文化差異的敏感性，減低與異文化人士交流之誤會與衝突；可以促進學習者的心智發展，開闊眼界以及思路，認識多元文化的價值觀以及文化精髓（林娟娟，2006）。

## 四、英語領域的教學實踐

筆者曾訪談三位現職國中英語教師，探討其對於國中英語教科書中文化與跨文化關聯的認知情形、使用經驗、困境與因應方式，取得以下三項結論（陳琳筑，2022）。

### （一）教師對教科書的認知大致符合全球素養脈絡

教師覺察到教科書的題材已經不像過去侷限於特定的歐美國家或社會階級，包含更加豐富的文化面貌。但教師對於多元文化的認知多半集中於各國的節慶習俗、風土民情、飲食文化、大眾流行文化等文化表徵，以及不同文化之間的比較，較少提及有關認同感、跨文化溝通、刻板印象以及歧視等層面。

### （二）教師不會特別進行文化與跨文化關聯的教學及評量

教師在授課時以語言教學為主，不會特別偏重於文化與跨文化教學，若有提及，多採取問答、口述、小組討論的方式，並利用指派個人回家作業、課文改編、課堂分享、角色扮演等方式進行評量。

### （三）多種因素相互交織，導致教師教學的困境

教師表示受限於自身經驗、教學目標、學生語言程度、授課時數以及教科書內容編排等因素，較難提供學生額外的文化學習機會。國中英語教學的核心主要還是在語言，由於學生語言程度有限以及教師有授課進度的壓力，文化相關的教學容易被犧牲掉。是否進行文化相關的教學，要看教師個人的授課意願。另外，教科書內容多半為顯性層面的文化，不利於老師進行深度文化教學。舉例而言，教師曾提到教科書雖然會將不同國家的文化進行比較，但他希望教科書內容可以納入文化禁忌的主題，讓學習者瞭解某些言行舉止可能會冒犯到不同文化背景的人士，並且反思背後所隱含的價值觀及觀點差異的問題。

教學者若希望藉由英語教育提升學習者的跨文化素養，有以下具體方式（柯宜中，2017；姜曉玟，2013）：(1)認知層面：藉由影片、文本、真人分享、文化體驗等方式，讓學習者學習文化知識；(2)技能層面：讓學習者操作文化產物及學習社交禮儀、進行腳本對話或角色扮演、做跨文化的文本分析與相關議題的文化比較；(3)情意層面：讓學習者藉由腦力激盪、討論及對話、聚焦寫作、探究與反省等方式，覺察自身或他人的想法、感覺、價值信念及態度，並進行分析、回應、澄清、反省及抉擇。

## 五、結語

### （一）研究結果對於英語教育的建議

根據周珮儀等人（2019）的研究發現可得知九年一貫的教科書中涵蓋了約四成的文化與跨文化關聯內容。陳琳筑（2022）的研究發現教師對於教科書內涵的文化與跨文化關聯內容有一定程度的瞭解，唯教師授課仍以語言教學為主軸，在種種限制之下導致進行文化與跨文化相關教學的困難。若教師在現實條件的允許下，覺察到此議題的重要性，利用額外的時間豐富相關知能、增加備課時間，以及提高授課意願，應能提供學生更多學習的機會。另外，教科書在選材及編排上可納入有關認同感、跨文化溝通、刻板印象等不同層面的主題，提供學習者深度思考的機會。

### （二）英語教育的未來展望

十二年國教課綱強調核心素養導向的教學，在《總綱》中將「多元文化與國際理解」列為核心素養之一，而英語文作為我國主要的外語教育科目，在學習重點中涵蓋了「文化與習俗」、「文化理解」等學習內容與學習表現（教育部，2018）。「多元文化教育議題」為十二年國教課綱十九項重大議題之一，其核心概念、學

習主題與 PISA 全球素養所強調的跨文化教育有相互呼應之處。本文藉由「文化與跨文化關聯」為透鏡，從臺灣的多元文化族群脈絡出發，探討了多元文化教育、跨文化教育背後的核心價值；另外，本文探討了英語文與文化之間的關聯性、相關概念在英語教育落實的現況以及可能的解方，期待對於英語文教學領域提供參考。

### 參考文獻

- 王俊斌（2020）。多元文化、文化際與後素養導向－能力取向觀點的批判性擴展。《課程與教學研究季刊》，23(3)，1-27。
- 周珮儀、王雅婷、吳舒婷（2019）。國民中學英語教科書全球素養概念內容分析－以PISA 2018全球素養評量認知測驗內容領域為參照架構。《教科書研究》，12(1)，1-38。
- 林娟娟（2006）。跨文化教學策略研究。《外語與外語教學》，4，31-33。
- 姜曉玟（2013）。國中英語教科書之文化內容與文化覺識分析研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 柯宜中（2017）。跨文化溝通融入通識英語課程。載於黃淑真主編，**教英文、跨文化：大學英文課裡的多元文化教學**（頁37-55）。臺北市：政大出版社。
- 國家教育研究院（2019）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校議題融入說明手冊。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=7318>
- 張嘉育、黃政傑（2007）。臺灣新移民子女教育課題與方向－多元文化教育概念之重建。《課程與教學季刊》，10(1)，1-20。
- 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/PageSyllabus?fid=52>
- 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語文領域－英語文。取自<https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 陳琳筑（2022年10月15日）。國中英語教師對教科書使用之探究－以文化及跨文化關聯為例（論文發表）。2022年E時代的教育前瞻國際學術研討會暨第46屆

課程與教學論壇，臺中市，臺灣。

- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston, MA: Heinle.
- OECD. (2016). *Global competency for an inclusive world*. Retrieved from <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4561/Global%20competency%20for%20an%20inclusive%20world.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris, France: Author. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- UNESCO. (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Retrieved from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/universal-declaration-cultural-diversity>
- UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>



## 雙語教學在普通高中推動現況與展望

黃懷德

桃園市立永豐高級中等學校校長  
國立臺灣師範大學工業教育學系博士班學生

### 一、前言

依據行政院國發會 2018 年發布「2030 年雙語國家政策發展藍圖」，其目標乃是 2030 年打造臺灣成為雙語國家（國家發展委員會，2018）。藍圖中「個別策略」有「加速教學活化及生活化」，包括：落實中小學英語課採全英語授課、推動中小學部分領域或學科及高職專業群科採英語授課。因此，雖說是雙語發展，但不難看出在 2030 前大幅度地提升國人的英語能力的意圖，以達到「厚植國人英語力」與「提升國家競爭力」兩大政策目標。接著，國發會暨教育部於民國 2021 年提出《2030 雙語政策整體推動方案》，方案中羅列了各項推動策略及預設目標，例如在「高中以下學校雙語化的推動策略與目標」一項中，即包括：強化學生在生活中應用英語的能力、推動校際合作、精進數位學習、擴增雙語人力等 4 項策略（國家發展委員會，2021）。

教育部長潘文忠也曾表示，目標到 2024 年，每 7 所學校就有 1 所學校的部分領域課程也能雙語教學；至 2030 年時，每 3 所學校就有 1 所學校可以進行部分領域雙語教學（陳至中，2021；潘乃欣，2021b）。

在教育部的實際推動作為中，除了設立雙語標竿大學、雙語專業領域標竿學院；並鼓勵有師培學程的大學，培育能以英語進行各科（各領域）教學的師培生及未來的雙語老師以外，在目前普通高中推動雙語教育，具有立即性、能讓學校具體施行且有實質資源挹注的作為之一，就是補助 50 所公立高中 110 學年度增設雙語實驗班（潘乃欣，2021a）。

筆者所任職之學校（以下簡稱「學校」）即為教育部 110 學年度增設雙語實驗班的 50 所公立高中之一。學校也從 110 學年起開始「正式」推動雙語教學。下文將從全校雙語教學的推動策略，到單一課程（以藝術領域的必修「藝術與生活」、加深加廣選修的「表演創作」）雙語教學的實施概況，作現況介紹，並提出目前學校進行雙語教學的困境與建議。

### 二、學校雙語教學推動現況

萬事起頭難。學校從 110 學年起，即開始系統性推動雙語教學，推動的契機及策略、作法詳述如後：



### （一）申辦教育部推動雙語教育相關計畫

學校經過與教師充分的溝通，以及行政團隊願意付出、勇於承擔的優勢，申辦教育部「擴增雙語實驗班計畫」及「與國外校際合作推動線上教學實施計畫」，作為推動雙語教育的雙引擎。計畫不但補助外師及雙語代理教師各一名，111 學年更能增聘助理員一名，對於雙語教育的推動提供最關鍵的資源。外師及雙語代理教師，具備流利的外語和目標語言能力，不但可獨立授課，更能與學校教師共備、協同教學，創造 CLIL 雙語教學環境（林子斌，2021）。

### （二）組織教師社群

學校運用前述「擴增雙語實驗班計畫」及「與國外校際合作推動線上教學實施計畫」資源，成立「雙語教學教師專業社群」、「姊妹校交流共備社群」。跨科跨領域（音樂、體育、美術、家政、表藝、資訊科技、生活科技等）教師，透過定期共備、讀書會、教學交流、分享產出各科雙語教學教案。甚至還能與國外姊妹校進行課程共備，搭配語言教室進行線上交流，討論並調整課程內容。

此外，共備社群亦能運用多樣化的教學方法，如外師另闢線上直播室與線上聊天室，讓英語學習推及全校每一位同學。雙語教師運用小組討論、角色扮演、遊戲等多樣化的教學方法，提高學生的學習興趣和參與度。

### （三）鼓勵教師雙語教學能力培訓

鼓勵並推薦各領域教師，踴躍參加如雙語教學在職教師增能學分班、高級中等學校教師專業成長進修計畫；海外進修研習等各式進修課程戶或活動，厚植雙語教學能量。學校以能進行雙語教學教師的人數須每年增加為初期目標。

### （四）辦理外校參訪與交流

他山之石可以攻錯，藉由每學期組織教師參訪、觀摩友校雙語教學推動情形，並進行交流與互動，可以更有效地學習更合適、更有效率的方法，亦能讓同行教師的觀念得到更多的啟發。

### （五）建置優質雙語環境

由「擴增雙語實驗班計畫」補助經費，建置數位語言學習教室，進行國外姊妹校同步與非同步文化及課程交流。並建置英語數位學習平臺，搭配多益線上學習環境，提供學生自學並檢測學習進度與效能。

資訊科技輔助雙語教學也是重要的一環。除了創建各類型互動教室之外，教師還能運用線上 Google 教室、互動式觸屏、平板載具網路課程、VR 數位教材，提供不同學習路徑，增加學習成效。

#### （六）爭取國外踏察學習機會

除了與國外友校進行線上交流之外，爭取教育部 SIEP 計畫，辦理新加坡、紐西蘭英語營教育旅行；學校更承辦桃園市教育局「高中生赴昆士蘭教流活動」；使學生實境體運用英語文進行交流，並體驗多元國家文化、風俗民情，厚植國際移動力。

#### （七）訂定適性英語學習目標

如前述《2030 雙語政策整體推動方案》中，對於雙語實驗班學生有設定英語聽說讀寫能力應達到的標準（第 22 頁）。本校建置多益學習、模擬測驗平臺，鼓勵全校學生參與多益檢定，並斟酌學生英文程度，適性訂定高一多益檢定達 550 以上、高二多益檢定達 785 以上的學習目標。讓學生有目標、有成就感地進行學習。

### 三、各學科雙語教學推動現況—以藝術與生活、表演創作課程為例

12 年國教新課綱中，科技領域、藝術領域，由於屬於非考科課程，沒有進度、考試壓力，課程內容也貼近學生日常生活，也是本校科技人文校本特色發展的核心科目，因此具備優先推動雙語教學的條件。以下就藝術領域的必修「藝術與生活」、加深加廣選修的「表演創作」課程（一般習稱的「表演藝術課」）的雙語教學實施做法，進行現況分享。

#### （一）教師心態的正向轉化

學校的表演藝術科教師，認同雙語教學理念，並將雙語教學當作精進課程設計的契機，2022 年主動參與甄選，成為「臺澳國際雙語師資培訓團暨行政參訪團」成員，回國後加入桃園市雙語教育輔導團。教師認為可以運用羊群效應，從學習、諮詢開始，由外圍慢慢走進雙語教學工作圈的核心。

#### （二）雙語教學的操作策略

1. 在理念上，雙語教學的核心是「溝通效能」，須建立無礙的教學氛圍，學科知能以雙語融入，建立以學習者為中心的教與學。
2. 課室用語、指導語不斷重複，自然且有機地使用英語。可以加強學生的印象，

並自然而然地點出重點。

3. 以中文教授學科知識，搭建鷹架協助學生用英文產出。例如以 QA 的方式引導學生用英語回答問題等。
4. 與外師協同教學，並身教示範開口和外師對話，營造安全活潑的教學氛圍。從對話過程學到學科知識外，同時讓學生了解英文在課堂上是溝通的工具，讓學生也勇於開口。
5. 即時觀察學生上課情況，檢視教學成效。畢竟每位學生的學習起始點不同，觀察學生的反應以及時調整，實屬必要。
6. 提供多模態的教學鷹架，表情、手勢、動作、投影片、圖片等。以提高學生的學習動機與興趣。

#### 四、學校推動雙語教學的困境與建議

##### （一）學校推動雙語教學的困境

雙語教學的備課比起一般課程更耗時，也另需與外師共備，在課務繁多情況下，且外師亦需同時與多位學科老師合作，進行共備須克服許多困難。對於此一困境，建議學校在排課時，可以同時考量外師與各科搭配教師的空堂時間，讓共備可以成為每周固定的日常教學準備。

英文科老師最了解學生的英文程度，句型與單字難易度的使用若能與英文老師協作共備，將是雙語教學一大助力。進行雙語教學，老師需要夥伴同行、專家的輔導及行政團隊的支持，以避免過度燃燒個人教育熱忱，在雙語教學路上才能走得久遠。

##### （二）學校推動雙語教學的建議

從大框架的學校系統性規劃，到各領域科目的雙語教學實施現況，未來推動雙語教學建議如下：

1. 持續鼓勵、推薦教師參與雙語教學培訓、活動，以期能進行雙語教學教師人數每年增加外，除國文、社會領域外各領域科目都能有教師能進行雙語教學。
2. 行政團隊持續爭取申辦教育部「擴增雙語實驗班計畫」、「與國外校際合作推動線上教學實施計畫」、「學校本位國際教育精進計畫（SIEP）」等計畫，以期更多資源挹注、有助推動雙語教學。

3. 鼓勵行政團隊，對於教師進行雙語教學、共備，予以最大程度協助，並建立支持系統，避免教師產生單打獨鬥的無力感。
4. 持續優化校園雙語環境，推廣科技輔助媒材的教與學。境教與科技融入讓學習更為多元、更為生動、更有效率。
5. 建議教育主管機關，持續辦理分級制的短期教師雙語授課理念、策略、作法等班隊，避免短期就希望老師雙語教學能完全到位的迷思。

### 參考文獻

- 李郁緻（2022）。雙語國家、雙語教育與語言政策規劃。**臺灣教育哲學**，6(2)，93-108。
- 林子斌（2021）。**雙語教育：破除考科思維的20堂雙語課**。臺北：親子天下。
- 昭偉、鄭仲恩、蔡如雅（2022）。2030 雙語國家政策釋放出來的訊息。**臺灣教育哲學**，6(2)，69-92。
- 陳至中（2021）。**雙語國家2024年目標 6成中小學英語課全英語**。2021年9月8日。中央社。取自<https://www.cna.com.tw/news/firstnews/202109080322.aspx>
- 國家發展委員會（2018）。**2030雙語國家政策發展藍圖**。取自<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9hNGM4YWwMS0zNDMyLzRhMDAtOGYwNy02NDExOWVjNWQ2ODgucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuWci%2bWutuaUv%2betlueZvOWxleiXjeWcli5wZGY%3d&icon=..pdf>
- 國家發展委員會（2021）。**2030 雙語政策整體推動方案**。取自<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xNDUzMi83NDBlMTY5Ny1lZmIwLzRhMDAtOGYwNy02NDExOWVjNWQ2ODgucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuUv%2betli5wZGY%3d&icon=.pdf>
- 潘乃欣（2021a）。高中開雙語班，主打自然組留學。2021年6月14日。聯合報。取自<https://udn.com/news/story/6898/5530642>
- 潘乃欣（2021b）。**雙語教育元年廣聘外師百億預算4大政策問題一次看**。2021年9月8日。聯合報。取自<https://udn.com/news/story/6885/5729821>

## 談引進外籍英語教學人員的實施與問題

王庭萱

國立臺中教育大學課程與教學所研究生

### 一、前言

我國為了落實「2030 雙語政策發展藍圖」，以厚植國人英語能力和提升國家競爭力為願景目標（行政院國家發展委員會，2018）。教育部也積極推動相關計畫，並於 2004 年起推動「協助公立國民中小學引進外籍英語教師計畫」，每年引進外籍英語教師的數量持續上升，2022 年引進的外籍英語教師更高達 400 多（教育部全球資訊網，2022）。教育部的擴大外籍英語教學人員當中細分為五個細項目，不同計畫當中，申請條件也有所不同。根據外籍英語教師計畫（Foreign English Teacher，以下簡稱 FET）以及外籍英語教學人員前瞻計畫（Taiwan Foreign English Teacher Program，以下簡稱 TFETP）外籍英語教師必需與本國英語文教師協同教學授課，趙宥寧（2022）指出本國英語教師的英語有一定的程度，但礙於計畫要求卻需與外籍英語教師共同授課，相較之下在雙語課堂當中，非英語專業領域的本國籍老師，無法像外師一樣提供英語學習環境。然而，外籍英語教師的引進也帶來許多爭議性的問題，不禁讓人開始思考引進外師帶來的效應為何？是否利多於弊？

### 二、引進外籍英語教學人員的計畫

教育部國民及學前教育署（簡稱國教署）自 2004 年起推動「協助公立國民中小學引進外籍英語教師計畫」，起初計畫為一般性補助，每年引進 81 名外籍英語教師，以偏遠地區學校為優先考量，目的是為了改善偏遠地區英語師資不足的問題，期望透過中師與外師協同教學，提升學生英語學習與溝通能力（教育部，2005）。之後，為達成 2030 雙語政策目標，我國自 2021 年起辦理「擴大引進外籍英語教學人員計畫」，目的在於提升本國教師英語教學知能、建置英語口說環境並提供學生多元英語學習情境。擴大引進外籍英語教學人員計畫中又細分為五個不同的項目，分別是 TFETP 一般性、計畫型補助款外師、以及全時助理、學術交流基金會 ETF（English Teaching Fellow Scholarship Program，以下簡稱 ETF）助理、ELTA（English Language Teaching Assistant Program，以下簡稱 ELTA）部分工時助理。本研究表 1 所示為本研究歸納各項計畫內容之摘要：

表 1 擴大引進外籍英語教學人員計畫一覽

計畫名稱	計畫目標	主要工作內容	計畫申請資格
TFETP 外籍英語 教師	(1) 我國教師英語教學知能 (2) 建置英語口說環境 (3) 提供多元英語學習情境	(1) 外籍英語教學人員一起加入英語教師專業社群 (2) 提供沈浸式英語學習環境 (3) 提升英語課程、教學、評量品質	(1) 持有護照國籍之官方語言為英語 (2) 取得認可大學學士或是更高學歷 (3) 必須具備教師證 (4) 國外學校一年以上英語教學經驗或曾擔任由主關機關引進英語課程協同教學助理 (5) 英語或相關系所畢業修畢英語教材教法、評量、第二語言學習等內容達 120hr 以上 (6) TESOL 認證證照 (7) 無犯罪記錄
TFETP 全時助理			(1) 持有護照國籍之官方語言為英語 (2) 取得認可大學學士或是更高學歷 (3) 無犯罪記錄
ETF 美籍英語 教學人員 獎學金	營造沈浸式英語學習環境	協助中師，提供沈浸式英語學習環境	(1) 現職或曾經擔任 ETA (2) 具備 TESOL 證書 (3) 美國聯盟大學校育相關碩士
ELTA 部分工時 外籍英語 教學助理	(1) 營造校園生活化的英語口說環境 (2) 提升學生口說與英語能力 (3) 增加英語學習機會進而達成 2030 雙語政策目標	協助辦理寒暑假營隊，進行主題式課程，各項英語活動等	(1) 該國母語為英語 (2) 英語能力達到歐洲共同語言參考架構 B2 等級或以上 (3) 在臺外籍人士優先且具備工作許可證

資料來源：研究者自行整理

### 三、引進外籍英語教學人員的問題

#### (一) 教學人員品質落差大

從引進外籍教學人員計畫來看，不同計畫的外籍英語教師條件也有所不同，我國為了達成 2030 雙語政策因此大量尋求外籍教師。臺灣家長對於學英語還是有迷思，總是覺得外國人來教才能學得好，且需要找皮膚白皙、金髮藍眼睛的（蔡靜宜，2002）。如今，只為能夠大量引進外籍教師，卻忽略外籍英語教師的內涵及其教育專業和英語程度。本研究曾接觸多位來臺任教的外籍英語教師，在教育現場當中，有許多英語教學人員認真專注於教學，表現相當優異，但也有少數外籍英語教學人員無心於教學上，反而是以來臺觀光旅遊為目的。如此現象可能

會影響學生學習，也有可能給學校帶來工作上的困擾。

## （二）教學人員流動率高

王懿珊（2021）曾提許多外籍教師都是第一次來臺任教，他們需要在短時間內適應不同的文化以及新的工作環境，部分外籍教師適應良好，部分外師可能因為文化上差異以及語言帶來生活上的不便，導致合約到期時也不願意繼續任教，甚至於合約期間就離開學校，造成人才的流失。王令宜（2017）也提到外籍英語教師因聘僱契約為一年一聘，再加上聘僱外師作業繁雜，導致流動頻繁。我國目前引進大量外籍英語教學人員，若無法提供他們一個安定的環境，這些離鄉背景的教學人員難免因為不同的因素而感到不安，而造成這些外籍教師的頻繁流動與流失，除了無法留下這些這優些優秀的外師而損失人才，學生也要不斷適應不同外籍教師帶來的變化與衝擊。

## （三）外籍英語教學人員薪資較本土教師高

依據外籍英語教學人員聘僱契約內容，外籍英語教師薪資一個月大約在新臺幣 60,000 至 100,000 元左右，薪資將會依照外籍教師的學歷、年資而有所不同。根據薪資表，若該外籍教學人員具有合格教師證且為大學畢業，第一年來臺任教的起薪是 65,230 元；若為碩士畢業起薪則是 72,760 元。若擔任全時助理，無需教師證只要持有護照國家母語為英語且大學畢業資格，薪資也有 48,000 元。相較於我國教師，以相同門檻來看，大學畢業且持有教師證起薪為 40,000 多元，碩士畢業持有教師證起薪為 50,000 多元，本國籍老師除了需與外師共同搭配協同教學，還需批改作業、出考卷，與外籍教師相比，工作量明顯大，但薪資卻更低，難免讓人感到不平衡。

## 四、未來引進外籍教學人員建議

以下針對引進外籍教學人員的問題，從對政府和學校兩方面提出建議：

### （一）對政府的建議：

#### 1. 強化聘僱外籍教師機制

在臺灣若要取得正式老師資格，須取得學士以上學位、取得修畢師資職前教育證書或證明、通過教師資格考試、修習教育實習成績資格者得依證明報名參加教師甄試。教師甄試分成筆試、面試、資料審查以及試教，其中又以面試和試教占分比重為主，是一個相當艱辛過程。外籍英語教學人員若想申請來臺，符合計畫申請資格者得參與面試，面試通過即可入臺任教，門檻不高而且稍嫌簡略。未

來希望我國在聘請外籍英語教學人員時可以比照臺灣教師甄選流程，建立一套完整的聘僱機制，為引進外籍英語教學人員教學品質嚴格把關。

## 2. 增強外師專業發展

教師在學生學習和教育的發展過程中一直扮演重要的角色，教師素質的高低將會影響學生學習的表現（吳清山，2010）。為了要培育國家人才以提升國家競爭力，世界各國皆致力於提升教師專業以提高學生學習成效（李思儀，2022）。可看出教師專業發展對老師的重要性，透過參與教師知能研習，來提升教師自我的教學技巧、精進自我，以提升學生學習成效。建議未來地方縣市英語教學資源中心可定期辦理外籍英語教師相關的教學知能研習。

## （二）對學校的建議

### 1. 協助融入文化

許多外籍英語教師都是初次來臺，甚至部分外師是第一次出國，隻身來到一個新的環境，每逢假節日，又無親朋好友陪在身旁，難免感到孤單寂寞，加上語言隔閡和文化衝擊（Culture shock），導致外師適應不良。若學校未來有申請外師計畫，建議學校主動協助外師融入當地文化，例如：邀請外師一同參加學校活動，與校內同仁和師生感情交流，亦或是和外師一同體驗異地過節，同時展開雙向交流，除了介紹臺灣節慶文化以外，也能瞭解外師的家鄉文化。遇長假時，也可以邀請外師一同出遊，欣賞臺灣各地美景。除此之外，目前科技通訊相當發達，可由縣市英語教學資源中心協助建立外籍英語教師團隊，邀請所有外師入群，如此一來，同仁之間可以互相協助幫忙，生活上也有個照應。

### 2. 調配中外師薪資

外籍英語教師因應申請計畫內容必需與本土英語教師做協同教學，在協同教學的過程中，我國英語教師偶爾需要擔任翻譯的角色，使活動能順利進行。除了教學工作以外，中師的工作內容又涵蓋了批改作業、命題試卷以及課室管理者。宋棋超（2007）我國英語師資水準不雅於外籍教師，且更了解學生學習需求，可見中師在學校相對來說扮演著較重的角色，但卻在酬勞上有著不同的待遇。因此，建議未來有足夠的經費期望本國籍老師薪資待遇能夠比照外籍英語教師。

## 五、結語

雖然目前尚未看出外籍英語教學人員的引進對於我國雙語政策的成效為何，但為了提升學生的英語學習成效、學習動機和因應雙語政策，我國不得不擴大引進外籍英語教師；儘管引進外籍英語教學人員計畫已經執行了一段時間，在計畫執行當中還是有許多利與弊，值得我們去深入思索外籍英語教師引進後產生的教



學成效以及所衍生的問題。若能加以修正調整並改善問題，我國將能成功留下優秀的外籍教師，促進本國籍教師和外籍教師充分交流，優化教學品質，進而提升我國學生英語學習成效和英語能力。

### 參考文獻

- 行政院國家發展委員會（2018）。**2030 雙語政策發展藍圖之推動理念、目標及重要策略一覽表**。取自 [https://www.ndc.gov.tw/Content\\_List.aspx?n=A3CE11B3737BA9EB](https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=A3CE11B3737BA9EB)
- 教育部全球資訊網（2022）。**教育部 111 年度招募外籍英語教學人員**。取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=926C6E792ABF69CA](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=926C6E792ABF69CA)
- 教育部（2005）。**教育部補助縣市政府協助公立國民中小學引進外籍英語教師要點**。取自 <http://www.edu.tw>
- 王令宜（2017）。提升偏鄉英語師資：引進外籍英語教師計畫之回顧與前瞻。**臺灣教育評論月刊**，11(6)，65-70。
- 余懿珊（2021）。外籍教師來臺生活適應之問題與建議。**臺灣教育評論月刊**，10(5)，106-110。
- 吳清山（2010）。**師資培育研究**。臺北市：高等教育。
- 宋棋超（2007）。引進外籍英語教師政策之評議。**國教新知**，54(1)，15-23。
- 李思儀（2022）。從教師專業發展評鑑之價值看教師學習。**臺灣教育評論月刊**，11(3)，145-163。
- 黃誼芬（2009）。回顧我國引進外籍英語教師相關政策與問題探析。**學校行政雙月刊**，62，149-168。
- 趙宥寧（2022）。**外師協同限英語課挨轟**。取自 <https://udn.com/news/story/6885/6436512>
- 蔡靜宜（2002）。**從英語外籍教師文化優勢現象看臺灣英語教育—以文化全球化面向探討之研究**（未出版之碩士論文）。南華大學，嘉義縣。

## 「為臺灣而教」教師的專業發展之需求評估

楊心柔

國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑研究所研究生

陳慧蓉

國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑研究所副教授

### 一、前言

教師是影響課堂的重要人員之一，其教學專業與內涵，更是營造良好教學環境、給予學生有效學習的重要因素。尤其，近年來科技進步、疫情等外在環境不斷衝擊著教育環境，一名教師是否具備足夠的專業面對各樣狀況，更是新世代教育關切的議題。

臺灣教育新創組織－「為臺灣而教」(Teach for Taiwan, TFT) 致力於教育不平等，積極招募人才至臺灣高需求地區的國小，以教師的身分，為孩子創造優質且公平的教育 (TFT 官網，2023)。然而在偏鄉地區擔任教師並非易事，由於部分社區及家庭長期缺乏支持、導致功能不彰，教師必須處理複雜性更高的事務，顯得教師專業知識與技能更為重要與迫切。多數 TFT 教師學經歷不具備教育背景，各自被分發至地區學校後，所面臨的是在陌生環境、工作團隊以及職務下進行教學。TFT 為了支持教師，兩年計畫期間定期提供培訓，提升教師專業知能，其培訓系統在教師們的教學生涯中扮演至關重要的角色。

根據上述，TFT 教師在教師專業知能的需求究竟為何，組織培訓系統是否有效的對準教師需求，是本研究之焦點。因此本研究目的為：(1)了解 TFT 教師所認為專業知能的重要性；(2)探究 TFT 教師專業知能培訓的現況；(3)分析兩者之差距以了解教師專業成長的需求。

### 二、需求評估的意涵

目前被廣為採用的需求評估定義之一，是由 Altschuld and Kumar (2010) 所提出，認為需求評估是一個線性的歷程，幫助組織或企業解決潛在的需求問題。歷程分為三階段：先前評估、評估、決策。於先前評估階段，研究者應蒐集「應有」及「現有」的資料進行分析；接著於評估階段，進行全面的評估後，排出優先順序並嘗試擬定解決策略；最後在決策階段，做出解決問題的決定、執行、監測及評估成效。

需求評估已被廣泛應用在實徵研究，以德州教育局 (2007) 為例，採用了 Altschuld and Kumar 的三階段需求評估模型，進行了「德州移民教育計畫」，對該州移民學生所提供的服務進行全面需求分析。結果發現，移民學生在「教育延

續性」、「學校及社會參與」、「家庭中的教育支持」以及「學習時間」四大面向皆呈現了需求。經由需求評估，為德州教育局指引了一個明確的方向，擬定能使學生有效學習的教育策略。

綜上所述，組織或學校可以藉由需求評估，了解現況與組織期待之差異，並透過界定問題、了解需求以及針對最優先之面向產生解決辦法，有效對準組織的目標。

### 三、教師專業成長的專業知能內容與需求評估

教師專業知能包含學科知識、教學專業、班級經營、輔導，及人際與溝通（曾筱君，2017）。教育成功與否，和教師素質有密切關係，因此教師研習應建構「由下而上」的機制，充分了解教師需求後，針對需求給予適當的養分（閔詩紘，2019）。首先，不同學科擁有不同的專業知識需求（李淑玲、闕月清，2006）。其次，還需關切環境及文化對教師專業需求的影響。葉川榮等人（2014）指出，原住民族學校之教師於「族群文化課程」需求為最強烈，對他們而言，感知文化的敏銳度與覺察力能幫助課程的轉化與設計，也是教師文化回應的能力需求之一。第三，還須納入「科技使用」層面。Zakaria 與 Daud（2009）將學科領域之教師專業分為六大類，進行對數學教師的專業成長需求評估，其中包含了「科技使用」面向，更符應現今科技融入教育的狀態。

本研究所關切的對象為 TFT 教師，而他們大多是第一年進到教學現場的新手教師，加上科技融入教學的趨勢、原住民或新住民等環境因素，使得 TFT 教師在教學專業知能需求上可能會與其他教師不同，值得探討。

### 四、研究方法

在研究架構上，根據需求理論及教師專業知能的內涵，參考曾筱君（2017）建構出本研究之研究架構（圖 1），以四構面探討教師專業知能之差異：專業教學知能、班級經營知能、輔導知能與人際關係與溝通知能。

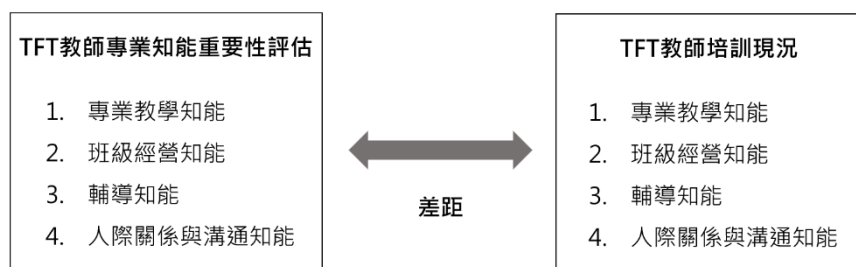


圖 1 本研究之研究架構

研究對象為曾任及現任的 TFT 教師。為獲得客觀的資料及避免記憶模糊所造成之誤差，選取第四屆至第八屆教師進行問卷調查，共計 59 位。研究對象均接受 TFT 的專業成長課程，課程內容包含教學實作、領導力及長期影響力等三個面向（TFT 官網，2022）。

在資料收集與分析上，採用解釋性設計的混合方法研究法，先進行量化研究，再以質性方法探究問卷填答背後的意義（楊孟麗、謝水南，2021）。首先，問卷調查方面，參考曾筱君（2017），編制「TFT 教師專業成長需求問卷」。由於本研究「專業成長知能需求」的定義為研究對象所評估的「專業知能的重要性」與「專業知能的培訓提供情形」之差距，因此問卷包括兩部分：專業知能的重要性、專業知能的培訓提供情形。其中專業知能包含四個面向：教學專業（包含科技融入教學）、班級經營、輔導知能、人際關係與溝通，各有 8、6、6 及 9 題，共計 29 題。採用李克式五點量表，重要性為 1 至 5 分，代表「非常不重要」到「非常重要」；而培訓提供情形為 1 至 5 分，代表「完全不能滿足」到「完全能滿足」。問卷發送 58 份，有效問卷 58 份，有效回收率為 100%。在工具信度方面，專業知能重要性及培訓提供情形的 Cronbach's  $\alpha$  的整體平均值為 0.89。資料分析採用 SPSS 22.0 軟體，分別進行描述性統計及成對樣本 t 檢定。其次，質性資料方面，訪談三位 TFT 教師，為第四及六屆 TFT 教師，每人訪談 30 分鐘，將錄音檔轉成文字進行分析，了解 TFT 教師兩年期間的專業成長需求、培訓情形及回饋。

## 五、研究結果與討論

### （一）TFT 教師的專業知能重要性分析

分析結果（表 1）顯示，TFT 教師專業成長重要性的平均值為 3.79，四大面向依序為：專業教學（3.90）、輔導（3.89）、班級經營（3.82）、人際關係與溝通（3.56）。TFT 教師認為學習如何設計課程、設定學習目標及教學策略等最重要；反之，與同事、學生家長之間的溝通互動則重要性較低。

其中，專業教學知能的次項目中，最重要的前兩項是：應用差異化教學策略、及擬定合適的教案。從訪談了解，TFT 教師認為，應優先關注孩子學習權益與品質，而專業的教學能直接幫助有效學習，有直接影響，因此很重要。

最基本的還是要知道怎麼教這些科目，就算跟孩子關係好、班經能力佳，但如果連這些知識都無法有效的教會孩子，是沒有意義的。（A 師\_20230201）

輔導知能的次項目中，「輔導學生生活規範、學習困擾或行為偏差」與「針

對學生的需求予以適切回應」分數最高。教師認為，輔導是以個案為本，必須依照當時學生的狀況給予相對應的支持。然而偏鄉輔導資源缺乏，沒有專任輔導老師，是由一般教師承接此重任。

輔導很 case by case，不像教學或班經，有明確的方法嘗試。在偏鄉遇到的孩子情況比較多元，是結構性問題。而且偏鄉很少輔導資源，我們學校沒有專任輔導老師可以協助，對我來說很困難。(B 師\_20230131)

## (二) TFT 教師專業知能的培訓提供情形

TFT 培訓分為兩類：實體的課程培訓、及教學過程的沉浸式培訓。教師根據其感受填寫培訓課程當時的提供情形。表 1 顯示，培訓的滿意平均值為 3.11，評分情形為：班級經營 (3.23)、專業教學 (3.17)、輔導 (3.08)、人際關係與溝通 (2.96)。亦即教師認為 TFT 培訓的教師增能以班級經營及專業教學知能為主，而人際關係與溝通知能較少。

班級經營知能的次項中，「營造良好且適合學習的環境」分數最高，「了解小學生同儕文化」最低；而專業教學知能的次項，分數最高的是「擬定合適的課程計劃」及「擬定合適的教案」。教師在訪談中表示，培訓所學的教學專業及班級經營技巧，大幅增加教學自信；雖然其他面向的培訓不多，但將課程放在此二面向的效益很大。

課程最多是專業教學或班級經營，我覺得這兩類課程的 CP 值最高，像是看懂教師手冊、編寫教案，都有脈絡可循，學起來很快，可以馬上應用。(B 師\_20230131)

## (三) TFT 教師專業知能發展之培訓需求程度

本研究以成對樣本 t 檢定，分析教師專業知能的重要程度與培訓課程現況的差異情形。表 1 顯示，四大構面皆有顯著差異 ( $p < .001$ )，顯示均有專業成長的需求。由於差距愈大，代表需求愈高，所以需求依序為：輔導知能、專業教學知能、人際關係與溝通知能、及班級經營知能。

表 1 TFT 教師專業知能重要程度與培訓現況

構面	重要程度			培訓現況			t	需求	
	平均	標準差	排序	平均	標準差	排序		差距	排序
專業教學知能	3.90	.33	1	3.17	.46	2	6.13***	.73	2
班級經營知能	3.82	.19	3	3.23	.34	1	5.32***	.59	4
輔導知能	3.89	.27	2	3.08	.49	3	7.91***	.81	1

人際關係與 溝通知能	3.56	.17	4	2.96	.22	4	4.50***	.60	3
整體	3.79	.28		3.11	.37				

備註: \*\*\*p < .001

輔導知能的次項目分析，發現需求最高的前三項為：詳實記錄輔導資料、依個別差異進行輔導工作及輔導學生生活規範。從訪談中了解，教師的角色不只教學，還須兼顧孩子的發展與行為，及如何引導學生的衝突等輔導課題。而目前臺灣國小教育採融合教育，除了一般學生之外，還須同時照顧特殊需求的學生。但是教師通常對於如何幫助特殊學生感到困惑。

有一位學生情緒來得快，張力也很大，影響其他人，但我卻不知道他為何生氣，要用什麼方式讓他不要生氣。(C 師\_20230201)

輔導不僅是輔導學生，有時還包含家長溝通，但我們沒有這麼多專業，不知道該怎麼做。(B 師\_20230131)

從上述結果可知，TFT 教師的需求在專業教學面向最高，輔導位居第二，此與一般新手教師有很大不同。一般新手教師在學科專業或教學策略上已具備一定能力，因此專業學習以班級經營需求為先，好建立專業認同與教室實踐能力（陳慧蓉、李玲惠，2021），反觀 TFT 教師，班級經營能力並未比教學與輔導知能來得迫切，而這可能與教師背景、以及 TFT 培訓著重班級經營面向有關。

## 六、結論

本研究探究 TFT 教師專業成長需求，結果指出教師認為教學與輔導知能重要性及需求最高，和一般教育背景之教師有所差異，可見 TFT 培訓為教師奠下教學與班級經營的良好基礎，能於入校前具備一定之教學能力。然而，根據本研究結果及教師回饋，TFT 可於未來將特殊生認識及輔導、親師溝通等面向納入培訓課程中。教師亦能在未來職涯中，更專精於其他專業知能，甚至於臺灣各師範大學、教育大學進修，投資自己成為更專業的教育者。

本研究主要以 TFT 教師整體之需求作為探究核心，然而教師專業知能需求仍可能因地區、任教學科、學生背景等不同而有所差異，未來研究者可再深入探討不同變項與 TFT 教師專業成長需求之關係。

## 參考文獻

- 李淑玲、闕月清（2006）。臺北市國民中學體育教師專業成長現況及需求之

差異研究。輔仁大學體育學刊，5，15-30。

- 張淑芬（2015）。臺中市國民小學教師專業成長需求與工作投入之關係研究（未出版之碩士論文）。中臺科技大學文教事業經營研究所，臺中。
- 陳慧蓉、李玲惠（2021）。南向政策下之跨境教師專業發展的需求評估：以五所馬來西亞華文獨立中學為例。教育科學研究期刊，66(3)，107-159。
- 曾筱君（2017）。技術型高中機械科教師專業成長需求之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學工業教育學系，臺北。
- 閔詩紘（2019）。小學教師十二年國教核心素養之專業成長需求研究。學校行政雙月刊，121，185-203。
- 黃馨雯（2017）。高屏地區高職教師專業成長需求與研習參與態度之關係—以社會支持和工作壓力為干擾變項（未出版之碩士論文）。國立屏東科技大學技職教育研究所，屏東。
- 楊孟麗、謝水南（2021）。教育研究法：研究設計實務（第三版）。臺北市：心理。
- 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。教師專業研究期刊，8，85-108。
- 蘇珍慧（2017）。偏鄉師資的問題、迷思與解決途徑。臺灣教育評論月刊，6(9)，137-143。
- Altschuld, J.W., & Kumar, D.D. (2010). *Needs assessment: an overview*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452256795>
- Texas Education Agency (2007). *Statewide Comprehensive Needs Assessment Texas Migrant Education Program*. Retrieved from <https://tea.texas.gov/sites/default/files/StatewideCNARReport.pdf>
- Zakaria. E., & Daud. M.Y. (2009). Assessing mathematics teachers' professional development needs. *European Journal of Social Sciences*, 8(2), 225-231.

# 我們需要怎樣的《學生輔導法》？

## 論修法脈絡與願景

林上能

中華民國諮商心理師公會全國聯合會常務理事  
台灣輔導與諮商學會常務理事

### 一、前言

隨著時代的變遷與新興教育思潮的推進，近年從 12 年國教到 108 課綱連動影響著各級學校的課程、教學、考試制度，乃至學生的學習、生活與生涯輔導都有重大改變，對於第一線教師的挑戰極大；特別學生的心理健康以及發展過程中的適應問題，愈形多元且複雜，更是需要學校的教師從發展性輔導觀察及優先關懷、陪伴，專任輔導教師（以下稱專輔教師）規劃全校性發展性輔導的課程、活動外，提供個別輔導、小團體輔導，並與教師、家長諮詢研商共同合作以穩定個案身心狀況之道，並視學生需求引進教育局處轄下學生輔導諮商中心（以下稱輔諮中心）的專業輔導人員（含心理師、社工師，以下稱專輔人員）協助嚴重適應困難的學生，甚至由專輔教師、專輔人員協同評估是否須會同外部社政、醫療資源，共同協助學生安頓身心，以穩定就學（教育部，2018）。

然而，我國學生輔導工作迄今已逾 60 年的歷史，且為亞洲各國學習的典範，究竟當前在教育實務現場的困境為何？當前修法的聲浪與進程為何？並輔以《學生輔導法》內涵綜論如何修正、精緻化更佳的學生輔導工作體系，以實質承接這些寶貴的年輕生命。

### 二、本次修法脈絡

猶記得在民國 99 年發生震驚社會的八德國中霸凌事件後，促成民國 100 年修正《國民教育法》第 10 條，爾後各界長期討論的《學生輔導法》草案終能在此社會共同的關注與推動下，於民國 103 年頒布施行。其中第 22 條明訂「第十條及第十一條有關專任輔導教師及專任專業輔導人員之配置規定，於中華民國一百零六年八月一日起逐年增加，並自一百零六年起由中央主管機關每五年進行檢討。」教育部確實依法於民國 110 年開啟修法的檢視與討論，並為回應行政院의 指導，自 111 年 3 月起透過委託研究的方式，召開更為密集的專家諮詢會議，至 6 月實務界與學界已然有共識與修法草案雛形。

在教育部與行政院的多番來回對話中，對於第 11 條專輔人員配置上多擴編人力尚有共識，但行政院認為現行第三級處遇性輔導的進場有先經過一、二級輔導的時間次序性，造成提供服務不夠及時的問題，因此指導教育部應大幅修改第 6 條學校三級輔導架構，專輔教師與專輔人員均做二級「早期介入」評估需求，



儘快轉向三級由社政、公衛資源接手「密集介入」，連帶修改第 4 條輔諮中心任務應更重評估並介接社會安全網絡（以下稱社安網），且移除第 12 條學校教師、專輔教師、專輔人員之職掌內涵。111 年 11 月 25 日以諮詢會議、政院指導兩案並陳徵詢各縣市輔諮中心意見，自此引發教育現場第一線實務工作者譁然。

中華民國諮商心理師公會全國聯合會（以下稱諮商全聯會）設有學生輔導工作權益保障與法律推動小組，臺灣輔導與諮商學會設有學生輔導工作研究委員會，均常年關注學生輔導工作相關議題。自 111 年 3 月諮詢會議時便密切留意修法動向，11 月兩案並陳一出即刻研商對策，會同臺灣諮商心理學會共同召開三場線上公聽會，計逾千人參與並提出諸多口頭與書面意見，包括教師、專輔教師、專輔人員、家長、社安網保護性社工等均踴躍出席表達，在彙整相關意見並經中華民國諮商心理師公會全國聯合會、臺灣輔導與諮商學會、臺灣諮商心理學會（以下簡稱諮商輔導學公會）內部程序授權後，遂積極展開與教育部、行政院、立法院的溝通協商，試圖說服有關單位長官、民意代表能瞭解學生輔導工作的實況以及在行政院指導下的修法方向恐對教育現場的衝擊為何。

### 三、實務困境與修法可能的解方

然而，若真的依照行政院指導進行修法可能會有什麼問題呢？與實務現場又有何扞格之處呢？以下分述之。

#### （一）三級輔導是累進、疊加、銜接的專業服務

《學生輔導法》第 6 條以及第 12 條<sup>1</sup>清楚談到專輔教師、專輔人員在三級輔導架構中的職掌（可參見圖 1），專輔教師所學為教育與心理輔導，在整個系統中扮演著串連必要資源進場、承先（教師或校園整體的發展性輔導）啟後（專輔人員或校外資源的處遇性輔導）此等樞紐的關鍵角色，而專輔人員社工師所學專長為評估學生所需資源之連結、心理師為心理評估及心理諮商，三師需要在各自崗位各司其職，彼此橫向聯繫與合作無間。諮商輔導學公會建議第 12 條應更加敘明各專業人員間的合作、銜接機制，例如第 1 項修正為：「學校教師除執行發展性輔導措施外，亦須視學生需求主動與輔導單位研商執行介入性或處遇性輔導措施」。

而第 6 條第二項各款談到三級輔導確實提到「經前款…輔導仍無法有效滿足

<sup>1</sup>《學生輔導法》第 12 條第 1 項及第 2 項原條文：「學校教師，負責執行發展性輔導措施，並協助介入性及處遇性輔導措施；高級中等以下學校之輔導教師，並應負責執行介入性輔導措施。學校及主管機關所置專業輔導人員，負責執行處遇性輔導措施，並協助發展性及介入性輔導措施；專科以上學校之專業輔導人員，並應負責執行介入性輔導措施。（以下略）」

其需求…」可能讓不在學校輔導工作場域者產生有時間序列的誤解，然而實際上的輔導工作確實需要有分層分流由不同專業人員協助，目的是為了能夠有效善用必要之資源，而非所有學生都遇到適應困難就往專輔教師介入、專輔人員處遇後送，如此無法讓教師的發展性輔導發揮功能，架空了原本專輔教師樞紐角色，更可能致使輔諮中心現有量能無法因應大量學生的湧入。此外，若為需要處遇性輔導的學生，實務上是同時由發展、介入、處遇性輔導以層層疊加、包含、銜接地共同以協助學生，而非時序線性遞進的服務形式。

依據筆者校園實務經驗以及多年擔任各縣市專輔教師、專輔人員督導的經驗，真正「早期介入」應是在發展性輔導培養第一線教師的友善、敏感度以及問題意識，方能有效及早發現學生問題逕行轉介二、三級之輔導；真正「密集介入」應是在學校的專輔教師們而非專輔人員，包括在校期間的個別輔導、課間追蹤關懷、學科教師諮詢討論、導師諮詢、家長諮詢或家庭訪視、連結必要處遇性輔導資源等。再者，「發展－介入－處遇」此三級輔導架構行之有年，若於此時去脈絡化且無視本土長年實務與研究衍生出的工作架構，強行更名除了影響原本校園內由專輔教師、專輔人員努力與親師生建構起的合作默契，更會造成全國資料表單、資料庫與系統修正等龐大行政資源的耗費。

我們都知道預防勝於治療，學生輔導工作落實的關鍵仍然是校園的發展性輔導以及整體友善、接納個別差異的教育環境營造。基於上述，為保留分工分責有效運用資源，並消弭易生時間序列誤解之文字，建議如：「經前款…輔導學生仍有需求者，應提供…（介入策略或相應的輔導機制）」。而毋須大修三級輔導架構。

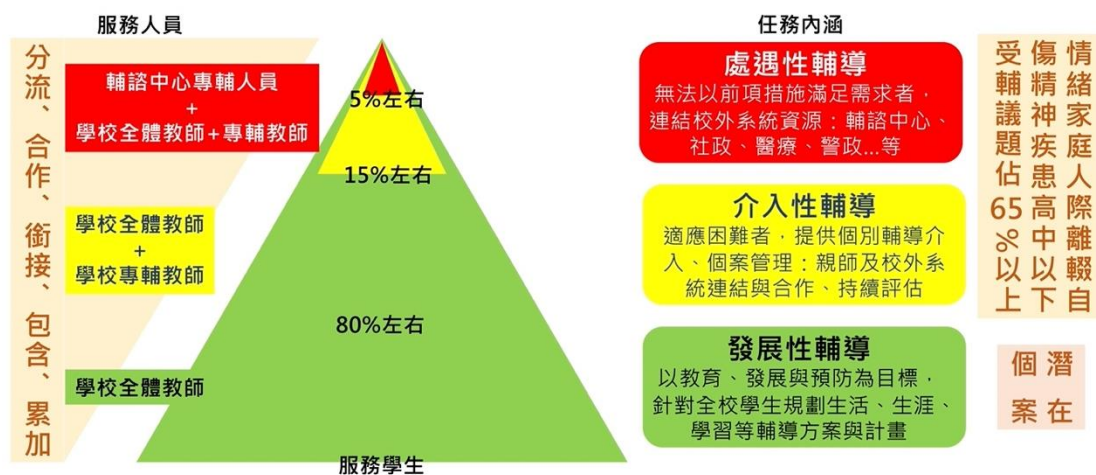


圖 1 學生三級輔導工作架構

資料來源：修改自王麗斐、杜淑芬，2017；教育部，2018。

## (二) 輔諮中心與專輔人員之正式化

學生輔導工作需要深耕校園、建立信任關係以及系統的合作默契，方能有利

各項工作的推展，然而就函索國教署統計資料顯示，截至 112 年 4 月目前全國各縣市輔諮中心專輔人員整體聘任率僅達 8 成（實聘 644 名、應聘 800 名），平均年資更不到 5 年。從前文可知，輔諮中心的專輔人員服務的是各校轉介最困難、問題成因多元又複雜的學生和家庭，然而此一重要的單位，實際上只是縣市教育局處（國立學校為國教署轄下）的一個「任務編組」，而非正式單位。輔諮中心應和學校同為教育局處下平行且合作的單位，然而當前的定位造成專輔人員均為約聘人員，不論員額數、考核與晉薪制度乃至薪資結構等，都未能有較為合理且尊重具國家高考專技人員學養之規劃。更甚者，由於為非正式編組，因此也沒有行政人員協助庶務處理，專輔人員可能需要同時處理行政業務影響直接服務時間，甚至在部分縣市亦須規劃且辦理專輔教師之研習或督導，易生「管理」角色之誤解，如此從法規產生的制度問題造成了校園內不必要的角力與內耗，不只有心投入學生輔導工作的專業人才留不住，更不利中心與學校建立長久的合作與信任關係。諮商輔導學會建議應修訂第 4 條第 3 項「學生輔導諮商中心之組織規程及與學校協調聯繫等事項…」朝向組織正式化，並回歸專輔人員以心理師或社工師聘任進教育體系服務的事實與本質，心理師建議參照《醫事人員人事條例》，以「師三級」之本薪與專業加給聘任之（行政院，2022），社工師則參照公職社工師的聘任制度為之，提供穩定且合理的留任因素，方為學子之福。

此外，第 4 條輔諮中心的任務亦應予以修正。雖然學生輔導工作的核心場域是校園、主角是學生，但輔諮中心既是與學校平行且合作的單位，此條文第二項各款陳述之主體性應回歸到輔諮中心實質在處遇性輔導「提供」的服務內涵而非強調「支援」的角色。另外任務內涵中亦不用透過強調「介接社會安全網絡」，因為教育與醫事人員、社工人員等均受相關法定通報之規範落實通報，反而在法定通報後，社安網的量能是否得以提供親師生實質的介入與協助更是教育現場的教師、輔導人員們更關注的焦點。否則依行政院的指導，專輔教師與專輔人員都只要做評估和轉介社安網，最終其量能無法消化的情況下，學生還是回到學校場域的人員來實質承接心理輔導、個案管理追蹤、心理諮商與治療、資源連結的需求，豈不有更多漏洞與漏接等憾事在其中發生？且社安網僅為政策概念，實不應於此入法。

### （三）專輔人員員額之合理配置

第 11 條中提到各級學校專輔人員的師生比，當前法規規範高級中等以下學校達 55 班者增置 1 名專輔人員，也就是駐校專輔人員，但中心仍有統籌調派之權，除主責該校處遇性輔導的學生需求會視服務案量情況支援鄰近學校；而各縣市每 20 校可聘一名專輔人員置於中心統籌調派，推算目前高級中等以下學校專輔人員的師生比大約為 1：4,000，美國學校心理師學會建議則為 1：500 至 700（Weir，2012）。然而隨著少子化與減班，此基數已無法提供足夠的專輔人員因

應日益複雜的學生問題與需求，且中心的統籌調派之權與學校認為駐校專輔人員管理權在校方此類問題應於母法中敘明權責，不應再授權子法。考量國情不同以及我國專輔教師在介入性輔導之貢獻，因此諮商輔導學公會建議應參照《學校衛生法》第 7 條護理師及第 23-1 條營養師之聘任比例，修正為每 40 班即聘有一名駐校專輔人員，中心專輔人員則下修為每 15 校則可聘一名，實質將全國專輔人員上推至 1,000 名，師生比將近 1:2,400 左右，並於本法第 11 條第 3 項刪除「視實際需求」，直接敘明「…專業輔導人員應由高級中等以下學校主管機關委由所轄輔諮中心統籌調派之」。

#### 四、結語：落實學生輔導工作需要法條的支持

從此次行政院對於學生輔導工作的誤解中，我們也可以見微知著地看到專輔教師、專輔人員在推動學生輔導工作時可能經歷的挫敗感為何。除了學生的改變本就非一蹴可幾，更重要的是工作特殊性以及難以用單純量化可以衡量輔導諮商的成效，因此也容易造成學校教師、家長或行政單位、主管機關的不諒解。若能微調三級輔導架構，更精緻化現行架構中不同專業人員間的合作緊密度與疊加銜接性，加上輔諮中心能夠正式化、穩定並擴編人員，我們更能夠期待如此進展能促進學生輔導工作體系間的互信互賴，密切且穩定地合作。

其實《學生輔導法》尚有許多細節與問題，礙於篇幅僅能略為陳述幾項關鍵點。然而值得教育先進關注的是：本法在各級學校實行上最大困之難點其實在於中央法規雖有訂定，但礙於地方自治而無法於各縣市徹底落實之，不論是員額、經費配合款之編列往往讓第一線實務工作者捉襟見肘，以教育愛與助人熱忱奉獻消磨，諸多執行面的問題亟須透過施行細則、各項辦法之修訂才能更回應實務需求。筆者也於此呼籲教育部，積極承擔明訂規範與督導地方落實之責，讓在校園第一線守護學生心理健康的專業人員們，也能安身安心地陪伴學生們成長。

目前諮商輔導學公會已將上述關鍵影響與衝擊，積極拜會遊說各界長官、代表、團體，獲得極大的肯定與迴響。截稿前尚未有行政院付委立法院之修法草案版本，期待接下來的修法之路有更多教育、輔導人員與親師生共同關注，讓我們回歸學生輔導工作的本質，實質支持專業人員以及學生的權益。

#### 參考文獻

- 王麗斐、杜淑芬（2017）。諮商心理師與國小學校輔導行政人員跟專業合作面蒼的諮商倫理議題與因應策略：以臺北市駐區心理師方案為例。《臺灣諮商心理學報》，4(1)，63-86。

- 行政院（2022）。行政院111年1月28日院授人給字第11100000011號函，附表二十四醫事人員專業加給。
- 教育部（2013）。學生輔導法。
- 教育部（2018）。學校輔導工作參考手冊。臺北市：教育部。取自<https://www.guide.edu.tw/ebooks/>
- 教育部（2021）。學校衛生法。
- 銓敘部（2006）。醫事人員人事條例。
- Weir, K. (2012). School Psychologist feel the squeeze. *Monitor On Psychology*, 43(8). American Psychological Association. Retrieved from <https://www.apa.org/monitor/2012/09/squeeze>



# 以杜威溝通觀點思考「人際互動」能力培養

李岱穎

國立臺灣師範大學教育學系博士生

## 一、前言

人從出生的那一刻起，便開啟與自我、與他人、與社會、與自然，以及與世界的認識與對話。在一個重視「人際互動」能力的時代，教育目標多著重培養學習者的人際互動力。臺灣自 1997 年推動生命教育幫助學習者認識自己、尊重他人、珍惜環境，期望達到人一己一物的和諧關係（魏麗敏、張勻銘，2015）。人際互動也是生命教育的一環，注重培養學習者與他人和諧相處能力。據 2014 年《親子天下》調查顯示「人際困擾」和「課業壓力」是中小學生的最大壓力源。絕大多數學生因人際或感情困擾尋求輔導室協助，不知如何調節負面情緒（蘇岱崙，2014）。在展開自我探索、學習獨立思考與培養社交能力的黃金時期，多數青年學子埋首追逐升學考試成績（許芳菊，2008）。忽略知識學習外更重要的是認識與理解自我，以及與他人建立良好的人際互動關係。

在九年一貫課程和十二年國教課程規劃都包括培養學生的人際能力。九年一貫課程的基本理念之一是培養具有「民主素養」的國民，能夠表達自我、獨立思考、與他人溝通、團隊合作、包容異己、參與社會服務以及負責守法。「表達、溝通與分享」是九年一貫課程的十項基本能力之一，培養學生透過語言、聲音、文字等符號和媒體科技工具，來表達自我及與他人溝通交流（教育部，1998）。十二年國教以自發、互動及共好三項概念為基本理念。其中「互動」的對象包括：自我、他人、社會和大自然。課綱規劃的三大面向為自主行動、溝通互動和社會參與。其中溝通互動強調學生應持續積極和他人互動、和環境交流，社會參與強調學生應學習與他人建立合作模式和人際關係（教育部，2014）。人際交流有賴於良好互動，而良好互動則須以溝通為媒介。美國著名教育哲學家杜威（John Dewey, 1859-1952）認為，民主社會共識的形成有賴於溝通。本文試將杜威的溝通觀點運用到「人際互動」能力的培養上。

## 二、杜威的「溝通」概念分析

杜威從早期發展教育哲學時就開啟他對「溝通」的關注，在 1920 和 1930 年代出版包括：《哲學的重建》（*Reconstruction in Philosophy*, 1921）、《經驗與自然》（*Experience and nature*, 1925）、《公眾及其問題》（*The Public and Its Problems*, 1927）和《藝術即經驗》（*Art as Experience*, 1934）等著作中都有提及溝通的論述（Peters & Simonson, 2004）。Stroud（2011）提到杜威在他的著作中提及溝通的力量與價值。如《經驗與自然》中說「溝通是最美好的事情」，在《公眾及其問題》中指出溝通在每個獨立的個體學習成為人的過程中十分關鍵。還有學者認為杜威的溝

通理論早已在 1916 年出版的《民主與教育》（*Democracy and education*）前三章中出現。杜威在其中將溝通視為一個過程，其中涉及社會合作與人際協調（單文經譯，2017）。試將溝通的功用整理如下：

### （一）溝通為生活所必需

《民主與教育》第一章標題即指出「教育是生活之必需」（*Education as a Necessity of Life*），又教育是溝通的實踐，溝通是生活中的重要一環。人與人之間無時無刻不存在交談。人之所以交流，除了讓新生兒逐步了解社會運作規則以融入社會，更重要的目的是進行文化傳承。在社會中的每一個人都有值得與他人分享交流的獨特生命經驗。社會與溝通具有密不可分的關係，生活在社會中的人無法單靠眾人聚集在一起就自然產生認同感，須透過不斷溝通交流來形成生命共同體的認識（Dewey, 1916）。經由溝通使全部的人產生共同企求的目標，才會讓所有人真正調整心態參與其中（單文經譯，2017）。

### （二）溝通是形成民主社會的要件

杜威認為民主是人類社會的最佳組織型態，它不僅是一種政治制度，更是一種共同生活的方式，一種協同溝通的經驗（郝明義，2006）。一個民主社會以自由平等為基礎，人們在生活中彼此頻繁溝通交流，既能共享利益也懂得包容異見。人從出生、懂事到步入社會前至少有一、二十年的求學歷程。學校就如同一個小型社會，要讓學生在其中自由探索、充分參與並彼此交換經驗，以培養人際交流、社會關懷和道德判斷的能力（李玉馨，2016）。民主社會的生活形態中有不同利益的群體彼此交融，更重視人際之間有開放、平等和自由的溝通空間。徐宗林（1990）指出杜威從經驗交流這一角度來看民主，在意義上就將民主從一種政府形式擴展開來，更看重的是人們能否自由地溝通交流彼此的經驗。

### （三）溝通是一種教育方式

溝通不僅是社會生活的必要元素、形成民主社會的要件，也是一種教育的方式。人作為溝通的一方，在交流同時亦獲得經驗的擴大及改變。無論在和他人的交流想法和感受的過程中產生共識或矛盾，人都會從中做自我修正。為將自身經驗轉化成語言進行溝通須先做好整理工作，在梳理經驗時人會嘗試跳脫自身而站在對方的角度來看這個經驗，找出其中能與對方生活銜接之處，使他人更能領會其經驗的價值、產生共鳴而達成有效溝通（Dewey, 1916）。

杜威在《經驗與自然》一書第五章〈自然、溝通與意義〉（*Nature, communication and meaning*）開頭即指出，溝通是最為美好的事情（Dewey, 1929）。他對「溝通」

一詞的解讀是，多個不同的行為中心在不斷交流中逐步形成共同認識的過程。教育主要透過溝通來進行傳遞，而溝通是一種經驗分享直到它成為人們共有的過程（單文經譯，2017）。杜威提到在學校中透過大量的溝通交流來建立學習共同體的重要。若只是學到知識、技能，而沒有對社群心態的形成有所影響，這樣的教育頂多是塑造出精於讀書的專家（Dewey, 1916）。

杜威溝通觀點蘊含的重要教育意義之一，在於拒斥「兒童只憑仔細觀察外在世界，就可以完整掌握各種事物與事件之間的意義」的說法（單文經譯，2017）。單看活動僅是片斷的行為，要將變化與其所產生的結果有意識地連結起來才能產生有意義的經驗（Dewey, 1916）。關聯性思考能力的培養由教師從旁協助引導，透過課堂和課外時間不斷的交流溝通，讓學生將自己的體驗感受轉換成有意義的學習經驗（吳木崑，2009）。

### 三、溝通有助提升人際互動力

人際互動力指的是人在社會上建立人際關係的過程中應具備的能力，包括：能溝通表達自己的想法、尊重多元的聲音、包容彼此不同的觀點、與他人互助合作、懂得與他人分享、善於關心、讚美與幫助別人等。人際互動的能力是需要培養的，而溝通是培養人際互動力的基石。學生可能因為獨生子女身分或家庭手足少，缺少與同齡人交流、相處和共同生活的經驗，進入學校後與同儕的互動產生自我中心、缺乏社交技巧、自信心不足等問題（蔡清田，2021）。

溝通是一把打開人際關係大門的鑰匙。杜威指出，群體中的人因為相互溝通而產生共同之處，像是擁有共同的目標、知識、思維判斷，都使人志趣相投而產生認同感。反之，若少了溝通是無法隨意的傳遞給其他的人。一個人他如果想和他人產生想法上的共鳴，就必須透過溝通來找到對方與自己身上相似的感性與知性意向。人不會無緣故地形成具有凝聚力的群體。只有透過溝通讓每個人意識到彼此的共同目標，並且願意為達成這個目標而調整自己的想法和行為，這時的向心力才可能使人們聚集成具有認同感的群體。以一個正在進行團體活動的班級來說，班上的每一位學生要不斷溝通交流，了解其他的同學在想些什麼、做些什麼，接下來會採取哪些動作，也讓其他同學都了解自己目前的進度，並提出遇到的困難，讓所有人共同集思廣益思考可能的解決方式（Dewey, 1916）。

杜威在《民主與教育》第七章〈教育中的民主概念〉（The democratic conception in education）提到，現代國家的人口組成背景相當多元，不同語言、宗教、道德、傳統文化的人聚集到同一國家中形成多個聯繫不緊密的社群，而不是具有思想和行為認同感的共同體（Dewey, 1916）。在二十一世紀全球化時代下各國政治、經濟和社會的聯繫更加密切，交織成相互關聯的人際網絡。人口流動量日益增多，



人口結構的重組速率加速，在學校裡的學生組成來源自然也更加豐富多元。面對來自不同語言、文化背景的學生，教師需要多方提高學生之間、師生之間的溝通交流機會，營造出一個民主、自由、包容的溝通氛圍，引導學生透過溝通表達與交流彼此的想法，建立起良好的人際互動關係。

教師在課堂教學中可以透過多種方式創造和給予學生溝通的機會與空間。如：透過分組活動，讓學生聆聽彼此的想法、找出觀點之間的異同、練習溝通、協力合作完成課題；透過角色扮演遊戲，讓學生一面交流，一面培養換位思考的能力；透過故事內容討論與個人經驗分享，訓練學生的表達力，引導學生鼓勵他人與回應他人的讚美；當學生互動發生衝突時，教師要給予學生練習溝通與解決矛盾的機遇，讓學生有充裕的時間了解彼此的想法，找出其中的衝突點並嘗試思考如何解決（田耐青主編，2006；陳岱瑤，2022）。

#### 四、結語

溝通是一種訊息的交換、觀點的交換，及情感的交換。人在溝通的過程中，除了梳理自己的觀點，還能了解他人的想法是什麼，他人想法和自己的見解的異同之處為何？從中體認到，對於任何事情的解讀，都不僅有一種可能性。除了「我」的見解之外，「他人」還會有各種不同切入事情的觀點。在心胸開放、願意包容異見、平等自由的前提下，嘗試透過溝通來梳理彼此觀點的異同之處，進一步思考相異處應如何修正調正，以達到雙方的共識。在這一來一往的溝通之中，人會學習到如何表達自己的想法，尊重他人不同的意見，從不同的論點中取長補短。

人生活在群體之中，藉由彼此相互合作不斷進步。杜威的溝通觀點在人際網絡日益繁複的今日更顯重要。溝通有助於人們表達觀點、發現差異、包容異見、相互協調、產生共識，形成具有向心力、互助合作的共同體。對民主社會而言，溝通是民主存在的關鍵。對學校教育而言，溝通是學生學會表達自我、學習包容不同觀點的重要過程。對個人而言，溝通為群體生活所必需，可以增進人與人互相理解，是提升人際互動能力的核心。

#### 參考文獻

- 田耐青主編（2006）。*小學生的人際關係與溝通：綜合活動可以這麼教*。臺北市：高等教育。
- 吳木崑（2009）。杜威經驗哲學對課程與教學之啟示。*臺北市立教育大學學報*，40(1)，35-54。

- 李玉馨（2016）。替上帝發言，為天國引路：杜威哲學中的教師圖像。載於林逢祺、洪仁進主編，**教師哲學：哲學中的教師圖像**（頁303-314）。臺北市：五南。
- 徐宗林（1990）。**現代教育思潮**。臺北市：五南。
- 郝明義（2006）。如何閱讀《民主與教育》。載於薛絢譯，**民主與教育**（頁5-12）。臺北市：網路與書。
- 教育部（1998）。**國民中小學九年一貫課程綱要總綱**。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。
- 許芳菊（2008）。臺灣學童玩樂狀況大調查 宅小孩世代來臨。**親子天下**，1，128-133。
- 陳岱瑤（2022）。幼兒人際互動的問題與解決之道。**臺灣教育評論月刊**，11(7)，212-217。
- 單文經（譯）（2016）。溝通是最美好的事情：杜威《民主與教育》書中的溝通轉向。載於David T. Hansen主編，**重新詮釋杜威《民主與教育》的時代意義**（頁135-151）。臺北市：心理。
- 蔡清田（2021）。十二年國教新課綱與教育行動研究。臺北市：五南。
- 魏麗敏、張勻銘（2015）。生命教育理念與實施。**教育研究月刊**，251，110-113。
- 蘇岱崙（2014）。面對負面情緒，6成孩子束手無策。**親子天下**，55，140-147。
- Dewey, J.(1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. London: George Allen & Unwin, LTD.
- Peters, J.D. & Simonson, P. (2004). *Mass communication and American social thought : key texts, 1919-1968*. Lanham, Md. : Rowman & Littlefield Publishers.
- Stroud, S. R. (2011). *John Dewey and the artful life: pragmatism, aesthetics, and morality*. University Park, PA : Pennsylvania State University Press.

## 新課綱實施日臻完善芻議－以技術型高中為例

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

新課綱在高中實施 3 年產生第一批 111 學年度大學入學新生，但師生和家長對新課綱的成效褒貶不一。以學習歷程檔案為例即有家長反映增加學生準備的壓力而減少讀書的時間、教師則反映增加其工作量、學生則反映增加課業的壓力。但論者認為學習歷程檔案對於鄉下學生是利多，因為它打破以前科技大學入學標準只採計四技二專統一入學測驗成績，讓喜歡動手操作的學生更有機會進入理想的大學就讀。

此外，尚有因應新課綱增加的課程諮詢教師、彈性學習時間、協助辦理學校行政業務教師減授鐘點、新增鐘點費和課程計畫書等等措施應該全面檢討並微調其做法，讓新課綱滾動式修正，使未來更多學子受惠。因此論者認為教育部應該迅速召開相關會議，聆聽在第一線執行的教師以及 111 學年度大學入學新生暨學生家長的看法。

論者以在第一線執行時發現的問題提出六點建議。期許未來新課綱可以日臻完善並造福更多的學子，進而提升國家的競爭力，真正做到在地訓練，全球就業的遠大目標。

### 二、因應新課綱產生的新措施

新課綱實施產生學習歷程檔案、課程諮詢教師、彈性學習時間、協助辦理學校行政業務教師減授鐘點、新增鐘點費和課程計畫書等多項新業務。

#### (一) 學習歷程檔案

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（黃致誠，2020）。再藉學習歷程檔案的製作、認證與修改的過程，學生可額外收穫心態上的成長與作為，向大學端展示自己學習成果的有力證據（陳郁仁，2020）。此外，學者認為大學入學制度當中，參採學習歷程檔案之目的為：(1)檢視學習過程，設定學習目標。(2)培養多元視角、學習解決問題。(3)提升學習動機、建立自我探索。(4)展現多元長才、表現驚艷歷程（鄭雅云、張奕華，2021）。

## （二）課程諮詢教師

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（教育部，2018）。擔任課程諮詢教師要參加教育部舉辦的三天專業知能研習，取得課程諮詢教師資格。再經由校內課程諮詢教師遴選委員會遴選，才能擔任本學期的課程諮詢教師。論者服務學校其課程諮詢教師要依教務處規劃責任班級對學生實施團諮和個諮，其福利是每週至少減授 1 節課。若妥善運用課程諮詢教師對學生有五大好處：(1)協助學生瞭解高中學習內容。(2)培養學生主動學習的好習慣。(3)指導學生製作學習歷程檔案。(4)指導學生製作學習歷程檔案。(5)輔導學生升讀大學規劃未來（方慶豐，2023）。

## （三）彈性學習時間

依「高級中等學校課程規劃及實施要點」，學校規劃彈性學習時間，按其種類，依下列原則辦理：(1)學生自主學習(2)選手培訓(3)充實（增廣）、補強性教學(4)學校特色活動（教育部，2022a）。

依規定開設彈性學習時間供全校同一年段學生選修，本校將彈性學習時間開設成六週為一單位的微課程即一學期分成 A（6 週）、B（6 週）、C（6 週）三段，學生可以根據自己的興趣選擇相關課程學習或選擇自主學習涉獵不同領域知識充實自身知能。

## （四）協助辦理學校行政業務教師減授鐘點

依「國立高級中等學校教師每週教學節數標準」第八條專任教師及兼任導師之專任教師個人全學期協助辦理學校行政業務，經學校行政會議、課程發展委員會或校務會議決議之減授節數（教育部，2022b）。以本校為例，111 學年度其協助辦理學校行政業務教師減授鐘點總計有 28 節分配給各單位協行教師，協助學校行政業務。

## （五）新增鐘點費

依「教育部國民及學前教育署補助高級中等學校實施十二年國民基本教育課程及國立高級中等學校教師每週教學節數標準新增鐘點費要點」（教育部，2022c）。新增鐘點費，指下列各款情形之一所增加之鐘點費：(1)學校適用課綱之班級實施課程教學增加教師授課或指導。(2)學校實施數位遠距教學減授數位遠距教學科目任課教師每週基本教學節數及增加數位遠距教學科目協同教師授課。(3)減授課程諮詢教師、課程諮詢教師召集人（以下簡稱召集人）基本節數。(4)依

節數標準所定教師基本節數調降或協辦行政教師減授基本節數。

新增鐘點費填報作業有課程諮詢教師、教師基本節數調降、協辦行政教師減授基本節數等等，嚴重造成填報行政同仁的工作負擔。

#### (六) 課程計畫書

依「高級中等教育法」第 43 條中央主管機關應訂定高級中等學校課程綱要及其實施之有關規定，作為學校規劃及實施課程之依據；學校規劃課程並得結合社會資源充實教學活動（教育部，2021）。因此每學年皆需要依不同學制撰寫一本課程計畫書，讓高一新生依此課程計畫書修習部定必修、校定必修和選修等相關課程。

### 三、新課綱新措施的討論

針對新課綱產生的新措施在執行上暨學生提出的問題，提出討論。

#### (一) 對學習歷程檔案存在不信任感

學習歷程檔案在教育部全力以赴推動之下，尚有部分問題還有再改善的空間。例如：家長、學生和教師在相關會議中提出 4 個問題：(1)高中 3 年用心製作的課程學習成果暨多元表現，不知道大學端教授在審查每一位學生推甄資料時，要花費多少時間審查？是不是審查每一份學習歷程檔案的時間都是一樣？(2)現的專題製作成果，不知道各校審查委員如何判斷此專題製作成果確實為該生所做？(3)端在學習歷程檔案開放給教授審查的內容是否有一致呢？(4)老師是否有能力教導學生如何製作一份優質的學習歷程檔案？

#### (二) 課程諮詢教師執行未能落實

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。

經課程諮詢教師遴選委員會遴選的課程諮詢教師於學期中，若未確實對責任班級實施團諮和個諮，其課程諮詢教師鐘點減授（每週至少一節，全學期 21 週。）照領無誤，主要因為課程諮詢教師的配套措施未訂定完善。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（方慶豐，2023）。

### （三）彈性學習時間對學生管理不易

彈性學習時間是全校同一年段的學生跨群科選修，因此學生來自不同科，而且彈性學習時間的課程本校開設微課程，不計算學分，導致班級經營困難。任課師班級經營困難的原因有二：學生來自不同科僅短暫（6 週微課程）的相處。再者任課師尚未熟識即結束此微課程。

### （四）協助行政教師對提升行政效率不佳

對協助行政教師只能請他們做庶務工作，較專業的工作擔心協行老師容易出差錯。論者在第一線觀察到協行教師政策其成效不佳。以本校註冊組協助學習歷程檔案催收工作的協行教師為例，每週減授 4 節（4 節\*420/節\*4 週=6,720 元），每月領的錢超過組長主管加給（5,520 元），且組長不敢讓他進入國教署資訊系統操作，擔心協行教師將學生的成績誤植。

### （五）擔心新增鐘點費補助隨時會停辦

兼職行政人員基本鐘點減授一節、新課綱衍生的彈性學習時間、遠距教學減授數位遠距教學科目任課教師每週基本教學節、適性分組新增鐘點暨本土語言等等，每學期皆要填報擔心某學期即不給予補助。

再者依「國立高級中等學校教師每週教學節數標準」第五條兼任行政職務之專任教師，其每週基本教學節數按學校班級數及擔任之職務計算授課節數（教育部，2022b）。以學校規模 41~50 班以上者為例，其一級主管基本鐘點為零。但教育部實施兼職行政人員基本鐘點減授一節，這批兼任行政職務之專任教師完全未受惠。

### （六）課程計畫書年年滾動修正造成行政同仁倦勤

每年課程計畫書的審查委員可能不一樣，縱使一樣的委員，年年皆會吹毛求疵，每次都有很多新的意見。審查委員對課程計畫書都有其個人專業見解，再加上每年都有不同新政策需融入，讓各校填報新課程計畫書時常疲於奔命，去年已經通過，今年則要求修改。再者課程計畫書應是依前一年度的審核通過的課程計畫書滾動式修正，在穩定中要再精進，如今再加入本土語言，導致全盤大亂。未來還要再加入安全教育，真擔心未來兼任行政職務之專任教師大逃亡。

## 四、建議

新課綱實施剛好滿 3 年，第一批學生順利進入大學就讀。此時正是檢討相關政策的好時機，執政者應該傾聽第一線的師長、第一批進入大學的學子和家長反映的相關事情。唯有如此，新課綱在滾動式修正未來才可能更日臻完美，造福更多學子。因此論者提出下列 6 點建議：

### （一）提升學習歷程檔案的可信度

1. 審查學習歷程檔案軟體增設審查一份學生的資料要 8 分鐘才可以再評分下一位學生的資料，讓每一位學生有機會被公平的對待。
2. 入學甄選時，增加面試或者實務操作即可以辨別專題製作成果內容是否確實為該生所製作。
3. 教授如何審查學習歷程檔案內容應該由教育部多舉辦相關研習，達成共識其審查標準才會趨向一致。
4. 本校新生在暑假課業輔導期間即安排學習歷程檔案製作之相關的課程，讓學生瞭解學習歷程檔案並指導未來應該要如何準備和製作學習歷程檔案。

### （二）推動課程諮詢教師標準作業流程

課程諮詢教師每學期初要團諮乙次，學期末前一個月再實施團諮乙次以利指導學生選課作業。每週要固定安排一節空堂，提供給學生個別課程諮詢使用，甚至設置課程諮詢教師專用教室供個別課程諮詢使用。最後於學期末課程諮詢教師務必將團體課程諮詢和個別課程諮詢的結果資料上傳至學習歷程檔案資料庫，期末教學組再根據課程諮詢教師實際執行成果製作印領清冊核發減授鐘點，而非在學期初即扣除授課節數。

### （三）彈性學習時間微課程授予學分

彈性學習時間之微課程可以比照大學端，每修畢一門微課程由任課師評分，若成績及格即可取得 0.35 學分。累加三門微課程即可以取得 1 學分，如此任課師上課才有辦法管理學生。

### （四）提高兼職行政教師的主管加給

協助辦理學校行政業務教師減授鐘點感覺對專任教師有酬庸性質，最重要的是對推動新課綱行政工作助益不佳，建議取消。論者建議應該直接給予兼任行政職務之專任教師增加主管加給。其優點有二：

## 1. 校長較容易聘兼任行政職務之專任教師

目前有部分學校校長年年皆要拜託專任教師兼行政工作，主要原因即兼任行政職務之專任教師皆比照公務人員上班且寒、暑假也要上班（專任教師和教師兼導師皆不用到校上班），以目前的主管加級不足以支付寒、暑假上下班之油錢。若再與大學教授兼行政之主管待遇相比較，真是天壤之別（表一）。目前全國已有多所國立技術型高中校長在開學之後，還找不到願意兼任行政職務之專任教師，若再不改善日後校長更加難覓兼任行政職務之專任教師。

表一 大學與高中主管加級一覽表

名稱/職稱	大學教授	高中教師
一級主管	\$28,380/月	\$7,230/月

## 2. 有效提高兼任行政職務之專任教師的意願

誘因足夠教師即願意兼行政職務，並且願意多付出額外的時間將行政工作做得更完善，對新課綱的推動其助益良多。目前新課綱只有加重兼行政同仁的工作量，尤其是教務處的教學組長（撰寫並彙整技術高中課程計畫書、填報新增鐘點、申請執行學習扶助計畫）、註冊組長（新增學習歷程檔案業務）和課務組長（撰寫並彙整綜合高中課程計畫書、課程諮詢教師業務、彈性學習時間微課程業務），但其主管加級則聞風不動，才導致愈來愈多專任教師不願意兼行政工作。

### (五) 新增鐘點費應該直接下授

新增鐘點費之兼職行政人員基本鐘點減授一節年年皆相同可以直接下授至校內，兼任行政職務之專任教師不用再申請可以有效減少工作量。

### (六) 課程計畫書調整二年審查一次

依「高級中等學校課程評鑑實施要點」，學校辦理課程評鑑，應每學年定期蒐集、運用或分析前點課程評鑑內容之相關資料，以利進行課程自我評鑑。並且學校應將前一學年度課程自我評鑑結果及當學年度課程評鑑計畫，納入當學年度學校課程計畫（教育部，2019）。

但以論者服務學校為例：學制有職業類科、綜合高中、實用技能學程和進修部，每學年各需要一本課程計畫書。年年要修正課程計畫書並送審，若能將課程計畫書調整為2年審查一次，可以有效減少兼任行政職務之專任教師的工作業務量，學校才可以在穩定中求成長並創造研發新課程。



## 參考文獻

- 方慶豐（2023）。高中設置課程諮詢教師芻議－以國立西螺農工為例。臺灣教育評論月刊，12(3)，124-129。
- 教育部(2022a)。教育部法規查詢系統。高級中等學校課程規劃及實施要點。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001729>。
- 教育部（2022b）。教育部主管法規查詢系統。國立高級中等學校教師每週教學節數標準。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001242>
- 教育部（2022c）。教育部主管法規查詢系統。教育部國民及學前教育署補助高級中等學校實施十二年國民基本教育課程及國立高級中等學校教師每週教學節數標準新增鐘點費要點。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001784>
- 教育部（2021）。教育部主管法規查詢系統。高級中等教育法。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001143>
- 教育部（2019）。教育部法規查詢系統。高級中等學校課程評鑑實施要點。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001894>
- 教育部（2018）。教育部法規查詢系統。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>
- 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。
- 陳郁仁（2020）。淺談108課綱裡的學生學習歷程檔案。臺灣教育評論月刊，9(5)，91-93。
- 鄭雅云、張奕華（2021）。大學入學制度的變革－學習歷程檔案之評析。臺灣教育評論月刊，10(4)，24-30。



## 高級中等學校學生職業成熟度之探究

何瑾璇

國立臺南大學教育學系教育經營與管理博士班研究生

丁學勤

國立臺南大學教育學系教育經營與管理教授

### 一、前言

教育部（2019）指出，近年來，應屆國中畢業生就讀技術型高中的比率呈現下降趨勢，且不論普通型、技術型高中畢業生，其升學比率皆遠高於就業比率，升學重於就業的現象相當普遍。教育部國民及學前教育署為鼓勵高級中等學校培育產業所需之人才，與產業機構、訓練機構或大專校院，共同規劃推展以實務技能學習為課程核心之就業導向課程專班，期能協助學生實務技能及就業能力，並提升學生就業意願及比率，協助學生未來生（職）涯發展。

《技術及職業教育法》明訂高級中等以下學校應開設或採融入式之職業試探、生涯輔導課程，提供學生職業試探機會，建立正確之職業價值觀。十二年國教於配套措施方案 3-1 辦理國中與高級中等學校學生生涯輔導實施方案，以協助國、高中學生瞭解探索生涯發展。《技術及職業教育政策綱領》亦定位技職教育應持續調整人才培育方向，並透過具有實務經驗之師資，施行實務教學及指導學生實作學習，使學生能依個人興趣、性向及才能，適性學習發展，且於畢業後能快速與產業接軌，成為各類應用型專業人才。

綜上所述，輔導學生對職業和自我的認知，並加強專業技能的學習，以期未來能選擇適合自己的職業，這是在高級中等學校階段就必須著手進行，且相關教學內容應配合普通型、技術型高中生之不同需求而有所調整。

### 二、高級中等學校學生職業生涯的發展歷程

職業成熟代表個體在連續且不同的發展歷程上，有關進入職業階段所需具備的態度、能力、認知等方面的成熟程度。成熟度愈高，對職業的規劃與執行能力愈強，能夠做出最適當的職業選擇，進而獲得最成功的職業發展（陳怡琇、李菁菁，2012）。

楊淑涵等人（2015）指出，Super 的生涯發展理論認為一個體實際的人格特質及社會的現實環境等，都會因年齡、時間的增長而增加對人的影響力。他將個體職業發展劃分為成長、探索、建立、維持、脫離等五階段。每個階段都有不同的發展目標，對個體能力有不同的要求，因比對發展目標實現狀況即職業成熟度做出評估，自然要參照不同的評價標準。其中探索階段是指 15~24 歲，在生涯發

展中屬於職業認同階段，個人在此時期有了初步的職業選擇範圍，並且為之準備教育或者實踐。該階段的任務是深化對職業和工作的認識，將學習成果和實踐經驗沉澱後，具體化自己的職業偏向，並初步實施。學生即是通過學校學習進行自我考察、角色鑒定和職業探索，完成選擇職業及初步就業。

### 三、職業成熟度的研究構面

Super（1955）認為，職業成熟是包含多重向度的結構，包括：(1)職業選擇的取向；(2)資料與計畫的明確；(3)職業選擇的一致性；(4)個人特質的具體化；(5)職業喜好的智慧。毛國楠（1985）指出，職業成熟是個人在工作經歷或職涯發展過程中，統整個人經驗，並透過工作來認同與達成個人職業成熟目標的實踐過程。牛文菡（1999）則認為，職業成熟是指職涯選擇中一連串的序列過程，包括職涯角色選擇、職涯型態選擇及生活角色定位，促使個人的價值觀、性向、興趣及其他人格特質等得以實現。張添洲（2002）除對生涯發展與規劃之探討外，對職業成熟所需具備之知識與技能稱之為職業成熟能力，簡稱為職業成熟度。職業成熟能力若依個人屬性初步可以區分為兩種：一種是與生俱來的能力，另一種是經由歷練與學習所獲得的能力，這兩種職業成熟能力皆可能被運用於生活及職場中，故融合此兩種能力並運用於職涯發展中的能力，即稱為職涯成熟能力（Häggman-Laitila, et al., 2018）。

江中權（2020）綜合整理國內外學者對於職業成熟度研究之看法，提出五項能力構面因素，包括：職業規劃能力、人際關係能力、溝通表達能力、專業知識技能及職業適應能力。

1. 職業規劃能力：運用規劃的能力，為個人未來之職業選擇進行規劃與付諸投入職場行動的能力（毛國楠，1985）。張添洲（2020）認為職業規劃能力乃是個人規劃其未來工作的行為能力，當個人對成長背景、掌握資源條件及未來可能投入的職業場域等，都有相當的認知後，並能依照自己規劃的時間順序及重要性，進行妥善安排。
2. 人際關係能力：運用科學研究方法或觀察，有系統性的研究人類行為、動機、原則或理論，藉以改善人與人之間互動關係。良好的人際關係可以開闊自己的工作格局，人際關係能力已成為現代人必修之社會技能（秦麗華，1997）。現代工作場域中，個人人際關係處理能力已逐漸被視為與專業能力同等重要。
3. 溝通表達能力：良好人際關係的關鍵因素，具有良好的溝通能力可以使個人善於表達思想和情感，容易獲得別人的理解和支援，從而與長官、同事保持良好的人際關係（江中權，2020）。因此，在一個工作團體中，溝通表達也是職場互動的重要能力之一。

4. 專業知識能力：職業生涯發展的基礎，學生進入技職體系學校就讀的主要目的在於學習一技之長，畢業後能迅速投入專業領域工作（鄭增財、鄭靖國，2014）。鄭金謀與邱紹一（2005）指出專業知識能力為一個人所具有的潛在基本特質，這些特質不僅與工作及所擔任的專門職務有關，對其行為與績效之表現具相當的影響性。
5. 職業適應能力：人身處於可能不段變換的職場時，必須具備的自我修正能力。工作適應是一種學習的歷程，當個人的需求與工作價值能夠相符合，才會有滿意的感受，亦即當個人內在需求與外在環境能夠達到平衡，則能夠具有良好的適應（楊淑涵等，2015）。

筆者歸納上述學者研究意見，將五項核心能力，進一步整合為學校教育中「職業認知」、「自我認知」、「技能準備」等三項影響學生「職業選擇」的關鍵因素。

#### 四、學校教育對學生職業成熟度的影響因素

由於職業的種類與內涵日益擴充，學生對職業的規劃與執行能力，顯得格外重要。在職業行為研究的領域，往往以職業成熟度作為學生是否具備職業規劃與執行能力的指標，因此學校教育對影響學生未來的職業選擇至關重要。

##### （一）職業認知與職業選擇

學生對職業認知會影響其未來就業意願，主要受到其對職業價值認知與自我概念兩個變數的影響較大（賴銀棵，2019）。近年來由於職業的種類與內涵日益擴充，學生對職業認知會影響其未來就業意願，若能在職業教育方面強化學生對各行各業的認知，對於未來學生在職業選擇的決定上，產生正面的意義與影響。

##### （二）自我認知與職業選擇

Betz（1992）研究發現，生涯自我認知較低的人較缺乏信心，會認為自己的能力不足，在執行工作或任務時會傾向選擇逃避。在生涯發展與職業的選擇上，較易產生不確定性或猶豫感，難以堅持下去。學者 Lodewyk & Winne（2005）認為，透過類似自我認知的學習經驗，學生會形成對不同的表現有不同的結果預期，也會對自己覺得有所認知、可能有正向結果的領域形成興趣與發展的可能，如此對於未來職業的選擇也會有所幫助。

此外，生涯自我認知較高的學生也較具自信，認為自己有能力將個別領域的相關專業技能準備充分，未來進行職業選擇時也會較為果斷，不易受到外在氛圍或他人意見的左右。

### （三）技能準備與職業選擇

江中權（2020）認為，技能無法用語言來闡述，透過知識轉換模式，讓學生在技能學習過程中，經共同化、外顯化、結合以及內隱化的轉變，也是學生在學習一項新知識能力的必經階段。

郭木炎、劉威德（2020）指出，學生對於將來步入業界，會先自我要求領域的相關技能。在目標設定研究顯示：對於技能學習會因有就業需求，必須更用心投入技能學習，遇到困境也會盡力達成目標。當具備充足的專業能力時，在執行工作任務會傾向選擇堅持，在未來職業選擇上，也較不易產生不確定性或猶豫感。

## 五、結語與建議

根據教育部最新統計資料，109 學年度高級中等學校應屆畢業生就業率已降至 1 成以下，即使是專業群科就業比率也僅有 12.2%，顯示多數學生選擇花更多時間來進行自我探索，或追求更精進的專業知能。在他們選擇延遲進入就業市場的同時，也代表他們有更多的機會培養出更佳的職業成熟度。

臺灣少年權益與福利促進聯盟於 2015 年公佈其「青少年職涯發展現況大調查」結果：97%高級中等學校學生有職涯規劃需求，但僅有 51%會主動了解職涯發展資訊。另外，60%畢業生升學時是按照分數選填志願，顯見學校對於學生職業成熟度的養成還有很多可努力的空間。針對普通型高中的學生，可以著重在輔導學生的職業認知和自我認知，以利更正確選擇大學就讀的科系；而對於技術型高中的學生，則可以加強高階技能的訓練與準備，增加進入職場後的專業競爭力。

有鑑於學校教育對於學生職業選擇的影響深遠，筆者將針對影響學生「職業選擇」的三項關鍵因素分別提出教學現場的行動建議：

### （一）職業認知方面

1. 經常性舉辦時間職場探索相關課程、講座、工作坊與小團體，邀請相關的學者、職場達人來幫助學生對各行各業的認識。普通型高中可於彈性學習或社團時間進行相關活動，技術型高中則可著重於規劃更具深度的職業教育課程。
2. 學校實體、潛在等課程融入職業相關議題及配合教育部重要政策，辦理職場體驗、遴聘專家協同教學、校外職場實習等。相關課程設計須有連貫性，從校內的學習到校外的實踐形成完整串接，才能達到實務上的效果。

## （二）自我認知方面

1. 強化親、師、生三方的合作，輔導學生參與試探性課程或選擇跨科、跨群、跨領域的學習。
2. 協助學生對自我興趣、能力的探索，讓學生在就學階段積極尋找自己最適合的職種，避免日後進入職場時產生無法學以致用，或在面臨不同職業選項時產生猶豫或退縮。

## （三）技能準備方面

1. 在就學階段時就鼓勵學生學習專業技能，讓未來初入職場的新鮮人能有順利完成工作的基本能力，但也要注意在技能學習過程中，避免給予超過學生能力負荷的學習壓力，以免造成負面效果。
2. 近年人工智能興起，未來必定會有相當多創新的職業別被開發出來，在校園應獎勵教師課程開發、鼓勵課程創新，強化素養導向教學。核心素養的養成比傳統職業教育的基本能力培養，更能幫助學生適應快速變遷的社會。

## 參考文獻

- 毛國楠（1985）。職業成熟與職業興趣的相關研究。**教育心理學報**，18，229-237。
- 牛文茵（1999）。五專生生涯成熟與其生活角色重要性之相關研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。
- 臺灣少年權益與福利促進聯盟（2015）。「青少年職涯發展現況大調查」暨助學成果記者會會後新聞稿。取自<http://youthempower.youthempower.org.tw/link2-5-1.asp?nid=258>
- 江中權（2020）。大專生學習風格、打工影響與職業成熟度相關之研究（未出版之碩士論文）。大葉大學，彰化。
- 孫仲山、劉金泉、田福連（2001）。高職學生的職業成熟度。**教育研究資訊雙月刊**，9(2)，44-57。
- 秦麗華（1997）。職業成熟概念的結構因素分析（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄。

- 張添洲（2002）。生涯發展與規劃。臺北：五南。
- 張添洲（2020）。職業教育與訓練（二版）。臺北：五南。
- 教育部（2022）。高級中等學校應屆畢業生升學就業概況調查。取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=1547C271DEDAE960](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=1547C271DEDAE960)
- 郭木炎、劉威德（2020）。廚藝系學生之生涯自我認知與技能學習成果之研究。臺灣教育評論月刊，9(8)，194-216。
- 陳怡琇、李菁菁（2012）。新北市高職綜合職能科學生職業自我概念及職業成熟相關之個案研究。育達科大學報，31，137-166。
- 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。
- 鄭金謀、邱紹一（2005）。生涯規劃與人生發展。新北市：新文京。
- 鄭增財、鄭靖國（2014）。中華科技大學學生職業成熟度及其相關因素。中華科技大學學報，60，179-214。
- 賴銀棵（2019）。大專學生對民宿行業認知、職業認知與就業意願關係之研究（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投。
- Betz, N. E. (1992). Counseling uses of career self-efficacy theory. *The Career Development Quarterly*, 41(1), 22-26.
- Häggman-Laitila, A., Salokkila, P., & Karki, S. (2018). Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review. *Children and Youth Services Review*, 95, 134-143.
- Lodewyk, K. R., Winne, P. H. (2005). Relations Among the Structure of Learning Tasks, Achievement, and Changes in Self-Efficacy in Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 3-12.
- Super, D. E. (1955). Dimensions and measurement of vocational maturity. *Teachers College Record*, 53, 151-163.

## 形塑校園品德之重要、困境與實施策略

黃綺芳

桃園市文化國小學務主任

林志成<sup>1</sup>

國立清華大學教授

竹師文教基金會董事長

### 一、前言

「品格力是看不見的未來競爭力」，品格決勝負、品格更決定未來，新世紀的教育讓孩子變得好，比讓孩子變聰明更為重要，十二年國教課綱，談到核心素養指的不只是一個人適應現代生活和未來挑戰時需要的「知識」和「能力」，同時也包含個人面對各種生活情境或挑戰時，所具有的「態度、情意、價值與動機」等（教育部，2014，2015）。

惟社會上道德混淆，家庭教育功能不彰，校園倫理亦面對衝擊與挑戰。面對上述挑戰，德育愈形重要，但中小學德育卻日漸式微，中小學課程中，已無生活與倫理、公民與道德等科目名稱。李琪明（2021）亦認為：品德教育政策意識型態解消之際，似亦一併「去道德」而不獲重視。

然而品德教育本就是生活教育，透過「做中學、行中思」，本身學校場域就是最佳的「言教、身教、境教、制教」學習最好的教材，而如何透過「品德本位的校園文化營造」來形塑優質的校園文化亦是我們工作人員努力的方向。

### 二、品德教育之意涵與重要性

#### （一）意涵

係指品格與德行的教育，亦即學校與教師運用適切教育內容與方法，建立學生良好道德行為、生活習慣與反省能力，以培養學生成為有教養的公民（吳清山、林天祐，2005）。

#### （二）重要性

吳清出與林天祐（2005）提出品格教育的核心是尊重與負責，所以實施品格教育能培養學生良好的社會行為與負責任的個性，讓學生在與他人相處的過程中，能友善的尊重他人。因此，學生如有良好的品格發展，遇到難題時，就會有

---

<sup>1</sup> 通訊作者：林志成聯絡方式 [cclin2@mx.nthu.edu.tw](mailto:cclin2@mx.nthu.edu.tw)



勇於承擔責任的行為與妥善處理問題的方式。

而品德的核心價值更是指人們面對自我或他人的言行，基於「知善、樂善、行善」之道德原則加以判斷、感受或行動之內在根源與依據，不僅可彰顯個人道德品質並可進一步形塑團體或社群乃至社會的道德文化，例如：尊重生命、孝親尊長、負責盡責、誠實信用、自主自律、公平正義、行善關懷、同理體恤等。因此，品格教育的目的不只獨善其身，還能兼善天下，不論是孩子本身、家庭乃至世界，就都會減少紛爭而變得更美好與祥和，故其重要性分下列三個面向做論述：

### 1. 個人—培養孩子善良的本質性格，提升學習競爭力

根據歐美學者研究得出一項結論—提升情緒管理及社交能力是有助於孩子的學習成效，因為良善的品格能幫助孩子建立穩定的情緒，對自己的行為及學習負責，減少偏差行為；同時因為情緒管理得當，更能降低學業上表現失常的機率，大大提升學習成就感。根據國際經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）整理並提出五大面向模型（The Big Five Model）中，「情緒管理」與「團隊合作」是品格教育課程推薦的培養重點，因此從孩子的學業及行為表現，說明了品格教育的重要。

### 2. 家庭—懂得孝順父母，從家庭倫理中掌握相處之道

孝順是家庭生活和樂的關鍵，對品格的養成也有正向的影響。因此孝順的特質展現代表孩子能尊重、虛心聽取父母的教導，也更能同理父母長輩的心情，因此，與家人相處上就較不易起衝突與紛爭，家庭中若親子關係融洽，則能幫助孩子帶著平和同理的心情與他人相處，這也是品格教育重要的一環。

### 3. 國際—孩子良善的行為可讓世界變得更美好

良好的品格教育不但能讓孩子避開不必要的紛爭，擁有更幸福的生活品質與人生，若能推己及人，則可為周遭的人及世界帶來正向良善的影響，所以，孩子若是具有同理心，有良善的行為展現，就能打造一個尊重他人的友善空間，因此，品格推動態度，態度決定高度，孩子覺得幸福，家庭變得和樂，世界就會變得更美好。

## 三、學校實施品德教育之缺失與困境剖析

十二年國教課綱對於「品德教育」的「核心素養內涵」和「議題融入說明」，有相當完整且系統性的說明及規劃，因此「品德教育」可以說是個體全面且終身生涯發展的核心，從古希臘哲學家柏拉圖與亞里斯多德等人的觀點說明，「德行」與「智慧」是幸福美滿人生的必然要素，更是社會祥和的基礎與根本，無論社會

或是人類歷史如何發展，只有在一個公正良善的社會環境中，人人才有機會活出自己理想的人生，因此在十二年國教課綱推動之際，學校發展品德之核心價值理念，營造正向的道德文化，讓「品德教育」落實於教學實踐，並與學生的生活環境密切關聯，藉此培養他們在面對變動的世界，仍然能具備良好的品德涵養，當然這亦攸關整個臺灣社會文化價值未來的發展。然而學校在實施品德教育上，卻會因為社會環境的變遷與影響而產生推動上的缺失與困境，茲剖析有以下幾點：(1)升學主義掛帥、明星學校的迷失，忽略了德育的培養。(2)重視品格的認知，忽視「實踐力」與「品格力」。(3)3C 產品、電視、媒體報導，甚至政治人物的不良示範造成品德的反教育效果。(4)教條式的品德教育，吸引不了學生的學習興趣。(5)家庭教育、學校教育、社會教育脫勾，不易正確品格的形塑。(6)少子女化現況，父母溺愛縱容孩子，品德習慣不易養成。(7)父母工作忙碌，親子關係疏離，家庭教育功能不彰。(8)品德教育未設科目，融入各領域中教學，成果不佳。(9)東西文化差異，社會價值觀與生活教養認知不同。(10)東方家長思想保守，形塑孩子學習與生活觸角學習保守。

#### 四、以「品德為本」，形塑校園品德之具體策略

品德教育即是生活教育，所以無論學校所屬區域或生態，落實品德教育就是最好的學校教育，因此，以「品德為本」，形塑校園品德之具體策略如下（童鳳嬌、林志成，2013；Agboola, & Tsai, 2012; Almerico, 2014）：

##### （一）行政組織方面

1. 校長宜以道德領導（倫理領導）、願景領導、轉型領導、課程領導、教學領導、學習領導、第五級領導，以身作則、樹立示範榜樣，帶領師生進行有效能的品德教學與學習。
2. 建立切合時宜之品德教育發展願景、目標、方針及行動方案。學校宜明訂具體行為準則，重視隨機素養教學；將品德概念融入八大領域及戶外教育等相關議題的教學活動之中，發展重於預防，預防重於治療，親師生共訂生活公約，明訂具體行為準則，引導啟發學生正向發展。
3. 推動學校「品德本位之學校文化營造」計畫，強化行政執行小組功能；加強教育反思，落實品德紮根、五育並進的教育宗旨願景，將品德融入學校願景的詮釋之中，將品德教育納入學校行事曆之中。
4. 辦理「學校本位品德進修研習」、成立品德教育專業社群或是行動研究團體。

5. 辦理問題導向、歷程、實作、提升、產出之品德教育 5P 增能（empowerment）工作坊，藉由專業對話與省思，提升教師品德教學專業素養。
6. 全盤系統規劃、有效推動執行，並不斷檢討改進；兼重身教、境教、言教、制教，重塑四維八德之優質品德文化。

## （二）教師教學方面

1. 掌握培養學生知善、行善、樂善的品德歷程善用價值澄清，釐清品德教育定位及價值，促進親師生覺知品德實施困境、重要性及可行作法。
2. 品德培養是一種內隱學習、長期仿學、觀察內化的潛移默化歷程與結果，無法馬上立竿見影。教師宜以身作則，善用品德箴言、靜思語及勵志標語，營造尊重關懷、互信互愛、人文友善的校園氛圍與溫馨關懷的校園環境，發揮達境教效果。
3. 加強遊戲、角色扮演、價值澄清、對話、辯論及素養等等多元教學策略，兼重品德知識、技能、情意態度與價值行動表現；重視素養導向的品德學習評量，情意態度與價值行動的培養重於紙筆測驗，強調主學習、副學習與輔學習。
4. 發揮 7E 教學綜效：透過身教典範（example）、能言善解（explanation）、勸勉激勵（exhortation）、境教（environment）、有感體驗（experience）、優異表現的正向期望（expectations of excellent）與 e 化互動教學，深化品德學習效果。
5. 持續省思與精進：透過共備觀議課的共學精進及回饋檢核的機制，檢討、問思與批判，突破困境、提升教學成效。

## （三）課程教材方面

1. 強調道德的認知、情感、與行動力的實踐。表揚十步芳草親師生的良善事蹟，重視活教材、真實教材的典範學習；表彰校內良善品德行為及品德優良的學生，樹立優良學習典範榜樣，如模範生表揚、拾金不昧等。以好人好事的行善故事激勵學生向上向善的動機、道德勇氣和行為表現。
2. 擬定以校本的品德教育核心價值為內涵做為課程設計之重點，加強生活課程、綜合活動課程（童軍教育）的教學。

3. 課程教材設計符合道德認知發展階段，由「他律」至「自律」，由避罰、相對功利、尋求認可、社會契約（法律/規範）到普遍倫理原則（良心定向）。
4. 教材生活化，加強班經經營，透過生活教育、班級生活公約、弟子規等讀經課程及德育教材，實施故事化教學。
5. 巧用固有優良文化之核心價值與忠恕之道，重塑四維八德之優質品德文化；邀請有好品德人士（校友、模範生等）辦理專題講座、座談會、好品故事分享等活動、進行核心價值、忠恕之道、三達德、四維八德、青年 12 守則等理念行銷、廣加宣揚。
6. 妙用教育部（2023）。品德教育資源網。<https://ce.naer.edu.tw/>之教材資源。

#### (四) 辦理活動方面

1. 活動可辦理生活三項競賽、榮譽制度、感恩活動、法治教育、生命教育、多元社團展能。
2. 加強體驗學習、行動學習、服務學習、分享學習，讓學生能從知識，因體驗、實踐而內化成品德智能與素養。

#### (五) 輔導策略方面

1. 建置綿密的輔導網絡，多元的輔導管道及適性的輔導策略。
2. 建立教師愛、關照能、支持網及訓育原理輔導化之本位系統；教師宜以 Giroux 強調之「轉型知識份子」自許，以愛、專業、榜樣及批判省思，協助學生培養良好品德。

#### (六) 學校環境方面

1. 營造「品德本位校園文化」發揮潛移默化之境教功能。
2. 建構溫馨、安全、和諧、具人文之友善校園環境。

#### (七) 資源網絡方面

1. 強調家長、學校、社區、政府的合作夥伴關係。

2. 結合家庭教育、學校教育、社會教育以發揮綜效效益；教師、家長、社區人士、專家學者共同以熱情參與，共塑品德（品格）、品質與品味等三品願景文化。

#### （八）成效評鑑方面

1. 落實學校本位管理，利用檢核機制（PDCA）檢討滾動並修正。
2. 採用 7E 的檢核機制，即是：身教典範（example）、能言善解（explanation）、勸勉激勵（exhortation）、境教（environment）、有感體驗（experience）、優異表現的正向期許（expectations of excellent）、e 化互動教學來做為預期效益。

## 五、結語

臺灣的教育一直在加強學生的知識教育，教導學生要如何充實自我的知識，但是卻忽略一個人的品格才是真正會影響他的一生。因此，如何培養這些學生在面對人生的迷惘與挑戰時，有能力以負責任與勇敢的心態去面對，並且尊重生命的價值與意義，才是學生學習成長的目的。讓孩子擁有良善的品格發展也是身為大人的我們送給孩子一生最有價值的禮物，因此，品德是孩子一生最珍貴的重要資產，人人關心孩子的品德，家家關心孩子的品德、校校關心孩子的品德，相信我們就能培養出有品德的孩子，這才是我們所追求的教育目的，因此，透過行政組織的系統規劃、教師教學的策略應用、課程教材的活化編排、學校辦理多元的生活學習活動、多元適性的輔導策略、學校友善環境營造、利用資源網絡發揮綜效並利用檢核機制預期成效與效益，完備的配套策略則可讓品德工作的推展更加順暢，畢竟品格力亦是看不見的未來競爭力，孩子在具備未來的競爭力，除了有知識力、創造力、自學力，更需要的是正確道德價值的品德力。如此，才能成為全球未來公民所需具備的最佳移動力，進而鏈結全球，成為國際公民。

## 參考文獻

- 吳清山、林天祐（2005）。品德教育。教育資料與研究，64，150。
- 李琪明（2021）。中小學品德教育的現況與課題：批判取向的反思與展望。臺灣教育研究期刊，2(3)，313-336。
- 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（2015）。十二年國民基本教育課程綱要—核心素養發展手冊。臺北

市：教育部。

- 教育部（2023）。品德教育資源網。 <https://ce.naer.edu.tw/>
- 童鳳嬌、林志成（2013）。發展品德教育特色學校的挑戰與創新經營策略，*中等教育*，64(2)，220-239。
- Agboola, A. & Tsai K. C. (2012). Bring character education into classroom. *European Journal of Educational Research*, 1(2), 163-170.
- Almerico, G.M. (2014). Building character through literacy with children's literature. *Research in Higher Education Journal*, 26, 45-51.



# 略論社會情緒學習融入師資培育— 《劍橋生活素養架構》之啟示

黃鈞質

國立高雄師範大學師資培育與就業輔導處副教授兼職課程組組長

## 一、當社會情緒學習遇上師資培育

近年來，社會情緒學習（social and emotional learning，以下簡稱「SEL」）（Jennings & Greenberg, 2009）在海內外的教育界，越來越受到重視。SEL 涵蓋的範疇極廣，根據美國具指標性的學業、社會與情緒學習合作組織（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning，以下簡稱「CASEL」）之主張，SEL 包含五大素養（competencies）：自我覺察（self-awareness），例如：覺察自我的想法、態度、情緒與行為、自我效能；自我管理（self-management），例如：自我情緒、壓力的調節與管理、目標設定與作規劃、自律；社會覺察（social awareness），例如：觀點取替、同理心、尊重多元、理解環境對個人行為的影響；人際關係技能（relationship skills），例如：人際溝通與衝突解決、團隊合作、領導力；負責任地作決定（responsible decision-making），例如：問題辨識、情境分析、問題解決、道德責任（CASEL, 2020a；CASEL, 2020b）。研究一致指出，SEL 有益於提升個人的學習表現、學習動機、正向的社會情緒技巧等心理適應結果（Divecha & Brackett, 2020；Oberle & Schonert-Reichl, 2017；Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017）。

當把 SEL 融入師資培育（以下簡稱「師培」），不僅可促進師資生在師培訓練期間的整體心理健康（Bedel, 2014），亦可提升其學習成效（Ferreira, Martinsone, & Talić, 2020；Swanson et al., 2019）。然而，文獻顯示，目前將 SEL 融入的師培課程，尚不多見（Katz, Mahfouz, & Romas, 2020；Palomera, Briones, Gómez-Linares, & Vera, 2017；Schonert-Reichl, Hanson-Peterson, & Hymel, 2015）。所幸，這幾年，有越來越多的學者們，關注、推展著 SEL 在師培的應用（Katz et al., 2020；Palomera et al., 2017；Schonert-Reichl, Kitil, & Hanson-Peterson, 2017；Swanson et al., 2019；Zych & Llorent, 2020）。在 SEL 融入的師培課程，師資生在課堂活動中，通常會以個人或群體討論的方式，頻繁地針對各種教學、師生互動情境，去進行反思，促進個人 SEL 素養中的「自我覺察」與「社會覺察」。比如說，引導師資生去想想看「對於班級裡較不受同儕歡迎的學生，身為老師的你，可以如何運用多元智力的觀點，去挖掘出那些學生潛在可貢獻的優勢之處？」（Swanson et al., 2019），讓他們去檢視、澄清自我的想法與感受，並了解同儕對該教學情境的想法與感受，甚至進而去與同儕共同規劃、評估出合宜的問題解決策略（Melnick & Martinez, 2019）。即便到了教學實習階段，師資生也可善用自我提問，隨時對自我的教學做反思（Almerico, 2018），更可透過團體的形式，鼓勵師資生針對彼此分享的自

我教學反思，學習去積極傾聽，並練習如何提供同儕建設性的回饋，促進彼此的成長（Swanson et al., 2019）。

## 二、《劍橋生活素養架構》與社會情緒學習素養的關係

其實，SEL 素養（CASEL, 2020a；CASEL, 2020b）的概念內涵，與 2019 年英國劍橋大學出版社與劍橋大學教育系合作發表的《劍橋生活素養架構》（Cambridge Life Competencies Framework）所主張的二十一世紀學生必備之六大生活素養，大抵上相互呼應。《劍橋生活素養架構》提出的六大生活素養包括：創意思維（creative thinking）、慎思明辨（critical thinking）、學習方法與態度（learning to learn）、溝通互動（communication）、協同合作（collaboration）、社會責任（social responsibilities）。在《劍橋生活素養架構》中，就每一項生活素養，針對學生的不同教育階段（學前、小學、中學、大學、在職階段），訂定了相應的能力指標（can do statements），清楚列出學習者在該教育階段結束時，所應具備的行為表現。目前，《劍橋生活素養架構》的手冊也有中文版本，由國立臺灣師範大學的周中天教授所翻譯，華泰文化出版。

根據《劍橋生活素養架構》手冊（Cambridge University, 2019），就「創意思維」，其核心範圍包含：參與創意活動；根據自己的看法或其他來源資料，發想新內容；運用新的發想內容解決問題，並做出決定。此內涵涉及 SEL 的「負責任地作決定」，旨在培養學生練習用創意的方式，去評估、構思問題解決策略。再者，就「慎思明辨」，其核心範圍包含：了解並分析各種想法之間的關係；比較評估各種想法、論述，以及可能選項；整合各種想法和訊息。此概念也是與 SEL 的「負責任地作決定」有關，旨在培養學生分析、彙整與批判資訊的高層次思考能力。接著，就「學習方法與態度」，其核心範圍包含：從事學習的實用技巧；掌握自己的學習；反思並評估自己的學習成果。此內涵與 SEL 的「自我管理」有關，也涉及一點 SEL 的「自我覺察」，旨在培養學生善用後設認知（metacognition）能力，去規劃與調整自己的學習。而就「溝通互動」，其核心範圍包含：針對情境適當地使用語言，表達得體；順利與他人對話；不卑不亢、態度明確進行溝通。其內涵與 SEL 的「人際關係技能」一致，旨在訓練學生社會化的人際溝通方式。另外，就「協同合作」，其核心範圍包含：善盡個人責任，對團體任務有所貢獻；對他人見解認真聆聽，積極回應；在專案活動中適當分配任務；就活動任務所需，尋求解決之道。此概念牽涉到 SEL 的「人際關係技能」、「社會覺察」與「負責任地作決定」，旨在培養學生在團隊中，合作評估、解決問題的能力。最後，就「社會責任」，其核心範圍包含：了解個人在團體和社會中的責任，包括公民素養；主動積極，表現領導力；了解並說明自己和他人的文化；了解並討論環境、政治、金融和社會等方面的全球性議題。此內涵呼應著 SEL 的「負責任地作決定」，並涉及一點 SEL 的「社會覺察」，旨在培養學生了解、表現出社會環境對負責任的



公民所期許的言行舉止。

### 三、《劍橋生活素養架構》對社會情緒學習融入師資培育之啟示

檢視臺灣當前的師培訓練，師資生在修畢師資職前教育課程之後，必須先通過「教師資格考試」，始得進行後續的半年教育實習，並於半年教育實習通過後，才能取得教師證書。故，在師資生修習師培課程的歷程中，很多時候，會因面臨著「教師資格考試」的壓力，而變得流於「考試導向」的學習。他們可能會僅關注在「考試會考」的知識概念，而忽略了內化那些教育專業知識、反思如何實踐應用的「素養導向」學習精神。長期下來，將不利於師資生的學習情緒、學習興趣與學習結果，有危師資生在教師養成之路上的社會情緒發展。因此，以下茲就《劍橋生活素養架構》（Cambridge University, 2019）中的六大生活素養，聚焦於大學學習階段，各以一項能力指標為例，簡要論述其對社會情緒學習融入師培課程之啟示。

#### （一）創意思維

關於能力指標「為學科或個人興趣的主題，就問題解決的方案、策略提出創新建議」，在師培課程中，可聚焦於師資生在教學上所遭遇到的困境，鼓勵他們進行腦力激盪，傾盡個人所學，發揮創造力，構思多元、潛在的問題因應之道。

#### （二）慎思明辨

關於能力指標「依據自行設計或參考現有明確規定的標準，對問題的各种可能解決方法，有條理地評估」，在師培課程中，可引導師資生在規劃課程方案時，參照著課程設計的原則，多方蒐集並系統性地梳理、剖析有關學科內容、社會環境脈絡、學習者需求等面向的資訊，以設計出一個「可行的」素養導向教學方案。

#### （三）學習方法與態度

就能力指標「依據目標，規劃工作方式」，在師培訓練中，鼓勵師資生針對自己的師培學習，訂定合宜的目標（例如：修習教育專業課程的計畫、完成英檢考試的規劃等），並監督著自我目標達成的過程，隨時反思、調整與修正自我學習策略，鞭策自己按部就班地邁向目標。

#### （四）溝通互動

針對能力指標「以有禮貌方式表達觀點、也邀請並回應他人的觀點」，在師

培的課程活動中，比如說小組教案設計發表，透過與同儕討論、分享，練習如何有禮又有效地表述自身意見，並學習耐心地傾聽他人意見，並給予同儕建設性的回應或建議。

#### （五）協同合作

關於能力指標「幫助團體成員之間公平合理地分擔角色與任務」，在師培課程中，透過團隊任務，像是小組專題報告，鼓勵師資生在同儕合作中，覺察彼此的長處（例如：有的人善於口語表達、有的人善於查找資料等），並據以作為團隊分工、各司其職的依據，讓每位團體成員在合作中，都盡可能地發揮自我擅長的部分，提升團隊的工作效率，促進任務完成。

#### （六）社會責任

關於能力指標「理解自己對他人的責任」，在師培訓練過程中，引導師資生去思考，當前社會對一名「良師」的期許為何、「教師」這個角色對社會的責任與義務為何。此外，也可透過優良教師相關影片的撥放，引導師資生去討論，教師究竟是種「職業」，還是「志業」。

### 四、結語與建議

#### （一）結語

綜合言之，當《劍橋生活素養架構》的六大生活素養融入師培課程，與將社會情緒學習融入師培課程的特性，不謀而合，主要都是鼓勵師資生在師培學習歷程中，加強對自我的探索與省思，覺察他人與周遭環境與自己的關係，強化自我規劃與掌控能力，訓練有效的人際溝通、團隊問題評估與解決能力，學習表現出符合社會期許的態度與行為。因此，師培課程的授課教師，在規劃課程內容時，可參酌《劍橋生活素養架構》的六大生活素養內涵，將之導入師培課程的活動設計當中，以促進個人 SEL 素養的方式，像是透過團體討論去共思和評析適宜的教學策略，去強化師資生在師培修課期間的學習動機與學習成效。

#### （二）建議

至於針對其他的教育相關單位，本文提出些許建議如下：

首先，針對大學端的師培機構，建議可配合教育部補助師培大學實施的「精進師資素質及特色發展計畫」，或搭配其他的師培相關計畫，辦理系列性的講座、

工作坊或研討會，以及在平日教育專業課程（例如：「教育心理學」、「課程發展與設計」、「教學原理」、「輔導原理與實務」、「班級經營」）的課堂上，強化指導師資生對於 SEL、《劍橋生活素養架構》相關概念的認識，並引導師資生學習如何將這些有益個人整體社會情緒適應的元素，融入自己的課程設計、教學實施、班級經營、師生相處當中。

再者，對於中央教育主管機關，建議宜由上而下、全面性地重視、倡導師資生的 SEL 培育，甚至將 SEL 培育納入師資職前教育的培訓範疇，促進我國師資生在師培訓期間的心理衛生。此外，中央教育主管機關宜積極規劃、推動「SEL 融入學科領域教學」的相關實踐知能培訓活動，並透過政策宣導，鼓勵師資生在實地見習或教育實習階段，將所習得的多樣 SEL 內涵與技巧，譬如說訂定目標與組織行動策略、進行建設性的人際溝通等，應用於真實的教學場域與師生互動之中，藉以連結理論與實務層面。

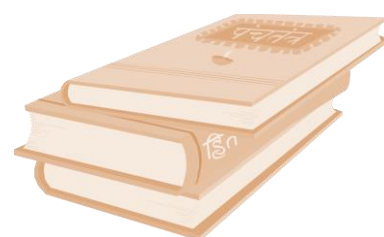
### 參考文獻

- 周中天譯（2019）。*劍橋生活素養架構*（Cambridge University 原著，2019 年出版）。臺北：華泰文化。
- Almerico, G. M. (2018). Infusing SEL into the Final Internship Experience for Future Teachers. *Journal of Instructional Pedagogies*, 20, 1-8.
- Bedel, E. F. (2014). Pre-service teachers' emotional social intelligence: Differences by gender and major. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(7), 59-66.
- Cambridge University (2019). *Cambridge life competencies framework — Introductory guide for teachers & educational managers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020a). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* Retrieved from <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020b). *What is the CASEL framework?* Retrieved from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

- Divecha, D., & Brackett, M. (2020). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: A bioecological perspective. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(2), 93-113.
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 22*(1), 21-36.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.
- Katz, D., Mahfouz, J., & Romas, S. (2020). Creating a foundation of well-being for teachers and students starts with SEL curriculum in teacher education programs. *Northwest Journal of Teacher Education, 15*(2), 5-17.
- Melnick, H., & Martinez, L. (2019). *Preparing teachers to support social and emotional learning – A case study of San Jose State University and Lakewood Elementary School*. Washington, DC: Learning Policy Institute.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children’s social and emotional competence in schools. In J. L. Matson (Eds.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175-197). Cham, Switzerland: Springer.
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Filling the gap: Improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.), 22*(2), 142-149.
- Schonert-Reichl, K. A., Hanson-Peterson, J. L., & Hymel, S. (2015). SEL and preservice teacher education. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406-421). New York, NY: Guilford.
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social &*

*emotional learning*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

- Swanson, P., Rabin, C., Smith, G., Briceño, A., Ervin-Kassab, L., Sexton, D., Mitchell, D., Whitenack, D. A., & Asato, J. (2019). Trust your team: Our journey to embed social and emotional learning in a teacher education program focused on social justice. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 67-91.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society Education*, 12(1), 17-30.



## 淺談國小交通安全工作 5E 實踐策略

洪正岳

臺中市大里區內新國民小學衛生組長

國立臺中教育大學教育學系行政與管理碩士在職專班研究生

### 一、前言

根據教育部校安中心 110 年校安事件通報統計資料顯示，以「意外事件」占總體校安通報事件的 29.21% 比率最高，意外事件中的「交通事故」比率為 25.89% 列居第二名，且次數呈現逐年增高。110 年臺北市兒少事故傷害資料分析及防制作為報告指出學童交通事故發生時段以上學、放學之通學時段及夜間課輔補習班下課後為主，另曾文毅（2000）的研究提到每天早上七點以及下午二至六點的時段是學童最容易發生交通意外的時間，如何預防學童在上下學中發生危險、減少交通事故傷害發生及提升學童交通安全自我防護行為，是大家值得深思的問題。

### 二、國小交通安全工作之面向

趙芳瑩（2016）的研究提到目前臺灣在交通安全教育上，以學校為教學的發展中心，進而延伸至各個場域的交通現場。作為交通安全教育的核心，學校除了要教導學生正確的交通安全觀念外，也應成為學生生活化練習交通安全行為的場域。如此一來，學生才能讓學習觀念及日常行為一致性的內化，進而奠定終生安全行的根基，因此當學校面臨交通安全工作問題時，不僅僅可由教育面向來看，更可以透過交通安全「5E」策略來全面檢視自身校園的交通安全問題。

### 三、國小交通安全「5E」策略

學校在每學期初都會將交通安全列為首要工作之一，包含檢視通學廊道、安排導護人力、辦理交通安全教育、並且結合警政護童專案與社區交通志工資源等，目的就是要維護學童快樂上放學，只因辦學的開始是安全。

蘇淑美（2019）的研究提到校園推動交通安全工作可從交通安全「5E」策略著手，其中包括：工程（Engineering）、執法（Enforcement）、教育（Education）、裝備（Equipment）和評鑑（Evaluation）。以下筆者將透過交通安全「5E」策略提出校園交通安全工作之建議：

（一）「工程」以交通工程設施的方式來改善交通情形，達到提升用路人之安全

學校周圍的交通工程設施關乎學校通學廊道的規劃，也牽動著學校上放學動線的安排。當學校以整建宏觀看待自校交通問題時，可就以下觀點來看：圍牆內

縮以避免人車爭道、設立通學廊道達到人車分流順流、確立校園交安場域讓學生練習內化交通行為、設置校內得來速車道解決導護志工人力安全問題。

但學校常遇到的困境是教育單位無權更改，僅能建請有關單位改善校園周圍交通工程，常常等不到資源或立即改善。在安全不能等的情況下，建議學校可就下列措施規劃：(1)盤點校門出入口處及周圍交通工程設施，以規劃安全通學廊道及等候區塊。(2)分析校內學生上放學組成，做為路隊編組及動線規劃依據。(3)透過時段區分，達到學生分流。最後持續建請相關單位改善校園周遭交通態樣。

(二)「執法」係指由警力加強取締違規的用路人，防止交通違規的行為

由於警力的限制，上放學時間的執法大多侷限在特定地點與時段，無法每日配合，更無法徹底杜絕人民交通違規行為。以筆者服務學校的角度來看，每學期初，警政單位護童專案的協助確實能有效嚇阻並減少違規行為，但學生上放學的交通安全工作，日常是由學校老師及志工負責，學校的導護工作是依據縣市導護工作實施要點辦理，再者教師與志工並非專業交管人員，未曾受過交通管制訓練亦無交通管制權，所以學校在規劃導護工作時要更加妥善周全，除此之外從事導護人員也應定期參加導護志工基礎訓練，才能保護學生上放學，也保護自己執勤時的安全。

建議學校可就下列措施規劃：(1)配合警政單位政策:護童專案、巡邏箱設置。(2)協請社區守望相助隊巡邏校園周遭。(3)校鄰居民投入導護志工，好鄰居熟悉校園周圍交通狀況，是學生安全最好的守護者。總而言之，學校營造友善校園要擴及友善社區，將社區的力量拉入並結合警政執法單位，共同在交通安全上努力才是學生及社區居民之福。

(三)「教育」是透過家庭、學校及社會培養用路人正確的交通安全態度，達到友善的交通環境

歐陽惠玉（2005）的研究顯示學校交通安全教學的強度能有效改變學生的行為，學校越頻繁地教導學生，學生越能夠將所學落實於生活中的交通行為，學校交通安全教育可以掌握交通安全五大守則為核心：(1)熟悉路權，遵守法規。(2)你看得見我，我看得見你。(3)安全空間，不做沒有把握的動作，只要猶豫就不要去做。(4)利他的用路觀，不影響別人的安全。(5)防衛兼備，防止事故發生，不要讓自己成為事故的受害者。

建議學校可就下列措施規劃：(1)配合教育部 111 學年度起「全面推動安全教育課程」，學校發展具「危險感知能力、用路倫理與責任、步行與運具使用、交

通知能與科技運用、交通事件應變」等五大面向之交通安全校定課程，深化校內課程教導孩子正確的交通安全知識與技能。下段章節筆者將以學童過馬路為例，提出交通安全教育課程之淺見。(2)積極推動「以人為本」的交通理念，讓家長也能遵守交通規則，做孩子的好榜樣。由家庭、學校、社會共同努力，培養孩子懂得學習自我保護與應對複雜交通狀況的能力。

(四)「裝備」指在進行交通安全工作維護時，身上所應攜帶之裝備

「工欲善其事，必先利其器」，各縣市政府教育局每年皆會添購或補助學校導護裝備，此外，臺灣多家汽車公司也長期致力於交通安全公益活動，有感於導護志工對學童交通安全無私的付出，每年都會捐贈並提供網路免費申請，建議學校可運用相關社會資源，定期汰舊換新交通安全裝備才能強化導護值勤的安全性，以降低學生的交通事故風險。

(五)「評鑑」則是檢核推行交通安全工作是否有缺失需要改

每年交通部與教育部合作辦理年度交通安全教育績優學校評選，目的是：(1)透過自我檢視與地方政府輔導，促進學校積極努力，提高交通安全教育成效。(2)經由專家訪視，瞭解交通安全教育實施成效，評選出績優學校給予獎勵，並將優質經驗推廣運用至其他學校。(3)執行固本訪視工作，強化國民中小學交通安全教育之功能，以提升交通安全維護之效能。

學校交通安全工作時時刻刻在發生且持續不斷的在改變，因此配合地方交通建設與政策、學區交通的變化、學生人數變動等，學校主動參與績優選拔，藉以檢視修正校區交通安全措施是有其必要的。

整體來說，學校透過交通安全「5E」策略，能全盤檢視學校自身在交通安全上的角色，不把自己局限在教育層面，無非就是希望打破局限性的思維，善用各方資源，讓學生能在更安全的環境下成長。交通安全工作「5E」策略中以「教育」對人的影響最為深遠，也唯有教育才能整體性的建立行的正確觀念，因此藉由學校教育自小培養正確的交通安全知識與行為習慣，擁有保護自己行的安全能力，才是預防交通事故發生的最根本之道。

#### 四、交通安全教育—以學童過馬路為例

根據交通部道安資訊平臺統計，近5年共計有超過4萬名12歲以下兒童因交通事故死傷（107年至111年分別為9,219、9,844、9,999、8,705、9,300名），另靖娟兒童安全文教基金會指出（106-110年）造成兒童死傷事件中，排在第一



位的是車禍事故，且車禍事故中有高達六成是在過馬路時出意外，再細看數據的話，事實上是以奔跑為主，顯示學童在過馬路時的安全性須要加緊改善，因此，教導學童安全正確過馬路是交通安全教育中非常重要的一環。

有鑑於此，交通部針對未滿 12 歲兒童的交通安全教育內涵，將「安全過路口」列為優先應具備的核心能力，並發表了「兒童安全過路口數位課程」與「兒童安全過路口五個秘訣」提供教師教學，與學校一同攜手推動交通安全教育。

(一)「兒童安全過路口數位課程」的四大核心：(1)兒童交通事故與特性。(2)交通安全四大守則與穿越道路。(3)穿越道路的基礎知識與方法。(4)認識視野死角與內輪差。

(二)「兒童安全過路口」的五個秘訣：(1)穿越路口要退後三大步停等，以避免轉角大車內輪差。(2)小綠人綠燈亮起，左看、右看、再左看後，確認沒有闖紅燈車輛，再走行穿線。(3)走行穿線時，要專心並隨時注意轉彎車，如果有轉彎車，揮手讓司機容易看得見，並向司機說謝謝。(4)穿明亮衣帽，反光配件。(5)避免突然衝入車道。

學校在規劃兒童安全過路口課程時，可參考「兒童安全過路口數位課程」、「兒童安全過路口五個秘訣」與 111 年交通部提供「交通安全教育教案手冊」之課程架構與示例，將低、中、高年級學童適齡學習重點導入素養導向的課程設計，舉例來說，低年級學童因沒有速度或數學概念，先給予最基本守則，學習重點為「舉手過馬路」、「不隨意衝出馬路」；中年級學生開始有速度的概念，學習重點為「觀察車輛的動向」，懂得判斷來車行徑快慢與快慢，以及十字路口標誌設施；高年級學習重點為評估「過馬路的時間」，判斷紅綠燈剩下幾秒，能保守評估是否有充足的時間穿越馬路，不做沒有把握的舉動。

## 五、結語

由學校的角度來看，上放學的交通是學生由家到學校的事，是不分交通單位或教育單位的。筆者分享學校交通安全工作「5E」策略之淺見，無非是希望學校能在交通安全上，不把自己局限在教育的層面，能以宏觀的視野創造共好共贏的交通環境，讓學生能快樂上學，平安回家。

## 參考文獻

- 中華民國交通部公路總局（2023）。**遵守道路交通法規保障你我安全**。取自 [https://www.thb.gov.tw/News\\_Content\\_table.aspx?n=87&s=206759](https://www.thb.gov.tw/News_Content_table.aspx?n=87&s=206759)

- 交通部道路交通安全督導委員會（2023）。全國歷年事故總件數統計資料。道安資訊查詢網。取自 <https://roadsafety.tw/SchoolHotSpots>
- 交通部、教育部（2022a）。交通安全教育指引手冊。臺北市：財團法人靖娟兒童安全文教基金會。
- 交通部、教育部（2022b）。交通安全教案手冊－國小篇。臺北市：財團法人靖娟兒童安全文教基金會。
- 林宜政（2017）。國小導入交通安全教育課程可行性分析（未出版之碩士論文）。中華大學，新竹市。
- 教育部（2021）。教育部 110 年各級學校校園安全及災害事件分析報告。教育部校安中心網。取自 <https://csrc.edu.tw/filemanage>
- 國教署（2022 年 07 月 27 日）。教育部 111 學年度全面推安全教育課程。教育部全球資訊網。取自 [https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=7720EE1B294C6DBF](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=7720EE1B294C6DBF)
- 許聖英（2012）。國小交通安全教育管理制度建構之研究－以臺中市立大安國小為例（未出版之碩士論文）。中華大學，新竹市。
- 曾文毅（2020）。國民小學交通安全教育之探討研究（未出版之碩士論文）。中華大學，新竹市。
- 趙芳瑩（2016）。應用 DEMATEL 分析推行國小交通安全教育之關鍵因素（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹市。
- 臺北市政府社會局（2021）。110 年臺北市兒少事故傷害資料分析及防制作為報告。取自 <https://dosw.gov.taipei/Default.aspx>
- 歐陽惠玉（2005）。國民小學交通安全教育實施內容之檢討研究（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹市。
- 蘇淑美（2019）。學校教育人員對交通安全工作認知及態度之研究－以臺南市國中小為例（未出版之碩士論文）。嘉南藥理大學，臺南市。

## 國中小學校推動視力保健議題之探討

洪嘉琪

臺中市政府教育局科員

國立臺中教育大學教育行政與管理碩士在職專班研究生

### 一、前言

「近視」在全球已被認定為緊急健康問題，因為近視有造成失明危機，且對於各種需要視力夠好的軍隊與產業人才造成極大衝擊，甚至影響國家安全問題（黃敦晴，2022）。臺灣學生近視問題仍是目前亟需重視的健康問題，依據教育部統計處 110 學年度國小學生裸視視力不良率來看，國小一年級即有 28.13% 學生視力不良情形，其視力不良情形逐年攀升至國小六年級高達 63.38%（教育部統計處，2022）。學童早發性近視盛行率不斷上升，演變成人後期視力疾病，如：青光眼、白內障、視網膜剝離、黃斑部病變等，甚至成為視力喪失的主要因素（張麗春、吳佩昌、牛玉珍、陳敏麗、廖梨伶，2016），意即近視是不可逆的疾病，學童時期發生近視問題，對於成人後的視力影響深遠，若未加以控制，恐造成失明風險。因此，提早預防視力問題刻不容緩，鑒於學校是學生除了家庭之外，長時間學習及活動的場所，如何藉由學校教育促進學生視力保健議題值得探討。

### 二、國中小學校推動視力保健議題之現況

依據學校衛生法（2021）第 8 條第 1 項規定略以：「學校應建立學生健康管理制度，定期辦理學生健康檢查。」國中小學校依上開規定，於每學期由學校健康中心的護理人員協助學生量測身高、視力及體重，並將檢查結果通知學生及家長。另依據教育部高級中等以下學校學生健康檢查工作手冊（2020）規定視力檢查部分，裸眼視力值任一眼低於 0.8 者（含 0.8）為「視力不良」，對於檢查結果異常者，學校將發放複檢回條予家長，請家長自行帶學生至眼科醫療院所進行複檢。此外，依據學校衛生法（2021）第 19 條規定：「學校應加強辦理健康促進及建立健康生活行為等活動。」前開兩項規定皆賦予學校應重視學生健康及建立學生健康生活行為的權責。鑒於學校衛生教育為學校教育之一環，教育部國民及學前教育署統籌規劃健康促進學校計畫，將「視力保健」議題納入政策推動，並以 WHO 健康促進學校的六大範疇為推動層面，提供各級學校作為推動健康促進學校計畫遵循之依據及方向（臺灣健康促進學校網，2021）。視力保健推動現況將以政策面及六大範疇執行面分述如下：

#### （一）政策面

視力保健推動主軸以實證醫學為依據，並以「近視疾病易失明、戶外活動防近視、定期就醫來防盲、3010 眼安康、遠視儲備足」為宣導及執行重點（臺灣

健康促進學校網，2021）。

## （二）六大範疇執行面

就學校衛生政策、學校物質環境、學校社會環境、社區關係、個人健康技能及健康服務等六個層面分別敘明如下（臺灣健康促進學校網，2021）：

### 1. 學校衛生政策

學校成立視力保健推動小組，推動小組成員涵蓋不同處室成員，建構橫向聯繫，由推動小組負責統籌學校視力保健政策，共同擬定視力保健推動計畫並經過校務會議通過。

### 2. 學校物質環境

以設置學生學習環境、規範健康中心視力檢查符合標準及建置戶外活動空間三項說明如下：

- (1) 學生學習環境：依據教育部「校園節能手冊」（2015）規定，一般教室照度標準以 500Lux 為基準，而黑板照明原則以上下、左右應保持均勻照度，照度標準以 750Lux 為基準。在課桌椅高度的調整需配合學生身高及被安置前排座位學生之桌椅距離黑板需達 2 公尺以上。
- (2) 健康中心視力檢查符合標準：依據教育部高級中等以下學校學生健康檢查工作手冊（2020）規定，執行視力檢查流程，如：標準的視力檢查表有藍道爾氏 C 字表視力表（Landolt's C Chart）或史奈侖氏 E 字表（Snellen's E Chart）。測試距離為 5 公尺（C 字表）或 6 公尺（E 字表）、視力檢查表照明度，應有 500 至 700 米燭光（Lux）、以遮眼器確實遮住單眼，先遮左眼，後遮右眼，提醒受檢者兩眼自然張開不須閉眼等。
- (3) 戶外活動：規劃足夠的戶外活動場所（如：風雨球場、兒童遊戲場、操場等）及提供充足的戶外運動器材及設備（如：球類、跳繩等）。

### 3. 學校社會環境

係指在校園中塑造視力保健整體支持性環境，包括規劃視力保健動態活動（如：辦理全校性跳繩比賽）、訂定班級視力健康守則（如：每節下課到教室外活動）及獎勵制度、培訓視力保健種子師資與班級護眼小天使等。

### 4. 社區關係

學校建立良好社區夥伴關係，結合當地衛生局（處、所）及社區眼科醫療院所資源推動視力保健計畫，或邀請學校鄰近安親班、補習班共同參與學校視力保健政策。

### 5. 個人健康技能

係指提升學校教師、學生及家長健康知能與技能。如：定期辦理學校教職員視力保健增能研習或工作坊，提升教職員視力保健正確觀念、增進教師具備視力保健課程設計與教學能力、強化學生生活技能習慣之培養（如：自我控制使用3C 產品時間 30 分鐘休息 10 分鐘、每天都能至戶外活動 120 分鐘）及加強家長視力保健知能，讓家長配合至眼科醫療院所進行複檢、矯治工作，主動關注學生視力保健照護事宜。

### 6. 健康服務

係指發揮學校健康中心功能，透過學校健康中心建立與管理學生視力高關懷名單，適時提供醫療轉介與視力保健追蹤輔導，並定期提供及更新視力保健衛教資訊。

## 三、國中小學校推動視力保健議題之困境及因應策略

近視防治的策略包含預防與控制，校園中近視防治的重點不僅要讓沒近視的學童不近視，也要讓已經近視的學童不要變成高度近視（張麗春等人，2016）。以下就視力保健議題推動現況執行困境及因應策略進行說明：

### （一）執行困境

#### 1. 「近視是疾病」認知不足

以往對於近視的認知，認為只要配戴眼鏡看得清楚就好，不會造成視力影響，但對於兒童及青少年而言，一旦近視發生，眼球每年增長約近視 100 度。近視使眼軸拉長，使視網膜很多視神經會變薄而產生併發症。500 度以上即為高度近視，高度近視可能造成失明風險，除此之外，近視使眼軸拉長、組織變薄，是不可逆的，無法再變回正常視力，且可能產生許多病變（eye Taiwan，2021）。因此，近視是需要被控制的疾病，不是只配戴眼鏡或進行雷射手術就可以矯正或治癒的，是要使近視延緩發生或控制度數不再加深。

許多家長仍缺乏「近視是疾病」的正確觀念，難以配合學校推動視力保健教育宣導工作，每學期學校發放視力檢查複檢回條通知，視力異常需帶孩子至眼科醫療院所進行複檢，家長認為近視帶去眼鏡行配鏡即可，無需至眼科醫療院所花費掛號費及長時間等待候診，因此延誤兒童及青少年早期近視控制關鍵時期。

#### 2. 每日戶外活動時間不足

教育部國民及學前教育署視力保健計畫主持人長庚紀念醫院吳佩昌醫師表

示，依據醫學實證自然光線可以誘發視網膜產生多巴胺，避免近視發生，對於已經近視的學生亦可抑制近視度數增加，只要走出戶外就有成效（教育部，2018）。另衛生福利部國民健康署亦表示，依據科學實證發現，戶外活動確實可減近視發生及抑制近視度數增加。接觸陽光日照就是預防近視最好的方法，陽光會增加視網膜多巴胺分泌量，抑制眼軸拉長，且進行戶外活動遠距離視野能舒緩眼睛肌肉緊張（衛生福利部國民健康署，2015）。因此，為讓學生每日能夠在學校也能有充足的戶外活動時間，規劃下課淨空戶外活動政策，讓學生每節下課都離開教室到教室外活動。

國中、小學校注重學生學業成就，課業壓力影響下，部分班級導師會利用下課時間讓學生們補寫作業，或以禁止下課作為處罰學生手段之一，因此讓學生每節下課至教室外活動難以落實。而現今社會大多為雙薪家庭，多數父母忙碌工作，在學生下課後或假日較難安排足夠戶外活動時間，此外 3C 產品對於學生具高度吸引力，學生超時使用手機、電玩，宅在家的時間多於戶外活動時間。

### 3. 學生參加課後輔導或安親、補習班的人數多、時間長

視力保健推動重點如前述是減少或中斷長時間近距離使用眼睛，及每日至少戶外活動 120 分鐘，接觸自然光分泌多巴胺延緩近視發生。然而許多學生們於學校下課後，緊接著參加課後輔導、安親班或補習班課程，惟課後輔導、安親班或補習班課程規劃或場地設置無法如同學校一般，有安排下課時間或戶外活動場所，因此增加學生近視的風險，尤其國小低年級學生在半天學校課程後，至課後輔導、安親班或補習班時間過長，使得國小低年級學生罹患近視機率大增。

## (二) 因應策略

### 1. 提升親師生正確視力保健觀念

近視防治首要建立正確視力保健觀念，可透過定期辦理視力保健增能研習或工作坊活動、親師座談會、校慶運動會等，邀集眼科專家學者或校際間經驗交流分享，強化「近視是疾病」及澄清近視迷思觀念。讓親師生瞭解視力保健工作，亟需及早預防及控制。

### 2. 增加戶外活動時間及機會

接觸陽光日照就是預防近視最好的方法，在學校落實下課淨空，讓學生每日每節下課時間至教室外活動。教師在規劃課程或寒暑假作業時，融入戶外課程，兼顧動態及靜態活動，增加學生戶外活動機會，避免學生長時間近距離使用眼睛。此外，設計誘因機制，提供獎勵措施，誘發學生自發主動走出戶外及控制使用 3C 產品時間。

### 3. 結合社區資源，建立良好夥伴關係

學校推動視力保健工作，需要尋求專家協助及運用社區資源。與社區眼科醫療院所合作，提升學生就醫及複檢比率，或進行視力保健衛教宣導、鼓勵學校鄰近補習班、安親班共襄盛舉參與學校視力保健活動，一起加入宣導，共同維護學生視力健康。

## 四、結語與建議

國中小學推動視力保健議題有賴主管機關、學校及家長攜手合作，依據本文探討提出下列建議：

### （一）教育主管機關加強跨部門橫向聯繫

在「班班有冷氣」、「生生用平板」的教育政策之下維護學生視力的健康更艱鉅、更具挑戰性。建議教育主管機關研擬教育相關政策評估納入視力保健議題，加強跨部門橫向聯繫，制定各部門視力保健目標。

### （二）學校加強跨處室合作

視力保健六大範疇執行面，學校在學校衛生政策、物質環境部分，尚能依法將視力保健議題納入健康促進學校計畫推動，依規完成教室照度檢測及使用標準視力檢測儀器完成視力檢測，並建置完善戶外空間供學生們活動。在社會環境、社區關係及個人健康技能部分，則需加強跨處室合作，在學校人力、經費有限下，視力保健工作非由學校衛生組長或護理人員一人能獨自完成，如：下課淨空政策，需各班導師配合落實、安排教師增能，以利教師規劃課程融入、社區結盟夥伴關係引進資源等皆需由學校各處室團隊合作，方能順利落實執行。

### （三）定期提醒家長對其子女視力保健重要性

學校每學期都會進行學生視力檢查，對於檢查結果異常者，將發放複檢回條予家長，提醒家長帶學生至眼科醫療院所進行複檢。呼籲家長重視學生視力健康，近視是不可逆的疾病，延緩近視發生的最好的方法是足夠戶外活動時間及避免長時間近距離使用眼睛。

學生視力健康不可忽視，課業與視力健康都應兼顧，「近視是疾病」持續控制近視度數加深或避免讓學生近視，才讓學生擁抱更精彩的人生。

## 參考文獻

- 教育部統計處（2022）。國小學生裸眼視力。取自<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=DCD2BE18CFAF30D0>
- 教育部學生健康資訊系統（2015）。高級中等以下學校學生健康檢查工作手冊。取自<https://hs.nhu.edu.tw/>
- 教育部（2015）。校園節能手冊。取自[https://affairs.kh.edu.tw/sites/603/upload\\_file/10/20150728%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E6%A0%A1%E5%9C%92%E7%AF%80%E8%83%BD%E6%89%8B%E5%86%8A.pdf](https://affairs.kh.edu.tw/sites/603/upload_file/10/20150728%E6%95%99%E8%82%B2%E9%83%A8%E6%A0%A1%E5%9C%92%E7%AF%80%E8%83%BD%E6%89%8B%E5%86%8A.pdf)
- 教育部全球資訊網（2018）。戶外活動防近視 校園視力保健推動有成。取自[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=62A6832BEC465C98](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=62A6832BEC465C98)
- 張麗春、吳佩昌、牛玉珍、陳敏麗、廖梨伶（2016）。臺灣校園近視防治軌跡。臺灣衛誌，35，17-30。
- 黃敦晴（2022）。全球近視兒童激增 專家憂：未來失明恐成為流行病。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5093895>
- 臺灣健康促進學校（2021）。視力保健計畫簡介。取自<https://hps.hphe.ntnu.edu.tw/topic/eye/introduction>
- 衛生福利部國民健康署（2015）。戶外活動 打敗惡視力。取自<https://www.hpa.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=1135&pid=3036>
- 學校衛生法（民國110年1月13日）。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020050>
- eye Taiwan（2021）。吳佩昌醫師：近視是種疾病。取自<https://eyetaiwan.net/blog/post-6/>





## 從《兒童權利公約》理念探究幼兒園不當管教及體罰議題：相關法規、行政及司法機關見解

詹郁萱

國立臺灣師範大學教育學系博士生

### 中文摘要

《兒童權利公約》揭示「兒童不會因為走進學校大門就失去人權」，幼兒園不當管教及體罰案件時有所聞，應從兒童權利觀點切入相關法規以探究不當管教及體罰議題，並從中反思，以實現《兒童權利公約》理念的友善幼兒教育園地。本文首先闡釋《兒童權利公約》理念，透過彙整分析不當管教及體罰相關法規與行政及司法機關見解，進而由《兒童權利公約》理念反思現況並提出以下建議：親師攜手共同維護幼兒為權利的主體、不當管教與體罰的認定應涵蓋一切形式暴力、考量幼兒發展特殊性訂定幼兒輔導管教法規、調查小組應納入輔導及幼教實務經驗專家學者、建議將兒童權益理念納入培育課程及在職研習、不當管教認定的調整需搭配輔導為基礎的裁處、從兒童權利公約理念整體規劃並訂定相關規範、從教育現場脈絡檢視幼兒園運作模式與結構。

關鍵詞：兒童權利公約、幼兒教育及照顧法、不當管教、體罰、兒少保護

# Exploring Improper Discipline and Corporal Punishment in Preschools: Relevant Laws, Administrative Perspectives, and Judicial Views in Light of the Convention on the Rights of the Child

Yi-Hsuan, Chan

National Taiwan Normal University Department of Education PhD student

## Abstract

The Convention on the Rights of the Child reveals that "Children do not lose their human rights by virtue of passing through the school gates." However, cases of improper discipline and corporal punishment in preschools have been reported occasionally. In order to create a friendly preschool environment, educators and policymakers should reflect on the laws and regulations related to improper discipline and corporal punishment from the perspective of children's rights. This article explains the idea of the Convention on the Rights of the Child, analyzes the laws and regulations related to improper discipline and corporal punishment and the judicial practices of administrative and judicial organs, and makes recommendations on the current situation based on Convention on the Rights of the Child. The following are eight recommendations:

1. Parents and teachers should work together to protect and treat children as rights holders.
2. All forms of physical or mental violence should be considered improper discipline and corporal punishment.
3. The development of children should be considered to formulate regulations on children's counseling and discipline.
4. Investigation teams should include experts and scholars with practical experience in counseling and early childhood education.
5. The principles of children's rights should be incorporated into the curriculum for child development and included as a topic in professional development training.
6. The adjustment in response to improper discipline should be accompanied by counseling-based interventions.

7. Government authorities should consider involving relevant stakeholders in the design and establishment of regulations based on the principles of the Convention on the Rights of the Child.
8. A comprehensive re-evaluation of the structure and operation of preschools should be conducted.

Keywords: Convention on the Rights of the Child, Early Childhood Education and Care Act, Improper Discipline, Corporal Punishment, Children and Youth Protection

## 壹、前言

隨著少子女化情況加劇、社會對學生人權的逐漸重視、校園師生關係的解構等因素，社會對於校園不當管教及體罰的關注度及敏覺度開始提升。近年來幼兒園不當管教及體罰案件多次躍上新聞版面，從直接動手或使用物品責打學生，造成身體傷害，到以言語怒罵、把學生關在密閉空間、強迫餵食等，以驗不到傷的方式傷害學生身心，皆引發社會大眾的重視（施宜昕，2019）。

幼兒教育階段幼兒年齡約為 2-6 歲，不僅難以反抗及認知到成人不當管教及體罰的暴力行為，且正處人格發展的關鍵期，暴力對於幼兒未來的人格發展影響甚鉅；再者，國小教育階段學生語言發展才漸趨成熟，年紀越小的幼兒越難表達其所遭受的暴力，相對於其他教育階段的兒童，處於幼兒教育階段幼兒更需要關注與保護，尤其是具有強制力的法律規範。

教育部於 2018 年 5 月 29 日修正《幼兒教育及照顧法》第 25 條及第 46 條規定，明定負責人及其他服務人員如有不當管教及體罰行為，分別裁處六千以上三萬元以下、六萬以上三十萬以下罰鍰；2022 年 5 月 30 日立法院三讀通過將罰鍰最高上限調高至六十萬元，試圖以提高罰鍰的方式防止幼兒園不當管教及體罰案件的發生。在各類型的行政裁處中，提高罰鍰是為讓幼兒園人員心生警惕，並讓行為人獲得符合社會期待的裁處，然而如果未從兒童權益的角度檢視既有法規體系，思索法規的目的、對象、違法行為的定義等，單從提高裁處著手是無法有效防止不當管教及體罰的發生。

聯合國《兒童權利公約》（Convention on the Rights of the Child）於 1989 年 11 月 20 日通過，宣示兒童作為權利的主體，應給予特別的保護及照顧，包含適當的法律保護（UNICEF, 1989）。我國於 2014 年 5 月 20 日通過《兒童權利公約施行法》，明確將兒童權利公約法制化，使其具有國內法律之地位。從《兒童權利公約》到《兒童權利公約施行法》不僅代表著我國推動兒童權利與國際接軌的意圖，同時亦揭示著透過法制化使兒童權利從理念層次落實於社會的目的。

目前衛生福利部所訂定之《兒童及少年福利與權益保障法》（下稱兒少權法），係以《兒童權利公約》為藍本，並以促進所有兒童及少年身心健全發展，保障其權益，增進其福利為立法意旨（施慧玲，2004）。其中教師不當管教及體罰行為主要違反該法第 49 條禁止對兒童及少年身心虐待，惟其規範密度及強度無法達成《兒童權利公約》禁止體罰的立法要求（張郁玲，2017）。如欲針對校園脈絡及幼兒身心特質，而給予幼兒權利更周全的保障，就必須有賴幼兒教育相關的法律體系來實現。

「兒童不會因為走進學校大門就失去人權」，兒童免遭一切形式暴力侵害的權利，不會因為校規、班規、學習等任何理由而例外。不當管教及體罰即是幼兒園所發生的暴力行為，侵害幼兒權利。《兒童權利公約》的理念可提供檢視幼兒園不當管教及體罰相關法規的框架。惟以臺灣期刊文獻索引系統以「兒童權利公約」為關鍵字搜尋相關期刊論文計有 103 篇，其中與教育領域相關者有 11 篇，僅 3 篇與幼兒教育相關（參見附錄 1），尚有討論及發展的空間。為整體地檢視相關法規，首先闡釋《兒童權利公約》理念，次整理發生不當管教或體罰案件時所適用之幼兒教育相關法規以及實務上運用的情形，最後再由《兒童權利公約》理念反思現況，進而提出建議。

## 貳、《兒童權利公約》的理念

繼 1924 年《日內瓦兒童權利宣言》及 1959 年《兒童權利宣言》，1989 年聯合國通過的《兒童權利公約》成為第一個具有法律效果的國際公約，擁有最多的締約國，是最普及的人權條約，其重要性不言可喻（廖福特，2021）。聯合國兒童權利委員會針對兒童人權議題討論，對兒童權利公約的條文內容作更進一步的討論與解釋，稱為一般性意見書（General Comments），亦為聯合國正式文件，視為兒童權利公約的一部分（張文貞，2012）。

《兒童權利公約》係以兒童是權利主體為核心價值，以「禁止歧視」、「兒童最佳利益」、「生存及發展權」、「表意權」四大原則，架構出所有兒童皆能不受到任何歧視地，在以兒童權利為優先及安全無慮的環境下，充分開展自我並表達意見參與社會的理念。以下以公約及其一般意見書內容闡釋《兒童權利公約》理念及其對不當管教及體罰的立場。

### 一、以「兒童是權利的主體」為核心價值

從《兒童權利公約》視之，所謂兒童的主體性，應有表達意見及感受的權利，成人應予尊重，社會應透過各種方式積極維護及促進兒童行使權利。法律上有監護人制度，教育上有家長選擇權、管教權等概念，係考量兒童的身體正在成長、認知尚在發展，需要成人來教育及保護，而在成人行使為兒童作決定及管教兒童的權利，亦應為保障兒童權利的前提下為謀求兒童最佳利益出發（施慧玲，2014）。成人往往對於兒童的生活世界掌握著較大的決定權，如果成人因具有較豐富的生活經驗對兒童抱持著「你還小不懂」及「我為你好」的預設立場、對於兒童內在需求缺乏敏覺性或是缺乏引導兒童表達想法的能力，易在互動中形成成人與兒童不對等的關係，使兒童成為被作決定的客體。是以，所謂的教育及保護，並非將兒童放置於無知者與弱者的地位，將兒童視為須被援助的客體（陳心怡、唐宜楨，2022）；而是積極的去促進及確保兒童能夠行使權利，將兒童的表達及參與視為

一種權利，而非成人特別「給予」的機會。從以兒童為主體思考時，成人先人為主為兒童作決定想法才能被溝通與傾聽取代，進一步討論「兒童最佳利益」時，才不會完全由成人角度來詮釋利益。當確立兒童為主體的前提時，兒童才能對自己的生活有所掌握，選擇如何生活，規劃自己的生涯，進而兒童的發展權、參與權等權利才得以展現。

## 二、兒童具有「免遭一切形式暴力侵害」的權利

兒童權利保障的基礎是人權，其人權的維護不因年齡有異，反而因年幼而更需要保護，《兒童權利公約》第 13 號一般性意見書聲明，兒童不受到任何形式之身心暴力、傷害或虐待、疏忽或疏失、不當對待或剝削，任何對兒童的暴力行為均不可以原諒（UN, 2011）。前述各種形式的暴力行為，在《兒童權利公約》內概稱為暴力。這些暴力行為不僅是積極的作為，如責打、罰站、辱罵等；也包含消極的不作為，如忽視、未提供兒童基本必需品等。暴力行為所造成傷害，不限於外在身體的傷害，如挫傷、骨折等，也包含心理層面的傷害，如自卑、恐慌等（葉郁菁，2020）。而暴力行為的意圖，無論是故意或非故意皆不被允許。《兒童權利公約》的精神在於兒童免遭一切形式暴力侵害的權利，沒有任何例外的空間。

《兒童權利公約》第 8 號一般性意見書將體罰定義為任何使用人身暴力並意圖造成某種程度疼痛或不適（無論如何輕微）的處罰，而非人身暴力卻有辱人格的處罰亦為違反公約之行為（UN, 2006）。體罰的本質即是暴力，不因成人管教或其他理由而獲得合理化。贊成體罰者常以兒童利益為論述，即以「你還小不懂」需要管教，管教是「為你好」的觀點出發，將體罰視為促進兒童利益的方式。然而管教權不等同體罰，在有多種管教方式可以引導兒童正確行為時，成人應選擇對兒童最有利的方式。最有利的方式顯然並非是造成兒童身心負面影響的任何暴力行為，而是運用尊重兒童主體性的正向管教策略。兒童免遭一切形式暴力侵害的權利並不因其處於家庭或學校而喪失。

## 三、禁止歧視、兒童最佳利益、生存及發展權、表意權四大原則

此四大原則緊密相關，生存權為所有權利的根本，《兒童權利公約》第 6 條明訂，兒童有與生俱來之生命權，並應盡最大可能確保兒童之生存及發展（UNICEF, 1989）。唯有從醫療、文化、教育、法律等各面向保障兒童的生存權，給予營養充足的食物、良好的醫療照顧、正向的關懷輔導與支持，兒童才能身心健康的成長，充分發展其潛能。

依《兒童權利公約》第 2 條規定，兒童所享有的權利，不因兒童、父母或法定監護人之種族、膚色、性別、語言、宗教、政治或其他主張、國籍、族裔或社

會背景、財產、身心障礙、出生或其他身分地位之不同而有所歧視（UNICEF, 1989）。歧視係基於特定身分而給予不同的對待，除前述所列舉的歧視類型外，其更根本的前提是兒童在以成人主導的社會中，是否能成為權利的主體。當以年齡歧視討論老年人因年長生理限制所遭遇的生活困境時，相同地，兒童亦受到年齡歧視，因其年幼而被視為成人的未成熟體，而生「你還小不懂」的偏見，因此「為你好」的成人必須為兒童作正確、更好的決定（施宜昕，2019）。除保障不同身分背景兒童的權利，更應反思社會如何看待兒童的身分，以及其在社會中的角色，如兒童在成長中逐漸卸下受照顧者的角色，成人能尊重或法律能保障幾歲的兒童自主規劃自己的學習、參與學校事務的討論、獲得表達公共事務意見的管道，並且能獲得社會的重視。

兒童最佳利益原則訂於《兒童權利公約》第 3 條，所有關係兒童之事務，無論是由公私社會福利機構、法院、行政機關或立法機關作為，均應以兒童最佳利益為優先考量。兒童最佳利益包含權利、原則及程序三面向，權利面向係指當一項決定涉及不同主體的權益時，兒童的利益應優先被考慮；原則面向係指法律解釋應採有利於兒童利益之決定為原則；程序面向係指兒童最佳利益是一種程序保障，決策或執行者須具體明確表示如何履行兒童最佳利益（高玉泉、蔡沛倫，2016；蕭莊全、李芳玲、邱靖惠，2020）。而如何確認兒童的利益，須回到兒童為主體，傾聽兒童的說法，尊重兒童的主觀感受（陳心怡、唐宜楨，2017）。依據《兒童權利公約》第 12 條規定，有形成其自己意見能力之兒童有權就影響其本身之所有事物自由表示其意見，其所表示之意見應依其年齡及成熟度予以權衡（UNICEF, 1989）。據此，應特別給予兒童在對自己有影響之司法及行政程序中，能夠依照國家法律之程序規定，由其本人直接或透過代表或適當之組織，表達意見之機會。兒童最佳利益與表意權兩者為「互補」關係（蕭莊全、李芳玲、邱靖惠，2020），當重視兒童利益時，才會重視兒童的表意權，透過兒童表意權的行使，兒童的利益才能被優先考量。兩項權利獲得保障，政策及法律才能真正發揮保護兒童的效果。

#### 四、從教育的目的分析不當管教及體罰

教育為發展權的一部分，《兒童權利公約》第 29 條所闡釋的教育目的，係為使兒童的潛能能夠充分發展，並培養對人權的尊重、自我認同及尊重不同的價值觀、社會參與能力及對自然的尊重（UNICEF, 1989）。這些教育目的與實現兒童的人的尊嚴和權利直接相聯，兒童不會因為走進學校大門就失去人權，開展教育的方式必須尊重兒童主體性及自尊，在無暴力且滿足兒童生理及心理基本需求的環境下，兒童的潛能才能夠發揮，教育目的才得以實現。

學校為社會組織，自有運作的方式，包含既定的作息及應學習的內容等，並

透過具體的規範及教師的管教行動，維持學校的秩序，以達成組織目的。當學校維持秩序的方式是採取暴力的手段，容許教師以積極的作為或消極不作為的方式，採取責打、怒罵、隔離、忽視等手段，侵害兒童的主體性及自尊，將使為達成教育目的的管教，成為反教育的行動。

《兒童權利公約》第 28 條第 2 項即明定，締約國應採取一切適當措施，確保學校維持秩序之方式，係符合兒童之人格尊嚴及公約規定（UNICEF, 1989）。公約第 19 條亦要求締約國應透過制定法律、行政、社會、教育措施，來保護兒童受照顧時，免遭一切形式暴力侵害（UNICEF, 1989）。而保護措施包含提供照顧者必要的支持、採取預防措施，以及對兒童受暴事件採取指認、報告、轉介、調查、處理與後續追蹤等程序，適時由司法介入。據此，《兒童權利公約》對於兒童保護不僅重視預防，同時對於已發生的事件，亦要求能夠妥善處理。透過妥善處理，才能杜絕更多暴力傷害。

### 參、幼兒園不當管教及體罰案件相關規定

《幼兒教育及照顧法》為幼兒教育階段最主要且重要的法規，其第 1 條即揭示，該法係為保障幼兒接受適當教育及照顧之權利，確立幼兒教育及照顧方針，健全幼兒教育及照顧體系，以促進其身心健全發展。有關教保及照顧服務的原則及內容訂定於《幼兒教保及照顧服務實施準則》（下稱教保實施準則）；有關教保服務人員的任用及權利義務則訂定於《教保服務人員條例》，負責人及其他人員，如行政人員、護理師、廚工、司機等則訂於《幼兒教育及照顧法》之中。

對於幼兒園所發生體罰及不當管教案件，除規範於《幼兒教育及照顧法》、《教保實施準則》及《教保服務人員條例》外，另有教育部函釋及《教保相關人員違法事件調查處理辦法》可供依循，相關規定說明如下：

#### 一、教保服務及照顧之目的

《教保實施準則》第 2 條即揭示幼兒園教保服務以幼兒為主體，並應營造關愛、健康及安全的學習環境，支持幼兒適齡適性及均衡發展。參照《教保實施準則》第 3 條精神，強調幼兒園所實施的教保及照顧服務，一方面應尊重、接納及公平地與所有幼兒互動、以溫暖正向的態度建立關係、符合幼兒理解能力的方式溝通；另一方面，則應確保幼兒不受到霸凌，不得使幼兒身心受到痛苦及侵害。

#### 二、幼兒園不當管教及體罰的認定

幼兒園不當管教及體罰的定義見於《教保實施準則》第 3 條明定教保服務人



員實施的教保及照顧服務「不得基於處罰之目的，親自、命令幼兒自己或第三者對幼兒身體施加強制力，或命令幼兒採取特定身體動作，致幼兒身心受到痛苦或侵害」。教育部於 109 年 9 月 29 日對於幼兒園不當管教及體罰之認定進行函釋，其定義不當管教及體罰行為時，並非直接採用《教保實施準則》第 3 條規定，而係由既有教育相關法規來參照與補充。早在 2006 年，教育部修正《教育基本法》第 8 條並揭示，積極維護學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權並使學生不受任何體罰，造成身心之侵害，係為校園零體罰的法律依據。後續修訂《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》（下稱校定輔導與管教辦法注意事項）供各校訂定《教師輔導與管教學生辦法》參考，該法為目前三級學校所依循的規範，亦影響幼兒教育階段對不當管教及體罰的認定（黃源銘，2019）。

首先說明不當管教，教育部引用《校定輔導與管教辦法注意事項》第 4 點對管教的定義，管教係指教師基於輔導管教學生之目的，對學生須強化或導正之行為，所實施之各種有利或不利之集體或個別處置。再引用同注意事項第 10 點說明輔導管教學生的目的，以及第 11 點至第 14 點說明輔導管教之方式應審酌學生情形及基本考量，並符合平等原則、比例原則。據以，管教即是教師為增進學生良好行為、減少不良行為、維護校園安全及教學秩序等目的，在尊重學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，考量學生的個別差異及其行為之目的、動機等情形下，採取符合平等原則、比例原則的處置方式。再就《教保實施準則》第 1 款至第 4 款所明定教保服務人員提供教保服務應有的態度及行為，教育部將不當管教行為認定為「管教行為與《教保實施準則》所訂態度且與《校定輔導與管教辦法注意事項》所定目的、原則及考量不符者，應屬不當管教」。

接著說明體罰，教育部參酌《教師法施行細則》第 8 條第 1 項規定、《校定輔導與管教辦法注意事項》第 4 點，以及《教保實施準則》第 3 條第 5 款規定，將體罰定義為「基於處罰之目的，親自、命令幼兒自己或第三者對幼兒身體施加強制力，或命令幼兒採取特定身體動作，致幼兒身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害之行為」，體罰的實際類型可參考《校定輔導與管教辦法注意事項》第 4 點之附表。相較於不當管教，體罰強調的是教保服務人員處罰的意圖、對幼兒身體施以強制力的行為，以及身體客觀上受到痛苦或身心受到侵害的結果。依據《校定輔導與管教辦法注意事項》第 4 點附表所列出三種體罰的類型，第一，教師親自對學生身體施加強制力之體罰，如打耳光、打手心、打臀部或責打身體其他部位等；第二，教師責令學生自己或第三者對學生身體施加強制力之體罰，如命學生自打耳光或互打耳光等；第三，責令學生採取特定身體動作之體罰，如交互蹲跳、半蹲、罰跪、提水桶過肩、單腳支撐地面、上下樓梯或其他類似之身體動作等。三種體罰類型分別對應著體罰定義，比起不當管教，體罰的認定更容易從教保服務人員的行為來判斷。

### 三、幼兒園不當管教及體罰案件處理程序

教育部於 110 年 5 月 25 日公告《直轄市及縣（市）主管機關處理教保服務機構疑似不當對待幼兒案件注意事項》，其重要性在於提供地方政府處理幼兒園不當管教及體罰案件的法律依據。此前各地方政府依其職權處理此類案件<sup>1</sup>，各地方政府常以比照學校既有調查程序、由社會局依兒少保護案件調查程序等方式辦理，每個個案的程序的合理性視地方政府處理的情形而定。此注意事項規範處理幼兒園不當管教及體罰案件的原則，在某程度上確保程序的合理性，也保障相關人在調查程序的權利。而後教育部再於 112 年 2 月 27 日公告《教保相關人員違法事件調查處理辦法》給予更周全的規範。

依據該法幼兒園不當管教及體罰案件處理程序主要分為通報階段、調查階段、認定、登載及處分階段，以及輔導機制。108 年 9 月 3 日《教保服務機構不適任人員認定通報資訊蒐集及查詢處理利用辦法》發布後，在既有《兒少權法》及《校園安全及災害事件通報作業要點》下，明文要求知悉者通報，並課予教育人員通報責任，透過通報，連結警政、社政、衛政及教育等單位，共同處理案件。調查過程應外聘專家學者組成調查小組，其中幼教專家學者至少 1 人。為釐清案情，應要求幼兒園保存並提供相關證據，透過對相關人員（包含幼兒、家長、行為人）的訪談，多方蒐證以釐清案情。如經認定行為人具有不適任情形，於全國教保服務機構不適任人員資料庫登載，公告裁處情形並落實不得任用不適任人員。於調查期間評估是否開始對相關之幼兒（包括聽聞、目睹或知悉事件者）、與事件相關之教保服務人員、其他服務人員及幼兒園實施輔導機制，直到改善完成為止。

### 肆、相關司法及行政機關見解

為瞭解司法其行政機關的見解，以不當管教及體罰為關鍵字，由司法院法學資料檢索系統之判決書查詢及地方政府訴願案件檢索進行查詢，從訴願決定書及訴訟判決書不僅能梳理行政及司法機關對幼兒園不當管教及體罰案件的認定與裁處，亦能透過其訴願或訴訟的理由，分析行為人不當管教或體罰的動機及情境（參見附錄 2）。

大部分案件爭點聚焦在體罰的認定，依據《教保實施準則》第 3 條第 5 款，不得基於處罰之目的，親自、命令幼兒自己或第三者對幼兒身體施加強制力，或

---

<sup>1</sup> 如《新北市私立幼兒園處理教保服務人員（或其他服務人員）違法處罰（不當管教）幼生事件作業流程》、《臺南市政府教育局所屬學校處理疑似不當管教或違法處罰事件注意要點》、《新竹市各級學校疑似不當管教或違法處罰事件程序作業流程圖》。

命令幼兒採取特定身體動作，致幼兒身心受到痛苦或侵害。據此，「行為人行為是否以處罰之目的」、「幼兒是否遭受強制力或命特定動作」、「幼兒是否身心受到痛苦或侵害」為法律適用上討論的重點。

幼兒園發生不當管教或體罰幼兒案件，常起因於為維持班級秩序，例如：幼兒在課堂中或午休時發出噪音、不服管教行為等，而基於提醒而善意為之，如輕拍幼兒身體部位，而非故意造成幼兒身體之傷害。部分行為人認為只要不碰觸幼兒身體，或不造成幼兒傷害，即非屬不當管教或體罰行為（教育事務案件，108年7月17日；違反兒童及少年福利與權益保障法事件，108年11月4日；幼兒教育及照顧法事件，110年9月28日）。事發後行為人仍與幼兒保持友好關係，因此並未使幼兒身心受到痛苦或侵害。

首先，討論行為人行為之目的，考量幼兒教育階段幼兒發展尚未成熟，幼兒不一定能辨別行為人行為的原因（教育事務案件，109年1月17日），無論是否以處罰為目的，行為人的行為即不應採取可能使幼兒受到侵害之方式進行管教。

再者，討論幼兒是否遭受強制力或命特定動作，由於大部分案件中不當管教及體罰行為明確，例如：行為人對幼兒身體部位進行拍打、拉扯等動作，即使出自於善意，均屬行為人對幼兒施加強制力，判斷上較無疑義。值得注意的是，即使行為人不直接對幼兒身體施加強制力，而要求幼兒罰站，命幼兒身體採取特定動作，限制幼兒的行動自由同屬不當管教行為（幼兒教育及照顧法事件，110年9月28日），要求幼兒在具有顆粒的物品上跳躍亦屬違反管教行為（違反幼兒教育及照顧法事件，109年8月27日）。此些見解亦符合《校定輔導與管教辦法注意事項》第4點附表所列出三種體罰的類型。

最後，有關幼兒是否身心受到痛苦或侵害，造成傷勢的行為因有具體事實（如驗傷單等）在認定上較無爭議，然考量到幼兒心理層面所受影響，其並非簡單以其身體是否確有傷痕作為判斷基準（違反幼兒教育及照顧法事件，109年8月27日）。部分行為人表示，幼兒對於處罰行為並無反抗或是仍面帶笑容，即未對幼兒身心造成痛苦或侵害（幼兒教育及照顧法事件，110年9月28日）。為確保兒童權益，除就幼兒當下或主觀感受判斷外，在解釋上，仍尚應以客觀原則判斷，對幼兒所為行為是否足以妨害或影響幼兒身心健康或身心健全發展為要件（教育事務案件，109年1月17日），又因照顧者為受有專業訓練之教保服務人員，得採取其他管教方式達成管教目的（兒童福利法事件，91年9月30日），並負有較高的注意義務，只要有違反教保準則應遵守之規定，即構成違法，不以發生危險結果為必要（幼兒教育及照顧法事件，110年9月28日）。

## 伍、從《兒童權利公約》理念探究幼兒園不當管教及體罰議題

### 一、討論兒童為權利的主體

《教保實施準則》將幼兒園教保及照顧服務，定位在以幼兒為主體，遵行幼兒本位精神的基礎下實施，並規範教保服務人員應具正向的態度及行為。以下先從師生互動再到幼教現場進行討論：

#### （一）從幼兒為主體反思師生互動關係

管教本質為師生關係，教保服務人員常被定位為照顧者，習慣將幼兒視為被照顧者。在幼兒教育階段以用餐及午睡時間為主的照顧模式中，教保服務人員常須依照作息表，讓每位幼兒在特定的時間完成特定的作息，年齡越小照顧時間越長，這些照顧工作有時甚至比教保課程佔據更多時間。因此，每日實踐的照顧與被照顧的師生關係中，如果教保服務人員為遵守既定作息時間，將「維護秩序」視為順利執行教保服務的重點，面對幼兒干擾秩序的行為，為快速推進下一個作息時間或動作，便容易採取最具立即效果的體罰方式來管教。

在幼兒教育階段，除照顧幼兒作息外，亦應積極地促進幼兒發展，將幼兒視為權利的主體，瞭解幼兒為有思想、有需求、有表達權利（表意權）、應該被尊重（不受歧視）的個體，而不僅是被動的受照顧者，師生關係應該是雙向溝通的互動關係。教保服務人員應維護幼兒的生存權及發展權並以兒童權利優先，回復秩序只是手段不是教育的目的，干擾班級秩序的行為或許是幼兒表達需求的方式，亦是師生互動的一部分，如能從《兒童權利公約》的理念理解，那麼教保服務人員便不會簡單地將干擾秩序解讀為幼兒惡意的行為，或者是反射性地思考如何透過管教回復秩序。

#### （二）反思幼教現場教保服務人員困境

在幼兒園不當管教或體罰的案件中，部分行為人所處幼兒園未依《幼兒教育及照顧法》規定師生比配置足夠的教保服務人員，增加行為人教學負擔及情緒負荷，提高行為人不當管教的風險，例如無法有足夠時間及耐心地對待幼兒、無法及時協助幼兒上廁所等，亦易間接致使行為人採取體罰以有效率地要求幼兒依規定時間作息。部分行為人未具有教保服務人員資格，未經過幼兒教育專業培育，未習得建立良好班級常規、正向回應幼兒需求、妥善處理班級經營的技巧與能力，造成易以錯誤的方式進行管教。再者，因應雙薪家庭的托育需求，課後延托及課後留園措施延長服務時間，教保服務人員工作時數長，身心壓力大，同樣對幼兒權益造成負面影響。負面的工作環境，讓教保服務人員成為幼兒教育工作的客體，

使其難以正向的態度及正向管教的方式教育幼兒，幼教結構的問題間接促發不當管教的發生。

## 二、討論「免遭一切形式暴力侵害」的權利

教育部定義不當管教時主要引用《校定輔導與管教辦法注意事項》，從管教的目的是、原則及考量等合理性來論述。而透過《教保實施準則》將教保服務人員態度納入定義，能回應《兒童權利公約》強調幼兒為權利主體的理念，亦有助於提醒教保服務人員營造正向的師生互動，尊重幼兒的想法，使幼兒能充分發展，對於促進兒童權利更具助益。以下就不當管教及體罰的定義進行三點討論：

### （一）不當管教及體罰認定應考量幼兒發展

教育部引用《校定輔導與管教辦法注意事項》認定不當管教及體罰，易使該法成為幼兒園現場、行政及司法機關遵循的依據。但細究該注意事項內容卻不一定適用於幼兒教育階段的幼兒，例如：其第 22 點列舉教師得採取每次不得超過一堂課每日累計不得超過兩小時的「要求靜坐反省」及「要求站立反省」作為一般管教措施，或是「在教學場所一隅，暫時讓學生與其他同學保持適當距離，並以兩堂課為限」，此類靜坐、罰站及隔離的管教方式實有討論的空間。

其一，管教措施實施的時間並非衡量管教合理性的唯一標準，教師要求靜坐反省及隔離時，亦應回到《教育基本法》所欲維護的學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，對應管教的目的是、原則、基本考量等來檢視，始得能回應《兒童權利公約》的理念及《教保實施準則》第 3 條、《校定輔導與管教辦法注意事項》第 4 點、第 10 點至第 14 點的內涵，以確保其為合理管教。

其二，站立反省更直觀涉及責令學生採取特定身體動作，且長時間站立本身更可能造成身體不適，存在有處罰的意義，對於年齡小的幼兒，要求站立反省，一方面如無教保服務人員引導，處於具體運思期的幼兒可能受限於無法抽象思考而難以達到自我反省的目的；另一方面幼兒以肢體動作探索環境學習，好動為常態，要求幼兒站立不動將注意力放在不感興趣的動作上，違背其平時與環境互動的模式，將可能對幼兒身心造成負面影響。

### （二）考量消極不作為管教方式的暴力

對許多幼兒而言，幼兒園是其生命中第一個離開家庭進入團體生活的場域，處於幼兒期的幼兒，最重要的是情感的依附關係，生心理需求的滿足，在幼兒尚無法充分表達的情況下，更需要教保服務人員的主動關心、協助及溝通。教育部

將管教定義為「教保服務人員『所實施』之有利與不利的處置」，容易將管教限縮在教保服務人員積極的作為，未包含消極的不作為，例如：不回應幼兒的需求、孤立幼兒等。換言之，如教保服務人員對幼兒採取負面態度，其消極不作為卻非屬管教行為，自不會從其目的、原則及考量來審視，從而忽略幼兒因消極不作為帶來的負面影響。《兒童權利公約》強調兒童具有免遭一切形式暴力侵害的權利，消極的不作為亦屬暴力的形式，同時亦影響幼兒的發展權，建議定義不當管教行為時，應從《兒童權利公約》的理念來考量。

### （三）再思幼教現場對不當管教的誤解

《兒童權利公約》所主張之兒童免遭一切形式暴力，其暴力的影響不論是心理或生理層面皆為公約所不許。從訴願決定書及訴訟判決書內容，可知部分行為人並沒有認知到「行為人行為的目的是否良善」及「幼兒是否遭受強制力」皆不能掩蓋過幼兒可能身心受到痛苦或侵害的結果。再者，幼兒權利是否因此而遭受侵害並非行為人主觀認知或是由後續行為人與幼兒的互動來認定，而應回到幼兒為主體，考量幼兒實際上是否因行為人的輔導管教行為受到傷害。

## 三、討論禁止歧視、兒童最佳利益、生存及發展權、表意權

《教保實施準則》第3條第1款不得差別待遇即為《兒童權利公約》禁止歧視之精神；第2至4款明定師生關係應是正向且能夠溝通互動，教保服務人員不僅須達到確保幼兒安全的基本要求，更應以幼兒為主體，主動瞭解及回應學生需求；第5款則清楚列出禁止之行為。這些規範將幼兒的主體性放在首要，關注到幼兒所處發展階段及個人的需求，並重視與幼兒的溝通互動，為兒童權利發展的基礎，能回應《兒童權利公約》理念。另外，不當管教及體罰案件處理程序中，要求落實通報、組成具專家學者的調查小組並將調查結果告知家長、實施不適任人員資訊蒐集機制等，皆有助於維護個別及整體兒童最佳利益。以下就處理不當管教及體罰案件過程中，需再深入思考的部分進行討論：

### （一）以兒童最佳利益觀點思考暴力侵害

不當管教及體罰的認定除應由幼兒為權利的主體，是否侵害幼兒的權利來作廣泛的討論外，亦需佐以兒童最佳利益概念來判斷，同於法律上的比例原則，當教保服務人員可採取多種管教行為時，便應該基於自身的教保服務專業，採取最利於幼兒身心發展的方式來進行管教。而其判斷並非由教保服務人員主觀認定，其所依據者包含社會通念、道德常識等，並因其教保服務人員的身分而就其行為對幼兒所造成的影響課予更高的注意義務。

## （二）再思調查程序中表意權的行使

法律上的正當程序原則在不當管教及體罰案件中應該被更細緻地踐行，尤其是訪談疑似受害幼兒時，為能讓幼兒充分地行使表意權，需視情況由社工、輔導人員或心理諮商師等專業人員進行訪談，經法定代理人或監護人同意，或需陪伴，才能引導幼兒充分表達當時的情況及感受，進而才能瞭解兒童利益有沒有遭到侵害。同樣地，在判斷幼兒是否遭到不當管教或體罰時，需借鑒幼兒發展、幼兒教育實務的專家學者經驗，才能同理、解讀、釐清並依據幼兒的年齡、成熟度、行為及心理狀態，予以衡酌。

## （三）考量受害幼兒最佳利益、生存及發展權

不當管教及體罰行為對幼兒的身心造成侵害，影響幼兒的生存權及發展權。為保障幼兒權益，調查不應僅限於已知的受害幼兒，如果在調查過程中發現其他疑似受害幼兒，行政機關應主動納入調查，以受害幼兒最佳利益為考量，發掘潛在受害幼兒，使得後續的輔導得以展開。《兒童權利公約》中保護措施所強調的妥善處理不僅是對於行為人的究責，亦包含對受害幼兒的輔導。除輔導受害幼兒外，亦須輔導其他目睹不當管教及體罰的幼兒，避免經由觀察習得暴力行為或對學習場域產生畏懼。

## 四、討論親師維護幼兒權益的重要性

正因幼兒的身心正在發展，幼兒園不當管教及體罰案件的受害幼兒難以承受及說出負面管教行為，更需要成人來保護。在幼兒生活世界的人際網絡中，所有的成人包含幼兒園的園長、教保服務人員、行政人員、司機、廚工等及家庭中的家長等，都應該積極地維護幼兒的權益。家長態度如教養方式、是否贊成體罰、對子女的關心程度等，亦會影響教保服務人員的管教及幼兒面對不當管教情況的反應。在不當管教及體罰的議題中，家長的角色不僅是事發後的究責者，更應該是正向管教的促進者，當親師管教是正向且合作的，始有利於幼兒的成長與發展。再者，幼兒表意權的行使及最佳利益的考量，更需要由親師共同努力。另外，除長時間接觸幼兒的教保服務人員外，園長、行政人員、司機及廚工等亦應具備對兒童權益保護的敏覺性及對通報相關規定的認知，除能覺知行為人不當管教行為外，也應從通報規定，了解自負有通報義務，而不因顧及同事情誼或工作權益等成為結構中沉默地共犯，如此當不當管教發生時，將有助於在第一時間或事態擴大前，阻止此類案件的擴大。

## 陸、結論與建議

幼兒園不當管教及體罰案件主要由幼兒教育及照顧法等相關法規所規範，然而多次的修法及函釋的補充與說明，較難從中對照出法規背後的立法理論論述及條文間所構成的整體性。藉由《兒童權利公約》理念分析不當管教及體罰相關法規，有助於由兒童權利保護理念重新梳理及論述，提供法規修訂建議。

從個別法規的內容可見《兒童權利公約》理念，惟避免不當管教及體罰發生，仍得回到幼兒教育脈絡中，透過教保服務人員對兒童權利理念內化與轉化，主動建構並實踐以幼兒為權利的主體的師生關係，認同幼兒為有思想有需求的個體，不只是被動的受照顧者，才能同理與理解幼兒行為，適時回應幼兒需求，營造沒有暴力的友善幼兒教育的園地。

再細究個別法規對於兒童權利保護仍有討論的空間，雖然《教保實施準則》將命令幼兒採取特定身體動作視為體罰行為，亦可在行政機關訴願決定書及司法機關判決書中獲得肯定。惟回到兒童具有「免遭一切形式暴力侵害」的觀點，在認定行為人對幼兒的不當管教及體罰行為時，除需正視行為人在實際作為（責打或要求特定動作）的暴力外，亦必須理解消極不作為的管教方式同樣會對幼兒造成心理傷害，需從主觀及客觀面向將幼兒身心發展、感受及專業人員專業判斷皆納入考量，才能妥善處理不當管教及體罰事件，達到保護兒童的目的。

112 年公告《教保相關人員違法事件調查處理辦法》後，雙方當事人皆在程序上獲得更多的保障，惟從《兒童權利公約》理念出發考量不當管教及體罰的認定，仍應藉由法規明文保障幼兒在調查程序中表意權的行使來貫徹。透過專業人員的支持與參與，使受害幼兒有機會從中說出自己的感受（不論是正負向情緒）以及對事件的理解，同時藉由專業人員的評估與判斷，才有助於釐清「幼兒是否身心受到痛苦或侵害」。如確認為不當管教或體罰後，更有助於在究責外，給予受害幼兒妥善的輔導。

「兒童不會因為走進學校大門就失去人權」，幼兒園是幼兒重要的生活場域，幼兒權益範圍不僅有本文所提及的教育權、生存權等，亦涉及其他概念，如近年獲重視的遊戲權，唯有保障本文所論及的基本權益，其他的兒童權益概念才能進一步獲得重視。營造友善幼兒教育環境，不僅依賴專業的教保服務人員，園方團隊人員亦至關重要，即使是園務管理，亦與幼兒相關，直接間接影響幼兒權利，園方應以支持教保服務人員教學及幼兒需求為考量，回應幼兒的發展。兒童為權利的主體的理念應從小培育，教保服務人員不僅提供基本的照顧服務，也應該從作息及教保課程中，引導幼兒覺知並使其對自身相關權益能有所瞭解，使幼兒園成為實現《兒童權利公約》理念的友善幼兒教育的園地。



以下提出八項建議：

#### （一）親師攜手共同維護幼兒為權利的主體

家庭及幼兒園為幼兒生活主要場域，家長及教保服務人員皆為幼兒的重要他人，幼兒在互動中學習成長，在親師信任關係下，對於幼兒的問題行為，能透過合作及溝通實踐正向管教，使幼兒能在友善的家庭及幼兒園環境中同步成長。又因幼兒身心尚在發展中，較難以言語完全地表達自己的觀點，表意權的行使實有賴親師共同尊重與維護，對於何謂符合幼兒最佳利益的安排及輔導，亦需要親師共同討論，從家庭及幼兒園面向來考量。因此，有必要將兒童權利理念帶進親職教育當中，透過幼兒園的各項研習及活動，建立家長以幼兒為主體的教養觀念。

#### （二）不當管教與體罰的認定應涵蓋一切形式暴力

兒童具有免遭一切形式暴力侵害的權利，隔離、漠視、不回應幼兒需求等消極的不作為亦屬暴力的形式，建議定義不當管教及體罰行為時，仍應從《兒童權利公約》的理念來考量，將各種對幼兒發展造成負面影響的行為納入定義中。

#### （三）考量幼兒發展特殊性訂定幼兒輔導管教法規

《校定輔導與管教辦法注意事項》適用對象為三級學校學生，目前教育部引用該法說明不當管教及體罰，建議未來仍應考量幼兒發展的特殊性，另定幼兒輔導管教法規或調整既有的《教保實施準則》，同時融入《兒童權益公約》的理念，以真正確保幼兒權利。

#### （四）建議調查小組納入輔導及幼教實務經驗專家學者

建議《教保相關人員違法事件調查處理辦法》所定調查小組成員應包含社工、輔導人員、心理諮商師等專業人員，以及具幼兒發展、幼兒教育實務的專家學者經驗，才能針對處於幼兒教育階段的幼兒提供協助，並在調查過程中對於幼兒權益保障保持具敏覺度，進而能回到幼兒教育脈絡中作較適切的解釋及判斷。

#### （五）建議將兒童權益理念納入培育課程及在職研習

從幼兒園不當管教及體罰的訴願決定書及訴訟判決書中，可發現部分行為人缺乏對兒童權利概念的認知，與其以法規嚴懲涉犯不當管教與體罰案件的行為人，或是窮盡所有可能羅列出各種違法行為使行為人知悉，更應該使其瞭解自己的職責及幼兒的權利，尊重幼兒，同理幼兒，與幼兒溝通互動。當將兒童權利理

念內化時，自不會選擇可能對幼兒造成傷害的方式進行管教，才能真正避免體罰及不當管教案件的發生。

幼兒教育師資培育的過程中，班級經營及教材教法能讓教保服務人員獲得教學的能力，兒童發展及幼兒照護讓其了解兒童的成長並妥善照顧幼兒，真實脈絡中的師生互動同樣重要。教保服務人員如何看待幼兒即是師生互動的基礎，然而並非所有大專校院幼兒教育相關科系皆開設與兒童權利相關的課程。以幼兒教育相關系所（不含幼保系）為例，12 校中有 6 校開設兒童福利相關課程<sup>2</sup>且非為必修課程。而到職場就業後，依據《教保服務人員教保專業知能研習實施辦法》規定，教保服務人員每年應進修教保專業知能研習 18 小時以上，兒童權益保障未列為該法明訂之課程範圍且亦非必要進修之主題，教保服務人員自可依其意願選擇是否參與兒童權益相關課程。而幼兒園內行政人員及其他人員更少接受過相關培訓。因此建議將兒童權益理念納入幼兒教育師資培育課程及在職研習，並鼓勵幼兒園自辦相關研習以利於園方人員參與。

#### (六) 不當管教認定的調整需搭配輔導為基礎的裁處

《兒童權利公約》主張應透過法律措施來保護兒童，當兒童遭受暴力時，應有司法介入處理。法律的目的不外乎「應報」（使行為人受處罰）、「威嚇」（不敢違法）、「教育」（改過向善）。《兒童權利公約》目的實為保護兒童人權，保護在幼兒園的幼兒不受到暴力傷害，身心健全發展。無論從使幼兒人權獲得最大保障的目的，或是從教保服務人員的職責視之，不當管教行為的認定宜應從寬，裁量裁處宜從嚴。在符合比例原則下，就「可能」造成幼兒傷害的行為採取輔導改善策略，搭配適當的強制力協助教保服務人員增能，讓裁處發揮教育功能，避免憾事發生；而對於蓄意且已經造成幼兒身心傷害的不當管教行為則宜再衡量應報和威嚇，究責能讓行為人對自己錯誤的行為負責，能讓社會大眾明白法律上幼兒保護的立場，亦能彰顯兒童權利的精神。

#### (七) 從兒童權利公約理念整體規劃並訂定相關規範

幼兒教育及照顧法先於 2018 年將負責人或非屬教保服務人員之其他人員納入裁處對象、後於 2022 年檢討裁處額度，另以函釋的方式來補充與說明不當管教及體罰定義，對於間接影響不當管教及體罰事件發生的幼兒園應該負起的責任

---

<sup>2</sup> 以全國教保資訊網內所列設有幼兒教育相關系所 12 校（扣除政治大學幼兒教育研究所），查詢各校大學部課程地圖或課表，相關課程開設情況：臺北市立大學幼兒教育學系「幼兒福利概論」、屏東大學幼兒教育學系「幼兒福利」、嘉義大學幼兒教育學系「兒童與家庭福利」、臺中教育大學幼兒教育學系「兒童福利」及「兒童保護與家庭會談技巧」、國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系「兒童及少年福利」、南華大學幼兒教育學系「兒童教保福利及法規」。

範圍仍不甚明確。

幼兒權益範圍不僅本文所提及的教育權、生存權等，亦涉及其他概念，如近年獲重視的遊戲權，這些兒童權利是否能充分行使皆與教保服務人員管教行為是否合宜密切相關。杜絕不當管教及體罰案件的發生，不僅需立法還需要幼兒教育現場觀念轉變及落實配套措施，僅透過單點修改或增補式地補充，如引用《校定輔導與管教辦法注意事項》其他法規，實難切實保障幼兒權利，造成不當管教及體罰案件仍一再發生。因此實有必重新檢視現有法規，無論是不當管教及體罰的定義（考量幼兒發展）、涉案人員身分、人員的教育及增能過程（如培育、初任、任教後等）、各組織的角色（如行政機關的督導機制、幼兒園的預防機制等）、教育現場脈絡、受理、調查、救濟及輔導等程序，或是裁處，皆應能以保障幼兒權利為依歸並前後對應、邏輯一致地獲得理解及應用。

#### （八）從教育現場脈絡檢視幼兒園運作模式與結構

不當管教及體罰行為背後常隱含著幼兒教育現場的問題，從人員配置、工作負擔、作息安排、環境規劃等，皆環環相扣。當幼兒園發生不當管教及體罰案件，在調查的同時亦應注意案件發生的脈絡，並透過輔導機制及適當裁處，徹底改善幼兒教育現場不良的運作模式，才能避免再次發生。期待幼兒園不再出現不當管教或體罰，不是因為教保服務人員畏懼裁處而避免違法，而是在對師生皆友善的教學/學習環境下發自內心地將幼兒權利理念實踐於教學。

#### 參考文獻

- 施宜昕（2019）。兒童不會因為走進了學校大門就失去了人權－從我國兒童的生存困境談起。**臺灣人權學刊**，5(2)，153-16。
- 施慧玲（2004）。論我國兒童人權法制之發展－兼談落實“聯合國兒童權利公約”之社會運動，**中正大學法學集刊**，14，169-204。
- 施慧玲（2014）。論我國兒童人權法治之發展－兼談落實「聯合國兒童權利公約」之社會運動。**中正法學集刊**，14，169-204。
- 高玉泉、蔡沛倫（2016）。**兒童權利公約逐條要義**。臺北市：衛福部。
- 張文貞（2012）。演進中的法：一般性意見作為國際人權公約的權威解釋。**臺灣人權學刊**，1(2)，25-43。

- 張郁玲（2017）。邁向非暴力教養社會－從落實兒童權利公約之禁止體罰法制開始。臺灣大學科際整合法律學研究所碩士論文，臺北。
- 陳心怡、唐宜楨（2017）。從一場在職教育訓練反思《聯合國兒童權利公約》。臺灣人權學刊，4(2)，73-100。
- 陳心怡、唐宜楨（2022）。從托育人員兒童權利教育訓練探討《聯合國兒童權利公約》實踐與困境。臺灣人權學刊，6(4)，37-66。
- 黃源銘（2019）。教保服務人員不當管教案例暨相關法律問題探討：以新北市訴願1070120894號決定為例。教育研究與發展期刊，15(3)，1-22。
- 葉郁菁（2020）。聯合國《兒童權利公約》於幼教師專業發展的實踐與展望。教育研究月刊，311，4-17。
- 廖福特（2021）。普世接受的人權條約，兒童階段的個案救濟－兒童權利公約個人申訴案件之分析。東海大學法學研究，62，1-54。
- 蕭莊全、李芳玲、邱靖惠（2020）。現行收出養制度與兒童權利公約兒童最佳利益的差距－從法院裁判未參考社工訪視報告出發。臺灣國際法學刊，17(1)，103-122。

#### 相關法規規定

- UN (2006). *GENERAL COMMENT No. 8 the Right of the Child to Protection from Corporal Punishment and other Cruel or Degrading Forms of Punishment*. Retrieved from <https://crc.sfaa.gov.tw/Document/Detail?documentId=B5DA6ABC-6B01-4C42-9F93-2B90E5734042>
- UN (2011). *GENERAL COMMENT No. 13 the Right of the Child to Freedom from All Forms of Violence*. Retrieved from <https://crc.sfaa.gov.tw/Document/Detail?documentId=B5DA6ABC-6B01-4C42-9F93-2B90E5734042>
- UNICE (1898). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from <https://crc.sfaa.gov.tw/PublishCRC/CommonPage?folderid=29>
- 幼兒教育及照顧法（111年6月29日）。

- 幼兒教保及照顧服務實施準則（112年2月27日）。
- 兒童及少年福利與權益保障法（110年1月20日）。
- 兒童權利公約施行法（103年6月4日）。
- 校園安全及災害事件通報作業要點（110年12月17日）。
- 教保服務人員教保專業知能研習實施辦法（112年2月27日）。
- 教保服務人員條例（111年6月29日）。
- 教保服務機構不適任人員認定通報資訊蒐集及查詢處理利用辦法（112年2月27日）。
- 教保相關人員違法事件調查處理辦法（112年2月27日）。
- 學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項（111年2月11日）。
- 「體罰、不當管教」判斷基準，教育部109年9月29日臺教授國字第1090089397號。

#### 相關訴願決定書及訴訟判決書

- 幼兒教育及照顧法事件，109年度訴字第417號（110年9月28日）。
- 幼兒教育及照顧法事件，110年度上字第732號（110年12月9日）。
- 幼兒教育及照顧法事件，新北府訴決字第1071758944號（107年11月15日）。
- 兒童及少年福利法事件，100年簡更一字第1號判決（100年2月25日）。
- 兒童及少年福利法事件，97年簡字第207號判決（98年2月13日）。
- 兒童少年福利事務事件，88年判字第944號（88年4月9日）。
- 兒童福利法事件，91年訴字第350號判決（91年9月30日）。

- 教育事務案件，107年度簡字第50號（107年12月25日）。
- 教育事務案件，108年度簡上字第13號（108年4月16日）。
- 教育事務案件，108年度簡上字第58號（109年1月17日）。
- 教育事務案件，108年度簡更一字第2號（108年7月17日）。
- 違反幼兒教育及照顧法事件，臺教法（三）字第1090091785號（109年8月27日）。
- 違反兒童及少年福利與權益保障法事件，臺中市政府訴願決定案號1080494（108年11月4日）。



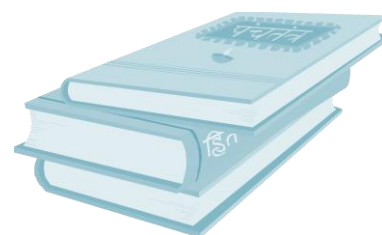
附錄 1 教育領域《兒童權利公約》相關期刊論文

序號	作者	年代	期刊名	備註
1	汪耀文	2017	我國基層校園關於「兒童最佳利益」特定事件實務運作疑義之初探－以聯合國《兒童權利公約》第三條為中心	
2	陳玟樺 劉美慧	2018	從聯合國《兒童權利公約》反思我國學生參與課綱審查之重要課題	
3	李柏翰	2018	性、健康與情感教育－「以兒童作為權利主體」的觀點。	
4	施宜昕	2019	兒童不會因為走進了學校大門就失去了人權－從我國兒童的生存困境談起。	幼兒教育
5	林廷翰	2020	論臺灣私立學校與基隆市之服裝儀容	
6	葉郁菁	2020	聯合國《兒童權利公約》於幼教師專業發展的實踐與展望	幼兒教育
7	劉瓊芬	2021	以兒少「表意權」檢視十二年國教「核心素養」之內涵	
8	林政文	2021	如何落實「兒童權利公約」於學校輔導工作	
9	張弘潔 吳柏萱 廖書荷	2022	兒少「表意參與權」之分析：臺灣少代在兒促會提案之觀點	
10	陳心怡 唐宜楨	2022	從教師觀點來探討校園兒童參與權實踐之研究	
11	陳心怡 唐宜楨	2022	從托育人員兒童權利教育訓練探討《聯合國兒童權利公約》實踐與困境	幼兒教育



附錄 2 有關不當管教及體罰訴願決定書及訴訟判決書

類型	序號	案由	文號	不當管教及體罰行為
訴願決定書	1	幼兒教育及照顧法事件	新北府訴決字第 107175894 4 號	搖晃幼兒後捏臉推開
	2	違反兒童及少年福利與權益保障法事件	臺中市政府訴願決定案號 1080494	以枕頭及手拍打幼兒身體成傷
	3	違反幼兒教育及照顧法事件	臺教法（三）字第 1090091 785 號	讓幼兒在布有顆粒的物品上跳 10 下等其他體罰行為
訴訟判決書	1	兒童少年福利事務事件	88 年判字第 944 號	以棍子、梳子柄打手心，或抓手擊地板、撞牆，或將幼兒關在陰暗教室中任其哭泣，亦未能提供足夠、新鮮食物給受託兒童
	2	兒童福利法事件	91 年訴字第 350 號判決	以愛心拍拍打幼兒
	3	兒童及少年福利法事件	97 年簡字第 207 號判決	禁止下課、罰寫、吞回嘔吐物、吃不完的廚餘掛胸
		兒童及少年福利法事件	99 年度判字第 1367 號	
		兒童及少年福利法事件	100 年簡更一字第 1 號判決	
	4	教育事務案件	107 年度簡字第 50 號	拉幼兒衣領、過肩摔、以腳側踢、強拉幼兒單臂拖行
		教育事務案件	108 年度簡上字第 13 號	
		教育事務案件	108 年度簡更一字第 2 號	
		教育事務案件	108 年度簡上字第 58 號	
	5	幼兒教育及照顧法事件	109 年度訴字第 417 號	要求幼兒罰站
幼兒教育及照顧法事件		110 年度上字第 732 號		





# 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 方志華」。

(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八期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

實驗教育與教育實驗

### 二、截稿及發行日期

本刊第十二卷第八期將於 2023 年 8 月 1 日發行，截稿日為 2023 年 6 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

2014 年教育部制定「高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例」、「學校型態實驗教育實施條例」、以及「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」，讓多年來奮力經營之另類教育與原住民族教育有了發展上的法源依據，也讓教育型態開始百花齊放，促成了教育創生的重要契機。本期徵稿主題「實驗教育與教育實驗」，在「實驗教育」主題部分，希望針對實驗教育三法下的各種型態教育做一個廣泛的理解，另外，也希望投稿者能針對當前實驗教育之政策、現況、問題或議題進一步探討與評論。而在「教育實驗」的部分，則隱含創新與實踐之精神，也是教育創新的重要手段。針對教學實驗意義、內涵、原理原則、困難、案例與省思等，亦均是本期徵稿的範圍。

本期期盼透過對上述主題的耙梳，認肯「教育的實驗精神係來自對於教學現況之永保好奇之心以及對教育志業永不倦怠之理念」，教育的模式不會一成不變，每一天每一時刻都是對於教育革新所進行的真正實驗。

第十二卷第八期 輪值主編

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

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

# 臺灣教育評論月刊第十二卷第九期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

大學轉型發展之促進

### 二、截稿及發行日期

本刊第十二卷第七期將於 2023 年 9 月 1 日發行，截稿日為 2023 年 7 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

過去 20 幾年來，政府廣設大專校院，致使我國高等教育結構朝向普及化發展趨勢。為增進高等教育競爭力，政府自 2003 年起亦陸續推動各種競爭型經費計畫，但高等教育經費投入總量並未相對應的增加。另一方面我國 18-21 歲大學學齡人口減少，少子女化造成高等教育供需失衡現象日趨嚴峻。因此各大學調整過去辦學模式，追求創新轉型，已為必然。

如上衍生出的問題包括：大學在教育學門如何界定學生客群？大學如何在發展上持續追求品質與精緻？大學學術的精進上如何提升研發能量？大學課程教學上如何強化教學創意並深化內涵？A.I. 社會將如何影響大學的學門？大學校務基金如何追求財務來源最大化？大學的社會責任為何？大學、政府及產業三方要如何密切合作？產業如何協助大學轉型？大學轉型方向與國家經濟發展及社會結構如何連結？國立大學如法人化之後的自主彈性空間如何規範？不同大學的定位、功能與圖像為何？大學轉型發展應如何運用經費補助或評鑑？是否要有專責機構來推動大學轉型？為移除大學轉型障礙，要如何調整法規等問題。

大學轉型發展係指在全球化知識經濟下，大學為維持競爭力與教育品質，積極尋求與政府及產業共同合作，透過組織調整或目標轉換等策略，改變傳統經營型態，創造出適應未來的新經營模式。本期的評論主題，希望針對大學轉型發展的現況進行分析和檢討，探討實際運作情形和問題，提出可以改善的方向或具體途徑，建構高等教育未來的美麗願景。

第十二卷第九期 輪值主編

梁忠銘  
國立臺東大學教育學系教授

何俊青  
國立臺東大學教育學系教授

## 臺灣教育評論月刊第十二卷各期主題

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

（3）中文學位論文格式（未出版之個別學位論文）

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

（4）英文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（5）英文學位論文格式（來自學校資料庫）

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

（6）英文學位論文格式（DAI 論文摘要）

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

（7）英文學位論文格式（美國國內，未出版之個別學位論文）

Wilfley, D. E. (1989). *Interpersonal analyses of bulimia: Norma-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

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

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

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

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

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



## 【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

### 壹、臺評學會宗旨

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

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

### 貳、臺評學會入會資格

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

### 參、會費繳交標準

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

### 肆、入會及繳交會費方式

- 一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載（<http://www.ater.org.tw/>）
  1. 郵寄：100234 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

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

## 二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072  
戶名：臺灣教育評論學會 方志華
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：臺灣教育評論學會方志華 <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	自 _____ 年 _____ 月	
<input type="checkbox"/> 永久會員	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」)			

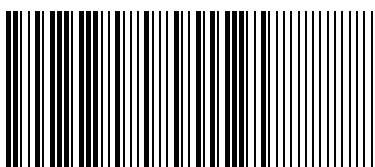




教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



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