

2023年8月

第12卷 第8期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

# 臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

## 本期主題 實驗教育與教育實驗

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。在這樣的背景與基礎下，學校型態、非學校型態及在家教育的申請件數持續增加，實驗教育之相關議題值得探討與評論。另外，在教育發展的過程中，教育創新與教育實驗也從未缺席，創新與實驗隱含著改善與突破現況的意義與契機。

基於此，本期以「實驗教育與教育實驗」為主題，廣邀學者、參與實驗教育或教育實驗的校長、主任及教師賜稿，希望針對相關政策、現況、問題、議題或案例進行探討與評論，讓讀者更加瞭解此主題。除邀稿外，也有多篇稿件屬自行投稿。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄17篇，針對「實驗教育與教育實驗」相關政策、理論與實務進行探討與評論；「自由評論」部分收錄12篇，議題範圍相關廣泛，包括：代理教師、學校治理、師資培育、技職教育、課程與教學、學前教育、高齡教育等，這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。此外，本期還收錄了專題評論文章1篇，探究初任教師參與班級經營培訓課程之專業成長。



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  
文章**

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）

**專論  
文章**

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

**當期執編**

賴慧君（國立臺中教育大學專案助理）

**文字編輯**

劉芷吟、許乃方、王芳婷、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. 8 August 1, 2023

Since November 1, 2011

---

## Publisher

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

## Editor-in-Chief

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

## Deputy Editor

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

## Executive Editor

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

---

## 2023 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)  
Chang, Ju-Hui (Professor, National Taitung University)  
Chang, Kuo-Pao (Visiting Professor, Ming Chuan University)  
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)  
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)  
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaosiung Normal University)  
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)  
Gau, Shin-Jiann (Retired professor, National Taiwan Normal University)  
Hu, Ru-Ping (Professor, National Taiwan Normal University)  
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)  
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)

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

---

## 2023 Editorial Board

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

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)  
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)  
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)  
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)  
Wang, Amber Yayin (Associate Professor, National Taichung University of Education)  
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)  
Wei, Yen-Shun (Professor, National Taichung University of Education)  
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)  
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)  
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)  
Yeh, Chuan-Rong (Associate Professor, National Taichung University of Education)  
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

---

## Editors

Review Articles Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)  
Yeh, Chuan-Rong (Associate Professor, National Taichung University of Education)  
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)  
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

---

## Managing Editor

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

## Text Editors

Liu, Chih-Yin; Hsu, Nai-Fang; Wang, Fang-Ting; 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

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。在這樣的背景與基礎下，學校型態、非學校型態及在家教育的申請件數持續增加，實驗教育之相關議題值得探討與評論。另外，在教育發展的過程中，教育創新與教育實驗也從未缺席，創新與實驗隱含著改善與突破現況的意義與契機。

基於此，本期以「實驗教育與教育實驗」為主題，廣邀學者、參與實驗教育或教育實驗的校長、主任及教師賜稿，希望針對相關之政策、現況、問題、議題或案例進行探討與評論，讓讀者更加瞭解此主題。本期除邀稿外，也有多篇稿件屬自行投稿，非常感謝所有投稿者。

本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄 17 篇，針對「實驗教育與教育實驗」相關政策、理論與實務進行探討與評論；「自由評論」部分收錄 12 篇，議題範圍相關廣泛，包括：代理教師、學校治理、師資培育、技職教育、課程與教學、學前教育、高齡教育等，這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。此外，本期還收錄了專題評論文章 1 篇，探究初任教師參與班級經營培訓課程之專業成長。

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

第十二卷第八期輪值主編

王金國

臺灣教育評論學會常務理事

國立臺中教育大學教育學系教授

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

## 本期主題：實驗教育與教育實驗

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

- 林海清 翻轉教學中的教育實驗與創新 / 1
- 黃志順 「實驗教育」與「教育實驗」之間的弔詭與機會？來自實踐層次的辯證反思 / 9
- 高立芸 學校型態實驗教育評鑑的現況與難題 / 17
- 王俊斌
- 朱奕丞 從特殊教育角度探究非學校型態的實驗教育 / 23
- 楊熾康
- 王前龍 國中以部分班級推動原住民族語文實驗教育之途徑 / 29
- 溫子欣 戲劇課程融入學校教育研究初探－以華德福實驗教育學校為例 / 33
- 廖婉雯 轉型實驗學校是否改善偏鄉小校問題 / 40
- 李岱融 原住民族實驗學校教師專業成長課程參考指引芻議 / 44
- 朱懿懋 以教育現場和政策觀點探討原住民族實驗學校師資困境 / 48
- 蔡文翰 實驗教育師資之需求與困境 / 54
- 黃竹君 原住民族文化課程的創新與實踐－以布農文化融入非原住民族學校為例 / 61
- 黃約伯
- 田春梅 敘原住民族實驗教育之美－鄒與布農的相遇 / 69
- 高佩文 從情境學習觀點談原住民族實驗教育小米課程設計 / 74

- 陳 嫻羽  
 劉秋玲 行動、想像與反思——所原住民重點學校的田野參訪為例 / 80
- 黃 歆琦 成功是實驗出來的——以臺南市西門雙語實小為例 / 87
- 解 惠婷  
 宋宏璋 因教育實驗邁向實驗教育之挑戰 / 93
- 張 曜玟  
 陳延興 蒙特梭利教育理念在公立小學實踐之探究 / 98

## 自由評論

- 馮 莉雅 代理教師完整聘期之相關問題探討 / 104
- 何 仕仁 ESG 在學校永續治理之問題與治理策略 / 109
- 胡 依嘉 現階段雙語政策下大學教師之師培角色與實踐 / 115
- 顏 佩如 國小師資生運用平板教學影響因素、專業能力與評估觀點之研究 / 121
- 陳 姻汝 技職教育人才培育之困境——以美髮從業人員為例 / 127
- 林 莉軒  
 曾淑惠 彈性學習時間課程開設樣態之探究——以技術型高中前導學校為例 / 132
- 穆 萱 將數位閱讀融入於英語教學中 / 139
- 黃 絢質 《劍橋生活素養架構》中的「情緒發展」與綜合活動領域內涵架構之關係——以國中教育階段為例 / 145
- 吳 聖雅 淺談國中生面臨伴侶寵物臨終之生命教育意涵與因應 / 151
- 王 怡婷 國小低年級學習硬筆書法學習之困境與因應之道 / 158
- 陳 怡萱  
 陳 亭仔  
 陳 黛芬  
 白 恆旭  
 王 國明  
 楊 琇媚 幼兒園施行閩南語沉浸式教學計畫——從實習老師的角度看閩南語沉浸式教學 / 164
- 優雅老化的意涵及其在高齡教育的啟示 / 170

## 專論

- 汪 明怡 初任教師參與班級經營培訓課程之專業成長研究 / 178

## 本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 198

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 / 202

臺灣教育評論月刊第十二卷第十期評論主題背景及撰稿重點說明 / 203

臺灣教育評論月刊 2023 年各期主題 / 205

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 206

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 207

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 208

臺灣教育評論學會入會說明 / 212

臺灣教育評論學會入會申請書 / 214

封底

## 翻轉教學中的教育實驗與創新

林海清  
中臺科技大學講座教授

### 一、教育問題何其多

面對多元社會的變化挑戰，學生學習的行為處在瞬息萬變的環境中，必須因應不同的外在與內在環境變化，同時還要面對許多的新課綱的制度改變，在林林總總的交相衝擊下，校園中學生學習行為狀況層出不窮，教學中的改變成為必要。身為現在的教師，除了教學的任務外，更需要去深入了解學生的想法與意願，才能達成教學的使命和任務。

疫情的特殊時期，課程與教學的負擔不在話下，衍生如何保障學生的健康和 safety，遵守防疫措施、保持社交距離的新互動行為等，適當的心理輔導和支持，幫助學生減輕疫情帶來的壓力和焦慮，提供新情境的教學與輔導模式成為勢在必行。

換言之，已經沒有一套規準模式可以肆應變化快速的情境。在網際網路的充肆和手機不離手的狀態下，使得人們每天睜開眼睛就目睹全世界的變，而且昨是今非，變的飛快，套句俗話說：變的跟川劇變臉一樣快。這種速度令人焦慮不安，因為跟不上便會被淘汰，導致現在看身心科的人數激增。這種恐懼感是潛意識的，學生如此，教師更得戰戰兢兢嚴肅面對。Ghiselin（1973）說：「能夠生存下來的不是最強壯的，也不是最聰明的，而是最能對變化做出反應的物種」，說明了適者生存的道理，所以因應改變，見證其中深奧的道理。

### 二、實驗教育的初衷

#### （一）實驗訴求

實驗教育是一種教育方法或學習模式，強調學生的主動參與和實踐經驗。它通常與傳統的教育方式相對立，傳統方式更加著重於教師的講授和學生的被動接受。回溯實驗教育三法於 2017 年通過修正，即賦予實驗教育更多的辦學彈性，強化參與實驗教育學生的權益保障，提供學生更多元適性學習機會，這其中包括《學校型態實驗教育實施條例》、《公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例》及《高級中等以下教育階段非學校型態實驗教育實施條例》。這三法的目的是為了鼓勵教育創新與實驗，同時保障學生於體制外的學習權及家長教育選擇權（王如哲，2017）。



## （二）實驗理念

實驗教育的設計理念主要是透過實際操作、探索、發現和問題解決，讓學生更深入的理解知識和概念。它注重培養學生的創造力、批判性思維、解決問題的能力和合作精神。在實驗教育中，學生通常會進行實驗、觀察、設計和執行項目，以便更好的理解和應用所學的知識。實驗教育並不是完全排除了傳統教育方式，而是與之結合，尋求一種更平衡的教學模式。透過適當的結合，學生可以在實驗教育中獲得探索和發現的樂趣，同時仍然受益於傳統教育中的系統性知識和概念。諸如：透過實驗教育讓學生能夠親自參與和實踐，透過實際操作和探索，提高了學生的學習動機和參與度。學生更容易對學習感到興趣，因為他們可以親身體驗和應用所學的知識；運用實驗教育強調學生主動探究和解決問題的能力。學生通過自主學習、發現和探索，培養了批判性思維、分析能力和解決問題的技能；培養創造力和創新思維；實驗教育鼓勵學生進行自主思考和創造性表達，激發他們的創造力和創新思維。學生在進行實驗和項目時，可以提出獨特的解決方案，培養出對問題的不同角度和創造性的見解；促進合作和溝通；實驗進行中通常以團隊合作的形式進行，讓學生在團隊學習中合作、溝通和協作。這有助於培養學生的團隊合作能力、溝通技巧和互相尊重的價值觀。不少申請轉型實驗學校躲避裁併，是公開的秘密。嘉義市一所國中轉型實驗國中，首度招生就爆滿，許多家長相中將來大學多元入學，個人申請、特殊選才更具優勢。有些學校可能會采用特定的教學模型或方法來實施實驗教育，例如項目式學習、問題導向學習或探究式學習。因此，教育的翻轉就在具體內容和實踐中，也因情況不同而異。

實驗教育三法實施已滿八年，目前臺灣實驗教育的類型包括：華德福教育、蒙特梭利、民主學校、生態教育、探索體驗教育、原住民族實驗教育、其他等。值至 2018 年 1 月法案修正後，所出現普遍受到重視的現象。教育部統計，全臺參與實驗教育的人數，2015 年約 5,331 人，2019 年已達 1 萬 7,737 人，成長幅度達 232%；學校數量更從 11 所增至 91 所，顯示翻轉舊體制的教育種子，已慢慢茁壯成小樹。實驗學校學生數雖逐年增加，但出現愈往高中端、學校數量愈少的不連貫現象，升學銜接讓實驗教育三法的推動仍面臨困境有待突破，如社會觀念的不斷的解封、教育資源呈現的諸多不均等、教師專業的成長動能不足等（黃政傑，2018）。實驗教育是一種和主流體制不同的教育，是「另一種選擇，不一樣的學習」，但卻牽涉到孩子們未來的升學之路，如何破除升學的迷思，政府或民間為促進教育革新，仍需要加把勁，在教育理念的激盪下，探究與發現改進教育務實的新藍天，是值得我們省思（林彩岫、李彥儀、林好蓁，2018）。

## （三）實驗成效

根據親子天下的「2023 實驗教育調查」全臺實驗教育有 281 家，包含 126 所

實驗學校、75 個團體、80 個機構。實驗教育發展呈平緩成長，自 2020 年至 2023 年，實驗教育家數年增率為：8%、5%、4%、6%。但歸納參與實驗計畫的校長，都有碰到同樣問題，例如：學校因實驗教育計畫多著重在課程規劃，較少師資改造，導致學校換了領導者後，難以延續實驗課程和理念。又如實驗教育是一個迷思，須不斷與當地政府、居民溝通，如何運用新課綱的彈性學習時間，用翻轉教學正式眾多人所期待的看法（陳榮政，2021）。

在實驗教育的光譜上，教育的理想性與主流價值的市場化，還在努力找到平衡。就像是北部某縣市不具名的實驗教育審議委員說，老牌實驗學校的理念固然吸引人，但是實驗需要創新，否則很容易形成慣性；抑或是因為組織內部缺乏新血，課程難以與時俱進（魏麗敏、洪福源，2017；楊振昇，2018）。換言之，實驗教育的發展需要社會各界的支持和參與。隨國內辦理實驗教育人口的與日俱增，期能為我國實驗教育之發展提供更多元、完善的環境，為學生帶來無限的可能，為我國教育發展開創新契機。

#### (四) 實驗反思

數位發展與疫情衝擊，教育現場需要改善的問題是如何提高遠端學習的品質和效果。學校應該提供足夠的設備和資源，讓教職員和學生能夠順暢地進行線上教學和學習。學校也應該制定合理的教學計畫和評量方式，避免過度負擔或放鬆要求。學校還應該鼓勵教職員和學生之間的互動和溝通，增加學習的動機和參與度。疫後的校園內、外發生的意外事件頻繁，舉凡不當管教，霸凌案，行評案等，學校頻於啟動校事會議，真是不勝其煩。不管對於學生本身所造成的傷害，或者是對家庭、學校及社會所造成負擔，影響都是相當深遠。是故，學校教職員應將校園安全視為第一要務；既然要確保校園安全，校園危機管理便是重要一環。

學校是學生學習的園地，只有在一個健康、安全的校園，學生才能夠快樂學習、發揮學習效果。所以，校園安全是一切教育的根本，必須加以重視。學校是由人與環境互動的施教場所，亦屬於一種公共場域。凡是有人的地方，不管是人與人之間的接觸，或者人與環境的接觸，稍一不慎，就可能產生意外事件：輕者皮肉之痛，重者危及生命。因此，如何避免校園意外事件發生？做好校園危機管理（Crisis Management in School），以確保校園安全，乃成為學校教育的重要課題。危機的發生通常是潛藏的，在學校中，遭遇校園危機事件，似乎無可避免，如能消彌危機於無形，確是上上之策，但是危機案件終究在校園中不斷上演，可見完全預防掌握並不容易，重要的是學校在危機風暴之中，如何能有效積極的管理，使之轉危為安，成為學校行政的重要職能（吳宗立，2004a）。有鑒於此，翻轉教學中的因應之道是目前關注的議題。其他校園中因學習互動而產生的問題即可能發生意外事件、安全維護事件、暴力與偏差行為事件、管教衝突事件、兒童

及少年保護事件等都必須關注（范熾文、林錫恩，2023）。

### 三、教育創新何處尋

學校生態的改變，使得教育更需要不斷的改造與創新，由於教育創新是透過創新思維與作法，在學校場域中，從課程、教學、行政、環境氛圍等面向，以創新理念提升教學品質與成效（秦夢群、濮世緯，2006）。其目的是為了因應社會變遷和未來挑戰，培養學生具備跨領域、跨文化、跨時空的能力和素養。教育創新的方式有很多，例如專題式學習、科技融入教學、在地化課程、社群合作等（王秀玲、林新發、梁玟燁、蔡麗華、康瀚文，2005）。換言之，所謂「教育創新」就是結合創新理念與行動、激勵教師創新教學、帶動學校創新經營。教育引進「創新」理念，讓教育回歸到「以人為本」的特質上，並透過多元化的教學與互動，提供多樣貌的學習方式。教育創新需要教師、學生、家長、社區和企業等多方的參與和支持，才能創造出更多元、更有趣、更有效的學習經驗（李羿岑、彭中慧、顏國樑，2011；賴協志，2012）。

檢視目前教育創新所採用的教學方法，包括翻轉教學的運作模式，將知識性的學習改以線上方式，讓學生在家自行學習老師所準備的課程內容，在課堂上則是學生和老師的互動時間，並聚焦於問題的探討、深化或實驗等；或是將議題融入課程中貼近日常生活的學習，打破教科書與堂課學習的框架，針對戶外教育、海洋教育、環境教育、美感教育、品格教育等，將各式多元議題作為學校發展校本特色課程的主軸面向，也是有很好的創意設計；其次是結合科學、科技、工程、藝術、數學等跨領域與科目的方式，透過學習主題並透過「做中學」的方式，以實作或實驗創建自己的學習認知，提升學生學習動能，發展自學能力也是一種突破。見證近幾年「教育 4.0」的革命，由智慧教育、翻轉教育與實驗教育帶起浪潮，讓傳統教育職缺縮減的困境，找到了新缺口。

換言之，校園課堂上出現的各種教育創新概念，包括運用教學新媒體工具為輔助的翻轉教室、透過新科技工具上課的智慧教育，或是在教學概念上就做出改變的實驗教育，其實都說明了教育創新處處可找到蛛絲馬跡。

### 四、教育發展未來行

#### （一）教育情境變遷快速

疫情帶動學習樣態多面貌，即使後來疫情趨緩恢復實體課程，但許多團隊依然加快數位教育進程，使得學習樣態變得更豐富。以苗栗高中為例，該校運用 Google Earth 製作 3D 旅程，介紹浪漫臺三線藝術家與在地故事交織的藝術品。

期末成果也透過網路及實體策展，展出學生的四大項作品：城市色彩、城市九宮格、城市 Google Earth 數位敘事和城市雷雕、marble run 深值可取。再以臺東縣初鹿國中研發的全方位跨域課程，將學習歷程數位化，引導學生利用 Google 協作平台紀錄學習點滴，以掌握自己在各科的學習狀況。換言之，利用 Google 地圖工具虛擬實境，帶學生進行線上探查，並讓學生用線上課程方式，分享小組的專題學習經驗，最後舉行線上成果發表會也是創意教學的實踐。

## （二）數位科技發展如日中天

諸如科技融入教學：利用 5G、VR、AI 等科技工具，增加學習的互動性和趣味性，培養學生的數位素養和跨領域能力等。又如在地化課程：結合社區資源和文化，讓學生走出教室，親身體驗在地的歷史、生態、產業等，培養學生的在地關懷和認同等。再如受疫情影響，許多教育工作者轉向線上教學，利用 Google、YouTube 等平台，提供多元的學習內容和方式，讓學生能自主選擇和安排學習等。而許多教育工作者和團體跨越校園和體制的界限，與企業、NGO、社區等夥伴合作，共同推動教育創新專案，創造更多的學習機會和資源（Chen, Lin, & Hsieh, 2022；Kuo, & Chen, 2022）。

在少子化生源減少情形下，各校無不使出渾身解數發展亮點，開設實驗班，以博取家長學生的青睞，諸如縣市政府，在地高中與大學端整合教學資源，投入雙語教育與國際教育，促使實驗創新教育積極湧現，以滿足家長的期待，是創新教育逐漸受到高度重視的主因。

## （三）教學翻轉迫在眉睫

換言之，教學的創新經營，不僅是一種理念的倡導，更是一種行動的實踐，透過正確理念的引導，落實在實際學校環境中，讓學校教學更具績效與特色（吳清山，2004）。運用實驗創新突破傳統觀念，型塑學習型社群的團體動能，轉化行政、課程、教學和環境的劣勢，使之成為優勢，以創造獨特風格和組織文化，並發展學校特色之歷程（湯志民，2006）。優質化的實驗創新改善精緻化的教育品質，在穩定中求進步，進步中邁向創新卓越，達到永續發展的目標（李羿岑、彭中慧、顏國樑，2011）。

目前教育創新現況，仍有進步空間，例如學生 5G 學習載具支援環境的缺乏、自主運用數位科技學習的能力待養成，相關支援學生自主學習的機制仍未普及等，都有待逐一解決克服。教室需要大尺寸數位互動顯示器、可觸控、書寫式電子講桌等設備，才能提高課堂教學的互動性，教師能力不足：即使有了硬體設備，也需要教師有相應的數位教學能力，才能有效運用科技工具，增加學習的互動性

和趣味性。但許多教師在數位教學工具的使用上，還不夠熟悉或靈活，也缺乏相關的培訓和支持。

#### (四) 未來挑戰

面對如何提升學生的自主學習能力和動機，讓他們能夠自行操控數位學習工具，並主動選擇和安排學習。這需要教師在課程設計上，更注重學生的興趣、需求和參與度。在教育資源和品質上仍有明顯的差距。例如，在地化課程的推動，需要結合社區資源和文化，讓學生親身體驗在地的歷史、生態、產業等，但不同地區的社區資源可能有所不同或不足。另外，在線上學習的推廣，也需要普及城鄉的網路設備和品質，讓所有學生都能享受到平等的學習機會。雖然有許多教育工作者和團體跨越校園和體制的界限，與企業、NGO、社區等夥伴合作，共同推動教育創新專案，但這種社會合作還不夠普遍和深入。例如，在科技融入教學的領域，需要更多公部門與民間力量的協作，讓教師能夠更容易取得科技工具和支援。

## 五、結語

實驗教育是一種和主流體制不同的教育，讓公辦或民營為促進教育革新，在教育理念的指引下，探究與發現改進教育務實的作法。創新教育是一種以學生為中心，尊重學生的多元文化、信仰和多元智能，並以引導學生適性學習為目標的教育。

實驗教育藉由促進教育革新，提供學生更多元適性的學習機會，保障學生的學習權和家長的教育選擇權。創新教育運用培養學生的關鍵能力，開創繽紛的未來。如何發揮教育人員的創意，解決當前所碰到的問題，除了運用實驗教育的機制外，更需運用體制內的創新教育，希望透過教育改變社會，解決環境、貧窮、文化等問題。他們不僅關注學生的學習成效，也關注學生的素養、價值和人格。運用跨界多元的教育創新，整合老師、學者、企業家、公益人士等分別利用不同的專長和資源，與學校或社區合作，推動跨域的課程革新。運用有意義的嘗試，促進教育的發展和改革，滿足不同學生的學習需求和興趣，培養學生的創造力和批判思考能力。提高學生的學習動機、增加學生的參與度、發展學生的多元能力、促進學生的自主學習、建立學生的社會責任感等。

## 參考文獻

- 王如哲（2017）。從國際觀點剖析實驗教育的發展趨勢。臺灣教育，704，12-18。

- 行政院（2018）。實驗教育三法修正－讓臺灣教育創新更具動能。新聞傳播處。
- 王秀玲、林新發、梁玟燁、蔡麗華、康瀚文（2005）。國民中學教師創新教學行為與教學效能關係之研究。載於國立臺灣師範大學舉辦，2005 華人教育學術研討會大會手冊（頁 1663-1687）。臺北市：國立臺灣師範大學。
- 吳清山（2004）。學校創新經營理念與策略。教師天地，128，30-44。
- 李羿岑、彭中慧、顏國樑（2011）。桃竹苗四縣市國民中學行政人員知識管理與學校創新經營關係之研究。學校行政，75，37-63。
- 林彩岫、李彥儀、林妤蓁（2018）。實驗教育文獻反映的歷史脈絡。臺灣教育評論月刊，7(1)，37-52。
- 范熾文、林錫恩（2023）。正向的力量：一所實驗學校行政與教學系統 正向連結策略之個案研究。教育研究月刊，350，92-110。
- 秦夢群、濮世緯（2006）。學校創新經營理念與實施之研究。教育研究與發展，2(3)，123-150。
- 陳榮政（2021）。我國實驗教育實徵研究之分析與展望。教育研究與發展期刊，17(4)，69-96。
- 曾大千、宋峻杰（2020）。從公立學校實驗教育論公平正義之實踐。教育研究月刊，318，84-103。
- 黃政傑（2018）。實驗教育三法修法宜審慎研議。臺灣教育評論月刊，7(1)，11-17。
- 楊振昇（2018）。我國實驗教育的實施與前瞻。臺灣教育評論月刊，7(1)，1-7。
- 賴協志（2012）。創新教育的意涵與概念意象。國家教育研究院電子報，38。
- 魏麗敏、洪福源（2017）。國際實驗教育型態與實驗教育織之發展與前瞻。教育研究月刊，277，108-120。

- Ghiselin, M. T. (1973). Darwin and Evolutionary Psychology: Darwin initiated a radically new way of studying behavior. *SCIENCE*, 179(4077), 964-968. DOI: 10.1126/science.179.4077.964
  
- Chen, J. C., Lin, H. C., & Hsieh, C. T. (2022). A Study of Experimental Education Policy and Its Analysis of the Degree of Discussion in Taiwan: Application of Text Mining. *Journal of Education & Psychology*, 45(1), 53-93.
  
- Kuo, Y., & Chen, P. (2022). The Curriculum Practice of Bunun Aboriginal Culture From the Perspective of Integrated Curriculum: An Example of a KIST Charter School. *Journal of Education Research*, 337, 47-61.



# 「實驗教育」與「教育實驗」之間的弔詭與機會？ 來自實踐層次的辯證反思

黃志順  
臺北市和平實驗小學校長

## 一、「實驗教育」循法規走了一大段路，開啟對教育重新想像的機會

根據 2014 年所頒布「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」此三部條例所據以運行的教育樣態，一來傳襲並延續於 1980 年代教改風潮而起的「另類教育」，另一方面從「原住民族教育法」立意的角度，為發展原住民族教育、保障原住民學生學習權，準用「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」，進而有「辦理部分班級實驗教育」的方式，鼓勵原民學校有更多辦理「實驗教育」法制依循的空間（法務部網站，2023）。

時至 2023 年經過近 9 年這不算短暫的實踐歷程，「實驗教育」這個概念在臺灣的教育界已朗朗上口，對於家長如何看待孩子的選擇、就學與學習，也有不同以往的思考與想像，而各式傳媒的系列與大篇幅報導，甚至製作專題進行長期追蹤報導，更助長「實驗教育」的傳播、擴散。例如《親子天下》在其專題網頁便以「2023 實驗教育新趨勢新挑戰」為題，在網頁的標題指稱「實驗教育」的趨勢與挑戰，彰顯出「實驗教育」已不再只是學校老師、學術研究等教育工作者的課題，而讓關心孩子學習與教養的父母，教育圈內外的利害關係人，開啟了對教育重新想像的機會：

《親子天下》自二〇一七年起，每年進行全臺實驗教育調查。實驗教育成長愈趨穩定、課程更添豐富多元，或提供虛實混成方式、芭蕾舞、表演藝術、專利申請等課程。也見實驗教育退場，或因財務問題關門大吉，或公立國小因理念難維繫，自實驗教育重返體制內教學（親子天下，2023）。

「實驗教育」循著法規走了一大段路，在教育現場已蔚為某種趨勢或潮流，而對教育研究也產生相當程度的關注及影響。以「實驗教育」為題的學位論文或研究期刊論著亦多<sup>1</sup>，不僅從各種不同層次、課題進行論述研究，也涵蓋了實驗教育三法的多元類型和不同學層的研究範疇。問題是，當「實驗教育」循法規走一大段路，開啟了教育議題的利害關係人，如現場實務的教師們、教育理論研究者、

<sup>1</sup> 作者以「實驗教育」為論文名稱的關鍵詞之精準搜尋檢索，至 2023 年 6 月 9 日查詢時，以實驗教育為題的碩博士論文，其結果共 78 筆資料。



政策制定與資源分配的主管機關等等，對教育有了重新想像的機會。一個極為深刻的問題意識卻一直沒能從實踐層次的辯證反思，提出進一步細緻的思考。

到底，「實驗教育」與「教育實驗」之間存在怎麼樣的關係？這樣的關係有著怎樣的理論弔詭，又有怎樣的可能性能搭載著這個理路的推演，為教育工作者及其利害關係人，生成甚麼機會？尤其從實踐層次的辯證反思，將能對「實驗教育」的理解與實踐，有更貼近現場及宏觀理論思維的助益。

## 二、「實驗教育」與「教育實驗」之間潛在的弔詭性

就以《臺灣教育評論月刊》所徵稿的主題，便是論述「實驗教育」與「教育實驗」這個主題。何以分析兩者間的關係是探究實驗教育的重要路徑？我們先從「教育實驗」這個角度切入，可以探究窺知一二。正如《臺灣教育評論月刊》徵稿內容所言：「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（臺灣教育評論月刊，2023）。

轉句更白話地來說，為了教育創新，「教育實驗」就是「隨時可以」或「應該要是」，發生在每一個教學場域裡，透過老師個別或集體在教學工作上的修正、反思、嘗試和調整，彰顯創新與實踐之精神。再進一步推演，不管在哪個學層、哪個學校、那個機構或組織擔任教學者，「教育實驗」是再自然不過的事情。於是從這個角度的論述，將完全貼近「在教育現場裡做實驗嘗試」的概念。然而，這也是後文要論證「實驗教育」與「教育實驗」之間潛在的弔詭性根據點。

如果「教育實驗」誠如上述，那麼「實驗教育」又是甚麼？首先，如前文所述，「實驗教育」已不再只是學校老師、學術研究等教育工作者的課題，而讓關心孩子學習與教養的父母，教育圈內外的利害關係人，開啟了對教育重新想像的機會。問題是，這個想像到底有沒有發生或是落地在現實裡，包含教學現場裡老師的課程發展、教學思維、評量實施的思考理據；校務治理邏輯的運作，如何能夠去貼近與所在乎的價值和事項；家長對自己子女受教育的理解脈絡、對孩子發展未來可能的樣態及自己身為父母的教育觀點；教育主管機關把這件事當作甚麼，當政策推動時所擺在施政者眼裡關注的 KPI 為何……，這些課題沒有在理論視野下進行反思探究。

如果上述這些課題並沒有產生實質改變的發生，那麼「實驗教育」就只是講講而已，甚至連「教育實驗」都沒有發生。舉個實際的例子來說，以我自身擔任多個縣市「實驗教育審議委員會」委員的審議經驗，在審議實驗教育計畫時最常看見計畫內容洋洋灑灑所撰述的內容，其實並不需要從「實驗教育」的角度出發

就能執行，更簡單明白地說，學校想做的事情，根本不需要辦「實驗教育」就通通可以實施。如此一來，想透過申請或轉型、辦理實驗教育，所謂何來？這只是實驗教育計劃的文本審議而已，重要的不是文本審議而是實踐歷程，這含涉了實踐歷程中行動者的自我認同、群己關係、邏輯思考、價值建構、策略規劃、實施具象、後設分析、系統思考等等，更需要把「實驗教育」放進來才能弄清楚。問題是，甚麼叫做「實驗教育放進來」？

就像《臺灣教育評論月刊》徵稿文案所說的，「實驗教育」讓教育型態開始百花齊放，促成了教育創生的重要契機。這個百花齊放所促成的生機，正存在蘊含於「實驗教育」與「教育實驗」之間潛在的弔詭性。就是「實驗教育」必須基於「教育實驗」的積累和不斷嘗試，同時又要不斷拋棄「教育實驗」的視角，才能夠讓「實驗教育」獲得深耕的機會。「實驗教育」與「教育實驗」兩者，彼此間既奠基依賴而存在、卻又須擺脫拋棄彼此而茁壯。而這樣的理論弔詭性不僅不會囿限兩者之間的關係，卻是開啟了教育利害關係人，對於教育意涵的重新認同與理解，從教育最根本的地方著力。

### 三、潛在弔詭性孕育「實驗教育」構築底層邏輯的機會

既然如前文所說，「實驗教育」必須基於「教育實驗」的積累和不斷嘗試，同時又要不斷拋棄「教育實驗」的視角而得以續存。「實驗教育」與「教育實驗」兩者，既奠基依賴而存在、卻又須擺脫拋棄而茁壯，並且須回到教育最根本的地方著力。「教育最根本的地方著力」又意味怎樣的意含呢？《臺灣教育評論月刊》徵稿文案又這樣說：

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懈怠之理念，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。

這樣的論述聽起來很有力、也非常具備激勵作用。問題是，比較流於振奮人心式的精神喊話。不是不對、也不是不必要，而是對現場教育工作者處境的理解和整體思考的想像，無濟於事。甚麼才是「實驗教育」經由與「教育實驗」來自實踐層次的辯證反思及對話所能構築的底層邏輯？我認為有三個面向：

#### （一）「實驗教育」必須在實踐的歷程中具備「公共性」的價值

撇除各類如行政學、社會學、政治哲學等領域在學理上的論證，而以直觀和實踐角度的理解，「公共性」價值的意涵就是強調與在乎「公共利益」這件事。而「實驗教育」必須在實踐的歷程中具備「公共性」價值的意思就是：「實驗教

育」的存在不是為了被一部份的人所擁有或使用，也不是為了提供或增加多一種或幾種教育樣態的選擇而存在。即使在教育現場裡，根據「實驗教育」概念而興辦運作的學習類型或學校（姑且不論辦學的品質到位與否或是僅徒具形式），已經讓一部份的人使用或選擇了「實驗教育」的類別，但使用者並不該以掠奪者、佔有者的姿態盤據，更不會是「一旦我有，或只有我能有，你就沒辦法或是不能有」。

再進一步論證，「公共性」的立意與「公共利益」的價值正在於，這東西雖然為我所擁有，但其實是：「當我有這個東西時，非但不會減損其他人的利益，而是因為我的擁有，能夠為更大多數尚沒能擁有者，做出貢獻」。在這樣的底層邏輯裡，「公共性」之於教育、尤其是之於「實驗教育」，不論這個辦學主體是公立、私立、公辦民營或任何類別，不論是公或私法人辦學，都不該、也不可以，只是為提供該學校、或機構、或團體的親師生，某種不同以往和現在的教育服務內容和機會而已。如果是這樣，便完全抵損了「實驗教育」必須在實踐的歷程中具備「公共性」價值。

職是之故，再以更簡白的比喻來說，具備「公共性」價值的「實驗教育」在實踐歷程中，辦學的主體不能自我困限，同時，公部門主管機關或辦學的法人團體，不是只在營運一間能夠提供不同餐點選擇多樣性的「廚房供餐」，只在乎自己餐廳的生意好不好、已進餐廳裡的客人滿不滿意、如何衡酌各種營運成本才可以端出好料並減少出包或負評、廚師員工的身心感受和廚藝技術如何提升、來客情況是否趨之若鶩而著力在自己形象的包裝行銷宣傳等等。維持恆常穩定且專注下，努力去辦好一間能讓既有的顧客滿意、深獲大眾好評、擁有好口碑名聲的「廚房供餐」。這樣一來，這間「廚房供餐」將絲毫不具備公共性，尤其是以公部門納稅人的錢來辦的學校，實不足取、價值錯位。

「實驗教育」必須在實踐的歷程中具備「公共性」的底層邏輯將是：「實驗教育」的辦學主體，包括辦學領導人、親師員工等內部成員的工作認同，必須從供應穩定供餐、提供美味用餐經驗的認同角色，轉化演繹成為「探究美食的研究實驗室」：透過每日穩定的供餐、提供美味用餐經驗的歷程，開啟對食材的重新理解認識、對食物料理烹煮的觀點修正、對烹煮過程的流程細節校正、對客人口味愛好的理解、對健康美好生活的想像、對用餐環境的氛圍營造等等因素，不斷地提出重新詮釋、積極嘗試、反覆試做、鑽研發展、研究調整等過程。如此一來，「探究餐飲美食的研究實驗室」的目的不在於提供不同餐點選擇多樣性並讓來店客滿意，或是讓進不了門排在外頭的客人徒呼負負而沾沾自喜的「廚房供餐」。

營運一間能夠提供不同餐點選擇多樣性的「廚房供餐」，轉化演繹成為「探究美食的研究實驗室」，我們的路還很長。

## （二）「實驗教育」必定面對且須回應來自既存教育態樣挑戰的「現實性」

因為教育是發生在親師生的生活脈絡裡，尤其構築在親、師、家、校等因素和交互作用中，深受整體文化氛圍、政治局勢、社會變遷、經濟發展、科技演進等等來自教育層面以外的深刻影響。用最簡單的說法就是，教育從來不是在真空中發生。所以當「實驗教育」基於「教育實驗」的積累嘗試，同時不斷拋棄「教育實驗」的視角而得以續存時，面對問題、解決問題、直球對決、誠實以對，而不是把「實驗教育」當作是萬靈仙丹、百憂解藥，以為門口招牌或校名換上了「實驗教育」，原本校務運作和治理的苦惱就能夠一掃而盡、晴空萬里。

裁併校、校長延任、孩子不適應、收不到學生、教師士氣低落、孩子基礎學力欠佳、社區及家長不信任、縣市競爭力排名評比、別人有而我沒有所以必須趕緊跟班補上……所有林林總總來自既存教育態樣問題與困境的挑戰，都是構築實驗教育底層邏輯的「現實性」源頭。「實驗教育」就是以「特定教育理念」為引導，對於所有一切關於教育歷程中的硬體軟件、典章制度、運作方式、執行策略、管考歷程的設計規劃、策略執行、反思修正、學習對話。一旦在現場去解決實際存在的問題，就能構築出教育現場裡的能量和想像。而且，正因為這個不閃避現實問題、直球對決困難挑戰，同時區辨出只站在原有系統框架進行修補調整的「教育實驗」，必須不斷被拋棄及歸零的視角，「實驗教育」而得以茁壯。

另外有一個存在實踐場域裡很容易被曲解的現象則是：自以為，或僅止於口惠的「實驗教育」工作者，打著「實驗教育」的幌子、嘴裡時時掛著「實驗」兩字，就自以為是地認定可以將孩子學習和教育歷程，一定不能省略、絕對不可少做的事情，直嚷嚷著「我在實驗教育裡，所以可以這個不必做、那個不用做」。一旦落此境遇，「實驗教育」的立法美意，以及一直以來傳承教育改革理想的價值，將徹底瓦解、灰飛煙滅。

## （三）如何經由「實驗教育」所擁抱的「個殊性」而得以化解中心邊陲的界線

最後一個因「實驗教育」與「教育實驗」兩者間之弔詭性而孕育出「實驗教育」的底層邏輯，則是如何讓各種基於多元且彼此差異的「特定教育理念」所辦出各種不同的「實驗教育」，在擁抱各自的「個殊性」時，不會只停留在少數、非主流的概念下，存在教育場域裡的邊緣地帶。但很坦誠地指稱，長路漫漫、遙遙期遠。

以「學校型態實驗教育實施條例」第 23 條第 2 項及第 3 項為例（法務部網站，2023）：

原住民重點學校以外之公立學校辦理學校型態實驗教育，其學校總數，不得逾主管機關所屬同一教育階段總校數百分之五，不足一校者，以一校採計。但情況特殊，其實驗教育計畫於學年度開始六個月前逐案報中央主管機關審查核定者，不得逾同一教育階段總校數百分之十五。

前項學校總數，不得逾全國同一教育階段總校數百分之十。

不管哪個母數為基準的 5%、15%、10%，都將只能是整體脈絡的少數。何以如此？正如親子天下（2017）以《實驗教育即將「量產」？是否放寬限制，今在立法院展開攻防》為題的報導內容，顯見「實驗教育」仍處於中心邊陲明確界線區隔，不僅讓系統糾纏網綁、同時劃出了深刻界線：

未來各縣市的實驗學校數量若放寬到 30%，實驗學校就已經是「量產規模」，不再是實驗。原本小規模的實驗學校排除相關條件限制，因為是實驗性質，還能夠接受，但是「你要拿到市面量產，又是另外一個狀況」。修法前夕 12/5，全國教師工會總聯合會也召開記者會表示，突然大量開放不受主要教育法令規範的實驗教育學校，恐怕會成為國民教育的「大災難」。

原來「實驗」的目的不是改善精進、創生演化整體的教育品質，讓整體的教育脈絡因多樣性的增生、因基於不同特定教育理念而辦學的經驗，得以反饋、滋養既有的教育土壤，反而是擔心一旦數量多了、「量產規模」後就不再是實驗。這樣的邏輯背後的預設，正是中心邊陲的排他性。「我在中心、你在邊陲」、「願意挑選邊陲者、後果自負；我在中心安適生活工作、各自安好」。至於突然大量開放不受主要教育法令規範的實驗教育學校，恐怕會成為國民教育的「大災難」，這樣的論述觀點及其背後的思考立意，對臺灣教育諸多矛盾現況的理解，也就朗朗清明、不足為奇。

#### 四、結語：「實驗教育」的「所處」與「去處」

前文論述「實驗教育」已循法規運作一段期間，進而開啟對教育重新想像的機會，且切入對於「實驗教育」與「教育實驗」之間關係的探究，分析其理論弔詭性搭載著對於教育工作者及其利害關係人所生成的機會。再從實踐層次的辯證反思，提出「實驗教育」與「教育實驗」之間潛在的弔詭性即是：「實驗教育」必須基於「教育實驗」的積累和不斷嘗試，同時又要不斷拋棄「教育實驗」的視角，才能夠讓「實驗教育」獲得深耕的機會。「實驗教育」與「教育實驗」兩者，彼此間既奠基依賴而存在、卻又須擺脫拋棄彼此而茁壯，並且開啟教育利害關係人對於教育意涵的重新認同與理解，必須從「教育最根本的地方」著力，以近一

步論證「實驗教育」構築的底層邏輯有三：

1. 「實驗教育」必須在實踐的歷程中具備「公共性」的價值。
2. 「實驗教育」必定面對且須回應來自既存教育態樣挑戰的「現實性」。
3. 如何經由「實驗教育」所擁抱的「個殊性」而得以化解中心邊陲的界線。

筆者從實際辦理「學校型態實驗教育」的實踐經驗，深刻體認出「實驗教育」的「所處」及「去處」。對我來說，「實驗教育」的「所處」即是透過我們的實踐歷程所要改變的不只是教室裡的風景，更是創造出臺灣公立學校的可能性，關於學習、關於教學、關於學校治理、關於教師專業、關於家長的理解、關於傳媒等面向的教育定位、關於所有對於教育的期待、以及對下個世代教育類型與內涵的想像與實踐。「實驗教育」存在的最大價值，就是讓所有關心臺灣這塊土地的成熟公民，一起思考、共同探索、齊心努力，讓我們把教育做好、實實在在地做好。

至於「實驗教育」的「去處」即是：

1. 辨識趨勢：辦學者別只跟著流行走，更別乖乖聽候和等候資源分配，而是誠實面對自己所置身的位置及機會，看清楚這世界正在發生甚麼事、究竟怎麼回事。
2. 定義需求：誠實面對教育現狀及辨識趨勢後就會發現，現階段及現下的需求，其實是緣木求魚。然後呢？不是去與既有的體系爭辯或鬥爭，而是在新的需求定義下，尤其是針對每個耳聰目明的大家而來的需求，建立一個新的模式或典範，讓既有的系統徹底過時。
3. 創造市場：有了原型和經驗，才進入了市場的深水區。市場不是調查出來，也不是拎著包包和檔案文件計畫，行銷出來的。而是創造與演化生成。這些前所未見的東西（或許是學校的運行、或許是課程的執行、或者是任何的教育計劃等等之類...），就在我們身邊。更白話講，在學校裡，哪裡讓我不舒適、哪裡覺得怪，市場，市場的真正需求，就在這。
4. 營造生態圈：這是最難的，卻是最重要的。單一或點狀式的案例，是撐不了多久。更白話說。就是我們耳熟能詳卻通常只是講講的「共好」這件事情，讓它真正的落地，極致的落地。

關於「實驗教育」的自我界定和未來想像，就是讓「實驗教育」學校成為教育系統的研發部門時，「實驗教育」這件事情就會跟「永續」靠近、跟「教育公共性」趨近，而且更朝著「教育新創生態圈」的建立方向前行。

### 參考文獻

- 法務部網站（2023）。全國法規資料庫。取自<http://www.moj.gov.tw/>
- 親子天下（2017）。實驗教育即將「量產」？是否放寬限制，今在立法院展開攻防。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5075812>
- 親子天下（2023）。2023 實驗教育新趨勢新挑戰。取自<https://site.parenting.com.tw/topic/mediaalternativeedu-213>
- 臺灣教育評論月刊（2023）。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。取自<http://www.ater.org.tw/journal/web/1208.pdf>
- 臺灣博碩士論文知識加值系統（2023）。實驗教育。取自<https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi/ccd=tuVsAS/search#result>



## 學校型態實驗教育評鑑的現況與難題

高立芸

國立臺北教育大學課程與傳播科技學系博士生

王俊斌

國立臺北教育大學課程與傳播科技學系教授兼所長

### 一、前言：從平等教權到自主選擇

自國民義務教育實施以來，政府一手包辦、主導教育權的運作方式，忽略人格發展與自我實現，從而產生人民無法掌握教育政策的弊端（行政院教育改革審議委員會，1996）。1987年宣布解嚴後，人民主權意識隨之興起，有關「教育主導權」之議題開始受到重視，傳統的教育政策或學校型態，經由「無形之手」控制、分配我國的教育方向，關於該由誰來掌握教育權力？誰說了算？學校教什麼？學生學什麼？哪些知識應該交給學生？哪些是有價值的知識？諸如此類的意識問題，被廣泛的討論。1994年民間團體發起「四一〇教改」，舉凡法規、師資、教材、教學及經費等方面均發生重大變革，此次教育改革，為臺灣教育史上產生最為劇烈的影響。2014年，立法院三讀通過實驗教育三法，開啟亞洲實驗教育先河，也開創我國教育新紀元，提供學生更優質和特色的教育環境（吳清山，2015）。教育主導權之鬆動，為我國注入新的契機，實驗學校也如雨後春筍般的遍地開花，在多樣化的教育體制下，對於差異性極高的實驗教育學校，我們該如何了解其辦學內容？學校是否遵循其教育理念？諸如此類的問題，隨著「擇校時代」的來臨，變相成為另一個家長教育選擇權的難題。

近年來，實驗教育雖然成為小校發展困頓的解套方針（立法院法制局，2021），但各種辦學亂象卻也逐年增加，像是實驗教育不同於一般學校制度致使學生升學銜接困難（許家驊，2018）、實驗教育機構良莠不齊以及名不符實的狀況（黃姮棻，2018）、實驗教育費用較高而實驗教育貴族化趨勢（吳清鏞等人，2019）、私人實驗教育機構或團體應以學生數獲對應國民教育經費支持之「實驗教育公共化」訴求（王俊斌，2021）、實驗教育中有關階級複製或文化資本不公平問題（王振輝，2022）、專業師資不足以及教師流動性以及影響教學品質（林驛哲，2022），前述種種問題都一再挑戰教育鬆綁與學校教育型態多元化之狀況，有鑑於此，當實驗教育已成為教育制度的一環，為能確保教育品質以及學生受教權益，如何教育品質把關的角度，適當建立並落實實驗教育評鑑、監督及獎勵機制有其必要（謝傳崇、曾煥淦，2016）。

在學校教育形式自由化與管道多元化的同時，政府為能肩負「監督」責任，因而訂定「評鑑、監督及獎勵」辦法，以此作為實驗教育學校評鑑依據。然而，面對差異性極高的實驗教育，其評鑑運作與評鑑內涵是否能符應實驗學校之需求？除此之外，由於實驗教育彰顯國民教育權以及教育民主化之精神，學校教育



的存在是基礎於人民的需求，而不是要求人民只能接受統一的教育形式，就理想面來說，實驗教育評鑑不以監督和控管為目的，而是尊重和協商的方式來協助受評學校有機會自我檢視。但是，就實務來看，現行有關實驗教育施行後出現的教育亂象，如何能透過評鑑機制來維護學生受教權？這個兩難困境實有待認真看待。

## 二、實驗教育學校評鑑之法規與運程機制

2018 年教育部公布《學校型態實驗教育實施條例》（以下簡稱實施條例）時其第四章評鑑、監督及獎勵部分，列舉有關實驗學校「評鑑之實施期程、內容、程序、評鑑小組之組成、成員之資格及評鑑結果之處理等相關事項之辦法」；《學校型態實驗教育評鑑辦法》，第 2 條指出評鑑之目的「應具有協調溝通之精神，以引導、協助及促進實驗教育學校落實特定教育理念為目的。」此條文明列評鑑時應重視與被評鑑學校的對話與協商，非以糾正、檢討的方式進行由上而下的檢視。以下將以學校型態實驗教育學校的評鑑辦法為範圍，探究公辦公營學校的評鑑執行依據及運作方式，以此立意之精神分析各地方政府評鑑辦法，若僅以臺北市及宜蘭縣相關評鑑辦法為例，其皆以實施條例作為母法依據，重要主要大抵如下：

1. 評鑑範圍：以「行政運作、組織型態、設備設施、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導」等七個面向為主。
2. 評鑑分數：為門檻認可制，分數須達八十分以上。
3. 評鑑組成：由教育局編配熟悉實驗教育之人員組成九至十九人小組，包含教育局代表、學者專家、被評學校校長及教師團代表、本人或子女曾接受實驗教育者、實驗教育團體代表。
4. 評鑑結果：優良者予以獎勵，應定期舉行公開發表、觀摩等活動。

由上可知，縣市政府學校型態實驗學校評鑑辦法應無太大差異，運作方式也以書面審查和實地評鑑為主，評鑑機制之規劃似與傳統學校評鑑也無太大差別，形式看似區隔並不是很大，但規則轉變為實際的操作時，「協調溝通精神」是否會與「維護學習品質」有所扞格？簡言之，評鑑溝通所彰顯的民主精神在於反應對實驗教育理念特殊性的尊重，這只是手段，實驗教育學生才是教育主體，應以學習者為中心來思考實際的受教狀況，這才是評鑑的真正目的。

## 三、公辦公營實驗學校評鑑之實施

自實驗評鑑法公布以來，部分學校已迎來第二次教育評鑑，以下就以一所公

辦公營實驗學校接受兩次的評鑑之經驗為基礎，針對評鑑小組的組成、評鑑向度、評鑑資料及訪視座談等層面分析如下：

### （一）評鑑小組的組成

有關評鑑委員身份別大抵包括實驗教育專家學者、教師團體與家長組織代表、地方教育局處代表，委員聘任也多由縣市主管機構主責。若以臺北市為例，各校的評鑑委員的組成主要是依其申請實驗教育時之計畫相關審閱人為主，或以有實驗教育背景之委員組成，其成員之選定，受評學校參與並表示意見，非由上而下的強制安排。委員則必須以學校提交之實驗教育計畫為範圍，了解學校於此三年的期間，是否根據計畫進行辦學，如與計畫內容有所偏誤，被評鑑學校可針對相關問題進行修正，也以此做為下一次計畫審查的內容。

### （二）評鑑向度的討論

依據教育部訂定《學校型態實驗教育評鑑辦法》，法規規定高級中等以下學校型態實驗教育評鑑應包括「實驗教育計畫之執行、學生權益之維護、學生學習之發展、財務之透明健全、相關法規之遵行」等內容，各縣市也以此為架構訂定各向度評鑑向度以及細項指標，為能反映對辦學自由的尊重，宜蘭縣會由評鑑委員與受評學校共同討論並取得評鑑指標細項與文字之共識，同時也賦予自行補充評鑑向度之權利，協助受評學校能充展現實驗特色。臺北市教育局公布七個評鑑向度，各向度的細則也同樣可以進行協商調整。以某校為例，該校於第一次評鑑時，學校得與相關評鑑委員進行圓桌會議，先以傳統校務評鑑之內容向度進行參考，審視其對於實驗教育學校評鑑的可能；接著，由學者專家根據實驗教育之特性刪縮細則，列舉重要且合宜的細項；最後，與被評鑑學校共同協商，該評鑑細項，是否能夠符應學校的需求，是否有需要調整增刪的地方，以此方式達成共識後進行評鑑準備。第二次評鑑時，則以第一次評鑑所列舉之項目再次進行討論，以確認相關細則之適宜性。對於此運作方式，實給予被評學校極高的自主性，學校得以順應其教育理念得以回應各面向問題，符應實施條例所論及之對話功能。

### （三）資料搜集與呈現

與傳統評鑑方式無異，被評學校須針對評鑑細則提供相關佐證依據，然實驗學校之辦學理念各不相同，被評學校又該如何回應真實辦學內容？該校以故事集的方式進行呈現，針對教師、在校生、畢業生及家長，廣搜集各細則的文章，以質性敘寫看法、活動照片、影片集，及提供課程滾動修正的變化歷程，取代傳統以數據及紙本呈現資料。該校針對兩次評鑑，分別架設網頁，將所有向度之資料以數位化的方式提供給評鑑委員自由審閱，委員們於訪評當日僅需攜帶平板進行

移動，可隨時檢視資料，訪視結束後亦能自由自行閱覽。

#### (四) 實地訪評之做法

除評鑑書面資料檢閱外，實地評鑑之目的在於透過入校觀察、訪談與對話，能更完整實驗教育之現場。為減少學校負擔，降低對教學的干擾，實地訪評多為一天半以內的行程，訪評流程的時間安排包括學校簡報、觀課、分組訪談（包含學生、家長、教師、行政）以及綜合座談。為能配合實驗教育重要教學活動，臺北市或宜蘭縣也協助評鑑委員利用在實地訪評日以外時間入校觀課。關於此部分之規劃，接受評鑑學校的立場無非希望實際到校評鑑日可以分散多天進行，有機會邀委員有更多機會入校、入班觀察後再進行訪談、座談等活動。然而，彈性化處理也會涉及委員時間安排及評鑑經費編列，實施上有一定難度。

### 四、結論：評鑑特色與評鑑目的再思考

過去的評鑑方式強調許多評鑑指標，被評鑑學校需準備大量的書面資料，造成學校額外的負擔。與以往做法相較，目前實驗教育評鑑的充分體民主參與與彈性自主之精神。就實際運作狀況之觀察，現行評鑑做法具以下二個特色：

#### (一) 由下而上的共識凝聚，能體實驗教育之民主價值

由於實驗教育三法的出現，讓我國的學校型態變得更加多元，實驗教育學校各自的辦學理念不同，運作方式也不同，想要在眾多不同風格的學校中，找出一套統一的公式，作為實驗教育學校評鑑的指標，是一件不可能，也相當奇怪的事情。值得慶幸的是，部分縣市實驗教育學校評鑑的指標或細項說明保留彈性空間，讓學校端得以協商的方式，找尋適合的評鑑指標，落實評鑑目的在於引導自我改善，而非將評鑑視為外部檢查。

#### (二) 彈性實地訪視規劃，有助於更貼近實驗教育現場

實驗學校的作息時間安排與教學方式各有差異，且每所學校之辦學理念大不相同，要求訪視委員只利用一天時間，要短時間內就掌握實驗教育真實情況，實在有一定難度。再者，從證據本位的角度，接受評鑑學校仍需輔以大量的書面資料，但實驗教育往往強調歷程性，而非成效性的結果，如何準備「資料」？這也是難題。既然評鑑指標已能經由協商的方式形成共識，那麼實地訪視是由也從參與觀察的角度來設計，改變固定流程模式，期能真實貼近實驗教育學校的日常。

自實驗教育三法公布至今即將邁入第十個年頭，教育鬆綁使得臺灣得以更豐

富、多元的方式興學，實驗體制學校更是以倍數增長的速度再增加。為能更順利推動實驗教育，「鬆綁或解除管制」(deregulation)之做為已有一定效果，只是「鬆綁」的本意並非是完全放任不管，畢竟實驗教育的存在不是為學校的存續，更不應被當成某種新品牌的「教育創業」。由於實驗教育的主體是學生，實驗教育能夠提供學生的教育品質，本文認為最低底限至少應該與辦學自由同時考量。平心而論，「在談及教育鬆綁時也不能以追求極度的自由化為鵠的，教育一旦成為公共事務，某種程度的管制是無法避免的」(轉引自《教育諮議報告書》，王俊斌，2021)，我們面對的難題即在所謂「某種程度」之不確定概念如何定義？又如何落實？琳琅滿目的實驗學校實為教育帶來多重契機，教育品質必須仰賴教育主管機關以更具前瞻性的方式來修正評鑑機制，期以更接近實驗學校自發與共好之理想。

### 參考文獻

- 王俊斌 (2021)。探索前行的教育奧德賽旅程－臺灣實驗教育政策的理想與實際。載於楊洲松、王俊斌 (編)，**臺灣重大教育政策與改革的許諾及失落：批判性檢視** (345-379頁)。學富文化。
- 王振輝 (2022)。從「文化再製」省思我國當前原住民族實驗教育。**臺灣教育評論月刊**，11(2)，1-8。
- 立法院法制局 (2021)。法制局專題研究報告：學校型態實驗教育問題之探討。取自<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6586&pid=208557>
- 行政院教育改革審議委員會 (1996)。教育改革審議委員會第四期諮議報告書。取自<https://reurl.cc/2Lg4xX>
- 吳清山 (2015)。教育名詞－實驗教育三法。**國家教育研究院**，3，152-153。
- 吳清鏞、黃金地、馮朝霖、廖宏彬、黃政傑、黃馨誼 (2019) 實驗教育貴族化。**臺灣教育**，715，1-20。
- 林驛哲 (2022)。公立國小學校型態實驗教育實施現況與困境。**臺灣教育評論月刊**，11(6)，166-175。
- 教育部 (2018)。學校型態實驗教育條例。取自 <https://reurl.cc/aVvrO4>
- 教育部 (2018)。學校型態實驗教育評鑑辦法。取自 <https://reurl.cc/GArVWx>

- 許家驊（2018）。實驗教育新局與其影響省思。7(1)，57-62。
- 黃姮棻（2018）。實驗教育的挑戰與因應策略。7(1)，68-71。
- 謝傳崇、曾煥淦（2016）。偏鄉公立學校之轉型新路？解析《學校型態實驗教育實施條例》。學校行政，106，157-177。



# 從特殊教育角度探究非學校型態的實驗教育

朱奕丞

國立東華大學教育與潛能開發學系教育博士班特殊教育組博士生

楊熾康

國立東華大學特殊教育學系副教授

## 一、前言

特殊教育是一個複雜且多元化的領域，它主要關注那些在學習或發展方面需要額外支持的學生，這些學生可能會有各種不同的特殊需求，例如：學習障礙、情緒與行為障礙、身體或感官知覺缺損等。由於特殊需求學生需面臨的挑戰與一般學生有所不同，教師必須運用特殊教育教學策略和方法，以確保這些學生的學習需求可以得到滿足。

從實驗教育角度來探討特殊教育議題可提供更深入的洞察和理解，實驗教育方法在特殊教育中的應用，可幫助教師和學者專家們進行系統性的研究和評估，以找到最有效的教學策略和方法，並提升特殊需求學生的學習成果和生活品質。

## 二、我國特殊教育常見之非學校型態實驗教育模式

特殊教育學生非學校型態的實驗教育是指在非傳統學校環境下，提供特殊需求學生專屬的實驗性教育方案。這種教育形式可以提供更個別化、彈性及創新的教學方式，以滿足特殊需求學生的學習需求和發展目標。

在臺灣，特殊教育學生非學校型態的實驗教育有以下一些常見的四種模式：

### (一)教育訓練中心

教育訓練中心是專為特殊需求學生而設立的非學校教育機構，例如：高雄市政府社會局無障礙之家、立達啟能訓練中心、高雄市紅櫟樹日間照顧中心等。這些中心提供專業的教育和訓練課程，並針對特殊需求學生的個別需求進行教學和輔導（黃慶齡、吳美霖，2017）。這些中心通常以小班制或個別教學為主，提供較高度的個別化和專業化支持。

### (二)社區學習計畫

特殊教育學生非學校型態的實驗教育也可以透過社區學習計畫來實施，例如：國際身心障礙者日、全國身心障礙國民運動會、伊甸基金會的無障礙生活節、國際身心障礙者藝術巔峰創作聯展、忘憂草國際旅行社舉辦之愛心回饋協會之旅等。

這些計畫通常與社區組織、非營利機構或專業團隊合作，提供特殊需求學生在社區中學習、體驗及參與的機會（羅珮云，2010）。透過實際的社區活動和實務方案，特殊需求學生可以發展社交技巧、生活自理能力及職業技能（羅珮云、鄭宜佳，2010）。

### （三）在職實習和工作體驗

特殊需求學生的非學校型態實驗教育也可包括在職實習和工作體驗，例如：職場見習、職場參訪、職場體驗、工作坊等。這種形式的教育讓學生進入職場環境中，實際參與工作和職業活動（莊素貞、袁東，2011）。透過實際的工作體驗，學生可以學習職場技能、增強自信心，並將學到的知識應用於實際情境和職場中。

### （四）在家教育

非學校型態的實驗教育在特殊教育中的一個重要應用是在家教育，例如：持有重度以上身心障礙證明（手冊）之學生、重大傷病證明、資優生在家自學、非自願原因無法到校且有在家教育之必要者等。在家教育是指特殊需求學生在家庭環境中接受教育和學習的方式。這種教育形式可以提供更個別化、彈性及以學生為中心的學習體驗（黃榮真、洪美連，2004）。在臺灣，家庭可以選擇進行非學校型態的實驗教育，以滿足特殊需求學生的學習。家長可以與特殊教育專業人員合作，制定個別化的學習計畫，並提供針對性的教學和支持（葉瓊華，2011）。在家教育允許特殊需求學生根據自己的步調進行學習，學生依據自身的能力和注意力來安排學習時間，減少壓力和焦慮，進而提升學習效果。

綜上所述，特殊教育學生與非學校型態的實驗教育有多種應用模式。教育訓練中心提供專業的教育和培訓課程，以小班制或個別教學為主，提供個別化和專業化支持。社區學習計畫則透過與社區組織合作，讓學生在社區中學習、體驗及參與，發展社交技巧和生活能力。在職實習和工作體驗讓學生參與職場活動，學習職場技能並應用所學。在家教育則讓特殊需求學生在家庭環境中接受教育和學習，提供個別化、彈性及以學生為中心的學習經驗。

## 三、特殊教育學生在非學校型態實驗教育模式之隱憂

儘管非學校型態的實驗教育在特殊教育中具有重要的地位和價值，它可以提供特殊需求學生個別化教育計畫和支持，且有針對特殊需求學生的個別差異提供相對應的教學策略和資源，更具有靈活性和彈性，實驗教育模式雖能夠根據學生的需求調整教學計畫和學習環境，但在現實中仍然有其需要被重視的議題。

### （一）社會技巧與情感發展的挑戰

特殊教育學生在非學校型態的實驗教育中可能面臨較少的社交機會，無法與同儕互動和建立友誼關係。這可能導致他們在社交技能和情感發展等方面遇到困難，缺乏與他人合作和互動的機會（鄭睦宣，2022）。由於缺乏與同儕互動的機會可能限制了他們在社交情境中習得和發展這些技能的機會。他們可能面臨著適應新環境、與他人合作、表達情感及解決衝突等方面的困難。

### （二）學術與知識學習的流失

非學校型態的實驗教育可能無法提供與傳統學校相同的學業學習機會。學生可能無法接觸到廣泛的學科和教學資源，缺乏多元化的學習經驗（洪詩雅，2022）。這可能對他們的學術發展和知識素養產生影響。

### （三）專業團隊支持不足的可能

非學校型態的實驗教育中可能缺乏充分的專業支持。特殊教育學生通常需要特定的支持和教學策略，而在非學校型態中可能無法提供足夠的專業支持和資源（沈純君，2022）。這可能導致學生的教育需求無法得到充分滿足。

### （四）社會融合的困難

非學校型態的實驗教育可能無法提供與主流教育相同的社會融合機會。學生可能缺乏與一般教育學生互動的機會，無法體驗多元的社會環境和面對各種不同的人際互動（黃詩芸，2021）。這可能會影響他們的社會認同感和融入感。

### （五）家庭壓力與負擔

非學校型態的實驗教育通常會需要家長扮演更積極的角色，包括提供教育支持、監督學習進度及參與學習活動（簡沛如，2018）。這可能會給家庭帶來額外的負擔和壓力，特別是對於缺乏資源和專業知識的家庭來說。

綜上所述，雖然非學校型態的實驗教育對特殊教育領域有其重要性，但仍需關注和解決相應的隱憂和議題，以確保特殊需求學生得到全面的教育和支持。

## 四、解決隱憂之建議

以下針對上述五點隱憂和議題，筆者提出相應的解決建議。



### (一)社會技巧與情感發展的挑戰

可提供特殊教育學生更多的社交機會，例如：組織社交活動、參與社區服務項目或成立屬於特殊需求學生的社交團體。

### (二)學術與知識學習的流失上

與傳統學校建立合作關係，讓特殊教育學生有機會參與一般學校的課程或活動，而並非只能選邊站，透過學校提供多元化的教學資源和學習經驗，例如：利用輔助科技、線上學習平台或專門設計的教材，滿足特殊教育學生在學習上的需求。

### (三)專業團隊支持不足的可能

可加強專業發展和培訓，提供特殊教育巡迴輔導教師和相關特教專業人員所需的知識與增能，並鼓勵合作與資源分享，建立特殊教育專業團隊間的合作網絡，以利彼此共享資源。例如：可利用視覺巡輔教師協助視障學生、情障巡輔教師協助解決學生的情緒行為問題。

### (四)社會融合的困難

可建立共同學習的機會，促進對特殊需求學生的理解和接納，例如：透過教育活動和宣導工作，提升整個社區與環境對特殊教育的認識和支持。

### (五)家庭壓力與負擔

可提供家長支持和資源，例如：家長培訓課程、家長社群網絡或專業諮詢服務，幫助他們更好地應對特殊教育的挑戰，並與相關單位建立緊密的合作關係，可讓家長能夠參與相關活動，以利與相關專業人員合作制定和實施學生的教育計畫。

以上這些建議旨在提供特殊教育學生在非學校型態的實驗教育中更好的支持和機會，以促進他們的全面發展和社會融合。同時，也需要政府、教育機構及社會各界的共同努力，為特殊教育提供更多資源和支持，以實現具有包容性和多元化的教育環境。

## 五、結語

非學校型態的實驗教育在特殊教育中有其獨特的優勢，合適的運用確實可以帶給特殊需求學生更適切幫助，透過教師給予的個別化教育計畫、個別化支持計畫，針對個別差異提供相對應的教學策略和資源，也能有效幫助特殊教育學生的學習。

但同時也需要注意若特殊教育學生長時間處於在家教育的狀態，社會技巧訓練、社交互動機會相對較少，在學科上的學習與多元知識的接觸也有可能會受到侷限，應時時注意學生是否會因此無法得到充分支持。

非學校型態的實驗教育在特殊教育中有許多值得關注的發展方向，需要努力增加特殊教育的教育資源，包括專業支持、教材資源及教學工具，以提高學生的學習成效和教育品質。進一步探索和應用教育科技，可以為非學校型態的實驗教育提供更多的創新教學方法和個別化的學習體驗。同時也要重視社會融合，努力提供特殊教育學生與一般教育學生互動和合作的機會，並促進多元化和包容性的學習環境，以確保特殊需求學生能夠獲得更好的教育品質和學習體驗。

## 參考文獻

- 沈純君（2022）。國中教育階段在家教育巡迴輔導教師提供特殊教育服務之調查研究（中原大學特殊教育學系碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 洪詩雅（2022）。宗教信念型家庭選擇在家教育幼兒之個案研究（國立屏東大學幼兒教育學系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 莊素貞、袁東（2011）。臺灣與中國大陸視障教育師資培育制度之比較－以臺南大學與南京特殊教育職業技術學院為例。《特殊教育與復健學報》，24，57-79。doi:10.6457/BSER.201106.0057
- 黃詩芸（2021）。國小在家教育學生回歸普通班學校適應之研究－以臺中市某國小身體病弱學生為例（國立臺中教育大學特殊教育學系碩士在職專班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 黃榮真、洪美連（2004）。國小階段身心障礙學生在家教育安置之現況問題研究－以花蓮地區為例。《花蓮師院學報（教育類）》，18，61-90。

- 黃慶齡、吳美霖（2017）。教學策略介入中重度智能障礙者學習烘焙技能之成效－以春暉烘焙坊為例。身心障礙研究季刊，15(1)，50-58。
- 葉瓊華（2011）。國民教育階段在家教育最近十年現況與發展。中華民國特殊教育學會年刊，100，19-40。doi:10.6379/AJSE.201112.0019
- 鄭睦宣（2022）。圍牆內外的天空——一位出身在家教育的國中教師自我敘說（國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 羅珮云、鄭宜佳（2010）。WebQuest運用於特殊教育學校高職部學生社區生活課程之行動研究。身心障礙研究季刊，8(4)，227-241。doi:10.30072/JDR.201012.0002
- 簡沛如（2018）。花蓮縣國中生在家教育之研究（國立東華大學教育行政與管理學系碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- 羅珮云（2010）。探討WebQuest在特殊教育學校高職部學生社區生活課程之行動研究（淡江大學教育科技學系碩士在職專班碩士論文）。取自華藝線上圖書館系統。doi:10.6846/TKU.2010.00442



# 國中以部分班級推動原住民族語文實驗教育之途徑

王前龍

國立臺東大學教育學系教授兼師資培育中心主任

## 一、前言

依據《國家語言發展法》，原住民族語文已於 111 學年度納入國民中學階段語文領域部定課程，亟需透過原住民族實驗教育，使之提升至與國語文、英語等科目同等的專業水平，引導國中生有效學習。事實上，《原住民族語文課程綱要》所呈現的語法知識並不完備，而教育部國民及學前教育署與原住民族委員會指定適用於國中的「7~9 階原住民族語文教材（以下簡稱「7~9 階教材」）」亦非依據課程綱要重編，且其難度相當於中高級族語能力認證程度，必須適切合理轉化，使佔絕大多數僅有初級或以下程度的原住民國中生有效學習。若只為使原住民學生通過族語能力中級認證，而只教內容多為「簡單句」的《原住民族語言學習補充教材—句型篇—國中版》，實不符課程綱要規定「短文」、「衍生詞與功能詞」等學習重點。以上困難亟需透過實驗教育來謀求解決之道，而在國中多採部分班級原住民族實驗教育的辦法，因而本文先探討其相關規定，再析論從中推動原住民族語文實驗教育的可行途徑。

## 二、部分班級原住民族實驗教育實施辦法

教育部 109 年發布《公立高級中等以下學校辦理部分班級原住民族實驗教育辦法》（以下簡稱《辦法》），其宗旨強調「兼重一般教育及民族教育，促進原住民族教育品質，提升原住民學生學習成效，傳承原住民族文化」。《辦法》也規定，學校申請實驗教育補助時應每班至少十二人，其中原住民學生人數不得少於全班學生總數百分之六十。由上可知，該實驗教育兼重一般教育與民族教育，且不限原住民學生參與。本文所關注的原住民族語文既已納入國中部定課程，其已不只屬於對原住民學生實施的「民族教育」，亦屬開放一般學生選習國家語言的「一般教育」，與國語文、英語教學應具同地位，必須講求學習成效。國家應透過實驗教育，招收對族語文學習有興趣的國中生，在專業族語教師的引導下，有效學習「7~9 階教材」，方能傳承語言文化。

《辦法》也規定，以部分班級辦理原住民族實驗教育的學校應依原住民族知識特性及內涵發展原住民族課程，得包括原住民族語言、歷史、文學、歲時祭儀、社會組織、傳統習慣等；其課程不受國民中學課程綱要校訂課程及節數之限制。由以上規定可知，原住民族實驗教育施行的範圍聚焦在「校訂課程」，其包含彈性學習課程節數為 3~6 節，所以大約可設計並實施 2 節課的原住民族課程，其中包含族語文。

《辦法》也規定，實驗計畫期程為一年以上、三年以下，經教育主管機關核准續辦者得延長一年至三年；學校應於學年度開始一年前提出計畫，經原住民族實驗教育審議會審議通過，並由教育主管機關核准後實施。另外，學校得依實驗計畫需要，以契約進用教學及工作人員。由上可知，有意辦理部分班級原住民族實驗教育的國中，可分三年對「7~9 階原住民族語文教材」進行研發，並可以契約進用族語文教學及工作人員支援教學。

### 三、原住民族語文實驗教育的可行途徑

由於國中以部分班級推動原住民族實驗教育僅限於校訂課程，而《十二年國民基本教育課程綱要總綱》中原已規訂原住民重點學校應於彈性學習課程實施「原住民族知識課程與文化學習活動」（教育部，2021a），因而，可規劃每週兩節「以族語文為主軸之『原住民族知識課程』」，來支持每週僅一節課的原住民族語文部定課程，共以三節課來促進學習累積的效果。以下說明具體可行途徑：

#### （一）實驗簡易焦點語法之教材教法，使能配合原住民國中生族語程度

由於原住民族語文部定課程受到《原住民族語文課程綱要》之規範，且應實施政府所指定的「7~9 階教材」，因而須聘請具有教材轉化能力之族語老師，針對課程綱要中「衍生詞與功能詞」等學習重點（教育部，2021b），以「教重點、簡單教、容易學」的原則進行有效教學，使國中生理解其背後之「主事、受事、處所、工具等焦點系統」之語法，讀懂「7~9 階教材」。《原住民族語文課程綱要》與「7~9 階教材」的教師手冊對該焦點系統隻字未提，因而必須透過實驗教育研發簡明易懂的教法，使國中生理解教材中複雜的動詞變化。「7~9 階教材」各有 10 課，大約一學期上 5 課、每 1 課上 3 節課，分 3 週進行，建議的簡易教學流程包括：第一節應用「四大焦點系統簡明語法」解說各該課課文；第二節課基於「一課一重點」來選擇最主要語法進行有趣的簡易練習活動；第三節依據課文主題，配合學生通過中級族語能力認證需求，以《原住民族語言學習補充教材—句型篇—國中版》的簡單句教材進行動態化練習。

#### （二）統整族語文課程與彈性學習課程，使有充足時數理解指定教材

由於原住民族語文每週僅 1 節課，隔週容易遺忘，以部分班級推動原住民族實驗教育的學校若能以每週 2 節實施於彈性學習課程的「以族語文為主軸之原住民族知識課程」，提供「7~9 階教材」的延伸學習，應可培養出能讀懂該教材的國中生。依據聯合國教科文組織的定義，臺灣原住民族語屬於嚴重瀕危語言，亦即祖父母輩尚以之為生活語言，然父母輩與學童僅識隻字片語（United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 2011）。對此情況的因應對策之一

是，國家設置良好紙本或影音教材資料庫供國民學習，稱為「語言重建 (language reclamation)」(Northern Territory Government, 2016)。因而，「7~9 階教材」可說是為我國政府建置供國民學習之原住民族語文教材，頗具難度，若能培養出能讀懂之國中生，更能彰顯其教育意義。

### (三) 可安排具中高級認證之編制內師資或族語文專長師資生支援教學

「以族語文為主軸之原住民族知識課程」的師資來源有以下可能性：首先，可由原住民族語文部定課程之族語老師擔任，俾能做每週三節課的整體規劃，使教學份量等同於英語科，惟實際上仍受到族語老師跨校授課的限制。其次，可由學校依規定以契約進用教學及工作人員，惟由於支援授課節數有限，亦不具可行性。第三，依據《高級中等以下學校及幼兒園原住民族語師資培育及聘用辦法》第 2 條之規定，具中高級原住民族語能力認證之合格教師得以原住民族語從事原住民族語文課程以外學科教學，所以若是校內具有中高級認證的編制內教師，或可依配課辦法擔任教學。最後，實驗學校若在臺東地區，可聘任具有中高級認證、並已修習族語文專長中等教育學程的師資生為鐘點教學支援人員，應用所學族語文專門知能與多樣教學方法，有效落實原住民族語文實驗教育的理念。

## 四、結語

原住民族語文已納入國中階段的語文領域部定課程，惟政府指定的「7~9 階教材」難度相當於中高級族語能力認證程度，亟需以原住民族實驗教育，轉化為適於國中生學習的教材，並改善現有《原住民族語文課程綱要》與「7~9 階教材教師手冊」內容不完備的問題。目前國中階段的原住民族實驗教育多採「部分班級」的方式，且其課程只限於彈性學習課程，因而，若欲以族語文為原住民族實驗教育的主軸，須先使原住民族語文部定課程的族語老師掌握「衍生詞與功能詞」等學習重點，以「教重點、簡單教、容易學」的原則來轉化「7~9 階教材」。每課三節課、分三週進行的教學流程大致包括：第一節先以簡易語法使學生理解各該課課文；第二節選擇最主要語法進行簡易對話練習；第三節課再依課文主題選擇《原住民族語言學習補充教材—句型篇—國中版》的內容，加強學生通過中級族語能力認證測驗的能力，並進行生活情境對話練習。惟每週僅一節課的教學成效有限，實驗學校可在彈性學習課程中設計兩節「以族語文為主軸之原住民族知識課程」來深化教學，其師資可由族語老師、編制內具中高級族語能力認證之合格教師，或具中高級認證之原住民族語文專長中等教育師資生為鐘點老師來擔任，皆有其專業來落實原住民族語文實驗教育，培養出能讀懂「7~9 階教材」的國中生，彰顯《國家語言發展法》下原住民族語文教學的理念。

### 參考文獻

- 教育部（2021a）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2021b）。十二年國民基本教育原住民族語文課程綱要。臺北市：教育部。
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2011). *UNESCO Project: Atlas of the World's Languages in Danger*. Paris, France: UNESCO.
- Northern Territory Government (2016). *Keeping indigenous language and culture strong: A Plan for the teaching and learning of indigenous languages and cultures in Northern Territory schools*. Retrieved from [https://education.nt.gov.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0012/413202/Policy\\_Keeping-Indigenous-Languages-and-Cultures-Strong-Documents\\_web\\_updated.pdf](https://education.nt.gov.au/__data/assets/pdf_file/0012/413202/Policy_Keeping-Indigenous-Languages-and-Cultures-Strong-Documents_web_updated.pdf)



# 戲劇課程融入學校教育研究初探— 以華德福實驗教育學校為例

溫子欣

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

本文為「國家科學及技術委員會」研究案「國民小學階段私立實驗教育機構/學校之素養導向教育實踐研究」之部份研究成果初探，本研究案內容包含研究參與學校之素養定義分析、素養導向課程分析、戲劇課程教學分析、數學課程教學分析，本文則聚焦於「戲劇課程」在其教育中之運作及對我國學校教育的啟示。本文將先就過往的研究文獻中對於戲劇課程融入小學、中學之成效與優點進行文獻探討，其次進行陽光華德福實驗教育學校（化名）戲劇課程設計與實際執行分析，以顯示其結構、意義與價值。最終將探討學校融入戲劇課程的可能性。

值得注意的是，在教育研究談到戲劇課程融入小學、中學時，大抵可分為兩類，第一類為將「戲劇」融入某既有領域或科目的教學中，第二類為將「戲劇」作為獨立課程領域（科目）。在一般中、小學之中，較普遍以第一類作法為主，例如戲劇活動融入語文教育課程或社會領域課程，而本研究對象學校則是採行第二類作法，由學校設立獨立的戲劇課程，語文、英語、藝術等課程學習成果則是融入戲劇課程的劇本中進行展現。在陽光華德福實驗教育學校，此戲劇課程縱貫小學、國中與高中階段，其地位與語文、數學、社會、體育等相等。

## 二、戲劇課程的意義與價值

在教育現場，已有部分教師嘗試將戲劇融入教學設計中，也因此產出部分研究成果。關於戲劇活動融入課程與教學中的優點，茲分成以下數項進行說明：

### （一）提昇口語表達能力

戲劇牽涉複雜的對白以及不同角色人物的口吻風格，可提昇學生的口語表達能力。詹美鈴（2002）與洪慧瑄（2008）的研究皆發現戲劇融入教學可提昇學生的口語表達能力，使國小學童口語表達更加流暢。

### （二）增加肢體動作與肢體語言掌握度

除戲劇對白外，演出者需透過肢體語言來加強情感表現，故戲劇演出也是肢體語言或是肢體動作發展的良好機會。林玫君（2017）研究即指出創造性戲劇可



幫助學童了解與控制自我肢體運作，增加肢體表達能力。

### （三）提昇人際互動與社交能力

黎淑慧（2004）與林郁軒（2010）的研究皆發現創作性戲劇教學融入語文教學時，除使學習更加活潑有趣外，可提昇國小學童自尊心以及溝通互動、團隊合作等社交技巧。羅綸新與簡良哲（2009）研究亦指出創作性戲劇活動可顯著提昇學童人際關係，包括學童之「社會地位」、「喜愛同學」與「被同學喜愛」均有顯著影響。曾佳雯（2007）之研究指出創造性戲劇輔導方案可改變國小兒童班級人際關係結構，使被拒絕、被忽視與爭議性兒童之個人社會地位改變與提昇。

### （四）具有情意教育的意義

王蘭芝（2008）在其研究中，深度訪談曾經使用戲劇融入教學之教師，研究分析指出戲劇融入教學對於情意教育有其重要意義。學生透過角色扮演，可體驗劇中角色人物的思想與情感，可潛移默化學習角色美好的一面，並在排演討論與修正過程中養成接受批評的器量，培養個人的責任心與合作的精神等等。

### （五）增加對特定科目課程內容的理解

在特定學科教學融入戲劇時，可提昇該學科學習效果。Arieli（2007）將創造性戲劇應用於小學六年級科學概念教學，發現此作法可以增進學生對於科學概念的理解。黎淑慧（2004）研究指出創作性戲劇可提昇國小學童國語文學習動機，並讓學生察覺聆聽能力、說話能力、識字與寫字能力以及寫作能力之間的相互連結性。林佳蓉（2009）則將創作性戲劇活動應用在閱讀教學上，發現創作性戲劇活動能給予學生展現自我的機會、提昇學生對於閱讀與閱讀課的喜愛程度。研究並發現可提昇國小高年級學童文本內容理解、情境理解、心得分享、解決問題四個面向之閱讀能力。

如就戲劇課程對於學生之總體效能觀之，蔡慧君、陳鳳如（2008）曾融合 Howard Gardner 多元智能理論，探究結合繪本與創造性戲劇教學活動對國小三年級學童多元智能的影響。其研究結果發現學童在「語文智能」、「肢體—動覺智能」、「人際智能」及「內省智能」有顯著提昇。張曉華（2004）則指出，戲劇教育融入國民教育，如果是從共同編寫劇本、場務、排演、演出至演出後的反思整體進行，將可完整符合當時九年一貫課程的十大基本能力，可見戲劇課程是對於學生的各項能力或是素養的整全性培養。

綜上所述，戲劇教育融入國民教育階段，可提昇學生之口語表達能力、肢體

語言表達能力、人際互動能力、具有情意教育意義，並且在與不同學科融合時，可提昇學生的學習動機，讓學生更容易理解學習內容。就學生個人整體發展而言，戲劇課程可促進多元智能發展，戲劇是一種專案導向與實作導向的展演學習，學生必須使用多元能力（智能）進行統合展現，因此不僅可以培養多種能力及素養，並且可以透過演出這樣的具體成果，提昇其自尊心與自我肯定。亦即，與十二年國教核心素養之精神進行比較分析，亦可發現學生在進行戲劇演出任務時，即牽涉「知識」、「能力」、「態度」的綜合運用，符合素養導向精神。

### 三、華德福實驗教育學校戲劇課程分析

本研究對象陽光華德福實驗教育學校之戲劇課程為獨立課程，屬先前所提及之第二類作法，其執行細節會在隨後的第一點進行說明。在研究過程訪談該校行政團隊、課程設計團隊、戲劇課程授課教師，進行戲劇課程與戲劇公演非參與觀察，公演結束後並進行學生訪談。在此將先討論此戲劇課程的特色與定位，其次分析其所著重的自我探索、自我認識與自我發展課程特色，再者討論戲劇課程進行中學生的成長與團隊合作情形，最後與文獻相對照，分析戲劇課程對於學生多元能力與素養的涵育與發展。

#### （一）華德福學校戲劇課程為獨立學科且與其他學科處於平等地位

陽光華德福學校之戲劇課程為獨立課程，此戲劇課程縱貫該校小學、國中與高中階段，課程設計符合 Bruner 螺旋式課程概念，依據學生身心發展階段設計戲劇演出相關結構，隨著年級提昇，展演時間將由短至長，戲劇包含內容將由簡單提昇至複雜，比如從對白式劇本逐漸增加融入歌唱、舞蹈，至 12 年級演出時甚至以音樂劇形式呈現。這些戲劇演出內容與元素的增添也都是呼應該校對於史代納博士人智學當中兒童發展的歷程的理解，與理論相對應而設計的成果。

陽光華德福學校戲劇課程之地位，與其他國語文、數學等課程相同，作為獨立課程，並非將戲劇融入於例如國語文課程或社會課程之中，反而是將其他領域科目所習得內容融入戲劇展演中。如本研究所觀察之國小五年級戲劇課程及公演，融入國語文（相聲、對白）、英語文（部分英語台詞）、音樂（學生小提琴伴奏、歌唱）、優律思美（劇中舞蹈）、濕水彩（布景繪畫）、手工藝（布景、道具）等，戲劇排演及公演過程是不同科目學習的具體呈現，巧妙穿插於主體劇情中，又不影響劇情完整與流暢性，使戲劇演出成為跨領域學習成果的展現。

#### （二）華德福戲劇課程重學生自我探索、自我認識與自我發展

Goffman（1959）提出戲劇論，認為生活即舞臺，社會互動即為一種戲劇表

演，每個人都是表演者。陽光華德福學校則認為戲劇是學生自我探索、自我認識與自我發展的重要方式之一，學生透過戲劇角色扮演來認識角色，同時也認識自己。戲劇提供一種安全的方式讓學生來探索自己，同時嘗試不同的潛能與可能性，一個學生在他習以為常的生活中，可能只日復一日的重複扮演相類似的角色，劇本裡的角色則可以讓他跨出固定角色，進行嘗試，體驗與自身不同之角色生活與思考。

華德福戲劇課程劇本選定與改寫，乃參酌學生身心發展階段決定，該階段學生可能對哪些事情好奇？可能普遍面對什麼困擾？於是可以找到合適劇本進行引導。例如研究中公演劇目「聖誕玫瑰」，其中主要重點之一在於處理不同角色在價值觀上的差異與衝突，即劇中角色各自活在自我的世界觀或價值觀中，如何透過反思與領悟，理解自己思考的侷限性，同時肯定他人或許比自己正確。在小學五年級，學生逐漸產生抽象思考與批判思考，爭取獨立性，會堅持與捍衛自己的看法，透過戲劇演出，可以看見針對同一件事情，原來有不同的價值觀與立場交織，進而理解換位思考或多方思考。

學生對扮演角色的選擇，來自學生的自主選擇或是教師跟學生討論後的共識，老師可能技巧性的讓某位學生扮演一位對他有特別教育意義的角色。舉例而言，如有一位同學平時較自我中心，在劇中卻扮演樂於助人的角色，他可能從中體驗到助人的快樂，未來更願意主動付出。一位對自己未來發展疑惑的學生，可能扮演一位同樣在自我探索歷程中的劇中角色，透過演出此角色自我澄清的過程，學習深入思考，刺激其澄清自我的想法。

### （三）特別重視學生獨立自主與彼此的團隊合作

在戲劇課程設計中，每一位同學都必須上台參與戲劇演出，除了主要角色外，有些同學甚至演出數個角色。同學們也要分擔幕後工作，製作布景、道具等等。在相關的分工歷程，授課教師會儘可能採取低度介入，讓學生自主討論與協調，發展成獨特合作模式，這也就是黎淑慧（2004）、林郁軒（2010）、羅綸新與簡良哲（2009）等人所提及的戲劇教育對於人際關係與社交能力的提昇。由於授課教師群重視學生的自主性，並且降低介入，也可以使學生自然發展出獨立自主與彼此協調的能力。在本研究於戲劇正式公演進行非參與觀察時，觀察到戲劇課教師是在遠離舞台的觀眾席後方控制聲光，劇場前、後台完全由該班小學五年級同學自主合作，進退場、換幕完全由學生相互提醒、機動處理，後台完全沒有師長進行指導或提點，卻依然順利完成所有任務，令研究者十分震撼。（該劇目演出時間約 50 分鐘，且牽涉複雜的換幕與進退場）公演後針對演出同學進行訪談，同學對於後台沒有師長這件事視為理所當然，可以感受到學生在戲劇課程過程中顯現與養成的獨立自主性以及高度的彈性合作能力。

## (四) 符合專案導向學習，學生綜合使用多種智能

專案導向學習（Project-Based Learning）是一種有系統的教學法，讓學習者能深入的探討複雜的議題及專案，藉此成功學習知識及技能，讓學習者透過設計思考、問題解決、決策討論或是解答調查等，歷經較自主且長時間的學習活動，藉以獲得知識與能力的一種教學方式（徐金城，2021）。「專案導向學習」是根基於建構主義理念的一種學習方式，藉由專題安排複雜且真實的任務，統整不同學科領域知識的學習，學習者經由一連串的探索行動，以及合作學習的情境，學習問題解決的知能以及知識活用的技能。此學習方式運用高真實性的內容、真實評量、學習者導向的學習活動，提供學習者真實而複雜的專題計劃，學習者不僅合作進行探究與問題解決，並以具體的作品呈現其學習結果（林維真，2023）。比較陽光華德福學校戲劇課程，可知其符合專案導向學習的定義，學生須完成專案目標（戲劇公演），且必須有合作學習的過程，其結果為真實評量、實作評量，固可兼取專案導向學習的優點與好處：學生具自主性、教師扮演促進者、合作學習、從做中學、問題解決、具挑戰性、可專注發展高階技能或統合性技能。

Gardner（2000）提出語文、邏輯數學、空間、肢體動覺、音樂、人際、內省、以及自然觀察八項智能，對照華德福學校戲劇課程作法，至少滿足前七項智能的內容運用，茲表列如下：

表 1 華德福學校戲劇課程多元智能運用對照

多元智能名稱	學習形式/內容對應
語文智能	戲劇對白、相聲、英文對白
邏輯數學智能	問題解決、邏輯思考
空間智能	美術形式表現，布景彩繪、道具製作
肢體動覺智能	肢體語言表達、優律思美
音樂智能	歌唱、小提琴演奏
人際智能	自主分工、工作協調
內省智能	排演與公演省思、修正

資料來源：作者自行整理

依據本研究之學生訪談，學生可明顯感知自己透過戲劇課程與公演所帶來的成長，除口語表達、肢體表達的成長外，學生亦可清楚感受在戲劇課程中總體展現了諸多跨領域學習成果，如演奏、繪畫、語文朗誦、英文等。且學生認為其自信提升，面對群眾（觀眾）的緊張感降低。至於合作行為與問題解決，學生表示已成為自然的行為反應習慣。

## 四、結語－戲劇課程融入學校教育的建議

戲劇如以教學方式或學習活動融入既有學科，目前皆有教師嘗試施行，具有

可行性。如以本研究當中陽光華德福學校戲劇課程的設置與辦理方式，則學校可酌予評估於校訂課程之彈性學習課程或彈性學習時間進行辦理，唯尚需考慮部分因素。戲劇以獨立課程形式開設，在教學上需較高專業性，陽光華德福學校戲劇課程授課教師是戲劇專業師資，具表演藝術專業知能與經驗以及戲劇課程設計之能力，學校若欲嘗試開設戲劇課程，可能需優先考量如何取得合適師資。此外，因牽涉公開演出，在行事曆安排以及經費協助上，也需預作估計。陽光華德福學校戲劇課程推行多年，也對應華德福教育理念，故家長接受度高，若有學校嘗試開設戲劇課程，與家長溝通並取得共識也是重要事項。戲劇課程學校教育對學生有益，但有一定的執行難度，如學校欲投入，需與行政及親師生多作溝通與準備。

### 參考文獻

- 王蘭芝(2008)。國小教師戲劇融入教學經驗之研究例(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林佳蓉(2009)。創作性戲劇活動應用在國小閱讀教學之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。
- 林玫君(2017)。兒童戲劇教育之理論與實務。臺北市：心理。
- 林郁軒(2010)。創作性戲劇對兒童社交技巧與自尊之影響(未出版之碩士論文)。私立大葉大學，彰化縣。
- 林維真(2023年6月13日)。專題式學習。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。取自<https://terms.naer.edu.tw/detail/ddefb761567ca85369ae9527158c95be/?startswith=zh&seq=1>
- 洪慧瑄(2008)。創作性戲劇教學對國小五年級學童口語流暢力影響之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 徐金城(2021)。STEM專案導向學習對科大學生學習動機及學習成效影響之研究。教育部教學實踐研究計畫(PEE1080244)。
- 張曉華(2004)。表演藝術戲劇教學在國民教育十大基本能力上的教育功能。臺灣教育，628，29-38。
- 曾佳雯(2007)。創造性戲劇輔導活動方案教學效果與教學困境之分析研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。

- 詹美鈴（2002）。青少年對創作性戲劇的詮釋與展現（未出版之碩士論文）。國立臺東師範學院，臺東市。
- 蔡慧君、陳鳳如（2008）。結合繪本與創造性戲劇教學活動對國小三年級學童多元智能的影響效果之研究。《兒童與教育研究》，4，187-214。
- 黎淑慧（2004）。創作性戲劇應用於國民小學國文課程進行角色扮演教學活動：中山國小四年級為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣藝術大學，新北市。
- 羅綸新、簡良哲（2009）。創作性戲劇活動提昇學童同儕人際關係研究。《藝術教育研究》，18，69-99。
- Arieli, B. (2007). *The integration of creative drama into science teaching* (Order No. 3291364). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (304843103). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/integration-creative-drama-into-science-teaching/docview/304843103/se-2>
- Gardner, H. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor.



## 轉型實驗學校是否改善偏鄉小校問題

廖婉雯

南投縣長福國小教導主任

2014 年底，「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」、「公立國民小學及國民中學委託私人辦理條例」（俗稱實驗教育三法）通過，之後數年，學校型態、非學校型態實驗教育陸續出現。專家學者與社會大眾對實驗教育賦予期待，或視轉型實驗學校為小班小校的未來出路，解決廢併校爭議中的教育公平問題（陳榮政，2016），或視轉型為偏鄉小校鬆綁，開啟特色發展的另一條路（謝傳崇、曾煥淦，2016）。

「教育投資效益」與「學生受教權公平性」兩種觀點是探討偏鄉地區學校問題時最為常見之論辯。104 年監察院之「教育部所屬預算分配結構之檢討」報告書中，要求教育部應在合理學校經營規模的基礎上公平分配資源，建議教育部應要求各縣市政府裁併學生人數在百人以下的小校（黃煌雄、趙榮耀、呂溪木，2004）；106 年教育部公布之「公立國小及國中合併或停辦準則」則規定學校之合併或停辦應確保學生就學權益，學生總人數不滿五十人之學校，地方主管機關得鼓勵學校採取混齡編班、混齡教學之方式，或將學校委託私人辦理。

最早依據實驗三法轉型的實驗學校辦理至今已有八年，實驗教育是否真的解決了偏鄉小校的廢併校問題？本文欲針對國小階段之公立實驗學校（含公辦公營與公辦民營）進行探討，依據 112 年 6 月間教育部國民及學前教育署網站（<https://www.k12ea.gov.tw/實驗教育>）之實驗學校名單與統計處「學校基本統計資訊」（<https://depart.moe.edu.tw/學校名錄及相關資訊/學校基本統計資訊>）之各學年度各校學生人數比對分析，了解轉型實驗學校之偏鄉小校之招生與課程發展情形。

### 一、實驗學校申辦情形

104 學年度國小階段實驗學校均為公辦公營，共計 7 校，105 學年度增加 22 校，106 學年度增加 25 校，並有公辦民營學校加入，達到 54 校；107 學年度增加 9 校，退出 1 校；108 學年度增加 14 校，退出 2 校；109 學年度增加 10 校；110 學年度增加 6 校；111 學年度增加 9 校，退出 1 校。迄今為止，曾有 102 所公立小學轉型實驗學校，其中有 4 校在轉型一至四年後退出，目前（111 學年度）共有 98 所公立學校轉型實驗學校，86 所為公辦公營，12 所為公辦民營。

公辦公營學校辦理初期（105 學年～106 學年）快速增加，之後，每年增加 6~14 校；公辦民營學校自 106 學年度到 111 學年度由 9 校增為 12 校，相對緩慢。根據親子天下分析，公辦民營學校因為民間團體需與原有教師團隊、社區及

地方政府的溝通磨合，難度較高而成長緩慢（許家齊，2017）。

就各縣市實驗學校數量來看，校數（包含辦理後退出）以屏東縣 11 校為最多，其次為嘉義縣 10 校，臺南市、宜蘭縣 9 校，高雄市、新竹縣 7 校，臺北市、苗栗縣 6 校，雲林縣、花蓮縣 5 校，臺中市 4 校，新北市、基隆市、南投縣 3 校，彰化市 2 校，新竹市、澎湖縣 1 校，桃園市、嘉義市 0 校。其中，臺東縣有兩校申辦後退出，高雄市、宜蘭縣各有一校退出。

對應 112 年 6 月教育部國民及學前教育署之原住民族教育資訊網（<https://ieiw.ntcu.edu.tw/學校名錄>）之資訊，原住民實驗教育學校以屏東縣 6 校為最多，其次為高雄市、新竹縣與花蓮縣，各有 4 校，臺東縣 3 校，苗栗縣、南投縣、嘉義縣 2 校，新北市、臺中市、宜蘭縣各 1 校。若就比例來看，以花蓮縣最高，其次為南投縣，之後為屏東縣。

就各實驗學校規模來看，以申辦當年（轉型前一學年度）為基準，學生在 50 人以下之學校有 43 校，51~100 人之學校有 36 所，101~200 人之學校有 13 所，200 人以上之學校有 6 所（以上校數不包含新設立之臺北和平實驗國民小學、彰化縣鹿江中小學、新竹市華德福實驗學校及學生人數無法查得之臺中市善水國中小），分別佔 44%、37%、13%與 6%。五十人以下學校接近申辦學校一半，百人以下學校佔申辦轉型之學校八成以上。

五十人以下學校佔比高有可能是縣市政府主管機關與學校依據「公立國小及國中合併或停辦準則」採取之應對作法，也有可能是小校面臨廢併危機時採取之行動。然而，五十以下學校以嘉義縣 6 校為最多，小校數量與嘉義相近的南投與花蓮卻沒有類似的狀況，顯示縣市政府或學校對於轉型之態度有所差異。

## 二、實驗學校學生數變化

若視學生數增減 10%之內為持平，增加超過 10%為增加，減少多於 10%為減少，以申辦當年（轉型前一學年度）為基準，針對轉型第一年之學生人數進行比對，發現有 49 校年學生數持平，32 校學生數增加，17 校學生數減少。學生數持平之學校佔半數，增加之學校也超過三成，逆勢成長，可視為招生績效良好。其中，學生數增加幅度最大者為宜蘭縣大進國小（186%），其次為雲林縣拯民國小（80%）、此外，高雄壽山、臺北湖田、嘉義達邦、新竹五龍、基隆八堵、臺北溪山等校亦有亮眼成績。然而，並非所有學校之學生數均在轉型後增加。嘉義縣太興、仁和、新竹縣大坪等校之學生數均有顯著減少。就縣市來看，新北市、彰化縣、澎湖縣之實驗學校在轉型第一年均有所成長；嘉義縣、新竹縣、花蓮縣之學校在轉型第一年時，學生數減少之比例則較高。



轉型初年學生數增加的實驗學校超過八成，顯示實驗學校對於招生有著一定的吸引力。然而，這樣的吸引力是否經得起時間的考驗？

同樣視學生數增減 10%之內為持平，增加超過 10%為增加，減少超過 10%為減少，對比各實驗學校 111 學年度（或退出實驗學校之年度）與轉型第一年學生數，則可發現，有 31 校學生數持平，24 校學生數減少，37 校學生數增加。學生數增加幅度最大者為臺東市富山國小（228.9%），其次為雲林縣莿民國小（166.7%），此外，彰化市鹿江國中小、臺南市志開實小、口埤實小、南梓實小亦有極為顯著之增加。學生數減少幅度最大者為嘉義縣豐山實驗學校（57.1%），其次為嘉義縣太平國小（46.7%），此外，高雄市樟山國小、宜蘭縣人文中小學、花蓮縣永豐國小、臺東縣土坂國小、嘉義縣仁和國小亦有明顯減少。

轉型多年後，學生數增加與學生數減少之校數都較轉型初年增加，持平之校數減少，這樣的情形應可解釋為：轉型數年後，辦學績效是已能被外界檢視，家長已能判斷實驗學校是否符合自身期待，對於「實驗學校」的名稱較能以平常心看待，根據自己和孩子的需要選擇是否進入實驗學校就讀。

轉型初年與轉型至今的學生數變化，都顯示出轉型實驗學校對招生有著一定程度的助益。值得注意的是，辦理多年後，臺北市、新北市、苗栗縣、彰化縣、南投縣、基隆縣、新竹市、澎湖縣等縣市之實驗學校學生數均為持平或增加，臺中市與嘉義縣則有三分之二的實驗學校學生數較轉型時減少。這樣的狀況，或許呈現出臺中市與嘉義縣轉型實驗學校之偏鄉小校面臨著更大的困境與更多的挑戰。以嘉義縣豐山、太平、太興、仁和等校為例，即使轉型實驗學校，仍位於極為偏遠之境，交通不便、沒有學齡兒童、留不住老師等偏鄉問題依然存在，即使轉型、即使發展出具有特色之課程，受限於客觀條件，依然無法改變偏鄉大環境的困境。筆者曾至嘉義縣仁和國小，亦曾與豐山、仁和兩校交流，深知嘉義幾所實驗學校之困境，地圖上蜿蜒的一小段路，現實中卻必須經過幾段上山、下山的路程才能到達，沿途渺無人煙，遑論學齡兒童。或許如嘉義縣教育處長所言，「公立國小及國中合併或停辦準則」讓併校或廢校難度提高，地方政府也只能聽命行事，配合辦理，可能只是讓小校維持現狀、沒有積極作為（林志成，2017），那麼，實驗學校只能視為偏鄉小校延緩面臨裁併問題的止痛藥，並非解決問題的良方。

### 三、實驗學校在課程教學上的表現

儘管並非所有的實驗學校在招生上都有良好的績效，甚至受到質疑，認為標榜「實驗教育」的（公立）中小學只是為了冠上「實驗」學校之名進行招生及申請補助（諄筆群，2021），然而，確實有不少實驗學校致力於課程教學之發展與

突破，並有著出色的表現。以教育部之「教學卓越獎」為例，現有之 98 所公立小學中，有 17 校曾獲教學卓越獎，其中有 14 校為百人以下小校。獲獎學校中，雲林縣華南國小曾獲獎四次，南投縣長福國小曾獲獎三次，高雄巴楠花部落小學（之前為民族大愛國小）、嘉義縣北回國小、屏東長榮百合國小均曾獲獎二次，實驗學校在課程教學上的努力可見一斑。

根據以上分析可知，轉型實驗學校確實是偏鄉小校的一種解方，但並非萬靈丹。地方政府若無配套措施，學校若無進行課程實驗之動力，轉型實驗學校只是消極延後學校廢併時程。但若能透過轉型機制，發展出無可取代的特色，不論是委託民間辦理，或是在公辦公營的機制下運作，都能開展出多元而獨特的教育風貌，在少子化的浪潮下逆勢成長。

### 參考文獻

- 林志成（2017）。教育部：不能任意廢校新生只有一人也要開班。中時新聞網。取自<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20170109005452-260405?chdtv>
- 許家齊（2022）。實驗教育法3年，為什麼公辦民營實驗學校成長緩慢？。翻轉教育電子報。取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/004229>
- 陳榮政（2016）。實驗教育的實施與混齡教學的嘗試。教育研究月刊，270，54-68。
- 黃煌雄、趙榮耀、呂溪木（2004）。教育部所屬預算分配結構之檢討。監察院。
- 諄筆群（2021）。是實驗教育？還是實驗騙局？點教育，3(1)，2-3。
- 謝傳崇、曾煥淦（2016）。另類教育創新取徑：臺灣公立實驗學校現況之探討。學校行政雙月刊，122，185-205。



# 原住民族實驗學校教師專業成長課程參考指引|芻議

李岱融

國家教育研究院原住民族教育研究中心助理研究員

## 一、前言

對於原住民族教育而言，過去部落就是孩子的學校，他們在部落的環境中成長，學習如何成為自己族群的一份子。然而，隨著現代社會的變遷，傳統的學習場域也發生了變化。目前的國小、國中、高中教學場域與過去的部落運作節奏有所割裂，教學理念單一、單向，限制了族群生命力的展現，並對文化傳承產生了影響。然而，文化不僅是一個民族存在的證據，更是民族永續發展的動力和命脈。而教育扮演著傳遞和維護文化的重要角色，透過文化學習，主要培養學生建立民族共識和文化/族群認同，將寶貴的文化價值傳承給下一代（洪清一、陳秋惠，2014），實驗三法的公布為各族群提供了實現民族教育想像的契機。

目前計有 38 所原住民族實驗學校，這些學校透過梳理族群內部的原住民族知識體系，將之轉化成符應時代的課程內容，讓學生可以透過族群本位課程，學習本族的知識內涵，促進學生對本族的文化認同，真正成為自己民族的孩子。但轉型為民族實驗學校時，文化課程比重增加，更考驗教師的專業能力。授課教師需要更花時間去準備文化教材、甚至是預先學習相關背景知識，方能產出課程規劃，以符應轉型計畫中的學習能力指標。然而申請轉型的學校，多是位於偏鄉的部落小學，人員編制有限，且每所學校的教師專業成長需求各不相同，當思考建立原住民族實驗學校專業成長課程指引，規劃系統性的教師專業成長課程，以提供未來逐步加入的原民實驗學校參考，縮短轉型的陣痛期，同步提升教師專業能力，實有其必要性。

## 二、實驗學校教師專業成長的難題

在學校轉型的過程中，教師的專業能力成為許多學校面臨的重大挑戰。首先，對於原本在原住民族實驗學校服務的教師來說，過去只需專注於教學部定課程，儘管有校定的特色課程，但由於節數有限，多依賴外聘講師來進行課程教學，本校教師則居於輔助的地位。然而，在轉型為實驗學校後，教師需要提升對族群文化的理解和掌握，才能進行民族教育的課程規劃和教學。但短時間內要提升原住民族文化的理解，實有其難度。

其次，目前的教師徵聘方式中，第一、第二階段所招聘的代理教師可能擁有教學專業，但卻可能缺乏原住民族實驗學校所需的族群文化專業知識。目前許多學校的做法是進行校內教師培訓，自行舉辦以民族文化為主題的教師專業提升研習，以提高校內教師對族群文化的認識和理解。然而，在實際操作中，一些教師

由於學校轉型後教學工作負擔過重，或者對原住民文化的理解不夠深入等因素，而選擇調離該校，導致民族實驗學校師資的不穩定，實有必要重視此一問題。

其三，原住民族實驗學校多處偏遠，尋覓教師不易，有些原民實驗學校會轉而尋求在地人才入校擔任代理教師，以解決師資流動率高的問題。相較於前述兩個問題，這些返鄉/在地的年輕族人，大多未具備師培經驗，但對於族群文化的理解具有在地化的優勢。擔任代理教師之後，更因使命感願意持續投入民族實驗教育的推動，但在如何將所理解的文化內涵轉化為教學內容，則成為這些教師的挑戰，仍需要持續強化與提升他們的教學專業。

### 三、原住民族實驗學校教師專業課程參考指引

然而對於在原住民族實驗學校任教的教師，需要什麼樣的教育/文化專業，各校作法不一，有的學校一視同仁，從頭開始教起；有的學校則帶領教師回到族群文化內涵中尋求解答；有些學校走得穩健，有些學校則仍在摸索中，雖然各校間彼此交流，但是交流時多呈現摸索後的結果，倘若可以有一個教師專業成長課程規劃的參考指引做為鷹架，應能提供還在多方嘗試的學校一些方向；也能夠提供未來加入民族實驗學校的成員，提供系統性的教育訓練參考，減緩一開始進修課程規劃的壓力。

#### （一）一般教育專業課程

由於學校成員中仍有一些未具師培經驗的代理教師，雖然目前已有推薦代理教師至師資培育大學進修專業師培課程，但那必須要前往該師培大學進行。在人力吃緊的狀況下，有些學校並不適合這種作法，因此就必須要考慮自行師培的可能性。透過一般教育專業的成長課程，讓無師培背景的教師可以持續精進在一般教育專業的精進，有師培背景的教師也可藉此吸收新知。此類課程推動時所需師資，可邀請校內師資及校外師資，校內師資可以協助不具教學專業背景之新進代理教師強化其基本職能，相關課程例如「課程發展與設計」、「測驗及評量」、「班級經營」等課程，能協助無師培背景教師掌握該校學生的學習樣態，並建立與家長溝通的管道；外聘師資則可引介教學趨勢、教學策略，以持續精進教學成效，相關課程例如「兒童/青少年心理學」、「教學媒體與運用」、「閱讀暨資訊素養教育」等課程，讓教師得以同時更新最新的教學資訊，讓教學技巧與工具應用更臻成熟。

#### （二）民族文化專業課程

每位教師對於族群文化內涵理解的程度不一，有時候學校所安排的文化課程

難度較高，對於族群文化理解不深的同仁頗感吃力。但為使教師能夠在適當的課程內容下對族群文化內涵有所成長，應可以考慮將進修課程做出差異化，一些較為基礎的課程，提供給新進教師參加，此類課程建議以較為上位的族群文化內涵，以泛論的方式在短時間提供給新進教師瞭解，例如學區內族群之「原住民族文化概論」、「在地產業概覽」等課程，亦可考慮編輯一本文化基本手冊提供老師們參閱，再配合課程進行說明。課程內容建議從依據各族群的特色，從族群分布、地理環境、儀式活動、藝術表現、族服樣式、社會組織、產業結構等幾個方向進行內容規劃；同時也建議開設「田野調查方法與實務」，並帶領新進教師進入部落實地踏查，一方面讓新進教師熟悉環境，另一方面也可將新進教師介紹給部落成員認識，以建立互信的基礎。

進階課程則可配合學校所規劃的民族教育課程，邀請耆老進行「生態智慧」、「生活技能」、「社會組織」、「精神文化」等主題式課程，讓已具基礎的教師能進一步結合課程，將較為深刻的文化內涵轉化為課程進行教學，另外需注意的是，有些耆老會受教學場域影響，在教室內的表述與在部落的說明有明顯的差異，課程安排時不一定要拘泥於學校辦理，部落就是最好的教室。

### （三）編寫教學用基礎族語教材

另外也建議民族實驗學校針對辦理教師基礎族語課程教學；或邀請族語教師協助編寫簡易的「教學用」族語教材，除了基礎的日常對話外，尚可納入教學時會使用的高頻族語，如：「你的想法是什麼」、「有什麼不一樣」、「誰可以說說他的想法」等教學用語，提供不諳族語的教師學習，並應用於教學上，亦能一起參與族語校園營造，以使學生更習慣聽到族語、使用族語。

## 四、結語

由於原住民族實驗教育的精神在於系統性地傳承傳統民族文化，在課程設計中，民族教育的比例大幅拉高，考驗著教師文化回應教學的能力，現行師培制度下的教師職前訓練課程及培育機制，似乎無法滿足原住民族實驗學校教學人才之所需。原民實驗學校除了一般教學專業外，更看重教師對原住民族文化的認識與理解，從前端的田野調查、文獻閱讀比對，再將原住民族知識體系融入課程設計、教材研發、評量發展等面向，再加上對族語能力的期待，已非一般師資培育的架構所能及，需要有系統性的師資培育方案，避免在原來的師培框架上疊床架屋，反降低了潛在師培生修習的意願。

本文所提出的「原住民族實驗學校教師專業成長課程指引」，為因應目前各實驗學校在教師專業上的困境所提出的權宜作法，由於目前申請轉型的學習年段

皆屬國教階段，建議可由國教署邀集各縣市政府教育局及所屬原住民族教育資源中心進行研議，以有效運用各縣市的人才資料庫。然長期而言，仍應思考建立「原住民族（實驗）學校」的獨立師培系統，針對民族（實驗）學校所需的教師專業能力，從教學專業、課程規劃等不同教學專業的課程著手，規劃以民族文化教育為底蘊的師資培育課程，除了針對原住民族的歷史、文化、語言、傳統知識等方面的教學外，及現代教學科技，例如網路教學、虛擬實境等有益於教學成效的課程，讓原住民族實驗教育能開展出更多不同的面貌，連結傳統與當代，為民族文化傳承注入新的活力。

### 參考文獻

- 洪清一、陳秋惠（2014）。以文化—本位課程模式建構原住民族教育之探究。課程研究，9，1-21。
- 王前龍（2017）。從原住民族自決與民族學校之法律定位展望原住民族實驗教育的方向。臺灣原住民族研究學報，7(2)，39-58。
- 陳枝烈（2017）。原住民的實驗教育。原教界，77，12-17。
- 施玉權（2018）。原住民族實驗教育學校及專班之推動與困境。臺灣教育評論月刊，7(1)，107-112。
- 胡哲豪（2020）。建立一所屏東排灣族學校與教育模式之可能性探討。臺灣原住民研究論叢，27，99-119。
- 黃彥鈞、吳瓊洳（2021）。嘉義縣太平國小實施實驗教育之現況、困境與未來。臺灣教育評論月刊，10(9)，22-27。



# 以教育現場和政策觀點探討原住民族 實驗學校師資困境

朱懿囂

南投縣信義鄉東埔國小校長

國立臺中教育大學教育學系博士生

## 一、前言

自103年實驗教育三法通過後，鼓勵教育創新與實驗，保障學生於體制外的學習權及家長教育選擇權，教育現場出現嶄新的風貌。在實驗教育法實施後，有許多位於原住民部落的中小學轉型為原住民族實驗學校，截止2021年12月，全臺共有36所（王寶莉、王金國，2022）。原住民實驗學校的辦學理念良善，惟偏鄉地區師資人力有限，當前實驗學校之教師，多為原先已在學校服務的人員，在進行教學活動是否能貫徹學校的教育理念，並且依據其理念設計授課內容，將影響實驗教育實施成效（趙信博，2022）。同時，原住民族實驗教育推動過程中，需有賴具高度文化素養與文化敏感性的教師（葉川榮，2022）。由此可見，原住民族實驗學校的理念推動與執行，師資扮演至關的角色，現場教師必須融合在地文化，將文化結合學科課程，除了承接轉化教學的功能，也承擔學習成效的壓力。

學校型態實驗教育的出現，對教育體制是股全新浪潮，並為傳統教育提供新的選擇。實驗教育在轉型與改革下，面對師資不足與高流動率，是多年不爭的事實。當前原住民實驗學校的第一線教師，雖然持續擴充與增能，仍未能滿足教育現場的需求與期待，故維持師資結構是最大的挑戰。本文希冀歸納原住民族實驗教育現場所面臨師資困境，分析現今師資培育可調整空間，提出個人觀點與建議作為。

## 二、原住民族實驗教育所面臨師資困境

教師身為實驗教育現場的第一線人員，是教育制度與課程革新的實施者，師資穩定為實驗教育推動的關鍵，以下簡述原住民族實驗學校師資所遇到的共通性困境。

### （一）教師異動頻繁，考驗人力資源

王寶莉和王金國（2022）指出偏鄉學校正式教師流動率高、代理教師比例更高，不穩定的教師團隊難以實施長久深遠的實驗教育課程。同時縣市政府承辦人也可能每年異動，對於「實驗教育」業務有否明確瞭解與認同定位，學校校長與部落族人是否有共識，都會影響著校內教師團隊士氣。

在人力吃緊的實驗教育學校，如教師以抗拒或排斥回應，將造成發展上的困擾，教師對於實驗教育精神與理念的認同，是影響實驗教育成敗的關鍵。實驗教育學校之教師認同感與學校效能的關係呈現高度正相關，教師認同感對教學品質產生變動影響，並攸關學生受教權益（趙信博，2022）。然而，原住民族實驗學校位於偏遠地區，教師多數來自外地，如缺乏在地認同，在考量生活、交通及地理等不便因素，極可能提出調動或另尋他就，故如何穩定師資，將人才留下，始終是實驗學校的難題。

## （二）學力競爭導向，考驗雙軌整合

原住民族實驗教育以整合性質，強調族群理念與特色，突破傳統課程結構，設計兼顧一般教育與民族教育的雙軌教學。瓦旦·卡洛（2022）指出推動民族實驗教育的過程中，雖是雙軌制的課程架構，保留了國語、本土語、英語、數學、自然、社會等一般領域課程，以及每週八節課的民族教育課程，而基本學力測驗依然是每年壓力來源，不會因為推行民族實驗教育，就不再重視PR值。

自十二年國民教育實施後，強調課程發展的自主性，學校構築本位課程，以彰顯在地文化特色，但回歸主流教育，仍無法避免競爭生態。在當前學力導向的升學主義下，隨著實驗學校蓬勃發展，也出現對學科能力的質疑聲浪。

實驗教育精神在於適性發展，期望減少傳統以標準化評量為唯一準則的教育方式（趙信博，2022）。相對的，亦有原住民實驗學校對學科能力為主的評量方式表示疑慮，認為過於偏重主流觀點，無法全面評估原住民族教育的成效。站在族群主體的立場，如何全面評估學生的文化能力也尚未界定，故原住民族實驗學校在學科能力和文化素養的檢視，存在相當的矛盾。

## （三）族群文化素養缺乏，考驗師資培育

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

當下原民師資培育多是修習教育學程，外加點綴式的原民文化課程，缺乏以族群為主體的師培系統。葉川榮（2022）指出師資培育具有傳遞文化的角色，希望培養出能夠傳遞某一族群、某一國族文化的教師，但這勢必在有限的師資培育資源（尤其是指知識體系的持有者皆屬優勢族群的狀態）下做出競爭的策略。不幸的是，原住民族教育的師資培育系統常居於弱勢，因此在恢復原住民族實驗教



育權力時，應該針對教師的文化角色做出更明確的規範或期許。

### 三、原住民族實驗教育師資困境建議作為

以上原住民族實驗教育師資所面臨困境，本文以教育現場與政策兩面向來分析所面臨困境，探討出以下建議作為：

#### （一）從現場提升教師認同感，以政策穩固師資結構

教師是教育政策與課程革新的實施者，新興的教育理念如未能獲得第一線教師的認同，將無法落實在教育現場。趙信博（2022）研究指出學校型態實驗教育教師認同感與學校效能的關係呈現高度正相關，學校內部支持對學校效能整體層面具有中高程度相關。實驗教育以「學校」為主體，教師認同感源自團隊的整體性溝通，源自親師生的合作和共識，故學校支持系統與溝通管道必須明確，以利專業互動，提升教師認同感。

張亦國與張凌凌（2017）建議穩定師資，得從政策觀之，可分為三大方向，一為規範公費師資生之規定，讓公費師資生在職前就先瞭解偏鄉教育現況，以及服務年限延長。二為改善偏鄉學校的人力結構制度，增聘教師或行政人員，減輕偏鄉教師在教學與行政上的負荷。三是增加偏鄉教師的生活福利與補助，提高偏鄉教師的留任意願。趙信博（2022）提出教育主管機關在偏鄉地區的師資穩定上能提供更加優渥的條件，留住適切人才，亦或透過修法方式，將合適的教育人員與特定的實驗學校媒合，給予對等的工作保障，一來可先確保學校與教師對辦學理念看法趨於一致，二來可以解決偏鄉教師人力不足之困境。

綜合上述，穩固師資和凝聚教師認同，一方面立基於校內支持系統，另一方面需在師資養成進行啟蒙與媒合，幫助適合的人力進入現場，如此留住人才機會相對提高。

#### （二）從現場深化雙軌模式，政策建構原民知識體系

原住民族實驗教育之落實，除學校型態實驗教育的法源依據之外，關鍵在於能否發展兼顧文化認同與厚植學力的學習成效。就目前發展中的原住民族實驗學校，多數發展兼具學力與原住民族文化提升之雙軌教學。許筱君（2021）舉出屏東縣長榮百合國小在課程結構上，除了學科能力，也強調建構部落學歷（學力）的課程，以「融入附加於學科領域為主的課程發展」來建構完整的部落知識體系，並發展部落學歷課程。此外，實驗教育應發揮其教學節數可彈性調整的特性，增加各年級正式領域如數學、國語等授課節數，搭配學習扶助節數進行能力分班，

讓程度落後的孩子能重新奠基，並搭配成長測驗於期中或期末檢測學童學習狀況隨時調整編班（宋麒麟，2022）。

面對學力競爭的環境中，部分原住民實驗學校對學力為主的評量方式表示質疑，基於原住民族的文化特性、自主性和多元性，應建立系統性的教育知識體系，以符合對傳統文化的需求，檢視以原住民本位的學習成效。陳枝烈（2010）認為原住民族教育課程的規劃首在原住民知識體系的建立，另應包括各階段的課程架構與內容，教學型式、教學空間與設施，教材編審等之規劃。葉川榮（2022）認為原住民知識體系需再度被重構，原住民族知識在師資培育改革中需要被重新重視、找回，給予傳統的師資培育觀點更多的衝擊與思考點，這是一個增權賦能的絕佳良機，也是一個增進未來教師重新檢視自己、內省權力是否過度單向而毫不自知的改變契機。

隨著教育多元化的趨勢，家長面對教育的心態相對不同，其一是認同孩子接受體制外的教育，發展多元能力，另一種是在變動中維持保守，希望孩子加強基本學科的學習，增強競爭力。個人認為，這兩種心態非對立，而是相輔相成的競合關係，如要解除實驗教育與傳統教育學力上的矛盾，完整的原住民知識體系會是解方。

### （三）從現場深化文化回應，政策推動全民原教

教育人員應保持開放心態，願意學習和認識原住民族文化，將這些知識應用於教學實踐中，教學策略透過持續反思與調整，以確保學生能在文化尊重和包容的環境中，獲得全面的學習體驗。林彩岫（2022）指出主流的教師應視學生的母文化為學習的橋樑，學校的學習內容應該適度回應學生母文化的內涵，使學生在他們熟悉的生活經驗中學習。文化回應能力之深化，需回歸到師資培育，以系統規劃與階段檢核，先行導入，增進教師專業。林宥辰（2021）指出教育部宜落實師資培育機構，實施民族文化次專長課程的政策，培養師資生具備融入原住民在地文化於教學設計和教學活動的能力。

葉川榮（2022）論及師資培育的基礎就是知識內容要確定，國內這一方面一直沒有努力做到，在主流師資培育課程及教師專業素養指標是否要融入原民知識觀點上，就呈現相當多的挑戰。當今原住民族學校和一般學校的師資培育，似乎是兩條平行線。

族群素養建立及厚植文化回應能力，應從正視原住民族教育法，落實全民原教，將原住民族知識論置於課程綱要，於師資培育歷程發展文化回應的教學觀點，確立原住民族知識典範，提升學習成效和文化認同。

#### 四、結語

推動原住民族實驗教育，師資雖然是當前困境，卻充滿發展潛力，本文以教學現場與政策面向分析，整合三項建議作為：(1)由內部支持提升教師認同感，以優惠條件與師資媒合留住人才；(2)發展兼具學力提升與族群文化之雙軌教學，以建構原住民知識體系，檢視原住民本位的學力，化解對主流學科評量的質疑；(3)將文化回應教學導入師資培育，落實全民原教，確認原住民知識典範，增進教師族群意識與文化素養。綜合以上建議，期許師資能從實踐歷程中，理出具體的知識觀與發展系統，為孩子提供更適合的學習方式，有自信地面對未來挑戰。

#### 參考文獻

- 王寶莉、王金國（2022）。原住民族實驗學校的轉變、省思與建議-以嘉義縣立阿里山國中小為例。**臺灣教育評論月刊**，11(2)，35-40。
- 瓦旦·卡洛（2022）。聽！來自教育現場的聲音。**臺灣教育評論月刊**，11(2)，48-50。
- 宋麒麟（2022）。從「文化回應」觀點看原住民族實驗教育之省思。**臺灣教育評論月刊**，11(2)，19-23。
- 林宥辰（2021）。臺東地區原住民族學校型態實驗教育現況分析。**臺灣教育評論月刊**，10(9)，48-53。
- 林彩岫（2022）。從文化回應教學與族群本位課程的區別談原住民族實驗教育的展望。**臺灣教育評論月刊**，11(2)，9-18。
- 施玉權（2018）。原住民族實驗教育學校及專班之推動與困境。**臺灣教育評論月刊**，7(1)，107-112。
- 許筱君（2021）。我國學校型態原住民族實驗教育評鑑指標建構之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳枝烈（2010）。原住民族教育：18年的看見與明白。屏東教育大學。
- 張亦國、張凌凌（2010）。偏鄉師資流失與穩定政策之建議-以質性探究之。**臺灣教育評論月刊**，6(9)，153-163。

- 趙信博（2022）。學校型態實驗教育教師認同感與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 葉川榮（2022）。以國外經驗思考我國原住民族實驗教育師資培育模式之挑戰。臺灣教育評論月刊，11(2)，24-28。



# 實驗教育師資之需求與困境

蔡文翰

國立清華大學教育學習科技系研究生

## 一、前言

臺灣實驗教育之發展，自 1990 年森林小學開啟，至今已有三十餘年的發展，現今已是呈現遍地開花的景象，為臺灣提供了多元的教育選擇。依據教育部之統計，參與實驗教育之學生人數近十年來，從 1,651 人增加至 21,703 人，實驗教育學校之數量也從 11 間增長至 114 間（教育部統計處，2021），顯示出實驗教育在整個教育環境中逐年的增長。極為繁多的種類，以及不同的教育訴求與經營理念，使的學生與家長擁有更多的選擇，找到合適的教育方式（秦夢群，2015）。

實驗教育之特色，包含具備多元且彈性之課程、重視師生互動關係、以學生為核心之教學設計（Raywid, 1983），種種的特色體現出實驗教育強調學生的自主學習能力，重視學生之學習經驗與感受（Sliwka, 2008）。而教師作為實驗教育理念之實踐者，師資素質是實驗教育的觸媒，是影響品質保證的關鍵因素之一（林錫恩、范熾文、石啟宏，2018）。在豐富多元的實驗類型中，學校型態的實驗教育與機構型實驗教育，相當倚重教育組織中之師資，但於此同時，實驗教育面對不同的學生差異與家長期望之需求，卻缺乏充足與穩定的師資來源，使得實驗教育所需的多元師資，呈現供不應求的狀況。新生教師來不及培育，而在職教師從原本體制內教育轉換到具有特定教育理念與多元教學環境之實驗教育，亦需要一定的調適與專業發展，因此實驗教育教師之培訓與招募，是實驗教育發展的重要關鍵。

本研究主要著重於實驗教育師資需求，因此本文之實驗教育界定為學校型態與機構型態之實驗教育，即具備全職教師需求之實驗教育型態。基於學校型態實驗教育與機構型態實驗教育之特殊性，其對於師資之需求不盡相同，並可透過培育與增能進行專業發展，但實驗教育教師應具備之能力與特質，乃是教師是否能接受與實踐教育理念之關鍵。本文關注於實驗教育師資之需求，比較實驗教育與一般教育需求之異同，探討實驗教育所需之教師，應具備哪些能力與特質，並對照現行之師資培育內容與制度，盼能提供實驗教育進行教師培訓與招募之參考。

## 二、實驗教育對師資能力之需求

本節旨在從實驗教育之特性，探討實驗教育對於教師之需求，以此建構出實驗教育教師應具備之專業能力。回顧實驗教育師資之相關研究，可以發現不論是學校型態的實驗教育，或是機構型態的實驗教育，都面臨著教師在課程發展與編列教材上的挑戰，以及對於實驗教育成效缺乏信心（林芳仔，2020；張芷瑄，

2021)。從實驗教育師資中的困境，可以發現實驗教育與體制內教育相比，更加需要教師具備教育理念轉化與實踐能力，以及教材組織與課程設計能力，以下分述之。

### （一）教育理念轉化與實踐

比較體制內教育與實驗教育之差異，首要的不同就是實驗教育對於教育理念的重視，種種差異體現在教育組織、課程安排、師資、學生來源等等。以體制內教育來說，教育組織偏向官僚體系，課程安排與師資資格多根據政府制定，而實驗教育乃是從哲學思考出發的教育形式，其核心哲學可以鮮明的反映在其學校教育的所有面向之中，在組織形成、課程安排、師資招募甚至學生的來源，都與其教育理念密不可分（秦夢群，2015；秦夢群、溫子欣、莊俊儒，2017）。因此實驗教育之教師，需要具備對於實驗教育教育理念之理解與接納，並進一步的在課程設計與教學中進行實踐，避免其教育理念只流於形式與口號。

### （二）教材組織與課程設計

近年的教育趨勢，諸如教育 4.0 所強調之適性教育、探索性教育與跨領域學習（Himmetoglu, Ayduğ, & Bayrak, 2020），顯示出合乎學生發展程度與學習需求的教學內涵，是需要被重視的。而實驗教育之存在，旨在「對治」教室內學習的問題，改變傳統的課程、教學方式，根植於對「人類圖像」和「人與世界之間互動關係」的多元理解（劉育忠、王慧蘭，2017）。因此在教材的選用與課程的設計上，不一定會依循既定課綱與教材，而是依據時代的變遷、學生的特質，選取適當的教材，並將其組織成合乎實驗教育理念之課程設計。實驗教育之教師，需要具備對於教育趨勢的敏銳，依據其對於教學概念的理解，選取與蒐集合適的教材，形成合適的課程設計。

## 三、實驗教育師資特質之需求

綜上所述，實驗教育對於師資能力之需求包含對於教育理念的轉化與實踐、對於實驗課程的教材組織與設計。除此之外，實驗教育師資特質亦會對實驗教育之成效產生影響，因此本節將針對實驗教育教師之專業特質與個人特質進行探討。

### （一）教師專業特質

專業特質為教師所表現出與教育相關之特質，諸如教學經驗、教學動機、教師關注等等（Fischer et al., 2018；Korthagen, 2017；Prenger, Poortman, &

Handelzalts, 2017)。對於實驗教育而言，教師需要具備對特定實驗教育理念的認同與轉化，而非照本宣科的進行教學，因此教學動機為一重要專業特質。除此之外，實驗教育之教師需要具備學生學習之關注，以及對於學生本身的關注，亦為另一項重要的教師專業特質。普遍來說，教師之專業特質在師資培育歷程中就開始不斷的發展，並隨著教師的生涯發展產生變化，但是由於實驗教育之特殊性，且以現況來說，體制內教師較無誘因與銜接機制來轉換至體制外教育，且實驗教育缺乏與師資生接觸之平台，導致不少實驗教育教師缺乏實務經驗，甚至尚未經過師資培育歷程，使其在專業特質上未經過充分發展。

## （二）教師個人特質

除了教師在教育上的專業特質外，實驗教育教師之個人特質，亦是實驗教育需要考量的。與體制內教育相比，實驗教育普遍缺乏資源，不論是經費、教材、課程、教具、研習師資上，很多時候需要仰賴教師個人的嘗試與努力，換而言之，實驗教育相當講求教師個人之專業發展，而教師個人之態度、成長心態、甚至自身之學習經驗，皆會對實驗教育教師之專業發展產生影響（Krauss & Guat, 2008；Zholdasbekov, Lekerova, Sihynbaeva, Zholdasbekova, & Duisekovna, 2014）。另一方面，實驗教育講求多元彈性的教育、以及對學生個人差異的重視，因此教師不能依循既定的課程或是教學方式，而是要依據學生的特性進行調整，在這樣的需求下，由於教師之個人特質會影響教師在教學當中的決策（簡紅珠，1998），實驗教育相當重視教師的開放性與靈活性。

## 四、實驗教育師培育之困境

本節旨在探討現行師資培育是否能滿足實驗教育對於師資之需求。綜合前兩節內容，可以發現實驗教育之師資，在能力上需要具備教育理念轉化與實踐以及教材組織與課程設計。在師資特質上，專業特質需要具備一定的教學經驗、堅實的教學動機，以及對於學生的熱忱與關注，而在個人特質方面，需要教師具備正向積極的學習心態與經驗，以及開放性與靈活性。

### （一）師資生篩選方式形成單一同質之特質

以現行的師資培育制度而言，較無法培育出符合實驗教育教師需求之教師。首先是師資生之篩選方式，考試與成績依然佔據很大的影響，從而導致師資生雖然擁有較高的應試能力，卻也排除了需多具備教育熱忱的學生，導致最終考進來的師資生素質比較整齊、同質、單一，傾向追求穩定的職業與薪水（詹志禹，2019），從而缺乏開放性與靈活性之特質。除此之外，教師個人之學習經驗，很大的程度與考試相連，使的教師自身缺乏探究與自主學習之經驗，從而導致教師

較難引導學生發展這一類之特質。

### （二）師資培育課程內涵難以釐清其核心哲學思考與價值

其次，現行師資培育課程經過逐年的發展，已有既定的課程架構，一方面來說提供師資生全面的學科知識、教學專業與教育理論，但另一方面來說，主流教育體系難以進行整全的哲學分析，原因可能來自於主流教育在發展的過程中，因為發展時間久遠、廣納不同教育哲學思考、甚至部分的教育政策是來自於非教育的其他考量，導致主流教育之哲學脈絡不明（秦夢群等人，2017）。在這樣的脈絡下，師培生在師資培育課程中，會接觸許多不同的教育哲學思考，但是缺乏從理念與理論轉化為實踐之學習經驗，使的師資生在接觸了實驗教育之教育理念時，無法發揮其專業特質。

### （三）師資培育缺乏全面性的檢定

最後，師資培育之終點，依舊是以考試為核心的教師資格檢定考試，使部分師資生，甚至是教師，將師資培育之焦點集中在「通過檢定」，而非整全的進行教師專業發展。對實驗教育而言，比起紙筆測驗能力，教師之教學動機、個人特質是更需要被重視的。與臺灣之師培制度相比，芬蘭師資生甄試，透過紙筆與面試的方式了解師資生的價值觀、教育觀、特質與動機等等，以確保教師擁有足夠的「能」與「願」（王麗雲、徐銘璟，2015），更佳符合實驗教育對於教師特質之需求。

## 五、結語與建議

隨著實驗教育的蓬勃發展，臺灣之教育環境多了許多創新與發展的空間，但於此同時，對於教師特質之需求日益增加，唯有合適的新生教師與在職教師，穩定的投入實驗教育中，才能確保實驗教育之教育品質與成效。雖然現行之師資培育，無法立即專換成符合實驗教育需求之形式，但實驗教育組織可以依據合適的教師特質，發展相關的策略。

### （一）制定以教育理念為核心之教師培訓

不同的實驗教育有其特定的理念與需求，引此各實驗教育組織，對於新進教師宜發展出以其教育理念為核心之新進教師培訓，並進行定期的追蹤，旨在協助教師認識與認同組織之教育理念。除此之外，亦可以通過觀課、議課之方式，使教師得以體驗教育理念的實踐方式，並有充足的時間觀摩與累積經驗，使其發展出針對實驗教育理念的轉化實踐能力，從而補足新進教師在專業特質上的不足。



## （二）以面試為選才重要方式

實驗教育在教師的招募上，可以依照組織之需求與教育理念，建構出合適的判斷規準，並透過面試的方式了解教師之專業特質與個人特質，諸如其對於學生之反應，對於問題之見解等等，以尋找最合適的教師人選。除此之外，實驗教育可以透過面試與教師進行對話，呈現出實驗教育之教育理念與教師需求，以此作為教師專業發展中的第一步。

## （三）建構組織文化以發展教師特質

除了在教師入職前與入職初期對教師進行相關篩選與培訓，實驗教育亦可以透過組織制度提升教師對於專業發展規劃之參與，組織領導針對教師進行關注與支持，以及組織成員間支持性的互動，以建立學習型的組織文化，提供教師一個合適的專業發展環境，從而促進與增強教師特質之發展。

## （四）擴充與發展實驗教育師資培育之內容

實驗教育亦可以透過現行師資培育內容之擴充，提升師培生對於實驗教育之認識，呼應實驗教育師資之需求。首先在課程內容上，納入對不同實驗教育理念之介紹與個案學校之範例，擴張與形塑師培生對於實驗教育之認識與體驗。其次，強化師培生課程設計與教材編寫能力，一方面能夠符合實驗教育師資之需要，另一方面可以強化體制內教師在校訂課程與特色課程發展的能力。最後，積極建置公開平台，提供實驗教育交流與分享之空間，促進實驗教育之資訊流通，以及與其他領域之組織合作機會，推廣實驗教育之理念與成效。

## 參考文獻

- 王麗雲、徐銘璟（2015）。芬蘭師資培育制度特色及其對臺灣師資培育之啟示。*教育實踐與研究*，28(1)，167-205。
- 林芳仔（2020）。臺灣非學校型態實驗教育機構之辦學挑戰，因應策略與未來展望：以北部地區一所實驗教育機構為例。*清華教育學報*，37(2)，133-166。
- 林錫恩、范熾文、石啟宏（2018）。學校型態實驗教育經營策略之探析。*臺灣教育評論月刊*，7(1)，135-142。
- 洪詠善、范信賢（2015）。同行～走進十二年國民基本教育課程綱要總綱。國家教育研究院。

- 秦夢群（2015）。**教育選擇權研究**。五南。
- 秦夢群、溫子欣、莊俊儒（2017）。**實驗教育之特色及對現行教育之啟示**。**臺灣教育**，704，2-11。
- 張芷瑄（2021）。探究公立學校轉型實驗教育學校的師資困境－質性後設分析研究。**學校行政**，131，118-137。
- 教育部（2020）。**教育統計**。取自<https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=51>
- 詹志禹（2019）。臺灣實驗教育師資培育的困境與希望。**中等教育**，70(1)，8-16。
- 劉育忠、王慧蘭（2017）。實驗教育在「實驗」什麼？臺灣實驗教育的核心關懷與實踐探索。**教育研究月刊**，277，4-17。
- 簡紅珠（1998）。教師教學決定：內涵、思考歷程與影響因素－兼談如何改進教學決定技能。**課程與教學**，1(4)，43-56+137。
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., et al. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121.
- Himmetoglu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2020). Education 4.0: Defining the teacher, the student, and the school manager aspects of the revolution. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(Special Issue-IODL), 12-28.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Krauss, S. E., & Guat, K. A. (2008). An exploration of factors influencing workplace learning among novice teachers in Malaysia. *Human Resource Development International*, 11(4), 417-426.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities.

*Teaching and Teacher Education*, 68, 77-90.

- Raywid, M. A. (1983). Alternative schools as a model for public education. *Theory Into Practice*, 22(3), 190-197.
- Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education. *Innovating to learn, learning to innovate*, 93.
- Zholdasbekov, A. A., Lekerova, G. J., Sihynbaeva, Z. S., Zholdasbekova, K. A., & Duisekovna, C. G. (2014). Features of motives' manifestation of professional development and personal characteristics of future teachers. *Life Science Journal*, 11(1s).



# 原住民文化課程的創新與實踐— 以布農文化融入非原住民學校為例

黃竹君

國立臺灣師範大學課程與教學所博士生

黃約伯

中央研究院民族學研究所副研究員

## 一、前言

本研究探討布農族文化融入非原民學校課程的創新實踐，以布農族人環境共存的知識為起始點，透過課程設計與實施過程，了解非原民學生在學習布農文化與生態智慧後的初步教育成果。原住民文化是依其生活方式與經驗所累積的知識，長期與大地共享共存。而原住民文化長期生成與累積的知識，本身就具有多樣性與豐富性。雖然過去原住民的知識大多以口傳為主，無文字記載的部分，但知識是建立在日常生活實踐的基礎上。同時，不同族群所發展出來的生活方式是從文化經驗和族群智慧累積而來（吳百興、吳心楷，2015）。

在課程設計與發展上，有關於原住民生態智慧的實踐與應用，大多見諸於原住民地區學校的中小學，在都會地區非原住民的學校中，較少出現原住民相關的文化課程。此情況下，大多只能從學校課程學習片斷原住民文化內涵，無法有系統認識相關基本概念與知識。以臺東市為例，雖然是目前臺灣原住民族群中人口數較多的地區，但多數原民學生集中在郊區學校，市區學校非原民學生多於原民學生。然而，不同族群住在同地區，對彼此文化卻不太了解，族群間互動與了解的機會不高，不利於多元文化社會的實現。有鑑於此，若能藉由課程改革與實踐，融入原住民生態文化與智慧，有利於開闊不同的視野層面，促進族群融合。

此次筆者與共同研究者，針對筆者任教學校的藝術老師申請文化部文化傳承計畫，與部落布農族人合作，共同發展課程與教學實作，讓非原民學生進一步認識布農文化生態智慧的內涵，包括建築、動/植物及藥學等知識內涵的認識。研究結果初步顯示，透過原住民文化課程的運用與實踐，有利於非原住民學生學習與認識布農文化知識與內涵，及其對於當代原住民教育改革（例如全民原教）的啟示。

## 二、文獻探討

### （一）原住民知識體系

檢視國外對原住民知識體系架構的組成方式，阿拉斯加螺旋課程表的知識學習架構，分類為 12 項主題，包含家庭、語言/交流（語言知識）、文化表達（智慧

/靈性)、部落/社區(責任/團結)、健康、居住地、戶外生存、生存、合作、應用技術、能源/生態(尊重自然)、探索視野等，各項主題可根據資源融入學習情境或場域，幫助學生認識族群的知識，以螺旋式方式來連接原住民族群的核心價值與信念，主題包含知識範圍廣且深厚，如同阿拉斯加原住民族知識網描述的「冰山一角」，浮在表面的相關知識僅冰山一角，其實際上有許多文化知識深潛在冰山底層，像是隱藏的知識，逐漸從生活過程中學習的默會知識(Alaska Native Knowledge Network, 2012a)。

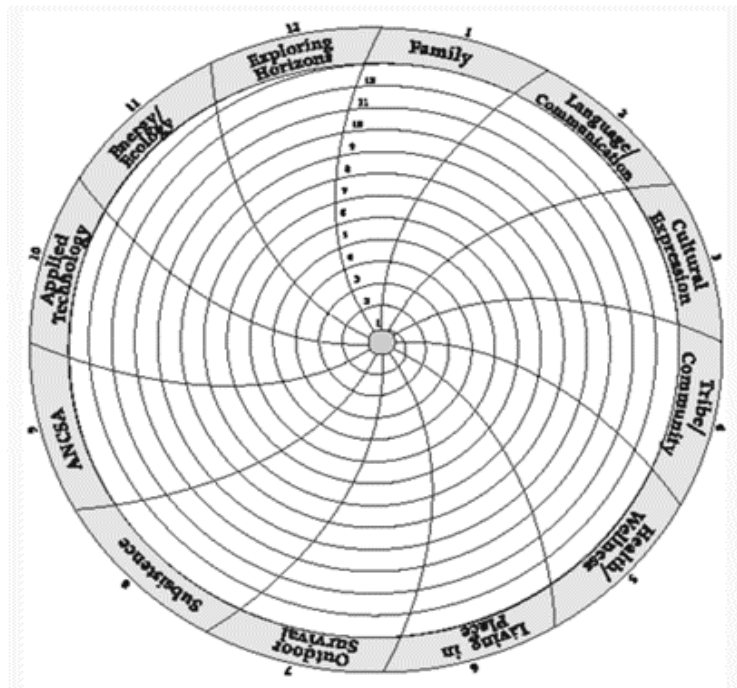


圖 1 阿拉斯加螺旋知識學習架構

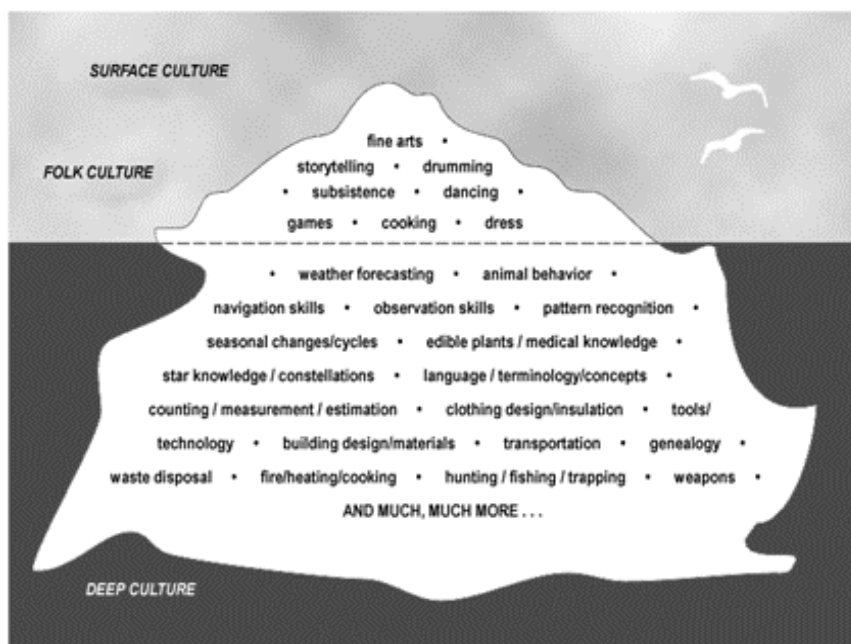


圖 2 阿拉斯加原住民族文化知識系統之冰山比喻  
資料來源：取自 Alaska Native Knowledge Network. (2012b)

陳雪華、朱雅琦（2009）曾提及臺灣原住民族上層知識組織架構，可以發現所包含面向有九大軸線，包含族群、法政、經濟、社會、文化、教育、宗教信仰、文學、其他議題等，且原住民的知識大多和環境的互動有很大的關係。巴唐志強、鄭志富（2021）也提及原住民族知識體系大多以人類世界、自然世界與超自然世界為核心，若從其共通點的特性來看，認為原住民族知識體系可以進一步歸納為神聖性(sacred world)、空間性(spatiality)、歷史性(historicity)及社會性(sociality)等四個構面。檢視阿拉斯加與臺灣的原住民族知識組織架構，可以發現除包含族群文化面向外，也包含經濟、社會組織及生存等議題，而阿拉斯加所呈現的螺旋知識架構將面向細分，有更清楚整合知識內容的系統。

## （二）原住民傳統生態智慧（Traditional ecological knowledge）與環境永續

原住民長期與大自然共處共存，與大自然的互動中從觀察和經驗的累積，逐漸建立與自然環境的相處之道（鄭漢文、王相華、鄭惠芬、賴紅炎，2005）。Berkes（2000）曾提出傳統生態智慧像同心橢圓的狀態，傳統生態智慧也可稱為環境知識，其系統稱為知識－實踐－信仰－組成的複合體，其中共包含四個層面堆疊，其四層分別是對土地和動物的知識、土地和資源的管理系統、社會體制、世界觀，以土地和動物的知識為最核心，知識像是地方性知識，層層向外發展到實踐的系統，實踐是人類對資源使用的方式，信仰則是人類如何共存在這個環境體系當中，而整個管理系統和社會制度緊密相連，其聯繫是動態的，彼此間互相影響。

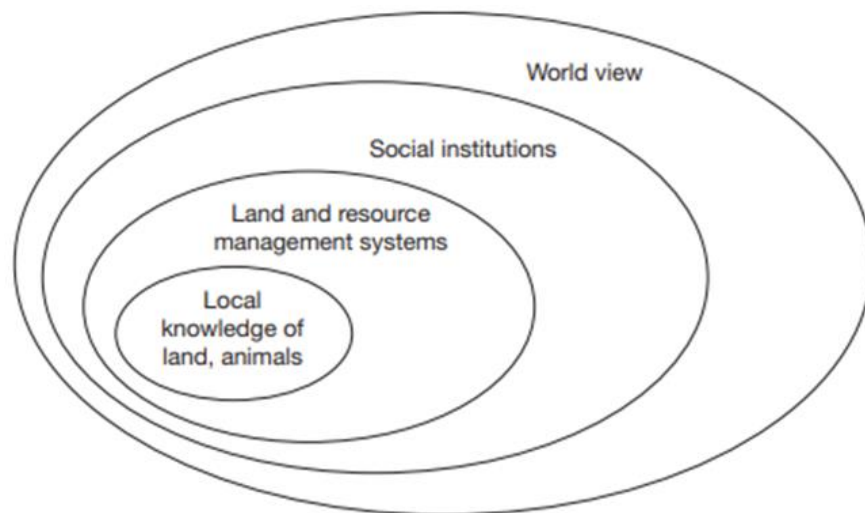


圖 3 傳統生態知識和管理系統

資料來源：取自 Berkes（2008）.Sacred Ecology.（P.17）

傳統原住民的生態智慧來自其生活方式和生存所發展出來的知識應用，而各項應用包含農耕、漁獵採集、食用、藥用、建築等。根據莊慶信（2006）提及原住民生態智慧堅守環境五種倫理規範合乎自然、保護生態多樣性、維生需要的簡單生活、捕到的獵物共享、聖化自然等，其原住民傳統生態智慧發展與環境共存

的概念很緊密。且原住民對大自然是尊敬的，認為祖靈存在於大自然中，視這些大自然的動植物以及山、海、河有靈的存在是神聖的，信仰也和大自然息息相關，而且也有一套嚴謹的規範，若沒有遵守也會遭受詛咒或受到懲罰，對於祖靈是很敬畏的，如此的觀念也造就原住民成為環境的保護者。

### 三、研究方法

本研究透過資料分析與訪談法，透過申請文化部的原民族文化傳承計畫，將布農族原住民的文化融入學校藝術課程，以布農族傳統生活運用的建築工藝，以大自然山林中的植物來建造避雨屋，將原住民文化融入課程並促進非原民生對於原住民文化的認識。

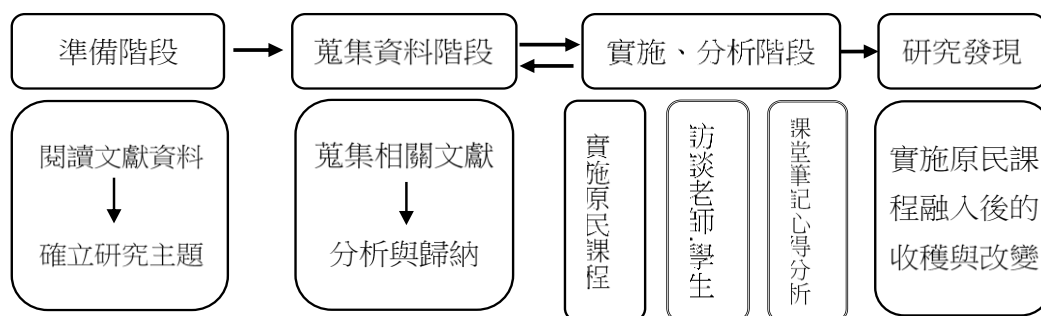


圖 4 研究流程圖

#### (一) 研究場域與對象

研究對象分成兩部分，第一部分為訪談四位四年級學生在課程結束後的收穫與想法，並輔以課堂筆記以及心得進行資料分析，第二部分為申請該計畫之藝術老師。受訪者資料，編碼英文字母 S 代表學生，T 代表老師，前 7 碼數字代表訪問日期，後面 2 碼為訪談者編號，最後 2 碼為訪談題目編號。

表 1 受訪者資料

受訪者	學生 1	學生 2	學生 3	學生 4	藝術老師
編碼	S112053101	S112060102	S112060103	S112060104	T112053001

表 2 學生筆記、心得資料

學生	學生 1	學生 3	學生 5	學生 6
編碼	S112052901	S112052903	S112052905	S1120052906

#### (二) 實施布農族課程之內容

透過申請文化部的原民族文化傳承計畫，將布農族原住民文化與學校藝術課程

結合，從自然素材、空間的概念切入，從原民傳統生態智慧為起點，透過認識自然素材的特性，以及藝術的角度整合，促進學生對布農族文化的認識，此課程分為四個單元八節課，分別為認識環境中使用網繩的植物、繩結練習、設計避雨屋、架設避雨屋，從植物認識開始也了解一些野外求生技能與知識，另外，介紹繩結的技法延伸至如何運用植物固定，再進一步透過學會的技法架設避雨屋。

表 3 課程規劃表

單元	單元名稱	課程內容	節數
1	森林寶藏	1.認識環境中常被運用網繩的植物 2.野外求生知識	2
2	我會的	1.結繩技法介紹 2.現代繩具與各類自然素材結繩感觸	2
3	動動手	1.結繩練習 2.設計避雨屋型式	2
4	成果展	1.架設避雨屋 2.心得分享與感謝	2

#### 四、研究初步發現與分析

##### (一) 提升學生與對環境存續的概念

傳統原住民的生態智慧來自其生活方式所發展出來的知識應用，可以發現這些知識大都是來自於和自然環境的互動，其生態智慧與大自然共存的概念，也保護了生態的多樣性，發展出與環境共存的智慧系統。藝術教師延續三年級藝術課程中使用自然素材創作的概念，此次作品也是取自大自然，是從原住民族群的生態智慧切入，認識植物的特性，根據其特性有不同的功能和利用方式，讓學生透過認識植物也進一步了解可以如何使用這些天然取材的寶藏。

我在三年級原本就有類似課程，也是從戶外取材用自然素材創作，透過歐洲藝術家 Andy Goldsworthy-Land Art 讓孩子發現不同素材可以發展不同結構的創作，例如冰融可以讓冰柱自然相黏產生立體結構的創作，最後融化作品也回歸自然。延伸的創作學生也有學結構的方法和概念，針對臺東在地的天然植物做創作，有點像是立體創作的空間故事，在戶外空間不同場域的創作取材不同，有蛇皮、枯黃的草等等產生變化性。這次除了淺山天然素材的認識，也引進結繩的部分... (T11205300101)。

訪談學生們時皆提到他們對於斜頂屋取材來自大自然和自己平常所見很不同，對於學生平常的經驗，躲雨都是躲在水泥建築物下，很少在快要下雨時自



己找材料蓋避雨的地方，且也發現取材從大自然的取材，最後也是回歸自然，進一步讓學生了解到原住民族群的生活方式，即使需要建造暫時遮風避雨的地方，都選擇使用不破壞環境的材料，也建立了學生對於環境永續的概念。

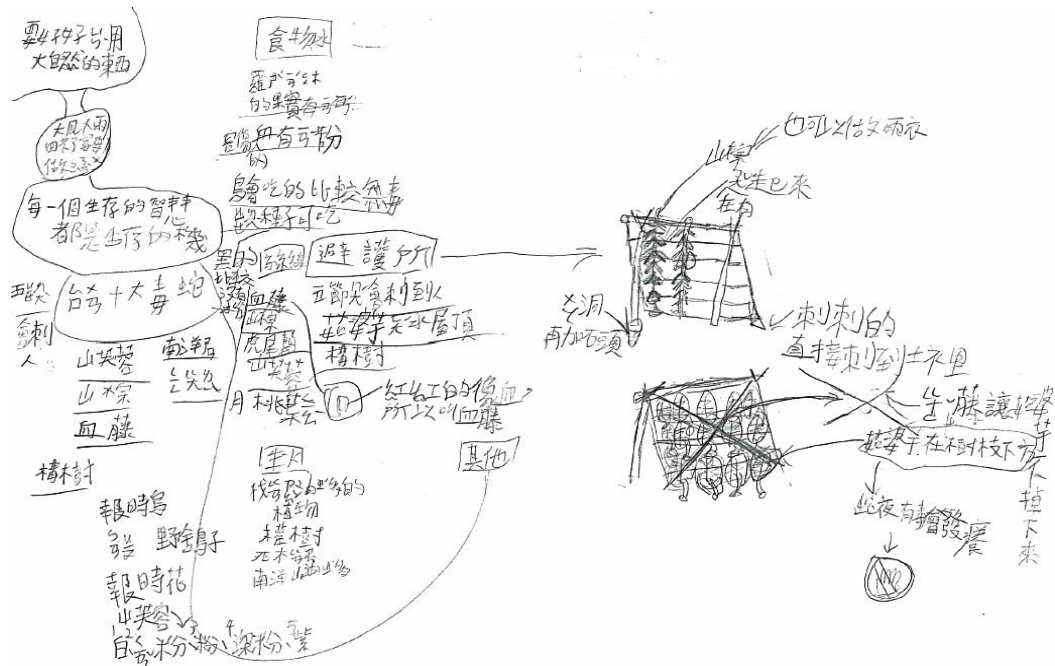


圖 5 學生課堂筆記

S112052903 筆記：「要好好運用大自然的東西。...每一個生存的智慧都是生存的心機。」

## (二) 提高對原住民族群文化的興趣

臺灣原住民族群共 16 族，雖然個案學校位於原住民人數較多的縣市，但市區學生接觸原住民族群的機會不多，要能夠真正認識原住民文化，除了部定課程之外，幾乎很少能夠接觸到，各原住民族群皆有不同傳統生態智慧，此次課程以布農族文化為主，學生在課程結束後對於其他原住民族的文化，也提出想再進一步了解的需求。

每個族都有不同的文化不同的圖騰和特色，我想知道織布，因為上面不同圖案都代表不同意思，還有排灣族的衣服我覺得很特別，因為衣服都是百步蛇，而且他們相信百步蛇是他們的神靈，我覺得很有趣... (S11205310102)。

不同族群常會因為不理解而產生誤會，在臺灣除原住民族群外，也有很多不同族群共同生活，要減少對少數族群的歧視或是不理解，透過課程融入也讓非原住民的學生引起不同面向的好奇心而想進一步瞭解，且傳統生態智慧不需要倚靠太多的科技或是工具就可以有同樣效果，傳統生態智慧的奧秘藉由親身操作體驗更能了解不同族群間的差異性。

如果有機會我想要再體驗，...，因為這麼堅固的東西（石板屋），結構實在很厲害，我爸爸的朋友是原住民，我曾經看過他們敲那個石板，那個工真的很精細，我很想學學看，上面就是刻一個百步蛇和兩個原住民，我想要不只是知道他們的文化，也可以...長大我也希望大家不要這麼浪費資源，可以向他們一樣從大自然取得材料，而不是屋子蓋了就放在那裡沒有用.....（S11206010302）。

## 五、結論

### （一）融入原住民課程提升學生對環境永續的概念

傳統原住民生態智慧面向廣泛，大多是因應生活方式發展出來的知識，個案學校位於市區平常接觸不同文化的機會較少，且對於原住民族群文化的認識不深，透過融入原住民元素的課程與藝術課進行結合，提高了學生對原住民族群生態智慧的瞭解，課程也連結環境永續的觀念讓學生透過野外求生的相關知識，認識大自然提供給人類的資源，及如何善待大自然所給予的並合乎自然使用，才能使環境發展永續，培養學生能有永續觀念是關鍵，知識是培育人類智慧發展的元素，透過認識原住民族群的知識體系也瞭解到其族群的存續概念，希望保有對環境永續發展的素養。

### （二）增進對原住民族群知識的瞭解

不同族群文化有很多深藏智慧，透過課程融入提升非原住民學生對於原住民族群文化的好奇心，除了課程中斜頂屋體驗外，學生也提到野外求生的相關知識，並提及想進一步認識野外受傷的草藥醫療、織布文化及建築物的空間結構等，引起學生對原住民族群在傳統生態智慧的興趣，且與學生所在居住環境很不同，訊息來源是透過植物、動物身上的呈現來瞭解。另外，課程中強調感謝的部分，除對原住民傳統生態智慧的認識外，也帶入感謝大自然的思考，培養學生對所有人、事、物的感恩，建立對於大自然的敬畏之心，回到原住民知識體系的核心概念，不同學者所提出的知識內涵皆有靈/神聖性的觀念，從感謝的角度出發也引發思考未來如何與大自然共存的議題。

從原民實驗教育的角度切入，依據原民的知識內涵與特性來發展課程，融入非原住民學校中的藝術課程，也提高非原民生對原民文化知識的認識，課程內容屬性是文化傳承類型，從野外求生角度切入認識不同動、植物特性和功用，且布農族人在野外遇到下大雨時，如何運用野外植物來搭建斜頂屋，課程內容融入需與非原民教師溝通、討論，且需要架基在先備經驗上也需經過調整，課前需花很多時間討論，考量如何進行及要了解的重點等，都需不斷溝通，且角度不同，雖

然透過協同教學方式，但實際進行仍有其挑戰性，且斜頂屋的材料取材自大自然，個案學校位於市區，材料都不易取得，需要布農族老師當日早上自山林取材，除花時間之外，也要評估植物的乾枯狀況和數量，考驗文化傳承推廣的族人的熱忱外，文化推廣的效果也是其中的挑戰。

### 參考文獻

- 吳百興、吳心楷（2015）。從族群科學的觀點論原住民科學教育的取徑，*科學教育月刊*，381，17-26。
- 鄭漢文、王相華、鄭惠芬、賴紅炎（2005）。*排灣族民族植物*。臺北市：行政院農業委員會林業試驗所。
- 莊慶信（2006）。臺灣原住民的生態智慧與環境正義－環境哲學的省思。*哲學與文化*，33(3)，頁137-163。
- Alaska Native Knowledge Network. (2012a). *Culturally-based curriculum resources*. Retrieved from <http://ankn.uaf.edu/Resources/course/view.php?id=2>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Alaska Native Knowledge Network. (2012b). *Iceberg Analogy*. Retrieved from <http://ankn.uaf.edu/IKS/iceberg.html>
- Berkes, F. (2008). *Sacred Ecology* (1st Ed.). Routledge.
- Berkes, F. (2000). Sacred knowledge, traditional ecological knowledge & resourcemanagement. *Arctic*, 53(2), 198.



# 敘原住民族實驗教育之美－鄒與布農的相遇

田春梅

南投縣信義鄉久美國小校長

## 一、前言

過往因課程內涵的單一文化取向，原住民族的後代無法藉由教育手段，獲得繁衍與傳承文化的功能。大部分的原住民族學子在現行學校教育中，被迫接受以漢族為中心的課程與教材，累積的挫折感，嚴重傷害原住民族新生代的自尊及人格的健全發展。又，以文化多樣性觀點而論一統性的知識系統，是一種危機，就像地球需要保持多種生物才能達到生物平衡一樣，人類文化的正常發展也需要多樣性的傳統與智慧。每一種文化都是經歷了幾千年甚至上萬年的積澱而發展起來的，是其他文化所無法替代的。因此，保持文化的多樣性就如保護瀕臨絕滅的稀有物種一樣，是為了人類全體文化的永續存在而保存。文化多樣性給文化進化提供了豐富的選擇和更大的可能。

因此在實驗教育三法通過之後，有原住民族學校抱持「民族存續」及「成為真正的人」的特定理念，申辦原住民族實驗教育，南投縣也於 106 學年度通過仁愛鄉都達國小及信義鄉久美國小 2 所學校的申請，本篇文章即針對筆者服務學校—久美國小，探討執行以民族教育為核心之實驗教育，辦理之起心動念、特定理念、課程發展與執行現況。

## 二、久美國小的實驗教育—Cou 與 Bunun 民族教育實驗課程

### （一）做對的事：草根性由下而上的驅動力，cou 與 Bunun 民族教育實驗課程

久美（Mahavuan）是一個多元族群融合的地方，以布農族族群為大宗，其中還有信義鄉少有的布農族卓群，更是南投縣唯一有鄒族的部落，是一個極其特別與珍貴的地方，學生鄒與布農比例為 1：6。惟，族群融合交流使母文化被稀釋，因此很早就面臨文化流失的窘境。但多元文化的交流與學習輔以良性的競爭，造就出許多人才菁英，是信義鄉文教人員及政務首長最多的部落。

學校感於傳統文化的流失，對於文化有高度的覺知，雖面臨學校重建，但教職同仁對於文化復振極具認同感及使命感，經過 106 年 10 月 24 日及 106 年 10 月 31 日兩次臨時校務會議討論，由下而上草根性的全員一致決議申辦本計畫，期待學校重建不只是硬體，更要復振傳統文化、創新教學策略，奠基學生族群認同、轉化成功經驗、提升學習成效。並於 106 年 11 月 23 日及 106 年 12 月 20 日召開兩次家長及部落說明會，傳遞理念爭取認同，期待啟動部落總體營造，活化傳統，活出尊榮，以延續 Cou 與 Bunun 永久之美。為求計畫之完善，特製問卷

宜達並收集部落意見，作為擬制計畫及實施之參考依據。

(二) 把事情做對：久美民族教育課程的願景、理念、學生圖像、課程架構

### 1. 願景：永久美麗

永「久」「美」麗—是久美國小的願景。「永久」意指期望學生在實踐、經驗本校規劃的課程後，能培養「帶得走的能力」，並在未來成為公民時，隨時展現涵化的「素養」；而「美麗」則意指期望本課程的發展，能孕育學生內外在「身心靈的健康」，進而外顯散發出「我榮耀，因為我是久美人」的共存共榮自信。

### 2. 理念：我是 Cou、我是 Bunun：原始的力量、完整的個體、與世界真正連結

透過教育手段成就一個真正現代化 Cou 與 Bunun 的教育，必須立基於傳統 Cou 與 Bunun 文化的基礎，並邁向未來的前瞻性思維。課程必須瞭然於 Cou 與 Bunun 文化的內在意涵並對待文明之現象有所反省、批判與抉擇。Cou 與 Bunun 文化之重建力量，唯有從 Cou 與 Bunun 文化本身的「根」去追尋，始有所得。因此，找回過往祖先縱橫山林的原始力量，贏得山岳魂的尊嚴，我是 Cou、我是 Bunun (I'm)，我就是，沒有懷疑，不是片段抽離而是整體立體。經由實驗課程擴大經驗世界、發展抽象思考，與世界真實的連結，成長具現代觀點與能力的 Cou 與 Bunun，突破困境重返教育本然之風貌，延續族群的命脈，是久美實驗課程所面臨的時代使命。

### 3. 學生圖像：玉山魂、世界觀、科學眼、人文情、實踐力、反思心

- (1) 玉山魂：山林是我們的根源，學習先祖馳騁山林的智慧、膽識、曠放及謙卑，從何而來的追溯。
- (2) 世界觀：世界是我們的視野，以 Cou 與 Bunun 文化做根基與特色，勇敢邁入世界，往哪裡去的探討。
- (3) 科學眼：好奇是我們的本能，解碼板曆，研究實證文化智慧，用生活科學賦予文化新生命。
- (4) 人文情：倫理是我們的規範，重視 Cou 與 Bunun 文化，關注倫理，活化儀典，內化品格型塑德行學校。
- (5) 實踐力：實踐是我們的能力，體驗感受，詮釋實作，創新活用，傳承創發 Cou 與 Bunun 之雋永美麗。

- (6) 反思心：思考是我們的習慣，以 Cou 與 Bunun 之心反思批判，深化哲學思考及回饋服務之情懷與習慣。



圖1 久美國小實驗教育願景及學校圖像

4. 課程架構：以祭典為核心價值，配合時序規劃

以久美 cou 與 Bunun 教育學為內涵，引用布農族板曆歲時祭儀時序的演進，及 cou 與 Bunun 兒童心理發展並參考 12 年國教素養指標，規劃出六年一貫螺旋的 Mahavun 板曆課程。此課程共有 11 個以祭典為核心價值的主題，每個主題進行 4-5 週。



圖 2 久美教育學

表 1 久美國小課程架構

久美民族小學課程架構												
課程名稱	久美課程板曆											
課程願景	永久 美麗 我是Cou 我是Bunun											
兒童圖像	培育具有玉山魂、世界觀、科學眼、人文情、實踐力、反思心等素養之Cou與Bunun新世代人才											
課程	hamisan冬祭學					talabai夏季學						
課程月份	九月	十月	十一月	十二月	一月	二月	三月	四月	五月	六月	七月	八月
祭典主題	嬰兒祭	狩獵祭	開墾祭	下倉祭	播種祭	戰祭	除草祭	小米投杖祭	喚靈/射耳祭	進倉收成祭	整備期	感恩祭
主題名稱	生命禮讚	獵人素養	開天闢地	恭迎米靈	釀出好食農	生命勇士	一起除草	小米樂章	呼風喚雨	五穀豐收		仲秋之際
主題板曆												
核心價值1	傳承	虔敬	企盼	嚴謹	內斂	自信	圓融	素樸	團結	分享	策略實踐： 開創建立。	感恩
核心價值2	企盼	嚴謹	自信	企盼	素樸	團結	傳承	傳承	自信	嚴謹		傳承
核心價值3	嚴謹	倫理	利他	圓融	嚴謹	曠放	嚴謹	承擔	企盼	企盼		分享
課程單元	單元名稱											
實施週次	第1-5週	第6-9週	第10-13週	第14-17週	第18-22週	第1-4週	第5-8週	第9-12週	第13-16週	第17-21週	言教的策略、 身教的實踐、 境教的開創、 制教的建立。	8月第三週 (5天)
一年級(6)	我從哪裡來	看見獵人	繼往開來	家裡的 大穀倉	「鏗」！ 小米	萬象更新	田邊好朋友	鳥兒愛小米	射耳 齊步走	薪火相傳		感恩祭、法嚴活動
二年級(6)	嬰兒祭	走向獵人	飲水思源	小米釀的 酒	「菜」不 透	迎神祭	小草物語	我是一隻 小小鳥	軍儀試陣	活出信仰		
三年級(6)	幼童教養	遇見獵人	原源之美	榮麻國故	「根」本 料	展現自我	蟲蟲危機	樂樂歌試	薪薪向 成	風雲人物		
四年級(6)	成年禮	體驗獵人	披箭新 禧	織布	「豆」米 說	團結祭	農閒好 娛樂	錄音燒 燒	manh tangia 為年會	小小建 築師		
五年級(5)	這是另一 個我	尊敬獵人	尊天敬地	領袖制度	「穀」時 候	勇士旅 程	農事好 客器	米中之 王	與靈同 行	民以食 為天		
六年級(5)	生命禮讚	成為獵人	勇闢 新天地	下倉儀式	小米「 鏗」	mayasvi	除草好 方法	引領風 騷	作戰指 揮	傳承延 續		

我們認為文化傳承工作是一種反省的過程，我們依據專業認知、文化素養及所蒐集之文獻及調查資料，加以部落耆老仕紳訪談、家長意見、學生現況需求結果予以調整詮釋，並在輔導教授的引導與教師團隊討論形成共識之後，交由久美民族課程發展委員會進行審查、修訂，做成課程架構、課程內涵，從布農板曆原典，發展出 Mahavun 課程板曆。

有人擔心甚至質疑，兩族共學是否造成學生學習負擔或有混淆導致文化錯置？是否因要兼顧兩個族群而讓課程表淺不夠深入？然而，透過滾動修正的歷程既傳且承，讓 Cou 與 Bunun 文化的內在力量感動、衝突並產生反省與批判，進而透過理性思維調理出脈絡經緯，用生命體驗生命，以生命傳承生命。因此，我們從 Bunun 傳統文化板曆，發展出久美國小 Mahavun 課程板曆，真實回應久美 Cou 與 Bunun 共榮共融的情境，也依循文化的脈絡去畫記 Cou 的歲時祭儀發展出鄒族的楓曆，我們我們在 Cou 與 Bunun 各自的獨特中培養民族的尊榮與肯認；在共學的過程中互相找尋被失落的美好，一起憶啟久美。

### 三、學校在窗外：一起憶啟回家~回老部落課程

本校族群多元，我們在開學初會盤點學生家族，做成家族樹，並結合「授杖祭」的課程，依鄒族與布農族的文化脈絡選出家族領袖，並在規劃的混齡課程模擬家族制度、民主參與並實踐部落責任。每學年分低中高年段辦理一場「一起憶啟回家~回老部落課程」。這個課程是從開墾祭 munqanian 為主軸發展出來的，帶

學生探索台灣原住民族的起源、現況與未來。開墾祭是一個尋找新耕地、開始農耕的祭典，立標、拋石等儀式的進行，代代相傳的禁忌與傳說，都代表著先民的勇氣與智慧；立標與月亮立約，族人將珍惜使用蒙應許之地；砍伐赤楊木告知後到者此地養分已滋養前人，避免徒勞無功請另覓土地開墾，讓大地滋養生息。在遷移及搭建房子時，也會用開墾祭儀的儀式，謝謝大自然的賜予，並允諾永續共存。開墾祭代表一個新的開始，是一種冒險需要無比的勇氣。

回老部落對於我們的孩子而言是一項體能的考驗、生命的冒險、靈魂的奔赴。這是一個跨領域的課程，也是一個符應久美 Cou 與 Bunun 遷移脈絡的回溯歷程、是連結很多單位達成綜效的合作、還能觸發親師生對山林知識及傳統領域的省思和倡議。誠如魯凱族文學家邱金士所言：「在大自然情境中，往往更能體會人的極限和男女分工的現象與道理」。山林教會我們謙卑，就像我們的祖先所信仰和依循的。

#### 四、結語：聚焦在學生的學習，一起憶啟久美

在以學生為主體的教育思潮下，為滿足學生學習需求，有效啟發學生潛能，教育創新當是教育現場必然存在的專業實踐。基於族群具有的特殊文化精神與內涵，原住民族實驗學校依據特定理念發展實驗課程。而非實驗學校，即便不特定進行實驗教育，就多元文化教育理念，亦應盤點現有課程結構，檢視教學模式，在一般教育中發揮教育實驗之精神。型塑平等包容與支持的學校文化，展現教師專業自主，聚焦於學生更有意義學習的教學創新，以積極保障學生學習權。無論實驗教育或教育實驗，都在追尋更能因材施教的教育取徑，以成就每個孩子，適性揚才，讓孩子勇敢做自己。在久美我們就是用 Cou 與 Bunun 的文化為底蘊，讓孩子自信且謙卑地與真實世界連結。孩子從哭著說：「他罵我是鄒族」，到「我是鄒族耶」，那種肯認就是他面對這世界最深沉的力量。鄒與布農的相遇，是「自發」、「互動」與「共好」的真實體現。

#### 參考文獻

- 楊元享（1999）。布農化教育課程之思維。南投：南投縣政府。
- 黃武雄（2013）。學校在窗外。左岸文化事業有限公司。
- 奧崙尼·勒盛（2015）。消失的國度。麥田出版。





# 從情境學習觀點談原住民族實驗教育小米課程設計

高佩文

屏東縣瑪家鄉長榮百合國民小學研發主任

臺中教育大學教育學系博士生

## 一、前言

直至今日，原住民心中仍存著與自然一體的信念，因此，原住民文化課程需在相對的場域實踐。人與動植物皆同屬自然界，皆在土地上生存，土地對排灣族和魯凱族而言，確實是生命所繫，且以整個生態來詮釋部落傳統智慧（陳世聰、高佩文、林竹君，2022）。從情境觀點的立場說，環境決定了人類的行動，因為人類的行動需要適應環境（Barrett, Mesquita & Smith, 2010）。

譚光鼎（1998）曾指出，教育研究之質量的多寡良窳，將影響原住民族教育的發展與改革，直至今日，在臺灣有關原住民族教育相關研究已累積不少。然而，觀諸原住民族教育研究，多以現況調查或探討實際問題為主，例如：當前的原住民族實驗教育的推動、原住民族學生學習低成就的探討，有關學生學習認知的研究稍嫌不足。

在教育過程裡，不論是教與學都需植根於某一環境場域之中。而學校場域正是一個重要的教育載體，經由諸多正式及非正式課程、通識教育、教師形象、學校建築及軟硬體設備等對受教者帶來影響（陳幼慧，2012）。本文嘗試以情境學習觀點談原住民族實驗教育文化課程之實踐，當傳統情境消失或不同時，如何進行情境學習，促進學生文化課程的學習，並以研究者服務學校的文化課程的小米課程設計與實踐為例。

## 二、原住民族實驗教育與民族教育的課程

陳枝烈（2017）指出原住民族積極推動民族實驗教育的原因，首先，世界原住民族權利發展趨勢，以及國內原住民族意識覺醒之激勵。其次，受教育體系中漢文化中心意識形態長期之限制，原住民族文化面臨消失的嚴重危機。最後則是教育法通過，提供原住民族透過教育實驗於學校中復振其文化的行動空間。

依據原住民族教育法第四條有關「民族教育課程」之定義：依原住民文化特性對原住民學生所實施之傳統民族文化教育。然而，目前並沒有民族教育課程的宗旨、目標、個分段能力指標、教學方式，評量等相關規定，因此學校推動民族教育是處於「學校自主」、「各自表述」混亂狀態（周永珍，2007）。

研究者認為此一混亂狀態更能看出差異之處，引出民族教育的本質。政策的

制定使原住民族實驗教育有其立基點，學校在執行層面的各自論述，導引教育本質性的探討，從教什麼？學什麼？乃至於如何實踐民族文化的核心價值價值。葉川榮（2022）指出由原住民族實驗學校中找到教學的有效策略並不難，難的是找不到原住民族文化特色中那難能可貴的核心價值，以及該讓原民的學生學習到什麼？研究者認為不只要關心學生的學習內容，也應關注學生在原住民族實驗教育裡如何學習。

### 三、傳統部落教育與學校教育

部落自治時期的教育，就是「生活即教育，教育即生活」的最佳寫照，數千年來，原住民一直維持的是以部落或家族為單位，行自給、自足、自治的生活，教育活動就是在各部落或家中實施（陳枝烈，2010）。以排灣族為例，排灣族人的學習場域即是整個傳統領域，學習發生在生活中，族人以各自的專業協助學生的學習（拉夫琅斯·卡拉雲漾，2017）。

是此，原住民的教育即是文化傳遞，教育的傳遞功能與文化的形塑有相當關連。斯普朗格認為，文化的陶冶絕非機械地裝入被教育者之中，「文化陶冶」的氛圍「就像空氣一樣地籠罩著那個特定地區的人類，而那些人類也就把它當作空氣一樣地吸入」（陳幼慧，2012）。

蘇美琅（2015）經由文獻分析與田野訪談分析布農族學習方式是先觀察、再模仿、然後主動探索、最後再創新發展。排灣族人在情境中由長輩製造學習的機會讓學生學習，在生活中給予學生經常性反覆的體驗、實作，強化他的熟稔度（拉夫琅斯·卡拉雲漾，2017）。傳統部落教育進行方式，與學校傳統課室講述法不同，學生在部落教育是學習的主體，長輩會在情境中製造學習機會。陳枝烈（2010）指出傳統教育裡原住民教育裡的老師教學並不是分科的，而是採取統整教學的形式。

傳統部落教育具有文化傳遞功能，它的學習導向文化實踐，與 108 課綱強調的學習應與真實的生活情境連結、以學習者為中心、學生所學能在生活中實踐與應用等不謀而合。是此，研究者認為有必要了解傳統部落教育，將這一套部落教育融入學校教育，讓教育回歸到教育本身，不只關注知識的灌輸、或偏向技術的學習。

### 四、情境學習理論

學習是發生在真實的情境中的，而知識的來源不僅僅來自書本，更多來自於生活。學校看見的是實踐的共同體，而不是宣揚他們的實踐。例如：講授科學和

數學的實踐，卻很少講授人們如何透過實踐有所聯繫，學生也極少參與在實踐中（Lemke, 1997）。意即學校的活動通常是專業的活動實踐，學生極少參與，這是否意味著學生在學校的學習與學校的實踐不是合一的呢？這樣的學習型態並無法促進學生的學習，習得的知識無法應用於情境化中。

有別於上述，情境學習理論強調學習活動應與社會文化情境結合，讓學生在真實活動脈絡中運用所學進行探索與建構（徐新逸，1996）。杜威提出教育即生活，認為學生需要從生活中、自然中、社會環境中，去發現實際的世界來加以行動與反思（劉育忠譯，2007）。傳統上認知觀點將刺激物與心智之間的互動，視為符號處理的過程（symbolic processing），將環境排除在外，因此，行動有時不在認知觀點的考慮範圍內，但在情境觀點中則是不可或缺的研究變項（陶振超，2011）。由此論觀點來看，實地情境學習讓學生在真實生活情境學習、行動與反思，有助於深刻學習，獲得實用的知識。

## 五、情境學習在實驗教育民族教育課程的應用

如何引導學生在真實的情境中學習，情境認知學習就顯重要：學生在情境學習應包含兩重點一是個在情境中從事有意義、有目標性的活動（activity），以此活動所建構的關係對個體才有意義，以此活動建構出的情境對個體才有影響。二是指個體在情境中，必須有引導性的參與（Rogoff, 1990）。幸曼玲（1994）指出所有在環境中的人、事、物所營造出來的互動關係，統稱為個體學習或發展時所在的情境，個體的學習與發展時受到情境中的人、事、物所影響。

研究者嘗試以自己服務學校的二年級的小米文化課程為例，談民族教育課程如何在部落生活情境脈絡下進行，使學生不僅能習得傳統文化的知識與技能，也能認識此刻生活的環境生態。說明如下：

傳統小米的種植為一年一種，現在部落小米耕種為一年二種。情境學習強調真實情境，因此，我們跟著部落在地小米的耕種時序。學生在九月耕種，隔年一月收成，和傳統文化脈絡下一月播種六月收穫不同（參見圖 1）。然而，小米生長歷程並不會因為時序改變有所不同，邀請一位長者與在地青年帶著孩子一起在小米田工作，學生在真實的情境中學習耕種與生態環境的觀察。

研究者觀察學生在小米文化課程的學習行為，如圖 2。說明如下：

進入情境：提供真實的情境（學校小米田耕地），帶領學生「進入情境」，有專家（耆老）進行示範，讓孩子邊學習邊紀錄。實作：實作是使學生在做中學，能主動發現問題，主動向耆老或是同學請益，並逐步修正。討論與統整：此階段

老師與學生進行討論，將實作的歷程、上課筆記、請益的紀錄等等進行統整。多重觀點學習：教師提供相關的閱讀素材，擴展學生學習的經驗與範圍，使學生具備多元觀點，並進行觀點比較，如：傳統與現代時序比較，促進學生進行思辨，以讓緘默知識（耕地理的生態知識）能夠變的明確。主題探究：最後進行主題探究，以促進學習的統整。學生能藉由主題探究進行資料的分類與歸納、並由教師進行提問教學，促使學生的思辨能力發展。最終，學生能進行學習分享。

學生在這門課程裡是學習的主體，和同學有合作的關係。該課程並非聚焦在種植的技術、知識學習，反而藉由與真實情境的連結，讓學生從實作中發現問題，能向專家請益，進行經驗的反省、歸納、統整、比較、思辨、分享、實踐等等，學生能在生活使用習得的能力。

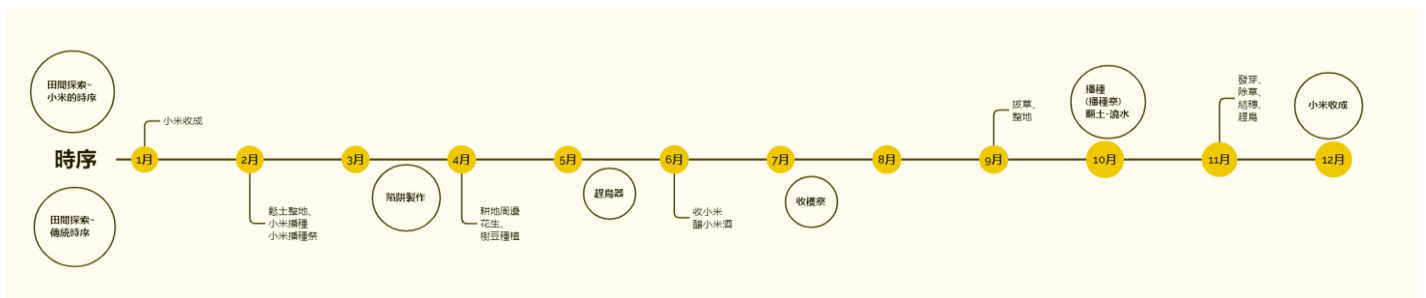


圖 1 傳統與現代時序

資料來源：彙整自長榮百合國小胡欣宜老師課程實踐

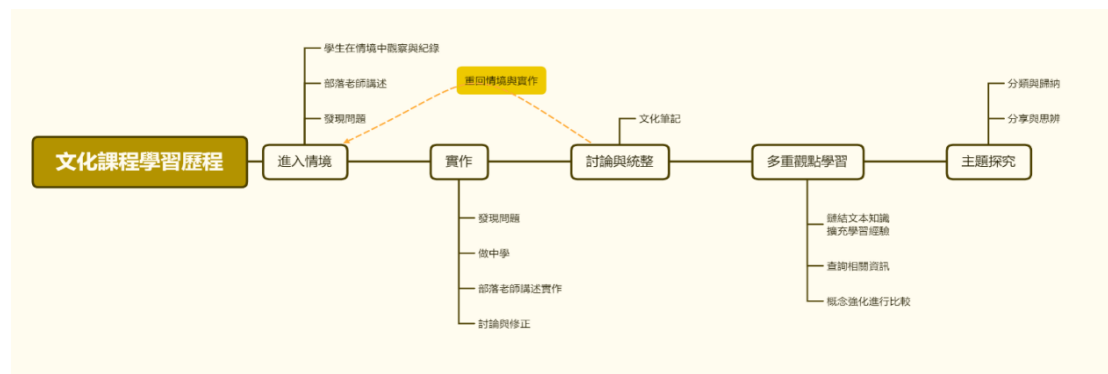


圖 2 文化課程實踐

資料來源：彙整自長榮百合國小胡欣宜老師課程實踐

## 六、結語

研究者嘗試以情境學習的觀點談民族文化教育課程設計，乃是因為原住民族文化的學習脫離不了情境，拉夫琅斯·卡拉雲漾（2017）排灣族人的學習場域即是整個傳統領域，學習發生在生活中，學生透過進入情境、和專家的互動，產生

學習行為，與發生學習成效，以致達成學習目標。研究者舉小米文化課程為例，提出學生在情境中學習文化，雖然不在傳統時序中進行課程，整個課程中仍

能學習傳統知識、技能乃至於態度，而態度的養成，也實現該堂課教師設計之學習目標。

事實上，當代原住民族的生活空間與學習場域失去傳統脈絡，情境的安排也可能受限，這意味著文化課程可能沒有真實情境，若真實情境不在，課程設計上要如何調整？研究者建議教學者在課程設計時，思考「學生學習文化的目的」，試以狩獵文化課程為例：

研究者思考「學生學習狩獵文化的目的」，從中得出學生應該不只是學會狩獵的技巧，而是學會獵人的智慧，並能遵守山林倫理與守護山林。所以，當傳統情境消失或不同時，我們仍可在當前的部落真實的情境中，設計以守護山林為目標的課程，文化老師講述的傳統狩獵智慧，則能拓展學生的經驗與觀點。

本文以情境學習觀點討論原住民族實驗教育小米課程設計，冀圖拋轉引玉落實以學生為主體的教學，促進學生在民族教育課程的學習，使學生能使用文化知識、實踐文化精神，進而符應多數原住民族實驗教育宣稱「成為人」<sup>1</sup>特定教育理念。

## 參考文獻

- 拉夫琅斯·卡拉雲漾（2017）。來自林野最後的呼喚：Vuculj 排灣族 Veqeveq 傳統領域學。屏東：排灣學研究會。
- 幸曼玲（1994）。從情境認知看幼兒教育。初等教育學刊，3，165-188。
- 周永珍（2007）。原住民族小學民族教育課程實施之個案研究。高等教育期刊，3(1)，87-108。
- 徐新逸（1996）。情境學習在數學教育上的應用。教學科技與媒體，29，13-22。
- 陳幼慧（2012）。文化學習理論與通識教育。通識教育學刊，9，P47-68。

---

<sup>1</sup> 如：臺中市博屋瑪國小－Atayal balay（成為真正的人）、Kinva lyutu na Atayan（有泰雅靈魂的人）為教育核心理念。屏東縣瑪家鄉北葉國小－教學生成為一個真正的 kacalisiya（住在斜坡上的子民）。臺東縣土坂國小－masan caucau（成為堂堂正正的排灣族人）等等。

- 陳世聰、高佩文、林竹君（2022）。遷村部落知識體系共構與文化展現相關議題之探討。在官大瑋主持空間與原住民知識〔論文發表〕。Mata 族群發聲·文化顯影－臺灣原住民族知識體系的建構與展望。
- 陳枝烈（2010）。原住民族教育－18年的看見與明白。屏東：國立屏東教育大學。
- 陳枝烈（2017）。原住民族教育實驗學校發展現況。2017 第十屆臺日原住民族研究論壇發表之論文，國立政治大學。
- 葉川榮（2022）。以國外經驗思考我國原住民族實驗教育師資培育模式之挑戰。臺灣教育評論月刊，11(2)，24-28。
- 劉育忠（譯）（2007）。教育哲學。臺北：五南。
- 譚光鼎（1998）。原住民族教育研究。臺北市：五南。
- 蘇美琅（2015）。布農族傳統文化適用於小學民族教育課程之研究（國立東華大學課程設計與潛能開發學系博士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。
- Barrett, L. F., Mesquita, B., & Smith, E. R. (2010). The context principle. In B. Mesquita, L. F. Barrett, & E. R. Smith (Eds.). *The mind in context* (pp. 1-22). New York: The Guilford Press
- Lemke, V. (1997). Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective. In D. Kirshner & J. A. Whitson (eds.). *Situated cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp. 37-55). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.



# 行動、想像與反思— 一所原住民重點學校的田野參訪為例

陳佩羽

國立臺灣師範大學教育學系碩士班研究生

劉秋玲

臺北市立大學師資培育與職涯發展中心助理教授

## 一、前言

還記得田野參訪當日，依舊是初夏的炙熱陽光，我們搭乘火車一路北上，沿途北海岸美麗的風光景色，有別於臺北的熱鬧繁華，令人格外珍惜此次走出教室學習的機會。當我們踏出車站，步入北部某個原住民部落時，眼前景色是層層疊疊的山巒，雲霧瀰漫環繞群山，宛如佇立在仙境，撲鼻而來的青草味，及沿路上獨特的雕刻圖騰，提醒我們已遠離都市塵囂，進入泰雅神聖領地。翻閱譚光鼎、林明芳（2002）研究泰雅族學童的學習型態（learning style）分析，從文獻中可以發現，原住民學童從小生長環境接近大自然，且依賴部落生活，因此發展出團結合作、偏好動態及非正式情境的學習型態。儘管此篇為二十年前的文獻資料，實際走訪部落，仍能感受文章中所提及，因生長環境不同所形成的文化差異。

在臺灣，過去以華人文化為中心教育政策的強制推行，壓縮原住民族教育與文化的發展空間，限制語言的日常使用，導致原住民社會文化體系產生變遷，甚至瀕臨消失的危機。八十年代起，關心原住民族權益的人士，群起要求憲法保障，並且發起一連串的「還我土地」、「正名」等原住民族運動。九十年代，原住民族呼籲臺灣社會消除種族歧視，珍視原住民遺產與原住民權利（魏春枝、張耐，2000）。經由社會人士的共同努力，1998年原住民族教育法於立法院通過，迄今也經過5次的修訂<sup>1</sup>。即使如此，近十年臺灣社會整體變遷（例如都市化、少子化）的影響下，使得原住民的生活空間逐漸失去其功能，而落入邊陲，更使得原住民族的群體主體性喪失。因此，本文藉由Edward Soja第三空間觀點，討論原住民族教育空間壓縮，並將焦點置於民族教育發展之空間性（spatiality）探討，同時關注原住民族教育「部落主權」在實驗教育過程中之重要性。

## 二、論原住民族教育三元空間及其意義

### （一）Soja 空間理論觀點

筆者們認為，在討論原住民族教育發展時，應考量其身處地理環境、過去的殖民歷史以及族群間存在霸權壓制少數的內部殖民化問題，聚焦於生活環境、歷

<sup>1</sup> 詳見全國法規資料庫「原住民族教育法」。取自 <https://reurl.cc/EoGvzA>

史背景如何致使少數族群學生不利的教育經驗。這些論述，可見諸如 Spindler (2001) 提出文化不連續理論 (Cultural Discontinuity Theory)、Deloria 與 Wildcat (2001) 描述因殖民歷史所致結構性不平等 (Structural Inequality)、Pavel 與 Padilla (1993) 指出少數族群從社區非正式社區至學校正式社區，與主流群體間的互動歷程，即交互主義理論 (Interactionalist Theory)，及人類學家 Fernando Ortiz 所建構跨文化 (Transculturation) 概念等。而本文所關注的論述，主要是地理學家 Edward Soja 在其著作《第三空間》(Third space)，以空間、歷史與社會的三元論，強調社會與空間之辯證關係，以及生活中的空間性意義 (汪明輝，1999)。

Soja 以 Henri Lefebvre 空間生產三元論為基礎，進而提出三元的空間認識論概念，包含感知的第一空間 (First space)，即空間形式之具體形象，這個空間性為外在環境之物質形式，如山林、海洋、部落、學校等；構想的第二空間 (Second space)，強調在空間中的經驗，是個體在空間中精神的探索、反思和建構，如與自然環境的接觸、和部落的互動、從學校的獲得等，皆是原住民學生學習的場域；而生活的第三空間 (Third space)，是超越第一空間與第二空間的思考模式，會隨著社會、歷史的變化而改變意義，甚至發展出活化、重建空間的可能性。因此，探討第三空間的意義不僅止於分析與理解空間中的權力關係，更進一步創造、發想空間權力之未來性 (盧沛文，2019)。

## (二) 空間性對原住民族教育的意義

空間中存在各種權力的對話與抵抗，空間性是分配與統治權力的工具，同時也可能轉變成空間鬥爭，以取得社會空間的控制權 (Soja, 1985)。汪明輝 (1999) 指出原鄉空間是民族發展之核心，卻被主流群體所邊緣化，然而，邊陲空間亦可作為對抗核心之量能。若從空間性反思原住民族教育的意涵，「誰來制定原住民族教育？」、「如何制定？」關於族群間所形成的權力掌控與對立的問題，容易在主流社會中，形成一個固定、制式化的概念，如同多元文化教育、原住民族教育的實踐，總是以支配與給予之形式呈現，卻缺乏對環境、歷史等空間形式在第三空間中的理解的反思，這些都是論及族群教育時，不可被分割開來討論。

關於空間之爭取，《原住民族權利宣言》指出原住民族享有「自決權」，可自由決定政治地位，及自身的經濟、社會和文化發展，且在行使權利時，享有自主權或自治權。王前龍 (2018) 探討如何以原住民族實驗教育作為促進設置原住民族學校的基礎，指出《學校型態實驗教育實施條例》在實施辦理的過程中，並不包含「社區參與」等項目，以致忽略「部落自決」。因此原住民族必須依據《原住民族基本法》成立自治區，以取得管理各級學校的權限，始能落實以民族教育為本的教育型態。



### 三、原住民族教育空間之壓縮

#### （一）都市化與邊陲家園

在過去，原住民多居住在偏遠的山區或平地鄉鎮，經濟及生產來源主要以狩獵、農耕為主，在快速發展的都市化後，原住民紛紛移往都市尋求更好的就業機會（劉千嘉、林季平，2010）。臺灣社會在工業化與都市化的影響，自 60 年代開始形成所謂的「都市原住民」，根據原住民族委員會 2023 年 5 月原住民族人口數統計資料之臺閩縣市鄉鎮市區原住民族人口－都會比例調查數據顯示，目前已有 28 萬 8,346 人，約 49.19% 原住民人口居住於都市地區，占原住民族總人口數近 5 成左右，原住民族與漢人文化上的差異，導致出現族群認同上的矛盾現象，特別是原住民大量移居都市後。

部分原住民或其第二代在教育、收入提高後，原居住都市邊緣之原住民，也開始呈現往都市核心區移居的現象（行政院主計處，2012）。新一代的都市原住民青年沒有任何原鄉的生活經驗，也缺乏部落長輩教導帶領，在這樣的生活脈絡下，由於對自身族群文化的理解匱乏，連帶影響其自我認同，而陷入「雙重邊緣」的情境（Hafay Nikar, 2019）。隨著經濟快速發展、對教育機會追求，部分原住民遠離自己的家園至外地生活，教育系統亦潛移默化地低落了家園價值的觀念，年輕人傾向於在外面尋找他們的未來，淡化了他們所擁有的東西，以致青年人與社區、部落脫離關係。

#### （二）學習場域與部落分離

根據教育部統計處 111 年 5 月調查報告，針對原住民族學生就讀學校地區調查發現，110 學年國中小原住民學生數計 6.6 萬人，隨著都會區原住民族人口增長，就讀於非原住民族地區國中小人數達 4.3 萬人，比率已由 105 學年之 60.9% 逐年增加至 110 學年之 64.3%，而原住民族地區仍有 2.4 萬人國中小原住民學生就讀，比率逐年降低至 110 學年之 35.7%。原住民族學生的學習場域逐漸由部落移往城鎮、市區，逐漸與傳統生活場域分離，也失去理解家園、文化的機會。

而正規教育為學生準備的知識、空間並不適用於他們的日常，教育系統所傳遞知識、價值可能違背原住民族本身的世界觀。卓石能（2004）研究都市原住民學童族群認同與學校生活適應之關係，整理出四種不同的型態：(1)少數族群「文化融合」(culture integration) 的程度，影響學生教育成就；(2)因群體間的差異所形成的文化斷層，使少數族群學生積累失敗、衝突的經驗，而發展出「抗拒式的適應策略」；(3)少數族群學生因感受到教師種族歧視，或學校文化環境所致使的不愉快經驗，而放棄學業，稱為「對族群認同的污名感的抗拒」；(4)因社會文化

及價值觀念與主流文化相互衝突，使少數族群學生不僅要學習、適應不同的生活模式與價值觀念，更要面對學習環境帶來的壓力。少數族群的學生成長背景異於主流群體，當教育空間移轉，便會形成不同程度的認同與適應問題。

回顧臺灣原住民族教育發展史，國民政府於 1945 年來臺後，從起初改革日本的教育制度，將原住民納入共同的教育體系，接著消除個體差異，加強同化，以更完整的入學和支持渠道，擴大、鼓勵原住民族學生升學。1987 年解嚴後，臺灣政經社會逐漸走向開放與多元，原住民族教育的政策方向也逐漸從同化主義走向多元文化主義。近年來，諸多原住民研究強調原住民族主體性與自決的展現。有關於「民族本位」、「主體性」及「自決性」的教育思維，仍需更多的行動、想像與反思。

但本文也要提醒，儘管有識者們呼籲將知識去殖民化，使得相關研究容易讓少數群體獲得，但在實踐中是否能夠落實並產生具體影響，仍須深入探討。例如，Batz（2019）指出昂貴的書籍使城市、高知識分子以外的人無法接觸，也沒有翻譯成原住民的語言，學術會議在城市、遙遠的國家舉行，且大多是由學術界人士參與。此外，學術研究過度理論化的概念和事件，而不提供問題的解決方案，對於當地的人來說，在實際和現實生活層面上沒有幫助。另外，少數群體應該有自己的田野調查與理論基礎，除了進行自己族群的研究之外，也可同時進行自我族群以外的跨文化與比較性研究，避免故步自封。最後，少數群體不應單靠外人獲取信息，或以主流價值曲解。教育與家園空間的分隔，形成原住民族青年與語言、文化的脫離，甚至影響個體如何看待自身文化，及對族群的認同。Clifford（2017）指出，面對社會變遷的原住民，在日常生活中不斷連結與重建自我與族群的關係，並且在這個過程當中強化族群認同，其理論意涵，也值得我們參考。

#### 四、結語

許多原住民和被邊緣化的少數群體往往被學術體系制度化，在追求教育成功的過程中，脫離社區、家園而忘了根基。現今教育亦急於展示對多元文化的重視，設立法規、制度以營造一個多元價值的社會關係，然而，制度或課程本身是否完善或合乎背後意義極少人談論。那些被殖民、被教育體系邊緣化的過去，不該被抹去或遺忘，且無法忽視的是，政府、社會體系現今仍未提升少數群體權益。因此，在教育面向上，除了提供升學機會並致力恢復語言、文化外，更應該試圖擺脫正規的、以國家為基礎的教育系統思維，重置教育空間，並為社區權力賦權，以推動和恢復祖先和部落珍貴的知識資產。

是以，鑑於今日實驗型態學校規劃設置，局限於十二年國教課綱的框架下，以附加式的文化課程並無法弭平過去歷史所造成的社會不平等、突破因文化差異

所形成的文化斷層現象，更重要的是，由於缺乏對空間想像，而無法促成打破空間限制的重建力量。Corson（1999）社區本位教育（community-based education）將原住民教育的主體性，歸還於社區，而非停滯在主流教育的脈絡之下。再者，實驗教育實施至今，仍有諸多困境待被克服，如陳枝烈（2017）分析原住民族實驗教育學校面臨的問題，包含教師缺乏文化知能、部落參與學校校務的法令權利與空間不足等，而葉川榮、劉秋玲（2020）亦指出在政策推動時，需以原住民族主體性做通盤考量，應設立考量原民學生身心發展之學制一貫課程設計內容，始能呈現民族實驗教育精神。這些關於「主體性定位」、「民族教育量能」的挑戰，都是由實驗學校邁向民族學校過渡階段，急需被解決的問題。

最後，Smith（2010）指出全球化和新的世界秩序的概念是不同類型的挑戰，處於世界的邊緣會產生可怕的後果，而被納入世界市場則會產生不同的影響，因此需要進行新形式的抵抗。原住民社區也需要創造自己的知識生產和教育的形式和空間。學術經常被認為是西方、主流群體壟斷的知識生產，通過去殖民化和批判性論述，使我們重新思考教育空間與社區的關係。社區空間是原住民族生活、教育和文化傳承的重要場域，不該在全球化的浪潮下被忽視。一個合宜的生活（right livelihood）之價值，需要與具有經驗性的情境脈絡相連結（譚光鼎、曾碩彥，2009），即重視、重新思考與建構生活空間的一切想像。而這些經驗性的情境脈絡，需要透過集體自決的意識與實踐來保留（孫大川，2000）。

### 參考文獻

- 王前龍（2018）。以原住民族實驗教育促進設置原住民族學校的關鍵：落實自治權。臺灣教育評論月刊，7(1)，103-106。
- 行政院主計處（2012）。受雇員工薪資調查與與生產力統計年報。取自 <https://reurl.cc/QX4gAp>
- 汪明輝（1999）。臺灣原住民族主義的空間性－由社會運動到民族發展。國立臺灣師範大學地理研究報告，31，83-110。
- 卓石能（2004）。都市原住民學童族群認同與生活適應之關係研究－以高雄市原住民國小學生為例。原住民教育季刊，(35)，77-108。
- 原住民族委員會（2023）。5月原住民族人口數統計資料。取自 <https://reurl.cc/RzvgoZ>
- 孫大川（2000）。夾縫中的族群建構。聯合文學。

- 陳枝烈（2017）。原住民族實驗教育發展現況。第十屆臺日原住民族研究論壇，臺北市，臺灣。
- 教育部統計處(2022)。原住民族教育概況統計結果提要分析。取自<https://reurl.cc/b97grX>
- 葉川榮、劉秋玲（2020）。原住民族實驗教育幼小中一貫策略之個案研究。臺灣原住民研究論叢，(28)，99-134。
- 劉千嘉、林季平（2010）。影響臺灣原住民族遷徙的區位及生命歷程要素。都市與計劃，37(3)，305-342。
- 盧沛文（2019）。活的空間：第三空間與地理學空間對話超展開。眼底城事。取自<https://reurl.cc/VL28zQ>
- 魏春枝、張耐（2000）。都市原住民青少年的族群認同探討。師友月刊，(393)，37-40。
- 譚光鼎、林明芳（2002）。原住民學童學習式態的特質－花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討。教育研究集刊，48(2)，233-261。
- 譚光鼎、曾碩彥（2009）。原住民社區本位學校的理想與實踐—臺灣原住民完全中學之分析。臺灣教育社會學研究，9(1)，91-134。
- 林徐達、梁永安（2017）。復返：21世紀成為原住民（Clifford, J.原著，2013年出版）。桂冠。
- Hafay Nikar（2019）。都市原住民，怎麼來又走向哪？原視界。取自<https://insight.ipcf.org.tw/article/142>
- Batz, G. (2019). The Ixil University and the decolonization of knowledge. In Smith, L.T., Tuck, E., & Yang, K. W. (eds). *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view*. Routledge.
- Corson, D. (1999). *Community-based education for indigenous cultures*. In *Indigenous community-based education* (pp.8-19). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Deloria, V. J., & Wildcat, D. R. (2001). *Power and Place: Indian Education in America*. Fulcrum Publishing.
- Pavel, D. M., & Padilla, R. V. (1993). American Indian and Alaska Native postsecondary departure: An example of assessing a mainstream model using national longitudinal data. *Journal of American Indian Education*, 32(2), 1-23.
- Smith, L.T. (2010). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace : Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.
- Soja, E. W. (1985). The spatiality of social life: Towards a transformative retheorisation. In Gregory, D., Urry, J. (eds), *Social relations and spatial structures*. Palgrave.
- Spindler, G. D. (2001). The transmission of culture. In J. H. Strouse (Ed.), *Exploring socio-cultural themes in education- Readings in social foundations* (pp.5-28). New Jersey: Merrill Prentice Hall.



# 成功是實驗出來的一以臺南市西門雙語實小為例

黃歆琦

英國布里斯托大學教育博士候選人

## 一、前言

2017 年起，臺南市成為全臺灣推動雙語教育（Bilingual Education）的領頭羊，當時有八所學校成為 CLIL 試辦學校，進行「語言與學科內容整合教學」。其中，臺南市西門雙語實驗小學扮演相當重要的推手，榮獲教育部教學卓越金質獎。西門實小從 107 學年度開始，教學團隊共推出十八套自編教材，將英語文融入鄉土、環境教育、海洋教育等主題課程，目標是成就每個學生，適性揚才，成為終身學習者（呂翠鈴，2021）。研究者為能深入了解雙語實驗小學推動的成功因素，於 2023 年 6 月 14 日專訪西門呂翠鈴校長，了解「雙語實驗教育」推行過程中的成功關鍵，藉此文呈現雙語學校在轉型過程中會遇到的挑戰以及因應之道，讓教育工作者與一般大眾看見雙語教育的可行性。西門早在臺灣的雙語教育政策正式推行之前，就開始默默深耕雙語教學，用雙語教育來翻轉西門國小這所百年海濱小校。校長始終堅信：教師要先理解雙語教育的本質，抱持投入教育工作的初衷與熱情，「看見孩子的改變」方能成為創新教學的原動力。如此一來，英語不再成為孩子心中的夢魘，而是與世界溝通的一座橋梁。

## 二、轉型為雙語學校時面臨的挑戰

西門國小在轉型為雙語學校的過程中，遇到以下幾個主要的瓶頸：

### （一）英語教師與領域教師對於雙語教育的核心意涵不夠清晰

不少教師以為雙語教育就是將各領域課程全部翻譯為全英語授課，英語老師擔心自己不擅長英語以外領域的術語和內容，領域教師則憂慮自己的英語能力不足，學生家長更憂心雙語教育造成自己的小孩無法正確理解課堂的內容，質疑雙語課程教學品質。

### （二）學校轉型最初期，教師參與雙語教學意願低落

特別是雙語課程少了傳統課程中出版社幫老師準備的教學指引、電子書、學習單與教具，教師要花大量的時間與精力備課，全部從零開始，製作大量的簡報。舊有的教學資源全部都要進行調整，並確保內容符合課綱的精神與要求。想到這些資源的投入，讓老師們一開始為之怯步。

### （三）認定主要學科不適合實施雙語，擔憂學習品質降低

第三大個學校曾經遇到的挑戰是老師與家長心中的困惑，他們渴望明確被告知什麼科目適合進行雙語，並認為孩子英語程度要足夠，才能受惠於雙語教育，意即認定低年級學生上雙語課會出現鴨子聽雷的情況。家長與老師對於雙語教學不夠全面的理解，曾使西門國小最初的轉型困難重重。

### （四）對於雙語評量的方式沒有共識

由於老師們一開始都不太清楚雙語教育的評鑑方式，曾有老師誤以為在雙語課程中要考核學生的英語單字句型等語言習得程度，誤解了雙語教學的本質。

## 三、學校面臨困境時的因應措施

研究者發現，西門在轉型為雙語學校的過程時，之所以能面對各種挑戰並突破困境，主要因應措施如下：從對雙語的認知轉化開始，並鼓勵多元化背景的師資進行團隊合作與成立社群，進而提升教學者的榮譽感與向心力。同時，更選擇在雙語教學實踐中，大膽嘗試從完全沒有英語基礎的學生開始進行各科目的實驗教學。

### （一）清楚認知「雙語教育」不等於「英語教育」

雙語教育是指以兩種語言教授各種學科領域內容的術語（Wright, Boun, & García, 2017）。唯有對於雙語教育的認知正確無誤，方能有效推展雙語實驗教育。倘若沒有將迷思化解開來，雙語實驗教育就不容易成功。不論是行政端、前線的教育工作者、家長與學生，都必須清楚理解雙語教育的意義。雙語教育不同於英語教育。雙語教學中，不像傳統的英語教學那樣注重學習者聽說讀寫的語言整合能力。雙語教師除了避免艱澀的內容，也不堆疊英語單字句型，而是讓孩子習慣「自然而然」以英文參與學習活動，目標是學好該領域內的相關知識與技能。

### （二）戲法人人會演，持續專業對話，激盪智慧火花

實驗教育就是一門藝術。在跨領域雙語教學的實際場域中，因為沒有課本，教材教法必須要客製化，適才適性。西門實小運用多元化的師資、多模組的評量、差異化教學以及學習輔助，鼓勵孩子挑戰自己、敢於開口表達的勇氣，同時兼顧領域內容的有效學習。平日，西門藉由強大的團隊協作，英語科老師與各領域教師相互觀課，統整彼此的教學心得，不斷對話，開始雙語教學後，再持續做滾動式的修正，逐步地調整教材與教學法。例如，西門國小的自然雙語課中，老師在

設計課程時，並沒有因此忽略學生對於自然現象的觀察力與探索能力。教師在課堂中善用學生的「先備知識」，引導學生理解雙語課中出現的英語字詞，例如多數低年級孩子有「吹泡泡」的經驗，老師連結他們的記憶，學生便能直接理解 bubble 這個詞的意思，不需要特別透過翻譯。多模組的鷹架教學非常重要，教師在雙語課程中，不只有影片播放，還提供各種實體的教具，讓孩子擁有多重的感官體驗，「學習單」設計更特別重視視覺輔助，使學生容易理解文意。

「跨語言的使用時機」也很重要，雙語課程中，學生也可以用中文回答老師的問題，目標是讓學生自然運用雙語，有效地學到各領域的課程內容。關於雙語教育的評鑑，呂翠鈴強調，雙語，不是要在領域課程中去評鑑學生的英語能力，因為評鑑英語水平是英語教師在英語課中的責任。例如，在雙語體育課中，老師很可能全程使用大量英語授課，但評鑑時不會去考量學生英語單字或拼寫，而是評鑑體育領域的知識以及應該具備的運動技能。雙語教育指的是以雙語進行「教與學」，不是指懂得「翻譯」。任憑人工智慧軟硬體再發達，都無法抹滅雙語教育的重要性。語言學習不單純是字面意義的溝通，背後有更深更廣大的文化底蘊。這樣的素養，正是學生在雙語實驗小學裡，一點一滴培養起來的語言文化素養與國際觀。

### （三）海納百川是不變的教育精神

只要用在學生身上，能看見學生的成長，就是好的教學法。實驗教育就是跳脫固定框架，學校尊重學生多元文化來設計教材教法與評量學生的方式。雙語實驗教育中，門派眾多，例如 EMI (English Mediated Instruction) 與 CLIL (Content and Language Integrated Learning)。西門國小推行雙語教育開始，遵循且善用 CLIL 的教學取徑。但這不代表西門國小認定 CLIL 是最適合雙語教育的一種取徑。在西門，沒有一套一成不變的規準，不論是教師、教材、教學法等，都秉持創新與多元化的精神。雙語教育應該在哪一科目實施？雙語只能用在體育或藝能課等所謂的「非主科」嗎？這是雙語教育實行時，許多人的心中的迷思。面對這個問題，呂翠鈴強調，除了國語文領域，沒有絕對不適合進行雙語教學的科目，其中的 know-how (實際的知識與技術)，只有各個學校透過不斷實驗與嘗試，才能妥善掌握教材教法，並正確抉擇雙語課要跨足的那些領域以及雙語課中的英語文應該使用的比例。許多小學老師覺得數學是主科，不適合雙語教學，然而西門一開始實施雙語教育時，便選擇了數學，也看見實際的成果。英語老師協同數學老師共同備課時，發現數學演算流程是學生早已熟悉的部分，不需要再花時間用英文說明一次，老師的重點也不是幫學生教導特定的英文單字。教師的角色是將數學知識遷移與應用到雙語數學課中，藉此培養學生的數學能力。



#### (四) 賦予老師尊榮感，將迷思轉化為掌聲

西門國小的雙語教學老師在分享自己的經驗時，總是神采飛揚。呂翠鈴一開始推行雙語教育，就意識到教師參與動機的關鍵性，如果老師沒有自發參與的心，被分派到雙語教學時，只會感覺到自己很倒楣、很惶恐。因此在雙語實驗學校中，呂翠鈴賦予教師無比的尊榮感，透過這股源源不斷的正能量，自發性組成雙語共同備課社群。傳統上，課程評鑑是年度大事。但是呂翠鈴認為，教師要意識到真正的課程評鑑無處不在，這不是一種壓力，而是讓掌聲能隨時來自身邊的同仁與家長。具體的方法包括：持續「接待外賓前來學校進行觀議課」、「安排家長觀課日」、「舉行校內創意課程發表會」等，都能讓「自發」與「共好」的力量不斷擴張，教師的增能不再是口號或形式，而是在正向氛圍中，再自然不過的結果。雙語教育社群，讓老師不再單打獨鬥，而是並肩作戰。110 學年度，西門實小率先讓全校三分之一的七位編制內在職正式教師，取得教育部加註雙語次專長取得教育部加註雙語次專長的證書。此外，呂翠鈴帶領全校同仁進行雙語課程評鑑實作工作坊，讓全校同仁都明白，每一次的教學活動都是課程評鑑，老師的用心總能獲得正向的回饋。眼見為憑，讓時間來證明實驗教育的可能性。西門實小的成功，是立基在全校教師都是「雙語教育的推手」（呂翠鈴，2022）。

#### (五) 成立雙語教師實踐社群（Bilingual Teacher Communities of Practice）

作為學校校長，可帶領雙語教師共同活化、創新既有的課程。實踐社群指的是一群對某一特定領域的共同興趣、為了建構交流特定領域的知識技能而組成的群體，通過定期聚集，分享自身經驗，彼此切磋，達到專業領域的進步（Lave & Wenger, 1991）。學習社群的形式非常多元，包括同領域與跨領域教師自發組成的社群，以及跨校合作的學習社群。雙語教師透過定期的研討會、公開觀課、雙語工作坊等活動，就能在教材教學方法上推陳出新，包括運用多模組、多媒體的教材教法，共同編寫合適的雙語教案。教師在教案設計時，一起討論雙語教案的理念和執行方式，中低年級由本籍教師授課，高年級則加入外籍教師一起備課，每周固定的共備時間是一小時，目標是設計配合各種課程的語言風格以及語言結構。

#### (六) 從小一上學期實驗：原來英語「零基礎」，一樣可以徜徉在雙語天地

孩子們準備好一定的英語能力才適合接受雙語教育嗎？答案是「不」。西門國小課室教學錄影資料顯示，剛入學的一年級的公立學校孩子們，幾乎完全沒有英語學習的背景，卻能輕鬆自然、神情雀躍地聆聽雙語教師的課室用語，並能與老師有互動。台上老師不倚賴中英文翻譯，而是讓孩子能從活化的教材教法中，在理解領域內容時，直接地習得常用的語彙。由此可見，雙語課程裡，教師不須

要求學生聽懂每一句英文，英文只是一種純然的溝通工具，多聽多說，久而久之就能直接運用出來。

#### (七) 營造雙語環境，觀察雙語使用情形

持續性的觀課，使得教師得以仔細觀察學生使用雙語的情況。雙語教師在課室內、下課時與學生互動，發現學生運用雙語進行溝通的意願提高了，用兩種以上的語言交錯表達自己的看法時，也越來越自然。如此一來，評量，不是制式的驗收或考試，而是在課堂中、生活裡，觀察教職員和學生轉型時的適應情況。

## 四、結論

深訪西門實小呂翠鈴校長之後，研究者提出幾項建議，期盼能給予正要推動雙語教育的學校一些參考。實驗教育要成功，需仰賴「由內而外」的力量。當學校的校長、行政人員、家長與老師，欣見學生由「多說」進而「敢說」、「會說」的美好成果，就不再畏懼在實驗時遇到的挫折。換言之，推動雙語教育的原動力與持續力，就是教學者本身的任何型態的實驗教育要成功實施，關鍵不是尋求一套標準答案或流程，而是持續不斷摸索、修正與創新。教師應力求創造脈絡化的學習情境，使學生不抗拒上雙語課，更能積極使用兩種主要的語言來與老師跟同學互動。在教學評量的部分，學校應採素養導向學習評量，評量方式多元化，例如學習歷程檔案、表演與實作等，都能激勵學生挑戰自己、超越自我。

總之，雙語教育並非菁英教育，實施雙語教育，也不單是為了因應政策或是行銷學校，而是要讓時間來證明雙語教育的可行性。成功之道，沒有捷徑。若能秉持實驗教育的精神：跳脫框架、持續摸索與不斷實驗，雙語教育的「國民教育化」指日可待。

## 參考文獻

- 呂翠鈴（2021）。從臨海小校到雙語教學典範。載於呂翠鈴、陳慧琴、鄒文莉（主編），**成功的跨領域學科雙語教育西門實小教學卓越典範**。臺北市：書林。
- 呂翠鈴（2022）。全校一心的雙語教育。**師友雙月刊**，636，59-67。
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Retrieved from <http://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Wright, W. E., Boun, S., & García, O. (2017). *The Handbook of bilingual*

*andmultilingual education*. Retrieved from <https://books.google.co.uk/books?id=zfpSDwAAQBAJ>



## 因教育實驗邁向實驗教育之挑戰

解惠婷

新北市三峽區插角國民小學學輔主任

宋宏璋

新北市三峽區插角國民小學校長

### 一、前言

為了鼓勵教育創新和多元並增加家長教育選擇權，民國（以下略稱）103年「實驗教育三法」三讀通過，實驗學校有了法律定位。根據楊皓如（2017）的研究：「觀察非學校型態實驗教育政策變革過程藉由不斷提高法定階，賦予明確法源依據，從地方職權命令、中央行政命令，直至103年通過實驗教育三法，將實驗教育提升至國會保留位階，政策形成與立法回應社會與國情對教育的需求改變，實驗教育發展隨著社會變遷日趨蓬勃，立法亦趨完善。」隨著實驗教育三法正式發布實施後，偏鄉小學不論其轉型目的為何，也燃起一股實驗教育的教育風潮，因為「學校型態」的實驗教育受到國家的支持與呵護，這也讓公立學校有了轉變的契機，開啟了教育發展新的里程碑。爰前，教育部（2023）統計學校型態實驗教育計畫通過校數已由106學年53所快速增至111學年之109所；參加學生亦由106學年度5,139人增至10,721人，成長近1.1倍，尤其以國小增加7,524人最多，國中2,709人，高級中等學校488人。又立法院院會於112年5月29日三讀通過行政院所提「國民教育法」修正草案，其中增修第6條第1項：「為保障學生學習權及家長教育選擇權，國民教育階段之學校型態實驗教育，依學校型態實驗教育實施條例規定辦理；（以下略）。」綜此，再加上118課綱改革將以呼應實驗教育精神出發（潘乃欣，2022），所以公辦公營實驗教育將會在政府及民間的鼓勵和協力之下，在國民教育階段創造更多藍海。

### 二、插角自99年起的教育實驗

插角過去舊稱大豹，係因泰雅族大豹社領地而得名，後經日領初期的大豹社事件後改名為插角。因為森林中蘊藏著豐富的資源，包括林業、茶葉、礦業及農業，因此吸引了大批的客家人及閩南人進入插角地區開墾立業，一方水土養一方人，插角公學校（1941，日治昭和16年）因此誕生，也就是插角國小的最前身。插角國小位處新北市三峽東南山區，循三峽郊區而上，逆大豹溪流前進，進入低海拔亞熱帶森林區，值得一提的是插角國小（以下簡稱本校）在50年成立金敏分班，位處大豹溪的對岸，這是拜金敏煤礦開業而產生的教育需求，現在金敏分校（以下簡稱分校）的校舍就是過去金敏煤礦的員工宿舍。創校已82年的本校也跟很多偏遠小學校一樣都面臨日益老舊的校舍、硬體設備的缺乏。80年代起，社區面臨產業沒落、人口外移及老化的困境，87學年度時的學生人數一度僅剩30多人。

但幸運的是我們有一群熱血的骨幹教師始終沒有放棄，更是透過九年一貫新課綱的契機發展校本課程，尤其是在分校「戲說金敏」方案榮獲教育部96年度教學卓越金質獎的鼓勵帶動下，我們開始申請99年度臺北縣政府教育局推動活化課程實驗方案的資源來全面發展校本課程，帶領孩子一起「重視真實情境探索，走出教室，用五感」，結合社區豐富的人文歷史與自然生態，讓我們找到「原本屬於我們的根」，這更讓本校以與眾不同且極具特色的「Root板根課程」榮獲教育部104年教學卓越金質獎的肯定。

此外，學校積極申請104學年度教育部國民及學前教育署推動大學協助偏鄉地區國民中小學發展課程及教學、107年度教育部辦理國民及學前教育署補助國民小學及國民中學活化課程與教學、108年度教育部推動補助偏遠地區學校及非山非市學校教育經費等專案，挹注經費協助學校協助偏遠地區學校發展課程與教師專業支持（計畫三）：偏遠地區學校依十二年國民基本教育課程綱要，形塑學校願景、發展教師專業與課程地圖，規劃統整性主題、專題或議題探究之校訂課程（彈性學習課程）及學校課程計畫，進行學生多元試探，促進適性學習；協助偏遠地區學校發展學生多元試探活動（計畫四），鼓勵偏遠地區學校依實際需求規劃促進全體學生多元試探之課程或活動。

這8年來，學校團隊屢創佳績，包含104-106連續3年榮獲教育部營造空間美學與特色學校獎、108年新北市校務評鑑卓越學校獎、108年教育部閱讀磐石學校獎、幼兒園108年教育部教學卓越金質獎、111年教育部首屆戶外教育成就卓越學校績優獎，還有104年賴淑萍老師、105年陳欣怡主任、106年陳明啟主任及108年邱琍貞主任榮獲教育部師鐸獎的肯定，這都是親師生、家長志工與社區夥伴，秉持互助共好五贏（有贏）理念所累積下來的成果，團結一心為教育。正因為有優良的師資帶領，再加上在穩固孩子如板根樹「向下扎根」的教育實驗課程基礎下培養出愛鄉護土、健康自信的插角孩子，也因此吸引更多具有相同理念或者是對教育充滿想像力的家長透過雙腳來展現教育選擇權。教育實驗課程（校本課程）歷經種子扎根期、幼苗成長期，大樹茁壯期等不同階段，終於也進入到森林群木期的現階段。

### 三、環境為主題的課程理念

所有的教育活動原都預設有一套理念或理想（不管這套理念或理想是怎樣來的），教育工作者的任務就是將這套理念付諸實現（但昭偉，2018）。依此，插角的老師們體現插角理念，讓理念成為插角課程。

森林的形成需要物種經過漫長的時間，寒暑不移，歲月不敗，這是樹之精魂；落落盤踞，直指蒼天，這是樹之威儀。「Root板根課程」是以認識校園和探

索社區的四大主題課程為經，透過觀察、探索、體驗、實作、分享和回饋的學習歷程為緯，旨在啟發孩子生命潛能和陶冶生活知能，逐漸滋養出喜歡悠遊於人與人、人與環境、人與自然之間的好奇心和探究能力，從一到六年級縱向延伸，並採全校、年段、班級及混齡共學之校訂總整課程，發展出依學校願景「健康快樂譜樂章，多元創新展才華」，實踐插角的核心價值觀。

111學年度教學卓越小組八位成員，統整出四大主軸：(1)人文悠森學－「大豹看插角」之核心價值為關懷文化，用文史踏查來認同家鄉；(2)生態悠森學－「花草美又香」之核心價值為永續環境，用環境守護促成生態永續；(3)戶外優森學－「韌性遊寶島」之核心價值為勇敢冒險，培養學生恆毅韌性與團隊合作；(4)行動優森學－「護蛙插一角」之核心價值在倡議實踐，從大豹生態探索中能表達溝通創生插角的價值。

#### 四、插角悠森學GRIT韌我行

說起過去的插角板根課程奠基在九年一貫課程的基礎上，以草木染飾品、社區有故事、武術展肢體、舞台擁自信為主軸；金敏本位課程則是以愛上自然與愛上山林為主軸，旨在啟發生命潛能和陶冶生活知能。但學習場域僅限於校園和社區的板根課程隨著無動力世代的加入，我們確實發現到比較不願意嘗試、沒有勇氣挑戰和挫折容忍度較低的人數比例有增加的現象。因此，我們希望插角孩子透過又一個十二年國教新課綱轉化整合部定課程以及校訂課程的契機，看到插角孩子學習態度的改變與行動共好的實踐。

近來幾年，團隊們開始思考如何將在地獨特之生態森林與大豹溪深化為探究式主題課程，為因應十二年國教素養導向教學在既有的基礎上轉化為生態悠森學、人文悠森學，進行跨域專題探究；更有鑑於孩子缺乏戶外體驗冒險犯難的韌性以及行動實踐的能力，新增戶外悠森學與行動悠森學，藉此呼應十二年國教的政策與國際潮流，而持續轉化蛻變的插角悠森學就此新生，希望培養新世代「樂探索、愛森林、展韌性、具行動」的插角悠森學子，這套創新的課程日前參加新北市 112 年度教學卓越獎的競賽獲得特優第一名的肯定，在專家指導下繼續參加 7 月下旬在嘉義舉辦的教育部 112 年度教學卓越全國賽，希望為本校的創新課程再創佳績。

插角悠森學課程有別於以學科成績為導向的教學模式，而是秉持一個「共好」的理念來搭建屬於插角孩子「自我的舞台」，真正形塑「幸福插角 我是主角」的課程圖像。不只是加入困難任務的挑戰和 PBL 專題式課程的教學模式，這套課程更是透過老師引導「不強調競爭」的核心價值，而是讓每個獨一無二的孩子與真實生活經驗達到有意義的連結，補位合作，適性發展。

可是，最讓我們好奇的是插角為什麼可以讓學習動力薄弱、比較容易放棄或是具有個別身心需求的孩子願意改變，於是我們的骨力特團隊蒐集參考國內外學者專家所提出有關「韌性」(RESILIENT)和「恆毅力」(GRIT)的研究成果和論述發表，並透過親師生的敘說及表現成就分析找出蘊含在悠森學裡一個看不到的「恆毅力」的初步假設，採用國立臺灣師範大學心理與輔導學系編製中文版恆毅力量表（包含努力持續性和興趣穩定性）從「發展興趣、刻意練習、持久熱情、成就精彩」的學習模組來驗證恆毅力是否存在，透過量化的數據與質性的描述來找到比智商、天賦更重要的成長方程式，插角悠森學於是又加入「GRIT 韌我行」的重要元素，以下為團隊師長們發展的教學模組：

GRIT 開發「發展興趣、刻意練習、持久熱情、成就精彩」的恆毅力學習模組，重視觀察、探索、體驗、實作、發表和分享回饋等學習歷程。

「韌」：插角孩子即使在遭受失敗困境後，仍會從挫敗中學習、尋求協助、嘗試新方法等過程中磨練韌性，就如同板根課程透過恆毅力持續成長進化為插角悠森學，一年四季從不停歇。「我」：適性揚才，成就每一個插角孩子，型塑「幸福插角 我是主角」的課程願景。「行」：教室不是全世界，全世界才是我們的教室，引導插角孩子深化公民意識，透過實踐倡議與公民行動來涵育公民責任。

## 五、邁向實驗教育之挑戰

插角現行課程除了部定七大領域學習課程外，又有校訂四大主軸課程28個學習單元，幾乎每個月都有1-2個統整活動，是全校一到六年級混齡進行的課程，步調緊湊，全校教師幾乎沒有喘息的時間與對話省思的機會，然而插角有著一群優質的骨幹教師並且已經研發出一套以根為本的模組課程，因此本校宋宏璋校長認為：正因為插角有典範良師是學校課程持續求新求變的核心動力，又身處在特殊的地理環境中，擁有山林田野溪流等豐富自然資源，因此就插角目前已研發出的GRIT模組之課程與教學、行政運作、學生學習方式與社區家長參與等面向省思插角未來永續發展，轉型為實驗教育是必然的趨勢，這也是在呼應以實驗精神為本的118課程綱要改革即將啟動，希望透過「插角悠森學，GRIT韌我行」課程來落實全人教育，成為教育新典範。

低海拔亞熱帶的板根森林是上天送給本校最寶貴的資產，不論是在山裡或溪畔，清幽的環境和美麗的風景將會是陪伴孩子成長與學習最美好的回憶，他們的童顏掛著陽光般的笑容，充滿了純真和快樂；他們的眼睛大大的轉個不停，充滿了好奇和著迷，讓身為大人的我們不禁也感到快樂和滿足，回想自己的童年時光應該都沒有這麼豐富多彩吧，與其說我們是在指導孩子學習與成長，不

如說我們從陪伴的過程中找回我們曾經缺少的感動。

距離市區約10公里的插角，雖然擁有山林田野溪流的豐富自然資源，有別於其他一般類型學校，但仍有很多先天條件上的限制與待開發的內外部資源，因此面對學校12個班級、162位學生學習和校務永續發展，轉型實驗教育成了我們111學年度重要的課題，過程中當然有部分家長與教師們對轉型缺乏認識而焦慮抗拒，老師們對於自身專業知能的增進以因應轉型需求，行政邀請實驗教育學者專家為師長與家長們介紹實驗教育法規以及目前在臺灣發展的歷程和現有類型、安排教師共備參訪新北市第一所公辦公營實驗教育學校-忠山實驗小學，並利用家長日向本、分校家長召開轉型實驗教育座談會，更邀請教師於空堂時間與校長1對1對談，藉此聽取教師們的意見，凝聚共識。

教育發展沒有捷徑，需要以理性且睿智的新視界，翻轉思維，慎選正確翻轉教育的教改模式（吳明清，2015）一個正向又積極的團隊可以異口同聲地說：「讓我們一起走得又快又遠。」在未來的歲月裡，大概每10年就會啟動1次針對教育課程綱要進行調整，而118課程綱要即是以實驗教育精神為主軸啟動課程改革，我們會善用優質的校園文化與專業的能力，也同樣理解傳承創新的重要，繼續邁向未來實驗室，完成新北市西南區所缺之一塊實驗教育拼圖，將實驗教育精神得以發揚久遠的同時，也希望透過「插角悠森學 GRIT韌我行」課程來落實全人教育，建立「幸福插角 我是主角」的課程品牌，期許成為教育新典範。

### 參考文獻

- 吳明清（2015）。翻轉思維，為臺灣教改找出路。《臺灣教育》，691，10-17。
- 但昭偉（2018）。實驗教育法與教育實驗。《臺灣教育評論月刊》，7(1)，08-10。
- 教育部（2023）。「專業培育、偏遠地區教育、實驗教育及在學率概況」提要分析。取自<https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/112professional.pdf>
- 楊皓如（2017）。非學校型態實驗教育政策合法化歷程之研究。（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所，臺北。
- 潘乃欣（2022）。「118課綱」7年後上路，國教院院長林崇熙首度透露2個重點。取自<https://www.parenting.com.tw/article/5092745>





# 蒙特梭利教育理念在公立小學實踐之探究

張曜玟

臺中市和平區中坑國民小學校長  
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

陳延興

國立臺中教育大學教育學系教授

## 一、前言

瑪莉亞·蒙特梭利博士（Maria Montessori, 1870-1952）為 19 世紀的義大利人，她不但是一位教育家，也是世界和平的愛好者。1986 年她成為義大利第一位完成醫學課程獲得醫學學位的女性，但因為社會的偏見，只能做助理醫生，也因此，她致力於提高婦女的權利，包括呼籲男女應該同工同酬（王宗輝，2021）。張德銳（2023）提到：她的作為不只限於特殊教育、幼兒教育，更普及至學前教育與小學教育；她的貢獻，不只侷限於她所出生的義大利，她對全人類有著革命性的影響，我們推崇她是兒童人權的捍衛者、世界和平的守護者。

蒙特梭利教育理念在臺灣幼兒教育的推展行之多年，依據政大臺灣蒙特梭利教育基地（2023）彙整在臺灣國小教育階段（含以上）蒙特梭利單位在北部有臺北長華國際蒙特梭利實驗教育機構、臺灣蒙特梭利國際實驗教育、袒心蒙特梭利實驗教育、啟心蒙特梭利實驗教育、宜家蒙特梭利小學、滿兒圓蒙特梭利團體實驗教育、心語蒙特梭利小學階段實驗教育；在中部有臺中環宇蒙特梭利中小學實驗教育、牧心蒙特梭利實驗教育團體、苗圃蒙特梭利小學；在南部則有哈佛蒙特梭利實驗教育、臺南市上華蒙特梭利實驗教育機構、天主教聖功樂仁蒙特梭利小學階段實驗教育團體、新莊蒙特梭利實驗教育，以上皆為私立實驗小學或非學校型態實驗教育機構或團體。

在公立小學階段，110 學年度有兩所轉型以蒙特梭利教育為特定教育理念的公辦公營實驗小學，分別是新北市猴硐蒙特梭利實驗小學以及臺中市中坑國小。本文以臺中市中坑國小為研究主軸，探討自 110 學年-111 學年轉型 2 年以來，學校在行政運作、設備設施、教職員工之資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導以及社區及家長參與等八大面向，如何進行特定教育理念的轉型與實踐，以提供未來有志轉型蒙特梭利教育學校的參考。

## 二、個案學校說明

個案學校係屬臺中市極度偏遠學校，校地僅 0.5 公頃左右，西元 2001 年適逢九二一大地震後傾倒後校舍重建，學區內因人口老外與大量外移，居民又以務農為主，學校於 104 學年度轉型為公辦公營學校型態實驗小學，以創新混齡實驗教育為特定教育理念。在臺中市政府教育局（2023）官方網頁針對中坑國小資訊

提到：該校為臺中市公辦公營學校型態實驗教育小學，在前任校長帶領下，自 104 學年度起實施創新混齡實驗教育；107-109 學年度實踐耶拿混齡教育理念；110-115 學年度蒙特梭利實驗教育計畫由現任校長親自撰擬、凝聚共識後經校務會議通過，於 109 年 12 月 8 日送臺中市學校型態實驗教育審議會審議，業 110 年 4 月 21 日核定同意辦理。亦即，中坑國小（2021）對於特定教育理念做了大幅度修改，由耶拿理念轉為蒙特梭利教育理念。學校直至今（2023）年為止，共有 47 名學生，學區內學生僅有 3 名，其餘 44 位學生都來自學區外，包含東勢區、新社區、石岡區、豐原區、神岡區等，最遠的學生來自臺中市海線的龍井區。

本文研究者包含實驗教育小學之領導者以及長期觀察與輔導的學者，研究者透過蒐集個案學校校務會議紀錄、課程發展委員會紀錄、教師專業社群對話紀錄、補助該校師資培訓經費的民間單位財團法人陳建志毅宇未來教育基金會所發行的年報以及訪談個案紀錄，進行資料分析。

個案學校希冀藉由蒙特梭利一套完整的教育理論、課程設計和教學方法之專業培訓，在教育主管機關臺中市政府教育局指導與財團法人陳建志毅宇未來教育基金會（Y2）師資培訓、環境改造以及教材教具經費贊助以及國立政治大學臺灣蒙特梭利教育基地（TMEC）的專業支持下，讓受訓合格教師能穩定於本校擔任蒙特梭利主教教師，並能就學校制度、教職員工之資格與進用方式、行政運作等進行整合性調整，讓公辦公營學校型態實驗教育更具品質。

### 三、以八大面向實踐特定教育理念

本文係從行政運作、設備設施、教職員工之資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導以及社區及家長參與等八大面向，分析學校實際遇到之困境以及學校的因應之道，以實踐特定蒙特梭利教育理念。

#### （一）行政運作

個案學校為公立學校，其經費來源多為教育主管機關補助款，在訪談過程中計畫聯絡人也提到，學校為鼓勵學生參與以及基於照顧學生的原則，所有開設的社團全部為免費，因此，學校行政端需要勤寫計畫以爭取上級補助，在教務處部分就有實驗教育計畫 40 萬元、教師專業社群申請兩案各 2 萬元、教育局雙語教育 5 萬元、教育部國民及學前教育署補助國民中小學藝術與人文教學深耕 5 萬元，學務處、總務處則有教育部補助偏遠地區學校及非山非市學校教育經費、教育優先區、戶外教育及山野教育等計畫案。倘行政人員疲於寫計畫、執行、報成果，也增添行政負擔，因此，個案學校在行政運作方面，透過課程發展委員會決議，為避免教師兼行政工作影響教學，行政人員以專職行政工作為主，依據課務

編排要點，教師兼行政人員以特色減課 2 節方式，讓教學教師專注教學，兼任行政教師專注行政工作。

## （二）設備設施

個案學校在計畫書中提到 112 學年度正式成立 6-9 歲以及 9-12 歲兩個蒙特梭利班級，因此，為提供預備好的教室環境，透過校務會議決議將全校最大空間的兩間教師辦公室與會議室調整為 2 間蒙特梭利教室，原較小空間的班級教室改為三處室各自獨立的行政辦公室，真正體現以學生為主題，行政支援教學。蒙特梭利教育理念重視預備好的環境，因此學校打破一般傳統學校思維，在學校的設備設施方面並未設置教具室、自然、音樂或社會等科任教室，因為所有的教具、圖書、實驗器材等都應該預備在蒙特梭利教室中。

## （三）教職員工之資格與進用方式

不管在職員或教師進用方面，個案學校展現積極態度，109 年度一名幹事退休，校方主動向教育主管機關函文表達希望自辦委任第 5 職等或薦任第 6 職等至第 7 職等綜合行政職員甄選，以符合學校實驗教育特定教育理念需求，學校確實順利招募到一名優秀在地青年返鄉服務的幹事職員，擔任出納與文書工作以協助實驗教育校務發展。

另外，112 學年度校方再以蒙特梭利實驗教育教師應具備高度專業性，於教師評審委員會決議自辦教師甄選，並提報實驗教育教師甄選計畫函文教育主管機關亦獲同意辦理。個案學校能因應實驗教育特定教育理念自辦教師甄選，不僅展現教育主關機關對實驗教育學校的支持，也讓實驗學校教師進用方式獲得更大的鬆綁。

## （四）課程教學

王昭傑（2022）提到：排除《國民教育法施行細則》第 10 條第 1 項規定略以，國民小學及國民中學應依本法第八條之二第二項規定選用教科圖書，如無適當教科圖書可供選用時，得由直轄市、縣（市）主管教育行政機關或學校依本法第八條規定之課程綱要編輯教材。前項教材由學校編輯者，應報請各該主管教育行政機關備查。實驗教育之課程編纂有其即時性之問題，此法之排除給予課程設計絕對彈性，然於實務面上，報請主管機關備查係為實質審查備查或為形式審查備查？則尚無明確規範。

在個案學校提報 111 學年度臺中市立國民中小學亮點發展實施計畫申請書〈Follow the Child 中坑蒙特梭利教育宇宙之子實踐方案〉提到：典型的蒙特梭利小學教育是宇宙教育，探討人類從何而來？人類擁有轉化物質的神奇力量，但我們必須關心我們身處的世界，包含所有的動物、植物等生物，因為宇宙世界是一個生命共同體，而「和平」是人類文明和世界組織的實際原則，它來自人類的天性。因此，方案希望透過五大主軸故事，引領孩子們深入探究典型的蒙特梭利五大主軸故事，並發展於中坑在地特色的亮點方案課程，其自編教材由學校課程發展委員會進行審查。

#### (五) 學生入學

個案學校在 112 學年度招生簡章上提到：112 學年度實施蒙特梭利 6-9 歲、9-12 歲混齡班（亦即三個年級混齡），每年級只招收 10 名學生。其入學方式依臺中市新生入學辦法辦理，如有額滿情形依據學區內學齡兒童優先、其次為教職員工之子女，第二順位為有兄姐就讀學校之學童，最後為其他學區學齡兒童。訪談計畫聯絡人時提到，學校 111 學年一到三年級皆 10 名學生，呈現額滿情形且各年級都有家長登記候補，學校針對學生入學皆會進行家長訪談與紀錄，主要聚焦在學生個別化的發展情形、家長教育理念、家長對學生以及學校的期待。招生簡章上家長應配合事項包含認同學校蒙特梭利實驗教育理念，家長需繳交參與實驗教育自我檢核表，家長和學生部分須簽署學生參與實驗教育同意書。

#### (六) 學習成就評量

個案學校擬定學生學習評量辦法，僅有部分領域國語文、英語文、幾何、算數與代數、生物、地理（含物理、化學）、歷史進行一次期末總結性紙筆測驗，其餘皆採取多元評量方式辦理，包含檔案評量、實作評量、發表、創作等。另外，學校每學期定期辦理一次的學生獨立研究發表會，亦邀請全校家長參與學生學習成果發表會。個案學校之成績評量不以單一量化評量為評量方式，重視質性評量。

#### (七) 學生事務及輔導

個案學校在實驗教育計畫學生事務及輔導部分，開宗明義提及「沒有獎懲制度」。在 110-111 學年的校園安全通報事件中，學生行為偏差等相關事件的通報紀錄為零，顯示蒙特梭利教育理念的實踐非以行為改變技術為方式，而是透過師生觀察紀錄、對話或晤談方式，以瞭解兒童、追隨孩子，提供個別化的支持與學習扶助。

個案學校在實驗教育計畫學生事務及輔導部分，開宗明義提及「沒有獎懲制度」。在 110-111 學年的校園安全通報事件中，學生行為偏差等相關事件的通報紀錄為零，顯示蒙特梭利教育理念的實踐非以行為改變技術為方式，而是透過每週師生會談、觀察紀錄、團討方式，以瞭解兒童、追隨孩子，提供個別化的支持與學習扶助。依據學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項第三章輔導與管教之方式提及教師之一般管教措施有靜坐反省、站立反省等，但個案學校在輔導作為則是採用引導學生在冷靜區觀察環境、觀察自己的感受、寫出的情緒變化，也會邀請學生透過班會、團討提出對班級環境的建議，共同參與班級事務，提出改善作為，聚焦在問題解決，能減少學生情緒的浮動。在獎勵方面，減少物質獎勵，以口頭表達對學生努力過程的感謝，能引領學生對班級事務更多奉獻。

#### (八) 社區及家長參與

在個案學校 112 學年度學生參與實驗教育同意書中提到本人之權利與義務：參加校方推薦或舉辦之成長課程、參加親師會談、共同建立親師良善互動關係，並協助學生完成學校實驗教育之學習、學校課程活動或遇緊急突發狀況需家長協助時，能全力配合處理。個案學校除了在開學前一個月內完成班級親師座談會的辦理之外，在學期中還會辦理至少一場的家長入班觀察，這與教師觀課不同的是，家長毋須進行「說課、觀課、議課」三部曲，但校方期待家長在觀課中觀察自己孩子在蒙特梭利教室中能否不受打擾、專注的工作。學期結束以前，校方希望導師與家長還要有至少一次的個別晤談紀錄，以達成蒙特梭利教育理念瞭解孩子、追隨孩子。另外，研究發現個案學校也經常邀請非學校型態實驗教育辦學者到校駐點或觀察與陪伴，這在轉型初期的學校而言具有相當大的助益。

## 四、結論與建議

個案學校係有意識的為實踐特定教育理念，在行政運作、組織型態、設備設施、校長資格與產生方式、教職員工之資格與進用方式、課程教學、學生入學、學習成就評量、學生事務及輔導、社區及家長參與等事項尋求突破，以進行整合性實驗之教育。在此，也提出兩項建議，首先，公辦公營學校型態實驗學校辦學者需要更積極向教育主管機關尋求支持，尤其在教師進用上應獲得更大鬆綁，以符合特定教育理念的專業師資需求。其次，建議公立蒙特梭利實驗教育學校辦學者能以更開放的心胸與非學校型態蒙特梭利實驗教育辦學者進行更深度交流，資源共享、專業互惠，為實驗教育開創更多元、豐富的樣貌。

### 參考文獻

- 王宗輝（2021）。告訴你關於蒙特梭利小學 50 件事。全國印前資訊。

- 王昭傑（2022）。從實驗教育之實驗規範排除談實驗教育之鬆綁。臺灣教育評論月刊，11(4)，179-183。
- 張德銳（2023）。兒童教育的先驅蒙特梭利傳略及其對教師專業的啟示。臺灣教育評論月刊，12(3)，88-98。
- 中坑國小（2021）。臺中市和平區中坑國小110-115學年蒙特梭利實驗教育計畫書。
- 政大臺灣蒙特梭利教育基地（2023）。蒙特梭利單位/臺灣。取自 <https://sites.google.com/y2edu.org/tmec/%E8%AA%8D%E8%AD%98%E8%92%99%E7%89%B9%E6%A2%AD%E5%88%A9%E8%92%99%E7%89%B9%E6%A2%AD%E5%88%A9%E5%96%AE%E4%BD%8D-%E8%87%BA%E7%81%A3>
- 臺中市政府教育局（2023）。單位介紹/各級學校/實驗教育機構。取自 <https://www.tc.edu.tw/page/f15bf36e-da60-4750-b640-81bcf14eb4d0/school-content?id=575>



## 代理教師完整聘期之相關問題探討

馮莉雅

國立高雄餐旅大學師資培育中心教授兼任中心主任

### 一、緒論

代理教師完整聘期成為今年熱門的教育議題，先是要求全年薪資，後來又出現寒暑假要不要到校工作的爭議。家長團體、教師團體的意見也不同，合理的同工同酬是全薪或全薪及相同的假期？我們須先了解代理教師大幅增加的背景、相關法規與行政措施的實施，才能判斷什麼是合理的同工同酬。

縣市政府為解決因少子女化所產生的教師超額問題，進行教師員額的控管，中小學校的代理代課教師增加了。教師課稅減課後，教育部補助授課鐘點，加劇代課教師的問題，除了師資不足的問題，還有師資素質不佳的困境( 佘豐賜, 2013; 吳俊憲、吳錦惠, 2014; 馮莉雅, 2023; 楊愛嬋、楊愛施, 2010; 簡鈺桓, 2012)。

教育部國教署為確保教學現場穩定性，維護學生學習權益。與各地方政府研商，幾經折衝後，審酌未來少子女化情形及地方財政狀況，104 年採「外加代理教師」方式推動合理員額事項，滿足不增加正式教師員額編制之意見，同時解決教育現場教師人力不足情形，並紓緩現場代課教師比率較高現象( 馮莉雅, 2023)。

此外，教育部也頒布「教育部國民及學前教育署補助國民中小學提高教育人力實施要點」，其中規定國小普通班教師員額控留比率不得超過百分之八，其中核定人數之百分之四得改聘為代理（課）教師或教學支援工作人員。公立國民小學普通班增置編制外代理教師，以達成合理教師員額（教育部，2018）。

保障代理教師的工作權，有助於提高代理教師的素質和穩定度。教育部在 105 年利用國小合理教師員額增置計畫的經費補助方式，希望縣市政府能配合推動全學年 12 個月的代理教師聘期制度（簡稱完整聘期）。而 2023 年 2 月 18 日全教總提出全國代理教師完整聘期的訴求，要求教育部盡快修法，落實全國一致聘期及完整聘期，保障代理教師的權益，包括提敘薪級規定等。而教育部代理教師聘任辦法的修正草案，出現「寒暑假應配合處理校務」的規定。此一規定是否違背代理教師和現職教師同工同酬的精神？有無相關法律的基礎？有無試行的經驗？因此，本文擬從近幾年各縣市政府實施代理教師完整聘期的作法和經驗，分析完整聘期的合理性，及落實完整聘期工作條件的可行性。

### 二、代理教師完整聘期條件的合理性

教育部國教署於 107 年上半年提出增置代理教師聘期十二月的相關規定：

(1)學校須安排代理教師暑假有工作任務。(2)完整聘期代理教師的補助經費，剩餘款不須繳回。第一項規定有公平性的議題要考慮：(1)暑假期間導師和科任教師都不必到校，為何增置代理教師須到校工作？(2)編制內的代理教師（員額控留或編遺缺）其聘期較短，如何決定誰是增置代理教師？

教師是廣義的公務人員，依〈公務人員請假規則〉第七條規定：「公務人員至年終連續服務滿一年者，第二年起，每年應給休假七日；服務滿三年者，第四年起每年應給休假十四日；滿六年者，第七年起每年應給休假二十一日；滿九年者，第十年起每年應給休假二十八日；滿十四年者，第十五年起每年應給休假三十日。初任人員於二月以後到職者，得按當月至年終之在職月數比例於次年一月起核給休假。」，寒暑假扣除備課日、返校日及研習活動等工作天數，其他天數大致等同教學十五年教師的休假。由於教師學期中除非因公不能請假出國之限制，可視為天數計算較寬鬆之彌補措施。

就代理教師工作條件而言，其休假規定應適用勞基法，學校為聘任單位。〈勞基法〉第三十八條規定：「在同一雇主或事業單位，繼續工作滿一定期間者，應依下列規定給予特別休假：六個月以上一年未滿者，三日。一年以上二年未滿者，七日。二年以上三年未滿者，十日。三年以上五年未滿者，每年十四日。五年以上十年未滿者，每年十五日。十年以上者，每一年加給一日，加至三十日為止。」此外，經勞資雙方同意後，加班時數可 1：1 換成補休，期限由勞資雙方協商。

由上可以發現中小學現職教師和代理教師的休假天數規定差異不大，目前各縣市的代理教師聘起日大多是八月下旬，截止日是七月上旬或中旬，七月支薪日不必到校，等同未滿一年或未滿二年的勞工休假天數。由於中小學的代理教師聘期不一致，完整聘期代理教師會多領一個多月的薪資，所以教育部規定學校須安排其暑假工作任務，才能符合公平性。所以中小學現職教師和非完整聘期代理教師暑假支薪不上班的情況，以及完整聘期代理教師暑假須上班的規定，本人認為大致符合法定之休假規範，此一條件尚具公平性。

因為目前全國大多數縣市因為員額控留或編遺缺編所聘任的代理教師其聘期未滿一整學年，學校就會有不同聘期的代理教師，誰的聘期是完整的？誰的聘期未滿十二個月？此一決定也必須符合公平性。因此，甄選簡章公佈完整聘期的資訊和暑假工作任務有其必要性，因為資訊公開，學校和報考者都有選擇權，這才符合公平性。如果是下學期 4~5 月才針對所有代理教師的工作表現優劣決定聘期長短，不僅公平性會受到質疑，易產生人事衝突。

就現職教師而言，目前各縣市中小學教師暑假到校的天數並不一致，兼任行政職務的教師到校天數和在校工作時間長短也不一致，顯示上述規範係權限在於



縣市政府。所以教育部僅能規定學校須安排暑假工作任務。未來如果各縣市代理教師的聘期未統一，縣市政府應該從公平性，思考完整聘期代理教師暑假到校工作的天數和每天工作時間多久。因為如果縣市沒有統一規定，會出現學校執行上的差異，代理教師不僅會比較，也會抗議或投訴，反而增加更多困擾。

### 三、落實代理教師完整聘期工作條件的可行性

代理教師完整聘期制度的首要條件是安排代理教師暑假工作任務，但對學校而言，並不是一件容易的事情。暑假上班的規畫必須考慮下列事項：(1)到校天數；(2)留校時間長短；(3)工作管理單位；(4)差勤管理方式和單位等。如果縣市政府對於暑假到校工作的規定過於嚴格，反而造成學校行政的困擾，使得學校反對代理教師完整聘期制度。馮莉雅、辛明澄、蘇雅慧（2020）的研究發現 107 學年度屏東縣擬全面推動增置代理教師完整聘期制度，但因為人事單位主張代理教師每天均須到校八小時，比兼任主任或組長的暑期工作天數和時數更長，反而增加學校行政人員的負擔。加上報名簡章沒有完整聘期的相關資訊，基於任務安排不易、公平性和管理問題，同意學校自行決定是否實施完整聘期，結果絕大多數學校沒有實施完代理教師整聘期制度。108 學年度屏東縣教育處修改代理教師暑假到校差勤管理方式，比照主任和組長上班方式，並要求學校在聘任階段就規劃好暑假任務，上述措施有助於完整聘期順利推動。

馮莉雅等（2020）發現 108 學年度是教育部國教署推動增置代理教師完整聘期制度第三年，全國僅有六個縣市全面實施完整聘期，其中宜蘭縣、苗栗縣、嘉義市、高雄市和屏東縣增置代理教師不限職務別其聘期為一整學年，基隆市完整聘期只限於續聘的代理教師。其他縣市若實施完整聘期亦僅限於兼任組長的代理教師。怕造成差別待遇是縣市政府不實施完整聘期的主要原因，但也發現政縣政府沒有落實暑假任務管考也造成投訴問題和公平性問題。完整聘期的管理問題最少的是兼任組長的代理教師，因為兼任行政職務之教師原本就有一套完善的管理辦法。宜蘭縣、苗栗縣、嘉義市、高雄市和屏東縣的暑假差勤管理方法有四個特徵：(1)到校天數及留校時間長短比照兼職行政教師。(2)校內開會決定工作任務及管理單位。(3)差勤管理由人事室負責，與現職教師同一系統。(4)平時加班的工時可以暑期申請補休。

### 四、結語—代理教師完整聘期的正面效果

雖然中小學提出對不同聘期代理教師的聘任和管理感到困擾，但馮莉雅等（2020）調查發現學校對完整聘期代理教師工作滿意度高於非完整聘期的代理教師。代理教師完整聘期的優點很多，對代理教師而言，金錢、心理等方面有正向的影響，暑假可支領月薪，成為正式教師起薪可以提鉞。因為聘期規定，在校務

上有參與重點，與行政單位有更多的合作關係，更有歸屬感，工作品質提高。對學校而言，(1)完整聘期有助於甄選優質的代理教師：實施完整聘期的縣市較易甄選到有教師證的代理教師，續聘比例也較高，換言，師資生更願意投入教育工作。(2)師資穩定，學校能及早規劃課務和職務安排：完整聘期的代理教師異動少，專長授課師資聘任難度減少，教師職務安排更有選擇性，導師和組長的人選更充裕。(3)代理教師須參加暑假的備課活動或研習，提高教學品質：很多縣市暑假備課日不在聘期內，代理教師不一定會參加備課活動，不利代理教師熟悉課程教材，尤其是校訂課程的設計，而代理教師參與校訂課程的人數比例卻是增加的。(3)代理教師協助學校指導學生或訓練學生比賽，因為協助校務是完整聘期的工作條件，且可以寒暑假補休，故代理教師更願意參與學生比賽的指導。(4)強化學校的暑期學習活動：因為代理教師寒暑假須到校，學校師資人力增加，暑期學習活動從無到有，從有到多。整體而言，代理教師完整聘期制度有助於學校改善課程教學的實施，包括專長授課、社團推動、補救教學。也補充學校的人力，分擔教學行政庶務工作，增加導師和行政職務的人選。

現職教師和代理教師的工作條件不一致，對學校運作有正向和負面的影響，但身份不同的教師談論同工同酬時，公平合理皆要符合相關法律所規定的權利義務，不宜過度比照辦理。就休假規定，代理教師寒暑假應到校工作，但其代理教師年資如何換算寒暑假休假的天數，值得未來加以討論。

### 參考文獻

- 余豐賜（2013）。教師辭行政、代理上陣，國教如何走。**臺灣教育評論月刊**，2(10)，17-20。
- 吳俊憲、吳錦惠（2014）。本土語言教學成效－問題分析與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，3(7)，92-96。
- 教育部（2018）。教育部國民及學前教育署補助國民中小學提高教育人力實施要點。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentSearch.aspx?id=GL001502>
- 馮莉雅（2023）。國小教師員額編制與運用之研究：以合理教師員額增置計畫為例。**臺灣教育研究期刊**，3(6)，171-203
- 馮莉雅、辛明澄、蘇雅慧（2020）。國民小學教師員額增置計畫成效之研究：課程教學和人力管理之觀點。國立高雄餐旅大學研究成果報告，高雄市。
- 楊愛嬋、楊愛施（2010）。九年一貫國小英語教學之現況調查。取自 <http://resea>

[rch.ctu.edu.tw/vra/resources/99/11407/B02/733/5/f8ed86eb3096cffe0130d44ea7c30057.pdf](http://rch.ctu.edu.tw/vra/resources/99/11407/B02/733/5/f8ed86eb3096cffe0130d44ea7c30057.pdf)

- 戴淑芬（2013）。國中小教師課稅減課後代理代課教師增加相關問題探討。臺灣教育評論月刊，2(10)，32-35。
- 簡鈺桓（2012）。高雄市教師人力結構之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。



## ESG 在學校永續治理之問題與治理策略

何仕仁

彰化縣立伸港國中教師兼總務主任  
靜宜大學師資培育中心兼任助理教授

### 一、前言

ESG 浪潮席捲全球，已是組織永續發展的顯學（熊毅晰，2022）。ESG 是社會責任落地的最新準則，我們這一代能夠享受到的生活、物質與品質，若能確保下一代同樣享有，這才是永續（何莉芸、李佳玲，2017）。

ESG 首次出現在聯合國 2004 年發布的《Who cares wins》報告。這份報告重點在於組織經營領導者或團隊的社會責任與風險管理，組織應重視環境、社會和治理對其長期績效的永續影響。ESG 是由環境保護（E, environment）、社會責任（S, social）和組織治理（G, governance）三個概念指標所組成，扮演組織永續發展的成長關鍵，也是評估組織績效的關鍵指標。環境保護包含溫室氣體排放、水及污水管理、生物多樣性等環境污染防治與控制，社會責任則是涵蓋組織如何管理成員、利害關係人、工作環境、資訊安全等，並建立良好關係與福利，組織治理是組織倫理、競爭行為、績效管理等與組織穩定度及聲譽相關面向（林公孚，2021）。

ESG 指標是以聯合國永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）十七項指標為具體目標進行實踐組織永續發展的手段與過程，全球由於極端氣候的威脅，近年永續趨勢已將 ESG 風險管理結合加強組織韌性與轉型調適能力，「淨零碳排」更成為了全球熱議的焦點。臺灣也在 2023 年 2 月 15 日由總統公布將《溫室氣體減量及管理法》修正為《氣候變遷因應法》（行政院環境保護署氣候變遷辦公室，2023），將 2050 年淨零排放目標入法，且明定各主管機關的權責，地球永續要如何前進（How）、走到哪裡（Where），定錨在比較具體、可以量化的標準，由法源的制定來加速綠色永續的腳步，充分展現組織治理與環境保護間的社會責任，優化組織經營風險管理的能力。ESG 概念，由此開始被視為評估組織經營績效的指標，並隨著全球氣候及環境日趨嚴重與惡化，逐漸發展成為評估組織永續性的重要考量，對學校治理提供有效且具未來性的經營方針。

綜上，本文之目的藉由 ESG 的全球視野與經營趨勢探討學校永續治理所面對的相關問題與策略，對此全球化浪潮，學校自然不能置身事外，更應扮演領頭羊的角色與橋樑，故本文結構從 ESG 在全球注目的趨勢變化下，引入學校實施 ESG 之認知架構可建立的整體概念與策略規劃，並將學校 ESG 的相關問題進行釐清與聚焦，最後提出學校永續治理之策略與相關建議。

## 二、學校實施 ESG 之認知架構

學校實施 ESG 可從其認知架構的概念與策略規劃談起，首先，從整體認知的概念提升做起，讓組織成員瞭解 ESG 的重要性及組織永續經營的願景目標，並透過教育訓練與培力課程建立及落實 ESG 的程度。再者，清楚讓組織成員與利益關係人有著對等的公開資訊與流通，讓成員與關係人對組織未來充滿信心。接著，組織運作必須系統性的整合推動，定期對各單位進行目標關鍵成果（Objective Key Result, OKR）的掌握與整合，才能確保永續經營的完整性和落實程度。最後，優化並強化風險管理的能力及善用量化工具、推動數位化管理，提升組織競爭力（台積電，2021）。

掌握上述學校 ESG 落實的認知概念、關鍵目標與績效管理後，在策略架構的規劃方面，首先，便可引導與鼓勵師生參與創新，鼓勵學校發展以地方為本位之校本特色課程，引導學生透過科技載具輔以自主學習，促進學生實踐實作學習與合作分享的協作模式。再者，強化在地產學區塊鏈結，以在地產業需求為實作學習導向，導入全方位創新及學校即實驗基地之概念，發展跨域創新與數位科技整合知能。同時整合區域資源連結系統，有效整合學校區域內公私協力資源，協助校務推動與區域參與之分享暨交流平臺機制，建置轉型制度及有效資源整合。接著建立在地網絡交流公共關係，透過在社區交流、區域座談、論壇分享、聯合策展、實體及線上開放資料或應邀參與設計等方式，帶動普羅大眾參與學校在區域發展相關 ESG 議題之深度討論與廣度溝通。最後，接軌國際建立視野遠見，積極增加國際參與度及全球議題連結性，深耕在地文化與特色經營，建立願景實踐基礎、持續參與及投入全球場域實踐（林子倫、李宜卿、周素卿，2021）。

## 三、學校實施 ESG 之相關問題

瞭解 ESG 的內涵、落實與策略規劃後，如何在學校執行 ESG 便是下一挑戰與問題，此可透過黃金圈法則（姜雪影，2018）將學校 ESG 之相關問題加以釐清，首先探討學校為什麼（Why）要做跟 ESG 相關的規劃，瞭解學校的存在對社會、對世界能發揮那些積極的環境保護與社會責任的影響力？激發學校成員想要為這組織創造價值與品牌信譽的動力為何？並從學校願景價值中找出發展目標。有了 Why 的思考模式後，接著應思考怎麼做（How），學校營運模式在願景目標建立後怎麼實施與執行？該如何讓學校核心願景落實在組織目標當中，帶領永續行動及兼顧利害關係人行為？學校在建立 ESG 策略時，根基是先做好包含體制和制度，設立好專職負責的業務窗口與單位，並成立執行團隊等，最後影響結果便是學校該做什麼（What），學校在結合組織核心價值以及營運基礎上選定重要的 ESG 議題，貼合教育特性，更結合學校本身重視的價值及文化。思考選定學校永續治理的核心策略？探討主要在哪些場域、學生未來的競爭力培養與提

升？除了學校經營優勢，還可以提供什麼價值給利害關係人？對人類和地球可以做出哪些負責任的承諾？只有從利害關係人及學校本身的永續發展性，找出亮點來結合核心能力以及學校特色，才能創造出雙贏局面。

綜上，學校實施 ESG 時，面臨的問題可歸納為以下三點：

- (一) 學校人力、資源限制：中小型學校在許多資源上，都會比大型學校來的弱勢，甚至城鄉差距大的學校也有相同問題，因此可能沒有足夠的人力、資源和經驗來實施 ESG。
- (二) 學校缺乏專業知識：一般學校可能缺乏對 ESG 相關領域的專業知識，因此在實施的過程中會遇到許多困難，甚至無專責單位能進行業務的專業規劃與執行，都將造成實施上的困阻，進而無法順利落實。
- (三) 學校實施成本高昂：一般學校實施 ESG 會需要額外的成本費用，像是環境保護設備、專業人才培力經費、活動辦理、研發與改進等。

在聚焦與釐清 ESG 對於學校永續治理的相關問題後，接著需提出適當且相對應的永續治理策略，方能為學校的前瞻願景創造永續經營的里程碑。

#### 四、學校永續治理策略

有了前述的學校 ESG 落實與策略規劃、學校 ESG 相關問題釐清與聚焦，學校在執行 ESG 時，確實必須進行差異化的策略因應，對經營績效方有正向幫助。因此，學校追求策略性的 ESG，應從核心價值與特色願景出發，將「ESG 永續策略」融入於平日校務經營與運作中，深化其與教育本質核心能力與素養的關聯，使緩和（mitigate）學校在校務運作過程時，對環境、社會與對成員本身所造成的負面影響。換言之，學校若能開發與提出有意義和連結性高的 ESG 方案，將可強化成員關係、學生與家長信任度、媒體報導與利害關係人參與等關鍵要素，形塑教育市場化競爭的差異性，帶來新的績效或降低風險成本，最終提升學校信譽與品牌形象。

綜上，本文提出學校永續治理可行策略為：

##### (一) 環境保護（E）方面

學校目前在 ESG 環境保護面應以推動節能減碳維持總用電量負成長為目標，每年透過汰換老舊空調、大型耗電機具、更換節能燈具、提升熱泵效能、透

過能源管理系統 EMS（Energy Management System）追蹤校內建物用電行為等具體作為打造低碳校園。

除此之外也應同步加強：(1)宣導智慧綠能交通，採用低污染、低耗能的綠能交通工具。(2)建置水資源管理監控系統，透過校內數位水錶監測系統，管理用水與監測飲用水狀態。(3)推廣食農教育進行永續餐飲。(4)確實執行綠色採購具有綠色標章之環保物品。(5)落實廢棄物減量與資源回收。(6)維護校園生物多樣性環境，有效控管生態平衡。

## (二) 社會責任（S）方面

學校應將「教育與社會責任」連結，落實永續策略的社會責任，為學校贏得聲譽、讓學校品牌深入人心。例如，推動食農教育挺基層農、漁業，學生營養午餐採用在地當季當令的生鮮農漁產品，強化飲食、環境與農業之連結，以增進國民健康，傳承與發揚飲食及農業文化，促進農漁村、農業及環境之永續發展。另外在學校團隊成員關係、學生學習成效與品質、利害關係人權益、對社區發展之相關協助與互利方案等評估對社會的影響，並尋找改善的機會，例如積極參與社區活動和計畫、實施教育訓練來確保團隊成員對 ESG 政策的理解程度，甚至是與相關的學校或機構一同合作推動永續發展等。

## (三) 組織治理（G）方面

在組織治理面，學校可以在適當的時間主動公開學校 ESG 實施政策與經營計畫、管理策略等相關資訊，讓學校完整落實誠信與信任的治理行為，並提高內部的「資訊透明化」，使成員、學生、家長、利害關係人等對學校更加信任，同時也能達到自我檢核的效果，達到學校共治、共享的願景。

# 五、結語與建議

## (一) 結語

綜觀上述，瞭解學校實施 ESG 的認知架構、相關問題，將有助於規劃與落實學校永續治理策略。在課程教學面，透過跨域整合低碳、能源與永續課程，完成主題與議題統整。在教學增能面，強化區域產學協作，協助學校培育創新人才與淨零減碳知能。在學生成果面，以永續校園創意競賽產出多元學習成效。最後，在行政管理面，能以目標關鍵成果(Objective Key Result, OKR)進行 ESG 在學校永續治理策略的績效管理，達標多項符合永續發展目標(Sustainable Development Goals, SDGs)的經營成果，努力實踐學校組織公民的角色，創造永續未來。

## （二）建議

最後，本文提出對教育主管機關、學校行政及教師在 ESG 的永續治理上，具體可行之建議作為：

### 1. 教育主管機關

教育主管機關應將 ESG 對全球化的影響與學校應有的因應作為列入教育政策與課程實施依據，確立 ESG 實施指標與績效管理檢核方針，提供完整的 ESG 教育訓練體系、人才培力系統與資源共享平臺，讓各級學校都能具備 ESG 相關知能與協作經驗，永續傳承。

### 2. 學校行政

學校行政應思考組織策略結構與轉型方式，使整體行政管理流程更符合永續經營目的，於推動轉型初期，學校行政內部需要有合適人選扮演推動永續經營轉型的支點，確立永續經營方針並積極傳遞永續經營概念，由上而下整合各單位、成員共同投入，有效整合內外部資源，發揮實質影響力。

### 3. 教師

教師是學校經營運作的根基，在學校落實 ESG 的路徑中，是非常重要的基石，需要學校全體教師共同參與、協力與改善，才能全面穩健提升 ESG 的成效，教師可運用職涯技術，將學校永續目標與個人職涯目標相結合，落實在日常生活的行動方案，找到學校永續發展和個人職涯發展的契合點，成為學校永續治理的 DNA，實現共同成長、達到雙贏。

## 參考文獻

- 行政院環境保護署氣候變遷辦公室（2023 年 2 月 15 日）。總統公布將「溫室氣體減量及管理法」名稱修正為「氣候變遷因應法」並修正條文。取自 <https://enews.epa.gov.tw/page/3b3c62c78849f32f1f786968-8485-4ec1-97d6-701d2d32d282>
- 台積電（2021）。台積電 110 年度永續報告書。台灣積體電路製造股份有限公司。
- 何莉芸、李佳玲（2017）。企業永續發展與社會責任報告之趨勢與實務。中華會計學刊，12(S)，359-366。



- 林子倫、李宜卿、周素卿（2021）。淨零轉型的知識與行動架構：臺灣知識社群研究圖像的檢視。臺灣能源期刊，8(4)，297-316。
- 林公孚（2021）。認識 ESG 及其實施之道。品質月刊，57(8)，4-7。
- 姜雪影譯（2018）。先問，為什麼？：顛覆慣性思考的黃金圈理論，啟動你的感召領導力（Simon Sinek 原著，2011 年出版）。臺北市：天下雜誌。
- 熊毅晰（2022 年 10 月）。掌握永續三大變革成為讓明天更好的力量。天下雜誌：2022 年 ESG/USR 年鑑，6。
- United Nation (2004). *Who cares wins*. Retrieved from [https://www.unepfi.org/fileadmin/events/2004/stocks/who\\_cares\\_wins\\_global\\_compact\\_2004.pdf](https://www.unepfi.org/fileadmin/events/2004/stocks/who_cares_wins_global_compact_2004.pdf)



# 現階段雙語政策下大學教師之師培角色與實踐

胡依嘉  
銘傳大學華教系助理教授

## 一、前言

臺灣的雙語教育政策自 2018 年 12 月由行政院國發會推行以來，已邁入第 5 年。這項為 2024 年階段性目標編有 125 億預算的國家級政策，雖在 2022 年 3 月從「2030 雙語國家政策」更名為「2030 雙語政策」以緩輿情，但仍遭學者著書痛批其內容與經費未變，故依然是「不可行及不應行的國安級事件」（廖咸浩，2022）；隨後還入列「2022 年臺灣十大教育新聞」之「年度金驢獎」（李侑珊，2022）。

「2030 雙語政策」所引發的震盪，可證諸於學者們的著書立說、全教總會等機構的多次記者會、大眾傳媒的報導（潘乃欣，2021；林曉雲，2022；華視新聞雜誌，2022），還可從臺灣教育評論月刊的多期探討（「雙語教育」2020 第九卷第十期、「雙語教育政策檢討」2021 第十卷第十二期、「雙語師培問題與對策」2022 第十一卷第八期、「大學英語授課及雙語授課」2022 第十一卷第十二期），看出其問題的嚴重性。諸多問題的根源在於臺灣非英語系國家，全民向無「中英雙語力等同個人競爭力」的社會共識，世代教育自然不會儲備充足的中英雙語師資。既然師資是臺灣雙語教育成敗的先決條件（王力億，2020），但各界又一致表示師資是最大難題（鄒文莉，2020；潘乃欣，2021；黃家凱、林子斌，2022），「大學共備」的救急構思便應運而生。本文記錄筆者自 2022 年 4 月至 2023 年 1 月，在現階段師培策略下所參與的事務，藉此檢視雙語師資議題與大學教師的角色功能。

## 二、「大學共備」師培簡介

各國大學參與師培教育已行之有年，但參與雙語師培教育的大學則出現在多族裔社群的國家，例如以美國、歐盟、西班牙為例，雙語師培內容包括語言習得理論和語言教學知識之介紹、教學法演練、跨文化意識的提升，與「內容和語言的整合學習」（content and language integrated learning，即 CLIL）之應用（Caldas, 2019; Gracia, Rodríguez, & Carpio, 2020）。Garcia（2009）提及亞洲國家雙語教育的推廣仍較屬於「英/外語教育」和「國際教育」的範疇。筆者認為以臺灣為例，從「2030 雙語政策整體推動方案」（國家發展委員會，2021）來看，臺灣現階段雙語師培多屬於「鋪路」的事務。大筆政府預算撥予中小學執行各種國際教育活動外，教育部亦委請英語授課（EMI）及師培經驗已累積能量的頂大與各縣市具師培教程的大學合作，以介紹性質居多的方式推廣上述國家區域所設計的師培內容。由此即已呼應 Garcia 教授十幾年前的論調仍具參考值，並凸顯國內學者普

遍點出的師資挑戰。

### 三、參與事務

#### （一）111 年中小學雙語教學在職教師增能學分班

由於未來五年雙語教學的主力軍仍會是中小學現職教師，那麼與「教甄新進雙語教師」和「引進外籍英語教師」—另兩種現行師資來源管道相比，培訓現職教師是相對最能解決師資荒的方式（郭美秀，2022）。2020 年教育部委託成功大學外語中心規劃雙語教學在職教師增能學分班，銘傳大學於 2021 年加入夥伴師培大學陣容。2022 年 7 月開辦第二期，筆者有幸受邀與校內 9 位同仁聯袂擔任此學分班第一階段的講師<sup>1</sup>。

疫情之故採全面線上授課，筆者負責的單元是多元模態（multimodality）及多元讀寫能力（multiliteracies）在雙語教育的應用與實作，涵蓋 CLIL 課架設計、Frayer Model 與 infographics 在「鷹架」（scaffolding）和「跨語言」（translanguaging）策略中的運用，以分天分組的方式，為高中職組 27 位教師、國中組 54 位教師、國小組 23 位教師，各上 6 小時課。這次 104 位學員授課科目來自各種考科（如國、英、數、理化、生物）與非考科（如輔導、特教、視覺/表演藝術、音樂、體育、童軍），及國小組包班制無科別。郭美秀（2022）認為雙語授課與學科知識不易兼顧，筆者認為這在學分班中也是個問題。現今以留學歐美主修英語教學、語言學、教育學為主力的大學講師群，並不容易為各學員進行差異化增能。郭還提到臺灣學生英語程度雙峰化的問題，筆者認為這也發生在臺灣現職教師身上。此次全體學員中僅 3 位高中職、10 位國中與 8 位國小教師的英語達 CEFR B2 級，於是學分班就出現不少學員會在全英授課單元後立即反映畏懼進修，部分學員期待課程內容應偏重提升英語檢定考技巧，協助他們考過 B2，僅少數學員（且多為英語科教師）接受全英語授課單元。

密集課結束後，當被問及簡述個人在教學現場所遇到的挑戰與因應時，意外九成以上的學員以大篇幅抒發己見。筆者觀察到現職教師雖「感覺」已在雙語政策列車上，但有高度的英語焦慮。這部份與嚴愛群（2022）對 2021 年某學分班學員所做的問卷調查結果類似。學員的疑慮還包括所教學生英語程度或學科程度甚或中文程度低落、教學資源不均且缺乏系統性整合，及不同工但同酬等問題。這部份與近年來各級行政官員教師的公開意見（潘乃欣，2021；林曉雲，2022），亦不謀而合。

---

<sup>1</sup>課程共計 6 學分 108 小時，包括第一階段 3 學分雙語教育的課程設計與教學知能發展、第二階段 2 學分國際鏈結線上課程、的 3 階段 1 學分雙語教學成效評估與回饋。

大學講師端不是不知道這些問題，但仍願意投入師培行列，是因為我們相信凡事需要實踐才能不斷修正，乃至有所累積。以筆者為例，師培策略採中英雙語授課，除降低學員焦慮也順勢示範學分班一再強調要讓學員了解的 *translanguaging* 教學技巧。同時我們以專業判斷、篩選，為中小學教師提供大量的教學資源。過往極度缺乏如教師手冊、雙語多媒體教材，與盡量符合 108 課綱素養的評量/學習單等，於此次再度跨出一步。而完成第一階段的學員，筆者發現他們非常需要有人打氣以完成後續兩階段。共備的大學教師，角色可從指導者轉為傾聽者，適時鼓勵，在社群中讓學員感受正向。

## (二) 雙語教學研習工作坊

筆者以教育科技學英文為題，於 4 月至北市 S 高中實體講座，5 月為桃園 T 國中線上研習；並以課室互動英語為題，於 12 月至北市 L 高中分享筆者以一年時間自製的 105 個「英語授課媒介語」短影音。這類一或兩次性的研習，為時既短，且總是被安排在午間或某個下班後的晚間。參與的教師、校長或教務主任/組長，雖多是該校共備社群的一員，但平日工作量大，乃至研習時不是呈現用餐放鬆、疲憊，就是呈現靠手機處理事務的忙碌狀態。筆者認為這類活動的師培策略須以培養學習情緒為主，先讓學員感覺「德不孤必有鄰」。主題宜以實用性為要，多做示範，多提供資源，鼓勵即時互動，並記下他們的提問於後續回覆。筆者如此做法之後得到了 S 高中英文老師、T 國中美術老師與表演藝術老師，與 L 高中物理老師的正面回饋。

## (三) 臺美雙語學伴計畫

響應雙語政策，僑委會也鼓勵美國主流學校（*mainstream school*）以遠距的方式和臺灣在地小學進行中英雙語交換。2022 的下半年間，承辦海外華教實習案多年的筆者，為美國加州洛杉磯兩所設有中文沉浸式課程的小學擔任義工顧問，解說與臺灣本地國小合作此類計畫該注意的事務，包括翻譯、學習目標設定、教材設計等。筆者投身此活動的理由在於，「大學共備」既然是中小學推動雙語教育時所期待的，那麼具有跨文化溝通力的大學教師就該出面支持；特別還因這類活動是體現「情境實踐」（*situated practice*，透過真實情境協助學生解讀語意）和「轉化實作」（*transformed practice*，學生在社會文化語境中建構多模態表達力）的絕佳方式（*New London Group, 1996*）。

雙邊實驗三兩次後，效果時好時壞。阻力來自時差/時段安排、遠距教學網速、學童資安問題，與臺美教學單位各有既定進度。但誠如雙邊教師與家長都表示，藉由大學教師協調引導，現階段至少讓孩子有機會開口就好。目前許多中小學對這類活動躍躍欲試，但筆者認為還需當局給予雙邊師生更多實質鼓勵才有辦

法成就常態性學習。

#### (四) 教育部「優華語計畫」

按當局的想法，這項行銷臺灣華語的計畫，除選送華語教師/助理赴國外大學教學，還包括甄選外籍大學生於來臺學習華語時協助中小學英語教學活動。2023 年 1 月銘傳大學迎來合作夥伴美國奧克拉荷馬大學 16 人團。由於該校的線上華語語伴為筆者系上的學生，筆者便順勢參與該團來臺行程中國際版「大手牽小手」的規劃。

儘管筆者提供了諸多專業建議，然因經費、行程等問題，美國團最終僅至北市 B 高中與 M 高中分別進行了半日交流。從一次性拜訪的角度來看這項活動算是和樂圓滿，但要做到當局期望的「營造真實、友善的美語學習環境」則有待商榷。美國大學生缺乏英語教學概念，且短期來臺的身分亦無法透過支薪的方式從事稍具系統化的教學。至於臺灣高中生就更是需要在平日透過課程或社團的引導培養跨文化學習勇氣，否則就會像在此次現場所見，高中生的「溝通」幾乎完全依賴手機、平板與教室螢幕中的英語資料。

## 四、結語

「2030 雙語政策」所受到的抨擊，並非無的放矢，因為的確有諸多問題亟待改善；特別還因各級學校才走在調適 108 課綱的路上，但少子化持續震盪，讓問題更加複雜。從宏觀面看，「雙語政策」是否能為各級學校的經營注入活水尚屬未定之數；且未來 20 年臺灣學生人口將因現今新住民家庭而出現結構性改變，屆時中英雙語的推行是否契合學子語言認知發展的需要，亦有待評估（在東南亞國家可見的「三語學校」制，未來是否也會在臺灣出現？）此外，另一股質疑雙語政策的聲浪來自原民語、母語/鄉土語的學者。在經費有限的現實下，如何既「國際」又「在地」？實實考驗當局與全民的智慧。

而與其坐看批評紛至，已具備英語/雙語授課經驗的大學教師，不如身體力行，投入社群。上述筆者的經驗，說明「大學共備」的實踐管道多元，有心為之，必有所累積。讓大學教師在雙語共備中更積極的建議有二：一是學分班與工作坊中皆有學員提到為現職教師開設「課室英語」的想法。亦即以「特殊用途英語」（English for Specific Purposes，通稱 ESP）領域的思維，培訓現職教師如何以英語管理實體/線上課堂、撰寫課綱、監考、評量，乃至課堂外、網路上、會議中與海外文教單位英語行政人員的協調等。以這樣的設計為前提，兼具培養現職教師英語力和跨文化溝通力的目的。嚴愛群（2022）也提到師培大學不妨先以這類溝通英語（communicative English）課程協助現職教師建立信心。另一是如第(三)

與(四)所述及的事務，政府當局可設立媒合平臺，讓中小學找到具跨文化溝通經驗的大學教師，從長計議，協同設計系統性（非一次性）的國際雙語交流活動，各級校園也才能感受使用英語的實切性。

### 參考文獻

- 王力億（2020）。雙語教育的師資先決與師培改革。臺灣教育評論月刊，9(10)，31-36。
- 李侑珊（2022）。全教總公布年度教育新聞 臺大國發所、雙語政策獲頒「金驢獎」。中時。取自<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20221216002202-260405?chdtv>
- 林曉雲（2022）。國小、高中和大學教師憂雙語教育歪樓 全教總籲通盤檢討。自由時報。取自<https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/3980569>
- 黃家凱、林子斌（2022）。我國雙語師資培育的挑戰與解決建議。臺灣教育評論月刊，11(8)，1-5。
- 國家發展委員會（2021）。2030雙語政策整體推動方案（110年9月版）。取自<https://ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xNDUzMi83NDBIMTY5Ny1lZmIwLTRjZGltYjYxMi03M2UzMTVhMTM5ZjIucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuaUv%2betli5wZGY%3d&icon=.pdf>
- 郭美秀（2022）。學習領導應用於現職雙語師資之專業發展。臺灣教育評論月刊，11(8)，69-72。
- 華視新聞雜誌(2022年12月17)。失速的雙語列車2030雙語政策淪軍備競賽？取自<https://www.youtube.com/watch?v=oOXF5yhtZWg&t=303s>
- 鄒文莉（2020）。臺灣雙語教育師資培訓。師友雙月刊，622，30-40。
- 廖咸浩（2022）。前言：擁抱平庸與貧乏：「雙語國家」的高燒。載於廖咸浩主編，雙語國家狂想（頁5-13）。臺北市：臺大出版中心。
- 潘乃欣（2021年4月26日）。教部推雙語教育 高中生喊「已經夠忙了」籲適性發展。聯合新聞網。取自<https://udn.com/news/story/6885/5415191>

- Caldas, B. (2019). To switch or not to switch: Bilingual preservice teachers and translanguaging in teaching and learning. *TESOL Journal*, 10(4), 1-16.
  
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century – a global perspective*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
  
- Gracia, P. E., Rodríguez, R. S., & Carpio, A. J. (2020). Promoting intercultural through content and competences within bilingual education: teachers in action. *Intercultural Education*, 31(4), 407-426.
  
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.



# 國小師資生運用平板教學 影響因素、專業能力與評估觀點之研究

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

有鑑於我國 2022 年起「生生用平板」教學政策推動，希望從師資生與師培教育觀點提供我國政策推動的參考，因此，本文主要是彙整個案教育大學國小運用平板教學的師資生觀點，並收集相關文獻探討國小師資生應用平板教學的影響因素、認為需具備的專業能力，及師資生對於平板政策的觀點與評價，以作為我國培育平板教學師資的參考。因此，本文主要探討四大研究目的有：(1)了解影響國小師資生使用平板教學因素與思考層面；(2)師資生要發展各學習領域平板教學所須具備能力與專業；(3)國小使用平板教學的優缺點與成效評估；(4)根據以上結果，提出國小師資生運用平板教學相關實務上的建議。本研究採用個案研究的方式，主要是運用自編之 Google 表單與半結構式問卷，收集使用平板教學試教的國小師資生觀點與意見為主，輔以參酌試教教案、文件與微觀教學演示，做作整體架構質性研究分析。本研究對象主要為國小師資培育的大學部師培生、研究所課程生與教專公費生等共 51 位，研究時程長達半年，並運用資料來源的多元性跟資料種類的豐富性以達成三角檢證，並採取知情同意、尊重互利以達成本研究倫理。

## 二、分析個案大學國小師資生及應用平板教學概況

本研究採個案研究隨機選個案教育大學師培選修課程在學學生 51 位（大三含以上，包括研究所課程生、教專公費生），作為研究對象，提供評析師培教育平板教學概況，嘗試以小窺大了解師培教育平板教學局部概況。個案研究對象組成身分如下：

1. 就研究對象種類而言：包括大學部師資生佔 70.6%；研究所課程生（含教專公費生）佔 29.4%，乃為一般師培非特定系所與非必修課程的學生身分組成。
2. 師資生每日運用平板的時數（含假日，採平均值）而論，1-2 小時佔 37.3%；0 小時佔 29.4%；3 到 4 小時佔 25.5%；4 小時以上佔 7.8%。可見師資生多數不太使用平板，約有 67.1%的大多數師資生每日使用平板僅限於 0-2 小時，明顯少於 2014 年每日大學生使用手機的時數調查研究的 3 小時（鄭景蓮、李顯章、苗迺芳、陳逸卉、張鳳琴，2014）。
3. 就本學期（半年內）曾聽講演或修習平板教學課程的時數而言，0-4 小時（含）佔 76.5%；5-8 小時佔 19.6%；13 小時（含）以上佔 3.9%。可見師資生多數不



太聽講演或修習平板教學課程，約有 76.5%的大多數師資生半年內僅聽講演或修習平板教學課程限於 0-4 小時（含），亦明顯少於師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法規定半年研習 10 小時的規定（教育部，2023）。

4. 過去曾使用平板教學（或教學演示）次數而言，0 次（含）佔 45.1%；1-2 次佔 33.3%；4 次（含）以上佔 15.7%；3 次佔 5.9%。本研究對象之師資生皆有平板教學課程設計經歷，但有近半師資生是從未實際應用平板實際教學演示或微觀教學，有 78.4%學生僅使用過 0-2 次使用平板教學，可見多數師資生的教學設計、評量與課程發展是仍大量缺乏應用平板教學的元素。

### 三、探討個案大學國小師資生應用平板教學影響要素與思考層面

我國鮮少對於國小師資生運用平板的影響因素做深入探討，但是國小老師在運用平板的影響因素有幾個層面：(1)家長社經地位、資訊背景、教養與態度；(2)教師專業與教學負荷；(3)校園環境與網路環境；(4)學生認知發展與資訊素養能力等（顏佩如，2022）。研究者運用自編之 Google 表單與半結構式問卷，針對個案教育大學國小師資生 51 位，收集使用平板教學試教後國小師資生的觀點與意見（編號問 S1-S51/20230112），並輔以參酌其試教教案、文件（編號案 S1-S51/20230120）與其微觀教學演示（編號觀 S1-S51/20230120），編碼整理方式為「資料形式 S（學生）流水號/日期」，提出以下整體質性研究結果分析論述。

#### 1. 網路與設備環境建置與更新

師培大學與師資生家裡的網路與設備的完備性與易得性、網路安全性與相關電子數位器材串聯性、網域空間與串流量大小、教學應用程式相容性、易得性與難易度、網路設備維護與更新、教學應用軟體與學習領域課程內容的結合度、平板教學的品質與速度等，是思考的焦點。

#### 2. 資訊運用趨勢與教育政策導引

政府生用平板政策、運用數位平台與網路資源、科技的運用日漸進步、多元的學習潮流、數位時代等趨勢，營造整體的資訊霸權意識與思潮。現場教甄聘用是否參酌平板教學能力也是師資生教學運用考量的重點。

#### 3. 教師專業與教學負荷

師資培育課程教學演示是否有規定應用、師資生平板教學應用的能力、師資生教學軟體和 app 運用能力、師資生數位學習網站的熟悉度與平板教學效能、任教課程科目是否合適與具備適切教學內容與教材、師資生個人教學習慣與偏好，此外，平板教學是否能減輕教學負荷與學習負荷，教師能否在有限的人力、物力、

資源、時間下進行是關鍵！

#### 4. 教學實際需要與便利性

平板教學必須更能結合現有學習內容的課程目標、教學流程、學生控管與操作程度，必須更為便利與方便，且要比傳統課程內容安排能更有教學效能才行。此外，現有運用平板教學的各領域學習資源、教材與評量等內容，必須建置完整且方便使用才是師資生考量的要素。

#### 5. 平板教學效益與學童學習效能

平板教學需對於領域課程教學有幫助、方便師生參與與運用（免費與易得）、師生皆已具備操作能力與充足的協力資源、平板需比傳統教學能更流暢順利、更能掌握到學生的學習成效才行。整體而言，平板教學必須更能達成有效教學與提升學習效能、增加學童學習專注力與學習動機是重要的考量焦點！

#### 6. 虛擬與線上班級經營與行為管理

師資生考量到學童使用平板的實體教室秩序與線上的行為管理，如何避免虛擬世界的霸凌與傷害、網路使用的倫理與規範、網路購買與侵奪，以及日後網路的使用安全性、網路交友與網路沉溺問題等，這與陳琦媛（2016）研究結果相同。

綜論之，國小師資生與在職老師運用平板教學的影響因素相同的是考慮到教師專業與教學負荷、校園環境與網路環境、學生認知發展與資訊素養能力等（顏佩如，2022），但較少考慮到家長社經地位、資訊背景、教養與態度。不過師資生更關注到平板教學效益與學童學習效能、虛擬與線上班級經營與行為管理與後續學童人際關係與網路安全的影響。

### 四、探究師資生學習領域平板教學所須具備能力與專業

以下為研究者運用個案教育大學國小師資生 51 位之 Google 表單與半結構式問卷所得的觀點與意見（編號問 S1-S51/20230112），並輔以參酌其教案、文件（編號案 S1-S51/20230120）、微觀教學演示（編號觀 S1-S51/20230120），提出以下質性結果論述分析師資生從平板教學的學習歷程中，感受到平板教學應具備的相關能力。

#### 1. 具備網路與平板設備的檢修維護管理能力

師資生認為平板教學需具備資訊與平板設備檢修維護管理能力，能維護網路順暢與穩定、具備平板教學跨網域、跨裝置連結的資訊管理維護。

## 2. 具備數位學習資源、數位教學的素養

能製作與操作線上與即時互動軟體、具備與時俱進的數位專業與資訊科技素養、具備網路安全維護素養、能處理跨平台、設備與平板上、虛擬裝置遇到的問題等，靈活運用各種程式與危機處理的能力、善用各項數位與虛擬學習資源。

## 3. 具備發展學習領域平板教學能力

能整合學習領域與平板運用、設計平板的課程教學評量、有效提升平板教學成效與降低教學成本、統整與應用各數位資源與 APP 軟體，有效轉化平板內容知識、能選擇與應用有效益的平板教學策略與教學法、能規範平板教學互動合理性、能有效結合教學與學習目標、有效運用人力物力資源與時間、具備數位媒體識讀能力等。

## 4. 具備創新課程設計能力、素養導向教學能力

教學者須具備學習領域數位教學知能、網路倫理規範與資源科技能力，整合學習領域學科知識、教學專業知識與科技教學知能，學習內容如何有效轉化為平板教學型態以提升學童學習效益。

## 5. 具備學童線上行為管理與班級經營能力

能有效管理學童使用平板的時間與上課專注力，注意學童視力保健與身心健康，能有效班級經營與線上行為管理，並能從事相關網路沉溺與霸凌等輔導，並須具備想像力與事先預防網路意外事件的能力，此結果與陳琦媛（2016）研究結果相同。

綜合以上所述，師資生學習領域平板教學除須具備專業能力與數位資訊素養外，更進一步應發展學習領域平板教學能力、具備創新課程設計能力、素養導向教學能力、學童線上行為管理與班級經營能力，使我們更了解平板教學不僅使用數位資源的思考，也設計到學習領域的數位課程教學發展、評量設計與相關設備維護更新、創新課程與思維以及學生數位行為管理與教室經營等議題。

## 五、結語－國小使用平板教學的優缺點與成效評估

筆者運用個案教育大學 51 位國小師資生之表單與半結構式問卷觀點與意見（編號問 S1-S51/20230112），並參酌其教案、文件（編號案 S1-S51/20230120）、微觀教學演示（編號觀 S1-S51/20230120），提出質性結果論述分析如下。

## 1. 師資生認為國小使用平板教學優缺點

### (1) 優點

線上學習資源豐富、學生學習成果即時回饋、課堂活潑有趣能吸引注意力、學生學習動機強且參與度較高、師生能迅速方便接收上課資訊與互動、自主學習更容易達成、可以發展在家自學、快速連結網路世界學習、串連全世界的資訊。

### (2) 缺點

網路不穩定、時間耗費太多、學生容易分心、影響紙本上課精神與專注度、學童缺乏平板應用的維護與規範素養、學童可能無法都正確使用平板學習（應用在聊天或打電玩等）、學童視力保健、學童減少面對面互動社交能力，容易造成人際衝突危機。知識爆量可能模糊學習焦點，學習成效不比紙本教學好。此外，現階段平板教學尚未普及於教學現場、可能面臨網路癱瘓的問題、師資生對於平板使用能力不高、花費更多教學時間、平板軟體應用受限、平板與網路維護、更新與檢測等管理問題。

綜合以上整理，國小使用平板教學在課程上具有引起動機、促進學習自主性等優點，但同時也有網路不穩、費時過多等限制；在學生自習上，能促使學生在家自學、資源豐富等優點，但有視力問題、社交問題等缺點。

## 2. 師資生對於國小使用平板教學成效評估

因應資訊科技興起、時代潮流使用數位平板教學，藉由有效運用平板教學提升師資生教學效能的夢想，是多數師培生的願景，本研究對象約有一半學生認為可以嘗試、局部逐步推動。然而，仍有一半學生對於平板教學落實持保留態度，主要是視授課老師資訊素養、數位應用設備情境建置、教師發展與製作數位教材能力、平板教學資源建置與維護的條件、家長、師生網路素養與設備資源環境而定。多數師資生認為平板教學尚未貼近真實常態的使用環境，仍無法跳脫紙本教學的限制，平板教學耗力、耗費、耗時，也涉及後續網路與資訊設備維護管理、網路倫理與安全問題。

師資生認為教師們使用平板教學在於：是否真能有效提升教學效能與學習效能、網路使用安全與維護管理、學童視力保健、網路意外事件、班級經營與學生線上行為管理等問題。建議須從師資職前、在職教育中推廣，給予師資生學習平板教學的各項資源與課程，在師培學制須規劃平板教學使用，但這些多會涉及到課程教學跨資訊與設備裝置的整合，影響到課程設計、學生輔導管理與教學評量模式等轉變，也須擔心的是學生長期使用過度造成身心健康問題、缺乏人際實際互動，造成人際關係疏離、生活自理與管理、網路安全與意外事件等問題。

整體評析而論，現階段平板教學的師資推廣課程多停留在平板的使用、數位平台的應用等。然而，平板教學不僅僅只是運用平板載具教學，這會連結整體全球資訊與數位資源，也會擴及跨網域、跨裝置（AR、VR、MR、XR）、跨區塊等，因此也面臨資訊正確性、網路安全危機、網路倫理、網路霸凌與網路意外事件管理等問題。此外，平板教學也會影響到非平板教學的課程學習、學童身心與人際關係、自我生活與管理能力、視力保健等問題，需要更多人力、物力、經費、時間等條件與相關設備維護、更新等配套措施，未來新課綱也可針對嶄新數位教學的趨勢，重新編審相關的課程綱要與教學模式，以便因應更新的數位教學裝置與虛擬情境的課程教學進展！

### 參考文獻

- 教育部（2023）。師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法（民國111年09月30日修正）。教育部主管法規查詢系統。2023年5月23日，取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001787>
- 陳琦媛（2016）。「平板電腦補救教學計畫」執行情形之探討。師資培育與教師專業發展期刊，9(2)，113-140。
- 鄭景蓮、李顯章、苗迺芳、陳逸卉、張鳳琴（2014）。大學生背景變項、人格特質與其智慧型手機使用情況之相關研究。學校衛生，65，29-55。  
[https://doi.org/10.30026/CJSH.201412\\_\(65\).0002](https://doi.org/10.30026/CJSH.201412_(65).0002)
- 顏佩如（2022）。國小原住民師資對於國小「生生用平板政策」教學觀點之論析。臺灣評論月刊，11(6)，128-134。



# 技職教育人才培育之困境－以美髮從業人員為例

陳姻汝

臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

## 一、前言

教育部（2019）提出《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（簡稱《108 課綱》）其願景為「成就每一位孩子，適性揚才、終身學習」。跳脫「唯有讀書高」的框架，找出孩子的特質、興趣、能力等條件，提供合宜的學習環境，尊重孩子的個別差異及順應孩子的天賦，孩子可以在適合的位子上好好發展並獲得成就。

美容科雖為美容美髮工作現場基層技術人才培育單位。美容科畢業生於就業後沒有選擇升學常常發生職務流動以及職涯轉換的現象發生（葉怡華，2005）。因此，本文從美髮從業人員培育所面臨的困境進行探討，使人才培育可以更加完善的與業界接軌。

## 二、技術型高中家政群之教育目標與基本理念

教育部（2021）頒布《十二年國民基本教育技術型高級中等學校群科課程綱要》指出技術型高級中等學校教育目標為「涵養核心素養，形塑現代公民；強化基礎知識，導向終身學習；培養專業技能，符應產業需求；陶冶道德品德，提升個人價值」。並將家政群科分為家政科、服裝科、幼兒保育科、美容科、時尚模特兒科、流行服飾科及時尚造型科等七個科別。以下分別說明技術型高中家政群科教育目標、課程綱要基本理念。

### （一）家政群科教育目標

美容科隸屬於技術型高中家政群科，其教育目標為培養健全家政相關產業之專業人才，並相關專業領域學習或進修奠定基礎。

### （二）家政群科課程綱要基本理念

1. 學生主體：學生為學習主體，著重於學生學習動機與就業競爭力的強化，奠定學生實作技能，厚植就業競爭力。
2. 適性揚才：透過課程規畫提供學生專題實作與創意思考機會，鼓勵學生運用所學科目之知識與技能，激發學生潛能及創造力，進而協助學生適性發展，找到人生的職涯方向。
3. 終身學習：培養學生具備終身學習的能力，適應社會與工作環境變化，並能

持續自我成長因應未來可能的職涯轉換需求，為技術型高級中等學校的重要任務之一。

4. 務實致用：家政群在課程設計強調理論與實務兼重，透過創意思考教學與實習操作過程，讓學生可順利將所學知能運用於產業，縮短學用落差。
5. 職涯發展：聚焦於個體與家庭的生活需求與實踐，達到個體、家庭及社會之理想與永續生活。因此，家政群之科別由家庭與個人出發，進而關心環境與社會整體發展。

### 三、人才培育問題

#### (一) 付出的時間成本較高

美髮產業屬於具有專業技術能力的服務業，而專業技術能力的養成必須有時間上的因素，無法在短時間內訓練出來（廖敏榮，2009）。下列分別說明助理階段及設計師階段的培育過程。

##### 1. 助理階段

初入美髮行業都是從美髮助理開始揭開序幕，練習洗頭、練習護髮、基本染髮再到基本燙髮藥水操作，每個作業環節達一定的穩定性之後，才能進入設計師培訓班，學習更進階的剪髮及染、燙髮技巧。

技術都是需要透過不斷的練習才能獲得穩定的實務經驗，在助理階段也需要學習如何與顧客溝通互動，因此培育一位助理到設計師階段，需要長達三年四個月的技術培訓才有辦法達成。

##### 2. 設計師階段

設計師的養成可以分為(1)基礎技能學習：基礎剪髮班、經典剪髮、男士髮型。(2)進階技能學習：商業剪染應用、初階染燙髮。(3)行銷課程：設計師網路開發課程、拍攝修圖課程。(4)實戰模擬經驗：義剪服務等。在經過層層訓練才能升任為髮型設計師。初任髮型設計師在剛出道時，沒有穩定的顧客來源，需要透過不斷的精進技術以及開發客源才能逐漸打響個人品牌知名度。

因此，近年來網路世代的興起網路經營及新客開發的焦點，已逐漸趨向於經營平臺（如 Instagram、Facebook、小紅書）等方式曝光髮型作品，吸引網路客前來店內消費進而打開知名度。因此，髮型設計師的業務範疇不再侷限於技術本身，而是概括了多元技能，例如：網路行銷策略、攝影修圖及彩妝技巧等技能。

## （二）學用落差：學生所學之技能無法與現場接軌

近年來，技專校院以學術導向作為教師升等聘任的標準，以致教師重學術研究而輕實務（張仁家、徐玉芳，2015）。隨著產業的變遷，教師在進入校園之後，可能因教學及輔導學生工作等原因難以與產業保持密切的連結，進而導致教學內容無法與業界與時俱進產生脫節的情況（張雯琪，2019）。

技術型高中雖為培育各層技術人才的基地，但會因為沒有實際的臨場實作經驗而導致學生畢業後到現場工作產生學用落差的情形發生。技職教育所培養人才無法為職場所用，與務實致用的教育目標相去甚遠，造成學用落差（張仁家、陳琨義，2017）。以燙髮為例，在學校透過腳架及假人頭練習標準冷燙、扇形冷燙等排列方式，可以依據我們的喜好調整假人頭的角度；但實際運用於美髮現場我們會發現除了顧客沒有辦法依據自己的喜好隨意調整角度之外，捲子的排列方式也會因應顧客的喜好及頭型做調整。

## 四、因應策略

### （一）縮短人才培育時間

美髮從業人員的養成非常辛苦，需要透過不斷的練習投入時間、成本，才能使整個美髮產業更能蓬勃發展並帶動流行趨勢（廖敏榮，2009）。近年來，美髮產業為因應專業人才的需求，於大專院校成立美容美髮科系，訓練產業專業技術及管理人才；從過去的「三年四個月師徒制」提升為「十個月培訓專班」，該培訓內容除剪燙染的培訓亦有真人模特兒的實務經驗（李美英，2020）。

綜合上述，現代的美髮從業人員培訓有別於以往「三年四個月師徒制」的模式，將技術培訓縮短至十個月不僅可以使人才更快地投入美髮工作現場，緩解當前美髮從業人員工作現場量能不足、縮短顧客的等待時間等問題。

### （二）培養學生實作能力：辦理社區義剪活動、校內實習環境

#### 1. 辦理社區義剪

除課堂操作之外可以走出校園與在地社區共同合作，透過課堂上所學之剪髮技術，讓學生可以實際應用於真人操作。不僅可以讓學生透過自己的力量需要的人並回饋社會，亦可以從中幫助學生建立其自我效能感。



## 2. 建造校園內的實習環境

透過學校的實習沙龍，師長可以扮演顧客的角色，讓學生可以活用自己所學的技巧。一方面可以讓學生練習與顧客應對的方式；另一方面則是建立學生的自我效能感。

綜合上述，學習技術是透過不斷的練習以及修正而來。因此，不管是從社區辦理義剪或從校園建立實習環境都能使學生可以獲得實際操作的機會，落實學以致用之目標。

## 五、結語

技職教育的本質在於培育各專業領域人才所需具備的技能，美容科亦是如此。學用落差一直是學校教育上長期遭遇的困境，為縮短學生畢業後與業界技術上的落差，並能順利投入就業市場，是需要透過業界及學校雙方面的努力。

提供良好師資設備之外，也應提供學生學習美髮技能的實際操作機會，以培育美髮基礎技術人才為目標將教育發揮其最大功能。讓學生能從透過做中學來建立自我效能並願意投入美髮工作現場，緩解當前美髮從業人員人力短缺現況。

## 參考文獻

- 李美英（2020）。臺灣女性美髮從業人員的專業養成及其社會意義（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 張仁家、徐玉芳（2015）。技職教育學術化的省思。臺灣教育評論月刊，4（11），18-21。
- 張仁家、陳琨義（2017）。從技術及職業教育髮看我國技術型高中的發展與因應。臺灣教育評論月刊，7（2），61-75。
- 張雯琪（2019）。臺灣高職家政美容科學用落差之研究—產業觀點（未出版之碩士論文）。淡江大學，新北市。
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育技術型高級中等學校群科課程綱要—家政群。臺北：教育部。
- 教育部（2022）。109學年度高級中等學校應屆畢業生升學就業就學概況調查。
- 葉怡華（2005）。高級中等教育美容科實施美容美髮相關職類技能檢定訓練

之效益。（未出版之碩士論文）。國立雲林科技大學，雲林縣。

■ 廖敏榮（2009）。臺灣美髮業競爭優勢及關鍵成功因素探討-以大桃園地區美髮沙龍為例（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。



# 彈性學習時間課程開設樣態之探究 —以技術型高中前導學校為例

林莉軒

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士班研究生

曾淑惠

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授

## 一、前言

過往的技職教育強調「只要具有一技之長，就不怕沒有工作機會」，如今擁有單一專長的「I型人才」已很難適應未來世界的發展趨勢，具跨領域與整合力的「T型人才」才能在全球化的時代與世界競合（張詩瑩，2021）。有鑑於此，臺灣自民國 103 年開始推動《十二年國民基本教育課綱》（簡稱 108 課綱），以「核心素養」為課程設計主軸，旨在培養學習者「能活用所學的知識、能力、態度與價值來適應現在生活和面對未來挑戰」（教育部，2021），而「彈性學習時間」即為此推行的教育改革方向。

教育部（2018）在《高級中等學校課程規劃及作業要點》中指出，「學校應自訂彈性學習時間實施相關規定，以落實學生適性、自主學習之精神」，強化對於「彈性學習時間」之規劃，分為「學生自主學習」、「選手培訓」、「充實、增廣/補強性教學」與「學校特色活動」四大項。然在科別眾多、學生已專業分化的技術型高中，課程樣態有著更多樣且複雜的組合。108 課綱至今雖已完整實行三年，但仍有些許學校尚未尋得適切的脈絡規劃彈性學習時間。前導學校為國家實踐教育政策之先行者，在彈性學習時間課程的規劃及發展上較為充實完整，本文彙整技術型高中前導學校彈性學習時間課程開設之樣態，以利他校建構課程模組之參考。

## 二、技術型高中前導學校彈性學習時間課程開設情形

### （一）各校彈性學習時間課程的開設樣態

由於 111 學年度共有 34 所前導學校，每個學校皆有開設「自主學習」，因此將 34 所學校 111 學年彈性學習時間規劃與內涵及和 110 學年度時數規劃對照如表 1 所示。分開設時數規劃、開設課程類型說明如下：

表 1 111 學年度技術型高中前導學校彈性學習時間規劃暨 110 學年度時數規劃對照一覽表

學校/高一至高 三每學期時數 規劃	選手培訓				充實/ 增廣教學				補強性 教學				學校特色 活動				充實/增廣教學 備註說明	110 學年度 高一至高 三每學期時數 規劃
	6	9	12	18	6	9	12	18	6	9	12	18	3	6	9	18		
○○附中 000022		V			V								V				高三上下學期 開設課程相同	001122
○○高工 111122						V											6 個學期開設課程皆相同	001122
○○工商 000022			V		V												高三上下學期 開設課程相同	001122
○○商工 000222		V			V				V	V	V		V				高二下學期及高三上學期 開設課程相同	000222
○○商工 (001120)							V										高二上下學期 開設課程相同	001122
○○高工 001111	V				V	V	V				V			V			高二上下學期 開設課程相同 高三上下學期 開設課程相同	001122
○○家商 002200			V		V						V			V			高二上下學期 開設課程相同	111111
○○高工 111122						V	V		V	V				V			高一至高二 4 個學期開設 課程皆相同 高三上下學期 開設課程相同	111122
○○附工 111111			V		V	V	V										高一、高二 4 個學期 開設課程皆相同 高三上下學期 開設課程相同	111111
○○高工 機械科： 110112 其他科別： 111111		V			V						V			V			除機械科高二上學期課程 不相同，其餘科別高一至 高三開設課程皆相同。	機械科： 110112 其他科別： 111111
○○高商 110021			V	V		V	V						V				高一上下學期 開設課程不同 高三上下學期 開設課程相同	110022
○○高商 000022			V			V							V				高三上下學期 開設課程不同	001122
○○高工 001111			V	V		V	V				V						高二至高三 4 個學期 開設課程皆相同	111111
○○農工 002200		4 週			V												高二上下學期 開設課程相同	002211
○○家商 001111			V		V	V	V		V								高二上下學期 開設課程相同 高三上下學期 開設課程相同	001122
○○高工	V				V	V	V										高二至高三 4 個學期	111111

學校/高一至高 三每學期時數 規劃	選手培訓				充實/ 增廣教學				補強性 教學				學校特色 活動				充實/增廣教學 備註說明	110 學年度 高一至高三 每學期時數 規劃
	6	9	12	18	6	9	12	18	6	9	12	18	3	6	9	18		
001111																	開設課程部分相同	
○○高工 001111			V		V				V								高二上下學期 開設課程相同 高三上下學期 開設課程不同	001122
○○附農 220000	V				V	V											高一上下學期 開設課程相同	221100
○○家商 002200			V		V				V								高二上下學期 開設課程相同	002220
○○家職 000022			V				V				V						高三上下學期 開設課程相同	001122
○○高工 111100	V				V				V				V				高一至高二 4 個學期 開設課程皆相同	111111
○○海事 001111						V	V		V								高二至高三 4 個學期 開設課程部分相同	001122
○○高商 111100			V		V				V	V							高一至高二 4 個學期 開設課程皆相同	111111
○○女中 111111			V				V										高一上下學期 開設課程相同 高二上下學期 開設課程相同 高三上下學期 開設課程相同	111111
○○工商 000220						V							V				高二至高三 4 個學期 開設課程部分相同	020220
○○農工 001111						V	V		V	V							高二至高三 4 個學期 開設課程皆不同	111111
○○高工 001111							V			V			V				高二至高三 4 個學期 開設課程皆相同	112222
○○藝校 111111			V				V				V						高一上下學期 開設課程相同 高二上下學期 開設課程相同 高三上下學期 開設課程相同	111111
○○工商 000022					V				V								高三上下學期 開設課程相同 (部分課程僅 固定階段開課)	001122
○○高農 110020			V				V				V						高一上下學期、 高三上學期開設課程 皆不同	110022
○○農工 001122			V				V						V				高二上下學期 開設課程相同 高三上下學期 開設課程相同	001122

學校/高一至高三每學期時數 規劃	選手培訓				充實/ 增廣教學				補強性 教學				學校特色 活動				充實/增廣教學 備註說明	110 學年度 高一至高三 每學期時數 規劃
	6	9	12	18	6	9	12	18	6	9	12	18	3	6	9	18		
○○高農 00022			V				V										高三上下學期 開設課程相同	001122
○○高工 001111			V				V				V	V					高二至高三 4 個學期 開設課程部分相同	化工科： 001122 其餘科別： 002211
○○高商 111111			V				V								V	V	6 個學期開設 課程部分相同	011112

資料來源：筆者整理自全國高級中等學校課程計畫平臺（2023）。

## 1. 開設時數規劃

由表 1 可知共分為 14 種時數規劃樣態。林語柔（2020）指出，從時數規劃樣態可以推論學校的屬性發展，從高一至高三每學期規劃為 0、0、1、1、2、2 或 0、0、0、0、2、2 者可能為升學型學校；規劃為 1、1、1、1、1、1 者可能較側重學生連貫性的發展。經筆者訪談新北、臺中、臺南、宜蘭、臺東共 8 校時數規劃理念，與上述文獻推論相符，其中採 1、1、1、1、2、2 規劃之學校希望學生能由廣至深聚焦學習。由訪談得知，縱使有些學校規劃樣態相同，但有可能因為學校背景不同、校內結構及資源不同，而有不同的發展走向。

## 2. 開設課程類型

111 學年度每個學校皆有開設「自主學習」，符合教育部規定之規劃原則，開設週數皆為 18 週。「選手培訓」大部分學校皆開設於高二、高三，開設週數以 18 週居多。「充實/廣教學」課程多數學校上下學期皆會開設相同的課程提供學生選擇修習，一來學校比較好安排授課師資，進行教學場域及設備的前置準備；二來可以減輕授課教師的備課負擔，畢竟技高教師除了常態性的教學之外，還要指導競賽、專題等；開設週數為 9 週、18 週居多，然而該類型課程未全學期授課則不授予學分，可能會影響到學生的學習動機及教師的教學熱忱（林語柔，2020）。「補強性教學」大部分的學校以 6 週、9 週、18 週針對一般科目，如國文、英文、數學能力較弱的學生進行補強，次要部分科別開設專業科目加強學生專業知能及技術。

### (二) 110 及 111 學年度彈性學習時間規劃差異及其可能原因

根據從全國高級中等學校課程計畫平臺（2023）下載的 110 及 111 學年度 34 所技術型高中前導學校的課程計畫書，比較兩學年度彈性學習時間學分數變化情形。從表 1 資料得知，其中有 25 校調降了彈性學習時間的學分數，雖然影響學

分數變動的因素很多，但部定必修「本土語文/臺灣手語」課程的推行可能成為影響彈性學習時間學分數調動的其中因素。為推行本土語文/臺灣手語，教育部於 2021 年修訂 108 課綱總綱，技術型高中校訂課程調降 2 學分，轉移補足「本土語文/臺灣手語」部定課程 2 學分的上課時數缺口。由於技術型高中的課程架構容許學校安排校訂課程的彈性空間有限，「校訂必修」課程為各校以學校願景或學生圖像發展的校本課程，在無法捨棄的情況下，只能調動「校訂選修」、彈性學習時間或團體活動時間的授課節數，該割捨哪一塊？對於任一職務、領域的師長都難以抉擇，但依表 1 資料顯示，多數學校選擇減少彈性學習時間的節數，換言之，部定必修「本土語文/臺灣手語」課程的實施的確對於彈性學習時間節數的縮減造成影響。

### 三、技術型高中前導學校彈性學習時間之遭遇問題與因應策略

縱使技術型高中前導學校為各區域內學校觀摩、學習之典範，但各校在彈性學習時間的課程執行上仍有其遭遇之問題。研究者透過訪談前導學校中 4 位（地區分屬新北、臺中、宜蘭、臺東各 1 校，身分別含科主任 2 位、授課老師與實習主任各 1 人）技術型高中之規劃與執行相關人員，依不同面向歸納其共同遭遇問題與因應策略，彙整如下。

#### （一）各校共同遭遇問題

於學校及課程面向，遭遇問題包括：(1)學生選課過於集中，導致某些課程未滿開班人數。(2)課程材料費缺乏經費補助。(3)全校同時間開課，需多位老師及多個工場支援，造成人力及空間不足。(4)偏遠學校地方專業人力不足，難以邀請專業人士支援。

於教師面向，遭遇問題包括：(1)部分課程節數僅 1 節，難以操作實作。(2)對於課程教學目標不明確，課程內容教學成效皆自由心證。(3)因授課學生科別不同，學生程度落差大，班級經營不易。(4)課程跨域立意良善，多數為通識性質，設計較有深度的跨域課程，學生則能力不足，最後還是老師收尾。

於學生面向：困難問題包括：(1)課程內容不明確，與選修時的期望不同。(2)部分學生為了選修而選修，挑不嚴格、不會當人的授課老師選修。(3)未全學期授課的課程不授予學分，學生學習意願低落。

#### （二）可行之因應策略

於學校及課程面向，因應策略包括：(1)以志願序機制制訂選課辦法，可技巧

性調配開課人數，避免集中選課。(2)材料費的部分可透過申請計畫，或於選課說明會佈達學生自付費用之金額，讓學生自行評估選課。(3)各校教學場域不足則為物理條件無法排解，師資不足可與科大合作開課。

於教師面向，因應策略包括：(1)可組教師專業社群共備課程、研發教學教材、交流教學及班級經營經驗。(2)課程設計可以單元式由淺入深設計較好掌握課程進度及學生能力落差。

於學生面向，因應策略包括：(1)於選課說明會詳敘開課方向及內容，並補充說明學生修習該課是否需具備基本知能。(2)選課時應避免公佈授課教師姓名，才能讓學生真正視其所趣選擇課程。(3)部分未全學期授課之課程可採有條件授予學分，如該學期選修充實、增廣/補強性教學或學校特色活動累計 18 週次者即授予學分等，以提升學生學習動機。

#### 四、結語與建議

##### (一) 結語

整體而言，34 所前導學校課程開設樣態，在開設節數方面，111 學年較 110 學年調降 2 節彈性學習時間有 26 校，調降 1 節有 1 校，其餘 7 校未調整，其原因可能是「本土語文/臺灣手語」課程實施的影響；111 學年以二、三年級每學期 1 節最多、三年級每學期 2 節次之；在課程類型方面，各校均開設自主學習與充實性課程，26 校開設選手培訓，21 校開設補強性課程，12 校開設特色活動。再者各校共同遭遇問題則分學校與課程、教師及學生三面向，本文亦提出相對應的因應策略供作參考。惟為應變未來技能所需，縱使技高執行現況與理想有所差距、尚有無法排解之處，彈性學習時間提供給學生一個可以嘗試跨域、自主學習的機會，讓學生邁開學習自我整合的第一步，以培養終身學習的素養。

##### (二) 建議

以下針對技術型高中前導學校及教育主管機關給予建議，期以幫助彈性學習時間的推行更為順利。

##### 1. 針對技術型高中前導學校

技術興高中彈性學習時間課程開設樣態十分多元，此係因各校專業群科別設置、班生數規模、師資專長與開課意願等等複雜因素的交互作用，而無法判定何者為最適的開設樣態，面對遭遇的問題與困境，建議各校可與鄰近學校、科大端或地方產業攜手開設微課程，以解決教學場域、設備及師資不足的問題，同時較



能吸引學生投入學習。另比起硬性開設選修課程，在資訊發達的現代，教師適切地引導學生尋找教學資源自主學習，或許能減少課程執行上的窒礙難行。因各校遭遇問題不盡相同，可透過召開前導學校工作圈會議或建立交流平臺，交換彼此推動經驗，共同發想解決策略。

## 2. 針對教育主管機關

彈性學習時間為多元表現之學習歷程，建議教育主管機關可與科大端商討將彈性學習時間列入升學採計參考，以解決學生學習動機低落之問題，提升學生及家長對其重視及用心。另建請地方教育局處開放學校申請計畫，以提供經費補助師資及材料費不足之問題。最後，筆者呼籲教育主管機關，在少子化的世代，實行 108 課綱時應更注重學生學習態度的養成，而非短時間的改革績效，才能有效製造多方雙贏，達成當初教育改革的初衷。

## 參考文獻

- 王健全（2018）。未來工作世界之人力發展趨勢與因應。臺灣勞工季刊-冬季號，56，4-53。
- 林語柔（2020）。臺南市高級中學前導學校彈性學習之探究（未出版之碩士論文）。國立成功大學教育研究所，臺南。
- 張詩瑩（2021）。未來10億工作將蒸發「T型人才」5大能力讓你不被淘汰。天下雜誌。取自 <https://www.cw.com.tw/article/5117287>
- 高級中等學校課程規劃及實施要點（2022年5月4日）。
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2021年3月15日）。
- 教育部（2023）。全國高級中等學校課程計畫平臺。取自 <https://course.tchcvts.tc.edu.tw/index.asp>



# 將數位閱讀融入於英語教學中

穆萱

國立臺南護理專科學校通識中心助理教授

## 一、前言

### (一) 數位閱讀與紙本閱讀的差異

閱讀，是學習的開始，良好的閱讀素養可以培養出能思考、懂得自主學習、擁有理解與分析生活能力的新世代。隨著網絡發展與數位產品的進步，閱讀方式也逐漸改變，數位閱讀在全球已成為學生自主學習的重要管道。Kukulska-Hulme（2012）指出數位閱讀為教師教學和學生學習帶來了新思維，也讓學習者能自在地去尋找自己有興趣的閱讀主題和素材，更能從中體會閱讀的樂趣。閱讀媒介的改變會對訊息傳播和接收模式帶來很大的改變，數位閱讀相較於紙本閱讀也有很大的差異（參見表 1）。Korat（2010）表示數位閱讀是透過網站多媒體具有的功能，例如：自動有聲朗讀、動畫特效、音樂效果等，做到了紙本讀本無法達到的功能，透過文字、插圖和動畫等等多元學習方式，可讓部分學生克服閱讀理解上的困難，達到學習效果。Altun（2000）認為應用數位閱讀在英語教學上，對於英語程度較好的學習者，他們往往能將紙本閱讀策略轉換為後設認知閱讀策略，也有能力去結合文本與線上閱讀的策略。對於英語程度中等（或以下）的學習者來說，數位閱讀可以增進學習參與度（沈佳慧，2020）。

表 1 數位閱讀和紙本閱讀的差異

	數位閱讀	紙本閱讀
搜尋模式	關鍵字搜尋或超連結	由索引、目錄等進行搜尋
閱讀內容	網路任何數位化的文本，例如：多媒體、電子書、網頁內容、電子郵件、新聞討論群等不同的形式，以文字、圖片、聲音、影像、動畫等方式呈現。訊息多但內容的正確性有待確認	平面圖書資料，以文字、圖片方式呈現。大多有經過審查、篩選、編輯的過程，訊息可信度較高
閱讀過程	跳躍式的非線性心智活動，包含資訊檢索、選擇、判斷、閱讀與整合，不同讀者有不同的閱讀路徑與順序	專注的線性心智活動，理解、思考、從文章中建構意義與樂趣，大部分讀者隨著作者的編排而有相同的閱讀順序
組織結構	沒有特定排版結構，每個文本都有多變化的結構和可超連結更多的文章	有固定的結構、版面、段落
存取方式	網路平臺或光碟存取	實體書，館藏或個人收藏

資料來源：研究者自行整理

## （二）將數位閱讀融入於英語教學中所帶來的效益

目前政府正如火如荼地推動雙語教學政策，事實上，學生的英語能力絕對對雙語教育能否順利步上軌道影響甚鉅，加強英語教育是雙語政策成功的基石，學生若有足夠的英語能力，在各學科領域進行雙語教學才不致窒礙難行（穆萱，2023），英語科教學應扮演鷹架腳色，幫助學生能順利橋接以雙語學習其他學科。

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（簡稱 108 課綱）強調英語力須「靈活使用」與「融會貫通」，培養學生跨領域素養（教育部，2018），而將數位閱讀融入英語教學中便不失為一有效的教學策略。英語科教學結合英語數位文本來拓展學生學習視野，藉延伸閱讀由學生自主學習，這樣「處理訊息，建構知識，化為能力」的過程，也正符合 108 課綱中閱讀素養的精神。而數位閱讀能提供雙語教育多模態（multimodality）的教學資源，包含給予學生多感官的語言輸入（linguistic input），讓學生浸潤於英語學習情境，啟發學生能在日常生活中自然使用英語（沈佳慧，2022）。將數位閱讀融入英語教學中，讓學生藉由大量且多元的閱讀了解更多的英語詞彙與知識，擷取訊息的能力也可更進一步。

## 二、略述將數位閱讀融入於英語教學之可行方案

促進國際閱讀素養研究（Progress in International Reading Literacy Study, 簡稱 PIRLS）臺灣計畫主持人柯華葳（2018）認為：面對數位時代，必須積極培養學生的在網路大海的自學力，培養數位閱讀素養就是培養數位自學力。培養學生閱讀英語數位文本的能力，也就是培養學生英語的數位自學力，而如何將數位閱讀融入於英語教學中，筆者提出幾點淺見：

### （一）培養學生自律性數位閱讀能力

數位閱讀素養的學習可以從「有目的的搜尋」開始（柯華葳，2018），先定義自己需要什麼樣的材料，從中搜尋、瀏覽、連結、判斷與選擇。網路閱讀屬於非線性的，訊息內容是分散的，有許多超連結、圖片、影像和動畫等容易使學習者分心，迷航於網路的資訊大海中，以致忘記自己最初搜尋的目的，所以要強調自律。Coiro 和 Dobler（2007）分析閱讀能力優秀的學生在網路上的閱讀行為，提出網路閱讀需要的自我規律，包括：

1. 計畫：設定目標，發展閱讀計畫。
2. 預測：依識讀預測推論（forward reasoning）找出繼續閱讀的材料。
3. 監督：監督所選擇材料的適當性。
4. 評鑑：評量所選擇材料的相關性及可信性。

在一堆搜尋結果中，判斷這些資料是否符合原先訂下的搜尋目的，並考慮到資料的信實度，最後再把資料經過摘要整理，成為自己的知識。提升數位閱讀素養之道，在於不受其他資訊干擾，從網路海中撈出自己原先想要的答案（游硯如，2020）。講求數位閱讀素養，先要重視閱讀的歷程，包括識讀確定方向、檢索訊息、統整解釋、反思評鑑、理解、思考、批判等能力，在進行數位閱讀之前教師應給予學生適度的指導。

## （二）引導學生熟悉數位閱讀的學習策略

深度理解的閱讀能力就跟識字能力一樣，都需要練習才能精熟（陳明蕾，2011）。教師應引導學生使用並精熟閱讀策略，藉以進行自我調整，達到更高層次的數位閱讀歷程，提升英語聽說讀寫能力。學生可使用的閱讀理解策略包括：

1. 大意：學生依英語先備知識，由數位文本中擷取重要訊息，經統整、歸納，提出文章主旨的概要敘述。
2. 理解監控：學生能覺察自己的閱讀歷程（包含設定目標、選擇策略、檢核目標和釐清文義混淆之處），知道自己閱讀的目的，以及如何有效的達到閱讀目標，而這也是後設認知的重要技巧之一。
3. 推論：學生利用文章提供的資訊，連結先備知識，就因果關係、人事物狀態等方面，提出具邏輯性的結論。
4. 自我提問：請學生在閱讀過程中，藉由自我提問來回憶、整理與釐清重點；並在自我回答的歷程中，加深對文本的理解與思考；或是反思作者想傳達什麼訊息給讀者？作者如何鋪陳與佈局？等。
5. 筆記：學生經由閱讀、思考，了解文本內容的重點，能選擇並組織訊息，記錄重要內容，此策略強調摘要與結構組織的訓練。
6. 發表：透過多模態數位閱讀後，學生使用英語進行心得分享，如：口頭或書面報告心得發表，以及閱讀後的自我省思或創作等，分享閱讀經驗。

## （三）鼓勵學生悠遊於獨一無二的數位閱讀歷程

筆者在教學現場最常藉由課文的講授提出問題，鼓勵學生就問題的各個層面選擇一個有興趣的標的，進行專題探究，從無遠弗屆的網路資源中進行跨文本或跨媒介的資料蒐集、整理、分析；或是由學生就課文所學文章進行相同主題，卻不同內容的文章之延伸閱讀，比較兩者的內容、寫作背景、論點、文章結構布局等，並請學生嘗試評論其優劣…，例如：講授「Wu Pao-Chun --- Baking His Way to Success」後，有些學生接著搜尋其他不畏挫折、孜孜不倦，

終致出人頭地的人物故事進行比較，帶動生命教育與生涯規劃的探討；有些學生有興趣於烘焙的過程與成果，所以搜尋閱讀的興趣在於西點製作的步驟及如何做出美味的西點...，這是屬於綜合活動領域家政科的範疇。藉由數位閱讀帶動知識的挖掘，提升學生的自主學習。

學生每學期三次，將閱讀心得成果上傳至 MOODLE 學習平臺，內容包括：透過數位科技查找的資料文本或影音檔、摘要、精選句子及習作、資訊整合及評論。並於學期末舉行閱讀分享發表會，請學生以英語精簡報告閱讀心得。數位文本的閱讀路徑多元，不同路徑可能導致不同的閱讀成果，因此，閱讀分享發表會自然也就呈現出個人獨一無二、豐富多彩的面貌，而筆者從中深刻感受到學生透過聽說讀寫的方式主動的建構知識，啟發自主學習，進而「悅讀」。

### 三、結語與建議

#### (一) 結語

將數位閱讀融入於英語教學中，是有意義的外語學習機制，可幫助學生將字形字音字義做穩固的連結。多媒體、電子書、網頁內容、電子郵件、新聞討論群等不同的形式的數位化文本，或為有聲朗讀、動畫、影音互動；或為單純文字方式呈現，廣泛閱讀後，對學生英語聽說讀寫的能力都有助益；英語先備能力提升後，學生以雙語進行其他科目的學習，也就較易上手。另外，將數位閱讀融入於英語教學中，藉由課程內容延伸為專題探究，可以培養學生跨領域素養。將數位閱讀融入於英語教學中，可使學生英語力獲得提升是無庸置疑的；而學生英語力若能提升，要推行雙語教學，自然容易水到渠成；數位閱讀帶來跨領域的主題思索與探究，使英語課更豐富，更有活力。

#### (二) 建議

1. 為了不影響課程進度，學生數位閱讀的時間宜在課外進行，而教師在課堂上應先指導學生閱讀策略，引導學生自行閱讀，自主學習。
2. 教師應事先建立一個班級的數位平臺，作為學生繳交摘要和習作或影音和文字形式的閱讀心得及省思的平臺，教師也可藉由平臺推薦適合的延伸閱讀資源。
3. 教師可依學生的閱讀能力程度，推薦適合的免費英語閱讀平臺，如適合初學者的「E Reading Worksheets」、「Fluent U」、「rong-chang ESL Easy Reading」等平臺及適合有進階能力的學習者的「Highlights Library」、

「Sparknotes:Today's ost Popular Study Guides」等平臺。

4. 108 課綱強調「閱讀素養」以及「多元評量」，希望學生能運用多種文本自主學習；主動思考；從閱讀中建構知識。多元評量的方式可以是影音心得報告、心得寫作、摘要筆記、閱讀記錄及習作、上臺以英語口頭報告，報告後以英語回答師生的提問等一種或多種方式，當然也可以純粹為了「悅」讀而閱讀，不需考慮評量成績，讓學生浸淫在書海中，自然而然地提升自己的英語力。

### 參考文獻

- 沈佳慧（2020）。數位閱讀VS英語教學。Caves Connect敦煌英語教學資源互動平臺【教學診療室】。取自<https://cavesconnect.cavesbooks.com.tw/cet-perspective-clinic-reading>
- 柯華葳（2013）。閱讀是新世紀必要的學習管道。人文與社會科學簡訊，14(4)，4-11。
- 柯華葳（2018）。培養數位閱讀素養 就是培養數位自學力，第一步從有目的的搜尋開始。翻轉教育。取自[https://flipedu.parenting.com.tw/article/005071?utm\\_source=website\\_&utm\\_medium=cwreading](https://flipedu.parenting.com.tw/article/005071?utm_source=website_&utm_medium=cwreading)
- 游硯如（2020）。閱讀E起來：提高學生數位閱讀素養之策略。臺灣教育評論月刊，9(10)，176-180。
- 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。臺北市：教育部。
- 陳明蕾（2011.1.30）。從國際閱讀素養研究(PIPLS)看閱讀教學。圖書教師電子報。取自<http://teacherlibrarian.lib.ntnu.edu.tw/index.php?id=56>
- 陳怡婷（2021）。數位閱讀的浪潮：淺談科技融入高中閱讀教學。臺灣教育評論月刊，10(9)，26-131。
- 穆萱（2023）。加強英語教語是雙語政策成功的基石。臺灣教育評論月刊，12(4)，94-98。
- Altun, A. (2000). Patterns in cognitive processes and strategies in hypertext reading: A case study of two experienced computer users. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 9,35–55.

- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixthgrade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257.
- Korat,O. (2010).Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade.*Computer & Education*,55(1),24-31.
- Kukulska-Hulme,A. (2012). Smart devices or people ? A mobile learning quandary.*International Journal of Learning and Media*,4(3),73-77.



# 《劍橋生活素養架構》中的「情緒發展」 與綜合活動領域內涵架構之關係— 以國中教育階段為例

黃絢質

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、前言

臺灣十二年國民基本教育（以下簡稱「十二年國教」）強調「素養導向」的課程與教學，著重培育學生將所學應用在真實生活中（國家教育研究院，2016）。十二年國教三大核心素養「自主行動」、「溝通互動」與「社會參與」（教育部，2018），是我國義務教育認為個人適應當前及未來社會所需具備的知識、能力與態度（國家教育研究院，2016）。近年英國劍橋大學（2019）發展出的《劍橋生活素養架構》（Cambridge Life Competencies Framework），提出二十一世紀的學生所需具備的生活素養，正呼應著臺灣十二年國教強調的三大核心素養，更呼應十二年國教中，旨在促進個人社會情緒適應的綜合活動領域。以下茲就《劍橋生活素養架構》的基本概念、《劍橋生活素養架構》中的「情緒發展」與臺灣十二年國教綜合活動領域關係，進行闡述，並提出一些啟示與建議給教學現場的教師們。

## 二、《劍橋生活素養架構》的基本概念

2019 年英國劍橋大學出版社與劍橋大學教育系合作發表《劍橋生活素養架構》，同步的中文版本是由國立臺灣師範大學的周中天教授所翻譯，由華泰文化所出版。《劍橋生活素養架構》（Cambridge University, 2019）主張，立基於個人的情緒發展（emotional development）、數位知能（digital literacy）、學科知識（discipline knowledge）三項基礎，二十一世紀的學生必須具備六項生活素養：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）。這六項生活素養，針對不同教育階段（學前、小學、中學、大學、在職學習階段）的學習者，有按照不同的核心範圍（core areas），訂定相對應的能力指標（can do statements）。換言之，該架構列出每一個教育階段的學習者所應具備的行為表現（behaviors）。同樣地，對於《劍橋生活素養架構》中相當重要的「情緒發展」基礎，在該手冊裡，亦有針對不同教育階段的學習者，訂定了不同的能力（abilities），並列出相對應的行為表現，供教育工作者參照使用。

就《劍橋生活素養架構》（Cambridge University, 2019），在「情緒發展」基礎與六項生活素養的手冊內，皆有呈現具體活動示例的「課堂活動建議」，裡面羅列了多樣化的教學策略，比如說透過滾雪球法（the snowball technique）去彙整青



少年學生的想法，並讓他們練習彼此聆聽，抑或是透過專案活動（project work）去培養青少年學生訂定明確目標，並學習怎麼去確立團體規範和分配合作角色。以「情緒發展」基礎為例，在該手冊內的「課堂活動建議」，列出培育學生情緒發展的多元活動，其中一個例子為：讓學生寫下一天中個人覺得進行得順利的三件好事，及每件好事的理由，讓學生藉以獲得成就感，減少自身焦慮情緒。

此外，由於英國劍橋大學出版社擁有自己研發的劍橋英語教材，為了協助學生在英語學習的歷程中，順勢陶冶個人的情緒發展和六項生活素養，結合他們的語言學習與生活素養培育，在《劍橋生活素養架構》（Cambridge University, 2019）「情緒發展」基礎及六項生活素養的手冊裡，針對各教育階段的學習者所適用的劍橋英語教材內，有呈現情緒發展、六項生活素養相關主題的教學活動範例。舉例而言，在「情緒發展」基礎的手冊裡，於中學生的劍橋英語教材內，呈現「控管自己的情緒」（能力）主題之教學活動範例，包括：相關文章、省思問題等，讓學生學習「（主要是與朋友）討論自己的情緒，並選擇最佳應對作法」（行為表現）。這些素材可供教師在課程設計與實施時參酌使用。

### 三、《劍橋生活素養架構》中的「情緒發展」與綜合活動領域之關係

基本上《劍橋生活素養架構》的總體概念，呼應著我國十二年國教綜合活動領域三大主題軸：「自我與生涯發展」、「生活經營與創新」及「社會與環境關懷」，也強調「素養導向」課程與教學的重要性（教育部，2018）。以下就國中教育階段為例，聚焦於《劍橋生活素養架構》中「情緒發展」手冊內學生的能力、行為表現，將之對照十二年國教綜合活動領域內涵架構的主題軸、主題項目，與其在國中教育階段的學習重點之學習表現、學習內容（教育部，2018），初步彙整如表 1。

表 1 《劍橋生活素養架構》中的「情緒發展」基礎與綜合活動領域內涵架構之對照

綜合活動領域內涵架構				《劍橋生活素養架構》中的「情緒發展」基礎	
主題軸	主題項目	學習表現	學習內容	能力	行為表現
自我與生涯發展	自我探索與成長	1a-IV-1 探索自我與家庭發展的過程，覺察並分析影響個人成長因素及調適方法。	輔Aa-IV-1 輔Ab-IV-1	辨識並理解情緒	述說更多種不同的情緒。
		1a-IV-2 展現自己的興趣與多元能力，接納自我，促進個人成長。	輔Aa-IV-2		討論自己為什麼感到不同情緒。
	尊重與珍惜生命	1d-IV-1 覺察個人的心理困擾與影響因素，運用適當策略或資源，促進心理健康。	輔Da-IV-2		描述處理困難情況可用的作法。
	自我探索與成長	1a-IV-1 探索自我與家庭發展的過程，覺察並分析影響個人成長	輔Ab-IV-1	控管自己的情緒	了解某些情緒是如何由自己的性格弱點所引發。
					遇到讚美、管理挫折和批評時，適

生活經營與創新	自主學習與管理	因素及調適方法。 1b-IV-1 培養主動積極的學習態度，掌握學習方法，養成自主學習與自我管理的能力。	輔Ba-IV-2	同理心和人際關係能力	當地因應面對。 以適當的作法來面對壓力。 使用一些作法來管理情緒，例如：對情況重新評估，或設法改變。 （主要是與朋友）討論自己的情緒，並選擇最佳應對作法。	
	尊重與珍惜生命	1d-IV-1 覺察個人的心理困擾與影響因素，運用適當策略或資源，促進心理健康。 1d-IV-2 探索生命的意義與價值，尊重珍惜自己與他人生命，並協助他人。	家Db-IV-2 輔Da-IV-2 輔Db-IV-2  輔Db-IV-2			
	自我探索與成長	1a-IV-1 探索自我與家庭發展的過程，覺察並分析影響個人成長因素及調適方法。 1a-IV-2 展現自己的興趣與多元能力，接納自我，促進個人成長。	輔Ab-IV-1  童Aa-IV-2 輔Aa-IV-2 輔Dd-IV-1			
	自主學習與管理	1b-IV-2 運用問題解決策略，處理生活議題，進而克服生活逆境。	家Db-IV-2			
	尊重與珍惜生命	1d-IV-1 覺察個人的心理困擾與影響因素，運用適當策略或資源，促進心理健康。 1d-IV-2 探索生命的意義與價值，尊重珍惜自己與他人生命，並協助他人。	家Db-IV-2  童Bb-IV-1			
	人際互動與經營	2a-IV-1 體認人際關係的重要性，學習人際溝通技巧，以正向的態度經營人際關係。 2a-IV-2 培養親密關係的表達與處理知能。 2a-IV-3 覺察自己與家人溝通的方式，增進經營家庭生活能力。	家 Dc-IV-1 輔 Dc-IV-1  家Db-IV-3  家 Da-IV-1 家 Da-IV-2 輔 Dc-IV-1			
	團體合作與領導	2b-IV-1 參與各項團體活動，與他人有效溝通與合作，並負責完成分內工作。 2b-IV-2 體會參與團體活動的歷程，發揮個人正向影響，並提升團體效能。	家 Dc-IV-1 輔 Dc-IV-2  輔 Dc-IV-2			
	生活美感與創新	2d-IV-1 運用創新能力，規劃合宜的活動，豐富個人及家庭生活。 2d-IV-2 欣賞多元的	家 Dc-IV-1  輔Dd-IV-3			

		生活文化，運用美學於日常生活中，展現美感。		
社會與環境關懷	社會關懷與服務	3b-IV-1 落實社會服務的關懷行動，以深化服務情懷。	童Bb-IV-1 輔Dd-IV-3	
	文化理解與尊重	3c-IV-2 展現多元社會生活中所應具備的能力。	家Dd-IV-1 輔Dd-IV-3	

如表 1 所示，綜合活動領域的三大主題軸及其主題項目，對照《劍橋生活素養架構》中「情緒發展」的三項能力，呼應最多的能力範疇是「情緒發展」中的「同理心和人際關係能力」。綜合活動領域的三大主題軸「自我與生涯發展」、「生活經營與創新」、「社會與環境關懷」，皆有對應至此。再者，呼應次多的「情緒發展」能力範疇是「控管自己的情緒」。綜合活動領域的「自我與生涯發展」主題軸（其中「自我探索與成長」、「自主學習與管理」、「尊重與珍惜生命」主題項目）與此有所關連。最後，呼應相對較少的「情緒發展」能力範疇是「辨識並理解情緒」。綜合活動領域的「自我與生涯發展」主題軸（其中「自我探索與成長」、「尊重與珍惜生命」主題項目）有部分對應於此。由此可見，綜觀當前十二年國教綜合活動領域的內涵架構，就國中生的「情緒發展」，對於觀點取替的重要、社交技巧的培養、情緒或壓力管理的策略等，涉及不少。但，關於個人如何更深層、精確地去體察、認識並理解自身情緒，著墨的幅度相對不足。就「情緒發展」的學理而論，情緒辨識，是後續有效的情緒調節、情緒表達以至人際關係經營的基礎（Hubbard & Dearing, 2004）。是故，導引國中生學習去正視、討論和接受自我的情緒，是培養他們「情緒發展」的重要基石，也是國中綜合活動領域教師在課堂上可以加強培育之處。

另外，表 1 顯示，我國十二年國教綜合活動領域所包含的主題內容，比起《劍橋生活素養架構》中「情緒發展」的層面，範圍較廣。因此，當國中綜合活動領域教師在規劃「情緒教育」、「人際關係」相關的教學主題時，可根據自身教學目標和需求，選擇去參照《劍橋生活素養架構》中「情緒發展」的內涵與活動，將之融入綜合活動領域的課程設計，並因地制宜地去進行教學轉化，加強培養青少年情緒辨識與接納、情緒調節與表達、人際同理與尊重、建設性的人際溝通等社會情緒技巧。

#### 四、啟示與建議

整體來看，《劍橋生活素養架構》（Cambridge University, 2019），對於中學生「情緒發展」的能力培育內涵、相關的課堂活動示例，甚至是如何在英語教材中培養情緒能力的具體教學活動範例，對於臺灣國中綜合活動領域教師，在課程規劃上，具有一些啟示性建議，譬如說，既然《劍橋生活素養架構》裡的「情緒發

展」內涵與十二年國教綜合活動領域的三大主題軸有關，也呼籲十二年國教強調聯結真實生活需求的「素養導向」課程設計，綜合活動領域教師，在備課時，可盡量將《劍橋生活素養架構》中「情緒發展」的內涵元素，導入課程活動安排當中，像是安排學生透過課間小組合作，從中體會到別人與自己會有不一樣的想法與感受，而面對這樣的狀況，個人要如何調整自己的情緒與因應方式，以及學習如何同理他人和自己不一致的觀點，並練習如何跟不同的人進行有效的對話，以共同攜手完成任務。事實上，這些概念，正是當前教育界極力推廣的社會情緒學習（social and emotional learning，以下簡稱「SEL」）（Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2020）之範疇。

除此之外，既然上述建議綜合活動領域教師將《劍橋生活素養架構》中的「情緒發展」內涵元素融入綜合活動領域課程設計，在前導的師資職前教育階段，當師資生在學習綜合活動領域的教材教法時，就必須要有相對應的師資培育訓練。舉例來說，就國中綜合活動領域教材教法而言，建議師培教師在介紹綜合活動領域的內涵之際，可引導師資生認識《劍橋生活素養架構》與 SEL 等其他相關概念，擴展師資生對於這些生活素養的視野。接著，透過多樣的教學實務示範或案例分享，帶領師資生學習如何將情緒教育的各種元素，導入綜合活動領域的課程設計與實施。師培教師也可鼓勵師資生善用綜合活動領域教學實習或其他實地見習的試教機會，實際將所學應用於真實教學場域，聯結理論與實務，深化將《劍橋生活素養架構》中「情緒發展」的內涵元素融入綜合活動領域教學之學習遷移（transfer of learning）。

本文聚焦於探討國中教育階段的孩子。眾所皆知，該發展階段的青少年，身心發展急速，尤其在情緒發展上，更是處於較為敏感、波動之際，深值關注（Steinberg, 2014）。因此，對於國中生，倘若周遭師長，尤其是綜合活動領域的任課教師與班級導師，能在平日課堂上、師生互動中多加留心，在課程運作中頻繁地、持續地培育著學生各種情緒能力與策略，將有益這群青少年邁向正向成長，促進其生活適應。

### 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。
- 國家教育研究院（2016）。**十二年國民基本教育課綱：總綱解析與實施準備**。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/51356/eeddc08a-bb68-4281-971-d70591d6fae4.pdf>

- 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－綜合活動領域。
- 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) (2020). *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>
- Hubbard, J. A., & Dearing, K. F. (2004). Children's understanding and regulation of emotion in the context of their peer relations. In J. Kupersmidt, & K. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 243-267). Washington, DC: American Psychological Association.
- Steinberg, L.D. (2014). *Adolescence* (10th ed.). McGraw-Hill.



# 淺談國中生面臨伴侶寵物臨終之生命教育意涵與因應

吳聖雅

國立嘉義大學輔導與諮商系碩士班研究生

## 一、前言

我國生育率逐年降低，2022 年的總生育率僅 0.87，有過半的家庭僅有獨生子女；老年人口、單人居住與僅夫妻同住之比率上升（內政部戶政司，2023；國家發展委員會，2023），相較以往強調團結與多子多孫的農村社會，當代的人們少了許多家庭與家族間的人際連結，對於國中生而言家有寵物比家有弟妹的機率或許來得高，也有更高機會將情感連結投注於家庭所飼養的寵物上，與寵物成為深厚情感連結的家人或朋友，是為「伴侶寵物」（companion animal）。

然而，寵物的平均壽命通常低於人類平均壽命，例如家犬平均壽命 12 歲，家貓平均壽命 15 歲（Grimm, 2015），這數字呈現出家庭中有飼養寵物的國中生，均可能會面臨到與寵物的離別，以及寵物年老安養、臨終階段的挑戰。

教育部《十二年國教課程綱要總綱》明訂生命教育議題融入課程之重要性，而議題融入說明手冊指出生命教育之學習主題其一為「終極關懷」，強調反思生老病死與人生無常的現象，探索人生的目的、價值與意義（教育部，2019），本文將淺談伴侶寵物臨終對於國中生之影響，並提供因應策略，以提供生命教育中「終極關懷」之教育啟發。

## 二、伴侶寵物的意義與對青少年之影響

在古代，人類所馴養的動物在不同國土與民族中有其不同意涵，然主要是工具性之功能，包含視之為財產、食物、提供勞務、位階的象徵、與神靈溝通之媒介、狩獵與牧人的保護者等（Walsh, 2009）。隨著近代社會形態的轉變，例如國民不婚、不生子的比率升高、國民壽命提高等影響，寵物成為了人類重要的陪伴與情感依附對象，角色從過往工具性或主僕關係轉變為「家人」與「朋友」（李珮華，2009；Wong et al., 2019；Zilcha-Mano et al., 2011）。

Wells 與 Perrine（2001）統計指出，有 95% 的飼主認為寵物是朋友，87% 認為寵物是家人；我國年近期的研究也指出，多數飼主會將寵物視為家庭成員，且彼此擁有緊密的關係與連結（陳昱霖，2021）。可見寵物早已成為人類重要的依賴與陪伴對象，即為伴侶寵物。而其對於人們與青少年之影響如下：

### （一）身心理層面

對於兒童、青少年而言，伴侶寵物既是玩伴也是孤單寂寞的陪伴者（吳銘祥，2010），並能開啟接觸生命的興趣與潛能、學習尊重生命、促進催產素（Oxytocin）生產以降低壓力等（馬大元，2022）。

對於成年人與老年人而言，在生理上有益於其提升活動力、促進血壓與心率的穩定，心理方面則為穩定的安全感來源、提升生活品質、減輕憂鬱與焦慮等精神症狀、減緩癡呆（Beck & Madresh, 2008；Hughes et al., 2020）。

### （二）關係互動層面

以社會角色理論而言，兒少在生活中相較於成人擔任的角色數量較少，故對於與寵物的依附關係更顯重要性（Netting et al., 1987），且當代社會少子化的趨勢使得獨生子女的家庭增加（國家發展委員會，2023），寵物對兒少的陪伴將日益提升。

以系統觀點而言，家庭中每個成員皆影響著家庭動力，而身為家中一員的伴侶寵物，關於其飼養、依附與離世不僅影響家庭中的個體，亦會牽動家庭之互動（袁翠苹，2007；謝昀庭，2020）。對於成年人而言，同居的伴侶飼養寵物以營造出家庭氛圍，婚後無子女的夫妻也能將飼養寵物視為養育子女的情感關係（李鴻昌、陳渝苓，2009）。當老夫妻面臨子女離家的空巢期時，寵物能減緩空虛寂寞，成為一種情感轉移的替代（李鴻昌、陳渝苓，2009）。

綜上述，伴侶寵物可作為人們身心靈的陪伴與安全感來源，並牽動著家庭動力，影響家庭中的每個人。然而，隨著寵物年齡增加，面臨寵物臨終與病老過程也是未來可預測的，對於生離死別經驗較少之國中生群體而言，可能會是巨大的離別衝擊。

## 三、面對伴侶寵物臨終之壓力

當伴侶寵物開始老化，腫瘤癌症、心臟病、腎臟病或相關慢性疾病皆會快速成長，在這些過程中飼主將可能面臨到寵物生理狀態的惡化，如呼吸困難、慢性疼痛、紅腫褥瘡等護理問題、情緒不安與焦躁等（蔡素娟、洪意華，2022；戴碧玲、翁淑娟，2019；Mori et al., 2020），李珮華（2009）指出飼主面對這些寵物臨終的痛苦，或許就如同親人經歷病痛或即將離世之感受，伴隨而來的負向情緒、壓力與責任，若未適時疏導，將可能演變成創傷經驗。故，寵物臨終階段會給予飼主若大的壓力，儘管對於家中有飼養寵物的孩童與青少年族群而言，並非寵物

主要照顧者，但卻是一個如同重要他人即將離世的難熬階段。下列整理出國中生面臨寵物臨終階段之壓力：

1. 負向情緒經驗：重要依附對象的即將離世而出現的恐懼、焦慮與悲傷；面對寵物不可逆的健康狀況所產生的無能為力感；因為時間與能力上的限制，無法全心陪伴寵物臨終的愧疚等。
2. 生活失序：影響學習、休閒、人際互動等層面的時間安排。
3. 家庭動力變動：如同面對家人臨終時的狀況，伴侶寵物不再是活力充沛的陪伴，轉而是即將消逝的情感依附，對於整個家庭動力有所影響，給予家中每個成員不同程度的壓力感受。

#### 四、面對伴侶寵物臨終的因應策略與教育意涵

Crawford 等人（2021）針對英國失去寵物的孩童研究指出，曾接觸寵物死亡之孩童與未來出現憂鬱症狀具有顯著相關，並有可能會造成心理創傷。且根據 Piaget（1970）認知發展論而言，12 歲以後的青少年處於形式運思期階段，具有抽象思維能力，開始能對於死亡議題有更深層的看法與理解，發展自我對生命的價值觀。是以，提前於寵物臨終階段即介入教育與輔導，提升青少年面臨寵物離別的預備程度與心理韌性，以期待降低面臨寵物離世之嚴重憂鬱狀態並擴展生命意義有其重要性。

國中生命教育議題融入中，列為學習主題其一的「終極關懷」，強調生命反思，透過帶領學生面對伴侶寵物臨終階段的探討，使其從中轉化生命意義與成長。下列從存在主義概念以探討因應策略與教育意涵：

##### （一）「負向情緒經驗」壓力層面之因應

###### 1. 凝視死亡焦慮

- （1）面對寵物臨終時，會感受到死亡逐漸逼近，不管是正在經歷、曾經經歷或未曾經歷之學生，師長均能引導連結相關經驗或藉由影片與繪本之媒材，進行寵物臨終階段之死亡無存議題的討論。
- （2）透過接觸與理解自我情緒，處理失落悲傷，尋找合適之排解情緒之減壓策略。師長能針對負向情緒的接觸、理解、接受、共處、排解等階段進行輔導。
- （3）對於觸發強烈悲傷的國中生，建議能轉介輔導室之諮商輔導資源，以降低創傷經驗或複雜性悲傷等狀態。



## 2. 掌握自由與責任

- (1) 體認臨終階段為生命必經之路，美國動物醫院協會（AAHA）指出當獸醫意識到寵物面臨到不可逆、無法救治的情況時，必須與飼主討論寵物的臨終關懷護理與人道安樂死可能性，以制定臨終階段的安寧計畫（Bishop et al., 2016）。故教師能於課堂中導入安寧計畫的規劃與思考，促進國中生積極面對生命與負責，並學習於各項限制中找尋辦法。
- (2) 決定何時啟動安寧療護、積極治療與否，或是安樂死的時程，永遠沒有最好的時機，做足與獸醫的討論後，並理解自己家庭成員的盡力與非全能，以降低愧疚感或彼此怨懟的形成。教師能於課堂中進行寵物臨終計畫的模擬討論，透過臨終計畫與安樂時程等討論，整理自我選擇與價值觀，並從他人之觀點進行省思。

## 3. 追尋意義

將重心放在臨終階段的陪伴，細數過往的幸福經驗；學習道歉、道謝與道別，從這些過程中重新認識死亡的意義，從不捨到放下與感恩。教師能協助學生討論與寵物的幸福時刻，發覺與寵物相處的生命意涵；並進行道歉、道謝與道別之活動，協助更完整的體認生命互動有其美好與失落。

### (二) 「生活失序」壓力層面之因應

與家人討論照護的分工，彼此分擔照護寵物的心力，更有意識地分配生活各個層面的時間分配。教師能協助學生預想可能發生的變動及影響層面，使其更貼近現實狀況，以提升劇烈變動之下的生活規劃與因應能力。

### (三) 「家庭動力變動」壓力層面之因應

伴侶寵物是家庭成員重要的依附對象，寵物的臨終階段是家庭關係中的重要事件，家庭成員藉由家庭重大事件的討論，經歷彼此陪伴與安慰，分享憂愁與失落，以促進家庭關係與團結。故教師能導入溝通技巧與同理心之應用，以提升學生面臨家庭動力變動之因應。

## 五、結語與建議

伴侶寵物對於一個家庭有深厚之影響，伴侶寵物的臨終階段或許會造成國中生產生負向情緒經驗、生活失序與家庭動力變動等壓力，建議師長能協助其真誠面對死亡的焦慮、與家人共同規劃制定安寧療護計畫，並提升與家庭成員彼此的溝通與陪伴能力，即能轉化悲傷的負向經驗，從中獲取生命的意義與成長，實現

「終極關懷」中反思生老病死與人生無常的現象，探索人生的目的、價值與意義的教育意涵。

### 參考文獻

- 內政部戶政司(2023年3月22日)。人口統計資料。取自 <https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>
- 吳銘祥(2010)。如何協助兒童面對寵物死亡的失落與悲傷輔導，**輔導季刊**，46(3)，58-64。
- 李珮華(2009)。飼主面臨寵物患病末期照顧經驗之研究(未出版之碩士論文)。中國文化大學。
- 李鴻昌、陳渝苓(2009)。新休閒夥伴：寵物家人的概念建構與休閒互動之質化分析，**運動休閒餐旅研究**，4(3)，114-129。
- 袁翠苹(2007)。寵物似如親：經歷寵物死亡之生活經驗探究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學。
- 馬大元(2022年9月20日)。孩子發展關鍵期，「養寵物」有助於培養哪些能力？觀點同不同。取自 <https://issues.ptplus.tv/?p=2584>
- 國家發展委員會(2023年3月22日)。高齡化時程。取自 [https://www.ndc.gov.tw/Content\\_List.aspx?n=D527207EEEF59B9B](https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=D527207EEEF59B9B)
- 教育部(2019)。十二年國民基本教育課程綱要議題融入說明手冊，臺北市。
- 陳昱霖(2021)。飼主情感依附與同伴動物命名之關係(未出版之碩士論文)。國立臺北護理健康大學。
- 蔡素娟、洪意華(2022)。運用安寧療護於一位肺癌末期患者臨終之照護經驗，**腫瘤護理雜誌**，22(2)，77-87。
- 戴碧玲、翁淑娟(2019)。柑橘皮萃取液應用於犬貓安寧療護之初探，**健康管理學刊**，17(2)，13-22。

- 謝昫庭（2020）。從結構取向家族治療探討寵物飼養對家庭動力之影響-以自家飼養經驗為例，*諮商與輔導*，411，28-32。
  
- Beck, L., & Madresh, E. A. (2008). Romantic partners and four-legged friends: An extension of attachment theory to relationships with pets. *Anthrozoös*, 21(1), 43-56.
  
- Bishop, G., Cooney, K., Cox, S., Downing, R., Mitchener, K., Shanan, A., ... & Wynn, T. (2016). 2016 AAHA/IAAHPC end-of-life care guidelines. *Journal of the American Animal Hospital Association*, 52(6), 341-356. Retrieved from <https://doi.org/10.5326/JAAHA-MS-6637>
  
- Crawford, K. M., Zhu, Y., Davis, K. A., Ernst, S., Jacobsson, K., Nishimi, K., ... & Dunn, E. C. (2021). The mental health effects of pet death during childhood: is it better to have loved and lost than never to have loved at all? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 1547-1558. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01594-5>
  
- Grimm, D. (2015, December 3). *Feature: A dog that lives 300 years? Solving the mysteries of aging in our pets*. Science. Retrieved from <https://www.science.org/content/article/feature-dog-lives-300-years-solving-mysteries-aging-our-pets>
  
- Hughes, M. J., Verreynne, M. L., Harpur, P., & Pachana, N. A. (2020). Companion animals and health in older populations: A systematic review. *Clinical Gerontologist*, 43(4), 365-377. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/07317115.2019.1650863>
  
- Mori, M., Yamaguchi, T., Matsuda, Y., Suzuki, K., Watanabe, H., Matsunuma, R., Kako, J., Imai, K., Usui, Y., Matsumoto, Y., Hui, D., Currow, D., & Morita, T. (2020). Unanswered questions and future direction in the management of terminal breathlessness in patients with cancer. *ESMO Open*, 5(1), e000603. <https://doi.org/10.1136/esmoopen-2019-000603>
  
- Netting, F. E., Wilson, C. C., & New, J.C. (1987). The human-animal bond: Implications for practice. *Social Work*, 32, 60-64.
  
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.

- Walsh, F. (2009). Human-animal bonds I: The relational significance of companion animals. *Family Process*, 48(4), 462-480. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2009.01296.x>
- Wells, M., & Perrine, R. (2001). Critters in the cube farm: Perceived psychological and organizational effects of pets in the workplace. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(1), 81-87. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.6.1.81>
- Wong, P. W., Yu, R. W., & Ngai, J. T. (2019). Companion animal ownership and human well-being in a metropolis—the case of Hong Kong. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1729. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/ijerph16101729>
- Zilcha-Mano, S., Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2011). An attachment perspective on human-pet relationships: Conceptualization and assessment of pet attachment orientations. *Journal of Research in Personality*, 45(4), 345-357. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.04.001>



# 國小低年級學習硬筆書法學習之困境與因應之道

王怡婷

臺中市龍井區龍泉國民小學專任教師兼導師  
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

文字學家及語言學家李鑒（2005）指出，書者能透過文字的具體形象，顯露個人的風格精神。我們也常說「字如其人」，寫字是給人的第一印象，一個人寫出來的字能夠反映出他的性情、修養、品格和心理狀態。然而，現今社會鍵盤打字非常普及，書寫的實用功能減弱，學生經常書寫錯誤，甚至影響到書寫姿勢及個人審美，因此寫一手好字仍有其學習的必要與存在的價值。

## 二、國小低年級硬筆書法之學習

### （一）硬筆書法學習之方法與工具

「書法」，是指書寫文字的方法。「書」指的是寫字；「法」指的是方法，或者是技巧（吳憶禎，2020）。在「硬筆書法」的書寫工具方面，主要是透過筆質較硬的筆類來書寫文字（劉建邦，2019）。除了鋼筆以外，就屬鉛筆的硬筆書法書寫效果較佳。硬筆書法相較於毛筆書法，書寫更為便捷，書寫工具也易於攜帶（孫劍秋，2013）。

### （二）硬筆書法學習之轉變

硬筆書法的發展歷程已經從實用性的「寫字」轉移到藝術性的「書法」階段（李秀華，2016）。近年來，有關於硬筆書法的學習資訊及比賽也愈來愈多，相關的課程與資訊愈來愈受到重視，美觀的硬筆書法字體，除了可以傳承書法藝術，亦可以提升美感素養。

### （三）國小低年級硬筆書法學習之內容

依據教育部十二年國民基本教育課程綱要之國語文領域寫字教學的重點，低年級以習寫硬筆字為主，期望養成良好的書寫姿勢，並保持整潔的書寫習慣。識字與寫字應配合國語科之生字為基礎，由認識基本筆畫、筆形、筆順及筆畫變化開始，掌握運筆原則，再透過口訣、字形結構規則、運筆等書寫技巧，由淺入深、由簡入繁，寫出正確及工整的國字。

#### (四) 國小教材與硬筆書法學習之相關

目前國民小學各科教科書綜合了教育、學術、實用及資訊等方面，都採用標準字體或標楷體，此兩種字體與硬筆書法的外形較為相似，可以降低學生學習的困難，不過標準字體或標楷體與硬筆書法還是有所差異。

### 三、國民小學低年級硬筆書法學習之益處

硬筆書法有助於提升學童的多項能力，又能穩定學生情緒，使學生擁有自信，以下簡述學習硬筆書法的益處（王翠杏，2005；劉滿玉，2013；彭安麗、陳采勤，2014；王曉玲，2017；鄭美華，2018；劉建邦，2019；春瑞藝術，2022）：

#### (一) 提升學生的語文能力

美觀工整的字跡對課業有正面幫助。現今書寫機會大幅減少，常發生執筆忘字、書寫潦草、寫錯字或書寫欠缺規範等問題，低年級是學習寫字與培養書寫習慣的萌芽階段，而硬筆書法需注意筆畫、偏旁及字型結構等，能減少書寫錯誤率。

#### (二) 提升學生的專注力

書寫時學生需留意線條變化及整體佈局，因此要心神專注地觀察字體結構，掌握運筆的輕重緩急，進而提升學生專注力。臺北市立聯合醫院職能治療師劉文靜提出建議，書寫時間最好達到 15 分鐘，能夠提升專注力，並達到放鬆身心的效果。

#### (三) 提升學生的觀察力

字帖、作品及板書評賞可以提升學生的觀察力。筆者在教學過程中，會透過田字格強調字體結構的分佈與位置對齊，學生觀察自己書寫的與範本是否相似，以培養學生的觀察力及敏銳度。

#### (四) 提升學生的審美能力

透過筆順原則、字型結構、行距佈局的訓練，提升學生的書寫美感。教育部美感教育認為「美感的培養」應從幼扎根，若能在低年級課程中融入硬筆書法的教學，可以經由書寫美感提升學童審美能力。

#### (五) 穩定學生的情緒

硬筆書法的訓練可以減壓與放鬆思維。低年級學童與同儕間常有衝突，導致情緒崩潰、失控，情緒起伏較大，而硬筆書法的訓練可以有效穩定學生的情緒。

#### (六) 培養學生的自信心

「美感教育」強調的不只是素養教育，也是自信心的養成，硬筆書法的學習能提升學生的自我肯定。美觀工整的字跡對語文及各方面基礎有幫助，硬筆書法的學習讓學生從每一課生字中發現自己的進步，對學習更有自信，提升自我肯定，產生更多正向能量。

### 四、國民小學低年級硬筆書法學習之困境與因應之道

硬筆書法在全面實行上尚有許多的阻礙值得我們去關注與改善，以下簡述硬筆書法學習之困境與因應之道，期望未來國小低年級有機會全面開始硬筆書法的學習（吳新欽，2010；彭安麗、陳采勤，2014；王秀梅，2017；林彥佑，2017；胡至沛、周玉琳，2019）：

#### (一) 國民小學低年級硬筆書法學習之困境

1. 學生的學習興趣及意願：孔子曾說：「知之者不如好之者，好之者不如樂之者。」硬筆書法的學習較為枯燥乏味，且需要學生透過心、眼、首三者互相協調才能完成，之後還需具有相當的耐心及時間去練習，因此若缺乏學習興趣及意願，很容易半途而廢。
2. 師資的缺乏：目前普遍尚缺乏硬筆書法教學的師資。專業的硬筆書法師資是構成硬筆書法學習重要的因素，才不會形成「有硬筆教材而沒有硬筆師資」的局面。教師的板書對學生有淺移默化的功能，只有教材的臨摹，學生的學習成效不明顯。
3. 教學時間的不足：教師若於生字教學中結合硬筆書法的學習，可以得到更好的成效，然而需要花費較多的時間，在有限的教學時間內，教師大多僅能挑選部分生字進行硬筆書法的教學，否則會壓縮到其他的學習內容，學生無法得到較完整的硬筆書法學習。
4. 缺乏統一的硬筆書法教材：目前除了新北市及臺北市以外，其他縣市尚缺乏統一的硬筆書法教材。零散、片段及不一致的教材，使學生在學習上易產生混淆、無法進行連貫的學習。

5. 家長的支持與配合度：在硬筆書法的學習上，部份家長因不瞭解硬筆書法的相關概念，而認為硬筆書法的字體歪斜，不支持或無法配合硬筆書法的學習內容，導致學生在校與在家的學習不一致，增加硬筆書法教學執行上的困難。

## （二）國民小學低年級硬筆書法學習之因應之道

1. 學生的學習興趣及意願：師長需要想方設法融入不同的教學媒材，透過不同的教學活動，時常給予學生讚美及鼓勵，並且適時地表揚學生的優秀作品，以供同學觀摩，進而提升學生硬筆書法的學習興趣及意願，興趣及意願可以調動學習的積極性，激起學生的學習動力是學好硬筆書法的關鍵，才能屢而不捨、持之以恆的練習書寫。
2. 師資的缺乏：若能將師資培育階段的「寫字」相關課程列為必修，並將硬筆書法能力列為教師甄試的加分項目，加強硬筆書法教學相關知識的知能，能有效提升教師硬筆書寫的能力，之後定期舉辦硬筆書法教學相關的教師進修活動，或是成立硬筆書法專業社群，才能持續精進教師的硬筆書法教學成立，有效提升學生學習的成效。
3. 教學時間的不足：若能設計出具體適當的硬筆書法教學步驟，從小學一年級開始扎根學習，而課堂教學時間不足的部分，則利用部份早自修時間進行教學，或是調整課程時間、內容的安排，並配合國語科的生字語詞簿回家練習，才能落實硬筆書法的學習。
4. 缺乏統一的硬筆書法教材：各縣市的教育單位或出版社若能邀請專家寫範字，印製配合國語科生字教學的硬筆書法生字語詞簿，並加入筆劃的順序，改善課本與作業簿之範字，將國語科字體統一，才不會讓學生在臨摹時發生混淆，且透過改善相關教學媒材，設計具體適當的教學步驟，添購田字格磁鐵板以利進行硬筆書法的教學，能使學生得到更佳的學習效果。目前有部分縣市順應硬筆書法學習的趨勢，開始推動相關競賽與資訊，期盼未來能有統一的國語科生字語詞簿硬筆書法教材，讓硬筆書法的學習能夠貫徹始終。
5. 家長的支持與配合度：教師可以透過班親會及家庭聯絡簿與家長溝通硬筆書法教學理念，並將學生書寫的作品與家長分享，親師相互合作給予硬筆書法的學習支持與配合，而且還可以鼓勵有興趣的家長參與培訓，成為硬筆書法教學的志工，讓學生能有一致的硬筆書法學習，提升學習的成效。

## 五、結語與建議

寫字，是給人的第一印象。字跡工整美觀者，通常較為謹慎細心，在學習上的自我要求較高；反之，字跡潦草無章者，個性通常豪放不羈、較為粗心，使人不敢交付重任。筆者目前任教於國小低年級，任教學校的中年級特色課程為書法



教育。毛筆與硬筆書法的書寫在藝術價值、字的結構、減少錯別字及矯正姿勢方面有著極為相似的地方。先學習硬筆書法，再學習毛筆書法，能達到一箭雙鵰的效果（林岳瑩，2016），然而，目前國小低年級落實硬筆書法教學的比例不高。

硬筆字的書寫能力仍是科技時代必備的能力，不管是在課業、作文、考試、職場……等，都可以帶來加分的效果（周芷瑩，2021）。低年級正處於認字與寫字的開端，因此，本文建議教師可以積極參與各種學習活動，善用網路資源，對孩子簡單示範並提示硬筆書寫該注意之處，並將生字結合硬筆書法的教學，不僅加深生字的印象，還能傳遞硬筆書法的美感。教師可以利用零碎時間進行教學，讓孩子有機會從國小低年級開始學習硬筆書法，進而提升中年級毛筆書法的教學效率。而家長可以在孩子學習握筆時，即引導正確的執筆姿勢與書寫技巧，達到事半功倍的效果，並積極關注硬筆書法的相關資訊，適度指導與陪伴孩子學習硬筆書法，隨時給予回饋以利孩子進行修正，得到更好的學習效益。透過師長的合作，孩子在硬筆書法學習的路上會有更多能量。

近年來，越來越多硬筆書法的相關比賽與資訊愈來愈多，除了傳承書法藝術教育的目的以外，就是為了提升美感素養。期盼未來能有充足的生字硬筆書法教材與師資，讓學生能連貫地學習正確且具有美感的文字，感受到寫字的無窮樂趣。

### 參考文獻

- 王曉玲（2017）。國小推動書法教育問題淺析。臺灣教育評論月刊，6(4)，153-157。
- 王秀梅（2017）。硬筆書法教學現況調查—以新北市國小為例（未出版之碩士論文）。中華大學科技管理學系，新竹。
- 王翠杏（2005）。硬筆字教學方案對提升國小低年級學童硬筆字與注意力成效之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄。
- 吳新欽（2010）。古典碑帖融入國小生字教學之行動研究。中國文化大學教育與家庭學刊，1，1-29。
- 吳憶禎（2020）。硬筆書法教學分享。萬芳國小。取自<https://www.wfes.tp.edu.tw/sites/default/files/20201021萬芳國小硬筆字教學簡報%28吳憶禎%29.pdf>
- 李鑒（2005）。書法藝術所具現的人格意義。人文及社會學科教學通訊，15(5)，8-21。

- 李秀華（2016）。現代與古代書法的超連結－試論臺灣硬筆書法教育發展現況。中華書道，94，23-33。
- 林彥佑（2017）。硬筆書法的指導原則。師友月刊，596，81-85。
- 周芷瑩（2021）。字體結構教學對國小五年級學童硬筆寫字成效之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學語文教育學系，臺中。
- 林岳瑩（2016）。新九宮格書法學習模式之硬筆楷書學習成效研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學藝術與設計學系，花蓮。
- 春瑞藝術（2022）。2022年為何還要學硬筆書法？3個關鍵中小學生好處！。取自<https://www.chunruiart.com/blog/chinese-pen-calligraphy-good-for-hk-students>
- 胡至沛、周玉琳（2019）。國民小學低年級硬筆書法教學之探討：BTS翻轉教室的實踐與觀察。中國行政評論，25(3)，25-96。
- 孫劍秋主編（2013）。國民中小學書法教學。國家教育研究院。
- 彭安麗、陳采勤（2014）。當前兩岸國小書法教育政策執行之比較分析。政策研究學報，13，74-94。
- 劉建邦（2019年2月2日）。硬筆書法優點多 穩定情緒減壓靜心。中央通訊社。取自<https://today.line.me/tw/v2/article/6zOr2N>
- 劉滿玉（2013）。國小一年級硬筆書法教學成效之研究（未出版之碩士論文）。世新大學資訊傳播學系，臺北。
- 鄭美華（2018）。國小二年級硬筆書法課程發展之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學教育學系，嘉義。



# 幼兒園施行閩南語沉浸式教學計畫— 從實習老師的角度看閩南語沉浸式教學

陳怡萱

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士生

陳亭仔

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系碩士生

## 一、前言

教育部國民及學前教育署（簡稱國教署）於 2022 年公布「幼兒園閩南語沉浸式教學計畫」指出當今年輕家庭較少使用閩南語，以及為保存閩南語和提升閩南語使用，因此鼓勵幼兒園推行閩南語沉浸式教學，其目標為營造幼兒接觸和使用閩南語的學習環境，以及精進教保服務人員閩南語沉浸式教學能力，建構閩南語沉浸式教學模式。

筆者實習的園所位於臺北市某區國小附幼，而實習園所在 111 學年度開始參與幼兒園閩南語沉浸式教學計畫，因第一次參與教學計畫，有很多教學方式和策略，都還在嘗試時期，筆者身為該園所的實習老師，也投身在此計畫當中，因此，筆者想要就在實習期間的所見所聞，來撰寫參與閩南語沉浸式教學計畫的學習。由於園所位置的地緣關係和家庭型態，多數幼兒平時接觸的語言多為國語、英語或其他外語，有些家長還是會閩南語的，但有些家長也已經對於閩南語十分陌生。在這樣的環境下，要教導幼兒閩南語無疑是一大挑戰。所以筆者想要探討的問題是：在上述環境背景下的孩子，班級教師要如何推動閩南語沉浸式教學？

## 二、園所進行閩南語沉浸式教學方式

園所根據 Bandura 社會學習理論（Bandura & Walters, 1977）和 Vygotsky 鷹架理論（Vygotsky & Cole, 1978）制定各種對幼兒的閩南語教學計畫。

社會學習論主張幼兒學習途徑是經由觀察與模仿，並強調幼兒所學習對象是重要楷模（Bandura & Walters, 1977），在學校裡幼兒所模仿的對象通常以教師和同儕為多數，因此在閩南語沉浸式教學計畫中，教師在合適的時機說出的閩南語會成為幼兒學習的素材之一。Vygotsky 鷹架理論主張在學習的過程中需要透過一位能力較高者引領學習者，教師透過架設「鷹架」提供更高層次的潛能發展（Vygotsky & Cole, 1978），並藉由成人或能力較好的人帶領學習，如同在學校中能力較好的同儕輔導能力較弱的同儕，讓學習成為雙向溝通歷程。

從相關閩南語教學文獻中發現，多數閩南語教學採用多元方式進行，如：帶動唱（唱歌）、玩遊戲、說故事等，同時在教材的選擇上也以生活化為主，其次

為教材的難易度和教材內容的有趣程度（林逸欣、謝妃涵，2020），由於園所地緣關係以及幼兒在家大多數以講國語為主，輔以講外語（例如：英語、日語、廣東話），少數幼兒在家會說閩南語，了解幼兒家庭背景狀況後，教師決定從例行性活動中開始進行閩南語融入（蕭惠美，2020），進行方式如下：

#### （一）讓幼兒對閩南語產生興趣

1. 活動開始前點名時間：教師會先以國語方式進行點名，之後再利用說出閩南語數字搭配幼兒說出自己的名字，藉此讓幼兒知道自己名字的閩南語數字。
2. 各點心時間的水果：水果在園所餐點中是很常見且重複出現的頻率也很高，因此不管是幼兒認識或不認識的水果，教師皆會教幼兒說水果閩南語。
3. 中午睡覺之前的休息時間：教師在中午休息時間進行說故事繪本或校園散步，以故事繪本為例，教師以繪本圖案延伸簡單閩南語詞彙，如：繪本中出現橘子，教師會先教幼兒說「柑仔」接著延續詢問幼兒中午的水果吃什麼，並一同教幼兒說出中午水果的閩南語，當準備要拿睡袋睡午覺，教師會依序詢問幼兒說出剛才教的水果閩南語。

#### （二）使用多種教學素材，安排各式活動

1. 教師蒐集與課程相關閩南語手指謠：為讓閩南語更融入課程中，而非只在例行性活動中，教師也會去蒐集與課程相關的閩南語來豐富幼兒閩南語的學習，因此幼兒除了認識水果的閩南語、數字也認識手和身體部位的閩南語。
2. 用閩南語說幼兒耳熟的故事繪本：除了融入日常活動，教師也運用國語故事繪本搭配閩南語念出故事內容，不僅讓幼兒了解故事書也可以使用閩南語，也讓幼兒對閩南語文化產生更進一步的認識。
3. 重要活動搭配閩南語律動歌曲：為提升幼兒對閩南語的興趣，在學校大型活動中（例如：校園體育表演會）師生也決定用閩南語來進行表演，除平常練習，教師也利用閩南語律動歌曲當作午休起床，以增進幼兒對歌曲的熟悉度。
4. 閩南語闖關活動：教師利用遊戲闖關方式，來增進幼兒對閩南語的熟悉，進行闖關的內容皆為幼兒平常在教室所學習（例如：水果、動物、兒歌）。

#### （三）調整教學環境，讓閩南語更貼近生活

1. 閩南語手指謠海報：教師教導幼兒唸手指謠皆配合該班級教學主題進行，以讓閩南語更接近幼兒，教師除了口頭上提示，也搭配海報並把海報貼於班級醒目之處，讓幼兒在教室隨時可以朗誦。

2. 午餐水果與數量：為結合幼兒已學習的閩南語內容，教師使用自製教具搭配水果圖卡以及手勢數量，讓幼兒自行說出水果和數字閩南語（例如：王梨一個），讓閩南語不再只存於教學中，也參與到幼兒的生活中。
3. 提供閩南語故事繪本：教師在學習區也提供相關閩南語故事繪本，並利用活動時間講述給幼兒聽，讓幼兒聽到不同於國語的繪本故事內容，增進幼兒對閩南語興趣。

### 三、閩南語沉浸式教學中所遇到的困境及解決方式

#### （一）閩南語沉浸式教學中所遇到的困境

##### 1. 幼兒不熟悉閩南語而不願意開口說

在教學間我們發現，並非全部幼兒都願意開口嘗試說閩南語，有部分幼兒因沒有接觸過閩南語，對於閩南語產生陌生感。有些家庭如有使用閩南語的情況僅在家長談話之間，並沒有使用閩南語與幼兒溝通，在此種家庭成長的孩子，對閩南語的接受程度相對較大；而另一些家庭屬於完全沒有使用閩南語的情況，孩子多半較為排斥學習閩南語，也較不願意開口說閩南語。

##### 2. 幼兒不了解閩南語意思而只複述句尾詞語

以新語言來說，幼兒的學習速度不一，對於那些需要花比較多時間學習的幼兒，在過程中就會發生一種狀況是，當幼兒不了解這句閩南語的意思，有些幼兒會直接複述句尾的詞語，當幼兒有這個情況出現時，教師就會給予個別指導或是重新調整一下教學方式。

##### 3. 各班閩南語沉浸式教學落實程度不一

雖然整個園所都實施閩南語沉浸式教學，但是各班落實程度不一，有些班級成效顯著，有些班級只有推動，但實際上還是遇到一些困難，我們歸納出來的主因是，與教師本身是否熟悉閩南語有關，教師本身愈熟悉閩南語，整體教學成效愈能有顯著的成果；反之亦然。

#### （二）解決方式

##### 1. 家長對閩南語沉浸式教學的投入程度，能提高幼兒對閩南語的興趣

上述提及有些家庭本來就有使用閩南語的習慣，有些家庭則無，我們在實施閩南語沉浸式教學的過程中發現，平常有聽習慣的幼兒，接受度相對較高，學習速度也較快；而那些比較沒有接觸過的幼兒，接受度相對較低，學習速度也較慢，我們想這是跟熟悉度有關。

從全語言教育（whole language approach）的角度說明，語言是完整不可分割的，學者 Watson（1989）提到家長的參與對於幼兒在學習語言是正向的，這也表示語言的學習並非是教師的工作，教師能邀請家長一同為學習語言努力。

## 2. 透過具象化的方式，搭配手勢、食物和字卡

教師經過討論決定使用具象化的教學方式，例：直接用午餐的水果進行閩南語教學，幼兒可以直接看到實物，符合幼兒的發展需求，也能拓展幼兒的直接經驗，再搭配手勢和字卡，強化幼兒的記憶。運用此教學方式之後，發現對幼兒的學習非常有幫助，透過實物的強化，以及手勢和字卡的連結，幫助幼兒加深印象，讓學習速度比較慢的幼兒，也能逐漸學會。

## 3. 可擬定教師培訓課程，以求沉浸式教學深度統一

我們認為可以制定閩南語沉浸式的培訓課程，讓教師能夠更有系統地進行教學，也能統一沉浸式教學的方向和脈絡，另外也可以提高教師參與閩南語檢定考試的意願，以此來確保教師的閩南語程度，並且提高沉浸式教學品質。

# 四、幼兒在閩南語沉浸式教學的收穫

幼兒從「閩南語沉浸式教學」得到的收穫：

## 1. 幼兒能自發性說出簡單的閩南語詞彙

一開始採用的方式是讓幼兒複誦老師所講的閩南語詞彙，到後來幼兒會可以透過教具的視覺提示，來說出指定閩南語的詞彙，在學期尾聲，有些幼兒已經將常用的閩南語詞彙內化成為他們的知識，不需要任何提示就可以說出正確的閩南語詞彙，甚至還可以與老師進行簡單的閩南語對答。

## 2. 幼兒在家中能嘗試唸出閩南語歌謠

老師會將閩南語的手指謠融入進去轉銜活動的時間，也會在各大節慶的時候預備閩南語的歌謠，供幼兒學習，一開始老師會先讓幼兒聆聽閩南語的內容，接下來才會用國語解釋唸謠或歌謠的含義，當幼兒瞭解其中的含意，便能對內容更加熟悉，透過唸謠或歌曲的形式，加速了幼兒學習閩南語的速度。

## 3. 面對教學環境上的改變，幼兒能主動去說會的閩南語

為讓幼兒更加熟知閩南語，教師也從環境上著手改變，在教室教具櫃上貼手指謠海報歌詞，幼兒經過時會主動去比劃和唸出來；此外午餐時間的水果數字教具擺放在教室明顯位置，幼兒在其他時間裡經過也會主動去說，此現象與陳靜美（2015）的研究相符，證實環境改變提供幼兒練習閩南語的機會，讓幼兒更主動願意說出閩南語。

## 五、結語與建議

### （一）結語

我們回歸到此計畫的初衷，便是傳承本土語言，因此園所決定從日常生活當中，幼兒會時常接觸到的用語開始，例如：水果、稱謂等等，並且利用每天例行活動的時間，為孩子創造接觸閩南語的機會，從一開始幼兒只是聆聽教師說閩南語，逐漸到後來幼兒能說出一些閩南語的詞彙，再到學期尾聲，幼兒已經能講出一整句閩南語的句子，甚至有些幼兒已經可以跟教師進行簡單的問答，這無疑是教學計畫的一大成果，呼應開頭想要探討的問題，教師藉由生活常見事物來引起幼兒嘗試說閩南語，並運用多種策略加深幼兒對於閩南語的熟悉，也相信幼兒模仿的天職，讓學習閩南語不在只是無味而是能夠回味。

筆者因實習緣故而有幸參與到閩南語沉浸式教學，因筆者本身也能使用閩南語溝通，故此在實習期間十分能融入，並且也能給予實際的教學，在教學的過程當中，筆者回想起自己接觸閩南語也是在幼兒園這個階段，當時也是在家中長輩的耳濡目染之下，習得閩南語的溝通技能，因此筆者十分相信透過生活中的耳濡目染，幼兒也可以輕鬆地接觸閩南語，並且學會一些簡單的字句和對話。在這期間筆者也深深感受到閩南語的文化斷層，甚至園所內有些老師，自己也不擅長閩南語，更別說其他實習老師，有些實習老師對閩南語更加陌生，在過程中筆者學習到許多閩南語教學上的內容，也認為在閩南語的本土文化上還有很大的努力空間，深深感受到文化傳承的不易，也期盼未來能有機會為閩南語教學盡一份心力，也為社會保留這可貴的文化。

### （二）建議

#### 1. 政府

制定教師培訓課程，將閩南語沉浸式教學規劃成有系統的教學脈絡，並且訂定評量方式，以求評估教學具體成效。另外，可以編撰教學內容，提供教師更多可運用的資源，讓閩南語沉浸式教學可以更加豐富。

#### 2. 幼兒園

建議可以統一閩南語沉浸式教學主題，如此一來資源也可以彼此共享，統一沉浸式教學的難易程度，在評量方面也較好評估具體教學成效，教師也能彼此相互討論教學方式和觀摩教學成果。

#### 3. 教師

提升自身閩南語程度，建議教師參與國家閩南語檢定，以求保障閩南語沉浸

式教學品質，教師亦可多接觸閩南語繪本，逐漸用這些教學資源於課程當中，使閩南語更貼近幼兒生活。

#### 4. 家長

鼓勵家長參與在沉浸式教學計畫中，根據我們的觀察，家長對閩南語的態度和觀感，會很直接影響幼兒的接受度，因此，我們建議家長也能夠以親子共讀的方式與幼兒共讀閩南語繪本，或是在平常的生活中融入閩南語的對話，讓幼兒熟悉這個語言。

#### 參考文獻

- 林逸欣、謝妃涵（2020）。高雄市公立幼兒園教師實施閩南語教學與教師自我效能之研究。《兒童與教育研究》，15，1-32。
- 陳靜美（2015）。《幼兒園推動本土語言的歷程探究～與閩南語邂逅》（未出版之博士論文）。國立屏東大學，屏東市。
- 接詩涵、孫良誠（2020）。幼兒園實施沉浸式閩語教學問題與解決策略。《臺灣教育評論月刊》，9(10)，134-138。
- 教育部國民及學前教育署（2022年5月30日）。《幼兒園閩南語沉浸式教學計畫》。取自 <https://www.ece.moe.edu.tw/ch/preschool/.galleries/preschool-files/plan.pdf>
- 蕭惠美（2020）。《幼兒園發展閩南語教學活動之行動研究》（未出版之博士論文）。樹德科技大學，高雄市。
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory (Vol. 1)*. Englewood cliffs Prentice Hall.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Watson, D. J. (1989). Defining and describing whole language. *The Elementary School Journal*, 90(2), 129-141.





## 優雅老化的意涵及其在高齡教育的啟示

陳黛芬

東海大學教育研究所助理教授

白恆旭

東海大學國際學院不分系英語學士班助理教授

王國明

東海大學工業工程系榮譽教授

楊琇媚

東海大學教育研究所碩士

### 一、前言

近代對於老年生活正向表述的各種老化理論，包括成功老化、活躍老化、生產老化、超越老化、健康老化等。在眾多老化理論中，成功老化最被廣泛研究及討論的議題。而優雅的老後生活開始被重視後，本文試圖以上述老化論述為基礎，探討對優雅老化的定義、相關理論基礎，再提出對高齡教育的啟示。

### 二、優雅老化的意義

優雅（Grace）一詞，從字面上的解釋為品質精良、優雅、恩惠、恩典、有魅力的。以優雅的行動舉止，以禮待人，其涵意亦代表一種憐憫、慈悲之心。基於此，陳鴻基、王熙哲、紀偉民（2014）則認為這與儒家欲傳達的仁、禮思想相呼應。

Wang、Chen 及 Shie（2013）提出一個全面性成功老化的模型，稱之為優雅老化模型（Graceful Ageing Model, GAM），認為優雅老化為成功老化主觀及客觀上的實現。此模型整合了指標性成功老化、流程性成功老化及前瞻性應對策略之成功老化三大模式，並納入生命週期的概念稱之。圖 1 為優雅老化的概念圖，顯示出 GAM 以生命週期為開展基礎，個體原則是生理沒有失能、具備良好的心理健康及客觀的社會支持，並在良好的飲食、適當運動、良好習慣與健康心理素質下達到優雅老化。而個體積極因應的策略，可從檢視個體、社會層面、家庭層面的資源開始，同時也評估自己的壓力源，此時再檢視是否具有達到優雅老化的條件嗎？若尚有條件沒有達成，則將評估後的資訊回饋階段 1 跟階段 2，以選擇最能達到優雅的選項，循環檢視積極因應策略至達到優雅老化為止。

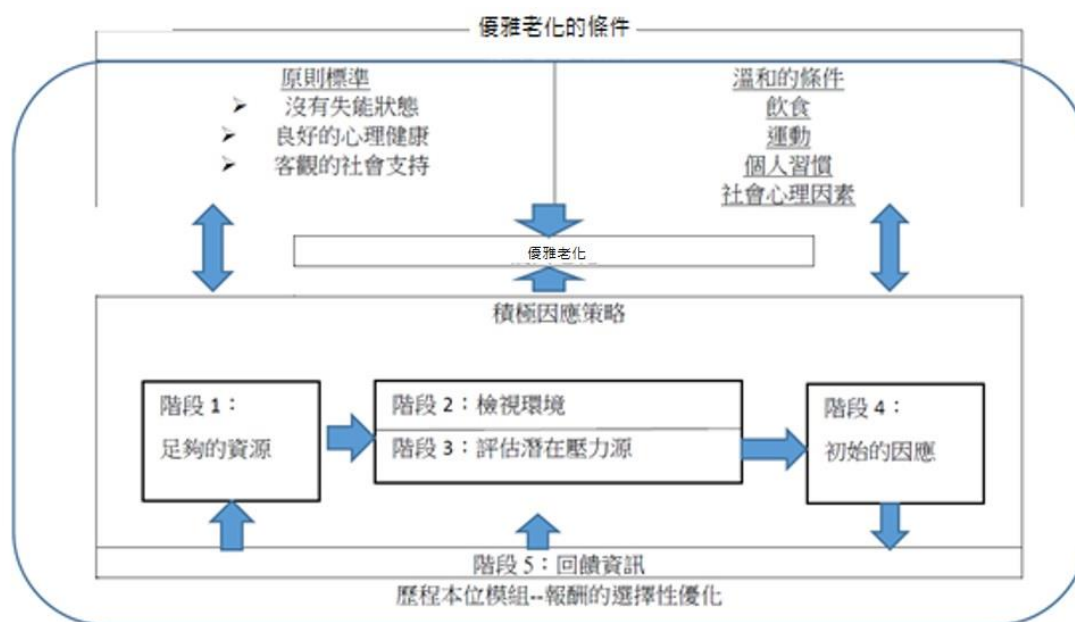


圖 1 優雅老化的概念圖

資料來源：GAM: A comprehensive successful ageing model. by Wang, K. M., Chen, C. K., & Shie, A. J., 2013.

之後，許聰鑫（2015）進行「體驗式優雅老化內涵與架構」之研究，經由老化理論文獻分析的方法，發現當前研究探討老化過程，先是聚焦在生理健康、心理健康、社會參與、安全、貢獻等面向，亦即成功老化、活躍老化及生產老化等三個理論的觀點，進而注意到老化過程中的心靈與智慧之增長，亦如超越老化的理論的觀點。其研究認為狹義上的優雅老化類似超越老化理論著重於心靈智慧關注的論點；廣義上的優雅老化則是全面關注生理、心理、社會與心靈的老化過程，與西方發展理論相呼應。

綜合上述，有關優雅老化的意涵為：優雅老化意指個體以文化、歷史、及個體生理、心理、社會與心靈的立基點，全方位的面對老化；並以積極態度、調整自我，達到理想的老化過程。由此可見，優雅老化的指標也進一步從文化、歷史及個體層面等進行全方位之考量，成為更適用於東、西方不同文化觀點下，達成優雅老化目標的執行模式。

### 三、優雅老化的理論依據

本文試從 Erikson 生命週期的理論、Maslow 的需求層次理論、McClusky 的高齡學習需求等理論，探討個體在心理、社會與心靈的觀點，抽絲剝繭其優雅老化理論的脈絡；此外，基於優雅老化模型的論點提及到的文化的論述，將加入東方孔子哲理的探討，試圖呼應優雅老化的論點。

### （一）Erikson 生命週期的理論

Erikson(1950,1986,1998)將人生週期的發展從出生到老年期分為八大階段，尤其在第八階段的老年期，強調的是「統整與絕望」，意旨高齡者在此時期最重要的任務就是對自己的人生進行自我統整，檢視這一生中的事件，並反思事件中對自己的意義為何？倘若統整失敗，則會產生悲觀絕望。Erikson 在 1998 年，更提出「老年超驗」為第九個階段的重要任務，認為高齡者的此時對生命有一種後設觀點的提升，從理性和物質的角度，轉為一個更為宇宙和超驗的角度，也就是重視老年靈性的觀點，就越能造就生活上的滿足。

### （二）Maslow 的需求層次理論

Maslow(1943)提出人類需求層次理論，指出基本的需求依序為「生理需求」、「安全需求」、「社會需求」、「尊重需求」到「自我實現」等五個層次。他認為人類的發展無論在生理或心理上，皆從基本需求逐步地往上發展。但 Maslow(1970)晚年時期接觸東方文明，體認到個體面臨無法解決之時，會激發出敬畏之情，並試著找到生命的歸屬。因而再增加了「超越自我實現」的需求維度，屬更高層次。不只照顧到人性需求或自我實現，更能進一步發展為「無私的實現」，表示在自我實現中能夠超越自我的人類發展。

### （三）Mc Clusky 的高齡學習需求理論

McClusky(1971)在美國白宮老化會議中提出高齡者在參與學習時的五項需求，依需求層次低至高包括(1)應付需求：指高齡者為了在變動的社會中求生存，必須學習適當的謀生技能，以便適應環境；(2)表達需求：指藉由活動或參與本身，高齡者從活動中獲得滿足，獲得內在回饋；(3)貢獻需求：指高齡者尋找服務的機會，希望對社會有所貢獻，並由貢獻中自我實現，感受到自己是有用的和有被需要的；(4)影響需求：高齡者想以其力量影響社會，對社會做有意義的事，積極參與政治活動、社區團體、服務組織等活動，來滿足其影響他人及社會的需求；(5)超越需求：指高齡者希望更深入了解生命的意義，檢討過去人生，將自己統合於更超然的人生目的中，並超越生理外在的限制，提升自我生命價值至更高層次。

### （四）儒家孔子的哲學理念

孔子在中國學術發展上有相當的影響力，我們看到孔子對人生見解，從 15 歲起到 70 餘歲，每個階段皆有其任務與責任所在，更奠定學習方法、自我省察，以及自我醒悟等關鍵的生命透析。孔子將「所學」轉化成「所用」，更在「所用」實踐歷程中體悟「事理」之所在。筆者依孔子《論語》一書所提到的生命歷程觀

點，逐一探討孔子生命哲學中的優雅老化理念。

孔子「十五志於學」時期，是開展其終身學習的意志與動力。他將「學習」作為生命發展的基石，並且以此為一生的「志向」，並透過自身的實踐，體證生命的真理，進而「樂在其中」；孔子在「三十而立」時，力求自我認同與社群關係的建構。此時人格逐漸獨立，自身之儲備與涵養即將納入社群之中以待檢視，孔子在「三十人生」作為發揮所學並能與群體有所互動之場域。「四十不惑」的孔子，秉持智性之圓照與信念之堅守。孔子此時確認「價值的確立」，正是將「知識」轉化為「智慧」，再將「智慧」昇華為一種「智性」。「五十知天命」為「命之所限」到「超越命運」的階段。在他的心中存有對「價值的守護」與「智慧的傳承」的信念，野喚起孔子領悟了生命的「受限」，但又能從中突破而開展出「新局」。孔子在「六十耳順」時，讓「傾聽」成為活化自我的養分，這是「自我統整」的開始。將以往所學的知識、人生的經歷、智慧的積累，以及與現今此刻所面對的實際身心狀態，作一次統合；「七十從心所欲」的孔子，則表現出「聖之時者」的境界。此時期在孔子的生命歷程中，顯現出「自我圓成」與「性命逍遙」的態度。

過去以西方理論為主所探討的老化多注重於個體的成功，而現今所適用的老化觀點應為追求優雅的社會、優雅的服務以及優雅的系統。綜合上面三個西方發展理論與東方孔子的哲理，正可呼應優雅老化所重視生命歷程，強調在不同人生的階段的發展與建構的能力，堆砌為積極因應優雅老化的重要能力。

#### 四、優雅老化理念對高齡教育的啟示

根據上述的論述，提出優雅老化的理念對高齡教育的啟示。

##### （一）從東方哲理深入探討優雅老化的需要

基於東方哲學多以儒釋道為軸，而儒家以入世作為實踐理想的手段，並以實現修身、齊家、治國、平天下的終極目標；道家則以隱世與避世為目的，主張無為而無不為的人生；佛家則認為要擺脫塵世，以達到人生的永恆等觀念，皆能貼切呼應本文所探討的優雅老化知本質。本文從西方老化概念的探討，梳理出優雅老化的內涵層面，再探究東方孔子的哲學理念，從其經典著作下領受到孔子在不同年齡下的頓悟與命題，皆能呼應到各階段的任務發展與智慧，建構出孔子優雅老化的脈絡，更發現到孔子終身學習的理念中，涵蓋著諸多對生命的智慧與啟迪。因此，探究優雅老化的相關議題下，宜應從東方哲理與文化所闡釋的意義出發，以利優雅老化的延展與深度之探討。

## （二）高齡教育應重視生命歷程發展

無論從 GAM 模型、西方 Erickson、Maslow，到東方的孔子，我們從這些生命發展的理論中得知，個體從生命初期到終老的生命階段，皆在孕育著走向優雅老化的生活。發展歷程強調個體會因不同階段的任務，培育出不同階段的能力，當階段的能力養成後，我們就可以順利的建構發展的能力，順利到下一個階段接受挑戰。而這終其一生所進行的學習，如同終身學習的概念，個體在任何一個階段，皆能為自己的生命進行統整，建構全人學習的主要理念。基於此，高齡教育應該是重視生命重大事件與發展歷程，以全人教育為重要手段，亟需擴展自年輕族群就開始接受高齡教育的課程。高齡教育應以多面向內容為重

由優雅老化的意涵，個體透過文化、歷史、個體生理、心理、社會與心靈等優雅老化條件為立基點，以積極態度、調整自我，達到理想的老化過程。另外 Erickson 的階段發展論提到，個體自出生到晚年，皆面臨不同階段的學習任務，包括對自己心理的認同(自信、自主、積極與勤勉)、對外的關係(自我統合、親密、傳承)，最後回到自身的超我(自我統整)發展；Maslow 重視從個體的生理與安全，到社會互動與尊重，最後回到自我實現與靈性的需求面向；McClusky 則比較重視社會性的發展需求面向；孔子則強調從安身立命的個體到社會，再回到自我的圓融等態度。歸納上述的論述，建議高齡教育應提供多面向的內容，包括心理、社會、文化、靈性等，來提供高齡者充實全方面的優雅老化知能。

## （三）高齡教育應強化生命教育的靈性健康之推廣

優雅老化的意涵，強調個體從心靈、精神、意志的層面達到理想的老化過程。如同符應 Erikson 認為高齡者對生命的後設觀點，從理性和物質的角度，轉為一個更為宇宙和超驗的角度；McClusky 提出的「超越需求」；Maslow 的「超越自我實現」，及孔子「聖之時者」的境界，足見東西方哲理，皆重視高齡期靈性面向的論點。就像超越老化的觀點，提出高齡者隨著年齡增長而長智慧，具有一種與宇宙精神相互交流的感覺，以及擁有對時間、空間、生死，皆能重新定義的智慧。據此，高齡教育的推廣，則亟需納入靈性議題，以提供高齡者面對生命老化各種生命層面時，能以圓融智慧來面對，達到身心靈的優雅老化。

## 五、結語與建議

本文所探討的優雅老化，定義在全面性的態度、知能與行為，涵蓋生理、心理、社會、文化、歷史與靈性的優雅老化等概念，並透過 Erikson、Maslow、McClusky 等發展理論的論點，重視生命脈絡發展的每個階段，清晰引導優雅老化的建構；進而在孔子思想下梳理出東方哲理對於生命態度的養成及生命經驗下

所建構的智慧，鋪陳出安身立命、超越自我的優雅老化意識。再者，筆者深感在當前高齡社會的發展下，如何透過高齡教育實踐優雅老化，以貼近高齡者的需求外，應可從東方哲理深入探討優雅老化意涵，以多面向教育內容為重，重視其生命歷程發展，並推廣靈性教育，以協助高齡者在面對社會諸多變化下，具備優雅老化的態度、知能，具體實踐於老年的生活。依據本文所得到的啟示，建議如下：

### （一）輔以老子、莊子的東方哲學來探究優雅老化論述

由於本文僅以儒家孔子哲理為探討依據，但老、莊思想對華人文化的影響重大。筆者建議可再深入探討老子與莊子之哲理。例如老子的「道法自然」，反映出老子親近「自然」，向天地萬物學習的態度；「反璞歸真」則彰顯個體需常保一顆赤子之心，並具有天真而活絡的心智，用以欣賞此生的不完美；「大患若身」等思想，則認為個體應該懂得放下「身軀」，成為此生最為重要的功課等意涵。而莊子的「乘物遊心」，適時反映出莊子認為個體應該在人世間及其生活中理解生命之道；「心齋坐忘」表達出個體應以「不求」的方式來面對生命，並藉由「無用之用」的理念，傳達人生的課題不只是「價值」的探尋，而是「意義」的省思等理念。在在顯示出老子、莊子看待生命所蘊含的智慧。是以，值得深入縷析老莊思想與優雅老化相呼應之意涵，並延伸到高齡領域的研究，將有助建構更圓融及合適東方高齡者的優雅老化論點。

### （二）高齡教育提供心理、社會、文化等優雅老化知能

基於本文梳理出優雅老化義和是涵蓋著個體在心裡、社會、歷史、社會、心靈等面向，以達到理想的老化過程。據此，筆者建議針對高齡教育的內容，不容忽視對於高齡個體的心理層面的強化，以提供老年人了解自己，促進身心、社會的健全發展；高齡社會學層面則是在高齡生活在食衣住行育樂、醫藥衛生保健照護等各民生的重要議題。另外，了解高齡社會學理論的社會交換理論、符號互動及人力資本論等相關理論，則有助解釋高齡者在社會文化的脈絡下，所形塑的角色與地位及建構過程，以理解處於社會的角色地位轉變和所帶來的影響，找到個體最安適的優雅老化方式。

### （三）透過生命教育推廣以強化靈性健康的推廣途徑

根據本文梳理出優雅老化對高齡教育的啟示後，認為高齡者在面對衰老的身體及生死的議題，亟需具備對生命的正向態度。而安身立命中所產生智慧，則能夠引領高齡者處之泰然、超越自我，看待生命。據此，高齡者的靈性在老年期更顯重要下；生命教育中靈性健康的推展，則能讓高齡者在具有心理準備下，面對生死議題之時。因此，建議宜在各大樂齡大學、樂齡學習中心、關懷據點、托老

中心、長期照顧中心等機構，定期安排生命教育之工作坊或演講；文化局也應重視並提供有關生命、靈性等策展內容，以利高齡者能藉由參訪藝文活動，提供對於生命議題內省與反思的機會，以能更優雅的運用圓融的智慧及身心靈的面對老化生活。

#### (四) 各級學校應可透過代間學習策略將高齡教育內容融入課程

筆者建議各級學校應可透過代間學習策略將高齡教育內容融入課程，讓高齡者進入校園，展開跨世代的學習之旅。藉由青銀共學，年長者分享自己生命不同階段所發展任務及面臨的挑戰，透過代間學習的策略，將優雅老化強調在不同人生的階段的發展與建構的能力，堆砌為積極因應優雅老化的重要能力，以建立終身學習的實踐能力。建議各級學校可善用校本課程的發展，大學端則可融入大學社會責任計畫的推展，藉由課程的引導與帶領，讓學生能從小就接觸高齡者，了解高齡者的生活，進而能透過有系統的反思，深化優雅老化的重要素養與能力。

#### 致謝

本文感謝喻夷波女士中華高齡社會關懷與研究協會提供研究上的支持。

#### 參考文獻

- 許聰鑫（2015）。**體驗式優雅老化內涵與架構之探討（I）**。行政院國家科技委員會專題研究計畫書。
- 陳鴻基、王熙哲、紀偉民（2014）。**優雅老化服務需求內涵與動因模式之研究**。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：103-2221-E-002-190-MY3），未出版。
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W W Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1998). *The life cycle completed: A review*. W W Norton & Company.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M. & Kivnick, H. Q. (1986). *Vital involvement in old age*. W W Norton & Company.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- McClusky, H. Y. (1971). *Education: Background issues*. White House Conference

on aging. Washington, D.C.

- Open Education Sociology Dictionary (2022). *Gerotranscendence*. Retrieved from <https://sociologydictionary.org/gerotranscendence/>
- Wang, K. M., Chen, C. K., & Shie, A. J. (2013). GAM: A comprehensive successful ageing model. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 14(3), 213-226.





## 初任教師參與班級經營培訓課程之專業成長研究

汪明怡  
臺南市大光國小教務主任

### 中文摘要

本研究旨在探討國小初任教師在學校教育現場面臨之班級經營現況、困境及因應策略與教師培訓後之專業成長。本研究以參與 111 學年度臺南市初任教師回流座談之教師，選修研究者班級經營課程之初任教師，課前以填寫表單方式蒐集資料，課程中以團體座談方式進行對話，分析目前初任教師於教育現場班級經營現況和遭遇之問題；研究者進行相關課程後，以初任教師填寫回饋表單顯現初任教師在參與課程培訓之後對於班級經營感受和轉變，由此探討教師培訓後之專業成長，研究者針對研究資料進行描述、分析與詮釋，獲得研究結論如下：

1. 初任教師培訓有助於初任教師重新理解符合教育改革之班級經營理念。
2. 培訓講師對於教育現況之分析與詮釋模式，對初任教師班級經營具有典範學習之正向力量，成為支持初任教師之成長力量。
3. 初任教師培訓有助於初任教師由經驗中反思、調整與修正班級經營理念。

基於上述研究結論，本研究提出相關建議供學術界與實務界參考。

關鍵詞：初任教師、教師培訓、班級經營

# Research on the Professional Growth of Elementary School Newly Appointed Teachers after Participating in Classroom Management Teacher Training Courses

Ming Yi, Wang

Tainan Municipal North District Daguang Elementary School Director of Academic Affairs

## Abstract

The purpose of this study was to examine the current situation, dilemmas, and strategies of classroom management faced by elementary school beginning teachers while teaching, and to explore the implications of these issues for teacher training policies. In this study, the participants were the teachers who participated in the 111th school year in Happy City (pseudonym) and the beginning teachers who took the researcher's classroom management courses. Data was collected prior to the course through the completion of forms, and group discussions were conducted during the course for dialogue. The data were further analyzed to explain the current situation and problems encountered by the beginning teachers in classroom management while teaching, such as parent-teacher communication, students' emotion, student' behavioral problems, peer interaction, and learning motivation. After conducting related courses, the researcher used the feedback forms completed by the beginning teachers to show the beginning teachers' feelings and changes in classroom management after participating in the courses, and accordingly to explore the implications of teacher training.

Following were the conclusions based on the description, analyzation, and interpretation of the research data.

1. Beginning teachers' training helped beginning teachers regain an understanding of classroom management in line with education reform.
2. The trainers' analysis and interpretation of current educational situation were serve as a positive strength for beginning teachers' classroom management learning paradigm and become a force for supporting the growth of beginning teachers.
3. Beginning teachers' training helped beginning teachers to reflect, adjust and revise their classroom management philosophy from their experiences.

Keywords: Beginning Teacher, Teacher Training, Classroom Management

## 壹、前言

教師對於教育政策之推動與落實有著重大之影響力，更為促成教育改革之關鍵角色；而初入教育現場之教師，面對多元的困境與挑戰，應如何找到班級經營之良方，為本研究之探討議題。

Brock 和 Grady（1997）指出初任教師所遭遇的問題包括現實震撼、脆弱的知識基礎、角色期待模糊、孤立的工作環境、沉重的工作負荷、缺乏教學資源、家長的不信任等。其中，現實震撼所指為初任教師在當學生時所認知的和自己真正當教師所體會的教學工作之間有著非常大的差距，面對挑戰或是困境時，初任教師若處於孤立無援的狀態，易磨損其對教育之熱忱。丁一顧（2003）指出透過初任教師導入輔導階段，對初任教師進行正式性、計畫性支持與協助的活動，可持續提昇教師的專業知能，促使其從初任教師轉變成為一位專業有能力之教師。近年對於初任教師之相關研究指出，新手教師必須規劃開學準備工作以免流入手忙腳亂與不知所措（吳珺儀、陳清義，2023）以及初任教師在職前教育階段未獲得足夠的知能或由於經驗不足，導致專業知能不足，無法應付工作需求所產生的壓力（陳經綸、陳建志，2023）。相關研究鮮少提及專家教師如何引領初任教師進行教師專業成長之培訓課程與經驗傳承與進行相關班級經營之反思。

十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，強調三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。在「自主行動」中，期待學習者在社會情境中自我管理並採取適切行動，提升身心素質，裨益自我精進；在「溝通互動」中，學習者應能廣泛運用各種工具，有效與他人及環境互動；在「社會參與」中，以參與行動與他人建立適切的合作模式與人際關係，以上關於十二年國民教育之核心素養，皆能結合班級經營理念。然而，教育改革時政策之推動，例如數位學習、生生用平板、課中差異化教學、雙語計畫時之班級經營尚未穩固，師生互動關係不佳，相關計畫導入勢必遭遇重重挫折；若能經由各縣市初任教師培訓，強化初任教師班級經營與相關十二年國教核心概念，對於提升初任教師成為專家教師必有助益。

此外，初任教師面對之挑戰為人際互動問題、班級管理問題、學生多樣性以及政策導入之應對，學生的學習方式也持續變化，初任教師需要學習多元之教學方法，以提升學生學習品質（丁一顧，2003）。有鑑於此，本研究透過經驗敘說方式探究研究者 2023 年擔任臺南市初任教師回流座談講師，在初任教師參與培訓之後對於班級經營課程之感受和回饋，研究者針對相關文件資料進行描述、分析與詮釋，由此探討教師培訓之蘊義，以供未來相關教師培訓之參考。

## 貳、研究方法

### 一、研究對象

本研究所指稱初任教師係指透過教師甄選服務於臺南市教學實務三年以內之教師。本研究採立意取樣，選取能有效回答本研究問題之研究對象，共計 68 位。本研究以編號方式描述初任教師之對話內容，例如初 1 意指編號 1 之初任教師；此外，為避免研究參與者受到任何傷害為基本準則之研究倫理，本研究以匿名方式進行相關描述與資料分析。

### 二、資料蒐集方法

本研究編制結構式訪談問題，於 2023 年 2 月 1 日至 2 月 3 日進行訪談團體訪談，由研究者提出問題，讓初任教師依照問題思考後進行回答，依所蒐集的資料加以整理歸納及分析。訪談問題包括：目前在班級經營遇到的困難有哪些？參與 3 小時高年級班級經營課程之後的反思為何？

### 三、資料處理與信效度

研究者本身為質性研究中的重要工具（高敬文，1988），研究者目前擔任國小教師兼教務主任，擔任近三年臺南市初任教師班級經營課程講師，曾獲得臺南市師鐸獎及 SUPER 教師獎，為臺南大學課程與教學博士。在訪談過程中，研究者向研究對象詳述背景與角色，與受訪者對話時以班級經營為討論主題，資料具可信度。在加強效度方面，問題訪談實施皆由研究者本人進行，使研究對象能真誠分享其內心想法，以增進資料的效度。為求研究資料的客觀性及中立性，本研究採三角檢證之方式，由指導教授、學校同儕及研究者本人針對所蒐集到的資料進行分析與討論，在資料呈現過程中，強調詮釋與描述並重，避免過度個人主觀影響資料結果，以確保內在效度。

### 參、初任教師培訓班級經營課程實踐之脈絡

教育部於 2007 年提出「精進教師課堂教學能力」之實施計畫，目的在於改進教學、提升教學品質及學習成效，於 2008 年 11 月更名為「教育部補助辦理精進教學要點」。此計畫以在地性教育發展與需求為考量，透過輔導團與學校的行動方案，以精進教學為導向，建構提升教學品質、培養學生基本能力，初任教師培訓即屬於此計畫下之項目。臺南市每年定期於寒假期間辦理之初任教師回流研習，以座談會形式，由專家教師以對話方式與任教三年內之新手教師交流互動，期待透過與專家教師之課程與對話，提升初任教師之相關教學知能與班級經營能

力。研究者擔任臺南市教育局 111 學年度初任教師回流研習之講師，授課內容為高年級班級經營，於 2023 年 2 月課程期間與 68 位選修研究者班級經營課程之初任教師對話，本研究透過研究者敘說培訓過程中「初任教師的忙與茫」、「課程設計：還原教學現場，探究專家教師課堂」、「經驗分享：研究者由生命經驗故事中，詮釋師生互動之感動」、「聆聽與對話：相互取暖、互訴心中情」、「回饋共享：感恩與共學之美好」、「延續感動：回到教學現場，共譜新的樂章」之經驗故事，由此脈絡探討教師培訓之蘊義，以供未來相關教師培訓之參考。

## 一、初任教師的忙與茫

臺南市以教師甄試考取第一年至第三年為初任教師，本次培訓對象為 109 級至 111 級臺南市初任教師；分為六個場次，選修高年級班級經營初任教師與研究者進行每場次三小時的座談。在課前問卷與交流回饋中顯現此次初任教師們目前忙著應對家長和學生的狀況，茫然於教學現場遭遇之困境，簡要分析如下：

### （一）特殊生問題

關於教室內特殊生之問題，初任教師提到：

有多位疑似特殊狀況學生同時會離開課堂或是無法管教不知如何是好（初 6）。

情緒障礙的孩子有時不想上課影響課堂，例如：跑到黑板上亂畫、翻桌子、隨意走動、躺在地上大哭等...，有時上課不進教室，在外面沙區逗留，讓其他原本穩定的孩子也有樣學樣，開始鬧脾氣、說話大小聲，慢慢的整個班級風氣也愈來愈糟（初 8）。

特殊生課堂哭鬧時，導師介入，其他學生怎麼辦？（初 27）。

關於特殊生的情緒暴走以及如何輔導特殊學生在班上人際關係、課業學習問題都是初任教師面臨的困境。

### （二）學生行為問題與情緒問題

關於學生課堂狀況，初任教師提到：

學生在課堂上想引起注意，常有不當發言，有些班級可以制止，但有些班級則較難討論溝通，似乎跟班級風格有關（初 58）。

學生對某些科任老師極度反感，會有誇張的反抗行為，例如頂嘴或撕課本等（初 25）。

除了導師職責，擔任科任的初任教師，在各班進行班級輔導或是上科任課時，對於秩序要求或平時該班導師的規則較不能掌握，有時候會擔心導師覺得班上太吵、孩子有時下課玩耍會玩到吵架，甚至打起來，以及：

隱藏版狀況學生地上打滾，課堂上走動干擾同學（初 30）。

有的孩子離開老師視線就開始搗蛋、告狀問題、如何培養學生責任感（初 5）。

科任教師授課期間碰上學生情緒失控，手持硬物攻擊其他學生，老師應如何自處？（初 29）。

有學生脾氣很不好導致關係不好，然後因為關係不好又有被害妄想症覺得都是大家都在針對她（初 35）。

學校活動多，要常趕課，班上又有許多狀況的小孩，因而感到困擾（初 32）。

### （三）學生程度落差大

學生之間學習能力差異大（初 28）。

「學生程度落差大」是初任教師面對學生學習時遭遇的困境；若學生有學習意願，學生的學習仍然可以在教師掌握中，如果學生學習意願低落，初任教師對於學生學習時的狀況則顯得無力。

### （四）學習動機低落

初任教師指出學生學習動機低落的困境，如下：

學生沒有很想上課（初 14）。

會覺得學生的被動學習是要改變的（初 21）。

希望可以提升低學習成就學生的能力（初 33）。

此外，課堂上只有固定學生發表也是初任教師課堂上發生問題：

發表時，大部分都是特定的孩子才會主動發表，其他人大部分都沒什麼想法（初 22）。

對於家庭支持度影響學習動機，初任教師也反應相關挑戰，如下：

學生家庭支持性很弱，返家後就歸零，功課不做，學習停滯，缺乏學習動機。該如何讓這樣學習成就低落的學生，不要成為教室的客人，而且願意寫作業做練習？（初 34）。

班上輕度智能手冊的學生，學習動機低落，他就像是教室裡的客人，問任何問題都說不會（初 24）。

由上述可知，學習動機低落為初任教師亟欲改變的困境。

#### (五) 學生缺乏夥伴關係被排擠或不想加入

初任教師提到在課堂上實施分組合作學習時的困境如下：

學習目標是團隊合作與互相學習，遇到孩子只想自己學習，認為別人沒有值得學習的地方，分組討論時，不想與同學互相分享與討論，與友伴在旁邊玩耍，不知如何促進他團體學習的意願？（初 11）。

想知道分組時秩序的掌控方式（初 36）。

對於學習共同體，夥伴學習時老師介入的時機點？（初 19）。

當初任教師嘗試相關教學策略時，活動進行中的同儕互動出現狀況，初任教師對於學生受到其他同學的排擠、嘲笑、歧視等問題面臨如何應對的挑戰。

#### (六) 家長親師溝通問題

有時家長主見強，提出不合理的要求，要老師配合（初 2）。

學生拒絕學習，家長表示無力改變（初 11）。

班上某些需要高度協助的孩子，與家長溝通時態度消極（初 42）。

家長不關心孩子的學習狀況，初任教師面對親師溝通時常遇到難題顯得力不從心。

由此可見，本次參與培訓之初任教師，面臨之困境以特殊生問題、學生行為問題、情緒問題、學生程度落差大、學習動機低落、學生受排擠與家長親師溝通問題。Moir (1999) 研究指出，初任教師第一年教學態度歷經「期待」、「殘存」、「幻滅」、「重生」、「省思」、「期待」等六個階段。「殘存期 (survival)」為開學第一個月後，初任教師就會開始發現，狀況百出的班級經營之相關問題，使新手教師產生了挫折感及無力感；接續將進入「幻滅期 (disillusionment)」，Moir 提到此時期持續的長度與強度，會因初任教師個人適應狀況的差別，而有所不同，由於親身體驗到教職工作冷酷與現實的一面，許多初任教師將不再對教學存有過度浪漫的幻想。而臺南市辦理之初任教師回流研習，目的在於協助初任教師適應並勝任教師工作，並落實初任教師輔導機制，建立完善的初任教師輔導體系及支持體系，以及強化並協助任職三年以內之初任教師精熟課堂經營管理與一般性教學策略。

研究者為教育部共學輔導員，曾擔任國教輔導團語文領域輔導員二年，以及教育部專業發展支持系統諮詢輔導員二年與擔任 TFT 為臺灣而教非營利組織班級經營督導六年，並於 2020 年出版教育改革之專書，以及榮獲臺南市師鐸獎與臺南市 SUPER 教師首獎，目前已擔任臺南市初任教師培訓講師三年。研究者比對 Moir (1999) 提出初任教師各階段之教學態度之轉變期，研究者期待陪伴初任教師朝向跨越殘存與幻滅期，進入「重生期」與「省思期」，Moir (1999) 指出在重生期的沉澱與思考中，初任教師會慢慢漸入佳境，對教學工作有較正確的體認，也較能掌握與改善教學及班級經營的狀況。

綜合上述，研究者透過分班分組方式進行初任教師座談之課程，引導初任教師進行素養教學設計與經驗交流分享，並聽取初任教師之意見，針對初任教師之意見給予回應，最後進行問題解決策略之討論分享。由於初任教師面臨困境相當多元，僅有三小時之座談時間勢必無法一一回應，因此，研究者規劃課程進行方式首先研究者本身敘說經驗故事，期待初任教師「經驗」研究者之經驗；由研究者引領初任教師進入反身性思考，真實的窺見於課堂中與學生互動時的教師信念或是教學策略之學習表現與成效，期待初任教師於臺南市回流座談後可以進入 Moir (1999) 提及之「重生期」，並邁向所指稱之「省思期」。

## 二、課程設計：還原教學現場，探究專家教師課堂

初任教師於課前問卷提到關於特殊生問題、學生行為問題、情緒問題、學習動機低落、程度落差大、學生缺乏夥伴關係被排擠或不想加入以及家長親師溝通



等困境，針對以上問題，研究者著手擬定本次培訓課程內容與相關活動規劃。

Westerman（1991）指出專家教師會將教學前、教學中、教學後是為一個動態的歷程；專家教師的教學會運用「對話」來和學生互動，在教學中能關注學生學習表現，用理性的態度來面對學生（張景媛、吳青蓉，1997）。林進材（2019）指出教師可以透過詮釋理解的途徑，深入了解教育改革或課程改革的主張，將改革的重點與教師教學的關聯性透過方法或策略的運用與教學行為調整，使教學實踐歷程和課程改革更貼近。

綜合上述，研究者透過實際課堂影片，以帶領初任教師反思教師在課堂上的看見與修正，引導初任教師，由建構班級經營願景之課前規劃、實踐與反思後的調整修正，成為持續循環之反思與學習歷程。

### （一）師生共創教室願景

研究者先以研究者之課堂影片，還原教學現場，說出研究者之經驗故事，與初任教師共同探究研究者面對課程與班級經營相關應對抉擇之原因，釐清面對相關問題與思考必須考量之因素，傳遞研究者班級經營相關理念實踐之事前規劃之重要性。

研究者在課堂影片中呈現學生專注聆聽、組內對話以及在全班討論時學生直接說出自己不懂之處等許多的課堂樣貌，接續由初任教師提出自己「看見了什麼」，初任教師回應這些畫面所表現的是學生夥伴之間相互尊重的態度以及學生主動學習的意願，研究者帶著初任教師思考要構成這些學生學習的樣貌，教師要做哪些「看不見的實踐」。研究者請初任教師思考，自己所認同的或是期待的課堂樣貌，由想要達成之課堂樣貌，以終為始的引領初任教師進入班級經營的設計與規劃。以研究者之師生共創教室願景為例，研究者之課堂學生是否有呈現師生共創之教室願景「尊重、聆聽、夥伴、堅持」於課堂影片中，研究者期待初任教師可以在帶領一個班級前，規劃或預想師生共創之教室願景，師生共同以達成願景為目標而努力。

### （二）擬定與實踐教室願景之相關策略

研究者發現初任教師遭遇困境時，期待可以有立即性策略去解決當下發生的問題，而由初任教師填寫問卷反應之困境，研究者發現其中多為相互影響之型態，例如學生情緒不穩定而影響其課業與人際互動或是家長對於孩子學習無力而導致學生上課出現行為問題；初任教師面對學生問題發生的當下，除了要立即應對個別狀況，又必須兼顧全班學生，時常在兩難困境中抉擇，面臨之多重考驗。

佐藤學(2010)指出新進教師會從學生的表達和發言中發現學生的理解情況，而專家教師可以洞見學生會怎樣看待教材，即能夠掌握學習者的理解方式。因此，研究者期待初任教師可以拉高觀察學生行為之層次，由自然態度轉現現象學態度，意即透過一段時期的聆聽與觀察學生，覺察學生對於學習觀、夥伴觀、師生觀之認知，給予學生一個安心之課堂環境，在安心的環境中，透過擬定與實踐教室願景之相關策略引導學生投入「學習」，協助建立夥伴關係。例如研究者課堂之教室願景之一為期待學生願意「聆聽」，研究者提供初任教師課堂引導語和立即可運用的聆聽策略，意即以學習共同體於教育改革中對於「學習」之定義，以及「聆聽策略」作為本次初任教師延伸之課程規劃，舉例初任教師如何擬定並且逐步建構相關策略以面對學生學習動機、程度落差、行為和情緒問題、人際互動與親師溝通之解方。

### 三、經驗分享：研究者由生命經驗故事中，詮釋師生互動之感動

研究者面對自己過去的不足，說出昔日曾為初任教師時期的挫敗經驗，在反思和調整中詮釋師生互動之轉變，說出生命經驗故事。

「我，是如何成為現在的我？」研究者擔任教職 18 年，回想自己曾經也是初任教師，當時面對學生以恨鐵不成鋼的理念讓自己和學生時常產生衝突，學生的行為問題、情緒問題、家長問題屢屢打擊我的教學熱忱，於是在擔任導師四年後自願離開班級接任註冊組長。由於擔任註冊組長可以和學生保持距離，曾經以為，自己會擔任一輩子的組長，直到在 2015 年在教育局試辦學習共同體計畫時，研究者前往日本參訪。在參訪中，研究者進入日本國小和國中的課堂觀課，發現日本的學生在老師的引導中，專注聆聽、主動發言、願意與夥伴相互學習，研究者找到理想中的課堂樣貌，重新燃起教育熱情，申請回到高年級班級擔任導師。

教師無論是在教學設計、教材核心的設定、資料的準備、活動的組織以及在教學過程中，學生發言的採用、發言之間的聯繫、探究活動的促進等，這些都是要通過教師的認識、思考與判斷來進行。從這個意義上說，教師的實踐在外界看來是「看不見的實踐」(invisible practice)(佐藤學，2010)。擔任導師的過程中，為了理解日本課堂上教師「看不見的實踐」，研究者開始閱讀關於學習共同體的專書以及連續四年前往日本課堂觀課。過去八年的時間，研究者在課堂中運用學習共同體理念，將在十二年國教自發互動共好和終身學習之核心精神，融入班級經營的規劃與設計，達成教育改革之落實。

其中，難免遇到挫折與挑戰，研究者分享過去師生互動中學生的轉變、家長的認同的故事，每一位孩子都是獨一無二的個體，必須要接受每一位孩子原本的樣貌，在課堂中我們才能實踐杜威所言尊重人格之民主共同體，尊重每一個體之

發展，教師串聯學生之間的自由交流，達成相互關照的學習共同體。過去八年的實踐經驗中，研究者有效化解班級之師生衝突與學生情緒和行為問題，研究者以敘事的方式訴說課堂故事與研究者之反思經驗，以此回應並期待初任教師反思所提及之困境。

佐藤學（2010）提到，設計教學、選擇教材內容、了解兒童發言的意義等，都需要複雜的、高度的認知判斷才能達成，而這就是教師作為專家的一面；專家的思考則是有意識的、是隱性（invisible）的特質，專家通過反思與研究來學習。研究者以「尊重、聆聽、夥伴、堅持」為班級經營之教室願景，由教室願景擴展班級經營之理念，並在課堂與學習中師生共同實踐教室願景，透過分享師生之間的經驗故事，向初任教師傳遞溫柔而堅定的正向態度，為提升學生學習品質和達成親師生未來幸福而努力。

#### 四、聆聽與對話：相互取暖、互訴心中情

陳國泰（2006）研究發現影響國小初任教師教學相關知識發展的因素包括早年的生活經驗與受教經驗、師資培育課程、實習輔導老師、實際的教學經驗與體會、學校同事。研究者認為除了上述影響國小教師教學相關知識發展之因素以外，與同為初任教師身分的老師們在彼此對話的過程中，也能擴展班級經營視野以及思考面對與解決問題之法。

初任教師於課後回饋表單中提到：

很喜歡後半段各位老師彼此分享教學困難，透過聆聽，可以了解各種不同的教學狀況以及如何改善幫助自己（初 30）。

聽到許多特別的經驗分享，很受用！痛苦真的是比較出來的，能量滿滿的一天，希望快樂迎接開學，加油！（初 61）。

可以聽到目前老師們的問題與不同的解決方法，也給了我許多新的思考方向；很高興參與了這場研習，讓我知道和我有類似問題的老師也很多，大家不孤單（初 62）。

今天發現教學相長不只是在教學方法，更多的是經驗交流！（初 29）。

今天很開心能夠聽到不同老師分享遇到的問題，透過互相分享，可以共同解決（初 63）。

由上述回應可知，初任教師對於可以遇到與自己有類似經驗或是聆聽其他初任教師的問題和共同集思廣益的交流與對話的過程，可以提升正向能量以及給了初任教師們許多新的思考方向等助益。

## 五、回饋與共享：感恩與共學之美好

在訪談中，部分學員剛開始表現以老師為傲或是以老師自居的心態，但是在培訓課程後，對於研究者所言關照學生之互動方式開始感到理解，也可以由回饋內容中看出初任教師願意接受與自我調整，增強主動性更願意繼續為了孩子的學習而努力。

### （一）接受、願意自我調整

培訓課程進行後，初任教師提到：

重新思考帶班模式，謝講師的分享，老師溫暖、有愛的班經模式十分值得學習與效仿，讓我不禁羨慕講師班上的學生能夠在如此有愛的環境中學習與成長（初5）。

謝謝講師讓我今天學習到聆聽的技巧，我的信念也是希望能培養孩子具有同理心，懂得尊重、接納他人，謝謝老師所分享如何在課堂上實踐、並且透過什麼樣的教學技巧來訓練孩子這些能力，今天真的說獲益良多（初1）。

今天的研習，講師許多經驗點到為止，但自己經歷跟感受過的就能心領神會、被同理，很感謝老師柔柔暖暖的陪伴。明天的我可以做的：(1)心裡感到辛苦，但有人理解，就是很大的支持。而我也可以更勇敢的找人請教、討論～(2)除了氣餒以外，我還有許多能做的，例如調整課程設計、事前的準備，都是更積極能處理的～（初3）。

今天認識到也學習到學校可能發生的各種事情以及處理方式，這對於初任教師的我非常有幫助，也讓我在未來面對問題時更有思考的方向。講師辛苦了，謝謝您精彩的分享與誠心的建議！（初22）。

今天真的收穫良多，可以在講師的經驗分享中看見講師如何和孩子對話。過去我總是命令式請孩子不要說話，卻沒有好好聽孩子的心聲。我想從下學期開始從『我』出發和孩子建立互信信任的關係（初16）。

由上述可知，初任教師們覺得自己被同理以後，也開始站在孩子的角度與立場同理孩子，由反思與自省中，重新定位教師與學生互動之方式。

## （二）正向教學方法、溫暖堅定，典範學習

初任教師參與研習培訓後，感受到講師的班級經營師生互動方式，如下：

老師溫暖同理又理性提供方法讓我們感受支持與希望（初 46）。

其實很喜歡講師的對話，很輔導，很正向，很以學生為中心，而且充滿熱忱，是老師們的榜樣，持續學習是老師的責任，也是維持熱忱的方式，用另一個理論的方向契合實務上教學上的狀況，不斷調整，謝謝講師！（初 58）。

今天，我學習到講師上課說話語氣的溫柔與堅定。我想謝謝講師願意分享自己寶貴的教學經驗（初 7）。

今天聽到講師分享班經的理念和技巧，以及實務上的講解，了解到很多身為導師可以努力的方向，來幫助自己在帶班時能帶給學生不同面向的學習。感謝老師無私的分享，我很期待有朝一日成為導師時，我能夠像老師一樣有智慧的處理班上所遇到的各種挑戰（初 65）。

不斷提醒自己，無論是在面對孩子，或是所有需溝通的人！感謝講師今日的分析！特別是您的聲音讓人有種舒服而堅定的感覺！（初 59）。

今天學習到了學習共同體的模式，謝謝老師溫暖的課堂，希望可以像老師學習，成為溫柔堅定的老師！（初 10）。

謝謝講師不斷地跟我們分享自身經驗，也讓很多老師一起分享經歷，讓大家可以互相學習交流，今天的研習真的受益良多（初 26）。

希望未來我接了行政也可以跟講師您一樣，用溫暖來包容大家（初 17）。

以前的經驗都可以做為之後的養分，預防勝於治療。很多事情要多角度去正向思考（初 64）。

謝謝老師溫暖且正向的每個回應，對於初任教師理解和心疼也讓我覺得很窩心，雖然是參加研習但有種療癒的感覺，獲得一個很棒的早晨（初 28）。

初任教師在研習後出現了對於正向教學方法、溫暖堅定以及趨向典範學習之表述，特別是在感受到溫柔對待之互動，感受到被理解。

### (三) 投射到自身，嘗試反思

反思上學期的教學種種，重新調整下學期的班級經營策略，謝謝講師分享許多新方向與策略，來試試看那種方式可以讓孩子進步（初8）。

學習到對每一位學生的特質不同而有不同的應對方式，老師今天說的內容都有點到自己最近在教學或待人處事上的一些重點，也可以成為未來教學的重要養分！（初6）。

思考我在輔導中對學生的態度是否真的真心真誠？練習建立溫暖的教室氛圍，例如：你做的很好～你理解到這裡～（初11）。

尋找夥伴共同努力，讓教學路上不孤單。重新審視自己的班級經營，讓方式能夠更貼合自己的班級。學著放下不要和自己過不去。謝謝講師貼近老師心情的講座（初25）。

特殊生是老師在教室最費心力的人，聽講師分享，努力嘗試各種方式，找到孩子共處的点。我佩服講師，把自己教學的觀點化成精準的文字，成為教室裡的願景，並逐年都能實現（初24）。

由上述可知，初任教師於研習後投射課堂狀態於自身，開始嘗試反思與學生之互動關係，並尋求解決之法。

### (四) 主動性展現，開始備課朝向學習的專家而努力

開始到學校備課，學習到用一顆柔軟的心看待學生，使用善巧的方式經營班級（初2）。

講師的講解清晰有條例，讓我獲益良多，開始準備好下學期的課程（初66）。

明天要把上課講義送印，將開學要的基本資料準備，以便順利開學（初15）。

由上述可知，初任教師對於寒假期間進行的培訓課程，讓初任教師對於下學

習之開學準備展現主動性，開始努力。

#### (五) 彼此成為教師夥伴，與學員相互學習

經歷三小時之座談，初任教師體會如下：

夥伴交流學習到很多的實務經驗，對於教學現場有許多幫助（初 67）。

聽到許多現場實際案例，及許多老師的建議，收穫良多（初 68）。

我學到班級經營有很多的眉角，今天很開心能夠聽到不同老師分享遇到的問題，透過互相分享，可以共同解決（初 63）。

由上述可知，在座談的過程中，不僅由講師給予相關班級經營之概念，同為初任教師們彼此教學相長，也有助於解決教學現場相關問題。

#### 六、延續感動：回到教學現場，共譜新的樂章

座談會結束後，初任老師們到著滿滿的正向能量回到教學現場，後續有 25 位初任教師對於聆聽策略之嘗試有著興趣，希望可以透過相關策略和教師指導語，培養學生專注聆聽的能力，開學後，部分初任教師與研究者持續互動中；培訓一個半月以後（2023 年 3 月）一位初任教師提到：

我有試著把它運用在每週一次的人際團體輔導課程當中，特別是很喜歡『尊重、聆聽、夥伴、堅持』的這幾個核心概念。這幾次的課程裡，我試著讓孩子在互動中，能夠讓眼神專注在發言者身上，將聆聽及尊重這件事被好好落實。此外，我也很希望能讓夥伴關係成為團體的有效因子，而我也發現孩子能夠試著等待發言較慢的夥伴，並從旁補充與協助。要好好地將這樣的互動方式建立起來並不容易，特別是我的團體課程一周只有一次，但我發現，當老師持續的示範及引導，似乎能觀察到孩子些微的轉變（初 59）。

另一位初任教師說：

目前我的作法是把它們貼在黑板上，因為平時我也滿注重學生發表時的尊重和欣賞他人，與您的磁鐵貼理念相近，所以就貼在黑板上，加強營造班級氛圍。另外幾張討論步驟的字條，我用來提醒自己的教學，可以做不同程度的引導，有時會特別向學生指出現在要做的是哪個部份，讓他們更清

楚。大概是這樣，但我覺得自己還沒有做很好的發揮，應該是我還在調整、摸索一套適合師生的教學方式。可能也是經常心急，覺得要趕進度，沒有『讓學生好好討論』成為教學的常態（初 55）。

還有一位初任教師說：

目前在小組討論的部分，我覺得比較困擾的是因目前我們班依然是分排座位，有些學生很內向，參與度不高，在討論時大多都默默坐著，需要不斷的提醒和引導，才會離開座位到小組旁邊，但也常常是安靜等待，很少加入討論。另外是報告時，雖然會請孩子們要看向報告者，但一會兒之後就會有分神的情況，如果要求他們要專注，那報告就會常常被打斷，不知道該如何拿捏。最後是課程進度的部分，因為討論再加上發表，所需時間比較多，我覺得我目前還沒辦法完全跳這種想法，所以讓學生討論時我常常覺得綁手綁腳的，想讓學生討論發表，但又擔心進度問題（初 23）。

研究者在與初任教師互動以及培訓時提出班級經營觀點後，目的是讓初任教師與自身想法的差異中尋求自我角色－教師置身於課堂角色之意義；初任教師回到教育現場，勢必更需要主動探求符合教育改革與價值之班級經營。再者，由於一位教師的認同並非一成不變，是處於多樣專業脈絡下與他者的互動關係，不斷的形塑，教師認同並非是靜態的固定物，而是動態的，在歷經生命經驗所形塑生成的，在認同與發展之間涉及了客觀價值與主觀價值的辯證關係（黃彥文，2016）。

綜合上述，初任教師培訓是形塑教師認同的重要場合，是理想與現實間的磨合，是理論與現場間的銜接，在持續反身性的思考中，將教師信念與認同實踐於課堂，以朝向符合十二年國教之教育政策為方向。

#### 肆、研究結果分析與討論

本研究透過結構式訪談，探究初任教師培訓課程規劃與實踐之經驗，並歸納實踐歷程提出研究結果如下：

（一）初任教師面臨之班級經營問題和遭遇教育現場問題為親師溝通問題、學生情緒問題、學生行為問題、同儕互動問題、學習動機等問題

本研究與丁一顧（2003）指出初任教師面對之挑戰為人際互動、班級管理、學生多樣性以及政策導入之應對等問題相符。透過初任教師培訓課前問卷與現場對話時填寫之遭遇困境，初任教師說明描述目前遭遇之困境為親師溝通問題、學生情緒問題、學生行為問題、同儕互動問題、學習動機等問題。



- (二) 初任教師在培訓後體現願意自我調整與修正相關班級經營理念、覺察講師正向溫暖與堅定為典範學習對象、與同為初任教師學員相互學習並願意嘗試課前備課

本研究與 Brock 和 Grady(1997)指出初任教師所遭遇的問題包括現實震撼、脆弱的知識基礎、角色期待模糊、孤立的工作環境，其中現實震撼所指為初任教師在當學生時所認知的和自己真正當教師所體會的教學工作之間有著非常大的差距，面對挑戰或困境時，初任教師若處於孤立無援的狀態，易磨損其對教育之熱忱。由培訓後課後問卷顯示，初任教師對於此次培訓，展現與學員相互學習主動性，在所謂「現實震撼」中，願意成為彼此夥伴，以朝向學習的專家而努力並將講師經驗投射到自身，嘗試反思、擁有正向、溫暖堅定與接受、願意自我調整感受。經過培訓課程之後，課前問卷與訪談面臨之困境，由課後回饋問卷中，表現接受、願意自我調整、展現主動性，開始備課、朝向學習的專家而努力等，可見初任教師都能適度有所成長與突破。

- (三) 初任教師培訓課程對於初任教師面對多元教學現場困境，講師由敘說經驗故事，自我省思教學現場之細節與脈絡，觸動初任教師之成為教師之初衷與教育熱情

本研究與丁一顧(2003)指出透過初任教師導入輔導階段，對初任教師進行計畫性支持協助，可提升教師的專業知能，促進其轉變為一位專業有能力之教師之結果相符。由初任教師培訓後回饋認識到也學習到學校可能發生的各種事情以及處理方式，這對於初任教師非常有幫助，也讓初任教師在未來面對問題時更有思考的方向；此外，由講師課堂現場經驗敘說中，初任教師體會到溫暖、有愛的班經模式十分值得學習與效仿，初任教師期待未來也能夠構築一個有愛的環境，讓學生學習與成長。

## 伍、結論與建議

本研究以參與 111 學年度臺南市初任教師回流座談之講師，選修研究者班級經營課程之初任教師，以課前填寫表單和團體訪談方式蒐集資料，分析目前初任教師於教育現場班級經營現況和遭遇之相關問題，經由研究者進行相關課程後，以初任教師現場對話顯現初任教師在參與課程培訓之後對於班級經營感受和轉變，由此探討教師培訓之蘊義。

## 一、研究結論

### （一）初任教師培訓有助於初任教師重新理解符合教育改革之班級經營理念

十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。在「自主行動」中，期待學習者在社會情境中，能自我管理，並採取適切行動，提升身心素質，裨益自我精進；在「溝通互動」中，強調學習者應能廣泛運用各種工具，有效與他人及環境互動；在「社會參與」中，強調以參與行動與他人建立適切的合作模式與人際關係。以上關於十二年國民教育之核心素養，皆能結合班級經營理念。若能經由各縣市初任教師培訓，強化初任教師班級經營與相關十二年國教核心概念，對於提升初任教師成為專家教師必有助益。

### （二）培訓講師具有典範學習專家教師之正向力量，成為支持初任教師之成長力量

研究者以「尊重、聆聽、夥伴、堅持」為班級經營之教室願景，由教室願景擴展班級經營之理念，並在課堂與學習中師生共同實踐教室願景，透過分享師生之間的經驗故事，向初任教師傳遞溫柔而堅定的正向態度，為提升學生學習品質和達成親師生未來幸福而努力。

### （三）初任教師培訓有助於初任教師由經驗中反思、調整與修正班級經營理念

研究者以敘事的方式訴說課堂故事與研究者之反思經驗，以此回應並期待初任教師反思所提及之困境。

## 二、研究相關建議

### （一）建議初任教師班級經營培訓課程規劃時，講師不僅提供班級經營之規劃建議，應引導初任教師反思規劃之緣由

班級經營涵蓋層面極廣，由教室環境硬體座位安排至班級習慣養成之整體學習氣氛營造皆屬於班級經營之內容，由開學前教室願景之擬訂、親師互動之憐惜與溝通、班級習慣或公約之建立、座位安排與生活習慣默契之養成等，皆屬班級經營必須著重之細節。但是此類型之相關資料皆可由相關專書習得，初任教師培訓之重點應更進一步深入思考為何要如此規劃並反思是否符合十二年國教核心概念與精神。

(二) 教師培育學生成為終生學習者時，教師自身也應成為持續學習之專家

十二年國民基本教育之核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，教師也應成為學生典範學習之專家，有洞察、思考與判斷、學習之能力；教師不僅是教學之專家，也是持續學習與反思之終身學習專家。

### 參考文獻

- 丁一顧（2014）。美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示。《課程教與教學季刊》，6(3)，87-103。
- 佐藤學（2010）。教師花伝書—専門家として成長するために。東京：小学館。
- 林進材（1991）。《教學研究與發展》。臺北市：五南。
- 林進材（2019）。《核心素養下的教師教學設計與實踐》。臺北市：五南。
- 吳政原、吳福源（2005）。國小初任教師第一年評鑑指標之建構。《花蓮教育大學學報》，21，119-154。
- 吳侖儀、陳清義（2023）。菜鳥不倂，輕易勝任國小教師第一年（二）：以 OKR 規劃開學準備工作。《師友雙月刊（新）》，639，161-165。
- 高敬文（1988）。《「質的研究派典」之理論分析與實際應用》。屏東：屏東師範學院。
- 陳國泰（2006）。學習教學：一位國小初任教師教學知識成長的歷程。《彰化師大教育學報》，10，33-66。
- 陳經綸、陳建志。初任教師兼任行政職務工作壓力與其因應策略之研究：以新北市公立小型國民小學為例。《師資培育與教師專業發展期刊》，16(3)，85-111。
- 教育部（2010）。《100 年精進教學計畫工作手冊》。臺北市：江蕙伶。
- 張德銳（2003）。中小學初任教師的教學困境與專業發展策略。《教育資料集刊》，28，129-144。

- 張景媛、吳青蓉（1997）。英語科專家/生手教師課堂教學之研究。師大學報，42，17-33。
- 顏佩如、陳滋珩（2021）。國小專家教師 DFC 課程發展與教學實施之個案研究。臺灣教育評論月刊，10(2)，148-157。
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1997). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Dewey, J. (1933). *How We Think* (rev. ed.). Lexington, Mass.: D. C. Heath.
- Levinas, E. (1987). *Time and the Other* (R. A. Cohen, Trans.). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press. (Original work published 1947)
- Moir Ellen. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Ed.), *The better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (pp.19-26). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Westerman, D. A. (1991). Expert / novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.



# 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

本刊第十二卷第九期將於 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第十期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

檢視大學校長遴選制度

### 二、截稿及發行日期

本刊第十二卷第十期將於 2023 年 10 月 1 日發行，截稿日為 2023 年 8 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

大學校長是大學的領導者，「綜理校務，負校務發展之責，對外代表大學」，無論在東西方國家，大學校長均享有很高的社會地位，普遍受到人們的敬重，因為大學校長對於大學的學術發展、國家的人才培育、以及社會的思潮走向，均可能產生重大影響。因此，大學校長究竟如何產生，備受學界與社會關注。

我國過去公立大學校長採官派制，迨至 1994 年修訂「大學法」，改為兩階段制，由大學組成校長遴選委員會負責遴選，然後送教育部進行第二階段遴聘。2005 年修改為一階段制，規定大學遴選委員會由 11 至 21 人組成（註：2019 年修訂為 15 至 21 人），五分之二為校方代表，五分之一校友及社會公正人士，其餘委員由教育部或各該所屬地方政府遴派之代表擔任之；其職權獨立於政府與大學之外。可見我國大學校長遴選制度歷經多次改革，從官派制，到二階段遴選，到現在的一階段遴選。

目前我國大學校長的一階段遴選，係依循「大學法」、「教育人員任用條例」、以及「國立大學校長遴選委員會組織及運作辦法」。然而這些法規均屬原則性規範，相關遴選作業規範係由各校自行訂定，因此各校辦理校長遴選的作業方式不盡相同。而這些年來，臺灣不少大學的校長遴選均出現受人關注的爭議，這顯示大學校長遴選制度仍有待各界討論。故本刊以「檢視大學校長遴選制度」為評論主題，進行徵稿。

為選出最合適的大學校長，並做到公平、公正與合理，現行大學校長遴選制度應如何修改？可討論的問題極多，例如：(1)在大學校長遴選委員會方面，委員須具備哪些資格條件？委員如何產生？何時產生？各類委員的職掌為何？如何議決？如何確保其職權獨立於政府與大學之外？(2)在校長候選人方面，候選人須具備哪些條件？大學校長候選人的推薦機制，一般包括公開徵求、連署推薦、遴選委員舉薦及自行參選等，如何運作方屬合公平、公正與合理？大學校長候選人的審核應包括哪些內容？需向哪些單位查證？大學校長候選人必須超越黨派、

政治，這些應如何確認？(3)在民意參與機制方面，大學校長候選人的治校理念說明會應如何辦理？時間、地點、參與人員均須考慮。再者，校內行使同意權時，究竟哪些人具備行使資格？(4)在教育部方面，大學校長在校內完成遴選後須「報請教育部聘任」，而教育部是否僅需依大學遴選結果聘任即可？抑或教育部有權決定不聘？哪些理由可不聘？程序如何？(5)其他還有哪些面向會影響遴選的公平、公正與合理？如：遴選作業流程...。(6)國外大學校長的相關法規與運作方式，有無可借鑒處？總之，有關大學的校長遴選委員會、校長候選人、民意參與的機制、教育部的合理職權、其他相關問題、國外的制度與運作方式等，凡此這些面向，都是本期「檢視大學校長遴選制度」可撰稿的方向。

第十二卷第十期 輪值主編

張芬芬

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼教育學系院長

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授

## 臺灣教育評論月刊第十二卷各期主題

第十二卷第一期：高教公共化理念與實踐

出版日期：2023 年 01 月 01 日

第十二卷第七期：高中優質化政策省思

出版日期：2023 年 07 月 01 日

第十二卷第二期：遠距教學品質如何精進

出版日期：2023 年 02 月 01 日

第十二卷第八期：實驗教育與教育實驗

出版日期：2023 年 08 月 01 日

第十二卷第三期：108 課綱實施成效與問題

出版日期：2023 年 03 月 01 日

第十二卷第九期：大學轉型發展之促進

出版日期：2023 年 09 月 01 日

第十二卷第四期：檢討高中學習歷程檔案政策

出版日期：2023 年 04 月 01 日

第十二卷第十期：檢視大學校長遴選制度

出版日期：2023 年 10 月 01 日

第十二卷第五期：產學攜手計畫之成效和問題

出版日期：2023 年 05 月 01 日

第十二卷第十一期：雙語教育對師培的影響

出版日期：2023 年 11 月 01 日

第十二卷第六期：私立中小學招生問題

出版日期：2023 年 06 月 01 日

第十二卷第十二期：正視大學學費調整問題

出版日期：2023 年 12 月 01 日



文稿刊載非專屬<sup>1</sup>授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

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

所屬機構：無 有：\_\_\_\_\_

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

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

中 華 民 國 年 月 日

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

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

## 臺灣教育評論月刊投稿資料表

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

## 《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

### 壹、 章節層次

一、

（一）括號為全形新明細體

1.

（1）括號為全形新明細體

### 貳、 標點符號

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

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

### 肆、 圖表呈現方式

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

### 伍、 參考文獻標註格式

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

#### 一、 文中簡註格式

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

（一）引用論文時

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

（二）引用專書時

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

4.有的學者（Watson, 1925）認為……

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

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2.學者 Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

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

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

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

## 二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

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

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

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

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

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

（八）實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薊雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

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

2.書籍的作者為二人(含)以上時

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

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

3.期刊論文

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

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



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

#### 4.編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

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

#### 5.編輯書籍中之一章/篇

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

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

#### 6.翻譯的書籍

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

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

#### 7.學位論文

（1）中文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（2）中文學位論文格式（來自學校資料庫）

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

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

（3）中文學位論文格式（未出版之個別學位論文）

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

（4）英文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（5）英文學位論文格式（來自學校資料庫）

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

（6）英文學位論文格式（DAI 論文摘要）

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

（7）英文學位論文格式（美國國內，未出版之個別學位論文）

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

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

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

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

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

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

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



## 【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

### 壹、臺評學會宗旨

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

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

### 貳、臺評學會入會資格

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

### 參、會費繳交標準

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

### 肆、入會及繳交會費方式

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

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

## 二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072  
戶名：臺灣教育評論學會 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

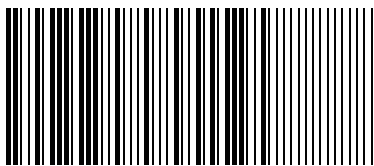
申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓名		出生年月日	西元 年 月 日
性別		身份證字號	
學歷		畢業學校系所	
現職			
經歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 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 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 _____ 年 _____ 月 至 _____ 年 _____ 月	
申請人：_____ (簽章) _____ 中華民國 _____ 年 _____ 月 _____ 日			
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】編輯室收 (2) 傳真：(02) 2311-6264 (請註明王芳婷助理收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



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