2024年12月
第13卷 第12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 公費師培生制度之檢討

教師是國家重要之根柢。有良好的師資，才有優質的人才，也才有強盛的國家。因此，師資培育政策向來就是國家重要的教育政策之一。回顧臺灣的師資培育政策：1944年行政院公布《全國師範學校學生公費待遇實施辦法》，劃一全國師範學校學生公費待遇之實施，確定小學教師的公費養成制度；1970年修正為《師範生公費待遇實施辦法》；1979年《師範教育法》第15條規定：「師範校、院學生在校肄業期間免繳學費，並以給予公費為原則」。配合該法的實施，教育部於1982年將原有的《師範生公費待遇實施辦法》修正為《師範校院公費學生公費待遇實施辦法》，作為臺灣中、小學師範生公費制度之法源依據。隨著1994年《師資培育法》的實施，臺灣的師資培育制度已從「計畫取向模式」改為「市場取向模式」。據該法第13條規定，師資培育以自費為主，兼採公費及助學金方式實施，公費生畢業後「應至偏遠或特殊地區學校服務」，調整為部分師資由國家公費培育之制度。然而，不論採取何種公費師培生制度，總是有不少的爭議與問題。本期的評論主題，希望針對公費師培生制度進行分析和檢討，探討其影響的成因，實際運作情形和問題，提出未來可以改善的方向和具體途徑。

基於此，本期以「公費師培生制度之檢討」為主題，集邀學者、教育行政人員及教師賜稿，希望希望針對公費師培生制度進行分析和檢討，探討其影響的成因，實際運作情形和問題，提出未來可以改善的方向和具體途徑。本期稿件均經雙向匿名審查，專論文章收錄1篇；主題評論共收錄10篇；自由評論共收錄18篇。文章皆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。

臺灣教育評論學會 出版

100234 臺北市中正區愛國西路一號

臺 灣 教 育 評 論 月 刊

Taiwan Educational Review Monthly

第十三卷 第十二期
2024 年 12 月 1 日出刊
2011 年 11 月 1 日創刊

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）

2024 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兼系主任）
成群豪 （臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）
吳俊憲 （國立高雄科技大學師資培育中心教授兼主任）
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兼主任）
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兼任教授）
張國保 （銘傳大學教育研究所客座教授兼校務顧問）
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）

2024 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教授）
王金國 （國立臺中教育大學教育學系教授）
成群豪 （臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）
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兼主任）
吳錦惠 （台南應用科技大學幼保系兼任助理教授）
吳聲毅 （國立屏東大學 STEM 教育國際碩士學位學程教授）
宋修德 （國立臺灣師範大學工業教育學系教授）
李雅婷 （國立屏東大學教育學院院長）
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）
林以凱 （國立臺東大學幼兒教育學系助理教授）
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兼任教授）
梁忠銘 （國立臺東大學教育學系教授）
陳黛芬 （東海大學教育研究所助理教授）
黃政傑 （靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
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）
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）
賴志樫 （國立臺灣師範大學國際與社會科學學院院長）
謝金枝 （澳門大學教育學院助理教授）
顏榮泉 （國立臺北教育大學數學暨資訊教育學系副教授）

輪值主編

評論 翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
文章 陳黛芬（東海大學教育研究所助理教授）
專論 賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
文章 葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編 連秀玉（臺中市東新國中校長）
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. 13 No. 12 December 1, 2024

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)

2024 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 (Director & 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 and Chair, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Graduate Institute of Education, 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)

2024Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chen, Tai-Fen (Assistant Professor, Graduate Institute of Education, Tunghai University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Ho, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Graduate Institute of Education, Providence University)
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Lai, Chih-Chien (Dean, National Taiwan Normal University)
Lee, Ya-Ting (Dean, National Pingtung University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, National Taitung University)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)
Sung, Hsiu-Te (Professor, National Taiwan Normal University)
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Wang, Chin-Kuo (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)
Wu, Sheng-Yi (Professor, National Pingtung University)
Yeh, Chuan-Rong (Assistant Professor, National Taichung University of Education, master program of teaching profession)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yen, Jung-Chuan (Associate Professor, National Taipei University of Education)

Editors

Review Articles: Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Chen, Tai-Fen (Assistant Professor, Graduate Institute of Education, Tunghai University)

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

Managing Editor

Lian, Siou-Yu (Tung-shing Junior High School)

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 (Liu, Chih-Yin; Hsu, Nai-Fang; Wang, I-An)

Place of Publication

Taipei , Taiwan

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

主編序

教師是國家重要之根柢。有良好的師資，才有優質的人才，也才有強盛的國家。因此，師資培育政策向來就是國家重要的教育政策之一。為了提高教師的素質與水準，在全國各地，尤其是偏鄉地區，都能有良好的教師，政府在經費、學歷、待遇、進修，以及評鑑或支持系統方面，也是多所用心與投入。一般社會大眾與專家學者對於師資的良窳、教師的專業水準與品德操守、與政府的師資培育政策也都十分的關注。如果從 1903《奏定學堂章程》算起，迄今臺灣的師資培育制度已經有超過一百年的歷史。期間政策法規、制度規範，多所更迭，乃形成今日臺灣師資培育制度的樣貌。其中對於師資培育究竟是該採行「公費制」或是「自費制」，是其中一個主要爭議的議題；另外一個主要的爭議的議題，殆為師資培育政策究竟應該是「計畫取向」或「市場取向」。回顧臺灣的師資培育政策：1944 年行政院公布《全國師範學校學生公費待遇實施辦法》，劃一全國師範學校學生公費待遇之實施，確定小學教師的公費養成制度；1970 年修正為《師範生公費待遇實施辦法》；1979 年《師範教育法》第 15 條規定：「師範校、院學生在校肄業期間免繳學費，並以給予公費為原則」。配合該法的實施，教育部於 1982 年將原有的《師範生公費待遇實施辦法》修正為《師範校院公費學生公費待遇實施辦法》，作為臺灣中、小學師範生公費制度之法源依據。隨著 1994 年《師資培育法》的實施，臺灣的師資培育制度已從「計畫取向模式」改為「市場取向模式」。根據該法第 13 條規定，師資培育以自費為主，兼採公費及助學金方式實施，公費生畢業後「應至偏遠或特殊地區學校服務」，調整為部分師資由國家公費培育之制度。目前，臺灣師資公費生培育的管道以甲、乙、丙三種方案為主。有相當的專家學者指出乙案制度的作業流程較複雜且涉及的對象最為廣泛，於執行的過程中更容易產生衝突與爭議。究竟臺灣的師資培育政策該何去何從?是回歸過去的公費制?或是回另尋蹊徑?然而，不論採取何種公費師培生制度，總是有不少的爭議與問題。本期的評論主題，希望針對公費師培生制度進行分析和檢討，探討其影響的成因，實際運作情形和問題，提出未來可以改善的方向和具體途徑。雖然此一評論主題的論述焦點公費生師培制度，但也歡迎師資培育制度的其他議題的評論。

基於此，本期以「公費師培生制度之檢討」為主題，集邀學者、教育行政人員及教師賜稿，希望希望針對公費師培生制度進行分析和檢討，探討其影響的成因，實際運作情形和問題，提出未來可以改善的方向和具體途徑。本期稿件均經雙向匿名審查，專論文章收錄一篇，旨在討論師資生職前實施性別平等教育的相關議題；「主題評論」部分共收錄 10 篇，針對「公費生師培制度」相關議題進行針砭；「自由評論」部分收錄 18 篇，議題範圍相關廣泛，包括 STEM 教學、AI 人工智慧、實驗教育、學前教育、校園安全、食農教育、人權教育等，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。

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

第十三卷第十二期 輪值主編

翁福元
國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳黛芬
東海大學教育研究所助理教授

第十三卷 第十二期

本期主題：公費師培生制度之檢討

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

- 張德銳　我國師資培育改革建議－借鏡醫師培育經驗 / 1
- 謝淑敏 谷維駿　師資培育公費生的緣起、培育與挑戰－以國立暨南國際大學為例 / 8
- 林顯明 陳雅鈴　從學堂到講堂：公費師資制度之問題與建議 / 15
- 李真文　以公費制度改革升級我國師資培育品質 / 21
- 黃琇屏　有關師資培育公費制度的一些想法 / 26
- 曹學仁　公費師培生制度的精進策略探究 / 31
- 余秀英 阮孝齊　偏鄉學校公費師資生分發的挑戰與建議 / 36
- 楊秀宜 林靖育　臺灣公費師培生制度的轉型與挑戰：偏鄉教育與多元文化的平衡 / 42
- 蕭珮婕　臺灣幼教公費師培生制度分析與檢討 / 51
- 楊振明　公費師培生制度畢業生分發任職偏鄉國中現況探討－以高雄市一所國中為例 / 58

自由評論

- 邵雲龍 曾鈺淏　應用對話式人工智慧於設計思考課程同理訪談之探究 / 66

- 王 慧 婷　人工智慧對教育領域的影響：機會與挑戰 / 73
- 武 佳 瀅　AI 時代的挑戰與轉向：邁向教育 4.0 / 79
- 張 仁 家
陳 建 州　高中教學現場運用 AI 之挑戰與應對 / 84
- 廖 昌 珺　大學生社群學習與終身素養探析 / 90
- 林 雨 蓁
楊 振 昇　雙語教育在學校執行之困境與前瞻：一所學校之實踐經驗 / 98
- 萬 榮 輝
王 保 進　校長辦學績效與創新行為之困境與因應：制度理論的啟示 / 107
- 施 裕 明　校長文化領導的挑戰與因應之道 / 114
- 江 承 翰　教師信念對社會情緒學習的影響：挑戰與策略 / 122
- 邱 子 耘
辛 靜 婷　影響幼教師 STEM 教學效能之因素與提升策略 / 129
- 呂 依 蓉　邁向人權導向融合教育：融合文化下的互動關係人與價值觀 / 138
- 柯 儀 明　從 N. Luhmann 系統理論視角探討臺灣食農教育的挑戰與實踐 / 144
- 張 筱 瑋　布農族學校型態實驗教育發展個案研討 / 150
- 陳 媖 郁
宋 一 信　評析臺灣基督教神學教育性平教育課程政策－以臺灣首件宗教權勢濫用案件為例 / 154
- 宋 一 信　全中運無分組與大運會有分組之對照：探討空手道競賽中學生安全與公平性 / 162
- 楊 景 竣　國民中學執行校園安全維護工作之實務探究 / 169
- **Vu Le Toan Khoa**　全球化與越南英語教育政策的演變與發展 / 175
- **Luis Miguel Dos Santos**
H o F a i L o
Ching Ting Tany Kwee　Teach for America as an Alternative for Teaching Licensure: ddressing the Teacher’s Shortages in Urban and Rural Communities / 182

專論文章

- 賴 羿 帆　推動職前師資生性別平等教育之挑戰與可能性 / 191

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 206

臺灣教育評論月刊第十四卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 210

臺灣教育評論月刊第十四卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 211

臺灣教育評論月刊 2025 年各期主題 / 212

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 213

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 214

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 215

臺灣教育評論學會入會說明 / 219

臺灣教育評論學會入會申請書 / 221

封底

我國師資培育改革建議－借鏡醫師培育經驗

張德銳
臺北市立大學與輔仁大學退休教授

一、前言

黃繼仁（2011）指出，我國自 1994 年公布師資培育法以來，已陸續修正達十次以上，顯見當初立法不夠周延，其中，較嚴重的問題為：儲備師資過量、師資培育素質堪慮、教育實習成效不彰、教育學程品質參差、師範校院發展前景不明等。除此之外，我國師資培育長期忽視初任教師導入輔導，在教師專業發展上又缺乏生涯晉階與教師換證的機制，以致教師在職的專業成長緩慢，不但難以跟上教育環境的急遽變遷，而且不利於教師的專業化。

專業化誠是每個行業所追求的理想，因為唯有專業化才能一方面確保從業人員的待遇與福祉，另方面可以讓服務對象受益，更能獲得社會大眾的肯定與尊重。因此，專業化是行業興衰的關鍵，代表這個行業的社會地位與貢獻。

很遺憾的，由於我國師資培育的諸多問題，我國中小學教師的專業地位在理想上是一個全專業，但在實際上，它還是長期處於半專業或準專業的地位。如何藉由師資培育的改革，提升教師專業，應是教育界有心人士所共同關心的議題。

在我國，教師和醫師是社會上兩個很重要的行業。教師跟醫師有很多契合之處。教師醫人的心，醫師醫人的身；老師治心理的病，醫生治身體的病，兩者有其同等的重要性。但是相對於教師的半專業，醫師在社會大眾的心目中早已建立其專業權威，是一個完全專業的行業。之所以如此，醫師在養成和專業發展過程，必然有諸多值得師資培育界所借鏡與學習的地方。

有鑑及此，本文先論述醫界與教育界在人才培育上的差異之處，其次就醫師培育可以借鏡之處，提出我國師資培育的改革建議。

二、醫師與教師培育差異之處

醫師和教師的專業化之所以有不小的差異，可以從職前培育、導入輔導、專業發展等三個階段來談。

(一) 職前培育

首先，在職前培育方面，醫學系所招收的學生有嚴格的總量管控，其所招收到的學生都是頂尖的，而我國師資培育在多元化後，不但師資來源參差不齊且所

招收到的學生素質比起師範教育時代公費生確實有不小的差距。

林啓禎（2019）指出，臺灣的正規醫學教育始於 1897 年，經過 122 年的演進，目前共有 13 個醫學系在從事醫師的人才培育，每年招生約 1,300 名醫學生。相對的，依教育部（2023）《中華民國師資培育統計年報（111 年版）》，我國有 5 所師範大學／教育大學、12 所設有師資培育相關學系的大學、55 所設有師資培育中心的大學均可招收師資生。111 學年度各師資類科核定師資生招生人數總額 9,524 人，實際招生人數總計為 8,257 人（可見有招生不足額的現象），而其中公費生 254 人，核定師資獎學金 46 校 760 人。

其次，醫學系的培育期程高達六年之久，遠比師資職前培育期程更長，而且也更重視實習與臨床經驗，所以在診間、手術房、病房，我們常會看到見習醫生在資深醫師的視導下，做經驗傳承的工作。

張上淳（2015，2016）、黃天祥（2016）、Dr. M.（2024）指出，醫學系依照修讀時間大概分為三個時期。大一、大二主要為共同必修、通識與人文課程，大三、大四主要為基礎醫學課程，大五、大六主要為臨床醫學課程。在臨床醫學時期，最主要的學習方式就是在醫院實際照顧病人。在這個階段的醫學系學生被稱作實習醫學生（Clerk，或稱見習醫生）。Clerk 會是第一手接觸病人的人，經由臨床經驗，學習如何問診、如何做身體理學檢查以及如何進行鑑別診斷和治療。這些知識在基礎醫學階段也許已經有教過或討論過，但是知識要能夠實際的運用確實需要一個臨床的練習環境。在教學醫院，由於院方重視未來醫生的培育，所以認為提供良好的教學環境，不斷培育出新的醫師，是醫院無可旁貸的責任。實習醫學生的臨床學習，一定會有主治醫師或住院醫師的臨床視導（Clinical Supervision）。此外，醫院的教學活動也常常會有教授所主持的臨床討論課程。

反觀，我國的師資職前培育並沒有明確的劃分階段，對於師資生的臨床學習與臨床視導也遠不及醫學院和教學醫院對臨床醫學課程的重視。我國師資職前教育課程，包括普通課程、教育專業課程及專門課程（邱志鵬、劉潔佳，2020），在這些課程中理論重於實務，而強調臨床學習的教學實習課程通常是 3 學分 4 小時。另外，在教育實習也從過往的一年期程，改為半年全時教育實習。由於教育實習制度變動頻繁，導致師資培育機構存在「一校多制」的現象，另實習教師定位、權利、以及義務不明，造成實習工作推動困難（黃繼仁，2011）。

(二) 導入輔導

在導入輔導方面，醫學生從學校畢業後，會先進入到醫院接受二年期的「畢業後一般醫學訓練（Post Graduate Year，PGY），成為「不分科住院醫師」。第一

年（PGY1）採不分科的各主要科部輪訓方式，第二年（PGY2）則採分組的方式，分為一般醫學內科、一般醫學外科、一般醫學兒科、一般醫學婦產科四組，各組的主訓科部可以有九個月訓練期間，其他三個月則可以到其他科別接受輪訓（張上淳，2016）。兩年之後再選科別（如骨科、耳鼻喉科），繼續接受各科別不同年份的訓練，這時候醫師的身分就會變成「分科住院醫師」（Resident），這段時間依照不同醫院級科別的年限有所不同，可能是 1-2 年，也有可能長達 6-7 年。在住院醫師階段最主要的責任就是照顧住院病人，同時隨著年資越高，需要執行科務，協助行政、教學工作，通常擔任總醫師（Chief Resident，CR）的角色。住院醫師最重要的就是專科醫師考試，惟有通過專科醫師考試之後才能夠獲得成為主治醫師（Visiting Staff，VS）的資格。在這一段初任、臨床訓練期間，都會有資深的主治醫師負起臨床視導與考核的任務（林啓禎，2019；Dr. M.，2024）。

反觀，在我國中小學初任教師導入輔導由於不受重視，既沒有法制化的臨床視導體系，而初任教師也沒有定位為試用教師，必須接受一定的輔導與考核，才能繼續任教。張德銳與李俊達（2020）指出，由於無法令依據，無論臺北市政府教育局或者教育部皆是依據行政命令在推動教學輔導教師或是薪傳教師，不但投入資源相當有限，而且較易造成「人存政舉，人亡政息」之現象，另初任教師未定位為試用教師，未強制初任教師必須接受導入輔導並通過認證標準後，才能繼續接受聘用，將影響初任教師接受輔導的意願以及確保教師品質。

(三) 專業發展

在專業發展上，我國要求領有專科醫師證書者，每 6 年應取得一定時數之繼續教育積分，其專科醫師證書之效期始得辦理展延（吳清山、王令宜、林雍智，2021）。反之我國中小學教師並無教師換證制度。其次，一位醫師從住院醫師到主治醫師，有其醫療服務上的生涯進階，此外，亦有總醫師、科主任、部主任、副院長、院長之行政生涯進階機制（陳端容，2004；Dr. M.，2024）。反之我國中小學教師其地位「四十年如一日」，除了轉任行政職外，在教學生涯上並沒有生涯進階的機會。最後，《醫師法》（2022）規定：「醫師執業，應加入所在地醫師公會；醫師公會之會員有違反法令或章程之行為者，公會得依章程、理事會、監事會或會員（代表）大會之決議處分」。可見，醫師團體設有強而有執行力的專業倫理信條，藉由規範成員行為，以維護該行業的專業形象，而我國教師專業團體在這一方面的努力顯然有待加強。

三、師資培育改革建議

基於前述的說明，本文作者提出下列三方面的改革建議：

(一) 職前培育

在教師職前培育上，在目前教師荒、優秀人才不願投入教師行業的狀況下，教育部和各縣市政府教育局實有必要提供更多的獎助學金和公費生名額，來吸引優秀學生，特別是理工科學生（這些學生畢業後多願在科技業就業以取得高薪），加入教師的行業。另外，師資職前培育期程可以酌予延長，而延長期間以參觀、見習、實習為主，而在見習與實習期間要特別重視和加強臨床視導工作。

在師資培育公費制度上，顏于智（2022）指出，我國的師資培育公費制度存有國家認可、拔擢優秀人才的意象。另外，目前師資培育公費制度已轉向作為滿足偏遠地區師資需求、彌補教育落差、實現教育公平正義之政策工具。惟目前師資培育公費制度在施行方面仍有：甄選標準側重考試與學業成績表現、未能與國家發展政策進行通盤考量、公費教師供需作業缺乏效率、缺乏完整公費生實習因應配套，以及偏鄉地區師資流動依舊頻仍，公費服務教師生涯發展受限等問題，亟待加以解決。

在延長師資職前培育期程上，美國各師培大學早已實施五年制的教學碩士方案。張繼寧（2010）指出，1999 年，歐洲各國受到波隆納進程的影響，致力於大學課程的改革。而義大利師資培育課程的基礎架構，也參考波隆納進程的「3+2」（三年大學、二年碩士）課程模式，將國小及幼教師資培育課程修改為 5 年，而中學師資則應完成大學 3 年的學科領域課程，再進行 2 年的專業訓練。師資培育課程由過去的 4 年轉變為 5 年，雖可視為師資培育的進步，但重點是延長師資生的修業年限，必須將課程「融學理於實務中」（theory into practice），否則再長的在學期間，給師資生充填再多的專業知識，仍克服不了臨場教學的震撼。是故，不管師資培育期程是否延長，師資生的臨床學習以及師資培育機構與實習學校對師資生的臨床視導實有大幅改善的必要。

(二) 初任教師導入輔導

在初任教師導入輔導上，要早日把初任教師導入輔導完成法制化的工作，以跟上歐美先進國家的步伐。在導入輔導期間，宜加強教學輔導教師的臨床視導工作。其次，要把初任教師定位為試用教師，在三年的試用期間，惟有接受教學輔導和通過教師評鑑，才能繼續任教，並取得長聘教師的資格。

張德銳（2024）指出，美英兩個先進國家對於推動初任教師導入輔導制度均有清楚的法令依據，皆以全國性（或全州性）的立法方式為之，以做為制度推展的有力支持。我國不論在理論上或在實務上，皆不難發現初任教師導入方案的推動，應該以完成立法為首要工作，而不能僅由行政命令來實施，以致造成初任教

師導入輔導執行上的落差。

至於在初任教師適用制度上，宜採用先進國家的作法，將初任教師的聘期視同試用期，唯有試用期滿，通過教學輔導與評鑑後，才能成為正式教師。在這一點上，教育部（2024，頁 69）在《中華民國師資培育白皮書 2.0－公聽會版》的方案 3-1 落實教師教學支持系統，已有初步規劃，但如何加以落實，值得期待。

> 結合導入輔導制度與考核辦法，研議初任教師試用期機制：(1)所有初任教師，包含分發之公費生任教在內，均應訂有明確的試用期機制。(2)經由導入輔導功能與嚴謹的考核辦法，決定初任教師能否成為正式老師。

(三) 教師專業發展

在教師專業發展上，可以考慮教師換證制度或者教師生涯進階制度，兩者取其較可行者，擇一行之。亦即，宜規定教師在每 10 年應取得一定時數之繼續教育積分，其教師證書之效期始得辦理展延；或者提供教師從初任教師、中堅教師、教學輔導教師、到研發教師的生涯進階機會。最後，期待我國教師專業團體能早日建立及嚴格執行具有公信力的教師專業倫理信條。

在教師換證制度上，吳清山等人（2021）指出，目前國內尚未實施教師評鑑制度和教師分級制度，亦無類似日本的教師輪調制度，在維持教師的專業水準與確保教學品質上仍有所限制。學校與教育行政機關雖然積極倡導教師專業發展，但效果仍屬相當有限。為今之計，吳清山等人建議參考美國、日本及國內專業人士（如醫師）換證做法，結合換證制度，才能展現其功效。吳清山等人（2021，頁 184）建議，可在《教師法》增列相關條文，作為推動中小學教師換證制度之依據，其條文可採如下內容：「中小學教師於擔任教師期間，應接受專業發展，並每十年提出完成專業發展證明文件，辦理教師執業證照更新，其辦法由教育部定之。」

在教師生涯進階制度上，教育部（2012，頁 92）所發布的《中華民國師資培育白皮書－發揚師道百年樹人》的「方案十六：規劃推動教師專業發展激勵方案」之中，有教師生涯進階的推動構想，惟可惜的是，自該白皮書發布以來，已經過了十多年了，只空有文字，而沒有行動，在這個制度並沒有實質的進展：

> 依據國家教育研究院於民國 93 年修訂完成的「高級中等以下學校及幼稚園教師分級實施辦法（草案）」，研議修正「教師法」，推動四級制的教師生涯進階制度。四階教師名稱暫定為「初任教師」、「中堅教師」、「教學輔導教師」、「研發教師」。

惟無論推動教師換證制度或者教師生涯進階制度，必然會面臨教師認同度不足與教師團體的壓力等問題。在這一點上，本文作者主張必須讓教師充分地參與制度的規劃與執行，並加強宣導，以減少對改革的阻力。另外，由於教師換證或者教師生涯進階皆事關教師的重大權益，為利改革的推動，教育行政機關可考慮與教師團體經由「集體協商」（collective bargaining），謀求共識與問題的解決。

四、結語

「他山之石，可以攻錯。」醫界在人才培育這一方面，確實有許多先進的地方，值得師資培育界所重視和採納。吾人期待，藉由師資培育的改革，提升中小學教師的專業地位，畢竟，教師專業不但是教師生存與發展的康莊大道，而且關係著萬千莘莘學子的學習品質與國家競爭力，確實需要不斷的發展與改善，相信在大家共同努力下，總有一天會達到全專業的理想。

參考文獻

■ 邱志鵬、劉潔佳（2020）。臺灣師資培育制度「法制化」的演進歷程。**幼兒教育，329**，19-37。

■ 吳清山、王令宜、林雍智（2021）。中小學教師換證制度之研究：體系內涵、遭遇阻力與配套措施。**教育科學研究期刊，66**(3)，161-190。

■ 林啓禎（2019）。臺灣醫師的人才培育回顧與展望。**醫療品質雜誌，13**(4)，4-8。

■ 黃繼仁（2011）。我國師資培育改革的挑戰與展望：典範轉變的觀點。**教師專業研究期刊，創刊號**，79-99。

■ 張上淳（2015）。臺灣醫學教育的回顧與前瞻。**景福醫訊，32**(6)，5-8。

■ 張上淳（2016）。承先啟後－畢業後一般醫學訓練二年期的理念架構。**醫療品質雜誌，10**(1)，21-24。

■ 黃天祥(2016)。臺灣畢業後一般醫學訓練制度之沿革。**醫療品質雜誌，10**(1)，4-6。

■ 張德銳（2024）。初任教師輔導與評鑑－我國師資培育一個亟待改革的議題。**臺灣教育評論月刊，13**(10)，60-67。

■ 張德銳、李俊達（2020）。從國際比較觀點論我國初任教師導入輔導的啟示。**臺灣教育研究期刊，1**(4)，11-20。

■ 張繼寧（2010）。義大利師資職前教育制度。**臺灣師資培育電子報，8**，1-5。

■ 教育部（2023）。**《中華民國師資培育統計年報（111年版）》**。臺北市：作者。

■ 教育部（2024）。中**華民國師資培育白皮書2.0－面向未來的優質師資**（公聽會版）。臺北市：作者。

■ 陳端容（2004）。大型醫院主管職的生涯路徑與醫師職場結構。**臺灣社會學刊，33**，109-155

■ 顏于智（2022）。師資培育公費制度問題現況分析。**台灣教育研究期刊，3**(6)，27-48

■ 醫師法（2022）。取自https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=L0020001

■ Dr. M.（2024）。**醫學系在做什麼？醫師的養成過程**。取自https://www.drmbesuperior.com/post/%E9%86%AB%E5%AD%B8%E7%B3%BB%E5%9C%A8%E5%81%9A%E4%BB%80%E9%BA%BC-%E9%86%AB%E5%B8%AB%E7%9A%84%E9%A4%8A%E6%88%90%E9%81%8E%E7%A8%8B

師資培育公費生的緣起、培育與挑戰－以國立暨南國際大學為例

謝淑敏
國立暨南國際大學課程與教學研究所專任副教授
谷維駿
暨大課程教學與科技研究所研究生

一、前言

國民政府遷臺後，國家重視師資培育，希冀透過公費培育制度，激勵優秀青年從事教師專業，提升基礎教育師資素質，進而提高整體國民教育水準。臺灣於 1979 年公布「師範教育法」後，確立中小學師資培育一元化走向（顏于智，2022）。依據《師範教育法》第 15 條，以及 1982 年《師範校院公費學生公費待遇實施辦法》內容，國家給予公費學生公費待遇，供給制服、書籍、實習、教育參觀相關補助費用，並可依據法令規定受領獎學金（教育部，1984）。

隨著 1980 年代世界各國市場化績效浪潮帶來對教育的衝擊，臺灣於 1994 年以《師資培育法》取代《師範教育法》，傳統的計畫式師資培育變更為儲備式培育，確立了師資培育多元發展與自由化的政策走向（張芬芬，1992；謝卓君，2004），此舉為國內教育界培育優秀且多元的師資，然而，在儲備師資的年代，仍保留公費制度，以培育師資類科不足之師資，及顧及偏遠地區弱勢學生之教育機會均等（李真文、高建民、廖昱維，2006）。

因應時代變化，教育部透過滾動式法規修正，讓師資培育公費制度逐漸轉變為解決偏鄉地區師資流動頻繁的技術性工具，期能滿足偏遠地區師資需求、彌補教育落差、實現教育公平正義（顏于智，2022）。諸如：教育部於 2002 年頒布之《師資培育法》，第 13 條中規定：師資培育以自費為主，兼採公費及助學金方式實施。公費生畢業後，應至偏遠或特殊地區學校服務（教育部，2002），並於 2009 年修正條文為第 14 條。在此法源依據下，《師資培育公費助學金及分發服務辦法》第二條也明確規定，本辦法所稱公費生，指依本法第十四條第一項規定，享有師資培育公費待遇，畢業後應至偏遠或特殊地區學校服務之學生（教育部，2003）。從其內容顯示，目前師資培育公費制度，已非臺灣早期師資培育公費制度，由國家統一舉才，並轉向為滿足偏遠、特殊地區師資缺口的功能。同時也肩負了平衡城鄉師資素質、保障偏遠地區學生受教權，厚植原住民族、新住民及雙語教育師資...等，實現教育公平正義之政策任務。

教育部於 102 年 11 月 5 日臺教師（二）字第 1020159538B 號令修正發布施行之「師資培育公費助學金及分發服務辦法」（教育部，2003），為了落實優質師資培育政策，吸引優秀學生投入教師行列，充裕偏遠或特殊地區、不足類科或國

家政策需求師資目的。1994 年師資培育多元化後，公費生名額多分配在傳統的三所師範大學及九所師範學院，2014 年更開放一般師資培育大學可以培育公費師資生。公費師資培育中甲案以指考成績挑選公費師資生的主要依據，乙案是此波改革的新方案，從各校現有師資生挑選優質且合適人選，採取多元的甄選方式，也更符合多元開放培育的精神（李真文等，2006）。

暨大師培中心自 103 學年度開始，著手撰寫國立暨南國際大學公費生培育及輔導計畫，與地方政府合作爭取公費生名額，參與師資培育公費生培育方式與名額提報會議，並於 103 年度 9 月參與教育部召開之公費生名額協調會議，開啟該校多元化公費師資培育的篇章。

二、公費生的申請、甄選與培育

(一) 擬定公費生培育及輔導計畫提出申請

為了達成拔擢優秀才，吸引優秀學生就讀教育學程的目標，暨大師培中心自 103 學年度開始積極和地方縣市政府合作，爭取培育公費生的機會。首先須提報計畫，依該校培育特色、課程規劃、實地學習規劃、甄選機制、輔導機制、品德教育等進行規畫。

在該校培育特色部分，依據 104 學年度該校提出之「國立暨南國際大學公費生培育及輔導計畫」內容，包括：(1)數位化輔助學生學習；(2)豐富的課程與教學人力投入；(3)營造優質的學習環境；(4)全方位的實習課程規劃與實施；(5)在地特色的地方教育輔導；(6)回應教育改革的教師在職進修等。對應該校「專業發展」、「全人教育」、「關懷鄉土」、「國際視野」之發展願景，培育具有特色之優質師資（國立暨南國際大學師資培育中心，2015a）。

在課程規劃部分，為培育具「專業、實踐、數位、多元」之師資生，規劃「師資職前教育專業課程」、「師資職前教育專門課程」。在教育專業課程中，專業知能與創新能力、教學實踐與樂業倫理、數位能力與人文關懷、多元文化與公民責任均為課程設計的重點；在教育專門課程中，因該校為綜合大學，包括科技學院、管理學院、人文學院、教育學院，理工、人文、教育、商管等職業類科都涵括在內，師培中心也因應國中、高中與技職學校授課科目的轉變，積極和各系所規劃過去沒有培育的科目，完成「師資職前教育專門課程」，增加師資生就業機會。建立在上述基礎下，依據該校得以培育之中等師資類科進行公費生培育規畫與提報（國立暨南國際大學師資培育中心，2015a）。

在實地學習規畫部分，暨大位於臺灣地理中心，肩負平衡區域發展與提升區

域教育水準之責任，長期以來重視在地特色與關係營造，並透過教學實習課程，與大埔里地區之中等學校進行合作，安排師資生至學校參訪、見習、試教以強化教學實踐能力，增加師資生接觸實務之機會，進行系統性實務課程的具體演練。此外，課程中還安排各類專題演講，進行板書、演說、教材與數位媒體製作等各項訓練與比賽。力求以多樣化課程，具體協助師資生在教學實務工作的成長（國立暨南國際大學師資培育中心，2015a）。

甄選機制和輔導機制均依據教育部「師資培育大學辦理師資培育公費生甄選與輔導方案」、「國立暨南國際大學師資培育公費生輔導計畫」及「公費生輔導流程」辦理。該校所培育之公費生包括甲案及乙案兩類：甲案甄選高中畢業生，依地方政府師資類科需求及該校學系特性，共同決定採大學甄選入學或指考入學方式招生；乙案甄選大學師資生，依地方政府師資類科需求，遴選該校優秀師資生成為公費生（國立暨南國際大學師資培育中心，2015b）。

(二) 公費生核定、甄選及培育特色

103 學年度該校師培中心在校長帶領及師培中心主任努力下，共獲得地方政府提供九名公費師資名額，培育計畫提報教育部後獲准於 104 學年度甄選入學。其中包含甲案兩名及乙案七名。乙案公費生為從大學師資生中甄選，因此該校師資培育中心也透過公費生甄選簡章，明定甄選科別和名額、資格、報名方式和評分項目等，依據筆試成績、面試成績、書面審查成績、學業成績、最低錄取標準等，公告甄選簡章，作為選才依據。

104 學年度招收兩名甲案公費生，並透過公開甄選，從暨大師資生中，逐一錄取七位乙案公費生，開啟了嚴謹繁複的培育過程。之後陸續幾年也積極邀請其他系所及地方縣市政府參與，並於 105 學年度爭取到全國第一位兼具東南亞語專長、閩南語認證的甲案公費生名額（國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系，2016）。

依據暨大公費生輔導計畫，培育過程需每年需檢核公費生是否達到標準，作為確保公費生符合資格，續領公費生獎助學金的依據。輔導計畫內容包括：1.建立養成標準，提升公費生素質；2.結合理論與教學實務經驗，至偏遠學校從事服務學習 3.學習輔導，在學期間由培育系所及師培中心各指派一名輔導老師進行輔導工作（國立暨南國際大學師資培育中心，2015a）。

在公費生養成標準中，包括教學基本能力、智育成績、德育成績及群育成績的檢核。教學基本能力規定每年至少通過一項基本能力，畢業前至少通過四項，分別為英文 A2 級以上考試及格檢定證書、資訊能力檢定測驗、演說能力及板書

能力；智育方面每學期平均成績達前百分之三十或 80 分以上；德育方面操性成績標準為 80 分，且不得受記過以上處分；群育方面大學生需修習公益服務課程達 80 分以上並至少參加 2 學期以上校內外社團活動。因為訂有明確的標準，在每一學期的檢核工作中，英文能力及智育成績最容易出現問題與困難，並需要提供及時的輔導與協助（國立暨南國際大學師資培育中心，2015b）。

每一學期期末，相關業務單位須對公費生在理論知識學習的標準進行檢核工作，師培中心主任及輔導老師也須共同落實輔導機制。諸如在第二專長、東南亞語等課程的開課；英語、閩南語、資訊能力檢定考試與認證中反覆確認。此外師培中心、培育系所和提報縣市政府三方也須共同合作，安排公費生於寒假或暑期回到提報地方政府之偏鄉學校進行服務學習，經由上述的規劃和安排，凸顯該校整合教學理論與現場實務的特色，也滿足偏鄉地區學校對於所需師資的特定需求（國立暨南國際大學師資培育中心，2016b）。

三、公費生培育過程之輔導流程、挑戰與因應

為了順利完成公費生甄選、培育及分發，該校師培中心訂有公費生輔導流程。依據入學、就學、檢核、實習、申請合格教師證、分發、服務及賠償等，訂定工作內容及辦理單位。從甄選入學、簽訂行政契約、公費津貼發放、服務學習以及校內外社團參與等，主要由行政組負責。而教育專業與教育專門課程的選課、畢業學分數要求、學業總平均成績、操行成績、英語考試檢定及其他基本能力檢定等，由教學組辦理。另外師資生在一年級暑假至四年級寒假期間，須經由提報缺額縣市政府安排弱勢學生課業輔導，每學年至少 80 小時則由進修組協助聯繫；修畢職前教育課程後，進行教育實習、參加教師資格檢定考試，取得合格教師證，進行分發等業務由實習輔導組統一安排。若未依規定分發完成服務年限要求，或違反公費生義務，須依法令辦理償還公費手續時，則由實習輔導協助追蹤輔導（國立暨南國際大學師資培育中心，2015b）。

建立在師培中心教職員工與系所合作提供最大支持的基礎上，大多數師資生均能順利完成二至四年的公費培育任務要求，但有也少數特殊情況，必須終止契約，追償公費。第一種狀況是所甄選的師資生已具有合格教師證，為了爭取公費分發名額，再次報考取得師資生與公費生資格，然而在培育期間，參加全國教師甄試，順利考取正式教師，可以提早從事教職，故而放棄公費生資格，雖然可惜，但也值得祝賀（教育部，2003）。

另外兩種情況則相對令人惋惜。在乙案公費生培育中，若在研究所就讀期間，取得師資生與公費生資格者，除了滿足公費生各項明訂的標準要求外，還必須修畢碩、博士學位，完成論文口試，才能進行教育實習、通過教檢考試及取得合格

教師證。狀況一是在完成實習後兩年內，未能順利通過教檢，而失去公費生資格；狀況二則是在沉重的課業壓力下未能順利完成碩士論文，無法及時畢業參與實習而失去公費生資格。不論是哪一種狀況，培育的過程很漫長，卻未能順利走完最後一哩路，對於教育部、提報縣市政府以及師資培育機構都是難免的遺憾（國立暨南國際大學師資培育中心，2015a）。

從培育到正式分發的過程很漫長，所需完成的任務繁多，檢核內容和標準有相對的規範，不容改變。對師培中心和提報縣市而言，最大的挑戰還是公費生的流失，偏鄉學校等不到他們想要的客製化師資（國立暨南國際大學師資培育中心（2016b）。該校培育的公費生以甲案和乙案為主，其中三位甲案公費生培育加上分發的年限長達五年，且大學部少了碩士論文的要求，時間相對寬裕，等待雖然漫長，但最後都能順利分發投入偏鄉教育工作（教育部，2022）。至於乙案公費生中途流失者均為碩士生，須面對修課、通過認證、進行服務學習、修習研究所課程及撰寫碩士論文等挑戰、若再加上公費生培育年限只有短短二到三年，在時間管理、壓力調適和其他輔導資源的協助上，可能要有更多的著墨。或許應早在師培中心簽訂公費生契約，明確告知提報學校要求、培育內涵及所需通過考試門檻、分發期程和修業年限時，就應提醒師資生這些明定的契約內容少有彈性空間，須審慎評估及妥善規劃時間，方能在有限時空條件下，安排優先順序，並在時限內通過相關要求。

其次的挑戰來自提報公費生的縣市學校所需人才多元，需要客製化的培育及輔導，也因師資能主動提出困難和需求，請求協助，方能順利的在時限內克服困難，完成任務。例如在培育公費生的第二專長時，有人需修習東南亞語越南語或印尼語課程，也有公費生所需修習之第二專長課程與系所必修課程衝堂，這些都需要師培中心與系所在開課前進行協商，付出額外心力，邀集相關人員開會等，透過破例安排聘任專門課程師資特別開課，或是同意跨校選修課程，並提供申請校際選課學分費服務等作法，才能順利因應和化解修課的危機。

四、結語

十年樹木，百年樹人。從第一批公費生培育開始，該校師培機構及系所老師通力合作，讓師資生能克服種種挑戰順利分發，迄今已經接近十年。在暨大師資培育中心修畢教育專業課程、通過教師資格檢定考試，完成教育實習並參與分發的公費生，目前在教學現場有的擔任主任、有人繼續深造博士班，也有些仍在偏遠地區學校默默耕耘，無論在教育界或學術界都能看到他們的身影。

勿忘初衷，方得始終。回首一路走過的軌跡，暨大師培中心兼重理論與實務的培育過程及師長們的嚴格把關，讓師資生願意留在偏鄉奉獻所學、對教育專業

成長有所期許。看著過去努力播種的樹苗，慢慢成長為大樹，庇蔭一方學子，並為翻轉臺灣的偏鄉教育做出貢獻，對於提供經費的教育部、需才孔急的偏鄉學校、辦理培育業務的師培機構，不但是使命，更是傳承。

展望未來，也期許在公費生培育過程，在學業成績、第二專長、通過證照要求、畢業門檻、修業分發年限等要求，能有彈性調整的空間，在培育和分發的過程，增加更多與縣市政府的協商彈性，或能提高從甄選、培育到分發的完成度，為偏鄉留下有熱情、有實務能力且願意留在偏鄉努力投入教育工作的熱血教師。

參考文獻

■ 李真文、高建民、廖昱維（2016）。當卓獎生成為公費生－公費師資生乙案之甄選與評析。**教育理論與實踐學刊，34**，1-30。

■ 張芬芬（1992）。我國師範教育中的意識型態。載於中華民國比較教育學會、中華民國師範教育學會（主編），**國際比較師範教育學術研討會論文集（上）**（頁359-408）。臺北市：師大書苑。

■ 教育部（1984）。**第五次中華民國教育年鑑**。臺北市：正中。

■ 教育部（2002）。**師資培育法**。取自 https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008769

■ 教育部（2003）。**師資培育公費助學金及分發服務辦法**。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0050008

■ 教育部（2022）。**111 年度公費分發合格教師分發協調會議**。取自臺教師（二）字第 1112601876 號函。

■ 國立暨南國際大學師資培育中心（2015a）。**國立暨南國際大學公費生培育及輔導計畫**。未出版之原始資料。

■ 國立暨南國際大學師資培育中心（2015b）。**國立暨南國際大學公費生輔導流程**。未出版之原始資料。

■ 國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系（2016）。**國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系公費生培育及輔導計畫－國民中、小學師資類科**。未出版之原始資料。

■ 國立暨南國際大學師資培育中心（2016b）。**國立暨南國際大學公費生輔導流程**。未出版之原始資料。

■ 謝卓君（2004）。我國師資培育法之政策文本分析。**教育政策論壇，7**(2)，1-28。

■ 顏于智（2022）。師資培育公費制度問題現況分析。**台灣教育研究期刊，3**(2)，27-48。

從學堂到講堂：公費師資制度之問題與建議

林顯明[1]
國立屏東大學師資培育中心助理教授暨實習輔導組組長
陳雅鈴
國立屏東大學幼兒教育學系教授暨師資培育中心主任

一、前言

臺灣師資培育制度的發展可用 1990 年代作為劃分，在 1994 年《師資培育法》的公告施行為分界，在 1994 年以前，我國師資培育制度為「師範教育公費制度」，所有就讀師範教育學校的學生皆為全公費師培生，所有的師範學校學生畢業後依學業成績與相關表現進行工作志願的選填後分發。如是的政策設計考量是奠基在計畫公費制的思維下進行，亦即當時的教育當局會針對教育現場實際之教師人力需求進行盤點，並委由師範教育學校進行相應員額的各類科與各階段師資培育與養成。在當時畢業即就業的時代背景下，師範教育學校的組織、系所與學生職涯發展目標一致，無論是學校或學生皆以培養或期許自身成為「良師興國」的一份子，而師範教育學校所體現出來的「師範精神」至今依舊是許多從師範教育學校畢業之師長所懷念和感到驕傲之處。而當時全公費師資培育的制度確實也達成了穩定國家師資人力來源與素質的政策目標，且在計畫培育的政策方針下穩定了非都市、偏鄉、離島和原住民部落等地區之師資需求（郭淑芳，2012）。

隨著臺灣社會與教育現場於 1990 年代後經歷了一系列之政治民主化、社會自由化及全球新自由主義市場化等外部和結構性環境因素改變的衝擊與影響下，師資培育制度也無可避免的需進一步回應當時國際與臺灣社會和教育環境變遷的時代需求。對此，在 1994 年師資培育法施行後，我國師資培育制度即從過往的全公費制，轉變成具新自由主義市場導向精神的多元儲備制，在新政策的指引下，開放非傳統師資培育大學設立師資培育單位（系所），藉以多元化的培育不同類科和教育階段的師資，成為了教育民主化與師資培育多元與自由化政策至今的制度特徵。然而，在師資培育名額與工作職缺兩者無法相互匹配的情況下，師資生在完成師資職前教育後即需要面對考試與入職競爭等市場化的篩選過程，對此，目前的師資培育制度是以先寬後嚴的方式進行運作，亦即不再具備工作保障（丘愛鈴，2022）。而多元化與市場化師資培育的制度下，一般而言，畢業生在職業服務單位的選擇上並不會優先選擇非都市、偏鄉、離島或原住民部落等區域，因此，上述地區之師資來源和穩定度等議題成為了困擾臺灣教育現場多年的問題與挑戰。

對此，為了穩定非都市地區之師資來源，在《師資培育法》第 13 條即規定，

[1] 通訊作者電子信箱：hsienming79@mail.nptu.edu.tw

公費生（即師資培育公費制度學生）畢業後應至偏遠或特殊地區學校服務，由此可知，轉變後的公費師資培育制度已不同於過往是以全國為範圍所進行之思考，而是為了穩定偏遠或特殊地區學校所面臨之師資人力短缺與留才不易等問題所設立。對此，當前臺灣公費師資培育制度可分為甲案（遴選經大學甄選入學、指考入學或四技二專統測入學的高中畢業生）、乙案（遴選卓獎生及優秀師資生其中包含師培學系及教育學程），及丙案（由教育部擇訂相對應之師培大學研究所給予公費生名額）等三大培育途徑。然而，這三大公費師資培育途徑之制度運作狀況亦受到論者所批評，包括師資公費生的作業程序、培育過程與淘汰機制、分發地區與適應狀況等面向都尚有許多可議之處值得吾人進一步探討（黃嘉莉，2019）。也有論者指出，當前針對公費師資生制度所進行之研究依舊相當缺乏（湯家偉、王俐淳，2020）。

二、公費培育制度的問題與挑戰

為了補足當前相關研究成果與學術探討的不足，我們奠基在平日公費生業務的觀察和訪談公費生與行政同仁意見，歸納目前公費師資培育制度運作所面臨到的問題和建議如下：

(一) 師資培育端

1. 加註專長/次專長的課業壓力

許多縣市提出公費生需求時，常會要求公費生加註專長及次專長。公費生在培育階段被要求加註一個或兩個專長的情形相當常見。然而，公費生被要求加註專長意謂著學生必須在受培育期間修習更多學分（有時多達 190-200 學分）。雖然加註專長的學分數要求為 24 學分，然而受限於各校師資培育機構和學分認列等相關規定，公費生有時會面對所修習的學分數無法完全獲得認列的情形。例如，某生修習了 3 學分的課程但僅能認列 2 學分的狀況，因此造成雖然制度規定專長加註僅需加修 24 學分，但因學分無法完全認列，導致實際所需修習的學分數可能高達 30 個學分以上。另外，有時受限於授課師資不足或無法定期開課等因素的影響下，造成公費師資生在修習專長或次專長的課程上面臨極大的時程壓力。

2. 學科知能評量要求

公費生培育過程中另一較常見的問題則是「學科知能評量」的要求。公費生除了需要完成正規課程外，還需參與多項學科知能評量（如：英文能力檢定 B2 級以上、原住民語言認證等）。以國民小學一般教師為例，在國語、數學、自然與社會四個學科領域之學科知能評量中，需至少有 2 個科目達到「精熟」的標準

與程度而其餘的學科則必須至少達到「基礎」的等級。然而，教育部針對精熟的學科要求並未列出明確的學科內容與考試準備範圍，因而造成學生在準備學科知能測驗時的困難與效率問題（作者訪談任職之師培機構業務承辦人，2024）。另外，過往學科知能測驗一年舉辦 3 次，而目前已改為 2 次的情況下，也造成了公費生在準備相關考試的時間壓力。

3. 公費生義務輔導

隨著學年的推進，公費生面臨的課業壓力與日俱增。而公費生依《師資培育公費助學金及分發服務辦法》之規定，公費生每學年須進行義務課輔共 72 小時，但未被視為正式實習內容（李真文，2021）。研究顯示，大二、大三的公費生比起大一和碩士生面臨更多困境（胡家珮、張明麗，2021）。以一位大三幼教系公費生的經驗為例：大一時需修習多個理論課程，且測驗方式多以紙筆測驗為主。但從大二開始，公費生常要進行實地試教或到校觀察、實習，撰寫報告和製作教具等。同時，還需要完成 72 小時的義務課輔、參加增能學程，以及準備各種知能檢定，學生常常感到分身乏術，難以兼顧學業和公費生的義務。

(二) 教學現場端

1. 文化差異問題

許多非原住民公費生分發地區為原住民地區，文化差異常造成這些公費生與同事和家長進行溝通時感到困難與差異。這些公費生表示，在職前師資培育階段並未針對文化差異及回應進行完整和有系統的培訓，致使得他們赴原民區學校任職時在文化和生活適應上感到困難。

2. 偏鄉生活不便問題

許多公費教師在分發前從未進入服務學校實習或觀摩，對服務學校的教學及生活場域陌生，實際分發到偏鄉後，常會感到對於偏鄉的交通環境與生活方式之差異感到不適應，因而面臨生活調適上的困難。

3. 學生家庭失能問題

公費生在偏鄉任教時，常面對學生家庭失能的問題。多位公費教師提及，他們一開始對於教師工作之期待與想像有極大的落差，到教學現場後才發現學生的許多學習問題來自於家庭功能的缺失，而學生的家庭問題常是他們獨自無法解決的，這些家庭問題成為了他們在偏鄉之教學現場中無力感和挫折感主要的來源。

4. 繁重的行政工作

由於偏鄉與特殊地區學校長期面臨師資人力資源不足與穩定性不夠等因素的影響，因此許多初任之公費教師一到學校履職時就必須接任學校相關之行政工作。然而，許多公費教師在訪視和受訪過程中表示，他們在師資培育階段雖然有修習過學校行政等相關課程，但這些課程的內容大多集中在討論學校行政的理論概念，而較少針對學校行政工作之實際運作狀況（例如：公文編撰、計畫撰寫和採購法）等相關實務運作進行說明與系統性的介紹。使得許多初任公費教師接任行政工作時，常需要重新學起，繁重且陌生的行政工作，對初任公費教師造成明顯的壓力。

5. 缺乏夥伴資源

許多目前任職於偏鄉或特殊地區之公費教師表示，他們較無法在任職的學校或地區建立夥伴協力網絡來彼此協助。因此，在遇到困難或是受挫時，沒有夥伴可以詢問，有時連個談心說話的對象都沒有，使得他們在偏鄉時常感到寂寞且無力。

6. 現職公費教師輔導資源不足

現行的公費生輔導機制多以小教或中教為主，無法全面照顧到不同專業背景之公費生的需求。以國立屏東大學為例，特教和幼教公費教師若遇到專業或教學上之的困難時，就較不容易找到相關可提供協助的資源，因為當前主要的輔導資源依舊以小教為主。

三、建議作法

(一) 師資培育端

為了全面提升公費生培育的質量和效果，我們建議從甄選、培育到實習等多個環節進行系統性的改革。首先，在甄選機制方面，我們需要擺脫過度依賴學業成績的傳統模式。正如顏于智（2022）所指出的，現行的甄選標準可能忽視了其他重要的教師素質。因此，我們建議在評估過程中增加對申請者教育熱忱、偏鄉服務意願以及教育理念的考量。這種多元化的評估方法將有助於選拔出真正適合教育事業，特別是偏鄉教育的人才。其次，針對培育過程中的課程設置，我們建議進行全面的整合與優化。胡家珮和張明麗（2021）的研究指出，目前增能學程與系所課程存在重複的問題，這不僅影響了學習效率，還增加了公費生的負擔。為此，我們建議優化學分認列與課程安排，檢討並統一各校學分認列標準，合理安排加註專長課程，確保按時開課。此外，明確學科知能評量標準，教育部應制定清晰的學科知能評量內容與準備指南。

針對原住民地區公費生，應加強公費生的文化適應培訓，在職前教育中增加跨文化溝通課程，安排公費生提前認識服務學校，減少文化衝擊。此外，可建立「公費生學習護照」系統，靈活認證各類學習經驗。為了縮小培育課程與偏鄉教學實際需求之間的差距，建議增加實地實習的機會。我們可以考慮實施「沉浸式偏鄉實習」，讓公費生在偏鄉學校生活和學習至少一個月。這種深度體驗將有助於公費生更好地理解和適應未來的工作環境。同時，我們也建議建立「師培機構—專業發展學校—分發服務學校」三聯式實習合作計畫，如李真文（2021）所提議的，這將為公費生提供更全面、更系統的實習體驗。

在實習內容方面，我們應該兼顧教學與行政。李真文（2021）建議增加行政實習比重，培養公費生的行政能力。為此，我們可以開設「學校行政實務」線上課程，涵蓋公文撰寫、計劃管理等實用技能。同時，安排「影子實習」，讓公費生跟隨有經驗的學校行政人員學習，將理論知識轉化為實際能力。最後，為了提供更全面的支持系統，我們建議建立公費生薪傳及輔導學長姐制，進而實施師徒制（胡家珮、張明麗，2021）。這種同儕支援系統將為公費生提供寶貴的經驗分享和心理支持。同時，我們也應該加強對證照及專業知能考試的輔導，幫助公費生順利通過各項必要的認證。

(二) 教學現場端

為了全面提升公費生的培育質量並改善偏鄉教育環境，我們需要從多個角度進行系統性的改革和創新。首先，改善偏鄉教師的工作條件是穩定偏鄉教育質量的關鍵。顏于智（2022）指出，提供更多專業發展機會可以有效減少教師流動。我們建議實施「偏鄉教師彈性工作制」，讓教師能運用彈性工時進修增進自己的專業知能。同時，也建議師培大學開設遠距的碩士專班，讓公費教師可以破除地域限制，遠距在職進修，提升自己的專業知能，也能有晉薪的機會。同時，我們建議創建線上「公費生社群平台」，促進經驗分享和互助。這個平台可以成為公費生交流心得、尋求建議及心情分享的重要渠道，有助於建立一個互相幫助的公費生社群。另外，考慮到公費生可能面臨的心理壓力，我們建議設立「公費生心理健康熱線」，提供心理諮詢服務。這項服務可以幫助公費生及時處理學習和生活中遇到的困難，維護他們的心理健康。同時，通過提高薪資及一些福利加給也能夠吸引更多優秀教師，降低流動率，穩定偏鄉師資，為偏鄉學生提供更優質的教育資源。

總結來說，臺灣的師資培育公費制度雖然培養高素質的偏鄉教師，但仍面臨諸多挑戰。我們需要在保持制度優點的同時，不斷調整和完善政策。以上這些建議希望能提高公費生的培育質量及改善偏鄉教育的現況與環境。

參考文獻

■ 丘愛鈴（2022）。臺灣師資培育永續發展之反思與展望，**臺灣教育評論月刊**，**11**(6)，11-18。

■ 李真文（2021）。關於公費師資生實習精進的二三事。**臺灣教育評論月刊**，**10**(10)，51-57。

■ 胡家珮、張明麗（2021）。卓越師資培育獎學金學生面對獎學金資格制度之困境研究。**慈濟大學教育研究學刊**，**17**，1-38。

■ 郭淑芳（2012）。我國師資培育制度回顧與展望。**教育行政與評鑑學刊**，**13**，91-114。

■ 湯家偉、王俐淳（2020）。臺灣師資培育公費制度（乙案）之利害關係人取向政策評估，**教育研究與發展期刊**，**16**(2)，1-30。

■ 黃嘉莉（2019）。師資養成公費制度之歷史探究，**教育科學研究期刊**，**64**(2)，99-129。

■ 顏于智（2022）。師資培育公費制度問題現況分析。**台灣教育研究期刊**，**3**(6)，27-48。

以公費制度改革升級我國師資培育品質

李真文
國立東華大學教育與潛能開發學系副教授

一、前言

自 1994 年臺灣師資培育制度轉型以來，公費與自費並行多年。雖然公費制度曾一度縮減，但從民國 101 年起，每年都有約百人的公費名額。政府也已修訂《師資培育公費助學金及分發服務辦法》12 次，顯示對此制度的重視。

在以自費師資培育為主的時代，公費再度強調師資培育不免引發復辟的反感（黃淑苓，2014）。即便現今的公費師資培育制度已轉向滿足偏遠地區師資需求、彌補教育落差及實現教育公平正義的政策工具（顏于智，2022），其存在似乎有其必要性。然而，針對少數師資生提供公費進行考核，並要求其畢業後分派至偏鄉，這套制度歷年來所做的調整，似乎未能就其制度是否真正達到政策目的進行全面檢討，亦未能探討師資培育整體過程中尚有哪些需要加強之處。更遑論將此制度升級為偏鄉教師人才的培育制度，這正是本文所欲深入探討的問題。

二、宜再檢視公費師資培育制度的假設

《中華民國師資培育白皮書》（2012）指出：「公費生制度實施以來，一方面使家境較為清寒的學子，藉由公費制度的幫助，能安心向學；另一方面，也發揮吸引優秀學子投入教師行列的作用」（頁 31）。換言之，公費師資培育制度基於以下三項假設（李真文，2019，頁 142）：

1. 一定能吸引到優秀人才：由於提供公費，可以預期成績優異者會來報考。
2. 吸引到的一定是有志從事教育工作的：報考公費師培的人都希望從事教育工作。
3. 未來一定可以久留偏遠地區服務：報考者未來一定能像史懷哲一樣在偏鄉服務。

但是，這些假設也都有討論的餘地（李真文，2019，頁 143-145）：

1. 成績優異未必優秀？

根據過往的媒體報導與教育部的文件資料，常見有報導指出公費生入學分數顯著高於自費生（教育部，2012），用以突顯公費生在學業成績上的表現。然而，學業成績固然能反映學生的學術能力，但並不一定代表其適合教職。缺乏多元評

估標準篩選出的教師，未必能夠充分滿足未來各種學生的需求。

2. 生涯未必定向？

雖然生涯定向有助於及早深入所選領域，但這並不適用於所有學生，並非每位接受公費教育的學生自幼就有成為教師的志向。在甲案（甄選高中畢業生）中，有些學生可能只是遵循師長或家人的建議，而非自主決定，甚至有些學生仍在探索其生涯發展方向。因此，國家是否應將公費資源投入在這些生涯未定者身上，值得進一步探討。

3. 人才是否用對地方？

公費綁定服務年限的政策雖然能夠吸引人才留在偏遠地區，但對於部分年輕人才來說，這些地方可能缺乏挑戰和競爭機會。年輕人需要更多的歷練和發展空間，如果大學畢業後立即被分配到偏遠地區工作，可能會因經驗不足而感受到壓力。國家這種安排是否能有效發揮他們的專長？值得再予以研究。

因此，公費制度不能只改良制度內的各種問題，其政策目的的立論假設，以及從國家整體人才培育的整全面向重思這樣的政策，才能讓公費培育制度更加完備。

三、宜就不同甄選管道訂出培育比例

公費生的甄選方式決定了不同類別的公費生。筆者（2012，2019）分析了不同公費制度的優缺點。甄選方案按入學學制分類：甲案為高中畢業生通過考試入學；乙案由師培大學選拔校內優秀師資生；丙案為臺中教育大學獨立招生的教師專業碩士學位學程。這些方案因學生在生涯成熟度上有所差異，且各有不足（如表 1 所示）。

公費生的甄選方式決定了不同類別的公費生。筆者（2012，2019）曾針對各種公費制度的優缺點進行了詳細分析。甄選方案根據入學學制分為三類：甲案針對高中畢業生通過考試入學；乙案由師資培育大學選拔其內部優秀師資生；丙案為臺中教育大學獨立招生的教師專業碩士學位學程。這些方案因學生在生涯成熟度上有所差異，各有其不足之處（如表 1 所示）。

隨著大學生生涯未定向的情形日益普遍，建議調整三種公費培育的人數比例。由於乙案與丙案這兩類群體為大學或大學畢業生，其生涯目標較為明確，建議適當提高這兩案的人數比例。甲案存在較高的生涯未定可能性，培育比例建議持平或稍予調降。此外，由於不同方案的入學方式與培育年限存在差異，目前主

要通過教師資格檢定考試進行評估，但此方法未必能全面反映教學實力。因此，建議在未來增設統一的教學演示作為品質檢驗手段（李真文，2019，頁 38-39）。

表 1 公費生甲、乙、丙案與教師甄試的優缺點比較

方案	學生學制屬性	優點	缺點
甲案	高中畢業生	1. 有助於學校(系)招收到優秀高中生 2. 成績評定以入學成績為基準,具一致性的評判基礎 3. 若已生涯定向，有助學習 4. 以大學科系培育，有利專長養成	1. 生涯可能未定向，人格亦可能未成熟，未必具從教熱忱 2. 公自費在同一科系一起培育，同儕競爭與激勵較弱
乙案	大學在學生	1. 學生可涵蓋各校各類菁英 2. 學生科系背景較多元 3. 各校特色得以展現 4. 在培育期間,即可淘汰不適合人選 5. 師資生可以遞補，有利同儕競爭	1. 學生入學成績不一，縱使擇各校優異學生，但各校成績欠缺一致參考標準可茲比較。 2. 若無良好的輔導配套，可能會衍生惡性競爭
丙案	大學畢業生	1. 學歷提升 2. 人格較成熟 3. 生涯較定向，穩定度高 4. 科系背景多元 5. 在培育期間,即可淘汰不適用人選 6. 若是專班，可以有良性的競爭 7. 除了半年實習,碩士課程強化理論與實務教學能力	優秀清寒學生若就讀大學期間,未進入師資培育機構,則可能無法再吸引投入教學碩士之列

資料來源：引自李真文（2019，頁 38）。

四、宜協調相關單位提供適足師資培育量

目前，各地方教育局彙整全縣各校提報的公費生需求，經教育部、縣市政府及師資培育機構協調核備後，由師資培育機構進行不同管道的招募。然而，各地方學校需要針對三、五年後才會到校服務的師資需求提出申請，這過程如同列出願望清單，常加註多項專長，未必真正了解師資培育機構的特色與限制，也不考慮這些條件是否能選拔到符合要求的人選。若地方教育局和師資培育機構能更深入了解並評估甲乙丙案，適度調整公費不同管道入學人數比例，共同通過公費制度培育師資，加強地方教育的輔導與合作，有助於彌補現行選才機制的不足。

再者，若吾人要將公費制度定位於培育偏鄉所需師資，或許可藉由公費制度的調整與經費挹注，使目前的師資培育制度更加完備。換言之，即定向於偏鄉導向的師資培育專班，再配搭獎學金與公費分發制度來甄選未來公費教師。筆者建議（李真文，2022）：

1. 聯合提報：區域縣市聯合提報公費生缺額，共同解決區域師資欠缺問題。
2. 層層撰拔：每提報 1 名公費生給師培機構，建構配搭 10 位獎學金師資生，再配合自費生，便能以專班方式規劃地方課程。

3. 畢業決選：改良現行入學確定公費的作法，公費生名額於畢業時經各種考核合核後決定人選。
4. 地方課程：著重偏鄉學校所需的地方意識與各種偏鄉學校特殊的教學技能，職前與在職、實體與數位都能實踐的課程模組。
5. 跨界合作：大學與地方政府、社區，師培機構與偏鄉學校等，不宜再單打獨鬥，倘共同分享學校經營、地方創生的所需資源，更能創造永續發展的空間。
6. 經費補助：對於師培開設地方取向的專班課程，以及地方實習課程等所需的課程開辦費、交通費、指導費等經費予以補助。

五、結語

公費是國家針對特定目的提供資源的一種制度。然而，由於資源有限，只有少數人能符合資格並獲得這些資源。近年來，政府在改進公費制度方面進行了三個重要變革：一是強化師培機構的品質管控，要求師培機構必須滿足特定條件以證明其具備公費培育資格；二是提升公費生培育歷程的品質，包括增加淘汰門檻等措施；三是延長畢業後的公費服務年限，根據偏鄉條例，將服務年限延長至六年（李真文，2019，頁 154）。

然而，現行公費師資培育制度未能有效解決偏鄉地區師資不足與不穩定的問題，因此亟需進行改革。建議國家投入更多軟硬體資源，使師資培訓機構能夠設計針對偏鄉、原住民地區或國家語言發展的特色培訓課程，並擴充獎（助）學金生為公費生候選人，逐步篩選最終公費分發者。通過此方式大幅改良現行公費制度，提高我國師資培育品質，或許是目前公費師資培育制度改革的最佳策略。

參考文獻

■ 李真文（2012）。三種公費師資培育管道之優劣評析。**教師教育電子報，7**。取自http://192.83.167.156/~TEC/e_paper/e_paper_c.php?SID=55

■ 李真文（2019）。**臺灣公費師資培育專論**。臺北市：高等教育。

■ 李真文（2022）。**公費師資－偏鄉教育永續發展的良方**？發表於「教育的永續發展與社會貢獻」學術研討會暨第二十八屆臺灣教育社會學論壇，臺灣，臺東縣，2022年7月22-23日。

■ 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書**。臺北市：教育部。

■ 黃淑苓（2014）。我國要回復公費師資培育制嗎？**臺灣教育評論月刊，3**(4)，65-70。

■ 顏于智（2022）。師資培育公費制度問題現況分析。**台灣教育研究期刊，3**(6)，27-48。

有關師資培育公費制度的一些想法

黃琇屏
國立臺東大學教育學系教授

一、前言

在 1994 年《師資培育法》施行之前，臺灣的師資培育公費制度主要依據 1979 年制定的《師範教育法》作為法源基礎。當時，國家透過公費制度進行有計劃的師資培育，成為培育全體教師的主要模式。1994 年《師資培育法》實施後，開啟師資多元化發展，提供多元化的師資培育管道，允許一般大學開設教育學程與師資培育中心，逐步將師資培育模式轉變為儲備制，也影響公費制度的調整與變革。

現行公費制度的相關法規，主要依據《師資培育公費助學金及分發服務辦法》，該法規內容曾於 2010、2012、2013、2015、2018、2020、2022 以及 2024 年多次修訂（全國法規資料庫，2024），以期建立更健全的師資公費生培育機制。公費制度雖然歷經修正，但社會大眾仍有疑慮。為提升公費制度的效能，2019 年再度修訂《師資培育法》，第 14 條規定師資培育以自費為主，兼採公費與助學金方式實施；公費生畢業後，應至偏遠或特殊地區學校服務。教育部利用公費師資培育制度，吸引優秀學生投身教職，通過嚴謹的培訓和輔導，培養具有熱情與使命感的公費生，確保偏遠和特殊地區能獲得穩定且優質的教師資源（楊茹雲，2020）。

師資培育公費制度實施以來，保障清寒學子求學機會，也吸引優秀學生投身教職，並能穩定偏鄉地區師資。但部分公費生未能履行服務義務，偏離制度設立的初衷，反映出執行層面仍存在深入檢討與改進的問題。本文首先分析師資培育法實施後公費生名額的變化趨勢，接著討論現行師資培育公費制度面臨的問題，最後提出因應策略，期望為未來制度改革提供可行的參考。

二、師資培育法實施後公費生名額變化

為充實師資來源，教育部推行以多元師資培育為主、公費生為輔的政策。根據教育部統計資料顯示（詳見表 1），1994 年核定師資公費生名額為 2,375 人，至 2023 年則減少至 350 人（教育部，2023）。從圖 1 可以看出，隨著多元師資政策與少子化趨勢的加劇，教育部核定的公費生名額大幅縮減，這對整體師資培育政策產生顯著影響。公費師範生的數量（見表 1）自 2000 年後迅速下降至 625 人，2001 年稍微回升至 1,020 人，但在 2006 年至 2011 年間，進一步降至更低的水平，分別為 53 人、38 人、47 人、52 人、32 人和 56 人。儘管 2012 年之後，公費生的人數略有回升，但除了 2020 年出現短暫的增長達到 430 人外，其他年度的名額仍然維持在 350 人以下。

表 1 1994 年至 2022 年臺灣師資公費生核定名額

年度	總人數	公費學生來源		
		一般	離島	原住民
1994	2,375	2,375	0	0
1995	2,428	2,375	14	39
1996	2,879	2,817	11	51
1997	2,844	2,780	13	51
1998	2,399	2,333	27	39
1999	1,948	1,893	5	50
2000	625	569	24	32
2001	1,020	944	29	47
2002	228	156	18	54
2003	149	86	24	39
2004	82	41	19	22
2005	119	57	31	31
2006	53	9	29	15
2007	38	16	18	4
2008	47	20	19	8
2009	52	29	15	8
2010	32	13	15	4
2011	56	25	21	10
2012	122	92	21	9
2013	220	185	18	17
2014	289	205	59	25
2015	317	226	27	64
2016	254	175	23	56
2017	300	195	20	85
2018	320	228	17	75
2019	349	248	23	78
2020	430	344	15	71
2021	331	258	24	49
2022	350	254	27	69

資料來源：教育部（2023），《中華民國師資培育統計年報 2022》。

從表 1 與圖 1 的數據顯示，整體公費師資培育的狀況尚未回到過去的水平。隨著學生人數的逐年減少，教師的需求也隨之降低，直接影響公費師資培育政策的規劃與實施。儘管過去幾年公費師資培育在穩定師資結構方面發揮一定的作用，但現今的師資需求已經發生變化。未來，如何調整公費生名額以及考慮不同學科及都市偏鄉地區的差異，以符合社會實際需求，都將成為政策制定者亟需解決的問題。

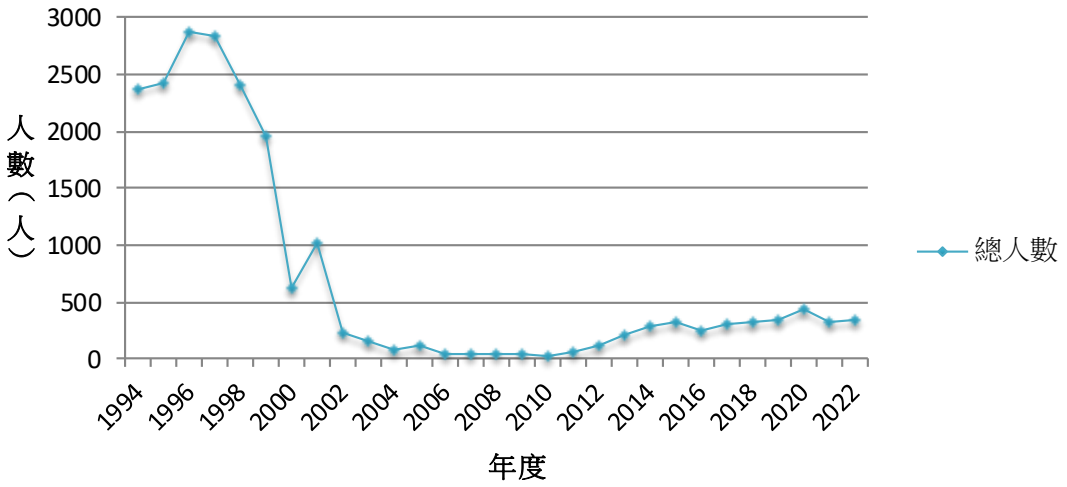


圖 1 1994 年至 2022 年臺灣師資公費生核定名額曲線圖

三、師資培育公費制度面臨之問題與因應建議

行之多年的公費制度為教師提供穩定的工作保障，但在實施過程中仍面臨諸多困境。例如，為了確保公平性，選才的標準仍主要以傳統的考試和學業成就為主，這使得評選方式未能充分考量教師的綜合素質和實際能力。此外，《師資培育公費助學金及分發服務辦法》對公費生服務年限進行修訂，將「不得少於四年」改為六年，以降低教師流動率。然而，許多教師在服務期滿後仍選擇離開偏遠地區，主要是因為他們有自己的職業規劃及生活考量，進一步加劇偏鄉地區的師資短缺。

現行的公費制度未能及時調整以適應市場化的師資培育需求，這對提升偏鄉教師的質量造成負面影響，導致公費制度的價值受到挑戰。雖然公費制度旨在培養教師的專業知識與態度，但其成效卻受到質疑。再者，由於待遇偏低、限制多，且服務義務與升學規定增加教師的成本，這使得公費制度在吸引優秀人才方面遭遇困難（黃嘉莉，2019）。

針對師資培育公費制度面臨的問題，本文提出以下面向，提供公費制度未來改革參考：

(一) 建立嚴謹的公費退費與罰則機制

針對未能履行偏鄉服務義務的公費生，應要求違反合約者全額退還公費並繳納違約金。此舉不僅能有效遏止公費生因參加教師甄試而中途轉換跑道的現象，也能避免教育資源的浪費，確保資源合理運用。透過這些措施，公費生將更能深刻體會履行教育承諾的責任與重要性，進而有助於提升偏鄉地區的教育品質以及師資的穩定性。

(二) 建立公費生服務年限獎勵制度

服務年限獎勵制度能有效提升公費生在偏鄉服務的意願，並減少其轉換跑道的現象。具體來說，當公費生在偏鄉學校服務達到一定年限後，應提供經濟獎勵、學術進修補助，以及市區學校轉任優先權等多元激勵措施。這不僅有助於解決偏鄉地區長期面臨的師資短缺問題，也讓公費生感受到其奉獻所帶來的回報，進一步提升對教育工作的忠誠度。通過這些獎勵機制，可以避免公費生短期內的流失，促進偏鄉教育質量的提升，也為偏鄉學生創造更有利的學習環境。

(三) 強化公費生職涯輔導與加強學校長期合作關係

公費生的支援應延伸至學業以外的領域，建議在學期間提供更多職涯輔導、實習機會及技能培訓，幫助學生提早適應職場，減少畢業後的適應問題。此外，應為畢業後的轉職或進修提供資源，讓公費生在完成服務義務後，擁有更多元的發展選擇。

此外，為強化公費生與學校的長期合作關係，政府應與縣市教育局及偏遠地區學校密切合作，提前將公費生的職涯發展納入規劃。透過職前見習、服務學習等實地體驗機會，公費生更能深入了解偏鄉的教育環境與挑戰，從而增進對當地的認同感，並提高其未來在該地區留任的意願。這不僅有助於強化公費生在偏鄉學校服務的持續性，也能確保偏鄉地區擁有穩定且優質的師資。

(四) 定期檢討師培公費制度與建立回饋機制

政府應定期檢討師培公費制度，以確保政策能反映社會最新需求。隨著社會、經濟和教育環境的變化，原有的制度設計可能無法完全適應當前需求。透過廣泛的意見徵集與調查，可以深入了解學生、家長、教育工作者及用人單位的需求與建議，不僅能提高公費制度的彈性與實用性，也進一步提升對人才培育的貢獻。此外，建立一個持續的回饋機制，使各方意見能隨時被納入考量，將有助於公費制度的長期發展，確保師資來源與品質。

四、結語

過去臺灣的師資培育公費制度成功培養許多優秀教師，這些教師不僅具備扎實的專業知識，還在各種教學環境中發揮重要作用，為整體教育體系的發展做出顯著貢獻。然而，自 1994 年《師資培育法》實施以來，隨著少子化趨勢的影響，師資供需失衡問題日益加劇，師資過剩的問題仍未得到有效解決。此外，隨著師資培育的多元化，師培公費生制度的定位逐漸從單一的師資培養轉向促進城鄉師

資的均衡配置。然而，隨著社會變遷，教師職業的吸引力逐漸減弱，尤其在城鄉差距日益擴大的背景下，這對公費生是否能堅守教育使命並長期服務偏鄉地區，形成了嚴峻的考驗。在此情況下，當前師資培育公費制度是否能有效實現其理想，值得進一步深思與檢討。

參考文獻

■ 全國法規資料庫（2024）。**師資培育公費助學金及分發服務辦法**。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0050008

■ 教育部（2023）。**《中華民國師資培育統計年報 2022》**。取自 https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7805/92536/e70e18ae-4a92-42f2-b3b9-2a096bbc23a6.pdf

■ 黃嘉莉（2019）。師資養成公費制度之歷史探究。**教育科學研究期刊，64**(2)，99-129。

■ 楊茹雲（2020）。師資培育公費制度的變革。**師友月刊，622**，27-29。

公費師培生制度的精進策略探究

曹學仁
中華未來學校教育學會會員

本文共分為五個部分，首先說明公費師培生政策發展的源起，其次就其法理基礎加以闡述，第三部分則對公費師培生的意涵加以界定，第四部份說明公費師培生當前所面臨的困難與限制，最後則提出本議題的精進策略。以下分別論述。

一、緣起

教育是百年大計，也是國家的希望工程，更是成己成人，樹人立人的志業，教育品質是影響整體國家社會發展的重要基石，而師資良窳更是整體教育發展的核心要素，因此，師資培育也就成了教育品質的關鍵影響因素。我國於 68 年 11 月 21 日總統（68）臺統（一）義字第 5816 號令制定公布《師範教育法》全文 23 條，又於 83 年 2 月 7 日總統（83）華總（一）義字第 0694 號令修正公布名稱為《師資培育法》及全文 20 條（郭淑芳，2012）。從民國 68 年起由特定的師範大學院校及相關大學等屬於計畫型的師範教育校系主責師資培育，調整轉型為民國 83 年起由所有高等教育校系共同培育中小學師資的市場型師資培育（王等元，2016）。歷年以來的師資培育皆有公費師培生的制度平台，為偏鄉地區、特殊產業類科、新興科目、重點需求科目等面向培養穩定優質的師資，並解決教育資源分配不均的問題（吳清山，2006）。

二、公費師培生的法理基礎

公費師培生制度主要的法理基礎包括有：(1) 《師資培育法》（教育部，2019）規範公費師培生的培育、服務義務以及違約責任等事項；(2) 《師資培育法施行細則》明確規定公費師培生制度的具體實施細節；(3) 《教育人員任用條例》詳細規定對公費師培生的任用，確保能依法被分配至所需地區任教；(4) 《師資培育公費助學金及分發服務辦法》主要在規範服務的年限、分發地區及供需媒合等相關事宜；(5)教育部公費師培生服務合約，列明了學生在畢業後的服務年限、地點安排、服務期內的義務以及違約時的懲處條款。從法學的位階來看，兼具法律、行政法規、行政命令等，可謂相當完備，也為公費師培生提供了周延的實踐基礎。

三、公費師培生的意涵

公費師培生意指依照《師資培育公費助學金及分發服務辦法》（教育部，2024）第十四條第一項規定，「享有師資培育公費待遇，畢業後應至偏遠或特殊地區學校服務之學生。」也就是由政府資助學費與生活費，並在畢業後進入特定地區的學校服務一定年限的學生，主要目的在於吸引優秀學生進入師範體系以符應偏

遠、教育資源不足、生活及工作條件不利地區的師資需求。公費師培生的學費、住宿費和生活津貼由政府負擔，畢業後需履行 4 到 6 年的服務義務。具體而言，公費師培生須符合以下的條件，即：國內師範院校或師資培育中心的學生、符合成績要求、有志願服務精神與責任感、具備師資資格考試合格條件、願意履行服務義務的學生。簡言之，公費師培生是指有志於成為教師，並願意為偏鄉地區貢獻的優秀師範生，同時需要具備良好的學術表現、通過相關資格考試，並在畢業後服務於教育資源不足的地區。

四、公費師培生的發展與限制

公費師培生制度行之有年，雖然有其政策貢獻，但也相對面臨一些衝擊與挑戰。該制度當前面臨的主要挑戰有：少子化人口發展趨勢的衝擊、契約違約問題、教育資源分配不均問題、社會和家庭的影響。其背景脈絡各有其因，以下分別說明（林子濱，2020；盧延根，2023）。

(一) 少子化人口趨勢

我國近年來自然出生人口逐年下降，每年約介於 16-18 萬新生兒之間，由於出生人口減少，不僅降低了師資的需求也導致公費師培生名額相對縮減。

(二) 契約違約的問題

部分公費師培生因無法適應偏遠地區的生活、薪資相對較低、或因產業轉型調整而影響個人職涯規劃，致選擇不履行合約，進而支付違約金，而難以確保偏鄉地區的師資供應的穩定性。

(三) 教育資源分配不均

城鄉差距是教育資源分配不均的主因之一，由於公費師培生絕大部分都是分發到偏鄉或是離島地區，自然會影響其任教意願，雖然制度變革逐漸放寬，已讓學生有更多選擇工作地點的彈性，但偏遠地區如東部地區或離島仍佔公費師培生名額的大宗。

(四) 社會和家庭的影響

師道是我國的五倫之一，教師的職業聲望往往居於較高的地位，但隨著社會多元發展、價值體系也隨之轉變，擔任教師已不再是鐵飯碗，更不是優秀學子唯一的生涯選擇，取而代之的是產學之間的角色轉換或是自我生涯選擇主體性的確立，從而影響辦理公費師培生的成果。

五、推動公費師培生的精進策略

為因應公費師培生制度面臨的挑戰，建議以下的精進策略，以提升其效益。

(一) 提升待遇改善工作條件

主管機關可考量提高偏遠地區教師的薪酬，增加偏鄉地區服務的吸引力。並酌情提供額外的住房補助、交通津貼，或改善當地的基礎設施，如住宿條件、醫療服務等，以提高公費師培生在偏鄉地區長期服務的誘因。

(二) 鼓勵教師專業發展

可透過遠程進修機會、鼓勵區域內師資培訓、或定期組織交流活動，提升專業能力，促進職涯發展。此外，亦可考量設立針對偏鄉教師的升遷激勵機制。再者，於職前提供更多實習機會，設立專業的輔導與支持機制，包括心理輔導、教學支援和生活安排等（王俊斌，2021）。

(三) 靈活派任與地區服務循環

活化現有制度，允許公費師培生在不同地區輪調服務，設計短期輪調的服務模式，讓其有機會在較佳條件的學校服務，同時滿足偏鄉師資需求。此外，也可鼓勵公費師培生在畢業後返回自己家鄉的偏遠地區服務，以提高服務意願與穩定性。

(四) 降低違約風險與提升約束力

針對違約問題，除了提高違約金，亦可結合更完善的篩選機制確保公費師培生具備服務偏鄉的意願和能力，或提供更多緩衝措施或重新安置的機會。例如縮短偏遠地區的服務年限或依需求彈性進行合約調整。如果無法履約，可以部分服務替代或透過其他方式補償偏鄉服務的需求，以降低違約率。

(五) 強化師培教育的城鄉平衡課程

在師資培育課程中融入更多有關城鄉教育差異、偏鄉教學技巧以及如何面對多元文化學生的專業課程，增強公費師培生的社會責任感和使命感，促使更了解偏遠地區教育的價值，進而提高服務的動機（吳淑禎，2011）。

(六) 強化偏鄉教學的社會認可

公費師培生選擇到偏遠地區服務應得到社會更多的認可和尊重。政府可以透過宣傳、表彰和獎勵機制，提高社會對於偏鄉教師的重視，並藉此提升年輕師資對偏遠地區教學的正面看法（洪承宇、黃淳瑩，2021）。

(七) 調整招生名額與需求匹配

在少子化趨勢下，政府應根據實際的教師需求調整公費師範生的招生名額，確保不會出現教師過剩或缺口過大的問題。此外，應對教育需求進行長期規劃，根據未來不同地區的師資需求動態調整師培生的供需媒合。

綜上所述，公費師培生面臨的問題有其時代脈絡，分受社會變遷、產業發展、個人職涯、制度設計等諸多因素影響，未來仍需持續變革創新，以利弘揚師道，永續推動公費師培生政策，平衡城鄉教育品質差距，落實社會公平正義。

六、結語

中興以人才為本，培育人才的中堅力量又以師資培育為重要的核心理念，所謂良師興國，其理在此。公費師培生制度在我國教育體系中扮演著至關重要的角色，作為解決偏鄉及特殊地區教師短缺問題的有效手段，該制度不僅有助於提升教育資源分配的公平性，也促進了師資質量的整體提升。然而，隨著少子化等社會變遷的影響，該制度面臨的挑戰逐漸加劇，尤其是在契約違約、教育資源不均等方面，這些問題顯示出現有制度在實施過程中的不足。為了確保公費師培生制度能夠長期有效地發揮其作用，必須進一步加強相關政策的改革與精進。未來公費師培生制度需要在不斷變化的社會背景中與時俱進，調整招生名額與地區需求的匹配，強化師培教育中的城鄉差異課程，並加大社會對偏鄉教學的認可與支持。唯有如此，才能夠實現教育資源的合理配置，縮小城鄉教育差距，並最終達成提升整體教育品質的目標。

參考文獻

■ 王俊斌（2021）。**師資培育課程基準改革之後：素養導向、能力發展與新教師專業**。**台灣教育研究期刊**，**2**(6)，55-77。

■ 王等元（2016）。**師資培育法評析**。**教育政策論壇**，**19**(4)，66-67。

■ 吳清山（2006）。**師資培育的理念與實踐**。**教育研究與發展期刊**，**3**(2)，1-29。

■ 吳淑禎(2011)。**中等學校師資培育課程的發展特色與教育專業課程的能力指標分析**。**教育研究集刊**，**57**(4)，1-41。

■ 林子斌(2020)。**新課綱師培到位了嗎？－教學現場與專家意見反應之師資培育現況與挑戰**。載於蔡清華（編），**課程協作與實踐**，（161-172頁），教育部。

■ 洪承宇、黃淳瑩(2021)。**新制師資培育課程基準下的課程發展：「合作教學」與「教師專業社群」融入「教育實踐課程」設計**。**當代教育研究季刊**，**29**(2)，33-60

■ 教育部（2019）。**師資培育法**。

■ 教育部（2024）。**師資培育公費助學金及分發服務辦法**。

■ 郭淑芳(2012)。**我國師資培育制度回顧與展望**。**教育行政與評鑑學刊**，**13**，91-114。

■ 盧延根(2023)。**師資培育素質問題與精進相關法制建議**，**司法新聲**，**142**，140-167。

偏鄉學校公費師資生分發的挑戰與建議

余秀英
南投縣立都達國民小學校長
阮孝齊
國立臺中教育大學教育學系助理教授

一、前言

對於偏鄉學校，師資的穩定一直是各界重視的焦點。本文先行說明偏鄉公費師資生的設立背景，再行從供給與需求的層面，建構討論的理論框架。

(一) 偏鄉公費師資生的制度背景

在師資的培育、選才、招募工作中，如何滿足偏鄉師資的需求，是一個重要的問題。師資培育變革歷經改革，然而偏鄉師資的問題始終沒有獲得良好的解決。《偏遠地區學校教育發展條例》（2017 年 12 月 06 日）第 6 條特別指出「為保障偏遠地區學校師資之來源，各師資培育之大學應保留修習師資職前教育課程一定名額予偏遠地區學生，並得依偏遠地區學校師資需求，由中央主管機關會商地方主管機關，提供公費名額或設師資培育專班。」據以，各教育大學提出培育公費生的相關措施。

為達成穩定偏鄉師資的目的，公費師資培育制度由各地方政府提報公費生名額，依《師資培育公費助學金及分發服務辦法》（2024 年 02 月 07 日）第 16 條第 1 項規定，公費生需於取得教師證書後，分發至偏遠或特殊、原住民及離島地區學校服務六年。在聘用上，為明確公費生權利義務，該法第 7 條第 3 項，明定行政契約書簽訂後，培育條件不得變更及分發學年度不得延後等規定；另基於保障原住民公費生及離島地區公費保送生，倘經主管機關同意，得延後分發。同時考量用人需求，按同辦法第 9 條第 1 項各款規定，公費生需於分發前取得教師證書，否則將償還受領公費，並喪失分發權利。

同時，為公費生亦有許多專長的條件。與偏鄉最為相關的，是相關語言證明，如依《原住民族教育法》第 31 條「原住民學生參與師資培育之大學公費生公開招生或校內甄選時，應取得中級以上原住民族語言能力證明書；原住民公費生畢業前，應取得中高級以上之原住民族語言能力證明書」。

然而，隨著時代變遷，這兩年的教師缺額產生相當程度的改變。公教人員退休年金改革後，歷經第一波大退休潮，後續數年退休人數產生銳減的現象。教學現場的典範轉移，過去凍結教師員額已經到達臨界，以及教育部政策引導地方政府開出正式缺的情況下，所謂教師甄試大開缺的現象，受到社會廣泛討論（王韻齡、趙宥寧，2024）。

而大開缺的現象，間接造成公費生分發的過程中，放棄原要服務的學校（主要是極偏學校），分發服務後未履行服務義務（林政逸、侯雅雯、楊恩妮，2022），無法穩定偏鄉師資的穩定來源，也讓偏鄉學校非常困擾，這也是本文主要希望探討的主題。

(二) 師資的供給與需求

關於教師的供給以及需求的分析，在既有的研究中並不多見。從經濟學的角度，許多國外學者針對師資的招募情形，以及和教育效率的相關性進行討論，例如 Naper（2010）從不同學區的不同教師聘用政策進行分析，發現在地的教師條件影響了招聘教師的需求與供給的效率。亦有不同學者從發展中國家的師資培育以及教師聘用過程，分析影響偏鄉以及教師招募不易地區的人口特性、教師意願、以及相關政策的影響條件，並提出建議（Chudgar, Chandra, & Razzaque, 2014；Klitgaard, Siddiqui, Arshad, Niaz, & Khan, 1985）。這些研究大多也受限於資料的缺乏，對於分析結論的推估仍然在發展中。

Loeb 和 Myung（2020）從經濟學的供給與需求取徑，對於美國師資招募的問題進行綜合整理。主要發現在供給面有以下影響因素：(1)薪資：大量學術研究指出，當教師起始薪資相對於其他職業的薪資較高時，個人選擇從事教學工作的可能性更大，且多個美國研究發現，資格優秀的教師對相對薪資的變化特別敏感。(2)工作條件：在教育領域，教師的選擇往往由工作非工資特徵所驅動，美國教師更傾向於選擇擁有高成就、高收入和白種學生的學校。(3)學校位置：學校的地理位置對教師的分布有著強烈的影響，美國有 26%的人將家與學校的接近度作為他們決定轉移的非常或極其重要的因素。(4)心靈獲得和成本：具體的工作條件是工作吸引力的一部分，但教師也會回應較不具體的工作特徵，例如心靈上的滿足感或教學的意義感。(5)進入障礙：美國公立學校的教學工作傳統上至少需要學士學位和認證，更多的要求無可避免會影響師資的供給。其次，在師資的需求面，則包含了：(1)學生登記及教師退休：教師在未來數年內預計退休的數量，將增加對新教師的需求。(2)師生比的降低：在美國，學生與教師的比例在過去半個世紀中大幅下降，進一步推動了對教師的需求。(3)機構相關規定：不同學區因應資源配置，會影響到實際招聘教師的需求，例如空缺通知、教師轉校（在我國為介聘）的管道，以及預算的執行期限，都會影響教師需求。

在相關文獻中，也發現大學與在地的合作會影響教師招聘的結果，例如學區通過當地報紙和網上宣傳空缺，並與當地大學合作，培育實習教師，將工作通知張貼在大學等措施（Chudgar et al., 2014；Loeb & Myung, 2020）。

二、偏鄉公費師資生分發的挑戰

從以往的相關研究，就可以看出對於偏鄉公費師資生的挑戰。顏于智（2022）指出，從《師資培育法》與《師資培育公費助學金及分發服務辦法》的內容，指出目前師資培育公費制度已經不若臺灣早期師資培育公費制度，是由國家統一考試，培植整體國家教育師資，以達服務政治或社會之目的，而轉向了滿足、彌補偏遠或特殊地區之師資缺口的功能。但公費生分發的問題，卻又和政策目的背道而馳。作者認為，可以從供給面、需求面以及制度設計的不一致性，來進行分析。

(一) 供給面的問題：公費生的培育與課程規定

公費生的培育面臨課程學分負擔過重的問題。例如，原住民公費生除了必須修習 12 學分的原住民次專長外，還需滿足縣市委託的次專長要求。部分公費生需修讀跨系專長學分，導致學分總數過高，甚至出現一學期修習 40 學分的情況（吳尚軒，2023；萬家春，2022）。此外，語言能力標準對於公費生也是一大挑戰，如畢業兩年內必須通過族語中高級檢定，否則無法參加分發（顏于智，2022）。這些過高的學分和語言標準，使得師資培育大學需要投入更多精力輔導公費生，確保其能達到所有要求（林政逸、侯雅雯、楊恩妮，2022）。

(二) 分發過程中的困境：需求與供給的落差

公費生分發的方式存在確實知道分發學校，以及僅知道縣市的狀況，後者佔多數。這導致了學生在心理準備上無法提前適應（吳尚軒，2023）。此外，分發雖考慮到族群因素，但未充分考慮到文化內涵的差異，造成公費生在服務偏鄉學校時難以融入當地文化（萬家春，2022）。

(三) 偏鄉師資供需的不匹配與流動率高

偏鄉地區的師資流動率高、公費生六年期滿後難以留任，或服務年限未滿就參加教師甄試（6 年期滿不易留任），成為普遍的現象（吳尚軒，2023），從需求的角度，是供需不平衡造成的現象。同時，偏鄉地區學校的需求日益擴大，但現行公費生名額逐漸縮減，使得偏鄉師資供應不足（盧延根，2023）。這樣的情況導致在偏鄉地區師資的供需上持續存在落差，進而影響偏鄉教育的穩定發展。

(四) 公費生的專業發展與成長需求

公費生在完成分發後仍需進行持續的專業成長，但現行制度中對於其在辦公時間進修的限制，與提升專業能力的需求相矛盾（林政逸、侯雅雯、楊恩妮，

2022）。偏鄉學校也面臨實習資源不足的問題，難以為公費生提供足夠的實習支援（顏于智，2022）。因此，如何改進公費制度並整合師資培育與實習課程，成為未來師資培育改革的重點。

(五) 師資培育政策與實務需求的落差

公費生制度重視提升師資的專業素質，但在語言標準和雙語政策推行上，與政策願景存在一定的落差（顏于智，2022）。離島與原住民公費生在外語能力的培養上，缺乏後續的支持性措施（顏于智，2022）。在實施公費生制度的過程中，必須考慮如何將現行規範與學校實務需求更加緊密結合，使公費生能夠在畢業後即成為即戰力（李真文，2021）。

總結而言，偏鄉學校的公費生分發面臨著培育不易、學分負擔過重、分發與需求不匹配、以及專業發展規劃不足等多重挑戰。現行的師資培育制度需要進一步調整，以更符合偏鄉地區的實際需求，並協助公費生在偏鄉服務時能夠發揮專業能力，從而真正實現公費生制度的初衷與目標。

三、建議

針對偏鄉學校公費生分發問題，建議從供給面著手降低公費生師資培訓的難度，吸引更多職前教師參與，進而緩解偏鄉公費師資的需求。同時，需調整教師甄試程序，並為偏鄉教師職涯發展規劃更完整的方案。具體建議如下：

(一) 增加偏鄉地區公費師資生的供給

建立更完善的師資生招募機制，例如透過原鄉學校推薦制度，經由縣市政府審核後，與師資培訓機構合作，進行 3-4 年的師資培育，再回推薦學校服務。這可參考國教院原民中心的研究成果，並邀請其至教育政策會議說明，以確保政策落實與操作上的可行性。並同時可參考華語文教師認證制度或相關認證，採取科別及格制，提升公費師資生的供給量，減少師資缺口。

(二) 降低師資培訓的門檻，吸引職前教師投入偏鄉公費生

公費生制度雖然為特殊措施，應規範嚴格的相關倫理及法規，但亦需考量降低培訓門檻。對於偏鄉地區的需求，地方政府在開設職缺時，應避免設立過高的要求，例如雙語教學或巡迴輔導等專長要求，以免造成職缺無人應徵。

針對職前教師投入偏鄉服務的意願進行調整，重新檢討服務年限與補助年限

的關聯性（吳尚軒，2023），應考量供給面的思考，進行合理化調整。

(三) 緩解公費生的需求缺口，招募現場師資

根據《偏遠地區學校教育發展條例》（2017 年 12 月 06 日）第 8 條之 2 規定，對於在偏遠地區學校服務滿四學期且表現優良的代理教師，可由中央主管機關補助師資培訓課程。此政策應擴大宣傳，並輔導具意願前往偏遠、極偏地區任教的現職教師，以增加偏鄉師資的穩定性。

針對有意願前往偏鄉任教的教師，應提供更多在地支持措施，協助其適應當地的教育環境，並推動符合原住民族教育理念的在地師資培育方案。

(四) 調整教師甄試程序，確保師資穩定性

公費生與一般教師的甄試程序應進行分軌處理，避免甄試時間過於集中而影響偏鄉師資的穩定性。此外，對於公費生轉校的資訊進行公開揭露，建立具有公費身份者在教師甄試報名、錄取、分發的查詢機制，以便各方更透明地了解偏鄉公費師資的流動情況，有助於減少師資的流失。

(五) 滿足偏鄉師資職涯發展規劃

為偏鄉教師制定長期職涯發展計劃，包括職業發展培訓、進階學位進修機會及相關專業認證制度，提升教師在偏鄉地區持續服務的意願。這不僅能提升偏鄉教育的質量，也能穩定偏鄉學校的教學環境。

這些建議旨在從多角度入手，增強偏鄉公費生制度的吸引力，並針對教師培訓及職涯發展需求提供具體支持，進一步提升偏鄉地區教育資源的可及性和師資穩定性。

參考文獻

■ 王韻齡、趙宥寧（2024）。113年教師甄試大開缺，想當老師把握「史上最佳機會」，哪些科目最缺老師？**翻轉教育**。取自https://flipedu.parenting.com.tw/article/009221

■ 原住民族教育法（2021）。取自https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020037

■ 萬家春（2022）。公費師資生制度，怎一個騙字了得？**點教育，4**(1)，47-49。

■ 李真文（2021）。關於公費師資生實習精進的二三事。**臺灣教育評論月刊，10**(10)，51-57。

■ 洪佳妤（2022）。金門縣師資培育制度評析。**臺灣教育評論月刊，11**(6)，90-94。

■ 顏于智（2022）。師資培育公費制度問題現況分析。**台灣教育研究期刊，3**(6)，27-48。

■ 盧延根（2023）。師資培育素質問題與精進相關法制建議。**司法新聲，142**，140-167。

■ 偏遠地區學校教育發展條例（2017）。取自https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070073

■ 吳尚軒（2023）。偏鄉掀公費師逃亡潮？基層嘆：法規越緊越會逼走人。**太報**。取自https://www.taisounds.com/news/content/125/74624

■ 林政逸、侯雅雯、楊恩妮（2022）。我國師資培育公費法規沿革與適切性之研究。**臺中教育大學學報：教育類，36**(1)，1-25。

■ 師資培育公費助學金及分發服務辦法（2024）。取自https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0050008

■ Loeb, S., & Myung, J. (2020). Economic approaches to teacher recruitment and retention. In *The economics of education* (pp. 403-414). Academic Press.

■ Naper, L. R. (2010). Teacher hiring practices and educational efficiency. *Economics of Education Review, 29*(4), 658-668.

■ Klitgaard, R. E., Siddiqui, K. Y., Arshad, M., Niaz, N., & Khan, M. A. (1985). The economics of teacher education in Pakistan. *Comparative education review, 29*(1), 97-110.

■ Chudgar, A., Chandra, M., & Razzaque, A. (2014). Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature. *Teaching and Teacher Education, 37*, 150-161.

臺灣公費師培生制度的轉型與挑戰：偏鄉教育與多元文化的平衡

楊秀宜
靜宜大學師資培育中心助理教授
林靖育
宗益身心醫學診所諮商心理師

一、前言

公費師培生制度在臺灣的教育發展中，扮演了舉足輕重的地位。該制度自有史以來，經歷多次轉型與改變，尤其是在 1994 年《師資培育法》修正後，第 14 條規定，由公費為主改變為以自費為主，兼採公費的方式來培養師資。根據該法第 11 條規定，公費生的培育以就讀師資類科不足的學系或畢業後自願赴偏遠或特殊地區學校服務為原則，其初衷在補足偏鄉地區師資的不足，並促進教育資源的均衡分配。

然而，隨著社會變遷及教育政策的改變，公費生的培育制度面臨新的挑戰。除了偏遠地區的師資需求外，近年來國家語言發展的政策也影響了師資培育的方向。在 2018、2019 年期間，針對《客家基本法》、《原住民族教育法》、《國家語言發展法》及《師資培育法》的修正，明確要求師資培育機構開設相關的國家語言及文化課程，以促進多元文化的發展。公費師培制度因此新增了多元文化與語言傳承的培育目標，使其功能更加多元。根據林曜聖（2022）所述，修正後的第 14 條規定要求各師資培育機構開設符合主管機關需求的國家語言與文化課程，以推動多元文化教育的落實。這項法規的新增，為各師資培育機構的課程規劃提供了更明確的方向，並確保教育政策的落實。

然而，臺灣偏鄉地區教育資源分配不均，合格師資短缺影響教育品質，加上社會對具備多元文化素養的師資需求日益增加。這導致偏鄉學校面臨師資不足的困境，進一步影響學生的學習權益，尤其在多元文化教育推廣的背景下，對多元文化師資的需求愈加凸顯。筆者在接觸偏鄉地區學生的經驗中發現，這些學生擁有更為多元的文化背景，但由於學習資源匱乏，公費師培亦面臨著更多考驗與文化脈絡的不理解。因此，需要透過多元文化教育的推動，讓教師具備多元文化素養相關的知識和技能，以因應學生的需求。儘管如此，除了主管機關所提需求之外，偏鄉地區是否能夠留住教師持續服務，仍然是影響教育資源分配的重要因素（教育部，107，110，111）。根據教育部即時新聞發現，吸引教師持續服務於偏鄉的策略仍待探討與更新，否則他們在服務期限期滿後，可能就會選擇離開，進一步加劇偏鄉地區的師資流動問題。

因此，本文將探討公費師培生制度如何平衡偏鄉教育與多元文化發展的需

求？公費師培制度應如何調整，以更好地因應當前教育發展的需求？等問題進行分析，以提供偏鄉教育資源的分配不均情形做為實務參考。

二、公費師培制度的轉型，重視多元文化傳承

教育部於 2020 年所修正公布的《師資培育公費助學金及分發服務辦法》，標誌著臺灣公費師培生制度的重大轉型與定位調整。此外，該修正也針對原住民族教育法第 31 條的相關規定進行了調整，要求原住民學生在參加公費生招生時，必須取得中級以上的原住民族語言能力證明。這一政策旨在強化原住民師資的返鄉服務精神。

隨著政策的變遷，公費師培制度不僅需要滿足偏鄉地區的師資需求，還必須承擔多元文化教育的責任，這些新挑戰促使我們重新審視該制度的定位與目標。自 2020 學年度起，教育部核定 71 名原住民公費生專注於其族語的培育，並在取得教師證書後，根據族語別分發至相應的學校，進一步促進原住民語言與文化的傳承，充分反映出對文化傳承的重視。

此外，在 2018 年及 2019 年期間，教育部亦修正《客家基本法》、《國家語言發展法》及《師資培育法》，要求師資培育大學需開設相應的國家語言及其文化課程，這不僅是對偏鄉及離島地區需求的回應，也使得師資培育的方向轉向本土語言的提升與文化的傳承。由此可見，公費生的培育不再單純聚焦於地理上的偏鄉，更是依循《國家語言發展法》的發展方向，培育本土語文（閩、客、原）科目，以充裕及提升本土語教學師資，落實臺灣本土語教學成效，擴展更為多元化的觀點與語言的豐富內涵。

三、重視偏鄉教師資源與多元文化的平衡

根據中華民國師資培育統計年報 2020 年的統計，從 2016 年到 2020 年，公費生分發的類別中，「偏遠或特殊地區」的比率持續為最高，比率從 2016 年的 68.1%增加至 2020 年的 80%，顯示出該政策重視提升偏鄉地區的教師資源；而原住民的比率則相對穩定，分別在 2 成至 3 成之間，2013 年《原住民族教育法》的通過，第 23 條規定「保留一定名額」予原住民公費師培生，因此，原住民公費師培生人數維持穩定，以保障原住民地區的教師與文化傳承。離島與不足師資類科，從 10%降到 3%（如表 1 所示）。

表 1 2016 年-2020 年師培公費生分發類別百分比

年	原住民	離島	偏遠或特殊地區	不足師資類科
2016 年	22.0	9.1	68.1	0.7
2017 年	28%	7%	65%	0%
2018 年	23%	5%	71%	0%
2019 年	22%	7%	71%	0%
2020 年	17%	3%	80%	0%

資料來源：整理自中華民國師資培育統計年報 2020 年（教育部，2021）

根據《中華民國師資培育統計年報 2017、2020 年》，公費生的名額從 2010 年到 2020 年間出現了顯著變化，這十年間從 32 人逐年增加，至 101 年起公費生名額突破百人，於 2020 年增加至 430 人，顯示出政策在穩定偏遠地區師資的作用與需求。這一增長有助於滿足偏鄉地區的教學需求，也是師資培育體系對於地方政府需求的回應。

表 2 2010 年-2020 年師培公費生名額變化

年	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
人數	32	56	122	220	289	317	254	300	320	349	430

資料來源：整理自中華民國師資培育統計年報 2017、2020 年（教育部，2017，2020）

師培大學可依各地方政府需求培育，依《偏遠地區學校教育發展條例》第 6 條規定：「……得依偏遠地區學校師資需求，由中央主管機關會商地方主管機關，提供公費名額或設師資培育專班。」因偏遠地區要甄選合格專任教師有相當的難度，因此會由偏遠地區於 8 月底前的需求，由主管機關對公費師培生的需求進行評估，名額核定作業流程如下圖所示，可以看到公費生制度是為配合在地教育需求，以提升偏鄉地區教育資源。

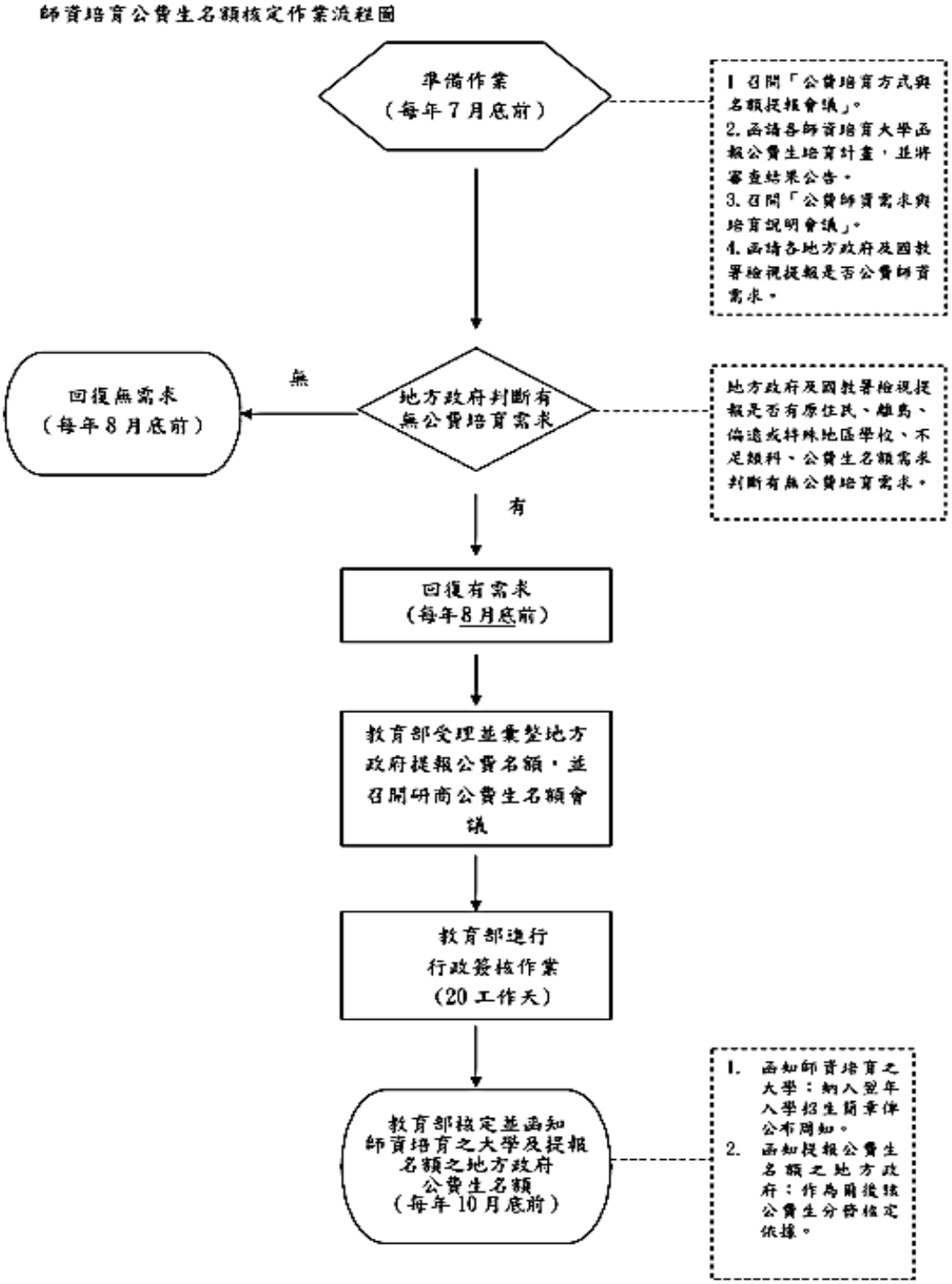


圖 1 師資培育公費生名額核定作業流程圖
資料來源：教育部，2022

接著，筆者整理了 2 所北部大學國小公費師培生及 1 所北部大學國中公費師培生的培育科目及分發縣市情形介紹如下，說明目前的偏遠地區學校師資科目的需求與區域，分別介紹如下。

表 3 2022-2024 學年度師資公費生培育類科與分發縣市一覽表

師資培育階段	人數	可培育類科	分發縣市
2022 年某北部大學			
國小	19 人	數學領域數學專長雙語教學次專長、藝術領域美術專長專長雙語教學專長、資訊專長雙語教學專長、語文領域客家語文專長雙語教學次專長、自然科學領域自然科學專長雙語教學次專長、藝術領域音樂專長原住民族之民族教育次專長、原住民族之民族教育次專長雙語教學次專長	新北、桃園苗栗、新竹南投、臺南
2023 年某北部大學			
國小	16 人	國小特殊教育、資訊專長雙語教學次專長、自然科學領域自然科學專長雙語教學次專長、藝術領域雙語教學次專長、藝術領域原住民族之民族教育次專長、一般教師原住民族之民族教育次專長、一般教師加註英語專長	宜蘭、臺北新北、桃園新竹、臺中臺南
2024 年某北部大學			
中等教育	32 人	綜合活動領域輔導專長，國民中學綜合活動領域童軍次專長、健康與體育領域健康教育專長與健康與護理科，第二專長雙語教學、綜合活動領域家政專長，加註第二專長雙語教學、綜合活動領域家政專長、國民中學綜合活動領域童軍專長，第二專長語文領域英語文、特殊教育身心障礙組，第二專長情緒與行為需求、特殊教育學校（班）（中等-國民中學）特殊教育身心障礙組，第二專長聽力與語言需求、語文領域國語文專長，第二專長語文領域本土語文閩南語文、語文領域國語文專長，第二專長特殊教育資賦優異組、社會領域歷史專長，原住民族語泰雅族語語言中高級以上認證通過、社會領域地理專長，第二專長自然科學領域第二專長地球科學、自然科學領域化學專長，第二專長自然科學領域生物專長	花蓮、臺東新北、桃園苗栗、新竹南投、臺南屏東

資料來源：整理自2022學年北市大師資培育公費生甄選簡章、2023學年度清華大學師資培育公費生甄選簡章、2023-2024學年度臺灣師範大學乙案師資培育公費生甄選錄取名單

綜上所述，師資培育公費制度之目的在於均衡偏鄉區域教師素質，具有彰顯社會正義之目的，且重視偏遠地區學生的受教權，讓文化不利因素的學生能夠獲得合格教師的教導，以保障學生公平的學習權益。在多元師資培育市場下，公費制度已轉向為均衡城鄉區域師資人力為目標。

由上述大學師資培育公費生甄選簡章發現，國小的公費師培生科目較多元且幾乎都要求雙語教學，或原住民族之民族教育次專長；而中等教育的科目較多綜合活動領域家政專長、綜合活動領域童軍專長、特殊教育專長及第二專長雙語教學、語文領域國語文、閩南語專長等，更重視多元文化的重要性。

四、提升公費師培生留任意願的誘因與建議

但是，如何提升公費教師的留任意願，是政策需要去面對的重要課題。有報導提到年輕的公費教師，對於偏鄉環境不適應的幾個因素，包括：(1)學生的家庭缺乏管教與尊重教師，傷害教師的教育熱情；(2)學校對公費教師放假沒有回家會給予更多額外的工作；(3)有的人對偏鄉沒有概念，第一天服務就被震攝到（吳尚軒，2023）。這些是偏鄉學校服務的缺點。

政府透過公費制度的法規設計，讓這些新手初任教師派往偏遠地區學校服務。然而，待六年的服務限制期滿，這些教師大多都必須得面對成家立業或是生涯發展的人生規劃與選擇（顏于智，2022）因此，筆者提出三點提升公費師培生留任意願的誘因與建議：

1. 增加教師偏鄉服務的福利

符碧真（1999）、蔡雯琪與李錦旭（2016）的研究提出八成以上公費生認為擔任教職有向上社會流動的途徑，對貧困的學生是有誘因的（參考黃嘉莉，2019）。然而，Callahan 及 Brantlinger（2023）的研究中提到工作福利比利他主義和有意義的工作，更有助於教師留任。張德銳（2017）指出，調高教師偏鄉服務津貼與員額編制，可提高教師留任意願。黃嘉莉（2017）提出(1)評量師資生具有高度意願與熱忱者，或者改變公費待遇項目等，讓公費制度成為師資生表現優良的篩選機制；(2)提高公費待遇、不限制人才發展、賠償公費條件彈性化，提高教師留任動機。因此，若能提升偏鄉教師福利，包括提供每月的交通津貼和低利率住房貸款支持；抑或對具有特殊語言教學能力的教師，給予額外獎勵，將可提高他們的留任意願。這些福利政策不僅能改善偏鄉教師的生活條件，還能吸引和留住優秀人才，進一步提升偏鄉教育品質。

2. 選擇代理抵實習的制度

師資生可選擇參加教師資格考試通過後，赴偏遠地區擔任代理教師，以 2 年教學年資抵免半年教育實習。Callahan 及 Brantlinger（2023）的研究中就曾提到教師替代認證比利他主義和有意義的工作更有助於影響教師留任意願。

3. 建構良好的學校環境

Linet 及 Simon（2023）研究內外在動機的相互作用影響，發現與學生建立正向的關係、同事的支持和學校領導的重視，能夠提高教師的留任率。強化偏鄉教學的支持系統，如提供教練或是師資培育機構和國教輔導團，強化偏鄉教師的專業成長功能（張德銳，2017）。增加學校本位在職進修，由學校依其發展需求，自辦研習活動或是遠距教學的方式，也可以解決交通距離的不便（呂玟霖，2017）。

良好支持性的學校環境，有助於教師留任意願。

五、結語

由上述研究可以看到對於經濟困難的學生向上流動、提高工作福利、替代認證的機會，還有良好的學校環境，師生及同事關係良好，都是可以增加留任的誘因。公費師培制度雖在補充偏鄉師資方面發揮重要功能，但教師個人的留任問題若未解決，則流動問題仍會是難解之題。未來政策推動應更重視教師的在地文化連結與生活適應能力的提升，甄選時若是篩選高意願者，以個人生涯規畫與條件符合在地因素為加分條件，重視投入偏鄉教育的意願或是選擇經濟困難者等，能夠有助於達到穩定偏鄉教育資源的目標。整體而言，師培制度是重視偏遠地區學生的受教權，讓文化不利學生能獲得合格教師的教導，以獲得公平的學習權益（Apple, 2001）因此，運用公費制度，培養優秀人才到偏鄉服務，以及促進多元文化的傳承等，都是其當前教育政策的重要目標。

參考文獻

■ 臺灣師範大學（2023-2024）。**2023-2024學年度臺灣師範大學乙案師資培育公費生甄選錄取名單**。取自https://tecs.otecs.ntnu.edu.tw/page.aspx?t=news&id=511

■ 吳尚軒（2023）。偏鄉掀公費師逃亡潮？基層嘆：法規越緊越會逼走人。**太報**。取自https://www.taisounds.com/news/content/125/74624

■ 呂玟霖（2016）。淺談偏鄉學校教師人力的困境與突破。**臺灣教育評論月刊，5**(2)，26-28。

■ 林曜聖（2022）。多元文化脈絡下的師資培育政策發展。**教育研究月刊，335**，4-18。

■ 張德銳（2017）。偏鄉學校的師資問題與對策。**臺灣教育評論月刊，6**(9)，1-5。

■ 教育部（1994）。**師資培育法**（民83年2月7日）。取自https://zh.wikisource.org/wiki/%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E6%B3%95_（%E6%B0%91%E5%9C%8B83%E5%B9%B4

■ 教育部（2018）。教育家部落格人物典範－卓楓國小許素娟老師投入偏鄉教育是起點也是終點。**教育部即時新聞**（民107年6月18日）。取自https://www.edu.tw/

News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CDD0AC02DA28286F

■ 教育部（2019）。**師資培育法**（民109年1月1日）。取自https://zh.wikisource.org/zh-hant/%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E6%B3%95_（%E6%B0%91%E5%9C%8B108%E5%B9%B4

■ 教育部（2021）。**中華民國師資培育統計年報2020年**（民110年10月）。取自https://cte.utaipei.edu.tw/p/404-1013-90649-1.php?Lang=zh-tw

■ 教育部（2021）。英語遠距教學計畫－連起偏鄉孩童的英語學習。**教育部即時新聞**（民110年8月02日）。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=CC7D3619789C2B10

■ 教育部（2022）。**師資培育公費生名額核定作業流程圖**（民111年4月16日）。取自chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7549/84837/5ccb8808-0b5e-4470-9743-cb4ab07b8ef7.pdf

■ 教育部（2022）。教育家部落格人物典範－新竹縣新豐國小校長柯幸宜，重建三所偏鄉學校的校長爸爸。**教育部即時新聞**。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=821C959D4B73447B

■ 清華大學（2023）。**2023學年度國立清華大學師資培育乙案公費生甄選簡章**（民112年4月16日）。取自https://dpe.site.nthu.edu.tw/p/406-1144-249955,r9331.php?Lang=zh-tw

■ 符碧真（1999）。誰來當老師？我國教師組成結構變化之研究。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，9**(3)，377-397。

■ **黃嘉莉**（2019）。師資養成公費制度之歷史探究。**教育科學研究月刊，64**(2)，99-129。

■ 臺北市立大學（2022）。**2022學年度臺北市立大學師資培育公費生甄選簡章（公告版）**（民110年10月3日）。取自https://cte.utaipei.edu.tw/p/412-1013-8418.php?Lang=zh-tw

■ 蔡雯琪、李錦旭（2016）。勞工階級的孩子如何成為國小教師：以屏東地區國小教師為例。**變遷與整併：南臺灣的發展危機、轉型與重生論文集**，121-148。

■ 顏于智（2022）。師資培育公費制度問題現況分析。**台灣教育研究期刊，3**(6)，27-48。

■ Apple, M. W. (2001). Markets, standards, teaching and teacher education. *Journal of Teacher Education*, *52*(3), 182-196. doi:10.1177/0022487101052003002

■ Callahan, P. C., & Brantlinger, A. (2023). Altruism, jobs, and alternative certification: Mathematics teachers' reasons for entry and their retention. *Education and Urban Society*, *55*(9), 1089-1119. Retrieved from https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=47164de9-2da5-3adf-b757-95c8aa7aaf75

■ Linet, A., & Simon, B. (2023). Teacher retention in challenging schools: Please don't say goodbye! *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *29*(7-8), 753-771. Retrieved from https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=4e99ec40-3f15-33e3-ab07-1614f4895a37

臺灣幼教公費師培生制度分析與檢討

蕭珮婕
聖母醫護理管理專科學校講師
國立東華大學教育與潛能開發學系博士生

一、前言

教育是國家發展的基石，教師不僅需傳授知識，還肩負培養學生批判性思考、創造力與社會責任的使命，教師的素質直接影響學生的學習品質及國家未來人才的培育，因此，師資培育一直是政府政策的重要重點之一，無論是在學科知識、教學方法還是情感教育等方面，高素質的教師都是教育體系運行的關鍵（施又瑀、施喻琁，2019；陳沛嵐，2021）。

隨著幼兒教育日益受到重視，政府為了解決偏遠地區及特定領域的師資短缺問題，並且提升教師素質，推出了「幼教師資培育公費生」制度，這項政策的核心目的是吸引更多優秀人才進入偏遠地區的幼兒教育領域，從而提升教育品質，並促進整體教育系統的穩定發展，政府希望通過這樣的措施，能夠解決資源分配不均的問題，讓偏遠地區的幼兒也能接受到高質量的教育（教育部 2017；魏美惠、林珮伃，2013）。

然而，儘管該政策的初衷良好，偏遠地區的生活條件和教學環境依然是教師面臨的重要挑戰，往往無法長期吸引並留住優秀的人才，教師的工作壓力、有限的職業發展機會及相對較低的社會認同感，都可能影響到教師的職業穩定性及對未來的投入（李峻瑋，2020；教育部，2012）。因此，如何改善這些地區的生活條件和教學環境，並提升教師的工作滿意度與職業發展空間，成為未來政策能否成功的關鍵。

基於此，如何提升公費師培生制度的吸引力，並進一步改善制度的靈活性，將是未來改進的主要方向，這不僅涉及薪資待遇和生活條件的改善，也包括如何為教師提供更多的職業發展機會，並加強對其專業成長的支持，只有在這些方面取得突破，才能更有效地吸引優秀人才留在這些重要的教育崗位上，為偏遠地區的幼兒教育質量提升作出貢獻。

二、臺灣幼教公費師培生制度之目的與影響

臺灣的幼教公費師培生制度旨在培養高素質的幼兒教育教師，並解決偏遠及資源匱乏地區的教師不足問題，這一制度的推出，反映了政府對於幼兒教育品質提升的重視，並且希望通過具體的政策措施來解決地區間教育資源不均的問題，

該制度的核心目的是吸引優秀人才投身幼兒教育領域，特別是偏遠地區，並通過規定一定的服務年限，確保穩定地獲得有能力的幼兒教育師資。

(一) 臺灣幼教公費師培生制度目的

臺灣的幼教公費師培生制度旨在解決幼兒教育領域存在的師資短缺問題，尤其是針對偏遠地區及資源匱乏地區，並透過培養高素質的幼兒教育教師來提升整體教育品質。具體目的可以從以下幾個方面進行闡述（施又瑀、施喻琁，2019；教育部，2012；湯家偉，2020）：

1. 解決偏遠地區及特定領域的師資短缺

偏遠地區常面臨教師流動性大、師資不足等問題，影響幼兒教育質量，為解決此困境，政府推出公費師培生制度，提供獎學金或學費補助，吸引優秀學生進入師資培養體系，並在畢業後到這些地區任教，增強當地師資力量。

2. 提高幼兒教育的整體品質

公費師培生制度可培養具備專業知識和教學技巧的幼兒教師，特別在偏遠地區，這些教師的到來能有效提升幼兒園的教育質量，改善學齡前兒童的教育經驗。

3. 促進教育公平

偏遠地區教育資源匱乏，質量差，公費師培生制度旨在補充這些地區的師資，促進教育公平，讓各地區的孩子能在優質教育環境中成長，減少城鄉、貧富差距對教育機會的影響。

4. 吸引優秀人才投身幼教領域

臺灣幼教行業薪酬待遇較低、職業發展空間有限，影響年輕人選擇從事此行業，通過公費師培生制度提供經濟支持（如獎學金、學費補助），降低學費負擔，吸引更多有潛力的年輕人選擇幼教，提升整體師資素質。

5. 確保教育體系的穩定性與可持續性

隨著幼兒教育需求增加，公費師培生制度通過培養穩定的教師隊伍，減少教師流動性，確保長期留任，促進教育體系穩定發展，尤其在師資緊張的地區。

6. 增強教師的社會責任感與服務意識

畢業生需服務一定年限，有助於培養教師的社會責任感與使命感，讓教師更了解當地需求，並在服務過程中建立歸屬感和成就感，提升其工作滿意度與職業穩定性。

因此，臺灣的幼教公費師培生制度具有多重目的，從提升偏遠地區的教育資源、解決師資短缺問題，到提高教育質量、吸引優秀人才進入幼兒教育領域，該制度的推行對於臺灣幼兒教育的未來發展具有深遠的意義。

(二) 臺灣幼教公費師培生制度影響

臺灣的幼教公費師培生制度自實施以來，對教育體系、教師群體及偏遠地區的幼兒教育等方面產生了多方面的影響，以下將分別討論該制度在不同領域的影響（施又瑀、施喻琁，2019；湯家偉，2020；顏于智，2022；魏美惠、林珮伃，2013）：

1. 提升偏遠地區的幼兒教育質量

該制度吸引優秀師培生進入偏遠地區任教，解決師資短缺問題，提升當地幼兒教育質量。這些地區的孩子能獲得專業教育指導，改善學習經驗和認知發展。

2. 解教師流失問題，提升教師穩定性

公費師培生制度要求畢業生在特定地區服務一定年限，有效減少教師流動性，維持教師隊伍穩定，避免頻繁的師資更換影響教育質量。固定的服務期也增強教師的情感歸屬感與留任意願。

3. 提高幼教行業的吸引力，吸引更多優秀人才

提供獎學金或學費補助，降低學生的經濟負擔，吸引更多有潛力的年輕人選擇幼教，提升整體師資隊伍素質，促進幼教行業專業化發展。

4. 促進教育公平，縮小地區間的教育差距

公費師培生制度有助於將優質教師資源引入偏遠地區，縮小城鄉教育差距，提升偏遠地區孩子的教育水平，促進社會整體教育公平。

5. 改善教師職業發展與職業滿意度

儘管提供經濟支持，偏遠地區教師的生活條件和薪資仍可能影響其留任意願，若能增強職業發展機會，提供更多專業成長和晉升機會，將能提高教師的職業滿意度，減少流失。

6. 面臨的挑戰與不足

生活條件與工作環境偏遠的艱苦生活條件仍可能導致教師流失，另職業發展機會不足，在偏遠地區教師的職業發展空間有限，未來應改善培訓和晉升機會，以提高教師的長期留任意願。

三、臺灣幼教公費師培生制度面臨的挑戰

臺灣的幼教公費師培生制度雖然在解決偏遠地區的師資短缺、提升教育質量等方面發揮了積極作用，但在實施過程中仍面臨一些挑戰，這些挑戰影響了制度的長期效果和可持續性。

首先，偏遠地區的生活條件和工作環境仍是教師留任的主要障礙，這些地區的基礎設施相對較差，醫療、交通等公共設施不足，教師在工作與生活方面常面臨種種困難。雖然該制度通過提供獎學金或學費補助來降低教師的經濟負擔，但偏遠地區的生活環境、缺乏社會支持網絡及較低的生活品質，可能使教師難以長期適應並選擇離開（馮丰儀、方竣憲，2017；劉廷揚、孫兆瑩、何映婷，2023）。

其次，儘管公費師培生制度提供了一定的經濟支持，但臺灣幼兒教育行業普遍存在薪酬待遇偏低、職業發展空間有限的問題，尤其是偏遠地區使得教師難以獲得相應的經濟回報，職業發展機會較少，故其職業認同感減弱，並使得他們在完成服務期後選擇離開，上述都是可能會導致教師對未來職業前景的信心不足，進而加劇流失的原因（魏美惠、林珮伃，2013；顏于智，2022）。

另外，幼教師需要花費更多時間與家長溝通，協調家庭與學校之間的合作，幼容易引發倦怠感，教師不僅要面對教學工作的壓力，還需要處理來自家長的期待和問題，這使得他們的工作負擔更加沉重（施又瑀、施喻琁，2021；魏美惠、林珮伃，2013）。

最後，雖然該制度要求畢業生在服務期滿後在特定地區工作，但這一硬性規定也可能限制了教師的職業自由，若教師在完成服務期後未能獲得足夠的職業發展機會，則可能選擇離開偏遠地區，這樣的流動性會影響到教師隊伍的穩定性。

總的來看，儘管幼教公費師培生制度在提高偏遠地區的教育質量和師資穩定性方面起到了積極作用，但面臨的挑戰仍然不少。未來，為了保證該制度的持續成功，需要進一步改善偏遠地區的生活條件，提升薪酬待遇，拓展職業發展機會，並強化家校合作的支持體系，這樣才能確保教師的長期留任並真正提高教育質量。

四、臺灣幼教公費師培生制度改進方向

臺灣的幼教公費師培生制度在解決偏遠地區師資短缺和提升教育質量方面發揮了積極作用，但要確保這項制度的長期可持續性，還需要針對現有挑戰進行進一步改進（李峻瑋，2020；馮丰儀、方竣憲，2017；蘇育令，2008）。

首先，幼教師薪酬待遇是當前制度面臨的重要問題，雖然政府提供獎學金和學費補助，減輕了教師的經濟負擔，但偏遠地區的薪資水平依然偏低，故提高薪酬待遇，對於提高教師的留任意願至關重要，除了薪水之外，增設住房補助、交通津貼和更完善的福利保障，能有效改善教師的生活質量，降低其離職的風險。

另外，幼教師職業發展和專業成長機會的不足也是重要的問題，要吸引和留住優秀的教師，政府應該加大對偏遠地區幼教師專業發展的支持力度，提供更多的培訓機會和晉升通道，建立跨地區的專業交流平台，讓幼教師能與其他地區的同行交流經驗，有效提升教學水平，增強職業滿意度（劉乙儀、張瑞村、范雨潔，2015；魏美惠、林珮伃，2013；蘇育令，2008）。

然而，偏遠地區的生活條件和工作環境較為艱苦，也是教師流失的原因之一，改善基礎設施，提升當地的公共服務質量，給予生活支持，幫助教師更好地適應當地的生活環境，減輕工作壓力，進而提高留任率，不僅能提升教師的工作積極性，也能提高偏遠地區的整體教育質量（馮丰儀、方竣憲，2017；劉廷揚、孫兆瑩、何映婷，2023）。

此外，家長教育水平和家校合作薄弱，給幼教師帶來了額外的壓力，故政府和學校應加強家長教育，幫助家長理解幼兒教育的重要性，並促進家校合作，減少教師的額外負擔，提高教育的整體效果（施又瑀、施喻琁，2021；魏美惠、林珮伃，2013）。

另外，儘管公費師培生制度要求教師在特定地區服務一定年限，可能會成為限制其職業規劃的障礙，故制度應更加靈活，提供更多選擇的空間，例如，可以根據不同的教師需求，提供不同的服務年限選擇或允許教師轉任其他地區的機會，

這樣可以提高教師的參與度和留任率，讓他們能夠根據自己的職業發展需求做出更好的選擇。

臺灣的幼教公費師培生制度要實現其長期目標，須在薪酬待遇、職業發展、生活條件和家校合作等方面進行改進，以提高幼教師的工作滿意度，吸引更多優秀人才進入幼教領域，從而實現偏遠地區幼兒教育質量的持續提升，並最終促進教育公平。

五、結語

臺灣幼教公費師培生制度在提升幼兒教育質量方面扮演著至關重要的角色，透過經濟支持和義務服務期的設置，特別是在解決偏遠地區與特殊需求地區的師資短缺問題上發揮了積極作用，許多有志於教育事業的青年投身於幼教領域，進一步有效地消除了偏遠及資源匱乏地區的師資空缺，對縮小城鄉教育差距必然有意義，從而促進了臺灣幼兒教育整體水平的提升。

然而，隨著制度的推進與實施，長期持續運作面臨諸多挑戰，尤其是在薪資待遇、生活條件和教師職業發展等方面的問題逐漸浮現，這些問題不僅影響到幼教師的工作動力與專業成長，也進而影響到整個幼兒教育的質量與可持續發展。

由此可知，幼教師的職業發展途徑和提升機制尚不完善，幼教公費師培生缺乏有效的支持與指導，無法在專業上獲得進一步的提升，這不僅影響了他們的職業滿意度，也影響了整體教育體系的發展，未來需在此方面進行改進，以確保制度的可持續發展，並為臺灣幼教提供穩定優質的師資。

參考文獻

■ 李峻瑋（2020）。**如何成為老師?公費生、師培生是什麼？一次搞懂教育學群大哉問!**。取自 https://ioh.tw/articles/ioharticles-%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AD%B8%E7%BE%A4-%E6%9C%AA%E4%BE%86%E5%87%BA%E8%B7%AF-%E8%BF%B7%E6%80%9D

■ 施又瑀、施喻琁（2019）。從師資培育課程落實永續發展教育。**臺灣教育評論月刊，8**(2)，37-45。

■ 施又瑀、施喻琁（2021）。幼兒園親師溝通問題與因應策略。**臺灣教育評論月刊，10**(11)，135-139。

■ 陳沛嵐（2021）。從師資培育課程落實永續發展教育。**台灣教育研究期刊，2**(6)，79-95。

■ 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書**。取自 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876CC76BC3215266429688C51908E957AA469494B1D88FE7AB095C2966547A1ADDF7B354D80B9E346783B21129435D904360DE50530AD08C92E0AD36C48541A4B3D6&n=70FF865D5FF4A15C6529A091A8E3627F8CF7DC9DBF086AD82442EE21DEE054D8D424F437A1884765D40682AF0E479632&icon=..pdf

■ 教育部（2017）。**偏遠地區學校教育發展條例**。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070073

■ 教育部（2024）。**師資培育公費助學金及分發服務辦法**。取自 https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL008777

■ 湯家偉（2020）。臺灣師資培育公費制度（乙案）之利害關係人取向政策評估。**教育研究與發展期刊，16**(2)，1-30。

■ 馮丰儀、方竣憲（2017）。偏鄉師資教育之結與解。**臺灣教育評論月刊，6**，90-92。

■ 劉乙儀、張瑞村、范雨潔（2015）。臺灣幼兒教師專業發展之困境與展望。**學校行政，96**，196-215。

■ 劉廷揚、孫兆瑩、何映婷（2023）。老師，你會不會回來？－偏遠地區學校教師留任抉擇探究。**公共事務評論，20**，24-49。

■ 魏美惠、林珮伃（2013）。我國當前幼兒教育師資政策評析與改善方案。**臺灣教育評論月刊，2**(6)，114-149。

■ 顏于智（2022）。師資培育公費制度問題現況分析。**台灣教育研究期刊，3**(6)，27-48。

■ 蘇育令（2008）。從教師專業發展計畫書中探究幼兒教師之培育。**幼兒教保研究期刊，2**，65-82。

公費師培生制度畢業生分發任職偏鄉國中現況探討－以高雄市一所國中為例

楊振明
國立臺南大學教育學系經營與管理博士班研究生

一、前言

臺灣中小學教師的培育自1994年「師資培育法」上路後，開啟所謂「多元師培」機制，其他大學逐漸加入成為師培機構，教師培育主力轉為自費生，並需通過檢定考試方可取得教師證，成為合格教師。公費生的定位轉型為補充偏遠地區學校教師人力，學生畢業取得教師證後，即分發到提出需求的學校。公費師資培育生（以下簡稱公費生）分為甲、乙、丙三方案招生，甲案主要遴選經大學甄選入學、指考入學或四技二專統測入學的高中畢業生；乙案為遴選卓獎生及優秀師資生；丙案則由教育部擇訂相對應之師培大學研究所給予公費生名額（湯家偉、王俐淳，2020）。

本研究以現行公費師培生制度（以下簡稱公費制度）分發任教某校之三位教師為例，其中二位為甲案原住民公費生，一位G老師任教國文領域，國立高雄師範大學公費畢業分發至某校年資為6年；另一位L老師任教英語領域，國立政治大學公費畢業分發至某校年資為2年。最後一位N老師任教科技領域，為乙案國立高雄師範大學一般碩士畢業公費生，公費畢業分發至某校年資為2年。

二、公費制度現職教師訪談問題面向

當前針對臺灣公費制度之研究仍相當缺乏，其中幾位學者主要對整體制度進行探究與評析，如李真文等人（2016）、黃嘉莉（2019）及湯家偉等人（2020）。但針對透過本制度畢業分發任教的教師之現況研究，目前尚無文獻資料可參考；本研究先透過為數不多的相關文獻進行歸納整理，並設計以下六個問題面向，訪談三位教師；期能透過他們回顧過往歷程、敘述真實經驗及分享目前感受，對本制度成效或改進有實質助益。

(一) 公費制度目的與待遇

公費制度主要是為了補足偏鄉師資之需求所設，而公費制度旨在吸引優秀學生投入教師行列，以充裕偏遠或特殊地區、不足類科或國家政策需求師資為主。透過公費獎學金之提供與就業保障，吸引優秀學生從事教育工作；此舉尚可發揮社會公義理念，使清寒者有社會地位的流動機會，故公費制度最主要目的為甄選有志服務偏鄉之優質教師（李真文、高建民、廖昱維，2016）。公費生待遇項目

仍包含學雜費、書籍費、制服費、生活津貼、教育實習參觀費等；以2016年入學之公費生每年可獲得公費待遇共53,336元（黃嘉莉，2019）。

(二) 職前大學教育專業或專門課程及其他相關學習

依據113年02月07日修正師資培育公費助學金及分發服務辦法（以下簡稱師培公費辦法）第八條，公費生預計分發國中教育階段，須完成指定學系至少128學分和中等教育學程26學分，如欲加註一項專長，則須加修24學分（全國法規資料庫，2024）。另須達到學業總平均和操行成績的標準，且未曾受申誡處分三次以上或記過以上處分；需要相當程度的英語相關考試檢定及格證書；需有每學期弱勢服務學習72小時、畢業前通過教學演示、符合中央及縣（市）主管機關教育專業知能需求（全國法規資料庫，2024）。原住民公費生則另有三項要求，如畢業前通過族語中高級以上證書、修畢民族教育次專長課程，以及完成八週部落服務實習（李真文，2020）。

(三) 教育實習與原住民外加部落實習

依據師培公費辦法第五條及第八條，並參考北部一所大學113學年度師資培育公費生招生簡章，在實習階段由大學師資培育中心安排實習指導教授，規劃實習學校指導教師與大學教授之完善合作方案，實習期間每月安排一次返校座談，在教育實習期間，無公費待遇，亦不計入服務年數（國立臺北藝術大學，2023）。如何培養具有專業熱忱與知能的原住民籍教師，一直以來都是國家教育政策所思考方向，原住民族有其特殊的文化背景，培育原住民公費生以能設計出符合原住民族學生學習需求的課程教學，又能有效提升學生的學習成效，並兼顧民族語言與文化的傳承與指導為目標（李真文，2020）。

(四) 分發偏遠或特殊地區學校服務年限

公費制度之目的在於均衡區域教師素質，具有彰顯社會正義之目的，包括平衡師資分配區域以及重視偏遠地區學生的受教權，讓文化不利學生能獲得合格教師的教導，以獲得公平的學習權益，且亦以保障原住民族籍師資為重（黃嘉莉，2019）。另依據師培公費辦法第16條公費生取得教師證書後，應於分發學校連續服務，其最低服務年限不得少於六年，及第17條公費生義務服務期間，不得申請異動、調職（全國法規資料庫，2024）。

(五) 服務熱忱與敬業奉獻及專業素養

隨著師資培育的開放，師資培育公費制度之目的在於「吸引優秀學生投入教

師行列，以充裕偏遠或特殊地區、不足類科或國家政策需求師資為主」（黃嘉莉，2019，頁114）。但外界批評部分公費生因具有保障，學習態度懈怠而表現不佳，或分發服務後卻不確實履行服務義務，都有違師資培育公費制度設立之目的（黃嘉莉，2019）。另李真文等（2016）歸納國內外學者指出優秀教師的共通特質，如工作熱忱與理想、敬業精神、富耐心、愛心、關心等。

(六) 公費生的未來發展

依據師培公費辦法限制服務年限，且強調必須連續服務，並不得於義務服務期間之前三年申請辦公時間進修；讓師資培育公費制度即使是吸引優秀人才，卻也限制畢業後續的人才發展。政府以權威來限制公費制度內行動者的表現，而非基於交換的概念；此種交換應基於公費生為優秀人才，透過分發與服務限制，讓人力資源可以投入於偏鄉地區；但不應阻礙人才繼續發展，而應讓優秀人才有繼續發展的可能（黃嘉莉，2019）。

三、研究方法及程序

(一) 研究參與者選取

於本（113）年10月7日起三天內，以高雄市N.M.S國中三位公費師培制度畢業分發之現職教師為訪談對象，透過訪談獲得探討資料，了解受訪者過往受領公費求學階段歷程經驗、對公費制度看法與感受、現階段工作經驗及未來生涯規劃。

(二) 口語資料分析法

將所有訪談口語資料轉換成文字檔案，建立完整詳細的逐字稿；在完成訪談逐字稿後，瀏覽逐字稿資料進行分類，並找出和探討問題面向相關的部分。根據主題與內容的關聯性進行初步的概念化定義，進行「編碼」。透過熟讀受訪者回答內容，並持續思考內容與研究主題間之關係，以及所代表意涵，同時於編碼處記錄下感想與評註，並標出受訪者表達之重點及關鍵字。

(三) 歸類統整問題面向

依據訪談內容加以分類、比較、歸納後，將屬性相同的編碼歸類，由研究者予以彙整為問題面向。

四、研究發現

(一) 公費制度目的與待遇

三位教師均表示當初選擇成為公費生除了工作穩定性外，尚可獲得幫助孩子學習成長過程中的成就感，並於工作與生活能取得平衡。另N師深受其母親自小家庭經濟困頓，而努力讀書獲取博士學位及高階職務，培養「教育可以改變命運」觀念。此點符應「發揮社會公義理念，使清寒者有社會地位的流動機會」。三位教師於簽署行政契約書時，皆已清楚畢業後任教地區是原住民地區學校─高雄市N.M.S.國中，其中G師因父親工作關係常住本地區一陣子，對於本校地理位置、交通狀況、環境設施及學生家庭社經狀況有更進一步了解。至於公費待遇方面N老師跟L老師認為學費減免可幫助減輕家裡經濟負擔，但物價飛漲時代，生活津貼仍顯不足，尚需家裡支援或額外兼任工作。G老師則認為南北生活物價有差距，她在南部就讀又有學生宿舍加上家裡會定期支助，她覺得公費待遇蠻好的。

(二) 職前大學教育專業或專門課程及其他相關學習

N師及L師認為師培生的課業相當重，如L師須加修英語專長40學分，對她而言更是一大挑戰及學習負擔；另G師陳述自己有較好的讀書的習慣，覺得課業學習負擔不重。三位教師皆認為這些規劃的課程，對未來任教場域有非常大的幫助。另不約而同提到72小時的弱勢服務學習，可見印象深刻。另外G師及L師為原住民籍，G師認為額外的原住民族文化、族語及教育相關課程負擔不重，L師則認為負擔確實會加重，但二位都認為這些課程，可以提升自我對原住民族文化的認知涵養。

(三) 教育實習與原住民外加部落實習

三位教師的實習學校皆自行尋找適合的學校，G師選擇住家附近的原住民國中而L師選擇交通便利教學資源豐富的市區大校。半年實習時間N師覺得稍嫌不足，L師認為需要一年教育實習而G師則認為半年實習時間足夠。另外實習期間未受領公費N師認為不合理且實習期間未有工作收入，會因兼任其他工作賺取收入而影響實習品質，G師則認為實習期間未受領收入合理因為並非正職的工作。至於實習期間每月返校座談補助交通費，三位教師皆認為應該編列經費酌予補助以減輕沒有收入的公費生經濟負擔。另外原住民的部落實習，G師為舊制五天時間短促沒有成效，現改為八週很合理，待在部落時間較久對原住民族語言及文化傳承較能深刻認識，L師也認為部落實習提供獨特的文化環境與教學背景，讓實習教師更深入了解原住民學生生活方式、價值觀及學習需求。

(四) 分發偏遠或特殊地區學校服務年限

N師認為服務年限比照受領公費年限較合理，若訂定至少服務6年，雖可穩定偏鄉師資流動率，但也可能造成公費生違約賠償公費另謀生計。G師為舊制服務年限4年，但她亦認為服務年限提高至6年對偏鄉教師穩定確有幫助；L師認為延長服務年限6年確實可以穩定偏鄉師資，並減少人員更替帶來的影響。G師及L師都認為服務義務規定語賠償公費機制很合理，如此才能確保公費生履行其對國家和社會承諾的方式，同時落實資源公平原則。三位教師都表示有自己考量因素，服務年限一到都會選擇離開偏鄉。

(五) 服務熱忱與敬業奉獻及專業素養

三位教師皆表示公費生在校更會受到同儕及教師更高標準的檢視，對於自身義務的認知亦相當清晰，此身份讓自己感受到責任與使命，更激勵自我必須加倍努力。而對教育工作的熱忱與投入就在傳道、授業、解惑中不斷被激勵，教育是「志業」非「職業」，每日不斷細心照顧、耐心指導及愛心關懷都是為栽培國家的幼苗。三位教師亦認為自身專業能力的提升很重要，透過研習參與、自主進修，每一次的進修都讓人充滿期待，期待課程實踐與分享。L師期待透過專業發展培訓，關注教育新趨勢和教學方法，以確保能提供學生高品質的學習。

(六) 公費生的未來發展

L師認為在服務期間前三年不能利用辦公時間進修的規定，可能會對公費教師的專業發展產生不利影響；建議可由學校或教育主管部門進行個案評估，只要確保進修不影響教學品質和學生的學習，就可以批准他們的進修申請。G師則很想繼續博士深造，但因學校與大學交通距離遙遠，所以遲遲不敢報名；但如果有機會在山下服務，付諸實行的機會就會很大。N師有服務滿四年始可在職進修之規定，計畫於第五年起透過部分辦公時間進修方式，繼續博士班深造，以精進自我專業素養。

五、結語

透過某校三位教師訪談，他們對此實施近30年的制度有親身經歷及切身說法，並肯定其重要價值性及提出相對改善建議。研究者為N.M.S.國中校長，對此制度認為有其優點及可修正之處，分述如下：

(一) 制度存續價值與課程培訓完善

公費生透過目前的甲、乙、丙三案甄選進入師資培訓大學，都是各方面表優異人才；也都自許未來要成良師，國家提供公費待遇亦為減輕其經濟負擔而專心完成課業；對有志教育工作且家境清寒者，無非是一大福音，確有其存在必要性，惟其公費待遇應隨物價指數調高才有誘因。未來既為人師，學識涵養雖重要但品德操守尤甚；除指定課業外仍須加修任教專長科目，第二專長科目則依個人需求加修。另建議可再增加弱勢服務學習時數，畢竟未來服務偏鄉及原住民地區，培養正確心態至關重要。

(二) 實習精進多元與服務延長年限

三位教師認為半年教育實習時間略顯不足，可改為一年制，如此才能充分認識學校各處室行政業務、導師班級經營技巧、輔導管教學生策略等。而舊制實習期間無受領公費，即使自111年起教育部開始編列每月5,000元，共6個月的實習獎助金仍嫌不足，既然要給與公費待遇就給足，勿在實習階段縮水。另服務年限改為6年，確實可穩定偏鄉師資降低教師流動率，這點我非常感同身受。但我覺得可結合「偏遠地區學校教育發展條例」，教師久任獎金發放措施（久任獎金服務滿8年開始發放），將其服務年限再延長2年，一方面可延緩其調動穩定師資，二方面也可讓其領到久任獎金；以本校之久任獎金一次可領15萬元，可謂雙贏。

(三) 服務奉獻教育與進修提升專業

公費生享有國家公費栽培就要對自身義務服務理念更清晰，對學生除傳道、授業、解惑外仍需服務熱忱，持續研習進修提升自我專業領域素養於教學工作外，仍須培養耐心、細心、愛心、關心、用心等五心級服務教導學生。公費生教師前三年不可利用辦公時間進修確有可議之處，多數在職生的研究所上課時間大都為週一至週五的辦公時間，公費生教師想於此段時間進修勢必得延後三年；建議可比照一般教師於第二年開始即可利用辦公時間進修，教師有進修需求經校方考量後應當樂觀其成。

(四) 未來發展管道與師資滿足偏鄉

公費生分發任教達服務年限後，大都會往平地市區調動，此乃人之常情；偏遠地區畢竟有其地理環境限制，久留之人終究少數，而有「偏鄉學校是一般地區學校教師人才培訓所」之說；未來可繼續深造碩士進而博士也可考主任、校長等。我到這所學校二年多，感謝前任校長及主任們深思熟慮留下公費師培的老師們，穩定師資降低本校教師流動率；尤其設定科技領域的公費生師資需求，讓本校6

年內不用擔心找不到生活科技及資訊老師。目前已經提報117年公費生師資需求，為國文科一名（限制原住民籍）、藝術領域一名（美術加註雙語專長，配合雙語政策）及科技領域（生科加註資訊專長）；會有如此需求全因小校難聘足各領域教師，只能以「一師二用（二專）」方式來滿足師資結構，充分維護學生學習權。

參考文獻

■ 全國法規資料庫（2024）。**「師資培育公費助學金及分發服務辦法」**。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0050008

■ 李真文、高建民、廖昱維（2016）。當卓獎生成為公費生－公費師資生乙案之甄選與評析。**教育理論與實踐學刊，34**，1-30。

■ 李真文（2020）。談原民公費師資生的部落實習之「綜」與「重」。**臺灣教育評論月刊，9**(12)，23-30。

■ 林金定、嚴嘉楓、陳美花（2005）。質性研究方法：訪談模式與實施步驟分析。**身心障礙研究，3**(2)，122-136。

■ 洪佳妤（2022）。金門縣師資培育制度評析。**臺灣教育評論月刊，11**(6)，90-94。

■ 湯家偉、王俐淳（2020）。臺灣師資培育公費制度（乙案）之利害關係人取向政策評估。**教育研究與發展期刊，16**(2)，1-30。

■ 黃嘉莉（2019）。師資養成公費制度之歷史探究。**教育科學研究期刊，64**(2)，99-129。

■ 國立臺北藝術大學（2023）。**國立臺北藝術大學113學年度師資培育公費生招生簡章**。取自https://education.tnua.edu.tw/

■ Henry, T., & Saharnaz, B. B., & Douglas, A. S. (2022). The promises and pitfalls of government-funded teacher staffing initiatives on teacher employment in hard-to-staff schools: Evidence from South Carolina. *Policy Futures in Education*, *22*(1). Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/14782103221135891

■ Ruihong, L., & Xiangyu, C. (2023). Exploration of the Training Path for Publicly Funded Targeted Normal School Students in the Context of High-quality and Balanced

Development of Compulsory Education. *Frontiers in Educational Research*, *6*(19),83-89. Retrieved from https://francis-press.com/uploads/papers /Em9F3leJCcakTBNhWHRDVHY5na4wAiLIbR0o2RHU

應用對話式人工智慧於設計思考課程同理訪談之探究

邵雲龍
明新科技大學幼兒保育系副教授
曾鈺淏
明新科技大學樂齡服務產業管理系服務產業管理碩士班

一、前言

根據筆者在校開設設計思考（Design Thinking）相關的課程，課後 6 個月的學生問卷調查結果顯示，在設計思考課程中，約有 73%的學生表示在修課時未能充分掌握「同理」（Empathy）訪談技巧，尤其在訪談問題設計及問問題的技巧上遇到困難，導致無法深入理解受訪者的實際需求。部分學習者的回饋同時也指出：提問能力可以透過訓練提升，並認同「好的問題才能引導出好的答案」。因此，在訪談準備過程中，設計出具有深度的問題比隨意拼湊的提問更能有效地引導學習者準確「定義需求」，洞察使用者的動機，避免創意發想過於發散。

然而，在透過傳統創意教學的方法，培養學習者設計同理訪談題目時，面臨諸多限制，例如教師的課堂講授時間有限，學習者無法獲得足夠的實作機會，也無法進行反覆練習與即時回饋。此外，學習者在設計訪談問題時容易陷入固定思維，缺乏多樣性和創意，尤其在面對複雜情境時無法靈活應對。在這樣的情況下，對話式 AI 如 ChatGPT、Copilot 等技術可以有效輔助傳統教學的不足，強化學習者的自主學習能力（Fischer, Dres & Seidenstricker, 2023）。透過與 AI 的互動，學習者可以獲得更多練習機會，並在短時間內反覆進行不同情境的訪談演練，提高學習效率。同時，AI 的即時回饋能促使學習者反思，幫助他們更清楚地認識自己提問的深度，進而優化訪談問題設計，使訪談結果更加有效，並更準確地洞察使用者需求。

二、文獻探討

(一) 設計思考流程與方法

設計思考是一種「以人為本」的創新解決問題的方法，透過理解人的需求，為各類議題尋找創新的解決方案，並開拓更多可能性。此一方法最早在 1987 年首次出現在哈佛設計學院院長 Peter 所發表的新書當中呈現（Auernhammer & Roth, 2021）。到了 2000 年初，美國知名設計公司 IDEO 創辦人 David Kelly、史丹福大學的 Terry Winograd 教授和 Bob Sutton 教授等人合作開發，針對非設計領域的學習者進行設計思維的教學，他們認為，二十一世紀的許多複雜問題無法單靠專注於各自的專業領域來解決，需要跨領域的合作與廣泛思考，因此他們在史丹佛大學成立了 d. school，並推動了設計思考課程的發展（王佳琪、宋世祥，

2019）。

如今設計思考已經廣泛應用於設計、民生與商業領域，用來開發具有市場價值的產品和服務，甚至對於政府部門流程改造、公共衛生和健康福祉等其他領域也相對適用。這一思維模式強調創新解決問題的流程，包含以下五個步驟（Brown, 2008）：

1. 同理（Empathize）：以訪談、體驗等方式，紀錄並了解使用者的需求與痛點，建立同理心。
2. 釐清（Define）：將所收集到的資料進行分類、分析，找出使用者背後真正的問題與動機，最後明確定義問題。
3. 發想（Ideate）：進行創意發想，並提出多種創新解決點子。
4. 原型製作（Prototype）：選擇可行的點子轉化為具體的原型或者行動方案。
5. 測試（Test）：與使用者互動，測試原型或行動方案進行改進，並回饋給前四個步驟。

然而，在執行設計思考的步驟時，往往會面臨到創意發想流程中的挑戰，例如設計師帶著偏見或先入為主的想法、無法有效彙整使用者痛點等問題。到了 2005 年，英國設計學會提出了雙鑽石模型（Double Diamond Model），並結合了設計思考與雙鑽石模型的運作，讓我們更清楚地理解設計思考每一個步驟的目標，並能靈活應用於各種領域的問題解決，特別是從同理到釐清、發想到原型的思考紊亂的轉換過渡區，雙鑽石模型不僅能夠加強創新思維的效率，還能提醒設計師確認完成一個階段之後，才能進入下一個階段，以確保設計方向更有針對性與深度（王佳琪，2023）。如下圖所示。

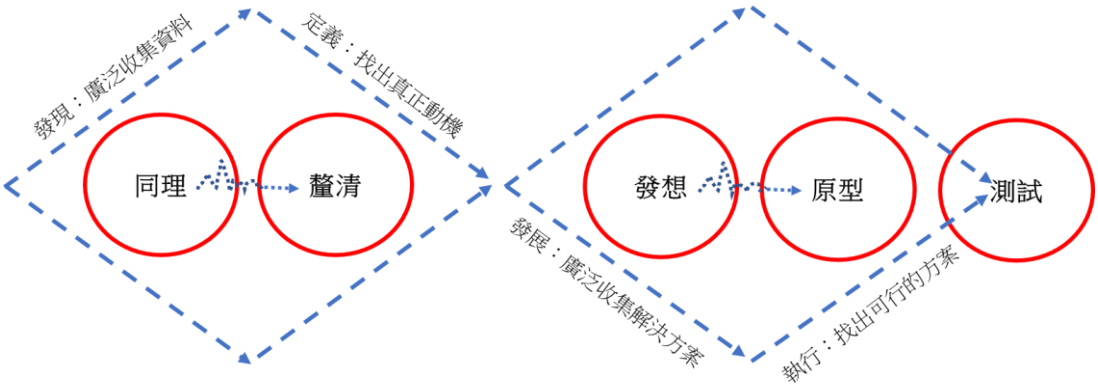


圖 1 設計思考結合雙鑽石模型架構圖

(二) 設計思考面臨的挑戰

設計思考的「同理」過程中，最常被使用到的方法是透過訪談來理解使用者的痛點，因此訪談的題目設計至關重要。根據前言所述，超過七成的學習者表示，他們沒有辦法充分掌握訪談中的提問策略與技巧，導致在與使用者進行溝通時產生了誤解，進而無法準確識別問題根源與潛在痛點，甚至錯失了對使用者潛藏但尚未自覺需求洞察。一般傳統教學可以透過以下四種方法來提升學習者的提問能力：

1. 引導性提問策略

教師可採用例如焦點討論法（ORID）（王秀鶯，2019）等方式引導性學習者提問，透過不同層次的思考聚焦，培養其提問能力（陳佩英，2018）。引導性提問策略鼓勵學習者探索問題背後的多元原因與視角，從客觀事實、感受反應、詮釋意義、決策與行動等提問策略，促使學習者思索不同提問的可能性。

2. 角色扮演與協作討論

例如成長對話（GROW）模式，類似教練與選手的角色扮演或小組討論等協作學習活動，讓學習者模擬真實情境，學習在對話中提出適當的問題，以釐清並深入理解訪談技巧（謝馥蔓，2020）。在角色扮演與協作討論的實踐過程能促使他們在不同情境中，靈活運用不同的提問技巧，並增進協作討論的深度。

3. 系統化提問框架

以特定的提問句型或框架來促進學習者提問能力的發展。例如「5W1H」（What, Why, Who, Where, When, How）提問法可幫助學習者有系統地組織問題，從而使其能夠在多樣化情境下進行有效提問（劉世南，2021）。

4. 反思練習與評估

在訪談演練結束後，對自己所設計的問題進行反思與自我評估，思考哪些問題成功挖掘了使用者的深層需求，哪些則未能達到預期效果，進而培養深度思考能力。

對應一般傳統教學方式，對話式 AI 能夠輔助學習者改善部分前述的提問能力與技巧：

1. 訪談題目的建立

對話式 AI 可以依照提示語法產生訪談題目，也可以評估訪談提問的有效性，

提供即時的回饋與建議。不過在操作的過程中，必須要給予相關條件，並且要能夠自行判斷真偽，避免受到對話式 AI 的誤導，而提出不精確的提問。

2. 個性化學習路徑

AI 系統可以記錄對話過程，學習者可以根據過去累積的對話進行進階的提問練習。這種個性化的學習體驗能夠有效提升學習者的問題意識，促使其主動探索知識邊界。

3. 模擬對話與虛擬助理

學習者可以透過與對話式 AI 對話，進行角色扮演的模擬，此舉將幫助學習者反覆互動練習，最後產生精確且富有洞見的問題。對話式 AI 還可以進行追問和反問，引導學習者思考更深層的提問。

4. 評估訪談

對話式 AI 可以幫助學習者檢視提問認知層級，例如以布魯姆分類法（Bloom's Taxonomy）（Krathwohl, 2002）針對提問句進行語義分析，並以予評斷屬於哪一層級，識別其訪談問題的關鍵要素及層次後，學習者可再次提問，逐步改善訪談題目的品質。

精確且有深度的提問不僅能啟發對問題的全面思考，還能透過明確界定問題與目標，系統化地總結提問技巧，從而制定出精準策略，有效且快速地引導設計思考從同理到釐清階段的思考紊亂過渡轉換，以確立具體的解決方案。

三、對話生成式 AI 的應用設計與初探

(一) 對話式 AI 的導入提問

在創意課程進行同理訪談提問問題設計的訓練時，除了應用傳統教學方式外，也以對話式 AI 來進行個別化輔助。為了使對話式 AI 有更好的回應，在使用引導咒語（指令）時，建議採用以下幾種方法與 AI 系統互動：

1. 使用引導式指令，例如「比較」、「解釋」、「評估」、「列舉」等。範例：「請問 OOO 與***有什麼不同？」變成「請解釋 OOO 與***，比較兩者之間的差異性，並以表格輸出」
2. 給予限制條件或明確條件。特別是關於人事時地物。範例：「高雄市的人口多嗎？」變成「截至 2019 年為止，高雄市總人口有多少？」

3. 盡可能提供背景資訊讓 AI 彙整；或引用資料來源讓 AI 有所本。範例：「請用可能造成我肥胖的原因撰寫一篇文章」變成「我的體重 100 公斤，身高 170 公分，我常因為工作到很晚沒吃晚飯，只好吃宵夜，也靠著汽水與咖啡支撐精神。請參考我的生活作息，撰寫一篇關於我個人肥胖成因與預計半年內減重到 85 公斤的訓練計畫」

4. 拆分任務，呈現單一主題。範例：「請描述皮卡丘、伊布、可達鴨的屬性、性格、角色故事、戰鬥能力與相剋的神奇寶貝」變成「請描述皮卡丘的屬性、性格、角色故事、戰鬥能力與相剋的神奇寶貝」

5. 換位思考：也就是角色扮演、提供答題情境。範例：「請說明蛋炒飯要怎麼做才會好吃？」變成「你是一位頂級廚師，在具有廚房的一般家庭裡，想要做出一盤美味好吃的蛋炒飯，而且又要兼顧健康與成本，請問要如何做到？」

(二) 提問力驗證初探

為了驗證學習者在導入對話式 AI 之後，對於提問能力的認知是否有所改變，可以以布魯姆分類法針對提問句進行語義分析，並以予評斷所提出的問句是屬於哪一層級。布魯姆分類法為一種認知層次的分類工具，將問題分為記憶、理解、應用、分析、評估和創造等六個層次，越高層次代表認知需求越深、思維挑戰性越大，且問題的品質與意義也更具啟發性和深度。

驗證設計兩兩一組。首先由 A 學習者提出未來的規劃或願望，請 B 學習者設計訪談題目來幫助 A 學習者實踐。下表是 B 學習者使用對話式 AI 輔助設計提問問題的前後，對應布魯姆分類法所顯示的分類，其中 A 訪談者的命題為「希望能夠在暑假期間環島旅行」。

表 1 使用對話式 AI 輔助設計提問的布魯姆分類

原來的訪談提問命題（初探）	Bloom 分類	以 AI 輔助的再次訪談提問命題（進階）	Bloom 分類
你為什麼想要環島？	理解	如果你能設計一個環島旅行路線、特殊景點等，請描述你如何規劃？	應用
你有環島的經驗嗎？	記憶	在計劃環島旅行時，你會如何評估和選擇停留的地點？請分析影響你決策的各種因素。	分析
你會想要跟誰去環島？	理解	如果在環島途中發生不可控制的狀況，例如天氣惡劣，你還會依照原定計畫？還是隨機應變？	分析
你會想在哪個季節去環島？	理解	你曾經聽過那些關於環島經驗分享嗎？	記憶
你環島會想去哪些地方？	應用	你對於旅行各地的文化，有什麼特別期待嗎？例如美食、當地人文等	理解

對於環島你會想跟團還是自由行？	理解	你有預設多久的時間來完成環島旅行嗎？還是順其自然？	理解
你覺得在環島前什麼會是你最大的阻礙？	分析	如果從 1 到 10 分來評分，你對目前規劃方案的期待給幾分？	評估
你想在環島的過程中收獲什麼？	理解	如果你計畫在臺灣某個地點進行一個極限活動，你會選擇那裡？	應用
環島旅途中會遇到各種狀況你最不希望遇到的是什麼？	分析	假設你有機會創建一個全新的環島旅行活動，你會如何結合當地的文化、歷史和創新科技來設計這個旅程？請詳細描述。	創造
你覺得怎麼樣才算是達成你的願望？	評估	選擇環島這樣長時間的旅行，是有什麼目的嗎？是存在心中已久的想法嗎？	理解

我們可以發現在還沒有以對話式 AI 輔助之前（表格左半邊），布魯姆分類主要集中在理解和分析兩個層級；使用 AI 輔助之後（表格右半邊），提問的分類分佈則較為平均，甚至有創造層級的出現，代表以 AI 輔助練習訪談題目的設計具有一定的效果。

四、結語

本文探討了如何結合布魯姆分類法與對話式 AI 來強化設計思考中同理階段的訪談提問技巧，特別是針對分析、評估與創造等高層次的提問，能夠更有效引導受訪者進行深度反思與創造性思維，幫助釐清受訪者的輪廓，運用這些技巧將有助於設計者在同理階段更深入了解使用者痛點，為後續的釐清、發想階段提供關鍵洞察與決策。

雖然對話式 AI 可以輔助改善需求訪談的提問題目品質 ，但設計思考中強調的「以人文本」還是不能缺少的，同理訪談本質上必須依賴真實的人際互動，工具的運用不能取代訪談者在現場進行的觀察與判斷，訪談者仍需要依靠反思和現場互動的技巧，方能充分達成設計思考的同理預期目標。

參考文獻

■ 王秀鶯（2019）。翻轉學習結合ORID提問法應用於高中資訊科技概論課程的教學實踐。**教育研究月刊，301**，82-104。

■ 王佳琪（2023）。運用設計思考開啟跨領域素養導向教學實踐。**臺灣博物季刊，42**(3)，6-13。

■ 王佳琪、宋世祥（2019）。設計思考融入職前師資培育課程之實施與成效：

以適性教學為例。**教育科學研究期刊，64**(4)，145-173。

■ 陳佩英（2018）。跨領域素養導向課程設計工作坊之構思與實踐。**課程研究，13**(2)，21-42。

■ 劉世南（2021）。**設計思考課程教材**。衛生福利部國民健康署。取自 https://www.hpa.gov.tw/Pages/EBook.aspx?nodeid=4328

■ 謝馥蔓（2020）。從未來職能和設計思考觀點談教練式領導的內涵與實務應用。**T&D飛訊（國家文官學院），273**，1-18。

■ Auernhammer, J., & Roth, B. (2021). The origin and evolution of Stanford University's design thinking: From product design to design thinking in innovation management. *Journal of Product Innovation Management*, *38*(6), 623-644.

■ Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, *86*(6), 84-92.

■ Fischer, H., Dres, M., & Seidenstricker, S. (2023). Application of ChatGPT in design thinking. *Application of Emerging Technologies*, *115*, 157-164.

■ Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview, *Theory into Practice*, *41*(4), 212-218.

人工智慧對教育領域的影響：機會與挑戰

王慧婷
國立海洋大學附屬基隆海事高級中等學校教師
國立臺灣師範大學工業教育學系博士生

一、前言

在全球數位化轉型的浪潮中，人工智慧（Artificial Intelligence，簡稱 AI）作為科技革新的核心之一，正迅速改變著各個產業，教育領域也不例外，不但改變了教育環境，也改變了教師的教學與創新。輝達共同創辦人兼執行長黃仁勳在 2024 年 6 月接受臺大邀請擔任畢業典禮致詞貴賓，致詞時指出「AI 時代來臨，強調 AI 將改變所有產業，也鼓勵畢業生學習掌握 AI，才是未來的成功關鍵」。由此可見，AI 不僅一步步的在改變世界，也對教育產生深遠的影響，AI 革新教育方式，並提供前所未有的學習機會和工具。AI 的應用不僅可以透過人工智慧演算法來分析學習數據，針對不同學生量身訂做學習方案，還能提升教學和學習成效。從自動化學習者到智慧評估系統、個別化教學到智能教學輔助工具的發展，AI 的興起讓傳統的教學方法發生了重大的變革。

儘管 AI 為教育環境帶來了諸多新機遇，但也伴隨一系列挑戰，諸如數位落差的擴大、道德、隱私問題以及教師角色的轉變等議題，逐漸成為教育改革中的關鍵問題。如果這些挑戰得不到有效解決，AI 的潛力可能無法在教育中得到充分釋放，甚至會產生不利影響。因此，針對 AI 技術在教育中的應用，我們必須全方位審視其機會與挑戰，並積極尋求解決之道。

二、人工智慧（AI）對教育領域的影響及應用

(一) AI 對教育領域的影響

人工智慧的興起是當代科技發展中最具革命性的現象之一。其在教育領域的應用已有 40 年之久，根據「教育科技」的全球教育監測報告指出，生成式人工智慧（GenAI）是具有改變教育潛力的最新技術（UNESCO，2023）。其中 ChatGPT 就是 GenAI 的一種，是一種人工智慧的聊天機器人，可以創造類似人類的對話（Chiu, Moorhouse, Chai, & Ismailov, 2023）。

透過使用 ChatGPT，學生可以在很快的時間內檢索並生成出一篇 1,000 字的文章，也可以用來解決數學問題及創作音樂，學生甚至可以透過 ChatGPT 來增強其學習能力。ChatGPT 可以讓學生以不同的方式來學習任何東西；也可以提供不同的觀點來幫助教師成長；以及利用其來簡化行政工作（Chiu, Xia, Zhou, Chai, & Cheng, 2023）。然而，ChatGPT 並不完全可靠，其仍有可能存在錯誤並產生不

準確的輸出。學生是否能夠判斷產出是否適合他們的學習並值得信賴，以及是否能意識到版權等倫理道德問題，是值得重視的問題（Dwivedi et al.,2023）。此外，Cooper（2023）也指出 GenAI 對全球教育也產生巨大的轉變，以 ChatGPT 形式出現的 GenAI 透過智慧輔導系統、聊天機器人、學習分析系統、自適應學習系統和自動化技術，具有改善學習、教學、教學創新、評估和教育管理的巨大潛力。因此，身為教育工作者，面對 AI 時代的來臨，不能再以傳統的教學模式進行教學，必須善用 AI 技術來協助教學，也要鼓勵學生積極利用及善用。

(二) AI 對教育領域的應用

人工智慧（AI）對教育領域的影響深遠且多樣化，隨著 AI 技術的不斷成熟，它正在改變傳統的教學方法、學習模式以及教育管理。人工智慧在教育領域的應用可以分為兩個面向：分別是學生學習的應用與教師教學上的應用，在學生學習中的應用為：

1. 根據個人能力分配任務：利用增強、虛擬和混合實境技術建立人工智慧整合管理系統，以監控學生的學習進度來分配自適應任務。
2. 提供人機對話：採用了人工智慧聊天機器人和互動書籍，讓學生能夠與機器進行對話來學習，人工智慧技術使用包含人類專家知識和經驗的結構來模擬人類思維過程，利用這些技術建構的人工智慧聊天機器人和書籍已應用於語言學習，幫助學生透過持續對話以培養溝通能力。
3. 分析學生作業以獲得回饋：透過分析學生的作業和學習過程來為學生提供及時的指導和回饋。學生可藉由電腦來分析其學習數據，再經由人工智慧及時發現自己的學習問題與迷思概念，據以做為自我調整學習的參考。
4. 提高適應性和數位環境中的互動性：人工智慧技術已被應用來捕捉學生的學習數據並促進更具適應性的互動式數位環境。例如，Kickmeier-Rust 與 Holzinger（2019）設計並開發一種使用在自適應遊戲中的最佳化組合演算法（MAXMIN Ant System），使用臉部情緒辨識、自動難度適應和隱形評估等技術來描述學生，並應用非語言的身體動作和唇形同步語音等技術來開發非遊戲角色，增強了學生學習檔案的適應性和互動性。

另外，AI 在教師教學中的應用為：

1. 提供適性及個別化教學策略：AI 可提供個別化學習，因傳統的教育模式往往無法針對每位學生的學習需求來量身定制教學方案，而 AI 可以通過分析大數據分析，根據每個學生的學習風格、興趣和進度，提供個別化的學習內容，讓每個學生根據自己的步伐來學習。例如，美國的一間教育科技公司

Knewton，充分利用大數據分析和人工智慧技術改進學生的學習方法與學習成效。

2. 提高教學能力：將電腦輔助教學與人工智慧科技結合，幫助教師進行課堂教學。例如，目前的智慧學習教室設備，使用電子白板的觸控操作，老師的位置從站在電腦前變成站在面板前面，這項轉變使得教學者必需更聚焦於與學習者的互動；學生的學習輔助工具則從以前小白板變成現在的平板，讓學習者所要表達意見的模式更加多元，師生之間可以獲得更佳的溝通（楊志強，2024）。此外，透過鼓勵教師自我反思，並給予他們新的想法和觀點，也可以提高老師的教學能力

3. 支持教師的專業發展：AI 在教學領域的應用不僅支持教學，也支持教師的專業發展，透過分析學生的學習數據，教師能夠運用適性評量的分析，及時發現學生的學習困難及時介入，不僅可以提高學生的學習成效，還能夠加強教師的專業發展提高教學品質，滿足學生的學習需求。

三、人工智慧（AI）應用於教育中的機會與挑戰

人工智慧（AI）在教育中的應用為教學和學習帶來了豐富的機會，但也伴隨著一系列挑戰。這些機會與挑戰涵蓋了教育的各個層面，從個性化學習到數據隱私等議題。以下將探討 AI 應用於教育中的主要機會與挑戰。

(一) 人工智慧（AI）應用於教育的機會

1. 個別化學習的推動：AI 技術使得根據學生個體需求進行個別化學習變得可行。透過數據分析，AI 能夠根據學生的學習速度、興趣和能力，量身定制學習路徑和資源。這種方式不僅能促進學習效果，還能幫助學生更有效地掌握知識。

2. 提高教學效率：AI 能將一些常規的教學任務自動化，如批改作業和評分，減輕教師的工作壓力，如此一來，教師可以將更多精力放在課堂互動和學生輔導上，從而提升教學品質。例如，自動化評分系統能迅速批改選擇題和開放性問題。

3. 支持遠距離教學推動虛擬教學：AI 支持遠距離學習的個別化體驗，透過 AI 智能課程的推薦和即時反饋，讓學生可以在任何地點都能獲得高品質的教育，特別是在全球大規模推廣線上教育時，AI 有助於解決教師資源不足、課堂規模過大等問題。而因應疫情所推動的遠端學習模式發展，AI 技術加速了虛擬教學的普及，AI 可以模擬實體教學情境，並提供學生與 AI 驅動的虛擬導師或助教進行互動學習的機會。

4. 學習評估與數據驅動決策：AI 還可以透過大數據技術來改進學習評量方式，傳統評量通常只依賴考試成績，但 AI 能夠通過分析學生的多層次學習數據，全面評量學生的學習成效。這包括學生在學習過程中的參與度、學習態度、反饋的接受程度等方面。AI 還能幫助教育機構進行數據驅動的決策，例如根據學生的學習數據設計更有效的課程和學習計劃（Luckin et al., 2016）。AI 也能透過數據分析幫助教師了解學生的學習行為，並預測學習進度和可能遇到的困難，這樣的數據驅動方法可以幫助教師及時調整教學策略，為學生提供更針對性的支持

5. 教育資源的廣泛獲取：AI 技術有助於縮小城鄉教育的差距，透過提供遠端教育工具和開放資源，AI 可使偏遠地區的學生也能夠獲取全球頂尖的教育資源，提升教育機會公平性。

(二) 人工智慧（AI）應用於教育的挑戰

1. 隱私與安全問題的挑戰：AI 在教育中的應用需要大量數據來訓練模型，包括學習記錄、行為分析等涉及學生個人隱私和學習數據，若管理不當，將可能侵犯學生的隱私權，導致數據洩露或濫用。因此，在使用 AI 技術的同時也要尊重隱私並盡力保護用戶，特別是學生的個人資料。

2. 資源與技術的挑戰：AI 技術的應用需要強大的基礎設施支持，包括穩定的網路、電腦設備以及專業技術知識。若是經濟條件不佳的地區可能無法充分利用這些技術，從而加劇數位鴻溝，導致教育資源的分配不均，產生數位落差。

3. 教師角色轉變的挑戰：隨著 AI 技術的普及，教師的角色也在發生轉變，儘管 AI 可協助教學和評量的工作，但教師依然扮演著不可替代的角色，因此，教師必須學習如何與 AI 技術共存，以因應 AI 時代帶來的挑戰。

4. 道德與倫理的挑戰：AI 應用於教育還涉及道德與倫理問題，例如，利用 AI 技術進行論文寫作的原創性問題，以及學生使用 AI 來獲取分數所引起的道德問題。因此唯有打擊研究中的剽竊行為，研究引用需標明出處，像 ChatGPT 這樣的開放 AI Chabot 若沒有標示引用來源，或未經授權而傳遞由 AI 生成的文章，將可能導致法律糾紛（Thurzo et al., 2023）。

四、結語

人工智慧（AI）在各個領域的應用已成為當今的潮流趨勢，然而其快速發展也帶來了重大的道德與倫理挑戰，AI 系統中的數據隱私、演算法偏見、透明度、責任歸屬等問題，不僅影響著技術的發展方向，也影響著社會公平與個體權利。人工智慧的力量可以用來減輕教師的負擔及壓力，甚至可以為學生在教師的指導

下提供教學上的支持，教師可以騰出更多時間與學生進行互動與提供學習支援。在充分利用 AI 技術帶來的潛力同時，也要思考如何減少其所帶來的負面影響，必須採取多方面的對策，例如，制定政策加強監管，以確保數據的隱私和安全的保護；技術開發者需要致力於提高演算法的透明度和可解釋性，避免產生偏見和歧視；同時，學校端需要加強師生對 AI 技術的倫理教育，以促進技術與人類價值的和諧共存。AI 技術的發展是不可逆的趨勢，但其發展方向必須以倫理和社會責任為核心，才能真正體現人工智慧所帶來的福祉。

參考文獻

■ 楊志強（2024）。AI和5G數位科技對教學的影響及建議。**臺灣教育評論月刊**，**13**(7)，39-42。

■ Chiu, T. K., Moorhouse, B. L., Chai, C. S., & Ismailov, M. (2023). Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. *Interactive Learning Environments*, 1-17.

■ Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *4*, 100118.

■ Cooper, G. (2023). Examining science education in ChatGPT: An exploratory study of generative artificial intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, *32*(3), 444-452.

■ Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., ... & Wright, R. (2023). Opinion Paper: "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, *71*, 102642.

■ Jamal, A. (2023). The role of Artificial Intelligence (AI) in teacher education: Opportunities & challenges. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, *10*(1), 140-146.

■ Kickmeier-Rust, M., & Holzinger, A. (2019). Interactive ant colony optimization to support adaptation in serious games. *International Journal of Serious Games*, *6*(3), 37-50.

■ LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *nature*, *521*(7553), 436-444.

■ Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. UCL Knowledge Lab: London, UK.

■ Thurzo, A., Strunga, M., Urban, R., Surovková, J., & Afrashtehfar, K. I. (2023). Impact of artificial intelligence on dental education: A review and guide for curriculum update. *Education Sciences*, *13*(2), 150.

■ UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report*. Retrieved from https://doi.org/10.54676/UZQV8501

AI 時代的挑戰與轉向：邁向教育 4.0

武佳瀅
國立臺東大學教育學系 副教授

一、前言

隨著科技的快速發展，傳統的教學模式和評量方式已不再能符應現代社會育才需求，同時學生的學習方法也在劇烈變化，多元且開放的各式網絡資源和線上學習平台使得學生可隨時隨地獲取信息，此種自主學習多元媒介廣開，挑戰了傳統的教室學習模式，強調知識的灌輸和標準化的評量方法已難以滿足當今社會對創新思維、批判性思考和實踐技能之需求，學生們不僅需要擷取海量資訊，更需要能夠靈活應用所學知識來解決複雜問題。其中「人工智慧」（Artificial Intelligence, AI）對教育最重要的貢獻之一即為適性化學習，AI 驅動的即時反映學習平台可分析學生的學習模式、優勢和盲點，提供量身定制的學習體驗。透過提供針對性的教學和資源，這些平台可幫助學生按自己的節奏學習，探索符合自身個別學習風格方式進行學習，其促進了更高的參與度與動機，最終實現了更好的學習成果（Education and Information Technologies, 2021; Smith et al., 2020）。計算機系統或機器能模擬人類智能的能力，包括學習、推理、問題解決、感知和語言理解等功能，並能識別學生可能需要額外支持或干預的領域，使教師能夠提供及時的幫助和介入。經由 AI 運用，教育工作者可以更妥切地瞭解學生的需求並相應地調整教學，從而創造更有效和包容的學習環境（Norvig & Russell, 2020）。綜上可知，AI 正在革命化教育，重塑全球教室中的教學和學習經驗，從個性化學習到數據導向，AI 有潛力改變教育，使其變得更加適應性強、引人入勝且更具可及性。

二、人工智慧的近期推展

AI 係一種藉由計算機系統或機器模擬人類智能行為的技術和科學，促使計算機能夠理解和解釋人類語言的技術，從而實現與用戶的有效交流。其目標旨在讓機器能夠執行通常需要人類智慧的任務，其能夠從數據中學習並改進其性能，包括了監督學習、無監督學習和強化學習等方法（Goodfellow, Bengio, & Courville, 2016）。透過這些方法，AI 系統能夠識別模型並做出預測，分析複雜問題並提出解決方案，利用已知的信息來進行推理，以達成結論或解決問題，如醫療診斷和金融分析（Russell & Norvig, 2020）。另一方面，AI 系統在面對新數據或情況時，能夠自我調整和修正，從而不斷提高其準確性和有效性（Silver et al., 2016）。其亦能通過感測器、相機和其他設備感知周圍環境，並做出相應的反應，例如自動駕駛車輛的環境識別能力（Chollet, 2017; Muro et al., 2019）。隨著技術的發展，人工智慧在各行各業的應用越來越廣泛，包括醫療、教育、金融、交通和製造等領域，AI 的發展為人類生活和工作方式帶來了深刻的變革，但同時也引發了對

學習、道德、隱私和社會影響的廣泛討論。

聯合國教科文組織（UNESCO）於 2023 年針對高等教育中的 AI 應用，出版了一本指南，特別聚焦於 ChatGPT（Sabzalieva & Valentini, 2023），將倫理價值作為 K12 學習 AI 課程之指導方針。目前存在許多 AI 驅動的聊天機器人，也是市面上一般民眾接觸 AI 最容易使用到的科技媒介，其有各種不同的技術進行開發，其中一個是 ChatGPT 的第一個版本，即第一代生成性預訓練變壓器（generative pre-trained transformer）語言模型，為自然語言處理（Natural Language Processing, NLP）演算的一次初期演變（Zhang & Li, 2021）。此類生成性人工智慧技術的有效性取決於它們理解文本和產生類似人類文本的能力，然而這種工具的理解能力，更係基於所涵括的各種海量數據和算法，能以非常規方式影響教學和學習過程及方法。

此 ChatGPT 通過持續的對話衍生後續問題反饋，提供了一種與搜索引擎不同的體驗，搜索引擎不會儲存答案的演變歷史，而只是列出結果。ChatGPT 則是透過提供後續問題來回應提問者提出的挑戰，這些問題能夠接續發展和擴展答案（Rospigliosi, 2023）。ChatGPT 的運用浪潮衝擊了當代的課程教學與評量，教育工作者須加快腳步跟上變革，發展新的思維方式設計學習者的學習歷程，否則容易誤判了學習者的學習成果。教育人士紛紛強調應謹慎和小心地利用這項技術的潛在好處（Bozkurt, 2023），否則將容易帶來負面學習的反撲，隨著 ChatGPT 在教育環境中的廣泛使用，其應用需要課責和倫理地進行管理（Mhlanga, 2023）。

OpenAI 在 2019 年發布了 GPT-2，進一步擴展了模型的參數量，從 117M 增加到 1.5B，顯著提升了文本生成的品質，該模型因其生成逼真文本的能力而引起廣泛關注（Radford et al., 2019）。後續則在 2020 年發布了 GPT-3，其為一種使用深度學習生成類人文本的語言模型，擁有 175B 參數，這使其能夠生成高度上下文相關的文本並執行各種語言任務（Brown et al., 2020）。GPT-4 則是在 2023 年推出，該模型的參數數量對比其前身多出數兆，此外這個新版本還能夠生成圖像和視頻以及文本（Loafers, 2023）。在 OpenAI 向用戶介紹 GPT 模型的同時，許多 AI 聊天機器人也基於這一模型衍生而來，2018 年除了 OpenAI 之外，Google 亦開發了雙向編碼器表示的變換器（Bidirectional Encoder Representations from Transformer, BERT）（Devlin et al., 2018），以無監督的方式處理大量無標註文本，並接續在 2019 年發布了 XLNet 模型（Yang et al., 2019）。隨著其他模型的開發，許多 AI 聊天機器人推動了教育領域的變革，作為一種具備不同特徵的技術工具來支持各式學習活動。

三、AI 時代下的未來教育趨勢

教育 4.0 聯盟（Education 4.0 Alliance）為各國教育領域的領導者、專家和決策者所組成之合作組織，其為了在資訊科技快速發展的背景下，推進教育的改革和創新，致力於改善教育系統，欲透過使用 AI、數位技術和其他創新工具，強調培養學生在未來職場中所需的強勢技能，包括數位素養、批判性思維和解決問題的能力，尋求提升學習體驗和教學效果，確保所有學習者都能獲得高品質的優質教育，以因應第四次工業革命所帶來的挑戰和機會。該聯盟主要目標在於確定政策、倡議和計劃，發展與教育 4.0 相關的政策建議，幫助政府和教育機構制定有效的教育政策，以支持與發展教育 4.0 架構，促進科技和教育的融合。教育 4.0 聯盟的形成反映了全球對於教育的關注，特別是在面對技術快速變革的環境中，如何確保教育系統的適應性和前瞻性（World Economic Forum, 2023a）。

世界經濟論壇在 2020 年確定了第四次工業革命時代提升教育品質所需的八項關鍵轉型－教育 4.0 架構（World Economic Forum, 2023b）：(1)全球公民技能：包括專注於提高對更廣泛世界的認識、可持續性以及在全球社區中積極參與的內容；(2)創新與創造力技能：包括促進創新所需技能的內容，包括複雜問題解決、分析思維、創造力和系統分析；(3)技術技能：包括基於發展數位技能的內容，如：程式設計、數位責任和技術的使用；(4)人際關係技能：包括專注於人際情感智力的內容（即同理心、合作、談判、領導力和社會意識）；(5)個性化與自主學習：從一個標準化的學習系統，轉變為基於每個學習者多樣化的個體需求，並靈活到能夠讓每個學習者按照自己的步伐進行學習；(6)可及性與包容性學習：從一個學習僅限於能進入校舍人群的系統，轉變為一個每個人都能獲得學習資源的系統；(7)以問題為基礎的協作學習：從以過程為基礎的內容傳遞轉變為以專案和問題為基礎的內容傳遞，這需要同儕之間的協作，並更緊密地反映未來的工作模式；(8)終身學習和以學生為主導的學習：從一個隨著個人壽命而減少學習和技能的系統，轉變為每個人根據自身需求不斷提升現有技能並獲取新技能的系統。

隨著 AI 成為當代潮流技術，我們可以通過使用這項技術加速教育 4.0 的採用，並確保學習者具備在這個環境中茁壯成長的能力。在當今迅速發展的技術環境中，AI 與教育的交匯不僅是未來的無限可能，亦為迫在眉睫的現實，未來應透由智慧教室的建造，讓所有學生獲得更加個性化支持和包容性的學習機會，並確保學習者具備在這個環境中茁壯成長的能力，能與教師建立更強的聯繫以獲得更好的指導，及充足時間適切地認可和評量學生成就。

參考文獻

■ Bozkurt, A. (2023). *Understanding the potential and challenges of AI in*

education. Educational Technology Research and Development.

■ Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., ... & Amodei, D. (2020). *Language models are few-shot learners*. Proceedings of the 34th Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2020).

■ Chollet, F. (2017). *Deep Learning with Python*. Manning Publications.

■ Devlin, J., Chang, M. W., Lee, K., & Toutanova, K. (2018). BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding. *Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies* (NAACL-HLT 2019).

■ Education and Information Technologies. (2021). *Special issue on artificial intelligence in education*. Springer.

■ Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep Learning*. MIT Press.

■ Loafers, L. (2023). GPT-4: The future of language models. *AI Review Journal*.

■ Mhlanga, D. (2023). *The ethical implications of AI in education*. *Journal of Educational Ethics*.

■ Muro, M., Liu, S., Whiton, J., & Kulkarni, S. (2019). *AI, Automation, and the Future of Work: A Guide for Workforce Development*. Brookings Institution.

■ Nesta (2019) Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in *schools and colleges*. Retrieved from https://media.nesta.org.uk/documents/Futur e_of_AI_and_education_ v5_WEB.pdf.

■ Norvig, P., & Russell, S. J. (2020). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.

■ Radford, A., Wu, J., & Child, R. (2019). Language models are unsupervised multitask learners. *OpenAI Blog*.

■ Rospigliosi, P. (2023). The impact of conversational AI on education. *International Journal of Educational Technology*.

■ Russell, S., & Norvig, P. (2020). Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.). Pearson.

■ Smith, J., Johnson, A., Williams, M., & Davis, K. (2020). The Impact of AI on Student Engagement: A Mixed-Methods Study with Sample Size Constraints. *Journal of Educational Computing Research*, *58*(2), 256-281.

■ Silver, D., Huang, A., Maddison, C. J., Guez, A., & Lanctot, M. (2016). *Mastering the Game of Go with Deep Neural Networks and Tree Search*. *Nature*, *529*(7587), 484-489.

■ World Economic Forum. (2023a). Shaping the future of learning: The role of AI in education 4.0. World Economic Forum. Retrieved from https://www3.weforum.org/docs/WEF_Shaping_the_Future_of_Learning_2024.pdf

■ World Economic Forum. (2023b). *Defining Education 4.0: A taxonomy for the future of learning*. Retrieved from https://www.weforum.org/publications/defining-education-4-0-a-taxonomy-for-the-future-of-learning/#:~:text=The%20Education%204.0%20learning%20taxonomy%20presents%20a%20comprehensive,for%20well-being%20in%20the%20economies%20of%20the%20future.

■ Yang, Z., Yang, D., Dyer, C., He, X., & Socher, R. (2019). XLNet: Generalized autoregressive pretraining for language understanding. *Proceedings of the 33rd International Conference on Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2019)*.

■ Zhang, M., & Li, J. (2021). A commentary of GPT-3 in MIT technology review 2021. *Fundamental Research*, *1*(6), 831-833. 10.1016/j.fmre.2021.11.011

高中教學現場運用 AI 之挑戰與應對

張仁家
南亞技術學院幼保系教授兼校長
陳建州
國立宜蘭高級商業職業學校教師
國立臺北科技大學技職教育研究所博士生

一、前言

隨著人工智慧（以下簡稱 AI）技術的快速發展，特別是自 2022 年底生成式 AI 工具 ChatGPT 問世以來，AI 在教育領域的應用成為關注的焦點。如何有效整合 AI 以提升教學品質和學生學習成效？成為教育者必須面對的課題。在生成式 AI 迅速發展的狀況下，我國高中階段的課程與教材的更新速度相對滯後。同時，生成式 AI 已成為高中生學習的重要工具，尤其應用在撰寫作業與報告的需求日益增加，然而，部分學生對 AI 的過度依賴也導致學術誠信和批判性思考能力削弱等問題，進而造成教師評分上的困擾，並損害師生之間的信任。為此，本文將探討高中教學現場使用生成式 AI 所面臨的挑戰及應對策略，其中建議教師參考教育部的《中小學數位教學指引 3.0》作為應用 AI 輔助教學的教學實務指引，並引導學生使用數位平台中 AI 學習夥伴，以幫助師生有效的整合 AI 技術進入教與學的過程中。期望透過本文的說明，能為高中教學提供具體實用的見解。

二、高中教學現場運用生成式 AI 帶來的挑戰

(一) 高中教學現場之 AI 教學資源與師生使用現況

關於我國在高中階段的 AI 教育，根據 108 課綱，高一設有 2 學分的「資訊科技」課程，課程中提供對機器學習和深度學習的基本介紹，若學生希望深入了解 AI 領域，則需要透過選修課來進行更深入的學習，部分選修課會採用教育部委託發展的《和 AI 做朋友》教材與教案來上課。然而，自 2022 年底生成式 AI 迅速發展以來，教科書並未即時納入這項新技術。直到 113 學年度起，部分教科書才以附錄的方式介紹生成式 AI，這顯示目前高中課程內容對生成式 AI 的涵蓋仍然有限，因此教師往往需要自編教材來整合 AI 於教學中，若能提供支持教師應用 AI 教學的參考資源，將有助於教學的實施。

在高中的教學現場，部分教師已經將生成式 AI 應用在備課、授課與評量上，透過生成式 AI 的自動化生成功能，教師確實能更有效率的處理課務與文書工作，從而有更多時間與學生互動和個人化教學（Giannini, 2023；Rahman & Watanobe, 2023）。在學生學習方面，生成式 AI 早已成為不少高中生的學習夥伴。由於高中生有「探究與實作」、「專題實作」等課程，必須撰寫專題報告，再加上高三學生需要準備自傳與讀書計畫等備審資料，因此有使用生成式 AI 的動機與需求。具

體來說，在高中教學現場，學生會讓生成式 AI 進行文字潤飾、翻譯、摘要重點、生成圖像、優化簡報等工作，雖然部分學生能負責任的使用 AI，但並非全部。以下將透過高中教學現場的觀察，說明師生使用生成式 AI 所面臨的挑戰與應對方式。

(二) 師生使用生成式 AI 所面臨應用的挑戰

首先，是關於學術誠信的問題，由於生成式 AI 的訓練資料中涵蓋了中小學教材內容，因此有能力回答多數中小學教材範圍的問題（高文忠，2023；Kasneci et al, 2023）。有些學生為了偷懶，直接使用生成式 AI 完成作業，甚至完成小論文，這會影響到作業的公平性與有效性。

其次，是關於難以辨別 AI 生成內容的問題（Giannini, 2023；Rahman & Watanobe, 2023），由於生成式 AI 能產出內容合理且語句流暢的文字，只要學生交出的報告格式符合要求，教學現場的教師其實不易分辨那些文字由 AI 生成，那些文字是由學生自行撰寫。當有學生不負責任的濫用 AI，將對老師的評分工作造成困難，同時也引發信任危機（Kasneci et al, 2023）。以上兩種挑戰可透過生成式 AI 偵測工具加以應對，生成式 AI 偵測工具可判斷學生作品使用 AI 的機率，但這些工具本身也是 AI，也存在誤判的風險，因此，教師在使用這類偵測工具時，應謹慎解讀其判定結果（教育部，2024），為了避免評分爭議，本文建議師生可共同討論「生成式 AI 使用規範」，規範學生在繳交作業時，附上兩種指定的生成式 AI 偵測工具檢查結果，讓學生先自行檢查，必要時自陳生成式 AI 的使用狀況，或附上提問歷程，以增加師生間的信任關係。

再者，是關於學生對 AI 的過度依賴可能會削弱其批判性思考和問題解決能力的問題（Rahman & Watanobe, 2023），當學生透過 AI 直接完成作業時，他們往往缺乏深入思考問題的過程，因此無法透過解題的過程強化解決問題的能力。當學生不思考問題，而其專業知識又不足以指出生成內容的錯誤，可能削弱其批判性思考的能力。此外，AI 生成內容的正確性有限，可能產生幻覺（hallucination），不應該依賴它來處理重要事務（Kasneci et al, 2023），更進一步來說，不正確的內容有時來自學生缺乏提問（prompt）的技巧，由於無法將問題限縮到適當的範圍，導致 AI 生成的內容雖然看似語句通順，但實際上並未針對問題進行有效作答。如此一來，本應輔助學生學習的 AI 工具，反而對他們的學習產生負面影響。應對這項挑戰可透過引導學生練習提問技巧，例如：先理解生成式 AI 的答案是無法預測的，相同的提問可能產生不同的回答，因此應將學習問題拆成小問題，透過逐步提問，確認階段性內容的合理性，逐步完成學習問題。此外，也可使用支援教學設計的 AI 工具，讓學生可透過提問完成教學設計中的學習歷程。

最後，是關於潛在的偏見與倫理影響的問題（Rahman & Watanobe, 2023），由於生成式 AI 的內容來自大型語言模組的訓練資料，當訓練資料含有偏見、歧視或仇恨言論，將可能導致生成內容會延續這些歧視與偏見。應對這項挑戰可將生成式 AI 的應用作為素養導向教學題材，在 108 課綱「溝通互動」面向中，B2「科技資訊與媒體素養」的高中階段核心素養內涵 U-B2 是希望學生「具備適當運用科技、資訊與媒體之素養，進行各類媒體識讀與批判，並能反思科技、資訊與媒體倫理的議題。」（教育部，2021，頁 6）。生成式 AI 是資訊科技，也是生成內容的媒體，其內容還存在真實性疑慮，因此本文建議可以挑選適當適合的「生成式 AI 的生成內容」在高中課程中進行媒體識讀與倫理議題的討論，讓學生練習識讀與批判 AI 生成內容中潛在的偏見、歧視或仇恨言論。

(三) 優先提升教師 AI 素養以應對教學現場之挑戰

歌德的寓言式詩作《魔法師的學徒》很適合描述學生使用生成式 AI 的情境，內容講述有位魔法師在外出前要求一名學徒去取水裝滿水缸，學徒想偷懶，便用一知半解的魔法咒語，將掃把變為僕人去井裡取水，然而，掃把不斷的取水，讓屋子開始淹水，但是學徒卻不知道讓掃把停止的咒語，一直等到魔法師回來，才熟練地用咒語停止掃把、退去積水。這個寓言給人不同的啟示：有人認為「千萬不要使用自己無法掌控的工具」，有人則領悟到「使用強大的工具時，必須要理解工具的運作方式，才能正確使用」，要使用強大的 AI 工具，則需具備 AI 素養（AI competency）。

UNESCO 為教師和學生制定了在 AI 時代所應具備的 AI 素養框架，分別為《AI competency framework for teachers》與《AI competency framework for students》，其中教師 AI 素養框架有五個面向（Miao & Cukurova, 2024）：(1)以人為本的思維模式：強調 AI 應服務人類，並由人來主導，當 AI 應用在輔助學生學習時，其最重要的不是追求最新的科技，而是審視 AI 如何有效的支援學習，同時不會對學生的學習產生負面影響；(2)AI 倫理：是應用 AI 的倫理原則，能以負責任的態度使用 AI 科技，包括隱私權保護及對抗偏見等；(3)AI 基礎與應用：即具備 AI 的基礎知識和應用技能，學習使用 AI 來解決問題；(4)AI 教學法：包含 AI 輔助教學、教師將 AI 融入教學方法等；(5)AI 促進專業發展：教師利用 AI 工具參與專業學習社群，促進專業發展。

由於生成式 AI 的應用遍及各個學科，因此各科教師在近期內都可能遇到學生使用 AI 輔助學習的狀況，為了應對這一類教學現場中的挑戰，教師必須先具備 AI 素養，才能有效引導學生負責任的使用 AI 工具，並順利將 AI 融入教學活動中。《教師 AI 素養框架》旨在填補現有的教師培訓中 AI 素養部分的空白，因此教育主管機關應提供相關培訓課程，促進教師 AI 素養方面的專業發展。

三、應用生成式 AI 在高中教學的應對策略

聯合國教科文組織（UNESCO）在 2023 年提出生成式 AI 在教育與研究指南（Guidance for generative AI in education and research），當中對生成式 AI 在教育領域提出三種應對方式值得討論：一是教育行政單位應提供生成式 AI 在教育上有效的使用方式的教學實務指引。二是利用生成式 AI 提供一對一的自主學習助理，支持學生進行提問與基本知識的學習。三是生成式 AI 應搭配適合的教學設計，以支持探究與實作等學習（Holmes & Miao, 2023），以下為本文審視國內現有教育資源，提出高中教學現場可行的應對策略。

(一) AI 教學實務指引的應用

由於生成式 AI 的快速普及，為了讓教師在數位教學融入 AI 技術，教育部在 2023 年 10 月推出《中小學數位教學指引 2.0》，並將數位教學應用生成式 AI 輔助教學說明列在附錄中，除了新增生成式 AI 趨勢發展與應用示例，並納入生成式 AI 在備課、教學及評量等不同階段的使用方式（教育部，2023）。隨著 2024 年生成式 AI 工具的多樣化及其在教育中的廣泛應用，中小學數位教學指引在 2024 年 8 月更新為 3.0 版，其中新增「因材網」AI 學習夥伴的介紹、AI 生成內容判斷工具與教學應用、AI 使用的風險注意事項及 AI 輔助教學原則等教學實務指引內容（教育部，2024）。

為了推廣《中小學數位教學指引 3.0》，教育部透過舉辦「B3 數位教學指引培力工作坊」，讓有興趣的教師報名參加。工作坊內容包括《中小學數位教學指引 3.0》的導讀、生成式 AI 數位教學之運用與數位教學示例之研讀，以引導教師自編數位教學教案並在課堂中實施。

(二) 數位平台 AI 學習夥伴的應用

由於生成式 AI 的提問技巧須在適當的環境下，再透過學生的持續練習才能掌握。目前教育部因材網、酷英網和均一平台都有提供 AI 學習夥伴（助教）的功能。以因材網的通用型學習夥伴 e 度為例，學習夥伴的設計並非直接使用生成式 AI 工具，而是在因材網平台中，透過學習夥伴以蘇格拉底提問法引導學生提問。學生在提問後，學習夥伴不會一次提供最終答案，而是先進行教學、舉例、概念引導與題目練習，然後再以問句引導學生繼續提問，學生可透過持續發問來學習提問的技巧，以解決使用生成式 AI 時不知如何提問的狀況。

(三) 生成式 AI 與教學設計的搭配

教師如果要應用 AI 在各學科的教學中，教師應能整合 AI 知識、教學知識與學科知識成為 AI 學科教學知識（AI Pedagogical Content Knowledge，AIPACK），「教師可透過適當 AI 科技知識、學科知識與教學知識進行教學設計」（教育部，2024，頁 58），讓 AI 成為課程學習的協助者或引導者，例如：生成式 AI 可支援自然科的探究學習法，教師可引導學生透過 AI 推薦適合的研究題目，提供資料的蒐集與整理，或生成實驗步驟以供參考，以支持學生探究學習的過程。此外，因材網的學習夥伴可搭配 5E 探究學習環的步驟進行提問，以引導學生的探究學習。為了有效使用 AI 搭配教學設計，教師可參加如「B3 數位教學指引培力工作坊」或「AIPACK 在職教師培訓工作坊」等培訓來提升自身能力，以適應 AI 時代的教學需求。

四、結論

生成式 AI 在教育上的快速應用，為高中教學現場帶來前所未有的機會與挑戰。AI 工具雖然能提升教師的教學效率，然而也帶來學術誠信與學生批判性思考減弱等挑戰，為了有效應對這些問題，教師必須具備 AI 素養，並參考《中小學數位教學指引 3.0》提供的實務教學指引，善用 AI 工具於教學過程中。同時，結合數位平台的 AI 學習夥伴，並透過培訓提升教師專業能力，將有助於教師引導學生正確且負責任地使用 AI 技術。展望未來，教育主管機關和學校應持續推動教師專業發展與科技倫理等議題，確保教師能夠適應 AI 時代的教學需求。

參考文獻

- 高文忠（2023）。AI 與 ChatGPT 對教育的影響與因應之道。**臺灣教育評論月刊，12**(7)，68-71。
- 教育部（2021）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北：作者。
- 教育部（2023）。**教育部中小學數位教學指引 2.0**。臺北：作者。
- 教育部（2024）。**教育部中小學數位教學指引 3.0**。臺北：作者。
- Giannini, S. (2023). *Generative AI and the future of education*. UNESCO.
- Holmes, W., & Miao, F. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. doi: https://doi.org/10.54675/EWZM9535

■ Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, *103*, 102274. doi: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

■ Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI Competency Framework for Teachers*. UNESCO. doi: https://doi.org/10.54675/ZJTE2084

■ Rahman, M. M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*, *13*(9), 5783. doi: 10.20944/preprints202303.0473.v1

大學生社群學習與終身素養探析

廖昌珺
泰國格樂大學國際學院專任教師

一、前言

21 世紀的學習社會是一個有素養的社會（literate society），以明確的終身學習願景與共識得以實現這一目標（Hanemann & Robinson, 2022）。由於終身學習對全球化世界教育政策的影響越來越大，因此它幾乎已成為諸多國家的流行語（Regmi, 2015）。素養最好的理解是視為一種能力，以面對不斷變化的需求（ever-changing demands）的背景下處理（手寫、印刷或數位）文本，將知識、技能、態度和價值觀有效地付諸行動的能力（UIL, 2017）。

由於社會環境變化快速，最低識字能力的人可能被排除在訊息接收、服務和生活中的機會（Hanemann & Robinson, 2022）。尤其在教育市場化模式注重競爭力，將教育視為一種市場商品，未能為所有人提供終身學習的機會（Regmi, 2015）。對於經濟、社會和教育發展關係，教育與學習系統必須將終身學習視為不可漠視的存在，應保持開放和靈活，以適應任何年齡學習者的素養學習（Torres, 2006）。因此，終身素養的學習是與生活到經濟、社會相關一連串的歷程。

Community 不只是一個同住一地區的人，稱之為「社區」而已，廣泛的包含現今數位科技下打破時間與空間，人們為指定的目的而共同組成的「數位社區」，被稱之為「社群」。在此，社群是採取廣泛的定義。高等教育透過社群（community）為基礎的學習是具有優勢，特別是網絡平台建立的社群型態（Li & Yan, 2023）。大學生學習端賴自主性，又自主學習在很大程度上取決於對基於文本的知識、資訊和交流的獲取，並對這些資訊能具有批判性處理能力（Hanemann & Robinson, 2022）。尤其現今學習者要解決的問題，超過從學校學習解決問題的範圍還要多（Owens & Wang, 1985）。

本文將從終身素養的意涵、社群學習的理論到大學生社群學習與終身素養架構建立，逐一探討。

二、終身素養的意涵

終身素養的最初理念是將識字能力視為一切學習的基礎，發展到具價值性與社會實踐的概念，成為一個人的一連串終身學習歷程（廖昌珺、陳易芬，2023）。亦即素養從讀寫能力的技能與實踐，含括文本為媒介的閱讀、寫作與數字應用，演變成多樣、複雜的概念（UIL, 2017）。因此，終身素養理念是人從識字基礎到終其一生所需的一連串的個人知識、技能與情意的養成，趨於緊密的多元且全方

位的學習歷程（廖昌珺與陳易芬，2023）。

雖然學校不保證素養能力的獲得，如國際讀寫能力測試的結果，發展中國家（developing countries）的排名通常不高（Torres, 2006）。一般而言，終身素養的學習，可從終身學習模式是建立在兩個基本模型之上的脈絡看，分別為「人力資本模型」（human capital model）和「人文主義模型」（humanistic model）；前者旨在透過鼓勵競爭、私有化和人力資本形成來提高生產能力，從而促進經濟成長；後者旨在透過促進公民教育、建立社會資本和擴大能力來加強民主和社會福利（Regmi, 2015）。這種宏觀的角度看終身素養，含括社會發展到個人與社會種種的互動歷程中，廣泛的學習與培養。

因此，終身素養需要更多地關注素養的養成環境，需求者的動機，讓素養成為更廣泛的學習，進而實現連續學習的目的（Hanemann & Robinson, 2022）。人可以在不同的空間，如家庭、社群、工作、（電子）媒體、網路、文化中心、圖書館、博物館等可用的資源，補充與加強素養的學習（UIL, 2017）。藉由多元化與數位化的社會實踐裡，不再侷限於實體上的與人互動，透過數位虛擬空間裡獲得學習夥伴，開拓創造更多的新素養學習概念（廖昌珺、陳易芬，2023）。

雖終身素養的意涵以狹義是各類型文本的閱讀理解與運用，廣義是知識、技能與價值等多元能力培養（廖昌珺、陳易芬，2023）。進一步的將終身素養的意涵，可藉由個人在學校教育獲得基本識字能力的基礎加以延伸，應對於生活、經濟到社會實踐與相關資本發展的一連串發生於知識、技能與情意的學習歷程與多元能力培養。

三、社群學習的理論

學習不取決於個人，而是一個處於文化和歷史背景的社會過程（Farnsworth, Kleanthous, & Wenger-Trayner, 2016）。當個人被孤立並且學習活動脫離情境時，學習的效率就會降低（Zhua & Baylen, 2005）。學習是透過我們參與多種社會實踐而發生的，這些實踐是透過長期追求任何一種事業而形成的（Farnsworth, Kleanthous, & Wenger-Trayner, 2016）。學習應該在正式和非正式環境中與其他學習者以及現實世界背景的互動中進行，例如基於學校的學習社區、實踐社區和社區學習（Zhua & Baylen, 2005）。

理論和理論發展是社會科學研究不可或缺的一部分（Farnsworth, Kleanthous, & Wenger-Trayner, 2016）。學習社群一詞被用來指稱多種方法、模型和學習環境（Zhua & Baylen, 2005）。21 世紀的學習社會是一個有文化的社會（Hanemann & Robinson, 2022），如讀寫學習是屬於兒童、青少年和成人的一種永恆的（ageless）

概念與學習過程（Torres, 2006）。所以，「學齡」（School age）不等於「學習年齡」（learning age）（Torres, 2006）。有時，學習社群成員的觀點相對較少被理解，應重視如何加強學生和教育工作者之間的夥伴關係做出貢獻的觀點（Li & Yan, 2023）。

終身學習字面意思是「終其一生學習」（learning throughout life）（Torres, 2006）。對某些人來說，社群學習的目的是賦予人們權力，使他們能夠應對和影響影響他們生活的因素，包括努力獲得證書與學位，確保在某個社區中運作良好（Zhua & Baylen, 2005）。因此，就社群學習理論的建構，可試從以下幾項相關的角度進行探討：

(一) 夥伴關係建立

社群學習不僅透過為人們提供技能、資訊、知識和支持來實現和促進能力建設，讓他們有信心與他人交談和參與對話，成為當地社群網絡內外的人們建立夥伴關係時的一個重要組成部分（Day, 2011）。學習社群與學校的主要區別，在於社群學習是與社群所在場域平臺及其成員合作，而不是與學校、學院或大學等正式教育機構合作（Zhua & Baylen, 2005）。引此，社群的合作夥伴關係，可透過創造性、靈活和創新的思考下，形成非正式學習、正式學習與社會知識（Day, 2011）。

(二) 公民意識形成

將積極的公民意識作為社群賦權（empowerment）的指標，特別是弱勢和邊緣化社群的聲音在現代社會中常常被忽視（Day, 2011）。社群成員除了享有社群權利，相對的應盡的義務，包含社群的規則、應盡的法律道德，符合社會公民的意識概念。社群學習提供了教育機構之外和非正式環境中的學習機會（Zhua & Baylen, 2005）。這形成學習社群的成員的基本學習，進而推展整個學習社群初始之目的。

(三) 實踐社群進行

實踐社群（community of practice）本身可以被視為一個簡單的社會系統，而複雜的社會系統可以被視為由相互關聯的實踐社群所構成（Wenger, 2010）。就大學生而言，實踐社群被視為學習的社會結構時，將以學校為基礎的學習社群前提下，提供大量的討論、所有權和積極參與的機會，並在學生一起活動時，也可以互相學習，對於社群與其社會的關係獲得學習（Zhua & Baylen, 2005）。

(四) 社群學習歷程

學習社群與社群學習皆以學習者為中心，學習者決定他們想要學習內容及學習方式（Zhua & Baylen, 2005）。如夥伴關係運作良好，即使是缺乏活力和創新精神的學生，也能以某種方式為社群活動做出貢獻，同時從過程中學習（Day, 2011）。因此，學習社群、實踐社群和社群學習是三種學習方法，這三種方法為我們提供了一個整體的學習環境，受過教育的個人透過各種學習社群來獲取知識體系，透過參與實踐社群了解專業身分和技能，並向社會貢獻其的知識和技能（Zhua & Baylen, 2005）。

(五) 學習者的參與

社群為基礎的理論增強了高等教育學習，高等教育策略的總體參與者集中於社群為基礎的學習；增加了教師對學生資訊、經驗和能力意識的支持，並擴大了涉及顧問性建議的所有合作要素的學術參與（Li & Yan, 2023）。社群參與者積極參與對話式學習網絡，在交換資訊與知識過程，刺激個人和社群彼此的學習，創造出由學習者掌控自己的學習需求情境；由學習過程中產生有效、有趣和創造性的機會，因情況而異卻可以應用於有效的社群行動（Day, 2011）。

大學生社群學習不僅兼具學校內與學校外的區分，也包含實體與數位化的社群參與，人與人之間的夥伴關係建立，社群遵守與應盡義務的公民責任，對於學習社群的參與實踐，獲得社群的學習相處互動歷練，進而達成重要的學習者願意參與社群獲得學習。

四、大學生社群學習與終身素養架構建立

素養能力是熟練程度的學習連續體（UIL, 2017）。大學或其他教育機構提供的課程，在過程和方法不應以機構為中心的提供，而是隨時重視與學習者的生活相關的安排（Connolly, 2010）。教育機構應以策略性地管理內部和外部利益相關者的網絡，提供溝通與廣泛資訊（well-informed）的決策，體認學生觀念因網絡轉變是普遍性，提供系統運作的靈活性，建立擁有專門的、高績效平台的專責部門（Li & Yan, 2023）。

素養不再被視為在短時間內發展與完成某單一獨立技能，應該當成一套複雜的核心能力的終身素養包含終身與全方位學習，應重視參與者、機構、過程、學習空間（生命領域）與時間（生命階段）之間的橋樑建立（UIL, 2017）。廖昌珺與陳易芬（2023）以終身素養理念提出大學生終生學習發展框架：建立素養與終身學習結合方法的政策；建立跨域情境的多元化的全方位學習；致力資訊與通訊

科技能力培養與建立；提供大學生獲得自主學習機會的賦權；強化社會實踐與問題解決素養與學習；學習夥伴與社交媒體傳播素養的結合。

學習社群被視為一種創新的教學方法，為學生提供獲取公共知識和學科知識並提高學業成績的環境，此方法也被用於設計和發展促進教師之間協作的學科課程（Zhua & Baylen, 2005）。而社群學習是一個過程，當紮根於日常社群生活時，是一種可以使人們在非正式下得到學習的方式（Day, 2011）。雖文獻中尚未明確定義社群學習，但依據文獻將社群學習定義為一種教學方式（pedagogical approach），採用方法、計劃和服務來發展個人的知識、技能、信心和能力，以實現終身學習和持續為社區服務（Zhua & Baylen, 2005）。

因此，從終身素養透過學習社群的基礎思考，將社群的夥伴關係、公民意識、社群實踐、學習歷程與學習者參與的特性，結合終身素養的知識、技能與情意的學習多元化概念，形成大學生社群學習與終身素養的養成架構為人際互動參與、職業與學術、自主、公民多元民主互動及資訊與通訊技術等內容，分述如下：

(一) 社群是學習夥伴關係

以社群為基礎的學習夥伴關係模型，透過有效的獲得社群資訊的參與手段，進行合作與發揮創意，大學的學術課程及資源透過發展社群媒介與資訊學習夥伴關係，建立高等教育學生學習需求，對社群實踐的非正式學習需求，促進和實現積極公民意識和賦予社群權力方面的重要性（Kendall, 2004）。在夥伴關係發展，社群需要凝聚力（cohesive）的相互作用，以促進人與人之間的信任和信念，透過參與，使教育過程不斷循環、不斷推進，進而促進和培育出互惠關係（Reciprocal relationships）（Villani & Atkins, 2000）。

(二) 社群培養人際互動能力

將實踐社群視為校本（school-based）學習社群不可或缺的一部分，引入基於課堂和學校的學習社群，以培養受過良好教育的個人，他們能夠表現良好並適應快速變化的工作場所的需求（Zhua & Baylen, 2005）。在未來社會與職業發展歷程，可以將學校與職業場所的學習共同原則，以學習不斷融入與累積個人經驗，成為自我自主的指導學習方式與內容取向，並透過這些不斷累積的個人學習所獲得的知識，與他人分享（Owens & Wang, 1985）。如此的人際互動能力培養過程，可以進行學習的良善循環與成長進步。

(三) 職業學習與學術知識

當職業將學術知識成為學習者參與協調後，形成進一步具體化的學習時，學術知識與職業學習將是「意義（meaning）是在談判的互補過程中形成」（Farnsworth, Kleanthous, & Wenger-Trayner, 2016）。企業雇主認為畢業生具備行業所需的溝通能力、領導能力、情緒智商和社會道德技能，這些可以透過社群基礎學習（community-based learning）的教學方法加以培養（Bedri, de Fr ́ín, & Dowling, 2017）。職業相關社群中，從專業實踐社群中學習有助於學生獲得實踐知識，這些知識通常是特定於專業的（Zhua & Baylen, 2005）。

(四) 自主學習形成終身素養的延續

自主學習在很大程度上取決於對基於文本（text-based）的知識、資訊和交流的獲取，以及批判性地處理這些材料的能力（Hanemann & Robinson, 2022）。社群教育是培養學習者自身能力發展，提供了一種應對壓迫（oppression）與歧視（discrimination）的方式；因此，社群的實踐，不僅是提供課程，必須是多元化民主與公共活動，以減少社會不利地位問題，其目標是為公民提供學習空間（Connolly, 2010）。對於大學給予大學生的正式或非正式的社群活動，提供自主學習的時間與空間安排與機會。

(五) 社群教育重視多元化民主

社群教育存在著社群的意義，可被解釋為一個關懷過程，重點強調關係和人際聯繫，隨之而來的是注重增強這些關懷品質的過程和方法（Connolly, 2010）。以社群基礎的教育不僅含認知能力，涵蓋學習的社會和情感面向（Villani & Atkins, 2000）。社群公民重在多元民主基礎，公民應具有創造性精神、批判性思維與高標準，重視內在動力、動機與外在影響，能分析優勢和劣勢並提出可能的改進補救措施的能力，培養卓越品質和誠信生活的理念（Villani & Atkins, 2000）。

(六) 資訊與通訊技術促進社群學習發展

藉由通訊技術，社群學習可以基於本地社區相關識字或閱讀計劃，也透過網路空間駐留，如使用者群組或線上社群（Zhua & Baylen, 2005）。如可以加強大學圖書館的終身學習政策，建立和支援電子資源設計的電子資料庫，驗證電子設備技術基礎設施，擴大服務時間，營造學習氛圍，在具有學術精神和良好學習服務的圖書館員，培養學術知識與資訊素養（Kamolpechara & Soopunyo, 2020）。提升大學生資訊搜尋和管理，使社群成員在可用範圍的搜尋與收集資訊，培養對數位時代的任何人都需要資訊搜尋和管理技能（Zhua & Baylen, 2005）。

五、結語

終身素養理念是指人的一生中，在多元文本理解與全方位學習概念下，從社會實踐，學習者自主學習知識、技術與能力，建立自我價值觀，在生活與職業裡運用數位素養解決問題，以應對文化、經濟與社會不斷變化的挑戰（廖昌珺、陳易芬，2023）。大學生參與社群，進行不斷學習歷程，得以終身素養獲得，進而學校教育完成後，更能以夥伴學習、人際互動、職業結合學術、自主學習的積極學習之外，重視多元民主的精神，並善用資訊通訊科技積極參與社群學習，達到終身學習的基礎學習，在上述終身素養架構得以個人到社會的持續良善的發展。

參考文獻

■ 廖昌珺、陳易芬（2023）。終身素養理念在大學生終身學習發展之探析。**臺灣教育研究期刊，4**(5)，71-86。

■ Bedri, Z., de Frein, R., & Dowling, G. (2017). Community-based learning: A primer. *Irish Journal of Academic Practice*, *6*(1), 1-26.

■ Connolly, B. (2010). Community education: Perspectives from the margins. In Rubenson, K., Ed., Adult Learning and Education, Academic Press, Oxford and Peterson, P., Baker, G., and McGaw, B., Editors in Chief, (2010) *International Encyclopedia of Education, Third Edition*, Elsevier Publications.

■ Day, P. (2011). Community-based learning: A model for higher education and community partnerships. *The Journal of Community Informatics*, *7*(3), 1-15.

■ Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, *64*(2), 139-160.

■ Hanemann, U., & Robinson, C. (2022). Rethinking literacy from a lifelong learning perspective in the context of the sustainable development goals and the international conference on adult education. *International Review of Education*, 68, 233-258.

■ Kamolpechara, K., & Soopunyo, W. (2020). Current scenario of university libraries to enhancing lifelong learning. *TLA Research Journal*, *13*(1), 80-95.

■ Kendall, M. (2004). Community Based Learning. In: Van Weert, T.J., Kendall, M. Eds., *Lifelong Learning in the Digital Age. IFIP The International Federation for Information Processing, 137*. Springer, Boston, MA.

■ Li, Q., & Yan, F. (2023). Community theory-based learning framework for Higher education. *Learning and Motivation, 84*, 101913.

■ Owens, T. R., & Wang, C. (1985). Community-based learning: A foundation for meaningful educational reform. *Service Learning, General, 37*. Retrieved from https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/37

■ Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques. *International Review of Education, 61*(2), 133-151.

■ Torres, R. M. (2006). Literacy and Lifelong Learning: The Linkages. In *Association for the Development of Education in Africa (ADEA), International Institute for Educational Planning*. Retrieved from https://biennale.adeanet.org/2006/doc/document/A5_1_torres_en.pdf

■ UIL. (UNESCO Institute for Lifelong Learning) (2017). *Literacy and numeracy from a lifelong learning perspective*. UIL Policy Brief 7. Hamburg: UIL. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247094

■ Villani, C.J., & Atkins, D. (2000). Community-based Education. *School Community Journal, 10*, 39-44.

■ Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In Blackmore, C. Eds., *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Springer, London.

■ Zhua, E., & Baylen, D. M. (2005). From learning community to community learning: Pedagogy, technology and interactivity. *Educational Media International, 42*(3), 251-268.

雙語教育在學校執行之困境與前瞻：一所學校之實踐經驗

林雨蓁
臺中市立大道國民中學校長
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生
楊振昇
國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、前言

「接軌國際，鏈結全球」，走向國際舞台是目前臺灣新世代必備競爭力，然除專業知識具國際水準外，英語溝通力、國際觀等皆須具足，政府見其重要性，因而推動「2030 雙語政策」。國發會與教育部（2022）提出雙語政策是臺灣的全球化戰略之一，為推動此政策，國家發展委員會（2018）以「厚植國人英語力」與「提升國家競爭力」兩大政策目標，透過「從需求端全面強化國人英語力」、「以數位科技縮短城鄉資源落差」、「兼顧雙語政策及母語文化發展」、「打造年輕世代的人才競逐優勢」等 4 項理念推動。Creey（2018）報導中也說明政府推動的決心，前行政院賴院長宣示自（108）年起，正式推動雙語教育，逐步朝「英語為官方語言」長期目標邁進。

不容諱言，在 Willing（1985）採用 Glass（1978）及 Glass、McGaw 和 Smith（1981）的後設分析，研究雙語教育對第二語言學習的影響結果，對學校或自我態度等方面是提升的，但更多研究指出，雙語教育在實施過程中面臨諸多困難與挑戰，例如，黃家凱（2021）認為相關配套措施未就緒，將影響政策實踐結果，尤其資源配置結果將可能造成更多不公平議題，包括：製造學校階級化、標籤化、擴大校際間之差距，讓弱勢者（或弱勢學校）更加弱勢等；翁福元（2022）指出雙語教育推動上有一些政策問題，如:學校偏重全英語教學師資的充實，宜調整為雙語教學師資加強、雙語的實施偏重硬體的充實，較忽略軟體的建設、審查與輔導清一色是英語專長教師與學者，宜增加學科專長人員。文獻研究此政策執行有諸多問題，那麼在國中的教學現場所面臨的議題為何呢？本文將從學校現場深入分析，找出解決困境策略，最終希望「2030 雙語政策」推動有效並提升國家競爭力。

二、學校執行雙語教育之困境

政府為提升學生未來競爭力，故在各中小學推動雙語教育，我們試以探討在教學現場中，實施雙語教育面臨那些困境與挑戰?本文將以寬容國中（化名）為例，從以下六個執行面來探討：（一）主聘與共聘行政程序龐雜；（二）原語系外師難覓，本地教師專業再求精進；（三）課程執行難達目標，升學導向為要；（四）

設備匱乏，技能不熟稔；（五）生員經濟弱勢，學習動機低落；（六）社區夥伴人財物力支持乏力。

(一) 主聘與共聘行政程序龐雜

由國發會與教育部於2020年所發布的「前瞻基礎建設—人才培育促進就業建設：2030 雙語國家政策（110至113年）中談到：「從民國93年起實施「協助公立國民中小學引進外籍英語教師專案計畫」（FET）引進外籍教師對於學校英語學習之風氣、學生接觸外國文化之機會等」，然而面臨:

1.共聘事務處理耗時費力：兩校共聘，花費大量時間協議，如（1）計畫、課程撰寫；（2）各項的議題修正來往奔波；（3）外籍教學人員檔案管理及生活照顧，如上班、交通、生活日常；（4）外籍教師表現之評量、管理等。

2.外師之媒合過程繁瑣：主管單位僅開媒合平台，其它皆由學校人員溝通處理，造成承辦者不熟程序下，來回奔波多次，如入境、簽立契約、薪水計算等諸多問題，容易產生氣餒放棄的心態。

3.未辦理專案申請解說，政策混沌不明：在無任何的公開說明下，造成學校對於申請制度渾沌不明，影響申請意願，包含經費概算之處理、福利、年資認定等，造成外師權利受損，增加行政不必要紛擾。

(二) 原語系外師難覓，本地教師專業再求精進

寬容國中為中型學校，目前共五位英文教師，學校平時即致力於培育教師之專業能力和素質，以利未來與外師的協同教學順利進行，教師態度和能力是實施雙語教育成功與否的關鍵，但在執行中發現：

1. 因經費所限英文語系國家教師難覓，師資優質度降低：王力億（2020）提出「雙語教育，師資先決」，好的師資才能好的教學成效，然外師待遇受限於經費，難以吸引原英文國家教師，僅能從南非、東南亞等覓尋，師資相對地弱化，再者，外師人力不足，對於中大型學校難以全面實施雙語教育，「2030年雙語政策」仍受到諸多考驗。

2. 教師專業深度與語言精練度不足，協同教學需再強化： 在教學現場中，教師專業與自信受考驗，一味的推動，造成更多的畏懼和排斥，教師可能自認英文力深度不足或對新教學策略不熟悉，甚至害怕教學成效不佳，充分顯露教師自信度備受考驗，就如 Richards (2017) 談到「對於雙語教師我們對他們的期待應該是擁有專業學科知識與雙語教學能力，而不是能如同以英語為

母語者一般地操作英文的能力。」再者，學校辦理國際交換生、志工等入校交流，校園激起一股跨國交流旋風，成功吸引孩子投入學習，家長也高度肯定，但教師回饋性如常，態度直接影響了學生學習。

(三) 課程執行難達目標，升學導向為要

除正式課程外，學校推動彈性課程及活動以提供學生豐富學習機會。然而，在排課中發現：

1. 英文課數極度不足：受限於領域時數之規定，正式與彈性課程時數過少，難以全面實施；再者教師投入度不足，除英文本科教師外，其他領域擔任雙語教師，英文能力受考驗。就以寬容國中看，雖進行多項的國際教育活動，然參與教師少，僅為該校約略 5%，主因是老師對自己的語文能力沒把握；另者，願意或有能力教授的老師，面臨學生語文能力落差大，如何教學也是另一挑戰。

2. 升學導向為要，彈性課程被忽略：課程規劃受限於會考成績壓力，家長看的是學生會考成績，不在乎學校如何經營，潛在課程容易被忽略，且老師也須應付課程的教授及考試壓力，排斥性很高，配合度就不如預期，必須耗費更多時間溝通。

(四) 設備匱乏，技能不熟稔

國發會（2022）於《2030 雙語政策整體推動方案》中提到精進數位學習：「在現今數位時代，新興數位科技與各類數位學習平臺，是雙語政策的重要助攻。透過數位科技，可將英語學習資源，佈達到全國，……」但發現：

1. 教學設備不夠完善：學校雖班級教室多更換為智慧教室，然專科教室仍為傳統教學設置，礙於申請經費不易，常需在忙碌中額外寫競爭型計畫、成果等擾人程序，所以僅能勉強靠學校少有經費支應，對教學環境不友善。

2. 教師使用率偏低：班班有智慧教室，任課老師多會使用，但也僅止於簡單操作，對於較專業的軟體如 hiteach、 canva 等，或各種平台的操作因不熟稔或不願學習造成使用率偏低。

3. 科技能力待精進：主管機關要求全體教師須接受生生用平板政策的 A1、A2 受訓，A3 科技素養的自我學習，學校也安排相關資訊研習課程，然參與人數寥寥無幾，成效不大，可見教學現場教師的與時俱進及態度皆須重新檢視。

(五) 生員經濟弱勢，學習動機低落

《2030 雙語政策整體推動方案》中談到教育部與英國文化協會（British Council, BC）合作，顯示我國多數學生具備相當聽讀能力，並得以在雙語情境中，正確解讀課堂指令，但在執行過程中發現學生素質落差級距太大，其原因：

1. 弱勢學生過多：臺灣學生成就長期追蹤評量計畫（TASAL）（2020）調查發現，家庭社經地位和 7 年級和 8 年級學生英語「學習表現」有相關，寬容國中地處偏遠但卻非偏鄉學校，學生卻有約略七分之一來自弱勢家庭，家庭社經地位、生活、文化等落差嚴重，學習動機遠比市中心的學生嚴重低落。

2. 學習能力有限：學生程度不足，學習動機微弱，對自己更沒有目標或期許，老師平常的教授已經是困境，更遑論用不懂的語言聆聽，可能讓這群孩子陷入極距落差，並沒幫助孩子的學習。

3. 數位學習困境：因經濟、文化等弱勢及家長疏於陪伴與鼓勵，原本學習科目已困境重重，再多了一項新興學習課題，兩者壓力下又無法擁有學習工具，學習態度更形消極。

(六) 社區夥伴人財物力支持乏力

寬容國中辦理雙語與國際教育週，努力營造雙語環境，反映極好，也引起社區的好評，學區國小、家長、家長會團體也共襄盛舉，然學區坐落偏遠，周邊資源貧瘠，人財物力支持乏力，學校面臨夥伴支持的窘境。

三、學校執行雙語教育之前瞻

從寬容國中現場執行狀況所面臨的困境，並與「2030 雙語政策」對照下，為讓雙語教育於學校落實執行，作者提出相關前瞻性策略之建議，做為未來執行之參考。

(一) 力行三位一體，行政程序化繁為簡

聘任外師目的在於協助學校營造雙語環境，以利學生學習英文，為提升國際競爭力，既已明確「2030 雙語政策」，全國校園推動，外師之聘任就當由專責單位統一處理聘任行政要項，學校僅為使用單位，此最簡化方便，故給予建議：

1. 設定專責單位全權負責：對於外師媒合、接機、聘約、薪水、規範等所有須

處理的行政要項皆由專責單位負責，學校端負責處理課程教學等安排，外師專心於課程教學，這樣專責單位、學校、外師三者各司其職，能快速解決問題單純又節省學校人力付出。

2. 辦理專案申請說明研習：聘任外師所需處理要項及計畫撰寫辦理專題說明，快速釐清問題，並化繁為簡，提高學校申請意願，也避免增加行政困擾。

(二) 專款專用優化師資聘任，制定法源建立專業培訓

根據 Freeman 等學者(2005)談到，若環境能給這些單一語言學科老師足夠的支援與訓練，則這些教師將較易在雙語課程教學中成功。所需環境資源包含較弱語言的語言協助、第二語言習得知識訓練、跨文化知識與文化敏感度訓練、兒童教育知識、以及親師溝通或教師合作能力訓練，所以：

1. 建立師資培訓計畫：建立專責培訓單位，讓教師參與學科課程和專業培訓，以提升雙語教學能力，使雙語課程推動產生有效性。除此之外，建議可以鼓勵教師創立社群、參加跨校學習、辦理教學觀摩及中外師協同教學精進專業等。

2. 制定法源配合政策推動：督促教師專業進修，政府制定法源或規範強制執行，如九年一貫政策執行時，要求每位教師皆須受補救教學 18 小時概念，幫助學習弱勢低成就的孩子。因此，為推動「2030 雙語政策」也當制定正式教師再精進修習項目及學分或研習時數，讓每位教師都有能力為教育付出相當的責任，解決人力的困境。

3. 投入專款，廣納英語系國家師資：投注更多經費與福利吸引他國教師願意加入，唯有提高經費給予各項補助及教師支給、休假等福利，能提高歐美師資來臺，補強人力及優質師資。

(三) 正式與彈性課程執行嚴謹，科目獨立設置

108 課綱中除部定課程領域節數 29 節教授外，校本特色課程（彈性課程）3-6 小時規劃亦是學生學習課程要項，彈性課程除班週會、聯課、本土語，也可安排領域相關的彈性課程，如英文實用對話、數學魔術運算、自然實驗等；開設資訊社團學習更多的資訊能力，讓正式領域課程與彈性課程都能受重視雙軌並行，因此：

1. 正式與彈性課程之師資區分：傳統排課將彈性課程安排給主科教師以利未來

考試時間需求，傷及學生學習其他課程權益，為落實學生學習，唯有將正式與彈性課程安排不同任課教師，徹底改變以考科為主的教學。

2. 正式課程（考科）與彈性課程（潛在）獨立設置科目：「2030 雙語政策」整體推動方案中說明：「108 課綱的推動，不會排擠既有課程資源，而是以外加資源強化課綱意旨，.....而應關注學習與生活之結合」，所以，唯有考科與實用科目獨立設置，並各自有核心目標執行，如此正式與彈性課程將能雙軌並行。

(四) 設定評鑑機制，挹注充足資源

「工欲善其事，必先利其器」充足設備與專業力展現，是提升學生學習成效利器，雙語教育落實於校園，提升學生語言能力，設備是基礎提升的要件，因此：

1. 制定評鑑檢核機制，提升教學效能：主管機關制定檢核機制，檢核教師資訊融入教學能力及教學成效性，促進專業能力精進的學習，讓教師積極進修，熟稔操作技能，如此，資訊融入教學，提升學生學習成效則指日可待。

2. 教學設備經費挹注，提升教師使用機會：政府挹注教學設備經費，學校擁有充足設備，教師資訊融入教學機會大增，即可強化提升學生學習效能，也不因地緣差異而有教育公平正義之困境，進而達到適足性教學正義。

(五) 因材施教多元課程，學習動機正增強

陳浩然（2021）指出我國當前應妥善結合臺灣課堂內跟課堂外的學習資源，並由教師適當引導學生成為自主的語言學習者，所以:

1. 學校課程規劃多元化：讓語言變成一種生活日常，資訊變成一門必備技能，課程就需多元化，對於程度較好與較弱的學生給予不同課程規劃與教學方式，如在彈性課程安排外師協同教學外，針對學生的特點和需求進行教學設計並與民間社團、高中職學校策略聯盟，邀請國際交換生、國際志工入校交流；規劃資訊社團或學習扶助課程資訊融入教學，拔尖扶弱皆能獲取所需。

2. 加式雙語教育的語言訓練：語言學習除了在課堂教授外，同儕互動也是增進第二語言的必要因素，學生加式雙語教育學習，不僅強調學生須習得主流語言（英語），更強調維持原本已有的母語語言文化，最主要是讓學生能日常的生活中自由使用，拉近學生的學習意願及強化動機。

(六) 建立社區夥伴與學校生命共同體的信念

（2024）《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》「第 3 條：家長、家長會及家長團體得依法參與教育事務；第 4 條第三款：配合學校教學活動，督導並協助子女學習。」家長會全力支持學校各項發展，學校與家長會建立互信、互賴生命共同體理念，一同努力。學校可借用家長會團體成員的力量，覓尋社區民間單位如企業界、扶輪社、獅子會等適度加入學校相關活動，或經費人力支持。

四、結語

在雙語教育的實踐中，學校應該營造學生更多的友善學習環境及優質的學習策略，並重視母語下的語言多樣性和文化多元性，而要解決雙語在學校執行的困境，教育工作者需要更加注重語言學習的全面性、本身的專業性及教學執行的多樣性，國家也需有強有力的執行方針、充沛的經費支援，提供足夠的資源和師資，從而創造一個適合雙語發展的環境，提升學生國際競爭力。

參考文獻

■ 王力億（2020）。雙語教育的師資先決語師培改革。**臺灣教育評論月刊，9**(10)，31-36。

■ 陳浩然（2021）。有校營造雙語環境，提升中小學學生英語力。**台灣經濟論衡，19**(3)，26-35。

■ 翁福元（2022）。台灣學校實施2030國家雙語政策探析：雙語或雙語教育。**台灣教育，733**，31-38。

■ 國家發展委員會（2018）。**2030雙語國家政策發展藍圖**。取自https：//www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=FB2F95FF15B21D4A&upn=5137965B2A81A120。

■ 國家發展委員會（2020）。**2030雙語國家政策發展藍圖簡報**。取自https：//ws.ndc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9hZG1pbmlzdHJhdG9yLzEwL3JlbGZpbGUvMC8xMjE2Ny9jZDM2YjcyNi0wNDE5LTQxMTItOTAxOS01ODNmYjdkMWVkYjcucGRm&n=MjAzMOmbmeiqnuWci%2bWutuaUv%2betlueZvOWxleiXjeWcluewoeWgsS5wZGY%3d&icon=..pdf

■ 國發會、教育部（2020）。**前瞻基礎建設－人才培育促進就業建設－2030雙**

語政策（110至113年）計畫。取自https：//www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37

■ 國發會、教育部（2022）。**前瞻基礎建設－人才培育促進就業建設－2030雙語政策（110至113年）計畫**。取自https：//www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37

■ 國發會（2022）。2030雙語政策整體推動方案。取自https：//www.ndc.gov.tw/News_Content.aspx?n=9D32B61B1E56E558&sms=9D3CAFD318C60877&s=A0318C88EE42D5DA

■ **國民教育階段家長參與學校教育事務辦法**，民國112年09月28日修訂（2024）。

■ 黃家凱（2021）。邁向2030雙語國家之路：政策社會學之觀點分析。**中等教育，72**(1)，32-47。

■ 臺灣學生成就長期追蹤評量計畫（TASAL）（2020）。取自https://tasal.naer.edu.tw/

■ Creery, J. (2018). Taiwan to make English an official language next year, says official. HongKong Free Press. Retrieved from https：//www.hongkongfp.com/2018/0/31/taiwan-make-english-official- anguagenext-year-says-official/

■ Freeman, Y. S., Freeman, D. E., & Mercuri, S. (2005). *Dual language essentialsfor teachers and administrators：Heinemann Portsmouth*, NH.

■ Glass, G.V. (1978). Integrating findings: The meta-analysis of research.In L.Shulman (Ed.), *Review of research in education (Vol.5)*. Itasca.IL: Peacock.

■ Gomez, L., Freeman, D., & Freeman, Y. (2005). Dual language education: A promising 50-50 model. *Bilingual Research Journal*, *29*(1), 145-164.

■ Richards, J. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, *48*(1), 7-30.

■ Willig, A. C. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, *55*(3), 269-317.

■ Huang, Y. P. & Tsou, W. L. (2023). CLIL Development in Bilingual Education in Taiwan：Past, Prent,and Future. 課程語教學季刊，**26**(1), 01-26.

校長辦學績效與創新行為之困境與因應：制度理論的啟示

萬榮輝
中原大學企管系教管組博士候選人
王保進
中原大學教育研究所教授

一、前言

本文主要從制度理論（institutional theory）的制度同形化（institutional isomorphism）觀點來探討現行校長辦學績效評鑑制度對學校發展所產生的影響。制度理論認為，組織在面對外在環境的壓力時，為了獲得合法性並生存，會模仿其他成功的組織，或是遵循社會所認可的標準化做法。這種行為會讓不同組織在結構、決策、經營方式或策略變得越來越相似而同形化（吳清山、林天祐，2102；蔡進雄，2012a；DiMaggio & Powell,1983）。學校為了符合辦學績效評鑑制度要求，會不自覺地模仿其他成功學校的做法，衍生出學校同形化的問題，導致學校之間的辦學內容趨於一致，缺乏創新。本文除探討問題也提出一些可能的解決策略，並以實際例子，說明在辦學績效評鑑壓力下，學校如何創造更多的自主權和發展特色建立品牌。

二、制度理論與校長辦學績效評鑑的困境

校長辦學績效評鑑是各縣市中小學校長遴選的重要參考資訊，因此校長在面對辦學績效評鑑時，無不戰戰兢兢面對及準備。在教育現場，學校通常在面對教育評鑑則是：「看評鑑什麼？學校就做什麼！」換言之，教育主管機關的各種訪視評鑑項目，影響了校長在學校經營和辦學的方向及重點。教育評鑑具有政策引導與監督視導的目的，尤其是校長辦學績效評鑑，對於學校發展具引導性與影響性，不僅帶給學校辦學壓力，甚至為迎合評鑑進一步產生組織同形化情形，造成每個學校的辦學內容或課程都差不多的普遍情形（李安明、溫儀詩，2016；徐超聖，2018；蔡進雄，2012a）。

從制度理論觀點，制度就像「鐵籠」（Iron Cage）是讓社會行為趨向一致的引導力量，並將這種制度化壓力（institutional forces）區分為強制性壓力（Coercive isomorphism）、模仿性壓力（Mimetic isomorphism）和規範性壓力（Normative isomorphism）等三種來源，而這三種力量，會促進同一場域的組織逐漸趨於制度同形化（DiMaggio & Powell,1983）。蔡進雄（2012a、2012b）指出政府透過法令或規章、教育評鑑等的訂定與實施，即是一種制度同形化力量，這種現象在義務教育階段的國民中小學更為普遍，尤其在教育主管機關用同樣的評鑑標準來評鑑學校辦學績效，演變到最後學校經營到結果會是一模一樣，缺乏創新而同形化。

底下進一步從制度同形化的觀點，探討其對校長辦學績效的影響。

三、制度同形化對校長辦學績效的影響

學校作為政府制度下的組織，政府透過辦學績效評鑑的法令或規章，當然就會影響組織的結構與運作，讓學校組織產生了制度同形化現象（蕭銘雄、陳立昇，2018）。雖然制度同形化可以有助於教育品質的穩定性，例如各校若能符合既定的評鑑指標，便能提供學生相對穩定的學習環境。教育領導者在面對相似的辦學環境時，也能有安全感更從容地進行管理（蔡進雄，2013）。但更可能限制學校的創新與發展，產生每個學校都差不多的普遍情形（DiMaggio & Powell,1983）觀察到組織的制度同形化現象，並認為會透過三種同形化機制，促使組織形式與制度相同。以下分別討論此三種同形化機制對校長辦學績效方面的影響：

(一) 強制性同形

強制性壓力來自組織所依賴的組織以及所處之社會文化的期待，一般是正式，但也有可能是非正式的壓力。這樣的壓力可能是一種強迫，例如政府的法令規定即為一例，通常這種強制性壓力會造成組織行為與結構的改變。這些壓力可能迫使學校採用統一的課程、教學方法或評估實踐，以遵守標準或問責措施。而校長的辦學績效評鑑即為政府的法令規定，是會帶給校長在組織結構和經營上的改變，趨於規定而漸同形化。

(二) 模仿性同形

影響組織模仿其他組織的重要因素主要為不確定性（DiMaggio & Powell,1983），尤其當目標不明確或環境有明顯的不確定性更是如此。例如在創新的模仿上，組織會傾向模仿該領域成功的組織，但模仿的目的主要是在合法性的增加，以便取得其成員的認同與國家的合法性，而非一定是為了提升效益（蕭銘雄、陳立昇，2018）。尤其在當不知如何配合辦學績效評鑑辦學時更是校長常採用的方式，傾向於效法其他被視為高績效或創新的學校所採用的成功實踐或模式，以確保符合評鑑指標。這種模仿同時會帶給校長在經營上的改變，逐漸趨於校際間的一致性。

(三) 規範性同形

DiMaggio 與 Powell（1983）認為規範性壓力主要來自於專業化的結果。專業化與正式訓練會促使組織內專業領域知識及社會規範的分享，團體成員也因為分享相似的認知及知識而產生越來越相似的體制環境，這就是規範性的壓力。教

育領域的規範性同形源自於專業規範、價值與期望的影響。這些壓力可以使學校的有效教學、課程設計或學校管理的普遍信念保持一致。而學校團體更會分享、甚至提出建言或爭取辦學績效評鑑的指標修訂，讓團體更能接受評鑑內容，也是一種集體的同形化過程。

從上述中，可發現這三種制度同形化對校長辦學績效上，主要體現在三方面，首先是辦學模式同形化，因為政府的政策、學校之間的模仿，以及教育專業人士的共識，共同塑造了學校的辦學模式，限制了學校的辦學自主性，讓學校變得越來越相似而缺乏特色。再則，是課程教學同形化，政府的課程綱要、學校之間的教學模仿，以及所產生的教育專業共識，塑造了學校的課程教學模式，使得學校的教學方式日益同質化而缺乏創新。最後，是管理制度同形化，政府的行政規範、學校之間的管理模式模仿等，共同塑造了學校的管理制度，使得學校的管理方式日益同質化，缺乏靈活性。換言之，在辦學績效上，制度同形化力量（強制性、模仿性、規範性）作用的結果，會造成學校在辦學模式、課程教學、管理制度三個方面的同形化。

四、校長辦學績效評鑑壓力的因應策略與創新行為

學校辦學績效評鑑產生的制度同形化會限制學校的發展和創新，不利於學生素質的培養。因此，校長需要採取有效的因應策略和創新作為，以抵制同形化的壓力，做出辦學的特色。校長在面對制度同形化（強制性、模仿性、規範性）壓力下，可以從運用以下幾個策略來因應辦學績效評鑑可能帶來的辦學模式同形、課程教學同形及管理制度同形的困境，此外在不同策略下也分享個人在辦學上突破學校同形化壓力的一些實際作法供參考：

(一) 深入理解制度環境，把握政策方向

校長首先要深入理解國家教育政策和地方教育規範，把握教育改革發展的最新趨勢和方向。首先要在充分理解制度環境的前提下，才能有針對性地制定適合學校的管理方式與創新發展戰略，克服制度同形化下的辦學、課程教學與管理制度的壓力，建構學校辦學特色。

例如：個人在面對政府推行十二年國民教育課綱（底下簡稱十二年課綱）改革的壓力下，先是深入研究素養導向教育的理念和要求，結合學校的實際情況，以及現在孩子在面對未來挑戰所需要的能力與素養，從孩子的需要，聚焦課程對話出發，經過與教師多次討論及學者專家指導後，決定以不同於目前許多國小雖然也都強調以學生為中心的教學理念，導入 STEAM 教育及開設了相關課程或社團的同形化現況，而定調在掌握創意教學與創造力的培育為核心（林偉文，2011），

發展以「SMART 3C」的 STEAM 跨域課程為創新課程主軸，透過「SMART 3C」創客三大主軸課程，包含手工木作的創意課程、積木的概念廣泛應用課程、結合科學元素的機關王，以及運用科技工具的程式設計等，更進一步設立創造力資優班。除了課程內容多元外，更著力培養學生的實作能力、創新能力和解決問題的能力，逐步成為創造力教育的創客教學亮點學校。

(二) 凝聚教師團隊，激發活力化解阻力

校長在把握政策方向後，於課程推展時一定也會面臨教師的擔心與阻力。教師是學校創新發展的主力軍，校長要凝聚教師團隊，激發教師的創新活力，可以採取階段式發展的領導與管理模式，並建構支持性和協作性的環境，加上開放的溝通和持續的專業發展等措施，使教師擁抱變革，化解推動的阻力，克服課程教學與管理制度同形化的壓力。

相同的，在「SMART 3C」課程推展時，同樣也面臨了教師的擔心與阻力。尤其，在當十二年課綱準備推行，以及創客的概念還未普及時，要發展出這樣的新課程內容對老師來說是極大的挑戰。我記得就在課程實施前，低年級的 16 位導師集結在校長室，表達他們的擔心。於是，傾聽所有的擔心與不願後，我透過四階段的領導與推展，以萌芽（讓老師體驗動手做的樂趣與學習意義找出發展點）、察覺（校長帶頭一起公開觀議課，建立信任，化解疑慮與阻力，做好準備）、投入（透過學年、學群會議等專業對話溝通並修正教材）與合作（延伸教育服務及參與全市活動等，展現成果，肯定教學及行銷特色）等發展歷程，進而激勵教師教學，化解老師們的疑慮，持續向前。

(三) 帶領教師創新教學翻轉，教與學展新能

課程與教學是學校教育活動的核心。校長要創新課程教學，提升教育質量，才能培養學生的創新思維和實踐能力，創造自己的價值與品牌。因此，除了發展學校的校本課程或彈性課程外，可以透過改革教學方法，創新教學模式與特色發展，克服課程教學與管理制度的壓力。

例如，在「SMART 3C」課程的推展時，掌握創意教學與創造力為核心（林偉文，2011），發展「3C 創新教學策略」，包含 Creative（創意），讓學生從日常生活中探索各項素材元素玩創意；Comprehensive（廣泛應用）：教學中引導學生運用科學原理動手組裝或操作，甚至利用程式設計創作自己的作品；Copyright（著作），藉由教師的引導，學生經過發想、探索、認知、運用材料及原理等過程，都能完成自己創作及鼓勵分享、創新，促使三大主軸課程的實踐與教學成效。

此外，在 3C 創新教學策略下，我們更重視學生的素養學習歷程，是在真實情境脈絡下進行，教師引導學生進行 SMART 的歷程學習，先讓學生在真實情境脈絡下針對每一個學習主題進行深入探索（Search），把握「動手做」和「自己的想法」（Make）的核心理念，讓學生學會「知識遷移」的應用（Apply），融合運用解決實際問題，成為學習認知（Recognize）的主體與知識建模，最後經過分工合作過程中的轉化（Transfer）。

(四) 教師賦權協作，營造教師專業發展氛圍

學校應賦予教師參與決策、分享專業知識並合作制定創新解決方案，以應對學校挑戰的能力。而促進教師賦權協作，透過建立協作平台、提供專業發展資源、營造支持性的學校文化等方式，可以有效提升教師的專業能力，進而提高教學品質。校長除要讓教師參與課程、教學和學校改進措施相關的決策過程外，也要鼓勵和支持教師之間的協作，以分享最佳實踐、制定創新教學策略並解決共同的挑戰，以利營造專業成長的氛圍，持續教師的創新精神和實踐能力，也是避免此創新的課程教學再被同形化。

在面對十二年課綱的彈性課程規畫，就讓每位老師都是 STEAM 創客課程的設計者與教學者，從年級課程內容規劃到縱向課程的串聯都是大家對話的主題。此外，鼓勵教師配合學校彈性課程的發展主題或是教學的創新，組成不同學科或主題的專業學習社群，並結合暑期開學前的教師備課日，以彈性課程為主題，由每一學年的老師自己擔任講師，分站實施該學年的課程分享與實作，對象就是學年老師、其他學年的老師，藉由分站輪流的說課、觀課及議課的簡化歷程，也因為這樣強化了老師間情誼，並成為彼此持續創新的支持系統。

(五) 肯定教師創造感動，建立自己的特色與品牌

學校教育政策的推動要能有效與持續，必須在過程中肯定教師，創造感動。不僅能提升教師的教學熱情，也能增強學校的凝聚力，進而營造出一個優質的學習環境，甚至建立自己的特色與品牌，兩者相輔相成，能共同為學校的發展注入一股強大的動力，不僅能提升學校的聲譽，也吸引優秀教師與學生，強化學校的競爭力。

例如我們延續「SMART 3C」課程的能量，透過與鄰近學校成立跨校聯盟，並協作聯盟的學校發展，持續交流與分享，讓資源共享擴散能量，實踐教育共好。以及熱血教師下鄉，再延伸創客能量，讓教師看到自己重要及自我肯定外，更創造教育的感動，轉成讓課程永續與持續創新的熱忱，避免「SMART 3C」課程可能再被同形化。

此外，我們也彙整「SMART 3C」課程發展歷程與成果參與相關競賽方案，更榮獲親子天下教育創新 2021 教育創新領袖的肯定，進一步接受教育刊物的徵稿與報導等等，不僅滿足孩子的學習需求與多元展能，也形構出學校的特色價值，建立學校優質品牌。

總結來說，「SMART 3C」課程的創發與校長的辦學績效息息相關。這項創新課程不僅能提升學生的學習興趣和成就感，也能提升學校的辦學特色，吸引更多家長和學生。更重要的是，這項課程的成功實施，能為學校在辦學績效評鑑中獲得肯定佳績及奠定堅實的基礎，成功克服學校在辦學模式、課程教學及管理上的同形化。

五、結語

學校在面對辦學績效評鑑制度同形化壓力下，可以透過上述五項行動策略，並藉由辦學績效評鑑制度的引導，將壓力轉為動力，以深入了解教育政策，將政策轉化為符合學校特色的具體行動方案。視教師為學校發展的主體，透過凝聚共識、激發活力，營造教師專業成長的氛圍；鼓勵教師創新教學，讓教師成為教學的設計者，並透過同儕協作，共同提升教學效能；肯定教師的努力與貢獻，建立正向的學校文化；發展學校特色，建立獨特的品牌形象，讓學校在眾多學校中脫穎而出。

總而言之從制度、人員、教學、文化、品牌等多面向著手，可以化解辦學績效評鑑制度同形化的壓力，並轉化為推動學校發展的動力，將學校打造成為一個充滿活力、創新、且具有特色的學習共同體。

參考文獻

■ 李安明、溫儀詩（2016）。教育改革的困境與挑戰：實施中小學校務評鑑之問題與對策。**學校行政，101**，1-14。doi:10.3966/160683002016010101001

■ 吳清山、林天祐（2011）。組織同形化。**教育研究月刊，223**，116-117。

■ 林偉文（2011）。創意教學與創造力的培育－以「設計思考」為例。**教育資料與研究雙月刊，100**，53-74。

■ 徐超聖（2018）。國民小學生命教育推動同型化之探討。**臺灣教育評論月刊，7(10)**，161-169。

■ 蔡進雄（2012a）。從體制裡論談教育評鑑衍生的學校同形化。**評鑑雙月刊，35**，20-21。

■ 蔡進雄（2012b）。從教育評鑑論大學系所同形化。**臺灣教育評論月刊，1**(8)，19-20。

■ 蔡進雄（2013）。從「學校同形化」論特色招生的價值。**師苑鐸聲，30**(3)，1-3。

■ 蕭銘雄、陳立昇（2018）。制度化壓力下國小導師使用班級網站之行為探究。**教育科技與學習，6(1)**，13-38。

■ DiMaggio and Powell (1983). The Iron Cage Revisited:Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, *48*(2), 147-160.

校長文化領導的挑戰與因應之道

施裕明
新北市新店區北新國民小學校長

一、前言

二十一世紀是數位科技、知識經濟的時代，臺灣教育此刻正面臨內外環境變遷的挑戰，外部環境如全球新冠肺炎疫情的影響，數位學習日趨重要；AI 人工智慧橫空出世，教育的典範轉移走向前所未有的關鍵點，以及內部環境變化如民主進程造成的價值觀混淆、新課綱考驗教師跨域整合的素養、推動生生用平板突顯數位教學及數位學習的重要性等。而面對少子化、市場化的競爭，教育改革浪潮的衝擊，學校親師生價值觀改變已是刻不容緩。值此關鍵時刻，學校組織文化轉型與價值觀重塑，有賴校長進行文化領導作為，勇於面對時代變遷的挑戰，打破窠臼帶動學校革新創新經營，成為組織文化卓越的典範學校。

二、校長文化領導的意涵

Sergiovanni（1984）指出文化領導觀點的基本假定是文化與目的乃是達成卓越的基本要素；學校文化包括了價值、象徵符號、信仰，以及家長與師生對學校生活所具有的共識與意義；文化主導了團體的價值與思想、感覺、行為。學校文化生活建構了學校的真實面，而校長則扮演了建立這真實面的關鍵角色。

王淑娟（2005）將校長文化領導定義為：「透過領導者傳達新觀念而直接影響組織成員；或間接使用文化模式去傳達給群體中成員新的文化訊息，影響組織成員形成共同的思考與行動，促使組織信念、規範、價值觀等意識型態的創立、維持、或改變，以完成組織願景之領導方式。」吳春明（2008）定義校長文化領導是校長將自己的教育理念，融合學校在地文化及組織成員特性，形成一組有意義的價值體系，並透過行動與文化形式（儀式、符號等）加以傳遞，並影響組織成員的信念、價值觀、規範等，使學校成員形成一套共享價值與行動。范熾文（2011）定義文化領導者會傳達新的價值觀念，並使用文化要素影響組織成員，形成共同的思考與行動，其目的在促使組織規範、價值觀的創立、維持與改變，以完成組織願景之領導方式。

綜整學者的見解及學校組織文化的意涵，本文將校長文化領導定義為：「校長應用學校文化元素包括儀式、符號、故事、榜樣、願景及環境空間等工具，經由與組織成員社會互動，來促使學校價值信念、團體規範的創立、維持與改變，以達成學校教育目標、願景的動態領導歷程。」

三、校長文化領導的挑戰

現存之學校文化形成有其歷史背景，文化轉型與價值觀重塑並不容易。因此，校長在進行文化領導勢必遭遇到許多挑戰，本文探究校長文化領導之挑戰如下：

(一) 校長文化領導因校長與成員社會互動不佳而成效不彰

李怡樺（2018）認為，學校組織文化係指組織整體的系統運作，有一致的價值與態度，形成學校運作的特有風格，發展出個別學校的制度與規範，並透過與內外環境的互動，營造良好組織氣氛，促進組織持續穩定成長。因此，校長與組織成員的社會互動關係到組織文化的發展，也影響到校長文化領導的成效。

此外，教育環境趨於多元開放，學校不可能關起門來辦教育，學校教師會、家長會均應被視為學校教育的合夥人。校長有責任建立組織的核心價值與信仰，並且與所有利害關係人進行互動溝通，而不是具有壓迫性的單向命令。因此，如何避免因為個人帶有偏見、固著的意識型態及具有壓迫性的命令，實為校長文化領導的挑戰之一。

(二) 校長文化領導因負面組織文化而窒礙難行

水能載舟亦能覆舟，組織文化亦然，其存在一方面可以使成員團結一致，齊心共創學校之未來，一方面也有其黑暗面。然綜觀現今學校教育現場，仍有部分學校存在負面組織文化。秦夢群（2010）認為學校文化具有以下特質時，其負面影響已是昭然若揭：學校成員無中心思想，只思苟且度日；學校成員呈現負面思考；學校各次級文化爭鬥激烈；學校失去危機處理之能力。

陳炳男（2005）亦認為學校文化在各層面具有多樣化功能，但不可諱言仍具有負面功能。這些負面影響均會導致校長文化領導窒礙難行。如何導引學校文化朝正向發展，避開其負面功能，實為校長文化領導的挑戰之二。

(三) 校長文化領導因時程漫長難收立竿見影之效

校長文化領導牽涉到學校高層次的象徵符號與基本價值觀，其行為往往難以名狀且必須聚沙成塔，在多個時空中漸進醞釀。基於此，其績效絕難在短期中產生，成員也無法立即感受校長文化領導所帶來的正面效應（秦夢群，2010）。

此外，國內校長聘任大都實施任期制，以國小校長任期為例，一個任期為四年（有些縣市偏遠學校一個任期三年），得連任一次，然學校文化的塑造與改變

需要長期經營，因此，往往會有緩不濟急或人走政息之虞。如何使學校成員感受到校長文化領導所帶來的正面變革效應，進而認同校長文化領導，實為校長文化領導的挑戰之三。

(四) 校長文化領導因次文化與整體文化不甚一致增加困難度

Hargreaves（黃乃熒、李君宜、施雅慧、辜雅珍、胡士琳、王冠銘譯，2008）指出某些學校因為存在不同小團體，加上它們彼此競爭，而發展出特殊的割據文化。觀察現今學校現場，不同處室間的教職員亦容易形成小團體，處室主任也傾向致力於這種文化的形塑，以方便管理。然而，Fullan & Hargreaves（1992）認為這種小團體次文化與整體學校文化，可能不甚一致，校長進行文化領導必須加以關注，否則將造成校長文化領導的困難度。如何整合次文化與整體文化，實為校長文化領導的挑戰之四。

(五) 校長文化領導因重塑學校文化導致不同次級團體之抵制

傳統之校長，其任務多以了解與維持學校文化為主，創建或重塑學校文化的機會並不多見。惟現今學校面對少子化、市場化的競爭、教育改革浪潮的衝擊，乃至 AI 數位時代挑戰，親師生之價值觀均須改變，使得重塑學校文化之必要性大增。

然基於利益之考量，學校之各次級團體，多對於己不利之文化領導內涵及價值觀改變，進行不同程度之質疑與抗拒，校長如不能溝通協調，往往在遭遇挫折後鳴金收兵（秦夢群，2010）。因此，如何在重塑學校文化之時，避免遭受不同次級團體之質疑與抵制，實為校長文化領導的挑戰之五。

(六) 校長文化領導忽略學校文化脈絡的權變

學校文化乃由親師生共同創建，有其一定之傳統、儀式、符號、規範與基本假定，期間錯綜複雜的關係，皆需校長進行文化領導時要深切梳理與了解，急於創新改變、想要一蹴可及並非易事，強迫教師接受創新的觀念更是不易成功。因此，常見在甲校領導傑出的校長，採用同樣的領導模式治理乙校，成果卻未如預期，其原因在於每所學校的組織文化皆有其歧異性及特殊性所致。校長進行文化領導，若對於學校既有之信念與符號只存在表徵觀察，忽略學校文化脈絡的權變就急於創新改變，常導致失敗收場，此為校長文化領導的挑戰之六。

四、校長文化領導挑戰的因應之道

針對上述之校長文化領導所面臨的挑戰，本文續探討其因應之道如下：

(一) 強化與成員社會互動並反思規範的不完整

校長文化領導是經由學校內外的「社會互動」來形塑學校的團體規範。因此，校長進行文化領導，首先應培養及運用包容、關懷、溝通等正向社會互動的領導特質，以避免因社會互動不完整而導致校長文化領導成效不彰之困境。

其次，校長應避免固著的意識型態、帶有偏見及具有壓迫性的領導特質。黃乃熒（1994）認為以一種對自己意識型態抱持懷疑的態度，透過交互的反省，亦即反省透過理性對話，以發展出符合行政情況的意識型態。而偏見是一種常見的否定性態度。Bustamante & Nelson & Onwuegbuzie（2009）研究發現需要將學校領導者培訓的重點放在檢視個人偏見、特權和對不同他人的信念。校長在學校組織具有權力，而不平等的權力關係會對團體規範及溝通互動產生壓迫。

因此，校長在進行文化領導時，重在與成員間的正向社會互動，應避免偏見及壓迫等不利於正向互動之領導特質，並藉由互動反思規範的不完整，其具體作法為在各種會議場合，校長應接受利害關係人的良善建議並常常反思團體規範的不完整，設身處地、代入他人的角色中思考、衡量，並理解對方來消除固著的意識形態及偏見。

(二) 藉由成員任命及英雄故事以導正負面組織文化

正向組織文化可以使成員團結一致，齊心共創學校之未來，惟若學校存在負面組織文化，其因應策略如下：

1. 任命具有相同價值信念的組織成員

領導人如欲將其假定深植於人心並成為組織的經典，最微妙且最具影響方式之一，便是選擇新成員的過程（Schein, 2017）。Bush & Middlewood（黃乃熒等譯，2008）認為校長可以任命有相同價值與信仰的教職員工，以達到改變文化及建立文化的目的。因此，校長可以任用、遴聘具有相同價值與信念的行政人員（例如主任、組長及幹事的任用、代理老師的甄試等），以達改變負面組織文化及建立正向組織文化之目的。

2. 善用英雄故事導引正向組織文化

為導正負面組織文化，校長可善用故事、英雄等文化領導工具。因為故事是文化內涵一部分，故事是建立在組織成員中經常重複及分享的真實事件（范熾文，2011）。校長文化領導透過故事、寓言和其他形式的口述或歷史的記載，傳達它意識型態與基本假定，不能僅用抽象術語，而是要透過具體例子的意涵去學習（Schein, 2004）。因此，校長可以透過敘說及傳頌學校英雄（例如獲得教育部師鐸獎或教學卓越獎的老師等）的故事及專業成長的事蹟，藉以強化學校正向組織文化，漸進導正學校負面組織文化。

(三) 利用關鍵事件與危機處理展現文化領導成效

謝文全（2022）指出領導者對組織關鍵事件及危機的因應方式，關係著組織與成員的安危與前途，對組織與成員影響甚大，如面臨時，能將成員的利益一併考慮進去，則生命共同體的文化就容易建立。秦夢群（2010）亦認為尤其在組織面臨危機之際，領導者在處理時必須展現與組織文化契合之價值觀，以凝聚組織成員之向心力。例如學校發生學生午餐中毒的危機事件，校長第一時間組織危機處理小組分配任務，立即將中毒學生送醫並至醫院關懷學生、召開家長說明會說明後續處置、事後召開檢討會檢討缺失並擬定改進策略及方案，並藉此檢視學校面對危機事件的標準作業流程，將危機化為轉機，以展現學校文化中迅速反應、勇於面對、關懷、負責的價值觀。

綜上可知，當學校面臨關鍵事件或危機時刻，校長在處理上應展現與學校文化契合之價值觀與信念，讓危機化為轉機，此舉不但可以凝聚組織向心力，再次強化學校正向價值信念與基本假定，更可以藉此展現校長文化領導之成效，並化解學校成員對校長文化領導顯現不出績效之疑慮。

(四) 運用文化上的謙卑與尊重以整合次文化

Bustamante et al.（2009）研究發現學校領導者應具有評估學校整體文化及次文化的能力。當校長警覺次文化與整體學校文化可能不甚一致時，可採取以下策略：

1. 進行對話理解差異

Isaacs（2000）認為對話本諸「相互性」、「緩判」、「尊重」等特質，具有約制個體自戀的功能。深入來看，「對話」具有經由分享的互動來創造共同行動意義的意思，會加強不同處室間、行政人員與教師間、教師與教師間、學校與家

長會間互相理解差異的行動，進而促進個體間共同演化關係，既可維護個體的自主性，而且個體也會受到學校組織的專業身分所規範（Morgan, 1997）。

2. 領導者在文化上的謙卑與尊重

當次文化差異產生時，領導者的任務就是要找出溝通、連結、整合不同次文化的方法。Schein（2017）認為促進跨越次文化的溝通，需要領導者在文化上的謙卑，以及認知次文化差異且尊重的能力。因此，校長需要認知且尊重學校次文化，以形塑學校文化願景與問題解決的對話機制。

(五) 強化溝通理解以消弭次級團體抵制

在重塑學校成員價值觀之際，學校不同次級團體基於利益考量，抑或是安逸過久抗拒接受改變，不願意離開舒適圈，難免會有所觀望與質疑甚至抵制，校長文化領導可有以下策略：

1. 強化溝通管道，尋找各次級團體的最大公因數

校長進行文化領導，必須創建各種正式非正式、定期或不定期之溝通管道與機會，促使成員了解學校文化中之主要理念與價值觀，進而融入其中。並尋找各次級團體的最大公因數（例如：任何學校舉措，都應以「保障學生學習權」為最優先考量），以利溝通的進行。

2. 展示理解他人之行動

校長進行文化領導之際，必須覺知到僅接受一種聲音代表差異的不可能性，並環抱差異的策略，透過多元立場的理解，來提升自身反省力，作為與次級團體互動的基礎，將有助於為學校組織樹立正確的實踐方向，原因在於這樣的歷程會促進「社會植根性」，進而提升「我們」願意在一起工作的氛圍（王鳳生，2000）。

(六) 檢視及深入了解學校文化脈絡以因應創新改變

Schein（2017）認為文化是須嚴肅被看待的事務，唯有我們真正去觀察、研究和理解文化，文化方得為我們所用。校長對於學校現存之信念與符號，必須深入了解，也應期許在既有的基礎上創新求變，創建有助於組織改革之文化。因此，學校領導者宜先檢視學校文化脈絡，並從學校發生的許多事件中，挖掘諸多的事件背後意義往往比事實來的重要（陳炳男，2005）。而 Hoy & Miskel（2001）亦提到挖掘事件意義重於事件本身，才能真正了解與闡釋學校文化。

Sergiovanni & Starratt（1998）認為可用以下四個問題，來檢視學校之文化脈絡，其中包括：學校之歷史：過往之經驗如何傳承至今日？學校之信念：主宰學校成員的辦學理念為何？學校之價值觀：學校運作呈現之最重要的價值觀為何？學校之行為模式：學校不斷再現之習慣、儀式與模式為何？

五、結語

從領導論發展的脈絡來看，文化領導乃是因應傳統實證論走向之不足，嘗試以深入詮釋的方法，探討校長領導在特定脈絡之中，與組織成員交會後所形成之文化。然而因為學校現存文化有其歷史背景，絕非一朝一夕所能改變。校長進行文化領導牽涉到組織高層次的象徵符號與基本價值觀，勢必面臨挑戰。

身為學校文化導引者的校長，面臨這些挑戰時應有相對應的策略。本文提出面對挑戰的因應之道，期能提供校長進行文化領導的具體策略及建議。面對教育潮流的變遷，校長應運用文化元素為工具，強化與教師、家長的社會互動與溝通協商，整合學校行政、教師會和家長會三位一體的力量，對學校產生變革效應，來創造、維持與改變學校組織文化，以達成學校教育之目標。

參考文獻

■ 王淑娟（2005）。**高雄市國民小學校長文化領導之調查研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東師範學院。

■ 王鳳生（2000）。**知識經濟時代-問診政府與企業經營**。高雄市：宏文館。

■ 李怡樺（2018）。**臺北市國民小學校長空間領導、學校組織文化與學校創新經營效能關係之研究**（未出版的博士論文）。國立臺北教育大學。

■ 吳春明（2008）。**國民小學校長文化領導與教師組織認同關係之研究**（未出版之碩士論文）。輔仁大學。

■ 范熾文（2011）。校長文化領導的角色與實踐策略。**台灣教育**，**667**，38-43。

■ 秦夢群（2010）。**教育領導理論與應用**。臺北市：五南。

■ 陳炳男（2005）。從 Schein、Martin與Quinn等文化觀點，對學校領導者的啟示。**朝陽人文社會學刊**，**3**(2)，99-130。

■ 黃乃熒（1994）。意識型態與溝通。**師友月刊**，**322**，35-37。

■ 黃乃熒、李君宜、施雅慧、辜雅珍、胡士琳、王冠銘 譯（2008）。**教育領導與管理**。臺北市：龍騰文化。譯自：Tony Bush & David Middlewood著 Leading and Managing People in Education.

■ 謝文全（2022）。**教育行政學（七版）**。臺北市：高等教育。

■ Bustamante, R. M., Nelson, J. A., & Onwuegbuzie, A.J . (2009) Assessing Schoolwide Cultural Competence: Implications for School Leadership Preparation. *Educational Administration Quarterly ,45*(5), 793-827.

■ Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Chang*. London, Falmer Press.

■ Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. McGraw-Hill.

■ Isaacs, W. (2000). *Dialogue and the art of thinking together: A pioneering approach to communicating in business and in life*. New York: Currency.

■ Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage.

■ Schein, E. H. (2004) *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

■ Schein, E. H., & Schein, P. A .(2017). *Organizational Culture and Leadership* (5th ed.) .Wiley & Sons. San Francisco Jossey-Bass.

■ Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, *41*(5), 4-13.

■ Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1998). *Supervision: Human perspectives*. New York: McGraw-Hill.

教師信念對社會情緒學習的影響：挑戰與策略

江承翰
國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生
大溪區樂齡學習中心執行秘書
桃園市田心國民小學學務主任

一、前言

在教育環境中，學校幫助學生學習情緒辨識、情緒表達及情緒自我控制，是促進學生社會化的重要功能（Hargreaves, 2000）。然而，隨著學生多元學習需求的增加，教師即時應對日益複雜的學生情緒，同時兼顧其學習目標的達成，以身作則投入社會情緒學習（Social and Emotional Learning, SEL）的教學似乎是無可避免的教職要務，這也已然為教師專業精進的新趨勢（Jennings & Frank, 2015）。

根據研究顯示，學前及國小學校在 SEL 教學前，為教師做好充足的準備度，包括提升其 SEL 的教學知識、教學技能和介入策略，將能更有效地支持教師實施 SEL 教學（Wanless & Domitrovich, 2015）。擁有良好的社會情緒素養（Social and Emotional Competence, SEC）與 SEL 教學能力的教師，所指導的學生較少出現內隱性的行為問題（如焦慮和憂鬱）和外顯性的行為問題（如反抗和暴力），並能增進學生的社會人際技巧（Odescalchi et al., 2024; Zinsser et al., 2014）。以此，教師對 SEL 的觀念越清楚了解及自主運用在教育，其 SEL 信念及實施 SEL 的信心越強（Molina et al., 2022）

確切來說，教師信念存在絕大部分的影響程度，它能夠預測教學實施的忠實度（Clayback et al., 2022），SEL 的課程品質亦受到教師對 SEL 的信念所牽動（Collie et al., 2015）。倘若教師對自身實施 SEL 的教學能力抱持懷疑或缺乏把握，其 SEL 的課程效果將會大打折扣（Schonert-Reichl, 2017）。林易萱與龔心怡（2017）的研究指出，教師在教學信念上具正向的師生關係態度，能有效促進班級經營的效能。由此可見，教師對 SEL 保持正面認同和有能力地來進行實施，取決於教師對 SEL 成功的堅定信念。

二、教師對 SEL 信念之涵義

教師信念可以塑造教師的態度、主觀規範和控制感，進而影響其行為意圖，並最終影響其欲達成之目的（Miller & Li, 2023）。

Brackett 等人（2012）基於教師乃 SEL 教學實踐者的觀點，提出教師對 SEL 信念是指教師認為 SEL 在教育中的重要性及其對學生身心健康與學業成績影響的態度。主張 SEL 的教學效能受到教師對 SEL 的舒適（comfort）、對 SEL 的承諾（commitment）及教師認為學校文化對 SEL 的支持程度（culture）等三層面的

影響。「對 SEL 的舒適度」係指對 SEL 的熱衷與定期實施的程度；「對 SEL 的承諾」係指致力於提升自身與指導學生 SEL 技能；「對 SEL 的文化支持度」係指對學校支持和促進 SEL 的看法。特別的是，校長的領導在營造支持 SEL 的學校環境中具有決定性的成分，是不容忽視的促進條件。

Collie 等人（2015）認同 Brackett 等人所提的教師對 SEL 信念層面，而進一步闡明「人與環境契合理論」（person-environment fit theory）可以用來解釋教師對 SEL 信念的差異。換言之，並非所有教師都對 SEL 持有相同的正面態度。教師對 SEL 信念可能因其教學優先事項、自身的 SEC、任職單位、地區或國家的在地氛圍而異。然而，當教師感到與服務學校的理念和文化非常匹配時，他們更可能積極配合相關 SEL 教學工作，這也有助於減輕工作壓力並提高工作滿意度。

Brackett 等人（2019）的研究指出，長期為學校行政人員和師生提供系列性 SEL 課程後，相關利害關係人的信念和價值觀會逐漸趨於一致，這是永續實施 SEL 的要件。同時，教育領導者及其夥伴們得相信 SEL 是可以改善學生學習的，並積極提供情緒科學的知識，並推廣情緒對學習和身心健康的重要性，也就是將「情緒很重要」的理念深植人心，讓每個人都感受到強烈的責任感去推動 SEL。綜言之，教師對 SEL 的信念至關重要，他們的態度和價值觀決定了 SEL 課程的成敗，教師需重視 SEL 並感受到來自組織的支持，方能以充沛的動力和熱情投入 SEL 課程的實施。

三、教師對 SEL 信念與 SEL 課程成效之相關研究

SEL 在歐美國家已納入許多學校的常態課程裡，有其相關的實踐指南和學習標準。而 SEL 課程要有效的實施與推動，涉及多個面向，其中教師是核心因素。此因是教師為 SEL 課程的主要提供者，他們對 SEL 的認同和支持會直接影響課程的進展、效果及持續性（Brackett et al., 2012）。簡言之，教師對 SEL 的信念是判斷 SEL 成功的重要指標，也是評估 SEL 教學實踐程度的關鍵，進而影響學生在 SEL 方面的預期效益。

Iizuka 等人（2014）指出接受 SEL 教育培訓計畫的國小教師，可以獲致更好的情緒管理與正向介入策略，並能將其應用於工作與生活情境，進而向學生傳授更高品質的 SEL，研究發現此做法能減緩學生的課堂焦慮和負面情緒，還能促進學生的正向學習態度。Brackett 等人（2012）認為，教師對 SEL 的信念會影響 SEL 的教學實施、評估及結果。提出相信學生的 SEC 具有可塑性的教師，更有可能投入時間進行 SEL 教學，從而願意塑造優質的學習環境，進而積極影響學生的成長發展。

Poulou（2016）在國小教師對 SEL 的相關研究中，顯示教師對 SEL 的信念越正面，會透過師生的關係經營裡影響學生，並能顯著減緩學生的負面情緒和行為違規。換言之，教師越認為建立親近、溫暖和關懷的師生關係有助於學生學習發展，就越能提高 SEL 的教學效益，此類似於林易萱與龔心怡（2017）所指教師對師生關係的態度越正向，班級經營效能將越佳，以及 Jennings 與 Greenberg（2009）提出的利班級社會的循環模式，視良好的師生關係、SEL 信念及班級管理為成功 SEL 的滿足條件，教師藉以提高學生 SEC 與學業學習，最後亦能促進教師 SEC 及其幸福感（well-being）。另外，教師在班級教學中，抱持高度的樂觀信念（包括自信、正向思考和希望感）對於提升教學品質、增強情緒管理能力以及強化班級經營均具有正向的預測力（黃品璁, 2013）。

綜上所述，教師對 SEL 信念的強弱影響 SEL 的好壞，學校若加以重視，支持教師提高對 SEL 的認同度，不但能穩固課堂教學的成效，更能創造有利實施 SEL 的環境，減少學生的學習風險，拉近師生的關係距離。因此，培育教師 SEL 之專業知能與教學技能，使其具備高度的正向 SEL 信念乃有效 SEL 的關鍵之舉。

四、教師對 SEL 的信念及其可能的挑戰

國內外教師對 SEL 持有不同看法，普遍認為 SEL 有助於學生的全面發展。然而，教師在推動 SEL 時面臨諸多挑戰，需要取得推動 SEL 的平衡點，方能達到起步之效果（林秀玲，2022；Buchanan et al., 2009）。

(一) SEL 在師資培育課程有待補強

目前在師資培育課程中，SEL 的教學內容方面的學習尚未被廣泛納入。大多數的師資培育比較注重在學科知識和教學方法的學習，這可能導致新進教師在進入職場時，缺乏足夠的 SEC 及 SEL 的相關教學知識和技能，對 SEL 信念自然也無法有所自信，使得應對學生的情緒需求和行為挑戰變得棘手而不好處理。

(二) 國內缺乏具規模、系統性的 SEL

國內在 SEL 方面的課程和教學規劃未臻成熟，教師在推動 SEL 時比較可能會面臨教學和輔導上的雙重挑戰。而在十二年國教課綱，只有針對身心障礙學生的特殊需求領域涵蓋了 SEL 相關的學習表現與內容，普通班學生的 SEL 需求尚未被充分重視。因此，教師在實施 SEL 課程或將其融入主科課程時，缺乏完整的指引和資源協助，比較難以達到預期效果。

(三) 教師工作壓力與倦怠感偏高

教師的工作壓力和職業倦怠感日益增高，這成為推動 SEL 的一大阻礙。教學與行政工作的多重壓力，讓教師難以專注於學生的情感需求和 SEL 的實施。然而，如果教育政策提高對 SEL 的重視度，要求教師提升 SEL 的教學能力，可能會進一步增加他們的工作壓力，造成適得其反的效果。因此，需要在推動 SEL 與減輕教師壓力之間找到平衡點，以確保教師能夠實施 SEL，同時保持在職場上的心理健康(mental health)。

(四) 學校支持不足

學校在推動 SEL 時，教師往往不容易獲取充分的支持，甚至教育夥伴對於 SEL 的概念與技能了解有限。如果教師不能清楚理解 SEL 的功能和效益，在課堂中主動指導學生有關的情緒管理或是社交技巧將面臨諸多層層困難。

五、建議

SEL 的整體課程規劃應提升至較高的教育層級，政府單位應扮演主導角色來積極與外部協力或相關教育單位合作，以增強學校領導者與學校教師對 SEL 的信心，才能填補學校教育中學生社會情緒發展的空缺（Greenberg, 2023）。

(一) 提高 SEL 在師資培育課程的重要性

為了提升職前教師在 SEL 方面的教學技能，建議在師資培育課程中廣泛納入 SEL 教學內容，例如增加專門的 SEL 培訓模組，涵蓋社交情緒能力及 SEL 相關教學知識和技能。同時，應提供針對性訓練，幫助教師學習如何有效應對學生的情緒需求和行為挑戰。此外，在實習階段安排教師顧問或教練角色來協同 SEL 的教學和課程活動，以增強其實際操作的經驗。

(二) 強化國內 SEL 課程的整體規劃與實施配套

建議教育行政單位邀請專家學者及教育實務者，來共同建構 SEL 系列課程的雛形，幫助教師順遂推動 SEL，並制定全面的課程規劃。且可於更新課綱之際，將 SEL 核心素養擴展至普通班學生，保障所有學生的需求。同時，提供詳細教學指引，幫助教師將 SEL 融入主科教學，並增強資源支持，確保教師獲得所需的教學材料。定期為在職教師提供 SEL 培訓和專業發展機會，提升教學技能和信心，並分享成功案例以激勵教師和提供參考。

(三) 均衡推動 SEL 與減輕教師壓力的教育政策

除了提供專業發展和培訓機會之外，建議教育行政單位或學校可提供線上增能和非正式學習管道(學習網絡模式)，如情緒技能培訓與正念（mindfulness）練習，幫助教師主動展現 SEL 在班級中為優先。同時，教育政策應減少教師的行政工作壓力，例如將 SEL 培訓納入原本的法定研習時數或合併計畫辦理，使其不佔過多額外的時間，並提供專案和誘因。這樣既能提升 SEL 教學效果，又能照顧教師到心理感受與學習動機，以利達到雙重目標。

(四) 加強學校對 SEL 的支持

學校為幫助教師成功實施 SEL，建議應提高對 SEL 的重視並進行多面宣導，提供必要的教材資源和專業支持。學校領導者應該從文化回應（culturally responsive）和扶助弱勢的公平角度出發，強化對 SEL 的推動和呼籲，鼓勵教師之間的協作和經驗分享，例如與特殊教育教師、心理師、藝術及音樂治療師等跨領域專業合作，強化對師生 SEL 的支持。只有學校和教師共同努力，才能確保 SEL 在教育體系中充分發揮其作用。

六、結語

總結而言，教師在推動 SEL 方面至關重要，跨出一步並力求改變，是促進學生社會情緒發展的核心。學校和教育行政單位應繼續作為支持教師熱忱的後盾，提供系統性培訓和資源，共同營造支持 SEL 的環境。唯有當教育推手—教師，具備對 SEL 的正向信念，才能真正實現情緒教育的長遠目標。

參考文獻

■ 林秀玲(2022)。**社會情緒學習在臺灣推動現況暨其對兒童社會情緒學習、學習動機、主觀幸福感影響之研究**[未出版之博士論文]。國立臺灣師範大學。

■ 林易萱、龔心怡（2017）。教師信念、專業承諾與班級經營效能比較之研究－以國高中新手與資深教師為例。**師資培育與教師專業發展期刊，10**(2)，111-138。

■ 黃品璁（2013）。臺南市國民小學級任教師樂觀信念、情緒管理與班級經營效能關係之研究。**教育研究論壇，4**(2)，133-158。

■ Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of*

Psychoeducational Assessment, 30(3), 219-236.

■ Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2019). Ruler: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist, 54*(3), 144-161.

■ Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K., & Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied School Psychology, 25*(2), 187-203.

■ Clayback, K. A., Williford, A. P., & Vitiello, V. E. (2023). Identifying teacher beliefs and experiences associated with curriculum implementation fidelity in early childhood education. *Prevention Science, 24*(1), 27-38.

■ Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction, 39*, 148-157.

■ Greenberg, M. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools [Brief]*. Learning Policy Institute. Retrieved from https://learningpolicyinstitute.org/product/evidence-social-emotional-learning-schools-brief

■ Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826.

■ Iizuka, C. A., Barrett, P. M., Gillies, R., Cook, C. R., & Marinovic, W. (2014). A combined intervention targeting both teachers' and students' social-emotional skills: Preliminary evaluation of students' outcomes. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 24*(2), 152-166.

■ Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.

■ Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). Inservice preparation for educators. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 422-437). The Guilford Press.

■ Miller, F. G., & Li, A. (2023). Evidence for the technical adequacy of the teacher social and emotional learning (SEL) beliefs scale. *Assessment for Effective Intervention*, *48*(4), 223-228.

■ Molina, A., Cahill, H., & Dadvand, B. (2022). The role of gender, setting and experience in teacher beliefs and intentions in social and emotional learning and respectful relationships education. *The Australian Educational Researcher, 49*(1), 63-79.

■ Odescalchi, C., Paleczek, L., & Gasteiger-Klicpera, B. (2024). Primary school teachers' social-emotional competencies and strategies in fostering the social participation of students with SEBD. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

■ Poulou, M. S. (2016). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School Educational Psychology, 5*(2), 126-136.

■ Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, *27*(1), 137-155.

■ Wanless, S. B., & Domitrovich, C. E. (2015). Readiness to implement school-based social-emotional learning interventions: Using research on factors related to implementation to maximize quality. *Prevention Science*, *16*(8), 1037-1043.

■ Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relationships to observed emotional support. *Infant and Child Development*, *23*(5), 471-483.

影響幼教師 STEM 教學效能之因素與提升策略

邱子耘
國立清華大學幼兒教育學系學生
辛靜婷
國立清華大學幼兒教育學系教授

一、前言

STEM 教育是一種強調科際整合的教學，包含科學（Science）、科技（Technology）、工程（Engineering）及數學（Math）四個領域。根據過去的研究指出，STEM 教育對於幼兒有許多益處，因為生活中科學無處不在，高品質的 STEM 課程可以幫助幼兒理解科學，並發展解決問題的能力（Krajcik & Czerniak, 2018），讓幼兒接觸科學，也可以培養他們對於科學的正面態度（Eshach & Fried, 2005），更重要的是，學齡前幼兒對於數學和科學的了解與興趣，與日後進入小學時的學業能力呈正相關（Clements & Sarama, 2016）。在幼兒園階段，有更多幼教師投入維持和擴展幼兒天生對科學的好奇心至關重要。

然而，國內外的研究（Chen, Wu, & Hsin, 2022; Greenfield et al., 2009; Hsin, Wu, Liang, & Luu, 2023）都指出，大多數幼兒園教師的科學教學自我效能偏低，科學教學自我效能指的是，教師判斷自己是否有能力達到預期的教學目標，通常和教師實施 STEM 課程的頻率有關，低的科學教學效能常導致低落的實施 STEM 課程頻率。在缺乏教師引導下，也可能因此更進一步讓投入 STEM 領域的學生減少，如圖 1 所示，目前我國高等教育中 STEM 領域（包含「自然科學、數學及統計領域」、「資訊通訊科技領域」及「工程、製造及營建領域」）的畢業生有稍微下降趨勢（教育部統計處，2017）。

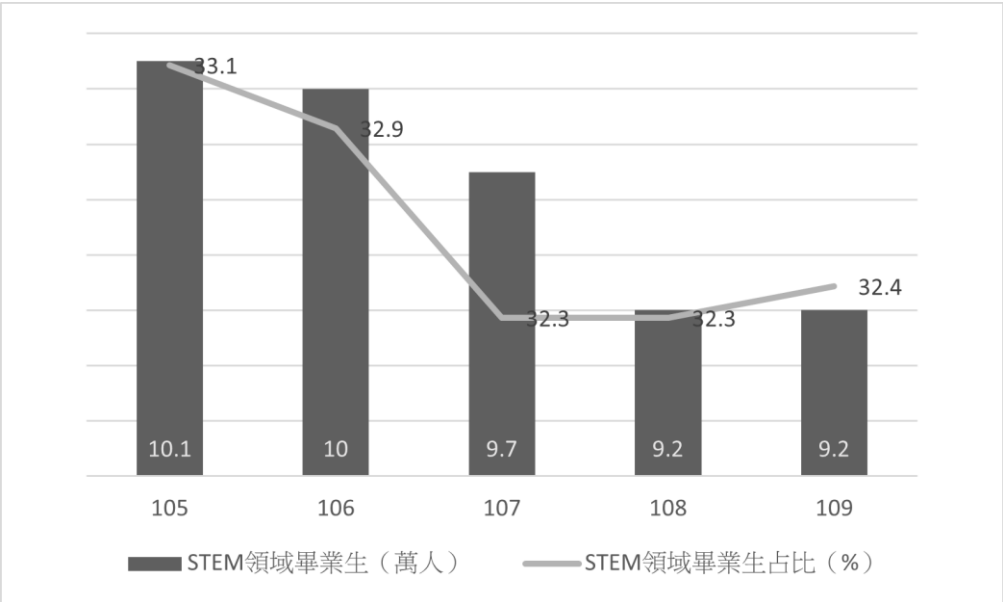


圖 1 我國高等教育 STEM 領域畢業生人數及比例
資料來源：教育部統計處，2017。

本文先討論教師在 STEM 教學上可能面臨的問題，接著探討影響幼教師 STEM 教學效能之因素，並提出提升效能之策略。

二、教師 STEM 教學易面臨之問題

教師在 STEM 教學上易面臨三大問題：職前準備不足、過去學習 STEM 經驗不佳、及缺乏外部支持。

(一) 職前準備不足

教師因為缺乏 STEM 學科內容知識和 STEM 課程設計能力，造成設計及執行 STEM 課程的困難（王為國，2021）。幼教師可能因為科學迷思、誤解科學概念，造成教導的科學內容有誤；還可能因急欲展現成效，未能在教案中置入合宜適當的鷹架引導幼兒學習，導致發展出缺乏探究過程的簡化課程(周淑惠，2021)；或是不熟悉跨學科課程設計方式，因此無力設計課程（王國為，2021）。

(二) 過去學習 STEM 經驗不佳

教師會因為過去學習 STEM 的經驗不佳，對科學產生負面情緒，進而影響他們教導 STEM 的意願（Gerde, Pierce, Lee, & Van Egeren, 2018）。其中，導致學習 STEM 經驗不佳的原因包含課程以授課為主，沒有討論的時間；內容太強調理論，且多以書寫作業和記憶科學內容為主，缺乏實驗操作的機會，以致課程枯燥、無法引起學生學習興趣（Watters & Ginns, 1994）。

(三) 缺乏外部支持

儘管有些幼教師願意實施 STEM 課程，他們也可能因為政策指引不完全，無法有效實施 STEM 課程。美國在 2013 年已經提出《下一世代科學標準》(National Research Council, 2013），其中包含學前到二年級應習得的科學及工程實作，反觀國內，《幼兒園教保活動課程大綱》（教育部，2017）將科學學習放在認知領域其中一項，缺乏系統描述科學和工程實作，也缺乏 STEM 跨領域學習指引（辛靜婷、吳心楷，2021）。此外，教師也可能面臨上級或家長的壓力，而需將大部分的授課時間投入幼兒其他領域的學習（例如讀寫學習），而無暇準備 STEM 教學（Gerde et al., 2018）。

三、影響幼教師 STEM 教學效能之因素

為要協助教師解決上述困境，必須增進幼教師的 STEM 教學效能，以下提出

影響幼教師 STEM 教學效能的重要因素，將可依循作為提出增進幼教師教學效能之策略。

(一) 精熟經驗

精熟經驗（mastery experiences）是指教師在 STEM 教學上的成功經驗，其中直接的精熟經驗（enactive mastery experiences）和認知教學法的精熟經驗（cognitive pedagogical mastery experiences）是自我效能最主要的來源。直接的精熟經驗來自於實際的課堂教學表現；認知教學法的精熟經驗（cognitive pedagogical mastery experiences）則基於學習及掌握有效的 STEM 教學法（Bautista, 2011）。教師可觀摩其他教師的 STEM 教學技巧，或從實際教學的錯誤中學習，都可以提升教師 STEM 教學效能（Chen et al., 2022）。Bautista（2011）的研究發現，在給職前教師增加科學教學效能的課程中，其中一課程是讓學員觀看資深小學教師的示範教學影片，並於觀影後討論及反思影片中的教學策略，再搭配進行其他教案設計增能課程，幾乎所有學員在參與課程後表示自己更有信心進行科學教學。

(二) 建構及探究取向科學課程

參與運用建構取向方法（constructivist-oriented method）的科學課程能有效提升職前教師科學教學效能。Bleicher 和 Lindgren（2005）的研究中指出，建構取向教學法強調讓學生透過小組討論、分享、動手操作、實驗和觀察等方式，以增進對科學概念的理解。同時，職前教師透過親身參與課程，也了解未來如何運用建構取向的教學策略來教導學生。職前教師在參與課程後皆提升教學自我效能，尤其原先就有正面科學學習經驗的人，在參與研究前及後都表現出更高的教學效能。同樣地，Bautista（2011）針對職前教師的科學教學增能課程中，由講師帶領職前教師進行以探究為基礎的科學活動，強調從引發科學問題，到設計調查過程及執行調查以回答科學問題的歷程。講師在帶領時示範有效教學策略，讓學員透過親身被教導如何進行探究科學活動，了解未來可以如何有效帶領學生學習科學。

(三) 過去科學學習經驗

幼教師過去學習科學的速度、成績與理解程度，及學習科學時的挫折或成功經驗，都會影響幼教師 STEM 教學效能（Chen et al., 2022）。此外，Hechter（2011）的研究中也指出職前教師過去的科學學習經驗會影響其科學教學效能，而其中職前教師過去所經歷的教學方式比學習的課程內容更具影響力，曾經經歷探究式教學法的職前教師，在學習過程中較能被教師吸引注意力，也更積極學習，而這些

過去科學學習經驗就變成增進職前教師科學教學效能的重要養分。

(四) 對科學重要性的看法

幼教師對科學的價值和重要性的看法也會影響其自我效能，若教師認為科學的益處多於壞處，且科學中會發生許多令人興奮的事情，則教師的 STEM 教學效能會提高，進而願意在幼兒園實施 STEM 課程（Chen et al., 2022）。Schori 和 Gal（2023）的研究中也發現，當教師認為科學與兒童的生活息息相關時，科學教學的自我效能會增加。

(五) 人際支持

人際支持（例如校長、主任、同事、學生家長、社區鄰里的支持）可以提升幼教師 STEM 教學自我效能（Chen et al., 2022）。以 Bandura（1997）人際支持系統（social support systems)中的社會說服（social persuasion）為例，口頭回饋、鼓勵、讚美等皆可創造支持的社會環境（Milner & Hoy, 2003）。特別是對於新手教師，同事與社區鄰里的支持，能夠顯著提升其 STEM 教學效能（Tschannen-Moran & Hoy, 2007）。其他研究（Breyer, Wilfling, Leitenbauer, & Gasteiger-Klicpera, 2020; Guo, Justice, Sawyer, & Tompkins, 2011）也發現當幼教師與同事的合作程度越高，愈能有效應對教學中的困難，兒童參與度也會越高，進而提升教師的教學自我效能。最後，經費和專業上的行政支持，能讓教師有效地提升 STEM 學科知識，進而增進教學自我效能（Sokha, 2024）。

(六) 對多元背景學生態度

針對教導多元文化背景幼兒（例如原住民）學習 STEM，教師對這些幼兒及其家庭的態度，包括對多元族群態度及多元文化教學態度皆正向影響其 STEM 教學效能（Hsin et al., 2023; Park, Chu, & Martin, 2016）。學者提出（Gay, 2000; Hsin et al., 2023），教師的多元族群態度包含願意學習和了解多元族群的生活方式、文化與語言；多元文化教學態度包括能將多元背景學生之家庭文化融入教學內容和環境布置，及相信多元族群幼兒能取得好成績。當幼教師認同對所教導的多元文化族群幼兒的家庭及文化，也對幼兒的學習保持高期待，並積極融入幼兒家庭文化於科學教學中，很可能會同時提升教師科學教學自我效能，覺得自己是有能力支持多元背景幼兒的科學學習並幫助其累積成就。

四、提升 STEM 教學效能之策略

以下提出幾項針對提升職前及在職幼教師教學效能的策略。

(一) 提供更多 STEM 教學機會

由於教學自我效能最主要的來源是直接的精熟經驗和認知教學的精熟經驗（Bautista, 2011），提供職前及在職幼教師更多的教學經驗，並加上優良 STEM 教學幼教師的輔導，能夠讓他們在一次次的實戰中，透過修正獲得更多成功的教學經驗；另外也可以透過觀摩優秀教師教學，學習到 STEM 課程設計及教學方法，獲得認知教學的精熟經驗。

(二) 增加 STEM 內容知識及教學法學習資源

增加職前幼教師 STEM 教學專業能力刻不容緩。政府可挹注經費增加 STEM 課程設計、STEM 學科內容知識、和學科教學知識等專業課程。課程中，可運用生動有趣的教學方式（例如：遊戲化學習、互動式教學）、提供實驗和探究學習機會、進行方案研究等，給予幼兒正向科學學習經驗，提高對科學學習的興趣和動機。更重要的是要提供職前教師足夠的支持與鼓勵，以增強其科學教學效能。此外，也可鼓勵職前幼教師參與科學教育相關的研討會、並增加與 STEM 科系學生合作的機會。對於在職教師，可增設 STEM 教學工作坊；編撰 STEM 課程、教學法等手冊讓在職教師參考。另可增設 STEM 教育研究所，系統化方式培育職前及在職教師，並鼓勵進行跨領域學習（王為國，2021）。

(三) 提供教師人際支持

可鼓勵幼教師間合作進行 STEM 課程，各自負責擅長的領域或共同解決 STEM 教學上的難題（王為國，2021）。透過協同教學，可以彌補單一教師無法涵蓋所有領域知識的不足，讓學生在 STEM 教育中獲得更全面的發展（盧秀琴、洪榮昭、陳芬芳，2019）。然而，需要注意的是，分工合作時溝通和協調是必不可少的，若一味求快，導致教案內容矛盾，甚至出現錯誤，則本末倒置（周淑惠，2021）。此外，增進主管、家長和社區鄰里對教師 STEM 教學的支持也至關重要。主管應給予教師充分的時間和空間準備課程、提供充足的 STEM 教材和設備、並支持幼兒 STEM 教育相關培訓；幼兒園可鼓勵家長參與 STEM 教學活動，家長可分享職業經歷和專業知識、提供教學資源、和協助活動進行；幼兒園並可強化和社區鄰里合作，例如尋求圖書館、科學中心和企業提供 STEM 活動場地或經費、招募志工協助教學、或募款為幼兒園提供 STEM 教具和設備。

(四) 修訂《幼兒園教保活動課程大綱》

建議修訂《幼兒園教保活動課程大綱》，增加系統描述適合幼兒的科學和工程實作內容，包括提出科學問題或工程疑難、計畫、調查（含實驗、觀察、測量、

紀錄等）、工程設計、及溝通等（辛靜婷等，2021；National Research Council, 2013），讓教師可明確知道幼兒需要達到的 STEM 學習目標，並依此設計具探究精神的課程活動和安排學習環境。此外，也可提供 STEM 課程設計範例，如主題或方案課程、學習區安排、及多元評估方法等。

(五) 增進教師多元文化素養

增進幼教師多元文化素養可提高其教學效能，進一步增進其引導多元文化族群背景幼兒學習 STEM 的機會。職前教師可以選修多元文化課程以增進其多元文化素養，除認同多元背景幼兒家庭文化價值，並學習文化回應（culturally responsive）和文化持續（culturally sustaining）教學法，藉由田野調查等方式，獲取多元背景學生的家庭文化、先備經驗、興趣、優勢和劣勢等資訊（Gay, 2000; Siwatu, 2011），並將學生在家庭累積的知識融入 STEM 教學或直接教導這些和 STEM 相關的知識（例如原住民的藥用動植物知識）（Hsin et al., 2023）。針對在職教師，各縣市教育局應積極提供提升多元文化素養資源，將多元文化素養相關的課程納入專業研習計畫，並鼓勵教師將這些多元知識融入 STEM 教學活動中（鄭雅婷，2018）。

五、結語

幼教師在實施 STEM 課程時面臨多種挑戰讓幼教師對 STEM 教學怯步。然而透過提供幼教師更多精熟教學經驗及優秀教師輔導；增加 STEM 內容知識及教學法學習資源；提供充足人際支持；修訂幼兒園教保活動課程大綱及提供課程範例；增加多元文化素養學習資源等，可以為職前和在職幼教師提供更好的支持和培訓。這些支持不僅關乎教師的專業發展，更關乎幼兒未來的學習經驗和成就。努力提升幼教師科學教學效能，將讓更多教師能夠投入啟發更多幼兒對科學、技術、工程和數學的熱愛，為幼兒打開更加廣闊的未來之門。

參考文獻

■ 王為國（2021）。STEAM教育之教師專業問題與因應建議。**臺灣教育評論月刊，10**(5)，115-119。

■ 辛靜婷、吳心楷（2021）。**探究取向幼兒STEM方案課程：設計、教學與評量**。新北：心理。

■ 周淑惠（2021）。幼兒園STEM教育開展之常見問題。**臺灣教育評論月刊，10**(10)，152-161。

■ 教育部（2016）。**幼兒園教保活動課程大綱**。臺中：教育部國民及學前教育署。

■ 教育部統計處（2017）。**大專校院學科標準分類第五次修正**。取自 https://stats.moe.gov.tw/bcode/

■ 鄭雅婷（2018）。幼兒園教師應具備多元文化素養。**臺灣教育評論月刊，7**(5)，254-258。

■ 盧秀琴、洪榮昭、陳芬芳（2019）。設計STEAM課程的協同教學：以「感控式綠建築」為例。**教育學報，47**(1)，113-133。

■ Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.

■ Bautista, N. U. (2011). Investigating the use of vicarious and mastery experiences in influencing early childhood education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education, 22*(4), 333-349.

■ Bleicher, R. E., & Lindgren, J. (2005). Success in science learning and preservice science teaching self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education, 16*(3), 205-225.

■ Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education, 35*(4), 451-465.

■ Chen, Y.-C., Wu, H.-K., & Hsin, C.-T. (2022). Science teaching in kindergartens: Factors associated with teachers' self-efficacy and outcome expectations for integrating science into teaching. *International Journal of Science Education, 44*(7), 1045-1066.

■ Clements, D. H., & Sarama, J. (2016). Math, science, and technology in the early grades. *Future of Children, 26*(2), 75-94.

■ Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood? *Journal of Science Education and Technology, 14*, 315-336.

■ Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, NY: Teachers College Press.

■ Gerde, H. K., Pierce, S. J., Lee, K., & Van Egeren, L. A. (2018). Early childhood educators' self-efficacy in science, math, and literacy instruction and science practice in the classroom. *Early Education and Development, 29*(1), 70-90.

■ Greenfield, D. B., Jirout, J., Dominguez, X., Greenberg, A., Maier, M., & Fuccillo, J. (2009). Science in the preschool classroom: A programmatic research agenda to improve science readiness. *Early Education and Development, 20*(2), 238-264.

■ Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 961-968.

■ Hechter, R. P. (2011). Changes in preservice elementary teachers' personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancies: The influence of context. *Journal of Science Teacher Education, 22*, 187-202.

■ Hsin, C.-T., Wu, H.-K., Liang, J.-C., & Luu, D. T. (2023). Factors predicting kindergarten teachers' integration of science into their teaching in Indigenous areas. *Australasian Journal of Early Childhood, 48*(1), 50-65.

■ Krajcik, J. S., & Czerniak, C. M. (2018). *Teaching science in elementary and middle school: A project-based learning approach*. Abingdon, UK: Routledge.

■ Milner, H., & Hoy, A. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat and persistence. *Teaching and Teacher Education, 19*, 263-276.

■ National Research Council. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: National Academies Press.

■ Park, J. C., Chu, H. E., & Martin, S. N. (2016). Exploring how Korean teacher's attitudes and self-efficacy for using inquiry and language based teaching practices impacts learning for culturally and linguistically diverse students: Implications for science teacher education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12*(7), 1799-1841.

■ Schori, H., & Gal, A. (2023). Perception and self-efficacy to teach science in kindergarten: Undergraduate students' and teachers' point of view. *Early Childhood*

Education Journal. Advance online publication.

■ Siwatu, K. O. (2011). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: A mixed methods study. *The Journal of Educational Research*, *104*(5), 360-369.

■ Sokha, K. (2024). Examine the impact of contextual, personal, and behavioral factors on high school teachers' engagement in teaching science using an integrated STEM approach. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-27.

■ Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*(6), 944-956.

■ Watters, J. J., & Ginns, I. S. (1994). Self-efficacy and science anxiety among preservice primary teachers: Origins and remedies. *Research in Science Education*, 24, 348-357.

邁向人權導向融合教育：融合文化下的互動關係人與價值觀

呂依蓉
東海大學教育研究所助理教授

一、前言

自《特殊教育法》於2009年修法明文推動以來，臺灣融合教育的實行便一直持續更新與精進（林慶仁與許棋凱，2021）。尤其在國民教育階段，各階段學校的普特課綱、教學、與課程設計，都可以看到政府與教育單位的努力與實際執行融合教師們的用心。根據洪儷瑜、曹祐榮、何佩容（2023）針對融合的跨國比較研究發現，在2020年特殊學生融合率一項上，臺灣義務教育中接受特教服務且安置在融合情境中的學生總數百分比已達到95%以上，相對高於其他比較的國家之特殊學生融合率。除了在特教服務與安置上的實際融合行動，修正發布《十二年國民基本教育特殊教育課程實施規範》後，整體國民基本教育的課程規劃也正式進入普特融合期（吳武典，2020），使融合教育的實施在整體教育規劃上，有更根本且穩固的基礎。

然而正是這樣快速增長的特殊學生融合率與原本教育課程規劃體質上的轉變，讓許多在現場執行融合的教育單位與教師，在各教學層面中都面臨挑戰（林慶仁與許棋凱，2021）。林慶仁與許棋凱（2021）說明迅速擴大的融合安置，造成許多教育現場皆尚無充足配套措施卻要實施融合教育，產生教師教學與學生學習上適應的困境與調適的衝突。朱翊瑄與賴志峰（2021）也說明，即便特教教師提供教學上多元的支持，普通班的導師仍面臨須扮演多重角色的壓力，其中亦仍有外部資源不足、行政單位缺乏支持與家長期待與負面情緒，等其他困境。而課綱改革對於現場教師們而言，普特融合亦代表原本就分身乏術特殊教師，又需再增加撰寫額外的普通教育課程計劃以符應所謂的「融合」政策（李翠玲，2018）。除了教師教學與學校行政上的影響，這些對於融合教育執行上的衝突亦在學生與學生間發生，如郝佳華（2021）檢視特殊需求學生在校園中面臨的霸凌問題，一般生對於特殊需求學生進入一般學習場域的衝突的調適，便說明了學生接受融合教育亦是融合成敗的關鍵。

於2022年，《身心障礙者權利公約》（Convention on the Rights of Persons with Disabilities，簡稱CRPD）針對臺灣融合現況的國際審查會議結果指出，現行臺灣的融合執行仍「誤認融合教育為統合教育（integration）…，且融合教育以特殊教育推動為主…，整個教育系統未準備好教導所有學習者…」（衛福部，2022）。而針對融合概念的理解與普特教師的協作上，黃彥融（2023）也說明現行教育針對所謂無障礙（accessibility），包含無障礙空間、交通、資通訊的使用等，雖然

主管機關已盡力設法調整與改善，但多數的改善可能多仍停留在環境無障礙，等物理顯現的調整上，針對價值觀與文化處理之部分，如普特教師的合作與正向行為問題處理實務，等都尚須以全校視角進行規劃與調整。落實CRPD定義之「融合」，以「人權」觀點進行教育整體價值觀的調整與轉變，而非僅侷限於「醫療」觀點的特殊教育支持（衛福部，2022）。如呂依蓉（2016）說明，自《薩拉曼卡宣言》（The Salamanca Statement）以來，融合的改革並僅為教學實務或者作業層面上改革，而更是針對「社會的信念、決心與正向的意願」上的一種價值觀、態度與文化的改革。也就是，除了因尚未完整的資源、專業與制度而造成在執行或適應融合的歷程陣痛期外，最根本原因應是調整現行對於融合錯誤認知的「修復（學生需求）與併入（班級）」(fix it and merge it)的價值觀，轉變為「一同歡慶（多元差異）」（celebrate it）的文化與價值觀。

二、人權觀點的融合教育：學生為重要行動參與者

Dyson（2004）以英國教育為例，針對融合定義與執行融合挑戰進行說明，容易產生融合制度與環境陣痛不前的主因，並不是因為人們沒有意願包容與接納這群有特殊需求學生，而是因為從根本接納的邏輯不正確。首先，對於特殊需求的定義，若僅侷限於普通教育制度上「身心障礙」為特殊需求的融合，就容易造成停留在教師教育方法的修整與學生學習表現問題的解決上。換句話說，真正的融合教育並不是基於「缺陷」的修復而幫助學生受到學校接納的觀點出發，而是應以他本已是「學生」的應有「人權」出發，而後再去檢視其教育需求及其應予以協助地方為何（Dyson, 2004）。Booth與Ainscow（2016）歸納融合行動需要的三大面向：融合政策的制定、融合行動的發展、融合文化的建立。而融合文化的建立，是三個向度中最基礎且最為重要的。融合文化包含兩大部分，一為融合社群的建立（building communities）與融合價值觀的建構(establishing inclusive values)。

融合社群的建立主要在於找到教育的互動關係人，特別是以人權觀點確立「學生」本身在實踐融合文化中的扮演的重要角色，確立學生在融合行動、倡導與政策改革中所扮演角色的重要性。這點在現行臺灣的融合制度中是較為缺乏與需要被重視的觀點。由學生出發的融合觀點，不僅代表這些學生是受惠教育的一方，而更視這群學生為重要的融合行動的成功關鍵，並重視這群學生對於「學習」與「共好」的責任（Booth & Ainscow, 2016）。在Guha等人（2022）的研究中也發現，當學生願意加入融合行動的群體，並將融合視為自身的責任並投入實踐行動，融合文化則更容易落實甚至影響整體社會對於融合文化態度上的轉變。融合社群的建立還需透過接受與接納互動關係人參與教育、建立合作策略與資源的共享、建立互動與溝通的習慣與模式、理解不同的聲音與建議、認同學校為重要融合場域且每個人都是被重視的、以民主的方式經營學校，等。因此Booth與Ainscow

（2016）解釋，唯有透過所有人共同參與行動，融合才有可能達成，融合絕對不是某一部份教師或者是領導者的責任。

三、融合教育價值

除了團體的建立，融合價值是發展融合文化的關鍵。Booth與Ainscow（2016）說明融合價值之所以最重要且最基本，是因所有行動都能被行動者本身的價值觀所解釋，也是行動者最重要的動機。所以若沒有價值觀的建構，這些政策的制定與行動的發展，很快且很容易因為其他根本的社會因素（如政權的變化）或遇到困境與挑戰後便中止或被影響。因此，建立在互動關係人的團體中，特別是學生族群，建立融合價值觀是最基本且最重要的。融合價值觀如其他價值系統一樣，相當龐雜且包含許多不同的內涵。Booth與Ainscow（2016）在其融合指標中，與多所學校之教師及學生及其他互動關係人討論與綜整後發現，基本上有15個價值內涵：平等（equality）、權力（rights）、參與（participation）、社群（community）、尊重差異（respect for diversity）、永續（sustainability）、無暴力（non-violence）、信任（trust）、同理（compassion）、誠實（honesty）、勇氣（courage）、喜樂（joy）、愛（love）、希望／樂觀（hope/optimism）、美與智慧（beauty and wisdom）。這15項內涵簡要分述如下表：

表1 融合價值觀的15個價值內涵

1.	平等（equality）	每個人都應該被予以一樣重要的價值，被理解並依據其需求獲得最適切的回應，而非僅獲得同樣的對待。
2.	權力（rights）	每個人都應被賦予求(freedom to Want)與行動(freedom to act)的自由。權力應是無條件給予的，但卻具有權力的同時，也應為權力負責。
3.	參與（participation）	每個人都應在自身資源、行為、意圖、感受上投入(engage)融合行動，以實踐優質教育。
4.	社群（community）	每個人都能覺察自己與他人的關係，而友善的關係是一切福祉的基礎。
5.	尊重差異(respect for diversity）	每個人都有能力貢獻於社群，且因差異而產生的不同貢獻都是社會的重要資產。
6.	永續（sustainability）	每個人都需要為未來世代的福祉委身(commitment)並投入行動。
7.	無暴力（non-violence）	每個人都須培養談判（negotiation）、默想／反思（mediation）與衝突處理（conflict resolution）的能力。
8.	信任（trust）	每個人都有能力辨識安全與不安全的環境，並盡可能提供安全的環境，使每個人在所有場合中都可以無慮地敞開自我。
9.	同理（compassion）	每個人都願意主動去理解他人的困難與挑戰，並為其福祉著想。
10.	誠實（honesty）	每個人都可以實踐與自身所倡導相符之事，真誠不操弄（manipulate）他人。
11.	勇氣（courage）	每個人都能為自己與他人在慣例（convention）、權力

		（power）和權威（authority）面前發聲並做出適當的回應行為。
12.	喜樂（joy）	每個人都應珍視自身及他人的感受與情緒，並在適當的時候以正向情緒與幽默回應他人，幫助這些情緒也昇華為正向情緒。
13.	愛（love）	每個人都應有能力與意願給予他人深刻的關心並不求回報，使他人能提升自我價值。
14.	希望／樂觀（hope/optimism）	每個人都有責任（特別是教育的執行者）幫助個人與他人認知無論是個人、地方、國家和全球所面臨的困難和挑戰中在未來都能被緩解。
15	美與智慧（beauty and wisdom）	每個人都能認知「美」存在於無償善舉、超越自我利益的溝通、集體行動和互相扶持及找到並為自己發聲的時刻。所有人也認知「美」能體現在任何型態的創作和自然的多樣性中，並能遠離刻板印象。 此外，所有人都應有能力權衡不同行動的所有理由和後果（對於自我、他人、環境的後果），並依據融合的價值信念、過去的經驗（包含自我和他人的）進行選擇。

資料來源：Booth, T., & Ainscow, M. (2016). Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values. Index for Inclusion Network

可以發現這些融合價值觀的內涵皆包含不僅教師、執政者等施行教育的互動關係人執行，學生更是實踐融合價值觀的重要族群（Booth & Ainscow，2016）。回應臺灣的融合教育現場，在實踐融合的歷程中除了強調教師的專業訓練外，更應透過態度與價值觀的倡導幫助領導者、學生及可能潛在的互動關係人，更多認識融合的價值。進而在相關單位、機構與場域中，成為現場教師最重要的助力與支持。使融合文化真實可以在教育現場中被實踐，教師也不再只是因被要求執行融合政策而必須單打獨鬥的群體。

針對這些內涵Booth與Ainscow（2016）也進一步說明，不同個體、單位、機構、教育場域在發展其融合價值時，會因為該族群與環境的文化與背景有所差異。因此，在發展融合時要以上述的哪一個內涵開始建構融合價值，並沒有一定的順序，且每一個教育單位可能想要與需要強調的內涵亦將會不同。因此綜整以上內涵，Booth與Ainscow（2016）將「建立融合文化」分成兩項度，幫助教學單位可以進一步檢核其融合文化的需求與實際情況：

向度A：創建融合文化（creating inclusive cultures）
A1：建立融合社群 (Building community)
A.1.1 每個人在社群/學校中都能被歡迎/接納（welcomed）。
A.1.2 教職員工能分工合作。
A.1.3 孩子們能互相幫助。
A.1.4 教職員工和孩子們能互相尊重。
A.1.5 教職員工能與家長/監護人合作。

A.1.6 教職員工與管理人員能一起良好共事。
A.1.7 學校是民主與公民的示範場地。
A.1.8 學校鼓勵所有社群成員去理解世界上人與人之間是如何相互聯繫。
A.1.9 成人和孩子對性別多樣性能有開放的態度。
A.1.10 學校能和所在區域的社區共同發展。
A.1.11 教職員工能將學校活動與孩子的生活連結。

A.2 建立融合價值觀（Establishing inclusive values）
A.2.1 所有的互動關係人／學校能共享融合的理念。
A.2.2 學校能鼓勵所有的互動關係人尊重所有類型的人權。
A.2.3 學校能鼓勵所有的互動關係人尊重地球的完整性。
A.2.4 所有的互動關係人都能將融合視為提高所有人參與的方式。
A.2.5 所有互動關係人（包含學生自己）對所有學生都有高度期望。
A.2.6 所有學生皆應受到平等重視。
A.2.7 學校與所有教育現場應致力於減少所有形式的歧視。
A.2.8 學校與所有教育現場應致力於促進非暴力的互動和解決爭端的方法。
A.2.9 學校與所有教育現場應鼓勵兒童和成人對自我形象有正向的認知與情緒。
A.2.10 學校應能促進兒童和成人的健康。（頁13）

透過這些指標的檢視，教育的互動關係人可以在教育現場建立融合價值觀，幫助學生在任何環境與任何條件下都受到照顧與優質教育，使他們可以發揮它們最大的學習潛力。

四、結語

在以人權觀點的融合教育文化中，學生帶著所培養的融合價值觀，將融合概念傳遞至教育場域之外，達成在多樣化社會中的全納與融合。由根本開始，看見學生為融合教育文化的主體之一，使融合文化成為人類社會重要的資產，進而達到永續社會的理想。期待臺灣教育體制朝向全融合（full inclusion）的歷程中，不再受到現行教育階段普特融合的物理挑戰所限，而是真實在教育的各個層面、各個互動關係人與制度團隊的實踐上，真正看見融合教育成為人權價值與臺灣教育重要的文化。

參考文獻

■ 朱翊瑄、賴志峰（2021）。國小教師實施多層次班級經營之研究。**學校行政 136**，164-187。

■ 吳武典（2020）。十二年國民基本教育特殊教育課綱（108 特教課綱）的定位與特色。**特殊教育季刊，154**，1-11。

■ 呂依蓉（2016）。《薩拉曼卡宣言與特殊需求教育行動綱領》翻譯：融合教育檢視與反思（一）。**特殊教育季刊，138**，21-28。

■ 李翠玲（2018）。台灣特殊教育課程綱要演變之特色與教學現場反思之探討。**特殊教育發展期刊，65**，1-10。

■ 林慶仁、許棋凱（2021）。融合教育 50 年發展的歷程與問題省思。**學生事務與輔導，59**(4)，58-62。

■ 洪儷瑜、曹祐榮、何佩容（2023）。臺灣融合教育發展之跨國比較研究：以輸入－歷程－成果指標模型為例。**特殊教育研究學刊，48**(2)，1-35。

■ 郝佳華（2021）。國民中學融合環境中身障生之「霸凌議題」探討，融合乎？標記乎？霸凌乎？**特殊教育發展期刊，72**，35-50。

■ 黃彥融（2023）。第九章　特殊教育。**中華民國教育年報（110 年）**，317-352。

■ 衛福部（2022）。**身心障礙者權利公約第二次國家報告結論性意見**。

■ Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. Index for Inclusion Network.

■ Dyson, A. (2004). Inclusive education: a global agenda? *The Japanese Journal of Special Education, 41*(6), 613-625.

■ Guha, S., Beri, N., & Beri, A. (2022). Connecting Arts Integration to Social-Emotional Learning (SEL) Among Children with Special Needs (CWSN) [Article]. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities, 5*(Special Issue 2), 564-573.

從 N. Luhmann 系統理論視角探討臺灣食農教育的挑戰與實踐

柯儀明
國立中正大學教育學研究所博士生

一、前言

「食為先，農為本」是臺灣推動食農教育重要精神。《食農教育法》於 2022 年通過，主管機關為行政院農業委員會（該會 2023 年 8 月改制，簡稱農業部），開啟我國食農教育新里程碑。以支持認同在地農業、培養均衡飲食觀念、珍惜食物減少浪費、傳承與創新飲食文化、深化飲食連結農業和地產地銷永續農業等為其推動目標。

食農教育以食農為體，教育為法（吳清山，2022）。食農教育為全民終身教育，建立對農業生產與環境、飲食消費和文化，以及土地環境的敬愛與關懷，培養食農素養，落實於生活之中。透過「自發」實行健康飲食生活、人際「互動」與文化傳承、與環境「共好」的食農教育核心素養精神（林如萍，2022a），呼應十二年國教自發、互動、共好之理念。學校是推動食農的重要教育學習場域（吳清山，2022），結合家長和社會力量，透過學校午餐、農業體驗等生活情境來實踐。

學校推動食農教育，教師是一大關鍵。教師對食農知能與態度、教學活動設計規劃、教學資源的整合、與農民團體、社區資源等縱橫向連結，考驗著教師執行力。然，在學校教學現場仍有許多待克服問題，教育系統是否準備好了？如何將食農教育在教學現場做得更臻完善，是值得分析探討。

Niklas Luhmann（1927-1998）是德國當代著名社會學家，以系統理論而聞名。系統理論將社會視為一個由多個自我調節的子系統所構成的複雜系統，每個子系統有其獨特的溝通邏輯和媒介之運作方式，子系統間彼此相互獨立且依存。於此，系統理論對於理解當前社會之複雜性、多樣性和系統內部的自主性，提供深入之洞見。

本文先探討當前食農教育素養與推動；接著以 N. Luhmann 系統理論觀點，探討食農教育在學校教育系統的偶連性，並從實務、時間和社會三面向反思食農教育的挑戰與限制。

二、食農教育素養與推動

食農教育（food and agricultural education）指學習者透過正規和非正規教育

方式，藉由飲食與農業的體驗實踐過程，培養學習者具備基本知能，建立健康飲食與消費態度、珍惜食物、永續發展和尊重感恩之價值觀（吳清山，2022）。

《食農教育法》（2022）中所謂「食農素養」是指使國人具備足夠食農相關知識及資訊支持下，選擇合乎個人需求並有助農業及食安環境永續發展之國民素養。食農素養（Food and Agricultural Literacy）是將飲食素養（Food Literacy）與農業素養（Agricultural Literacy）概念整合，以終身學習推展食農教育為目標。我國主要參考日本文部科學省「食育指導指南」和美國農業部「農業素養」，結合我國 108 課綱核心素養導向而成。食農教育 ABC 模式以三面六項為概念架構，三面指農業生產與環境（Agriculture）、飲食健康與消費（Behavior）、飲食生活與文化（Culture），再細分農業生產與安全、農業與環境、飲食與健康、飲食消費與生活型態、飲食習慣、飲食文化等六項，發展出學習內容和各學習階段之學習內涵指標，透過做中學之體驗學習策略實踐，培養食農素養。（林如萍，2022a）。是故，藉由 108 課綱核心素養和食農教育 ABC 模式連結，培養國人食農素養，將食農教育落實在學習和行動實踐之中，是學校推動食農教育重要方針。

食農教育範疇廣泛及具跨領域整合的屬性（林如萍，2022b）。各級學校大多以議題方式進行課程與教學，採融入式教學法融入課程（朱佳惠，2018；吳怡貞，2018；徐嘉偉、張志雄、王義善、林素華，2019）或以跨領域主題式統整課程進行協同教學（吳曉涵，2020；徐嘉偉等人，2019；謝智如，2022），作為各校校本課程或學校特色課程（吳怡貞，2018；康以琳、張瑋琦，2016；張慶勳，2018；許美觀，2019；謝智如，2022）。另結合農會（含四健會）、農民團體資源，運用非正式課程合作，如學校營養午餐、社團活動、徵文或影音比賽等方式進行，並善用校內外資源與場域規劃多元體驗學習活動（吳怡貞，2018；林嘉柔，2020）。綜上，透過多元教學方式，讓食農教育向下扎根。

三、從 Luhmann 系統理論探討食農教育在教育系統的偶連性與反思

系統理論（Systemstheorie）透過教育與社會系統之間的關係，進而展現在教育發展過程所受到之影響（朱啟華，2000）。系統理論以 Luhmann 為代表，強調社會由多個相互關聯及自我運作的子系統所組成，子系統由經濟、政治、法律、教育等構成，各系統有其運作功能和邏輯，對於理解社會複雜性提供獨特視角。Luhmann 指出社會系統涵蓋教育系統，使其成為獨立的個別系統，再與其他系統運作釋放，進而促進系統運作。

(一) 偶連性的觀點

偶連性（Contingency）是指事物或現象的非必然性和多樣性。教育過程的結

果為許多可能性的一種，並非唯一或必然。換言之，此觀點強調社會系統內部的複雜性和不確定性，產生多種可能因素交互作用之結果。Luhmann & Schorr（1988）指出教學情境就像社會情境一樣，具雙重偶然性的情境。

從偶連性觀點，分析食農教育在學校現場教學推動實施與挑戰，分別臚陳如下：

1. 課程設計與教學內容的偶連性

Luhmann & Schorr（1988）指出形式不僅要掌握教育過程本質，能運用於教育歷程，形式亦決定使用對立的可能性。食農教育課程設計和教學內容會因學校類型、地理位置、教師背景等因素而異。課程設計方面，教師專業背景和興趣亦會影響教學內容選擇和重點，使教學內容的深廣度反應偶連性，進而創造食農教育多變化的學校校本課程與特色課程。在教學內容方面，學校因所處的地理位置和社會環境不同，教學與教材內容和形式存在多樣性；非都會區學校較強調實務課程，而都會區學校則較偏重知能學習。質言之，師生互動過程具雙重偶連性，教學者無法藉由單一的教學活動達到目的（Luhmann & Schorr, 2000）。

2. 教學方法與學生參與的偶連性

教師教學方法和學生參與呈現出高度的偶連性。教學方法方面，教師藉由多元食農教學方式，如分組學習、實作體驗、農業場域參訪、專題研究等，依據學校資源、班級規模和學生興趣而變化，不同教學方法的選擇和效果不盡相同，亦反應偶連性。在學生參與方面，易受到多方因素所影響，如家庭生活背景、個人興趣、教師課程設計與教學方式等，不同社會系統（經濟、文化、教育）的互動，產生豐富多樣的教育內容，進而影響學生食農素養知能和態度。

3. 學校和社會資源的偶連性

學校和社會資源是食農教育不可忽視的偶連性因素。學校資源方面，各級學校教學資源不盡相同，亦會決定課程實施效果，有些學校擁有完善的食農教育場域、教學設備和外部專家，然部分學校則面臨內部資源有限，需仰賴外部資源進入，因此教學資源分配的偶連性是食農教育之重要要素。在社會資源方面，社區、農業組織及團體支持、政府跨部會的政策推動對於食農教育推動有著重大影響，在社會系統中的教育系統或教育系統中存在的雙重偶然性（廖婉余，2023），社會的不確定和多變性是食農教育實施需面對的偶連性挑戰。

(二) 反思

Luhmann 從系統理論觀點，在教學現場仍面臨許多待解決問題，乃為教育技術缺失，藉由此問題來自雙方互動所產生的雙重偶然性。技術缺失主因在社會系統之教育系統或更細緻來說教學系統中所存在的雙重連偶性（朱啟華，2018）。系統理論認為不論是教育系統或教育理論，應從系統分化角度加以探討，才能理解教育系統的自主性及發展方向（朱啟華，2000）。以此觀點探討食農教育在教學現場面臨的問題，以 Luhmann 的教學技術缺失在實質面向、時間面向和社會面向對教育系統進一步做反思（reflection）。

1. 實質面向－教學的內部侷限和外部挑戰

教學實質受內部侷限和外部挑戰之影響。內部侷限受學校課程設計與實施、教師角色和專業度、學生學習成果等影響。在課程設計與實施上如何將食農教育融入到現有領域課程中是一大挑戰，建議食農教育可從課綱發展教學系統架構。其次，教師是食農教育重要推手，教育單位應提供教師增能研習，若教師有意自我提升，可協助取得食農教育專業人員資格，培訓各縣市食農教育種子教師和成立國教輔導團。再者，學生學習成果是衡量食農教育成效重要指標，以多元評量檢視其學習成果，作為日後學校實施食農教育之參考。

外部挑戰則受到農業系統支援、社會環境互動等因素。在農業系統支援上，食農教育不僅在教育系統，另涉及農業系統提供支援與互助，學校透過與當地農民團體進行產學合作，學生透過實地參訪、體驗實踐活動，加深學生對食農理論與實務的理解。在社會環境互動上，結合教育部飲食教育計劃和學校營養午餐，促進學生健康飲食知能與習慣養成，及飲食生活與文化傳承，結合永續發展 SDGs 理念向下紮根。

2. 時間面向－課程安排與時間規劃

食農課程安排設計與時間規劃是教學現場面臨最大挑戰。在課程安排上，食農教育法雖已通過，但現行 108 課綱則尚未將其納入重大議題中，在課程設計與教學時間規劃上有所限制，且學校行政端是否願意提供支援，面臨極大挑戰。其次，在教學過程中，教師如能不斷檢視食農教育實施效果，及時調整教學策略和方法，實能提升食農教育教學上量與質的效果。最後，教學時間受限，國高中階段課程安排緊湊，難以挪出多餘時間，尤其各領域皆有教學進度、考科考試壓力的情況下，難以全面普及。

3. 社會面向－跨部會整合

跨部會整合是當前食農教育推動與制度化一大難題。農業與教育單位如何將食農教育進行跨部會合作，這涉及雙方主管單位對於食農教育政策的跨部會協商制定及外部系統挹注資源串連協同合作。故，政府最高主管單位需有系統有組織的規劃食農教育政策，合乎教育三大規準，思考如何落實食農教育扎根校園。

四、結語

本文以 Luhmann 系統理論觀點分析食農教育在學校之實施。偶連性強調在教學過程中，各種因素互動影響是多變且非必然，當前學校推動食農教育，需考慮教學現場多重複雜因素和可能性，在不同學習階段建議應保持彈性多元和適應性，依據需求調整教學內容和方法，以適應不同教學情境之變化，充分利用在地食農教育資源，建立良好的學校與社區關係，發揮食農教育最大效益。從反思角度來看，我國食農教育在學校教學現場，應加以整合與教育系統的互動，有助於制定更佳策略，促進食農教育在學校推動與發展，及學生食農素質提升。

參考文獻

■ 朱佳惠（2018）。淺論「食農教育」融入「十二年國教」課程之定位。**臺灣教育評論月刊，7**(10)，126-129。

■ 朱啟華（2000）。系統教育學。**教育百科**。取自 https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E7%B3%BB%E7%B5%B1%E6%95%99%E8%82%B2%E5%AD%B8

■ 朱啟華（2018）。論 N. Luhmann 與 K. E. Schorr 對教育「技術缺失」之反思。**臺灣教育哲學，2**(1)，1-25。

■ 吳怡貞（2018）。**學校推展「食農教育」之策略研究：以國民中學綜合活動領域為例**（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系，臺北市。

■ 吳清山（2022）。食農教育。**教育研究月刊，340**，133-134。

■ 吳曉涵（2020）。國小教師推動食農教育策略之探討。**臺灣教育評論月刊，9**(6)，128-131。

■ 林如萍（主編）（2022a）。美**好生活的實踐：食農教育教學知能手冊**。臺北：

行政院農業委員會。

■ 林如萍（2022b 年 6 月 21 日）。**食農教育的概念架構與推展策略**。農業人力發展與創新推廣研討會。行政院農業委員會臺中區農業改良場。取自 https://www.tdais.gov.tw/ws.php?id=12927

■ 林嘉柔（2020）。**國民小學實施食農教育現況與困境及因應策略之個案研究**（未出版碩士論文）。國立臺南大學教育學系課程與教學碩博士班，臺南市。

■ **食農教育法**（2022）。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=M0090039

■ 徐嘉偉、張志雄、王義善、林素華（2019）。十二年國教課程學習內容與食農教育議題整合之探討。**教育理論與實踐學刊**，**40**，47-76。

■ 康以琳、張瑋琦（2016）。人與食物的距離—鄉村小學食農教育課程發展之行動研究。**教育實踐與研究**，**29**(1)，1-34。

■ 張慶勳（2018）。一所理念學校建構校本課程推動實驗教育之個案研究。**教育行政雙月刊**，**114**，1-11。

■ 許美觀（2019）。一所學校建構校本課程推動食農教育之探究。**臺灣教育評論月刊**，**8**(1)，240-244。

■ 廖婉余（2023）。COVID-19 疫情下的教育反思：Luhmann 系統理論的觀點。**人文社會科學研究—教育類**。**17**(3)，59-88。

■ 謝智如（2022）。都市小學食農教育課程之素養實踐—從餐桌到土地的環境關懷。**中等教育**，**73**(4)，69-86。

■ Luhmann, N. & Schorr, K.- E. (1988). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Teil II: Pädagogik zwischen Technik und Reflexion.

■ Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (2000). *Problems of relection in the system of education* (A. Neuwirth, Trans.). Waxmann. (Original work published 1988).

布農族學校型態實驗教育發展個案研討

張筱瑋
臺東縣武陵國小主任

一、前言

武陵 BUKLAVU 文化小學，位於臺東縣武陵村，起源於布農族豐富的文化環境。該校自 1924 年創立以來，歷經多次改制，目前致力於推動原住民族學校型態實驗教育。現任校長 2020 年起積極整合現有資源，推動布農族文化的深化教育，例如小米祭典和彈性課程的結合。儘管教師對文化課程的認識不足和工作負擔的擔憂，學校透過專家協助和社區支持，逐步克服困難，取得初步成效。未來，學校將繼續努力，在保留布農文化的同時，提升教學品質，使實驗教育能真正融入社區和學生生活中。

二、學校實驗教育發展

(一) 發展的背景緣起與條件

武陵村原名 Bukzav，在日治時期改為明野，國民政府時期再改為武陵。武陵 BUKLAVU 文化小學創校於 1924 年，始於蕃童教育所，後發展為國民學校，並演變為現今的武陵國民小學（臺東縣延平鄉公所，2004）。校長計畫根據教育部實驗三法的政策，將武陵國民小學轉型成布農族實驗小學。

(二) 校長發展實驗教育的理念

校長發揮課程領導的角色，發展多元智慧、推動本土教育，培育學生對布農族文化的熱愛和傳承。

(三) 學校發展實驗教育策略

在課程設計與文化涵養上，需強化校訂課程中的布農族文化課程;包括傳統祭儀和民族教育課程。週三進修時間引進布農族文化專家，增能教師。家長與社區互動：強調與家長社區的互動與溝通，以支持學校的實驗教育發展。

三、原住民學校型態實驗教育相關研究

根據《教育基本法》第 13 條，政府和民間可以進行教育實驗，旨在提升教育品質。2014 年 11 月，教育部頒布《學校型態實驗教育實施條例》，鼓勵學校創新教學，增加學生學習選擇，推動教育多元發展。私立學校實驗教育的對象為

六至十八歲的學生，每個年級最多五十人，總人數不超過六百人，師生比例不低於 1：10。實驗教育的評鑑包括定期評估和改進措施。在原住民學校實驗教育的相關研究中，葉思瑜（2023）研究了臺中泰雅族博屋瑪實驗小學的編織課程，發現該課程能有效提升學生對泰雅文化的認同。郭珍懿（2020）則探討了新竹縣尖石鄉三所原住民實驗小學，發現教師對課程內容不熟悉和行政安排困難是主要挑戰，並分析了相關因素。彭雅靖（2017）研究了屏東縣一所原住民實驗教育小學，發現該校重視文化保存，並有效鏈結各級政府和社區資源。顏素瑛（2019）針對原住民族小學轉型為實驗教育進行了研究，分析了成功因素和面臨的困難。楊雅雯（2021）則在布農族實驗教育相關研究中，探討了巴楠花部落中小學的實驗教育，強調理念與實踐的結合，尤其重視戶外行動學習和教師共備。

四、發展實驗教育的困難及成果

(一) 實驗教育過程中面臨的困難

1. 文化認知不足：教師對布農族文化的理解不深，影響了文化課程的教學效果。由於許多教師不是布農族人，他們對布農族的傳統、語言和習俗的了解有限，這導致了在設計和教授文化課程時面臨困難。這種文化知識的缺乏，不僅影響了學生的學習體驗，也削弱了文化傳承的效果。因此，如何提升教師的文化素養成為首要任務，學校需要提供更多專業發展機會，讓教師深入了解布農族文化。

2. 工作負擔增加：實驗教育的實施需要教師投入大量的時間和精力，不僅僅是在課堂教學上，還包括課後活動的籌備和文化課程的準備。許多教師反映，由於實驗教育的需求，他們的工作負擔顯著增加，這不僅影響了教學品質，也對他們的生活品質產生了負面影響。教師擔心這種高強度的工作會導致職業倦怠，從而影響他們的教學熱情和學生的學習效果。因此，如何在推行實驗教育的同時，平衡教師的工作負擔和權益，成為學校管理層需要關注的重點。

3. 學生成績影響：實驗教育重視文化學習和實踐活動，這種教學模式雖然能夠提升學生的文化認同感，但也引起了部分教師和家長對學生成績的擔憂。他們擔心這些活動會佔用學生的學習時間，影響到學生在傳統學科如數學、科學等方面的成績。因此，學校需要在實施實驗教育的過程中，找到一個平衡點，既能保證文化教育的質量，又不影響學生的學業成績。

4. 內部互動問題：在實施實驗教育的過程中，學校內部的師生互動以及親師生互動問題，對教學和文化傳承產生了影響。教師與學生、家長之間的溝通不

足，導致教育理念和實踐上的差異，進一步影響了實驗教育的實施效果。如何加強內部的溝通與合作，建立和諧的教育環境，是學校需要解決的重要問題。

5. 政策不穩定：教師感受到學校政策的不穩定和頻繁的會議安排，增加了行政工作量。政策的變動性使教師難以適應，增加了教學和行政工作的壓力，影響了實驗教育的推進。學校需要制定穩定、可持續的政策，減少不必要的行政負擔，讓教師能夠專注於教學和學生的發展。

(二) 實驗教育的成果

1. 學生文化認識深化：透過歌舞劇和演說，學生對布農族文化有了更深入的理解。例如，小米祭典等傳統活動讓學生親身體驗布農族的生活方式和價值觀，這不僅提高了他們的文化認同感，還培養了他們的表達和表演能力。這些活動的參與使學生對布農族文化有了更加直觀和深刻的認識，對文化的傳承起到了積極的作用。

2. 家長社區正面反饋：家長和社區對實驗教育持正面看法，學生積極參與文化活動。家長和社區的支持為實驗教育的推行提供了堅實的後盾，增強了學校與社區的聯繫。這種良好的互動不僅促進了教育質量的提升，也使學校成為社區文化傳承的重要基地。

3. 教學成效保持：低年級學生的學力保持穩定，中高年級則需進一步平衡活動和課程的深化。實驗教育在某些年級已經顯現出教學成效，但仍需在中高年級找到更好的平衡點，以確保學生的全面發展。學校需要持續改進教學方法，確保文化教育與學術教育相輔相成，共同提升學生的綜合素質。

五、結語

武陵 BUKLAVU 文化小學發展實驗教育的動機源於豐富的布農文化環境和校長發揮課程領導以及人文主義理念。學校結合實驗教育政策，利用社區資源和媒體行銷，提升其在布農族文化教育中的角色。小學強調領導者對布農文化的認同，建立布農文化校園環境，設計校訂布農文化課程，並將布農文化融入各領域。通過引入外聘教師和專業協助，並與社區緊密連結，促進實驗教育的可持續發展。在實施過程中面臨教師對布農文化的認知不足和工作時間的擔憂等困難，學校仍透過引入專業教師和專家建議，加強教師能力，以及強化學校與社區的夥伴關係來克服挑戰，提升學生的學習成就。實驗教育的實施使學生能夠將布農文化應用於生活中，提升了文化認同感和理解力，這一成功與校長的領導力密切相關。

參考文獻

■ 郭珍懿（2020）。**原住民實驗教育政策執行之研究－以新竹縣尖石鄉三所原住民實驗小學為例**。中華大學行政管理學系碩士論文，未出版。

■ 彭雅靖（2017）。**校長課程領導與課程建構之研究－以屏東縣一所原住民族實驗教育小學為例**。屏東大學文教事業經營碩士在職學位學程碩士論文，未出版。

■ 楊雅雯（2021）。**一所原住民族實驗小學教師觀察之敘說探究－以巴楠花部落中小學為例**。屏東大學教育學系課程與教學碩士論文，未出版。

■ 葉思瑜（2023）。**泰雅編織文化課程對學生文化認同影響之研究：以臺中市博屋瑪國小為例**。臺北藝術大學藝術與人文教育研究所碩士論文，未出版。

■ 學校型態實驗教育實施條例（2014）。取自https://laws.moe.gov.tw/

■ 蕭筑云（2022）。**學校型態實驗教育學校實施主題課程之個案研究**。臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所碩士論文，未出版。

■ 顏素瑛（2019）。**原住民小學轉型實驗教育學校之個案研究**。暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版。

■ 延平鄉志（2004）。臺東縣延平鄉公所。

■ 教育部國民及學前教育署（2024年3月18日）。112學年度實驗教育學校及機構名單。

■ Vanourek, G. (2005). *State of the charter school movement 2005: Trends, issues, and indicators*. Washington, DC: Charter School Leadership Council.

■ Center for Education Reform (2012). *Charter school laws across the states: Ranking and scorecard(13th ed.)*. Retrieved from http://www.edreform.com/wp-content/uploads/ 2012/04/ CER_2012_Charter_Laws.pdf

評析臺灣基督教神學教育性平教育課程政策－以臺灣首件宗教權勢濫用案件為例

陳婺郁
國立暨南國際大學公共行政與政策學系副教授
宋一信
國立暨南國際大學公共行政與政策學系博士生

一、前言

臺灣於 2023 年 7 月首例宗教界因宗教權勢猥褻的司法判刑確定，加害人被依《刑法》第 228 條被定罪，係全臺灣第一個因宗教權勢猥褻的司法判決，有位北部國立大學畢業生發文揭發自身在學期間，參加校團契遭受到輔導的資深牧師性騷擾長達 18 個月，震驚宗教界，特別是基督教界（葉霈萱、吳嘉堡，2023）。

事實上臺灣宗教界頻頻發生性騷擾醜聞，並非偶發事件，是宗教界信眾心中的痛，卻無處可訴，且不能聲張，令信眾感到無奈的是，除受害者無處可申訴，加害者並未受到應有的懲處，如非受害者人勇敢提告，終究經司法單位於 2023 年 7 月 12 日判決確定，並成為臺灣宗教權勢猥褻被判刑的案例（葉霈萱、吳嘉堡，2023）。

2023 年 7 月 12 日在此事件發生判決成案的同時，不分政黨女性立委以此案例向時任衛福部長薛瑞元提出將宗教猥褻性騷擾樣態加入性騷法規定中，薛部長表示：「信仰的部分是比較麻煩的是那個定義，要去處理，會有些問題，基於這個信仰，然後要利用權勢或機會為之（性騷擾），這個有點兩個相連不一定連的起來。」（客家電視台，2023），衛福部以新制度論所定義之「路徑依賴」（path-dependence）（葉霈萱、吳嘉堡，2023）的態度回應，將不考慮將宗教性騷擾樣態加入在法律規定範疇中，令婦幼團體感到擔憂。

國內婦女團體呼籲，要盡快將權勢性騷擾關係樣態列入宗教或信仰，不能因為定義困難就不做，讓性騷擾防治出現漏洞，諷刺的是，性平法在 2023 年 7 月 31 日完成性平三法修法（許祖菱，2023），不僅政府主管單位有積極的態度，而雖西方文明因受基督教文化教義影響其法治與民主精神，並設立神學院，本文即應就國內神學院神職人員養成教育加以探討與分析，臺灣基督教神學院 2023 年學期課表上，並未見有具體回應該事件，且作出調整制定課程之政策。

二、首宗權勢濫用案例紀要

而令人費解的是，這所發生猥褻事件的大學，係屬國內北部頂尖大學，學生素質與法治觀念，據理解，應非程度低落，怎會遭受這種傷害，直到一年半後才

向相關單位舉報，隨後才有同屬該校業已畢業也受到相同遭遇的受害者聯袂出面舉報，才令此事件曝光，訴諸法律途徑，並作出判決，作者懷疑，在加害者任職期間，是否有為數更多受害者不敢出面舉報，這個議題值得有關學者們深入關且與探討。

在此之前，基督教會界，不分教派學者為文指出，如何預防教會內性騷擾情事，甚至提醒教會界，正視教會內性騷擾事件，勿以規避的態度處置（姚亘貞，2019）更有基督教總會編輯發行《教會防範性騷擾手冊》（台灣基督長老教會，2020）來呼籲教會，因此；雖然教會界領袖者已見昔日現象並全力呼籲杜絕未來情事的再生，實況是，仍不斷發生此類令人遺憾的事件，甚至遭判刑定讞，成為首宗案例，搬上檯面遭人詬病。

三、國內基督教會界之現況

教會對於傳道師與牧師的資格認定，主要依賴各宗派所屬的基督教神學院所培育的神學生。然而，地方教會亦有少數自行訓練並仿效神學院的實用課程，經過若干年後依自訂程序晉升為牧師，此模式在教育普及的臺灣教會界逐漸盛行，卻也引發不同的見解。本文旨在探討基督教神學院的神學生至少需完成 4 年的大學學程或 7 年碩士學程，但在性平議題上的課程政策似乎未能與時俱進。

在臺灣基督教會界，處理醜聞的常見方式是由資深教會領袖或設有總會制度的教會（如台灣基督長老教會、臺灣聖教會總會、天主教臺灣教團、聖公會總會等）派員介入，根據性騷擾防治指南（連婦美，2020），此作法，往往避免事件在媒體或網路上的曝光，然而，作者認為如此處理原則及機智並不完善，且不符合宗教界應有的基本態度。

四、分析討論

在追求聖潔與神聖的基督教會，怎會產生此類事件？部分學者以「權力距離理論」來解釋教會界或宗教界發生此類事件的原因，而權力距離一詞最先是由荷蘭社會心理學者毛克・穆德爾（Mauk Mulder）於 1976 年在其著作 “Reduction of power differences in practice. The Power Distance reduction theory and its applications“ 所提出，是指上司與下屬之間的權力差距（Hofstede，2006）。

此概念，後由荷蘭學者 Hofstede（2006）加以擴大延伸，指出：「在家庭、公司、社區等組織機構中地位較低的成員對於權力分配不平等的接受程度。在權力距離指數高的社會，地位較低的成員更傾向於服從地位較高的成員的命令，而同樣的情形在指數低的社會，則需要合理化命令」。

教會內階級的差距，交織的權力距離，相較於單一環境領域而言，「權力」在社會學上又可稱之為「威權」，是一種規範上的概念，「界定著一種某人有權要求其他人，在社會關係中順從其指令的情況，因為發展出這種關係的集群價值與規範系統，產生這種權利，並將之賦予利用該權利的人。」（黃一鳴，1997）；由於這種對權威的服從，並不違背群體規範與倫理價值制度，因此被認為是合法的（Fiske, 1993）。此「法」並非法律，而是社會規範及倫常制度的法則，而宗教界教主或傳道人與信徒之間的權力距離使信徒需信奉教義。

臺灣教會在聖經釋經學方面對新舊約的解釋及生活準則的應用呈現片面化(Osborn, G. R.,1999)，這將影響信徒對醜聞與性平事件的態度，在預防與處理此類事件上存在顯著盲點，例如聖經（哥林多前書 6:1-2,4-7）（聖經聯合公會，1996）責問受害者為何不願承受虧損，且不應主張自身權益，要求信徒不宜向外求訴或向政府提訴訟，這些經文已成為教會面對財務醜聞及性騷擾事件的潛規則，導致內部事件不被對外申訴。

基督教會的道德標準應高於社會法律標準，根據聖經，教會內外的事情最終必將被揭露。隱瞞此類事件不僅違背耶穌基督的教導，也違反法律，特別是在國內隱匿不通報性騷擾或性侵害事件的行為（教育部法源資料庫，2019）。

五、神學院教育課程政策

國內神學院之教育於培育神職人員訓練與養成過程，實有強化的必要，而現職的神職人員，更有必要在性平觀念提升與強化，參考國內 2023 年各神學院學碩士班主要課程（參表 1），僅有以紅色標註，關於性平課程，卻未見相關性平課程專題。

表 1 國內 2023 年各神學院課程名稱

A1 學院系所碩/博士班課程I	A2 學院系所碩/博士班課程II	B 學院系所關顧與協談教牧碩士課程	C 教牧輔導教牧碩士科		D 學院系所碩士科課程綜合
牧會學	綜合討論	新約導論	研經法	釋經學	舊約歷史書
系統神學	論文研討會	靈性諮商	舊約導論	保羅書信	釋經學
宣教學	神學英文	專業倫理	靈命操練	教會史專論	希臘文希/伯來文
本土神學	詩篇類型研究與神學	協談報告畢業論文	研究原理與報告寫作	婚姻家庭聖經藍圖	佈道神學與實踐
希臘文/希伯來文	基督與文化	婚姻協談專題	發展心理學	教牧協談	論文寫作與研究方法
基督教與其他	系統神學	人格與諮商	老年事工	兩性關係	神學與人文學

宗教關係	主題研究	輔導理論	與輔導	與輔導	科或神學與社會科學
性別神學生命反思	舊約神學方法論(研究的新進路)	神學視野中的全人發展	教牧與諮商倫理	系統神學 詩歌智慧書	釋經講道的原理與實務
本土神學	改革宗神學傳統	教牧輔導實習	釋經學	團體輔導	教會實習
音樂事工 教牧應用	教牧書信	系統神學 基督教教育概論	助人歷程與技巧	四福音與使徒行傳	釋經講道的內化與宣講
論文計畫書	講道的歷史	神學與輔導整合	摩西五經	教牧諮商實習	系統神學
領袖形成、門徒訓練與議題	畢業論文	機構實習	諮商與心理 治療理論	危機與悲傷輔導	教會歷史—宗教改革至近代
				佈道神學&實踐	基督教教育概論

資料來源：台灣神學研究院（2022）。臺灣神學研究學院開課資訊；中台神學院（2022）。中台神學院教務處公告與下載表單；中華福音神學院（2023）。2024 招生學科概覽。

再從神學院將「教牧諮商與輔導工作倫理與性教育與輔導」（參表 2）排列在畢業前選修課程之一，相對應於國內神學院培養神職人員的課程，對照教育部法源資料庫於 2007 年頒佈，設置具有建議國內各大學可參考教育部所提供性平課程資源（參表 3），神學院卻未將附表 3 專題排入課程，是否可以理解成，神學院對國內教會所所發生性平事件，並無相應之危機感，未能與時俱進措施，也未見這件案例後，各神學院在課程上，制定相應之補救教學政策？

表 2 神學院教牧諮商與輔導社工相關科系課程表

選修課程&畢業要求：1.輔導類選修課至少 15 學分；2.畢業講道	
心理疾患的認識與關顧	團體動力學與輔導實務
團體治療理論	家族系統理論與技巧
教牧諮商與輔導工作倫理	婚前輔導與婚後更新
性教育與輔導	老人事工與輔導
哀傷輔導與危機處理	青少年輔導
上癮行為的認識與輔導	兒童輔導原理與實務
心理測驗與評量	當代教牧輔導議題

資料來源：中華福音神學院（2023）。2024 招生學科概覽。

表 3 教育部性平教育課程教與研究/較學參考資料/大專校院教學資源表

#	課程名稱	校名	開課系所	授課教師	授課內容	上傳時間
1	婚姻諮商專題研究 (http://gc.ncue.edu.tw/teacher/2119_ex.html)	彰化師範大學	輔導與諮商學系	郭靜晃		2008-01-29 14:40:00
2	性別與傳播研究中心 (http://cc.shu.edu.tw/~gndrcom/)	世新大學	性別與傳播研究中心			2007-12-17 17:20:39
3	婦女與性別研究組(婦女研究室) (http://www.psc.ntu.edu.tw/)	台灣大學	人口與性別研究中心			2007-12-17 17:23:05
4	性別與空間研究室 (http://140.112.40.4/WebUsers/hdbih/index.htm)	台灣大學	建築與城鄉研究所			2007-12-17 17:23:56
5	性別與婦女研究中心 (http://www.ncku.edu.tw/~gender/)	成功大學	性別與婦女研究中心			2007-12-17 17:24:24
6	性別研究中心 (http://www.genderkmu.edu.tw/)	高雄醫學大學	性別研究中心			2007-12-17 17:24:45
7	中國女性文學研究室 (http://studentclub.tku.edu.tw/~tkuwl/index.html)	淡江大學	中國女性文學研究室			2007-12-17 17:25:28
8	性別與社會研究室 (http://www.hss.nthu.edu.tw/~rpgs/)	清華大學	性別與社會研究室			2007-12-17 17:25:56
9	女性主義研究室 (http://www.complit.fju.edu.tw/)	輔仁大學	女性主義研究室			2007-12-17 17:26:24
10	人類性學研究中心 (http://www.hsi.stu.edu.tw/main.php?site_id=30)	樹德科技大學	人類性學研究中心			2007-12-17 17:26:49
11	婚姻與家庭研究 (http://gc.ncue.edu.tw/teacher/2115_ex.html)	彰化師範大學	輔導與諮商學系	姚淑珠		2008-01-29 14:33:11
12	特殊家庭諮商專題研究 (http://gc.ncue.edu.tw/teacher/2115_ex.html)	彰化師範大學	輔導與諮商學系	姚淑珠		2008-01-29 14:34:43
13	婚姻與家庭專題研究 (http://gc.ncue.edu.tw/teacher/2115_ex.html)	彰化師範大學	輔導與諮商學系	姚淑珠		2008-01-29 14:35:34
14	性別研究室 (http://sex.ncu.edu.tw/)	中央大學	性別研究室			2007-09-14 17:01:17

共1頁，14筆資料

資料來源：作者編輯自教育部法源資料庫性別平等（2008）。

六、結論

國內神職人員在執行宗教儀式時，根據臺灣聖教會的規定有 9 章（基督教臺灣聖教會聖禮手冊，1988），而台灣基督長老教會的禮儀手冊則包含 8 大部分（台灣基督長老教會，2020），在聖禮中，均於公開場合進行，在牧師按立或差派宣教師，需觸碰信徒肢體儀式為按手禮，根據教會傳統，洗禮與聖餐是主要儀式（改革宗電視台，2022），洗禮在教會公開場合進行，分為滴水禮與浸水禮兩種方式(Duncan，2021)，聖餐則無需與信眾肢體碰觸。

2023 年 7 月 31 日，性平三法修法圓滿完成，促使臺灣神學院及教會加強性平課程，將性平防治觀念融入基督徒的學習與信仰實踐中。在神職人員培養過程中，應深化性平教育及法治觀念，並在實習階段納入考核標準。此外，應促進社會大眾與基督教會信眾的學術交流，確保信徒能理解並應用性平的核心價值，使性平成為日常生活的常識。

七、建議

正確解釋聖經教導信眾，以防偏頗，特別是在性騷擾或性侵害事件中，神職人員應以身作則，遵循主耶穌的教導，成為信徒榜樣，努力實踐聖經真理，公開

宣揚性平議題，在教會內外坦誠執行（馬太福音 5:13-16）（聖經聯合公會，1996）。國內神學院應強化神職人員的價值觀，鼓勵參加性平研討會，邀請學者專家探討因應職場之挑戰的經驗。

教會界學者全心投入，建議神職人員應防範之事項（連嫦美，2020），在宣導和實踐方面仍需加強，教會可參照教育部所頒佈的《校園性別事件防治實務手冊》，針對各項活動提出建議，特別是在肢體運動課程中應避免身體碰觸，教會應編輯出版《教會性別事件防治實務手冊》作為防治性騷擾的準則。

神職人員需不斷提醒自己，避免與異性、同性成人或兒童，信眾單獨相處，單獨會談，應正式預約，選擇在辦公時間內於辦公室或公共場所進行，培養性別敏感度，節制言行，避免論及性或性別話題的玩笑和輕薄言語，注意與異性互動的言行；切勿濫用他人的信任，並在公開場合，保持莊嚴態度。

鼓勵信眾憑信仰，勇敢吹哨並倡議改革，如舊約大衛王以甩石機擊敗歌利亞的勇氣（撒母耳記上 17:37-51）(中文合和本聖經）。面對性騷事件，無論是當事人或友人，都應憑愛心與勇氣，向相關單位舉報，揭露真相，將教會中披著羊皮的狼揪出來，還給宗教界清淨的處所。

參考文獻

■ 中台神學院（2022）。**中台神學院教務處公告與下載表單**。取自 http://www.ctts.org.tw/portal/index.php/studentsinfo-2/aadownload-2

■ 中華福音神學院（2023）。**2024 招生學科概覽**。取自 https://wp.ces.org.tw/%e5%ad%b8%e7%a7%91%e6%a6%82%e8%a6%bd/#toggle-id-1

■ 台灣神學研究院（2022）。**臺灣神學研究學院開課資訊**。取自 https://www.tgst.edu.tw/p/412-1001-682.php

■ 台灣基督長老教會（2020）。**教會禮拜與聖禮典手冊（臺語漢字版）**。取自 https://churchmusic.pct.org.tw/worship.htm

■ 改革宗電視台（2022）。**聖禮是恩典的管道**。取自 https://rtv.org.tw/ordinary-means-of-grace-tabletalk/

■ 林文斌（2004）。制度變遷：動態機制的觀點以台灣中央銀行制度的變遷，

1949-61 為例。**人文及社會科學集刊，16**(3)，389-433。

■ 客家電視台（2023）。**「宗教信仰」納性騷樣態？ 衛福部：敏感難定義**。取自 https://www.hakkatv.org.tw/news-detail/1690194471590628

■ 邱淑嬪（2013）。耶穌的神蹟－其歷史性與意涵。**玉山學報，06**(20)，71-86。

■ 姚亘貞（2019）。台灣基督長老教會總會「兩性平權」計畫回顧與反思。**臺灣神學研究學院道學碩士論文**，61-62。

■ 許祖菱（2023）。性平三法修法三讀通過 權勢性騷雇主最重罰百萬。**公視新聞網**。取自 https://news.pts.org.tw/article/648902。

■ 基督教臺灣信義會（2011）。**基督教臺灣信義會教牧人員逾越兩性（同性）關係界線處理原則**。取自 https://www.twlutheran.org.tw/%e7%89%a7%e5%b8%ab%e5%9c%98%e6%aa%94%e6%a1%88%e4%b8%8b%e8%bc%89

■ 基督教臺灣聖教會（1988）。**基督教臺灣聖教會聖禮手冊**。取自 https://www.holiness-church.org.tw/

■ 教育部法源資料庫（2019）。**教育部法源資料庫處理違反性別平等教育法事件處理程序及裁罰基準**。取自 https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001114

■ 教育部法源資料庫（2020）。**教育部法源資料庫處理違反性別平等教育法事件處理程序及裁罰基準**。取自 https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL0011143%E5%92%8C%E5%B0%9A%E5%8A%A3%E8%A1%8C%E6%96%91%E6%96%91-043011443.html

■ 教育部法源資料庫（2023）。**校園性侵害或性騷擾防治與輔導實務手冊－身體活動指導篇**。取自 https://www.sa.gov.tw/PageContent?n=4713

■ 教育部法源資料庫性別平等（2008）。**教育部法源資料庫性別平等教育課程教學教材與研究大專校院教學資源**。取自 https://www.gender.edu.tw/web/index.php/m5/m5_05_05_index

■ 連嫦美（2020）。**性騷擾防治指南. 台灣基督長老教會總會性別公義委員會**。取自 http://gender.pct.org.tw

■ 蔡玉玲（2021）。拒絕性騷擾－《聖經》怎麼說？我們可以怎麼做！**教牧分享，11**（234）, 4-6。取自 http://www.cccowe.org/content_pub.php?id=ps2020113&fbclid=IwAR2e34o00QqFfwat_RrUeB-m-m1bg8DZvQYUhtc4zHuM3lKTaFhsJv_4hVg

■ 葉霈萱、吳嘉堡（2023）。團契牧師性騷擾遭判刑宗教權勢猥褻首例。**公視新聞網**。取自 https://news.pts.org.tw/article/645882

■ 陳成良（2022）。教宗訪加為百年虐童事件道歉。**自由時報**。取自 https://news.ltn.com.tw/news/world/paper/1531020

■ 黃一鳴編譯（1997）。**政治社會學：政治學的要素**（原作者：Maurice Duverger）臺北市：五南。

■ 黃光國（1988）。**人情與面子，中國人的權力遊戲**。臺北市：巨流圖書公司.

■ 劉良淑編譯（1999）。**基督教釋經手冊**（原作者: Osborn, G. R.）。臺北市：校園書房。

■ Depert, E., & Fiske, S. T. (1993). *Social cognition and power: Some cognitive consequences of social structure as a source of control*. Control Motivation and Social Cognition, pp. 176-202.

■ Duncan, L. (2021). *The Reformed Doctrine of Baptism & New Testament Practice*. First Presbyterian Church. https://yimawusi.net/2021/05/11/the-reformed-doctrine-of-baptism-new-testament-practice/

■ Hofstede, Geert (2006). *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München: dtv.

■ Geisler, N. L., & Roach, B. (2012). *Defending inerrancy: Affirming the accuracy of scripture for a new generation*. Baker Books.

■ Grudem, W. (2006). *Systematic theology: An introduction to biblical doctrine*. Inter-Varsity Press.

■ YouVersion（1996）。**哥林多前書第 6 章 1-2；4-7 節**。取自 https://www.bible.com/bible/414/1CO.6.CUNP-%E4%B8%8A%E5%B8%9D

全中運無分組與大運會有分組之對照：探討空手道競賽中學生安全與公平性

宋一信
國立暨南國際大學公共行政與政策學系博士生

一、前言

本文為國內首篇探討全中運空手道分組安全議題的研究，強調應參考大學運動會的分組政策，提升競賽安全性，以 2023 年 1 月新北市發生的傷亡事件為例（林炫均，2023），該事件引起社會廣泛關注，普遍認為競賽雙方實力差異過大是主要原因，受害者的練習經歷不足一年，為保障選手身心安全及維護公平正義，本文建議將全中運的體育班與非體育班選手分為甲組和乙組進行競賽。

全國中學運動會首次將空手道項目於 2001 年納入（維基百科，2005），由時任花蓮縣長謝深山主辦，旨在促進觀光並響應政府政策，2004 年花蓮縣再次舉辦全中運再次納入空手道項目，標誌空手道在台灣的發展進入新階段，卻於 2005 年嘉義縣比賽時，竟有 84 名選手受傷住院，引起體育界及主管單位的高度重視，並引發世界空手道聯盟的關注，儘管面臨安全問題，2006 年新竹市仍將空手道列為競賽項目，爾後教育部將其列為必辦項目，進一步促進學子對空手道的學習熱潮，顯示持續的支持與推廣。

二、全中運與大運空手道競賽安全性與公平性之探討

(一) 大學運動會空手道分組制度分析與影響

以大學運動會空手道項目為例，體育科系選手與學校社團成員之間在競賽技術與體能表現上存在顯著差距，主要原因在於練習時數和訓練強度的不同（參表 1）。因此，全大運針對選手的競賽安全，將比賽組別分為公開組（甲組），參賽者為透過體育保送進入相關系所的學生，以及一般組（乙組），參賽者為一般大學社團成員。這樣的分組政策能保障選手安全，並確保公平競賽。

表 1　113 年大學運動會競賽總則報名資格規定

區分一般生組（非體育科系）與公開組（體育科系）資格規定對照表		
分區組名稱與參賽資格	乙 組 [一般組]（非體育科系）	甲 組 [公開組]（體育科系）
分組參賽資格規定條文：依據中華民國 113 年全國大專校院運動會競賽規程（總	1. 參賽運動員須為各校112學年度第二學期正式註冊學生。 2. 身體狀況：運動員需健康且性別由各校指定醫院檢查認定，並需在保證書中具結，方可報名參加	1. 曾就讀體育相關系所的學生。 2. 根據中等以上學校運動成績優秀學生升學輔導辦法，入學大專校院及專科學校的五專生。 3. 入學管道包括運動專長術科檢

則）第十條參賽資格第一款至第八款	劇烈運動。 3. 運動員註冊：所有參加 113 年全大運的運動員必須向教育部委託的大專體總辦理註冊。 4. 運動員不得因運動相關事宜受到停權處分。	定、術科測驗或運動成績的學生。 4. 具社會甲組或職業運動員資格。 5. 在高級中等學校期間入選各類國家代表隊。 6. 在高中以上期間參加國際運動總會或單項運動總會舉辦的錦標賽或認可的國際比賽，或有國際排名。 7. 在高中以上期間獲得全國運動會、全國中等學校運動會、全國中等學校運動聯賽最優級組或指定盃賽前八名。
平均每週/月練習時數	參加大學空手道社團每週 1 次，逢考試一週前後停課季 3 次，詳參各大學學務處學生活組:每學期不足 15 小時，加上校外練習約 8 小時：每月總計練習 10 小時	各大專院校體育科系空手道專長項目每週訓練時數，每週一至週五 14:20 至 17:30 共計 15 小時（國立體育大學，2024）：每月總計練習 60 小時

資料來源：作者整理編製自：教育部體育署 https://www.sa.gov.tw/PageContent、國立體育大學 https://sports.ntsu.edu.tw/p/412-1023-3150.php

大運會空手道競賽分組規程（教育部體育署，2023）的實施，將選手區分為甲組（公開組[體育系]）與乙組（一般組[非體育系]），不僅能提升參賽人數，更能顯著提高競賽的安全性與參賽動機，並有效保護選手的競賽安全，更能激勵非體育科系的大學生，學習空手道與積極參賽動機，長遠來看，對空手道運動產生正面的效應，選手畢業後，將能繼續保持運動良好習慣，並在社會各界，發揮推廣空手道運動之影響力。

(二) 全中運空手道公平競賽與教育理念探討

體育運動係屬教育之一環，中學生參與體育運動賽會，公部門擔負教育示範給學子們，及樹立制定良好公平政策與行政之典範，用以重視人身安全與公平原則，舉辦賽會時應遵守國際奧運憲章所彰顯的精神，在追求更高、更遠、更強的目標前提下，更需重視公平與正義，更涵蓋教育理念「奧林匹克主義是一種人生哲學，提升並結合身體、意志和心靈整體平衡。奧林匹克主義將體育與文化和教育融合，尋求創造一種基於努力而獲得喜悅的生活方式、教育價值的好榜樣、社會責任感和對一般基本道德原則的尊重」（中華奧林匹克委員會，2021）。

對照國際奧會憲章與精神（中華奧會，2021），體育應與文化和教育融合，但全中運空手道競賽項目似未能有效實現。該項目未充分體現「基於努力而獲得喜悅的生活方式」，亦無法樹立「教育價值的良好榜樣」。主承辦單位在彰顯「社會責任感及基本道德原則的尊重」方面亦顯不足，應再進一步提升該項目的公平與正義原則。

從教育的角度來看，李灝（2009）指出，競技運動實質上是道德的實踐，其

目標在於透過透明的比賽遵循公平、公正、公開的原則，並遵守各項競技規則。從憲法的視角分析，非體育班選手參加全中運與體育班選手應予區分組別競賽，這體現憲法保障教育平等權的精神。根據憲法第七條及釋字第 485 號，平等權的實現應追求「合理之區別對待」，在就學機會、教育過程及結果等方面實現均等，並根據教育事務的性質進行合理的差別對待（高雅曼與謝佩妤，2009）。

(三) 全中運空手道分組賽制之公平性與國際準則探討

根據教育部所頒佈 108 課綱要點（行政院全球資訊網，2019），非體育班學生參加全中運與體育班併組競技，面臨受傷風險，且空手道項目未採納分組制度（教育部，2022），使得學生易受不平等之感，此情況不僅降低他們獲得比賽成績的機會，對於升學加分也無助，可能導致學生選擇其他才藝項目，長遠而言對空手道運動推廣產生負面效應，全國協會應依據世界空手道聯盟（W.K.F.）的規定，制定適當的分組競賽政策。

學者吳思嚴、李曜全與吳昇光（2023）指出，運動中可能面臨的問題包括運動傷害、沮喪、霸凌、性騷擾及禁藥等（Mountjoy et al., 2015），為應對這些挑戰，國際奧林匹克委員會強調應將科學實證的正確觀點傳遞給所有參與者，包括教練及醫療專家（Bergeron et al., 2015）。因此，全中運空手道未依選手所屬程度制定分組賽制，可能違反國際奧會的準則，對台灣在國際體育形象造成負面影響。

三、分析與討論

根據世界空手道聯盟（World Karate Federation） 最新 2024 競賽規則第 17 條，特別指出：「國家聯盟可以修改這些規則，以適應國內比賽或其他不在官方 WKF 計劃中的比賽，前提是對於涉及競爭者安全、得分、禁止行為、警告和懲罰、比賽中的傷害和事故或裁決標準的規則不得進行任何更改。」（W.K.F.,2024）各會員國舉行國內比賽時，可依據各國國內得推展競賽之實際需要，調整競賽規則，如設立組別等。

也可符合全中運提升技術的宗旨：「全國中等學校運動會係為發展我國中等學校競技運動，提高運動競技水準，培育優秀運動員」（教育部，2023），相對應地，應參考全國大學運動會的分組方式，將全中運選手依不同程度分組，以保障中學生的安全與公平權益。

學者指出，不同練習時數，對技術與運動強度有顯著差異，特別是在技擊項目中，運動傷害風險高。王元聖等人（2015）以跆拳道為例，發現參賽組別、熱身時間、練習年限及教育程度對運動傷害的自我感知存在顯著差異，與 Marshall

等（2007）的研究結果一致。選手的練習年限提高了他們對運動傷害的敏感度，並且年齡、BMI 等因素對運動傷害的防護效果也存在差異，與吳台二等人（2002）及 Chomiak 等人（2000）的文獻相符。

研究顯示，選手的運動傷害防護能力受其對傷害防護的認知及預防態度影響，不同年齡及組別的選手擁有更豐富的運動傷害知識，增強了對自身傷害的關注，且練習年限、熱身時間及自覺運動傷害原因與防護自我效能正相關（Shellack & Prentice, 1985），因此，不同練習時數可能導致競賽中的傷害，透過比較國內體育班與非體育班的訓練時數，作者製作對照表（參表 2），揭示自訓練時數與訓練強度的差異，顯示技術水平不均，影響選手表現。

表 2 國高中男女體育班學生與非體育班學生參加空手道練習時數對照表

體育班練習時數與非體育班選手時數 日/週/月/年對照比例	選手類型屬性	
	體育班學生 每週訓練時數	非體育班學生 每週訓練時數
每日平均 練習時數	每天至少 3 小時	不需也未必 每日練習
每週練習時數	每週一～五 X3每週 15小時	每週 至多 3 小時
月累積 練習時數	以 4 週 X15 小時 每月可練習 6 小時	以 4 週 X15 小時 每月可練習 6 小時
年累積 練習時數	以 52 週 X60 小時 每年約有 300 小時	以 52 週 X6 小時 每年約有 30 小時
二種不同程度選手 不對等練習之時數 比例對照說明與建議	體育班選手與非體育班選手，每年練習時數比例，達 10 比1，且逐年拉開技術實力與強度。將不同程度的國中和高中生合併在同組競技，存在高風險，且對公平教育示範有負面影響。	

資料來源：作者整理編製自：體育班練習時數，係根據國民體育法規定（全國法規資料庫，2021），非體育班學生以各縣市空手道教室網頁公告。

四、結語

在政府主辦全國中學運動會的過程中，空手道及其他競技項目的舉辦應遵循促進選手、家長及社會民眾廣泛參與的原則。全中運的設計不僅限於體育班選手，還應包含各校成立的體育社團成員及課餘由家長安排參與運動教室的非體育班學生。這樣的安排不僅提供他們在全國中學運動會競賽的機會，還能根據安全與公平的原則，依技術程度劃分為甲組（體育班）及乙組（非體育班），從而增加獲獎的機會。

此舉不僅能提升運動員的參賽動機與學習熱情，亦符合政府推動 108 課綱政策，讓非體育班學生能將此競賽視為學習歷程的加分選擇，將有助於推廣空手道運動，並與政府即將成立的體育部及推行的「運動競技全民化」政策相契合（林

曉雲，2024），因此，作者主張，此政策具有前瞻性，不僅樹立專業標準，也展現對年輕學子的關懷，成為公平運動競賽政策的典範。

參考文獻

■ 中華奧林匹克委員會（2021）。**洛桑協議及奧會模式**。取自 https://www.tpenoc.net/lausanne/

■ 中華民國空手道聯盟（2023）。取自 http://www.ctkf2000.url.tw/

■ 王元聖、王俊傑、許夆池（2015）。大專跆拳選手運動傷害與防護之分析。**運動教練科學，40**，1-17。

■ 高雅曼、謝佩妤（2009）。從憲法平等權論教育平等。**學校行政，60**，169-184。

■ 吳思嚴、李曜全、吳昇光（2023）。臺灣兒童與青少年身體活動參與及競賽發展。**大專體育學刊，25**(2)，i-viii。

■ 李灝（2009）。從競技運動的競爭觀點與道德觀點論其目標與目的。**競技運動，11**(1)，35-42。

■ 林炫均（2023）**真的打死人了！左營昏迷拳手不治 警過失致死送辦4人**。取自 https://ynews.page.link/5PfP5

■ 林瑞益（2023）**高雄拳擊格鬥賽拳手遭毆死 主辦方、選手「這原因」獲不起訴**。中時新聞網。取自 https://www.chinatimes.com/realtimenews/20230926003269-260402

■ 林曉雲（2024）。**《官我什麼事》體育部二刀流 張廖萬堅：推動競技運動全民化**。自由體育。取自 https://sports.ltn.com.tw/news/paper/1669361

■ 高級中等以下學校體育班設立辦法（2021）。**全國法規資料庫**。取自 https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx

■ 行政院全球資訊（2019）。**108 課綱實施與配套措施**。行政院全球資訊網。取自 https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/744848b2-60c9-49ea-ae8b-94a581b44639

■ 教育部（2022）。**中華民國 112 年全國中等學校運動會競賽規程**。教育部。取自 https://112sport.hcc.edu.tw/Module/Pages/Index.php

■ 教育部（2024）。**中華民國 112 年全國大專院校運動會競賽規程**。教育部。取自 https://www.ctssf.org.tw/games/index.html

■ 教育部（2024）。**中華民國 113 年全國中等學校運動會**。教育部。取自 https://113sport.tp.edu.tw/Module/Pages/Index.php

■ 教育部(2023)。**中華民國 113 年全國大專校院運動會競賽規程技術手冊**。教育部。取自 https://www.sa.gov.tw/PageContent

■ 教育部(2023)。**中華民國 113 年全國中等學校運動會競賽規程技術手冊**。教育部。取自 https://www.sa.gov.tw/News/NewsDetail

■ 教育部(2022)。**高級中等學校學生校外學習成就或教育訓練之學分及成績採計要點**。教育部。取自 https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx

■ 教育部(2023)。**中華民國 113 年全國大專校院運動會競賽規程技術手冊**。教育部。 取自 https://www.sa.gov.tw/PageContent

■ 國立體育大學（2024）。**1131 學期課表**。 取自 https://sports.ntsu.edu.tw/p/412-1023-3150.php

■ 維基百科（2007）。**全國大專校院運動會**。取自 https://zh.wikipedia.org/zh-tw/

■ 維基百科（2005）。**全國中等學校運動會**。取自 https://zh.wikipedia.org/zh-tw/

■ Bergeron, M.F., Mountjoy, M.L., Armstrong, N., Chia, M.Y., Côté, J., Emery, C.A., Faigenbaum, A.D., Hall, G., Kriemler, S., Léglise, M., Malina, R.M., Pensgaard, A.M., Sanchez, A., Soligard, T., Sundgot-Borgen, J.K., van Mechelen, W., Weissensteiner, J.R., & Engebretsen, L. (2015). International Olympic Committee consensus statement on youth athletic development. *British Journal of Sports Medicine, 49*, 843-851.

■ Chomiak, J., Junge, A., Peterson, L., & Dvorak, J. (2000). Severe injuries in football players influence factors. *The American Journal of Sports Medicine, 28*(5), 58-68.

■ Mountjoy, M., Rhind, D. J., Tiivas, A., & Leglise, M. (2015). Safeguarding the child athlete in sport: a review, a framework and recommendations for the IOC youth athlete development model. *British journal of sports medicine*, *49*(13), 883-886. https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-094619

■ Marshall, S. W., Caussin, T., Dick, R., Nassar L. G., & Agel, J. (2007). Descriptive epidemiology of collegiate women's gymnastics injuries*: National collegiate athletic association injury surveillance system, 1988-1989 through 2003-2004. Journal of Athletic Training*, *42*(2), 234-240.

■ W.K.F. (2024). Statutes and rules of the World Karate Federation. Retrieved from https://www.wkf.net/structure-statutes-rules

■ shellack, F. G., & Prentice, W. E. (1985). Warming-up and stretching for improved physical performance and prevention of sports-related injuries. *Sports Medicine*, *2*(4), 267-278.

國民中學執行校園安全維護工作之實務探究

楊景竣
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

國教行動聯盟、全國家長會長聯盟結合各家長及教育團體，於 2022 縣市長選舉前夕，列出九大項 23 題教育議題，在 2022 年 10 月 3 日至 9 日針對全國家長進行大規模網路問卷調查，共收到 3,810 份有效問卷，並於 2022 年 10 月 14 日公布教育政策調查結果，發現全國家長最在意的是「校園安全」。然而校園安全管理工作的事項眾多，教育部於 2016 年重新編修教育部「國民中小學公共安全管理手冊」（八十四年版），為符應現況，更名為「國民中小學校園安全管理手冊」內容為：第一章緒論、第二章 一般建築及教學設備安全管理、第三章 教學及校園生活安全管理、第四章 一般校園安全事件之通報與處理、第五章 特殊校園安全事件之通報與處理。手冊中提及由於各縣市條件、狀況及規定不一，且學校規模差異頗大，恐難一體適用，各校實際應用時請斟酌調整。本文以國民中學執行校園安全維護工作之實務探究為題，針對國民中學執行校園安全維護工作自主檢核表的內容作類別的整理，並於執行實務中探討校園安全管理的原則最後提出校園安全維護的建議，以作為國民中學階段，學校維護校園安全執行時的參考。

二、國民中學執行校園安全維護工作自主檢核表之類別要點說明

地方教育局（處）於學校每學期開學前，依據教育部國民及學前教育署的規定，要求學校執行校園安全維護工作，其中提供校園安全維護工作自主檢核表逐項審視校園安全的建構，以保障學生學習之安全。本文校園安全維護工作自主檢核表引用臺北市教育局網路檔案分九大項目內容，作者依要點說明如下：

(一) 自我防護與保護：自我防護與保護的要點，以人員自我保護及被害預防觀念的宣導為出發，透過學校的活動，針對師生、家長、志工、外聘警衛及保全、外籍生，全面提升自我防護與保護的意識為重點。

(二) 科技防衛警監系統：科技防衛警監系統的要點，以校園內外周邊安全疑慮處所監視（器材）感應照明燈及緊急求助設施（備）設置硬體是否到位，學校是否與相關單位（如警政、消防、社區巡守隊<里長>等單位）建立科技聯繫管道（如 LINE 群組）為重點。

(三) 人車（門禁）管制：人車（門禁）管制的要點，以訂定門禁管理作業流程及依據「國民體育法」訂定校園場地開放使用規範為校園門禁管制的審視要

點，並是否落實人員進出查驗登記為檢視重點。

(四) 安全巡查：安全巡察的要點，透過校內人力的規畫安排進行校園內安全巡查工作，校園外的安全巡查以是否結合周邊愛心商店，建構安全走廊為檢視要點。

(五) 聯繫合作：聯繫合作的要點，依「維護校園安全支援協定書」，與轄區警政單位建立聯繫合作與通報機制之「標準作業程序」為要點，並適時與相關校安會議納入警政、消防、民政、社政及衛政等單位共通合作。

(六) 緊急應變：緊急應變的要點，以訂定校園安全維護工作計畫為主要是向，進而審視緊急應變小組運作災害情境（SOP）並實施演練的情況，完備熟悉通報系統作業流程，建立家長（或鄰、里長）聯繫網絡（名冊）。

(七) 課前（後)照顧：課前（後）照顧的要點，校內課前（後）照顧的相關規定，以及校外課後照顧單位（如安親班、補習班）建立緊急聯繫機制的完備為檢視重點。

(八) 環境與設施管理：環境與設施管理的要點，檢視「四樓（含）以上」建物窗臺前無放置可攀爬之物品以及頂樓突出建物（水塔平臺、電梯平臺）工作樓梯加鎖管制為重點。

(九) 其他：檢視要點為學校內有無警衛？委請保全公司人員？約僱廚工人員？上述人員是否有前科？是否已掌握學校內高關懷（前科、單親、隔代教養…）學生？校園內有無校園志工（導護家長）於假日及夜間協助巡查？

綜合上述校園安全維護工作自主檢核表要點說明，作者再參閱教育部（2015）國民中小學校園安全管理手冊內容中的校園安全管理的範圍，其中檢核表的要點涵蓋一般建築及設備安全管理、教學及校園生活安全管理兩大類別，據此校園安全的維護，學校各單位實應全面的重視。

三、國民中學執行校園安全維護工作之實務層面

本節以校園安全維護工作自主檢核表執行實務的概況提出說明，說明事項僅以個人服務的單位陳述實務運作，並以教育部國民中小學校園安全管理手冊為其對照事項，整合實務及手冊內容，尋找出校園安全維護的脈絡，以提升校園安全維護的工作成效。

(一) 自我防護與保護之校園執行實務面

(1)人員的宣導：每學年新生入校開始，從安排新生訓練的課程中，以導入新生自我防護及保護的觀念為主軸，增強學生的危機意識，校內人員則以期初的校務會議進行各項的校園安全宣導。(2)安全環境的型塑：校園安全維護標語的提醒，校園危險場域的標示及公告。

(二) 科技防衛警監系統之校園執行實務面

(1)監視系統的設備：學校內監視器的位置配置及主機的置放場域適宜性，且應考量監視器畫面的畫質。(2)操作監視系統人員的教育訓練：校園安全事件的監視系統的調閱，如警察單位則需函文到校及學校校長同意方可執行，操作監視系統人員須熟悉系統的操作，並做好職務交接時系統操作的流程。

(三) 人車（門禁）管制之校園執行實務面

(1)外部人員識別證的佩戴：外部人員到訪進入學校時登記到校用意進行換證並配戴識別證，警衛人員電話通知相關人員，確認事宜。(2)校外的安全巡查：建立校外愛心商店的設置並公告給校內師生，另不定期配合學生校外安全維護委員會，每月進行校外學生聚集熱點巡查。

(四) 安全巡查之校園執行實務面

(1)校內的安全巡查：排定警衛人員於課後時段進行校園內安全的巡察。(2)校外的安全巡查：建立校外愛心商店的設置並公告給校內師生，另不定期配合學生校外安全維護委員會，每月進行校外學生聚集熱點巡查。

(五) 聯繫合作之校園執行實務面

(1)校園安全對外聯繫的單位：與轄區警政單位建立聯繫合作與通報簽訂「維護校園安全支援協定書」如主官有異動則須重新簽署。(2)通報作業完成後的內部單位的聯繫：校園安全維護事件進行教育部校安通報後，學校內部橫向處室的聯繫應完備，避免事件資訊的落差。

(六) 緊急應變之校園執行實務面

(1)災害情境實施演練的情況：學校災害的演練以地震及火災為演練的主要項目，對於其他校園安全事件如外人入侵、學生食物中毒…等缺乏實際練。(2)

單一對外聯繫窗口：確認學校對外聯繫窗口及設置學校校園安全事件的發言人。

(七) 課前（後）照顧之校園執行實務面

1.學生課前到校規定：律定學生到校時間，並宣導如有緊急事件應尋求協助的人員。2.學生課後照顧情形：調查學生上放學的方式，並建立課後學生(安親、補習)的名冊。

(八) 環境與設施管理之校園執行實務面

1.防墜安全裝置：高樓層加裝隱形鐵窗。2.學生禁止區域的管制：公告校園危險場域地圖，並於場域標示鮮明禁止字樣。

(九) 其他之校園執行實務面

1.外聘人員的掌握：建立外聘人員人事資料。2.脆弱家庭學生的掌握：建立班級導師依學生狀況主動與學校通報的概念，行政端能即時召開個案會議，進行後續的追蹤輔導事宜。

經由上述執行校園安全維護工作之實務說明，參閱教育部（2016）國民中小學校園安全管理手冊的內容，整理出符合校園安全管理原則的對照項目，如表 1。

表 1 校園安全維護工作與校園安全管理的原則對照

校園安全維護工作項目	符合校園安全管理的原則
自我防護與保護	防範未然原則、主動積極原則
科技防衛警監系統	科技整合原則
人車（門禁）管制	分層負責原則
安全巡查	防範未然原則、主動積極原則
聯繫合作	連繫溝通原則
緊急應變	把握時效原則、教育訓練原則
課前（後)照顧	防範未然原則、主動積極原則
環境與設施管理	防範未然原則、主動積極原則
其他	防範未然原則、主動積極原則

資料來源：作者自行整理

教育部國民中小學校園安全管理手冊內容提到校園安全管理的原則內容有依法行政原則、防範未然原則、尊重人性原則、科技整合原則、共同參與原則、分層負責原則、連繫溝通原則、主動積極原則、整體持續原則、教育訓練原則、

把握時效原則共有十一項，從表 1 的對照中可以發現防範未然原則、主動積極原則兩項於校園安全工作自主檢核表中所佔的次數最多，本文以此兩項目原則於下一節中提出建議事項及結語。

四、建議與結語

「凡事豫則立，不豫則廢」，校園安全維護是師生，教學工作與課業學習的保障，在防範未然的原則即主動積極的原則下，綜合校園安全維護的實務工作中提出以下建議：

1. 學校領導者對於校園安全的重視：學校領導者在學校經營上，首重校園安全的維護，領導者除了自身應具備校園安全的思維意識之外，在端視學校、人、事、物的管理上實應全面重視校園的安全，符應各項校園安全原則。

2. 設立校園安全定期主題式的宣導：校園安全的維護就防範未然及主動積極的原則中，學校可以定期就校園安全的議題提出主題式的宣導，亦可結合校內各項非正式課程的活動例如節慶、班會主題討論、圖書館主題展…，提升師生對於所宣導的校園安全主題更深入的認識。

3. 規劃校園網路安全防範的宣導：科技及資訊時代的來臨，學校經營的趨勢上，校園網路安全防範上更是重要的環節，目前由國家通訊傳播委員會邀請各目的事業主管機關，如衛生福利部、教育部、文化部、內政部警政署及數發部等共同籌設 iWIN 網路內容防護機構，即是校園維護兒童及少年上網安全教育宣導相當完整的管道。

4. 重視校園安全事件發生後的檢討：零災害、零危安的校園是學校單位致力達到的目標，但校園安全事件的發生除了啟動緊急應變機制及將校園危安事件的傷害降到最低之外，事件發生後的檢視更是杜絕下次類似事件發生必須執行的步驟，以通盤的審視、完整的紀錄、因應的策進作為都是極需於事件之後要執行確立的。

5. 結合警政單位及專家學者審視維護校園安全工作：學校訂定校園安全維護計畫，結合校內各處室橫向的溝通訂定，建議須導入警政單之外及外專家學者，就實務的防範上提供更客觀的校園安全維護，提升整體校園安全計畫的效能。

最後校園安全管理在行政的檢核上端由權責行政單位來執行負責，然學校的

校園安全應建立在人人有責的體認上，學校所屬人員由上到下，都是維護校園安全的守門員。

參考文獻

■ 教育部（2016）。**國民中小學校園安全管理手冊（頁 4-5）**。臺北市：教育部。

■ 強化校園安全防護機制實施計畫（2023）。取自 https://www.doe.gov.taipei/RelData.aspx?sms=69B4E6B26379EE4E&ParentSN=E9CE5E

■ ETtoday 新聞雲（2022 年 10 月 14 日）。**大選倒數！家長最在意「校園安全」籲候選人拿出有感教育政見**。取自 https://www.ettoday.net/news/20221014/2358213.htm

全球化與越南英語教育政策的演變與發展

Vu Le Toan Khoa
Department of Southeast Asian Studies
National Chi Nan University, Taiwan

一、前言

在現代世界，英語已成為推動國際交流的主要語言。殖民主義、工業革命、美國經濟和科技實力的崛起，以及全球化的力量等因素，共同促成了英語在國際溝通的重要性（Phillipson, 1992；Pennycook, 1998）。英語不僅是全球商業、科技和文化交流的主要媒介，也是國際學術研究和教育領域的通用語言。隨著全球化進程的加速，英語的地位日益鞏固，成為跨國合作、國際貿易和全球信息傳播的重要工具。這些歷史和現代因素的交織，使英語在國際交流中的主導地位無可替代，進一步促進了各國之間的互聯互通和合作共贏。

越南自 1986 年實施「革新開放」政策，開始向市場經濟轉型（George, 2010），並積極融入國際社會，許多外國公司湧入越南投資（武黎全科，2020）。1995 年，越南加入東南亞協會國家（ASEAN）；1998 年，加入亞太經濟合作會議（APEC）；2007 年 11 月 1 日，越南正式加入世界貿易組織（WTO）（武黎全科，2020）。此一時期的越南經濟逐步開放，對外交流日益增多，來自世界各地的遊客與商務旅客絡繹不絕，因此英語的重要性開始顯現，不僅成為越南人與外國人交流的工具，也在越南人之間廣泛使用（Denham, 1992）。

截至 2015 年，越南已與 185 個國家建立了正式的外交關係，與 220 個國家開展了貿易合作，是 70 多個國際和地區組織的正式成員（Tap chi cua Ban Tuyen Giao Trung Uong, 2020）。這一系列國際合作的深化，顯示出越南在全球經濟體系中的積極參與和重要地位。隨著全球化進程的不斷推進，越南對具備外語能力的專業人才需求日益增加。尤其是英語，已成為越南對外交流和國內各領域的重要語言。因此，加強外語教育、培養具備國際視野和多語能力的人才，特別是英語人才，成為越南政府和教育機構的重要戰略目標。

本文將採用文獻分析法，詳細分析 1986 年至 2020 年的期間，越南英語政策的演變、實施效果及面臨挑戰。通過系統性回顧相關政策文件、學術研究和政府報告，本文旨在揭示政策變遷的背景、實施過程中的成效和問題，以及政策對教育和社會的影響。這一研究不僅有助於理解越南英語教育的歷史軌跡，還能為未來政策制定提供科學依據，促進英語教育的進一步發展和國際化進程。

二、全球化與 1986 年「革新開放」後的英語教育政策

全球化是一個多層面的過程，指的是跨越國界的社會、政治、經濟和文化聯繫的加強（London, 2010）。全球化對各國的發展產生了深遠的影響。全球化進程中，英文已成為全球通用語言，扮演著舉足輕重的角色。隨著各國之間經濟、文化和科技交流的加深，英文成為國際貿易、外交和科學研究的主要交流工具。根據 Crystal（2012）的估計，大約有 4 億人在「內圈」國家和地區將英語作為官方語言（母語/第一語言）使用；有 3 億到 5 億人在「外圈」國家和地區將英語作為共同官方語言（第二語言）使用；另外在「擴展圈」國家和地區，有 5 億到 10 億人學習或使用某些英語作為外語。總體而言，目前世界上將英語作為第一語言、第二語言和外語的人數不少於 20 億，佔世界人口的約四分之一。

自 1986 年越南開始進行「革新開放」以來，越南積極融入全球經濟體系，成為世界貿易組織（WTO）成員國，並與多個國家簽署自由貿易協定。英語在越南的外交活動中扮演著重要角色。越南政府通過英語與其他國家進行雙邊和多邊談判，簽署了眾多國際協定和條約，這些協定涵蓋了經濟、貿易、科技、文化和環境保護等多個方面。此外，英語已成為越南教育系統中最主要的外語。據估計，大約 90%的外語學習者學習了英語（Do, 2006）。爲了提升國民的外語能力，越南總理於 1994 年 8 月 15 日*簽署之*第 422-TTg 號*指令*，該指令指出在國際化的工作環境中，幹部、公務員及其他公職人員除了要達到相應的知識和專業技能標準外，還需要定期接受外語能力的培訓和提升，同時要求各個政府單位和機構必須進行培訓提高行政人員和官員外語能力，特別是英語能力。

1996 年，越南教育與培訓部發佈第 662/TH 號決定，提供了英文發展政令的指導，允許在有條件和有需求的學校將英語作為選修課，從三年級第二學期開始對小學生進行教學（Ai, 2019）。2003 年，教育與培訓部發佈了第 50/2003 號決定，正式將小學英語課程引入作為選修科目。小學英語課程的目標包括：幫助小學生在家庭和學校範圍內發展基本且簡單的英語交流技能，重點強調聽說技能；向小學生提供關於英語語言的基本知識，以及英語國家的國情、人民和文化（Ai, 2019）。

2008 年 9 月 30 日，越南總理發布第 1400/QD-TTg 號決定，批准了「2008-2020 年階段國民教育系統中外語教學」提案，其目標為推動越南國民教育體系中外語教學的全面發展和提升，以培養更多具有國際競爭力的人才。該提案分為三個階段。第一階段從 2008 年到 2010 年；第二階段從 2011 年到 2015 年；第三階段從 2016 年到 2020 年。在第一階段，其重點為開發和完善 10 年外語課程，尤以英語課程為首要任務，為推廣實施 10 年外語（英語）試點課程（自小學三年級開始）做好暖身準備。在第二階段，其重點為將 10 年外語課程編納於整個

普通教育系統中。在第三階段，其目標為完善整個普通教育系統中的 10 年外語課程，並輔導職業學校、學院和大學開發強化外語課程（Thu Tuong Chinh Phu, 2008）。

此外，根據該提案，在越南教育體系中，外語成爲必修科目，2018-2019 年期間，所有的高中生、大專生和大學生皆能夠學習外語。據越南教育培訓部頒布「小學英語課程」規定，從 2018 年，小學三年級至五年級，英語選修時數提升為每週 4 節（武黎全科，2020）。該提案獲准後，各部委、部級機關以及教育與培訓機構皆卯足全力積極推動外語教學改革，並取得了初步成果。根據統計數據，自 2017-2018 學年起，參加 10 年英語課程的普通教育學生人數逐年增加。該學年的參加人數達到 490 萬，佔小學生總體人數的 36%，到 2020-2021 學年已超過 950 萬，佔小學生總體人數的 49%（Giao Duc Thu Do Newspaper, 2022）。在 2020-2021 學年，約 99%的小學三年級學生參加了 10 年英語課程。同時，越南教育與培訓部持續推動以外語教授其他學科，以及通過其他學科教授外語的方法（Giao Duc Thu Do Newspaper, 2022）。

2016 年起，越南政府進一步加強外語教育政策的實施，注重外語教學品質和實際應用能力的培養。隨後，越南總理於 2017 年 12 月 22 日發布了第 2080/QD-TTg 號決定，批准並調整和補充了「2017-2025 年國民教育系統外語教學」計劃。根據第 2080/QD-TTg 號決定，新計劃不僅繼承了先前計劃中的成功經驗，還針對現階段存在的挑戰進行了調整和優化。首先，該計劃強調了對英語教學方法的改進，包括引入先進的教學技術和工具，以提高學生的英語應用實力。其次，計劃擴大了外語課程的覆蓋面，不僅在普通教育中推廣，還進一步深化在職業教育和高等教育中的應用（Thu Tuong Chinh Phu, 2017）。此外，2024 年，越南總理范明政要求逐步將英語成為學校的第二語言（Tien Phong Newspaper, 2024）。

從上述政策中可以看出，越南政府高度重視提高國民的英語能力，並採取了多項措施以推動外語教育的發展。這些措施包括分階段推行 10 年英語課程、改進教學方法、擴大課程覆蓋面以及強化師資培訓等。通過這些舉措，越南致力於培養具有國際競爭力的人才，以適應全球化市場的需求，並提升國家的整體競爭力。

三、越南英語教學的現況與挑戰

越南普通教育包括三個階段，共 12 個年級：小學階段（1 至 5 年級，從 6 至 11 歲的學生）；初中階段（6 至 9 年級，從 11 至 15 歲的學生）；高中階段（10 至 12 年級，從 15 至 18 歲的學生）。英語在越南的普通教育課程中一直占據著重要地位。從 1982 年到 2002 年的期間，英語在越南教育系統中被引入為初中的

選修科目，並作為高中的必修科目，且分配給英語科目的時數逐步增加，（Van, 2020）。接著，爲了提升學生的英語能力，越南教育部提出新規定，英語在初中和高中階段列為必修科目，在小學階段則是選修科目的範疇。在小學階段，英語從三年級到五年級開始，每週兩節課，每年 35 週，共計 210 節課。在初中階段，六、七、八年級每週三節課，九年級每週兩節課，共計 385 節課。在高中階段，英語每週三節課，每年 35 週，共計 315 節課（Van, 2010）。

2018 年，根據越南教育部的新規定，學生從小學三年級到高中的階段都必須學習英語作為外語（Mai & Thao, 2022）。小學階段每週 4 節課，初中階段每週 3 節課，高中階段每週 3 節課，總共 1,155 節課。英語在越南所有普通學校教育科目中所占時間超過 10%（Van, 2020）。在小學階段（三到五年級），英語教學旨在初步語言形成和發展的交流能力，包括聽、說、讀、寫四種技能，特別注重聽和說這兩項技能。在初中階段，繼續幫助學生形成和發展交流能力，同時培養學生的思維能力，增強他們對世界各國文化和社會的瞭解，並加深對本民族文化和社會的理解。在高中階段，深入的英語交流及閱讀能力，培養終身學習的技能，使學生能夠不斷學習和提升未來的工作能力（Bo Giao Duc va Dao Tao, 2018）。

完成小學英語課程後，學生可以用簡單的英語交流，其中強調聽和說兩項技能；具備英語的基本的知識，包括語音、詞彙和語法；對英語國家及世界其他國家的風土人情和文化有初步瞭解。完成初中英語課程後，學生可以使用英語作為交流工具，以滿足基本的交流需求和日常情境中的交流。具備英語的基本知識，包括語音、詞彙和語法；對英語國家及世界其他國家的風土人情和文化有概括性的瞭解，同時對本民族文化的價值有瞭解和自豪感；初步學會使用英語來學習其他普通課程。完成高中英語課程後，學生可以使用英語作為交流工具，以滿足關於學校、娛樂、職業等熟悉主題的基本交流需求；累積更多英語相關知識，包括語音、詞彙和語法；通過英語，對英語國家及世界其他國家的風土人情和文化有更深入的瞭解，理解和尊重多元文化；能使用英語學習其他課程、追求更高的學習目標，或在完成高中教育後立即就業（Bo Giao Duc va Dao Tao, 2018）。

儘管越南整體外語教育水準有了顯著提升，但國內區域間的水平發展仍然存在嚴重落差。城市地區由於經濟條件較好，外語教育資源豐富，學生外語水準普遍較高。而農村和偏遠地區則由於資源匱乏，外語教育水準相對較低。除此之外，教師的整體素質、*英語*能力、教學能力仍有落差。一些地區的教師缺乏系統的培訓，教學方法和理念相對落後，影響了外語教學的效果（Tham & Sy, 2019）。另外，Tham 與 Sy（2019）也指出越南的教育政策並未完全系統化，並不完全符合國家利益。最後，Hoa 與 Mai（2016）的研究也指出越南英語教育面臨諸多挑戰，例如：大學生普遍缺乏英語基礎和專業英語能力，導致在學習上遇到困難、專業英語教材內容不足，主要聚焦於語法和詞彙，缺乏當地語系化的實際應用以及越

南教師缺乏英語專業知識，教學品質也受到影響。

四、結語

全球化進程中的越南，深刻認識到英語在國家建設和發展中的重要性。英語作為國際交流的主要語言，對越南的經濟發展、教育體系、文化交流和國際合作等方面產生了深遠的影響。越南政府和社會各界通過加強英語教育和推動英語應用，提升國民的英語水平，從而更好地融入全球化進程，實現國家現代化和國際化的目標。不過，越南政府在制定具體的英語發展實施計劃時，必須適時調整英語教育政策，以確保所需人才的數量和質量。同時，應確保教育政策的連續性，避免因政策變動而影響教育效果。此外，還應建立全面的評估機制，定期評估教育政策的實施效果，根據評估結果及時調整政策，確保教育質量的穩步提升。最後，越南政府需要增加設立~~了~~多種教師培訓專案，與國外教育機構合作，提升教師的教學能力和外語水準。

參考文獻

■ 武黎全科（2020）。越南語言政策的演變與發展。**臺灣教育評論月刊，9**(12)，112-117。

■ Ai, P. T. N. (2019). Tác động của đề án ngoại ngữ quốc gia đối với nhận thức, kiến thức và kỹ năng của giáo viên tiểu học.〔The Impact of the National Foreign Languages Project on primary Teachers' perception, languages knowledge and skills〕. *E-Journal of Inquiry Into Languages and Cultures, 3*(2), 137-148.

■ Bo Giao Duc va Dao Tao [Ministry of Education and Training]. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông-Chương trình môn tiếng Anh〔General education program-English program〕*. Retrieved from ttps://84864c160d.vws.vegacdn.vn//data/hcmedu/thcslamsonq6/2019_3/22_cttieng_anh_312_26320198.pdf

■ Crystal, D. (2012). *English as a Global Language*. Second Edition (Canto classics). Cambridge: Cambridge University Press.

■ Denham, P. A. (1992). English in Vietnam. *World Englishes, 11*, 61-69.

■ Do, H. T. (2006). *The role of English in Vietnam's foreign language policy: A brief history*. Paper presented at the 19th annual EA Education conference.

■ Giao Duc Thu Do Newspaper. (2022). *Phát huy lợi thế dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân*〔*Promoting the advantages of foreign language teaching and learning in the national education system*〕. Retrieved from https://giaoducthudo.giaoducthoidai.vn/phat-huy-loi-the-day-va-hoc-ngoai-ngu-trong-he-thong-giao-duc-quoc-dan-9831.html

■ George, E. S. (2010). Higher education in Vietnam 1986–1998: Education in transition to a new era? In G. Harman, M. Hayden, & T. Nghi Pham (Eds.) *Reforming higher education in Vietnam* (pp. 31-49). Dordrecht, Netherlands: Springer.

■ Hoa, N. T. T., & Mai, P. T. T. (2016). Difficulties in teaching English for specific purposes: Empirical study at Vietnam universities. *Higher Education Studies*, *6*(2), 154-161.

■ London, J. D. (2010). Globalization and the governance of education in Vietnam. *Asia Pacific Journal of Education*, *30* (4), 361-379.

■ Mai, L. X., & Thao, L. T. (2022). English language teaching pedagogical reforms in *Vietnam*: External factors in light of teachers' backgrounds. *Cogent Education*, *9* (1), 1-20.

■ Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism: The politics of language*. New York: Routledge.

■ Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. New York: Oxford University Press.

■ Tap chi cua Ban Tuyen Giao Trung Uong. (2020). *Xử lý đúng đắn mối quan hệ với các nước lớn, góp phần giữ vững độc lập, tự chủ và chủ quyền quốc gia trong hội nhập quốc tế*〔*Properly managing relations with major countries contributes to maintaining independence, autonomy, and national sovereignty in international integration*〕. Retrieved from https://tuyengiao.vn/xu-ly-dung-dan-moi-quan-he-voi-cac-nuoc-lon-gop-phan-giu-vung-doc-lap-tu-chu-va-chu-quyen-quoc-gia-trong-131493

■ Tham, P. T. H., & Sy, D. H. (2019). Some Recommendations for Developing Vietnam's Foreign Language Education Policy in The Era of The Fourth Industrial Revolution. *Vietnam Journal of Education*, *3*(2), 11-17.

■ Thu Tuong Chinh Phu [The Prime Minister]. (2008). *Quyết định về việc phê duyệt*

Đề án Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020〔*Decision on the Approval of the Project Teaching and Learning Foreign Languages in the National Education System for the Period 2008-2020*〕. Retrieved from https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=78437

■ Thu Tuong Chinh Phu [The Prime Minister]. (2017). *Quyết định phê duyệt, điều chỉnh, bổ sung Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017 – 2025*〔*Decision on the Approval, Adjustment and Supplementation of the Project Teaching and Learning Foreign Languages in the National Education System for the Period of 2017– 2025*〕. Retrieved from https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=192343

■ Tien Phong Newspaper. (2024). Tiếng Anh thành ngôn ngữ thứ 2 trong trường: Thách thức nhưng phải làm〔Making English the second language in schools: A challenge, but necessary〕. Retrieved from https://tienphong.vn/tieng-anh-thanh-ngon-ngu-thu-2-trong-truong-thach-thuc-nhung-phai-lam-post1691841.tpo

■ Van, H. V. (2010). The Current Situation and Issues of the Teaching of English in Vietnam. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, *22*(1), 7-18.

■ Van, H. V. (2020). The roles and Status of English in Present-day Vietnam: A socio- cultural analysis. *VNU Journal of Foreign Studies*, *36*(1), 1-21.

Teach for America as an Alternative for Teaching Licensure: Addressing the Teacher's Shortages in Urban and Rural Communities

*Luis Miguel Dos Santos (Corresponding Author)
Assistant Professor, Department of Counselling and Psychology, Hong Kong Shue Yan University, Hong Kong
Ho Fai Lo
Doctoral Candidate, Faculty of Health and Wellness, City University of Macau, Macau
Ching Ting Tany Kwee
Casual Lecturer, School of Education, The University of New South Wales, Australia

1. Introduction

Teaching is a meaningful career pathway for many individuals, particularly for those who want to make a difference in the next generations of school communities and environments (Decker et al., 2004). For decades, pre-service teachers in the United States have tended to gain their teacher's licensure via (1) a bachelor's degree with initial licensure requirements (e.g., a Bachelor of Education), (2) graduate-level qualification with initial licensure requirements (e.g., a Master of Arts in Teaching) and (3) alternative-based programs with initial licensure (e.g., Teach for America). Although coursework-based programs and qualifications significantly prepare pre-service teachers for the transition from university to classroom environments, not all pre-service teachers can spend two academic years on full-time studies, particularly those who have financial and personal responsibilities.

The shortages of qualified teachers have become a significant challenge for many American school districts, particularly in urban and rural communities where resources and long-term development are often questionable (Dos Santos, 2019). Due to this shortage, schools could not maintain the quality and effectiveness of students, teachers, staff, and even parents. Teach for America (TFA) is one of the leading programs that allow pre-service teachers to gain their teacher's licensures via the alternative pathway for their classroom teaching, particularly for young adults considering a career change who wish to contribute their energy to the underrepresented, urban, and rural communities in the United States (Glazerman et al., 2006).

During the late 1980s, TFA was established by Wendy Kopp as a non-profit organization with the mission to "enlist, develop, and mobilize as many as possible of our nation's most promising future leaders to grow and strengthen the movement for educational equity and excellence." Unlike traditional credit-based or degree-based programs, participants are considered university students. Participants of the TFA program are listed as Corps Members who are required to attend an intensive summer

training program for their year-long commitment in the given school districts. The following outlines the three-step procedure for how the TFA program could exercise its mission.

(1) Recruitment

Originally, the TFA program sought to recruit pre-service teachers and applicants from top-ranked universities who could express their interests in social justice and commitment to their communities (Xu et al., 2011). However, over the past few decades, TFA has indicated that all university graduates who can demonstrate their extraordinary curricula, experiences, and academic achievements are welcome to pursue social justice in underrepresented, urban, and rural school districts.

(2) Training and Support

Corps Members need to complete the intensive summer training program to gain essential skills and understanding (e.g., foundational knowledge and context, diversity, equity and inclusiveness, leadership development, and culturally relevant pedagogy) (Decker et al., 2004).

(3) Services to the Underrepresented, Urban, and Rural Communities

Corps Members are required to serve in one of the designated placement regions for at least two years after they have completed the program. Currently, over 40 regions are available for selection, including, but not limited to, urban areas in California and rural communities in the Appalachian regions. Corps Members may continue to teach in the school districts and communities after their service period.

2. The Context of Teachers' Human Resources Shortages

(1) Urban Teachers' Human Resources Shortages

Unlike other East Asian and European urban regions and cities, American urban school districts and communities typically receive less than average resources and support from local, state, and federal governments due to diverse populations, including immigrants and English language learners (ELLs). Due to limited resources (e.g., outdated technology and textbooks), only a few qualified teachers and pre-service teachers pursue long-term career development in urban school districts

and communities (Weiner & Jerome, 2016). Although some city and state government agencies may offer sponsorships to teachers, many educators often seek long-term career opportunities in suburban regions.

(2) Rural Teachers' Human Resources Shortages

Like many countries and regions, rural communities (e.g., remote islands and villages) often struggle to attract qualified teachers and pre-service teachers for long-term development due to inconvenient locations, limited resources, and fewer opportunities. Due to their remote locations, individuals and groups report that they are unable to access public healthcare services, which significantly reduces their incentives to remain in these areas (Dos Santos, 2019).

(3) Limited Opportunities and Career Development with Overloaded Responsibilities

Regardless of location, becoming a teacher is not an easy decision or career path for many individuals. Unlike other professions with clear career advancement opportunities, the prospects and financial growth for teachers are constrained by their overloaded responsibilities. It is not uncommon for teachers and school staff to experience stress, burnout, and mental health disorders due to these demands. Many studies (Teacher Turnover: What You Need to Know, 2020; Weiner & Jerome, 2016) indicate that less than 30% of junior-level teachers continue their career development in teaching after their first few years of service.

3. Teach for America: Addressing Teachers' Human Resources Shortages in Urban and Rural Communities

The TFA program offers an alternative way for pre-service teachers to gain their teacher licensure beyond the traditional two-year-based Master of Arts in Teaching program (MAT), particularly for those who have already gained their bachelor's degree in fields other than teaching and education.

(1) Immediate Teachers' Human Resources Solutions

Many American urban school districts and communities, such as downtown New York City, experience significant shortages of qualified teachers, particularly in their Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM), inclusive, special

education, vocational, and English Language Learner (ELL) classrooms (Weiner & Jerome, 2016). School districts often need to suspend classes due to these shortages. First, Corps Members can fill these vacancies and maintain classroom operations. Second, Corps Members with diverse sociocultural backgrounds and language abilities can further enhance the inclusiveness of students from various backgrounds. Although Corps Members may leave their placement schools after their service, their immediate contributions help many school districts and communities overcome these vacancies.

(2) Long-term Teachers' Human Resources Solutions

Corps Members can gain their teacher licensure after completing the TFA program via the alternative pathway, similar to other teachers who complete coursework-based programs (e.g., MAT) (Dos Santos, 2024). It is not uncommon for Corps Members to enhance their knowledge and skills for upper management positions (e.g., school principals). These contributions and pathways can create long-term sustainability in the educational profession, particularly as Corps Members understand the issues and challenges in underserved urban and rural school districts and communities (Dos Santos, 2019). More importantly, their diverse experiences and insights can significantly encourage Corps Members in further educational development and reforms within current educational systems (e.g., social justice and equity).

(3) Community Involvement with Teach for America Corps Members

Community involvement and understanding are key components of the TFA program. Understanding sociocultural, socioeconomic, and racial contexts and backgrounds is a significant learning outcome for each Corps Member. Beyond the school districts and communities, parental involvement and volunteer services to local communities are essential for establishing relationships within the given cities and regions.

4 . Challenges of Corps Members

Although Corps Members completed their intensive summer training programs before they started their placements, many of them did not have solid experience or coursework training before their classroom teaching. Therefore, many Corps Members expressed concerns about their placements, particularly in different

geographic locations where diversity and backgrounds are not the same (Donaldson & Johnson, 2011).

(1) Underrepresented and Urban School Districts and Communities

Sociocultural diversity is a significant element in the American educational system. First, it is not uncommon for Corps Members to face foreign languages and unfamiliar cultural practices with limited support and resources (Hoang & Wyatt, 2021; Kwee et al., 2024). Due to the limited knowledge and duration of the intensive summer training program, Corps Members may experience stress, burnout, and anxiety during the early stages due to overloaded responsibilities and classroom management issues with their supervisors and upper management. Although supervisors can be valuable resources, many supervisors also need to manage responsibilities beyond supervision (e.g., administrative work and classroom management) (Blumenreich & Blumenreich, 2021).

Second, urban school districts and communities typically face large classrooms with limited resources, high rates of student turnover, and outdated technology and textbooks (Donaldson & Johnson, 2011). Junior-level and pre-service teachers often encounter challenges in diverse classrooms where effective classroom management is difficult to achieve.

Third, socioeconomic factors play a significant role in the American educational system and regional development. The enrollments in public schools in urban districts usually consist of children from low-income families. Not all Corps Members have experience managing the psychological and physical issues faced by these students, such as self-esteem and emotional regulation.

(2) Rural School Districts and Communities

In rural school districts and communities, Corps Members may encounter different issues and challenges.

First, unlike urban school districts, rural classrooms may not have sufficient enrollment for each grade due to the limited population. It is common for only one school to serve multiple counties in rural communities.

Second, limited enrollment often leads school management to combine different

grade levels into one classroom (e.g., first-, second-, and third-graders in the same English classroom). Corps Members need to develop a specialized curriculum to meet the needs of students at different levels, particularly for those who have already completed the same course using the same textbooks (Blumenreich & Blumenreich, 2021).

5. Suggestions and Contributions to Practice

(1) Suggestions for TFA Management and Development

First, school-community partnership is one of the keys to establishing community engagement with Corps Members (Sanders, 2005). TFA should actively engage and interact with local organizations, community leaders, NGOs, and schools to establish effective partnerships that offer help and support Corps Members, schools, and communities that they serve. Although many Corps Members may leave the school communities after their TFA programs, it is not uncommon that some Corps Members may continue to serve and eventually become internship supervisors. Therefore, community engagement and partnership could further enhance the effectiveness of the TFA. By establishing effective partnerships among TFA programs, Corps Members, and school communities, TFA could enhance the support and professional network for Corps Members, upgrade better management in the school communities, and enhance educational experiences for students, teachers, and even school leaders.

Second, establish support programs for Corps Members based on the unique backgrounds, experiences, challenges, and situations of their intern school communities (i.e., urban and rural school communities) (Adams & Woods, 2015; Hardwick-Franco, 2019). Unlike school communities with effective support and resources, Corps Members may spend time with minoritized and marginalized students (e.g., Special Educational Needs). It is important to create a special curriculum and plan for Corps Members to handle such unique challenges.

(2) Suggestions for Educators, Researchers, and Management in East Asia

First, teachers' human resources shortage is significant in East Asia (e.g., South Korea, Japan, Hong Kong, Macau, etc.). For example, in Hong Kong and Macau, traditional degrees and/or qualifications (e.g., Bachelor of Education, MAT, Postgraduate Diploma in Education) could satisfy the human resources and demands

in the cities and regions. However, it is important to consider establishing alternative teacher licensure pathways similar to TFA that allow pre-service teachers with diverse and professional backgrounds, experiences, and knowledge to transition into teaching as second-career-changing teachers (Dos Santos, 2024).

Second, stress, burnout, anxiety, and negative well-being are some of the important issues for teachers and educators in East Asian school communities and environments (Yang et al., 2018). Both first-career and second-career-changing teachers also face similar challenges and situations in their classroom environments. Researchers and practitioners could further invest in workshops and programs for teachers to manage their stress, burnout, and well-being to increase teachers' satisfaction and reduce turnover rates.

6. Conclusion

Currently, in East Asia, many teacher licensure programs tend to be coursework-based and degree-based programs that pre-service teachers must complete to obtain their degrees and/or qualifications (e.g., Bachelor of Education, MAT, Postgraduate Diploma in Education). Although coursework-based programs provide a solid foundation for pre-service teachers before their placements, it is important to create alternative pathways for those who cannot return to schools and universities for two-year degree programs.

Unlike other academic-oriented programs, teaching is a vocational career that significantly relies on hands-on experiences and supervision for learners' development, management, skills, and understanding. TFA offers an alternative pathway for second-career teachers to transition into teaching, particularly for those with professional experience in other industries. Both pathways (i.e., traditional coursework-based and TFA) provide options for pre-service teachers who wish to contribute to their long-term career development in classroom environments.

References

■ Adams, B. L., & Woods, A. (2015). A model for recruiting and retaining teachers in Alaska's rural K–12 schools. *Peabody Journal of Education*, *90*(2), 250-262. https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1022115

■ Blumenreich, M., & Blumenreich, M. (2021). *Schooling teachers: Teach for*

America and the future of teacher education. Teachers College Press.

■ Decker, P. T., Mayer, D. P., & Glazerman, S. (2004). *The effects of Teach For America on students: Findings from a national evaluation*. Mathematica Policy Research.

■ Donaldson, M. L., & Johnson, S. M. (2011). Teach for America Teachers: How long do they Teach? why do they leave? *Phi Delta Kappan*, *93*(2), 47-51. https://doi.org/10.1177/003172171109300211

■ Dos Santos, L. M. (2019). Mid-life career changing to teaching profession: A study of secondary school teachers in a rural community. *Journal of Education for Teaching*, *45*(2), 225-227. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548168

■ Dos Santos, L. M. (2024). From upper-level professional engineers to secondary engineering teachers: A study of pre-service second-career teachers in Australia and the United States. *Journal of Education for Teaching*, *50*(1), 189-191. https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2315645

■ Glazerman, S., Mayer, D., & Decker, P. (2006). Alternative routes to teaching: The impacts of Teach for America on student achievement and other outcomes. *Journal of Policy Analysis and Management*, *25*(1), 75-96. https://doi.org/10.1002/pam.20157

■ Hardwick-Franco, K. G. (2019). Educational leadership is different in the country; What support does the rural school principal need? *International Journal of Leadership in Education*, *22*(3), 301-315. https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450997

■ Hoang, T., & Wyatt, M. (2021). Exploring the self-efficacy beliefs of Vietnamese pre-service teachers of English as a foreign language. *System*, *96*, 102422. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102422

■ Kwee, C. T. T., Dos Santos, L. M., & Lo, H. F. (2024). The double-edged sword of shame: Hindrance and catalyst for immigrant teachers' career development. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-15. https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2410327

■ Sanders, M. G. (2005). *Building school-community partnerships: Collaboration for student success*. Corwin Press.

■ *Teacher turnover: What you need to know*. (2020). Association of California School Administrators. Retrieved from https://content.acsa.org/articles/teacher-turnover-what-you-need-to-know

■ Weiner, L., & Jerome, D. (2016). *Urban teaching: The essentials* (3rd ed.). Teachers College Press.

■ Xu, Z., Hannaway, J., & Taylor, C. (2011). Making a difference? The effects of Teach For America in high school. *Journal of Policy Analysis and Management*, *30*(3), 447-469. https://doi.org/10.1002/pam.20585

■ Yang, C.-C., Fan, C.-W., Chen, K.-M., Hsu, S.-C., & Chien, C.-L. (2018). As a happy kindergarten teacher: The mediating effect of happiness between role stress and turnover intention. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *27*(6), 431-440. https://doi.org/10.1007/s40299-018-0403-4

推動職前師資生性別平等教育之挑戰與可能性

賴羿帆
國立臺灣大學組員
臺北市立大學教育學系博士生

中文摘要

隨著社會變遷與數位時代的來臨，性別平等事件頻繁發生，對社會產生深刻影響。學生亟需健全的性別平等知識與素養，以應對日益複雜的性別人際關係。因此，教育現場迫切需要具備性別平等素養的教師，透過知識傳遞和榜樣作用引導學生。為了培育未來教師具備正確的性別平等素養，性別平等教育在師資培育中的規劃與實施至關重要，對於師資生性別平等意識的提升和覺醒具有密切的影響。

我國課程教材中也存在性別偏見，因此在職前師資培育中融入性別平等教育至關重要。未來教師需學習辨識並解釋性別偏見，掌握設計不受性別限制的教學方法，並透過自我性別意識的反思提升對性別議題的敏感度。性別平等課程為期半年至一年，有助師資生充分反思與討論性別議題。量化研究證明，受訓學生的性別偏見顯著減少，性別平權態度提升；質性研究則指出，這類課程能促進學習者理解多元性別差異、破除迷思、強化價值觀澄清，並將思考付諸日常實踐。因此，在師資培育過程中推行性別平等教育已成為不可忽視的課題，為未來教育奠定促進多元與平等的基礎。

進一步分析指出，雖然法規已強調性別平等教育的重要性，但其推行仍面臨多重挑戰，例如課程設置不足、專業師資缺乏及師資生選修意願低等問題。即便部分師資培育大學設有相關課程，但多為選修課程，推動效果有限。為因應前述挑戰，本文提出具體策略，包括加強性別平等教育專業師資培養、建立教師社群促進專業發展、提高教師對性別議題的敏覺度、檢視並調整教育專業課程內容以融入性別議題核心素養、設立性別平等教育議題教學中心、在其他重要議題課程上結合性別平等教育、運用多元教學方法提升職前師資生的性別意識和修課動機，及重視學校非正式及潛在課程。希望透過這些策略推動性別平等教育的深化，為未來教師的培育提供方向和建議。

關鍵詞：師資生、性別平等教育

Challenges and possibilities of promoting gender equality education for pre-service teachers

Lai Yi Fan
National Taiwan University Senior Clerk
University of Taipei, Department of Education, PhD student

Abstract

With the advent of societal changes and the digital age, gender equality issues have become increasingly frequent and have had a profound impact on society. Students urgently need comprehensive knowledge and literacy in gender equality to navigate the increasingly complex gender relationships they encounter. Therefore, the educational field requires teachers who possess a strong sense of gender equality, guiding students through both knowledge transmission and exemplary conduct. To cultivate future teachers with a correct understanding of gender equality, it is crucial to plan and implement gender equality education in teacher training programs. This has a direct and significant impact on enhancing and awakening gender equality awareness among pre-service teachers.

Gender bias also exists in Taiwan's curriculum materials, making it essential to integrate gender equality education into pre-service teacher training. Future educators must learn to identify and address gender biases, design teaching methods free from gender constraints, and enhance their sensitivity to gender issues through self-reflection on their own gender awareness. Gender equality courses, typically lasting six months to a year, provide teacher trainees with time to thoroughly reflect on and discuss gender issues. Quantitative studies show that such training significantly reduces students' gender biases and improves attitudes toward gender equity, while qualitative research highlights that these courses foster understanding of diverse gender identities, dispel stereotypes, clarify values, and encourage practical application in daily life. Therefore, incorporating gender equality education into teacher training is an urgent task, laying the foundation for future education that promotes diversity and equality.

Further analysis points out that although regulations emphasize the importance of gender equality education, there are still multiple challenges in its implementation, such as inadequate curriculum design, lack of professional teaching staff, and low willingness of pre-service teachers to select related courses. Even though some teacher training universities offer such courses, they are mostly electives, limiting the effectiveness of these initiatives. To address these challenges, this paper proposes

specific strategies, including strengthening the training of specialized gender equality education teachers, establishing teacher communities to promote professional development, reviewing and adjusting the content of professional education courses to incorporate core competencies related to gender issues, and employing diverse teaching methods to enhance pre-service teachers' gender awareness and motivation to enroll in these courses. It is hoped that these strategies will deepen the promotion of gender equality education and provide direction and recommendations for the training of future teachers.

Keywords: pre-service teachers, gender equality education

壹、前言

從 1997 年教育部的兩性平等教育委員會的設置與運作至今，性別平等教育議題的能見度已大大提升。教師是推動性別平等教育的關鍵人物，教師每天與學生長時間接觸，在教學過程中對學生產生潛移默化的影響，是開啟學生性別意識的最佳來源（潘慧玲、林昱貞，2000），學校教師須引導學生思考性別教育內涵，學習在生活中實踐。若希望教師在進入教學現場之後都能夠具備性別平等意識、能引導學生進一步思考與討論性別議題，甚至具備性別敏感度、以及將性別平等融入教學的能力，不少專家學者呼籲在師資培育過程中，強化性別平等教育的訓練是必要且緊迫的，必須把「性別平等重要議題」納入課程中教導，且應強調性別平等觀念與性別平等教育知能，培養職前師資生對相關問題的理解和思考能力。

林淑玲（2007）指出性別教育議題的推動可能需要從師資培育過程中加以落實；郭麗安和王大維（2018）也認為唯有在師資培育的養成訓練過程中，培養、習得正確的性別平等意識與素養，未來才可能將其融入教學；換言之，職前師資培育階段是教師性別意識的主要來源；Sander（2002）、Wilson（1994）同時也指出，教室環境中充滿許多對男孩和女孩不平等且不友善的情形，教師卻未察覺他們經由言語或非口語行為所傳遞的偏見。正在接受師資培育的師資生，若有機會在職前培育階段就有意識的覺察及改變有偏見的行為，就能控制性別偏見。

我國為建立性別平等之教育資源與環境，「性別平等教育法」第 15 條中明定「教職員工之職前教育、新進人員培訓、在職進修及教育行政主管人員儲訓課程，應納入性別平等教育之內容，其中師資培育大學之教育專業課程，應有性別平等教育相關課程」（林淑玲，2007）。然而，雖然有了法源依據，但由於《師資培育法》中並沒有同時納入師資培育大學一定要開設性別平等教育相關課程的條文，造成《性別平等教育法》第 15 條在實質上缺少強制性，再加上缺乏適當的師資、師資不足、教師授課負擔過大無法再開授、學分數擠壓、開課與選修人數的需求等等問題，造成不少大學其實並沒有開設性別平等教育相關課程，其推動成效與結果顯無法確保合格且具性別平等教育意識專業師資之養成（王采薇，2001；林淑玲，2007；郭麗安、王大維，2018；蕭力恒，2022）。

協助職前師資生培育健全的性別角色態度對其日後所教導的學生影響深遠，致力於讓所有性別、性別氣質及性傾向者都能在友善的校園中快樂學習是教師不可迴避的職責，若要能達到此目標，必須仰賴教師有足夠的性別意識（王儷靜，2010）。有鑑於此，本文將從以上問題出發，先說明我國性別平等教育之發展與內涵，接著探討性別平等教育素養對職前師資生的重要性，最後依據職

前師資生性別平等教育所面臨的挑戰，提出具體可行的因應方式。

貳、我國性別平等教育之發展與內涵

臺灣早在 1988 年就有推動兩性平等教育的紀載，1996 年立法院通過《性侵害犯罪防治法》，其中第 8 條規定，中小學每學年必須實施至少四小時的相關教育，「兩性平等教育」包含其中，在中小學落實兩性平等教育終於取得初步法源基礎。2004 年將《兩性平等教育法草案》年修訂為《性別平等教育法》，促使學校注意性別弱勢者處境，建立性別平等之教育資源與環境。學校教育體制也應尊重不同性別特質或性傾向的學生，保障學生學習之安全環境，並從傳統二元的兩性教育延伸為更具普遍性的性平教育。之後，隨著《性別平等教育白皮書》、《性別平等政策綱領--教育文化媒體具體行動措施》、《性別主流化》等國家教育政策的持續推動，期能促進不同性別者地位之實質平等，進而營造尊重多元且平等的社會環境（陳素秋、黃馨慧，2019）。2019 年十二年國教課程綱要中性平議題內容也從生理性別、社會性別、多元性別、性別與權力、性別與科技、性別與社會參與等探討更廣泛多元核心素養的融入。

滕德政（2008）指出性別平等教育是為了消除社會與文化中有關性別的不平等觀念、刻板印象等，透過教育的實施，檢視、討論、反思及批判等解構的過程，重新建構性別平等的觀念，並落實在生活實踐上。楊馥如（2016）則是提出多元文化的觀點，其認為性別平等教育應該要培養學習者具備性別平等意識以及多元文化之觀念，覺察性別差異的現象和迷思，打破性別歧視與偏見，落實包容與尊重，維護人性的尊嚴，建構性別立足點之平等，達成性別平等和諧發展。

除了上述學者提及的不同意涵，其他學者也提及性別平等教育需具有批判的精神，莊明貞和呂明蓁（2009）認為性別平等教育的基本理念，是在協助學生認識社會與文化的多元性，並且藉以打破性別上的偏見、刻板印象與歧視；除此之外，也須鼓勵學生參與社會團體，尋求社會資源，建立其解決問題的能力，引導學生發現性別權益上的相關議題，進一步批判社會所建構的性別不平等現象來消除這些不平等的現象。

綜觀以上主張可以發現，性別平等教育的推動建基於對多元社會所產生的覺知、信念與行動，歷經性別不平等的批判與揭露，性別平等主義者主張透過教育的方式，「破除」不符合社會正義之下的性別不平等意識、概念與行為，包含各項偏見、刻板印象及意識型態等帶來的歧視與壓迫。並依據社會變遷及社會開放程度，訴求遵從性別之差異及「尊重多元性別差異」，真實落實「了解並接納自己與他人的性別展現」。依此，性別平等教育之主要內涵包含教育者是否

時刻自省「消除性別歧視」、「尊重多元性別差異」及「了解並接納自己與他人的性別展現」，並落實於教育行動。

參、性別平等教育素養對職前師資生的重要性

男生擅長數學、科學及工藝，女生擅長藝術。這樣的觀念經由代間傳遞，深深影響著社會文化和人們的信念。但許多人卻未能察覺他們持有這些信念，並在行為上不斷重複出現。這種難以捉摸且無意的訊息能讓男孩和女孩認為是因為他們的性別，導致在某些領域中他們無法有傑出的表現，而孩童更會經由他們的同儕互動去反映和增強這種態度。所以，如何讓正在接受師資培育的未來教師培養和發展辨讀解釋這些性別偏見訊息，進而阻止這些性別偏見的能力是非常重要的（Sanders, 2002）。

由於在我國的課程教材中，不論是語言、內容或是例證說明都存有性別上的偏見時期（謝臥龍、駱慧文、吳雅玲，1999；蕭昭君，2003；楊巧玲，2015），因此正在接受師資培育的師資生，必須要學習知覺這些對男孩和女孩具有強烈影響的課程教材，並且要學習如何才能讓學生在沒有限制的情況下和他們所處的世界產生全方位連結的教學方法。職前師資培育階段是未來的教師學習教育基礎課程和教材教法課程的時期，在這段期間，他們不僅有較多的時間去學習，可以經由先行處理自己的性別意識，不但會對自身的性別建構有更多的瞭解，而且以後在和學生互動時也能因為自身的體驗而對性別議題有更多的敏感度。再者，性別課程開設的時間至少有半年或一年，這樣師資生在修課的過程中有半年或一年的時間可以思考這個問題，或和老師同學們進行討論，時間拉長之後，才可能進一步將思考轉化行動的力量。

在國內的研究上發現將性別平等教育以融入式教學確實可帶來效果，包括：改善性別偏見、刻板印象、提升性別意識、增進性別平權態度等（楊巧玲，2010；曾郁嫻和程瑞福，2010；邱秀春，2013）。謝淑敏（2017）指出，就量化檢測成效來看，受過性別課程訓練的學生其在曖昧型性別偏見有顯著降低，另外對於性別平權態度則有顯著提高。在質化成效方面，則有王大維（2012）、邱秀春（2013）、楊幸真（2019）使用質性訪談，發現參與者在參與教學後對性別平等教育的理解，包括破除偏見與迷思、廣泛多樣性、多元性別與差異、日常生活實踐、以及澄清價值觀皆有明顯的提升。可見性別教育課程可幫助職前師資生反省個人性別經驗，增加對性別議題的覺察，因此在師資培育過程中開設性別平等教育課程已是刻不容緩的事情了。

肆、職前師資生性別平等教育素養的挑戰與因應

一直以來，各項教育議題在中小學現場是以各種豐富的樣貌存在著。十二年國教課程綱要中的性別平等議題教育要在中小學教學現場做出一番成績，除了取決於學校現場的重視與教師推動的決心外，師資培育機構是否重視性別教育議題教育，增能培育職前師資生是至要關鍵。但何以臺灣師培大學難以落實培養職前師資生的性別平等教育素養？以下將就相關挑戰與因應方式進行說明。

一、挑戰層面

(一) 性別平等教育法與師資培育法規間的扞格

為建立性別平等之教育資源與環境，《性別平等教育法》第 15 條中明定「教職員工之職前教育、新進人員培訓、在職進修及教育行政主管人員儲訓課程，應納入性別平等教育之內容，其中師資培育大學之教育專業課程，應有性別平等教育相關課程」（林淑玲，2007）。然而，雖然有了法源依據，但由於《師資培育法》中並沒有同時納入師資培育大學一定要開設性別平等教育相關課程的條文，造成《性別平等教育法》第 15 條在落實於職前師資培育上缺少強制性，是否能提升職前師資生的性別平等教育素養仍有待觀察。

(二) 師資職前教育課程基準恐造成可有可無的開課選項

就職前教育專業科目而言，教育部 2013 年發布〈師資職前教育課程教育專業科目及學分對照表實施要點〉，「性別教育」列為 23 項選修科目之一。然而，2018 年發布〈中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準〉，分別針對五大素養說明「課程核心內容」，並對應羅列「參考科目」，「性別教育」一科已不在其中，2021 年 5 月 4 日修正，補增備註，提及若干參考科目應適切融入新課綱所列之各項議題，或開新科（教育部，2021）；由此可見，性平教育在職前師資培育階段非但不是必修，甚至未必會獨立開設課程，這種可有可無的開課選項，對於能否充分裝備職前師資生具備性別平等教育素養與能力，難免令人憂心。

(三) 12 年國教新課綱實施影響到師培大學對性別平等教育議題的推動態度

12 年國教新課綱實施，議題數更由以往的 7 項增加為 19 項，性別平等教育為其中之一個議題。但目前的作法是取消議題課綱，改以議題說明手冊代之。等於議題教育失去課程最高層級的指導地位，只提供學校或教師在實施議題教

育時有份參考資料而已，反而突顯議題課程於 12 年新課綱的地位較九年一貫課程時更為弱勢。

而在職前師資培育上，於「教育議題專題」上開設主題式之性別平等教育課程是師培大學以往較常採用的方式，然 2018 年發布《中華民國教師專業素養指引-師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》已讓各師培大學自行決定續開「教育議題專題」與否，如此的作法，都令人覺得教育部於推動議題教育上的態度不明，亦將間接影響到師培體系對性別平等教育議題的推動態度。再者，議題課程具有跨學門性質（教育部，2019），「教育議題專題」在教師資格考試中稱不上是考科，改列為選修課，確實讓部分消極類的師培機構有正當的理由停開此課程。最後便是目前持續在「教育議題專題」開設性別平等教育課程的師培大學，剛好有相關專長的師資願意開設，未來若師資退休，又無開課價值，走向停開是很可能的選項（湯家偉、王俐淳，2021）。

(四) 師資不足與授課負擔造成開課困難

林淑玲（2007）表示在培養職前師資生的性別平等教育素養時遇到一些阻礙，例如師資培育機構是否有將性別平等視為師資培育的重要部分信念，再者也缺乏性別平等教育的師資，實際的情況如同王采薇（2001）的發現：師資培育機構有規劃但卻未能落實開課其原因有很多，可能在於「缺乏適當的師資、師資不足、教師授課負擔過大無法再開授等，當然也有可能是未真正重視性別平等教育在師資培育歷程中的重要性」（林淑玲，2007）。楊巧玲（2022）也表示性平教育融入課程在師資實務上有其難處，包括教師可能沒時間融入（有進度壓力）、沒想到融入（缺乏性別敏感度）、沒能力融入（缺乏知識基礎），又或是沒勇氣融入，並提及師培大學教授仍以學術專長規劃課程，也以教師個人長期經驗進行教學，致使得師培課堂未必能切實性別平等教育素養的理念與意涵。

(五) 多為選修課程，師資生修課人數少

蕭力恒（2022）整理了全臺 46 所中小學師資培育大學 108-110 學年度的師資職前教育專業課程科目及學分一覽表，發現雖有 23 所師資培育大學開設性別教育等相關課程，佔總比 50%，但大多為選修課程，且不一定會開設，其大多仍倚重僅 2 學分的教育議題課程學習 19 項議題，以及師資生因修課時間有限且有既定要完成的學分數，性別平等課程並非多數人修課的優先考量，且即便學校有開設，但學生也有可能因為其他議題課程，而排擠到選修性平教育課程的機會。由此可見，性別平等議題在師資培育開設相關課程的大學仍在少數，雖然相關法條規定修課建議，但卻缺少強制性。如大多數的議題課程皆由教育議題專題課程進行的話，十二年國教列出 19 項議題，而大學的課程週數卻只有 18

週，單單幾堂課，我們該如何喚起師資生對於性別意識的覺知？

二、可能的因應之道

何以臺灣師培大學難以推動與落實職前師資生性別平等教育？究其原因，有師資不足、學生選課空間有限、修課人數不足及不受學校重視等因素，但相關配套若能一併重視，相信性別平等教育可以不因《師資培育法》未明定要開設性別平等教育相關課程的條文而感到悲觀，甚至扭轉以往的劣勢，因此提出以下幾點可能的因應之道：

(一) 培育師培大學的性別平等教育專家

謝臥龍、駱慧文、趙雅音（2000）提出性別教育通識課程於大學院校已開設多年，對於高等教育階段學生性別意識之提升助益頗大，然因師資不足與協同教學法尚無法將性別教育通識課程普及各校。因此，在追求性別平等教育推展與落實的過程中，培育性別平等教育專家是刻不容緩的事。透過專案進修機制，協助有意擔任性別平等教育課程之大專教師短期進修，將有助於人才之培育。

(二) 透過教師社群建立來幫助教師專業成長

在未能修正《師資培育法》落實職前師資生之修習性平課程前，為解決師培大學性別平等教育專業師資的不足，致影響開設性別平等教育課程之問題，建議師培大學應盤點校內開設之性別教育相關課程，包括通識教育、系所專門課程及教育專業課程的內涵。並可結合教師專業發展中心、性別議題研究中心等跨系所的單位，凝聚校內對性別議題感興趣、具相關專業素養教師之力，透過教師專業成長活動、成立教師專業社群等，交流授課的主題與經驗，發展性別平等課程教材，並能培訓授課大學教師，優化性平教育議題課程（李真文，2023；林玫君，2019；劉素芬，2005）。

(三) 提高教師對性別議題的敏覺度

由於在師培大學開設性別課程的類別多為人文、社會科學領域，可見性別課程的開設，可能受限於教師學門專長或興趣。不同領域的教師對性別議題之敏覺與關心程度會因不同程度的差異而有推展空間，因此，宜為不同領域學門的師培教師提供教學範例，鼓勵教師拓展專業課程之多元教學資源，並且結合相關性別議題，以提供各樣教學技巧與單元教材使用；另外，授課屬性宜整合不同專業領域教師，集結各領域教師專才，增添性別課程之多元性，以增加學生修習意願及對性別議題之視野廣度。

(四) 檢視師培教育專業課程必選修科目內涵並適時融入性平議題核心素養

師資職前教育課程除了普通課程、教育專業課程與專門課程外，為能讓職前的師資培育對於性別平等教育議題不再只是「蜻蜓點水」，可檢視教育專業課程必選修科目內涵並適時融入性平議題核心素養，藉由授課教師於課程發展與設計、班級經營、教材教法等課程面向，以相關舉例帶入性別平等的議題探討。另教育部可配合將性別平等課程及融入明定於評鑑指標項目之內涵，督促各師資培育之大學開設性平教育課程並提升學生選修比例（教育部，2022）。雖然現在各師培大學有能力開設性別課程的教師仍有不足，但是比較積極的作法應該是可以整合各校資源開放跨校選修、資源共享，讓學生在課程上有更多的選擇性。

(五) 設立性別平等教育議題教學中心

議題教育推廣時，往往缺少相關的「教材」、「教學場域」、「教學經費」等，倘不希望性別平等教育尚未站穩腳步眼看就要流失，那麼，不妨由教育部委託師培大學成立性別平等教育議題教學中心，研發教材與增能職前師資生與現職教師（李真文，2023）。這樣的議題教學中心可以扮演「資源共享的資源平台」，其至規劃議題教育的增能培訓課程、或是磨課師課程等。更期待這樣的中心平台能與現有的新課綱課推系統的有所連結，並與課綱中議題教育內涵連結進行研發推廣，讓各師培大學得以發揮其專長貢獻性別平等教育議題教育所需的課程與教學資源。

(六) 在其他重要議題課程上結合性別平等教育

理想上，師資培育性別教育課程應該規劃成初階與進階，在初階課程中為性別意識的啟發，再於進階課程中探討如何將性別融入教學並促發行動。然而，教育學分數有限，要將性別教育規劃成初、進階恐有困難。另一種可能性是將初階的性別議題與其他相關課程（例如多元文化教育、生命教育、人權教育等）結合，學生可在這些課程中培養對多元與差異的理解與尊重，之後再修習性別教育，可能會較為完整。

(七) 以多元的教學方法吸引職前師資生修習

透過撰寫閱讀心得或札記寫作，以新學知識檢視反省個人經驗中的困境與尋求出路（王儷靜，2005）、透過田野教學與小組討論，用批判觀點反思社會議題，檢視社會結構下，性別意識形態與傳統文化參與式學習、運用多元教學方式，進行戲劇改編，發表心得，撰寫學習單，改變學員具有的性別刻板印象、針

對不同性別主題進行繪本教學，運用繪本連結體驗和藝術創作，將性平觀念與自己做連結等多元的教學方法，吸引職前師資生修習（歐威伶，2020；謝淑敏，2024）。亦可運用批判思考教學法、合作省思、女性主義教育學等有效的兩性平等教學法於教學中；透過教學中的「自我反思」、「同儕檢覈」才能批判既存的性別權力結構。從多元的觀點讓學生反覆深刻的將知識與生活加以整合，培養學生思考能力，能了解社會文化中性別、階級與權力關係，消彌性別偏見、區隔、歧視與衝突，追求性別平等與解放（洪久賢、蔡長艷，1999）。

(八) 重視學校非正式及潛在課程

倘若師培機構無法再持續開設「教育議題專題」做為正式課程，亦有學者（黃政傑，2005；張芬芬、張嘉育，2015；楊智穎，2019）認為，師培單位可以透過非正式課程的型態，將性別平等教育議題融入非正式課程，其辦理方式可以藉由專題演講、校慶活動、校際活動、競賽活動、社團活動等，進行課程融入之教學。例如舉辦體驗營或研習營，讓學生有機會更深入了解各議題之精神與內涵；辦理不同型態之競賽；亦可採潛在課程方式，結合學校情境之佈置或制度建立等，讓性別平等教育議題的教學產生境教的效果，以擴展進學生之認識。

伍、結論

如同 Sanders（2002）所言：那些正在學習如何教學的人，將會肩負起教育國家下兩代孩子的責任。假如我們希望自己的國家是一個男孩和女孩都能以尊重和仁慈的態度去相互對待，女孩和男孩一樣都能在沒有限制的環境中被鼓勵和期待去充分發揮潛能，那麼我們必須開始在師資培育機構的職前教師培養出識讀、阻止性別偏見訊息的能力是非常重要的。教室環境中充滿許多對男孩和女孩不平等且不友善的情形，教師卻未察覺他們經由言語或非口語行為所傳遞的偏見，正在接受師資培育的師資生，若有機會在職前教師階段就有意識的覺察及改變有偏見的行為，就能控制性別偏見。

在性別相關課程的落實與實踐中，首先應該提升學生對於性別平等概念的意識，同時促進學生能夠對多元文化有更豐厚的理解，透過培養自身的批判思考能力，覺察可能存在周遭的性別不平等，認識且尊重性別的多樣性，平和接納自己或是他人的性別展現，能夠以具體的行動來降低歧視，最終，使得每一位學生都可以在充分展現性別友善的校園環境中學習及成長（教育部，2019）。

「如果性別平等是值得追求的價值，那麼性別平等教育的推動就是關鍵」（楊巧玲，2015，頁 35）。性平教育離我們並不遠，生活中值得性平教育施展的地方俯拾皆是，惟皆有賴具性別意識的教師帶領學生揭露和批判。性別議題無

孔不入且與時俱進（例如新興議題，像是數位性別暴力），涉及面向愈廣，愈突顯性平教育不可或缺，既然如此，那我們更應當重新評估師資培育階段的性別平等教育課程之重要性。

參考文獻

■ 王大維（2012）。提升職前教師性別意識之研究：以「性別教育」課程實踐為例。**教育科學期刊，11**(1)，1-24。

■ 王采薇（2001）。**準教師性別角色認同建構與兩性平等教育落實之研究**（NSC91-2413-H026-013）。行政院國家科學委員會。取自 https://www.grb.gov.tw/search/planDetail？id=762141&docId=145628

■ 王儷靜（2005）。修習性別教育課程對師院生性別意識影響之探究：以札記寫作為媒介。**教育學刊，25**，155-176。

■ 王儷靜（2010）。性別主流化在教育機構的實踐：我們可以做些什麼？**城市發展，專刊**，26-44。

■ 李真文（2023）。在意卻不再議－議題教育在師培機構的處境與因應。**課程與教學季刊，26**(1)，81-104。

■ 林玫君（2019）。從校務研究取向探討大學性別教育課程推動之情形與建議。**臺灣教育評論月刊，8**(12)，109-114。

■ 林淑玲（2007）。師資培育與性別平等教育。**嘉義大學通識學報，5**，31-53。

■ 邱秀春（2013）。如何性別平等教育如何將性別平等教育融入大學通識課程之探討。**實踐博雅學報，20**，4-18。

■ 洪久賢、蔡長艷（1999），落實兩性平等教育之教學策略研究。**新世紀中小學課程改革與創新教學學術研討會論文彙編**，389-396。國立高雄師範大學。

■ 莊明貞、呂明蓁（2009）。**國民中小學性別平等教育教科書評鑑規準建構之研究**。教育部。

■ 張芬芬、張嘉育（2015）。十二年國教「議題融入課程」規劃芻議。**臺灣教育評論月刊，4**(3)，26-33。

■ 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**。國家教育研究院。

■ 教育部（2021）。**主管法規查詢系統－法規體系－師資培育及藝術教育－中華民國教師專業素養指引－師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準**。取自 https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002069

■ 教育部（2022）。**教育部培育高級中等以下學校教師具備性別平等意識及性別平等教育融入課程教學知能方案**。取自 https://depart.moe.edu.tw/ED2600/Content_List.aspx?n=91B3AAE8C6388B96

■ 黃政傑（2005）。**課程改革新論：教育現場虛實探究**。冠學。

■ 郭麗安、王大維（2018）。**師資生性別平等教育素養調查及政策建議計畫**。教育部。

■ 陳素秋、黃馨慧（2019）。十二年國教性別平等教育議題實質內涵與其融入課程之實施。**學校行政，123**，20-35。

■ 曾郁嫻、程瑞福（2010）。性別平等教育融入體育教學活動設計之探討。**中華體育，24**(1)，100-109。

■ 湯家偉、王俐淳（2021）。《教師專業素養指引與師資職前教育課程基準》實施之影響、挑戰與因應：中等師資培育機構之觀點。**當代教育研究季刊，29**(2)，61-94。

■ 楊巧玲（2010）。**性別議題融入九年一貫課程改革的課程設計與教學計畫：以語文學習領域為例**。論文發表於九年一貫課程改革下的創新教學研討會，高雄師範大學。

■ 楊巧玲（2015）。邊緣與跨界：中等師資培育性別教育課程知識/權力關係之女性主義分析。**臺灣教育社會學研究，15**(2)，1-43。

■ 楊巧玲（2022）。性別平等教育議題融入課程與教學之意義與爭議及對師資培育之啟示。**課程與教學季刊，25**(2)，1-28。

■ 楊幸真（2019）。性別主流化與人才培力醫學大學職員性別意識培力課程之經驗分析。**思與言，57**(1)，181-230。

■ 楊智穎（2019）。回應新課程政策變革的師資培育課程發展。**臺灣教育評論月刊，8**(4)，51-57。

■ 楊馥如（2016）。解構性別迷思－性別平等議題融入平面設計課程之研究。**藝術研究期刊，12**，75-101。

■ 歐威伶(2020)。**運用多元媒體素材進行性平教育對國小學童性別刻板印象影響之行動研究**（未出版碩士論文）。國立清華大學教育與學習科技學系。

■ 劉素芬（2005）。由“性別角色態度量表”看性別教育通識課程之教學成效。**通識教育，12**(1)，1-26。

■ 滕德政（2008）。**性別一點零：讓教學看見課程中的性別**。五南出版社。

■ 潘慧玲、林昱貞（2000）。**從教師的性別意識談師資培育**。未出版手稿。國立臺灣師範大學。

■ 蕭力恒（2022）。探討臺灣性別平等教育之師資培育現況與困境。**臺灣教育評論月刊，11**(6)，95-100。

■ 蕭昭君（2003）。國小師資培育教導是誰的知識？語文教育入門教科書性別內容的初步檢視。**女學學誌：婦女與性別研究，16**，1-39。

■ 謝臥龍、駱慧文、吳雅玲（1999）。從性別不平等的教育觀點來探討高雄地國小課堂中師生互動的關係。**教育研究資訊，7**(1)，57-80。

■ 謝臥龍、駱慧文、趙雅音（2000）。為什麼用同步遠距教學？－由大學性別教育通識課程談起。**通識教育季刊，7**(1)，45-65。

■ 謝淑敏（2017）。性別平等師資培育課程暨輔導效果之研究－以「性別與科技」為例。科技部專題究計畫（MOST 104-2629-S-260-001），行政院科技部。

■ 謝淑敏（2024）。大學性別教育課程的實施經驗及其對師培性平教育課程的啟示。**台灣教育研究期刊，5**(3)，149-167。

■ EM2030 (2019). *Harnessing the power of data for gender equality: Introducing the 2019 EM2030 SDG gender index*. Retrieved from https://www.equalmeasures2030.org/wp-content/uploads/2019/07/EM2030_2019_Global_Report_English_WEB.pdf

■ Erden, F. T. (2009). A course on gender equity in education: Does it affect gender role attitudes of preservice teachers? *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 409-414.

■ Grossman, H., & Grossman, S. H. (1994). *Gender issues in Education*. Boston.

■ Sanders, J. (2002). Something is missing in teacher education: Attention to two genders. *Phi Delta Kappan, 84*(3), 241-244.

■ Wilson, C. A.（1994）. *Gender-equity components in preservice teacher-education programs*. Unpublished thesis. University of Maryland College Park. ProQuest-Dissertation.

臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 日 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【臺灣教育評論學會】。

臺灣教育評論月刊第十四卷第一期
評論主題背景及撰稿重點說明

一、 本期主題

少子化的高教轉型發展

二、 截稿及發行日期

本刊第十四卷第一期將於 **2025 年 1 月 1 日**發行，截稿日為 **2024 年 11 月 25 日**。

三、 本期評論主題及撰稿重點說明

二十多年來因應少子化的嚴重衝擊，高教政策著眼於大學整併和私立大專退場，推動大學國際招生和終身學習以增加生源，並在學費凍漲政策下推出高教競爭性計畫以補助辦學經費、穩定辦學品質，也在本年二月起，補助私立大專校院學生學雜費每學年 3.5 萬元。大學為求生存也著眼於學校定位、校際結盟、產學合作、系所重整、課程改革、教師優退、校區整合等策略。不論政府機關或大專校院，面臨少子化危機的轉型發展至為緊要，本期主題評論希望能檢討我國近年來的高教轉型政策和策略，分享國內外高教轉型發展經驗，提出如何突破困境的建言。

第十四卷第一期 輪值主編

黃政傑
臺灣教育評論學會理事
靜宜大學終身榮譽教授和暨大榮譽講座教授

成群豪
臺灣教育評論學會理事
華梵大學前總務長、助理教授

臺灣教育評論月刊第十四卷第二期
評論主題背景及撰稿重點說明

一、 本期主題

準公幼政策推動的問題與檢討

二、 截稿及發行日期

本刊第十四卷第二期將於 **2025 年 2 月 1 日**發行，截稿日為 **2024 年 12 月 25 日**。

三、 本期評論主題及撰稿重點說明

幼兒教育對個體發展的重要性，已受到社會大眾所認同，而也因其所涉及的未來國際競爭力，更牽動著各國教育政策當局的關注。而近年來，在少子化的因素的催化下，「提升幼兒教保服務的可進性」更被推上政策制訂與推動的核心位置。因此，各項擴增幼兒教保服務的政策，如，增加公立幼兒園之招生名額、設立非營利教保服務機構（同時納入職場互助、部落互助），以及準公共幼兒園服務等，已被積極推動。其中準公幼的制度，結合了民間既有的辦學量能與政府的資源，更受到社會大眾的重視。

在本刊十三卷二期，曾針對準公共化幼兒園的政策的規劃層面加以討論，然此政策已歷經多年的實施，在政策之推動面，如，實施現況與現場遭遇的問題，以及推動的成效等，也具備探究與評析的空間。本期邀請關注此議題之人士，針對「準公幼政策推動問題與檢討」進行評論。可針對政策制度推動上的運作實務面的問題與檢討，如，參與準公幼的申請條件與程序、補助項目合宜性、教保品質控管、實施成效與退場機制等層面，加以評析與提供建議，以作為此政策後續研議與推動之參考。

第十四卷第二期 輪值主編

鄭青青

國立嘉義大學幼兒教育學系教授

林以凱

國立臺東大學幼兒教育學系助理教授

臺灣教育評論月刊第十四卷各期主題

第十四卷第一期：**少子化的高教轉型發展**

出版日期：2025 年 01 月 01 日

第十四卷第二期：**準公幼政策推動的問題與檢討**

出版日期：2025 年 02 月 01 日

第十四卷第三期：**國中小校訂跨域課程之虛與實**

出版日期：2025 年 03 月 01 日

第十四卷第四期：**學校新進教師處境與輔導**

出版日期：2025 年 04 月 01 日

第十四卷第五期：**高教推動自主學習之問題與因應**

出版日期：2025 年 05 月 01 日

第十四卷第六期：**學生輔導管教的挑戰與因應**

出版日期：2025 年 06 月 01 日

第十四卷第七期：**私立高級中等以上學校退場對技職教育的影響**

出版日期：2025 年 07 月 01 日

第十四卷第八期：**新課綱下學生補習風氣盛行問題**

出版日期：2025 年 08 月 01 日

第十四卷第九期：**學校行政主管難覓之問題與因應**

出版日期：2025 年 09 月 01 日

第十四卷第十期：**議題融入教學政策與實施之問題**

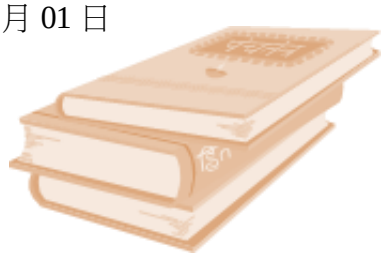
出版日期：2025 年 10 月 01 日

第十四卷第十一期：**產學攜手計畫推動的困難與突破**

出版日期：2025 年 11 月 01 日

第十四卷第十二期：**學校補助型與競爭型計畫的效益**

出版日期：2025 年 12 月 01 日



文稿刊載非專屬[1]授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

一、將立書人之文稿摘要或全文，公開展示、重複刊載於臺灣教育評論學會之網頁。

二、如立書人文稿接受刊載，同意以書面或是數位方式出版。

三、進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸，提供讀者基於個人非營利性質，合理使用線上檢索、閱覽、下載、列印等資料庫銷售或提供服務之行為。

四、為符合各資料庫之系統需求，並得進行格式之變更。

五、將立書人之文稿授權於第三方資料庫系統，進行數位化典藏、重製、透過網路公開傳輸、授權讀者線上檢索、閱覽、下載及列印等行為，且為符合各資料庫之系統需求，得進行格式之變更。

六、如上述資料庫業者所製作之衍生性產品涉及商業性使用時，立書人同意將衍生之權利金全數捐贈臺灣教育評論學會會務及出版基金使用。

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

此致　　臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿（敬請親筆簽名[2]）
所屬機構：□無　□有：＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿
職　　稱：
身分證統一編號：
電話號碼（公/私/手機）：（　）　　/（　）　　/
電子郵件信箱：
戶籍地址：□□□　縣（市）　鄉（鎮市區）　村（里）　鄰
路（街）　段　巷　弄　號　樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。

二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。

三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中　華　民　國　　年　　月　　日

＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

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

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

臺灣教育評論月刊投稿資料表

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

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、 章節層次

一、

（一）括號為全形新明細體

1.

（1）括號為全形新明細體

貳、 標點符號

請用新式標點符號。「 」用於平常引號；『 』用於引號中的引號；《 》用於書名；〈 〉用於篇名或論文名。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

蘇薌雨（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.autorpa.tmue.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgsweb.cgi?o=dtmtccdr

（3）中文學位論文格式（未出版之個別學位論文）

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

（4）英文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（5）英文學位論文格式（來自學校資料庫）

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

（6）英文學位論文格式（DAI 論文摘要）

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

（7）英文學位論文格式（美國國內，未出版之個別學位論文）

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

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

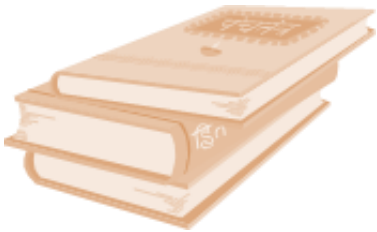
Almeida, D. M. (1990). *Fathers' participation in family work: Consequences for fathers' stress and father-child relations* (Unpublished master's thesis). University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

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

Newman, K. (n.d.). *A pilot systematic review and meta-analysis of the effectiveness of problem based learning, learning, teaching support network-01 special report 2*. Retrieved fromhttp://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	□常年會員 □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)	□師長推薦與介紹：推薦人 □參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) □其他：_____		

繳交金額

□常年會費：1,000 元 x　　年=　　元

□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)

繳費方式

□匯款

局號：0001222　　帳號：0571072　　戶名：臺灣教育評論學會方志華

□轉帳

中華郵政代號：700　　帳號：0001222 0571072

收　　據

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
	□常年會員 □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

臺灣教育評論學會

Association for Taiwan Educational Review

www.ater.org.tw