

2024年2月

第13卷 第2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 準公共化幼兒園政策之現況與問題

人才為國家發展的重要基石，近年來，我國在此議題上遭遇兩大重要挑戰。其一為少子化，其二為人才素質必須與國際競爭。針對前述兩大重要挑戰，我國政府積極推動各項教保服務政策，期望能藉由設立充足且優質的幼兒教保機構，一方面鼓勵生育，一方面也提供優質的教保環境，為我國養成具備國際競爭力人才，奠立重要基礎。簡而言之，擴增幼兒教育的可進性，並同步強化幼兒教保品質，為近年來我國之重要教育政策。在此趨勢下，為提供充足的幼兒教保服務，除增加公立幼兒園之招生名額與推動非營利教保服務機構（同時納入職場互助、部落互助）的設立外，自107年起也推動準公共機制，由政府與私立教保服務機構合作，提供準公共幼兒園服務。

基於前述之緣由，本期以「準公共化幼兒園」為主題，廣邀專家學者、教育行政人員、幼兒教保服務人員及幼兒教保機構經營者，針對此議題加以論述評析。經由教保現場的現象與產生的問題，剖析出問題的成因，並提出可以改善的方向和具體途徑。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄八篇，分別針對準公共化幼兒園的政策、品質、經營與地區性的現象，加以評析；「自由評論」部分共收錄17篇文章，評論議題多元，包括教師專業發展與評鑑、幼兒教育、技職教育、課程與教學（美感教育與科學教育）、校務評鑑、數位學習與成人教育等，分別針對其所關注的次領域議題深入評論，並提供精闢之見解與建議，供各界人士參考。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

方志華（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

副總編輯

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

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教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

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）

賴志樞（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

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授）

文章

林以凱（國立臺東大學幼兒教育學系助理教授）

專論

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

文章

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編

王俞鈞（國立嘉義大學專任研究助理）

文字編輯

劉芷吟、許乃方、王芳婷、王一安（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）

封面設計

劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

100234 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）

電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：劉芷吟、許乃方、王一安

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 13 No. 2 February 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)

2024 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
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 Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, National Taitung University)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Yu-Chun Wang (Research Assistant, National Chiayi University)

Text Editors

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.1, Ai-Guo West Road, Taipei, 100234 Taiwan (Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)
Tel: 02-23113040 ext 8422 Fax: 02-23116264
E-mail: ateroffice@gmail.com (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

人才為國家發展的重要基石，近年來，我國在此議題上遭遇兩大重要挑戰。其一為少子化，其二為人才素質必須與國際競爭。針對前述兩大重要挑戰，我國政府積極推動各項教保服務政策，期望能藉由設立充足且優質的幼兒教保機構，一方面鼓勵生育，一方面也提供優質的教保環境，為我國養成具備國際競爭力人才，奠定重要的基礎。簡而言之，擴增幼兒教育的可進性，並同步強化幼兒教保品質，為近年來我國之重要教育政策。在此趨勢下，為提供充足的幼兒教保服務，除增加公立幼兒園之招生名額與推動非營利教保服務機構（同時納入職場互助、部落互助）的設立外，自 107 年起也推動準公共機制，由政府與私立教保服務機構合作，提供準公共幼兒園服務。準公共幼兒園運作迄今已五年有餘，究竟在數量的提供上是否充足？提供的名額之地區分布是否顧及家長需求？教保機構品質是否優良？其餘各層面，如制度規劃、運作機制、發展趨勢與運作成效，皆值得加以探究與評析。

基於前述之緣由，本期以「準公共化幼兒園」為主題，廣邀專家學者、教育行政人員、幼兒教保服務人員及幼兒教保機構經營者，針對此議題加以論述評析。經由教保現場的現象與產生的問題，剖析出問題的成因，並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，「主題評論」部分共收錄八篇，分別針對準公共化幼兒園的政策、品質、經營與地區性的現象，加以評析；「自由評論」部分共收錄 17 篇文章，評論議題多元，包括教師專業發展與評鑑、幼兒教育、技職教育、課程與教學（美感教育與科學教育）、校務評鑑、數位學習與成人教育等，分別針對其所關注的次領域議題深入評論，並提供精闢之見解與建議，供各界人士參考。

感謝所有賜稿者、審稿者、執行編輯王俞鈞，以及所有編務同仁和學會助理的共同參與，使本期得以順利出版。也期待本期之內容，能成為支持讀者們在專業發展路程中的力量。

第十三卷第二期 輪值主編

鄭青青

臺灣教育評論學會理事
國立嘉義大學幼兒教育學系教授

林以凱

臺灣教育評論學會會員
國立臺東大學幼兒教育學系助理教授

本期主題：準公共化幼兒園政策之現況與問題

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 宋明君 準公共化幼兒園政策的長短程效益及未來規劃 / 1
- 徐珮娟 從少子化觀點來探討非營利幼兒園的未來 / 8
- 涂嘉新
陳姿蘭 準公共幼兒園之品質評估 / 11
- 李瑋蓁 平價教保的下一步？以 PFI 模式論準公共幼兒園管理之思考 / 14
- 陳瑋廷
孫扶志 準公共幼兒園政策對園務經營之衝擊與支持 / 17
- 吳光名 準公共化幼兒園政策之現況與問題 / 22
- 洪智倫 過渡期「準」公共化幼兒園政策之我見 / 26
- 沈震東 準公共化幼兒園的緊縮問題－以臺南市為例 / 29

自由評論

- 張德銳 我國與新加坡在中小學教師績效評鑑上的比較與啟示 / 34
- 王金國
田耐青
張心容 參訪紐西蘭中小學之見聞與省思 / 43
- 林聿心 高等教育的新挑戰：招生問題的探討與思考 / 50
- 何仕仁 校務評鑑於學校治理之探究與策略運用 / 55

- 徐嘉鍾 「推動中小學數位學習精進方案」教師面臨之困境與因應之道 / 62
- 阮文彬 從聯合國海洋素養議題看臺灣原住民海洋知識與教育 / 68
- 楊雅晴
黃國銘 職業訓練機構轉型：從傳統到職能導向課程的挑戰與機會 / 74
- 陳欣宜 幼兒園實施幼小轉銜服務現況與問題探討 / 79
- 宋宜庭 幼教雙導師合作教學之困境與解決 / 85
- 戴慧盈 引導提問在幼兒教育中的困境、策略與建議 / 90
- 江承翰 析論教師學習的新興途徑－專業學習網絡 / 94
- 廖沛怡
林玄良 淺談美感教育融入國中生活科技課程之現況及對策 / 103
- 李佳璇 心評人員工作現況與困境之探討－以高雄市為例 / 110
- 石美芳 樂齡新生：青銀共學的發展探討 / 117
- 許加欣 不正向的時代，如何正向管教？－正向管教之省思 / 125
- 黎士鳴
黃毓綦
侯奕慈 跨過海峽來創客－留守兒童夏令營 / 130
- **Wei-Ting Li**
李 偉 廷 Universal and Equal Aspects of Science Education in Taiwan / 136

專論

- 孫台育
林成財 Eisner 藝術批評觀對教學領導之啟發與師培生教學的藝術性探討 / 149

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 173
- 臺灣教育評論月刊第十三卷第三期評論主題背景及撰稿重點說明 / 177
- 臺灣教育評論月刊第十三卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 179
- 臺灣教育評論月刊 2024 年各期主題 / 180
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 181

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 182

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 183

臺灣教育評論學會入會說明 / 187

臺灣教育評論學會入會申請書 / 189

封底

準公共化幼兒園政策的長短程效益及未來規劃

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、楔子：準、準、準

與女友愛情長跑已經五年的天佑，認準了今天是個好日子，準備於餐廳與準岳父岳母見面。準時抵達後，女友家人熱情歡迎這位準女婿。天佑特別挑選一家水準高檔的包廂，並精準的點了幾道準岳父岳母喜歡的菜。準岳父母也很誇天佑貼心。天佑看準時機到來，便開口提及婚嫁之事，並謙問自己是否符合標準。準岳父頻頻點頭，但加問了一句婚後住哪兒啊？買房了沒？準岳母也追問了一句以後有寶寶後誰照顧啊？然這幾個問題彷彿瞄準了天佑的軟肋，因此心虛地說還沒準確規劃此事，並說未來多變，很多事可能沒準。岳父低聲重複說，真的是沒準。

二、備而不準：幼兒園的二難困境

「老師！你覺得我的幼兒園該不該加入準公幼？有些同行都說政府優惠這麼多，不加入準共幼就太傻了！」相信上面這個問題是很多幼教幼保系老師與私立幼兒園主管對話時經常提到的問題。然而這個問題的答案可能任何人回答都「不準」，因為真正的答案在於幼兒園本身是否「有備」而來。但是弔詭的正是幼兒園對於未來各種不確定性的難以「防備」，包括補助政策的快速變化、防疫政策的嚴格與重罰、教保人員的找聘不易、物價通膨的萬物齊漲等，常如忍者刺客般攻其不備的瞬間即至。

在補助政策的快速變化方面，托育補助的名目與金額增加幅度相當快速，適用限制陸續取消，弱勢及中低收入戶更額外加碼。2018年至2022年間已調降三次，每月最高自付額從4,500圓降至3,000圓，依家中胎數等差遞減1,000圓；又依公立幼兒園、非營利幼兒園、準公共幼兒園三種類型遞減1,000圓（行政院公報，2021a）。在這種競相加碼補助的政治氛圍下，不加入準公幼恐有許多家長為節省學費而轉至別家幼兒園。但是若貿然加入準公幼，財務收入的學費上限與財務支出的教職員薪資下限就被綁死，除了經營上幾乎毫無利潤，且容易被當成因補助而起死回生的低廉機構，之後則面臨想精進卻沒錢，想做市場區隔卻難以發展特色的困境。

其次在疫情方面，已有許多調查研究與後設分析研究相繼報導幼兒園所受到的各類影響，實務上疫情也確實對公私立幼兒園的教保服務生態造成衝擊。例如公立幼兒園因必須遵守所有的防疫措施，進而也要求家長配合辦理，使得家長常須因幼兒園停課而請假在家照顧。部分私立幼兒園則因提供了較多的彈性，得以

接收了一些自公幼轉園的幼兒，但也造成了超收的現象。而這也導致檢舉案件及稽查的次數頻增，開罰案例也隨之升高。

在教保人員的找聘不易方面，由於教保服務人員的低薪與高壓力，加上升遷與加薪都有限，使得許多具有教保人員資格者，在工作一段時間後易萌生退意或轉換職場。此外諸如新北幼兒園巴比妥餵藥烏龍事件（臺灣事實查核中心，2023），對於教保人員的工作士氣亦打擊甚大，甚至引發了一波退職潮。各家幼兒園幾乎都有教保人力短缺的狀況下，使得教保人員轉職與流動相當容易，許多私幼的教保員會嘗試出去闖蕩一番，因即使不順利也能再回到幼兒園任職，而此種現象讓教保人力的吃緊更雪上加霜。

面對外部環境的變化迅速，物價又不斷上漲，一旦經營方向失準而資源錯置，便會在招生與經營成本上重挫。因此許多私立幼兒園經營者都在面對不確定的掙扎下心中犯難，對於公共化政策的補助政策，十分想得又猶豫萬分。加入準公幼成了該不該啟動的兩天備案，而真正最後的關鍵往往不是「備」的程度，而是「準不準」的運氣。

三、準而不備：想的到的都點的到(應該啦!)

對於已加入準公幼的幼兒園，也並非從此歲月靜好。跨進準公幼的門檻並不高，主管機關要求的條件僅為收費上限、教保人員薪資、師生比、建物安全、基礎評鑑、教學與課程品質六項，乃準公共教保服務機構的服務契約範本中的基本要件(教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點，2022)。自民國 107 年至今，因違規而被強制終止契約的數量甚少，主動退出的狀況反較常見，此狀況常被批評為政府把關的不嚴，讓父母可能在挑選準公幼時不幸踩雷。然此段期間政策是以普及率當成標竿，其目的乃在緩解父母親的養育重擔，以解決稱為國安危機的少子女化問題。當局將將衝高普及率視為政策首要目標時，犧牲一點教保服務品質可能就成為不得不的暫時妥協。

對於準公共化教保服務政策在普及、平價、近便、及優質四大訴求上面，普及是最容易展現政策成效的指標，而準公共化教保服務的普及狀況，近年亦確實大幅攀升，根據 111 年教育部的教育統計資料（教育部統計處，2023），加入準公幼的私立幼兒園已達全國私幼總園數的 46%。如果加上公立幼兒園和非營利幼兒園，準公共化幼兒園與私立幼兒園已各佔約一半，就讀於準公共化幼兒園的幼兒數也接近整體幼兒數的四成五（教育部國民及學前教育署，2023）。

其次在平價的訴求方面，過去父母焦慮於子女上幼稚園比上大學還貴的狀況，在中央到地方大量經費補助下已獲得紓緩。除了準公共化幼兒園的學費不超

過三千元，就讀私立幼兒園亦有相當多補助，對 2 歲至 6 歲的幼兒，中央政府提供 5,000-7,000 圓的育兒津貼或就學補助，依家中胎數等差遞減 1,000 圓。很多縣市政府亦提供幼兒就學補助，依家戶所得或幼兒園收費狀況而定。如臺北市最高可每學期補助 26,000 圓，臺中市每學期最高補助 15,000 圓。新竹縣則依鄉鎮公所而定，半導體產業興盛之新竹科學園區所在的寶山鄉，每年每名補助 6,000 圓。

在近便性的訴求方面，性平團體與婦女團體亦是公共化教保政策背後的重要利害關係人（stakeholder），其不斷倡議對減低女性在生育養育的壓力上政府應有所作為，以保障女性同時兼顧家庭與職業生涯的權利。具體的主張就是要求政府落實性別平等工作法第二十三條之規定，要求受僱者 100 人以上雇主應設置托兒設施或提供適當之托兒措施（性別平等工作法，2023）。而其中設置托兒設施是由雇主以自行或聯合方式設置托兒服務機構，即所謂的職場互助教保服務中心，其補助包括新幼兒園興建費用 300 萬元及之後每年 50 萬的更新或改善（哺集乳室與托兒設施設置標準及經費補助辦法，2020）。然而根據行政院性別平等會 111 年的統計資料，只有 1.3% 設立職場互助教保服務中心，其餘則是 62.6% 與幼兒園簽約，6.7% 僅發托育津貼，更有三成沒有提供任何托兒措施。而雇主不願意設置職場互助教保服務中心的考量不只是經費，還包括空間不足、幼兒生源不穩定以及教保服務專業累積不易等（行政院重要性別統計資料庫，2023）。

首先在空間不足方面，商業區與工業區寸土寸金，雇主連營運的空間都嫌不足，雖準公共教保服務機構課程與教學品質評估上對職場互助教保服務中心的學習環境規劃便放寬得以免評，但找出通同棟內或一千公尺內大樓內的一大塊樓板空間以滿足幼兒園基本設施設備標準的各項空間規劃，對雇主仍相當為難（職場互助教保服務辦法，2023）。其次，在幼兒生源方面，員工幼兒子女數可能每年都有變化，多數員工並不會因為雇主提供托兒措施就放心多生幾胎。雇主若貿然設立職場互助幼兒園，日後若招生不足則又造成另一種資源的浪費。最後就是教保服務的專業累積不易，目前職場互助教保服務中心大多數都是公家機關所設立，且幾乎是以委辦的形式辦理，而承接的單位多是教保服務的相關協會，而這些協會背後很可能又是私立幼兒園的經營者。很多幼兒園累積了幾十年的經驗，才一步一步的打造出其幼兒園的風格及其專業品質，因此這些職場負責人寧可委外辦理，也不太願意自行聘用教保服務人員來經營職場互助幼兒園。

筆者觀察到聯發科幼兒園的徵聘幼教師的 LinkedIn 及人力銀行廣告已經公告一段時間了，這個臺灣科技業最尖端的 IC 設計公司，營業額和獲利率都名列前茅。所以很願意為了留住寶貴的人才而因應員工托育需求來打造一所幼兒園。這所聯發科幼兒園經媒體報導，不論設備與課程都優質的令人咋舌（黃亞琪，2021）。筆者好奇的想這家公司的頂尖科技人才，會讓子女就讀一個政府 300 萬補助所興建的職場互助教保服務中心嗎？就連臺中市許多幼教集團都接連斥資

上億金額興建新的幼兒園。經查詢後發現聯發科幼兒園其實是一所私立幼兒園，是一間校名很長的「聯發科技股份有限公司職工福利委員會附設新竹市私立聯發科技幼兒園」。聯發科要給員工的不只是近便性，而是準公共化幼兒園政策最困難達成的訴求－「優質」。

雖然教育部訂定了「準公共教保服務機構課程與教學品質自我評估表」（行政院公報，2021b），裡面規範了班級經營、課程規劃與實施及學習環境規劃三大面向，其中學習區規劃、學習區開放天數與時間、幼兒作品展示等指標比較能夠容易量化與評定。然而有些指標必須透過質性方式呈現，如教保服務人員態度、班級常規、幼兒行為輔導、班級文化等，這些指標其實是教保品質上最重要的一環，但當要用這幾項指標進行存優汰劣時，必會有評鑑委員主觀性過高的質疑。而要讓教保服務品質的評鑑具有公信力，需要一段長期的時間逐步建立，其有賴於評鑑委員方和幼兒園方對於指標與資料間相互認定的共識。然而正確的路，雖遠必至，背後則希冀政府有長期規劃與堅定向前的決心。

四、結語

過去六年的準公共幼兒園政策將臺灣的幼托及教保服務生態真實地帶來了很大的改變，雖然也有學者或實務工作者舉出一些倉促實施而導致的亂象，然整體而言對普及、平價、近便教保服務的推進是正向的。然而準公共幼兒園政策的終極目標是全面公共化的教保服務嗎？藉由高度補助為托育及教保服務打造出來的普及、平價和近便，究竟是促進優質？還是犧牲優質？各方觀點並不一致。

有些倡導者認為我們應該以北歐國家為標竿，其托育與教保服務為全世界的模範，其均富與社會福利更令全世界稱羨，然這背後仰賴的是勞動參與率極高（含婦女、年長者、身心障礙者...）且勞工素質良好。但疫情三年後，產業的全球化式微及地緣政治衝突，產業的供應鏈產生大洗牌，加上世界多處戰火頻傳，北歐成了其中很大的苦主，經濟成長率停滯甚至衰退。除了歸咎外部因素，內部因素之一為社會福利造成的排擠作用。臺灣目前的準公共化教保政策主要以補助為主，亦算是一種社會福利，因此也同樣會有類似的排擠作用。如公共化幼兒園的幼兒數增加，自然會排擠到私立幼兒園的幼兒生源。生源變少則形成供需模型中數量變化導致價格的變化，因此目前收費現象的問題，乃部分幼兒園增加許多收費的名目，因其生源減少導致平均成本增加，過去統包在學費或月費內的服務，現在只好都改成額外收費。表面上看起來私幼的學費並無太大變化，實際上則從過去的一口價變成樣樣單點。這個政策排擠作用使得政府對就讀私立幼兒園提供托育與就學津貼的政策美意無法完全實現，包括幼教師與教保員的薪資實際並未調整，教保品質也未因政策補助而有大幅改善。

在準公共化幼兒園政策長短期效益方面，筆者認為可透過統計方法中的「差異中的差異模型」(Difference in Difference Model)進行效益的評估(Conley & Taber, 2005)。Card 和 Krueger (1994) 曾以此模型來評估最低工資政策對國民就業產生的效益，並獲得 2021 年的諾貝爾經濟學獎。這個統計模型分別對政策實施組與未實施組進行第一個時間點的評估，此時二組的起始點可能不同，若要檢視政策產生的效益，則不能只看第二時間點實施組與未實施組的分數差距，而是這個差距再減去政策未實施組的自然變化後的差距，如圖 1 所示(Villa, 2016)。我們期待政策學者及專家與行政機關合作，在準公幼政策上進行對照組的設定或建立，並嚴謹的收集跨時資料，再根據這些資料進行分析，日後在政策效益的評估及未來規劃上方能有科學依據與更加準確。

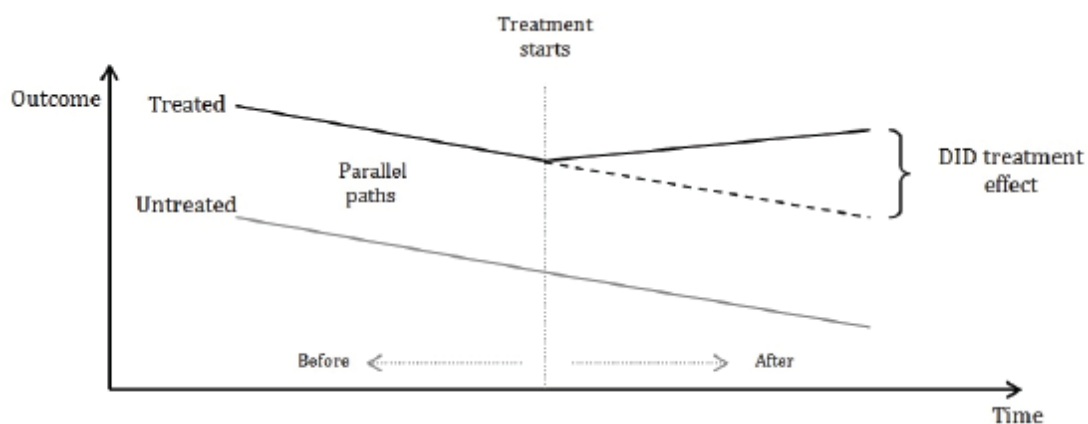


圖 1 「差異中的差異模型」統計模式
資料來源：Villa, J. M. (2016)

然而我們仍應注意這種效益評估通常也只能推論到 95% 或 99% 範圍的群體。在未來規劃方面，常態分佈兩端的需求我們亦不能忽略。其中一端是品質不良的幼兒園，其應該有機制使其淘汰，因適度的汰劣存優有如新陳代謝般有助於健康體質的維持。若準公幼政策讓這些品質不良的幼兒園藉著補貼經費的轉移而繼續招生，反而會讓更多幼兒園過度依賴政府補貼而使得政策效益由正轉負。常態分佈的另外一端則是如聯發科幼兒園這種自發性對優質教保服務投資，這些投資對國家競爭力相當有助益。當今 AI 技術不斷挑戰人類的極限下，擁有突破性科技等於擁有主宰市場與制定規則的權力，頂尖人才為國家創造突破性的科技，國家的生存與發展才能賴以維繫。

綜上所述，教保及托育的公共責任與個人責任，從來都不是簡單的一刀切就能了結，也不是無微不至打造全方位安全網就能得到最好的結果。政策的效益都有其天花板，並非猛藥直下就能藥到病除，而是需要細心觀察與漸次調整，方能愈來愈健康與愈來愈強健。不論準公共化幼兒園政策未來是要朝向「全面化」還是達到「目標水準」，我們期待臺灣托育及教保服務邁出下一步不是隨機漫步，而是不疾不徐地在正確道路上穩步前行。

參考文獻

- 臺灣事實查核中心（2023）。新北板橋某幼兒園疑似餵藥案是「烏龍」？四大 Q&A 釐清爭議點。 https://tfc-taiwan.org.tw/articles/9304?fbclid=IwAR3KrbBH9RmcJyuAp_2UiHfFqmXmuq9gPaxkOubGLPF8ESGMkM3ESyGr_tc
- 行政院（2021a）。每人每月收取費用。行政院公報，27(142)。
- 行政院（2021b）。準公共教保服務機構課程與教學品質自我評估表。行政院公報，27(4)。
- 行政院重要性別統計資料庫（2023）。111年員工規模100人以上事業單位提供托兒所或托兒措施之情形。2023年11月27日取自 <https://statdb.mol.gov.tw/html/svy11/1124021.ods>
- 性別平等工作法（2023）。
- 哺集乳室與托兒設施設置標準及經費補助辦法（2020）。
- 教育部國民及學前教育署（2023）。推動公共化教保供應量6年達25萬，持續精進準公共機制。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=8173297CBBF0EEDD
- 教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點（2022）。
- 教育部統計處（2023）。各縣市幼兒園概況統計。取自 <https://stats.moe.gov.tw/files/city/111/111cityk.ods>
- 黃亞琪（2021）。聯發科幼兒園曝光！免費延長托育、美語舞蹈...公司幫忙帶小孩。今周刊。取自 <https://www.businesstoday.com.tw/article/category/183015/post/202105070010/>
- 職場互助教保服務辦法（2023）。
- Card, David, Krueger, & Alan B. (1994). "Minimum Wages and Employment: A Case Study of the Fast-Food Industry in New Jersey and Pennsylvania". *American Economic Review*. 84(4), 772-793.

- Conley, T., Taber, C. (2005). "Inference with 'Difference in Differences' with a Small Number of Policy Changes". *NBER Technical Working Paper No. 312*. doi:10.3386/t0312

- Villa, J. M. (2016). diff: Simplifying the estimation of difference-in-differences treatment effects. *The Stata Journal* 16(1), 52-71.



從少子化觀點來探討非營利幼兒園的未來

徐珮娟

臺南應用科技大學幼保系專案助理教授

一、前言

少子化及人口老化目前已成為臺灣重大關注議題，陳宛茜（2023）報導中指出，臺灣總生育率（1.07）已是全世界倒數第一，BPM（2023）也指出，每個婦女生育率至少要 2.1 個小孩，才不至於導致人口總數因為世代交替而下降，也就是所謂的人口替代率才不致出現問題，也才不會導致人口的負成長；再加上人口老化，2023 年 10 月底 65 歲以上老人人口已占 18.18%，將近 2 成，也就是將近 5 個人之中會有一個是老人，這也將是造成生產人口的銳減的另外一個重要原因（自由財經，2023）。張憲庭（2005）也提及到少子化現象對於學校教育的經營勢必產生不小的衝擊如學校將面臨關閉或合併，教師與學生的供需失調，教室的閒置與荒廢等問題。蘇岱崙（2022）也提到少子化勢必造成如生員不足、裁校併校等嚴重的學校教育現場問題，勞動人口亦會大量減少以及總扶養比因此增加。

雖然是為了減輕育齡婦女托育費用以鼓勵提高育齡婦女生育的意願而廣設非營利幼兒園，但是根據內政部的統計資料顯示，2023 年累計至十一月底的出生數大約為 12.4 萬，若以教育部的規劃，打算達成 106 年至 109 年期間設置 1,000 班的非營利幼兒園，王兆慶（2022）指出，在 2016 至 2021 期間，大約增加了 200 多間 0 至 2 歲的公托、100 多家的公幼、200 多家的非營利幼兒園，總計公共托育可收托名額估計增加 4 萬左右，若以上述資料推估，當達成 1,000 家的非營利幼兒園，則預估可以託收 8 萬左右，還有原來的公立及私立幼兒園，讓人也不免會捏一把冷汗，到時候會不會真如上述學者所言，不論是何種幼兒園，都將面臨關門及教保員失去工作的狀況，這也是少子化問題衝擊之下難以克服的問題與窘境。

二、非營利幼兒園的重要內涵及可能問題

根據《非營利幼兒園實施辦法》的定義，非營利幼兒園的成立主要是為了提供父母親除了公立幼兒園及私立幼兒園之外的另外一種學前教育的選擇，主要是希望提供家長一個比較優質、平價、確保學前教育品質的幼兒托育環境。許多研究也針對非營利幼兒園有許多面向的探討與著墨，例如從公共政策角度去探究非營利幼兒園的成立與營運（徐千惠，2018），或問題中心取向探究其政策的執行與效果（吳錦惠，2022），也有以家長及教保員角度來探討非營利幼兒園（蔣姿儀，2018），也有學者探究非營利幼兒園的未來（歐姿秀，2016），又或是探討其政策的效益與限制（林俊瑩、張凱程、林志豪，2021），雖然有諸多面向，但實質上，主要著重在幾個重點的探究，例如相關政策、學費、收托條件、學習環境、

師資、薪資福利等條件與公幼及私幼的比較。簡而言之，根據多位學著的研究，可以得到一個大致雷同的結論，非營利幼兒園與公私立幼兒比較起來，其薪資福利是介於公幼與私幼之間，上班時間也是介於公、私立幼兒園之間，以公幼上、下班時間最為正常，四點就可以結束下班，非營利一般到五點下班，但有延長工時之加班費；私幼雖然表定可能是到五點，但實際上常會因運雙薪家庭的需求而有超過表定時間到六點甚或七點（蔣姿儀，2018）。

再則，非營利幼兒園因為沒有需要考量營運成本的問題，所以也比較不需要考量轉嫁利潤在消費者身上的問題（歐姿秀等人，2013）。但若以政策執行面來看非營利幼兒園，林俊瑩、張凱程、林志豪（2021）研究也指出，非營利幼兒園因有許多法令的把關，難免陷入由於政策缺乏彈性、管控過於繁瑣的問題。張益勤（2022）則指出非營利幼兒園的缺點是特殊幼兒是首選對象，一般幼兒需要等到抽籤，收費也較公立幼兒園高，課程內容相對較單一沒有變化。徐千惠（2018）認為，從公共利益而言，私幼的利益長期可能會受非營利幼兒園的影響，連帶也會影響教保人員的工作職涯權益；至於非營利幼兒園本身也會因為續約的不穩定性，對人員的留任產生影響，未來的學前教育生態勢必也受到不小的震盪。招生條件上，蔣姿儀（2018）也敘及到公立幼兒園及非營利幼兒園的招生順序，依序為不利條件幼兒、優先入園幼兒，最後才是一般幼兒。這表示非營利幼兒園可能會成為不利條件幼兒及優先入園幼兒的首要選擇，也意味著教保人員不論是教學內容能否符應一般生及特殊生的需求，一般生及特殊生的生活自理能力建立，甚至對於特殊生的親師溝通上都會面臨更多的挑戰與負擔。

三、結語

綜上所述，可以歸納出少子化可能帶來的衝擊：第一，雖然教育部希望透過長期滾動調整方式，即父母負擔得起學費且該幼兒園能提供良好教養環境的條件之下，藉由非營利幼兒園的模式以協助家長有效因應外在現實問題所造成的少子化問題，但實際上能否因為增加非營利幼兒園的設置而改善少子化問題，效果仍無從得知？第二，如上面提及，由於非營利幼兒園招生順序為不利條件幼兒、優先入園幼兒為先，教保人員在同時要照顧一般生與不利條件幼兒含特殊生，不論是教學上、生活自理上或是不利條件的幼兒的融入，以及可能面臨來自一般生家長與特殊生家長的不同需求或親師溝通，勢必是另外可能產生並需要考量的重點內容；第三，少子化是否也意味著將來教育主管機關可能把幼兒學前教育納入常規的國民義務教育，如果是這樣的話，非營利幼兒園是否也會面臨轉型與裁併的問題，還有相關師資培育的內容如何符應這可能的轉變，也是需要教育高層及早思考討論的問題。

參考文獻

- BPM（2023）。總生育率（TFR）的定義為何？影響何在？取自 <https://bpm.com.tw/explainer/total-fertility-rate-definition/>
- 王兆慶（2022）。少子女化下，還要蓋公共托育嗎？看日本「零待機兒童」目標。親子天下。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5093127>
- 自由財經（2023）。LTN經濟通》臺灣全球倒數第一 無解的難題。自由財經。取自 <https://ec.ltn.com.tw/article/breakingnews/4507422>
- 吳錦惠（2022）。運用「問題中心取向的政策分析模式」探究非營利幼兒園政策執行與評估。臺灣教育評論月刊，11(11)，1-5。
- 林俊瑩、張凱程、林志豪（2021）。臺灣地區非營利幼兒園的政策效果與侷限。臺北市立大學學報，53，23-42。
- 徐千惠（2018）。從公共政策之角度思考非營利幼兒園的設立與營運。臺灣教育評論月刊，7(7)，16-19。
- 張益勤（2022）。什麼是非營利幼兒園？學費多少？可以延托嗎？親子天下。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5066690>
- 陳宛茜（2023）。臺灣生育率全球倒數第一...救少子化靠人工生殖法修法惹議。倡議+。取自 <https://ubrand.udn.com/ubrand/story/12117/7623966>
- 歐姿秀、陳淑琦、李淑惠（2013）。非營利幼兒園應有之核心價值。國教新知，60(4)，49-58。doi:10.6701/TEEJ.201312_60(4).0005
- 蔣姿儀（2018）。從教保服務人員與家長之觀點談非營利幼兒園。臺灣教育評論月刊，7(7)，4-12。
- 蘇岱崙（2022）。少子化是什麼？臺灣少子化原因、影響、政策一次看懂。親子天下。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5093362>



準公共幼兒園之品質評估

涂嘉新

國立臺灣師範大學幼兒與家庭科學學系博士候選人

陳姿蘭

中臺科技大學兒童教育暨事業經營系助理教授

一、前言

在評估幼兒園品質時，國外廣受採用的項目包括過程品質與結構品質（Cryer et al., 2002）。過程品質（process quality）是指幼兒園中一切教學及互動過程的品質，主要包括教保服務人員與幼兒的互動、教學活動、以及教學內容等品質；結構品質（structural quality）則主要包含師生比、教師教育程度、教師專業訓練、教師薪資福利等項目（陳雅鈴、高武銓，2011）。研究顯示過程品質與結構品質會相互影響（Vandell, 2002），因此，要擁有良好的品質應同時兼顧「過程」與「結構」為佳。

二、現行準公共幼兒園品質評估問題

近年來少子化的影響，各界愈加重視幼兒園的教保品質，政府推動公共化教保服務時，亦應思考品質確保機制，因此一套能衡量幼兒園品質的工具極為重要。分析準公共幼兒園申請前與執行後的品質評估問題，主要有兩項：(1)申請前的品質評估，雖顧及結構品質和過程品質兩者，但工具缺乏信效度。在申請時，政府藉由審核欲成為準公共的私立幼兒園的收費標準、師生比、教保服務人員薪資，以及是否通過基礎評鑑與公安檢查等，作為結構品質的把關。另藉由「幼兒園課程與教學品質自我評估表」作為過程品質的檢核，但該評估表係自我評量，且未建立信效度，評估項目的代表性與妥適性以及評估結果的準確性較難以受到認同。(2)成為準公共幼兒園後，政府並未設立評估幼兒園品質的機制、邀請專家實際進入幼兒園進行外部人員評鑑或審查，持續追蹤與監控其經營品質。

三、幼兒園品質評估工具介紹

承上所述，國內現行政策中，欲申請成為準公共的幼兒園需先填寫「幼兒園課程與教學品質自我評估表」自我評量，但成為準公化幼兒園後，並未有品質檢核機制持續把關品質。事實上，國內外已陸續發展出檢核幼兒園品質的工具，以確認教保的品質（賴美玟，2020）。國內外常見用來評估幼兒園品質且具有良好信效度的工具有下列幾種：

（一）幼兒學習環境評量表-修訂版

Early Care Environment Rating Scale-Revised, 簡稱 ECERS-R, 由外學者 Harms 和 Clifford (1989) 所編制, 並由國內學者郭李宗文與陳淑芳譯成「幼兒學習環境評量表—修訂版」(2006)。該評量表可以評估空間設施(適切與安全的環境和設備)、個人生活照顧(日常照顧與情感交流)、語—推理(對話與表達)、活動(課程內容與教材豐富多元)、互動(師生及生生情感交流)、作息結構(活動安排的平衡)及家長與教師(家園關係、教師生理需求、專業需求)等過程品質與結構品質面向。

（二）學前方案品質評估

Preschool Program Quality Assessment (「學前方案品質評估」), 簡稱 PQA。PQA 是由高瞻教育研究基金會開發的評量工具, 在美國備受好評, 用於評估學前機構的品質 (High/Scope Educational Research Foundation, 2003; Halle et al., 2010)。該評估表的內涵兼具過程品質與結構品質, 過程品質包含學習環境(安全健康與多元豐富的學習環境)、例行性活動(日常作息的安排)、成人與兒童的互動(師生交流溝通、溫暖關懷氛圍、支持幼兒探索學習與解決問題), 以及課程計劃與評量(課程模式、幼兒學習記錄與評量)等四個構面。結構品質包括家長參與和家庭服務(家長參與幼兒園決策、家長參與及分享幼兒活動等)、員工資質及人員發展(人員專業背景、支援與監督人員、在職訓練等), 以及方案管理(方案評估、營運政策與程序、方案資金充足性等)三個主要構面。

（三）幼兒園課程與教學評估表

「幼兒園課程與教學評估表」(Preschool Curriculum and Instruction Rating Scale, 2022) 係國教署委託林佩蓉教授團隊編製, 可以評估學習環境規劃、班級經營及課程規劃與實施三個主要構面。主要構面之下可以評估的項目說明如下: (1)學習環境規劃, 可評估學習區整體規劃、學習區教師角色及各學習環境規劃等項目; (2)班級經營, 可評估作息規劃、師生及同儕關係的增進、常規的制定與執行、幼兒適應問或困難的輔導、班級文化的形成、親師關係的建立與經營等項目; (3)課程規劃與實施, 可評估課程與教學規劃、教學實施、學習評量與教學評鑑等項目。此評估表主要評量幼兒園的過程品質。

四、結語

上述幼兒園品質評估工具均著重評量過程品質, 顯見過程品質在評估幼兒園品質時的重要關鍵; 然也有過程與結構兼具的評估工具。筆者建議評估準公共化

幼兒園之品質時，宜兼採過程品質及結構品質，較能全面檢核幼兒園整體品質。結構品質可檢核的項目如：師生比如何？教室團體人數為何？教保服務人員的教育程度？教保服務人員每年接受專業訓練的時數？以及教保服務人員的薪資福利是否符合規定？綜合而言，幼兒園品質由過程品質與結構品質所組成，這兩種品質高度相關且交互影響（Vandell, 2002）。建議政府在檢視準公共化幼兒園品質時，可以同時考量過程品質及結構品質，並邀請專家進行外部人員評鑑或審查，長期追蹤其品質，以更周全地、持續地檢核幼兒園之品質。

參考文獻

- 陳雅鈴、高武銓（2011）。屏東縣中低收入戶幼兒就讀之幼托園所其結構品質與過程品質關係之探討。《教育心理學報》，42(3)，401-421。取自 <https://doi.org/10.6251/BEP.20090827>
- 賴美玟（2020）。幼兒園兩歲班教保品質評估指標之探討。《耕莘學報》，18，32-42。取自 <https://www.airtilibrary.com/Article/Detail?DocID=18100961-202012-202105250008-202105250008-32-42>
- Cryer, D., Tietze, W., & Wessels, H. (2002). Parents' perceptions of their children's child care: A cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 259-277. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00148-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00148-5)
- Harms, T., & Clifford, R. (1989). *Family Day Care Rating Scale*. New York: Teachers College Press.
- High/Scope Educational Research Foundation (2003). *Preschool Program Quality Assessment, 2nd ed (PQA) Administration Manual*. High/Scope Press: Ypsilanti, MI.
- Halle, T., Whittaker, V., & Anderson, R. (2010). *Quality in Early Childhood Care and Education Settings: A Compendium of Measure*. Washington, DC.
- Vandell, D. L. (2002). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90009-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90009-5)



平價教保的下一步？ 以 PFI 模式論準公共幼兒園管理之思考

李瑋綦

桃園市新屋區笨港國小附設幼兒園教師

一、前言

準公共幼兒園之出現，乃是因短時間內公共化幼兒園難大量成長，但又為了能儘速減輕家長的育兒費用，提高生育意願，因此在公共化教保服務比率較低的地區，與一定品質的私立幼兒園合作，而這些合作的幼兒園即為準公共幼兒園，園所只要符合「收費數額」、「教保服務人員薪資」、「基礎評鑑」、「建物公共安全」、「教保生師比」、「教保服務品質」以上 6 項要件，將可與政府合作，成為「準公共幼兒園」，以快速擴展平價就學的名額，增加家長選擇平價幼兒園的機會，因此，近年投入大量公帑用於準公共幼兒園，從教育部所屬 110 年度單位預算評估報告（<https://www.ly.gov.tw/Pages/List.aspx?nodeid=44184>）110 年度預算 8,632,000,000 元來建置準公共化機制，至 111 學年累計有 1,859 元（占全國私幼總園數的 46%）。

近年來行政院促進民間參與公共建設推動小組，其公共建設範圍可涵蓋日常各領域，同時也要求各機關辦理公共建設計畫時，應優先評估適用促參之可行性，而我國促進民間參與公共建設，必須依《促進民間參與公共建設法》（下稱促參法）辦理，內容具體規範主管機關、主辦機關、公共建設類別及民間參與公共建設方式等內容，因此，準公共幼兒園政策乃為政府投入大量經費跟私立業者進行合作，透過大量公帑支出讓準公共幼兒園提供平價教保服務，但卻無相呼應之品質管理機制，近來也有多所準公共幼兒有不當管教等違法事件，因此，當目前政府每年投入大量經費與私立幼兒園合作提供教保服務時，應思考將準公共幼兒園視為我國促進民間參與公共建設類型的一種，以促參觀點及精神來思考準公共幼兒園政策之存續及下一步推行的方向，期待該政策能發揮最大效益。

二、PFI（Private Finance Initiative）模式

PFI（Private Finance Initiative）之特性，乃指政府與民間業者簽訂長期契約，讓民間參與，向民間機構購買民眾所需要的公共服務，以獲取民間機構提供符合需求之公共服務，且需具有公帑節省之價值（Value for Money），當營運後依服務品質、績效予以付款，故，政府應提出其成果規範、績效評估及付款機制，此三項要素相互影響，為 PFI 之特色及執行時的關鍵因素，所以，民間機構所提供之服務成果應依循規相關規定，政府藉由績效考評，評估簽約來檢視民間機構所提供之服務品質，再依績效評估之結果執行付款機制、決定付款金額，因此付款機

制應需搭配相關服務價值與品質的檢視，確保採 PFI 模式的合理性。

三、以 PFI 模式思考準公共幼兒園的管理與效能

政府建置準公共化機制投入經費已達數百億元，但目前僅以《教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點》來進行申辦與管理，對於大量公部門經費投入補助修繕私人園所、購置教學設備，吸收原本私立業者應投入之經營成本，但目前卻無相關優化品質管理機制，故，應以促參觀點及精神來思考準公共幼兒園政策之存續，以完善園所簽約與履約機制並強化財務之效能。

本文以促參法精神進行管理故應參酌公私部門協力 PFI（Private Finance Initiative）模式來更進一步思考規劃營運及管理機制，讓準公共幼兒園不僅僅只有平價，更應有效運用公帑引領幼兒園進行根本體質的改善，提供符應時代的幼兒優質教保服務。

（一）再行評估公帑節省之價值（Value for Money）

政府推行準公共幼兒園機制之初衷，乃為短時間內公共化幼兒園尚難大量成長，在公共化教保服務比率仍有不足的地區，與私立幼兒園合作挹注經費，但，該政策推行前是否評估過其合作機制之預期效益與其階段性任務之區間？是否能讓準公共幼兒園之間也能良性競爭，促成社會價值之最大化？更應模擬評估未來數年計畫之預期成效，檢視政府財政負擔能力，以及規劃合宜的退場機制，避免勞民又傷財。

（二）執行履約管理與究責機制

現制下履約監督的究責機制薄弱，政府為管理者，必須履行其監督義務，但以《教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點》第 19 條，當準公共幼兒園因違反相關法令且情節重大者才被解除契約，對於履約失敗的責任歸屬問題並未追究，而公部門所投入之常態性補助經費、續約補助等等，未見由準公共幼兒園進行補償的義務條款，目前較為相關的「履約管理」規定，僅在地方政府輔導訪查，未見履約監督的究責規約，如何能期待準公共幼兒園能秉持幼教專業經營並且能將政府挹注之大量經費運用於幼兒與教保服務人員身上？或可參考《政府採購法》第 63 條：採購契約應訂明一方執行錯誤、不實或管理不善，致他方遭受損害之責任，令政府能依約責罰與求償，也令參與合作之準公共幼兒園不存僥倖心態，而政府也能投入經費之餘同時令部分合作幼兒園進行課程轉型，提升幼兒學習品質。

（三）導入專業管理機制

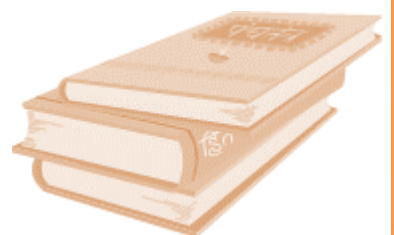
強化財務效能監管及要求公共服務品質，目前我國非營利幼兒園已有較為完備的財務與品質控管機制，除地方政府管轄外，也會有專業團隊執行到園檢查及績效考評機制，準公共幼兒園雖與非營利幼兒園之公私合作機制不同，但可針對合作項目，「收費數額」、「教保服務人員薪資」、「基礎評鑑」、「建物公共安全」、「教保生師比」、「教保服務品質」等面向規劃合宜指標，每年進行專家團隊到園的品質檢核，成為續約以及增刪補助金額比例之依據，落實 PFI 的營運管理效能，讓公帑的投入能順勢帶領機構教保服務品質的提升，以切合時代脈動。

四、結語

政府經費投入皆應帶有品質提升、產業轉型之思考，以利各方產業能永續經營，幼兒教保服務亦然，適者生存、不適者淘汰，也是產業轉型現象之一，未來如何透過建置準公共幼兒園的機制下，透過大量經費的挹注，順勢提升教保服務品質，不論公私，臺灣幼兒教育不應只有「平價」，而應更具「優質」，才是推動準公共幼兒園最大的價值與意義

參考文獻

- 王子安、林貴貞、高瑞琪（2013）。民間參與新型服務模式初探－以 PFI 提供長期照護為例。《中華技術期刊》，100，190-203。
- 財政部（2021）。《協助各機關推動民間參與公共建設計畫（111 年-114 年）》。
- 立法院（2010）。「促進民間參與公共建設」公益維護問題初探。取自 <https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6586&pid=84097>
- 黃明聖（2013）。公共建設財務策略規劃：PFI 制度。《主計月刊》，695，46-54。



準公共幼兒園政策對園務經營之衝擊與支持

陳璋廷

朝陽科技大學幼兒保育系研究生

孫扶志

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

一、前言

臺灣近年面臨少子化日益嚴重，2012 年生育率 1.27，2018 年更下探至 1.05（行政院，2023）；2021 年美國中情局發表一份全球總合生育率預測報告，其中臺灣的生育率竟然名列全世界 227 個國家和地區生育率倒數第一（BBC NEWS 中文，2021）；此外房價過高年輕族群難以置產，種種因素導致新一代年輕家長不敢生也不敢養的困境，因此少子化已是不容忽視的國安問題。教育部、衛福部與各部會合作於 2018 推行「我國少子女化對策計畫」，期待藉由公私協力推動公共托育量能提升，推動「擴展平價教保服務」、「減輕家長負擔」作為核心目標的公共化政策，同年度於 15 縣市優先執行「準公共幼兒園」，私立幼兒園若符合《準公共教保服務作業要點》第三條之收費數額、教保服務人員薪資、通過基礎評鑑、公共安全檢查、師生比、教保服務品質，即可向地方政府申請加入（全國法規資料庫，2023）。準公共幼兒園出現不只提高公共托育比率，而是與政府合作，以夥伴關係共同提供家長更多元且優質的就讀選擇，截至 111 學年度準公共幼兒園提供已逾 21 萬個就讀名額（行政院，2023）。

作者為準公共幼兒園經營者，公共化政策的出現，的確為部分私立幼兒園減輕許多招生壓力，提升了教保服務人員薪資待遇，減輕了許多受薪家庭的育兒負擔。準公共幼兒園收費數額，依幼兒胎次定額繳費如下表 1：

表 1 111 學年度準公共幼兒園收費數額表

幼兒胎次	家長每月繳費數額（臺幣 元）
第一胎	3000
第二胎	2000
第三胎	1000

資料來源：我國少子女化對策計畫 107-113

然而中央積極推動公共化政策中，除原有的公立附設幼兒園，更廣設非營利幼兒園與職場互助教保服務中心（112 學年度全國幼兒園結構如下表 2），使得預計 2024 年全臺 3,000 班的公共幼兒園目標提前於 2022 年達標，然而原本良善的擴大公共化托育政策，卻對本就難以尋覓師資的私幼職場現況帶來更大的衝擊。以下茲針對準公共政策對私立幼兒園之支持與經營衝擊，深入分析如下。

表 2 112 學年度全國幼兒園結構

幼兒園類型	公立	非營利	職場互助教保服務中心	準公共	私立
數量（間）	2,545	383	124	1,947	2,092
百分比	35.9%	5.4%	1.7%	27.5%	29.5%

資料來源：全國教保資訊網，2023

二、準公共政策對私立幼兒園之支持

準公共幼兒園的簽訂，為幼兒園、教保服務人員、家長提供之支持如下：

（一）教學環境得以改善

《準公共教保服務作業要點》第十五條，制訂機構於履約期間得以依照契約簽訂收托人數申請常態性補助，為幼兒園提供改善教學環境、增添設施設備的機會，藉以優化教學品質；亦或是辦理親職講座、課程輔導等，以提升現場教學效能。

（二）改善教保服務人員之薪資水平

《準公共教保服務作業要點》訂定教保服務人員調薪機制，行政院宣布 2023 年 1 月 1 日起每月調升 1,000 元，因此第一年起薪 30,000 元，於同一單位任職滿三年薪資 33,000 元，任職滿六年薪資 36,000 元，明確的薪資級距為教保服務人員提供透明且穩定保障，因年資累積的調薪機制，使私幼教保服務人員之福利得到優化與保障。

（三）提高家長送托意願

學費支出多寡，是家長選擇教保機構的重要經濟考量，私立幼兒園需考量地區差異與營運成本，因此收費標準與公共化幼兒園有極大的落差。而準公共幼兒園針對家長依胎次繳費補助，大為減輕家長經濟負擔，提供更多平價優質的幼托機構選擇，不必再為了擠不進公立幼兒園而擔憂。

三、準公共幼兒園經營衝擊

準公共幼兒園政策的出現，雖為教保服務人員明訂薪資待遇、降低家長對選擇幼兒園的擔憂，然與此同時，政策層面未能及時反應現場需求，以及資訊傳播錯誤造成家長的誤解等，皆對經營層面帶來隱憂，分析如下：

（一）對「補助」的誤解

私立幼兒園收費結構乃由每學期之註冊費與每月繳收之月費組成，準公共幼兒園則以全學期平均月收費為基準採計，家長依據幼兒胎次定額繳交費用，差額由教育部每學期分次撥款至幼兒園，並依當學期實際收托幼兒人數與其應繳交數額，於每學期末核結補足差額或繳回餘款。但民間團體與家長普遍將「教育部協助支付」與「教育部補助準公共幼兒園」劃上等號，當前契約期間，幼兒園並不會因為家長的定額收費繳交提高收入，甚至可能因為準公共機制定額的收費上限，造成學費收入不足產生虧損，進而對幼兒園經營產生影響。其次準公共得依規定申請常態性補助，用以提升教學品質與環境，在經費項目用途受限，且逐筆皆須依據科目辦理核銷限制下，即便如此杯水車薪的補助款，仍須背負政府圖利業者的負面輿論，令人不勝唏噓。

（二）行政作業繁瑣

幼兒園本就存在對主管機關核備文書、協助家長辦理補助或理賠申請，以及每年幼兒園疫苗施打與視力檢測、特教行政等各項業務之義務，相關行政事務本就是五花八門，而準公共常態性補助，雖能為幼兒園帶來招生助益，但往往申請期間緊迫、核銷流程繁瑣且等待撥付期程冗長，倘若當期業務承辦窗口異動且未提供明確範本下，更容易造成錯誤而一再補件、反覆來回修正等程序，在幼兒園人力有限下，徒增行政業務負擔。學前幼兒隨時需要教保服務人員從旁協助，日常保育工作需要面面俱到，若需配合主管機關不定時處理與教學無關之行政業務，且又未能針對掌管幼教行政業務之承辦人員專責培訓或銜接，徒增園所困擾，教保與行政工作兩頭燒，該如何給老師帶來成就與使命感（顏卉青，2019）？

（三）薪資低於公共化幼兒園，難以吸引新血與留才

儘管準公共幼兒園訂有三階段薪資級距，自 2023 年 1 月 1 日起各級距調升 1,000 元，但相較非營利幼兒園自 2021 年教保員起薪已來到 31,060 元，2022 年起更一口氣提升至 37,627 元，並訂有多達 20 級的調薪機制，招聘優質教保服務人員的起始點，準公共幼兒園已輸於起跑點。

雖然 2018 年準公共幼兒園第一期契約簽訂，為當時教保服務人員提供年資累計的薪資級距，但超過 7,000 元的起薪差距，將無法吸引新進教保服務人員加入，僅三階段的級距調薪，更無法顯現出久任以及突出的個人能力與表現。準公共幼兒園之經營本就需業者自行負擔營運成本，包括建物維護、租金、軟硬體設備折舊更新、人事薪資給付與三節福利...，即使想提供員工更為優渥的薪資，但在現有萬物齊漲、學費調漲機制又多所限制之情況下，仍心有餘而力不足。甚者，

自 2023 年 3 月 1 日起《幼兒教育及照顧法》修法，針對不當管教、不當對待全面加重罰則，因為「一粒屎打壞一鍋粥」，教保服務人員在「有功無賞打破要賠」的高張力、高壓力職場下，低薪又不友善的社會氛圍怎能留住師資？當機構徵才、留才、用才皆面臨困境時，又該如何穩定師資與教學品質（蘇慧菁，2022）？

四、結語與建議

「我國少子女化對策計畫」自 2018 年執行至今，對於家長、教保服務人員及園所經營者，皆產生多面向的影響，尤其在提升教保與教學品質尤有成效。作為幼兒教育工作者的一份子，當中最樂見的，則是幼兒成為政策推動的最大受益者，然考量對園務經營支持與衝擊的平衡，以下建議提供參考：

（一）提供大眾正向且正確的托育補助訊息並尊重教保專業

上述提及「補助」是長久以來未曾間斷的議題，政策執行時準公共幼兒園做為合作夥伴，為家長提供平價、優質的教保選擇，卻在談及收費時各種「不該補助私立幼兒園」、「準公共幼兒園拿取教育部最多補助」、「不該圖利業者」等蜚語不斷帶來的負面影響，政府應予以中立、正向的資訊釐清平反，以激勵幼兒園從業團體之組織氣氛，減少優質經營者與教保服務人員的挫敗感。

此外，當前資訊傳遞迅速的 E 世代，家長常以網路社群評價做為選擇幼兒園的依據，各類幼兒就學與育兒經驗分享文章比比皆是，部分帶有情緒及主觀意識強烈言論，也經常出現對現場專業教保服務人員產生誤解與質疑，但其正確性有待商榷。因此對此主管機關若能不定期邀請學界與業界專家，協辦相關育兒課程或親子活動，鼓勵家長參與，藉此傳遞正確教養觀念及尊重教保專業，減少對教保服務人員以訛傳訛的質疑，並提升對幼教專業領域的肯定與重視。

（二）廣聽建(諫)言進行政策的滾動式修正

1. 友善行政办理流程

準公共各項常態性補助，目的旨在回饋於幼兒與教學現場，為減少因辦理行政業務延宕的時間，讓教保服務人員能更專注於班級幼兒，主管機關或地方局處應提供適當的辦理窗口與申請期限，透過研習統一作業流程培訓，並於辦理前提供範本減少錯誤，進而降低幼兒園行政壓力與負擔。

2. 從多元面向支持教保服務人員提升工作價值

準公共幼兒園當前僅有的薪資級距，已無法符合優秀教保服務人員的留任，

建議應輔導並補助，比照非營利幼兒園採用考核制度，提供全心投入在幼兒的教保服務人員更適切的薪資待遇，使其每年都有機會爭取福利，促進自我提升與自我肯定，方能將教保工作視為安身立命的志業。

就經營層面，建議幼兒園業者應藉由政府針對準公共幼兒園之常態性補助，持續改善幼教現場環境，營造正向的組織氣氛，使幼兒能在良好的環境成長學習，讓教保服務人員更能在豐富的教學資源下，盡情發揮自身的教保專業。

3. 呼應薪資提升調整收費數額

準公共契約期間幼兒園不得調整收費數額，若能為準公共幼兒園之教保服務人員提供每年調薪機會，應給予幼兒園調整收費數額之彈性，使幼兒園足以支付教保服務人員增長之薪資水準，讓幼兒園得以持續優化師資福利，而家長端持續以定額繳費，差額由教育部補助支付，因此調升之費用並不會轉嫁至家長。

目前我國公共化幼兒園與教保機構占比為 43%，已超越行政院 2016 年提出希望在 2020 年達到 40%之量能（公私比 4：6），加入準公共幼兒園後則可來到 70.5%（公私比 7：3），當前持續大舉建置非營利與職場互助教保服務中心，在大量托育補助經費挹注之少子化態勢仍無法緩解下，是否會造成僧多粥少皆吃不飽的局面（私立幼兒園倒閉潮？非營利與教保中心關閉潮？）？或者是否該將有限的資源運用在現有的幼兒園，為學前幼兒提供更美好的學習與未來？值得產官學等相關幼教決策機構好好省思。

參考文獻

- 全國法規資料庫（2023）。教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點。
- 全國教保資訊網（2023）。教育部。
- 行政院（2023）。我國少子女化對策計畫107-113。
- 顏卉青（2019）。教保服務人員兼任行政之壓力與解決之道。臺灣教育評論月刊，8(12)，134-139。
- 蘇慧菁（2022）。從學校財團法人看教保公共化政策與實務。臺灣教育評論月刊，11(11)，6-10。
- BBC NEWS中文（2021）。臺灣生育率「全球倒數第一」政府推優惠措施前景仍不樂觀。取自<https://www.bbc.com/zhongwen/trad/5763839>

準公共化幼兒園政策之現況與問題

吳光名

國立嘉義大學幼兒教育學系助理教授

準公共化幼兒園執行至今已有一段時間，對幼兒教育環境產生很大的影響。政府投入大量資金在這個領域，在提升私立幼兒園之幼兒保育品質、教保服務人員薪資提升讓幼教（保）系畢業同學有意願重新選擇回到幼教現場、改善幼兒園教學設施、貼補家長降低部分學費負擔，讓家長能負擔的起較高水準的幼兒教育，讓不同經濟背景之幼兒享受較高品質的幼兒教育等方面讓臺灣家長有很深的感受，然而準公共化幼兒園在經營上亦有一些問題是需要更新和改進的，最近和幾位準公共化幼兒園長、主任、教師和相關人員討論這個議題後，歸納出提升準公共化幼兒園兩個重要問題：(1)教育質量是最重要的，讓人才能進入職場及讓人才能留在職場。(2)準公共化幼兒園的執行成效的討論，茲分析如下，提供準公共化幼兒園參考。

一、提高教育質量和師培校系密切合作

雖然幼教工作環境已有改善，但是，師培大學的畢業生仍以公立幼兒園為首要考量，進入準公共化幼兒園服務仍是排在後面。因此，準公共化幼兒的師資來源和提升現有師資的水準是要持續努力的。讓師培大學及幼兒保育系畢業生有更強意願進入職場。建議準公共化幼兒園可和師資培育及保育大學密切合作，讓師培機構所培養出來符合現代教育需求的幼兒教育(保育)師資，有發揮能力的地方。另一方面讓準公共化幼兒園的現有的師資有在職進修的管道。具體的作法：

1. 建立積極的合作機制確保有效溝通和協作，讓學生可在實際環境中獲得豐富的教學經驗。
2. 大學端可以提供最新的教學理論和研究成果，提供教學資源和活動設計，使教育師資能夠更好地應對現實教學挑戰。
3. 共同開發專業發展計劃為現有和未來的教育師資提供相關的培訓和進修機會。
4. 共同開發課程設計、教材編撰等，以確保教育師資所學的理论知識與實際應用相結合。

二、鼓勵師培及幼兒保育系學生加入準公共化幼兒園

1. 提供優厚的福利待遇：提供有競爭力的薪資水平、福利和其他激勵措施，使師培及幼兒保育系學生在經濟和生活條件上感到有吸引力。

2. 提供專業發展機會：提供豐富的專業發展機會，讓使師培及幼兒保育系學生能夠不斷提升自己的專業水平。
3. 建立支持體系：創建一個良好的支持體系，包括導師、同事和管理層的支持，以協助師培生適應新的工作環境，解決問題，並促進工作滿意度。
4. 建立積極的工作氛圍：創建一個積極的工作氛圍，提供有趣和具有挑戰性的工作任務，讓使師培及幼兒保育系學生在工作中感到有成就感。
5. 提供職業晉升機會：提供明確的職業晉升機會，讓使師培及幼兒保育系學生看到在幼兒園工作的未來發展空間，進而提高參與的動機。
6. 鼓勵幼兒園之教保服務人員進修，如讓保育員參加幼教專班的師資培訓課程以協助其通過教師甄試以提升能力取得合格老師的資格。
7. 鼓勵報考幼教幼保碩士在職專班提高學識能力。

三、幼兒園本身之教保服務人員應建立共同的目標

1. 共同追求優質教育：準公共化幼兒園和教保服務人員都應該共同追求優質教育的目標，以確保幼兒在學習和成長過程中得到全面的支持。
2. 教育理念的一致性：幼兒園和教保服務人員教師可以通過定期的活動，如工作坊等的磨合形成是一致的教育理念，完成共同的目標。
3. 提供支持成長團體：應該提供教保服務人員所需的支持，如建立學習資料庫，以提升教學能力。
4. 共同參與家長互動：教保服務人員應該多與家長的互動，使家長和學校之間有良好的溝通管道。
5. 建立積極的學校文化：幼兒園和教保服務人員的關係應該有助於建立一種積極、合作和進取的校風。這有助於提高工作滿意度，吸引優秀的教師加入教育團隊。
6. 隨時召開學習觀摩會議：教保服務人員應參與教學觀摩會議，使教學內容符合幼兒的發展需求和興趣。
7. 相互尊重和信任：幼兒園應建立在相互尊重和信任的基礎上的關係。這有助於創造一個積極的工作環境，促進共同的成就。
8. 持續的反饋機制：提供給教保服務人員持續的反映意見的機制，協助教師專業發展。

確保幼兒獲得高質量教育的關鍵，應該建立幼兒園全體教保服務人員之共同的價值觀和教育理念的基礎上，通過互相支持，幼兒方可得到最佳的學習體驗，激發幼兒的學習，同時也提升了教師的能力。

另一個重要議題是準公共化幼兒園的實施成效：

(一) 準公共化幼兒園的學費較低，這是政府提供的部分資助，這對家庭的經濟會產生實質影響。政府是否亦可提供準公共化幼兒園額外的補助和優惠政策，以提高辦學品質。但是更要檢視的是政府提供的資助是否合理，是否有助於提高教育的品質。將來要面對的是政府資金不足及有效管理準公共化幼兒園教育品質的問題。

(二) 家長對準公共化幼兒園的滿意度

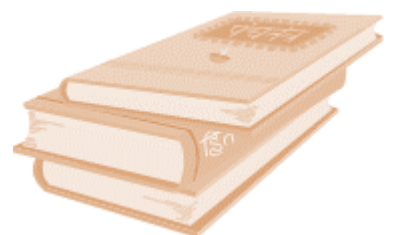
1. 家長的滿意度是準公共化成效的重要指標：建議幼兒園能針家長設計簡潔易懂的調查問卷，包括對幼兒園的教保品質、園所安全、親師溝通管道師資滿意度等指標蒐集資料。
2. 組成和家長面對面溝通之任務小組：定期舉辦面談或小組討論，邀請家長分享他們的意見和建議。這種方式可以提供更深入的洞察，並有助於理解滿意度背後的原因。
3. 線上反饋系統：創建多個線上平台，如臉書、Line 或 Instagram 群組，讓家長能夠隨時提供反饋。這樣可以方便他們在忙碌的日程中分享他們的感受，也有助於時時跟進問題和改進方案。
4. 邀請家長參與校園活動：邀請參與學校的活動，如家長會議、社區活動等，參與程度可能是一個間接的滿意度指標。
5. 提升家長之留園意願：觀察家長的留園意願是滿意度的一個指標。
6. 請家長提供對幼兒園的建議：家長對幼兒園的意見有助於指導提升滿意度的具體措施。
7. 學習成果分享：定期分享孩子的學習成果，包括學習活動等，這有助於家長了解孩子在幼兒園的發展情況。

這些方法可交互使用，提供對幼兒園的滿意度評估。通過持續的反饋和溝通，學校可以更好地理解家長的需求，改進其服務，提高滿意度。

(三) 建立準公共化幼兒園的與社區的關係，評估社區對幼兒園教學與服務模式的支持程度及對社區的影響。

(四) 通過逐年評鑑確保準公共化發展指標的執行成效，確保品質也可淘汰品質不佳的幼兒園。

總體而言，準公共化幼兒園可提供較高品質的幼兒教育亦可兼顧社會公平的功能。亦能連結家長、社區共榮發展以促進教育機會的普及。因此邀請優秀人才加入及持續培養這些人才是重要任務。為讓準公共化幼兒園的功能能有效發揮，完善的協助與督考制度亦是重要的做法，讓我們一起努力。



過渡期「準」公共化幼兒園政策之我見

洪智倫

中臺科技大學文教事業經營研究所副教授

一、前言

為減緩少子女化現象，營造友善育兒環境，提供年輕父母最大之育兒後盾，以達到「改善教保人員薪資」、「穩定教保服務品質」及「提高生育率」等政策目標，行政院自 2018 年 7 月核定推動「我國少子女化對策計畫」，對於 6 歲以下幼兒教育及照護，以「增加平價名額」、「降低就學費用」、「發放育兒津貼」為策略（行政院，2018）；同年，除 6 都，有 15 縣市先行試辦「準公共幼兒園」，亦即，私立幼兒園若符合《準公共教保服務作業要點》第三條之收費數額、教保服務人員薪資、通過基礎評鑑及公共安全檢查、符合師生比與教保服務品質等，即可向地方政府申請加入「準公共幼兒園」（準公共教保服務作業要點，2022）。並於 2021 年 1 月納入「0-6 歲國家一起養」政策，2023 年 1 月起，更取消育兒津貼排富及 5 歲須就學始予補助之限制，適時調整策略擴大協助，讓育兒家庭獲得更全面的照顧。

然而，教育部在推動準公共幼兒園時，曾表示準公共機制只是公幼擴充過程的過渡措施，但從教育部每年大幅提升準公共幼兒園的經費補助，甚至已直逼擴大公立幼兒園的預算，這將會是值得深思的議題。根據審計部（2023）中央政府總決算審核報告指出，近二成準公幼曾因教保服務人員未具資格、超收幼童或費用等事由遭裁罰，並有因同一違規事由遭裁罰 3 次以上。同時，兒童福利聯盟（2023）針對育有 0 至 6 歲子女的家長，進行網路問卷調查，從 1,532 份有效問卷中發現，家長對公立幼兒園的滿意度最高，而對準公共化幼兒園的滿意度最低，再者，有超過六成的家長同意「準公幼是領政府補助的幼兒園，品質有保證」；超過九成五的家長同意「準公幼領取政府補助，政府應要監督它的品質」。調查中亦發現，準公幼存在不少問題，如家長認為準公幼的照顧不佳情形以「孩子的餐點不夠吃或是吃得不好」比率最高，其次為「有違規，但不清楚具體狀況」，及「頻繁地一直換老師」等。

綜上，針對過渡期的「準」公共幼兒園實施數年來，究竟帶來了哪些利與弊？

二、準公共幼兒園政策現象與反思

準公共幼兒園自 2018 年核定推動，其平價教保之政策，實施初期的確讓加入準公共機制的幼兒園旗下之教保員薪資得以提升，同時，每年提供之補助金額，給予加入準公共制度的幼兒園，增添設施設備、改善教學環境；再者，也提供了許多欲就讀公立幼兒園，卻因名額有限，無法就讀之家長更多元的選擇。

但，實施數年來，根據親子天下（2021）訪談幼教專家、學者及幼兒家長，發現準公幼存在簽約門檻寬鬆、缺乏嚴謹的監督機制及退場機制曖昧不明等問題，在筆者實際參與幼兒園評鑑輔導，也發現上述問題之存在，再者，根據上述審計部（2023）的中央政府總決算審核報告，及兒童福利聯盟（2023）的調查報告，加上筆者訪談各地幼教協會組織理事長或參與準公共幼兒園業者，也多所怨言，例如：參與準公共幼兒園相關文書繁瑣、薪資級距不足且起薪低，導致難以留才及收費無法反應各地差異等問題。

（一）替代父母亦應是「過渡期」

曾和幾時，讓家長趨之若鶩，抽籤都抽不到的公幼，近年來竟發生招生不足的窘境，此時，竟有幼教人宣稱，是因為公幼只留校 8 小時，才造成招生出缺，要求補助課後留園。其實，學校教育是家庭教育的延伸及補充，保母及教保員永遠無法替代父母，當政府在研擬提升生育率之餘，應考量目前臺灣普遍存在低薪、工時長、物價上漲的經濟問題，而不是一味地鼓勵生育，卻由所謂的「替代父母」來照護。

（二）進場門檻低及缺乏嚴謹的監督機制

私立幼兒園只要符合《準公共教保服務作業要點》第三條的 6 項規定，即可向地方政府申請加入「準公共幼兒園」，但上述的 6 項標準是經營幼兒園之基本要求，被當作簽約門檻實在太低；同時加入後，準公共幼兒園所獲得的補助經費是不需做財報、不需公開經費流向，同時，申請的課程輔導補助，也不需事前寫計畫報告及不需經過審查（親子天下，2021）。

同時，教育部國教署學前教育組組長王慧秋曾表示，準公幼的本質還是私立幼兒園，只是因為該幼兒園跟政府簽約，以提供較平價的教保服務，政府對準公幼的相關管理機制，不會因此有所差異。因此，教育部不會考慮另立準公幼評鑑機制，原因在於希望簡化行政作業程序，倘若為準公幼訂定專門評鑑基準，將會造成行政現場負擔，也將降低私幼加入準公共政策的意願（董容慈、簡毅慧，2020）。

（三）退場機制不明

根據審計部（2023）中央政府總決算審核報告指出，近二成準公幼曾因教保服務人員未具資格、超收幼童或費用等事由遭裁罰，並有因同一違規事由遭裁罰 3 次以上。同時，依照《準公共教保服務作業要點》，準公共幼兒園違規後，經限期改善「三次」後仍未改善，或「屢次」違反規定者，地方政府得在下一個學年

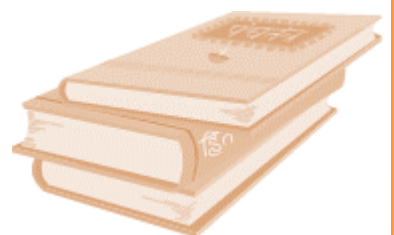
度解約，但從全國教保網的資料發現，許多準公共幼兒園多次違規卻仍在準公幼的名單中。

三、結語

初期準公共幼兒園的出現，的確降低家長之育兒負擔，穩定教保服務人員薪資福利，以公私協力角度而言，主管機關能以較低的經費，更有效率地擴展公共托育，將有限的資源最大化的運用。但實施數年來，不管是有子女就讀準公共幼兒園的家長、加入準公共幼兒園的業者及參與地方評鑑的學者們都一一點出準公共幼兒園存在的問題，誠如教育部在推動準公共幼兒園初期，即表示準公共機制只是公幼擴充過程的過渡措施，應往建置真正的公共化托育機制努力，在未全面設置真正公共化托育機制前，應對目前之準公共幼兒園業者所遭遇之問題，廣聽建言找尋解決之道，同時，也應明訂準公共幼兒園嚴格的進場及退場機制，建立有效的監督管理機制，以確保此過渡期準公共幼兒園之教保服務品質。

參考文獻

- 行政院（2018）。**我國少子女化對策計畫**。臺北市：作者。
- 兒童福利聯盟（2023）。**2023臺灣育兒現況調查報告-幼兒園篇**。取自 https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2593
- 準公共教保服務作業要點（2022）。**全國法規資料庫**。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001795>
- 親子天下（2021）。準公幼只衝簽約量，不顧品質？學者建議3解方。**親子天下**。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5091096>
- 審計部（2023）。**中華民國112年度中央政府總預算案審查總報告**。取自 [887a682d-103e-4f56-a64e-a7ac87f36a9b.pdf](https://www.audit.gov.tw/Content.aspx?id=887a682d-103e-4f56-a64e-a7ac87f36a9b)
- 董容慈、簡毅慧（2020）。違法幼兒園現形記，24%違規園所是準公幼，教部：標準等同私幼。**新聞實驗室**。取自 <https://newslab.pts.org.tw/news/297>



準公共化幼兒園的緊縮問題－以臺南市為例

沈震東

國立成功大學教育研究所學生

一、前言

學前教育的快速蓬勃發展，代表著整體國家對於教育扎根的重視及學齡前學習的關注，準公共化幼兒園的政策萌芽在於公立幼兒園招收時常供不應求，因此家長只能選擇將孩子送往私立幼兒園或自行托顧，其中私立幼兒園學費往往高過於公立幼兒園許多，因此年輕的家庭更期待政府能夠有所作為，而在這樣的背景下，政府便研擬學前教育的平價方案，能夠快速的將收託率量能提升到最高，解決學前教育的供給不足的問題，有學者的研究指出，日本學前教育改革具體方向為擴大幼兒教育機構的教學作用、為所有適齡兒童提供教育機會、提高幼稚園教師素質和專業水平、提高家庭和社區的教育力、設立幼保一體化的綜合機構、強化幼稚園和保育所的合作、強化幼稚園和小學的銜接以提高幼稚教育和小學教育的質量；因此日本推動教保一體化，另設「幼保連攜認定幼稚園」，其中日本政府對於民營認定幼稚園，在教保人員資格、機構經營和軟硬體設備等項目，須比照公立機構的標準，如此才能領取國家經費補助（李宜麟、楊思偉，2017）；更與「收費費用」、「教師及教保員薪資」、「基礎評鑑」、「建物公共安全」、「師生比」及「教保服務品質」的六項指標依照政府明定教育相關規定的「準公共化幼兒園」來相呼應；可發現日本幼兒教育透過幼托整合政策推動，想達成教育資源公平合理分配、提高教育品質等目的，並試圖解決小家庭化、資訊化造成的教育問題，卻發現經費不足、民營機構專任人力短缺及職務負荷量大的問題，臺灣準公共化政策較日本更與民間合作，因此臺灣平價幼兒教育更快速普及，反之日本卻尚未有所解方。

現今面臨少子化的極大挑戰，臺南的公立幼兒園招收不滿的情況下，未來在臺南辦理準公共化幼兒園的評鑑標準及相關補助難度是否迅速提升，更影響到整體臺南準公共化幼兒園的政策推動。

二、臺南準公共化幼兒園近況

自從行政院自107年7月推動核定「我國少子女對策計畫」，完善對於6歲以下孩童之照顧及教育，採取「增加平價名額」、「降低就學費用」及「發放育兒津貼」三大推動政策後，更要求縣市政府鼓勵私立幼兒園轉型成為準公共化幼兒園，然而事隔多年之後普遍全臺灣公立幼兒園招收率逐漸下滑，審計部對公共化幼兒園的招生率下降進行要求改善，近年來少子化的原因外，而全臺更大興土木的規劃公立幼兒園及國小附設幼兒園，影響準公共化幼兒園員額數，更預計至113年幼兒入園率達72%，其中臺南積極增設公共化及準公共化幼兒園，截至111年底

止，獲教育部核定補助新建19所公共化幼兒園（如圖1所示），大幅提升平價幼兒園數量及收托人數，經統計111學年度臺南市轄內各類幼兒園計有584所，按類型區分為公立225所、非營利15所、職場互助教保服務中心6所、準公共176所、私立162所，入園率約87.03%（審計部，2023）。但準公共化及公立之幼兒園還是有所差異，因此臺南市政府教育局開始推動學校的特色化及延後收托的平價化，更訂有「臺南市公立幼兒園辦理課後留園服務推動計畫」，於學期間下午4點後及寒暑假規劃辦理課後照顧，補足現行教保服務時間之不足，教育部國教署更對各縣市政府要求針對未來準公共化幼兒園申請逐漸緊縮，更針對現在所核定的準公共化幼兒園進行評鑑的強化，希冀透過評鑑的要求及審核機制，讓準公共化幼兒園能夠有退場機制及逐漸提高準公共化幼兒園的品質。

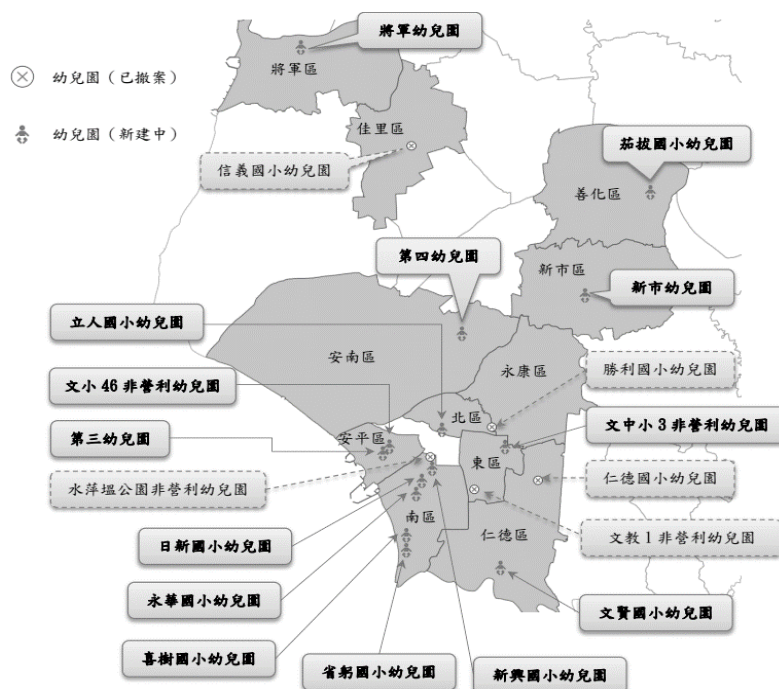


圖 1 臺南市新建公共化幼兒園地圖

資料來源：審計部（2023a）

其中教育部更對臺南市政府教育局轄下之準公共化幼兒園在112學年度《準公共教保服務機構申請及審核作業要點》中提到經盤整全國各鄉（鎮、市、區）之公共化及平價供應量，各地區可提供之平價就學名額仍有差異，112學年度開始除平價比率未達70%地區仍有增加參與園數之需求外，不開放私立幼兒園申請加入準公共教保服務機構之作業（教育部，2023）；可發現教育部國教署學前組開始限制各縣市政府的準公共化幼兒園申請，更代表少子化導致準公共化幼兒園的供給過量，從一開始教育部鼓勵各縣市政府極力推動，轉向成緊縮及給予縣市政府評鑑權限來審核準公共教保服務機構。

臺南市準公共化幼兒園的推動，有鑑於推動之初時的公幼確實供不應求，至

今過了多年之後，臺南市教育局針對公立幼兒園開始大力要求以便宜收費延後收托方案及研發特色化課程來增加競爭力，因此中央教育部國教署學前組的評鑑壓力及外在的公幼招收不利，顯見臺南市準公共化幼兒園式微的可能性逐漸提高。

三、臺南準公共化幼兒園之建議

在112年審計部之資料來看，臺南市公立幼兒園的招生不力，雖然可以發現準公共化幼兒園仍有優勢，其臺南市56所公幼招生未達6成，但11所公幼鄰近的準公共化幼兒園及私立幼兒園卻招生率高達9成（如圖2所示），但臺南市教育局開始推動「臺南市公立幼兒園辦理課後留園服務推動計畫」，因此可想而知，便是要來開始慢慢影響準公共化的招生員額數，從臺南市準公共化幼兒園的優勢，包含寒暑假的收托服務、延後托育服務、創新教育的教學及收托年紀下降至2歲，然而現今臺南市政府教育局也開始進行政策推動來挽救公立幼兒園招收不力之狀況，更要求幼教老師研發特色化延托方案；臺南市準公共化幼兒園更應該要思考自身的未來可能發展性，以準公共化幼兒園方面；對經營準公共化幼兒園而言，除了保障薪資及待遇的基礎問題外，更要求新求變的來讓該準公共化幼兒園受到青睞及吸引，更透過研討會及課後互相觀課及議課的方式來讓自身的教學能力更有創造力及發展性，更注重增加親師生溝通能力，其教師師生比降低及教師教學能力提升，以面對少子化的挑戰，更加以結合在地幼兒相關輔導團體來整合評鑑及輔導，展現其教學品質及特色化；對家長及孩童而言，建議可以增加自身課程及班級經營的注重，增設多元的特色遊戲空間及配合時下關注的學習能力，讓家長放心在班級上的孩童學習狀況；而對於整體主管機關評鑑的部分，理應嚴正以待的符合規準及要求，但同時更應該要求符合之準公共化幼兒園進行表揚，更讓家長能夠了解配合政府政策之優良準公共化幼兒園。

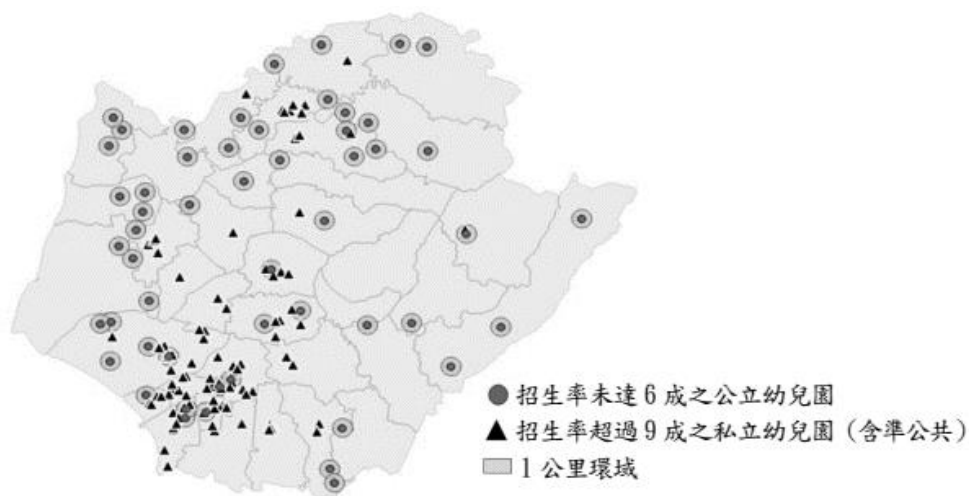


圖2 臺南市招生率偏低公幼鄰近招收高之私立幼兒園狀況

資料來源：審計部（2023b）

四、結論

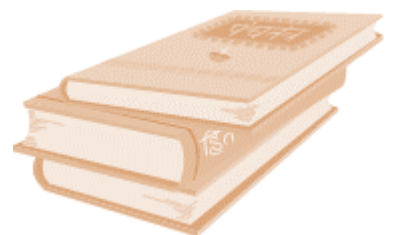
遙想臺灣教育政策的歷史脈絡，從以前便開始有一鄉一國中之政策，然而偏鄉便開始鼓勵私立學校興辦，但用代用國中之方式來補助給予學校應有之經費，其中在退場機制的輔導，逐漸開始輔導回歸成私立學校，從一開始的接受教育部補助，逐漸開始成為地方首屈一指的私立明星學校。

少子化的國安議題，讓學前教育的幼兒園產生質變，曾經協助過公立幼兒園供不應求的準公共化幼兒園又該何去何從，從2018年至今，卻面臨可能逐漸淘汰的機制，面臨招收員額數的困難；而為政者更應該要思考如何將準公共化幼兒園的政策能夠權衡加以協助實為需要思考之重要課題。

參考文獻

- 教育部、衛生福利部、勞動部、內政部、國防部、財政部、經濟部、國家科學及技術委員會、交通部、行政院人事行政總處、國家發展委員會（2023）。我國少子女化對策計畫（107年-113年）（核定本）。取自 <https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43D445C4DFE5464D17E839FDAF499C77D597937B3A3C6E65E5AE46BEF8133F24E1B654874483208C0851E1FE7515A386C1B76849C3B66F412ED&n=CC4A4B99E0FAC4E58183268CFFB70EF4EA3A1ECE6CC63BAA0676884D5B00127D9B98CC5F009B09CB06A7BAE9F08F6556474FB119C6A6F55AC690F46B819FBBDF2CDE4E11A817B069&icon=..pdf>
- 審計部（2023a）。中華民國 111 年度臺南市總決算暨附屬單位決算及綜計表審核報告，乙，43-44。
- 審計部（2023b）。中華民國 111 年度臺南市總決算暨附屬單位決算及綜計表審核報告，乙，42-43。
- 楊思緯、李宜麟（2017）。日本幼稚教育現況與挑戰之初探。臺灣教育評論月刊，6(8)，77-85。
- 黃榆婷（2021）。準公共化幼兒園之問題與解決策略。臺灣教育評論月刊，10(3)，171-176。
- 林俊明（2022）。家長不再愛公幼？臺南今年公幼缺額進 4 成。民視新聞台。取自 <https://ynews.page.link/JgJV>

- 謝進盛、鄭惠仁（2023）。南市公幼首度招生不足 教育局祭這些方案扳頹勢。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/7326/7358283>
- 溫正衡（2023）。臺南公幼爭招生 課後可留園至 18 時。公共電視台。取自 <https://news.pts.org.tw/article/632710>



我國與新加坡在中小學教師績效評鑑上的比較與啟示

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

一、前言

教師評鑑就其功能而言，可以分為以促進教師專業發展為目的之專業發展導向教師評鑑，以及以評估教師績效表現的教師績效評鑑（teacher performance evaluation）。教師績效評鑑，也稱為教師評估或教師考核，是在教育機構中使用的一個系統性過程，用於評估教師在工作各個方面的表現，主要目的在評鑑教師的專業表現績效，作為確保教育品質，以及作為人事決定的依據（劉春榮，2003）。

我國行之有年的「教師成績考核」（teacher performance appraisal）便是一種典型的教師績效評鑑。1947年，以臺灣省行政長官令制定之「臺灣省各級學校教職員成績考核辦法」，是為臺灣省教師考核辦法的開端，1971年教育部訂頒「公立學校教職員考績辦法」是為我國中央政府正式制定法規，考核學校教職員之始，有關教師績效表現的考核，迄今仍是政府及社會各界所關心的課題。現行公立中小學教師成績考核辦法之內涵，依據教育部2021年7月28日修正發布之「公立高級中等以下學校教師成績考核辦法」，共24條。

然教師成績考核在臺灣實施七十餘年來，屢被批評考核制度流於形式，祇要請事病假不超過14日以上，幾乎人人考核為四條一款之「甲等」，這種對於工作表現不同，但是考核結果卻沒有區別的成績考核制度，已失去激勵與督促教師表現的作用（李奉儒，2006；林志成，2002；秦夢群、張嘉原，2007；張德銳，2004，2012；顏國樑，2003）。由於教師成績考核制度成效不佳，再加上我國素無具有法源基礎的專業發展導向教師評鑑，是故建立一個完整且具有實質成效的教師評鑑體系，乃成為國內專家學者所關注的教育改革議題之一。

反觀，在教育成效享譽國際的新加坡，其教師績效評鑑就落實多了。許宛琪與甄曉蘭（2015）指出，新加坡是一個自然資源非常欠缺的島國，但能在近幾十年快速發展並獲得全球矚目，最大的原因就是非常重視教育，且新加坡教育部（Ministry of Education, MOE）自2000年以來開始進行一連串的教師績效評鑑改革，其中尤以2005年全面推動以教師能力本位（competency-based）的「提升表現管理系統」（Enhanced Performance Management System, EPMS），取得相當卓越的成就。許宛琪與甄曉蘭所蒐集的訪談資料結果顯示，一般教師對於EPMS評鑑系統的看法趨正向回應，並無顯著之抗拒，大多表示能接受EPMS的評鑑程序及內容，認為系統更具專業性、更能反映教育實務工作者應有的表現，並能支援職業三軌教師的專業發展。

為改善我國的教師績效評鑑，本文茲就評鑑目的、評鑑規準、評鑑運作過程、評鑑方法、評鑑結果的應用等五方面就兩國的教師績效評鑑加以比較。

二、我國與新加坡在教師績效評鑑上的比較

（一）新加坡的教師績效評鑑

1. 評鑑目的

新加坡教育部於 2001 年 4 月正式提出與實施「教育服務專業發展與生涯規劃方案」(Education Service Professional Development And Career Plan, 簡稱 Edu-Pac), 改革原有的教師專業生涯發展架構、薪資結構、教師評鑑制度, 其中 Edu-Pac 方案主要提出一個新的教師專業生涯發展架構, 為教師的職業生涯發展提供了職業三軌, 包括:「教學軌道」(teaching track)、「領導軌道」(leader track) 與「高級專家軌道」(senior specialist track), 職業三軌各有其專業生涯發展順序與職業階梯 (career ladder), 其中, 教學軌道分為一般教師 (general teacher)、高級教師 (senior teacher)、特級教師 (master teacher)、領導教師 (lead teacher) 及主要特級教師 (principal master teacher) 等五個不同的階梯, 而領導軌道和高級專家軌道則分別有八個階梯和五個階梯 (許宛琪、甄曉蘭, 2015; MOE, 2023)。

新加坡的 EPMS 的目的, 除了主要作為教師生涯晉階的考核之用外, 也給予表現績效不同的教師給予不等的績效獎金, 以及處理不適任教師, 另外評鑑結果對教師的回饋, 可以促進教師的專業發展 (許宛琪、甄曉蘭, 2015)。是故, 新加坡的 EPMS 是一個獎懲性與發展性兼具的績效評鑑體系 (洪榮炎, 2016)。

2. 評鑑規準

饒明元 (2013) 指出, EPMS 的規準係採教學能力模式, 主要是由 5 叢集能力和 13 關鍵能力組成, 五叢集能力包括一個核心能力「培育健全的兒童」(nurturing the whole child) 和四個主要能力叢集, 分別為「培養知識」(cultivating knowledge)、「贏得心智」(winning hearts and minds)、「與他人合作」(working with others) 及「了解自我與他人」(knowing self and others), 各能力叢集下各包含 2 至 4 項相關的關鍵能力, 例如「培養知識」此一能力叢集之下, 包括「科目精熟」、「分析思考」、「主動性」、「教學創意」等 4 項關鍵能力; 「贏得心智」此一能力叢集下, 包括「了解教育環境」、「協助他人發展」等 2 項關鍵能力。

3. 評鑑運作過程

EPMS 的運作分成三個階段，即計劃、指導及評鑑，適用於所有中小學教師。各階段的主要的評鑑與輔導內涵如下（許宛琪、甄曉蘭，2015）：

(1) 年初「計劃」階段

EPMS 主要採取「目標管理法」，在年初時，每位教師需結合自己的工作任務，設定未來一年的工作目標。此外，教師也必須根據自身發展需求，擬訂個人專業培訓與成長計畫。教師擬訂計畫後，便與自己的督導者（通常為受評教師的直接主管）開會討論，確認教師擬訂的計畫是否緊密與部門、學校、教育部的目標、使命、願景及價值觀相結合。

(2) 年中「指導」回饋階段

新加坡中小學除了教師申請進階為外部評鑑外，每年度的教師評鑑主要進行校內的教師評鑑與輔導，提供適時的支持與協助。在整個年度，督導者在平時即會監督與觀察教師在個人工作目標與能力目標上的表現進程，並經常與教師溝通及討論，在其需要的時候提供協助與支持。在年中時，則會召開一個正式的訪談，針對教師工作表現提供建設性的批判與支持性的回饋，以幫助教師在下半年度有更優秀的表現。

(3) 年末「評鑑」階段

督導者在年終評鑑階段會召開正式會議與教師面談，主要討論及評鑑兩個部分，一為教師「平時工作表現評鑑」，檢視教師實際表現與工作計畫表現的符合程度；二為對教師「個人發展潛能評估」，以發掘教師的潛能，幫助教師進一步規劃生涯進階的途徑。

最後，在整個評鑑工作完成之後，由校長、副校長、部門主任等組成學校評鑑委員會召開閉門會議，根據多元評鑑資訊的來源，對全校教師的表現進行統一的排名，將教師依序分為 A、B、C、D、E 五個等級，各等級有其名額比例，將決定教師個人的聘任、職業三軌晉升以及年度績效獎金，是故教師排名是非常保密，並不對外公佈。

4. 評鑑方法

在評鑑人員上，除了教師自我評鑑之外，主要還是由督導者主導整個評鑑過程，另外亦設計有第三方的檢核者（countersign officer）評鑑。檢核者必須是比被評鑑的教師更高一職務的人，提供督導者之外的觀點，讓整個評鑑歷程更為公

平與嚴謹，也更具有彈性的空間（洪榮炎，2016；許宛琪、甄曉蘭，2015）。

在平時的工作表現評鑑方面，它是根據觀察教師平時工作的表現，給予評估，檢視教師平時工作表現與其所設定的工作計畫和目標的落差，教師輔導員及督導者都會與教師進行會談、討論，並提供持續性的回饋與建言，教師可以了解自己本身能力不足的地方及教學缺失，並進行專業進修和教學改進，以提升教學品質（洪榮炎，2016）。其中，督導者所進行的會談較具有官方色彩和實質的影響力。

年終的評鑑資料來源則更為多元，主要為督導者根據個人平時的觀察及訪談，並參考協助輔導該位教師的高級教師、級主任或科主任的意見，做出對於教師表現的評鑑外，另外還有教師個人的自我評鑑及第三位檢核者的檢視與評論（洪榮炎，2016；許宛琪、甄曉蘭，2015）。

5. 評鑑結果的應用

許宛琪與甄曉蘭（2015）指出，EPMS 評鑑結果的應用主要有三：

(1) 做為教師聘任或解聘的依據

新加坡依評鑑結果依既定比例的教師分別排列到 A、B、C、D、E 五個等級的範圍之中，一般而言，A 級占教師總人數的 5%，B 級占 25%，C 級占 65%，D、E 級占 5%，排名最後的 E 級教師沒有硬性規定比例，但不超過 5%，績效評鑑中獲得 A、B、C 等級的教師可以直接獲得聘任，如果考核為 D 級，學校會對該教師指出問題所在，提出改進要求。如果連續兩年沒有改進，都是 D 級，學校將會勸其辭職，而被評為 E 級的教師，通常學校會再給半年的考察期，如仍無改進，則上報教育部依法律程序進行解聘。

(2) 教師職業三軌職務晉升的參考

新加坡教師在職務晉升上，主要參考前三年的 EPMS 工作表現評鑑結果。新加坡教師晉升時要經過教師本人申請，校長推薦，校群督導、其他學校校長及教育部相關人員的審查和面試，核准後才能獲得晉升，其過程相當的嚴謹，但也因此確保了進階教師的素質，提高教師的專業形象與地位。

(3) 決定教師年度績效獎金的發放

被評為 A 級教師可以得到 3 個月的績效獎金，B 級教師可得到 2-2.5 個月的績效獎金，C 級教師可得到 1-1.5 個月的績效獎金，而 D、E 級教師則沒有績效獎金。

（二）臺灣的教師成績考核

我國的教師成績考核是目前唯一有法律依據的教師評鑑機制。現行《公立高級中等以下學校教師成績考核辦法》（以下簡稱本辦法）係 2021 年 07 月 28 日所修正公布的，其法源基礎係《高級中等教育法》第三十三條及《國民教育法》第十八條第二項之規定訂定之。

1. 評鑑目的

教師成績考核的目的在決定受考核教師可否晉本薪或年功薪，以及依表現績效給與績效獎金。

2. 評鑑規準

依本辦法第 4 條之規定教師之年終成績考核，應按其教學、輔導管教、服務、品德及處理行政等情形，共分為四條三款，其中四條一款（即甲等）之規準如下：(1)按課表上課，教法優良，進度適宜，成績卓著。(2)輔導管教工作得法，效果良好。(3)服務熱誠，對校務能切實配合。(4)事病假併計在十四日以下，並依照規定補課或請人代課。(5)品德良好，能作為學生表率。(6)專心服務，未違反主管機關有關兼課兼職規定。(7)按時上下課，無曠課、曠職紀錄。(8)未受任何刑事、懲戒處分及行政懲處。但受行政懲處而於同一學年度經獎懲相抵者，不在此限。

3. 評鑑運作過程

依本辦法，教師成績考核的實施程序如下。

- (1) 組織考核委員會：辦理教師成績考核，高級中等學校應組成考核會；國民小學及國民中學應組成考核委員會（以下併稱考核會）。考核會由委員九人至十七人組成，除掌理教務、學生事務、輔導、人事業務之單位主管及教師會代表一人為當然委員外，其餘由本校教師票選產生，並由委員互推一人為主席，任期一年。
- (2) 由考核委員會召開會議進行初核：於初核之前，學校人事人員應將各項應用表件填妥，並檢附有關資料送考核委員會初核。在審查時，尚需審查受考核人平時紀錄、工作成績、勤惰資料、品德生活記錄、獎懲及其他應考核事項。考核的類型有平時考核、年終考核兩種。

- (3) 由校長進行覆核：考核會完成初核，應報請校長覆核，校長對初核結果有不同意見時，應敘明理由交回復議，對復議結果仍不同意時，得變更之。
- (4) 將考核結果送交主管教育行政機關核定：教師年終成績考核及另予成績考核結果，應於每年九月三十日前分別列冊報主管機關核定。
- (5) 通知：教師成績考核經核定後，應由學校以書面通知受考核教師，並附記不服者提起救濟之方法、期間、受理機關。
- (6) 執行：教師成績考核結果應自次學年度八月一日執行。

4. 評鑑方法

教師成績考核的類型有平時考核、年終考核兩種。教師之平時考核，應隨時根據具體事實，詳加記錄；其有合於第二項獎懲基準之情形者，應予以獎勵或懲處。獎勵分記大功、記功、嘉獎；懲處分記大過、記過、申誡。在年終成績考核方面，人事人員辦理教師成績考核前，應將各項應用表件詳細填妥，並檢附有關資料送考核會初核。

5. 評鑑結果處理

考核會依書面考核結果，決定教師可否晉本薪或年功薪，以及依教師績效表現等第，給與一個月或半個月的績效獎金或留支原薪。

(三) 新加坡與臺灣教師績效評鑑的比較

茲將新加坡與臺灣在教師績效評鑑之比較如表 1。

表 1 新加坡與臺灣在教師績效評鑑之比較

比較項目	新加坡	臺灣
評鑑目的	教師生涯晉階、給予績效獎金、處理不適任教師、促進教師的專業發展。	晉本薪或年功薪、給與績效獎金。
評鑑規準	採教學能力模式，主要是由 5 叢集能力和 13 關鍵能力組成。	教學、輔導管教、服務、品德、處理行政、事病假。
評鑑運作過程	採計劃、指導及評鑑三階段，每階段的設計相當嚴謹。	無計劃與指導階段，僅詳細規定評鑑階段。
評鑑方法	1.評鑑者有教師自我評鑑、督導者評鑑、檢核者評鑑、學校評鑑委員會評鑑。 2.評鑑方法多元，主要為平時的觀察、	1.評鑑者由考核會進行評鑑，校長覆核。 2.評鑑方法單一，採書面評鑑方式。

	訪談、教師同仁的反應意見，另外還有第三位檢核者的檢視與評論。	
評鑑結果的應用	教師評鑑的等級有比例規定，做為教師聘任或解聘、教師生涯晉涯、給予績效獎金的依據。	教師評鑑的等級無比例規定，除請假超過日數外，幾乎人人得甲等，並順利晉本薪並取得一個月的績效獎金。

資料來源：作者自行整理。

由上述比較可知，我國的教師成績考核與新加坡的教師績效評鑑皆是強調教師工作表現的評鑑，其目的皆在決定教師績效獎金、皆由評鑑委員會做教師績效表現的決策。唯不同的有以下各點：

1. 新加坡的教師績效評鑑之目的，不僅限於教師績效獎金的決定，主要是作為教師生涯進階以及不適任教師處理之用。
2. 新加坡的教師績效評鑑規準，強調在教學上 5 個叢集能力和 13 個關鍵能力所組成的教學標準，而我國的教師成績考核規準則包含教學、輔導管教、服務、品德、處理行政、事病假等。
3. 新加坡的教師績效評鑑採計劃、指導及評鑑三階段，每階段的設計皆相當嚴謹，而我國的教師成績考核僅有評鑑一個階段。
4. 新加坡的教師績效評鑑的評鑑者涵蓋教師自我評鑑、督導者評鑑、檢核者評鑑、學校評鑑委員會評鑑，而我國的教師成績考核則僅有考核會初核，校長做覆核。
5. 新加坡的教師績效評鑑的評鑑方法多元，應用觀察、訪談、教師同仁的反應意見，另外還有第三位檢核者的檢視與評論，而我國的教師成績考核則僅有書面審核。
6. 新加坡的教師績效評鑑的等級有比例規定，做為教師聘任或解聘、教師生涯晉涯、給予績效獎金的依據，而我國的教師成績考核等級無比例規定，除請假超過日數外，幾乎人人得甲等，已違背了綜核名實的原則。

三、新加坡的經驗對我國教師績效評鑑的啟示

從新加坡經驗，可以獲得下列幾點可以學習的地方：

- (一) 教師成績考核的目的除決定教師的績效獎金的多寡之外，應依國情的發展，做為教師生涯進階、以及不適任教師處理的依據。不適任教師處理係家長團體長期關心的問題，而教師生涯進階，則有助於教師的專業化。就教師生涯進階制度而言，我國並沒有建立，以致於教師在初任教職所承擔的教學任務和權責，和其退休前所承擔者幾乎沒有什麼不同，而導致了三個不良的後果：

第一，對於那些久任教職且教學成效良好的教師，並沒有獲得適當的肯定，並激勵其持續精進與擔任教師領導的工作；第二，對於那些久任教職但不求進步的教師，缺乏向上提升的鞭策作用；第三，由於教師過於重視眼前的權益，將使教師保守性太濃，前瞻性不足。有鑑及此，如何規劃建構一個適合國情的教師生涯進階制度，係教育部責無旁貸的任務之一。

(二) 教師成績考核規準應符應教師專業標準。我國教育部業已於 2016 年 2 月 15 日以臺教師（三）字第 1050018281 號函發布為「中華民國教師專業標準指引」，內含十個專業標準（張德銳，2017）。是故我國教師成績考核的規準應依此一專業標準加以修訂，加強教師在課程設計與教學、班級經營與輔導、專業精進與責任的表現與成效，方能符應「標準本位教師評鑑」的國際發展趨勢。

(三) 在教師成績考核程序上，應採計劃、指導及評鑑三階段，每階段的設計要嚴謹且符合學理，才能真正達成教師績效評鑑的目的與功能。

(四) 在評鑑人員的設計上，要有教師自我評鑑，此外，督導者評鑑是評鑑的核心人物，另外透過第三方的檢核者評鑑，可以確保評鑑的正確性和彈性。

(五) 在評鑑方法上，要摒棄書面審查的單一評鑑方式，改採觀察、晤談、教學檔案、教師表現反應、書面審查等多元的方式。

(六) 如有可能應將教師成績考核的等級設有比例的規定，但比例的規定宜有適當的彈性，以減低固定比例的缺失（如各校教師表現不盡相同卻硬性分配固定的獎懲比例、增加教師之間的競爭壓力等），如不便更動現狀，以免影響教師的權益，則建議在現狀下，加設特殊績效獎金的規定，讓全校教師總人數 5% 的表現特別優秀的教師可以獲得 1.5-2 個月的特殊績效獎金（程煒庭，2020），俾一方面激勵教師工作士氣，另一方面經由特殊績效獎金的設置，便利校務的革新與發展。

四、結語

總之，我國教師成績考核制度須考察國情以及借鏡新加坡等先進國家的作法與經驗，再重新規劃與執行嚴謹且周延的評鑑目的、規準、運作過程、方法、結果應用及配套措施。在規劃與執行的過程中，要取得行政人員、教師團體與家長團體等利害關係人的接納、認同與支持，才有可能順利推動教師成績考核新制，達成制度應有的目的與功能。

參考文獻

- 李奉儒（2006）。國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啟示。**教育研究與發展**，2(3)，193-216。
- 林志成（2002）。授能導向的專業發展評鑑。**教育政策論壇**，5(2)，81-101。
- 洪榮炎（2016）。日本、新加坡、中國大陸與臺灣中小學教師評鑑制度比較研究（未出版之碩士論文）。臺中市：國立臺中教育大學。
- 秦夢群、張嘉原（2007）。中小學教師成績考核制度與問題分析。**教育研究月刊**，158，115-124。
- 許宛琪、甄曉蘭（2015）促進教師表現與專業能力發展之評鑑機制：新加坡經驗。**學校行政雙月刊**，96，118-142。
- 程煒庭（2020）。公立高級中等以下學校教師成績考核的問題與改善。**臺灣教育評論月刊**，9(6)，104-109。
- 張德銳（2004）。專業發展導向教師評鑑的規劃與推動策略。**教育資料集刊**，29，169-193。
- 張德銳（2012）。區別化教師評鑑制度的規劃與實施策略，**臺北市立教育大學學報. 教育類**，43(1)，121-144。
- 顏國樑（2003）。從教師專業發展導向論實施教師評鑑的策略。**教育資料集刊**，28，259-286。
- 劉春榮（2003）。教師績效評鑑的教育品質觀點（研討會論文）。現代教育論壇：教師績效評鑑，臺北市。
- 饒明元（2013）。臺灣與新加坡中小學教師評鑑制度之比較研究（未出版之碩士論文）。南華大學。
- Ministry of Education (2023). *Professional development and career track*. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/careers/become-teachers/pri-sec-jc-ci/professional-development>

參訪紐西蘭中小學之見聞與省思

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

臺灣教育評論學會理事

田耐青

國立臺北教育大學教育學系副教授

張心容

紐西蘭寬可心小學副校長

一、前言

今（2023）年八月，筆者（本文第一作者）與教育部分組合作學習專案團隊及分組合作績優深耕學校教師合計 36 人，一同前往紐西蘭進行教育參訪，在本次參訪活動中，我們共參訪了兩所小學、一所中學，同時，也參加兩場關於紐西蘭教育及差異化教學的工作坊。本次參訪，主要目標是對紐西蘭中小學在課堂中實踐差異化教學有更多的瞭解。在本次的參訪中，除了具體觀察及感受到這三所學校「以學習者為中心」的實踐外，筆者發現學校裡的許多活動也很值得學習。

紐西蘭離臺灣約 9,000 公里，面積約 27 萬平方公里，約臺灣 7 倍大。2023 年的人口約 522 萬 3,100 人¹，還不到臺灣的 1/4。紐西蘭是不少移民嚮往的國家，地廣人稀，農牧業發達，是一個重視環保、重視人權的國家。紐西蘭近年來致力復興原住民毛利文化和語言，同時也重視多元文化，在這背景下，校園也處處可見毛利及多元語言文化的設計與活動。本文主要在於介紹本次參訪中令筆者印象深刻的事件及個人的省思，期許讀者可以隨著本文看到一些有別於臺灣中小學的校園活動或設計。

二、三所紐西蘭中小學概述

本次參訪的學校共有三所，這三所學校均位於紐西蘭北島的奧克蘭（Auckland）東南區，這裡是新興社區，以原住民及新移民為主。三所學校包括：寬可心小學（Te Uho o te Nikau Primary School）、夫拉特布希小學（Flat Bush School）及馬努雷瓦中學（Manurewa Intermediate School）。三所學校皆為一般型態的公立學校。

紐西蘭的小學有 1-6 年級，中學則只有 7-8 兩個年級，不像臺灣的國中是 7-9 年級。另外，在紐西蘭，滿五歲生日那天就可進入一年級就讀（田耐青、吳麗君、張心容，2020）。這樣的入學制度，自然出現混齡教學。此外，由於紐西蘭

¹ 2023/09/20 查詢自 <https://www.stats.govt.nz/topics/population>

的移民多，使得同一校（班）的學生背景多元。以霓可心小學來說，2023 年學生數大約 420 人，學生來自 28 個不同族裔，包括毛利人、太平洋島民、亞裔、歐裔等等，橫跨五大洲。其中，以亞裔的比例最高，超過七成。

紐西蘭的學校教育接納並尊重兒童的發展差異，絕不實施齊一的教學（No blanket teaching），強調「以學習者中心」的教學（田耐青、吳麗君、張心容，2020）。以霓可心小學及夫拉特布希小學為例，此兩校採混齡教學，上課的教室不像臺灣有直排或小組的固定座位，而是採開放式空間，有點像設有沙發或大桌子的圖書室閱覽空間。

三、參訪紐西蘭中小學之見聞與心得

本次參訪雖然時間不長，但因為有太多與自臺灣不同的地方，因此，幾乎所有參訪者都拿著手機拍照，期許用手機記錄我們的所見所聞。以下摘寫幾項參訪心得。

（一）毛利歡迎儀式

本次參訪行程中，其中的兩所小學（霓可心小學及夫拉特布希小學）均用毛利的歡迎儀式 Pōwhiri 來歡迎我們，讓我們實際體驗毛利的歡迎儀式。

Pōwhiri 是毛利族人歡迎外賓進到一個團體時的通過/過渡儀式（溫秀琴，2011）。我們在入校參加歡迎儀式前，已知學校會用此歡迎儀式，因此，我們也有準備。以霓可心小學為例，在我們進入歡迎會場前，他們全校師生已在會場集合。接著，我們參訪團列隊依序進場，女性排在隊伍前半段（傳統意義象徵沒有攻擊性），男性排在隊伍後半段。進到會場後，女性坐後側的椅子，男性則坐在前側。對方校長以毛利語及英語致詞後，全校師生唱了一首傳統毛利歌謠以示支持。接著，本參訪團的領隊上台以中文及英語致詞，致完詞，我們參訪團也合唱一首臺灣民謠。最後，霓可心小學的校長、部分老師與學生排成一列，我們參訪團也排成一列，他們以 hongi「碰鼻」（額頭碰額頭、鼻子碰鼻子）儀式來歡迎我們的每一位團員，倘若我們團員有人不習慣這種儀式，他們也尊重我們可選擇用握手的方式致意。此儀式是代表當雙方能如此靠近而能夠交換氣息時，那就是兄弟姊妹。

那天，我實際體驗了「碰鼻」儀式。對身為參訪者我來說，與該校校長、老師進行「碰鼻」的當下，有一種「我們是一家人」的感覺，感覺自己是受到對方歡迎的，同時，也覺得雙方關係立即拉近。

筆者本身也經常有機會到中小學參訪或是與中小學教師進行專業成長活動。

看到紐西蘭的小學以毛利儀式歡迎外賓，我在想：我們臺灣的小學在歡迎外賓時，是否也可把自己文化融入其中。無論是閩南族群、客家族群或原住民族學校，都可以思考看看有沒有可能把自己的文化融入在校園日常中，讓學生藉由實際參與而認識自己的文化。

（二）願景融入校園，發揮提醒與引導功能

進到這三所學校，會發現在校園中「到處」可到學校願景（vision）及其所重視的價值。走在校園內，可發現學校建築物、走廊、教室、教師辦公室的牆面…，均可看到學校願景及其所重視價值。這些佈置及遠景，就連我這位只在學校停留三小時的訪客來說，也可以很快地知悉。以夫拉特布希小學為例，他們學校的願景是「成就每個孩子（Success for All）」，他們很重視每個學生能達到屬於自己的成就。

走在他們校園，除了在戶外可以看到 Success for All 的字樣（如圖 1），還會看到達成此遠景的一些具體作為之海報。這些海報內容使用雙語（毛利語、英語）呈現。此外，為了讓學生瞭解學校遠景或核心價值的內涵，每一個核心價值也都用學生具體行動的照片或圖片來解釋（如圖 2）。

反觀臺灣的經驗，臺灣的中小學校園也許在學校建築物上有寫出學校願景，但筆者較少看到學校願景及學校珍視的價值佈置在各教室及辦公室中。另外，臺灣許多學校也推動品德教育，也列出許多學校的品德核心價值，如尊重、負責、關懷...等。但這些核心價值比較抽象，或許可參考這前述做法，使用學生的照片來呈現核心價值的內涵，讓學生可以掌握其內涵。



圖 1 校園中的學校遠景 Success for All



圖 2 以具體的照片解釋抽象的核心價值

（三）校園中的名言佳句

校園中，除了學校的遠景與核心價值外，也有處處可見名言佳句或古老的毛利諺語。筆者認為這些名言佳句也會發揮潛在課程的功效，學生在校園中，經常

觀看到這些名言佳句，即可能發揮潛移默化的功效。這些名言佳句有些是用來提醒老師的（如圖 3），有些則是針對學生（如圖 4）。

臺灣有些中小學也會有類似的情境佈置，不過，較少針對給教師的名言佳句，我想這可能是文化的不同。臺灣若不方便將這些句子佈置在辦公室，也許可以考慮在會議或文件中，融入一些教育類的名言佳句。



圖 3 佈置在辦公室的名言佳句

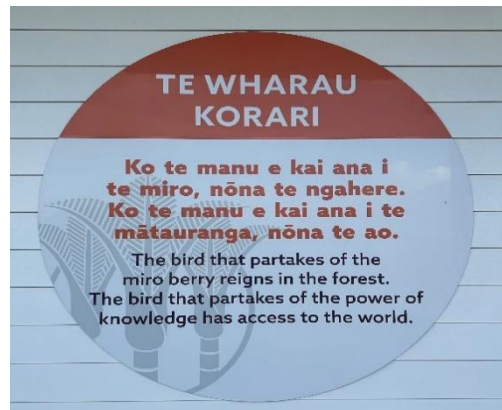


圖 4 佈置在校園的古老的毛利諺語

(四) 讓學生參與導覽的專題式學習

在這次參訪的三所學校中，夫拉特布希小學（Flat Bush School）及馬努雷瓦中學（Manurewa Intermediate School）均請學生來擔任導覽員，學校把接待外賓當成學生學習的機會。這所中學的學校簡介影片也是學生團隊拍攝的。在參訪中，我詢問擔任導覽員的學生，學校請他們擔任導覽員，是否有提供什麼培訓活動？兩校的學生都回覆：學校有提供行前培訓，讓他們知道如何完成任務。

筆者認為把外賓參訪轉為學生學習的機會，同時，指導學生採專題式學習法來接待外賓是很好的做法。臺灣的中小學可善用學校事件，轉化為學生的學習機會，讓學生藉由參與來學習。

(五) 差異化教學的實踐

這三所學校的學生背景多元，寬可心小學與夫拉特布希小學兩所小學採混齡合班，學生的族裔多元、學習準備度及語言能力也不同。要在這樣的班級進行教學，必然需要實施差異化教學（Differentiated Instruction）。在臺灣，許多教育學者也倡導差異化教學，不過，多數教師會認為差異化教學不容易推行，一來是學生多，加上有進度壓力，若要在內容、過程及評量進行差異化教學設計，需花費較多的時間來備課，因此，教師雖認同差異化教學的理念，但卻不見落實的很好（唐淑華，2016）。

在這次的觀課中，筆者發現各班教師講述的時間不長，上課後，教師在介紹主要概念或說明學習任務後，就讓學生或根據自己的需求（或依據教師公告的程度分組）選擇自己的學習活動。因此，在課堂中，有些學生是一個人獨自學習，有雙人一起進行，也有學生形成小組共同學習，學生間的學習材料或學習活動也不同，確實是差異化教學的實踐。在這樣的學習環境中，除了授課教師外，有時也會有特教助理員入班協助，針對有特別學習需求的學生進行個別教學，藉由額外的支持系統，讓有特殊需求的學生可以獲得個別的教學或輔導。

在觀課過程中，我進到一個高年級的班級，該班有一位剛從中國來的學生。教師在說明學習任務時，除了將學習任務投影在投影螢幕上外，同時，教師也開啟 Google 翻譯，將學習任務同步翻成中文，讓這位英文能力還不好的學生可以知道接下來的任務是什麼。這位老師考量到學生的英語準備度與背景，提供適合他的協助方式。

相較於紐西蘭的混齡及多種族，臺灣班級內的學生差異似乎小一些。不過，兩個教育制度不同，我們會有我們自己執行上的問題，但有一點是相同的：教師需正面回應學生差異的現象，並力求讓每位學生都可以獲得最大化的學習。

(六) 文化回應與教育議題融入教學

在其中的一節數學課中，教學進度是乘法，老師所佈的題目是：To help sustain the native all mighty Totara tree and celebrate Matariki（毛利新年），learners helped out in a planting trees. There were 8 learners in total. If each learner planted 7, how many trees did they plant in total?

有別於抽離情境的純數字計算，在這堂中，教師融入了毛利文化及環境教育議題的概念。筆者認為這個教學案例也很具啟發性，在臺灣的中小學課堂中，也可以試著將文化或重要議題融入於課堂中。例如：有一位參訪團員就設計出一個文化融入數學的例子：小明寫了八張春聯，一張春聯七個字（天增歲月人增壽），小明共寫了幾個毛筆字？

(七) 「我（們）還可以為學生做什麼」的思惟

在這次參訪中，筆者也從受訪學校中聽到「我（們）還可以為學生做什麼？」的主張，這樣的思維也很值得借鏡。基本上，學生多樣是必然的現象，學校或老師在採行教學策略幫助有不同需求的學生學習後，倘若效果未如預期，「我（們）還可以為學生做什麼？」這句話可以變成自我省思或教師社群對話的主題，倘若教師以正向角度看待學生的差異現象，積極地想要促進學生學習，就有可能找到

合適的方法。

受訪學校的校長提及：在教學後，倘若效果未如預期，教師要先內省～我用了哪些方法去闡述讓學生們能理解，這些方式適用每個人嗎？如果不適用，就需要換個方式去達到教學目的。他們相信：沒有教不會的學生，只有還沒找到方法的老師。

今（2023）年 5 月 29 日我國修訂特殊教育法，主張應為特教學生營造友善融合教育環境。特教法修訂重點之一是推廣融合教育理念以提升學習支持（教育部，2023），因應融合教育的實施，教師除了要充實融合教育及相關之專業知能外，若能有「我（們）還可以為學生做什麼」的思維，將更有機會針對學生的需求提出相應的措施。

四、結語

紐西蘭是不少移民者想前往的國家，因為學生背景多元，差異化教學是必須的。今年八月，筆者有機會前往參訪，除了觀察到差異化教學、文化回應與議題融入教學的實踐外，也體驗到毛利歡迎儀式及感受到他們對多元文化的重視。另外，筆者也看到他們以學生中心的教學活動，看到學校的遠景藉由視覺輔助，讓校內師生了解。事實上，參訪的見聞與心得很多，但礙於字數限制，本文僅呈現部分見聞與心得。

除了前述項見聞與心得外，本次參訪，筆者還發現這三所學校的學生戴眼鏡的學生很少，另外，幾乎所有的學生都很主動與我們打招呼，面帶笑容且大方地與我們團員互動，這兩項也令筆者印象深刻。學校，除了知識、技能與態度的習得與培養外，健康與快樂應該是很重要的一環，也應該當成學校重要的目標。

參考文獻

- 田耐青、吳麗君（2015）。師資培育國際化的一種實踐—紐西蘭海外實地學習。《國民教育》，55(1)，111-125。
- 田耐青、吳麗君、張心容（2020）。以學習者為中心的教學：一個紐西蘭小學班級的讀寫說教學案例。《課程與教學》，23(3)，85-108。
- 吳麗君、田耐青（2016）。在跨界中學習--師資生海外六國實地學習的故事。載於溫明麗主編，《國際教育人才培育之策略研究》（頁37-60）。臺北：國家教育研究院。

- 溫秀琴（2011）。紐西蘭毛利的歡迎禮儀。原教界，39，80-83。
- 唐淑華（2016）。差異化教學的迷思與再探。中等學校，67(4)，1-6。
- 教育部（2023年5月29日）。特殊教育法修正草案三讀通過，為特教學生營造友善融合教育環境。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=224D64C19C11C8D4



高等教育的新挑戰：招生問題的探討與思考

林聿心

國立臺北科技大學附屬桃園農工高中教師
國立臺北科技大學技術及職業教育所研究生

一、前言

在當今快速變化的社會中，高等教育的角色變得越來越關鍵，不僅是個體發展的途徑，更是整個國家和全球社會進步的引擎。然而，近年來我們不禁注意到一個值得深思的現象—一些大學面臨招生不足的挑戰。

二、本文

（一）高錄取率隱藏的供需失調問題

以大學考試入學分發委員會近三年的數據為例，2021 年總招生名額為 36,327 個，錄取率 97.98%，缺額 2,732 個（大學考試入學分發委員會，2021）；2022 年總招生名額 39,350 人，錄取率 98.94%，總缺額人數為 14,493 人（大學考試入學分發委員會，2022）；2023 年總招生名額 42,479 個，錄取率 96.14%，缺額達 6,464 名（大學考試入學分發委員會，2023）。從近幾年的數據發現，雖然錄取率均高達九成以上，但缺額人數是反增不減，顯示高等教育招生名額供需失衡的困窘。

（二）高等教育招生困境的背後

高等教育招生困境的影響因素涉及眾多且錯綜複雜，作者將針對數個主要問題進行分析。由內政部人口統計數據可發現，與 2015 年 21 萬新生兒人口相比，2022 年僅有 13 萬人出生，急遽下滑的出生率會直接衝擊學齡人口。臺灣正經歷「生不如死」的時代，每出生人口少於死亡人口數，招生困境即少子化嚴峻現象而直接導致的問題。

在社會氛圍的影響下，特定學群的招生更受到顯著影響，可從各年度的大學分發入學未足額錄取學群類統計數據得知，管理學群、外語學群、財經學群等缺額人數比例較高。考生對不同校系的偏好同時也反映了臺灣就業環境的趨勢。在名額過多的情況下，學生更偏向出路較佳的學群。

政府所採取的教育政策也可能是間接因素，如教育部推行的「拉近公私立學校學雜費差距及配套措施方案」，為落實教育平權而減免私立大專學雜費 3.5 萬元，拉近公立與私立學校學雜費差距，使學生能夠適性選擇，但也可能衝擊偏遠公立大學的招生（中央通訊社，2023；教育部，2023；蕭歆諺，2023）。

此外，境外生入學管道存在差異，但它仍然是各大學招生的重要來源（陳世佳、蔡亞平，2021）。根據國家發展委員會的數據統計，境外生人數由 2013 年約 8 萬人增長至 2019 年學年約 13 萬人的趨勢可見一斑。然而，由於 COVID-19 的邊境管制，導致 2020 年和 2021 年境外生總數急劇減少，對部分學校仍有一定影響。

（三）高教招生問題引發之多重議題

1. 文憑貶值：供過於求的招生名額導致各校放寬門檻，競爭者減少使錄取分數下降，教育品質與學生素質也會因此連帶受影響（劉世閔，2019）。
2. 選擇多元雖對於家長與學生有益，但某些冷門學科或課程可能因為招生不足而受到威脅，資源減少以至於缺乏足夠的人才投入社會，例如：從大專校院概況統計可發現人文學門、外語學門近五年學生人數銳減明顯（許維寧，2023；教育部，2023）。
3. 私立學校多以學雜費作為學校運作基礎，一旦經費跟著人數減少便可能陷入校務運作窘境（忻彥融，2018；許維寧，2023）。
4. 大學退場並非僅因招生問題導致，然而學生人數仍影響甚巨，退場後會衍生出教師就業轉銜和生計問題、學生權益、校產處置等議題（鄭龍溪，2023）。

三、建議方案

少子化及高教招生絕非一朝一夕能解決的問題，人口變化、學科需求的轉變、經濟考量，以及教育政策的影響，這一切因素交織在一起，使得大學招生不足成為一個需要深入探討的課題。據此，作者提出自己對因應策略的看法與建議。

（一）減招與維護教育品質

首先，減少招生名額是必然之舉。根據教育部（2016）的說明，招生名額主要依各校修讀人數及註冊率調減，現行政策是透過總量名額增減調控機制以因應人口趨勢，無論是前段的臺大、清大、成大或各私立學校皆須減少招生名額（增原信，2023）。然而，公立技職學校僅 13 所，相較一般大學及私立技職教院而言減招空間不多；頂尖大學註冊率雖較不受影響，但學生人數銳減而招生名額不變，會造成門檻與素質降低、學歷貶值的影響；少數特色系所理應也有存在價值，故作者認為均衡地減招需考量辦學性質及比例問題，應納入多元指標且對於前段公立學校標準應更嚴格，以維持私校生存空間及維護高教品質與價值。

對於整體教育環境而言，適當的篩選機制能維護高等教育的品質，確保學術

水準的提升，對於學生及家長也有正面效益；對於大學教育尤其如此，確保就讀的學生具有一定程度與能力，也避免不適合學術領域的學生因社會期待被迫就讀的困境產生；另外，也可將少子化衝擊視為辦理精緻化教育的良好時機，大學學生數減少而資源一樣充沛，應能使每位學生獲得更多的教育資源，有助於教師進行個別化與精緻化的教育，對於高等教育來說更可以提升競爭力，故如何妥適的分配教育資源成為關鍵。

（二）拓展國際學生來源

其次，開拓國際學生來源也是能夠努力的方向，若各大學能夠擴大招生的國際版圖，深入了解並滿足國際學生的教育和學習需求，這不僅能夠有效應對少子化所帶來的經營衝擊，同時也有助於開拓更廣泛的學生市場（詹盛如、楊家瑜，2014）。扣除因疫情限制的年度，歷年來臺就讀的境外學生人數年年增加，舒適的生活環境、友善的社會氛圍與良好的教育品質皆為優勢，但是仍須注意我國高等教育呈現馬太效應，強者愈強、弱者愈弱（薛家明，2015），技專校院在招收本地及境外學生相較都市學校或一般大學更顯競爭力不足，此外，拓展國際學生來源或許可以改善招生數字結構，但對於各大學在執行教育願景上，會不會有其困難？或是會不會造成各大學為了能營運下去，廣開名額但不篩選的狀況發生？故為了維持良好的高教品質政府應更靈活評估及鼓勵不同學校類型的國際化策略，並審慎思考在此議題之下妥適分配資源。

（三）發展特色教育

此外，各大學宜發展特色教育並定位，包含提供更具專業性和深度的課程、建立更緊密的產學合作培養更具競爭力的畢業生，能夠更迅速地適應職場的需求、塑造學校的品牌形象或結合地域優勢等。以上能更好地提升學校的競爭力，並吸引更多廣泛的學生群體，讓學生能更明確地依據自己的條件選擇適合的學校。

四、結語

在面臨少子化、學科需求轉變、經濟考量及教育政策影響的複雜環境下，高等教育招生困境乃一深刻的挑戰。然而危機就是轉機，或許少子化的趨勢也可以徹底改變高教結構，發展特色教育、與國際接軌等等，讓高等教育不只局限於學術標準，而是有更多元且開放的因應方式，唯有持續思索與努力，方能應對未來高教招生的多變局面。

參考文獻

- 大學考試入學分發委員會（2021）。110學年度大學分發結果。取自https://www.uac.edu.tw/110data/110_0831_1.pdf
- 大學考試入學分發委員會（2022）。111學年度大學分發結果。取自https://www.uac.edu.tw/111data/111_result_data.pdf
- 大學考試入學分發委員會（2023）。112學年度大學分發結果。取自https://www.uac.edu.tw/112data/112_result_data.pdf
- 內政部（無日期）。年度縣市及全國統計資料。取自<https://www.ris.gov.tw/app/portal/346>
- 忻彥融（2018）。以經濟學關探討私立大學營利的可能性。臺灣教育評論月刊，7(7)，13-15。
- 許維寧（2023）。人文無對應產業招生難。聯合報。取自<https://udn.com/news/story/6925/7405925>
- 陳世佳、蔡亞平（2021）。大學境外招生之挑戰與策略。臺灣教育評論月刊，10(2)，46-54。
- 曾原信（2023）。少子化衝擊！臺大、成大、清大、陽明交大減招，熱門科系也遭殃。遠見雜誌。取自<https://www.gvm.com.tw/article/107315>
- 國家發展委員會（無日期）。大專院校境外學生人數。取自https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=80C3A12901E1F481
- 教育部（2016，1月4日）。教育部針對大專校院少子女化及減招機制回應說明。取自<https://www.edu.tw/default.aspx>
- 教育部（2023）。落實教育平權，拉近公私立學校學雜費差距。取https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=2EDE4F31E2D60B04
- 教育部（2023）。大專校院統計概況。取自https://depart.moe.edu.tw/ed4500/News_Content.aspx?n=48EBDB3B9D51F2B8&sms=F78B10654B1FDBB5&s=4396A90696381274

- 詹盛如、楊家瑜（2014）。如面對少子化與全球化的挑戰：高等教育組織的發展策略。評鑑雙月刊，52，19-22。
- 劉世閔（2019）。大學退場機制－市場機制是潘朵拉盒？臺灣教育評論月刊，8(4)，27-34。
- 薛家明（2014）。我國招收境外學生之現況與思辨。高等教育研究紀要，3，1-20。
- 鄭龍溪（2023）。大學退場前必經之路：減薪、少課、裁員。聯合報。取自<https://udn.com/news/story/7339/7430314>
- 蕭歆諺（2023）。私校學雜費補助上路 少了學費競爭優勢，國立地方型大學如何自救？天下雜誌。取自<https://www.cw.com.tw/article/5126499>



校務評鑑於學校治理之探究與策略運用

何仕仁

彰化縣立伸港國中教師兼總務主任
靜宜大學師資培育中心兼任助理教授

一、前言

全球性的教育改革浪潮在後疫情時代已蜂擁而至，教育市場化儼然是學校治理的首要經營課題，過程涉及校務發展能否符應學生需求與家長期望，因應全球化挑戰，培育學生未來生活適應力、應變力與協作力。所以普羅大眾對學校教育品質的信心仍是建立在學校校務發展的品質保證上，而品質的保證可否透過校務評鑑進行過程與成果的把關與績效提升，相信是各利害關係人所選擇與重視的，在教育公共化的機制上的確有其討論的必要性。

目前組織或企業為維持經營品質、創新績效，無不使用關鍵績效指標（Key Performance Indicators, KPI）、目標關鍵成果（Objectives and Key Results, OKR）等績效評鑑進行評估組織運作過程與成效（蔡進雄，2020）。過程搭配常見的品質循環圈（Plan-Do-Check-Action, PDCA）概念及 CIPP 基礎評鑑模式（Context, Input, Process and Product), CIPP），更有組織創新運用近來備受好評的平衡計分卡（Balanced Scorecard, BSC）、六個標準差（Six Sigma, 6 σ ）等新型評鑑模式（余宥憲，2020；何仕仁、黃台珠，2005；黃積勝，2014），在組織中也都能促進凝聚共識、改善流程、修正方向及創新成果，營造卓越組織治理績效。

學校治理與經營近期也走向企業化模式，以 ESG（Environment, Social, Governance）的經營理念尋求永續教育發展的治理模式（何仕仁，2023），建立品質管理機制，創新經營績效，提升教育品質。而學校校務評鑑若能藉由各新型評鑑工具與系統，落實 ESG 的學校永續治理，整合以學生學習為中心，將行政領導、課程教學、專業成長、學生學習、環境保護、社區關係及支持等指標系統化，除定位校長領導該有的治理理念與方向外，也給中層領導階層，例如各單位主管、組長、領域及科召集人、專業社群領導教師賦權增能，扮演校務推動關鍵角色（賴志峰，2020），除帶動願景、策略的具體實施，也能引領全校成員以學習型組織的自我成長與超越模式，建立共識及透過團隊協作，成就學生為中心的學習表現與成果，將評鑑過程與內容以系統思考進行反思及改進，創造學校永續經營的優質品牌與卓越品質，讓學校從揚帆到啟航，並致力成為領航學校。

二、校務評鑑的發展

校務評鑑依教育基本法第十三條：「政府及民間得視需要進行教育實驗，並應加強教育研究及評鑑工作，以提升教育品質，促進教育發展。」可見其是有法

源依據與基礎，但實施的方式可因地、因時制宜，例如不同類型學校的校本課程與特色經營自是有其區別性與獨特性，偏遠學校可針對資源協助、行政支援、教師專業成長需求及學生多元學習等進行輔導協助與改善，相信此型態的校務評鑑便是讓學校獲得教育機會均等的契機，將更具多元性與適切性。

同時，研究者在探討第三週期大學校務評鑑實施計畫（財團法人高等教育評鑑中心，2023）發現，其評鑑項目中將學校治理與責任永續列為核心指標及品保機制，故本文將以此針對計畫中對校務評鑑的源起、目的與理念，提出以下結合校務評鑑發展在學校辦學品質的歸納與說明：

（一）評鑑緣起

評鑑係植基於學校教育品質保證的要求，結合 PDCA 品質循環圈的概念，符應科技時代的進步、社會結構的發展、經濟體系的變化與地緣政治的關係，開展學校校務改善的作為。而校務評鑑結果並不是在進行學校排名，其目的在促使學校持續改善辦學品質，提供辦學品質保證，以展現教育的成果。期望學生在現有的辦學品保基礎下，透過各項教育政策的推動，檢視學校對校務發展的執行成效與對辦學風險的各項策略與作為，以期學校在競爭激烈的環境挑戰中，確保教育效能與辦學成效，建立學校優質品牌。

（二）評鑑目的

評鑑目的強調學校能自主分析與評判內外教育趨勢與挑戰，運用 SWOT 分析建立優劣勢與突破策略，依據策略先行完備內外部品質保證該有的作為，並能持續不斷修正與精進，藉由落實自我評鑑與外部評鑑的輔導協助，確認學校所訂定的校務發展計畫能確實執行與達標。具體而言，評鑑目的包括下列四點：(1)具體落實校務發展計畫與特色：學校應依據自身條件、需求與特色，擬定校務發展計畫，適時藉由校務檢討會議、論壇及作為，持續調整與落實政策，進而展現辦學特色與達成教育目標；(2)評估辦學績效：從評鑑指標落實 ESG 永續治理之實踐；(3)是展現學校社會責任：強調學校對學生培育及國家社會的正向影響；(4)學校發展與政策執行參考：藉由評鑑報告與結果，提供學校發展參考與依據，並藉由分析整體學校發展現況與需求，以為上級單位政策制定之參考。

（三）評鑑理念

校務評鑑旨在確認學校之教育效能與辦學品質，並充分展現其辦學績效與目標特色，而能引導其自我強化與改善策略之作為。每一所學校都是獨一無二，有各自的教育發展目標與定位，所以評鑑項目指標應可以提供學校展現特色與作

為，並在此指標方向上保有彈性，學校可依此進行自我評鑑，展現自我之獨特性。接著，為確保評鑑工作之系統化與連貫性，積極落實辦學自我品質保證與風險控管機制與作為。

三、學校治理推動校務評鑑的困境

學校治理涉及校務多元面向的運作，運作過程是否達到該有的教育品質，可藉由客觀的校務評鑑予以檢測、修正及精進。但目前學校場域只要述及評鑑，便風聲鶴唳、心生畏懼，導致行政與教師反彈聲浪不斷，探究其因，首先為學校成員缺乏改變的共識與充滿希望的願景，無法體會現今全球化的挑戰與永續環境概念。再者，全體成員認知的學校社會責任太過薄弱，無法將學校教育品質有效提升，進而影響社會發展與國家競爭力。最後因對評鑑誤解產生的過多勞務及負擔，造成行政與教師的身心俱疲，不願面對新的契機與調適，錯失前進的動力，影響學校組織文化與氛圍。

校務評鑑旨在協助學校診斷校務運作的問題與困境，並依據教育現況與政策，提出系統改善與方針，讓學校治理因地制宜，兼具彈性與效率，進而提升學校教育品質。根據學者林海清（2017）的研究顯示，校務評鑑的問題及困境改善有三：(1)應加強環境營造之永續發展；(2)宜修訂評鑑指標並增加影響反映真實現況的形成性評鑑；(3)推動學校專業成長與經營績效等。而許綵雲（2021）的研究則發現校務評鑑實施困境有校長領導之學校治理缺乏團隊共識、評鑑造成的學校文化氛圍負面及評鑑資料運用不足、缺乏環境永續發展等。

茲就上述問題，本文認為學校治理在推動校務評鑑的困境可分成三個層面，第一個層面為校務評鑑能否讓學校為全球化的環境永續帶來第一線的改變，第二個層面是校務評鑑對於學校的社會責任能否樹立榜樣與改變全體成員的素養。第三個層面是校務評鑑能否讓學校領導者與團隊建立學習型共識，運用各種品管策略與品保機制，提升教育成效與品質。

四、評鑑在學校治理的運用

校務評鑑對於學校治理而言，其目的在於提升教育品質及促進學習型組織發展，讓整個學校效能能符應學生需求、教師發展、家長期望與社區期待。校務評鑑依國內學者吳清山、王湘栗（2004）的研究歸納為對於教育現象或活動，就其人員、方案、運作 結果，對照評鑑標準，透過質與量的方法，採系統而客觀地蒐集、分析資訊，進行價值判斷，以了解教育成效、改進教育缺失和達成教育目標的歷程。另學者顏國樑（2001）的研究則認為可透過多元評鑑的制度進行學校問題的檢視，保障教師專業自主權、學生學習權及受教權、家長教育選擇權，從

而提昇學校教育的品質與保證。國外學者 Stufflebeam and Shinkfield（1985）也提出評鑑不在證明，而在改進。國內外學者研究皆清楚告知評鑑是一種計畫、獲取和提供敘述性、判斷性資訊的過程，有利於建立學校治理的永續經營方針。

學校治理可採 ESG（Environment, Social, Governance）模式實施，根據何仕仁（2023）研究顯示，ESG 已開始被視為評估組織經營績效的指標，並隨著全球氣候及環境日趨嚴重與惡化，逐漸發展成為評估組織永續性的重要考量，對學校治理提供有效且具未來性的經營方針，將有助於落實校務評鑑與永續治理策略。其在課程教學面，透過跨域整合低碳、能源與永續課程，完成主題與議題統整。在教學增能面，強化區域產學協作，協助學校培育創新人才與淨零減碳知能。在學生成果面，以永續校園創意競賽產出多元學習成效。最後，在行政管理面，能以目標關鍵成果（Objectives and Key Results, OKR）進行 ESG 在學校永續治理策略的績效管理，達標多項符合永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs）的經營成果，努力實踐學校組織公民的角色，創造永續未來。

綜上，校務評鑑若能順應全球化的挑戰，指標內容涵蓋學校經營的環境永續作為、提升團隊成員的專業與社會責任素養、多元適切的領導模式及組織文化與氛圍，將可協助學校診斷校務經營現況，成就學生學習成效，並針對問題與實施方案進行願景、目標與執行指標的檢視及修正，確保學校治理的品質保證與永續發展。茲就實施校務評鑑於學校治理之策略建議，條列如下：

（一）環境保護（E）方面

學校實施校務評鑑應納入全球性議題的公民參與及責任，身為第一線的教育單位有責任建立全球公民的素養，目前在 ESG 環境保護面以全球氣候及環境變遷對全球生態、環境、社會與經濟的影響進行診斷、評估、因應與治理，校務評鑑可納入節能減碳、綠色採購、智慧化校園管理、資源再生、校園生態及校園安全等環境保護指標（何仕仁，2023）。除此之外也應同步加強：(1)宣導智慧綠能交通，採用低汙染、低耗能的綠能交通工具；(2)建置水資源管理監控系統，透過校內數位水錶監測系統，管理用水與監測飲用水狀態；(3)推廣食農教育進行永續餐飲；(4)確實執行綠色採購具有綠色標章之環保物品；(5)落實廢棄物減量與資源回收；(6)維護校園生物多樣性環境，有效控管生態平衡。

（二）社會責任（S）方面

學校應將「教育與社會責任」連結，落實永續策略的社會責任，為學校贏得聲譽、讓學校品牌深入人心。例如，推動食農教育挺基層農、漁業，學生營養午餐採用在地當季當令的生鮮農漁產品，強化飲食、環境與農業之連結，以增進國

民健康，傳承與發揚飲食及農業文化，促進農漁村、農業及環境之永續發展。另外在學校團隊成員關係、學生學習成效與品質、利害關係人權益、對社區發展之相關協助與互利方案等評估對社會的影響，並尋找改善的機會，例如積極參與社區活動和計畫、實施教育訓練來確保團隊成員對 ESG 政策的理解程度，甚至是與相關的學校或機構一同合作推動永續發展等。故學校治理便可在此模式下進行達成品質保證的三項社會責任之要求：(1)解決教育的大眾化、公共化、多元化與預算侷限所帶來的品質問題；(2)符應學校教育績效責任（accountability）對主要關係人（親、師、生）的要求；(3)提升學生生活適應力與應變力的素養要求。（吳清山、王湘粟，2004；教育部，2014；蔡進雄，2020）

（三）組織治理（G）方面

在組織治理面，學校可以在適當的時間主動公開學校 ESG 實施政策與經營計畫、管理策略等相關資訊，讓學校完整落實誠信與信任的治理行為，並提高內部的「資訊透明化」，使成員、學生、家長、利害關係人等對學校更加信任，同時也能達到自我檢核的效果，達到學校共治、共享的願景。故評鑑在學校治理的理念應包括下列三點方向：一是採用賦權增能的評鑑模式，引導學校善用內外部品質保證的管理模式，進行自我檢核、分析與改善校務行政、教師教學、課程研發、學生學習、環境保護、社區互動與資源整合等項之品質，並賦予增訂特色指標的權力，強調學校自我品質保證與自我提升的重要性。二是用 PDCA 品質循環圈的作法，並搭配各項品質績效評估指標及系統。引導學校透過計畫（plan）、執行（do）、檢討（check）與行動（act）的循環過程，具體運用各式評鑑指標工具以有效持續精進與提升辦學品質。三是強調自我品保與展現辦學成效，首重學生學習成效評估機制之建立，再者結合過程與成效面展現學校辦學成效及善盡社會公民責任之作為，充分展現學生生涯競合力。

五、建議與結語

校務評鑑猶如健康檢查，各項檢核項目皆是重要且核心，並且都有其對應的精密科學儀器與工具協助診斷問題，過程中可藉由數據分析、現況探究，提出解決方法與策略，讓校務評鑑在學校治理扮演舉足輕重的角色。

（一）建議

校務評鑑對學校治理影響深遠，運用得當，如虎添翼，端看領導者及團隊能否調整心態與思維面對挑戰。校務評鑑可建立學校治理方針，因應全球化趨勢與變化，診斷學校校務運作困境與問題，提供改善與精進策略，有效提升教育品質，保障學生學習權益，同時能讓學校治理符應環境永續經營的核心價值，讓身處地

球村的我們，也能在第一線實際將環境保護列為學校治理的重要指標，另就全體成員的社會責任建構勇於負責的素養作為，同時建構有效能的學校治理文化及氛圍。

為讓校務評鑑更具效率與提升學校治理的永續效益，未來校務評鑑轉型方式建議可採「校務支持系統」的無痛健檢方式辦理，結合數位雲端、AI 與 ICT 科技，將各校「行政領導」、「教學專業」、「學生學習與表現」、「環境保護」、「永續經營」、「校長領導」等面向數據，結合平均表現分析報告提供局處端與各校參考，針對需加強部分給予相關輔導，打造「資訊公開」、「關懷支持」、「科技導入」、「因材施教」、「多元資訊」及「改進創新」的教育新模式。

（二）結語

綜上，校務評鑑若能獲得全員共識，從緣起、目的、理念到與學校治理各面向的契合，體認其能協助解決教育環境的困阻，並能讓學習型團隊獲得支援與成長，在激勵與保健因素都獲得滿足的情況下，相信校務評鑑與行政負荷是能平衡處理。再者，建立願景共識、善用領導作為、賦權增能，建構校園信任與協作文化，方法上運用數位化系統與評鑑工具降低行政負擔與提升行政效率，方能有效實施校務評鑑。最終，校務評鑑的目的在協助學校永續治理，若能放開腳步，秉持教育理念的初衷，洞察全球教育現況與教育市場化的趨勢，相信相關的評鑑指標、策略與作為都將是過程，結果是我們從中獲得了教育機會均等的契機、修正了政策執行上的盲點、得到了職涯的支持與成效、成就了教育品質與品牌。評鑑若能以此為出發點，它便是一套猶如新式車駕的安全輔助系統，讓我們在旅程無虞，學校治理也將永續發展，創造學校、教師與利害關係人的多贏無限賽局。

參考文獻

- 何仕仁、黃台珠（2005）。計畫性教師組織定位與發展研究：透過平衡計分卡制度之建構為例。**教育政策論壇**，8(2)，75-108。
- 何仕仁（2023）。ESG 在學校永續治理之問題與治理策略。**臺灣教育評論月刊**。12(8)，109-114。
- 余宥憲（2020）。應用平衡計分卡於校務自我評鑑系統性規劃之新思維。**評鑑雙月刊**，88，40-45。
- 林海清（2017）。臺中市國民中小學校務評鑑後設分析。**教育行政與評鑑學刊**，21，43-74。

- 吳清山、王湘粟（2004）。教育評鑑的概念與發展。教育資料集刊，29，1-18。
- 財團法人高等教育評鑑中心基金會（2023）。112 年度第三週期大專院校校務評鑑實施計畫。臺北市：作者。
- 許綵澐（2021）。學校評鑑的理想與現實。臺灣教育評論月刊，10(6)，95-102。
- 黃積聖（2014）。公部門績效指標建構困境與解決之研究。行政院人事月刊，351，19。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要－總綱。同作者。
- 賴志峰（2020）。中小學中層領導的理論與實踐。教育研究月刊，318，32-46。
- 蔡進雄（2020）。學校經營的新模式探析：兼論教育領導的三條路線。臺灣教育評論月刊，9(9)，54-65。
- 顏國樑（2001）。邁向二十一世紀我國教育行政發展的趨勢與革新的展望。國立新竹師院學報，14，30-46。
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J.(1985). *Systematic evaluation*. Boston:Kluwer-Nijhoff.



「推動中小學數位學習精進方案」 教師面臨之困境與因應之道

徐嘉鍾

臺中市豐原區豐田國民小學專任教師兼導師
國立臺中教育大學教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

隨著數位科技與 AI 人工智慧發展，創新應用正在重新塑造教育的面貌，未來的課堂教學和校園生活將呈現截然不同的風貌。為了符應現代多元的學習需求，數位學習儼然成為教學支持系統裡不可忽略的一部份，期望透過軟硬體的輔助協助學生建立智慧與學習經驗，使國家未來的棟樑成為具備數位素養的公民。

教育部（2022a）提出「推動中小學數位學習精進方案」（以下簡稱「精進方案」），面對未來不確定性與複雜性等挑戰，期望臺灣的教育能達成「教材更生動」、「書包更輕便」、「教學更多元」、「學習更有效」、「城鄉更均衡」五大目標。精進方案涵蓋對未來教育的願景與理想，然而中小學教師致力於落實政策的同時，卻面臨種種的困難與挑戰，如何調整與因應值得深入探討。

二、「推動中小學數位學習精進方案」之內涵

「推動中小學數位學習精進方案」旨在透過數位科技的融入，讓學生將能夠主動且深入地參與學習過程，培養批判思考及解決問題的能力。以下針對方案之內涵進行說明：

（一）「推動中小學數位學習精進方案」之緣起

因應國際發展趨勢的需求，教育部於 2017 年提出前瞻基礎建設計畫，力求創造智慧學習環境並建置智慧教室與網路頻寬設施。疫情爆發後，學生使用數位工具的能力與態度之差異與需求更為顯著，數位學習的推動更加受到重視，行政院而後於 2021 年核定「推動中小學數位學習精進方案」，規劃執行「數位內容充實」、「行動載具與網路提升」及「教育大數據分析」三項計畫，期望在四年內促進全國中小學師生科技輔助教學與學習與數位素養等能力之提升。

（二）「推動中小學數位學習精進方案」之架構

在精進方案的推動下，各縣市政府陸續成立數位學習推動辦公室，購置數位學習相關設備、教學軟體與數位內容，以及優化教室無線網路環境。除此之外，亦著重辦理教師數位學習增能之相關培訓，期盼於課程中實施科技輔助教學與學

習扶助，並且蒐集與分析相關數據，以落實數位學習的政策與理念。為了提升中小學教師數位教學的能力，教育部（2022b）發行「中小學數位教學指引 1.0 版」，內容以十二年國民基本教育課程綱要為基礎，綜合分析國際數位教育發展的趨勢，讓教師對數位教學有更深層的認識，以規劃與實施創新數位教學。

（三）「推動中小學數位學習精進方案」之影響

在精進方案的推行下，學習載具的融入與學習平台的應用將改變未來的課堂風貌，教師在備課上可以更容易取得多樣性的教學資源，而在課程進行中能因應學生間的差異提供不同授課內容以滿足個別需求（如：建立不同難易度的學習任務），並且透過反饋機制（如：即時投票、獎勵制度）與學生進行高互動性的交流。在評量部分，教師可以透過數據的監控與分析立即掌握學生自學進度或學習狀況，針對迷思概念或未精熟的節點再次給予指導。

王金國（2023）主張中小學教師須熟悉認同方案之目標與價值，並精進自身數位教學素養，才能促進學生學習及培養學生的數位素養。再者，郭伯臣也指出教師的自學力比數位能力來得重要，精進方案的推動即是揭示教師未來不能只仰賴紙筆與粉筆授課，面對科技與數位學習內容日新月異的大環境，教師必須以身作則持續自我精進（邱紹雯，2022）。教師唯有認識及熟悉相關數位工具，如平板電腦的管理應用程式、線上出題測驗平台等，才能在有限的授課時間進行精準的分配與使用，達到事半功倍的效果。

三、「推動中小學數位學習精進方案」教師面臨之困境

精進方案帶來創新，促使教育現場更加重視如何將數位科技運用在教與學，然而教學環境與模式的改變對教師而言是不小的挑戰，以下將針對教師面臨之困境進行討論：

（一）數位資源配套的不足

透過「班班有網路、生生用平板」政策與資源挹注，期待在數位學習環境中師生能彈性運用工具與平臺資源，提升學習的趣味性並培養學生運用科技進行自主學習的能力。精進方案中為縮減城鄉教育落差，支援偏遠地區之師生一人一臺學習載具，然而在非偏遠地區之學校則須依據班級總數每六班配發一班學習載具，導致載具的借還與保管責任變成教師額外的負擔，甚至產生教學上的困擾。以下針對上述情況進行說明：

1. 學習載具借用歸還的不便性

學校普遍將學習載具與行動充電車配發給負責保管之班級，當其他班級需要使用學習載具時，則必須派遣數名學生協助借用及搬運，來回的路程不免有載具損壞的風險存在，且借還流程亦可能影響保管班級之課堂運作。

為了維持載具的流動性，保管班級之教師必須於簽領時留意各班借用的節次與數量，避免發生「供不應求」的情形。雖然有部分學校讓保管之教師得以減課，但對教師而言仍是耗費心力的工作，主動承擔保管責任的意願相對較低。

2. 學習載具借用管理與維護之責任劃分不清

學習載具提供多數班級輪流使用，在高頻率使用或操作不當的情況下容易損壞，然而授課教師可能無法確切掌握每一臺學習載具的使用情形，導致班級於借用時發現載具故障或零件損壞時，無法確切釐清責任歸屬的狀況。保管班級若為了避免上述情況發生，則必須額外花費時間與人力逐次盤點機臺數量與檢查學習載具的狀況，但在教學步調緊湊的中小學裡著實難以達成，對保管班級之教師是一大負擔。

(二) 教師的數位教學能力落差

「數位教學」是指教師有系統性的運用數位科技進行課程規劃與教學設計，提供學生多元的學習內容並進行及時的課堂互動與評量，進而立即性掌握學生的學習狀況（教育部，2023）。現今許多數位工具或教育平臺都能為教師提供完整的教學資源和整合服務，教師的教學模式不再侷限於電子書搭配傳統講述式授課，凡舉教材統整、班級經營、小組討論或實施評量，都能夠減輕教師在備課與教學上的負擔。

在精進方案中也鼓勵教師針對數位學習進行增能，提倡每校於四年內完成教師數位學習工作坊（一）及（二）的課程，教師除了要熟悉科技輔助自主學習的理念與教學實施模式及數位學習資源與相關平臺的特色外，還須具備操作學習載具與應用學習平台的能力（教育部，2022a）。儘管相關研習或工作坊持續在各校辦理，甚至多數採線上研習方便教師參與，但教師彼此間的數位應用能力仍存在著明顯落差。

郭美秀（2022）指出儘管教育部投入高額經費購買數位內容與教學軟體，但對於大多數的平板教學新手教師們而言，要無痛上手及配合教學需求，需要一段時間的持續磨合。當教師對自身數位應用能力不具信心或對於工具與平台之操作

不夠熟稔時，可能會降低使用學習載具之意願並傾向採用習慣的授課方式。

（三）教學現場的挑戰

學習載具與網路環境將為學生帶來豐富的文化刺激與感受，透過實際操作與即時互動也讓教師更能掌握學生的學習表現。雖然工具與平台日趨完善，但是在課堂中仍會遇到突發狀況需要導師協助處理，包含學習載具故障、學生帳號無法登入、網路無法連線……等，資訊能力薄弱的教師可能會因此對數位學習感到卻步。即便有廠商可以提供維修服務，但往往無法立即排除問題，加上學校資訊教師人力有限，因此能否即時支援教師技術上的困擾，也將成為教師使用意願的關鍵因素。

此外，由於家庭背景與使用經驗的不同，學生操作學習載具的速度存在顯著差異。在相同的學習任務中，部分學生會因為無法在時間內完成進度而備感壓力，而提早完成的學生可能會覺得等待時間過長，教師較難精確掌握整體的活動時間。在課程進度的壓力之下，可能會影響教師使用數位學習載具的頻率。

四、「推動中小學數位學習精進方案」的因應之道

數位學習向下扎根成為趨勢，行政院積極投注資金與資源以促進教師教學豐富多元，但執行上仍有許多層面待政府逐步調整與修正，以下針對政策的推動提出因應之道：

（一）漸進式推動，尊重教師專業自主

學習載具的融入在於提供教學上的輔助，讓現有的教學限制得以藉由科技獲得突破，但是對於平板新手教師而言，跨出數位學習的第一步並沒有想像中的容易。宜蘭縣竹林國小老師蔡孟耘指出，當教師初期使用載具的經驗不佳時，將會大幅降低使用的意願（邱紹雯等人，2022）。

邱雅羚與王仁俊（2023）指出，許多教師對上級要求績效與強迫使用學習載具表達厭惡，因此政策在執行上必須闡明良善立意並採用漸進的落實方式，以學生獲得有效學習為目標，尊重教師的專業自主，讓教師在願意嘗試的狀態下逐步應用。期盼在精進方案下能夠創造有別於以往的學習經驗，教師與學生得以拓展視野並共同成長。

（二）提供資訊人力的後援，讓教師無後顧之憂

呂雪萍與林志哲（2022）指出設備耗損與網路連線等問題，會不斷干擾課程進行進而影響教學。然而，資訊組長在學校形同「一人團隊」，除了管理與維護網路與資訊設備外，還需協助排除教師在授課時遇到的操作性問題，不管是人力或時間上都無法滿足現況。因此研究者認為，如果能夠提供專業資訊人員入校提供技術上的協助，讓第一線的教師在隨時能獲得後援的情況下安心使用載具進行教學，將能夠顯著提升教師落實數位學習的意願。

（三）先鋒者帶領前行，建立成功經驗

面對不確定的新事物，我們往往害怕改變而抱持保守的態度，部分教師面對精進方案亦是如此。在研究者任職的學校，學習載具的班級使用率不如預期，教務主任因此邀請已有數位學習經驗的「先鋒教師」分享使用經驗，除了介紹容易上手的工具與平台外，也說明自己或學生在操作時曾遇到的問題，讓原先對載具卻步的教師在獲得初步認識後，可以更有信心去嘗試。

再者，先鋒教師若願意開放自己的教室，讓其他教師進入課堂觀課，將能夠使新手教師熟悉載具的操作方式與使用時機。透過觀摩學習，其他教師得以在班級實踐數位學習並建立成功經驗，載具的使用率與班級流動率也將隨之提升。

五、結語

數位學習儼然成為時代的教育趨勢，在「以學生學習為中心」的目標下，教師應致力參與增能培訓以精進數位教學素養，覺察班級的學習風格與個別的學習需求，協助學生培養自學的能力。除了教師本身，先鋒教師的開路與行政的大力支援更是精進方案推行的關鍵因素，唯有提供安心且信任的環境中，教師才得以發揮專業為學生帶來多元化且互動性高的課程。

期盼因應策略有助於教育改革並促進師生共同成長，教師得以運用自學能力，積極應對政策並將學習載具融入教學，使之成為輔助教學的利器，也能讓學生主動產生對學習的興趣。

參考文獻

- 王金國（2023）。「推動中小學數位學習精進方案」的認識、認同與實踐。臺灣教育評論月刊，12(1)，139-144。

- 呂雪萍、林志哲（2022）。淺談國小教師如何實踐智慧學習。臺灣教育評論月刊，11(5)，182-187。
- 邱紹雯、陳雅慧、陳詩妤（2022）。【生生用平板反思】史上最大規模平板採購如何「數位轉骨」？生生用平板的4大挑戰。翻轉教育。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/007207>
- 邱紹雯（2022）。【生生用平板反思】不靠紙筆和粉筆教一輩子！教育部資科司長郭伯臣：老師的自學能力比數位能力更重要。翻轉教育。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/007206>
- 邱雅翎、王仁俊（2023）。以整合型科技接受模式探討「生生用平板」高雄市國小教師使用iPad教學之行為意圖。工業科技教育學刊，16，110-128。
- 教育部（2022a）。「推動中小學數位學習精進方案」111年國民中小學實施計畫說明。行政院110年12月16日核定（院臺教字第1100036597號函）。
- 教育部（2022b）。教育部中小學數位教學指引1.0版。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/86277/2d47608d-1cb3-4477-9069-8e6e797d4f65.pdf>
- 教育部（2023）。教育部中小學數位教學指引2.0版。取自 https://pads.moe.edu.tw/pads_front/index.php?action=news_content&uuid=87ac897c-d513-4130-be1c-dd3ec6781239
- 郭美秀（2022）。生生用平板後的教室新風景。師友雙月刊，636，144-146。



從聯合國海洋素養議題看臺灣原住民海洋知識與教育

阮文彬

國立臺東大學教育學系博士候選人

臺東縣東河國小教師

一、前言

臺灣是個海島，以陸地的思維來論，這意味著我們只要走到陸地的盡頭就是海，海是邊界、海是另一個空間。然而，對於居住在東海岸的阿美族人而言，海洋是陸地的延伸、如同海岸山脈一樣的存在，就是從過去一直到現在的生活空間範圍，在潮間帶採集，在海上灑網漁撈，在海水裡沉潛漁獵。長久生活於此的阿美族人，自然有在地的海洋知識，也孕育出具有在地特色的海洋文化。

原住民的「傳統生態知識」，能透過特有的語言溝通和日常生活實踐，將人與環境的知識、技能和信仰代代相傳（盧道杰，2006；羅恩加 2016；官大偉，2020）。阿美族面對海洋就如同走進自己家庭院的菜園般，關於海的一切，海岸地貌、海浪拍打、海中生物、海底地型以及海風的交替，都是如此地熟悉。當刺桐花開時，就是捕捉飛魚的季節，飛魚過後，接著才是捉海膽的時間，阿美族透過生物季節進行漁獵活動，配合大自然的規則適度捕撈。順應自然給予的，是對大海心懷生存與共的敬虔，也因此每年辦理海祭儀式來感謝上天給予食物和祖先的庇佑。

臺灣是一個具有多元族群的島嶼，目前研究普遍認為南島語系的發源地是臺灣這塊土地，由於南太平洋地區的族群文化與臺灣原住民族群有相似的文化底蘊，形成南太平洋特殊的原住民海島文化（臧振華 2012；盧梅芬，2016）。對於海洋的觀點，更是在各地區發展出多元化、在地化的原住民生態知識與海洋文化。

二、具有海洋素養的國際公民

2020年6月8日聯合國舉辦海洋素養高峰會，將海洋素養（Ocean Literacy, OL）一詞定義為：理解人類對海洋的影響和海洋對人類的影響。國際對於海洋素養的關注，隨著海洋污染、氣候變遷等議題持續地發展。全球人類的「海洋素養」已然成為全球永續發展目標是否能達成的關鍵因素與方法。

聯合國教科文組織 2015 年將海洋素養列入聯合國推動策略：永續目標 SDG14 以促進全民海洋素養。該組織因應此策略出版《全民海洋素養手冊》（Ocean literacy for all: a toolkit）一書，內容涵蓋海洋素養的歷史及未來，並在整體海洋素養架構及內涵詳加說明，旨在讓所有人認識海洋素養，因為海洋素養作為全球議題「與每一個人都有相關」（UNESCO, 2017）。聯合國教科文組織更

在 2021 年發表《聯合國海洋科學促進永續發展十年（2021-2030 年）》實施計畫，提出具體實踐行動方案《海洋十年（Ocean Decade）》的行動、目標及挑戰，預期促使「我們想要的海洋」十年成果實現，以達到聯合國 2030 議程區域性和全球性策略。

《海洋十年》主要有三大目標：（一）確定永續發展的知識，提高海洋科學必要的數據與訊息能力；（二）培養能力，全面認識和瞭解海洋；（三）增加對海洋知識的利用和了解，提高永續發展解決方案的能力（UNESCO-IOC., 2021: 12）。為完成以上目標，教科文組織在大量獲取知識及永續發展價值取得共識上，特別舉例要重視在地及原住民知識，並和在地原住民社區合作，與多方利益者共同參與、建立聯繫，這將有助於實現海洋十年的目標，亦實現海洋素養目的，每一個人都與海洋有關係、也積極參與變革。故此，在整體海洋素養行動架構（Ocean Literacy Framework for Action）裡規劃全球海洋素養優先推動領域，分別為「教育政策」、「正規教育」、「企業行動」和「居民參與」，主要是透過四個領域的參與，目的為找出知識差異，導入創新知識並增加對知識的吸收及利用，為海洋問題設計創新的解決方案（UNESCO-IOC., 2021）。

三、國際正視原住民族海洋知識與文化

國際性組織聯合國教科文組織（UNESCO，2018:18）公開資料裡，筆者注意到一項對於原住民海洋知識與文化的肯定，整理如下：

- （一）許多原住民的生計與海洋和沿海地區及其生態系統有關。
- （二）承認、尊重和重視原住民的相應知識和策略。
- （三）努力確保以科學為基礎的方法，將原住民的海洋知識適當納入永續管理海洋和沿海地區及其生態系統，並保護海洋生物和非生物資源（UNESCO，2018：18）。

臺灣是一座海島，族群分佈多元性高，臨海的阿美族散佈區域廣闊。以部落為單位自成一格地適應個部落所處地域環境，自然地發展出所謂的在地原住民知識，阿美族部落必然會對當地海洋場域產生原住民海洋知識，目前有許多相關的研究，例如談論文化相關的原住民漁獵文化（阮文彬、劉炯錫，2000）、海洋資源相關的海洋生物（林正春、劉炯錫，2004），以及族群文化與生態關係（蔡政良，2022）的研究，亦有針對原住民海洋觀的研究（江長銓，2019；陳博耀，2019；陳勁豪，2015）等。原住民的海洋知識涵蓋豐富的傳統科學知識，更融合社會文化制度與生活，在空間上具有歷史與語言的指涉，在日常生活中實踐傳統知識、

形成其文化脈動。即使臺灣歷經許多外來政權，生活在東海岸的阿美族人一代接著一代從土地出發、聚在一起、隨著河流歸向大海，既使時空轉換，族群的社會階級及價值觀依舊維繫著彼此，其中的文化認同與自信，來自於一種對人的聯繫與對自然環境的敬畏、愛護與責任。

身為一名長年待在東海岸的阿美族教育工作者，筆者認為海洋教育議題的融入對於緊鄰海域的阿美族原住民教育可以說是至關重要，不僅是一般性的海洋教育，而是具有當地部落自身傳統文化保存的意義。現行臺灣海洋教育主要以海洋教育議題融入的方式於正規教育中實施，十二年國民教育課程綱要中的海洋教育架構是以「臺灣以海洋立國」為理念，「親海、愛海、知海」為三大目標，更劃分出五大學習主題為海洋休閒、海洋社會、海洋文化、海洋科學與技術、海洋資源與永續以及各學習階段海洋教育議題實質內涵（羅綸新，2018）。阿美族在地性的海洋知識、社會與文化，是如此地具有特殊性及文化價值，藉由海洋教育的架構，透過整合與課程發展，相信能夠發展出具有豐富內涵與實踐特色的海洋教育。以自身在學校進行海洋教育的經驗，為加強在地原住民部落文化的特色及體驗式學習，不僅邀請耆老參與課程進行對話、說明、歷史口述等，也強調孩子走出課室在戶外實質接觸大海，在自己的家鄉找到自然與文化的連結與身份的印記。在國中小教育的現場，原住民教師的比例低是事實，意謂擁有在地文化經驗與傳統的教師是稀缺的。原住民的海洋教育應當透過連結在地資源，讓社區參與協作，有助於正規教育的教師能夠與學生一同來學習、認識與關懷。楊秀美(2020)也指出：「對學生而言，因課程內容是家鄉人事物，學習動機高，更能體會先人的智慧並在生活經驗中發現科學，進而感到認同與尊敬，也對部落及文化有更深的認知，進而關心週遭生活。」

四、目前臺灣原住民族海洋知識及教育的困境

在臺灣，原住民海洋知識及教育的困境有幾個面向可做思考：

- (一) 文獻質量不足：相關臺灣原住民族傳統知識（包含語言、傳統生態知識、社會文化、價值觀等）的文獻研究數量少，尤其是阿美族海洋知識的內容更是寥寥可數。此外，現有文獻大多以非原住民的視角撰寫，若非長年生活在當地的原住民，研究者更應該有意識地去結合語言、歷史及原住民世界觀、價值觀，整體性地去探問原住民傳統知識，且更專注於那些仍舊活出傳統、具有指標性的部落耆老身上去發掘，如能更進一步放下固有成見與世界觀，實際參與在當地生活，相信更能夠掌握住每一個部落的面貌。
- (二) 耆老逐漸消逝：阿美族的口傳文化中，海洋知識的傳承是由每個社會階層的每個成員共同記憶和傳承的。然而，長期以來的政權轉變、社會結構改變以

及人口外移等因素，使得原鄉內部的社會結構發生變化，傳統知識逐漸被稀釋、解構。只有極少數仍居住在當地的耆老擁有豐富的記憶和知識，但很少有人主動去探索他們的智慧。一位耆老的逝去，相當於一個書庫的失去。因此，我們需要更加重視和尊重耆老們的知識。

- (三) 教師對於當地文化的連結較弱：服務於學校內的原住民教師少，正規教育的教師除了教師專業外，多帶著來自自身的文化背景及生活經驗來教導學生。然而，如果教師缺乏意識去感知原住民學生在文化傳承、土地與海洋聯繫等方面的需求，則學生在正規教育學校中很難得到相應的知識，導致他們的經驗和生活與學校教育的斷裂。因此，我們應著重培養教師對當地文化聯繫的意識和專業能力，並提供相應的培訓和支援。

綜合上述觀點，原住民海洋知識及教育需要政府及教育單位對學術研究予以支持，讓阿美族的海洋及相關傳統生態智慧化為文字建構起來，在正規教育中得以被應用，透過海洋教育模式文化傳承給在地的學子，串聯社區的力量一同將文化保存與發展。

五、目前臺灣原住民海洋知識及教育的改善策略

當前臺灣原住民族海洋知識面臨耆老逐漸消逝以及教師對當地文化認識缺乏等困境。為改善這些問題並推動原住民族海洋知識的保存和發展，以下提出幾項策略：

- (一) 支持研究和文獻記錄：政府和教育單位應提供相應的相關資源，支持學者開展原住民傳統知識的研究和文獻記錄，並培養原住民學者參與研究，以確保研究有原住民的觀點和參與。
- (二) 強調耆老知識的保護和傳承：重視耆老的知識和智慧，保障他們的知識能夠得到尊重和保護。政府應制定相關計劃，鼓勵青年一代和學者主動探索耆老的智慧，並與他們進行知識交流和合作，來保護傳統知識的持續傳承。
- (三) 強化原住民教育體系：在正規教育中，加強原住民教育的內容，特別是加強原住民海洋知識融入課堂和課程設計中。這需要政府和教育單位向原住民教師提供相應的培訓和支持，使他們具備傳授當地文化和知識的能力。
- (四) 促進社區參與與合作：鼓勵原住民社區居民積極參與與合作，推動海洋教育、傳統知識的保存與發展。可以透過舉辦海洋文化節、部落講座、工作坊等活動來落實，促進知識和經驗的分享。

(五) 建立跨單位合作：在推動原住民形成海洋知識及改善的過程中，政府單位之間應建立跨單位的合作機制，整體性的政策和行動計劃，這樣才能將各方面的資源和獲得力量整合。

透過以上策略，我們期望在臺灣原住民族海洋知識及教育領域取得積極改善。這將有利於保存和發展原住民的文化和傳統知識，增強原住民族的自我認同感，並促進文化多樣性的繁榮。

六、結論

聯合國科教文組織提倡每一個人提升海洋素養，並且在海洋十年行動架構強調四個主要推動領域：「教育政策」、「正規教育」、「企業行動」和「居民參與」，注重知識的整合、區域的共享、教育的投入，整體社會及企業的共同參與以提升海洋素養，進而達到「我們想要的海洋」實現。臺灣以海洋立國的理念，是否在這一波海洋十年行動中關注到在地和原住民知識？是否與在地的原住民積極地對話，尊重相關文化與傳統知識，並實踐於教育、政策，以及呼籲企業行動參與，都將會是一個邁向國際公民海洋素養的決策點。

綜合論之，國際海洋素養議題是一個警訊，提醒現今面對全球變遷及海洋污染議題的人們，要共同解決現有的海洋問題，更在行動策略上積極尋求在地及原住民相關海洋知識。臺灣既為「以海洋立國」，若能取鏡於國際海洋素養的行動架構，鼓勵原住民海洋知識的研究發展，進一步實踐在教育與生活中，使教育現場的海洋教育教育者不只是海洋知識的傳遞，或是課程的安排而已，更期望能結合所有利益者（每一個人）參與，讓人們對於海洋有著正確的價值觀—以永續發展、人與自然共存的態度去面對。

參考文獻

- 江長銓（2019）。從社會生態系統的觀點看當代港口阿美人的海洋觀（未出版博碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 阮文彬、劉炯錫（2000）。臺東縣成功鎮宜灣部落阿美族海洋漁獵活動之調查研究。東台灣原住民族生態學論文集。東台灣研究會：65-80。
- 官大偉（2020）。原住民族的海洋教育。原教界，96，12-17。
- 林正春、劉炯錫（2004）。都蘭灣阿美族海洋生物之辭彙與用途之調查。東台灣原住民族生態學論文集。東台灣研究會：53-63。

- 陳勁豪 (2105)。港口阿美族的海洋知識觀 (未出版博碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 陳博耀 (2019)。阿美族 Cepo' 部落的海洋文化及其變遷 (未出版博碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 楊秀美 (2020)。推動海洋教育心得：活力海洋·熱情阿美。原教界，96，10-11。
- 臧振華 (2012)。再論南島語族的起源與擴散問題。南島研究學報，3(1)，87-119。
- 蔡政良 (2022)。第五道浪之後：當代都蘭部落阿美族水下獵人的傳統海洋知識。臺灣人類學刊，20(2)，139-184。
- 盧梅芬 (2016)。從南島語系到南島奇觀：南島文化園區規劃及其文化再現之形成脈絡。臺東大學人文學報，6(1)，35-93。
- 盧道杰 (2006)。在地知識與生態傳統知識。生物多樣性社會經濟篇，255-277，教育部。
- 羅恩加 (2016)。原住民知識、農業生產與部落發展：泰雅族石磊部落的自然農業。〔未出版博士論文〕。國立政治大學，臺北市。
- 羅綸新，(2018) 十二年國民教育海洋教育議題融入各領域。臺灣教育評論月刊，7(1)，8-16。
- UNESCO (2018 April 20). *UNESCO policy on engaging with indigenous peoples*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262748>
- UNESCO-IOC. 2021. *Ocean Literacy Framework for the UN Decade of Ocean Science for Sustainable development 2021–2030*. Paris, UNESCO. (IOC Ocean Decade Series, 22.)



職業訓練機構轉型： 從傳統到職能導向課程的挑戰與機會

楊雅晴

輔英科技大學推廣教育中心秘書兼組長

黃國銘

輔英科技大學推廣教育中心主任

一、前言

在 21 世紀的臺灣，隨著技術進步和全球化的趨勢，職場的需求和期望也在迅速變化。這使得職業訓練機構面臨前所未有的挑戰，但同時也帶來了新的機遇。在這樣的背景下，職能導向課程（Competency-Based Program）的重要性日益凸顯。職能導向課程不僅是一種教學方法，更是一種教育哲學，強調以產業人力需求為出發點，提供產業實際工作需求相關職業技能及知識的職業訓練，幫助學員符合產業需求，以提升學員在就業市場上的競爭力，同時降低企業對新員工的培訓成本（勞動部，2022；陳瑩真，2018；管理知識中心，2016）。

國內許多傳統產業逐漸萎縮，而新興產業的需求又與過去大相逕庭。因此，職業訓練機構的角色變得尤為重要，不僅為失業者提供重新進入勞動市場的機會，也為在職者提供專業職能再升級的途徑。專業職業訓練課程旨在幫助學員學習當前市場上最為緊缺的職務技能及知識。然而，傳統的職業訓練方式是否還能滿足現今的需求？職能導向課程（Competency-Based Program）又能為國內的職業訓練帶來什麼新的機會和挑戰？這些都是值得本文深入探討的問題。

二、傳統課程的局限性暨職能導向課程的優勢

傳統職業訓練課程，多年來在多數國家一直是主流的培訓方式。然而，隨著時代的變遷和勞動市場的需求轉變，傳統課程的局限性逐漸產生。對於失業者而言，急需有效地獲得新技能，以便重新進入勞動市場。然而，傳統課程較著重於理論教授，較缺乏實際操作技能的訓練，使得失業者雖然學到新知識，但仍於實際職場中難以應用（Grubb & Lazerson, 2004）。此外，傳統課程的內容經常因產業結構變化迅速，而不再符合當前產業人力的需求，使得失業者在完成訓練後仍難以找到合適的工作（European Centre for the Development of Vocational Training, 2016）。職業訓練對於在職者而言，是為提升自身的專業技能，或學習新穎技能以應對工作上的挑戰。然而，傳統課程較著重一般性及廣泛性內容，並未聚焦在產業人力需求所需具備行為指標的知識與技能，較難以滿足在職者的具體需求。此外，傳統課程的授課時間和地點較缺乏彈性，較不適合全職工作者參加。

現代職場越來越重視跨領域的合作和創新能力，但傳統課程內容通常是單一

領域為主，缺乏跨領域的整合，難以培養學員的綜合能力（Prising, 2018）。此外，隨著科技的發展，許多新的技能和知識迅速產生，但傳統課程的更新速度卻緩慢，使得學員學到的知識和技能很快就不符合市場需求。傳統職業訓練課程，雖然曾經為臺灣的勞動市場培養大量的產業人才，但在當前急遽變化迅速的經濟環境下，其局限性已是越來越明顯。為能有效的滿足勞動市場的人力需求，職業訓練機構必須進行課程改革，導入更加符合產業人力需求的職能導向課程（賴宜妙，2020）。

有別於傳統由教師主觀的課程設計模式，職能導向課程的發展，來自於精確的市場調查及產業分析的結果。透過業界、學界利益關係人組成之專家會議，確認特定行業人力需求的高低及職能缺口的落差，明確定義課程之訓練目標、工作任務、行為指標，並依此擬訂從事特定行業職務必須具備的知識、技能、甚至是態度，透過分析（Analysis）、設計（Design）、發展（Development）、實施（Implementation）與評鑑（Evaluation）模式發展成為該特定行業所量身訂作之訓練課程。在課程進行的不同階段，均會依照課程特性進行評量測驗，確認受訓者符合進入下一階段學習的資格，最後受訓者各項課程評量成績必須全數達到標準，方可視為合格的人員，這種確保訓練課程與訓練目標契合產業人力需求的職業訓練，已成為勞動部培訓產業人才重要推動計畫（職能應用發展平台，2023a）。

隨著科技持續創新，新的產業快速崛起，國內產業結構一直不斷地變化。職能導向課程能夠精準地與產業需求對接，確保參訓者學到的技能和知識是市場上真正需要的。這不僅可以提高參訓者的就業力，還可以幫助企業解決人才短缺的問題。在現代的勞動市場中，僅擁有基本的學歷和知識已經不足以保證就業。而職能導向課程，精確的培養參訓者的特定行業之職務所需的知識與技能，可以大幅提高他們的就業競爭力。職能導向課程可以是國內應對當前社會經濟挑戰的有效策略之一。

三、轉型過程中的挑戰與機會

近年來，臺灣的職業訓練機構在全球化和技術進步的大背景下，正面臨一場前所未有的轉型。根據勞動部職業訓練概況調查報告，108 年政府機關對民眾辦理職業訓練達 91.2 萬人次，110 年政府機關對民眾辦理職訓達 77.7 萬人次，訓練支出 76.9 億元（勞動部，2021）。但 108 年至 110 年期間，政府機關對民眾辦理的職業訓練人次出現了明顯的下降。這一變化背後的原因值得我們深入探討。

訓練人次下降原因之一，可能與職業訓練機構所提供的課程與產業需求之間的落差有關。當前的職業訓練課程無法完全滿足產業界的實際需求，這不僅使得參訓者在完成訓練後難以提高其就業競爭力，也使得產業界在人力資源上出現缺

口（張玉雲、陳斐娟，2019）。此現象對國內的整體經濟發展構成威脅，可能會導致長期的人力資源短缺。

爰此，職業訓練機構的轉型顯得尤為重要。從傳統的技能訓練模式轉向職能導向的訓練模式，這一轉型涉及到訓練策略、內容和方法的全面調整。在轉型過程中，資源分配和師資培訓是兩大核心挑戰。如 Fullan（2016）所指，資源的合理分配和有效利用是確保轉型成功的關鍵。如何在有限的資源下確保各類訓練課程得到足夠的支持，是職業訓練機構必須面對的問題。

此外，師資培訓也是一大挑戰。傳統的職業訓練講師可能不熟悉該如何發展職能導向課程的職業訓練，初期需要大量培訓具備開發職能導向課程的種子師資，才能快速發展更多符合產業人力需求的職訓課程。同時，職訓講師也需要適應職能導向課程的教學訓練模式。這不僅需要時間和金錢，還需要一套完善的培訓體系和策略。如 Billett（2014）所述，有效的師資培訓是確保訓練質量的關鍵。

勞動部為能協助職業訓練機構轉型，早於 102 年 5 月 17 日公布「職能發展及應用推動要點」，旨在協調和整合中央目的事業主管機關所定職能基準，並鼓勵民間發展和應用職能導向課程，以推動培訓產業發展，強化職業訓練內涵及成效，並提升從業人員的能力（勞動部法令查詢系統，2023a）。此外，在 106 年 11 月 9 日，勞動部公布「發展職能基準及職能導向課程補助要點」，提供職能導向課程補助的相關規定，期望能鼓勵職業訓練機構能進一步推動職能導向課程的發展（勞動部法令查詢系統，2023b）。

職業訓練機構的轉型帶來很多機會，職能導向的訓練課程因貼近市場人力需求，有助於提高參訓者的就業競爭力。這表示訓練機構可以更滿足企業的需求，建立更緊密的產學合作關係。此外，職能導向課程的訓練方法和技能培訓，較傳統單向式的學習，更能培養出創新精神的人才。這對於臺灣這樣一個依賴創新驅動的經濟體系來說，是非常重要的。綜上所述，國內職業訓練機構在轉型過程中，既有挑戰也有機會，需要政府、訓練機構和企業的共同努力，以確保轉型的成功。

四、結論

從勞動部 iCAP 職能展應用平台得知，全國通過職能導向課程件數為 812 件，仍在效期內有 413 件，通過後放棄維護的課程有 399 件。然而，由勞動部各分署所開發的職能導向課程就有 347 件，仍維持在效期內有 171 件（職能展應用平台，2023b）。由此可知，即使政府自 102 年就開始推動職能導向課程，106 年提供職訓機構開發職能導向課程補助計畫，歷經 10 年的努力，能通過 iCAP 職能導向課程的件數依然是少數，持續維持效期的課程的比率也僅有 50.86%。我們

需要思索為何用意良善的高品質課程會如此難以實施呢？或許，職業訓練機構應正視此一課題並從兩個部份著手；在師資部份，對於缺乏職能觀念的核心領域課程講師，需提供其職能導向課程進修規劃；在課程發展部份，也需要加強與產業界的連結，掌握訓練目標與課程內容對應產業人力需求的缺口。當然，主導推動職能導向課程認證的勞動部，也必須思考該如何簡化過於繁瑣的課程認證流程，對於推動職能導向課程的職業訓練機構能給予適當的鼓勵與支持，都有助於職能導向課程的推動與普及。

展望未來，國內職業訓練機構需要進一步加強與產業界的雙向溝通，確保訓練課程能夠充分滿足市場的人力需求。此外，職業訓練機構也需要加強師資培訓，讓師資能夠熟悉和掌握職能導向的訓練模式。建議政府在政策層面上，應該提供更多的支持和資源，鼓勵職業訓練機構進行轉型。同時，產業界也應該與訓練機構建立更緊密的合作關係，共同推動職業訓練的發展。

綜上所述，職業訓練機構的轉型是一個長期的過程，需要各方的共同努力和合作。只有這樣，我們才能確保職業訓練能夠真正滿足產業界的人力需求，並為國家未來產業發展做出貢獻。

參考文獻

- 陳瑩真（2018）。**企業iCAP職能導向課程導入及其對教育訓練成效之影響**（未出版之碩士論文）。國立政治大學勞工研究所，臺北。
- 張玉雲、陳斐娟（2019）。**職業訓練與產業的關係**。臺灣教育評論月刊，8(1)，100-102。
- 勞動部法令查詢系統（2023a）。**職能發展及應用推動要點**。取自 <https://laws.mol.gov.tw/FLAW/FLAWDAT01.aspx?id=FL070293>
- 勞動部法令查詢系統（2023b）。**發展職能基準及職能導向課程補助要點**。取自 <https://laws.mol.gov.tw/FLAW/FLAWDAT01.aspx?id=FL086817>
- 勞動部（2022）。**110年度施政績效報告**。取自 <https://www.mol.gov.tw/media/bcdkz11v/%E5%8B%9E%E5%8B%95%E9%83%A8110%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E6%96%BD%E6%94%BF%E7%B8%BE%E6%95%88%E5%A0%B1%E5%91%8A.pdf?mediaDL=true>
- 勞動部（2021）。**110年職業訓練概況調查報告**。取自

<https://statdb.mol.gov.tw/html/svy11/1141menu.htm>

- 管理知識中心（2016）。人才發展轉型升級：職能基準課程介紹。取自 <https://mymkc.com/article/content/22279>
- 賴宜妙（2020）。職業工會組織通過 [iCAP 職能導向課程認證] 之關鍵成功因素研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北。
- 職能應用發展平台（2023a）。職能相關概念。取自 https://icap.wda.gov.tw/ap/knowledge_introduction.php
- 職能應用發展平台（2023b）。職能資源專區。取自 https://icap.wda.gov.tw/Resources/resources_Class.aspx
- Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 1-21.
- European Centre for the Development of Vocational Training (2016). *European sectoral trends: the next decade*. Retrieved from <https://www.voced.edu.au/content/ngv:73454>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Grubb, W. N., & Lazerson, M. (2004). *The education gospel: The economic power of schooling*. Harvard University Press.
- Prising, J. (2018). *Skills revolution 2.0: Robots need not apply: Human solutions for skills revolution*. Manpowergroup.



幼兒園實施幼小轉銜服務現況與問題探討

陳欣宜

南華大學幼兒教育學系碩士研究生

一、前言

轉銜是指個體在不同學習階段的場所中，轉換到另一個新的學習階段的場所。幼小轉銜是指幼兒園的孩子銜接國小的過程，主要是為孩子在進入小學做好學習的規畫，減少學習的不適。

從學前教育到國民小學，幼兒要面臨重大改變，不管在教學方式、課程設計、環境、生師比、上課時程或是學習目標上都有非常明顯的差異，林秀錦、田佳靈（2016）提到對特殊幼兒來說，環境的轉換也意味著「服務斷層」。而發展遲緩的幼兒不論是學習、表達、適應...等能力都比一般生落後，為了幫助幼兒及早適應國小生活，轉銜服務是不可或缺的一環。

本文彙整有關轉銜實施的資料，來探討幼小轉銜的實施現況、問題及問題解決的方式，期望成為現場幼兒園教師、國小教師幼小轉銜工作之參考。

二、轉銜服務的實施現況

轉銜服務，是早期療育成效延續的重要指標（陳麗如，2010），受到家長及教育相關單位的重視。以下將從政府頒佈的法令規定及文獻資料，以筆者的實務經驗來說明轉銜服務的法源依據及實施現況。

（一）從法令看轉銜服務之現況

教育部（2015）在《身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》中提到：「為使身心障礙學生服務需求得以銜接，各級學校及其他實施特殊教育之場所應評估學生個別能力與轉銜需求，依本辦法規定訂定適切之生涯轉銜計畫，並協調社政、勞工及衛生主管機關，提供學生整體性與持續性轉銜輔導及服務」。另在第六條也指出入國民小學之轉銜，原安置場所或就讀學校應於安置前一個月召開轉銜會議，討論訂定生涯轉銜計畫與依個案需求建議提供學習、生活必要之教育輔助器材及相關支持服務，並邀請擬安置學校、家長及相關人員參加。近幾年全國各縣市教育處開設幼小銜接的研習、說明會，在《特殊教育法施行細則》第九條提到轉銜輔導及服務，包括升學輔導、就業、心理輔導，福利服務及其他相關專業服務等項目。

教育部（2010）在《各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法》中指出需移送安置單位資料，轉型會議及輔導會議的召開等。並因應此要點，各縣市為

身心障礙學生訂定特殊教育學生鑑定安置工作實施計畫，其中明列各階段轉銜工作之內容，包括了彙整名冊、家長說明會、特教轉銜通報系統開放填寫、核對轉銜表名單、幼兒能力評估、召開鑑定安置會議、通知家長安置結果、召開轉銜會議、安置學校接收幼兒資料、追蹤、召開新生 IEP 會議...

新竹市特殊教育資源中心（2022）公告「各教育階段身轉銜工作期程」中列出，幼小轉銜的工作由社會處、教育處、學前教育機構、各國民小學、鑑輔會共同辦理，由家長、安置機構教師、學前機構教師、行政人員合作完成。從上述的法律條文可知，召開轉銜會議可以提供孩子及家長轉銜服務的需求。轉銜服務可以分為轉介、專業服務、行政三個部分（林秀貞，2019）。轉介是指資料的轉移，包括轉銜系統的資料及國小學務系統的資料，資源、策略與服務的轉銜；專業服務包括延續早療服務、提供家長轉銜資訊、進行幼兒適應能力的訓練、家長主張的權利；行政的部分則包括工作規劃者的角色，像是個別化教育會議的召開、相關服務的規劃與安排等（陳麗如，2010；吳盈瑤、孫淑柔，2014；林秀貞，2019）。

（二）從文獻看轉銜服務之現況

家長的參與是轉銜服務重要的一環。俗話說：「會吵的孩子有糖吃」，這句話也適合用在轉銜服務上，筆者在現場的經驗中發現當家長詢問幼小轉銜問題的次數越高，老師會更願意主動尋找資料來回應家長的問題；家長參與轉銜服務的主動性越高，將獲得較深入的轉銜服務（林秀錦、王天苗，2011；林秀貞，2019）。此外筆者在現場也觀察到當家長的教育程度越高、經濟能力越好、對孩子的教育重視程度越高，也越在意幼小轉銜的歷程，反之則較不重視幼小轉銜；吳盈瑤、孫淑柔（2014）研究也指出居住在市區的家長比其他區域的家長重視轉銜活動，家長教育程度越高轉銜參與度越高、家庭收入高家長轉銜認知度越高。林秀錦、王天苗（2011）、田佳靈（2016）特別強調學前教師、小學教師及家長彼此之間的合作和溝通，包括：主動提供家長入學相關資訊、進入幼兒園觀察兒童，與幼兒園老師見面溝通，與家長溝通等。

三、幼小轉銜服務遇到的問題與因應策略

筆者的實際接觸經驗中，雖然學前教師、國小教師、行政人員都很重視幼小轉銜的工作，但並不是每一位人員都具備轉銜服務的專業知能；以下將探討轉銜服務所遇到的問題並提出可能的因應策略。

（一）幼小轉銜服務遇到的問題

新竹市特殊教育資源中心（2022）公告「各教育階段身轉銜工作期程」中列

出，幼小轉銜的工作由社會處、教育處、學前教育機構、各國民小學共同辦理，由家長、安置機構教師、學前機構教師、行政人員合作完成。以下將分述轉銜所遇到的問題：

1. 幼兒資料不完整且轉移未確實

筆者的實務經驗中，特教通報網需要填寫的資料很多，但學習資料中限制字數、設定好要寫的項目，為了符合系統及項目要求，現場老師無法依實際狀況填寫；因此，部分資料的不完整，讓國小教師通常必須在幼兒真正進入國小階段就學後，才得以重新觀察，瞭解幼兒的實際能力（高培芬，2020）。另外，現場老師流動率高，因此特殊幼兒的轉銜資料有時會因教師調動或離職而未完整交接（高培芬，2020）。

2. 幼兒園教師與國小教師對於轉銜的看法不同

學前及國小屬不同教育階段，不同教育階段之特教教師對於轉銜的看法有所分歧。國小教師對孩子的期望過高，認為部分技能是孩子該會的，並且認為幼兒園或家長需主動進行轉銜活動；而幼兒園教師則認為孩子發展因素無法完成某些技能的練習，甚至某些技能是到國小才需學習的，也有幼兒園教師認為孩子畢業後即不需再關注。雙方看法的不同可能造成跨階段轉銜的間隙，進而影響身心障礙幼兒入國小後的適應情形（曾如意，2021）。

3. 國小教師無充足時間了解幼兒的準備能力

多數國小老師沒有參與幼小轉銜的經驗，蔡幸柏於 2012 年指出國小的研習中，沒有幼小轉銜研習（高培芬，2020）。現行的幼小轉銜制度，升學當年度家長才會確認國小，而此時幼兒園老師尚未與家長確認安置意願，幼小轉銜會議一般在五六月召開，會議中國小老師才有機會與家長當面討論幼兒能力現況，當家長了解幼兒園與小學所需關鍵技能間的落差，卻為時已晚；因此在孩子準備不足的情況下就進入國小，對特殊需求程度較高的幼兒造成較大的衝擊（林秀貞，2019）。

4. 家長的不配合，增加轉銜的困難度

對於家庭功能較弱的孩子來說，家長往往會覺得孩子升小一只是一個歷程，認為孩子總會適應不需要特別關注；學者陳婷潔於 2009 年指出特殊需求的孩子，家長常因工作忙碌及時間無法配合，無法參與學校的相關會議（吳盈瑤、孫淑柔 2014）。而特教法第 20 條指出，幼兒園應主動或依申請發掘特殊教育需求之幼兒，經監護人或法定代理人同意者才能提出申請；這也代表著若是家長不同意以鑑定安置身分進入國小，老師則需在系統上進行放棄特教服務異動，特教通報網

上也不會再有學生的資料。這代表國小老師無法在孩子進班前獲取幼兒園老師填寫的幼小轉銜資料，完全不了解孩子的能力及需協助的地方。家長矛盾的心結，希望能有特別服務，但卻不希望孩子有醫療診斷上的標籤，以致鑑定資料不完整（林秀錦、田佳靈，2016）。

（二）幼小轉銜服務問題的因應策略

學者陳麗如在 2000 年指出轉銜服務是成果導向的活動（林秀貞，2019）。為讓幼小轉銜服務能更加順利，筆者藉由以上幼小轉銜問題之分析，歸納文獻及個人經驗，嘗試提出幼小轉銜服務建議以期改善上述實務之困難。

1. 轉銜資料的修正及電子化與共享

通報網的轉銜資料，建議能取消字數的限制，加上幼兒情緒、人際互動、生活習慣、問題行為...等描述；且資料應能讓學前教師、家長、小一教師有權限共享（高培芬，2020）。

2. 加強行政人員、教師（幼兒園、國小）轉銜服務專業知能

建議教育主管機關持續辦理轉銜專業知能研習，增加行政人員、幼兒園教師、國小普通班教師對轉銜服務的認識，具備足夠的轉銜服務觀念，才能彼此溝通獲得正確信息，互相合作，協助幼兒順利轉銜至國小。

3. 重視幼兒園與小學兩階段教師的互動

幼兒園教師應瞭解進入小學後，孩子所需的基本能力及必要技能；國小教師應瞭解孩子在學前階段的學習狀況，尤其是身心障礙的孩子其能力不足需協助的地方。

4. 提升家長轉銜知能及參與意願

家長在轉銜服務的過程中扮演重要角色，且多數家長在入學前會感到憂慮。編製幼小轉銜服務親職手冊（吳盈瑤、孫淑柔，2014），可以詳列轉銜流程、相關的法規，明確的告知家長參與的權利、義務及其參與的重要性，家長如能化被動為主動，參加並和團隊建立合作，不僅可降低轉銜歷程中的困難，減緩家長壓力，亦有助轉銜目標的達成。家長越瞭解幼小轉銜的信息，越能認知自己的角色與權力（吳盈瑤、孫淑柔，2014）。

四、結論

幼小轉銜之所以重要，在於關係著孩子是否能及早的適應國小生活，家長願意正視孩子需求，現場老師們就可以給予轉銜服務，但仍有部分的家長，為了不讓孩子被貼上俗稱的「標籤」，放棄了特殊生的身份，在特教法第 20 條明確指出，需要經監護人或法定代理人同意，若因家長因素，從而失去了幼小轉銜服務，是一件非常可惜的事。轉銜服務需要強而有力的執行，家長、安置機構教師、學前機構教師、行政資源互相配合，讓轉銜不再流於書面形式，期望我們能克服幼小轉銜服務的問題，讓孩子能在幼兒園升小一的過程中，順利學習及適應。

參考文獻

- 各教育階段身心障礙學生轉銜輔導及服務辦法（2010）。中華民國九十九年七月十五日教育部台參字第0990112933C號令訂定發布。
- 吳盈瑤、孫淑柔（2014）。臺中市家長參與身心障礙幼兒轉銜服務之調查研究。**特殊教育學報**，39，1-30。
- 林秀錦、王天苗（2011）。特殊幼兒轉銜服務的協同行動研究。**特殊教育學刊**，36(2)，1-26。
- 林秀錦、田佳靈（2016）。小學提供特殊兒童入學前轉銜服務之相關因素。**特殊教育與復健學報**，32，47-66。
- 林秀真（2019）。幼小轉銜服務的現況以臺南市為例。**特殊教育季刊**，151，39-48。
- 特殊教育法施行細則（2019），中華民國一百零九年七月十七日教育部臺教學（四）字第1090096143B號令修正發布。
- 高培芬（2020）。特殊幼兒重要他人參與幼小轉銜的困擾與期待（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳麗如（2010）。特殊需求兒童幼小轉銜工作問題與因應。**國小特殊教育**，49，62-71。
- 曾如意（2021）。桃園市身心障礙幼兒幼小轉銜服務現況與困境之探究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

- 新竹市特殊教育中心（2022）。各教育階段轉銜工作期程。取自 https://special.hc.edu.tw/ischool/resources/WID_0_2_4dc0068062a7e24c1942069f99b03a2ab1f4b3c9/NEWS_0_2_99f31433d6668d984ac34ac7c8109d48020a5d04/attached/%E5%90%84%E6%95%99%E8%82%B2%E9%9A%8E%E6%AE%B5%E8%BD%89%E9%8A%9C%E5%B7%A5%E4%BD%9C%E6%9C%9F%E7%A8%8B.pdf
- 蔡幸柏（2012）。國小一年級教師對幼小轉銜服務知能及執行現況之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。



幼教雙導師合作教學之困境與解決

宋宜庭

銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

為建立溫暖舒適家長也安心的學習環境，2011年《幼兒教育及照顧法》，規定適當的幼兒人數師生比例（1：15），幼兒園班級應配置兩位教師（本文概稱雙導師），運用自身專業的本領與身教、言教、境教等教學模式，與搭班夥伴相互扶持、共同合作經營好一個班級，因此幼教雙導師合作教學極為重要。然而，來自不同專業學經歷、教育程度、背景、年齡與個性的兩個人要共同經營班級與合作教學，在實際合作教學過程中並非容易，在教育現場總聽聞幼教雙導師在合作教學中相處模式不協調，所面臨衝突問題：如雙方認知的不同、工作職務分配不均、溝通困難、教學和理念不一致等問題，該如何重視並尋找解決之道，為本文探究之旨。

二、幼教雙導師合作教學的困境問題

在現今幼教雙導師合作教學中，這種模式能夠提供更全面的支援，為幼兒提供了更豐富的學習經歷，然而，也可能為雙導師帶來複雜性的一大挑戰。

（一）合作教學雙導師認知與工作職務分配不均的困境

學齡前的幼兒，年齡、身心靈等發展尚未成熟，需要教師更多的照顧與關注，然而幼兒園教師不單只是照顧與保育工作，還需處理以下種種多項繁重的工作任務，以筆者工作為例，例如：主題課程與學習區規劃、幼兒生活一日作息的照顧、班級經營管理、親師溝通、文書檔案與學生期初、期末學習檔案與評量、校內外及例行性活動。除此之外，幼兒園內教保服務人員幾乎都身兼行政職，例如：財務組、教保組等，但對於班級內的班務大多會互相合作，合力完成，但互相合作的過程中，容易產生做的多，做的少的情況或職責不明確（廖惠卿，2018）。兩位教師在共同合作教學中，因工作職責不明確，導致任務重疊、遺漏，工作負擔增加，使配班工作量大增。有時行政工作量過重時，不得不把整個班級交給搭班夥伴，因此對於搭班夥伴而言，產生了相當多的困擾（楊淑惠，2020）。使得教師雙方其中一方無法完成工作上的運作，進而影響幼兒的教育品質與班校務的正常運作，雙方的衝突就此出現，也就面臨困境。

（二）合作教學雙導師溝通困難的困境

在幼兒園雙導師合作教學中，教學品質一直都是眾人注目的焦點，但是園中的人際關係卻常被忽略，其實這才是真正嚴重影響教學的重要關鍵（蔡菁菁，

2003) 雙導師之間的良好溝通是維護人際關係的基石，而溝通困難可能成為一個主要的困境，這種困境的出現通常源於雙導師每個人的溝通方式與模式都有所不同，例如：一位教師可能喜歡直接坦率地與對方交流，另一位教師可能較喜歡委婉和圓滑方式或者幽默、愉快而非嚴謹溝通方式交流。也因這種差異可能漸漸導致雙導師之間的誤會和溝通障礙就此出現，例如：一位教師可能認為另一位教師的回應過於含糊，而另一位教師可能感到受到了不必要的嚴格對待。這樣的誤解可能積壓，最終損害了雙導師之間的合作和信任。如果教師之間的溝通渠道不清晰或不順暢，就可能導致溝通困難。再加上缺乏有效的日程時間與安排進行有效溝通，沒有明確的溝通方式，都可能影響教師之間的交流，如果沒有充份合作，充其量也只是一個噓頭而已（沈映瑾，2020）。儘管雙導師合作教學具有優勢儘管雙導師合作教學具有優勢，包括不同視角的豐富性和更好的學習支持，教師若沒有良善的人際互動與溝通也是無法順利達成好的雙導師合作教學。

(三) 合作教學雙導師教學風格與理念不一致的困境

幼教雙導師合作教學中，每位教師的專業背景、年齡、個性、性格、教育程度、教學理念與教學方法有所差異，教學理念與風格就有所不同。例如：傳統式教學與探索式教學、主題教學與蒙式教學、理論導向與實踐導向、強調自主性與強調紀律性、教師為中心與學生為中心。在教學現場無論在教學、保育、班級經營、班務行政等，都為共同責任（王韻茹、吳佳樺，2017）。一但教師在幼兒個別差異與幼兒行為觀察與評估問題處理情況，意見看法差異不一致，兩個人要合作教學共同班級經營完成工作項目，可能會帶來一系列挑戰和困境，若兩位導師教學一致性不足也會讓幼兒學習感到困惑，需要適應不同導師的課程模式與不同的教學方法和期望，學習混淆問題也就隨之而來，產生困境與衝突。

三、 幼教雙導師合作教學困境之解決

雙導師合作教學該如何讓兩位配班老師能達到共好的合作教學關係，讓兩個不同人格特質的教師共同合作，達到良好的教學品質正向共識與協調態度，當衝突不斷發生時該如何繼續落實合作教學？怎麼解決幼教人的困境問題。

(一) 雙導師合作教學與職務劃分應明確

在雙導師合作教學中，教師應增強對合作教學的認識，要明確設定角色定位，並確定共同的目標確保一致性，避免造成重疊與誤解。主管在分配班級前應先觀察與明確了解每位導師的職責、權限和工作分配，考慮教育程度、人格特質、教學經驗、教學模式、合班時間、教學理念與目標是否一致性等因素給予配班。並鼓勵教師相互學習、分享經驗，不定期舉辦專業研習或研討會有助於提高專業能

力和教學技巧，促進優質的共同合作教學。當解決衝突時，應建立有效的機制，如：協商小組或中立的第三方進行調解，確保公正和透明，定期評估合作效果和問題，持續評估和改進，也可通過幼生反饋、內部評估或夥伴相互評估來改進，有助於提高合作教學的效率和質量。總而言之，雙導師合作教學需要明確目標、與角色定位、建立良好的職務劃分機制、持續評估和改進，才可確保合作教學順利進行與運作，提升教師優質的教學經驗與幼兒學習品質。

（二）合作教學雙導師與夥伴要加強溝通

雙導師合作教學中，良好的溝通和協調機制至關重要，教師應建立良好的人際溝通，定期與班級夥伴討論教學進度、幼兒人格發展，幼兒行為觀察、分享心得，互相支持和協調。與夥伴溝通時給予基本禮貌和恰當的語言表達例如：請、謝謝、對不起也是重要的，給予尊重與開放的溝通環境，對於夥伴的意見和反饋要持開放態度，並予以尊重和重視。當出現問題或衝突時，應及時處理並尋找共識方案解決，重要的是要保持冷靜和專業，以建設性的話語來解決問題，避免給他人帶來困擾與擔憂，幼教雙導師合作教學的成功與否取決和夥伴之間是否有良好良善的溝通技巧。這些技巧與策略可促進相互間信息的流通、理解和包容，克服與夥伴間的溝通困境便能提升更好的教學品質，為孩子提供更好的教育環境。

（三）雙導師應尊重與接納彼此的夥伴

在幼教雙導師合作教學中，確實存在教師來至不同專業成長經歷、背景、年齡、個性、性格以及幼兒教學法模式習慣的差異。例如：教師擅長主題教學另一位教師是蒙特梭利或華德福的兩個人要合作教學，共同經營班級是困難的考驗。需要時間磨合與包容接納對方的，教師若態度秉持開放，可排除舊有觀念，接受新觀念和創新教學方法，並友善地與夥伴分享教學經驗、協助分享資源，互相合作與支持、促進專業成長、尊重教學多樣性與差異性、理解並尊重及接納彼此的教學風格和理念差異，坦誠地討論教學差異和觀點、把彼此教學差異視為共同學習和成長的機會，從中獲得新觀點和啟發，共同解決問題實現教學目標，從彼此的專業知能與經驗中獲益。總之雙導師合作教學應尊重夥伴、接納和共享、建立互信關係，創造友善的環境，便能共同克服困難，為幼兒提供更好的教學服務，實現共同經營班級的合作教學精神。

四、結語與建議

（一）結語

學前階段幼兒的教育需要兩位班級教師的合作，然而，實際的教學現場中存

在各種合作教學問題，為了提升合作教學的效果和質量，教師需要透過溝通、協調和互助來解決，應重視教師專業發展和個性特點，提供支持和協助，透過幼教雙導師的共同努力和合作、尊重彼此的專業意見，克服各種困難，過程中多重視幼教雙導師所面臨的問題關注和改善，使幼兒在體驗中獲得最大的受益。

（二）建議

綜合上述，提出下列建議：

1. 尊重教師合作教學目標與期望

主管應與幼兒園雙導師共同討論並明確制定合作目標，確定合作內容和時間範圍、聆聽、傾聽導師們的意見和合作意願，處事態度公平公正，妥善處理和回應給予合作教師互信與尊重，避免單方面命令來執行合作，尊重教師間合作意願與需求，不定期召開會議、座談會、教學觀摩，讓教師表達他們的需求，賦予教師適時的專業自主權。

2. 人力短缺資源提供

主管應對合作教學態度與教學計畫要有認同與支持，關注教師的工作負荷，適時調整教師的工作時間和任務分配給予教師全面支持，人員排休或人手不足的情況下也要主動協助參與，給予協助，人力缺乏要實施合作教學也是困難的，在資源職責權、薪資差異分配要公正明確、公開透明化減少教師間的衝突發生。

3. 建立合作教學平台

鼓勵和支持教師之間合作與共享，主管（園長或教學組長）可以建立合作平台提或資源共享分，提供分組或小組教學時間，例如教學資源分享的網絡平台，可以運用與轉換彈性與適應性，方式達到更好的教學效果。

4. 增進教師在職進修與訓練

提供教職員在職進修與閱讀合作教學與人際溝通相關文獻及課程納入研習 18 小時時數內，多鼓勵、安排教師參與合作教學相關培育課程進修機會，聘請專家講授合作相關課程、見習績優學校聆參觀與交流，提升教師的專業能力。

（三）教師方面的建議

1. 教師要有自我覺察與提升專業訓練知能

教師應接受專業教育課程訓練提升教學品質，了解教學方法、課室管理和技巧，透過溝通、共同決策，輪流付出。接受專業教育訓練，發揮專長，提供學生更好學習體驗，提升教學品質發揮專長，為學生提供更好的學習體驗。

2. 教師要有良好的人際關係

教師態度、人際溝通也是合作教學成功因素，應具備與他人相處的良好人格特質，增加教師互動溝通機會、促進同事間關係，具合作、尊重、開放態度，互相觀摩學習雙方優點缺點謹慎批評，維持較佳的課程品質。

3. 教師要有共同目標與任務分工

教師互補角色皆重要，建議分工任務，發揮專長，協調角色責任，每位教師能夠充分發揮自己的專長，並有效合作統整、提升課程品質，提供多元學習體驗。

參考文獻

- 幼兒教育及照顧法（2017年10月21日）。全國法規資料庫。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070031>
- 王韻茹、吳佳樺（2017）。幼兒園協同教師交融記憶系統與合作類型的關係。臺灣教育評論月刊，6(6)，107-113。
- 沈映瑾（2020）。教師為什麼要合作？要怎麼合作？－班群教師團隊的協同合作實例。臺灣教育評論月刊，9(10)，165-270。
- 楊淑惠（2020）。國小附設幼兒園教師與原主任搭班的困境及解決之道。臺灣教育評論月刊，9(11)，112-118。
- 廖惠卿（2018）。改善幼兒園教保服務人員協同教學中的「相敬如冰」現象。臺灣教育評論月刊，7(1)，298-303。
- 蔡菁菁（2023）。我、合班教師、園長－談幼師的人際關係及我的自處之道。載於中華民國幼兒教育改革研究會主編，來！說我們的故事：幼教師的專業成長。〔未出版之碩士論文〕，（頁 223-244）

引導提問在幼兒教育中的困境、策略與建議

戴慧盈

南臺科技大學人文社會學院教育經營碩士班

一、前言

2017年《幼兒園教保活動課程大綱》實施的理念中以幼兒為中心，教保服務人員需創造豐富的情境引導和鼓勵幼兒在學習過程中表現（教育部，2017），因此，教師以引導者的角色引領幼兒主動發問、對話裡尋找答案的精神（陳得蓉、張璩，2018）。但引導真的容易？創造豐富的情景、多元媒介的輔助再搭配適當的提問是教師最好的工具。即使事前的準備充足，可能還是會面對不確定的因素。為了探究其中原因，本文依據自身經驗和文獻，分析「為什麼要引導提問」、「引導提問的困境」和「引導提問的策略與建議」三個重點。

二、為什麼要引導提問？

藍偉瑩（2023，頁 52）在《提問力實踐指南》一書上說：「二十世紀擁有好答案的人，能夠在跟隨世界上取得優勢；二十一世紀對困難提出好問題的人，能夠在改變世界上取得先機」。與過去不同，現在不僅僅是擁有答案，更重要是提問的能力，讓人們能夠深入思考並自行尋找解決方案。為了培養未來的棟樑，幼兒教師的角色至為關鍵，尤其在致力於培養孩子思考能力的過程中，具備優秀的提問技巧就如同打開思維大門的鑰匙一樣不可或缺。身為教保服務人員的我在臺灣有教學助理和實習經驗。這些經歷讓我觀察提問的困難，針對這些困難提出應對策略與建議，這同時也益於我對相關文獻的整理和瞭解。

三、引導提問的困境

（一）不同年齡層的幼兒能力發展皆有所差異

在幼兒園中，班級通常會根據幼兒的年齡做分班，包括幼、小中、大班，甚至有混齡的班級。以混齡班級為例，不同年齡層的幼兒在語言和認知等方面的發展存在著差異，因此，孩子們在表達自己的答案時可能會因能力的不同而呈現多樣性，有些甚至可能遇到回答上的困難。張麗惠等學者（2023）以繪本和「六頂思考帽」思考法來進行提問，他發現孩子在思考層面的認知會有差異和困難，像是負面思考、解決問題、情緒層面等層面無法辨別和提出看法。

（二）教師按計畫提問，不符期望答案者，教師選擇忽略回應

在教學前，教師通常會根據過去的經驗做好準備，包括教材的準備、提問方

式以及教學流程的計畫，但實際教學中經常會遇到不確定的因素，例如問題失焦或反問問題等情況。特別是在面對學生可能缺乏相關知識或能力難以回答問題的情況下，教師可能無法解決問題而選擇忽略回應（黃麗鳳、陳雅鈴，2019）。其二，受到固定課程時間的限制，教師可能更傾向於關注幼兒的學習成果，有時可能會選擇忽略了學習過程，以確保課程的順利進行。

（三）教師對提問本身的困難，導致引導偏離，幼兒回答易於偏離

在適當的時機，使用多元的引導提問技巧來啟動討論是必要的。然而，教師的提問技巧不足、缺乏靈活性，或者提問過於開放或封閉，都可能導致幼兒難以集中深層思考，引導失焦，以及缺乏足夠的啟發性，進而使得引導提問的方式變得不當。林廷華（2009）指出，若幼兒教師在開放性提問技巧上缺乏精熟，可能傾向於使用封閉式的提問方式，這可能會限制幼兒的回答。

四、引導提問的策略與建議

（一）採差異化方式引導提問和同理尊重孩子的想法

以混齡班級為例，了解每個年齡層的認知和語言發展階段，以便調整提問的難易度和方式。例如，對於較小年齡層的幼兒，可以使用繪本或故事情境，讓他們透過圖像理解提問內容；對於較大年齡層的幼兒，可以引入更複雜的思考帽思考法，促使他們進一步深入思考。其二，孩子有的時候在表達自己的想法時遇到問題失焦或反問等情況，可立即展現同理和尊重孩子的回應，例如，當孩子開始偏離主題時，先同理說：“是，你的想法很不錯，但是在這個部分可能並不是這樣，我們再想想看”這樣的回應讓孩子感受到他們的聲音受到重視。林雅婷（2023）建議教師可以給予孩子接納和正向回應，讓孩子感受到教師的積極協助，進而建立師生間互信的關係，這需要多次的實踐，讓孩子回歸主題。

（二）彈性的規劃課程時間並接納多元的回答

在實際操作中，教師可以根據上課時間和內容彈性調整課程安排，了解學生的學習節奏和需求，以「少量多餐」的概念分配時間，像是早上 3 次團討，下午 2 次，一次 15-20 分鐘。例如，根據劉佩萁（2016）的建議，將團體討論時間設定為 15 分鐘，將討論主題分兩個部分，並確保每個主題都有三個學生參與回答。這樣的安排讓教師有更多掌握討論進度的空間，同時保證每個學生都有參與的機會，經過多次的實踐、記錄和反思，教師可以進一步調整時間安排。其二，當教師面臨不符期望答案的情況時，應該避免忽略回應，而是鼓勵多元的回答方式，包括接納不同的觀點和思考方式，並以這些回答為基礎引導進一步深入的討論。

（三）專注於提問技巧的實踐，從觀察、瞭解問題的本質做提問

教師可以透過實踐來不斷改進提問技巧，像是每日的教學日記，短短的反思和感受，可以啟發自己提問不足的技巧。在實際課堂中，教師可以觀察孩子的回應並隨時調整提問的方式，以確保引導的方向符合孩子的理解和思考水準。在提問的方式上可以連結孩子可能經歷的生活經驗再做提問，較有可能引起孩子的共鳴。因此，教師在提問中注意觀察幼兒的反應和需求，以更好地引導討論。以林佳巧（2020）在積木遊戲中，即感知幼兒觀察到的本質問題，以「宏觀」的視野引導提問，讓孩子在「微觀」中發現問題。蔡文筠（2020）在鬆散素材遊戲中提到，教師應根據實際觀察情況進行提問敘述，有針對性地協助幼兒解決問題。這些方法突顯了教師觀察和因應的實用性，使其在活動中更有效地啟發幼兒。

五、結語

引導提問是教學中的一項複雜和挑戰性任務，教師如何在提問中保持中立，讓幼兒啟發思考和回答問題，尤其在多元媒介教材中，引導提問策略促使幼兒思考和參與的關鍵。總體而言，教師需不斷反思自己的引導方式以提升教師自身的專業素養、情感智慧以及對幼兒發展的深刻理解，讓幼兒能主動參與討論，使教學更符合以幼兒為主的理念。

參考文獻

- 林廷華（2009）。**幼兒教師實施創造思考教學之研究**。產學合作計畫成果報告。（編號：正研產學字 97 第 173 號），未出版。
- 林佳巧（2020）。**幼教師協助幼兒於積木區探索遊戲之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學研究所，臺中。
- 林雅婷（2023）。**師生對話式情緒繪本共讀與幼兒情緒能力的關聯**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學研究所，臺中。
- 張麗惠、張千惠、何彥如、廖釗君（2023）。「六頂思考帽」融入幼兒繪本教學之行動研究。**創造學刊**，14(1)，48-91。
- 教育部（2017）。**幼兒園教保活動課程大綱**。臺北市：教育部。
- 陳得蓉、張璣文（2018）。《**幼兒園教保活動課程大綱**》對幼兒園教師之影響。**臺灣教育評論月刊**，7(9)，81-84。

- 陳雅鈴、黃麗鳳（2019）。**幼兒科學遊戲設計**。屏東：國立屏東大學。
- 劉佩萇（2016）。**幼兒園教師提升提問策略之行動研究－以繪本教學為例**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學研究所，臺中。
- 蔡文筠（2020）。**教師運用鬆散素材於學習區進行幼兒遊戲學習之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學研究所，臺中。
- 藍偉瑩（2023）。**提問力實踐指南：掌握學習設計新思維**。臺北市：親子天下。



析論教師學習的新興途徑－專業學習網絡

江承翰

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所碩士

桃園市田心國民小學學務主任

大溪區樂齡學習中心執行秘書

一、前言

「專業」是精緻與卓越的保證（吳清基，2007）。高度專業的教師被認為是富有成效的教育改革和永續學校改進的關鍵（Harris et al., 2017；Prenger et al., 2019）。美國卓越教育委員會（National Commission on Excellence in Education）的《國家在危機中》（A Nation at Risk）報告書；卡內基教育與經濟論壇（Carnegie Forum on Education and the Economy）出版的《準備就緒的國家：21 世紀的教師》（A Nation Prepared: Teachers for 21st Century）文本中，無不表明教師專業於職場，仍必須保持自發學習、主動更新及專業提升的重要性。

由於網路與社群媒體平台的到來，正以驚人的速度影響二十一世紀的學校生活，過往教育工作者習以為常的專業學習與發展之方式，例如邀集專家學者的參與、實行政策導向的研習工作坊，甚或進修碩博士學分等，已受到重新審視與批判（Krutka et al., 2017）。此因無非是作法上的目標狹隘，未有續以發展之效果，並且過度強調內容知識的專業成分（OECD, 2014），無法真正契合教師專業上殊異、複雜及深度的學習需要（Opfer & Pedder, 2011）。其次，難以滿足教師與時俱進的進取心態，以及隨時隨地的學習便利性，以致越來越多人使用數位網站（Twitter、Meta、Edmodo 等）來培養與擴展學習網絡（learning network）（Trust et al., 2016），其功能是有關聯的人或事所組成的共同團體，目的即為促進自身的專業學習（陳佩英，2017）。

二、專業學習網絡之意涵

吳清山（2015）謂專業學習網絡（Professional Learning Network），係指一個人基於專業學習之需求或興趣，透過網路媒介，與他人或群體建立密切互動關係，進而提升自己的專業知能。師生皆運用網路管道，可以活化其教學內容、豐富其學習內涵。

Trust 等人（2016）提出專業學習網絡（Professional Learning Networks, PLNs）定義為「支持非正式學習的社交網絡」，強調由持續專業學習的人員、資源支持與數位工具所組成的網際空間。Trust 等人（2017）的研究提及參與 PLNs 之目的性，成員基於相似的目標來共同學習，以滿足個別化的學習需求、促進新學習的體驗及增加專業學習的機會。於此系統裡，參與者透過各類形式的回應與互動，

「交換」彼此的專業資源。換言之，當人們參與系統時，他們改變了系統，系統也改變了他們，有學者稱之「互惠學習系統」、「充滿活力、不斷變化的連結群體」（Crowley, 2014）。

Krutka 等人（2017）、Trust 等人（2016）、Trust 與 Prestridge（2021）指出 PLN 是由人員、空間與工具所組成的個人化網絡，可以幫助教育工作者改進教學與學習。人員包含同事、管理人員、家長、教授、作家、政治家等不同類型教育相關者，以利產生合作交流與專業分享；空間包括實體面對面、遠距及虛實混合的網際平台，以激發有志一同或共同目標的相關者參與；工具不僅指的是取得的教學技術或道具，更擴及資訊、思維、資源、習慣及科技，以此強化實踐教與學的一切。

Trust 與 Prestridge（2021）的研究則以人員的角度，來重新詮釋 PLN 的定義。強調 PLN 是多面向、情境化的動態學習過程，以此需要更細緻的框架，來理解教育工作者在 PLN 的行為成因。故提出目標、時間、信心、關係與空間動態等內外部的複雜因素，認為這些因素會交互地影響，進而產生行為變化。如圖 1 所示，教育工作者在特定環境中採取的行動是由背景（專業目標與關係）、PLN 環境（空間動態、目標）、內部因素（信心）和外部因素（時間、社交）所決定的。虛線表示有潛在影響，雙箭頭則表示有相互影響可能（如專業目標可以影響 PLN 目標，反之亦然，但可能並不總是相互影響，因此雙向線是虛線）；實線則是單向的，表示一個因素可能影響另一個因素。

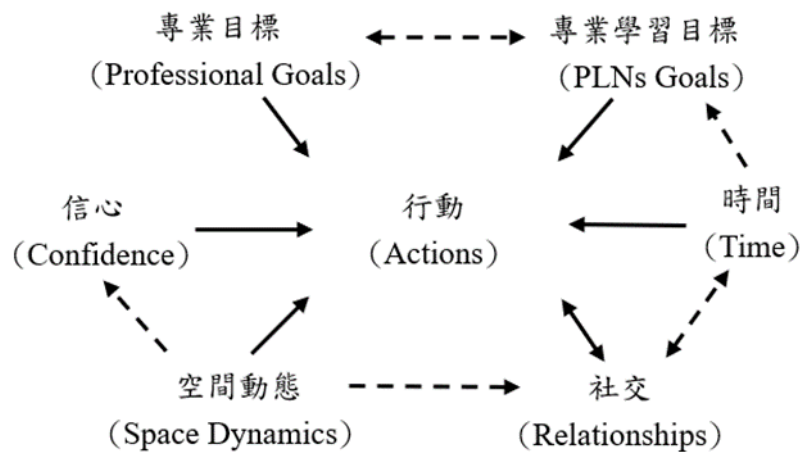


圖 1 影響參與 PLN 行動的主要因素示意圖

資料來源：整理自 Trust 與 Prestridge(2021)。

Poortman 等人（2020/2022）認為教育工作者需應用 PLN 所得的資源，以抱持改進學生成果為目的，並發揮協作學習的功效。提出 PLN 實踐的過程模型，其中五項促進的因素包括：領導支持、協作關係、主動學習、關注教學及反思專業探究。同時，考量到外部影響因素（在個人、學校環境和政策層面上的運作）

及關注到學生的福祉或公平問題，試圖朝向建立更全面性的架構。

Prenger 等人（2021）的研究則進一步表示，若缺乏事先的妥善規劃，PLNs 不容易產生深度討論與落實進程。因此，對於提升學生成果方面的研究，未能取得充足證據的支持。故認為在 Poortman 等人（2020/2022）所指涉的 PLNs 促進因素之外，更需加入結構化制度的成分，此因它能快速促成 PLNs 的雛型，並對提升學校效能至關重要。

綜言之，PLNs 基本上可由人員、空間、工具所構成，相較於專業學習社群來說，有更多協作學習與反思實踐的機會，意即具備主動學習及合作關係的性質。若以不同視角而觀之，其內容成分不盡相同。對此，依據 Prenger 等人（2021）、Poortman 等人（2020/2022）主張學校內外部條件與學生學習成效之結合論點，其提出的 PLNs 元素，雖相仿專業學習社群層面，但亦是專業學習精神之所在；根據 Trust 與 Prestridge（2021）的研究，其檢視 PLNs 成員的內在因素，提出信念與能動性影響參與行動的論點，揭示了個體啟動 PLNs 的重要性。

然而，快速變遷的世界日益複雜，給學校教育帶來了新挑戰，對於任何學校都無法獨自應對（Stoll, 2010），這意味著教師專業學習進化的必要性，有責任從內部轉至跨校際的系統改進（Chapman, 2014），並且邁向無國界的學習網絡。如同 Hadfield 與 Ainscow（2018）、Poortman 與 Brown（2018）所述的見解：「專業學習不僅限於一所學校的教師，更應以促進整體教育系統變革為標的」。

三、專業學習網絡之益處

PLNs 支持教師的情感、社交、認知等各方面的整體成長（陳佩英，2017；Krutka et al., 2017；Schnellert & Butler., 2021；Trust et al., 2016）。

（一）情感支持

1. 在學習過程之中，培養最佳的成長學習心態，以引導教師成為終身學習者。
2. 從網絡互動之中獲取更多教育夥伴的信賴與支援。
3. 激起對教學的信心、效能感、集體責任與信念，並感受到源源不絕的新動能。

（二）社交支持

1. 無論選擇面對面、遠距同步或非同步的方式，這些平台空間能破除時間與空間的限制，以增加教師學習協作的機會。

2. 提升教師對校內外的人際關係，以解放教師的孤立與倦怠感。
3. 取得共享知識的經驗，並促進溝通對話、協作參與及深度反思。

(三) 認知支持

1. 增進教師用於教學實踐的專業知識。
2. 與夥伴討論與回饋的過程中，形成自我的反省，進而獲致新的教學想法，以改進課堂教學的方法。
3. 促使教師善用更多元的教學知識、教學技能、輔助策略及新的數位技術工具。

四、專業學習網絡在臺灣教育界運作情形

(一) 國內著名的 PLN 之現況

「RAS 睿師社群協作家」為教育部目前所倡導與推動的 PLN，是以「省思、實踐、分享」為主要概念特色，採用線上、教師自願、跨縣市及非課程時間進行的專業學習方式。其宗旨為使用數位平台與工具來連結社群參與者，從而形塑參與者的個別化學習網路，並能彼此交流專業資源（教育部，2023）。其以全國中小學優秀教師為召集人，並邀集跨校或跨縣市的教育夥伴參與，來連結對相同主題有專業成長需求之臺灣教師，共同攜進教師專業的深化成長。

「愛思客」為國內學者陳佩英所規劃與組織的跨校教師社群，原本由教育部高中優質化輔助方案所組成之教師工作坊，自 2017 年起，培育近 2,000 名教師建立教育專業，其借鑒 Stoll（2004）所指的網絡學習社群（Networked Learning Communities, NLCs）概念，應用於教師專業學習的各項增能活動（陳佩英，2017）。其 PLN 乃利用實體、Google 協作空間及 Meta 臉書社群等混成學習方式，作為教案分享、資訊交流和互通訊息之平台，藉以提升共同備課、觀課與議課的教學實踐。

要言之，教師的教學精進、專業增能與認同其概念無非是 PLN 空間裡人與人的互聯。一旦聯繫交流次數多而穩定，參與者自然會因這些關係而互相模仿或學習，而使其信念、態度、偏好及行為將愈來愈相近，形成更具影響力的學習團體，並且擴散此磁吸效應的力量，創造更多教師專業學習的美好果實。

（二）PLNs 之現象及問題

PLNs 最終目的是改善教與學的成果。多數研究表明 PLNs 善加運用可以支持學校改進（Brown, 2023），但具備專業、便利與共好的優勢條件，並非全然沒有挑戰。有關 PLNs 所當前遭遇的問題如下（Prenger et al., 2021; Trust et al., 2017; Tulowitzki, 2021）。

1. 缺乏長期性的規劃：PLNs 縱然存有多領域的專家，但未事先計畫好固定流程、具體目標及角色設定，容易導致成員關係的鬆散與曖昧不明的心態，以致延緩 PLNs 的實踐進度。
2. 流於表面的形式對話：PLNs 人員可能多而廣泛，討論過程若缺乏有效的互動，或聚焦的主題未有足夠的連貫性、挑戰性，便難以達到較深層次的對話內容。如此無法將「參加」轉化成為「參與」，更無法涉及真正的合作關係。
3. 成員背景與經驗差異：PLNs 目標似乎離「共享」有段距離。因為相異背景和先備知識的成員對 PLNs 保有不同的期待。另外，缺乏有關專業知識的成員，將會影響集體的深度學習時間。
4. 對新技術的抗拒心態：PLNs 核心—媒體應用或科技工具。對於教師來說，容易自我設限於既定的專業知識和過往教學技術。當接觸新的事實概念或數位科技，內心難免產生排斥學習的矛盾，間接影響 PLNs 的實踐工作。
5. 知識轉移與擴散的困難：PLNs 雖然有著齊心合力的關係信任，「共力」提升專業成長的美好基調。但個體終將投入教學實踐，才有辦法真正落實於教育場域。因此，跨校際或跨疆界所得的知識寶藏，更仰賴教師的薪火傳遞與經驗傳承。可惜的是，往往受限於個人的能動性、時間及環境等諸多因素，而向內或向外傳輸專業知識相對不容易。

綜觀所述，儘管教師成長的衝突與苦澀可能遭遇如此，但正代表了權力階層結構的慢性鬆綁，專業知識力量將持續與威權地位角逐實質的話語權。然而，「由下而上」領導的實現，正是彰顯教師主權的最佳體現。無可否認的是，教師專業學習正以自主改進，以及保持創新，來不斷尋找當代教育最適切的實踐解答。

（三）PLNs 未來因應及建議

PLNs 有著集結眾人所能，形成共同實踐之使命。以此，不論其著重於何處，重點皆在於培養能力，此因它是確保全員參與和永續學習之根本（Stoll, 2010）。

有能力才可將教育理念充分落實，故提出 PLN 之相關因應與建議作為：

1. 建置共享資源的應用程式或平台，提供籌組與參與機會

PLNs 可利用數位科技來擴展個人學習網路，促使教師容易親近及便利參與。建議教育行政單位宜創建快速上手、安全與簡易的共享平台，並協助申請、籌組和組織運行，以讓教師專業的學習機會更能唾手可得，成為教學實踐的智慧工具。

2. 培育專業學習網絡人才，規劃有關的領導課程

運作主題是吸引教師持續參與 PLN 的重要因素，宜針對教師實際所需，來滿足教師學習目的、教學能力及相關議題的需要，以培育教師成為學習網絡的領航人員。再之，應重視 PLN 領導者的領導與關係技巧，並強化網絡的領導專業素養，以儲備熱忱與專業之規劃與運作人才庫。

3. 營造信賴與友善的氣氛環境，強調互為主體的尊重照顧

建議適時關懷成員對任務的支持需求，以正向、同理心及傾聽的心態來深化協作關係，並懂得相互慰藉與照應學習差距。如此建立相互信任與情感支持，才是 PLN 永續發展的靈丹妙藥。

4. 提供教師學習的充分誘因，設立適性的展能舞臺

建議針對科技工具或新技術的使用，設立獎勵機制與鼓勵方案，藉以激發教師重新學習的動機，並增加可應用實踐的後續機會。

5. 積極推動專業學習網絡，創造教師學習的應然文化

PLNs 可活絡與深化教師專業，但更需重視知識的轉移及傳承。除在教育或學校政策驅動更多的 PLN，機關首長及學校領導應努力響應這些願意奉獻與自願成長的熱血教師，為教育工作環境營造更佳的教師學習風氣。

教師專業學習的新章節—PLNs，宣示教育工作者將要迎來更複雜、多元的教學環境，新的考驗也是新的契機，教育工作者更不容小覷其可觀的助益。故此，PLNs 的開花結果，殷切需要喚醒領導者的支持、成員們的信賴及專業學習的承諾動力，如此才是一盞照得遠、亮得看得見的明燈，俾使教育初心得以長存，學校經營保以久治。

五、結語

教師的工作是充滿挑戰和不斷變化的環境。隨著時間的推移，教師專業學習的方式也在研究和新理論的基礎上發生質變。抵制或逃避必然趨勢的教育創新，甚或囿於不變的心態，可能導致身分與知識建構的向下妥協（Brown & Flood, 2020）。唯有不斷學習，努力改進自己的實踐、技能和教學策略的教師，才有可能昇華自我的專業品質，進而幫助他人成功學習。

因此，PLNs 的軸心是擴大共享的知識，而共享的知識是由共同學習的歷史、共享實踐的熱誠以及共同協創的願景，所長期滋養的美好教師精神。

參考文獻

- 吳清山（2015）。專業學習網絡。《教育研究月刊》，250，130-131。
- 吳清基（2007）。品質是價值和尊嚴的起點 專業是精緻和卓越的保證。《教師天地》，147，4-7。
- 陳佩英（2017）。對話即實踐：網絡學習社群專業資本積累之個案研究。《教育科學研究期刊》，62(3)，159-191。
- 教育部（2023年10月27日）。112年PLN：睿師(RAS)社群協作家成果發表【即時新聞】。教育部全球資訊網。取自 https://depart.moe.edu.tw/ed2600/News_Content.aspx?n=E491D1720010EE05&sms=D4AB88F29491B48F&s=94356974971AE5AA
- Brown, C., & Poortman, C. L. (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. London, England: Routledge.
- Brown, C., & Flood, J. (2020). Conquering the professional learning network labyrinth: What is required from the networked school leader? *School Leadership & Management*, 40(2-3), 128-145.
- Brown, C. (2023). Exploring the current context for professional learning networks, the conditions for their success, and research needs moving forwards. *Emerald Open Research*, 1(3), 1-19.
- Chapman, C. (2014). *From within- to between- and beyond-school improvement:*

A case of rethinking roles and relationships? Series: ICSEI monograph series, 3. International Congress for School Effectiveness and Improvement: New South Wales, Australia.

■ Crowley, B. (2014, December 31). *3 steps for building a professional learning network.* [Education week] Retrieved from <http://www.edweek.org/tm/articles/2014/12/31/3-steps-for-building-a-professional-learning.html>.

■ Hadfield, M., & Ainscow, M. (2018). Inside a self-improving school system: Collaboration, competition and transition. *Journal of Educational Change, 19*(4), 441-462.

■ Harris, A., Jones, M., & Huffman, J. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities.* London: Routledge Press.

■ Krutka, D. G., Carpenter, J. P., & Trust, T. (2017). Enriching professional learning networks: A framework for identification, reflection, and intention. *TechTrends, 61*, 246-252.

■ OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning.* OECD Publishing.

■ Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*, 376-407.

■ Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K. (2020, January 6). Professional learning network processes and the link to student outcomes: A conceptual model of impact and research opportunities. In ICSEI 2020, *33rd International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Marrakech.

■ Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K. (2022) Professional learning networks: A conceptual model and research opportunities. *Educational Research, 64*(1), 95-112.

■ Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities. *Journal of Teacher Education, 70*(5), 441-452.

■ Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2021). Professional learning

networks: From teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22, 13-52.

■ Stoll, L. (2004, April). *Networked learning communities as professional learning communities*. Paper presented at Aporia Consulting Ltd for Phase 1 of Evaluation of Networked Learning Communities Program Network Learning Communities Seminar, San Diego, CA.

■ Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 469-484). Dordrecht: Springer.

■ Schnellert, L., & Butler, D. L. (2021). Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning networks. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(2), 99-116.

■ Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15-34.

■ Trust, T., Carpenter, J., & Krutka, D. (2017). Moving beyond silos: Professional learning networks in higher education. *The Internet and Higher Education*, 35, 1-11.

■ Trust, T., & Prestridge, S. (2021). The interplay of five elements of influence on educators’ PLN actions. *Teaching and Teacher Education*, 97(2), 103-195.

■ Tulowitzki, P. (2021). Cultivating a global professional learning network through a blended-learning program – Levers and barriers to success. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(2), 164-178.



淺談美感教育融入國中生活科技課程之現況及對策

廖沛怡

國立高雄師範大學工業科技教育學系博士生

林玄良

國立高雄師範大學工業科技教育學系教授兼系主任

一、前言

由近年來的研究可知，藝術或美感教育對學生的創造力、思考力與跨領域學習能力有正面的影響，世界各國也逐漸將 STEM(Science, Technology, Engineering, and Mathematics) 課程融入藝術或美感 (Arts) 教育，使其成為 STEAM 跨域學習課程。有鑑於 STEAM 統整課程的潮流，教育部積極推動美感教育的中長程計畫，強調將美感教育融入中小學課程，並落實到學生跨領域的學習歷程。本文將探討美感教育融入目前國中生活科技課程現況及其因應對策。

國中生活科技課程強調學生之理論與實務能力的培育，有助於實踐 STEAM 跨領域統整的課程。十二年國教課綱中「設計思考」是生活科技領域的主要構面，期待課程內容能引導學生透過系統性思考的方式發揮創意，統整知識與技能，利用嘗試錯誤的方式，設計與製造出可用及適用的生活科技作品，以解決生活的問題，且能以批判性思考的方式來反思問題，培養學生以正面的態度來面對與解決科技問題 (CIRN, 2018)。為符合課綱內涵的學習表現，且讓學生能適應現今資訊化的社會，作者認為可以在目前的國中生活科技課程中，透過下列的學習方式提升學生的美感覺知，進而強化學生 STEAM 跨域統整的能力。

1. 合作學習：現代社會講求分工與群體創作能力，透過群體合作，學習溝通力與領導力，並以分工合作方式，解決問題。
2. 資訊檢索：在大量資訊存在的現代社會，如何快速有效的找出有用資訊的能力是不可或缺的。
3. 軟體使用：現今的資訊社會，軟體的進展一日千里，如何快速有效的具備軟體操作能力，也是很重要的。
4. 系統性思考：STEAM 教育的特色為跨領域整合，強調以整體（系統）的角度思考與解決問題。因此，可以利用心智圖，訓練學生系統性思考與嘗試錯誤的能力。
5. 反思與回饋：透過反思與回饋，訓練學生批判性思考的能力。
6. 問題導向學習：生活科技課程是以解決日常生活問題為導向，因此，如何找到日常生活的主題，作為上課題材，以提升學生的學習興趣，也是一個很重要的課題。

二、美感教育融入生活科技課程之現況

美感教育不僅可培養學生對美的敏感度，更能啟發他們的創意靈感。因此，將美感教育融入生活科技課程有其必要性。本節先論述美感教育融入生活科技課程之現況，次論美感教育無法融入課程的原因。

（一）現況說明

「美」存在於任何地方，生活週遭的環境到處都存有美感意涵，而生活科技課程也強調要解決生活上的問題，如果能以生活可能會遇到的情境做為教學示例，應該是一個可行的方向。其次，生活科技課程強調要培養學生「設計思考」的能力，要找到跨領域生活科技主題，可能會有些困難，因此如果授課教師採用生活中的實際案例或以當地的鄉土文化或產業特色為發想脈絡，適度引導學生如何以「設計思考」的角度，將美感的元素融入到實作產品，體會這些美感的元素帶來的感受，並評量其對於產品的影響。

然而目前國中的生活科技課程，大部分的授課教師還是以 STEM 課程為主（張儀玲與鄭雅婷，2021），未能將美感教育融入國中生活科技的課程及教學活動。趙惠玲（2016）指出，跨領域與美感教育中「藝術」（Arts）是可以利用跨領域的方式實施到課程。王春綢（2020）亦指出，在跨領域美感教育中最關鍵的因素，是如何藉由課程與教材來引起學生的興趣，使其持續有效的學習。換言之，跨領域「藝術」課程是可以讓學生接受的，並且能讓學生了解「美感」的意涵。

國中生活科技課程本質上以產品的設計及實作為主，強調「設計思考」，因此，在產品設計的階段應將美感的元素融入，這方面可能需要以產品美感設計的角度來思考。因此，作者認為產品設計階段可由「色彩-材料-表面處理（Color, Material, and Finish）」的知識融入生活科技課程，應能有效提升學生的美感素養。

（二）美感教育無法融入課程的原因

1. 教師的美感認知與素養

目前培育生活科技教師的大學的有五所，這五所大學的培育系所大都為工程與製造設計屬性，專門課程也以工程學科與產品製造設計為主（教育部師資培育及藝術教育司 a，2022；教育部師資培育及藝術教育司 b，2022）。因為教師們在大學階段的專業屬性大都以工程與設計製造為主。因此在教導學生製造生活科技產品時，往往會以工程學的角度考量，美感元素的部份可能會被忽略。如何讓生活科技教師認知到美感的對產品設計的重要性，並提升教師的美感認知與素養是

目前重要的議題之一。

2. 缺乏美感的評量工具

美感素養的培養可透過基本美感原則的介紹，美感事物的體驗等方式達成，但生活科技課程中學生的作品完成後，要如何以美感角度評量學生的作品是否具備美感的元素，則須要透過一些客觀性的美感分析及評量工具。但現有可供參考的生活科技評量標準缺乏美感分析及評量工具。例如：由臺灣師範大學心理與教育測驗研究發展中心開發的科技領域-生活科技評量標準（十二年國教課綱國民中小學素養導向標準本位評量，2023），並無有關美感評量部分。因此，本文以工業設計中的 CMF 分析法，做為生活科技產品的美感元素的評量工具。

3. 跨領域統整課程推動不易

108 課綱-科技領域中生活科技的學習內容有四大項，其中跟本文有關的二項為「設計與製作」與「科技的應用」。「設計與製作」係以設計方法論與材料與機具的選用為主。而「科技的應用」係以產品的使用及產品在單一領域的應用為主。而檢視現有教科內容，也是以上述的方式編寫。不管是課綱的指引與實際教科書的內容，較少有跨領域的產品設計製造的主題，更遑論美感元素的導入。在生活科技課程中，學生設計及實作的作品經常被侷限在 STEAM 的某一個領域，要完成一個跨領域整合的產品並不容易，尤其是當作品須融入美感元素時，難度更高。因此，如何設計一個能夠跨領域整合的課程內涵，並適度的導入美感教育，是目前亟待解決的問題。

三、目前可行之因應對策

針對美感教育無法融入課程的原因，本節提出可行的因應對策，並以一個教學示例，透過情境教學案例，結合美感教育與在地特色等跨領域主題，做為老師教學的參考。

（一）強化教師的美感認知與素養

在培養現職教師美感認知方面，可以透過教師在職進修課程或辦理工作坊的方式，提升國中生活科技教師的美感知識。在課程設計上，本文建議可以透過一些實際案例，讓教師們了解美感元素對產品影響的重要性，以美感元素中的顏色為例，不同的顏色將影響產品的銷售，例如近期推出的 iPhone15 Pro 手機，以原色鈦金屬最受歡迎，很快即能預購完畢（張里歐，2023），亦即僅改變產品的顏色，即可影響此一產品的銷售熱度。另外，在美感素養的培育方面，可以介紹基

本的美感原則，藉以建立教師們基本的美學觀。常見的美感原則包括：反覆、漸層、對稱、調和、均衡、對比、比例、韻律、統一和單純等十項美感則（劉芃均，2015）。美感素養的培育並非一蹴可幾，建議可以先從「美感」鑑賞開始，教師可以將一些藝文活動可以融入到課程中。此外，美感素養也可以從日常生活中，對於人、事、物的鑑賞與體驗中培養，例如：教師在介紹建築結構及其外觀時，可以採用美學的原則讓學生瞭解及體驗建築的美感。

（二）導入美感教育的評量工具

在美感評量工具方面，本文認為可以透過工業設計中的 CMF 領域，分析國中生活科技課程中學生作品的美感元素。基本上，CMF 以三個不同的角度分析美感元素：色彩（Color, C）、材料（Material, M）、表面處理（Finish, F）（Becerra, 2016），做為評估產品的美感表現的依據。但 CMF 是工業設計中專業的美感分析方法，對國中生活科技課程學生的作品而言，分析的方式可能太過複雜，而且生活科技課程中使用的材料與製作工具也較為有限，因此，有必要簡化 CMF 的內容，使之適合分析生活科技課程中的美感元素。

（三）善用新興科技推動美感教育

在科技發達的現代社會，如何善用新興科技協助教師將美感元素融入國中生活科技課程，亦是值得探討的議題。本文認為 CMF 的 Color，可以透過影像處理軟體的協助，讓學生了解色彩學的基本原理及其對產品美感的影響，而 CMF 的 Material 與 Finish，也可以利用 3D 列印或雷射切割機來完成作品的加工。另外，教師亦可以利用虛擬實境（Virtual Reality, VR）或是擴增實境（Augmented Reality, AR）的方式，在產品設計的階段導入美感元素，並驗證這些美感元素的效果，有效將美感元素融入國中生活科技的課程中。

（四）跨領域整合的推動

在跨領域整合方面，要找到一個合適的題材做為生活科技課程的主題，是個深具挑戰的議題。生活科技課程的目的，是要解決生活中遇到的問題。108 課綱中闡明，實施生活科技課程的目的，是透過觀察方式來了解日常生活中的需求或問題，進而設計出適用的產品，並且能夠解決生活中的問題（CIRN, 2018）。因此，如果可以從日常生活中現存的例子，以情境示範教學，解說如何透過跨領域整合的方式，解決實際上的問題，可以設計出跨領域整合的教案。此外，也可以透過合作學習、心智圖、問題導向學習、資料搜尋、電腦輔助學習軟體、多媒體軟硬體、人工智慧等、提示與示範教學、反思與回饋等教學活動，培養學生在製作生活科技作品時融入美感元素的能力，實踐跨領域 STEAM 教育。

(五) 教學示例

以下以情境設想方式，結合在地元素，以 CMF 為基礎提出一個在日常生活中有關美感教育的參考範例與教學步驟，提供教師將美感教育融入國中生活科技課程之參考。

某地方政府欲打造一座橋，為凸顯地方的特色，請以色彩、材料與質感的角度融入在地的元素。以高雄市甲仙區為例，該區欲打造一座大橋，當地的著名物產為芋頭及竹筍，請在設計橋樑時，加上在地特色。因此，教師可以透過範例解說的方式進行教學。圖 1 為甲仙大橋及其橋上欄杆的裝飾。甲仙大橋可以用「淺紫色」為橋樑的顏色，如圖 1(a)，這是因為在地名產「芋頭」的代表色為淺紫色，同時該大橋左右兩側的欄杆可以用「竹筍」與「竹筍的葉子」，如圖 1(b)，跟「芋頭的葉子」來裝飾，這也凸顯了在地的特色，如圖 1(c)所示。



(a)甲仙大橋



(b)甲仙大橋左邊欄杆裝飾



(c)甲仙大橋右邊欄杆裝飾

圖 1 甲仙大橋及其橋上欄杆的裝飾

資料來源：本研究作者實境拍攝

教學步驟：1.合作學習：以 3 到 5 人為一組，進行合作學習。2.問題導向學習：以解決問題（結合在地特色）為主的學習方式。3.資訊檢索：透過資料搜尋方式，蒐集高雄市甲仙區的在地特色。4.心智圖：提出一系列的情境設想，透過組員的討論，逐步解決問題，並將解決問題的方式以心智圖表示，請用軟體繪製你們這組的心智圖，圖 2 為參考心智圖。5.反思與回饋：Arts 融入 STEM 的可行性思考：(1)為什麼是這樣的設計，可從色彩、材料、質感（施工方式）分別說明？

(2)這樣的設計在工程上的可行性為何？與工程的結合要考慮哪些因素？(3)如果大橋的設計沒有在地特色，對地方的影響是什麼？

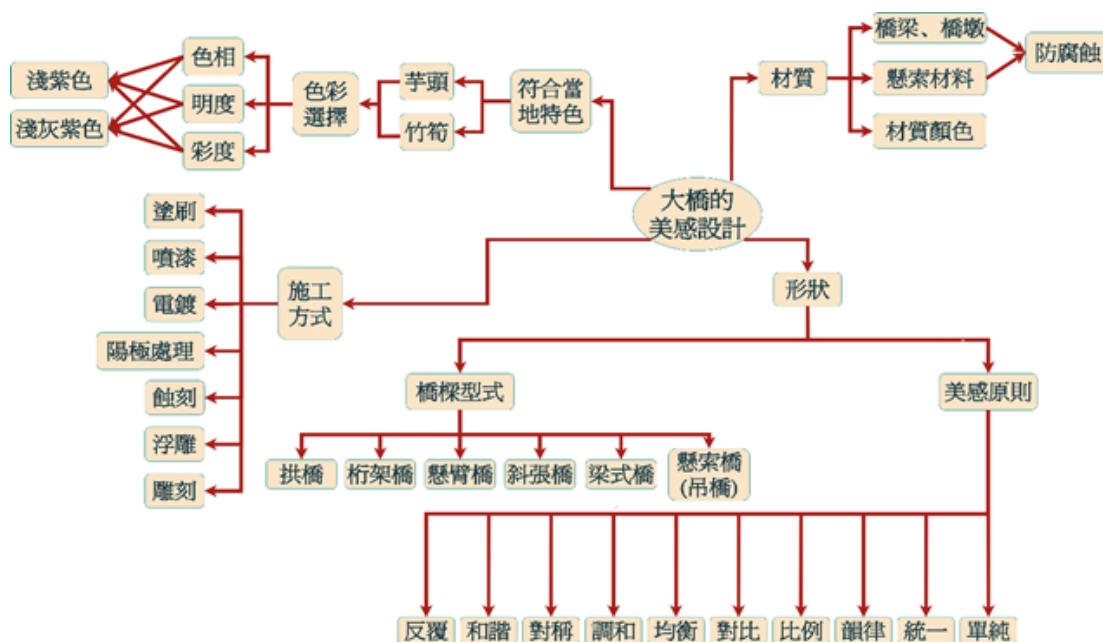


圖 2 大橋美化心智圖
資料來源：本研究作者自行繪製

四、結語

「科技始終來自於人性」雖然是一個有名的廣告台詞，但也道盡了從 STEM 到 STEAM 的過程。人性天生喜歡美的事物，因此如果產品中加上了美感元素，往很能促進產品的銷售。有些產品少有廣告，但往很能熱銷的原因是因其美感體驗佳。最近流行的使用者經驗 (User experience, UX) 與使用者介面 (User Interface, UI) 也強調美感體驗對產品的影響，這些例子說明了美感導入產品的重要性。

美感教育可以提升學生的創造力、思考力與跨領域學習能力。但目前現職的生活科技教師大部分為理工背景，國中生活科技課程的教學時數有限，不易將美感教育融入課程中。最後，本文建議可經由在職進修，提升教師的美感認知與素養。

參考文獻

- 十二年國教課綱國民中小學素養導向標準本位評量 (2023 年 06 月 05 日)。生活科技【國中評量標準】。取自 https://sbasa.rcpet.edu.tw/SBASA/Subject/SubjectTechLiving_3.aspx
- 王春綢 (2020)。跨領域美感教育在學校行政上的實踐。臺灣教育評論月刊，

9(4)，頁 114-119

- 張里歐（2023 年 09 月 18 日）。iPhone 15 Pro 系列預約夯！電信業者：原色鈦金屬、256GB 受歡迎【線上新聞】。取自 <https://today.line.me/tw/v2/article/qoG9rjW>
- 張儀玲與鄭雅婷（2021）。STEAM 教育融入學習區之困難與對策。臺灣教育評論月刊，10(7)，123-126.
- 教育部師資培育及藝術教育司 a（2022 年 6 月 28）。111 學年度各師資培育之大學培育中等學校各學科專門課程一覽表【專門課程】。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7541/84824/bf72ad3a-4b82-426b-821c-8c2617d9b930.pdf>
- 教育部師資培育及藝術教育司 b（2022 年 6 月 28）。111 學年度各師資培育之大學專門課程科目學分一覽表公告網址【專門課程】。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/refile/7541/84841/20174f26-b64b-45d3-aebd-8d1a7fa2781d.ods>
- 趙惠玲（2016）。跨領域美感課程之理念、類型與發展策略。載於趙惠玲（主編），**薈美融藝：跨領域美感課程之理論與實務**（頁 3-31）。新北市：華藝學術。
- 劉芃均（2015）。**基本設計**（初版）。新北市：全華圖書。
- Becerra, L. (2016). *CMF Design The Fundamental Principles of Colour, Material and Finish Design*. Amsterdam: Frame Publishers.
- CIRN（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中學暨普通型高級中等學校-科技領域。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/27526/66412.pdf>



心評人員工作現況與困境之探討—以高雄市為例

李佳璇

國立成功大學政治學系政治經濟學博士班博士候選人

一、前言

我國《特殊教育法》中僅提及各縣市鑑輔會是執行特殊教育學生鑑定工作之專責單位，未出現「心理評量人員（以下簡稱心評人員）」之字眼。而實際執行鑑定工作者為鑑輔會組織下的「心理評量人員」，亦即為特殊教育教師(吳宗儒，2010)。《特殊教育法》於 112 年 4 月 24 日進行十四年來重大修法，但第 18 條心理評量人員專職化的問題，條文則保留送協商（教育部，2023a）。據教師團體的反映表示，長期以來心評工作導致教師在評量期間工作繁重、影響教學，因此主張心評人力專職化（趙宥寧，2021）。

依據我國教育部 2023 年最新統計顯示，111 學年度全國一般學校所有教育階段〈包含學前至高中職〉的身障生共 127,418 人，其中高雄市身障生人數為 14,322 人，佔比達 11.2%，僅次於新北市身障生人數，為國內第二高（教育部，2023b）。高雄市鑑輔會的運作相當成熟且嚴謹，心評人員與個案提報件數也都相對龐大，因此以高雄市作為研究案例具有代表性。研究者擔任高雄市心評人員近二十年，累積近百件提報個案的心評工作經驗，但在每年參與特教生鑑定工作亦面臨諸多的問題與挑戰。據此，本文將探討高雄市心評人員的培訓、工作內容與面臨的實務困境，並提出相關建議作為主管機關與後續研究之參考。

二、心評工作的相關法規

我國特教法第六條明訂各級主管機關應設特殊教育學生鑑定及就學輔導會，遴聘專業團隊，辦理特殊教育學生鑑定、就學安置、輔導及支持服務等事宜（教育部，2023a）。據此，各縣市政府在鑑定與安置特教生時，須經由鑑輔會相關專業人員合作，進行各種資料蒐集、多元化的評量，並利用相關標準化測驗，協助專業人員進行障別評估（李俊賢，2008）。而各縣市政府所培訓的心評人員，即是標準化測驗與多元資料蒐集的執行者。

三、心評工作的內涵

心理評量指的是利用特定的測量工具和程序，對個人或群體的心理特徵進行量化測量和評估，其目的是了解個體的心理狀態、能力、興趣和偏好等，藉以幫助心理學家、臨床醫生、教育者、人力資源等專業人士對個案進行評估診斷，提供適當的介入、教學及治療（Kin, 2023）。

鑑定安置工作是落實特殊特教服務的基礎，而國內執行鑑定安置工作者即為心評人員。從法規中來看，特殊教育鑑定工作雖以團隊合作的方式共同執行，但特教疑似生的轉介、觀察、教學與評量等作業多由特教教師執行，其因具有特教專業與教學現場的經驗，能根據心評測驗與資料收集結果進行專業評估，故國內鑑定安置工作均由特教老師擔任心評人員執行各縣市鑑定工作（王照之，2018；陳心怡、洪儷瑜，2007；李佳穎，2014）。心評工作內容包含：評估個案並提供專業建議與諮詢、協助個案評估、執行鑑輔會之特殊需求學生鑑定評量與教育安置工作、協助鑑輔會初步研判特殊需求學生之教育資格、安置型態、相關專業服務等（余謹如，2020）。

四、心評人員的培訓與工作內容

根據高雄市心理評量人員培訓管理及派案服務實施要點，各級心評人員須參加教育局培訓課程合格，經審核通過，取得工作證並執行特殊教育學生鑑定安置評量工作（高雄市政府，2023）。心評人員由低而高共劃分為三級，分別為基礎級、學校級、中心級心評人員（高雄市政府，2023）。編制內現職合格特殊教育教師即具備基礎級資格，也是目前心評工作的主力成員（吳宗儒，2010）。此外，根據實施要點統整高雄市各級心評人員核心工作內容如下（高雄市政府，2023）：

（一）基礎級

- 1.以標準化評量、直接觀察、晤談、檢核表等方式，進行校內學生疑似具特殊教育需求的篩選與評量工作。
- 2.協助及建議普通班教師蒐集個案鑑定安置相關資料。
- 3.實施初步類別研判、教育需求評估及綜合研判後，完成包括教育安置建議及個案綜合評估報告撰寫。
- 4.提供校內鑑定安置諮詢服務。

（二）學校級

- 1.執行基礎級心評人員之工作內容。
- 2.協助鑑輔會審查學校提送申請鑑定安置學生資料的完整性。
- 3.進行綜合研判並提供適性安置及就學輔導建議。

（三）中心級

- 1.執行學校級心評人員之工作內容。
- 2.帶領學校級心評人員對各身心障礙類特殊教育學生做個案研討與區別診斷建議。
- 3.參與初步評估鑑定安置會議進行特殊需求學生的綜合研判、適性安置及就學輔導建議。

研究者依據實施要點與實務經驗，歸納出心評主力的基礎級心評人員的工作

內容包含下列幾個面向：

- (一) 收集質性資料：收集送件個案的學習與適應等相關資料，包含學業成績、學習單的錯誤分析、補救教學歷程與成績、社會適應能力、情緒與行為表現、個案會議紀錄、家長晤談等等。收集質性資料是心評人員需要耗費較長時間與心力的工作，透過質性資料瞭解提報個案之實際狀況與能力以進行評估。
- (二) 進行施測工作：根據送件個案之需求，進行相關的施測工作，包含智力測驗、學障相關測驗、中華適應量表等。施測工作是心評人員最核心的專業能力，施測結果對提報個案是否符合各特教障別定義具關鍵性指標，對於施測工具的選擇與測驗需具專業能力。
- (三) 提供諮詢服務：提供教師與家長特教相關諮詢服務，依據送件個案能力與表現、施測數據、資料收集結果等，和教師與家長討論障別評估，使其瞭解特教安置型態與學習安排等，並讓親師們知悉鑑輔會時程。
- (四) 撰寫評估報告：心評人員在質性資料收集與完成所需的施測後，便需要撰寫評估報告以統整個案所有的資料，並進行專業評估。
- (五) 參與相關研習：心評人員需要熟悉各項施測工具以執行鑑輔相關工作，而參與施測工具相關研習除了能夠取得證書進行施測外，亦是心評證換證時的門檻之一，才得以持續維持心評人員資格。

五、心評人員的工作困境

心評人員實際上就是基層特教教師，因此，心評工作即是特教教師在教學與輔導等本職工作外額外負擔的重任。然而，特教生的教學和輔導工作本來就囊括龐大的工作量，如果再額外負擔沉重的心評工作，造成肩負雙重身分的心評人員蠟燭兩頭燒難以負荷，教學品質降低，嚴重影響特教生的受教權益與特教服務能量。研究者根據長期經驗觀察，整理出心評人員參與心評工作時普遍面臨的困難，茲分析如下：

(一) 提報個案倍增

據研究者長期參與心評工作之實務經驗發現，基於對特教定義未具正確概念，普通班教師普遍覺得學生學習跟不上、或適應與行為有問題者，就可能是疑似特教生，需要接受特教服務。再者，教師對於學習困難的認定，多與普通班常模比較之結果，以至於學生即使成績達七十、八十幾分，但班上學生若多為九十

幾分，可能就被認定學習落後需要特教服務。此外，由於普通班學生遇到學習與適應問題，教師可取得的支援系統有限，若能取得特教生的身分，相對獲得的資源較為充足。據此，當學生出現較顯著的學習或適應等問題時，普通班教師往往傾向提報特教鑑定；而基於學生權益之考量，心評人員對於疑似特教生的個案多採協助提報避免影響學生權益之爭議。這樣的現象使得鑑輔提報個案越來越多，不只造成學校心評人員沉重的負擔，連帶也使得鑑輔會的審核案件量日益龐大（林良昇，2023）。據教育部統計，高中以下特教生人數，從 2018 年的 13.8 萬人，逐年攀升到 2022 年的 15.6 萬人，增加 1.8 萬人（林良昇，2023）。這現象帶來了惡性循環，越來越多疑似生的出現，導致心評人員疲於奔命，浮濫提報的現象也為鑑輔會帶來行政的龐大負擔。

（二）鑑輔會提報文件日趨繁複

鑑輔會對於各障別的送件要求不斷修改，送件資料也日趨繁多。為了能完整呈現個案的實際表現，質性表單的撰寫要求越來越多，包含教師家長的訪談、認知與學習能力的評估、補救教學的分析、綜合評估撰寫、個別化教育計畫檢視……等等，再加上各障別所需要進行的施測與計分工作，提報單一個案從收集資料、進行施測與撰寫報告與表件等所耗費的時間，往往長達一至二個月以上，實際耗費時間都超過三十小時。如果心評人員需負責同時提報多個個案，往往會嚴重壓縮課餘時間，這對心評人員帶來巨大的壓力。

（三）心評人員僅能運用空堂課執行心評工作

心評人員執行施測工作時，往往只能運用自己的空堂課進行，高雄市教育局雖於 112 年 6 月修正為施測校內每個個案可給予半天公假派代（高雄市政府，2023）；但根據研究者所悉大多數學校至今仍未實際落實，心評人員仍得犧牲空堂時間進行施測，原本空堂課用來課程編製與準備、進行 IEP 會議、個案管理、學生輔導與親師溝通、特教諮詢服務、處理各項評鑑與考核、協辦特教行政業務等等諸多龐雜的工作，只能擱置或運用私人時間處理，這種情形讓心評人員身心俱疲。

（四）施測與評估費用偏低

學校心評人員施測智力測驗僅能領取 425 元（高雄市政府，2023）；據研究者經驗，施測費用來自微薄的特教業務費，若經費不足則根本無法請領施測費用。因此，越來越多心評人員傾向遊說家長帶學生至醫院進行衡鑑，除了學生能取得較專業的醫療評估，也減少心評人員施測費用捉襟見肘的窘境。

（五）影響特教教師教學品質

目前高雄市資源班師生比仍居高不下，《特殊教育法》明訂師生比為 1:8，高雄市資源班設置要點將每班 16 生當作人數下限，滿額才編制第二師，滿 25 生才編制第三師，因此師生比可能高達 1:15，遠高於特教法的理想師生比（高雄市政府，2014）。據此，高雄市的特教教師原本的教學與輔導工作已經超額負擔，再加上心評工作需要耗費的時數與心力，排擠原先的教學準備工作，對於特教生的服務也會有所折扣。再者，若未來逐漸改採公假派代制，也造成正式特教老師忙心評，而代課老師進行教學的窘況，對特教生的學習帶來負向的影響，也產生本末倒置的疑慮。

六、心評工作的相關建議

心評工作的實務運作面臨諸多困境，中央教育部門與地方教育主管機關應該全面檢視相關體系與制度並進行改善。研究者綜合前述論述提出相關建議如下：

（一）建立有系統的心評制度

心評人員的培訓與心評工作的分配應該以整體作為考量，讓鑑輔送件工作由團體共同分擔，而非由心評人員單獨承擔所有工作。教育主管機關應明訂心評人員的送件個案上限，並編製支援人力提供送件數龐大的學校心評的協助。

（二）鑑輔會期程應延長作業時間

高雄市國中小階段目前每年鑑定安置工作共辦理三次，全部集中於上學期，每次鑑輔會相距僅約 2 個月，期間心評人員除了要忙著前次鑑輔會送件的修改補件、參加鑑輔會、處理後續通知程序等，還必須趕著下次鑑輔會的提報與心評工作。因此，建議鑑輔會召開時程能考量心評工作的實務運作而拉長間距，讓心評人員有充足的時間來執行心評工作。

（三）落實疑似生轉介前的輔導措施

透過轉介前介入可以區別低成就學生與學習障礙學生，讓心評人員更有效率幫助需要特教資源的疑似生進入特教系統，而非因浮濫提報的現象導致心評人員耗費大量心力幫許多毋須特教資源的疑似生進行提報工作。因此，落實轉介前介入措施可讓吃緊的心評人力獲得更有效率的應用。

(四) 落實心評人員減授課與公假派代

對於心評人力的短期配套措施之一為減授課或公假派代，讓心評人員得以運用更充足的時間進行心評工作。然而，儘管高雄市已明相關訂規範卻未落實，多數的心評人員仍得用空堂課執行心評工作，因此，教育主管機關應在落實性上有所加強，以利心評工作的執行。

(五) 心評工作專職化

心評工作較為理想的模式是專職化，這也是歐美國家目前採行的型態，除了讓心評工作更為專業有效率，也讓特教教師能專心本職工作，避免影響特教生的受教權利。因此，教育中央部門應該以專職化為長期目標，循序漸進編制合宜的人力與經費，以改善目前特教教師身兼多職的困境。

七、結語

鑑定工作是特殊教育重要的一環，攸關符合特教障別定義的學生得以進入特教體系接受教育服務，因此，心評人員的培訓也是鑑輔會重要的任務之一。然而，心評工作與人力編制目前仍是繁重而吃緊的，在以基層特教教師為主力的心評人力型態下，不僅為特教教師帶來沉重的額外負擔，也影響特教生的受教權益。教育主管機關在相關政策的規劃中，應該著重整體長遠的思維，避免僅給予公假派代或編列相關工作津貼等短期配套措施。心評工作議題若能透過中央教育部門與地方教育主管機關相互合作，提供相關法規、經費、人力編制與行政支援等，或許可以為心評工作困境帶來解套與新契機。

參考文獻

- Kin (2023)。別讓特教老師繼續過勞！第一線教師眼中的特教心評專職化。取自<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/13577>
- 王照之 (2018)。特殊教育心理評量教師鑑定工作困擾與可能解決方式之研究—以桃園市為例〈未出版碩士論文〉。中原大學，桃園市。
- 余謹如 (2020)。新北市心評教師人格特質與鑑定專業表現之關係〈未出版碩士論文〉。國立臺灣師範大學，臺北。
- 李佳穎 (2014)。臺北市鑑定種子教師工作投入與工作壓力之研究〈未出版碩士論文〉。國立臺灣師範大學，臺北。

- 李俊賢（2008）。心評人員實施現況與問題。特殊教育輔助科技，1，23-26。
- 林良昇（2023）。薪少事雜又高壓，血汗特教師權益誰來顧？今周刊，1376，46。
- 高雄市政府（2014）。高雄市立高級中等以下學校及幼兒園身心障礙分散式資源班設置要點。高雄市：高雄市政府。
- 高雄市政府（2023）。高雄市心理評量人員培訓管理及派案服務實施要點。高雄市：高雄市政府。
- 教育部（2023a）。特殊教育法。臺北市：教育部。
- 教育部特殊教育通報網（2023b）。111學年度一般學校身心障礙類安置班別學生統計。取自https://www.set.edu.tw/Stastic_Spc/sta2/doc/stuA_city_All_cls_ABCE/stuA_city_All_cls_ABCE_20230528.asp?act1=%E8%BC%B8%E5%87%BAXLS
- 陳心怡、洪儷瑜（2007）。由心評教師看特教鑑定工作的人力資源問題。中華民國特殊教育學會年刊，96，149-168。
- 趙宥寧（2021）。特教師盼心評工作專職化...教部訂原則，教團憂無拘束力。取自<https://udn.com/news/story/6885/5432428>



樂齡新生：青銀共學的發展探討

石美芳

國立臺灣科技大學通識教育中心副教授級專業技術人員

一、前言

教育形塑社會，社會也塑造教育，當少子化浪湧襲來，伴隨人口結構邁向高齡化，教育機構順應趨勢積極調整，並為社會變化培育出適切的人力資源，構建永續發展道路。當前教育單位感受最強烈的莫過於低生育率帶來整體生源減少衝擊，許多學者紛紛提出各式建言。許維寧（2022）認為招生不足嚴重影響私立大學營運經費收入，建議廣開外籍生源，制定推廣政策增加招收國際學生。除了教育體系，臺灣的產業界也開始積極尋求改變。在少子化與高齡化趨勢下，面對勞動力不足缺口，勞動部也推出加強輔導中高齡再就業等政策，辦理銀髮人才職場見習活動（吳國棟，2023）。許多原本以年輕勞動力為主的服務行業，因難以招募足夠的年輕新血加入，也開始把求才眼光放到中高齡勞工，不排斥導入中高齡新專長新就業的模式（張瀨文、陳素玲，2022）。同時許多銀髮族出現退休資金準備不足導致生活品質下降，或是突發金錢支出需求，再就業就成為必要考量。

隨著健康觀念與醫療發達，國人平均壽命延長，退休之後有著更長時間面臨許多不同的人生挑戰。有一群健康退休又無子女養育及照看負擔，具備經濟基礎與餘裕時間的人口，則稱為「新銀髮族」（王沛娣，2009）。他們有時間與資源規劃出充實的退休生活，產生巨大經濟消費力，成為許多企業亟欲開發的消費市場。本文聚焦少子化與高齡化兩大趨勢，整合新招生、新人才、新市場議題進行論述，包含：樂齡新生再就業趨勢與技能培訓，以及銀髮產業的新人才培育等，並深入探討招收樂齡學生與年輕學子代間共學模式，成為值得探討研究的新發展途徑。

二、脈絡探討

人口依年齡層加以區別，包含中高齡層（46-64 歲）、高齡層（65 歲以上），合稱為銀髮族（王滢婷、成之約、廖文志，2016）。這些長者亦可稱之為樂齡族，取其「樂而忘齡」的意思。根據行政院國家發展委員會（2022）公布「中華民國人口推計（2022 至 2070 年）」報告指出，由於持續的低生育率少子化，2022-2033 學年度 18 歲（進入大學之年齡）人口減幅逾 3 成，同時 2022 年的老年人口（65 歲以上）占總人口數比率達到 17.5%，預估 2025 年，此比率將高達 20%，正式邁入國際慣稱的「超高齡社會」。少子化現象直接衝擊的是學校教育，目前高等教育已普遍有招生不足的現象（劉文通，2019）。按照當前預估之趨勢，大學招生與部分產業招募新進人力資源將會感到越來越困難與艱辛，如圖 1。



圖 1 臺灣人口數預估圖 (行政院國家發展委員會, 2022)

歸結來說，學校招生不足、產業缺乏人力，銀髮消費增長是主要三大變化，不只是教育與產業劇變，也表示現代家庭意義改變以及家庭功能的弱化。這其中社會三代同堂家庭逐年遞減，也意味著代間原有透過共居同住而形成的自然學習場域逐漸式微與破碎化（陳懷萱，2022）。這種陌生感，將會影響未來企業人才在規劃、設計、服務中高齡消費需求的洞察敏銳與解決方案適切程度。

三、樂齡新生

招收樂齡新生並非只是為了增加生源，更可滿足產業人才與樂齡再就業等需求。面對招生問題可以藉由經濟學概念從生源的「增量」與「存量」兩方面探討，增量即從引進外籍學生來增加生源，存量則聚焦從臺灣現有民眾來增加生源，例如引導銀髮族回歸校園。簡嘉佑（2022）提到教育單位面臨少子化，強調「青銀共學」是解決少子化衝擊的良好的路徑之一，也是滿足高齡族群自我充實的途徑。進一步從銀髮勞工與產業人才兩種觀點，開展青銀共學模式之實務效益探討，改善目前教學現場教學與招生困境。

(一) 銀髮勞工

學校開拓中高齡再就業需求，聚焦銀髮人力資源的開拓與培訓，共學重點以融入年輕人協同工作的職業體系為主。以日本與韓國為例，其政策上鼓勵中高齡或高齡者留在原有企業內以「減時、減薪、減量」等方式漸進退休，臺灣亦應提高中高齡與高齡者的勞動參與及就業機會（陳淑敏，2017）。中高齡再就業也能增加收入提高生活品質，改善部分高齡貧窮困境，但需要多方協助輔導，降低再就業門檻。如同報導所述「年輕時代所受的職場教育，跟現在是完全不一樣的，只是最簡單的打電腦，對許多中高齡者而言就是沒辦法（程心、黃菴湄、廖嘉嘉，

2022)。」臺灣從早期勞力密集加工製造業為主，到現在的科技與服務型產業的專業丕變，再就業能力不足是許多中高齡與高齡勞工最主要的就業障礙(王澄婷、成之約、廖文志，2016)。

對於這類情況，各界也紛紛提出解決方案。新北市政府勞工局成立「銀髮人才服務據點」，開辦培訓第二專長課程，提升中高齡者勞動參與率(賴筱桐，2021)。由於年齡增長，中高齡者的體力、感官、反應力均有不同程度的下降，因此，藉由將學校視為工作實習培訓基地，作為樂齡勞工回到職場前補充尚且不足的基地，體驗熟悉與年輕人共同協作的新一工作模式。

(二) 產業人才

促進一般大學生從接觸中了解中高齡民眾生活需求，共學規劃強調砥礪學習世代共好以及培育銀髮產業人才。在退休後享受健康快樂的生活是許多人的目標，也因此形成一個新興領域的市場與商機，特別當人口結構向中高齡傾斜，表示同一時間銀髮族消費客群所佔比例的上升。例如日本零售通路巨擘永旺，針對55歲以上祖父母族群的生活型態與需求，推出各種健身與休閒活動，館內設施均以長者需求為主，並提供多元的高齡者生活支援服務(張淑芬，2020)。美容產業新開發面對中高齡者的「化妝療癒」服務，在臺灣與日本皆獲得研究證實，可以預防延緩高齡者的失能、失智(臺灣資生堂，2019)。這些圍繞著中高齡以上消費族群包含商品設計、服務提供、營造友善空間等，被統稱為銀髮族產業。

對於培養銀髮產業人才，較少探討原來的設計、行銷、服務等不同專業要如何積極提升中高齡消費者滿意度，培育出能夠滿足銀髮族需求的產業人才。林美杏、莊宗倩、鄭雅婷(2020)提出安排高齡者直接正面的互動接觸，可產生新的了解與體悟，有效提升對銀髮族的正向態度。透由代間融合共學過程中，也讓年輕人逐漸熟悉與年長者互動交流，在態度與思考方式上能展現正面能量，促進跨代融合，呈現教育社會責任的面向。

四、共學探討

青銀共學的混齡學習模式，又稱為代間學習(intergenerational learning)。強調不同年齡世代之間與共同學習上的互動，重視彼此經驗的溝通、交流、分享，藉由彼此技能的學習中改變原有的認知以及態度，無論老少皆有所收穫成長(黃國城，2007)。在教學現場，許多進修部中高齡學生於社會歷練與歲月沉澱之後，了解到專業知識與技術於職場的重要性，學習態度相當積極。反觀當前許多大學生缺乏學習動機與熱情，消極態度導致教學效益低落。因此，讓這些擁有豐富人生經歷與態度積極的樂齡同學，成為課室之中年輕學生身旁的「人生業師」，透

由不同學習方法刺激年輕學子反思自己的態度，激發學生更好、更積極的學習態度，促進校方保留與穩定就學成效。劉樹忠（2019）認為青銀共室代間學習具有 5 點的效果：(1)鼓勵世代間共同參與活動，以增加互動、(2)使年輕世代可有機會從高齡者身上學習人生經驗、(3)使高齡者能藉由與年輕世代相處的過程中學習到新技能、(4)鼓勵年輕世代與高齡者間能互相分享、(5)活絡不同年齡層間的溝通互動以產生不同與以往的認知態度。規劃安排跨世代的相互學習活動稱之為「代間方案」，聚焦培養彼此的正向認知，並將不同世代的經驗交流分享，顯著改善學生對高齡長者的態度與提升服務的意願，培養新世代銀髮產業人才，提升高齡者本身的自信心及存在的社會價值（Jones, 2011；陳靜毅，2019；陳毓璟，2014）。

世界各國近年來均積極推動代間方案，以提供樂齡族群終身學習及改變年輕人對高齡者態度的接觸機會（Canedo-García, García-Sánchez & Pacheco-Sanz, 2017）。當前除了共學之外，也積極透過場域實踐來深入青銀共融的大學社會責任。銀髮服務新創活力中心「青銀共創」計畫，將臺大創新設計學院「在地展齡：家文化」課程同學與永和社大的樂齡斜槓生社團合作，在銀髮服務新創活力中心藉由空間活化，創造社會不同世代、不同社群可以相遇、共享、共融的生活環境（陳懷萱，2022）。這些成功的青銀共學與共好案例，從最簡單的共同聆聽一堂課，到深入合作實踐共創，讓各個年齡層的人們能共同討論、合作、對話，在此基礎上感受到彼此的美好善意，成為世代共融和諧社會的基礎。建立具有特色的學習環境，以及發展極具潛力的新產業人才，這些都有助於學校在傳統招生宣傳以及激勵學生學習方面，產生正面的能量。

五、共學規劃

產業人才與銀髮勞工培訓，應運用青銀共學方式來模擬職場之中工作同事的合作，以及面對不同年齡層的消費者服務。Jarrott & Smith（2010）建議代間方案發展的原則，包括建立跨世代共同的學習目標、團結合作共好、平等的團體地位、營造促進代間友誼發展的機會。為了增加青銀相互學習機會與彼此認同，建議採用「合作學習」。優點包含：增進小組成員的互動，有助提升人際關係；經由合作促進理解，經由分擔簡化工作；可以觀察他人優點，進而發揮截長補短的功效，使整體效率提升（林秀玲、張聖翎、吳相儀，2021）。並且注重異質合作與互賴原則，強調共學並不只是在同一間教室上課，而是一起互相支持共好的學習夥伴。老化的感官與記憶力，讓中高齡的綜合學習能力常常不如年輕人，也可藉由合作學習引導其他同學進行輔助指導，感受年輕活力同時增加學習效率與效益。規劃重點在於過程的感受與體驗，期望達到激勵雙贏而不是只對誰比較有益處。傳統與青銀合作共學差異如下圖 2。

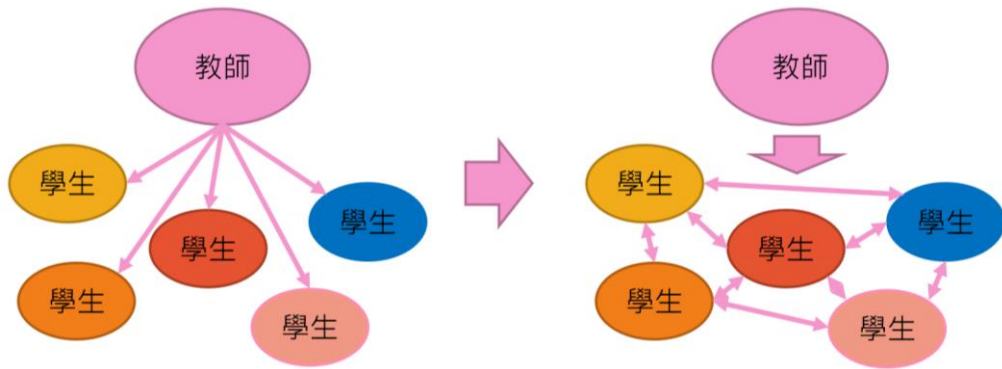


圖 2 傳統與合作共學脈絡差異比較

陳雪芬（2020）研究發現大學生代間服務學習課程之設計規劃時，共學過程應增強來自人際中同學、朋友及老師對服務高齡者之正向肯定與鼓勵。同時規劃運用知識與技術於社會場域實習體驗，並於課程執行過程之中強調正向鼓勵的價值，青年學生感受到不同的積極刺激，並在與年長者相處及合作過程中，逐漸體會不同的喜好與需求。樂齡學生則能在充滿活力的互動環境中，累積代間協作經驗以及再就業的職場專業技能。建構學與用緊密交織的實務就業課程，將社會場域納入學習範疇，產生實用的經驗學習（石美芳，2022）。青銀共學理念不只是擴大招生，更能夠激勵青年學生的學習動機，最終產生更顯著的整體學習效益，相輔相成如同驅動別人也被別人帶動的兩顆齒輪概念如下圖 3。

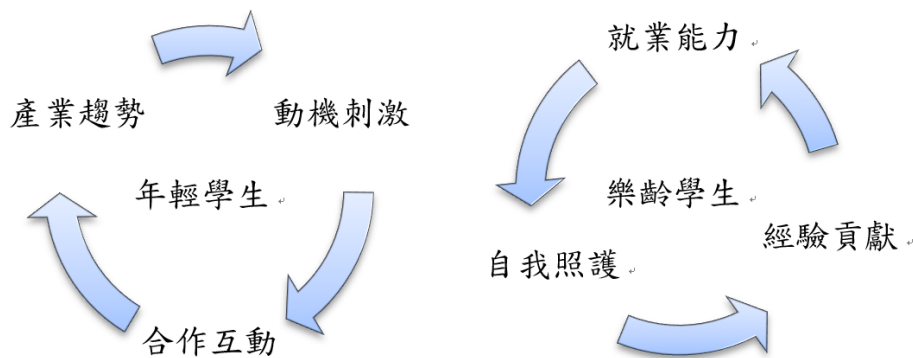


圖 3 青銀共學雙齒輪互動概念圖

六、挑戰與機會

少子化是無需諱避的現實問題，教師也必須思考過往的執教經驗，對於年輕學子的教材與執教方式，是否能滿足未來大學招收中高齡與高齡學習者，加入「樂齡新生」趨勢，雖然有機會緩解大學招生少子化困境，但第一線的教育人員與學校硬體準備好了嗎？課程又該如何安排產生共學效益？針對未來有意發展青銀共學體制的教育單位，建議可以從學校軟硬體兩個方面進行改進。軟體部分應注重樂齡學生的彈性入學方式與學制設計，協助教師改變授課的心態，強化以學習者為中心的教學模式，在課程的規劃與執行上都採取更具包容性的安排，鼓勵課

程重修學好與學會，而不是趕著進度學完畢業，並將「青銀共學」合作學習與共創成果與效益納入評量重點，激勵代間協同融合。共學課堂除了講述課程內容，應設計共融與共創的場域實踐學習，以獲得滿足未來產業需求的學習體驗。硬體方面包含學校設施與設備的樂齡友善程度、滿足中高齡學習者社交、共餐、休閒、活動需求的空間規劃，以及增加醫療照護保健設施。

七、結論與建議

教育機構順應少子化趨勢積極調整，並為社會與產業變化培育出新的專業人才，創建臺灣永續發展道路。青銀共學的發展探討除了強調擴大招生對象，增進代間合作促進社會共融發展，包含校學對銀髮新生軟硬體投入，企業對中高齡人力資源需求，以及關注學後就業與發展，作為後續鼓勵中高齡再入學及再就業的政策制參考。同時學校也應承擔起更多的責任，從專業教學工作延伸到輔導、關懷及照護領域。面對大環境的改變，教師用行動研究改善自身困境，正視社會與產業的改變，在人力資源培育與專業能力態度上及早做出教學因應，並藉由樂齡學生的人生經驗與積極性，改善一般大學生學習消極態度。教學策略上建議導入銀髮產業之產學合作業師協同教學，協助青銀共學完備並轉入進一步的合作學習場域實踐共融，提升學習效益並開展社會責任層面價值，強化青銀合作學習的相互理解等新的教學模式，建構產業銜接與發展的角色。期望藉由本文拋磚引玉，吸引更多先學先進研究與探討。

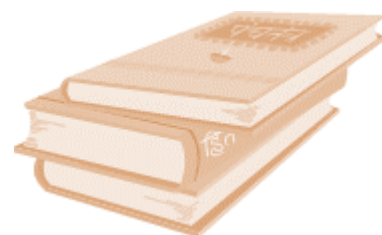
參考文獻

- 王沛娣（2009）。銀色商機列車，即將啟動。**動腦**。取自 <https://www.brain.com.tw/news/articlecontent?ID=12412>
- 王滢婷、成之約、廖文志（2016）。銀髮族適任工作類別之探。**商學學報**，24，1-38。
- 石美芳(2023)。彩妝髮型設計影視拍攝場域實踐課程。**教學實踐研究**，2(1)，79-98。
- 行政院國家發展委員會（2022）。**中華民國人口推計（2022至2070年）**。取自 <https://pop-proj.ndc.gov.tw/>
- 林秀玲、張聖翎、吳相儀（2021）。突破合作學習困境：得獎教師教學策略分析之研究。**教育心理學報**，52(4)，807-828。

- 林美杏、莊宗倩、鄭雅婷（2020）。師資生應具備代間關係課程素養。臺灣教育評論月刊，9(11)，83-86。
- 吳國棟（2023）。勞動部新營中心辦職場見習 助中高齡二度就業返職場。經濟日報。取自<https://money.udn.com/money/story/5723/7316611>
- 陳淑敏（2017）。高齡社會對經濟發展影響之研析。取自<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=170884>
- 陳雪芬（2020）。影響大學生對代間服務老人意願之結構性因素探究：社會生態學模式之應用。教育研究與發展期刊，16(3)，67-92
- 陳靜毅（2019）。老化教育融入幼兒園教保活動之主題課程研究（未出版之碩士論文）。私立南開科技大學福祉科技與服務管理所，桃園市。
- 陳懷萱（2022）。世代對話太難？走出校園創造連結，打開青銀交流的想像。獨立評論。取自<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/540/article/11924>
- 陳毓璟（2014）。代間學習策略融入社會老年學之學習歷程與成效研究。教育科學研究期刊，59(3)，1-28。
- 黃國城（2007）。代間學習及其對高齡教育之啟示。社區發展季刊，118，265-278。
- 許維寧（2022）。招生輸公立 私大盼廣開外籍生。聯合新聞網。取自<https://udn.com/news/story/6928/6684961>
- 程心、黃菡湄、廖嘉嘉（2022）。高齡社會衝擊勞動市場 銀髮族卻陷就業困境。政大大學報。取自<https://unews.nccu.edu.tw>
- 張淑芬（2020）。找出高齡者需求 精準預測市場趨勢 掌握不老商機。康健。取自<https://www.commonhealth.com.tw/article/82967>
- 張瀨文、陳素玲（2022）。中高齡就業歧視／服務、餐飲業向高齡勞動力招手！「工作可以學習 不要設限」。元氣網。取自<https://health.udn.com/health/story/122931/6601911>
- 劉文通（2019）。少子化趨勢偏遠學校經營之挑戰與回應。社會科學學報，

16，105-130。

- 劉樹忠（2019）。代間學習-世代間的互動共好。清華教育。取自 <https://cfte.site.nthu.edu.tw/var/file/275/1275/img/905725689.pdf>
- 賴筱桐（2021）。新北成立銀髮人才服務據點 媒合就業、培訓第2專長。自由時報。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/NewTaipei/breakingnews/3715282>
- 簡嘉佑（2022）。少子化衝擊高教 學者建議「青銀共學」：不宜以退場解決。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/7266/6708643>。
- 臺灣資生堂（2019）。資生堂「化粧療法」守護長者健康、實現美麗到老。天下雜誌。取自 <https://www.cw.com.tw/index.php/article/5095483>
- Canedo-García, A., García-Sánchez, J.-N., & Pacheco-Sanz, D.-I. (2017). A systematic review of the effectiveness of intergenerational programs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1882.
- Jarrott, S. E., & Smith, C. L. (2010). The complement of research and theory in practice: Contact theory at work in nonfamilial intergenerational programs. *The Gerontologist*, 51(1), 112-121.
- Jones, S. H. (2011). Life is experienced until we die: Effects of service-learning on gerontology competencies and attitudes toward aging. *Advances in Social Work*, 12(1), 94-112.



不正向的時代，如何正向管教？— 正向管教之省思

許加欣

嘉義市東區精忠國小專任教師

國立嘉義大學教育學系教育研究所碩士班研究生

一、前言

在重視人權、意識權和自由權的時代，「正向管教」是一個備受關心的議題，身而為人，甚少出現個體或群體是甘於處在被莫名打壓或埋沒的局勢中，然而「正向管教」用說的容易、卻落實的難。根據 BBC 記者珍妮·麥肯錫（2023）的報導，韓國發生了年僅 23 歲的國小教師於教室儲藏室輕生的事件，這也讓長期處於害怕輕易被冠上「虐待兒童」標籤的數萬名韓國教師走上街頭，分享被霸道的學生家長和不守規矩的孩子欺負的經歷。在教育現場中，家長對於教師的不滿往往有跡可循，秉著客觀的事實而論，教師有時候做出的決策或處理方式並非最完善，但是當「正向管教」被當作一個怪罪教師管教方式不合自身管教標準之枷鎖，正向的環境就更難以在教育現場實現了。

二、正向管教的意涵與相關措施

正向管教的出現帶來一波新的意識崛起，許多人們開始關心自身或未成年孩童的權益，以社會民主與自由發展的角度來看，這實屬一大進步，但凡事都有一體兩面，眼下竟也免不了逐漸出現部分的矯枉過正的情形。因此，下列將敘述正向管教之意涵，並探討教師可在教學現場所依循的正向管教之原則。

（一）正向管教的意涵

根據兒童少年權益網（2023）所展示的相關內容，可知兒童權利的背景脈絡與最初的正向管教概念被提出時，社會處於傳統的成人權威之下，認為尚未成年的孩童因為在生活或學習方面缺乏成熟的能力，故需要有成年人的指導和管教。早期在學校內教職人員常用的管教方式，除了口頭提醒和訂定規則條款，另一常見的則為「體罰」。然而，體罰並非只出現在學校，家庭內的肢體管教也常常落在體罰的範圍之中，嚴重的甚至演變為家庭暴力。關於這個部分，兒童少年權益網（2023）提到在聯合國發佈的第 13 號一般性意見中，內容明確表示兒童免遭一切形式暴力侵害的權利，所謂暴力意指任何形式的身心摧殘、傷害或凌辱，忽視或照料不周，虐待或剝削，包括性侵犯。

在兒童的權利受到正視並崛起後，正向管教（positive discipline）成為新時代教育下的理念和指標。正向管教廣義而言，指的是成人以尊重且和善的態度為前提之下，培養孩童良善的品格並協助其發展健全的情緒智能以及重要的生活智

能，最初的概念是學者提倡家長落實在家庭教育內的教育理念，後來隨著時間逐漸推及至學校與教師的班級經營中實施（盧玉燕，2016）。

（二）正向管教的相關措施

依據教育部（2022）所訂定與修正之《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》，適當的正向管教措施共有八種範例措施和例示，然而念及每位教師、學生，以及教學的環境脈絡不盡相同，筆者參考張德聰等人（2016）所編之《輔導原理與實務》中提出的諮商特性、技術和模式與教育部正向管教措施表格之內容進行對照與分析後，整理出教師在教學現場所能運用的正向管教措施，主要可以有以下六個原則去依循並實施：

1. 同理心：同理心是站在對方的立場，設身處地體會對方心境的心理歷程（張春興，2007）。無論行為的是非對錯，同理心能緩和過度與不必要的防備心，因此教師在與學生談話之初，建議先以此技巧讓學生覺得被了解後，再給予指正、建議。
2. 引導：引導並非強迫，但必須清楚指明可實施且須遵循的方向，例如教師告訴學生不能做的某種行為，除了須清楚說明或引導討論不能做的原因，也要提供具體的良好行為供學生執行，並引導學生逐步實現，且要具體說明或引導孩子做這良好行為的原因。
3. 增強：增強可泛指學習歷程中強化或影響某特定反應建立的措施條件，強調行為的改變，可以是自然發生或在教室中由教師安排（江明曄，1997）。當學生表現出正確的行為，或當他沒有或不再做出不能做的行為時，要儘速且明確地對正確行為的表現加以稱讚或給予其合適的物質獎勵。
4. 角色立場扮演：角色扮演是一種行動取向，強調透過問題情境的設計，讓個人嘗試扮演情境中的人物，嘗試不同的生活或行為模式，藉以增加本身的洞察環境能力與適應能力（曹瓊文，2011）。實施角色扮演的的方式非常多元，例如透過口頭討論、影片、案例、角色演練或經驗分享等不同模式協助學生了解行為的後果，並設想會對自己或他人的產生哪些可能發生的正負面影響，進而認同哪些行為能做或不能做的理由。
5. 價值討論：價值為個體所知覺與自身相關事物的重要性與意義性，具一定的主觀程度，且可透過學習而得（張春興，2013）。教師可透過開放式的詢問句啟發學生去思考某個行為對自己或對他人可能會產生的結果，而這個結果是正面居多還是負面居多，以增加學生對行為的自我思考與控制能力，最重要

的事給予學生選擇權，鼓勵學生做出合理與合適的決定。

6. 澄清：在此的澄清主要指的是教師的態度與後續處理方式需秉持著「對事不對人」的原則，意即教師針對不好的行為加以糾正，但要清楚告訴學生是「某行為不好或不對」而不是「你這個人不好」。

三、案例分享

筆者在任教初期擔任低年級級任導師時，遇到一位注意力不足過動症（attention deficit hyperactivity disorder, ADHD）的孩子小文（化名）。小文是轉學生，在前一所學校因為與班上的老師、同學相處得不是很愉快，以至於筆者剛開始與小文認識的時候，防備心較高的小文會以上課躺在椅子上以及一直大聲嚷著要下課等行為來摸索新老師的底線。

前期對彼此的不熟悉，加上小文在班上常常與同學產生爭執，較嚴重的時候甚至會有肢體衝突，筆者發現好幾次下來的口頭規勸或警告責備似乎都徒勞無功，也曾遇過班上其他學生的家長因孩子被小文欺負，感到不捨、生氣，因此打電話與筆者進行一番長談。於是，某一天的體育課，筆者以花十分鐘訂正作業為由，將小文留在教室進行對談。筆者真心的對小文表示，老師認為小文不但熱心且時常主動爭取幫忙的機會，並非一個壞孩子，但是老師也很想知道怎麼去幫助小文改掉常常與同學發生爭執的行為。想不到，小文當時眼眶泛淚地說道：「我也不想一直和同學吵架，但我生氣的時候沒辦法控制自己。」因為如此，筆者與小文一起想了生氣時可以趕緊回到教室坐在座位上冷靜，或是趕快離開現場等方法，並約定小文可以成功落實的相關獎勵。

從那次對談之後，小文與同學爭執的情況雖然沒有完全消失，但隨著時間逐漸的改善許多，而小文對老師的情誼也不再像頭先那般戒備，甚至小文的家人也跟筆者分享：「他現在喜歡去上學，因為他很喜歡老師。」身為小文的老師，看到小文的逐漸嘗試與轉變，且又聽到家長的回饋，筆者心裡也不禁為這個孩子感到欣慰又驕傲。

四、案例的分析檢討與結語

根據筆者自身所統整之落實正向管教措施的六個原則，在小文的案例中，花較多時間也較花費較多心力落實的原則為「引導」和「價值討論」，一則是由於小文屬於思考跳躍奔放的孩子，在帶領他討論為何不能做某行為的原因或某個行為會產生什麼後果時，常常需要把他不合常理或超脫現實的想法給拉回來。二則是孩子本就會帶著屬於其家庭環境中的價值觀，這些價值觀雖不一定是錯，卻也不

見得能夠與教師或校園生活的價值觀完全相符。另外，由於低年級的上課時間只有半天，加上瑣碎的班級業務與集中的授課時間，筆者與小文能夠共同討論的時間有限，若非小文當時有參加下午的課後照顧班，其實有時間上的限制和落實的困難。

雖然落實並不容易，卻也不代表正向管教是一個空有理想而無實質效果的理念，如若能給予教師安全、充足的運用時間和空間，正向管教對於師生而言是一個達成雙贏的策略。最重要的是，正向管教的落實不能單憑教師一方的行動和努力，同時也需要學校行政方與家長方的協助與體諒，原因有二：第一是，正向管教的推動並非一蹴可及，若在尚未看到正向的轉變而對教師產生不信任或指責，對任何一方都不會有好的影響。筆者當初在班上面對小文的狀況時，免不了也遇到一些挫折或不被理解，但是經由多方的長時間溝通和諒解，後來有慢慢改善。第二是，無論是正向管教還是教育，都並非全是教師一方的責任，當教師與家長雙方皆以真誠和理性的模式進行溝通，且行政端願意在必要時刻給予協助，正向管教的落實方能往更好的方向邁進。

參考文獻

- 江明曄（1997）。教室中應用行為改變技術的增強物。**特殊教育季刊**，62，22-25。
- 兒童少年權益網（2023）。**兒童權利公約**。取自<https://www.cylaw.org.tw/about/crc/introduce>
- 珍妮·麥肯錫（民國112年9月4日）。**韓國上萬名老師為何走上街頭 抗議學生家長「霸凌」**?BBC News中文。取自<https://www.bbc.com/zhongwen/trad/world-66705439>
- 張春興（2007）。**張氏心理學辭典 重訂版二刷**。臺北：東華。
- 張春興（2013）。**現代心理學 重修版**。臺北：東華。
- 張德聰主編（2016）。**輔導原理與實務 第二版**。新北市：國立空中大學。
- 曹瓊文（2011）。**運用角色扮演教學法提昇國小學生「關懷」與「誠實」品格之行動研究**（未出版之碩士論文）。中臺科技大學，臺中。
- 學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項（2022）。取自<https://edu.law.m>

oe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002147&kw=%E5%AD%B8%E7%94%9F%E8%BC%94%E5%B0%8E

- 盧玉燕（2016）。教室裡有春天：正向管教獲獎教師之情境式正向管教策略分析。《教育心理學報》，48(2)，159-184。



跨過海峽來創客－留守兒童夏令營

黎士鳴、黃毓蓁、侯奕慈
東華大學諮商與臨床心理學系

一、前言

中國大陸從 1970 年代經濟改革後，每年都有相當多的人從內地到主要城市工作謀生。這些從內地到城市工作的人，大多家長會將小孩留在家鄉，自身在都市打拼。在 2013 年約有一億五百五十萬名 18 歲以下的小孩被留在家鄉（佔全部兒童的 1/3）（All China Women's Federation, 2013），這些家長在城市打拼工作而自身留在偏鄉的小孩稱之為留守兒童（Left-behind children）（Su et al., 2013）；另外一些跟著家長進入城市讀書的移居兒童（migrant children）約有 3 千五百八十萬人。不論是留守兒童或移居兒童，他們在情緒、社交與學習上都比一般兒童還落後（Wang & Mesman, 2015）。

2023 年上映的電影「八角籠中」取材自四川大涼山格鬥孤兒事件，凸顯出當前偏鄉留守兒童因教育與生活不易等多重因素，而產生的種種社會問題。Guo 等人（2015）發現留守兒童因長期缺乏家長陪伴、不良的學習與生活環境等因素導致容易有憂鬱的傾向；也因為缺乏父母關愛、支持和教導影響其心理社會之發展（Guo, 2012）。由於留守兒童長期缺乏父母陪伴，加上生活和學習環境惡劣，更容易衍伸出更多的生活問題與心理困擾（Guo, Ren, Wang, et al., 2015）。另外，那些生活在低收入環境中留守兒童其犯罪的風險增加（Duan & Zhou, 2005），他們通常比各個生活領域的同齡人，對未來抱有更少的希望和更多的恐懼，甚至包括對於未來的學業、職業、婚姻、家庭之擔憂（Zhao et al., 2018）。

近年來預估約有六千九百七十萬名留守兒童留在偏鄉（Tong et al., 2019），這些留守兒童在家庭層面上缺少家長的教導，在學校面因偏鄉教育資源的不足，在雙重影響因素導致較差的學習表現與行為問題，如逃學、物質濫用與網路成癮等（Bai et al., 2018）。更進一步，發現他們在生活各層面（包含：學業、職業、家庭）都缺乏希望與幸福感（Zhao et al., 2018）。面對留守兒童的議題，目前已經發展許多正向心理介入方案，如：以優勢觀點出發的 Humor ABC 模式（Duan, Yu, & Tang, 2023），此模式是以優勢觀點出發來培養留守兒童的正向心理特質，以改善其情緒困擾。對於學習上的困境較少相關介入策略，本文將從創客教學模式出發，來探討如何透過創客來提升留守兒童之學習動機與學習效能。

二、創客模式

Dougherty (2013) 指出創客的精神是一種鼓勵學生相信自己可以學會任何事物的成長心態，並能引發學生產生知識有用的態度。創客包含做創想玩等四大元

素（Wang et al.,2019），透過有趣的手作、創意的發想、愉悅的學習以及反思的推展，來幫助學生提升學習動機與增加知識內涵。在創客中的「動手做」之意義在於刺激「觸覺」，觸覺是探索世界的重要媒介，當孩子有良好的觸覺刺激，也有助於孩子增加情緒的穩定度（陳婧，2022）。以動手做為主創客教育風潮成為學校進行 STEAM 教育的策略之一（Loertscher,2015；Holbert,2016），而對於特殊族群亦能採用創客來提升學習動機與核心素養，例如：黎士鳴等人（2023）將創客融入特教課程，發現創客可以提升特教學生學習動機與認知情緒功能、社會適應力與未來職業功能。在臨床現場，創客活動亦可以修復大腦以及改善精神症狀（Wang et al.,2019;Li.Lee,Lu,& Peng,2021）。顯現出以「動手做」為核心的創客模式有利於提升學習動機，以及強化大腦認知與情緒等相關心理功能。

對於家庭、學業與生活各層面缺乏相關資源的留守兒童而言，以動手做為主軸的創客模式是一種改變學習態度的新契機。以「蔬藝創客」為例，廚藝教師透過剪裁、編織等創意蔬果雕刻，讓同學從接觸食材中，認識各種食物的特性與五色蔬果的健康重要性（圖 1）。由於許多留守兒童的偏鄉飲食習慣與缺乏健康飲食之知識，導致留守兒童對於部分色系的蔬菜偏食，透過親手接觸五色蔬果，提升對蔬果的正向連結，進一步可改善其偏食習慣。另外，動手做為主的創客活動亦可成為親子互動之課程，例如利用物理原理手作投石機，將 STEAM 融入課程中，並透過投石機競賽促進親子互動，提升留守兒童與家長之互動品質（圖 2）。在偏鄉或資源不足的地區，雖然沒有 3D 列印等高端器材，但維持創客精神採用就地取材的方式，如「蔬藝創客」、「投石機」等，讓學習者從「想（像）」走向「（實）做」，將腦中所思轉化成眼見行動，其中的過程創造出學習的樂趣以及成就感。對於偏鄉或資源不足的地區，可就地取材進行創客之教學，以解決先天資源不足之限制。



圖 1 健康五蔬果



圖 2 投石機競賽

三、 案例分析

本次留守兒童夏令營以「做、創、想、玩」之創客四元素為核心（Wang et al.,2019），考量留守兒童之年齡與學習狀態之特性，在動手做（做）的部分特別強

化五感知覺的開發，希望透過視覺、嗅覺、聽覺、味覺以及觸覺之開發，來開啟對於學習本身的興趣，在過程中由老師引導學科知識之思考（想），透過創意（創）之展現以趣味性（玩）的方式來完成每一堂課之作品。在課程安排上如下表：

表 1 創客主題

主題	內容	五感知覺	素材
香香防蚊液	有創意地配置自己喜歡的氣味並且學習化學原理製作防蚊液	嗅覺	精油、油水融合化學劑、瓶子
親手製珍珠奶茶	利用手指搓出各種形狀的珍珠並且學習製作珍珠奶茶	觸覺、味覺	木薯粉、黑糖、牛奶、紅茶
水果冰淇淋	利用創意設計水果冰淇淋，並且學習當店員來招攬客人	視覺、味覺	水果、冰淇淋、小碗
水杯音樂祭	學習水杯的水量與音階，並且透過自身的創意來演奏自創曲	聽覺	各種形狀的玻璃杯、小棒子、水
歡樂咚咚鼓	將氣球套在鐵罐罐口形成鼓面，學習分工創作各種不同樣貌的小鼓	視覺、聽覺	氣球、鐵罐、剪刀、紙、畫筆
手腳音樂會	以手腳為樂器，拍手或跺腳來創造不同音效，並且搭配歌曲演出	聽覺、觸覺	手、腳、歌曲

經過孩子們的回饋，老師們得知他們都在「動腦想」（想）與「動手做」（做）之間獲得很大的樂趣（玩），無論是否滿意自己最後的作品，他們到了營隊的尾聲都還一直記得自己曾經充滿創造力（創）的這些瞬間。

四、結語與建議

本次課程我們跨越台灣海峽來到廣東針對留守兒童設計創客課程，透過創客提升學童之學習動機與科學精神，以利未來得學習成長，另外亦安排親子共學的體驗活動來促進親子關係，整個課程有以下的發現：

1. 留守兒童普遍學習發展落後

留守兒童身處偏鄉缺乏教育資源，導致整體學科學習之落後，並且出現缺乏學習動機之現象。留守兒童在夏令營期間並非拒絕學習，而是因為認不得字的情況普遍，而難以接收課程內容。夏令營期間留守兒童也並非拒絕和輔導員們溝通協調，而是無法順暢地以語言表達自身想法。上述現象皆能觀察出留守兒童缺乏足夠的教育資源，伴隨而來的可能就是難以提起學習動機，和輔導員協調反應時也會有所侷限。

2. 長期缺乏家長陪伴需要關懷

由於長期缺乏家長陪伴，在夏令營的過程中，可以發現留守兒童對於安全依附關係的強烈需求，經常會需要輔導員的擁抱與陪伴。留守兒童缺乏和父母互動相處的時間，內心隱含了強烈的依附需求。當留守兒童透過互動意識到，輔導員能夠滿足他們的依附需求，並成為情緒支持時，容易透過擁抱與肢體接觸，期待輔導員能給予更多支持和陪伴。輔導員在和留守兒童互動的過程中感受到強烈的依附需求，而輔導員自身也要對此有所覺察，避免留守兒童在和輔導員分離時，失去依附帶來的安全感而對留守兒童造成傷害。

3. 透過創客提升學習興趣與動機

我們將學科知識以創客模式來教導，發現透過做中學的體驗，同學的學習動機明顯提升。以科學課程舉例，將紙杯底部黏貼後捆綁橡皮筋，再將紙杯彈出的簡易教材，讓兒童透過實際的操作，了解因氣壓不平衡造成的馬格努斯效應，也在重複練習的過程中引發學習樂趣。以健康為概念的創客課程中，在製作水果冰淇淋的過程裡，和兒童們講解水果內含的營養，引發兒童學習食材營養的動機，在課堂中對於營養概念有所吸收，並專注且開心地自製水果冰淇淋。在一系列認識自然的課程中，透過實際讓孩子觀察樹葉的形狀、葉脈和植物根部了解植物，且以樹葉、樹枝等自然材料進行藝術創作。讓孩子在學習的過程中透過實際接觸自然產物，增加對於自然環境的觀察力，以及學習環境保育。

上述的課程皆為夏令營實際授課的情況和內容，大學生們透過各項素材，融合教具並輔以解說，讓創客課程有別於單純講述的課程，激發兒童的學習動機，讓兒童培養學習樂趣。因此，針對留守兒童之學習提出以下三個建議：

1. 針對兒童設計補救教學教材

對於留守兒童的學習落後，可以針對其學科設計補救教材，如桌遊、遊戲式學習等，引發兒童的學習動機。根據每位小孩的學習習慣，透過輔導員們的帶領，採用補救教材來循序漸進地引導學習強吸收，如同這次的暑期夏令營，利用暑期時光設計多元化的課程來補強孩子們的學習。

2. 暑期主動提供親子互動時光

留守兒童長期缺乏家長陪伴，可利用夏令營的模式來提供親子互動時光，利用創客體驗活動進行親子共學。本次夏令營舉辦親子共廚，讓兒童和家長一起包水餃並共進午餐。夏令營將近尾聲時也舉辦趣味競賽，將平時授課的自製投石機、桌遊課程等融入闖關內容，讓兒童能夠在闖關時帶領家長一同操作，共同創造良好的親子互動。未來的夏令營除了課程設計，亦可舉辦親子同樂、共學共好的活

動，增加親子相處時間且增進親子的相處品質。

3. 學科融入創客活動提升學習力

STEAM 是未來競爭力之基本素養，將學科透過創客來培育同學之基本素養來提升未來競爭力。本次夏令營的課程在創客的精神下，將科學的理論、基礎生物的概念、食材營養的內容及藝術創作等融入課程。未來夏令營的課程設計亦可以創客為基礎，發展出一系列不僅有趣吸睛，更能引發兒童學習動機，進而協助兒童培養 STEAM 能力之課程。

致謝：感謝所有參與夏令營活動之師生以及相關工作人員，讓本次創客活動可以跨海實踐創造出新的契機。

參考文獻

- 黎士鳴、黃婷薰、張航睿、黃議鋒、蔡婕妤、張瓊文（2023）。生活麼魔術師-創客走入特殊教育，*臺灣教育評論月刊*，12(5)，175-182。
- 陳婧（2022）。七感遊戲玩出七大能力：56 個遊戲提案 X 84 種提升能力的方法 X 105 種設計遊戲技巧，玩出無限可能！臺北：大好書屋。
- All China Women's Federation (2013) *Report on rural left-behind children and urban migrant children*. Retrieved on 2nd December, 2017 <http://acwf.people.com.cn/n/2013/0510/c99013-21437965.html>.
- Bohlmeijer, E., Valenkamp, M., Westerhof, G., Smit, F., & Cuijpers, P. (2005). Creative reminiscence as an early intervention for depression: Results of a pilot project. *Aging & Mental Health*, 9(4), 302-304. <https://doi.org/10.1080/13607860500089567>
- Bai, Y., Zhang, L., Liu, C., Shi, Y., Mo, D., & Rozelle, S. (2018). Effect of parental migration on the academic performance of left-behind children in north western China. *The Journal of Development Studies*, 54(7), 1154-1170.
- Dougherty, D. (2013). The maker mindset. In M. Honey, & D. E. Kanter (Eds.), *Design. Make. Play. Growing the next generation of STEM innovators* (pp.7-16). New York, NY: Routledge
- Duan C.R., & Zhou F.L. (2005). Studies on “left behind” children in rural China. *Population Research*, 29(1): 29-36.

- Duan W., Yu X.H., & Tang X.Q. (2023). “Humor A B C” Program: Specific Strength Intervention in Facilitating the Positive Development of Left - Behind Children. *Journal of Happiness Studies*, 24, 1605-1624.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Guo L. (2012). *Migration and the well-being of left-behind children in China* (Doctoral dissertation). Retrieved on 20th November, 2017 <https://pdfs.semanticscholar.org/68f2/4c3559d4c31c24e22c6248f8d52ab1977730.pdf>
- Guo, J., Ren, X., Wang, X., Qu, Z., Zhou, Q., Ran, C., Wang, X., & Hu, J. (2015). Depression among migrant and left-behind children in China in relation to the quality of parent-child and teacher-child relationships. *PLoS ONE*, 10(12), e0145606.
- Li S.M., Lee K.H., Lu S.J., Peng W.S. (2021). Contemporary psychotherapeutic approaches to patients with schizophrenia in Taiwan. *Taiwan J Psychiatry*, 35, 47-9.
- Su, S., Li, X., Lin, D., Xu, X., & Zhu, M. (2013). Psychological adjustment among left-behind children in rural China: The role of parental migration and parent-child communication. *Child: Care, Health and Development*, 39(2), 162-170.
- Tong L., Yan Q., Kawachi I. (2019). The factors associated with being left-behind children in China: Multilevel analysis with nationally representative data. *PLoS ONE* 14(11): e0224205. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224205>
- Wang L., & Mesman J. (2015) Child development in the face of rural-to-urban migration in china: a metaanalytic review. *Perspect Psychol Sci* 10(6), 813-831. <https://doi.org/10.1177/1745691615600145>
- Wang, C.Y., Zheng, L.Z., Wu, C.Y., & Li, S.M. (2019). Maker activities in a psychiatric day care center. *Taiwanese Journal of Psychiatry*, 33(1), 45-47.
- Zhao, J., Sun, P., Wang, M., & Zhang, W. (2018). Left-behind adolescents’ hopes and fears for the future in rural China. *Journal of Adolescence*, 63, 64-74.
- Zhao, Y., Li, Y., & Zhou, X. (2019). Study on the influence of outward-bound psychological resilience and life satisfaction of the left-behind children. *Modern Preventive Medicine*, 46(2), 258-261.

Universal and Equal Aspects of Science Education in Taiwan

Wei-Ting Li

Lecturer, Center for Teacher Education, National Sun Yat-sen University
Doctoral student, Institute of Education, National Sun Yat-sen University

1. Introduction

Science education plays a pivotal role in fostering a country's scientific prowess and serves as the bedrock for its path towards industrialization, technological advancement, and modernization. Consequently, all nations place significant emphasis on the importance of science education. In recent years, enhancing scientific literacy has emerged as a crucial objective that governments and international organizations are actively dedicated to promoting (AAAS, 1989; Chin, 2007, Ministry of Education, 2014, 2018; National Research Council, 1996; OECD, 2015, 2018).

With this objective in mind, the target audience for science education should be everyone, without differentiation based on factors such as region or ethnicity. Therefore, this article elaborates from the perspectives of formal and informal education, illustrating Taiwan's efforts in the development of science education through different types of educational approaches. It further explains how Taiwan ensures the universality and equal opportunities of science education, especially for traditionally marginalized groups. Lastly, the article provides recommendations for the future advancement of science education.

2. The History of Science Education in Taiwan

Science education in Taiwan has its roots in the Science Education Committee of the Ministry of Education, which was established in 1954. Over the years, it has evolved into a well-structured and professional learning system, with a primary focus on science education within schools. The curriculum content has been continuously adapted to align with Taiwan's industrial development and transformation process. The following section outlines the significant curriculum transformations and adjustments in Taiwan.

(1) Nine-year Compulsory Education

Prior to 1968, Taiwan's compulsory education was limited to 6 years, and after completing elementary school, individuals had the option to forego secondary school education. This system led to a generally low level of knowledge among the population and had negative implications for the country's overall development. To

address these challenges, former President Kai-shek Chiang initiated the Nine-year Compulsory Education Policy with the aim of elevating the nation's knowledge level and equipping individuals with specialized skills to meet the demands of national development.

This policy has also resulted in the cultivation of a substantial pool of middle-level talents, facilitating Taiwan's smooth transition from an agricultural society to an industrial and commercial one. The extension of compulsory education has ensured a sufficient workforce to support national development during the process of industrial transformation and has established a strong foundation for further advancement into the high-tech industry in the future.

(2) Grade 1-9 Curriculum Guidelines

In response to the challenges posed by the new generation in the 21st century and to align with education reforms worldwide, Taiwan implemented the Grade 1-9 Curriculum Guidelines in 2001. The goal was to enhance the overall quality of its citizens and bolster national competitiveness. This curriculum reform comprised three main components.

A. Continuity of Elementary and Junior High School Curriculum

In the past, the elementary and junior high school courses had a consistent time frame, but they were designed and planned independently, resulting in a disconnect between their content. This approach created a gap in the curriculum, leaving students feeling frustrated during the learning process. To address this issue, the current curriculum reform integrates the curriculum of elementary and junior high schools, ensuring a more coherent and seamless learning experience for students. This emphasis on curriculum design for the entire learning stage marks the first time such an approach has been adopted in Taiwan.

B. Incorporate the concept of humanistic care

The educational focus in Taiwan has historically been centered on cognitive learning, elevating our students to a global pinnacle in terms of academic proficiency. However, this approach has also resulted in a lack of environmental and societal concern among students. To address this issue, the current curriculum reform has incorporated a dimension of social concern. In the realm of natural science courses, the theme of "Science and Society" which is further divided into three sub-themes: the

development of science, the beauty of science, and the ethics of science has been introduced. This curriculum design aims to foster a balanced scientific attitude in students and encourage them to reflect on the relationship between science and society. By doing so, science and society are interconnected, rather than viewed as two completely independent contexts. The intention is to bridge the gap between scientific knowledge and its societal impact, enabling students to appreciate the value of science in addressing real-world challenges and promoting environmental consciousness.

C. Issue teaching that matches the pulse of society

Owing to societal changes and the rapid advancement of information and communication technology, problem-solving now requires interdisciplinary and cross-disciplinary approaches. In response to this, the curriculum reform has integrated vital topics aligned with real social situations into the curriculum. The aim is to enable students to develop problem-solving skills that transcend disciplinary boundaries through topic-based teaching. This curriculum reform encompasses six major issues, namely gender equality education, environmental education, information education, human rights education, career development education, and marine education. By incorporating these topics, teachers and students can relate the knowledge acquired in natural science courses to their daily lives through practical discussions. This approach fosters a connection between learning and everyday experiences, thereby enhancing students' interest and motivation in the learning process.

(3) Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education

As the world progresses, knowledge is becoming increasingly specialized, the division of labor is becoming more refined, and the expectations for the quality of individuals are rising. To meet these challenges, Taiwan has undertaken a curriculum reform known as 12-Year Basic Education. The most significant change in this reform is the integration of literacy into the curriculum, aligning with the OECD declaration. The reform aims to foster holistic learning by combining knowledge, skills, and attitude, and applying them practically, empowering students to become lifelong learners who take autonomous action, engage in effective communication and interaction, and actively participate in real-life scenarios.

To attain the aforementioned objectives, this curriculum has introduced "Inquiry and Practice" courses in Nature Science and Social Studies in high school. By

structuring the course around four stages: observation, planning and implementation, demonstration and modeling, and expression and sharing, students are encouraged to adopt a system mindset. These courses are regarded as a vital element in cultivating students' higher-order thinking abilities.

Based on the overview of Taiwan's curriculum reform process and natural sciences, it is evident that the country's science education heavily emphasizes school-based learning and operates under a centralized system. While this approach ensures that all citizens follow the government's prescribed curriculum, it may overlook the voices of certain ethnic groups in the educational content. Many studies in the past have indicated that under a centralized education system, the voices of indigenous peoples and minority groups may be overlooked, leading to a phenomenon of oppression and injustice (Lee, Yen, and Aikenhead, 2012; Li and Shein, 2023; McKinley, 2005; McKinley, Waiti, and Bell, 1992). Additionally, there is a lack of continuing education opportunities for adults after leaving school.

In light of these observations, the following sections will delve into two distinct aspects: Taiwan's public science education initiatives beyond traditional schooling and the efforts to promote equitable science education for disadvantaged groups of learners.

3. Science Education for the Public

Public science education in Taiwan can be categorized into two main implementation directions: hardware facilities and software development. On the hardware front, Taiwan's Ministry of Education has established five national science museums, actively promoting these institutions with the support of the highest educational authority. In terms of software, there is a continuous effort to enhance teacher training and professional development, alongside numerous science outreach programs. Moreover, the National Science and Technology Council, as the highest authority responsible for scientific development in Taiwan, oversees a Department of International Cooperation and Science Education, which is responsible for coordinating various science-related activities.

The following sections will focus on these two aspects, hardware and software, to elaborate on Taiwan's strengths in promoting public science education, as well as the existing inequalities that need to be addressed and improved.

(1) Hardware: Establishment of National Science Museum

Taiwan boasts five national-level science museums, each with unique establishment dates and distinct primary objectives, which bestow upon them diverse functions. As Taiwan is an island nation, two of the museums are dedicated to ocean-related themes, namely marine biology and marine technology. For a comprehensive understanding of each museum, their specific details are provided in Table 1.

Table 1 Science Museums in Taiwan (Sort by establishment time)

Museum	Established	Mission, Goals and Strategies
National Taiwan Science Education Center (NTSEC)	1957	Creating an explorable base of Sciences and Arts in the way of novelty, attraction, fun, interaction and dynamicity.
National Museum of Natural Science (NMNS)	1986	Empower the public with scientific knowledge of nature and culture.
National Science and Technology Museum (NSTM)	1997	Research, design, and display of various technological themes, and to introduce important technological development and its influence on everyday lives.
National Museum of Marine Biology and Aquarium (NMMBA)	2000	Approaches the overall promotion of community, entertainment, international and so forth other than the upgrading of the educational, academic and conservational aspects.
National Museum of Marine Science and Technology (NMMST)	2013	Create an exhibitivite, educational, and recreational environment for schools and the public, and supplement our museum with research and archives to encourage the public to “Embrace the Ocean, Appreciate the Ocean and Sustain the Ocean.”

Sources: Official websites of respective museums.

As observed from Table 1, these science museums have a long establishment history, spanning up to 56 years. While the museums boast rich collections, achieving their promotional objectives requires an effort to engage the public. In the past, museums primarily attracted visitors through activities; however, individuals with lower socioeconomic status may not proactively visit museums as it is not deemed a necessity in their daily lives. This has been a significant challenge faced by museums in the past.

As depicted in Figure 1, the museums are predominantly located in the main metropolitan areas and popular tourist destinations of the western half of Taiwan, which offers great convenience for residents in this densely populated region. However, this distribution appears to be unfair for residents in the eastern half, who

face relative deprivation of access to science education resources, leading to a noticeable imbalance in resource distribution.

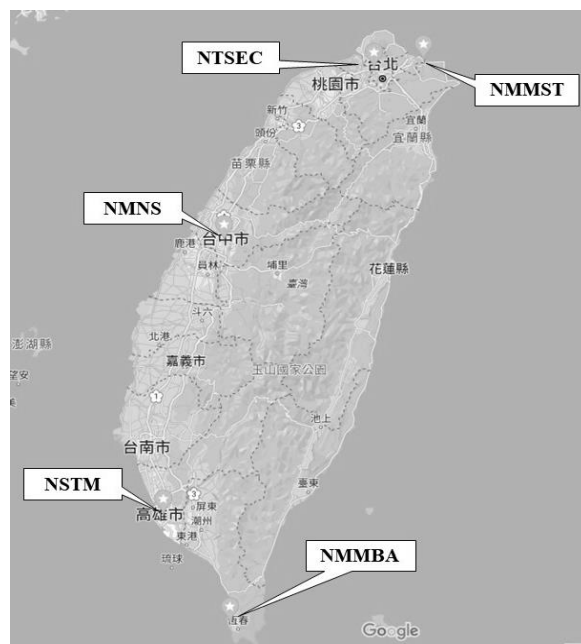


Figure 1 Distribution of national science museums in Taiwan
(Sources: The author compiles the information independently.)

Research conducted by Li and Shein in 2019 further emphasized that science museums serve as crucial centers for science learning in their respective regions, significantly benefiting science education in those areas. However, the government's policy of favoring metropolitan areas when establishing public facilities, including science museums, can exacerbate resource disparities for regions that lack similar resources. This policy direction perpetuates oppression and inequity based on geographical regions, making it even more challenging for deprived areas to access the necessary resources.

In recent years, museums have recognized the importance of leveraging emerging technologies to make their resources more accessible to the public. Utilizing radio, television, and the Internet, physical exhibits in museums have been transformed into virtual interactive software, enabling the public to access these resources without the need to visit the museum in person. This shift indicates the museum's acknowledgment of the disparities and injustices resulting from the urban-rural divide (Lin and Yen, 2012). While the educational outcomes generated by digital education and physical education may differ significantly, they can still significantly reduce the information gap caused by spatial constraints.

However, simply upgrading hardware equipment alone cannot fully address the challenges faced in remote areas. Despite significant investments in hardware equipment in the past, Taiwan has not seen substantial results. Therefore, to be effective, investments in hardware must be complemented by corresponding investments in software. The following paragraphs will explore the various ways science museums invest in software to bridge the gap and ensure equal access to educational resources.

(2) Software: Plan for Popular Science

The previous section discussed Taiwan's establishment of science museums and the challenges they encounter. This chapter aims to explore how museums can promote equalization in public science education through software aspects, specifically by implementing various activities.

Science popularization activities come in various forms, such as interactive science demonstrations directly engaging the public, science delivery services, and projects focused on creative curriculum and teaching material development. Additionally, there are hands-on courses organized specifically for students. While these activities may seem different in form, their core objective remains centered around bringing people closer to science and designing experiences that showcase the practical applications of technology in daily life. The article will focus on explaining three nationally renowned events: the Taiwan Science Festival, Taiwan Railways of Popular Science, and Popular Science Talks.

A. Taiwan Science Festival

To consolidate the resources of the five science museums in Taiwan and promote equitable regional development and access to science, the Ministry of Education initiated the Taiwan Science Festival (TSF) in 2020 (Sun, 2023). The primary objective of TSF is to spark public interest in science by offering engaging and interactive scientific activities. Through funding support, museum resources are extended to reach every town in Taiwan, effectively addressing the issue of inequality caused by geographical distance.

Based on statistics, TSF orchestrates over 1,000 science outreach activities annually. It further ensures equitable access to scientific resources in remote areas (defined as being more than 2 hours' drive from the museum) by deploying mobile vehicles to deliver these resources. This approach facilitates easy access to museum

resources for individuals residing in remote regions, thereby fostering equality in science education.

From the author's perspective, the Taiwan Science Festival (TSF) not only provides abundant and extensive opportunities for science education but also facilitates a collaborative mechanism between schools and museums. This mechanism enables museums to develop instructional materials and activities that better align with school needs, gradually bridging the gap between schools and museums through direct feedback from teachers and students.

B. Taiwan Railways of Popular Science

Taiwan Railways of Popular Science (TRPS) is a national science outreach initiative initiated by Dr. Mei-Hung Chiu in 2016 (Li, 2017). It builds upon the foundation of Popular Science Week, which has been actively promoted since 2015. The program involves renting a train and hosting diverse science education and practical demonstration activities, enabling students to experience firsthand the various scientific phenomena influenced by moving trains. Notably, the initiative goes beyond inviting students from remote areas to participate; it also extends the opportunity to students from outer islands, promoting inclusivity and ensuring wider access to these engaging activities.

TRPS was initially organized by university professors who were responsible for providing science activities for students to experience. However, starting from 2017, high school science clubs were introduced to conduct science demonstrations, which generated a significant response. Many schools began cultivating students with science communication skills, participating in TRPS not only as attendees but also as contributors. This shift can be seen as creating a win-win situation, further expanding the educational significance that TRPS aims to achieve.

C. Popular Science Talks

The two activities, TSF and TRPS, are annual events, each lasting about a week, promoting science and popularization. However, the dissemination of scientific knowledge requires continuous support beyond these events. For this reason, since 2003, Dr. Wang-Long Li has been delivering 16 to 20 scientific lectures annually. These lectures are not only free of charge but are also live streamed online with interactive features. Leveraging the power of the internet, the latest advancements in science can reach every corner of Taiwan, facilitating widespread access to scientific

developments.

From the activities, it is evident that while science museums in Taiwan are predominantly established in metropolitan areas, they are making efforts to address inequality stemming from geographical distance through interactive events and the internet's reach. However, the disparity in science education in Taiwan is not solely attributed to spatial factors; cultural and social elements also play a significant role. Therefore, the subsequent chapters will delve into the current issues of science education in Taiwan arising from cultural and social factors.

4. Improving Science Education Access

(1) Women and Girls in Science Education

For an extended period, women have faced neglect and even exclusion within the scientific community. Consequently, although women's education is quite prevalent, fewer women than men opt to pursue science and engineering majors. Using Taiwan as an illustration, in the realm of natural sciences, women account for approximately 32.3% of the workforce, whereas in engineering, the representation is merely 22.6%. In contrast, in the fields related to humanities and social sciences, the percentage of females is as high as 65.4%. (Statistics Office of the Ministry of Education, 2023). As a response to this disparity, both the National Science and Technology Council and the Ministry of Education have actively invested in programs that foster female scientific talent, aiming to increase the participation of women in the field of science through enhanced support.

Taking the science popularization activities in 2021 as an example, we can observe the inclusion of 10 programs dedicated to cultivating female science and technology talent. Moreover, within the broader scheme of promoting science and technology education, specific policy requirements addressing women's issues in the field of science and technology are also emphasized. These initiatives signify Taiwan's proactive efforts to diminish societal stereotypes that have traditionally portrayed men as the predominant figures in science and engineering.

To achieve such a transformative goal, the school plays a central role. Through education, gender distinctions among subjects are eliminated, and students are actively encouraged to explore beyond conventional boundaries and preconceptions. Providing a supportive and nurturing environment for female students to engage in

scientific exploration enables them to make future career choices based on their own desires, free from the influence of traditional societal norms that once prevailed.

(2) Indigenous Science Education and Place-based Education

Indigenous People possess a profound traditional ecological knowledge (TEK) rooted in their understanding of the environment, ecology, and life. According to Nakashima(1993), TEK refers to the perception and knowledge held by local inhabitants concerning the natural environment. From the viewpoint of Indigenous Peoples, TEK represents the intricate "relationship" between knowledge, individuals, and the encompassing world, as well as the conscientious "process" of actively and responsibly participating in this interconnectedness. The focus lies in fostering relationships and dynamic processes rather than attaining ultimate knowledge (McGregor, 2008).

Once Indigenous students enter formal schooling, they often encounter disparities between the cultural context of the curriculum and their own life experiences, necessitating increased effort and time to engage with their studies. However, if the courses they study in school closely align with their cultural background and even draw from their life experiences, it eliminates the need for extra time and energy and fosters a more seamless connection between students and the curriculum. This approach diverges from the prevailing trend of standardizing and simplifying education in the pursuit of globalization. Instead, it advocates for localized, bottom-up curriculum design. Thus, while striving for globalization, it is crucial to consider the traditional ecological knowledge (TEK) inherent in diverse ethnic groups. Efforts should be made to create synergy between TEK and Western science through mutual resonance, ultimately complementing each other.

Currently, research and initiatives pertaining to Aboriginal science education in Taiwan are thriving, with projects initiated since 2010 focused on advancing studies in Aboriginal culture and education. The objective is to amplify the wisdom and voices of indigenous communities through these projects, thereby redressing the historical oppression and injustice resulting from political interference. Through the concerted efforts of the project group, the aim is to acknowledge and honor the perspectives and knowledge of indigenous peoples, paving the way for a more equitable and inclusive future.

5. Conclusion

Science education plays a pivotal role in a country's overall progress, and it should be accessible to all citizens without any exclusions. However, in the past, science education has not been equally accessible to remote areas, women, and indigenous people due to various cultural, social, and political factors. In the past decade, Taiwan has taken active measures to address these disparities by offering guaranteed placements, providing increased learning opportunities, and developing localized teaching materials. The ultimate goal is to achieve greater equity in science education and ensure that everyone has equal access to science education resources.

Despite these efforts, there is still progress to be made, especially in the era of globalization, where the localization of scientific knowledge can open new avenues for scientific development. In recent years, significant advancements have been made in research concerning Indigenous science education, reflecting an enhanced understanding of the unique local knowledge held by various Indigenous communities. This indigenous knowledge assumes particular significance in the context of the ongoing wave of globalization. By embracing the principles of localization and recognizing the unique knowledge and perspectives of diverse ethnic groups, science education can become more inclusive and responsive to the needs of all individuals, fostering a society where everyone has equal opportunities to engage with and benefit from science education.

References

- American Association for the Advancement of Science. (1989). *Science for all Americans*. Washington, DC.
- Chin, C. C. (2007). A Reflection on the Science Education of Taiwan-The Voice from the Elites in Taiwan. *Chinese Journal of Science Education*, 15(6), 627-646.
- Lee, H., Yen, C. F., & Aikenhead, G. S. (2012). Indigenous elementary students' Science instruction in Taiwan: indigenous knowledge and western Science. *Research in Science Education*, 42, 1183-1199.
- Li, W. T. (2017, September). The STEAM train carrying dreams. In Chen, S. S. (Chair), *2017 Science Communication Forum*. National Taiwan Science Education Center, Taipei, Taiwan.

- Li, W. T., & P. P. Shein. (2019). Science learning ecosystem's resource mobility and social inclusion. *Chinese Journal of Science Education*, 27(1), 49-72. [https://doi.org/10.6173/CJSE.201903_27\(1\).0003](https://doi.org/10.6173/CJSE.201903_27(1).0003)

- Li, W. T., & P. P. Shein. (2023). Developing sense of place through a place-based Indigenous education for sustainable development curriculum. *Environmental Education Research*, 29(5), 692-714.

- Lin, Simon C. and Eric Yen. (2012). An introduction to Taiwan e-Learning and Digital Archives Program (TELDAP). *International Journal of Humanities and Arts Computing*, 6(1-2), 1-7.

- McGregor, D. (2008). Linking traditional ecological knowledge and western science: Aboriginal perspectives from the 2000 SOLEC. *The Canadian Journal of Native Studies*, 28(1), 139-158.

- McKinley, E. (2005). Locating the global: Culture, language and science education for indigenous students. *International journal of science Education*, 27(2), 227-241.

- McKinley, E., Waiti, P. M., & Bell, B. (1992). Language, culture and science education. *International Journal of Science Education*, 14(5), 579-595.

- Ministry of Education. (2014). *Directions Governing for the 12-Year Basic Education Curricula*. Taiwan: Ministry of Education.

- Ministry of Education. (2018). *Curriculum Guidelines of 12-Year Basic Education for Elementary School, Junior High and General Senior High Schools: The Domain of Natural Science*. Taiwan: Ministry of Education.

- Nakashima, Douglas J. (1993). Astute observers on the Sea Ice Edge: Inuit Knowledge as a Basis for Arctic Co-Management. In Julian T. Inglis (ed.), *Traditional Ecological Knowledge Concepts and Cases* (pp.99-110). Canada: International development Research Centre.

- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

- OECD. (2015). *The Definition and Selection of Key Competencies*. France: OECD, Paris.

- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. France: OECD, Paris.

- Statistics Office of the Ministry of Education. (2023). Profile analysis of women in higher education. *Education Statistics Brief*.

- Sun, W. T. (2023). *Research on National Taiwan Science Education Center's Science Festival Activities: From Science Carnival to Taiwan Science Festival* (Master's thesis). Available from National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. (NDLTD No. 111NTPT1581003)



Eisner 藝術批評觀對教學領導之啟發 與師培生教學的藝術性探討

孫台育

國立東華大學教育與潛能開發學系教育政策與行政組博士生
花蓮縣立美崙國中校長

林成財*

國立東華大學教育與潛能開發學系教育研究所課程與教學組博士候選人
慈濟大學附屬高級中學專任教師

中文摘要

藝術對於教育領導的啟發為教學領導者作為鑑賞者將所知所學以想像力、創造力與卓越的思維能力轉化為教學動能，以藝術性方法啟引師培生成為具有細膩觀察力及審美能力的教育人才，共創教育想像力。本文基於質性研究理論，研究者提出藝術鑑賞的教學領導模式，並將此模式與 Eisner 藝術批評方法相結合。兩者併陳，運用於與師培生教學藝術性探討。研究焦點包含運用藝術性方法擴展教學領導策略，與師培生在民主及安全的氛圍下進行觀課模式，輔以開放式對話、辯證式討論，激發師培生自省能力，乃至從內在重建其價值觀為鵠的。

本研究發現，以 Eisner 藝術批評觀運用藝術性方法擴展教學領導者、師培生開展教學藝術性可區分二部分：

一、背景知識：指描述、分析、解釋、評價四個方法進行教學觀察前、後，如何以藝術性方法關注教學動態情境所需具備的基本知識或先備知識，從內在反思賦予經驗意義，成為重視探究情境環境。研究者透過教學及師培生課堂觀課、課後議課過程，探討以藝術性方法領導師培生專業成長成效。質性資料結果顯示，師培生的教學藝術性得到初步啟發，在掌握 Eisner 藝術性方法後提升課堂觀課與課後議課品質。

二、轉化能力：指立於背景知識的基礎上，善用藝術性方法的思考脈絡，構建新知識中尋求意義和目的時，師培生開始與同儕夥伴進行開放的對話，從內在反思到人際反思的轉變就是與重建價值的合理性依據。研究者與師培生對話過程中，覺察出師培生透過藝術性方法的思考脈絡，透過反思建立教師教學價值。

本研究的結果強調了藝術性方法在教育領導中的潛力，並提供了一個實際的教學領導模式，希望在師培生的教育過程中促進其全面發展。

關鍵詞：教學領導、教學的藝術性、藝術性方法、藝術批評

The Inspirations of Eisner's Art Criticism Perspective on Instructional Leadership and the Artistic Exploration of Teaching for Teacher Trainees

Sun Tai-Yu

Doctoral student Education Policy and Administration Group Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University.
Principal, Meilun Junior High School, Hualien County.

Lin Cheng-Tsai*

Ph.D. candidate in the Curriculum and instruction Group Department of Education and Human Potentials Development, National Dong Hwa University.
Full-time teachers, Tzu Chi Senior High School Affiliated with Tzu Chi University.

Abstract

This paper explores the impact of art on educational leadership, inspiring instructional leaders to transform their knowledge into imaginative, creative, and excellent thinking skills. Employing artistic methods, educators guide teacher trainees to develop keen observation and aesthetic abilities, fostering a collaborative culture of educational imagination. Grounded in qualitative research theory, the study introduces an instructional leadership model integrating art appreciation and Eisner's art criticism approach. This combined framework is applied to artistic discussions in teacher training.

The research focuses on expanding instructional leadership strategies through artistic methods and implementing observation models in a democratic and secure environment. Open dialogues and dialectical discussions stimulate reflective capacities in teacher trainees, facilitating internal reconstruction of their values. The study reveals that utilizing Eisner's art criticism through artistic methods distinguishes two components in instructional leadership and teacher trainees' artistic development:

Background Knowledge: Describing, analyzing, explaining, and evaluating methods for pre- and post-observation teaching, this component emphasizes the essential knowledge and prerequisites required to engage in artistic methods for observing instructional dynamics. Through classroom observations and post-observation discussions, the study explores the effectiveness of artistic leadership in teacher trainees' professional growth. Qualitative data indicate initial inspiration in teacher trainees' instructional artistry, with enhanced quality in classroom observations and post-observation discussions after mastering Eisner's artistic methods.

Transformative Abilities: Building on background knowledge, this component highlights the utilization of artistic methods in seeking meaning and purpose in constructing new knowledge. As teacher trainees engage in open dialogues with peers, the shift from internal to interpersonal reflection becomes the basis for reasonable value reconstruction. Dialogues with teacher trainees reveal that their use of artistic methods contributes to thoughtful reflections, establishing values in teaching.

The study underscores the potential of artistic methods in educational leadership and offers a practical instructional leadership model to foster comprehensive development in teacher trainees during their educational journey.

Keywords: Instructional Leadership, Artistic Teaching, Artistic Methods, Art Criticism.

壹、前言

「教學即藝術」是一個流傳已久的隱喻，在課程美學的研究中，將教學的藝術性視為實現美感經驗的重要條件。被兼具教學技巧與教學藝術的教師教導，學生學習效果最佳。然而，研究教學領導者運用藝術方法擴展教學策略是否能增進教學技巧及教學領導者跟其他教師協作時，如何闡述其課堂內的教學藝術的論述較少。本文基於質性研究理論，研究者提出鑑賞的教學領導模式，並將此模式與 Eisner 藝術批評方法相結合。兩者併陳，運用於與師培生教學藝術性探討。研究焦點也包含關注將教學領導運用藝術性方法擴展教學策略，與師培生在民主及安全的氛圍下進行觀課模式，故以開放式對話、辯證式討論，激發師培生自省，乃至從內在重建其價值觀為鵠的。本研究以教育為藝術作為研究基礎（education as arts）。陳瓊花（1999）藝術的意義，藝術是有意的人為活動及其作品，這些活動及作品無論是模仿事務、創造形式，或表達經驗，都能表現出創作者思想與感情，進而引發接觸這些活動或作品的人，情感上共鳴或省思。林逢祺（1998）分析教育藝術的概念內涵，認為教學能使學生覺得受感動、鼓勵和魅惑，即為美的創造和體現；易言之，「感人」或「動人」的教學即體現了美感，而具有美感的教學才堪稱藝術；他借用藝術創作者常見的三種特質，指出教師要具有遊戲興致、想像力並投注情感於教學中，才能成就具有藝術性的教學。歐用生（2006）以「課程美學—教師是藝術家」為題，論述教學成為一門藝術所應具備的條件，以及教師如何自我成長以成為藝術家。現今在一波波的課程改革中，教師從傳統工具理性追求的科學確定性中解放，鼓勵教學創新及超越學校滋養系統裡知識的灌輸框架，將「教學」視為引導學習者重新發現與創作自我的歷程，因此，教學的藝術性漸漸受到重視（Rubin, 1984；Greene, 2001；Barrell, 2003；Eisner, 2002a；洪詠善，2008）。因此，鑑賞和藝術批評理論讓教學領導者能於教學領導時掌握教師的教學藝術。倘若身為教育美學的學校領導者不具有教學技巧、教學知識與美學素養，則不太可能充分於教學領導時引領教師識別和描述課室中教師的教學藝術性。

由於校長為學校靈魂人物，而學校領導即藝術（黃昆輝，1988；蔡培村、武文瑛，2004；Cohen, 1989；Klein & Diket, 2006），校長如同藝術家，均在傳達內在意象，在校務選擇和組織的過程均在進行判斷，校長是首席教師也是教學領導者亦如鑑賞家，作為鑑賞家同時接受教學藝術的評判和美學能力，於教學歷程中更有可能創造出這種探究的情境，更有可能表達對藝術性教學實踐的價值，而教師則更有可能反思他們的教學技能和美學能力（Eisner, 1985, 1998, 1998b；Klein, 1999；Behar-Horenstein et al., 2004）。換句話說，當教育領導者以擔任鑑賞家的態度並支持教師成為他們自己課堂的教學藝術是重要的關鍵要素。若擁有一種反思的工具，能夠協助教育領導者和教師同時關注教學的技術（即工藝）和藝術（即美學）維度將更能全面性關注教學情境動態發展（Eisner, 1985；Klein, 1999；

Behar-Horenstein et al., 2004)。持相同觀點的 Eisner（1994、1998）主張用藝術鑑賞和批評的態度、方法瞭解教學品質過程中，注意教育情境的動態特質作為教育知覺再教育。因此，教學領導者與師培生探究教學藝術性過程，讓師培生得以視其為見，察其未明，發揮教學啟蒙作用。

自 1994 年施行《師資培育法》產生重大改變，從一元化轉變為多元化的師資培育，在師資培育之培訓課程，其教師專業發展與研究教師專業培訓在於熟練該領域特定之技術與知識為主。如王世英、張德銳（2006）所言，優秀教師的培育乃是長程的過程，為達到確保師資素質、持續提升教學效能的目的，除了橫向地加深、加廣教學專業以外，尤其必須掌握「職前教育－導入階段－在職教育」等三階段歷程，持續而不間斷地提升教師專業知能與教學效能。然，歷經變革後的師資培育制度，舊有及新興的師資培育機構，如何回應新世紀的挑戰，除以注重邏輯理性式的教學技能外，現今更需要注入教師個人藝術性涵養及角色認同，同時也要兼顧教師專業成長歷程中加入藝術性反思，如何讓師培生在教學技能養成過程中，也能內觀地創造出教學藝術性的反思、想像及超越。

在師培生成為專業教師歷程中，透過教師專業社群對話及參與教學現場觀課，以藝術性方法關注教學情境的複雜性及教學動態的不確定性，從中尋找教學的可能性。緣此，假定師資培育課程與教學，即可使師培生具備教師專業，但實務現場，仍需教師對課堂教學能夠有感知的老師，才能透過美感經驗獲得教學成就感與深刻理解學生難處。本文以教學領導者為鑑賞者，透過教學領導於教學現場，使師培生在成為一位教師之前，從技術觀的教師專業轉向更具省思、想像與創造的藝術性教師。

由於教育現場以教學主體認知重視及關注學生學習成就或效果的教學活動，忽略了教育情境是一連串的學習歷程（李咏吟，1986）。當教學領導者與師培生進行教學合作，若以 Eisner 藝術性觀點，將有別於過去自己學習經驗及師培教育體系中學習教學技術的觀察和經驗進行反思，於專業社群的對話開啟覺知與理解，於歷程中提取自我教學的特性。由於，師培生是對教學有著想望及未來教育有想像潛質人才，若能對過去學習經驗反思，並從這些記憶中提取學習意義的程度，對於他們開始構想未來的教學方式有著具體影響（Arredondo Rucinski, 2005；Sullivan & Glanz, 2006），另，對於學習和教學實踐的反思程度，是與他們參與和認識到真正的教學經驗程度是相符的（Newmann & Wehlage 1995）。

本文嘗試教學領導者作為鑑賞家，如何幫助師培生在教學情境的動態特質下，建構教學觀察模式，可以更全面地捕捉有效教學的微妙細節。

1. 本研究嘗試從 Eisner 藝術批評觀，作為鑑賞者的教學領導者，探討運用藝術

性方法帶領師培生專業成長的可行模式。

2. 師培生如何運用藝術性方法擴展教學藝術性專業成長。

貳、文獻探討

一、Eisner 藝術批評觀對教學領導的藝術性之啟發

Eisner 為美國史丹佛大學藝術及教育榮譽教授，他是一位視覺藝術家，是藝術教育者也是教育評鑑學者。他首先將美學鑑賞的觀念引入教育評鑑領域，主張用藝術鑑賞和批評態度、方法來看教學藝術性。他認為個人是透過認知來認識環境，而認知的過程又藉由感官作用，形成意識、注意、識別與知覺。對外在事物的感知是個人的內在作用，鑑賞即個人內在的感知。而藝術家要挑戰的任務，即將私人的感知，透過公開的方式加以表露，此謂批評（Eisner, 1994）。基此，在教學現場並非只有教學者教學活動，其主體為學生的學習，教學者要能熟練敏銳知覺能力，對教學具有敏感性，唯有對課堂教學能夠感知的老師，才能透過美感經驗獲得教學成就感與深刻理解學生難處。另，教學領導者與教學者對學習和教學實踐的反思程度，與他們參與和認識到真正的經驗程度是相符的（Newmann & Wehlage, 1995）。這正是本文嘗試以教學領導者作為鑑賞家，如何以 Eisner 藝術批評觀開啟校長教學領導，引導師培生於教學觀察模式，感知於教學歷程中動態的變化，進而於教師專業社群對話表露對於教與學的觀察，能以更全面地捕捉有效教學的微妙細節。

教學為一複雜教學情境，長久以來，受到行為主義影響，在過程與結果典範的教學方法論引導下，常將教學狹義的視為教師為瞭解學生學習成就或效果而做的活動，忽略了教學同時是一連串的「學習歷程」（李咏吟，1986）。Eisner（1994）認為從藝術觀點，教學除了學科表現、學生表現外，教育知覺再教育，讓教師得以視其未見，察其未明，感知教學現象，發揮啟蒙作用。他認為教學即藝術，因為教學者如同藝術家，均在傳達內在的意象，選擇和組織過程均在進行判斷，教學過程亦如同創作過程，充滿了非預期狀況，需以創意來面對，且能在工作成就中產生內在的滿足。依此，他對教學主體認知的重視，及教學生態文化察覺及教學情境要關注教學的動態等特質。如藝術家羅伯特·爾文（許恬寧譯，2020）「留著心比什麼都重要。」因此，在教學動態複雜歷程中，教學者要能表現出敏銳的知覺力，對教學具有敏感性，透過對教學現象的感知與表露，重新看見教學的本質與可能性。

Eisner（1985）主張，教與學習，就像藝術一樣，需要質性判斷，通常難以預測，不是指令性的，可以表現出如此嫻熟和優雅，這經歷對於學生和教師來說，可以稱為藝術性的表現。Eisner（1994）認為教學領導者為鑑賞者，教學者亦如

同藝術家，在教學歷程中也要有效運用各種形式（form）來表現其感知的教學現象。在意象的傳達上可從四個向度作表現：

（一）教學描述性

描述性即將感知的教學現象具體描述，且置身於想要了解的事物中，猶如品酒者，以敏銳眼睛檢視酒的顏色與淨度、品嚐它所調和味道與氣味；作為觀課者也要把自己放在他們期望了解事務中，以現場為焦點，親身體驗，透過感官（視、聽、嗅、味、觸、動）仔細認知辨識各種線索，從而提供判斷的基礎。因此，觀課者以友善眼睛在描述，其重點：肯定各種教學層面都具有同等重要性，對教學進行生動的描述，讓教學成為可以分享並討論形式。

（二）教學分析性

教學目的無非希望改善教學品質，如果學生無法被學習打動，那他們為何要追求這樣的學習呢？Eisner（2005）從藝術批評的立場，教學觀察即在關心這些課堂內容或活動是否值得學習？學生所學是否與自己切身相關？這些課程內容是否有助於學生能解決未來問題能力？這些教學樣態是否鼓勵學生運用他們的智力與想像力作更具批判性的思考，或發展出有助於後續學習認知技巧？這些問題的提出，是無法用同一標準來評估。如同藝術家一樣，能協助教學者感其未知，察其未察，引發對教學價值性作更多深層的省思。

（三）教學解釋性

即找出教學行為、活動或事件在教育情境中的意義與功能，觀課者描述行為表現、主體或事件意義，其也用來解釋發現。觀課者猶如欣賞畫作或解讀一個課堂有多種不同方法，即便不同觀課者同時在一間教室，也會因他有不同生活背景或學習經驗，而用不同的觀點詮釋相同事件，因此，觀課者要盡可能在批評中詳細說明個人獨特的價值觀與看法，鼓勵多元觀點的價值，使其呈現視其未見教學歷程中的獨特意義。

（四）教學評價性

所謂評價性，是在觀察情境中以客觀觀察並以學習者為中心。觀課者以帶一雙友善眼睛，嘗試從個案中找出教學者於課堂中想傳達價值、重要性與意義的評價。透過每次觀察給予個案肯定及回饋，這不僅展現教學者自身成長，也呈現觀課者在歷程中有實踐的反思程度。

綜上，有效的觀課模式能協助教學者與參與課堂學習者能夠瞭解更深層教學意義、擴展我們的覺知、增廣我們的理解，但亦必須是社群的認可。因此，從 Eisner 藝術批評觀向度，其觀察步驟非固定的也無先後步驟性，也非絕對有劃分的類型，其作用在提供觀課者進行表述時，作為理解教學的可能線索，此外，在教師專業成長社群，運用 Eisner 藝術批評觀，能解讀一個課堂教學不同的看法，將多元的觀點加以呈現，讓教學對話形成一種激發思考的回饋系統。

二、美學社群以藝術性方法對話體驗美感教學

近十年國內外研究與實踐趨勢發現，教師專業發展由傳統群體的、線性與技術的、被動的教師專業學習轉向重視個體的、社群的、內在的、主動的終身專業學習 (Palmer, 2007; Macdonald & Shirley, 2009; Alsup, 2006; Baker-Doyle, 2011; 鐘啟泉譯, 2012; 歐用生, 2010; 單中惠, 2010)。而今反觀社群的概念經過了三十餘年的發展和應用以後，是否在教育現場落實生根了呢？經 12 年國教課程改革，反思學校本位的課程發展，教師專業學習社群對於教師專業學習成長，不斷精進老師們如何教？教什麼？但，最讓人擔心的是「脫繭了，但一直沒有蛻變」，教師每年都只在複製過去的舊經驗，教學模式幾乎沒有改變，課程理論或典範也都沒有轉型 (歐用生, 2010)。研究者為一所國中校長也是教育部認證通過學習扶助入班觀察員，對於教學始終有熱情，想理解學生為何學不會？老師教學困境在哪裡？研究者有幸帶領一群師培生成立「美學社群」理念，探討在學校觀察課程教學動態歷程，見其未明，察其未察現象。Greene (1995) 強調在學習社群中，教師不僅要共同討論「卓越」、「優質」是什麼？更要挑戰學生，探討標準和嚴謹性的意義。「美學社群」一再強調，現實是多元觀點的的建構永遠沒有完結，所以 Baldacc hino (2009) 說 Greene 搖醒我們，要發揮想像力，成為可能性的學習者。

在美學社群讓教學領導者將鑑賞和藝術批評理論應用於社群體驗美學。Crawford (1987) 認為對話和假設在審美發展中發揮著核心作用。Moore (1994) 認為教師從事美學，邀請對話、批判性反思、彼此交換意見以及概念探索。無論是與學生、老師還是教學領導者，有效與否只是反思的一種功能，反思能賦予經驗意義，構建新知識並批判結論，這就是美學。從藝術家的角度來看：

唯有增加感知能力，才能夠擁有美感。在體驗過程中，發覺人與人關係的養成與相處形式的塑造...看到它們之間的聯繫。透過分辨關係、整體或短暫美好時刻，才有美感 (Heid, 2005, p.50)。

Eisner (1985) 主張，教與學就像藝術一樣，以技巧與優雅教學，如此經驗過程是為美學。而作為鑑賞者的教育領導者能支持授課教師發展教學藝

術的關鍵能力使其具有反思能力，且能夠讓教育領導者和教師同時關注教學的技巧（即工藝）和藝術（即美學）等二方面（Eisner, 1983；Klein, 1999；Behar-Horenstein et al., 2004）。另外，在觀課模式中能精細觀察有效教學每一細節，亦是美學的展現（Klein, 1999；Behar-Horenstein et al., 2004）。事實上，教學現場觀課中所觀察到的動態情境是細微而複雜的，也需要相同細微與複雜度的教學視導理論（Behar-Horenstein et al., 2004）。此外，教學視導除關注教學情境、真實性外，並整體能體察內、外在的環境狀況，帶領成員採取適切的行動來解決問題，並擘劃出前瞻性的願景，以做為共同努力的方向。在這些歷程中，除了需要發揮科學的精神，也要有藝術性的涵養和美學實踐（黃宗顯，2010a；Hansen, Ropo, & Sauer, 2007）。另外，紀家雄與陳木金（2013）認為，創新領導並非是要發明新的領導方式，而是在學校既有的行政、教學、課程上，針對不足之處，以新的理念、新的知識去加以刺激轉化，以求突破學校現況，創造新的價值。因此，當教育領導者作為教育鑑賞家透過美學社群公開對話提供 Eisner 的鑑賞和藝術批評理論，讓師培生參與課室教學觀察經驗中，使得領導者與師培生既進行批評性（公開）反思又進行鑑賞（私人）反思，過程中就會出現一種支持探究、藝術表達和探索的氣氛。

在嘗試教學領導作為教育鑑賞時，我們以 Eisner 的基於藝術的教育評論研究方法中逐漸梳理教學觀課前後對話脈絡，以敏銳細微的方式觀察和公開討論及教學實踐。當鼓勵教學領導者與師培生參與對教學的評論和美學評估的關鍵即開始使用 Eisner 藝術批評方法。Eisner 的四個步驟方法為師培生觀課提供了進行藝術評論的具體過程，這些步驟包括描述、分析、解釋和評價。每一個步驟都將觀察者帶入更深層次和更複雜的理解和分析，有點類似於布魯姆的認知分類對於學生理解的作用。然而，通過重複應用 Eisner 的方法，讓教學觀察者，特別是學校領導者，不一定會變得更具藝術性，或者將教學視為更具藝術性。然而，該方法提供了一個結構，允許對課堂中正在發生的事情進行不同類型的觀察，並隨後進行藝術性對話與反思。因此，在該模式中參與者逐漸習慣以更敏銳觀察及藝術性比喻來描述，而不是使用傳統語言描述他們看到的，這種對話方式是否會幫助他們看到更多他們認為重要的事情？對這些問題的一個可能答案是，當教育領導者站在「畫作」前，教育領導者會以藝術鑑賞者之姿藝術批評。換句話說，使用 Eisner 方法來「看」教學品質，可能有別於我們過去使用教學觀察工具來「檢視」課堂中的特定行為而完全不同。正因為這種內在反思隨後成為願意重視探究的情境環境。當師培生繼續在新知識中尋求意義和目的時，他們開始與同儕教師進行開放的對話，從內在反思到人際反思的轉變就是從美學到評論的轉變。然而，這一區別在於教學技術觀轉向更有教學藝術性思維模式，因此，對於未來成為正式教師的師培生而言，從技術觀的教師專業轉向更具省思、想像與創造的藝術性教師，其教學或班級經營更具有其彈性，也有助於學生面對日益多元化的社會。

參、研究方法與資料蒐集

一、研究設計與實施

本研究採用質性研究方法以焦點團體座談方式進行。研究者為東臺灣一所縣立國中校長，校長為首席教師也是課程與教學的領導者。研究者以身作則長期擔任學習扶助系統的教學者，領導學校老師與師培生進行學習扶助教學。研究者與師培生於每週第八節進行學習扶助補救教學課堂教學，透過每週一至二節國文科補救教學的閱讀課課程進行課堂觀課、課後議課，一學期進行 15 至 20 場次。

實施方式，研究者認同 Eisner 主張教學領導者為鑑賞者且願意支持來自一個重視探究的環境，這過程是美感體驗（Moore, 1994）。由於在觀課前需讓參與者有理論基礎且學習如何成為藝術家及鑑賞家，帶領師培生以課室觀課如站在畫作前，感知教育現場動態特質，且於教師專業社群內公開對話，以 Eisner「藝術批評」形式轉化應用於教師專業社群對話與反思。透過教學觀察與社群對話，創造師培生與參與教學領導者及在旁鑑賞者多方視角、雙向溝通過程，輔以聆聽與真誠對話，共同建構出教學美感體驗。

研究設計以教學觀察及專業學習社群對話，採焦點團體座談方式，研究者帶領師培生瞭解及運用 Eisner 教育鑑賞與批評方法，藉由課室細微深入的觀察學生學習情形及參與體驗課程教學，課後進行教育現場議課，以描述、分析、解釋，再加以評價判斷價值，最後形成共同主題與課程調整安排。其歷程為同儕經過一段長時間的教學觀察、對話與反思，聚焦於學生為主體課堂學習，在課堂教學能夠覺察學生學習樣態及情緒，也能感知學習情境的動態，慢慢體認美感經驗，才能深刻理解學生難處。教學領導者與師培生在課程與教學的互動歷程形成探究教學藝術性的方法。研究者整理繪製 Eisner 藝術批評方法概念圖作為教學領導者與師培生課堂觀課與課後議課方向指引，如圖 1。

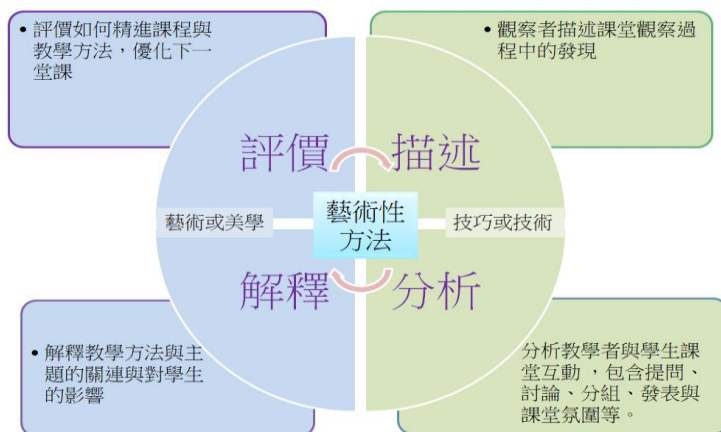


圖 1 Eisner 藝術批評方法概念圖

資料來源：研究者整理繪製

二、研究對象與資料蒐集

本研究場域為一所在市區邊陲學校，研究對象校長自許為首席教師，對於教學存有一份熱愛，參與第八節學習扶助教學有 11 年教學經驗，很樂於開放師培生參與課堂觀課與學習，校長為教學領導者亦為教學者；另一是完全中學教務主任為參與歷程觀察員亦為教學鑑賞者，擁有 11 年師資培育經驗；參與師培生為東部一所大學師資培育生，來自不同科系具有教學熱忱，願意專業成長的師培生。師培生是固定對象並非隨機選擇。每次觀課以一學期為周期。如表 1

表 1 參與研究人員資料

身分/職稱	代碼	性別	教學科目 師培生科系	教職年資
研究者A/國中校長	T1	女	數學科	25 年
研究者B/完全中學教務主任	T2	男	數學科	20 年
參與者1/師培生	S1	男	人類發展與心理學系	
參與者2/師培生	S2	男	東方語文系	
參與者3/師培生	S3	女	人類發展與心理學系	
參與者4/師培生	S4	女	兒童與家庭教育學系	
參與者5/師培生	S5	女	兒童與家庭教育學系	

資料蒐集，所謂師資培育生是以正在修習教育學程學生，對於教學現場有許多想像與期待，參與教學的是教學領導者也是鑑賞者，觀察紀錄者整理社群公開對話，資料若有不清楚立即確認，且經過社群成員認可。因此以 Eisner 藝術批評，作為理論研究方法，於教師專業成長社群讓師培生能了解 Eisner 藝術批評觀，將「藝術鑑賞」與「藝術批評」應用於在教學觀察中，師培生透過教學觀察、對話、反省之歷程，創造師培生與研究者可以口語雙向溝通過程，輔以聆聽與真誠對話，共同建構出教學歷程，師培生可以感知教學現場見其未見，察其未察且持續發現、創造與建構師培生之實務教學覺察、感知、詮釋、想像能力及其自我知覺之教師專業發展意義。

資料編碼方式，身分-日期，例如：S3-描-1110511 為參與師培生 3 於 111 年 05 月 11 日以描述性所蒐集的資料。資料蒐集完成後，經過參與研究成員們反覆交互檢閱蒐集資料的正確性，直至參與成員無異議為止。

資料處理模式，訪談逐字稿先依身分-日期進行編碼。研究者以歸納分析方式 (Bogdan & Biklen, 2007)，閱讀逐字稿，逐步歸結出逐字稿內的主題 (theme)

與編碼。兩位研究人員後續按照編碼資料，再次閱讀逐字稿，並比對分析的結果與參照其他資料，進行三角校正，若有不一致之處，則討論或與研究對象確認至獲得共識為止，確保資料分析的可信度（credibility）與可確認度（confirmability）（Shenton, 2004）。

研究限制，藝術的表現包含主題事件與評價標準兩個基本問題，不論藝術家或科學家創造過程中，均強調經驗的公正性與適切性（Eisner, 2005）。而藝術批評所要追求的並非本質的客觀性，而是尋求合理的訴求及可接受的信度。經由概念架構及觀察方法，再經由焦點團體座談方法蒐集資料呈現形式輾轉傳遞而來，都是一種轉換結果。我們追求的是有充分理由的信念而不是確鑿的事實（Flinders & Eisner, 2000）。

承上述，建構與師培生共同正在形成有美的社群不會是一種夢想，是教學實踐的實例，深信對於本研究的主題概念可以提供重要資料，有助於提升研究的價值。

肆、研究結果與討論－與師培生以藝術性方法實踐教學的藝術性

教學領導者與師培生在共同形成的社群歷程中，首先建立教學領導者與師培生之間信任關係，其過程並非順利，因為每位師培生學習成長歷程及對教育理念都有不同想像。參與教學觀察的師培生，起初為因應實習時數需要，於師培機構報名參加課室觀察，事先他們並不瞭解觀課意義與方法，也不知有此觀課技巧計畫。因此，在教學領導者說明與懇談後，邀請師培生加入即將進行的課室教學觀察計劃。教學領導者示範了在非正式觀察中使用 Eisner 方法的過程，並協助師培生使用描述、分析、解釋、評價四個藝術性方法。領導者每週進行了兩次學習扶助教學，每次課後立即社群對話，前三週透過練習要求師培生使用 Eisner 方法關注他們在課堂上所觀察的學生學習情形與教學者的教學方式。然而，在社群對話過程時，教學領導者與師培生為熟練課室觀察技巧而忽視了對話歷程的包容性及客觀性，以至後二週有二位師培生選擇緘默，最後有一位默默離開教學現場，不想參與了。如 Eisner（1985）主張，教與學習，就像藝術一樣，需要質性判斷，通常難以預測，不是指令性的，可以表現出如此嫻熟和優雅，以至於對於學習者和教學者來說，這種經歷可以稱為藝術性。觀察這種微妙而複雜的美學表現，需要同樣微妙而複雜的督導理論（Behar-Horenstein et al., 2004）。Bresler（2006）指出，基於藝術的評估更多地關注情境、真實和相關的觀察，觀察者必須全情投入，而不是冷靜和冷漠。無論是社群對話或是對課堂表現的真實評估，藝術性作為並非都是順利及美好的。作為研究第一步，研究者亦即教學領導者為何選擇一群自願到校觀課師培生呢？由於對新進教師及師培生們對教學有更高的期許，唯有願意嘗試教學改變，才能不斷反思成為一位教師的意義與使命。因此，希望透

過鑑賞和藝術評論的理論為師培生與教學領導者提供了一種更敏銳的察覺與反思於教學歷程正在發生的感動。正如教學領導校長所說：

我計劃在教學前將這種藝術性評論方法介紹給來觀我教學的師培老師們。即便他們對觀課方法一無所知，對我們來說這是教與學可以共同學習與成長機會，也是我們一起去探索藝術性方法。而且，我確定師培生或新手教師是更容易接受創新與挑戰（T1-1110315）。

此外，如果一位學校領導者沒有藝術性督導的技能、知識和態度，則不太可能充分識別和描述美學或藝術性的教學。因此，研究者使用 Eisner 評論方法希望教學領導者與師培生共同發展藝術性的觀課模型，能聚焦及關注學生課堂上動態學習。在考慮使用 Eisner 方法時的一個重要觀點是，要求師培生對於教學動態情境的描述、分析、解釋和評價不一定會創造美感經驗理解，也不會使他們成為藝術性教師。然而，在重複這個過程時，領導者和新手教師在課室觀察都能以更寬廣視角關注教學情境的變化及能更加熟悉以藝術性的方法建構思考脈絡及敏銳覺察教育動態特質。

為了教學領導者和師培生提供更結構性和具體的脈絡思維，研究者依 Eisner 教育評鑑方法建構教學觀察的問題與表達，引導師培生從技術性考慮（即描述和分析）轉向更具美學性的考慮（即解釋和評價），如表 2。

在解釋和評價階段，教育領導者和師培生考慮了與自己以及學生相關的情感、印象和價值觀。不像在前兩個步驟以技術性考慮，最後兩個步驟中，領導者和師培生更多地反思了藝術和美學，而不是著重觀察技巧。由於教學領導者和師培生關注課堂中的微妙細節，在第三和第四步中，關注學生之間的互動，也關注了在教師社群內所有師培生的對話與感受。他們的內在反思迫使他們開始從經驗中建立新的意義，這是對美學理解至關重要的（Dewey, 1958；Moore, 1995；Eisner, 2002）。在觀課後教學領導者和師培生遵循這四個步驟，他們一起討論他們的反思。這是透過社群公開對話旨在幫助教學領導者及師培生雙方從鑑賞實踐（即私下知曉）轉向評論（即公開知曉）。在社群對話環境下發展藝術性思維能力，與眾不同的是用富有藝術技巧形式來傳達意圖，共創教師專業學習與成長。

表 2 使用藝術批評建構教學觀察的問題與表達

批評方法	批評表達方式
1.描述（技巧或技術）	以客觀角度，我在課堂看到了什麼？暫時不評價課程或教師。
2.分析（技巧或技術）	教學者提問什麼內容？看見了學生如何回答？此外教學內容是否與學生生活經驗連結？教學者教學如何影響課堂班級氛圍？

3.解釋（藝術或美學）	教學方法如何影響學生？教學方法如何與主題相關？課程如何符合或不符合學習者的需求？
4.評價（藝術或美學）	倘若這堂課讓您試教？您會以同樣方式試教？還是有其他方式？有哪些建議可以用來改進下一堂課？

當一個人能夠對過去的觀察和經驗進行反思，並從這些記憶中提取意義的程度，對於他們開始構想未來的方式有著具體影響（Arredondo Rucinski, 2005；Sullivan & Glanz, 2006），當教學領導者以教學歷程視為創作作品，並將教學領導者的教學實踐與 Eisner 教育鑑賞與教育批評的方法相結合。於是在教學者與師培生在每次課後回饋會談的對話過程，慢慢學習體認教學者對於教學動態的感知和教學實踐的反思程度，這與起初期待師培生參與觀課的經驗程度是相符的（Newmann & Wehlage, 1995）。正是本研究希望透過社群討論可以整理及歸納一種觀察模型，可以更全面地捕捉有效教學的微妙細節，以協助師培生由教學技術觀轉移教學實踐反思藝術性的教師。

一、感知教學的美感經驗

我們所理解的不僅僅是教學者本身傳授知識的簡單行為，而是教學者教了什麼，學生學了什麼？意即在教與學的歷程中，如何敏銳覺察學生是如何產生學習行為。若說教學是一門藝術，對於學習弱勢學生的補救教學會是極大挑戰，需兼顧學生學習情緒、注意力及掌握學習動能，也需敏銳洞察學生細膩表現。

第一堂課就超震撼，未進教室前就聽見學生正在打架。從處理學生紛爭到回到課程正軌，和我想像國中的學習有很大落差。議課前校長要我們廣角看每一位學生，我只看見學生都不開心（S4-描-1110412）。

雖然我也看見大多學生很不情願上課，但我有觀察校長在引導問題時，好像有和一位每次搗蛋學生套好招，當學生回答對時，他自己都不太相信自己，但是看見他有微笑（S2-描-1110412）。

師培生觀課後描述，教學現場狀況很多，有經驗的教學者能靈活善用問題引導學生進入學習狀況。教學領導者此時與師培生協作探究教學的藝術性，其歷程中不斷透過集體合作有意識的行動，教學者與學習者培養反思的能力，即便各自想法不同且給予不同想法正向回饋，正如 Eisner（1972）所言以藝術批評所據用的方法，在提升個人對藝術作品品質的知覺。

有的時候校長並不會事先說明上課內容，只會給我們教材，讓我們思考如果是我們的話，為什麼選擇這教材？是否有貼近孩子生活經驗？或是有更好

的選擇（S3-分-1110511）。

剛在課堂上，校長講了黑人抬棺文本，並要學生使用手機查文本國家，學生在課堂可以拿出手機，就非常興奮，情緒無法掌控。若是我是教學者，我可能就會立刻改變教學方式，但是，我發現那只是短暫亂流。如果和自己想像的不一樣時，自己又如何作出選擇及判斷？尤其，在觀課後分享自己的想法與不同夥伴在同一空間所看見同一學生表現的不同現象？這讓我對自己其實有更深的了解，也可以聽到不同人的教育想法（S4-描-分-評-1110511）。

我們練習把實務與理論結合，只是結合的過程中會有出入，所以我們產生了疑問，而不同科系我們問的問題也很不相同，校長不一定會馬上給我們答案，有時候是我們提問，是其他的同學給予回饋，這樣互相交流不同想法的過程，讓我們有更多雙眼睛看見不同視角，沒有對與錯（S5-分-評-1110511）。

每次的議課，讓我從聆聽大家如何說開始到我現在也願意說出自己想法，這過程變化，我要謝謝校長都沒有強迫我一定說話，現在我可以慢慢體會什麼是議課，我覺得安全感很重要。我們討論時都聚焦每位學生樣態，有時還會給校長建議，校長最常說，對喔！我都沒有注意到，謝謝大家幫我注意到，我覺得我們大家都變得好厲害喔！（S1-分-評-1110511）。

從觀察者的視角，師培生從一開始不理解觀課與議課過程，感受到不安全感。直到逐漸投入課室觀察，敢於在議課時說出觀察到的現象與真實的感受，甚至理解課程目的後，提出解決現場問題的方案。過程中對課程領導者的信任感逐漸增加，顯見一個安全議課環境的營造是必要的（T2-1110511）。

師培生議課對話內容逐漸能除了描述外，進而達到分析與評價，可以觀察出師培生使用藝術性方法的進步過程。同時師培生開始反思自己的教學，嘗試透過反思與對話提升自身教學能力。呼應 Eisner 認為教學是藝術性的活動，以提升教師的藝術性的涵養，透過教育鑑賞與教育批評方法讓教學領導者或是師培生，重新認識教學本質的知識，而此種知識的改進特性，不是立即的或短期的結果呈現，而是一種能深入內心世界，啟發及引導再進行探究的張力（Greene, 1995）。因此，與師培生協作過程中不斷思考課程設計目的為何？是否有符合孩子學習的需要？其社群中議課中討論並非是全然熱烈的，而是透過建立信任開始，漸漸社群氛圍是有了信任與和諧，讓美感經驗深化師培生，而期待每次課堂共學共好。

二、敏銳察覺訊息，適切判斷與行動

在教學動態情境中，有時會以直覺判斷學生學習情形。事實上，關於教室裡所謂重要的事往往與教室的組織結構、分派工作的特徵，或是班上所訂立出來的獎勵制度有關，由客觀工具所獲得的訊息，可以指引我們有哪些特定的事物需要加以注意，但往往卻讓我們失去究竟什麼才是重要事物的判斷力（Eisner, 2000）。

第一天去的時候校長提醒我課室的觀察，好像廣角鏡，要快速掃描學生的樣態，其實我不太懂要觀察什麼，我只發現有一位學生會一直拔自己的頭髮，校長提醒我遇到這種情況要先跟班導師確認學生狀況，千萬不要直接處理（S1-描-1110412）。

我們也發現有些學生雖然安安靜靜的但其實很需要協助，或者很需要被看見，他們也想被關注，所以會用不會寫或不想寫來吸引注意，但他們就是默默待在位置上不吭一聲，等待被發現，有的時候則是真的不會寫，這讓我有很大反省，我們常常會優先處理或更多關注那些有外顯行為的學生，而忽略了那些也需要被關注但不會到處引人注意的學生，或許我們當教學者應該要更仔細去觀察那些，學生默默、靜靜透露出來的訊息（S4-描-分-評-1110511）。

從師培生的對話中發現從描述、分析、評價過程，師培生逐漸能關注課堂緘默但須被關注的學生，處理學生的課堂學習狀況逐漸能兼顧引人注意的一群及沉默的一群，給予不同屬性學生差異化協助。因此，面對學習弱勢又弱勢學生，除了以敏銳察覺訊息，在教師專業成長更可以以一種更具敏銳覺察與創造性轉化在理論與實務之間不斷地辯證形成自己的教學知識。

學生差異化可以測量？主張教育鑑賞與批評的 Eisner 認為事物不能被量化的測量，他使用藝術鑑賞與批評的角色，提倡評鑑者必須具備基礎知識，區別細微的能力，以及覺察與理解的體驗，是一種質的判斷歷程（郭昭佑、陳美如，2007）。

課程中的觀課，在教室裡的學生其實都展現了他們很真實的一面，一位喜歡唱反調打擾課程的學生，因為他時常做出影響老師或同學的行為，使校長被迫停下來處理他，但校長也與我們分析他其實是很需要被關注的小孩，表現的強悍但其實對自己有很多自卑的地方，像有一次要大家寫東西，我們哥哥姊姊下去檢查，他死都不寫，後來才發現是因為他覺得自己的字很醜，後來老師讓他可以利用說的方式或上台寫白板的方式來進行，前者是因為同樣可以了解他的理解程度，後者則是滿足他想被看見、關注的心，後面幾堂課我們也會主動去了解他的學習狀況（S4-描-分-解-1110511）。

我遇到的學生是學習成績低落的學生，他們被集中在學習扶助的班級裡，面對成績低，程度低的學生，要用更多不同的教學方法去面對，教學過程中的鷹架也需要更清晰更明確（S5-描-分-1110511）。

從課堂觀察對話中顯示，師培生從描述、分析、解釋過程發現特殊行為的學生，只要給予適當的關注找出關鍵原因，適時提供孩子學習與表現的機會，學生是可以有效讓學生進入學習狀況的。因此，當我們面對學習成就落後學生，除了能夠看到、感受到學生需要外，意即鑑賞力培養，其經驗對於培養鑑賞能力也非常重要，必須有心觀察細微處，探究學生行為，著重於感知，才能真正幫助學生學習。

三、激發多元的觀點，形成回饋系統

現今，無論是在普通班或是特殊班級的學生樣態是多元且複雜的。對於老師教學更是一大挑戰，Eisner（1985）提到，教學是需要藝術性的活動，學校教育本身是文化的藝術品，教育是個人對個人、脈絡對脈絡不同特色的過程。

班級中有一位過動與智能障礙的學生，常常在課堂間刻意的製造許多騷亂，挑戰教師的底線與權威，原本以為授課教師會對其進行懲罰，但授課教師僅只有削弱行為，本以為學生會得到應有的處罰，結果教師第一句話，竟是問學生是否有困難需要協助。甚至從該學生的立場出發為其著想，對我來說的反差非常的大，也讓我不斷的深思反省在教育這條路上，我必須具備什麼樣的心態來面對這種學生（S2-描-分-評-1110412）。

在面對學生突發狀況時，並非進行控制而是以同理心，去看到、感受到微妙複雜或重要事物，這種行為在藝術中稱為鑑賞，其培養鑑賞能力，可以幫助我們看得更多，更深入看見孩子內心世界（A1-分-評-1110412）。

針對學生課堂突發的異常行為，教學者使用關懷的語言取代責備的語言，對師培生而言是意外的。然而這樣的效果讓學生感受到關懷與溫暖，反而讓學習氛圍更穩定（T2-1110412）。

師培生透過描述、分析、評價的對話過程發現從關懷學生的角度出發學生，可以有效處理學生課堂干擾行為。因此教學者靈活使用教學策略，觀察著也同時從不同觀點看見課室教學的不同面向。從教學方法、教師課室對話的技巧性變化，觀察課堂上學生的學習行為表現，由學生表情感受到學生逐漸投入學習。

四、引領教育想像力與反思性

Eisner（1985）提到，教學是需要藝術性的活動，學校教育本身是文化的藝術品，教育是個人對個人、脈絡對脈絡不同特色的過程。在補救教學課程設計可以多元性，透過教學媒材提供觀課者可以感知教學活潑性，察覺自己也可以試試看。如 Eisner 鑑賞力所需的感知過程，涉及一系列的價值觀和理論概念，進而影響我們的感知結果。

在教學方法的部分，校長選擇的文本都與生活結合，擺脫了死板板的文章。我印象最深刻的是先前非常流行黑人抬棺舞的音樂，所以學生們的文本竟然是一段影片，打破了以往我認為文本只能是書面的、文字的看法，在那堂課裡，學生都能沉浸其中，也學會如何搜尋擷取資訊，讓我對於課輔有了新的見解與學習。以後若有機會課輔的話，也想嘗試看看校長的這種生活化的教法，看對於不同類型的學生會有什麼樣的反應（S3-描-分-解-1110412）。

當班級秩序很混亂的情況下，校長總是能很冷靜的控制好班級情況，有時面對類似學生挑釁的話語，也能善用溝通的技巧，站在學生的立場去理解。當學生表現良好時，不吝嗇的給予口頭或畫笑臉的方式讚賞，也鼓勵學生多發言，不論答案是否正確皆給予肯定，放大了他們的優點，雖然這些策略在課本上都有出現過，但當看到校長運用，且學生行為真的有所改善和增強時，都讓我感到小小的震撼（S3-描-分-評-1110511）。

從師培生的對話中發現，師培生已逐漸掌握 Eisner 藝術性方法描述、分析、解釋、評價關鍵元素，從課堂觀察一直到教學反思的成長，顯見 Eisner 藝術性方法確實對師培生的議課品質與教學產生實質影響。Eisner（1985）認為，假如鑑賞是欣賞的藝術，批評則是揭露的藝術。如同 Dewey（1980）在《Art as Experience》中說的，批評是感知再教育的結果。作為一位教師，在教學歷程中，如同好的藝術作品讓人解讀到一個作品的色調、風格及形式等細微差異，同時也可以找出一連串線索，理解學習者的特性，及深入瞭解學習者難處。因此，從藝術批評的立場，教學藝術性的啟發，如何自我定義教學特性外，讓我們以新的視窗與理解，可以闡明教室內隱而未明之意義，也擴展我們的覺知，擴大我們的理解，重新認識教學本質的知識，而此種知識能深入內心世界，啟引再探究張力。

伍、研究結論與建議

一、研究發現

本研究發現，以 Eisner 藝術批評觀運用藝術性方法擴展教學領導者、師培生開展教學藝術性可區分二部分：

（一）以藝術性方法關注既技巧又優雅教學，體驗教學藝術性

從背景知識來看，描述、分析、解釋、評價四個方法進行教學觀察前、觀察後，如何以藝術性方法關注教學動態情境所需具備的基本知識或先備知識，從內在反思賦予經驗意義，成為重視探究情境環境。研究者透過教學及師培生課堂觀課、課後議課過程，探討以藝術性方法領導師培生專業成長成效。質性資料結果顯示，師培生的教學藝術性得到初步啟發，能在掌握 Eisner 藝術性方法後提升課堂觀課與課後議課品質。呼應 Eisner（1985）主張，教與學就像藝術一樣，要以質性評斷之，通常難以預測、難以規範。至於實際教學時觀課中所觀察到的是細微而複雜的，同時也需要相同細微與複雜度的背景知識。而過去教學觀摩或觀課紀錄多以關注情境、真實性，並觀察整體教學過程，其特點為較不關注教學片斷與教學脈絡性。若以理解藝術性方法的基本認知和技能時，在真實情境的教學法將讓學生和教師產生更有意義、個人和私人的反思。實質上，參與教學者更能理解學生學習難處更能回應不同學生的需求，且願意在教學策略既涵蓋技巧又涵蓋藝術的教學。最終，這對學生、師培生和教學領導者的影響將是更具認知與情意，這正是教學藝術的真正本質。

（二）藝術性方法有效提升師培生社群夥伴之間的共好關係

研究者與師培生對話過程中，覺察出師培生透過藝術性方法的思考脈絡，透過反思建立教師教學價值。從轉化能力觀之，立於背景知識的基礎上，善用藝術性方法的思考脈絡，構建新知識中尋求意義和目的時，他們開始與同儕教師進行開放的對話，從內在反思到人際反思的轉變就是與重建價值的合理性依據。然而背景知識與轉化能力存在相輔相成的關係，藝術性方法讓我們開始將反思視為成功教學的關鍵要素時，我們發現師培生在社群對話中描述、分析、解釋和評價不一定會讓他們領會教學藝術，也不會使他們成為善於展現教學藝術的教師。然而，在重複這個過程時，教學領導者和師培生都變得更加熟悉教學藝術的鑑賞方法且願意視教學動態情境如站在「畫作」前，以藝術鑑賞者之姿藝術批評。以藝術性方法為基礎擴展教師專業對話成長，在教育共享、共好的願景與目標之下，使得在美育社群的公開對話旨在幫助師培生彼此從鑑賞實踐（即私下知曉）轉向評論（即公開知曉）。將藝術性方法思考能力轉化為日後成為一位教師，能更理

解學生學習困難與個別需求，進而在教師的自我與公共的教育脈絡之間不斷發展，這是一段在不確定中尋找可能性、從實踐中成為「專業教師」的旅程。

二、研究建議

當外在世界的挑戰如此嚴峻時，教師角色如此多元、教學情境錯綜複雜，以藝術性方法對於教師探究教學世界並形成實踐知識具有重要的啟示。本文基於質性研究理論，以 Eisner 藝術評論方法與研究者身為教育鑑賞者的教學領導模式，並將此模式與師培生教學實習互相結合。兩者併陳，可見於一般課室內及社群對話。其研究結果將理論付諸實踐的一項前導研究。然本文試圖提出上述可能的研究問題，探討師培生教學藝術性的專業發展，對於教師與藝術家創作思維與行動之間是否存有相似性的關注，及假如有師資培育與實習，學校領導者是否願意在其學校現場使用以教學藝術鑑賞的教學領導策略？俾供未來相關研究之參考。

參考文獻

- 王世英、張德銳（2006）。中小學優良教師專業發展歷程及教學經驗之研究。國立教育資料館編印。
- 李雅婷（2002）。課程美學探究取向的理論與實踐研究：以國小藝術統整課程之教育批評為例（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所博士論文。
- 李詠吟（1986）。教學原理。臺北：遠流。
- 林逢祺（1998）。美感創造與教育藝術。教育研究集刊，40，頁51-72。
- 林佩璇（2001）。個案研究及其在教育研究上的應用。載於國立中正大學教育研究所主編，質的研究方法（頁239-261）。高雄，麗文。
- 洪詠善（2008）。美感經驗觀點的教學再概念化（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市，臺灣。
- 紀家雄、陳木金（2013）。知識資產管理對中小學校長學校創新經營之啟示。學校行政雙月刊，84，148-165。
- 郭昭佑、陳美如（2007）。評鑑學家的系譜——一趟探尋《評鑑根源》之旅。當代教育研究，15(1)，181-192。

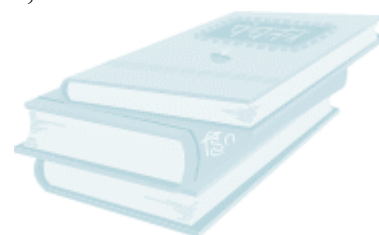
- 黃宗顯（2010a）。學校領導研究的新視域：領導的美學實踐。教育研究集刊，56，1-28。
- 黃政傑（1987）。教育鑑賞與教育批評。載於黃政傑，課程評鑑（頁151-175）。台北：師大書苑。
- 黃昆輝（1988）。教育行政學。臺北市：東華。
- 許恬寧譯（2020）。觀察的藝術：在日常生活中開發想像力的131個練習（Rob Walker原著，2019年出版）。臺北：大塊文化。
- 陳瓊花（1999）。藝術概論。臺北：三民書局。
- 單中惠主編（2010）。教師專業發展的國際比較。北京：教育科學出版社。
- 歐用生（1993）。建立教育社區。研習資訊，10（3），1-4。
- 歐用生（2006）。課程美學－教師是藝術家。載於歐用生，課程理論與實踐（頁58-80）。臺北：學富文化。
- 歐用生（2010）。課程研究新視野。臺北市：師大書苑。
- 歐用生（2010）。正在形成的社群－「美學社群」的建構。中等教育，61（3），8-19。
- 蔡培村、武文瑛（2004）。領導學：理論、實務與研究。高雄市：麗文。
- 鐘啟泉譯（2012）。學校的挑戰：創建學習共同體（Manabu Sato原著，2006年出版）。上海：華東師範大學出版社。
- Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Arredondo Rucinski, D. (2005) Standard for reflective practice, in: S. Gordon (ed.) *Standards for Instructional Supervision: Enhancing Teaching and Learning* (West Larchmont, NY: Eye on Education).
- Baldacc hino, J. (2009). *Education Beyond Education -SeJfand the Imaginary in*

Maxine Greene's PhiJosophy. New York :Peter Lang.

- Baker-Doyle, K. J. (2011). *The Networked Teacher: How new teachers build social networks for professional support*. New York, NY: Teachers College Press.
- Barrell, B. R. C. (2003). *Teaching as a form of artistic expression*. Canada: Calgary. Delselig Enterprises LTD..
- Behar-Horenstein, L. S., Mitchell, G. S. and Dolan, T. A. (2004) A multidimensional model for analyzing educational processes. *International Journal of Leadership in Education*, 7(2), 165-180.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon
- Bolman, L. G, & Deal, T. E. (1993). Everyday epistemology in school leadership : Patterns and prospects. In P Hallinger, k. Leithwood & J.Murphy(Eds.), *Cognitive perspectives on educational leadership*.(pp.21-33). NY : Teachers College Press.
- Bresler, L. (2006) Toward connectedness: aesthetically based research. *Studies in Art Education*, 48(1), 52-69.
- Bullough,R.V., Gitlin, A. D. (1991).Educative community and the development of the reflective practitioner. In Tabachnich, B., Zeichmer, K. (Eds.) *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. (pp.35-55). London: The Falmer Press
- Cohen, W. A. (1989). *The art of the leader*. New York: Prentice Hall.
- Crawford, D. (1987) Aesthetics in disciplined-based art education. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2),227-239.
- Dewey, J. (1958) *Art as Experience*. New York: Capricorn Books. (original work published 1934).
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books.

- Eisner, E. W. (1983) The art and craft of teaching. *Educational Leadership*, 40(4), 4-13.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs (3rd Ed.)*. New York: Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (1985) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (2nd ed.)*. (New York: Macmillan).
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey : Prentice-Hall.
- Eisner, E. W. (1998b) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. (Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall).
- Eisner, E. W. (2002a). *The educational imagination*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. New York: Routledge.
- Flinders, D. J. & Eisner, E. W. (2000). Educational criticism as a form of qualitative inquiry. In Stufflebeam, D. L., Madaus, D.L. & Kellaghan. (Eds.), *Evaluation Models : Viewpoint on education and human services evaluation second edition*. Kluwer Academic Publishers.MA : Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Greene, M. (1995). *ReJeasing the imagination-Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco:Jossey-Bass Publishers
- Greene, M. (2001). *Variations at a Blue Guitar*. New York: Teachers College Press.
- Hansen, H., Ropo, A., & Sauer, E. (2007). Aesthetic leadership. *Leadership Quarterly*, 18, 544-560.
- Heid, K. A. (2005) Aesthetic development: a cognitive experience. *Art Education*, 58(5), 48-53.

- Holzer, M. F. (2005). From philosophy to practice: Asking important question, creating enabling structures. In Holzer. M. F., Scott Noppe-Brandon (Eds.). *Community in the making - Lincoln center institute. the arts. and teacher education.* (pp.3-11). New York: Teachers College Press.
- Klein, S. R. (1999) Creating artful leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 2(1), 23-30.
- Lewis, A. C. (2004) Schools that engage children. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 483-484.
- Klein, S., & Diket, R. (2006). Aesthetic leadership: Leaders as architects. In E. A. Samier & R. J. Bates (Eds.), *Aesthetic dimensions of educational administration and leadership* (pp. 99-109). New York: Routledge.
- Moore, R. (ed.) (1994) *Aesthetics for Young People* (Reston, VA: National Art Education Association).
- Macdonald, E., & Shirley, D. (2009). *Mindful Teacher*. NY: Teachers College Press.
- Newmann, F. M. and Wehlage, G. G. (1995) *Successful School Restructuring* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development).
- Palmer, P. J. (2007). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's life*. CA: Jossey-Bass.
- Rubin, L. J. (1984). *Artistry in Teaching*. New York. NY: Mcgraw - Hill College.
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sullivan, S. and Glanz, J. (2006) *Building Effective Learning Communities: Strategies for Leadership, Learning, and Collaboration* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press).



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

2022 年 2 月 17 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

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

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

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

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

參、文章長度及格式

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

肆、投稿費用與刊登

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

四、匯款方式：

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

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

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

伍、審查及文責

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

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

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

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

柒、投稿及其它連絡

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



臺灣教育評論月刊第十三卷第三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

學校輔導人力之現況與問題

二、截稿及發行日期

本刊第十三卷第三期將於 2024 年 3 月 1 日發行，截稿日為 2024 年 1 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

校園是學生安心學習與穩定成長的園地，然而近年來校園越來越不平靜，學生輔導事務變得越來越繁複，從校長、導師、任課老師，到輔導教師及專任輔導人員等，各有不同的職責與任務，以共同協助學生能渡過學習生涯中的學業身心負擔、身心性向探索，以及人際關係衝突到同儕霸凌等複雜的身心傷害問題。因此，學校輔導人力的配置、任務安排與上下內外合作等生態關係，攸關各級學校能否滿足從課程教學到三級防治等的輔導任務。

《學生輔導法》（2014）第 10 條對於高中以下學校專任輔導教師員額編制定為國小每 24 班增置一人、國中每 15 班增置一人、高中每 12 班增置一人。教育部國民及學前教育署 2023 年修訂公布「補助公立國民中學及國民小學置輔導教師實施要點」，其附件國中小「專任及兼任輔導教師逐年配置基準表」可以看到，國中小從 2012 年起 43 班以上學校和離島 24 班以上學校可設「專任」輔導教師一人，「兼任」教師則視學校大小，編制由一人到六人不等；預計到 2025 年，國中小視班級數設置「專任」輔導教師一到九人不等，兼任教師則降至 0 人。看得出輔導教師需要逐年才能補足專任師資，而這是有關學校輔導人力中輔導教師員額的政策。

《學生輔導法》（2014）第 7 條提到「學校校長、教師及專業輔導人員，均負學生輔導之責任。」可見得學校輔導工作，第一線面對所有學生的導師和任課老師在輔導上更有其敏覺面對學生的迫切需求，因而輔導人力也關涉到輔導的上下溝通、合作與協調等生態，是否能符合和承擔當前個別化的學生身心、家庭和學習狀況等各種需求，輔導教師人力充足和能適切發揮功用則是其重要的基礎之一。

本期臺灣教育評論月刊的主題為「學校輔導人力之現況與問題」，學校包括國小、國中、高中到大學院校等各級學校，探討與評論的問題可以包括：各級學

校輔導人力設置與分工的現況與問題、各級和城鄉地區校園實務上的輔導人力需求與缺口、中小學輔導教師與專業輔導人員分工的狀況探究、各級學校對專/兼輔導人力的專業發展與角色期待、各級學校輔導人力與學校整體生態系統合作之現況與困境突破，以及對於《學生輔導法》和相關法規在學校輔導人力方面修訂的務實期待等。

歡迎教育和輔導界關心「學校輔導人力之現況與問題」的專家、學者、現場實務工作者及利害關係人士來稿評論此一議題，跨域共同來為這個攸關學生身心成長的學校輔導人力問題，提出多元的建言。

第十三卷第三期 輪值主編

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

臺灣教育評論學會理事長

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

臺灣教育評論學會秘書長

臺灣教育評論月刊第十三卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

各級學校 SDGs 之落實

二、截稿及發行日期

本刊第十三卷第四期將於 2024 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2024 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

聯合國於 2015 年舉行「聯合國發展高峰會」，發佈了 2030 年永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs），提供了全球性的行動框架，旨在解決環境、經濟、社會等方面的挑戰，並促使各國共同合作實現可持續發展。面對全球變遷及危機，教育機構應該以 SDGs 為指導，培養學生具備解決複雜問題、推動可持續發展的能力。

我國呼應此趨勢，行政院國家永續發展委員會依循「2050 世界願景」提出臺灣六大轉型領域，並召集各部會於 2019 年研擬出「臺灣永續發展目標」。教育部也銜接聯合國教科文組織近十年推動的永續發展教育（Education for Sustainable Development, ESD），呼籲各級政府透過學校教育加強推動永續發展教育，並成立永續循環校園探索及示範計畫推動辦公室，委託專業團隊編撰「永續發展目標（SDGs）教育手冊」，作為推動新課綱變革的重要參考。

大學、中學、小學在落實 SDGs 的策略，應具不同學階之特性。例如，大學可透過跨學科的課程、研究專案，結合淨零碳排，讓學生深入了解 SDGs 的背後原理；中學可透過課堂活動、社區參與，培養學生的社會責任感；小學可透過遊戲化教學、實地體驗，啟發孩童對環境保護的興趣等。本期的評論主題，希望廣邀各界教育先進。提出對於 SDGs 落實在各級學校的課程融入具體策略、可行校務發展方向、以及可能的實施困難與挑戰之寶貴意見。所涵蓋之教育階段不限於中小學教育，也包含高等教育、技職教育，以及師資培育等相關領域，提出關於實現此全球重要目標之卓見。

第十三卷第四期 輪值主編

蔡進雄

國家教育研究院研究員

阮孝齊

國立臺中教育大學教育學系助理教授

臺灣教育評論月刊第十三卷各期主題

第十三卷第一期：高等教育招生問題

出版日期：2024 年 01 月 01 日

第十三卷第七期：技職教育群科分類檢討

出版日期：2024 年 07 月 01 日

第十三卷第二期：準公共化幼兒園政策之現況
與問題

出版日期：2024 年 02 月 01 日

第十三卷第八期：疫情後校園之轉變

出版日期：2024 年 08 月 01 日

第十三卷第三期：學校輔導人力之現況與問題

出版日期：2024 年 03 月 01 日

第十三卷第九期：幼教到高教雙語教育之推動

出版日期：2024 年 09 月 01 日

第十三卷第四期：各級學校 SDGs 之落實

出版日期：2024 年 04 月 01 日

第十三卷第十期：學術倫理之挑戰與因應

出版日期：2024 年 10 月 01 日

第十三卷第五期：數位教學之政策與檢討

出版日期：2024 年 05 月 01 日

第十三卷第十一期：AI 對於教育之衝擊與因應

出版日期：2024 年 11 月 01 日

第十三卷第六期：國高中本土語文之實施

出版日期：2024 年 06 月 01 日

第十三卷第十二期：公費師培生制度之檢討

出版日期：2024 年 12 月 01 日



文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名)²

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

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

中 華 民 國 年 月 日

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

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

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。			
字數	（各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字）			
題目				
作 者 資 料				
第一作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	□□□	縣（市）	鄉（鎮市區）	村（里） 鄰
		路（街）	段 巷 弄	號 樓
第二作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL :		
	FAX :			
	E-mail :			
	Address :			
	□□□	縣（市）	鄉（鎮市區）	村（里） 鄰
		路（街）	段 巷 弄	號 樓

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、 章節層次

一、

（一）括號為全形新明細體

1.

（1）括號為全形新明細體

貳、 標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論名。惟正文中，古籍書名與篇名連用時，可省略篇名符號，如《淮南子·天文篇》。

參、 凡人名、專有名詞之外來語，請以括弧（）加註原文。凡引註的年代一律標以公元。

肆、 圖表呈現方式

以全文為單位編號，編號以阿拉伯數字撰寫，之後空一格加上圖表標題。表之編號與標題在表「上方」，圖之編號與標題在圖「下方」。圖表一律用黑白圖檔，不可用彩色圖檔。

伍、 參考文獻標註格式

依 APA 手冊--American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed)*. Washington, DC: Author--所訂格式。

一、 文中簡註格式

本節「引用」一詞係指參考（reference），作者、年代之後「不必」加註頁碼（參見下文說明）。倘係直接引用（quotation），則直接引用部分需加引號（40 字以內時），或全段縮入兩格（40 字以上時），並在作者、年代之後加註頁碼，如：（艾偉，2005，頁 3），或（Watson, 1918, p.44）。

（一）引用論文時

1. 根據艾偉（1995）的研究.....
2. 根據以往中國學者（艾偉，1995）的研究.....
3. 根據 Watson（1913）的研究.....200

（二）引用專書時

1. 艾偉（1995）曾指出.....
2. 有的學者（艾偉，1995）認為.....
3. Watson（1925）曾指出.....

4.有的學者（Watson, 1925）認為……

（三）如同一作者在同年度有兩本書或兩篇文章出版時，請在年代後用 a、b、c 等符號標明，例如：（艾偉，1995a），或（Watson, 1918a）。文末參考文獻寫法亦同。

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2.學者 Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

（五）一位以上五位（含）以下作者時，第一次引用請列出所有作者，之後僅列出第一作者，六位（含）作者以上，僅需列出第一作者：

1.有的學者（譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001）認為……（譚光鼎等，2001）……

2.（Bowe, Ball, & Gold, 1992）……（Bowe et al., 1992）……

二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

（三）請在中文書名、中文期刊論文名稱及卷數採用黑體。請參閱(八)實例 1.(1)、2.(1)和 3.(1)。

（四）外文書名與論文名稱，其全名之第一字母須大寫外，其餘皆小寫。請參閱(八)實例 1.(2)和 2.(2)。

（五）請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例 1.(2)，和 2.(2)。

（六）外文期刊須寫全名，重要字母均須大寫，並請將期刊名稱及卷數排印成斜體字。請參閱(八)實例 3.(2)和 3.(3)。

（七）關於編輯、翻譯的書籍，及學位論文、網路資料之列註體例，請參考(八)實例 4、5、6、7、8。

（八）實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薊雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

2.書籍的作者為二人(含)以上時

楊國樞、文崇一、吳聰賢、李亦園（1978）。**社會及行為科學研究法**。臺北：東華。

Mussen, P. H., Conger, J. J., & Kagan, J. (1974). *Child development and personality*. New York, NY: Harper & Row.

3.期刊論文

蘇建文（1978）。親子間態度一致性與青少年生活適應。**師大教育心理學報**，11，25-35。

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 5(20), 158-177.

Lehman, I. J., & Phillips, S. E. (1987). A survey of state teacher-competency examination programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7(1), 14-18.

4.編輯的書籍

林清江主編（1981）。*比較教育*。臺北：五南。

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education: Teaching English as a second language*. New York, NY: Praeger.

5.編輯書籍中之一章/篇

黃政傑、張嘉育（2005）。社會價值重建課程理念與改革途徑。載於中華民國課程與教學學會主編，*社會價值重建的課程與教學*（頁 1-19）。高雄市：復文。

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219). Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

黃光雄編譯（1989）。*教育評鑑的模式*（D. L. Stufflebeam 和 A. J. Shinkfield 原著，1985 年出版）。臺北：師大書苑。

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (T. McCarthy, Trans.). Boston, MA: Beacon Press. (Original work published 1981)

7.學位論文

（1）中文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

歐用生（1990）。我國國民小學社會科「潛在課程」分析（國立臺灣師範大學教育研究所博士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號 078NTNU2331019）

（2）中文學位論文格式（來自學校資料庫）

王玉麟（2008）。邁向全球化頂尖大學政策規劃指標建構之研究（臺北市立教育大學教育學系博士論文）。取自

<http://163.21.239.2.utorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgswb.cgi?o=dtmtccdr>

（3）中文學位論文格式（未出版之個別學位論文）

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

（4）英文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（5）英文學位論文格式（來自學校資料庫）

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

（6）英文學位論文格式（DAI 論文摘要）

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

（7）英文學位論文格式（美國國內，未出版之個別學位論文）

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

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

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

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

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

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

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



【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準

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

肆、入會及繳交會費方式

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

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

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 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】

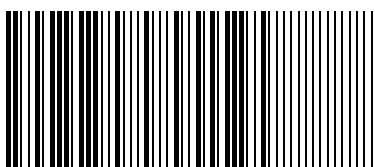




教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw