

2024年6月

第13卷 第6期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論



Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 國高中本土語文之實施

語言是文化傳承的重要資本，我國在2000年實施九年一貫後，本土語文在國小成為正式課程，國中則採選修方式。至2018年通過「國家語言發展法」並將本土語文列為國中與高中的部定課程後，已明顯對國高中課程產生重大影響，因自111學年起國中生七、八年級學生每週有一節必修本土語文課程，高中生則是安排必修兩學分來實施。產生的問題包含：學校行政增加許多課程安排的負擔，如何解決？本土語文教學的教師師資是否足夠，即便教育部已增加本土語文師資培訓，但教學專業化如何兼顧？會不會對彈性學習課程或雙語國家政策造成衝突和排擠？如何加強差異化教學與沉浸式教學，以減少學生文化背景的差距？

本期的評論主題，希冀針對國高中本土語文之實施現況進行分析和檢討，提出未來可以改善的方向和具體途徑。雖然此一評論主題的論述範圍的焦點在於國中和高中階段，也廣納小學本土語文之實施進行教育評論。

本期稿件均經雙向匿名審查，主題評論部分共收錄8篇，議題相當多元，包含課程與教學實施問題及省思、本土語文課程與在地化教育發展、實施差異化教學策略、客語文AI系統發展與應用等，也進一步針砭本土語文實施之師資人力補充、教學專長培訓機制、實施現況與問題檢討，並提出具體建議。此外，自由評論收錄19篇，專題評論收錄2篇，每一篇都值得深讀及推廣。



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）	高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	張如慧（國立臺東大學數位媒體與文教產業學系教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	張國保（銘傳大學教育研究所客座教授兼校務顧問）
吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心教授兼主任）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼主任）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	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）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	陳黛芬（東海大學教育研究所助理教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心教授兼主任）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
吳錦惠（台南應用科技大學幼保系兼任助理教授）	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）
吳聲毅（國立屏東大學 STEM 教育國際碩士學位學程教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
宋修德（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
李雅婷（國立屏東大學教育學院院長）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	賴志樞（國立臺灣師範大學國際與社會科學學院院長）
阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授）
林以凱（國立臺東大學幼兒教育學系助理教授）	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

吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心教授兼主任）

文章

吳錦惠（台南應用科技大學幼保系兼任助理教授）

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

林怡君（高雄市立九如國民小學教師兼學務主任）

文字編輯

劉芷吟、許乃方、王芳婷、王—安（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

彭逸玫（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—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. 6 June 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)
Chen, Tai-Fen (Assistant Professor, Graduate Institute of Education, Tunghai University)
Cheng, Ching-Ching (Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Deputy Secretary-General, SITES. Former Dean of General Affairs, Hua Fan University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Ho, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Graduate Institute of Education, Providence University)
Juan, Hsiao-Chi (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Lai, Chih-Chien (Dean, National Taiwan Normal University)
Lee, Ya-Ting (Dean, National Pingtung University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, National Taitung University)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)

Sung, Hsiu-Te (Professor, National Taiwan Normal University)
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Wu, Sheng-Yi (Professor, National Pingtung University)
Yeh, Chuan-Rong (Assistant Professor, National Taichung University of Education, master program of teaching profession)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yen, Jung-Chuan (Associate Professor, National Taipei University of Education)

Editors

Review Articles	Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
	Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Essay Articles	Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
	Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Lin Yi-Chun (Teacher, Kaohsiung Municipal Jeou-Ru Primary School)

Text Editors

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

語言是文化傳承的重要資本，我國在 2000 年實施九年一貫後，本土語文在國小成為正式課程，國中則採選修方式。至 2018 年通過「國家語言發展法」並將本土語文列為國中與高中的部定課程後，已明顯對國高中課程產生重大影響，這是因為自 111 學年起國中生七、八年級學生每週有一節必修本土語文課程，高中生則是安排必修兩學分來實施。產生的問題包含：學校行政增加許多課程安排的負擔，如何解決？本土語文教學的教師師資是否足夠，即便教育部已增加本土語文師資培訓，但教學專業化如何兼顧？會不會對彈性學習課程或雙語國家政策造成衝突和排擠？如何加強差異化教學與沉浸式教學，以減少學生文化背景的差距？

本期的評論主題，希冀針對國高中本土語文之實施現況進行分析和檢討，提出未來可以改善的方向和具體途徑。雖然此一評論主題的論述範圍的焦點在於國中和高中階段，也廣納小學本土語文之實施進行教育評論。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄 8 篇，議題相當多元，包含課程與教學實施問題及省思、本土語文課程與在地化教育發展、實施差異化教學策略、客語文 AI 系統發展與應用等，也進一步針砭本土語文實施之師資人力補充、教學專長培訓機制、實施現況與問題檢討，並提出具體建議。此外，「自由評論」收錄 19 篇，「專題評論」收錄 2 篇，每一篇都值得深讀及推廣。

本期收錄的所有文章均符合本刊教育評論宗旨，議題多元且析論觀點透徹，能從不同面向針砭教育問題並加以探析，然後提出精闢的見解與評論。本期能順利出刊，感謝所有賜稿者對本刊物的支持，對於審稿者、執行編輯林怡君、所有編務同仁和學會助理的付出，在此也一併致謝，因為有大家的共同參與和努力，本期方能順利完成。

第十三卷第六期輪值主編

吳俊憲

臺灣教育評論學會第七屆理事
國立高雄科技大學博雅教育中心教授
師資培育中心教授兼主任

吳錦惠

臺灣教育評論學會會員
台南應用科技大學幼兒保育系兼任助理教授

本期主題：國高中本土語文之實施

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

- 吳俊憲 國高中本土語文之實施：問題分析與活化教學 / 1
- 林香吟 本土語課程與在地化教育發展：以客委會客語融入 12 年國教校訂課程優選教案為例 / 6
- 黃琇苓 本土語教學進行曲：探究國高中本土語教學現況及建議 / 12
- 林玉芬 舒富男 本土不土，在地國際：國中本土語文課程實施探討 / 15
- 葉玫君 國民中學本土語教學實施現況與反思 / 18
- 陳春男 高中以下實施本土語文之現況與建議 / 23
- 蔡婉緩 客語文 AI 系統發展於教學可能性 / 27
- 黃琇苓 國中閩南語文差異化教學實務初探 / 32
- 王崇憲

自由評論

- 蔡米桂 黃純敏 黎士鳴 11 位醫學系公費生價值觀初探 / 37
- 蔡耀德 吳晉祥 「DFC 臺灣」的教師培訓課程之需求評估研究 / 49
- 鄒庭涵 偏鄉初任教師之心聲 / 55
- 陳知穎

- 吳詩怡 國中科技教育應用 6E 教學模式教學之省思 / 58
- 呂欣茹 國小高年級社會情緒學習課程之運用—以 CASEL 為例 / 62
- 施喻璇 運用教育治理解決常見教育行政問題 / 69
- 陳春華 學校組織衝突的主因與解決之道 / 75
- 余惠瑄 校長真誠領導之探討 / 80
- 吳佳珊 以 U 型理論探討校長公開授課之實踐反思—以新北市校長實踐經驗為例 / 86
- 江承翰 關鍵的信任：教師對學生與家長的關係建立 / 95
- 張孝評 運用自主學習模式於課堂教學之芻議 / 102
- 何宇龍
- 劉芯吟 運用直接教學法在中度智能障礙學生之識字成就 / 109
- 吳錦惠 唐氏症幼兒早期療育之個案課程實施探討 / 116
- 李介至
- 應 愛 「言語」的傷害—無形的「暴力」 / 123
- 黃楷翔 兒童正念藝術團體之發展及其效益初探 / 126
- 高沛瑀 社區公共托育家園之現況與問題 / 131
- 曾偉銘 自媒體在學校行銷之運用、困境與因應策略 / 135
- 董莊敬 日本高度外國人才制度之現況與課題 / 142

專論

- 李恩齊 試論以 SDGs 指標做為通識課程實踐全人教育之路徑 / 147
- 楊谷洋
- 江承翰 實現以公平為主的領導，校長需要充分準備與培育 / 163

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 185

臺灣教育評論月刊第十三卷第七期評論主題背景及撰稿重點說明 / 189

臺灣教育評論月刊第十三卷第八期評論主題背景及撰稿重點說明 / 190

臺灣教育評論月刊 2024 年各期主題 /	191
文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 /	192
臺灣教育評論月刊投稿資料表 /	193
臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 /	194
臺灣教育評論學會入會說明 /	198
臺灣教育評論學會入會申請書 /	200
封底	

國高中本土語文之實施：問題分析與活化教學

吳俊憲

國立高雄科技大學師資培育中心教授兼主任、博雅教育中心教授
臺灣教育評論學會第七屆理事

一、前言

語言是人們溝通的工具，也是文化傳承的重要資本，具有傳遞族群文化和價值認同的功能。對於某些族群來說，語言也可做為族群辨識的符號標記。教育部在 2000 年實施九年一貫課程後，在課程綱要中將本土語文納入國小階段的正式課程，國中則採選修課程方式。2019 年 1 月 9 日通過「國家語言發展法」，第 1 條揭槩立法之目的在於：「為尊重國家多元文化之精神，促進國家語言之傳承、復振及發展，特制定本法。國家語言之傳承、復振及發展，除其他法律另有規定外，依本法之規定。第 9 條第 2 項規定：「中央教育主管機關應於國民基本教育各階段，將國家語言列為部定課程。」

因此，本土語文小學階段推動將近 20 年後，自此也正式列為國中與高中的部定正式課程。只是如此一來，也對國中、高中的課程結構和教學現場產生許多影響，例如自 111 學年度起國中生每週安排一節本土語文必修課程，高中生則是安排必修 2 學分來實施，產生的問題包含：學校行政增加許多課務安排的負擔，如何解決？本土語文教學的師資是否足夠，即便教育部已增加本土語文師資培訓，但教學專業如何兼顧？會不會對彈性學習課程或雙語國家政策造成衝突和排擠？如何加強差異化教學與沉浸式教學，以減少學生文化背景的差距？

本文針對國高中本土語文之實施現況進行問題分析，其次針對制度問題與活化教學提出精進策略。

二、實施現況及問題分析

因應「國家語言發展法」，2021 年教育部修正「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，在國中和高中教育階段調整課程結構，國中七、八年級的學生每週必修一節本土語文課程，高一學生則必修 2 學分本土語文課程。本土語文類別包含閩南語、閩東語、客家語及各原住民族語，希冀透過學習本土語文來增進認識相應的語言與文化，進而培養出文化覺察、文化回應及文化同理的觀念，以實現社會共好的理念（教育部，2021）。

面對這項法令政策的轉變，教育部首要之務乃先致力於盤點、整備及培訓所需師資人力的機制；其次是課程支持與教材開發。推動過程中，也面臨許多問題，需要尋繹解決之道（王燕萍 2023；蔡昊宸，2021；羅玉君，2021；教育部，2021）。

（一）師資人力方面的問題

1. 鼓勵學校薦送正式教師參與培訓並取得認證，以穩定校內教授本土語文的師資人力。目前新增獎勵機制是全額補助教師參加本土語言中高級認證報名費，有條件補助學校本土語課程之材料費，以及針對現職教師跨校支援教學者提高補助交通費。只是，這樣就可以提升教師參與培訓和教授本土語文的意願嗎？提供哪些實質獎勵才能成為最佳誘因呢？
2. 現行本土語文教學的師資是以教學支援人員為主（以下簡稱教支人員）、正式教師為輔，為了補足政策實施後的師資人力短缺問題，縣市政府推動區域教支人員進行跨校媒合，以及同步進行直播共學開課。但是，各校有班級規模、開課需求預估等差異性的考量，如何預估需求？如何有效開課、排課？課程填報系統、請假調課、鐘點及保險費申請核銷等，都造成學校行政人員的負擔。其次，直播共學的線上教學，可能面臨學習成效不彰的問題；第三，教支人員面對國中生和高中生，課堂上不是只有教授語言而已，可能還有班級經營和行為輔導等問題要處理，容易阻礙教學。
3. 同步辦理職前與在職併行方式培訓師資，包含開設在職進修第二專長學分班，並增設學士後教育學分班；持續辦理國中、高中現職教師閩、客語認證培訓輔導，並參加閩、客語言能力認證測驗；同時，補助地方政府辦理高中以下本土語文教支人員培訓課程，培養跨教育學習階段教支人員，並進行國中、高中班級經營培訓。以上的立意雖佳、方法雖好，但是考量投資報酬率後是否有足夠的吸引力？又有多少人願意花時間實際投入培訓和認證呢？

（二）課程教材及其他方面的問題

1. 學校囿於經費拮据，開班授課經常要顧慮修習人數考量，因此教育部取消成班之人數限制，並提供額外需要的相關經費支持。教材研發規劃方面，教育部於 110 學年度成立「本土語文教育資源中心」，已著手進行學習教材及教師手冊編寫，以及相關教材進行數位化。
2. 國高中教育階段，學生的課業壓力原本就很大，現在增加本土語文課程，其實也會加重國高中生的學習負擔，更甚者，反而容易令學生失去學習興趣。

三、制度問題與活化教學的精進策略

（一）制度面的精進策略

1. 師資人力來源應持續補足：政府和學校要提出實質獎勵，吸引職前師資生和正式教師願意參與培訓、修習學分、參加認證，並實際投入本土語文教學工

作。其次，須擴大招募及培訓教支人員的數量，並提供符合教學需求的回流教育或增能研習課程。

2. 110 學年度成立「本土語文教育資源中心」，中心任務為協助辦理高級中等學校本土語文課程與教學。檢視該中心目前建置的資料，設置各區域前導學校，辦理優良教案甄選，提供教學示例分享和電子報；相關資源包含年度研討會成果、線上資源、圖書繪本推薦及直播共學節目等。另外，也有辦理教師教學增能研習，以提升本土語文教學應用能力，藉以強化本土語文教學效能和學習成效，如表 1。由此可知，新成立的中心規劃和執行了相當多工作，未來除了持續開發及累積教案、教學示例（含影音）外，可著重於推廣及應用工作，才不會讓這些本土語文教學寶庫束之高閣。其次，教學增能課程可分階段（如初、進階）進行，課程主題可著重於教材教法，如活化教學、有效教學、差異化教學、探究教學、素養導向教學、數位教學等；或是增加班級經營技巧、學生問題解決與輔導、師生衝突與處理、情緒管理、輔導知能、人際溝通等。第三，未來也可蒐集學生多元學習的資源和成果。

表 1 本土語文之教學增能研習課程規劃

課程名稱	課程內容	時數
閩南語文課綱解析	簡介 12 年國教閩南語文課程綱要的重要內涵，包含說明核心素養內涵、學習重點，以及課程規劃之注意事項。	3
閩南語文學習評量	認識閩南語文學習評量的概念與方式，並透過實際操作，瞭解運用技巧與時機。	3
閩南語文教學及媒材選擇與運用	認識閩南語文各種常見的教學媒材，並透過實際應用，瞭解運用技巧與時機。	3
議題（性平）融入	介紹議題（性平）融入閩南語文教學內涵、課程設計策略，並分享教學示例。	3
閩南語文教案撰寫	介紹素養導向的閩南語文教學活動設計，以及教案撰寫技巧，並於課堂中進行活動設計和教案撰寫練習。	3
閩南語文教學示範	透過教學示範與共同議課，瞭解如何經營閩南語文課程。	3

資料來源：本土語文教育資源中心（2024）。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebNews/details.aspx?sid=1195&mid=13150&nid=3734&mode=cim&ext=0&wid=0>

(二) 活化教學的精進策略

1. 語言的學習包含聽、說、讀、寫，由國小、國中到高中階段可採螺旋式課程設計，課程不能侷限於書寫及拼音音標，內容須逐漸加深加廣。此外，教學和評量須導向沉浸型式，營造生活化的學習情境，並強調生活應用。依教育

階段別，可由遊戲化到多元探究，藉以引發學習興趣、引導自主學習，也同時達到文化傳承、保存和認同之效果。

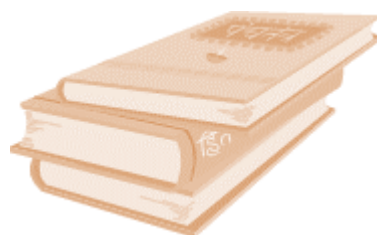
2. 到了國高中階段，一則學生本土語文程度差異大，另則學生已逐漸發展出自主學習能力，為回應學生的差異化需求，可鼓勵教師在課堂中實施差異化教學，包含教材差異化、教法差異化、評量差異化、分組差異化等；其次，可實施多元活化教學及多元評量，例如角色扮演法、分組合作學習法、探究教學法、實作評量、檔案評量等，以引發學習興趣並提升學習成效。
3. 因應當前大力推動的科技化輔助自主學習（生生用平板）政策，加上現今有許多數位學習平台或網路資源，未來可鼓勵教師結合平板教學，可提升學習動機和興趣，也增進自主學習效果。這需要鼓勵教師參與數位教學增能研習，或是成立專業學習社群進行課程共備及觀議課。
4. 學校可在校訂課程中採跨域設計，整合文化、歷史、地理、自然、文學、藝術等知識內涵；或是在領域課程中實施本土語教學，例如社會領域、綜合領域、健康與體育領域等，以增加師生使用本土語文的機會。到了國高中階段，也可結合探究與實作進行深度學習，例如指導學生寫故事劇本，然後用本土語演出；或是指導學生蒐集、整理資料，並使用本土語文進行導覽解說；或是採食、衣、住、行、育、樂等生活化的主題，進行戲劇教學、角色扮演及社區文史走讀等。
5. 除正式課程外，非正式和潛在課程也要重視。例如國小暑期實施的夏日樂學計畫，就是透過辦理營隊活動，結合本土語文教學，讓學生一邊學習語言，也一邊體驗族群特有的文化生活。也可進行校園或班級情境佈置和辦理語文競賽，或是鼓勵家長或祖父母陪著學生一起聽、說、讀、寫本土語文，同時也能增進親子或祖孫互動關係。

四、結語

本文針對國高中本土語文之實施現況進行問題分析，發覺當前面臨師資人力短缺、課程支持不足、教材開發量少、學校行政負擔大、學生學習動機低等許多問題。政府雖致力於盤點、整備及培訓師資人力，多方提供經費補助，並成立本土語文教育資源中心，但未來仍需中央、縣市及學校從制度面共謀解決問題的具體策略。其次，本文認為尤須重視課堂實踐與精進教學，可推動活化教學、有效教學及差異化教學等策略，一方面增進教師教學能力，另一方面也提升學習興趣和成效，讓學生願學、樂學並能應用於生活中，同時也能深入瞭解族群文化生活，進而發展出本土意識和在地關懷的素養。

參考文獻

- 王燕萍（2023）。本土語言在高中階段實施現況之探究。臺灣教育評論月刊，12(11)，137-14。
- 本土語文教育資源中心（2024）。本土語文之教學增能研習課程規劃。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebNews/details.aspx?sid=1195&mid=13150&nid=3734&mode=cirn&ext=0&wid=0>
- 教育部（2021）。教育部整備 111 學年度實施本土語文課程相關措施說明。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=4C16D6C321BE9391
- 蔡昊宸（2021）。國高中本土語言必修政策問題分析與建議。臺灣教育評論月刊，10(11)，31-34。
- 羅玉君（2021）。他山之石：國高中本土語言必修政策施行前的考量。臺灣教育評論月刊，10(11)，38-40。



本土語課程與在地化教育發展： 以客委會客語融入 12 年國教校訂課程優選教案為例

林香吟

高雄市中山高中校長

黃琇苓

苗栗縣苗栗高中主任

一、前言

教育部於民國 103 年發布「十二年國民基本教育課程綱要總綱」，明訂學校正式課程依性質區分為「部定課程」與「校訂課程」二大類，「部定課程」由國家統一規劃，以養成學生的基本學力，並奠定適性發展的基礎；「校訂課程」則由學校因應所在地及學生屬性進行安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展（教育部，2014）。其所在地概念除了地點符號之外，還具有「文化地理」的概念，即當地宗教、藝術、儀式、節慶、文學、產業、公民責任等知識、技能、態度所交織而成在地的地方系統（Yemini et al., 2023）。

而語文是社會溝通與互動的媒介，文化的載體。就文化平權的角度而言，臺灣各族群語言均應受到同樣的保障，隨著國際人權理念對語言文化權的重視，語言文化的保存與傳承日益受到關注。Howley et al. (2011) 指出，在地化教育強調地方具有「生物和文化多樣性」特徵，教師使用在地文化特有的素材，在課程中進行語言、藝術或其他學科概念的教學過程，促使學生從環境與社會正義意識等，對於複雜問題進行批判性思考的教育，能使學生形成不同的信息假設，通過在地層面理解全球永續議題，並具有同理心以創造更加人性化的社會。

二、本土語教育政策及作法

有鑑於國內本土語言/臺灣手語所面臨的傳承危機，政府於民國 108 年 1 月 9 日制定公布《國家語言發展法》，以多元、平等、保存、發展之理念，支持語言復振與傳承。以下就教育部、行政院客委會對於本土語課程規劃、推廣發展基本資料解說：

（一）教育部：部定課程領域學習、彈性學習、加深加廣

在國民基本教育層級，將本土語文/臺灣手語列為各教育階段之部定課程，以保障學生持續修習本土語文/臺灣手語之機會。其中高級中等學校教育階段：本土語文/臺灣手語部定必修 2 學分，以第一學年開設為原則，亦可於其他年級實施。普通型高級中等學校加深加廣口語表達與溝通、語文專題研究選修 4 學分；技術型、綜合型與單科型等各類型高級中等學校可依據學生需求與學校發展

願景及特色，參照普通型高級中等學校本土語文/臺灣手語加深加廣選修課程，得於部定必修課程修習完畢後，於校訂課程開設本土語選修課程。

由部定課程規範可看出，政府對與本土語課程的重視，從語言領域學習必修課程，也鼓勵擴展到其他跨領域結合，甚至到彈性學習課程、加深加廣課程的推廣。Granit-Dgani（2021）指在地化教育的學習框架有：在地學習、地方研究、從地方學習、為地方而學習。政府希冀透過本土語學習，能夠啟發學子對在地的興趣，培養主動探索、熱愛及主動學習的態度；培養聽說讀寫能力，使期能靈活運用於思考，表達情意；進一步擴充生活經驗，應用所學於生涯發展，關懷在地多元文化，培養語言復興的意識；最後透過本土語學習，與人互動、關懷別人，尊重各族群語文和文化，發展 108 課綱多元文化及國際理解之核心素養。

（二）行政院客委會

因應「十二年國民基本教育」課程綱要於 108 學年度實施，行政院客委會於 107 學年度辦理「客語結合十二年國教校訂課程」計畫，並整合原已在教育現場推動得「客語生活學校」、「沉浸式客語教學」、與「客家藝文競賽」計畫，引導學校於發展校本特色課程，依學生學習需求，結合在地客庄特色，發展學生核心素養及落實學生客語學習。Smith（2002）表示，教師將社區經驗與現象作為課程設計的基礎，引導學生透過在地學習以檢查各種抽象的知識模組，並克服學生對於教室內與實際生活所需知識的隔閡。在地化教育讓學生理解自我與社區他人生活的依存關係，提供學生利用社區代間文化等多元資源，探索社區地理、生態、人文、社會、產業和政治等知識的機會。

1. 客語結合十二年國教校訂課程實施計畫

客委會認為客語結合校訂課程，透過文史走讀尋根、文化生活體驗、文創美感設計、文學在地創作等方式，有效整合跨領域的學習重點，以發展學生的核心素養，增進學生之學習的質與量，提升學生學習客語的動機及品質，進而增強親師生對客語之認同及使用能力與意願，促進客家語言的推動與復甦，最後發展系統性客語校訂課程、提升模組化客語教學實踐，完成以客語為基底，文化共榮的核心素養之終極目標。最後亦將能促進校本特色課程的整體規劃與發展。

2. 客語生活學校補助計畫

「客語生活學校補助計畫」旨在強化師親生對客語之認同，引導同儕間以客語對話並協助各級學校、幼兒園營造自然講客之校園環境，期學生能自然說客語並讓說客語之習慣由小而大發酵至家庭、社區及公共領域場，讓客語成為生活語言。

3. 客語沉浸式教學實施計畫

為落實客語向下扎根，提升學童接觸客語之頻率，創造師生以客語互動的機會，營造客語學習環境，推動國民中、小學及幼兒園辦理客語沉浸式教學，提升本土語教學（客語教學）之成效，並建構客語沉浸式教學模式，增進客語教學及運用能力。

4. 客語藝文競賽

本計畫透過客語歌唱、口說藝術或戲劇的表演方式，保存並傳達客家文化豐富之內涵，闡揚客家文化，推動本土語言教學，除了提供觀摩機會，讓參賽者得以發揮所長並促進交流，發揚客家語言及文化之美，也希望增進師、親、生對客家文化之認同。

地方是人們感知並建立自然和文化環境連結的地點，描述該感知連結的結構則稱之為「地方感」。Semken & Freeman（2008）認為，增強地方感是有效評估在地化教育的學習成效。McInerney et al.（2011）指出，在地化教育不僅對於提高學業成績有益，且能引導學生與社區建立牢固的連結，讓學生從在地自然環境的探究與欣賞，增強形成正向積極、為社會貢獻的公民承諾；此外更珍貴的是，當地通過在學校課程及學習活動的積極參與，社區公民及組織的活力和環境品質都能得到改善。行政院客委會藉由以上四個計畫，旨在多元推動社區學生從小開始扎根培養學生說客家話的能力，建立自然講客之校園環境，與社區資源結合擴展客家話使用的機會，促成說客家的意願，進而增進客語教學及運用能力，以客語歌唱、口說藝術或戲劇的表演方式，保存並傳達客家文化豐富之內涵。其中客語結合十二年國教校訂課程實施計畫，更透過多樣化文史走讀尋根、文化生活體驗、文創美感設計、文學在地創作等客語課程教學模組的設計，從整學年系統性的課程深化客家語文化區的地方感。

三、客語結合十二年國教校訂課程實施計畫特優教案分析

行政院客委會客語結合十二年國教校訂課程實施計畫從 108 年起辦理教案比賽，提供申辦學校檢視實施成效與分享交流的機會，達成典範觀摩的學習效果遴選優良課程教學方案；迄今五年特優教案共有 40 件（107 學年度 6 件，108 年 10 件，109 學年度 8 件，110 學年度 9 件，111 學年度 8 件），以下就獲獎區域、教育年段、課程內容分析。

（一）區域

以縣市累計得獎分析，苗栗縣 14 件，高雄 9 件，新北市 8 件，桃園 4 件，

屏東、彰化 2 件，花蓮 1 件。得獎學校所在縣市多主要集中於桃竹苗地區，符合客家重點地區，聚焦在北臺灣，尤其是苗栗區得獎教案高達 14 件，其次高雄區獲獎的多在美濃、六堆區域，多為客家人居住聚落，客語重點發展區域。

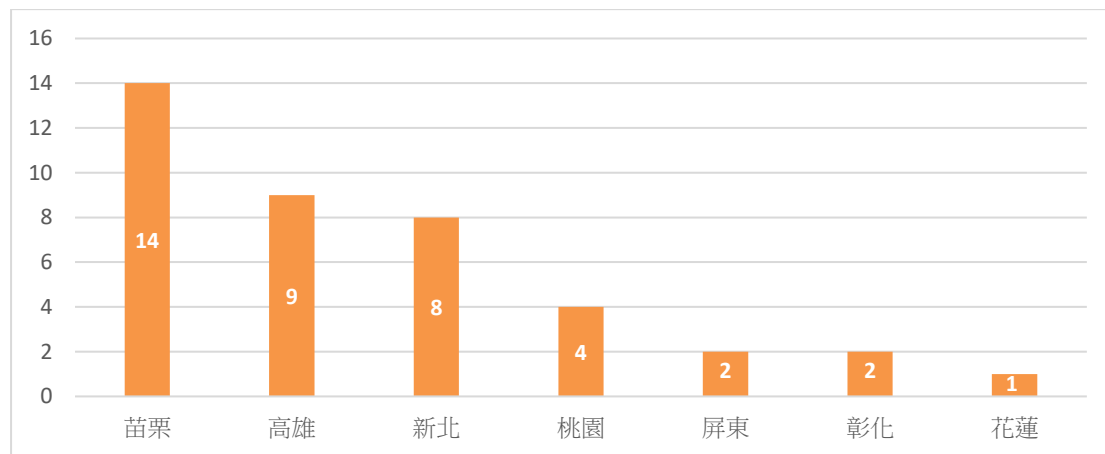


圖 1 縣市累計得獎次數圖

(二) 教育年段

客語融入校訂課程申請為國小、國中、高中，五年來得獎教案，集中於國小得獎數最多，高達 32 件，其次國中 6 件，最後為高中 3 件。高中職件數偏少的原因在其本土語課程在國家語言法頒布前，各校幾乎未曾實施，111 學年開始實施本土語必修課程後，各校急於尋找師資，112 學年高中現場仍以教支人員授課為多數，教支人員對高中教學現場不熟悉且因與校內教師互動缺乏，大都以語言教學為主，設計素養導向的課程教學模式顯得吃力；因此參與本計畫的高中職並不多；如何進一步推廣、拓展，在本土語師資逐漸穩定後，113 學年如何增加高中職的參與已是該計畫的重要目標。

進一步統計得獎學校，每個學校參與計畫的年份不同，本表僅就年度得獎統計，期中可以看到連續五年參與計畫且獲得五次特優的學校為南湖國小、秀山國小，逐步的發展出學校本位課程特色，南湖國小更榮獲 112 年教學卓越獎金質獎。

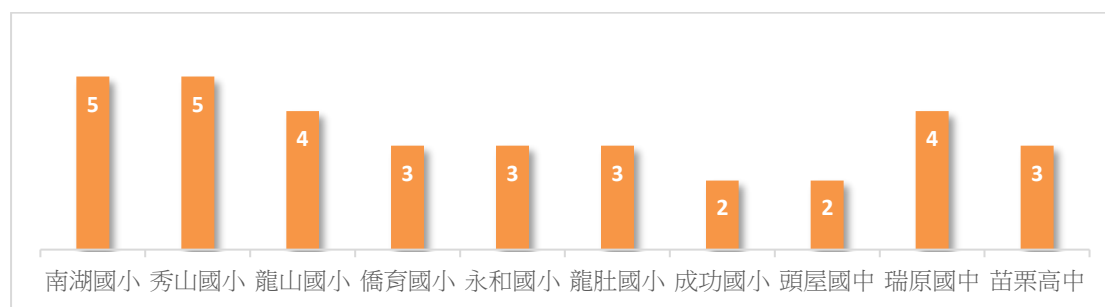


圖 2 客語融入校定課程特優次數

（三）課程設計發展類

就各校特優教案分析，整體課程有四大趨勢：脈絡化、素養化、在地化、多元性，特優教案學校的課程設計，不僅僅是一年發展，而是逐步發展成六年、三年的結構脈絡課程；若只是單純學習語言，並未了解其文化背景，便失去本土語言開設之意義（王燕苹，2023）。課程內容結合學生生活與跨學科學習，植物、藍染、食物等，也結合在地走讀，挖掘在地客家特色，發展客家文創美感，從靜態剪紙到動態戲劇、合唱，更有些學校結合數位資源，進行報導、剪輯，整體課程培養學生的人文素養，連結社區資源，更部分課程與國際教育、數位學習結合，擴展了客語融入校訂課程，客語於生活應用的可能性。

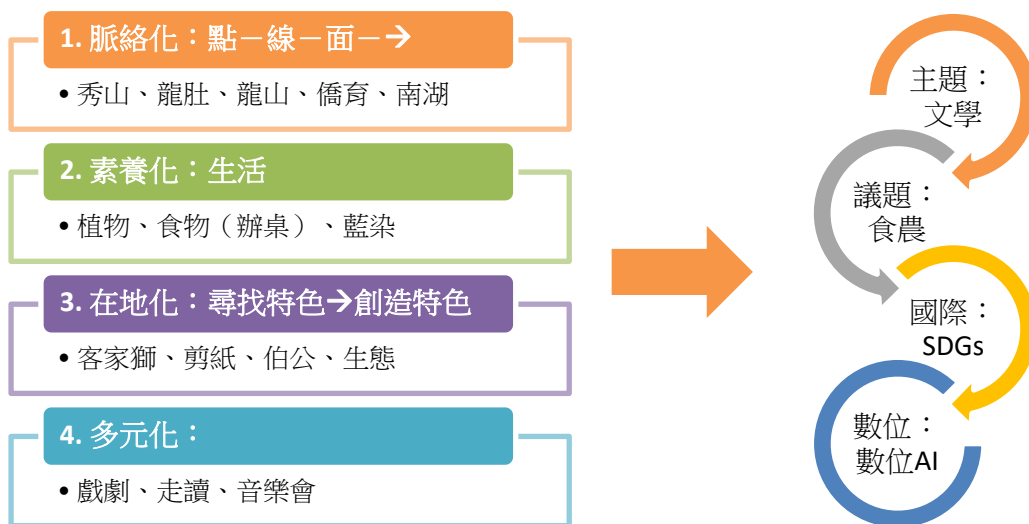


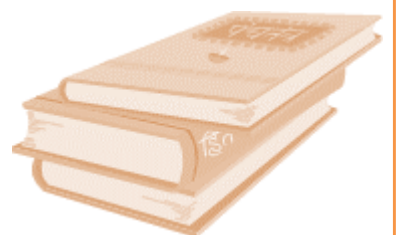
圖 3 課程設計趨勢：賦予新意/嶄新出發

四、結語

本土語文不光是學習一種語言，它更是蘊含本土文化、歷史、自然、地理、文學、藝術等在地的文化內涵（蔡昊宸，2021）。在地化教育透過課程引導學生從在地學習跨文化能力，重要核心概念在於自然與文化感知連結的地方感，學生在本國學習環境中，藉由多元方式學習跨文化理解/覺察的能力，如此有助於學生發展國際化、全球化及跨文化理解溝通的能力（王湘月，2019）。高中本土語課程的實施，借鏡行政院客委會客語融入 12 年國教課綱校訂課程計畫的經驗，本土語學習應從語言地方感開始，教案設計透過文史走讀尋根、文化生活體驗、文創美感設計、文學在地創作等有效整合跨領域的學習重點，提升學生學習本土語的動機及品質，最後發展系統性本土語校訂課程、提升模組化本土語教學實踐，將學習目標提升到國際教育、數位教育等不同議題，最後促進將本土語課程發展為在地化校本特色課程。

參考文獻

- 王湘月（2019）。課程國際化在高等教育在地化國際教育角色之探討。臺灣教育評論月刊，8(3)，112-120。
- 王燕萍（2023）。本土語言在高中階段實施現況之探究，臺灣教育評論月刊，12(4)，108-110
- 蔡昊宸（2021）。國高中本土語言必修政策問題分析與建議。臺灣教育評論月刊，10(11)，31-34。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。教育部。
- Granit-Dgani, D. (2021). *Paths to place-based education*. Hebrew: The Mofet Institute.
- McInerney, P., Smyth, J., & Down, B. (2011). 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 3-16.
- Howley, A., Howley, M., Camper, C., & Perko, H. (2011). Place-based education at island community school. *The Journal of Environmental Education*, 42(4), 216-236.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 8(38), 584-594.
- Semken, S., & Freeman, C. B. (2008). Sense of place in the practice and assessment of place? Based science teaching. *Science Education*, 92(6), 1042-1057.
- Yemini, M., Engel, L., & Ben Simon, A. (2023). Place-based education — a systematic review of literature. *Educational Review*, 99, 1-21.



本土語教學進行曲：探究國高中本土語教學現況及建議

林玉芬

彰化師範大學教育研究所博士生

臺中市惠文高中特教組長

舒富男

彰化師範大學教育研究所博士生

臺中市立人國中校長

一、前言

語言是人類寶貴文化資產，含有族群獨特而豐富的生活、人文、歷史、自然等資訊及經驗智慧，承載著一個民族之記憶和圖像，亦包含族群心智互動結晶。（吳俊憲，2014）。臺灣是一個充滿多元化的社會型態，又各族群多有專屬的語言，作為表徵族群獨特性的母語，並以之聯繫族群的情感，形塑族群的歸屬與認同，這樣的多元化風貌，讓臺灣社會不僅呈現多元思考的特質，也展現蓬勃的生命力量（黃建銘，2011）。惟因過去歷史影響了各族群語言的自然發展，導致諸多本土族群語言面臨消逝危機，如原住民族語被聯合國教科文組織（UNESCO）認定為嚴重流失及瀕危，連較為通用的臺語也發生嚴重世代斷層，有關語言文化之保存與傳承工作實刻不容緩（行政院，2019）。

因此，政府於 2019 年通過國家語言發展法，將本土語文列為各教育階段部定課程，納入十二年國民基本教育課程綱要總綱，自國民小學、國民中學及高級中等學校開始實施新課綱後 3 年（即新的 111 學年度）施行。至今已實施一年多，有許多實施教學現況的議題仍待研討。

二、學校現況及問題

自 111 學年度起，國中 7 年級、8 年級學生每周必修 1 節本土語課，高中生則必修 2 學分，以第一學年開設為原則，也可於其他年級實施。而 111 學年度及 112 學年度就學的國高中的學生，不管是高中生在中斷了至少三年的本土語言課程之後，要再重新接受本土語的教學；又或者是國中生雖然是銜接國小的本土語課程，似可順利進行未來國中兩年的課程，但是學生們都要在新課綱沈重的教學中及校內或有第二外語課程、雙語教育等多面夾擊的情況下進行本土語言學習。在本土語的教學現場上，常遇到的困境如下：

（一）教材選擇未能完全符合學習需求

目前民間版本的課本內容常令學生困惑，也讓教學現場的老師困擾（吳冠緯等人，2023）。而搭配授課內容，老師大多會額外另找補充教材，例如：在課堂上讓學生們觀看本土語言的電視劇，以學習劇情和對白，如：《戲說臺灣》等，但是這些

故事情節與明清時期故事、民間傳說與現代生活相去甚遠，限制了學生對臺語的歷史認識（蘇鳳蘭，2023）。

（二）學生學習心態有待導正

學生使用的語言與其生長及學習環境習習相關。語言的本質在於牽扯其中複雜的認同與集體記憶，當一個族群對自己的語言沒有認同、沒有記憶，他們怎麼會願意去學習（蘇鳳蘭，2023）？加上本土語言並非考試學科、在有限的學習時間內，學生對於考科的準備會優先於本土語言的學習，更是讓本土語言的學習雪上加霜。

（三）師資來源有待補充

本土語師資不足、師資專業度不足（王燕苹，2023），政府規劃研習及認證制度協助養成師資及增能，加上直播共學、鐘點費挹注等措施目前或許稍稍緩解師資不足問題，但來自各語群教學的師資雖同校，卻很難有共同的時間對話、建立共識、教材共備及辦理活動，也沒有共同的評量標準，這對成績核算、繁星作業的衝擊勢必出現。

（四）課程跨域及生活融入尚待推進

本土語在加入必選課程後，普遍被視為「額外」加入的學科，未能普遍被視為生活中可以融入活用的在地語言課程，在課程教學的就地取材及應用走讀還有很大的空間可以拓展。

三、建議策略

（一）鼓勵創意、落實適性

教材編輯可以請教學現場的老師協助，蒐集學生的意見，建立符合學生需求，並鼓勵創意，將在地及流行因素融合，如：地方特色、流行歌曲及動畫等，在原本的課本內容中重新規劃單元，新增選讀文章，以利教師彈性運用。政府或民間團體可以開發更多以本土語製作且具有高品質的影音作品，以影響孩子對本土語言的使用和認知。

（二）上行下效、提高認同

本土語言不僅僅只是一個學科而已，雖然只有一節課，藉由部定的課程，語言環境要長期且持續地建置。在學校、家裡及社區裡，結合教學及活動，我們可以提

高族群的記憶與認同。要提升母語的重要性，需要教師和家長共同啟發孩童的語言意識，增強他們學習本土語的意願。

（三）師資整合、群策群力

可建立數位學校教師社群或跨校數位學校教師社群，鼓勵教師搭配四學模式，建立共識及增能。地方教育主管機關或學校，提供更多元的本土語第二專長培訓班隊及跨域融入增能研習，增加更多型態的本土語師資及專長，有助於本土語各面向的推進，也能解決因師資不足單一教師同時排課的困難。

四、結語

自 2001 年實施九年一貫課綱起，小學生正式接受本土語言教育，一直到 2021 年，本土語教學發展已經走了 20 年。推動《國家語言發展法》，可以透過完備相關法制基礎，並將本土語文列為各教育階段部定課程，納入十二年國民基本教育課程綱要總綱，如此可以培育更充足的師資、鼓勵創意、跨域融入在地元素、增進師生認同，積極改善母語消逝或斷層危機，讓每一位國民都能更有自信、尊嚴地使用自己的母語。

參考文獻

- 王燕苹（2023）。本土語言在高中階段實施現況之探究。**臺灣教育評論月刊**，12(4)，108-110。
- 吳俊憲（2014）。本土語言教學成效－問題分析與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，3(7)，92-96。
- 吳冠緯、李念庭、彭嘉輝、廖嘉嘉、戴婧雯（2024）。本土語傳承保衛戰：現行教師與學生間的多重混亂。取自<https://unews.nccu.edu.tw/unews>
- 黃建銘（2011）。本土語言政策發展與復振的網絡分析。**公共行政學報**，39，71-104。
- 蘇鳳蘭（2023）。跨越語言空間的教學：本土語教師面對雙語政策的挑戰。**臺灣教育評論月刊**，12(11)，09-16。



本土不土，在地國際：國中本土語文課程實施探討

葉玫君

高雄市國昌國民中學教師兼教務主任

一、前言

臺灣僅 3 萬 6 千平方公里，卻有近 50 種本土語言，這不僅是臺灣多元文化的瑰寶，亦是臺灣各族群重要的文化資產。一個國家對於多元文化的落實在於向下扎根的重視，深遠的影響會體現在維護文化多樣性和促進社會和諧上，並提升個體文化認知與認同能力，以及對國家整體多元文化形象的雕刻與未來的傳承。

在 2018 年底，《國家語言發展法》三讀通過，修法通過後，自 111 學年開始，本土語納入國高中成為部定必修課，以期促進語言的保存、傳承和再生。然而對於學校與國中現場老師而言充滿著陌生與焦慮，家長亦對於選擇本土語言部分有錯誤的解讀，以為是才藝課，或是多語言選修的概念，在 111 學年整備之初，讓學校在校本課程的規劃上重新取捨、在排配課上面臨比以往更為困難的班群排課，由於筆者服務於國中階段，針對國中本土語文課程實施探討如下。

二、教學人員不足，排課困難

111 學年度尚未有取得本土語第二專長師資，本市教育局為此在 110 年即規畫了閩南語初階、中階跟進階課程來輔導現場教師取得閩南語中高級認證考試，同時也提升教育現場有心教授閩南語教師的相關知能，但通過中高級認證的教師中包括平常就有在使用閩南語的「臺語人」跟平常沒有在使用閩南語的「華語使用者」，其中的差別是即便已經通過閩南語中高級認證，但在口說上卻是極度沒有信心，導致雖取得中高級認證卻抗拒教授閩南語課程。另一個情況是，因為學生自由選擇修習的本土語，會有同一班同一節課有修習閩南語、客家語、原住民族語、臺灣手語與新住民語等的情形，有一些語言別師資聘請不易；或是能配合的時間有限，因此同一節課會需要更多的閩南語師資方能排課，所以學校要鼓勵更多的老師取得本土語語言認證，才能稍稍緩解排課上的窘迫。

在政策逐年要求下，116 學年度任教閩南語的教師需為得本土語文閩南語文專長教師證書之合格教師，這不僅增加了閩南語師資不足的壓力，對學校而言也增加了教師聘用的負擔，未來可能導致短期內合格師資供不應求的情況，在整體排課上也會增加困難度。

三、組織共備社群，降低課程焦慮

筆者服務的學校屬於大型學校，也因此須配合本土語-閩南語課程排課的教師數也較多，111 學年度閩南語入部定課程，任教閩南語的教師尚在摸不著頭緒下，就著唯一版本的教科書，透過社群的運作開始共備課程，利用社群的經費規畫每月一次的共備課程，外聘具有豐富閩南語教學經驗的老師提供策略與教材教法，從一開始給方向、提供教學策略等，在第 3 次共備中即發現，老師們開始分享各自上課的技巧、有使用那些媒材、網路影片資源增加趣味等，焦慮感明顯降低，取而代之的是開始著手申請輔導學生參加語言認證的社群，也看到推廣本土語的能量正在橫向擴散，學校通過客語中高級的老師們，開始主動的邀請並訓練學生參加客語的相關比賽。

四、學生學習動機低落，改善語言方式

學生延續國小本土語的學習上到國中，很多都是維持原來國小修習的語言別，在課堂上會看到不同的學生學習樣態，臺語人的學生聽、說都沒問題，但遇到羅馬拼音或漢字書寫就呈現放棄，有的是家裡堅持不說閩南語只說國語，從頭到尾抱持旁觀者心態，更有些是覺得這不是會考考科，也就不會付出較多的學習心力，儘管在課堂上老師們總是鼓勵再鼓勵，不想要學生將母語當成外來語般的抗拒，但仍會有班級學習風氣的落差，其中有一部原因是家庭中本土語使用的機會少很多甚至沒有在用本土語，學生語言沉浸的環境消失了，遂加大學習本土語的困難。

另一個筆者觀察到的現象，是學生在國小時期的本土語學習歷程，讓孩子產生了「厭惡」的情緒，造成了學生在國小須完成的學習內容是支離割裂的，升上國中除了延續對本土語的情緒外，並沒有達到原本該有的能力，因此需透過更多活動式的語言學習策略，才能激起學生多一些的學習動機。

五、輔以沉浸式本土語學習，提升熟悉度

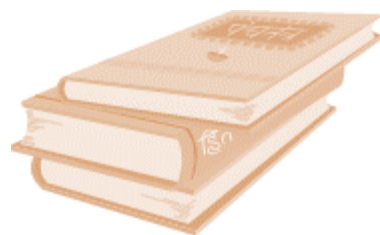
國中本土語入部定課程並不等於這些臺灣珍貴的本土文化就能一路安心的延續下去，因為從民國 91 年起便推動小學本土語言課程，而至今卻成效不彰就可得知，沒有開口說的環境是其中的關鍵，而有於國中課程架構，維持本土語課程一週一節的情況下，學校可以透過申請沉浸式本土語計畫，除了增加學生與本土語的接觸外，也讓本土語與其他學科的結合，降低學生的抗拒進行沉浸學習。

學校在硬體環境與相關標語的建置上，亦可將本土語文置入，形塑多語言學習的情境，使用看久了就記起來了策略，有機會就營造現今社會互動中的本土語

需求，學校大型活動中融入本土語闖關活動，潛移默化的改善學生對學習本土語文的思維模式，這同時也是在落實國家語言之間的平等精神，透過學校的本土語文學習，實現語言多樣性的永續發展。

六、結語

臺灣的本土語言有許多已經瀕臨衰微，急需儘速復振，然而本土語文實際實施過程中所面臨的挑戰卻不容忽視，由於筆者是道地的臺語人，成長的過程經歷政府推行「國語運動」的年代，在那個沒有漢字建構閩南語文，母語的學習是透過家裡日常的使用，因此筆者能用流利的閩南語交談，然而學習本土語不僅僅只是會開口說而已，困難的是，學生常常是會講但卻不會拼音與文字，長此以往語言的消失會日益嚴重，透過學習本土語的拼音與文字，才能將這些日漸消失的語言繼續延續下去。



國民中學本土語教學實施現況與反思

陳春男

新北市中和國中校長

一、前言

《國家語言發展法》於 2018 年 12 月 25 日在立法院三讀通過，成為中華民國語言政策的法源依據，各項語文教育因而規劃和修訂。並在 2019 年 1 月 9 日，總統蔡英文簽署華總－義字第 10800003831 號總統令公布此法（國家語言發展法，2019）。而根據行政院網站公告，國家語言發展法訂定的目的，在於改善語言斷層危機、尊重多元文化發展，立意良善。

臺灣為多元語言文化國家，目前，在臺灣使用的語言，如閩南語（現行課綱使用之名稱）是僅次於國語使用率和人數最多的語言，分為南部腔、北部腔、內埔腔、海口腔 4 大腔調；客語亦有通行之四縣腔、海陸腔、大埔腔、饒平腔與詔安腔等 5 種腔調（另有主張四縣腔宜細分南四縣腔、北四縣腔，而成為 6 種腔調）；原住民族更有阿美族、泰雅族、賽夏族、布農族、鄒族、邵族、排灣族、魯凱族、卑南族、太魯閣族、撒奇萊雅族、賽德克族、噶瑪蘭族、雅美族（達悟族）、拉阿魯哇族、卡那卡那富族等 16 族 42 種語言別。

其中，《國家語言發展法》第 9 條第二項中央教育主管機關應於國民基本教育各階段，將國家語言列為部定課程。第 18 條本法除第九條第二項規定於十二年國民基本教育課程綱要總綱自國民小學、國民中學及高級中等學校一年級開始實施後三年施行外，自公布日施行。

可想而知，若要在現行公立國中小推行本土語教學，事先的規劃與配套措施，需要審慎的因應師資安排與排配課問題解決，才能順利推動。

二、課綱修訂

全國高中以下學校於 108 年 8 月 1 日起實施 12 年國民基本教育，將學校課程分為「部定課程」與「校訂課程」，因學習階段不同，依相關規定訂定「校訂課程」，並有其規範及限制。

因應《國家語言發展法》的公布施行，教育部於 110 年 3 月 15 日完成《十二年國民基本教育課程綱要總綱》修正，自 111 學年度起逐年實施，國民基本教育各階段相關規範修正如下：

1. 國小：除原已將本土語文課程納入部定課程外，亦將臺灣手語課程納入部定

課程，每週一節課。

2. 國中：將本土語文/臺灣手語課程列入七、八年級部定課程，每週一節課。於九年級列為彈性學習課程之選修，由學校調查學生學習意願後開課；另為保障原住民籍學生學習權益，學校應於九年級彈性學習課程開設原住民族語文課程至少每週 1 節。
3. 高級中等學校：列入部定必修 2 學分，學生得依語言學習意願擇一語別選擇。另學校可依照學生學習需求，於校訂課程中規劃 4 學分供學生選修。

三、實施現況

法規制度面的修訂完成之後，現場的執行狀況為何？我們可以從以下幾個方面來思考與探究：

(一) 教材

根據教育部所屬 112 年度單位預算評估報告指出，依據教育部及民間業者編輯之相關教材，本土語教材已完成編輯（立法院全球資訊網，2023）。

1. 2008 年，教育部修正發布「國民中小學九年一貫課程綱要」，本土語言教科書是否實施審定制度，並未取得共識；目前為教育部委託國家教育研究院辦理審查，除原住民族語無民間出版不予審查外，包括閩南語、客家語，接受民間出版業者之審查申請。但「初階審查」不同於「審定制度」，審查通過之教科書僅標注「教育部審查通過」字樣，並未明定有效期限。國中階段閩南語目前僅一版本通過。
2. 本土語教科書未納入聯合議價，客語與族語課本由教育部補助，但閩南語目前可使用版本書價高於其他科教科書許多。
3. 因國小可選讀新住民語，到國中本土語課程確有程度銜接問題，在教材的銜接上也確是教學現場問題之一。

(二) 師資

依立法院全球資訊網（2023）的資料顯示，按 110 學年度高級中等以下學校計 3,874 校、9 萬 2,246 班、19 萬 5,337 位教師。依前揭相關辦法之師資定義，本土語文師資主要包括具本土語文教師證書之合格教師、具語言認證之現職教師及教學支援工作人員等，依國教署提供截至 111 年 7 月底本土語師資統計，除了納入國民中小學九年一貫本土語言課程綱要選修之閩南語、客語及原住民族語之

師資逾千人外，閩東語僅 68 人、臺灣手語 371 人，相較 110 學年度學校數 3,874 校顯不足。教學支援工作人員合計 5,257 人，以 110 學年度學校數計算，平均每校教學支援人力為 1.36 人。

另由各教育階段現職教師通過本土語文能力認證觀之，國小及國中雖自 90 學年度九年一貫課綱即推動，惟取得本土語認證之現職教師合計別為 8,044 人及 1,927 人，占 110 學年度各該教育階段教師總人數比率分別為 8.2% 及 4.18%，致以 110 學年度國小及國中學校數平均分配，平均每校能教本土語現職教師國小僅 3.06 人、國中則為 2.63 人。111 學年度施行高級中等學校，取得本土語認證之現職教師僅 691 人，平均每校能教本土語現職教師僅 1.34 人，恐難以滿足部定必修 2 學分及校訂選修 4 學分教學現場需求。此外，部分偏遠地區及小規模學校師資媒合不易，允宜研謀遠距教學及跨校選修以滿足學生選習需求（立法院全球資訊網，2023）。

可見師資人數是有困難的。再加上這幾年的少子女化趨勢，以及因推動新課綱，教師面對現場趨勢與素養導向教學與評量需求，退休人數等因素，學生人數少，班級數減少，教師超額等因素，導致無法開出本土語的教師缺額。

（三）課程

108 學年度開始實施 12 年國教，各校盤整師資結構與課程元素，開發出適合在地本土學生學習的校訂課程，因《國家語言發展法》的規定，於 111 學年度施行本土語部定課程，原本規劃好的校訂課程面臨衝擊，必須再次檢核與修訂。學校的課程發展委員會與各領域教學研究會勢必再次面臨當初 12 國教實施之初，各校領域教師因課程安排與節數計算之後的校訂課程爭奪與重新調整。

（四）排課

排課最大的困難，為保障每位學生的受教權，必須在同一「時間」，因應學生選修不同本土語，安排不同語言「教師」與「教室」，做同步的學習，尤其在整體師資不足與教室空間有限的情況之下。等於學校因應本土語課程的施行順利，必須考量學校的規模、師資、學生選修人數、空間，予以安排課程。若是學校規模龐大，班級數眾多，還必須按照年級跑班排課；反過來說，少子女化的時空背景下，有些縣市高達 6 成以上是 12 班以下的總班級數，各領域師資本就捉襟見肘，無法開本土語缺額。因為開了缺額，本土語教師除了上本土語之外，還需配其他領域的課程，對於學生的受教權，是種考驗；而開不了本土語教師缺額，沒有本土語教師，對於課程的安排，是另一種困難。

（五）課程實施

如果是原本學校教師修習第二專長並取得相關證照，達成本土語教師資格，開設本土語課程，在課程實施上，沒有太大問題；若是由外部人員，取得本土語教師證照，到校兼本土語課程的教師上課，教學專業因取得證照，沒有太大問題，但是對於班級經營相關的技巧與班級秩序維持，有些問題，很可能因為過於吵鬧，影響學生學習。

目前在多為教學支援工作人員在教學現場支援本土語課程，教學教材法的運用上，明顯有程度上的不足與落差。而在國中端的教學現場，教學支援工作人員的課堂秩序控管能力，與授課時的輔導管教專業知能，確已產生不少問題。

再者，因為師資缺乏，有些需線上共學的語言課程，更因為班級上沒有教師，必須再另行安排協同人員，協助學生設備設置、線上課程開啟確認與秩序管控，否則將影響學生學習，而協同鐘點並不能含於教師基本授課鐘點，在人員尋覓上也造成學校行政單位在課程執行上的難題。

線上課程的互動性，本有侷限，加以需要線上共學的語別，通常是特殊語別，很多是耆老級教學支援人員擔任講課，講者的準時到課、對科技設備的使用能力，教學法是否能讓學生專心學習，都是目前課程實施遇到問題。

四、反思

語言學習關乎文化的存廢，其重要性不言可喻；若要國民中學的本土語文課程教學順利，學生能夠習得相關母語並應用於生活之中，有些部分還可能需要思考改進之道。

（一）師資

在少子女化的環境語前提下，無法開出或少部分開出缺額，並不能緩解現場教師荒的現象。因此，建議有相關誘因與配套，鼓勵現場教師願意習得本土語相關研習，取得證照，擁有教授本土語的課程資格，方能減緩現場師資不足的困境。

（二）課程安排與實施

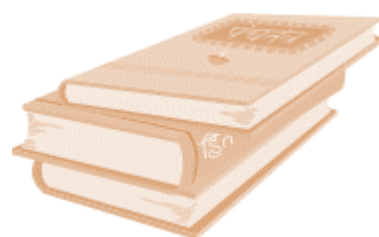
在每個學校師資足夠的條件與環境下，才有可能讓課程的實施，比照校內社團活動的實施，予以簡單順利地安排課程，除減低空間的要求，更大大的減少排配課的限制，才有可能緩解教務主任與教學組長的壓力。

(三) 評量

現行的施行，只為學生習得相關語言，會說自己的母語並通過評量。不要忘記了，學習語言的最終目的是文化，如何透過課程的實施，以完成文化的傳承與創新，才是最重要的目的。

參考文獻

- 國家語言發展法（2019）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0170143>
- 立法院全球資訊網（2023）。教育部所屬 112 年度單位預算評估報告。取自 <https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=45734&pid=222454>



高中以下實施本土語文之現況與建議

蔡婉緩

新竹市東區新竹國小總務主任
新竹市本土語文原住民族語主任輔導員

一、前言

語文為文化傳承的重要資本，課程的演進由鄉土教學活動科下的鄉土語言到本土語言必修到本土語文，從 2000 年的國小正式課程，2018 年國家語言發展法將本土語列為部定課程，國高中必修課程，111 學年度起本土語言在各階段別正式實施，代表國家對本土語文的重視，改善語言斷層危機、尊重多元文化發展。但學校非僅有學習本土語文一項，雙語政策、升學壓力等在學校也產生擠壓，本文希望透過現場的觀察，探討高中以下學校現場因應本土語文，希望國家能提供更完善之配套措施，讓語言能夠持續流傳。

二、國中小本土語文現況問題分析

(一) 本土語文師資仍不足，多元任教管道填補仍未達成效

不論是哪一種階段別，本土語課程的師資比起其他領域來說是相對來源複雜，主要以在職教師兼任、教支人員與教師直播共學三種構成。無論是教支人員或在職教師，都需要取得本土語檢定才可任教。儘管因應本土語教育政策，部分師培大學已設立各本土語的師培課程，期待培育專業性高的本土語的專任教師。然而，由於較晚設立，且學校多優先將教師的聘用額度用於升學科目，難留額度給本土語師資，所以很少開缺。因此以實體授課而言，仍然多以在職教師兼任與教支人員為主。教支老師面對不熟悉的教學對象，對於高中生，需要調適不一樣的師生互動，畢竟高中生是半個大人了，不能再用對待小學生的方法上課，在進行訪視時，不少教支人員也反映在教學上挫折感很大。直播共學比較適合學生數在少數時，老師才有辦法與每個學生互動，上課的成效就會不錯，但當學生數較多時，學習的成效就略顯不彰。對遠距線上課程，就有學生反應，用 Google Meet 開課程，同學根本沒在聽，只是在做自己的事。

(二) 行政端疲於填報系統，作業繁複耗損人力

本土語文的課程實施，除了學校的教務處得努力尋找本土語已不足的師資外，學校的行政端負擔大，特別是教學組承受最大壓力，課程平台的填報系統，師資的盤點時程，尤其是學期間常會面臨本土語師資臨時變更請假，造成現場措手不及的調度；另鐘點費填報繁瑣、主聘從聘人員制度、經費給付手續繁瑣、撥款時程與填報系統時程不一致等，都讓學校端疲於奔命，也造成行政大逃亡原因。

（三）偏重於語言之學習，未能將文化或其他領域融入之缺失

長期以來，本土語文多為教支老師所任教，透過學校教育復振本土語，立意良好，不過一週僅有一堂課，或在升學壓力大的國高中階段的學習，成效有限，不少學生離開課堂後，仍無法使用本土語溝通，僅有在鄉土劇還有部分作品中的黑道、流氓這類角色出場時，才會聽到閩南語，而客語、原住民族語的能見度更是低得可憐，少有像英文課本那樣多人對話的課文形式，上課中的所學不易消化，也難以應用到日常生活。

三、國中小本土語文推展建議策略

（一）研議培育本土語文課程師資之獎勵措施

師資培育不足是推動本土語言最嚴重的問題，為提升教師參與本土語言課程成效，教育部應協助直轄市、縣（市）政府教育主管機關全面檢視調查所轄學校開設本土語文課程所需師資人力之實際需求，並研擬培育本土語言師資之獎勵措施，不管是實質或是精神上的支援，尤其是在身處都市原住民的都會區，原住民師資更是面臨嚴重不足的問題，族語教師必須疲各校交通，教育單位應適時鼓勵長期擔任各校教學支援之本土語教師，並鼓勵各級學校及結合推動本土語言的民間團體，共同達成培育質量均足的本土語言師資目標。

（二）充實閩南語認證網站建置資源，提供多元管道認證空間

不管是閩南語、客家語及原住民語，政府皆定期辦理認證考試，讓社會大眾及有意擔任本土語文教學取得資格，立意甚佳，本土語言學習資源中，目前原住民部分建有資料庫龐大的「族語 E 樂園」，客家部分建有「哈克網路學院」，惟南語的網站建置不如其他兩種建置完善的資料庫，語言認證應多建立考古題，讓有志學習的人可以廣泛的學習，而近年來閩南語中高級以上認證題目也偏難，對於有志學習的人員也是門檻不易跨越之處，尤其是閩南語不像客家語及原住民語有中央級的部會進行統籌，目前僅有成功大學及教育部委託的臺灣師範大學辦理，建議可以多開放大學具有語言所的學校辦理認證，讓全民都有機會擔任教支老師。

（三）結合跨領域的學習，增進學生學習興趣

本土語文的學習若僅限於語言上的學習，易使學生失去學習興趣，應結合現有的各領域之學習，如民俗節慶、信仰，如正流行臺灣的媽祖進香、遶境、聖誕等活動，可結合社會、綜合、藝文等領域，運用各領域的結合，讓本土語文自然

融入，連數學的教學活動也可以用本土語文說出，如同政府目前所推的雙語政策，進行課室中的本土語文，學者也研究指出，推動語文教學最佳方法為沉浸式教學，尤其是本土語文中有些俚語或俗諺，這些老祖宗的智慧之語，更可以讓學生輕鬆的學習，而夏日樂學活動，讓學生在夏令營式的多元學習語文，也是應多鼓勵學校開辦的良好措施，另帶領學生進行個語言的文化生活體驗營活動，走出戶外，讓位處都市較少接觸到原鄉的孩子，可以更能體驗族群文化。

(四) 根植於文化的本土語文教學，讓本土語文多元化

據聯合國教科文組織的調查，原住民族語有多種處在極度瀕危，如以該項標準評比，客語屬嚴重瀕危。就連相對多人使用的臺灣臺語，在十五歲至二十四歲的族群中，只剩約一成作為主要語言。語言不只是溝通，也承載文化發展的重要角色。復振這塊土地上的多樣語言，是保留文化豐富性的第一步。透過跨域課程設計，讓學生理解各族群文化，語言學習才能走出課堂上的限制。面對師資與教材不足現狀，教育部應擬定相關措施，鼓勵更多人才投入傳承行列。創造多語言的生活環境，使下一代認同自己的獨特語言，尊重不同文化，則有賴家庭、學校一起努力。

四、結語

「國際化」與「本土化」是並重且並行不悖的兩大潮流，本土語言教育是國家百年大業，非是政策頒令或師資到位就有成效，需要家庭、校園、政府或地方團體一起共創與推展，終使本土語言與文化能達到傳承永續，落實文化平權、保護語言文化的教育政策。「語言是文化的載體，文化是國家的根基」，語言學家、史學家、科學家...皆可以透過語言的研究探討，讓我們更了解自己國家、族群過去的歷史脈絡與生活文化背景，語言文化對國家而言，是寶貴的文化資產。

參考文獻

- 教育部（2018a）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域—本土語文（閩南語文）。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001732&Keyword=%E6%9C%AC%E5%9C%9F>
- 教育部（2018b）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域—本土語文（客家語文）。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001732&Keyword=%E6%9C%AC%E5%9C%9F>
- 教育部（2018c）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域—本土

語文（原住民族語文）。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001732&KeyWord=%E6%9C%AC%E5%9C%9F>

■ 教育部（2018d）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學語文領域－新住民語文。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001732&KeyWord=%E6%9C%AC%E5%9C%9F>

■ 陳昀萱、李台元（2018）。十二年國教本土語文課綱支持體系之議題與挑戰－以偏鄉國民小學準備推動閩南語文及客家語文課程為例。新北市：國家教育研究院。

■ 教育部（2021）。教育部整備111學年度實施本土語文課程相關措施說明。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=4C16D6C321BE9391

■ 蔡昊宸（2021）。國高中本土語言必修政策問題分析與建議。臺灣教育評論月刊，10(11)，31-34。

■ 羅玉君（2021）。他山之石：國高中本土語言必修政策施行前的考量。臺灣教育評論月刊，10(11)，38-40。

■ 楊素玲（2021）。國小閩南語教學實施現狀與未來展望。臺灣教育評論月刊，10(10)，38-40。

■ 歐進祿（2022）。高中本土語課程推動行政端面臨之困境。臺灣教育評論月刊，11(5)，147-151。

■ 王燕萍（2023）。本土語言在高中階段實施現況之探究。臺灣教育評論月刊，12(4)，137-14。



客語文 AI 系統發展於教學可能性

黃琇苓

苗栗縣國立苗栗高中圖書館主任
國立臺灣科技大學數位科技與教育博士

一、AI 語文系統發展

語音人工智慧讓人們能夠與裝置、機器和電腦透過語音交談，從此簡化溝通流程，進而改善生活。對話式人工智慧的子技術包含自動語音辨識（ASR）和文字轉語音（TTS），可將人類的聲音轉換成文字，並依據書面文字產生類似人類的聲音，因此讓虛擬助理、即時轉錄、語音搜尋和問答系統等強大的技術得以實現。

聯合國（United Nations）2019 年訂為原住民語言國際年，根據英國倫敦動物學學會研究報告指出，指全球共約 7,000 種語言中有四分之一正瀕臨消失。2014 年語言學習新創公司 Duolingo 於其 app 上推出愛爾蘭語學習課程，研究者 Jason Lovell 於 2018 年打造出可以用來學習毛利語的 Facebook Messenger 聊天機器人「Reobot」。隨著 AI 技術發展，各種人工智慧能應用的領域，國際上許多研究人員正透過人工智慧 AI（Artificial Intelligence）保存這些越來越少人會講，即將消逝的語言，拯救瀕危語言與文化，並將它傳遞給下一代，而這個稀有語種的 AI 可以永遠跟你互動，甚至教你學稀有語種。

AI 透過蒐集到的大數據不斷學習，2023 年客委會建置語音資料庫，AI 學客語，為語言保存帶來利多消息，從 AI 演算到客語 AI 未來整合應用，用 AI 來救客語，讓語言的傳承更有希望。然而 AI 在教學上的功能又為何？

二、AI 客語文系統介紹

人工智慧 AI 科技（Artificial Intelligence），與本土語關鍵的三項技術是機器翻譯、語音合成與語音辨識。筆者就目前臺灣客語文 AI 系統進行介紹：

（一）陽明交大：Beta 測試版的臺客語（機器翻譯）

國立陽明交通大學「人工智慧語音研發中心」的廖元甫教授團隊，從「國臺語資料庫建置技術」，到發展支援臺語「鬥陣來開講」和客語『歡迎來打嘴鼓』的語音輸入、語音輸出。



圖 1 歡迎來打嘴鼓 (Beta 測試版)

資料來源：<https://speech.bronci.com.tw/hakka-taide.html>

(二) 國立聯合大學：阿知牯

國立聯合大學客家研究學院文創系張陳基教授與諾思資訊李鴻欣博士的研究團隊，共同研發客語 AI 系統，目前發展出翻譯阿知牯、客語知識庫 Hani、語音合成到語音辨識系統，是目前看到最全方面發展的系統。

1. 「機器翻譯」(Machine Translation)

「阿知牯」系統華語轉客語、客語轉華語的文字翻譯系統，可以用來進行詞彙查詢、幫助客語書寫外，也可將各式華語文章翻譯成以客語書寫文章，大大降低客語文字書寫的門檻，更連結 Chatgpt 進行互動對話。



Line版

網頁版

圖 2 客語機器人阿知牯

資料來源：<https://chat.gohakka.org/>

2. 客語語音合成系統 (Text To Speech, TTS)

透過分析語音特徵，發展客語語音合成系統，進一步可結合 AI D-id 虛擬人物程式，設計出虛擬主播後，整合客語文字腳本，進行有聲書朗讀、客語新聞播報，進一步擔任語音助理。

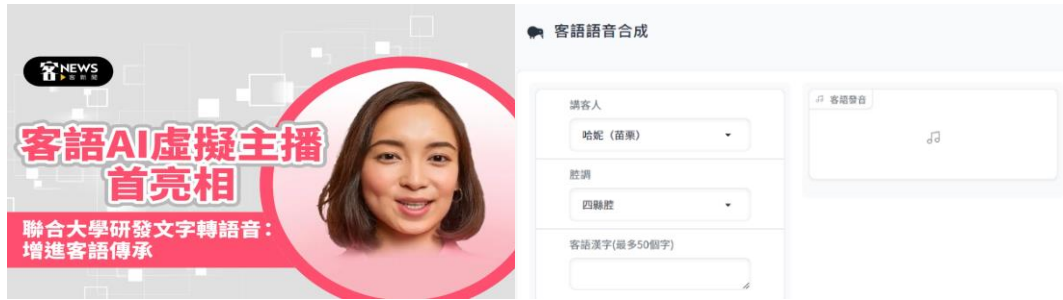


圖 3 客語語音合成系統
資料來源：<https://www.gohakka.org/prime-tts>

3. 客語語音辨識系統（Automatic Speech Recognition，ASR）

語音辨識系統，為辨識語音，就可以就發音者發音進行即時回饋，針對文句咬字、音調提出改善其發音的建議，來提升口語表達能力。



圖 4 客語語音辨識系統
資料來源：<https://www.gohakka.org/prime-asr>

(三) 成功大學：盧文祥多語語音辨識（未開放）

成大資工系教授盧文祥所開發點選其中的例句，就可以聽到客語發音，也可以語音翻譯出河洛語、客語、華語、印尼語與英語等 5 種語言。

三、本土語 AI 系統應用

近幾年來，人工智慧（Artificial intelligence，AI）已被教育學者認為是下一個改變教學型態的重要技術。透過人工智慧的輔助，學生進行更有效的學習並獲得更適性化的學習內容。隨著機器學習和人工神經網絡等技術的進步，AI 在許多領域取得了長足的進步，包含：計算機視覺、自動駕駛汽車、醫療診斷、語音識別和生成設計等。

根據 Bloom's Taxonomy 所提出來的教育目標分類來 AI 應用於教學的模式。Bloom's Taxonomy 分類法分別有記憶、理解、應用、分析、評估和創造。從教育應用的角度來看，根據學者的建議，將 AI 分為以下幾個角色：tool、tutor 以及 tutee。

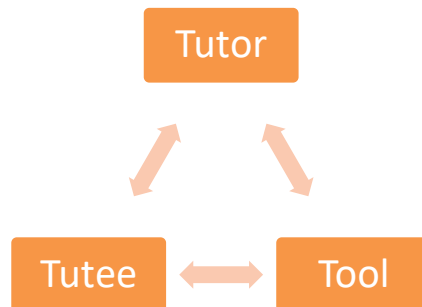


圖 5 AI 角色：tool、tutor、tutee

(一) Tutor：提供個人化的學習指導+更人性化的介面

相較於傳統的 AI 應用，AI 可以像一位經驗豐富的導師一樣，為學生提供摘要、解決問題和創作藝術等方面的幫助。例如，如果學生在寫程式時遇到困難，可以向 AI 尋求幫助，它可以顯示給他們如何寫程式

(二) Tutee：一起進步的智慧學習同伴+更人性化的介面

AI 作為 Tutee 可能是相對較少見的案例，其也是最有潛力發展的；因為大部分 AI 教育系統通常著重於幫助學習者，而非提供機會讓學習者擔任導師或顧問。但是，讓學習者能成為知識的產出者，並再度從 AI 獲得回饋時，有助於提升他們的高階思考能力和知識水平。

(三) Tool：智慧的學習工具

在訓練學生的資訊呈現邏輯、知識組織、聚斂思考與發散思考歷程方面，AI 應用可以提供一個強大的工具，以幫助學生組織和聚焦他們的思考過程。

本土語 AI 系統，客語語音辨識系統 ASR 可作為學習診斷及回饋的工具；客家阿知牯可作為輔助發想的工具，結合 Chatgpt 對話，進行歌詞、詩句等創作，並輔以哈妮 Hani 客家知識庫，更可以掌握客家知識；客家語音合成系統，可作為專題應用的工具，如應用在口語表達、戲劇演說等。另外其他 AIGC—語音、繪圖、音樂等工具，更可帶動客語文課程設計，教學教具創發等多樣化的體驗與活動。

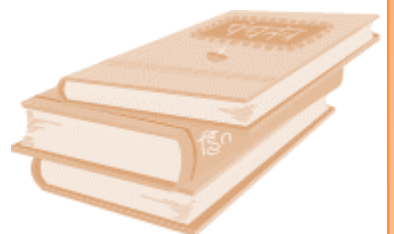
四、結論

在 AI 時代的教師素養，能使用 AI 工具（含生成式 AI）進行備課、教學，讓 AI 作為學習診斷、專題應用、輔助反思與評量回饋的工具。然而聯合大學張陳基教授指出：「客家語言在人工智慧技術開發上被視為是低資源語言（Low Resource Language）」。對於人工智慧而言，低資源語言是指可用於訓練機器學習模型的數位化資料數量有限的語言。數據集不足上訓練的，會導致客家族群可能無法享受 AI 技術帶來的好處。

「今晡日个科技，天光日个客家！」臺灣，不但技術成熟，語音辨識合成、翻譯系統都堪用；政策方面，有 2018 年通過的《國家語言發展法》，更有行政院 111-115 年規劃用於本土語言的約 300 億總經費，有一部分可以用於語料庫建置、語音 AI 的開發，為目前本土語言復振創造了良機。因此，我們需要多方合作整合打造本土語資源，方能建立良好的 AI 本土語工具，實現人工智慧技術在各個族群的多樣性發展，並且確保對所有族群文化都被公平的對待。

參考文獻

- 王善（2023）。ChatGPT 會說臺語？—臺灣團隊研究 AI，為本土語言復振努力。換日線。取自 <https://crossing.cw.com.tw/article/17607>
- 張陳基（2024）。工智慧 AI 講客靠三箭齊發 從「客語友善環境起步」。客新聞。取自 <https://www.hakkaradio.org.tw/news/view/categoryId/1/id/1647>
- 程世嘉（2023）。AI 打破語言隔閡，人類還需要學嗎？程世嘉：再也不必擔心稀有語種消失。商周。取自 <https://www.businessweekly.com.tw/business/blog/3011978>
- 客新聞（2023）。【專業客】ChatGPT 正火熱 AI 人工智慧對客家的偏見？客新聞。取自 <https://hakkanews.tw/2023/03/03/zhang-chen-chis-column-artificial-intelligence-is-biased-against-hakka/>



國中閩南語文差異化教學實務初探

王崇憲

高雄市五福國中閩南語文教師兼學務主任

一、前言

教育部在 111 學年開始，將本土語文列入國中一二年級、高中（一年級）部定課程。許多在職教師與支援教師在參與本土語文之實際教學後，發覺學生的程度差異頗大，有少部分學生的本土語文能力是精熟，大部分學生則是基礎能力，也有部分學生是待加強，少部分學生甚至無法聽、說本土語文，故本土語文教師在教學時，其實面臨極大的挑戰。

有學者或教師團體倡議實施差異化教學，以面對學生程度大幅度差異之問題。筆者以自身在國中教授臺語之教學經驗，並根據 Tomlinson 及教育部所提供之差異化教學理念，在班上臺語課進行差異化教學，並就其實施之實際過程與實務上遇到的困難與挑戰，提出省思以及未來展望。

二、閩南語文差異化教學實施方式

（一）學生分組方式

1. 上學期異質性分組

在一年級上學期學生剛開始上課時，因為筆者尚未了解學生之學習準備度，所以先以異質性分組學習。教師先讓學生自評，自評自己的程度，教師於每個組別中有安排程度較佳、中等、較弱之學生，以分組學習為主要之上課方式，確保每人皆能參與學習。

2. 下學期同質性分組

下學期開始，教師已有學生上學期的形成性評量、總結性評量之評量成績，教師亦了解學生之大概程度，故依差異化教學的原則，依照學生的「學習準備度（程度）」實施同質性分組，教師將學生分為「雞母組（程度較佳）」2 組、「土雞組（程度中等）」2 組、「雞囡組（程度較弱）」2 組等三種程度共 6 組同質性分組，各組組長由學生推舉。其座位分組方式如下表 1 所示：

表 1 座位分組方式

第 6 組 土雞	第 5 組 雞母	第 4 組 雞仔囝	第 3 組 雞仔囝	第 2 組 雞母	第 1 組 土雞
1 組長	1	1	1	1	1
2	2 組長	2	2	2 組長	2
3	3	3	3	3	3 組長
4	4	4 組長	4	4	4
5	5	5	5 組長	5	5

(二) 課堂中差異化教學實施方式

1. 教師教學實施方式

教師依學生之學習準備度、學習興趣（講聽讀寫）、學習風格（視覺、聽覺、手做）」等差異，來安排不同的「教學內容（課程教材）、教學過程（差異教法）、學習成果（多元評量）」等。

2. 學生分組進行方式

- (1) 座位由教師依學生程度做同質性分組，但由各組自己選組長。教師安排雞仔囝坐講桌正前方，雞母坐雞仔囝的兩邊，以雞母帶雞仔囝的方式來進行教學，以提升雞仔囝之程度。
- (2) 雞仔囝：差異化教學中，教師提供雞仔囝較簡易教材（課文簡化），教學過程也讓學生以「聽、說、讀、寫、畫」來進行學習與呈現不同之學習成果評量方式。
- (3) 土雞組：土雞組為中等程度學生，教師上課時的進度，他們大部分都能跟得上，教師也依他們的學習興趣，提供差異教法，讓他們可以選擇「說或寫」來呈現學習成果。
- (4) 雞母組：分組競爭時，依差異化教學精神加強「雞母組」之得分難度，提高其學習任務之難度（可敬任務），同時也降低「雞仔囝組」之得分難度，目的是增加各組學生之學習興趣。實施方式之依據如表 2：

表 2 教師進行差異化教學之實施方式

學生屬性	學習準備度	學習興趣	學習風格
教師設計	教師進行差異化教學		
教學內容－課程教材			
教學過程－差異教法			
學習成果－多元評量			
學習環境－環境班經			

資料來源：張惠貞、王崇憲等（2023）。十二年國民基本教育本土語文教材教法，頁 226。

三、閩南語文差異化教學所遇困境

(一) 分組不易

1. 學生程度不易掌握

剛接觸到學生時，尚不了解學生之程度，只能先以一般性之教學方式，無法以差異化教學之方式進行教學。需等到下學期或是教師了解學生之程度後，方能實施差異化教學。

2. 學生容易覺得不公平

教師在實施差異化教學時，為了要讓學習準備度較弱之組別參與教學活動，常會提供較容易之教材、得分方式給「雞仔囡組」，但初期常會引來其他兩種組別，如雞母、土雞抱怨不公平。但在教師多次溝通與說明後，明確告知學生，老師使用「差異化教學」，目標是讓全班同學程度同步提昇，特別是提高雞仔囡之學習意願及學習程度，學生後來皆能理解，並且能接受教師所提出之差異化教學教材、過程、教法、學習成果等方式。

3. 容易造成學生分級疑慮

教師因以同質性分組來進行教學，會以學生之成績，如段考等當做分組之考量。筆者一開始想以 ABC 來分為三大組，又擔心會有分級之疑慮，故最後以「雞母、土雞、雞仔囡」之分組來減輕學生或可能導致之家長擔憂。

4. 教師需具備教學經驗及技巧

前述所言，教師實施差異化教學時，因為在同一節課進行不同之教材、教法、學習成果，所以無論在班級經營、教學活動、學習評量各方面的教學過程中，都會遇到不同之問題，需要教師在當下依自己的教學經驗與技巧來立即處理，故若是新進教師欲實施差異化教學，恐怕也會面臨多種教學挑戰。

(二) 教師備課不易

1. 教師要準備不同程度的學生教材

教師實施差異化教學時，需依學生之學習準備度、學習興趣（講聽讀寫）、學習風格（視覺、聽覺、手做）」等差異，來安排不同的「教學內容（課程教材）、教學過程（差異教法）、學習成果（多元評量）」，教師備課時，其實不容易安排設想學生適用的教材，只能憑藉教師之教學經驗來處理，例如同樣的課文，如何準備「雞仔囡」的教材，就只能由筆者的經驗來設想及簡化教材，出版社不會協

助準備，也沒有標準可依循。

2. 需設計不同學習興趣的學習單

教師會提供「聽說讀寫畫」的學習單，供學生依不同之學習興趣來選擇並完成學習評量，如何做出符合學生不同興趣之需求，但又能完成學習之內容，需由教師依經驗來自編完成。

(三) 耗費過多教學時間

1. 不同的教學內容及教材，學生需要時間消化

統一之教材，教師只要教過、教完或許就能算已經完成教學，但差異化教學因為在同一節課內有不同之教材給不同組別學生，教師為確保學生真的能吸收其內容，就需要更多的時間來進行形成性評量來評量學生，特別是要注意雞仔囡能否吸收，故教學時間會拉長許多。以筆者經驗，一課課文若實施差異化教學，可能需要至少 5-6 節的課堂教學時間。

2. 差異化的教學過程，教師需使用多種不同之指示語

教師進行差異化教學，因為有不同組別的不同上課教材或學習單，學習活動，故教師也需要給予不同之教師指導語，指示語，並且給予不同之任務。有時不同之任務內容，學生因不常有多樣化之選擇，需要與教師再三確認，這樣在溝通的時間上，相對耗費較多。

四、閩南語文差異化教學未來展望

(一) 差異化教學能提高學生學習興趣

差異化教學讓雞仔囡願意參與臺語的學習，也讓他們感到臺語教學沒有那麼難。Tomlinson（1999）提到，教師為了達成教學目標，應在課程內容、教學過程及學習成果方面進行適切多元的安排，盡力回應所有學生的學習需求。所以教師可以根據學生的不同需求，提供學生不同的「菜單」讓學生主動或被動選擇。以筆者的經驗，差異化教學是真的能夠提高學生的學習興趣。尤其看到「雞仔囡」由生澀到熟練的回答問題並且完成學習任務，教師心中也燃起教學鬥志與一股油然而起的教學感動。

(二) 教師可依差異化教學之精神授課

差異化教學能因應學生的差異，提供學生「適性教學」。但因為它也可能花

費太多教學時間，以致於教師會有課上不完的疑慮。以筆者的經驗與建議，教師可以在一學期，擇定某一課來進行 5-6 節的差異化教學「細教」，其餘的課文或教材，教師可在課堂上依「差異化教學精神」，讓不同程度的學生或組別，有不同的學習過程或學習成果，不一定要每一課都要有「不同教材、不同教法」。只要學生願意參與學習，能激發學生的學習興趣，教師所做的「差異化教學」過程，都是有意義的。

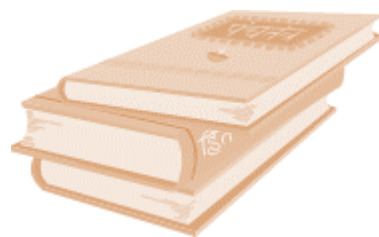
五、結語

自 111 學年教育部將將本土語文列入國中一二年級、高中（一年級）部定課程後，有許多老師投入本土語文的教學，發覺學生程度差異頗大，許多教師在教學心力交瘁之際想尋求解方，一時之間差異化教學似乎成了最佳解藥。差異化教學有其適性教育之理論基礎，也的確有提高學生學習興趣之功能，但差異化教學並非解決學生程度差異大之萬靈丹，它需有教師實施之強烈意願與相對應之教學經驗與技巧，若教師未能了解其實施之背景知識，或未能有相對應之配套措施，也可能會耗費教師大量之時間與精力，甚或無法完成差異化教學之目標。

其實，差異化教學有其教育功用，亦有其侷限性，筆者投入臺語教學多年，近年來也嘗試以差異化教學來實施臺語教學，並以自身實施之經驗，提供現場教學之實務過程，供有意實行之教師參考，希望能有更多教師願意嘗試差異化教學之教法，累積更多教學心得與回饋，以提供本土語文教師更多的差異化教學經驗。

參考文獻

- 張惠貞、王崇憲（2023）。十二年國民基本教育本土語文教材教法。教育部國民及學前教育署。
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.



私校雙殺？臺灣私立學校法及其退場條例探討

蔡米桂

國立臺灣師範大學教育系博士候選人

黃純敏

國立臺灣師範大學教育系教授

一、前言

臺灣私校正面臨少子女化、招生不足的困境，除原 1974 年頒布的《私立學校法》，2022 年增設了《私立高級中等以上學校退場條例》，此二法令猶如兩把利刃對私校辦學造成有形與無形的「雙殺」。從《私立學校法》（簡稱《私校法》）到《私立高級中等以上學校退場條例》（簡稱《私校退場條例》）的歷史發展脈絡中，政府對私校的教育決策與實務作為，係透過不斷修改私立學校法令，對私校辦學產生箝制並剝奪其自主權。此二法令加劇私校內部衝突問題，導致私校於臺灣教育體制中不斷弱化且邊緣化，甚至最終被迫退場。使得私校教育不公平與不正義的問題，更是雪上加霜。

教育機會均等是實現多元文化社會與族群平等的基本人權（Jackson & Solis, 1995），覺察社會教育政策的文化差異與公平正義勢在必行。而 Young（1990）壓迫五面貌理論的批判視角，為審視臺灣私校問題提供理論參考框架。本文依據 Young 的理論以及多元文化教育公平正義的觀點，探討《私校法》和《私校退場條例》對私校造成的雙重衝擊，並據以提出政策和實踐上的建議，期能在多元社會中維護私校教育發展的價值意義與公平正義。

二、臺灣《私立學校法》制定背景與歷史變革

掌握臺灣《私立學校法》制定背景、脈絡與歷史沿革，有助於瞭解私校發展的軸線及其設立的特色與問題。茲分為四期四階段說明如下，包括國民政府播遷來臺前、中華民國在臺初期、臺灣社會經濟轉型期與私校退場條例制定期。之所以如此劃分，係基於臺灣私立學校法制定過程中的歷史背景與主要變革，以呈現《私校法》發展軌跡和面臨的問題；同時參考李俊璋（2019）、周志宏（2001）、周慧茹（2022）、蔡錦堂（2022）文獻，統整歸納之。

首先為國民政府播遷來臺前階段，民國政府成立後，1929 年公布「私校規程」，對私校設立、董事會組織及職權有明文具體規定，1932 年《中學法》訂定「私人或團體亦得設立中學」，1944 年公布《國民學校法》對私校原則上不禁止或排斥。此後，國民黨政府基於訓政需要，強力介入私校管控，此政策延續至國民政府遷臺後的私校政策（周慧茹，2022；蔡錦堂，2022）。第二為中華民國在臺初期，國民政府遷臺後，進行各機關、學校接收工作，1946 年訂定「臺灣省私

立中等學校管理規則」加強對私校監督，並要求私校須補辦董事會立案學校開辦之程序（周志宏，2001）。

第三，1970 年代臺灣社會經濟轉型期，政府以農業為經濟基礎，工業化為政策目標，技術人才需求反映於教育之需求（李俊璋，2019）。1974 年 11 月 16 日通過頒布《私立學校法》，此法原先旨在促進私人捐資興學，鼓勵私校發展並增加國民就學機會。但隨著社會變遷《私校法》歷經十幾次修正，已跳脫其初始「公共性」（Publicity）與「自主性」（Autonomy）之立法原旨（李俊璋，2019）。

1987 年政府為回應民間團體 410 教改訴求，遂開放廣設高中與大學。但近年少子女化衝擊，私校面臨招生困境，引發私校財務危機。為規範私立高級中等以上學校停辦後的處理程序，教育部 2017 年擬訂《私校退場條例》草案，2022 年立法院三讀通過《私立高級中等以上學校退場條例》，此為第四階段。

如上述四階段發展可知，政府依《私校法》鼓勵私人捐資興學並監督私校辦學。而《私校退場條例》則具體規範學校退場後財產處理方式，明文保障私校學生受教權和教職員工之工作權，同時強調私校的公益性，以避免學校惡意脫產。

然而，依循《私校法》無從解決當今私校實際需求與問題。例如，面對經濟通膨、物價上漲和調薪等現實壓力，卻限制學雜費調漲，這不僅難以因應成本增加更危及私校發展自主權；再者《私校退場條例》強調私校財產公益性，亦即私校解散清算後賸餘財產歸屬地方政府、捐贈退場基金、中央機關或公立學校。這些跟當初制定《私校法》的精神背道而馳，更有「校產充公」之虞。政府與私校兩造之間對此產生爭議歧見，始終未達共識（李侑珊，2022；李秉芳，2022；林志成、李侑珊、林和生，2023；吳亮賢，2022）。但依據《私校退場條例》，專案輔導學校於兩年改善期限內需提出轉型計畫，且由政府擔任審核單位，未通過則需被迫退場。

三、多元文化主義與私校二法令

民主、批判的多元文化主義跟教育本質相互交織，密不可分。多元文化主義教育是實現社會正義，追求自由公民權和文化權的方式（莊勝義，2009）。此觀點跟 Foucault（1977）提出超越權力模式，以理解其對社會影響力的主張相符。Young（1990）提出相似看法，認為壓迫是系統性現象，為了實現多元文化主義的公平正義，必須消除社會統治階層的壓迫結構，包括公平的教育機會、合理的分配資源，以及尊重不同社會階層和種族群體的獨特性與社會參與。

（一）教育公平正義與私校二法令

多元文化主義的教育論述中，黃純敏（2014）認為以正義為中心的教育應去除任何形式的種族主義、階級主義、性別征服、恐同症、年齡主義和能力主義的壓迫。楊深坑（2008）指出 Young 訴諸社會壓迫與宰制結構之解除的差異政治，強調教育機會均等不僅是資源的分配公平，更是對各族群獨特性的尊重與認肯 (recognition)。從這些論述可知，《私校法》與《私校退場條例》此二法令的實施對教育公平性和多元性產生諸多箝制，這跟民主、批判的多元文化主義以及教育公平正義的原則相衝突。以臺東東公高工為例，有不少原住民學生與弱勢學生，是少數採師徒制學校，以木工培訓聞名，是國際技能競賽的常勝軍，然此二法令衝擊其教育資源分配，導致失衡問題，並剝奪其辦學自主權和教學特色。近日或聞，賣地以求生，但是也不知能撐多久。

此外，Freire（2000）強調尊重差異觀點的能力是民主的基本原則。教育亦為一種文化現象，對學校教育、多元文化教育、教育發展及教學歷程提供啟示（黃純敏譯，2006）。而 Apple（2013）也主張教育應關注學校和社會的反抗與矛盾，透過不同觀點、理論的整合，以因應現代教育挑戰；同時重視多元文化和公民權，建立更包容、公正的社會，對教育做出更有意義的貢獻。

綜上所述，批判多元文化主義的理念精神是教育發展公平正義的關鍵。國家有興辦學校的行政責任，保障私校體系的存在並支持私校的自主發展（吳雅筠，2006）。然政府以法令的增訂或修訂，箝制私校辦學理念與特色，不但跟尊重差異、整合不同觀點之教育論述相違背，更與批判多元文化主義和教育公平正義理念相衝突。再者，《私校退場條例》強制私校停招、停辦，甚至最終被迫退場，不僅剝奪私校的自主發展權，也導致社會忽視教育的多元文化價值和公民權利。

（二）壓迫五面貌理論與私校壓迫

Young（1990）在《正義與差異政治》提出「壓迫五面貌」，包括：剝削（exploitation）、邊緣化（marginalization）、無力感（powerlessness）、文化的帝國主義（cultural imperialism）和暴力（violence）。此理論廣泛用於分析與社會公平正義相關議題，包括教育。特別對私校內部，如董事會、教職員工作權、學生受教權等衝突問題的解決與外在法令的壓迫，可提供理論的支持。私校受《私校法》與《私校退場條例》雙重的法令壓迫，導致教育資源分配失衡，以及教育多元差異與發聲權等問題，迫使私校淪為弱勢、邊緣、非主流的教育群體。政府在教育政策制定或法令修改過程居於主導地位，加劇私校不公平的壓迫，使之居於教育系統的邊緣化，從而使壓迫合理化。其中《私校退場條例》引發私校與不同團體角力，政府主導私校法令制定，恐有假法令之名，行奪取之實（彭杏珠，2023）。

例如嘉義大同商職等校，對於退場後校產充公提出疑慮，計畫尋求行政救濟（陳至中，2022），但結果為何也仍未可知。

Young（1990）指出壓迫是結構性概念，促使某些群體受到不公平不正義的對待，而邊緣化壓迫的不正義源自於整體分類的結果，剝奪其運用自身能力的機會及社會認可方式參與社會生活。《私校法》與《私校退場條例》二法以法令形式將私校邊緣化。過程中，公立學校與私立學校在群體分類結構下，使私校喪失辦學特色，並且在必須遵守法令規範下，將其排擠如「社會邊緣人」。如同 Young 的主張，要在產生剝削中帶來正義，必須從制度、結構、文化等著手，尤其制度與決策層面。換言之，依據 Young 的理論主張，解決此二法令對私校造成的雙殺壓迫，就須從法令層面提出改革，使私校獲得教育正義和辦學自主權。

四、結論與建議

《私校法》與《私校退場條例》對臺灣私校產生雙重壓力甚至是壓迫，可謂有形無形的「雙殺」。首先，此二法令對私校辦學產生關鍵衝擊，尤其學雜費收取限制對私校資源分配和校務經營帶來艱鉅挑戰，剝奪教育公平機會。其次，此二法令對不同身份群體，特別是弱勢者，教育資源分配不均弱化私校，更進一步加劇社會教育不公平現象。因此，政府應重視私校的存在，支持其自主發展，並保障私校辦學理念與特色的多元性，落實教育多元文化與公平正義。綜整上述，對私校法令政策與實務，提出以下四點建議。

（一）尊重私校辦學法理精神與特性

政府制定政策時，多理解和尊重私校辦學特性，確保法規不過度干預私校校務運作，使私校與公校保有各自辦學特色，而非將公校法令一體適用於私校，讓私校無法依據其特色和優勢發展課程與教學，從而與教育的多元化相矛盾。尤其賦予私校彈性收取學雜費之自主權，即依據實際校務需求，因應社會政經發展，彈性收取學雜費，使資源分配更加靈活。

（二）促進對話和發聲權

現今《私校退場條例》僅規範退場，卻無退場後續相關法令使其積極「重生」。政府採開放態度，給予私校參與相關法令政策制定討論的發聲權，提供充分表達觀點的機會，多方共同制定符合私校辦學需求的法令，為教育公平與正義和多元文化與尊重做出貢獻。

（三）建立有效的溝通管道

私校須主動積極跟家長、學生、社區、教育組織等相關人員團體建立溝通管道與合作關係，共同倡議私校辦學自主權並促進教育多元公平，以擴大私校在政府法令制定過程的話語權與地位。

（四）穩定私校團隊士氣

私校招生人數銳減直接衝擊財務資源。部分私校採扣減教師學術研究費等方式，減少支出以維持運作，如此卻導致內部工作士氣低落。私校可建立公平的獎勵機制，提升工作士氣，並開闢多元財務收入管道，如活化校園閒置空間，提升教學品質，強化學校品牌，吸引學生就讀意願，同時增加財源。

參考文獻

- 全國法規資料庫（2014）。**私立學校法**。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020001>
- 全國法規資料庫（2022）。**私立高級中等以上學校退場條例**。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0030067>
- 吳亮賢（2022，4月23日）。立院三讀私校退場條例 柯建銘：教育史不可繞過的一天。**聯合新聞網**。取自 <https://udn.com/news/story/6885/6261733>
- 吳雅筠（2006）。**論私人興學自由權—以大法官釋字第三八二號解釋之檢討為重心**（未出版之碩士論文）。東吳大學，臺北市。取自 <https://hdl.handle.net/11296/w54nmr>
- 李侑珊（2022，4月22日）。私校退場條例三讀通過 教育部 15 字表態。**工商時報**。取自 <https://ctee.com.tw/livenews/ch/chinatimes/20220422004627-260405>
- 李秉芳（2022，4月22日）。立院三讀通過「私校退場條例」設預警機制，避免校方惡意脫產、退場後「校產充公」。**關鍵評論網**。取自 <https://www.thenewslens.com/article/165877>
- 李俊璋（2019）。大學退場相關法制之遞嬗與介接—從幾項原則重要性議題之再商榷談起。**臺灣教育評論月刊**，8（4），35-38。

- 周志宏（2001）。私人興學自由與私立學校法制之研究。臺北：學林。
- 周慧茹（2022）。公學校實學教育：手工、農業與商業。臺灣學通訊，127，8-11。
- 林志成、李侑珊、林和生（2023）。退場私校校地乏人問津 偌大校園成廢墟如鬼域。周刊王 CTWANT/中國時報。取自 <https://shorturl.at/frX39>
- 莊勝義（2009）。從多元文化觀點省思「弱勢者」的教育「問題」與「對策」。教育與多元文化研究，1，17-56。
- 陳至中（2022）。私校質疑退場後校產歸公 教育部：依退場條例辦理。中央通訊社。取自 <https://www.cna.com.tw/news/ahel/202212300288.aspx>
- 黃純敏（譯）（2006）。Pai, Y., & Adler, S. A. 著。教育的文化基礎。臺北市：學富。
- 黃純敏（2014）。轉化的力量：多元文化課程與教學研究。臺北市：學富。
- 彭杏珠（2023）。私校大限恐在 2028！校長疾呼「給條活路」。遠見雜誌。取自 <https://www.gvm.com.tw/article/102073>
- 楊深坑（2008）。社會正義、差異政治與教育機會均等的新視野。當代教育研究季刊，16(4)，1-37。
- 蔡錦堂（2022）。日治時期臺灣實業教育內涵與變革。臺灣學通訊，127，4-7。
- Apple, M. W. (2013). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Critical Studies in Education*, 54(2), 112-126.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Jackson, S., & Solis, J. (Eds.). (1995). Introduction: Resisting zones of comfort in multiculturalism. In S. Jackson & J. Solis (Eds.), *Beyond comfort zones in*

multiculturalism: Confronting the politics of privilege (pp. 1-14). Westport, CT: Bergin & Garvey.

- Young, I. M. (1990). Five faces of oppression. In I. M. Young, *Justice, and the politics of difference* (pp. 39-65). Princeton, NJ: Princeton University Press.



11 位醫學系公費生價值觀初探

黎士鳴

國立東華大學諮商與臨床心理學系

蔡耀德

國立成功大學醫學系公費生

吳晉祥

成大醫院斗六分院院長

一、前言

醫師人力與醫療服務的可及性與國民健康息息相關，近年來因為社會經濟、醫療環境、保險給付等多重因素，導致急重難症科別醫師招收不易，所以政府於 2016 年（105 學年度）重新開辦「重點科別培育公費生制度計畫」，此計畫分成兩期，第一期為 105 學年度到 109 學年度；第二期為 110 學年度至 114 學年度，第二期的服務地點為(1)偏鄉地區醫療院所(2)醫學中心支援計畫，主要是解決偏鄉醫療人員不足（張原翊等人，2022）。醫學系公費生在其生涯的規畫上，對於解決醫療人力不足中扮演重要的角色。國內的醫學教育往往將公費生與一般生混班上課，針對公費生未來的發展較少深入探討。由於價值觀與個人的生涯與工作投入有明顯的關聯性，自我的想法與概念在未來執業時若能符合現實，更能夠投入服務與自我肯定。在強調個人獨特的時代，面對偏鄉人力不足的現況，公費生的內在價值觀對於未來偏鄉服務具有相關的影響力，本文將從功能性價值觀理論出發，來發展探討公費生偏鄉服務的內在價值與功能，並且提供未來醫學教育現場之建議。

二、功能價值觀理論

Gouveia（2014）等人以功能理論（functional theory）出發探討人類的核心價值觀，彙整了 Schwartz 的價值觀之內涵，根據謀生（survival）與創生（thriving）兩個核心需求（need）以及個人（personal goal）、生活（general goal）以及社會（social goal）三種目標彙整出六大價值觀以下說明六大價值觀之內涵（Vilar, Liu, Gouveia, 2020）：(1)追求成功（Promotion）：物質與社會層面的滿足與成就，如：權力地位與成功。(2)生活體驗（Excitement）：在生理需求的滿足。如：愉悅感、情緒與性滿足。(3)超越自我（Supra-personal）：高層次的自我實現與美感，如：美感、成熟、知識。(4)人際互動（Interactive）：強調社會接觸的重要性，如：愛與歸屬感、社會支持。(5)循規蹈矩（Normative）：著重在社會規範與原則，如：社會規範、傳統價值。(6)安身立命（Existence）：基本生存與安全感的滿足，如健康、穩定、生存。

如同我們現實生活，人會優先滿足謀生的需求，對於基本的生活若無法達成，則對於後續創生的維度更是遙不可及的夢想，因此根據功能理論（functional

theory) 中六大維度內的分類，可以探討許多面向的價值觀。創生跟謀生兩大區分，可以對應到所謂人道主義或者是唯物主義的概念，受唯物主義影響的個人會偏向從滿足生物學的基本角度出發，會優先滿足個人的需求；相對來說人道主義的人通常會傾向創造，心態的開放等等，也可以對應到大眾耳熟能詳的馬斯洛需求理論，這是兩階段的需求層次，當我們滿足了自己的要求後才有進一步思考如何實踐想法、自我成長的階段，而功能性理論也將這兩個大方向分開討論，讓人們的行為可以加倍說明是何種層次驅動了行動的力量。

在兩大維度中又各自區分了三個主軸，人是群居動物，存在必有互動，因此針對個人、生活、社會又有各自對應之價值觀可以去仔細了解，在六區塊中彼此也許互相牽制，同件事情的出發可能同時有許多解釋，以就讀醫學系來舉例，出發點也許是滿足生活層面謀生需求（工作與薪資穩定），就讀過程中受到鼓勵肯定也會同時滿足個人創生需求（自我實現與肯定），這樣多重的價值觀重疊更值得去探討其中的相互關係。而基於此功能性理論，將公費醫學生以及偏鄉醫療服務等相關價值觀，分別依照六大區塊所定義去做分類，並且探討當前公費生的價值觀取向，進一步提供對應的教學策略。

三、偏鄉服務價值觀

目前常見的價值觀理論為 Schwartz 的價值觀研究，然 Schwartz 的價值觀研究隨時間的推進，從最早期的 7 個基本價值觀 (Schwartz & Bilsky, 1987)、10 個 (Schwartz, 1992) 到後期修訂後的 19 個動機性價值觀 (Schwartz et al., 2012)。後期，Gouveia (2014) 以功能理論 (functional theory) 為基礎，彙整了 Schwartz 所提到的人類價值觀，並且有結構地從個體、生活、社會三層面以及謀生與創生兩大需求來分成六大價值觀。由於本文探討偏鄉服務之需求，其價值觀需考慮實際功能性，因此，本文以六大功能性價值觀 (Gouveia, 2014; Vilar, Liu, Gouveia, 2020) 為基礎，來進行公費生偏鄉服務價值之探索。經過深度訪談公費生探討走入偏鄉服務後的對應價值觀內涵，透過訪談後將功能性價值觀修正如下：(1) 追求成功 (Promotion)：在偏鄉服務的成就感。(2) 生活體驗 (Excitement)：享受偏鄉生活的樂趣與體驗。(3) 超越自我 (Supra-personal)：追求偏鄉服務的自我挑戰。(4) 人際互動 (Interaction)：重視在地人際互動與文化融入。(5) 循規蹈矩 (Normative)：遵循相關（公費生）政策規範。(6) 安身立命 (Existence)：穩定的收入與生活品質。

後續邀請 11 名公費生填寫階層分析問卷，篩除一致性指標 (Consistency Index, C.I.) 與大於一致性比例 (Consistency Ratio, C.R.) 大於 0.1 者後，選取 5 名樣本其 CI 值小於 0.1，進行進一步價值觀權重分析，根據分析結果 λ 值=6.21，CI=0.04，CR=0.03 顯現資料在可接受的範圍中，彙整價值觀之權重如下表 1：

表 1 價值觀權重分析

	個人（personal goal）	生活（general goal）	社會（social goal）
創生（thrive）	生活體驗 0.255 （excitement value）	超越自我 0.103 （supra-personal value）	人際互動 0.231 （interactive value）
謀生（survival）	追求成功 0.148 （promotion value）	安身立命 0.173 （existence value）	循規蹈矩 0.090 （normative value）

資料來源：作者整理

從結果來看生活體驗、人際互動為最重要的價值觀，接下來是安身立命、追求成功以及超越自我，最後才是循規蹈矩，呈現出未來要服務於偏鄉之公費生之特性。在臺灣人口較少的地區，醫療可替代性相較於都會區較低，若在都市你感覺胸悶，你有許多醫院、胸腔科醫師可以選擇，但在這些資源缺乏地區你若無法建立病患間的信任，他們可以尋求的額外資源非常遙遠，因此建立在醫療專業的根本，公費醫師在偏鄉執業時是需要融入當地的生活與文化，在高壓的醫療環境外，若無法享受生活抑或是產生另一種壓力源，對於醫師本身或是當地醫療資源的提供都有其風險性，身心靈的健康在現代生活非常被強調與重視的部分，因此資料也可以顯現大家在偏鄉服務中可以有良好的人際互動與適應，來使偏鄉執業過程可以更加付出與投入。

安身立命、追求成功與超越自我這三項價值在一般醫學生與公費醫學生比較偏向於共同價值觀，這三個價值中「謀生」概念佔多數，回到現實層面來說工作的目的就是為了要讓自己可以生活，無論何種身份別醫師、何種職業都是共同目標。追求成功此價值觀上面聚焦在個人的部分，成功的定義其實是非常廣泛的，病患的感謝、職位的晉升、獎項的肯定，當各自在不同崗位時，都是需要持續被認同與鼓勵，因此在這幾個項目中雖非是顯著價值，卻也是不可忽略之部分。

公費醫學生就讀前須簽署合約來履行權利義務，在現今資訊發達情況下，大多數公費生在選填志願前會確認是否能接受相關條款再做出決定，雖說有些政策存在模糊的解釋會使公費生感到不確定，但在公費醫學生小組持續與衛服部及退輔會的溝通下漸漸地達成共識，並在合理範圍內適當開啟相關自由度給公費醫學生，因此在遵循規範上面會使大家更能去接受，當真正損及權益時，政府政策也會受到檢討與社會檢視，因此在這幾項因素下，使得此價值觀相對來說比較不會是公費生擔憂的部分。

四、 結論與建議

公費醫學生制度的建立是為了改善當前醫療資源不足之現況，特別是偏鄉服務。希望未來公費醫師具有專業熱情，奉獻己力於偏鄉醫療。然個人之價值觀與生命體驗，深深影響著個體的未來表現與專業投入。參照史懷哲精神，在醫學教育現場可透過正式、非正式與潛在課程等多種課程模式，提供公費生多方的體驗

多重經驗以提升專業之行為（McGurgan et al., 2023），因此建議如下：

（一）推動課外參訪

在現今公費醫學生課程中與多數人相同，到大五才真正接觸臨床醫療，但臨床實習場域多為都會區之醫學中心，因此真正接觸到偏鄉醫療的機會少之又少，而醫學領域是專業且有獨特性，當公費醫學生想要去瞭解實際情況多半只能透過衛福部的暑期計劃，若各校能夠安排醫院的交流使學生及早去實際接觸難題與困境，對於在公費醫生的人才培養上可以建立其對於未來想法與規劃，應該會是各校之間可以去發展與討論的一大方向。

（二）強化典範學習

多數醫學系目前都有相關「師徒制」課程，使同學們可以儘早體會臨床的感受，舉例來說國立成功大學醫學系 On-Doctoring 課程，會有配對臨床醫師與學生的教學制度，在大一到大四有許多機會跟臨床醫生討論或實際參與規範內的臨床體驗，在此方面同學們也有建議可以將有相關偏鄉醫療經驗的醫師來跟公費醫學生的學習做搭配，如此一來在面對相關問題時會有前輩來解惑，甚至有機會透過此項課程跟著該名醫師進入社區醫療、巡迴醫療等不同於一般想像之醫療模式，實際的偏鄉醫療模式參與與討論，對於公費醫學生就學期間的不安定感，也會是一大幫助。

（三）推動社會實踐

多數同學都會參與服務性社團或者是醫療服務相關的出隊，在此方面是醫學生可以第一線去接觸目前醫療資源較缺乏地區的問題與現況，多數以衛教相關為主體，有時候缺乏相關醫療資源的連結，如何使學生發現問題時可以找到有效的資源去挹注及幫忙，對於醫療服務來說可以更有意義，使學生瞭解偏遠地區醫療並非是孤立的，如同衛生福利部所推動醫中計畫，結合資源豐富地區去協助，對於整體醫療體系將是種善的循環，學生在此類活動多半參與家庭訪問、鄰里間舉辦長者活動，若可以將相關資料紀錄下來對於醫生可以更全面的了解病患狀況，也會是可以去努力的部分。

從權重分析，可以發現生活體驗與人際互動等創生層面之價值觀，對於公費生而言最為重要。面對公費生的培育計畫，透過穩定的就學與就業的謀生需求之滿足，希冀公費生的核心需求可以從謀生轉化成創生。在課程中可增加課外參訪來提供偏鄉生活體驗，利用典範學習來催化超越自我，從社會實踐的過程中，來強化人際互動等創生相關價值觀之提升，以成為投入偏鄉之臺灣史懷哲。

參考文獻

- 張原翊、阮琪昌、嚴錦城、凌憬峯、楊令堦、陳震寰（2022）。國立陽明交通大學公費生培育；過去、現在與未來展望。《醫學與健康期刊》，11，105-112。
- McGurgan, P., Calvert, K., Celenza, A., Nathan E.A., & Jorm C. (2023). The Schweitzer effect: The fundamental relationship between experience and medical students' opinions on professional behaviours. *Medical Teacher*, DOI:10.1080/0142159X.2023.2284660
- Gouveia V. V., Milfont TL., & Guerra V. M. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 60, 41–47.
- Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C. et al., (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 663-688.
- Vilar R., Liu H.F., & Gouveia V.V. (2020). Age and gender differences in human value: a 20-nation study. *Psychology and Aging*, 35(3), 345-356.



「DFC 臺灣」的教師培訓課程之需求評估研究

鄒庭涵

國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑研究所研究生

一、前言

受到全球化趨勢與科技進步所帶來的社會與經濟變遷影響，各國愈來愈重視年輕人面對未來所需具備的核心能力（曾子旂，2019）。我國於 2014 年發布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》，以核心素養為課程主軸，強調核心素養為個人適應現在生活及面對未來挑戰，應具備的知識、能力與態度，並達成自動、互發、共好三理念（教育部，2014）。在此趨勢下，教師的角色顯得更為重要，教師身為教學的設計者與執行者，必須積極進行自我專業成長，適時調整其教學思維、策略及方式，以達成新課綱的教育目標。

除了教育部提供的教師專業發展支持系統，亦有非營利或是非政府組織各自發展不同的教師培訓課程，如夢的 N 次方、螢光教育協會等，共同支持現場教師提升自身專業能力（陳玠妤，2023）。研究者長期關注在臺灣深耕教育議題的非營利組織，其中，「臺灣童心創意行動協會（DFC 臺灣）」創立於 2010 年，創辦人許芯瑋將印度河濱學校校長 Kiran Bir Sethi 發起的 Design For Change（DFC）引進臺灣。DFC 以設計思考為背景，透過四步驟：感受、想像、實踐、分享，提升學生的學習動機，以及培養學生以實際行動解決周遭問題之能力。DFC 臺灣有感於臺灣現今的教育趨勢，與臺灣的中小學教師合作，在保有 DFC 原先的四步驟下，將起源於印度的 DFC 轉化為更適合用於臺灣教學環境的 DFC，並將 DFC 更名為「DFC 學習法」。DFC 臺灣亦於 2019 年起提供教師培訓課程，帶領教師學習 DFC 學習法（社團法人臺灣童心創意行動協會，2024）。

DFC 臺灣的教師培訓課程稱為「DFC 種子教師認證計畫」。此培訓課程分為兩階段：第一階段於寒假期間、第二階段於同年度的暑假期間，教師需完整參與兩個階段的培訓課程，才得以成為 DFC 學習法種子教師。目前全臺灣已有將近 20 位教師成為 DFC 學習法種子教師（社團法人臺灣童心創意行動協會，2024）。研究者認為 DFC 學習法欲培養的學習能力，與臺灣現今的課綱理念不謀而合，但是此培訓課程發展至今，仍未有一套明確的評鑑方式，來評估培訓課程是否符合現今教師的需求，十分值得關注。

有鑑於此，本研究透過 Altschuld and Kumar（2010）提出之需求評估方式，以由下而上的方式，聚焦於教師認為 DFC 臺灣的教師培訓課程培養的教學專業能力之重要性，以及 DFC 臺灣的教師培訓課程是否如實符合其課程目標，並從兩者間的差異，了解教師的教學專業能力需求，以此作為日後設計培訓課程的重要依據。因此，本研究的研究問題為：（一）教師認為 DFC 臺灣的教師培訓課程重

要性為何？(二)DFC 臺灣的教師培訓課程目標符合性為何？(三)分析兩者差距後，教師的教學專業能力需求為何？

二、需求評估意涵

Altschuld and Kumar（2010）提出需求評估是一個線性的歷程，藉由需求評估能夠幫助組織或企業解決潛在的需求問題。Altschuld and Kumar（2010）說明歷程分為三階段，分別是先前評估、評估、決策。

在先前評估階段，研究者應蒐集應有及現有的資料進行分類，聚焦在組織或企業的需求。此為最重要的階段，當研究者釐清對可能的需求了解多寡、評估的重點，才能執行後續的兩個階段，並藉由先前評估的結果，減少需求評估後期的工作、時間或是資源；接著於評估階段，研究者進行全面的評估後，排出優先順序並嘗試擬定解決策略。在此階段，研究者將決定是否需要搜集更多資料，或是釐清產生需求的背後原因，以利找出適合的解決策略；最後則為決策階段，研究者將採取實際行動，做出解決問題的決定、執行、監測及評估成效。

三、研究方法

在研究架構上，根據需求理論及參考 DFC 臺灣（2022）於官方社群媒體公告的第三屆種子教師培訓計畫簡章中，種子教師培訓目標之四大面向：DFC 學習法的理解、課程設計、教師心態建立、推廣 DFC 學習法，建構本研究的研究架構（圖 1）。透過培訓課程的重要性與目標符合性的差距，探討教師的需求。

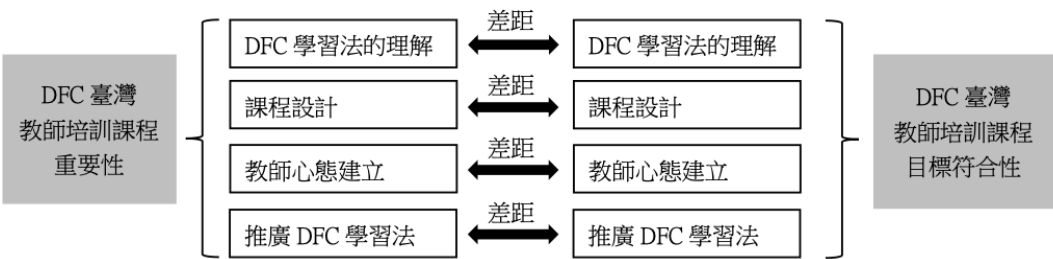


圖 1 本研究之研究架構

研究對象以參與「DFC 臺灣第三屆種子教師培訓計畫」之四位教師為主，四位教師參皆在學校單位任教，且完整參與 DFC 臺灣的教師培訓課程。

在資料蒐集上，本研究採取混合研究法，先採取量化研究中的問卷調查法，再以質性研究中的半結構訪談進行資料的補充，探討問卷答案後的深層意義。第一階段採取問卷調查法，本研究的問卷根據需求評估理論：方案的目標即為理想

中達到的樣貌，因此以 DFC 臺灣之第三屆種子教師簡章中的「種子教師的目標」四大面向作為問卷架構，並自行擬定題目；擬定題目後，邀請兩位 DFC 臺灣課程人員與一位專業的評鑑人員進行專家效度，協助審定與修改題目，完成此份問卷。問卷包含兩部分，分別為「DFC 臺灣的教師培訓課程重要性」與「DFC 臺灣的教師培訓課程目標符合性」，其中，DFC 學習法的理解 6 題、課程設計 7 題、教師心態建立 5 題、推廣 DFC 學習法 5 題，共計 23 題。採用李克氏五點量表，重要性為 1 至 5 分，代表「非常不重要」至「非常重要」；符合性為 1 至 5 分，代表「非常不符合」至「非常符合」。本研究的需求為重要性與符合性的差距，當重要性大於符合性，差距為正，代表課程未能滿足教師的需求；反之，當重要性小於符合性，差距為負，代表課程已滿足教師的需求。問卷實施時間為 2023 年 10 月至 2023 年 12 月。第二階段採取半結構訪談，訪談題目共有八題，針對問卷結果探究填答原因，例如：「在 DFC 學習法的理解中，研究者發現『我能夠理解 DFC 學習法中四個步驟的意涵（感受、想像、實踐、分享）。』為教師認為最重要的項目，您也是這樣認為嗎？請闡述原因。」。研究者邀請二位教師作為訪談對象，每位教師訪談 30 分鐘，選取二位教師的原因為：一位是從未有 DFC 學習法教學經驗之教師；另一位是曾經參與過 DFC 學習法單日工作坊，並已有多次 DFC 學習法教學經驗之教師。透過與不同經驗之教師訪談，了解教師於培訓課程中的實際情況。

在資料分析上，分為數據與文字兩類。數據資料以描述性統計為主，利用平均數、標準差及平均數差距，描述教師對於 DFC 教師培訓課程的需求。文字資料則分為三步驟：資料整理與編碼、歸納資料間的關係、與數據資料交叉對比。

四、研究結果與討論

(一) DFC 臺灣的教師培訓課程各構面之重要性分析

表 1 DFC 臺灣的教師培訓課程各構面之需求分析表

四大面向	題項	平均值（標準差）		需求	
		重要性	符合性	差距	排序
DFC 學習法的理解	1-6	4.13（.38）	4.54（.19）	-.42	3
課程建立	7-13	3.96（.22）	4.14（.24）	-.18	1
教師心態建立	14-18	3.95（.33）	4.35（.38）	-.40	2
推廣 DFC 學習法	19-23	3.55（.21）	4.30（.21）	-.75	4
整體		3.91（.34）	4.23（.29）		

根據研究結果（表 1），DFC 臺灣的教師培訓課程重要性的平均值為 3.91，四大構面依序為：DFC 學習法的理解（4.13）、課程設計（3.96）、教師心態建

立（3.95）、推廣 DFC 學習法（3.55），顯示參與教師培訓課程的教師，認為理解 DFC 學習法內涵與運用於課堂，為前二重要之項目。

其中，DFC 學習法的理解的次項目中，「我能夠理解 DFC 學習法中四個步驟的意涵（感受、想像、實踐、分享）」分數最高，受訪教師描述，理解一個新的學習法意涵是第一步，熟悉後才會再思考如何設計課程。

我覺得對於學習法的理解，比較像是一個大的骨架，要先知道骨架，才有辦法往內放小支架，例如課程設計。（H 師__20240202）

在課程設計的次項目中，分數最高為「我能依據不同的課程目標，結合 DFC 學習法規劃與設計課程」，經由訪談，可以發現學生是教師持續進修的主因，因此如何將所學結合現有課程，也是教師認為重要的項目之一。

我覺得設計思考是一個很難使用卻重要的工具，然而如何讓學生也可以使用這樣的工具，我是完全沒有頭緒的，因此我想藉由 DFC 學習法設計課程，帶領孩子認識這個工具。（T 師__20240203）

（二）DFC 臺灣的教師培訓課程各構面之符合性分析

根據研究結果（表 1），DFC 臺灣的教師培訓課程符合性的平均值為 4.33，依序為：DFC 學習法的理解（4.54）、教師心態建立（4.35）、推廣 DFC 學習法（4.30）、課程設計（4.14）。各構面皆高於 4 分，代表教師高度認同 DFC 臺灣的教師培訓課程符合課程目標。

DFC 學習法的理解的次項目中，分數最高為「我能夠理解 DFC 學習法中四個步驟的意涵（感受、想像、實踐、分享）」及「我了解設計思考的定義與內涵」，顯示教師於培訓課程中充分學習 DFC 學習法。受訪教師表示在培訓課程中，推翻自己原先對於四步驟的理解，並且從中知道更多的細節項目，進而提升課堂設計能力。

一開始看到四步驟時，我會覺得大概就是文字表達的意思。實際上課才發現它其實有很多的細節，像是「感受」就分成探究問題、聚焦問題。每一個步驟都有更小的步驟去操作，對我來說很有幫助，可以提升規劃課程以及怎麼設計課程。（T 師__20240203）

而在教師心態建立的次項目中，「我理解學生的獨特性，保持開放的心態」最高分，教師於受訪的過程中回應，產生此感受並非有專門的課堂教導，而是從

培訓課程的上課方式中，自然的意識此概念。

我覺得是在學習的過程中，好像就會知道要去理解學生的獨特性。例如在討論的過程中，學生會用便利貼，或是其他方式歸納。而在那樣的過程中，自然而然就會理解到其實每個人都會有不同的想法。（H 師__20240202）

（三）DFC 臺灣的教師培訓課程各構面之需求分析

本研究藉由 DFC 臺灣的教師培訓課程各構面之重要性與符合性兩者之間的差距，分析教師的需求。從結果（表 1）得知，四個構面差距皆為負數，代表 DFC 臺灣的教師培訓課程超過教師的需求；而當數值的絕對值越大，表示超過需求的程度越高。

其中，「推廣 DFC 學習法」差距為-.75，此數值的絕對值為四個構面中差距最大者，顯示此構面已遠遠超過教師的需求。受訪教師表示，一開始不認同推廣是重要的構面，因為自身不熟悉 DFC 學習法，以及未有擔任講師的經驗。但歷經培訓課程後，認為 DFC 學習法適合用於教學現場，而培訓課程亦有專業教師教授如何擔任講師，減少原先的擔憂；因此教師認為推廣 DFC 學習法的確相當重要，且部分教師已於 2023 年擔任 DFC 臺灣推廣活動之講師。

實際培訓之後，我覺得 DFC 學習法在學校推廣，會變成老師們比較容易上手的一個方法。所以會覺得把這樣的理念推廣出去，蠻不錯的！（H 師__20240202）

「課程設計」差距為-.18，此數值的絕對值為四個構面中差距最小者，雖然此構面已滿足教師的需求，但是超過需求的程度不高。受訪教師提及在實體課程時，課程的架構清楚，使教師能夠理解 DFC 學習法的主要概念；但是回到教學現場時，即使有教學手冊，仍不清楚如何與現今教學課程結合。

我覺得給予我們的教學手冊中，只有關鍵字，所以等到回到課堂操作時，會記不太起來那個裡面到底是什麼？（H 師__20240202）

五、結論

本研究欲探討 DFC 臺灣的教師培訓課程是否符應現今教師的需求，結果顯示 DFC 臺灣的教師培訓課程均大於符合性，表示課程符合教師需求，其中「推廣 DFC 學習法」超過需求的程度最高；「課程設計」超過需求的程度最少。藉由結果，亦可得知此培訓課程符合其訂定之目標，未失焦培訓課程的重點。教師

參與 DFC 臺灣的教師培訓課程，不僅能提升教學專業能力，將習得的能力兌現於教學，學生也能從更多元的課程中產生主動解決問題的能力，面對未來的挑戰。

建議 DFC 臺灣可於未來的教師培訓課程中，增加更多 DFC 學習法實際運用於課程的案例，以及支持教師的資源，或是與教育部、民間組織合作推廣，使更多教師認識 DFC 學習法。而本研究的研究對象為 DFC 臺灣第三屆種子教師，未來研究可再深入探討不同屆數的參與教師與 DFC 臺灣的教師培訓課程之關係。

參考文獻

- 社團法人臺灣童心創意行動協會（無日期）。**DFC 種子教師**。取自 <https://tycaa.dfctaiwan.org/dfc-teacher>。
- 社團法人臺灣童心創意行動協會－DFC 臺灣（2022 年 11 月 10 日）。**第三屆 DFC 種子教師認證計畫簡章**。取自 <https://www.facebook.com/TYCAA.DFCTaiwan>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 陳玠妤（2023）。印度 **Design for Change (DFC)** 在台灣的教師培訓課程規劃與實施之個案研究（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學。
- 曾子旂（2019）。從二十一世紀關鍵能力的養成論以專案式學習促進核心素養。課程研究，14(2)，85-106
- Altschuld, J.W., & Kumar, D.D. (2010). *Needs assessment: an overview*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452256795>



偏鄉初任教師之心聲

陳知穎

國立臺東大學教育學系教育行政碩士在職專班研究生

一、前言

在現今社會快速變遷下，對教師的期許與角色定位將有其改變，教師角色也需重新定位與塑造，才能符應新時代、新需求，因教育發展目標最終渴望能搭建教師自主專業以促進教師成長，並深化地方教育支持系統。偏鄉學校常因人員編制不足致使初任教師身為新進教育新手，在尚未完全熟悉教學環境及適應心理壓力，需同時兼任學校行政業務而造成極大的內在適應障礙。

初任教師兼任行政職務無可避免，張德銳（2003）也提及不論在教學或行政，沉重的教學負荷與層出不窮的班級經營問題更使得他們黔驢技窮，造成初任教師感到無助與挫折感倍增，更重要的是臺灣偏鄉學校比率偏高，偏鄉地區國小孩童教育需求人數更佔全國高達 54%（張雅淳，2023），地方政府又該如何擬定偏鄉教育配套措施，以透過落實教育政策並縮短城鄉教育差距，藉此提高偏鄉學生基礎學力及減少社會教育成本，值得教育主管機關重視及省思。為確保每一位偏鄉教師不因學校地處位置等種種因素影響，均能在相同的教育環境體制下，獲得無差別待遇且適切的專業培力、支持與陪伴，進一步整合政府相關資源與地方需求進行連結，依在地人文背景及文化需求，有效轉化以建置屬於地方教育特色模組，藉此深化才得以落實永續經營地方教育支持系統。

二、偏鄉初任教師困境

（一）偏鄉教育政策與制度潛在問題

為達成教育機會實質均等、改善文化不利教育條件，教育部推動「教育優先區計畫」望其有效發揮各項補助之實質效益。雖說教育政策制度有了，以偏鄉教育來說，相關研究調查曾指出，當學校規模越小、經費需求卻越高，在學校人事經費支出後所剩無幾，轉而需仰賴申請其他專案計畫來補足。人力與資源皆匱乏的狀態下，申請非常態性之專案計畫，雖解決一時的經費困境但依舊屬於不穩定的經費來源，將牽動著教育現場不穩定的運作，也間接造成行政的壓力與負荷。

1. 偏鄉教育自我三感－安全感、歸屬感、認同感

不論是透過教師甄選或是以分發方式分發到偏鄉的公費師資生，一旦通過教師甄選後如分發至偏鄉學校服務，才是真正開始學習如何成為一名真正的偏鄉教師，如何奠定教師對於偏鄉教育的認可，在沒有任何通則的情況下；從何引導教

師從教育職場環境中找尋之自我三感，從心靈「安全感」轉化成為自我「歸屬感」；有了歸屬感再產生「自我認同感」，經歷內在歷程轉換將認同自己是屬於該教育環境的一份子，才會在偏鄉教育上「深耕」；在學生身上「生根」，讓教師在偏鄉教育「不只是：教書」。

2. 至偏鄉服務意願－城鄉差距

留不住教育人才，是偏鄉學校頭痛且棘手的問題，偏遠地區學校教師無意願常駐偏鄉，原因不外乎與交通便捷程度、行政負擔或生涯規劃等因素有關，在少子化及高齡化時代夾擊下，帶來正面的衝擊－招生不易，學齡兒童數的減少主導了地方政府在偏鄉小校班級數編制的裁定，班級數少了教師及行政組織編制也隨之短縮，但各校需處理的行政事務量是等量的，校長兼撞鐘是偏鄉常態的現象。學生數若少，偏鄉小校裁併校機率將大幅提升，在環環相扣不可分割的影響因素下，讓初任教師考取教師選填志願時，經多方考量可能將偏鄉列為不得已的選擇，偏鄉教育最終「等嚟人」，等嚟老師也等嚟學生，偏鄉學校及社區的沒落與潰散必定將在不遠處。

(二) 教育現場實況

1. 這條路好遠－自主增能專業培力

生涯發展對教師來說是不間斷且持續性的自我成長歷程，為因應新時代社會變遷與社會教育接軌，希冀透過專業成長與增能達成自我實現。教師在教學過程中能寓教於樂，並能以教學工作為榮、具備教育愛及培養持續成長的專業能力，增強自我核心素養與教學專業；能依教育趨勢需求，發揮教育專業並在此過程中描繪出專屬自己短、中、長程的生涯藍圖。而理想與現實往往是存在差距的，偏鄉大多地處偏遠甚至離島地區，交通往返不易，例如：臺東縣長濱鄉至臺東市區距離約 85.7 公里，光車程就需耗時將近 2 小時；路途遙遠耗時成本提高，導致參加各類研習課程意願大幅下降；現實層面還包含偏鄉聘請代課教師不易，致使即使有意願參加自主增能課程也必須考量現實面向問題，就此阻礙增能研習之念頭。

2. 行政負荷程度－自主性

教師在工作職場扮演多重角色會遇到課程教學與行政工作上職務重疊的情況，偏鄉學生數少、編制相對來說規模較小，但行政工作量並不少於一般學校，鄭耀男（2017）提起，若擔任行政救火工作，公務繁忙卻沒有尊嚴，恐怕願意兼任行政的教師，只剩下想往主任、校長職位邁進的教師而已。如能施予相對工作自主性使其在職務上施展抱負，或許能提升教師接任之意願。

3. 多重角色之內在衝突

教師兼任行政職務長期以來都是人人避之唯恐不及的，需同時扮演及適應兩種不同角色，除了需要教授課、備課、班級經營、親師溝通外，下課後還得利用課餘時間處理繁瑣的行政職務，如為上、下學期交界之際做準備，除了處理學生事務外還需申請新學期教師增能計畫等，寒、暑假期間也需到校輪值，雖說兼任行政職務享有減課、行政加級相關福利，在面臨行政事務範疇廣泛及業務繁雜情況下，以至於整天忙碌下來沒能好好調息，導致資深教師兼任行政職務意願低，教育現場出現奇特現象—由新手初任教師接任。尚未熟悉教育環境的情況下，即需馬上兼任課程教學與繁重的行政職務，讓初任教師壓力不堪負荷，出現了偏鄉教師服務期滿後主動申請調職現象，又談何穩定偏鄉師資。

三、結語

在教育政策之外，還能怎麼做？才能讓教育在遠方深耕。跳脫白紙黑字的框架思維，讓教育在體制下保有一定調整彈性，多數偏鄉可能因文化刺激匱乏、家庭功能不彰及資源失衡，學校若能支撐起家庭結構的漏洞並善用各偏鄉地區特色發展，建置屬於當地的偏鄉支持網絡，從學校出發到家庭、社區至地方教育主管機關，橫向溝通連結資源成為在地支援，能自發永續、一起共好；找到有共識且能一起成長的夥伴，亦能減輕偏鄉初任教師獨自面對所背負的壓力，讓城鄉差距不再是侵蝕教育的主因。

參考文獻

- 張德銳（2003）。中小學初任教師的教學困境與專業發展策略。臺北市立大學教育行政與評鑑學刊，28，129-144。
- 張雅淳（2023）。偏鄉小學佔全台36%「為台灣而教」特展探討教育落差。取自<https://www.ctwant.com/article/287040>
- 鄭耀男（2017）。偏鄉學校行政人才的銜接與危機。臺灣教育評論月刊，6(9)，53-58。



國中科技教育應用 6E 教學模式教學之省思

吳詩怡

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士生

一、前言

在現今科技日新月異的時代，教育的形式也必須與時俱進，以應對快速變化的社會需求與學生的學習需求。科技教育作為培養學生創新思維以及實踐操作技能的重要一環，其教學模式也應隨之更新與革新。其中，6E 教學模式作為一種融合了傳統教學與現代科技的教學方法，為教師提供了一個全方位促進學生學習的框架。本文將以國中科技教育應用 6E 教學模式教學之省思為題，探討這一教學模式在國中科技教育中的應用及其對教學的影響和啟示。

在科技日新月異的時代，學生所需要具備的能力也隨之不斷變化。傳統的教學模式往往難以滿足學生的需求，而 6E 教學模式則提供了一種更具彈性和靈活性的教學方式。透過引入探索、實驗、展示等元素，6E 教學模式能夠激發學生的學習興趣，培養其主動學習的能力，使其能夠在面對未知挑戰時能夠靈活應對。

二、6E 教學模式

在國中科技教育的實踐中，6E 教學模式能夠更好地促進學生對科技知識的理解與應用。通過引導學生進行探索性學習和實踐性操作，學生能夠更直觀地理解科技原理，並將所學知識應用於實際問題的解決中。同時，6E 教學模式也注重展示和分享，使學生能夠將自己的成果呈現給他人，進一步加深對所學知識的理解，提升其表達能力和溝通能力。然而，我們也必須清醒地意識到，6E 教學模式在實踐中可能面臨著一些挑戰。首先，教師需要具備豐富的教學經驗和科技知識，才能夠有效地設計和引導 6E 教學活動。然後，學生的學習主動性和自主性也是影響 6E 教學效果的關鍵因素，教師需要通過適當的引導和激勵，激發學生的學習興趣和積極性。

美國科學課程促進學會（Science Curriculum Improvement Study, SCIS）於 1960 年提出一個基礎的教學模式，對於科學教育提出了一套教學流程，包含了「探索、發明、發現」三步驟（姚經政、林呈彥，2016）。ITEEA（2021）以 5E 模式（BSCS 5E Instructional Model）為基礎根據 Bybee（1997）的研究，提出一個「透過設計的學習」的 6E 模式（ITEEA'S 6E LEARNING BYDESIGN™MODEL），來整合探究與設計。

關於科學探究的方法，從 POE（預測、觀察、解釋）、POEC（預測、觀察、解釋、比較）、到 4E、5E，可以歸納出這些探究方法都在強調實際體驗及程序的

重要性。而到了 6E 則加入工程步驟，其要素如下表 1（ITEEA,2021）：

表 1 6E 六階段要素

名稱	說明
參與 Engage	體驗、問答、引起學生學習動機。
探索 Explore	預測、實際測試、觀察、發現、紀錄、重測、討論。
解釋 Explain	發展、成長、進步。
工程 Engineer	應用、概念化、細部設計、建模、創造。
深化 Enrich	互動、提問、實驗、紀錄、提出結論。
評量 Evaluate	分析、綜合。

綜上所述，6E 教學模式作為一種融合了傳統教學與現代科技的教學方法，為國中科技教育提供了一個豐富多彩的教學框架。通過不斷地實踐和探索，我們相信可以進一步完善這一教學模式，提升教學效果，為培養具備科技素養的新一代人才做出更大的貢獻。

三、教學活動

課程中將利用 6E 教學模式發展教學活動，課程單元為手搖發電手電筒單元，本研究根據民國 108 年推動的《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》歸納出表 2，表 2 為本活動之學習目標、學習表現及學習內容，本課程參考翰林出版社的生活科技課本教案，並由作者修改成適合結合 6E 教學模式的課程內容，教師透過引導使學生思考，進而完成作品。6E 包含六個階段，分別是參與(Engage)、探索(Explore)、解釋(Explain)、工程(Engineer)、深化 (Enrich)、評量 (Evaluate)，表 3 將針對此六個階段進行說明。

表 2 手搖發電手電筒之學習目標、學習表現及學習內容

名稱	說明
學習目標	製作一個可以利用手搖及電池兩用的 LED 手電筒
學習表現	設 k-IV-3 能了解選用適當材料及正確工具的基本知識 設 s-IV-2 能運用基本工具進行材料處理與組裝
學習內容	生 P-IV-6 常用的機具操作與使用 生 A-IV-4 日常科技產品的能源與動力應用

資料來源：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（2018）

表 3 6E 六階段課程說明

階段	名稱	內容
一	參與 (Engage)	1.激發學生的興趣，使學生確實參與實作活動。 2.以寶可夢中含有電及磁力屬性的角色介紹展開序幕，讓學生引發興趣。
二	探索 (Explore)	1.使學生對活動實作活動有所理解，以利後續小組相互討論、腦力激盪，並說明自己的想法。 2.展示手電筒可以使用電池及手動發電，請學生觀察此狀況，並請同學發表自己的意見。
三	解釋 (Explain)	1.使學生消化吸收後，有機會可以用自己的話語解釋或定義。 2.在銲接 LED 之前先讓學生使用麵包板練習，說明正負極的差異及原理，再使用銲接將 LED 銲接起來。
四	工程 (Engineer)	1.以實作所獲取到的經驗，去思考實作活動進而得到深度理解。 2.完成作品之後，可以理解手搖發電手電筒的原理。
五	深化 (Enrich)	1.使學生可以將實作活動所學習的能力，去解決更複雜的問題，並加深學習的經驗。 2.請同學思考手搖發電手電筒是否有可以延長燈泡亮光的方法。
六	評量 (Evaluate)	1.作為一個檢核，目的在於使教師與學生能夠了解此課程所學與理解的程度為何。 2.透過機智問答、學習單牛刀小試，檢測學生是否明白手電筒中的電子零件應用及原理。

四、國中科技教育應用 6E 教學模式教學之省思

國中科技教育的教學需要持續不斷地進行探索和反思，以確保教學活動能夠真正地促進學生的學習和成長。在應用 6E 教學模式的過程中，我們也遇到了一些挑戰和問題，需要進行深入的檢討和省思。

首先，雖然 6E 教學模式強調了學生的主動參與和探索性學習，但在實際教學中，我們發現有些學生可能缺乏足夠的學習動機和自主性，導致教學效果不如預期。這可能與學生的學習習慣和學習環境有關，根據周惠柔（2018）的研究認為，未來欲透過 6E 教學模式培養學生的探究能力，除了釐清 6E 教學模式的內涵與核心外，應將團隊合作能力以及輔助學習設備的合適度納入考量。

另外，6E 教學模式強調了學生的合作與互動，但在實際教學中，我們也發現有時候學生之間的合作存在問題，例如合作不協調、分工不明確等，這可能影響了教學活動的進行和效果。因此，我們需要更加重視學生的合作能力培養，並提供相應的指導和支持，使其能夠更好地協作完成教學任務。

實施 6E 教學模式需要教師在每個階段都精心設計教學活動。這將促使教師提升他們的教學設計能力，包括選擇適當的教學資源、設計具挑戰性的問題和任

務，以及構建學生對知識的理解，教師也需要不斷地反思和改進他們的教學實踐。這種反思和改進過程促進了教師的專業發展，幫助他們更好地理解學生的需求，並針對性地調整教學策略。

綜上所述，應用 6E 教學模式的國中科技教育教學在取得了一定成效的同時，也面臨著一些挑戰和問題。我們需要通過深入的檢討和省思，找出問題的根源，並採取有效的措施加以解決，以不斷提升教學效果，實現科技教育的更好發展。

參考文獻

- 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（2018）。取自：<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/27547/66409.pdf>
- 周惠柔（2018）。6E教學模式結合不同輔助學習設備融入生活科技課程對高中學生探究能力及設計能力之影響-以結構設計課程為例（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士論文）。取自華藝線上圖書館。
- 姚經政、林呈彥（2016）。STEM 教育應用於機器人教學—以6E 教學模式結合差異化教學。科技與人力教育季刊，3(1)，53-75。
- 翰林出版（2021）。國民中學生活科技課本（第三冊）。台南：翰林出版。
- Bybee, R. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann Publications.



國小高年級社會情緒學習課程之運用 —以 CASEL 為例

呂欣茹

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所課程與教學組

一、前言

社會情緒學習（Social and Emotional Learning, 簡稱 SEL）是美國非營利機構「學業與社會情緒能力學習組織」（The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 簡稱 CASEL）所提出，CASEL 是一群熱心且致力於協助學生認識社交以及情感學習的教學者，希望所有兒童和成年人都能成為自覺、關懷、負責，強調合作，形成一個跨足教室到社區的社群，讓社會與情緒學習成為高質量且公平的教育的一部分（Mahoney et al., 2021）。

SEL 可以是獨立的課程、融入學科、合作團體競賽，通常臺灣的學校做法是以繪本讓學生團體討論，或者以一個事件讓學生情境演練。研究者認為此架構類似一零八課綱「自發、互動、共好」，自我覺察與自我管理屬於「自發」，自發是學生能自主行動，擁有學習的熱情；社會覺察與人際技巧屬於「互動」，互動是學生能與他人溝通合作；承擔決定則是「共好」，共好是關心身處環境，並樂於參與，促使社會進步。以下是 SEL 五大內涵以及核心能力說明（CASEL, 2020a）：

- (一) 自我察覺（Self-awareness）：可以認識自己、了解自身情緒，以及能評估自己的能力範圍，並對自己有信心。
- (二) 自我管理（Self-management）：可以在不同環境下調節自我情緒，且會設定自我目標，專注去實現目的。
- (三) 社會察覺（Social-awareness）：學習尊重不同的文化，並能換位思考，從不同觀點同理他人。
- (四) 人際技巧（Relationship skills）：學會與人溝通與互動，能傾聽他人說話，與人建立良好關係，在困難時會尋求幫助。
- (五) 承擔決定（Responsible decision-making）：在面對衝突的時能承擔後果，能夠反思自我，並找到解決方案。

社會情緒學習的短期目標有兩項，第一，提升學生的自我察覺、自我管理、社會察覺、人際技巧和承擔決定的能力。第二，改善學生對自己、他人和學校的

態度和信念（CASEL, 2013）。目前 SEL 在美國已經有 18 個州（阿肯色州、伊利諾州、印第安那州、堪薩斯州、因州、密西根州、明尼蘇達州、內華達州、紐澤西州、紐約州、北達科他州、俄亥俄州、賓夕法尼亞州、羅德島州、田納西州、華盛頓州、西維吉尼亞州、威斯康辛州）依此架構為依據，發展從幼兒到高中連續的 SEL 指標架構，希望減少行為問題、改善情緒困擾、增進社會行為以及提高學業成績（CASEL, 2020b）。

二、課堂中常見的 SEL 問題

青春期的學生尋找自我的時期，過程中學生會與他人對立，生理上，前額葉未發育完成，而是從顳葉來判讀資訊，導致思緒受到情感、情緒影響（張曦允，2021）。研究者在課堂上常看到學生的問題有三點，第一「以自我為中心，不在乎別人感受」，第二「對學習沒有動力，又干擾他人學習」，第三「面對錯誤不自我檢討，而責怪他人」，以上皆是在課堂中容易形成衝突的導火線。

（一）以自我為中心，不在乎別人感受

研究者在課堂上常發現學生愛比較的心態，學生只會想到自己的利益，而忽略其他同學的感受，像是在玩桌遊時，學生會認為自己的規則才是對的，並要求大家都要聽他的指示，這時我就會聽到學生說「我不要玩了」、「都你在說」，甚至直接怒罵「為什麼你說的就是對的」，更嚴重的是直接破壞遊戲局面，因此學生需要學習換位思考與了解同理心。

（二）對學習沒有動力，又干擾他人學習

研究者常看到學生不想寫考卷就丟橡皮擦或是出怪聲音吸引對方注意，導致干擾正在寫考卷的學生，而受干擾的學生就會說「老師他好吵」、「幹嘛丟我」，或是直接反擊丟回去，這時兩個人就會出現肢體動作的衝突，研究者認為學生對學習沒動力的原因是不知道練習對他的幫助是什麼，也就是說學生需要找到想要做的目標，才會賦予學習的意義。

（三）對錯誤不自我檢討，而責怪他人

研究者在下課時，曾經看到有學生跌倒，直接責怪地板害他跌倒，或是當學生事情沒做好時，會責怪父母「是你沒有告訴我」、「你沒有提醒我時間，害我遲到被罵」，或是在拿東西時，因雙方碰撞而把桌上的水翻倒，就責怪是別人的錯。研究者發現學生缺乏自我反思以及對事情不負責任，因此學生需要有良好的判斷和負責任的心。

以上皆是在課堂上常見的問題，在課堂學生最常遇到的人際互動問題來源是學生自己本身，若學生對自己的行為不加以認識與探討，就會對他人造成困擾，而將自己當成受害者，而出現排斥他人的想法。研究者在教學現場發現高年級學生經常發生人際關係的衝突問題，高年級生需要透過社會情緒學習課程去發現深處內在的自我，改善學生人際關係，教師需要在課程設計反思與情境，提出解決困境的方法與策略。

三、社會情緒學習課程安排

CASEL（2020）提到有效的社會情緒學習有四要點，縮寫為 SAFE，(1)順序（Sequenced）：要促進能力的發展，需要遵循一套協調的培訓方法。(2)積極（Active）：激勵學生主參與學習，透過積極參與來掌握新技能。(3)專注（Focused）：在課堂上有意強調 SEL 能力發展的課程。(4)明確性（Explicit）：明確定義和針對特定的技能、態度和知識進行培訓。

由於現在學校已經有既有的課程，教師難以有空堂實施社會情緒學習課程，因此研究者提供教師能在上學術課程前花 10-15 分鐘，讓學生能靜下心，也能夠了解自己目前情緒狀態或是看待事情的想法，以下將社會情緒學習的五大核心觀念，結合美國社會情緒學習的教科書（Carrizales-Engelmann, Feuerborn, Gueldner, & Tran, 2016）的技巧，提供教師實施社會情緒學習課程之方式：

(一) 課前預備

教師實施時可以使用投影機、複印機、圖表紙、粉筆、彩色筆、計分板，以及課程需要時運用網路影片或影像。在課程前先讓學生知道本課程的概念以及帶學生定義名詞，兩分鐘正念呼吸，讓學生先靜下心專注在教師身上。

1. 方法一：自我察覺（Self-awareness）－了解自己與他人的情緒

教師帶領學生認識每個人都有多樣的情緒感受，如：我們會感受到害怕、憤怒、喜悅與悲傷等。透過角色扮演與搭配情緒溫度計，了解自己的情緒強度，發現身體的變化，並能表達內心想法。教師帶領學生思考行為的動機，以及知道情緒產生的原由，教導學生學習穩定情緒的方法，並將情緒視為協助我們自我認識的最佳夥伴，理解後便能獲得同理他人的能力。

2. 方法二：自我管理（Self-management）－處理憤怒與認識思維陷阱

教師給予學生「憤怒是一種正常的情緒」的觀念，情緒的出現是一個事件的

觸發，當學生做出行動時，就需要承擔後果，教師提供學生圖片，讓學生猜測這張照片的想像，並公布圖片背後的原因，以及探討在過程帶入憤怒時會發生的行為，教師也能讓學生透過證據辨別思維陷阱，例如：雙目視覺、黑白思維、墨鏡、算命、怪罪遊戲等。

3. 方法三：社會察覺（Social-awareness）－解決人們的問題

教師先讓學生知道發生社會衝突或是人際衝突時，能採取的策略，並且提供有效的方法以及如何預防，教師能運用角色扮演讓學生模擬衝突解決四步驟（確定問題→制定計劃→評估計畫→實施計畫），教師也能讓學生多討論社會議題，多方的換位思考能培養學生正向的思維能力，學會樂觀的看待事物，並以此信念來找尋解決辦法，也學習跳脫負向的思維框架，進而學會轉念，也知道如何誠實的表達內心感受。

4. 方法四：人際技巧（Relationship skills）－學會與人互動

教師引導學生日常感恩，事物的出現都是他人的幫助所獲得，教師設計送禮的活動，了解他人的需求，並感謝幫助我們的人，讓學生學會以感恩的心，來看待外界的事物，就會得到一份發自內心的滿足與快樂。學會知足感恩時，除了會讓其他人更願意靠近自己外，也會讓內在更加強大，這才是我們快樂的泉源。

5. 方法五：承擔決定（Responsible decision-making）－建立目標與解決問題的能力

教師分享積極生活的例子，讓學生規劃能實現的短期或是長期的目標（SMART 目標），短期目標像是規劃一週或是一個月的行程表，其意義是讓學生能知道自己有能力控制生活困難的情境，並能在過程中認識自己的優劣勢。

教師也能舉出學生常發生的事件，讓學生預先知道解決問題的方法，當下次遇到就知道要承擔後果。學生需要先在腦中不斷的思辯，來提升我們是非對錯的判斷力。

（二）課程收尾

課程結束前教師會給予學生回家作業以及閉上眼睛，吸氣吐氣，結束課程，而這些作業是不會影響下一堂課，學生也能把這些課程內容與生活做結合，像是學生能回家觀察自己每天的情緒是什麼？或是生氣時會有什麼反應出現等等，關閉呼吸則是讓學生沈澱心情，結束課程的儀式。

四、結語與建議

（一）結語

社會情緒學習有五項核心能力，自我察覺、自我管力、社會察覺、人際技巧、承擔決定，目的是幫助學生了解自己，以及維持良好的人際互動關係，並實現自我能達成的目標，也能支持我們的家人、朋友與社區環境。

研究者遇到「以自我為中心，不在乎別人感受」的學生，會使用方法三社會覺察的要點實施課程，透過模擬生活事件，並選擇當下的感受，例如：考試不會，想看同學答案，但同學不讓你你看，你的感受是……？失落？生氣？焦慮？學生選擇後並讓分享原因，以此來達到自我覺察。

次要「對學習沒有動力，又干擾他人學習」的學生，研究者會使用方法五承擔決定，教師帶學生去思考夢想職業，並去討論此職業的必備能力及如何養成，例如：賽車手要具備什麼能力？在哪些科目可以學到？在回答過程中，學生不可能想得很周到，因此老師需要多加補充知識以拓展視野。

最後「對錯誤不自我檢討，而責怪他人」的學生，研究者會使用方法四人際技巧，教師請學生寫出自己對他人喜歡接近，以及抗拒排斥的特質，學生分享後，教師引導學生多往好的特質前進，並改掉使人困擾的特質，以此來增進人際關係。

臺灣目前實施 SEL 課程都是在特定時間或是地點實施活動，在學校沒有固定的時間實施，也比較少使用正念引導學生靜心；美國則是有一套系統化的教科書，也會在學校課程中實施，以改善學生的行為問題，或是提高學業成績。

（二）建議

在 SEL 課程中，教師和學生是互信互助的關係，教師需要理解和欣賞每個學生的獨特優勢和需求，讓學生願意從自我走向團體，能改正錯誤行為，並達到自我反省。教師是帶領者，可以尋求學生的想法，使學生成為教學過程中的合作夥伴。課程中結合學生的個人經驗和價值觀，能讓話題更加多元，也提高他們的學習主動性。

教師上課時可以依照自己的科目或是需求，去調整正課前 15 分鐘想要進行什麼方式，研究者認為在課前讓學生有心靈上的體驗或是思辨的過程，日積月累會讓學生的行為改善，把重心放在自己，而不是只會捉弄他人，而教師在實施 SEL 課程時，可以融入多種教學策略，讓學生有參與的意願，以下提供實施 SEL 的

教學策略：

1. 教師給予學生明確的指導：課程結合環境與文化之連結和實踐社交情感技巧，達到解決問題的能力。
2. 多元合作學習：夥伴之間建立培養信任關係與得到夥伴的支持。
3. 角色扮演：教師給予一個事件或是情境讓學生角色扮演模擬情境，教師帶領學生能從不同角度看待事件。

為了達到課程效果，教師的心態是要能接納學生所提出的意見，並給予認同，會讓學生更願意深入思考，最後再以分享的方式來引導錯誤想法。雖然一開始實施較為困難，但教師先不要把重點放在學生的反應，而是注重引導過後的轉變，也需要時時刻刻提醒學生的說話方式，從學生和他人互動來確認引導方向是否正確，以及時常思考該如何修正，達到在課程上建立良好的互動。

參考文獻

- 張曦允（2021）。*青春期父母的機智教養*（余映萱譯）。台灣廣廈。
- Carrizales-Engelmann, D., Feuerborn, L. L., Gueldner, B. A., & Tran, O. K. (2016). *Merrell's Strong Kids--Grades 3-5: A Social and Emotional Learning Curriculum, Second Edition*. Hill M. Walker (Ed.), University of Oregon.
- Casel(2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs: Preschool and Elementary School Edition*. Retrieved from <https://cdpsdocs.state.co.us/safeschools/Resources/CASEL%20Collaborative%20for%20Academic%20Social%20Emotional%20Learning/CASEL%20Guide%20to%20Effective%20SEL%20Programs%202013.pdf>
- Casel(2020a). *Evidence – Based Social and Emotional Learning Programs: CASEL Criteria Updates and Rationale*. Retrieved from https://casel.org/11_casel-program-criteria-rationale/?view=true
- Casel(2020b). *An examination of K-12 SEL learning competencies/standards in 18 states*. Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/03/CSI-Frameworks.pdf>

- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1142.



運用教育治理解決常見教育行政問題

施喻璇

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

近年來，教育治理已蔚為各國政府首要致力改革的方向，然而教育體系的有效運作一則需要考量國家整體政策目標，一則應兼顧地方殊異多元的發展需求（Burns & Köster, 2016）。誠如吳清山（2020a）指出，在未來時代中，難以避免層出不窮的、無法預測的突發事件，都可能衝擊到人類的生存和教育發展。因此，置身詭譎多變的社會，教育作為需要更多的彈性，妥適因應各種局勢的變化，才能有效面對與解決遭遇的困境。

盱衡現況，教育的民主化、分權與自治的改革儼然已蔚為當代教育的主流方向，且受到新自由主義和後現代主義思想風潮影響下的教改，引領教育領域朝向公共利益的最大化邁進，肇致臺灣教育趨向學校本位管理，促使教育的實施更重視教師、家長、學生及社區的參與事務與決策（林雍智、吳清山，2018）。誠然，優質的教育治理是提升教育品質的關鍵，其核心是揉合集權和分權兩種方式，優化共治主體的權責關係，解決傳統教育管理中政府宏觀管理能力不足、社會參與不足以及學校經營自主權不夠等的問題。

二、教育管理與教育治理的區別

教育治理是在二十世紀末大量被提出的新概念，主要緣於許多先進國家為了提升行政效能和教育品質，著力於分權化（decentralization）與學校自治（school autonomy）政策（吳政達、張雅婷、謝瑞君、張攸萍，2018），跳脫長期科層體制拘限，讓教育漸次拓展參與的對象，藉以發揮多元互動與協同合作精神，打造高品質的教育。我們仔細審視，傳統的教育行政體制習於發號司令的「管理」思維，它是縱向的、垂直的，亦即是自上而下的系統性活動，通常是指透過計畫、組織、領導、協調、管控等手段來執行政策，驅動他人行動，藉以實現既定目標的活動過程。而現今全球的趨勢已朝向分權化，起而代之的是各式各樣的「治理」形式，其所謂的「治理」是多元的，可以從上而下、由下到上，抑或從中間向上、向下延伸，是共同參與互動朝向同一個目標進退，它著力於不同利益和衝突間的調和，藉此聯合行動致力於達成目標。茲將兩者的區別，臚列於下：

（一）參與主體容受的組合不同

傳統的管理主體指的是政府部門的統治和管理；而治理的主體包括各種非政府組織、社會團體、私人部門和個人的多元化民主的參與管理。這項變革意謂政

府不再只是治理的主體，已然轉變為多元的參與合作、協同共治與管理。

（二）權力賦予的來源不同

政府的管理權源自於法律和權力機關的賦予，縱然那是全民的授權，畢竟是間接的。而治理權是主體成員民主化的集中體現，是人民權力的直接行使，此即為所謂的自治、共治。

（三）運作模式的機制不同

傳統管理是承襲科層體制直線性、強制性、剛性的運作模式，因而管理行為常遭遇抨擊、質疑，延宕政策的執行。而治理的運作模式是包容的、多元的、協力的，其治理行為比較廣受到重視，增益執行的效率與效能。

承上，我們知悉管理與治理的區別，若教育行政的運作適切穩當，能讓不同政治色彩、不同的教育主張與訴求得以充分表達，也能讓教育決策得到應有的討論，自然能驅動教育的正向發展。長久以來，治理經常出現在經濟學和政治學等領域，後來運用到教育領域希冀對教育發揮更大的效能。而所謂的教育治理，吳清山（2020b）將其界定為「教育行政機關及學校運用其權力，從事各項教育政策或事務的規劃、執行和評估的過程，以有效管理教育經費、人力和其他資源，達成教育目標。」，可見教育治理最重要的目的，在於有效處理行政事務，讓行政運作順暢，達成教育目標。

三、臺灣當前教育行政常見問題

近年來，隨著科技運用的勃興，全球已然轉入變化迅捷的年代，許多社會組織部門已警覺到傳統的模式無法有效處理問題，轉而尋求各類的創新或改革方案，冀期促使組織能適應相互關聯且快速變遷之環境，朝更好的方向發展（林素卿、顧毓群、莊雅然，2018）。揆諸實際，政府在教育管理上的保守、僵化、踰越時遭詬病；而學校辦學活力不足，欠缺自主精神，以及社區利害關係人參與管理不足等，難以解決現存的教育問題。反觀，市場機制在發展和有效運用資源上，顯現出高度的效率與優越性，衍生磁吸效應，但也肇致市場壟斷、分配不公與權貴化等弊病。可見，傳統科層體制的積極干預，以及單純的市場手段，都難以實現教育資源的高效率分配與教育效能的發揮。值此變動的時空背景下，環境在變、科技在演進，沒有組織可以固守過去的做法，因此，教育管理革新勢在必行，政府教育行政職能亟待轉變，茲摘述其主要原因如下：

（一）財源籌措不足，窒礙各級教育的革新發展

近幾年，國內教育經費的增幅有限，111 年度「整體教育經費」占國內生產毛額（GDP）的比率，僅有 4.33%，是民國 70 年以來的最低點；同年度「公部門」教育經費占 GDP 的比率，亦是民國 69 年以來最低，僅有 3.4%（國政評論，2023）。因此，中央和地方政府習於將教育問題責任歸咎於財源不足，導致學校經費拮据，影響相關教育活動的推動與落實。再者，現今法令與政策規定，各縣市大多數都要有配合款，才能申請補助，不利財政拮据的縣市推動教育活動，以及進行修繕與設備採購，窒礙縣市教育的革新發展。

（二）教育業務龐雜，政府治理能量不足委由學校代辦

教育業務包羅萬象，而六都外的縣市教育處是府內處，需透過縣府縣長才能行文，徒生不少的限制與束縛；又源於編制員額較少，業務量大，經費執行又多，常需借調學校教師協助，且經常將業務委由基層學校承辦，例如國語文競賽、音樂比賽、舞蹈比賽、教師進修研習、教育志工表揚大會、科學展覽，以及各項體育競賽等不勝枚舉，徒增學校額外的工作負擔，耗費不少的人力資源與時間，影響學校教育品質的精進。因此，中央應讓縣教育處成為獨立局，增加編制，讓行政可以更靈活運作，減少束縛與牽制。

（三）學校教職員編制不利國小和偏鄉學校運作

現行高中職、國中和國小教職員工編制比例不同，尤以國小行政人力更顯不足，不少教師須兼任非教學專業之行政工作，比如午餐秘書每天需要檢視蔬菜、魚肉等的品質和重量，以及烹調處理的衛生，工作繁雜且壓力不小，影響辦學與教學。再者，現行國中、小員額編制對偏鄉及小型學校來說相對不利，面對一樣多的公文處理與繁瑣事務，卻只有少數人力承擔，加重教師的負荷；又由於行政人員的福利與級任教師相差不多，小校行政人才難覓，行政團隊不齊全，導致弱勢學校難以運作怎奢談翻身，不符公平正義原則。

（四）法令落差未能符應需求，不利學校組織再造

目前國中小學校行政人員除了主計和人事有專任人員外，其餘大多由教師兼任，而「國民中小學班級編制及教職員額編制準則」中，賦予各校的幹事、助理員、管理員及書記（包括各處室職員及圖書館、教具室、實驗室管理員等）也不敷需求，肇致教師兼任行政工作的狀況難以改善。再者，有些法令訂定忽略學校實務不易執行，比如，「身心障礙者權益保障法」其立法宗旨良善，但學校教職員之來源背景有其專業或需求特性，強制學校落實此法之結果，反令不少學校依

法遭到罰款（林斌，2012）。

（五）欠缺公允適切的評鑑機制，難以驅動教育效能

在重視智育掛帥和升學導向的社會氛圍下，我國教育政策依舊傾向投入面的政績表現，輕忽輸出面向的績效標準。尤其是針對教師專業知能的提升、教師工作條件的調控、學生學力與行為表現的把關等，欠缺完整具體的統計監測數據，而且囿於教師團體等的抗拒，未能建立完整的績效及目標導向管理機制，導致難以窺見教育部門的績效。揆諸實際，評鑑可以運用在各種領域，它是健全專業服務之基本要素，其目的在蒐集資料，從事價值判斷，以提供決策之參考（張德銳，2006），若能做好教育治理，匯集各方智慧與資源，建立公允適切的評鑑機制，就可藉此檢視教育行政與教學的品質，得以不斷的自我反省與修正，才能驅動教育效能，永續的成長精進。

四、匡正之道—從教育管理走向教育治理

管理的關鍵在控制，治理的鎖鑰在引領和驅動。揆諸實際，教育發展動力不足問題，錯綜複雜，而傳統管理機制的決策和執行可能遭遇一些認知的解讀落差、利益衝突等產生排斥抗拒等的阻礙，倘若能讓教育行政部門、社會團體、學校、老師和家長組成一個教育治理共同體，發揮各自的智慧、經驗與行動力，彼此協調互動朝向共同目標邁進，更能發揮效益。

（一）體認「管」的核心內涵，導正偏頗的認知

管理的「管」，不是監督控制，而是「責任」的含義，是要承擔風險，為自己和未能做到的事負起責任。管理的本質是協調、是激發善意，它建立在組織的信任上，倘若政府未能提供滿意的公共服務，就需要再委託其他部門為公眾提供更理想的服務。管理具有科學性和藝術性，科學性的表現在於透過有效的方法和步驟來分析問題、解決問題；管理的藝術性在於發揮創造性，能因人、因時、因地制宜採取適切措施，為有效管理創造條件。爰此，我們應正確體認「管」的核心內涵，重新界定政府與學校的關係，共同攜手發揮教育應有的效能。

（二）跳脫傳統行政體制，落實行政鬆綁和分權化

行政應跳脫傳統科層體制的框架，透過鬆綁分權激發行政的創意與活力。一般而言，從教育管理走向教育治理必然導致教育的鬆綁和分權，原本作為單一管理主體的中央政府，應該以前瞻的視野、宏觀的管理，對教育的發展走向起決定作用的決策引導，然後適切分權轉移給參與共同治理的多元主體，包括向地方政

府分權，賦予縣市政府教育自主權；其次，地方政府要下放權力給學校、社會和市場，擴大參與的格局，結合各方的資源與力量才能掌握複雜，在變局中創造高績效，共同致力於教育的興革。

（三）運用協調機制同心合作，活絡教育治理管道

威權式、獨斷式的教育行政，雖然可見到治理效率，但可能不利於治理的和諧性和民主性的協力合作，影響教育效能。盱衡實際，我國教育行政體制並非完全屬於中央集權制，其內涵具有均權制的精神，所以應朝向教育分權化的體制邁進，為教育權力的結構與治理方式帶來根本性的改變（陳榮政，2019），讓教育治理的概念得以開展，漸次向地方層級和學校鬆綁。因此，政府應建立溝通協調機制，形塑中央、地方和學校友善溝通的管道，不僅可使決策更加週延，亦可活絡教育治理通路（吳清山，2020b），裨益教育發展。

（四）建立發展性的評鑑機制，驅動教育的革新

評鑑是借助內省與外證，引領組織領導者自動自發、努力向上的經營動力。評鑑可以讓我們透過另一雙眼，發現行政與教學的優、缺點，協助領導者察覺行政經營的盲點，檢視教師教學的品質，藉由不斷的自我反省與滾動修正，才能永續的成長精進。發展性評鑑（developmental evaluation, DE）的概念，符合數據化潮流、多元複合利害關係人與立即回饋等特性，對於日趨繁雜的教育變革與創新方案，能有效發揮應有的評鑑功能（Rey, Tremblay & Brousselle, 2014），驅動教育的革新精進。

五、結語

教育貴在將資源轉化為成果、進而創造績效與價值。目前，我國教育部門潛藏許多問題，亟待我們審視關注，舉凡地方教育資源不足、法令落差影響學校組織再造、業務龐雜委諸基層學校代勞、教職員工編制比例不利國小和偏鄉學校，以及欠缺問責的適切評鑑機制，窒礙教育的革新發展。爰此，我們應深刻體認到政府並非萬能，不應該是至高無上的指揮中心，應該轉換思維重新配置公共權力，讓「教育管理」走向「教育治理」，掌握管理的核心精神，兼重管理的科學性與藝術性，透過相關法規的修訂與統整，跳脫傳統行政的框架，透過分權賦能，讓各縣市政府和學校能因時、因地制宜，活絡教育權力的結構與治理方式，提升行政的彈性與韌性，激發學校的創意與活力，再藉由建立發展性的評鑑機制，不斷自我審視修正，回應社會需求，打造高效能與高品質的教育。

參考文獻

- 吳政達、張雅婷、謝瑞君、張優萍（2018）。教育治理研究熱點與前沿的文獻計量分析。**教育研究月刊**，**290**，19-33。
- 吳清山（2020a）。新冠疫情時代的未來教育發展。**教師天地**，**214**，1-09。
- 吳清山（2020b）。新冠肺炎疫情時代教育治理之探究。**教育行政與評鑑學刊**，**27**，1-28。
- 林素卿、顧毓群、莊雅然（2018）。發展性評鑑初探。**評鑑**，**75**，29-33。
- 林斌（2012）。臺灣教育部門迫切需要「治理改革」。取自 <https://www.npf.org.tw/1/10230>
- 林雍智、吳清山（2018）。中小學學校治理：運作機制、實施困境與改進策略。**教育研究月刊**，**290**，4-18。
- 財政部（1999）。財政收支劃分法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=G0320015>
- 國政評論（2023）。教育經費 GDP 占比跌破 40 年來新低，教育部應負起監督不周之責。取自 <https://www.npf.org.tw/1/25875>
- 張德銳（2006）。形成性教師評鑑系統的研發、推廣、研究與實施展望。**初等教育學刊**，**23**，1-26。
- 陳榮政（2019）。教育行政與治理：新管理主義途徑。臺北市：學富。
- Burns, T. & Köster, F. (2016). *Governing education in a complex world*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Rey, L., Tremblay, M. C. & Brousselle, A. (2014). Managing tensions between evaluation and research: Illustrative cases of developmental evaluation in the context of research. *American Journal of Evaluation*, 35 (1), 45-60.



學校組織衝突的主因與解決之道

陳春華

臺中市北屯區文心國民小學教師

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

學校是提供學生學習知識和技能的重要組織，但看似平靜的校園，並非代表學校完全都沒有任何衝突發生，反而因有時學校內部結構系統更動或內部教職員工因公務接觸密切頻繁，致使學校出現衝突的情況。學校衝突破壞了組織的和諧，打擊學校成員的士氣，造成組織成員工作投入度降低，甚或可能間接影響學生的相關權益。張德銳（2000）認為衝突為兩個以上的個人團體或組織間，因目標、認知、情緒和行為不同，產生矛盾和對立的互動歷程。而學校衝突來源主要有行政部門間的衝突，或是行政系統和教學系統間相互衝突，亦即學校官僚與專家系統對立。教師形成專家系統的鬆散結合特性，與重視上對下絕對權力的官僚體系，而因理念差異造成衝突。學校常存在科層文化與專業文化衝突。這兩種文化雖各有其正向功能，但有時卻造成學校運作的緊張關係（秦夢群，2003）。

學校往往因為種種特定的或不特定的原因引發衝突，因此學校組織發生衝突是在所難免的，但當組織出現衝突時，若未採取有效的方式妥善處理，就會讓衝突加劇，最後可能演變成一發不可收拾的局面。但學校組織有衝突亦非全然是壞事，只要能將衝突妥善處理，並做好衝突管理，則衝突將有利於學校組織的健全發展，甚至可為組織帶來意想不到的創造性結局。

二、組織衝突正面性的相關主張

一般而言，多數組織都將衝突視為很負面的東西，最好能避則避，能躲則躲，但有部分學者對於組織的衝突是持正面的看法，Richard（1978）的研究指出組織衝突正面性如下：

（一）衝突應被視為是一個中立的事物

學者 Follett 認為衝突和合作難分難解地交織在任何組織的日常，因此衝突和合作是互惠的歷程，或者說是同一枚硬幣的兩面。我們要體認衝突在任何一個組織中都是必然的（引自 Metcalf & Urwick, 1940）。

（二）衝突常可激化出較高階的領導權

衝突通常引發改變，有能力的領導者在發生衝突時會比沒有衝突時更有機會

讓組織獲得完善的改變。

（三）衝突讓組織變得比之前更強大

Coser（1956）曾指出衝突為組織帶來的益處有宣洩釋放潛在的敵意、檢視分裂的勢力、澄清不同的目標、整合不同的目標、將政策與程序精緻化、證實實際的資訊和知覺等。

此外，Johson（1978）認為衝突既可以使人離散，也可以使人更緊密地結合在一起；它可以是破壞的種子，帶來攻擊；但也可以是合作的種子，帶來相互的瞭解，衝突含有澄清創造理性辯證的內涵。另外，Greenberg 與 Baron（1995）認為組織衝突可鼓勵新觀念的發現，重新思考政策流程，促成組織變革的動力。

三、學校組織衝突的主因

學校是一個複雜的組織體，除了基本的行政處室如教務處、學務處、總務處、輔導室外，還有各個學年，另外還有教師會、家長會、志工隊。由此可知學校這一個大組織，旗下包含了不少的小單位，而學校在這樣的組織結構下，引發學校衝突的因素有那些呢？張德銳（2000）認為學校組織衝突的原因可分成下列幾項：

（一）目標的不一致

組織內不同部門或不同的個人因彼此間的目標與達成目標之手段無法達成共識，如對兒童節的慶祝方式，各處室可能會有出現意見相左的情況。

（二）責任的不明確

組織內垂直的命令階層和水平間執掌或管轄範圍模糊，當產生爭奪權或責任歸屬爭議時，將勢必會造成部門間的衝突，如當上級來公文交辦某事項時，會出現該公文應歸何處室處理的爭議。

（三）資源的有限性

資源稀少性無法滿足所有團體或成員需求，增取有限資源，常會造成衝突。如智慧教室裝設，在有限的經費，哪幾間教室可優先改裝呢？

（四）酬賞的不公平

如果某一成員或團體認為他們所得到的報酬、工作任命、工作條件或地位象

徵，遠低於預期的結果，可能會與分配利益的主管或獲得利益者發生衝突。如認真寫計畫案爭取補助，結果後來所爭取到的補助，該當受惠的單位所分配到的補助款與付出的努力不成正比。

（五）工作的互依性

組織團體或成員執行任務時必須彼此支援工作相互依賴，且當彼此是屬於高度的相互依賴就更易產生衝突。如以學年為單位的活動，屬該學年的老師，會因任務分配上工作互依性大，易生衝突。

林欽榮（2004）亦指出在工作的互依性中，當不同的個人或團體需要依賴相同的對象，則會造成彼此間的緊張或產生一些時間壓力的衝突等；在資源的有限性下，面臨共同資源的分配時，個人或團體為了爭奪資源，勢必會引起彼此的衝突；在目標的差異性裡：目標不同的個人或團體間，因為有交互行為的關係，也會引發衝突。

柯進雄（1994a）則將學校行政組織衝突產生的原因，歸納為下面五項：(1)經濟的衝突：學校組織中各單位或人員間為爭取有限的資源而產生之衝突。(2)權力的衝突：學校行政層級中，上下層級對權責認知的差距，會造成支配權與服從權間的爭執。平行單位間對於權責分配的糾紛，亦會產生衝突。(3)價值的衝突：學校組織中之各處室組織及人員，由於本位主義作祟及個人意識形態，出身背景等差異而產生價值的衝突。(4)利害的衝突：學校組織中各單位或個人，常因「爭功議過」、「趨利避害」而產生有功、有利大家爭，有過、有害互相推諉的現象，甚至造成嚴重的衝突。(5)人際的衝突：學校中正式組織與非正式組織間，或非正式組織相互間之成員，因任務角色的不同或個性不合等原因，而產生人際間的衝突。

綜上所述，導致學校組織衝突的因素是複雜多元的，但主因大致可分成三大類：第一類是學校組織結構的因素，如職位階層與職權劃分等；第二類是學校組織成員的個人因素，如不同的背景或個性等；第三類是客觀的環境因素，如有限的資源和人力等。

四、學校衝突解方與實務作法

因學校組織長期處在自身的權力階層結構因素、不同背景組織成員的個人因素和資源有限性的客觀環境因素交互作用下，致使衝突的發生是必然的，故當衝突發生時，處理方式顯得格外重要。誠如上述對組織衝突正面性主張所言，如果衝突處理得宜的話，對組織可能具有加分作用。反之，若處理不當的話，對組織而言就是災難一場，甚或讓組織元氣大傷，而一蹶不振。Gross（1964）曾指出衝

突發生後會出現的情況有以下幾種：分別是「迴避」、「僵局」、「一決勝負」、「妥協」和「整合」。Follett 認為多數的衝突多具有變異性，因此採用「整合」的方式將是對衝突最有效的處遇（引自 Metcalf & Urwick, 1940）。

為維持學校組織正常的運作，組織內的成員常常一件工作需要組織內的成員長期輪流分擔，如導護工作。校方與老師或老師和老師間可能因導護輪值工作安排有所衝突，而如果衝突的結果是落入「迴避」、「僵局」此二種情況的話，學校重要的導護工作就被停擺擱置，最後學童成為此衝突的最大受害者。但若落入「一決勝負」、「妥協」的情況，雖有人員可輪流擔任導護工作，但輪值人員口服，而心卻是不服的，這樣長久下來必會影響組織的工作氣氛。但如果此衝突最後是進到「整合」的局面，如校方收集各方的困難點並聽取老師的意見，然後予以整合，同時找尋相關的資源或引入第三方的力量，如愛心媽媽，將相關的人、事、物整合後，再研擬出一個大家都能認同的導護工作執行方案。再者，如「生生用平板」的政策推動，是指生生都能有使用平板的機會，而不是生生每人配置一台平板，在這種資源有限的情況下，必會上演平板資源競逐的衝突。當校內出現這種衝突時，校方應先調查各年段和每位老師使用平板的次數頻率，並整合老師使用後的意見，共同擬訂可行的使用方案，並同時整合其他可能的資源，如尋求學校家長會或企業贊助添購。如此一來，就可弭平資源競逐的衝突，並解決老師要用平板教學時卻沒有平板可用的窘境。由上述的「導護輪值工作安排」和「平板教學資源使用」兩案例衝突解決評析可知，「整合」的運用是一個處理衝突的理想方式。

因衝突有時含有一些爭議性的議題，致使整合過程中易出現憤怒與焦慮的情緒，甚或誤解，導致整合的困難度增加。在美國加州獨立學校當了 20 年的主任與 13 年的校長 Baer（2010）建議可用以下方法步驟讓整合變得順暢可行。第一是有效的傾聽，聽出對方在乎關注的點，莫因個人知覺訊息的差異造成溝通障礙（秦夢群、鄭文淵，2016）。第二是界定議題，對所界定的議題不要辯駁、防衛，而是保持中立，進行澄清和解釋。第三是將關注的議題切割細分，不帶情緒將每個細節交代清楚。第四是先處理爭議性較低的議題，情緒性的議題放後面處理。第五是透過討論找到共識。第六是採取都同意的行動計劃，共同擬訂可行的方案。第七是安排追蹤的確認會議，確認計畫進度。由上述步驟觀之，當衝突發生，進行溝通時，彼此都應互為主體性，傾聽對方的意見，不能先入為主，不要情緒化，這樣才能達到有效溝通，最後達成共識，並共同擬出可行的解決方法，締造雙贏的局面。

五、結語

學校是社會體系架構中一個相當重要的組織，擔負了教育的重責大任。學校組織有其複雜性，組織內部系統或人員彼此交互作用影響，再加上學校組織結構

存在模糊不確定的因子與資源稀少性，學校組織衝突發生是必然的，但無論是身為學校的行政管理階層或教職員工都不能習以為常，等閒視之。學校有權責的人員不能坐視不管，相反的，擁有權責的人員更應該以積極正向的態度面對組織的衝突，先去了解衝突的主因，再採取最適宜的解決方案，將相關團體或個人的利益整合，進行充分有效溝通，激發衝突可能具有的正面效益，而由衝突衍生出的正面效益，將使學校組織在衝突過後有機會出現一番新局面，學校也因此變的更強大更健全，一個強大健全的學校組織將是莘莘學子的福音。

參考文獻

- 林欽榮（2004）。**組織理論與管理**，臺北：揚智。
- 柯進雄（1994a）。衝突理論與學校領導（上）。**研習資訊**，11(2)，58-62。
- 秦夢群（2003）。**教育行政理論與實務**。臺北：五南。
- 秦夢群、鄭文淵（2016）。**圖解教育行政理論**。臺北：五南。
- 張德銳（2000）。**教育行政研究**。臺北：五南。
- Bear, M. (2010). Conflict in schools: Reducing conflicts and building community. *Indep Sch*, 69 (2), 82-89.
- Coser, A. L. (1956). *The functions of social conflict*. The Free Press.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (1995). *Behavior in organization*. Englewood Cliff. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Gross, M. B. (1964). *The managing of organizations*. The Free Press.
- Johnson, D. W. (1978). *Social psychology of education*. New York: Gemisphere Publishing.
- Metcalf, C. H. & Urwick, L. (1940). *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett*, Harper and Row. New York.
- Richard, W. (1978). Intraorganizational conflict in schools. *OSSC Bulletin*, 21 (8), 9-10.



校長真誠領導之探討

余惠瑄

國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士生

一、前言

全球化脈絡的影響，各國教育政策改革，以績效導向問責制監督學校的辦學績效，期望學校治理更加民主化，然教育市場化促進學校競爭加劇的現象，對學校經營產生重大影響（Gardiner, 2015）。爰此，校務經營產生矛盾、衝突與艱難道德選擇的情境，更突顯校長面對外在高張的壓力情境之下，仍具有美好道德操守的重要性（Wilson, 2014）。美國 2015 年頒布「教育領導者專業標準」（the Professional Standards for Educational Leaders, PSEL），強調有效能的校長皆以倫理美德為規準經營學校。Duignan（2014）指出校長真誠領導為教育領導的核心策略，尤以面對複雜多變的教育情境，學校更要展現韌性與正面積極的態度。校長真誠領導能激勵教師，增強教師對組織的變革，提升教師工作投入，益於學校整體改進與提升學校效能（Kulophas et al., 2018）。

二、校長真誠領導之意義

真誠領導源自正向心理學與正向組織行為，重視領導者高度道德守則的自我要求，以指引自我覺察反省，追求真實的自我。Luthans 與 Avolio（2003）研究真誠領導者表現出正面的領導行為，例如誠實、利他、仁慈、公平、樂觀、韌性等正面行為對待部屬，進而影響部屬展現正面的態度與行為，以建立領導效能；真誠領導關注領導者與部屬間互動的真誠關係，Avolio 等人（2004）認為真誠的領導者凝聚希望感，建立追隨者對領導者的信任，藉由激發追隨者的個人認同和社會認同來引發追隨者的積極態度。

領導是影響成員完成組織目標的歷程，Duignan（2014）提出真誠領導者透過倡導價值、集體願景、道德目標，進行領導與學習的變革。學校為重視道德實踐之組織，Wilson（2014）認為學校領導者實踐真誠領導，應充分發揮道德領導者的公共責任，展現忠實於自己信念的領導作為，並致力於符合學校、社區、社會的期望與價值觀。馮丰儀與楊宜婷（2015）提出真誠領導係指領導者能以高度道德標準自我要求，覺察己身的教育價值與信念，透過自省及他人回饋進行自我調節，表現出言行一致的領導行為，建立真誠關係，獲得組織成員信任，進而對成員及組織產生正向的影響歷程。

基於以上之說明，校長真誠領導係校長覺察自身的教育價值與信念，具有高度的內在道德觀，藉由自我反省涵養道德修養，展現與教育價值一致的領導行為，與部屬建立真誠信任的關係，激勵部屬真誠正面的行為，對學校產生正向影響的

歷程，共同創建最佳的學習環境。

三、校長真誠領導之內涵

校長時常面對處理工作、法規、人事，公共關係等複雜情境，如何使校長保有熱情、信念，秉持道德價值，不畏名利誘惑與壓力挑戰，亦關乎校長真誠領導之實踐。真誠領導之內涵，Walumbwa 等人（2008）提出真誠領導的四個層面，包括自我覺察、關係透明、平衡的訊息處理、內化道德觀，多數研究者亦採取此層面（馮丰儀、楊宜婷，2015；Kulophas et al., 2018; Roncesvalles & Gaerlan, 2021），茲歸納說明如下：

（一）自我覺察

校長能洞察到自己的優勢，潛能，能力和自我的全面性，透過與他人建立關係促進對自我的理解，進而影響他人的理解，以達成學校的教育目標。

（二）關係透明

校長能表現真誠的自我，包括公開分享信息和表達自己的真實信念，增進與部屬間的信任，與部屬間營造真誠透明的關係。

（三）平衡的訊息處理

校長在做出決定之前，客觀地考慮所有重要的資訊與數據，以公正的態度詮釋訊息、秉持開放性的態度，公平的原則經營校務。

（四）內化道德觀

校長的領導行為由內在的道德原則所指導，並且能夠高度自律、自省，不懼怕外部壓力，促使內在價值展現於決策行為的一致性。

四、當前校長領導面臨之挑戰

21 世紀的世界是充滿變動的變革時代，而非傳統的線性發展模式，所產生的問題威脅著社會與教育發展（Fullan, 2020），尤以新冠疫情後為教育場域帶來劇烈的衝擊，考驗校長的領導能力，當前校長領導面臨下列的挑戰：

（一）領導無力感

校長肩負中央政策的執行方針以及應對地方政府的教育績效壓力，在校內經營也必須面對教師需求與家長的期待，促使校長的角色與任務越來越繁重，必須一肩擔起學校變革的使命，同時校長領導面臨有責無權的現況，校長背負著比以往更沉重的工作負擔和心理壓力，造成校長的無力感，深深影響到工作士氣及學校辦學績效（林琪蓉、吳清山，2022）。

（二）教師兼任行政意願低落

學校行政工作的運作效能影響教育目標的達成，然當前教育現場，兼任行政教師申請專案計劃、撰擬訪視評鑑報告、檢視法令規範之執行，如期完成各項成果填報，以達成業務督導與考核，教師身分與角色除了教學之外，亦需肩負行政管理與績效考核的壓力。行政工作增量與複雜化，加重教師心理負擔，降低教師兼任行政職的意願，學校兼任行政職務的人力不穩定，造成教育環境不利的循環。

（三）教師的工作壓力繁重

教師身處教育實踐第一線，這一波新課綱的課程，使得教師面臨課程改革的壓力，乃至 COVID-19 疫情衝擊，後疫情時代教學與學習型態轉變為線上與實體的虛實整合，相較傳統教學型態更為變化多端（謝傳崇，2023）。教師還需進行班級經營與輔導管教，為學生的學習成效與品德行為負責，再加上家長對教師的要求日益繁多，增加教師的工作壓力，降低教師對工作的熱情與價值感（張志銘、鍾惠珍、伍木成、張世沛，2018）。

（四）確保學校績效責任

過去二十年來，各國教育政策改革的重點，以績效數據監督學校的辦學成效，成為提高學校教育品質的重要策略（Day, Gu, & Sammons, 2016）。面對外在環境挑戰，以及家長期望學校提供卓越的教育品質，學校經營必須力求革新和創新（林琪蓉、吳清山，2022），而學校績效表現是全體成員共同的責任，因此，校長必須透過領導策略，營造教師間良好的合作關係，促進學校整體教學和學習的能力，以確保達成學校績效責任。

五、校長運用真誠領導因應挑戰之策略

校長採取真誠領導能因應當前的挑戰，促進學校整體發展，依據相關文獻探

討及實務觀察結果，可以有以下作法：

（一）校長提升真誠領導力，壯大領導效能

Avolio 與 Gardner（2005）指出領導者的真誠領導力是可培養發展的，領導者亦具備學習者的需求。Wilson（2014）強調真誠領導力的培養必須透過自律與他律的方式並進，校長以高道德標準自我檢視，致力於對個人經驗、生活故事進行深度自我反思、撰寫省思札記，培養自我覺察的智慧，並輔以適當的培訓和持續的專業發展，例如：參與案例分享與解決問題情境為主題的校長社群，從校務經營兩難道德情境的案例研討，促進校長間的專業知識交流與分享，使校長汲取真誠領導的實踐智慧；他律的部分，校長應建立回饋機制，積極尋求教師、學生、家長或社區成員的回饋，運用線上網路通訊軟體或是實體的教師對話或家長座談等時機，回應問題並聆聽建議，這樣可以幫助校長了解自己的盲點和不足之處，並且及時作出改進，以提振校長領導效能。

（二）校長展現內化的道德觀，激發教師組織承諾

真誠領導者不是用權威的方式來說服組織成員，而是展現真誠的價值觀和行為來產生影響力。校長創建師生獎勵計劃，設置教師表揚牆以及學生風雲榜，給予師生真誠正向的賞識，感謝教師的辛勤工作和奉獻，以正直、誠懇的態度與教師建立良好信任關係，對教師組織承諾產生正面影響，激勵教師展現組織公民行為（Roncesvalles & Gaerlan, 2021），願意額外付出心力時間，從事學習和教學的工作。這樣對學校具有忠誠認同以及無私奉獻的行為，能提升教師擔任行政職之意願，促使學校教育工作更有效的執行。

（三）校長決策公平透明，強化教師心理資本

校長運用真誠領導，展現真實自我想法來與學校成員溝通，培養成員對校長的信任感與向心力（馮丰儀、楊宜婷，2015）。校長善用各式會議，與教師、家長和學生分享學校的發展情況和挑戰，在學校的官方文件中明確表述學校的使命和核心價值觀；校長處理學校事務，能秉著公開透明的態度，客觀的傾聽各方的聲音，以創造鼓勵開放和誠信的溝通管道，隨時與成員溝通彼此的理念與作法，以公平透明的處事信念，獲得教師之信任與共識。校長採行真誠領導的方式，能涵養教師具備積極心理狀態，即便遭遇困難挫折時，能迅速恢復正常的心理韌性（Feng, 2016）。

(四) 校長善用真誠領導，創建積極正向的學校氛圍

營造學校積極正向的氛圍，為成功的校長領導作為，Kulophas 等人（2018）指出校長實踐真誠領導能夠創建正向積極的學校氣氛，使教師對工作更加投入。因此，校長定期舉辦專業發展活動和自強活動，營造互動和交流的機會，以了解教師在工作和生活遇到的困難，真心誠意給予教師關懷與支持，讓教師感受到自己是學校的重要成員；也讓教師參與學校事務的決策，確保教師的意見被重視與採納，可以強化教師對學校的認同感，使學校往更積極正向的目標發展。

六、結語

真誠領導注重領導者道德價值的表達和樹立楷模(Avolio & Gardner, 2005)，以創建正向積極的學校氛圍，校長運用真誠領導策略，敏於覺察自我與他人的理解，適時表達真實感受與道德信念，以民主開放、公平信任的態度，時時以良善的價值觀為經營方針，進行校務管理與決策，必能創建優質學校。

參考文獻

- 林琪蓉、吳清山（2022）。校長運用系統領導改善學校績效之探析。**學校行政**，137，41-57。
- 張志銘、鍾惠珍、伍木成、張世沛（2018）。桃園市國中教師工作壓力、自覺健康與幸福感關係之研究。**管理實務與理論研究**，12(2)，59-74。
- 馮丰儀、楊宜婷（2015）。我國國民小學校長真誠領導與教師信任關係之研究。**臺北市立大學學報**，46(2)，1-27。
- 謝傳崇（2023）。「疫」起向前走—後疫情時代的校長意義、正向與韌性領導新思維。**中等教育**，7(2)，29-45。
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15, 801-823.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.

- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Duignan, P.A. (2014). Authenticity in educational leadership: History, ideal, reality. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 152-172.
- Feng, F. I. (2016). School principals' authentic leadership and teachers' psychological capital: Teachers' perspectives. *International Education Studies*, 9(10), 245-255.
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139-142.
- Gardiner, R. A. (2015). Telling tales out of school: A relational approach to authentic leadership. *Values and Ethics in Educational Administration*, 11(4), 1-8.
- Kulophas, D., Hallinger, P., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2018). Exploring the effects of authentic leadership on academic optimism and teacher engagement in Thailand. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 27-45.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. In *Positive organizational scholarship* (pp. 241-258). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Roncesvalles, M. C. T., & Gaerlan, A. A. (2021). The role of authentic leadership and teachers' organizational commitment on organizational citizenship behavior in higher education. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 92-121.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34, 89-126.
- Wilson, M. (2014). Critical reflection on authentic leadership and school leader development from a virtue ethical perspective. *Educational Review*, 66(4), 482-496.

以 U 型理論探討校長公開授課之實踐反思 —以新北市校長實踐經驗為例

吳佳珊

新北市政府教育局中等教育科科长

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要總綱於 103 年發布，自 108 學年度起逐年實施，強調素養導向教學，並關注教師的專業增能。因此，總綱明示「為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」

新北市政府教育局自 105 學年度起推動校長及教師公開授課，從「公開授課」在教學現場實施現況來看，正反兩極評價皆有，造成認知落差情形嚴重。有些校長認為公開授課需向老師借課，會打亂教師課程連貫性，或認為校長本職為穩定學校校務運作，教學工作應由教師本專業進行；有些老師則認為，難道沒有打開教室大門開放公開觀課，就意味著沒有教學專業嗎？甚至提出質疑：「這麼多人站在學生旁邊盯著他們看，誰能保證不會干擾學生學習？」

U 型理論作者 Scharmer 提出，決定成功的因素不僅是領導者的行為及方式，還有引發他們行動的「內在狀態」，即注意力的源頭和質量（邱昭良、王慶娟、陳秋佳譯，2013）。以新北市近幾年推動公開授課實施成效而言，校內成員能否接受新的教育改革並化為具體行動，與校長領導行為及學校組織文化有關，此與 U 型理論部分概念不謀而合，而校長為學校最高領導人，其對於任何教育變革之內在認知與外顯行為，攸關學校教學能否得以翻轉，實為舉足輕重之要角。

二、U 型理論之意涵

（一）U 型理論之發端

U 型理論係用於促進個人、團隊及組織轉型之理論，強調人們需從舊有思維模式及行為方式中跳脫出來，方能真正實現創新與變革（Scharmer, 2009）。Scharmer 更提出大部分領導者所面臨的挑戰都無法單靠省思過去來回應，有時候過去經驗並非特別有幫助，有時候它正是使團隊無法以嶄新的眼光看待處境的原因所在。U 型理論整合兩種不同的時間觀：U 的形狀是服膺東方的循環觀，箭頭則是取法西方的線性發展觀，圖 1 呈現 U 型理論的核心流程，以及注意和共同塑造世界的七種方式（戴志中譯，2019）。

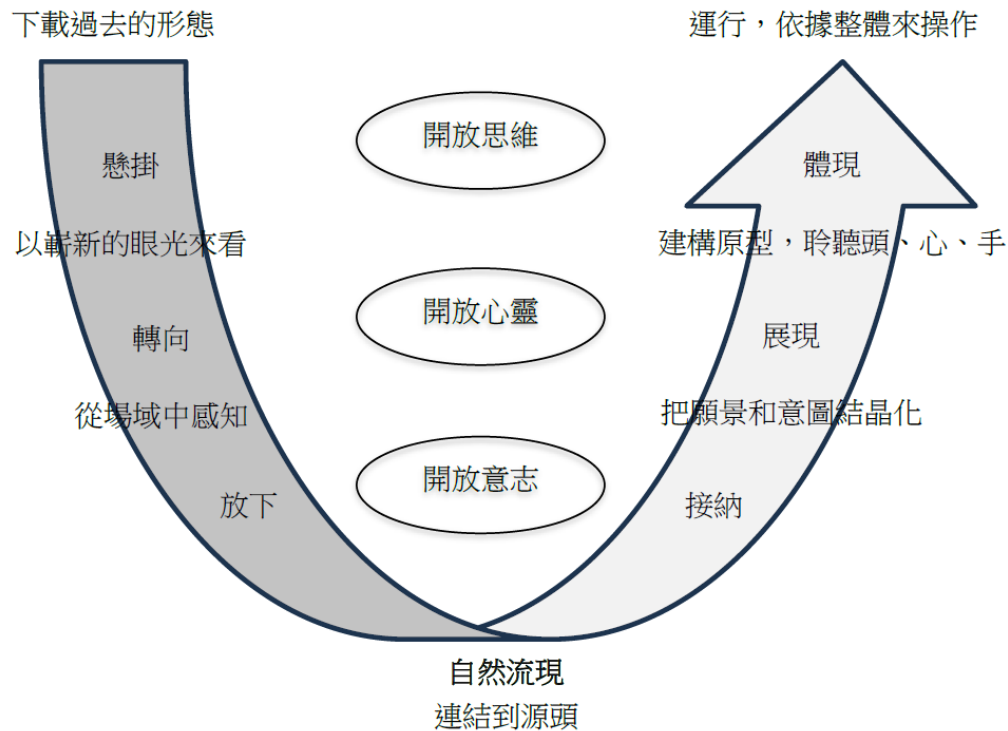


圖 1 U 型理論：注意和共同塑造的七種方式
資料來源：修改自戴志中（譯）（2019）。

沿著 U 的左側下行，會經歷下載、觀察、感知及自然流現四個認知層面。然而若想成功進入這些深層次認知空間，必須跨越三個界點：暫懸、轉向、放下。暫懸是暫停或擱置習慣的模式；轉向是把你的注意力從「外部」重新引向「內部」，使其轉向心智過程的源頭，而不再是客觀事物本身；放下則意味著「接受我們的體驗」（Varela, 1991）。

（二）U 型理論之五個關鍵觀點

從 Scharmer 所提變革的五個層次及六個轉折點，歸納出 U 型理論之五個關鍵觀點（邱昭良等譯，2013），說明如下：

1. 新的社會技術建立在內在三器互相協調的基礎上

新型領導技術建立在「打開思維」、「打開心胸」及「打開意志」三器上。「打開思維」建立在腦力或智商基礎上；「打開心胸」關係到人們利用情商的能力；「打開意志」關係到人們達到真實人生目標和自我的能力，也稱作靈商。

2. 最重要的領導工具是自己

我們必須學會放下「小我」和習慣性「小我」，以利「大我」的湧現。小我

是由過去發生的經歷所形成的個人或團體；大我則是走向未來時能夠成為的個人或團體。當「小我」和「大我」開始湧現時，我們就和最高的未來潛能建立微妙但非常真實的聯結。

3. 領導的內在工作是面對和征服三個敵人

第一個敵人封鎖了通往打開思維的大門，稱作「評判之聲」；第二個敵人封鎖了打開心胸的大門，稱作「嘲諷之聲」；第三個敵人封鎖了通往打開意志的大門，稱作「恐懼之聲」。

4. U 型理論是活性場域的理論，非線性的機械式過程

U 型理論是一個矩陣，是一個綜合的整體，而不是線性的過程。為提高與正在生成的深層場域之共鳴，組織需建立三種不同的基礎結構場所：共同感知、共同自然流現、共同創造。

5. 生成性和創造性社會空間的興起（自然流現的流程）是與毀滅性社會的衰亡和轉變（故步自封的流程）相關的

揭示「自然流現」及「故步自封」這二種力量是互相關聯的，我們常會看到人們在面臨極度毀滅的同時覺醒，獲得了更高層次的意識和察覺。

三、新北市推動公開授課之現況

（一）公開授課之意涵

公開授課是授課者在「共同備課」之後，打開教室的門進行說課、觀課以及專業回饋的歷程。歷程中以友善、互信的氛圍和同儕討論，看見自己教學的不同面向，繼而激發改進的動力，提昇課程與教學的視野（吳麗君，2018）。

（二）新北市推動公開授課現況

從新北市教育局網站「公開授課」專區之相關文件檔案說明（新北市政府教育局，2024），歸納新北市推動公開授課現況如下：

1. 逐年推動校長及教師公開授課

教育局自 105 學年度起推動校長及教師公開授課，訂定「各級學校校長及教

師公開授課規定暨獎勵實施計畫」，明定自 105 學年度起，各級學校教師（含校長）公開授課達成率應為 25%、50%、75%、100%，108 學年度進入全面公開授課。

2. 各校需訂定校本公開授課計畫並上網公告

各校需經各教學研究會、年段會議或課發會議等共識討論通過，訂定適合學校運作之校本公開授課實施計畫；並應連同學期公開授課行事曆，於校網首頁設置「公開授課專區」進行公告。

3. 授權學校公開課實施方式得多元彈性

各校辦理公開授課應包含共同備課、安排觀課教師任務、實施公開觀課、共同議課及彙整相關紀錄表件。辦理校內公開授課研究會，可結合領域研究會、輔導團分區與到校輔導、教師社群、分組合作學習、學習共同體等多元形式辦理。

4. 訂定公開授課獎勵機制

受學校指派擔任校內教學示範者，以及辦理跨區域策略聯盟之區級公開授課研討會，教學者及工作人員（含校長）得依不同獎勵標準予以敘獎。

5. 建立公開授課支持體系

教育局提供第一線教師專業發展行政支援，同時建立公開授課支持系統，由聘任督學組成公開授課地方輔導群，每學期到校輔導；並編輯公開授課資源手冊、影片資源等。

6. 學習共同體 8 年實踐經驗有助於推動公開授課

新北市自 101 學年度起推動學習共同體，以嚴謹的「備課」、「觀課」及「議課」模式，帶領教師具體實踐與反思。因此，多數校長在過去推動學習共同體皆已實施公開授課，對於新課綱要求進行公開授課之規範，反彈阻力相對較小。

四、以 U 型理論探討校長公開授課之實踐反思

（一）研究方法

本研究基於人力、物力及其他主客觀條件因素無法一一進行訪談，爰以立意抽樣方式，以新北市成功進行公開授課之校長，一般地區及偏遠地區學校各 1 位

為訪談對象，共計 2 人。

（二）研究發現

1. 校長認知層面應建立在「打開思維」、「打開心胸」及「打開意志」互相協調的基礎上

校長進行公開授課動機除了要先對公開課具有專業知能外，亦要具備不抗拒的正面心態，同時願意與第一線老師共備，以率先示範者的角色，獲取教師認同與支持，進而帶領校內教師進行教學翻轉。

我第一次進行公開課是在 102 年我初任校長的十月份，當時是因為學校有申辦學習共同體，因此依照計畫規定校長要率先辦理公開課，因此我就開始了我的第一場公開課。當時也有一種校長要跟老師生活在同一個脈絡的想法，因此就勇於辦理公開課，而且當時我也希望我的教學能力能獲得老師認同，以方便之後要跟老師進行課程對話時不會有一種上下從屬的框架。（P1，2019/12/31）

2. 校長最重要的領導工具是「自己」

教師一旦轉化為校長角色，多如牛毛的行政事務占據校長多數時間，時間一久，校長也會習慣以過去校長行政領導的角色來領導；惟學校主體為學生，學習才是教育真正核心，教學專業也更顯重要。因此，校長要將過去習慣的自我角色認知進行轉化，以開放心胸與老師共同學習，與時俱進，如此方能有另一層次的領導思維湧現。

校長教書絕對不會比老師教得更好，但是校長親自進行公開課是一個可以展現校長具有學習精神以及與教師建立專業連結的機會。校長也可以透過跟著老師一起進行公開課，放下身段讓老師放下戒心，無論是在行政事務上或是專業發展上，要形成共同願景會更容易。（P1，2019/12/31）

校長進行公開課，跟老師一起備觀議課，具有宣示示範的意義，對於新課綱的推動有很大的作用，因為會帶動全校老師想要改變。（P2，2020/01/01）

3. 校長需先面對和征服「評判、嘲諷及恐懼」三個敵人，方能順利經歷「下載」認知層面

校長對於進行公開授課，一開始多會擔心自己離開教學現場甚久，害怕過去的教學能力或教學方法不被認同，因此或多或少有抗拒或擔心的心理因素；但只要改變自己的認知與心態，清楚知道公開授課目的並非在於評斷教學優劣，而是透過備課、課觀及議課歷程，將焦點轉移至學生學習是否真實發生，如此一來，即能跨越原先心理層面的不安與焦慮感。

在進行公開課前，以校長而言我剛開始會擔心自己的授課能力會不會無法獲得同儕的認同，或者是無法針對授課內容提出好的教學設計。後期則是認為公開課對授課教師而言並無成功與否的價值判斷，關鍵在於學生是否有達成學習的目標，學習的目標是否設定適切。(P1, 2019/12/31)

校長平常並不授課，久而久之，對於課程教材難免生疏，心理上會產生教學自信心不足，如果教的不好，難免會受到老師的質疑，這樣要怎麼做教學領導，心理壓力是大的，至於如何去克服，我覺得就是要多跟老師一起備課、觀課、議課，不要因為是校長身分就有所顧忌。(P2, 2020/01/01)

4. 達成學習及變革四層次（反應－重設－重構－自然流現）關鍵為教師共識及行政支援

公開授課一詞出現後，學校聲音正反兩極，推動初期因為種種認知及配套不足，以致於推動上面臨不少阻礙。Scharmer（2009）提出組織變革往往是在出現危機開始，校長可以從理解第一線教師對於公開授課之擔憂開始，並透過親自參與公開授課歷程，逐步建立共識。此外，建立教師支持系統及行政配套措施亦為重要成敗關鍵，改變教師潛在思維後，亦需針對現行的行政制度適時調整因應，提供老師最大的行政支援。

學校在推動教師或校長的公開課，主要的困難點可能在於共備概念的建立，以及共備時間的安排。共備其實是公開課的基礎，沒有好好進行共備就進去課堂進行觀課，對於觀課及議課的精準度一定會大打折扣，如此教師就無法感受到公開課對他的幫助。所以學校的行政可以將教師依據他的特質進行分組，同時在排課時安排群組老師共同空堂，以利於群組教師進行共備，能落實共備公開課才會水到渠成。(P1, 2019/12/31)

5. 結合過去經驗較易突破 U 型底部「自然流現」歷程

校長結合過去推動「學習共同體」備觀議課的經驗，對於新課綱規範全面公開授課，較能有正向的心態及專業知能來因應，並能清楚說明「公開授課」為何而做，以及公開授課如何與新課綱政策相連結。因此，校長內心先有其明確的認知，方能觀察教育現場生態及未來趨勢，並據以提出實際行動策略。

我的感受並沒有什麼壓力，因為過去在推動學習共同體時就已經以校長身分辦理過公開課。我也認為應該要從實踐的反思去找到對新課綱的理解，如果沒有公開課，教師對新課綱的理解可能會很淺薄。（P1，2019/12/31）

從先前的自信心較為不足，單純只是為符應教育局規定，到現在很習慣跟老師一起備觀議課，教學領導更能遊刃有餘，突破心理障礙後就更有自信了，也比較能同理老師的教學，提出具建設性的意見。（P2，2020/01/01）

6. 學校團隊需經歷「下載、觀察、感知、自然流現、結晶、建立原型及運行」歷程，進行創新及變革；惟執行與溝通過程仍是一大挑戰

新課綱規定校長及教師每學年須進行至少 1 次公開授課；惟學校團隊成員對於公開課認知差異甚大，無疑是加劇學校因應新課綱所面對的衝擊與考驗。校長一人或許容易突破 U 型理論底端，通過「自然流現」歷程；惟學校屬於多數教師組成的有機體，要能影響每位教師同時改變，且朝同一個願景進行創新與變革，仍有許多挑戰尚待磨合與克服。

我覺得最大的問題是你比較無法掌控公開課班上的學生，畢竟你只是去上一節課，對班上學生之前的學習狀況是陌生的，他們跟你也不像跟班級導師那麼有默契，上起課來難免生疏，突破的點在於跟班級導師的備課時間要拉長，大略了解每一個班上學生的學習狀況，尤其是需要特別關心輔導的學生。另外還有教材的部分也要多花時間跟老師一起備課。（P2，2020/01/01）

偏鄉的另一個困境是部分領域教師沒有學科同儕，共備時也許只能進行教師教學技術或是活動設計層面的對話，無法進行領域學科內涵的專業對話，這個部分當時我透過計畫經費的支撐，邀請學科專家（教授、輔導團員）入校參與共備及觀議課予以克服。（P1，2019/12/31）

五、結語

本文以 U 型理論探討校長公開授課之實踐反思，並以新北市校長實踐經驗為例。新北市自 105 學年度起，逐年推動校長及教師公開授課，推動初期校長及教師質疑反對聲浪不少，甚至多數處於觀望心態；經過凝聚共識、持續溝通以及適切之行政配套措施，學校完成比率穩定成長。

U 型理論提及新領導技術中最重要的工具是領導者本身，必須跨越 U 型圖底端的基本界點，如果穿過的過程失敗，所有變革努力只會流於表面，因此必須學會放下小我，以利大我實現；惟學校組織成員（教師）背景差異大，對於學校願景有無共識，以及對於教育改革認同度等，皆會影響學校變革創新能否順利進行。

此外，U 型理論提及組織學習的盲點，認為人們必須放下落後的工具、放棄傳統的運作模式，用嶄新的眼光看待情勢。以行政機關或學校組織為例，組織變革或教育創新理當為組織成員所一致認同之方向，但在推動上似乎又不及私人企業，可能原因為教育產業所服務的對象為學生，且教育人員具有高度專業自主性，除非能明確證明「新」的方式確實相較「現行」方式為優，否則改變似乎更加困難。

在現行組織運作，特別是行政科層體制下，似乎很容易流於下級執行上級命令之表面運作，對於跨越 U 型圖底端界點，達到真實的自然流現狀態，似乎仍有挑戰。再者，從新北市目前公開授課執行現況來看，若以結果論，完成公開授課人數比例似愈趨穩定；惟若以實質成效論，是否存在「上有政策下有對策」，或徒有形式卻未符合公開授課之「備觀議」本質之情形，則有待進一步深入研究。唯有適時滾動式修正執行策略，方能發揮新課綱公開授課之實質精神，透過每一次的教學實踐與反思，讓學生學習真實在課堂中發生。

參考文獻

- 吳麗君（2018）。再看－公開授課。載於新北市政府教育局（2018）出版新北市公開授課資源手冊（國小篇）。引自 <https://docs.ntpc.edu.tw/master/%E6%96%B0%E5%8C%97%E5%B8%82%E5%85%AC%E9%96%8B%E6%8E%88%E8%AA%B2%E8%B3%87%E6%BA%90%E6%89%8B%E5%86%8A.pdf>
- 邱昭良、王慶娟、陳秋佳（譯）（2013）。U型理論：感知正在生成的未來（原作者：Scharmer, C. O.）。浙江人民出版社。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。引自

<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

■ 教育部（2016）。國民中學與國民小學實施校長及教師公開授課參考原則。引自[https://cirn.moe.edu.tw/upload/12class/法制人員修國民中小學校長及教師公開授課辦理參考原則0926\(發布版\).pdf](https://cirn.moe.edu.tw/upload/12class/法制人員修國民中小學校長及教師公開授課辦理參考原則0926(發布版).pdf)

■ 教育部（2019）。高級中等學校實施校長及教師公開授課參考原則。引自https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/sh/17/參考原則.pdf

■ 新北市政府教育局（2024）。公開授課實務。引自<https://docs.ntpc.edu.tw/master/%E6%96%B0%E5%8C%97%E5%B8%82%E5%85%AC%E9%96%8B%E6%8E%88%E8%AA%B2%E5%AE%A3%E5%B0%8E%E7%B0%A1%E5%A0%B1.pdf>

■ 戴志中（譯）（2019）。U型理論精要（原作者：Scharmer, C. O.）。臺北市：經濟新潮社。

■ Scharmer, C. O. (2009). *Theory U: Leading From the Emerging Future*. Berrett-Koehler Publishers.

■ Scharmer, C. O. (2018). *The Essentials of Theory U: Core Principles and Applications*. Berrett-Koehler Publishers.

■ Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. The MIT Press.



關鍵的信任：教師對學生與家長的關係建立

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

從心理學的視角而言，信任涵蓋了諸多行為，例如依靠他人，以及相信某人會考慮到他人利益、心理、自信和安全感，並以一種可靠的方式行事（Thagard, 2018）。這些行為信念源自於信任的認知與情感（如對伴侶的深摯關心與關係交往的美德）（引自 Sun et al., 2023）。因此，人們在進入相互信賴的關係前，信任成為關鍵，若沒有信任方的參與和貢獻，就無法實現互惠的目的。

針對學校的信任關係，Hoy 與 Tschannen-Moran（2003）對學校教師信任的概念與測量有所探討，強調教師信任是一種群體的信任組成，教師為群體願意承擔可能風險的程度，表明信任關係建立在相互依存的基礎。Hoy 與 Tschannen-Moran（2003）、Tschannen-Moran（2009）進一步闡明教師信任源自於人際關係，係指影響個體相信的程度，提出四個層面：對學生的信任、對同事的信任、對校長的信任、對家長的信任，並將對學生與家長的信任合併為「教師對客戶的信任」，此因家長與學生皆為學校提供服務的共同接收者，而在概念上並無二致（曾若玫、范熾文，2017）。故此，在與時俱進的變革時代，教師與同事互動、與家長往來以及與學生相處皆環環相扣，教師信任顯然涉及多樣關係的層面。然教師若打造關懷與支持性環境，並視家長為教育合夥人，建立緊密的親師生關係，將有利於教師的班級經營（林易萱、龔心怡，2017）。而依據我國教育部（2016）所發布的教師專業表現指標，界定出各項專業內涵與條件，揭示出教師與家長維持互信合作關係之必需性，明確可知教師維繫與學生和家長的信任，及建立其信賴關係，為職責實然與專業應然之核心表現。

二、教師對家長和學生的信任意涵

曾若玫與范熾文（2017）提出教師對學生和家長的信任之意義，乃教師對學生及家長的信任關係，及其所促進的合作關係，意即教師認為學生是有能力學習的，並且家長是真誠、可靠、能配合教師教學的，教師便會對學生和家長產生信任感。廖梅君（2022）則指出教師對家長和學生的信任感即教師對雙邊構築正向信任關係。Beard 等人（2010）認為教師營造出信任的安全環境時，學生便會放心地從中學習，家長也願相信教師為學生的最佳利益而努力，其強調教師愈相信學生與家長可符合期待，愈能為學生設定更高的目標及可達成的願景。Van Maele 與 Van Houtte（2012）則相同於 Hoy 與 Tschannen-Moran 所提之教師信任定義，

強調以學校內外部的組織角色來識別信任，而對學生、家長的信任代表個人對集體性的信任，仁慈、可靠、能力、誠實和開放則是教師判斷學校成員可信度的五個標準。因此，教師對家長和學生的信任可被定義為「教師願意對另一方表現出脆弱的態度，因為他相信對方是仁慈的、可靠的、有能力的、誠實的及開放的」。

綜上述，當教師認為學校的服務對象在行為和態度上滿足他們的期望時，便會對他們產生信任，故家長和學生展現的學習熱情或對學校的支持、以及對教師教育理念的接受或認可，會是促進家長與親生關係合作的契機，進而共同改善學生學習的基石之舉。

三、教師對家長和學生信任與學生學習相關研究

Goddard 等人（2009）在研究學生背景及其學業成就的關係，發現教師對家長和學生的信任能正向調節社經地位弱勢與學生學業成就之間的關係。根據 Chang（2011）以我國公立小學教師為對象，研究分布式領導、教師學業樂觀（academic optimism）及學生成績之關聯性，教師與學生和家長的信任構面對學生成績有其正面影響。Bevel 與 Mitchell（2012）認為教師的工作是以關係為信任基礎，發現教師與學生和家長的信任對學生學業成績佔有主要的正向效益，指出教師、學生及家長共同合作的重要性，並主張創建追求卓越和支持所有學生成功的文化是一個可行的目標。Mitchell 等人（2016）、Tschannen-Moran 與 Gareis（2015）對美國中小學的學校結構、學業樂觀及學業成績關係之有關研究，顯示教師對家長和學生的信任可促進學習成績，並超過學生背景與社會經濟地位的影響。Tschannen-Moran 與 Gareis（2017）研究亦指出，學校內外部成員的關係信任能強化建立高效合作所需的行為。

故此可知，教師若對家長和學生有所信任，能增進教師對兩者在認知與情感層面的連結，以利提升學生的學習表現及學校的整體成就。換句話說，如此的信任關係可能影響學校內部的運作和架構，從而取得更多的協作可能性，以實現更理想的學習品質。

四、教師對家長和學生的關係現況問題

Brewster 與 Railsback 認為影響學校裡信任的因素包含：未能以學校最大利益考量、無效的溝通模式、能力不足的教職員、教師的高流動率及教師的人際疏離（引自賴志峰，2018）；再者，教師的外部互動不僅對教學有所影響，他們所選擇的交流方式同樣會產生影響，如引起同事情感的共鳴、關心學生的學業進展、重視家長的意見等等（傅佳君，2022）；然家長教育權的持續擴張，亦無疑增加了家長干涉教育的權利，允許他們選擇性參與學生的學習（秦夢群，2015），故

據此提出國內親師生信任關係待改善之可能問題：

（一）家庭結構與意識轉變

影響教師與親生互動的社會因素主要有兩個：首先，社會的快速變化導致家庭結構和功能發生變化，例如雙薪家庭、高齡結構的人口趨勢及隔代教養的常態；其次，隨著消費者的商業意識增強，教育被視為一種產品的輸出，演化成「教育服務業」並不為過（鈕文英，2021）。因此，以檢視商品的角度來評選學校和教師。如果感受到「消費者權益」未被尊重，便會採取行動維護自己的權利。

（二）社群媒體的雙面效應

「水能載舟，亦能覆舟」的網際快速世代，社群媒體在塑造學校信任方面扮演了複雜角色（蔡進雄，2010）。它為親師生供予便捷的交流平台，並透過此分享學校活動、學生作品及教學資源，不僅促進家長參與，更有助於增進雙方的理解和協作。另一方面，若傳播訊息不準確、具負面言論、對教育的公開指責或以非正式管道關說時，都可能導致教師感到被誤解或打擊士氣，影響教師與親生之間的信任關係，也會間接造成學校的公眾形象蒙受陰影，進而破壞學校內部成員之間的信任。

（三）溝通管教方法與管道的差異

良好溝通是建立教師與家長之間信任的重要課題，包括有效溝通方式、親師合作等等（傅佳君，2022；賴志峰，2018）。而教師與家長對學生學習的期望不同，無論是偏重成績還是全面發展，都可能引起不必要的衝突。再之，少子化現象亦可能加深這種不信任；忙碌的家長無法參加或參與度低，也影響教師的動力和教學效果。另外，教師在對社群軟體（如 LINE、臉書）的想法信念上，往往將其視之為私人領域或半公開，不會真正透露情感或真正想法在公事處理上，以致溝通可能偏離重點，而以打字輸出的方式更難以體現真實的關懷給師生。

（四）家校主權的拉鋸與班級適應問題

雖然教師負責領導班級與扮演指導學生的角色，但學生的幸福乃家長終身責任，家長與學生間存在深厚的依附關係，因此家長將學生視為自己的延伸為理所當然，相比之下，教師與學生間的情感連結較少（鈕文英，2021）。這種落差導致家長在面對學生問題時，可能會偏向學生利益，以較直接的方式反應。因為當學生受到批評，家長可能會感受到像對自己的批判一樣，較難以客觀態度來看待情況，進而產生親師生隔閡關係。再者，疫情後的返校與層出不窮的校安問題，

如校園霸凌、性別平等、違禁品等議題，迫使教師必須克服學生適應環境的挑戰，若不能信賴家長與學生可以齊心渡過，並及時地化危機為轉機，輕則干擾班級經營，重則親師生身心俱疲，嚴重影響教師教學（江承翰，2023）。

五、增進親師生信任之建議作法

（一）建立尊重與合作的夥伴關係

在未來的教育中，服務導向的趨勢啟示教育家需要打破將家長視為僅是旁觀者的傳統觀念，而應將他們轉化為主動的參與者。透過鼓勵與關注學生的學習發展，進一步吸引家長成為教育過程中的協力夥伴。因此，教師深入了解學生的家庭環境、肯定學生的長處、聆聽各方面的意見，以及讚賞家長對孩子教育的貢獻，是實現教育成功的重要策略（鈕文英，2021）。二者，學校更可以提供家長相關的教育機會與成長活動，增強對當代教育挑戰的認識，提升與家長相互尊重的意識感，來縮短雙方的距離並鞏固合作關係。

（二）強化學校溝通與信任機制

在當前媒體普及和資訊透明的時代背景下，堅持單打獨鬥的方式將逐漸削弱專業優勢，教師有必要重新關注人際與同儕之間的關係成長，以建立支持信任的專業學習文化（黃旭鈞，2013）。然而，面臨外界多變與充滿不確定性的挑戰時，學校亦應該建立明確的溝通渠道和及時發布準確資訊，並透過舉辦各項正式會議與非正式溝通，以增進教師與家長對政策的理解與用意。同時設立反饋機制，如成立主管應變社群、對外發言人等等，快速應對不實訊息或負面評論，以維護學校形象和加強校內外的信任關係。

（三）穩固良性的親師生溝通途徑

部分教師認為自身的專業訓練足以判斷學生的最佳利益，並期望家長對學生的表現承擔責任，但這種態度會帶給家長壓力，而教師再因此不願意面對溝通和拒絕互動，則會加劇關係的屏障。故教師與家長皆宜先投以雙向理解及嘗試同理彼此，平常可以在學生聯絡簿或接送期間時維繫溝通，一旦出現意見分歧，便可迅速解決，以防止不良情緒累積，這樣的互動模式不僅有利親師交流，同時支持親生關係與提供其正向的溝通榜樣。再者，學校宜實行關懷領導，此舉能促進教師積極聆聽、尊重並包容學生，而關懷的心理支持作用更是保障全校和諧關係的理想策略（江承翰，2023）。

(四) 學校凝聚教與學的協作共識

為求培養學校與家庭的深層協作關係，教師需精進在同理心和溝通技巧層面的能力，並強化對學生個別需求的支持，以更有效地滿足家長和學生的期望。然則，學校也應經常性的舉辦親職講座與成長研討會，幫助家長深入了解學校的環境和教學理念，引導他們認識到參與教育合作的重要性，以及透過集結所有合作夥伴的信任與力量，共同創造一個支持性的學習環境，好以穩定班級管理並提高師生整體的福祉。

六、結語

教師與家長同為學生學習成長階段的最佳雕塑家，皆能堅定為學生精雕細琢地勾勒出大好光彩。但在學習探險的逐夢旅途中，專業與情感的相互支持不可或缺，更需要的是願為教育努力的情誼，讓教育奉獻的力量不再形單影隻而發揮百分百的教育專業。也惟有如此，主人翁的未來路途才得以幸福完整，彰顯教育真正的存在價值。在此，作為教育實踐者的我們，必須體認親師生間的信任至關重要，共創共贏才是教育成功的關鍵。

參考文獻

- 江承翰（2023）。桃園市國民小學校長關懷領導與學生學習適應關係之研究。（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 林易萱、龔心怡（2017）。教師信念、專業承諾與班級經營效能比較之研究。師資培育與教師專業發展期刊，10(2)，111-138。
- 鈕文英（2021）。親師換位思考 共創孩子未來。2021特教專刊手冊。取自 <https://www.mdnkids.com/specialeducation/detail.asp?sn=1524>
- 秦夢群（2015）。教育選擇權研究。臺北：五南。
- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/8/relfile/7834/45668/d4f269e3-96cf-4eac-b038-9a9cda8912f2.pdf>
- 黃旭鈞（2013）。促進「沒有教師落後」：協助不適任教師成長的策略。臺灣教育評論月刊，2(12)，86-92。

- 傅佳君（2022）。國小教師人際關係量表之編製。**學校行政**，**142**，141-160。
- 曾若玫、范熾文（2017）。班級領導之新議題－教師學術樂觀及其啟示。**學校行政**，**107**(1)，152-164。
- 蔡進雄（2010）。中小學校園危機事件與媒體互動關係之研究：傳播學者的觀點。**學校行政**，**66**，20-29。
- 賴志峰（2018）。校長的信任領導：一所都會地區學校之個案研究。**教育政策與管理**，**10**(3)，63-93。
- Bevel, R., & Mitchell, R. (2012). The effects of academic optimism on elementary reading achievement. *Journal of Educational Administration*, 50, 773-787.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, W. A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Chang, I-H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491-515.
- Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-scale. In W. K. Hoy & C. G. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-208). Greenwich, CT: Information Age.
- Goddard, R. D., Salloum, S., & Berebitsky, D. (2009). Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial schools' composition, and academic achievement: Evidence from Michigan's public elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 292-311.
- Mitchell, R., Mendiola, B., Schumacker, R., & Lowery, X. (2016). Creating a school context of success: The role of enabling school structure & academic optimism in an urban elementary & middle school setting. *Journal of Educational Administration*, 54, 626-646.
- Sun, J., Zhang, R., & Forsyth, P. B. (2023). The effects of teacher trust on student

learning and the malleability of teacher trust to school leadership: A 35-year meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 744-810.

■ Thagard, P. (2018). Social equality: Cognitive modeling based on emotional coherence explains attitude change. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 5(2), 247-256.

■ Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism: The role of professional orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45, 217-247.

■ Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66-92.

■ Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2017). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. In K. Leithwood, J. Sun & K. Pollock (Eds.), *How school leaders contribute to student success* (pp. 153-174). Germany: Springer.

■ Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference. *Teaching and Teacher education*, 28(6), 879-889.



運用自主學習模式於課堂教學之芻議

張孝評

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所博士生

何宇龍

國立臺南大學通識中心兼任助理教授

一、前言

《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱《108 課綱》），重視核心素養以人為本的「終身學習者」，並與「自發、互動、共好」基本理念相互連結，提出「自主行動」、「溝通互動」及「社會參與」等三大面向，強調學生乃是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生學習興趣與熱情，引導學生妥善發展與自我、與他人、與社會、與自然各種互動的能力，教師將協助學生實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化永續，共同謀求互惠和共好（教育部，2014）。故以「自主學習」為研究動機與方向，從基本理念、課程目標到核心素養，似乎更能清楚明白地揭示自主學習模式是未來的學生學習圖像。

本文乃由作者採取行動研究取徑進行資料收集與探討，並經分析課堂觀察紀錄、學生回饋學習單，以及教師訪談紀錄等後，展開多元文件資料的詮釋與解析之所得；主要目的則是希冀透過自主學習的課堂教學實踐，融入自主學習的模式與策略，增進課程與學習活動的發展，從自主學習模式的課堂教學中驗證反饋，可以省思理論到實務的過程，並提出未來自主學習應用的建議與參考。

二、自主學習之相關意涵

（一）自主學習的定義

從現有文獻可以發現，「自主學習」涉及不同的語義。二十一世紀培養終身學習者核心素養的自主學習意涵為何？在英文中使用相關自主學習的語詞有：autonomous learning, self-directed learning, self-regulated learning 等。而這些不同的名稱，直接或間接地反映不同研究者在自主學習的界定問題上存在分歧的觀點（Zimmerman, 1995）。例如“self-directed learning”乃是強調個人意志「自我導向的學習」，而“self-regulated learning”則是側重在「自我調整的學習」，但兩者皆關注學習者是學習的主體（高寶玉，2018）。自主學習指涉學習者在他人不同程度協助之下，了解自身學習需求、設定目標、區辨應用的資源、運用適當的學習策略、並能進一步評估學習成果的歷程（Knowles, 1975）。

然而，自主學習也被定義為自我所引發具有循環性、持續性，達成個人學習目標的想法與行動，自我調整學習被認為是二十一世紀公民必備的核心技能，許

多國家將其放進國家的課程標準中（Cleary et al., 2017）。自主學習乃是學習者透過內在思考的心智能力，並轉化為學術技能的過程，包括了能適時尋求外在協助、運用有效的學習策略、制定目標、管理時間等，最終以促進學習者投入學習為有效教學重要指標（Zimmerman, 2002）。教師在自主學習的課堂教學過程，必須應時時牢記要「教導學生如何釣魚，而不是給學生魚吃」的前瞻思維（吳清山，2017）。所以，自主學習也是個人的主動與維持目標導向的認知與行為，學生將心智能力積極地轉化成學業技巧的自我引導過程，然其涉及到個人認知、後設認知、動機與行動等的交互作用。如果從教育哲學的觀點來看，自主學習是以學生為中心，在學習過程中，重視學生需求、自主性、學習動機及其潛能的啟發，而教師角色則是扮演成為建議者、輔助者、促進者、激勵者、協同者與評論者。

（二）自主學習的模式

在課堂的教與學上，為了促進自主學習目標，使得研究者與教育工作者必須將自主學習概念加入心理學內涵，或是尋求有效的教育方法與學習者訓練取向（Benson, 2001, 2006）。為了協助學生在學習過程擁有主控權，自己掌握學習目標與內容，藉由反覆操作與持續的練習，而讓學生逐漸地養成自主學習能力，Zimmerman 及 Schunk（2001）建議教師透過課堂教學介入教導學生自主學習的循環模式，包括「目標設定與策略計畫」、「策略實施與監控」、「策略結果與監控」和「自我評價與監控」等四個階段。自主學習模式精神，在於學習者能主導學習，通過問題解決關鍵能力，強化帶著走的學習素養，進而對生命態度的實踐與落實。

另外，高寶玉（2018）分析三種自主學習模式：首先「中國大陸導學案模式」，以先學後教方式，透過學生的課前學習單（導學案）整理與反思，並包含了課前預習、課中小組合作探究學習、發展學生的自主學習能力；其次為包括課前閱讀與整理筆記，進行教學影片預習或資料搜尋，並由線上評量測驗自我診斷，帶動師生互動，課堂上強調合作學習模式，以提升學習動機的「臺灣翻轉教室的自主學習模式」；再來則是以基隆市深美國小為例，全校佈局縱貫發展，從教導學習策略到依不同主題進行專題學習的「全校性自主學習模式」。也有學者研究香港自 2002 年推動以「學會學習」為目標的課程改革，並歸納推行自主學習的三種模式，包含從擬定學習目標、監控與調整學習、自我反思等階段，為西方主要推行的「後設認知取向」自主學習模式、「導學案」自主學習模式，以及「資訊科技導入」自主學習模式（趙志成，2015）。儘管自主學習具有上述不同模式，但教師皆從教學決定者轉移至學習鷹架搭建者、學習引導者、學習支持者的角色，而學校經由課堂教學設計與時間空間安排，提供學生進行不同程度的自主學習。

三、自主學習在課堂教學之實踐

(一) 自主學習在教學中的任務重點

自主學習能應用於課堂教學中。亦即教師可藉由「學生自學」、「組內共學」、「組間互學」、「教師導學」等四種學習模式（何世敏，2014），建立良好自主學習課堂教學循環。教師引導學生自我學習，並設計小組內或各組間的學習活動，以營造不同階段或更高層次學習體驗。所以，遵循扣緊自主學習的課堂步驟流程與教學原理原則，逐步引導學生進行分組合作學習的自主學習方案（參閱表 1）。

表 1 自主學習模式循環的課堂教學銜接與連結

尋找難點		目標任務	
課前預習	(1) <u>學生自學</u> 學生透過下載的任務影片，並記錄自學學習重點，教師透過網路平臺上傳的學生學習單，期能尋找出全班的學習困難之處。	(2) <u>組內共學</u> 教師讓小組同學進行討論與互動，藉由組內的核對與補充，以合作解決個別的學生學習盲點，並準備展示各組的學習成果報告。	展示方式
	(4) <u>教師導學</u> 教師最後說明學習重點與目標，聚焦全班的學習難點給予回饋，引導學生思辨批判與價值澄清，並進行學習的總結與延伸。	(3) <u>組間互學</u> 教師促進各組之間的交流與觀摩，並相互比較分析每組的學習成果，然後同儕提出問題與意見，進而修改調整小組的學習內容。	
課後延伸	聚焦回饋	總結檢討	評估準則

資料來源：由作者彙整自教育部科技輔助自主學習推動計畫網站

1. 第一階段的任務活動（定標/先學後教）—學生在課堂自學

教師預先指派所要學習的活動，學生進行課前的預習。學生使用平板電腦再次觀看教師設定的任務影片，專心註記學習重點，完成自學任務的學習單，積極提升學生學習效率。教師檢視學生的自學任務學習單內容，並可以在網路平臺的提問區或回應區，掌握分析全班或個別學生的預習困難之處及其學習盲點。

2. 第二階段的任務活動（擇策/以學定教）—學生在組內共學

教師發揮班級經營技巧和功能，實施小組任務的分工合作活動。程度好的學生主持小組全體成員的共同討論，其他學生則是分別要擔任學習過程紀錄、負責操作平板電腦或上臺報告。然後利用網路平臺來發布討論主題，引導每組的學生完成其任務互動討論，並達成小組共識，然後上傳課堂作業與回饋學習單。

3. 第三階段的任務活動（監評/教少學多）－學生在組間互學

教師運用觸控式電子白板或學習網路平臺，來展示每組學生的課堂作業與回饋學習單，並將平板電腦畫面投射到電子白板的螢幕，以方便全班學生共同討論學習。然後每組進行上臺報告或分享，其他小組則是依據同儕互評的機制，提出相關問題意見，並比較觀摩各組學習成果，適時調整修改組內的學習內容。

4. 第四階段的任務活動（調節/減負增效）－教師在課堂導學

教師最後說明學習重點與目標，並聚焦在全班學生的學習難點而給予回饋，以及進行學習總結、補充與延伸，然後利用學習網路平臺系統，實施課堂之後的學生學習成效問卷調查，期能達到概念釐清與釋疑目標。針對各組報告分享的迷思，引導學生思辨批判、價值澄清，並詳記錄正確答案在自主學習筆記中。

因此，協助學生在學習過程中擁有主導權，課堂教學運用自主學習模式四個步驟，讓學生掌握學習目標策略，透過反覆操作與持續的練習，培養其自主學習能力，藉由評估、回饋與學習成果調整學習方式，建立自己的自主學習循環內涵。

（二）自主學習模式的課堂及其反饋

學生課堂教學經驗的回顧與學習滿意的了解，亦有助於教師交叉的檢視驗證課程教學對於學生意義，更有助於教師從學生的分享與回饋，進而省思課程籌畫與教學設計的妥當性與周延性（甄曉蘭，2003）。故為更深入了解自主學習模式在課堂教學的收穫與心得，在整個課程實施結束之後，訪問志願的學生，做成教師訪談紀錄，並在每節單元活動暫告一段落時，詢問學生有什麼話想要對老師說，可以在學習單上寫下來，然後從學生回答的字裡行間，窺知推測一二。

1. 學生在「點燃熱情及其興趣」方面

自主學習模式應用於課堂教學透過培養預習自學，確保主控權回歸到學生。學生可以完成預習內容，紀錄整理學習內容，找出學習困難地方，激發學生積極投入課堂教學的學習主題，讓學生學習如何思考學習，而遠勝過於教師一味地去灌輸知識，進而培養學生能積極地覺察生活周遭環境、追求真理的態度與興趣。

2. 學生在「自動自主投入參與」方面

自主學習模式應用於課堂教學藉由切磋交流共學，發揮學生主動學習潛能。每組學生可以彼此核對與補充內容，分工解決學習困難，並努力展示學習的成果，

以現實議題觸發融入課程，鼓勵適性對話及規劃執行，提供學生相互依靠進取、解決問題的機會，將學生從被動的聽講者轉化成為主動思考而且參與實際操作。

3. 學生在「激勵啟動團隊合作」方面

自主學習模式應用於課堂教學重視小組合作互學，促進學生學習歷程完整。各組學生可以相互比較分析學習成果，提出問題與不同意見，並依據其他小組的意見調整修改內容，進而有利於促進學生彼此互動討論、分工協調、共享成果，支持深入課堂教學核心領域，提升溝通表達、團隊合作與創新應變的能力素養。

4. 學生在「學習評量達成目標」方面

自主學習模式應用於課堂教學經由評量機制互評，有效改善學生學習狀況。教師總結學生學習的經歷與體驗，從同儕間的學習評量結果，坦誠面對評價自己的優點，並針對不足之處進行學習目標或策略的調整，而提供評量規準對於各組作品評分及建議，讓全班知道有更好做法，使之見賢思齊，產生正向激勵功能。

5. 學生在「延伸發展寬廣視野」方面

自主學習模式應用於課堂教學給予聚焦點撥導學，看見學生積極學習轉變。教師說明學習重點與目標，根據學生難點給予回饋，以及進行學習補充與延伸，而在使用互動式電子白板與平板電腦不但突破傳統教學限制，能更快速、更貼近學生學習狀況，且知識訊息隨時隨地更新，拓展學生全球視野並能更精采學習。

四、自主學習模式教學實踐之省思（代結論）

（一）真正落實「學生自學、共學、互學，以及教師導學」的自主學習模式

在運用自主學習模式的開展中，強調學生擁有管理學習與時間規劃的能力，此項能力養成需經過長期在學習過程不斷重複提醒自己，逐步使得學生有效管理與掌握自己學習狀況與成效，進而調整自主學習節奏或誘發自主學習遷移能力。自主學習是一個由「定標」、「擇策」、「監評」與「調節」所組成的動態活動過程，如何落實「以學生為主體」的自主學習課堂教學模式，也就是透過「學生自學」、「組內共學」、「組間互學」與「教師導學」等四階段步驟，在教師專業素養導向「先學後教」、「以學定教」、「教少學多」與「減負增效」等教學原則下，讓學生於自主學習過程中，能激勵學習動機，促使主動學習，以提升學習品質與成效。

（二）積極推動「以學生為中心，數位科技輔助教師教學」的自主學習策略

面對未來複雜且快速變化的世界，從數位平權到數位學習的教育政策，正是重構學生學習權的關鍵。教育部推動「班班有網路、生生用平板」政策，每一位學生都能透過個別化與適性化的數位學習經驗，學習數位技能、數位協作及數位創新素養，發展興趣探索性向，以增強學習動機與成效（教育部，2022）。因此，在課堂探究與實作上，建議將數位科技輔助「翻轉教學」、「合作學習」或「適性學習」等的教師教學方法與策略，嘗試整合融入於自主學習的四學模式，進一步來培養學生數位學習能力與習慣，以達到科技輔助自主學習的目標。

具言之，《108 課綱》改革是一項不斷發現並解決問題過程，而自主學習模式也是一個滾動式調整發展的思維，亟需每位教育工作者，思考如何強化學生自主學習素養，翻轉教學現場，才能真正使自主學習的理念模式落地生根，開花結果。

參考文獻

- 何世敏（2014）。自主學習1.0至2.0及之後：如何讓學生成為學習的真正主角。香港教育局九龍塘教育服務中心。2023年12月25日。取自 http://334.edb.hkedcity.net/%20doc/chi/140520/SLS2014_Sess2_05.pdf
- 吳清山（2017）。自主學習。教育研究月刊，278，133-134。
- 高寶玉（2018）。香港自主學習的探索：融合東西方理念的嘗試。課程研究，13（1），29-53。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部（2022）。Digital Teaching教育部中小學數位教學指引1.0版。取自 <https://isupport.ilc.edu.tw/6615/>
- 甄曉蘭（2003）。課程行動研究：實例與方法解析。臺北市，師大書苑。
- 趙志成（2015）。推行自主學習的進路、策略與再思。取自 https://www.fed.cuhk.edu.hk/~qsip/article_pdf/20150100i.pdf
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London, UK: Longman.

- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the self-regulation empowerment program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, 64, 28-42.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599.



運用直接教學法在中度智能障礙學生之識字成就

劉芯吟

國立臺南大學教育學系教育經營與管理博士班研究生

一、前言

智能障礙學生在學習及閱讀上，因為受到個體限制，需要大量的協助，尤其在聽說讀寫上，常有學習上的困難及阻礙。如聽方面，會因為字音相近，無法寫出正確的文字；而在閱讀識字上，常因字形相近，容易誤判文字；在書寫上，常會漏寫文字的部件或因個人在閱讀上的困難，無法立刻識得文字。直接教學法藉由選擇日常生活中，常見的有用字來教學，利用讀字、解釋字義及用處，運用反覆練習和教學活動來確定學生已經了解該字，以確認學生識字量的多寡。

本研究主要在探討中度智能障礙學生在識字方面所遭遇到的困難，以及如何運用直接教學法來提升其識字成就。中度智能障礙學生通常具有智商在 50-70 之間，學生在語言、記憶、注意力、理解、思考等方面的能力相對較弱，學習識字常常是一個困難的任務；透過本研究的結果，希望能提供實際可行的教學策略及建議，以協助中度智能障礙學生提升其識字能力，進而提高其學習成就。

二、文獻探討

（一）直接教學法的理論基礎

黃秀霜（1996）提到雖然視覺對識字的影響未獲得一致的結論，但從兒童識字的錯誤類型來看，字型混淆的類型佔最多。胡永崇（2006）指出直接教學法（Direct Instruction, 以下簡稱 DI）並非是一種特定的教學方法，而是一項源於行為學派理論的教學原理，此教學原理具有幾項基本理念：(1)不涉及學生之障礙病因或障礙類別；(2)不涉及基本心理歷程之訓練；(3)教學由教師主導；(4)教師直接對學生指導；(5)教師採有效教學原則；(6)教師採有效的教學方法；(7)直接評量。

「直接教學法」是一種以工作分析為基礎、以編序的方式設計教材，並運用系統化方式呈現教材的直接教學法對國小特教班學生識字學習成效之研究一種高度結構性教學法，而「大量的練習和複習」更為其重要的教學方式（胡永崇，2006）。

曾世杰、陳瑋婷、陳淑麗（2013）表示行為分析理論認為行為是透過學習而來的，教師可以藉由工作分析、引起動機及注意力、選取範例、修正錯誤與給予回饋等各項控制環境事件的方式，使學習產生效益。

（二）中度智能障礙學生的識字困難

謝錫金、張慧儀、羅嘉怡和呂慧蓮（2007）於書寫漢字錯別字的研究中，分析學生常寫的錯字和別字，其中可以大致歸納為四大類別：「部件問題」、「空間組合問題」、「筆畫問題」和「字形問題」。這些書寫錯別字類型可能會導致讀者的困惑，因此在書寫時，應該特別注意字形、筆劃和連寫等方面的正確性，以確保文字的準確性和可讀性。

楊佳綾、唐榮昌（2013）直接教學法的評量過程宜採形成性評量，教師於教學中對學生實施形成性評量，有助於掌握學生學習進度。

（三）直接教學法提升中度智能障礙學生之識字成就的相關研究

鈕文英（2003）指出直接教學法既是以教師為中心的教學方案；陳瑋蓉、黃麗君、楊雯婷（2019）：「直接教學法在智能障礙學生英文字詞識別之應用：以一位中度智能障礙學生為例」，使用直接教學法協助中度智能障礙學生提升英文字詞識別的能力。以上研究均探討直接教學法對中度智能障礙學生識字成就的影響，並且在研究方法和研究對象方面存在差異。

宣崇慧、盧台華（2010）研究結果指出識字困難學童接受直接教學法後均有正向的進步效果，但其中雙缺陷識字困難學童的進步趨勢與其他兩位無聲調缺陷學童不同。雙缺陷學童會在基本字與規則字介入後產生較顯著的進步，但當不規則字介入時，其進步趨勢則趨於平緩。

黃妤穎（2020）指出針對身心障礙學童認知、理解能力普遍低落，且記憶、類化能力不佳，故高結構性、系統化且具備反覆、分散練習特性的直接教學法，便適用於智能障礙學生。

直接教學法可提升中度智能障礙學生的識字成就，增加學生的識字、增強其對單詞的認知和理解能力，進而提高其整體閱讀水平。

三、研究方法

（一）研究對象

本次研究對象為小東（化名）是特殊教育學校高職部一年級學生，手冊證明為中度智能障礙（第一類），在閱讀方面，讀取速度較慢，認識的字彙量也相對較少，在書寫技能上，寫字的速度慢，且只能寫下有限的數量的字，這表明在文

字表達上可能遇到困難，在應用數學知識和理解數學概念上存在障礙，難以記住學習的內容，在聽力和理解能力方面，雖然學生能聽懂語句，但對抽象概念的理解有限，且在口語表達時使用較短的句子。

（二）研究方法

運用個案研究方法來深入研究特定個體、組織或事件，以獲取詳細的信息和洞察力，使用多種資料收集方法，如訪談、文件分析和觀察等。

四、研究設計

（一）教學實驗步驟

學生首先進行前測，接著學生唸讀文章一遍，這有助於熟悉文章內容和相關的讀音。接著教師對文章的內容及其讀音進行了詳細講解，旨在加深學生對文章理解和發音的準確性，當學生有提出對於生字的疑問，釐清對特定字詞的認識。

為加強學生對新字的記憶，運用圖字卡作為一種視覺學習工具，透過圖像聯想來認識文字，學習部首的知識及其在書寫中的應用，實際練習書寫來進一步鞏固學習成果，學生還練習了使用注音符號打字，這一步驟不僅提升了他們對字音的理解，也加強了拼音和文字。

生字圈詞練習讓學生在文章中尋找並圈出新學的字詞，促進對生字的辨識能力和記憶，最後後測，評估學生經過一系列學習活動後，在語言認知和應用方面的進步，整個過程透過多元化的學習方法，加深其對文字的理解和運用，促進語言學習效果。

（二）時程進度

開始時間：於 112/4/21 進行前測。112/4/28-6/9，每週 2 堂課程，共 10 堂課進行教學，最後再進行評量測驗。

五、研究工具

（一）量表：中文年級認字量表（Chinese Character Recognition Test）

黃秀霜（1996）編製的認字量測驗旨在篩選出認字困難的學生和診斷閱讀障礙兒童的認字錯誤組型。測驗包含 200 個字頻高低排列的中文字，學生需唸出或

寫出以評估認字能力，錯誤分析揭示了念錯音的心理機制，包括多種錯誤組型。建立了多種常模，包括百分等級、T 分數，以及基於性別、地域和年級的常模，信效度高，顯示測驗的可靠性和有效性；計分方法簡單，答對一題得一分，分數可對照常模轉換成百分等級、T 分數或年級分數。

表 1 個案書寫文字錯別字一覽表

錯誤字	分析
內容：側耳傾聽 錯字：聽	正確：聽 分析：（缺漏） 少了左下的部件
內容：六親不認 錯字： 不（注音聲調錯誤） 認的右上寫錯成「刀」	正確：認（右上為刃） 分析： （字形混淆）注音聲調錯誤 （缺漏）少了一點
內容：借問 錯字：問	正確：問 分析：（添加） 多了一橫筆順。
內容：八面玲瓏 錯字：入	正確：八 分析：（添加） 將八的字，連在一起

六、研究結果與討論

(一) 研究結果

中文年級認字量表施測結果

前測日期：112 年 4 月 21 日，得分：33，年級分數：1.3。

表 2 唸錯組型分析劃記表

錯誤組型	目標字與讀的差異	總計
一、字音相近	(一)調值錯誤 伯（ㄅㄛˋ）、海（ㄏㄞˇ）、 本（ㄅㄣˇ）、門（ㄇㄣˇ）、採（ㄘㄞˇ）、 剃（ㄊㄣˋ）、猛（ㄇㄥˇ）、疹（ㄘㄣˇ）	8
	(二)聲韻類似 拼（ㄅㄣˊ）、吵（ㄘㄞˇ）、責（ㄘㄞˇ）、 枯（ㄍㄨ）、肉（ㄖㄨˋ）	5
二、字形加字音混淆	袖（ㄒㄩˋ）、皿（ㄇㄣˊ）、逼（ㄅㄣˊ）、 饒（ㄖㄞˊ）	4
三、字形加字義混淆	隆（ㄌㄨˊ）、埕（ㄘㄞˋ）	2
四、不明錯誤	霄（ㄒㄞˊ）、併（ㄅㄣˊ）	2
分數		33

該生最常犯之錯音組型為調值錯誤

後測日期：112 年 6 月 6 日，得分：31，年級分數：1.4。

表 3 唸錯組型分析劃記表

錯誤組型		目標字與讀的差異	總計
一、字形混淆	(一)形似字	嗅(ㄅㄨˋ)、鏢(ㄅㄠˋ)	3
	(二)部件相同字	圓(ㄩㄢˊ)	
二、字音相近	(一)調值錯誤	本(ㄅㄣˊ)、又(ㄧㄡˊ) 海(ㄏㄞˊ)、永(ㄩㄥˊ) 伯(ㄅㄨˊ)、警(ㄐㄩㄥˊ)	6
	(二)聲韻類似	陪(ㄆㄟˊ)、結(ㄉㄟˊ) 爆(ㄅㄠˋ)、責(ㄗㄞˋ)、枯(ㄍㄨ)	5
	(四)增加音	猛(ㄇㄥˊ)	1
三、字形加字音混淆		袖(ㄅㄠˋ)、皿(ㄉㄟˊ)	2
四、字形加字義混淆		澆(ㄅㄠ)	1
分數			31

該生最常犯之錯音組型為調值錯誤

(二) 研究討論

1. 識字能力的進步

從前測到後測，學生的錯誤得分從 33 分降到 31 分。這表明在約一個半月的時間裡，學生的識字量有所提升，雖然提升幅度不大，但仍顯示了學習的進步。

2. 錯誤類型的分析

學生最常犯的錯誤類型為「調值錯誤」，這在前後測中都是最頻繁的錯誤。這種錯誤涉及到聲調的辨識和記憶，顯示學生可能在聲調的學習上遇到特別的困難。

3. 字形和字音混淆的情況

從錯誤分析來看，學生在「字形混淆」和「字音相近」方面都有錯誤，這表明學生在視覺（字形）和聽覺（字音）的語言處理方面可能都有挑戰。特別是在「字音相近」方面，學生不僅有調值錯誤，還出現了聲韻類似、省略音和增加音的錯誤，學生可能在聲韻辨識和聲韻轉換的過程中存在困難。

七、結論與建議

（一）結論

直接教學法在中度智能障礙學生的識字成就方面具有潛力，教師需要注意並解決相應的困難，提供適當的支持和個別化的教學，幫助中度智能障礙學生建立起字音與字形之間的連結，提高識字能力，並為未來的學習和生活奠定良好的基礎。

（二）未來研究建議

運用直接教學法對中度智能障礙學生的識字成就探討，仍有許多方面值得進一步研究和探討，以下是一些未來研究的建議：

1. 個別化教學策略：根據中度智能障礙學生的個別需求和能力進行個別化的直接教學，包括調整教學和方法，提供更多的支持和輔助，以確保學生能夠從中獲益最大化。
2. 教師培訓和支持：提供教師培訓和支持計劃，使其熟悉直接教學法的原則和實施策略，包括提供教師指導、專業發展機會以及與其他教育專業人員的合作，以促進知識共享和最佳實踐的交流。
3. 長期追蹤研究：評估直接教學法對中度智能障礙學生識字成就的長期影響。這可以通過定期測量學生的識字能力和進步，並觀察他們在學習和生活上的應用情況來實現。
4. 教學環境優化：探索如何優化教學環境，以提供更好的支持和促進學生的專注度和學習效果，包括適當的座位安排、減少課程教學的干擾源，利用技術輔助工具和教學資源來增強學習體驗。

未來的研究應該專注於進一步深入瞭解直接教學法在中度智能障礙學生的識字成就方面的應用和效果，可以為教育實踐提供指導，促進中度智能障礙學生的學習和發展。

參考文獻

- 林育賢（2007）。直接教學法對輕度智能障礙學童識字成效之探究。台東特教，26，10-17。

- 宣崇慧、盧台華（2010）。直接教學法對二年級識字困難學生識字與應用詞彙造句之成效。**特殊教育研究學刊**，35(3)，103-129。
- 胡永崇（2006）。直接教學原理再學習障礙學生之教學應用。**屏師特殊教育期刊**，12，28-36。
- 曾世杰、陳瑋婷、陳淑麗（2013）。大學生以瞬識字及字母拼讀直接教學法對國中英語低成就學生的補救教學成效研究。**課程與教學季刊**，16(1)，1-34。
- 鈕文英（2003）。啟智教育課程與教學設計。臺北：心理。
- 黃妤穎（2020）。直接教學法在國小特教班數學教學調整與應用。**台東特教**，52，1-5。
- 黃秀霜（1996）。中文年級認字量表之編製及國語低成就兒童認字困難之診斷。國科會專題研究計，未出版。
- 楊佳綾、唐榮昌（2013）。直接教學法對資源班國語文補救教學之應用。**東華特教**，50，14-22。



唐氏症幼兒早期療育之個案課程實施探討

吳錦惠

台南應用科技大學幼兒保育系兼任助理教授

臺灣教育評論學會會員

李介至

台南應用科技大學幼兒保育系教授兼系主任

一、教室內的一角

在藍天早療中心(化名)的一角，有多位特殊幼兒正在教室內進行課程活動，巧巧(化名)是位腦麻的幼兒，穿著鐵製鞋在練走路。竹竹(化名)因為早產所以身體無法自主直立，早療中心幫她客製化坐椅，使用安全帶協助綁坐在客製化坐椅上讀繪本，老師拿出立體書，並提問：「青蛙吃什麼？」並將立體書拿的很近給幼兒觀察，並拉著幼兒手指頭指著青蛙要吃的東西，唸一次，請幼兒跟唸。小糖(化名)是位唐氏兒幼兒，正在練習扭罐子，並把拚圖、水果模型放罐子裡，老師想讓幼兒扭蓋子，但幼兒還是不會做，老師正在示範一次，再由幼兒練習，仍學不會，故老師捉著幼兒的手來放置模型。而木木(化名)因為小腿肚筋太緊，所以昨天剛打完肉毒，正因疼痛而在哭泣，老師幫忙木木在他的腳下放墊子，墊高讓腳不懸空，以減少疼痛，木木的手正在練習拉餐具袋拉鍊。柯柯(化名)則因為不會放書包，老師使用活動簡化，老師先把門打開，幼兒直接放書包。主主(化名)正在練習捉握，老師讓其捉玉米模型。此為藍天早療中心每天在教室中重覆發生的教學活動情境。

早療服務流程通常是四大步驟。發現通報、通報轉介、聯合評估、療育安置。一開始家長或學校老師發現可能有落後，會進行通報；接下來進入第二步通報轉介流程，會有通報轉介中心或個案管理中心接受通報、轉介，或派案後訪視進行資源連結，並轉給附設有早療單位的醫院(陳昭蓉，2022)。徐美芳(2022)也指出把握 0~6 歲早期療育積極治療期，將其障礙限制減低最小程度，早療期間配合相關專業團隊建議性支援(楊子翎、李玉嬋，2020)。

本文以觀察藍天早療中心(化名)之服務的人員為主要的觀察對象，包含教保員 1 人、職能治療師 1 人，選擇進一步瞭解早療中心人員如何協助唐氏症幼兒小糖(化名)個案增加參與教室活動，以及各項動作發展課程，以為早療課程的認識與參考。

二、個案背景描述與資料編碼說明

藍天早療中心地處沿海地區，主要的服務對象為 0 至 6 歲發展遲緩兒童，含智能障礙、唐氏症、自閉症、腦性麻痺、多重障礙(有手冊或有綜合報告書的幼兒)。而其照顧服務方式包含有日托服務、時段服務、社區療育據點，有時會跑

時段到家裡 1.5 小時支援家長照顧。目前中心內有 16 位幼兒。生師比 4：1，中心內目前有 4 位編制老師以及一位職能治療師。活動空間包含有一樓多功能運動室、活動室二間、保健室、圖書室。

主要受觀察特殊幼兒背景說明如右，個案小糖（化名）男幼兒 3 歲，唐氏兒。進到早療中心之前就有在進行早療，社工有做 IFSP，進到 IEP。每天在早療中心會進行職能治療。語言治療 1 個月會有 2 次。沒有發音也沒有語言。有遠視、散光。

本研究採以教室觀察方式蒐集資料，並以觀察日誌及觀察記錄表作為觀察工具。觀課記錄編碼說明：主要觀課記錄老師代稱：教師 T1、職能治療師 T2。「訪 20230503T1」代表 2023 年 5 月 3 日晤談教師 T1，「觀 202300503T2」代表 2023 年 5 月 3 日觀察職能治療師 T2 教學。

三、早療中心之課程實施

本次觀課的幼兒為早療中心幼兒，在融合教育中老師的教學行為已屬於特定幼兒焦點行為 CFIS 與一般幼兒園的教學截然不同，老師的教學行為如下說明：

（一）能力較好的幼兒會與鄰近國小附幼先進行半天的融合教育

藍天早療中心以個案輔導為主。老師提到班級上如果有能力較好的幼兒（指生活自理能力、情緒及口語表達能力）會送到鄰近的國小附設幼兒園先進行半天的融合教育。而當幼兒離開早療中心之後，幼兒會進入特教班、資源班或特殊班，轉銜仍以學區為主。此時會與鑑輔會討論或依個案程度進行轉戶籍就讀。早療中心有個主要的任務在幫家長挑友善學校，會按幼兒能力分配給適合的老師輔導，而在學期中也會依幼兒能力再重新做調整。

（二）環境調整會利用鐘響提醒幼兒注意力

一般幼兒園的一日生活作息是由老師依照作息表安排可彈性微調進行課程內容，且幼兒園內一般而言並不會像中小學有上下課的鐘響。但是早療中心的幼兒在注意力與專注力較一般幼兒低落，常常需要老師提醒才能有動作的發生。而受觀課的藍天早療中心設有上下課鐘響，以便提醒幼兒們課程的結束與即將進入到另一生活作息進行。

（三）教學內的課程安排儘量多元化

藍天早療中心的主題內容規劃是參考 IEP 來進行各項的教學活動，但是活動

進行時並不會強迫幼兒們要把動作做的很好。另外教師 T1 老師也表示，課程部份並不是只有單一的主題教學活動，而是在課程中也會設有各項適合學習的才藝班、幼兒體能練習與美感音樂律動與陶土製作活動。以協助幼兒能夠從多元學習活動中獲得多方面的能力增強。例如：受訪老師談到「早療中心會依 IEP 進行主題活動，活動行時會將標準放低，也有才藝班，包含體能、奧福音樂、美陶等多元學習活動（訪 20230503T1）」。

(四) 每天進入教室後要先做幼兒園一日作息的練習

因為幼兒的記憶能力不佳，故受訪老師提到每位學生進入教室第一件事情就是先做一日作息練習，重覆協助幼兒認識今天的一日作息。觀察中發現幼兒的口語表達能力也不佳，受觀察的幼兒小糖是沒有語言回應的。老師也必須自由從教學經驗中判斷幼兒的學習力，再進一步彈性教學。例如：「老師利用進出口的門後方用魔鬼氈貼上各式用具圖卡，對小糖提問：請你幫我拿剪刀。小糖拿到正確圖卡貼在牆面個人練習區第一個位置。老師再口語表達，再來我要拿杯子。那個是杯子？小糖拿到正確圖卡貼在牆面個人練習區第二個位置（觀 20230503T1）」。

(五) 先使用提示卡及提供兩個不同的提示卡來供幼兒選擇，最後才是直接使用語言提示提示下一個活動，如果前三種提示卡使用幼兒都無法完成動作，則會進行幼兒的表情及動作預測，進一步了解沒有動作產生的原因

藍天早療中心的個案幼兒小糖，因為認知能力不佳，老師經常只能大量使用提示卡來協助幼兒學習。首先會先請幼兒主動去拿取老師口說指定的圖卡，若幼兒無法聽懂指示，則由老師拿取兩張提示卡供幼兒選擇，如果仍無法指出正確提示卡聽，老師就會直接口語告知幼兒會拿取的正確指示卡，並用口語再講一次，請幼兒聆。例如：「我們來放提示卡。老師讓小糖拿著小組活動提示卡，手指著正確位置（小糖沒有反應）。老師用雙手大聲拍掌，提醒小糖要把提示卡貼在正確位置。小糖完成動作要求。接著 T1 老師說下午我們要探索活動，來貼提示卡，老師這次沒有直接拿正確的提示卡給小糖，反而拿出兩張提示卡，要小糖選擇。小糖還是選不出。老師用語言提示：我們刷牙之後要睡覺（觀 20230503T1）」。

又例如：老師口語提示「吃完飯你要做什麼？（老師提示幼兒要把剛才的提示卡放回原位，然後再拿出喝湯提示卡）。小糖有照著做動作，喝完湯後拿空碗給老師檢查。接下來要吃水果，老師跟小糖說，接下來要做什麼？但是小糖沒有去拿水果提示卡，提示三次小糖仍無動作，老師將提示本收起來，並告訴小糖：沒有水果了（老師在檢視小糖是本身就不想吃？還是在跟老師玩遊戲中？）（觀 20230503T1）」。

(六) 同儕先示範再模仿學習

小糖因為能力不佳，所以老師會利用同儕先做一次示範，然後再請個案幼兒進行學習模仿，等待幼兒自主完成學習。例如：「老師拿出一張 A 4 撕成兩半，啊大（化名）跟小糖（化名）各半張。老師在白紙上畫點點，要兩幼兒拿蠟筆將點對點連起來。啊大連完了，小糖不會。老師把啊大的作品拿給小糖看，小糖照著模仿畫（觀 20230503T1）」。

(七) 活動簡化課程調整

因為個案幼兒小糖尚未培養出做複雜的動作技能，像刷牙動作工作分析必須先打開櫥櫃門，拿出牙刷、牙膏及漱口杯、擠出牙膏、刷牙及漱口。但小糖會站在櫥櫃前而沒有動作，故會由老師簡化動作，先由老師打開櫥櫃門，再由小糖拿出牙刷、牙膏及漱口杯。之後再由老師幫忙擠出牙膏，之後由小糖獨立完成刷牙、漱口。再如，當個案幼兒不會放書包時，老師先把門打開，讓幼兒直接放書包。

(八) 老師善用手指動作、提問策略來協助幼兒學習

觀察到老師在進行繪本教學時間，老師會用食指指讀繪本「14 隻老鼠大搬家」，並拉著幼兒的手指進行點數 1~14 及指讀故事名，而在說故事內容，使用提問策略，例如：「這隻老鼠怎麼了？」，再請幼兒翻頁，提問：「這裡的老鼠怎麼跑了？」。同時也讓幼兒嘗試自己翻頁，當幼兒無法獨立翻頁時，老師會在頁與頁之間用手掌撐開故事頁角，以方便幼兒翻頁。教學過程中遇到幼兒不專心，老師會用手指點幼兒手背，提醒幼兒。幼兒趴在桌上，老師改為點幼兒後背，提醒幼兒注意。當故事講到跨頁，會以帶幼兒用手指走路的方式進行到下頁。

(九) 感覺統合教具動作訓練

感覺統合教具對於幼兒觸覺、前庭覺和本體覺神經系統的發展特別重要。也能在幼兒遊戲中，依照不同的情況提供不同形式、強度、頻率的感覺刺激，藉此改善幼兒的整體學習狀況。

1. 運用彩虹石來進行感覺統合動作訓練

第一輪進行幼兒單獨遊戲：讓幼兒先擺一個彩虹石，老師跟在後面，老師再拿一個彩虹石給小糖（老師會協助翻起前面的彩虹石，讓幼兒往前走）。順利前行，老師會鼓勵小糖「很棒」。接著在幼兒快掉下去彩虹石的時候，老師會拉著幼兒後背衣服，增加幼兒安全感，鼓勵幼兒前行。

第二輪加入同儕共同遊戲：在幼兒個人自己單獨操作完成動作之後，接下來會加入幼兒同儕共同遊戲，結束之後鼓勵幼兒間相互打招呼，同時增加幼兒間互動次數。例如：「我們去找啊大玩。找到啊大之後，給啊大”give me five”，完成之後，我們再去找其他朋友玩（觀 20230503T1）」。

第三輪增加遊戲難度：在第三輪遊戲中，老師會請幼兒自己拿著所有的彩虹石，並具體指著彩虹石，請幼兒自己由下往上拉翻彩虹石。然後要自己去找朋友玩。

第四輪任務化訓練幼兒自己收拾教具：在遊戲的最後，老師會以進行任務的方式，提醒幼兒進行教具的整理。例如：受觀察的老師 T1 跟小糖說：「這是你的任務喔，來，把彩虹石都搬回來，我們要疊起來，放進袋子。小糖要把拉鍊拉起來，來這裡，對這裡（觀 20230503T1）」。

2. 利用圓木盤移動進行行走訓練

為了訓練幼兒平衡能力，職能治療師會利用圓木盤來訓練幼兒感覺統合能力，但在課程進行中，從一片到兩片疊高，再兩片兩片圓木盤逐步增加行進的高度。例如：職能治療師會請小糖「站在圓盤上，並扶著幼兒雙肩及脊椎。走去再走回。當幼兒停下來，職治師用手指壓在幼兒肚子上，提醒幼兒再往前走。接著前兩盤疊起來，幼兒要往上爬升。再慢慢兩個兩個一疊，到所有木盤疊起（觀 20230503T2）」。

(十) 應用軟墊積木方型橋體趴著擲籃訓練雙手無力

因為幼兒手沒力、斜肩、低張，故職能治療師會請幼兒小糖躺在方型橋體上，並去按壓肩膀試圖讓幼兒放鬆。接著請幼兒趴著並準備擲籃，先請幼兒拿一顆球想辦法擲進在地面上的籃框裡，接著再請小糖拿小玩具擲進，最後再拿大玩具擲進。直到所有老師準備的教具全部擲完才結束活動。

四、省思與建議

(一) 特教老師與治療師等心態上必須比一般幼兒園教師更保有高度的教學耐心

透過觀察早療中心課程，發現其教學經驗與往常一般幼兒園的課程實施方式著實不同，在早療中心裡面的幼兒就像一隻初生幼鳥，想要飛卻怎麼樣都飛不高。想要動也動不起來，甚至於想要自由的遊戲也做不到。在觀課時，甚至可以看到有些幼兒是很痛苦的靠著輔具來進行學習，部份幼兒因身體上的限制也只能靠在

輔具上卻無法自由行動。早療中心的老師們真的比一般幼兒園所的老師來得辛苦，要為個別發展功能不同的孩子去設計各種不同的課程設計，甚至一個小小的動作、簡短的語句都要每天不斷重覆的教學，每個動作可能都要教很久，這些動作幼兒們可能學的會，也可能學不會，而讓老師們無法獲得教學成就感，故老師們必須要時常保有耐心才能維持教學動力。

(二) 針對特殊幼兒的課程以老師主導的課程實施為主體

經由本次觀察發現，在早療中心的課程大部份是老師主導的課程，是由老師依據每位幼兒的 IEP 計畫內容來加以個別化設計課程，且幼兒對於課程的回饋也較少甚或無回饋反應，故而在現場教學上老師很少是參考幼兒學習興趣來設計課程。

(三) 課程的形態以功能性技能訓練為主體

早期療育的核心是「功能訓練」，幫助孩子達成日常生活所需。依據訓練的能力不同，又可以分成職能、物理、語言、心理治療等常見早療方式。從觀課中發現早療中心的課程實施的課程形態以結合理論、八大課程調整策略、嵌入式學習與 CFIS 來進行特殊幼兒肢體動作等功能性技能訓練為主，其隨時也在進行現有的課程與教學調整，以切合實際的現場需求情境。

(四) 課程的內容以生活經驗及幼兒生活自理為出發

早療中心的課程內容，大部份以生活經驗學習為內容，當發現幼兒問題時並即時提供引導與幫助，以訓練和培養他們不足的能力，使他們能夠在日常生活中獨立自主地參與各種活動，例如進食、遊戲和課堂學習等。

(五) 以提示卡、成人示範、同儕支持、活動簡化與感覺統合訓練為主

早療中心老師的課程主要以提示卡、成人示範、同儕支持、活動簡化及感統訓練等教學策略來建構特殊幼兒的動作基礎，並經過分析、運用、規劃，讓這些基礎在生活中發揮作用。當幼兒最後學會，可以看到老師臉上的微笑，彷彿在告訴我們慢飛天使的「等待是值得的」。

參考文獻

- 陳昭蓉（2022）。早期療育服務經驗。聽障教育期刊，21，32-34。

- 徐美芳（2022）。與兩位特殊孩子攜手前進—教養亞斯伯格症及腦性麻痺子女獨立自主的困境及策略。臺灣教育評論月刊，11(6)，210-216。
- 楊子翎、李玉嬋（2020）。早療兒媽媽的失落與悲傷因應方式。諮商與輔導，410，41-46。



「言語」的傷害－無形的「暴力」

應愛

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所

一、前言

家庭是孩子成長的溫床；然而，對於一些家庭而言，家庭暴力卻成為孩子的噩夢。家庭暴力並非只體現於肢體暴力的傷害上，有時暴力是無形的，並非帶有實質的攻擊性。像是言語為我們溝通的媒介，無論是表達愛意、鼓勵他人還是分享快樂，都是重要的溝通方式，而當言語被扭曲時，也可能會成為一種傷害。

何謂言語暴力？其為情緒虐待的一種表現形式，指透過言語的攻擊、支配、嘲笑、操縱或貶低他人，從而對他人精神或心理健康造成傷害（Karakurt & Silver, 2013）。家長對孩子的言語侮辱，算是言語暴力嗎？家庭暴力指家庭成員之間施行身體或精神上不法侵害的行為（家庭暴力防治法第 2 條第 1 款）。言語暴力被歸類為精神上的不法侵害；因此，家長對孩子的言語侮辱也被視為言語暴力。

在「2019 年台灣兒少遭受家長言語暴力經驗調查報告」中，其將言語暴力清晰地界定為使用具傷害性、侮辱性的言語對待，以及大聲叫嚷的方式，使孩子感到害怕、心靈受創，甚至引發自卑感。在對成年人進行回溯調查時，發現有 32.5% 的兒童和青少年曾經遭受過家長使用言語暴力的管教方式，而 5.2% 的兒童和青少年則表示經常或總是遭受家長的言語暴力管教（兒福聯盟，2019）。

二、成人會遺忘兒時遭受之負面言語嗎？

根據成年人回溯調查，未成年時曾經遭受過家長的言語暴力的人中，有 73.8% 至今仍然難以釋懷（兒福聯盟，2019）。言語暴力對孩子的影響不僅僅是表面上的言辭傷害，更涉及其心理和情感層面。言語傷害的影響因個人的心理防衛機制而異，有些孩子可能表現出明顯的情緒困擾，而有些則內化這些傷害。若孩子在成年後建立健康的人際關係，可能有助於逐漸淡忘所受到的心靈創傷。

三、言語暴力的源頭

家長可能因為缺乏育兒經驗或承受生活壓力，情緒的種種負擔使其難以冷靜應對孩子的問題或行為。特別是當孩子的行為牽涉到家長焦慮的事件時，隨即脫口而出的言辭成為釋放其負面情緒的方式。有時，家長也可能無形中將自

己的期望投射到孩子身上，當孩子無法達到家長所期望的標準時，家長對孩子產生失望、擔憂或焦慮的情緒。

在情緒難以控制的瞬間，家長可能會不慎說出不適當的言語，試圖在情感上獲得掌控感。此時，家長所表達出來的言語可能是一種情緒的宣洩，用以釋放自己的負面情緒或是排解情緒困擾。

四、言語暴力的源頭

不同階段的孩子有不同的需求和行為特點，需要適性地調整教育方式，適時地提供支持和引導，讓孩子更願意表達自己，藉此理解孩子的感受和需求。

（一）成人自我情緒的覺察

成人在處理孩子的問題或行為前，先察覺自己的情緒狀態。若發現自己正處於生氣狀態，請提醒自己保持情緒穩定，避免將情緒轉嫁給孩子。因為，我們要解決的是孩子的問題、行為，而非製造與孩子的對立與隔閡。

（二）「對人」與「對事」的差別

「對人」的表達方式是將負面評價直接針對孩子本身，可能引起他們的反感或情緒受傷。而在「對事」的表達方式則強調的是具體的行為或問題，目的是提醒或引導改進。「對事」的方式為關注問題本身，著重於鼓勵孩子改進而非責難。在親子溝通中以尊重、理解和支持的方式與孩子交流，可促進親子之間的互動。舉例：

情況 1：使用「對人」的表達方式，「你怎麼那麼不懂事，每天都讓我擔心你上學會不會遲到」、「你真是個懶惰的孩子，總是讓人生氣」，針對孩子本身的說法會引起孩子的反感或情緒受傷。

情況 2：採用「對事」的表達方式，「我們應該趕快出發，以免你上學遲到」、「你的書桌看起來有些亂，該整理了」，避免直接針對孩子本身，強調具體的行為或問題以提醒或引導孩子。

（三）尊重差異找其平衡點

可試著檢視自己對孩子的期望與標準是否合理可達成，是否符合孩子的實際能力和發展階段。期望與標準如果過於嚴格可能使孩子感到壓力、負面情

緒，甚至引發心理健康問題。應考慮到孩子的個體差異，對於孩子的努力和嘗試給予肯定，讓孩子知道本身的努力也是受到肯定的，而非僅著重於結果。在與孩子的互動中，使用正向的言語和引導方式，鼓勵孩子克服困難、發揮潛能，皆有助建立孩子的自信心。

五、結論

教師如發現學生或學生家長於情緒、壓力、婚姻、親子、人際關係和憂鬱防治等方面之需要，可以協助其尋求學校輔導室、輔導諮商中心或社區心理衛生中心的輔導服務，如心理諮商、網路諮詢或信件溝通等（教育部國民及學前教育署，2021）。

言語暴力不論是有心亦或是無意為之，都可能在孩子的心靈深處留下深淺不一的傷痕。儘管，這種傷害不如肢體傷害那般顯而易見，卻同樣深刻而持久。透過專業人士的協助、輔導和宣導，強化對言語暴力問題的教育和預防措施。使家長能夠認識到言語暴力對孩子心理健康的潛在危害，同時鼓勵家長建立正向的親子互動模式，有效降低和預防言語暴力的發生，讓孩子在健康的氛圍中茁壯成長。

參考文獻

- 兒福聯盟（2019）。2019年台灣兒少遭受家長言語暴力經驗調查報告。取自 https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/722
- 家庭暴力防治法（民112年12月6日）。取自全國法規資料庫 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050071>
- 教育部國民及學前教育署（2021）。教育人員兒童及少年保護工作手冊。取自 <https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Common/DownloadDetail?filter=043F1AEB-690C-4F45-924E-D1C90AE7694E&id=e9088d36-b015-4a87-ad92-db70bdbdf138>
- Karakurt, G., & Silver, K. E. (2013). Emotional abuse in intimate relationships: The role of gender and age. *Violence and victims*, 28(5), 804-821.



兒童正念藝術團體之發展及其效益初探

黃楷翔

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班研究生

一、前言

隨著社會文化環境快速遞嬗，學齡兒童於童稚時期所產生的各項身心議題，逐漸引起許多教師與家長的關注。依此，國際間以培養自我身心調適能力為核心目標的兒童正念教育方案興起，已被證實能夠有效增進學童的專注程度、情緒調適、正向行為及學習表現（Weare, 2013）。近年來，學者嘗試結合正念技巧練習與表達性藝術創作活動，以多元有趣的藝術媒材協助學童覺察自我身心狀態，並引導其學習如何與自我身心同在（Being），進而促進身心健康（Hinchey, 2018）。

值得注意的是，國內目前推行的兒童正念教育方案中，以藝術媒材融入正念教學的研究尚在初始階段。故本文藉由探究兒童正念藝術團體的發展歷程、介入方式及實施效益，期望讀者能夠對此項正念介入方案內容有初步的認識與理解。

二、兒童正念藝術團體之發展歷程

目前國內外推出的兒童正念教育介入方案中，大多數皆以兒童正念減壓療法（Mindfulness-Based Stress Reduction for Children, MBSR-C）及兒童正念認知療法（Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children, MBCT-C）為課程架構基礎。藉由不同於以往認知型的填鴨式教學，改採引導學童從體驗中學習，調適與當下身心經驗互動的模式，並配合團體教師本身的正念狀態及融入多元有趣的教材教法（例如：藝術創作、繪本故事及輔助影音等），現今已被研究證實是一個能夠在各級學校推行，且具有高度可行性的專注力、情緒調適與人際互動之教育介入方案（Semple et al., 2017）。

而論及正念與藝術的結合，可追溯至西方的宗教祭祀與樂舞儀式。藉由專注沉浸於藝術表達的過程中，培養接納且開放的態度來覺察當下所感知到的任何經驗，以獲得身心的平靜與自在（吳明富、陳雪均、江佳芸，2018）。爾後，有學者嘗試替癌症病患，規劃設計一套以團體帶領形式，並結合正念技巧練習與表達性藝術創作的治療性介入方案，已被證實能夠有效調適病患的身心狀態，成為正念藝術治療（Mindfulness-Based Art Therapy, MBAT）的濫觴（吳明富等，2018）。

反觀兒童正念藝術團體，是一種奠基於 MBAT，並依循 MBCT-C 之課程架構與內容，所發展出來的教育性心理團體方案（Potirala, 2020）。首先，採取團體介入的形式有助於學童與其他團體成員溝通、互動與交流，再配合具有脈絡性的課程內容設計，即能促進其覺察自我、調適情緒及改善人際關係（鄭瑩妮，

2007)；其次，藉由多項具體且有趣的表達性藝術創作媒介，作為學童接觸正念練習的途徑，相較於單純的正念技巧練習，往往更能夠有效地引起學童學習正念的動機（Coholic, 2011）；最後，團體教師需掌握「一日多次、每次短時間」的教學模式，並以體驗式教學作為核心價值，再從每一次的團體歷程中，系統性地引導學童覺察並分享自身於正念練習或藝術創作時的身心經驗，以促進師生間的共同學習，進而協助學童全人發展（黃鳳英，2015；Bokoch & Hass-Cohen, 2021）。

三、兒童正念藝術團體之介入方式

本節梳理國內外目前兒童正念藝術團體的介入方式與實施步驟（吳姿瑤，2022；Coholic & Eys, 2016；Klatt et al., 2013），具體條列說明如下：

（一）團體前置階段

本階段會先確立團體課程的核心價值、具體教學目標及預期實施效益，並根據目標規劃設計整體課程架構與內容，其涵蓋適切的正念技巧練習、表達性藝術創作活動、正念相關繪本故事及團體課程遊戲，以執行後續教學資源準備工作。

（二）團體初始階段

本階段團體內容包含建立團體規範與支持性氛圍、進行團體破冰遊戲與自我介紹、認識正念相關概念及培養正念的態度（例如：接納、不評價與不反應等）。

（三）團體轉換階段

本階段團體內容包含正念技巧練習（例如：正念瑜伽、五感體驗、呼吸正念與身體掃描等）、表達性藝術創作活動（例如：繪畫與雕塑等）及正念繪本賞析。

（四）團體工作階段

本階段團體內容包含深化正念藝術體驗、情緒與人際相關課程及長養慈心。

（五）團體結束階段

本階段團體內容包含團體學習歷程回顧、整理與分享及團體課程結束儀式。

四、兒童正念藝術團體之實施效益

兒童正念藝術團體發展至今已有十餘年，藉由許多國內外實徵性研究發現，無論是在增進學童的專注力、情緒調適能力與人際溝通技巧上，抑或是改善其內、外化行為問題及促進心理韌性（Resilience）方面，皆能從此項正念介入方案中獲得正向效益（吳姿瑤，2022；Bokoch & Hass-Cohen, 2021；Coholic, 2011）。

在一項為期 8 週、每週 60 分鐘的兒童正念藝術減壓團體，並針對 4 名國小高年級學童，以「調適考試壓力」為主軸之行動研究指出，學童能夠透過正念技巧練習與藝術創作活動，增進壓力情緒的覺察、表達與調適能力，同時十分有意願將正念藝術的體驗應用於日常生活中（吳姿瑤，2022）；而另一項針對 47 名平均年齡 10 歲的學童，進行為期 12 週、每週 120 分鐘的正念藝術團體課程之研究顯示，除了上述提及的正向效益外，在提升學童的自信心與同理心方面亦有其成效，且證實此方案能夠順利於校園中施行，並受到學校管理人員、教師與學童的高度認同（Coholic & Eys, 2016）。值得注意的是，該研究中約有三分之一的參與學童確診注意力不足過動症（Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD）。

依此，學者開始探究除了一般學童外，在面對具有特殊障礙或身心疾患的兒童時，施行正念藝術團體介入方案是否一樣有其正向效益。研究發現，在學校課程中，以表達性藝術創作活動結合簡短的正念技巧練習（例如：正念瑜伽、呼吸正念、身體掃描及坐式正念等），有助於提升國小 ADHD 學童的專注程度及降低過動／衝動行為問題（Klatt et al., 2013）；另一項研究指出，此項正念介入方案除了可以有效改善 ADHD 學童的核心徵狀與臨床表現外，亦能夠使其照顧者降低育兒壓力、促進自我照顧的能力，進而獲得良好的親子關係（Potirala, 2020）。

可惜的是，目前國內外針對特殊障礙學童執行正念藝術團體的課程介入研究尚在初始階段（Hinchey, 2018）。尤其是在面對特殊孩童時，團體教師如何調整課程架構、內容及教材教法，並搭配嚴謹的研究設計及掌握正念介入品質，再透過自身的專業背景與正念狀態來引導學童學習正念，皆是未來研究需要關注的議題，且待更多實徵性研究證實以特殊孩童為對象之正念藝術團體的實施可行性。

五、結語

綜合以上所述，「兒童正念藝術團體」嘗試以教育性心理團體帶領形式，並透過多元有趣的表達性藝術創作媒介，結合多項體驗式的正念技巧練習，藉此引導學童培養自我身心調適的能力；而其課程架構與內容的發展及實施效益也可在近十年來的實徵性介入研究中窺探一二。然而，未來研究如何依據教學對象的身心發展歷程與需求，規劃設計一套具有結構脈絡性的課程架構與內容，並在鞏固

教學主題目標的前提下，適當地融合正念技巧練習與藝術創作活動，皆是團體教師需要深思熟慮的議題。

反觀，論及兒童正念藝術團體的可能限制與應注意事項，首先，教師需帶領學童共同訂定團體規範，建立一個開放、接納且安全的支持性環境，以利後續團體良好的互動與合作；其次，在藝術創作的過程中，應時刻帶入正念態度的提醒，例如專心觸碰藝術媒材、接納不同筆觸描繪的感受，以及用不評價的心態欣賞自己與他人的作品，方能進一步帶領學童看見創作歷程如何影響自我情緒、想法與身體感受；再次，亦需注意在團體歷程中，不要流於認知型教學或過度側重藝術創作，避免本末倒置成為一般的美術教學或手工勞作，仔細思量藝術表達與正念體驗之間的平衡至關重要；最後，惟有透過團體教師自身的正念狀態，方能有效地促進他人正念的發展，而兒童正念藝術團體的實施才有可能產生相應的正向效益，使學童免於受到傷害，並將正念織入日常生活當中。

參考文獻

- 吳明富、陳雪均、江佳芸編譯（2018）。**正念與各類型藝術治療：理論與實務**（L. Rappaport 原著，2014 年出版）。新北：心理。
- 吳姿瑤（2022）。**國小高年級學生面對考試壓力正念藝術減壓團體行動研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北。
- 黃鳳英（2015）。兒童正念教育。**國民教育**，55(1)，32-42。
- 鄭瑩妮（2007）。團體治療應用於注意力不足過動症兒童。**諮商與輔導**，261，12-16。
- Bokoch, R., & Hass-Cohen, N. (2021). Effectiveness of a school-based mindfulness and art therapy group program. *Art Therapy*, 38(3), 117-126.
- Coholic, D. A. (2011). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness-based practices with young people in need: Aiming to improve aspects of self-awareness and resilience. *Child & Youth Care Forum*, 40(4), 303-317.
- Coholic, D. A., & Eys, M. (2016). Benefits of an arts-based mindfulness group intervention for vulnerable children. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 1-13.

- Hinchey, L. M. (2018). Mindfulness-based art therapy: A review of the literature. *Inquiries Journal*, 10(5), 1.
- Klatt, M., Harpster, K., Browne, E., White, S., & Case-Smith, J. (2013). Feasibility and preliminary outcomes for Move-Into-Learning: An arts-based mindfulness classroom intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 8(3), 233-241.
- Potirala, D. (2020). *Art therapy with meditation for children diagnosed with ADHD and their caretakers* (Unpublished graduate projects). Concordia University, Canada.
- Semple, R. J., Droutman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54, 29-52.
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8(2), 141-153.



社區公共托育家園之現況與問題

高沛瑀

國立臺南大學教育學系博士生

一、前言

臺灣於 2012 年幼托整合後，將幼兒園招收兩足歲到入小學前，由教育部主管；零到二歲為家庭托育及機構式，由衛福部主管，機構式則分為托嬰中心及家園兩種。根據衛生福利部統計（2022）資料顯示，截至 111 年 12 月 31 日統計，全國公共托育家園 150 處、公設民營托嬰中心 235 處、私立托嬰中心 1121 處（衛生福利部，2022）。

為鼓勵生育及減輕家長育兒負擔，2016 年衛生福利部社會及家庭署「推動社區公共托育家園實施計畫」，收托年紀滿 2 足月至未滿 2 足歲之嬰幼兒。「社區公共托育家園」（以下簡稱家園）是公辦民營方式，收托型態介於大型公托和居家保母之間，這種創新型模式是提供小規模、透明化的社區托育照顧服務，由托育人員相互補位照顧 12 位混齡嬰幼兒，主要利用公有或國中小閒置空間進行整修，不僅可以達到空間活化，也可以提供家長近便性的托育服務，使 0 歲開始到國小的教保服務真正達到托嬰、幼教、小教，0~12 歲的「一條龍」服務（葉育菁，2018）。由於孩子同時可與多位不同年齡層孩子互動學習，在這個少有手足的現代家庭，得到許多家長青睞。

二、社區公共托育家園現況

經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development 簡稱 OECD，2018）表示三歲以下孩子參與高品質的幼兒教育和保育（Early Childhood education and Care，ECEC）在孩子初期幾年會有較好的福祉、學習和正向發展，高品質幼兒教育和保育有助於嬰幼兒學習發展及學習。特別是零到二歲孩子表達及認知能力都尚未發展完成，與照顧者建立穩定安全依附關係有其必要性，主要照顧者須隨時在稚嫩嬰幼兒身邊給予安全看顧及協助。

（一）人員配置

依「推動社區公共托育家園實施計畫」家園托育人員照顧比為 1：3，既為一位托育人員（含主管人員）照顧三位幼兒（有別於托嬰中心 1：5），然而，現場三位托育人員在同一空間照顧 12 位二個月到三歲不等之嬰幼兒，實為一種挑戰，托育人員剛為二歲孩子發展需求擺設的教具，下一秒隨即被一位一歲孩子將此教具拿下用力啃咬，此模式有別於一般托嬰中心，分齡分班方式。

通常一位主要照顧者照顧 4 名幼兒，主因為主任需要處理繁雜的行政工作，諸如：評鑑事宜、年度計畫成果、人員異動通報、特殊幼兒發展通報追蹤及每日孩子飲食、健康等相關細節，主任在照顧工作上屬於協助角色；托育人員現場則為 4 位幼兒緊湊飲食、睡眠、發展、用藥及活動帶領而忙碌，午休時間對外人而言可能是放鬆休息時間，然而對托育人員而言，又是另一個忙碌的開始，在燈光昏暗下（沒有隔間或辦公區）撰寫 4 位孩子的寶寶日誌，讓家長知悉孩子在家園一天活動、飲食及排便狀況，也會利用此時間針對特殊狀況幼兒與家長進行電話溝通，更重要的是注意孩子們的睡眠狀況（品質）。有別於公立托嬰中心人員配置上有專職主管人員及專職護理人員。

幼兒陸續回家托育人員依其班別，或許可以準時下班，或許又要留園為當日活動撰寫教保日誌、編寫活動教案及幼兒觀察紀錄表；晚班托育人員則除了看顧晚回家孩子安全外也要開始做教玩具及環境清潔消毒工作。

（二）托育人員資格

依據《兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法》托育人員資格為取得保母人員技術士證（托育人員技術證）或高中以上相關科系畢業。為穩定嬰幼兒的照顧品質，降低托育人員的流動率，師資穩定，讓家長安心託付嬰幼兒，提升勞工就業率，改善托育人員薪資，自 2023 年 1 月起全國托育人員薪資大幅提昇，分 1-15 級距，從第 1 級的 35,485 元~39,485 元到第 15 級距 49,485 元~53,485 元，依序逐年調薪。依《兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法》非相關科系高中畢業，上完 126 小時保母培訓課程，再考取托育人員證照，既為合格托育人員。國內高職幼保科畢業須修滿 112~124 學分（含實習學 16 學分及專業科目 46~48 學分）修業至少三年（教育部，2018）；五專幼保科畢業則需修滿 220 學分（必修 190 分，選修 30 分）修業至少五年、二專幼保科總畢業學分數需修滿 80 學分（必修 66 分，選修 14 學分）（康寧大學，2023）。然而，取得保母證照托育人員與幼教相關科系畢業之托育人員，在專業知識養成過程截然不同。應用於實務照顧上專業知識並不是唯一，然而扎實的先備知識，在照顧幼兒技巧及活動設計時均可展現其差異。

（三）管理機制

1. 評鑑機制

依據《兒童及少年福利與權益保障法》第 84 條規定，「主管機關應辦理輔導、監督、檢查、獎勵及定期評鑑兒童及少年福利機構並公布評鑑報告及結果。」（全國法規資料庫，2021），於此家園每三年需受主管機關評鑑一次，評鑑項目包括

「行政管理」、「托育活動」、「健康安全」。臺北市於 111 年接受評鑑家園有 32 家，21 家為甲等、10 家為優等、1 家為乙等；112 年受評鑑家園為 16 家，優等與甲等分別為 8 家（臺北市政府社會局，2023）。

2. 訪輔機制

為家長及受托幼兒的照顧工作進行把關，每一季家園都須接受地方主管機關或專家學者訪視輔導，確保托育服務品質並帶領家園提升專業知能。

三、社區公共托育家園之問題與討論

（一）照顧比在家園

依家園計畫施實照顧比為 1：3，實務上主任須擔負行政工作，托育現場 12 位孩子則由三位托育人員負責，孩子年齡、發展及需求都有不同，然而在同一空間，教玩具擺設、常規建立、活動帶領都考驗托育人員彼此合作默契及體力。此外，家園有一位孩子生病，需做適度隔離，更是一項艱辛的工作，家園並無護理師也沒醫護室，在有限空間把生病孩子隔離，隔離於遊戲床，孩子待不住，單獨托育人員陪伴，則人力有限。

（二）托育人員學歷提升及獎勵機制

保障托育人員薪資、福利為理所當然，除了鼓勵有興趣托育工作之人員加入、有助於人員穩定，然而，托育人員薪資級距表看不到對托育人員學歷的肯定或鼓勵進修。托育人員可能是不相關科系畢業者或高中職以上相關科系畢業者擔任，對其個人投入幼兒教育成本不盡相同，然在薪資級距上看不出不同。教育為百年樹人工作，特別在零到二歲幼兒更是重要，掌握教育品質良莠的托育人員，薪資調幅應建立完整托育人員學歷提升獎勵機制，有助於維持高品質的托育服務。

（三）管理機制

為確保家園托育品質接受地方主管機關評鑑及訪視輔導是為必然，但，12 名幼兒的家園與 40 名幼兒起跳之大型公共托嬰中心使用相同評鑑指標，令人不能認同，在人事配比、環境空間都不同下，使用同一標準。此外，專家學者進入家園訪視輔導，對家園而言是美事一件，聆聽專業學者的意見有助於封閉托育家園進步及成長，然進入家園學者常以幼兒園或是托嬰中心標準檢視家園，令工作人員不知所措。建請在法規上訂定符合家園評鑑指標，如此將使家園的建置更為完備，有助於家園照顧工作及整體運作。

四、結論

2016 年社區公共托育家園施實以來，在全國各地陸續開辦許多家園，相信解決許多零到二歲的托育問題，提供家長在居家托育與大型機構托育的第三選擇。有別於分班照顧，混齡學習環境，大寶可以學習照顧小寶、小寶可以模仿大寶，形成一個微型社會，在閱讀的孩子可能會聽到一旁歡唱童謠；睡眠的孩子依稀可聽到一旁嘻笑聲，現實大人社會中形形色色的人在周圍。接納不同的學習環境，是孩子慢慢體驗社會的開始，期待家園提供一個更完善的托育服務。

參考文獻

- OECD (2018). Education at a Glance 2018 OECD INDICATORS Foreword. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- 全國法規資料庫（2021）。兒童及少年福利與權益保障法。
- 康寧大學(2023)。嬰幼兒保育科－修業科目表。取自 <https://ecce.ukn.edu.tw/files/11-1018-1624.php?Lang=zh-tw>
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育 技術型高級中等學校群科課程綱要。取自 https://www.edu.tw/Advanced_Search.aspx?q=%E9%AB%98%E8%81%B7%E5%B9%BC%E4%BF%9D%E7%A7%91#gsc.tab=0&gsc.q=%E9%AB%98%E8%81%B7%E5%B9%BC%E4%BF%9D%E7%A7%91&gsc.page=1
- 葉育菁（2018）。因應少子化世代的幼兒教保公共化政策論析。《兒童照顧與教育》，8，1-13。
- 臺北市政府社會局（2023）。臺北市社區公共托育家園評鑑結果一覽表。取自 https://dosw.gov.taipei/News_Content.aspx?n=754B679D07789088&s=8F3A87EEBC671E8B
- 衛生福利部（2022）。全國托嬰中心及社區公共托育家園分布圖。取自 <https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/List.aspx?nodeid=970>
- 衛生福利部（2021）。推動社區公共托育家園實施計畫。取自 <https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/Detail.aspx?nodeid=270&pid=10584>

自媒體在學校行銷之運用、困境與因應策略

曾偉銘

臺中市大肚區瑞井國小校長

國立暨南大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

隨著教育市場的蓬勃發展，家長教育選擇權的興起，學校經營處於競爭激烈的環境中，教育人員體認到唯有考量家長及學生需求，提升辦學品質，發展學校特色，更要運用行銷策略建立學校優質形象，且不僅需依賴傳統的口碑和宣傳管道，更需要開拓新的行銷方式來吸引學生和家長的關注。

自媒體的崛起為學校提供了一個強大的平台，使他們能夠更有效地傳達學校品牌、特色和價值，加上使用的技術門檻低、簡單易學、可輕鬆上手、成本低等特性，因而十分適合應用於學校行銷。然在言論自由的自媒體世界中，是學校便利又普及的行銷管道，亦是教職員、家長與學生意見表達或情緒宣洩的管道，自媒體為學校行銷帶來的一體兩面，是學校的挑戰與機遇。

本文將先介紹自媒體與學校行銷的意涵；其次，探究自媒體在學校行銷的運用；再者，討論學校運用自媒體行銷的困境；最後，提出解決學校自媒體行銷困境的因應策略，期能做為他校自媒體行銷之參考建議。

二、自媒體的意涵

美國新聞學會媒體中心於 2003 年 7 月出版了由謝因波曼（Shayne Bowman）與克里斯威理斯（Chris Willis）兩位聯合撰寫的「We Media（自媒體）」研究報告，裡面對「We Media（自媒體）」下了一個定義：「『We Media』是普通大眾經由數字科技強化、與全球知識體系相連之後，一種開始理解普通大眾如何提供與分享他們本身的事實與新聞的途徑。」（智庫百科，2023）。

廣義而言，自媒體（self-media 或 we media）是一種生活型態，一種展現生活方式的過程。狹義而言，自媒體是以原創意識、原生內容，運用數位工具去傳遞或散布理念、商品或服務的小型分眾媒體。具有高關注、高黏著、高互動的特性（ETtoday 新聞雲，2023）。自媒體為個體提供了表達和傳播的空間，使得信息傳播更加多元，然而，其內容也存在著對真實性與可信度的考驗。

三、學校行銷的意涵

教育行銷是指將行銷概念延伸到教育組織，教育組織則意指教育事業機構，

包括政府教育主管機關、各級公私立學校、文化教育機構等（張明輝、王湘栗，2009）。蔡金田（2011）提出學校行銷管理涉及學校環境、計劃策略、人員、經費資源、顧客市場、環境與公共關係等因素，透過有系統持續的進行來建立學校的品牌聲譽，以提高教育市場的競爭力。孫在國（2019）認為教育行銷能協助教育組織檢視自身條件及內、外環境變化趨勢，改善教育品質並有效提升學校形象。

綜上，學校行銷係將傳統的行銷觀念應用在各項校務經營上，學校行銷重視顧客需求及服務，擬訂行銷目標，並從學校組織的目標、規劃到執行的運作過程，建立適切完整的行銷策略，藉由推廣學校特色與辦學理念，提升教師、家長、學生與社會大眾對學校的認識與認同，以強化學校競爭力。

四、自媒體在學校行銷上的應用

在當今快速發展的教育環境中，自媒體成為學校行銷不可或缺的利器，透過自媒體平台，學校可與家長、社區以及學生進行即時且直接的互動，以下為常見的學校行銷平台。

（一）學校網站

學校網站是學校在網路上最早所採行的傳播信息方式，透過學校網站可以了解學校的整體狀況，包含了學校的基本資料、組織架構、校史沿革、學校特色等，亦可了解學校行事活動、課程計畫、公告欄和榮譽榜，學校可以利用網站作為宣傳信息的媒介，發布所有要宣達的精神與理念，亦可以直接管理和控制的信息平台。褚榮堂（2005）指出學校網站的建置以網路行銷理念為基礎，不只提供了網路大眾都可查看的資訊，更在日積月累中形成了品牌與特色，是一種對學校的未來發展有著重要地位的無形資產。

（二）臉書粉絲專頁

臉書從創立以來就是用戶最多、廣告營收最高、且最具主導地位的平台，在2022年底為止擁有高達近30億的用戶，加上人人都容易上手的操作介面，是許多學校選擇的一個行銷與傳達訊息管道，陳木金、尹潔茹（2012）指出，學校可以藉由Facebook創造學校品牌領導新趨勢，推動學校運用Facebook成為全球的知名品牌，學校可根據不同的用戶族群建立各式的FB粉絲專頁，如：學校粉絲專頁、特色社團或班級粉絲專頁等，它可透過添加用戶作為朋友，了解粉絲族群與數量，並能提供資訊交換、自動更新及即時通知等，學校可透過在網站上發布動態內容，吸引粉絲關注互動，利用具吸引力的多媒體動態內容，吸引粉絲瀏覽並分享，也能透過即時回應粉絲，提高粉絲互動參與，增加粉絲專頁的曝光率，

其限制是 Facebook 規定至少 13 歲才可註冊成為用戶。

(三) 教育局（處）網頁校園活動報導

各縣市教育局（處）均設有專屬網站，也皆設有校園活動報導專區，各校教職員只需透過局（處）帳號登入，即可在其上轉發圖文並茂的新聞稿。透過此平台，學校可吸引更多廣大的用戶族群關注學校，而透過新聞稿中關鍵字的建立，亦可提高學校新聞曝光度。以臺中市為例，學校發表新聞則數越多，其露出率就越高。

(四) Line@官方帳號

LINE@使用者黏度超越 Facebook，臺灣人平均每天花費 71.8 分鐘，無論用戶數、使用者黏度都已經正式超過 Facebook，善用此目前業界最夯的行銷利器，對於學校的招生與永續經營將有正面廣泛的影響（楊欣怡，2017）。透過 line@官方帳號，學校可以針對加入之用戶以一對多方式快速群發訊息，進行檔案、影片及語音音檔的發送，且群發的公告不會被洗版，若有好友傳來訊息會進入一對一聊天視窗，是一種保有隱私的互動方式，學校更可針對重要的活動與行事預先設定訊息推播時間，另也可以設定非上班時間的自動回覆訊息，及多人管理等功能，在時間運用上顯得有彈性，也減輕行政人員在管理與應用上的壓力。

(五) YouTube 頻道

建立一個學校專屬的 YouTube 頻道，也是學校在行銷與教學上的一項利器，臺灣戲曲學院曾在熱鬧商圈舉辦快閃表演上傳 YouTube，影片創下百萬點閱次數，為學校宣傳增添力道（自由時報，2024）。尤其在疫情時期，直播更是學校各項活動進行的首選方式，而直播的方式除了現場直播外，亦可以選擇預錄再設定直播時間，另在頻道上也可以透過製作多元化的影片內容，如：校園介紹、師生專訪、課程教學、學生活動、校園活動、招生影片等，讓觀眾深入了解學校的氛圍、學術和校園生活，透過 YouTube 不只展現了學校的辦學特色與優勢，也成為全校師生、家長和社區了解學校與進行教學活動的平台。

(六) 電視牆及跑馬燈

跑馬燈和電視牆普遍設置於學校主要門廳上，它們能夠吸引路過民眾的目光，用於傳遞即時的重要資訊或是展現學校特色，如：校園活動、外賓歡迎標示、辦學績效、師生榮譽榜、學生作品、協助政令宣導…等，可向學生、家長和社區民眾展示學校的獨特價值、優勢和成就，尤其師生榮譽事蹟的刊登，具有激勵師

生士氣的功用；也可協助公告社區鄰里舉辦的活動（張韶蘭、黃靖文，2014），有效拉近學校和社區間的距離，強化公共關係。

五、學校面對自媒體行銷的困境

（一）系統性的行銷規劃耗時費力

在節奏快速的網路環境中，能在最佳的時機點創造引人關注的內容，是自媒體行銷的重要關鍵，學校需要不斷思考如何呈現自身特色，以及如何將資訊以打動人心的方式呈現給目標群眾，這對於以教學為重的學校教育人員而言，是為沉重的負擔也易被忽視。

（二）科技人才匱乏及設備維護更新的挑戰

學校在面對多元的自媒體行銷管道，往往缺乏足夠的專業人才來應對千變萬化的社交媒體環境，隨著新的平台不斷湧現，學校人員需要不斷精進其專業能力，也需要與時俱進的更新設備及維護設備的能力。

（三）全體教職員對行銷認知仍存在差異

學校部分人員認為行銷是校長和行政的職責，未意識到個人的展現亦代表著學校，部份人員對於行銷處於狹義的校園活動推播認知，部份人員認為行銷有做就好而忽略時效性，因而影響學校行銷的推動。

（四）教師兼任行政工作繁忙，對於行銷推廣力不從心

學校行政工作多為教師兼任，在推展行政業務外，亦要兼顧教學工作，為落實人人皆有行銷之責，亦要投入心力於行銷工作之中，在身兼多職之下，需於繁瑣待辦事項中推展行銷，亦需具備自媒體應用之專業能力，其相關之專業知能與技能皆待強化。

（五）網路互動性的不可控風險

自媒體行銷管道多有互動功能之特色，高互動性也提高學校新聞露出率，但水能載舟亦能覆舟，良好的互動留言及評價，將為學校帶來加分效果，惟難免遇到民眾透過留言申訴不平、抒發情緒或留下負面評價，對學校危機應變帶來考驗。

六、學校遭遇自媒體行銷困境的因應策略

（一）組建跨處室行銷推展小組，新聞露出規劃

學校可成立跨處室行銷推展小組，盤點並整合相關資源與專業人才，有計劃性地以週、月、季、定期、不定期等區間來露出校園新聞，將學校亮點與成果推銷給社區家長，且應定期追縱檢討學校行銷推動之進度及成效，以發揮行銷最大效果。

（二）培育自媒體運用能力及正確行銷認知

透過培訓課程，提升學校同仁在自媒體平台和軟體上的運用技能、行銷理念以及新聞稿撰寫技巧，這不僅有助於同仁們更專業地運用各項自媒體工具，也能建立正確的教育行銷觀念，使學校能夠更有效率地進行行銷活動，展現學校特色，提升教育形象。

（三）以內部行銷提高成員認同感

校長及行政透過各項會議，向全體教職員傳達辦學理念和學校績效，這不僅有助於提高大家對學校的認同感，同時也能透過行銷理念的宣揚，使每位成員認知到自己有參與行銷的責任。此外，每位師生的優質展現更是一種默默而有力的行銷傳遞。

（四）以外部行銷發展學校亮點特色

行銷是當前學校應重視工作，但是行銷的內容亦是重要的關鍵，學校可以透過自媒體將學校的特色、優勢和成功故事化為行銷內容，有效的將學校教育成果傳達擴散出去，這不止有助於提升學校的知名度，這種透明度更有助於建立信任，並增加家長和社區的參與感。

（五）建立良好親師溝通，制定完善危機應變計畫

學校平時妥善經營與家長、社區人士、鄰近學校及媒體的關係，定期更新自媒體上之資訊，公開學校的最新消息和政策走向，確保透明度，從而減少誤解和猜疑。校長向教職員宣導良好親師溝通更是獲得信任基礎的至要關鍵，學校網頁及文宣提供家長諮詢管道與資訊，避免家長透過自媒體進行公審或給予負評，而在面對各項負面評論時，學校以冷靜和公平的態度回應民眾的問題和批評，並積極解決問題，以展現對民眾意見的重視和尊重。另，與媒體建立良好關係是學校

行銷的關鍵，透過正面媒體報導，學校能向社區和社會大眾傳遞正確的訊息，提升學校形象和知名度。

七、結語

自媒體的即時性和便捷性成為學校行銷的利器，它不僅讓學校能夠迅速回饋動態，還能實現即時的宣傳效果。然而，隨之而來的是自媒體開放性和互動性的挑戰，學校必須正視家長和民眾利用自媒體進行的發聲，故學校人員需要擁有危機應變能力，以及敏察危機的反應速度，以有效管理潛在風險。

在實際運用自媒體行銷學校形象時，關注家長和學生的需求是重要關鍵，透過精心規劃的行銷策略，學校應兼顧內部行銷、外部行銷和互動行銷，以提升學校的優質形象，贏得校內教職員生、家長、社區和大眾的支持和認同。如此，學校才能在激烈的競爭中保持優勢，在教育領域中塑造出獨特而引人注目的品牌形象，實現永續經營和長期發展的教育目標。

參考文獻

- ETtoday新聞雲（2023）。**5G時代來臨 什麼是自媒體你搞懂了嗎？**取自 <https://forum.ettoday.net/news/1658696#ixzz82KMukl3o>
- 自由時報（2024）。**臺灣戲曲學院 跨國巡演**。取自<https://news.ltn.com.tw/news/life/paper/1634838>
- 孫在國（2019）。**行銷策略與實務**，頁 6-65。臺北市：財經錢線。
- 張明輝、王湘栗（2009）。**教育行銷策略的創新思維**。教育行政的力與美國國際學術研討會。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所，臺北市。
- 張韶蘭、黃靖文（2014）。學校行銷策略與顧客保留之探討-以高雄市某國民小學為例。**教育行政論壇**，6(2)，21-43。
- 陳木金、尹潔茹（2012）。Facebook效應對中小學校長推動品牌領導之啟示。**學校行政**，80，107-119。
- 智庫百科（2023）。**自媒體**。取自 https://wiki.mbalib.com/zh-tw/%E8%87%AA%E5%AA%92%E4%BD%93#_ref-0

- 楊欣怡（2017）。淺論學校如何運用Line@社群行銷平台提升學校品牌形象。臺灣教育評論月刊，6(6)，114-118。
- 褚榮堂（2005）。應用學校網路行銷於國小校園資訊入口網站之規劃分析（碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 蔡金田（2011）。一所國小校長在學校行銷的實踐探究。嘉大教育研究學刊，27，29-54。



日本高度外國人才制度之現況與課題

董莊敬

文藻外語大學日本語文系教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

在全球化的急遽的發展下，除了物流、金流的全球移動外，人流（人才流動）更是加速了全球化的發展。日本對於外國人出入國管理體制主要分為兩種類型，其一，從事熟練度較低，作為補充人力不足的藍領階級工作之外國人勞動者；其二，從事專業性工作的白領階級之高度人才（五十嵐泰正，2015：13）。所謂高度外國人才，意指「日本國內資本、勞動有相互互補之關係，為不可替代之優質人才，為我國產業帶來創新之際，期許藉由與日本人相互切磋琢磨促進專業、技術性勞動市場之發展，藉以提高我國勞動市場效率性之人才謂之」（高度人材受入推進會議，2009：4）。為了推動高度外國人才相關政策，內閣官房長官乃於 2008 年 7 月成立了「高度外國人才推動會議」，同年 12 月於「高度外國人才推動會議」下成立推動部會，歷經 6 次會議之討論，並於 2009 年 5 月 29 日提出《正式展開接受高度外國人才政策》報告書（外国高度人材受入政策の本格的展開報告書），開始推動高度外國人才相關政策（高度人材受入推進會議，2009）。據此，日本法務省於 2012 年 5 月 7 日起導入高度外國人才居留資格點數優惠制度，積極地擴大導入高度外國人才。本文主要聚焦於日本從事專業性工作的白領階級之高度外國人才，探討高度外國人才之現況與課題。

二、日本高度外國人才點數制度

所謂高度外國人才點數制度，主要針對高度外國人才在「居留資格」上給予優惠待遇之制度。高度外國人才點數制度主要分為，高度學術研究活動「高度專門職 1 號(1)」、高度專門・技術活動「高度專門職 1 號(2)」、高度經營・管理活動「高度專門職 1 號(3)」3 大類型。合計點數達 70 分以上者，符合高度人才優惠制度，並享有相關優惠制度¹。優惠制度中值得注意的是，居留期間放寬至 5 年期限，並給予家人等陪同，允許配偶在日就業，以及依據居留狀況給予永久居住許可的可能性。依據點數制度的規定，在高度學術研究活動「高度專門職 1 號(1)」、高度專門・技術活動「高度專門職 1 號(2)」方面，39 歲以下的年輕人，年紀越輕、取得的學位越高則加分的點數越高。相對地，在高度經營・管理活動「高度專門職 1 號(3)」方面，年紀將不列入加分項目，相對地工作年資越長及年收入越高，加分的點數則越高。而日語能力檢定測驗 N1 或於日本大學主修日語畢業

¹ 出入國出入国在留管理庁「高度人材ポイント制による出入国在留管理上の優遇制度」
https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/newimmiaact_3_index.html（2024 年 1 月 10 日閲覧）

者能夠得到 15 分，N2 則是 10 分，上述兩者無法重複計算，以最高分數為主。由此得知，高學歷（碩士、博士）、年輕、有研究業績或較長工作年資、具有日語能力檢定 N1 資格之外國留學生或外國人，有機會享有高度外國人才點數優惠待遇，相較於一般學士畢業之外國留學生或外國人而言，此高度外國人才點數優惠制度較為受限。

日本出入國居留管理廳（出入国在留管理庁）自 2012 年 5 月 7 日起導入高度外國人才制度後，如後所述，由於通過高度外國人才審查人數較少，各界要求再度放寬相關規定。因此，2016 年放寬「高度外國人材永住許可申請從 5 年期限縮短為 3 年」，2019 年實施「特定技能制度」，2023 年 4 月 21 日實施「特別高度人材制度（J-Skip）」及「未來創造人材制度（J-Find）」，2023 年 12 月 1 日則公布「原則 10 年居留特例」規定等，讓更多元的外國人材能夠進入日本勞動市場就業。

表 1 高度人才點數優惠制度

高度學術研究活動 「高度專門職 1 號(1)」 （大學教授或研究者等）	高度專門・技術活動 「高度專門職 1 號(2)」 （在企業工作的技術者等）	高度經營・管理活動 「高度專門職 1 號(3)」 （企業經營者等）
依據與日本公私立機關訂定契約所進行之研究、研究指導或教育。	依據與日本公私立機關訂定契約所在自然科學或人文科學領域上從事的業務所需之知識或技術活動。	在日本公私立機關訂從事事業經營或是管理之活動
點數達 70 點以上者，符合高度人才優惠制度，而各項優惠制度如下：		
1.允許複合式的居留資格活動 2.給予居留期間「5 年」期限 3.依居留履歷放寬永久居住許可條件 4.配偶的就業 5.一定條件下可讓父母親陪同	6.一定條件下可讓家庭幫傭陪同 7.入國、居留手續優先處理 ※「高度專門職 1 號」需從事工作 3 年後，始得申請「高度專門職 2 號」	

資料來源：出入国在留管理庁。高度人材ポイント制による出入国在留管理上の優遇制度。引自 <https://www.moj.go.jp/isa/content/930001655.pdf>（2023 年 12 月 12 日閱覽），本研究整理。

值得一提的是，2023 年開始實施的「特別高度人材制度（J-Skip）」。除了既有的高度外國人才點數制度外，另根據學歷或職業經歷、以及具備一定水準以上的年收入，將給予「高度專門職」的居留資格，以「特別高度人才」的資格，享有優惠措施。具有「特別高度人才」之「高度專門職 1 號」，經過工作 1 年後可申請為「高度專門職 2 號」，除享有高度專門職 1 號所從事的工作外，幾乎所有工作資格之活動（就業）皆可，並享有居留期間無期限的優惠。相較於非「特別高度人才」的「高度專門職 1 號」，需從事工作 3 年後，始得申請「高度專門職 2 號」。

2023 年 4 月所導入之「未來創造人材制度（J-Find）」，必須符合下列 3 項條件，能享有居留期間最長 2 年之「特定活動」居留資格。其一，必須(1)於 QS 世

界大學排名（QS World University Rankings）、(2)世界大學排名（THE World University Rankings）、(3) 世界大學學術排名（ARWU：Academic Ranking of World Universities）中，2 個排名名單中 300 名以內之大學畢業。其二，上述大學或研究所畢業 5 年以內。其三，申請之際，具有 20 萬日幣存款者²。綜上所述，無論是「特別高度人材制度（J-Skip）」或「未來創造人材制度（J-Find）」，日本出入國管理制度更放寬限制，積極地招攬全球的高度外國人才至日本就業。

表 2 特別高度人材制度（J-Skip）

高度學術研究活動 「高度專門職 1 號(1)」	高度專門・技術活動 「高度專門職 1 號(2)」	高度經營・管理活動 「高度專門職 1 號(3)」
碩士學歷以上，年收入 2,000 萬元以上。 工作經歷 10 年以上，年收入 2,000 萬元以上。		工作經歷 5 年以上，年收入 4,000 萬元以上。
居留資格「高度專門職」1 號，1 年以後晉升為「高度專門職」2 號。		
高度專門職 2 號優惠條件 1.除高度專門職 1 號所從事的工作外，幾乎所有工作資格之活動（就業）皆可。 2.居留期間無期限。		

資料來源：出入國出入在留管理庁。高度外国人材の受入れに係る「新たな制度」の創設について。引自 https://www.moj.go.jp/isa/publications/materials/nyuukokukanri01_00009.html（2023 年 12 月 12 日閱覽），本研究整理。

三、日本高度外國人才政策現況及課題

自 2013《日本再興戰略》至 2018 年《未來投資戰略》、以及 2020 年《成長戰略》實施計畫等戰略計畫端之，高度外國人才認定希望從 2013 年的 430 人，預計至 2017 年 5,000 人、2022 年底達到 4 萬人的目標。而根據出入國在留管理廳調查顯示，實際認定高度外國人才的累積人數自 2012 年 5 月 7 日該制度開推動至當年度 12 月，通過審查的人數僅有 313 人，2017 年 12 月則是突破 1 萬人，為 10,572 人，至 2023 年 6 月則是突破 4 萬人，高達 42,349 人³。其中，高度學術研究活動「高度專門職 1 號(1)」的人數 2012 年 12 月為 48 位，2023 年 6 月則為 5,606 人；高度專門・技術活動「高度專門職 1 號(2)」則由 2012 年 248 人增加至 2023 年 34,336 人；高度經營・管理活動「高度專門職 1 號(3)」2012 年 17 人增加至 2023 年 2,407 人⁴。由此結果端之，日本高度外國人才，以企業工作之技術者等高度專門・技術活動「高度專門職 1 號(2)」的人數為最多，顯示出企業專業技術人才流向日本的傾向。然而，臺灣至日本的高度外國人才，2012 年 12 月僅為 10 人，至 2022 年 12 月增加至 590 人。雖然，臺灣至日本的高度外國人

² 出入國出入在留管理庁。高度外国人材の受入れに係る「新たな制度」の創設について。
<https://www.moj.go.jp/isa/content/001394998.pdf>（2024 年 1 月 10 日閱覽）
³ 高度人材ポイント制の認定件数（累計）の推移。<https://www.moj.go.jp/isa/content/930003821.pdf>
（2023 年 12 月 12 日閱覽）
⁴ 前掲調査。

才人數不多，但 10 年間成長 59 倍，人數的成長比率相當高⁵。高度外國人才的人數雖然呈現逐年增加之傾向，亦達成預期的目標值，端就日本整體全球化的進程而言，高度外國人才認定的人數仍為數不多，對於整體全球化之推動，其動能仍嫌不足。

明石純一（2010）指出，全世界在人才爭奪戰中，日本為了獲得更多的高度外國人才，與其由海外聘僱高度外國人才，不如先接受具有一定日語能力的外國留學生，透過教育機構將之「高度人才化」，如此將會符合經濟效益及合理性。就上述觀點指出，外國留學生勢將成為高度外國人才的預備軍，透過大量接受外國留學生至日本就讀模式，並經高度人才化後，吸引更多的高度外國人才留至日本就業。就外國留學生於日本就業後居留資格變更的人數變化端之，在 2003 年約 3,778 人，2020 年則為 29,689 人。此結果顯示，經由日本國內教育機構獲得海外人才的方式，儼然已成為日本高度外國人才重要的人才來源之一。

自 1988 年第 6 次《雇用對策基本計畫》後，日本逐漸開放高度外國人才至日本就業，但至今有關高度外國人才制度仍存在許多課題，如，(1)企業或外國勞動者對於高度人才點數制度的認知程度過低；(2)整體而言，推動高度人才點數制度相關機制之橫向整合不足；(3)欠缺促進高度人才至日本生活及就業的環境；(4)欠缺整體性及戰略性的人力資源戰略等問題存在等（三浦秀之，2013）。此外，長久以「招募應屆畢業生」為中心，年功制、定期輪調制度等日本式雇用制度，以及集團主義的決策模式、嚴謹的上下序列關係、缺乏工作與生活平衡等的架構下，高度外國人才難以適應日本式的雇用制度的特殊性乃為問題的主要核心。因此，若需招募並吸引高度外國人才至日本就業，除「居留資格」上給予優惠待遇外，更重要的是在雇用管理制度上需進行大幅度地改革。

四、結語

從本文的探討得知，日本為因應全球化的趨勢，積極地開放全球化人才致日本就業，從 2012 年推動高度外國人才點數制度外，J-Skip、J-Find 等制度之實施，逐年放寬居留政策，藉此希望能夠招攬更多元的外國人才至日本就業。本文的建議如下所述：

1. 日本積極開放全球化人才進入日本勞動市場，惟日本勞動市場仍以統一招募應屆畢業生的方式進行人才招募。然而，對於不熟悉長期雇用、年功制、定

⁵ 国籍・地域別高度外国人材の在留者数の推移。https://www.moj.go.jp/isa/content/930003527.pdf（2023 年 12 月 12 日閱覽）

期輪調等日本企業內勞動市場特殊性之外國人才，勢將無法順利地進入企業，也難以適應日本企業的特殊性。故應針對全球化人才，改善日本獨特的勞動環境，設置異於日本人不同的招募管道及管理模式。

2. 除放寬外國人才居留資格外，亦需打破日本勞動市場的僵硬性，善用全球化人人才的特殊性及專業性，建構一個適合全球化人才就業的友善環境。此外，提供高度外國人才預備軍之外國留學生就業相關援助，以及企業實習體驗等，將有助於外國留學生順利學職轉銜。
3. 對我國吸引全球化人才就業而言，應定義我國產業所需之高度外國人才之樣態，並針對各領域所需之人才規劃適切的居留資格等優惠制度。同時應針對高度外國人才預備軍的外國留學生，提供其就業機會及必要的就業援助，藉以吸引並留下更多元的全球化人才在臺灣就業，以提升臺灣整體國際化及產業發展。

參考文獻

- 三浦秀之（2013）。外国人高度人材の日本への移動をめぐる一考察。杏林社会科学研究，29(1)，51-76。
- 五十嵐泰正（2015）。グローバル化の最前線が問いかける射程。載於五十嵐泰正・明石純一（編著），「グローバル人材」をめぐる政策と現実（頁 9-20）。東京都：明石書店。
- 守屋貴司（2020）。人材危機時代の日本の「グローバル人材」の育成トレンドマネジメント。東京都：晃洋書房。
- 明石純一（2010）。外国人「高度人材」の誘致をめぐる期待と現実。載於五十嵐泰正編著，労働再審 2 越境する労働と〈移民〉（頁 51-78）。東京都：大月書店。
- 高度人材受入推進会議（2009）。外国高度人材受入政策の本格的展開を（報告書）。取自 https://dl.ndl.go.jp/view/download/digidepo_3531347_po_houkoku.pdf?contentNo=1&alternativeNo=（2024 年 1 月 10 日閱覽）



試論以 SDGs 指標做為通識課程實踐全人教育之路徑

李恩齊

陽明交通大學博雅書苑助理研究員

楊谷洋

陽明交通大學博雅書苑長、電控工程研究所教授

中文摘要

本文探討臺灣通識教育的核心旨在培育學生具備批判性思維、創造力和全人教育的理念，主張通識教育應該聚焦於幫助學生成為具備獨立思考和奠基於知識及人文關懷的寬闊世界觀。隨著聯合國提出 2030 年永續發展目標，全人教育成為高等教育的重要方向，而通識教育在培育具永續涵養之人才方面乃是關鍵角色。

本文闡明全人教育的核心精神在於全面提升學生的解決問題能力，並將人與環境的互動納入學習的影響因子。而通識教育作為全人教育的實踐平台，提供廣泛且均衡的知識，應強調個體的整體發展和道德觀念的培養。同時，通識教育亦應關注培養學生的多元文化包容與理解能力，以適應全球化發展的挑戰。本文進一步結合聯合國提出的 SDGs 與全人教育的相關性，主張 SDGs 的核心精神與全人教育理念有許多重疊和一致之處；SDGs 提供了可檢視的目標框架，為通識教育提供了實踐全人教育的指引。在課程實踐面，本文主張在通識教育可採取以 SDGs 指標為架構的 STEAM 跨域課程，課程目標則著重培養學生的全面能力、跨學科學習、創新思維、全球公民意識和終身學習習慣。透過連結 STEAM 與社會議題、串聯 STEAM 和人文學科的元素、關注 STEAM 與倫理議題的關聯性以及建立跨領域夥伴關係，通識教育將能夠實現全人教育的目標。

簡而言之，本文逐步論證了通識教育落實 STEAM 課程模式的重要性，將有助於培養具有全人涵養和 SDGs 永續思維能力的跨域人才，讓學生在面對現實世界的挑戰時能夠更加具有創造力、批判性思維和解決問題的能力。透過三位一體的實踐進路：通識教育結合 SDGs 為指引架構、STEAM 為課程模組，通識教育將能實現全人教育的理念，同時亦提升學生的人文素養和社會責任感，推進社會的永續發展。

關鍵詞：通識教育，全人教育，永續發展目標，STEAM 教育

An Examination of the Utilization of SDGs Indicators as a Pathway for Implementing Holistic Education in General Education

Li, En-Qi

Dean of NYCU Liberal Arts College Assistant Researcher Fellow

Young, Kuu-Young

Dean of NYCU Liberal Arts College Professor at the Institute of Electrical and Control Engineering

Abstract

This essay explores the core purpose of Taiwan's liberal education, which is to cultivate students' critical thinking, creativity, and holistic education. It argues that liberal education should focus on helping students develop independent thinking and a broad worldview grounded in knowledge and humanistic care. With the United Nations' 2030 Sustainable Development Goals (SDGs) being proposed, holistic education has become an important direction for higher education, and liberal education plays a key role in nurturing talent with sustainability consciousness.

The essay elaborates on the essence of holistic education, which is to comprehensively enhance students' problem-solving abilities and incorporate the interaction between individuals and the environment as influencing factors in learning. Liberal education, as the platform for holistic education, should provide broad and balanced knowledge, emphasizing the overall development of individuals and the cultivation of moral values. Additionally, it should also focus on fostering students' abilities in multicultural inclusiveness and understanding to adapt to the challenges of globalization. The essay further integrates the relevance between the United Nations' SDGs and holistic education, asserting that the core spirit of SDGs aligns with the principles of holistic education; SDGs offer a tangible goal framework that guides liberal education in practicing holistic education.

Regarding curriculum implementation, the essay proposes that liberal education can adopt a STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) cross-disciplinary curriculum structured around SDGs indicators. The curriculum's objectives should emphasize cultivating students' comprehensive abilities, interdisciplinary learning, innovative thinking, global citizenship awareness, and lifelong learning habits. By linking STEAM with societal issues, integrating STEAM with elements of humanities, addressing the connection between STEAM and ethical issues, and establishing cross-disciplinary partnerships, liberal education can achieve the

objectives of holistic education.

In conclusion, the essay progressively discusses the significance of the liberal education STEAM curriculum model, which will help cultivate interdisciplinary talents with both holistic qualities and sustainable thinking abilities, enabling students to possess greater creativity, critical thinking, and problem-solving skills when facing real-world challenges. Through a trinity approach — liberal education guided by SDGs, STEAM as the curriculum module — liberal education can realize the concept of holistic education while also enhancing students' humanistic literacy and sense of social responsibility, promoting societal sustainable development.

Keywords: General education, Holistic education, SDGs, STEAM

壹、前言

我國通識教育的核心旨在培育學生具備批判性思維、創造力和全人教育（Holistic Education）（劉振雄，2004），教育部推行大學通識教育之目標理念為彌補專才教育的不足，擴展知識領域，因此我國通識教育聚焦於幫助學生成為具備獨立思考及奠基於知識及人文關懷的寬闊世界觀。學者溯源我國通識教育之發展指出：

通識教育的基本精神乃在於建構學生基礎學術能力（例如，國文、外文、資訊能力等）及培育基礎人文與科學之博雅素養（例如，文學與藝術、歷史與文化、哲學與宗教、社會心理分析、全球化社會現象、物質科學、生命科學等），其在大學教育中乃扮演「基礎與核心教育」的角色（劉金源，2006，頁 2-3）。

隨著聯合國於 2015 年提出 2030 年永續發展目標，引發各領域對永續發展之迫切探索，而高等教育扮演著孕育相關人才的重要角色，位居高等教育基磐的通識教育如何更聚焦於永續議題，更成為刻不容緩的改革要角，世界各國高等學府面臨課程重組改革的關鍵轉折，以培育具永續涵養之人才。在這波轉折重生期落後反應之學府，恐怕將因無法與產業需求接軌及少子化問題加速被淘汰。深入分析 SDGs 所倡導的全球目標不僅涉及環境、經濟與社會的永續性，也提醒教育體系重新思考如何培養能夠面對未來挑戰的學生；因此，本文認為將 SDGs 融入教育體系，其目的不僅是傳遞關於永續發展的知識，更重要的是培養學生的批判性思維、創新能力及道德感。而 STEAM 教育作為一種整合性學習模式，其核心在於引導學生從不同角度辨識並解決問題，不僅關乎技術與科學知識，亦需要藝術與人文的深度思考。因此，本文主張，做為整合型全人教育的通識課程應擔負起帶領高等教育跨域、結合 SDGs 之角色，因此其課程之重組與創新應著重於整合跨學科的學習方法，特別是 STEAM（科學、技術、工程、藝術、數學）教育模式，該模式強調科學與人文的交融，不僅提升學生的創新與解決問題的能力，亦培養其倫理判斷與社會責任感。藉由跨學科學習環境，激發學生從多元角度出發，對複雜問題進行更全面的分析與應對。因此通識課程除了提供涵蓋廣泛學科的基礎知識幫助學生發展批判性思維能力之外，亟需進一步落實 STEAM 跨域課程模組，透過跨學科學習培養出既有深度知識又具備寬廣視野的個體，不僅在學科知識上進行深入學習，也在個人與社會層面上追求意義與價值，進而培養學生能夠分析及評估複雜的問題能力以面對瞬息萬變的現實世界，成為具備 SDGs 永續思維能力之跨域人才。

貳、通識教育的核心精神與目標－全人教育

追溯全人教育的發展，起源自 1980 年教育心理學的人本主義，然並未引起

太大共鳴。至 1988 年更廣泛的全人教育運動出現：加拿大教育研究所的 J. P. Miller 出版了《全人課程》（The Holistic Curriculum），《全人教育評論》（Holistic Education Review）雜誌第一卷第一期也因應趨勢而創刊，另一位學者 Ron Miller 在其研究〈引介全人教育〉（Miller, 2000）中指出全人教育從一種更全面、更人性化的角度來看待教育，強調學習者個體的整體成長和發展，而非僅僅注重學術成就，該主張得到了廣大迴響和發展。文中並介紹了其他全人教育學者的論，例如 Aostre Johnson 和 Susan Kuntz 的研究聚焦於全人教育課程設計的整合性方法，其主張學習需要被視為人與環境之間的複雜互動，而不僅僅是一套單一技能和特定方法。一個全人教師從事教育的過程，超越了認知/行為主義在發展課程的方法，而是著重包含人的情感、道德和靈性尺度的全人。Johnson 和 Kuntz 簡要地提到了關於學習風格和腦生理學日益增加的研究，並指出「全腦」學習可習的的比傳統的教育方法要複雜和強大得多。全人教育的方法包括教育創新，例如合作學習和跨學科研究，並關注多元文化和全球議題。然而，正如 Johnson 和 Kuntz 指出，全人觀念不僅僅是這些方法中的任何一種，而是將它們整合成一種有凝聚力的變革力量—教育重塑的「心」；沒有這種哲學語境，單一的技巧和創新將遠遠沒有那麼有意義或有效（Miller, 1992, pp. 7-10）。

簡而言之，全人教育之理念在於從身心靈全方位提升學生的解決問題的能力，而這項能力必須將人與環境的互動納入學習的影響因子。全人教育的理念傳播至臺灣亦掀起教育界的變革，並聚焦於通識教育。學者陳杏枝與游家政（陳杏枝&游家政，2014）等人之研究〈全人教育作為通識教育的理念：臺灣 14 所公私立綜合大學的通識教育理念和課程規畫之研究〉爬梳全人教育理念推進通識教育的實際內涵，該文聚焦於 1980 年代中期開始的臺灣通識教育之發展，並深入探討全人教育如何作為一種教育理念被應用—此理念借鏡於歐美的博雅教育，但已逐漸轉變為以全人教育作為核心的教育政策。文中對 49 所臺灣公私立綜合大學的通識教育網站進行了分析，結果發現其中 25 所大學明確將全人教育作為其通識教育的核心理念。根據其研究結果，不同大學對全人教育的理解各有以下差異：(1)強調德、智、體、群、美五育的均衡發展，(2)將全人教育定義為多元發展，(3)強調專業知識與通識的平衡。該研究主張將全人教育的內涵定義為「自身的了解和發展，以及與他人、社會、自然之和諧關係」可涵蓋教育部近年來推動的生命教育、永續發展、服務學習等計劃所期望達成的目標，然而這種定義在大學中的實際應用卻相對較少。值得注意的是，該研究整理了全人教育定義的演變如下：

1. 臺灣的通識教育在全人教育理念的實踐中，展現教育多元整合，不僅關注專業與通識的結合，亦在人格與學養、個人與群體、身心靈各層面之間尋找平衡。全人教育遠超過特定學科的範疇，整合了神學、社會科學、科技與生物科學等領域，培養學生全方位視野。
2. 全人教育的目標在於促進均衡發展，包涵理解、應用、分析、綜合和評判知

識的多方面能力。同時亦關注情緒管理與面對挫折的能力，注重全面發展個人潛能。藉由整合學習內容及教學方法，尊重學習者的人格，鼓勵學生多面向發展。

3. 服務學習被視為全人教育的重要部分，聚焦於獨立思考的批判能力、公民素養及社會貢獻的重要性。因此全人教育不僅在智力上尋求提升，更重視心靈成長與社會責任感的培養，透過實踐活動使個體發現自身對社會的責任與貢獻，促進個體本質的發展，並實現身心靈的和諧統一。

根據作者的總結，臺灣全人教育的論述大致可以被分為三個主要的類別：第一種論述強調「自身的了解和發展，以及與他人、社會、世界之和諧關係」，這種觀點以黃俊傑和中原大學的教育理念為主要代表。第二種論述則是由吳清基和蘇進棻於 2000 年提出的觀點，以五育均衡和知情意兼俱的方式來定義全人教育。第三種論述來自於吳清山和林天祐於 2000 年的定義，主張全人教育應該注重充分發展個人潛能，以此培養出完整的個體。

以上對於全人教育及其做為通識教育理念之討論雖從不同角度切入，然而亦有其最大共識：通識教育不能僅止於知識與技能之教授，而必須試圖開發學生各面向的潛能，包括學術能力、道德、情感、身體、社會、精神等各方面的成長，也就是說，其核心精神不僅限於引導學生習得專業知識或技能，更強調個體的整體發展，包含對學生個人價值觀和道德覺醒的培養。而我國通識教育便以此理念為基礎，提供廣泛且均衡的知識，即涵蓋人文學科、社會科學、自然科學等多個學術領域，並關注學習者與環境的互動關係，著眼現實世界，培養學生具有廣泛的視野，獨立思考、道德判斷和解決問題的能力，以便適應迅速變化的世界。另一方面，全人教育與通識教育亦強調對多元文化的包容與理解，在已不可逆的全球化發展下，人人都需要具備理解和接納不同文化的能力，而通識教育恰可做為平台，特別是人文學科和社會科學之素養栽培，讓學生接觸和理解多元文化，從而達到全人教育的目標。因此，在通識教育推動初期，通識教育課程設計提供全人教育所需要的知識基礎和批判性思考的訓練，而全人教育之理念核心則體現了通識教育的目標，亦即培養同時具備知識深度及廣度，並在德性上具有高度道德意識和自我認知的全面發展之全人。

然而，將全人教育的理念融入臺灣通識教育課程之實踐，亦受到其他學者的挑戰。首先，劉振維在〈通識教育本質芻議〉指出臺灣通識教育援引全人教育為基礎，卻未充分理解全人教育之理念精神，亦未融入自身的文明傳統。該文從人本主義心理學的角度對「全人教育」進行探討，並指出其兩項主要核心：首先，全人教育強調「自我實現」的需求。這是基於利益導向的思維，並把「滿足」作為需求和追求價值之間的中介因素。但這導向的結果卻是「價值感是主觀的」的結論：若是每個人都堅持自己的主觀價值感，那麼溝通會變得困難，教師如何教

導學生也將變得困難。故此，劉振雄主張價值應該具有客觀性，自我實現不應只是主觀的價值感。其次，根據 Ron Miller 的觀點，人類的發展應該以追求和諧、平靜、合作、誠實、公義、平等、同情、了解，以及愛等為目標，並且人應該從生物性、文化、倫理、宗教以及靈性等各個方面來獲得經驗；亦即人類應該透過與環境、宇宙的聯結轉化學習，形塑出「世界心靈」、「世界精神」與「世界靈魂」，進而實現「夢想社會」，然而，此觀點難以形成理論並實踐（劉振雄，2004，pp.381-383）。

本文認為全人教育的實踐的確需要從本土文化傳統和實際情境出發，進行創新與改革，劉振雄的主張，有其身為教育者在實務面的深刻觀察與警惕，自我實現的需求，若僅基於利益導向的思維並將「滿足」視為需求與追求價值之間的中介，則可能導致一個相對主義的困境，即價值感的主觀性可能阻礙共識的形成，從而對教育實踐和溝通造成障礙。然而，本文以為全人教育推崇的靈性探索、「自我實現」並非遙不可及的理論，而是正視人類具有追求「善」或是「更偉大」（greater）的驅力，以實現更理想的自我。在全人教育的理念中，自我實現被理解為個體潛能發展的終極目標，其不僅反映個體主觀的價值追求，同時亦需回應在客觀的社會文化脈絡之需求，涵蓋對個體在更廣闊的社會、文化和倫理環境中角色和責任的認識。因此，自我實現在全人教育中的意義，不僅是個體內在的自我滿足過程，而是一個動態的、互動的過程，它要求個體與外部世界進行持續的對話與交流，以達到個體與社會的和諧統一。因此，教育的目的應引導學生探索與建構既反映個人內在自我也能夠對外部社會作出貢獻的價值觀。在此過程中，個體自我實現與社會的進步和共同福祉緊密相連，從而使價值感具有一定的客觀性，即其在促進個體及社會整體的共同利益層次相互協調與支持。職是之故，在全人教育的脈絡下，自我實現的客觀性質在於其能夠整合個人的內在追求與外在行動，形成一種既反映個人身份也促進社會和諧的生活方式和價值系統，豐富了個體的存在經驗，亦為社會帶來正面的變革和發展。Miller 亦曾爬梳全人教育的理論來源，自盧梭、杜威到近代的蒙特梭利教育系統，皆形成了全人教育理論與實務的基礎。Miller 聚焦於教育過程中經驗與現實相互聯繫的重要性，他認為教育應該體現出宇宙的整體連結性，無論是在科學的邏輯推理還是在神秘主義的直覺感悟中，都能觀察到萬物相互依存、相互作用的真理。因此全人教育的核心在於認識知識與經驗並非孤立存在，而是構成一個動態的整體系統。亦即，全人教育超越了傳統教育模式中的碎片化知識傳遞，試圖建立一種更加整合的學習環境，使學生能夠理解個人、社會及自然界之間的緊密關係。（張淑美、蔡淑敏，2007）Miller 的觀點提出對教育的深刻反思，提醒教育者在教育過程中應考慮到整體性和關聯性，藉由連結理論與實踐、個體與集體、以及人類與自然界的關係，培養學生更全面的學習維度。另一方面，教師亦應深入瞭解全人教育的內涵，在實踐「全人教育」理念時，保持以學生為主體，激勵學生以開放、創新與實驗的勇氣，並在這個過程中，結合在地文化和現情境，進行深度的思考及探索，而非

僅僅停留在理論的詮釋與批判上；亦即，師生在進行課程的過程中，透過不斷挑戰和創新來探索自我，進而實現自我。那麼，如何真正在通識教育中實踐全人教育的理念呢？本文以為，以聯合國發佈的 SDGs 做為課程設計之指引架構，而 STEAM 課程模組做為教學實踐之方式，將可有質量的透過通識教育實踐全人教育的精神。

參、全人教育的實踐進路：跨域課程結合 SDGs

聯合國於 2015 年發佈 17 項永續發展目標（Sustainable Development Goals，SDGs），目的在集合全球之力，解決經濟、社會、環境等問題，以達到永續發展，其中的核心精神與全人教育理念有許多重疊和相關之處。根據劉振維的詮釋，全人教育主張追求和諧、平靜、合作、誠實、公義、平等、同情、理解和愛等價值，其目標是人類的全面發展，而不僅僅是為了國家或經濟的發展。其理念奠基於全球視角，尊重和理解各地不同的文化、宗教和倫理體系，以豐富和維護人性的多元遺產。這種教育理念旨在建立一個沒有倫理和文化隔閡的世界，並且透過生態保育（如綠色環保教育和和平教育）激發年輕一代對生命的尊重。全人教育認為所有人都是精神性的生物，每個人都可以透過自己的天賦、能力、直覺和智慧來表達自己的獨特性。這種教育強調在性靈上發展自我，認為每個人的「自我」或「靈魂」是最重要、最有價值的部分。在教育方法上，全人教育主張認知學習者的獨特性、調整教學者的角色、尊重選擇的自由、培養健全的公民等。全人教育重視內在心靈的開發，透過靜坐、冥想、瑜珈，甚至神話、儀式等方式來達成（劉振維，2004，302）。

本文主張，全人教育的確有創見的在以知識技能為教育目標之外，關注到學習者「身而為人」的內在崇高性。所謂人的崇高，並非指可主宰萬物的當然性，而是具備足以洞察人類所遭遇的問題，以及提出解決方案的能力與責任。如多名學者所定義的全人教育：其焦點在於完整性，並試圖避免排除人類經驗中的重要面向，其主要特徵是培養一種較不物質主義、更具靈性世界觀，以及對現實更具動態和整體性的看法。教育應促進個體不同層面（智力、體能、精神、情感、社會和美學）之間以及個體與他人、個體與自然環境、學生內心和外部世界、情感和理性、不同學科知識和不同形式知識之間的平衡發展；全人教育關注生活經驗，而非狹義定義的「基本技能」。（Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J., 2012, pp.178）檢視 Miller 等 80 餘位全人教育學者在 1990 年所簽署的 Education 2000：A Holistic Perspective（Miller, 1993），文中指出「全人教育」的理念有十大原則如下：

1. 為人類的發展而教。
2. 將學習者視為獨立的「個體」。

3. 承認經驗在學習中的關鍵角色。
4. 以整體觀為切入點的教育，重視連結與轉化。
5. 教學者必須重新審視自我的角色，創造一個共同學習的環境。
6. 選擇的自由。
7. 教養學生成為一個能夠參與的民主社會公民。
8. 為文化及倫理的多元性，地球公民權而教。
9. 為地球的人文關懷而教。
10. 性靈（Spirituality）和教育不可變性。

該聲明文件最後總結全人教育不是一種特定的課程或方法，而是前提：

1. 教育是一種動態、開放的人際關係。
2. 教育培養學生生活多種情境的批判意識—道德、文化、生態、經濟、技術、政治。
3. 所有人都擁有巨大且多元的潛能。人類的智力通過多種風格和能力表現出來，我們需要尊重所有這些風格和能力。
4. 全人思維包括情境、直觀、創造和實體的認知方式。
5. 學習是一種終身的過程，所有的生活情境都可能促進學習。
6. 學習既是自我發現的內在過程，也是一種合作的活動。
7. 學習是主動的、自我激勵的、支持並鼓舞人類精神的。
8. 全人課程是跨學科的。

對照聯合國 SDGs 的 17 項指標，其關注焦點及核心精神幾乎與全人教育一致。（參見表 1）其宣言開宗明義為永續發展的 3 項最終目標定錨：全人類的平等及福祉、地球自然資源的永續行動、全球集結的夥伴關係共同追求和平。（UN General Assembly, 2015）本文主張，以前述 3 項基本架構為基礎開展的 17 項指標近 200 個細項，除了是實現永續發展目標的指南，同時亦可謂之全人教育理念的向外擴散及實踐指南，每項指標都有其聚焦議題，同時與其他指標搭配，而有直接與間接影響的多元層次。

首先，SDGs 和全人教育都強調培養全面、綜合的能力。SDG 4 優質教育明確指出，教育應是確保包容和公平的教育，並促進終身學習的機會，培養人類對社會、對環境、對他人的尊重和關愛則和內在靈性的價值觀相關，這種價值觀的培養將激勵學生在未來成為積極的變革者，以推動實現其他 SDGs，例如 SDG 1 消除貧困、SDG 5 實現性別平等和確保永續發展，以及 SDG 3 人類健康與福祉身心靈平衡成長之整體目標。也就是說，培養學生的各種能力，包括但不限於學

術知識，還有道德、情感、身體、社會、精神等各方面的能力，SDGs 與全人教育的目標一致。其次，兩者都強調跨學科思維，甚至可以進一步說，SDGs 的許多目標都能透過全人教育來實現，而全人教育的理念則透過 SDGs 指標為課程設計指南以便提供實務依循的方向。例如，為了實現 SDGs 的目標 13（採取緊急行動應對氣候變及其影響），教育體系需要不分科系培養具有環境意識的公民，使其理解氣候變化的問題，進一步提出解決方案；而全人教育能提供這種跨學科的思考能力和價值觀的形成，使學生具備瞭解、解釋和應對複雜問題的能力。再者，SDGs 和全人教育的核心價值觀一致：全人教育強調公正、公平、包容和尊重多元性，亦是 SDGs 目標 10（減少不平等）和目標 16（促進和平、公正並建立效能公開的機構）的核心價值。最後，兩者皆主張人類應具有世界觀和獨立思考的能力。

全人教育的強調全球視野和批判思考的能力，有助於實現 SDGs 的全球目標，亦即學生需要理解其行動如何影響全球，以及如何致力於解決全球共通性議題。簡而言之，全人教育可以為實現 SDGs 提供理論與實務的支持，培養具有未來關鍵能力、價值觀和視野的全球公民。另一方面，SDGs 則提供了一個可檢視的目標框架，提供教育界思考如何有系統的實踐全人教育。

表 1 全人教育與 SDGs 指標之對應

全人教育的理念	SDGs17 項指標
一、為人類的發展而教	與 17 項指標全數相關
二、將學習者視為獨立的「個體」	4. 優質教育 5. 性別平等 10. 減少不平等 16. 和平、公平與強大的機構
三、承認經驗在學習中的關鍵角色	4. 優質教育 9. 永續產業、創新與基礎設施 11. 永續城市與社區
四、以整體全觀為切入點的教育，重視連結與轉化	SDGs 鼓勵整合性的解決方案，強調不同目標之間的連結和協同作用。
五、教學者必須重新審視自我的角色，創造一個共同學習的環境	4. 優質教育 17. 夥伴關係
六、選擇的自由	4. 優質教育 16. 和平、公平與強大的機構
七、教養學生成為一個能夠參與的民主社會公民	16. 和平、公平與強大的機構
八、為文化及倫理的多元性，地球公民權而教	4. 優質教育 5. 性別平等 10. 減少不平等 16. 和平、公平與強大的機構
九、為地球的人文關懷而教	13. 應對氣候變遷 14. 海洋與海洋資源 15. 陸地生態與生物多樣性
十、性靈和教育不可變性	SDGs 中沒有單一目標明指性靈的培養，然而所有目標都奠基於人類與萬物共存的倫理價值觀。

資料來源：作者自製。

上表清晰可見全人教育精神和 SDGs 17 項指標的一致，然而除了核心理念之對應，如何落實在課程設計乃是從理論跨越到實務的關鍵點。由全人教育宣言的前提及 SDGs 指標的多元脈絡，跨域課程勢必扮演著重要的角色。在全人教育的理念中，跨域課程能夠幫助學生理解學科之間的連結，從而促進更加全面整體的學習體驗。另一方面，SDGs 所涵蓋的議題極其複雜且相互關聯，因此在面對這些全球性挑戰中，往往需要跨學科合作，整合專業的知識和技能才能找到最佳解決方案。因此跨域課程可以打破傳統學科之間的隔閡，鼓勵學生從多個角度思考問題，並能夠在團隊中跨領域合作。

肆、以 SDGs 為架構，規劃通識 STEAM 跨域課程，實現全人教育目標

本文以為，我國近年來興起的 STEAM 教育－科學（Science）、技術（Technology）、工程（Engineering）、藝術（Arts）、數學（Mathematics）五個領域，聚焦於跨學科的學習模式，可做為實踐全人教育及永續發展的課程模組，論述如下：

1. 培養全面的能力：全人教育和 STEAM 都重視培養學生整體而全面的能力。全人教育鼓勵學生在各方面都達到平衡的發展，而 STEAM 教育則強調科學、技術、工程、人文藝術和數學的綜合應用，培養學生的創新和批判思考能力。
2. 強調跨學科學習：全人教育認為知識不應該被切割和隔離，而是要在各個領域中進行連結與整合，而這也正是 STEAM 的重要理念。STEAM 課程鼓勵學生將科學、技術、工程、人文藝術和數學的知識融合，解決現實世界的問題。
3. 促進創新思維：全人教育和 STEAM 教育都主張學生需要有能力創新和適應不斷變化的世界。STEAM 教育通過跨學科的學習，讓學生有機會接觸到不同領域的知識，並在此基礎上發展出創新的思維和解決方案。
4. 培養全球公民：全人教育重視培養全球視野和全球責任感，而 STEAM 教育則強調科技和創新在解決全球性問題，如氣候變遷、資源管理等方面的關鍵作用。透過 STEAM 的學習歷程，學生能更深入理解全球性問題，並思考如何用科技和創新的方法來解決或改善這些問題，進而實現全人教育的目標。
5. 培養終身學習的習慣：全人教育與 STEAM 教育都強調終身學習的重要性。在全人教育中，學生被鼓勵培養自我學習的能力和習慣，以適應快速變化的社會。而 STEAM 教育則強調生活即學習，是一種持續的探索過程，學生需要不斷學習新的知識和技能，以應對新的挑戰和機會。

回顧我國通識教育的脈絡，早期便已具備跨學科的思維。學者黃俊傑於 2015

年再版其 1999 年研究臺灣通識教育的專書，探討大學通識教育的理念和在當前國內高等教育環境中的實踐問題。作者指出，儘管通識教育在國內大學校園裡已經受到相當的重視，但在實踐中仍然面臨著許多挑戰，如理論的貧困、高等教育界知識分工細密化以配合資本主義生產與再生產體系，以及優秀師資難覓等問題。作者認為，國內通識教育缺乏深厚的理論，因此很多人傾向於橫向移植國外的理論和經驗，而非縱向繼承並創新自己的教育傳統。在這種背景下，推動大學通識教育面臨著巨大的困難，但教育工作者仍然懷有對通識教育的熱情和信念。書中分別論述通識教育的定義和目標、中國文化和教育傳統中的通識教育理念、當前國際學術界的通識教育理論以及在臺灣推動通識教育的理論基礎。作者進一步分析了通識教育體系的困難及應對策略，同時提出課程設計原則，在人文、社會、生命和物理科學等四大領域中設計通識教育課程（黃俊傑，2015）。本文以為，該書已觸及通識教育在 STEAM 課程中必須扮演之關鍵角色，然而並未進一步提出理論與實證支持。

通識教育的初衷原就鼓勵透過全人教育促進學生的整體發展，以使其能適應社會、處理生活中的挑戰，並成為負責任的公民。而全人教育強調尊重每個學生的獨特性，並鼓勵學生追求自我實現，發展自己的個性和能力；另一方面，則呼籲教育體系應提供多元化的學習環境和經驗，以便學生能夠從不同的角度和層面來理解和體驗世界。該理念的目標是在學術成就之外，同時培養學生的身心健康、情感智慧、社會責任感、創新思考能力和生活技能，即學者謝水南指出的德、智、體、群、美（謝水南，1992）。學者周芳怡的研究亦提出培育學生社會責任感的議題，她以 USR 融入通識課程為研究主題，探討通識教育如何實現大學社會責任。文中指出臺灣通識教育的發展歷程及趨勢包括跨領域整合、學習本位、核心能力、社會參與式學習等，透過行動研究方法將大學社會責任落實在通識課程中，其研究發現，將複雜的理論簡單化有助於學生融入通識課程，但仍存在教師與學生交流不足、學生關注公共議題發散等問題，因此應引入大學社會責任理念進行課程革新（周芳怡，2019）。

學者陳復亦關注當前全球所面臨的氣候變遷、人口爆炸和資源分配等問題，以及這些問題對青年心靈的影響。其研究主張高等教育應該重視通識教育，以培養具有全面視野的社會菁英。通識教育需要包含東亞文明傳統中的「尊德性」與「道問學」兩大概念，以提供大學生思辨知識和身心磨練的機會。通識教育應與專業教育整合，以促進跨領域學習。此外，大學生應具備專業知識之外的人格與倫理素養，如自覺、負責、樂觀進取和團隊合作等，以應對高度競爭的社會。品格通識教育作為通識教育的軟體，應關注學生的人格素質培養，喚醒生命自覺，培養正確的做人處事態度和方法，以達到「成為完整的人」的目標（陳復，2015，124-128）。其研究結論認為通識教育是科學與人文之間的平衡點。正由於理工與人文學者往往缺乏跨領域視野，研究成果與環境需求脫節。要解決重理工輕人文

的問題，應正視通識教育在跨領域教學中的重要性。教育部和各大學應重視通識教育的研究，並將其分為經典通識教育、國際通識教育和在地通識教育三大架構。通識教育應培養學生的科學素養和人文素養，讓他們在理性和感性之間取得平衡，並具有生命教育的特徵。通識教育在大學教育中具有關鍵性貢獻，應充分發揮其專業性（陳復，2015，頁 142-146）。

多位學者們皆呼籲通識教育必須跨學科結合，同時注重學生的內在覺察，激發學生潛能，以提供全人視角為最高目標，而 Miller 提出全人教育的焦點是「關係」，是線性思考與直觀思考之間的關係，是心智與身體之間的關係，是不同知識範疇之間的關係，是人與社群、與地球，以及人的自我（self）與自性真我（the self）之間的關係。在全人教育課程之中，學生檢視這些關係，也從而獲得對於這些關係的覺知，以及必要的技能，來轉化孕育出適切的關係（Miller R., 2000, pp.13-14）。Miller 曾指出全人教育的主要元素在於其專注於經驗和現實的相互聯繫，且無論是科學家還是神秘主義者，都發展出所有事物深刻相互聯繫的現實樣態。例如在科學中，從原子到生物圈緊密聯繫，因此生態系統的微小變化可能導致整個系統的變化。全人教育試圖發展一種相互聯繫且動態的教育方法，從而與宇宙和諧共振。相比之下，傳統教育往往是靜態且分散的，最終會促進疏離和痛苦。（Miller, 2011）學者 Peter Jarvis 深入論述全人教育為何強調學習過程中，知識和靈性的平衡：人的本質是身體和思想、自我和靈魂的組合。人不是孤立生活的，而是在關係中出生，因此假設個人主義本身是個體學習的核心是錯誤的。由於「無人是一座孤島」，因此人和人類學習必須始終與更廣泛的社會關係相關。在關係中，即在內在人與外在世界的互動中，經驗發生，而人們正是通過經驗來學習。經驗本身是一個複雜的現象，因為它既是長期的，又是短期的，後者涉及到意識、感知等層面（Jarvis, P., & Parker, S., 2005, 1）。因此，訓練跨學科、具整體觀的關鍵人才以解決現實社會問題，已成為當今世界各國迫切的共識，而通識教育勢必得擔負起與時俱進的課程改革責任，以 SDGs 為指引架構，本文提出 STEAM 課程模式實現各永續目標的初步構思如下：

1. 連結 STEAM 與社會議題：將 STEAM 課程與現實生活中的社會議題相結合，讓學生瞭解科技、工程、數學等領域對社會的影響，培養他們解決問題的能力。透過將現實生活中的問題引入課堂，利用案例分析探究問題，引導學生進行分析和探究。另一方面，邀請相關專業人士來學校進行演講或工作坊，以使學生瞭解專業人士如何應用 STEAM 領域的知識解決社會問題。
2. 串聯 STEAM 和人文學科的元素：藝術、歷史、文學等人文學科可以為 STEAM 課程提供更多元的視角和背景知識。香港中文大學學者梁卓恒、李明主張，大學通識教育以均衡論作為基礎，通過學術權威界定知識範疇及科目內容，尊重學生的學習自主。然而，核心課程的設計需要充分論證，以確定其背後的價值理想及教育目標。解決核心課程爭議的關鍵在於釐清大學希望培養學

生的核心能力和理想人格，並為何需要通過核心文本課程來實現。因此香港中文大學的核心課程科學教育並非僅來自專業的實驗室科學知識，而是透過經典文本來培養學生的文化素養（梁卓恒、李明，2020，25-26）。

3. 爬梳 STEAM 和倫理議題的關聯性：在 STEAM 課程中強調倫理議題，讓學生明白科學、技術、工程和數學對個人和社會帶來的影響，培養學生的倫理思考能力和公民素養。STEAM 和倫理議題有著密切的關聯性，因為科技和工程發展帶來的影響越來越深遠，會對人類的價值觀、道德觀、社會結構等產生影響。
4. 建立從跨領域到跨院校整合的夥伴關係：學者黃秋韻的研究針對教育部於 2019 年推出的「人文社會與科技前瞻人才培育計畫」，其目標在培養具備跨域融通與整合能力的人才，該文分析此計畫的特點和對大學通識教育的影響，透過跨校、跨院和跨領域師資整合，大學通識教育可以培養出具有問題解決能力、從做中學和知識整合能力的人才（黃秋韻，2020，22-23）。該主張與 SDG17 注重夥伴關係的理念相同，透過跨領域及跨院校的整合團隊，可促進知識共享與技能轉移，並交流多元觀點，使跨領域課程更具實踐性和應用性。

透過以上指引架構和課程實踐，通識教育能貫徹全人教育以學生為主體的精神，致力於全面發展學生的潛能，培養具有社會責任感和批判思維的公民，同時引導學生在與他者（包含他人與自然萬物）的動態關係中，保持人文關懷之涵養定位社會問題，並能活用知識技能解決問題，實現個人和社會價值。

伍、結語：三位一體 SDGs、STEAM、全人視野的通識教育

本文探討了我國通識教育的核心精神與目標，即全人教育，並將其與永續發展目標（SDGs）相結合，提出通識 STEAM 跨域課程的實踐進路，其共同目標在培育具備獨立思考能力和全球視野的跨域人才。

本文首先爬梳全人教育的核心精神與目標在於從身心靈全方位提升學生的解決問題的能力，並將人與環境的互動納入學習的影響因子。在我國通識教育中，全人教育成為主要的指導理念，旨在培養具備獨立思考和人文關懷的寬闊世界觀的學生。其教育理念不僅關注知識和技能的傳授，更強調學生的整體發展，包括學術能力、道德觀念、情感素養、身體健康等多個方面。全人教育還強調對多元文化的包容和理解，以培養學生成為全球公民。其次，本文將全人教育的理念與永續發展目標（SDGs）做對照，認為兩者之間有許多重疊和一致之處。透過以 SDGs 為架構來規劃通識 STEAM 跨域課程，可以培養具有全球視野和解決問題能力的全人人才，並使學生在面對複雜的現實世界時能夠做出明智的決策。更進一步，本文提出了通識 STEAM 跨域課程的實踐進路。這種課程模式將 STEAM

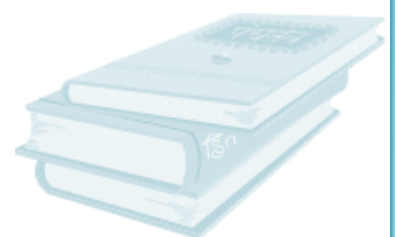
科學（Science）、技術（Technology）、工程（Engineering）、人文藝術（Arts）、數學（Mathematics）五個領域結合，注重培養學生的全面能力，強調跨學科學習，促進創新思維，培養全球公民，並鼓勵終身學習的習慣。透過連結 STEAM 與社會議題、串聯 STEAM 和人文學科的元素、爬梳 STEAM 和倫理議題的關聯性以及建立跨領域整合的夥伴關係，可以使通識教育更具實踐性和應用性，並使學生在面對現實社會問題時能夠運用知識和技能解決問題。通識教育作為整合型全人教育的重要組成部分，不僅需要提供廣泛的知識和技能，更需要培養學生的批判思維、創新能力和全球視野，使其成為具有社會責任感和公民素養的全人人才。因此，通識教育應該與永續發展目標結合，以 SDGs 為指引架構，將全人教育的理念實踐於課程設計和教學實踐中，使學生成為具有永續思維的全球公民。

本文的貢獻在於探討了我國通識教育的核心精神與目標，並提出了以 SDGs 為指引架構的通識 STEAM 跨域課程之實踐進路。跨域課程模式能夠培養具有全球視野和解決問題能力的全人人才，並使學生在面對現實世界時能夠做出明智的決策。然而，實現通識 STEAM 跨域課程首先需要教育部門與學術界合作，共同制定統一的課程標準和評估標準，確保課程的質量和有效性。其次，需要培訓和提升教師的教學能力和跨學科知識，以及對全人教育理念的精熟，使其能夠有效地設計和實施跨域課程。同時，官方和校方還需要提供足夠的資源和支持，包括教材、實驗設備、科技設施等，以確保課程的順利進行。透過建立統一的課程標準、提升教師跨域合作能力及全人教育認知問題並建立有效評估機制，逐步推進通識教育的改革與發展，將可為社會的進步與永續發展培養身心靈向上提升的未來關鍵人才。

參考文獻

- 周芳怡（2019）。通識課程落實大學社會責任之行動研究。**通識學刊：理念與實務**，7(1)，1-36。
- 張淑美、蔡淑敏譯（2007）。學校為何存在？美國文化中的全人教育思潮（Ron Miller 原著，出版於 1997 年）。臺北市：心理。
- 陳杏枝、游家政（2014）。全人教育作為通識教育的理念：臺灣 14 所公私立綜合大學的通識教育理念和課程規畫之研究。**通識教育學刊**，14，23-43。
doi:10.6360/TJGE.201412(14).0002
- 梁卓恒、李明（2020）。人文向度的科學通識教育：理念與議題。**教育學報**，48(1)，23-46。

- 黃俊傑（2015）。大學通識教育的理念與實踐。臺北：臺大出版社。
- 黃秋韻（2020）。論核心素養與通識教育之關係。通識教育學刊，25，9-28。
- 劉振維（2004）。通識教育本質芻議。朝陽學報，9，367-392。
- 劉金源（2018）。我國大學通識教育的現況、問題與對策。通識學刊：理念與實務，1(1)，1-30。
- 謝水南（1992），全人教育。研習資訊，9(2)，4。
- Jarvis, P., & Parker, S. (Eds.). (2005). *Human Learning: An Holistic Approach* (1st ed.). Routledge.
- Miller, J. (2011). Holistic Education: Learning for an Interconnected World. *Education for Sustainability*, 1, article 17.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- Miller, R. (1992). Introducing Holistic Education: The Historical and Pedagogical Context of the 1990 Chicago Statement. *Teacher Education Quarterly*, 19(1), 5-13.
- Miller, R. (1993). Education 2000: A holistic perspective, introduction. In R. Miller (Ed.), *The Renewal of Meaning in Education* (pp. 361-371). Holistic Education Press.
- Miller, R. (2000). *Caring for New Life: Essays on Holistic Education*. Resource Center for Redesigning.
- UN General Assembly (2015), Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development, <https://www.refworld.org/docid/57b6e3e44.html>



實現以公平為主的領導，校長需要充分準備與培育

江承翰

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所碩士

桃園市田心國小學務主任

大溪區樂齡學習中心執行秘書

中文摘要

本研究首先提及當前學校面臨的教育不平等現象，闡述以公平為主的領導之重要性。再針對以公平為主的校長領導培育內容之進行文獻探究，並歸納出五項能力：一、覺察信念與偏見；二、公平領導技能；三、營造包容環境；四、支持文化回應；五、勇氣與信心。茲列舉國內外以公平為主的校長培育計畫實例，進而比較兩者之差異性。研究表明，以公平為主的校長領導需要培育有五項能力，較為理想的培育計畫是由理論基礎至未來圖像，有系統地擘畫期程階段、反思性及適性支持的結構化課程，以確保校長能夠提高所有學生的學習成就。依據研究發現，提出相關建議，以供相關教育單位之參考。

關鍵詞：校長培育計畫、校長領導、公平領導、以公平為主

To Achieve Equity-Centered Leadership, Principals Need to Prepare and Train Fully

Chiang Cheng-Han

Master of Education Administration and Evaluation, University of Taipei
Director of Student Affairs, Tian Xin Elementary School, Taoyuan City
Executive Secretary, Daxi District Senior Learning Center

Abstract

The study starts by addressing the current educational inequality in schools and emphasizes the importance of equity-centered leadership. It then reviews the literature on equity-centered principal leadership training, summarizing five key capabilities: (1) Awareness of beliefs and biases; (2) Equitable leadership skills; (3) Creating an inclusive environment; (4) Support for cultural responsiveness; (5) Courage and confidence.

It provides local and international examples of principal training programs centered on equity, comparing their differences. The study reveals that equity-centered leadership preparation involves these five capabilities, and an ideal training program systematically outlines stages, reflective, and adaptive support in structured courses to ensure principals can enhance learning outcomes for all students. Based on these findings, suggestions are provided for educational authorities.

Keywords: Principal Preparation Program, Principal Leadership, Equity Leadership, Equity-Centered

壹、前言

隨著社會和經濟的需求轉換，早已改變了求學與就業的意義，邁向多樣化的學校結構逐漸成常態，導致背景不同的學生成績彼此逐漸拉大（Reardon et al., 2019）。而學校的政策實踐、文化氣氛、課程與教學卻無形加劇這樣的差距，產生更多的教育不平等現象，特別是少數或邊緣族群的學童，在家庭資源、學習機會及學業成就的方面（Jordan, 2010）。即便教育工作者普遍覺察到公平的相關議題，且利用領導影響力改善這些不平等現象，但往往僅止於發揮調整與導正的作用，而非真正改變既有的現狀（Diem & Carpenter, 2013）。

2015 年，美國的「中小學教育法案」(Elementary and Secondary Education Act, ESEA) 完成了法定再授權程序，延續「沒有孩子落後法案」(No Child Left Behind Act, NCLB) 成為未來基礎教育指導方針，定名為「每個學生皆成功法案」(Every Student Succeeds Act, ESSA)。此法案不只繼承 NCLB 法案追求教育改革與教育資源平均分配的精神，亦針對成效不彰的政策做出積極性的修正。觀之國內學校教育而談，十二年國教政策雖已延長學生受教的基本年限，並針對適性揚才與終身學習的理想願景上，實踐眾多具體性的作為，且政府對於弱勢族群亦推出相關的補償政策。但多樣的家庭背景文化、資源匱乏的弱勢族群（黃昭勳，2019）、新住民教育輔導不足、學生學力存在落差、師資結構與專業承諾待強化及適性教學的充分落實（范熾文等，2020），仍舊是不容忽略的長期困境。

鑑於此，學校不再只是引領師生掌握知識的單方面功能，需要為不同種族、文化背景、語言、宗教、社會地位及能力的學生提供成功教育，無論他們的差異有多大（Figueiredo-Brown et al., 2015），皆需促進其培養解決問題、溝通合作、知識遷移及批判性思考的相關技能（Heller et al., 2017）。至於能否成功，需要的是領導者提供差異性的學習支持—源自學生本身的文化背景、成長發展及學習需求的回應（Darling-Hammond & Oakes, 2019）。

身為學校領導者—校長，肩負有行政、教學、關係等重要的職責，然世界先進國家皆致力完善校長培育來鞏固源頭，力圖提升其專業能力，以創造更佳教育績效是必然使命（秦夢群，2011）。此因是校長有職責提高所有學生的學習成就，以公平為主的領導方式促進更多的學生真正進入課堂的學習（范熾文等，2020；Figueiredo-Brown et al., 2015），實乃至關重要的未來課題。故本文之研究目的為透過以公平為主的校長領導之相關文獻探討，(1)探究以公平為主的校長領導所需培育哪些能力？(2)歸納以公平為主的校長培育計畫具備哪些要素？

貳、以公平為主的領導重要性

在標準為基礎的教育時代，教育領導對學生學習的正面貢獻已得到充分證實，領導者所面臨重要的問題之一是「如何影響」學生的學習（Leithwood et al., 2020）。然而，教育現場的學生學習差距與資源不均等，仍舊突顯了許多學校和學區的教育領導工作與創造學習環境裡，在支持所有學童取得學習成功的方面，是多麼的欲振乏力（Evans, 2013）。學校成人甚至習慣於歸咎於個人先天因素，來膚淺地解釋學業的成功和失敗，而非設身處地考量學生所處的背景條件，以致學習停滯不前（Trujillo & Cooper, 2014）。

基於此，以公平為主的教育領導即是解決國民教育中長期存在的不同族群學習差異的關鍵槓桿，目標在達成教育公平，強調所有學生都能在關懷與包容的環境中學習成長，並注重於公平公正地對待每一位學生，且摒除學生學習成功的障礙，以達成實質有效的公平（Byrne-Jimenez & Orr, 2013；Gooden et al., 2023）。而此，其領導能力的準備焦點，需要將目標投向保障學生學習的過程、學校結構的條件及學生成就的公平性（Galloway & Ishimaru, 2015）。換言之，學校領導者迫切需要發展正向學校文化、個別支持及有效教與學的能力，來解決學習機會普遍不平等的問題，以滿足多元學生的學習需求（Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018）。

如此積極性的領導信念，在美國教育政策標準中得到了體現。美國國家教育管理政策委員會（NPBEA）所創建的州際學校領導者證聯會（The Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC），於 2008 年提出的領導者專業標準，專注於有遠見的領導、教學改進、有效管理、包容性領導、道德領導及社會政治領導的標準取向。實則上，2008 年的標準雖涵蓋多樣的層面，即領導者重視學校裡的多元文化，但對於不同背景的學生所遭遇的政策與制度，進而產生的不平等情形仍視而不見，以致產生明顯的學習後果差異（Galloway & Ishimaru, 2015；Galloway & Ishimaru, 2017）。故此，NPBEA 經歷多次修訂，於 2015 年發布了新標準並更名成《教育領導者專業標準》（the Professional Standards for Educational Leaders, PSEL）（NPBEA, 2015）。

與 2008 年 ISLLC 標準不同的是，2015 年 PSEL 首次將公平和文化回應的領導成分納入標準裡。十項標準中，其中有六項包含「公平」、「公平實踐」、「包容性」、「社會正義」、「文化回應」及「公平公正」等重要術語或要素，如表 1 所示。誠 PSEL 所揭，在各項方面的教育工作環節，領導者有責任消弭公平和文化敏感性的鴻溝，促進所有學生成功和福祉，故以公平為主的領導將是新標準的核心主軸。

表 1 2008 ISLLC 標準和 2015 PSEL 標準對照表

2008 ISLLC 標準	2015 PSEL 標準
標準一 教育領導者透過所有利益相關者，來共享與支持學習願景的發展、闡述、實施及管理，以促進每位學生的成功。	標準一 使命、願景與核心價值：有效的教育領導者會制定、倡議及頒布共同願景和價值，形成優質教育，以致學業成功。
標準二 教育領導者透過倡議、培育與支持的方式，以利於學生學習和教職員專業成長。	標準四 課程、教學與評量：有效的教育領導者能發展符合認知水準的、嚴謹的、連貫的課程教學及其評估系統，以促進每位學生的成功。 標準五 關懷與支持學生的社區：有效的教育領導者能培養包容、關懷及支持的學校社區，以促進每位學生的學業成功和幸福。 標準六 學校工作人員的專業能力：有效的教育領導者會發展學校工作人員的專業能力和實踐，以促進每位學生的學業成功和福祉。 標準七 教師和教職員的專業社群：有效的教育領導者會培養教師與其他專業人員組成的專業社群，以促進每位學生的學業成功。
標準三 教育領導者確保組織運作和資源管理，以創造安全、有效率及有效能的學習環境，進而促進每位學生的成功。	標準九 經營與管理：有效的教育領導者會管理學校的事務和資源，以促進每位學生的學業成功和福祉。
標準四 教育領導者透過與教職員工、社區成員的合作，以回應社區的不同利益和需求。	標準八 家庭和社區有意義的參與：有效的教育領導者以有意義的、互惠互利的方式，讓家庭和社區參與進來，以促進每位學生的學業成功。
標準五 教育領導者秉持正直、公平及道德的方式行事，以促進每位學生的成功。	標準二 道德規準與專業準則：有效的教育領導者依道德規準和專業準則的實踐，以促進每位學生的學業成功和福祉。
標準六 教育領導者透過了解、釐清及影響政治來促進每個學生的成功、社會、經濟、法律及文化背景。	-
-	-
-	標準三 公平和文化回應：有效的教育領導者會努力實現教育機會的公平和文化敏感性的實踐，以促進每位學生的學業成功和福祉。 標準十 學校改進：有效的教育領導者是持續改善的推動者，以促進每位學生的發展學業成功和幸福。

資料來源：整理自 Galloway, M. K., & Ishimaru, A. M. (2017)

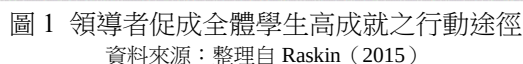
參、以公平為主的領導重要性

《為不斷變化的世界培養學校領導者》（*Preparing School Leaders for a Changing World : Lessons from Exemplary Leadership Development Program*）一書明確指出有效的職前與在職校長增能的重要性（Darling-Hammond et al., 2007）。再之，美國國家教育領導標準揭櫫了公平和文化回應能力是領導者的核心責任（NPBEA, 2015）。故難以漠視的是，解決公平和社會正義的議題將是成為學校領導者的準備重點，以下提出各學者對以公平為主的校長領導之培育見解。

范熾文等人（2020）謂學校社會正義的本質在於公平、差異及卓越。社會正義領導應首重於機會平等優先、注重個體差異，進而追求卓越成長，強調學生都應有均等而且有效的學習，學校所有教育措施是要滿足所有人的學習需求。具體而言，校長需具備平等的自由觀、公正平等的機會、尊重差異的意識之原則，領導應以促進公平正義的課程設計、教學實施及校園環境，以促使師生享有公平機會、獲得成長、追求卓越表現。因此，不論種族、社經背景、語言、能力、性別等因素差異，都享有公平正義的學習環境。

Galloway 與 Ishimaru（2015）借鑒社會文化理論的觀點，認為不同族群有其多元的學習方式，公平的成功是學校共同形塑文化的學習結果。主張校長需促進自我的實踐公平，並提升教職員、家長與學生的領導能力，以縮短弱勢學生在學習上的落差。校長培育的具體內容：(1)以滿足學生需求的目的而制定課程，並監督與培養員工；(2)覺察與消除影響學生進步的制度或政策（例如學生和教師的安置、合理資源分配）；(3)增進學生參與機會、學習成效及權益的公平性；(4)營造安全、包容性及集體責任感的校園氛圍。Galloway 與 Ishimaru（2020）則進一步指出，以公平為主的領導能力建設要有新形式的組織學習，特別是針對「權力、不平等和尊嚴」的問題，需要擴散予更多群體來一起關注，意即校長將公平的承諾轉化為組織的文化與集體實踐的目標，甚至使之成為普遍價值觀。

Raskin（2015）提及高效能的校長能策略地運用領導，以全面性的實踐方式來為學校增進公平的文化，因此，校長擔負瞭解自我和學生的種族身份，並秉持所有學生獲取優異成績的使命，得有意識地培養信心與勇氣，以及掌握有效領導的技能而積極行動，如圖 1 所示。



Szeto 等人 (2019) 強調校長領導的框架是應對不同挑戰和教育政策的變化，以實現所有人平等和學生獲取最大學習機會為主要目的，如圖 2 所示。故引導學校學習民主與社會正義，並對社區以多元和回應的方式實踐是領導成功的條件，以弭平學生學習能力上的差異與其家庭社經地位的不均等。提出校長需建構具包容差異的領導能力，有其三個重點：(1) 培養平等、公平與包容的氛圍，促進不同文化的學生發展適性的學習願景；(2) 認同多元族群所存的實際差異與平等機會實現困難的價值觀；(3) 保持遠見與創新的思維，來反思更契合所有人的最佳領導策略。



圖 2 為包容差異與不利背景條件的校長領導
資料來源：整理自 Szeto 等人（2019）

Shields 等人（2020）運用轉型領導與批判性的理論基礎，來架構出包容、公平、卓越及社會正義的校長領導。主張校長有責任改變政策、課程和教學等結構性制度，並建立社區夥伴關係，來齊力落實公平與正義的領導，以滿足所有學生的需求。呼籲「普遍且徹底的變革整個社會體系」一是教育領導者的一致目標，其實踐的準備：(1)深入了解自己、組織和社區；(2)政策與作為採納公平的方法；(3)重新分配原本不平等的權力及公共利益；(4)教育改革重視民主、解放、公平和正義，並確保學生彼此理解、相互依存及具備世界觀的公平意識；(5)貫徹批判和承諾並存的文化，以明瞭變革總有阻力，因此有必要喚起道德與鼓起勇氣來改變；(6)積極改變不公平又長期存在的因素，換以更公平的方式重建起來。

Nichole（2023）將種族批判理論（Critical Race Theory，CRT）作為視角，它是一種對白人族群的反動意識，揭露教育上存在的種族不平等問題或缺乏關注的現象，共同檢視跟試圖挑戰問題才是解決的核心。主張校長的職前準備需要提供持續學習機會，支持反思性探究與創新實踐方法，破除當前教育的種族意識形態，以降低或消弭政策上的不公平制度。

Gooden 等人（2023）依文化回應的學校領導（Culturally Responsive School Leadership，CRSL）為框架，提出以公平為主的校長領導。強調對校長工作的監督、支持和評估都必須以公平為中心來考量，目的在於藉由檢視系統性的領導工作成效，來審視制度環節裡既有的公平作用，以明確地改善或再發展校長未來更佳的方向。其領導原則包含對歧視行為的批判、對公平的承諾及對社區文化的深層理解；能力培育則有四種內容：(1)培養批判意識，以便更好地創造公平；(2)營造包容性的學校環境，以利友善所有人；(3)提供具文化回應的教學領導－支持教師重新解構現有的教學法和課程內容，使尊重與平等真正落實校園班級；(4)與學校社區建立合作關係，共同努力為學校的孩子實現教育公正。

統整上述，培育以公平為主的校長領導涵蓋各類的成分，不難窺見營造包容環境、支持文化回應是核心要旨，不僅僅只側重領導者的公平意識與領導的能力革新，亦需具備覺醒夥伴的道德正義，來勇於實現教育公平的行動力。另外，先決條件是領導者要能敏覺自我的信念與價值觀，並對文化偏見或不平等的制度有所好奇質疑，才有辦法邁開公平大門的第一步。簡言之，以公平為主的校長領導需要準備五項關鍵能力，其說明分述如下：(1)覺察信念與偏見：係指校長意識到自己的先入為主的看法與態度，並深入理解形成原因與積極性調整，以求促進學校的公平與包容；(2)公平領導技能：係指校長在決策與行動中展現的正義、平等與公正，確保所有學生獲得相同的機會，並以公正方式對待每個人；(3)營造包容環境：係指校長創建一個歡迎所有背景學生的學校氛圍，積極促進多元文化理解與尊重，讓每位學生都感受到被接納和重視；(4)支持文化回應：係指校長推動教育活動與執行策略時，以回應和尊重學生多樣的文化背景，促進文化敏感性並強化學習的相關性和效果；(5)勇氣與信心：係指校長在面對挑戰和不公正時，堅持正義和改革的決心，勇於實施必要的變革，並對其行動的正確性抱持有信心。

肆、以公平為主的校長培育計畫之國外實例

心態的改變、承諾的保證、勇敢的變革顯然是驅動以公平為主校長的有效動能（Galloway & Ishimaru, 2020；Raskin 2015；Shields et al., 2020；Szeto et al., 2019）。然則，研究校長職前準備的學者 Linda Darling-Hammond 主張「高效能的校長並非天生的，而是能夠培育的」（Darling-Hammond et al., 2022）。因此，舉例下列美國知名學校所實施以公平為主的校長培育計畫。

（一）加州大學校長領導學院之領導支持計畫

加州大學洛杉磯分校與柏克萊分校的校長領導學院（Principal Leadership Institute, PLI）所合作的領導支持計畫（Leadership Support Program, LSP），其目的在培訓卓越與公平的領導人才。精神所要如曾任加州教育部長 Gary Hart 所言：「學校裡沒有人比校長更注重學生的成就」（Trujillo & Cooper, 2014），故計畫的初衷是教授關鍵的領導素養－在經濟貧困的城市與支持匱乏的環境中，竭力減少學習機會的差距並促進高品質的教學。

近年來，LSP 逐步成為加州的普遍性校長培育模式，其主要基於支持公平、社會正義之使命，並持續改善之作法。就培育重點來說，強調領導者在擔任更具挑戰性的新職位時，會不斷地透過反思性探究與實踐的過程，來豐富自我的能力成長。以此，學習批判意識、相關知能及實務技巧是計畫的關鍵架構，如表 2 所呈現。

表 2 加州大學培育社會正義領導者的課程概要

培育項目	課程整體目標	課程活動種類	課程評量目的
批判意識	1. 提高對霸權、特權及學校視為理所當然的長期不平等制度與相關問題的認識。 2. 培養勇於突破困境的精神。 3. 釐清美國學校教育過往的不平等歷史與當今所存的現象。	1. 落實社區踏查。 2. 重視社經弱勢家庭成因與聲音。 3. 成立教師學習資源小組，為學習而檢視或支持公平性。 4. 辦理文化的偏見澄清研討會。 5. 利用關鍵事件、公平正義議題之讀物等，促成師生討論與反思。 6. 經常性進行跨文化的深度理解與訪談。 7. 保障團體、組織或規章中有多樣性族群之成員組成的元素。	評估領導者所習得的公平正義信念與心態。
公平知識	1. 整體課程中融入社會正義、反種族主義及反壓迫的內容，並重視種族、貧困與不平等的關聯性。 2. 部分課程將關注反種族/種族主義的形成，並促進全員致力於社會正義。 3. 透過學校諮商輔導和社群活動培養反種族主義的知能。 4. 瞭解種族主義造成歧視與壓迫現象的過程，以及如何積極突圍、發展實踐及成功解決。 5. 奠定滿足特殊教育、其他少數族群需求的學習課程。	1. 學習設計閱讀教材和多元文化參與活動。 2. 整合或連結有效實踐的多媒體網路平台。 3. 分析政策上的行動與研究相關內容。 4. 建立領導者的同儕學習機制。	1. 衡量領導者對種族、貧窮和不平等現象的理解程度。 2. 檢視領導者對釐清種族主義、反種族主義產生的成因之認知。 3. 評估領導者對種族認同與對其領導能力的影響。 4. 檢核所思考規劃的課程教學能否滿足特殊群體需求。
實務技巧	1. 教導支持弱勢者的宣傳工具/手段（如主持會議、撰寫過程紀錄、與利害關係人溝通及向教師提供意見回饋）。 2. 培養學校成員共同協作技能，以支援弱勢者或少數族群。 3. 增進行政人員採以數據為導向的決策，以落實全面公平性。	1. 實習培訓。 2. 情境角色扮演。 3. 示範尊重多元觀點和保障實質公平的技能。 4. 以成功的同儕教學方案與課堂案例作為標竿學習。 5. 預先規劃好完整的時間表、支持項目及預期效益。	衡量領導者於實務現場的關鍵行動變化與績效。

資料來源：整理自 Trujillo 與 Cooper（2014）

就培育過程而言，領導者將參加為期兩年的學習進程，如圖 3 所示，其六項主要活動如下：(1)每月研討會；(2)適性輔導；(3)專業發展活動；(4)差異或個別化學習；(4)紀錄自我領導能力的發展；(6)形成性和總結性評量。如此，LSP 以領導者就任新職的預備度和實地的經驗為主，並透過上述長期的系列性的增能學習與適性的輔導來介入支持，促進領導者在學校工作能實際應用與相輔相成，形成一種特有的領導行動。重要的是，過程中領導者的學習反思和實際探究是主要的關鍵因素，能有效地增強領導者的自我效能，進而為公平理念而持續領導。

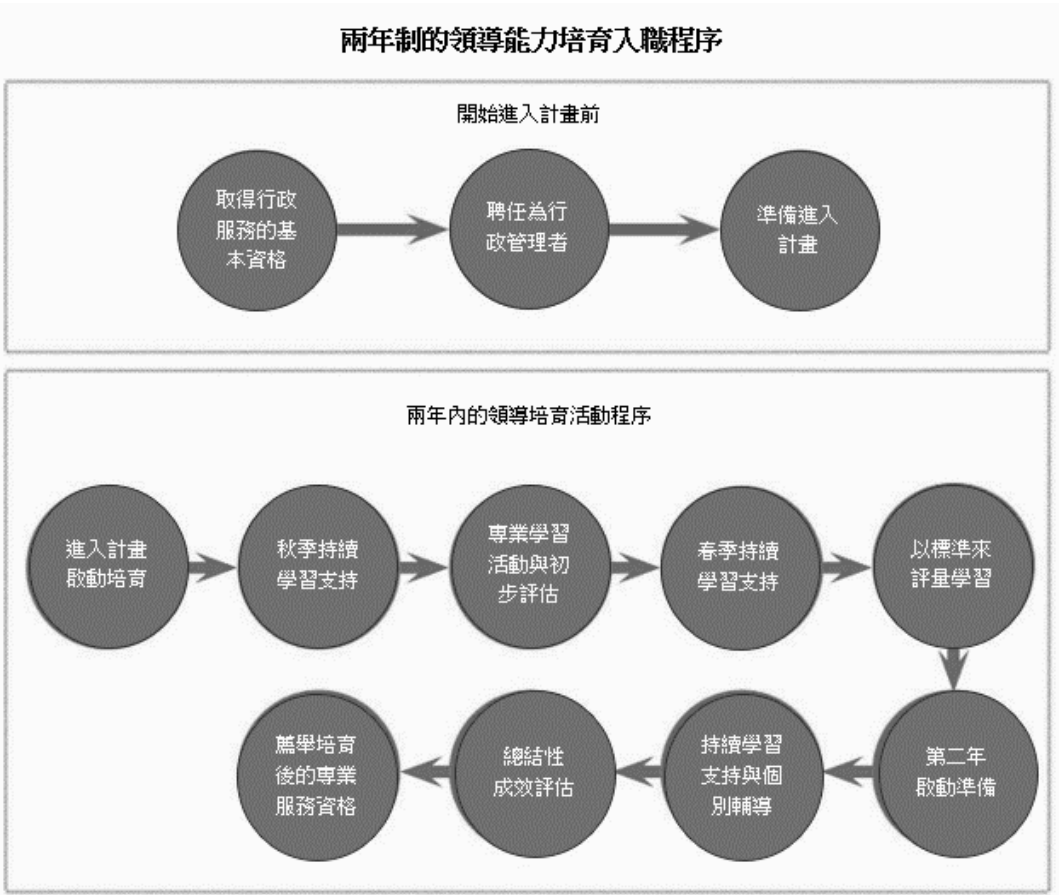


圖 3 加州大學培育社會正義領導者為期兩年的學習進程
資料來源：整理自 Cheung 等人（2019）

(二) 威斯康辛大學的學習領導綜合評估方案－公平為主的領導

2021 年，威斯康辛大學麥迪遜分校教育學院的教育研究中心（Wisconsin Center for Education Research, WCER）與華萊士基金會（Wallace Foundation）共同啟動一項合作計畫－以公平為中心的系統性倡議（Equity-Centered Pipeline Initiative, ECPI），目的在於培育領導者創建更公平的學校。此方案名為「CALL-ECL」（Comprehensive Assessment of Leadership for Learning — Equity Centered Leadership）。

計畫首要功能是有效掌握學區領導者與教育工作者在管理工作方面的成效變化，以長期支持校長的专业學習成長，追蹤校長的學習發展程度，並針對學校現況開發有效的改善策略，據此改進以獲致更佳的學生學習。CALL-ECL 的原則方向與 PSEL 的標準大致相同（NPBEA, 2015），將焦點放在四項領導任務：(1) 以教學改進的領導工作；(2) 為教學提供有效的訊息回饋；(3) 發展教育工作者的專業社群；(4) 聘用適任的教育工作者並提供資源支持。

CALL-ECL 以 Gutiérrez（2012）所提的公平框架為基礎，旨在促進領導者覺察偏見現象、發展有利的改善途徑、取得社區全員的認同，以維護弱勢或不平等的權益與聲音，盡可能讓所有學童獲取合理足夠的學習資源，如圖 4 所示。故此，公平的領導者－校長是它的主軸，特別注重創造高品質的學習環境所需培育的領導能力，其內容包含如下（WCER, 2024）：(1) 改善現有學校系統的人學機會和學業成就；(2) 保持批判與檢視現有學校系統的公平機制；(3) 激勵全員共同營造公平的教與學而努力；(4) 塑造學校的專業學習文化，以重視教育夥伴的合作與成就。

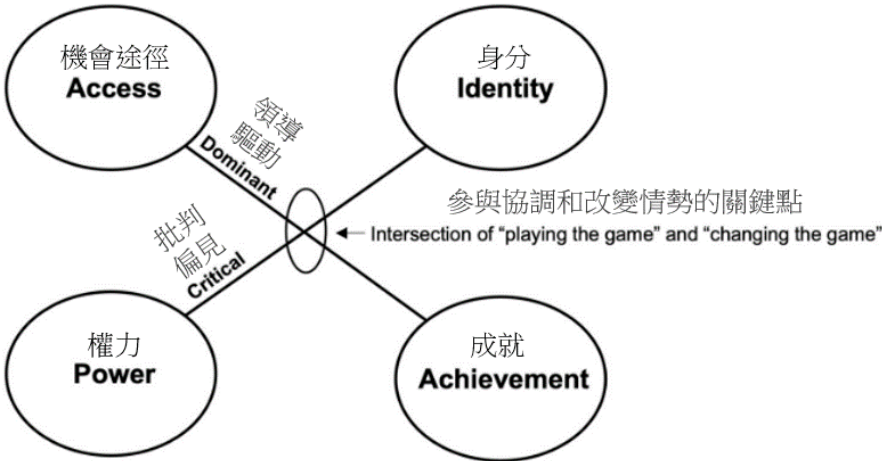


圖 4 Gutiérrez 公平工作者的框架
資料來源：整理自 WCER（2024）

至關重要的是，CALL-ECL 亦是一個縝密而全面的職前與在職校長發展系統，旨在持續評估學校整體的管理成效，其有七個發展範疇，能供校長立即應用策略來改進、學習及實踐，如圖 5 所示。校長能透過報告獲得即時回饋，這些報告記錄學校的優弱勢以及提出改善教學的實踐中待改進的項目。從領導者標準的制定至後續的追蹤評估，能以幫助學區領導者和教育工作者兼顧工作的落實與成果的品質，並可依循校長的专业發展所需，立即挹注更佳的學習支持與治理資源，而這種系統化方法最終對學生成就與學習權利有其裨益，此因為各範疇之間具有相互促進與檢視情形之作用。

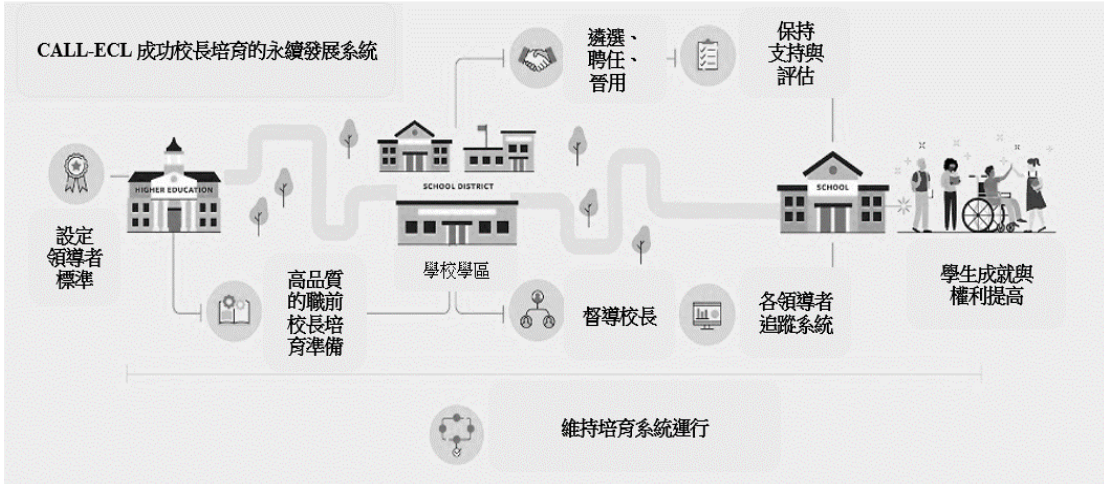


圖 5 CALL-ECL 成功校長培育的永續發展系統
資料來源：整理自 WCER（2024）

(三) 史丹佛大學的學校領導者計畫

史丹佛大學的支持教學卓越中心（The Center for Support of Education and Teaching，CSET）提出的學校領導者計畫（School Leaders Program，SLP），宗旨是透過社會正義領導及對學校課程、政策和文化的再審視，企圖破除不平等的權力和壓迫的長久循環。培養的領導以實踐社會正義為中心，培育領導者共同創造人性化、文化永續以及解放性的教室與社區。

因而強調社會正義是領導者的核心理念，採用自我研究與反思的方法來提升專業學習、教學改進及學生學習，同時注重文化回應、跨文化交流及共同有效工作的能力。故學校領導者將在提供專業學習的支持下，保持自我積極探索，維持批判性思維，並進一步培養公平領袖的信念、知識和技能。該培育計畫具備三階段的學習進程，如圖 6 所示：

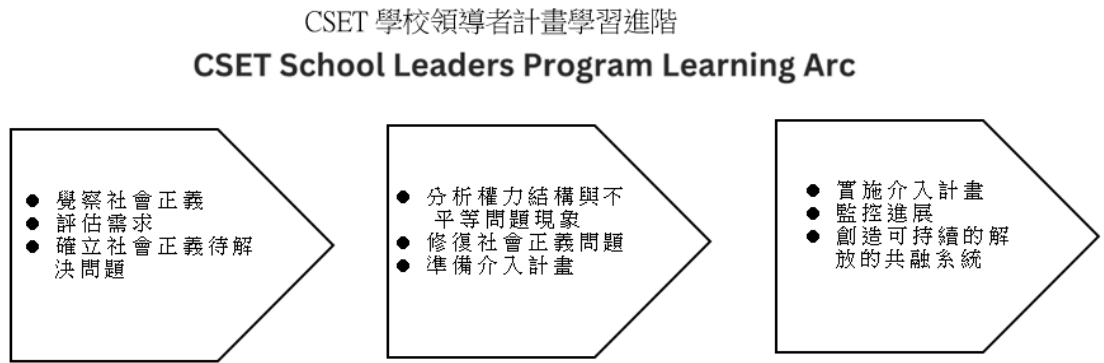


圖 6 學校領導者學習三層環
資料來源：整理自 CSET（2024）

SLP 以解放教育學為組成基礎，培育課程先從深瞭不同立場和培養領導能力開始，接續領導者需覺察學校中特別的、差異的及不同文化的立場，再運用其公平領導能力，檢視主流政策對學習者所產生的影響，進而介入問題解決策略，以創造更具包容性的整體環境。其利用三類學習活動來充分支持學校領導者，分別如下：(1)反思探究－首先進行個人和小組討論，再依據不同情境與數據資訊來分析出促進社會正義之適合方針、處理原則及策略方法；(2)專業學習－基於持續改進自我領導能力，將善用暑期進修、平日線上會議或實體課程的方式，來加深加廣專業學習；(3)輔導支持－提供個人和小組的輔導課程，領導者與教練共同參與學習工作坊。

總結上述，得知美國以公平為主的校長培育計畫著重養成公平的領導能力，來達成積極性的社會正義，以提升更佳的學生學習效益。歸納整理可發現，較理想的培育計畫得具備縝密的課程結構，並有循序漸進的系統發展之特性。其中包含學習階段、培育時程、課程方式及評估方法等等，皆為所需涵蓋之元素。值得一提的是，反思性課程、工作中的持續專業成長，以及支持個人的學習，實為培育計畫裡不可或缺的重要成分。

伍、以公平為主的校長培育計畫之國內情形

臺灣各縣市以「公立國民小學及國民中學校長主任甄選儲訓辦法」為辦理國中小學校長甄選與儲訓之依據。以臺北市現行中小學校長培育制度為例，其結合校長儲訓機制，先培育後甄選行之有年。基於此，其分作為中小學校長培育、校長儲訓、初任校長導入及增能等四階段模式（劉春榮，2023）。

前期階段是課程模組、學習理論與現場實務緊密連結，課程方式包括案例學習、校務見習、師徒學習與專業學習社群；其次階段培育對象為通過臺北市校長甄試者，課程方式包括研修課目、學校經營、標竿學習、案例學習、校務見習、師徒學習與專業學習社群，較為特殊的是學員尚需通過候用校長初試，即實施一學期師徒現場實習與考核，並於取得候用資格後再借調教育局歷練至少一年；最後階段為導入階段，培育對象為臺北市初任中小學校長，學習方式包括主題工作坊、標竿學校參訪、成長團體、師徒學習與專業學習社群等，其課程特別注重學校經營與危機管理、教育政策推動與轉化、課程與學習領導、公共關係與校園文化、校務決策與績效責任以及典範學習，學習進程為期一學年，總時間為三十六小時（劉春榮，2019）

即便臺北市中小學校長培育制度已形成完整校長學之系統性機制，且在定位上將學員培訓成高度教育熱忱、專業素養、卓越永續的優質領導者，但尚未見特別著力以公平為主的領導培訓之傾向與其相關內容。惟見於臺北市中小學校長專

業標準尚包含此要素並建立其指標，即標準二「公平正義與多元尊重」專業標準，其闡述了卓越的學校領導人需要具備實踐教育公義、尊重多元文化之普世價值的信念，並掌握教育機會均等、有教無類、適性揚才的理念，好讓每一位學生獲得最大福祉與自我實現的宗旨。

再者，檢視其他各縣市情形，儘管大多不同於臺北市中小學校長培育制度，是以先甄選後集中培育的制度，作為校長職前培訓方式；甚至各縣市亦建置有中小學校長及教師專業發展中心，來加以完善校長在職的學習管道，但整體而言，不論是在縣市校長培育課程或政府主導的政策，仍未見於專為以公平為主或與其相關的培育計畫，來完善候用及在職校長此方面的知能和實踐。

陸、以公平為主的校長培育計畫之國內外異同

國內校長培育制度的最終目的，重於晉級通關而擔任校長一職(Chen, 2021)，雖未有以公平為主的校長培育計畫可行比較，即以國內當前之校長培育制度與美國相作探討，以供教育單位未來可努力之方向。

以公平為主的校長培育計畫在承辦單位上，美國基本上是各州或大學學校主導進行的校長準備課程或在職支持課程，時間通常端視其計畫所需而定；國內培育制度則有不同的途徑，一方面同美國是大學學校負責，但為縣市政府委託辦理，如臺北市立大學。另一方面則是統一由國家教育研究院召集各縣市取得資格的候用校長，進行為期八週的校長集中培訓學習。爾後兩者皆有各所屬縣市安排見習、觀摩以及借調教育局辦公實習等相關學習。

在課程理論上，美國以公平為主的校長培育課程多以社會正義理論、文化回應學校領導、批判理論、解放教育學等架構內容成分(CSET, 2024; Gutiérrez, 2012; Trujillo & Cooper, 2014; WCER, 2024)；國內校長培育課程則以自我導向理論、成人學習理論等為理論基礎，來建構三大核心內容：「校長專業培訓」、「校長現場實務」與「校長師傅教導」(林信志、秦夢群，2018)。

在課程內容上，美國傾向於改善整體教育系統與學生學習為出發考量，來培養與公平正義有關的領導能力，例如批判意識、包容性的學校環境、文化回應的教學、建立社區關係與專業學習等；國內則較強調校長工作職能，將相關領導能力融入課程模組的內涵或實務中發揮(林雍智，2019)。

在學習方式上，美國以公平為主的校長培育依計畫而有不同活動，種類具有多元且適性的樣態，例如實地深度訪查、議題討論與反思、整合網際媒體及情境學習等系列性的活動；反觀國內國家教育研究院校長培育課程縱然有實務實作的

不同課程（林信志、秦夢群，2018），但仍多以標準化或科層化的方式來檢視其學習成果，而後續候用校長借調教育局實習的安排作法，此有再製合格、合規和服從的公僕之批判（Chen, 2021）。

在辦理目的上，以公平為主的校長培育計畫在美國多以大學學校為其開辦，國內則多以國家與地方政府來共同協力完成。美國所培育的課程內容以養成各類型領導專業能力為主的授課目的，這點明顯不同於國內以國家課綱與個別職能為主軸的全能取向，而兩者同樣亦需藉由申請或遴選其資格，入選後方能參與培育課程（Vogel, 2015）。至於學習方式不盡相同，可從培育目的有所區別而可以得知，其課程建構之理論自然也大相逕庭。

總括而言，兩者雖然未全然能相提並論，且美國的多元文化和種族歧視，以及教育公平問題相對於國內更為普遍且嚴重，但國內對少數或弱勢族群的補償政策下仍存著潛在的隱憂與問題，包括未能充分考慮到臺灣社會和文化的多元性，以及缺乏對社會多元性的包容性眼光和格局，這可能導致學校成為文化再製的場所（梁靜文等，2024）；二者，無可否認的是，國內近年的單親、隔代教養、失親與低收入戶等弱勢學生數逐年提高，並且新住民學生數日益穩定、家庭貧富差距拉大、少數民族教育、性別意識問題及教育資源分配逐漸受到重視（蔡金田，2014；施又瑀，2018），這些種種現象的常態趨勢，對於學校而言，除了再次顯示以公平為主的教育領導對於學生學習影響的重要性，校長亦需保障教職員工平等與支持的工作環境，領導他們重新關注學生差異，提供專業學習機會，提高其教育成就之效益，並在教師、家長和學生之間建立合作關係，秉持拔尖扶弱的精神來成就每位孩子，以達實質的教育公平機會（Feng & Chen, 2019）。此外，作為學校領導者，未來可能會面臨更加複雜和具有挑戰性的偏見和教育公平阻力（施又瑀，2018；蕭湘玉，2015）。因此，借鑒美國做法以調整或改善國內校長培育制度，對於預防性應對來說仍然具有啟發意義。

柒、相關建議與改善作為

培育校長成為公平的領導者對於實現弱勢學生與家庭的公平正義至關重要，此因學校本身無法迴避減少教育系統不平等的義務責任（范熾文等，2020；Galloway & Ishimaru, 2017；Mullen, 2017；Nichole, 2023；Shields et al., 2020；Szeto et al., 2019）。故針對以公平為主校長領導作為及改善當前之校長培育計畫，提出下列六點建議：

（一）學校領導運用內外系統與資源，創造公平與包容的友善氣氛

校長應展現人文關懷與道德勇氣，並與全體教職員建立堅實的互動關係，共

同致力於滿足學習的需求和適時提供心理支持。且透過營造安全溫馨的學習環境，可以降低師生的主觀偏見，並提升師生的主動學習與個人發展。校長的幽默、信任及同理態度也將影響教師對學生的心態，進而促進不同背景文化學生得到更佳的自尊和歸屬感，形成一個正向的關愛社群，如此的關懷領導將為學校的公平文化之路奠定基礎。

（二）校長型塑涵容多元文化的校園，積極落實正義的行動實踐

校長代表著學校整體，同時也是文化包容與實施社會正義的典範角色。故有需要創建一個能夠回應多元文化的教育場域，來暢通教師教學與學生生活經驗的連結，並提供深入文化的學習理解機會。再之，更需注重以正義的角度、積極性差別對待（*positive discrimination*）的方式扶助弱勢，並且採適當的規則和法律來保障學生權利和遏止歧視。另外，校長應針對學校教育中的不公平現象，有深刻的批評意識並採取相對應的行動，此等包括對教育結構、意識形態、政策及實踐進行批判性反思，並嘗試打破學校內的壓迫、特權和不平等，好以維護學生的平等機會，以具體行動來表達公平正義。

（三）整合有關行政資源，引領校長發揮以公平為主的領導功效

在校長甄選、培育及學習過程之中，皆需考量融入公平領導的意涵或理論，並有相關表現來作為篩選人才之基準。例如甄選時，參與者需要就所轄的學校學生各族群與文化、各社區與家長社經背景，有能力地進行批判分析，用以檢視校長是否具備自我覺察的能力。同時，以營造包容性環境與文化回應作為校長領導的重要培育目標，俾融合課程與教學領導，實施更客觀、更公平的課程與教學。

（四）校長培育應重視公平與社會正義，扮演行動改革的必然角色

校長是學校公平的至高守護者，舉凡學校的整體教育過程，從環境文化、資源運用、班級管理、人際互動、課程教學等，都可能複製社會原本結構。故校長要有反思能力，必須洞悉不對等權力，關注社會正義議題，反省與批判學校中有形與無形的主流意識型態，並勇敢主動地謀求改變。故此，希冀教育行政單位在校長培育計畫中，能引進與公平為主的領導相關理論，特別是強調實務的運作層面，例如針對會議公平要領、協調刻板文化、化解議員關說、平衡家長干預、教師權利與責任、學校法規趨勢等有關學習議題，以培育校長在課堂中能深層探討與提出策進，或邀請有關之專家、領域學者和資深校長來指導教學與分享經驗，並促使校長真正將所學應用於領導實踐。

（五）建置永續的培育發展系統，支持學校體現更公平的領導實踐

根據 Galloway & Ishimaru（2017）所制定出「高槓桿」的公平為主之領導實踐，其目的是縮小教育差距，以實現教育公平性，這十項條件包括：建構公平性願景、發展公平領導、監督教學公平、培養公平校園文化、差別性分配資源、平等遴選和晉用人員、與家庭和社區合作、自我反思和專業學習、樹立模範及影響社會政治立場。上述條件的高度達成，有賴於越具全面性與系統化的精心計畫，亦即有需對校長持續的督導、支持和評核，才有辦法真正達成實質公平。因此，建議教育行政單位建置之評估與追蹤系統，專為衡量校長在以公平為主的領導績效，甚或結合既有的教師專業發展支持系統，以確保校長將公平的理念引進校園，有效地實施公平的作為，並即時提供改善回饋與協助資源，來強化公平正義，如此延伸更長遠的校長培育之路，不再僅限於注重職前階段而已。

（六）以公平為主的校長領導宜實證研究，建構完善的校長領導指標內容

建議可透過國內外文獻分析，發展在地化的質性案例與量化實證研究，並據以持續發展以公平為主的領導指標建構，意即邀請學者專家與學校行政主管人員共同合作研究，就我國多元族群、不同社經背景與性別意識等相關議題，開展與積累更多的在地化以公平為主的領導研究案例，並搭配學生學習表現的實證分析，探究校長領導之實踐歷程，再據以建構國內之以公平為主的校長領導指標。

捌、結語

多元複雜的現今社會造就日新月異的學習需要，無論學生是多麼身分特別或與眾不同；無論經歷不平對待或創傷與否；無論身處在都市還是偏遠學校之中。校長都有義務肩扛責任，從有限的資源與反彈的聲浪裡，堅持公平、包容、正義的教育實踐行動，為每位學生剷除學習障礙的荊棘，以求獲致更加美好的成就果實。

學校啟航者—校長勢必預先做好萬全的準備，將公平領導的工具充分裝備，為接住不斷變化的學生需求與滿足多元文化的差異需要，進而弭平學校的不公平文化，勇敢而堅定不懈地邁開腳步，嘗試改變歷史成見，為所有人獻上公正與卓越的永續教育藍圖。

參考文獻

- 林雍智（2019）。書評：世界各國的中小學校長培育體系。《教育行政與評鑑學刊》，25，93-108。

- 林信志、秦夢群（2018）。國家教育研究院候用校長儲訓課程模組、師資結構與追蹤成效之研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NAER-107-12-I-2-01-00-1-01），未出版。
- 范熾文、張文權、陳碧卿（2020）。為社會正義而領導：編織公平正義的學校教育環境。教育研究月刊，318，4-17。
- 施又瑀（2018）。校長社會正義領導的理論與實踐：以臺灣中部一所小學為例。臺灣教育社會學研究，18(2)，89-134。
- 秦夢群（2011）。臺灣校長專業領導能力培育制度之分析研究。教育行政研究，1(1)，97-126。
- 梁靜文、李淑菁、黃致瑋（2014）。「公共性」等於「公平」嗎？—從EDI觀點反思高等教育招生公平性。臺灣教育評論月刊，13(1)，110-115。
- 黃昭勳（2019）。從「教育機會均等」觀點檢視偏鄉教育發展現況。臺灣教育評論月刊，8(4)，127-134。
- 蔡金田（2014）。國民小學校長領導實現社會正義的現況與策略探究—來自八位校長的經驗。新竹教育大學教育學報，31(1)，47-76。
- 劉春榮（2019）。臺北校長學—學校卓越領導人才發展方案。台灣教育，716，129-145。
- 劉春榮（2023）。邁向公平正義的教育。載於高家斌（主編），臺北市中小學初任校長導入班實施成效之研究（頁83-112）。臺北市：元照。
- 蕭湘玉（2015）。多元文化社會—教師如何面對及解決教室裡的偏見與歧視。臺灣教育評論月刊，4(11)，160-165。
- Byrne-Jimenez, M., & Orr, M. T. (2013). Evaluating social justice leadership preparation. In L. C. Tillman & J. J. Scheurich (Eds.), *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity* (pp. 670-702). New York, NY: Routledge.
- Chen, H. C. (2021). Headship preparation in Taiwan: Moral obligation or disciplinary power? *International Journal of Leadership in Education*, 1-19.

- Cheung, R., Gong, N., & Nguyen, V. (2019). *Improving leader retention and self-efficacy through induction: PLI leadership support program's promising results*. Berkeley, CA: UC Berkeley Publishing.
- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Cambridge, England: Harvard Education Press.
- Diem, S., & Carpenter, B. W. (2013). Examining race-related silences: Interrogating the education of tomorrow's educational leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(1), 56-76.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world : Lessons from exemplary leadership development program*. New York, NY : The Wallace Foundation.
- Darling-Hammond, L., Wechsler, L., Levin, S., Leung-Gagné, M., & Tozer, S. (2022). *Developing effective principals: What kind of learning matters?* New York, NY : The Wallace Foundation.
- Evans, A. E. (2013). The tradition in educational leadership: Where we have come from and where we are going. In L. C. Tillman & J. J. Scheurich (Eds.), *Handbook of research on educational leadership for equity and diversity* (pp. 1-6). New York, NY: Routledge.
- Feng, F.-I., & Chen, W.-L. (2019). The effect of principals' social justice leadership on teachers' academic optimism in Taiwan. *Education and Urban Society*, 51(9), 1245-1264.
- Figueiredo-Brown, R., Marjorie-Campo, R., & Mandi, J. (2015). Strengthening a principal preparation internship by focusing on diversity issues. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 36-52.
- Gutiérrez, R. (2012). Context matters: How should we conceptualize equity in mathematics education? *Equity in Discourse for Mathematics Education*, 55, 17-33.

- Galloway, M. K., & Ishimaru, A. M. (2015). Radical recentering: Equity in educational leadership standards. *Educational Administration Quarterly*, 51, 372-408.
- Galloway, M. K., & Ishimaru, A. M. (2017). Equitable leadership on the ground: Converging on high-leverage practices. *Education Policy Analysis Archives*, 25(2), 1-36.
- Galloway, M. K., & Ishimaru, A. M. (2020). Leading equity teams: The role of formal leaders in building organizational capacity for equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 25(2), 107-125.
- Gooden, M. A., Khalifa, M., Arnold, N. W., Brown, K. D., Meyers, C. V., & Welsh, R. O. (2023). *A culturally responsive school leadership approach to developing equity-centered principals: Considerations for principal pipelines*. New York, NY : The Wallace Foundation.
- Heller, R., Wolfe, R. E., & Steinberg, A. (2017). *Rethinking readiness: Deeper learning for college, work, and life*. Cambridge, England: Harvard Education Press.
- Jordan, W. J. (2010). Chapter 5: Defining equity: Multiple perspectives to analyzing the performance of diverse learners. *Review of Research in Education*, 34(1), 142-178.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership Influences student learning: A test of “The Four Paths Model”. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599.
- Miller, W. (2013). Better principal training is key to school reform. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 80.
- Mullen, C. A. (2017). What’s ethics got to do with it? Pedagogical support for ethical student learning in a principal preparation program. *Journal of Research on Leadership Education*, 12(3), 239-272.
- National Policy Board for Educational Administration. (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. Author.
- Nichole, R. B. (2023). Equity centered leadership of principals who narrowed the

race-based academic achievement gap. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 20(2), 435-483.

■ Raskin, C. F. (2015). Developing principals as racial equity leaders: A mixed method study. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 12(2), 4-19.

■ Reardon, S. F., Kalogrides, D., & Shores, K. (2019). The geography of racial/ethnic test score gaps. *American journal of sociology*, 124(4), 1164-1221.

■ Szeto, E., Cheng, Y. N., & Sin, K. F. (2019). Challenges of difference and difficulty: How do principals enact different leadership for diverse student population in a changing Chinese school context? *International Journal of Leadership in Education*, 22(5), 519-535.

■ Shields, C. M., & Hesbol, K. A. (2020). Transformative leadership approaches to inclusion, equity, and social justice. *Journal of School Leadership*, 30(1), 3-22.

■ The Center for Support of Education and Teaching. (2024). *CSET school leaders program learning arc*. Retrieved January 14, 2024, Retrieved from <https://cset.stanford.edu/pd/school-leaders-program>.

■ Trujillo, T., & Cooper, R. (2014). Framing social justice leadership in a university-based preparation program: *The university of California's principal leadership institute*. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 142-167.

■ Vogel, L. (2015). Values and context: Taiwan principal preparation and practice from an American perspective. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7, 47-60.

■ Wisconsin Center for Education Research (2024, January 14). *Research* [Official website]. Retrieved from <https://call-ecl.wceruw.org/research/>.



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七期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

技職教育群科分類檢討

二、截稿及發行日期

本刊第十三卷第七期將於 2024 年 7 月 1 日發行，截稿日為 2024 年 5 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

技術型高級中等學校（以下簡稱技高）依我國經建環境、產業現況、學生職涯發展等需求，以分類設立為原則，依類分群，並於群下設科；目前共分為 6 類、15 群及 94 科，各類、群、科之歸屬對應關係，明載於在各群科之課程綱要。由於類群科歸屬對於技職課程規劃與人才培育方向影響甚鉅，其分類與對應歸屬之妥適性，是技職教育長期關心的議題。回顧我國技職教育課程之演進，從早期對應單位行業訓練的模式，逐步轉變為以對應產業為主的職業群集教育課程；在 95 學年度實施的「職業學校群科課程暫行綱要」中，正式提出 6 類 15 群 77 科分類，直至今日，技高之類、群、科歸屬仍維持 6 類 15 群，內容雖有微幅調整，但多以科別更名、新設或停辦為主，整體的類、群、科歸屬架構，仍大致維持當初的規劃未有大幅更新。有鑑於社會產業變動迅速、跨域人才需要增加，現有的群科歸屬是否能回應目前產業對技職教育人才培育的需求？哪些群別與科別歸屬出現爭議？宜如何調整？又，類別、群別或科別歸屬調整，對於技高學校所產生的影響或衝擊有哪些？可能的阻力或助力為何？需要考慮之配套面向有哪些？本期的評論主題，希望針對技職教育群科分類的現況、問題、影響層面及改善建議，進行分析和檢討。歡迎教育先進及關心技職教育人士，就各面向提供高見與評論。

第十三卷第七期 輪值主編

李懿芳

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

宋修德

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

臺灣教育評論月刊第十三卷第八期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

疫情後校園之轉變

二、截稿及發行日期

本刊第十三卷第八期將於 2024 年 8 月 1 日發行，截稿日為 2024 年 6 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

2020 年爆發 Covid-19 疫情，教育界面對了許多新的挑戰，也發展了許多因應的措施，諸如防疫措施、線上教學、混成教學等。雖然 Covid-19 疫情已逐漸趨緩，但 Covid-19 疫情對教育的影響仍在，疫情也帶給校園一些轉變。疫情，除了促使教育人員持續發展相應的作為外，也誘發教育人員去省思許多深層的教育議題。

隨著疫情期間線上教學的推動，相關教學軟體與策略受到重視與深化。實體教學與線上教學（混成教學）如何相互輝映、提高教學成效，值得探討。另一方面，教育-生命-人類倫理相關議題的深化檢討，人類對於教育效果及人類存續之間的議題是否都能兼顧？諸如此類議題，也給臺灣疫情後的社會許多思考的空間，也提供了更多的養分。

疫情期間，學童在學習成效上不如預期。譬如學習成績與學習動機的下降、學習注意力的弱化、親師/親子關係產生微妙變化、學童視力與身心健康產生負面影響，課程內容結合數位學習之後是否產生淺碟化之疑慮、遠距學習對於社經背景不利學童產生哪些影響等等之質疑，也讓我們思考到疫情後教學場域到底習得了什麼？失落了什麼？

本期以「疫情後校園之轉變」為主題範疇，舉凡在校園內可以窺見基於疫情所帶來的種種現象、種種改變、種種省思及種種可期待之契機，皆是本次徵稿的範圍。邀請諸位教育先進，可針對疫情後校園內之教育行政、課程與教學、班級經營、學生學習與輔導、校園主體對象（行政端、教師端、學生端、家長端、社區端）之互動關係、教育理念移轉、相關教育研究等撰稿評論。希冀透過大家對於此議題的探討，看到疫情後校園的轉變，以及它可能帶來的未來轉化空間。

第十三卷第八期 輪值主編

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授

葉川榮

國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程助理教授

臺灣教育評論月刊第十三卷各期主題

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

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、 章節層次

一、

（一）括號為全形新明細體

1.

（1）括號為全形新明細體

貳、 標點符號

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

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

肆、 圖表呈現方式

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

伍、 參考文獻標註格式

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

一、文中簡註格式

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

（一）引用論文時

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

（二）引用專書時

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

4.有的學者（Watson, 1925）認為……

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

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2.學者 Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

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

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

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

二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

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

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

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

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

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

（八）實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

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

2.書籍的作者為二人(含)以上時

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

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

3.期刊論文

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

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

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

4.編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

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

5.編輯書籍中之一章/篇

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

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

6.翻譯的書籍

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

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

7.學位論文

（1）中文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（2）中文學位論文格式（來自學校資料庫）

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

<http://163.21.239.2.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: Morbidity 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】



【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

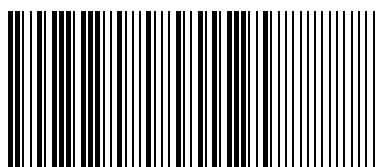
申請類別	☐ 常年會員 ☐ 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身份證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	☐ 師長推薦與介紹：推薦人 ☐ 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) ☐ 其他：_____		
繳交金額			
☐ 常年會費：1,000 元 x 年= 元 ☐ 永久會費： 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） (自民國 年 月至民國 年 月止，共 年)			
繳費方式			
☐ 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會方志華 ☐ 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*： 統一編號： (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	☐ 常年會員 ☐ 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人： (簽章) 中華民國 年 月 日			
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】編輯室收 (2) 傳真：(02) 2311-6264 (請註明王芳婷助理收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw