

2024年8月

第13卷 第8期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論



Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 疫情後校園之轉變

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，也引發了教育工作者對許多深層教育議題的反思。

基於此，本期以「疫情後校園之轉變」為主題，廣邀學者、教育行政人員及教師賜稿，希望針對「疫情後校園之轉變」進行闡述、分析、檢討與評述。本期除了邀稿外，也有多篇稿件屬自行投稿，非常感謝所有投稿者。本期除了「主題評論」的稿件外，還有「自由評論」與「專題」的稿件。

本期所有稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分收錄11篇，探討與評論「疫情後校園之轉變」相關實務，內容涵蓋高等教育、中學與小學等階段；「自由評論」部分收錄16篇，議題範圍廣泛，包括課程與教學、校長領導、學校行政、教育議題、原住民族教育、融合教育等，這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富了本期內容。此外，本期還收錄了「專論」3篇，分別探究Dewey兩項課堂講演紀錄中有關Herbart學說的討論所示之課程主張、教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響及原住民傳統知識在學校防災教育上的運用。



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兼任教授）
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兼任教授）
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
文章王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）
葉川榮（國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程助理教授）專論
文章賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編 賴慧君（國立臺中教育大學專案助理）

文字編輯 劉芷吟、許乃方、王芳婷、王—安（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）

封面設計 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
100234 臺北市中正區愛國西路 1 號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）
電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：劉芷吟、許乃方、王—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. 8 August 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	Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education) Yeh, Chuan-Rong (Associate Professor, National Taichung University of Education)
Essay Articles	Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University) Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

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

Text Editors

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

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，也引發了教育工作者對許多深層教育議題的反思。

基於此，本期以「疫情後校園之轉變」為主題，廣邀學者、教育行政人員及教師賜稿，希望能針對「疫情後校園之轉變」進行闡述、分析、檢討與評述。本期除了邀稿外，也有多篇稿件屬自行投稿，非常感謝所有投稿者。本期除了「主題評論」的稿件外，還有「自由評論」與「專題」的稿件。

本期所有稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分收錄 11 篇，探討與評論「疫情後校園之轉變」相關實務，內容涵蓋高等教育、中學與小學等階段；「自由評論」部分收錄 16 篇，議題範圍廣泛，包括課程與教學、校長領導、學校行政、教育議題、原住民族教育、融合教育、學前教育等，這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富了本期內容。此外，本期還收錄了「專論」3 篇，分別探究 Dewey 兩項課堂講演紀錄中有關 Herbart 學說的討論所示之課程主張、教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響及原住民傳統知識在學校防災教育上的運用。

本期能順利出刊，要感謝所有賜稿者對本刊物的支持。同時，也要感謝審稿者、執行編輯賴慧君助理、所有編務同仁和學會助理的付出。由於有大家的共同參與和努力，本期才能順利完成。

第十三卷第八期輪值主編

王金國

臺灣教育評論學會理事
國立臺中教育大學教育學系教授

葉川榮

國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程助理教授

本期主題：疫情後校園之轉變

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

- 翁福元 薄 靜 從高等教育深耕計畫談新冠疫情後的大學社區關係 / 1
- 許祖嘉 疫情後校園之轉變對國際移動力的影響 / 8
- 丁毓珊 重塑幸福：疫情對大學生幸福觀影響與啟示 / 17
- 劉世閔 賴欣旻 Covid 疫後翻轉之翻轉教育 / 23
- 張浩置 陳若帆 疫情挑戰到教育革新－翻轉教室的應用 / 30
- 劉仁傑 楊振昇 後疫情時代國中校長教學領導角色之探討 / 38
- 洪榮正 「疫」後天晴——一位原民學校校長的省思 / 46
- 張文權 強化教師韌性：後疫情時代國民中小學教師因應策略之分析 / 50
- 歐嬌慧 後疫情之小學校園問題與因應之道 / 55
- 李居旺 新冠疫情後高中體育課程與教學之轉變——一位高中體育老師的觀察 / 63
- 郭家宏 高震峰 劉光夏 以美感教育觀點談後疫情時代數位美感教科書設計 / 69

自由評論

- 張淑涵 從志工角色談家長參與學校行政事務的途徑及影響 / 75
- 阮孝齊
- 曾智暉 疫情時代科技大學進修部中高齡學生數位學習之初探 / 82
- 余惠瑄 以校長學習領導推動學校改進 / 86
- 林佩慧 國小教師選填職（級）務分配的問題與解決之道 / 93
- 蕭靖崴 外師雙語教學之問題與解決策略 / 99
- 陳映雪 以師生衝突毆打老師之新聞事件反思融合教育 / 104
- 陳家怡 談校園性霸凌 / 109
- 應愛 尋找青少年生命中的忘憂谷 / 115
- 林孟玲 欲廢除死刑應先從人權教育長期薰陶著手 / 120
- 童信智 排灣族植物生態知識課程之建構－以原住民重點學校之高中文化課程
- 呂美琴 為例 / 126
- 吳旻書 淺談社會技巧教學對智能障礙學生提升人際互動之成效 / 132
- 林雍智 如何落實非營利幼兒園防災教育 / 138
- 劉文章
- 廖益卿 苗栗縣推動國小職業試探體驗之現況與展望 / 149
- 溫偉廷 數位時代中攝影美學教育的拓展 / 155
- 胡馨方 從教學個案探討私校住宿型國中生行為問題在親職教育之啟示 / 159
- 黃珠榮
- 梁靜文 夠不夠「格」？－從多元文化觀點檢視一位韓國碩士生在臺留學的制度
- 黃致瑋 障礙 / 165
- 李淑菁

專論

- 單文經 Dewey 兩項課堂講演紀錄中有關 Herbart 學說的討論所示之課程主張 / 171
- 蔣美霞
- 魏兆偉 教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響之行動研究 / 200
- 楊瑤華 原住民傳統知識在學校防災教育上的運用 / 221

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 239

臺灣教育評論月刊第十三卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明 / 243

臺灣教育評論月刊第十三卷第十期評論主題背景及撰稿重點說明 / 244

臺灣教育評論月刊 2024 年各期主題 / 246

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 247

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 248

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 249

臺灣教育評論學會入會說明 / 253

臺灣教育評論學會入會申請書 / 255

封底

從高等教育深耕計畫談新冠疫情後的大學社區關係

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

薄靜

泰國格樂大學教育學系哲學博士

河北博德文化傳播有限公司總經理

一、前言

大學與社區的關係是很重要的。如果彼此關係良好而且有比較多互動的話，對兩者的發展應該會有比較積極和正面的效應；反之，相對而言，則恐怕對彼此的發展會有消極負面的衝擊。尤其面臨重大事件或是災難時，更是如此。就相關文獻來看，大學與社區關係的主題，應該是重要的，也是值得關注的。事實上也是如此。例如：楊正誠（2022，頁 67-81）、張揚興（2005）、宋威穎（2021）、陳仲沂（2023）等的都有撰寫和這個主題相關的文章，討論大學與社區的關係，也都對如何建立或發展良好的兩者之間的關係，有深入的討論與具體的建議。然而，傳統上，大學與社區關係的議題，似乎顯得有些獨特，又好像有些冷門—好像受到社會大眾與專家學者相當程度的關注，可是在公部門的職掌業務與政府的政策又顯得不是十分受到關注。隨著，大學類別、功能與角色的改變，社區主體意識的覺醒，社區組織（公民社會）的強化，不僅社區愈來愈重視與大學的關係，大學也積極強化與社區的關係。臺灣教育部自 2017 年開始推動「高等教育深耕計畫」，截至目前，已進行到第二期（2023-2027）。雖然，在目前推動的兩期高等教育深耕計畫，大學與社區關係的篇幅不多，至少表示教育部已經關注到「大學-社區關係」的議題。再者，不斷發生的疫情，例如：如 1918 年西班牙流感、2003 年嚴重急性呼吸道症候群（SARS）、2009 年 H1N1 新型流感全球大流行、2012 年首次出現的中東呼吸症候群冠狀病毒感染症（MERS-CoV）、2014 年西非伊波拉病毒感染疫情（Ebola Virus Disease）、2016 年中南美洲茲卡病毒感染症（Zika Virus Infection）的區域流行，到 2019 年底開始擴散到全球的嚴重特殊傳染性肺炎（下稱 COVID-19），以及 2022 年開始流行的 M 痘（Mpox）（衛生福利部疾病管制署，2024，頁 16），對人類和大學（當然也對其他層級的學校）都產生相當程度的衝擊與影響。因此，本文主要從臺灣教育部的高等教育深耕計畫討論，新冠疫情後的大學與社區的關係。

二、新冠疫情對大學與社區關係的衝擊

人類歷史幾乎不段重複著：天災、人禍、疫病與爭鬥。陳建仁（1998）提到：在造成人類歷史重大悲劇的四騎士—瘟疫、飢餓、戰爭和死亡，迄今，仍然帶給人類相當大的痛苦和恐懼。誠如：2003 年的 SARS 讓人類經歷了一場距離人類最近的瘟疫，好不容易，人類才從 SARS 的驚恐中穩定下來，可是隨著 2019 年年底爆發的新冠肺炎（COVID-19），又使人類陷入一場極大的災難和恐慌。從

2019 年底開始持續將近三年的疫情，到了 2023 年初才稍有減緩的現象；可是，最近，2024 年 6 月中旬，新冠肺炎似有再起之勢，不知何時才能真正歇止！

（一）新冠肺炎對一般學校與教育的影響

新冠肺炎那幾年，對於教育方面的影響，除了造成政府財政困難，教育經費緊縮，其主要的衝擊有如下所列四項（Di Pietro, Biagi, Costa, Karpiński, and Mazza, 2020, pp. 7-9；United Nations, 2020, pp.2-3；World Bank Group, 2020, pp. 5-6）：

1. 學校關閉

Douglas Broom（2022）發表在 WORLD Economic Forum 的一篇文章 Here's how COVID-19 affected education - and how we can get children's learning back on track 指（<https://www.weforum.org/agenda/2022/11/covid19-education-impact-legacy/>）：根據 World Health Organization（WHO）（在 2020 年 3 月 11 日正式宣布新冠肺炎為法定流行性疫病）的統計，在疫情開始的 12 個月，有 188 個國家的 15 億學生無法上學。截至 2022 年 3 月，根據 UNICEF（United Nations International Children's Emergency Fund）的報告，仍然有 23 個國家 4 億零 5 百萬的學童，沒能回到就讀。

2. 對學生的影響

學校關閉採用遠距教學對學生的影響，包括：減少學習時間、產生壓力症候群、感變同儕的互動方式、擴大學習成就的差距、導致學習性貧窮，以及學習動機低落。

3. 阻礙必要之教育服務的提供

COVID-19 對教育產生的破壞是崩解式的，而且將持續長久的一段時間。此外，它還阻礙了教育對兒童及社區提供，包括營養的攝取、父母工作的提供、級保護女性免受暴力攻擊等必要的服務。

4. 導致學習遲緩

過去兩年可以學成的閱讀能力，疫情之後可能要花七年的時間才能學成；基礎的算數能力可能要花十一年才能學成。

（二）新冠肺炎對大學的衝擊－大學－社區的關係

在新冠肺炎肆虐的時候，大學一樣也受到相當大程度的衝擊，例如（王淑貞，2021；王翰揚，2022；Cristofolletti and Pinheiro, 2023；Ka Ho Mok，2022）：學生

來源數量的驟減、學生學習經驗受限及校方成本提高、學術研究工作受阻且難以開展新國際合作、大學生面臨中輟風險及教育不平等的惡化、大學教學品質低落、對教學上的衝擊與改變—線上教學的推動，大學與社區的關係，抑或是大學對社區的承諾。另外，吳清山（2020）也指出四個疫情期間臺灣教育治理的問題，這些問題比較偏向巨觀的政策層面，這三個比較有爭議的教育治理的問題是：(1)禁止師生出國限縮人民自由權；(2)校園開放的治理權限認知落差；(3)遠距教學禁用 Zoom 決策不夠透明；(4)暫停陸生來臺影響受教權益。本文旨在討論新冠疫情後大學與社區的關係，所以將文章的重點放在這個議題之上。

British Academy（2021, pp. 126-135）在 *The COVID decade: Understanding the long-term societal Impacts of COVID-19* 一書列舉 COVID-19 對人類社會產生長期影響的 9 個方面(1)地方性慈善或志願性組織社群的重要係增加；(2)對政府的信任度降的與不穩定；(3)不同區域間之保健、福祉、經濟與貧窮等的不平等擴大；(4)教育方面的收入、財富、社會經濟結構性的不平等，尤其是對於兒童、家庭與年輕人的不平等，更加惡化；(5)由於缺乏家庭照顧與社區照護，因新冠疫情導致至的健康惡化與保健的不平等會更加持續與擴大；(6)心理健康的重要性更為大眾所覺知，新冠肺炎會導致各種的心理健康問題，如果不關注由此可能導致的長期的心理健康問題與解決方案，擇期將成為導致進一步不均等的根源；(7)新冠肺炎引起的失業危機、企業倒閉、消費減縮與經濟結構的轉變，將導致政府稅收預算的減少；(8)家戶所得減少，失業率增加與改變勞動力市場結構，女性更有可能被強制休假與失業，少數族裔會更加暴露在危險的與第一線的工作；以及(9)對教育與技能的重新認識與覺察，疫情期間因校園關閉，只能進行線上或居家學習，由於評量方法的改變，更加擴大現存的因社會經濟因素造成的學習成就的不均等，以及凸顯了數位的不均等；再者，新關疫情也引起大家對教育與訓練機構永續發展的關注，尤其在財務與實務兩方面。在高等教育方面，伴隨著新冠肺炎對高等教育財務的影響，使得大學之學生人口結構改變、提供學生、生趣與經濟利益的能力減弱。

新冠疫情在對社會產生的九個方面的長期影響，看似和大學，以及大學與社區的關係，沒有明顯的直接相關。然而，深究之，則可以發現，新冠疫情的對社會九個方面的長期影響，不僅對大學有相當程度的影響，對大學與社區的關係，也是有著顯著程度的衝擊。Koekkoek, Van Ham, and Kleinhans(2021)沿用 Carnegie Foundation 對大學與社區（承諾）關係的定義：「大學與社區的關係是指高等教育機構與其所處較大範圍社區（地方、區域/州、全國、全球），在伙伴與互惠的脈絡下，在知識與資源進行互利的交換」。本文採用的「社區」概念，是大學所在地的小範圍的社區。在疫情期間，大學與社區的關係會更加密切（Ohmer, Finkelstein, Dostillo, Durhamn, & Melnick, 2022）：(1)成立跨學科及跨院系的單位，定期開會，以回應夥伴社區的需求；(2)夥伴社區的成員參與大學的相關組織；(3)

擴大對夥伴社區的服務，參與社區組織的相關活動和計畫；及(4)圖書館則整理和疫情有關的資訊，以供參考。

三、後疫情時大大學-社區關係－大學社會責任的觀點

新冠肺炎看似已遠離，事實上，又好像還在人世間徘徊。不論如何，人類應該及早規劃因應措施與擬定相關方案。尤其是，由於地球暖化導致永久凍土層的融解，可能釋放「沉睡中的萬古病毒」，人類本身沒有這些病毒的抗體，醫學方面也還沒有這方面的疫苗，所以必須提早規劃因應之道。縱使，沒有「甦醒的萬古病毒」攻擊人類，人類還是會遭受其他病毒的攻擊，可能是幾年，十幾年或是幾十年，都未可知。因此，提早進行相關方案、機制與策略的規劃與制定，是必要的。在大學與社區方面就該建立或發展如何的關係，以下從高等教育深耕計畫中大學社會責任的觀點，提出以下幾點的建議。

(一)高等教育深耕計畫中的大學-社區關係

臺灣教育部（2017，頁 7）在《高等教育深耕計畫（核定版）》指出：近年來，臺灣的高等教育過度重視世界排名而強調學術研究、且採用量化績效指標，忽略對在地問題應有之關注與投入。此即本文前面提到的，由於受到政府政策不重視大學與社區的關係，導致大學相對忽略與社區較少互動，進一步發展互信互賴，相互有利的關係。因此，呼籲「...大學應該要思考如何發揮更大的在地關懷與產業影響，協助周邊的環境、學校及產業的發展，提高大學的社會責任與影響力...」（頁 8）；「大學生應參與在地連結，對在地區域發展能有更多貢獻，藉由對區域發展的認同感，展現實踐行動。」（頁 15）。

緊接著，政府對於大學與社區的鏈結採取了較為積極的政策導向，教育部（2022）在《高等教育深耕計畫第二期（112-116）》（頁 1-2）提到：「.....對於致力發展大學社會責任之學校，可發展『SDG11 永續城市與社區』，強化在地連結。」（頁 14）。同時，在「社會參與能力」這一項提到：「面對當前複雜的國內外情勢與多變的社會環境，大學應培養學生具備思辨力以因應多元的立場與價值大學應協助學生養成以主動關注社會議題並以專業知識服務社會之能力，使校園與社區成為專業實踐、道德投入及關懷參與的場域，強化學生社會責任感並建立公民意識，進而成為展現利他行為的世界公民。」（頁 16-17）。

(二) 後疫情大學與社區關係之建立

從大學的性質與傳統來看，大學一向顯得和社區比較疏離，早期大學和社區的關係大多是，大學生在寒暑假利用社團或自發性的組織團隊進行社區服務，和

社區建立起關係。但是，這種關係是短暫的和固定的。新冠疫情之後，大學與社區如何發展長期且穩固的關係，除了教育部（2022，頁 21）

提出的幾點：(1)學生參與社區導向學習（community-Based Learning）課程；(2)學校推動大學社會責任實踐基地（USR Hub）；(3)以數位學伴模式協助偏鄉或弱勢地區教育與學習、協助推動或辦理非營利幼兒園、縮短偏鄉或弱勢地區教育學習資訊落差、協助原住民語言文化教育等傳承與保存等；及(4)面對疫情或外在環境變遷帶來教學衝擊，學校能透過訂定因應策略或推動數位轉型以建構韌性校園，對學生、教師、社區或社會提供正向支持。本文謹提供以下幾點供參考。

1. 建立相互信賴與互相尊重的對等地位

長期以來，大學與社區之間或許是刻板化印象的關係，也或許是傳統的因素，使得大學和社區之間的關係，經常是緊張的、衝突的。疫情之後，為了防患於未然，相互協力共同應對將來可能面對的疫病，大學與社區之間建立相互信賴與互相尊重的對等地位是必要的。

2. 建立目的取向的跨領域組織與運作機制

疫情過後，大學與社區應建立目的取向的跨領域組織與運作機制，定期召開會議，嫻熟組織的運作機制，分享與討論相關資訊，以及規畫相關因應計畫與策略，以備將來之所需。

3. 擴大合作對象與成員俾利人力資源運作

大學與社區有關之疫情因應組織的成員，除了社區相關社會機構團體、非營利組織之外，當地的意見領袖與政府機構的主管人員，也是必要的成員；大學方面，除了各院系所的教職員工代表成立跨領域及跨學科組織之外，學生社團與學生代表，也有必要參加。如此，將來在人力資源的供給與運作，會比較充沛。

4. 建立疫病資訊蒐集與流通網絡

大學應與社區慈善機構、社福機構與非營利組織，以及當地的公衛生與醫療單位，建立疫病的資訊蒐集、度藏和流通網絡，俾利適時動員相關組織與資源，反應與因應疫情。

四、結語

學校作為社區主要的文化與政治中心，平常就有必要對社區提供更多的服務與資源，以及發展良好的關係。作為社區學術、研究與服務核心的大學，尤其是現在的大學評鑑與發展趨勢，更加強調大學對社區的服務與承諾，因此，大學著

實有必要與社區建立以問題解決為基礎的目的取向的對等的關係。本文主要從教育部高等教育深耕計畫的大學與社區關係的觀點，討論新冠肺炎之後，大學與社區應該建立如何的關係，作為將來因應可能發生的疫情之參考。

參考文獻

- 王淑貞（2021）。疫情下全球高等教育之困境與因應，**國家教育研究院電子報**，211。
- 王翰揚（2022）。疫情下線上教學之探究－以數位學伴傑出大學伴為例，**臺灣教育評論月刊**，2022，11(9)，145-150。
- 吳清山（2020）。新冠肺炎疫情時代教育治理之探究，**教育行政與評鑑學刊**，2020年06月，27，1-28。
- 宋威穎（2021）。政策視角下的行動對話：大學與社區在實踐場域的伙伴關係。**新實踐集刊**，1，79-108。
- 張揚興（2005）。大學與社區互動關係之研究－以元智大學為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學。
- 教育部（2017）。高等教育深耕計畫（核定版）。臺北市：教育部。
- 教育部（2022）。高等教育深耕計畫第二期（112-116年）。臺北市：教育部。
- 陳建仁（1998）。古往今來話傳染病史，載於瘟疫與人－傳染病對人類歷史的衝擊，頁10-15。臺北市：天下文化。
- 陳仲沂（2023）。教育部USR計畫之大學定位與社區連結之關係：以國立暨南國際大學USR為例。**臺北市立大學學報（人文社會類）**，54(2)，1-20。
- 楊正誠（2021）。大學與社區關係：社會責任實踐與國際案例分析。**教育研究月刊**，2022(335)，67。
- 衛生福利部疾病管制署（2024）。**疫起走過：COVID-19 嚴重特殊傳染性肺炎大流行工作紀實**。臺北市：衛生福利部疾病管制署。
- British Academy (2021). *The COVID decade: Understanding the long-term*

societal Impacts of COVID-19, The British Academy, London. DOI doi.org/10.5871/bac19stf/9780856726583.001

■ Cristofolletti, E. C. and Pinheiro, R. (2023). Taking stock: The impacts of the COVID-19 pandemic on University–Community engagement, *Industry and Higher Education* 2023, 37(2) 251-264.

■ Mok, Ka Ho (2022). Impact of COVID-19 on Higher Education: Critical Reflections, *Higher Education Policy* (2022), 35, 563-567. Retrieved from <https://doi.org/10.1057/s41307-022-00285-x>

■ Ohmer, M.L., Finkelstein, C., Dostillo, L., Durhamn, A., & Melnick, A. (2022). University-Community Engagement during a Pandemic: Moving Beyond “Helping” to Public Problem Solving. *Metropolitan Universities Journal*, 33(1), 81-91. DOI: <https://doi.org/10.18060/25329>

■ United Nations Development Programme (2020). *COVID-19 and Human Development: Assessing the Crisis, Envisioning the Recovery*, NY: United Nations Development Programme.

■ World Bank Group (2020). *Saving Lives, Scaling-up Impact and Getting Back on Track*. World Bank Group COVID-19 Crisis Response Approach Paper.



疫情後校園之轉變對國際移動力的影響

許祖嘉

龍華科技大學應用外語系助理教授

一、前言

因應區塊鏈、AI、ChatGPT 引發全球的震撼與專注，尤其是生成式 AI 帶給 Z 世代的挑戰與衝擊瞬息萬變，臺灣高等教育機構對於人才的培育更是刻不容緩（黃榮村，2003），迎接數位科技新浪潮，臺灣教育不但要設計創新思維的課程以激發學生對於學習的熱忱，更應落實學生在校培養跨領域與養成終生學習的習慣，培養學生成為「終身學習者」即是 108 課綱核心素養的理念，而擴充學生宏觀的思維與視野，國際移動力的養成更是刻不容緩，如此才能發掘自我的優勢與展現自我競爭力。

若想提升國民的素質與國家競爭力，培育具備「國際移動力」的人才才是全球化迫切的需求，回應十二年國民基本教育課綱總綱中，強調學習者有必要參與和建立與他人的合作關係，並培養與他人或群體互動的素養，「國際移動力」展現在各教育階段核心素養的具體內涵之一（教育部，2014）。課綱中清楚明載：「在堅定自我文化價值的同時，又能尊重欣賞多元文化，具備國際化視野，並主動關心全球議題或國際情勢，具備國際移動力」（教育部，2014）。何謂「國際移動力」（Global Mobility）？教育部（2016）提出全球化發展的趨勢中，成為傑出人才的必備要件，因此，各國致力發展大學教育國際化，進行廣泛多元的國際交流與合作，同時以此為教育改革的方向。另外，全球競合力也就是「國際移動力」（何國旭，2016），也就是說，不僅在臺灣，國際移動力更是全球高等教育至關重要的核心政策（Kell & Vogl, 2012；黎士鳴、湯堯，2016），「國際移動力」早已在國內各級學校佈局，政府必須積極且重新審視人才培育的目標（周燦德，2024），才能整體提升國家競爭力，而首當其衝就是要落實具備國際移動力的人才。

為提升青年的國際視野與擴展國際移動力，自 2007 年教育部辦理學海相關補助計畫，至今已辦理近二十年的學海系列的計畫補助案，目的就是培養學子在校內就能無縫接軌參加跨國交換學習或是跨國海外實習的機會（許祖嘉，2019）。然而，2019 年新冠疫情（COVID-19）開始至 2021 年 4 月，前後不到 2 年，全球教育體系在疫情的影響下，不僅重創全球的航空，也牽動了全球留學的教育市場，各國雖有邊境管制，然各個國家和各級學校也不一致，教學以線上課程或是混成學習的雙重模式來進行，當時，攻讀學位為主的留學生、國內外雙聯學位計畫交換生或是海外實習生的規劃也停擺了好長一段時間，疫情嚴重時，即便已經通過考試和簽證諸多難題，疫情嚴重時，許多學子也不得不紛紛放棄出國求學或是實習。

根據聯合國科教文組織(2020)統計，疫情也造成當年全球在學人口的 90%，超過 15 億的學習者，僅能使用線上或是遠距學習的模式(蘇慧貞，2020)，另外，也有線上課程或是混成學習的雙重模式，甚至也有停課的現象，然而，學生線上課程的學習成效，決定於各國以及其他地區的網路覆蓋率的多寡(蘇慧貞，2020)。好在因新冠疫苗問世並普及施打後，學生才漸漸回到往日的校園學習，事實上，陳昀萱(2020)指出國際教育專家評估至少要經過一年的非常時期，因全球學生的流動需要五年才能恢復原狀(駐洛杉磯辦事處教育組，2020a)。也就是說，國際移動模式，影響最大的是以英語為母語的留學地，這些國家因新冠疫情，在短期 3-5 年內，面臨到國際學生人數銳減(駐洛杉磯辦事處教育組，2020b)；反之，鄰近的國家或是地區的學生選擇以臺灣為留學地區的原因，除了地利之便，也因為想學習中文才來，外籍生來源，主要以越南、印尼、泰國、韓國生日益增加，也帶來了重要的改變與影響。

二、疫情後國內大學校園對於國際移動力的挑戰

根據教育部統計，新冠疫情前 2018 年在臺灣大專院校中，外籍學生人數超過 12 萬人，比十年前多兩倍(田孟心，2020)，然 2019 年約有 7 萬多名臺灣學子赴海外主要國家留學，青年學子快速融入全球化的浪潮中，本文歸納疫情後，國內大學校園對於國際移動力的挑戰，以下分成三個方向說明：

(一) 疫情迫使國內高教學生學習模式的改變

疫情帶來的是危機還是數位學習的轉機？疫情後，各國學生使用電子裝置幾乎寸步不離，大部分皆有遠距線上的設備與資源，學生也可以使用任何的介面即時觀看線上學習課程，更能促進學生多樣化的學習管道，促使學生產生自主學習的興趣與動機，無論是實體上課或是遠距教學的便利與安全性，或是個人的社交互動活動，疫情後學習的管道，愈來愈多元，從課堂到雲端、從線下到線上、從實體到虛擬環境，e 世代年輕人使用網路已成為必要的學習方式。

另一方面，由於國內疫情控制得宜，校園的實體授課也慢慢恢復，學生也可以回到校園上課，因此，有條件性的鎖國政策，僅對部分境外生學生入學造成不便，雖以本國學生為主，國際學生所佔學生相對較低，影響程度不似英語系國家來的嚴重，仍對高等教育營運造成阻礙。

(二) 疫情造成國內高教機構之財政的影響

疫情帶給高等教育最大的影響，莫過於國際移動力大幅減少，尤其在疫情失控時，以英語為母語等國家的留學生的國際移動力驟然萎縮，世界各國相似，主

要是國際學生人數驟降與因應防疫需求的經費增加，首當其衝就是對高等教育機構財政的重大挑戰，因國際生減少而帶來學費未收的困境（駐洛杉磯辦事處教育組駐洛杉磯辦事處教育組，2020；陳玉娟，2022）。

臺灣相對英美澳等英語系國家，倚賴境外學生的程度相對較低，美國各大學非常倚賴境外學生，更因應新冠疫情的衝擊而造成必要經費支出的嚴重缺口，導致高等教育機構財政負擔變得更沉重（陳玉娟，2022）。相對地，臺灣不像以英語為母語的國家，招募海外學生的倚賴程度不高，大多招募以亞洲國家為主的外籍生（陳玉娟，2022）。根據教育部官方統計數據顯示：在疫情爆發時，2019-2020 境外生 130,417 位，學位生佔 63,530 位（教育部，2021b）。在 2020-2021 疫情爆發擴張時，以線上修讀學位境外學生的人數為 32,040 人，相較 108 學年度 2019-2020 修習學位之境外生人數 63,530 位，減少了一半（教育部，2021b）。而正式修讀學分之交換學生、研習生與選讀生及華語中心之就讀人數，更是驟降只有 13,612 人（教育部，2021a），疫情爆發一年，不包含針對境外學生其學費部分所產生的消費與經濟效益，高等教育機構端就大約有 31 億臺幣的缺口（陳玉娟，2022）。追根究底，疫情不僅造成臺灣國際學位生的短缺，雖然臺灣並不是唯一被影響的國家，然而，首當其衝直接影響國內高教機構之財政的收入驟降，連帶學生國際交流的機會也隨之下降，國際移動力更是大幅萎縮。

（三）高等教育人才培育失衡與流失

疫情肆虐時，臺灣很快地抑制疫情發展，在這場防疫戰的確診與死亡人數在國際上被視為防疫優等生，然而，防疫成效雖然不錯，但是疫情後所造成的影響卻是全球性的，當時臺灣祭出「鎖國防疫」的政策，造成國際交流大幅萎縮，並且牽動全球其他的國家，不少當時在臺就學而無法回國的學生表示：「延畢打亂我的人生規劃」（田孟心，2020），不僅影響全球經濟的發展，連帶對臺灣高等教育機構的衝擊也不小。

反之，倘若國際人才流動是全球化的普遍現象，如果單項輸出而造成不平衡的人才輸出與輸入，那麼影響最大的乃是人才流出大於人才流入的失衡問題，未來也會造成該國之國際競爭力的下滑，如果沒有政策因應來改善，問題只會愈來愈失衡，更會成為國家競爭力失衡與流失的困境（王如哲，劉秀曦，楊正誠，李家宗，2020）。

三、疫情後面對未來挑戰以及國際移動力的因應策略

疫情後臺灣面臨高教國際化衝擊的各項挑戰的因應策略，根據前段論述的問題與挑戰，提出以下的對應策略與建議作為參考：

（一）接受多元學習模式的挑戰

高教學生應接受多元學習模式的方向與挑戰，有兩個部分：第一、高教機構落實並增加必要的跨領域英文學程（或是特色微學程）；第二、善用線上多元的學習管道，以提升學生彼此的國際交流，並發展國際移動力。疫情後，學習的領域愈來愈多元，教育部鼓勵大學開設以全英語授課的跨領域學程（或是特色微學程），學程主要協助學生爭取經費，例如：分成六大項：國際競賽、國際交換學生、海外短期交流活動、國際志工、國際壯遊、與國際交流計畫等。如此，不僅可以吸引更多優秀學子在國內就讀，或是海外實習提早適應工作環境後，也可以選擇在國外就業，頂尖大學早已推動英語化學程，強調英語化授課的深度與廣度，希望配合國內頂尖大學計畫開設英語學程來提升整體的英語力。其一、可促進國際生和本地生之間交流，加強國際化的視野，主動關心全球議題與國際局勢，培養英語溝通力和國際理解，進一步更能培養國際移動力。

另一方面，自 2022 年底，OpenAI 正式推出生成式 AI 對話機器人 ChatGPT，ChatGPT 橫空出世，高等教育機構正因應現代數位轉型巨變的挑戰，各級學校教學模式早已啟動生成式 AI，對大部分 e 世代的年輕人而言，透過生成式 AI 技術，普及使用並完善學習的作業，大幅提升學生學習效率，生成式 AI 技術普及的應用，也將共同打造全新的自主學習時代的來臨。

目前 AI 確實讓人真正有感，且感受到被取代的危機，一方面，它能驅動使用者加快腳步改變傳統學習的步調，另一方面，更可增進 e 世代瞭解並接受創新與生成式 AI 輔助工具的挑戰，現在正是時候，落實跨領域研究與全英語跨領域教學產能提升的良機，鼓勵高教機構的學子善用多元的學習管道，例如：線上學習課程或其他教學的網路管道來增強雙向的國際移動力，例如：鼓勵國內高教機構的學生，多使用線上交流管道增加彼此的國際觀與跨學科知識領域的內容，這種類似 English Corner or English Salon 以及國際咖啡館等線上交流平臺，不僅可以延伸課堂上知識學科內容，更可以藉由線上國際交流，並且可以節省國際移動力龐大的生活費開支。

（二）發展永續經營管理策略以解決私校逐年面臨之財政困境

疫情後，面對少子女化和高齡化的衝擊下，國內大部分私立大專校院招生逐年處於艱困狀況，各私校財務也陷入學費短收的困境，甚至有部分學校更積欠教師薪資等衍生的問題，教育部除了持續輔導有需要轉型的私立大專校院或是申請停辦等因應對策。此外，疫情也對高教機構的財政衝擊影響頗大，除了學校原有的經費外，教育部應放寬高教經費使用的範圍，讓各校得以將校務基金、私校獎補助款或高教深耕計畫經費等內部適度的調整並支應相關國際化支出的費用，並

協助各校所需教學研究經費的需求，各校更應以節流的消極性原則當基地。

發展永續經營管理策略以解決私校逐年面臨之財政困境，第一、落實海外優秀青年來臺就讀與交換的獎勵措施，以獎助學金補助境外生的必要性反思對招生國外優秀青年是否適切，還是以其他的方案補助，作為獎勵優秀青年的誘因，例如：第一年入學住宿完全免費，或是加碼其他的配套方案補助，才能更貼近外籍生的需求。另一方面，臺灣與歐美國家的民生消費比較，本地的消費相對便宜，各校招生宣傳時，也可大力宣傳本地的學費和學雜費相對實惠，還可能對家境相對清寒的子弟或是需要獨立的優秀青年，如同久旱甘霖正及時，改善國內人才短缺的問題，增加優秀人才彼此學習與交流，才是落實國際移動力致勝的關鍵，第二、國內各校應以節流的消極作法，作為持續展開國外生源的誘因之一（陳玉娟，2022），疫情後，各校擴展未來可能的生源和找尋潛在的發展方向，才能解決目前招生困難及學費短收的困境。

（三）落實國內外青年和學者交流及輔導制度以抗衡人才短缺

「人才是影響一國競爭力的重要關鍵。」（吳惠林，2012），高等教育政策自1995 年實施以來，雖然培養許多的大學生以及碩博士的畢業生，漸漸不符合時代潮流，以及產業界的需求面臨失衡，連帶失業率也節節升高，外界不免質疑，臺灣的教育帶來過多高學歷的失業者，學歷供過於求，抑或是學用落差失衡的局面擴大，面對各國競逐人才的優勢，臺灣要如何因應人才培育失衡？

1. 持續招收境外生以及招聘優秀學者，以提升國際交流和國際移動力

108 課綱總綱中明載，「學子應具備國際化視野，關心全球議題或國際情勢，具備國際移動力」，此乃抗衡人才培育的重要方向之一。全球都在爭相招攬優秀的人才，例如：香港、新加坡、日本、韓國的大學均提出獎學金策略，或是祭出優惠的政策，吸引優秀的境外生或是優秀學者，除了穩固海外聯絡中心並持續招收優秀的境外生來臺就讀，全球化的趨勢中，吸引國外優秀學生來臺，反而，更能促進本地師生、境外生以及學者間的交流，並能縮短國際移動力的落差。

2. 覺察境外生的需求，提供留臺的就業機會與完善的輔導機制

教育部對於境外生畢業後提升留臺的就業比率，已指示相關部會提供完善的職涯諮詢及就業輔導機制，教育部對既有「重點產業領域擴大招收僑生港澳學生及外國學生實施計畫」框架下，再加強推動「促進國際生來臺及留臺實施計畫」。此計畫於 113 年度正式開始實施，將分成 4 年，主要在於補助大學配置國際生的輔導機制，配置專責人員協助系所照顧國際生，並且與企業共同規劃課程(含實習)，推動境外生畢業前留臺就業，並能真正落實留臺就業追蹤，透過簡化居留以

及永久居留的鬆綁策略，即時蒐集並評估各校輔導境外生的問題與建議，以達到吸引優秀國際學生來臺就學和留臺就業的目的。

3. 鼓勵國內青年出國短期交流與落實海外交換與實習政策（教育部，2023）

教育部自 2007 年起開辦學海系列補助計畫，其中包含選送優秀在校學生出國研修以及實習機會，教師適時鼓勵學生挑戰自我，留意申請海外交換與實習的機會，回國後，教職員也應盡力協助各系所學生辦理補助的事宜，並真正落實海外工作實習的工作內容，才能提升學生的抗壓性和耐受力，是全方位的學習，而非上課才能落實本國青年的國際移動力，拓展國際交流與跨文化溝通的能力與視野。

4. 落實實習導師或國際專班輔導老師制度

進入大學後，學生選擇符合自己興趣的職能專班或是系所競賽團隊，由指導老師帶領團隊積極參與國內或是國際賽事，以賽會友的方式來吸引有潛力的國內或是國外青年參與，並且互相交流組成國際團隊，以挑戰自我參與各項國際活動，經由導師或是專責指導老師制度，才能培養學生發展國際移動力，專責指導老師懂得如何選人用人，培養團隊需要的人才，培養團隊的向心力才是致勝關鍵，更是培育國際人才的目標。例如：筆者擔任本校國內外實習和留學交換的輔導教師，至今已有十多年的經驗，每年在暑期 3-6 月前舉辦海外實習說明會，被遴選的優秀學生才有時間準備出國事宜，到真正落地他國開始，尤其是海外實習的學生接觸到異國文化，成為工作團隊的一員，首先要學會如何與他人溝通交流，由於語言和文化的不同，藉由溝通與文化交流，繼而產生層出不窮的狀況與挑戰，作為輔導老師，各階段對不同學生的輔導與關懷，唯有持續保持聯絡並給與學生正向的回饋，才能使學生領悟多元文化與國際理解以及學會解決問題的能力，才能落實國際移動力。

5. 各校重新審視人才職能的需求，提供多元實習和就業管道

因應職場變化快速，學生在畢業後是否能找到合適的工作，避免擴大學用落差的窘況，造成教育失衡的社會問題，才不致導致產業端人才失衡的問題（周燦德，2024）。方案一、各校系所重新檢視課程的模組是否能對接職場上所需的職能，例如：產業智能化因而改變了年輕人選擇科系的職能，各校需因應 AI 快速且蓬勃的發展及早調整與改變，以免部分科系的學生的工作被取代，學校也要協助企業瞭解職場所需的人格特質，例如：持續舉辦並邀請業界優秀的人才到校演講或是傳授技能，擴大派遣國內外學生到產業做短、中長期的實習工作，早日適應國內外產業用人的特質（周燦德，2024）。

學生藉由實習或打工的機會提早反思所學的課程是否對接實習的工作，適時

地調整與改善以迎合時代的需求，能在畢業前擁有一技之長，學校端也應提供更多元的學習管道，啟發學生盡早做好個人的職涯規畫，在校時，學生除了開發自己潛在的興趣，更需要培養創造、批判思考和解決問題的能力。例如：藉由校內外舉辦各屬性的會展活動、國際賽事、東南亞美食節等，在校時，多與境外生交流，瞭解他們如何在異地適應，瞭解境外生到臺灣求學的決心與毅力，從中瞭解自己欠缺的部分，畢業前也能如同國際生努力爭取海外實習或就業的機會，並且找到適合的國內外的的工作機會，早日與世界接軌。

(四) 強化本地大學生具備國際移動力

提升大學生能主動參與公共事務加強國際移動力，培養包容與互惠的胸襟、溝通協調及團隊合作的精神，以下建議：(1)大學入學後應及早規劃並擬定未來職涯潛在的方向；(2)應與同儕儘早培養包容與互惠的胸襟，藉由校內外的活動與競賽，拓展個人的國際視野與加強外語力，在國際競賽中，養成勝不驕敗不餒的運動家精神，包容他人的過錯與不斷在錯誤中學習，才能懂得珍惜友誼；(3)及早認識海外工作環境，首先，多聆聽學長姐的經驗，並且參加相關的國內外演講與實習說明會，藉此，才能領悟國際化的工作環境所需的挑戰和準備；(4)堅定自我文化價值與尊重他人的文化並不是口號，年輕人與國際友人交流的機會愈多，在不瞭解的狀況下，僅憑著刻板的印象更容易蒙蔽自己的無知，做出錯誤的判斷或造成誤解，都是可以避免的，例如：回教信仰不僅是某些國家的傳統信仰，也是支持他們生活信念的依歸，其他個人扭曲的想法散佈在媒體或是頻道上的言論，都要有事實的根據和客觀的分析，加強自己的判斷力才能給予反饋，除了堅定自我文化價值，更要尊重他人的文化，大學生應及早培養包容與互惠的胸襟，能包容異己，雙向溝通協調，才能欣賞多元的文化與具備國際化視野。

四、結語

疫情後國內各大學校園培養學生的國際移動力刻不容緩，除了積極培養國內年輕人對專業學科內容的興趣培養，更應加強學子跨領域的能力，平時，學校應積極邀請專業並有前瞻的企業家到校演講或是擔任裁判，藉由交流中引導學生產生國際移動力的信念，並提供機會鼓勵年輕人積極加入跨領域、異質性的團隊朝向多元性的發展，校內建立師生線上交流的管道，並鼓勵學生參加國際線上交流的管道，因應全球數位轉型時代的來臨，藉由免費的線上學習交流，學生不僅可以延伸學校沒有教的知識學科內容，還可節省出國所需的生活費與開支，交流的過程中，或許可以發現潛在符合學生未來的職涯發展方向。另一方面，國內大專校院招募境外生時，盤點各校系所的特色對接未來產業的工作性質，成為主力的宣傳策略，例如：臺灣在半導體產業在世界上有不錯的成績，台積電更是臺灣的護國神山，居世界舉足輕重的重要地位，尤其各校在招生時，增強系所的所學專

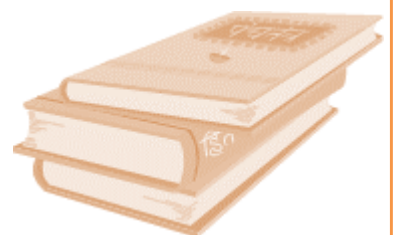
長對接的工作性質，並且加強外籍生的華語教育與文化素養，增加繁體中文課程、提供學生的健保制度、跨領域全英語專班課程、各系所跨文化溝通課程，最後，校園內加強宣導交通意外的防範以及急救所需的必要配套措施，並提供必要的生活指南等，以上的要點都應納入海外招生的範疇。

學校端更應積極找尋跨國國際合作的夥伴與對接的國際教育機構，擴大校與校間的國際移動力，落實 Z 世代青年的海外移動力的機會，面對世界各國的挑戰，本文提出疫情後國際移動力的因應策略以下幾點：(1)接受多元學習模式的挑戰；(2)發展永續經營管理策略以解決私校逐年面臨之財政困境；(3)落實國內外青年交流以及輔導制度以增加青年國際視野抗衡人才短缺；(4)強化本地大學生具備國際移動力。總之，落實國際移動力才能吸引更多優秀的國際人才來臺雙向交流，以創造永續發展與人才交流的善循環，最後，本文回應 108 課綱，以核心素養為主軸，培養 Z 世代的學子成為終身學習者，國際移動力乃是各教育階段的核心素養具體的內涵之一，強化素養更是實踐 108 課綱中奠定國際移動力的軟實力，如此，臺灣在面對全球化與國際化的急遽發展，透過國內諸多大學培育國際素養的專業人才，具有國際移動力與多元文化的國際視野，才能佔有一席之地。

參考文獻

- 王如哲、劉秀曦、楊正誠、李家宗（2020）。高等教育在危機之中：臺灣重要高教政策推動之現況、問題與對策分析。**教育研究月刊**，314，84-100。
- 田孟心（2020）。疫情衝擊高教國際化！境外學生多兩倍，大學如何「抗疫」？**天下雜誌**，692。
- 周燦德（2024）。變革與創新-少子女化趨勢下的科／系所辦學取向。**師友月刊**，552，9-14。
- 吳惠林（2012）。因應職場變遷我國大專院校人才培育政策之研究。臺北市：行政院研究發展考核委員會。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>
- 教育部（2016）。教育部學海計畫，為青年築夢圓夢。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=3E194B1D7DE01D68
- 教育部（2021a）。大專校院境外學生概況。取自<http://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=36>

- 教育部（2021b）。大專校院正式修讀學位之外國學生人數－按校別、國別、性別與等級別分。臺北市：教育部。
- 教育部（2023）。教育部規劃「促進國際生來臺及留臺實施計畫」吸引優秀國際學生來臺就學與留臺工作。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=B0CED84D1F65EA55#
- 程晏鈴（2017）。擁抱世界需要的五種能力。天下雜誌，635。
- 黎士鳴、湯堯（2016）。全球移動力GLOBAL模式之初探。臺灣教育評論月刊，7(1)，259-264。取自<http://www.ater.org.tw/journal/article/7-1/free/18.pdf>
- 何國旭（2016）。從多元文化的思維談國際移動力的培養。學校行政雙月刊，102，54-67。
- 許祖嘉（2019）。海外實習優勢：提升國際移動力。臺灣教育評論月刊，8(11)，81-86。
- 黃榮村（2003）。挑戰2008：e世化人才的培育與願景。臺北：研考雙月刊，27，3。
- 陳玉娟（2022）。疫情下的高等教育財政衝擊與因應。臺灣教育研究期刊，3(3)，259-269。
- 蘇慧貞(2020)。成大校長蘇慧貞：後新冠時代，高教還要講求國際移動力嗎？天下雜誌，701。
- 駐洛杉磯辦事處教育組（2020a）。專家預估疫情後恢復國際學生移動需時5年。教育部電子報，916，取自 https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=23316
- 駐洛杉磯辦事處教育組（2020b）。新冠疫情對國際學生及海外留學的影響。國家教育研究院臺灣教育研究資訊網。取自 https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&xItem=2050772
- Kell, P., & Vogl, G. (2012). *International students in the Asia pacific: Mobility, risk and global optimism*. Springer.



重塑幸福：疫情對大學生幸福觀影響與啟示

丁毓珊

國立政治大學教育學系博士班

一、前言

大學階段是自我成長與探索的關鍵時期，而大學生的「心理健康」在其中扮演著重要角色，亟需教育者的重視。研究顯示許多大學生面臨著課業、生涯和人際等多重壓力，而產生焦慮和憂鬱症狀（Beiter et al., 2015；Saleh et al., 2017）。而疫情的發生帶來更多的逆境與不確定性，促使人們更依賴使用 3C 設備、社群媒體與線上互動，進一步加劇心理健康問題，致使焦慮、憂鬱和自殺等問題日益嚴重（衛福部，2023；Lakhan et al., 2020）。

幸福感（well-being）在心理健康中被視為關鍵指標，反映著個人的整體生活滿意和正向情感。從不同的角度來看待幸福，人們對幸福的看法多種多樣，普遍學者認為幸福感可以分為「享樂型幸福感（Hedonic Well-being）」和「意義型幸福感（Eudaimonic Well-being）」，前者主要強調幸福是追求快樂和享受生活中的愉快時刻（Diener et al., 1995；Camfield & Skevington, 2008）。而後者則關注實現自身潛力和追求有意義的目標（Ryff, 1989；Ryan et al., 2008）。此兩種幸福感的觀點並非相互排斥，而更彰顯幸福的多樣性和複雜性。

儘管幸福感已有豐富的理論基礎和定義，但隨著社會環境和價值觀的變遷，臺灣大學生的幸福觀可能會因重大事件（如：疫情）而改變，與過去有所不同。因此，本文旨在回答一個問題：疫情如何影響大學生的幸福觀？並依據結果提供教育者建議。

二、疫情對大學生幸福觀之影響

為回答上述問題，筆者進行一項小規模的線上調查。參與者為來自北、中、南部地區的 62 名臺灣大學生（49 位女性、13 位男性）。本研究採用一個開放式問題進行調查，基於哈佛大學 Project Zero 的「I used to think..., Now I think...」視覺化思考框架，旨在幫助學習者反思他們對某特定主題或經驗的思考隨時間變化的情況（Ritchhart, Church, & Morrison, 2011）。研究者使用此思考框架並結合疫情背景，設計以下問題：「疫情前我認為幸福...；疫情後我認為幸福...」。

資料蒐集的時間範圍是 2023 年 4 月至 5 月，為疫情已趨於緩和的期間。最後，筆者採用 NVivo 質性分析軟體對學生的回答進行編碼及分析，並依據疫情前、疫情後分別計算提及內容的百分比，這些比例將在研究結果中以括號形式呈現。此外，開放代碼將以（S+學生編號）呈現。

在疫情前，大學生提及幸福觀的不同面向，包含：幸福來源（51.1%）、幸福特徵（48.9%）。在幸福來源的部分，疫情前大學生普遍認為來自於「豐富的物質條件、多采多姿的生活享受」（37.8%），一些陳述例如：「在發生疫情前，我認為幸福的前提條件是中樂透賺大錢（S048）；是功成名就（S056）；是有錢可以出國玩（S009）；是有錢、能隨心所欲（S011）」等。其次，一些大學生提及幸福來自於「關係」（13.3%），例如：「在疫情發生前，我認為幸福有一大部分是跟家人朋友在一起。」（S013）。在幸福特徵方面，大學生普遍提及疫情前幸福的「容易性」（35.6%），例如：「在疫情發生前，我認為幸福隨手可得（S045）；是很常見的（S034）；輕易能感受的（S043）」；亦有少數大學生提及幸福的「困難性」（11.1%），例如：「在疫情發生前，我認為幸福很遙遠，要一直去追尋。」（S006）。上述陳述，可以看出疫情前大學生對幸福的觀念主要集中在物質滿足和容易獲得上，而疫情後則有所轉變，陳述如下。

（一）幸福來源轉變（52.7%）

在疫情後，大學生幸福觀的改變，主要體現在三個幸福來源和比率的變化上：健康、關係、自主。

1. 健康（26.3%）：疫情發生後，幸福感的來源轉向「健康」。例如一位大學生表示：「在疫情前，我認為幸福的前提是擁有用不完的錢；疫情後，我認為幸福只要身體健康就夠了。」（S024）。
2. 關係（21.1%）：結果顯示「關係」趨於重要。例如：一位大學生提到：「在疫情前，我認為幸福是隨時隨地可以感受到的；疫情後，我發現幸福更應該即時，因為人與人之間的關係變得疏遠，而幸福往往來自於人際互動，所以我們應該珍惜彼此相處的時光，感受其中的幸福。」（S020）。特別是，許多大學生同時提到身體健康與關係的雙重重要性，例如：「在疫情發生前，我認為幸福就是自己過的好就好，時常忽略家人；在疫情發生後，我認為幸福就是看到家人的身體也健健康康，長命百歲，珍惜眼前的美好。」（008）
3. 自主（5.3%）：由於疫情期間對於外出和社交活動的限制，學生更加重視「自主」。一位大學生表示：「在疫情前，我認為幸福可以隨處發現；疫情後，我認為幸福是可以自由地去哪裡、做什麼。」（S022）。

綜言之，上述這些回應突顯疫情對大學生幸福來源的影響，其中健康和人際關係、自主成為更為核心的幸福來源。

（二）幸福特徵轉變（47.3%）

疫情對大學生幸福觀的影響，體現在三個幸福特徵的變化上：易變性、簡單性、當下性。

1. 易變性（22.4%）：大學生表示，疫情使他們更加感受到幸福的脆弱，容易受到外界因素的影響，反映幸福不容易獲得，需要付出努力或代價，因而更加珍惜。例如一些陳述：在疫情發生後，我認為幸福很容易失去（S038）、要好好珍惜（S031）。
2. 簡單性（18.3%）：疫情使大學生轉而對簡單的人事物感受到幸福，例如從社交活動轉向對簡單線上相見的珍惜，從重大事件的幸福轉向日常生活的平凡幸福。例如，一位大學生表示：「在疫情發生前，我認為幸福就是可以規劃朋友旅行，共同享受美好的時光；在疫情發生後，我認為只要能夠面對面一起吃個飯就很幸福了，能夠短暫相處幾個小時，不用特別規劃什麼活動就覺得足夠了。甚至是在線上視訊見面，也覺得有補充能量的幸福感。」（S030）。
3. 當下性（6.6%）：大學生表示，疫情使他們更加重視並把握當下的幸福。例如，一位大學生提到：「在疫情發生後，我認為幸福就是要好好享受當下。」（S006）。

綜言之，上述這些回應突顯疫情對大學生幸福特徵的影響，使其更意識到幸福的珍貴、簡單、並更加重視當下，珍惜平凡生活。

三、教育啟示與建議

儘管本調查規模較小，但其能呈現大學生在疫情前後幸福觀的動態變化。調查發現，大學生的幸福來源從外在條件轉向內在體驗；從追求理想或未來，轉向更重視當下；從物質享受，轉向更珍惜平凡生活。筆者認為，從資料中可以初步窺見大學生在面臨重大公共衛生事件中的心理變化過程，對情感教育具有重要意義。以下據此提供教育者兩個面向的建議。

（一）課程實施

1. 開設情感教育課程：目前大學課程以事實資料為主，情感教育課程相對稀少。筆者認為，教育者需引導學生在繁忙的行程中，稍微暫停一下，並反思讓自己感到幸福的人事物為何，這能成為其在面對大學階段挑戰時的力量與動力，進而降低心理困擾。因此，建議增設幸福教育或情感教育課程，或舉辦專題講座和相關活動，以培養學生心理復原力，更好地應對外在變化與挑戰。

2. 課程融入幸福元素：除了開設專門的選修課程或活動之外，筆者認為幸福是貫穿於整體生活與學習中，因此無論何種學科或課程，都能將幸福元素融入。以本調查為例，大學生的幸福來源是健康、關係與自主，故可在課程和作業、考試設計中兼顧學生的健康，如設計合理的作業量；設計小組合作和團隊項目，促進與協助建立良好同儕關係；提供更多自主學習機會，讓學生根據自己的興趣和需求進行學習。更重要的是，教育者宜關心並支持學生在這些方面的需求，使學生在日常學習中亦能體驗幸福。
3. 促進健康生活宣導：本調查的結果突顯健康對於幸福感的重要。然而，筆者觀察到，儘管多數大學生意識到健康的重要，但他們並未養成良好的自我照顧習慣，尤其在面臨期中考或期末考等巨大壓力時更是如此。教育者應適時宣導健康生活，幫助學生養成均衡飲食、充足睡眠和規律運動的習慣，強調能在學業壓力和日常生活中達到一種動態平衡乃幸福的關鍵。

（二）教學三策略

1. 視覺化策略應用：在本調查中，筆者應用哈佛大學視覺化思考框架作為工具，其能協助學習者反思特定主題與經驗（Ritchhart, Church, & Morrison, 2011），建議未來教育者亦能透過視覺化思考的其他策略，輔助學生反思和理解幸福感，不僅有助於學生更清楚釐清自己的幸福觀，更能覺察到生活中那些帶來幸福的人事物。
2. 日常覺察練習：在本調查中，筆者發現大學生的幸福來源，在疫情後主要來自簡單的日常生活，幸福其實可以來自於小事，取決於個人如何看待。教育者可以引導學生覺察、關注或記錄日常生活中的小確幸，讓學生學會在平凡的生活中尋找和體驗幸福感，並練習培養感恩和知足的心態，如此能夠協助學生更容易體驗到幸福感。
3. 正念活動體驗：本調查發現，大學生的幸福觀更加重視並珍惜當下。因此在教學活動上，教師可以透過在課程中透過正念練習，如深呼吸、冥想和身體掃描，幫助學生專注於當下，提升正念與幸福感。此外，亦能設計能使學生專心投入的體驗活動，如：藝術創作、實地考察等，讓學生能在特定的時間段內專注於單一任務或情境，引導學生沉浸在心流中，體驗與表達當下的想法與感受，提升整體幸福感。

四、結語

綜合上述，疫情對於大學生的幸福觀影響，體現在幸福來源和幸福特徵的轉變上。幸福來源方面，大學生從追求物質條件和生活享受，轉向更加重視健康、關係和自主；幸福特徵方面，大學生感受到幸福的易變性、簡單性和當下性。而

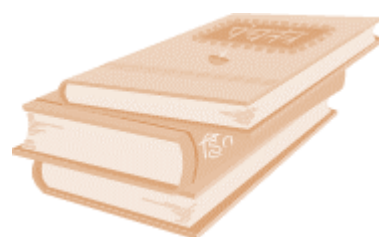
教育者可開設或在課程中融入情感教育和幸福元素，並推廣健康生活，幫助學生在學業和日常生活中達到平衡。此外，透過視覺化思考策略、日常覺察與正念活動，能引導學生反思與理解幸福感，更加專注於當下，進而提升整體幸福感和心理健康。筆者認為疫情對整體教育帶來諸多影響，但對於生命的反思和幸福的體悟所帶來的啟示不應被忽視，故希冀藉此拋磚引玉，啟發更多教育者重視大學教育階段的心理健康和情感教育。

參考文獻

- 衛福部（2023）。歷年全國自殺死亡資料統計暨自殺通報統計（更新至 111 年）。取自 <https://dep.mohw.gov.tw/DOMHAOH/cp-4904-8883-107.html>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of affective disorders*, 173, 90-96.
- Camfield, L., & Skevington, S. M. (2008). On subjective well-being and quality of life. *Journal of health psychology*, 13(6), 764-775.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of personality and social psychology*, 68(4), 653.
- Lakhan, R., Agrawal, A., & Sharma, M. (2020). Prevalence of depression, anxiety, and stress during COVID-19 pandemic. *Journal of neurosciences in rural practice*, 11(04), 519-525.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9, 13-39.
- Saleh, D., Camart, N., & Romo, L. (2017). Predictors of stress in college

students. *Frontiers in psychology*, 8, 19.

- Twenge, J. M. (2017). Have smartphones destroyed a generation. *The Atlantic*, 9, 2017.



Covid 疫後翻轉之翻轉教育

劉世閔

國立高雄師範大學教育學系副教授

臺灣教育評論學會永久會員

賴欣旻

嘉義縣立東榮國中教師

嘉義縣政府教育處課程督學

國立清華大學中文系博士班博士候選人

一、前言

資訊科技融入教學及翻轉教育的落實，在臺灣國中小教育的現場中，長期呈現遲滯的狀態，嚴重特殊傳染性肺炎（Coronavirus disease 2019，Covid 19）疫情發生時，為了降低群聚傳染風險，全國各級學校及幼兒園學生均改採居家線上數位教學，對教師而言，意外地成為改變現狀的契機，及產生了不得不實踐與翻轉的推動作用。相反的，現今中小學生到大學生多為數位原生世代的 Z 世代和 α 世代。Z 世代以智慧型手機為代表，這些人大致位於現在國中生到大學、研究所就讀或剛從大學畢業就業的時間點，綜合 Okumus 等人(2021)與 Janssen 和 Carradini (2021)的觀點，Z 世代約是介於 1995-2011 年出生者。 α 世代則以 2010 年代初至中期作為開始出生年，2020 年代中期作為結束出生年，大約是現在的中、小或是幼兒園學生。他們和智慧裝置一同成長，熟悉 AI 人工智慧和機器人。Ramírez-Herrero 等人(2024)指出， α 世代約是介於 2011-2025 年出生者，他們對於數位的接收度和教師使用數位教材的能力未能呈現正比。因此，在這次波濤洶湧的疫情與日進千里的數位科技時代席捲下，教育體系需滾動式調整創新。然而，如何做好全面的因應，並且讓舊的教育模式一去不復返，我們需為這些數位原生世代的學生調整與改善教育模式，在下一波如同《馬雲：未來已來》（馬雲，阿里巴巴集團，2017）一書的預言，做好充分的準備。

（一）疫情前教與學的矛盾

資訊科技無法徹底融入教育、翻轉教育無法落實，很大的阻礙就在教育的推手「教師」手中。再創新的教育體制，只要教師以不變應萬變，僅用形式應付，教育的現場終究還是保守，學生的學習也依然還在傳統以教師為主體的模式中，不斷抑制學生的深層思考。尤其，Z/ α 世代的學生慣於多元媒體的環境，相對於一成不變的傳統講授的教學模式，將會和資訊超載的 Z/ α 世代生活有相當大的衝突，導致教學和學習的矛盾越來越大。

（二）科技翻新的推波助瀾

幸運的，這波疫情教育體制面對的主要對象，是 Z/ α 世代的孩子。他們是伴

隨網路成長的世代，從小就接觸網路、即時通訊、智慧型手機和平板電腦等科技，因此他們對科技的熟悉度遠高於前幾代人。Z/ α 世代的資訊吸收能力強，能夠快速掌握新知，並善於運用科技工具進行溝通、學習和娛樂。他們普遍具有獨立自主、自我意識強、多元包容等特質，勇於追求自我實現，也樂於參與社會議題。此外，Z/ α 世代也習慣透過網路尋求幫助，而非傳統的權威人士。

疫情剛發生時，各教育單位措手不及，縣市政府先以停課後補課，進化成停課不停學。在使用統播方式應急後，廠商書商建立各種平台與線上評量系統，縣市政府與學校端辦理全縣全校的帳號密碼，嫁接相關平台，最後逐漸以系統化的模式，辦理同步、非同步及混成的教學，並透過雲端等方式掌握學生學習的進度。能夠在短暫的時間內，快速接收如此多元的訊息與教育的改變，所依賴的除了教師的增能，更重要的就是 Z/ α 世代與生俱有的數位原生能力。例如，MOOCs（Massive Open Online Courses）是在線上開放大量課程，對教授為中心傳授專業知識的方式產生巨大衝擊（Stewart, 2013），VR、AR 設備並發展相關教材證實可提升學生學習投入（Chang et al., 2020）。這些多元化的學習模式，打破了傳統教育的框架，讓 Z/ α 世代能夠更自主、更有彈性地學習。未來，隨著科技的發展，Z/ α 世代的學習模式將會更加多元化，也將對教育產生更深遠的影響。

二、疫情後的教育翻轉

疫情後，教師資訊能力在這波運作中，快速的成長。僵化的教學方式，在疫情的催化下，得到了活化作用。推行多年的多元評量、素養評量，在僵化的教育體系下，總是形式上的表現，卻也因為疫情而讓我們看到教師發掘了更多教學與評量的可能：

（一）數位發展的系統化

未來的教學，從場域、空間、時間到工具，以及教學的思維與哲學，都將經歷前所未見的變革。除了疫情可能反覆發生外，因為即時互動功能的加入，線上學習能夠大幅減少傳統教室中互動的限制，顯著提升學習的即時互動性，成為促進有效學習的強大工具（陳偉泓，2020）。如何使教與學在教室中或線上教學增加更多的互動，並能有效教學，成為了數位教學推動的因子。因此，教育部積極調整教育政策，如推動中小學數位學習精進方案、校園 5G 示範教室與學習載具計畫、強化智慧學習暨教學計畫、數位共融及培力計畫等，都在資訊設備與教學增能上大大的推進。

避免網路癱瘓改善各校網路、添購各校平板載具、購買線上平台學習軟體、開通全縣學生學習帳號，各縣市的數位學習教育中心、數位學習辦公室、縣市教

育網路中心等，也都開始全力推動數位學習，由上而下的政策發布，由下而上的調整應變，讓數位教學終於有了更踏實的改變。

（二）教師的大膽嘗試，活化教學

在得知要全面改為線上教學的時候，教育的現場，可聽到傳統保守教師的一片哀嚎，然而，在這波疫情的衝擊下，這些教師從疫情的受害者變成了最快速的受益者。從學校資訊人力協助架設資訊設備、學校提供平台與線上教室，到教師自己架設麥克風、調整鏡頭，以及自行運用各種平台，並加上各類即時回饋的互動遊戲與軟體，教師已從疫情中，快速地吸收了資訊知識，並立即的運用在教育現場。

疫情後，教師能將這些資訊能力持續的發展，例如，落實翻轉教育，以往翻轉教育需要教師錄影，現在教師不用自己錄影，就可以讓學生運用平台做到預習功課的前置作業，在教室現場可減省時間，直接處理學生提出問題的段落，完全可以實踐翻轉教育中啟發學生的自我學習。而課後，教師也可以在系統上派卷，讓學生回家自行複習，甚至可以在系統中找到即時的解答與說明。各領域教師的教學內容變得更豐富，善用各種軟體平台，活化教師的教學，也讓學習氛圍更輕鬆愉悅，學生的學習動機也更進步。

（三）線上教學與研習的擴張

如今，更多的線上研習，無論是跨校或是跨縣市，教師們都能因為線上研習得到更多學習的機會，教師不再畏懼學習，甚至增加了更多自主研習的教師，教師們都期望可以藉由研習，增進自我的資訊能力、專業能力，讓教師的教學更創新，讓學生的學習更有成效。教與學是互動的成長，當教師看到學生學習的態度積極，教師改變與活化教學的部分也會更有動力。

（四）學生的自主學習及數位發展

疫情期間，因為 Z/α 世代學生擁有的數位原生力，無論在課堂上的數位資訊設備操作，或是回到家的網路、麥克風視訊設備的架設，或是線上平台系統的登入與學習操作、數位評量系統的測驗，Z/α 世代學生的學習速度相當快捷，快速掌握新的科技應用。然而，令人隱憂的是，他們的學習也淺碟化、欠缺基礎的讀寫算能力，對事物判斷易受影響，缺乏獨立判斷能力，注意力難以集中，強調即時滿足，學習難度稍高時即容易放棄的心態。

疫情後，教學的翻轉，讓學生擁有更多自主學習的設備與能力，學生有更多

機會可以操作平板，可以運用載具找到問題的解答。學生運用線上平台，可以做到課前預習、課後練習，線上的教學影片可以反覆聽習，在現實生活中不願意開口問問題的 Z/α 世代，可以在平台上透過重複播放思考出答案，可以透過多練習幾次找到錯誤而調整。自主學習在疫情後，因為教師受到相關的訓練後，而讓 Z/α 世代學生得到了更大的可能與機會。

三、翻轉教育的潛在問題

翻轉教育（Flipped Classroom）是種現代教學模式，顛倒了傳統教學中的課堂講授和課後作業進行。學生在課前觀看講解視頻或閱讀材料，課堂時間則用於討論和實踐。然而，這種模式也存在一些潛在問題，例如，技術資源不均、學生自主學習能力要求高、教師準備時間增加、課堂管理挑戰、學生參與度不一致、學科適用性限制、教學文化和習慣的阻力、評估和反饋困難等。茲就下列三方面加以探討：

（一）媒體視讀能力

資訊過載的生活環境中，媒體視讀的訓練及資訊安全的基本知識，會是 Z/α 世代學生更需要擁有的素養能力。然而，多元的媒體資訊太容易混淆真實的訊息，因此，擷取真實正確的資訊，會是 Z/α 世代學生需要學習的部分，在學生學習前，教師更有需要教育學生相關知能的需求，這會是疫情後翻轉教育首先需要調整教師研習增能的部分，透過教師教學將此類訊息融入教學中，才能更有效增長學生的媒體視讀能力。

（二）深層思考能力

Z/α 世代的學生可輕易藉由網路媒體找到任何問題與學習章節的解答，因此當教師拋出問題讓學生在網路找答案的時候，常常可以遇見學生經由搜尋管道後找到同一個答案。在眾多的解答中，Z/α 世代的學生只需要做出選擇，而卻在選擇時忘記了個人的獨特性。因此，當教師在運用數位教學的過程中，更需要培養的是學生的深層思考能力，透過高層次的思考能力，才能在眾多的解答中找到適合自己思考方向的解答。

（三）數位設備更迭亂象

過去，我們常常透過各種能力測驗，發覺到教育的城鄉差距，因此教育部在數位教育推動上，積極的幫助偏鄉學校發展，運用教育優先區的計畫補助，意外造成偏鄉學校設備的數位資源過剩，而都市學校的數位資源不足的現象，因此城

鄉數位設備的平衡尚需調整。而各種數位設備的修繕與維護不僅在大排長龍中，數位軟體設備的更迭，已追趕不上 Z/ α 世代從網路媒體得到資訊的速度。而科技不斷提升與進步，添購的設備在普及後馬上又更新，賸餘價值所剩不多，這些數位設備是否真的到位並且落實於教學中，能持續多久，也尚在考驗中。

四、疫後教育省思與建議

（一）翻轉教育後的現實

翻轉教育強調學生在課堂外自主學習，課堂內則進行互動和討論。儘管翻轉教育被視為創新的教學方法，但也面臨教師培訓不足、資源不足、評估困難和學生差異等挑戰。

（二）了解 Z/ α 世代在教育中的需求

若說 Z 世代是數位的原生代， α 世代可謂是人工智能的新世代，他們最想要在學校裡學習到的、接觸到的，除了冰冷的數位設備外，五感的真實接觸與體驗，會不會才是他們最想要與需要的呢？在各領域不斷推動數位融入教學的過程中，是否更該回歸教育的初始，將數位設備當作媒介與素材輔助教學，而讓學生真的能腳踏實地、手握畫筆、看看大自然的美釋放眼睛的壓力，唱唱歌聽聽天籟，動動身體做運動。因此，如何將數位資源融入教學，融入的時間與時機點、如何安排實體與數位課程的穿插，都是需要教育制度累積的智慧。

身教是教育的重要一環，教師的一言一行都會影響學生的價值觀和行為。自古以來，許多春風化雨的故事都體現了身教的力量，這些影響可能潛移默化，卻深刻地塑造了我們的人格。同儕的共同受教也是一種重要的學習方式。在同儕的壓力下，我們會更加努力地學習，也更容易從他人身上學習到不同的知識和技能。因此，身教和同儕學習都是教育中不可或缺的元素（通識再現，2020）。學校裡，學生能有關係的培養，師生的身教言教、同儕的切磋琢磨、競賽的團隊精神與輸贏的喜與淚，這些關係需要靠著現實生活的面對面才能有溫度的呈現，也才是孕育人格的所在。因此，長期接觸數位的 Z 世代，要如何從教育中學習人與人之間的相處，以及五育的培養，甚至如何藉由數位融入學習可以做得更好，都是值得探討的地方。

（三）開展適合 Z/ α 世代學子的多元評量模式

傳統的教學評價，往往以學習輸入為主，也就是考量學生在課堂上聽講、閱讀、筆記等方面的表現。學習輸出是指學生將所學知識和技能應用於實際情況的

能力。它可以通過多種方式來表現，例如：寫作、演講、製作報告、解決問題等等（王竹立，2020），多元評量在教育的現場中，通常很難在各科落實，然而，疫情時的評量，徹底的改變了教師的思維與作法，各領域教師都積極的想方設法要用多元的方式幫學生評量，讓學生繳出和以往不一樣的作業。線上教學打破了傳統教學的時空限制，使得學習更加個性化和靈活化。學生可以根據自己的興趣、需求和水平，自主選擇學習內容、材料和途徑。因此，在線教學的評價方式也應該更加多元化和靈活化，以評估學生的學習成果。傳統的教學評價，往往以考試為主要形式，考查學生的知識掌握程度。然而，線上教學的學習方式更加開放，學生的學習成果不僅體現在知識的掌握上，還體現在技能的應用、問題的解決和創意的展現等方面。因此，王竹立認為在線教學的評價應該更加注重學生的學習輸出，也就是考查學生將所學知識和技能應用於實際情況的能力。經過了疫情時的評量模式，已經開拓了教師的思維，如何在數位設備融入教學的激盪下，開展出適合 Z/ α 世代學子的多元評量模式，能夠保障學生的個人權益，又能凸顯學生的個人特質，更可讓教師全面的評估學生的學習能力和成果。

五、結語

Z 世代者是原生數位時代的第一代，從小在網路世界成長，他們擅長「打」字，而非「寫」字， α 世代的學生更習於多媒體的洗禮，慣於多感官的學習環境，與人工智慧環境下的學習，他們不耐煩於傳統的講述教學，喜歡運用 AI 剪貼報告，而非撰寫報告，由於缺乏基礎的練習，筆畫、筆順不如其他 X 或 Y 世代，因此作業越寫越薄，但運用媒體能力顯然高於其他世代。在職場上，Z 世代者慣於斜槓人生，忠於自我勝於公司，不像日本八 0 年代對企業從一而終的思維，他們善於運用數位工具，精於 3C，少看書面文章，習於數位化（digital customization），生活點滴慣用訂閱，喜歡多選擇性，交友溝通是社交網路服務（Social networking service，SNS）的崇拜者，慣於線上諮詢，鮮少實體請教，注重個人權益，配上跳 tone 的思維，習於螢幕後的操作。疫後人生，他們仍能從容應對，問題是，面對未來科技與 AI 的衝擊，以及數位原生代的學生們，要如何準備適合學生的教材、如何讓學生學習該學習的知識，如何評量學生的多元能力，該如何擺脫追趕科技而能與科技並行，比學生更能流暢掌握數位資源的教師們，您準備好了嗎？

參考文獻

- 王竹立（2020）。後疫情時代，教育應如何轉型？**專家觀察**，324，13-20。
- 馬雲，阿里巴巴集團（2017）。**馬雲：未來已來：阿里巴巴的商業邏輯和縱深布局**。天下文化。

- 通識再現（2020）。在網路與後疫情時代，該如何定義「學校」？*點教育*，2(2)，17-18。
- 陳偉泓（2020）。後疫情時代，如何有效學習？。*點教育*，2(2)，1-3。
- Chang, S. C., Hsu, T. C., Kuo, W. C., & Jong, M. S. Y. (2020). Effects of applying a VR-based two-tier test strategy to promote elementary students' learning performance in a Geology class. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 148-165. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/bjet.12790>
- Janssen, D., & Carradini, S. (2021). Generation Z workplace communication habits and expectations. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 64(2),137-153. Retrieved from <https://www-webofscience-com.proxyone.lib.nccu.edu.tw:8443/wos/woscc/full-record/WOS:000655244000004>
- Okumus, B., Dedeoğlu, B. B., & Shi, F. (2021). Gender and generation as antecedents of food neophobia and food neophilia. *Tourism Management Perspectives*,37,100773. Retrieved from <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tmp.2020.100773>
- Ramírez-Herrero, V., Ortiz-de-Urbina-Criado, M., & Medina-Merodio, J.-A. (2024). Intergenerational Leadership: A leadership style proposal for managing diversity and new technologies. *Systems*, 12(2),50. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2079-8954/12/2/50>
- Stewart, B. (2013). Massiveness + openness = new literacies of participation? *MERLOT Journal of Online Learning and Technology*, 9, 228-238.



疫情挑戰到教育革新－翻轉教室的應用

張浩置

高雄市立小港醫院（委託財團法人高雄醫學大學經營）資訊室組員

國立高雄師範大學藝術學院講師

陳若帆

高雄市立小港醫院（委託財團法人高雄醫學大學經營）護理部護理師

國立高雄師範大學教育學系生命教育碩士班

一、前言

科技日新月異，資訊和通訊技術（Information and Communication Technology，ICT）的蓬勃發展正在全面改變人類在各個領域的努力，尤其對教育部門影響深遠（Guan, Song, & Li, 2018）。隨著國內疫情警戒升級，為了降低群聚感染的風險，全國的教育系統也面臨著前所未有的挑戰。2020 年嚴重特殊傳染性肺炎（COVID-19，又稱新冠病毒）全球大流行對教育模式帶來劇烈變革，尤其為了避免校園傳播風險，傳統的面對面課堂教學開始轉變為，全面的線上教學或混合式教學模式，徹底改變了現有的教學方式。這些調整不僅影響了學生和教師，也促進了教育界對於科技整合和教學創新的思考，而翻轉教室於由美國教師 Bergmann 與 Sams 為瞭解決學生缺課問題而提出創新解決方案，將課堂教學錄製成影片，並將這些影片上傳至網站，讓學生在家中能夠自主觀看這些教學內容。這一革新方法被稱為翻轉教育，其核心理念是顛倒傳統的課堂學習模式，學生在家獨立學習課程內容，課堂時間可用於進行更多的師生互動和實踐（Bergmann & Sams, 2012），翻轉教室模式的出現及應用，凸顯數位時代來臨，教育模式產生轉變（蔡瑞君，2015）。通過重構教學模式，不僅提升學生的學習效果，更促進教師教學方法的創新和改進。

二、翻轉教學的意涵與特色－停課不停學

因受 COVID-19 疫情的影響，臺灣的大專院校自 2021 年 5 月紛紛採取線上教學，學生居家遠端學習不到校，讓所有學生居家遠端學習，暫時停止到校上課。這項線上教學措施將正式課程移轉至網路，並確立暑假期間不另行安排補課的原則，以確保教育的持續性。這種靈活而實用的遠端學習模式，為大專院校在防疫期間，提供了一個有效的教學解決方案。

在當今社會，運用網路或雲端資源進行學習已經變得日益重要，透過技術的運用，課堂教學可以展現出驚人的效果。目前主流的學習趨勢是轉向線上學習，幾乎所有的學習內容，都可以透過學習者面前的電腦螢幕獲取，Google 教育套件充分體現了這些電子學習技術的重要性，為學生提供豐富的學習機會，讓他們能夠探索各種學習選項，同時有效地利用電子學習資源來促進學習成效和成就（Bhat, Raju, Bikramjit, & D'Souza, 2018）。

而 Google Classroom 作為一個功能豐富的全球性教育平臺，為教師和學生提供了一個便捷的線上學習環境。透過 Google Classroom 教師可以輕鬆地建立教學內容、排定課程進度、分發作業並即時提供回饋，同時學生能夠方便地檢視課程資料、提交作業和參與討論。此外，Google Classroom 還具備討論區、即時通知和整合 Google 應用程式的功能，讓學習過程更加豐富多元且互動性強。透過這個平臺進行學習，不僅提高了教學效率，還培養了學生的自主學習能力和協作能力，進而激發學生的學習興趣和動力。有研究指出（Hamad, 2023），學生對使用 Google Classroom 平臺作為學習工具的學習活動更感興趣，並且他們成功實現了 ICT 模組的學習目標。

三、疫情下翻轉教室的實踐

通過自主學習和課堂互動，翻轉教室教學計畫的執行期間為 2019 年 1 月至 2021 年 9 月，主要為藝術產業專班學生，還有來自其他系所，跨系選修的學生。6 個班級，共計學生 150 名參與。



圖 1 Google Classroom 平臺

（一）混合式教學模式-在數位影像製作課程中的應用

後疫情時代下，藉由 ICT 技術的輔助，成功地彌補了傳統教室教學所存在的種種限制。筆者將「數位影像製作」課程 3 個班級，75 位沒有修過此課程的學生，實行「混合式教學模式」，結合了「實體教學」和「遠距教學」兩者，並透過 Google Classroom 平臺建立不同課程的線上學習環境，並為學生提供更豐富多元的學習體驗（圖 1），也一同結合 Google 產品家族（簡報、試算、文件、表單、YouTube、Meeting...），運用布魯姆分類學（Bloom's Taxonomy）的六個層次（記憶、理解、應用、分析、評估、創造）的框架理論，設計學習目標、教學活動和評估方法，筆者以 Google Classroom 建立的課程順序，能引導學生學習，進一步希望學生能發展高階思維和深度理解，並於翻轉教室學習課程中，提供實際的案例和指導，能更好地理解學生的認知能力。

傳統的教學方法通常是以教師在課堂講授為主，學生在課後進行作業練習。這種教學順序被稱為「先教後學」，並且強調了被動學習的概念。而翻轉教學則提倡，讓學生在課前觀看線上數位教材（影片），在課堂中進行師生互動和作業練習。這種教學順序被稱為「先學後教」，並且促進了自主學習的形式，教學方法和教學型態對於教學過程和學習成效都有顯著影響。

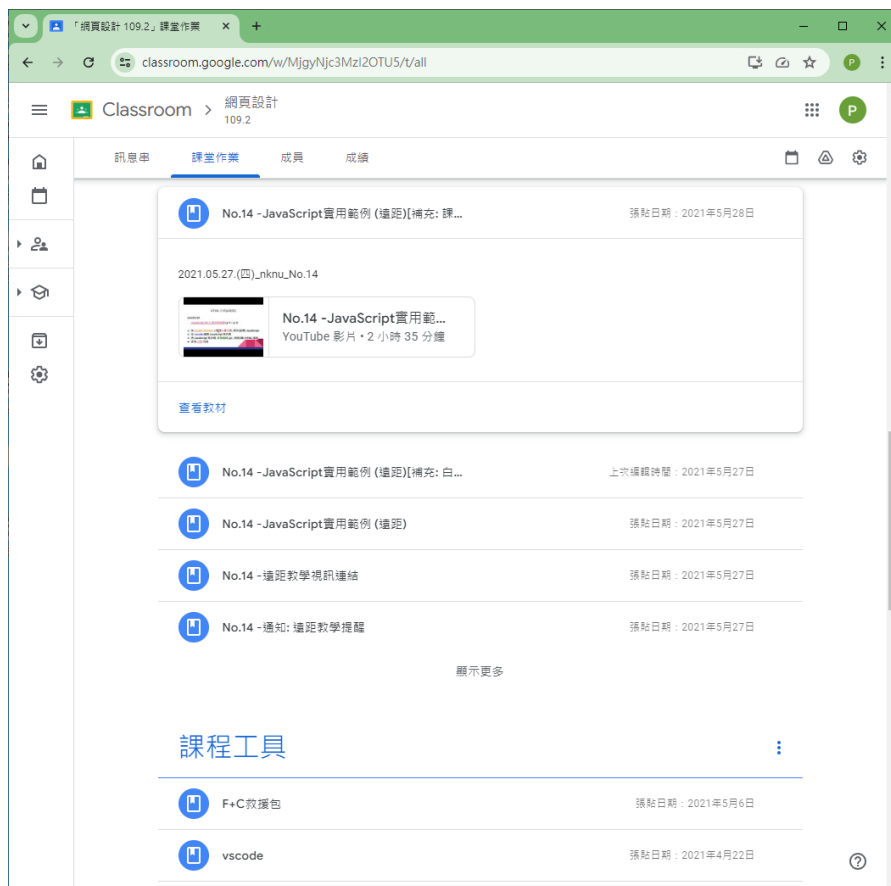


圖 2 筆者事先錄製的教學影片、數位教材

（二）混合式教學實踐-在網頁設計課程中的應用

此外，筆者在另一個「網頁設計」課程中進行了教學實踐，涵蓋了 3 個班級，共計有 75 位從未修過此課程的學生，運用 Google Classroom 課前提醒上課之外，並傳遞重要概念與案例情境，學生進行自主學習筆者事先錄製的教學影片、數位教材（圖 2）。課堂中，再進行師生互動、討論、解惑及作業，筆者以 Google Classroom 進一步限制作業繳交時間，並且進行界定問題、確認事實與構思解決方案，或是更高層次的思維討論活動。在課後，筆者透過 Google Classroom 學習檔案紀錄與 Google Classroom 平臺提供的功能互動，以落實思考脈絡及省視學生之問題解決能力。

（三）翻轉教室中的師生互動與學習成效

翻轉教學強調了師生互動以及作業練習的重要性，在這種教學方法中，師生之間的互動不僅僅是單向的知識傳授，而是更加融入雙向的溝通和討論。透過師生之間的互動，學生有機會提出問題、分享想法，並與教師和同儕進行交流。這種互動方式有助於澄清疑惑、激發思考，提高學生對知識的理解和應用能力。

筆者希望引導出學生高層次思維，除了與學生互動「為什麼」、「這是什麼」這些問題，筆者透過提出開放性與多層次的問題、鼓勵學生自主思考，創造學習機會，激發學生的好奇心和求知欲，培養他們的創造力和批判性思維。

（四）翻轉教學中的教學策略與學習成效分析-雲端同步協作與作業練習

此外，作業練習也是翻轉教學中不可或缺的一環。透過課前學習數位教材和影片，學生能在課堂上直接進行實際應用和解題練習。透過各種形式的作業，學生可以確保他們對所學知識的理解和應用。作業練習不僅是對知識的檢驗，更是對學習成效的評估和提升。教師也能透過作業的過程來瞭解學生的學習狀況，並針對個別需求做出調整和指導。

透過雲端同步，師生即時分享資源、與作業和訊息，促進即時互動和溝通。教師能夠輕鬆管理課程內容和進度，學生也得以隨時存取學習資源，提升學習效率。此外，雲端同步還提供協作功能，讓師生共同編輯檔案及討論課程內容，強化學習互動與教學效果，也可加強課後進行一些延伸學習的練習活動與交流，師生互動和作業練習在翻轉教學中扮演著重要的角色，促進了學生的主動學習和知識應用能力的提升。透過這樣的教學方式，教師和學生可以共同參與學習過程，建立更有效的學習環境，以促進知識的深入理解和學習成果的提升。

翻轉教學的方式可以激發學生的主動性和學習動機，讓他們在課前自主地掌握知識，並在課堂上進行更具意義的討論和實踐。這種互動式的學習環境可以促進更深入的理解和更多的知識交流。與傳統的被動學習相比，翻轉教學更注重學生的主觀能動性和主導學習的過程，有助於提高學生的學習參與度和成就感。

因此，根據不同的教學目標和學生需求，筆者透過這個框架，可以靈活選擇適合的教學方法和型態，以提供更有效和豐富的學習經驗。

四、結果與討論

經過筆者實踐經驗，提供給其他教育現場教學者的建議，以及筆者評述本次翻轉教室在教育領域顯著的功效與待改進之處，其經驗分享如下：

（一）翻轉教室在教育領域顯著功效之處

1. 個性化學習：是一種以學生為中心的教學理念，旨在讓學生按照自己的節奏學習並適應不同的學習速度和方式。
2. 提高課堂互動：增加了課堂上的互動時間，教師可即時調整教學策略，及更多地關注學生個別的需求和問題，亦可促進更加積極的學習氛圍。
3. 提高學習效果：通過利用 Google Classroom 數位學習平臺，顯著提高了學生的學習效果和參與度。
4. 促進自主學習：學生可以自主地安排學習時間和內容，這樣的學習模式有助於培養他們的自主學習能力。
5. 多媒體教學優勢：多樣化的教學方法，可促使學習過程更加生動有趣，輔助教學能顯著提高學生的學習興趣和理解能力。

（二）翻轉教室在教育領域的待改進之處

1. 技術依賴性：在現代教學環境中，對技術設備和網路條件的高度依賴，數位學習平臺需要穩定的網路連接和先進設備，對資源不足、沒有網路環境、沒有電腦設備的學生來說，可能難以參與線上課程或完成作業，這可能會導致部分學生無法公平地獲取學習資源。
2. 教師工作量增加：教育體系的不斷變革、教育政策的變化和學生需求的多樣化，教師在面對這些挑戰時，往往需要付出額外的努力來完成各項工作任務。
3. 學生自律性要求高：對於某些學生而言，這些要求可能過於艱巨，造成適應

上的困難，甚至引發學業上的焦慮和壓力。

- 4. 學習效果不一：不同學生的學習效果可能存在明顯的差異，這些差異可能會導致學生在學習過程中的表現不均，並影響他們的整體學習成效。
- 5. 技術問題影響學習：技術問題如影片無法播放或網路中斷、連線通訊異常等故障，可能會對學習效果造成一定的困擾。

(三) 給予教育現場教學者之建議

翻轉教育是一種現代化的教育模式，透過引入先進科技和重新設計課堂結構來提升學習效果，這種模式通常鼓勵學生在課外學習新知識，課堂上則專注於問題解決和實踐，鼓勵學生主動學習和參與。

雖然翻轉教育可以促進學生主動學習和提高課堂參與度，但也存在一些挑戰，如學生需要更高的自律性、以及技術問題可能影響學習進度。在實際應用中，教育工作者需要精心設計課程來平衡這些優缺點，以充分發揮其優勢並減少不足之處，得以實現翻轉教育的最大效果。

(四) 學生上課反應回饋的部分

筆者挑選授課班級學生，在學習過程中提供的回饋和心得（表 1），這些回饋不僅反應授課內容的理解與吸收，更是評估學生學習效果的重要依據，精進優化教學方法，以確保未來的課程，能更有效地滿足學生的學習需求與期望。

表 1 學生心得回饋統整

回饋來源	學生心得回饋內容	筆者教學回饋與實踐
學生 A	在後製的部分，我負責作字幕剪輯，上了很久，一共上了 4.5 個小時，我也很想要用老師教的（方式）。花了不少時間，再重新看過一遍（老師線上的課程）	在 Google Classroom 裡面的內容可以重複觀看授課教材，這是多媒體教學的一大優勢，讓學生能隨時複習和深入理解課程內容，並提高學習效率
學生 B	剛好在剪輯過程中也是有跟朋友一起突發奇想，一些元素會在影片的片段裡面，就會蠻生動的，覺得蠻不錯的啊，這個老師可以來看到	觸發學生主動進行思考，促進自主學習，並提升解決問題的能力。這樣的教學方式能激發學生的學習動機，使其在課堂內外都能積極參與和應用
學生 C	有自己去學”影片調色”要怎麼弄，看起來比較懷舊的色調	激發學生的好奇心和求知欲，更加可以提高學習效果，培養其獨立思考與解決問題的能力
學生 D	我覺得這次比較有挑戰性的部份，是在寫劇本的時候，會變比較正經，也要去查資料，還有真實性	學生主導學習的過程有助於提高參與度和成就感。自主學習，學生能促進思考和解決問題能力，激勵學習動機，培養自主學習技巧

學生 E	覺得每個人都可以互相幫忙喔，都是有工作要做，然後不會太累，就是也樂在其中，然後拍攝的整體氛圍能是比較輕鬆愉快，然後加一點搞笑的（內容）	透過這樣的教學模式，培養學生的創造力和批判性思維，透過思辨、討論和解決問題的過程
學生 F	我們這一部影片是覺得蠻有趣的啊，希望老師喜歡	這種互動式的學習環境，讓老師、學生可以促進更深入的理解和更豐富的知識交流
學生 G	對於這個主題，感到有點迷茫，不太知道要拍什麼（沒有拍攝的靈感）。開始去思考，可能跟環保有相關的方向，覺得省電要怎麼拍，思考後，想說有沒有更能去實際行動的，才突然想起，自己一直很想去，但都沒有實際行動	引導學生高層次思維除了互動外，透過提出開放性和多層次問題來激發他們的思考。鼓勵學生自主思考，讓他們自主探索解決方案並表達自己的觀點，能促進學生的分析、批判性思考以及創造力的提升，培養他們應對問題的能力，同時建立更深入的學習理解
學生 H	剪輯的過程，我覺得滿順利的，同時這次拍攝的主題，我自己真的滿喜歡的，拍攝下來，可以記錄整個過程，我又特別喜歡它（這樣的內容）	獲得更加有效和豐富的學習經驗。師生間的互動、提出開放性問題和鼓勵自主思考，學生參與度提升，學習變得更加具有挑戰性和啟發性，有助於他們發展全方位的能力素養，在學習中獲得更深刻和持續性之收穫

資料來源：筆者自行整理。

教育領域的翻轉教室教學模式是一種革命性的教學方法，不僅在學生和教師之間創造了更積極的學習環境，還在全球教育環境內推動了教育創新和技術應用的進步。其核心理念是將學生的學習中心置於教室之外，讓教師和學生透過數位科技工具進行知識探索和互動，而 Google Classroom 平臺是一種突破時空限制的創新學習工具，符合學習者需求及落實終身學習的創新學習法，同時也能夠弭平傳統教學的不足，因此非常適合作為高等教育中的教學輔助工具，在這個教學模式下，學生可以在家中預習教材，並在課堂上進行深入探討和應用。這樣的教學方式有助於提高學生的參與度、理解力和批判性思考能力，透過翻轉教室教學，教育者能夠更好地個別化學生學習經驗，提升教學效果和學生的學習成效。

參考文獻

- 蔡瑞君（2015）。翻轉教室之過去、現在與未來。《教育脈動》，1，21-33。
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Bhat, S., Raju, R., Bikramjit, A., & D'Souza, R. (2018). Leveraging e-learning through Google Classroom: A usability study. *Journal of Engineering Education Transformations*, 31(3), 129-135.

- Guan, N., Song, J., & Li, D. (2018). On the advantages of computer multimedia-aided English teaching. *Procedia computer science*, 131, 727-732.
- Hamad, W. (2023). Students' experiences of learning in virtual classrooms facilitated by Google Classroom. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(2), 362-383.



後疫情時代國中校長教學領導角色之探討

劉仁傑

國立暨南國際大學教育政策行政學系博士生

彰化縣永靖國中校長

楊振昇

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、前言

校長是學校首席教師，也是綜理校務的行政主管，而教學是學校場域最重要的活動與目的，行政則是輔助教學的重要手段，因此，「教學領導」(instructional leadership)是校長提升學校教育品質的重要領導作為(吳清山，2010)。本文作者之一擔任國中校長多年，高度關注 108 課綱實施狀況，知悉其改革重點在國中階段包含了素養導向多元評量、跨域整合的學校本位彈性課程、新增科技領域(包含資訊科技及生活科技)，以及核心素養。108 課綱實施迄今將屆滿五年，就國中校長教學領導的角色而言，首要任務就在於熟稔 108 課綱，並實踐十二年國教所強調的教學理念，以提升學校教育品質。

近幾年來，受到全球新冠疫情延燒的影響，世界各國幾乎都在短時間內封閉實體教學，採用遠距、線上教學來確保教育系統繼續運作。臺灣也在 2021 年 5 月暫停實體課程，全面採取線上教學，影響所及，讓數位轉型快速成為產業、經濟、教育等領域的重要發展趨勢。面對 108 課綱的實施以及數位轉型的趨勢，讓校長在教學領導的角色扮演上面臨了與以往不同的挑戰，在確保及提升學校教育品質的議題上更顯重要(Izhak & Tahani, 2022)。基於此，本文主要在探討後疫情時代國中校長的教學領導角色，全文主要分成三大部分，首先分析國中校長的角色，其次探討後疫情時代對校園的衝擊，最後則提出國中校長在後疫情時代發揮教學領導角色功能之具體作為。

二、國中校長之角色分析

校長是學校的領導者，一所卓越的學校必定有一位表現卓越的校長(林明地，2003)，因此校長的角色與學校的品質及發展有著相當緊密的關係。楊振昇(2000)曾指出教育改革總諮議報告書中曾提及，校長是首席教師兼行政主管，應重視教學領導；而我國國民教育法中，也將中小學校長的產生由派任制改為遴選聘任制。因此，中小學校長角色從著重行政事務的領導，開始有了多元與複雜的任務，亦即中小學校長的角色及領導必須緊扣學校教學的各項層面。

國內外學者對於中小學校長的角色也曾加以界定。例如張德銳(1994)認為有效能學校的校長，除了領導學校幹部處理行政事務之外，也必須是教學領導者的角色。吳清山(1996)則認為，校長是教學指導者，更是教師、專家、學生與

社區人士之間的協調者、仲裁者及和諧人性的領導者。林明地（2003）認為校長在學校所扮演的角色有五種：教育者、行政管理者、文化領導者、專業社群的一份子、個人自己。謝文全（2004）則提出校長在學校所扮演角色有七種：主動積極的領導者、發展學校策略性計畫、進行合作式計畫歷程、領導發展多樣化課程、領導學生學習成果評鑑、領導教職員專業發展活動、權力的分享者。

其次，在國外學者的部分，Smith 和 Andrews（1989）主張校長所扮演的角色應包含：校長是資源提供者（as resource provider）、校長是教學資源者（as instructional resource）、校長是溝通者（as communicator）、校長是臨場者（as visible presence）。另外，Sergiovanni（2001）提出了校長領導的四個角色：管理者、激勵者、發展者，及社區建立者。此外，Wood（2005）研究調查顯示校長應有五個領導角色：文化建設者、教學領導者、協調促進者、新教師招聘者、新手教師指導者。

綜上所論，國中校長的角色與任務相當多元，對學校內部而言，校長必須扮演：學校願景與目標的凝聚者，教學與課程的領導者，優質學習環境的營造者，學生學習表現的關注者，以及行政事務的首席主管者。對學校外部而言，校長則是：社區文化的促進者、外部資源與人力的引進者，視導專家與學校之間的溝通者，親師生之間的協調者，以及社區公共關係的建立者。就目前的教學現場來說，校長重視與實施教學領導，對於提升學校教育品質可說是不容忽視的重要任務。

三、後疫情時代對校園的衝擊

2020 年初始，國民中學面臨的挑戰包括 108 課綱的實施、Covid-19 疫情的爆發，以及數位科技的快速發展。這三項挑戰對於學生的學習、老師的教學型態、親師間的溝通方式，乃至於學校行政的運作都產生影響。舉例來說，108 課綱的實施加上數位科技的發展，大量導入「科技化」的教學型態，在疫情前是「穩定的發展」，但突然爆發的疫情，讓我國及世界上絕大多數的國家紛紛採用遠距線上教學來確保教育系統繼續運作，並加速科技數位轉型的教學型態發展。以下從這三個面向分析後疫情時代對國中的衝擊。

（一）108 課綱實施下的校園衝擊

十二年國教新課綱的實施，讓國中階段的課程、教學與評量產生了改變，校長除一般的行政事務領導外，在學校的課程與教學、學生的學習、教職員的專業發展、導入科技化教學，以及權力下放分享的角色扮演上，必須更加重視。誠如廖純英（2022）所言，校長如何在後疫情時代落實新課綱精神，滿足學生跨領域學習需求，進行教職員工在教學與行政營運型態的典範轉移，以及強化親師間的

溝通並進行有效教學領導，實乃一大挑戰。由此可見，108 課綱對於校園確實產生許多衝擊。

（二）疫情後期的國中校園衝擊

疫情期間促使學校採取線上課程、遠距學習，對教師角色與學習情境產生教育典範轉移，亦導致學生學習型態的改變。在防疫與線上教學的情境下，國中校園面臨行政效率、教學品質與師生健康問題，除了一般的行政領導外，防疫工作更是重中之重。根據作者的實務經驗，因為疫情隔離或生病的師生，必須採取線上課程、遠距學習，促使校園的工作重點也必須關注師生的線上學習狀況，特別是師生的數位行動載具設備是否充足、學生家庭狀況是否能讓學習穩定進行、鼓舞並持續關注老師的線上教學。然而因疫情而快速到位的線上課程、遠距學習，傳統教學領導中被討論的議題之一是維持校長、行政與教師的高可見度，或許在後疫情發展下，取而代之的將是以線上、雲端的形式，成為對國中校園的另一項衝擊。

（三）數位科技發展趨勢對國中校園的衝擊

數位科技發展是人類 21 世紀的重要趨勢，疫情前持續穩定地進行，但疫情爆發後，人與人面對面實體的接觸機會因防疫而大大減少，取而代之的是線上、遠距的形式，加速了生活中各種數位化的趨勢。疫情的爆發讓學校數位轉型提早開始，並成為未來的挑戰，除了一般行政領導，學校全體教職員工生熟悉數位轉型的發展趨勢並了解數位科技，是首要之重（McLeod, 2015）。建置數位化的學校環境，充實學校科技設備，發展線上課程並普及運用，運用人工智慧、大數據分析等等，是學校邁向「數位轉型」與「數位治理」的遠程目標。

綜上所述，2019 年起因為疫情爆發改變了世界上多數組織的營運型態，新課綱實施、新冠肺炎疫情與數位轉型的發展，看似不相關的三件事也有了關聯性，並對國中校園產生不小的衝擊，自此國中校長的角色與挑戰也與以往不同，然校長角色的重要任務，還是著眼於學校有效教學與教育品質的提升，此為後疫情時代國中校長領導的重要課題。

四、後疫情時代國中校長發揮教學領導功能之作為

前已述及，國中校長在後疫情時代面臨的主要挑戰，包括 108 課綱的教學改革以及數位科技發展下的數位教學；受到兩年多疫情的衝擊，不僅改變了師生的學習型態，也加速了數位化教學的精進，對於校長的領導都是全新的挑戰。以下謹就後疫情時代強化國中校長教學領導成效的具體作為析述如下：

（一）熟悉並精進數位學習領導能力

Covid-19 疫情的爆發讓校長領導轉變提早開始，除一般行政領導，校長熟悉並了解數位轉型的發展趨勢，強化科技領導專業，是首要之重；尤其近年來校長教學領導的議題也廣受重視（Arar et al., 2021; Pollock, 2020; Shepherd & Taylor, 2019; Sorenson et al., 2016）。因此，校長不僅要熟悉數位科技的運用，更要精進數位能力，發展數位化的教學領導能力。

（二）與成員溝通學校數位教學願景與理念

Covid-19 疫情暫停實體課程而採用線上學習、遠距教學，學校的數位環境也因此投入大量資源進行改善，數位環境的優化較以往大幅提升，教學的型態融入更多數位化元素。因此，數位教學在各學習領域的比重也大幅提升，校長與學校同仁討論並設定數位教學的願景與理念（Jones and Dexter, 2018），並與學校成員溝通宣導，乃是校長在教學領導上另一項重要的課題。

（三）建構並維護學校數位教學設施

以校長領導的具體作法而言，即是讓學校成員能擁有充足的數位設備並隨時隨地取得，以方便資料數位化。因此建構並維護學校數位教學設施，是校長在數位轉型趨勢下，進行教學領導的重要課題（Blau and Presser, 2013）。鼓勵、協助、支持教師教學素材資料轉換成數位檔案，並運用電腦輔助教學，電子檔案收集與評量學生作品作業，與製作教學資料等等，並從老師對數位設備的用後回饋進行改善充實，這是後疫情時代下，對於學校課程與教學數位轉型的一大進展。

（四）優先考慮並提供教師精進數位教學專業能力的機會

教師的數位落差也是需要關注的問題（蔡瑞君，2020）。教學領導者面對大量且有快速數位轉型需求的教師，需整合跨領域資源進行師資增權賦能；創建支持數位教學的學校文化，包括鼓勵教師進行數位教學創新、試驗新的數位教學方法；建立開放協作的環境，促進師生間的互動合作。此外，校長也應支持教師的數位科技專業發展，幫助教師獲得數位教學知識和技能，推動教師間合作分享，促進學校朝向數位轉型學習和成長的組織文化。

（五）重視數位科技融入學習領域學習及輔助教師教學

如同教育部（2022）「中小學數位教學指引」的三個重要概念：「數位素養」、「數位學習」與「數位教學」，以及美國教育部、教育技術辦公室的「數位教學

指引」，都提出了數位科技融入學習與輔助教學的重要概念，因此校長必須熟稔這些概念，並引領學校老師、家長及學生們重視並投入數位學習的趨勢，進而在後疫情時代中，成為促進親、師、生提升科技融入學習領域學習與進行有效教學的重要做法。

(六) 運用數位科技強調學生個別化及差異化學習

張國恩（2019）指出人工智慧時代教師任務在搭建知識鷹架，是引導者、協助者、激勵者、與學習環境營造者，學生從被動參與到主動學習，從知識吸收者轉變成知識貢獻者，從個人學習到合作學習。因此，校長在後疫情時代與數位轉型的趨勢下，應利用科技的優勢關注弱勢學生，包括提供特定的數位學習資源，以及培訓教師如何滿足個別學生的需求，確保他們有足夠的資源和支持來充分利用數位平台，以實現差異化教學。

(七) 重視數位科技倫理議題

數位科技倫理(如個人資料保護、資訊安全、數位公民素養、數位新文盲等等)是基本的議題（張芬芬，2023），也是校長領導學校進行數位轉型必須特別重視的部分。如何減低因數位轉型而帶來的數位科技倫理議題，校長必須深入了解數位科技為學習與教學帶來的利弊得失，取其利而避其弊，讓數位科技的便利在後疫情與數位轉型的雙重趨勢下，成為學校進步的要素。

(八) 關注師生身心健康與舒適狀況

數位科技雖然帶來便利與快速，但長時間使用科技工具對學生身心健康的危害，以及師生於行動載具前，呈現出對著平板自說自話或不說話，缺乏真實的互動與情感交流，相對於實體教學面對面互動更顯孤單（潘乃欣，2021）。因此，校長進行領導時必須關注教師與學生的身心健康與舒適狀況，唯有如此，才能有效發揮校長教學領導的功能。

五、結語

面對此波疫情的易變性（volatility）、不確定性（uncertainty）、複雜性（complexity）、模糊性（ambiguity）所造成的 VUCA 狀態，帶給學校遭遇前所未見的衝擊與挑戰，加上數位科技快速發展的趨勢，世界各國幾乎無不加速數位學習的政策與教學實務。

後疫情時代數位轉型是必然的趨勢，國中校長面臨 108 課綱教學與課程的改

變、資訊科技的發展趨勢與導入學校課程教學中，以及後疫情時代的各項倫理議題，校長的角色與任務雖與過往大相逕庭，然不變的是一切的作為與行政領導手段，最終目的都在於確保與提升學校教育品質；唯有校長發揮教學領導的角色功能，才能使教師教得更成功，學生學得更有效，願與校長們共勉之！

參考文獻

- 吳清山（1996）。**學校行政**。臺北：心理出版社。
- 吳清山（2010）。校長課程領導vs.教師教學品質。**師友月刊**，**514**，8-13。取自<http://dx.doi.org/10.6437/EM.201004.0008>。
- 李芳齡編譯（2021）。**領導者的數位轉型**（M. Iansiti和K. R. Lakhani原著，2020出版）。臺北：天下文化。
- 林明地（2003）。**校長學—工作分析與角色研究分析**。臺北：五南。
- 張芬芬（2023）。老師如何善用AI工具：認識ChatGPT。**臺灣教育評論月刊**，**12**(10)，69-80。
- 張國恩（2019）。**人工智慧與學習**。「AI智能應用對日常生活之翻轉與創新研討會」發表之簡報。臺北市：中技社。取自https://www.ctci.org.tw/media/7529/6-%E4%BA%BA%E5%B7%A5%E6%99%BA%E6%85%A7%E8%88%87%E5%A%D%B8%E7%BF%92_%E5%BC%B5%E5%9C%8B%E6%81%A9%E6%95%99%E6%8E%88.pdf。
- 張德銳（1994）。**教育行政研究**。臺北：五南。
- 教育部（2022）。**教育部中小學數位教學指引**。取自<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/86277/2d47608d-1cb3-4477-9069-8e6e797d4f65.pdf>。
- 楊振昇（2000）。中小學校長遴選制度研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。（計畫編號：NSC89-2413-H-260-002-S）。
- 廖純英（2022）。後疫情時代數位轉型在跨領域教學領導的實踐與反思。**臺灣教育評論月刊**，**11**(4)，105-111。

- 潘乃欣（2021）。當校園只剩「三屏」師生都緊繃。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/120940/5873741>。
- 蔡瑞君（2020）。消失或加劇的社會距離？新型冠狀病毒疫情下課程與教學數位化面臨的挑戰與契機。《課程研究》，15(1)，35-51。
- 謝文全（2004）。《教育行政學》。臺北：高等教育出版社。
- Arar, K., Sawalhi, R., Chaaban, Y., Zohri, A. & Alhouti, I. (2021) School leaders' perspectives towards leading during crisis through an ecological lens: A comparison of five Arab countries. *Journal of Educational Administration and History*. Epub ahead of print. DOI: 10.1080/00220620.2021.1957793.
- Blau, I. & Presser, O. (2013). E-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology* 44(6), 1000-1011.
- Izhak, B. & Tahani H. (2022) Principals' digital instructional leadership during the andemic: Impact on teachers' ntrinsic motivation and tudents' learning. *Educational Management Administration & Leadership*. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/17411432221113411>
- Jones, M. & Dexter, S. (2018). Teacher perspectives on technology integration professional development: Formal, informal, and independent learning activities. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 27(1), 83-102.
- McLeod, S. (2015) Facilitating administrators' instructional leadership through the use of a technology integration discussion protocol. *Journal of Research on Leadership Education* 10(3): 227-233.
- Pollock, K. (2020) School leaders' work during the COVID-19 pandemic: A two-pronged approach. *International Studies in Educational Administration* 48(3): 38-44.
- Sergiovanni, T.J.(2001). *Leadership: What's in it for school*. NY : Routledge-Falmer.
- Shepherd, A.C. & Taylor, R.T. (2019). An analysis of factors which influence

high school administrators' readiness and confidence to provide digital instructional leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation* 14(1), 52-76.

■ Smith, W. F. & Andrews, R. L. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

■ Sorenson, R.D., Goldsmith, L.M. & DeMatthews, D.E. (2016). *The Principal's Guide to Time Management: Instructional Leadership in The Digital Age*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

■ Wood, Ann L. (2005). The importance of principals: Site administrators' roles in novice teacher induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39-62.



「疫」後天晴——一位原民學校校長的省思

洪榮正

嘉義縣山美國小校長
嘉義大學兼任助理教授

一、前言

國內實施超過 1,254 天的「口罩令」，5 月 19 日起取消「強制配戴」規定（陳鈞凱，2024），意味著籠「罩」著學校 3 年多以來的口罩令終於解除走入歷史。然而，在歷經 2 年多的遠距教學（distance learning）下，教育模式丕變；學校親師生們也從開始的慌亂，到數位學習的精進。其間，政府大力投入數位設備，親師生也積極學習運用數位載具進行「教」與「學」。然隨疫情的告一段落，身為偏遠地區原民教育的第一線人員，亦持續反思：疫情雖過，但到底對教育現場帶來怎樣的衝擊與影響，偏鄉的教育人員又該如何應對「後疫」產生的問題。

二、“後疫”症候群

疫情期間，教師多已習慣用 PPT 取代板書、用線上測驗取代紙筆測驗、網路串流播放預錄的教學影片，運用「網路」來克服疫情對教學的影響；政府也大力提升網絡、平板、筆電等數位載具設備，期冀待透過線上教學，彌補疫情間師生無法實體教學的缺憾，同時也強化師生的資訊意識與能力！然而，在歷經近兩年線上教學後，學生返回學習現場後，學校所面臨之問題亦不斷顯現。本校位屬於極偏之原住民部落學校，茲將在「後疫」時代所面臨的教育困境臚列於下：

1. 師資延續與傳承中斷

本縣 3 千多名教師，其中約 470 名是代理教師，占比 14%，偏遠學校甚至一師難求，山區逾 5 成都是代理教師，只有大學學歷、不具教師證（黃于凡，2024）。且北市傳出有近百校找不到代理教師，連位處精華地段的敦化國小、金華國小、懷生國小等校都找不齊師資...（李琦瑋，2023）。面對教師荒，首善之區尚遭此困境，更遑論偏遠山區原民部落。本校疫後的人力近半數為大學畢業之代理教師，相關語文、數學等專業知能本已不足，甚連資訊組長亦為代理教師的窘境下，如何要求老師熟稔或進行數位教學。而每年半數的教師流動率，更是偏遠學校最大的挑戰。

2. 多元教學評量成效待評估

疫情期間，多數教師捨棄傳統紙筆測驗，改以線上測驗與多元評量；然當疫後學生回校，教師依舊走回傳統紙筆測驗！教師若能在傳統測驗之餘，加入部分多元評量，更能有效從不同層面評估學生的學習效果，作為教學改進之依據。在

面對 108 課綱素養的浪潮，教師須面對回應，設計多元評量工具與題型，才能服膺多面向的教學內容，彼此相互呼應。

3. 家庭功能薄弱

家庭對學生學習具有關鍵之影響力（譚光鼎，2010），偏遠地區的家長關切孩子程度，更是決定性因素！疫情線上教學期間，家長常需分享手機網路熱點供孩子連線，並陪伴孩子線上教學。但疫情後，家長亦走出家庭、孩子也回歸學校，親子間互動時間變得更少！尤其偏鄉孩子面臨「疏離型」的家長或本身即是「缺教育型」的學生（張春興，2013）時，疫後時期的學習更為困難！

4. 學習淺碟化

課程的結構除正式課程外，尚包含非正式課程、潛在課程與懸缺課程（黃光雄、蔡清田，2015）。然而在疫情期間，教師僅能透過混成教學、線上教學，其教學效果有待商榷。尤其是山區偏鄉地區學校的線上學習：網路不穩、找不到學生、上傳評量方式操作...，往往一節課下來，實際教學時間不到三分之一，已是司空見慣。待到疫情結束回到學校，如同「潮水退後，就知道誰沒穿褲子」，語文、數學等基礎能力無法深化，造成學習淺碟化，成為重中之重的問題；對於原本山上偏遠弱勢孩子的學習，更是雪上加霜。

5. 教師角色功能不全

教師身教、言教並重，疫情期間師生只能透過線上互動，相對於孩子品格、身教功能欠缺。且部落傳統文化老師多為地方耆老，對於資訊能力或器材操作使用不易，造成實作文化課程傳承學習中斷，僅能學習片段知識。教師亦無法鋪陳學習脈絡，讓學生從實際情境經驗中了解相關概念並運用工具主動進行深度學習的課程。且必須面對線上同步、非同步或混成教學，降低教師教學效能、影響學習成效。

6. 危害學生身心健康

線上教學、評量上，均須透過數位載具的操作來進行學習與評量，即使健康、體育、音樂等藝能科亦是。造成師生在視力、體能、人際互動上不良影響。疫後造成視力衰退，甚有因缺少人際互動，造成「社恐」而不敢拿下口罩的情形發生。讓原本靦腆的原民偏鄉孩子們更缺少表達自己的自信與機會。

三、“後疫”教與學策略

教育部（2014）頒發十二年國民基本教育之課程總綱，強調發展本於全人教育精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的。在「後

疫」時代，如何結合課綱精神，解決疫情中的問題並激發孩子的學習熱情，提出以下策略：

1. 落實《偏遠地區學校教育發展條例》

鼓勵優質教師（正式或代理）長留偏鄉地區，並引入外在人力資源（如：TFT），不讓學校陷入每年暑假「等無人」的窘境，並建置校園穩定人力環境。

2. 善用教師專業社群

教師本身要能夠進行自主學習，相信自主學習力量，才能夠積極推動孩子自主學習，用以實踐素養導向教學。如因材網、均一、科技化評量、教育大市集等的操作與使用，讓教師能更快掌握教師的「教」與學生的「學」，對症下藥。

3. 持續孩子自主學習

課程發展主軸的核心素養之一為「自主行動」；「學生自主學習」亦為校訂課程的重要內涵。疫情期間的因材網、均一平台...，均可持續運用，除了實體教學外，讓孩子自主運用平台，引導孩子適當使用載具，自我監控學習，鼓勵自主學習。

4. 建立親師溝通與互動

疫後，教師可透過家庭日、家庭訪問等，使家長明白教育趨勢及其個人教學理念，並建立日常互動管道，隨時讓家長知悉校內的相關教學方向與重點，並協助孩子建立正確習慣，不致沉迷於數位 3C！

5. 建立多元評量的素養學習

素養學習的管道應採多元，如活動、閱讀、實作體驗、訓練等。相對的素養評量也應多元化，改變紙筆評量是唯一選項的觀念，更應尊重受評量者的回饋、說明和詢問。

四、省思（代結語）

Bourdieu（1986）曾提出資本的概念：經濟資本（economic capital）、文化資本（cultural capital）、社會資本（social capital）、象徵資本（symbolic capital），偏鄉原住民孩子在各項資本上多數落後。尤其在疫情期間，孩子們學習淺碟化，可能造成社會階級不斷複製，促使社會不平等現象！引此，如何在後疫時期讓偏遠地區學生持續有效率並自主的學習，轉化危機為轉機，成為後疫時代教育人員應面臨的嚴肅課題。

參考文獻

- 李琦瑋（2023）。教師荒！雙北罕見缺額教團曝原因。今日新聞。取自 <https://tw.news.yahoo.com/%E6%95%99%E5%B8%AB%E8%8D%92-%E9%9B%99%E5%8C%97%E7%BD%95%E8%A6%8B%E7%BC%BA%E9%A1%8D-%E6%95%99%E5%9C%98%E6%9B%9D%E5%8E%9F%E5%9B%A0-102652794.html>
- 張春興（2013）。教育心理學—三化取向的理論與實踐（重修二版）。臺北市：東華書局。
- 陳鈞凱（2024）。5/19 起進醫院免戴口罩了！疾管署宣布強制戴口罩走入歷史。匯流新聞網。取自 <https://cnews.com.tw/003240508a06/>
- 黃于凡（2024）。嘉義縣代理教師素質良莠不齊 資深校長不願留在大校。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/6885/8014001>
- 黃光雄、蔡清田（2015）。課程發展與設計新論。臺北市：五南。
- 譚光鼎（2010）。教育社會學。臺北市：學富文化。
- Bourdieu, P. (1986). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press



強化教師韌性：後疫情時代國民中小學教師因應策略之分析

張文權

國立東華大學師資培育中心助理教授

一、前言

回顧近十年國內教育發展的影響因素，因為疫情所造成的衝擊，不只是在社會運作層面，就學校發展的各個環節，也帶來前所未有的影響，其中攸關親師生的共同議題，就在於線上教學、居家學習以及自主學習等面向，此無疑已經翻轉了傳統對於學校教育的思維。無獨有偶，近年在國際之間，也提出了 VUCA 概念，意即 volatility（易變性）、uncertainty（不確定性）、complexity（複雜性）、ambiguity（模糊性）的縮寫，這一些皆是代表未來多變的社會發展趨向（McNulty, 2020）。

依上可知，在學校本身就具備促進社會發展之重要使命的背景，身處後疫情的時代，學校更需要思考因應之道，方能妥善面對未知的下一波衝擊。同時，教師屬於學校教育優質發展的核心角色，包括課程教學、行政管理、輔導管教、親師互動等方面，都是仰賴教師發揮專業之處，Fullan 與 Hargreaves（2013）就強調，教育的革新與實踐，都應該關注教師發展的觀點。

因此，本文探究於後疫情時代，中小學教師所應該採取的因應策略為焦點，進而綜合研究者參與中小學教師社群的觀察，以及訪談大學教師、中小學教師的經驗，提出後疫情時代可能對教師產生的影響與採取的因應策略，期望可以列為將來教師面對類似疫情等災害影響之參考，同時也進一步提出教師融合韌性思維的探究價值。

二、後疫情時代對國民中小學教師產生的影響

（一）學生的身心壓力與學習落差

學生受到疫情影響，短時間需要轉換為線上的學習方式，在缺少師生以及同儕互動的狀況，學生在線上學習的專注程度容易受到影響，如同李駱遜（2021）指出，陽春的遠距教學拉不住學生的專注力，而線上教學也會讓學生產生身心壓力，並忽略特殊學生的需求。另一方面，每一位學生的家庭資源不盡相同，也間接極易形成線上學習之後，學生基本學力的落差。可見，教師需要考量學生專注力下降以及相關的身心影響，並思考可行的因應之道。

（二）班級經營的互動性有所差異

教師的班級經營是學生在學校除了上課學習之外，重要的學習情境之一，舉凡教室環境的正向影響、師生互動的輔導管教與學生作息的自主規律等，都是重要的學習價值，但單就依賴線上所能提供的學習資源，顯然無法有效補足班級經營所能提供的教育價值。

（三）教師教學的複雜度顯然增加

在教師自己缺乏線上學習經驗，以及較少師資培育養成背景的影響下，面對線上教學所帶來的學生專注、合作學習等諸多問題，教師自然需要額外花費心思準備課程，例如學生面對文字的理解、反芻、聯想力與表達力，都可能在疫情之後更為弱化。

三、後疫情時代國民中小學教師的因應策略

（一）教師堅持與轉化的正向信念

教育的信念是關係到教師對自我工作的看法，更是影響教學效能的重要因素，所以探究信念應屬理解教師面對後疫情時代的基礎概念，在教學模式劇變的狀況下，教師的壓力勢不可免。相對來說，堅持教育的初衷以及轉化自我與師生互動的態度，是教師應該秉持的正向思維。

循此，不管是否面對疫情的影響，教師如何依照專業的知能，促進學生全方面的學習，應該是持續堅持的教育理念，而在遭遇疫情所產生師生之間劇烈的衝擊，教師也應體認將「不斷」提升自我內涵的期許，具體轉化為「主動」提升專業內涵，例如熟悉新世代的詞彙以及思考邏輯，以貼近學生的語言進行溝通等。換句話說，教學之道，唯愛與榜樣，教師應有此信念並始終不變，但手法也要與時俱進。

（二）教師彈性化的課程準備方向

疫情下所帶來的數位化影響，不只是存在於學生的學習，也為教師的課程準備帶來不同的概念，就課程的內容上，教師需要理解如何運用適切的數位工具輔助學習，或者是善加運用多元的媒體資源融入課程，另以課程準備的方式，教師可以善用多元的人力及物力資源，人力資源包括校內外的同儕專業共備，彼此請益對話，物力資源則包含各種教學資源網站等。

事實上，經過疫情的時代，許多老師更願意分享手上的資源，目前教師多已形成線上分享資源的氛圍，例如學思達教學網、MAPS 教學推廣網站等等，其他許多網站內的講義資源也相當豐富，而教育部也推出「CIRN 國民中小學課程與教學資源整合平臺」，鼓勵老師整合與運用教學資源，只要懂得以關鍵字並善用管道，都可以找到值得參考的資料。另外，再以本土語課程備課的內容來說，即可多使用影片教導查詢辭典，並以生活化的詞彙，協助學生認識課程主要概念。

（三）教師數位化的教學實施內涵

就疫情下的教學因應之道，應該同步思考教師教學的工具運用，以及學生自主學習能力的培養。然而，在運用教學工具時，應理解其融合的本質在於促進學生學習，而不是呈現教師實施教學工具的多元性，另就教師以數位化融合教學的過程，也需要重視學生自主學習的能力，原則上，教師面對個體差異及各種困境，培養學生的自主學習，屬於協助學生獲得成長的途徑（Darling-Hammond et al., 2019）。

舉例來說，教師在進行性平教育議題融入教學時，為了立即理解學生的性平意識差異，可以善用平板讓學生回應，以顏色呈現理解學生的概況，教師予以回應並引導學生思考，另外為了維持學生的學習動機，也可以善用 Kahoot 快問快答、Slido 即時回應等工具特性，融入教學評量。再者，亦可運用自主學習的四學（自學、共學、互學、導學），或者 GROR 模式（教師示範、師生共學、學生自學）等途徑，培養學生自主學習的能力，相信亦有助於提升學生的專注力。

（四）教師敏捷式的班級經營思維

班級經營是學生學習的重要媒介，教師身處疫情時代，學生往往習慣網路的用詞，而家長也習慣運用不同的數位溝通管道，以正面角度觀察固然有其即時溝通的優點，相對也容易產生教師在親師溝通的負擔，以及學生負面文化的影響。此時，教師如果參考適應環境變化、勇於創新改變、良好人際互動、持續自主學習等敏捷領導的概念（吳清山，2022），積極建立溝通的工具、機制及優先順序，以及培養彼此包容的關係、學生自主管理的習慣等敏捷式的思維，值得思考運用。

就學校現場，班級的活動可以善用 Google 表單及填報，簡化紙本使用與時間，並確立親師在 Line 群組的互動公約。同時，面對網路的多化性，教師對於學生不佳的口語禮貌，除了更多包容，也應該立即回饋，以建立學生正確的價值觀。再以班會課程為例，過去由老師主導的班會，也可以藉由 Padlet 提前規劃班會流程，將幹部布達的事項，提前寫進 Padlet 當中，並引導學生先透過 Padlet 了解內容，有效提問，進而提升班會效率與學生自主管理的能力。

（五）教師系統性的學生輔導模式

學生在疫情之後，一方面大量增加網路使用的時間與場域，另一方面也拉大了實際師長互動的距離，然而就中小學的未成年學生，師長們的關懷與陪伴，其重要性不言可喻。因此，關心學生使用網路而產生的性別平等教育、個人資訊保護、各種霸凌，以及身心調適等問題，教師都需要整合系統性的資源，給予學生即時的協助。洪雅鳳（2024）也指出，線上晤談的經驗，會讓當事人在轉換歷程普遍經歷弱化的情感連結。

依此可見，教師應該在平日的互動，留意學生的情緒問題，除了個別晤談輔導，也要視學生狀況，與家長聯繫共商對策。此外，教師要保持時事的敏銳度，適度將新聞融合為課堂的討論素材，舉凡以新北的割喉案，思考正義與保護自己的分寸；由深偽的變臉案，反思私密照及個人照的自我保護議題。尚值得一提的是，教師也需理解如何善用系統性的校園三級輔導制度，建立學生的自我保護意識，以因應多變的網路世代。

四、結語

綜觀上述，在後疫情的國民中小學場域，教師就自我信念、課程準備、教學實施、班級經營，以及學生輔導各面向，皆有其負面的影響，然而教師不僅需保持即有的教育專業作為，也需要視學校內外環境，予以適切的轉化，這一種在面對困境，教師還需要展現出新的正向行為，此無疑與韌性（resilience）的概念不謀而合。

所謂韌性就是一種在壓力與變化中恢復的思維（Luthans & Youssef, 2007），就 VUCA 時代或者在疫情影響的環境，韌性已經被視為應對逆境的有效方式（Sanchez, 2020）。由此可知，經由強化教師韌性在學校各個環節的實踐，不只是有助於緩解疫情對學校的影響，更是做為因應未來新一波衝擊的重要解方。此外，透過教師韌性思維的深化，亦可列為推動學校永續性發展及教師永續專業學習的根基。

參考文獻

- 吳清山（2022）。敏捷領導。《教育研究月刊》，334，158-159。
- 李駱遜（2021）。線上教學面臨的挑戰與展望。《國家教育研究院電子報》，213。
取自 https://epaper.naer.edu.tw/upfiles/edm_213_3696_pdf_0.pdf

- 洪雅鳳（2024）。因應 COVID-19 從實體諮商轉換為視訊晤談的經驗探究：當事人的視角。《中華輔導與諮商學報》，70，75-112。
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2013). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). Routledge.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349.
- McNulty, R. J. (2020). Operating in a VUCA World. *School Administrator*, 77(7), 18-23.
- Sanchez, A. V. (2020). Resilient leadership relevant to a changing society. *Foro Educacional*, 34, 77-103.



後疫情之小學校園問題與因應之道

歐嬌慧

高雄市左營區左營國小校長

一、前言

2019 年底新型冠狀病毒 COVID-19（Coronavirus Disease）疫情爆發，讓全世界的人們生活習慣與學習產生急劇的改變，根據聯合國教科文組織的調查，受到新冠疫情影响，「停課措施導致全球 70% 的學生無法繼續學業，其他實施局部停課的國家也有數百萬學生受到影響」（UNESCO, 2021）。

經歷三年疫情漸緩，過往規定限制與人過度接觸、須保持社交距離的記憶，應該會存在你我記憶深處，對於遠距教學由陌生到熟悉，課程設計與多元評量的實施，彷彿時間解封，三年的停課不停學對於社會現況有許多衝擊，舉凡同學的實體人際互動，對於課業學習的精熟度均發現出現缺漏（gap），現今疫情趨緩，重返校園仍有許多等待教育工作者一起努力之處。

二、疫情後校園潛藏的問題

（一）科技運用的背後隱憂

新型冠狀病毒 COVID-19 疫情的爆發下，線上學習改變了傳統的學習模式，這二十年資訊教育的推動成效很大，近二年生生用平板政策，學生熟悉對於電腦或是平板的使用，顯示「滑世代」已來臨。

現今使用混成教學或是遠距教學均有很大成效，親師生由疫情初期的不知所措、學習使用科技及線上課程、運用坊間教材到自編教材，均顯示師生努力學習科技軟硬體的適應，但運用科技的背後有些問題浮現：

1. 數位時代之多元學習

這場因疫情而「不得不」加速推動的教育數位化運動，數位時代的課程與教學必須正視學生透過科技「學什麼」、「怎麼學」、「怎麼用」的議題，推動數位學習，家庭資本較高的學生，更有機會能有成人陪伴進行，也更容易有較高的學習成就表現（蔡瑞君，2020）。面對學習起點不同、社經地位不同的學生，除了應用科技幫助學生進行學科知識學習之外，培養學生具備獨立批判思考的能力和思辨習慣亦是刻不容緩。

2. 學生專心程度待加強

一份美國的調查發現，學生是否具備科技資源完全反映在家庭作業落差（homework gap）現象上，家中有電腦和網路的優勢族群學生，在需要運用科技完成的作業表現較優秀，而這項因科技工具有無所形成的落差，又恰好再現了存在已久的富有的白人學生和低收入學生及有色人種學生間所存在的落差現象上（K Community Educational Television, 2020）。學生的家庭社經地位仍不可避免地影響其獲得資訊和使用資訊的能力。學校教育全面採用線上模式進行後，弱勢者和優勢者間數位落差及階級複製的情形可能也會急速加劇。

課堂的實體教學師生互動頻繁，學生對於上課內容的了解程度、分組合作投入情形、或是突發狀況都有賴老師適時排除，遠距教學的限制是即使要求學生必須打開鏡頭，但學生是否分心打開其他分頁瀏覽其他介面，老師無法即時發現，繳交作業的即時性受限學生是否卡關，並且確認卡在何處，都需要老師即時伸出援手給予排除與協助。

（二）疫情三年的評量缺漏

每位學生的學習狀況不同，需要老師個別給予的協助，當學生重返校園，教育單位都發現課業待加強的學生增多，只是疫情忽急迫或漸緩，補救的步調無法趕上臨時停課的通知。學習是連續的，老師必須掌握每位學生學習是哪裡卡關，只是回首這斷續的三年學習，學生的學習缺漏處有許多，實在需要老師找出學習內容概念不清楚之處，給予奠基的補充說明。

He & Xiao（2020）的研究發現，教師在遠距教學時面臨的主要問題：23.15%的教師不熟悉線上工具；45.34%的教師認為線上平台不夠穩定，很難與學生互動，73.63%的教師則表示他們最擔心的是難以監控學生的進步和學習效果，顯示出在遠距教學環境中評核學生的學習結果這部分是教師最為難的。

（三）語言與人際互動

疫情階段需要保持社交距離，雖然老師施以線上教學，小朋友與人的交流互動，明顯減少許多，日本京都大學醫學與公衛研究所針對 447 名 1-3 歲與 440 名 3-5 歲的托兒所兒童進行追蹤研究，並且跟過去沒有經歷過疫情的孩子比對用發展量表測量的發展資料。結果發現，經歷過疫情的孩子在五歲時，整體的發展遲緩落後了 4.39 個月，若換算成數字，相當於落後約 6%（黃敦晴，2024）。

數字所呈顯的問題包括了孩子的心理健康問題增加、睡眠品質受損、體力活動減少、體重增加、螢幕時間增加、社交技能降低，長期也會影響神經發育、

學業成績與身心健康。探究原因，除了大家所知的幼兒與照顧者的互動與環境刺激減少，還跟幼兒在這幾年間使用更多數位產品有關。螢幕時間較多、與人互動較少的幼兒受到的影響更嚴重，會出現問題行為、發展里程碑延遲、詞彙與知識量較低、之後較易怒與沮喪、睡眠與作息受螢幕藍光的衝擊更大，他們比起過往的同齡人口較少與成人互動或看不到成人表情，比較不會笑與社交應對。

對於許多小學均有附設公立幼兒園，這群後疫情階段的幼生進入校園，有許多生活的適應、語言的發展均需要校方整體規劃，有目標在生活中推動沉浸式的全語言學習；學校的群體生活有其群性的價值存在，這空缺的三年著實需要老師及家長努力配合，讓學習速度原本較緩的孩子，慢慢填補人際互動及語言的全方位學習及應用。

(四) 數位落差與相對弱勢

各國硬體設備不足的狀況仍是問題，在臺灣，硬體設備的普及率雖已較以往提升，但並非百分之百普及。截至 2020 年 3 月 10 日為止，各縣市教育局處調查發現，仍有 12% 的國中小學生家裡沒有行動載具，10% 的學生無網路可用（李雅筑、侯良儒，2020）。換句話說，當線上教學成為必要的教學方式時，缺乏科技工具的學生自然而然地就被淘汰在課程外。此外，我們也該正視教師群體也有數位落差的問題。

並非所有人皆適合以線上教育的方式進行學習，影響學生透過線上課程達成有效學習的影響因素太多，諸如學生的性別、族裔、年齡、學習動機、科技運用技能、學習技巧、上網便利性等，都會直接對學生的線上學習成效造成影響。

三、校園轉變之道

(一) 應用科技的知能增強

在 Covid-19 之前調查使用線上課程 46% 的教師當中，只有不到三分之一教師同意線上課程可以實現與面對面課程的學生學習成果（Lederman, 2020），但在疫情期間老師經由教育平台，快速學習許多。截至 2022 年 10 月教育雲平臺師生註冊達 420 萬人、瀏覽人次每年超過 1,200 萬、教育雲端帳號連結 47 個公私單位學習網站，如：教育部因材網&學習拍、酷英網、臺北市酷客雲、民間有均一、學習吧、PaGamO 等（教育雲，無日期）。

教師科技應用能力因疫情下教學的需求而快速提升。以臺灣為例，為因應疫

情可能變化，這段期間教師們積極投入線上課程教學的實作演練，愈來愈多教師主動參與各項資訊融入教學的研習，以解決線上教學遇到的問題（李雅筑、侯良儒，2020）。正視科技融入教學是勢在必行的趨勢，有計畫規劃短中長期目標，開列系統性學習，不管未來是否有更強病毒肆虐，政府可以持續精進平臺效能，提供親師生更多教材及補充之網站。

（二）有效教學與多元評量的修正

線上學習需要強烈的自我導向學習的方式，教師應該指導自主學習的策略和態度。此外，設計良好的內容激發學生的精神狀態，並加入過程中的互動提示，促進師生進行良好互動，加強整體學習的效果（洪榮昭、孔令文、戴建耘、劉銘恩，2022）。

教學過程評量是動態且持續進行的，研究指出線上學習的程序步驟與介面使用，也是影響學生學習很重要的一環（Donget al., 2020）。面對國小以下學童，建議教師對於遠距教學所使用的平臺、介面亦或課程時，應考慮家庭的複雜性和多樣性，並能提供靈活與便利的操作考量，簡化線上學習程序（例如輕鬆登錄），強化學習連結並降低因操作軟體設備所引起的學習焦慮。

重回校園之後，除了補強之前學習有所不足之處，透過多元評量可以讓師生都在一個「成長且友善」的學習環境中，善加利用網路資源，在疫情時許多廠商都投入線上教材的開發，資訊能力較強的老師扮演領頭羊的角色，分享運用不同軟體在教學的成效，老師藉由科技之力進行教學或是補救模式，有聲光效果及即時回饋可以協助老師更多有效教學的成效。

（三）關注學生群體互動

學校因國家政策之推動，成為學生以低成本就可取得的「親近網路」和「獲取資訊能力」，進而消弭不同社會階層間數位差距的主要途徑（石淑慧，2001）。但疫情爆發學校停課後，意味著弱勢學生失去以最低成本取得網路與資訊的機會，人際的群體互動更是缺乏，弱勢學生將更可能因此變得更為弱勢。

疫情階段幾乎人與人的接觸減少許多，師生重返校園後群體的互動可以藉由很多校訂課程的深化，重拾學生進行分組討論的深層意義，專心聆聽他人的發表、經由分工呈現某議題的探討成果，每位學生都是獨特的，尊重其獨特性與他人之間的合奏方式，回歸校園之後家庭成員因疫情關係需要緊密在家互動，也可能衍生一些家人相處的問題，老師均可以納入團體輔導課程進行協助。

疫情階段我們使用許多線上課程，為吸引學生上線也使用即時評量回饋，現實課堂的風景許多學習進度較為落後的學生，是需要老師把步驟細分，放慢教學的步調，並且在每一次的任務中，給予不同學生不同程度的任務，教育是百年樹人的長期工程，每位在現場的老師都掌握住教學的品質，和關注到每位學生的學習歷程，讓學生拿回屬於自己的學習權。

(四) 留意弱勢學生的適應與珍惜實體上課模式

美國教育部推出了「2024 全國教育科技計畫」(2024 National Education Technology Plan)，希望能以前瞻性的方法重新建構、落實教育科技在教學、縮小成就落差與改善學生學習的潛力。這項計畫指出三大面向是：學生使用數位方式的落差 (Digital Use Divide)、老師運用數位工具設計教學的落差 (Digital Design Divide)、以及學生接觸數位資源的落差 (Digital Access Divide) (美國科技教育計畫，無日期)。

學習不利的孩子首先碰到的是家庭支持系統不足，這也包括電腦軟硬體的設備、排除上網障礙的能力、指導孩子和不同類型的同儕互動與相處，未來的工作可能是跨越國別和不同屬性的夥伴合作，工作中大家貢獻己力，與同儕相處這部分需要老師給予鷹架及指導。

經過疫情師生再次重逢於校園，內心有許多感動，以前我們視為理所當然的課堂風景，在一夕之間授課變成是線上遠距教學，在三年時間也有因疫情師生處於心情相對不安、學習及備課比較無法專心或是突發狀況較多，重回校園看見親師生多元的互動、益覺更加珍貴。

四、結語

歷史會記錄疫情，校園自疫情後改變學習樣態，學生學習是件長期且持續之工作，成功要件需要仰賴學校、教師及家長三方共同努力，進入數位學習時代後，師長的角色更加重要，親師生均要加強數位能力的使用，教師修正教學的流程多加運用學生同儕討論的分組，關心學習不利學生的適應狀況，並在能實體上課的情況增多學生群體的互動性。

病毒與人類生活習習相關，回顧人類與重大疫情的對抗可以說是世紀大事，藉由網路及載具的使用，跨越時空使學習的內容仍擴及不同角落，在後疫情時代，我們有許多可以思考及著力之處，諸如重新思考教學的設計、留意學習不利孩子的適應狀況、也居安思危掌握線上教學的最新趨勢，回歸學生的學習權，是歷經疫情我們更加重視的議題。

參考文獻

- 王靜珠（2002）。我對托兒所和幼稚園功能整合的建議。*幼兒教育年刊*，14，1-20。
- 李新民（2003）。幼兒教師薪資滿足感、工作壓力與工作滿足感之研究。*教育研究*，11，115-126。
- 李新民（2003）。台灣與瑞典幼兒教保體制差異之探討。*樹德科技大學學報*，5(1)，93-110。
- 石淑慧（2001）。教育、階級複製與數位差距。取自 <http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/18/18-20.htm>
- 李雅筑、侯良儒（2020）。雲端教育大爆發：病毒比 108 課綱更快翻轉學習觀念！觸發遠 距商機。*商業周刊*，1963，48-57。
- 洪榮昭、孔令文、戴建耘、劉銘恩（2022）。在 COVID-19 疫情下自我導向學習策略 和態度對於線上學習認知疲乏、全神貫注與感知學習效果之相關性研究—以大學生為例。*當代教育研究季刊*，30(1)，119-147。
- 美國科技計畫（無日期）。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/008967>
- 郭伯臣（2020）。校園防疫與中小學數位學習之現況與未來，*國土及公共治理季刊*，8(4)，72-79。
- 教育雲（無日期）。校園數位學習精進服務計畫（110 年辦理情形）。取自 <https://join.gov.tw/acts/detail/e221916a-80e3-4569-ae88->
- 黃敦晴（2020）。疫情下成長的幼兒。親子天下。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/5097164>
- 蔡瑞君（2020）。消失或加劇的社會距離？新型冠狀病毒疫情下課程與教學數位化 面臨的挑戰與契機。*課程研究*，15(1)，35-51。
- Buber, M. (1970). I and thou. In H. Ozmon (Ed.), *Contemporary critics of education* (pp.43-50). New York: Haper & Row.

- Cooperman, L. (2018). *The art of teaching online: How to start and how to succeed as an online instructor*. Cambridge, MA: Chandos.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Dong, C., Cao, S., & Lin, H. (2020). *Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes*. *ScienceDirect*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7476883/#b0230>
- Freire, P. (1975). *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- He, W., & Xiao, John. (2020). The Emergency Online Classes During COVID-19 Pandemic: A Chinese University Case Study, *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 21-36.
- Horton, W. & Horton, K. (2003). *E-learning tools and technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers* (pp. 12-24). Wiley. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.08.016>
- K Community Educational Television. (2020). *Students face major computer and internet access gaps during COVID-19 and beyond*. Retrieved from <https://www.kcet.org/neighborhooddata-for-social-change/students-face-major-computer-and-internet-access-gaps-durin>
- Lederman, D. (2019). *Professors' Slow, Steady Acceptance of Online Learning: A Survey*. *Inside Higher Ed*. Retrieved from <https://www.insidehighered.com/news/survey/professors-slow-steadyacceptance-online-learning-survey>
- Nasir, N. S., McLaughlin, M. W., & Johns, A. (2009). What does it mean to be African American: Construction of race and academic identity in an urban public high school. *American Educational Research Journal*, 46(1), 73-114
- Rizvi, S., Rienties, B., & Khoja, S. A. (2019). *The role of demographics in online learning: A decision tree based approach*. *Computers & Education*, 137, 32-47. doi:10.1016/j.compedu.2019.04.001
- UNESCO (2021). *Education: From disruption to recovery*. Retrieved from

<https://www.ey.gov.tw/Page/5A8A0CB5B41DA11E/ad3f40f1-9a79-47f6-8a2b-0883ba2c0b05>



新冠疫情後高中體育課程與教學之轉變——一位高中體育老師的觀察

李居旺

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

新冠肺炎（COVID-19）疫情自 2020 年在全球各地流行爆發，不僅改變了我們的生活方式，教育現場亦產生了前所未見的衝擊。2021 年 5 月 18 日疫情警戒升級，為降低群聚感染之風險及維護學生受教權，在學校全面性停課、政府宣布隔離封鎖等防疫措施下，教育部採取「停課不停學」的措施，從傳統學校教室場域的學習情境，取而代之的是遠距教學模式的全面實施，讓一向強調身體活動與團體互動的體育課程，因教學場域的變化，成為體育教師教學現場的一大挑戰。

疫情對教學雖帶來重大的影響不容小覷，但伴隨而來的卻是教學改變的契機。尤其體育教育向來以動態實作課程為主，讓學生身心潛能得以適性開展，但一場突如其來的新冠肺炎，迫使全面實施遠距體育課程與教學，帶給教學者莫大的衝擊（陳萩慈，2021）。在實體課程停課不停學的狀況下，體育教學與評量全需仰賴遠距線上科技工具，除了開啟數位學習的新世代，也造就體育教師需具備多元互動教學模式的能力，更加突顯學生學習自主的重要性。雖如此，伴隨而來的是在教與學上諸多的困境，例如：教學場地的局限、教材施作的限制、師生課堂互動欠佳、學生身體狀況與學習態度的不易掌控、科技設備的不足、學生缺席率增加及體能狀況明顯下降不足等，成為疫情間師生教與學的潛在困境與限制（陳逸杰，2021；陳萩慈，2021；林安迪，2022；陳玉枝，2022；曹方祈，2023）。

隨著疫情逐漸趨緩，學校在防疫管理指引下，課程的多元化進行，讓學生的體育課程學習在疫情過後更具彈性與自主性，例如：同步、非同步及混成教學。國內學者劉先翔（2022）即透過 STEAM 教育融入體育教學，培養學生跨領域思考與自主學習的態度，並能在後疫情時代下達到無所不在的體育學習。惟值得反思的是，體育實體課程面臨學生因染疫隔離出席率不佳、體育器材避免共用與使用前後需經常清理消毒管理、分組活動須留意防疫所需之適當社交距離、學生的身體狀況掌握不易、學生口罩的習慣配戴造成課程參與度低、疫情後體適能水平下降等現象，皆成為體育課程與教學者需因應的問題。

疫情對各級學校均造成影響，為此，本文以一位高中體育教師的觀察，擬聚焦於疫情後高中體育課程與教學之轉變，除了探討疫情後課程與教學實施的現況與困境外，亦提出因應策略，以提供體育教師在教學上之建議。

二、疫情後高中體育課程與教學的轉變

（一）配合防疫指引調整課程與教學

有別於疫情前實體課程模式，在疫情三級警戒期間，體育課程與教學轉變為以線上教學為主，教師透過數位科技工具進行授課，學生則以線上方式進行學習，也有部分教師採用錄製課程影片，將課程教材放在線上平台，來進行非同步教學，或者設計簡單的動作與體能活動，讓學生在課後進行居家運動等。

疫情解封之初，校園陸續迎來師生回歸教與學，體育課程與教學活動為配合防疫管理指引實施轉變如下：首先，體育課前，學生應進行體溫測量監控及教學設備與器材需清理消毒。其次，體育課中，教師落實課堂點名以掌握學生缺曠情形，根據筆者觀察，線上點名的方式，經歷疫情的催化，在疫情後也成為各級學校延續使用的措施，在高中，多數學校均採用線上點名系統來管理學生，也有學校結合線上與實體點名方式，讓學校行政與教學更能落實並掌握學生的安全。教師也應隨時留意學生身體狀況，提醒學生配戴口罩並保持防疫所需之適當社交距離，維持教學環境通風等。筆者觀察，因學生配戴口罩，導致課程中與教師及同儕的互動因阻礙唇語與聲音，使聆聽與理解教學指令變得更加困難，也影響教與學的成效。此外，授課教師也須依照學生身體狀況調整課程目標及教學內容與評量方式，例如：疫情後學生因長時間線上學習缺乏運動而導致體能下降，教師在體育課程安排應循序漸進強化學生心肺功能，並在活動間觀察每位學生身體狀況並給予學生較多休息緩和時間。所以，體育教師在教學模式上的選擇上更多元，教師會依據課程內容、學生個別差異、過去學習經驗及評量模式來選擇實體或線上（同步與非同步）授課。另外，在教材上，部分體育教師也會結合數位工具來進行實體的體育課程教學，例如：穿戴裝置或 APP 等，讓體育課程與教學實施的模式有所轉變。最後，在體育課後，也應提醒學生落實勤洗手，隨時監控自我身體狀況，並針對上一堂課所使用之教學器材設備進行全面清理消毒管理等防疫措施，來降低染疫風險，營造健康的體育課。

疫情解封後，防疫政策鬆綁，全面恢復教學正常化，體育教師在教學上著重以健康為本，來提高學生運動參與及培養學生規律的運動，特別是課後的自主運動習慣的養成，可增加身體抵抗力，也降低再次染疫的風險。

（二）運用混成教學突破空間與時間限制

疫情期間的體育課以線上方式為主，師生互動性較差。疫情後的體育課，雖然恢復實體授課，但許多教師可持續提供一些教學資源平台，讓學生學習在學習上可以突破空間與時間的限制，在任何時間與場地，隨時都可以透過網路進行學習或互動討論，師生互動更加多元。

（三）融入科技輔具

體育課程因為疫情期間被迫實施線上教學，加速數位教學的推動，讓疫情後的體育課程與教學融入大量數位工具，加上教育部近年來推動的中小學數位學習精進計畫，期望達成「班班有網路生生用平板」，對於教育現場的品質有很大提升。部分體育教師結合穿戴裝置虛擬實境 AR，讓學生體驗運動賽事的臨場感。也有教師利用線上平台（Google Meet、Google Classroom、Microsoft Teams）及體育教學資源（Chun PE、牛排幾分熟、疫起線上看、草根體育教學工廠及空中荃運會 Podcast 等）讓學生在體育學習上不受時間與空間的限制。甚至教導學生運用智慧型手機中的運動 APP 軟體來監控自我學習運動的歷程，以養成規律運動的習慣，讓課程與教學因數位工具的融入呈現多樣性。

三、疫情後高中體育課程與教學實施問題分析

（一）上課時無法即時觀察學生身體狀況

經統計資料顯示，至 2022 年 6 月底止，在國內本土確診案例中，約 20% 為 18 歲以下的兒童，顯見學生染疫的比率高。其中染疫後的長新冠後遺症（易疲勞、呼吸困難、肌肉酸痛及肺纖維化等），對體育課程中需要大量身體活動的心肺適能更是影響匪淺。筆者觀察，在體育課程中，因教師無法事先知道學生染疫後恢復的狀況，加上必須專注於教學實施，對於每位學生在練習過程中身體之變化無法逐一留意，成為體育教師在課程實施上的阻礙。

（二）學生體適能明顯下降

疫情期間長時間的口罩配戴，加上大量的線上學習及靜態活動，讓學生在疫情後的身體素質也明顯下降。相關研究指出，疫情期間在長時間的體育線上教學下，導致身體活動量呈下降的趨勢（Chan et al., 2021）。陳逸杰（2021）研究亦指出，大學生在疫情期間體適能線上課程的反饋中，多數認為長期居家線上課程，導致體適能狀態下降明顯。林安迪（2022）亦認為，體育線上教學時，比實體體育課更難致力於身體活動量的突破，對於通常不進行大量體育鍛煉的人來說又更加困難。筆者觀察，疫情後的體育課，學生普遍喜愛教師進行靜態的體育課程，例如：體育發展史的講述、運動規則的講解及賽事影片欣賞等，對於需大量流汗的身體活動便顯得缺乏參與動機。

（三）口罩配戴影響教學間互動

體育是身體的教育，藉由身體活動去達到教育的目的，在體育課程中，師生

互動與生生互動是提升教與學成校的關鍵。在疫情後口罩尚未全面解封，或者長期習慣配戴口罩，都讓彼此間產生互動距離。教師在授課中，無論是體育知識的傳遞、體育技能的指導及學習過程的回饋等，教師的教學指令無法有效傳遞給學生，而學生也無法完整的獲得老師的教學訊息等現象，讓師生在課程上的互動都因為口罩配戴而彷彿隔了一道牆，影響課程氣氛，降低學習動機與自主性。另外，體育課程亦重視分組合作學習，根據筆者在教學現場的觀察，高中體育課程偏重以運動教育模式的分組競賽活動，學生間需彼此合作學習，所以在同儕互動上亦可能因口罩的配戴影響溝通，進而降低課程的學習品質。

四、疫情後高中體育課程與教學實施因應策略

疫情解封之初，高中體育課程與教學，面臨諸多教學現場的問題，如：上課時無法即時觀察學生身體狀況、學生體適能明顯下降及口罩配戴影響教學間互動等，因應疫情逐漸趨緩後的體育課程，筆者提出以下體育課程與教學實施因應策略如下：

（一）運動心跳監測，掌握學生身體狀況

考量疫情後體育課程的實施，學生心肺適能及身體狀況尚未恢復，運動前，授課教師應先詢問學生身體狀況，以判斷是否適合從事該項運動。因學生進行體育實作練習往往無法觀察到自我狀態，建議體育教師於每項動作練習後之休息時間帶領學生養成自我心跳監測，以評估其體能狀態及心跳恢復情形。另外，也建議學校行政組織編列相關預算來添購簡易血氧偵測器，供師生更準確監測自我心跳，掌握身體狀況。除此之外，教師也可加上口頭詢問關心學生在活動前後身體肌肉部位感受，以提升學生對於安全教育知識的概念。此外，也建議強化體育教師與保健室的橫向連結，透過保健室將確診學生的資料建檔，讓體育教師能確切掌握學生在課程的身體狀況。

（二）滾動調整教學內容，漸進式強化學生體能

Sparling（2003）指出，學校體育課在教育體系中有不可或缺的重要性，更為培養身心健全的專門人才、發展體適能、學會維持身體健康之道、培養正當休閒娛樂及養成終身運動習慣等方面扮演著重要的作用。體育教師應考量疫情後部分學生課程長時間配戴口罩、體能尚未恢復及對於實體課程的尚在適應狀況下，滾動式調整教學內容，例如：延長動態操時間並輔以低強度的跑動，及漸進式提升學生實作，以強化學生心肺適能；實體授課外，部分活動（如：影片賞析、評量回饋）改以線上平台方式輔助進行等。

（三）脫下口罩後，適切提升學生的學習動機

遠距教學下，師生同儕互動性較差，使學習變得乏味。疫情後，仍有部分學生在體育課程中，習慣性配戴口罩，間接影響學習動機、課程教學互動與進行，所以體育教師應激發學生自主學習的內在動機，透過室外體育課程來設計樂趣化且高互動性的分組活動，鼓勵學生脫下口罩從事運動，享受體育課程的樂趣，進而養成終身的運動習慣及建立健康生活型態。尤其，高中體育課程著重素養導向的融入，身為體育教師，應結合疫情議題（例如：自我健康照護），適切的搭配學習情境的營造，來增加課程間師生的互動。

五、結語與省思

新冠疫情為近百年來人類疾病史上重大事件，造成的死傷慘重，對經濟、社會與教育等各方面的衝擊重大。筆者透過以一位高中體育教師的觀察，描述高中體育課程與教學在疫情後之轉變，並提出相關問題與因應策略。除此之外，仍有以下諸點建議：首先，疫情後多靠疫苗接種來降低染疫風險，而體育課程是維持健康提升免疫力的根本，建議體育教師應透過多元的課程設計來提高學生參與動機，養成規律運動的習慣，實踐全人健康。再者，108 課綱在「自發、互動、共好」的理念下，強調素養導向的融入，建議體育教師應結合疫情議題（例如：如何透過運動來迎接防疫新生活等），來讓學生反思並實踐運動對於健康的重要性，進而培養以人為本的終身學習者。最後，筆者認為，臺灣在疫情後的體育教學應不斷檢視教學現場所見，具創新與改革的思惟與行動力，才能創造出更優質教育環境，在師生教與學的過程中，創造雙贏的局面。

參考文獻

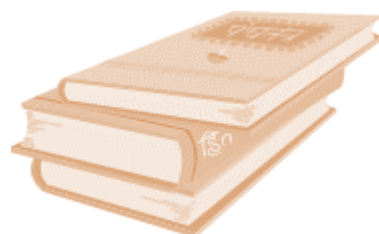
- 林安迪（2022）。後疫情時期體育教師的挑戰與因應策略。**臺灣教育**，736，47-55。
- 陳玉枝（2022）。COVID-19 疫情下體育教學的困境、因應與未來展望。**學校體育**，10，55-65。
- 陳逸杰（2021）。疫情之下改變的體育教學模式。**臺大體育**，72，21-26。
- 陳荻慈（2021）。中學遠距體育課程與教學困境、挑戰與因應策略。**臺灣教育評論月刊**，10(9)，139-144。
- 曹方祈（2023）。國中體育科遠距教學實施困境與因應策略。**臺灣教育評論**

月刊，12(2)，17-20。

■ 劉先翔（2022）。STEAM教育融入讓體育教學停課不停學。《學校體育》，192，42-54。

■ Chan, W. K., Leung, K. I., Ho, C. C., Wu, C. W., Lam, K. Y., Wong, N. L., . . . Tse, A. C. Y. (2021). Effectiveness of online teaching in physical education during COVID-19 school closures: a survey study of frontline physical education teachers in Hong Kong. *Journal of Physical Education & Sport*, 21 (4), 1622-1628.

■ Sparling, P. B. (2003). College physical education and unrecognized agent of change in combating inactivity-related diseases. *Perspectives in Biology and Medicine*, 46(4), 579-587.



以美感教育觀點談後疫情時代數位美感教科書設計

郭家宏

國立臺中教育大學美術學系兼任教師
國立臺中教育大學教育學系博士班研究生

高震峰

臺北市立大學視覺藝術系教授
美感與數位教科書研究計畫主持人

劉光夏

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼國際事務長
美感與數位教科書研究計畫共同主持人

一、前言

教科書是人們學習與傳達知識的重要媒介，不論是九年一貫課程或十二年國民基本教育階段，臺灣學生對於教科書使用的時間日久年深，也在個人生命歷程中留下一段久遠且意義深刻的回憶。隨著網路與科技蓬勃發展，多元、多媒、多量以及互動、網際網路、即時（on line）、隨選（on demand）的資訊傳遞流通等特性，打破時空限制，許多知識內容逐漸由數位的方式來呈現，無不捲入一個新世紀、新型態的「終身學習」浪潮。

進入後疫情時代，社交隔離與人工智慧（Artificial Intelligence，以下簡稱 AI）推波助瀾，使臺灣新一代的學習者更快速地發展出有別於上個世代的學習能力與需求，也發展出一套不同以往的生活方式與閱讀習慣。

二、臺灣美感教育發展之歷程

2013 年，教育部發布美感教育中長程計畫第一期五年計畫（103-107 年），以「美感播種」、「美感立基」、「美感普及」為目標，透過「研究與支持」、「課程發展與師資增能」、「美感教育體驗」、「美感學習環境」、「縣市連結機制」及「跨部會合作」行動方案，於全臺灣 22 縣市遍地扎根。2018 年，教育部續發布美感教育中長程計畫第二期五年計畫（108-112 年），以「美感即生活—從幼扎根、跨域創新、國際連結」為理念，透過整體策略推展達成「提升學生設計創新美感素養」、「營造美感學習環境」、「增進國民美學前瞻能力」三大目標。而後，第三期美感教育中長程計畫（113-117 年）以「美感即生活：從幼啟蒙、扎根生活、在地國際、永續實踐」為理念持續開展。

美感教育的當代意涵是培養美感素養的實踐作為，美感素養透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度、能力（教育部，2023a）。洪詠善（2019）認為，美感教育應從「人」出發，涵蓋人與自己、人與他人、人與自然生態等層面，透過覺察、認知、情意與行動的教育歷程，開展「存在美學」、「公民美學」與「生態美學」的美感教育圖像。

臺灣目前的美感教育發展主要趨勢為：(1)美感教育建構在全人發展之目標，除了體現於藝術必修外，更成為共同能力或核心素養，落實在學校課程與教學中；(2)美感教育源自於也體現於自身生活與文化；(3)美感教育係為學習者迎向融合與永續世界做準備；(4)關注社會參與取向的美感教育，以促進公共幸福感等（洪詠善、黃祺惠、范信賢，2018）。

三、以多元智能觀談美感、美感教育與教科書設計

美國哈佛大學心理學家 Gardner 於 1983 年提出多元智能論，將語文、邏輯數學、視覺空間、肢體動覺、音樂、人際、自知自省、自然觀察者、存在智慧等智能，統稱為多元智能。多元智能不同於傳統的智力，指的是「解決問題的能力」，亦指「在某種或多種文化脈絡下創造出具價值性產品的能力」（溫明麗，2017）。Armstrong（1994）認為每個人都有潛力發展多種多元智能，在教育上若能提供適切的環境或教學支持，每個人的智能皆可發展至相當程度的水平。例如：一個人可能不善於口說表達，但在文字書寫上卻具有說服力，即這個人是擁有相當語文智能的；多元智能中的各種智能是不可獨立存在的，而是相互協作一同展現的，例如：一個表演藝術工作者應具備肢體動能，但在詮釋腳本時也必須善用語文智能，演出當下若與觀眾有互動行為，且欲增強觀眾對於表演的喜好程度，人際智能也是不可或缺的，這位表演藝術工作者工作之餘期望自我精進，那又得運用到自知自省的智能（陳嘉成，2008）。校園中也可看到許多實例：A 同學很會演奏樂器，但在寫作上有困難；B 同學熱愛算數，但排斥繪畫；C 同學運動表現優異，但同儕互動上卻顯得退縮不前。

多元智能論將每一位學習者視為一個個體，相信所有人都能用不同的方式進行學習，重視每位學習者在能力上的差異，傳統的教育方式、教學材料不見得對每一位學習者有效。Gould（1981）亦在書中提到：「我們人類僅有一次機會來經歷這個世界。如果我們用缺乏才能這樣的理由來強加限制的框架，又在其中給予錯誤的分類，那麼，沒有哪個悲劇比生命的發展受到阻礙更巨大，沒有哪個不公平比沒有機會去奮鬥，或沒有希望更悲痛、更深沉。」多元智能原來並不是由學校提出的，因此它沒有正式的方法和策略讓教師去遵循，但經由教師信念的解放、教科書發展之知識內容的多元詮釋、數位教材與網路資源多樣化、教師願意自編教材且使用於自身課堂的動力等，這個理論會默默地發揮它的作用。

美感的養成關鍵不只是課程規劃上的體現，也是在成長過程中需要耳濡目染、實際體驗、感受而終將成為人格一部分的生活學習（教育部，2019）。見美感教科書研究計畫（第五年計畫）期末報告，執行面包含「設計人才培育」、「交流與推廣相關活動或工作坊」、「教科書品質提升策略與做法」；研究面以「教科書字體設計應用」、「教科書知識層級設計」與「教科書互動設計」為主題，作為

教科書品質提升、優化的基礎，兼顧學術與實務提升教科書品質，並在美感培育結合學習與生活上，融入「尊重、包容與欣賞多元樣態」、「多元智能的展現－釋放天賦」、「以美感經驗引導跨域學習之創意」等目標。在後疫情時代，網際網路與資訊傳播更為快速，伴隨生活品質的提升，人們對生活的追求已不再是對物質需求上的滿足，更多元、廣泛地去追求心靈上的滿足，無可避免的，美感已成為現代人生活的一部分。由早期的精緻藝術擴展，在現今社會中美感的概念不只存在於被安排好的美術館或美術展覽，它已深入生活中每個角落，甚至相較於精緻藝術更能廣泛地代表地區獨有的文化樣貌，即使是每天習以為常的生活細節，都可能具有影響社會、文化思潮，甚至是生活品質的力量（教育部，2019）。

四、數位美感教育的實踐需求

在講求效率與效能的氛圍下，科技輔助自主學習讓學習管道變得更寬廣多元，此為後疫情時代教育現場轉變的必然趨勢。隨著行動載具的普及與網速的提升，「班班有網路，生生用平板」等計畫的支持，各式學習影片、多媒體互動投影、沉浸式體驗、穿戴裝置等，在不同的教學活動中呈現跨域實驗的應用隨處可見，如：國立臺灣美術館的 U-108 SPACE 沉浸式藝術實驗場域、臺灣兒童藝術基地教育展示空間、臺北市立美術館的育藝深遠－藝術欣賞啟蒙專案。期許數位式閱讀別於紙本閱讀經驗、動畫輔助靜態閱讀、互動式體驗這些新型態的美感教育數位樣態能走進校園，為學習者帶來更大的學習動機，貼近學習者自身生活，使教科書與師生、家長三方的互動、體驗更加多元。

許多國際報告顯示個人化學習（personalized learning）及人工智慧導入數位學習（Artificial Intelligence in e-learning）是未來數位學習的重要趨勢，個人化學習的主要意涵即使用適當的科技並根據每個學生的獨特技能、能力、偏好、背景和經驗等系統性的數據資料來制訂個人化的學習體驗，以改善學生的學習成效（郭伯臣、劉文惠，2020）。十二年國民基本教育階段更將「科技領域」納入課程中，目的在培育學生的科技素養，透過運用科技工具、材料、資源，進而引導學生動手實作，以及設計與創造科技工具、資訊系統的知能，同時也蘊含探索、創造性思考、邏輯與運算思維、批判性思考、問題解決等高層次思考的能力（教育部，2018）。在資訊化的社會中，培養學生具備資訊釋讀、擷取與應用的能力，顯然已是各國教育發展的重點。

美感不僅是藝術創作與美學形式，更包含日常生活中無所不在的視覺經驗與文化（趙惠玲，2005）。基於兒童發展與學習心理、視覺文化理論、一般設計準則、使用者經驗、流行趨勢及藝術與美感教育相關等研究的成果基礎上，因應後疫情時代下社交隔離與 AI 所催生的網路閱覽習慣，例如：遠距視訊教學、新冠肺炎疫情期間的各種線上課程、YouTube 平臺上的教學資源、因才網或均一教育

學平臺、訂餐外送平臺、自主防疫下與家人朋友的視訊生活、運用線上平臺在家運動、由實體購物轉為網路消費模式、居家辦公等生活型態之改變，「視覺文化」對學習者（或接收者）而言，接收到的是怎樣的視覺資訊？背後欲傳達的訊息之目的為何？檢視各式視覺影像並探究其傳達目的下，是誰在受惠？誰被壓抑？又有誰被忽視？而後，再進行檢視各式視覺影像的審美價值，探究是誰被該視覺影像所吸引？誰厭棄該視覺影像？哪些視覺影像代表該社會的主流審美價值？哪些不是？該主流審美價值又是誰決定的？而什麼是「美」？什麼又是「醜」？誰又有權力決定？（趙惠玲等人，2006）。

雖然疫情已取得控制，不需長期保持社交距離，但部分生活型態的改變似乎是不可逆的，教育現場也變得更加多元。基於上述，臆想未來數位美感教科書之樣態，礙於篇幅限制，僅以字體與插圖舉例。

字體運用部分應當依據不同學齡、學習內容、視覺需求，設計符合不同科目、不同教育階段學生的字體、行距與字距；字體辨識與圖文編排的部分，以方便閱讀為主，區塊、段落的區分以字體、粗細、字級大小等標準設計為次要；字體的動態變化與游標、指引觸碰（touch）之關係、操作手勢上的直覺性、各式使用者體驗（翻頁、畫記、收藏標籤、客製化的內容編排等）是未來數位美感教科書必須留意且研究的區塊；插圖方面，依據學習內容表現內蘊，講求真實、細緻的寫實風格能夠培養學生良好的審美體驗。在圖像表現基礎上，建議在教科書中維持一定的數量，可使用學生偏好的風格，另一方面避免完全使用，才能建立良好、廣泛的美感體驗。而數位美感教科書勢必增加動畫與影片，甚至虛擬實境（Virtual Reality，VR）等素材，如何維持圖像、影像與文字間的畫面構成、各數量上的比例、色彩表現、動態視覺指引、媒材使用的豐富度與變化性、操作直覺性，且時時審視美感表現的時代性，才能達到培養多元美感經驗的目標，提升兒童審美的深度與廣度。

五、結語

湯姆·安德森（2003）指出美術教育的角色在於幫助學生培養批評能力，能夠不只是接受既有的主流觀念與價值，那麼理解視覺文化就是不可或缺的關鍵；背景脈絡脆弱的傳統，是建立在生物社會基礎上，認為視覺溝通是一項認知、象徵的行為；在這個傳統中，透過視覺文化美術教育培養學生的批評能力，獨立思考並反省當代社會的種種議題，不僅對學生個人非常重要，對於社會整體也同樣關係重大。

以美感教育觀點談新型態的數位美感教科書設計顯然是個廣大的議題，在研究相關議題與範疇時，必須清楚地界定何謂數位美感教育？何謂數位美感教科

書？數位教育中的美感觀點為何？後現代課程觀「去中心化」（decentralization）的解構思想也是數位美感教育的重要參考指標。後現代的課程觀強調文化多元性，反對主流文化的霸權機制，建議未來數位美感教科書使用者操作與體驗之相關研究者，從教用、學用、家庭三面向去探究，提出適合親、師、生三方共編共用之參照，落實現今臺灣教育美感教學的目標、數位功能的應用，以及去中心化的教學內容，達到設計、數位協助教育的期待。

致謝 本文感謝教育部美感與數位教科書研究計畫支持。

參考文獻

- 李宗薇、黃思華（2012）。多元智慧與電子書。**國民教育**，54(4)，11-18。
- 洪詠善（2019）。美感教育圖像、趨勢發展與實踐分析。**國家教育研究院電子報**，180，15-16。取自https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=2&edm_no=180&content_no=3156
- 洪永善、黃祺惠、范信賢（2018）。亞太地區美感教育研究室工作計畫成果報告。國家教育研究院。
- 湯姆·安德森（2003）。根源、理由與結構：視覺文化藝術教育之架構。**國際藝術教育期刊**，1(3)，27-44。
- 陳嘉成（2008）。從多元智慧的觀點看教育。**藝術欣賞**，4(4)，57-63。
- 陳偉泓（2020）。後疫情時代，如何有效學習？**點教育**，2(2)，1-3。
- 溫明麗（2017）。迦德納的智慧。**教育動脈**，9，76-81。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。取自https://www.k12ea.gov.tw/files/97_sid17/總綱.pdf
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要－科技領域。取自https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/課綱/13-科技/13-1/十二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.pdf
- 教育部（2019）。美感教科書研究計畫（第一年計畫）成果報告。臺北市立大學。

- 教育部（2023）。教育部美感教育中長程計畫第三期五年計畫（113-117年）。取自<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43D13DF97D68D9C06F5B345C7C4D6E4DC31F877BE4A5C65F0C1C7D441A8C095B87F3929A2617B9BCCAD6F1098CD6D8443EA6F37A6CD2F3C752F&n=3CB25541D953517BBCAF5C91DCA418D18AF20E832411CF884D051A8848C57303A53456BB113523A33646C74954FB97E70718142C69672903D91159A207B8D125&icon=.pdf>
- 教育部（2023）。美感教科書研究計畫（第五年計畫）期末報告。臺北市立大學。
- 郭伯臣、劉文惠（2020）。數位學習新趨勢－個人化學習與人工智慧導入。師友雙月刊，620，11-14。
- 趙惠玲（2005）。視覺文化與藝術教育。臺北：師大書苑。
- 趙惠玲、邱永福、張素卿、傅斌暉、曹筱玥、鍾政岳（2006）。高中藝術領域課程輔助教學參考手冊1－美術。國立臺灣藝術教育館。
- 詹寶菁、葉韋伶、陳麗華（2012）。以教科書之插圖與版式設計增進教學藝術之觸發－以社會科教科書為例。教科書研究，5(1)，47-84。
- 謝為任（2022）。淺談後疫情時代科技輔助自主學習之策略。臺灣教育評論月刊，11(2)，68-73。
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in classroom*. ASCD.
- Danto, A. (1997). *After the end of art: Contemporary art and the pale of history*. New Jersey.
- Duncum, P. (2002). Clarifying visual culture art education. *Art Education*, 55(3), 6-11.
- Gould, S. J. (1981). *The Mismeasure of Man*. W. W. Norton & Company.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. Simon & Schuster.

從志工角色談家長參與學校行政事務的途徑及影響

張淑涵

國立臺中教育大學教育學系博士生

阮孝齊

國立臺中教育大學教育學系助理教授

一、前言

在現代教育體系中，教育行政組織扮演著至關重要的角色。教育行政組織至少具有下面三項特質(1)教育行政組織有共同的目的，即在發展並改進教育事業。(2)教育行政組織是教育行政人員的階層體系，用以分配並運用權責，俾協調人力物力，增進分工合作，以宏績效。(3)教育行政組織的運作，要在機構目標與成員需求交互作用中進行，同時也要適應外在環境的需要，方能有效達成任務（謝文全，2022）。

由此可見，學校作為一種教育行政組織，也具有上述的特質。而本文所關心的地方是學校行政組織如何與校內的家長團體進行互動。學校行政組織的有效運作對於學校管理和教育品質的提升具有直接影響，然而，隨著社會的發展和教育改革的推進，僅依靠學校內部的管理已不足以應對複雜的教育需求，這使得家長團體的參與成為提升學校教育品質的重要途徑之一（Epstein, 2001）。

國民教育法第 48 條第一項亦明訂了家長參與學校事務之權利：「國民教育階段內，家長為維護其子女之權益，應相對承擔輔導子女及參與家長會之責任，並為保障學生學習權及人格權，有參與教育事務之權利；其參與方式、內容、程序及其他相關事項之辦法，由中央主管機關定之」。家長團體是學校與家庭之間溝通的橋梁，透過各種形式參與學校的行政和教育活動，不僅可以促進學校教育質量的提升，還能增強家長與學校之間的信任和合作（Hoover-Dempsey & Sandler, 1997）。目前，家長可能以多種形式參與學校事務，如班親會、家長會、志工團體等。這些家長參與了學校事務，可能對學校行政產生重要影響。然而，家長參與學校行政的具體方式及其對學校管理的實際影響仍需進一步探討。因此，研究家長團體在教育行政組織中的角色及其影響具有重要意義。

本研究旨在探討家長團體在學校行政過程中的角色及其影響，並提出改進家長團體參與學校行政事務之建議與做法，具體研究目的如下：(一)探討家長團體在學校行政過程中所扮演的角色。(二)分析家長團體對於學校行政有何影響。(三)針對家長團體參與學校行政事務提出建議與做法。

二、文獻探討

（一）學校行政決定的歷程

學校行政決定的流程通常包括問題識別、信息蒐集與分析、方案設計、決定實施和效果評估等步驟（Hallinger & Heck, 2011）。在問題識別階段，教育行政人員需要準確識別需要解決的問題和挑戰，這是決策過程的第一步，也是最關鍵的一步；在信息蒐集與分析階段，需綜合考慮內外部環境的信息，以做出科學合理的決定；在方案設計階段，需要運用創新思維和系統性思考，制定多個可行方案並進行比較；在決定實施階段，需要良好的組織和協調能力，進而有效執行所選方案並確保決定的落實；最後在效果評估階段，需對決定效果進行系統評估，以確保決定目標的實現（March & Simon, 1958）。

本研究之研究對象為是國立小學，因此在學校當中，校長是主要的行政決定者，研究指出（江義靖，2011），國民小學的校長大多採用民主化決定，且校長的行政決定是融合各種行政決定的歷程。在學校行政決定的六大向度當中，由於本研究所關注的面向在於學校家長會以及班親會、還有故事志工團對於學校行政決定的影響，因此較為偏向課程與教學、學生訓導與管理與學生輔導與計劃等三大決定向度。

（二）家長團體在學校中的角色

家長團體在學校中扮演著多重角色，不僅是教育的支持者，也在教育決策中發揮重要作用（Epstein, 2001）。這些團體通過組織活動、提供資源和參與政策制定來參與學校事務，增強家校溝通與合作，提升家長對學校教育的認同感和參與感（Hoover-Dempsey & Sandler, 1997）。此外，家長參與還能帶來不同的視角和資源，提升教育質量（Sheldon, 2002）。

Greenwood 與 Hickman（1991）將家長參與學校教育分為五種角色：觀眾、義工、孩子的教師、學習者和決策者。家長通過參加會議、班級活動或家庭學習材料的使用等方式，增進與學校的互動與了解。家長的專業和興趣也能通過義工活動被充分利用，幫助教師進行輔助教學。此外，家長還能參與學校舉辦的講座和工作坊，提升教育知識和技能，從而更好地支持孩子的學習（Greenwood & Hickman, 1991）。

Berger（1987）將家長角色擴展為六類：旁觀者、附屬義工、自願資源、雇用資源、決策者和孩子的教師。這些角色涵蓋了從旁觀學校活動到積極參與教育決策的多種形式，家長在學校教育中的參與度和責任也因此有所不同。無論是提

供資源還是參與決策，家長的參與對學校運作和子女成長都能帶來積極影響。

（三）家長團體與學校行政互動的相關研究

在家長團體與學校行政的互動研究表明，家長的積極參與能促進學校決策的民主化和透明化，提升管理效能（楊巧玲，2002；侯世昌，2007；Barnard，2004）。家長參與政策制定和實施，使政策更加符合學生和家庭需求，提高政策的有效性和可行性。此外，家校之間的良性互動能增強信任和合作，提升教育質量（林明地，1999）。

然而，也有研究指出，過度的家長干涉可能帶來管理挑戰，甚至引發內部矛盾和衝突（楊巧玲，2002；Lareau，2000）。因此，如何平衡家長參與的深度和廣度，使其在支持學校管理的同時不干預學校正常運作，是一個需要探討的重要課題。

家長參與還包括對學生學習和校園文化的影響，通過參與課程設計和教學活動，家長能更有效地支持教育目標，增強家校互動（江義靖，2011）。家長組織的結構和運作方式也直接影響參與效果，定期舉行家長會議和社區活動能促進家長間的交流與合作（侯世昌，2007）。同時，建立開放、包容且有效的參與機制，是學校管理者和家長團體共同努力的方向，以全面提升教育品質和支持學生整體發展（Grolnick & Slowiacek，1994）。

三、研究設計與實施

本研究旨在探討家長團體在學校行政決定過程中的角色及其影響，並提出改進家長團體參與學校行政事務之建議與做法。因此，本研究採行質性的個案研究途徑，從研究者所參與之某國立國小當中的家長團體，進行訪談對象的選取。訪談對象採取立意取樣，選取學校當中，擔任行政職位且與家長團體密切互動之教師一位；以及密切參與學校事務之家長團體代表四位（分別為家長會成員、班親會召集人、愛心志工團以及故事志工團之成員），家長團體代表有人身兼多職，同時身為不同家長團體之成員。受訪之教師已有 12 年的教學經驗，之前擔任導師且與家長互動良好，因此由校長指派為組長並身兼閱讀推動教師，與故事志工團有密切之互動。由於本教師為故事志工團以及學校行政之間互動的重要關係人，因此進行了兩次訪談，一次著重於了解學校志工團體的運作，另一次則較深入的談到學校行政與志工團體間的互動。兩次訪談皆約 30 分鐘。另外受訪的兩位則為家長會以及班親會召集人並身兼故事志工，分別曾擔任過故事志工團團長以及現任團長。另外兩位的身分則較為單一，一位是資深的故事志工團團員，一位是新任家長會成員以及故事志工團團員。四位密切參與學校事務之家長團體代表皆各訪談一次，時間約 30 分鐘。以上針對五位受訪者進行訪談，並將訪談內

容轉為逐字稿進行分析。以[T]代表教師，[P]代表家長。訪談記錄以[訪-訪談對象代碼-訪談日期]作為代號，例如：[訪-T-20240304]代表 3 月 4 日的教師訪談記錄。

而研究者自 113 學年度起即加入故事志工團，經過一學年的深入參與，也累積了許多個人的心得。在 113 學年度起更將每次的例會及活動參與，進行觀察記錄。觀察記錄以[觀-觀察日期]作為代號，例如：[觀-20240618]代表 6 月 18 日的觀察記錄。

為維護研究倫理，研究者事前詳細告知受訪者本研究之目的，並獲得全員同意之後才開始進行訪談。文本資料之呈現均以英文字母大寫加阿拉伯數字為編號，嚴格確保資料來源的保密。

四、研究結果

(一) 家長團體在學校行政決定過程中所扮演的角色

1. 家長以旁觀者的角色進入學校：家長參與家長團體的初衷是為了了解孩子在校的情況，並提供志願服務。他們視自己為學校的自願資源，協助孩子融入校園生活。對於學校事務，多以觀眾角色存在，並無直接參與行政決策的意圖。正如某位家長所言：「就是為了知道學校是如何照顧小孩的，想要多知道學校的事物，多參與一些。動機都是為了自己的小孩」（訪-P2-20240606）。
2. 學校行政人員期待家長團體給予正向支持：學校希望家長能提供建設性意見及支持，並透過家長委員會等團體來表達意見，協助解決問題。學校強調：「家長除了提出建議之外也可以提供支持」（訪-T1-20240612）。學校期待家長能在會議中針對問題提出解答，進一步增進彼此的理解與合作。
3. 學校行政與家長團體角色具備溝通互動機制：親師溝通主要透過班親會及家長委員會進行，學校行政透過班級召集人向家長傳達信息，並依賴家長委員會等團體將學校的做法和原因傳達給家長。「學校會想知道從家長的角度看到甚麼」（訪-T1-20240612）。學校重視家長的支持和理解，以維持良好的親師關係並減少誤會，這也體現在「家委會是有監督學校的功能，但志工團這邊就是配合學校」（訪-P1-20240606）。

(二) 家長團體對於學校行政事務之正面影響與挑戰

1. 促進創新與變革：家長委員會提出的建議可以改變學校既有的做法，例如兒

童節禮物讓學生自己挑選的建議，獲得學校認可並迅速實施（訪-T1-20240612）。

故事志工團提出的漂流書活動和選舉活動，學校也因其豐富有趣而持續支持，成為每年固定活動（訪-P2-20240606）。

2. 增進學校與家長的合作：家長參與學校活動，如故事志工團，能夠直接進入班級，與教師頻繁互動，協助推動閱讀，增加家校合作的機會（訪-T1-20240612）。
3. 家長團體對學校行政決定之挑戰：首先，家長團體參與過程面臨意見分歧與滿足困難。雖然家長團體的參與可能帶來正面影響，但並非總是如此。學校的行政決定受內外部因素影響，無法滿足所有家長的需求（Lareau, 2000）。

廁所積水問題多次反映未解決，學校解釋預算有限，無法及時處理，需家長協助傳達此困難給其他家長（訪-P2-20240606）。

其次，角色期待與衝突仍然存在。例如受訪者指出故事志工團進班活動需慎重拿捏，以免影響班導師工作，校方對於如何進行活動有具體要求，如避免過度演戲以免失焦（訪-T1-20240612；訪-P2-20240606）。志工的熱情若與學校回饋不符，可能產生角色期待落差，導致衝突（訪-P2-20240606）。

最後，是行政效率的挑戰。訪談中部分家長反應學校內部行政分工導致處理多部門協調事務效率低下，家長反映問題若非緊急，通常需較長時間處理，影響解決效率（訪-P4-20240607）。

五、結論與建議

（一）結論

本研究探討家長團體在學校行政決策中的角色及其影響。結果顯示，家長多以旁觀者角色參與學校活動，主要目的是了解孩子在校情況並提供志願服務，無意直接參與行政決策，本結論和侯世昌（2007）所提倡的家長參與學校目標相當類似。學校期望家長能提供建設性意見及支持，透過家長委員會等機制協助解決問題。親師溝通主要透過班親會及家長委員會進行，學校透過班級召集人向家長傳達信息，並依賴家長委員會等團體傳達學校做法，重視家長的支持和理解以維持良好的親師關係。本結論與陳麗珠、葉宗文（2004）所提出的透過行政體制而非政治型態參與的模式，不謀而合。

家長團體對學校行政事務有正面影響，包括促進創新與變革以及增進家校合作。例如，家長委員會的建議可改變學校做法，並增進親師互動，如故事志工團活動直接進入班級，與教師頻繁互動，協助推動閱讀，這也補充了林明地（1999）等研究在 108 課綱下的做法。然而，家長團體的參與也面臨挑戰，如意見分歧、角色衝突及行政效率低下，需持續改進親師溝通機制以提升合作效果。

（二）建議

在當今教育環境中，家長參與學校行政事務已成為提升教育質量和促進學生全面發展的重要途徑。本文提出家長團體參與學校行政事務的四項具體建議，幫助家長團體更有效地參與學校行政事務。

1. 尊重老師的自主權：家長應信任學校和老師，建立良好的親師互動基礎，尊重老師的專業。透過熱情和正向互動，提升老師的教學熱情，避免形成教師困擾。
2. 互相同理對方的角色：家長和學校行政應該互相理解對方的角色和角度，並以孩子的利益為出發點。家長在提出問題時，應以客觀和合作的態度，與學校共同為孩子的學習環境改進。
3. 支持並參與學校活動：家長應積極參與學校活動，如介紹會議、課外活動、義工等，並根據自身專業背景協助學校開展特定活動或課程。提供物資和資源支持，幫助學校策劃和籌辦大型活動，提升學生參與度。
4. 參與學校評鑑：家長團體可以通過調查問卷、加入評鑑委員會、參與家長座談會等方式提供意見和建議，幫助學校改進不足之處。並應主動向家長公開評鑑結果和改進計劃，增加透明度。

參考文獻

- 江義靖（2011）。國民小學校長行政決策在學校行政事務上運用之研究（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學教育行政研究所。
- 林明地（1999）。家長參與學校教育的研究與實際：對教育改革的啟示。教育研究資訊，7(2)，61-79。
- 侯世昌（2007）。家長參與學校教育的意義與途徑。研習資訊，24(2)，15-21。

- 楊巧玲（2002）。教師與家長參與學校決策之研究。 *教育研究月刊*，100，108-116。
- 陳麗珠、葉宗文（2004）。莫教學校淪為教師與家長團體的競技場－論家長參與學校事務的適當性。 *學校行政*，32，129-141。
- Barnard, W. M. (2004). Parent Involvement in Elementary School and Educational Attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Berger, E. H. (1987). *Parents as Partners in Education: The School and Home Working Together*. Macmillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. CO Westview Press.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the Impact on School Capacity and Student Learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Lareau, A. (2000). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. Wiley.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Westview Press. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). "Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?" *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

疫情時代科技大學進修部中高齡學生數位學習之初探

曾智暉

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士生

一、前言

2020 年全球受到新型冠狀病毒 COVID-19 的疫情衝擊，造成經濟發展、商業活動、教育學習等，各領域皆受到嚴峻的挑戰，校園及學習場域因為 COVID-19 疫情關閉，教學活動無不面臨極大影響。為減少停課帶來之衝擊，學校紛紛將實體課程轉為遠距教學，協助學生於疫情期間停課不停學，疫情意外成為數位教育改革之契機，有別於傳統教學，數位教學提供不再受限於環境或時間的教育新可能，儼然已成為後疫情時代之趨勢。

隨著數位科技發展，Prensky（2005）提出數位原住民（digital natives）與數位移民（digital immigrants）之概念，數位原住民指出生於 1980 年代以後，從小即身處數位環境之中，對於數位科技更是相當熟悉的人；而數位移民則指出生於 1980 年代以前，尚未有數位環境的時代，對於數位科技相當陌生的人。楊洲松（2021）則指出現今教育現場，大學以下學生皆為數位原住民，對於科技大學日間部學生確實如此，但進修部學生年齡分布廣泛，不乏存在中高齡學生，而中高齡學生則屬於數位移民，在疫情之前數位教學非主流選擇，中高齡學生對數位教學尤其陌生。本文將對於科技大學進修部中高齡學生面對數位學習課程所遭遇之困境為例，進行現況說明及問題討論。

二、科技大學數位教學課程之現況

伴隨數位科技時代來臨，數位學習已成為學生學習重要方式之一。教育部（2023）說明目前大專校院計超過 5 成學校皆有開設遠距教學課程；而數位學習專班累計通過審查開辦則有 12 校、24 個數位學習碩士在職專班。此外，有關網路開放課程（OCW）部分，計有 21 所大學及 2 所高級中等學校參與，累計發布 1,466 門開放課程；而大型線上磨課師（MOOCs）課程，至 111 年全國 70 所大學則發展 782 門磨課師課程，顯示大學數位學習教育之盛行。

目前大專校院皆有建立提供師生使用之數位學習平台，透由教師進行數位教學課程之教學設計與規劃，提供學生多元數位之課程內容，並應用不同數位工具與資源，以推展線上學習。另磨課師（MOOCs）係指大規模免費線上開放式課程（massive open online courses），透過新型態的數位學習模式，國內外各校以開放及免費形式，分享優質的線上課程，提供有意願修讀之學生跨校學習，無須註冊學籍，即可參與課程學習及討論，促進學習的互動機制；而無國界的學習環境，更可擴展學生國際視野，拓展全球化學習能力，是未來數位學習的趨勢之一。

三、中高齡學生數位教學課程學習之問題

（一）數位平台差異大，科技運用能力落差

疫情來得突然，即便已完備相關通訊設施，從傳統實體教育轉為數位教學存在一定難度，將原先面對面的實體課程轉換為遠距教學，對於多數教師來說，是一項艱鉅的任務，而且疫情期間通常必須在短時間內做出應變，教師和學校不熟悉遠距教學及教材規劃等因素，相對也影響遠距教學的執行與成效。

其中進修部學生年齡層分布廣泛，對此教師能否也能運用數位教學，維持中高齡學生繼續學習？而中高齡學生對於數位科技個別需求差異大，在科技運用能力也與年輕學習者存有落差，教師使用不同數位教學平台進行數位課程，連帶也讓中高齡學生無法熟悉習慣各教學平台，進而衍生平台操作錯誤、無法上傳課程作業或回應課程主題討論…等問題，如何使中高齡者快速學會使用科技資源，也是教師和學校規劃數位學習需要思考之處，透過相關協助並提供中高齡學生專屬服務。

（二）數位學習過程挫折及挑戰

中高齡者對於數位科技並不熟悉，相較傳統實體教學，運用數位學習較為抗拒且陌生，透過 COVID-19 疫情催化，學校逐步將實體課程轉為遠距教學，中高齡學生在數位教學過程中，遭遇許多學習上挫折及挑戰，以及情緒的轉換。

進修部學生組成不如日間部學生單一，其中有全職學生、在職進修以及退休回流學生，而中高齡學生又佔少數，也因同儕間年齡落差大，在校上課時間也相較日間部學生更為短暫，與同儕間彼此相處溝通也就更為不易。原先傳統教學中高齡學生相較其他同儕，已需花費更多時間於課程學習；而在課程轉變為數位教學後，除原先規劃課程內容之外，需耗費更多心力在數位平台適應之中，更需請益同儕與教師如何處理，以排解問題及順利完成數位課程要求之觀看教材、課程作業及主題回應…等，而有些狀況更為複雜，並非同儕與教師能夠協助，此時就需尋求外部單位協助，才得以解決問題。

如何協助中高齡學生更加適應及使用數位學習，以降低學習挫折，提升其學習意願及成效，實為目前中高齡學生面對數位學習待解決問題。

四、中高齡學生數位教學課程學習之建議

（一）數位學伴同儕輔導

教育部數位學伴計畫以「生命陪伴生命，生活教導生活」為核心價值，落實計畫為大學伴以及小學伴兩大主體之陪伴與學習，培育大學生自我管理、社會服務與數位關懷精神，透過網路及線上學習平臺，運用資訊工具與資源導入教學，為偏遠地區的學童打造更多元的數位學習與環境，藉以提升學童學習興趣及關懷學童身心平衡發展（教育部，2024）。

藉此可採教育部數位學伴計畫為發想，規劃大專校院各校成立數位學伴，服務對象則為各校中高齡學生，結合同儕輔導概念，邀請有意加入之大學伴學生，進行教育訓練，並對於數位學習平台進行介紹與使用，以及說明常見數位教學軟體問題處理，以提升大學伴專業核心能力，進而協助中高齡學生，面對數位課程可安心學習。

此外，因科技大學進修部中高齡學生為數不多，且隸屬不同科系，因各系課程規劃不同，中高齡學生彼此也較不易認識。可透過宣傳數位學伴活動，招攬具有相同困擾及需要之中高齡學生，透過參加活動更加熟識，進而使同儕間互相協助輔導，也讓中高齡學生彼此擁有凝聚力，進而提升數位學習能力及具備問題處理能力。

（二）學校單位行政支援

因應 COVID-19 疫情衝擊之下，各教學現場不得不快速調整，投入數位教學之挑戰，而學生對於個人化學習的需求也日趨漸升，遠距教學的教育模式已成為重要的學習管道。大專院校若有設立專責行政單位，則可協助規劃發展數位教學與學習之業務，協助教師與學生相關問題，並培訓教師數位教學知能，辦理相關數位教學工具講座及教學平台使用經驗分享...等活動，更可協助中高齡學生有相關數位學習問題，可直接洽詢專責單位協助處理，並舉辦數位學習推廣課程，讓中高齡學生不畏懼數位學習，反而更加熟悉使用，享受數位科技便利。

（三）教師增能學習社群

隨著數位時代到來，實體教學逐步轉換為數位教學，除了學生須學習適應數位課程以外，教師也須隨之調整並重新規劃設計課程，以利學生更易融入數位課程，進行互動學習。邱純玉（2020）提出培養教師數位教學之專業能力，可透過成立教師專業工作坊，增加教師參與研習機會，並可依不同學生學習程度差異，

應用合適之數位教學工具或資源，以提升學生學習成效。

中高齡學生有別於年輕學習者，面對數位科技與科技運用能力皆存有落差，使用數位學習平台進行數位課程，更易遭遇許多數位平台學習之問題，連帶影響中高齡學生學習意願。透由教師於教學現場第一線觀察，可發現中高齡學生接受數位課程之學習困擾，如能成立教師增能學習社群，召集第一線教師共同參加，彼此分享教學現況及學生反饋，瞭解目前中高齡學生數位學習之困境，進而使教師調整自身數位教學策略，規劃適當數位內容並運用工具，以符合中高齡學生多元化之學習需求，協助其提升學習效率與動機，使學習過程更加順利，進而達到最佳的學習成效。

五、結論

綜上所述，目前科技大學進修部中高齡學生雖為數不多，在面對數位學習確是存在著許多問題，除學習者科技運用能力落差之外，進而衍伸學習過程中產生挫折…等，而期望透過同儕輔導協助中高齡學生，面對數位課程可安心學習；藉由專責單位行政支援，使中高齡學生有相關數位學習問題，第一時間獲得協助處理；教師增能學習社群則瞭解目前中高齡學生數位學習挫折，透由教師共備激盪調整合適教學策略，讓中高齡學生不再畏懼數位學習，反而更為熟悉喜歡。

參考文獻

- 邱純玉（2020）。自由開放的年代－數位學習的未來。臺灣教育評論月刊，9(9)，105-111。
- 教育部（2023）。重大教育政策發展歷程。取自 <https://history.moe.gov.tw/Policy/Detail/1e540341-4d3b-44aa-bea7-17e55d6f26b5>
- 教育部（2024）。教育部數位學伴計畫。取自 https://etutor.moe.gov.tw/etutor/plans_introduction.php
- 楊洲松（2021）。數位原住民與課程改革。課程研究，16(2)，1-10。
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8-13.



以校長學習領導推動學校改進

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

科技技術日新月異，培養下一代學生適應未來社會的能力，並涵養終身學習，且知道如何學習的世代，亦是各國教育改革的重要方向。學校肩負地方教育生態系統的學習中心，連結各界的資源，規劃專業課程與知識，打造多元的學習機會並擴展學生的學習（OECD, 2020）。在全球化的脈絡下，校長首要職責是提升學生的學習表現（Moral, Martín-Romera & Martínez-Valdivia, 2018），校長學習領導（leadership for learning）更具關鍵意義。

為符應教育改革的趨勢，學校須追求進步發展，持續的自我革新，讓學校變得有效能，並提高解決問題的能力，最終目標是提升學生學習成效（Mafratoglu, Altinay, Koç, Dagli & Altinay, 2023）。校長學習領導專注於教學研究和學習成效的歷程，制定管理學校教學與學習方案計畫，能夠奠定學校發展基礎，整體組織能更靈活地應對變革和挑戰（Prarasri, Chanawongse & Tesaputa, 2018）。爰此，校長以學習領導推動學校改進，是值得探究之重要課題。

二、學校改進的意義

學校經營須持續改善進步，最終目標為達成有效能學校。根據 Dijkstra、Daas 與 Ehren（2017）的觀點，學校效能（school effectiveness）是教育與學習的成果，從輸入、過程、輸出和背景等模式進行評估，Scheerens（2017）認為輸出的部分主要是衡量學生學業表現，旨在解釋學校和學校之間學生成績的差異；學校改進（school improvement）係為促進學校從現況走向理想狀態所做的努力，其中的行動者包含校長、教師、學生和家長，是整個學校與社區共同承擔的責任（Koç Akran, 2020）。爰此，學校改進是動態的發展歷程，涉及學校內部環境以及外在資源的交互影響，包含個人層級與學校組織層級之間的互動，是一種系統而持續推動的努力，旨在改變校內的學習環境，讓學校能更有效地實現教育目標（梁歆、黃顯華，2007）

學校改進將學校視為一個整體的概念，關注學生的學習成果，優先考慮學習生態系統中利害關係人的期望（Feldhoff & Radisch, 2021），且學校進步仰賴計畫性的管理與執行，Al Mekhlafi 與 Tahir Osman（2019）認為學校改進是指所有關於教育變革策略的理論和研究，這些策略可以提高學生成績並加強學校變革管理的能力。綜上，持教育變革觀點者，視學校改進為一種因應變革的教育策略，為了提升學業成果、提高教學質量，以及增進學校整體效能，而進行有計劃、有系

統的努力和變革（Davis-Singaravelu, 2022）。

當前的世界是充滿變動的變革時代，學校更應自我重塑，展示可持續的改進（Mafratoglu et al., 2023）。依複雜理論觀點探究，學校須持續自發性地自我調整與組織，產生新的結構、規則及秩序，如何促進學校組織持續開展改進動能，倚賴教師間必須持續學習、彼此進行互動（潘慧玲，2017）。

三、校長學習領導的意義

學校領導的任務必須持續致力於關注學生的學習，廣義定義此種領導力稱為學習領導（Afandi, Bafadal, Hadi, & Taufiq, 2021），從相關文獻探討學習領導的意義，可歸納如下：

（一）學習領導關注以學習為中心

學習領導強化領導與學習的連結，Hallinger（2011）指出學習領導係指學校領導者專注於學生學習，並用以達成學校成果的重要方法。Aslan、Arisoy 與 Gören（2023）聚焦於校長學習領導創造整體學校成員的學習機會，包含教師與學生的學習。又 Prarasri 等人（2018）研究發現校長學習領導，必須透過教師的專業學習來改善教學和學生學習。因此，學習領導是校長關注學生學習的領導行為，發揮影響力改善教與學的歷程。

（二）學習領導強調教師賦權增能

Hallinger（2011）闡述學習領導的重要概念為與教師分享領導職能，透過共享權力，營造團隊協作與團隊學習的能力，輔導教師進行持續性的專業學習，有助於形成學習文化與權力分配（Prarasri et al., 2018）。由此，學習領導強調學校中的每位教師皆賦予促進學習的權利，而校長的主要職責為促進教師持續專業發展，以保障學生有效學習。

（三）學習領導重視共同承擔績效責任

有效能的學校領導者必須持續專業學習，並以幫助他人學習為職責，透過組織團隊合作，共同承擔學習成效的績效責任（Fullan, 2020）；Hallinger（2011）指出學習領導必須系統化評估教師教學品質及輸出成果，最終目標是提升學生學習成果。綜上，學習領導具權力分散的領導觀點，強調每位成員承擔學生學習成果的績效責任。

綜整相關文獻，本文將校長學習領導定義為校長以學生學習為核心，持續反思、學習、專業成長，以提升自身學習領導能力，創造支持性的教學環境，建立協作共學的教師專業發展，以增進教師有效教學和學生有效學習的歷程。

四、現階段推動學校改進面臨之挑戰

校長推動學校改進時可能會面臨許多難題，當前面臨之挑戰，分述如下：

（一）校長領導

學校改進的過程充滿了挑戰，首先，校長會面臨教師、家長的質疑與各界的壓力，校長必須堅守教育信念來面對回應；第二，校長要熟悉學校文化與傳統，盤點當前的學校現況與需求，具備洞察的智慧與系統管理的能力，擬定改進的優先順序與策略；第三，校長需要因應當前教育政策的變動，若與學校當前改進發展不完全相符時，需要在政策執行和學校實際情況之間找到整合的平衡點。

（二）教師心態

當校長推動學校變革時，通常意味著會改變現有的教學方法、課程規劃、教學評估方式等，以上種種改變促使教師感到不確定與不安，產生抗拒的心理；再者，教師可能會產生學校表現不佳的想法，所以組織需要調整的負面情緒（Courtney, 2022）；其次，教師需要額外的時間適應新的教學方式和要求，增加教師工作負擔，並會擔心自己的教學專業不足，所以對於學校改進的推動，抱持觀望的態度。

（三）資源限制

校長在推動學校改進方案時會面臨資源限制的情境，第一，學校規模與條件不同，影響資源分配與管理，例如：偏遠或小型學校通常面臨教師人力不足，招聘教師不易且流動率高，進而影響到學校改進成效；第二，學校若位於交通不便利的地區，校長引進外界資源或專家團隊入校指導，影響參與意願；第三，學校經費有限，改進計劃需要額外經費支持，用於教師專業發展或教學設備改善。

（四）支持系統

校長引領學校朝向更好的方向發展，需要團隊互相協助，因此家長或社區相關利害關係人對改進方案缺乏支持，可能會影響學校改進的實施和成功；再者，學校經營面向包含行政管理、課程教學、學生學習、經費資源等等，對於學校現

有狀況，分析學校問題與需求，診斷問題形成學校改進方案，進一步建構執行策略、整體方案評估與修正等，可能會讓校長陷入疲於奔命（Courtney, 2022）；校長處理繁雜的行政工作事務，參與各式會議，同時推動學校改進方案，需要花費大量時間和精力進行有效的溝通與協調，以確保各方的理解和參與，可能會讓校長面臨多重困境。

五、以校長學習領導推動學校改進之策略

以推動學校改進之觀點探究學校教育領導，Mafratoglu 等人（2023）研究發現校長學習領導專注於教學研究和學習成效的歷程，能夠提升學校整體教育質量。依據相關文獻探討及實務觀察結果，可以有以下作法：

（一）精進學習培力領導，確立學習領導價值信念

校長本身必須具備強而有力的領導效能，以利推動學校改進（Courtney, 2022），有效能校長的領導信念，以學生的學術成就和社會發展為導向驅動（Hallinger, 2011）；校長學習領導信念是影響領導效能的重要因素，校長若將提升學生學習成果視為教育公平正義之實踐，具有強大的信念以及執行的魄力，無論學生的文化、經濟或社會背景因素，皆承諾對所有學生提供高品質的教育，則能促進學校改善與進步（Moral et al., 2018）。爰此，校長應重新定義領導責任，建立學習的習慣和信念，閱讀學習領導的相關書籍、研究報告，不斷更新自己的知識和理念；參加校長專業學習社群，與資深校長交流學習，借鑒其他學校的成功經驗，提升系統思考與學習領導的能力，讓師生感受校長以學生學習為福祉的信念，並以身作則示範如何學習，營造有利於學習的氛圍，帶領教師向前邁進。

（二）設定學校發展方向，擴大參與民主溝通

校長廣泛尋求教師對學校發展的建議，讓教師參與教學與行政的發展規劃與決策，將改善學生學習條件列為核心；透過各式會議與教師平等、專業的對話，帶領教師建構明確的學習願景，充分讓教師認同學校願景，深化教師對學校價值的認同感；建立教師對學生學習表現有具體且系統性的高期待，進而共同規劃整體學習計劃，清楚呈現學生各階段的學習任務與學習表現。在定義學校願景和學校任務時，確保學生學習的目標是具體並可衡量，所有教師都能理解與傳達，以利創造更有效的學習並構建學校發展的能力（Hallinger, 2011）。

（三）支持教師專業發展，形塑學習型組織

Afandi 等人（2021）研究發現校長學習領導能提升學校整體能力，而教師專

業發展是影響學校進步的重要因素。Moral 等人（2018）闡述學習領導的關鍵，奠基於團隊動態的協作活動，強調校長與教師之間的合作，開展聚焦於學習的專業對話。校長除行政領導外更具備教學專業的角色，樂於與教師共同研究與課程和教學相關的問題，以改善教學實務，使學校成為進行研究的專業學習社群，促進教學合作與輔導；邀請專家學者入校帶領教師增能活動，激發教師反思自己專業學習及課室教學的信念與方法，為裨益學校持續改進之重要作法。

（四）共享學習權利與績效責任，壯大學校改進量能

學校需要持續自我改進，為學生提供各種機會參與有意義的學習（Al Mekhlafi & Tahir Osman, 2019），因此，校長致力於讓更多相關人員參與，善用各式會議與校務活動，打造多元的溝通管道，傾聽學生、教師、家長、社區的看法，凝聚共同承擔學生學習責任的共識，建立網絡協作關係；邀請外部專家進行學校評估，從專業角度瞭解學校存在的問題和改進策略，將教育政策發展轉化為學校核心價值，進行整合評估；校內視導評估部分，校長應關注課程、學習和評估機制的建置與應用，善用學習評量資料進行教學輔導支持，評估改進教學計畫，掌握學生學習成果與教師教學的績效，形成教師當責文化；申請專案計畫挹注課程與教學資源，例如：學習扶助、增置教師、活化教學計畫、校長諮詢輔導計畫等，支持學校優質發展。

六、結語

校長學習領導以領導培力、民主溝通、專業發展以及共享責任等策略，深化學校在教與學改進的核心角色，有助於學校自我更新，導引學校進步成長。然推動學校改進是一個持續且需要長期投入的過程，校長需要系統性的支持，地方主管機關支援鼓勵，區域夥伴學校協行共好，以學習領導為理念，擴大學校改進發展的支持體系，更有益提升學校發展的動能。

參考文獻

- 梁歆、黃顯華（2007）。以課程實施的取向為基礎探討學校改進的實施。《課程與教學》，10(2)，81-94。
- 潘慧玲（2017）。從學校變革觀點探析學習領導。《學校行政》，110，1-23。
- Afandi, A., Bafadal, I., Hadi, S., & Taufiq, A. (2021). Investigating school principals' learning leadership practices in three Indonesian excellent schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 96, 119-135.

- Al Mekhlafi, A. M., & Tahir Osman, M. E. (2019). The effect of a holistic school improvement model in enhancing school effectiveness in Oman. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 16(2), 187-200.
- Aslan, M., Arisoy, E., & Gören, T. (2023). The relationship between learning-centered leadership and professional Learning: A study on SAC teachers. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(1), 142-162.
- Courtney, M. B. (2022). Initiating school improvement: An analysis of improvement priorities issued by the Kentucky Department of Education. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 11(2), 1-21.
- Davis-Singaravelu, S. (2022). The potential to build collective capacity for organisational learning in the context of teachers' use of digital technology for school improvement. *Education Sciences*, 12(1), 1-23 °
- Dijkstra, A. B., Daas, R., De, I. M., & Ehren, M. (2017). Inspecting school social quality: Assessing and improving school effectiveness in the social domain. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 75-84.
- Feldhoff, T., & Radisch, F. (2021). Why must everything be so complicated? Demands and challenges on methods for analyzing school improvement processes. In *Concept and Design Developments in School Improvement Research: Longitudinal, Multilevel and Mixed Methods and Their Relevance for Educational Accountability* (pp. 9-25). Cham: Springer.
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139-142.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Koç Akran, S. (2020). Expectations from the school development model project: The opinions of the school administrators. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruct*, 8(1), 1-17.
- Mafratoglu, R., Altinay, F., Koç, A., Dagli, G., & Altinay, Z. (2023). Developing a school improvement scale to transform education into being sustainable and quality

driven. *SAGE Open*, 13(1), 1-14.

■ Moral, C., Martín-Romera, A., Martínez-Valdivia, E., & Olmo-Extremuera, M. (2018). Successful secondary school principalship in disadvantaged contexts from a leadership for learning perspective. *School Leadership & Management*, 38(1), 32-52.

■ OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.

■ Prarasri, A., Chanawongse, A., & Tesaputa, K. (2018). Developing a program to strengthen learning leadership of school principals under the secondary educational service areas. *International Education Studies*, 11(12), 86-93.

■ Scheerens, J. (2017). The perspective of limited malleability in educational effectiveness: Treatment effects in schooling. *Educational Research and Evaluation*, 23 (5-6), 247-266.



國小教師選填職（級）務分配的問題與解決之道

林佩慧

銘傳大學教育研究所碩士學分班研究生

一、前言

國小教師選填及分配職級務的辦法，是由學校依據《國民教育法》第 20 條第二項後段之規定：「公立學校主任由校長就甄選且儲訓合格之專任教師聘兼之，組長由教師兼任、職員專任或兼任之，職員由校長遴用之，均應報直轄市、縣（市）主管機關備查。」自主制定的，但其制定必須符合上級主管教育單位所訂定的相關規定，並經由學校職級務委員會審議通過。以新北市為例，依 2020 年《新北市立國民小學教師職務及級務分配注意事項》（簡稱職級務注意事項），職務指兼任行政、續帶原班、特殊教育、領域專長、特殊個案教師等；級務指的是下學年度之任教年級。

職級務注意事項中提及，教師職務及級務分配之原則得依學校發展需求、教師意願、專長、學歷、年資、考績、研習訓練、服務、獎勵與特殊貢獻等事項辦理，而此攸關校務發展甚鉅，授權各校訂定的職級務選填制度的完善與否，也將直接或間接影響教師的服務熱忱與士氣、教學成效與教育品質。故本文探討國小教師職級務分配選填之問題及改善策略，以供主管教育機關、學校及教師參考。

二、教師職級務選填之問題

教師職級務選填不僅關係到個別教師的職業發展，更重要的是，它對整個學校的運作和教學品質產生了深遠的影響。

（一）選填職級務的標準模糊，難以發揮教師的專業知能

國小教師選填職級務，會以加註專業知能、教學經驗、行政服務、教學評量等因素為考量。然而，這些因素的評量標準模糊，導致職級務選填結果的客觀性不足。例如，教師的專業知能如何評量？教學經驗如何量化？行政職務如何衡量？教學評量如何公正？這些問題都缺乏明確的標準，使得教師對選填結果存有疑慮。

（二）行政職務過於繁重，造成行政大逃亡

兼任行政之教師需要同時兼顧教學和行政工作。而學校的「日常」行政工作已是繁重，而上級機關要求的「非日常」計畫與成果，更是壓垮教師擔任行政意願的最後一根稻草。楊恩慈（2023）指出：學校配合「教育部統合視導」必須繳

交或準備「應付」各縣市教育局處的「成果」，造成的結果是：在「教育部統合視導」的壓力下，所有人都忙著做成果，而不是辦教育，「教育」成了最大的輸家！

（三）新進與資深教師的對立衝突，造成校園的不安定感

許多學校會以教學年資、特殊貢獻、專長為選填職級務之依據，然而，這樣的選填方式容易產生資深老師長期擔任科任教師或低年級導師的狀況；經驗不足的新進或年資較淺的教師卻必須一直擔任高年級導師或行政職務，幾乎沒有選擇權，導致新進教師與資深教師漸漸產生嫌隙、衝突，影響同事之間的情誼。紀金山（2000）的研究指出，每到學期末，國小的校園經常面臨人心不安的情況。這主要是因為這個時期，教師在行政職務、教學科目以及所教年級等方面都可能發生大規模的變更。由於這些變動直接影響到教師的權益，因此每到選填期間，校園中充滿了各種揣測和流言蜚語，影響學校的和諧與穩定。

（四）無法用人唯才，影響教師職涯發展

教師在選填職級務時，本應依照自己最適合的專業或意願規劃而行，但卻可能因職級務制度的設計問題，每年的選填就像一場冒險，除了不確定和不穩定性帶給教師不安的心理狀態外，倘若選填到的職級務並非自己心中所願，連帶會影響到之後的工作、進修或是服務的動力。劉香伶（2014）認為，如何讓老師愛其所教、學生愛其所學、行政用人唯才始為正道。因此如何讓老師得以發揮所長、無私奉獻，正是學校職級務最重要的課題之一。

（五）缺乏可依循的確切辦法，反覆爭議相同議題

授權各校自訂校內職級務辦法雖屬權力下放的學校本位模式，但在教師流動率、退休、年資升遷等因素影響下，職級務辦法的爭議始終不斷。以筆者任教的學校為例，於 2003 年創校，迄今已二十多年。創校之始，大部分都是年資較輕的教師，對於採計年資選填職級務的辦法多有不滿，進而產生眾多教師搶著公假研習、擔任比賽指導老師的狀況層出不窮，而後才經由校務會議提案，通過取消採計年資、研習、指導的計分，改以退休優先權、擔任高年級導師後優先權和抽籤方式進行輪動。時至今日，當時年資淺的教師已是資深老師，校內部分老師調動離校，有許多調入的教師對現行職級務制度產生不解，重新提議恢復採計年資、特殊表現的聲浪再起，導致現職新進教師的不滿，與資深老師的對立衝突再度發生，實非教育之福。

三、教師職級務選填之改善策略

（一）確立選填職級務標準

各校自訂職級務辦法，應針對教師的專業知能、教學經驗、行政服務、教學評量等因素，訂定明確的標準，例如教學年資的採計、加註專長的認證、教師評鑑的落實等，設計具體化評量方式。評核機制的明確，可避免主觀因素的影響，在主管機關母法的規範下，導入第三方評審制度，由教育主管機關授權各校邀請專家、學者組成常設評議委員會進行審查，提升選填結果的客觀公正性。

（二）改革教育體制，提升擔任行政職務獎勵與誘因

在教師不願優先選擇兼行政職務的情況下，應通過提供適當的薪酬調整、福利待遇、晉升機會等獎勵和誘因，激勵教師積極參與行政工作，例如發給行政職務的津貼、專業發展獎金、優先進修等。此外，陳棟樑、陳麗文、郭育伶（2020）研究發現，近年來教師專業自主意識提高，若教師兼任行政人員，除了必須對自己的業務很熟悉外，還需要具備高度的溝通協調能力，與繁雜的行政業務相較之下，許多教師寧可選擇純科任或級任導師，因此我們應從教育體制改革，減少繁文縟節，取消以「成果」辦教育的官僚主義，提高教師在行政工作中的參與度和自主權。

（三）設計兼顧公平且合理的職級務選填辦法

根據曾志平、陳怡靖、鄭耀男（2015）研究指出，教師的教學效能會受到職務分配公平知覺的影響。是以職級務選填應同時兼顧資深與新進教師雙方的權益，由各校依據上級教育主管機關詳盡明確的指導性原則（法規），訂定妥適完善的辦法。例如選填職級務時依據教師志願次序編排，如遇同一志願相同者，依任教以來職務之未重複性、未擔任過該「類」職級務者，以及具備相關專長教師優先選填等方式，逐年修訂，保障所有教師的權益。

（四）增加選填職級務的流動性

為讓教師有機會更多元的選填職級務，校方應提供職級務發展、培訓、交流機會及研究經費的資訊，幫助教師提升自我專業能力，促進教師職涯發展的流動性，並逐年檢討現行選填職級務的制度，定期邀請教育專家、教師代表等參與修訂，據以營造有助於學校教師同仁之間關係和諧，形塑良好的學校文化。

（五）建立職級務選填之申訴制度

學校應成立職級務選填申訴委員會，聘請校內外專業與公正人士擔任委員，對教師的申訴進行相關審核、覆議，並於調查、審議後公告周知，同時提出解決及改善方案，避免日後選填職級務時一再產生重複的疑慮。當教師對選填結果有異議時，應有陳述具體理由並於期限內向學校提出申訴的權利；校方應充分了解事件始末或就事由給予妥適回應或最適切的處理，並納入下一次職級務選填的檢討。

四、結語與建議

（一）結語

為使教師的專業知能獲得適才適所的發揮，讓教師的職涯發展更具公平性與合理性，進而提升教學與教育品質，應積極檢討、努力完善教師選填職級務分配制度，並以尊重、理性和溝通的方式進行，凝聚共識，營造快樂學習的校園環境，激勵教師提高服務熱忱，方乃教育幸事。

（二）建議

《禮記·學記》：「學然後知不足，教然後知困。」國民小學教師職級務選填辦法授權各校訂定已行之有年，卻衍生了許多問題及爭端不斷，造成士氣低落及同事之間心生嫌隙，影響教學成效，故建議如下：

1. 對教育主管機關的建議

- （1）明確的指導原則：教師職級務選填是教師職涯發展的重要環節，亦與學生受教權的維護及教師教學品質的提升息息相關。教育主管機關應透過完善的制度設計，作為不同規模學校遵循的依歸，建立完整的輪調制度，確保公平公正分配教師職級務，在產生爭議時亦有所依據，進而順利化解紛爭。
- （2）教師專業發展增能制度的建立：教育主管機關應為教師提供多樣化的專業發展機會。例如，定期舉辦各類教育專長培訓班、研討會等活動、鼓勵教師申報各類教學評比、研究計畫、出國進修、訪問等機會，使教師勝任各種職級務的分配，提高教育成效。
- （3）職級務分配的紛爭調處：職務及級務分配雖授權各校自主，但當教師認

為權益受損或面臨紛爭時，教育主管機關應督導學校積極協助調查事實，聽取各方意見，舉辦公聽會、座談會，積極協調促成解決方案，維護教育公平、保障教師的合法權益。

2. 對學校的建議

- (1) 專長專用制度：可依學校規模、資源、特色，分析不同的需求，確定需要加強、填補的專業領域或職務，請教師評估檢視自己的專業技能、專長證照、教學經驗後提出志願序，將有助於教師充分發揮其專長領域，提升學校的教學品質和整體運作效率。
- (2) 檢討及回饋機制：學校應依校務發展需求、教師意願、專長、學歷、年資等，建立職級務評估、流動或退出等制度，定期進行檢討，允許教師在符合一定條件下優先輪替職級務，提高教師的職務輪調率，增加不同的教學資歷。
- (3) 加強溝通對話模式：職級務分配時，除了考量年資、專業外，也要彈性的納入教師健康、家庭變故及個人意願因素，讓學校和教師之間的溝通無礙，創造平等對話的空間，提供回覆教師疑問之管道，創造學校及教師共贏氛圍。

3. 對教師的建議

- (1) 積極提升教學專業能力：戴志璽、洪惠娟、張美瑤、陳信宏（2019）提出教師們應多參加可提升教學能力的進修活動，並且建立良好的分享機制，增進彼此的學習與交流。而通過持續的專業發展、自主學習、教師專業社群、共同議課備課、觀摩優秀教學、反思與評估、與同儕交流以及尋求反饋和指導，教師不但可以不斷的提高自己的教學水平，實現教學的專業化和精益化，亦能增加自身更多增權賦能發展的機會，並且在面對不同職級務時，仍保有自信心及挑戰的動力。
- (2) 訂定適切的職涯發展願景：教師在選填職級務時，應充分考慮自身的興趣、能力、性格、專長、經驗等因素，選擇適合自己發展的職務，若對行政職務有願景，亦可及早制定中、長期規劃，完備行政歷練，為教育投入更多的奉獻。
- (3) 充分了解各職級務性質及資訊：教師在選擇職級務時，往往偏向於自己熟悉且工作多年的職位，對較為陌生的職務感到恐慌而不願接受挑戰，

以致產生排斥與逃避現象。若能充分了解不同職級務的性質與資訊，諮詢有經驗的教師，轉換不同的視角看待教師工作，或能有更多職涯成長機會。

參考文獻

- 紀金山（2000）。中小學校長行政領導能力研究。**教育研究**，41(4)，1-20。
- 陳棟樑、陳麗文、郭育伶（2020）。宜蘭縣國民小學教師分配職責公平知覺、學校組織氣氛與工作滿意度關係研究。**兩岸職業教育論叢**，4(1)，21-31。
- 曾志平、陳怡靖、鄭耀男（2015）。國民小學職務分配類型、職務選擇、教師分配公平知覺及工作效能之關係。**學校行政**，100，262-276。
- 楊恩慈（2023）。【行政荒】老師，你為什麼不肯擔任行政？**翻轉教育**。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/001538>
- 劉香伶（2014）。國小教師職務編配現況與改進原則。**臺灣教育評論月刊**，3(11)，66-68。
- 戴志璵、洪惠娟、張美瑤、陳信宏（2019）。學校組織氣氛與教師自我效能關係之研究－以高雄市立國民中學為例。**資料分析學報**，14(1)，49-72。



外師雙語教學之問題與解決策略

蕭靖崑

桃園市龜山區大坑國民小學教師

一、前言

全球化浪潮下，各國紛紛推動雙語教育，以提升國民的國際競爭力。政府自 2019 年起推動《2030 雙語國家政策發展藍圖》，使雙語教育成為重要的教育議題，旨在提升學生的英語能力，以因應全球化的需求。然而，近期全國教師會發起了「檢討雙語政策、回歸教育正軌」的政策倡議，呼籲停止雙語政策（林曉雲，2023）。這突顯雙語教育在實踐中可能面臨的問題，並引發了對於如何有效執行雙語教育的討論。

臺灣實施雙語教育確實面臨一些挑戰，雖然一些國際學校和私立學校提供全英文授課的課程，或是以雙語（通常是中文和英文）進行教學。但這些學校通常擁有更多資源和師資，以支持雙語教育，並強調學生的語言能力和國際視野的培養。然而，在公立中小學中，學生英語程度落差大，且多數的師資都未曾接受過雙語教育的訓練，在執行雙語課程時，可能遭遇教學困難與其他挑戰（黃琇屏，2021）。這反映出師資培訓與課程設計之間的落差，以及如何提供足夠支援以應對雙語教學的需求，處處存在政策不全的問題。

總體而言，雙語教育在臺灣正逐漸受到重視並得到推廣，但雙語教育相關配套措施尚未融入基層教師的心聲。政府、學校和教師都在努力提供更好的語言學習環境和資源，以幫助學生在全球化的時代中獲得競爭優勢。然而，這仍然是一個不斷發展和改進的政策，需要政府、學校和教師各方的持續努力。本文探討個案學校外師雙語教學之問題與解決策略，以供政府、學校及教師參考。

二、個案學校雙語課程之實施問題

個案學校是一所雙語創新學校，核心理念為「做中學」，提供浸潤式的英語學習環境，使學生能在日常生活中自然而然地學習英語。個案學校透過體驗式的學習活動來激發學生的自主學習能力，並培養其創意潛能。根據目前個案學校實施的雙語課程情況，筆者認為存在三大困境。

（一）學生英語程度落差大

在個案學校的雙語課程中，觀察到補習英文的學生相對於沒有補習的學生，在雙語課堂上的表現更加投入。可能是因為有補習的學生英語能力較高，能夠理解課堂內容，進而提升他們的學習動機。相比之下，沒有補習英文的學生由於詞

彙量不足，在英文聽、說方面遇到困難，因此無法積極參與課堂，使雙語課程對學生進而形成一種壓力。

（二）學生過度依賴中文協同教師的翻譯

在雙語課程中，外師使用英語進行教學，而協同老師則負責將教學內容翻譯成學生的母語，以確保他們能夠理解和參與課堂，同時發展他們的第二語言能力，為他們提供更好的學習機會。這種教學模式的目的是幫助學生克服語言障礙，但在教學現場中，卻可能導致學生過度依賴協同教師的講解，限制了他們對第二語言說、讀、聽、寫的發展。

（三）雙語教師備課所產生的負擔與挑戰

在協同教學的過程中，協同教師需要具備良好的英語能力，以便在課堂上進行順暢的溝通和教學。然而，對於許多協同教師而言，達到 CEF 架構 B2 級水平可能是一項挑戰。在英語能力有限的情況下，使得他們在與雙語教師合作和準備課程時，需要額外投入更多時間進行密切合作、溝通和共同準備。這可能給這兩位教師帶來一些負擔。

三、解決策略

（一）實施分組教學，以解決學生英語程度落差大的問題

分組教學是解決學生英語程度落差大的有效策略。透過將學生分為不同的小組，根據他們的英語程度進行針對性的教學，每個學生都能在適合自己程度的環境中學習。對於英語程度較低的學生，可以提供更為基礎的教學內容和支援；對於英語程度較高的學生，則可以設計更具挑戰性的學習任務和活動。透過分組教學，能夠有效提高學生的學習動機和興趣，減少英語程度落差帶來的學習壓力，同時促進學生在英語學習中的積極參與和成就感。

（二）提供學生教材與資源，以降低學生過度依賴中文協同教師

為了降低學生過度依賴中文協同教師，應該提供多樣化的英語教材與資源。這些資源應該適應學生的程度和需求，包括閱讀書籍、聽力練習、口語訓練等。這樣的教材不僅能幫助學生擴充詞彙量和語言表達能力，還能培養他們獨立學習的能力。此外，教師可以引導學生使用線上學習平台、語言學習應用程式等資源，這些工具能提供互動學習經驗，例如語音辨識功能、翻譯工具，學生可以自主地進行語言學習，提高他們的英語能力、自信心。

(三) 提供師資培訓和資源，以改善雙語教師的工作負擔

臺灣雙語教育的教材不完善，目前教科書尚未有雙語編輯，而是由老師各自編寫雙語的課程與教學（葉若蘭、翁福元，2021）。為了改善雙語教師的工作負擔，政府可以成立雙語教材開發小組，專注於創建和收集適合雙語教育的教材，幫助雙語教師更有效地準備和進行教學。同時，應該提供專業的師資培訓和相關資源，包括教學策略、跨文化溝通和英語教學技巧等方面的知識和技能。透過這些支援措施，雙語教師可以增加自信、提高教學效果，同時減輕工作壓力和負擔。

四、結論與建議

(一) 結論

為了建立更強大的雙語教育體系，需要持續進行教師專業發展，不斷提升教師的專業知識和技能。同時，需要創新教學方法，讓教師能夠適應雙語教育的需求，並提供更有效的教學方式。此外，改進教材和資源也是至關重要的一環，應提供更優質、適切的教材，以滿足學生的學習需求。

總之，解決雙語教育問題需要政府、學校和教師的共同努力。透過教師專業發展、教學方法創新、教材和資源的改進，以及家長和社會的參與，我們可以建立更強大的雙語教育體系，提供優質的語言學習機會，培養學生的語言能力和國際競爭力。

(二) 建議

因應上述的問題與策略，分別從政府、學校及教師提出配套措施執行的建議：

1. 對政府的建議

(1) 提供相關培訓、獎勵制度：提供雙語教學課程設計、教學策略、語言教學技巧等方面的培訓課程，並建立專業培訓的補助金，鼓勵在職教師參與相關培訓課程，以提升師資素質。根據教師的雙語教學能力和成效，進行薪資調整或給予額外津貼，以激勵其積極參與雙語教育工作。

(2) 建立更完善的教學資源平台：成立雙語教材開發小組，專注於創建和收集適合雙語教育的教材，幫助雙語教師更有效地準備和進行教學，並提供多元化的教學資源，如數位化教材、課程設計指南等，以滿足不同教學需求。此外，政府應提供充足的培訓，以確保教師能夠熟練運用教學

資源平台，並將其融入教學實踐中。

- (3) 聘用外籍師資的品質管理及監督：加強聘用外籍師資的品質管理與監督機制，包括建立嚴格的招聘標準、提供定期培訓和評估機制，以確保外師的教學品質、專業水準和學生學習成果，進而提升雙語教育的效果和品質。

2. 對學校的建議

- (1) 設立專業成長激勵獎金：為增進教師專業素養、提升英語專長能力，鼓勵教師參加語言能力測驗，達到 CEF 架構 B2 級水平。同時，提供相應的補助或福利，支持參加雙語教育相關的培訓課程，以促進教師對英語的持續學習、增強其教學能力，從而提升學校的雙語教育品質。
- (2) 實施分組教學：透過評估學生的英語水平，將其分為不同程度的小組。根據他們的程度，設計差異化教學內容和方法，以滿足不同學生的需求。同時，提供額外的補充教材和教學資源，協助學生提升英語能力。定期評估和追蹤學生的學習表現，並根據需要調整分流方案，確保每位學生都能得到適切的教學內容，促進學習動機和效果，以解決雙語課程中學生英語程度落差的問題。
- (3) 給予外師充分協助：提供外師全方位的支援和協助，以促進其融入學校文化、適應教學模式，並了解本地學生的需求和特點。同時，應建立良好的溝通機制，以便外師能夠及時反饋問題並獲得支援。此外，提供外師專業發展的機會，包括教學培訓和跨文化交流的支持，從而提升其教學品質和適應能力。

3. 對教師的建議

- (1) 提升雙語教學專業知能：積極參加專業研習和進修課程，持續學習最新的雙語教學理念、策略和方法，以即早達到 CEF 架構 B2 級水平。同時，可以與其他雙語教學專家和同儕進行交流和合作，共同探討雙語教學的挑戰和解決方案。並於每年參加語言能力測驗，進行自我評估，有助於反思自身專業發展，並不斷提升雙語教學能力。
- (2) 提供適合孩子的教材：教師應提供多樣化的英語教材和資源，以滿足學生不同程度的需求，包括閱讀書籍、聽力練習和口語訓練等。這有助於擴充學生的詞彙量和語言表達能力，同時培養其獨立學習的能力。此外，

教師與家長應密切配合，共同創造英語學習環境，以減少學生英語程度落差和過度依賴中文協同教師的問題。透過教師和家長的合作，可以有效提升學生的英語學習效果，並促進其全面發展。

- (3) 加強個別學生的輔導：在雙語教學過程中，針對第二語言說、讀、聽、寫能力跟不上或落後的學生，應提供個別化的輔導和支持。同時，建立有效的追蹤機制，定期跟進學生的學習進展，並提供適切的支援和教學資源，以促進每位學生英語能力的提升。此外，與家長密切合作、共同關注學生的學習狀況，確保學生在雙語學習中獲得充分的支持和指導。
- (4) 中外師加強合作備課：建立定期的備課會議，促進中外師之間的溝通與協作。這有助於中外師更理解課程目標和內容，並共同開發教材和教學資源，以確保教學一致性。同時，鼓勵中外師互相觀摩學習，分享教學經驗。透過中外師加強合作備課，教師能夠彼此學習和成長，提升教學品質和學生學習成效。這種合作模式有助於打破語言和文化障礙，創造一個共同學習的環境，培養學生的雙語能力和跨文化意識。

參考文獻

- 車惠純（2023）。我國雙語政策與師資培育的改變。臺灣教育評論月刊，12(11)，46-49。
- 林曉雲（2023年7月19日）。國小師主張用中文學自然科學 全教總籲停止雙語政策。自由時報。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/4368627>
- 徐希汶（2023）。我國雙語政策師資問題之分析。臺灣教育評論月刊，12(2)，71-75。
- 陳純音（2023）。教師多語能力發展的策略與挑戰。臺灣教育評論月刊，12(11)，01-08。
- 黃琇屏（2021）。公立中小學雙語教育實施現況與挑戰。臺灣教育評論月刊，10(12)，06-11。
- 葉若蘭、翁福元（2021）。雙語教育推動的挑戰與配套措施建議。臺灣教育評論月刊，10(12)，9-26。



以師生衝突毆打老師之新聞事件反思融合教育

陳映雪

國立臺灣師範大學工業教育學系技職教育行政碩士在職專班

一、前言

校園向來被視為高度穩定的組織，但今年三月初網路上流傳一段影片引起大家議論紛紛，再次突顯出特教生融合教育在校園隱藏危機，影片內容是臺北市某高中一名特殊教育學生，上課時疑似與老師產生口角糾紛、進而情緒失控，甚至對老師口出穢言、出手毆打老師，後因班上其他同學幫忙上前壓制，才讓事件暫時停息，究竟臺灣融合教育出現了什麼問題？

臺灣如今特殊教育的主流教育方式從以往的隔離式教育改為「融合教育」，讓特教生回歸普通班級上課，此教學模式相信是每位教育現場老師都曾經經歷的教學場景，班級若有特殊生的融合，普教與特教教師能否有更多的合作？更突顯出每位教師必須具備融合教育中克服課程設計難題及班級經營能力的重要性。

二、融合教育發展沿革與考驗

融合教育自 1960 年代從北歐傳入歐美各國，在國際上早被視為顯學，簡單來說是透過非隔離式的學習環境讓身心障礙學生融入普通班級與普通同儕一起進行學習，可說是一項「關懷、接納、付諸行動」的教育理念與實踐（林坤燦，2012），意味著每位學生都應該在「平等受教權益、共享教學資源」的原則下有機會參與學習及生活。我國在西元 1997 年修訂《特殊教育法》第一條中就說明為使身心障礙或是資賦優異者，能有接受適性及「融合教育」的權利，鈕文英（2008）提出的融合教育特徵包括：將所有學生納入同一班級並分享資源、建立支援網絡、個別化服務、尊重差異、提供融入式服務、促進教師合作及學生家長參與。民國 103 年「身心障礙者權利公約施行法」第 12 條生效後，融合教育中的零拒絕、無障礙環境的精神成為特教主流。

（一）融合教育的實施優點

統整國內眾多學者提及融合教育制度具有許多優點與好處，首先，能夠促進特殊生與同儕之間的友好關係，並提供更多學習交流成長機會，有助於其適應校園生活。其次，透過與一般學生的互動，特殊生能夠學習社交技巧，參與各種校園活動，畢業後更易融入社會生活和未來就業順利。同時，特殊生也能夠受益於更多的行為榜樣和刺激，進一步促進他們的成長和進步。此外，這種教育模式不僅有益於特殊生，還能讓一般學生理解和接納他人的不同，學會彼此尊重和包容。最後，將特殊教育與普通教育整合在一起，不僅能夠降低整體教育成本，還

能使全體學生受益於教育資源的共享和整合。（邱上真，1999；邱明芳，2001；邱麗娃，1999；鈕文英，2008）

既然融合教育擁有眾多優點，為何社會上仍有情緒障礙的學生毆打老師的狀況產生呢？根據新聞報導提到老師是臨時接到代課通知到班上，事先並不知班上是否有特殊生的狀況？事後校方也承認交接訊息確有漏失，未來將修正調代課方式並提醒同仁注意班級特殊狀況。此外臺北市教育局也表示未來學校橫向溝通部分務必落實代課老師課務交接，其中更要徹底執行注意特殊生的個別化教育計畫中輔導事項。

（二）融合教育的面臨困境

這師生衝突事件同時突顯出融合教育面臨著多項困難。高宜芝和王欣宜（2005）認為實施融合教育可能遭遇以下的困境：

1. 行政支援系統方面：學校行政缺乏清晰的支援方案、校內設施和制度的限制，導致無法充分發揮支援應有功能。
2. 教師教學與課程：普通班教師不像特教老師在特殊教育範圍專業知識豐富，再加上每科目有教學進度壓力，有時難以兼顧所有學生；普特教老師若無攜手合作，每學期開會制定的身心障礙學生的個別化教育計畫，常因橫向溝通不易難以落實流於形式。
3. 家長方面：普通及身心障礙學生之家長均擔心其子女教育權益受到影響，進而影響到家長與校方合作，使得融合教育的執行變得困難。除此之外，霸凌議題也是融合教育需要面對的困難之一。特殊生可能因為身心特質與一般生有所不同，容易成為霸凌的目標，這對於融合教育的實施無疑是種挑戰。

（三）如何提升融合教育的成效

根據《111 年度特殊教育統計年報》中統計全臺灣高中階段特殊教育學生人數為 23,794 人，當中情緒障礙類別的學生高達 1,718 人占高中階段比例為 7.2%，可見班班幾乎都會有特殊生的融入已是教育現場的常態，雖融合教育在教學現場已推行十五年之久，師長應如何應對情緒障礙的學生，只憑普通教師每年參加三小時特教研習進行增能絕對是不夠的，老師們更要從加強自身輔導能力做起。

建立有效的融合教育光靠老師增加輔導知能是不夠的，更需要家長及學校行政單位的配合，透過以下方式來增強合作：

1. 師生部分

首先，師生均要積極進行生命教育和社會情緒的學習，著重預防勝於治療。這包括培養學生的情緒管理能力和社交溝通技巧，應該成為日常教學的一部分，而不是等到問題發生才開始亡羊補牢。其次學習各種情緒安頓的對話和技巧，不僅適用於一般學生，特殊學生應更受用，甚至在親師溝通能力有所助益。當遇到師生衝突發生時，首先要安頓自己的情緒，意識到這個孩子的需求是特殊的，需要轉換不同於一般學生的輔導方式做好應對準備。在處理學生有情緒時，要避免刺激學生的言行，也不要被學生的情緒所影響。試著幫助孩子理解自己的情緒，協助他們平靜下來。視衝突情況需要，臨機應變及時尋求特教老師和學務人員的支援，降低校園內的師生或生生衝突。

2. 家長部分

在融合教育中，家長需要積極配合學校及導師。這包括理解融合教育的理念，與學校單位與老師保持溝通，支持孩子的學習和發展，積極參與孩子的個別化教育計畫，尊重孩子的需求和意願，提供情感支持和鼓勵，家長們接受培訓和教育，以及與其他家長分享經驗。總括來說，這些措施共同構建了一個支持孩子全面成長的環境，確保他們在教育中得到最好的支持和關懷。

3. 行政單位部分

首先，行政單位應建立定期的溝通機制，包括舉辦每學期個別化會議、建立暢通聯繫管道，確保親師生之間能夠及時分享信息、討論問題並制定輔導方案。其次，行政單位應與老師、學生和家長共同參與制定融合教育的個別教育計畫，確保各方需求和期望得到充分考慮，檢核個別教育計畫是否確實落實。同時，行政單位需提供充足的支持和資源，包括人力、財力和設施，以幫助老師和學生實施融合教育。最後，行政單位應持續提供專業發展的機會，協助老師不斷提升教學技能和特教知識，以因應融合教育的需求。透過行政單位的積極作為，才能有效推動融合教育的實施，促進學校環境的積極、包容與發展。

(四) 確保支援系統人力整合

許多教育工作者一致表示希望政府能夠更加重視並提出解方，由於特殊教育資源的支援人力不足，學校普通班也受到了影響。此師生衝突事件亦是因輔導老師、特教老師、特教助理員和社工等人員不足，導致學校在處理學生情緒問題時人力支援難以勝任。

因此，臺灣特教工作專業人員協會（2024）提出了三點建議。首先，應該增加各階段正式特教老師的人數；其次，需要設定資源班教師學生人數的上限，以保障學生的受教權益；另外，還應提供普通教育和特殊教育相關的支持系統，增加相關人力資源和相關特教知識課程。

當時的教育部長潘文忠（2024）對此事件也深表遺憾同時承諾從 113 年將大幅增加對教師心理諮商輔導資源並大幅增加特教助理員，4 年內 1,600 位，提供老師在教學現場更即時協助。關於特教孩子，確實對老師和學生都是比較辛苦的挑戰，教育部會與各地方政府持續舉辦相關專業研習增能，避免造成師生衝突，後續還有很多需要建立的制度和資源需要落實，以提供學校第一現場的老師還有特教孩子的需求。校園資源和安全網的責任不僅僅落在教師身上，還需要政府、學校、家長等多方支持。因此，相關單位應持續關注特殊教育資源匱乏的問題，以避免類似事件再次發生。

三、結語

融合教育的重要性無法言語，明天社會的和諧融合必須從今日學校融合教育開始做起，不論孩子身體或心智狀況如何，融合教育都為每一位學生提供了公平的教育機會。融合過程中孩子們共同學習並積極參與各種活動，對他們的成長至關重要。從建立尊重和同理心和欣賞彼此差異，互相學習再到共同成長，為每個孩子帶來了無價的價值。最終，融合教育能夠創造更加包容、和諧發展的社會氛圍，為建構更美好社會做出貢獻。

參考文獻

- 教育部（2023）。111年度特殊教育統計年報。取自https://tp-adapt.set.edu.tw/book_ul/7/1945/111%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E7%B5%B1%E8%A8%88%E5%B9%B4%E5%A0%B1.pdf
- 林坤燦（2012）。融合教育現場教師行動方案。臺北市：教育部。
- 蔡明富（1999）。從融合教育趨勢探討其對普通教育的啟發。《菁莪》，10(4)，36-43。
- 邱上真（1999）。融合教育問與答。載於中華民國特殊教育學會（主編），《特殊教育年刊—迎千禧談特教》，191-207。臺北市：中華民國特殊教育學會。
- 邱明芳（2001）。國民小學普通班級如何實施融合教育-兼談臺中市僑孝國小

實施融合教育現況。**特教園丁**，16(4)，28-32。

- 邱麗娃（1999）。學前融合教育在彰智。**國教輔導**，328，17-18。
- 黃義書（2023年3月4日）。特教生毆打老師 潘文忠：增特教助理4年1600位。**聯合新聞網**。取自<https://udn.com/news/story/6885/7807073>
- 甘孟霖（2024年3月5日）。臺北市高中代課師遭特教生毆打 本人曝未獲交接 踩到地雷。**自由時報**。取自<https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/459>
- 陳瑀倫（2024年3月8日）。特教生毆打教師無解？臺灣特教資源匱乏的窘境。**中時新聞網**。取自<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20240308002945-260405>
- 鈕文英（2008）。擁抱個別差異的新典範－融合教育。臺北市：心理。
- 高宜芝、王欣宜（2005）。當前我國融合教育實施成敗相關因素之探討。**特殊教育教學與趨勢**，55-68。



談校園性霸凌

陳家怡

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育學系研究所碩士生

一、前言

在臺灣約有六成左右的國小學童曾經被霸凌過，平均每兩個孩子就有一人有被霸凌的經驗；其中，約一成左右的孩子經常、甚至每天都會被同學欺負。（教育局，2011）依據教育部統計處統計，校園性霸凌，受害者平均約 7 成為男學生，多數在 12~17 歲受暴，國中階段最頻繁。

民國八十九年四月二十日，屏東縣高樹國中三年二班的葉永鋕，在他最喜歡的音樂課上盡情高歌。音樂老師帶著學生複習過去所教過的歌曲，他們一連唱了八首歌，最後一首還唱了珍重再見。唱完之後，葉永鋕舉手告訴老師他要去尿尿，那時候距離下課大約還有五分鐘。老師因為他平時很乖，就答應他離開教室去上廁所，結果葉永鋕一去就再也沒有回來過（畢恆達，2000）。

校園的「性霸凌」經常停留在言語上的霸凌，或是對身體部位不經意或惡作劇的碰觸，通常會被視為理所當然、或是不具傷害性的玩笑，雖然身體上沒有造成傷口，但受害者的心理傷害可能更為嚴重；有時言語上的嘲笑，甚至可能是嚴重性侵害案件的前奏（兒福聯盟，2006）

即使性別平等教育法第 16 條規定學校校長、教師、職員或工友知悉服務學校發生疑似校園性侵害、性騷擾或性霸凌事件者，應立即按學校防治規定所定權責向學校權責人員通報，並由學校權責人員依相關法律規定向直轄市、縣（市）社政及教育主管機關通報，至遲不得超過二十四小時。之外性霸凌者也會依刑法第 277 條、278 條，最輕處以一千元罰金，最重可處以七年以上或是年以下有期徒刑，但在臺灣還是依然有更多關於性霸凌的事件層出不窮。

因此本研究欲了解霸凌行為之動機與目的，透過半結構式的訪談大綱，作為訪談研究對象的引導，透過曾經經歷校園性霸凌旁觀者視角，來了解校園性霸凌者可能的動機與目的，再依據訪談內容與文獻內容進行動機目的分析，並提供可行之教學建議。

二、本文

而有些看似輕微的霸凌事件，如說黃色笑話、叫人「娘娘腔」、「男人婆」等，師長們可能會以孩子間的玩鬧來看待或是霸凌者也會以「沒有啊，我是在和他玩！」來回應，而錯失了第一時間的處理時效，因此教育工作者對於霸凌行為的

重視，有其必要性，特別是包裹在遊戲玩鬧中的性霸凌（sexual bullying）行為（張榮顯、楊幸真，2010）。

（一）霸凌的定義及形式

1. 霸凌與霸凌行為

Olweus 定義「霸凌」為：專指一個學生長時間、重複地暴露在一個或多個學生主導的欺負或騷擾，或是被鎖定為霸凌對象而成為受凌兒童的情形。不管是肢體上的踢、打，言語上的嘲弄、威嚇，或是關係上的排擠，身體、性別上的取笑或評論，都被視為霸凌。游美惠（2006）權力不對等或濫用，可以是體型上，力量上，或者是性別上，若是以這些定義去檢視小學校園課中學童的互動情形，我們不難發現，很多看似平常的舉動，其實都有可能是霸凌行為，如身形強壯的學生欺負弱小的同學、辱罵陰柔特質男同學為「娘娘腔」或「同性戀」等（張榮顯、楊幸真，2010）。

2. 霸凌與性霸凌的區辨

霸凌是一種惡意、長時間且重複的負面欺凌行為，彼此之間是權力不對等的，霸凌形式包括直接或間接的，而呈現方式有肢體、口語以及關係（如社交）上的。在這些霸凌行為中，只要是涉及與性有關的事件，就可以稱它為性霸凌（張榮顯、楊幸真，2010）。

根據兒童福利聯盟指出，霸凌（Bully）是一個長期存在於校園的問題，係指蓄意且具傷害性的行為，通常會持續重複出現在固定孩子之間的一種欺凌現象。兒盟自 92 年開始關注校園霸凌議題，發現孩子被霸凌的原因，不外乎是因為自己的身材（佔 38.4%），以及行為舉止不符合一般人的性別刻板印象而被嘲弄（娘娘腔或男人婆），佔 17.4%；這些以身體、性別、性取向或性徵作為欺凌或取笑題材的行為，皆可被歸類為一種「性霸凌」。

依據上述文獻參考，本研究對於性霸凌的定義是：長時間重複性且惡意對於他人的身體部位或是性別傾向，以言語、關係或是肢體上的霸凌方式來侵犯，且權力不均等現象。

（二）校園性霸凌及陽剛特質的追求

西方相關研究指出：霸凌行為有重要的性別成因在其中，但是學校教育在研擬相關防治教育或處置措施時，都忽略這一點，事實上，陽剛氣質的養成跟「霸

凌」行為息息相關。游美惠（2006）Allan Johnson 在其著作《性別打結》中提到，父權體制中理想的「陽剛男人性」與「陰柔女人性」根植於異性戀模型，並以「控制」為整個社會組成的核心原則。而「控制」與「恐懼」間的動態關係助長了競爭、侵略與壓迫。控制者為了追求控制感，將自己視為主體，並且將客體視為「低人一等」，來為自己的控制合理化。只要同儕中出現不符合此原則的同學，大家便將他視為「不正常」或「異類」，而多數男孩為了強調自己的「正常性」，便開始戲弄、排擠這些具有陰柔特質的男童（張榮顯、楊幸真，2010）。

控制慾以及心中潛藏的恐懼感，是讓男性不斷強迫自己要展現強權以便證明自己（仍）有掌控他人行為的能力的內在因素，事實上所有特權者或掌權者，都面臨到權力和優勢地位本身是流動而不穩定的這個事實，所以就需以自我（self）為中心，將別人視為是可貶抑與操控的異己（other），不斷藉由語言行為等外在行為來展演（performance）自己的權威，或是利用權勢與偏頗的制度設計來鞏固自身的優勢，這就成為父權支配的本質。游美惠（2006）

所謂男子氣概，David 與 Brannon（1976）認為有四個內涵：其一是貶抑女性化的行為（no sissy stuff），其二是展現讓人尊重的社會成就（the big wheel），其三是隱藏自身的脆弱（the sturdy oak），其四是要能冒險且在必要時採取暴力（give 'em hell）。（邱獻輝，2013）性霸凌者為了發展、維持、實踐自身的男子氣概認同，常會藉由性霸凌行為在同儕之間取得控制與支配權；相對的，性霸凌的受凌者也因為服膺此種男子氣概的論述，而持續成為受害者（張榮顯、楊幸真，2010）。

三、案例分析

訪談四位都曾經接觸性霸凌者，一位是受害者，並以半結構性訪問，以下訪談內容皆經由受訪者同意並授權後，進行錄音並紀錄訪談內容，並完成逐字稿逐句分析，完成後立即銷毀錄音檔。

（一）貶抑女性化的行為（no sissy stuff）

在校園中的性霸凌事件有時透露出案主在性別發展過程中的僵化認同，無法接受他人的非典型性別表現（邱獻輝，2013）。

甜甜：「那個男生，他體型很胖，大概一百多公斤以上，他走路的時是會有點扭屁股，然後動作也比較女性化一點，我們班的男生就會去踢他的屁股，有的時候他們下課去上廁所的時候，他們就會在廁所裡面脫他的褲子，說要檢查他有沒有男生的生殖器，或是嘲笑他的生殖器。」

可可：「他個子比較嬌小一點，然後比較有藝術家氣息的那種，會稍微打扮一下自己，讓自己看起來是依照自己喜歡的風格，他們會在下課時去捏他的胸部，甚至吸他的胸部。」

（二）展現讓人尊重的社會成就（the big wheel）

兒童或青少年可能為了取得被歡迎的地位而做出霸凌的行為；而且他們霸凌的動機常是希望藉此增加自己受歡迎的程度，因此霸凌的對象通常會選擇不受歡迎者，以避免危及自己的社會地位（邱獻輝，2013）。

壯壯：「一開始因為好玩去觸碰女生的胸部，班上其他男生會覺得他好強喔！為什麼他可以摸，那我也來摸一下，也不會怎麼樣，其實女生都會阻止抗拒，但是女生並沒有嚴厲拒絕。」

可可：「他都會經常欺負那個男生，旁邊的人看他這樣欺負那個男生都會跟他們一起鬧，也會笑得很開心。」

（三）隱藏自身的脆弱（the sturdy oak）

在霸凌者強勢的欺凌行為背後，可能是期待被關注、被愛的需求（邱獻輝，2013）。

甜甜：「國中老師只會顧那些成績比較好的，然後成績不好或是不想讀的就會放在後面，可是他常常會因為做不好的事被老師叫出去約談。」

大大：「因為他有黑道背景，所以老師都管不動他，也不會特別管他，他只要惹事老師都會說那就直接電話請警察來！反正他父母都不管他了！」

（四）能冒險且在必要時採取暴力（give 'em hell）

霸凌事件上，霸凌者將攻擊當成憤怒表達的工具，一旦對方的言行舉止引起他的敵意或憤怒，就會透過傷害、貶抑、羞辱來發洩心中的不滿，其後果不僅容易造成被霸凌者身體與心理的創傷，也可能因而觸犯法網（邱獻輝，2013）。

大大：「因為他一直欺負我，我就跟老師說，老師找他來約談，然後請他來跟我道歉之後，（老師）就再也沒有做任何的動作，可是那個男生還是變本加厲，他反而覺得說，你就是因為告狀，所以我更要針對你，後來還是一直那樣子跟我講話，我就覺得很不爽，回罵他、回嗆他之後，他就要找一些人來輪流打我巴掌。」

四、結語

從上述研究中可以透過旁觀者描述霸凌者皆希望能夠在團體中掌握權力，或是希望能被自己所屬的團體所接受，以及性霸凌以自身能力優勢來壓迫受害者，或在男性霸權體制下的男子氣概意識形態為基礎，對非典型性別角色表現者的壓迫。

因此本研究建議，依據教育部校園霸凌防制準則第十七條規定，校長及教職員工知悉疑似校園霸凌事件時，均應立即向學校所定權責人員通報，並由學校權責人員向學校所屬主管機關通報。老師或諮商師應清楚讓霸凌者了解，霸凌行為所產生的後果，包括對受害者的傷害等自己都需要付出代價，鼓勵及教導學生如何理性溝通、積極助人及處理人際關係，並帶領霸凌者選擇其他替代性行為，例如透過日常遊戲或，其他班級事務，來提高自我成就感，並提高教師自身對於校園霸凌事件的敏感度，除此之外，應積極提供當事人協助、主動輔導，深入了解及關懷學生的學習狀況與、人際關係以及家庭生活，老師與諮商師也應積極協助輔導受害者，並練習勇敢堅決說不，以及如何保護自身安全，除此之外，教師也可透過團體活動增加班級凝聚力，以免同樣事件再次發生。

參考文獻

- 邱獻輝（2012）。霸凌者的心理需求與介入。**應用心理研究**，56，165-189。
- 邱獻輝（2013）。性霸凌者諮商介入之探究。**青少年犯罪防治研究期刊**，5(2)，41-76。
- 畢恆達（2000）。〈從兩性平等到性別平等：記葉永鈺〉。**兩性平等教育季刊**，13，125-132。
- 張榮顯、楊幸真（2010）。玩耍？霸凌？國小高年級男童性霸凌者經驗之探究。**教育學誌**，24，41-72。
- 游美惠（2006）。反霸凌與性別平等教育。**臺北市終身學習網通訊季刊**，32，2-6。
- 兒盟資料館（2024）。2006年兒童校園「性霸凌」現況調查報告。取自https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2136
- 教育部（2024）。防治校園霸凌專區。取自<https://csrc.edu.tw/bully/law.asp>

- 全國法規資料庫（2024）。性別平等教育法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0080067>
- 教育部統計處（2024）。性別統計專區。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=0A95D1021CCA80AE>
- 教育部（2024）。校園霸凌防制準則。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000683>



尋找青少年生命中的忘憂谷

應愛

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

一、前言

青少年階段是由孩童蛻變為成人的關鍵時期，孩子開始探索自我，學習與他人交往、掌控情緒、解決問題等。同時，也是情緒和壓力承受能力尚在發展的階段。兒童福利聯盟（2023）之調查結果顯示，約有 65% 的國高中生對目前的生活感到憂慮和壓力，其中學業壓力、未來前途和人際關係為前三名。青少年的學業壓力在競爭激烈的學習環境中普遍存在，當青少年學業表現不如預期時，可能產生焦慮、挫折甚至自責等情緒。而當孩子對未來感到茫然時，尤其是對經常受到責難或被過度期待的孩子而言，他們會更加感到焦慮和壓力。此外，同儕之間的交往、競爭也是青少年壓力來源之一。

有些孩子選擇將情緒與壓力深藏；然而，當負面能量得不到釋放和處理時，內心的壓力和痛苦會逐漸積聚，最終加劇情緒或心理健康等問題的惡化。而極度壓抑的情緒狀態可能使青少年選擇不健康的宣洩方式，如濫用藥物、沉迷於網路甚至出現自傷、自殺行為。更令人擔憂的是，根據衛生福利部統計處（2023）之死因統計資料顯示，青少年自殺死亡率呈現逐年增加的趨勢。這一現象引起社會大眾對青少年心理健康和自殺防治工作的高度關注。如果我們能敏銳地察覺並識別青少年的自殺徵兆，透過引導或轉介方式，可以有效地防止不幸事件的發生。

二、識別自殺的徵兆

青少年可能透過言語、行為、情緒等方式表達心理壓力和情緒困擾，這也是孩子面臨心理壓力、抑鬱或其他心理健康問題時的警示信號。此時，我們應該密切關注孩子的情況，並提供適當的支持和幫助，以防止悲劇的發生。Kalafat(1990)提出「FACT」來辨別青少年自殺的徵兆，包括感覺(feelings)、行動或事件(action or events)、改變(change)、惡兆(threats)。

(一) 感覺

青少年可能會出現的負面感受，如對自己的行為或過去的決定，感到過度自責和內疚、對自己產生否定和憎惡的感覺；情緒低落、沮喪，無法從負面情緒中釋放出來；憂慮、不安感；對外界或自己產生憤怒、不滿的情緒；對生活失去信心和希望、覺得自己無法改變或擺脫困境、對自己的能力和存在價值產生懷疑等。

（二）行動或事件

與個人經歷的負面事件有關，如關係破裂、自尊受損等。因此，青少年可能會出現攻擊性行為、嘗試吸毒或酗酒，以求得暫時的快感或逃避煩惱；討論或撰寫與死亡相關的內容、過度關注死亡議題、刻意傷害自己以釋放情緒或自我懲罰等。

（三）改變

與以往相比出現明顯的變化，如睡眠不足或過度、食慾增加或減少；變得孤僻、易怒、淡漠或情緒不穩定；對喜歡的活動失去興趣、對生活感到失去熱情、樂趣等。

（四）惡兆

青少年預示自殺意念的跡象，如開始計劃或安排某些事情，特別是與死亡相關的事情、在言語中透露出死亡的想法、開始尋找與自殺相關的資訊；將自己珍愛的物品贈予他人、丟棄或破壞等。

當青少年經歷一段時間的消沉後，有些徵兆的情況會突然好轉。然而，這也可能是孩子已經放棄尋求幫助的跡象。此外，Popenhagen and Qualley（1998）指出，自殺未遂是非常直接、明顯的信號，往往預示自殺者未來可能會再次出現自殺行為，若忽視這些信號可能會導致更加嚴重的後果。

三、人人皆為自殺防治守門員

Rickgarn（1994）提出，自殺防治的三種介入層次。第一種是「人人皆為自殺防治者」，雖然缺乏專業訓練，但能察覺到自殺跡象並陪伴自殺者，必要時協助自殺者尋找或轉介予專業人員諮詢或輔導，如家人、同學，甚至是販售危險物品之商家等。第二種是「技術協助者」，指具有一定程度的專業知識，經過基礎培訓後可以協助自殺防治的工作，如警察、學校教師等。第三種是「專業人員」，能提供更為專業的諮詢或是醫療服務，如心理師、社工師、醫護人員等。

對於青少年意圖自殺的徵兆，即使是口頭上的自殺威脅，也絕不能輕視或忽略，任何自殺的暗示或徵兆都有可能是孩子表達內心困擾和無助的信號。此時，我們應該與孩子同在，並嘗試理解孩子企圖自殺的原因。當我們察覺到孩子出現自殺跡象或負面情緒持續存在，且超出我們能力所及時，應立即協助孩子尋求專業人員的諮詢或醫療支援，以預防和減少青少年自殺事件的發生。每個人都是自

殺防治的關鍵人物，讓我們攜手幫助孩子穿越情緒的漩渦，引導孩子走出黑暗，找到通往光明的道路。

四、編織接住青少年情緒的網

當青少年感到情緒低落或無助時，我們可以鼓勵孩子表達情緒和想法。在溝通的過程中，以開放的心態傾聽孩子的困擾和壓力，給予情感支持和安慰來幫助其減輕心理負擔，此時應避免使用批評或指責性的言語，良好的溝通有助於孩子釋放壓力與情緒。吳佳儀與李明濱（2016）建議，輔導個案的關鍵在於能夠從對方的角度出發，理解和同理對方所面臨的處境，才能更好地建立共鳴並有效地進行輔導。

我們以理解和尊重的態度接納孩子的感受，漸進式地引導孩子辨識與處理情緒問題。當孩子冷靜下來時，與其探討解決問題的方法，將問題分解成小部分來討論，並思考多種解決問題的方案，有助於提升孩子的情緒認知與解決問題的能力。除了情感上的支持，我們也可以幫助孩子建立健康的生活習慣，如規律的作息時間、均衡的飲食和適度的運動，這些習慣的養成皆有益於孩子的身心健康。

為青少年提供更好的心理健康支持與舒緩孩子各方面的壓力，學校、家庭和同儕共同努力：

（一）學校層面

學校透過心理健康教育課程，引導孩子應對壓力的方法、培養情緒管理、解決問題的能力。加強心理輔導或評估，包括提供個人諮詢、小組輔導、心理健康熱線等。

（二）家庭層面

家庭是青少年心理健康的重要支柱。家長的支持和理解對青少年的情感和心理健康影響尤為深遠。建立良好的家庭溝通機制，鼓勵孩子分享他們的心情或困擾，有助於減輕孩子的憂慮和壓力，同時給予孩子正向的回應和支持。

（三）同儕層面

青少年在人際互動中尋求自我認同且心思較為敏感。家長或教師可以教導孩子同理心和尊重，減少歧視和排斥他人的行為。青少年透過同儕的支持和交流，可以增進彼此的了解。鼓勵同儕之間主動關心，發揮同學之愛，共同營造支持性

的學習和校園氛圍。

五、結語

青少年自殺的原因往往是多種因素交織的結果，包括人際關係困擾、家庭問題、學業壓力、情緒壓抑、心理疾患等，都可能逐步侵蝕青少年的身心健康。因此，及早發現青少年的壓力和憂鬱的情況，有助於及時處理並防止情況惡化。

學校經由定期舉辦各類心理健康教育活動，包括講座、工作坊、主題演講等，向師生宣導心理健康知識，提高師生心理健康意識。教師也可以鼓勵家長一起參與心理健康宣導活動，提供經驗分享或支持。同時，加強教職員對青少年心理健康問題的識別和介入能力。此外，提高孩子使用心理健康資源的意願是非常重要的。建議將宣導資料、海報、小冊子等資源放置或展示在孩子容易接觸到的地方，以方便孩子訪問或利用這些資源。並且對孩子說明輔導室相關資源的使用皆具有隱私和保密性，讓孩子能夠安心使用。

在人生的旅途中，我們都會面臨階段性的任務和挑戰。我們透過不斷地學習、成長和發展，最終會找到自己的道路和目標。就像是天空經歷暴風雨後，總會迎來美麗的彩虹。讓我們成為孩子生命中的引導者，攜手為孩子的心靈點燃希望之光，帶領孩子走向無限可能的未來。

參考文獻

- 吳佳儀、李明濱（2016）。青少年自殺防治現況與趨勢。自殺防治網通訊，11(1)，11-13。
- 兒童福利聯盟（2023）。**2023年臺灣國高中生心理健康調查結果**。取自 https://www.children.org.tw/publication_research/research_report/2544
- 衛生福利部統計處（2023）。**2022年國人死因統計結果**。取自 <https://dep.mohw.gov.tw/DOS/lp-5069-113.html>
- Kalafat, J. (1990). Adolescent suicide and the implications for school response programs. *School Counselor*, 37(5), 359-369.
- Popenhagen, M. P., & Qualley, R. M. (1998). Adolescent suicide: Detection, intervention, and prevention. *Professional School Counseling*, 1(4), 30-36.

- Rickgarn, R.L.V. (1994). *Perspectives on college student suicide*. New York: Baywood Publishing Company., Inc.



欲廢除死刑應先從人權教育長期薰陶著手

林孟玲

逢甲大學財經法律研究所副教授

一、前言

上個月眾所矚目的憲法法庭辯論就現行刑法中死刑規定的存廢問題，廣邀法庭之友舉行公聽會表示意見，預計於三個月後作出裁判。由於多數法庭之友的意見與大法官的提問使人推測大法官可能會宣告死刑規定違憲。國內反對廢除死刑的民意調查向來居高不下，一直以來有高於八成的民調反對廢除死刑並認為死刑的存在能有效維持社會秩序。尤其只要有危害安全的、使人感到害怕而兇殘的重大社會事件發生，反對廢除死刑的聲浪更是有增無減意見。王世堅立法委員更說出：「廢除死刑是極少數人的集體虛偽、是慷被害人之慨。」廢除死刑與反對廢死的兩面聲音讓人不禁懷疑在政治制度民主化以及在法律制度上繼受西方人權觀念與法治思想已行之有年的今日臺灣，為何司法菁英與一般民眾對於死刑的態度仍有如平行線一般的天差地別？

二、東西方文化對死刑的歷史傳統、法律現狀與社會觀念的差異

關於死刑存廢的正反理由探討已多不再贅述。支持死刑的理由主要認為死刑有助於維護社會秩序和正義，廢除死刑將使治安惡化，使有心犯罪者無所顧忌。反對死刑的理由主要認為：死刑的最大弊端在於誤判與冤案的可能性，一旦司法出現錯誤後果無法彌補。許多研究證明死刑無法有效降低犯罪且預防犯罪效果有限；此外主張生命權是基本且不可剝奪的人權、政府無權剝奪生命權。並且許多研究指出：死刑犯之所以犯下滔天大罪多有其社會底層不可翻轉的社會脈絡使然，而國家社會必須負起一定責任。民意調查針對的普羅大眾則可視為是臺灣這塊土地上的一般人民對於法律應在這個社會扮演什麼功能的法感情與法文化體現，他們不是法律菁英，大多數人並沒有受過專業的法律教育，而是出自不同背景、各行各業的人們對於法法律應扮演什麼角色與功能的想法與態度。尤其死刑與重大社會事件有關，總引起相當矚目與重視。死刑的存廢與否今日仍存在相當東西方文化差異，何以致之？

在東方的儒教文化圈，應報思想所隱含的以牙還牙、以眼還眼向來根深柢固。孔子所言「以直報怨」以現代刑法術語就是「罪刑相當」（死刑存廢大辯論，2024）。死刑作為一種懲罰手段具有深厚的歷史淵源，中國、韓國、日本等國家自古以來便存在嚴厲的刑罰體系以維持社會秩序與君權統治。臺灣亦不例外，從類似「包公傳」等懲奸除惡的劇情向來是大快人心的收視保證中亦可看出一般民眾對治亂世用重典、冀望懲奸除惡的英雄來保障市井小民的人身安全的想法。多數民眾支持死刑而認為死刑有助於維護社會秩序和正義，特別當犯罪率上升、社

會矛盾加劇或有重大社會事件時更是如此。在亞洲鄰近各國例如中國、日本與新加坡依然保留死刑，在特定案件中執行，特別是涉及謀殺、毒品犯運等重大犯罪。雖然儒家思想崇尚仁愛，但對於犯罪特別是嚴重犯罪仍主張嚴懲而不寬貸。

西方社會中主張廢除死刑最力者首推歐盟。歐洲自啟蒙運動、人道主義思想的影響，人權和人道主義深入人心。自歐洲文藝復興運動萌芽人權思想開始，但丁（Dante Alighieri）首次提出人權概念，以之為代表而貫穿文藝復興運動的核心精神就是以人為本的價值，重視人的自由、尊嚴、價值、平等、幸福等源自人性內在的需要（張國聖，2003）。繼而，啟蒙運動發展出「天賦人權」的政治哲學思想，為現代人權的制度保障奠定理論基礎。包括：格勞秀斯、霍布斯、洛克、盧梭、孟德斯鳩這些偉大思想家所開展的天賦人權概念打破以往君權神授的迷思，確立人們的生命、自由與財產的權利為不可剝奪與不可轉讓，被視為所謂第一代人權觀，更深深影響了 1776 年美國獨立宣言與 1789 年法國大革命之後所頒布的人權宣言、聯合國 1948 年通過的世界人權宣言與 1966 年的公民和政治權利國際公約（張國聖，2003）。人權思想持續進展，19 世紀社會主義運動影響了第二代人權的發展，重視經濟、社會與文化的權利，其所影響的國際法文件包括 1945 年的聯合國憲章、1948 年的世界人權宣言、1966 年的經濟社會暨文化權利國際公約（張國聖，2003）。第三代人權則是兩次世界大戰後的民族主義浪潮對於殖民壓迫的反動，「集體人權」是重要特色。包括許多歐洲新興國家波蘭、捷克...等，以及二戰後影響擴及的亞洲、非洲與拉丁美洲國家開始主張「民族自決權」；開發中國家的發展權所引導的系列集體人權包括：和平權、環境權、健康權...等都在呼應人類全體所共同面臨的問題，包括：核子威脅、環境污染、生態失衡、天然資源與能源的短缺、各種新興科技發展對人類社會所造成的衝擊...等，都指向人類全體是否能永續發展的課題反思，涉及到人類全體甚至後代子孫的權利與命運（張國聖，2003）。由上述人權理念的發展可知，西方哲學向來以人為本，注重個人權利和人性尊嚴，廢除死刑的觀點也受到宗教信仰、人權運動和法律改革的影響。生命權是人不可剝奪的基本權利是廢死理念的人權理念核心。

三、人權教育的深化為推動廢除死刑不可或缺

由上述東西方文化對死刑的歷史傳統、法律現狀與社會觀念的差異，可以得知臺灣多數民眾反對廢死並不奇怪。既然法文化與人民的養成素養息息相關，冀望廢除死刑應先從推動人權教育、深化人權教育著手，且非一朝一夕可成。人權思想與理念無疑是西方人本思想的產物，但受到今日多數民主國家的肯定與推崇。摒除奧難懂的人權理論之外，人權的基本思想是尊重人之所以為人，從人性尊嚴出發，基於人所固有的內在價值，每個人都應被視為權利主體而非權利客體，因此人權教育可以說就是教導維護自己與他人的人權與人性尊嚴（洪翠娥，

2012），從而人人應該學習能夠互相尊重。因為人權教育的普及好處在於不僅有助於個人權益保障，還能促進整體社會和諧與進步。當人們理解並重視人權理念時，會更傾向支持公平的法律制度和政策並積極參與社會公共事務，從而推動社會的公平正義。反對廢除死刑民意理由之一即是認為死刑能夠減少暴力。以此而言推動人權教育可以使人們認識到暴力與歧視行為的危害、培養尊重和包容的社會風氣，如此有助於建構一個更加和諧的社會。人權教育有助於形成尊重生命的社會價值觀，當人們認識到每個人的生命都是獨特且寶貴的，就能學會尊重和珍惜他人生命，社會整體的暴力行為將會顯著減少進而創造一個更加安全和美好生活的環境。如果肯定廢除死刑所代表的崇高人權價值，則要實現廢除死刑應先從推動全民人權教育著手，這需要整體社會長時間的共同努力，在教育體系中適當導入人權課程，從小學生到大學生都接受適當人權教育，培養國民的基本人權意識和社會責任感。

四、現今教育體制關於人權教育推廣的不足

我國國民教育開始注重人權教育之規畫始於自 2004 年 9 月起實施的九年一貫課程，當時教育界才開始討論起國民教育的人權教育的內涵：基本上以人性尊嚴與人的尊重為出發，以及該如何進行人權教育：了解國際人權公約之外更應首重培養尊重人權的態度，包括：營造尊重人權的教育環境，使人權文化能自然開展、人權教育的實施應兼具統整性，不僅指應該具備認知、態度與實踐三層面，也應該注意課程之間的統整、課程具有積極意義，能夠教導學生權利與義務為一體兩面，使學生能對自己的判斷力與行動選擇負責、能夠配合學生的身心發展、避免淪於教條背誦而能注重生活及多樣化的學習活動、強調家長與學校間的夥伴關係，能夠重視學校、家庭、社區彼此間的共同合作與參與、建立鼓勵參與與公開表達、討論的教室氛圍（劉信雄，2005）。

2014 年 8 月開始的十二年國教規劃的人權教育彰顯了人權的普世性且教導學生尊重多元與差異、鼓勵關心國際事務且範圍擴及生活各面向不限於法政與哲學議題，頗值得肯定，但將人權教育定位於議題，難在升學掛帥的臺灣教育教育現場中受到重視，並有一些面向應再注意。包括：1.缺少世界人權宣言、兒童權利公約兩大國際人權標準基礎文件及其相關的核心精神與實質內涵；2.人權教育除了正面表述也應該注意造成人權侵犯的國家暴力、各種歧視、道德排除以及關懷弱勢者的人權。這些負面的侵害更凸顯人權的重要性；3.監督政府有沒有盡到國家的責任，尊重人民的基本自由並打造尊重多元與包容差異的社會。事實上基本人權的主張一開始乃源自於抵抗國家權力對人權的侵害；4.教學案例如能引導學生思考權利問題，應該探討個案中弱勢者的權利主張內容、權利主張對象，並藉此介紹國際人權標準內涵。最重要者乃整體教育環境能支持人權文化的發展，並保障教育過程中所有成員的基本人權（李仰桓，2018）。總之，國民教育

中的人權教育不應過於形式化造成紙上談兵，或忌諱只強調深奧的理論而不落實於教育現場。

108 課綱實施後，公民課教師仍發現關於「人性尊嚴與普世人權」仍缺乏造成人權侵害的內容，例如探討特定時空背景的許多人權侵害原因、國家應該對過去國家暴力造成的人權侵害負責之原因、現代公民應該如何防止人權再度受侵害，這些比起正面敘述法律制度面的人權反而更能促使學生反思人權之重要性（周維毅，2020）。因為人權之重要性在於被剝奪或不當侵害時格外彰顯。此外，權利與義務常是一體兩面、相伴而生，教師應適時教導學生當擁有權利時，例如 18 歲就是已成年擁有公民權，也必須自我負責，如此的人權教育才能達成人我之間發自內心的互相尊重。

大學教育中除了法律專業科系有人權理論介紹與實例研析在憲法與行政法課程之外，一般法律通識教育著重於人權教育之教導與宣揚者並不多見。大學開設法律通識課程之目的，在非法律系學生能了解民主國家體制是否合乎保障人權、節制公權力的恣意行使以及一般公民的法律上權利與義務（周宗憲，2017）。目前大學的通識相關課程十分廣泛，以作者任教之逢甲大學為例，通識必修課「現代公民與社會實踐」著重於關注社會現況、從公共議題的關懷與思辯、培養公民素養，但可惜缺乏對於人權議題的聚焦與討論。如以網路查找目前大學的通識教育課程，歸類於公民與法學素養領域的課程中有少數開設類似憲法與人權、人權與公共議題...等課程，但並不普及各大專院校。公民領域多數較偏重民主法治制度運作、公民責任側重。正如論者所指出：國內一般人民對於憲法的認識多侷限於國家機關權力間之運作，卻未能認知所有國家權力乃源自於人民，國家機關之組織與權限分配只是手段，人權保障才是憲法目的與核心（李震山，1999）。以此而言，大學通識課程應適當導入更多人權教育，或作者更偏好建議以其他寓教於樂的方式傳播人權教育，例如相關電影欣賞與討論、人權講座、戲劇欣賞與角色扮演、人權博物館導覽...等活潑有趣的方式進行。

如以死刑為例進行人權教育於大學課堂，重要者乃人權教育者能夠創造出有利學生體會、反思與表達的學習環境。人權基礎教育探討議題應包含：有關人權的「基本辯論與爭議理解」，並且應以多元觀點分析與批判關於政府、跨國企業、民間組織、宗教團體等人權主要參與者之行為，亦不可忽略其可能的人權侵害角色之現實（Cargas，2020）。以實施方式而言，可以國內的家內殺人個案引導進入聯合國公民與政治權利國際公約之介紹，以該案例說明國內法院如何適用國際人權公約，並可以引導學生嘗試從多元角度思考加害人與被害人以外之影響，例如被告之未成年子女...等死刑案件中不被看見的重要關係人的思考角度（林沛君，2023），使死刑案件的探討能更為立體而全面。

五、結論

成功的人權教育是能夠透過教育的薰陶使人權觀念能成為生活與文化的一部分。如果人人都有人權理念，才能維護自己的權利並尊重他人的權利（湯梅英，2005）、利人利己以及能夠自愛愛人。人權教育需要價值與文化的長期培養，需要時間引導人民能夠理性思考、情感認同、行動參與（湯梅英，2005），非一朝一夕可成，因為人權思想原本不在我國文化素養之中。人權教育首重實踐，可惜今日教育現場多見傳統儒家文化的師生權威關係多已蕩然無存，又不見建立互相尊重的人際關係，常見夫子有大嘆「不如歸去」的失序感。而以上述目前國民教育中或大學通識教育中的人權教育來看仍有長期努力的空間。廢除死刑與人權教育的深化與否息息相關。詹森林大法官在憲法法庭上曾針對廢死不符合民意表示：「在廢除死刑的議題上，難道大法官不能做憲法教育或裁判一定要跟民意妥協嗎？（TVBS 新聞網，2004）」也就是大法官清楚明白今日多數臺灣人民仍然不能接受廢除死刑。如果憲法法庭最後宣告死刑相關規定違憲，但基於司法的被動性，相關規定仍需要國會立法。立法委員是人民選舉的，如果立法應該反映民意，難以想像相關立法將違背目前八成以上的民意。廢除死刑是崇高的理想，是多數臺灣人民目前還達不到的境界，若要使廢死能夠自然而然水到渠成，則應是在全民長期深受人權教育薰陶，人人皆能夠自內心尊重他人、尊重生命、重視人性尊嚴與尊重生命的差異性與發展可能性，並且能夠主動關懷社會弱勢之時。

參考文獻

- 李震山（1999）。台灣人權五十年回顧與前瞻。月旦法學雜誌，44，35-46。
- 李仰桓（2018）。評論十二年國民基本教育課綱中的人權教育。台灣人權學刊，4(3)，43-64。
- 林沛君（2023）。人權教育與大學課堂實踐之嘗試—以「死刑」為例。台灣人權學刊，7(2)123-130。
- 周宗憲（2017）。法治意識與法律通識課程。實踐博雅學報，26，25-38。
- 周維毅（2020）。淺談人權教育的理想、現實與未來。台灣人權學刊，5(3)，165-174。
- 洪翠娥（2012）。人權教育的理念與實踐〈現代公民素養教育學術研討會論文集〉。國家教育研究院。199-213。

- 許家馨(2024，4 月 18 日)。〔死刑存廢大辯論〕許家馨：深刻理解死刑在東亞文化脈絡下的意義。上報。取自 <https://today.line.me/tw/v2/article/LX7KV0z>
- 張國聖（2003）。現代人權的發展源流與意涵。通識研究集刊，4，1-18。
- 湯梅英（2005）。人權教育師資培育工作之推動與困境。臺北市立師範學院學報，36(1)，189-212。
- 潘千詩（2024，4 月 23 日）。8 成民意反廢死！大法官：不能做憲法教育 非要跟民意妥協？。TVBS 新聞網。取自 <https://news.tvbs.com.tw/local/2464818>
- 劉信雄（2005）。人權教育實施的基本理念、原則與展望。研習資訊，22(5)，82-87。
- Cargas, S. (2020). Human Rights Education: Forging an Academic Discipline. *University of Pennsylvania Press*.



排灣族植物生態知識課程之建構— 以原住民重點學校之高中文化課程為例¹

童信智（Pukiringan Palivuljung）

國立中正大學台灣文學與創意應用研究所暨通識教育中心助理教授

呂美琴（Karui Paljngau）

國立屏東教育大學原住民族健康休閒與文化產業學士學位學程原住民專班助理教授

一、前言

甫自 2019 年 5 月立法院通過《原住民族教育法》修正案，還「原」教育主導權已然成為現階段民族教育政策方針，以原住民族知識體系作為教育基礎政策確立，民族文化之內涵與內容更為運用。如第 29 條規定：「各級政府對學前教育及十二年國民基本教育階段之學生，應提供學習原住民族語言、歷史、科學及文化之機會，並得依學校地區特性與資源，規劃原住民族知識課程及文化學習活動。」然而，原住民族知識課程發展重要性日漸加增之際，各級各類學校仍缺乏依十二年國教課綱編撰原住民族知識課程之經驗。是以，推動原住民族教育勢必須先對其所教授的知識內容進行某種體系化建構的工作，以作為各級學校課程發展、教材編纂之堅實支柱。根據上述背景，本研究的目的在探究排灣族植物知識之內涵與架構，並加以轉化為學校適用之學習目標與學習重點，盼能提升學生對排灣族植物生態文化之認識、理解與欣賞，亦能有助於當前民族教育之延續與發展。

二、重要文獻評述

（一）排灣族植物生態知識及其相關研究

學界近年針對排灣族植物生態知識的研究有逐漸增加之勢。陳枝烈（2009）研究中就有涉及植物生態知識，譬如，竹子及月桃採集的時機、曝曬時間的判斷、芋頭烤製方法等。郭東雄（2017）則以 paiwan（排灣族）tjuvecekadan（老七佳部落）為研究對象，提出部落傳統生態環境文化知識，譬如竹子普遍開花導致枯萎，就代表來年將有旱災發生。至於，陳美惠等（2017）則藉由知識結構圖探究屏東縣達來、德文等部落民族食用植物知識之異同。主要提出四個階層（植物名稱、用途、使用部位、使用方式與目的）的知識結構。從排灣族人自身觀點提出的知識體系探究以拉夫郎斯·卡拉雲漾於 2013-2015 年間之著作為主要²，其中，以排灣族語作為論述基礎進行撰述之排灣植物學，把植物源起、生長環境、外觀特徵、

¹ 本研究為筆者執行國家教育研究院計畫「Masan_caucau：排灣族知識課程的建構與實踐」之部分成果，並經修改撰寫而成。

² 包含：《排灣傳統知識體系（農業篇）》、《排灣族月桃文化傳統知識》、《山林的智慧-排灣族 Tjaiquvuquvulj 群民族植物誌》、《排灣族語圖解詞典-植物構造篇》等。

品種樣貌、利用價值、生活應用方法、水土經營方式、採收法則、種植時序與禁忌，以及氣候與病蟲害等都詳列其中，對於本計劃而言具有重要參考價值。

（二）排灣族知識課程及其相關研究

目前學界針對排灣族知識課程的探究尚處起步階段，主要的研究成果為周惠民（2021）依文化特性、田野訪談資料將排灣族知識架構內涵區分為「族群歷史」、「語言」、「社會組織」、「生命禮俗」、「物質文化」、「民族樂舞」、「經濟生產」、「民族飲食」、「土地與自然資源」、「宇宙信仰觀」等十項，並以此為基礎，進一步擬訂各個學習階段所應學習的知識內涵與主題。上述研究，對於提供本計畫理解排灣族知識架構及應用於教材設計概念上，有重要的參考價值。是以，本計畫將在上述成果基礎上，進一步探究及強化各項目之知識內容，作為排灣族知識課程規劃之依據。

（三）排灣族文化回應教學及其相關研究

文化回應教學於 1970 年代美國學者提出，並用於多元文化教育（陳姿瑩、洪素蘋、樂鎧祿璞峻岸，2019）。臺灣教育現場的研究發現，教師有意識地運用文化回應教學設計課程，對學生學業、學習態度及行為上都有正向結果，有效增進師生互動（陳欣瑜，2016）。洪麗卿等（2017）進一步提出，文化回應教學應該以提升不同文化背景低成就學生之學習動機，並主張學生母文化應成為學生學習的橋樑。對於排灣族文化回應相關研究中，呂美琴（2010）設計以排灣族種植小米之科學課程為主題，在幼兒園進行教學發現：排灣族幼兒透過研究者小米文化課程之安排，確實能夠增進幼兒對排灣族文化覺知、文化態度及情意表現。也發現排灣族幼兒「科學態度能力」量表中的表現，以好奇和動手做的表現較為明顯。另外朱自強（2014）藉由 IKS（Indigenous Knowledge Systems）原住民知識體系，運用 POE 教學策略預測（Prediction）觀察（Observation）解釋（Expalanation）提出其研究結果：排灣族學生透過研究者課程設計，確實改變學生學習「自然與生活科技領域」之學習態度、學習興趣，且提升排灣族學生學習成就。

三、排灣族植物知識架構

本研究依據文獻資料（鄭漢文等，2004；魯丁慧等，2011；拉夫郎斯·卡拉雲漾等，2010、2013a、2013b、2015；租港·巴茲葛了·咁里嗎繞，2013；慕妮·卡拉雲漾，2015；華國媛等，2015）及田野訪談（訪談時間 2023 年 10 月至 2023 年 12 月，對象主要以 60 歲以上，並對傳統知識、文化習俗、倫理規範等具有一定程度之部落王族、耆老、長老、學校教師、文化工作者等，且受訪之排灣族人涵蓋屏東及臺東兩地，共計 10 位，就傳統知識體系中提及之觀念、語言意義、

深層文化意涵等進行訪談工作）資料，彙整出排灣族植物知識面向包含 11 項，其內涵說明分述如下。

1. 物種來源（kainuan）：物種之歷史源流、神話、傳說、歌謠等口傳敘事。
2. 命名法則（papungadan）：物種的命名源由、名稱意義、詞語拼讀等方面。
3. 生長環境（zinangan）：物種生長環境中的水源掌握、土壤選擇、地形判斷等方面。
4. 外觀辨識（kinalangan）：物種不同階段的生長樣貌、結構、型態等方面。
5. 品種區分（matimalingan）：物種的種類樣貌，或單一品種、多品種的區分等方面。
6. 耕種時序（inumanan）：各類作物耕種之時間、時序等方面。
7. 利用/應用（pacugan）：物種在煮食、保存、加工、裝飾、生活器具、建材、衣飾等方面的利用法則與應用方式。
8. 經營管理（kivalisakedan）：物種在開墾、播種、除草、鬆土、採集、收割、儲藏等方面的知識。
9. 害蟲或氣候等天害（parutan）：物種面對病蟲、氣候等天害之認知與應變方式。
10. 儀典（palisian）：物種有關的禁忌、儀式、禮俗等方面。
11. 醫療（pucemeljan）：物種運用在傳統醫療方面的知識。

四、學習目標及學習重點之內容

知識架構的全貌，對於文化回應式教學設計具有一定的引導性。本研究在此基礎下，首先廣邀「民族教育」、「文化研究」等領域之學者專家辦理兩場次諮詢會議³，就植物知識面向及初擬之學習目標、學習重點共同討論。爾後與合作學校一共進行 3 場次高中（第五學習階段）「民族文化課程」之課程共備會議，再來，藉由觀課觀察學生行為表現推論其認知，以及議課之交互討論後，最終擬定「學習目標」及「學習重點（學習表現、學習內容）」之內容如下：

（一）學習目標方面

1. 理解並歸納排灣口傳敘事中民族植物來源的寓意與文化意涵。
2. 能清楚描述多品種民族植物名稱的典故，並體會背後含義，樂於向他人分享。
3. 能夠細述與分辨多品種民族植物。
4. 理解並熟知主要農作的耕種時序，並體會祖先尊重自然生態與土地的文化觀念，並願意尊重萬物生命，共榮共存。
5. 知曉排灣族高海拔民族植物生長環境以及影響因素。

³ 出席學者專業領域涵蓋：排灣族傳統信仰、文化保存、文化人類學、自然生態、民族地理、課程教學、教案設計、文化回應教學等，共計 10 位。

6. 認識排灣族主要農作物及民族植物病蟲害，理解生態環境與農作物的依存關係，並覺察排灣族自然生態知識的重要性，樂意在日常生活中推廣與實踐。
7. 通曉排灣族民族植物在日常利用上的技巧、應用時機與文化意涵。
8. 綜合性認識排灣族主要農作物採收、保存及育種的管理方式及祖先智慧。
9. 知曉排灣族主要農作物中種植、食用的相關禁忌文化觀念，並認識食用及利用民族植物時的禁忌與文化觀念。
10. 理解排灣族植物在醫療上的綜合應用方式與祖先智慧。

（二）學習重點（學習內容、學習表現）方面

1. 學習內容：(1)排灣口傳敘事中植物來源的寓意。(2)多品種民族植物名稱的典故。(3)排灣族多品種主要農作物的類別與辨識。(4)主要農作的耕種時序及準備工作。(5)排灣族高海拔民族植物的生長環境。(6)排灣族主要農作及民族植物病蟲害。(7)排灣族植物在飲食上的利用及分享意涵。(8)排灣族主要農作物採收、保存及育種管理方式。(9)排灣族主要農作物中種植、食用及利用民族植物時的相關禁忌。(10)排灣族植物在醫療上綜合應用方式與智慧。
2. 學習表現：(1)藉由口傳敘事的寓意，體察族人為延續生命所做的適應與努力。(2)能理解並清楚描述排灣族主要農作名稱的典故。(3)能夠清楚說明主要農作多樣品種並分析、彙整其特色。(4)能視季節變換，掌握主要農作的耕種時序，並體會祖先尊重自然生態與土地的文化觀念，並願意尊重萬物生命，共榮共存。(5)能理解氣候環境條件，對主要農作物生長之影響。(6)充分理解排灣族主要農作物病蟲害的類型，藉由分組討論，彙整、分析出可行的因應方式。(7)能充分了解民族植物特性，進而利用在飲食需求中，並落實分享精神。(8)能清楚明白排灣族主要農作物採收時間、保存方法及育種觀念。(9)能熟悉排灣族主要農作物中關於種植、食用的相關禁忌，並且進一步解釋禁忌形成的原因及目的。(10)能清楚理解排灣族植物在醫療上綜合應用方式、種類。

總括而論，學習目標方面強調全方位的認知及實踐的能力，進而具備綜合應用之知識。學習重點上，不僅對於植物生態的 11 項知識有加深加廣的理解，運用與經營的能力也涵蓋其中。學習表現上，整體性的活出真正的排灣人應有的知識、精神、倫理與素養。

五、結論與建議

全民原教的政策頒布，原住民族知識課程發展的重要性與日俱增，然而，原住民族知識的內涵為何，仍待進一步探究，並需進行轉化，成為學生學習的內容。本研究藉由文獻分析、深度訪談、專家會議等方法總結出排灣族植物生態知識架

構可歸納 11 項知識面向。而各面向的知識特性均融入第五學習階段的學習目標與學習重點，在認知層面、生活實踐、當代運用等方面架構出具體的學習內容。

不過，排灣族知識體系正處於復振與再現階段，加上各區域仍存在不少差異，因此本研究所擬定之學習目標與重點，未來具有可彈性調整的必要。此外，本研究藉由分析得知排灣族各主題知識有相當的關連性，因此在課程轉化過程中無法切割、去脈絡化，進而使得知識課程的內容往往是豐富的，但卻也成為課程發展的挑戰。另外，從試教與觀課中發現知識課程內容與當代生活的連結具有必要性，因這是提高學習興趣、啟發知識應用並強化文化認同感的重要因素。

關於建議方面，排灣族各階段學校具有多元型態，學生背景來自不同環境，教案設計需貼近在地化、客製化，教學方式應具備生活化、多媒體素材、應用體驗等，以提升學習認知與成效。其次，本研究所研發之植物知識主題課程與自然科學密切相關，為培養原住民學生對科學的認知以及原住民知識與現代科學的結合，建議可將兩者連結。再者，知識體系牽涉跨領域、跨學科、跨世代，建議整合中央政府跨部會資源，並編列相關預算及人力，組成國家級原住民族知識課程研發單位，共同為推動全民原教齊心協力。

參考文獻

- 王相華、鄭漢文、鄭惠芬（2005）。**排灣族民族植物**。臺北：行政院農業委員會。
- 朱自強（2014）。以 **IKSPOE 模式提升排灣族國小學童自然科學學習成就之行動研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東大學數理教育研究所，屏東縣。
- 呂美琴（2010）。**排灣族小米文化科學課程在幼兒園實施之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺東大學幼兒教育研究所，臺東縣。
- 李來錫、陳美惠、童毓欣（2017）。屏東北排灣及西魯凱原住民之植物知識結構－以常見食用作物為例。**中華林學季刊**，50(3)，195-213。
- 林聖峰、柯勇男、陸象豫、魯丁慧（2011）。**排灣族之植物利用**。臺北：行政院農業委員會林務局。
- 拉夫郎斯·卡拉雲樣（2010）。**排灣族語圖解詞典-植物構造篇**。原住民部落大學，屏東縣。

- 拉夫郎斯·卡拉雲樣、嚴新富（2013）。山林的智慧：排灣族 Tjaiquvuquvulj 群民族植物誌。屏東：原住民族委員會原住民族文化發展中心。
- 拉夫郎斯·卡拉雲樣、羅珍門·瑪瓦里（2013）。排灣傳統知識體系（農業篇）。屏東：原住民部落大學。
- 周惠民（2021）。原住民族知識的課程發展與實踐——以原住民重點學校之高級中學為例。取自：<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=13250863>
- 洪麗卿、劉美慧（2017）。美國華盛頓州一所小學多元文化課程實施之個案研究。臺灣教育社會學報，17(1)，43-86。
- 租港·巴茲葛了·咿里嗎繞（2013）。拉爾族植物誌。屏東：原住民部落大學。
- 郭東雄（2017）。排灣族生態環境適應之研究：以 tjuvecekadan（老七佳部落）為例。實踐博雅學報，25，75-100。
- 陳枝烈（2009）。排灣族文化中的科學智慧初探。臺灣原住民研究論叢，6，115-156。
- 陳姿瑩、洪素蘋、樂鎧祿璞峻岸（2019）。文化回應教學量表編製。「2019 多元族群教育與文化回應教學國際研討會」發表之論文，臺北市立大學。
- 陳欣瑜（2012）。文化回應教學在國小國語課程實踐之行動研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學教育學系碩士班。
- 華國媛、華阿財（2015）。排灣族的山林智慧與植物知識。科技發展，507，66-70。
- 慕妮·卡拉雲漾（2015）。排灣族月桃文化傳統知識。屏東：原住民部落大學。



淺談社會技巧教學對智能障礙學生 提升人際互動之成效

吳旻書

中原大學特殊教育學系碩士生

一、前言

人是群居的動物也是社會性的動物，從出生開始，就與生活中的人、事、物有著密不可分的關係。在教育層面上，隨著融合教育的興起，國內各教育階段也逐漸朝向融合的方式發展，身心障礙學生進入普通班級，與普通生共同學習與生活已成必然趨勢。然而，身心障礙學生也因身心特質的差異影響其學習成效與人際互動的情形。身心障礙學生之所以無法融入普通班級中，並非因其障礙問題，而是在互動的過程中無法表現出適切的社會行為（莊瓊惠，2005；Carothers & Taylor, 2004；Gresham & MacMillan, 1997）。尤其智能障礙學生受其生理功能及認知上的限制，進而容易在人際互動上產生困難，導致同學對他們的排斥（鈕文英，2008）。因此，如何透過有效的教學法來提升智能障礙學生的社交技巧與他人發展良好的人際互動，是值得探討的議題。

二、智能障礙學生的社會互動特質

依據《身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法》（教育部，2013）指出，「智能障礙是指個人之智能發展較同年齡者明顯遲緩，且在學習及生活適應能力表現上有顯著困難者」。由此可知，智能障礙學生除了有認知能力的限制外，還具有生活適應的能力的問題。而研究者彙整王文科（2013）、王欣宜（2005）、王明泉與許珠芬（2014）、高榮亨（2010）與鈕文英（2008）的研究，整理出影響智能障礙學生社會技巧的原因包括：1.缺乏社會技巧的知識，例如，無法分辨適切的社會行為、缺少在不同情境中，與他人互動的行為策略等；2.在教導學生的過程中，缺乏練習及回饋，故社會技能無法流暢的表現出來；3.自我概念表現低落：消極的自我概念、自我規範能力及控制自我情緒的能力弱等，故與他人相處常處被動的情形；4.智能障礙學生因認知發展遲滯，在認知能力、後設認知能力及類化能力上有明顯的缺陷；5.口語方面：詞彙貧乏且句子結構較簡短，而部分學生有構音上的問題，與人溝通時易產生誤會，也難以理解抽象或複雜的指令；6.缺乏人際互動的機會：由於生活經驗較侷限，缺乏與他人互動的機會，因此在適應新環境時有困難，另外，在辨識他人的臉部表情與情緒的能力較弱，也常出現不合情境的行為。

綜上所述，由於智能障礙學生有自我概念、語言理解、情緒與行為問題及認知功能發展遲滯的問題，使其在人際互動與社會適應上常遭遇困難，因此，若能

針對智能障礙學生的學習特質與社交技巧的行為表徵，提供符合其個別需求的社會技巧課程及訓練，定能提升智能障礙學生人際互動與社會適應的能力。

三、社會技巧教學對智能障礙學生的重要性

王欣宜與蔡怡姿（2013）綜合多位學者的看法，認為社會技巧是指，在與他人互動時所展現的外顯行為與內隱技巧，可透過後天的教學所習得，在使用上也會因人及環境的不同而有所變化，使其能表現出合宜的行為，以增進其社會適應。十二年國民基本教育之特殊需求領域課程綱要中，則將社會技巧內容分為三類：1.處己：指的是個體本身與自己，包括，個人主動的表現與學習、處理自身的情緒與壓力；2.處人：是指個體本身與他人，例如，基本的溝通技巧、解讀他人訊息與處理衝突的技巧等；3.處環境：指個體本身與環境的交互作用，即學校、家庭與社區的基本適應技巧，例如，應變處理與問題解決的技巧等。

張偉政（2012）與蔡侑欣（2014）調查指出，身心障礙學生有社交技巧的困難及迫切的需求。由此可知，社會技巧的課程與教學對於身心障礙學生是必需且重要的。而透過社會技能的訓練，能夠消除其問題行為，增加正向行為的發生，並有助於融合教育的實施（王欣宜，2007）。而透過學習與他人互動的技能，不只能提升溝通表達的能力，也能在各種情境下表現出合適的行為，使身心障礙學生更能適應所處的環境（林佑宗，2007；黃榮真、邱子華，2010；蔡沛吟，2015）。

綜上所述，社會技巧是指與他人互動的一種能力，並沒有一定的模式及對錯，都需要依照所處的情境表現出適當的行為，使其不再遭受排擠、孤立或隔離。因此，對於智能障礙學生而言，社會技巧的課程訓練不只重要更有其必要性。

四、社會技巧對提升智能障礙學生人際互動的成效

國內的社會技巧教學研究大多是以研究者自行設計的社會技巧課程為主，而教學對象多為授課班級的學生或特定學生，來進行實驗研究，結果顯示，其課程是有助於提升學生的社會技巧能力。（王秀文，2008；劉妍均，2005；謝素菡，2004）。而透過系統化的教學，亦有助於穩固身心障礙學生社會互動的基礎，幫助其融入普通教育環境中（蔡沛吟，2015）。以下將介紹三種常見的社會技巧教學及對智能障礙學生提升人際互動上的成效。

（一）社會故事法

社會故事法主要是用於自閉症學生，將遊戲的步驟用簡單的故事或短文方式呈現，再依學生的個別需求撰寫具結構性的生活情境故事，讓學生在遊戲中與同

儕發展社會性的互動並展現合適的反應與行為（柯香如，2011）。而社會故事有其固定的句型比例及檢核方式，考量其學生能力與需求，以正向支持的語句與文字故事的形式，促使其理解複雜的社會信息（楊秀慧，2016）。在林志彥（2013）與劉伊珍（2010）的研究也指出，社會故事法對智能障礙學生在人際互動上有立即和維持的成效。

（二）同儕教導

同儕教導（peer-tutoring）是指學習者彼此相互協助，再藉著教學使師生都能獲益的教學方式（Mercer & Mercer, 2001）。亦是一種教學策略，由能力較佳同學擔任小老師，負責教導能力較弱的學生，教師先訓練小老師，再讓小老師與受教學生進行互動學習，使學習者能有更多反覆練習的機會，增加智能障礙學生與同儕間的人際互動，並透過引起動機、教導新技巧及練習與類化的步驟，協助學生習得適當的社交行為（郭珏伶，2013；蔡怡姿，2010）。嚴佳芳（2006）與蔡怡姿（2010）的研究也發現，實施同儕教導社交技巧的教學能增進其適當行為的表現，在與人互動的社交技巧上都有立即和維持的效果。

（三）繪本教學

繪本主要是透過文字與圖畫來敘述故事內容，以提高學生的閱讀動機及理解能力，是近年來被廣泛運用的一種教學法。過程中，應重視學生新舊經驗的連接，並選擇符合學生特質及興趣的內容（李慧如，2017）。其步驟分別為：1.透過導讀來引起動機；2.進行討論與分享；3.社交技巧步驟的教學；4.示範及演練並給予回饋，使學生在過程中能習得正確的行為。張千惠（2010）與蔡宜苗（2013）的研究顯示出，繪本教學能提升學生社交技巧的能力，且在與他人禮貌相處及自我認同的部分都有明顯的改善。

五、結語

在融合教育的趨勢下，並非只需關注身心障礙學生課業上的學習，人際相處與生活適應更是值得重視。溫惠君（2000）指出，在融合教育的情境下，智能障礙學生的適應狀況與智商高低並無顯著的關係，而是學生自身的行為問題與同儕間正向的相處互動有著顯著相關。因此，須教導智能障礙學生社會技巧的課程，使其能獲得同儕的接納與適應社會生活。

在上述所提到的社會技巧教學法中，皆能有效提升智能障礙學生人際互動的能力。教師只要能針對學生的身心特質及個別需求，選擇符合學生特性的教學策略，設計合適的社會技巧課程，都能對學生提供一定程度的效益。而王明泉與許珠芬

(2014)指出，智能障礙學生的社會技巧教學在推動成功的融合教育中，扮演著關鍵性的角色。另外，由於智能障礙學生的類化能力較弱，因此，在實務教學上，若能讓學生在不同情境下，給予不斷練習的機會，並連結生活經驗，相信更能使其有效運用於生活中。如同黃瓊慧(2013)所述，社會技巧的學習對於智能障礙學生在融入學校生活及適應社會環境上都有其重要性及成效。

參考文獻

- 王文科(2013)。**特殊教育導論**。臺北：五南。
- 王秀文(2008)。**故事討論活動對國小學童社交技巧影響之研究**(未出版碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 王欣宜(2005)。高職階段智能障礙學生社交技巧教學成效之研究。**臺中教育大學學報**，19(2)，49-71。
- 王欣宜(2007)。國小階段智能障礙學生社會技能教學成效之研究。**臺中教育大學學報：教育類**，21(2)，55-79。
- 王欣宜、蔡怡姿(2013)。國小資源班智能障礙學生社會技巧方案學習成效之研究。**特殊教育與輔助科技**，6，1-21。
- 王明泉、許珠芬(2014)。智能障礙兒童社交技巧教學之探討。**雲嘉特教**，20，28-36。
- 教育部(2013)。**身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法**(2013年9月2日)。
- 李慧如(2017)。**繪本教學提升幼兒閱讀理解能力之行動研究**(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 林佑宗(2007)。**多媒體教學對提昇國小智能障礙學生人際問題解決成效之研究**(未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林志彥(2013)。**多媒體結合社會故事對國小智能障礙學生社會技巧訓練成效之研究**(未出版碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 柯香如(2011)。社會故事的應用與探討。**臺東特教**，34，1-6。

- 高榮亨（2011）。社會故事教學對提升國小輕度智能障礙學生社交技巧之成效研究（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 張千惠（2009）。運用繪本教學對增進國中智能障礙學生社交技巧學習成效之研究（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。
- 郭珏伶（2013）。同儕教導策略融入身心障礙學生社會故事之教學應用，特教園丁，28(4)，21-28。
- 張偉政（2012）。雲林縣國中普通班教師對班上年身心障礙學生社交技巧學習需求之調查研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 莊瓊惠（2005）。大班幼兒對障礙兒童的了解及互動意願之研究。「第六屆全國早療相關服務論文發表大會暨國際研討會」發表之論文，臺中市。
- 鈕文英（2008）。擁抱個別差異的新典範—融合教育。臺北：心理。
- 黃榮真、邱子華（2010）。開啟特殊需求幼兒人際互動的一扇窗—自編兒歌教學活動對學前融合班特殊需求幼兒人際互動之成效探討。東臺灣特殊教育學報，12，1-23。
- 黃瓊慧（2013）。高屏地區國小身心障礙資源班社會技巧課程實施之現況與需求調查研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 劉伊珍（2010）。社會故事教學對中度智能障礙學生功能性詞彙口語表達行為之成效（未出版碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 劉妍均（2007）。社交技巧訓練方案運用在國小班級輔導之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 蔡沛吟（2015）。繪本融入社會技能教學方案對中度智能障礙學生同儕互動之成效（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 蔡侑欣（2014）。特殊教育課程綱要社會技巧領域能力指標在國小特殊教育班實施現況之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 蔡怡姿（2010）。多媒體結合同儕教導之社交技巧方案對國小資源班智能障礙學生社交技巧學習成效之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺

中市。

- 蔡宜苗（2013）。I can do it! 繪本教學介入國小智能障礙學生社交技巧之初探與實務分享。《東華特教》，12(50)，29-36。
- 謝素菡（2004）。繪本輔導方案對國小學童社會技巧之輔導效果研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 嚴家芳（2006）。智能障礙學生在融合教育班級中社交技巧教學方案之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- Carothers, D. E., & Taylor, R. L. (2004). Social Cognitive Processing in elementary School Children with Asperger Syndrome. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 177-187.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective Characteristics of students with mild disabilities. *Review of Education Research*, 67(4), 377-415.
- Mercer, C. D. & Mercer A. R. (2001). *Teaching students with learning problems*. NJ: Prentice-Hall.



如何落實非營利幼兒園防災教育

林雍智

亞洲大學幼兒教育學系助理教授

新北市防災教育輔導團諮詢委員

劉文章

新北市三峽區北大國小校長

新北市防災教育輔導團總召集人

一、前言

臺灣自 1999 年發生 921 大地震以來，政府與民間越來越重視防災教育，並在 2000 年制定《災害防救法》期盼透過防災、減災與救災保護國民生命、財產之安全。在教育領域中，各縣市政府教育局（處）亦在 2010 年前後成立「防災教育輔導團」，辦理含幼兒園在內的高中以下各級學校的防災教育事宜。

校園防災教育的項目相當多元，依據行政院頒布的「災害防救基本計畫（113-117 年）」之建議（中央災害防救委員會，2023），校園防災教育的主要項目包括：1.訂立「校園災害防救計畫」；2.成立「校園災害防救組織」；3.辦理「全校性防災演練」，以及 4.於課程與教學中融入「防災教育」議題等進行各種防災教育事宜。因此，幼兒園階段的防災教育必須在地方教育行政機關的指導下進行。其中，目前總數達 2,180 所的公立幼兒園由於具有較完整的體系建置（例如依照防災基礎建置學校的設置規定準備防災事宜），例如附幼亦可隨著學校做全體性的規劃，其辦理規格和執行落實度就會比較健全；至於同屬於學前教育機構的非營利幼兒園，雖然定位為由非營利組織所經營的「私立幼兒園」，但在辦理的規格、招收幼兒年齡層與課程與教學實施上與公立幼兒園差異不大，且多數非營利幼兒園設置的場址係設於學校之內（含國中、國小）。非營利幼兒園在實施防災教育上，由於需要自行擬定防災教育計畫，且演練上亦相當有可能和位於同一場址的學校產生重疊，因此，有必要針對如何落實防災教育上進行特別的安排，方能讓其順利建立防災體系。

最近（2024 年 4 月 3 日），花蓮又發生芮氏規模 7.2 的地震，各縣市也同步感受到激烈的晃動，此次地震造成多人傷亡及建築物傾斜，再次喚醒國人應確實做好校園防災教育的意識。本文目的，乃以非營利幼兒園為對象，探討其應如何落實防災教育。現階段臺灣的非營利幼兒園已有 337 園（教育部統計處，2024），園數並有每年遞增的趨勢，因此做好防災教育的必要性乃與日俱增。茲從非營利幼兒園的定位談起，再就「防災基礎建置」、「避難演練」和「防災課程與教學」三項探討如何落實非營利幼兒園防災教育。

二、非營利幼兒園的定位與防災建置

（一）非營利幼兒園的定位

非營利幼兒園的開辦是一種實現社會公益目的、普及公共化教保服務並確保幼兒教保服務品質的政策，其法源來自於《幼兒教育及照顧法》與《非營利幼兒園實施辦法》。依上述法規，政府提供非營利幼兒園的土地、設備、建築物，並透過委託非營利組織（non-profit organization, NPO）辦理或其自行申辦的方式開辦。非營利幼兒園雖然在定位上屬於「私立幼兒園」，但由於土地及設施係由政府提供，因此在規格、服務內容（如課程與教學）與公立幼兒園相差不大，更甚者，也有因政府在委辦前已先改修既有的學校建築物，使其能符合幼兒使用，而使非營利幼兒園較一般學校附幼設備更加新穎、規模亦更大。另外，相較於公立幼兒園，非營利幼兒園亦有「托育時間更長」、「沒有寒暑假的托育空窗期」等特徵，使其隨著政府公共托育政策的推動而成為家長熱門選項，園數亦逐年上升。

（二）非營利幼兒園的選址

非營利幼兒園所使用的場址來源主要可以分為下述三個途徑：

1. 利用高中以下各級學校或公有場館的餘裕空間設立：此種非營利幼兒園多利用國中、國小因少子女化下班級裁減後的餘裕空間或公有場館閒置空間，經主管機關修繕後提供。亦有新設學校在建築初期即預留辦理非營利幼兒園的專用空間，待學校設立時亦把該空間委託給 NPO 經營，依此途徑開辦的非營利幼兒園最為常見。
2. 與社會住宅併建：此種非營利幼兒園在設立上，需由教育行政機關結合興建社會住宅的都市發展局，以跨局處協調的方式確保使用空間。由於目前臺灣逐步增加社會住宅的興建量，因此，設於新建社會住宅的非營利幼兒園在空間設施上亦較為新穎。
3. 公有空地上新建：依法規，地方政府亦可在公有空地上新建供幼兒園使用之建築館舍，並委託 NPO 辦理非營利幼兒園。但經由此一類型開辦的非營利幼兒園目前在臺灣仍較少見。

以上三種興建非營利幼兒園的途徑，所需新建或改建、修繕等費用除由地方政府財源負擔外，教育部國民及學前教育署亦會依《教育部國民及學前教育署補

助辦理興建公共化幼兒園園舍作業要點》予以補助。在選址上多使用各級學校的非營利幼兒園，其優點有教室空間與走廊等活動空間較符合每生所占面積，空間寬敞明亮、設施完整等。然而，非營利幼兒園皆設有自己的出入口與確保自己的專用空間（如幼幼班設置在一樓等），但也可能會出現「與學校使用空間重疊」、「家長接送點未能清楚分隔」或「與其他公有設施共用」等在建置防災體系上較不方便、且需要與學校或場館協調之處。

（三）非營利幼兒園的防災建置

幼兒本身是屬於脆弱性較高的族群，故防災教育有其重要性與獨特性（劉文章、許芳菁，2016），非營利幼兒園的主管機關為地方政府教育局（處），因此在防災教育上，亦須比照教育局（處）發布的各種規範辦理，當然也受各縣市防災教育輔導團輔導，且由於各縣市防災教育輔導團的輔導對象，以縣（市）所轄的高中、國中與國小占絕大多數，因此不論是在防災建置或是輔導上，就可參具學校所提出的完整的計畫。透過輔導團成員的輔導，非營利幼兒園亦可與獨立園、高國中小附幼和不同 NPO 承辦的非營利幼兒園相較，此效果會比單打獨鬥更具系統性與周延性。

非營利幼兒園在建置基礎防災架構上，會擬定「校園災害防救計畫」（以下簡稱為防救計畫），定期辦理避難演練，並將防災意識透過課程與教學融入。防救計畫的撰寫方式在各縣市的規定上大同小異，大致包含「幼兒園概況與基本資料」、「建築物現況資料」、「潛在災害評估分析」、「災害防救組織」、「減災整備階段的工作（含校園防災地圖、災害應變器材清點、支援單位聯絡清冊等）」、「應變機制（應變和通報流程）」、「復原重建階段（心靈輔導、復課、補課計畫）」等主要項目。

在「定期辦理避難演練」上，目前採行的方式是先撰寫「矩陣式演練腳本」，透過事先對可能發生災害類型、規模等級、電力有無等設定，讓每位成員都能確實依各自所負責的職務做好避難的演練工作；實際演練上則以「有預警」的方式進行，即每學期先設定好進行演練的日期和時間，實施演練及事後檢討會議。至於「無預警」的演練，則因受限於園的行政配合能量、老師的準備度與家長的觀感，目前仍較少以此方式實施。

三、當前非營利幼兒園落實防災教育的問題

非營利幼兒園在落實防災教育上，依園的定位、特性，當前所出現的問題會有一些和公幼（獨立園所、學校附幼，以下稱公幼）相同，部分則屬於其獨自面臨的問題。本文將其特有的、較為重要的數項問題舉出並稍事討論之。

（一）防災基礎建置上

1. 防災基礎建置經費補助未到位

目前教育部對各縣市防災校園基礎建置經費的補助，僅以高中、國中、與國小為限。雖然計畫上表明仍重視幼兒、特教兩大區塊，但在經費有限下，幾乎都由各縣市自行編列經費支應，而縣市又以公幼為優先，非營利幼兒園順位在後。故經費充裕的縣市可能會為非營利幼兒園編列補助經費並實施基礎建置輔導，經費不足縣市則每年僅幾所代表參與而已，因而防災也未推廣至各個非營利幼兒園。

2. 繪製的校園防災地圖和學校版本有重疊處

公立學校附幼的校園防災地圖係由學校統一繪製，因此會把附幼的建築物方位、避難動線和防救災資訊一起列出。設於學校的非營利幼兒園，則必須自行繪製，且由於皆自設出入口、動線安排、最終集合地點等，有可能會與學校規劃不同，因此無法直接引用學校版本。

其次，非營利幼兒園因有獨立使用空間，因此在設定集合地點上，一開始會較本位的選擇自身的空地，但此空地卻不足以容納避難所需的師生人數。另外還有避難動線的設定上，由於幼兒從教室出發，到在集合地點集合所需的時間較多，但建築物的物理空間條件，也會使得規劃上出現無法讓全園的師生在短時間即可赴集合地點集合的問題存在。

3. 園所設施規劃與防災器物的維護與購置保管

非營利幼兒園的場址來源不同，部分環境設施為既有的空間修繕或改善，在防災安全上仍有其先天不足之處。就學習空間而言，部分非營利幼兒園對園所的活動空間為保有其獨立性，經常以欄杆圍籬隔絕動線，不但區隔了與學校互動的機制，也失去防災互助的機會，誠屬不智之舉。

另外，在經費的運用上，非營利幼兒園與使用公務預算的附幼截然不同，必須與承辦的 NPO 單位連結。然而，並非所有 NPO 單位對防災業務都熟悉，因而在不瞭解及未獲支持下，防災應變所需之設施、器物的維護及購置保管上欠缺落實，甚至連最基本的地震預警速報系統都未能設置，對幼兒的安全維護是一大隱憂。

4. 家庭防災卡的撰寫

家庭防災卡係交由幼兒帶回家，並由家長撰寫後帶回。由於非營利幼兒園的

幼兒所在的家庭與社區分布較為廣泛。因此家長所寫的「約定通訊方式」與「約定集合地點」的合理性，因牽涉到集合地點與幼兒之兄弟姐妹是否設有同一地點等問題，老師較難以掌握。

（二）避難演練上

1. 緊急應變小組人力運作彈性較差

非營利幼兒園獨力進行的避難演練，受限於教職員人力資源限制，雖每師都有分工，但由於防災的對象為幼兒和老師本身，在實際演練的規格上會較附幼或中小學校顯得簡陋，也有人力資源不足或人員異動頻繁之困擾。例如：急救站的設置可能因為人力限制而無法緊急處理多名傷患；班級老師在清點人數時，也要同時安撫幼兒；家長接送區的負責上可能容易產生一師需同時應對多班、多位家長之問題，以及幼兒園人力之性別以女性居多，部分演練需耗費體力、較為吃重，無法像附幼另有學校人力支援。這些是獨立辦理避難演練的非營利幼兒園在量能上與附幼或學校最大的不同。

2. 避難動線與集合地點與學校重疊

非營利幼兒園由於使用的建築物與學校會有混雜的情形，因此所規劃的避難動線和集合地點亦有可能產生和學校重疊，導致相互干擾（例如在避難過程出現同時去避難，幼兒和學生穿插，使老師較難掌握人數）或拉長集結時間（例如學生在使用樓梯時，需等待行動較慢的幼兒）等問題。在相同集合區、不同集結區塊的非營利幼兒園和學校，亦可能在使用擴音器清點人數、宣布事項時相互干擾。上述問題在各自演練時不會發生，但一旦發生災害、需同時避難時，這些問題就會出現。

3. 幼兒年齡差距不大，對防災避難有太多無法掌控的因素

包含非營利幼兒園在內的所有幼兒園受核定之班級，從大班、中班、小班至幼幼班都有，又有可能是中大混齡或中小混齡班，甚至還有大中小混齡或學前特教等班級形式，所有防災動作與操作，幾乎都模仿教師或教保員，一來如果教師或教保員防災素養不足，自己示範錯誤或教錯概念，幼兒怎可能做對動作？其二，對幼幼班孩子而言，剛進入學習體制，對防災語詞或指令根本不知悉，在懵懵懂懂下也只能由教師或教保員協助調整其姿勢或協助其穿戴，遑論在緊急避難時恐懼、害怕的情緒傳染及鬧脾氣的哭喊等。

再者，幼兒園因作息與高國中小差異性大，除了上學較彈性外，用點心、午

休、活動等，樣態多元且都需要以照護為主軸，幼兒其依附行為較倚賴班級教師或教保員。所以，防災應變有更多不確定因素，無法全然掌控。

（三）防災融入課程與教學上

1. 幼兒難以區辨真災害與假災害

幼兒園基於課程實施的特性，對幼兒的防災教育多採融入式、添加式，再加上如參加地震體驗車等外加的活動（洪福財，2010），此點在非營利幼兒園亦相同。防災教育的實施形式，則由各班老師擔任課程的主要實施者，且為便於幼兒理解，經常將「人為事故」做為教學主題。然而，如此一來亦可能讓幼兒陷入「體驗」與「經驗」的模糊上，恐讓幼兒在進行避難演練或是真正面臨災害時，仍然認為這只是一個「假」的遊戲。此點是幼兒園共通的問題。

2. 學習區的配置阻礙避難逃生動線

透過學習區配置豐富幼兒的學習，是近年來幼兒教育的一個潮流。透過各種不同主題的學習區，可以讓幼兒有更多遊戲、探索與學習的機會。近期成立的非營利幼兒園由於處於這種理念思潮下，因此多會努力布置教室內的學習區。然而，一間充滿各種學習區的教室，若配置不佳以致於走道空間的動線混亂，就會像迷宮一般，幼兒在其中必須繞來繞去才能從一扇門走到另一扇門。這種布置其實有害於災害來臨時的避難動線的，更何況區隔學習區的白/板、書架多半因為有時需移動改變空間配置而未固定，此在地震災害來臨時，亦會增加幼兒遭受物品掉落襲擊或是櫃子傾倒重壓的風險。

3. 防災課程與母協會的教育宗旨融合問題

通常承辦非營利幼兒園的 NPO 單位均有教育的核心理念。身為非營利幼兒園的母協會（指承辦的 NPO 單位）的核心理念若易於防災議題結合，則該非營利幼兒園較會重視防災教育的推動，亦會擁有更多製作教材、教具的資源與外部社會資本（social capital）。例如一家倡導生命教育的母協會就可能較重視防災教育。是故，非營利幼兒園的防災課程推動是否真能落實，除檢視其教學活動設計是否豐富、多元外，還可以溯源到母協會的態度上，並在此基礎上盤點教材、教具等，以得知其是否能有效實施防災教育。

四、落實非營利幼兒園防災教育的有效策略

基於前述所提問題，非營利幼兒園要落實防災教育，在策略上可從以下數個

方向思考：

（一）防災基礎建置上

1. 增進幼兒園內所有教職員工的防災素養增能

非營利幼兒園全園人員都應就防災素養增能，除了針對自己分配到的防災任務要知悉外，也要純熟其操作的 SOP。是故，除了邀聘防災專家學者蒞園專題演講及指導外，每年至少應實施二次以上的防災演練及檢討；成員異動時更應就其防災應變業務交代清楚。另外，園長或防災教育承辦人員，更需結合教保專業知能研習之健康與安全工作坊或研習，尤其基本救命術、安全教育課程及緊急救護情境演練，才能明確清楚防災教育落實於生活的推動。

2. 繪製屬於非營利幼兒園所需資訊的校園防災地圖

非營利幼兒園應根據本身的建築物形態與周邊環境，繪製自己的校園防災地圖，並正確標示各項規範圖例（例如出現於園的周邊的圖例）。若非營利幼兒園的場址係利用學校的某些教室，那麼繪製後必須要和學校進一步確認兩單位是否在避難時會產生重疊問題，如幼兒的避難動線、最終集合點與支援協助等重要事項。

3. 完備防災器材購置與就近就便的保管維護

非營利幼兒園所使用的教室數量相較於學校是少的，限於辦理經費（雖政府會補助），購置設備的完整度亦無法一時到位，需要逐年採購，這部分也會與母協會的支持度高低而有不同。因此，在購置與保管上不必像學校還需設置特別的保管場所。於此，非營利幼兒園可以將保管場所設於辦公室內，如此在災害來臨時便能迅速取得並使用。

4. 落實檢核家庭防災卡記載事項的正確性

由於多數家長在非營利幼兒園建置的防災體系上只是間接參與者，其資訊多半透過宣傳品、網站、社群軟體群組訊息的發放得知，因此在撰寫家庭防災卡上有可能寫出缺乏合理性的通訊方式或集合地點。要解決這個問題，需要老師在發放家庭防災卡前，同時提供撰寫說明和清楚解說供家長知悉，並在收回家庭防災卡後和幼兒及家長討論集合地點的合理性，例如要如何前往、地點有什麼特徵、要在那邊等哪幾位家人等。其次，還需要再以實例說明之，例如有家長將集合地點寫為「捷運站服務臺」和「家門口的便利超商」，此種寫法是不適切的，或許捷運站前有安全空地可供集結等待，但服務臺在災害來臨時可能也受災，且該地

係留做公眾洽詢之處，不宜做為集合地點。同理，超商係營業單位，將其做為家庭集合處也恐妨礙商店的營業。

（二）避難演練上

1. 緊急應變分組的分工宜彈性調整

非營利幼兒園依本身規模，在緊急應變分組的分工上，除指揮官為專職外，其餘人員概會配置在「搶救組」、「通報組」或「避難引導組」中，且每組的成員 2-5 人。此種分組方式與六班以下的小型學校相當，但由於幼兒面對災害的脆弱性，因此在演練時，也經常發生人力運用吃緊的現象。要緩解此種現象，首先，防災緊急應變小組分工，可隨園所組織規模大小而採取不同方式的分工。建議規模 4 班以下採以「人」做為分工方式，規模 5 班以上人員較充足，採「分組」分工方式為之。其次，也需建立不同組別人員相互支援的彈性調整機制，並在演練中去操作如何有效彈性調整（例如避難集結清點後，當家長多人來園接送時，有人前去支援。遇幼兒受傷需急救處理或送醫時亦同）。再者，非營利幼兒園也可以建立和學校成員間的相互支援機制，例如災害來臨時，有鄰近的班級導師編入園的緊急應變小組，再其次，如配置與學校共頻的無線電以便相互聯絡支援，亦是可行策略之一。還有，非營利幼兒園的園長亦可參與學校的防災籌備會議，以便曉得如何配合學校建立聯絡支援機制，解決避難動線重疊和最終集合地點相互干擾的問題。當然，與學校一起辦理避難演練，亦是一個建構跨部門防災體系的好方法。

2. 平衡學習區配置、確保通暢的避難動線

在教室內配置越豐富的學習區，越需要規劃讓幼兒在避難時有通暢的避難路線。非營利幼兒園的老師可以在平時引領幼兒走幾趟從教室座位到避難集合點，讓其知道教室內的動線、教室門的方位及分流避難方式、步行在樓梯時的感覺與整條避難動線所需的時間感。其次，在配置學習區時，應注意到保留教室內主要動線，以及做好櫃與架的固定工作。一張幼兒使用的桌子，平時可坐四位面對面的幼兒，但遇到地震需趴下時，桌下空間可能無法擠得下四位幼兒。此時老師可以告訴幼兒以保護自己頭部為原則，避免幼兒相互推擠。另外，幼兒園的教室較多採木質地板，幼兒在教室可能穿室內鞋或只穿襪子。因此，在避難演練上亦需加入穿鞋的訓練並掌握所需時間。畢竟，演練時仍應注重幼兒的安全，勿使其在演練過程中受傷。

（三）防災課程與教學上

防災課程與教學的主要宗旨，是從課程與教學中推動生活防災以強化幼兒防

災安全意識。防災教育議題是十二年國教課程綱要明定的重要議題。在融入上，有學校將此議題結合綜合活動實施，有的學校則是將其融入藝術領域，或是健康與體育領域，或是將其置於安全教育的一環中實施。至於幼兒園部分，幼兒園教保活動課程大綱雖未明訂需融入防災教育議題，但仍可從所規定的六大領域中著手，在主題教學中融入有關防災的相關課程（陳雅芳，2019），如在「身體動作與健康」、「語文」、「情緒」中設計相關的課程以利融入。

非營利幼兒園可能在興辦之初，較未重視防災議題的融入，對於如何將防災議題結合母協會的教育宗旨亦較不關注。不過，當前的防災教育有越來越受到重視的現象，如日本近期在研究上開始倡議發展幼兒園防災課程的重要性（西浦和樹等人，2023），文部科學省（2019）也提供年度教案撰寫案例，供幼兒園教師設計避難演練與防災教育上參考。此種範例，提供幼兒園教師以漸進的方式針對各種可能發生的災害對幼兒指導。類似的做法可以做為臺灣的參考。表 1 所示的內容，係為日本文部科學省設定為海嘯來臨時的避難教育，從該表中也可知其有運用差異化教學的原理，針對不同年齡的幼兒給予不同的目標。最後，臺灣的幼兒園教案設計有可能會省略了「時間」一項，並採目標本位，使老師可以在教學上確認幼兒充分習得後再進行下一階段活動。然而，教學「時間」的設定，在防災教育上有其必要性，特別是防災的演練上更是需要做到迅速和確實。建議日後非營利幼兒園老師在設計教學活動時，亦能在需要明確教學時間上寫下設定的所需時間，再經由實際教學確認該設定是否可行。

表 1 日本幼兒園「海嘯到來時」的防災教育活動節錄

時間	活動內容 (3 歲幼兒)	活動內容 (4/5 歲幼兒)	老師的支援及注意點
12:20	在庭院遊戲	在庭院遊戲	導師在訓練時，於各教室說明今天的避難演練事項。 對 3~4 歲兒：讓其了解海嘯，並懂得應該到哪裡避難。 對 5 歲兒：告訴其在避難時，可以超越前一個人，盡速爬上樓梯前往避難。
12:25	聽到廣播或老師的指示，進行趴、掩、穩避難	聽到廣播或老師的指示，進行趴、掩、穩避難	園長廣播警鈴 1.播放警鈴 2.廣播避難事項 3.（無電力時）吹哨警示
12:30	依導師的指示整隊	依導師的指示整隊	園長與要前往避難的高地所在的小學校長確認
12:35	迅速套上防災頭套，使用 A 樓梯前往高地（國小）避難	迅速套上防災頭套，使用 A 或 B 樓梯前往高地（國小）避難	老師確認 3.4 歲幼兒使用 A 樓梯、5 歲幼兒使用 B 梯。確認需要老師個別協助的幼兒，並幫忙 3 歲幼兒套上防災頭套

資料來源：取自二次避難を想定した避難訓練：津波が来た場合，文部科学省，2019（p. 4）。
https://anzenyouiku.mext.go.jp/mextshiryou/data/shidousankousiryou/2021_2_1.pdf

五、結語

非營利幼兒園屬於一種較新型態的幼兒園，其規模、特性、以及課程與教學上與公幼相當類似。另一方面，在設置者、承辦單位上又有自己的特性。就是因為這些特性，在防災教育上乃產生了與獨立公幼和學校附幼不同的需求。學校所打造、適用於附幼的防災體系和避難訓練的規格，也就無法全盤套用於非營利幼兒園身上，需要針對其特性進行彈性的調整。

設於公立學校的非營利幼兒園，由於可以參考公立學校所建置的防災體系，亦會得到防災輔導團的訪視輔導，因此不論在防災建置或是避難演練上，都會較同屬教保服務機構、設於民間大樓或是公共建築物內的托育中心、親子館等更加嚴謹，這也是非營利幼兒園進行防災教育的優勢所在。因此，不論是參考學校案例建置自己的防災體系，或是加入學校的防災體系，都有機會將防災教育確實做好，從孩子幼兒期起培養正確的防災安全意識和作為。

臺灣的防災教育歷經二十年來的推動，已逐漸的落實、深耕於學校和師生。然而要建立韌性的防災體系，除了學校外，透過家庭參與達成生活中防災的目標仍待普及。目前，探討非營利幼兒園防災教育的相關論述與研究成果仍不多見，本文係作者整合多次訪視非營利幼兒園防災教育所歸納之經驗，其中論述或許可能未盡非營利幼兒園防災教育之全貌，此點還有賴在本文的拋磚引玉下，後續進行如何落實非營利幼兒園防災教育的研究與實踐探討之。

參考文獻

- 中央災害防救委員會（2023）。**災害防救基本計畫**（民國113年至117年）。取自<https://cdprc.ey.gov.tw/Page/C4D588F619706C77/9d0171da-9f3a-446b-bc0d-f8477dcd4e3b>
- 洪福財（2010）。幼兒園防災教育實施現況之調查研究。載於台灣物業管理學會編，**物業管理學會論文集**（頁637-661）。
- 陳雅芳（2019）。幼兒防震教育融入主題教學。**臺灣教育評論月刊**，8(5)，155-159。
- 教育部統計處（2024）。**主題式互動統計圖表：學前教育概況**。取自<https://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=52>
- 劉文章、許芳菁（2016）。幼兒園防災教育推動與演練常見問題初探。**新北**

市環境教育輔導團電子報，120。

■ 文部科学省（2019）。「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育の展開：幼稚園編。取自https://anzenkyouiku.mext.go.jp/mextshiryoudata/shidousankousiryoudata/2021_2_1.pdf

■ 西浦和樹、伊藤哲章、守渉、兪幬蘭（2023）。保育者養成における防災教育プログラム開発と教育評価に関する研究：テキストマイニングを活用した定性的・定量的データの同時分析。宮城学院女子大学発達科学研究，23，73-79。



苗栗縣推動國小職業試探體驗之現況與展望

廖益卿

苗栗縣南庄鄉南埔國小教師代理總務主任
國立臺灣師範大學工業教育學系技職教育組碩士生

一、前言

「職業教育」包含職業試探教育、職業準備教育、職業繼續教育等技職教育，攸關產業及經濟發展，是國家競爭力的重要推手。鄰近新加坡已將職業教育列為國家重大政策，過去，在當地被認為是學習落後者最後的歸宿；而現在，完善的職業培訓機制，四分之一的學生選擇工藝教育學院，可謂世界上最成功的職業教育系統之一（龔雅雯、王泓翔、張素惠，2015）。而職業教育往下扎根現已是世界先進國家的重要政策與方針，瑞士小學從二或三年級開始就開設各種手工課程，培養孩子職業興趣（張仁家、曾羿儒，2014），日本則實施「職業生涯教育」，提供國中、小學生職業試探（施秀青，2015）。

面對全球趨勢，我國《技術及職業教育法》第9條第2項規定國民小學之課程綱要，應納入職業認識與探索相關內容（教育部，2019）；《技術及職業教育政策綱領》揭示為促進學生從小即對於職業有所認識，以利未來職涯探索與發展，國民小學應鼓勵及安排學生對於職業認識及技術價值活動之參與（行政院，2023）。而〈教育部國民及學前教育署補助國民中學區域職業試探與體驗示範中心作業要點〉更明確規範參與對象涵蓋國民小學5年級及6年級學生，綜上可見我國對於職業試探教育向下扎根到國小階段之重視。

截至2023年止，教育部國民及學前教育署核定全國22縣市設置65所職探中心（含自籌20所），職業試探教育如火如荼向下延伸至國小階段。受限研究範圍，本文旨在聚焦探討苗栗縣國小五、六年級參與職業試探體驗中心現狀及可能面對之問題，並提出建議供國小職業試探教育推動之參酌。

二、推動國小職業試探體驗之內涵

十二年國民基本教育綜合活動領域課程綱要之學習表現要讓學生運用生涯資訊，初探自己的生涯發展（教育部，107），藉以培育國小學生認識、探索職業及建立相關價值觀，讓其接觸未來職業樣貌，如表1可將職業試探體驗教育視為十二年國教自我與生涯發展教育之一環。

表 1 108 新課綱生涯發展教育主軸

主題軸	主題項目	學習階段	學習表現	學習內容
1.自我與生涯發展	c.生涯規劃與發展	第三學習階段	1c-III-1 運用生涯資訊，初探自己的生涯發展	Ac-III-1 職業與能力 Ac-III-2 職業興趣 Ac-III-3 未來職業想像

資料來源：教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校綜合活動領域。國民中小學課程與教學資源整合平台 CIRN。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=6733>

本文以認識真實職場環境、職業素養與態度和自我覺察發展等三層面說明推動國小職業試探體驗之內涵：

(一) 增進國小學生對真實職場環境之認識

透過「職業試探與體驗示範中心」工作場域，以裝潢、擺設、看板、海報等方式建置設備及設施，模擬真實工作場域的情境氛圍，安排產業實地參訪，讓國小學生從探索體驗做中學，並對職場工作環境有一定的認識。

(二) 培養國小學生職業素養與態度

職業試探體驗課程規劃與設計，從認識職業及學習職業的內在規範和要求，包含職業意識與道德，以及職業技能與行為，進而產生敬業精神與團隊合作的態度，藉此建立正確職業價值觀，奠基學生具備良好之工作態度。

(三) 發展國小學生之自我覺察

職業試探透過做中學的體驗課程，讓學生瞭解職業的性質與特色，同時進行自我探索及開發自我潛能，不僅找到自己的興趣性向，也能釐清自己不適合的領域，從而達到適性學習與發展的教育目標，對各行各業的想像予以具體化。

三、苗栗縣職探中心推動國小職業試探體驗之現況

苗栗縣 105 學年度於獅潭鄉獅潭國民中學設立第一所職業試探中心，本文由研究者以實際觀察與文件分析將研究所發現的心得做一概述。

(一) 課程規劃與師資

職業試探中心成立初期，參考苗栗縣國中技藝教育開設情形，以「實用、趣味、手作」為理念，學生需求為導向，瞄準「認識職業世界」為主題，開設工業

類電機電子職群及家事類餐旅職群簡介與實作課程，師資來源主要是與技術型高中或科大合作。110 學年度新增產業參訪課程，表 2 為 112 學年度課程，職業試探體驗區域從學校職群擴展至在地社區並延伸到縣內公館、三義及通霄等鄉鎮，師資由業主或公司代表擔任，不僅讓國小學生體驗當地的經濟活動，且更能貼近業界真實場域進行職業試探，有助於未來的職業選擇。

表 2 112 學年度職業試探中心課程概況

時間	職群	課程規劃
112 上	電機與電子職群	1.手搖字幕機 2. 七彩聖誕樹
	餐旅職群	1.我來當主廚 2.雪克達人
	設計職群	1.彩繪臉譜 DIY：2 梯次 67 人(福基國小)
	農業職群	1.蛋農生活：2 梯次 67 人(福基國小)
112 下	產業參訪	1.公館-紅棗、養蜂園 2.三義-陶瓷、農場手工麵包窯烤、木雕 3.銅鑼-客家文化館 4.通霄-臺鹽生技公司

資料來源：苗栗縣職業試探體驗中心（2023）。113 學年度國民中學區域職業試探與體驗示範中心續辦計畫書。苗栗縣政府教育處，苗栗縣。

(二) 國小學生參與職業試探人數統計

苗栗縣職業試探中心開辦以來，開班梯次與參與人數如表 3，除了 109 學年度因新冠疫情短暫停止職業試探活動一學期，人數略為下降外，其他學期參與人數皆呈現正成長趨勢。而營隊或活動在 110 至 111 學年度未開辦，係因體驗課程梯次已達到 KPI 關鍵績效指標，但經費未相對增加，也是影響因素之一。

表 3 105 至 111 學年度苗栗縣職探中心開班梯次與參與人數彙總表

學年度	體驗課程 梯次/人次	產業參訪 梯次/人次	國小生學期中 參加體驗課程 總人次	寒暑假開辦國小 職探營隊或活動 次數/人次
111	86/ 2,163	80/2,169	4,332	0
110	79/ 1,804	44/1,226	3,030	0
109	50/ 1,138		940	4/198
108	52/ 1,166		1050	8/116
107	22/409		282	9/127
106	14/217		85	20/132
105	14/244			

資料來源：苗栗縣職業試探體驗中心（2023）。苗栗縣區域職業試探與體驗示範中心歷年成果報告書。苗栗縣政府教育處，苗栗縣。

四、推動國小職業試探體驗之內涵

（一）職業試探教育相關資訊仍待推廣

苗栗縣職業試探教育體驗課程推廣與宣導主要來自於行政公文與 FB 粉絲專頁，導致家長及教師對於生涯教育及相關職業試探教育認識不足，影響學生參與度，經統計 112 年僅 17 所小學學生參與，僅佔苗栗縣小學數量比率 14.78%，參與人數雖增加，但從學校參與數來看，卻略顯不足。

（二）職群課程受到侷限，類別有待擴充

苗栗縣經費不足，目前僅有一處區域職業試探與體驗中心，開設餐旅職群及電機與電子職群的職探課程，及近年新增職場參訪課程，亦即相對於新北市有 16 所職探中心及 11 所多元職業試探場域的豐富性與多樣性和考量時代的需求性，苗栗縣開設課程內容的實質意義，值得關注。

（三）單次職業試探體驗，學習成效值得考驗

國小階段生涯發展教育目的之一是對職業與工作世界之認識，但僅憑開設的職群來認識職業，顯得不足；又國小學生參加職業試探教育課程後，是否回應國小學生能瞭解不同行業樣態及對職業試探和培育學生建立正確職業價值觀之目標，值得後續的觀察。

五、推動苗栗縣國小職業試探體驗之未來展望

從上述苗栗縣職業試探教育面臨之困境，本文提出可行性之作法，分別敘述如下：

（一）落實職業試探教育之推廣與認識

1.辦理相關研習，提升國小教師相關知能。2.建置專屬網站，下設職業試探中心，包含職業介紹宣傳影片、線上互動遊戲、場域介紹及資源連結等，進行點線面網路行銷。3.推動職業試探體驗暨適性教育國小學生、親子營隊或嘉年華活動，寓教於樂。4.提升參與國小校數，從各校報名改為規劃各校（一般學校、非山非市、偏遠學校）限定梯次參與，讓更多學校參與。5.可規劃職業教育行動車、職場達人講座，到各校宣導或搭配校慶，提升推廣效應與參與意願，使親師生充分體認生涯發展教育對國小生的重要性。

（二）以學生為主體，提供多元之各群科職業試探課程

工欲善其事，必先利其器，本文參酌自編滿意度問卷，約 87.83%參與職業試探課程體驗學生感到有興趣並且滿意，惟開設體驗之課程約 71.96%無法滿足學童之需求，在學習成就高之學生族群希望體驗商管類、醫護類之課程活動，學習成就低之學生希望體驗藝術群、工業類之課程活動。綜上，顯示國小學童期待更多體驗課程，建議可爭取經費，分區域成立第二或更多職業試探中心，開設更多元職群體驗。

（三）完善職業試探體驗課程設計，建構完整體驗學習機制

課程須根據社會需要、學生特質、知識發展，透過科學的程序加以設計與發展（黃光雄，2000），建議可配合國小高年級學生發展系統化課程，進行課程設計，讓參與學生學到完整概念，而非零碎實作知識，並透過省思回饋，將學習效果最大化，例如職群課程可設計內容涵蓋各種職業簡介、實作課程職業介紹、實作課程及試探體驗省思回饋學習單；又如參訪課程設計涵蓋產業地理、區域、環境與特色介紹、實作體驗、產業探究與省思回饋（如 4F 學習單：事實、感受、發現、未來），從中進行職業試探與興趣探索及學習職人精神，讓課程成效最大化。

（四）區域資源整合與共享，提供學校及家長多元職業試探管道

1. 結合苗栗縣自造教育及科技中心（後龍、竹南、通霄）及鄰近縣市職業試探中心或擁有設備、設施之國中或高職進行策略聯盟，讓更多國小學生試探體驗。
2. 仿效新北市推動多元職業試探場域及產業認證，提供國小各校辦理校外教學參考或提供家長選擇做為假日親子活動場域。

六、結語

筆者認為區域職業試探教育之推動與實施，學校端除落實親師生職業試探教育之推廣與認識，以學生為主體規劃課程，透過區域資源整合與共享提供多元之各群科職業試探課程，彌補因資源不足或職探中心學校群科屬性不同而使學生僅能選擇特定課程。

在面對新興產業的變化，未來職業試探課程建議能提供學校及家長多元職業試探管道，搭配生涯發展教育既有的學習活動，結合產官學之職場參訪、邀請家長分享職涯經驗講座等，從不同角度與視野分享生命故事和職涯歷程，增進親子關係。藉由企業家名人典範，提供各職群相關產業未來趨勢，以不同產業觀點啟

迪學生未來世界的思維。

十二年國教推動，強調「適性揚才」，社會觀念逐漸改變，讓生涯教育獲得更多關注，也讓職業試探體驗教育向下扎根於國小。學生透過多元職業試探體驗過程，藉由動手做讓心有所感，也能初探自己的生涯發展和自我興趣。而探索自己未來職業取向的同時，更能培養正確的職業價值觀，有利於學生未來發展。

參考文獻

- 行政院（2023）。技術及職業教育政策綱領（行政院 112 年 2 月 21 日院臺教字第1121002242號函修正公告版）。取自<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/relfile/6315/88951/6cb26d36-5f2d-408f-8989-7664717ff95f.pdf>
- 施秀青（2015）。日本職業教育人才培育制度之啟示。《技術及職業教育學報》，6(1)，23-40。
- 苗栗縣政府（2021）。106學年度至108學年度技術及職業教育報告書，46-47。
- 苗栗縣職業試探體驗中心（2023）。113學年度國民中學區域職業試探與體驗示範中心續辦計畫書，11-19。
- 張仁家、曾羿儒（2014）。瑞士職業教育之學徒制對臺灣教育改革之蘊義。《教育資料集刊》，63，77-101。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校綜合活動領域。取自：<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=6733>
- 教育部（2019）。技術及職業教育法（民國108年12月31日修正）。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0040028>
- 陳筠晶（2022）。臺灣推動兒童職業試探教育之探討—基於美國進步主義教育觀點。《臺灣教育評論月刊》，11(12)，99-103。
- 黃光雄（2000）。《教育概論》。臺北市：師大書苑。
- 龔雅雯、王泓翔、張素惠（2015）。新加坡職業教育及訓練發展現況與策略之探討。《技術及職業教育學報》，6(2)，17-42

數位時代中攝影美學教育的拓展

溫偉廷

國立臺灣師範大學圖文傳播所研究生

一、前言

十九世紀至今，攝影已超過百年歷史，在此發展歷程中，攝影從單純的紀錄工具轉變為視覺藝術的呈現，並與美學議題產生了共鳴。Benjamin（1998）曾言：「將來的文盲是不懂攝影的人，不是不會書寫的人。但若一名攝影者不知道如何解讀自己的照片，豈不是比文盲更不如？」此論述或許可理解為，從拍攝影像到觀看，到解讀的攝影影像感知歷程，或許已成為數位時代下的必經之路。

Sturken 與 Cartwright（2013）指出：「當代社會是一個書寫與影像文明並置的黃金時代。」可說在大量影像所構成的數位時代，讓影像擁有了能夠傳達思想的面貌，並滲透在日常生活之中。然而，影像的閱讀並非流於表面「直接的」（literal）圖像觀看，若是經過輔助過的觀看，如教育歷程中的美學形塑，便能夠讓解讀影像超越其本身的二維樣貌，更深層的挖掘出影像的本質底蘊。在數位時代的背景下，視覺影像已然不同於傳統視覺性的形式，產生了根本上的變化，而「攝影」這項媒介所持有的獨特特質，便有益於引導美學的形塑與展現，進一步能創造出新的文化與價值觀。

二、美學教育中攝影的展現

在目前的美學教育逐漸轉向後現代的當下，教學安排已逐漸重視生活經驗與文化脈絡的探究，美學教育在視覺化的數位時代下，對於學生在影像的建構以及形塑價值時，有著引領學生面對大量的影像資訊做解讀、批判，進而內省的使命。Baudrillard（1998）認為：「我們所生活的世界，資訊愈來愈多，意義愈來愈少。」由此體會隨著影像資訊的爆炸性增長，批判性思維的重視，對於攝影影像解讀與辨析能力培養顯得不可或缺。

在十二年國教藝術領域課程目標中談及：1.增進對藝術領域相關知識與技能之覺察、探究、理解；2.發展多元媒介與形式從事藝術與生活創作；3.提升對藝術與文化的審美感知、分析及判斷；4.培養主動參加藝術與文化活動的習慣，體會生命與藝術文化的關係與價值；5.傳承文化與創新，增進與自己、他人、環境之多元與永續發展（教育部，2018）。而在攝影融入美學教育時，可藉由攝影教學，引導學生挖掘隱藏於影像背後的意涵，如影像中的時代生活背景所導致的文化體現，與人文地理脈絡的釐清，並逐漸養成學生對於影像本質的主動探究，這是攝影教學所能夠連結到的美學素養教育價值，也因此，數位時代下攝影教育再也不是傳統的器材知識傳授，更多的是培育對於影像本質的感知能力與永續學習。

展覽往往以特定的主題為核心展開，這樣的展覽能夠突顯作品的藝術性和表達力，還可通過藝術家的視角呈現特定的社會問題和文化議題，從而引發觀眾的共鳴和思考。如「2023 台北雙年展：小世界」探索了人類社會和自然界中微觀世界的美學和情感，而攝影在這樣的展覽裡扮演了獨特的角色，攝影獨特的藝術轉化特性，將現實中不可見的元素轉換為可閱讀，如當中歐宗翰《觀景者》攝影作品，影像中的望遠鏡，以拍攝人物肖像的方式被留在圖像中，是藝術家試圖引發思考。即人會想用望眼鏡得知自己所處於宇宙的哪裡，人也會藉由攝影，觀看自己與環境的位置與關係（歐宗翰，2013）。攝影美學教育通過參觀和分析主題展覽，幫助學生深入理解攝影藝術的多樣性和深度，而體會其特點與價值。

三、數位時代下攝影教育的延伸

（一）整合攝影技術與美學知識

將攝影技術與美學知識相結合，除了教導學生使用攝影設備和後期製作軟體，更要引導他們理解攝影的美學理論和展述方式，這需要教師具備豐富的攝影知識和實踐經驗，能夠在教學中將技術和美學做出互助結合，幫助學生更好的理解攝影藝術的本質。

（二）推動多媒體的結合

隨著數位技術的不斷發展，攝影已經不再僅限於靜態影像，而是與影片、音頻至動畫等多媒體形式相結合，攝影教育可以延伸到這些多媒體的融合，教導學生如何運用攝影技術來創作多媒體作品，從而豐富表達方式並拓展創作的想像力與潛力。

（三）結合社交媒體平台

在數位時代，如何有效地利用社交媒體平台來展示和分享作品已成為當下的趨勢之一，攝影教育延伸到社交媒體時，不僅可以拓展作品的觀看群眾，還能夠促進學生與其他攝影愛好者的對話，讓社交媒體成為一個學習交流的重要場所。

（四）數位素養培育

數位素養培育是指在數位時代中，培養對於數位技術、數位資訊和數位環境的認知、理解和應用能力。因攝影與數位技術已密不可分，教導學生如何有效地搜索、篩選、評估和應用數位資訊，以及了解數位安全的重要性，該如何保護在網路上的隱私和個人資訊，這包括了避免在公共平台上分享個人隱私信息等。更

進一步的了解數位世界的倫理準則和法律規定，如尊重他人的版權和隱私，以及避免侵犯了他人的權益。

四、結語

在數位時代中，攝影美學教育面臨著新的挑戰和機遇，一方面，數位工具的普及讓攝影門檻降低，使得更多人能夠輕鬆進入攝影領域，並且快速掌握攝影技巧，但同時也增加了對專業知識和技能的需求，因此攝影美學教育需要在傳授技術的同時，注重培養學生的創意思維和專業素養。

另一方面，數位時代複雜數據的視覺化（visual complexity of information）成為了二十一世紀重要的特點之一，當接收到大量數位影像時，如何解構影像背後的數據成為了關鍵的命題，因在難以辨認何為高質量作品與資訊時，需要教育者強化對美學品質的培養及引導，幫助學生有效地識別、評估與理解影像，並同時加強對於資訊真實性的警覺，讓學生更好的應對數位時代的挑戰。

總體來說，在數位時代的攝影美學教育中，我們必須適應瞬息萬變的環境，並將其視為提升教學品質的契機，數位工具的普及為攝影領域帶來了更廣闊的學習機會，同時也提出了更高的要求。因此，教育者應當善用數位技術，結合傳統與創新的教學方法，同時注重培養學生的技術能力和美學素養，透過攝影藝術，可以啟發學生的自我表達，並更深入的理解這個充滿資訊的世界，最終培育出具有創造力和專業性的影像傳播者，使他們能夠在數位時代中茁壯成長。

參考文獻

- 洪凌譯（1998）。**擬仿物與擬像**（Jean Baudrillard原著，1981年出版）。臺北：時報文化。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校-藝術領域。取自<https://www.rootlaw.com.tw/Attach/L-Doc/A040080081018500-1071023-1000-001.pdf>
- 許綺玲譯（1998）。**迎向靈光消逝的年代**（Walter Benjamin原著，1981年出版）。臺北：臺灣攝影。
- 陳品秀、吳莉君譯（2013）。**觀看的實踐：給所有影像世代的視覺文化導論**（Marita Sturken和Lisa Cartwright原著，2009年出版）。臺北：臉譜。

■ 歐宗翰（2023）。觀景者（一件持續發展中的作品）。取自<https://www.taipibiennial.org/2023/tw/content/swj-1>



從教學個案探討私校住宿型國中生行為問題 在親職教育之啟示

胡馨方
東海大學教育研究所碩士

一、前言

現今社會，科技與網路盛行、民風開放，言論更為自由。許多價值觀隨著科技網絡媒體發達而更為紊亂。青少年問題與犯罪，在現今社會日趨嚴重，校園安全日趨嚴重與惡化。電視、媒體、網路上新聞，不乏國中生問題青少年滋事，這現象不得不為人所重視。青少年犯罪，往往來自於偏差行為，尤其是國中階段，青少年問題行為偏差問題必須受到社會大眾重視，更需做好預防與輔導的工作。

家庭是青少年接受到最早社會化的環境，也是影響最深的。現今由於社會家庭結構改變，使得家庭教養功能漸漸式微，家庭親職教育功能無法彰顯，也是造成社會亂源的原因之一，不得不加以重視。因此，國中生行為問題與親職教育的探討，這個議題就顯得更重要，也更值得深入探討，尤其是私校住宿國中生問題行為對親職教育的影響，更別具有其特殊性。以筆者所觀察一所私立住宿型完全中學而言，學生大部分都在學校住宿的情形下，對其學習及生活方式，有著全面的規劃與管理。私校住宿型學生的生活，是一個集體學習、集體生活的模式。學校白天除了提供正規課程教學，學業知識外，也規劃夜間自習、加強課業、生活輔導的時間，以強化人格的形成與適應小型社會的能力。

然而，筆者同時也觀察到，在這種教育環境模式下，有存在其顯性與隱性問題，也面臨許多挑戰。由於，學生待在學校時間過長，可能會導致學生與家庭及外界聯繫減少，長時間待在學校，情緒、心理各方面等因素，經常影響到學生，導致產生一些問題行為，而這些行為問題背後，有許多值得探討的地方。這樣住宿型的校園生活及學生行為問題背後，在親職教育方面，也給了筆者許多啟示與想法，這也是筆者想探討這議題最主要的原因。

二、私校住宿型國中生行為問題的定義、內涵

（一）私校住宿型國中生行為問題的定義

國中生行為問題是指個人行為明顯偏離正常軌道與常態（張楓明，2013）。所謂偏差行為又稱行為問題，就是個人行為顯著地偏離常態，並且妨礙其生活適應者。例如：個人情緒暴衝與不穩定、同儕摩擦衝突人際關係不良、不服從師長管教與勸導，或者抽菸、翹課、逃家等行為問題。董旭英（2009）則提出國中生

偏差行為分為外向性行為問題、內向性行為問題及學業適應問題。

本文所指國中生行為問題的定義，則是指學生違反學校規定的行為，如：學務處有懲處，記過處分者，例如：打架、抽菸、作弊、偷竊、逃學、逃家、不服從師長管教、個人情緒暴衝、人際關係衝突、校園性平問題等國中生問題行為。

（二）私校住宿型國中生行為之內涵

1. 違規記過行為問題：取決於學生不適應集體生活。由於從小生活在家，突然要適應團體生活，加上第一次離家住宿，可能會產生一些行為問題，如不遵守規則、與室友衝突等。例如，一個學生可能會因為不習慣與他人共享空間，而拒絕整理自己床鋪或物品，導致室友關係緊張。這些都可能會產生生活常規上偏差的行為問題。
2. 心理困擾行為問題：住宿生活需要與各種背景學生相處，可能會出現社交問題，如欺凌、排擠等。例如，一個學生可能會因為與他人觀點不合，而遭受同儕排擠，進而產生自卑感和排外行為。
3. 家居型偏差行為問題：住校生可能因與家人長時間分離，容易感到孤單和無助，可能導致與家庭關係疏遠。例如，一個學生可能會因為長期與家人分離，而產生對家庭不滿和反叛行為。
4. 學習困擾行為問題：住宿型學校學生壓力較大，可能導致學生出現焦慮、憂鬱等情緒問題，睡眠不足、飲食問題等行為。例如，學生因壓力過大，為使逃避壓力，選擇較為負向方式產生一些偏差行為問題。

以上綜合歸納一些較常出現在住宿生的行為問題，每個學生情況都會有所不同，家長和學校需要密切關注學生的心理及情緒變化，並提供適當的指導、支援。

三、親職教育的意義與重要性

（一）親職教育的意義

親職教育即是指協助家長應善盡義務、職責所做的教育，藉由教育的實施，以團體互動方式進行，以家長作為教育的主要對象，就是親職教育，這也是屬於成人教育的一部份。林家興（1997）認為，親職教育最主要的目的，在增進父母對於管教子女的能力與知識，以改善親子關係為目標，是一種正式或非正式的學校的親職專家所開設的終身學習課程，主要教育對象是以父母為主。另外，王鍾

和(2000)對於親職教育的定義則認為，教育父母親如何學習扮演父母親的角色，亦即是教導父母親如何管教子女，就是所謂的親職教育。

綜合上述，透過對父母親進行相關教育知識及其教養的技巧與訓練，使身為父母能扮演好親職的角色，促進親子關係和諧，即是所謂的親職教育。

(二) 親職教育的重要性

現今社會因出生率下降，影響家長對於子女的教養態度。如果能瞭解親職教育的重要性，並且扮演好為人父母，那麼，教養子女的角色扮演，家庭就能發揮到最大功能。張斯寧(2001)指出親職教育的重要性，共可以歸納為五種層面：1.使父母了解子女的生理、心理、認知、情緒、社會發展等。2.父母需學習親子關係經營，使親職關係和諧。3.父母是子女的第一位老師，家庭則是子女成長中第一個重要學習環境。4.親職教育實施重點，在於讓家長學習經營良好的親子關係。5.親職教育的重要性，顯示家庭功能發揮健全，也是國家穩定重要根基。

四、親子關係與管教示例

筆者針對教學現場中的問題行為學生，主訴問題如下：

阿凱是一位私立住宿型完全中學國二生。阿凱情緒暴衝時，會揮拳攻擊同學，行為被糾正時，會用拳頭瘋狂毆打自己，情緒大起大落、暴衝失控。阿凱導師，幾經多次輔導，都沒有顯著功效，和其母親溝通，反應都非常冷漠。直到有一次，阿凱將班上的女同學打傷，阿凱媽媽才意識到嚴重性。阿凱是受家暴的小孩，爸爸有酗酒行為。每當阿凱爸爸情緒暴怒時，便會毆打他。小學被霸凌，導致講話結巴、個性畏縮。後來經由學校輔導室安排，藉由諮商輔導機制，讓親職功能得以發揮。阿凱媽媽開始增能親職教育知能，空閒時也會當義工媽媽。雙管齊下，阿凱與媽媽以正向心態面對過去，阿凱媽媽不再逃避為人母責任，而阿凱仿效正向行為，以健康心態面對自己。親職教育在阿凱母子身上，有顯著成效。阿凱媽媽願意正視應盡的親職責任，也彌補阿凱心中的傷害與成長中的缺憾。

五、私校住宿型管教的限制、困難、優點

從上述阿凱案例中，身為家長，除了生養責任，更重要的是教養職責，尤以住宿型學校國中生行為問題對親職教育來說，更值得探討。首先，會選擇將小孩送到住宿型學校的家長，所考量的原因複雜。有的家長因為工作關係，無法照顧、接送小孩上下課、補習；有的管不動小孩，導致親子衝突。近年來手機網路興起，小孩使用手機的狀況，更是困擾許多家長。這導致親子衝突最大的問題。

住宿型學校老師，除了肩負起教書職責，也扮演在校照顧學生的角色。這對於住宿型學生家長來說，家長在親職角色的扮演則是值得令人探究。筆者歸納出關於這議題的困難與限制、及優點，並將之分為兩部分：

（一）困難限制

1. 親子互動時間減少：寄宿學生在學校與家庭時間分配不均，導致與父母互動時間減少，可能造成親子關係疏離，不利於親職教育深入實施。
2. 管教一致性的挑戰：學校與家庭在價值觀、紀律規範等方面可能存在差異，導致孩子在兩種環境中面臨不一致的管教方式，容易造成孩子行為上的困惑。
3. 監督與即時反饋的缺乏：家長無法即時了解孩子在學校的行為表現，對孩子日常監督與即時反饋能力減弱，這對於及時糾正孩子的不良行為造成阻礙。
4. 親職教育資源的限制：父母可能因為距離或者時間上限制，無法充分參與學校舉辦的親職教育活動，從而錯過學習與提升親職技巧的機會。

（二）優點

1. 培養獨立自主性：住宿生活有助於幫助學生提早學習獨立，對於培養孩子的自主性和解決問題的能力具有正面影響。
2. 訓練規律正常的生活：住宿型學校通常有嚴格的生活規範和作息時間，有利於養成規律的生活作息與習慣。
3. 加強社會性適應能力：學生住宿學校，能與許多不同背景的同學長時間相處，有助於提升他們的社交技巧和團隊合作能力。
4. 家庭與學校合作的機會：住宿型學校會定期舉辦家長會議和活動，增加家庭和學校間溝通合作，這可為親職教育提供新視角和資源。

關於住宿型學校國中學生行為問題，對親職教育既有挑戰也有機遇。家長需積極尋求與學校溝通合作，使親職教育效果能強化，減輕住宿生活可能帶來的負面影響。

六、私校住宿型國中生行為問題對親職教育的啟示與建議

住宿型國中生行為問題往往與家庭教育、學校環境以及個人心理發展等因素有關。針對這些問題，提出相關因應的親職教育啟示與建議。

1. 加強家校溝通：家長應定期與學校、老師或宿舍老師進行溝通，了解孩子在學校的學習和生活狀況。學校應提供良好溝通平台，定期舉辦親師座談會。
2. 培養學生自我管理能力：鼓勵學生建立自我管理的習慣，例如：自主完成作業、規劃個人時間等。家長學習放手讓孩子自己做一些決定，從中學習承擔後果，逐漸訓練培養小孩的自主管理的能力。
3. 建立起正面行為激勵：家長和老師應關注學生正向行為，適時給予肯定、鼓勵。避免過度責罵與懲罰，讓老師與家長學習多看學生優點，以利增強學生自信心。
4. 親職教育課程：家長應多參與有關於親職教育培訓課程，學校輔導室也可提供相關親職教育課程，來幫助家長提升教養知識與技巧。
5. 情感支持與心理諮詢：住宿型學校更需要做到提供學生情感支持和心理諮詢服務，幫助學生處理學習壓力、人際關係等問題。家長則應多關注孩子心理與情緒變化，必要時尋求專業心理輔導諮詢師協助。

七、結語

就上述各層面，可知有良好親職教育，不僅是奠定孩子正向成長的基礎，也塑造學習獨立與適應社會的基石。家庭教育的缺失，可能會在孩子的行為表現上造成了影響。而私校住宿型國中生所呈現出的行為問題，也映照出親職教育中，所可能存在的盲點與缺失。家長應和學校端老師，保持良好溝通管道，透過雙方互動，才能有效地引導孩子穩定成長。

有鑑於此，面對私校住宿型國中生行為問題時，家長更應密切與學校溝通，建立正面的行為激勵機制，學校也應提供在校生活情感的支持與心理諮商服務。藉由親職教育的重要性與實踐，我們深刻了解到家庭與學校在孩子成長過程中的互補性，因此，把孩子送到住宿型學校就讀的家長，更應意識到他們在孩子教育中佔有不可或缺的關鍵作用，應更加積極參與親職教育活動，提升自身教養知識與技巧。由於住宿型的孩子長時間離家住宿，家長應更重視親子關係的經營，願意投入更多心力關注親職教養課題。親職教育不僅是家長的必修課，更是一種責任和承諾。家長和學校應攜手合作，共同為孩子的未來奠定良好身心基礎，讓他們在溫暖的家庭和支持的學校環境中成長茁壯，成為品德優良、健康快樂的一代，這正是親職教育的真正意義所在。

參考文獻

- 張楓明（2013）。低自我控制與青少年偏差行為關聯性之研究。中華輔導諮商學報，36，67-90。
- 董旭英（2003）。生活壓迫事件、社會支持、社會心理特質與臺灣都會區國中生偏差行為之關係。青少年犯罪防治研究期刊，1(1)，129-164。
- 林家興（1997）。在學校做心理諮商的提醒。輔導季刊，33(4)，47-49。
- 王鍾和（1993）。家庭結構、父母管教方式與子女行為表現。(國立政治大學博士論文) 取自臺灣博碩士論文系統 (系統編號 081NCCU0332008)。
- 張斯寧（2001）。幼保人員與親職教育，收於高慧芬等編著，親職教育與實務。臺北：永大。



夠不夠「格」？—從多元文化觀點 檢視一位韓國碩士生在臺留學的制度障礙

黃珠榮

國立政治大學教育學系碩士生

梁瀨文

加拿大西安大略大學教育學院博士候選人

黃致瑋

國立政治大學招生辦公室專任助理

李淑菁

國立政治大學教育學系教授

雖然早已預想到了在外國生活和上學會很困難，但實際到學校生活後發現比想象中還要難。……想到第一次來到臺灣在飯店隔離，以及至今為止所有在國外的生活和艱難的過程，覺得這一切都要怪我能力不足。我想也許會有很多外國人像我一樣經歷這些挫折的過程。在學校的行政、課程、作業、考試、各種程序等外國生活中，任何一個部份我都不得不注意，因此性格變得更加敏感，同時會感到自尊心下降和產生自卑感，人際關係等種種困難。但我認為這些困難不是外國人引起的問題，而是我們應該共同改善的部分，所以我想鼓起勇氣寫出我的故事，讓大家可以去思考我們目前的處境。（智英的自述，2024 年 1 月 11 日）

一、前言

智英（化名）是一位來自南韓的碩士學位生，目前在臺灣某知名國立大學的社會科學領域就讀碩士二年級。筆者第一次見到智英是在某個冬日的午後，他神情頹喪的來到指導教授的研究室，說自己的碩士資格考沒有通過，儘管已經非常努力準備這場考試，但卻還是沒有辦法及格。如果第二次的補考再沒有通過，恐怕就要退學。

看著眼前這位來自韓國的女孩，儘管說著稍顯不流利的中文，卻依然努力的和我們這群臺灣的師生交流，表達自己遇到的困境並尋求解決方法，筆者開始反思智英的留學經驗以及他此刻遇到的學業瓶頸，是否反映出我國大學對於國際學生的評量方式與在學期間的支持與輔導機制，存在許多尚未被看見的問題。因此，筆者邀請智英將自己在臺求學的心路歷程寫成一篇自述作為本文探討的案例，從多元文化觀點檢視與反思我國現行的國際招生與國際生在學輔導機制，並提出相關建議。

二、誰夠「格」成為臺灣的碩士？

智英自民國 108 年來臺至今已近五年，儘管大學時期在韓國就讀中文系，具

有一定的語言基礎，然而語言的隔閡仍使他需要比旁人付出更多的時間與心力適應臺灣的研究所課程。隨著第一年碩士班課程的結束，智英在碩士二年級的上學期末進行了學院辦理的碩士生資格考試。資格考的目的是考核研究生們的學習狀況，並且評估是否能夠開始進行學位論文的撰寫。然而，智英與其他國際學生卻面臨了因無法通過資格考試而被迫退學的危機：

雖然經歷了很多曲折，但是我仍然完成了所有可以參加資格考試的學分，也順利參加了 112 學年度 12 月的資格考試。……和外國朋友對於考試的問題沒有前輩或其他方法可以瞭解，所以沒有辦法提前準備考試。考試前，有幾位外國同學詢問助教，這個資格考試對外國人來說太難了，能不能提前知道考試的問題，或者有沒有別的辦法可以提早準備，但是從系所那邊卻只有聽到「到目前為止，沒有人沒通過，不用擔心」的回答。我也得知有些臺灣同學有從自己的學長那邊得到考古題，並且可能會從中考出來。考試當天不能上網或者用翻譯器。結果，包括我在內的其他外國同學皆沒有通過考試。母語不是中文的外國學生需要更多的時間來理解題目和撰寫答案。讓人質疑的地方是，與臺灣學生在同一時間內以同樣的方式考試是否真的公平？外國學生為了上臺灣的學校，確實需要一定水平以上的語言能力和大學畢業水平。但是我認為，應該理解背景各異的學生，採用更加包容、多樣的方法。……實際上資格考試的通過標準是 70 分，臺灣學生也以 70 分、72 分等分數通過，所以我認為外國學生能通過考試是非常困難的。（智英的自述，2024 年 1 月 11 日）

從智英的自述中我們得知包括智英在內的其他來自亞洲地區的國際學生皆沒有通過學院的碩士資格考。資格考結束後，學院辦理了一場說明會，並告知學生「如果第二次資格考試也落榜的話，就要從學校退學。」智英在自述中寫道：「我和外國學生聽到這句話很傷心，彼此說話時都流下了眼淚。想到第一次來到臺灣在飯店隔離，以及至今為止所有在國外的生活和艱難的過程，覺得這一切都要怪我能力不足」。對於母語不是華語的國際學生而言，與臺灣本地學生以同樣的考核標準完成資格考，是一件非常強人所難的事情，尤其是國際學生需要更多的時間來閱讀和理解題目並撰寫答案，卻被要求與本地學生用一樣的標準、在同樣的時間限制內完成紙筆測驗。智英就讀的學院未能理解、包容來自多元背景的國際碩士生，亦沒有採用更多元涵容的評量機制來評估研究生的學術能力。最終，智英面臨延期畢業的結果：

因為資格考試的問題推遲畢業的時候，也讓我開始煩惱生活的問題。對於需要在外國生活的外國學生來說，除了需要繳納比臺灣朋友更高的學費，還要考慮到在外國的生活費，兩者都是很大的負擔。……弔詭的是，在理解學校課程內容、做作業方面，外國生需要比臺灣朋友投入更多的時間，

但反而發生為了上學而工作的情況。我現在的生活支出，都是用以前工作時所存的錢，外加做韓文課外輔導賺點零用錢，而其他外國朋友下課後也要為了工作去臺北站、西門町、中山站。外國學生一邊打工一邊聽課，一邊準備作業和發表的生活，偶爾讓人感到非常疲憊和孤獨。（智英的自述，2024 年 1 月 11 日）

作為大學的「金主」，國際學生付著比本地學生高昂好幾倍的學雜費，卻經常成為在機構內被邊緣化的群體。從智英的求學經驗中亦可以看出我國現行國際招生政策對於國際學生群體的「偏見」，認為他們需要具備良好的「華語」或者「英語」能力。根據教育部《專科以上學校維護外國學生受教權益應行注意事項》法規要求「應屆高中畢業生可以華語文能力測驗（TOCFL）A1 級申請外國學生專班（一般專班），並於入學後第 2 學期開始前取得華語文能力測驗（TOCFL）A2（含）級以上證明，未達要求者學校應依規定開除該生學籍」（教育部，2023 年 8 月 11 日），此法規對國際學生申請臺灣華語文授課的系所與學程規範了華語文語言檢定門檻，使得不少非華語或非英語母語國家如韓國、日本等國的留學生申請來臺就學人數下降。這種語言能力上的「偏見」不僅邊緣化了來自非英語國家的留學生，也降低了我國大學國際化的格局。國際學生的定位不應該被機構和制度非人性化（dehumanized）與單一化（simplified），更不該被大學和留學國視為一種促進國際聲譽、提升國際排名，甚至是賺取校務經費的手段。大學教師與行政人員也應看見國際學生群體的多元性，跳脫國際教育產業化的思維，建立平等、多元與涵容（Equity, Diversity & Inclusion, EDI）的國際化校園。

三、大學校園「國際化」還是「英語化」？

全球化的趨勢逐漸改變了傳統意義上以國界作為劃分依據的地緣關係，並對世界各國的政治、經濟、與社會制度都產生了實質的影響。自 90 年代起，高等教育國際化的議題便已受到各國學者的關注。加拿大國際教育學者 Jane Knight（2003）將國際化定義為「將國際、跨文化、與全球面向融入高等教育之目的、功能與傳播之過程」（Knight, 2004, p.2），其中「學生流動」更是近年來各國大學國際化的關鍵指標。

有鑑於全球化造成高等教育國際間的競爭，招收國際學生已成為世界各國大專院校的重要國際化策略之一。近年來在高教政策的支持下，我國各大學紛紛積極辦理國際招生，然而從智英的求學經驗中可以看出部分大學尚未做好成為「國際級高教機構」（international higher education institution）的基礎建設與準備。臺灣針對大學國際化的研究大多聚焦於如何提升大學校園內推廣英語媒介教學（EMI）（Liu et al., 2022）、與海外大學簽訂姐妹校（MOU）、廣設全英語學位學程（Liao, 2018），以及提升大學校園英語化與行政人員的英文能力（Lau & Lin,

2016) 等相關論述。綜觀現有研究可以發現：我國學界對於大學國際化的視野仍局限於「英語化」。

我國近年的高教政策除了鼓勵各大學積極招收國際學生來臺就學、與國外大學建立姊妹校、推廣交換計畫等之外，亦致力於協助大學登上世界舞臺、提升大學國際排名與聲譽等。然而現行推動高教國際化的相關政策，經過大學的轉譯之後，往往偏重於對歐美國家留學生群體的關注，較少針對東南亞、南亞及東亞地區等非英語國家留學生的在學支持與輔導問題提出討論與反思。這個現象值得各大學深入檢視現行校園國際化的相關制度與策略，尤其配合政府新南向政策，我國大學校園內來自新南向國家如印尼、泰國、越南等非英語／非華語國家的留學生人數大幅上升（國際及兩岸教育司，2023）。針對這些學生的入學輔導機制與在學生活、行政支持系統等，都需要進行全面的體檢，以發展出真正具有國際格局的「世界級大學」（World-class University）。

四、大學國際招生與輔導策略建議

本文以韓國碩士生智英的求學經歷作為案例分析，提出以下五點有關未來臺灣各大學如何優化招募國際學生、碩士生入學後完成學位的歷程要如何更跨文化友善（cross-culturally friendly）的具體做法與建議：

（一）建立線上／實體「碩博士班國際學生新生指引」與「新生入學引導課程」

為了改善國際學生與本地行政人員之間的語言隔閡、文化差異與資訊不對等的情况，除了提升行政職員的英語能力，大學亦可建立更加使用者友善的導引介面，使得重要的資訊與規定得以更加有效的觸及到國際學生。倘若入學前或入學初期，國際碩博士生能接觸到「校級博、碩士班新生指引」或「國際生入學須知」，將對其學業與生活適應帶來助益。此外，大學亦可辦理國際學生的新生入學引導課程（orientation），除了能有效為國際新生在入學初期建立人際關係網絡之外，亦可使學生更方便瞭解校內對於國際學生的支持與輔導資源。

（二）提供課業學習支持方案

為了確保國際研究生順利在臺學習，大學應提供定期持續的學習支持資源，內容可包括英語／華語學術寫作指導、畢業進程（timeline of completion）安排諮詢、學習調適策略、發展校內共學社群團體、鼓勵授課教師提供彈性學習方案等。

（三）發展「校級多元文化培訓課程與工作坊」

國際學生作為校園中語言與文化多元的群體之一，大學有責任建立並維持一個尊重、肯認多元文化的涵容性環境，以回應學生可能面臨的獨特需求和挑戰。例如定期為教職員工和學生辦理多元文化素養培訓課程，以增加對多元文化意識、敏感度和理解，降低偏見與刻板印象。

（四）定期調查「學生學習體驗」

國際學生選擇學校的考量因素眾多，而在國際各大大學積極拓展國際學生生源、提升大學聲譽與國際品牌口碑的共同趨勢下，瞭解學生的真實體驗與滿意度變得格外重要。在過去學生體驗的部分大多僅能靠口碑相傳、人際關係，和零散的網路評論等，相關數據調查或統計較少。因此，國外有些大學排名（例如 QS 世界大學排名）的做法已經加入「學生滿意度」、「平等指數」（equality index），來幫助潛在學生從中評估自己的特質與學校整體氛圍的可能契合程度，進而做出生涯抉擇（QS Ranking, 2024）。

五、結語

本文從一位韓國碩士生在臺求學之心路歷程作為案例分析，探討國際碩、博生在臺灣留學遇到的困境，檢視現行研究生資格考核制度的問題，並反思大眾對於當代國際學生的刻板印象與偏見，進而提出優化國際學生輔導機制之建議，藉以為臺灣高教國際化的未來發展可能作出貢獻。筆者深知以上建議與策略並非一蹴可幾，不僅需要資源經費的挹注，也需要投入適切的人力培養。然而我們仍期待藉由本文為在臺國際學生發聲，讓更多關心國際學生的讀者瞭解處境與困境，並重新釐清大眾對於當代國際學生的刻板印象與偏見，進而持續優化國際學生輔導機制與作為，藉以為臺灣高教國際化的未來發展可能作出貢獻。

參考文獻

- 教育部國際及兩岸教育司（2023年6月）。各學年度東協南亞紐澳學生在臺大專校院留學研習人數統計表。取自https://depart.moe.edu.tw/ed2500/News_Content.aspx?n=1F2B596FE760D1FC&sms=F42C4CEA6ED95269&s=C42852E113495C30
- 教育部（2023年8月11日）。專科以上學校維護外國學生受教權益應行注意事項。取自https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002198&fbclid=IwAR3_KDlCM5UgxGxex7a_JcBMH97-o8yo

- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>

- Lau, K., & Lin, C. Y. (2017). Internationalization of higher education and language policy: The case of a bilingual university in Taiwan. *Higher Education*, 74(3), 437-454. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0055-3>

- Liao, Y. (2018). Re-examining Higher Education Internationalization in Taiwan: University Strategies for Implementing Overseas Programmes. *Higher Education Studies*, 8(4), 116-128. Retrieved from <https://doi.org/10.5539/hes.v8n4p116>

- Liu, M., Lin, T., Liaw, H., & Hsu, C. (2022). Opportunities with Options: Strategies for the Implementation of EMI Curriculum in National Taiwan Normal University. *Journal of Education Research*, 336, 41-53. Retrieved from <https://doi.org/10.53106/168063602022040336003>

- QS World University Ranking Sustainability (2024). Retrieved from <https://www.topuniversities.com/sustainability-ranking>



Dewey 兩項課堂講演紀錄中有關 Herbart 學說的 討論所示之課程主張

單文經

中國文化大學師資培育中心兼任教授

國立臺灣師大學教育系退休教授

蔣美霞

江蘇理工學院學前教育系講師

中文摘要

本文旨在以 John Dewey（1859-1952）於 1898-1899 學年，在芝加哥大學的兩項課堂講演紀錄中，有關以 Herbart 學說為主題的文字紀錄為據，說明其課程主張。本文於前言確認海峽兩岸為數不少並列探討 Dewey 與 Herbart 學說的論文，皆未見引用此二紀錄者後，採用分析與綜合為本質的批判為方法，細加解讀與深入反思上述文字紀錄，於二至四節分自課程理念、組織、教法等三個方面，陳述 Dewey 兩項課堂講演紀錄中有關 Herbart 學說的討論所示之課程主張。文末，殿以第五節研究反思與建議。

關鍵詞：J. Dewey、Herbart 學說、課堂講演紀錄、課程主張

Curriculum Thoughts as Shown in the Discussion of Herbart's Theory in Two Classroom Lecture Notes

Wen-jing Shan

Chinese Culture University Center for Teacher Education Adjunct Professor
National Taiwan Normal University Department of Education Professor Emeritus
Mei-xia Jiang

Jiangsu Technological University Department of Pre-school Education Instructor

Abstract

The purpose of this paper is to illustrate John Dewey's (1859-1952) curricular thoughts based on the transcripts of two of his classroom lectures at the University of Chicago in the 1898-1899 academic year on the subject of Herbart's theory. After acknowledging in the preface that the two records have not been cited in a number of articles on both sides of the Taiwan Strait that discuss Dewey's and Herbart's theory side by side, this paper adopts an analytical and integrative critical approach to interpret and reflect on the above transcripts, and then describes the discussion of Herbart's theory in the transcripts of Dewey's two lectures in the following three aspects: philosophy, organization, and methodology of the course. In sections two through four, the course thoughts as shown in the discussion of Dewey's two classroom lectures on the Herbart's theory are presented. Finally, the fifth section concludes with research reflections and suggestions.

Keywords: J. Dewey, Herbart's theory, classroom lecture notes, curriculum thoughts

壹、前言

本文旨在以 John Dewey (1859-1952) 於芝加哥大學的兩項課堂講演紀錄中，有關以 Herbart 學說 (Herbartian theory) 為主題的文字紀錄為據，說明其課程主張。此二者皆是學員所作紀錄：1898-1899 年冬季班的「教育學 IB19：教育哲學」（簡稱《講一》）¹，及 1898 年夏季班的「教課方法：在學習中如何從實踐態度過渡到心智態度？」（簡稱《講二》）²。《講一》(Dewey, 1899a) 由 Archambault (1966) 編輯出版成冊，《講二》(Dewey, 1899b) 則載入 Hickman (2008) 主編的《杜威全集³補遺第一卷》。⁴

本文之撰寫乃因在海峽兩岸為數不少並列探討 Dewey 與 Herbart 學說的論文，惟無論其等僅略提二人之說（如朱文富、郭慶霞，2011；李文英，2001；姜文鄆、梁平，2009；蔣曉，1986a；蔣曉，1986b；霍利婷，2008），或對比二人主張（如唐之斌，2011；張亞紅，2008；榮豔紅，2007；劉靜，2019；鄭玉卿，2017），

¹ (1)這一門課 (Pedagogy I B 19 Philosophy of Education, 1898-1899, Winter Quarter) 的講義大綱，請見 Dewey (1898, pp. 328-341)；該大綱分教育的性質與過程、學校生活的內部組織、教材（或內容）的組織，及教法（或方法）的組織等四個部分。由 Reginald Donat Archambault (1928-?) 於 1966 年編輯而成的課堂講演紀錄 (Dewey, 1899a)，其主幹即為依這四部分為順序而完成的 33 講所構成。(2)依 Archambault (1966) 之說，此一紀錄是由當時上課的學員們，所共同完成的「一份逐字速記報告」，後輾轉到了他手中稍加編輯而成。(3)為讓讀者理解該紀錄的來龍去脈、內容大要及重要性，Archambault (1966) 特地撰成〈序言〉及〈導讀〉，另並將前述的大綱、1898-1899 學年行事曆、詳細的目、簡單目次、33 講紀錄 (pp. 30-334) 及附錄，全書 401 頁。

² (1)依《杜威全集補遺一卷》的「文本評注」(Textual Commentary) (Hickman, 2008, pp. 305-306) 之說，收錄於《杜威全集》的該報告，係由前往芝加哥大學夏季班「教課的方法」的猶他大學教師培訓主任 Katharine Elizabeth Dopp (1863-1944) 所記，結訓後交由《猶他大學紀事報》發表，後來，她轉往威斯康辛州 Oshkosh 師範學校任職，與亦曾參加過此一夏季班的 Frank A. Manny 合作整理後做為該校上課講。(2) 這一門課原文為 The method of the recitation. How shall the transition be made from the practical to the intellectual attitude in learning? (3)此處的教課一詞，是依據單文經 (2023) 之說，“recitation”可譯為背誦、誦讀或復誦，或講誦、講課、講述、教課或授課，依上下文的脈絡而定。前者聚焦學生的學習行為，是指學生先行記誦教師指定的功課，再背誦、誦讀或復誦，以示學習的成果；而後者則著眼教師的教學行為，是指教師講解（或講述）、提問（通常是與事實或訊息的問題）後，學生按照教師講解、教科書或寫在黑板上等的內容，進行講課與問答（通常是簡短回答）等在內的教學活動。筆者們發現早期的中譯本，如劉伯明 (Dewey, 1973/1910, 頁 208)（該書原由劉伯明以劉經庶的別名，於 1918 年南京高等師範學校印行）與孟憲承、俞慶棠 (Dewey, 2010/1933, 頁 142) 即如此翻譯！

³ 本文所引用的《杜威全集》係由美國南伊利諾大學 Dewey 研究中心編輯的電子版 (The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Electronic Edition, 2nd release)。該全集共分三類：論著，早期 (Early Works, EW) 5 卷、中期 (Middle Works, MW) 15 卷、晚期 (Later Works, LW) 17 卷、補遺 (Supplementary Volume, SV) 2 卷等共 39 卷；信函 (Correspondence of John Dewey, C)，4 卷；第三類，課堂講稿 (The Class Lectures of John Dewey, CL)，1 卷。(2)本文於引用《杜威全集》時，悉以英文簡稱行文，並在其後加上頁碼（論著及課堂講稿）或年月日（信函）。

⁴ 筆者們將這兩項課堂講演紀錄的排序定為《講一》及《講二》，而非依上課事實發生的時間順序排列，主要是因為《講一》較全面地論及課程理念、組織及教法三者，而《講二》則專論教課方法，但未及於課程的其他方面。

或以前者評論後者（如徐小洲、張敏，1997），不一而足，然皆未見引用此二紀錄者。

本文採取 Dewey（1934）所示以「分析與綜合」（p.313）為本質的批判為法，針對兩項紀錄中與 Dewey 課程主張有關的文本，進行「把部分當作一個整體的部分來加以揭示」（p.313）為本質之分析，及以「創造性的整合……（並提出）洞見」（p.317）本質之綜合的同時，細加解讀與深入反思而撰寫共為六節的本文：本節前言之後，以上述文本分析與綜合之所得，接續討論課程理念、組織、教法的三節，最後，殿以第五節研究反思與建議。

於行文前，尚須作五點補述。須先特別補述者，畢竟此二份課堂講演紀錄為 Dewey 早期教課時的學生所作，組織與內容或有不如其著作完整，但依 Archambault（1966）於〈導讀〉中專列的「未來理念的先聲」（Precursors of future ideas, pp. xxx-xxxii）一節所述，應可知《講一》與 Dewey 後續學說發展有著緊密的關聯。另外，筆者們比對過《講二》與後來 Dewey 旨在討論教課方法的初再版《思維術》（1910, 1933）二者，確認其間亦有前後接續的關聯性。⁵

其次為與 Herbart 學說有關名詞的解說。由 Levine（1990, p.559）為 Dewey 於 1949 年文中出現的 Herbart 學會一詞所作注釋，或可理解“Herbartianism”的意義：

全國 Herbart 教育科學研究學會⁶……組成於 1895 年。隨著作為美國一項教育運動的 Herbart 論（或譯主義、學派）（Herbartianism）衰落，“Herbart”於 1901 年從學會名稱中刪除。1909 年，進一步縮寫為全國教育研究學會。

本此，Herbart 學說應是 Herbart 論者（Herbartians）所持有的學說主張（或譯理論、主義）。

第三為課程有關名詞的辨明。Dewey（1902, p.164；1937, p.164）在論及課程時，至少兩次提及，不分大學或一般學校的課程，皆應廣義且多樣地以待之。據此，本文在說明 Dewey 課程主張時，即不限於以「教或學什麼」為本質的“curriculum”（課程）、“subject”（學科或科目）、“study”（學習或科目或學習科目）、“subject matter”（學科內容、主題內容、科目內容或教材）等語詞，尚包括以「如何教或學」為本質的“teaching”（教學或教），“instruction”（教導）、“methods”（教

⁵ 最明顯的是，《思維術》（1910）的初版設有專章討論以 Herbart 論者形式方法學說的五個步驟為主體的教課方式。再版《思維術》（1933）之中，所設討論教課方式的專章，則係在初版的基礎之上，作了一些調整。

⁶ 該學會原文為 The National Herbart Society for the Scientific Study of Education。

法或方法），甚至“pedagogy”⁷（教學）等語詞。唯行文時將視上下文的脈絡定其中文翻譯。

第四為兩項課堂講演紀錄的不同。兩項紀錄除各為 33 講與 14 講的多寡不同外，更有《講一》之中，可歸結而兼有課程目的、組織、教法三者的內容，而《講二》則較偏於教法一項之別。然而，無論如何，對本文寫作而言，二者皆有所助益，則毋庸多言。⁸

末了，雖然兩項紀錄為本文最主要的參考文獻，然如前述本文視 Dewey 著作為一整體之說，因而寫作時仍會於必要時引用 Dewey 的其他文字。本此，筆者們於此特別就 Dewey 對於“instruction”（教導）與“teaching”（教學）二詞予以詳細探究與深入辨析的有關說法，作一番補述。蓋在 Dewey 看來，教導較偏重（以文字或口語所進行之）知識的單向傳輸，而教學則除教導的手段外，尚著眼於其它做法，特別是師生的互動。這由 Dewey（1938, p.277）的一句話：「運用於對他們施行教學時，所採用的教導方法」（the methods of instruction employed in teaching them），或可理解，在 Dewey 看來，教導乃是教學實踐過程中，所可採用的若干手段中的一種。

貳、課程理念

未進入正式討論之前，須先作三項說明。

首先，筆者們於細讀 Dewey（1899a）《講一》全書，再加上特別詳閱名為「教育與教導」的第 8 講內容之後，先作出二點說明：第一，Herbart 似有將教育與教導二者加以等同的主張。第二，在 Herbart 的心目中，教育工作者的主要職責在於將必要的教材教導給學童。如前所述，Dewey 對此二點皆頗不以為然；蓋教育的重點並不只是佈置教材的教導，尚有著眼師生互動的教學，乃至課餘的言行示範與交流，甚至還有看不見的潛移默化的影響（即所謂的潛在課程）等等。換言之，教育涵蓋了身教及言教之外，還有須多加注意安排的境教；況且，教導只是言教的一部分。

⁷ 自 1961 年至 1990 年長期負責編輯《杜威全集》工作的 Boydston（1976, p. 379）在為 Dewey（1901, pp. 250-282）〈教育情境第一章有關小學的事項〉（The educational situation, Chapter 1, “As concerns the elementary school”）進行編輯時所說一段文字，應可明白 Dewey 視 “pedagogy” 與 “teaching” 同，而範圍比 “education” 小：Dewey 在校對時，把 “pedagogy” 都改成了 “education”，... 這是因為杜威本人認為，“pedagogy”（即 “teaching”）和 “education”（一個寬廣的過程）此二名詞有所不同。

⁸ 筆者們曾確切細數未設有電子檔的〈講一〉，其中與 Herbart 學說有關的語詞散見於 8 講，共 18 處；而〈講二〉的電子檔，則散見於 4 講，共 11 處。

其次，筆者們針對 Dewey (1899a) 所引用 Herbart 之自道：「我不知有教育，非通過教導而進行者；亦不知有教育，非通過教導而接受者」(p.76) 而作的申述，作出三點推論：第一，若討論課程問題應先辨正教育與教導的關係。第二，Dewey 主張論及課程問題尚應注意知識在教育與教導過程中所發揮的作用。第三，Dewey 主張課程施行不應只以知識為果，尚應及於品格與言行的表現，乃至經驗的獲得與應用。

本節即在就這三點推論，以 Dewey (1899a) 《講一》的文字為主，並以其他文字為輔，撰成三小節。

一、討論課程問題應先辨正教育與教導的關係

先針對 Herbart 的「兩不知」之說，作一番解析。第一項不知，「我不知有教育，非通過教導而進行者」，可理解為「不知有非通過教導而進行的教育」，亦可再簡化為「通過教導才可能有教育」。第二項不知，「我不知有教育，非通過教導而進行者」可理解為「不知有非通過教導而接受的教育」，亦可再簡化為「通過教導才可能接受教育」。

再看 Dewey (1899a, p.76) 對 Herbart 的「兩不知」之說如何評論。第一，Dewey 以這樣的說法表示贊同：

具有教育意義的 (educative) 教導，其教學與學習皆應有助於成長，而且，除非能有助於發展，否則教導將徒具形式而無實質作用。

上述討論或可歸納為：在 Dewey 看來，有助於發展的教導才具有教育意義；這也就意味著：無助於發展的教導其實不算是有教育意義，亦即教導與教育兩詞並未全然疊合。職是，Dewey 並未全然認可「通過教導才可能有教育」之說。

第二，Dewey (1899a, p.76) 則以這樣的說法，表示對後一不知的不贊同：

當然，教育的定義可以把非正規教育完全排除在教育的範圍之外。在這種情況下，如果說除了通過教導媒介之外沒有教育，那就是簡單的同義反復 (tautology)。但是除非對「教育」一詞加以限制，使之適合這種說法，除非我們已經將教育的定義作了調整、說所有的教育都是通過教導媒介而進行的，否則都不應該有只重視教導的教育。然而，這無疑是一種強詞奪理的說法，因為很難理解到，教育的概念如何能簡化為通過學習來維持整個成長過程的含義。換句話說，我認為，即使未透過我們通常所說之「教導」，也會有學習。

筆者們以為，或許因為 Dewey 是順乎 Herbart 的思路講課，方才未直接針對課程問題進行討論。然而 Dewey 的本意乃是認為：若討論課程問題應先辨正教育與教導的關係。

依 Dewey (1899a) 之意，論及教育與教導關係的辨正，首先，即應如前述，不能將教育限定於正規教育，而漠視非正規教育。Dewey 籲請大家注意：不以教導為媒介而進行的學習，在所多有，舉凡入學前或結束學業後，乃至形形色色的「透過經驗學習」(learning by experience) (p.77) 皆是。

其次，若接受 Herbart 藉由教育須以教導為媒介施行之說，將會另生一項困擾，亦即會在學童初入學後的學習與入學之前的生活之間產生一層斷裂。此一問題發生於，若學校不作一些課程與教學的調整，在入學前多以直接經驗的方式學習的學童，就不一定能適應學校課堂的直接教導。所以，Dewey (1899a) 提醒大家，這些教導應該是針對學童直接經驗作「漸進式的系統化」(p.77)。換言之，學童初入學後的學習，應該有不少的部分與直接經驗有所關聯；當然，相當大部分的内容仍須以知識習得為主旨的教導而進行。這就帶到了下一小節的討論。

二、論及課程問題，尚應注意知識在教育與教導過程中所發揮的作用

Dewey (1899a) 指出，在 Herbart 論者言及做為教育與課程核心的知識時，主張「知識不應是惰性的，而應融入性格的形成中，教導不應止於其本身，而應發揮教育的功能」(p.80)。Dewey 深表贊同，並順勢論及學校的教育、教導或教學等施為，除了關注學童的品格與言行表現外，還應著眼於其等的「生活經驗」(p.80)。

Dewey 亦順著前所述及的，除了籲請大家注意到，知識是經過漸進系統化的過程而習得外，還提醒眾人應從知識的起源來考慮其所發揮的作用。這時我們發現 Dewey (1900) 稍後才正式發表之，以「疑惑—探究」(1900, p.174) 為本質的思考，應作為教育、教導或教學等施為之核心的有關主張，早一兩年已經在課堂上跟學生分享了。請看 Dewey (1899a) 的說法：

自心理學以觀，知識乃源自人們在實際活動中遭遇到某些阻礙或困難，而經過一番問題解決、消解疑惑後的產物。本此，知識的作用見諸三方面：第一，以系統的方式將阻礙或困難，表述為有待解決的問題；第二，不只視其為面臨實際壓力的個案，更視其為有著客觀難度且有待想方設法、尋求解決的問題；第三，妥為運用以心智力量獲致的方法，將其應用在經驗的實踐過程中，以確保該一經驗的本身能運行順暢 (p.78)。

於是，在 Dewey（1899a）看來，我們至少應自三方面看待知識：持續積累經驗、穩妥克服困難，乃至有效管控行為。Dewey（如 Dewey, 1911a；1912-1913；1913）更進而就日後仍會持續討論之與教育或課程有關的“experience”、“information”、“knowledge”、“culture”四個概念，聯繫在一起作了相當精簡的說明：

我們把知識（knowledge）視為控制經驗（experience）的手段，就成了所謂的規訓（disciplin 或譯紀律、學科）。但事實上，知識並不僅僅是控制、指導和節制行為的工具，它還能豐富後續的經驗，這就是所謂的作為文化（culture）手段的知識。……作為瞭解更多事實和理解更多原則的訊息（information），……使經驗獲得了附加價值（p.78）。

至此，Dewey（1899a）又進而論及課程施行與計畫的要項，請見下兩小節。

三、課程施行不應只以知識為果，尚應及於品格與言行表現，乃至經驗獲得與應用

其實，Dewey（1899a）論及於此時，所提到的有二個重點。首先，知識作為課程施行所應獲得的結果，應該超越單純的事實和規律的積累；其次，此種超越，呈顯於學童的品格與言行表現。然而，若要落實此二重點，關鍵乃在於，這些訊息在多大程度上是「從兒童自身經驗的某種需要中發展出來的，又，是如何而可應用於這種經驗之上」（p.80）。

進而言之，若要確實突破此一關鍵，並因而確保教導或教學的效果，亦即課程施行能夠落實到學童的性格和行動之上的，就必須在進行教導或教學時能確實關注到其間所涉及的心理學條件。換言之，即是除了如上一小節所述，我們應當徹底地認識知識源自於「問題解決、消解疑惑」的實際需要之外，還要能明晰地掌握知識在一定程度上必須直接作用於經驗之上。這一點，又把我們帶到下一小節的討論。

四、課程計畫不應限於學校，尚應及於校外學習，甚至整個生活成長與發展

此一問題涉及 Dewey（1899a）所說，學校的課程計畫不能孤立於教育與生活的整體。Dewey 坦言：「學校與生活的隔離，作為一種社會事實，在這裡也反映了，這是一種心理學方面的事實」（p.80），因為他觀察到，一般學校的作法就是將學習過程隔離開來，只關注教導的本身。

然而，如此作法卻造成學童為了學習而學習的後果。這麼一來，學童為了滿足成人的要求，不得不將學校所安排的課程與教學，照單全收；為了討好成人，學童也會盡全力地學習。然而，在 Dewey（1899a）看來，如此做法無法讓學童感受到有切身的學習必要，因此即使奮力學習，成效也不能維繫長久。一旦學童發現了「自己的直接活動、他想做的事情、他已有的衝動」（p.81）等等，就會將原本按照成人的要求及討好成人而勉強進行的學習，拋棄殆盡。

另外，如此只從成人的觀點，把課程計畫限制在學校之內作法，還有一項重大的疏漏，亦即忽略了學童入學之前及學成之後的校外學習。當然，整個生活成長與發展，更是完全未列入考慮。於是，課程計畫的施行後果，必然會有所偏差，小則施行後果的效應遭致折扣，大則相互扞格，甚至形成背道而馳的後果，徒然浪費學校學習的時間與心力。為今之道，唯有修正觀念，試著將這些原本未考慮到的事項，一一融入學童算術、語法、閱讀、寫作、地理等的課程計畫之中。

參、課程組織

本節以《講一》第 20 至 24 講，以及《講二》第 10 講為主要依據，撰成二小節。

一、課程應超越觀念聯合為本的統覺與相關的組織而關注學童的內在興趣

（一）Dewey 對觀念聯合為本的統覺（apperception）論之評析

Dewey（1899a）指出，Herbart 學說建基於一項「多少有點特別的」心理學理論之上（p.227）。該理論認為，心靈是在針對外在刺激而形成的一些有著獨立存在的「心理實體」（mental entity）（p.227）性質的觀念所組成，並且據以否認人們有任何官能，同時「把一切都歸結為這些觀念及其等相互之間的各種作用和反應」（p.228）。

誠如 Dewey（1899b）所示，「統覺的特點是顯而易見的」，因為 Herbart 論者以一項眾所周知的現象，亦即過去的舊想法會影響現在的新想法，而將新觀念與舊觀念的聯繫，或者「經驗的同化」（the assimilation of experience）（p.85）稱之為統覺。

Dewey（1899a）指出，Herbart 論者以一項符合常識的說法，解說統覺形成的機制。蓋一般人都明白，舊觀念固然會助成新觀念的產生，也可能會阻礙之，而其間的關鍵就在於「物以類聚」這項一般人都明白的道理：「類似、一致，互

相增強」(p.226)說明：「一項觀念進入意識後，會拉著盟友一同進入，而把那些異類擠掉」(pp.226-227)。所以，設法組合一致的觀念，進而加強其間的聯結，就成了其間的要務。

Dewey (1899a) 直指，這種選取「盟友」而排除「異類」的 Herbart 論者心理學必然會帶來一項不很適當的後果，亦即會讓教師在安排課程時，幾乎都須將學童認定為具有「如同膠泥或黏土般的可塑性」(p.227)，進而想方設法為學童「提供正確 (right) 的教材，期能調集合宜的 (proper) 觀念，並將其等捆綁在一起」(p.227)。如此，教師便可以事先確保學童在知識、品格和行為等方面都有正確的發展。

(二) Dewey 對相關的課程組織論之評析

Dewey (1899a) 接續指出，既然 Herbart 論者將觀念視為獨立存在的實體，又假定這些觀念可以透過教師有意安排的教材，促使它們以類相聚，因而可以在某些自然產生的節點上形成特定的聯合。然而，這些聯合有可能因為新舊觀念的牴觸而興生衝突或矛盾，若不加控管，它們所構成的組合就會呈現雜亂無章的窘狀，並因而無法依照原定的計畫，讓接受教導的學童有正確知識、品格和行為等方面的發展。於是，教師，而非學童，就成了安排教材，排除各種不正確或不合宜的觀念進入學童的意識，各項預先管控的核心人物。毋怪乎 Dewey (1896b) 早先所發表的〈與意志訓練有關的興趣〉⁹這篇重要的論文要作出「Herbart 論似乎在本質上是一套教師心理學，而非兒童心理學」(p.141) 的批評。

Dewey (1899a) 進而說道，Herbart 論者這種看法與當時較新的心理學理論，有著兩方面的不同，然而，就是這些不同讓他們在進行課程組織時，會忽略對於學童內在學習興趣的應有關注。第一，Herbart 論者在面對學童的成長與發展時，太過強調學童理智的層面，而低估了「本能、習慣及動作」(p.228) 等層面的重要性。第二，因為獨重理智層面，而未注意這些本能、習慣及動作本身所具有的連續性原已為經驗和意識提供了自然與內存的整合之事實，所以，Herbart 論者總是漠視心靈中的「自然相關之要因、自然的綜合作用」(p.228)，以致需要藉由教師教導及教材安排所帶來之各式各樣的「事實、觀念、教課、科目……等等外在的相關」(p.229)。有鑒於此，Dewey 主張課程組織應該順應當時較新的心理學理論關注學童內在學習興趣之說。

⁹ Kliebard (2004, p. 47) 稱該文是 Dewey 在教育哲學方面第一篇主要的著作，因「它為 Dewey 在思考許多方面的衝突時所採取的方向，提供了一項意義重大的表示」；又，「其實他在許多方面都是這麼做，而且，這也是他處理教育甚至哲學論題所採取的典型作法。」Martin (2002, p. 188) 則更直指，該文「對美國教育產生了重大影響」。這些評論或可更進一步說明其重要性。

談到這裡，Dewey(1899a)指出，其關注學童內在學習興趣的說法，「與 Herbart 論者觀點之間的反差」(contrast with the Herbartian view)(p.23)¹⁰乃在於 Dewey 著眼於「學童所感受的需要」(felt need on the part of the child)(p.235)，而 Herbart 論者則聚焦於「教材」(subject matter)(p.235)。Dewey 更進一步指出，即使在論及教材的「學科 (disciplinary) 價值」時，也絕非「過分強調個人」(p.23)，而是端視教材在多大程度上能彰顯「經驗所具有的社會意義」(p.23)。

(三) Dewey 主張課程組織應關注學童的內在學習興趣

Dewey (1899a) 在此，並未十分嚴格區分衝動 (impulses)、本能 (instincts) 和興趣 (interests) 三者，而視其等為通同的概念，以其等皆在表述人們行事的最基本動機。Dewey 指出了四類可作為「教材聚合的中心或集中之焦點」(aggregating centers, or concentrating foci for the material of instruction)(p.229) 的興趣：溝通、建造、表達和探究。

Dewey (1899a) 指出，一般論及教學 (pedagogy) 的專書，「多從理智甚至邏輯的層面，視語言為傳遞或承載思過程的工具，但是，如此做法有所偏頗」(p.230)。Dewey 於指陳此項偏失之後，提出自己的主張：我們亦應該將兒童語言溝通能力，視為與生俱來的本能，進而關注其所具有的社會媒介功能；表達與溝通同源，但相對於溝通著眼於媒介的本身，而表達則更重視其藉由各項內容所傳達的情感、思緒與意義；建造與表達亦相近，但相對於表達聚焦於意思的表示，建造的興趣則較多顯現於實作、製成，乃至將材料作時空的改變，因而其外顯行動更多於內在意念的成分。

Dewey (1899a) 更進一步指出，探究是溝通、建造和表達這三類興趣各個層面的自然產物，溝通層面尤為如此；其實，兒童打從一開始就好奇滿滿、喜愛東問西問，但他們並非為了發現什麼才提問問題，他們的問問題常是他們保持交流興趣的一種方式。Dewey 更關心的是，如何將其它三類興趣轉化為探究的興趣。這時，Dewey 明示，我們應自較寬廣的角度，只要「兒童感受到有必要依循任何一種特別的方法或規則進行溝通、建造，或表達」(p.232)，他們就是在進行某種形式的探究。在多方舉例說明之後，Dewey 意有所指地向選修這門冬季班課程的教師學員們作了如下建議：

應當善用他們具有會話性質之自發型的探究 (spontaneous inquiries of a conversational nature)，並且為這些探究提供較為客觀、合乎科學的形式，或者將他們談論 (日常生活中) 事物 (things) 的興趣，轉化而成這樣的興

¹⁰ 此一引文係出自〈講一〉編者所整理的「摘要式的目次」(說明請見本文第二節的導言部分)。

趣：在他們所談論的那些（科學研究中）事項（matters）中，設法發現某些重要的事理（something）（p.233）。

要之，Dewey（1899a）以為，在早期階段，應先著眼於兒童的三種內在興趣：交流，用雙手製作東西，用音樂或色彩、繪畫等方式表達自己的想法；但隨著探究，即發現事物的真諦和做事方法的興趣之出現，即兒童逐漸進入小學後期所特有的思考態度。小學後期兒童會運用思考能力，找出做事、安排材料、回答問題，乃至找出問題答案等的方法。

換言之，這時的兒童已經將興趣轉移到了交流、建造和表達等技術，並逐漸轉移到了探究技術的本身。必須注意的是，這些技術所運用的數字、圖形、符號等，也正是學校課程重心的閱讀、寫作與計算等主要的成分。於是，如何將學童的內在學習興趣轉移到這些技術的本身，熟稔閱讀、寫作與計算等的形式，甚至語法與數的原理等更為抽象的學習，即成了教師所負課程與教學責任的重點。

二、課程應超越文化時期與其他相關為本的組織而著眼整合為本的學習內容

（一）Dewey 對文化時期學說為本的課程組織論之評析

筆者們搜尋查詢《杜威全集》電子資料庫，確認 Dewey 一生當中，特別是在早、中期，約二十餘次提到文化時期（culture-epoch）學說這個術語，其中當以 Dewey（1896c）年〈文化時期學說闡釋〉專文及 Dewey（1911b）為《教育百科全書》所寫〈文化時期學說〉詞條兩者的內容較為充實。然而，相對於此兩者，《講一》中專論〈文化時期學說〉的 20 講，則有針對該學說值得商榷之處，作了解析詳細的特點，值得特別介紹。

Dewey（1899a）指出，文化時期學說是由德國 Herbart 論者所首倡，Herbart 學會年刊首次兩卷可見到完整而明晰的陳述。該一學說的基本立場為：

兒童在自己的發展中重演了種族發展所經歷的主要階段，由此得出的教學推論是，種族發展各個階段的產物是兒童在其相應發展階段最合適的材料。（p.200）

此說衍生了「兒童個人發展平行於種族歷史發展」（pp.200-201）這項本諸生物學及歷史社會學（historical sociology）原則以及四項教學方面的施行細則：

1. 我們應進行兒童研究，以便確認他們的各個發展階段。
2. 我們應研究人類演化的歷史，以便確認世界文化的各個發展階段。

3. 我們應據以找出文化發展的各個階段中偉大的經典。
4. 將經典作為教育兒童的核心，並且圍繞與交織而成附屬於讀、寫、算乃至科學等教導科目之下的教材（p.201）。

接著，Dewey（1899a）以相當大的篇幅，先指出該學說有關「個體發展復演種系發展」（ontogenetic development recapitulates phylogenetic development）的理論，強調「心理學或個人成長階段與歷史的社會發展階段相互連結的基本工作假設（fundamental working hypothesis）」這一點，確實「符合了將心理與社會層面的經驗一併融入教育理論之中的基本考量」（p.201）。但是，Dewey 也點出了八項共 11 點（其中有一項包含了 4 點）值得商榷之處（pp.201-211）。

- 1 教育或課程宜力求「在盡可能短的時間裡」（p.202）習得所應學。然而，若要毫不折扣地確實按照文化時期學說，循著人類歷史發展階段拾級前進，將會陷入既不經濟又無效的窘境。
- 2 文化時期學說在德國小學施行時，特別偏重初民的歷史傳說，美國 Herbart 論者則多以 Longfellow¹¹所寫《Hiawatha 之歌》類似的故事為教材，以長達「兒童生長最具有可塑性的二、三年時間」（p.203）學習蠻荒時期的美國歷史文化。如此之法可有必要？
- 3 至此，我等應當思考：選取教材的標準究竟為何？本此，學童與原始人生活的平行論，「究竟只應具有短暫的重要性，抑或應讓學童學習這個部分的教材長達二、三年的時間」（pp.203-204）。
- 4 文化時期學說極可能忽視了，個體或種族發都是後來階段的發展在先前階段發展的基礎之上，進行「有機的重組」（organic reconstruction）（p.204）而成。本此，教材選擇似應以目前的生活為重！然否？
- 5 於是，教材選擇的關鍵之一，似應在於讓學童明白「成長與進步」（p.205）這項要素，在人類種族文化發展進程中所發揮的作用。如此看來，有無必要將學童的大好時光陷落在「充滿浪漫與高度想像之蠻荒而原始的生活」（p.205）窠臼中？
- 6 種族文化的發展確實是一個過去到現在系列演進的過程，但個人的發展則是在目前階段呈現多個層面的發展，講究的是各個層面的「平衡關聯」（p.206）。所以，大家要考慮到，過去歷史文化的學習只是眾多層面之一，而非全部！
- 7 這一點涉及了一項課程組織的問題：學童宜否如 Rein 於 1895 年刊載於 Herbart

¹¹ Henry Wadsworth Longfellow（1807-1882）。

學會年刊第一卷¹²的討論發言（p.206）所示，各類教材，特別是歷史和文學的教材，由神話與英雄的心思（mind）、中世紀、國家建構發展、科學和哲學心思等時期拾級而上？言及於此，Dewey（pp.206-210）針對 Rein 所干犯的四項謬誤，作出了四點糾正：(1)一般學童喜歡生活中的事事物多過於想像的事物；(2)初民創造神話的緣因是，科學和哲學的心思多於想像的心思；(3)自過去的歷史背景看，想像的神話所承載的是，初民發揮創意而解決當時周圍環境所產生問題的經過，而不是初民刻意以神話本身為目的而產生的成果；(4)各種不一致的分期方式顯得零亂紛雜，甚至淪落到「編製課程時，要認真為神話時期選材，一旦過了這個時期，就變成什麼教材都可以」（p.210）的境地。

- 8 緊接地來到最後一項，Dewey（1899a）指出文化時期學說似乎「反其道而行」（p.210）：先確認文化發展階段，然後，找出各個文化階段的教材，讓不同發展階段的兒童學習。正確的作法應是：先仔細觀察兒童發展，再四處尋找文學、歷史與科學等，選取最適宜各發展階段兒童的材料，讓兒童學習作符合發展情況的適宜學習。

不過，在指出如許之多的值得商榷之處後，Dewey 確認了，就課程組織這個問題而言，平衡文化發展與兒童發展這兩項重要因素，實為「文化時期學說經過一番迂回曲折才突顯的事理」。顯見，Dewey 對於該學說的貢獻還是相當肯定的。

（二）Dewey 對科目其他相關為本的課程組織理論之評析

現以《講一》中專論〈其他相關為本〉課程組織理論的 21 講為據，撰成本小節。該講提到前曾述及 Rein 主張的文學（也是一些 Herbart 論者一併提及的）歷史、同為 Herbart 論者的 Jackman¹³與 Parker¹⁴提及的科學，以及（Parker 特別強調的）兒童等四種其他相關為本的課程組織理論。

1. 文學

Dewey（1899a）明示，從哲學方面反對文學作為課程中心或相關的基礎，是因為：「它表徵的是間接而非直接的經驗樣式」（p.212）。此一說法所蘊涵的意思

¹² (1)Wilhelm Rein（1847-1929）.(2)這段發言出於 Herbart 學會年刊第一卷的頁 99，筆者們進入原卷 <https://archive.org/details/nationalherbarts0000nati/page/n223/mode/2up> 複查屬實。

¹³ 《講一》頁 139 的注腳指出：當時 Wilbur S. Jackman（1855-1907）是芝加哥大學教學專業的講師，也與 Dewey 同列 Herbart 學會董事會的執行審議會（Executive Council of the Board）成員。

¹⁴ 《講一》頁 216 的注腳指出：Colonel Francis Wayland Parker（1837-1902）在 1883-1899 年間擔任芝加哥的 Cook 縣師範學校（Cook County Normal School）校長。他帶領一項將 Froebel 原理引入小學教育的運動。他的主要著作是《如何教地理》（1890）。

是，若人們與日常經驗的要素有充分的接觸，文學就會發揮其賦予這些經驗以高潮與總結，讓人們的說話或文字表述的內容更加生動傳神。然而，以文學作為課程教材發揮畫龍點睛的作用，或可接受，但若單以其為課程中心或相關的基礎，藉以串結其它各個科目，則甚為不妥。

Dewey (1899a) 直指：「若我們仔細檢視 Herbart 學說的框架，就會發現其相關的作法必然有著人為的成分在內」(p.213)。Dewey 說，將算術學習和文學作品勉強相關在一起，最具這種人為的外來成分，因而根本就不具有「心理的關聯」(p.213)。例如，教師要求學童以舊約聖經裡以色列十二支派 (twelve tribes)¹⁵ 的土地分配，進行加、減、乘、除的四則運算，或者，教師在教古詩時，偶然發現有關松樹枝的描述，就要求學童把松針當作科學科學習的教材，這些都不具有太多的意義。

Dewey (1899a) 總結道：文學將人們在日常生活中與周圍環境中的人、事、物互動而得的各種經驗，特別是一些奮鬥求生存的經驗，作成文字紀錄，流傳下去。從課程的觀點看，關鍵並不在這些文學的形式，而是其等所代表的內容；這內容原本都是人們的直接經驗，進入文學作品即變成了間接經驗。所以，藉由文學的間接經驗喚起直接經驗，將直接經驗轉化為文學的間接經驗，都是課程與教學的應作應為。但是，在應該以直接經驗進行教學時，卻執著於間接經驗，則是反其道而行的不當之舉了。當然，可以間接經驗進行教學，卻執著於直接經驗，亦屬不當。

2. 歷史

同樣的道理亦可應用於歷史課程。Dewey (1899a) 主張，我們讓學童學習歷史，其重點並非歷史的本身，而是歷史所代表的過去人類社會所積累的生活經驗。這些歷史在過去，都是以活生生的經驗為素材，書寫而成。就此而言，歷史確實是一些故舊、死去、消逝的材料；但是，若一任人們如此看待歷史，那麼歷史的學習又有何用？Dewey 認為，於今之計「唯有將歷史視為可以擴大、定義和豐富我們對現在的認識」(p.215)，才是確當之想。

Dewey 進而澄清，這並不意味著，我們必須總是要做到「古為今用」(p.215) (drawing moral lessons from the past to the present)，而是意味著，既然過去發生了這些事情，那麼，也就有可能發生於當下；這是因為學習了歷史讓我們的社會想像力增加了，也讓我們看待社會事件的整個方式變得多樣化了。此中的關鍵在於，「我們透過歷史而獲得了一種欣賞和理解現在的方法」(p.215)。而這正是歷

¹⁵ 以色列十二支派是由以色列第三代始祖 Jacob 的 12 個兒子發展起來，早期的以色列王國即是由十二支派聯合組建而成。

史課程之所以重要的原因。

然而，歷史課程重要是一回事，但硬是要讓所有其它的課程都以歷史課程為核心，進而成為課程相關的基礎，則和文學為本的課程相關之議一樣，都不妥當。因為，和文學一樣，歷史的重心並不在它自身，而是在人們的社會生活。Dewey 重申：「人們的社會生活經驗才是課程的重心！」（p.216）。

3. 科學

科學作為課程的重心，或是課程相關的基礎，也一樣不當，因為「人們的生活，人們的經驗才是課程的重心！」（p.216）。

筆者們必須指出，同樣著眼於生活與經驗，文學、歷史與科學三者，Dewey 所關注的層面亦不完全相同。文學關注的是作為一種存在的人類（human beings）與環境中人、事、物的互動經驗所留下的奮鬥紀錄；歷史一樣是人類留下的紀錄，但關注的是人類過去的社會經驗；而科學較關注的則是與自然互動所構成的生活與經驗。本此，藉由科學進一步理解人類在自然方面的生活樣貌，進而擴增人類對自身的理解與認識，乃成為課程的另一重心。

4. 兒童

Dewey（1899a）指出，Parker 在其 1894 年出版的《教學講座》（Talks on pedagogics）書中所討論的課程相關或集中的做法，在上述各課程之外，特別著眼於「經驗的自然統一性（natural unity）以及學校正規教育必須回歸並發展人類經驗的自然統一性」（p.217），專論研究「兒童的自發性本能、傾向和興趣，以確定教育過程」（p.217）的重要性。本此，在 Parker 看來，「課程集中之所本在兒童，亦即兒童乃是集中過程的核心。」（p.217）

然而，Dewey（1899a, p.218）指出，即便如此，我們仍然要問一些實際的以及理論性的問題：

我們關注兒童的統一性，所為何在？如何把握自然界和社會界的統一規律？如何組織和安排不同科目中的現存事實，以便使人們意識到此一律則的統一性？……我們對這些問題確實有一項聲明陳述：我們一方面要關注兒童的統一性，另一方面也要關注世界的統一性。

在 Dewey 看來，在其生長與發展的過程中，兒童與其所在的世界，應該都具有統一性。統整的兒童與統整的世界交互作用而成功為統整的經驗，這是一切課程組織都要關注的要項，分科別目只是為方便，而非其本然。

(三) Dewey 主張課程組織應以積極的選擇與相關原則為基本考量

現以《講一》中專論〈積極的選擇與相關原則為基本考量〉之課程組織理論的 22 講為據，撰成本小節。該講提到，兼重兒童與其所在世界的課程組織理論，應掌握三項原則。

1. 正規與非正規課程應維繫連續性

Dewey (1899a) 明示，一旦正規與非正規課程的連續性得以維繫，相關的問題即不復存在；這通常發生於初小階段。這時兒童生活在自己周遭的環境中，不須藉由任何外在相關框架，各種經驗就會自然地整合。除非他所接受的各項刺激太過多樣化，周遭環境的新鮮事物太過多量化，否則其經驗會無意識地整合在一起，因為各項經驗皆在一個世界，亦即在兒童所處的環境中相互關聯。當然，若我們在這個階段中，刻意地把學校科目作不合宜的分立，那麼，就必須費心再把它們加以相關或整合。這麼一來，豈不是多此一舉？

2. 早期課程應著重社會層面的要素

依 Dewey (1899a) 之說，從主觀角度看，兒童的習慣、其當前的興趣即已足夠整合其經驗；然而，自客觀角度看，則須以兒童經驗當中社會層面的要素作為整合其經驗的要項。這兩者合在一起考量，就構成了決定這段早期課程的基礎。Dewey 指出，早期課程的基礎不在於應選定什麼樣的學科內容或教材，而在於選取真正符合兒童身心發展與生活環境，特別是能突顯其社會層面要素的學習領域。質言之，早期課程的重點在於學習領域的整體掌握，而不在學校科目的個別確認。

(1) 適合的學習領域

a. 居家生活 (Household life)

Dewey (1899a) 指出了二或三個可供選擇的大領域。其中一個是較早時期，亦即落在幼兒園階段：在家庭生活的工作活動、日常瑣事和興趣、材料和家具擺設等。儘管幼兒總是密切地接觸這些事物，但是，他們並不會將這些事物及其間所構成的關聯，帶到意識的範圍來。他們不會界定它們，也不會將它們系統化而作成有組織有順序的安排。

然而，Dewey 提示，就是由做這些事情，讓兒童有了充分遊戲、手工、製物的機會。他們也因為在這些工作活動當中，有機會在力所能及的範圍內再現諸多事物，再現家庭生活與日常瑣事，因而不但獲得當時適合他們的知識，瞭解所使用材料的結構和用途以及適當的使用方法，更進而為日後各個科目的學習奠定了基礎。

b. 家庭以外的工作活動（Occupations outside the household）

在 Dewey（1899a）看來，諸如農耕、經營店鋪、鑿石、採礦、鐵路、輪船等等家庭以外的工作活動，都落在具有豐富社會意味的典型學習領域內，若學習的重點放在人們從事這些活動的過程、原因以及其中所涉及的作事方式等層面進行課程組織，那麼，就自然會適合年齡稍長的兒童學習。

這些工作活動不僅本身即是社會性質的，更帶來眾多的地理、歷史、科學、語言、自由表達、手工等各個領域的學習要素，也讓兒童充分感受到在我們所居住的全球環境內發現之更細的社會分類、不同的地區、不同的人種、不同的生活方式等等，不一而足。

c. 初民發展史

依 Dewey（1899a）之見，讓兒童接觸簡單形式的初民發展史，重點在於描述由漁獵、畜牧而進入農耕等各個不同時代的初民，如何在各自不同的環境下，為了改善生活，求取發展與進步而做出的各項努力以及所形成的各種工作活動。

Dewey（1899a）指出，此間課程組織的重點「乃在因應實際狀況進行調整，而不在遵行原則卻不予變通」（p.222）。質言之，在決定以初民發展史為考量的早期課程主體時，擬以其中的哪一階段的歷史為重，並無定式；而且，若決定採用其中的任何一個階段，仍有很大的空間來強調另外的階段，亦無定則。

不過，Dewey（1899a）提示，有一項始終不變的原則是，在課程施行時：「務須強調社會層面的要素」（p.222），亦即在介紹與地理、科學乃至數學等有關的事項時，請大家注意到這些事項與社會生活的維持和進步之間的實際關係，而不要只關注於這些事項本身的內容，造成課程從屬於這些事項的不當後果。

(2) 以詩意的方式對待科學的危險

Dewey（1899a）指出，當時有一些人士，特別是 Clark 大學的教育工作者（應是指 Hall¹⁶領導的團隊）主張，在將科學引進早期課程時，應以詩意和神話的方式為之。Dewey 能理解這種提法，乃是對於過去所採取的「將科學視為正式科目，純粹授以一些與兒童無切身關聯的簡單事實知識」（p.223）之不當作法的修正，改以與詩意和神話有關的內容，以便迎合兒童的喜。

然而，Dewey（1899a）以為，此一以兒童為著眼的想法固然可取，但是，漠

¹⁶ (1)Granville Stanley Hall（1846-1424）。(2)Hall 為 Dewey 於讀博時的實驗心理學專業的教授。

視兒童應該學習具有社會層面有關事項的原則，特別是應該以兒童可以理解與接受的方式，將日常生活當中真實存在的科學事理與知識，介紹給他們。本此，在這段關鍵的學習初期，以不符合科學事實的「羅曼蒂克與詩情畫意的」(romantic and poetic) (p.223) 方式行之，似有不妥。

論及於此，Dewey (1899a) 提到，文化時期學說所著眼的，我們應以各個時代的初民，於過去面對嚴苛的生活環境時所採取的求真務實、克服困難的態度，處理我們對於兒童學習科學的問題。Dewey 以其先前評論文化時期學說時所持有的一貫立場，重申：「且不計初民存有如何詩意與想像的心靈，但其真實以對生存問題的務實作法，則始終如一」(pp.223-224)。

於是，Dewey (1899a) 綜合以上所作有關歷史、文學、科學的討論後指出：「課程組織之本為社會生活，歷史、文學、科學等的統一體皆源自於此」(p.224)，而最早期的課程組織中，相關的問題實隱藏於背景之後，甚至可以說，相關問題的關鍵並不在於「將分化了的科目聯繫在一起」(p.224)，因為隨著兒童日漸成長與發展，對於內容的學習應該是由原本聯繫在一起的事項，逐漸分化而成各自分立的内容。

(3) 人文與科學不可分立

最後，Dewey (1899a) 說，他要利用此一機會談論自然與文化，或科學與人文學科關係的問題。他指出，此二者代表著人們社會生活方面的一種基本分工。他重申，社會生活並非存在於真空，而是存在於人們所由生的地球上。也正是因为這項事實，任何將人與事物、自然與文化、科學與人文之間強加分立的情況皆屬人為，若又進而強以其為教育的「工作原則」(a working principle) (p.224)，則必然有害於教育實務工作的正常運作。

在 Dewey (1899a) 看來，即使是到了學童發展的後來階段，甚至已經經過若干不同時期而成了稍具某個學習領域專長的學生，也不能只專注於某個層面而不關注整個學問所具有的整體性質。Dewey 進而指出，有的學生專門學習以人類進步與發展的手段為主旨的工具學科，有的則專攻探討以人類進步與發展目的主旨的文化或人文學科。但是，Dewey (1899a) 提醒大家：「手段與目的分立乃是無意義的」(p.225)，並以 Kant 的箴言「無概念的知覺是為盲，無知覺的概念是為空」為本而指出：

凡自然之知，不知其將人生引向何處者，是為盲，是為死；相對而言，其將喪失其價值；然人文、文化之知，不知其根基，亦即其知識基礎乃在自然者，是失之浮淺，而可謂為空。(p.225)

由此可見，Dewey 期待人文與科學宜統合而不可分立之心切！

肆、教學方法

經考慮再三，本文決定採用《講一》¹⁷中專論教法的 30 至 33 講（1899a, pp.300-333）及專論教課方法的《講二》¹⁸二者為據，說明 Dewey 對於教法的基本主張以及 Dewey 對於 Herbart 論者形式方法的評析。

一、Dewey 有關教法的主張

（一）兩項基本主張

1. 教法具有與教材不可分立的性質¹⁹

Dewey 於《講一》專設一小節討論「教材與教法之間應無割裂」（1899a, pp.300-301）²⁰，復於《講二》（1899b）專論「新教育，尤其是小學階段，更重視兒童的興趣，對於教材本身並未給予太多關注」的第 8 講中直指：「任何將教法與教材分開的教育方式都注定失敗，認為沒有內容還可以有方法是教學上的大錯」（p.80）。

2. 教法的運用應以兒童的成長為本²¹

Dewey（1899a）在《講一》之中，以兒童成長分三階段：第一，三至七歲的兒童凡事都以直接經驗行之，於「依本能而自發、不假思索且不顧前後」（p.150）的情況下，形成各種言行習慣。

第二，年齡稍長，兒童逐漸意識到手段和目的之間的關聯，而能以間接經驗形成規則、技能與道德等意識，也開始有反身自省與思前想後，乃至將具像的事物轉化而成心像（imagery）的能力，更能理解遵守學校紀律是在功課方面獲致認

¹⁷ 《講一》專論「教法（或方法）的組織」雖只有不到 4 講（長約 35 頁），但內容甚為豐富，分為初步考慮（Preliminary considerations）、直接學習階段（The direct stage of learning）、間接學習階段：心像作為間接學習的載體（The indirect stage of learning: The image as a vehicle of indirect learning）、概括的三種方式（Three modes of generalization）及 Herbartian 論者提出的正式步驟（The Herbartian formal steps）等五個部分。

¹⁸ 專論教課方法的《講二》共為 14 講，除 5 講以及 13 講，列有名稱外，其他的皆未見有名稱，但皆在專論教課方法，並就 Herbart 學說中有關教法的理論，進行報導與評析。

¹⁹ Dewey 教法與教材不可分立之說，乃延續先前於 1897 年〈學校課程的心理學層面〉（請見 Dewey, 1897, pp. 164-165）的討論。

²⁰ 原文為 No split between subject matter and method。

²¹ (1) 教法的運用應始終以兒童的成長為本之說，乃延續先前於 1896 年〈與意志訓練有關的興趣〉（1896b）（請見 1896b, pp. 142-144）的討論。(2) 該文原本以 Herbart 學會第一卷年刊附冊的論文問世，目前收入《杜威全集》的是 1899 年再版。該文再版時，Dewey 不僅將原來的論文經過相當幅度的改寫，並另行依據該文初版時其內容受到廣泛討論而作出的回應以及 Dewey 自己在這三年中思想的變化，刪除會議發言紀錄中一些沒有必要的爭辯，並增加一些更具教育意義的文字。

可進而獨立自學的必要途徑。

第三，青少年逐漸融入周遭人事物所形成的社會整體，並且能夠逐漸運用抽象的心智，採取綜合與統整的角度，組織自己的各項事務，建立與人為善的關係，進而能將散亂分立的事理概括而成自己的想法，同時，對於學術甚至宗教的事務也有了興趣。

本此，Dewey（1899b）並在《講二》之中進一步指出了學校教學活動，亦應依此直接、間接與心智運用等三階段進行安排教法，將簡述如下。

（二）教法的重點由習慣建立而心像發展而心智的運用

1. 習慣的建立

Dewey（1896a）以兒童「看到—燭光—碰觸—意指—會痛」²²（p.98）這個感覺—動作為本質的有機協調整體²³，說明習慣是兒童在無意識的情況下建立的。Dewey（1899a, pp.304-321）則指出，兒童各項言行舉止皆以直接經驗為本質的習慣為根本逐一建立而成²⁴。質言之，習慣建立之要在直接經驗的提供。

2. 心像的發展

相對於習慣是直接經驗的載體，Dewey（1899a）認為，「心像承載了間接經驗」（p.322）。相對於習慣建立之要，心像發展之要在間接經驗的充實，以便「培養兒童想像力」（p.328）。

依 Dewey（1899a, pp.322-329）之說，間接經驗可以是視覺、觸覺和聽覺等心理表徵，教學時應依兒童的個別狀況，就形形色色、千差萬別、五花八門的心像，靈活運用之。

3. 心智的運用

依 Dewey（1899a, p.320）之說，心智運用主要表現於人們在「消解疑惑」的狀況下，所必須具備的探究與問題解決能力。其運用之要在於，若欲達到某種有意識的目的，以消解某個問題或排除心中的疑惑與困難，即必須回顧過去的經驗，以便找出與問題有關的事項，並對所探究的問題進行解決之方的整理和調整，進而順利解決問題。於是，確認問題探究與解決成為教學的重中之重。

Dewey（1899a, pp.320-321）進而指出，類此探究過程中，顯然有兩個方面。

²² 原文為 seeing-of-a-light-that-means-pain-with-contact-occurs。

²³ 原文為 sensori-motor organic coordinated whole。

²⁴ Dewey（1899a, pp. 304-321）詳細討論了：作為習慣的智慧理論的習慣心理學是任何階段考慮教法的基礎；習慣之所以重複，並非必然，而只是偶然，因而習慣並非機械式的；理性的作用讓人們從習慣中學到手段與目的之關聯；習慣是概括能力的基礎等要項。

其一是分析，意在挑選可用的材料，讓學童在心中針對經驗、事物和所修習的課程中四處尋找，探問這些對解決問題有什麼幫助，因而這也是一種觀察的、辨別的、心理警覺的態度，是為心中的問題尋找答案的態度。另一方面則是綜合，旨在將所選擇的材料加以組合和調整，讓學童從中找出解決方案。

探究與問題解決即是分析與綜合兩個方面在心靈中不斷地交替進行，先是四處尋找並掌握住某些東西，然後試圖把它組合起來，以便達到目的。

二、Dewey 對 Herbart 論者形式方法學說的評析

（一）獨重教法且拘泥形式

1. 獨重教法，不顧教法與教材不可分立的性質

Dewey (1899a, p.302) 曾簡述 Herbart 論者形式方法學說的五個步驟：(1)準備，或喚起學生那些有助於他接受和理解新的事實或真理的觀念和興趣，換句話說，就是新的課程 (lesson)；(2)呈現，亦即以實物、圖片或談話的形式，把要學習的事實或真理的某些東西擺在學生面前；(3)比較，亦即看到這些新材料與以前學習過的其他同類材料之間的相同點和不同點；(4)概括，亦即將通過比較而得出的共同要素，加以察知和表述；以及(5)應用，或使用已經概括而得的一般原則、一般真理來幫助掌握、處理或解釋以前沒有學習過的一些新事實²⁵。

接著，Dewey (1899a) 指出，因為 Herbart 論者主張，這套步驟可以一體適用於各種不同的教材，因此有著獨重教法而不顧教法與教材不可分立的性質之虞。殊不知教材若欲成為真正的教材，就必須是以經驗為本，就此而言，教材的本質是經驗，其涉及經驗的過程，又涉及對它所採取的心理態度、對它的興趣、對它的反應、吸收它的過程等；因此，經驗的內容，與吸收的方式、過程和方法乃是密不可分的。然而 Herbart 論者卻有「只是強調後一個方面，即經驗的方式，以區別於經驗的內容，完全忘了兩者不可分立」(p.301) 的偏差想法。

2. 教法拘泥形式，缺乏靈活運用的彈性

Dewey (1899a) 明示，Herbart 論者以五個步驟作為教學必要順序之說：「在我看來是一種迷信，使事情變得不必要的形式化」(p.333)。Dewey 認為，進行課堂教學時，最重要的是教師要明確理解學生心中要對於所學習的教材或課題，

²⁵ Dewey (1899b, p. 75) 於《講二》第 5 講中提及 De Garmo 的《教法要義》(Essentials of method) 書中所提及的單個物件的呈現、比較、概括與應用等四個步驟，及 McMurry 架構 (scheme) 所敘述的統覺、準備、呈現、比較、概括、應用。因受篇幅所限，此處暫不討論。

或可能要解決問題或疑惑，有一番初步的理解，進而以此為展開學習的出發點。這時，有時教師可以通過準備活動讓學生確認這一出發點，並據以展開教材呈現的活動；然而，有時教師不一定要這麼做，就可以確認這一出發點；這當中有著靈活彈性運用的空間。但是，Herbart 論者卻要求在進行必要的準備工作之前，無論如何都不能展開任何教材呈現的活動。

（二）漠視兒童成長為本的教法運用

1. 低估無意識為本的習慣因素

在 Dewey（1899a, p.318）看來，Herbart 論者形式方法學說的第一項缺陷乃在於高估了有意識觀念的重要性，卻漠視了無意識主導的習慣。在 Dewey（1899a, p.318）看來，人們大部分的統覺都是通過習慣而非觀念來實現的，兒童也是如此。若是如 Herbart 論者堅持的，一定要由新觀念和舊觀念合在一起，才算做好準備工作，進而展開教學，這對幼童來說，是非常無聊的。如果他們已經有了某種經驗，而這種經驗又深深地吸引了他們，那麼再讓他們重複一遍，並在意識中陳述出來，對他們而言是沒有吸引力的。為今之道，當是直接利用兒童已有的經驗，不必再繞圈子了！

2. 漠視兒童自發注意為本的主動探究與解決問題的意願與能力

依 Dewey（1899a, pp.319-320）之見，在兒童進入幼兒園前後的過渡時期，有一項無意識的因素，亦即「自發的注意」（voluntary attention）這項兒童在不自覺的狀況下關注到周遭人、事、物的表現（或能力），是他們在稍後日漸成長與發展的過程中，主動探究與解決問題的意願與能力之根本，因而值得教師或其他成人特別用心培養的重要層面。

然而，誠如 Dewey（1899a）所直指的，Herbart 論者一向對於兒童成長與發展過程中的「無意識因素、本能和習慣的堅持不足，而對有意識觀念的智力方面的堅持過多」（p.318），因而對於兒童自發注意為本的主動探究與解決問題的意願與能力，也就相應地有所漠視，實為遺憾。本此，以下乃就 Dewey 對於教師（或其他成人）的應對之道，稍作報導。

首先，教師要能由兒童的言行，觀察其自發注意的現象，更重要的是如何由這些現象辨識出其「注意力」的所在與方向，以作為引導他們向著將目的（問題或活動預期的方向）與手段（探究或分析與綜合）關聯在一起，進而運用其心智進行探究或解決問題而努力。

Dewey（1899a）以正在專心玩球的兒童為例說明，嚴格而言，他們不能算是

在關注他們的球，因為他們並未把球當作自己身外的目的來關注，他們只是在玩球；這時兒童與球二者已經融為一體。然而，一旦兒童意識到球掉進深坑裡，或者離開了視線，如何取回「丟失」的球，就成了目的或者有待解決的問題。這時，就是教師介入並給予教導的最佳時機。

Dewey (1899a) 指出，兒童一旦由不自覺的自發注意轉變而成「注意力」，亦即必須根據目的來選擇和調整手段時，他們的精神態度就完全不同了。現在，「兒童會有緊張感，來回移動的感覺；一種將心靈伸向某種目的的感覺」(p.319)；這時，教師要能觀察到，「兒童在意識中應該有一個目的，應該有一個他們意識到的問題」(p.319)。

然而，Dewey (1899a) 對於一般教師總是把問題留給課本，或者讓兒童自己去解決的作法，頗不以為然。Dewey 主張教師要明白，「讓兒童自己意識到問題」(p.319) 才是關鍵。只有當兒童把問題看成是一個問題時，只有當他們看到他必須努力實現的具體目標時，只有當他心中所產生的目的為他提供了行動的動機時，問題才算真正提出來了，也才有真正的探究或問題解決為本的心智運用的表現。

(三) 形式方法五個步驟皆有缺陷

1. 準備

Dewey (1899a, p.332) 認為，一旦兒童的習慣已經形成，那麼所需要的準備工作就是讓習慣活躍起來，提供他們合適的刺激或挑戰，讓他們有效地運用這些習慣。相對於 Herbart 論者所主張的，喚起學生那些有助於他們接受和理解新的事實或真理的觀念和興趣乃至新的課程，Dewey 更重視，讓兒童作成有意識的「反思性質的準備」(reflective preparation)，乃至回顧與新課題或問題有關的過去經驗，反而更有必要。

2. 呈現

相對於 Herbart 論者所主張的，客觀地呈現各種事實或知識等材料，Dewey 更重視如何看待這些材料，他對於一般把材料當作材料的本身呈現，卻不知材料不應如此呆板看待，頗有意見。Dewey 認為，所呈現的應該是作為與問題有關的材料，或者與兒童心靈中已有的相關問題有關的材料，亦即讓兒童自己認為對於他們處理問題有關聯的材料，才是應該加以呈現的。否則只是在兒童面前堆砌一些無所關聯的材料，毫無意義。

3. 比較

Herbart 論者堅持認為，每一項新材料、每一項呈現的觀點，都應該與以前學過的有著相同性質的類似事實進行比較，這在 Dewey 看來，是一種迷信。當然，在很多情況下，我們可以通過與其他事物進行比較，讓兒童更好地掌握特定的知識點。但是，千萬不可為了比較而比較，有時過多的比較反而容易造成混亂。須知比較只是一種手段，把心思集中在特定的問題和事實上，然後通過比較的方式，引入有助於解決這個問題的材料，應該較有幫助。

4. 概括

在 Dewey (1899a, p.332) 看來，除了本能地或自發地建立的習慣之外，一些便於行事而由別人或自己立下的規則，也可作為概括的依據，而不像 Herbart 論者所堅持的，唯有將通過比較得出的共同要素，以「能自覺的作法將理由表述」的方式，才能算做是概括；這麼做，就是將習矣而不察焉以及按照規則行事而進行的概括都排除在外，太狹隘了！

5. 應用

在 Dewey (1899a, p.333) 確認了，應用這項作法始終都應予特別強調，但是，不應該像 Herbart 論者堅持將它放在最後一個步驟，而應該「時時刻刻讓兒童將學到的事實、知識和方法等訴諸應用，以便驗證所學的東西是否真正實用」。Dewey 直指，學校的許多學習都止步於應用，實在太可惜了！

伍、研究反思與建議

本文業已依據研究構想，以 Dewey 的兩項課堂講演紀錄中有關 Herbart 學說的討論為依據，分自課程理念、組織、教法等三個方面，陳述 Dewey 的課程主張。今先總結本文之所得，再行反思本文因受主客觀條件之限制而未及之處，並據以擬定未來研究的建議。

先總結本文之所得。本文於前言之中確認海峽兩岸為數不少並列探討 Dewey 與 Herbart 學說的論文，皆未見引用此二項課堂講演紀錄者；是為本文之所得一也。本文於解析 Dewey 課程理念方面的主張時，以 Dewey 對 Herbart 學說的評論為依據，主張討論課程問題應先辨正教育與教導的關係、論及課程問題尚應注意知識在教育與教導過程中所發揮的作用，而且，課程施行不應只以知識為果，尚應及於品格與言行表現，乃至經驗獲得與應用；是為本文之所得二也。依此類推，本文於解析 Dewey 課程組織方面的主張時指出，Dewey 主張課程應超越觀念聯合為本的統覺與相關的組織而關注學童的內在興趣，而課程組織之所本應超越文化時期等理論而採取積極的選擇與相關原則；是為本文之所得三也。另外，

本文於陳述 Dewey 在教法方面的主張時指出，Dewey 持有教法具有與教材不可分立的性質及教法的運用應以兒童的成長為本兩項基本主張，而且，教法的重點乃是由習慣建立而心像發展而心智的運用；至於 Dewey 對 Herbart 論者形式方法學說的評析，則在於其等獨重教法且拘泥形式、運用教法未充分依循兒童成長為本的原則，以及形式方法五個步驟皆有缺陷等諸項；是為本文之所得四也。

再舉隅說明本文未及之處。論及 Dewey 課程理念方面的主張時，未就其對 Herbart 論者自倫理學而言的道德觀念說，以及其自心理學而言的興說之報導與評析，是為本文未及之處一也；論及課程組織時，未就 Dewey 在不同時機針對 Herbart 論者的文化時期等有關理論進行報導與評析，是為本文未及之處二也；論及教法時，未就其對於 Herbart 論者自倫理學而言的道德觀念說，以及其自心理學而言的興趣說，乃至其在不同時機對於 Herbart 論者的形式方步驟等進行報導與評析，是為本文未及之處三也；至於 Dewey 因應 Herbart 論者的形式方步驟之說，而在不同時機針對教課方法所做的討論，特別是其針對習慣、知覺及心智運用等所作心理學的解析，以便藉由與教課有關之教學活動帶動兒童思考的說法，皆未有所論列，是為本文未及之處四也。

本此，筆者們期許未來可針對上述未及之處，撰成論文：有關 Dewey 因為報導與評析 Herbart 論者有關道德觀念、興趣學說，因而揭示之課程理念方面的主張；Dewey 在不同時機對於 Herbart 論者的文化時期等有關理論的評述，因而揭示之課程組織方面的主張；Dewey 在不同時機對於 Herbart 論者的形式方步驟之討論，其針對習慣、知覺及心智運用等所作心理學的解析，以及藉由與教課有關之教學活動帶動兒童思考的說法等事項，因而揭示的教法方面的主張。

致謝

作者們敬謹感謝於撰寫過程中，多方提供諮詢意見的若干同仁，以及二位匿名審查人所提供的修正意見；又，本文為第一作者所主持的行政院國家科學及技術委員會補助之《杜威課程理論專書寫作》計畫（NSTC-112-2410-H-034-011-）的部分研究成果，特誌之。

參考文獻

- 朱文富、郭慶霞（2011）。赫爾巴特學派運動對美國基礎教育的影響。河北大學學報（哲學社會科學版），6，1-6。
- 李文英（2001）。赫爾巴特教育理論在日本的影響。河北師範大學學報（教育科學版），2001(7)，28-32。

- 孟憲承、俞慶棠譯（2010）。**思維與教學**。（Dewey, J.原著，出版於1933）。上海：華東師範大學出版社。
- 姜文鄆、梁平（2009）。赫爾巴特教育理論的現代命運－傳統教育理論與現代教育理論的融合。**當代教育理論與實踐**，2009(6)，1-3。
- 唐之斌（2011）。赫爾巴特與杜威教育思想的比較。**吉林省教育學院學報**，27(12)，82-84。
- 徐小洲、張敏（1997）。杜威對赫爾巴特教育思想的批判與繼承。**華東師範大學學報報（教育科學版）**，1997(1)，61-67。
- 張亞紅（2008）。探析杜威、赫爾巴特教育思想的一致性。**成功（教育）**，2008(5)，177-188。
- 郭慶霞（2011）。美國赫爾巴特學派運動研究（未出版之博士論文）。河北大學
- 單文經（2023）（譯注）。**美國中小學課堂教學的變與不變，1890-1990**。臺北：心理。
- 榮豔紅（2007）。從興趣與經驗的角度看赫爾巴特與杜威教育理論的一致性。**滁州學院學報**，2007(7)，17-19。
- 劉伯明譯（1973）。**思維術**（Dewey, J.原著，出版於1910）。臺北：華岡出版社。
- 劉靜（2019）。杜威與赫爾巴特興趣教育思想的比較研究。**國內高等教育教學研究動態**，2019(7)，14-15。
- 蔣曉（1986a）。赫爾巴特學派運動的形成和發展。**比較教育研究**，1986(3)，50-54。
- 蔣曉（1986b）。赫爾巴特學派課程論評述。**課程、教材、教法**，1986(2)，37-39。
- 鄭玉卿（2017）。**傳承與涵化：美國赫爾巴特運動的形成與發展**。行政院國家科學與技術委員會補助專題研究計畫成果報告（MOST 103-2410-H-845-003-

MY2)。臺北市立大學教育學系。

■ 霍利婷（2008）。赫爾巴特教育學的反叛與復歸。內蒙古農業大學學報（社會科學版），2008(4)，284-286。

■ Archambault, R. D. (1966). Introduction. In R. D. Archambault (Ed.), *Lectures in the philosophy of education*, 1899 by John Dewey (pp. xv-xxxv). New York: Random House.

■ Boydston, J. A. (1969). *John Dewey: A Checklist of Translations, 1900-1967*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

■ Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*(3rd ed.). New York: Routledge & Kegan Paul.

以下皆出於Dewey, J. (Edited by A. L. Hickman). (2008). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. 電子檔或見Boydston, J. A. (Ed.) (1967-1991). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press. 有關的說明請見本文注腳3。

■ Boydston, J. A. (1976). *Textual apparatus*. MW1:345-384.

■ Dewey, J. (1896a). *The reflex arc concept in psychology*. EW5:96-109.

■ Dewey, J. (1896b). *Interest in relation to training of the will*. EW5:113-150.

■ Dewey, J. (1896c). *Interpretation of the culture-epoch theory*. EW5:247-253.

■ Dewey, J. (1897). *The psychological aspects of the school curriculum*. EW5:164-176.

■ Dewey, J. (1898). *Pedagogy I B Philosophy of Education, 1898-1899 – Winter Quarter*. EW5:328-341.

■ Dewey, J. (1899a). *Lectures in the philosophy of education*, 1899 by John Dewey (pp. xv-xxxv). New York: Random House. (Edited and with an introduction by R. D. Archambault in 1966).

- Dewey, J. (1899b). *The method of the recitation. How shall the transition be made from the Practical to the Intellectual Attitude in Learning*. SV1:66-106.
- Dewey, J. (1900). *Some stages of logical thought*. MW1:151-174.
- Dewey, J. (1902). *Educational lectures before Brigham Young Academy*. LW17:213-347.
- Dewey, J. (1911a). *Culture and culture value (in Contributions to a cyclopedia of education Volumes 1 and 2)*. MW6: 404-408.
- Dewey, J. (1911b). *Culture-epoch theory. (in Contributions to a cyclopedia of education Volumes 1 and 2)*. MW6:408-413.
- Dewey, J. (1912-1913). *Educational values (in Contributions to a cyclopedia of education)*. MW7:362-365.
- Dewey, J. (1913). *Education from a social perspective*. MW7:114-127.
- Dewey, J. (1937). *The forward view: A free teacher in a free society*. LW11:535-547.
- Dewey, J. (1938). *Unity of science as a social problem*. LW13:272-280.
- Dewey, J. (Edited by A. L. Hickman). (2008). *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. Supplementary Volume 1: 1884-1951*. Southern Illinois University Press.
- Hickman, A. L. (2008). Textual apparatus for Supplementary Volume 1: 1884-1951. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. (2nd Release). Electronic Edition. SV1:292-379.
- Hickman, A. L. (Ed.) (2008). *Supplementary Volume 1: 1884-1951. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. (2nd Release). Electronic Edition.
- Levine, B. (2016). *Works about John Dewey, 1886-2016* [electronic resource]. IL: Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響之行動研究

魏兆偉

國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士生

中文摘要

本研究以行動研究方式，探討教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響，並對教育部數位學伴計畫提出建議，以進一步提升計畫成效。本研究於 2023 年 3 月至 2023 年 6 月間進行，服務對象為偏鄉國小二年級學生一名、三年級學生二名，共計 3 位學生，由三位教育學院學士班一年級大學生進行一對一遠距同步線上學業輔導。本研究計畫每週進行一次，共 8 次同步遠距輔導教學，教學時間為 1 小時。每次教學後會立即進行約 30 分鐘的課後討論。研究者兼任大學端帶班老師及教學輔導教師，在計畫開始前為大學生提供全學期共 24 課（國小二年級 12 課、國小三年級 12 課）基本預習教案；在「行動」、「觀察」和「反省」階段將積極介入，提供即時的教學現況客觀反饋，幫助大學生客觀評估其教學現況、識別和解決教學中的問題，促使大學生在教學行動後進行深入的自我反思，提升教學質素。

本研究採用質性分析，主要以深度訪談數據，輔以觀察紀錄、教學日誌和課後討論數據作交差比對，探討教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響。研究發現：(1)教學輔導教師透過教學現況分析、教學觀念糾正和教學建議協助大學生解決教學問題。(2)教學輔導教師藉著個案分析、小組討論的方式促進大學生的反思，從而提升教學能力。(3)大學生普遍對教學輔導教師給予正面評價，認為教學輔導教師能有助促進大學生的專業發展。

本研究的結果強調教學輔導教師的介入對大學生的教學產生了顯著的正面影響，這不僅提升了教學質量，也加強了大學生的自我反思和專業成長。因此，建議教育部數位學伴計畫應增加教學輔導教師職位、增加教學輔導教師的介入次數、擴展教學輔導教師的培訓內容及制定明確的教學輔導指標。

關鍵詞：教學輔導、遠距輔導、數位學伴、臨床視導

Action Research on The Impact of Mentor Teacher on University Students' Distance Tutoring

Wai, Ngai Siu

National Chi Nan University Department of Education Policy and Administration

Abstract

This action research investigates the impact of mentor teacher on university students' distance tutoring within the Ministry of Education's Digital Companion for Learning, aiming to enhance the program's effectiveness. Conducted from March to June 2023, the study involved one-to-one synchronous online academic tutoring for three students: one second-grader and two third-graders from rural primary schools, provided by three first-year bachelor students from the College of Education. The program included eight weekly sessions of one-hour online tutoring, followed immediately by 30-minute post-session discussions. The researcher, also acting as the university-level class teacher, provided 24 basic preparatory lesson plans (12 for second grade and 12 for third grade). The researcher actively intervened during the 'action', 'observation', and 'reflection' phases, offering real-time feedback to help the university students assess their teaching, identify and solve teaching issues, and deepen their reflective practice after each teaching action, thereby enhancing the quality of instruction.

This study utilized qualitative analysis, primarily analyzing data from in-depth interviews, supplemented with observation records, teaching logs, and post-session discussions to explore the impact of mentor teacher on university students' distance tutoring. Findings reveal that: (1) Mentor teacher assisted university students in resolving teaching issues through analysis of current teaching practices, correction of instructional misconceptions, and practical teaching suggestions. (2) Mentor teacher enhance the teaching capabilities of university students by facilitating reflection through case analysis and group discussions. (3) University students generally provided positive feedback about mentor teacher, recognizing their role in fostering professional development.

The results underscore the significant positive impact of mentor teacher on university students' distance teaching, which not only improved teaching quality but also strengthened their self-reflection and professional growth. Consequently, it is recommended that the Ministry of Education's Digital Companion for Learning consider increasing the number of instructional coaching positions, the frequency of

coaching interventions, the scope of coach training, and establish clear coaching indicators.

Keywords: Clinical Supervision, Digital Companions, Instructional Coaching, Remote Tutoring,

壹、前言

一、研究背景和動機

隨著遠距學習模式的廣泛應用為偏遠地區學校解決資源不足提供了新機遇。為此，教育部數位學伴計畫旨在通過連接有志於教育的大學生與偏遠地區的學生，利用遠距輔導模式彌補教育資源的不足，從而嘗試縮小城鄉之間的教育差距。然而，如何確保未經師資培訓的大學生能夠提供高教學質量，成為該計畫成功實施的關鍵（朱志明，2021）。

本研究旨在探討引入教學輔導教師對大學生在遠距輔導教學循環中的影響。本研究專注於教學輔導教師採用臨床視導的方法為大學生進行教學輔導。依《臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師及研究教師作業要點》第 11 條，教學輔導教師的職責包括「觀察服務對象之教學，提供回饋與建議」以及「與服務對象共同反省教學，協助服務對象建立教學檔案」。教學輔導教師以臨床視導的方式能夠有效提升新手教師的教學能力及專業成長。考慮到未經師資培訓的大學生在教學技能和經驗上或會不足，本研究嘗試引入教學輔導教師，藉此提升大學生的教學能力及教學質量。這是本研究的最大動機。

此外，本研究嘗試從被視導者的視角，評估教學輔導教師的介入效果，並藉此探討教學輔導教師對大學生教學現況及教學成效的影響。通過了解大學生的評價和感受，為教學輔導教師的角色有效性提供實證資料，並藉此向教育部數位學伴計畫提出改進建議，以期進一步提升計畫成效。

二、研究問題

1. 教學輔導教師的輔導策略如何協助大學生解決教學問題？
2. 教學輔導教師如何提高大學生的教學能力？
3. 大學生對教學輔導教師的介入的評價為何？

貳、文獻探討

一、促進教育實務反省的教學模式

（一）行動研究模式

Lewis 的行動研究過程認為包括四個基本步驟：「計畫」、「行動」、「觀察」、「反省」四個階段，並形成一個循環（潘慧玲，2003）。另一方面，潘慧

玲引述 Kemmis（1998）的觀點，認為「教育行動研究」能有效鼓勵教師成為自己教育實務的反省實踐者。

（二）教學階段

徐綺穗（2013）把「行動—反思」施學流程分為實習準備、實習行動及實習後檢討三階段。張金蘭（2022）把以反思為主的課程教學模式分為三個階段，分別為前期的專業知能形成階段（知識建構、教學觀摩），中期的專業知能運用階段（教案討論、真實教學）及後期的專業知能反思階段（教學反思、心得報告、研究論文）。魏兆偉（2024）則把教學階段統合為三大循環，即教學準備、教學行動及教學檢討。

（三）以反思為主的課程教學模式

張金蘭（2022）的研究發現真實教學次數有助學習者在不斷「練習、反思」後掌握所學。徐綺穗（2007，2013）也有類似觀點，認為行動與反思的更迭是知識建構的主要歷程。魏兆偉（2024）發現「教學檢討」對於大學生建構和改進教學模式具有決定性的影響。另一方面，徐綺穗（2013）認為雖然反思是落實教育實習的必要要素，但反思卻受到實習學生的認知能力、學習態度、信念的因素影響，所以應給予適當的教導和訓練。張金蘭（2022）和徐綺穗（2013）均指出，真實的教學練習和反思過程對於教學能力的提升至關重要，但反思的效果卻受到教師的認知能力和學習態度的顯著影響，因此建議在教師培訓中強化這些能力。

綜合上述可見，反思雖然是提升教學質量的關鍵，但其成效受限於執行者的認知能力和學習態度。因此建議在教師培訓中加強對這些能力的培養，以充分利用行動研究中的反思階段，促進教學質量的全面提升。

二、教學輔導方式

（一）教學輔導策略

鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠（2006）把臨床視導整理為三個主要步驟，分別為計畫會議、教室觀察和回饋會議。計畫會議主要是與教師建立良好互信關係、瞭解教師教學及視導重點；教室觀察是根據計畫會議重點，以適合的觀察方法與工具在教室蒐集資料，瞭解教學現況；回饋會議是根據教室觀察資料，分析教學現況，透過與教師進行討論，協助教師解決教學問題、改進未來教學、提供專業成長技巧。張家瑋（2016）從鷹架理論中得到啟發，認為新手教師經驗不足，教學

輔導教師應從旁觀察，因應新手教師的能力和需求，搭建協助與支持的鷹架，以提高教師的教學能力與環境適應。

（二）教學輔導風格

胡心慈、林淑莉（2011）在研究中發現三種互動風格，分別為同儕式、師徒式及家人式。同儕式傾向提出問題讓教師思考而不直接給予答案或否定答案；師徒式傾向以專業和權威的角色進行直接指導並讓教師複製教學模式；家人式傾向情感支持並讓教師保有較大的發展空間與教學創意。

由此可見，教學輔導不僅是一種輔導過程，而且是一種針對教師個體差異進行的培訓方法。因此，教學輔導應根據教師的具體需求、教育背景和教學現場的具體情況進行調整，以實現最大的教學效益，並確保教師在其專業發展的每個階段都獲得適切的指導和支持。

三、教學輔導成效

（一）教學輔導教師

Odell（1990）提出 Mentor Teacher 有效緩解新手教師在教學上的負面擔憂，其定義與教學輔導教師相同。張家瑋（2016）認為教學輔導教師由最早的師徒制逐漸轉型為同儕教學輔導，彼此激勵、建立教師合作社群，精進專業與教學能力。張德銳（2020）認為教學輔導教師制度如同師徒制，能藉此傳承累積多年的教學心得。

（二）臨床視導

陳文彥（2003）綜合各學者意見，定義臨床視導為一種透過實際教學觀察與面對面互動改進教師教學行為、促進教師專業發展。丁一顧、張德銳（2006）及魏韶勤、張德銳（2006）的研究發現臨床視導及教學觀察與回饋對教師教學效能有顯著成長。鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠（2006）認為臨床視導是針對實習教師專業成長的有效輔導策略，促使實習教師進行教學反思。張德銳（2021）整理出教學觀察與回饋的五個主要目的，強調其對教師專業成長的重要性。

由此可見，教學輔導教師透過臨床視導及教學觀察與回饋，在提升教師教學效能方面扮演著至關重要的角色。不論是師徒制還是同儕輔導的形式，教學輔導教師不僅傳承了累積多年的教學心得，也建立了教師之間的合作社群，從而促進了教師專業與教學能力的精進。更重要的是，教學觀察與回饋提供了教師教學現

況的客觀回饋，幫助教師診斷與解決教學問題，並促進了正向的專業成長態度。這些作用最終不僅提升了學生的學習成效，也促進教師的專業發展。因此，教學輔導教師在教育培訓和教師能力發展方面，對實習教師和新手教師影響深遠。

參、研究設計

本研究採用行動研究方法，圍繞自主設計的「遠距教學試驗計畫」進行。該計畫為研究者參照教育部數位學伴計畫，以 Google Meet 平台為偏遠地區學校學生提供一對一的同步線上學習輔導。此行動研究旨在通過實驗不同的教學策略，探索提升教育部數位學伴計畫效果的可能路徑。本次研究有六個改變，重點試驗項目為第四至第六：一、取消所有期初大學伴教育訓練項目，只提供了共 2 小時的計畫簡介及核心知識講解，包括自主學習和預習的教學理念、大學伴與小學伴的角色、教學原則及與小學伴初次見面的自我介紹演練。二、取消教學能力及教案審查的大學伴招募甄選，反而提供由大學端帶班老師設計的全學期共十二課基本預習教案，此教案因應學校端所用課本而設計的全學期課程預習教案。三、取消大學伴與小學伴自行預約上課及自行決定輔導哪些學科的安排，必須統一且定時上課，並因應學校端的需要，把輔導學科定為國語科。四、由大學端帶班老師擔任教學輔導教師。五、在教學階段中，教學輔導教師根據需要進行線上教學觀察，並即時提供對大學伴的教學支援。六、每一次課堂結束後，教學輔導教師會立即帶領所有大學伴進行課後討論環節，針對教學觀察結果並對各大學伴的表現及討論內容提供即時回饋。以上改動主要是希望藉教學輔導教師的臨床視導及教學觀察與回饋，提升大學伴的教學效能。課後討論方面，參照徐綺穗（2013）的教師行動學習團體互動機制運作流程，由教學輔導教師主持討論，先由一位大學伴對自己行動後的反思敘述開始，再到團體成員的同理、回饋，最後由教學輔導教師作出回饋，之後再到另一位大學伴作行動後的反思敘述，不斷循環。

本研究採用的是一對一遠距直播教學的遠距教學試驗計畫，旨在讓大學伴透過連續的行動模式循環歷程—包括「準備、預習（計畫）」、「上課、回饋（行動）」、「評估（觀察）」和「檢討（反省）」，深化大學伴教學經驗與知識。本研究重點在於新增教學輔導教師的角色，在「行動」、「觀察」和「反省」階段積極介入，提供即時的教學現況客觀回饋，幫助大學伴客觀評估其教學現況、識別和解決教學中的問題，促使大學伴在實際教學後進行深入的自我反思，提升教學質素。

在資料收集方面，本研究採用了質性分析方法，主要通過訪談法來收集深度訪談數據，並輔以教學日誌、課後討論逐字稿和以觀察法取得的觀課紀錄數據，進行交叉比對和內容編碼。為了確保訪談問題的專業性和實用性，本研究邀請了一位質性研究和一位教育評鑑領域具有豐富經驗的專家進行訪談大綱的檢查和

評估。在專家的指導和反饋下，研究者多次修訂訪談問題，最終定義了三個主要的問題構面：有關教學輔導教師 5 題、整體計畫評估 3 題，以及個人成長與反思 1 題。這些構面旨在揭示教學輔導教師在遠距輔導過程中的具體角色與影響，特別是對提升大學伴進行遠距輔導的策略、方法和整體教學質量的貢獻。本研究採用半結構式的正式訪談，從描述性問題開始，於訪談對話間提煉出關鍵字並作擴展性提問，如果訪談時持續產生新的話題，會跟著修訂和擴展原來預擬的訪談問題，直到研究者取獲得被訪談者的內在觀點（黃瑞琴，2021）。

一、研究情境

本小節包含本研究之研究情境，分別就研究者本身、研究參與者及研究場域來進行說明。

（一）研究者本身

研究者兼任大學端班級老師及唯一的教學輔導教師，擁有豐富的教育背景和經驗。研究者持有香港中學教師資格並具備 10 年的教學經歷，涵蓋了多元的教學場景，包括毅進課程中文科教師、初中特教生抽離班國文教師、初中一年級中國歷史科教師，以及特教生課後主科學習輔導計畫的設計者和教師。此外，研究者亦在香港補習班擔任了 6 年的導師及中學中國語文科代課老師。教育資歷方面，研究者分別取得臺灣和香港的中國語文系學士學位，並已修畢香港的教育文憑課程。在修讀期間，於「專業技巧：中國語文教學」一科中獲得 Top Student 獎項。2014 年起，研究者開始探索和實踐張輝誠老師的學思達教學法。

研究者積極參與教育相關的公開演講和培訓工作，曾多次受邀在香港中小學和社會機構擔任講師，分享學思達教學法和促進學生自學能力的策略。同時，作為香港某補習班的創辦人、課程設計者及導師，研究者成功設計並實施了一系列針對提高學生自學能力的教學課程，並在此過程中培訓了多名教師和助教。

（二）研究參與者

1. 教育學系大學生：一年級三名。

- (1) 大學生 F，沒有任何教學經驗。對應小學伴為國語科國小三年級學生。
- (2) 大學生 L，上一學期和這一學期均有參與教育部數位學伴計畫。對應小學伴為國語科國小三年級學生。
- (3) 大學生 T，沒有任何教學經驗。對應小學伴為國語科國小二年級學生。

（在計畫開始前仍未取得國小學生的進一步資訊，包括性別、成績、學習風格等資訊，所以大學生只以「年級」作自行配對。）

2. 偏鄉國小的學生：二年級一名、三年級兩名。
3. 大學端班級老師一名：研究者兼任大學端班級老師，除行政和聯絡外，還要負責提供全學期共 24 課（國小二年級 12 課、國小三年級 12 課）基本教案。
4. 教學輔導教師一名：研究者兼任教學輔導教師，在「行動」、「觀察」和「反省」階段將積極介入，提供即時的教學現況客觀反饋，幫助大學伴客觀評估其教學現況、識別和解決教學中的問題，促使大學伴在實際教學後進行深入的自我反思。於每次實際教學後主持課後討論環節。
5. 學校端班級老師一名：中部偏鄉國小學務主任。

（三）研究場域

本研究採用遠距直播教學方式，以大學生作為主要研究對象，因此主要在大學伴電腦教室內進行。

二、研究的時程

本研究從 2022 年的 11 月的準備期，再到 2023 年 3 月開始的遠距教學試驗計畫行動期，至 2023 年 6 月計畫結束後的資料彙整期，歷時約 8 個月時間。研究者在教學活動結束前與大學伴進行約一小時的個別深度訪談。由於大學端的學期完結時間比國小端更早，為配合大學伴在校時間，於第 8-9 堂之間為大學伴作深度訪談；第 10 堂的學習輔導課則採用在家線上直播方式上課，課後小組討論同樣以線上直播方式進行。

三、教學輔導策略

本研究旨在通過教學輔導教師來評估大學伴的教學現況、識別和解決教學問題，並促使大學伴在實際教學後深入進行自我反思，以提升教學質素。研究中將採用同儕式輔導風格，教學輔導教師將採取問題導向的方式，引導大學伴進行思考和討論。具體過程中，在每次教學活動後，教學輔導教師將記錄重要的教學觀察點，如學生的參與度、師生互動、教學內容及策略、課堂氣氛等。在課後討論階段，將按照以下步驟進行：首先，一名大學伴對自己的教學行動和反思作出敘述，然後提出自身遇到的教學疑難；接著，其他團體成員提供回饋和支持；最後，教學輔導教師提供專業的反饋和指導性問題，促進深度各參與者反思，直至該討論完結後，再由另一位大學伴對自己的教學行動和反思作出敘述，不斷循環。

四、資料彙整期

資料彙整期於教學活動結束後的 2023 年 6 月開始。在教學活動結束後，把各質性研究工具收集、建檔，並進行出資料彙整及分析，並依據研究的結果撰寫研究結論和建議。研究工具包括：教學日誌—大學伴、觀課紀錄、課後討論逐字稿、深度訪談逐字稿。

為了方便資料管理和分析，本研究採用以下編號原則：編號原則有三項，第一項為資料來源：「教」學日誌、「觀」課紀錄、課後「討」論、深度「訪」談；第二項為資料對應的課堂日期或訪談日期，以年月日方式編號；第三項為大學生編號。例如：教 20230315F，代表教學日誌，2023 年 3 月 15 日的課堂，大學生 F。詳細說明如表 1。

表 1 資料編號原則

資料來源	第一項	第二項	第三項
教學日誌	教	課堂日期	參與者
觀課紀錄	觀	課堂日期	焦點觀課對象
課後討論	討	課堂日期	
深度訪談	訪	訪談日期	受訪者

資料來源：研究者自編

五、研究限制

本研究聚焦於評估和改進教育部數位學伴計畫中大學伴的培訓模式，特別是針對教學輔導教師在遠距輔導過程中的具體角色與影響。在此過程中，研究聚焦於教學輔導教師對提升大學伴進行遠距輔導的策略、方法和整體教學質量的貢獻，故本研究未聚焦於科技在遠距教學中的角色，以及大學伴的科技素養背景因素。這一選擇是基於以下考量：首先，科技因素雖對遠距教學有顯著的支持作用，但在探討教學輔導教師具體角色和影響方面，科技的具體應用並非本次研究的焦點。其次，為了保持研究的聚焦性和減低實施的複雜度，限制科技元素的討論有助於減少控制變量，從而聚焦於教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響。

肆、研究結果與發現

本研究採用質性研究方法，分析大學生 F、大學生 L 和大學生 T 的教學經驗，以探究教學輔導教師在遠距輔導過程中的具體影響。研究發現，教學輔導教師在教學行動階段，除了即時的教學支援和糾正外，也會協助大學生分析教學現況。在教學檢討階段，教學輔導教師藉著客觀的觀察和回饋，有效啟發大學生的反思，從而提升了大學生的教學能力。本研究採用魏兆偉（2024）提出的「教學

模式建構過程」作為理論框架，將教學輔導教師的影響因素整合進此模型中，從而發展出一個全面的影響架構圖，如圖 1 所示：

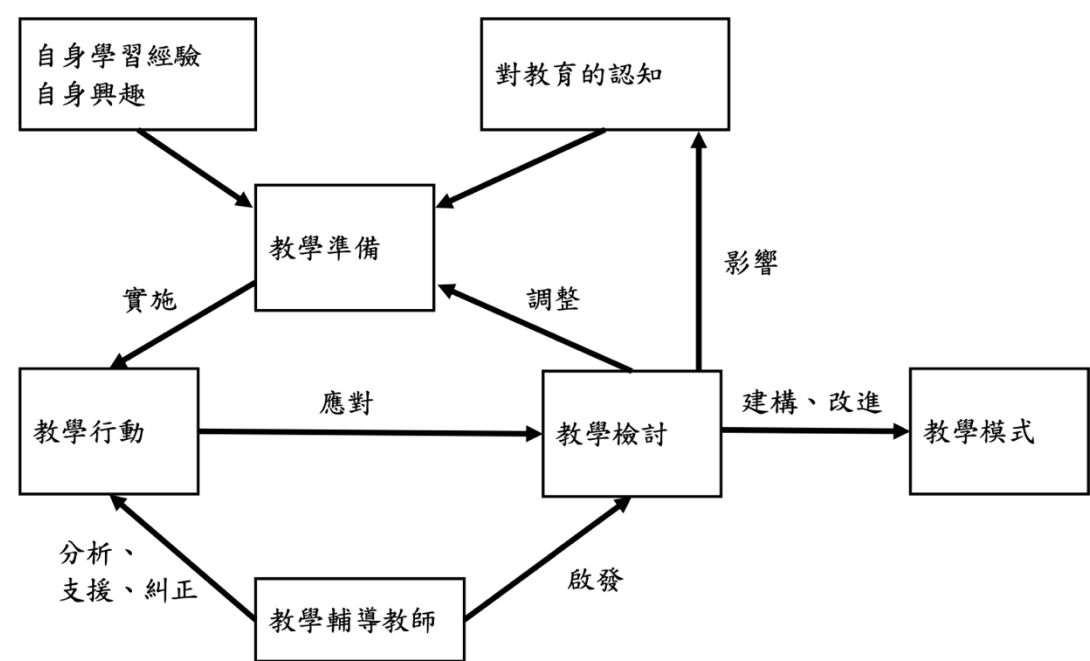


圖 1 教學模式的建構過程
資料來源：研究者

一、教學輔導教師的輔導策略：分析、糾正、建議

在一次教學行動中，面對學生詢問如何證明一個字的正確讀音時，大學生 F 嘗試直接回應「老師有講」。教學輔導教師及時指出這種回應可能過分依賴權威感，忽略培養學生的獨立求證能力。建議大學生 F 改為引導學生利用課本或辭典求證，以促進學生的自主學習。在教學檢討中，大學生 F 意識到鼓勵學生獨立尋找答案的重要性，這一改變不僅解決了教學方法上的問題，也令大學生 F 更加關注培養學生的獨立思考。

大學生 F：「像我之前就是…他（國小生）在問說，要怎麼跟那個同學證明說那個字要怎麼唸的時候，然後我差一點要跟他說，跟同學說「老師（大學生 F）有講」這件事情。但是（其實）不應該把老師講的知識看得太重，因為老師的話也不一定是真的，就是要他們自己去求證這件事情很重要。就是有讓我注意到…很注意到這一點。」（訪 20230523F）

反思與改進：「遇到學生說怎麼讓同學知道某字／詞的正確讀音時，應教他使用課本或辭典提出證明。」（教 20230305F）

面對內向學生時，大學生 L 感到無從下手。教學輔導教師通過觀察並協助分析了學生的課堂表現，這不僅幫助大學生 L 更好地理解如何與不同性格的學生建立有效的溝通橋梁，還促使大學生 L 能夠根據學生的具體狀態調整教學方法，從而為學生創造更適合的學習環境。

大學生 L：「有時候老師（教學輔導教師）會去看我們上課狀況和國小生的狀況，就是我們如果獨自面對的話，會真的不一定知道該怎麼辦。就是可能他個性比較內向的話，就真的有時候很難去解決這個問題，所以有時候需要別人來幫忙一下。」研究者：「幫忙做甚麼？分析還是甚麼？」大學生 L：「就是分析。」研究者：「哪你覺得分析完之後，對你有甚麼的幫助或影響？」大學生 L：「我覺得這樣可以比較知道怎麼跟國小生拉近距離。就是上課比較不會有那麼距離感，可以知道他現在這個狀態是甚麼。可能他覺得很無聊，就可以去讓他上課比較有趣一點。」（訪 20230614L）

另一方面，教學輔導教師透過觀察和回饋，幫助大學生 L 深入了解並改善與學生的互動，促進了有效教學交流。

大學生 L：「老師（教學輔導教師）都會去看我們上課狀態，然後都會給我們很多很有用的意見。就是有時候其實就不知道怎樣跟國小生相處，畢竟每個人的個性都不太一樣。如果比較活潑，可能就很容易就跟他融在一起，但如果他不活潑的時候那要怎麼辦？然後你要一直講話，然後又好像感覺沒有辦法得到小學伴那邊的回饋，就感覺好像在報告 PPT，就是把全部都講出來而已，沒甚麼感覺。但是如果拉近一點距離，就是有老師（教學輔導教師）幫我們拉近一點，告訴我們要怎麼去比較認識國小生，這樣就可以拉近一點距離，就會覺得上課比較容易。」（訪 20230614L）

大學生 L 認為教學輔導教師提供的即時客觀回饋，能協助大學生 L 深入分析並解決教學疑難。透過即時的平板回饋和課後討論，教學輔導教師有效地解決了當場教學問題，並深化了大學生的教學反思。

大學生 L：「應該保留的，就是要去觀察我們上課的狀況。有時候在上課的時候，就會拿平板提供一些意見要怎麼辦（教學輔導教師會在平板上寫字來告訴大學生現在可以怎樣應對教學困境），我覺得這還蠻有用的。就是有時候真的不知道要怎麼辦，可是又不能突然之間問老師（教學輔導教師）要怎麼辦，可是老師（教學輔導教師）就會自己發現到你需要甚麼，然後就告訴你，我覺得這很棒。我們上完課之後也都會去檢討我們今天的問題，我覺得這也可以保留。因為有老師（教學輔導教師）帶著，我覺得

就是比較容易去了解今天上課的狀況。就是可以去回憶一下，然後知道下一次要怎麼做，我覺得這是可以保留的。」（訪 20230614L）

大學生 T 回憶了一次教學中的困境，當時大學生 T 讓國小生獨自閱讀整篇課文，但這種方式並沒有激發學生的積極參與。通過教學輔導教師的建議，大學生 T 採取了「教師先讀，學生跟讀」的互動式閱讀方法，顯著提升了課堂的互動性和學生的學習效果。

大學生 T：「我其實蠻常會利用這些回饋，然後去調整我之後上課時應該要怎麼辦。因為有時候上課會很不順利的時候，就會覺得『好像今天好慘喔，那我之後要怎麼辦』的感覺。老師（教學輔導教師）的回饋是會有另外一種方法，因為老師（教學輔導教師）會提供別的方法去試試看。所以如果沒有老師（教學輔導教師）的話，就真的蠻可怕的。」研究者：「有沒有一個例子可以提供給我？」大學生 T：「比如說像唸課文。那時候，因為我其實一直都是讓國小生自己唸，我沒有（嘗試過）像上次那一次很慘的經歷。老師（教學輔導教師）就跟我說要我唸一句、國小生唸一句，然後我覺得這個在之後（之後的課堂）其實都蠻起作用的。因為我其實一開始都沒有這樣子唸，我都是叫他自己唸，然後國小生之後就……感覺從那一次之後，國小生對課文這一塊，連同課文問答都會。」（訪 20230607T）

大學生 T：「（教學輔導教師）可以很即時的提出哪裡有問題，然後可以馬上改。就像念課文的時候一樣，就是馬上糾正我說『一定要跟老師念課文』。不然那時候其實我也有一點慌，因為我不知道該怎麼讓他了解這個課文。所以我那時候其實一直鬼打牆，就是我一直在問同樣的問題，然後他就一直回答不出來。」（訪 20230607T）

在某一次實際教學中，教學輔導教師及時糾正了大學生 T 在詢問「好不好」時的狀況，揭示了其潛在問題。原本旨在創建輕鬆氛圍的提問方式，實際上可能限制了學生的選擇，反而傳達了一種權威性的信息。教學輔導教師的回饋促使大學生 T 深刻反思自己的說話方式，從而改變了這種提問習慣。

大學生 T：「就是那個『好不好』。我今天真的講超少，幾乎沒有講。如果老師（教學輔導教師）沒有講的話，我覺得我到現在還是會一直講『好不好』。因為我那時候講『好不好』，覺得說會不會這樣比較沒有那麼兇。可是當國小生說『不好』時，我會說『不可以』。」（訪 20230607T）

大學生 T：「其實那時候聽完（教學輔導教師）說不要講這個，我覺得超有道理。好像說我明明給國小生選項，可是我又拒絕這選項，好像對國小生不太好。」（訪 20230607T）

大學生 T：「這樣好像感覺把老師這個角色，變成一個很專制的樣子。」（訪 20230607T）

透過即時觀察與回饋，教學輔導教師不僅指出了大學生在教學中的問題，還提供了具體策略以改善師生互動。從大學生 F 的獨立思考培育反思，到大學生 L 的師生互動策略調整，再到大學生 T 的課堂互動模式調整等，均表明教學輔導教師有效促進大學生專業成長和提高教學效能。

二、教學輔導教師提高大學生教學能力的方法：個案分析、小組討論

通過借鑑教學輔導教師回饋大學生 T 和大學生 L 的案例經驗，大學生 F 理解到學生可能因自信心不足而不願回答問題的狀況，這促使大學生 F 在教學過程中更加關注學生的反應。

大學生 F：「可是我其實是聽到大學生 T 和大學生 L 他們的案例比較多。因為他們（大學生 T 和大學生 L 的學生）就是會不想回答嘛，然後就是答不出來或是故意不答之類的。然後你就說他們可能是因為他們自己的自信心不足之類的。然後就有讓我去比較注意我的學生的反應，有沒有出現這樣的狀況。」（訪 20230523F）

大學生 F 認知到以往的教學方法可能過於表面化，對學生的吵鬧行為可能只是簡單地作出制止，沒有深入探討和解決問題的根本原因。在教學輔導教師的啟發下，大學生 F 從自身學習經驗中開始反思，通過理解學生的心理狀態和需求來調整教學方法，從而根本改善師生之間的互動關係。

大學生 F：「比較偏向…知道學生的心理互動吧。應該說以前遇到的老師可能都沒有這麼深入的去想過…就是我們現在的反應代表甚麼。就是你現在吵鬧我就是叫你安靜，不會去想說到底要怎麼從根本解決這件事情。然後對我自己的成長影響就是，可能如果我沒有經歷過這樣子討論的話，我可能也是覺得他們吵就吵吧，哈哈……可能也不會知道這麼多有關聯的地方。」（訪 20230523F）

教學輔導教師的指導和回饋，使大學生 F 認識到改善師生互動關係、理解學生內心感受、以及調整教學策略的重要。

大學生 F：「（教學輔導教師）讓我們知道我們要怎麼改善跟學生的相處。然後也比較知道學生現在的反應，有可能表示他內心怎麼樣的感受。這件事情我覺得蠻重要的，就是影響到整個互動的關係。然後還有教材要怎麼改進，然後課堂上的溝通方式要怎麼改進之類的，都有讓我去想到很多東西。」（訪 20230523F）

大學生 L 指出，儘管在教學過程中未直接感知問題，教學輔導教師卻幫助其識別了這些微妙且未曾察覺的問題。這種從旁觀察和即時回饋的過程，為大學生 L 提供了反思的空間。

大學生 L：「雖然大學伴可能自己當下沒有那感覺，就是沒有意識到問題在哪裡，但其實還是有那種不太順利的感覺，然後（教學輔導教師）就可以去觀察到，在他們有需要的時候……」（停頓一會後）研究者：「所以你發覺在上課的時候，可能有一些你以為沒有問題的東西，但其實它是有問題的，當老師（教學輔導教師）在那邊提出的時候，可以讓你更多的反思空間？」大學生 L：「對對。」（訪 20230614L）

透過學習教學輔導教師的分析方法，大學生 L 掌握了如何分析教學中的問題，進而提升了其解決問題的能力，有效應對課堂困難。

大學生 L：「就是有時候老師會給我們一些分析，然後就去想想老師平常怎麼分析的，然後就去分析自己上課那些問題，我覺得這蠻好的。所以我覺得就是讓我之後也可以去知道要怎麼分析上課問題。」（訪 20230614L）

通過教學輔導教師的分享，大學生 T 不僅學習到心理學和教學的技巧，並且認識到教學並非單向傳授，對於自己也是一個持續學習和成長的機會。

大學生 T：「其實在我們上課的過程中，遇到甚麼問題，然後我們分享等等，（教學輔導教師）就會傳授一些心理學技巧，或甚麼教學技巧，我就覺得『哇，這方面，很讚。』就是好像不是單純的教完就結束，其實從裡面可以學到很多東西。」（訪 20230607T）

在一次教學行動中，大學生 T 借用大學生 L 的個案經驗，嘗試使用教學輔導教師提供的新教學策略，以打字輔助口頭講解。大學生 T 認為與其依賴口頭講解，使用打字的方式可以更有效地幫助學生集中注意力，增強學生的記憶和理解能力。

大學生 T：「在教學方面……我覺得就像是剛剛有講到那個打字的地方。因為我都沒有去用那個打字的東西，後來好像是在造句的時候，跟今天的狀態其實差不多，就是大學生 L 的那個狀態。學生聽完就忘，聽完就忘，然後（我）就是會比較去運用那個對話框。」（訪 20230607T）

大學生 T：「因為用講的，真的我覺得連我自己聽，我也會自己忘記。如果真的一次講太多的話，是真的會不記得，所以用打的，好像真的比較能讓學生去想一下。」（訪 20230607T）

在教學輔導教師的啟發下，大學生 F、大學生 L 和大學生 T 對教學有了新的認識。大學生 F 和大學生 T 通過同伴的經歷和反思，對學生行為背後的深層原因有了更深的理解。大學生 L 通過教學輔導教師的經驗分享和觀察回饋，學會在教學中識別和反思先前未曾意識到的問題。這些啟發和改變不僅提高了大學生的教學技巧，還促進了師生互動質量、加強自我反思能力。

三、大學生對教學輔導教師介入的評價

大學生 F 突顯了教學輔導教師在糾正教學方法及提供針對性建議方面的關鍵作用，這不僅有助於修正教學中的缺失，還促使大學生 F 根據學生需求調整教學設計，有效提升學生的學習成效。此外，大學生 F 指出教學輔導教師的回饋使大學生 F 更了解學生的反應和感受，令大學生 F 得以更準確地調整自己的教學策略，以滿足學生的學習與情感需求，學會與學生有效溝通的技巧。

大學生 F：「就是糾正我們目前的教學方法，或是提供我們一些建議。」（訪 20230523F）

大學生 F：「我覺得在教學方面還是蠻有影響的，因為就是讓我們知道我們要怎樣改善跟學生的相處。然後也比較知道學生現在的反應，有可能表示他內心怎麼樣的感受。這件事情我覺得蠻重要的，就是影響整個互動的關係。然後還有教材要怎麼改進，然後課堂上的溝通方式要怎麼改進之類的，都有讓我想到很多東西。」（訪 20230523F）

大學生 L 指出對於缺乏教學經驗的大學生而言，教學輔導教師提供的經驗分享和即時回饋不僅減輕了教學焦慮，還幫助大學生克服教學中的困難。這不僅提升了大學生 L 的教學技能，還增強了大學生 L 在面對教學疑難時的自信。

大學生 L：「感覺就是要去教導要怎麼教，就是教導怎樣教書。其實教書也是需要經驗累積，如果甚麼都沒有，就有點不太知道該怎麼辦。所以就是有人以經驗告訴你怎麼辦，我覺得比較好一點。」（訪 20230614L）

大學生 L：「我覺得（影響）還蠻大的耶。」（訪 20230614L）

大學生 L：「在這邊（遠距教學試驗計畫）就是覺得說，就是你遇到困難，就是隨時都會有被幫助到的感覺。」（訪 20230614L）

大學生 T 認為教學輔導教師幫助其客觀地評估自己的教學方法，包括識別其中的優勢與不足。大學生 T 指出在教學過程中難以發現自身的不足，因為教師往往過分專注於課程內容而忽視了對自身教學行為及學生學習行為的觀察。在這種情況下，教學輔導教師不僅作為觀察者，同時也是指導者與回饋的提供者，幫助大學生發現並改進自身教學的不足。

大學生 T：「（教學輔導教師）就是要評估我們在教學生的狀態，還有要給我們一些回饋。」（訪 20230607T）

大學生 T：「其實我覺得（影響）很大耶，就是一樣在回饋的部分。因為其實你自己在教學的時候，你不會知道自己做得不好的地方，或自己的長處或短處在哪裡，就是只有從旁觀者的角度來觀看，其實會看得比較清楚。而且如果少了老師（教學輔導教師）的話，我們可能都不會有甚麼進步。我覺得跟學生的互動模式或教學模式，就是可能從第一堂到最後一堂，感覺都差不多。因為你不知道你在這裡可能對學生的影響是甚麼。所以我覺得老師（教學輔導教師）的話，就算是一個可以讓你進步的一個助力吧。」（訪 20230607T）

從大學生 F、大學生 L 和大學生 T 的評鑑中可見，教學輔導教師在糾正教學方法、提供建議、促進自我反思、識別教學不足以及激發持續改進教學方法方面發揮了關鍵作用。教學輔導教師的介入不僅增強了大學生對自身教學狀況的理解，還促使大學生在教學設計及與師生互動中進行有效調整，以提升教學效能。此外，教學輔導教師通過經驗分享及教學觀察後的回饋，成為大學生專業成長的重要助力。

伍、結論與建議

本研究旨在探討「教學輔導教師對大學生進行遠距輔導的影響」，整個行動研究歷程涉及教學輔導教師的部分為積極介入教學行動和教學檢討兩個教學循

環階段。由於國小學校端的教學臨時調動、學生請假等因素，教學輔導教師最終只有共 8 次的積極介入。以下綜合研究結果與發現，提出本研究結論和建議。

一、研究結論

1. 教學輔導教師透過教學現況分析、教學觀念糾正和教學建議協助大學生解決教學問題。

當大學生 F 在教學中僅僅回答「老師有講」時，教學輔導教師及時介入，這促使大學生 F 開始重視培養學生的獨立思考能力；大學生 L 無法應對內向的學生時，藉著教學輔導教師的分析，讓大學生 L 透過學生行為來調整教學策略；大學生 T 在教學活動無法進行時，透過教學輔導教師的建議，以「教師先讀，學生跟讀」的策略，成功推動教學活動的進行。從這些個案中可見，這些輔導策略有效解決大學生的即時教學問題。這些結果與 Odell（1990）等學者對教學輔導影響的主張一致。

2. 教學輔導教師藉著個案分析、小組討論的方式促進大學生的反思，從而提升教學能力。

大學生 F 從同伴的教學輔導過案中，學會了反思和探究學生外顯行為的背後原因；大學生 L 從教學輔導教師的分析過程中，學會了如何分析自己在教學上遇到的問題；大學生 T 透過觀察大學生 L 的輔導個案，掌握了利用打字輔助口頭講解的技巧。從這些個案中可見，教學輔導教師的介入有效促進大學生的反思，從而提升大學生的教學能力。這驗證了徐綺穗（2007，2013）和張金蘭（2022）以反思為主的課程教學模式主張。

3. 大學生普遍對教學輔導教師給予正面評價，認為教學輔導教師能有助促進大學生的專業發展。

大學生 F 感謝教學輔導教師在教學現況上的糾正及學生行為背後心理分析，認為這有助於改善大學生 F 的教學設計和提升教學能力；大學生 L 讚賞教學輔導教師的經驗分享和隨時幫助，這讓大學生 L 能因應學生的狀態來調整自己的教學策略；大學生 T 強調教學輔導教師的介入有助大學生 T 意識到教學中的盲點，特別是在評估自己的教學狀況及提升教學質量。從這些個案中可見，教學輔導教師能促進大學生對教學的深度反思，有效促進大學生的教學專業發展。

綜合以上研究發現，教學輔導教師的介入對大學生的教學產生了顯著的正面影響，這不僅提升了教學質量，也加強了大學生的自我反思和專業成長因此，建

議教育部數位學伴計畫中增設教學輔導教師職位，這將有助於提升未經師資培訓的大學生教學質量，實現朱志明（2021）「如何讓沒有教學經驗的大學伴能夠做到計畫要求是計畫能否成功的重要關鍵」的願景。

二、研究建議

1. 增加教學輔導教師職位：考慮到教學輔導教師在提升教學質量和促進大學生專業發展中的重要作用，建議在教育部數位學伴計畫中正式增設教學輔導教師職位。
2. 增加教學輔導教師的介入次數：鑑於教學輔導教師對大學生教學質量的顯著影響，建議教育部或相關教育機構在數位學伴計畫中增加教學輔導教師的介入次數，尤其是在關鍵的教學行動和教學反思階段。
3. 擴展教學輔導教師的培訓內容：建議對教學輔導教師進行更全面的培訓，尤其是在學生心理分析、教學策略調整等方面，以提升其對大學生的指導效果。
4. 制定明確的教學輔導指標：為了提升教學輔導的效果，建議制定一套明確的教學輔導指標，包括學生參與度、教學策略的適應性和教學反思的深度，以便更好地評估和提升教學輔導的質量。

陸、研究者的學習和反思

在本研究開始之前，研究者希望以碩士學長的同儕身份與大學生互動，營造平等互助的輔導氣氛。然而，在實際互動過程中發現，由於研究者與大學生在年齡、教學知識和經驗上的差異，可能無形中對他們產生了壓力，使得互動關係逐漸轉變成傳統的師徒關係。每當研究者提供反饋時，大學生很少質疑或反問，這與預期的互動效果有較大差距。這引證了胡心慈、林淑莉（2011）的發現：師徒式互動在某些情況下可能限制了學生的自主性和批判性思考。

因此，在第三次教學輔導時，研究者意識到需要調整輔導策略，更多地聆聽且減少發表個人意見。通過提問來引導討論，並鼓勵其他團體成員積極參與回饋過程，最後才回到研究者因應討論結果作出回饋和建議。這一策略調整有助大學生進行更多的反思，並讓研究者更了解各大學生的個別差異，逐步形成了一種以支持和引導為主的師徒關係。

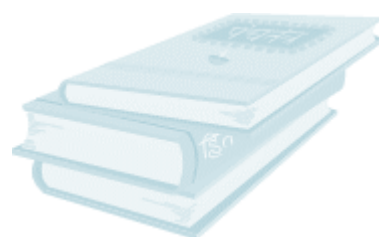
儘管最終互動仍呈現出師徒型態，但由於研究者所提供的建議是基於大學生的反思和回饋，因此仍能讓各大學生維持自己獨特的教學風格。這說明即使在師徒式的教學輔導中，如果恰當地實施「先聽後說」的策略，也能夠達到根據教師

個體差異進行的培訓模式，對於教學經驗尚不成熟的大學生可能是一種較有效的輔導方式。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2006）。臨床視導對國小實習教師教學效能影響之研究。師大學報：教育類，51(2)，219-236。
- 朱志明（2021）。數位學伴同步遠距教學之實施、問題與對策—以國立宜蘭大學為例。臺灣教育評論月刊，10(6)，49-54。
- 張家瑋（2016）。臺北市國中教學輔導教師制度實施成效之調查研究（淡江大學教育政策與領導研究所碩士在職專班碩士論文）。取自華藝線上圖書館系統。（系統編號 U0002-2206201623480900）doi:10.6846/TKU.2016.00704
- 張德銳（2020）。我國教學輔導教師研究結果綜合性分析。臺灣教育評論月刊，9(12)，126-152。
- 張德銳（2021）。我國教學觀察與回饋研究結果綜合性分析。臺灣教育評論月刊，10(1)，223-238。
- 張金蘭（2022）。在反思中成長：華語文教學師資培育實務性課程設計與實踐。當代教育研究季刊，30(3)，5-38。
- 胡心慈、林淑莉（2011）。特殊教育實習輔導教師與實習教師教學後的互動與反思。特殊教育研究學刊，36(3)，27-55。doi:10.6172/BSE201111.3603002
- 徐綺穗（2007）。行動學習理論及其在大學教學的應用—建構「行動—反思」教學模式。課程與教學，10(4)，49-62。
- 徐綺穗（2013）。「行動-反思」教學及其在大學教育實習課程的應用。課程與教學，16(3)，219-253。
- 陳文彥（2003）。臨床視導應用於實習教師教學實習之個案分析。初等教育學刊，16，181-206。
- 黃瑞琴（2021）。質性教育研究方法（第三版）（頁 104-138）。新北市：心理出版社股份有限公司。

- 潘慧玲（2003）。**教育研究的取徑：概念與應用**（頁 329-368）。臺北市：高等教育文化事業有限公司。
- 鍾鳳嬌、黃兆光、凌秋珠（2006）。臨床視導對國中數學實習教師專業成長之個案研究。**彰化師大教育學報**，**10**，157-182。
- 魏兆偉（2024）。探討偏鄉國小遠距輔導中大學生教學階段及影響因素之行動研究。**臺灣教育評論月刊**，**13**(7)，193-216。
- 魏韶勤、張德銳（2006）。教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究。**課程與教學**，**9**(2)，89-103。
- Odell, S.J. (1990). *Mentor Teacher Programs. What Research Says to the Teacher*. National Education Association, Washington, D.C.



原住民傳統知識在學校防災教育上的運用

楊瑤華

國立臺東大學教育學系博士班

臺東縣政府參議

中文摘要

本研究期望透過與在地化原住民傳統知識整合，與生活社區、文化結合能吸引學生的興趣，進而實踐2030永續發展議題。透過文獻探討，主要目的在檢視在全球氣候變遷，人類社會面臨極端災害威脅，而在國際持續表現對於原住民傳統知識與科技整合的支持、關注原住民知識對因應氣候變遷、環境退化等議題的重要性時，學校防災教育應如融入在地化原住民傳統知識。研究結論發現：(1)防災教育課程與教學，應結合校內相關領域教師，教學課程內容亦可結合自然、人文等傳統知識、實質環境及在地災害特性，開發在地化教材、教案，融入各科領域教學尤佳；(2)學校應倡議參與式教學，和社區、學生一同擬訂、繪製融入傳統智慧之防災計畫及防災避難逃生地圖，增強建立學校教職員工、學生、社區防災意識及凝聚力。研究建議認為教師在面對傳統智慧防災教育方面知識和能力的問題，需要教育部門加強對教師的培訓和指導，提供並蒐集相應的教育資源和指標教材，提升防災專業知識、確保正確的防救災觀念及應變技能。

關鍵詞：原住民傳統知識、校園防災計畫、學校防災教育

The Application of Aboriginal Traditional Knowledge in School Disaster Prevention Education

Yang Yao-Hua

Taitung County Government Consultation

National Taitung University Department of Education Ph.D. student

Abstract

This study aims to integrate indigenous traditional knowledge into local communities and cultures to engage students' interest and address the issues of sustainable development by 2030. Through literature review, the main purpose is to examine the global climate change, human society is facing the threat of extreme disasters, and the international continued support for the integration of indigenous traditional knowledge and technology, paying attention to the role of indigenous knowledge in coping with climate change, environmental degradation and other issues. When considering the importance of disaster prevention education in schools, localized indigenous traditional knowledge should be integrated into school disaster prevention education. The study concluded that: (1) Disaster prevention education courses and teaching should be combined with teachers in relevant fields in schools. The content of teaching courses can also be combined with traditional knowledge such as nature and humanities, the physical environment and local disaster characteristics to develop localized teaching materials and lesson plans, and integrate Teaching in all subject areas is particularly good; (2) Schools should advocate participatory teaching, work with the community and students to formulate and draw disaster prevention plans and disaster prevention and evacuation maps that incorporate traditional wisdom, and strengthen the establishment of disaster prevention among school staff, students, and communities. Awareness and cohesion. The research suggests that when teachers face the problem of knowledge and ability in traditional wisdom disaster prevention education, the education department needs to strengthen the training and guidance of teachers, provide and collect corresponding educational resources and indicator teaching materials, improve professional knowledge of disaster prevention, and ensure correct Disaster prevention and relief concepts and emergency response skills.

Keywords: Aboriginal traditional knowledge, School disaster prevention plan, School disaster prevention education

壹、前言

隨著溫室效應逐漸加劇，氣候變化迅速，導致自然災害不僅規模擴大、頻率增高，還呈現出多重複雜性。因此，人類需深思如何有效減少災害的發生率，降低其帶來的衝擊，以及如何在災害發生後迅速恢復，這已成為確保人類能夠永續生存的重要關鍵（張易鴻，2022）。在 2006 年 6 月 15 日，聯合國教科文組織（UNESCO）和國際減災戰略秘書處（UNISDR）共同發起了全球防災教育活動，強調防災應該從教育著手，可透過快速發展的智慧科技，加強對當地災害風險的控制和監測，並與專業團體合作，將教學資源引入，培養學童的災害素養；同時整合社區資源，共同建立防災基地，這是實現「韌性校園」的最終目標（賀宏偉、王志軒，2020）。所以學校與社區防災教育及工作是一體兩面、相輔相成、密不可分的關係。

許多學者針對原住民部落社區的韌性進行探討，特別聚焦於原住民部落社區面對災害的回復力，是如何在災害發生後重建和加強。這些研究強調了原住民傳統知識在災後重建中的關鍵角色。例如：吳杰穎和陳亮全（2020）研究了泰雅族部落如何利用其傳統知識來適應災害，他們認為原住民的傳統知識是建立災害韌性的核心，希望能將這些知識與現代的防災策略結合，以增強部落面對災害的能力；同樣，官大偉（2015）通過研究馬里光部落，探討了原住民的傳統生態知識如何與災害管理相結合，發現這些知識不僅有助於應對氣候變化引發的災害，而且還可以融入現代的災害管理實踐中。

這些研究凸顯了原住民傳統知識在災害韌性建構中的重要角色，特別是在面對氣候變遷和自然災害的當下。原住民部落因長期與自然環境共存，累積了豐富的生態知識和災害應對策略，這些知識不僅是文化遺產的一部分，也是現代防災管理體系中不可或缺的資源。然而，觀察臺灣當前的災害防救體系與科技，卻鮮少看到原住民傳統智慧的運用及影響（吳杰穎、陳亮全，2020）。

教育部持續擴大推廣防災校園建置、強化抗災軟實力，除了推動基礎防災校園建置外，更推動社區資源整合、結合學校防災空間基地，以防災校園學校為中心影響周遭學校及社區居民，有效提升孩子的防災素養，並強化師生及家長對於災害的觀念及應變能力，因此將這些傳統智慧，引入學校防災教育，從小培養防災素養，是刻不容緩的課題。

貳、原住民傳統知識的存在

一、原住民傳統知識有關內涵

原住民通常被視為對環境更為友好族群，並在與自然共生的過程中發展出長期積累的獨特生活智慧和傳統生態知識。聯合國經濟社會理事會（United Nations Economic and Social Council）在2013年的第12屆原住民議題論壇上強調，科技發展應融合原住民的傳統生態智慧。而聯合國於2015年發表的《2015-2030仙台減災綱領》（Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030）同樣強調在制定與實施防災政策時，應有效利用原住民的傳統生態智慧。如能將臺灣原住民族特有的傳統生態智慧融入現代防災體系中，提出一種新的災害管理機制，這種機制不僅是以漢人觀點為主，而是真正將原住民的傳統生態智慧作為核心價值互融，建構一套原住民部落災害防救機制，以提升原住民部落之災害韌性。

王玠巨（2020）認為災害本質上具有地域特性，而傳統知識則是人們對其生活在地環境的深刻理解和求生存的策略實踐過程。這種知識通過對自然事件的觀察、經歷和口頭傳承，透過故事、諺語、歌曲、詩賦、禁忌、崇拜、信仰、禮儀和儀典等形式世代相傳，在時間累積下逐步拼湊成族群對災害社會性和環境脆弱度的集體認知，形成在地整備的知識系統。此種族群與當地土地和諧共存的長年積累經驗、知識、智慧與方法，即稱為在地知識，這是人們依循著當地的地形、地物、氣候等獨特性，用長時間適應當地文化、環境、地方規範、體制、互動關係發展出能夠適應環境並自在的生活方式，也是一種與土地間具有相互依存特性的生活智慧（高詩晴、林貝珊，2023）。易言之，傳統智慧是某個在地群體為了生存與發展，幾代人緊密連結及對應大自然特徵的累積成果，其中蘊藏著內外環境變化複雜的適性因應過程、知識系統建構、信仰凝聚等相互連結且相互依存的關係（王玠巨，2020）。在各研究者中，Berkes（1999）提出傳統知識包括四個相關層面的知識－實踐－信仰複合體（參見圖1），這個模型在臺灣討論傳統在地知識（盧道杰，2006、林益仁，2007、吳孟珊，2009、林嘉男，2010）的文獻中經常被引用（官大偉等，2020）。

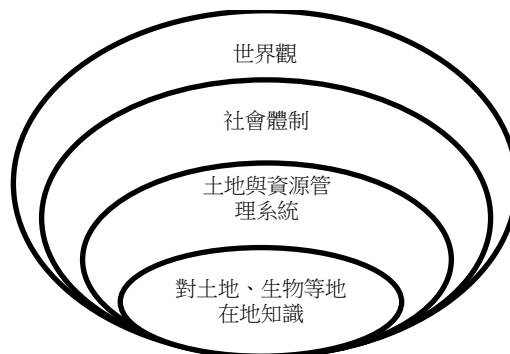


圖 1 Berkes（1999）傳統知識作為知識－實踐－信仰複合體之示意圖

資料來源：Berkes，2017，研究者自行繪製。

然而，傳統並非固著於過去特定時間，而是因應當代社會與經濟需求，將具有地方脈絡的知識轉化，把在地知識與科學知識融合成更適合此時空的在地知識，並運用以降低在地的災害風險，此為建構地方韌性的關鍵。因此，原住民傳統知識是指原住民族群在長期生活實踐中所積累、傳承和發展的知識體系，包含豐富的自然環境、社會組織、文化信仰、生活技能等方面的內容。這些知識不僅是族群生存和發展的基石，也是對於人類與自然、社會的深刻理解和智慧的結晶。

依Berkes（1999）傳統知識架構，歸納其內涵所表現類別如圖2，並說明如下：

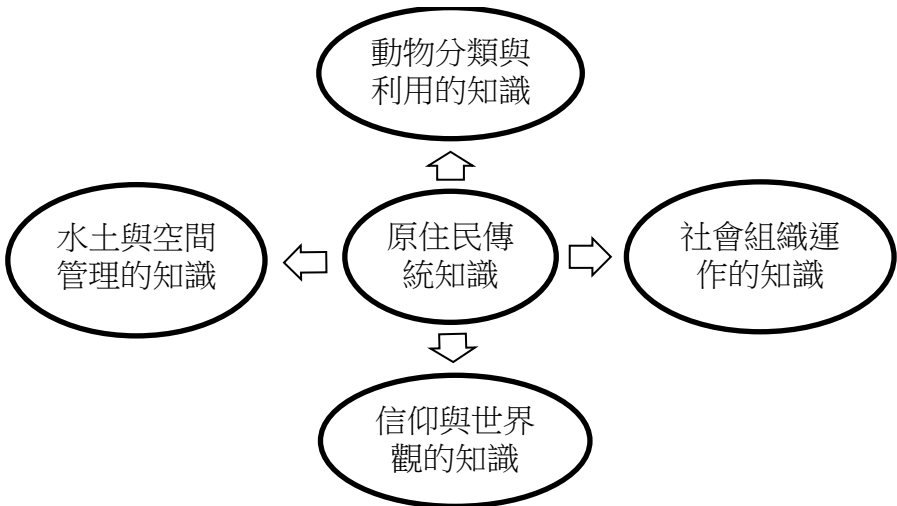


圖 2 原住民傳統知識類別
資料來源：研究者自行整理繪製。

(一) 動植物分類與利用的知識

對於動植物知識描述，多與生活中之各項活動（包括農耕、漁獵採集、食用藥用、建築等）有關。例如：邵族人了解九芎具有抓地、鞏固土壤的性質；浮嶼和湖邊植物可淨化水質，同時減少湖岸受到侵蝕。在動物部分，鄒族過去有透過觀察鳥類築巢來預測颱風（鳥巢如果蓋得很高，代表當年沒什麼颱風）；也會以動物的行為來預測氣象和預測颱風。

(二) 水土與空間管理的知識

傳統智慧知識是在特定的空間中發生。例如：達悟族建築有防風牆的概念、地下屋的設計；族語地名時常反映該地的地景或地形；泰雅族農耕知識中，除了作物的性質，也包含在田地的相關知識，像是選址上不能有大坡和崩塌地，而墾地要先建工寮且不得砍大樹，只能修枝以免土地鬆動流失、要施作邊坡石砌等。空間的管理也包含了時間秩序的管理，例如，飛魚季的同時也是珊瑚礁魚類的禁漁期，顯示出達悟族人的保育邏輯。

（三）社會組織運作的知識

空間管理系統的維持，需要社會組織的運作，而這些社會組織的運作，和社會內部的勞動分工很有關係。例如：達悟族男女的採集區域不同，男性在海洋，女性在山林；男性在深海，女性在潮間帶；男性狩獵，女性耕作。在飲食上男女老幼皆有區別，有男性食用的魚種，以及女性食用的魚種，這些區別和魚的習性有關，也使得不同習性的魚不至於被捕獵殆盡的平衡效果。在性別之外，祭祀團體也是重要的社會分工單元。排灣族和魯凱兩族，傳統領袖、貴族、士、平民，在社會運作上有各司其職的社會階級制度。

（四）信仰與世界觀的知識

社會組織的運作，往往是受到道德、價值觀，乃至信仰與世界觀的支持。例如，透過小米飛走了的神話故事，說明不可懶惰貪心的祖訓、賽德克族諺語說女孩子沒有常被太陽曬到，其實是暗指其懶惰沒有去工作。這些故事、諺語，都是和勞動的道德價值有關；就卑南族的經驗，狩獵的山林有其禁忌，違反了會遭受厄運；布農族人在狩獵前需要先祭槍；排灣族五年祭的儀式強烈連結到構樹與其他植物知識。噶瑪蘭族人會舉辦入倉祭以祈求收割時有好天氣，傳統上也有獵首與除罪儀式和新年祭儀。

原住民傳統知識是一個非常寶貴的文化遺產，反映了原住民族群與自然和社會的密切關係，以及對於生存、發展和生活的智慧和經驗的積累。這些知識不僅對於原住民族群的生存和發展至關重要，也對於整個人類社會的可持續發展具有重要的啟示和價值。

二、原住民傳統知識與現代科學知識的不同

Burton-Jones（1993）則指出，原住民傳統知識發展模式與現代科學的知識發展顯著不同。在現代科學知識中，知識的產生是透過蒐集和整理數據與事實、分析資訊，最終形成知識模式。相對的，原住民的知識發展則基於神話與故事的敘事、身在其所的經驗，進而產生知識（引自官大偉等，2020、如圖3）。

發展形成方式截然不同，傳統知識和科學知識應該是互補而非互斥的，把原住民傳統知識納入討論溝通，期待原住民傳統知識與科學知識有效結合，打破彼此界線。而非一味將現代科學專業防災知識，套用在社區中，產出不符在地需求之防災模式。讓現代科學知識在在地的知識脈絡下，得以實踐；也讓在地知識形成新的樣貌。

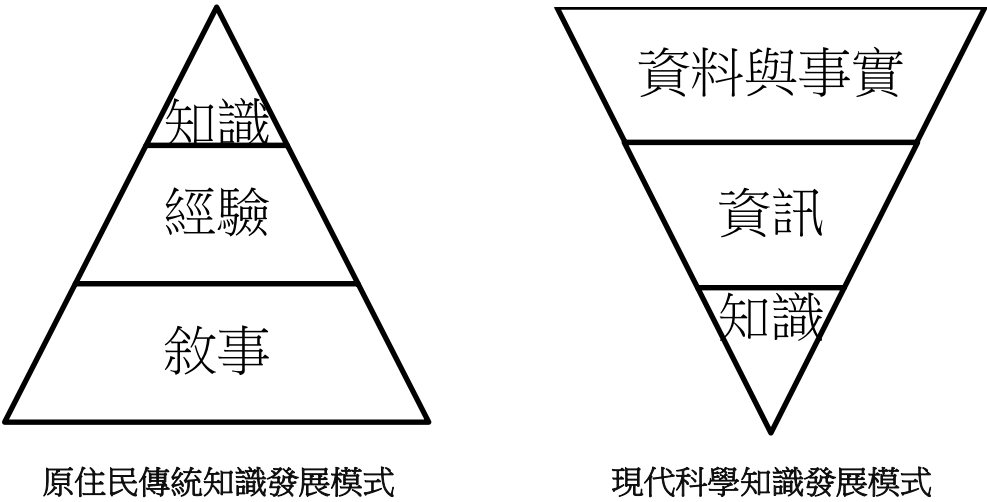


圖 3 Burton-Jones（1993）比較原住民知識和現代科學知識發展模式差異示意圖
資料來源：引自官大偉等，2020，研究者自行繪製。

綜上所述，原住民傳統知識不僅對於原住民部落自身的災害韌性建構非常重要，也為全球面對越來越嚴峻的氣候變遷和自然災害挑戰提供了寶貴的經驗和啟示。將這些知識有效地融入現代的災害管理體系中，是提高全社會災害應對能力的重要途徑。

參、現行學校防災教育和困境

學校防災教育是培養學生防災意識和應對能力的重要途徑之一。有鑑於此，教育部為深化與融入氣候變遷議題，以及實現聯合國永續發展目標（Sustainable Development Goals，SDGs），請各級學校聯手推動防災教育，期望能藉此提升國內師生防災素養，各級學校須配合在地化環境建置防災校園，並建立防災校園網絡。而教育部建置防災校園網絡的目的在於完善全國各級學校的校園防災基礎工作，其中一項重要的工作是編修「校園災害防救計畫」。透過這項計畫，學校可以掌握所處區域的校園潛在災害分析，並明確規劃各類災害管理週期工作事項，包括組織人力、整備器材、繪製校園防災地圖、擬定演練腳本、發展在地化教學模組、執行校園災害防救演練及相關教育訓練、設立應變與復原重建程序等，以提升學校的防災能力（教育部，2022）。在建置防災校園基礎工作完成後，學校應依環境特性與整備資源等因素進行評估，並可結合外部單位參與進階推動計畫。以下分成防災教育課程內容與學校防災行政工作二部份說明：

一、防災教育課程內容

依據教育部（2020）提出《十二年國民基本教育課程綱要》內容防災教育為十九項核心素養議題中之重要項目，並採取「議題融入的方式」進行課程，以跨領域形式學習，使知識層面得以擴展。

另外教育部（2022）於111學年度起全面推動高級中等以下學校及幼兒園實施安全教育，也訂定完成「交通安全、水域安全、防墜安全、防災安全、食藥安全」等5大主題課程模組及教案手冊，結合部定及校訂課程推動，並透過教師增能、教材開發等配套措施，引導與支持高中以下學校，以有效提升學生安全意識，降低意外事故傷害，防災安全為其中一項重要工作，其相關內容涵蓋：

1. 災害認識與預防：介紹災害種類及影響，如地震和颱風；教授識別災害信號和基本防災知識。
2. 災前準備：制訂逃生計劃，確定集合點和聯絡方式；儲備應急物資，如食物、水和急救用品；進行防災演練，提升應變能力。
3. 災中應變：災害發生時的應對措施，如迅速避難、使用消防設備和尋求救援；掌握自救與互救技能，如心肺復甦和簡易包紮。
4. 災後復原：提供心理輔導和醫療救助，幫助受災者恢復正常生活；進行災害後重建，總結經驗教訓，改進防災措施。
5. 多元學習模式：採用互動遊戲、角色扮演和模擬演練等方式進行教學，增強學生學習興趣和效果；透過案例分析和小組討論，引導學生思考和解決實際問題，提升防災意識和行動力。

此外，課程還強調家庭防災，推動家庭防災會議，讓家長和孩子共同參與制定家庭防災計劃，並建置家庭防災卡，明確家庭成員的應急聯絡方式和避難路線。這些課程模組和教學內容旨在透過系統性的教育，提高學生對災害的認識，培養他們在災害面前的應變能力和自救技能，從而保障個人和家庭的安全。

但實施以來，研究者搜尋相關資料庫，尚未有關其實施之具體成效相關研究，而在的教育體制氛圍中，防災教育在課程推動上仍面臨以下困境：

（一）防災教育未獨立設立為一門獨立的學科

防災教育未設立為一門獨立學科，相關知識多融入生物、健康體育、綜合活動和自然科學等學科的教科書內容中。通常，教科書會涵蓋災害現象及其成因等基本知識，但對於個人進行各類災害整體性評估以及應變的決策能力描述較少。張玉連（2021）研究指出，學校防災教育多以講述方式為主，教科書或防災演練是學生習得個人經驗的來源，目前學校「校園災害防救計畫」也以地震或火災防範訓練為主，期待透過教育部推動實施防災安全教育多元學習模式得以改善。

（二）教師缺乏防災專業知識

教師在課堂上扮演著引導和延伸知識的重要角色。換句話說，學校中的防災教育主要依賴教師在課堂上的引導和延伸，教師會在自然科學和社會科學等學科的教學中，穿插災害相關的知識，以培養學生對各類災害的整體性評估能力和應變的決策能力。這需要教師具備相關的知識和能力，並運用多元的教學方法，使學生能夠全面理解災害知識，提高應對災害的能力，從而更好地保護自己和他人的生命財產安全。

（三）缺乏完整專業教材

在教材方面，由於災害防治並非學校主要的學科，也沒有考試評量，因此缺乏完整適當的課程教材。更遑論教材在地化。雖然教育部進行了相關教育宣導及提供課程教學模組，甚至教案手冊。但教師在教學中仍然面臨教材運用的問題。為了應對這一情況，教師通常會採用數位影音等多媒體形式的教材來補充教學內容。同時，學校也會通過張貼文宣品和利用電子媒體等形式來傳遞災害防治的知識，以提高學生的防災意識和知識水平。

（四）防災教育內容僅限校內

學校師長通常不是防災專業人員，因此缺乏指標教材的參考和正確的知識來源。林怡資（2019）認為這部分的問題主要有兩個方面：一方面是教師除了教育，還需要學習專業知識，但通常沒有專門針對防災教育的知識能力指標供其參考；另一方面是教育內容僅限於學校範圍，無法延續至學生的生活或校園外社區中。

這些問題的根源在於教育體制中防災教育的地位不夠重視，以及教師對於防災教育內容的理解不足等困境產生。

二、學校防災行政

學校防災行政涉及確保學校環境的安全，以便在災難發生時能有效應對和減少損失。這包括制定和實施防災計劃、進行防災演練、教育師生關於緊急應變相關知識和技能，以及確保學校設施設備的耐災性。但在實務上遇到許多推動上的困難，以下分點敘述相關行政推動現況及困境：

（一）學校行政人員與教師防災意識不足

在校園防災工作推動上，因學校體制上，學校防災推動主要由行政人員負責，

而教學現場的師長則是被動配合。趙家民、張宏仁（2007）、林怡資（2019）、張玉連（2021）、鄭瑩祺（2023）研究中皆有指出校長、行政人員以及全校師長對防災意識不足，缺乏對防災工作的重視和支持，這導致了學校防災計畫與實際應用時存在落差，災時無法有效應變，而對防災工作的落實成效也各有不同，防災的準備往往只是行政應付而非真正面對。這部分問題反映了整體社會對於防災意識的不足，以及校內行政工作溝通與協調的問題。

（二）辦理防災工作人員異動頻繁

小型學校內部體制不穩定，人員異動頻繁，承辦防災工作的人員經常更換，導致防災推動工作無法持續有效進行。

（三）學校校長、主管態度

學校內部管理及溝通上的問題也是防災工作推動的一個重要關鍵問題；校長有任期限制，需要定期輪調，每個校長著重的重點工作項目亦不同；而學校業務繁重，不只有防災工作需要處理，校長的態度影響著防災工作的進行，這使得防災工作無法得到充分重視和有效執行。

（四）政策支持是否延續

目前，政策支持防災教育的推動主要通過專案補助的方式進行，但受補助後若無再申請，多數學校的防災工作往往會回到原狀。除了基礎建置學校防災設施外，部分學校被要求成為防災基地，但由於缺乏持續的政策支持，該校的防災運作無法持續下去，此情況並非個案，而是普遍存在的問題。

鄭瑩祺（2023）更進一步指出，教育部與縣市輔導團的分工不明確，輔導團為教育局處協助學校與行政溝通的人員，但受到行政評核與規範的影響，無法自主運作。這些行政面的問題牽涉到組織內部的運作，導致學校無法將防災教育有效地融入學生的學習與生活中。

學校師長在防災教育方面面臨著多重挑戰。他們在教學專業、資源和目標不清晰的情況下，往往只能按照形式上的要求進行防災教育，無法真正將其落實在學生的學習與生活中。同時，整個社會對於防災意識的不足也是影響防災教育有效推動的重要因素。

肆、傳統智慧的融入與運用

自1993年的《生物多樣性公約》通過以來，聯合國持續表現對於原住民傳統知識與科技整合的支持，除生物多樣性之外，亦關注原住民知識對因應氣候變遷、環境退化等議題的重要性。在聯合國通過《原住民族權利宣言》之後，聯合國更加積極關注原住民的議題，聯合國教科文組織對原住民知識的討論和出版著作也特別談論了原住民生態知識與科學以及環境管理的關係，可以看見對於原住民傳統知識的傳承面臨挑戰。在IPBES（生物多樣性和生態系統服務政府間科學-政策平台）也與原住民傳統知識進行整合，而2030永續發展議程的實踐，原住民族更在其中具有不可或缺的角色。以下從不同面向分敘傳統智慧融入對於防災教育的效益：

一、原住民族的文化資源

王玠巨（2020）研究指出聯合國近年來開始注意到原住民族如何運用先人智慧應用在災害風險管理上，目前在因應災害的全球戰略架構中也納入了傳統知識領域，許多國家在社區層級重新審視傳統智慧與知識。原住民族既存豐富的傳說、故事和儀式，不僅擁有非物質文化遺產的重要價值，也為現實的災害管理提供了實用的文化資源。我們應深入研究如何將傳統知識與科學研究相結合。另外文化的演進反映了人類在特定環境中求生存的歷史，這種求生的智慧是世代相傳的，透過妥善地收集和傳承這些知識與經驗，不僅有助於促進彼此之間的尊重和有效溝通，還可以借助科技的進步來獲得更多有用的資訊，將這些傳統智慧融入現代技術中，並納入防災教育中。

二、原住民族部落災網絡的建立

學校作為社區防災的中心，也協助原住民部落建立防災網絡。吳杰穎、陳亮全（2020）研究建議原住民地區學校在建立校園防災計畫時，能夠參考運用學校所在原住民部落共同撰寫之「地區災害防救計畫」，使得公部門之計畫能與原住民住的價值體系接軌；另一方面，也建議學校針對原住民部落之風險溝通與相關之防災配合宣導，有助於提升災害韌性。另外，臺灣屏東縣排灣族透過在地學校的努力，以傳統知識有關的防災教育為核心，瞭解祖先們細緻觀察自然環境的方式及過程，結合社區一起探討部落地圖，透過經驗認識災害類型，避開生態敏感區域或是不安全的位置，平時透過禁忌與規範避免災害發生。即便災害發生了，也懂得透過獵人文化的傳承尋求野外求生的機會（王玠巨，2020）。

三、原住民族語族對災害地點的提醒

官大偉（2013）對臺灣北部泰雅族進行田野考察，蒐集了原民聚落與災害相關之語群地名，這類知識為耆老根據世代觀察所傳承，主要在告知後代原民部落傳統場域內可能發生的潛在危險區。例如地名Luhiy longu表示過去曾發生土石流之處、Hnway為水沖過的地方。類似的說法的地名已揭露歷史災害地及類型。只是過去多以口述相傳，比較少鮮有系統地以文字記錄保存。而這類紀錄對於以後進行災害潛勢分析時，也能提供了在地觀察的社會科學基礎資料。陳亮全（2018）則以新竹縣尖石鄉鎮西堡為對象，整合空間環境、產業作物及社會組織探討部落防災韌性與建構防災作為。在在都顯示傳統智慧在防災的運用價值。

四、原住民族生態傳統智慧融入專業的防災教育學習與討論平台

原住民部落的生活方式與知識體系深植於對自然環境的觀察與理解，包括對氣候變化的敏感度、土壤的特性、水資源的管理等，這些都是建立災害韌性的重要基礎；透過原住民社區所擁有的強大社區凝聚力和組織能力，這使得在災害發生時，社區能迅速動員，共同應對挑戰；經過原住民部落在歷史上經歷過多次自然災害，發展出一套有效的調適和恢復策略，這些策略往往是現代防災方法難以替代的。林怡資（2019）針對臺灣推動防災教育的研究建議認為國家和地方政府需迅速整合防災教育的橫縱向政策，並明確防災教育的推動目標，同時由相關主管機關提供統一而全面的教育指導綱要，支持各縣市發展其防災教育團隊的自主運作模式，並制定具體可行的防災學習目標。同時，建立一個專業的防災教育學習與討論平台，投入更多資源於與在地化地方災害經驗連結，融入在地生態或社會文化傳統智慧。對於學校而言，更應積極響應並實施政府的防災計劃，並根據不同類型的災害，增強必要的防災觀念與知識。

原住民部落韌性的研究展現了深度的多樣性和豐富，特別是在融合傳統知識與現代災害管理策略方面。這些研究不僅凸顯了原住民傳統知識在建構災害韌性中的重要性，也彰顯了跨文化、跨學科的整合途徑。將原住民知識融入現代防災政策是一個綜合而重要的過程。政府和相關機構需要提供政策支持，認識到原住民傳統知識在防災中的價值，並將其融入現代防災策略中。另外促進原住民知識的共享和傳承、鼓勵原住民社區參與到災害管理的全過程中、推動專家學者、政策制定者和原住民社區之間的跨領域合作，從文化、社會-生態系統、災害管理和政策制定的視角來看，融合原住民傳統知識與現代防災策略，提供更全面、更有效的災害應對框架。總之，這是對原住民知識和文化的尊重，也是社會面對自然災害挑戰時的寶貴資源，更為全面、更有效的災害應對機制。

儘管在過去，這些傳統的知識體系在科學界常被忽視或被認為不足掛齒，缺

乏被全面理解的架構，然而，在當前氣候危機和日益頻繁的災害面前，地方社群透過文化和祖先的智慧建立的「災害知識體系」，加上現代實用防災科學知識的價值，成為更有效的防災知識體系。

伍、結論與建議

一、研究結論

現行校園防災教育的實施情形是多方面的，包括教育宣導、技術應用、社區合作等方面，旨在提高學校師生的防災意識和應變能力，保障校園安全。整體來說，雖然校園防災教育取得了一定的進展，但仍面臨著資源不足、參與度不高、專業人才缺乏等挑戰，需要政府、學校和社會各界共同努力，加強資源投入、提高參與度、加強專業培訓，促進校園防災教育的全面發展。原住民傳統知識對於校園防災教育的運用，提供了一個獨特而深具價值的視角。原住民社群通過世代相傳的經驗與知識，對自然環境有著深刻的理解，包括如何識別即將發生的自然災害跡象，以及如何利用自然資源進行有效的災害防範與應對。以下是參考教育部於2022年所訂校園防災手冊細項，建議原住民傳統知識在校園防災教育中的潛在運用方式：

（一）融入防災教育課程內容中

防災教育課程與教學，可結合校內相關領域教師，善加運用各災害防救業務主管機關、教育部及各縣市研發之防災教育教學資源，教學課程內容亦可結合在地自然、人文、實質環境及在地災害特性，開發在地化教材、教案，融入各科領域教學尤佳，相關可供運用內容如下：

1. 原住民擅長於觀察天氣變化、動植物行為等自然現象，從中預測天氣和可能的災害。觀察技巧融入學校防災教育，可以增強學生對環境的敏感度和理解，培養他們的預測與應對自然災害的能力。
2. 原住民對於當地生態系統及其資源有著豐富的知識，包括哪些植物可以用於食物、藥用或建築材料等。透過野菜辨識課程，倘若未來遇到重大災害或在野外需要果腹求生時可尋找替代糧食，藉以培養學生核心素養的能力，並擴展其在教科書與防災演練外的學習體驗並教育學生如何在災難後利用周遭資源自給自足，也能加深他們對生態保護的認識。
3. 許多原住民社群擁有傳統的生存技能，如製作簡易避難所、尋找飲用水源、火的使用與控制等。通過學校防災教育，學生可以學習這些基本生存技能，增強他們在面對災害時的自我保護能力。

4. 原住民的故事和傳說中常含有關於自然災害的記憶和教訓，這些故事不僅是文化遺產，也提供了寶貴的防災信息。將這些故事融入教學，可以幫助學生以更生動的方式學習防災知識，並促進對原住民文化的理解與尊重。
5. 原住民社群強調集體合作與互助，這種精神對於災害應對來說非常關鍵，在校園防災教育中，可以借鑒這種合作模式，促進學生、教師和社區之間的協作，共同建立更為有效的災害應對和減災機制。

將原住民的傳統知識融入校園防災教育，不僅能夠豐富教學內容，提高學生的災害應對能力，還有助於保存和傳播這些珍貴的文化遺產。這種教育方式也鼓勵了對自然的尊重與和諧共處，對培育負責任的全球公民具有重要意義。

（二）參與式教學—和社區、學生一同擬訂、繪製融入傳統智慧之防災計畫及地圖

學校應評估校內的資源，確認可利用的資源，並整合鄰近原住民社區、產業界和其他學術機構的資源，包括夥伴、專業人才、設施和設備等。學校可以邀請社區和學生一同參與防災工作，進行社區環境的踏勘調查。這些活動可以與課程結合，包括社區環境和學生通勤路線的安全調查。透過這些踏勘調查，學校可以辨識出區域內存在的風險和災害問題，並與社區共同製作防災地圖。這些地圖可以張貼在學校和社區的顯眼位置，向居民宣導相關信息，提醒他們在日常生活中避免災害風險，減少生命和財產損失。

踏勘調查完成後，學校可以利用科學方式，以衛星圖和空拍圖製作相關的含有在地傳統智慧圖像資料，並標示歷史災害事件的相關信息。例如，手繪淹水的高度、範圍或者淹水時的圖片。這些資料可以以易懂且具有教育意義的方式呈現，向學生和社區居民傳達生活防災常識。

二、研究建議

傳統智慧在學校防災教育中具有重要作用。通過歷史故事、建築技術、民間諺語、社區合作、自然觀察、手工製作和文化活動，學生能夠學習到應對自然災害的知識和技能。這些方法不僅提升了學生的防災意識，還加強了他們對在地文化的認同感，並促進了社區合作精神和實地體驗學習的效果。綜合上述結論研究者提出實務上幾項建議：

（一）加強對教師的培訓和指導

1. 與地方政府或防災機構協力合作

要解決教師在面對傳統智慧防災教育方面的知識和能力不足的問題，需要教育部門加強對教師的培訓和指導，提供並蒐集相應的教育資源和指標教材，同時加強學校與地方政府、專業機構的合作，共同推動防災教育工作，提升防災意識、確保正確的防救災觀念及應變技能。

2. 增強教師教授技巧和提供指標教材

在提供給教師相關的原住民傳統智慧防災及科學專業防災教育知識和教學技巧方面，這些培訓課程可以包括防災知識、教學方法、教材選擇等方面的內容，讓教師能夠更好地進行防災教育；在提供指標教材和資源方面，可以編制相關的防災教育指標教材，並提供給學校和教師使用。這些教材可以包括各類災害的知識、應對方法、教學活動等內容，讓教師能夠有系統地進行防災教育。

3. 辦理方式多元化

另外相關防災知能研習及情境工作坊可依在地災害特性、原住民傳統智慧及教職員工需求辦理，以協助學校、社區推動防災工作。防災知識推廣課程可依災害不同階段（減災、整備、應變、復原重建）及不同對象（教職員工生、家長及社區人員等），規劃不同課程內容和主題探討。防災知識推廣課程實施方式亦可結合週會、班親會、校慶、運動會或節慶活動辦理，落實推動至社區及家庭中，以發揮實質功效。

（二）發展「有故事的防災校園」

教育部（2022）鼓勵學校持續發展「校園防災進階推動」計畫，建議學校應整合在地生態知識、社會及文化，發展出具在地特色的「有故事的防災校園」。這樣的校園不僅能成為「地區防災教育資源中心」，還能將防災教育向外延伸至社區，並深入融入日常生活中，使防災觀念內化成為生活的一部分，實現「以判斷原則進行教育，而非僅依賴標準答案的訓練」、「將防災教育與各學科結合，發揮學校的獨特特色」、「透過實際體驗提高感知，利用多元資源增強教學效果」以及「將防災教育與實際生活緊密連接」等策略，將更深入推動學校防災教育和校園災害管理的發展，建立具有韌性的防災校園。

總而言之，解決這些問題需要政府加強對防災教育的政策支持與持續投入，明確教育部門與地方輔導團的分工，提高輔導團的自主運作能力，並加強社會對於防災意識的提升，以確保防災教育能夠真正落實在學生的學習與生活中。尤其對於原住民學生來說，將原住民傳統智慧融入防災教育中，具有重大意義。

參考文獻

- 王价巨（2020）。氣候變遷、災害管理與文化資產保存（IV）－傳統智慧：老知識提供災害課題的新機會。文化資產保存學刊，54，117-121。取自[https://doi.org/10.6941/JCHC.202012\(54\).0006](https://doi.org/10.6941/JCHC.202012(54).0006)
- 吳杰穎、陳亮全（2020）。原住民傳統生態智慧與部落災害韌性。災害防救科技與管理學刊，9(2)，33-50。取自[https://doi.org/10.6149/JDM.2020099\(2\).0003](https://doi.org/10.6149/JDM.2020099(2).0003)
- 林怡資（2019）。學校防災教育推動模式之比較研究：以臺灣臺中市與日本京都府中小學為例（未出版博士論文）。國立暨南國際大學土木工程所，南投。取自<https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi/ccd=KdVqnY/fulltextdeclare>
- 官大偉（2013）。民族地形學與減災-以泰雅族squliq語群土地知識為例之研究。人文與社會科學簡訊，7(4)，60-67。取自<https://www.nstc.gov.tw/nstc/attachments/627a7a17-263d-4370-ab8b-f05b2104a326>
- 官大偉（2015）。原住民生態知識與當代災害管理以石門水庫上游集水區之泰雅族部落為例。地理學報，76，97-132。取自<https://doi.org/10.6161/jgs.2015.76.04>
- 官大偉、裴家騏、戴興盛、羅素玫、沈淑敏（2020）。原住民生態知識與應用議題之探討。臺灣原住民研究論叢，28，1-28。取自<https://www.airitilibrary.com.erms.nttu.edu.tw:3001/Article/Detail?DocID=a0000575-202012-202205090009-202205090009-1-28>
- 高詩晴、林貝珊（2023）。東岸部落災後復原的里山實踐與韌性。臺灣社區工作與社區研究學刊，13(2)，93-127。取自<https://doi.org/10.53106/222372402023101302003>
- 教育部（2020）。十二年國民基本教育課程綱要：國民中小學暨普通型高級中等學校-議題融入說明手冊。取自<https://friendlycampus.k12ea.gov.tw/Life/fscw/cacpr/%E7%94%9F%E5%91%BD%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AD%B0%E9%A1%8C%E8%9E%8D%E5%85%A5%E8%AA%AA%E6%98%8E%E6%89%8B%E5%86%8A>
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（修正）。取自https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/%E8%AA%B2%E7%B6%B1/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7

%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1(111%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AF%A6%E6%96%BD).pdf

■ 教育部（2022）。防災校園操作手冊。取自<https://disaster.moe.edu.tw/WebMoeInfo/FormPageViews/Info/teachingMaterial/TeachingMaterial.aspx>

■ 教育部CIRN（2022）。防災安全及食藥安全教案示例-國小階段、國中階段、高中階段。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebFile/index.aspx?sid=25&mid=12704>

■ 陳亮全（2018）。原住民防災社區行動計-運用傳統智慧建構災害韌性部落。行政院農業委員會水土保持局研究報告，財團法人台灣基督長老教會原住民教會。取自<https://tech.ardswc.gov.tw/api/File/1081>

■ 陳雅紋、劉淑惠（2013）。日本國小學童地震防災學習成效對家長防災行為影響之研究：以東京都大杉東國小為例。課程與教學，16(4)，121-147。取自[https://doi.org/10.6384/CIQ.201310_16\(4\).0005](https://doi.org/10.6384/CIQ.201310_16(4).0005)

■ 張易鴻（2022）。打造防災韌性城市－以新北市為例。中國行政評論，28(1)，22-4。取自[https://www-airitilibrary-com.erms.nttu.edu.tw:3001/Common/Click_Doi?DOI=10.6635%2fcpar.202203_28\(1\).0002](https://www-airitilibrary-com.erms.nttu.edu.tw:3001/Common/Click_Doi?DOI=10.6635%2fcpar.202203_28(1).0002)

■ 張玉連（2021）。以情境模擬遊戲實施防災教育之教學與成效（未出版之博士論文）。國立臺灣大學土木工程所，臺北。

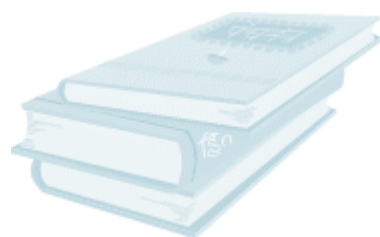
■ 賀宏偉、王志軒（2020）。打造智慧防災校園可行策略－以全國防災績優學校為例。臺灣教育評論月刊，9(7)，76-81。取自<https://www-airitilibrary-com.erms.nttu.edu.tw:3001/Article/Detail/P20130114001-202007-202007070024-202007070024-76-81>

■ 趙家民、張宏仁（2007）。國民小學實施防災教育成效之研究－以南投縣內湖國小學童為例。環境教育學刊，6，71-99。取自<https://envir.utapei.edu.tw/var/file/83/1083/img/1227/140251933.pdf>

■ 鄭瑩祺（2023）。校園防災教育現況與課題初探。臺灣教育評論月刊，12(9)，144-149。取自<http://www.ater.org.tw/journal/article/12-9/free/14.pdf>

■ Berkes, Fikret (2017). *Sacred Ecology* (4th ed.). Routledge.

- Economic and Social Council (2013). *Permanent Forum on Indigenous Issues : Report on the twelfth session* (20–31 May 2013). Retrieved from <https://undocs.org/E/C.19/2013/25>
- United Nations.(2015). *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030*. Retrieved from https://www.unisdr.org/files/43291_sendaiframeworkfordrren.pdf.United Nations



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九期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

幼教到高教雙語教育之推動

二、截稿及發行日期

本刊第十三卷第九期將於 2024 年 9 月 1 日發行，截稿日為 2024 年 7 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

自行政院國家發展委員會於 2018 年 10 月發布《2030 雙語國家政策發展藍圖》提到要打造臺灣成為雙語國家，增加國際競爭力之後，雙語教育便成為我國教育改革的重要目標之一。教育部長鄭英耀也曾在記者會說明未來教育規畫，對於國教發展，提出讓更多學生可以真正免試入學、雙語教學繼續做等方向。此政策的實施包括在幼兒園、小學、中學和高等教育階段引入雙語課程，鼓勵學校聘請外籍教師，並加強本地教師的英語教學能力等，政府還制定了資助學校開展雙語教學，提供教師進修機會，以及開發雙語教材等多項配套措施。

雙語政策有助於提高學生的語言能力，也能促進其進行跨文化理解和擴展國際視野。然而，雙語教育在中小學實施也引發了許多爭議，如與《國家語言發展法》立法精神衝突、雙語教育理念眾說紛紜、城鄉資源分配不均、雙語師資培訓不足、課程設計不專業、教材研發不到位、缺乏有效評估工具、可能造成學科學力倒退及本土語言文化邊緣化等問題。全國教師工會也曾於 2023 年呼籲政府應盡快停止雙語政策。

本期評論歡迎各界學者針對雙語教育實施相關議題進行評論，撰稿重點期待能深入探討台灣雙語教育從幼教到高教的實施情況及其面臨的挑戰，並提出對台灣雙語教育未來可持續發展的具體建議。

第十三卷第九期 輪值主編

梁忠銘

國立臺東大學教育學系教授

何俊青

國立臺東大學教育學系教授

臺灣教育評論月刊第十三卷第十期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

學術倫理之挑戰與因應

二、截稿及發行日期

本刊第十三卷第十期將於 **2024 年 10 月 1 日** 發行，截稿日為 **2024 年 8 月 25 日**。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

學術研究是人類的重要活動，對人類文明的貢獻卓著，它推動著社會進步，提升著生活品質，也不斷解決人們面臨的問題。而學術研究有其應遵循的倫理原則，即所謂「學術倫理」（Academic integrity）。主要的學術倫理包括：誠實與公正、尊重知識產權、保護研究對象的權益、公開研究結果、迴避可能影響研究誠信的利益衝突等。

2011 年 12 月我國頒布《人體研究法》，強調對研究對象權益的保障。而科技部於 2017 年 3 月成立「研究誠信辦公室」，教育部於 2017 年 5 月發布《專科以上學校學術倫理案件處理原則》。可見政府期待藉這些法規與作為，提升學術界與大學師生對學術倫理的正確認識，並遵循相關程序執行研究，避免出現不當研究行為。然而，這些年來臺灣出現違反學術倫理的新聞報導不絕如縷，其中有些事件又與政治活動有關，這也使得學術倫理成為臺灣一般民眾都略有耳聞的詞彙。這些違反學術倫理的行為，主要有：抄襲與剽竊、代筆舞弊（contract cheating）、重複發表、一稿多投、不當掛名、資料蒐集程序不當、捏造或竄改研究資料等。而違反學術倫理的新聞報導，不僅明顯影響民眾心目中學界/學者/研究生/研究者的形象（乃至可能有被汙名化的危險），也反映出臺灣學術倫理的問題相當複雜且嚴重，臺灣學術界現正面臨學術倫理問題的嚴峻挑戰。故本刊以「學術倫理之挑戰與因應」為評論主題，進行徵稿。

本刊「學術倫理之挑戰與因應」可討論的問題甚多，例如：學術機構可採取哪些策略來預防抄襲/剽竊/代寫？如何提高大學師生/研究人員對抄襲的風險感知？如何更精確地運用抄襲檢測軟體？如何超越原創性比對系統，以人腦檢測概念上的抄襲？如何不受研究資金來源的影響，而能提出公正的研究結果？如何更有效進行學術倫理的教育和推廣？

而今還有更前瞻的學術倫理問題值得探究。隨著全球化的發展，學術研究越來越多語言交錯，這便帶來了新挑戰，例如：如何合理定義跨語言抄襲？如何檢測跨語言抄襲？再者，隨著 AI 技術的發展，AI 已可生成學術論文，這也帶來新問題，例如：如何確定某篇論文係由 AI 生成？如何處理由 AI 生成的論文？這類問題正在發生，且可能日趨嚴

重，亟待探究因應之道。

當然本期投稿者也可從具體案例入手，探究其中學術倫理。如：造假、抄襲、研究資料蒐集與處理不當、人體實驗、動物實驗、資料管理、著作權歸屬、作者排序、同儕壓力、導師及導生關係、利益衝突、論文審查、研究不當行為的舉發與調查等，凡此這些面向，都是本期「學術倫理之挑戰與因應」可撰稿的方向。

第十三卷第十期 輪值主編

張芬芬

臺北市立大學學習與媒材設計學系兼任教授

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授

臺灣教育評論月刊第十三卷各期主題

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

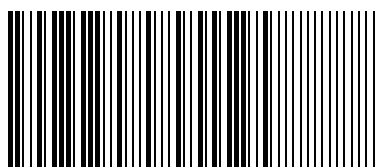
申請類別	☐ 常年會員 ☐ 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身份證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	☐ 師長推薦與介紹：推薦人 ☐ 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) ☐ 其他：_____		
繳交金額 ☐ 常年會費：1,000 元 x 年= 元 ☐ 永久會費： 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） (自民國 年 月至民國 年 月止，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