

2025年2月

第14卷 第2期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論



Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 準公幼政策推動的問題與檢討

幼兒教育對個體發展的重要性，已受到社會大眾所認同，而也因其所涉及的未來國際競爭力，更牽動著各國教育政策當局的關注。近年來，在少子化的因素的催化下，「提升幼兒教保服務的可進性」更被推上政策制訂與推動的核心位置。因此，各項擴增幼兒教保服務的政策，如：增加公立幼兒園之招生名額、設立非營利教保服務機構，以及準公共幼兒園服務等，已被積極推動。其中準公幼的制度，結合了民間既有的辦學量能與政府的資源，更受到社會大眾的重視。在本刊13卷2期，曾針對準公共化幼兒園的政策規劃層面加以討論，然此政策已歷經多年的實施，在政策之推動面，如：實施現況與現場遭遇的問題，以及推動的成效等，也具備探究與評析的空間。

本期收錄主題評論8篇，其內容包含對準公幼政策的立論與模式思考、時序性文獻的後設分析，到此政策運作層面的整體檢視、準公共幼兒園經營特色與挑戰，到準公共幼兒園的延托與加置照顧，以及教保服務人員實際運作的問題檢視與分析。前述文章分別針對準公幼政策推動的不同層面與相關人員的立場，進行深入的評論，並提供豐富的見解，供未來政策推動做為參考。在自由評論部分，本期收錄16篇文章，涵蓋幼兒教育、小學、中學到高等教育各階段，同步關注藝術教育、偏鄉與課輔、數位科技與人工智慧在教育上運用、原住民族語言教育與大學專業課程運作等議題，主題多元且內容豐富，並接能提供精闢的見解，期望能與讀者們共同拓展教育視野。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

吳俊憲（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心暨博雅教育中心教授）

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）

2025 年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學教授）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）

成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）

吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心暨博雅教育中心教授）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）

張如慧（國立臺東大學數位媒體與文教產業學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系退休教授）

張國保（銘傳大學教育研究所客座教授兼校務顧問）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系退休教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授兼教務長）

蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

2025 年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學教授）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

成群豪（臺灣教育研究院社副秘書長、前華梵大學總務長）

何俊青（國立臺東大學教育學系教授）

吳俊憲（國立高雄科技大學師資培育中心暨博雅教育中心教授）

吳錦惠（臺南應用科技大學幼保系助理教授）

李雅婷（國立屏東大學教育學院院長）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

阮孝齊（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

林以凱（國立臺東大學幼兒教育學系助理教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系退休教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系退休教授）

陳黛芬（東海大學教育研究所助理教授）

曾璧光（國立臺灣師範大學工業教育學系助理教授）

黃永和（國立臺北教育大學教育學系教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

葉川榮（國立臺中教育大學教師專業碩士學位學程助理教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

劉子彰（國立中興大學優聘副教授兼教師專業發展所所長）

蔡進雄（國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授兼教務長）

賴志樞（國立臺灣師範大學國際與社會科學學院院長）

謝金枝（澳門大學教育學院助理教授）

輪值主編

評論

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系教授兼教務長）

文章

林以凱（國立臺東大學幼兒教育學系助理教授）

專論

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

文章

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編

王俞鈞（嘉義大學專任研究助理）

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

劉宛萍（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. 14 No. 2 February 1, 2025

Since November 1, 2011

Publisher

Wu, Chun-Hsien (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of
Science and Technology)

Deputy Editor

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

Executive Editor

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

2025 Advisory Board

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

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Retired 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)

2025 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Retired professor, University of Taipei)
Chen, Tai-Fen (Assistant Professor, 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)
Huang, Yung-Ho (Professor, National Taipei University of
Education)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, 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 (Retired professor, National Taitung
University)
Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, National Taitung University)

Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational
Research)
Tseng, Pi-Kuang (Assistant Professor, National Taiwan Normal
University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of
Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Tainan University of
Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of
Science and Technology)
Yeh, Chuan-Rong (Assistant Professor, National Taichung
University of Education)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yen, Jung-Chuan (Associate Professor, National Chung Hsing
University)

Editors

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

Managing Editor

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

Text Editors

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

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

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

幼兒教育對個體發展的重要性，已受到社會大眾所認同，而也因其所涉及的未來國際競爭力，更牽動著各國教育政策當局的關注。近年來，在少子化的因素的催化下，「提升幼兒教保服務的可進性」更被推上政策制訂與推動的核心位置。因此，各項擴增幼兒教保服務的政策，如，增加公立幼兒園之招生名額、設立非營利教保服務機構（同時納入職場互助、部落互助），以及準公共幼兒園服務等，已被積極推動。其中準公幼的制度，結合了民間既有的辦學量能與政府的資源，更受到社會大眾的重視。在本刊 13 卷 2 期，曾針對準公共化幼兒園的政策之規劃層面加以討論，然此政策已歷經多年的實施，在政策之推動面，如，實施現況與現場遭遇的問題，以及推動的成效等，也具備探究與評析的空間。本期邀請關注此議題之人士，針對「準公幼政策推動問題與檢討」進行評論。期待透過評論的過程，讓關注此議題的學者與幼教實務專家，經由不同的角度，剖析準公幼政策推動的問題，並據以提出解決策略，以作為此政策後續研議與推動之參考。

本期收錄主題評論 8 篇，其內容包含對準公幼政策的立論與模式思考、時序性文獻的後設分析，到此政策運作層面的整體檢視、準公共幼兒園經營特色與挑戰，到準公共幼兒園的延托與加置照顧，以及教保服務人員實際運作的問題檢視與分析。前述文章分別針對準公幼政策推動的不同層面與相關人員的立場，進行深入的評論，並提供豐富的見解，供未來政策推動做為參考。在自由評論部分，本期收錄 16 篇文章，涵蓋幼兒教育、小學、中學到高等教育各階段，同步關注藝術教育、偏鄉與課輔、數位科技與人工智慧在教育上運用、原住民族語言教育與大學專業課程運作等議題，主題多元且內容豐富，並接能提供精闢的見解，期望能與讀者們共同拓展教育視野。

本期的順利出刊，實有賴於有作者、審稿者、執行編輯，以及學會工作人員的共同努力。在此致上誠摯的謝意，同時也期待此本期的內容，能對幼兒教育專業領域有所貢獻。

第十四卷第二期輪值主編

鄭青青

臺灣教育評論學會理事

國立嘉義大學幼兒教育學系教授

林以凱

國立台東大學幼兒教育學系助理教授

本期主題：準公幼政策推動的問題與檢討

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 張盈堃 準公共政策的反思：市場主導模型與國家控制模型的辯證 / 1
- 張唯宸 準公共化幼兒園政策：時序性文獻後設分析 / 5
- 黃品瑜
林俊瑩 質非文是？臺灣準公共幼兒園政策的運作與反思 / 12
- 洪福財
許家榮 準公共幼兒園之經營特色與挑戰 / 18
- 陳盈芬 準公幼政策推動成效、挑戰與因應 / 23
- 洪智倫 準公幼政策六年，請聽聽基層聲音 / 28
- 宋明君 準公共幼兒園延托與加置照顧服務之探討 / 31
- 黃佩岑 準公幼政策推動下教保服務人員運作現況與問題分析 / 37

自由評論

- 陳柏宇 UNESCO 人工智慧素養的倫理框架對臺灣校園數位發展的啟示 / 44
- 王素芸 偏鄉學校人力資源需求與鹿樂平臺公私協力現況之比較、評析與展望 / 53
- 黃聖哲 淺談統計實務課程安排於教師在職進修之重要性 / 59
- 蔡宜璇
朱芊曄 藝術領域雙語師資培育－以南京師範大學音樂學院「音樂專業英語基礎」課程為例 / 64

- 謝政恩
- 葉庭妤 一名大專肢體障礙學生回顧體育課學習經驗之評析 / 70
 - 潘正宸
 - 方慶豐 技術型高中協助推動國中技職宣導政策芻議 / 77
 - 王楨元 中學課輔現況以臺師大與萬華地區中學合作方案為例 / 83
 - 吳淑禎
 - 羅雪瑞 國小社會領域「探究與實作」單元實施之成效與挑戰 / 90
 - 賴淑玉 臺灣學前融合教育的現況與實務探討 / 96
 - 黃志雄
 - 吳錦惠 走向全學習區之路 ~ 以一所幼兒園全學習區課程實踐歷程為例 / 103
 - 李介至
 - 張毓紋 淺談 0-3 歲嬰幼兒音樂培養之關鍵與內涵 / 110
 - 穆 萱 培育未來公民應從落實全球公民教育做起 / 116
 - 李昌杰 淺談服務行銷管理在學校之運用 / 122
 - 廖祐呈 數位落差對新住民的影響及其促進策略之探究 / 127
 - Lowking Nowbucyang 原住民族語言的復振－從加拿大《卑詩省師徒制語言學習計畫手冊》談起 / 133
 - 許 韋 晟
 - Selvina Ulita Napitupulu Exploring the Role of Teacher Perceptions on Code-Switching and Student Engagement in Bilingual English Classrooms / 140

專論文章

- 黃裕元 從文獻計量學看 AI 在英語教學中的發展脈絡與未來方向－基於 WoS 資料庫的分析 / 148

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 175

臺灣教育評論月刊第十四卷第三期評論主題背景及撰稿重點說明 / 179

臺灣教育評論月刊第十四卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 181

臺灣教育評論月刊 2025 年各期主題 / 182

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 183

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 184

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 185

臺灣教育評論學會入會說明 / 189

臺灣教育評論學會入會申請書 / 191

封底

準公共政策的反思： 市場主導模型與國家控制模型的辯證

張盈瑩

政治大學幼兒教與研究所副教授

一、市場主導模型 v.s. 國家控制模型的幼教政策

英國學者 Stephen Ball 將教育政策分為「政策即文本」與「政策即論述」兩層意義（Ball, 2012）。所謂的教育政策當作文本，是指教育政策推動所提出來的計劃，包括文件、方案或工作步驟等等。相反地，把教育政策當作論述，是指在教育政策推動過程中，這些政策文本背後所存在的特定意識形態。綜觀西方學者對教育政策作為論述的分析，大抵上可以分成市場主導模型與國家控制模型兩種類別：

市場主導模型是基於自由主義國家的政府角色，它假定政府尊重教育市場中的自發的秩序（spontaneous order），任何政府的干預如教育補助等均有礙於教育市場中價格機能的運行，無法達成教育資源的理想效率配置。

國家控制模型是基於干預性國家的政府角色，它假定決策者具有理性的規劃控制能力，政府積極地介入教育事物，因此同時也意味著決策的集權化，也就是政府行動者嚴密地控制著政策的選擇與執行。

臺灣準公共化政策之前，比較值得注意的幾項政策，包括幼兒教育券實施方案、扶持 5 歲弱勢幼兒及早教育計畫與非營利幼兒園政策，除了扶持 5 歲弱勢幼兒及早教育計畫比較貼近國家控制模式（孫良誠、盧美貴、張孝筠，2014），幼兒教育券比較貼近市場主導模型（提供家長選擇權）（蕭芳華，1999；邱志鵬、巫永森，2001），至於非營利與準公共化則可視為兩種模式的混合體，但政府與市場的比重略有不同。雖然當前普遍認為公私協力治理成為幼教政策規劃與執行的重要策略，並視此舉有效提升教育品質及促進教育公平正義的手段，然而以準公共或非營利作為拉高幼教公共化的萬靈丹，這值得討論。

二、對幼教市場化的反思

從臺灣幼教機構的發展來看，長期以來依賴私立幼托園所提供幼兒入學機會，這也是為什麼公私比過於懸殊，再加上政府鼓勵私人興學、市場自由，雖幼教產業開蓬勃多元發展，但私立幼兒園品質彼此參差不齊，最大的詬病包括收費昂貴、剝削教保人員薪資、業者追求利潤而忽視教學及設備品質等，並倡議幼教公共化的理念（如平價、優質、普及、近便），主張培育幼兒的責任應由政府一

同承擔，因此非營利與準公共化政策某種程度是對市場化幼兒教育的反思。

政府對於幼教公共化的訴求分為公共化和準公共化兩部分回應，有關公共化部分，即教育部推動「擴大幼兒教保公共計畫」，採取增設非營利幼兒園為主，以促進教保公共化。然而相關學者檢討非營利幼兒園實施至今成效不彰，最主要的原因可歸類下列幾項，包括場地取得不易、公益法人承辦意願不高，以及私幼轉型缺乏誘因等（翁崇文，2015）。此外，2018 年行政院通過「我國少子女化對策計畫」，這是賴清德總統在擔任行政院長任內的重點政策之一，政策精神強調全面降低新手父母的育兒成本，除了地方縣府的生育津貼與育兒津貼外，針對學齡前兒童最主要政策是補助幼兒園的學費，讓家長得以安心送孩童到園所就讀。欲解決公立幼兒園的不足與公私立學費的差距，因此推出私幼轉型成準公共化幼兒園，轉型條件包括：「收費數額」、「教師及教保員薪資」、「基礎評鑑」、「建物公共安全」、「教保生師比」及「教保服務品質」等。

準公共化幼兒園政策短時間縮短公共幼兒園供不應求的現象，並擴大普及化教育的範圍，使更多幼童能夠接受高品質且可負擔的早期教育。其優點包括平價收費、教育品質保障、家長選擇數量增加，同時也減少弱勢幼童讀教育資源不平等。然而，政策的推動也帶來若干問題，經營者利益受限，勢必影響後續意願、城鄉資源分配不均，未考慮到城鄉區域的差異、監管考核的挑戰等。特別是準公共政策並沒有有效改變長期被批評的私幼師資與教育品質，不像公幼或公辦民營的「非營利」幼兒園每年都會接受政府嚴謹的考核，準公共私幼，只需要五年一次基礎評鑑即可，相對之下政府監督力道不足。從 2018 年至今六年，雖然在數量上有許多私幼加入，然而現實中地方政府既沒有足夠人手監督考核，形成幼教品質參差不齊問題。而且地方承辦局處一方面要鼓吹私幼轉型，衝高托育公共化的比例，另外一方面同時又擔任監管的角色，彼此之間的角色矛盾衝突。

準公共化的相關討論，不同立場者立論點不同，多數學者認為此舉提供家長多元化的托育服務及提升品質，教保人員薪資也比較有保障。政策的精神上，準公共幼兒園雖然是由私人或民間機構經營，但接受政府的補助和監督，並提供相對較低的學費，並確保教育品質符合國家標準，如師資培訓、設施標準、課程設計等。同時，這類幼兒園通常會定期接受政府的稽核，確保其運作符合公共利益。不過，也有部分人士主張私幼應回歸市場機制，讓家長自由選擇托育方式，私幼轉型成之後，影響了私幼的多樣性，削弱了臺灣幼教模式的百花齊放。

三、新右派的準公共幼兒園是萬靈丹嗎？

準公共化政策，表面上透過國家經費的補助廣納私幼成為「托育公共化」的一環，短時間內確實可見大幅度拉近公私立幼兒園的懸殊比例，而且家長選擇

就讀仍屬私立範疇的準公共幼兒園，還是可以享受迅速降到「齊頭式」的平價標準，看似解決國家服務的不足，但用準公共化來取代政府直接提供服務，明顯傾向新右派的思維。

在《Educating the “Right” Way》一書裡，Apple（2000）提到 90 年代以後的美國社會，逐漸形成一個新右派的權力集團（power bloc），包括新自由主義、新保守主義、管理主義與民粹的威權主義。特別新自由主義者認為要市場可以解決教育問題，宣稱市場就像一隻看不見的手能導引出更好的學校，因而把市場機制視為是一種自然的、中立的去政治化策略，同時認為如此可以避免政治干預與繁複的官僚程序。但 Apple 批評市場機制假定個人行動者能做理性的選擇，但這種個人式的決定模式，在階層化的社會中，乍看之下每個人都有平等做決定的機會，實際上卻是轉移屬於公共的社會責任到私人領域，而這樣的新自由主義政策，再生產了傳統階級與種族的分野。對相對弱勢的家長而言，雖然準公共幼兒園可以減緩學費支出，但教育品質與理念的選擇仍受到相對的限制。

此外，Apple（2000）認為新右派主張父母應有更大的權利去決定孩子的教育選擇權，也要求現有的體制外設有更多的新體制。這些父母有這些權利之後，將使學校更能與市場導向相呼應。雖然準公共化政策可以減緩政府廣設公幼的支出，Apple 提到新管理主義對於公部門官僚體制最主要的批評，在於政府及官僚沒有控制成本，導致資源的浪費及支出成長，將新管理主義理念引進教育界，使得傳統教育界多了競爭關係，在爭奪教育資源的過程中也讓政府運作得更有效率，而政府經營的型態也逐漸轉向客戶導向，政府與社會的關係也隨之轉變，更有助於績效的達成及目標的實現。但如同前述，準公共幼兒園五年才接受一次基礎評鑑，再加上地方政府人力不足等等，這樣管理主義的精神也值得懷疑？

國家控制模型和市場主導模型一直是教育政策上爭論的焦點，無論教育的目的、課程的內容，或是教學及評量的方法，其實均難以避免涉及價值抉擇的議題，也無法免於政治和意識形態的涉入，市場機制的準公共化政策雖然可以提供平價的教育選擇，我覺得若從教育機會均等的角度來看，政府照顧弱勢幼兒的做法，不該只是提供齊頭式的平等，也應該看見結構上的差異，展現更積極性的作為。最徹底的公共化就是增加公幼的數量，特別是針對供應量不足的地區增加公立園所數量，提升幼兒就學機會與近便就學的可能性，這些具體作為才是有助於促進幼兒教育公平理念的達成。因此，在市場主導模型與國家控制模型的辯證中，國家控制模型比較有助於達到教育機會均等的終極目標。

參考文獻

- 邱志鵬、巫永森（2001）。臺灣地區幼兒教育券政策之歷史研究。兒童福利

期刊，1，1-40。

- 孫良誠、盧美貴、張孝筠（2014）。我國幼兒教育公平實踐研究：以「扶持五歲幼兒教育計畫」為例。臺中教育大學學報：教育類，28(2)，93-116。
- 翁崇文（2015）。非營利幼兒園經營問題與改善作為。師友月刊，579，44-48。
- 蕭芳華（1999）。幼兒教育券政策分析之研究。中國行政評論，9(1)，135-175。
- Apple, M. W. (2000). *Educating the “Right” Way: Market, Standards, God and Inequality*. New York: Routledge.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. New York: Routledge.



準公共化幼兒園政策：時序性文獻後設分析

張唯宸

臺南應用科技大學師資培育中心助理教授

一、前言

我國準公共化幼兒園政策自 2018 年提出以來，目前已成為幼教領域中重要的討論主題。該政策旨在透過補助私立幼兒園、降低家長繳費負擔，以提升育兒服務普及性和品質。然而，政策的實施過程中亦暴露出多項挑戰，如資源分配不均、品質管理機制不完善及教保人員薪資待遇等問題。學界對於政策的影響和成效展開多角度探討，形成了豐富的研究成果。本研究旨在對準教育部政策文件與學術研究資料進行後設分析，整合政策文件與學術研究的觀點。期望透過本研究提供評估政策的成效，並為未來政策調整提供參考。此外，透過對比不同時期的政策影響，可以更好地理解這些措施如何改善幼兒教育品質，進而促進幼兒全面發展。研究的結果將可提供政策制定者、教育工作者和學術界在幼教政策和實踐方面做為決策。

本研究採用後設分析方法，聚焦於近十年內（2014-2024）發表的與準公共化幼兒園政策相關之學術研究，資料來源主要為華藝線上圖書館。以關鍵字「準公共」及「幼兒園」進行篩選。篩選過程中排除掉探討公共托嬰中心的研究內容、碩士及博士學位論文以及未經嚴格審查機制之期刊文章，經篩選後，共獲得 13 篇符合條件之相關論文。為全面掌握政策影響，本研究結合教育部相關政策文件與學術研究進行分析，並依據政策推行的階段劃分為初期（2017-2019）、中期（2020-2022）及近期（2023-2024），從資源分配、品質評鑑及教保人員支持三大主題切入。採用內容分析法，探討政策在執行過程中的成效、挑戰與改進方向，期能提供具體的政策建議。

二、本文

（一）政策初期（2017-2019）：政策推廣與配套措施

政策初期階段，政府主要著重於政策的宣導與推廣，試圖透過吸引私立幼兒園加入準公共化機制，提升幼兒教育的普及率與可負擔性。2018 年，行政院核定「我國少子女化對策計畫」，將擴展平價教保服務列為重要政策目標之一，並提出「擴展公共化教保供應量」、「強化準公共機制」及「擴大育兒津貼」三大策略。準公共化幼兒園政策於 2018 年 8 月開始試辦，準公共幼兒園即私立幼兒園若符合「收費數額」、「教師及教保員薪資」、「基礎評鑑」、「建物公共安全」、「教保生師比」及「教保服務品質」等 6 項要件，在與政府簽訂合作契約後，即可成為「準公共幼兒園」，其幼兒入園的費用，將由政府予以酌情補助（教育部，2023）。由

政策的內容可知政策目標包括提升生育率、實現性別平等、減輕家庭育兒負擔，以及提升嬰幼兒照顧品質。整體來說，此階段政策執行的重點在於建立政策基本框架，為後續階段的調整與執行奠定基礎。

此階段學者研究的焦點首先是政策初期的宣導機制的覆蓋率不足，儘管政府在政策初期通過宣導和補助試圖提高家長對準公共化政策的認識。然而，研究表明，政策推行過程中的資源分配不均問題，特別是在偏鄉地區，導致政策的效益未能全面落實（洪福財、張雅婷，2021；陳湘羚、吳青娟，2020）。其次，參與政策的私立幼兒園在適應新的評鑑標準與薪資規範方面也面臨到困難（洪福財、張雅婷，2021）。同時，監察委員江綺雯、林雅鋒、陳小紅、王幼玲（2019）的調查報告指出，準公共化政策仍無法解決托育量不足及城鄉資源分配不均的情形。尤其在偏鄉地區，幼兒園經營者往往面臨師資流失率高、教學資源匱乏等問題，這些挑戰無法僅通過一般性補助解決。若政策未能針對偏鄉需求設計具體支持方案，將難以扭轉這些結構性困境。亦有學者提出警示，認為教育部在此階段要避免陷入量的迷失，應注重為家長把關，確保公共化托育之品質保證（李元成，2019；陳淑琦，2019）。

政策初期的重點在於提升普及率與降低家庭負擔，但未能充分顧及偏鄉地區的特殊需求，導致資源分配不均，進一步削弱政策的成效。尤其偏鄉地區幼兒園因地理位置偏遠，基礎設施不完善，家長難以享受政策帶來的經濟補助。其中，師資流失、教材及教學設備不足，導致無法與政府簽約申請準公共補助，進一步限制了這些幼兒園的經營與發展，使其難以達到政策所要求的服務品質標準，影響普及性及公平性的政策目標實現。針對此問題，政策應設計更具針對性的補助方案，透過如偏遠津貼、久任獎金等差異化補助方式，強化對偏鄉幼兒園的支持，縮小城鄉教育差距，確保政策能全面實現其初衷。

（二）政策中期（2020-2022）：政策實施與品質管理

政策中期階段的核心在於落實政策實施的成效與逐步完善品質管理機制。配合「0-6 歲國家一起養」政策，政府自 2021 年起進一步降低家長負擔，將準公共幼兒園的每月繳費金額從 3,500 元調降至 3,000 元，並提供多項補助措施以促進政策的有效實施（教育部，2021）。這些補助包括設施設備補助、改善教保人員薪資、建立提升品質機制以及推動教保人員專業發展，目的在於減輕幼兒園的經營壓力，並提升教保服務品質。

從上面的分析可以了解到在這時期政府的政策方向主要著重於擴大平價教保服務的供應量、提升服務品質、以及減輕父母的負擔，但此時期的學者則更深入探討政策在實際執行層面所遇到的挑戰。研究指出，私立幼兒園對政策的適應

度存在差異，部分園所因資金與人力不足而選擇退出政策機制（陳瑋廷、孫扶志，2024）。另外準公共幼兒園收費亂象的問題、薪資衡量的標準不均以及缺少退場機制，皆有學者提出討論（黃榆婷，2021）。

綜上所述，中期政策在品質管理上有進展，補助措施也有效降低家長負擔，但對品質評估的依賴仍過於集中在結構性指標，忽視過程品質的實際影響。未來應強化教保人員專業發展，並結合家長與園方的雙重回饋，提升評估的全面性。

（三）政策近期（2023-2024）：政策反思與永續發展

政策近期階段，政府針對準公共化幼兒園的施政重點主要圍繞在擴大平價教保服務的同時，提升教保服務品質，並檢討政策實施成效，做出滾動式調整。政府在維持準公共化幼兒園機制的同時，強調建立退場機制與優化教保人員的待遇（教育部，2023）。該階段的政策發展包括進一步提升教保服務品質的評鑑標準，部分縣市針對準公共幼兒園提供到園輔導，協助其改善缺失。

研究焦點為以下幾個方面，首先是教保品質，宋明君（2024）的研究主要關注在準公共幼兒園的品質，認為政府雖訂有「準公共教保服務機構課程與教學品質自我評估表」惟部分指標的客觀信效度需要深入考量。吳光名（2024）則建議從家長的滿意度作為準公共化成效的重要指標。涂嘉新、陳姿蘭（2024）則透過國外不同的評估工具建議評估準公共化幼兒園之品質時，應兼採過程品質及結構品質。李瑋蓁（2024）則從公共行政的角度建議應參酌公私部門協力 PFI（Private Finance Initiative）模式來更進一步思考準公共化幼兒園的規劃營運及管理機制，以有效運用公帑引領幼兒園進行根本體質的改善。

另一方面，洪智倫（2024）則延續其他學者先前的研究，認為政府透入大量資源在準公共幼兒園時卻忽略了有效的進退場機制，政府應明訂準公共幼兒園嚴格的進場及退場機制，建立有效的監督管理機制。此外，若政府無法提供有效的監管支持，僅依靠退場懲罰來規範幼兒園行為，可能進一步削弱政策對私立幼兒園的吸引力，削減政策的整體效益。

比較特別的是洪福財（2024）在研究中提出政府的平價教保服務政策已然成形，但同時需要注意政府透過購買服務的概念，將私幼納為合作對象，卻持續凍漲收費價格並控管幼兒園對家長的收費標準，缺乏相關配套措施以協助幼兒園維持其服務品質及特色發展。此舉是否會讓準公共機制成為限縮私幼辦學的活潑與多元性？沈震東（2024）則透過對臺南市的準公畫幼兒園的研究，亦指出準公共化幼兒園更應該要思考自身的未來可能發展性，新要求新求變的來讓該準公共化幼兒園受到青睞及吸引。

綜上所述，學者認為政策在提升幼教普及性和可負擔性方面已取得初步成效，但同時也認為政策過於強調學費補助的經濟效益，而忽略了教保服務品質提升的長期需求，導致部分私立幼兒園過度依賴補助，卻未能在課程設計和教學創新方面展現持續發展的能力。因此，在品質評估工具的科學性、進退場機制的完善、私幼辦學活力與多元性的保障，以及未來永續發展方向等方面，政府仍需積極改進與調整。

因此，政策近期階段雖已強化退場機制，但執行細節的透明度仍有待提升。此外，教保人員待遇的提升幅度不足，無法吸引或留住優秀師資，長期可能影響教保服務的穩定性與成效。建議未來進一步細化退場標準，並加強師資薪資補助，以穩定教保人力資源。

三、政策與研究的反思

準公共化政策自推行以來，雖然在短期內有效擴大了平價教保服務的供應，減輕了家長的經濟負擔，但從上述分析中可以看出，其執行過程中暴露出多項結構性問題，亟需深入探討與改進。

首先，從政策目標來看，政府的立意是透過準公共化提升教保服務的普及性、降低家庭負擔，並改善整體教保品質。然而，政策在實務層面上與目標間存在顯著的落差。學者普遍指出，政策初期過於注重量的擴張，而忽略質的提升，特別是在偏鄉地區，資源分配的不均更加凸顯。偏鄉幼兒園長期面臨師資流失、教育資源匱乏等問題，這些挑戰未能通過政策中的普遍補助措施有效解決，導致政策效益無法全面實現。

其次，學者指出，準公共化政策應被定位為過渡性策略，而非長期解決方案。要真正解決幼兒教育的結構性問題，政府應逐步推動公共化托育制度，以確保所有幼兒都能享有平價且高品質的教保服務。同時，政府需更重視教保品質的提升，而非僅追求幼兒園數量的擴張。在政策未來發展方向上，應針對以下幾個面向進行改進：

（一）偏鄉資源配置

偏鄉地區的教育資源匱乏與政策公平性目標存在落差。建議設立專項補助計畫，提供偏鄉園所額外的師資支持與設備補充，並引入流動師資支持機制，以解決偏鄉地區長期面臨的資源不均問題。

（二）完善品質評估體系

政策的品質評估應結合過程品質與結構品質的雙重模式。具體而言，可建立園所自評與外部評鑑相結合的機制，並引入家長滿意度調查，確保政策的實施效果與服務品質能夠持續提升。

（三）建立透明化的退場機制

政府應制定清晰的進退場標準，並引入第三方監督，確保政策執行的透明性與公正性。同時，透過完善的退場機制，提高政策的穩定性與吸引力，避免私立幼兒園因不符合要求而退出政策機制。

綜上所述，準公共化政策在提升教保普及性與減輕家長負擔方面已取得初步成效，但政策未來應著眼於結構性調整與資源再分配，特別是對偏鄉地區的針對性支持。唯有在公平與高品質並重的基礎上，政策才能實現其初衷，為幼兒教育的永續發展提供堅實基礎。

四、結語

準公共化幼兒園政策自 2018 年推行以來，雖在提升幼教普及性及減輕家長負擔方面展現一定成效，但其執行過程中仍暴露出諸多挑戰。初期政策框架的設計成功吸引私立幼兒園參與，但偏鄉地區資源分配不足限制了政策效益的全面實現。中期階段強化品質管理與補助措施，卻因品質評估過於依賴結構性指標而忽略過程品質評估，導致標準不一的問題。近期階段聚焦永續發展，但退場機制的透明度和教保人員待遇提升幅度均顯不足。

學術研究指出，偏鄉地區教育資源的不足與政策公平性目標的落差，仍是政策需優先解決的關鍵議題。偏鄉地區資源不足問題，無論是師資流失還是教育設備缺乏，長期困擾幼教系統。雖然準公共化政策旨在提升教保服務普及性，但對於偏鄉需求的針對性支持仍顯不足。本研究建議政府在未來政策設計中，針對偏鄉園所設立特別補助計畫，提供流動師資支持，並加強對偏鄉地區教保人員的專業培訓，以縮小城鄉差距，確保政策的公平性與有效性。此外，教保人員的專業發展支持雖有所增強，但力度未能匹配實際需求。退場機制缺乏明確標準與執行細節，使政策監督效能難以有效發揮。綜合文獻分析與政策反思，本研究提出以下三項具體建議：

（一）加強偏鄉資源配置：偏鄉地區的教育資源不足嚴重影響政策的公平性。建議設立專項資助計畫，針對偏鄉園所提供額外的經營與教學資源，並設立流動

師資支持機制，以穩定偏鄉教保人力。

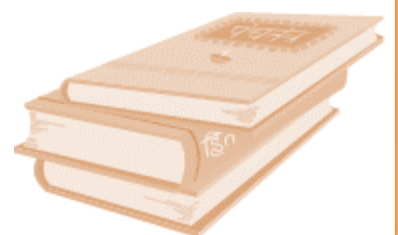
- (二) 完善品質評估體系：品質評估應兼顧過程與結構品質，結合園所自評與外部評鑑，並引入家長滿意度調查，以全面評估政策的成效，確保教保品質持續提升。
- (三) 建立透明化退場機制：制定明確的進退場標準，並建立第三方監督機制，確保政策執行的透明度與公正性，進一步提升私立幼兒園的參與意願與政策的長期效益。

準公共化政策的設計為我國幼教發展奠定了重要基礎，但其長遠成效有賴於結構性調整與資源配置的優化。只有在公平與高品質並重的基礎上，政策方能實現其初衷，為我國幼兒教育的永續發展提供有力的支持。

參考文獻

- 江綺雯、林雅鋒、陳小紅、王幼玲（2019）。有關政府各相關部會對各類育兒相關津貼補助及以實物給付為主的育兒措施、非營利幼兒園及托育公共化等措施，是否能符合現今民眾需求仍有檢討之必要案。監察院108內調0042調查報告。
- 吳光名（2024）。準公共化幼兒園政策之現況與問題。臺灣教育評論月刊，13(2)，22-25。
- 宋明君（2024）。準公共化幼兒園政策的長短程效益及未來規劃。臺灣教育評論月刊，13(2)，1-7。
- 李元成（2019）。私幼公共化之評析－幼教準公共化政策之評析。臺灣教育，720，9-15。
- 李瑋蓁（2024）。平價教保的下一步？以PFI模式論準公共幼兒園管理之思考。臺灣教育評論月刊，13(2)，14-16。
- 沈震東（2024）。準公共化幼兒園的緊縮問題－以臺南市為例。臺灣教育評論月刊，13(2)，29-33。
- 涂嘉新、陳姿蘭（2024）。準公共幼兒園之品質評估。臺灣教育評論月刊，13(2)，11-13。

- 洪智倫（2024）。過渡期「準」公共化幼兒園政策之我見。臺灣教育評論月刊，13(2)，26-28。
- 洪福財（2024）。臺灣公私協力教保服務政策之發展與省思。臺灣教育研究期刊，5(6)，135-163。
- 洪福財、張雅婷（2021）。幼教生態的觸動與變革：檢視準公共教保服務政策。臺灣教育研究期刊，2(6)，1-25。
- 教育部（2023）。我國少子女化對策計畫。取自<https://www.k12ea.gov.tw/Tw/Common/DownloadDetail?filter=043F1AEB-690C-4F45-924E-D1C90AE7694E&id=706c24dd-c6d7-4091-ab67-18b8956739c4>
- 陳淑琦（2019）。從準公共幼兒園政策談私立幼兒園的參與和調整。臺灣教育，720，1-7。
- 陳湘羚、吳青娟（2021）。臺北市109學年度準公共幼兒園教保服務品質輔導之行動研究。幼兒教育，332，29-45。
- 陳瑋廷、孫扶志（2024）。準公共幼兒園政策對園務經營之衝擊與支持。臺灣教育評論月刊，13(2)，17-21。



質非文是？臺灣準公共幼兒園政策的運作與反思

黃品瑜

國立東華大學幼兒教育學系碩士研究生

林俊瑩

國立東華大學幼兒教育學系教授（通訊作者）

一、緒論

如何面對嚴重的少子化問題，已是當今臺灣政府與社會各界最為重視的議題，堪稱國家安全危機。對此，政府亦推出多項因應政策與措施，其內容多為針對如何緩解少子女化現象所引發的各種社會衝擊。其中，「我國少子女化對策計畫（107 年-114 年）」，應為當前最重要且跨部會運作的重要政策計畫，以友善職場、優質育兒環境、提供足夠家庭協助及提升幼兒健康等多方面向之政策作為，以實現提升生育率，促進性別平等，減輕家庭育兒負擔，提升嬰幼兒照顧品質，規模之大，影響之廣，誠屬少見。在此計畫中，最為社會大眾所關注者當屬對學齡前幼兒照顧與教育政策的推動。此範圍之政策著重於透過擴大公共化幼兒園的供給、建立準公共幼兒園，以及提供育兒津貼等多元策略，來減輕家庭育兒經濟負擔，並同時確保提供給育兒家庭之教保服務品質是高水準且量能充足，具體展現政府追求量能與高品質同時顧及的政策目標。不過，在學前教育市場中，私立幼兒園所占比率逾半，政府短時間內要快速擴充公共化教保服務量能相當不切實際，因之藉由公私協力而推動部分私幼加上準公共機制，進而確保具有一定品質，量能充足，且平價之私立幼兒園可配合國家政策，即時性的提供服務。不過，此政策執行至今已有相當時日，此政策是否達成預期目標？對於教保現場所帶來的效益如何？又有哪些限制而與政策方向相左？甚或有「質非文是」、裡外不一之表現。上述這些問題仍有待進一步的評估與檢視，並據之對此政策進行反思與於法有據之後續建言。

二、準公共幼兒園的政策設計與目標

為了有效應對我國少子女化的嚴峻問題，並致力於協助家庭兼顧工作與育兒，教育部等多個部會於 2018 年整合規劃了「我國少子女化對策計畫」並正式啟動。此計畫不僅以「提升生育率」為首要目標，更同時關注「實現性別平等」、「減輕家庭育兒負擔」以及「提升嬰幼兒照顧品質」等重要面向(教育部等, 2024)。換言之，這項計畫的重點不只在於鼓勵生育，更要創造一個性別更平等、育兒負擔更輕鬆、照顧品質更高的友善社會環境，此一目標並非由單一政策作為可竟其功，更需要由金錢（兒童津貼制度）、時間（親職假）、及服務（托育體系）所構建之三大軸心才能更有效的運作與達成（王舒芸，2014）。在金錢支持方面，透過「發放育兒津貼」、「減稅」及「學前幼兒免學費」等措施，減輕家庭經濟負擔；在時間支持部分，則提供「留職停薪」的彈性選擇，讓育兒家長能更專心照顧幼

兒；在服務支持面向，則推動「托育管理制度計畫」、「擴大教保公共化」及「友善育兒方案」，以合作共贏、扎實進展為原則，建立完善的托育體系（教育部等，2019）。

其中，準公共幼兒園的政策目標，主要在於保障幼兒的受教權，進而提升其入園率，為達此目標，建置平價、優質、近便之教保服務選擇，自然是能否有效提高幼兒入園率的關鍵。不過，政府部門體認到能力和資源的有限性，實際上是無法百分百的滿足民眾對「公共托育」的需求，因此，本研究所欲探討的準公共幼兒園，當是政府希冀從協力模式的運作當中，讓教保服務資源可藉由契約外包、財務補助等方式移轉至民間部門，使其得以參與學前教育市場，擴大服務量能而讓家長有不同的選擇（林俊瑩，2023）。

承上，政府以適宜誘因讓符合條件之私幼自行選擇加入，並藉由經費的補助，讓就讀準公共幼兒園的育兒家長，平價繳費，且在實際執行層面亦建立相關的品質及管理機制，明訂「收費標準」、「人員薪資」、「基礎評鑑制度」、「公共建築物安全檢查」、「師生人力比例」以及「內部管理」等規範（教育部，2019）。因此，透過公私部門的合作，鼓勵私幼參與可達近便之目標，再藉補助降低家庭育兒支出、及管理規範得以掌控制品質，其政策思考與作法相當全面，從而提升幼兒照顧福祉，以達鼓勵生育的目標。

三、政策效益的既有證據

當前對於準公共幼兒園政策效益的評估，首要關注於本政策能否提升教保服務的量能。根據 112 學年的統計資料，全國幼兒園總計有 6,974 所，其中私立幼兒園為 2,603 所（37.32%）；公立幼兒園為 2,467 所（35.38%）；準公共幼兒園為 2,039 所（29.24%）；非營利幼兒園為 533 所（7.64%）（全國教保資訊網，2024）。由上述數據來看，準公共幼兒園逾總數之四分之一強，對教保服務市場的供給已是不可忽視的存在。因此，理解該政策的效益自然是重要的研究議題。

（一）有利於減輕家庭育兒負擔

準公共幼兒園的機制，最大受益者也應該是育兒家庭，該政策對於家庭經濟負擔之協助不在話下，例如吳光名（2024）的研究指出幼兒園加入準公共體制，透過經費的挹注，能確實減輕家長的經濟負擔；林俊瑩（2023）的研究亦發現，在政府積極地推動及保證品質下，讓家長負擔少，也更有意願與動機讓其子女就讀準公共幼兒園。

（二）可提升教保品質與人員待遇

對於政策是否真的達成提升教保品質、改善教保人員待遇、以及促進家庭福祉等更重要的目標，亦有相關證據來加以佐證。例如，在行政運作與管理上，顯示準公共幼兒園在招生、節省行政作業及招聘教保服務人員上更有幫助（吳光名，2024；拾子淵、陳建志，2024）。吳光名（2024）的研究也指出幼兒園加入準公共機制，透過經費的挹注，收費接近於公共化幼兒園而能吸引家長，有助於減輕幼兒園的招生壓力，亦能有效維護教學品質；在政府積極地推動及保證品質下，也讓更多私立幼兒園選擇加入準公共機制，取得補助經費及讓教保服務人員薪資都有所保障，並降低流動率（林俊瑩，2023；孫良誠、盧美貴、張孝筠，2014）。以上均顯示此政策實施已有相當的成果，對幼兒園管理者、教保服務人員、家長與幼兒多方同時受益，此政策之措施方向甚為正確，應予以肯定而無需置疑。

四、政策的可能侷限

準公共幼兒園之運作模式，亦如其他領域之公私協力案例，仍有不可避免之侷限與問題（林信廷、王舒芸，2015；林俊瑩，2023；魏季李，2015；Helmig, Ingerfurth, & Pinz, 2014；Roch & Sai, 2015）。其樣態如下所示：

（一）經營運作不符規定

例如研究就指出參與本政策之幼兒園經營者，並無法對此政策百分百的信任，同時幼兒園對經費的應用或有未符合規定，疑涉有不當運用或挪用之情事（林俊瑩，2023）。

（二）管控機制不夠有效

宣稱可管控品質之基礎評鑑制度，亦為任何類型幼兒園設立運作之基本門檻，與更進一步提升教保品質並無太大的關聯性等。準公共幼兒園的現行標準與管控機制尚不夠嚴謹，導致部分品質不佳的幼兒園也能藉此獲得政府補助，逾舉與不當管教對待之情事比率居高不下，引發各界對此政策之疑慮（財團法人彭婉如文教基金會，2019）。

（三）理想與現實存有落差

準公共幼兒園政策雖立意良善，但政府主導性與規範性高，也可能會減低私立幼兒園的特色和彈性（魏季李，2015）；而臺灣城鄉發展不均，幼兒教育與照顧資源分配不均，準公共幼兒園政策的美意，在交通偏遠地區亦難以落實，容易

淪為口惠而不實惠的空談（林俊瑩，2023）。

上述研究清楚明示，政府提供如此立意良好的準公共幼兒園政策，其成效有目共睹，但實際執行後的許多問題仍需面對與調整之，各界對於部分幼兒園不當作為之輿論甚囂塵上，已對政策威信帶來不小的影響。「幾粒老鼠屎壞了一窩粥」，縱使有個人透過各種社交媒體發聲，以導正因少數幼兒園不當行為所來的負面衝擊，但平心而論效果有限，且對整體政策品質亦無明顯影響，吾人以為從政策設計與實施面向做更積極的調整，才是精進政策效益的關鍵。

五、結語與反思

準公共幼兒園政策，一如其他公私協力的作為與措施，既享公私協力之利，也必承公私協力之弊，即此政策有其成效並不可低估，當也必然有其侷限，甚或是可預期與非預期，相伴而生的副作用存在，了解這些問題並思考相應的措施，對學界與教育現場都是非常重要的議題。檢視既有研究發現，也多可指向此政策可能被誤用與曲解，並對於政策實施效果帶來相當的衝擊。諸如此政策只是補助私幼進到準公共市場，並無法完全促進教保服務品質的提升，容易讓品質不佳的私幼也加入準公共的行列，家長難以分辨優劣，而對政府政策失去信心，進而讓大眾對準公共幼兒園生成「質非文是」，裡外不一的印象。

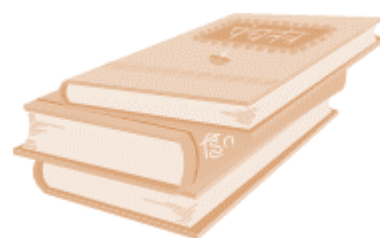
因此，未來如何修正與調整，讓本政策措施得以發揮其預期效用，實為重中之重。基於此，準公共幼兒園政策之發展，在已有量的累積下，未來更應著重於質的提升，同時兼顧「量」和「質」之齊頭並進。只有在供給數量和教保服務品質上都達到一定的水準，才真正有建置一個令人安心友善的育兒環境，或可有效地解決少子女化問題。其可行的作法與調整方向，諸如於事前能藉著更為嚴謹的審核機制來把關，避免理念不合、體質不佳的私立幼兒園濫竽充數，矇混過關，甚至公部門可以更為主動的篩選與推薦，讓優質私幼加入，以擴大優質教保的服務量能。事中，輔以更加充足且持續性的專業輔導資源，讓品質提升成為幼教現場的共識與集體行動。事後，評鑑機制要能發揮效用，獎優罰劣，讓不合標準的幼兒園更及時的退場（林俊瑩，2023）。直言之，如何建立一套完善的精進輔導及管控機制，以確保準公共教保服務的齊一性與品質優，以達政府、幼教現場及社會大眾三方共贏的目標乃為當務之急。

參考文獻

- 王舒芸（2014）。門裡門外誰照顧、平價普及路迢迢？臺灣嬰兒照顧政策之制度內涵分析。《臺灣社會研究季刊》，96，49-93。

- 全國教保資訊網（2024）。**幼兒園基本資料查詢**。取自<https://ap.ece.moe.edu.tw/webecems/pubSearch.aspx>
- 吳光名（2024）。準公共化幼兒園政策之現況與問題。**臺灣教育評論月刊**，13(2)，22-25。
- 林俊瑩（2023）。公私協力的實踐－準公共幼兒園政策的影響與反思。**臺東大學教育學報**，34(2)，1-33。
- 林信廷、王舒芸（2015）。公私協力托嬰中心的成就與限制：兒童照顧政策理念的檢視。**臺灣社會福利學刊**，16，15-55。
- 拾子淵、陳建志（2024）。教保服務人員於幼兒教育準公共化政策認同度與滿意度關係之研究。**臺灣教育研究期刊**，5(4)，27-56。
- 財團法人彭婉如文教基金會（2019）。衝衝衝，請衝公幼及非營利幼兒園勿「瞎衝」準公化私幼！<https://www.pwr.org.tw/news/1270>
- 孫良誠、盧美貴、張孝筠（2014）。我國幼兒教育公平實踐研究：以「扶持五歲幼兒教育計畫」為例。**臺中教育大學學報**，28(2)，93-116。
- 教育部（2019）。**教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點**。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001795>
- 教育部、衛生福利部、勞動部、內政部、財政部、經濟部、科技部、交通部、人事行政總處、國家發展委員會（2024）。**我國少子女化對策計畫（107年-114年）**。臺北，作者。
- 魏季李（2015）。非營利福利機構與政府的服務契約委託過程的決策與影響研究：以臺灣兒童暨家庭扶助基金會為例。**社會政策與社會工作學刊**，19(2)，109-144。取自[https://doi.org/10.6785/SPSW.201512_19\(2\).0004](https://doi.org/10.6785/SPSW.201512_19(2).0004)
- Helmig, B., Ingerfurth, S., & Pinz, A. (2014). Success and failure of nonprofit organizations: Theoretical foundations, empirical evidence, and future research. *Voluntas*, 25, 1509-1538. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11266-013-9402-5>
- Roch, C. H., & Sai, N. (2015). Nonprofit, for-profit, or stand-alone? How

management organizations influence the working conditions in charter schools. *Social Science Quarterly*, 96(5), 1380-1395. Retrieved from [https://doi.org/ 10.1111/ssqu.12200](https://doi.org/10.1111/ssqu.12200)



準公共幼兒園之經營特色與挑戰

洪福財

國立臺北教育大學經營與管理學系教授

許家榮

國立臺北教育大學教育經營與管理學系碩士生

一、前言

2018 年 8 月，行政院核定實施《我國少子女化對策計畫(107 年-111 年)》，其中在「減輕家庭育兒負擔」政策目標乙項，針對幼兒教保服務研擬出「擴展平價教保服務」及「減輕家長負擔」等兩大重點，採行「擴大公共化幼兒園」、「建置準公共機制」、以及「2-4 歲育兒津貼」等三項策略（教育部等，2019，36）。前述關於擴大公共化幼兒園供應量的為延續政策外，「準公共機制」一詞則係於本計畫首見，政策目的定調為擴增平價教保服務量能，鼓勵家長就近選擇平價教保服務（洪福財，2024）。

有關建置準公共機制，該計畫指出係源於「政府雖已大量擴展公共化，但仍難以滿足家長托育需求；再者，私立幼兒園質、量都有再進一步與政府合作的空間」，該機制是由合乎要件的私立幼兒園與政府簽訂合作契約，為平價教保服務擴增量能，提高家長選擇平價教保就讀的機會（教育部等，2019，40），前述完成與政府合作簽約者，即被稱為「準公共幼兒園」。由教育部自 2018 年 8 月於六都以外縣（市）先行辦理，2019 年 8 月擴展至全國各縣（市）；教育部於 2018 年 8 月另發布《教育部推動及補助地方政府與私立幼兒園合作提供準公共教保服務作業要點機構合作提供準公共教保服務作業要點》，分二階段推動準公共機制，私立幼兒園須符合「收費數額」、「教師及教保員薪資」、「基礎評鑑」、「建物公共安全」、「教保生師比」及「教保服務品質」等 6 項要件，方能與政府簽約合作（教育部，2021），簽約完成後以準公共幼兒園稱之，以協助政府共同擴展平價教保服務機會。

二、本文

教育部在 2019 年曾發布新聞稿，文中將六都以外的 15 縣市所提供平價教保服務的供應量進行分析，15 縣市整體平價教保服務比率平均已超過 60%，成長比率達 15%；準公共幼兒園的加入，108 學年度整體平價幼兒園比率從昔日公共化教保政策的 38.7%，提高到 53.8%，成長 15.1%，合計提供逾 31 萬個平價就學機會（教育部，2019/07/11）。

近年來，準公共幼兒園數量持續成長，以 112 學年度為例，全國計有 1,859 所私立幼兒園加入準公共幼兒園，占私立幼兒園總數的 45.1%（立法院，2022），

意即超過四成五的私立幼兒園參與機構轉型，顯示出準公共幼兒園政策對於教保服務市場已經產生實質的影響。復以新北市為例，112 學年度已完成簽署合約轉型為準公共幼兒園有 222 所，其中園數所在的行政區最多的前三名依序為板橋區有（51 所）、新莊區（21 所）、永和區（12 所）。

準公共幼兒園推展快速，茲就此類型幼兒園經營之特色與挑戰，分述如後。

（一）準公共幼兒園之經營特色

準公共幼兒園在政府支持下，致力於提供高質量、普及化的幼兒教育服務。準公共幼兒園在行政、教學、人事、財務、人才培育和設備維護等方面具有以下特色（胡秋葉，2021；黃榆婷，2021；馮穎俞，2023）：

1. 行政運作相對私幼嚴謹：準公共幼兒園接受政府的部分經費補助，需接受行政機關的訪視或回覆教育部門的調查表單文件，在行政運作如線上公文系統、公開招生作業等，都依循行政機關的指導而建立標準化的作業流程。在政府的指導下，準公共幼兒園建立一系列標準化的管理流程，包括招生、運營和教學，確保服務質量的一致性。
2. 教學追求特色以建特性：準公共幼兒園致力於提供多元且優質的課程，涵蓋身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒與美感等領域。根據每個幼兒的發展水準和需求，實施個別化的教學計畫，注重幼兒的全人發展。
3. 人事規範與薪資相對健全：準公共幼兒園的教師需符合政府規定的資格標準，包括持有合格的教師證書和定期參加專業培訓。準公共幼兒園提供競爭力的薪酬和福利政策，保障教師的基本權益，並透過績效評估制度激勵教師不斷提升教學質量。
4. 財務透明且可獲政府補助：準公共幼兒園需定期向政府提交財務報告，確保資金的透明和合理使用。除了政府補助外，準公共幼兒園還可以透過社會捐助和家長自費等方式獲得資金，確保運營的穩定性。
5. 人員相對於私幼時期穩定：準公共幼兒園可申請相關經費為教職員工提供持續的專業發展機會，包括參加各類培訓、研討會和工作坊，提升專業能力。如能定期舉辦內部培訓課程，有利於針對最新的教育理念和教學方法進行培訓，促進全體教職員工的共同進步。
6. 申請外部經費以維護設備：準公共幼兒園可獲得開辦費用或各年度的設備維

護經費，教學設施和設備的維護可能較私幼時期完善，以確保幼兒有良好的學習和活動環境並建立設備維護和更新制度，定期檢查和維護各類設施，確保其安全和適用性，並根據需要進行設備的更新和升級。

綜合前述，準公共幼兒園的經營特色在於透過政府補助和監管，確保其在行政管理、教學質量、人事管理、財務運營、人才培育和設備維護等方面的運行，這些特色有助於提升各園的教保質量。然而，隨著準公共幼兒園的數量增多，也面臨著諸如資源分配條件有限、師資短缺和課程特色不足等問題，持續受到各方關注，成為準公共幼兒園發展的挑戰課題。

（二）準公共幼兒園經營之挑戰

準公共幼兒園政策自推行以來，幼兒園在原本私立幼兒園的基礎上，透過政府的相關政策和支持，進行組織改造和營運調整，提供低費用的教育服務，讓家長有更多選擇。準公共幼兒園雖僅推動數年但數量快速增加，此類型幼兒園的招生數量在快速攀升之餘，同時面臨不少實際經營的挑戰（胡秋葉，2021；黃榆婷，2021；馮穎俞，2023）：

1. 行政經營的挑戰：準公共幼兒園受到政府監管，需定期提交經營報告和財務報告；各園一方面接受政府補助，但同時須達到政府所定的管理標準，行政經營增添諸多壓力。其次，為達成前述行政要求，部分準公共幼兒園的行政運作效率可能會較之前缺乏彈性或影響效率，甚至需指派行政人員參加政府規定之培訓或說明會等，以保持對政策的敏感度和執行力。因此，如何調整原有的行政機制並兼顧彈性與效率，是準公共幼兒園遭遇的行政經營挑戰。
2. 教學創新的挑戰：準公共幼兒園需提供符合規範的課程，內容應以統正不分科、且涵蓋情緒、美感、認知、社會、語言和身體發展等不同領域外，各界對此一新興幼兒園類型的教學創新也充滿不小的期待。但部分準公共幼兒園在教保服務人員未變之餘，原有的教學質量未及提升，也可能受限於資源和師資數量，致使教學創新不足甚至質量不盡符合家長或各界期待。因此，如何盤點原有的教學人力與資源，尋求教學創新並呈現令家長滿意的教學成果，是準公共幼兒園遭遇的教學創新挑戰。
3. 人員穩定的挑戰：聘用合格師資是準公共幼兒園的加入門檻之一，教保服務人員需持有相關證照並參加定期培訓，人員的優質與穩定對部分準公共幼兒園的經營形成不小的挑戰。近年來，師資短缺問題嚴重，公幼與非營利幼兒園增聘師資且提供相對優渥的福利及待遇，讓準公共幼兒園的人員穩定更顯得雪上加霜；特別是在偏遠地區，合格教師更是難覓。準公共幼兒園師資的

福利和待遇雖較昔日有所提升，但對照公幼與非營利幼兒園師資則仍有明顯差距，導致每年師資的流動性大而影響教學品質的穩定性。因此，如何提出有效的激勵機制以激發教師教學熱情並提升久任意願，是準公共幼兒園遭遇的人員穩定經營挑戰。

4. 財務穩定的挑戰：準公共幼兒園的財務大量依賴政府補助，但補助項目與金額有限，端賴政府預算與分配而定，不足部分則需由幼兒園自籌財源，以穩定財務狀況以利園務順利運作。政府提供準公共幼兒園開辦與各年度的修繕補助等，加上政策推動之初準公共幼兒園的招生狀況良好，各園能夠獲得良好的財務支持以維持正常經營；近年受到通貨膨脹與少子化等影響，部分園獲得的補助與可用經費已不若昔日充裕，財務運作已有難以穩定之勢。因此，如何維持穩定生源並持續獲得政府充裕的經費挹注，是準公共幼兒園遭遇的財務穩定經營挑戰。
5. 人才培育的挑戰：準公共幼兒園師資流動率高已如前述，由於係原有私幼轉型，且私幼規模相對較小，人才專業培育與持續精進便成為另一重要的經營挑戰。在支援人力有限之餘，部分準公共幼兒園無法提供師資足夠的培訓或進修機會，甚至可提供新進師資培訓或支持相當有限，使得師資的專業發展受到限制。在規模有限與人才培育難以系統規劃之餘，準公共幼兒園的人才培訓便遭遇缺乏系統性和持續性的課題。因此，如何規劃系統性的人才培育以提升經營品質，是準公共幼兒園遭遇的人才培育經營挑戰。
6. 設備維護的挑戰：準公共幼兒園的教學設施和設備條件不一，部分園受到政府經費挹注以適時改善設施設備，但也部分園的設施設備老舊，有亟需升級或汰換的情形。設施設備維護除仰賴經費以外，也與師資專業性、教保目標的穩定性、以及行政運作的效率性等有關，各項因素已如前述受到準公共幼兒園的各項經營挑戰所影響，成為另一項經營待解課題。因此，如何穩定設施設備維護的經營條件，建置系統且具效率的設備維護經營機制，是準公共幼兒園遭遇的設備維護經營挑戰。

三、結語

準公共幼兒園自推動以來，以 112 學年度為例，全國已有 1,859 所私幼轉型為準公共幼兒園，約有四成五的私幼參與轉型，顯示出準公共幼兒園對於教保服務市場已經產生實質影響。政府面對此一新興類型幼兒園，除了致力於數量的推動以擴增評價教保服務機會外，對於此類型幼兒園的經營現況、困境與品質等，宜訂有輔導或協助機制以鼓勵各園持續提升教保品質，甚至宜訂有適切的汰除機制，輔以公開資訊的傳達，以督促各園持續精進並利於家長選擇。

關於準公共幼兒園面臨的六項經營挑戰，在行政管理方面，政府宜輔導各園建立系統管理的機制，輔以數位與簡化的行政處理流程，以利各園行政效能的提升。在教學創新方面，宜提供各園穩定的專業輔導機制，要求各園於一定期限內應參與專業輔導並提出成果。在人員穩定方面，各縣市宜正視現有公幼短期間大量開缺對其他各類幼兒園造成的排擠現象，重新檢視近年各縣市公幼大量開缺的決策。在財務穩定方面，對於準公共幼兒園的補助宜考量通貨膨脹因素，至少宜依據「消費者物價指數（CPI）」就補助額度進行調整。在人才培育的挑戰方面，宜鼓勵各園提出跨園的專業成長規劃，以增加專業人員參與規模，共謀合作員的人才培育與專業成長。在設備維護的挑戰方面，對於各園所提的設施設備維護改善需求，宜在核定經費之前，結合到園訪視以瞭解各園的真實需求並協助各園調整規劃，以提升設備維護的效益性。

參考文獻

- 洪福財（2024）。臺灣公私協力教保服務政策之發展與省思。《臺灣教育研究期刊》，5(6)，135-163。
- 胡秋葉（2021）。準公共化幼教政策之研究-以臺中市某幼兒園為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學管理學院國際經營管理碩士在職專班，臺中市。
- 教育部（2019/01/06）。優質又平價—準公共幼兒園家長每月繳費不超過 4500 元。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=D5F293AD6E618105。
- 教育部（2021）。我國少子女化對策計畫（107 年至 113 年）（修正本）。行政院 2021 年 8 月 6 日院臺教字第 1100022926 號函核定。
- 教育部、衛生福利部、勞動部、內政部、財政部、經濟部、國家發展委員會（2021）。我國少子女化對策計畫（107 年 -113 年）（核定本）。取自 <https://reurl.cc/NXDa05>
- 馮穎俞（2023）。幼兒教育準公共化實務運作之研究-以北部四所私立幼兒園為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所，臺北市。
- 黃榆婷（2021）。準公共化幼兒園之問題與解決策略。《臺灣教育評論月刊》，10(3)，171-176。



準公幼政策推動成效、挑戰與因應

陳盈芬

國立臺南大學教育系教育與經營管理博士班

一、前言

少子女化已成為臺灣面臨的重大國家議題，直接影響人口結構與經濟發展（行政院，2022）。根據世界銀行針對巴西學前教育的研究，學前教育的投資報酬率高達 12.5%至 15%，顯著超越工業或農業計畫的投資收益（World Bank, 2001）。這項研究顯示，謹慎規劃的學前教育政策，不僅有助於提升國家競爭力，更在促進社會公平與正義方面發揮了重要作用。臺灣目前正面臨日益嚴峻的少子女化危機。根據內政部截至 2022 年的人口統計數據，臺灣的總生育率僅為 0.87，已成為全球出生率最低的國家（趙婉淳等，2022；魯平皓，2022）。

我國準公幼政策旨在應對日益嚴重的少子女化問題，期望通過減輕家長經濟負擔及提升幼兒教育品質，實現「0-6 歲幼兒國家一起養」的目標，透過推動幼兒教保公共化計畫，進而提升整體生育率（教育部等，2023）。政府於 2019 年至 2021 年間投入高達 184.1 億元經費，2022 年更編列 107.5 億元預算用於準公共機制的推行（教育部等，2023）。如此龐大的資金投入對國家發展具有深遠影響，因此其推動成效與挑戰具有重要的探討價值。筆者為幼教現場第一線工作者，具幼教師及園長逾 20 年相關實務經驗，在親身經歷準公幼政策推行前中後期並整理相關文獻分析作為政策成效之依據；亦與現場幼教工作者多次會談含：幼教協會理事長、不同時期加入準公幼的園長、私立幼兒園園長及現場教保服務人員得出準公幼政策之挑戰及因應，分述如下：

二、準公幼政策推動成效

準公幼政策旨在應對少子女化帶來的挑戰，並透過多方面的努力實現政策目標，具體成效如下：

1. 減輕家庭的育兒負擔

準公幼政策透過提供平價且具一定品質的教保服務，不僅明顯減輕了家長的經濟壓力，還為家庭提供更多元化的幼兒園選擇。根據教育部資料，參與準公幼政策的幼兒園每月學費上限為新臺幣 4,500 元，相較於部分私立幼兒園平均學費高達每月 12,000 元，此政策有效降低了多數家庭的育兒成本（教育部等，2023）。此外，該政策針對第三名以上子女，每月學費再減免 1,000 元；而低收入戶與中低收入戶家庭的子女則可免費就讀。這些措施不僅擴大了家長在幼兒園選擇上的彈性，也促進了教育資源的可及性與公平性，滿足不同家庭的多元需求。

2. 擴大公共化幼兒園供應量及提高 2-6 歲幼兒入園率

2023 年全國幼兒園總數達到 6,699 所，其中公立與非營利幼兒園約占總數的 30%，約為 2,010 所。同時，準公共幼兒園的數量接近 2,000 所。綜合計算，全國公共化幼兒園包括公立、非營利與準公共幼兒園的總數約為 4,010 所，占全國幼兒園總數的 59.9%（教育部，2023a）。顯示在政策推動下，公共化幼兒園的比率已接近六成，有效提升幼兒教育的公平性與普及性，為家長提供更多平價且具品質的選擇。而該政策的施行下亦成功地將 2-6 歲幼兒的入園率從 2017 年的 93.8% 提升至 2023 年的 95.4%（教育部，2023b）。此成果縮小了城鄉教育資源差距，也促進教育機會均等的現象。

3. 穩定教保人員薪資與專業發展

在準公幼政策下另一個配套措施乃是，提升教保服務人員的薪資以穩定人員的流動率及專業發展。為確保教保服務品質，準公幼政策注重教保服務人員薪資的穩定性與專業發展。自 2023 年起，教保人員的薪資標準分別為：未滿 3 年者月薪至少 33,200 元；3 至 6 年者為 36,200 元；6 年以上者為 39,200 元（教育部，2023a）。2024 年 1 月起，為配合軍公教調薪政策，教保人員月薪額外增加 1,200 元，進一步提升待遇，吸引並穩定專業人才（教育部，2023b）。

4. 改善整體育兒環境

政府推行多項托育服務，以改善育兒環境並支持職場父母兼顧工作與家庭。2023 年公共化與準公共幼兒園的托育服務比率從 2017 年的 30% 提升至 2023 年的 43%（教育部，2023a）。這些托育服務涵蓋日間照顧、幼兒教育與保育、家庭支援服務以及費用補助，提供 0 至 6 歲幼兒安全且有品質的教育與照顧。同時，政府針對低收入戶、中低收入戶及多子女家庭，設立學費上限並提供額外補助，顯著降低家庭育兒成本。這一進展不僅提升了平價托育資源的可及性，還為家庭營造了更友善的育兒環境，幫助職場父母平衡工作與家庭需求，期待能鼓勵生育意願的提升。

準公幼政策在減輕家庭育兒負擔、擴展公共化幼兒園供應量、穩定教保人員薪資以及改善整體育兒環境等方面展現了相當成效。這些措施不僅有效降低了大部分家庭的育兒成本，縮小城鄉教育資源差距，穩定幼教服務的品質。同時，政策的全面推行為多子女家庭提供了實質的經濟支持，緩解了家庭育兒壓力，為提升國家的整體生育率創造了更友善的環境。

三、準公幼政策推動下的挑戰與因應

筆者在幼教現場多年並積極多次與準公幼政策之相關利害關係人包括：幼教協會理事長、不同時期加入準公幼的園長、私立幼兒園園長及現場教保服務人員會談下得知以下準公幼政策的實施雖獲得一些成效卻面臨許多挑戰，筆者試將相對因應策略分述如下：

1. 少子女化與幼教生態改變宜平衡市場供需與教育永續發展

根據內政部統計，2023 年臺灣新生兒數僅為 13.5 萬人，創下歷史新低，顯示出生率持續下降的趨勢（中央通訊社，2024）。同年，全國幼兒園總數達 6,699 所，若以新生兒數與幼兒園數量計算，平均每所幼兒園僅能分配到約 20 名幼兒，反映出少子女化趨勢對幼兒園招生與經營的嚴峻挑戰。在此情況下，準公幼政策的推行，雖減輕家長負擔並提升幼教普及性，但也對公私立幼兒園的招生與經營形成壓力，導致市場競爭加劇。若未進行合理的數量管控，可能出現不合宜的競爭手段，進一步影響家長選擇權與幼教市場的多元性。此外，公立幼兒園在資源配置與招生規劃上亦需審慎調整，以避免因準公幼的快速擴張而導致公幼招生不足、班級減少與教師人力過剩的問題（林俊明，2022）。筆者建議宜適當規劃及控管準公幼的分布與數量，才能平衡市場供需，促進公私幼兒園間的良性競爭，為幼兒教育建立一個更加健康、永續發展的環境。

2. 準公幼學費調漲受限制宜因地制宜

108 年加入準公共幼兒園的園所需在符合特定條件的情況下才可以調漲學費，但必須經過教育主管機關的審核與批准。調漲需基於合理的經營需求，且調整幅度需符合政府規範的上限標準（教育部，2019）。此舉旨在確保學費調整的合理性。然而實際了解現場狀況，部分園所提及自 108 學年度起加入準公幼若以 90 人以下園所限額 9,000 元/月，至今仍無法調整學費，但後期加入的園所卻能以較高學費參與該政策如：112 學年度加入的園所以 90 人以下園所限額為 12,000 元/月，造成每月每位孩子補助差額近 3,000 元，若以一園 90 位小孩估算，每年園所補助分配會差距約三百二十萬，對業者產生不相稱的現象。因此筆者建議為避免政策執行中的矛盾，應適度調整準公幼的收費框架，全面檢視各地區的經營成本與物價水準，進行合理分析。透過制定靈活且具彈性的學費調整機制，能促進不同幼兒園間的公平性亦可提升政策的執行效益。

3. 補助機制不公宜考量教育公平性

政府透過補助政策減輕家長的經濟負擔，但針對選擇私立幼兒園的三成家長，補助金額仍存在顯著差距，顯現出教育公平性上的問題。為改善這一現象可借鑒其他國家的經驗，導入教育券制度，讓資源隨學生流動，提升家長的選擇權。

同時，教育券模式能減少政府對市場的直接干預，鼓勵幼教市場多元發展，並確保資源分配更加公平，進一步促進教育機會的平等。

4. 特生增加與家長意識抬頭宜提供現場專業支援與建立親師間互信關係

隨著特殊學生人數的增加以及家長對幼兒教育重視程度的提升，融合教育的實施與園所信任關係的建立面臨多重挑戰。融合教育的成功需要充足的專業支持與資源，但現階段特教支援系統的不足，導致一般生與特殊生的學習需求難以平衡。同時，家長對教育品質的期待日益提高，教保人員的高流動率更影響了教學穩定性及家長對園所的信任感，增加了園所的溝通壓力與應對投訴的難度。為應對這些挑戰，政府宜考量增強特教專業人員的配置，加強教師專業能力的培訓，並提供充足的教學資源與輔助，確保特殊生與一般生都能在適切的環境中共同成長。此外，園所宜提升師資穩定性與服務品質，加強與家長的透明溝通機制，主動回應家長需求，促進其參與，透過良好的互動與信任基礎，營造和諧且包容的教育環境。

5. 教保服務人員專業認同不足宜加強專業培訓

高壓的職場環境對教保服務人員的專業認同和工作穩定性造成影響，進而影響其對幼兒情緒控管的能力。當教保服務人員面臨壓力時，可能出現不當管教的情況，引發社會對幼教工作的高度關注與批評。為改善此狀況，政府可透過補助機制中強化教保服務人員參與專業認同之相關研習，提供完善的在職培訓與心理支持，並透過穩定與合理的工作安排減輕其職場壓力。建立完善的教保支持系統，幫助教保服務人員有效處理幼兒情緒，進而提升教育品質，更能贏得社會的信任與支持。

四、結論

準公幼政策在減輕家庭育兒負擔、擴展公共化幼兒園供應量及提高 2-6 歲幼兒入園率、穩定教保人員薪資及專業發展甚至在改善育兒環境方面都展現了相當成效。然而，政策推行過程中，幼教現場也面臨少子女化持續加劇及幼教生態改變、學費調漲受限、補助機制不公、特生增加與家長意識抬頭及教保服務人員的專業認同不足之挑戰。為因應這些問題，宜平衡市場供需合理規劃準公幼的數量、建立彈性且公平的學費調整機制、改善補助制度、增強特教支援系統及加強親師間的互信基礎並提升教保人員專業認同，以促進幼兒教育的永續發展。

參考文獻

- 中央通訊社（2024）。2023 臺灣新生兒數僅 13.5 萬人創歷史新低。取自 <https://www.cna.com.tw/news/ahel/202401105006.aspx>

- 行政院（2022）。少子女化政策執行成果報告。臺北：行政院。
- 林俊明（2022）。家長不再愛公幼？臺南今年公幼缺額進 4 成。民視新聞臺。
取自 <https://ynews.page.link/JgJV>
- 教育部（2021）。幼兒教育與照顧政策。取自 <https://www.edu.tw>
- 教育部（2023a）。112 學年度全國教育統計報告。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/112_all_level.pdf
- 教育部（2023b）。幼兒教育與照顧現況統計。取自 <https://www.edu.tw>
- 教育部等（2023）。我國少子女化對策計畫（107 年－113 年）（核定本）。
取自 <https://reurl.cc/V0nDYA>
- 趙婉淳、魯平皓（2022）。臺灣出生率趨勢及其影響。人口與經濟，18(2)，77-92。
- World Bank (2001). *Early Childhood Development: Investing in the Future*. Washington, DC: World Bank.



準公幼政策六年，請聽聽基層聲音

洪智倫

中臺科技大學文教事業經營研究所副教授

一、前言

為減緩國安等級之少子女化危機，行政院自 2018 年 7 月核定推動「我國少子女化對策計畫」，對於 6 歲以下幼兒教育及照護，以「增加平價名額」、「降低就學費用」、「發放育兒津貼」為策略（行政院，2018）。同時，今年（2024）也是「準公共化」政策自 2018 年推動後的第 6 年，行政部門仍然以「積極落實『0-6 歲國家一起養』2.0 政策，幫助年輕一代願婚、敢生、樂養」為施政重點。此重視的程度，直接反映在政府的預算，根據教育部所屬 113 年單位預算評估報告，其中「建置準公共機制」經費從 2019 年 37.5 億至 2024 年 155 億元，6 年中成長了近 4 倍。然而，回歸教育部在推動準公共幼兒園時之初衷，曾表示準公共機制只是公幼擴充過程的過渡措施，但從教育部每年大幅提升準公共幼兒園的經費補助，甚至已直逼擴大公立幼兒園的 171 億預算（教育部，2024），這將會是值得深思的議題。筆者訪談縣市承辦準公幼業務之同仁及加入準公幼之私幼業者，六年來推動之準公幼政策，是否增加平價名額、優化幼兒園教保員薪資、改善幼兒園設施環境等問題，同時提升了年輕一代「願婚、敢生、樂養」的意願呢？

二、來自基層的心聲

根據全國教保資訊網（2024）顯示，全國近 7,000 所幼兒園中，私立幼兒園有 4,105 家、占 58.6%，超過半數、其中有 2,039 家簽約成為準公共幼兒園。至於，私立幼兒園業者為什麼會加入準公幼的行列？根據筆者訪談承辦準公幼業務的同仁表示，其原因不外乎：原本招生就有困難的幼兒園；周圍私立幼兒園皆已加入準公幼，影響其招生；家長期望園方能加入準公幼；原本收費設定較高，且無新穎設備之園；幫助中低收入家長，讓幼兒有機會讀書；老師薪資有保障；幼兒園可申請設施設備補助金。另一方面，至於，業者為什麼沒有意願加入準公幼呢？其原因包括：幼兒園本身沒有招生困擾、不想支付老師太多薪水、加入準公幼需做更多的紙本資料、不能調漲或調整收費額度、幼兒園原本就有進行分科教學且有收取額外費用者，怕被檢舉、不願意收特殊生及降低幼兒園品質、認為加入準公共幼兒園都是快倒閉的園所。

在此同時，筆者也訪談業者加入準公共機制的原因，包括提高幼兒就學率，優化環境改善軟硬體設備，實質提升教保服務人員的薪資，回歸優質正常化教學，幼兒園加入之後需接受準公共化政策的訪視輔導，就課程教學的統整性及品質進行監管，園所也會申請政策或其他計畫提供的輔導計畫，提升自身的教保服務品質和發展教學特色。

但，加入「準公共」之幼兒園，是否如業者所言，請領政府補助後，優化環境改善軟硬體設備，實質的提升教保服務人員薪資，回歸優質正常化教學，同時，也主動申請幼兒園輔導計畫呢？訪談承辦準公共幼兒園業務之同仁表示，「準公共化」政策推動 6 年來，違反項目多為：採分科方式進行教保活動課程、師生比不合乎規定、進用未具教保服務人員從事教保服務、對幼生有非屬情節重大之體罰及不當管教之行為等情形。事實上，領了政府補助的準公幼，公共化的背後在師資、環境及教保活動課程設計，並沒有太多改變，不像公幼或公辦民營的「非營利」幼兒園，每年都會接受政府嚴謹的考核，相對地，接受政府準公共補助的私幼，只有 5 年一次的基礎評鑑。甚至在幼教現場不難看到，有幼兒園一再違規，卻因在期限上改善，仍被列為準公幼。

既然是「準」公幼，就不是真正的公幼，回歸教育部的初衷，在建置足夠公幼的規畫路程中，如果在短期無法到位，建議多聽聽基層承辦「準」公幼業務的同仁們、真正就讀「準」公幼的家長們及現場經歷私幼轉型「準」公幼的教保員們的心聲：幼教現場充斥著原本應關門的幼兒園，藉由加入準公幼，領取政府的補助，重啟招生的生機，如此的準公幼品質，如何讓家長們放心。加上教育部（2024）也指出「近年幼兒園裁罰件數以私立（含準公共）幼兒園居多，並有因同一違規事由遭裁罰 3 次以上」、「截至 112 年 7 月底幼兒園稽查尚無全國性標準」，教育部並進一步允諾改進，「國教署迄今尚未對地方政府辦理幼兒園評鑑進行實地訪查或後設評鑑，允宜強化監督責任」，「為強化幼兒園稽查成效，允宜協助提升地方政府稽查人力之專業」。

針對上述所列，從承辦準公幼業務同仁、準公幼業者及現場經歷私幼轉型「準」公幼的教保員們，準公幼實施至今 6 年所衍生之問題。

1. 原本招生就有困難或應關門的幼兒園，藉由政府補助家長可以較低廉費用入園，重啟幼兒園生機。事實上，重開大門後，學生數增加了，但教學、課室經營及園務管理等，仍如同過往，並無改變，而業者也沒有積極爭取輔導計畫，以提升教保品質。
2. 無新穎設備之幼兒園或設備老舊幼兒園，藉由加入準公幼可申請設施設備補助金，藉以吸引幼兒入學。事實上，訪談承辦準公幼業務同仁，任職準公幼的教保員，業者常用補助金於冷氣、筆電、幼兒桌椅及教師桌椅更新，而幼兒棉被櫃破舊不堪及繪本、教玩具嚴重不足。
3. 藉由政府補助提升教保員薪資，改善低薪的刻板印象，並提升教保員久任之意願。事實上，教保員的薪資卻是不可說的秘密，帳面上及實領之薪資不一致。另一方面，因學生數增加了，合格教保員聘用成另一隱憂，聘不到合格教保員，師生比又成為一大問題。

故，強烈建議政府部門在第三期準公幼重新簽約之際，以提高簽約門檻及嚴謹的監督制度為首要。

1. 提高簽約門檻：比照公幼及非營利幼兒園，招收幼生零拒絕，不得拒收弱勢幼兒，簽約前無裁罰紀錄才能加入、合約期間若違法不得再申請等。
2. 嚴謹的監督制度：如同教育部所擬之增加地方政府稽查人力及提升其專業，同樣是接受政府補助，非營利幼兒園一年需有會計審查、到園檢查、績效考核等評鑑制度；但準公幼卻只要 5 年一次的基礎評鑑，且大部分核銷機制只要以文書作業即完成，故，在公幼量能未能滿足全民需求之際，建議增加地方政府幼教專業人員到園稽查，除能減少 6 年來屢見不鮮之分科教學、師生比不足、疑似違法事件等，在準公幼申請設施設備補助上，也能降低浪費公帑的現象。

三、結語

在總統及行政高層高喊「積極落實『0-6 歲國家一起養』2.0 政策，幫助年輕一代願婚、敢生、樂養」為施政重點下，針對過渡期的「準公幼」，是時候汰劣留良。

參考文獻

- 行政院（2018）。我國少子女化對策計畫。臺北市：作者。
- 教育部（2024）。教育部所屬113年度單位預算評估報告。取自<https://www.ly.gov.tw/Pages/List.aspx?nodeid=46531>



準公共幼兒園延托與加置照顧服務之探討

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、楔子

小妍和小佳是大學同學，幼保系畢業後，二人曾同時進入同一家私立幼兒園擔任教保員。數年前該私立幼兒園結束經營，小妍與小佳各自另謀他職。小妍轉職某家準公幼，某日在路上巧遇小佳，聊起彼此近況。小佳說自己目前在當加置人員，小妍疑惑的問什麼是加置人員。小佳回答說是一種新出來的公幼職位。小妍更加好奇的問薪水和工作的性質如何？小佳回答說這個有點複雜，大致上是寒暑假薪水較多，學期中薪水較少，有空我們約個時間聚餐聊聊，我現在要去趕車了，掰囉！。然而，對於應考公立幼教師與公立教保員多年卻仍無法上岸幼的小妍，心中冒出滿滿的問號。

二、主線－延長照顧服務

其實加置照顧服務人員政策和準公共化幼兒園並無太大關係，因為只有公立幼兒園、非營利幼兒園和政府機關與公營事業委託辦理職場互助教保服務中心才能聘用加置照顧服務人員。準公共幼兒園並不在此人事經費補助的範圍。那為何教育部要增加這種像是捧公家飯碗的加置照顧服務人員呢？其主要目的是讓幼兒園辦理延長照顧服務，也就是俗稱的「延托」。

各縣市之公立幼兒園契約進用加置照顧服務人員甄選簡章中都會載明甄選目的是依據「教育部國民及學前教育署補助公立幼兒園辦理延長照顧服務作業要點」（以下簡稱延長照顧服務作業要點）辦理（教育部國民及學前教育署補助公立幼兒園辦理延長照顧服務作業要點，2024）。

然幼兒園的延長照顧服務並非新的業務，過去早已有課後留園服務，教育部頒布過「教育部補助公立幼兒園辦理課後留園服務作業要點」來對公立幼兒園進行延托服務的補助（教育部補助公立幼兒園辦理課後留園服務作業要點，2009）。如今只是將課後留園服務一詞變更文字為延長照顧服務。不論是留園服務或是延長照顧服務，都產生於家長無法準時在幼兒園放學時來接回其孩子。而幼兒園是幾點放學呢？根據幼兒教保及照顧服務實施準則第四條：「幼兒園教保活動課程之實施時間為上午八時至下午四時」，因此幼兒園的放學時間原則是下午四時（幼兒教保及照顧服務實施準則，2023）。如果幼兒是坐娃娃車回家，多半讓幼兒於15:30 開始收拾與準備，16:00 發車逐一載回各家的寶貝。如果幼兒由家長到園接送，則多半希望家長於16:00 的前後10 分鐘左右到園接回。如果家長未能於這

個時間區段內接回，就會產生延長照顧服務的狀況，然私立幼兒園與公立幼兒園對於延長照顧服務的作法卻大不相同。

對於私立幼兒園，下午四點放學之後傾向辦理才藝班，因為讀私立幼兒園的家長，通常經濟狀況較無虞，因此希望幼兒能夠學習更多的能力。此外，私立幼兒園通常也希望透過辦理才藝班來挹注其財務。與私幼作法相反的公立幼兒園，則法令明文規定不可實施才藝課，根據延長照顧服務作業要點第七條第一款「課後延長照顧及寒、暑假加托服務之服務內容應符合幼兒身心發展，兼顧生活教育，並不得為課後才藝之辦理」。因此，公立幼兒園的課後照顧服務就幾乎只單純給予生活照顧。

準公共幼兒園對在延托方面處境很尷尬，因準公幼的教保契約中對課程與教學有較多的限制。根據準公共教保服務機構的服務契約範本中的「準公共教保服務機構課程與教學品質自我評估表」，規範了班級經營、課程規劃與實施及學習環境規劃三大面向的多個指標（行政院公報，2021a）。因此準公幼多半也希望家長放學時能夠準時接回。如果家長未能準時接回，許多會在 16:15 左右讓各班尚未接回的幼兒集中到某間教室（通常是圖書室或多功能教室）。由一位教保人員或行政人員在圖書室陪伴幼兒，讓幼兒自行閱讀圖書或觀看影片（例如海綿寶寶、粉紅豬等）。如果家長仍然很晚才來接回幼兒，便會造成幼兒園教職員無法下班，而教職員有工時八小時的勞基法權益保障，如果要求員工加班，必須支給加班費（勞動基準法，2024）。

為了讓各家準公幼的延托費用間差異不會太大，教育部於 2020 年 5 月規定所有的準公幼，將延托費的費用統一定為每月 750 圓或（及）每半小時 25 圓，而且只能從五點之後開始收取延托費（行政院，2024b）。且此收費並不是讓家長每月 750 圓就可延托吃到飽，而是指下午五點到六點間的照顧收費。如果家長六點仍未來接，則按每半小時 25 圓加收延托費（行政院，2021b）。延長照顧服務最晚可到 19:00，如果爸媽到了 19:00 仍未接回幼兒呢？原則上這就變成兒童及少年福利與權益保障法第 51 條的規範「父母...不得使六歲以下兒童...獨處或由布適當之人代為照顧」，違反規定者可以同法第 99 條處最高 15000 圓罰鍰，以及同法第 102 條處最高 50 小時的親職教育輔導（兒童及少年福利與權益保障法，2021）。不過一般幼兒園都不太會因家長超過 19:00 仍未接回而報警處理，只會疼惜傷心無辜的小孩而「抱緊」處理。

綜合而言，許多爸媽們無法準時於幼兒園放學時來接回孩子，因而產生幼兒園延長照顧服務的需求。然對於工時已經滿八小時的教保服務人員，要求進行延長照顧服務則等同加班，因此須依據勞基法支付加班費。但每個家長延拖的時數不一，收費機制相當難計算，便造成不同類型的幼兒園在處理延長照顧服務的形

式與方法有所不同。其中準公幼是收取延托費為主，辦理才藝班為輔。私立幼兒園則以辦理才藝班為主，收取延托費為輔。公立幼兒園因法規不允許辦才藝班，只能延長照顧，所以延托費不足部分需尋求補助，人員不足時也需增聘。由此看出，幼兒園的延長照顧服務衍生出課後才藝班和加置照顧服務人員等議題，有些議題甚至比原本的延長照顧服務的主線問題更加複雜，本文僅就與主線有關部分另闢二條支線進行討論。

三、支線 1—課後才藝班

私立幼兒園於放學後辦理才藝課程，能滿足望子成龍、望女成鳳的父母讓其寶貝不輸在人生的起跑點的冀望，亦無違反相關法令與規定，因此許多私立幼兒園都同時立案短期文理或技藝補習班（短期補習班設立及管理準則，2021），以及立案安親班（兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法，2019）。相反的，公立幼兒園則是完全禁止以才藝班方式進行延托。這個背後隱含的問題乃是用什麼教學內容來進行才藝課。其中最重要的標準就是該項才藝是否為「分科教學」，或者是「非統整教學」。根據幼兒教保及照顧服務實施準則第十三條中「幼兒園實施教保活動課程應依下列規定為之：....四、以統整方式實施，不得採分科方式進行。....六、有選用輔助教材之必要時，其內容應符合幼兒園教保活動課程大綱之精神」（幼兒教保及照顧服務實施準則，2023）。因此若「分科教學」和「非統整教學」這二項標準無法判定時，就會依照「教材內容是否符合幼兒園教保活動課程大綱之精神」。在不知道教育主管機關會如何判定時，公立幼兒園的延長照顧服務只能以安全為最大考量，所以公立幼兒園通常只進行生活照顧而不提供才藝課。

而準公幼於四點過後辦理才藝課雖然沒有違反幼兒教育及照顧法及其相關規定，但準公幼背負平價托育的任務使命，若開辦收費過高的才藝課，會被質疑違背準公共化契約及強迫推銷的嫌疑。為了避免匹夫無罪，懷璧其罪的處境，許多準公幼寧可不辦理才藝班，而接受每生每月 750 圓延托費之規範。若是收取的延托費用有不足的狀況，原則由幼兒園自行承擔。若延托幼兒符合經濟弱勢條件時，方可申請政府補助。而支付延長照顧服務的人事費，理論上應如同給付給教保人員加班費。而勞基法對於加班費的計算方式，是加班的 1-2 小時加付三分之一的時薪，加班的 3-4 小時加付三分之二時薪（勞動基準法，2024），因此需對應到加班者的本薪來計算。然而實務上的支付延托費計算方式並非如此，我們於下一節有關加置照顧服務人員議題時合併加以討論。

綜合而言，課後照顧時進行才藝課，是幼教政策不樂見的形式，因幼兒發展的理論認為父母陪伴孩子的益處遠勝於送孩子去才藝班。然而私立幼兒園往往需因應其家長的需求，且私幼若同時立案安親班或短期補習班，辦理才藝課亦合法

合理。因此政府只能約束公幼不得辦理才藝課，同時也希望準公幼亦不宜辦理才藝班。然而準公幼的延托收費受到政策限制，收支平衡問題和衍生的額外業務問題不容易解決。此外，參加才藝班是否因此讓私幼教讀的幼兒在未來的人學準備度上佔有優勢？再者，家長準時接回幼兒後，陪伴幼兒的品質如何？這些議題都值得未來進行探討與進行相關研究。

四、支線 2—加置照顧服務人員

延長照顧服務本身並非幼兒園獨有的議題，國中小和特教班也有課後照顧的政策與法規。然幼兒園這次於民國 113 年 7 月起增加了加置照顧服務人員這項人事費補助。這項補助可讓公立幼兒園可增聘專任的加置照顧服務人員，每名人力最高核定六十五萬元。增聘時，隸屬中央的附幼、公幼和國營企業的和職場教保中心可獲全額補助。地方縣市政府則依財力等級補助七成至九成的經費（行政院，2024a）。

這項補助政策可讓幼兒園聘用符合下列資格的人員：(1)正式的幼教師、教保員及助理教保員；(2)國中小的代理或代課教師；(3)修畢師培學分的職前教師；(4)社福機構的專業人員（含托育人員、早期療育教保人員、保育人員、助理保育人員、生活輔導人員、心理輔導人員、社會公作人員、主管人員）（兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法，2022）；(5)修畢 180 課後照顧服務人員專業訓練課程者（幼兒教育及照顧法，2022）。而其中真的可能在工時八小時後加班者，只有第一項的正式幼教師、教保員及助理教保員。第二項到第五項人員根本不在幼兒園內。因此而延長照顧服務支給標準，與勞基法的加班的 1-2 小時加付三分之一薪資，加班的 3-4 小時加付三分之二薪資並沒有太大的關係。而是依照兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法來計算，例如每班兒童數需介於 15 至 25 之間，身心障礙幼兒不得超過 2 名。收費標準亦依照同法以 $400 \text{ 圓} \times \text{節數} \div 0.7 \div \text{學生數}$ 收費（兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法，2019）。所以此項補助的支給標準，學校下班時間及寒暑假期間訂為每小時 400 圓。

由於平日的延長照顧服務只有 16:00 到 18:00 的 2 小時，且一般要求須提早半小時到，結束後半小時檢查完畢才能離開。若再加上上下班的路程時間，受聘的加置人員每天花 4-5 小時只賺 800 圓，所以造成很多學校雖開缺卻乏人問津。但是寒暑假期間，每天 8 小時 $\times 400$ 圓，就有 3200 圓。暑假二個月就可賺約十三萬圓，寒假近一個月可賺約六萬圓，這便造成寒暑假的加置人員職缺搶破頭。因此許多縣市政府乾脆比照教育部國民及學前署補助公立幼兒園辦理延長照顧服務作業要點修正規定之第七條第七款第三項來進用具有教保員資格的人員，且依照公立幼兒園契約進人員之進用考核及待遇辦法中的教保員薪資支給基準，按學歷給薪，工作時間則比照勞基法為 8 小時，從早上十點到下午六點半（教育部國民

及學前教育署補助公立幼兒園辦理延長照顧服務作業要點，2024）。而這一連串複雜的層層規定，造成了延長照顧這個原本只需處理加班二小時的事務，變成需要增聘一個工作八小時的全職人員。

綜合而言，加置照顧服務人員的產生凸顯出幼教和托育公共化並非個別獨立的議題，而是與國家產業結構的勞動人力有密不可分的關係。臺灣藉由半導體及 AI 之相關產業的護國群山，將人均 GDP 排名推升世界第 14 名。然而這個背後卻是國民勤勞努力及高工時所換取來的。許多人嚮往如北歐國家般的托育公共化，然而其托育公共化的背後，是其國民極高的勞動力參與率以及高附加價值的產業結構，如果我國無法在這些方面獲得提升，課後照顧議題將仍持續存在。

五、結語

幼兒園的延長照顧服務表面上看似是簡單的讓幼兒放學後留園以等待家長接回，然準公幼的處理方式與私立幼兒園及公立幼兒園的方式皆有所不同。其既牽涉勞動部的勞動基準法的工時規範，亦牽涉教育部的幼兒教保及照顧服務實施準則，更關連至內政部對兒童及少年之相關保護以及機構及專業人員資格的各項法令。由此看出出托育問題其實是嵌入於社會問題中的一環，且複雜的社會問題並沒有快速解決的魔法。或許我們目前只能與其和平共處，此外還可鼓勵與利害關係人有關的組織透過小型的社會實驗嘗試各種創新模式，從試錯與調整來學習更好的解決模式。每日幼兒園放學後的那道風景，不論是享受家人陪伴的幼兒，或是與父母共體時艱的堅韌幼兒，抑或是承擔家族榮譽和使命繼續學習的幼兒，我們都為其歡喜、祝福與期待。

參考文獻

- 幼兒教育及照顧法（2022）。
- 幼兒教保及照顧服務實施準則（2023）。
- 行政院（2021a）。準公共教保服務機構課程與教學品質自我評估表。行政院公報，27(142)，1100730。
- 行政院（2021b）。教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點第十五點附表二。行政院公報，27(142)，1100730。
- 行政院（2024a）。教育部國民及學前署補助公立幼兒園辦理延長照顧服務作業要點修正規定。行政院公報，30(11)，20240116。

- 行政院（2024b）。私立OO教保服務機構提供準公共教保服務契約書範本。行政院公報，30(90)，20240515。
- 兒童及少年福利與權益保障法（2021）。
- 兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法（2022）。
- 兒童課後照顧服務班與中心設立及管理辦法（2019）。
- 教育部（2012）。教育部國民及學前署補助公立幼兒園非營利幼兒園辦理課後留園服務作業要點。教育部臺國（三）字第 1010235109B 號令
- 教育部國民及學前教育署補助公立幼兒園辦理延長照顧服務作業要點（2024）。
- 教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點（2022）。
- 教育部補助公立幼兒園辦理課後留園服務作業要點（2009）。
- 勞動基準法（2024）。
- 短期補習班設立及管理準則（2021）。
- 洪蘭譯（2008）。芬蘭的100個社會創新（I. Taipale原著，2013年出版）。天下雜誌出版社。



準公幼政策推動下教保服務人員運作現況與問題分析

黃佩岑

嶺東科技大學幼兒保育系助理教授

一、前言

談論「準公幼」的政策推動前，讀者可以先來閱讀「我國少子化對策計畫」107 年-114 年的核定本。這本計畫書的內容包含了少子女化的現況與議題，還有少子女化新對策。在新對策的「2 歲至 6 歲幼兒教育與照顧」這節中，更是指出準公幼推動的情形，包括：政策目標、擴展公共化教保供應量為施政主軸、強化準公共化機制穩定品質與量能、育兒津貼、中央與地方預算分攤情形，以及績效指標。準公共化政策的推行背景：政策目標旨在提升幼兒教育資源的普及性與公平性，促進公私立幼兒園合作。

本文從準公共幼政策的推行歷程與背景出發，探討政策目標及實施現況，聚焦於教保服務人員在政策執行中的重要角色及面臨的挑戰。我國的教保服務機構有公立幼兒園、非營利幼兒園、準公共化幼兒園以及私立幼兒園。教保服務人員指提供教保服務之園長、教師、教保員及助理教保員。試圖依不同機構的教保服務人員之反映，針對薪資、資源分配、特教支持及政策規範的現況與問題探討。

二、準公幼政策推動的目標

依據我國少子女化對策計畫（2024）提出針對 2 至 6 歲（未滿）幼兒教保服務方面，主要目標有二：擴展平價教保服務和減輕家長負擔；三項策略：擴展公共化教保供應量、強化準公共機制，以及擴大育兒津貼。有「0-6 歲國家一起養」的目標，包括：

1. 提前於 2023 年達成增加公共化 3,000 班，並於公共化量能尚有不足地區，持續提高增班量及 2 歲專班。
2. 強化準公共機制，透過公私合作增加平價教保供應量。
3. 改善教保服務人員薪資，鼓勵教保服務人員投入職場。
4. 建立提升品質及管理機制，穩定準公共幼兒園教保服務品質。
5. 提高 2 歲至 6 歲（未滿）幼兒入園率，於 2023 年達 70%、2024 年達 72%、2025 年達 80%。
6. 降低幼兒園班級學生人數，且逐步調整師生比至 1:12。

這些政策都是提升整體幼兒接受教保服務的比率，並且確保幼兒教育資源的公平分配，特別是支持經濟弱勢家庭與偏鄉地區幼兒的教育需求。減輕家長的育兒負擔，提高學齡前幼兒的入園率。透過補助與規範，提高私立幼兒園的公共化運作，促進資源整合與品質提升。根據經濟合作暨發展組織（OECD）的國內外的研究，幼兒早期入學不僅能促進其教育學習能力，還能對國家的人力資本累積產生長期效益（葉怡伶，2020）。因此，許多工業化先進國家都重視提高幼兒入學的機會，政府也積極提升幼兒早期入學的機會，為未來國家人力資本的發展奠定基礎。

由於少子女化對學前教育教保服務的影響，以現況分析中幼兒數量減少對教保需求與服務品質可能具有挑戰。計畫目標是以「0-6 歲國家一起養」為核心，就需要提升幼兒教保服務可近性與品質。培育下一代的歷程，教保服務人員角色也逐漸重要，更是指出教保服務人員是教保政策落實的重要關鍵，教保人員的專業素養與職場環境直接影響幼兒發展、學習與家庭滿意度。

三、準公幼政策推動教保服務人員的運作現象與問題

本文將從教保服務人員的薪資與工作環境、專業素養與發展、角色定位及師生比例四個方向進行探討，期望透過深入分析，為現行政策與實務的改進提供具體建議，進一步推動幼兒教育的專業化與高品質發展。

（一）教保服務人員的薪資與工作環境

目前已提高在不同類型幼兒園的教保員教保費之執行策略。自 2023 年 1 月起，中央政府補助教保員之教保費提高為每人每月 2000 元。但是教保服務人員在不同類型的幼兒園服務就有著不同的薪資酬勞。在公幼幼兒園是依據「公立高級中等以下學校教師及幼兒園教保服務人員薪額一覽表」；在非營利幼兒園有「薪資支給基準表」；但是在準公幼兒園與私立幼兒園是如何規範，則受到關注。

雖然準公幼兒園若符合合作要件者，與地方政府簽訂合作契約，以三年作為一個期程。首先談論薪資與調薪方面：教保服務人員的薪資、調薪在執行策略上有明定規範。但是仍有教保服務人員認為薪資偏低、工作負荷重的現況，有以下的反映，像是現今準公共化的政策越來越普遍，可考慮以政府的規定作為基準，再根據學校的運作模式進行調整，達到雙贏的效果。在師資方面，幼教是一個具專業又勞心勞苦的行業，加上現在孩子的需求越來越多元，期望學校在面對收費減少的情況時，能確保幼教工作者的薪資不受影響。此外，幼教的工時也需要進一步調整，目前感覺政策更多是迎合家長的需求，卻忽略了現場教保人員的感受。同時，以幼兒園而言，幼教人員的薪資水平應該提高，這不僅有助於穩定就業，

也能吸引更多人才進入這個領域。然而，目前的挑戰是「人才難求」以及「人力不足和專業度不夠」，尤其是偏鄉地區更缺乏合適的教保師資。這些問題值得我們共同關注與努力解決。

在教保人員的工作環境中，現場幼教人員反映加入準公後，其行政業務量過多，導致無法專心照顧幼兒。此外，若持續增加的行政作業，對於幼教產業而言並非益事。有不少教保服務人員和行政人員感到疲於應對這些繁瑣的法規和缺乏實質意義的工作，甚至在特殊需求孩子數量日益增加的情況下，更是處於捉襟見肘的狀態。同時，園所素質參差不齊的問題仍待解決，亟需建立清楚且一致的退場機制，避免各主管機關在政策執行上出現不一致的情形。這些現象與問題，顯示了教保服務人員在薪資、調薪以及工作環境方面的困境，值得我們共同思考與改善，讓教保人員能專注於提供優質的幼兒照顧與教育。

（二）教保服務人員的專業素養與發展

關於準公共化政策推行後，教保服務人員的專業素養與專業發展引發了多方關注。有教保人員表示，目前師資專業能力的差異仍然存在。雖然「教保員」的教保專業知能課程及「幼兒園教師資格」的師資培育規範完善，但專業的教保服務人員之培養、培訓依然不易，且教保人員的流動率偏高，現場實際情況與理想狀態仍有差距。

此外，在實務現場上，有些教保人員在進入職場後，針對說故事、與孩子互動（班級經營）及教保活動課程設計（環境規劃、學習區）等專業能力仍需要進行再培訓。值得留意目前的專業提升措施，對教保員整體專業成長真的有助與否。另外，準公共化政策實施後，優先入學的制度導致特殊需求幼兒比例增加，但許多教保人員缺乏足夠的特殊教育相關知識，這使得課室管理挑戰加劇，也加大了老師流動的問題。「特殊需求幼兒比例高但特教資源不足」的現象成為一大困境。雖然現行的專業培訓、進修課程和在職訓練已逐步建置，但如何穩定教保人員的就業情況、持續強化其專業能力，以及提升教保服務的整體品質，仍然是教育現場亟需探討與解決的核心課題。

（三）教保服務人員與準公共機制的角色

在強化準公共機制以穩定品質與提升量能的過程中，政策的現況分析、檢討與執行策略都至關重要。然而，在準公共機制下，如何平衡教保人員的權利與義務，仍是重要課題。除了薪資與調薪的議題外，更值得關注的是教保人員對現行法規、規範與政策的了解程度。有些教保人員表示，對準公共化政策並不熟悉，甚至認為政策推行前缺乏足夠的宣導與準備期，導致無法完全掌握相關細節與規

範。例如，在 2024 年 5 月 15 日公告的「教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點」中，明確規範了「準公共教保服務機構課程與教學品質自我評估表」等細節。然而，現場教保人員對這些規範的了解有限，如何在遵循規範的基礎上保持課程與教學的彈性，同時確保品質，是一大挑戰。這也引發了現場教保人員的思考：在準公共機制下，幼兒園和教保服務人員如何運營出既符合政策規範又具備高品質的課程與教學內容？未來，提升教保人員對政策的理解與實施能力，以及提供更充分的宣導與支援，將是持續改善的關鍵。

(四) 教保服務人員的師生比

長期目標是漸進實質調整師生比 1:12，也就是調整教保服務人員與幼兒之照顧人力比例。為提升幼兒教育品質，教育部宣布將逐步將公立幼兒園和準公共幼兒園的師生比例從現行的 1:15 調整為 1:12。此外，針對私立幼兒園，教育部將提供獎勵與補助措施，並尊重其是否參與降低師生比例的自主決定。逐步調整至 1:12 的師生比，如何平衡師生比調整與教保人員人力供應，以及降低班級幼兒人數對課程與教學品質成效的影響。

四、準公幼政策推動教保服務人員的問題成因分析

(一) 政策層面的成因

1. 資源分配不均

以六都與其他縣市而言，形成城鄉差距在政策執行過程中，偏鄉地區因經費不足導致師資、設施與教育資源匱乏，而城市地區則因需求過高而出現學位不足的情況。中央與地方政府對準公幼的經費補助雖穩定，但總額有限，導致部分園所無法滿足教保人員的薪資與福利需求。

2. 政策與現場脫節

政策規劃與設計側重於提升幼兒教育普及性，但是對教保服務人員的專業要求，政策要求教保人員具備更高的專業知識與技能，以應對多元需求。未充分考慮教保人員的實際工作壓力與需求。在薪資、升遷可以更透明化、特教支持等方面缺乏具體指導，導致執行時標準不一。

（二）執行層面的成因

1. 教保師資短缺與專業素養不足

人力供應不足，教保服務人員數量無法匹配政策要求的師生比例，特別是在偏鄉地區，師資短缺問題尤為明顯。專業能力參差不齊，尤其是部分教保人員缺乏持續專業發展機會，無法應對多樣化的幼兒需求，尤其是特殊需求幼兒的輔導工作與特教支持的不足，針對特殊需求幼兒的資源與專業支持未能及時跟進。

2. 行政負擔增加

幼兒園的文書作業過多，政策要求教保人員完成大量的行政文書與評估報告，削弱了其專注教學與輔導的時間。教保服務人員具多重角色壓力，教保人員除了教學工作，還需承擔課程設計、家長溝通與行政管理等多重職責，增加了工作負擔。

（三）教保服務人員工作環境的成因

1. 薪資與福利問題

薪資與工作負擔不匹配，教保人員普遍反映薪資與實際付出不成比例，導致工作滿意度低、流動性高。缺乏穩定的福利保障，部分準公幼未能提供完善的福利機制，難以吸引並留住優秀教保人員。

2. 特教支持不足

特殊需求幼兒比例增加，政策鼓勵特殊需求幼兒入園，但現場缺乏足夠的特教專業支援、適合課程調整，給教保服務人員帶來額外壓力。甚至園所內的特殊教育資源不足，缺乏專業輔導人員與適配的教學工具。

（四）社會層面的成因

1. 家長與政策的認知落差

家長期望過高，部分家長對準公幼政策的內涵與園所能力存在誤解，對教保人員提出不切實際的期待，影響其專業自主性。家長與幼兒園溝通應充分，政策執行過程中，缺乏針對家長的充分宣導，導致家長與園所的目標不一致，增加教保人員的溝通壓力。

2. 私立園所的轉型困難

經營模式的適應問題，部分私立園所加入準公共體系後，面臨經營與管理上的挑戰，如經費不足、運營模式受限，進一步影響教保人員的工作條件。同行競爭壓力增加，政策導致準公幼之間競爭加劇，部分園所為降低成本削減教保人員薪資，進一步惡化其工作環境。

五、結論與建議

（一）結論

1. 政策實施的成效與挑戰並存

準公幼政策在促進幼兒教育的普及性和資源公平性方面取得了一定成效，特別是減輕家長負擔與提升部分園所的運營穩定性。然而，政策在執行層面仍面臨諸多挑戰，特別是針對教保人員的支持與需求未能完全滿足。

2. 教保服務人員的核心問題

師資短缺與流動性高：人力資源供應不足，特別是在偏鄉地區，導致教學與輔導工作負擔過重。專業素養的提升受限：受限於行政負擔、薪資水平與專業發展機會不足，教保人員的專業成長空間有限。特教支持不足：特殊需求幼兒的比例增加，但特教資源的供應未能跟上現場需求，進一步加重教保人員的工作壓力。

3. 政策執行的落差

政策規劃與現場執行之間存在落差，特別是在資源分配與政策細則的落實方面，例如偏鄉與城市資源的不平衡、薪資與福利結構的不合理等。

4. 家庭幼兒園合作與認知不足

家長對政策目標與現場實踐的期待存在差距，加之政策宣導不足，導致家校溝通障礙，進一步增加教保人員的心理壓力。

（二）建議

1. 提升教保人員的薪資與福利

調整薪資結構：提高教保人員的薪資待遇，使其與實際工作負擔和專業要求相匹配。提供穩定的福利支持：包括健康保險、退休金與其他激勵措施，以吸引並留住優秀師資。

2. 加強師資培育與專業發展

培育人才、增能培訓的研習與學習機會：提供定期且免費的專業發展課程，涵蓋幼兒發展、課程設計與特殊教育等內容。像是全國在職進修網、全國特殊教育資訊網的研習課程；edu 磨課師、e 等公務園+學習平臺等線上自學管道。

3. 增強特教支持與資源

增加特教專業人力：配置專業的特殊教育教師，支持教保人員處理特殊需求幼兒的輔導與教育。提供更多教具與資源：設立專門的特教經費，用於採購教學工具與輔助設備。

4. 優化行政與教學負擔

簡化行政流程：減少不必要的文書作業，讓教保人員能專注於教學與幼兒輔導。提供行政人員支持：在園所內配置行政人員，分擔教保人員的非教學工作。

5. 改善資源分配與支持系統

針對偏鄉地區的特別支持：制定差異化補助方案，縮小偏鄉與城市的教育資源差距。設立專業評估機構：對政策實施效果進行定期評估，根據評估結果優化資源分配與政策細節。

6. 加強政策宣導與家校合作

提升家長對政策的理解：通過座談會、手冊與多媒體平台，向家長解釋政策目標與執行細則。促進家校溝通：建立家校合作機制，鼓勵家長參與幼兒教育的規劃與實踐。

7. 持續政策修訂與調整

建立反饋機制：設立教保人員與園所的意見反饋平台，確保政策制定考量實務需求。強化多方合作：促進政府、園所、家長與專業機構之間的合作，確保政策的全面落實與可持續發展。

參考文獻

■ 衛生福利部社會及家庭署（2024）。我國少子女化對策計畫（107年-114年）（核定本）。取自<https://www.sfaa.gov.tw/SFAA/Pages/Detail.aspx?nodeid=1057&pid=10375>

■ 葉怡伶（2022）。從OECD觀點析論我國幼教政策的公平與品質。學校行政，127，105-125。

UNESCO 人工智慧素養的倫理框架 對臺灣校園數位發展的啟示

陳柏宇

臺中市立溪南國民中學輔導主任

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

隨著生成式人工智慧的快速發展，AI 科技正逐步滲透教育領域，帶來輔助教學與學習的浪潮。個性化學習、學生學習數據分析、自動化批改、行政管理、智能教學輔助及校園安全管理等功能，正在深刻改變教育方式。同時，學生也開始接觸程式設計、機器學習、深度學習、自然語言處理和計算機視覺等技術，這些科技正對教學與學習產生重大影響（Holmes et al., 2019）。人工智慧不僅能處理大量資訊、生成新內容，還透過預測分析協助決策，逐步改變傳統的師生互動模式，形成教師、人工智慧與學生三者之間的動態關係。在這樣的轉變背景下，教師與學生的角色及其所需能力必須重新檢視與定義。臺灣作為數位與科技教育前沿的國家，積極推動 AI 技術在各領域的應用，如何在教育中有效引入並平衡 AI 的技術優勢與倫理考量，已成為當前亟需討論的議題。2024 年 UNESCO 發布的《教師人工智慧素養框架》（AI competency framework for teachers）、《學生人工智慧素養框架》（AI competency framework for students）為全球教育工作者提供了關鍵的指導方針，本文透過介紹聯合國教師人工智慧素養框架，為教師提供具體的知識、技能與價值觀指引，確保教師能在人工智慧時代中保護自身權益、增強能動性並促進永續發展。而聯合國學生的人工智慧能力框架，對促進學生對 AI 解決方案的批判性思考、提升 AI 時代的公民責任感、奠定終身學習的 AI 基礎知識，並推動包容性與永續發展的 AI 設計有階層的詳細規劃。同時比對臺灣教育部發布的人工智慧及數位素養領導指引，為臺灣教育現場制定人工智慧倫理規範提供了重要參考與啟示。

二、UNESCO 人工智慧素養框架

（一）教師人工智慧素養框架（AI competency framework for teachers，AI CFT）

聯合國教科文組織負責領導《2030 年教育議程》（Education 2030 Agenda），該議程內容是 17 個永續發展目標的一部分，關注目標 4 確保所有人獲得公平和優質的教育並促進終身學習。儘管人工智慧（AI）在教育領域產生重大影響，但截至 2022 年，只有 7 個國家為教師制定了 AI 框架或培訓計劃（UNESCO, 2024）。AI 的出現改變了傳統師生關係，教師需具備新的知識和技能以適應這一變化。臺灣也持續結合學術界、中央、地方和學校教師社群的力量，建立新世代在職與職前教師增能模式的起步階段。

教科文組織推出的教師人工智慧能力框架（AICFT）內容可以幫助教師掌握 AI 時代所需的知識、技能和價值觀。揭櫫的框架包括五個主要維度(UNESCO，2024)：以人為本的思維、AI 倫理、AI 基礎與應用、AI 教育學和專業學習中的 AI，並將能力分為三個層次：獲取、深化、創造。此框架是全球參考工具，幫助各國制定 AI 教師能力框架與培訓計劃，並強調以人為本的 AI 應用，確保教育作為公共利益推動社會發展，臺灣在發展教育規範中可以參酌使用。

AI 的快速發展帶來風險，如隱私侵犯、系統性不平等以及教師角色的弱化，需重新定義教師在 AI 時代的角色，強化培訓機構，確保教師能有效且道德地使用 AI 技術。此框架支持教師在 AI 教育環境中發揮引導者的作用，並成為學生終身學習的榜樣，促進安全和道德的 AI 實踐。AI CFT 的五個面向涵蓋教師在人工智慧時代所需的核心能力，這些面向彼此互補，教師從「獲取」到「創造」的三個進程中得到全面發展（如表 1），每個面向的內容簡述如下：

- 1. 以人為本：以人為本的思維強調在人工智慧教育中，教師應將人權與人類福祉置於核心，培養評估 AI 風險與效益的能力，並關注 AI 對社會的影響，確保人類能動性和責任。
- 2. 人工智慧倫理：教師需要理解 AI 的道德價值與規範，學會安全且負責任地使用 AI，並具備參與 AI 道德調整的能力，以應對其對教育的影響。
- 3. AI 基礎與應用：教師應掌握 AI 的基本概念及其運作原理，能根據不同的教學需求評估和應用 AI 工具，並創建適合學生的 AI 輔助學習環境。
- 4. AI 教學法：教師需具備將 AI 整合到教學中的能力，選擇適當的 AI 工具來支援教學和評估，並發展創新且包容的 AI 輔助教學實踐。
- 5. AI 促進職業發展：教師應利用 AI 推動自己的專業發展，評估專業學習需求，並運用 AI 技術和數據來支援教學實踐的持續進步。

表 1 教師 AI 能力架構結構：面向與進展級別

方面	進展	獲取	深化	創造
以人為本的思想		人力機構	人的責任	社會責任
人工智慧倫理		道德原則	安全負責任的使用	共同製定道德規則
人工智慧基礎和應用		AI 基礎技術及應用	應用技巧	用人工智慧創造
人工智慧教學法		AI 輔助教學	人工智慧與教學法整合	人工智慧增強教學轉型
人工智慧促進職涯發展		AI 賦能終身專業學習	人工智慧增強組織學習	人工智慧支援專業的轉型

這五個面向相互影響並不可分割，教師對 AI 基礎的理解會提升其教學與道德應用能力，而持續的專業發展則能促進這些能力的全面發展。

（二）學生人工智慧能力框架（AI competency framework for students，AICFS）

人工智慧（AI）的快速發展影響了許多領域，包括個人資料、機器智慧以及對社會和環境的影響。教育系統需要不僅教導學生 AI 技術，還要讓他們理解 AI 對社會與環境的潛在影響。教育應積極培養學生具備負責任地使用 AI 的知識、技能和價值觀，推動可持續的未來。學生人工智慧能力框架（AICFS）幫助學生發展核心 AI 能力，培養他們成為負責任的公民。該框架分為四個面向：以人為本的思維、AI 倫理、AI 技術與應用、以及 AI 系統設計，並涵蓋理解、應用和創造三個層次。

AICFS 是全球參考框架，幫助設計國家級或學校的 AI 課程，推動對 AI 的批判性與道德應用，並為政策制定者、課程開發者、教師等提供指導，促進學生在 AI 時代的能力發展，確保建立包容、公正和可持續的未來。AICFS 基於二維矩陣，定義了 12 個能力塊（UNESCO，2024）。第一個維度包括四個人工智慧能力的核心要素，第二個維度則涵蓋學生在學習過程中的三個進展層次。雖然 AICFS 將能力定義在知識、技能和價值觀三個支柱上，但其主要目的是培養對人工智慧系統中人類主導方法的道德理解。基於此，該框架定義了四個學生 AI 能力的基本構成要素（如表 2），簡要敘述如下：

1. 以人為本的思維：著重於理解人工智慧的好處與風險，並考量人類需求及環境永續性。
2. 人工智慧倫理：強調學生掌握社會責任和道德原則，應用於人工智慧的整個生命週期。
3. 人工智慧技術與應用：涵蓋選定 AI 工具的操作技能與基礎知識。
4. 人工智慧系統設計：注重學生在 AI 系統問題範圍、設計、訓練和測試上的高階思維技能。

該框架還定義了三個進展層次，反映學生在上述四個方面的掌握程度：(1)理解：基礎認知、(2)應用：實際操作能力、(3)創造：高階創造性應用。層次和面向的結合，構成了人工智慧能力的十二個組成部分，系統性的發展學生的 AI 批判思維、道德審查與實踐能力。

當學校將該框架在地化時，其中許多因素都是至關重要的考慮因素；例如，重點方面的選擇和所需掌握程度的規格將取決於學生現有的人工智慧能力、教師的培訓和技能、學習時間的可用性以及人工智慧的準備情況，包括負擔能力和基礎設施。

表 2 學生 AI 能力架構結構：面向與進展級別

進展級別 能力方面	理解	應用	創造
以人為本心態	人力機構	問責制	人工智慧時代的公民權
人工智慧倫理	體現道德	安全和負責任的使用	道德設計
人工智慧技術與應用	人工智慧基礎	應用技巧	創建人工智慧工具
人工智慧系統設計	問題範圍界定	架構設計	迭代和回饋循環

(三) 人工智慧倫理框架

目前臺灣教育現場積極投入人工智慧教學法，以及擴充人工智慧基礎和應用，教師運用 AI 工具迅速，但在人工智慧技術與應用人工智慧倫理向度，卻是較少探討，並在使用 AI 進行教學時常被忽略的重要議題。UNESCO 的教師與學生的人工智慧能力框架中鉅細靡遺的設計了各項指標，作為教師和老師的參考，以層次化與結構化的方式呈現人工智慧倫理相關的知識、技能和實踐目標，框架設計有幾個特色：

1. 分面設計（分主題與進展層級）：將人工智慧倫理劃分為不同的核心面向，每個面向進一步分解為具體的學習目標或課程內容，從淺至深呈現學習與實踐的進階。通過分面呈現，幫助使用者系統性理解複雜議題，並方便不同角色（如學生、教師）對應自己的學習需求。
2. 目標導向：每一主題下設置明確的進展目標（如理解、應用、創造）依循學習或實踐過程的自然進階，讓使用者逐步掌握主題核心。
3. 國際規範與在地化結合：不僅列出國際通行的倫理原則（如透明性、包容性），還提供具體的應用場景，使用地方法規或社會文化的例子討論，將全球視角轉化為在地實踐。以全球標準為基礎，加入在地情境，幫助不同國家和機構定制符合實際的規範。
4. 學習者導向與實踐性：強調學習者（教師、學生）的主動參與，通過案例分析、道德難題討論、小組合作等方式提升實踐能力。同時列出實際可操作的工具（如知識圖譜、人工智慧應用）來支持目標達成，並以學習者需求為核心，提供操作性強的指引，促進倫理原則的實踐。

表 3 人工智慧倫理框架指標示例

老師能力	2.1 道德原則教師需具備人工智慧相關的基本道德知識，涵蓋人類道德與 AI 互動，並重視保護人權、人類決策、促進語言和文化多樣性、包容性以及環境的可持續性。
課程目標（CG）（教師培訓或支援計劃應該...）	CG2.1.1 表面道德：教師應審查人工智慧工具在教育中的使用案例，以解決相關的道德爭議。CG2.1.2 促進理解 CG2.1.3 聯繫法規 CG2.1.4 倡導包容性
學習目標（LO）（教師可...）	LO2.1.1 舉例討論爭議：討論人工智慧工具在使用中的爭議，從人類決策、安全、隱私及文化相關性角度出發。 LO2.1.2 解釋與內化道德原則 LO2.1.3 匹配法規與道德 LO2.1.4 減少對公平的影響
情境活動（教師可以證明態度或行為改變後）	1. 道德兩難與觀點吸收：從隱私、人類決策、公平與文化等角度，探討人工智慧在學校中的道德困境。 2. 知識圖譜與可視化 3. 地方法規與個人觀察 4. 人工智慧工具偏見

如上表，基於分層次（進展級別）、分主題（能力面向）以及目標導向（學習成果）的框架，幫助使用者從理論到實踐有條不紊地推進。若以此為借鑒，可從國際標準切入，結合本地需求，針對課綱不同階段課程制定靈活且實用的 AI 倫理實踐框架。

三、推動校園人工智慧學習指引倫理規範現況

教育部於 2024 年接連公布中小學校長數位學習領導指引、中小學使用生成式人工智慧注意事項、數位教學指引 3.0 及家長數位學習知能指引（教育部，2024），為學校、校長及以及家長提供指引，指引內容與聯合國在推動人工智慧（AI）數位學習相關框架上，既有共通的理念與原則，也展現出特定的本地化實踐與適應策略，以下從異同的角度分析共通的理念與原則如下：

1. 皆強調 AI 倫理與人本思維：聯合國 AI 框架提出教師與學生在 AI 使用中需強調人本價值（human-centeredness），確保技術應用符合倫理標準並促進社會福祉，而臺灣的校長指引與生成式 AI 注意事項也強調倫理原則，如隱私保護、資料安全與智慧財產權，並倡導以學生身心發展為核心。
2. 逐步發展 AI 素養：聯合國 AI 框架中教師與學生素養框架分為「理解、應用、創造」三個層次，逐步強化能力。而數位教學指引 3.0 亦建議教師社群進行素養評估與階段性增能，逐步將 AI 應用內化於教學與管理，有相同的進程規劃。
3. 注重風險管理與教育監督：聯合國 AI 框架中強調 AI 可能帶來的隱私侵犯與

偏見問題，呼籲教師成為 AI 應用的負責引導者。臺灣對於生成式 AI 的注意事項特別提醒教師和學生需辨識虛假資訊、防範偏誤內容，並呼籲教育部制定明確的應用規範。

4. 倡導終身學習與自主學習：聯合國將 AI 視為學習者的支持工具，促進終身學習而臺灣在數位教學指引 3.0 強調科技輔助自主學習，並期待教師能結合生成式 AI 提升學生的自主學習能力。

差異點也有：

1. 本地化適應與政策推動：聯合國作為全球參考框架，設計的 AI 素養框架著眼於普世價值與廣泛適用性，較少具體針對單一國家的文化或教育體系。臺灣特別針對不同教育階段提出具體應用建議，如國小階段以輔助學力為主，高中階段則引導學生學會判斷與遵守倫理規範。此外，校長領導指引強調校園治理與制度建構，這是臺灣教育管理特有的實踐。
2. 應對生成式 AI 的關注重點：聯合國 AI 框架主要聚焦於教育中的 AI 工具倫理應用、教學實踐及能力培養，較少針對生成式 AI 提出具體的應對策略。臺灣明確點出生成式 AI 可能導致學習外包、偏誤資訊與隱私風險，進而制定國內適用的注意事項，並結合教育部平台如「因材網」與「酷英網」設計生成式 AI 應用場景。
3. 技術與法規的規範層面：聯合國框架更偏重於理念與價值層面的討論，較少提及具體的法律或技術規範。臺灣更關注於技術層面實施細節，特別強調個資保護、版權遵守及防範網路安全風險，並透過法規明確限制生成式 AI 的應用範圍。
4. 教師與家長的角色定位：聯合國聚焦於教師的專業發展與倫理能力，未特別提及家長的角色。臺灣除了教師增能，家長指引是臺灣框架的一大特色，強調家長在數位與 AI 學習中的參與與責任，例如引導孩子安全使用科技工具並避免網路成癮。

四、UNESCO 人工智慧素養框架的啟示

在聯合國 AI 框架的基礎上進行在地化改編，不僅可以強調全球通用的倫理與素養原則，還可結合本地需求制定更具體的實施策略如下：

（一）制定國際與本地對接的人工智慧素養的倫理框架

教育部訂應的各式指引要點已逐漸完備，惟應在 UNESCO 的框架下系統化建立 108 課綱的人工智慧素養框架，納入主要的核心素養與課程設計中，是落實 AI 素養框架重中之重。透過反思性教學提升對 AI 技術影響的敏感度，使教師能在設計教學活動時關注到 AI 對學生身心發展的潛在風險與效益。透過 108 課綱課程建構系統與課發會組織討論，建構素養指標框架作為課程依循，並培養教師面對 AI 帶來的隱私問題和數據保護的能力，使教師能在教學實踐中傳遞正確的倫理觀念，並引導學生對 AI 進行批判性思考，促使其形成健康的數位公民素養。

（二）規劃教師人工智慧素養倫理培訓

透過工作坊或研討會，讓教師認識 AI 對教育和社會的影響，強調人權和人類福祉，並介紹 AI 技術的風險和效益及 UNESCO 人工智慧素養框架的核心理念，包括隱私保護、公平性、問責性等，讓教師能具備評估 AI 在教育應用中的道德風險的能力，並能識別 AI 可能對學生或社會產生的偏見或不平等。引導教師學習如何定期審視 AI 在教學應用中的合適性與倫理性，確保以人為本和安全的教育理念。讓教師熟悉 AI 應用的政策與法規，使其能夠在課堂內外推廣安全和負責的 AI 應用，保障學生權益。可以採用多樣化的學習方式，如線上課程、實體講座、跨學科交流、教案工作坊、案例討論及專家演講，鼓勵教師在實務中反思並相互學習。建立支持性社群和定期的進階研習，有助於教師持續更新 AI 素養，並提升他們的教學和倫理能力，以適應未來教育需求。

（三）建立人工智慧素養的倫理框架課程的使用與設計

當學校使用 AI 系統做決策和預測時，應該考慮到個人隱私、性別偏見等問題，設計性別公正、透明的機制，明確解釋評估和運用 AI 技術，以確保其公正性和透明度。如使用 AI 預測學生學習成效，決定學生是否補救，應選擇信賴的 AI 工具和平台，如均一平台，並讓師生和家長了解 AI 數據的使用和決策依據。另外要特別留意統計上的差異，如果資料樣本中某一類族群的數量特別多，將會導致其他族群的資料失衡，因此需要特別關注性別和各族群的資料量，確保 AI 在接收資訊時達到同等基準，以呈現公正的統計結果。尤其檢視樣本中是否存在特定數據匱乏（data desert）的情況，使 AI 缺乏資料無法解讀特定族群。不只性別資料數量應當平均，還包括應納入邊緣與少數族群的資訊。

（四）加強校園 AI 倫理素養教育

涵育學生正確的價值觀是教師不變的責任（黃冠達，2023），由此看來，校

園的倫理建設及道德教育至關重要，甚至是關鍵因素，而人工智慧倫理教育推展和融入教學與學習環境是重要途徑。方法上，我們可以利用科技教育機器人和遊戲化教學，讓學生在互動中學習 AI 倫理。透過角色扮演、遊戲和情境模擬，讓學生思考倫理議題，並進行價值澄清，多元教學策略的輔助更可協助 AI 使用觀念的建立，加強遊戲、角色扮演、價值澄清、對話、辯論，並培養正確的價值觀。同時規劃進行倫理素養導向教學與評量，不僅關注知識和技能，還要培養情意態度和價值行動表現。這可以透過實際案例、討論和個人反思來評估學生的倫理素養。

五、結語

人工智慧（AI）技術在校園中的應用帶來了新的挑戰。面對這些挑戰，我們需要建構人工智慧素養的倫理框架，培養師生正確使用和理解 AI 技術的能力和倫理規範。同時，訂定相應的政策和規定，加強對校園 AI 濫用行為的監督和管理，以確保校園環境的安全和健康。透過跨學科合作，共同努力解決 AI 發展問題上的挑戰，我們可以建立一個更加安全和健康的數位校園環境，促進學生的健康成長和全面發展。

參考文獻

- 教育部（2024）。教育部中小學校長數位學習領導指引。臺北市：教育部。
- 教育部（2024）。教育部中小學數位教學指引3.0版。臺北市：教育部。
- 教育部（2024）。教育部中小學家長數位學習知能指引。臺北市：教育部。
- 黃冠達（2023）。告別權威：AI 時代教師影響力的困境與因應。臺灣教育評論月刊，12(10)，81-86。
- 理律法律事務（2019），人工智慧之相關法規國際發展趨勢與因應。國家發展委員會。取自https://www.ndc.gov.tw/nc_1871_31998。
- 廖英凱(2022)，當AI的「深度學習」形成偏見，法規該如何遏止傷害？科學月刊。取自<https://pansci.asia/archives/338608>。
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2024a). *AI competency framework for teachers*. Retrieved from

<https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>

■ United Nations Education, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2024b). *AI competency framework for students*. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students>



偏鄉學校人力資源需求與鹿樂平臺公私協力現況之比較、評析與展望

王素芸

政治大學教育學系助理教授

一、前言

偏鄉教育問題長期以來是備受關注的議題。歷年來，臺灣政府制定相應政策或計劃，如教育優先區計劃、攜手計畫課後扶助方案、補救教學方案實施計畫等，以助解決偏鄉教育所面臨的困境。儘管政府持續挹注經費和人力資源，然而，偏鄉教育的主要問題—「師資和學習機會的匱乏」（周好靜，2023；吳雅萍，2020；黃昭勳，2019；陳淑麗、洪儷瑜，2011；甄曉蘭，2007），仍然存在。而學者詹志禹與吳璧純（2015）建議參考歐美偏鄉教育經驗，注重學校發展特色課程、創新教學，並與民間組織協力發展偏鄉教育。「鹿樂平臺」就是在這些理念脈絡下建置，將偏鄉學校的需求，與來自民間企業和社會大眾的資源適切媒合，透過公私協力方式，將社會資源作更有效整合和利用。

「鹿樂平臺」是教育部國教署委託政大創新與創造力中心執行的社會實踐計畫，自 104 年 3 月執行至今，已媒合超過 3,800 位志工至偏鄉學校服務，合作企業超過 130 間，受惠學生逾 79,000 人次，足跡遍布全臺灣及離島（鹿樂平臺，2024）。雖然在偏遠地區學校推動創新，是一項具有挑戰性的任務，特別是對於資源受限的鄉村地區和學校而言（Fox et al., 2017）。「鹿樂平臺」經過將近十年的努力，已逐漸受到偏鄉學校及社會大眾關注與肯定。

然而該計畫團隊歷來以個別、點狀式的調查並媒合偏鄉學校之人力資源需求，始終未能進行較為廣泛全面性的人力資源需求調查，以致較難做到整體性的規劃，擴大平臺的服務效能。基於此，研究者設計製發問卷，對國內偏鄉學校（含非山非市學校）進行人力資源需求調查，與鹿樂平臺人力資源挹注的現況，做一對照比較，以期發現需求滿足類型的符應或歧異情形，特別是懸缺的部分，並提出平臺未來工作的展望。

二、調查設計與實施

（一）調查問卷

調查問卷分為兩部分，第一部分以鹿樂志工服務項目為基礎設計人力資源需求選項，分為學科素養（閱讀、數學、英文、生態環境）、非學科素養（藝術創作、資訊科技、文化分享、體育、環保永續、科學實驗、多元課程、AI）、其他

協助（社團活動、勞務、輔導陪伴、社區參與）等大項目以及若干子項目，請偏鄉學校單選或複選所需之人力資源，若有備選項目所未羅列的人力資源需求，則在「其他」處填寫所需。問卷第二部分，則進一步跳脫「鹿樂平臺」現有人力資源服務項目的框架，請偏鄉學校以簡答方式，開放性的提出所需的人力資源。

問卷初稿草擬完成，徵詢新北市金山國小、坪林國小及雲海國小等三所偏鄉學校長提供修改意見之後完成定稿。

（二）調查對象

調查問卷採線上方式實施，自 113 年 9 月至 10 月，共寄發國內 1,500 所偏鄉或非山非市中小學填答。問卷回收 323 份，回收率為 21%。

填答學校所在縣市包括嘉義縣 66 校（20.43%），花蓮縣 50 校（15.48%），新北市 41 校（12.69%），新竹縣 36 校（11.15%），桃園市 32 校（9.91%），臺中市 32 校（9.91%），臺南市 32 校（9.91%），高雄市 14 校（4.33%），屏東縣 11 校（3.41%），南投縣 4 校（1.24%），臺東縣 3 校（0.93%），基隆市 2 校（0.62%）。填答學校的層級包括國小（含實驗小學）258 校（79.87%），國中（含實驗國中）55 校（17.03%），高中 4 校（1.24%），另有一所實驗學校、一所無法辨別。填答學校之偏遠類型屬於「偏遠」者 161 校（49.85%），「非山非市」107 校（33.13%），「特殊偏遠」29 校（8.98%），「極度偏遠」26 校（8.05%）。填答學校填答者不曾聽過鹿樂平臺者 183 校（56.66%），曾經聽過鹿樂平臺者 140 校（43.34%）。不曾與鹿樂平臺合作者 259 校（80.19%），曾經與鹿樂平臺合作者 64 校（19.81%）。

三、 調查結果

（一）第一部分

學科素養相關人力資源方面，在可複選的情況下，偏遠學校提出「閱讀」類型人力資源需求者有 194 校為最多，其次為「英文」187 校，「生態環境」126 校，「數學」109 校。

非學科素養相關人力資源方面，第一，藝術創作類型以「表藝舞蹈」174 校為最多，其次為「攝影」153 校，「各式創作」142 校，「音樂」136 校，「美術」114 校；其他則有 3 校提出「樂團教師」之需求。第二，資訊科技類型以「程式設計」215 校最多，其次為「3D 列印」181 校，「影片剪輯」159 校，「PPT 製作」50 校。第三，「文化分享」類型以「跨國線上交流」196 校最多，其次為「異

文化介紹」176 校，「異國美食」156 校。第四，體育課程類型以「扯鈴」150 校最多，其次為「直排輪」及「跆拳道」皆各 142 校，「足球」109 校、「籃球」79 校；7 校勾選「其他」者提出「認識運動家」、「高爾夫」、「田徑」、「桌球」、「排球」等需求。第五，環保永續類型以「廢物利用」135 校最多，其次為「食農教育」119 校，「節能減碳」111 校；3 校勾選「其他」者提出「水資源利用」、「SDGs」等需求。第六，科學實驗類型以「水火箭」175 校最多，其次為「史萊姆製作」167 校，「食用色素」162 校，5 校勾選「其他」者提出「食安議題相關科學實驗」、「簡單機械之應用」、「科展製作」、「非以上三種實驗人力」等需求。第七，多元課程類型以「觸控式檯燈」190 校最多，其次為「縫紉機製作」185 校，「攀樹」173 校，「烘焙」148 校，「果醬製作」130 校。第八，AI 相關課程類型以「生成式 AI 繪圖/影片操作」239 校最多，其次為「認識人工智慧與大數據」204 校，「Chat GPT 運用」199 校，「Python」資料分析 197 校。

在其他協助方面，第一，社團活動項目，71 校提出包括藝術性社團（原住民古謠歌謠舞蹈、音樂國樂社團指導、弦樂、直笛、視覺藝術、表演藝術、熱舞）、體育性社團（球類教練、羽球、網球、高爾夫、民俗體育）、其他性質社團（天文、書法、閱讀、技能/家政類、羊毛氈、烘焙中餐烹飪、樂高機器人、網路遊戲）之社團人力需求。第二，勞務項目，182 校提出「整理圖書」，158 校提出「彩繪圍牆」之需求，9 校提出之其他需求包括校園佈置、環境整理、草地修剪、財產清查、交通導護等需求。第三，輔導陪伴項目，126 校提出「假日營隊」，75 校提出「晚自習」之需求，12 校提出的「其他」需求包含「課業輔導老師」、「課後 1 對 1 指導國數」、「課後班/食農實驗課程師資」、「寒暑假營隊」、「認輔/高關懷學生輔導與陪伴」。第四，社區參與項目，133 校提出「法律講座」，85 校提出「衛教宣導」，83 校提出「毒品防制」之需求。

（二）第二部分

問卷第二部分，跳脫「鹿樂平臺」現有人力挹注的框架，由偏鄉學校開放性的提出所需的人力資源。依據類型，偏鄉學校提出的人力資源需求歸類整理如下。

1. 課後輔導及照顧：包括「課後輔導教師」、「課後照顧師資」、「課後伴讀/陪伴志工」、「情緒輔導活動帶領志工」。
2. 圖書管理及閱讀：包括「圖書管理與整理志工」（編目、貼標、上架、整理）、「閱讀推動、指導或帶領志工」、「故事媽媽」。
3. 校園環境設備整修：包括「校園環境整理志工」、「環境布置志工」、「水電

維修志工」。

4. 導護：包括「長期性導護志工」、「上學交通導護志工」等。
5. 藝能領域：包括「藝術創作或美術類志工」、「戲劇/表演藝術展演志工」、「專業體能志工」。
6. 其他：「科學實驗志工」、「外語志工」、「探究實作志工」、「多元學習志工」（如：藝文、陶藝、運動、新興科技等）、「社區參與志工」、「假日/寒暑假閱讀或營隊活動志工」、「AI、機器人課程、資訊科技志工」、「生態環境認識/自然山野探索志工」、「學校行政支援人力」。

四、比較、評析與展望

（一）比較

綜整問卷調查結果，若以填答學校有 20%以上、亦即 65 校提出需求為標準來檢視，鹿樂平臺目前提供的人力資源，無論是學科素養、非學科素養、或者其他協助方面相關各子項的人力資源，其中絕大多數（42 項）都能對應偏鄉學校的需求。唯一一項需求略低的項目是「PPT 製作」，需求比例未達 20%，但數量上仍有 50 校認為有此項人力需求。

偏遠學校提出的其他人力資源需求項目，其中某些項目事實上鹿樂平臺已有所提供，諸如課後輔導教師、課後照顧師資、課後伴讀/陪伴志工，圖書管理與整理志工，藝術展演指導志工，外語志工，AI、資訊科技志工，以及社區參與志工、寒暑假營隊志工等。

不過，部分需求在類別上雖然並未超越鹿樂平臺現有服務範疇，但其細部內涵卻有未能滿足之處，例如：樂團、高爾夫、田徑、桌球、排球、專業體能、認識運動家之指導志工，水資源利用指導志工，食農/食安實驗課程、簡單機械應用、機器人之課程師資，以及環境布置志工等，必須擴大擴展鹿樂平臺人力資源挹注的項目。例如：鹿樂平臺目前只媒合提供學校牆壁彩繪的志工人力，但學校需要彩繪牆壁之外其他更廣義的學校環境布置之協助。

此外也發現有若干項目為鹿樂平臺現在並未提供的人力資源，主要包括 SDGs、科展製作、探究實作指導志工，草地修剪、財產清查、交通導護、水電維修志工，認輔/高關懷學生輔導與陪伴志工，生態環境認識/自然山野探索志工，以及學校行政支援人力等，是否應納入鹿樂平臺之新增服務範疇，則計畫團隊需

要再審慎評估，若適當，則為鹿樂平臺未來可進一步發揮功能之處。

（二）評析

偏鄉學校教育人力資源不足，最直接導因於學校規模較小，因此教育人員編制較少，流動性也大，加上社區規模也必然較小，而且多半存在文化不利現象，社區或家長能夠就近提供的人力資源也本然較少。這些可謂偏鄉學校教育相關人力資源出現缺口的先天不良之處。但除了先天條件不良之外，尚有其他後天失調之原因，也加劇偏鄉學校人力資源的窘境。

第一，當前教育多元化趨勢，除了課綱內涵的持續擴增、教育政策推動的各項議題，例如：表演藝術、食農、環保永續、程式設計等，以及學校本位課程發展、以及適性學習機會的提供，例如：社團、多元展能課程，以及新興科技所帶來的新風尚，例如 AI、GPT、機器人等，這些層出不窮、無法阻擋、或者偏鄉學校也不願跟不上流行的教育需求，全部納入學校教育內涵範疇，一般學校要能及時或者充分的獲得人力資源猶感吃力，更遑論偏遠學校。這樣的問題雖然可以尋求鹿樂平臺之類的人力資源給予挹注，但是教育主管機關以及個別學校也應檢視學校課程內涵的適切性，尤其要警覺「課程過載」（curriculum overloading）的問題（賴光真，2022），對課程進行取捨，以免永遠深陷人力資源不足的困境。

第二，偏遠地區學校提出的人力資源窘境，除了課程、教學或輔導層面之外，還包含較為偏向勞務、行政的事項。諸如學校提出交通導護、校園整理布置、財產清查、水電修理、行政支援人力等，雖然廣義上也與教育事務有關，但是與教學輔導關係較不密切，理當由學校自行尋覓並滿足所需人力。然而這些需求被提出，意味著仍有不少學校受困於校內教師人員編制有限、事務負荷繁重，以及社區資源難以徵求取得等困境，因此寄望獲得各種管道彌補這些人力缺口。但是這種向外求援的措施，畢竟不應成為第一優先的良策，國家能否挹注更多的預算或資源於教育領域，提高學校教育人員編制，或增設類似偏鄉學校巡迴教師或合聘教師編制，增設學校行政總務巡迴人員，當是教育主管機關或學校寄望類似鹿樂平臺提供人力資源挹注之同時，應積極尋求解決之根本。

（三）展望

在課程超載與教育人力編制無法獲得有效改善之前，鹿樂平臺之類的教育人力資源媒合機制仍然具有重要功能。

檢視調查研究發現，鹿樂平臺目前提供的人力資源，幾乎所有項目都能符應偏鄉學校之需求，因此建議未來繼續賡續辦理。調查中也發現，偏鄉學校仍有若

干人力資源需求超越鹿樂平臺現有的項目或範疇，基本上只要與教育有直接或間接的相關，鹿樂平臺原則上都會將需求上傳尋求可用的人力資源，嘗試媒合，滿足學校的需求。不過，也必須進行適當的宣導，同時加強志工服務後的問卷調查及實地訪校，避免不當的變成代替學校編制教育人員從事其份內職責，也必須注意擔任這些工作是否對服務者具有安全疑慮，是否需要給予保險，以及某些服務事項是否涉及專業以及輔導倫理等，均需納入擴大服務項目或範疇時，一併審慎考量。

此外，調查中發現超過半數的偏鄉學校不知道鹿樂平臺之存在，當然無法透過鹿樂平臺嘗試取得可資彌補人力缺口的資源，因此如何讓鹿樂平臺更廣為周知，深植國內偏鄉中小學教育人員的視野或心目當中，這也是鹿樂平臺未來應努力的重點。

參考文獻

- 吳雅萍（2020）。淺談偏鄉教育之現況與問題。*教育研究與實踐學刊*，67(2)，41-50。
- 周妤靜（2023 年 9 月 21 日）。偏遠山中的精緻校園，不缺錢只缺師生後援。取自 <https://visionproject.org.tw/story/6833>
- 陳淑麗、洪儷瑜（2011）。花東地區學生識字量的特性：偏遠小校—弱勢中的弱勢。*教育心理學報*，43，205-226。
- 鹿樂平臺（2024）。鹿樂—偏鄉教育群力平臺。取自 <https://ruro.tw/>
- 郭俊呈、侯雅雯（2017）。翻轉教室觀點融入偏鄉教育之省思。*師資培育與教師專業發展期刊*，10(1)，33-47。
- 甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。*教育研究集刊*，53(3)，1-35。
- 賴光真（2022）。中小學課程負荷過重的成因、影響與對策。*臺灣教育評論月刊*，11(3)，14-21。
- Fox T., Friedrich L., Harmon H., McKithen C., Phillips A., Savell S., Schaefer V., Silva M. (2017). *Leading education innovations in rural schools: Reflections from i3 grantees*. Investing in Innovation Fund (i3), U.S. Department of Education.

淺談統計實務課程安排於教師在職進修之重要性

黃聖哲

國立臺灣師範大學工業教育學系博士生

一、前言

我國教師法（2019 年 6 月 5 日）第 33 條提及「教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學之能有關知能」，且「中央主管機關應規劃多元教師進修及研究等專業發展制度」，並依此法訂定教師進修研究等專業發展辦法（2020 年 6 月 28 日），其專業發展定義為「教師從事能促進學生有效學習之提升教學、輔導、研究或教育行政專業知能等活動」。Owen（1990）提到教師專業發展積極面在於確保學習活動得到規劃並集中於教師政策修改、課程開發、教學及如何實現高生產力和學生表現的觀點，過去有許多研究針對教師在職進修與教師專業發展進行討論，本文除了先提出教師在職進修應用於教育現場之重要性，再進一步討論統計實務課程安排於教師在職進修之可行性，藉以提升教師統計能力運用於教學現場，瞭解學生表現及達到有效教學。

二、教師在職進修應用於教育現場之重要性

教師在職進修是教育和個人經驗的總和，是改進教學最有希望的途徑之一，也是提升教育品質的重要部分（Marsha & Naftaly, 1999），教師在職進修有兩項主要要素，即滿足學生的學習需求和確保學術人員的個人和職業發展，使教師的教學風格更加系統化和邏輯化（Abdul Rashid, 1996；Kazmi、Pervez 與 Mumtaz, 2011）。

過去有許多研究證實在職進修對教師的必要性，Ngala 與 Odebero（2010）認為教師在在職進修期間將學習學校管理技能、評估技術並掌握更廣泛的學科領域內容。Thompson（1992）透過研究發現經過在職進修後的教師態度發生積極變化且自信心增強，做好應對各種阻力情況的準備，進一步證實著實規劃及實施的在職進修對於學校、教師、學生都能產生正面影響。Omar（2014）表示在職進修的重要性應該從不同角度來看，除了藉著在職進修讓教師能夠適應工作情況，也能使教師獲得新的理解和教學技能，增加教學過程中的創造力及提高課程效率。談論到透過在職進修提升教師專業發展，並進一步達到有效教學，Tuncel 與 Çobanoğlu（2018）研究發現大部分教師認為在職進修及其個人發展是沒有任何貢獻，梁福鎮（2006）提到須規劃符合需要的教師專業發展課程，瞭解學校教師需要的專業知識與技能，滿足需求並解決教師遇到的教育問題，提高教師教學成效。

大部分教師普遍以學期的三次段考作為最直接且簡易瞭解學生學習狀況的

方式，但由於每次考試的範圍與內容不同，通常只能推論為學生在該學習區間的認真程度，教師辛苦在額外時間進行在職進修的成效並不能有效反映在學生學習表現上，因此教師能透過不同方式進行評估教師教學與學生學習成效，例如使用動機情意量表瞭解不同教學方法對於學生學習的表現，而透過此方式進行教學分析除了需要理解量表的使用，也需要瞭解相關統計工具的使用，此外根據基本的研究倫理，在學生填寫量表問卷前須經過本人、其監護人及導師同意，除了自己參考的數據之外不應公開學生個別填答結果，在提升教學質量的同時，不應該本末倒置同時犧牲掉學生權益，而教師透過不同方式進行評估，相對需要有基本的統計能力才能實現，故本文繼續探討統計實務課程安排於教師在職進修之可行性。

三、統計實務課程安排於教師在職進修之可行性

首先釐清統計課程的意義，楊照崑（2007）表示沒有完全把握的結論稱為推論，而統計則是用數字描述這個推論的可信度，對於現在越容易取得資訊的時代，學習者也需培養適當的統計性推論能力，並提到實用問題是統計的骨幹。李信逸（2013）提到統計資料的數字會透過問題目的、資料特性與其他相關領域的知識交互影響統計圖表呈現方式及解釋結果，陳幸玫與許沛婷（2014）也提到真實資料運用於統計教材使學習者較容易結合自身經驗，引起內在動機提高學習意願，使統計不再只是數字和圖形的觀察。除了在現代社會的數據解讀與運用已成為基本素養之外，學生能瞭解自己與同儕之間對於不同教學環境與學習狀況的看法，教師透過自身的統計實務學習也能更好引導學生理解數據背後的意涵，進而提高學生在實際生活中應對問題的能力。本文藉此提出以下幾點，關於以課程模組設計、課程目標設定及實務應用與案例分析三面向探討教學統計實務課程如何安排於教師在職進修課程：

（一）課程模組設計

Filderman 等人（2022）提到運用可量化數據的資料幫助教師更瞭解學生以進行教學決策，當教師具備統計知識時，更能批判性地看待研究數據及提出研究結果，在自己進行教學時同時使用適當的統計方法瞭解自身教學成效與學生學習狀況。統計實務課程的課程模組設計應考量教師先備知識及過去統計學習及應用經驗，可分為針對無統計背景教師介紹基礎概念，對學生成績、學習表現等進行初步分析、針對有基礎統計知識的教師進行進階分析方法的介紹，使其能夠運用更複雜的統計方法分析教學成效、學習行為模式等數據，並具備進行統計推論的能力、針對在教育研究中的應用，以案例或數據資料進行實際操作，如評估不同教學法對學生學習成績的影響，除了能夠使用統計方法分析課堂教學效果，並進行數據驅動的教學決策。

（二）課程目標設定

Schreiter 等人（2024）研究強調在教師培訓時應倡導量身定制的教學方法提高教師能力的必要性，統計實務課程應根據來自不同學科教師的實際需求設定具體的學習目標，也由於對統計的應用場景不同，應設計出多層次、可適應不同需求的學習目標。課程目標可著重在基礎統計知識（平均數、標準差、變異數等），幫助教師理解統計核心概念，能夠讀懂和解釋數據；資料蒐集與處理技巧，如問卷設計、資料分析等培養教師如何有效地獲取與管理數據，並加以應用於統計分析工具（如 Excel、SPSS、R 語言等），使教師熟悉使用進行數據處理和分析；最後是如何使教師應用並掌握在教學現場進行，透過不同的實驗設計及教學成果評估教學成效。

（三）實務應用與案例分析

Mandinach 與 Gummer（2016）表示各階段的教師都需要學習如何有效且負責任地使用數據資料來表示他們的教學實踐，統計實務課程不僅具備統計理論與實務操作的基礎訓練，還需結合教學現場中的具體應用，從而提升教師在數據分析與教育研究中的能力。為有效發揮在職進修的重要性，須達到讓教師了解如何將統計應用到自己的教學工作中，例如學生的學習成效變化的前後測比較、學生成績分佈分析等教學成效分析、作業完成度等學習動機與成績相關的學習行為模式分析並調整教學策略、教學方式對學生成績的影響的教學方法評估、使用統計分析結果驗證假設。此學習過程能結合課程錄影、講義等線上資源，或是以小組討論的方式互相分享經驗、解答疑惑，甚至在課程結束後，教師可以選擇以個人或團隊合作的方式進行專案設計與實作，將所學的統計知識應用於實際的教育研究或教學情境中，互相鼓勵及檢視彼此學習成果。

四、結語

教師在職進修對於提升教育品質具有重要作用，不僅能滿足學生的學習需求，還能促進教師的個人專業發展，而教師在職進修的成果能否運用在教學上也相對重要，在職進修學習的內容還須同時加上多元化的教學評估方式，在職進修如能增加培養其統計推論能力的統計實務課程，在進修過程中學習統計實務並將其應用於教學評估中，從而在實踐中有效提升教育成果。

隨著教育環境的變遷和科技時代數據推動決策的重要性，教師提升基本統計分析能力，不僅能更有效理解學生成績分析、教學評估結果的解讀與數據運用，還能藉此制定並提出改進教學策略所需的有效依據。透過統計實務課程的學習，教師能夠提升數據分析能力，使其能更精準地評估教學成效，並根據具體數據進

行教學調整。此外統計實務課程還可以幫助教師在教學中融入資訊素養教育，研究數據除了可以運用在教學成效或是教學計畫使用，不公開填答數據但將研究結果公開討論並進而培養學生的統計推論能力和批判性思維也是相對重要。教師可以在日常教學與研究中更有效地應用數據分析，不僅能幫助教師提升專業能力，還能通過數據驅動的方式改進教學效果，促進學生的學習成果，彈性的進修安排、實務導向的教學設計以及後續的專業支持，將有助於教師在忙碌的教學工作中持續學習和成長，為教育現場注入更多的科學依據與創新思維。

參考文獻

- 李信逸（2013）。統計和數學的不同。臺灣教育評論月刊，2(2)，41-42。
- 教師法（2019年6月5日）。
- 教師進修研究等專業發展辦法（2020年6月28日）。
- 陳幸玫、許沛婷（2014）。真實資料運用於統計教材的理念和設計。科學教育月刊，374，24-40。
- 楊照崑（2007）。談高中加入統計課程。中國統計學報，45(1)，99-105。
- Abdul Rashid Hj.Mohamad (1996). *Staff development: Creating a learning culture*. Jurnal Pendidikan Gerak, Bil.8, MPPP.
- Filderman, M. J., Toste, J. R., Didion, L., & Peng, P. (2022). Data Literacy Training for K-12 Teachers: A Meta-Analysis of the Effects on Teacher Outcomes. *Remedial and Special Education*, 43(5), 328-343.
- Kazmi, S.F., Pervez, T., Mumtaz, S. (2011). In-Service Teacher Training in Pakistani Schools and Total Quality Management (TQM). *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, March Edition, 2, 238-248.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1), 84-88.
- Ngala, F.B., & Odebero, S. (2010). Teachers' perceptions of staff development programmes as it relates to teachers' effectiveness: A study of rural primary

schools in Kenya. *Educational Research Review*, 5, 001-009.

- Owen, J. M. (1990). Perspectives From Down Under in Joyce,B (ed), *School Culture Through Staff Development*. Alexandria: American Schools Curriculum Development.
- Schreiter, S., Friedrich, A., Fuhr, H., Malone, S., Brünken, R., Kuhn, J., Vogel, M. (2024). Teaching for statistical and data literacy in K-12 STEM education: a systematic review on teacher variables, teacher education, and impacts on classroom practice. *ZDM Mathematics Education*, 56, 31-45.
- Thompson, J. T. (1992). Developing and Implementing an Inservice Program Designed to Change Teacher Attitude Towards Mainstream Learning-Disabled Students at The Secondary Level. *Research Report*, Nova University.
- Tuncel, Z. A., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service Teacher Training: Problems of the Teachers as Learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.



藝術領域雙語師資培育－以南京師範大學音樂學院 「音樂專業英語基礎」課程為例

蔡宜璇

南京師範大學音樂學院助理教授

朱芊曄

南京師範大學音樂學院碩士

一、前言

為提升人才與產業的全球競爭力，臺灣行政院在 2018 年 12 月首次提出了 2030 雙語政策計畫。該計畫以 2030 年為期，目標讓英語成為臺灣的通用語言之一。然而，鮑瑤鋒（2021）指出傳統師範體制對雙語政策提出諸多反對聲浪。黃琇屏（2021）總結目前中小學的雙語課程多數仰賴外籍教師。黃政傑（2022）認為目前師資培育配套未完備，不僅雙語課程學分不足，師資生也缺乏雙語實習經驗。另外，師培中心的教師是否能夠全英為師培生授課也成為了雙語計畫的挑戰之一（黃政傑，2022）。教師是教育的第一資源，更是推動雙語計畫的首要條件。本文以南京師範大學（簡稱南師大）音樂學院設置的「音樂專業英語基礎」課程為例，透過教學對象、課程內容與實施等方面，以期為臺灣藝術領域雙語師資培育的困境提供有價值的參考方案。

二、「音樂專業英語基礎」教學對象

「音樂專業英語基礎」是南師大音樂學院為主修音樂學（師範）學生所開設的一門課程。在大陸地區「師範專業」特指以培養職業教師為目標的學科，與臺灣的師資培育相同，南師大音樂學院是以「師範專業」為主，培養大學生成為中小學音樂教師和專門的音樂教育人才（徐元勇，2021）。筆者在 2023 年 2 月對南師大音樂學（師範）一、二年級的學生做了關於英語應用能力的調查。共收到有效答卷 180 份。調查顯示，47.82% 的學生認為自己無法用英語與外國人溝通，62% 的學生沒有自信用英語上好音樂課，31.5% 的學生不知道音樂專業知識如何以英語表達，62% 的學生曾經有過無法聽懂英語授課的大師課。

在大陸，普遍的音樂師範生英語基礎薄弱，受到大環境應試教育影響，多數學生為通過考試而學習，英語學習的依賴性較強，需要教師督促進行學習（何琦，2022）。以南師大音樂師範生為例，新生在進校後進行英語分班筆試，四個學期的通識外語課都是以期末筆試作為課程唯一的評價方式。趙琳（2012）指出大部份學生以通過大學英語檢定或考研英語為最終目標，許多學生在第一學期通過大學英語中級考試後便停滯學習，直到準備碩士升學考試，才重新拾起英語，造成英語水平倒退。在學習的過程中應付一次次的考試，對所學的內容缺乏思考、歸納與整理，較難與現有的音樂課程進行結合，難以消化課堂上的知識，不僅無法

全面提升英語應用能力，更別說用英文上音樂課。

除此之外，大學四年的課程設置存在的諸多問題，也成為了音樂師範學生進校後的窘境。「音樂專業英語基礎」課程設置之前，「藝體特色英語」是提升師範生英語能力的主要課程，但許多學生表示該門課程內容未能滿足音樂師範學生需求。「藝體特色英語」屬於通識課，與美術、體育學科使用同一套課程內容，必須考量藝術綜合學科的需求，因此多數教師無法全面考慮音樂學科專業內容（彭鳳英，2019）。另外，該課程教材內容與音樂學科關聯性不強，無法滿足音樂生對專業相關話題的實際需求，學生無法在課堂上學到音樂相關的專業英語和英語表達，從而無法有效調動學生英語學習的積極性與主動性（何琦，2022）。其次，傳統教育的弊端多以教師主導，著重課文精讀、單詞記憶、語法講解，缺乏英語語境的建構和交際能力的培養，延續啞巴英語的現狀。

為解決上述問題，南師大音樂學院在 2020 年設置四個學期的「音樂專業英語基礎」必修課程，分別為大學的第二至五學期（南京師範大學音樂學院，2020）。為適應不同英語水平學生，「音樂專業英語基礎」在第一學期末進行英語等級測試，根據測試結果將學生分配至不同班級。課程以「中西方音樂史、音樂理論」築牢學生音樂學科專業知識，掌握音樂專業英語詞彙。教材內容通過講故事、編故事的方法鞏固中西方音樂人物、思想、作品等基本知識；「歌唱風格與發聲基礎」「合唱指揮理論與組織實踐」講述中學音樂教育所必備的基本教學技能相關專業英語，扎實學生在中學音樂教育實踐的能力，並通過實際演唱及指揮實踐等英語對話內容，將課堂教學知識轉化為實用能力。讓師範生在雙語的環境中學習教學技巧，提升英語應用能力（徐元勇，2023）。

三、「音樂專業英語基礎」教學實施

「音樂專業英語基礎」屬於專門用途英語，即 English for Specific Purposes（ESP）。該課程的教學目標以學習者的需求為主要導向，教學內容與學科專業高度相關（趙琳，2012）。第一、二學期以音樂學科知識為核心，著重於聽說讀寫的學習技巧和練習方法，為後二個學期課程奠定基礎。第三、四學期的學習內容著重於知識產出，以學生畢業後的需求為出發點，結合文秋芳（2018）的「產出導向教學法」（Production-oriented approach，簡稱 POA）教學模式，佈置音樂學科相應主題的課程內容。

（一）建立音樂學科基礎知識

第一、二學期課程，通過模擬音樂相關課程中教師與學生的對話，以問題式教學培養學生的自主學習能力。例如，開學第一課以 How to read music? 引出記

譜法與唱名，讓學生學習記譜法中不同符號的英文表述方式的同時，利用音樂專有名詞引導學生思考生活中英文詞彙。

如音樂唱名中的「固定調」與「首調」，教師可以與「恒星」的英文做聯繫。恒星的「恒」代表永恆、持久不變的，天上肉眼可見發光點是星星，而永恆不變的星星稱做恒星。恒星的英文為 *fixed star*，使用 *fixed* 來形容 *star*（*fixed* 同義字為 *unchangeable*, *unalterable*，不可改變的）。音樂當中「固定調」的英文為 *fixed Do*，翻譯為「永恆不變的 Do」，即音名 C 的唱名都為 Do，與恒星相同都是以意義來命名。教師可以進一步引導學生思考「首調」的英文，「首調」指唱名與音名的關係不固定，隨調的不同而改變，以調名為 do，英文為 *movable do* 即「可移動的 do」。在中文表述方面，大陸地區將 *movable do* 翻譯為「首調」，臺灣翻譯為「移調」，教師可以以此作為伏筆，引導學生在學習的過程中學會如何批判輸入的知識，提出問題、解決問題。

（二）培養英語溝通及應用能力

車惠純（2023）指出英文是作為溝通交流的工具，雙語教學是教學科知識，而非教英文。解決雙語師資的英語應用困境，將英文學習延伸至校外，沉浸式學習環境及語言情境是有效提升英語語用能力的關鍵（鮑瑤鋒，2021）。基於此理念，「音樂專業英語基礎」第三學期以中華禮樂文化為主題，通過教師設定的場景，學生擔任志願者在「中國（上海）國際樂器展覽會」文化展覽區中接待外賓，以 *poster presentation* 的方式全英文解說中國禮樂歷史、音樂文化、現況發展，並回答外賓問題。

第四學期以中學音樂課堂為主題，教師給予教學主題，學生分組選取主題並設計雙語教學教案，以 PPT 的模式或相關音視頻材料輔助的形式進行主題教學。學期末以「英文實用材料」單元，模擬碩士英文面試，將英文學習延伸至畢業後的社會，幫助學生準備英語簡歷、申請信、研究計畫、研究方法等未來碩士生或工作的申請。

（三）基於「產出導向教學法」教學模式之課堂

第三、四學期課程小組報告，乃基於文秋芳（2018）的「產出導向教學法」，分為：驅動、促成、評價三個階段。

1. 驅動環節

此環節要求學生在未經過教師指導下進行報告，每組 15 分鐘根據主題進行

討論，報告結束後進行 5 分鐘提問環節。驅動練習結束之後，學生在網路教學平臺中進行問卷檢討。實驗結果表明，在該環節中學生多以網路搜索的資料直接進行報告，報告內容用詞不當。課後問卷結果顯示，多數學生認為自己的詞彙量不足，許多專有名詞不知道如何用英文表達，而網路上的資料多數晦澀難懂。

2. 促成階段

教師通過小組展示及學生問卷反饋，了解學生產出知識的困難點，調整教學內容及重點知識，使之更契合學生需求（文秋芳，2018）。在此一階段中，「音樂專業英語基礎」課程安排包含：(1)英語報告的要點，例如指導學生在報告及教學等不同雙語環境的語言結構問題。(2)展示學生在練習中不正確的語言、儀態、回答問題等方面失誤。(3)幫助學生了解教具的設計要點。(4)展示學生使用不準確或錯誤的詞彙。(5)觀看教學影片，要求學生分析比較影片中的教學問題，提升學生批判思維。以上教學內容安排約十周，小組的展示活動集中安排在第 12-14 周。其教學難點在於一星期僅有 2 個課時，教學過程中須以多元的方式不斷重複知識點，幫助學生加深印象。建議教師將英文文法、音樂專業英語詞彙等講解製作成微課，作為課前預習發佈至網路平臺，利於學生反復觀看。課堂中以學習活動、應用實踐為主要內容，加深學生的語用能力，同時利於發揮材料的後續作用。

3. 評價環節

小組展示後，學生再次進行問卷檢討，在問卷當中了解自己的表現，相比其他組別提出自身改進的方向（文秋芳，2018）。從學生的評價當中可以發現，用口語的方式完成英文學習任務，比起聽力、閱讀、筆試更能夠提升英語學習的自信心。學生也指出「音樂專業英語基礎」課程有助於音樂專業的學習，所學的知識對於畢業後的發展有一定的重要性，並且肯定該課程在中華音樂文化國際傳播的方面的作用。

四、「音樂專業英語基礎」教學成果

通過對 60 名學生對「音樂專業英語基礎」四學期學習的回饋調查，97%的學生通過大學生英語檢定考試中級，高級通過率多達 60%。回訪的學生中指出通過該課程的學習，提高了他們對英語學習的興趣，課後主動參與校外英語相關競賽並取得優異成績，例如在全國高校商務英語詞彙應用大賽中獲得 C 類特等獎、「高教社杯」大學生「用外語講好中國故事」優秀短視頻作品二等獎等。該授課模式不僅驅動學生的學習興趣，更讓學生發現學習中的不足與努力的目標。教師針對性的輸入及促成，也為個性化學習提供建設性的建議。

五、結語

雙語教學不應該仰賴外籍教師，培養臺灣本地教師才能夠更好地將臺灣文化、音樂生活等傳遞給學生。「音樂專業英語基礎」與臺灣培育藝術領域雙語師資相同，都是以培養音樂教師的英語应用能力為核心。「音樂專業英語基礎」用音樂的內容，提升學生在英語聽說讀寫上的能力，同時幫助學生的課堂教學能力。實踐結果顯示，該課程融語言與音樂學科專業知識為一體，不僅加深學生對音樂專業內容的理解，與通識外語課程相輔相成，更讓學生有機會開口說英語，提升英語应用能力。教育部在加速雙語師資培育的同時，可以借鑒已有的課程與教學教法，再根據臺灣的師資培育現況進行調整，才能更有效地解決藝術領域雙語師資培育困境。（本文為江蘇省教育廳高校哲學社會科學研究一般項目（2022SJYB0229）「中華音樂文化海外教育及傳播研究」階段性成果）。

參考文獻

- 文秋芳（2018）。新時代高校外語課程中關鍵能力的培養：思考與建議。外語教育研究前沿，1(1)，3-11。
- 何琦（2022）。CBI+PPS 教學法在音樂專業英語口語教學中的探索。教育教學論壇，19，149-152。
- 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。
- 南京師範大學音樂學院（2020）。南京師範大學音樂學院專業培養方案 2020 版。南京：南京師範大學。
- 徐元勇（2021）。“音樂教育”與“音樂師範教育”專業界域之學理闡釋。中國音樂教育，6，32-36。
- 徐元勇、蔡宜璇、孫黃澍、黃河、周琳（2023）。音樂專業英語基礎：音樂概論。上海：上海音樂出版社。
- 彭鳳英（2019）。藝體類大學英語“1+1+1”遞進式教學模式的構建與實踐探索。高教學刊，11，115-117。
- 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)，6-11。

- 黃政傑（2022）。從雙語政策看中小學雙語師資培育。臺灣教育評論月刊，11(6)，1-10。
- 趙琳（2012）。ESP 理論視角下的音樂英語教學。吉林省教育學院學報(下旬)，28(01)，57-58。
- 鮑瑤鋒（2021）。臺灣雙語教育政策檢討。臺灣教育評論月刊，10(12)，12-18。



一名大專肢體障礙學生回顧體育課學習經驗之評析

謝政恩

國立臺灣師範大學體育與運動科學系碩士生

葉庭妤

臺南市立鹽行國中體育教師

潘正宸

國立臺灣師範大學體育與運動科學系助理教授

一、前言

聯合國教科文組織於 1994 年發表著名的「薩拉曼卡宣言」(The Salamanca Statement)，成為推動融合教育的重要指標，其中的核心概念為「每位學生具有獨特的特點、興趣和學習需求，教育計劃的實施應考量這些特點和需求的多樣性，因為每位學生皆有受教育的權利」(United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994)。以臺灣為例，身心障礙學生進入主流教育環境，共經歷三次的修法，最終將融合教育推廣至主流教育，以促進身心障礙學生普及特殊教育服務之願景(洪儷瑜，2014)。值得注意的是，融合教育並非僅把身心障礙學生安置於普通班即可，無論是教材教法的規劃、教師特教知能的強化、學校無障礙環境的建置等，皆需要事先的層層規劃與審慎評估，方能將融合教育的宗旨發揮至最大效果(梁焜珉、陳武雄、徐振德，2018)。受到《特殊教育法》的推進，1999 年教育部將「特殊體育」(special physical education) 一詞更名為「適應體育」(adapted physical education)。2006 年聯合國通過國際身心障礙者權利公約 (Convention on the rights of Persons with Disabilities, CRPD)，此公約主要保障身心障礙者人權，舉凡基本生存權、公民權、教育權、就業權、健康權等 (United Nations [UN], 2006)。為了回應 CRPD 的人權保障原則，在教育權方面，我國於 2023 年也將「適應體育」納入《特殊教育法》，強調各級學校應依身心障礙學生需求提供「適應體育服務」及「運動輔具服務」(特殊教育法，2023)。

是以，適應體育作為融合教育的重要組成部分，旨在為身心障礙學生提供適合其需求的體育課程。通過合理調整和支持，適應體育使身心障礙學生能夠與非障礙同儕一起參與體育活動，從而促進真正的教育融合。然而，各級學校體育課對培養學生終身運動習慣具有關鍵作用，但對於身心障礙學生而言，其障礙本身往往成為體育活動的主要阻礙 (Haeghele, Zhu, & Davis, 2018)。因此，學校若能更有效地推展適應體育教學，將有助於培養身心障礙學生持續參與體育活動的信心與動機。

故，本研究聚焦於一名大專肢體障礙學生的體育課學習經歷。選擇該個案主要基於三點考量：首先，這位學生從小學到高中均參與普通體育課程，累積豐富的適應體育學習經驗；其次，她對體育運動保持濃厚興趣，能夠提供深入反思；最後，作為一名成功進入大學的肢體障礙學生，其經驗對改善適應體育教學具有

重要參考價值。透過深入分析這位學生的經驗，希望能為提升適應體育教學品質，提供有價值的見解。本研究採質性研究中的個案研究法，以深度訪談收集資料。訪談內容涵蓋受訪者體育課參與經驗、面臨之挑戰、及教師教學策略等方面。訪談資料經轉錄為逐字稿後，採用主題分析法進行編碼和分析，歸納出主要主題。研究過程嚴格遵守研究倫理，確保受訪者的隱私和權益得到保護。透過「自下而上」的研究方法，期望能更全面地理解學校適應體育教學的實施效果。

二、特殊生的「特殊」經驗分享

本文的個案小柔（化名）是一名就讀於臺北某國立大學美術系的中度肢體障礙者。小柔自幼患有先天性肢體障礙，常透過繪畫來緩解身體不適和心理壓力。從小學到高中，小柔一直參與普通體育課程，與一般同儕一同上課。考慮到體育課程通常需要大量的身體動作參與，本文擬透過分析小柔的學習歷程，探討體育課程對肢體障礙學生的影響及其主觀感受。

（一）正向體育課學習經驗

1. 教師能提供修正式課程

像如果大家是在打排球的時候，老師就會讓我站前面一點打，或是投籃站前面一點。如果是要跳的動作，老師也會想一個替代方案讓我做，這樣比較不會沒有參與到，只讓我在旁邊坐著。

對特定障礙類別有所認識，且願意在課堂中花費心思調整器材或規則等教學策略的老師，更能幫助身心障礙學生融入班級（Wang, Wang, & Wen, 2015; Haegele, Kirk, Holland, & Zhu, 2021）。Haegele 與 Sutherland（2015）也提到，體育課程中身障學生的積極參與體驗，往往與重視其投入度的體育教師密切相關。本案例中，高中體育教師對小柔的正面影響源於其主動為身障生調整教學策略，並努力理解身障生的需求，以確保其獲得公平參與課程的機會。這種以學生為中心的教學方法不僅符合融合教育的理念，也展現《特殊教育法》中強調的個別化教育計畫（Individualized Educational Program, IEP）的精神（潘正宸，2020）。

2. 完善的無障礙設施

我記得後來高中的游泳館，有加一個我可以不用走樓梯下到水裡，我可以直接坐著，然後它移動把我放到水裡的一個器材。

Wang（2019）指出，硬體空間環境的友善程度，如設備設施和空間是否有預

先思考身障者的使用需求，會影響特殊需求學生參與體育活動的動機。因為使用設施相關的挫折經驗，會阻礙他們運動的參與。

3. 營造友善、互助的支持環境

小柔也提到，同儕陪伴或者有老師之協助，比起僅有設施之改良，更可以增加參與運動的動機。林玉靜（2021）提及同儕接納特殊障礙學生之重要性來自青少年之間的相處好壞會交互影響著對自我認同和自我概念的發展。而體育課間同儕的良善互動，除了能幫助身心障礙學生發展社交能力也能產生安全的支持系統，幫助身心障礙學生更願意投入體育課程當中。

如果它只是符合我的規格，但我還是覺得運動很無聊的話，就沒有什麼幫助。因為同學他們可以陪我一起運動，然後就有一種一起在玩的感覺。像是如果朋友約我一起，或者上課的時候跟同學一起運動就會覺得好像是在玩的感覺，就不會有那種枯燥的感覺。

綜上所述，我們可以看到，有效的適應體育教學需要多方面因素的配合。教師的教學策略調整能力（如提供修正式課程），及學校的環境支持（如無障礙設施）同等重要，兩者相輔相成，這種教學方法與環境設施的結合，共同為身心障礙學生創造積極參與體育活動的友善環境 (Haegele et al., 2018)。然而，僅有硬體設施和課程調整仍不足。對於特殊需求學生而言，情感支持與鼓勵同樣關鍵，甚至更能促進其參與運動的意願。這種支持不僅來自教師，也來自同儕。因此，教師角色是調整課程，更致力打造友善、開放、平等的運動空間，消弭特殊需求學生與一般學生在互動上的障礙，促進彼此的接納與尊重。

透過友善環境建置，體育課不再只是學生運動的場域，更成為促進學生間互動、交流的平台。在教師引導與同儕支持產生的交互作用，能夠提升特殊需求學生參與運動的動機。這種全方位的支持系統，有助於特殊需求學生融入體育課程，更能實踐教育平等與包容的價值，達成適應體育和融合教育的目標。

（二）負向體育課學習經驗

1. 分組面臨焦慮感

老師就會讓班上最強 2 個人出來，然後他們輪流一個人挑走一個人，這樣的分隊方式讓我覺得很焦慮，因為我就知道我會被最後選走，當然就會很難過和焦慮。

體育老師的分組安排，有時會讓有特殊需求的學生在體育課有被「展示」的

感覺（Haegele, 2019）。對此 Haegele 與 Zhu（2017）也指出，身障學生在體育課中回憶的負面經驗，往往是在課中被孤立、邊緣或排除在體育活動之外。無論是面對一般生與特殊生，教學是一連串做決定的過程，教師在課堂中採用的決定宜考量背後可能導致的結果。融合式體育的好處，是讓普通班的學生了解個別差異的存在，學會尊重每個生命個體，同時也改善特殊生在普通班的接納度與人際互動（潘倩玉，2011）。

因此，友善正向的班級氣氛，需要教師刻意的營造，當教師欠缺特殊生在體育課受到冷落的敏感度，也會間接傳遞出不需重視與理解和自己不同個體的訊息給其他學生。教師若能認同這項觀點也願意自發性做出改變，將可能改變特殊生對體育課的印象，不再只是受到冷落和排擠，當在體育課得到越多的正向經驗，也更有可能是願意將身體活動納入日常生活，健全身心發展。

2. 教師面對特殊學生的消極處理

以前的老師可能會怕我受傷，或者是可能就怕麻煩，然後就跟我說，那你在旁邊坐著，但其實有些事情我覺得我可以試試看、做做看。例如我以前一直很想要跳立定跳遠。但老師就覺得，我做跳躍的動作，是很危險。但我也沒有真的要跳很遠，只是想嘗試看看，但是老師就說不要。（老師）沒有考慮到我對我自己的期待吧。

可見體育教師只考量到小柔生理上的不便性，而未考量心理上的需求性。但小柔自陳自己並非想要拚盡全力表現，而是希望能有一個挑戰自己的機會，其認為自己是最了解自身身體狀況的人，老師應可以給予其一些運動空間和嘗試。特殊需求學生經常被要求「坐著」、「觀看」，使身體活動量大打折扣（Wang, 2019）。教師倘若對身障生的期望僅有不要受傷，可能無形塑造一般同儕對特殊生產生「能力較差」的認知。

當小柔回顧此段體育課學習經驗顯示，教師未能修改或調整活動來滿足有特殊需求的學生，也表示體育老師在課程中對特殊需求學生缺乏相關知識內容的培養（Qi, Wang, & Ha, 2017）。身心障礙學生的體育受教權常因教師態度、認知的限制或過度保護而被忽略甚至剝奪，這些學生常常不必上體育課或只是體育課中的旁觀者，顯然無法從體育課程中受益（潘倩玉，2011）。

體育教師能事前準備以提供身障生更安全、舒適學習空間的建議，包含參加學生的 IEP 會議，每學年各級學校應召開一次且針對特殊學生，學校應於新生及轉學生入學後一個月內訂定。從計畫內容，可以幫助體育教師評估學生的體能狀況、動作技能發展、運動技巧、正向行為支持與增強方式等，從與會特教教師、

家長、導師三方人員幫助體育教師能更加了解學生狀況，有利於課前準備能更符應學生需求也能在教學做適當的調整（Haegle et al., 2018; 潘正宸，2020）。

三、研究結果歸納

透過對個案體育課學習經驗的深入分析，本研究歸納出幾項關鍵發現。首先，促進肢體障礙學生積極參與體育課的因素包括：教師能提供修正式課程、學校具備完善的無障礙設施，以及營造友善互助的支持環境。例如，教師透過調整學生在球類活動中的位置，能增加參與度；學校改善游泳設施，提高肢體障礙學生參與機會。最後，教學中同儕陪伴，則讓體育活動更有趣，增強學生參與動機。然而，研究也發現一些可能造成負面體驗的因素。不當的分組方式，讓肢體障礙學生感到焦慮；教師過度保護或限制特殊學生參與活動，可能降低參與意願和自信心。這些發現皆強調教師在課程設計和班級管理中的關鍵角色，以及了解和尊重肢體障礙學生自身期望的重要性。

最後，本研究指出適應體育教學需多方面因素的配合。除教師的專業能力和學校的硬體設施外，同儕接納和支持也是關鍵（Haegle et al., 2018）。正如個案所述，同儕的陪伴使運動變得更有趣，減少枯燥感。此發現點明適應體育教學的多面向性，強調營造友善、開放、平等運動環境的重要性，採用全方位課程設計或稱通用學習設計，在多元呈現、多元參與、及多元表達，讓不同能力學習速度的學習者都能有意義地參與課程（潘正宸，2021）。這些研究結果不僅深化對現況的理解，也為未來教學實踐和政策制定提供參考。特別是，彰顯在適應體育教學中，需要關注肢體障礙學生的心理需求，提供適當的挑戰機會，以及創造包容性學習環境的必要性。

四、結語與建議

本研究分析一名大專肢體障礙學生的體育課學習經驗，顯示融合式體育教學的現況與挑戰。研究結果強調教師角色、學校環境和同儕支持在促進肢體障礙學生參與體育活動中的重要性。基於這些發現，提出以下建議：

1. 教師專業發展：在教師專業發展方面，應加強融合式體育相關培訓，提升教學能力和對特殊需求學生的敏感度。同時，鼓勵教師間進行經驗交流和分享，促進教學創新和持續改進。此舉能提高教師的教學效能，也能增強他們在面對不同能力學習者時的信心。
2. 學校支持系統：學校應持續改善無障礙設施，確保所有學生都有公平參與體育活動的機會。此外，建立跨專業合作機制，如體育教師、特教教師和物理

治療師等的跨專業合作，使肢體障礙學生提供更全面的支持。這種系統性支持有利學生參與，也能創造更包容的學習環境。

3. 課程設計與實施：在課程設計與實施方面，採用全方位課程設計可以增強課程的包容性，使不同能力的學生都能參與其中。同時，應強化個別化教育計畫在體育課程中的應用，確保每位學生的需求都得到適當考慮。這種以學生為中心取向的教學設計，能更好地滿足每個學生的學習需求。
4. 政策支持：在政策層面，增加資源投入對支持融合式體育教學發展十分關鍵。這包括提供必要的設備、教材和教師培訓資源。此外，將適應體育納入學校評鑑指標，能有效提高學校對此領域的重視度，促進長期發展和改進。

最後，透過這些努力，期能為所有學生創造一個更加包容、更具品質的體育課程環境，真正實現教育公平與融合的理念。未來研究可進一步探討不同類型障礙學生的需求，為融合式體育教學提供更全面的指導。

參考文獻

- 林玉靜（2021）。淺談高中職學生對身心障礙同儕接納態度之重要性。**臺灣教育評論月刊**，10(11)，101-104。
- 洪儷瑜（2014）。〔特殊教育法立法三十年專文〕邁向融合教育之路－回顧特殊教育法立法三十年。**中華民國特殊教育學會年刊**，21-31。
- 梁焜珉、陳武雄、徐振德（2018）。融合教育下身心障礙學生體育課之現況反思。**臺灣運動教育學報**，13(1)，31-50。
- 特殊教育法（2023）。中華民國一百十二年六月二十一日總統華總一義字第11200052781 號令修正公布。
- 潘倩玉（2011）。同儕教導之成效及其在融合式體育課程之實務應用。**中華體育季刊**，25(1)，129-138。
- 潘正宸（2020）。談家長參與個別化教育計畫會議的適應體育課程品質檢核。**身心障礙研究**，18(1)，19-28。
- 潘正宸（2021）。全方位課程設計在體育課程發展的觀點。**臺灣體育學術研究**，71，41-58。

- Haegele, J. A. (2019). Inclusion illusion: Questioning the inclusiveness of integrated physical education. *Quest*, 71(4), 387-397.
- Haegele, J. A., & Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273.
- Haegele, J. A., & Zhu, X. (2017). Experiences of individuals with visual impairments in integrated physical education: A retrospective study. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 88(4), 425-435.
- Haegele, J., Zhu, X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: An exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-141.
- Haegele, J. A., Kirk, T. N., Holland, S. K., & Zhu, X. (2021). 'The rest of the time I would just stand there and look stupid': Access in integrated physical education among adults with visual impairments. *Sport, Education and Society*, 26(8), 862-874.
- Qi, J., Wang, L.J., & Ha, S.A. (2017). Perceptions of Hong Kong physical education teachers on the inclusion of students with disabilities. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(1), 86-102.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNSECO.
- United Nations (2006). *Conventions on the Right of Persons with Disabilities*. CRPD: UN.
- Wang, L. (2019). Perspectives of students with special needs on inclusion in general physical education: A social-relational model of disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 242-263.
- Wang, L. J., Wang, M., & Wen, H.W. (2015). Teaching practice of physical education teachers for students with special needs: An application of the theory of planned behavior. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 590-607.



技術型高中協助推動國中技職宣導政策芻議

方慶豐

國立西螺高級農工職業學校教師兼教務主任
國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士

一、前言

臺灣中小企業大約佔據經濟活動的九成以上，並且提供多樣化職缺的就業機會。然而，隨著全球市場的變遷及產業結構的調整，製造業面臨重大轉型與挑戰，需要引進更多專業技術人才提高競爭力，因此技職教育扮演重要角色。它不僅能夠培養實務導向的專業技術人才，而且有助於縮短學校教育與產業需求之間的落差。此外，技職教育能幫助學生掌握最新的技術趨勢，提升其職場適應性，進而促進產業升級與創新發展。因此，加強技職教育即是提升臺灣中小企業競爭力及推動國家經濟發展的重要策略（陳繁興，2019）。

依據教育部中華民國 112 年 4 月 21 日臺教授國部字第 1120046616 號函修訂頒布之「高職優質化輔助方案」。112 學年度開始辦理國民中學技職宣導活動，讓國中學生充分瞭解技術高中 6 類（工業類、商業類、家事類、海事水產類、農業類、藝術與設計類）區分為 15 群（機械群、動力機械群、電機與電子群、化工群、土木與建築群、商業與管理群、外語群、農業群、食品群、家政群、餐旅群、設計群、海事群、水產群、藝術群）。

古諺：「男怕入錯行，女怕嫁錯郎。」但時至今日在少子女化嚴重的現代男女皆平等，故男女皆害怕入錯行。因此正確的選擇，遠比努力更重要，所以教育部 112 學年度向下紮根推動國民中學技職宣導活動對國中學生真是一大福音，可以有效避免國中學生入錯行，浪費本身時間和國家資源。但是國中技職宣導活動是新措施需要持續地滾動式修正，它才會更臻完美。

二、國中技職技藝教育暨宣導其內涵

目前國中技藝教育學程包含 15 個職群，涵蓋了機械、動力機械、電機與電子、土木與建築、化工、商業與管理、設計、農業、食品、家政、餐旅、水產、海事、藝術和醫護等不同領域（教育部，2021）。國中生升讀技術高中或者五專皆有相對應的群科可以銜接。

技術專業人才的培育，是促進產業升級的基石。但是隨著社會對學歷的重視，技職教育長期被邊緣化，對國家的持續發展產生潛在隱憂。現今科技進步及產業轉型的速度持續加快，對專業技術人才的需求愈來愈迫切。因此，教育當局應該增加技職教育的各項設備投資和師資培養，以提升學生選擇技術型高中的意願和

技職教育的專業水準（溫順德，2023）。此外，根據審計部最新公告技術高中學生 10 年來減少 16 萬餘人；一般高中學生人數在 106 學年度首度超過技術高中學生數，值得教育部慎思與關心（陳至中，2024）。

「天生我才必有用，這句話道出了每個人都有其獨特的潛能與價值」。為了充分發掘學生的多元潛能，教育部推動技藝教育學程，促進國中與技術高中的合作，提供學生每週一天到技術高中學習的機會。這項措施能使學生提前接觸專業知識，還能透過技藝學程的優異成績，優先保送至技術型高中。國中技藝教育學程對於部分學業成績不佳的學生而言，可以是一個提供其擁有更美好未來的機會。透過技藝教育，不僅能找到自身的興趣，還能培養實用的技能，提升職業能力。增加學生自信心與職涯發展的重要途徑，讓他們在未來的職場中能夠有發揮的機會（張訓譯，2018）。國中學生的升學選擇，大部分會優先考量普通高中，這是受到傳統觀念的影響。然而，更深層的問題在於國中生對技職教育的陌生與未來發展的不確定性，這才是影響選擇的重要關鍵。

以國中技藝班與技術高中合作的方式來拓展學生的學習機會，但由於資源的限制或合作意願的不高，往往無法滿足國中學生的需求。這樣的情況不僅造成學生對技職教育的誤解，更讓一些原本適合追求技能升遷的學生錯失了機會。因此必須重視對技職教育的宣導與推廣，讓學生與家長都能清楚地瞭解技職教育的發展潛力與優勢，以培養更多專業技能的人才（溫順德，2023）。

教育部為鼓勵國中畢業生選擇技職教育，教育部近年推動「實用技能學程」、「產業特殊需求類科」等，全額補助學雜費。另外，在國中舉辦宣導活動、職涯試探、特色課程分享等，讓師生更瞭解技職教育（陳至中，2024）。技職教育除了培養學生具備實務操作能力外，創新力亦為培育目標。然而沒有實務操作能力，欠缺實務經驗者，想創新是不可能的。古諺：看過會忘記，學過記不住，唯有真正做過才明白。技職體系的學生，動手做是一種態度，有了動手做的經驗，碰到問題就勇於動手去嘗試解決問題，不僅可以培養問題的解決能力，亦可培養發現問題的能力，更可培養知錯能改的後設認知的能力（陳繁興，2019）。

國中技職宣導是 112 學年度國教署新的措施，讓國中七年級、八年級學生、家長有機會提早認識技術高中的群科，再針對感興趣的群科在國中九年級參加國中技藝班再深入地瞭解授課內容、實習科目暨未來相關出路等等相關資訊。此外也要協助國中技職宣導講師瞭解技職宣導之重點，以利講師入校進行技職宣導，引導國中學生、教師及家長對技職教育相關群科的授課內容、未來的職涯發展的瞭解。

三、推動國中技職宣導面臨問題與精進建議

在歐美國家技藝教育被視為培養優秀人才的重要學習模式。但是在臺灣大部分人認為技藝教育僅適合不喜歡讀書或不擅長學習的學生（江樹嶸，2019）。國中技藝教育學程可以提供學生更多元的學習機會，透過豐富且多元的職群選擇，學生得以依據興趣，從而瞭解自我、探索職業興趣，並為未來的職業生涯做好準備（吳欣諭，2024）。為了改變這種升學至上的觀念，落實因材施教、適性教育的理念，教育部推動了多項技藝教育改革。例如 112 學年度推動國中技藝宣導即是其中一項。

技術型高中至國中端推動技職宣導向下紮根，筆者發現有下列 5 點問題：

1. 國中端規劃每一節課程為 45 分鐘

高中端一節課程為 50 分鐘，但國中端一節課程為 45 分鐘。依規定國中技職宣講老師其專題演講 50 分鐘為一節課，才得以領 2,000 元鐘點費，但國中端一節課程為 45 分鐘，導致申請經費時不符合規定，遭技術高中的主計室退件。

2. 國中技職宣導其工作量增加一倍

以本校為例負責 OO 縣的宣講業務，還要邀請其他縣市的宣導講師，而且需要助講，因此每一場皆需要到場協助。此外，本身又擔任技職宣導講師要至其他縣市宣導，導致其工作量增加一倍。

3. 各縣市國中技職宣導標準不一致

本縣承辦學校每一場皆需要到場維護宣導品質，但僅能領取出差費；鄰縣其承辦學校助講之宣導講師可以領取 1,000 元鐘點費；另一縣市承辦學校則完全未到現場其助講費由宣講國中端師長領取，再者不論遠近其交通費統一給最低金額。

4. 國中技職宣導講師背景落差太大

國民中學技職宣導講師有教授、校長、主任暨組長等等，講師有工科、商科、農科暨其他科的背景，因此技職宣導講師的背景差異性太大，導致技職宣導的效果大打折扣。

5. 國中技職宣導時間太短學生困惑

國中技職宣導目前皆安排一節課，在演講一開始即統一播放影片，中間又有很多道問題要提問，接著發送小禮物，待影片播完大約已經 30 分鐘。試問剩下 15 分鐘可以再深入宣導什麼內容呢？

另外筆者於 112 學年度執行一整年的技職宣導活動，建議下列 4 點可以再精進，讓國中技職宣導更臻完美：

1. 為國中技職宣導講師舉辦工作坊

為技職宣導講師舉辦工作坊，協助國民中學技職宣導講師瞭解技職宣導之重點，以利講師至國中端進行技職宣導，才能引導國民中學學生、教師及家長對技職教育有更深入的瞭解，這樣的技職宣導其效果才能倍增。尤其 113 學年度新增的技職宣導講師更應該要參加工作坊。

2. 國中技職宣導的標準流程要一致

目前國中技職宣導的流程首先介紹講師之後，隨即播放國教署製作之影片，但影片播放時有數道問題要暫停並請同學們回答。此部分即有國中端輔導主任向筆者反映，感覺好像在拖時間，為何不要直接由講師來說明即可。因此筆者認為國中技職宣導承辦單位有必要為所有宣導講師示範整節宣導的標準流程應該如何進行。

3. 技職宣講應該得編列採購宣導品

高職優質化子計畫之技職宣導應該開放編列適當的宣導品。每次國中端師長提醒何時要蒞校演講的下一句就要請講師攜帶宣導品。然而每次編列經費時都遭到刪除，深感要馬兒肥又要馬兒不吃草。筆者認為負責國中技職宣導的承辦單位應該與高職優質化計畫審查小組溝通。112 學年度即看到承辦學校發的宣導品，竟然是多所科技大學至技術高中所發的宣導品。試想國中生拿到此宣導品心中會有何感想？

4. 頒發聘書給講師並給予行政獎勵

筆者認為國中技職宣講是一件非常有意義的事，不僅有機會讓國中生瞭解就讀技術型高中的優勢，並輔導國中生適才適所就讀自己喜歡的群科，有效避免選錯群科，浪費時間與金錢。因此國教署應該頒發國中技職宣導講師聘書並且給予

行政獎勵，因為聘書與行政獎勵只要花一點小錢但是卻可以讓講師有榮譽感。筆者 112 學年度擔任雲林縣適性入學宣導講師，國教署即有頒發講師聘書。

四、結論

教育部為了讓國中學生有機會充分瞭解技術型高中 6 大類 15 群 93 科相關內容，其背後一定要輔以完備的配套措施，才能充分發揮國中技職宣導的功效。因此下列 5 點首先要解決並改善：

1. 國中技職宣導的時間應該要統一

撰寫高職優質化計畫時，即要明訂其國中技職宣導時間一節課程以 50 分鐘計算。再者由國教署來文，明訂國中端上課時間 45 分鐘為主要宣講時間，額外增加下課 5 分鐘為學生填寫問卷調查以及幫學生解惑的時間。如此一來，技術高中的承辦人員才能依來文協助講師申請鐘點費。

2. 有效減輕國中技職宣導工作負荷

承辦單位提供的國中宣導講師師資不足，導致時常有宣導講師在前 1、2 天告知無法出席協助宣講，因此宣導講師人數宜再擴增。再者為了避免國中宣導講師為自己學校招生，因此採取跨縣市宣導有其必要性，但要跨過縣市實施技職宣導其宣導講師要舟車勞頓，應該採取跨縣即可，一則提高宣導講師的出席意願，再者可以有效節省支付交通費。

3. 宣導助講費發放標準應該要相同

國中技職宣導應該要有標準的流程，讓全國實施有其標準可以遵守。首先在高職優質化計畫審查時，其審核的主計人員應該要有一致的標準。如此一來，才不會發生 3 個縣市對於助講費的發放標準不相同的情形產生。

4. 國中技職宣導講師的品質要一致

技職宣導講師最好是畢業於技術型高中和科技大學，一則以講師為例讓國中生瞭解就讀技職有前途。再者講師對技術型高中群科非常瞭解，才能言之有物。另外，教授應該是蒞臨指導、監督和輔導的角色，因為教授大部分求學階段是就讀普通高中、知名大學再至國外研究所進修最後才歸國服務，對說服國中生就讀技術高中完全沒有說服力。

5. 技職宣導演講的時間宜編列二節

因為標準流程統一要播放影片再發送小禮品，導致一節課程僅剩 15 分鐘。無法詳細說明 6 類 15 群 93 科，因此筆者認為國中技職宣導應該規劃二節課程較適合，才不會太匆促導致國中生對技職群科更加混亂。

參考文獻

- 江樹嶸（2019）。國中技藝教育之教學現況－以桃園市國中技藝學程為例。**教育脈動**，18，1-9。
- 吳欣諭（2024）。淺談國中技藝教育學程學生之職業自我概念。**臺灣教育評論月刊**，13(10)，101-105。
- 陳至中（2024）。中央社。高職生數下降較高中嚴重，教部加強宣導和補助。取自<https://www.cna.com.tw/news/ahel/202408170203.aspx>
- 陳繁興（2019）。臺灣技職教育當前問題分析與改革策略。**臺灣教育評論月刊**，8(1)，68-76。
- 張訓譯（2018）。當社會強調學科至上時，技藝教育幫助另一群學生走出一片天。取自<https://www.thenewslens.com/article/98936>
- 教育部（2021）。國民中學技藝教育課程實施參考指引。臺北市：教育部。
- 溫順德（2023）。聯合新聞網。3端著手，解技職教育危機。取自<https://udn.com/news/story/7339/7532833>



中學課輔現況 以臺師大與萬華地區中學合作方案為例

王楨元

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系研究生

臺北市立龍山國民中學專任輔導教師

吳淑禎

國立臺灣師範大學師資培育學院教授

一、前言

民國 103 年制定並頒布十二年國民基本教育課程綱要總綱，並在 108 學年度開始實施至今，已然走過六個年頭，教育理念與願景出現翻天覆地的改變。我們對 108 課綱的認識，來自一句熟悉的口號：「自發、互動、共好」，依據教育部（2021）公告十二年國民基本教育課程綱要總綱表示，自發、互動、共好的理念認為學生是自發主動的學習者，學校教育應引發學生的學習動機與熱情，並且引導學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，以協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，並願意致力社會、自然與文化的永續發展，共創彼此的互惠與共好。近年，課綱實施的走向也開始強調「素養導向」的重要性，希望學生在三面九項¹的議題上成為終身學習者。

然而，筆者在教學場域卻發現，部分學生的學習經驗或學習背景跟不上課綱的腳步，國小階段的學習基礎薄弱，到了中學階段，在學科上出現不少斷層，學習成效不彰，甚至少數學生跟不上課程進度，成為教室裡的客人，以致學生自我效能低落，自我貶抑等挫敗感。筆者在教學實務現場，對於學習弱勢學生的困境感到憂心，在這樣的狀況下，108 課綱除了拔尖之餘，能如何扶弱也是極需國家以及教育改革政策投注心力的部分。

筆者對於教育界在課綱紅海如火如荼的改革中，看見一片藍海，思索學習挫折學生在課輔需求的可能性，猶如國立臺灣師範大學（以下稱臺師大）要求師資培育獎學金受獎學生、公費生（以下為行文方便前兩者通稱為師資生），每學期至校外社福機構或是相關教會團體提供義務課輔服務。這些民間單位在正規教育之外建立一道重要的防護網，接住那些因家庭功能低落，或學習狀況不佳的學生，讓他們重新成為教室裡的主人。因著這樣的看見，筆者開啟與臺師大師資培育學院教授長達七年（目前仍持續進行）的師資生課輔媒合方案。

以下，筆者嘗試整理出這些年與師資生媒合課輔的經驗與實施歷程，供教育

¹ 指素養導向中，三大面向與其中對應指標，分別是：1.自主行動：身心素質與自我精進、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變 2.溝通互動：符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養 3.社會參與：道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解。

先進一些參考，期待未來更多教育人員，也能將相關資源引入校園，成為現場教師幫助學生的有利後盾。

二、臺師大與中學合作之課輔方案實施

教授的發心，促成一段共學共伴的課輔緣份，2018 年某一天晌午，筆者同事接到一通來自臺師大的電話，電話那一端親切的問候，並自我介紹是來自師培學院的教授，源於「輔導原理與實務」課程的構想以及臺師大相關規定²，希望師資生未來成為教育工作者之前，面對實務現場有更多認識與體驗。因此起心動念嘗試與中學現場合作。由修習課程師資生利用每週一節課（45 分鐘）時間，前往中學與學生實際互動，以課輔為開端，在學科方面以一對一的方式，引導學習低成就的學生複習或重新理解，如鷹架般幫助學生搭起學習的橋樑，增加學生學習意願與動機。以下分別就方案實施歷程、特色、啟發與成果逐一說明。

（一）課輔方案實施歷程

本課輔方案之實施，會先確認課輔對象、科目等需求，接續與臺師大教授核對當學期修課師資生人數、學系等背景，並依照學生課輔需求與師資生進行雙邊媒合，完成媒合後實施當學期課輔歷程。課輔過程中，師資生仍須回到大學端上課，在課堂中與同儕討論、反思，並由教授提供相關課輔策略與支持。課輔歷程結束後，再由下一學期新修課師資生銜接課輔歷程，使學生獲得持續不間斷的課輔協助。主要可分為五階段，如圖 1 所示，茲說明如下：

1. 確認課輔需求階段：本校地處萬華地區，部分學生因家庭組成背景，導致課業程度偏弱，或學習動機低落。此類課輔需求學生，經由校內輔導室發起媒合訊息，於學期初透過導師觀察推薦，或是經由輔導教師了解學生意願，確認提報課輔需求。再由輔導室各班主責輔導教師作為窗口，統計各班提出課輔需求對象、年級、科目與時段。就筆者服務學校而言，課輔需求學生類型多半為班級中課業成績嚴重落後，或是學習狀況不佳容易分心的學生，少數因家庭經濟狀況，未能補習的學生亦會主動表達課輔意願。
2. 調查師資生相關科系背景階段：由筆者作為媒合窗口，學期初與教授確認修課師資生名單、科系及專長背景，隨後請師資生填寫課輔媒合線上表單³，再

2 詳見國立臺灣師範大學「公費生及師資培育獎學金受獎學生參與義務輔導計畫」第參點：「義務輔導時數」：規定公費生及師獎生受領獎學金期間，無償擔任「學習弱勢」、「經濟弱勢」或「區域弱勢」等學生課業輔導工作或補救教學之義務輔導，公費生每學年應達 72 小時，師獎生每學期應達 36 小時。

3 由筆者設計，以 Google 表單蒐集師資生科系背景、課輔時段等相關媒合資訊。

由筆者協助媒合學生需求科目與師資生科系。

3. 課輔媒合實施階段：由開課教授與筆者分別提供相關課輔行前教育訓練⁴，開始一學期的課輔歷程。師資生除了原本大學端課堂上課時間以外，每週需額外到中學一節課時間，完成一對一課輔。師資生依照自身科系背景與專業，協助課輔學生複習或指引學習方向，增加學生對科目學習的理解。
4. 課輔督導與反思階段：師資生於每週課輔實施之後，書寫反思日誌，由開課教授針對反思提供書面回饋，同時在上課時間針對課輔學生的學習困境、教學與輔導策略、以及師資生的專業成長安排小組經驗交流並提供團體督導。
5. 課輔完成與銜接階段：由中學端召開課輔期末成果會議，邀請教授與全數修課師資生蒞臨（平均 30-40 位不等），會議期間邀請師資生針對課輔歷程進行成果分享與建議。根據建議及反思回饋，進行階段性總結，並銜接到下一期的課輔方案。如此進行中學與大學端的循環性合作，不僅可提供學習弱勢中學生所需的陪伴與學習支持，同時也能提升師資生現場教學與輔導知能。

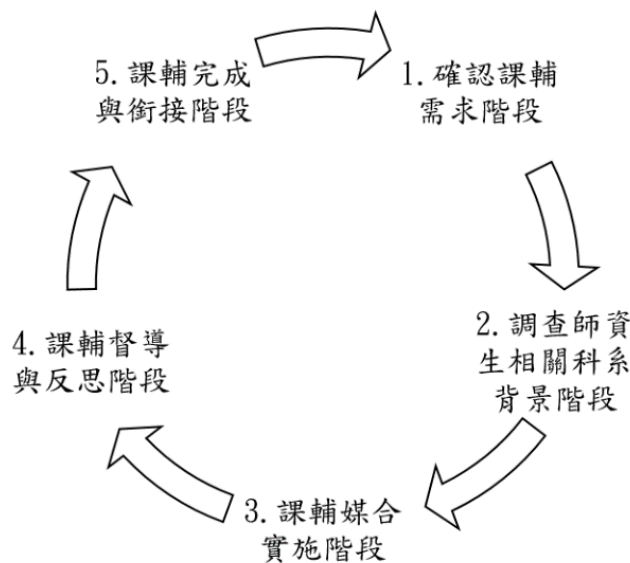


圖 1 課輔方案實施歷程循環圖（筆者自製）

（二）課輔方案實施特色

檢視中學義務課輔人員，在社區多半由退休教師、家長或是各大學選修「服務學習」課程的學生擔任。而本方案則由師資生擔任，相較之下，師資生通常正

⁴ 筆者於師資生開始進行課輔方案前，到大學端課堂講座，介紹中學環境與現況，以及學生特質與互動策略，增加師資生對於學生的熟悉度。後續課程則由教授規劃建立關係、破冰等互動知能。

在學習教育學和相關學科，更能提供具現代感且符合學生需求的課輔支持。再者，其年齡與成長的時代背景更接近青少年，有助打破雙方距離，提供學習扶助。諸如王金國（2015）、曾柏瑜和陳淑麗（2010）等也曾以師資生作為青少年學生的學習陪伴者。尤其本方案具有持續性，受輔學生在接受本期服務之後，若仍有需要，下期仍會有其他師資生接續服務，陪伴受輔學生直至畢業。

另一方面，筆者以為，根據 Erikson 社會心理發展階段論（張春興，2007），中學階段是學生橫跨勤奮與自卑（6-12 歲），乃至於身份認同或角色混亂（13-19 歲）階段的年紀，是形成自我概念與信心的重要過程。本方案以師資生為輔導者，對於處在身心整合階段的青少年，適可扮演同儕鷹架的角色，除了提供課業學習、認知與技能的協助，也可發揮同儕示範效果，在學習態度或是知識層面都有不同程度的影響，有助強化學生自我效能與正向經驗（Brock & Huber, 2017）。筆者服務的校區環境裡，許多學生因家庭環境等因素，身邊難有適切的楷模對象，因此筆者藉此方案嘗試打破現有教育現場，僅限師與生的互動情境，引進師資生資源，試圖讓學生在潛移默化下，增加學生的正向楷模學習對象！

（三）大學端講座分享，啟發師資生對於教育的願景

校園不僅是孕育知識的搖籃，也是無數教師的修羅場，不論初任新手教師，或是資深專業教師，都需要從校園實務磨練中不斷成長。實習教師的基礎更是從實習的歷程中，累積自己的專業與敏銳度，因著這樣的看見，筆者與教授合作至今，建立師培端與中學端共學共伴的實作橋樑，筆者從無數即將成為教育工作者的師資生身上，看見熱情與創意，也讓筆者更願意付出與投入，提供師資生舞台，在各自的專業上發揮所長。

與教授合作期間，筆者也實際擔任課程講座講師，試著以重新建構（reframing）的眼光引導師資生以輔導的視角理解中學生，重新解讀學生的行為，解構過去的刻板印象。筆者每每在成果會議中都會與師資生分享：

「教育（輔導）工作不僅是一份『神聖』的工作，更是一份『神慎』的任務，因為當老師握著麥克風時，就掌握了話語權。老師篩選學習的內容，也替學生決定學習的片段。為師者不只神聖，更得神慎，得謹慎小心自己在台前產出的每一字、每一句，對學生而言都是巨大的影響，更遑論身教楷模的影響……」

藉由講座分享的緣分，讓筆者也有機會將輔導的理念傳遞給更多人，師資生聆聽完講座回饋道：

「原本對於要變成老師去教學生這件事感到十分焦慮，但今天聽完後有解答了。我內心的許多疑惑並減少焦慮，其中我覺得最令我印象深刻的一句話就是「先肯定自己再肯定學生」。同時也告訴了我們成為一位老師需要具備什麼樣的特質。」（2023.09.18 講座回饋）

「從講座中可以深切感受到老師對學生的全心付出，同時也讓我更了解國中學生的現況。很喜歡老師的風格，雖然感覺輔導會是一件困難的工作，但依舊能感受到老師的熱情。」（2022.09.26 講座回饋）

「今天印象比較深刻的是歸屬感、認同感跟希望感的部分，要理解學生的需要，才能精準的找到應對學生問題，回到師生互動上來說也更能增進師生關係。」（2022.03.14 講座回饋）

「老師提到一些孩子們的習性，聽了都會會心一笑，因為即使已經 25 歲的我，在父母面前，內心的孩子也還是會跑出來。很喜歡老師針對『憤怒要結果』的引導策略說明，其實不單是作為輔導學生的工具，這對於每一個人自己在處理自身情緒都是很好的思考方式。」（2022.03.14 講座回饋 2）

「對於我這種過往沒有太多輔導相關的經驗的人來說，收穫非常多，就我的理解來說，與國中學生的相處上，儘管相關處置方式是建立在理論基礎上，但我相信更多的是實務上的經驗以及真誠包容的心態，非常感謝老師的分享，獲益良多。」（2021.03.04 講座回饋）

從這些回饋可以看見，師資生翻轉了許多觀念，解構過去僵化的知識觀點或經驗，不再只是躲在象牙塔研究知識，能驗之以體，以體驗之，實際拓展視野，涵容更多可能性。教育現場不變的就是變，無時無刻都在變動中尋求平衡，筆者以為，可以做到的是，以自身在實務現場的輔導經驗，用淺顯易懂的角度，幫助初踏入教育現場的師資生營造一個善的開端，穩固信心，願意邁開步伐發揮自己的專業，對教育現場有所貢獻。

（四）課程方案實施成果

自 107 學年度至 113 學年度第一學期為止，本課輔媒合方案已累計超過 450 位師資生參與，課輔服務學生超過 300 人次⁵，以數學、英文為主要科目，當然，課輔歷程同時也會面臨一些挑戰與困境。學生的初始學習經驗與學習狀況明顯落後，學習動機也比較弱，需要花時間建立關係培養學習興趣。七、八年級學生的

⁵ 師資生人數由吳淑禎教授課程名單提供，課輔人次則由筆者校內媒合資料彙整。

課輔需求，有時涉及國小階段的基礎學習問題，師資生課輔過程不僅要了解中學階段的學科內容，甚至需認識國小階段的學科內容。由此凸顯出學生在小學階段學習問題未獲得解決，一路延伸到國中階段，學科銜接的學習斷層與學習困境不減反增。

另一方面，學生能來課輔的時間有限，每週僅一節課的時間，加上學校活動或考試安排容易中斷課輔歷程，而大學端目前學期制調整為一學期 16 週，使課輔的歷程相對縮減，為配合中學端學期時間（20 週），通常需要師資生在學期課程結束後，持續協助課輔至中學的期末時間。若師資生課輔對象為九年級學生，難免也會擔心如何因應學生面對會考壓力的課輔成效。這些挑戰讓我們更清楚教育實務現場在學習銜接與輔助上，對於學生學習歷程的重要性，未來有待相關教育政策與課程設計者，共同擬定更妥適的教、學方針。

三、結語

儘管以現實層面而言，課輔資源對於許多學習低成就的學生仍是杯水車薪，也不乏有教師對此方案不以為意，但比起課輔本身，筆者看見更重要的是，在課輔過程中帶給學生心靈的支持與楷模。筆者曾對師資生說：「學生是各位的過去式，而各位則是學生的未來式。」筆者相信學習歷程不僅是對知識的探究，也是人格塑造與信心養成的重要過程，在這樣的合作經驗中，筆者看見學生從一開始學習動機低落與挫折，經過一學期的課輔歷程後，展現信心與開朗的表情，在在成為鼓舞筆者持續合作的動力。

最後，仍再次感謝課程教授與歷年來參與本方案的師資生，以及筆者校內協助媒合事務的所有同仁，對此方案用心付出與熱情投入。教育要共好而非獨行，筆者嘗試整理這些歷程並為文拋磚引玉，期盼未來讓更多大專院校的師資生，或是對教育有熱情者，能藉由大學端與中學端搭起合作的橋樑，以課輔媒合方案作為出發點，讓更多優秀的師資生能夠進入校園協助學生，相信對目前教育現場的幫助會是一劑強心針。未來，基於教育現場的工作會越來越多元與繁重，筆者除了過去已建置的媒合表單以外，也將嘗試與科技領域教師合作，建置一套課輔媒合程式，以提高課輔媒合的便利性與效率。

參考文獻

- 王金國（2015）：師資培育機構推動服務學習之行動與省思：以靜宜大學師資培育中心為例。*臺灣教育評論月刊*，4(1)，41-47。
- 張春興（2007）。*教育心理學—三化取向的理論與實踐（重修二版）*。臺北：

東華。

■ 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要。取自 <https://www.naer.edu.tw/PageSyllabus?fid=52>

■ 曾柏瑜、陳淑麗（2010）：初任補救教學大專生的專業成長研究。《特殊教育研究學刊》，35(1)，39-61。

■ Brock, M. E., & Huber, H. B. (2017). Are peer support arrangements an evidence-based practice? A systematic review. *The Journal of Special Education*, 51(3), 150-163.



國小社會領域「探究與實作」單元實施之成效與挑戰

羅雪瑞

新竹縣文山國民小學總務主任

國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

一、前言

隨著科技創新和人工智慧時代的到來，過去的教學模式已經無法滿足孩子們面對未來的需求，亦無法適應這個瞬息萬變的世界。為了培養學生成為積極的終身學習者，新課綱強調探究與實作，探究學習提供了一種課程的實踐模式，藉由情境分析、主動求知及問題解決的學習歷程，與社會脈動、生活情境脈絡相連結並學以致用（Beane, 2005; Wallace & Husid, 2017）。探究與實作的精神旨在培養學生的探究、反思、參與、創新及分享的態度與能力，希望新一代的公民在面對各項挑戰時，能夠做出「共好」的選擇，具備社會參與創新實踐的能力。

根據 108 新課綱，國小社會領域應採領域統整課程設計，除選擇合適之主題發展統整性教材外，每一個單元至少設計一項探究活動，每學期至少規劃一個主題探究與實作單元（教育部，2018）。目前國小社會領域的各版本教科書在編排形式上雖然符合每個單元設計一項探究活動的原則，並且每冊包含一個「主題探究與實作」單元的設計，但現場教師在詮釋和落實「主題探究與實作」單元的教材內容時，面臨著諸多挑戰。特別是在如何有效地進行探究與實作，以及體現素養導向的教學精神方面，仍值得進一步深入探討。

本文以新竹縣（市）五位社會領域輔導團成員的訪談作為主要資料蒐集方法，訪談對象包括新竹市社會領域輔導團副召集人（A）、新竹縣社會領域輔導團小組長（B）、三位輔導員（C、D、E），以半結構式進行訪談，藉以了解國小社會領域「探究與實作單元」實施之成效與挑戰？進而提出有關社會領域「探究與實作」教學的相關建議。訪談稿逐字稿的編碼原則以（1130610A）為例，表示 113 年 6 月 10 日副召集人的訪談資料。

二、國小社會領域之探究與實作

為了實踐十二年國教新課綱的教育理念，社會領域的「探究與實作」應能整合領域的學科內容知識、含有探究本質的實作課程。教師應選擇適當教材，引導學生進行探究；其過程包括選擇議題、蒐集資料、分析、研究與發表等實作項目。（教育部，2018）。

（一）以探究為本位的教科書設計

目前社會科領域審訂的教科書版本包括翰林、康軒和南一三家出版社。三家出版社均遵循探究式學習的核心理念，涵蓋選擇議題、蒐集資料、分析、研究與發表等實作項目，但在「探究與實作」的定義及其流程安排上仍存有差異。康軒版將「探究與實作」單元區分為「發現問題」、「蒐集資料」、「整理分析」及「行動省思」四步驟的學習歷程；翰林版本希望學生能將該學期各單元的學習內容統整並具體應用於日常生活，因此「探究與實作」單元採用四個步驟的歷程：即「實際解決問題—有效解決方法—分工合作完成任務—回顧與檢討」。南一版是從協助學生能夠學會「自主學習」的角度切入，也就是從「已知：用條列重點的方式，檢視自己已經知道的知識」、「想知：用六何法提出自己有興趣，或者還想要知道的問題，再到「學到：透過不同管道查找答案，學更多」（楊恩慈，2019）。三個版本均強調探究式學習，鼓勵學生主動參與學習過程，並透過實作項目深入探索問題。它們涵蓋了選擇議題和資料蒐集的環節，重視資料的分析與反思，同時鼓勵學生之間的合作學習。

（二）以探究為本位的教與學

探究本位的課程發展重點在於學習過程，強調學生的經驗而非僅僅追求學科知識的結果（王俊斌，2022）。這種以學習者為中心的課程設計，提供學生主導學習的機會，並且常採用「問題本位學習」（Problem-based Learning）和「專題本位學習」（Project-based Learning）等教學模式。此外，教師被鼓勵運用「社會中心」的創意行動（Design for Change），透過感受、想像、實踐與分享的四個步驟，引導學生整合知識與技能，以解決實際問題，這也是進行探究與實作教學的重要策略。

（三）以探究為本位的學習成效評量

探究與實作的核心在於重視學習過程而非結果，因此在評量學生學習時，應採用如歷程檔案或能力表現的多元評量，而非傳統單一紙筆測驗的方法。教科書中雖有提供學生可依循的探究歷程架構、學習策略指導或心智圖之問題思考方法，然若採取「類習作」的紙筆形式，省略或壓縮自主探究的時間，便無法真正呈現探究與實作課程的可能成效（王俊斌，2022）。

三、國小社會領域「探究與實作」單元實施之成效

隨著教育改革的深入，國小社會領域教學逐漸重視「探究與實作」單元的實施，旨在提升學生的核心素養，培養其獨立思考與實踐能力。新課綱強調，學生

應在真實生活情境中進行學習，通過探究與實作的方式掌握知識與技能。然而，這一教學方法在實施過程中也面臨諸多挑戰。本文將從實施成效與挑戰兩個角度，深入探討國小社會領域「探究與實作單元」的應用現狀，並提出相對應的建議。

（一）促進深入學習與概念統整能力

透過分組探究實作，學生不僅學習如何主動思考、搜集資料和解決問題，還能深入探究議題的原因和背景（20240615C）。通過蒐集資料、訪談調查與討論，他們能夠統整學習內容，形成完整的概念和理解，這有助於提升他們的研究能力和分析能力（20240615B）。

（二）連結生活經驗與地方議題，提升實用性與情境學習

探究與實作單元使學生能夠將學習內容與自身生活經驗及家鄉相關議題連結起來（20240615C）。這樣的連結不僅避免了僅僅片段記憶內容的問題，還能夠使學習更貼近實際生活，提升學習的實用性和情境適應能力。

（三）發展跨域學習能力與社會互動技能

學生在跨域合作中，如資訊整合、製作簡報或電子報、藝術創作或語文表達等活動中，不僅學習了多種技能，還培養了整合資訊和跨學科學習的能力（20240615C）。此外，通過小組討論、分享報告等活動，他們進一步提升了溝通表達和團隊合作的能力，這些能力對未來的學習和職場準備至關重要（20240617E）。

（四）促進跨域協同教學與合作需求

實施探究與實作單元需要教師與其他領域的合作，如資訊科技、綜合領域或藝術領域，這不僅減輕了單一教師的負擔，還豐富了教學方法和內容的多樣性，推動了跨年級、跨領域的合作，以提升教學的深度與品質（20240617E）。

（五）有效善用學生能力與校內資源

教師透過探究與實作單元深入了解學生的學習能力，並善用校內及社區的資源，設計更貼近學生需求和現實生活情境的教學活動（20240615C）。這樣的教學方法不僅提升了學習的實用性與真實性，也促進了學生的主動學習和問題解決能力的發展。

（六）提升教師的課程設計和引導能力

探究與實作單元鼓勵教師發揮課程設計的創意和彈性，進一步深化和擴展課程內容，使其更符合學生的學習需求和現實挑戰（20240610A）。同時，教師在這樣的教學中扮演引導者的角色，強調學生的主動學習和學習歷程的重要性，進一步提升了教師的教學策略和引導能力（20240616D）。

探究與實作單元在國小社會領域教學中具有重要意義，促進學生深入學習與概念統整能力，並連結生活經驗與地方議題，提升學習的實用性。此外，這一單元發展了學生的跨域學習能力和社會互動技能，促進教師間的協同合作，豐富了教學內容和方法。最終，透過有效利用校內資源，教師的課程設計與引導能力也得以提升，全面促進學生的主動學習與問題解決能力。

四、國小社會領域「探究與實作」單元實施之挑戰

（一）課程終章趕工匆匆，探究實踐成效受限

探究與實作單元通常安排在學期末，面臨時間壓力與進度挑戰，導致教師需在短時間內快速完成教學內容，往往導致草率結束或內容省略。此外，這類課程強調學習過程，使得傳統紙筆測驗難以全面評估學生學習成效，缺乏適當的評量工具與詳細標準。

（二）跨領域協作的迷茫，教師技能跨度挑戰

教師在探究與實作單元中可能需要橫跨多個領域的專業知識與技能，例如數位工具和媒體製作等，但可能缺乏相應的知識或技能，並面臨與其他領域教師合作的協調與時間安排困難。此外，設計引導學生探究的問題也是一大挑戰，需要教師提出開放性和啟發性的問題，鼓勵學生進行深入思考和獨立探索。

（三）學生能力未達標，理論與實踐難相結合

學生在探究過程中可能缺乏有效的資料蒐集和整理能力，無法有效支持探究活動。同時，學生可能難以將課堂學習內容與日常生活結合，缺乏將所學知識應用於實際生活的能力。此外，學生缺乏自主探究的精神和獨立思考的能力，這限制了他們對課程內容的深入理解和應用。

（四）社區資源難整合，實踐題目挑戰重重

儘管課程設計需要與社區資源連結，但實際上如何有效利用這些資源仍是一個挑戰。此外，設計具有實際探究和價值的問題，如社區地圖的繪製和分析等，需要教師具備高度專業能力和實踐經驗，這些都是實施探究與實作單元時的重要挑戰。

實施探究與實作單元面臨多重挑戰，包括課程結束時的時間壓力使教學草率、教師在跨領域合作中的技能不足，以及學生缺乏自主探究和應用所學知識的能力。此外，整合社區資源和設計有意義的實踐題目也相當困難，這些因素共同影響了課程的有效性和實施成效。

五、結語與建議

國小社會領域的「探究與實作」單元教學方式不僅符合當代教育改革的方向，還能有效促進孩子們在真實生活情境中的學習與成長。這種教學方式鼓勵學生主動參與，讓他們在實際情境中思考和解決問題，充分實現杜威「做中學」的理念，並提供了一種現代詮釋，強調學習過程的實踐性和互動性。透過這種教學方式，學生能夠獲得必要的技能和知識，這對於培養未來社會所需的公民來說，是一個關鍵策略。

然而，在實踐過程中，教師和學生都可能面臨各種挑戰。為了有效應對這些挑戰，可以採取多種改進措施。首先，透過國教輔導團輔導員辦理的工作坊來強化教師的教學能力，特別是在探究與實作方法上的專業知識。這樣的工作坊不僅能提供教師必要的知識和技能，還能促進教師之間的經驗分享和專業交流，提升整體教學品質。

其次，建立教科書的評量檢核機制是另一個重要的改進策略。這能夠更真實地評估學生在探究與實作中的表現，並根據評估結果不斷調整和完善教學內容，以適應學生的實際需求和學習進度。此外，實行螺旋式課程設計，從主題學習到專題再到議題，能夠逐步提升學生的探究能力，幫助他們在不同的學習階段逐步掌握更深層次的知識和技能，並在學習的過程中建立起對知識的連貫理解。

再者，加強社區資源與學校課程的合作，利用本地社區作為學習資源，也是提升課程實踐性和地方連結的重要方式。通過與社區的合作，學生能夠將課堂上學到的知識應用於真實世界中，這不僅增強了他們的學習動機，還促進了對社會問題的關注和思考。

這些改進措施不僅有助於提升教師的教學質量，更使學生成為能動的學習者，具備更強的自主學習能力和社會責任感。最終，這將為他們成為具有社會行動力的未來公民打下堅實的基礎，使他們能夠更有效地面對未來社會的各種挑戰和機遇。

參考文獻

- 王俊斌（2022）。能動性、能力統整與課程轉化—社會領域探究本位學習方法之研究。*教育與多元文化研究*，26，1-47。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要—社會學習領域。取自 <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/819/十二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-社會領域.pdf>。
- 楊恩慈（2019）。國民小學社會領域三上第六（探究）單元：我可以學更多。南一。
- Beane, J. A. (2005). *A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope: The power of the democratic way*. Heinemann.
- Wallace, V. L., & Husid, W. N. (2017). *Collaborating for inquiry-based learning: School librarians and teachers partner for student achievement (2nd ed.)*. Libraries Unlimited.



臺灣學前融合教育的現況與實務探討

賴淑玉

嘉義縣大埔美非營利幼兒園園長
南華大學幼兒教育學系碩士班研究生

黃志雄

南華大學幼兒教育學系教授

一、前言

融合教育是一種強調平等和包容的教育理念，旨在將特殊教育需求學生與普通學生共同安置於常規課堂中學習。《薩拉曼卡宣言》指出，融合學校應確保所有學生，不論差異或困難，都能一起學習，並調整教學策略與課程設計以滿足多元需求（黃志雄，2021）。

在臺灣，學前融合教育的推行基於《特殊教育法》的修訂與實施，進一步強調特殊需求學生應與普通學生共同接受教育。自 1997 年《特殊教育法》修訂以來，逐步將特殊教育延伸至三歲幼兒，並於六年內逐步落實。2014 年的修訂更將特殊教育的實施年齡提前至二歲，推動身心障礙幼童接受學前教育，彰顯了融合教育對促進教育平等與包容的重要意義（教育部，2019）。

2023 年《特殊教育法》的修訂強化了學前融合教育的政策框架，不僅持續將特殊教育實施年齡自二歲開始，還增加了區域資源中心的建設，提供更系統性的行政支持。然而，據教育部（2023）的期中評估報告顯示，該政策在偏遠地區的實施仍受限於師資短缺和資金不足，表明政策推動與成效之間存在差距，亟需進一步檢討。

筆者以往現場實務經驗中發現，融合教育仍主要依賴教師個人經驗，教學方法傳統，融合程度有限。如今，包容性教育得到廣泛推進，學校提供專業輔導、心理支持和特教助理協助，確保幼兒在學習與社交方面獲得幫助。本文探討臺灣學前融合教育的政策與實務現況，分析其面臨的困難與影響因素，並提出建議以提升融合教育的品質與效果。

二、文獻回顧

（一）融合教育的理念與發展

融合教育作為一種教育理念，其核心在於促進教育的平等與包容，根據學生不同需求調整教學，促進特殊需求學生的學習與社交發展，同時提升普通學生對多樣性與包容性的理解。黃志雄（2021）指出，融合教育透過課程設計、教學策略、資源配置及社區合作，提供優質教育，並促進社會的整體包容性，培養學生

對不同文化與能力的尊重。

（二）臺灣學前融合教育的發展歷程

學前融合教育發展始於 1997 年《特殊教育法》的修訂，首次明確規定特殊需求學生有權與普通學生同等接受教育，並將特殊教育延伸至學前階段，為融合教育奠定法律基礎。2003 年，政府推出「加強推動學前身心障礙特殊教育實施方案」，專注提升三至六歲特殊需求幼兒的入學率並提供支援服務。根據《113-117 學年度學前特殊教育推動計畫》（教育部，2023），教育部要求幼兒園採取六大措施，包括提升師資專業、增強融合教育培訓、改善教學環境和加強家長溝通等，以確保特殊需求幼兒在普通班級中獲得公平且適性的教育支持。

2014 年修訂的《特殊教育法》進一步將特殊教育實施年齡提前至二歲，並強調身心障礙幼童在學前階段接受教育的權利。此修訂響應國際教育公平的趨勢，並進一步落實早期療育的重要性，填補過往學前特殊教育支持不足的法律空白。

2019 至 2023 年的學前特殊教育第四期五年計畫著重於解決巡迴輔導中的抽離式教學問題，強化教師專業素養，並推動融合教育的完全實施。與 2023 年開始的第五期計畫相比，後者在資源投入與執行細節上更具系統性，例如新增區域資源中心，並建立跨校協作機制，顯示出臺灣融合教育政策向更高效與全面的方向發展（楊逸飛，2021）。2023 年 7 月，教育部訂定「學前特殊教育推動計畫（113-117 學年度）」，提出提升師資專業、推動融合教育等六大目標，以落實《身心障礙者權利公約》，營造友善融合教育環境，並系統性提升學前特殊教育品質，確保身心障礙幼兒獲得公平且適性的教育機會。

三、學前融合教育的實務與政策現況

（一）政策方向與措施

臺灣的學前融合教育政策旨在促進教育公平和資源平等。楊逸飛（2021）指出，過去十年來，政府採取了多項措施，如增設學前教育班、改進師資質量和巡迴輔導師生比例。教育部（2019）通過課程改革和巡迴輔導制度，強調個別化教學以滿足不同學生需求。2023 年《特殊教育法》修訂進一步推動學前融合教育，具體措施包括：增加身心障礙學生的運動輔具和適應體育服務、強化普通班教師及相關人員的融合教育培訓、設立區域資源中心以支援融合教育。教育部於 2023 年 7 月 30 日制定「學前特殊教育推動計畫（113-117 學年度）」，規劃檢視融合教育的成效並加強經驗交流，提升特殊需求幼兒的教育機會，確保其在普通班級中獲得適當支持，為實現教育公平奠定基礎。

（二）學前融合教育的現況與個別化教育計畫（IEP）的推廣

臺灣的學前融合教育在教育公平和資源分配方面取得了一定的進展，但仍然面臨諸多挑戰。楊心瑜和石振國（2023）指出，政策的成功與否在很大程度上依賴行政支持、環境因素及資源的充足與否，這些因素直接影響政策的實施效果。此外，家長對融合教育的態度和參與也是影響融合教育效果的重要因素之一（駱明潔、程鈺菁、邱秀芬，2019）。

在現實情況下，學前融合教育的推行常常面臨資源不足的挑戰。教師在特教資源方面的不足並非僅限於偏遠地區，而是廣泛存在於許多地區的教學現場。這些問題包括經費、師資和設備等方面的限制，影響了特殊需求幼兒的教育質量，並對整體教育公平性構成挑戰。除此之外，教師的專業能力和資源支持也對融合教育的推行產生重大影響。

作為融合教育中一項重要的實務工具，個別化教育計畫（IEP）是確保特殊需求學生獲得針對性支持的關鍵。陳亨連與鐘梅菁（2010）指出，由於師生比例過高，教師難以投入足夠時間有效制定和執行 IEP。教育部（2023）規範 IEP 需邀請學生、家長及專業人員參與，並於開學前訂定計畫，每學期至少檢討一次。然而，IEP 的成效依賴於資源支持和行政協調，而資源不足或行政不力將限制其成效。此外，IEP 的成功實施需要教師具備高水準的專業知識與技能，但臺灣的師資培訓體系尚未完全跟上融合教育的需求。許多教師在應對特殊需求幼兒時，缺乏足夠的專業知識和策略，導致 IEP 在實踐中流於形式，難以發揮應有的作用。

綜上所述，臺灣學前融合教育的現況顯示，無論是政策執行還是實務層面的推行，都需要進一步改善資源分配與支持系統。為提升 IEP 的有效性，教育體系需加強師資培訓、改善師生比例、提供更多資源支持與行政協助，以確保 IEP 能真正惠及特殊需求學生，並提升融合教育的整體效果。

四、學前融合教育的困難與影響因素

（一）資源不足與師資培訓的挑戰

融合教育的有效推行需要大量資源支持，包括專業的教師培訓、適應性教學工具及充分的教學場地。然而，資源不足和師資培訓的缺乏仍是主要障礙。根據教育部（2023）數據，偏遠地區幼兒園在融合教育培訓的參與率低於 40%。行政機構雖提供特教助理員支持，但每班配備人數仍未達《特殊教育法》要求，對融合教育推行造成影響。劉錫吾（2020）研究顯示，年齡較大且任職於公立幼兒園

的教師對專業知能的需求更為強烈，反映其面臨挑戰。資源不足問題在偏遠地區尤為嚴重，影響特殊需求幼兒的教育質量，進一步加劇教育不公平現象。

（二）環境因素與教學困擾

環境因素是影響融合教育效果的重要原因之一。研究顯示，融合班級教學環境常不理想，如聽障輔具不足、教師專業知識欠缺、環境吵雜、人數過多等（馬敬涵，2018）。這些問題對教師教學構成挑戰，並影響學生學習成效。學前階段教學以遊戲和互動為主，當班級人數過多或教室空間不足時，教師難以兼顧所有學生需求，特別是需要特殊支持的學生，進而影響融合教育質量。

（三）行政支持與合作機制的不足

行政支持與跨系統合作對推動融合教育至關重要。然而，現有行政支持體系不足，導致教師與學校推動融合教育時困難重重（陳亨連與鐘梅菁，2010）。例如，許多學校缺乏專門融合教育支持人員，教師常需依靠個人經驗解決問題。李家菱（2022）指出，特教助理員的品質與時數分配、特教巡迴輔導的協助等方面存在不足，班級師生比調整及家庭對特殊教育的認知提升亦需重視。

（四）家長參與度不足與社會認知挑戰

家長在融合教育中的參與至關重要，但許多家長對此認知不足，導致參與度較低或態度消極（駱明潔、程鈺菁、邱秀芬，2019）。這主要源於融合教育普及不足，特殊需求幼兒常被視為家庭負擔，而非應全面支持的對象。此外，政策宣導與學校支持不足，未充分解釋融合教育益處或提供必要協助，影響家長積極參與，進而限制融合教育推行成效。

五、學前融合教育專業知能需求與建議

（一）提升特教資源與師資支援

提升特教資源與師資支援是推動融合教育的關鍵。資源不足導致融合教育質量受限（陸怡君，2017）。教育部（2013）強調需加強普通班教師、教保人員及相關行政人員的培訓，並提供個別化支持以提升教育質量。

（二）加強教學實務與支援合作

成功推行融合教育需教師具備高度專業知識，特別是在差異化教學與個別化

調整方面（劉錫吾，2020）。應設計持續性專業培訓課程，並鼓勵教師參與國內外學術活動，提升教學效能。

（三）推動融合策略與資源整合

融合教育需整合教學資源，提升教師專業能力，促進家長與社區參與（鐘梅菁，2018）。應加強學校與家庭間合作，促進資源共享，並定期溝通與評估，確保融合策略的有效性。

（四）強化合作諮詢與行政支持

合作諮詢與行政支持是融合教育的重要支柱。應設立專門融合教育支持中心，為學校與教師提供一站式支援，並促進跨系統資源整合，提升整體效能（柯雅齡與陳香娟，2018）。

（五）提高社會認知與家長參與

提升家長參與與社會認知是融合教育成功關鍵。應加強與家長溝通，解釋融合教育益處，並鼓勵家長積極參與，營造更友善教育環境。

六、結論與建議

為提升臺灣學前融合教育的質量，需從多方面同步推進。首先，應設立融合教育支援中心，提供專業諮詢與資源共享，並定期舉辦培訓課程，協助教師與家長更有效地支持特殊需求幼兒。其次，應合理調整班級規模與師生比例，將每班人數控制在 20 名以內，並確保配置特教助理員，以保障教學品質。強化行政支持與政策執行是關鍵，政府需加大資源投入，推動跨學科合作與專業知能的提升。同時，應加強與家長的溝通，說明融合教育的價值與益處，共同營造友善的教育環境。透過充分的資源支持、有效的策略設計與教師專業能力的提升，融合教育才能真正落實，促進幼兒全面而多元的發展。

參考文獻

- 李家菱（2022）。我國學前融合教育政策執行影響因素之研究：以宜蘭縣公立國小附設幼兒園為例（未出版之碩士論文）。佛光大學公共事務學系碩士在職專班，宜蘭縣。
- 柯秋雪（2013）。從國際教育政策談我國優質學前融合教育之發展方向。國

民教育，54(1)，56-66。

■ 柯雅齡、陳香娟（2018）。合作讓我們創造更多可能－幼兒園融合教育合作諮詢歷程之研究。**幼兒教育研究期刊**，326，87-103。

■ 馬敬涵（2018）。把握學前融合教育之黃金期。**臺灣教育評論月刊**，7(8)，153-157。

■ 教育部（2012）。**特殊教育法施行細則**（2012年，07月12日）。

■ 教育部（2023）。**特殊教育法**（2023年，06月21日）。

■ 教育部國民及學前教育署（2019）。**108-112學年度學前特殊教育推動計畫〔第四期五年計畫〕**，教育部。

■ 教育部國民及學前教育署（2024）。**113-117學年度學前特殊教育推動計畫〔第四期五年計畫〕**，教育部。

■ 陳亨連、鐘梅菁（2010）。學前特教巡輔教師提供普通班支援服務現況之研究。**國立臺南大學特殊教育學系特殊教育與復健學報**，23，25-47。

■ 陳怡君（2020）。十二年國教：再創融合教育的新局面。**雙溪教育論壇**，2020(12)，117-137。

■ 陸怡君（2017）。我國學前融合教育文獻回顧與探討。**幼兒教保研究期刊**，18，47-69。

■ 黃志雄（2021）。融合教育政策實施現況分析與建議。載於楊思偉、林政逸（主編），**當代臺灣教育政策議題分析**（82-90）。五南。

■ 楊心瑜、石振國（2023）。學前鑑定安置工作執行現況與困境之研究：以新竹縣為例。**中華行政學報**，32，161-175。

■ 楊逸飛（2021）。我國學前融合教育政策評析：從教育公平之角度。**幼兒教育研究期刊**，2(4)，143-178。

■ 廖又儀（2007）。幼教師實施學前融合教育的困難與因應策略。**教師之友**，48(2)，52-59。

- 劉錫吾（2020）。學前教育教師在融合教育的專業知能需求之研究。障礙者理解學刊，17(1)。79-97。
- 駱明潔、程鈺菁、邱秀芬（2019）。中部地區幼兒園家長對學前融合教育態度之調查研究。華醫學報，5，62-91。
- 謝心瑜（2022）。學前融合班級施行差異化教學之困境與展望。臺灣教育評論月刊，11(8)，頁148-153。
- 鐘梅菁（2018）。學前融合教育方案之建構要素。臺灣教育評論月刊，7(6)，197-202。



走向全學習區之路 ~ 以一所幼兒園全學習區課程實踐歷程為例

吳錦惠

台南應用科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

李介至

台南應用科技大學幼兒保育系教授

一、前言

某天，接到一位熟識 10 多年的園長來電，園長興奮地說：「我一定要跟你分享我們幼兒園全學習區課程的實施，它呈現出我想要的幼兒學習美好圖像，這種幼兒的投入操作與專注學習的情形，啊！這就是我夢想中想要帶給幼兒的學習方式，跟主題教學真的太不一樣了！」

《幼兒園教保活動課程大綱》提及，幼兒天生喜歡遊戲，在遊戲中自發的探索、操弄與發現。幼兒也在遊戲情境中，學習與人互動及探索素材的意義。教保服務人員在編寫課程時，須避免知識和技能的灌輸，建議在生活環境中選材，並重視幼兒個別發展的狀態，並以統整方式實施。同時亦需顧及幼兒的主體性，讓幼兒有直接參與與體驗的機會，建構幼兒的六大核心素養（教育部，2017）。

在眾多的幼教教學課程模式中，如主題課程、高瞻課程、方案課程、華德福課程、蒙氏教學課程與學習區教學等。近年來部份幼兒園開始積極地從教師主導性較強的主題課程、高瞻課程、方案課程等課程模式轉型為強調以幼兒主體性為關注焦點的「學習區教學」課程模式。因為在學習區教學中，幼兒可以依照自己的興趣以及優勢能力來選擇學習區，並且從幼兒自主學習的過程中，逐步提升各項能力。在學習區操作過程中，幼兒是主動學習者，從觀察性階段較強的「別人這樣做好像很有趣，我也想做做看」到操作體驗階段的「我可以這樣做，我想試著改變這種方式試試」，進而達到獨立自主學習與問題解決能力提升，最後達成幼兒能對自己能力的肯定。並在幼兒自主學習的過程中，專注與富想像創造力，教師在其間的角色改變，也運用各種策略引導幼兒深入思考。這是教室裡的第三位教師即是-環境，正在進行直接性與間接性影響幼兒學習的樣貌。

本文訪談一位具有 53 年幼教經驗的園長，該幼兒園的課程模式從早期的蒙氏課程、過渡到主題課程，近 5 年來轉型到全學習區式課程模式，藉由受訪者的分享來瞭解全學習區課程實踐歷程的探究。

二、推動全學習區教學的歷程中，其所持信念來自「做中學」幼兒才能有興趣並進而在園所內設立玩具館到學習區運作

教師個人信念相當具有影響力。信念的形成則包含三個因素，分別為認知、情意與行為。當人們透過日常生活的經驗形成信念後，這個想法就會普遍性的存在人們的心中，信念亦將會引導人們的行為，並影響其判斷與思考的方向。信念則是一種主觀的想法，其具有理性和非理性的成分，其藉由錯綜複雜的思考與行為表現呈現（高強華，1992）。

受訪園長表示推動全學習區教學的想法信念來自於先前的幼教教學經驗，受訪者回憶著說：「53 年前那時候，我在屏東的國小附幼教書，校園的環境就不是一個專門給幼稚園小孩子活動的空間，都要跟國小的學生共同使用，那時候我就會帶學生去撿石頭，你就會發現，小朋友對那些東西很有興趣，所以我就慢慢發現孩子做中學，有操作可能比較好，也奠定了，我對教具的看法。後來我就返回家鄉設立私立幼稚園，那時候只有角落的概念而已，我就覺得我一定得突破，所以我在當時的幼稚園裡就設立一個玩具館，有 300 多種玩具。每一種都有 5 份以上玩具，讓家長可以兩個禮拜來借一次回去陪孩子玩」（訪 20241227）。

並歷時多年後，受訪者才知道有學習區課程模式，故而受訪者經營的幼兒園即朝著讓學習區方向努力。如同受訪者表示「對小孩子來說，孩子只有手動，才會專心。只有聽老師講述，孩子的能力只有吸收 7%，那我為什麼要讓 93% 都學習效果都不見了，我要改變我的觀念，學習區是最能達到我想要的效果的。我要讓孩子最大的成長就是幫助孩子的基本能力要奠定好，例如說這個玩具的基本玩法，孩子他要會先能夠去模仿，有圖例給他，模仿完以後，他才會創作，這是最高境界，在我有生之年，我希望說鄉下的孩子，也能夠享受到適合的教學法，能夠去讓孩子享受他應該享受到的東西」（訪 20241227）。

因此，個案幼兒園從主題課程模式到全學習區課程模式，希望能夠在幼兒的自主學習過程中，孩子會學會觀察、操作、互相討論、紀錄、動手嘗試，最主要的是，不在是單方面的接受知識，而是能夠成為一個能夠思考及願意學習的主體。

三、幼兒園在推動全學習區教學的歷程中，學習區整體內涵之發展情形

而幼兒園在推動全學習區教學時，其在教學空間、教學時間、教學內容、教學方法等情形則說明如下：

（一）教室空間規劃之發展情形

受訪者表示因為擴大學習區的使用空間，在初期推動之時，受到教師很大的排斥，教師認為擴大學習區的空間，首先會造成幼兒沒有地方午睡，後來經過課程實驗才說服教師們的觀念改變，將學習區視為幼兒的「隱藏區」，並在課程發展會議（以下簡稱課發會）時與園長討論幼兒所需要的學習區、素材及想達到的學習指標（能力）。例如：受訪者表示「因為教學法的不同，空間也要大大的調整，學習區不是東西都在牆壁旁邊，中間空空的。剛開始要推動學習區教學時，老師特別反對，老師說那這樣沒地方給孩子睡覺。我就跟老師說，孩子會很喜歡走到角落的地方，就像是隱藏區，他們會覺得那個是我的區域，更有安全感。我就跟老師說不用怕，試試看，如果不行的話，我們再回復過來。現在老師都不會去支配小孩要睡的地方，只要跟小孩說：我們現在開始睡覺，孩子就馬上拿了自己的被子，自己找空位，每個都很愛笑的，目前老師在心裡已經打開了，會覺得孩子到處睡都是無所謂的」（訪 20241227）。

（二）全學習區時間運用之發展情形

全學習區時間的分配，還是依據幼兒園的一日作息表而定，主要是延長學習區操作的時間，週一到週五每天上午實施 1 個小時，下午實施 1 個小時。各班學習區與大肌肉活動時間輪流配合。一般學習區時間會安排在上午 10：30-11:30，下午則安排在吃完下午點心之後，15:30-16:30。

（三）學習區中教具教材之發展情形

受訪者表示，學習區中的教具教材發展方面，因為幼兒園整個學期沒有主題，故而會在召開課發會之時，會進行學習區素材設置的討論會議。另外，考量到教師們都很忙錄，大部份學習區中教具教材會經由課發會討論之後，依據想發展的幼兒能力，由教師們開列購買清單，由園所統一購置，會在課發會時再次討論幼兒的能力發展情形，再適時調整教具教材。

（四）全學習區中教師教學運用與教師角色發展情形

1. 教師能力的需要成長並將學習指標分階段實施減輕教師壓力

幼兒園轉型為全學習區課程模式，首要衝擊到的就是教師的能力，因為老師們之前求學時學習到的知識，大部份是以教師為主導型的主題教學、方案教學、蒙式教學模式等，對於學習區教學模式，大部份是陌生的，故而受訪者表示必須在課發會時引導教師們認識學習區及引導教師學習觀察記錄能力。例如：受訪者

這樣表示「老師要有能力去看到小孩需要的能力，就像要讓老師學會開藥一樣。在引導老師能力的時候就要讓老師認識到學習區的概念很好，教具及教材的發展就是讓老師可以談心。我要去引導老師學習如何讓孩子能夠有基本的能力，如果孩子最基本的操作能力都不會，我們就會找圖給他示範，等他過關了以後，老師就記錄下來，把那項能力勾起來，通通勾完了以後，孩子的能力就會慢慢培養起來」（訪 20241227）。

其次，為避免教師一學期面對學習指標過多而產生抗拒心理，則採指標分散逐月完成策略。受訪者分享說「你說整個的指標這麼多，我以 1 個月為基礎、一學期分成幾個月來分段完成，每滿一個月就加新的指標進去，我只是給老師幼兒能力培養的概念，其實實際要怎麼操作，就由老師自己彈性實施，其實就是在教學中，老師會累積教學經驗，我們園所都會有老師考上公幼」（訪 20241227）。

2. 幼兒自由選區與自由遊戲

學習區在選區的時候，每位幼兒會有自己的一張每月每天學習區選區表，每個月會有一個顏色從 1-31 號的數字貼紙，幼兒自己去找到日期號碼貼，貼在自己所選取的學習區空格欄上面，老師不會強迫也不會引導幼兒選區，完全是開放由幼兒的興趣決定，也並不會造成幼兒「偏食」現象，因為每個學習區可以貼上的貼紙數量有限，當幼兒發現常去的學習區貼不上去了，就會自己改選到另外一個學習區操作。同時，選區表每個月也會提供給家長檢視，幼兒園的家長們也都能接受幼兒園的自由選區方式。諸如受訪者談及「像今天是 27 號，孩子選的是美勞區，這樣就是今天 12 月 27 號，把 27 號的藍色貼在那個學習區上，自己寫上日期，自己貼，自己寫上主角，這種方式主要是以孩子為主，來達成學習區的最高境界。選區表拿回去的時候，家長會知道，就算每天都在積木區，他們也會尊重小朋友的興趣，喜歡就好了，所以老師，基本上也不會去引導他要去哪，讓他自由，我等他貼滿了以後，他會說老師，我沒地方貼了，我已經貼滿了。我還想去啊，孩子就會先貼別的區，先去別的學習區轉轉，慢慢慢慢的移轉，這真的是自由學習的概念」（訪 20241227）。

3. 三階段教學：幼兒自主規劃及模仿－基本能力培養、分組提示做觀察記錄與分享

幼兒園的全學習區課程教學，主要分成三個階段進行。分別為第一階段：幼兒自主規劃與模仿-基本能力培養、第二階段分組提示做觀察記錄、第三階段為分享。

在第一階段的幼兒自主規劃與模仿，主要是在培養幼兒的基本能力，教師會

讓幼兒先自己做學習區的規劃，教師則透過幼兒自己操作教具的過程來進行觀察幼兒操作情形是否與其學習區自主規劃的內容相符，並同時記錄幼兒的學習困難。例如：受訪者指出「第一個就是基本能力的培養，其實就是模仿，提供幼兒一些動作示範或是示範圖，停在幼兒旁邊觀察幼兒操作，雖然老師看起來好像相對不起眼，沒有教幼兒要做什麼，但是你可以看到幼兒在教具操作時展現的那個熱情」（訪 20241227）。

而第二階段教師的教學法其實就是分組提示，然後做觀察記錄，不僅幼兒的能力在提升，同時對於教師的專業成長也有所助益。誠如受訪者提到「積木區的大單位積木，就是讓小朋友去堆疊，搭建的，KAPLA 木片積木小朋友也很喜歡，我們會用分區操作的方式，然後教他基本的操作能力，模仿再進而創作，其實就是引導他，他不會做的時候，老師引導的那個畫面多美，老師會說我很喜歡你這個、那個，孩子會專心要做他的工作，他們也會自己去觀察，然後自己去發現解決問題的能力，他們真的是在遊戲，然後在學習，其實這個就是問題解決的素養培養，老師的能力可能也都一直在提升」（訪 20241227）。

最後，在每次學習區操作時間結束之前，很重要的就是讓幼兒進行分享，透過分享才能瞭解幼兒的能力及潛能專長。例如：受訪者提及「在分享的時候，你會很清楚小朋友少了什麼能力，有的時候可能在觀察幼兒操作的時候，老師完全沒有發現小朋友需要什麼或是小孩的潛能在哪裡或是否有發揮出來，透過幼兒分享，老師可以再做確診，幫孩子找出來他的專長地方」（訪 20241227）。

四、代結語—全學習區教學對現有的幼教課程與教學現場產生之衝擊與建議

由上述可知，全學習區教學對主題教學課程模式產生的衝擊與建議，可以從教師的角色與課程規劃、幼兒的學習方式、幼兒的參與度及幼兒的學習評量等方面說明：

（一）教師的角色主要在引導幼兒學習並做觀察記錄，以便能看到幼兒需要的能力

研究中發現，教師的角色呈現更具複雜性。在全學習區的教學中教師不再是單向傳授知識的角色，而是學習的引導者和支持者。教師必須在教學過程中更有能力去觀察與記錄幼兒的能力與需求，並根據幼兒的學習狀況透過不同學習區的素材調整與設計來協助發展幼兒的能力與個別學習需求。例如：在本研究中的個案幼兒園教師在觀察幼兒學習區操作過程時會記錄下幼兒的基本能力以及尚需要培養的能力，在調整與引導幼兒的過程中，如果通過所需的能力就進行打勾，以適時瞭解個別幼兒的能力進步情形。

（二）教師的課程規劃在提供幼兒依興趣自主學習的多樣性與差異化教學

主題教學課程在選定主題時通常是教師根據幼兒的生活經驗、社會議題等，選擇能夠引發幼兒興趣與思考的主題。而全學習區教學則是在提供更多樣貌的學習方式，如自主規劃動手操作教具、探索遊戲、合作討論與口頭分享等不同的學習經驗，使不同學習風格與能力的幼兒都能獲得適合的學習經驗。例如：個案中的幼兒園的全學習區課程教學，主要分成三個階段進行，分別為幼兒自主規劃與模仿（基本能力培養）、分組提示並觀察記錄、幼兒分享。

（三）幼兒的學習方式多著重在小組合作學習

全學習區教學通常設計為小組遊戲方式進行。幼兒可以在不同的學習區中先自主規劃想要完成的工作任務，並合作完成任務，其助益於發展人際溝通能力，並藉由團隊合作遊戲-工作的方式促進知識建構。

（四）幼兒的參與度提高並符應課綱幼兒自主學習核心素養

全學習區教學強調幼兒的自主探索能力，建議教師能夠在每個學習區提供不同的學習資源和活動，使幼兒可以根據自己的興趣選擇適合的學習方式。如同本研究中的個案幼兒園提到當幼兒從模仿到教師引導創作的過程，此一師生共構出的「幼兒專注-教師投入」的教學圖像，是美好且相輔相成的。除了能夠讓幼兒透過不同學習區的學習，更能培養自主與獨立探究的精神。

（五）幼兒的學習評量著眼於問題解決與探究能力

全學習區教學提供多種學習活動，評量方式涵蓋幼兒作品、口頭分享、幼兒學習單等方式。教師透過幼兒的遊戲與探究過程進行紀錄，去發現個別幼兒能否主動提出問題？在遇到困難時能否嘗試不同方式解決？能否透過操作或討論來驗證想法？等。其在幼兒學習評量方面更加強調幼兒的能力及潛能專長的培養。

綜合上述，在全學習區教學中，教師預先檢視幼兒能力發展並進一步規畫課程活動、預備好適合幼兒學習能力的環境設備及教具材料等資源，提供幼兒能有適性適齡的學習機會，並巡視與觀察幼兒在學習區中操作情形，反思與調整素材難易程度及進行個別化教學等。從訪談中發現教師能力是需要培養的，是需要慢慢的累積與成長的，而且是呈現連續的發展。

其次，全學習區課程的教學，有時候教師還會遇到打擊與挫折，但如同受訪者談到「運作學習區到某個階段時，到最後總會讓自己反轉過來了，如同陽光的

那一面，總會有辦法可以解決的，如果真的遇到挫折就把自己封鎖與關掉，陽光這兩個字就看不到」。最後，從幼兒自主學習的過程中，去實踐提升幼兒的各項能力，此為孩子主動性表徵，教師也需適時放手給予幼兒主動去做決定的機會，還給幼兒「做中學，學中做」提升優勢能力的表現機會，讓幼兒也能開始嘗試其他不同能力，成為學習的真正主體，回歸到真正的幼兒自由遊戲的精神。

參考文獻

- 高強華(1992)。教師信念研究及其在學校教育革新上的意義。國立臺灣師範大學教育研究所集刊，34，85-114。
- 教育部（2017）。幼兒園教保活動課程大綱。教育部。



淺談 0-3 歲嬰幼兒音樂培養之關鍵與內涵

張毓紋

新北市立石門實驗國中音樂教師
臺灣師範大學音樂系音樂教育組博士生

一、前言

從出生到三歲之間的嬰幼兒，是人類腦部活動最活躍而密集的時期，也是大腦最容易受到外界影響的時期，嬰幼兒此時所接受的各種感官經驗將奠定日後腦部的發育（邱暉婷，2018）。中國有句諺語「三歲定終身」也是很有道理，因為小孩的大腦發育在 0-3 歲已經完成了 80%，到六歲完成了 90%。美國明尼蘇達州立大學教授梅根·甘娜（Megan R. Gunnar）實驗證實，從出生到三至四歲這段時間，如果缺乏細心的照護和富有刺激的環境，小孩的腦部發育就會受損。因此，嬰幼兒時期的照顧與培養，對於個人的發育、學習與自我調節情緒等能力的形成，具有決定性的長遠影響（陳怡年，2014）。

近年來，早期幼兒的音樂教育研究出現了許多不同的聲音，並且這個領域涵蓋了從音樂能力發展到社會文化對音樂參與的影響等多個方面。幼兒音樂教育研究者們，對於 0-3 歲年齡階段的關注逐漸增加，因為過去對嬰幼兒音樂能力的理解有限，尤其過去行為主義認為嬰幼兒是「無能」的，像一張「白紙」。但現在越來越多的研究表明，嬰幼兒從出生起就具有音樂能力，並且他們能利用這些能力與世界互動。這種觀點的轉變促進了學術界對嬰幼兒音樂能力、生活經驗和活動發展等議題有更深入的研究和探討。0-3 歲階段嬰幼兒之研究議題，變成從「無能」到「有能力」的觀點，並將嬰幼兒視為「有能力」的個體，能夠適應和回應環境。這一轉變促使人們更加關注與好奇嬰幼兒在生命最初幾年的各項發展潛能（周珊珊，2023）。

二、音樂與嬰幼兒之關係

「音樂」對於尚未發展語言之幼兒來說，是最熟悉且有益處的學習刺激。自從科學家探索人類子宮日記後，發現有關幼兒的腦部開發及各方面潛能開發早在胎兒時期就展開（莊惠君，2012）。除了胎教之外，寶寶呱呱墜地那一刻起，音樂的刺激與培養便是他們最熟悉且最關鍵的成長要素。

（一）肢體發展

如果要把音樂和肢體動作分開，似乎是不可能的事。音樂教育家卡爾·奧福（Carl Orff）的教學法即是奠基於「音樂、動作和語言的發展是密不可分」的信念之上。達克羅茲（Jaques-Dalcroze）也認為音樂中最重要且和生活密不可分的

本質即是「節奏性的動作」（rhythmic movement）。對幼兒而言，去體會和經驗音樂並不只是侷限於聽覺，更是全身性的感受。這即是對於 0-3 歲幼兒發展大肌肉的絕妙契機，透過音樂的刺激和引導，促進並帶動全身肌肉和肢體的發展（Rae Pica,1996）。

（二）語言發展

聲音刺激對幼兒發展語言是關鍵，提供幼兒們多樣化的音樂和豐富的聲音經驗，讓尚未發展語言之幼兒能透過音樂，了解聲音的多樣性並且有「表達」的管道，音樂扮演著一種非語言式的溝通橋樑。再者，語言發展和聆聽間的關係亦密不可分，透過豐富且多樣的音樂活動探索，與幼兒們來來回回的互動中，幼兒們有更多的機會發出「聲音」，且慢慢建立起自己發出不同聲音的各種可能性，甚至是語感。音樂和語言同時包含符號，年齡更大的幼兒，可以在這樣的組合運用當中，將較抽象的概念轉變為較具體可理解的內容並說出來（Rae Pica,1996）。林至勤（2017）的研究提到，幼兒音樂教育所希望的是利用音樂教育來培養出幼兒更多元的面向，不僅僅只是音樂律動，手眼協調等精細動作，更盼望能從中學學習到聽覺的能力，進而發展出語言、創造以及思想等多方的能力。因此，對於 0-3 歲的幼兒們來說，聆聽豐富多樣的聲音和音樂，並勇於嘗試發出各式聲音作為互動，是助於日後語言發展的重要基礎。

（三）情緒發展

當嬰幼兒接收到音樂時，音樂便會刺激嬰幼兒的大腦進行各樣運作，並協助幼兒調節他們的情緒。蘇利文（Sullivan）於 1953 年便提出「人際理論」，認為焦慮是人類的主要動力來源，焦慮之因可能源自父母、他人或自己的拒絕、否定，而年齡較長的孩子們，會用避免或減低焦慮來維持自我的價值，也容易形成冷漠的性格，進而不再表達情緒或者認為表達情緒是不好的。正向情緒如興趣、滿足、愉快與愛，都是有互補的作用可以讓幼兒擴大思考的領域，在處理困難及威脅時會產生預備性的功能（Fredrickson, B. L., 2001）。

正向情緒在孩子的日常生活中有很重要的影響，不但可提升幼兒在心理層面上的幸福感，亦可以在負向情緒出現時，學習因應及面對的勇氣（常雅珍，2005）。世姪嫻（2014）研究中提到，音樂是嬰幼兒抒發情感的有利途徑，嬰幼兒的情緒時常被寧靜的音樂所安撫。鄭伊恬（2008）在其研究中證明音樂活動對幼兒情緒具有調節發展之影響力，結果發現音樂活動課程能讓幼兒感受自我及他人情緒。

此外，美國的研究也顯示，音樂訓練除了能加速負責注意力、焦慮管理與情緒控制的皮質組織生長，進而有效的控制自身的情緒外，更可提升美學素養，表

達情感（邱曉薇，2019）。音樂對於嬰幼兒來說，除了可以增進創造力、語言能力之外，更能學習如何透過音樂抒發自己的情緒並幫助發展身心各個面向（鍾正泓、鄭雅婷，2020）。透過聆聽柔和且不過於刺激的音樂，讓 0-3 歲嬰幼兒們能有更加穩定且平和的情緒，來面對未來的成長和各樣學習。

三、Gordon 預備音樂聽想理論（preparatory theory）

既然知道音樂對於 0-3 歲嬰幼兒有關鍵且重要的影響，想要幫助嬰幼兒們有更好發展的照顧者們可以怎麼做呢？Gordon（2003）已提過嬰兒在出生時的音樂性向是最高的，之後便會開始往下降。然而，幼兒越小開始接觸音樂，越有機會恢復成出生時的音樂水平。Gordon（2007）亦強調，如果在開始正式學習（formal guidance）之前沒有接受非正式指導（informal instruction），孩子的正式學習將會受到限制，在某些情況下，正式的成就（formal achievement）可能無法實現。Gordon「預備音樂聽想」（preparatory audiation）內含如下圖一：

類型	階段
一、接收同化型(Acculturation)：出生至 2-4 歲的幼兒，對外在環境有部分的自我意識。	1. 吸收 (Absorption)：幼兒以聽覺來收集環境中各種音樂的聲音。 2. 隨意反應 (Random Response)：幼兒隨意動作與喃喃發聲，但與外在音樂環境無關。 3. 有意識地反應 (Purposeful Response)：幼兒試著應和音樂環境而有所動作或喃喃發音。
二、模仿型 (Imitation)：2-4 歲至 3-5 歲的幼兒，有意識參與，且專注於環境。	1. 意識到自我 (Shedding Egocentricity)：此為第一個過渡期，幼兒意識到自己的律動、發音與外在的音樂不合。 2. 離開自我 (Breaking the Code)：幼兒能部分正確地模仿外在的音樂，尤其是音高型式 (tonal patterns) 和節奏型式 (rhythm patterns)。
三、融合推衍型(Assimilation)：3-5 歲至 4-6 歲的幼兒，有意識參與，且專注於自我。	1. 內省 (Introspection)：此為第二個過渡期，幼兒發現自己的唱、唸、呼吸與律動之間缺乏協調。 2. 協調 (Coordination)：幼兒能將自己的唱、唸、呼吸與律動之間做相互的協調。

圖 1 Gordon 預備音樂聽想類型與階段
參考資料：Gordon,1997；莊惠君，2000。

「預備音樂聽想」是對還未脫離音樂喃喃發聲（music babble），尚在非正式指導（informal instruction）階段的嬰幼兒而發展的。預備音樂聽想的每個類型階段，都是有次序的進行。而非正式指導（informal instruction）又分為「有建構的非正式指導」（structured informal instruction）和「無建構的非正式指導」（unstructured informal instruction）。世界各地的幼兒們自然而然地喃喃自語（babble），這是言語的前兆，也是興奮和感興趣的信號。成人們不論有無音樂

背景，都可以試試非正式指導（informal instruction）來幫助 0-3 歲嬰幼兒們建立日後不論是音樂或語言的基礎。

音樂喃喃自語（babble）階段分為兩個部分：音調（tonal）和節奏（rhythm）。在這兩個階段中，幼兒們會隨意發出聲音。在這個階段，幼兒們尚未意識到自己發出的聲響與成人或其他孩子有什麼不同。當孩子處於音調喃喃自語（tonal babble）階段時，他們傾向於偏愛某一個音高；處於節奏喃喃自語（rhythm babble）階段的幼兒們，通常會反覆進行同一種節奏模式，有時會搭配移動身體的一個或多個部位。成人們若察覺此現象，便可以撥放、哼唱或拍打不同的音調和節奏型，讓幼兒們有機會接觸、嘗試，並聆聽不熟悉的音調和節奏型。而這當中須注意，不該強迫幼兒們進行正式的學習，但絕對可以多給予幼兒們不同類型的音樂環境，讓他們盡情地依據自己的速度成長，並應該給予鼓勵與允許，去發現及吸收他們能力範圍內的事情。

Gordon（2003）也提醒以下三點：

1. 「預備音樂聽想」三種類型和七個階段是會互相重疊的。
2. 列在「預備音樂聽想」下的生理年齡只是大約的年齡，並且它會跟著每位幼兒的音樂性向、音樂經驗、個性人格與生理肢體的狀況而有所不同。
3. 幼兒們由一個階段進到下一階段時，他們的外在表現有時並不會有特別明顯的徵兆。

四、結語與建議

（一）結語

「不要輸在起跑點」常是許多家長對於幼兒教育的口號，但首先要瞭解幼兒發展的感官知覺中，就屬聽覺最早發展，在出生後約五個月對於聲音的反應即與成人相似（林朱彥，2009）。雖出生後聽覺系統已發展完全，但大腦聽覺中樞則是不斷受外界聲音刺激才得以發育完全，0-3 歲嬰幼兒們，聽覺經驗會影響其認知發展（蕭素惠，2016），當嬰幼兒開始牙牙學語時，表示他們開始透過聽覺同時發展音樂和語言。音樂對人類來說是獨特的，是人類存在與發展的基礎。有著幼年時期所奠定的音樂潛能，孩子們能持續地在其一生中發展他們對美好聲音的想像力（莊惠君，2012）。幼兒教育專家蒙特梭利（Montessori）認為，學齡前期是人生學習的重要階段，並曾說：「音樂教育不僅是音樂教育，更是人的教育。」

（二）建議

因此筆者針對上述研究提出以下建議：

1. 給予嬰幼兒豐富的音樂內容

家長、老師們或幼兒主要照顧者們一定要記得，幼兒們在接受有建構以及無建構的非正式音樂引導時，雖然他們的音樂成果表現是無法立即呈現出來，但幼兒們的確在潛移默化中，吸收著各種音樂元素和內容。因此若成人們能讓幼兒成長環境中充斥著各式音樂類型與內容，便是對於幼兒們的大腦和感官有良好的刺激與建立音樂養分。企盼家長與教師們能不低估與限制幼兒的音樂感受力，這些孩子就能在幼年時期，接受各種類型的音樂，並且在其一生中持續對音樂有正面的態度。當這些孩子長大成人以後，他們就會成為具有音樂理解、鑑賞與創造力的聽眾（莊惠君，2012）。

2. 不強迫嬰幼兒學習，而是讓他們盡情探索周遭聲音

對於嬰幼兒們來說，這個世界是有趣且充滿無限可能的。不論聲音或音樂的類型如何，嬰幼兒們都會感到新奇和值得探索學習，因此成人們不妨放手讓嬰幼兒們去探索和嘗試周遭環境可能發出的聲音。成人們也可以改變自己的聲音和嬰幼兒們溝通和玩樂，例如同一句話可嘗試變化不同的方式和幼兒們互動，歌唱或唱唸的方式亦可，讓嬰幼兒們發現聲音的多變性，進而產生興趣與之互動和回應。音樂經驗的接觸不嫌早，聽覺與其他感官知覺有著密不可分的關係，因此嬰幼兒的聽覺經驗是重要的，若能從環境中開始接觸和探索，相信對於他們未來的各項發展定是有助益的（胡宸瑋，2019）。

參考文獻

- 世姪嫻（2014）。一位幼兒音樂教育專家之音樂育療教學信念與實踐（未出版之碩士論文）。國立臺北市立大學音樂學系研究所，臺北。
- 林至勤（2017）。創造性戲劇融入幼兒園美感教育—以一個音樂教學方案為例（未出版之碩士論文）。國立臺南大學戲劇創作與應用學系研究所，臺南。
- 周姍姍（2023）。影響兩歲前嬰幼兒認知成長趨勢的早期家庭環境因素：以潛在成長模式初探。人類發展與家庭學報，24 2023.12，65-90。
- 邱瑋婷（2018）。三歲前定終身：臺灣三歲前幼兒的關鍵教育。臺灣教育評

論月刊，7(3)，83-85。

- 邱曉薇（2019）。臺北市公立幼兒園幼兒家庭音樂環境之現況調查研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學音樂學系研究所，高雄。
- 胡宸瑋（2020）。Gordon音樂學習理論應用於幼兒音樂活動之個案研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學音樂教育研究所，臺北。
- 莊惠君（2012）。人小志氣高一幼兒音樂潛能發展的關鍵期。美育，186，21-29。
- 常雅珍（2005）。國小情意教育課程-正向心理學取向。臺北市：心理。
- 陳怡年（2014）。親子同樂 玩出金頭腦。彰基院訊，31(4)，18-19。
- 鍾正泓、鄭雅婷（2020）。淺談音樂對幼兒的重要性。臺灣教育評論月刊，9(7)，160-163。
- 許月貴、鄭欣欣、黃靜瑩譯（2000）幼兒音樂與肢體動作：理論與實務（原作者：Pae pica）。臺北市：心理。（原著出版年：1996 年）
- 鄭伊恬(2008)。音樂活動對幼兒情緒調節發展之實徵性研究（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學幼兒保育系研究所，臺中。
- 蕭素惠（2016）。嬰幼兒的聽覺發展。義大醫院兒童醫學部兒童發展評估中心衛教園地。
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive Psychology. *American Psychologist*, 56, 218-225.
- Garner, A. M. (2009). Singing and Moving: Teaching Strategies for Audiation in Children. *Music Educators Journal*, 95(4), 46-50.
- Gordon, E. E. (2003). A music learning theory for newborn and young children. Chicago: GIA.
- Gordon, E. E. (2007). "Early Childhood Music Abuse: Misdeeds and Neglect." *Visions of Research in Music Education* 17.

培育未來公民應從落實全球公民教育做起

穆萱

國立臺南護理專科學校通識中心助理教授

一、前言

我們的學生未來所面對的科技快速發展、社會多元化與全球化等挑戰是加倍嚴峻的，在這個地球村的未來公民除了要注重品格外，還必須具備專業的素養及豐富的常識，培養世界觀，才能成為一個優質的全球公民。因此各國政府對加強「全球公民教育」皆不遺餘力，期許自己國家的未來公民將來在全球舞台上能嶄露頭角，不落人後。

拉丁美洲經典著作 *Insularismo*，其作者是波多黎各作家和教育家 Antonio S. Pedreira，他在 1934 年撰寫此書時便提出警告，認為陷入狹隘思維可能產生風險，呼籲年輕人要擴大視野，在學習、思考及行動上都應突破「孤島式思維」的局限，放眼全球。也就是說，在 1930 年代，作者已經注意到地方性及全球性思維和學習相結合的重要性。聯合國全球教育第一倡議（*Global Citizenship Education : Preparing learnership for the challenges of the twenty-first century*，2014）指出，教育僅僅培養能夠閱讀、寫字和數數的人是不够的。教育必須充分發揮其關鍵作用，幫助人們建立更加公正、和平和包容的社會。全球公民教育為學生提供解決廿一世紀面臨的挑戰所需要的認識、技能和價值觀，讓學生能為在廿一世紀的職場中取得成功做好準備。2019 年教科文組織發佈了「教育的未來」倡議，以重新思考知識和學習如何在日益複雜、不確定和不穩定的世界裡塑造人類的未來。自此以後，「全球公民教育」（Global Citizenship Education，簡稱 GCE）便為世界各國所重視。

我國政府盱衡社會變遷、全球化趨勢，以及未來人才培育需求，自 108 年 8 月起施行素養導向的課程與教學《十二年國民基本教育課程綱要》，以期培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民，能夠因應未來社會發展之所需。在《十二年國教課綱》提及，各領域課程設計應適切融入涉及人類發展與價值的社會議題，規範於《總綱》中，包括：性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等十九項議題。而這與 2015 年聯合國提出的永續發展目標（Sustainable Development Goals，簡稱 SDGs）也有許多互為呼應之處，SDGs 共有 17 個目標，希望藉由全球各國力量，齊力在 2030 年落實 17 項永續發展目標，包括終結貧窮、消除飢餓、減緩氣候變遷、促進性別平等、實現優質教育以及責任生產與消費等，皆為未來公民所需面臨及亟待解決的議題。在台灣不論在教育領域、政府政策以及企業都有相應的決策與行動，目的在解決全球性的環境、經濟、社會問題，並提出具體的解決方案，以貫

徹聯合國建立和平、安全、繁榮、公正世界的使命，由此可見我國政府對於 GCE 的重視。

綜言之，在全球公民教育下，人們不再只以國家作為自己的身份表徵，而是以人類這個種族作為自己的標籤，客觀地看待自己所處的這個世界和積極解決面臨的挑戰。如：氣候變化、地區衝突、貧困飢餓、永續性發展等等這都需要全球公民來推動。而全球公民教育的首要目標是培養對所有人的尊重，建立對共同人性的歸屬感，並幫助學習者成為負責任和重視知識、能力與品格，活躍的全球公民。

二、教師如何在課程中融入 GCE 課程

在落實全球公民教育之目標下，我國更訂定的中小學國際教育議題實質內涵（2020），包括：「彰顯國家價值」、「尊重多元文化與國際理解」、「強化國際移動力」與「善盡全球公民責任」等。期盼我國之未來公民能從自我認識、自我肯定做起，進而理解與尊重各國國情文化，融入整個地球村，關切人類所共同面臨的議題與挑戰，一步步成為自尊自信、有知識能力與素養的全球公民。身為教育第一線的教師肩負為國家培育幼苗的職責，如何在教學課程中融入 GCE 課程，拓展學生的學習面向，引起學生學習興趣，並啟迪其全球公民意識，強化未來競爭力，以下有三點建議：

（一）精進校定課程

2021 年時任教育部長的潘文忠表示，過去錯誤認為了解本土等於鎖國，其實「越在地、越國際」才是趨勢，將是未來努力方向（曾鈺堯，2021）。在課程中融入在地特色的校定課程，可讓學生連結其真實生活，理解在地文化價值，從台灣的人文、教育、風景、文化出發，建立對自己文化的自尊與自信，瞭解自己國家在世界脈絡中的特色，彰顯自己的國家價值。由日本學者松永安光等所合著的《地方創生最前線》一書中提到：能夠清楚了解「自我在地文化價值」的人，將因其獨特且吸引人的特質，更可能成為「走向國際」的世界公民。此亦即「越『在地』方能越『國際』」。任職於台東均一國際教育實驗中學社會科的劉政暉老師，特別關注「台灣在地」、「台灣原住民族群」等文化、土地認同。他認為若沒有先了解自己及生活的土地，將很難在借鏡外國時產生同理或共感，因此，劉政暉每每會帶入原住民文化作為課程內容的一部分，他希望教師能用不同於傳統的教育形式，紮實而有力量地影響台灣的每一學生，培養出最接地氣的國際觀（吳依臻，2021）；而台中市龍井國中 110 學年度規劃「龍是為著你」學校本位課程，強調學習不局限於學科知識及技能，應多關注學生學習與生活的結合。課程包括：校園可食植物辨識－認識生活中的野菜；龍井踏察－南寮竹坑步道登山淨山活動以及在地農作認識與了解－小黃瓜種植溫室參訪，這些戶外教育課程打破教室的

界線，提供機會讓孩子們拓展生命經驗與視野（蔡裕吉，2021）。藉由這些課程來培育學生未來生活應具備的知識、能力與素養。這些都是精進學校本位校定課程，彰顯自己的在地及國家價值很好的範例。

（二）加強國際教育課程

根據教育部於 2020 年所頒布的「中小學國際教育白皮書 2.0」，國際教育共有三個重要目標：培育全球公民；促進教育國際化；拓展全球交流。而聯合國所倡議的全球公民教育最重要是使學習者能夠積極面對和解決全球挑戰，並主動為建設更加和平、寬容和安全的世界貢獻力量。故教師應於課程中多帶入各國文化介紹，使學生體認國際文化的多樣性，從瞭解、尊重到欣賞世界不同文化的價值，並進一步將支持世界和平的理念付諸實際行動。

“Language is a key.”多會一種語言像多開了一道門，可以增加學生未來的競爭力與就業力是毋庸置疑的（穆萱，2023），教育部在各級學校推動雙語教育，提供英語學習的「沈浸情境」（immersive context），便是希望能提升學生的外語能力及跨文化溝通能力。除了學校課程雙語化，教育部也鼓勵學生參與跨國學習活動及交流，如出國交換學生、實習、遊學、留學等。期待學生透過學習，理解、尊重，欣賞他國文化的價值和特色，認識不同國家的文化多樣性，強化自身的國際移動力，具有國際化的知識和技能，進而運用所學，可以在全球環境中自在學習、工作，成為能認識並尊重世界基本人權與道德責任，了解全球永續發展之理念。以臺南護專為例，他們以英語戲劇比賽方式，融入促進性別平等、品德與生命教育、重視健康與福祉等主題，各班分組討論並撰寫劇本，排練並演出，每位組員皆有角色與臺詞，皆需以英語呈現情感、動作及口白，藉由活動引導學生落實語言實踐，啟發其全球公意識；除此之外，每年遴選學生參加美國姊妹校暑期 ESL（English as a Second Language）課程及文化交流活動；參與由教育部補助選送學生出國研修或國外專業實習的學海築夢計畫（日、美兩國）及新南向學海築夢計畫擴展學生參與國際交流合作與職場體驗的機會，增加其國際視野，提升其國際競爭力，都是推動國際教育的具體實例。

（三）課程融入國際議題

SDGs 所涵蓋 17 個永續發展目標，為了能解決及發展以經濟、社會與環境三大主軸之方向（教育部，2020），也帶動了永續教育發展的新里程。透過此目標可擴及世界的問題，如貧富差距、氣候變遷等，或是在生活日常所面臨的性別、族群等議題，牽動人與人、人與環境、人與世界之間的生活經驗。因此，發展永續的概念，除了要能培育解決問題、有批判思考能力的人，更要具備人文關懷的全球公民（劉秋玲，2024）。學校是社會的一環，不能自外於世界潮流與國家政

策，學校也應思考將 SDGs 實踐在日常課程及教學。除了要對課程進行調整，同時也要改變學習方法和教學方式，使學生成為積極、持續的 SDGs 推動者和倡導者（龔東昇，2024）。課程及教學應試圖滿足當今社會與未來世代人類的需求，以提升生活品質與追求人類福祉為目標，發展與培養學生因應未來社會變遷的知識、素養與技能。例如台中市某高中，利用彈性課程時間，安排餐點製作與國際文化理解，讓學生知道食物取得不易，並且對貧窮落後國家的人民有同理心，進而推廣愛惜食物與保健身體的永續目標（張進昌、謝傳崇、林和春，2024）。新北市某偏鄉國小以部定及校訂跨域整合的方式進行課程規劃，融合了「優質教育」及「永續城鄉」SDGs 指標，從學生的生活情境出發，規劃一至六年級的縱貫課程，從「文化探索」到「文化理解」再到「文化珍視」。低年級從老照片的故事開始，認識家鄉環境的改變及飲食文化；中年級認識家鄉「社子」地名起源地—番婆坟，了解客家人與平埔族居住地；高年級則更帶著平板拍攝新屋著名的景點，認識「新屋」的地名起源—范姜古厝，錄製解說影片，製成 QR-code，繪製「新屋數位文史地圖」，致贈區公所及各地來的遊客，向遊客推播家鄉的美好（賴美娟，2024）。各級學校皆可透過跨領域的整合與連結學生的生活經驗，納入課程發展與實踐，使學生養成「立足在地，永續發展，世界共好」的信念。

三、結語

聯合國倡議之全球公民教育，揭櫫的是 21 世紀教育的方向與理想，並未特別強調其作法與策略，期許各國的教育能發揮其關鍵作用，幫助人們建立更公正、和平和包容的社會。而全球公民教育為學生提供解決廿一世紀面臨的挑戰所需要的認識、技能和價值觀，讓學生能在未來的職場中取得成功做好準備。我國的未來公民也必須符合全球公民素養，而我國的教育現場也應「精進校定課程」藉由加深加廣的跨領域學習，結合在地化的多元特色，進而體現「在地全球化」（glocalization）的精神，讓學生能自尊自信面對世界；「加強國際教育課程」可增加不同文化背景、不同種族、不同宗教信仰和不同區域、國家的人們相互了解和相互包容，加強相互合作，減少猜忌與衝突；「課程融入國際議題」使學生認識全球社會存在的共同問題，進一步思索如何由己身做起去改善；也能幫助學生開拓見識，豐富他們的世界觀，讓他們做好準備，未來成為一位稱職的全球公民。身處廿一世紀地球村的教師肩負的責任是為國家培養能迎接未來世界的挑戰，並積極融入全球的公民，而其根本之道則應從落實全球公民教育做起。

參考文獻

- 吳依臻（2021年4月14日）。當學生笑著報告盧安達大屠殺，他立志打破「背多分」教育——專訪高中教師劉政暉：國際觀也要接地氣。**教育換日線**，取自 <https://crossing.cw.com.tw/article/14695>

- 林靖軒（2023年3月23日）。國際教育怎麼教？議題、課程教材教案一次看。翻轉教育，取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/007952>
- 松永安光，德田光弘，中橋惠，鈴木裕一，宮部浩幸，漆原弘，鷹野敦（2018）。地方創生最前線：全球8個靠新創企業、觀光食文化，和里山永續打開新路的實驗基地（林詠純譯）。行人。（原著出版於2017年）
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自<http://www.naer.edu>.
- 教育部（2020）。永續發展目標（SDGs）教育手冊－臺灣指南。取自<https://daisr.asia.edu.tw/xhr/announcements/file>。
- 教育部（2020a）。十二年國民基本教育課程綱要－議題融入說明手冊。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=7318>
- 教育部（2020）。中小學國際教育白皮書 2.0。取自：https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=C56B0FF1E7E21B45
- 張進昌、謝傳崇、林和春（2024）。技術型高中推動 SDGs 之研究。臺灣教育評論月刊，13(4)，37-51。
- 曾鈺堯（2021年11月26日）。本土文化教育研討會 教長:越在地越國際是趨勢。國立教育廣播電台，取自<https://www.ner.gov.tw/news/61a057fb3827990007b9f852>
- 劉秋玲（2024）。實踐 SDGs 內涵的一種在地學習及社會參與－以原民課程為例。臺灣教育評論月刊，13(4)，70-74。
- 賴美娟（2024）。SDGs在校本課程之實踐－以一所偏鄉國小為例。臺灣教育評論月刊，13(4)，92-98。
- 蔡裕吉（2021年4月9日）。「龍是為著你」龍井國中校本課程分享。歷史電子報119期，取自<https://epaper.tc.edu.tw/application/show-article?id=4279>
- 穆萱（2023）。加強英語教語是雙語政策成功的基石。臺灣教育評論月刊，12(4)，94-98。

- 龔東昇（2024）。全球永續 在地發展－新北市偏鄉學校 SDGs 合作案例。臺灣教育評論月刊，13(4)，99-104。
- Antonio S. Pedreira (2005). *Insularismo*. Ausubo Press.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Retrieved from <https://en.unesco.org/futuresofeducation/>
- UNESCO (2019). *The Futures of Education*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/publications/>



淺談服務行銷管理在學校之運用

李昌杰

國立臺南大學教育學系教育經營與管理博士班研究生

一、前言

面對現今激烈的教育選擇權競爭以及少子女化問題，近年來已有多所學校退場，許多中小型的學校也正面臨能否永續經營的困境。目前我國教育機制已逐漸市場化與商品化，在學生來源減少以及家長對教育品質重視的嚴苛考驗下，學校經營越顯困難。面對這樣的難題，以往看似與教育無關，普遍用在企業界的商業經營觀念，逐漸被重視且將其導入學校的管理中，其中服務與行銷管理尤其重要。然而目前仍有少部分學校沒有意識到問題與危機出現，仍以舊思維與方法經營學校。如果學校缺乏服務與行銷管理觀念可能產生哪些問題和危機？本文將進一步探討這些問題並提供具體建議。

二、服務行銷管理運用在學校校務經營的重要性

服務的意義不在於萃取或處理天然資源、材料與零組件，而是透過某舉動、程序或活動，為服務對象創造價值（曾光華，2020）。在商業市場上消費者參與服務與業者互動，服務才能傳遞。在學校則是以有溫度的行動協助學生各項事務，教師以具體行動幫助學生學習，學校規劃完善的服務讓教職員工與學生、家長、社區產生良好互動，提高學生學習意願與學習成效。

曾偉銘（2024）指出學校行銷管理是指將傳統的行銷管理觀念融入在學校的校務經營上。學校行銷管理重視顧客的需求與服務，先擬訂行銷目標，接著從學校組織的目標、規劃到執行的運作過程，建立完整的行銷策略，藉由推廣與行銷學校特色與辦學理念，有效提高教職員工、家長、學生與社會大眾對學校的認識與認同，強化學校的競爭力。徐宏吉等人（2013）也指出學校教育必須善用行銷策略，達成學校的發展任務，運用企業行銷管理的理念與策略行銷學校教育活動，吸引學生前來就讀，是未來必然的趨勢。換言之，學校服務行銷管理就是運用方法與策略將學校的優點傳遞出去，把學校的特色、優勢與亮點讓外界知道，不僅讓學校招生更具有吸引力，校務經營上也會產生實質正向的影響力。

三、學校缺乏服務與行銷管理觀念出現的問題與危機

在未來，學校仍將面臨新的考驗，因此經營管理策略也要持續不斷調整與進步，學校不能再以一成不變的思維面對未來的挑戰，否則只能在市場機制下黯然退場。

針對現今學校缺乏服務行銷管理觀念出現的問題與危機，筆者提出以下三點：

（一）傳統招生方式較無法吸引學生

近年來社群網路興起，數位時代早已來臨。國家教育研究院樂詞網的學術名詞，定義出生於 1997 至 2012 年（現年 12 至 28 歲）的群體為「Z 世代」、「數位原民世代」（國家教育研究院，2024）。然而目前仍有多數學校主要是採用親自到各個學生來源學校，入班招生宣導或招生博覽會等方式，對現在數位原民世代的學生可能較缺少吸引力。

（二）無法明確區隔與鄰近或屬性相同學校的差異性

在消費市場中，商品同質性太高會造成高度競爭、行銷商品不易而導致利潤降低與經營危機。教育市場也一樣，當學校一窩蜂設置性質相近的科系或班別，因同質性太高而缺少差異性，等待熱潮一過或者就業市場飽和，人才供給過剩，導致學生畢業後學非所用。

（三）當學校缺乏有制度的溝通，家長與學生的需求無法適時回應

現在是顧客導向（Customer Oriented）的時代，企業必須以顧客為中心，生產符合與滿足顧客需求的產品，否則將被市場淘汰，因此顧客被視為最關鍵的利益關係者（吳錦鋈，2019）。學校也應以家長與學生為中心，傾聽家長與學生的需求。當校務經營不夠重視及傾聽家長與學生的意見，校園缺乏暢通的意見溝通管道，學校所提供的服務、辦學與教學內容，就無法真正滿足教育顧客的需求。

四、運用服務行銷管理解決學校問題與危機之具體建議

針對上述的問題與危機，學校如何將服務行銷管理運用在校務經營上，筆者提出以下四點具體建議：

（一）以社群媒體行銷增加多元招生宣傳管道

Z 世代的學生處在新媒體及自媒體蓬勃發展的科技時代，每天接觸與使用社群平台。因此，從有效行銷的角度來說，學校也應該跟上時代的腳步，透過網路科技並善用新媒體與社群，才能真正吸引學生。建議學校除了建立官方網站，也要開始使用各個社群媒體與線上影音平台來行銷宣傳，吸引潛在學生。

隨著科技日新月異，筆者也建議學校可以運用 AR、VR 技術，拍攝校園動態導覽、學生優異成果展現、虛擬課程體驗、精彩課程與活動內容等影片，讓家長和學生透過科技就能深度瞭解學校。進一步地，若學校能針對不同區域或學生族群，設計差異化的招生訊息，多元的社群行銷通路，更能有效打開學校能見度，將招生訊息傳達給學生，深化對學校的印象，同時傳達學校經營管理上的特色、優點、價值理念與未來願景。

（二）積極創新發展學校特色成為學校行銷亮點

施惠珍（2021）指出學校的創新經營是指學校掌握教育目標與經營策略，在行政效能、課程教學、學生展能與資源統整等多方面，都能達成創新、創意與創價、創新學校關係的優質績效。以學校創新經營管理而言，發展學校特色對學校永續發展極為重要，這些特色是吸引家長和學生的利器。

市場區隔主要是發掘顧客之間差異，設計不同的商品以滿足不同客群消費者的需求，面對少子女化所帶來的教育市場競爭，學校應以差異化（Differentiation）策略，整合學校本身及在地文化與產業等各項有利資源，發展重點特色，讓學校與屬性相同學校產生市場區隔。在教育市場則依照不同學生的專長與學習興趣，推動多元教學創新設計、跨領域特色課程或跨領域類科，成為學校行銷的亮點以吸引有潛力的學生。在類科與班別的設置，也應配合產業界的發展，讓這些學校特色在教育目標市場（Market Targeting）更具有競爭優勢，因為唯有創造差異才能夠無可取代。

（三）提高辦學品質與成效、建立優質的學校品牌形象

在競爭激烈的教育市場中，學校必須以優異的教育成效和服務品質，建立起屬於自己獨一無二的品牌形象。

提升辦學品質與成效是建立學校品牌的第一步，筆者建議學校應建立獎勵制度，鼓勵教師進修，提升教師專業素養，促進教師在教學上積極創新，因為教師協助學校培育優秀學生，是建立學校口碑與品牌的重要推手，在校務發展中扮演關鍵角色。教師積極帶領學生參加國際與校外競賽，開拓學生視野、創造學生成就感。此外學校也要積極舉辦各項全國或地方競賽，提升學校能見度，技術型學校則應增加與產業的連結，透過產學合作營造學校專業形象，讓學校畢業生和在校生在升學與就業上的傑出表現，建立起學校優質品牌形象。

在社區關係營造的部分，則應推動社區服務計畫，展現學校善盡社會責任的貢獻，以具體行動服務社會，建立學校優質形象，提升學校品牌價值，吸引教育

顧客的目光，增加就讀意願。

(四) 強化家長與學生關係管理和提升滿意度、提供需求導向的教育服務

以行銷管理的角度來看，家長與學生是學校重要的教育顧客，建立顧客關係管理（Customer Relationship Management，簡稱 CRM），同時提升顧客滿意度與忠誠度是關係行銷（Relationship Marketing）重要的一環。學生在學習期間所產生的滿意或失望程度，影響學生與家長的忠誠度、口碑流傳、以及再推薦就讀的意願。學校應實施學生滿意度的追縱，除了藉由家長座談會、校長與師生座談會、定期發行電子刊物等方式，瞭解家長的意見和學生的學習需求與期待，更重要的是要建立申訴或意見反饋制度，為家長與學生設立雙向溝通管道，並在學校內部建立檢討機制和標準化處理流程，適時滾動式修正校務經營管理方式，提供符合需求的教育服務。

五、結語

隨著少子女化問題加劇校務經營困境，學校必須正視這個問題，以服務行銷管理策略發展學校特色、運用社群媒體行銷、提升學校品牌價值與形象管理、重視家長與學生關係管理、積極主動提供優質的服務，提升學校競爭優勢。

現今千禧世代的父母越來越重視孩子教育選擇權，學校的經營策略必須有所變革。筆者也期盼透過本文，讓更多教育工作者重視學校服務與行銷管理，有效吸引家長與學生，透過教育管理者的規劃與執行，打造學校品牌特色與亮點的同時，讓學校獲得社區、家長、學生的認同，進而提高學生入學的意願，留住更多優質的學生。如此正向循環，才能面對問題與危機，同時掌握發展契機，讓學校永續經營。

參考文獻

- 吳錦鋈（譯）（2019）。**管理學第八版**（原作者：Gareth R. Jones, Jennifer M. George）。臺北市：華泰文化。
- 施惠珍（2021）。**國民小學校長智慧領導、教師專業素養與學校創新經營關係之研究**（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 徐宏吉等人（2013 年 12 月）。**學校因應市場機制之行銷策略探討—以國民中學為例**。102 校務經營個案研究實務研討會成果集發表之論文，國家教育研究院教育人力發展中心。

- 國家教育研究院（2024）。樂詞網學術名詞—數位原民世代。取自 <https://terms.naer.edu.tw/detail/c6f1173dc3ef76738084a0bd87909f56/?startswith=zh&seq=4>
- 曾光華（2020）。服務業行銷與管理：品質提升與價值創造。新北市：前程文化。
- 曾偉銘（2024）。自媒體在學校行銷之運用、困境與因應策略。臺灣教育評論月刊，13(6)，134-141。



數位落差對新住民的影響及其促進策略之探究

廖祐呈

國立中正大學成人及繼續教育學系高齡者教育研究所碩士生

一、前言

近年來全球科技、數位領域的迅速發展，科技在社會大眾生活中所佔的比例也愈來愈高，數位科技的進步為我們的生活帶來了許多便利性，例如：線上購物、數位支付、數位學習等，都是數位科技進步在各個生活層面所帶來的便利。但儘管科技的發展是如此迅速，在臺灣社會中仍然有一小部分的群體似乎還沒享受到科技所帶來的好處。根據財團法人臺灣網路資訊中心（2023）公布的《臺灣網路報告》統計數據中發現，目前臺灣民眾的整體上網率為 84.67%，固網寬頻用戶普及率為 65.41%，行動寬頻用戶普及率為 81.76%，5G 使用率為 26.77%。從以上數據可以看出雖然目前臺灣民眾整體的上網比率已超過八成，但仍有部分民眾在使用數位產品或網路服務上有所限制，而這些小部分比例的群體則可能因受限於各類因素，無法跟上迅速發展的科技洪流，最終成為所謂的數位落差族群。

延續以上數位科技發展與數位落差的情形，結合臺灣屬於多元族群融合的社會類型，新住民群體便成為一個需要特別關注的族群。新住民包括移居來臺的外籍配偶以及其二代子女，由於語言、文化、經濟等多重錯綜因素，他們在使用數位科技的產品及網路服務上可能面臨的各種限制。

為此，在現今數位科技蓬勃發展的時代背景下，我們必須正視當前存在的數位落差（情形），特別是針對那些無法迅速融入數位社會的族群。綜上所述，如何促進及維護在臺的各國新住民本身及其二代子女的權益與保障，已然成為臺灣邁向數位共融社會必須儘速面對並積極處理的課題。

二、臺灣整體數位落差情形概述

在 21 世紀的數位發展時代洪流中，數位落差這項主題逐漸成為各國不容忽視的社會議題，這樣的落差反映出了不同社會群體之間在數位科技使用上的差異。Organisation for Economic Co-operation and Development（[OECD], 2001）的報告中提到，數位落差的定義是指「存在於個人、家庭、企業在不同社會經濟背景或居住地理區位上，其接近使用資訊科技及運用網際網路所參與的各項活動的機會差距」。

回到現今臺灣的現況，可以發現在日常生活中各種不同的領域及層面都已慢慢與數位科技做結合，許多生活情境中都出現了數位科技的身影，如購物、飲食、交通、教育等，且其中各自在應用數位科技的軟硬體方面更是五花八門。雖然如

此趨勢有助於整體社會的數位便利性，但具數位落差情形的族群則容易因為缺乏數位科技近用能力，進而錯失許多潛在的未來機會及發展優勢。

為了解我國目前數位落差的現況，財團法人臺灣網路資訊中心（2023）委由臺灣資訊社會研究學會進行調查的研究，以 van Deursen 和 van Dijk（2019）針對數位落差所定義的三個層次來進行調查分析比較，以下逐一呈現三個層次各自的內涵。

1. 第一層數位落差（強調連網和數位設備的持有）：多發生於年齡 70 歲及以上、具有小學及以下學歷、以及居住於宜花東地區的台灣民眾，凸顯該族群網路近用能力相對不足。
2. 第二層數位落差（強調網路的使用能力與使用狀況）：以年齡 70 歲及以上、具有小學及以下學歷、以及居住於宜花東地區的民眾為多，凸顯該族群應用服務使用率低落。
3. 第三層數位落差（強調因使用網路而產生的結果差異）：為全民問題，顯示國人數位素養仍有待從教育、宣導等各層面努力。

從上述統計數據可以發現，現階段我國在數位化的道路上已取得了顯著的進展，反映出了民眾在日常生活中的各個領域與層面，普遍能夠接觸到互聯網。然而，上述數據背後也顯示出了一些數位落差的現象，尤其是在不同教育程度、居住地區和年齡層之間仍存在差異。

三、數位落差對在臺新住民的影響

臺灣近二十年來，隨著社會結構的變遷和全球人口趨勢的影響，逐漸進入少子化與高齡化社會，勞動力也出現缺口，而新住民在此時空背景下，即成為了彌補勞動力不足的重要力量。他們不僅以多元文化豐富了臺灣的社會與經濟，也為各行各業帶來了不同的風氣與貢獻。然而，儘管他們在臺灣勞動力市場中發揮了重要作用，但在融入社會和自我發展的過程中，仍面臨許多挑戰與限制。王伯頌（2002）提到當新住民被要求融入台灣社會文化與生活之中，不僅須調適生活上的差異，還要面對文化、語言、族群、性別、階層與習慣等各種認同上的衝突與矛盾。

首當其衝的便是新住民所面臨的語言隔閡，由於語言的差異，新住民較難掌握當地語言，這不僅影響工作機會，也妨礙社交與文化的融入。在數位科技使用方面，語言隔閡同樣影響他們獲取重要資訊和參與網路活動；其次，新住民可能

對臺灣的文化、制度和習慣較不熟悉，將影響到他們對數位科技的接受和應用程度，例如：某些數位服務可能基於臺灣的文化特色而設計，對於新住民可能就會較難適應。

除此之外，經濟因素也影響了新住民的數位參與，根據王碧君（2015）的研究發現，新住民家庭的生活境況大多不優越，只能仰賴勞力付出，賺取微薄的薪資。部分新住民因經濟條件有限，無法購買智能手機、電腦或其他數位設備，使得他們無法參與數位化的社會生活，進一步加劇了他們的社會孤立感。最後，不同新住民在教育程度上存在差異，一部分人因具有較高的教育程度，容易理解和應用數位科技的產品與服務，反之，則可能就會因教育認知程度限制而感到使用困難。

四、新住民數位平權之促進策略

為解決以上所提到新住民在數位落差方面的問題，臺灣的政府相關機構和非政府組織需要針對新住民制定更具包容性的數位促進策略。前述提到了臺灣數位落差情形以及對新住民所帶了的影響，其影響包含了數位設備資源擁有、網路服務需求、跨語言教學與學習隔閡、新住民相關政策制定等不同層面的限制。以下整合上述各類影響層面，綜合討論如何降低新住民數位落差的措施，並將其歸納為四大層面，包括：資源面、教學面、社會文化面，以及政策面。

（一）資源面－數位設備與網路服務

鄭如雯（2008）表示數位環境的充實與否，對於數位落差的縮短有重要的影響；有好的數位環境，才能有好的資訊網路進用。因此，為降低新住民因各類因素而無法順利擁有數位設備，進而限制該族群數位參與能力的情形，目前在政府的角色中以內政部移民署為主要負責單位，其中移民署（2024）持續提供了「保障新住民寬頻上網賡續計畫」，推出「新住民免費租借筆電或平板」服務，其服務內容為出借數位行動設備以及每月行動數據的使用，讓有相關數位需求的新住民可以直接撥打專線來申請租借數位設備。另外，若為低收入戶、中低收入戶、特殊境遇家庭或家中有身心障礙成員的新住民，就能享有優先借用服務。這項服務直接地支援了新住民在擁有數位設備方面的短缺，讓其能夠順利使用數位產品，以達到參與現今數位學習社會的基本門檻。

以上為針對數位設備使用需求所推出的策略，但在這樣立意良善的策略背後，也需要考慮到該策略的近便性，其中包括數位產品本身以及資訊公開程度。提供租借的數位產品中大多是以大眾常見的品牌為主，可以應付日常生活中常有的各類數位需求；在資訊公開程度方面，移民署則是透過各鄉鎮市級公所來協助

宣傳此計畫，將這項服務推廣給每位有數位設備需求的新住民及其家庭來使用，落實數位平權的精神。

（二）教學面－多元語言的數位培訓

張裕程（2016）提到社會遷移者會因語言或文化差異造成社會互動的障礙，並發生調適困難。而多元語言的數位培訓是解決新住民數位落差的重要策略之一，面對臺灣社會的語言多樣性，需要採取多元創新的方法，以確保每位數位學習者都能夠學習和應用數位技術。首先，培訓課程應該針對學習者的特性與背景來提供多元的教學語言與教材資源，包括提供多國語言的使用介面或字幕，以確保每位參與學習者都能理解課程內容。

其次，林孟璇（2012）指出新移民子女在學校課業學習上，首當其衝的是語言能力的優劣，將造成他們學習上的困難與障礙。針對不同語言群體的教學師資也至關重要，擁有多項語言能力的教學者能夠更容易理解學員的需求並提供更精準的指導，促進有效的學習。為此，可以透過招募具有多元文化背景的教學者，或是以人力資源培訓的方式強化現有教學者的語言能力。

最後，以多媒體形式呈現教學內容，利用影片、圖片、VR 技術等多元媒體形式，可以減少因語言直接交流所帶來的隔閡，以多元互動的方式使學員更容易理解並參與在學習之中，進而提升學習參與度與學習成效。綜上所述，多元語言的數位培訓策略應該以多元化和包容性為原則，考慮到不同語言背景的學員需求，提供更平等的數位學習機會。

（三）社會文化面－文化中介者

在多元族群融合的臺灣社會中，文化中介者的角色就尤其重要，文化中介者一方面既了解新住民的文化和語言，另一方面也熟悉臺灣在地的社會風氣，可以居中協助新住民聯結臺灣的在地資源，包括教育、社區服務、政府單位等。吳瓊洳、蔡明昌（2017）提到當新住民對於當地的語言愈精熟，她們與當地社會互動、溝通的過程中愈順利，自然在情感上會愈認同當地文化，也會積極投入並參與文化之相關活動。結合以上推動新住民數位平權的政策及策略，文化中介者就可以在其中扮演了關鍵角色，其身分特性有助於建立起新住民與臺灣社會的橋樑，使相關政策與促進策略能夠順利推行。

（四）政策面－邁向數位平權推動計畫

近年來，隨著新住民的人口比例逐漸增加，其在社會各層面的影響力也愈來

愈高。因此，我國政府以「服務多元族群，共享數位環境與資源，不因不同之性別、種族、族群、年齡、職業、出生地、社會階層而有所差異，人人享有數位平權」為願景，其中教育部（2020）作為「邁向數位平權推動計畫」之召集窗口，協調跨部會合作，共同進行資源整合與共享。而其中關於新住民的部分，則是由移民署（2024）來推動「新住民數位應用培力計畫」子計畫。

目前已有許多新住民參與此計畫，其參與計畫的身分包含了教學者及學習者，充分地表現了該計畫中「以新住民服務新住民」的永續教學發展精神。透過該計畫的落實，達到降低新住民數位落差的情形，也進一步強化其數位應用能力，讓新住民共享數位平權。

五、結語

在現今數位科技迅速發展的大時代中，數位落差對新住民的影響，無疑是一項不容忽視的挑戰，這項社會議題顯示出在多元共榮的臺灣社會當中，我們正面臨了社會中不同群體之間的數位不平等情形。然而，正如挑戰存在，機會也往往緊隨其中，透過針對新住民的數位平權計畫，以及在社會中不同面向的相關促進策略，我們可以因此創造更具包容性的數位學習社會。

最終，數位落差這項議題不僅僅是科技發展下的困境，更是社會共同進步的契機。透過對這個議題的深入了解和努力，我們有機會建構一個更為平等、包容，且充滿機會的數位學習社會，使共同存在社會中的每位成員都能夠在數位科技發展的浪潮中受益！

參考文獻

- 王碧君（2015）。新住民及其子女的教養問題與改善建議。**台灣教育**，695，21-28。
- 王伯頌（2014年10月）。新住民遷徙後的適應問題對台灣社會安全的影響及因應策略初探。載於法務部司法官學院（主編），**刑事政策與犯罪研究論文集**（189-213頁）。台灣：法務部司法官學院。doi:10.6482/ECPCR.201410.0009
- 吳瓊洳、蔡明昌（2017）。新住民雙重文化認同與生活適應之研究。**嘉大教育研究學刊**，39，1-32。
- 林孟璇（2012）。新移民學童電腦自我效能與資訊素養之研究（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號100NKN5395013）

- 財團法人台灣網路資訊中心（2023年8月29日）。數位落差分析。財團法人台灣網路資訊中心。取自https://report.twnic.tw/2023/TrendAnalysis_DigitalDivideAnalysis.html
- 移民署（2017年6月7日）。內政部開辦免費的多元資訊課程 豐富新住民數位生活！。取自https://www.moi.gov.tw/News_Content.aspx?n=2&s=10326
- 移民署（2024年7月3日）。新住民免費電腦課程及平板借用服務活動。取自<https://nit.immigration.gov.tw/Publish/Details/6f3f46cf-076a-4f0a-9e02-eab4376a6f81>
- 移民署（2024年7月2日）。新住民數位應用培力計畫。取自<https://www.immigration.gov.tw/5385/5388/7178/252924/>
- 教育部（2020年1月14日）。第五期－邁向數位平權推動計畫(109-112)（跨部會計畫）。取自https://itaiwan.moe.gov.tw/plan_info.php?id=98
- 張裕程（2016）。許新住民子女 更寬廣的未來。師友月刊，592，37-41。doi:10.6437/EM.201610(592).0006
- 鄭如雯（2008）。數位落差與其教育因應之研究。學校行政，56，80-94。doi:10.6423/HHHC.200807.0080
- 數位發展部（2220年8月27日）。國家數位發展調查。取自<https://moda.gov.tw/digital-affairs/digital-service/operations/208>
- Deursen, A. J.van, &Dijk, J. A.van. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*,21(2),354-375.Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1461444818797082>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001), "Understanding the Digital Divide", *OECD Digital Economy Papers*, No. 49, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/236405667766>.



原住民族語言的復振— 從加拿大《卑詩省師徒制語言學習計畫手冊》談起

Lowking Nowbucyang 許韋晟
財團法人原住民族語言研究發展基金會執行長

一、前言

語言復振的方式有多種，許多學者提出了各類語言復振模式。例如，Fishman（1991）提出了挽救語言流失的八個階段，記錄了語言流失的現象，並提出相應的建議；Hinton（2001）提出了五大類語言復振計畫，其中包括成年人的師徒制課程；張學謙（2011）深入探討了臺灣本土語言復振的議題，並談及師徒制在原住民族語言復振中的重要性；黃毓超、湯愛玉、李佩容、傅可恩（2015）針對語言復振的實體現場與線上學習，提出了整合型的策略思考與建議。

就推動師徒制措施的適用對象來看，Grenoble & Whaley（2006）提到：「師徒制計畫適合只剩下少數幾位母語使用者，且幾乎沒有任何語言活力的情況。」Scott Franks and Suzanne Gessner（2013）也指出：「師徒制的目的是提高學習者的語言流利度。師徒兩人無論是在家或在土地上從事日常活動，都會一起使用該語言。這種模式對於社區中僅剩下少數母語流利使用者的情況下最具價值，尤其是在培養能成為社區語言領袖的新一代母語使用者時。」簡言之，師徒制最適合於瀕危語言傳承的推動。

加拿大第一民族文化委員會（First Peoples' Cultural Council (FPCC)）於 2012 年出版了《卑詩省師徒制語言學習計畫手冊（B.C.'s Master-Apprentice Language Program Handbook）》，¹ 本手冊旨在成為想要使用「師徒制計畫」作為語言學習方法的實用工具，社區和個人可以從中收集想法和指導，以便在自己的社區中規劃和實施師徒計畫。本文將簡述《卑詩省師徒制語言學習計畫手冊》的內容，並針對族語復振推動及發展提出相關建議。

二、《卑詩省師徒制語言學習計畫手冊》的架構及內容

《卑詩省師徒制語言學習計畫手冊》共分成九個章節及兩個附錄，包括第一章「簡介」、第二章「開始的流程」、第三章「十個成功的語言學習重點」、第四章「沉浸式語言課程」、第五章「沉浸式語言課程的技巧」、第六章「用你的語言玩遊戲」、第七章「評估你的進步」、第八章「挑戰與解決方案」、第九章「結論」，

¹ 本書原文為英文版，可於加拿大第一民族文化委員會網站內下載：https://fpcc.ca/wp-content/uploads/2020/07/MAP_HANDBOOK_2012.pdf。

以及附錄一「沉浸式語言課程範例」及附錄二「範例遊戲」，以下將依序重點呈現。

（一）簡介

本章主要介紹師徒制的歷史以及本書主要的師徒計畫內容，並提出重要的「師徒制的視覺模型」，大致有五個重點，如下文及下圖 1 呈現：

師徒制計畫是一種學習語言的方法，其中流利的語言使用者（師父）透過語言沉浸式教學語言學習者（徒弟）。

該計畫的目標是讓徒弟提高他們的語言表達和理解的流暢度。雖然閱讀和寫作是寶貴的技能，但徒弟必須能夠說和聽才能變得流利，這是計畫的重點。

隨著每個徒弟變得更加流利，他或她可以教導其他人該語言，從而在社區中產生連鎖反應。

師徒必須同意花大量時間在一起，通常每週至少 10-15 小時，或每月 50 小時左右。在他們一起的時間（沉浸式語言課程）中，他們透過僅使用原住民語言進行日常活動，即「以語言生活」（語言沉浸）。

這種方法類似於我們嬰兒時期學習語言的方式，即在父母進行日常活動時聆聽周圍所說的語言。我們的父母並沒有透過文法課「教我們」語言。

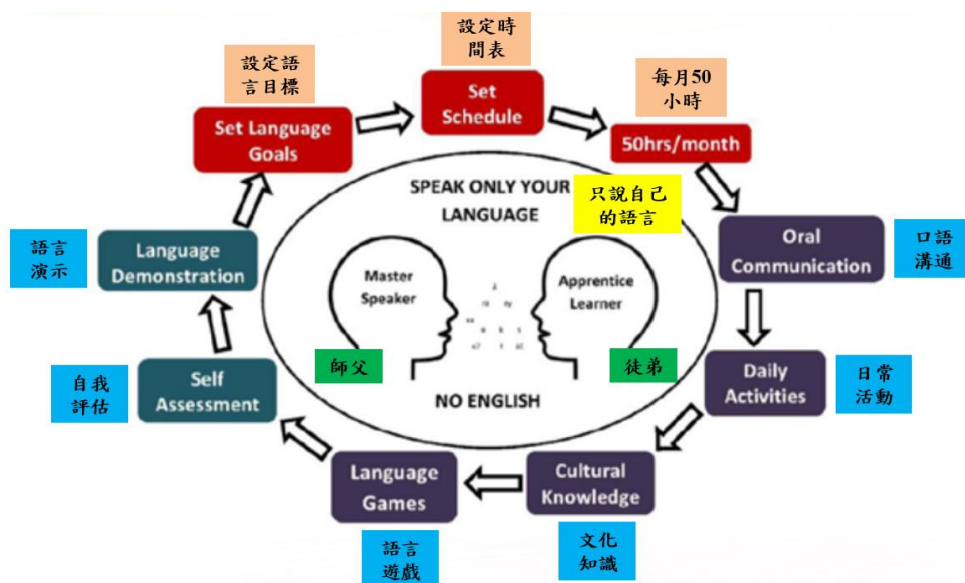


圖 1 師徒計畫的視覺模型（經筆者加註中文翻譯後呈現）

資料來源：原圖引自《卑詩省師徒制語言學習計畫手冊》，p.6。

（二）開始的流程

開始的流程中共分四個重要的階段：選擇師父和徒弟、設定時間表、設定語言學習目標以及語言學習目標範例，如以下說明：

1. 師父應該有的五個特質：能夠流利地使用該語言、有耐心並了解語言學習過程、願意花很多時間陪伴徒弟只講語言、願意克服對說話和分享語言的任何恐懼或抑製或負面情緒、樂於學習並使用不同的技術。徒弟應該有的七個特質：是半語言者（懂一些語言）或是完全的初學者、有耐心並了解語言學習過程、願意花很多時間和只講語言的師父在一起、堅定地致力於學習語言、致力於充分利用與大師共度的時間、願意承擔風險並克服對語言錯誤的恐懼、有興趣並致力於將她/他所學到的知識傳授給他人。
2. 設定時間表：確定一個時間表並堅持下去，首先找一個適合師父和徒弟的時間表，每週至少 10-15 小時，每月至少 50 小時，更重要的是，不需要停止做通常會做的事情，如洗衣服、到田裡工作等。
3. 設定語言學習目標：師父可以與徒弟想要學習的主題一起討論，且須特別注意，語言和文化是相互關聯的，語言用於所有日常活動，而徒弟也應該要提出更具體的主題目標，如學會談論自己的家人、了解家務勞動等。
4. 語言學習目標範例：包含內在目標和外目標，如輕鬆學習語言並能透過該語言進行交流，此外一定要制定明確的學習工作計畫。

（三）十個成功的語言學習重點

本書提供十個成功的語言學習重點供讀者參考，包括「僅使用族語進行溝通」、「透過非語言溝通來表達」、「使用完整的句子」、「使用你的語言進行真正的交流」、「語言是獨特的且代表一種文化」、「注重聽力和口說」、「透過活動學習和教授語言」、「使用音訊和視訊錄製」、「徒弟應該是個積極的學習者」、「對彼此的需求和感受保持敏感度」。

（四）沉浸式語言課程

所謂的「沉浸式語言課程」就是指師父和徒弟的團隊僅使用自己的族語一起度過的時間。提供六個可以讓師徒之間相處愉快的技巧：一起為雙方的會議制定一個常規、問候和例行公事、規劃會議、開始沉浸、如有需要可短暫休息、評估會議進行狀況。

(五) 沉浸式語言課程的技巧

本書針對進行沉浸式課程也提供了多種不同類型的提示和建議，包括「簡單的日常活動即適合語言學習」、「使用圖片來學習單字和片語」、「在進行每項活動時一起練習單字、片語和對話」、「需要不斷的重複聽或說」、「透過表演呈現」、「舉辦沉浸式聚會」、「一起拜訪其他師徒」、「把你學到的東西交給別人」等。

(六) 用你的語言玩遊戲

本書認為玩遊戲是學習和練習語言中有用到詞組或句子的同時獲得樂趣的好方法，此外，玩遊戲是打破沉浸式會話的好方法，或者在您陷入對話想法時幫助您保持語言不變。

(七) 評估你的進步

對師徒來說，評價徒弟的進步很重要，徒弟可以透過一些方法來評估自己是否有進步，包括寫日記、紀錄自己對語言學習的感受、進行錄音以及自然地在餐桌上對談等。

此外，有一個很重要的評估檢核方式，即每工作 100 小時後，師徒團隊和至少由三名流利的語言使用者可組成一個小組聚集在一起，評估徒弟的語言學習進度，重要的是，徒弟口語評估應完全使用 100% 沉浸的族語進行。

(八) 挑戰與解決方案

執行該沉浸式學習課程會遇到幾個常見的挑戰，包括「必須完全沉浸」、「感到無聊或沒有想法」、「沒有足夠的時間參加該計畫」、「對語言學習感到沮喪」、「徒弟話不多」、「徒弟的語言學習達到一個門檻」等。本書提供了幾個具體的解決方案，以「必須完全沉浸」為例，可以採取以下的策略：

學習如何用族語說出一些可生存的句子，如我忘了怎麼說、請說慢一點；學習可以用族語表達挫折感的單字；輕輕地用語言提醒對方，如請說我們的語言；可以用畫圖的方式表達。

(九) 兩個附錄

本書的附錄提供了大量的語言課程範例以及遊戲範例，包括許多的圖片、對話例句等，可供師父和徒弟在課程中使用。

三、《卑詩省師徒制語言學習計畫手冊》對原住民族語言復振的啟示

近十年來，原住民族委員會（下稱原民會）已推動多項透過師徒制概念進行的族語人才培育計畫，旨在有效提升學習者或徒弟的族語聽、說、讀、寫能力。其中包括 102 年推動的「搶救原住民族瀕危語言實施計畫」中的族語學習師徒制、107 至 109 年推動的「原住民族瀕危語言復振補助計畫」中的師徒制計畫、「沉浸式族語教學幼兒園補助計畫」中的族語文化學習課程，以及自 112 年起推動的「原住民族語言師資拔尖計畫」等，這些計畫均採用了師徒制的模式。《卑詩省師徒制語言學習計畫手冊》的內容提到許多具體措施，對族語復振工作有正面的幫助，書中部分措施已被採用實施且有一定成效，筆者在此仍提出幾點建議供未來政策參考：

（一）師徒制可加快培育出母語流利使用者

如前言所提，師徒制的措施對於僅少數母語使用者的語言有很大的成效，亦能在短時間內培育出流利使用者。原民會推動三年的「原住民族瀕危語言復振補助計畫」，經後續追蹤發現，當時的學習員有超過一半以上已具備高級的聽、說、讀、寫、譯能力，此外超過四分之三的學習員已投入族語推動相關工作。因此，為了增加更多母語流利使用者，建議可在各類族語計畫或族語人才培育課程中加入師徒制語言課程的相關規劃，以瀕危語言優先推動，並持續一至兩年時間，推動前需針對師父和徒弟進行必要的培訓課程。

（二）可推動多元化的實施策略及評量方式

《卑詩省師徒制語言學習計畫手冊》一書提供完整的課程進行流程及步驟，其中有幾個實施策略特別的關鍵，包括「參與的師父或徒弟都要有幾個重要特質」、「務必要設定時間表並堅持執行」、「課程內容應強調聽和說為主」、「課程內要和日常生活結合」、「提供多個學習語言成功的策略」、「透過遊戲式的方式使用語言」、「評估徒弟的進步很重要」等，策略上有許多可借鏡之處。

評量的方式多元化是本書的關鍵之一，特別強調不要將評估作為一種「測試或測驗」，而是要讓徒弟透過了解自身進步而感到自豪，因此建議可透過寫日記、錄音以及在餐桌上對談等方式；筆者認為，隨著累積培訓時數的增長，可採用不同策略，重點在於理解能力（即聽力和閱讀）和表達能力（即口說和寫作）的成長，評量方式可包括看圖說故事、聽故事畫畫、聽故事回答問題、唱傳統歌、講述故事、隨機訪問路人、錄製短影音、自我錄音比對、即席演講、模擬情境對話等。

（三）可多加善用現有族語資源輔助教與學

現在是資訊科技及數位化的時代，近十年來，原住民族語言學習的平臺及系統越來愈多、內容也越來越豐富，例如「原住民族語 E 樂園」，目前全國最大的族語資源平臺，內含 16 族 42 語別的學習資源，在近年來強化互動式功能並結合 AI 技術，近三年平均每年瀏覽人次超過 1,000 萬；再如「原住民族語言線上辭典」，共有 16 族語版本，目前收錄詞條共計超過 13 萬，內容除了詞彙、例句、發音外，也有其他實用的逐詞註解功能，亦開發了六款互動式遊戲，可從遊戲中興趣及強化語言能力；其他的族語資源系統如「原住民族語言資料庫」、「原住民族語言學習詞表平臺」、「原住民族語言認證測驗網」等，其豐富的資源皆有助於師徒制課程的運用。

（四）可研擬人才養成後的配套措施

關於師徒制培育的族語人才，最重要的在於後續是否進入族語推動工作的現場，因此配套措施至關重要。根據原住民族委員會三年瀕危語言師徒制計畫的成果，32 名全職和兼職學員中，於 110 年通過中高級以上考試的有 27 人，後續多數已投入語推組織、語推人員、族語教保員、族語主播、族語命題、族語翻譯等相關工作。

首先，需制定明確的職涯規劃是最重要的配套措施；其次，應當要有定期的追蹤及培訓，持續提升其族語及文化能力；第三，也可以建立第二代的師徒制課程，讓通過培訓的學習員指導新一批的人才，強化經驗傳承的重要；第四，提供獎勵或激勵措施，讓專業人才還有更上一層樓的機會，提升持續投入族語推動的動力。

四、結語

無論在國內或國外，族語師徒制的推動，對於增加該語言流利使用者的成效上是有目共睹的。《原住民族語言發展》第一條明定：「原住民族語言為國家語言，為實現歷史正義，促進原住民族語言之保存與發展，保障原住民族語言之使用及傳承。」又如 David Crystal（2005）提到：「當最後一個使用某語言的人死去，這個語言就算死亡了。拯救語言很花錢、耗時、費力，但卻絕對值得。」

因此，為了持續推動族語的傳承與發展，尤其對於瀕危語言來說，更需要加速培育能夠流利使用族語的人才，這是必要且刻不容緩的，也是維繫語言文化永續發展的關鍵工作。本文透過《卑詩省師徒制語言學習計畫手冊》的內容，綜合探討原住民族語言復振的推動現況，並提出具體建議，期望能對族語人才的培育

與發展策略有所助益。

參考文獻

- 張學謙（2011）。語言復振的理念與實務：家庭、社區與學校的協作。臺中市：新新台灣文化教育基金會。
- 黃毓超、湯愛玉、李佩容、傅可恩（2015）。整合線上與現場之語言復振策略思考與建議。台灣原住民族研究季刊，8(4)，127-142。
- 蔡淑菁、謝儀霏（譯）（2010）。語言的秘密（**How Language Works**）（David Crystal 原著，2007 年出版）。臺北：貓頭鷹書房。
- Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundation of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Franks, Scott, and Suzanne Gessner. (2013). *A Guide to Language Policy and Planning for B.C. First Nations Communities*. Retrieved from http://www.fpcc.ca/language/Programs/Language_Policy_Guide.aspx
- Grenoble, L. A., & Whaley, L. J. (2006). *Saving Languages: An Introduction to Language Revitalization (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinton, L. (2001). Language revitalization: An overview. In L. Hinton & K. Hale (Eds.), *The green book of language revitalization in practice* (pp. 3-18). San Diego: Academic Press.
- Virtue, H. (Amrhein), Gessner, S., & Daniels, D. (Xway'Waati). (2012). *B.C.'s Master-Apprentice language program handbook*. Retrieved from <http://www.fpcc.ca/language/programs/master-apprentice.aspx>



Exploring the Role of Teacher Perceptions on Code-Switching and Student Engagement in Bilingual English Classrooms : A Case Study of Elementary School

Selvina Ulita Napitupulu

Doctoral student at Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University

1. Introduction

The way that teachers view code-switching in bilingual English classes has a significant impact on how engaged students are and how well they learn overall. In bilingual education, code-switching the alternating use of two or more languages in a classroom has gained a lot of attention, especially in settings where English is taught as a foreign language. For students learning a second language, code-switching can be a cognitive and communicative ability that significantly aids in filling in linguistic gaps and fostering deeper comprehension. Lee (2016) added that code-switching can assist students' language learning needs. Mochacha (2020) claims that it aids students in achieving a variety of goals, including enhancing methods and approaches to make assignments easier to understand. Code-switching is useful for topic explanation, classroom management, and better communication (Ufuk Ataş, 2021).

The teacher's perception can significantly influence the dynamics of code-switching and its effect on student participation in bilingual English classes. Code-switching can boost student engagement in a bilingual classroom by streamlining instruction, lowering anxiety, and promoting involvement. In order to promote student involvement in bilingual classrooms, it is crucial to comprehend how teachers perceive code-switching, since this might affect both the learning environment and the language confidence of the students. Although there have been numerous studies on the extent of code-switching by learners and preceptors in particular, very few of these studies have included preceptor opinions on the subject, as they may have differing views on the pedagogical function of code-switching and the needs it can meet in the classroom.

This study aims to explore the nature of teachers' perceptions regarding code-switching and the tangible impacts these perceptions have on students' behavior, motivation, and academic performance. The research will offer important insights into the real-world uses of code-switching and its consequences for creating a stimulating, bilingual learning environment by concentrating on an elementary school.

2. Literature review

(1) Teacher's Perspective on Code-switching

Teachers use code-switching to make the material more approachable and to aid students in understanding the foreign language (Puspawati, 2018). Code-switching is a strategy for behavior control, classroom management, and preserving the class's flow (Mugla, 2005; Tien, 2009). Additionally, the method aids in capturing students' focus and enhances their involvement (Fhitri, 2017). Karakaya & Dikilitaş (2020) found that EFL teachers consider code-switching a useful teaching and social interaction technique. Beyond the advantages of instruction, code-switching reduces pupils' anxiety, improves involvement increases confidence and drive, particularly in those who have trouble understanding or expressing themselves in English. To support English language acquisition, instructors must create a setting that is so comfortable. Code-switching in multilingual ESL contexts can support social and emotional growth and improve linguistic cognitive processes; it can also generate educational opportunities that will enhance the second language acquisition of English (Yaccob et al., 2023). Similarly, Alnefaie & Gupta (2024) emphasizes the social and cognitive advantages of code-switching, indicating that teachers' positive attitudes about the activity are influenced by their prior experiences as language learners, but also warning that an excessive dependence on the practice may impede the development of language competency. The study by Gamelo & Raymundo (2024) further explores the relationship between classroom conduct and code-switching, demonstrating that both educators and learners view it as helpful for understanding courses and upholding order, therefore creating a dynamic learning environment. Abeywickrama (2023) offers a more nuanced perspective, pointing out that although code-switching facilitates comprehension of the material, it does not always enhance pupils' language proficiency in speaking or writing. Altalhi, (2024) discovered that opinions on code-switching differ according to the linguistic skill levels of students. The majority of teachers and students have a favorable opinion of it, although a desire for less L1 use in the classroom is associated with better proficiency. Furthermore, to improve students' English language ability, teachers can foster a more inclusive learning environment by utilizing their first languages to build rapport, explain ideas, and offer emotional support (Sastra & Adriyanti, 2022). Code-switching, according to this research, is essential to bilingual English instruction because it strikes a balance between language acquisition and engagement.

(2) Teacher perceptions of code-switching as an instructional strategy

Language objectives, cultural background, and pedagogical effectiveness are some of the variables that influence teachers' opinions on code-switching as a teaching technique. The views of pre-service teachers discovered that the majority of them view code-switching favorably, particularly for enhancing multilingual competencies. However, they are nonetheless wary of possible setbacks in developing English fluency Balilla et al. (2024). Wedananta (2020) found that teachers frequently employ code-switching to promote intercultural understanding, especially when articulating culturally complex concepts that lend themselves to translation in her English class. According to Makena & Mpahla (2022) English teachers in South Africa see code-switching as a helpful strategy for helping multilingual pupils understand complex ideas and promoting linguistic diversity. Enhanced these benefits by finding that code-switching can lower language anxiety in L2 learners and promote a relaxed learning environment in the classroom. Khan et al. (2022). Mangila (2020) emphasized how code-switching helps students and teachers bridge cultural expressions during encounters, highlighting its significance in promoting cultural identification and connection. These findings demonstrate that worries about code-switching's impact on language immersion are still pertinent, even though educators generally see it as advantageous for language comprehension and cultural involvement.

(3) Code-switching and Student Engagement

"Code-switching," the practice of alternating between languages throughout a single discourse or conversation, is increasingly recognized as an effective teaching method in language classes, especially in multilingual settings. By improving understanding, confidence, and interest in the learning process, code-switching the practice of moving between languages in educational settings has demonstrated substantial benefits for student engagement.

According to research on bilingual education, code-switching in language classes, like English for Math, not only helps students express difficult concepts but also reduces their anxiety related to language competency, which increases their academic engagement (Cesaria, et al., 2024). Researchers have found that code-switching-based math instruction increases student engagement by boosting enthusiasm and attention, especially when tag-switching and inter-sentential switching are used strategically these strategies are linked to increased confidence and experience in learning environments (Manalo, 2023). Similarly, Improved student engagement is demonstrated by the

instructional use of code-switching in non-English major classrooms, as students feel more competent and inclined to participate in class discussions when the language options match their backgrounds and comprehension levels (Lestariningsih, 2019). In a Bruneian classroom, By promoting peer interactions through particular linguistic functions like emphasis and clarification, code-switching promotes bilingual competency and knowledge transmission (Hamdan, 2023). According to Swedish educators, who increasingly see code-switching as a useful communicative tool despite traditional monolingual standards, this pedagogical shift is in line with larger educational goals to accommodate multilingual realities and benefit from students' full linguistic repertoire (Gustavsson & Anastasia, 2019). Overall, these findings highlight that code-switching, when strategically integrated, can enhance student engagement by providing linguistic flexibility, improving comprehension, and fostering a more inclusive and interactive learning environment.

3. Conclusion

The study emphasizes how crucial instructor perceptions are when introducing code-switching in bilingual English classes. Teachers see it as a tool for creating an inclusive learning environment and bridging linguistic disparities. This method improves academic engagement and cultural competency while lowering anxiety and assisting students in understanding difficult topics. However, issues with an excessive reliance on the use of one's native tongue must be addressed. Promoting linguistic growth and diversity should be the main goal of professional development programs.

References

- Abeywickrama, R. (2023). Code-switching in bilingual classrooms in sri lanka: differing perceptions of teachers and students. *Journal of Language and Literature*, 12, 1-12.
- Alnefaie, A., & Gupta, A. (2024). Code-switching in the second language classroom: a narrative study of a saudi English. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 15(2), 87-100.
- Altalhi, N. A. (2024). EFL teachers' and learners' perceptions of code-switching: The Role of Learners' L2 Proficiency Levels. *English Language Teaching*, 17(4), 2-31.
- Anisah, N., & Nasrullah, N. (2023). Code-switching in english as a second language (esl) classroom settings: a strategy or a problem? *Asatiza: Jurnal Pendidikan*,

4(3), 137-155.

- Balilla, L. A., Tricia, M. M., & Karen A, D. (2024). Pre-service teachers' attitude, practices, and perception of pedagogic code-switching. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, VIII(VI), 1569-1585.
- Cahyani, H., de Courcy, M., & Barnett, J. (2018). Teachers' code-switching in bilingual classrooms: Exploring Pedagogical and Sociocultural Functions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 465-479.
- Cesaria, A., Adnan, M., Kemal, E., Asty, H., Septia, E., Perpis, & Hidayah, A. (2024). Investigating bilingual education as a language framework and its application for successful social engagement. *Revista De Gestão Social E Ambiental*, 18(8), 1-23.
- Fhitri, W. (2017). Code-switching used by English lecturer during teaching as found in Padang State University. *Jurnal Arbitrer*, 4(1), 1-9.
- Gamelo, L. P., & Raymundo, L. J. (2024). Code-switching practices of junior high school teachers and learners in English as second language (ESL) Classes: Basis in Designing Intervention Program. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 75-92.
- Gration, E 2021, World Economic Forum 2023. (2021, November 26). English Language Statistics: How many people speak english worldwide? *World Economic Forum*, 2023.
- Gulzar, M. A. (2010). Code-switching: Awareness about its. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 23-44.
- Gustavsson, B., & Anastasia, K. (2019). *Teacher and Teacher Student Beliefs on Using Code-Switching in EFL Classrooms*. Sweden: Malmo University Faculty of Education. Retrieved from Dissertation, Malmö universitet/Lärande och samhälle: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-33521>
- Hamdan, H. (2023). Functions of student code-switching in a Bruneian classroom. *Multidisciplinary Journal*, 56-68.
- Karakaya, M., & Dikilitaş, K. (2020). Perceptions of the students and the teachers

towards the use of code-switching in EFL classrooms. *The Literacy Trek*, 6(1), 40-73.

■ Khan, F., Aamir, H., Numra, Q., & Muhammad, A. (2022). Teachers' perceptions regarding code-switching and code-mixing as scaffoldings in teaching 12 speaking skills at graduation level. *International Research Journal of Management and Social Sciences*, Vol. III, Issue 2, 1-20.

■ Lee, H. (2016). Code-switching in the teaching of english as a second language to secondary school students. *Malaysian Journal of ELT research*, 45.

■ Lestariningsih, F. E. (2019). The effect of code switching on engaging non-english major students. *International Journal of Indonesian Education and Teaching*, 3(2), 188-193.

■ Makena, B., & Mpahla, N. (2022). Perceptions of south african secondary school english language teachers on code-switching approach towards language development. *International Journal of Teaching, Education and Learning*, 6(1), 15-25.

■ Manalo, M. L. (2023). Code switching based instruction on learners' involved and efficacy in mathematics. *International Journal of Research Publications*, 125(1), 588-601.

■ Mangila, B. B. (2020). Bilingualism and cultural identity: exploring teacher and students' use of code-switching in cultural expressions. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(5), 42-54.

■ Mission and Vision. (n.d.). (November, 2022.). *Taiwan Foreign English Teacher Program (TFETP)*. Retrieved from https://tfetp.epa.ntnu.edu.tw/en/tfetp/web/mission_and_vision.

■ Mochacha, F. M. (2020). The influence of Code-switching on mastery of english speaking skills in secondary schools in Kwanza Sub-country, Trans-Nzoia Country, Kenya. *Journal of education*, 5(2), 76-88.

■ Mugla, E. U. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302-325.

■ Puspawati, I. (2018). Teachers' use of code-switching in EFL classroom and its

functions. *Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 3(1), 42-51.

■ Raki, D. A., & Sulaima, N. A. (2021). Code-switching practice in english language classrooms among malaysian teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(8), 534-549.

■ Sanchez-Perez, M.-A. *Worldwide trends in bilingual education research: A half-century overview*.

■ Sastra, P. A., & Adriyanti, K. Y. (2022). english teachers' perception and strategies towards. *journal of teaching and education*, 4(1), 25-39.

■ Seidlhofer, B. (2020). *English as a lingua franca in the European context*. The Routledge.

■ Taiwan Foreign English Teacher Program (TFETP). (November, 2022). *Mission and Vision*. (n.d.).

■ Tien, C. Y. (2009). Conflict and accommodation in classroom code-switching in Taiwan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 173-192.

■ Tsai, P. (2022). The implementation of bilingual education in taiwan: a case study of two junior high schools with a bilingual curriculum. *The Implementation*, 11.

■ Ufuk Ataş, Ç. S.-Ş. (2021). Discourse and educational functions of students' and teachers' code-switching in EFL classrooms in Turkey. *Linguistics and Education*, 65, 1-8.

■ Wedananta, K. A. (2020). Code-switching as a translanguaging to transfer cross-cultural understanding in english classroom: Teachers' Perception. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 6(1), 70-78.

■ Yaccob, N. S., Yunus, M. M., & John, D. S. (2023). Global education movement: English as a second language teachers' perceptions of integrating volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity elements in lessons. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-9.

■ Zondi, S. P., & Mbatha, S. (2024). Arousing Learner Interest and Engagement in

a Multilingual Classroom Context: English Second Language Teachers' Experiences and Strategies. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 5(8), 1543-1554.



從文獻計量學看 AI 在英語教學中的發展脈絡與未來方向－基於 WoS 資料庫的分析

黃裕元

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教育政策與管理博士生

中文摘要

本研究基於 Web of Science (WoS) 資料庫，針對 2014～2024 年間有關人工智慧 (Artificial Intelligence, AI) 應用於英語教學的研究文獻進行系統性的文獻計量學分析。共檢索出 135 篇相關期刊論文，同時，本研究亦從國家/地區分布、期刊、高被引文獻、研究者與關鍵字等多元面向進行深入探究與分析。研究結果顯示，中國大陸和臺灣是該領域研究發表量最多的國家/地區，其中中國的研究人員和機構在該領域展現顯著影響力。在研究成果發表量方面，名列前三的學術機構依序為香港中文大學、國立臺灣科技大學和溫州大學，顯示這些機構在 AI 與英語教學領域中的領先地位。在主要期刊方面，研究顯示 *Frontiers in Psychology* 與 *Education and Information Technologies* 是發表相關研究成果的主要平臺，並自高被引用論文分析進一步確認這些期刊的核心地位，揭示其在引領 AI 與英語教學整合研究中的關鍵作用。

從研究內容演變分析，2014～2021 年間 AI 在英語學習研究中主要集中於基礎性軟體工程研究，如智能輔助教學工具開發和學習平臺優化，此階段研究重點放在技術可行性及基礎架構建設方面。隨著技術成熟與應用場景擴展，2020～2024 年間相關研究產出逐漸轉向實證研究和綜述型研究，關注 AI 如何有效提高英語學習效率與效果，包括個性化學習體驗、智能評估系統與 AI 技術在不同學習環境中的適用性。整體而言，研究結果顯示 AI 在英語教學應用呈現日益多元化趨勢，研究熱點隨著時間推移從技術導向轉向以應用效果為核心的實證研究。

本研究不僅揭示 AI 在英語教學領域的發展脈絡，還為未來的研究方向提供有價值的參考。本研究成果可為政策制定者和研究者提供 AI 應用於英語教學領域的最新研究趨勢，並有助於引導教育政策制定與學術研究規劃。

關鍵詞：文獻計量分析、人工智慧、英語教學

Development Context and Future Directions of AI in EFL Teaching Through Bibliometric Analysis: Based on the Web of Science Database.

Yu Yuan Huang

National Taipei University of Education, Department of Educational Management College of Education, PhD student

Abstract

This study systematically analyzes academic literature on applying artificial intelligence (AI) in English language teaching using bibliometric methods, utilizing data from the Web of Science (WoS) database from 2014 to 2024. 135 relevant journal articles were identified and examined across multiple dimensions, including countries/regions, prominent journals, highly cited papers, authors, and keywords. The findings indicate that Mainland China and Taiwan have the highest publication volumes in this field, with Chinese researchers and institutions demonstrating significant influence. The Chinese University of Hong Kong, National Taiwan University of Science and Technology, and Wenzhou University are the top three institutions in the publication volume, highlighting their prominent roles in AI and English language teaching. Regarding critical journals, the study identifies *Frontiers in Psychology* and *Education and Information Technologies* as primary platforms for publishing relevant research findings. The analysis of highly cited papers further underscores the importance of these journals, highlighting their essential role in advancing the incorporation of AI in English language teaching research.

Analysis of the evolution of research content reveals that, from 2014 to 2021, AI research in English learning predominantly focused on foundational software engineering topics, such as developing intelligent tutoring tools and optimizing learning platforms. During this phase, the research emphasized technical feasibility and the construction of foundational infrastructures. As AI technology matures and its application scenarios expand, research results from 2020 to 2024 will gradually shift to empirical and retrospective studies, focusing on how AI can effectively improve the efficiency and effectiveness of English learning, including personalized learning experience, intelligent assessment systems, and the applicability of AI technology in diverse learning environments. Overall, the findings indicate a growing diversification in how AI is utilized in English language education, with research hotspots shifting from a technology-oriented approach to empirical studies focused on practical outcomes.

This study not only clarifies the developmental trajectory of AI in the field of English language teaching but also offers valuable insights for future research directions. The findings provide policymakers and researchers with crucial references, highlighting the latest AI application trends in English teaching, thereby supporting the formulation of educational policies and academic research planning.

Keywords: Artificial Intelligence, Bibliometric, English Learning

壹、前言

一、研究背景

進入 21 世紀的數位時代，尤其在工業 4.0 和智慧教育的背景下，人工智慧（Artificial Intelligence, AI）技術不僅改變傳統教育模式，也為遠距教學提供支持，特別是在 COVID-19 疫情流行期間，遠距教育需求激增下更凸顯 AI 在教育中的重要性（Kassab et al., 2018）。2022 年 12 月 OpenAI 發布 ChatGPT 基於 AI 模型的工具，迅速引起全球廣泛關注。Akgun & Greenhow（2022）研究指出，ChatGPT 的獨特性在於它能以自然語言進行提問處理和產出回應，理解並適應多樣化的對話情境，可為語言學習提供即時反饋和個性化學習路徑，並得到個性化的指導與改進意見。英語教學情境中，整合 AI 工具（如 ChatGPT）與適切的教學策略，並以學生為中心設計多元化的小組遊戲活動，不僅能創造多樣化問題解決情境與多重目標的實現管道，同時亦可大幅提升學生學習參與與互動品質。（Han, 2020；Hoang et al., 2023）。此一趨勢呼應近年來臺灣英語教育所面臨的課程與教學轉型需求，臺灣長期致力於提升英語學習效果，包括在中小學階段逐步強化英語課程的深度及廣度，以及推動「雙語國家」政策目標下對英語教學與評量模式的革新。在此情境下，多元且以學習者為本位的教學策略漸成主流，而教學媒體與資源的取得與應用亦愈加便捷。

同時，隨著數位教學指引與政策的制定與推動，英語教學工作者在數位工具的使用、教材設計以及評量方式等層面均逐漸建立明確的標準與範本。例如，教育部所頒布的「智慧學習」與「數位教學指引」加速數位科技融入英語課室教學的腳步，並透過清晰的教學流程規範，使教師能夠更有效率地選用並整合 AI 技術，為學習者創造適性化、彈性且多元的學習情境（教育部，2024）。此一教學環境改變，使得結合 AI 技術的英語教學更具操作性與實用價值，為研究者與政策擬定者進一步思考與調整未來英語教育發展策略提供重要參考。

根據 IEEE 於 2023 年所進行的調查研究顯示，至 2024 年，AI 將成為影響各領域發展的關鍵技術之一，隨著技術進步，「智慧教育」已經成為熱門議題，學者和實踐者持續探索如何有效整合 AI 工具、提升教學和學習的效率與品質。「智慧教育」意指藉由有效整合先進資訊與通訊科技（Information and Communication Technologies, ICTs）與 AI 等新興技術，建立能夠以學習者為核心、具動態適應性並提供即時回饋的學習環境。

此種智慧教育模式，強調不僅是單向的技術輔助，而是建構數據分析、情境感知與個人化學習路徑，讓教師可及時了解學習者困難與需求，並適時調整教學策略（Almutairi et al., 2022；Cebrián et al., 2020）。「智慧教育」並非單指特定

的軟體或硬體工具，而是一種將 AI 技術深度融入教育生態系統的整合性概念，其目標在於更有效地提升教與學的效率與品質，同時為不同學習者提供個別化及多元化的教育體驗。

然而，AI 在教育應用也為教學場域帶來一系列新問題與挑戰，儘管 AI 提供新的教學契機，但也可能成為推動數位教學實務的障礙，這包括技術普及性、教育公平性問題及教師與學生對新技術的適應性等，有關 AI 應用於教學的研究也在不斷湧現。

二、研究問題與目的

本研究旨在透過文獻計量學的方法，使用 Web of Science（以下簡稱 WoS）資料庫分析 AI 應用於英語教學之研究趨勢，預測 AI 應用於英語教學相關研究的發展方向，透過探討 AI 在英語教學相關學術研究產出現況概觀，為學術界與實務界提供深入洞見和建議，並識別出影響學術領域發展的關鍵因素，本研究目的在探索以下兩點：

- 1. AI 應用於英語教學主題研究的分布情形。
- 2. AI 應用於英語教學的發展過程、重要議題及未來趨勢。

三、研究架構與步驟

研究將採用文獻計量學方法分析 WoS 引文資料庫中有關 AI 應用於英語教學的文獻。以下為本研究架構：

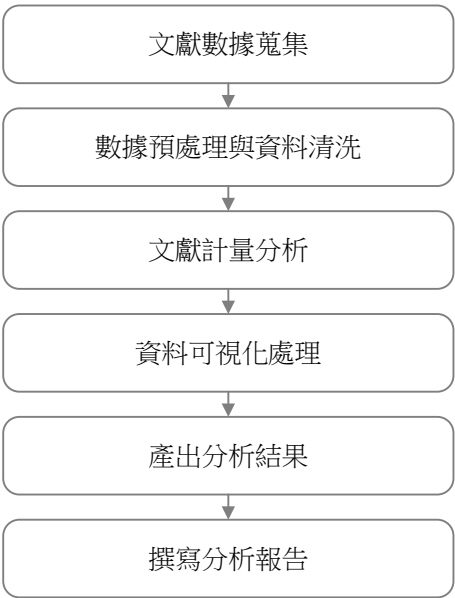


圖 1 研究架構

（一）文獻數據蒐集

自 WoS 文獻資料庫中，以研究主題關鍵字進行檢索，本研究檢索範圍包含 WoS 資料庫收錄之核心文獻合輯（包含 AHCI--1975-present、SCI-EXPANDED--1900-present、SSCI--1956-present），檢索條件如下：

1. AI 相關詞彙：AI, Recognition Technologies, Artificial Intelligence, Chatterbots, GPT.
2. 英語教學相關詞彙：EFL, Foreign language learning, spoken English teaching, English Learning, English writing.
3. 引文資料庫：WoS Core Collection.

本研究以鍵入關鍵字條件：(TS=("AI" OR "Recognition Technologies" OR "Artificial Intelligence" OR "Chatterbots" OR "GPT") AND TS=("EFL" OR "Foreign language learning" OR "Spoken english teaching" OR "English Learning" OR "English Writing"))於 WoS 資料庫進行檢索，範圍限制在 2014~2024 年範圍內，經研究者篩選、判斷、納入後計取得待分析之引文資料集共 135 筆文獻資料（ $N=135$ ），本引文資料集包含 337 位作者、82 本期刊書籍及關鍵字計有 414 個。

本研究為確保引文資料集的嚴謹性與品質，在文獻篩選過程中採用 PRISMA（Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses）框架。PRISMA 價值在於為系統性文獻回顧研究提供一套明確、透明且可重複驗證的篩選與報告步驟（Han, 2020）。透過 PRISMA 流程，本研究能更有效率、有條理地完成關鍵字檢索、文獻納入與排除，此舉不僅提升引文資料集的完整度與信度，並可在後續研究情境中為其他研究者提供清晰且可重現的路徑，進而確保本研究結果的信實度與學術貢獻價值。

（二）數據預處理與資料清洗

在資料集進行去除重複引文、資料清洗、遺漏值，並標準化作者姓名和機構名稱、國家/地區等數據預處理工作後，在於 CiteSpace 運行環境導入待分析之引文資料集。

（三）文獻計量分析

分別以文獻數量、發表年度、作者數量、國家分佈、機構、期刊、關鍵字、作者與高引文獻等資料進行文獻計量分析。

(四) 資料可視化處理

使用可視化方法彙整分析圖表，分析結果將揭示主題研究的熱點、主要研究機構和學者，透過可視化數據圖表識別不同研究間的相互作用與知識流動(李杰，2016)。同時，為讓相關研究演進趨勢更清晰，本研究搭配使用 HistCite 軟體繪製高引文獻編年圖，更直觀地展示高引文獻相關研究演進脈絡。

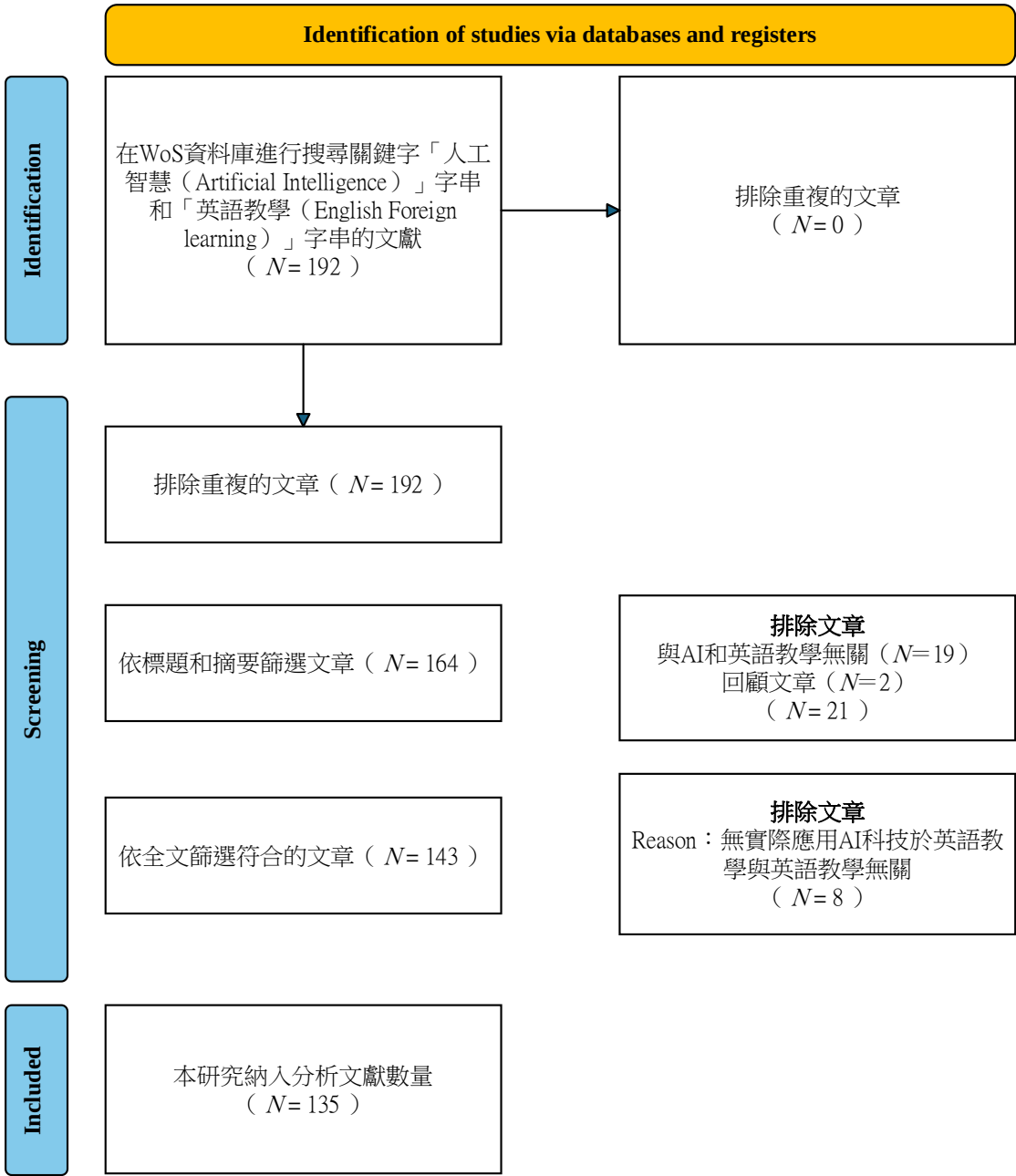


圖 2 PRISMA 引文資料集篩選

貳、相關研究

導入 AI 目的並非取代傳統教學或引發師生恐慌，而是應視為一種輔助工具，旨在提升教育品質和學習效率（溫博安，2023）。Miao & Shiohira（2022）研究指出，教育專家普遍認為有效的 AI 應用應該著重於培養學生對於 AI 的正確認知，已有 11 個國家將 AI 技術納入基礎教育課程規劃，這些國家的教育策略通常包括了解 AI 基本原理、學習如何與 AI 互動及如何利用 AI 解決實際問題。

Han（2020）指出，透過數據分析，AI 能依據不同學生學習進度和狀態，提供適性學習規劃和資源，已被證實可以提高教學效率和學習成果。王志軍等人（2024）的研究中觀察，雖然中小學階段已開始引入 AI 技術，但由於缺乏適當的設備、教師技術儲備及培訓不足，以及課程架構不一致，亦導致這些技術的教育應用效果經常受到限制。

一、AI 整合教學趨勢

在 21 世紀教育環境中，AI 素養已被廣泛認為是一項關鍵能力。AI 教學框架則著重於如何利用 AI 技術提升教育工作者的教學效能，包括數位資源管理、學習評量及改善教學策略，這一框架旨在使 AI 素養教育更易於理解和實施，並支持教育工作者、研究人員及政府機構制定合適的教育策略和計畫（Vuorikari et al., 2023）。

Ng et al.（2023）對 AI 教育框架進行修訂，旨在培養學生在 AI 相關領域的知識和技能，研究者強調，教育單位需創新教學法、課程設計及教學工具，以有效培養學生 AI 素養，這表明，教育界正在認識到 AI 技術的重要性及其在未來教育中的應用潛力。此外，如 ChatGPT 的識別引擎展示 AI 在教育中的多功能性，能夠進行文本分析、圖片文字識別及對話理解（Zhu et al., 2024）。另據 Gartner（2024）預測，直至 2026 年將有超過 80% 企業導入使用 AI 技術，或是實現 AI 功能的應用服務，使用大型多模態模型（Large Multimodal Models, LMM）和大型語言模型（Large Language Models, LLMs）的 GPT-4o，在實現如基於大模型的聲音識別、圖像識別等原生多模態輸入/輸出能力，甚至已能滿足情緒識別的進階應用。

在 Raiaan et al.（2024）的研究即提到，LLMs 在自然語言處理領域展示卓越的應用能力，涵蓋語言翻譯、文本生成、問答等多個方面，這些進步不僅增強教學工具的互動性，亦提升教育的個性化與適應性，AI 整合教學模式持續的技術創新和教育策略調整，預期可為學習者創造更多學習機會，同時為教育工作者提供更多資源和教學支持。

二、AI 對英語教學可能帶來的挑戰

AI 技術為英語教學應用帶來創新教學方法和全新學習工具，但同時也伴隨著一系列挑戰，尤其是在評估學生學習能力方面。隨著 AI 寫作工具普及，學生有可能使用這些工具來完成課程的寫作練習任務，這給教師帶來新的辨識挑戰：如何判斷一篇文章是否由學生獨立思考與寫作，還是僅僅是抄襲複製 AI 的生成內容？根據 Akgun & Greenhow（2022）的研究，這要求教師不僅需掌握相關技術知識，還需能夠識別出 AI 寫作的特定語言模式和風格。

在葉惠婷（2023）研究發現，AI 寫作工具能夠生成結構完整、語法正確的文章，這對於英語學習者來說是一大助力，但同時也可能掩蓋學生實際的寫作能力。如何確保學生真正掌握寫作技能，而不是僅是依賴 AI 技術輔助完成寫作教學活動，成為教育者面臨的重要問題，這需要教育者開發更多針對性的評估方法來測試學生的創造性與批判性思維能力。

雖然 AI 可以協助學生快速產出文章，但學生是否能透過這些文章達到有效的表達與溝通，這仍是值得關注的問題，教育者需教導學生如何理解並適當使用 AI 生成的內容，以及如何在 AI 輔助基礎上發展自己的語言表達能力。

三、文獻計量學分析

文獻計量學是一個跨學科的研究方法，專注於運用定量的方式進行分析大量的科學引文文獻，以揭示學術領域的發展趨勢和結構，此方法藉助於各種統計工具和資料可視化技術，能夠有效地評估和解釋學術文獻中的資訊（蔡明月，2004）。

文獻計量學的主要特色在於其能夠客觀量化學術出版物的影響力和相關性，透過分析如引用次數、作者合作網絡、關鍵字頻率等數據，研究者可以評估特定研究主題或學術文章影響力和學術社群的結構與關係（李杰，2016）。應用文獻計量學可以顯著提高學術研究的效率和精確性，例如，透過共引分析，研究者可追蹤某個學科領域最具影響力的文章和作者，從而迅速獲得該領域的核心文獻。關鍵字共現分析則幫助研究者了解不同研究主題間的關聯性，揭示潛在的跨學科研究方向（Jin, 2024）。

文獻計量學不僅提供一種透過量化觀察學術發展的角度，也是一種探索學術動態的工具，它使研究者能夠識別哪些研究領域正在快速發展，哪些領域可能已經朝飽和方向演進（Synnestvedt et al., 2005）。此外，文獻計量學的分析結果也常用於指導科學研究政策制定，幫助資金機構與政策制定者確定哪些研究領域應優先投入資源扶持。

參、結果與討論

一、主題研究分布情況

(一) 主題研究每年發表量

從主題領域的發表數量增長趨勢觀察，圖 3 中的資料從 2014 年的 2 篇論文開始，逐年增加，到 2023 年達到 44 篇。這一顯著的增長趨勢，特別是從 2021 年開始激增，表明在這幾年中，AI 在英語教學中的應用研究日益受到廣泛關注和深入探索。若從引用數據檢視，表格中的 TLCS（Total Local Citation Score）和 TGCS（Total Global Citation Score）顯示這些論文在學術界的影響力。其中，TLCS 是指特定文獻在所選取之文獻樣本（即本研究所使用的文獻集）內的被引用次數，強調該文獻在本研究樣本群中所產生的影響力，能協助研究者瞭解個別文獻在研究領域內的影響程度。相較之下，TGCS 則代表該文獻於全球範圍內的總被引用次數，藉此可衡量該文獻在更廣泛學術社群中的影響廣度與深度。透過比較 TLCS 與 TGCS，可以清楚識別文獻在特定領域脈絡及整體學術知識生態系統中的參考價值與地位。

2023 年的主題領域論文不僅數量最多，而且在引用次數顯示其重要性和影響力，TGCS 達到了 196 次。觀察論文發表量 2014 年的論文雖然只有 2 篇，但 TLCS、TGCS 相對較高，表明 2014 年的論文品質佳或具開創性研究。2015 年發表量少、引用次數為零，表明該年研究影響力較低。

2020～2022 年增長數量，顯示該領域研究正積極探索新 AI 技術和整合不同教學方法，至 2023 年主題論文數量已呈現穩定增長，表示未來研究持續聚焦 AI 教學主題，研究熱度呈現穩定發展狀態。

表 1 自 2014～2024 年主題研究每年發表量及引量

發表時間(年)	數量	TLCS	TGCS
2014	2	1	58
2015	1	0	0
2016	0	0	0
2017	3	1	3
2018	3	1	29
2019	8	4	50
2020	7	0	24
2021	17	4	105
2022	39	4	112
2023	44	12	196
2024	11	5	68

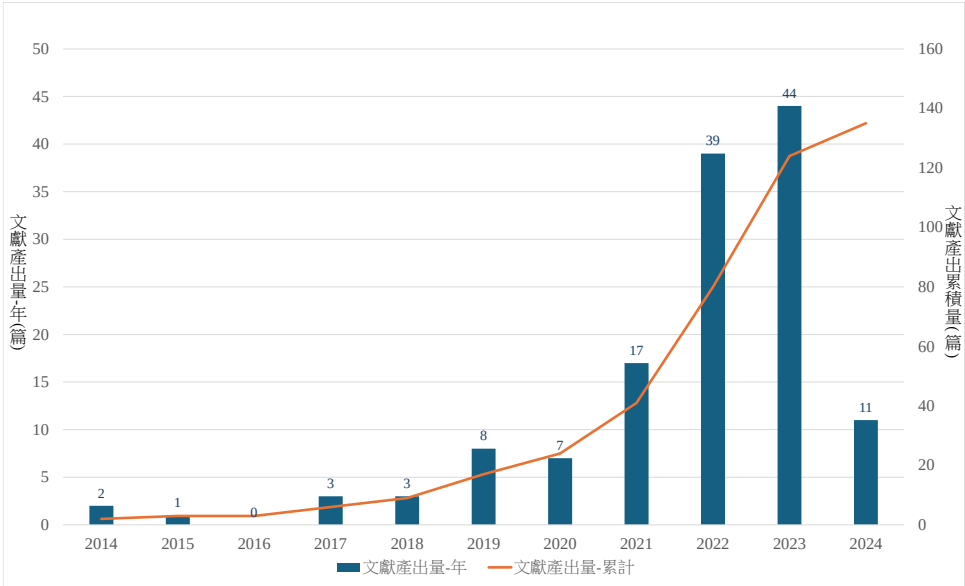


圖 3 自 2014~2024 年主題研究每年發表數量

(二) 主題研究區域分布

從表 2 觀察主題領域主要貢獻國家/地區為中國大陸，以 80 篇論文發表量最高，顯示其在該研究領域的活躍度及對 AI 技術的高度投入；臺灣以 16 篇論文位居第二，並且在 TGCS 中表現出色，達到 194 次，顯示出其論文的高影響力。

在引用分析方面，南韓和捷克共和國雖發表論文數量不多（南韓 8 篇、捷克共和國 3 篇），但分別在引用次數表現出色，顯示這些論文可能包含有高品質或創新性的研究；觀察地理分布方面，亞洲國家在主題領域中領先，如中國大陸、臺灣、南韓和印尼等，顯示亞洲在此領域的研究相對活躍；關注未來趨勢判斷，可以持續觀察 TGCS 較高的國家/地區，未來可能會有更多聚焦主題研究的高品質論文與創新性論文，而非僅增加論文數量。亞洲國家可能繼續維持主題領域研究前沿，持續推進 AI 技術與英語教育的融合。

表 2 主題研究發表量前 10 名國家/區域

#	國家/區域	數量	TLCS	TGCS
1	Mainland China	80	14	261
2	Taiwan	16	11	194
3	South Korea	8	8	100
4	Saudi Arabia	8	2	29
5	USA	7	2	32
6	Thailand	4	0	1
7	Czech Republic	3	3	52
8	Indonesia	3	1	6
9	Slovakia	2	3	44
10	Malaysia	2	3	21

分析主要發表機構，以香港中文大學 6 篇論文發表位居首位，TGCS 為 52 顯示其論文具有一定的國際影響力；排序第二的國立臺灣科技大學發表 4 篇論文，TLCS 達到 6、TGCS 為 48，這表明相關論文在學術界具較高認可度和影響力。

從地理分布視角檢視，主題研究領域仍以亞洲機構主導為主，位於亞洲的學術機構尤其是中國大陸和臺灣的機構，在表 3 占據絕大多數位置，反映出亞洲在這一研究領域的活躍度與領先地位。再關注主題研究領域的未來發展，從 TLCS、TGCS 數據觀察，未來的研究可能會更加注重品質與國際合作，以增強研究的全球影響力。

表 3 主題研究發表量前 20 所機構

#	機構	數量	TLCS	TGCS
1	Chinese Univ Hong Kong	6	0	52
2	Natl Taiwan Univ of Science and Technology	4	6	48
3	Wenzhou Univ	4	5	23
4	Fu Jen Catholic Univ	3	5	23
5	East China Jiaotong Univ	3	1	21
6	Natl Cent Univ	3	1	15
7	Seoul Natl Univ Educ	2	5	58
8	Natl Tsing Hua Univ	2	4	104
9	Univ Trnava	2	3	44
10	Natl Taichung Univ Educ	2	1	16
11	Rensselaer Polytech Inst	2	1	8
12	Wenzhou Univ Technol	2	1	7
13	Nanyang Technol Univ	2	0	24
14	Xian Jiaotong Liverpool Univ	2	0	11
15	Educ Univ Hong Kong	2	0	7
16	Sehan Univ	2	0	6
17	Prince Sattam bin Abdulaziz Univ	2	0	5
18	Univ Madako Tolitoli	2	0	2
19	Univ Negeri Malang	2	0	2
20	East China Normal Univ	2	0	0

(三) 主題研究發表期刊分布

主要期刊 Frontiers in Psychology 以 13 篇論文位居首位，雖然 TGCS 相對較低（19 次），這儘可能只表明這些論文相對較新或尚未被廣泛引用；Education and Information Technologies 和 Mobile Information Systems 兩者均有 8 篇論文，其中 Education and Information Technologies 的 TGCS 達 47 次，顯示其論文的影響力相對較高。

表 4 主題研究發表量前 15 種期刊

#	期刊	數量	TLCS	TGCS
1	Frontiers in Psychology	13	0	19
2	Education and Information Technologies	8	4	47
3	Mobile Information Systems	8	0	32
4	Journal of Intelligent & Fuzzy Systems	6	3	28
5	Mathematical Problems in Engineering	5	0	1
6	Educational Technology & Society	4	2	96
7	Journal of Educational Computing Research	4	1	14
8	Sustainability	4	0	23
9	Arab World English Journal	4	0	3
10	Interactive Learning Environments	2	7	62
11	Computer Assisted Language Learning	2	5	58
12	Journal of Language and Cultural Education	2	3	44
13	Wireless Communications and Mobile Computing	2	0	3
14	Cogent Education	2	0	2
15	Scientific Programming	2	0	1

從引用的視角分析觀察，Educational Technology & Society 雖只有 4 篇論文，但 TGCS 高達 96，表明其論文品質和影響力非常高；Interactive Learning Environments 和 Computer Assisted Language Learning 這兩份期刊 TGCS 表現出色，分別為 62 次與 58 次，這顯示其論文在學術界的重要性和認可度。自表 4 內容可初探主題領域相關研究未來趨勢，隨著 AI 技術發展和教育現場需求變化，未來在 AI 應用於英語教學的研究可能會進一步擴展到更多專業領域和跨學科的期刊。

二、主題研究關鍵字分析

(一)高頻關鍵字分析

高頻關鍵字分析，可為本研究領域的脈絡與研究焦點提供有價值的洞見。首先，最高頻出現的關鍵字如「Based」、「Intelligence」、「Artificial」及「EFL」顯示研究核心圍繞在 AI 概念及其在英語教學應用，特別是英語為外語教學情境中的應用。該結果指出學者不僅聚焦於 AI 技術開發與應用（如「System」、「Model」、「Network」），同時探討這些技術如何融入具體教學領域與策略（如「Teaching」、「Writing」、「Speaking」、「Learners」），反映出研究從技術層面跨越至教學實務應用的多元面向。

此外，觀察 TLCS 與 TGCS 數值有助於進一步檢視各關鍵字在研究社群中的影響軌跡與程度。「EFL」、「Application」與「Foreign」在 TLCS 及 TGCS 中

表現相對突出，表示這些議題在所選研究文獻群中具有較高的內部引用影響力，同時也在更寬廣的國際研究場域中受到關注。此一現象顯示英語作為外語教學（EFL）之場域及相關應用策略發展，已成為研究者的探究重點。另一方面，「ChatGPT」作為新興 AI 技術工具關鍵字，亦顯示研究者已開始留意並探討對話生成式 AI 工具在英語教學中的新興應用，標誌未來研究可能進一步聚焦於智慧化學習環境與人機互動模式的實務應用成效。整體而言，表 5 中高頻關鍵字分布凸顯研究主題從技術導向至應用實證導向的演進脈絡，並提供可協助研究者掌握未來研究方向的關鍵資訊。

表 5 主題研究前 17 組高頻關鍵字

#	關鍵字	數量	TLCS	TGCS
1	Based	42	6	145
2	Intelligence	40	9	119
3	Artificial	39	9	113
4	EFL	32	11	186
5	Teaching	31	4	81
6	Writing	19	6	80
7	System	18	2	113
8	Technology	16	1	51
9	Students	15	2	54
10	Application	14	7	76
11	Using	14	0	61
12	Model	13	5	63
13	Network	12	2	36
14	Learners	11	6	111
15	Foreign	10	7	82
16	ChatGPT	10	2	57
17	Speaking	10	1	73

(二)關鍵字聚類分析

透過關鍵字聚類圖（圖 4）可為研究人員提供一個識別和評估研究動態和學術貢獻的視覺化工具（Han, 2020），本研究以引文資料集產出關鍵字聚類圖，其聚類平均輪廓值 $S=0.9596$ ，表明圖中的聚類網路呈現具統計意義。

從研究主題分群觀察，不同顏色集群代表不同的研究主題，每一個群組的節點大小代表該研究在該主題領域內的影響力或被引頻率。再自關鍵主題與趨勢視角檢視，#4 english learning achievement & motivation 和#18 assisted language 顯示教育技術研究的新方向，尤其是在提升學習成就和動機方面的 AI 應用；#1 task completion 和#8 ai-based chatbot 這些主題的出現，反映在語言學習中整合 AI 技術，特別是在自動化和結合互動教學任務提升學習者學習動機的創新應用。

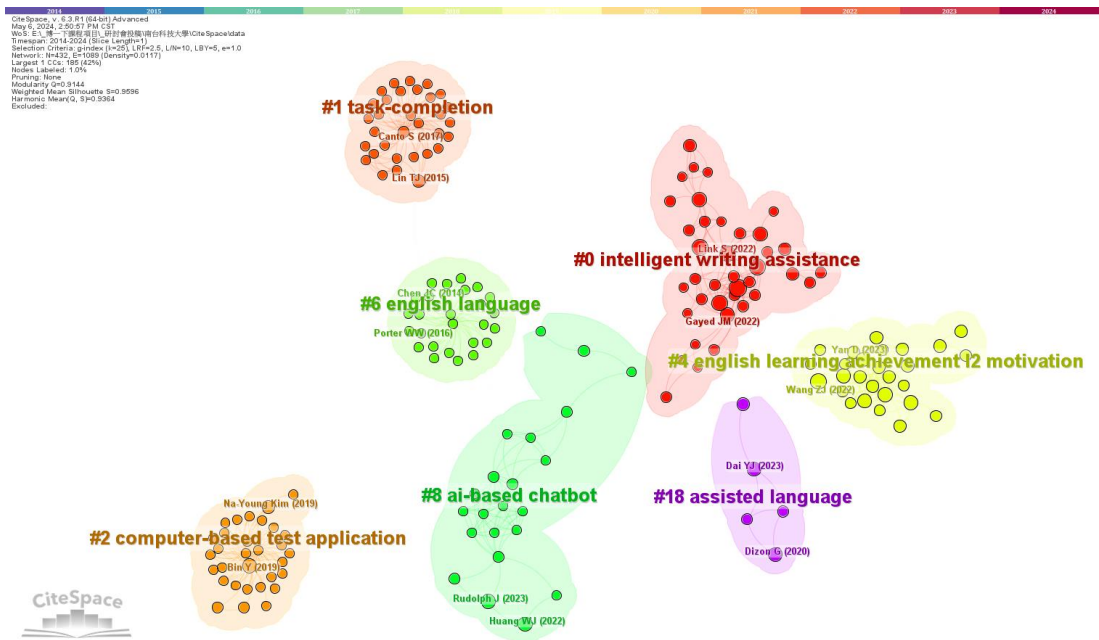


圖 4 主題研究關鍵字聚類

研究互動與影響方面，節點之間連接顯示不同研究主題的學術交流和影響，密集的連接可能表示某些研究主題在學術界具較高的互動性和跨學科吸引力。可以從圖看出研究主題的未來研究方向，新出現的主題和那些連接較新研究的節點，如#18 assisted language 中，提示未來可能的研究趨勢，即更多關注 AI 在語言學習輔助中的適用性和有效性。

(三)關鍵字聚類及主題演化

根據現有的文獻，聚類平均輪廓值（Mean Silhouette，以下簡稱 S 值）是評估聚類效果的一個重要指標。S 值的大小反映聚類內部的相似度和主題的明確性，一般而言，S 值大於 0.5 表明聚類是合理的；S 值超過 0.7 則表示聚類結果具高度信服力（蔡欣倫，2020）。在本研究中，關鍵字聚類網路 S 值達 0.8819 顯見聚類網路在統計上是有意義的，從而證實其在文獻中的有效應用，根據關鍵字聚類圖和關鍵字聚類表，以下是 AI 英語教學研究的五點分析洞察。

1. 關鍵技術的聚焦與融合

- (1) 聚類 0（智慧寫作輔助）：顯示智慧寫作技術與教師培訓和外語教育緊密結合，AI 驅動教學的技術正在成為外語教學的重要工具，特別是在中文 EFL 學習者中的應用。
- (2) 聚類 1（聊天機器人整合）：探討聊天機器人與人類互動的滿意度模型和生成式對話，顯示 AI 在模擬自然語言交流方面的應用日益增多。

2. 教育場景中的科技應用

- (1) 聚類 2（學習分析）：圍繞學習分析和聊天機器人在語言教學中的應用進行討論，突出深度學習和語言指導的結合。
- (2) 聚類 3（教師培訓與專業成長）：**Preparing teacher** 顯示研究者開始更加重視如何協助英語教師在數位化與智慧化的教學生態中進行專業成長，此主題側重於教師在新興科技應用下的課程設計、教學方法調適、評量機制改進，以及建構開發運用 AI 工具的能力。
- (3) 聚類 4（基於 AI 的聊天機器人）：反映最新的 AI 聊天機器人技術如何逐步融入教師培訓和外語教育。

3. 學生感知與心理問題

- (1) 聚類 5（大學生感知）：研究大學生對自動語音辨識技術的感知，這影響他們的英語口語能力和教學品質。
- (2) 聚類 6（心理狀態與網路學習）：關注中學生心理狀態和網路學習環境中的朗讀練習，反映出網路科技在輔助英語學習中的心理和教育雙重作用。

4. 教育測量與科技接受

- (1) 聚類 7（教學轉型與探究）：群集中最基礎的議題聚焦於「時代」（Era）與「探索」（Exploration）。此層意涵著研究者意識到 AI 技術、教育環境及學習者特質隨時代不斷演變，並積極探索新技術與教學策略的可行性與潛力。
- (2) 聚類 8（EFL 學習者的測量與技術接受）：涵蓋如何評估 EFL 學習者的技術接受度和學術寫作精確度，顯示對教育成果進行量化的分析趨勢。

5. 教育科技的歷史與未來趨勢

- (1) 聚類 9 與 11（歷史視角與未來發展）：涵蓋從 TOEIC 學習到新科技趨勢的多面向內容，探討教育科技如何隨時間演進以及未來可能的發展方向。

這些關鍵字共現與聚類狀態反映出 AI 科技在英語教育領域的多元應用與深入融合，同時指出科技在不斷演進中對教育實踐的重塑作用。透過這些分析，可以看到 AI 在外語教育中的實際應用和潛在發展。

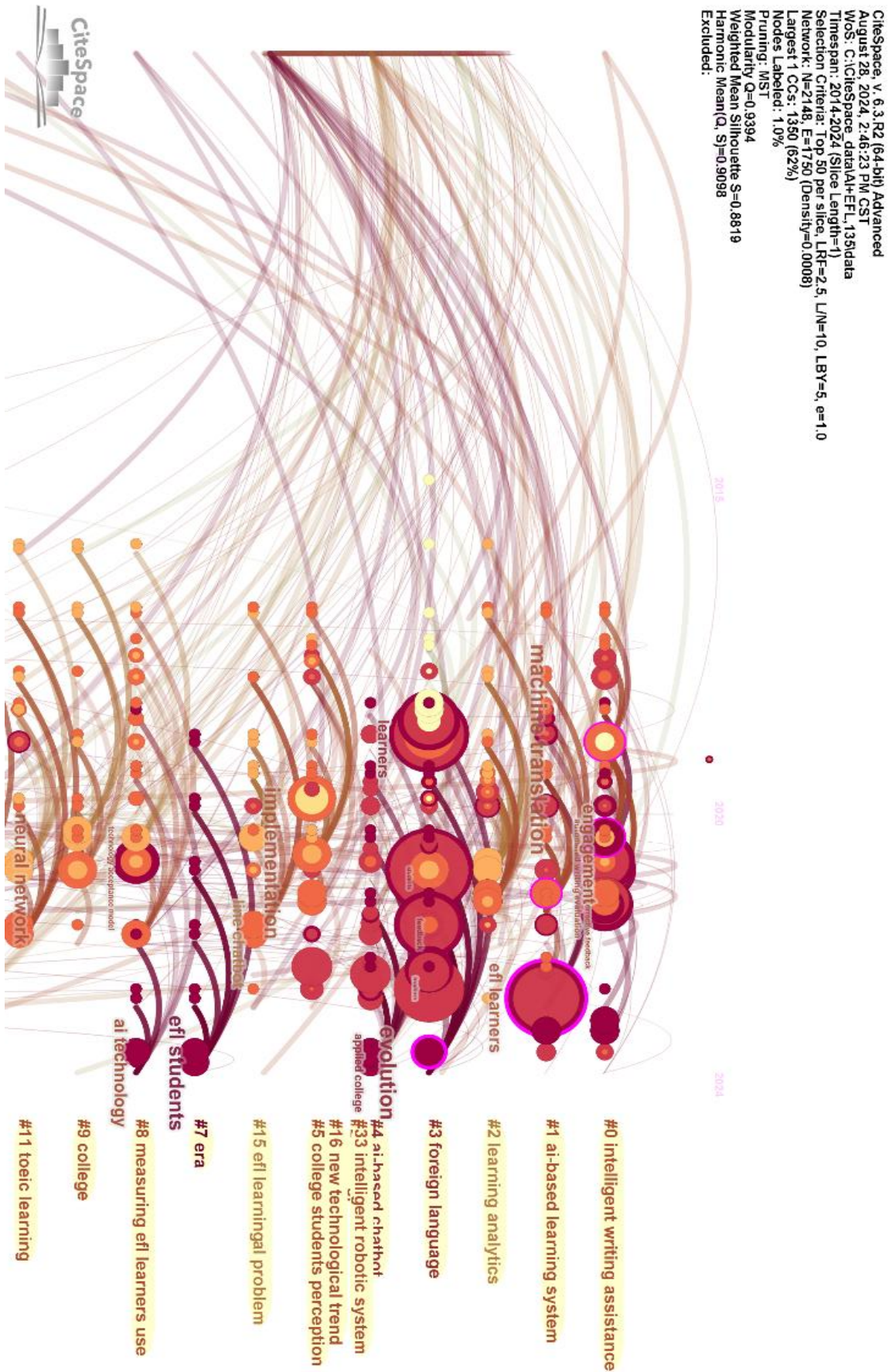


圖 5 主題變遷暨研究熱點時間線圖譜

表 6 關鍵字共現與聚類

聚類	Size	Silhouette	Year	Label (LLR)
0	104	0.974	2020	Intelligent writing assistance (13.82, 0.001); Preparing teacher (12.64, 0.001); AI-powered technologies (12.64, 0.001); Foreign language education (12.64, 0.001); Chinese EFL learner (10.31, 0.005)
1	86	0.979	2020	Integrating Chatbot (12.27, 0.001); Chatbot-human interaction satisfaction model (12.27, 0.001); Generating chatbots dialogue (6.11, 0.05); Investigating openais chatgpt potential (6.11, 0.05); apo (5.01, 0.05)
2	80	0.977	2019	Learning analytics (7.36, 0.01); Chatbot approach (7.36, 0.01); Speaking classroom (7.36, 0.01); Deep Learning (4.8, 0.05); Language instruction (3.64, 0.1)
3	80	0.968	2020	Preparing teacher (14.05, 0.001); AI-powered technologies (14.05, 0.001); Foreign language education (14.05, 0.001); Intelligent writing assistance (10.12, 0.005); Chinese EFL learner (7.56, 0.01)
4	73	0.991	2022	Preparing teacher (2.02, 0.5); AI-powered technologies (2.02, 0.5); Foreign language education (2.02, 0.5); AI-based chatbot (1.93, 0.5); EFL faculty member (1.93, 0.5)
5	65	0.984	2019	College students perception (24.34, 1.0E-4); Utilizing automatic speech recognition technology (24.34, 1.0E-4); English oral proficiency (24.34, 1.0E-4); Speaking teaching (16.11, 1.0E-4); English major (16.11, 1.0E-4)
6	57	1	2019	Psychological problem (6.58, 0.05); Middle school student (6.58, 0.05); Vocalized reading practice (6.58, 0.05); English learning (6.58, 0.05); Neural network (4.4, 0.05)
7	56	1	2021	Era (6.8, 0.01); Exploration (6.8, 0.01); Perceptions benefit (6.8, 0.01); Critical thinking (6.8, 0.01); Writing performance (5.11, 0.05)
8	52	0.986	2020	Measuring EFL learners use (18.47, 1.0E-4); ChatGPT (18.47, 1.0E-4); Informal digital learning (18.47, 1.0E-4); Technology acceptance model (18.47, 1.0E-4); Academic writing accuracy (9.13, 0.005)
9	48	1	2019	Approach (10.43, 0.005); Perspective (10.43, 0.005); Integrating production (10.43, 0.005); English Reading teaching (10.43, 0.005); College (7.67, 0.01)
11	45	0.981	2018	TOEIC learning (18.89, 1.0E-4); New era (18.89, 1.0E-4); Airline service (18.89, 1.0E-4); Student (11.32, 0.001); Chatbot (9.33, 0.005)

(四)高頻關鍵字與中介中心性

分別以 2014～2016 年、2017～2020 年以及 2021～2024 年三個時間段比較高頻關鍵字和其中心性，透過統計分析識別技術發展和學術焦點轉變。

1. 2014～2016 年

本階段的研究集中在 English Learning 出現頻次為 7，中心性為 0.04。這段時期研究主要關注傳統英語學習方法，與 AI 技術結合尚未顯示出明顯趨勢。

2. 2017～2020 年

此階段數據顯示 AI 技術特別是 Artificial Intelligence 和 Deep Learning 開始被廣泛提及。儘管 Artificial Intelligence 頻次高達 45、中心性為 0，顯示其作為研究領域內廣泛討論的技術，尚未在研究中形成明確中心地位。同時，Deep Learning 頻次為 10、中心性 0.08，顯示深度學習技術在教育應用中的角色開始受關注。

3. 2021～2024 年

此階段研究焦點轉向 AI 具體教學活動中的應用，尤其是 Automated Writing Evaluation 方面，出現頻次為 9、中心性 0.12，反映 AI 在英語寫作教學中重視實際應用效果。此外，EFL writing 和 Corrective feedback 高頻出，代表相關主題研究對提高教學品質和學習效果議題的持續關注。

研究顯示，隨著時間推移，AI 技術從一個廣泛討論的概念，逐漸轉變為具體教學實踐中的應用工具。AI 技術融合教學正重新定義英語教學的方法與效果，特別是在提高教學自動化和個人化方面展現其巨大潛力。

表 7 主題研究高頻關鍵字與中介中心性

2014～2016			2017～2020			2021～2024		
頻次	中心性	關鍵字	頻次	中心性	關鍵字	頻次	中心性	關鍵字
7	0.04	English Learning	9	0.13	System	9	0.12	Automated Writing Evaluation
-	-	-	8	0.1	Learners	9	0.08	Students
-	-	-	10	0.08	Deep Learning	5	0.05	Classroom
-	-	-	45	0	Artificial Intelligence	5	0.03	Feedback
-	-	-	5	0	Machine Learning	10	0.02	EFL writing
-	-	-	-	-	-	6	0.02	Corrective feedback
-	-	-	-	-	-	6	0.01	English
-	-	-	-	-	-	5	0	Technology
-	-	-	-	-	-	5	0	Model
-	-	-	-	-	-	5	0	Education
-	-	-	-	-	-	7	0	EFL learners
-	-	-	-	-	-	6	0	Language learning

三、作者主題發表量與引用狀態

表 8 為論文發表量前 10 名作者，Hwang GJ、Liu CC、Tu YF 及 Wang YM 論文發表量均為 3 篇，且 TLCS 相當，顯示其研究具重要學術影響，顯示這些作者在主題領域中擁有堅實基礎與高度國際認可。

Jeon J 發表雖僅 2 篇，TGCS 達 58，高引用率表明其研究成果在國際上受到極高認可，反映研究的創新性和影響力。透過對這些作者的論文發表和引用情況分析，可識別領域內的主要學者和其學術地位，還可洞察哪些研究主題或方法可能正在引領學術趨勢。

表 8 主題研究發表量前 10 名作者

#	作者	Recs	TLCS	TGCS
1	Hwang GJ	3	5	24
2	Liu CC	3	5	23
3	Tu YF	3	5	23
4	Wang YM	3	5	23
5	Hwang WY	3	1	15
6	Chen Y	3	0	2
7	Jeon J	2	5	58
8	Mohamed AM	2	2	14
9	Drozdal J	2	1	8
10	Chai CS	2	0	16

四、高引文獻主題發展脈絡

研究使用 HistCite 文獻計量工具分析引文資料集中的高引文獻，TLCS 最高前 15 篇文獻來進行分析（Nodes=15），另針對文獻間直接引用關係鏈結限制在 3 條（Links=3），進行高影響力文獻在引用與關聯程度分析。分析設置 TLCS 範圍為 1~4，範圍設定可以幫助研究者聚焦對領域發展有重要貢獻的核心文獻，確保分析的文獻具足夠的引用深度與研究價值。

自表 9 顯示，從 2014~2024 年間高影響力文獻的引用數量呈現逐年增長的趨勢。顯示出 AI 在英語教學領域的研究逐漸受到學術界重視與廣泛引用。例如，2023 年 Liu CC 和 Jeon J 在 2024 年的研究均被多次引用，突顯近期 AI 技術在英語教學中的應用研究的重要性。Liu et al.（2023）研究者在高影響力文獻中頻繁出現，表明他們在 AI 應用於英語教學方面具卓越貢獻。這些研究者不僅探索 AI 技術如何提升學習效果，並提出許多關於適性學習和智能教學工具的應用框架。

隨著時間推移，研究重心逐漸轉向如何利用 AI 技術優化教學與學習體驗。例如，Divekar et al.（2018）探討 AI 技術在多元化教學環境中的互動挑戰，而 Liu et al.（2023）則深入研究 AI 在適性學習和學習評估中的應用。

在近期高影響力文獻中表明，AI 技術的應用正逐漸轉向實證研究，特別是針對不同環境下的 AI 應用效果評估。Liu et al.（2023）研究強調在真實教學環境中實施 AI 技術的挑戰，這反映 AI 技術應用於教育領域的多樣化需求。未來的研究可能會進一步關注如何在多語種、多文化複雜背景下有效應用 AI 技術，以提升英語作為第二外語的教學品質。

表 9 2014~2024 年主題研究高引文獻作者列表

#	Title	作者	TLCS	TGCS
6	Establishment of an integrated network platform for English language teaching based on artificial intelligence	Du M, 2017	1	3
8	Interaction Challenges in AI Equipped Environments Built to Teach Foreign Languages Through Dialogue and Task-Completion	Divekar et al., 2018	1	8
14	Application of Artificial Intelligence in Autonomous English Learning Among College Students	Han, 2019	1	3
17	Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education	Pokrivcakova, 2019	3	44
29	Artificial intelligence speech recognition model for correcting spoken English teaching	Ran, et al., 2021	1	12
31	Deep learning and multimodal target recognition of complex and ambiguous words in automated English learning	Diao & Hu, 2021	1	9
32	Research on business English autonomous learning based on artificial intelligence and improved BP network	Chen et al., 2021	1	5
38	Learning Analytics for Investigating the Mind Map-Guided AI Chatbot Approach in an EFL Flipped Speaking Classroom	Lin & Mubarak, 2021	1	24
79	AI-powered learning application use and gratification: an integrative model	Chang et al., 2022	3	20
95	The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate	Tai, & Chen., 2023	3	46
109	Chatbot-assisted dynamic assessment (CA-DA) for L2 vocabulary learning and diagnosis	Jeon, 2023	2	26
120	Incorporating a reflective thinking promoting mechanism into artificial intelligence-supported English writing environments	Liu et al., 2023	4	16
128	Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: young learners' experiences and perspectives	Jeon, 2024	3	32
129	Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: perceptions of EFL Faculty Members	Mohamed, 2024	2	14

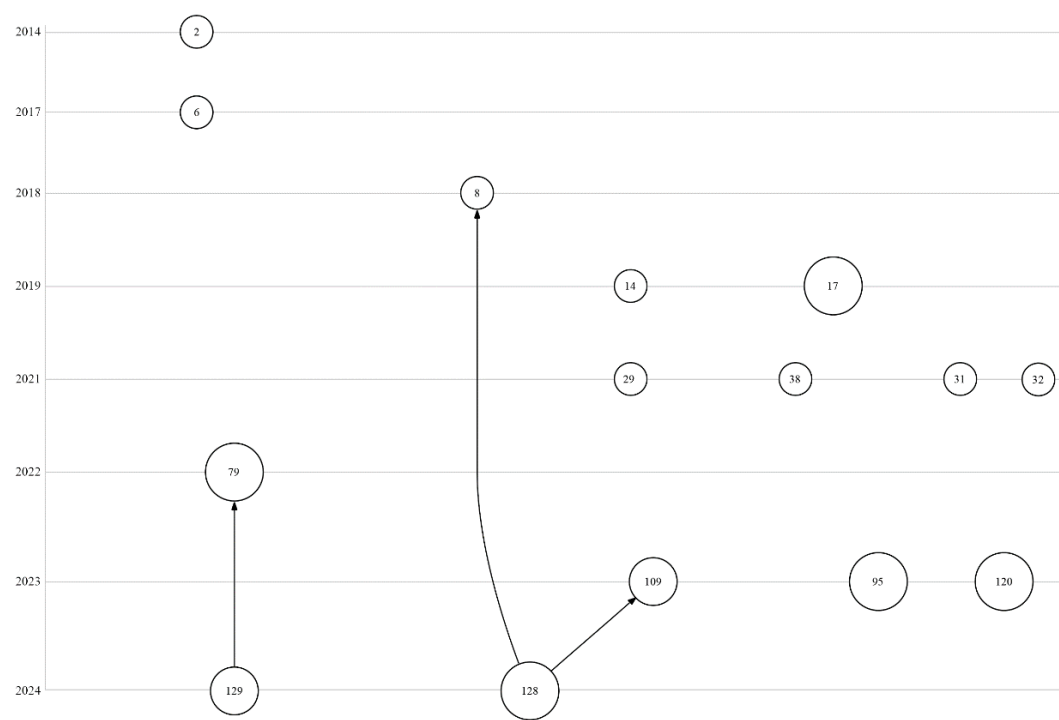


圖 6 高引文獻引文編年圖

總體來說，這些高被引用的文獻反映 AI 在英語教學主題研究的發展脈絡，從早期探索性研究逐步發展為成熟的應用導向研究。隨著技術持續進步與深入研究，AI 在英語教學中的應用不僅局限傳統課堂教學輔助，還拓展至提升學習者的適性學習體驗及改進教學評估系統的領域。這些研究結果為未來政策制定者和研究者提供了有價值的見解，幫助推動 AI 技術在教育領域的深度融合。

肆、結語

一、研究結論

根據 2014～2024 年研究主題的引文資料集分析，研究者總結出 AI 在英語教育應用研究的發展趨勢及其在地理上的分布情況。

從地理分布來看，中國大陸在 AI 應用於英語教育的研究發表數量表現突出，中國大陸和臺灣在這一領域的文獻發表量分別排名全球第一和第二，這顯示這兩個地區在此研究主題領域的活躍度和研究強度。此外，香港中文大學、國立臺灣科技大學以及中國大陸的溫州大學成為發表量前三的學術機構，這進一步強調大中華地區在全球 AI 英語教育（EFL）研究中的重要地位。

在期刊發表方面，Frontiers in Psychology 和 Education and Information Technologies 兩本期刊在 AI 英語教育研究發表數量趨前，這兩本期刊高發表量反映其學術界影響力，也顯示它們在推動相關研究領域發展的核心作用。時間線

方面的研究趨勢亦值得研究者關注，2014～2021 年 AI 在英語學習的研究多集中在探索 AI 結合軟體工程的基礎性研究，這類研究通常聚焦在新技術開發與基本應用。然而，從 2020～2024 年，研究的重點逐漸轉向實證研究和綜述型研究。這種轉變反映學術界對於 AI 技術，重點關注在實際教學中探討應用成效，及對於研究成果系統整合的需求增加。

綜合以上觀察，可以看出 AI 技術在英語教育領域應用逐步成熟，且研究焦點正從技術開發轉向實際應用與教學成效評估。

二、研究建議

從引文資料集分析可以得知，AI 在英語教育領域的應用研究已展示多元主題的發展，未來對於 AI 應用於英語教學相關議題有興趣的研究學者，本研究提出以下研究建議，可供研究者參考：

考慮目前 AI 技術在教育應用中的基礎性研究已相對成熟，未來的研究應聚焦探討 AI 技術在實際教學過程中的應用效果和挑戰，如研究者可以進行更多 AI 教學工具在不同教學環境下的適應性研究，包括不同文化背景、學制等多元情境，評估 AI 技術的適用普遍性與教學效果。

隨著 AI 技術迅速發展，未來的研究應加強對 AI 倫理和隱私問題的探討，因為 AI 在教育應用通常涉及大量學生個人隱私數據分析，如何在提升教學效率的同時也能確保學生隱私與個人資料安全，是未來研究需重點解決的問題。此外，研究也應考慮 AI 教育應用可能帶來的社會影響，包括對教師角色改變及對學生學習方式的長遠影響。

在回應 AI 技術用於教育領域、不斷拓展多樣化應用時，未來研究應更聚焦於跨學科整合的策略探討，透過融合語言學、心理學與教育科技等領域的多元知識與方法，開發出更能全方位符合教學需求的 AI 教學模型與工具。例如，不僅可設計支援適性學習體驗的 AI 系統，亦可關注因應複雜學習評量需求的 AI 工具，以期更精準地提升教與學的成效。

最後，隨著 AI 應用技術在全球教育體系快速擴張，後續研究亦應加強重視國際合作交流。透過建立國際合作計畫與跨國研究團隊，有助於匯聚全球智慧與研究資源，共同探索 AI 在不同教育脈絡中的最佳實踐方針與應用策略，此舉不僅有助於促進全球教育資源均衡分配，更能推動國際教育創新，實現跨域、跨國共創的教育新局面。

參考文獻

- 王志軍、滕志強、蘇晨予（2024）。國際生成式人工智慧教育應用創新－全球人工智慧學習與教育研究聯盟之「人工智慧賦能學習者會議」綜述。*Journal of Distance Education*，(2)。
- 李杰（2016）。*CiteSpace：科技文本挖掘及可視化*。首都經濟貿易大學出版社。
- 教育部（2024）。中小學數位教學指引 3.0 版。教育部。
- 溫博安（2023）。國小智慧教育推動之問題與建議。*臺灣教育評論月刊*，12(10)，112-120。
- 葉惠婷（2023）。AI 生成文章對國中寫作教學可能的影響：以 ChatGPT 為例。*臺灣教育評論月刊*，12(4)，111-115。
- 蔡明月（2004）。論資訊計量學。*圖書館學與資訊科學*，30(2)。
- 蔡欣倫（2020）。運用 Cite Space 繪製與探索臺灣期刊資料庫之能源教育與素養知識圖譜。*科學與人文研究*，7(2)，268-281。
- Gartner（2024），2024 年 Gartner 十大戰略技術趨勢詳細指南。Gartner 洞察。取自 <https://www.gartner.com/cn/Information-technology/insights/top-technology-trends>
- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431-440.
- Almutairi, I. L., Almutairi, F. L., & Alazemi, B. F. (2022). Higher Education and Smart Education System: The Impact of Learning Style and Environmental Characteristics in the State of Kuwait. *Int. J. Interact. Mob. Technol.*, 16(13), 192-199.
- Cebrián, G., Palau, R., & Mogas, J. (2020). The smart classroom as a means to the development of ESD methodologies. *Sustainability*, 12(7), 3010.
- Chang, Y., Lee, S., Wong, S. F., & Jeong, S. P. (2022). AI-powered learning application use and gratification: an integrative model. *Information Technology &*

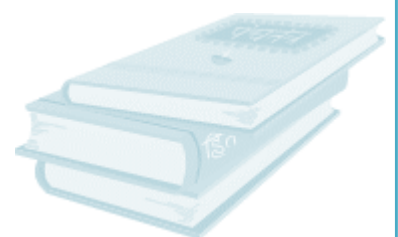
People, 35(7), 2115-2139.

- Chen, Z., Lian, Y., & Lin, Z. (2021). Research on business English autonomous learning based on artificial intelligence and improved BP network model. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 40(4), 7159-7170.
- Diao, L., & Hu, P. (2021). Deep learning and multimodal target recognition of complex and ambiguous words in automated English learning system. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 40(4), 7147-7158.
- Divekar, R. R., Drozdal, J., Zhou, Y., Song, Z., Allen, D., Rouhani, R., & Su, H. (2018). Interaction challenges in AI equipped environments built to teach foreign languages through dialogue and task-completion. In *Proceedings of the 2018 Designing Interactive Systems Conference*, (597-609).
- Du, M. (2017). Establishment of an integrated network platform for English language teaching based on artificial intelligence. *Agro Food Industry Hi-Tech*, 28(1), 2165-2169.
- Han, B. (2019). Application of Artificial Intelligence in Autonomous English Learning Among College Students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(6).
- Han, D. E. (2020). The effects of voice-based AI chatbots on Korean EFL middle school students' speaking competence and affective domains. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 6(7), 71-80.
- Hoang, N. T., Han, D. N., & Le, D. H. (2023). Exploring Chatbot AI in improving vocational students' English pronunciation. *Asia CALL Online Journal*, 14(2), 140-155.
- IEEE (2023). The impact of technology in 2024 and beyond: an IEEE global study. Retrieved from <https://transmitter.ieee.org/impact-of-technology-2024/#story-1>
- Jeon, J. (2023). Chatbot-assisted dynamic assessment (CA-DA) for L2 vocabulary learning and diagnosis. *Computer Assisted Language Learning*, 36(7), 1338-1364.
- Jeon, J. (2024). Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: Young learners' experiences and perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 37(1-

2), 1-26.

- Jin, D., & Jian, M. (2024). Research hotspots and development trends of model and modelling education research: Bibliometric analysis based on CiteSpace. *Heliyon*, 10(11).
- Kassab, M. & DeFranco, J. & Voas, J. (2018). *Smarter Education. IT Professional*. 20.20-24. DOI:10.1109/MITP.2018.053891333.
- Liu, C., Hou, J., Tu, Y. F., Wang, Y., & Hwang, G. J. (2023). Incorporating a reflective thinking promoting mechanism into artificial intelligence-supported English writing environments. *Interactive Learning Environments*, 31(9), 5614-5632.
- Liu, C. C., Liu, S. J., Hwang, G. J., Tu, Y. F., Wang, Y., & Wang, N. (2023). Engaging EFL students' critical thinking tendency and in-depth reflection in technology-based writing contexts: A peer assessment-incorporated automatic evaluation approach. *Education and Information Technologies*, 28(10), 13027-13052.
- Lin, C. J., & Mubarak, H. (2021). Learning analytics for investigating the mind map-guided AI chatbot approach in an EFL flipped speaking classroom. *Educational Technology & Society*, 24(4), 16-35.
- Miao, F., & Shiohira, K. (2022). *K-12 AI curricula. A mapping of government endorsed AI curricula*. In: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602>
- Mohamed, A. M. (2024). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*, 29(3), 3195-3217.
- Ng, D. T. K., Lee, M., Tan, R. J. Y., Hu, X., Downie, J. S., & Chu, S. K. W. (2023). A review of AI teaching and learning from 2000 to 2020. *Education and Information Technologies*, 28(7), 8445-8501.
- Pokrivcakova, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135-153.

- Raiaan, M. A. K., Mukta, M. S. H., Fatema, K., Fahad, N. M., Sakib, S., Mim, M. M. J., & Azam, S. (2024). A review on large Language Models: Architectures, applications, taxonomies, open issues and challenges. *IEEE Access*.
- Ran, D., Yingli, W., & Haoxin, Q. (2021). Artificial intelligence speech recognition model for correcting spoken English teaching. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 40(2), 3513-3524.
- Synnestvedt, M. B., Chen, C., & Holmes, J. H. (2005). CiteSpace II: visualization and knowledge discovery in bibliographic databases. In *AMIA annual symposium proceedings* (Vol. 2005, p. 724). American Medical Informatics Association.
- Tai, T. Y., & Chen, H. H. J. (2023). The impact of Google Assistant on adolescent EFL learners' willingness to communicate. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1485-1502.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. D. (2023). 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens-With new examples of knowledge, skills and attitudes. Luxembourg: Publications Office of the European Union; 2022.
- Zhu, N., Zhang, N., Shao, Q., Cheng, K., & Wu, H. (2024). OpenAI's GPT-4o in surgical oncology: revolutionary advances in generative artificial intelligence. *European Journal of Cancer*.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 日 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

2022 年 2 月 17 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

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

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

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

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

參、文章長度及格式

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

肆、投稿費用與刊登

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

四、匯款方式：

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

（二）匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

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

伍、審查及文責

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

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

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

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

柒、投稿及其它連絡

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



臺灣教育評論月刊第十四卷第三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

中小學校訂跨域課程之虛與實

二、截稿及發行日期

本刊第十四卷第三期將於 2025 年 3 月 1 日發行，截稿日為 2025 年 1 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

十二年國民基本教育在「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的願景下，於 2014 年公布，2019 年正式推動，簡稱 108 課綱。其中課程架構分為部定和校訂，部定課程為「養成學生的基本學力，並奠定適性發展的基礎」。雖然以分領域或科目方式進行教學，但教師可依照學習所需，適時進行跨領域或科目的課程統整與應用；校訂課程由學校安排，為「形塑學校教育願景及強化學生適性發展」，鼓勵學校在不重複部定課程學習內容下，開設跨領域或科目統整性主題/專題/議題探究課程。從 2019 年八月實施到 2025 年七月，已邁入第六個年頭，在國小實施到六年級，國中 and 高中也將完成第二輪的修整階段。

各校實施的跨域課程，有各種不同的定義。原來跨域的目的是要整合學習領域的知識，應用於生活，成就學生自發、互動、共好三面九項的素養學習；然而由於種種現實因素，產生了各種虛實相間的跨域現象。例如教師本身的課程設計素養、共備議課時間、對課綱目標的理解、科目配課等因素，或在校訂課程未充實討論與準備即上路之下，有些學校看似豐富多元的校訂課程名稱，實則換湯不換藥，未能提供學生具備跨域統整的生活素養學習課程。有的學校以英語課程為基礎，表面上加入了議題內容作為校訂課程，整合的是英語和議題，但實際上仍是英語科目內容的重複學習，未必有跨領域整合之實。有的以各領域和標題加以包裝，可能包括自然、社會、藝能、科技等各有其課程架構，然而一個單元接一個單元，未必有領域間知識實踐的整合、或年級間整合，抑或是缺乏學生主動建構和批判思考的歷程，難以成為生活素養的養分。

以上種種 108 課綱校訂跨域課程還有哪些未落實的現象值得關注？為何會發生？有何影響？結構制度或人為措施的因素為何？如何評量？如何應因改善？在國小實施一個完整迴圈，和國高中二個迴圈的實施下，應該是進行沈澱與檢討改進

的時刻。本期即以「中小學校訂跨域課程之虛與實」為題，邀請關心課程改革發展的教育人士，提出觀察、與批判反思的建言。

第十四卷第三期 輪值主編

方志華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

臺灣教育評論學會理事長

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

臺灣教育評論月刊第十四卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

學校新進教師處境與輔導

二、截稿及發行日期

本刊第十四卷第四期將於 2025 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2025 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近年來，各級學校新進教師人數持續增加。這些教師經驗相對不足，除了需要適應新環境，還常兼任行政工作，甚至接手其他教師不願擔任的班級與課程。部分新進教師因此選擇離職，這種現象亟需改善。透過有效的輔導措施，協助教師適應工作環境，值得深入探討。

為協助初任教師適應教師生涯，教育部自 2013 年起，每年委請師資培育大學辦理初任教師導入輔導研習，以完備初任教師輔導制度。同時，透過跨校共學輔導機制的建立，協助初任教師認識不同教學社群，從多元的教學方法中找到適合自己的教學模式。

然而，初任教師面臨的挑戰不僅限於適應新環境，還包括教育改革帶來的壓力。新課綱的實施、教學方法的創新，以及多元文化的融入，對初任教師而言都是新的挑戰。因此，初任教師的輔導機制需要更加完善，提供實質的支持，協助他們在教學實務中成長。

有效的初任教師輔導不僅有助於教師個人成長，還能提升學校的教學效能。透過經驗豐富的教師指導，初任教師能更快掌握教學技巧，進而提升學生的學習成效。此外，針對弱勢學生的輔導，初任教師在資深教師的帶領下，能更有效地提供支持，縮小學習差距。

我們誠摯邀請各教育階段和專業領域的學者、教育工作者，提交具有理論深度和實踐價值的文章，共同探討學校新進教師的處境與輔導。期待您的投稿，為改善現有的教育環境共同努力。本期的評論主題，希望廣邀各界教育先進。所涵蓋之教育階段不限於中小學教育，也包含高等教育、技職教育，以及師資培育等相關領域，提出關於實現此重要目標之卓見。

第十四卷第四期 輪值主編

蔡進雄

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員

阮孝齊

國立臺中教育大學教育學系助理教授

臺灣教育評論月刊第十四卷各期主題

第十四卷第一期：少子化的高教轉型發展

出版日期：2025 年 01 月 01 日

第十四卷第二期：準公幼政策推動的問題
與檢討

出版日期：2025 年 02 月 01 日

第十四卷第三期：國中小校訂跨域課程之
虛與實

出版日期：2025 年 03 月 01 日

第十四卷第四期：學校新進教師處境與輔導

出版日期：2025 年 04 月 01 日

第十四卷第五期：高教推動自主學習之問題與
因應

出版日期：2025 年 05 月 01 日

第十四卷第六期：學生輔導管教的挑戰與因應

出版日期：2025 年 06 月 01 日

第十四卷第七期：私立高級中等以上學校退場
對技職教育的影響

出版日期：2025 年 07 月 01 日

第十四卷第八期：新課綱下學生補習風氣盛行
問題

出版日期：2025 年 08 月 01 日

第十四卷第九期：學校行政主管難覓之問題與
因應

出版日期：2025 年 09 月 01 日

第十四卷第十期：議題融入教學政策與實施之
問題

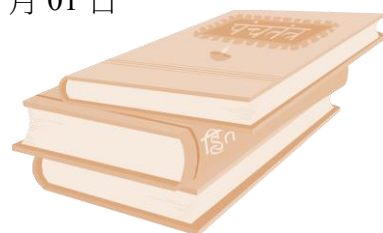
出版日期：2025 年 10 月 01 日

第十四卷第十一期：教育面對生成式 AI 的挑
戰因應

出版日期：2025 年 11 月 01 日

第十四卷第十二期：學校補助型與競爭型計畫
的效益

出版日期：2025 年 12 月 01 日



文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人（主要作者）姓名：_____（敬請親筆簽名²）

所屬機構：☐無 ☐有：_____

職 稱：

身分證統一編號：

電話號碼（公/私/手機）：（ ） / （ ） /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

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

中 華 民 國 年 月 日

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

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

臺灣教育評論月刊投稿資料表

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

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

（一）括號為全形新明細體

1.

（1）括號為全形新明細體

貳、標點符號

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

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

肆、圖表呈現方式

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

伍、參考文獻標註格式

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

一、文中簡註格式

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

（一）引用論文時

1.根據艾偉（1995）的研究……

2.根據以往中國學者（艾偉，1995）的研究……

3.根據 Watson（1913）的研究……200

（二）引用專書時

1.艾偉（1995）曾指出……

2.有的學者（艾偉，1995）認為……

3.Watson（1925）曾指出……

4.有的學者（Watson, 1925）認為……

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

（四）如引用同一作者在不同年度的作品時

1.學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2.學者 Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

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

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

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

二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

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

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

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

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

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

（八）實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

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

2.書籍的作者為二人(含)以上時

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

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

3.期刊論文

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

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

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

4.編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

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

5.編輯書籍中之一章/篇

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

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

6.翻譯的書籍

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

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

7.學位論文

（1）中文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（2）中文學位論文格式（來自學校資料庫）

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

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

（3）中文學位論文格式（未出版之個別學位論文）

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

（4）英文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

（5）英文學位論文格式（來自學校資料庫）

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

（6）英文學位論文格式（DAI 論文摘要）

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

（7）英文學位論文格式（美國國內，未出版之個別學位論文）

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

（8）英文學位論文格式（美國以外之地區，未出版之個別學位論文）

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

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以（無日期）英文以(n.d.)標示：

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

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

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



【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準

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

肆、入會及繳交會費方式

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

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

二、會費繳交方式：

1. 匯款：局號 0001222 帳號 0571072
戶名：臺灣教育評論學會 方志華
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會聯繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(02) 2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：100234 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】



【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

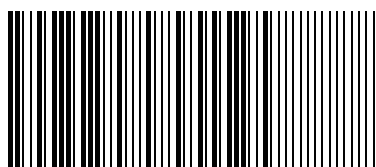
[illegible]



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw