

2017年2月

第6卷第2期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 高教創新轉型策略

全球競合時代，高等教育一直是作為衡量各國教育競爭力的指標。基此，教育部推出「高教創新轉型」計畫，其目的在於因應少子女化趨勢下，維持高等教育品質，進而重新整合規劃高等教育資源，發展大專校院多元發展的經營型態。政策目標有：「高等教育未來圖像」、「招生名額調控目標」和「合理校數規模調整」。對此，相應策略則有：「高階人才躍升」、「退場學校輔導」、「學校典範重塑」及「大學合作與合併」四項，……。本期主題以「高教創新轉型策略」為核心，邀請專家學者，針對「高階人才躍升」「退場學校輔導」、「學校典範重塑」及「大學合作與合併」等策略，發展巨觀議題……。微觀議題則就各大專院校在進行高教創新計畫的過程、實務經驗和省思，進行分享。當然也有其他相關議題的學者共襄盛舉，加入本期評論發表，暢所欲言，抒發己見，促進思想傳遞及學術交流。



臺灣教育評論學會 出版

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

李隆盛（中臺科技大學校長）

副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

2017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系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳伯璋（法鼓文理學院講座教授）
白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	游家政（淡江大學課程與教學研究所退休教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
高新建（國立臺灣師範大學教育系退休教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）

2017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系教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
王金國（靜宜大學師資培育中心教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
王為國（國立清華大學教育與學習科技學系副教授）	張民杰（國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
李宜麟（國立臺中教育大學教育學系博士）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
涂金堂（國立高雄師範大學師資培育中心教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	

輪值主編

評論

楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）

文章

李宜麟（國立臺中教育大學教育學系博士）

專論

李隆盛（中臺科技大學校長）

文章

游玉英（新北市忠孝國中校長）

當期執編

李宜麟（國立臺中教育大學教育學系博士）

文字編輯

邱欣榆、莊雅惠、彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

封面設計

劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

聯絡人：莊雅惠

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 6 No. 2 February 1, 2017

Since November 1, 2011

Publisher

Lee, Lung-Sheng (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Deputy Editor

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)

Executive Editor

Pan, Ying-ju (Adjunct Assistant Professor, National Chi Nan University)

2017 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
Chen, Po-Chang (Chair Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor , National Taiwan Normal University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)
Yu, Chia-Cheng (Retired professor , Tam Kang University)

2017 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Chang, Min-chieh(Professor, National Taiwan Normal University)
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affair, Huafan University)
Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education)
Chiu, Ai-Ling (Professor, National Kaohsiung Normal University)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)
Lee, Yi-Lin (Doctor, National Taichung University of Education)
Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)

Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Tu, Jin-Tang(Professor, National Kaohsiung Normal University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)
Wang, Wei- Kuo (Associate Professor, National Tsing Hua University)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

Review Articles Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Lee, Yi-Lin (Doctor, National Taichung University of Education)
Essay Articles Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)
Yu, Yu-Ying (Practice Teacher, Taichung Municipal Hsi-Chi Primary School)

Managing Editor

Lee, Yi-Lin (Doctor, National Taichung University of Education)

Text Editors

Chiu, Hsin-Yu ; Chuang, Ya-Hui ; Peng, Yi-Wen (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Chi, Yueh-Chi (Teacher, Shan Yang Elementary School)

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.666, Buzih Road, Beitun District, Taichung City 40601, Taiwan
Tel : 04-22391647 ext 2007 FAX : 04-22395751

E-mail : ateroffice@gmail.com (Chuang, Ya-Hui)

Place of Publication

Taichung , Taiwan

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

主編序

教育部推出「高教創新轉型」計畫，該計畫推動的主要目的，在於因應少子女化趨勢下，維持高等教育品質，進而重新整合規劃高等教育資源，發展大專校院多元發展的經營型態，但「高教創新轉型」計畫是否完善可行，尚有需要討論之空間。此次徵稿中與主題評論有關之論文，即部分呈現一些應注意之問題與思考方向。例如在「教育部推動高教轉型策略的可能限制與建議：以「學校典範重塑」為例」一文中，提到目前教育部在「學校典範重塑」的部分是透過競爭性計畫形式，其可能的限制是，大學教職員很多時候可能因對大學內部教學與研究的現況很熟悉清楚，所以提出的創新做法可能是學術象牙塔內的較侷限性思維。

然而高教創新轉型過程中，需重新塑造學校品牌形象並定位策略。所以，在「師資培育學系品牌形象再定位策略」文中，除探討師資培育學系經營管理的難題，更提出其定位策略：師資培育學系品牌形象的塑造宜具有長遠發展性、師資培育學系應建立畢業生多元進路的品牌形象、師資培育學系應控管產出端的品質藉以形塑品牌、師資培育學系師資專長組合應配合品牌形象定位、師資培育學系應致力於行銷藉以提升學系知名度等。

另外，高教創新轉型須與國際接軌。所以在「隨經濟時代之高教轉型策略-以澳洲技職教育為例」中，指出澳洲技職教育轉型策略特點可包含：經營自主性提高、入學資格與升學就業管道多元化、教學實用化課程多樣化、招生宣傳活潑與服務全面化。在「以國際工程教育發展建構臺灣高等工程教育的主旋律」一文中，也提到臺灣工程教育的發展，應以國際工程教育為主軸，而 CDIO 是當前工程教育改革的其中一項策略，其核心概念為做中學與專題式教育和學習。

此外，高等教育主要目的之一為培養通識人材，所以在「重塑大學通識教育人文藝術類教學模式與專業課程的互融的可能性」一文中，提到通識課程並非邊際的課程，且有助於專業課程知能與專業形象之發展；通識課程強調跨領域學習中學術性、知識性與整合性能力之養成；美學教育的實踐促進，增進教育思考的新養分是學術發展的必要條件；人文藝術類之通識課程教學，應強調能與專業課程的關聯性。進而，高等教育創新轉型的方向，並非只有由上而下，亦可由下而上。因此在「特殊選才機制形塑大學教育改革的展望」一文中，提出藉由開放特殊選材機制後，大學教育改革的思考方向應朝有彈性、要減量、要重質，進而使大學教育改革更能符應社會需求。各篇論述意見，相信對該計畫之推動具有參考之效用。

最後，感謝關心上述主題和其他課題的先進與夥伴踴躍投稿。本期共收錄主題評論 6 篇、自由評論 13 篇、交流與回應 1 篇、共計收錄 20 篇文章。

楊思偉
第六卷第二期輪值主編
南華大學幼教學系講座教授
李宜麟
第六卷第二期輪值主編
台中教育大學教育學博士

本期主題：高教創新轉型策略

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

李家宗 隨經濟時代之高教轉型策略－以澳洲技職教育為例 / 1

陳玉娟 師資培育學系品牌形象再定位策略 / 9

湯家偉 教育部推動高教轉型策略的可能限制與建議：以「學校典範重塑」為例 / 13

李靜儀 以國際工程教育發展建構臺灣高等工程教育的主旋律 / 16

何智勇 重塑大學通識教育人文藝術類教學模式與專業課程的互融的可能性 / 21

張碧如 特殊選才機制形塑大學教育改革的展望 / 26

自由評論

林錫恩 國民小學實踐核心素養的理念與評量 / 31

范熾文

黃秀娟 靈性學習與靈性照顧之探討 / 35

戰寶華

從資源基礎理論初探國家運動訓練中心之運作模式規劃 / 39

劉育華

林俊平

高中公民與社會學科課綱「公民不服從」的論述分析 / 46

許秋燕

教師專業發展評鑑轉型之初探 / 53

- 魏 士 欽 從創新經營談偏鄉學校的發展策略／ 59
- 林 姝 吟 我國幼兒園實施融合教育之實務探討／ 63
- 陳 淑 美
- 李 仰 曼 提升偏鄉中學生對英文學習之能力／ 68
- 朱 美 琴 提升新住民的中文能力／ 72
- 何 智 勇 論臺灣美學教育與藝術展演風格之關係—以日治時期為例／ 76
- 蘇 哲 賢 淺談國小階段培養學生核心素養之理念認知／ 83
- 蘭 丹 以「交際語境寫作」培養學生的寫作動機與寫作基本力／ 88
- 王 金 國
- 李 涵 鈺 從國小國語文教科書審查展望未來教科書的編寫／ 92

交流與回應

- 陳 玟 樺 國民中小學學習領域課程小組之分析：從《九年一貫課程綱要》到《十二年國民基本教育課程綱要》／ 100

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約／ 106
- 臺灣教育評論月刊第六卷第三期評論主題背景及撰稿重點說明／ 109
- 臺灣教育評論月刊第六卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明／ 111
- 臺灣教育評論月刊 2017 年 1 月至 2017 年 12 月各期主題／ 113
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書／ 114
- 臺灣教育評論月刊投稿資料表／ 115
- 臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式／ 116
- 入會說明／ 120
- 入會申請書／ 122
- 封底

隨經濟時代之高教轉型策略-以澳洲技職教育為例

李家宗

臺中教育大學高等教育經營管理碩士學位學程副教授

一、前言

澳洲技職教育 (Vocational Education and Training)(以下簡稱為 VET)近年因學費調漲，造成學生數量下降。以新南威爾斯州(New South Wales, NSW) 公立專科技術學院 (Technical and Further Education) (以下簡稱為 TAFE) 為例，自學費大幅調漲後，2012 年以來 TAFE 的學生已減少了 8.3 萬人。2013 年起，部份課程學費甚至上漲了七倍，以老年護理課程為例，學費從 2014 年 570 澳元，在 2015 年漲到 2300 澳元。儘管紐省政府已將 2015 年的學費水平凍結，但教師們仍認為難以遏制 TAFE 學生數量暴跌的現狀(The Sydney Morning Herald, 2016)。

加上政府是根據入讀學生人數分配補助經費，學生數減少進而也會造成 TAFE 學院、教師與開課數量減少。數據顯示自 2013 年 1 月以來，新南威爾斯州 TAFE 已裁掉 395 個全職教師，其中雪梨的 3 所 TAFE 學院裁掉約 260 個，其餘 40 個職位屬於亨特區(Hunter)和伊拉瓦拉區(Illawarra)。根據澳洲政府的智能與熟練技術 (Smart and Skilled)計劃，TAFE 學院將需與私立院校相競爭以爭取更多學生，因為政府將根據入讀學生人數分配資金 (SBS, 2014)。TAFE 院校透過裁減人員、削減課程以降低成本，使得學校可與低成本、低質量的私立院校相競爭，但也可能引起教學品質惡化的惡性競爭。

這些現象迫使澳洲政府開始著手展開技職教育 (VET) 制度的大幅轉型，轉型的目標是提高品質、工作成果和技職教育制度的地位，以符應未來的技能需求 (DET, 2016a)。唯有高品質的教育訓練機構和頂級課程才能促進 VET 對學生就業前景的貢獻，提升 VET 在家庭、學生、用人單位、企業和社區的地位。

二、隨經濟時代之高教轉型策略

中國生產力中心總經理張寶誠 (2011) 曾指出臺灣品質管理發展歷程中第四階段從 2010 年迄今，著重於 U 化 (Ubiquitous)、G 化 (Green)、I 化 (Innovation)，締造出無所不在的品質、綠能品質、創新品質，並透過創新價值 (Innovalue)、洞燭價值 (Insight Value)、預測價值 (Foresight Value) 階段，傾聽及細看客戶需求，使客戶對服務感動，預先了解趨勢先予應對。

其中 U 化 (Ubiquitous) 所指之無所不在的品質，此概念也近似後來臺科大盧希鵬 (2015) 教授所自創的「隨經濟」 (Ubiquinomics) 時代一詞。「隨經濟」就是以「人」為核心的智慧生活，並具有下列六大特質——隨時、隨地、隨緣、隨處、隨支付以及隨通路。在此六大特質驅動下，組織策略是活的，也是連接的。所有員工、客戶、競爭者、互補者都是活的，與其控制他們，不如與他們互動。未來的企業競爭是一種自發性組織的競爭，也是一種生態間的競爭。

不論是德國 2012 年提出的「工業 4.0」、美國的再工業化政策、日本的人機共存未來工廠、韓國的下世代智慧型工廠，還是中國製造 2025 計畫，全球主要國家均積極推動建構智能化製造、生產、銷售系統，以快速反應或預測市場需求(行政院，2015)，並主要應用於九大科技領域，如機器人、3D 列印、雲端、工業物聯網、模擬、擴增實境、水平和垂直整合、網路安全、巨量資料分析等(徐瑞廷，2016)。但是工業 4.0 的精髓從以往僅關注產品被製造的過程，轉換到關心產品被使用的過程，甚至發覺連顧客都難以發現的價值需求(張寶誠，2016)。所以，無論是製造業、商業服務業、農業甚至是教育業，都必須將經營思維導向從使用端價值需求作為出發，提供客製化、快速反應的產品與服務。

雖然隨經濟概念多應用於以「人」為核心的智慧生活行銷策略之創新，工業 4.0 也多用於生產技術之轉型。但為了迎接隨經濟時代與工業 4.0 等趨勢來臨，高等教育轉型策略仍應該解構進入「隨教育」時代，並具有下列六大特質：

- (一) 隨時間：透過雲端與擴增實境技術，學習時段不再限制在正規上課時間，隨時都可進行線上學習。
- (二) 隨地點：透過網路、模擬與擴增實境技術，教室不再侷限於學校之內，如「大規模開放式課程」(MOOC, Massive Open Online Courses)以及重視學生共同溝通互動後定義、發展出來的「連結式大規模開放式課程」(cMOOC)。

- (三) 隨領域：延遲專業分化時間，並更重視科際整合與跨領域學習。
- (四) 隨學歷：學位資歷將隨學習時間、地點的彈性而被切割為更鬆散的學分認可制度，並更重視實習與實務經驗。
- (五) 隨教學：透過機器人技術，傳統記憶式教學之教師將被取代，只有能創新互動與因材施教的教師可透過 Know-How 存活。
- (六) 隨課程：透過 3D 列印與巨量資料分析，課程將愈趨多元、視覺化與模組式學習，重視科技工具操作以及全球化運作能力之培養。

三、澳洲技職教育之轉型策略

澳洲的技職教育由政府 and 工商業界合作經營，為澳洲經濟和企業生產力成長的核心。澳洲需要健全的職業教育和訓練制度，以確保現今及未來提供給雇主和企業所需的合格技能。一個強大的技職教育部門將提升完成這些 VET 課程的就業成果，以及為此部門使用者注入信心(DET, 2016b)。VET 資格證書由政府的公立專科技術學院(TAFE)和眾多私立培訓機構頒發，澳洲政府(聯邦政府和州政府)負責資助、制定政策以及 VET 部門的法規和品質保證工作；工商業界和用人機構則協同制訂培訓計劃和優先項目，並提供有助於提升工作場所技能的資格認證。

因此，廣義的澳洲技職教育泛指向政府登記立案並教授認可課程的公私立機構，公立可概分為公立專科技術學院(TAFE)、中學與學院、大學、農業與技術學院等四種；私立訓練機構(Registered Training Organizations, RTOs)則是由各種團體開設認可與非認可課程，包含企業員工訓練、私立訓練所與企業學院、特定企業員工訓練班、成人與社區訓練組織等四種(NCVER,2016)。

澳洲技職教育制度之轉型策略主要反映在下列幾大面向：

(一) 學位資歷認可方面

澳洲資歷架構 (Australian Qualifications Framework, 以下簡稱 AQF)，自 1995 年創辦，目的為創造一個全國性完整一致的資歷架構，包括後中等教育(tertiary education)所有的教育與訓練，學習成果(learning outcome)採能力本位的職業教育與訓練(VET)影響甚大，尤其在促進 VET 與職場的銜接轉換，有助於增進認可非正規與非正式的學習。

澳洲 2013 年新版之國家資歷架構目的促進終身學習、提升經濟競爭力及全球流動與國際認可，其中尤以認可先前學習及暢通不同學習路徑受到重視(梁琍玲，2013；AQF, 2013)。因此，新版國家資歷架構完全依學習成果之知識、技能與應用三個面向分類，認可先前學歷或當前資歷，以方便學分轉移並為學生提供靈活的學習途徑。2014 年 5 月，AQF 委員會針對第二版第 9 級的碩士學位(Master Degree)再進行修訂並增加附錄(AQF, 2016)。

(二) 品質保證方面

澳洲聯邦政府 2011 年 7 月 1 日依法設立「澳洲技能品質局」(Australian Skills Quality Authority, 以下簡稱 ASQA)，陸續在 2011 年 7 月至 2012 年 7 月間負責全國(西澳與維多利亞二州除外)VET 提供者的註冊立案及認證 VET 課程，取代原先各州及領地的管轄權。ASQA 依法得隨時稽核 RTOs、註銷立案或關閉，RTOs 所有課程須符合課程認證標準，包含視訊與海外課程。ASQA 利用立法機制進行對 RTO 管理，如財力風險評量、VET 全國一致性的高品質訓練與評量標準；註冊的核心條件之一為 RTO 符合 VET 品質架構 (VET Quality Framework) 的條件，包含 2014 年 9 月澳洲政府委員會 (the Council of Australian Governments, COAG) 所公布的 2015 年 RTO 最新標準，新設 RTO 機構從 2015 年 1 月 1 日起適用，現有 RTO 機構則是從 4 月 1 日起適用。VET 體制的這些改變為 COAG 致力改善全澳 VET 的品質與一致性，藉由全國一致的 VET 品質架構及認證機制，業界得對全國認可的 VET 資歷更有信心 (ASQA,2016a)。

此外，2013 年 1 月時，ASQA 也公布了 VET 認證課程標準 (Standards for VET Accredited Courses)，適用於 ASQA 管理之所有課程。課程須符合下列標準(ASQA,2016b)：1.符合產業、企業或社區需求；2.提供適當能力成果且評量滿意度依據；3.符合全國品質保證要求；4.符合 AQF 適當級數且可獲得 VET 資歷。

(三) 升學管道方面

VET 學歷資格主要含四個等級的證書課程（證書 I、II、III、IV）、文憑課程和進階文憑課程，部份專科技術學院也有提供專科碩士文憑（Vocational Graduate Diploma）與專科碩士證書（Vocational Graduate Certificate）（Study in Australia, 2016）。專科碩士文憑與專科碩士證書是等同於高等教育畢業文憑與證書，提供了高階的就業相關技能和知識。碩士證書通常需要半年到一年的全日制學習，而碩士文憑通常需要一到兩年的全日制學習。

TAFE 的各種課程是以進階的方式進行，學生在取得 TAFE 所發予的文憑或證書之後，能再轉學到大學繼續相關課程的學習，包括證書 IV、專科文憑以及專科進階文憑。通常各 TAFE 專校和特定的大學的部份課程有學分抵免的合作關係，學生可以在申請 TAFE 課程之初，利用 TAFE 的課程資料先查明以後升學的管道（Study in Australia, 2016）。

而在研究所教育階段，雖然 TAFE 有提供碩士文憑和碩士證書等半年到兩年的課程，但是並沒有提供碩士學位相關課程，取得碩士文憑和碩士證書學生若希望取得碩士學位，仍可轉到一般大學，進行學分抵免後，並補修相關課程。因此，學生在習得一技之長之後，仍然有機會再到大學繼續升學。

(四) 入學標準方面

廣義的澳洲技職教育升學進路除了原有的公私立專科技術學院外，應該也要包含高等教育階段內的技職院校，包含多元技術學院與科技大學。因此，本研究挑選維多利亞州私立威廉安格力斯學院（William Angliss Institute, WAI）與公立南澳專科技術學院（Technical and Further Education South Australia, TAFESA）及雪梨科技大學（University of Technology Sydney, UTS）進行個案分析，綜合闡釋澳洲技職教育升學標準與要求。

由於澳洲的高等技職教育等級繁複、課程多樣性，因此難有一致性或系統性的入學標準與要求。這是因為澳洲已經成立完整的資歷架構（AQF），根據此架構所有 TAFE 裡面所蘊列的課程，都需根據不同的資歷級數來招收不同能力之學生。

原則上，澳洲 TAFE 所能提供的課程、文憑、證書與學位（degree）相當繁複與多樣，時間長短不一，有從半年至 4 年的學士課程都有。根據不同的資歷程度，入學的要求也就不太相同，根據需求而定。有些課程會要求有先備學科知識或工作經驗。進入藝術與設計課程，則必須提交作品檔案（portfolio），其他不同的入學要求則需與各課程提供者洽詢，重點包括：額外入學要求、英文語言能力要求、學雜費用，以及課程開授日期等。上述這些個案學校在升學要求相當具有彈性與創意，他們依照學校各科系與各身份類別的潛在學生做劃分，詳細提供入學申請資格、標準與程序（UTS, 2016; WAI, 2016; TAFESA, 2016）。

（五）招生來源與策略方面

完成 12 年級的課程或滿 20 歲規劃第一次接受大學教育，依照申請者身份別提出申請：(1)高中生-若是正在就讀高中完成 12 年級或是 TAFE 者可申請此類，包含國際學生就讀高中者。申請標準參考大部份依據為申請者的澳洲高等教育入學排名(Australian Tertiary Admission Rank, ATAR) 或 國際 文 憑 International Baccalaureate (IB)成績，少部份課程會有特定的篩選標準；(2)非應屆生(Non current school leaver)-若非就讀高中完成 12 年級、TAFE 或以前曾就讀高等教育者，可申請此類。對此類申請者而言，澳洲高等教育入學排名(ATAR)成績並非主要考量標準，而是需要看個別領域所需標準或是可選擇隔年(a gap year)再就讀；(3)澳洲原住民或偏遠地區居民；(4)國際學生-證書文憑課程雅思(IELTS)成績達 6.5；(5)直接申請-部份大學部課程可直接申請，如榮譽學位與成人教育課程(UTS, 2016)。

澳洲學校依照不同學生來源，制定不同的升學標準與申請方式，如高等教育入學排名、國際文憑、部份領域特定篩選標準以及雅思成績檢定等。澳洲個案學校也都會錄製招生影片，並放置在 YouTube 網站上讓學生體驗校園環境與課程，提供線上詢問郵件信箱與電話，並且提供詳細列出每年可修習的課程與學習、實習經驗，同時也提供「2017 年大學生選課須知」手冊免費全文下載。在招收國際生方面，南澳專科技術學院還提供機場接駁、臨時住宿安排、學習協助，結合在地節慶進行教學以及生活適應的支持措施等(UTS, 2016; WAI, 2016; TAFESA, 2016)。

四、結語

在 2014 年 4 月 3 日澳大利亞政府委員會 (Council of Australian Governments, COAG)下之企業和技能委員會 (Industry and Skills Council, ISC) 成立大會上，部長們也確認了 VET 制度改革的六大目標 (DET, 2016a)：(一)唯有釐清與工業，聯邦、各州和領地的角色及責任後，一國的技職教育制度才能有效管理；(二)唯有簡化企業所定義的資歷制度，才能靈活應對全國與州的優先事項和新興領域之技能需求；(三)各領域的實習制度應被適當地重視和運用，藉以作為職業生涯的途徑；(四)應用風險管理方法並支持有競爭力和運作良好的市場，才能形成現代化與具回應性的全國管理制度；(五)需提供消費者在選擇接受 VET 機構與培訓所需技能之相關資訊；(六)制定有效的經費補助時應考量學費市場的紊亂不一致情形。此次 VET 改革重點在於強化發展訓練人員在企業的領導能力，藉以反映新興技能需求和維持職業之間更大的機動性，加強實習制度與支持更多人參與高品質的訓練。為了實現此一革新，VET 的改革目標已界定為下列四個主題：(一)企業回應；(二)品質和監督；(三)經費補助和管理；(四)數據和消費者資訊。

根據上述澳洲政府對技職教育制度的改革目標與主題，配合“隨教育”時代六大特質之應用，本研究進一步歸納出幾個澳洲技職教育轉型策略之特點：

（一）經營自主性提高

南澳財長兼繼續教育(Treasurer and Further Education)部長 Jack Snelling 於 2011 年 2 月 10 日宣佈，TAFE SA 將與政府繼續教育部門脫鉤，並以法定機構的資格進行營運。為吸引生源並提供迎合學生需求的課程，TAFE SA 必須盡力招攬學生，並與就業市場更緊密地進行合作，確保其開設的課程符合南澳雇員與技工的需求。對於此 TAFE 的改革是澳洲政府“Skills for All”計畫的一部分，該計畫擬將 VET 領域推向市場需求導向制度。依據此計畫，所有 16 歲及以上的南澳公民有權獲得供其參與課程與培訓的政府津貼，具體規定如下：攻讀一級和二級證書，可獲全額津貼；攻讀三級或二級證書，可獲平均 80% 的津貼；攻讀文憑，可獲平均 70% 的津貼 (The Advertiser, 2011)。TAFE SA 便成為獨立的實體，提高經營自主性藉以與其它私人培訓機構競爭並吸引生源。

（二）隨領域與隨學歷-入學資格與升學就業管道多元化

TAFE 的各種課程是以進階的方式進行，學生在取得 TAFE 所發予的文憑或證書之後，能再轉學到大學繼續相關課程的學習，包括證書 IV、專科文憑以及專科進階文憑。通常各 TAFE 專校和特定的大學的部份課程有學分抵免的合作關係，學生可以在申請 TAFE 課程之初，利用 TAFE 的課程資料先查明以後升學的管道。因此，學生在習得一技之長之後，仍然有機會再到大學繼續升學。同時也制定新措施，促進學徒就業。

（三）隨教學與隨課程-教學實用化，課程多樣化

基於其教學之方向，通常 TAFE 和當地的相關行業都有密切合作關係。其課程之設計，以就業市場為導向，以增加學生畢業後的就業機會。換言之，課程不只是理論的學習，更重要的是實際的操作技能。為了配合業界的腳步，TAFE 專校的設備都很齊備，新穎。有許多課程都有實習的機會，任課教師大都是在相關的行業中任職，提供學生最新的專業資訊。學生可依自己時間的許可及需求，選擇最適合自己的課程，在學業結束時可獲頒下列學歷：如學士學位 (3-4 年)、高級專科文憑(1.5-2.5 年)、專科文憑 (1-2 年)、高級證書及證書 (6 個月至 1 年)。

（四）隨時間與隨地點-招生宣傳活潑與服務全面化

澳洲 TAFE 招生宣傳方式日益活潑與服務全面化，主要可區分為三大面向：1.資訊宣導-學校官網特設申請入學專區、線上詢問郵件與諮詢電話、多國語言版本與提供完整的選課手冊。此外，也會結合當地節慶或大型活動，進行招生活動並推廣課程；2.硬體設施-提供先進完善的讀書設備、圖書館與住宿條件；3.軟體服務-除了提供各式課程選擇與國際學生簽證程序簡化，更提供生活輔導諮詢、特殊入學方案、國際生機場接送與臨時住宿服務和英語加強課程等。

參考文獻

- 行政院（2015）。**行政院生產力4.0發展方案**。檢索日期12月1日，2016。取自<https://www.bost.ey.gov.tw/DL.ashx?u=/Upload/UserFiles/行政院生產力4.pdf>
- 徐瑞庭（2016）。**不是只有機器人！想掌握工業4.0，請搞懂這9個科技領域**。檢索日期12月1日，2016。取自<https://www.managertoday.com.tw/columns/view/53198>
- 梁琍玲（2013）。**澳洲資歷架構在終身學習的應用及其對我國的意涵**。高等教育，8(2)，115-158。
- 張寶誠（2011）。〈**創新經營**〉人物**境共生啟動台灣新品質**。檢索日期12月1日，2016。從<http://mymkc.com/column/content/205>
- 張寶誠（2016）。**歸零思考顧客 迎向生產力4.0**。檢索日期12月1日，2016。取自<http://cpc.tw/zh-tw/sp/contents/444>
- 盧希鵬（2015）。《**隨經濟**》**電子商務新定義：以人為本的智慧生活**。檢索日期12月1日，2016。取自<http://group.dailyview.tw/2015/10/.../電子商務新定義：以人為本的智慧生活/>
- AQF(2013). *Australia Qualification Framework*. Retrieved June 15, 2016, from <http://www.aqf.edu.au/>
- AQF(2016). *AQF Explanation*. Retrieved June 15, 2016, from <http://www.aqf.edu.au/aqf/in-detail/2nd-ed-jan-2013/>
- ASQA(2016a). *Establishment and legislation*. Retrieved June 15, 2016, from <http://www.asqa.gov.au/about/agency-overview/establishment-and-legislation.html>
- ASQA(2016b). *standards for vet accredited courses*. Retrieved June 15, 2016, from <http://www.asqa.gov.au/about/australias-vet-sector/standards-for-vet-accredited-courses1.html>
- DET(2016a). *Vocational education and training reform*. Retrieved June 16, 2016, from <https://www.education.gov.au/vocational-education-and-training-reform>
- DET(2016b). *About the skill sector*. Retrieved June 16, 2016, from <https://www.education.gov.au/about-skills-sector>
- NCVER(2016). *Australia vocational education and training statistics explained*. Retrieved June 19, 2016, from <http://www.ncver.edu.au/wps/portal/vetdataportal/restricted/publicationContent>

- SBS(2014). *TAFE NSW cuts almost 400 positions*. Retrieved June 21, 2016, from <http://www.sbs.com.au/news/article/2014/03/09/tafe-nsw-cuts-almost-400-positions>
- Study in Australia(2016). *Vocational education and training(VET)*. Retrieved June 19, 2016, from <http://www.studiesinaustralia.com/types-of-education/vocational-education>
- The Sydney Morning Herald (2016). *Empty classrooms and empty gestures sum up TAFE's shabby treatment*. Retrieved June 21, 2016, from <http://www.smh.com.au/comment/smh-editorial/empty-classrooms-and-empty-gestures-sum-up-tafes-shabby-treatment-20160113-gm54o2.html>
- TAFESA(2016). *Course Guide*. Retrieved June 15, 2016, from http://bpointelligence.com/ebrochure/tafeSA/international-course-guide_2015/files/assets/common/downloads/Course%20Guide.pdf
- The Advertiser(2011). *TAFE to be overhauled*. Retrieved June 21, 2016, from <http://www.adelaidenow.com.au/news/tafe-to-be-overhauled/story-fn3o6nna-1226003886911>
- UTS(2016). *Applying* . Retrieved June 20, 2016, from <http://www.uts.edu.au/future-students/undergraduate/essential-information/applying>
- WAI(2016). *Application Process*. Retrieved June 20, 2016, from <https://www.angliss.edu.au/future-students/how-to-apply>



師資培育學系品牌形象再定位策略

陳玉娟

國立臺灣師範大學教育學系副教授

一、前言

民國 83 年對師資培育學系而言，是重要改變開始的一年；當年 2 月 7 日總統公布《師資培育法》，開啟臺灣師資培育制度多元化管道，終止長久以來由師範院校獨自負責中小學師資培育，利用公費與畢業後教職分發作為誘因，以吸引有志於教育優秀人才就讀的培育模式。其後，師資培育制度歷經數次的修訂過程，但無法改變的是：師資培育大門大開，師資培育學系不再擁有師培的專屬權，對於此類型學系的發展產生極大的衝擊。

現今，高等教育機構在市場化、少子女化與國際化等外在因素影響下，大學經營管理面臨極大挑戰，在生源不足的社會現實中，2014 年高鳳數位內容學院成為國內第一所因為招生狀況不佳，所收學雜費無法支應學校運作而倒閉的第一所高等教育機構。歷經二十多年改變與發展，師資培育學系在高等教育市場化機制中，感受最為深刻，從政策培育師資生的公費分發時代，佔有招生上的優勢，的確也招收到相對優秀的一群青年學子；然而，如今卻在少子女化影響下，國中小教職缺額日少，流浪教師消息不斷充斥各媒體版面，降低青年學子擔任教職的興趣；再者，由於師資生人數限制，師資培育學系已不再是「全」師培的保障，讓此類學系不得不再次正視自己存在的價值與定位，以達永續經營的目標。

現今高度競爭的高教市場，已促使商業理論與概念落實在學校經營管理過程，品牌形象的營造即是其中一例(如蔡金田，2009)。對於師資培育學系而言，其品牌形象定位已無法回到師資培育一元化時期；經過二十多年的調適，如今的師資培育學系應該展現何種品牌形象，不只考驗此類型系所領導者，更影響到未來師資培育的品質與走向。為此，研究者將從品牌角度切入，論述目前師資培育學系品牌形象定位議題。

二、教育品牌涵意與必要性

品牌(Brand)一詞，源自於古挪威文 Brandr，為燒灼之意，係指人們用以烙印家畜，以與其他人的財產有所區隔，之後更將其運用在手工藝匠作品上，作為產品的一種印記。隨著時代演進，品牌意涵也越來越廣泛，具體的圖像、抽象的意象，皆可以成為一種獨一無二的品牌代表。誠如美國行銷協會(American marketing association, 2016)所提出的品牌定義：「可以是一種名稱(name)、專門術語(term)、設計(design)、標誌(symbol)，或是其他能和競爭對手的產品或服務產生區隔的特徵(feature)。」此一定義中，可以看出品牌所代表的意涵甚為廣大，舉凡具體標誌，或是抽象聲音與意念，皆可以成為一種品牌。隨著時代變遷與市場競爭的激烈化，品牌呈現形式越來越多元，其所承載的意義也更為豐富，所能發揮的影響力也就越大。

教育可否是一種品牌？是否應該品牌化？之前，在《教育可以是一個品牌嗎？》一文中，研究者(陳玉娟，2016)從學術研究成果、市場競爭機制、品牌字面意義、學校實際運作等面向，說明教育可以成為一個品牌，也必須是一個教育品牌。時至今日，品牌的概念已受到教育產業的重視，蔡金田(2009)在《學校品牌建構與行銷管理之探究》一文中指出：隨著學生來源的減少以及教育市場的高度競爭等因素，學校應設法在眾多競爭者中去建立品牌與行銷，區別出他們的教育成效與服務品質。對於師資培育學系而言，歷經二十多年來師資培育制度開放後的衝擊，及現今市場競爭與少子女化的影響下，讓師資培育學系領導者與教師不得不思考其學系的定位是否需要修調的議題，此時正是將品牌意義帶入師資培育學系經營管理的良好契機。

三、師資培育學系經營管理難題

師資培育學系發展歷程中，受到最大衝擊之一，莫過於民國 83 年公佈的師資培育法，開啟多元師資培育的管道，讓傳統以培育師資為主的學系面臨經營轉型上的挑戰；近年來，盛行的大學整併風潮，讓師資培育學系更深刻體會到尋找未來發展方向與定位的重要。吳家瑩與黃喬偉(2009)以轉型後之新東華大學花師教育學院為研究對象，探討這個學院在師資培育上所面臨的挑戰與因應策略，提出兩核心性作為，包括：提升教師的學術創造性與養成學生的優質專業性，尋找整併後師範學院能有更好的發展未

來；謝卓君(2016)以《師資培育制度變革與師範校院轉型：社會制度論的分析與反思》為題，從組織社會學的觀點，瞭解多元化師資培育制度變革可能對於師資培育機構造成的影響，提出對於當前師資培育制度發展與師範校院困境的批判反省。

目前師資培育學系的運作，面臨幾個經營管理上的難題。首先，是學術研究與實務服務間的拉扯戰未歇；不同於其他學系的運作，師資培育學系承載著促進教育實務工作發展的責任，卻也因身處強調學術研究的「I」級競爭氛圍中，左右為難。其次，少子女化效應延伸到高等教育階段，加重學系招生壓力，對於師資培育學系而言，其大部分雖有國立大學這個保護傘，暫無招滿學生的疑慮；然而學生來源的減少，連帶影響到入學學生的素質，成為現今師資培育學系經營管理過程中所要面對的難題。

再者，系所發展定位一直是師資培育學系要面對的另一困擾；系所定位的模糊，不只影響招生成效、系所課程與師資組成，連帶造成學生畢業出路的迷惘。傳統全師培盛世不再，若能保障系上五成學生成為師培生，已是不錯的名額比例；換言之，全系有一半的學生畢業後，無需參與教檢和教甄活動，其出路不再侷限教職一途。多元學生生態的組成，連帶影響到學系排課、授課教師專長、產業界對該學系認同程度，如何確立學系定位，提供學生多元的畢業路徑，成為師資培育學系極需思索的重點。總而言之，目前師資培育學系正面臨：研

究與實務間的拉扯、學生來源人數的減少、系所發展定位的不易與學生畢業出路的迷惘等挑戰，如何突破此困境已成為此類型學系永續經營的新契機。

四、師資培育學系品牌形象塑造策略

綜上所述，教育品牌化已是未來發展趨勢，對於師資培育學系而言，其應擷取品牌的特色，融入原有對教育的堅持，建立其品牌形象。礙於各師資培育學系存在歷史、學術專長、學生來源等的不同，難有統一的品牌形象，然而針對師資培育品牌形象塑造策略，有一些共通性策略可供參酌：

- (一) 師資培育學系品牌形象的塑造宜具有長遠發展性
- (二) 師資培育學系應建立畢業生多元進路的品牌形象
- (三) 師資培育學系應控管產出端的品質藉以形塑品牌
- (四) 師資培育學系師資專長組合應配合品牌形象定位
- (五) 師資培育學系應致力於行銷藉以提升學系知名度

上述五項策略，對於許多學系而言，最重要的品牌形象塑造策略之一，即是為學系塑造一個具有長遠發展性的系所定位，讓外界對該類學系產生深刻的認知。以目前高等教育學

系運作狀況來看，學系主任任期二至四年，有些學系甚至無連選連任一次制度，因此在短短三年左右(任期一任)的時間，常常對於學系的發展無法進行全面性與永續性發展規畫，常採且戰且走的策略；再者，由於主任人選更換頻繁，加上大學教師甚為獨立的組織氛圍，因此較難形塑明確且長遠性的學系品牌形象為其弱勢。為此，對於各師資培育學系而言，實應集思廣義，建立一個具有學系教師員生共識的品牌形象，以作為學系發展方向之指引。

其次，對於目前師資培育學系而言，最大衝擊之一是：如何在師資生與非師資生學習需求間取得平衡？傳統公費培育時代，由於政策的保障，此類型學系畢業學生擁有教職分發的保障，學系亦以培育師資生為目標；現今由於此類型學系無法提供全師培的就學保障，就算學生獲得師資生資格，亦無法保障其未來的就業進路；因此對於此類型學系而言，在品牌形象的塑造上，宜建立畢業生多元進路的品牌形象。進而，控管畢業學生的品質，如同產業界所使用的產品「良率」概念，畢業學生優質化，讓社會大眾認同其所培育出來的學生品質，亦是形塑學系品牌形象的重要策略。

再者，在前述品牌形象塑造的論述中，學生多元性已是師資培育學系所要面對事實與未來；在此過程中，學系是否能滿足學生學習上的需求？教師的專長與實務性經驗是否能符合學生學習導向？是值得思考的重點。以目前大學端的運作模式而言，常會為了符應教師專

長而開課，卻忽略學生學習需求的滿足；然而為顧及目前現有教師的授課權，此亦為不得不做的決定。因此，為了顧及學生學習的需求，與系所多元化的發展與定位，善用兼任(或業界)教師之名額及其專長，或許稍解此一難題，而現有教師則應在既有專長之外，思考培養其他專長的可能性。

最後，在諸多師資培育學系品牌形象塑造策略中，最重要的還是善用各種行銷策略，以提升學系知名度。善用網路的功效，發揮網路行銷快速、全面、彈性的功能，積極宣傳學校；重視校內外各種關係的營造，發揮關係行銷的功效；利用各式媒體進行學系宣傳，推動媒體行銷；加強系所友的聯繫，發揮口碑行銷的成效。總而言之，傳統以培育師資為主的學系，在教育法令打破一元化的培育體制後，該類學系面臨師資生與非師資生共存的局面，在學系發展過程中，除了默默做事的運作模式外，未來的師資培育學系應該要善用各種行銷策略，塑造學系正向的品牌形象，讓社會大眾知道此類型學系的存在，並產生正向的品牌意識，進而發揮品牌聯想效應，為學系的發展注入新的動力與助力。

參考文獻

- American marketing association (2016). *Dictionary : Brand*. Retrieved from <https://www.ama.org/resources/Pages/Dictionary.aspx?dLetter=B>
- 吳家瑩、黃喬偉（2009）。從花蓮教育大學到東華大學：花師教育學院實施師資培育所面對的挑戰與因應策略。《教育與多元文化研究》，1，175-215。
- 陳玉娟（2016）。教育可以是一個品牌？發表於：國立臺灣師範大學教育學早讀會。
- 蔡金田（2009）。學校品牌建構與行銷管理之探究。《國民教育研究學報》，23，139-160
- 謝卓君（2016）。師資培育制度變革與師範校院轉型：社會制度論的分析與反思。《教育科學研究期刊》，61(2)，29-56。



教育部推動高教轉型策略的可能限制與建議： 以「學校典範重塑」為例

湯家偉

中山大學師資培育中心助理教授兼教學發展中心主任

一、前言

受到少子女化趨勢影響，為確保高等教育品質的維持，協助各大專校院發展轉型，教育部於 104 年 3 月 27 日發布「高等教育創新轉型方案」，強調高等教育資源重新整合規劃，發展大專校院多元發展的經營型態。本方案內容包含「高階人才躍升」、「退場學校輔導」、「學校典範重塑」及「大學合作與合併」等四大執行策略。為落實上開方案，教育部亦擬訂「三合一推動辦公室」、「跨部會統合協調」及「制定專法鼓勵」三大政策配套，為提供大專校院合併、停招、停辦及改辦之誘因，並突破法令框架，給予學校更大辦學彈性(教育部，2016)。這些政策對過去臺灣高等教育常常被批評受限於中央過多管制，以致在人事、經費與制度流於僵化而無法及時因應外在環境劇烈的變化的狀況來說，實具重要意義與價值，也可視為教育部面對我國高教發展困境下的一項可貴嘗試。然而，這樣的計畫式高等教育轉型引導，目前似乎尚屬起步的「實驗」階段，本文即就其中「學校典範重塑」部分作法之可能限制，從自己短淺的經驗，提出幾項思考與可能的建議。

二、「學校典範重塑」推展的可能限制與建議

(一) 由下而上的高教創新轉型或重塑？

目前教育部在「學校典範重塑」部分比較是透過競爭性計畫形式，去選擇性補助創新做法提案。做法上，教育部比較是採由學校自行規劃，提出目標、做法以及預期目標，經教育部審查後擇優給予經費補助，並透過定期之評鑑，考量學校推動後之成果表現，再做出是否繼續給予補助之決定。這樣的作法，主要之目的似乎是希望透過理論上最了解教育現場的大學端，由下而上地去發展、探索可能的創新作法。其好處是，讓申請計畫之大學協助發想可行的創新做法，並透過逐年的實驗，評估其可能的成效或限制，最後教育部可能可以聚斂出一些所謂的典範做法與措施。換言之，這些計畫的成功關鍵，則似乎大多仰賴學校端的作為因素。其可能的限制是，大學教職員很多時候可能對大學內部教學與研究的「現況」很熟悉清楚，但提出的創新做法卻可能又是代表著學術象牙塔內的較侷限性的思維又或者是為了趕在計畫徵件結束前，變成東拼西湊的改裝車。這些計畫內容是否真的對學生學習有助益，或是能有效縮減學用落差？抑或是單純是教職人員的自由發想或幻想？這些也許可以透過每年的考評做檢驗，

但每年學校被刷掉的比例為多少？若長久下來，這些會不會可能是另一種形式的教育經費浪費？

上面的論述並非謂該政策沒有價值，個人想提出的問題是目前的做法在促進高等教育轉型的初期，可作為中央對轉型政策的建議與做法的蒐集與實驗；但長遠論，中央仍需考量到高等教育本身是一個鬆散組織(大學老師之間或者是老師與行政之間的連結互動少)，其提出的計畫未必周全(特別是當計畫補助額度可能不是太高的時候)，或常常受限於撰寫計畫者(通常是教務處或學院系所教職員主導)本身的背景(科系領域或行政端)之變革發想，其著眼點可能也較受限於經驗，而缺少對高等教育/大學整體的系統性思維。

此外，這樣的做法另一個限制是，申請計畫之學校可能只占全臺灣的少數，大多數的學校未必具備「主動變革」的意願。換言之，另一個中央可能要思考的問題是，所謂的創新轉型，特別是適用於大部分學校之項目，是否該由中央由上而下，統籌政策規畫與確實評估後做出有魄力的改革？舉例來說，國內一學期授課須滿18周的規定其實是僵化的，很多國外的頂尖大學的上課週數都比較短，將學習主動權更多給學生，也給大學教師比較多的時間能夠在課餘從事學生個別性的指導、教學改進以及研究工作。縮減授課週數也許會招致大學外部的批評(例如影響學生受教權、大學教師偷懶等等)，但華人一直強調教師的上課講授，未必是大學/研究所學生

學習效果最好的方式。簡言之，大學的創新與鬆綁或許應該是中央與學校應該共同去努力的目標，教育部仍有其責任，並應適時在審慎規劃與評估後，主動由上而下提出高教之變革政策來引導高教整體的典範重塑。

(二) 創新的價值應如何定義與評估？

目前教育部針對大學創新的補助方式，似乎較採取小規模試點實驗，成功則繼續給予經費補助，若試辦期間成效不彰，則學校將會被從受獎名單中剔除。這邊可能的潛在問題是，雖然有學校能夠藉由創新計畫提升其產學之具體收益，但對部分學校來說，可能受限其改革方案的系所或學科屬性，較難於短期內看見具體成效，或其成效無法具體量化評估。有些創新計劃常常是在執行一年後，被教育部評定為無實質成效，而被終止補助。而從計畫網頁所列的成果案例觀之，較能獲得中央持續性補助者，往往是和產學比較有聯結，且比較能有立即性實質產出(產學收入以及人力就業等)的計畫內容，例如：時尚產業、農工科技產業相關計畫。

若從教育部「學校典範重塑」徵件計畫的規定來看，其特別限定學校計畫目標必須特別說明其：「是否有活化運營模式及校園資源，增加學校收益？」以及「是否有引導教研人員及博士班畢業生轉進其他教學場域，或投入產業發展？」。這是否意味著，教育部計畫定義的創新與轉型，比較偏向能達成前述兩項目標者？而其他比較是從事教育與學習方式創新之計畫

者，只要未能達到前兩者，就被排除？換言之，是否只有跟產業比較能有具體直接相關之系所院校的創新轉型，才合乎教育部本計畫的「學校典範重塑」？中山大學在申請該計畫補助的討論階段，即面臨這樣的掙扎，教師認為某些教學創新做法對學生學習是相當有正面意義的，但在思考自評指標時，卻苦無法滿足前兩項的標準。這個傾向反映了目前國內常重視「產學合作創造收益」、「量化績效指標」的新自由主義思維，這樣的思維在做政策評估是有其正面意義的，但卻不該成為唯一的標準，因為大學教育不是什麼都可以具體量化或論其金錢收益的。

以美國史丹佛大學校內的「d.school」(Hasso Plattner Institute of Design) 在 2014 年提出「史丹佛 2025」的想像藍圖為例。其認為目前大學的樣貌、學科分界、學習制度、都是在一百年前所設計出來的，但面對社會以及科技劇變帶來的影響，大學一定要重新改造。該計畫從不同面向，提出對未來大學的想像，更重新思考「未來學習」的樣貌，例如適性而有彈性的教育歷程（Paced Education）、強調學生本位之翻轉軸心（Axis Flip）學習、強調學與用結合的有意義感的學習等（陳雅慧，2016）。換言之，透過彈性的學制以及學生本位的教學模式，讓學生得以獲得個人專業適性之開展，並習得能夠為未來進入社會所用之相關能力，可能也是大學面向未來，思考教育轉型，縮減學生學用落差時的可能策略方向與目標。是以，建議在「學校典範重塑」徵件計畫中，能再明確定義規範與擴大其他可能的創新面相，開放更多元的計畫成效評價指標，

也應體認高等教育本身並非總是可以像工廠製造產品或是教英文單字一般，短時間就可見具體的產品與成效。如此，這樣才能引導各大學就更多元之方向去做創新規劃，也更能鼓勵更多學校以及不同領域教師能投入這樣的典範翻轉改革中。

三、結語

教育部推動「高等教育創新轉型方案」實具重要意義與價值，本文僅就個人參與「學校典範重塑」計畫的短淺經驗，提出一些反思。相信該計畫會是一個好的開始，並期許教育部能思考在計畫實施一個段落後，中央應該如何從一個國家政策發展與監督管理的角色，適時在審慎規劃與評估後，主動由上而下提出高教之變革政策來引導高教整體的典範重塑。最後，也期許中央能將補助對象擴大，原本的徵件範圍固然有其重要意義與理由，但高等教育的創新與變革不應僅限制在能有具體量化或金錢產出之部分，也應能針對比較長遠、潛在的學生學習成長做關注與投入。

參考文獻

- 教育部（2016）。**高等教育創新轉型方案**。取自 <https://heitoplus.edu.tw/upload/download1fs1160401580342156.pdf>
- 陳雅慧（2016）。**對學習提出大膽想像的「史丹佛2025」**。取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5078860>

以國際工程教育發展建構臺灣高等工程教育的主旋律

李靜儀

逢甲大學教學資源中心博士後研究員

一、前言

創新是當今世代的主軸，也是工程教育改革發展的關鍵議題，高等教育承擔為社會培養高品質創新人才的使命，但學生在大學四年畢業後，學業表現看不出顯著進步亦無法增進其學術知能，造成學術漂泊（academically adrift）的現象（吳清山、林天佑，2011）。學術漂泊一詞由 Arum 和 Roksa(2011)提出，作者調查了約 2300 位學生後發現，有 45% 的學生經過兩年的大學生活以後，其「批判思考、推理、寫作溝通」能力卻無顯著進步；四年後，有超過 33% 的畢業生無法明確表達事實與意見的差異，也無法清楚寫出論述性觀點，上述現象已經成為高等教育的隱憂，也是影響大學競爭力的警訊。

成功的工程領域畢業生不僅需要廣泛理解工程原理和實務應用，還需要具備團隊合作、良好溝通、自我評估，並且能夠在有風險和不確定性的環境中工作的能力（Meier, Williams, & Humphreys, 2000）。工程教育的目的是希望培育學生成為具備專業技術與創新能力的工程師，在快速變遷的產業環境中，學生必須能夠自行構思、設計、實施、運作複雜性高且附加價值也高的工程產品和系統，然而，目前工程教育卻偏重於 STEM（科學、技術、工程、數學）理論知識的學習，而對於設計、創意、團隊合作和溝通等方面的軟能力卻未加以重視。

此外，美國國家科學基金會（National Science Foundation）和工程界都呼籲對工程教育進行系統的改革，包括：（一）從單一學科思維轉向跨學科方法；（二）加強溝通和團隊合作能力；（三）多加思考工程所屬的社會、環境、商業和政治背景；（四）提高終身學習的能力；和（五）強化整個課程中的工程實踐和設計。

為了解決上述問題，歐美國家無不致力於工程教育的改革，例如麻省理工學院聯合瑞典三所大學於 2000 年，共同推動的「構思（Conceive）-設計（Design）-實施（Implement）-操作（Operate），簡稱 CDIO」工程人才培育理念；美國歐林（Olin）工程學院的創新模式，皆為高等工程教育提供了一條行之有效的創新改革之路。本文將介紹上述高等工程教育創新案例，並思考未來臺灣高等工程教育創新轉型策略之作法。

二、CDIO 人才培育理念

CDIO 是當前工程教育改革的其中一種方法，其核心概念為做中學與專題式教育和學習。CDIO 代表構思（Conceive）、設計（Design）、實施（Implement）、運作（Operate）。它起源於已發展國家工業界對工程技術人才培養的需求，目的是擺脫工程人才與實際工程能力脫節的問題。從 2000 年起，麻省理工學院與瑞典的查爾姆斯理工大學、林雪平大學以及皇家工

學院組成跨國研究團隊，參照工業界的需求，例如，參照美國波音公司的工程師應具有的十項特質以及美國 ABET 認證，制定並創立 CDIO 工程教育理念，以滿足產業界對工程人才的要求。

CDIO 的理念繼承和發展了歐美 20 多年來工程教育改革的理念，形成一個涵蓋人才培育課程大綱和評估 CDIO 的 12 項標準。課程大綱涵蓋 4 大主軸，包括（一）技術知識和推理能力；（二）個人能力、職業能力和態度；（三）人際能力：團隊合作和溝通；（四）在企業和社會環境之下，能夠構思、設計、實施和運作。四大主軸內容具有普遍性，適用於各領域，皆為產業所需人才應具備之能力。也希望透過教學、學習、實作的整合，培養學生的專業知識和軟能力。同時，CDIO 採用 12 項標準定義 CDIO 課程的特色，亦成為教育改革和評估的準則，並提供持續改善的架構。包括課程理念（標準 1）、課程教學計畫的制訂（標準 2、3、4）、設計-實施的經驗與場域（標準 5、6）、教與學的方法（標準 7、8）、教師發展（標準 9、10）、學習成效評量與教學評估（標準 11、12）（Crawley, Malmqvist, Ostlund, & Brodeur, 2014）。

目前全世界共 130 多所學校加入 CDIO 國際組織，亞洲地區已有多所學校參與。以新加坡理工學院為例，新加坡理工學院是以專題為主軸，把學生畢業時應達到的知識、技能和態度融入到專題教學中。專題可以是一個創意產品，也可以是一個創新方案或

服務流程改造，專題共分為三級，初級專題以介紹專業領域的核心內容及促進學生學習興趣為主；中級專題旨在加強核心課程的學習與應用，高級專題是為了統整學生過去所學的知識，並解決一個複雜且沒有正確答案的問題（陳文傑、任立軍、張林、楊鋒，2009）。

三、美國歐林（Olin）工程學院

歐林工程學院認為傳統的課程太過狹隘，只教導學生如何解決問題，卻不教導學生如何找到對的問題來解決，或是如何讓學生的解決方案脫離實驗室，並且進入真實世界。因為在大多數學校，讓學生做工程專題之前，學生要花費一學期甚至是幾年學習數學和科學，而這樣的課程設計讓許多對工程感興趣的學生漸漸失去學習的動力（Olin, 2016）。

因此，他們突破傳統偏重科學、技術、工程、數學（STEM）理論知識的教育模式，改進傳統講述式的教學方式，改採專題式學習（Project-based learning, PjBL）的教學策略，並提出了「歐林三角（Olin Triangle Model）」模式，共計包含三個元素，第一個元素是紮實的工程基礎知識、第二個元素是強調藝術、設計、創意和創新，第三個元素是與商業、創業、倫理及慈善精神相結合，藉由這三個元素所形成的三角模式，形成了具創新的跨學科與多學科課程模組架構。

歐林工程學院的教育哲學是，學習是發生在真實的情境當中，學生從入學第一天開始便投入在動手做的學習，而他們面對的則都屬於開放式問題。歐林工程學院希望達到的教育目標如下：

- (一) 每年有動手設計專題；
- (二) 真實問題的畢業專題；
- (三) 能獨立工作，並成為小組成員的領袖；
- (四) 在專家面前表現自己的成果；
- (五) 國際或跨文化體驗；
- (六) 在社會產出建設性貢獻；
- (七) 能夠以口語、書面、數字、視覺形式，進行邏輯性的溝通（Kerns, Miller, & Kerns, 2005）。

學生進入學校之後，第一學期就有三個課程，提供數個工程領域的實際動手做經驗。在整個課程中，學生非常投入在與現實生活有關的專題當中。同時在大一的時候，學生開始學習藝術、人文、社會科學（AHS）基礎課程，並能夠直接整合和應用這種學習在所有領域，以建立紮實的溝通和情境意識技能，日後也可以透過進階的自我設計 AHS 研究，持續發展上述技能。所有學生也必須在大一修讀創業概論課程，在這個課程中他們開始建立企業家的心態，並學習與創業至關重要的工具。

值得特別一提的是，在高年級的時候，學生必須完成為期一年的專題，應用他們學到的理論知識解決公司和社區面臨的真正問題，這樣的課程理念是讓學生知道，工程由「人」而開始，瞭解為誰設計、為何設計、設計的價值在哪，同時也以「人」而結束，瞭解工程師的工作背景，並對周遭社會與世界產生正面的影響。

學校同時提供兩種專題，一為 SCOPE（Senior Capstone Program in Engineering），另一則為 ADE（Affordable Design and Entrepreneurship）。

SCOPE 是一個獨特的企業與學校合作的計畫，在一整年的時間，大四學生組成跨領域團隊，為公司面臨的實際問題提供創新的解決方案。值得注意的是，贊助者保留團隊開發的所有智慧財產權。歐林工程學院與財星 500 大企業、政府研究實驗室、產品開發公司、小型企業和新創公司合作，例如學生與 Facebook 合作，共同為新興市場的用戶提高 Facebook Android 應用程序體驗。

另一個 ADE 專題，則是希望學生開發可負擔起的設計並開設一間公司，以滿足世界上最貧窮的人的日常需求，例如有六位學生，為西非婦女開發小型機械化的木薯磨碎機，以減輕婦女採收木薯的負擔。

此外，所有學生必須完成與藝術、人文、科學或創業（AHSE）相關的畢業專題。學生自己設計他們的 AHSE 專題，並採取分析方法來解決較為創造性或學術性的主題。專題主題包括藝術或音樂創意專題、研究專題和以活動為中心的專題，例如社區服務工作。有學生曾經設計一個評估第三黨的總統候選人在美國選舉制度的可行性。並製定了解決第三黨選舉困境的解決方案，然後將這些解決方案納入虛構的第三黨候選人的假設競選資料中。

四、臺灣工程教育的主旋律：未來工程人才培育方式

綜觀國際工程教育之發展，無論是對全球高等工程教育發展趨勢影響深遠的 CDIO 人才培育模式，或是歐林工程學院，都是在工程實務背景之下，透過專題導向式學習的方式，體驗「做中學」的學習模式，如何結合臺灣本身的條件和特色，實現工程領域學生做中學的方式，是臺灣高等工程教育領域值得思考的重要問題。

（一）以 CDIO 人才培育模式，重新思考高等工程教育的本質

CDIO 工程教育改革，主要透過培養學生成為全面的工程師，以面對社會的挑戰為主，同時也讓學生知道如何在現代的團隊環境下，構思、設計、實施、運作一個複雜且具有高附加價值的工程產品與系統。為了達上述的目的，高等教育可重新思考系所課程架構，進行整合式課程設計，讓學生在學習學科知識的同時，也能培養個人、人際互動以及產品、過程和系統的製造能力。而教師也能更有效幫助學生把學科知識應用到工程實際環境中，讓學生畢業之後的能力能更符合產業的需要。

（二）透過專題式導向學習（PjBL）驅動學習動力

目前在產業、高等教育和認證機構間有一個普遍的共識，意即在工程教育中應該更加重視學習過程，無論是專題或問題導向的學習方法，均鼓

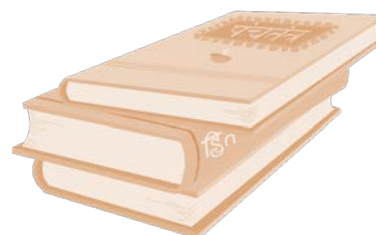
勵學生主動學習和發展跨學科知識。這樣的學習過程與方式，讓學生提高了個人的責任感和學習深度，且具有更強的溝通和團隊合作能力，因為這樣的學習環境，促發了學生探究、解決問題技能的發展，同時也讓學生提高了與工程實務相互關聯的「科學、技術、環境、社會」的覺察（Stappenbelt, & Rowles, 2009）。

對臺灣高等工程教育而言，可以規劃一系列的專題實作，知識內容由淺入深，專題製作由簡單至複雜，讓學生從大一開始，先進行簡單的初級專題計畫，透過簡單的專題實作學習，瞭解其專業領域的學習主題與內容。而後在大二、大三時，規劃中級專題，讓學生反覆練習核心課程的學習，並將核心課程的學習內容應用於專題實務中，最後設計如同歐林工程學院的畢業專題，讓學生能夠整合過去所學的知識內容，走出校園幫助解決產業、社區、社會所面臨的真實問題，而在整個專題進行過程中，也能不斷獲得來自產業、社區的實際回饋意見，並根據這些意見不斷進行設計與修正，讓學生瞭解未來在職場中的實際工作情況。

參考文獻

- 吳清山、林天佑（2011）。學術漂泊。《教育研究月刊》，204，121-122。
- 陳文傑、任立軍、張林、楊鋒（2009）。新加坡理工學院基於CDIO模式的專案教學改革。《職業技術教育》，35，91-93。

- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago Press.
- Crawley, E., Malmqvist, J., Ostlund, S., & Brodeur, D. (2014). *Rethinking engineering education: The CDIO Approach*(2nd ed). Springer Singapore: Springer.
- Kerns, S. E., Miller, R. K., & Kerns, D. V. (2005). *Designing from a blank slate: the development of the initial Olin college curriculum*. In National Academy of Engineering (Ed.), *Educating the engineer of 2020: Adapting engineering education to the new century* (pp. 98-113). Washington, DC: The National Academies Press.
- Meier, R. L., Williams, M. R., & Humphreys, M. A. (2000). Refocusing our efforts: Assessing non-technical competency gaps. *Journal of Engineering Education*, 89(3), 377-385.
- Olin (2016). *Academic life: Curriculum*. Retrieved from <http://www.olin.edu/academics/curriculum/>
- Stappenbelt, B. & Rowles, C. (2009). *Project based learning in the first year engineering curriculum*. 20th Australasian Association for Engineering Education Conference (AAEE 2009) (pp. 411-416). Adelaide, Australia: University of Adelaide.



重塑大學通識教育人文藝術類教學模式與專業課程的互融的可能性

何智勇

國立臺中教育大學教育學系博士生

國立聯合大學通識教育中心講師

臺灣教育評論學會會員

一、前言

高等教育的蓬勃發展，促使大學通識教育(general education)課程的科目朝向多元性的探索與多樣化創新的思維。然而，對於相關教學模式與內容，能否與專業課程相互融攝，以符合或滿足課程相關能力指標之達成，則是教育者持續努力與實踐的課題。因此，各科目能力指標(competence indicators)的設定與達成，乃目前大學教育之重要議題與實踐之願景。本文聚焦於通識教育人文藝術類科目的教學模式，嘗試與專業課程的連結互融關係，討論兩者核心價值的共生性與一般教學困境的突破，企圖發展出符合當前美學教育活動的實踐價值，強調審美的經驗與過程並強化課程教學修習參考。

二、釐清通識教育課程的意涵

「通識教育」一詞的解釋及課程概念，就國內學者的詮釋整理如下：

江宜樺認為「通識教育」(general education)這個詞是 20 世紀才開始流行的術語，主要是用來指涉「專業教育」(disciplinary education or specialized education)之外的修習課程。而在學術領域尚未如此分化之前，西方高等教育的目的其實不在於

培養專精某一學科的學生，而是把焦點放在所有學生必須共同具備的「博雅教育」(liberal education)之上。博雅教育涵蓋的科目包括文法、修辭、邏輯、數學、科學、音樂等等，與現代通識教育的主要課程項目相近，因此，被許多人視為通識教育的前身，或直接等同於通識教育(江宜樺，2005)。

吳清基於《理解核心課程》序文中表示，因資訊爆炸、知識專精分化、術業專攻及實用功利的二十一世紀，人才培育不僅側重個人專業表現，更著重跨領域整合、獨立思考、演繹分析能力，以及敬業樂群的態度與團隊合作的精神。為此，建立全人教育的校園環境與文化，以培養博雅資才，實刻不容緩(吳清基，2010)。

鐘丁茂則於〈通識教育的理想與實際〉一文中對通識教育強調：全人教育本是大學教育的理想，通貫統觀之洞察力的培養及人文素養也是大學教育的崇高目標。大學教育本應就是通識教育，因而，應在大學逐漸市場導向化、庸俗化、功利化、工具化的今日，在專業教育之外，賦予相當程度的人格教育與通識教育，才能重拾大學教育之理想。通識教育之理想要能落實，通識教育理念首應釐清，教育應從工具地位重回目的地位，教育

的對象是人，應全面發展其人格。因而，學校各層面的通識化：包含學校的行政、校園規劃、價值選擇、課外活動均要相當程度地蘊含價值取向，再配合完善的通識課程的規畫與教學，才能竟其全功。

對於通識教育人文藝術類課程的討論與建議：江宜樺於〈從博雅到通識：大學教育理念的發展與現況〉文中亦指出：通識教育常見的問題在欠缺學術研究風氣的校園裏，通識常以「休閒、娛樂、實惠、養生」的面貌出現，試圖發揮紓解學生課業壓力的心理輔導效果。「插花概論」、「攝影入門」、「禪坐與人生」、「茶道入門」、「田園生活體驗」等是常見的「通識」科目…。我們對於這種科目充塞於大專院校的通識課程中，基本上無言以對。因為，如果「趣味化」、「生活化」、「實用化」可以被當成大學教育的開課原則，那麼大學必然已從這個社會消失(江宜樺，2005)。據此，通識課程的教學設計亦須以學術研究的規準，且強調學術研究精神，調整對通識課程的教學設計，而藝術類課程更應加強美學教育之實踐為願景。

經由學者於上述，對於通識教育課程的解釋，強調通識教育並非邊際課程，而是有助於專業課程知能與專業形象之發展，亦是學生核心素養能力的培養。其次，通識教育的核心精神，則在於培養學生適當的文化素養、生命智慧、分析思辨能力、表達溝通技巧、以及終身學習成長的動力。因為一個具備理想通識教育人格的學生，將不只擁有人文社會及自然

科學的基本知識，更重要的是能夠批判思考，瞭解自我存在的意義，尊重不同生命與文明的價值（江宜樺，2005）。因此，在擁有多元思維的課程功能、規劃與教學導向的結構下，通識教育應該可以讓學生發展自我的生命價值觀與主體性，更進一步陶冶美感的認知與生命情操，健全與擴大博雅教育之思維。

三、通識教育人文藝術類教學模式與專業課程的互融關係

陳政宏認為對專業通識的引入，並模糊化原有通識與專業的界線，強化學生的知識體系與脈絡，使通識與專業兩組課程，在不同層級教學單位之間對課程學分數分配的角力與互相競爭，應可避免再產生衝突與糾葛。因此，認為應強化與深化通識課程為目標，並對大學課程重新分類且擬定方法如：(一)引入補救常識類；(二)共同課程類乃由校級規劃的核心課程，包含博雅通識與公民通識；(三)由院系規劃的專業課程包括專業通識及專業技術知識，其中新引入的專業通識概念，包括基礎專業通識，及融貫通識兩種(陳政宏，2010)。

然而，通識教育人文藝術類科目乃強調是如何培養具人文素養的美學觀，而美學則泛指一種生活態度與具有豐富內涵與意境的生活，企圖涵蓋知性的、視覺得、感性的、休閒的生活體驗，了解如何欣賞與觀察美的事物，達到心靈的美感滿足與和諧。美學的理論領域密切關聯於想像和創造，因此傾向於高度個人化和主觀化

(簡成熙譯，2011)。就美學教育的教學理念、目標與實踐，在面對通識教育課程的發展與「專業課程」的聯結與融合，應該考量其實務面之運用，而非僅遷就於現有之核心或非核心規劃課程按表操課，應確認美學教育課程的核心價值與其橫向發展面，其對通識課程與專業課程之正向助益。

以下就通識課程人文藝術類科目與專業課程之教學發展、評量方式與核心課程的實踐討論如下：

(一) 標竿學習(benchmarking) 教學發展概念

大學教育之良窳，攸關國家的競爭力，而評鑑則是確保高等教育品質的重要手段之一，世界先進國家無不透過品質保證(quality assurance)、認可(accreditation)、審核(audit)、評鑑(evaluation)等不同概念與策略，以確保高等教育之品質。郭昭佑於〈高等教育評鑑的另類思維：標竿學習〉文中闡釋先進國家為確保高等教育品質採標竿學習(benchmarking)概念，並認為標竿學習是一種持續不斷、長期的、為改善組織績效的組織管理方法，期透過連續的、漸進的、向表現較佳的組織學習，以邁向卓越的共好歷程。「標竿學習」雖為高等教育評鑑的新議題與另類思維，卻也符合教學發展、評鑑與實踐之程序(郭昭佑，2013)。

(二) 評量方式的概念

大學教育在專業知識之外，更需要重視、促進專業轉化的「過程能力」即學習力、思考力、溝通立、生活力、

移動力、競爭力、合作力、分享力、創造力等人才的養成。而目前大學通識教育中，應考慮到教師與學習者雙方所建立的學習情境與學習目標，其過程與結果是相同重要，並認為通識教育中每個課程各有獨特之教學目標，因此，應採多元評量之必要性，亦即強調各大學的通識教育也必須運用多元評量方法。陳幼慧認為多元評量是一個統合許多新式評量的概念而分為三種類型(陳幼慧，2013)：

1. 檔案評量(portfolio assessment)

檔案評量又稱作習檔案評量、卷宗評量、個人作品選及評量等。評量時，則以多元評量者的角度解讀及回饋；並且在完成後能夠分享自己的學習歷程與成果。而教學現場中，學習檔案或閱讀札記等都是檔案評量的實例。

2. 實作評量(performance assessment)

實作評量異於傳統的紙筆測驗，它重視實作的能力，而不是依賴筆試來決定。實作評量與傳統評量交互結合運用，方能發揮多元評量的功效。

3. 情意評量(affect assessment)

教育目的不僅強調增進學生知識與技能，另一方面更著重於培養學生健全的人格。而教學目標包涵認知、技能與情意三面向。而綜觀通識教育之教育目標，生命教育、情意教育、品格教育及情緒教育的目標均可囊括其中。

(三) 核心課程的實踐

根據陳幼慧於〈核心課程規劃理念與實施困境：以芝加哥、哈佛、政治大學實施成效為例〉文中就核心課程方案的課程架構，認為核心課程方案的實施扮演釐清大學教育理念的意義，並將通識教育定義為博雅、通才、全人教育的內涵，是期望學生在本科系的「專門教育」外，均衡學習人文、社會與自然的知識(國內、北美大部分大學均偏向此定義取向)。綜觀核心課程的內容大致有以下向度：書寫能力、思維法則、邏輯、批判思考、國際觀、史觀、自主性學習、終身學習、公民教育、藝術欣賞、媒體素養、創造思維等課程內涵。在通識課程的實踐與成效上，應持續關注以下議題項目：

1. 通識課程與方案的學生意願調查
2. 學習、發展新理學與通識教育研究
3. 學習模式理論研究
4. 通識課程多元評量方案之研究

為達到教學發展及應用，按王秀雄(2002)於〈美學與藝術教育〉文章中對於美感經驗概念的課程教學模式觀點如下：

無論那一科的教師，在教學之前，有三個問題必須時常反問自己。藝術與人文學科的教師，亦該如此。這三個問題分別是：

1. 為誰的藝術教育？即對象與教學目的。

2. 藝術教育要教什麼？即教材的規劃與內容。

3. 如何教學？即教學方法。

按上述的討論，其問題核心即在於如何教學？若欲達到與專業課程的互融，人文藝術類科目就必須針對課程內容與最終學習成果目標進行教學設計的調整或重塑。按任慶儀對Gagné(1988)的學習成果目標的第二項的智識能力(intellectual skills)，強調學習者可運用某種心智去學習「如何做某種智識類別的事情」。Gagné 將智識能力分成四個等級：(一) 分辨(discriminations)：分辨物體的實質的或是具體的特徵。(二) 形成概念(forming concepts)：根據物體的特徵，決定物品是否屬於某種類別。(三) 應用原則(applying rules)：運用兩個以上的概念來解決問題。(四) 解決問題(solving problems)：運用多種的概念與原則去解決問題。(任慶儀，2013)。針對人文藝術類教學模式與專業課程的互融，借 Gagné 智識能力的四個等級之概念再以畫作賞析為例進行應用之討論。

(一) 分辨：能分辨畫作具體特徵，如透視構圖的形成，直接或間接了解創作者時代背景的社會層面或科學層面之相關敘述與討論，而成為與專業課程的互融之學習能力指標。

(二) 形成概念：能分辨畫作流派特徵，如印象主義(Impressionism)對光影與色彩的解釋，了解印象主義對光學概念的啟發與日常應用，而對應於專業課程之學習能力指標。

(三) 應用原則：能理解畫作表面的視覺呈現與隱喻內容兩個層面，進行日常生活或專業課程應用之討論，形成學習能力指標。

(四) 解決問題：能解析畫作的內涵，將美感經驗應用於專業課程，達到學習能力指標。

四、結語

臺灣的大學教育應該重新探究與定位通識與專業課程的互融性，因為通識課程並非邊際的課程，而美學教育的人文藝術涵養，亦能模糊化原有通識與專業的界線，而促進跨領域學習博雅與核心的課程思維，以達成學術發展的先決且必要之條件。因此，通識課程的教學設計亦須以學術研究的規準，且強調學術研究精神，調整對通識課程人文藝術類的教學設計且強調能與專業課程的關聯性。

參考文獻

■ 王秀雄(2002)。藝術與人文教育。臺北市：桂冠圖書公司。123。

■ 江宜樺(2005)。政治與社會學評論—從博雅到通識：大學教育理念的發展與現況，14，37-46。

■ 任慶儀(2013)。教學設計理論與實務。臺北市：五南圖書出版。153-156。

■ 吳清基(2010)。理解核心課程—哈佛大學核心課程革新—在巨人的肩膀上綜觀全局，國立編譯館。

■ 郭昭佑(2013)。高等教育評鑑的另類思維：標竿學習—教育研究月刊，228，8，63-64。

■ 陳政宏(2010)。大學課程之重新分類：擺脫通識與專業課程二分法的問題。教育研究與發展期刊。6，3。

■ 陳幼慧(2013)。大學精神與通識教育的辨證發展—通識最前線。臺北市：政大出版社。20-22。

■ 陳幼慧(2013)。核心能力減何機制與多元評量—通識最前線。臺北市：政大出版社。61-71。

■ 陳幼慧(2013)。核心課程之改革：哈佛大學通識教育改革之研究—通識最前線。臺北市：政大出版社。89。

■ George R. Knight著 簡成熙譯(2011)。教育哲學導論。台北市：五南圖書公司。36-38。

■ 鍾丁茂(無日期)。通識教育的理想與實際。取自www.pws.stu.edu.tw/junchang/Liberal%20Education/Liberal%20Education%20%20

■ Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1988). *Principles of instructional design* (3rd ed.) New York: Holt, Rinehart and Winston.

特殊選才機制形塑大學教育改革的展望

張碧如

屏東科技大學技術及職業教育研究所副教授

屏東縣非學校型態實驗教育申請家長

一、前言

這個時代可謂是「學歷貶值、大學失能」的時代。在學歷貶值方面，大學學用落差嚴重、學生畢業找不到工作、薪資待遇不符合期待；碩士、博士學位者滿街是，失業或低就者大有人在。換言之，學生的年輕歲月、教育的培育資源，都在不斷浪費中。在大學失能方面，招生問題嚴重、學生素質降低、高教品質無法提升；研究經費浮報、論文抄襲等事件見報後，好不容易建立起來的研究成果、學術倫理不斷被質疑，重創大學教師形象，連帶影響大學的名聲。當政府提出高職畢業直接就業者每月補助一萬元的政策時，大學教育的振興更是雪上加霜。

在這些挫折與困境中，一個比較振奮人心的訊息，是大學開啟了特殊選才的入學管道。特殊選才主要招收「偏才」學生，也提供弱勢向學者機會；也就是，只要擁有特殊專才，不須學測或指考成績，即可經過申請甄選獲得入學機會。106 學年度總計有台大、清華、台師大等 30 所國私立大學，292 個學生名額。從這個數字發現，特殊選才並不是要解決招生人數不足的問題，因為開放名額不算多，影響範圍不會太大。因此，透過不一樣的入學管道，招收不一樣特質的學生，進而造成學生實質面的改變，可能才是特殊選才機制的設計原意。

特殊選才的對象相當多元，但從小接受體制外實驗教育的學生（包括非學校型態實驗教育、公辦民營實驗學校，或私立實驗教育學校等的學生，以下簡稱實驗教育學生），可說是最特殊的一群。實驗教育學生大多有特殊專長、能自主學習、對學習有其興趣與想法，也有較高的自主意識。105 學年度透過該管道而入學的學生表現，也確實相當突出；也就是，他們進入校園，除了增加學生的異質性外，確實可能從學生面帶動改變的風氣。清華大學於 105、106 學年度，特別針對實驗教育學生及家長，辦理「學士班特殊選才招生（拾穗計畫）」說明座談會，可見招收這群學生的企圖。

家庭經濟能力較好的實驗教育學生可以選擇到國外大學就學，對於經濟能力不夠，或有其他考量的家庭，如果臺灣大學教育品質夠好，當然會很高興有這個不需通過學測或指考的入學機會。然而，如果就讀品質不如預期，在「學歷貶值、大學失能」的時代，因為這些學生已經有過拋棄體制教育的經驗、對「與別人不一樣」的心理準備較足夠，加上他們本身有特殊專長、足以直接就業或做其他選擇，所以是可能再次拋棄體制教育的。如果這些學生放棄就讀大學，而該經驗又傳遞給其他實驗教育學生，最後可能演變成學校想招收這些學生，但這些學生卻不想進入大學的窘境。所以，這群從小就脫離體制教育、

有自主想法的學生，能否在大學教育中獲得他們夢寐以求的學習生活，進而如期望的形成學生面的改變，端賴大學教育對他們就讀大學時所作的因應。

筆者有幸參與實驗教育相關研究，本身也在進行非學校型態實驗教育，了解實驗教育與體制教育有不同、甚至是衝突的地方，因此對這些實驗教育學生在體制大學的適應有一些想像與擔憂。因此，就腦海中理想大學的樣貌提出對大學教育改革的粗淺看法，希望能拋磚引玉，讓大家開始關心相關問題，甚至進行系統性的思考。然而，實驗教育學生的教育經驗非常多元、需求各不相同、目前也尚未有相關研究可以參考，加上大學教育的改革談何容易，因此提出這些看法時，真可謂是戰戰兢兢、戒慎恐懼。

二、為什麼要因這群學生而改變呢？

特殊選才的機制開放了，再來的困難是大學教育該如何調整，好讓這些學生能欣然就讀，甚至肯定大學教育的品質。但問題是，為什麼要為這些少數學生而改變教育的設計呢？其實，大學教育目前面臨困境，本來就應該為所有學生進行改變；只是，學生來源多元化可以帶動改變的刺激，這群擁有實驗教育經驗與期望的學生，可能是引領改變的一個非常好的動能，所以是可以由此開始思考改革的方向。也就是，暢通此類學生的高教升學轉銜之路只是個起點，如何規

劃配套措施，來形塑教育變革，才能嘉惠所有學生。

此外，2014 年實驗教育三法通過後，帶動了適性揚才、均優學習的新一波教改浪潮，有人甚至認為這波浪潮將成為亞洲教育的創新典範，可見其重要性。然而，實驗教育三法明訂其適用範圍是國小、國中、高中職，規範之外的大學教育似乎不在這波教育改革中，這是相當可惜，而且可能成為教育改革缺口的地方。所以，大學教育與實驗教育透過特殊選才機制來進行接軌，可以是大學教育參與這波教改的可能方向。

三、要改變什麼呢？

既然參與這場教改浪潮有其重要性，但要改變什麼呢？筆者認為，大學教育改革的思考應朝三個方向開始，也就是要有彈性、要減量、要重質。

（一）要有彈性

對大學來說，大部分學生還是接受體制教育的，不可能單單為實驗教育學生大幅調整課程與教學模式，那麼，提供彈性就變得非常重要了。

首先，未來就業市場是需要跨領域人才的，所以大學教育應該提供跨領域的學習機會。其執行方向，可以是提供跨領域的修課彈性，這除了讓實驗教育學生能持續其多元學習的習慣外，對大部分學生也都有所幫助。有興趣的學生可以多修點課、想專精

的學生可以深入地待在單一領域、想跨領域的學生可以各方面探索，這樣學生才能適性發展、才能因為這是自己選擇的而負起學習的責任。目前許多大學已經思考修課彈性化的問題，甚至已開始嘗試了，希望實驗教育學生進入大學的動力，能讓這些思考加速落實。

其次，未來就業市場需要學生全方位能力的呈現，所以大學教育的專業培訓模式應提供發展共通職能的彈性。其執行方向，可以增加課程的彈性，以及檢視多元評量的進行方式。實驗教育學生從小接受許多共通職能及倫理道德的引導，體制教育學生則較缺乏，偏偏這又是未來職場，甚至是未來人生所需要的能力與特質。因此，大學課程的規劃，應該讓老師有足夠的彈性納入更多的共通職能訓練，包括降低每堂課的進度壓力、降低要教會學生很多知能的過渡期許。此外，多元評量概念已經非常普及，但學生還是最擅長考試，而考試也仍然是目前課程規劃中最重要評量的方式。考試不是未來就業時最重要的能力，考試成績不能保證學習成效，也不能保證就業力；學生投入自我探索時，考試不及格也在所難免。所以，再思考多元評量的意義與方式，以及目前實際執行的情形，可能就會對評量方式有更不一樣的想法。

（二）要減量

實驗教育學生大多有自主學習的習慣與能力，過多要求可能會讓他們疲於奔命，甚至扼殺其自主求學的熱

情。所以，要重視學習的「質」，要先從減「量」開始，這在老師對學生的要求，以及學制上的規定來說，都是如此。

在老師對學生的要求方面，當學生程度越來越差，老師可能會調整要求的內容，包括從信任到監督、從作業量很少到作業量很多。然而，當幫學生想太多，學生反而沒有機會自己來，也無法訓練其責任感及問題解決能力；當學生時間被填滿，就沒有辦法探索自己的興趣，更遑論發展專長與能力了。其實，這樣的方式對懶散學生也不見得有效，只是老師比較安心而已。如果期待學生能有自己的想法、能自主學習、能自我負責，那老師的方式就必須再調整。建議老師對學生的要求要盡量減量，這樣才能增加要求的難度，也才能有更多的精力，可以放在更重要的指導與引導上。

在體制的規定方面，「less is more」更應該是要省思的問題。目前大學每位學生每學期都要修習十幾堂課，應付下來非常辛苦，很難深入學習。如果可以減少修課的科目數，並增加每個科目的學分數，就可以進行深度學習的要求，而學生也才可能專精的探索。

（三）要重質

許多實驗教育學生重視學習，也愛學習，但課堂內容對他們來說是可以自己學習的，不必然是他們需要的學習管道。什麼是他們可能真正需要的學習呢？筆者認為是學識淵博的老

師，以及工作現場的實務經驗。此外，引導學生的方向除了現實面的升學及就業外，更應鼓勵學生要有夢想、要能付出，也就是應引導學生朝精神面的方向去思考人生的問題。

首先，大學老師學識普遍相當豐富，是實驗教育學生重要的學習對象。只是，目前的大班授課、老師主導的課程模式，以及每周一次班會時間的師生關係，讓學生較少在課堂外得到老師的影響。實驗教育學生小時候是緊跟著其父母進行學習，可以受到父母的深刻影響，這很類似德國的師徒制，因此可以由此思考教育該如何調整。目前老師負責開某些課程、由所有學生進行選課的模式，師生關係較難建立，是否可能轉變為老師負責某些學生的所有課程，甚至成為這些學生的「師父」，確實是可以思考的方向。

此外，工作職場也是學生很重要的學習場所。學理的東西可以透過自學獲得，但實務的學習就一定要在現場中才能體會了。所以，與其要求學生修習太多理論課程，而這些又是他們可以自己學習到的東西，倒不如多安排到真正工作職場的機會，並鼓勵學生將理論融入實務的驗證中。

最後，要鼓勵學生有夢想，不要只教生活的實際面，而應引導他們朝精神面去思考人生。老師不斷告訴學生讀書很重要，未來不是要升學，就是要就業，所以學生很容易希望「學位唸高一點」、「要找到好一點的工作」，也容易以小確幸為滿足。我們很

少教學生「要勇敢夢想」、「要為他人付出」，所以學生都覺得夢想不實際、自己最重要。到底學生最重要的學習是什麼、到底現實面與精神面該如何平衡，也是必須思考的。

四、結論與建議

為了跟上實驗教育的這波教改浪潮，大學正透過特殊選才機制招收少數實驗教育學生，並期望這些學生能帶來學生實質面的改變，甚至透過幫助這些學生適應體制教育的思考與因應，而找出大學教育改革的可能方向。也就是，在大學的教育決定上，應盡量朝彈性化、減量、重質等方向思考。例如，應讓學生更容易跨領域修課、應減少修習的科目數及增加每個科目的學分數、應找到真正讓學生有所學習的管道等。

為了達到該目標，提出以下建議。

首先，學校對教學主體的老師，也應從減少與教學非相關的行政工作（如招生）開始，來鼓勵老師在教學上的投入。目前有些學校開始思考教學升等的可能性，不過，當老師其他負荷還是過重時，教學升等最後還是會落入著作升等的窠臼中，也就是老師忙於升等工作，學生還是得不到老師的諄諄教誨。因此，大學老師工作的減量，應是所有思考的起點。

此外，許多對教育改革有建議權的學者專家，大多沒有機會了解實驗教育，所以提出的建議只在體制教育思維中打轉。目前，實驗教育三法正

式通過後，大家對實驗教育的質疑不再如此強烈，如果大學老師能多接觸實驗教育學生，並進行相關研究，除了可以實質幫助學生在大學的適應外，還可能在體制教育的思維外找出新的想法。目前實驗教育的碩士論文相當多，尤其是在家教育的主題，可見這應該是個值得研究的主題；但博士論文很少，持續進行相關主題研究的學者更是鳳毛麟角。如果學者專家能透過接觸實驗教育學生而進行研究，並因研究而思考教育的根本問題，應能對教育改革有更廣度的思維與建議。

最後，實驗教育學生進入大學殿堂可能會有許多不適應，但既然回歸體制是自己選擇的，就要能創造出學習的機會，並讓自己在大學中快快樂樂的充實與成長，甚至要樂於引導學生實質面的改變。其實，大學中的資源是相當豐富的，老師與同學更是學習上的重要夥伴。這些資源，都需要自己來發現、來創造。也就是，希望透過特殊選才機制進入大學就讀的學生，能以一貫的積極、正向的態度，來開創自己在大學中的美好學習經驗。



國民小學實踐核心素養的理念與評量

林錫恩

新北市新店區龜山國民小學校長
國立東華大學教育與潛能開發學系博士生
新北市綜合活動學習領域輔導團研究員

范熾文

國立東華大學教育行政與管理學系教授
國立東華大學花師教育學院院長

一、前言

臺灣的教育改革歷經「理念衝擊」、「體制改革」與「課程革新」的歷程，其主要原因在於傳統的課程包袱仍在，一致的教學科目、時數，不能反映出學生程度上的差別；教材多以原有課程標準編修，難以發展出各地需要的教科書；加以領域或科目眾多，零碎的知識，難以銜接一貫、統整，無法讓學生學到全面性的知識；其亂象頗值得深思與突破。

「核心素養」應與各領域學科知識與基本能力進行統整，強調以學習者為主體的統整概念，進而培養在「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」能均衡發展的終身學習者，以發展學生核心素養，提升學生未來適應力。本文針對核心素養的意義、核心素養的校本課程設計、建立多元評量機制進行探究。並試圖從學校實務端的角度，提出未來持續推動或修正教學的參考依據。

二、何謂「核心素養」？

「核心素養」是指以知識與能力為基礎，為適應現在生活及面對未來挑戰所應具備的知識、能力與態度。

「素養」具有「competence」、「literacy」

的意涵，是種能夠成功地回應個人或社會的生活需求，包含使用知識、認知與技能的能力，以及態度、情意、價值與動機等。核心素養強調「終身學習」的意涵，注重多元「學習歷程」、學思互動的「方法及策略」；涉及成功的生活與功能健全社會對人的期望（國家教育研究院，2014）。

「核心素養」承續歷年課程綱要的「基本能力」、「核心能力」與「學科知識」，但不宜以學科知識及技能為限，應涵蓋更寬廣和豐富的教育內涵；但較過去能力的概念更強調態度養成的重要性，透過素養在學習中的聯結，在學習的脈絡下達成教育的價值以及全人的教育圖像（蔡清田等，2011）。

「核心素養」達成需要透過完整的學習達成，學習者在各教育階段的學習歷程中除知識，亦強調情意態度及技能之培養，而非過去獨尊知識本位的窠臼。核心素養不只是名詞，更是動詞；既是現在進行式，也是未來式，可跨越社會各場域、學習各領域，具備因應後現代社會多元、彈性與包容的特性（蔡清田等，2011）。

三、核心素養的校本課程設計

教育改革已從知識教育走向基本能力，再走向核心素養的歷程。主題式教學的特徵是具有重要的，長久而持續性的價值觀念或素養為主題來設計教學，也就是其課程設計須圍繞著某個大概念進行跨學科統整。主題式教學是讓學生探索真實世界的各種現象，思考因應社會挑戰的可行辦法，從中學到從容面對新世紀的重要能力。

（一）教室應該不一樣：主題式教學

教育制度領先全球的芬蘭，將全面實施新課綱，把傳統科目配對成套，變身連結社會脈動的主題式學習，從中小學就開始培養學生的跨界力。在芬蘭所有的中小學學生，每年至少要挑選一個主題或現象，進行跨領域的專題學習（吳怡靜，2016）。例如，研究「氣候變遷」的主題，就會涉及經濟、歷史、語言、地理等多個學科。同樣，「食農教育」、「創課體驗」，也都是跨學科的專題。

傳統填鴨式、單一學科的學習方式已經過時，芬蘭宣布在 2020 年前，將全面以主題式教學取代傳統的分科授課。遠見天下文化教育基金會於 2016 年策畫「教室應該不一樣：主題式教學」；計畫築基於「實驗教育」、「核心素養」、「生活實踐」、「實作體驗」的構思，企圖在有文本教科書、教學進度、每週訂有明確上課時數的種種限制下，嘗試打破學科框架，重新設計跨領域教案，讓師生們體驗新學習方式（張德齡，2016）。

「教室應該不一樣」計畫在臺北市（關渡國小、士東國小、清江國小、永吉國小）與新北市（大豐國小、龜山國小）與私立新民小學執行主題式教學。各校執行主題包含「一艘我的船」、「獨一無二的標誌」、「我是畢卡索」、「我寫故我在」、「跟著音樂去旅行」、「筷藝生活」。「主題式教學」從調課、備課等教學準備過程或許繁瑣費心，但其成果令人振奮，從這個過程中，教師們獲得新啟發、學生找回自主學習動機，也獲得家長的熱情支持，相信是有效學習的良好途徑（張德齡，2016）。

（二）「快意瑰寶、筷藝生活」主題課程

龜山國小依山傍水，居處新店市區最南端與烏來原鄉間的水源保護區，常被戲稱為「不山不市」的偏鄉學校。由高處鳥瞰，形似烏龜的丘陵高地，就以「龜山」稱之；學校鄰近翡翠水庫與具百年歷史的龜山發電廠（現已改組為臺灣電力公司桂山電廠）；週遭青山矗立、綠水環繞，校園樹木蒼鬱、建築以城堡為學習氛圍。

學校親師以「同聲鼓勵」，與十二年國民基本教育「自動好（自發、互動、共好）」的核心理念，彰顯「童軍童顏」、「生活實踐」、「鼓藝自信」、「能力素養」，榮獲新北市推動「教育 111」特優殊榮，讓學生藉由實作體驗地的創課精神，多元展能成為「瑰寶」，營造「真卓越、善人文、美鄉土、新活力」為經營願景。

龜山國小設計「快意瑰寶、筷藝生活」課程，除教導學生認識筷子材質與臺灣林業、生態保育；加以學生大都會騎乘獨輪車，深化與舊經驗和生活結合的趣味，從而引導使用力學與槓桿原理。此外，更讓學生親自創客體驗製作木頭筷子，再結合藝術人文領域教導包裝行銷，接著進行國語文統整教學，鼓勵學生詩詞創作與口頭發表心得，最後進行幼童軍團集會，分享教師教學與學生學習心得，並由學生展演非洲鼓藝才能，顯現對生命的熱情自信，同時感謝親師對課程設計的付出與教導。

在「快意瑰寶、筷藝生活」創課實作過程中，只見學生各個埋頭苦幹，雙手不停以刨刀用力在模具上來回刨除木條與構思設計，讓學生親身實作，體會原來看似平凡の木頭筷子，為讓筷子表面變得平滑，再經過砂輪機與利用細砂紙來磨除其粗糙的紋路。藉由小小木頭筷子的創客體驗過程，讓學生深刻感受惜福愛物的生活態度。同時，社區家長對學校的肯定，形塑優質互動的校園文化，建立共治共榮的學校形象，建立學校共同願景與價值。

表 1 主題式課程【快意瑰寶、筷藝生活】

	第一天	第二天	第三天	第四天	第五天
晨間活動	活力動魂、零時體育、服務學習、持續性身教寧靜閱讀【MMSR】				
第一節	主題任務分組	福爾摩沙之美	我思我寫一寫	筷子文史趣事	筷藝展示布置
第二節	飲食文化習慣	臺灣森林故事	我挑選的木頭		包裝內容製作
第三節	筷子使用原理	揭開年輪秘密	筷子製作分享	創作筷藝詩篇	成果展場布置
第四節	力學槓桿體驗	認識木頭材質	設計筷子造型	解說演練引導	解說演練分享
第五節	實作工具認識	刨刀調整實作	《調性課程》	包裝設計運用	筷藝成果發表
第六節	訂製安全規範	創客體驗筷藝	教育實驗課程	筷藝包裝實作	幼童軍團集會
第七節	工具使用練習	動手做雙筷子	教師進修增能	成果發表準備	師生學習分享
課後作業	構思筷子設計	找尋木製家具	尋找環保材料	完成筷子包裝	參觀學生解說
					分享筷子體驗

四、建立多元評量機制

從過去的政策實踐過程來看，實際常與理想有所落差。九年一貫課程政策重視以學生為主動的學習，但是，實施過程發生許多偏差現象，如主題課程流於熱鬧的活動形式，過度使用學習單。因此，如何落實十二年國民基本教育所強調的課程理念和核心素養，避免產生如九年一貫課程的偏差現象，是相當值得深思的議題。

主題式教學由學生自行說出或反思自己在哪些領域的知識不足，想要了解更多。因此，鼓勵學生參與主題式學習課程的設計，同時創作自己的學習成果，做出評估，希望激勵學生積極學習，增加親師與同儕的互動(吳怡靜, 2016)。為鼓勵學生合作學習成長，未來的教室型態也會改變設計，不再是排排坐著聽課，而是讓學生三、四人坐在一起，形成小組，協力解決問題，提升溝通能力。

當核心素養被認定為是認知、技能與情意的綜合表現時，就必需在問題與挑戰的真實情境下，才有可能檢核能力表現的全貌，此政策揭櫫的課程改革理念，具有理想性，若能實現，應能提升課程的品質，並維護學生的學習權益，值得期待。當課程目標轉向為素養或能力的培養時，單憑紙筆測驗和標準答案來評量學生的學習成效，將難以獲知學生能力表現的整體成效(鄭雅丰、陳新轉, 2011)。

五、結語

「素養」要比「能力」更適用於當今臺灣社會，「核心素養」承續過去課程綱要的「基本能力」、「核心能力」與「學科知識」，但涵蓋更寬廣和豐富的教育內涵。基本能力與核心素養兩者並不是站在對立面，是要以基本能力為基礎，將之深度化、價值化，追求更深層的教育本質，以學生為主體、以人本為出發，讓教育成為以生命影響生命的歷程。

教育創新之妙在於擁有新視界、新眼光、處處生新、化熟悉為驚奇。「核心素養」如同 DNA 是貫串人體內部各種器官與組織系統的每種領域細胞，並得以使其組織發揮其功能（蔡清田，2014）。換言之，核心素養是每個人都需要的必要素養，是完成個人之自我實現與發展主動積極公民、社會參與以及溝通互動的重要素養。

主題式教學的精神在於引導學生主動探索學習的內容。教學設計需要由「習得知識」導向「問題解決」；評量方式需要呼應能力指標的「真實性」與「情境化」。在評量內容與情境的策畫上，須考量學生在能力表現的歷程中，所展現的適應性、精確性、創意性、積極性，以及結果的有效性（鄭雅丰、陳新轉，2011）。

參考文獻

- 吳怡靜（2016）。培養面對變動世界的的能力：教育強國芬蘭啟動新教改。天下，598，168-170。
- 國家教育研究院(2014)。十二年國民基本教育課程發展指引。新北市。
- 張德齡（2016）。教室應該不一樣：主題式教學。未來Family，12。66-81。
- 蔡清田（2014）。國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA。臺北市：高等教育。
- 蔡清田、陳延興、吳明烈、盧美貴、方德隆、陳聖謨、林永豐（2011）。K-12中小學課程綱要的核心素養與各領域之連貫體系研究（國家教育研究院委託研究報告）。嘉義縣：國立中正大學課程研究所。
- 鄭雅丰、陳新轉（2011）。能力概念及其教育意義之探討。教育研究與發展期刊，7（2）。27-56。



靈性、靈性學習與靈性照顧之探討

黃秀娟

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士在職進修專班研究生

一、前言

隨著科技的發達及醫學的不斷演進使得人壽命越來越長，但放眼現代人的生活都是被 3C 產品綁架，人與人之間的關懷和互動已經不再被重視，更遑論自我靈性的學習而達到終極關懷的面向，除了名利的追求外現代人的心靈健康普遍是不足的。如何透過靈性的學習及省思來提升自己應該是每個人要關注的問題。醫學相關研究發現，許多疾病的罹患與內在心靈有關，當個體缺乏生活的目標與追求生命意義的動機，較容易產生負面的情緒。靈性健康較滿足者其罹病率死亡率相對較低，而生活品質自覺健康狀態與幸福感則相對越高。因此個人如何透過靈性的學習而能成為自己生命的主人，是很重要的課題。而如何運用自己的學習來照顧及幫助身邊的人也同樣擁有靈性健康的照護，更是我們應該深思的問題。

二、何謂靈性

「靈性」是個人對生命最終價值所堅持的信念或信仰 (O'Brien, 1982; Speck, 1998)。靈性是無法單獨以個人的生命來運作，他是一種關乎個人與世界不可分割的連結方式。趙可式 (1998) 整合多位學者的看法，將靈性定義為一個人思考存在的意義，其包含有人內在豐富的源頭和意識體會到存在的意義與價值。靈性是個人透過自我超越的方式體會到人生

的意義與價值，即個人透過生活中各種關係的體驗，自平凡中萃取人生的道理 (劉淑娟, 1999)。靈性是「個人對生命最終價值所堅持的信念或信仰」，靈性其實也是一種哲學觀、價值觀並說明個人生活、社會及精神之意義與目的 (杜明勳, 2003)。宗教上所稱的靈性，是追求高尚品格或聖潔的境界。諸多學者的研究中認為：生命的活動就是靈性的表現，依生命型態的不同靈性有高低程度上的差異。有關心理、精神、思想、心靈，有別於物質上的一切亦是靈性的意涵。一個完整的生命體應該包含身、心、靈三個部分，身是形體心是心理感知而靈性是超越感知的高層次生命向度，需透過自我的覺醒與實踐才能感受它的存在。亦可透過自我的對話喚醒內心慈悲、愛與勇氣，對生命深刻體驗進而關懷他人，體驗生命的意義。

三、靈性學習之探究

靈性學習為透過個體主觀經驗學到的靈性知識及其蘊含，進而追尋生命意義及外在平衡的過程，以整體系統觀感知生命、察覺自我，並從中學習自我的生命意義 (鍾宜誼, 2008)。靈性學習在追求知識的理性層面時，同時融入感性的層面與情義、認知、潛意識等領域相結合。

Merriam (2004) 認為大多數學習理論都包含行為改變和經驗兩種概念，並將其分為行為主義、認知主義、

人本主義、社會學習、建構學習等五個導向的學習理論。(1) 就行為主義導向的靈性學習應該是外在環境中的刺激而產生行為的改變，是一種行為目標能力取向的教育(2) 認知主義導向的靈性學習，是將生活經驗重組用心去領悟周遭的事物賦予的新意，透過心智過程的理解經過思考，達到自我改變(3) 人本主義導向是從人類成長的潛能觀點出發，著重在個人內在的學習動機，以自我實現為目標(4) 社會學習導向則是假設所有的學習，都是透過社會互動觀察他人行為而慢慢累積的，至於是否成功或失敗就要看個人內在的動機。(5) 建構主義認為知識是由個人以社會生活方式，參與談論或活動時所建構，意義是對話的過程所創造的，學習必須在引導者的帶領下認識文化，了解與談論世界及現實(Merriam 2004)，是一種經驗與自發性的學習，觀點轉化和反省性的實踐。

靈性學習有別於一般知識的學習，它潛藏在生命中的不同階段，無聲無息地觸動我們的內心深處，唯有自己深刻的體認才能喚醒封閉的心靈及潛意識。目前坊間亦有許多靈性學習的課程目標在追求靈性的成長，以「活在當下」為內涵運用心靈或強化心念，藉由自我肯定全然接受自己。其課程的目標及方法是藉由各種技巧的運用，探索自己人生的各個面向，尋找內在支持的力量整理情緒與思維，達到擁有喜悅的人生、過靈性而富裕的生活、與大自然和諧共存。

四、靈性照顧之意涵

廣義的靈性照顧實際上包含個人身體、心理、靈性三方面，狹義的定義則重於個人心靈困擾的解決。北美護理診斷將靈性照顧界定為：「緩解病人心理困擾的照顧」，主要的範圍侷限在照顧個人的「心靈困擾」(杜明勳 2007)。靈性照顧所面對的議題，包括身、心、社會模式及對死亡的迷思，如何轉換其經驗為正向感應或證悟超越的深、心、靈模式，並透過實際的修持過程提升內在的力量，感應靈性存在，進而超越身體的障礙與心理的困頓(黃建勳等，2011)。個人認為靈性照顧不應該只限醫護人員對於病人或老人之照護，應可擴及至自身周圍的人。透過自我靈性學習自我啟發後，用同樣的方式去對待影響身邊的人，有醫學相關研究指出病人的靈性需求有以下幾類：宗教的力量、家人的陪伴、完成生命任務、感受自然及正向的態度。這些都是可以透過傾聽與陪伴來協助完成，傾聽的原則有以下幾點：明白話語的意義、避免先入為主、焦慮、防衛，而傾聽的層次應有聽得懂說出的話，了解內心沒說出的話及沒說出而對方自己也不知道的事，需要擁有敏銳的心並運用感官體察他人真正的態度和情感，專心聽、注意觀看表情、留意語氣、運用同理心以自身的力量協助身邊的人找到生命中的意義，體認生命存在的價值。

靈性照顧涉及個人對自我的評價，每個人都有權利成為一個被肯定的獨特個體，其價值觀、信仰及生命的觀點亦同。而其原理乃是無條件的

肯定病人的存在狀態、價值及尊嚴，接受他們的信仰、疑惑及焦慮的行為，可以說是人類表達愛的最高形式。良好的靈性照顧應該以身體舒適照護為基石，減少病人因疾病帶來的生理不適，使其明白疾病可能帶來的影響。協助病人調適身心狀態，以關懷、包容、信任與尊重，傾聽他們的需求，使用生命回顧、音樂或繪畫治療、宗教力量、冥想等方式，協助個人達到心靈的平靜。在一個安全、被肯定和被愛的環境中用最人性化的方式照顧(杜明勳，2008)。

五、結論

透過對靈性的認知進而進行有效的靈性學習，協助自己與他人態度價值的轉念緩解心靈的困擾，放下困擾的執著。關懷、包容、信任與尊重是靈性照顧的核心，從個人生存意義看法上去改變思想，帶動個人態度更新而達到心靈安適，在感恩中珍惜及時愛與被愛，不要等到身邊的人老了或病了才覺察到靈性照顧的重要，從現在起就把這些愛在日常生活就散播給周圍的人，使整個社會都能充滿靈性的健康。

參考文獻

- 李聿勛 (2013)。臺灣的靈性學習課程。《德明學報》**37** (2)，63-76。
- 杜明勳曾愉芳 (2007)。老人的靈性照顧。《長期照護雜誌》，**11** (2)，109-115。
- 杜明勳 (2003)。談靈性。《護理雜誌》，**50** (1)，81-85。
- 杜明勳 (2004)。談靈性照顧。《護理雜誌》，**51** (5)，78-83。
- 杜明勳 (2008)。靈性照顧之臨床運用。《內科學誌》，**19**，318-324。
- 張淑美譯 (2007)。推動學校的靈性課程。(原作者：John P.Miller)。臺北市：學富文化事業有限公司。
- 黃麗萍 (2008)。探索生命教育的靈魂-靈性學習。《立德學報》**6**(1)，21-34。
- 楊克平 (1998)。護理實務中之靈性照護。《護理雜誌》，**45** (3)，77-83。
- 楊惠君譯 (2004)。終生學習全書。(原作者：Sharan B.Merriam)。臺北市：商周出版。
- 趙可式 (1998)。精神衛生護理與靈性照護。《護理雜誌》，**45** (1)，16-20。
- 劉淑娟 (1999)。老年人的靈性護理。《護理雜誌》，**46** (4)，51-56。
- 鍾宜誼 (2008)。參與靈性學習課程高齡者對自我概念與生命意義感之相關研究。國立中正大學高齡研究所，碩士論文。
- 釋普安、洪壽宏、黃建勳、彭仁奎、游碧珍、陳慶餘 (2011)。居家善終靈性照顧。《安寧療護雜誌》，**16**(1)，82-94。

■ 顧雅利（2011）。靈性照護理論、實務應用與教育研究。華杏出版股份有限公司。

■ O'Brien, M. E. (1982). *The need for spiritual integrity*. In H. Yura & M. Walsh (Eds.), *Human needs and the nursing process*. Norwalk, CT: Appleton & Lange.

■ Speck, P. (1998). Spiritual issue in palliative care. In D. Doyle, G. W. C. Hanks, & N. MacDonald (Eds.), *Oxford textbook of palliative medicine* (2nd ed., pp. 805 _ 814). Oxford, NY: Oxford University Press.



從資源基礎理論初探國家運動訓練中心之 運作模式規劃

戰寶華

國立屏東大學教育行政研究所副教授

劉育華

國立屏東大學教育行政研究所研究生

一、前言

2016 年香港羽球公開賽奪冠，讓 2009 年即進入國家運動訓練中心（以下簡稱國訓中心）之戴資穎，因積分超前而於世界羽聯（Badminton World Federation, BWF）排名成為新任之球后，也是臺灣第一位登上世界排名第一之羽球女單選手（洪偵源，2016.11.27；國家運動訓練中心，2016a；教育部體育署，2016.12.01）。但是數月前，戴資穎於里約奧運出賽時，因未穿贊助商優乃克（Yonex）之球鞋且未使用其球拍，才與中華羽協發生齟齬，並因懲處與否而掀起萬丈煙硝，其衝突背後隱藏著廠商贊助與選手適應之長期矛盾（沈明璫，2016.08.16）。鄧凱元（2016.08.19）即指出，羽協是在 2014 年與優乃克簽約，但戴資穎從國小六年級開始，即由臺灣本土品牌勝利（Victor）長期贊助發展，不僅量身訂作特製球拍，亦客製化專屬特殊球鞋楦頭，以符合戴資穎左右腳大小不一之特別情況，所以中華羽協應該知曉，比賽穿用從小即熟悉之產品，應比被迫強用陌生產品，勝算較大。爰此，商業利益與球員表現之輕重、短期贊助與長期發展之抉擇，取捨智慧著實發人省思。

同時 2016 年里約奧運紛爭尚有謝淑薇於賽前退出奧運網球單、雙打，

並宣布全面退出臺灣網壇之震撼彈（鄒志中，2016.08.05），事前雖多方幾經折衝，但終究因積怨已久而無力回天，究其原因乃是國家隊教練遴選之制度面問題，盧彥勳即認為，正本清源之道即是建立超然立場、且具領導及號召力的國家隊專任教練制度，以解決長期存在之家長兼教練的問題，因為訓練到國際賽事時，國家隊教練已不太需要再去指導選手，而是多負責協調安排行政與溝通等事務，因而需要立場超然又具聲望影響力之資深教練出任，始能避免照顧自家之疑慮，又能兼顧每位選手之權益（楊惠君，2016.08.01）。爰此，倘若臺灣迄今仍未能整體思考國手選訓制度、設置教練團隊計畫、規劃培育發展政策等面向，相同紛爭仍會再次重演。

長期以來，國訓中心肩負起國家運動選手培訓之重責大任，對人才選訓、資源配置、制度規劃等潛藏矛盾，應是知之甚詳。因此於 2015 年 1 月 1 日轉型為受教育部監督之行政法人後（教育部體育署，2015），不僅是我國競技運動發展邁入新紀元之榮耀時刻，更是解決上述沉痾已久問題之絕佳時機，期能藉由負責推動國家級優秀運動選手暨教練之培訓輔導及進修、中心場館營運管理及運動科學支援訓練、國內外運動訓練機構合作交流、以及推展競技運動相關事項等業

務（國家運動訓練中心設置條例，2014.01.22）之機會，找尋迎刃而解的因應良策，進而有效提升國家級傑出運動選手之國際競技運動實力、優秀運動教練之質量兼具育成能力，以及建構優質化運動科學輔助之多元訓練環境設施、運動團隊成員之職涯諮商輔導機制。爰此，國訓中心應善用彈性營運管理之利基，並結合理論實務、整合社會資源、融合專業需求，以協助建立完善人才培育之選拔訓練、強化專項運動訓練之實質績效，進而達成提升國際運動競爭力之組織使命願景與預期目標。

二、文獻分析

（一）國訓中心機構屬性

國訓中心前身為左營訓練中心（以下簡稱左訓中心），乃為組訓參加1976年蒙特婁奧林匹克運動會，而向軍方借用左營勝利營區，以作選手訓練基地，1992年再由教育部與國防部以契約方式繼續借用，並由中華民國體育運動總會代管。2001年由體委會接管左訓中心，並更名為國訓中心，以落實選訓賽輔等業務。2013年因政府組織改造，改由教育部體育署管理。2015年依法正式改制為行政法人，繼續推動國家運動訓練事務迄今，以培育優秀運動人才、提高國際競賽成績為目標（國家運動訓練中心，2016b）。

行政法人之設立乃是確保公共事務之推動與運作更具效率及彈性，且其具有專業需求或須強化成本效益及

經營效能之特定性質，又不宜完全由政府機關或民間團體辦理之特定事務，以保障及促進公共利益（行政法人法，2011.04.27）。易言之，組織法人化優勢即是結合專業自主與彈性運作模式以提升服務競爭力，因此國訓中心植基於行政法人之屬性，不僅能跳脫現行制度或政府架構之束縛，更能援引企業經營管理之精神，使政策抉擇更為多元、計畫方案更具彈性、業務推動更有效率、訓練服務更顯效能。

（二）資源基礎相關理論

Barney 與 Clark（2007）指出，資源基礎理論（resource-based theory）乃是企業基於資源觀點，運用策略管理技巧以創造持久競爭優勢之系統化論點與應用化模式。其中資源基礎觀點（resource-based view）乃植基於組織具備迥異資源或能力，因而必須採取不同策略做法，而抉擇關鍵在於策略性資源條件與持久性競爭優勢，亦即組織需思考價值性、稀少性、難以模仿性與無可替代性之關鍵要素，始能避免競爭者模仿相同價值創造策略，而逐步減損組織未來競爭優勢（楊仁壽、卓秀足，2013）。Warnier、Weppe 與 Lecocq（2013）亦指出，妥適運用策略性資源攸關競爭優勢之建立與維持。Bell 與 Dyck（2011）則指出，組織可從不同角度重新定義資源之實質意涵，亦即價值性非僅利潤極大化、稀少性可作為檢視資源管理之時機、難以模仿性可視為自我學習成長之機會、無可替代性可當作達成顧客高標準需求之機遇。

洪世章（2016）認為，資源基礎理論可再與核心能力、動態能力、破壞式創新等理論融合，進而開啟成功創新之變革契機，亦即由內而外以探究核心能力、由外而內以界定獨特定位、由繁而簡以掌握變革機會、由分而合以發揮資源互補、由守而攻以突破既有思維、由拒而納以發展全新架構。首先，核心能力（core competency）即是攸關組織長期營運績效之有形資產與無形資源的綜合體現，涵蓋特殊知識與技能、人力與財務資源、組織形象與文化等面向。並能以顧客獲益性、競爭獨特性、潛在擴張性等三項標準來清楚界定（Ljungquist, 2007）。其次，動態能力觀點（dynamic capability view）乃是在環境不斷變遷下，即便組織擁有獨特資源亦無法維持長久競爭優勢，唯有運用增強、組合、保護及重組有形與無形組織資產之動態能力，始能讓組織與環境變遷同步而形塑有利條件，進而造就長期之競爭優勢（楊仁壽、卓秀足，2013）。Kuuluvainen（2012）亦認為，善用理論架構可具體化動態能力，諸如藉由機會掌握、資源獲取、資源重組等面向，足以分析動態能力轉化為營運能力之良窳，以避免策略表述過於抽象之困擾。最後，破壞式創新（disruptive innovation）則是克里斯汀生（Clayton M. Christensen）於創新者兩難（The innovator's dilemma）中，對績優企業慣性思考其經營原則，所提出之醍醐灌頂論點，因為所有組織資源都集中於開發目前重要客戶最需要、可創造最大利潤之產品或服務上，似乎並無過多疑義，但事實上將會削弱組織之競爭力，唯有維持性創新（sustaining

innovation）與破壞式創新（disruptive innovation）兩種模式並存，始能化解傳統性構思創新可能衍生之進退失據的困境（Christensen, 2011）。Nagy、Schuessler 與 Dubinsky（2016）則提出三步驟協助組織確定創新是否為破壞式創新，例如，界定創新與其特點、界定創新於組織價值鏈中之定位、以及比較潛在破壞式創新技術與目前價值鏈所用技術之差異，亦即結合功能、技術標準與突破技術所有權等三方面檢視其實質影響性，期能有效預測與運用破壞式創新。

此外，資源基礎、核心能力以及動態能力等理論觀點亦可融合企業資源規劃（enterprise resource planning, ERP）之概念，期使組織能及時整合與配置資源，以快速因應市場需求與組織發展。雖非必要統整所有部門資訊於單一軟體程式系統，但可運用其概念彙整決策相關資訊，以便資訊分享與行政溝通，亦即著眼資源系統化配置，以利及時整合與規劃資源而做出運用配置最佳化決策，同時兼顧營運效益化評量，以便縝密思考與確實檢核而展現組織營運績效性成果（Caiola & O'Sullivan, 2014; Monk & Wagner, 2013）。易言之，組織可運用企業智慧、資產管理、資訊科技、供應鏈之系統性規劃，整合決策控管、財務成本、人力資源、生產規劃、後勤管理等系統，以簡化作業流程、掌握即時資訊、降低營運成本，並能快速提供決策判斷，提升營運績效與因應能力。

三、運作模式規劃

（一）規劃方向

國訓中心改制行政法人之後，其運作經費多由教育部體育署或運動發展基金補助。2016 年預算編列共三億二千四百一十二萬五千元（國家運動訓練中心，2016c），但不受立法院直接監督，因而更應該秉持一切依法行事之態度，避免成為不易課責之機關。然而監察院與審計部 2015 年報告中卻明確指出，因先期規劃欠周、執行猶疑不定，國訓中心整建計畫歷時 15 年，迄今僅完成 1/4，其計畫一再變更不僅讓前三次規劃案經費虛擲，且因推動延宕而使整建成本深受通貨膨脹影響，最後尚須由培育運動員計畫經費中勻支 2 億元，始能完成發包（盧沛樺，2016.09.13）。此外，國訓中心目前不但體能設施數量不足，導致所有選手皆須一起排序使用，並且亦無泳池設備，以致選手須舟車勞頓向外商借使用，同時移地訓練經費申報過程冗長耗時，致使選手經常面臨出發在即，卻未見補助之窘境（華舜嘉，2016.08.12）。爰此，在行政法人化之專業、自主與彈性的運作思維下，國訓中心不僅需藉由工作流程、訓練數量、場館品質等方面思考外，亦須透過運作成本、決策時間、回應速度及滿足程度等層面思考運作規劃，期能有效提升國家選手訓練成果，以符應民眾對中心服務品質之殷切期待。

（二）規劃策略

1. 簡化決策流程快速回應培訓需求。

國訓中心宜善用行政法人優勢，著重創造價值與無可替代之關鍵態勢，並結合專業自主與彈性之運作模式，不僅能跳脫現行制度束縛以簡化決策流程，亦能藉由人事、財務及採購等制度鬆綁，引進多元專業人才、注入更多社會資源、展現更大行政效率，期能確實了解需求與快速回應。

2. 掌握國際趨勢強化科學訓練能力

國訓中心須掌握國際體壇發展趨勢，著眼難以模仿之優勢利基，展現重組有形與無形組織資產之動態能力，發展科學訓練之專業人力及專責單位，避免不斷苦練才有成果之傳統模式，期能突破選手瓶頸與提升訓練成效。

3. 整合內外資源推動運動協會革新

國訓中心當妥適整合內外資源，不僅能使政府補助發揮預期效益，亦能善用民間充沛人力及物力資源，活化體育專業組織，但須注重利益迴避與合約衝突之潛藏問題，並於全盤規劃資源配置與未來效益時，宜兼顧維持性創新與破壞式創新等兩種模式之分進合擊，期能發掘優秀運動人才與提升整體競賽實力。

4. 建立課責制度推動組織營運變革

國訓中心應植基於稀少性之核心資源，突破慣性思維、掌握變革契機，推動營運專業化、組織開放化、遴選透明化、作業標準化之行政管理思維，並落實客觀之績效檢核系統，期能建立權責相符之規範機制。

5. 規劃營運成本加強內外稽核制度

國訓中心於轉型為受教育部監督之行政法人，仍需依賴體育署資金挹注，在其具備逐年提升財務自主能力之前，除強化內部檢核責任與頻率外，在會計與財務制度之規劃層面，亦應增加更具體之外部監督機制，期能有效降低營運成本與發揮資源最大效益。

6. 提升營運效益開發資源規劃系統

國訓中心可參酌企業資源規劃之概念，整合決策控管、財務成本、人力配置、培訓規劃、療護支援等選訓賽輔作業之相關資訊，期能快速提供正確資訊以利專業經營與決策判斷，進而確實提升中心營運效益與選手專業表現。

四、結語

在國際比賽場合競爭，不僅是競技實力之表現，亦是整體國力之展現，因為一位優秀運動員之養成與培育，不只需要全盤性之人力資源規劃，亦須系統化之資源配置管理，始能落實選訓賽輔之業務目標，提升整體國際競技實力及締造輝煌運動賽事

佳績（彭臺臨，2015），所以不僅應著重事前之公平篩選與慧眼獨具、事中之潛能開發與合宜培訓、亦須注重事後之生涯規劃與就業保障，並配合長期及穩定之資源挹注，始能讓優異選手無後顧之憂之全心投入訓練。爰此，國訓中心應藉由行政法人之專業經營變革，著眼價值性、稀少性、難以模仿性與無可替代性之關鍵要素，增加自主管理效能，進而提升競賽實力及訓練品質，並善用 SUPER 之思維內涵，亦即：S=專業能力（Specializing capacity）、U=運用智能（Utilizing intelligence）、P=堅持紀律（Persisting discipline）、E=消除限制（Eliminating limitation）、R=強化成就（Reinforcing accomplishment），期能整合專業人才及社會資源並展現行政效率與專業能力、掌握國際趨勢及科學訓練並善用動態能力與組織智能、注重利益迴避及合約衝突並兼顧雙元創新與自我管理、突破慣性思維及資源依賴並落實課責制度與內外稽核、提升營運效益及訓練成果並建立規劃系統與規範機制，促使達成培育國家級優秀運動人才和提升國際運動競爭力之終極目標。綜合而言，政府預算有限、社會資源整合不易，而運動項目與選手眾多，在僧多粥少之困境下，國訓中心應藉由改變現況以創造未來理想情境之策略性目標，建立系統化管理思維，運用內外部優勢，以快速回應需求與判斷抉擇，提升營運績效與因應能力，並配合政府徹底執行各項運動政策之承諾，讓臺灣運動強國之願景，得以開創嶄新共贏之新契機。

參考文獻

- 行政法人法（2011年4月27日）。
- 沈明璉（2016.08.16）。戴資穎贊助商爭議，戴爸希望只是誤會。今日傳媒，取自<http://www.nownews.com/n/2016/08/16/2207302>
- 洪世章（2016）。創新六策：寫給創新者的關鍵思維。臺北市：聯經。
- 洪偵源（2016.11.27）。臺灣第一人，戴資穎將登世界球后。**ETtoday 東森新聞雲**，取自<http://sports.ettoday.net/news/819103>
- 國家運動訓練中心（2016a）。戴資穎。奧運國手小檔案，取自<http://www.nstc.org.tw/2016olympic/athlete28.html>
- 國家運動訓練中心（2016b）。中心沿革。取自<http://www.nstc.org.tw/HomeStyle.aspx?Page=6e351cf8-5134-4adc-b65f-f9f5e1ffdf46>
- 國家運動訓練中心（2016c）。國家運動訓練中心105年預算（經立法院通過及總統公布）。取自<http://www.nstc.org.tw/upload/FileUploadList/20160315110740054.pdf>
- 國家運動訓練中心設置條例（2014年1月22日）。
- 教育部體育署（2015）。國家運動訓練中心行政法人之願景及目標。**國民體育季刊**，44（1），4-7。
- 教育部體育署（2016.12.01）。戴資穎勇奪2016年香港羽球公開賽冠軍 BWF公告榮登世界羽球后座。**體育署新聞專區**，取自<http://www.sa.gov.tw/wSite/ct?xItem=33545&ctNode=300&mp=11>
- 彭臺臨（2015）。國家運動訓練中心策略管理。**國民體育季刊**，44（1），14-20。
- 華舜嘉（2016.08.12）。經費少、體制差，前游泳國手：後悔走這條路。**TVBS新聞**，取自<http://news.tvbs.com.tw/sports/668645>
- 楊仁壽、卓秀足（2013）。組織理論與管理：個案、衡量與產業應用（第二版）。臺北市：雙葉。
- 楊惠君（2016.08.01）。謝淑薇風波擴大恐遭除名，一哥盧彥勳說話應建立國家專任教練制度。**民報**，取自<http://www.peoplenews.tw/news/eaf374f4-1f31-4098-b635-e31fa8981ceb>
- 鄒志中（2016.08.05）。謝淑薇震撼退出奧運，永久從臺灣網壇退休。**兩岸時報**，取自<http://sina-news.com/2016-03-14-01-41-12/752-2016080501.html>

- 鄧凱元 (2016.08.19)。一年2000萬VS.選手長期贊助，戴資穎為何堅持穿自己的鞋？天下雜誌Web Only，取自<http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5077977>
- 盧沛樺 (2016.09.13)。為什麼國訓中心修了15年還沒修好？天下雜誌Web Only，取自<http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5078334>
- Barney, J. B., & Clark, D. N. (2007). *Resource-based theory: Creating and sustaining competitive advantage*. London: Oxford University Press.
- Bell, G. G., & Dyck, B. (2011). Conventional resource-based theory and its radical alternative: A less materialist-individualist approach to strategy. *Journal of business ethics*, 99(1), 121-130.
- Caiola, G., & O'Sullivan, J. (2014). *Enterprise resource planning concepts: Understanding the power of ERP for today's businesses*. New York, NY: DMMSI Associates.
- Christensen, C. M. (2011). *The innovator's dilemma: The revolutionary book that will change the way you do business* (reprint ed.). New York, NY: Harper Business.
- Kuuluvainen, A. (2012). How to concretize dynamic capabilities? Theory and examples. *Journal of Strategy and Management*, 5(4), 381-392.
- Ljungquist, U. (2007). Core competency beyond identification: presentation of a model. *Management Decision*, 45(3), 393-402.
- Monk, E., & Wagner, B. (2013). *Concepts in enterprise resource planning* (4th Ed.). Boston, MA: Course Technology.
- Nagy, D., Schuessler, J., & Dubinsky, A. (2016). Defining and identifying disruptive innovations. *Industrial Marketing Management*, 57, 119-126.
- Warnier, V., Weppe, X., & Lecocq, X. (2013). Extending resource-based theory: considering strategic, ordinary and junk resources. *Management Decision*, 51(7), 1359-1379.



高中公民與社會學科課綱「公民不服從」的論述分析

林俊平

國立中山大學教育研究所博士生

一、前言

教育部在 97 年公布的高中「公民與社會」學科課程綱要（一般稱為 99 課綱），首次將梭羅（Henry D. Thoreau）的「公民不服從」概念納入必修，就臺灣社會從戒嚴、解嚴到政黨輪替，具有時代意義。然而「公民不服從」是極具爭議的概念，在學術圈的討論中至今未能形成定論，於是太陽花學運學生、社會人士與政府所認定的「公民不服從」，形成各自認知上的差異，也就不足為奇。然而，教科書中的「公民不服從」究竟呈現了甚麼樣的形象？由於教科書並不是自由編寫的著作，它受到課程綱要的規範以及國家教育研究院的教科書審查機制所「箝制」，因此本文企圖先從高中公民與社會學科課綱要著手，解析課程綱要中公民不服從的圖像。

二、文獻探討與研究方法

依據教育部（無日期）發布的「高級中學課程標準修訂經過」文件，其中述及「歷次修訂中學課程標準的特點」，政府修訂課程標準（綱要）的背景因素，在民國 29 年是因為行憲需要，在 37 年則是因應抗戰需要，顯然，國家充分掌控了教育的目的。國家為了遂行統治所需，教育是「為政治而服務」，課程標準的改變就落實於課程的改變。即使時序已進入民國 72 年，在當時還處於戒嚴時期的課程標準來說，在課程目標寫入「在教材方面，

務期各科教材切合教學時數及學生能力，尤能做到中國化、生活化」的字眼，並不意外。

但須注意的是，民國 70 年代，要求民主化的黨外運動已經風起雲湧，在民國 76 年解除戒嚴之後，民主化的浪潮促使政府不得不順應時勢，一連串的改革，從開放報禁、黨禁，再到修憲運動、總統直選、全民公投，也都促使課程標準必須跟上民主改革的腳步，於是在民國 84 年公布的課程暫行綱要就新增了「現代社會」一科，以培養學生了解現代社會現象，具有思考及適應現代社會生活的能力，但此時的綱要還停留在了解、思考與適應，還未出現更具有行動力的「實踐與改革」。

民國 89 年，臺灣出現第一次政黨輪替，政治的改變再度帶動了課程綱要的改變。從 95 暫綱及其修改版的 98 課綱，正是臺灣政治與社會氛圍詭譎多變的年代。其中，百萬人倒扁運動（又稱紅衫軍運動）可說是當時最大的政治事件，人民不再滿足於失靈的代議政治，訴求人民直接參與，公民力量的展現的氛圍自然也影響了 98 課綱的修訂。然時值二次政黨輪替，教育部以配套措施尚未完善宣布將 98 課綱暫緩實施一年（一般均將 98 課綱改稱為 99 課綱）。由此可以窺知，政黨的輪替，不論是哪一個政黨，國家的手，從來不曾放棄對教育的控制。

檢視國內外專書、論文與期刊文章，大多從政治、法律、哲學的視角來檢證公民不服從，而本文的關懷層面主要為課綱與教科書中的公民不服從圖像，在國內的教科書研究中，也尚未檢索出以公民不服從為主題的研究著作，尤其令人好奇的是，在二次政黨輪替之後，執政黨如何呈現衝撞體制、衝撞法治的公民不服從知識，採取的是什麼樣的觀點？而這些都在現有研究中付之闕如，而本文則以文件分析法及傅柯論述分析法處理課程綱要，特別注意國家全力的介入。

三、研究結果

Spencer 曾提醒我們「甚麼知識最有價值？」，而 Apple（2004）則更進一步指出教育不是一個中立的事業，需景醒「誰的知識最有價值？」的課題。課綱為教育事業中的一環，是教科書的編輯指引與審查依據，重要性不言而喻，然而，課綱也正如 Apple 的警醒，它不是一分中立的文件，95 暫綱以及 99 課綱公民與社會科的召集人張茂桂（2009）即指出課綱：「其制訂乃「鑲嵌」在複雜的社會關係（包括權利、利益、甚至某些特殊關係）之中……乃是一連串的社會與政治行動結果，受到政府本位主義、社會壓力團體、遊說、以及其他利益的介入等。」

課綱是各種社會權利角力的場域，不僅有來自政府部門的干涉，也有各種倡議團體的介入，因此，在以下的分析當中，研究者必須時時關注權力在當中的斧鑿痕跡。

（一）課綱直接宣示賦予公民具有「公民不服從」權利

99 課綱（教育部，2008）載明：「在現代社會生活與變遷中，公民主動參與，形成有行動力的結社、組織，或投入社會運動，並且在必要的時空條件下對於最高位階的權利組織（國家）有選擇進行公民不服從的權利。公民社會是公民提出主張並盡責自我管理的集合體。」

在憲法尚未將「公民不服從」納入人民的基本權利之前，課綱已經早一步承認這是一項人民的「權利」。尤須注意的是，「公民不服從」的詞彙不僅出現在課綱的主題（章）說明裡，並正式成為主要內容（節）的標題。意味著國家對於政權挑戰的思想和行動放寬，也代表官方合法的知識裡承認公民不服從是公民擁有的權利，而且必須授予後期青少年擁有該權利的權利意識，甚至是鼓勵當成為成年公民時能形成行動力。但課綱加上了使用該項權利的但書：「在必要的時空條件下」的限制，何謂必要？又需要何種條件？不確定的概念條件，卻是霸權隨時可祭出的枷鎖。

（二）課綱委員對課綱具權威詮釋

依照教育部公告的正式課綱，只有「主要內容」、「次內容」和「說明」等三欄，「說明」欄在於說明次內容所應含有的課文，也是審查教科書內容時的依據。但普通高級中學必修科目「公民與社會」課程綱要小組（無日期）則在正式課綱之外另行提供「附

註說明版課綱」，課綱召集人張茂桂（2009）即針對此說明是因為正式課綱的文字精簡，為了呈現課綱委員在討論時的參考與關照點，也可容納不宜作為課綱正式文字但或有正當性的來自社會團體壓力的意見，故形成此「附註說明版課綱」，但他也特別強調此僅屬「溝通性質的民間版」。然而，研究者認為，當教科書編輯委員與教科書審查委員都各自揣度、詮釋課綱時，此來自課綱委員的附註說明無疑地成為最具有權威的詮釋。

雖然該「附註說明版課綱」不以作為課綱的唯一詮釋，但正是因為課綱委員的「參考與關照點」已經成為正式課綱，附註又是委員們「不避嫌」地多加解說，雖不能證成此附註不具有詮釋上的限縮解釋力，但亦不能否認。研究者認為，「附註」是對「說明」的再說明，此一「附註」不僅具有對課綱的權威詮釋，而且不無可能拘束了教科書編輯團隊對課文的詮釋，亦對教科書審查設下判斷標準。

（三）強調非暴力和平抗爭手段

課綱及其附註說明版雖未明指其公民不服從的意涵指向 Rawls（1999）的闡釋，但國內對公民不服從的通說其實便是採取 Rawls 的看法，強調非暴力。但暴力與非暴力的界線是模糊的，Morreall（1976）、Zinn（1991）等人就不認為必須是非暴力的，他們指出，若要採取非暴力的定義，就必須定義出嚴格的、清楚的非暴力，不應該只是身體上的、財產上的，也必須包含心理上的和各種形式的脅迫

（coercion）。因為一些表面上看起來是非暴力手段的，其所導致的後果往往比暴力手段來的嚴重（Morreall, 1976；Zinn, 1991）。

（四）強調因身分而具有的權利

「附註說明版課綱」載明：「公民不服從，亦稱為市民不服從。」Civil Disobedience 的翻譯，並不只有「公民不服從」一種，亦有譯為「市民不服從」、「非暴力抵抗」、「非暴力反抗」、「非暴力抗爭」、「不合作運動」和「和平反抗」等譯法。即使是英文用詞，也有類似的 *nonviolent resistance*，金恩（Martin Luther King, Jr.）也常用 *nonviolent resistance* 一詞（何懷宏，2001），可見這些詞彙常被混用，但問題是，這些詞彙所指涉的意義是否相同？

中文的用字遣詞會使讀者產生「望文生義」的效果，意即依據用字而產生某種程度的心像。例如使用「公民不服從」，直覺可了解的意義是「公民不服從於政府的統治」；若使用「非暴力抗爭」，直覺意義則為「抗爭的手段是非暴力的」。

當附註只寫了「公民不服從，亦稱為市民不服從」，而不寫其他，雖不一定能證明課綱委員特別重視「公民」和「市民」在一定程度上包含了「文明」的指涉，但至少表徵出只要擁有該身分，就可以行使該權利。對於一般並不理解公民不服從的歷史及意涵的公民而言，「只要是公民就有權利」，顯得更容易理解也更易於接受召喚。

(五) 強調因符合條件而能合理化違法行為

「附註說明版課綱」認為只要符合某種條件，即可將違法合理化，抑或是因為某種必要的理由，可以阻卻違法。然而，法學界對公民不服從的討論，或有以抵抗權類推，或是以緊急避難檢驗，或是以阻卻違法來迴避刑罰，但均未能形成一致見解，故只能做為參考。

因此，當「附註說明版課綱」載明：「公民不服從是『故意違法』，所以必須有充分正當的理由，例如：根據自然法原則或者因為『阻卻違法』的必要，在使用的手段上屬於非暴力和平抗爭手段。」，此處至少會有二個矛盾：第一，若強調公民不服從是根據自然法原則，那麼任何以人為的法律來限制自然權利都是不當的，依此則不論是使用暴力或者是非暴力的手段來回復自然權利都是合理的，即使使用的是暴力的手段也不能抹滅這項權利或因此說它不正當，當然若使用的是非暴力的手段，自然觀感較佳也較易被接受，但也不能因此再增添更多的正當性；第二，固然使用的是非暴力這種手法，但在手段上既有故意違法的犯意，又想藉由非暴力的手段企圖阻卻違法、逃避懲罰，則顯得觀感不佳。

(六) 直接宣示臺灣有公民不服從的案例

當課綱載明：「舉國內外公民不服從運動的案例，說明對於民主社會的運作和發展有何重要性」時，無異於宣稱國內也有公民不服從的傳統。

由於公民不服從思想來自西方，要例舉國外案例並不難，但國內是否有過符合內涵、能通過條件檢證的案例，恐是有爭議的。「附註說明版課綱」即條陳國內的案例有：「戒嚴時期臺灣的黨外集會遊行活動、反公害污染運動、反對集會遊行法抗爭等等」，研究者認為，課綱小組所認可的公民不服從案例，究竟是客觀真實，抑或是主觀真實？

臺灣到底有沒有過「公民不服從」的案例？如果有，是臺灣社會普遍性的承認，抑或是個人看法？例如，何明修（2013）認為 1987 年嘉義市火車站前吳鳳銅像拆毀事件，以及 1991 年 100 行動聯盟廢除行刑法 100 條的反閱兵事件都是「公民不服從理念在臺灣被成功運用過」的例子，然而薛智仁（2015）即持相反意見，他認為「公民不服從這個概念在臺灣相對陌生，本地社會沒有公民不服從的傳統」。

2014 年因為立法院內政委員會以 30 秒強行宣告兩岸服貿協議已通過委員會審查而引起的太陽花學運，究竟是不是屬於公民不服從尚且各執一詞，就可以理解要定義臺灣的公民不服從，並不容易，因為定義本身也是一種政治行為。當課綱要求將臺灣案例帶入教科書中，或是「附註說明版課綱」直接宣告臺灣案例的做法，權力斧鑿的痕跡就不能謂之全無。

再者，若教科書編輯團隊並不認同「附註說明版課綱」對臺灣案例的例舉，那麼教科書出版商為求通過審查，將形成以課綱的例舉為例舉，將

教科書的案例與課綱所列的案例相同是最為保險的做法，但亦有可能以加強國外案例篇幅、淡化或空白臺灣例舉以茲因應。

(七) 例舉之國內外案例恐造成觀念更混淆

從公民不服從學理的討論到實踐型的案例，其實須考量學理與實踐之間的差異，究竟是相符或是有距離？是典型，抑或是特例？是增進理解，或是愈加矛盾？

「附註說明版課綱」即載明公民不服從的國內外案例有：「例如：甘地的不服從運動、金恩博士、圖圖主教的非暴力抗爭、和平反戰運動、戒嚴時期臺灣的黨外集會遊行活動、反公害污染運動、反對集會遊行法抗爭等等。」研究者認為，此處反而形成更複雜的詮釋空間：第一，為何將「甘地的不服從運動」刪去了「公民」二字？是為了精簡有限的版面，抑或是在本質上對於印度人在英國殖民地下的「公民」身分有所爭議？若殖民地人民不具有英國公民身分，如何行使公民不服從？抑或者是其實不服從者的身分並不限定是公民？公民這二個字只是誤解而已？再者，公民不服從也如「附註」所說的是對「惡法的選擇性不服從」，而非企圖推翻統治的「革命」，那麼例舉「甘地」將造成採用羅爾斯為定義通說上的衝突，因為甘地最終的目的是革命獨立；第二，新增加的「非暴力抗爭」、「和平反戰」等詞彙在意義上是否等同於「公民不服從」？Sharp 和 Finkelstein（1973）

就使用「非暴力抵抗」（nonviolent action），強調嚴格的非暴力取向，且手段並不限違法，也可以是合法的，明顯地與羅爾斯的理論採「違法」的手段不同，故課綱在例舉用詞時宜再斟酌；第三，「戒嚴時期臺灣的黨外集會遊行活動」是否全部皆適合？再者，反公害污染運動可以歸屬於環境運動，而反對集會遊行法抗爭可以歸屬於民權運動，那麼「公民不服從」與「社會運動」這二個詞彙將造成重疊的情形。

(八) 強調實施公民不服從需要付出代價

Rawls（1999）對公民不服從的定義是一個基於良知、公開違法、非暴力的手段，企圖改變不正義的政策法令，為了喚起更多人的良知，透過自我犧牲、心甘情願被捕下獄，以表示對法律的忠誠，也讓更多人接收到訊息而一同響應。因此，也正如 Cohen（1966）所論，公民不服從是選擇性的違法，而不是隨意的違法，否則將遭致批評，因為違法而接受懲罰也是公開抗議的一部份。

因此，雖然課綱肯認公民不服從對於民主社會的運作和發展具有重要性，但課綱特別載明的重點之一是：「並強調選擇公民不服從的行為，個人必須有勇氣與毅力，承擔法律後果與個人犧牲的代價。」按此，官方知識選擇對行為者課以高道德標準，即使甘願接受懲罰是他者對行為者的重要檢證條件，但當課綱強化此一宣稱，等同於對出版社教科書編輯團隊課以須強化行為後果責任的課文。從

教育與權力的角度來看，Apple 提醒我們，學校是再製的場域，即使社會時移世易，公民不服從也已納入正式課程，但學校再製的，即使不是「順民」，也不會是毫無忌憚的衝突製造者。

四、結論與建議

民主化浪潮讓公民不服從思想引入臺灣，也引入教育。即使公民不服從在定義上仍未趨於意見一致，但作為學校教育「再製」的一環，教育部公告的課綱及課綱小組額外提供的附註說明隱藏了定義上的歧異，只選擇了 Rawls 的闡述作為正式課程，卻忽略其前提是設定在一個接近正義但又不完全正義的狀態，導致國內外的例舉不盡相符於定義，而刻意例舉的國內案例，不僅沒有釐清效果反而易生混淆。此外，課綱刻意強化行為者需承擔的代價，雖有助於正當性的檢證，但亦無法否認有再製順民的考量。

研究者認為，若教師奉行 Gioux 作為一個轉化型知識分子的教育哲學，則在正式課程、官方的公民不服從知識之外，更需注意那些空無的公民不服從，才能理解學術與實踐上的公民不服從之間的落差。

參考文獻

- 何明修（2013）。公民運動與公民不服從：兩條晚近臺灣社會運動的路線。《新社會雙月刊》，30，19-22。
- 何懷宏（主編）（2001）。《西方公民不服從的傳統》。長春市：吉林人民。
- 張茂桂（2009）。反思高中《公民與社會》新課綱之訂定。《公民訓育學報》，20，1-31。
- 教育部（2008）。《普通高級中學課程綱要》。台北市：教育部。
- 教育部（無日期）。《高級中學課程標準修訂經過》。取自 http://www.k12ea.gov.tw/files/common_unit/a7285432-45bf-4371-b514-3eb12af9871/doc/00-84年高中課程標準.rar
- 普通高級中學必修科目「公民與社會」課程綱要小組（無日期）。《普通高級中學必修科目「公民與社會」課程綱要（含附註說明）》。取自 <http://center.tnfsn.tn.edu.tw/files/15-1009-2313,c454-1.php?Lang=zh-tw>
- 薛智仁（2015）。刑法觀點下的公民不服從。《中研院法學期刊》，17，131-204。
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Cohen, C. (1966). Civil disobedience and the law. *Rutgers law review*, 21 (1). Retrieved from <http://www.carl-cohen.org/docs/Civil%20Disobedience%20and%20the%20Law.pdf>
- Morreall, J. (1976). The justifiability of violent civil disobedience. In Bedau, H. A. (Ed.),

Civil disobedience in focus.
(pp.130-143). Retrieved from
<https://www.ebscohost.com/>

■ Rawls, J. (1999). *A theory of justice.* (2nd ed.). Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

■ Sharp, G. & Finkelstein, M. (1973). *The politics of nonviolent action.* Boston: P. Sargent Publisher.

■ Zinn, H. (1991). Law, justice and disobedience. *Notre dame journal of law, ethics & public policy*, 5(4), 899-920. Retrieved from <http://scholarship.law.nd.edu/ndjlepp/vol5/iss4/2>



教師專業發展評鑑轉型之初探

許秋燕

彰化縣彰化市民生國小教師

一、前言

在現今社會越來越開放狀態，人們對於教師有更多的期待，在教師專業方面也有更多的要求。學校團體目前已經不是從前的封閉系統，是需要外面多元的管道進入協助幫忙與發展，教師成長也不僅僅只有侷限在校內研習與在職進修，可以有更多管道可從事專業成長部分。教育機構跟學校教師為回應社會大眾的對於教師成長的期待，推動許多專業知能成長計劃與進修學習，教育部(2001)在教育改革之檢討與改進會議中將「建立教師評鑑機制，提昇教師教學績效」、「改進中小學教師現行考績制度，提高教師專業表現」為重點推動項目，因而針對教師專業成長部分進行相關規劃。

教師專業發展評鑑為教師專業成長的途徑之一，源自於社會大眾對教師教學品質的期待，旨在協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質。其特色以學校本位為原則，為形成性評鑑，聚焦教師專業發展，帶領教師教學的精進，以提高學生學習成就，建立教師專業的形象及社會地位。

教育部於 2005 年 10 月 25 日通過「教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫」，鼓勵學校申請試辦。根據精緻教師專業發展評鑑網統計資料，辦理教師專業發展評鑑，從一開始 95 學年度年有 125 所國小、22 所國中、13 所高中、3 所高職參與試辦，到 105

學年度有 1470 所國小、523 所國中、321 所高中、146 所高職參與。中小學教師專業發展評鑑政策延續 10 年，並在 106 學年度啟動教師專業發展評鑑轉型成為教師專業發展支持系統。面對政策改變的方式，身為基層教師需要面對與適應，更應了解對於政策的轉變原因、未來走向，才能夠轉化到自己的課堂當中，鞏固教育基礎。不過對於教育政策的執行，需要長時間投入與參加，才能見其成效，就面對教師專業發展評鑑轉型為教師專業支持系統的政策轉換關鍵、政策規劃方向以及後續的建議來做為以下論述。

二、中小學教師專業發展評鑑之困境與轉型

(一) 中小學教師專業發展評鑑免臨困境

依據教育部(2016)所提出的中小學教師專業發展評鑑辦理情形之分析，針對於教師專業發展評鑑有以下之缺失：

1. 缺乏法源依據：教師法尚未修法通過，教師專業發展評鑑在沒有法源狀況下，無法全面落實評鑑。
2. 申請方式繁瑣，因為是教師自願方式參與，因此許多申請表格確認表格繁瑣，降低教師參與意願。
3. 學校的組織氣氛與文化：教師對於教師專業發展評鑑雖有一定的認知程度，但是學校教師礙於自己的

行政業務、教學業務繁忙，教師教育觀念不易改變，面對要觀課部分多為抗拒心理。政策部分雖為學校可以自行規範規準，但是往往只有少數人參與，大部分教師採取觀望程度，教師之間無法彼此影響教育觀念，因此在於基層要推動教師專業發展評鑑顯得窒礙難行。

4. 在制度設計問題：針對於研習宣導雖然上級機關作足宣導措施，但是評鑑指標無法呼應教師教學現況、重視檔案資料的整理與審查、對於學校評鑑人員不信任以及對於政策相關的激勵政策流於形式，在學校行政端部分形成了很大的阻礙。
5. 評鑑表格未取得共識：評鑑表格內容與指標為學術單位所共同制定，少有基層教師進入參與，因此表格與教學現場的部分難以呼應。每校依據自己的校本課程與目標制定觀察評鑑準則，但礙於學校校內無法取得共識；國中部分又有分科無法互評的狀態，導致評鑑工具對於基層教師而言，無法感受到實質助益，而是為了要呼應評鑑規準所設計的教學，讓基層教師多了份教學業務。
6. 後續的成長規畫缺乏輔導：針對於教師在進行完相關評鑑之後，在表格上雖有建議被觀察教師之成長計畫，但後續的執行層面或是相關問題，未見其輔導與發展。

（二）教師專業發展評鑑轉型契機

針對於上述的困境描述以及教育部在(2016)針對於教師專業發展評鑑所提出的案例特輯部分，所提到的教師專業發展評鑑轉型契機有以下動機：

1. 新生人數的增加：在 107 學年度開始，國小新生人數重新站回 20 萬人大關，面對新生人數的增加，新進教師的需求也開始有需求。於 103 學年度跟 104 學年度退休人口數將近 8000 人有成長之趨勢，面對退休教師與新進教師人口之消長之下，新進教師有逐漸成長之趨勢。因此面對大量新進教師之進入教育現場之下，對於新進教師以及實習教師的教學專業協助也勢必有所需求，在目前針對於教師專業發展評鑑是針對廣泛性教師專業成長評鑑，對於新進教師與實習教師並無特別輔導機制，因此在此情況之下，教師專業發展評鑑轉型成為教師專業發展支持系統，並針對新進教師的部分納入了備課、觀課、議課的部分，給予新進教師更為專業的成長需求。
2. 國外教育趨勢：依據 2016 年國際教學專業高峰會指出(引自，全國教師公會總聯合會，2016)，各國提升自己國內教學專業，創在優質的教學環境，以增加自己軟實力，各國於教育施政針對於教師專業發展提出了以下的建議：
 - (1) 捷克：建立教師教學良好環境，並依照教師的教學專業部分設計不同的專業發展體系，並針對教師做為長期的教師專業發展規畫，以利後續的教師專業成長追蹤。
 - (2) 加拿大：給予教師教學領導權，提高教師專業，並針對教師職前訓練，與進入到職場的訓練作為完整的規劃與輔導，並強化原住民教師進行相關專業發展與進修。

- (3) 丹麥：將教師專業視為年度重要施政方針，並且針對教師之終身教育進行相關規劃，師培系統也一併作為教育與培訓。
- (4) 愛沙尼亞：給予教師合理的實質工作環境，鼓勵學校團隊在工作典範與最佳作法的協助下，建立校內專業發展計劃，並針對教師領導部分找出途徑。
- (5) 芬蘭：由教師由下而上規畫成長體系，並針對教師專業成長與師資培育的訓練，提供持續性的教師專業支持
- (6) 德國：強化教師專業成長部分，給予教師持續性成長支持，並針對教師的初階培訓與持續性專業成長支持作為有效規畫。
- (7) 日本：促進教師專業自主學習，支持教師於校內不斷培養自己的專業能力，並針對教師專業發展支持，提供持續性的教師支持體系。

各國教師專業之政目標與方向，可以見得目前各國對於教師專業發展為主要施政目標，也企圖藉由各種專業支持管道或是塑造良好的教學環境等，都是促使教師在自己的職涯規畫與教學專業成長規劃能夠有更進一步成長，並將教師專業成長支持體系推動到師資培育系統與原住民之教學專業成長。

針對於上述所陳述的教師專業發展評鑑之困境，搭配上目前國內新進教師大量進入與國際趨勢揭示對於教師專業發展有所期盼，評鑑不再是教師專業成長的途徑之一，而是藉由塑造優質教學環境、提供教師專業成長支持體系、師資培育的訓練，以及教師職涯長遠規畫等方向進行更實質性的教師專業成長支持。在國際潮流之下，與國內面對的教師專業發展評鑑的困境之下，教育部於 106 年將教師專業發展評鑑轉型為教師專業發展支持系統，以下針對教師專業發展支持系統做為內容師說明。

三、教師專業發展支持系統之內涵

針對教育部(2016)教師專業發展支持系統草案，於教師專業發展支持系統有以下的推動方向：

(一) 教師專業發展支持系統推動風向

1. 建立三層級專業發展支持系統，含中央、地方及學校。將全縣分成三級，並讓地方中心建置教師專業發展支持系統，以用來因時因地執行。
2. 政策推動內容包含：建構系統化之教學領導教師機制、提高由下而上的教師多元專業發展模式比例，給予教師專業支持、情感支持與共同面對問題的支持。給予教師更為自由的專業成長方式，並針對教師教學上需求，心理上需求，予以正向支持與行動。

3. 支持對象：擴大服務對象包括師資生、教育實習生、所有在職教師及校長。針對教師生涯規畫，不僅僅是在在職階段，而是針對教師從職前到在職，乃至於到最後終身學習部分，需要建立機制來完整規劃。
- (二) 教師專業發展支持系統推動內容
1. 修訂「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」：
 - (1) 刪除「評鑑」二字，針對教師提倡「反思回饋」並鼓勵教師彼此合作，創造友善教學環境。
 - (2) 簡化申辦審核程序，針對之前教專評鑑為教師不接受的因素，進行改進。精簡相關資料填寫，並降低校務會議或課發會之資料要求。
 - (3) 降低教師或學校參加教專之門檻，針對教師線上學習與提供專業輔導方面，推廣教師認識虛擬學校概念，並針對相關線上學習平台進行建置與整合。
 - (4) 加強教學領導教師任務落實，針對以往的教學輔導教師提供之專業支持部分，教學領導教師需擴大專業支持範圍，對象也包含實習教師、初任教師、新進教師以及校內有意願繼續專業成長之教師提供相關服務與教學實務上的協助。
 - (5) 針對初階及進階評鑑人員研習減量或整合，讓教師可以有更多時間面對自己的教學業務，並以教師自主參與為原則，提高教師參與學習社群比例。
 2. 建構系統化之教學領導教師機制：
 - (1) 開放多元人才成為教學領導教師，其成員來源為：教專評鑑的教學輔導教師、薪傳教師、國教輔導團員、社群領導人、領域召集人、super 教師、師鐸獎教師、教學卓越獎教師、學思達領導人、學習共同體領導人、教學基地學校領導人等。在面對將來教師專業發展支持系統的建置，教學領導教師的人數需要更廣納人才，才能讓支持系統可以穩健走下去。
 - (2) 教學領導教師需要有一定的教學實務能力，並帶領校內教師進行專業成長。
 - (3) 針對教學領導教師認證避免形式化與書面化，著重在教師的專業與能夠給予教學支持的能力。
 - (4) 針對實習教師、初任教師、新進教師或有意願專業成長之教師，給予教師更為專業績學支持，並帶領教師進行備課、觀課、議課，支持教師增進教學能力，並透過教學領導教師帶領校內教師專業學習社群，帶動同儕教師專業成長。
 3. 提高由下而上的教師多元專業發展模式補助比例：
 - (1) 針對年資達 3 年以上之教師，讓教師提出多元專業發展模式，其多元發展模式可以：揪團進修、學習共同體、分組合作學習、差異化教學、學思達、教師學習社群、學校策略聯盟及教學基地學校等，其目

的在於給予教師教學領導權力，並針對自己的專業成長給予更有效、更貼近教學面的成長規劃。

- (2) 多元發展模式強調教師的教學實務產出，並以學生之學習成效、教師的教學需求為主要考量。

4. 辦理 107 年課綱落實措施：

- (1) 培養教師理解與認識 107 年課綱。對於 107 年課綱之內容與修改層面對於教師業務上的修改需要有所了解。
- (2) 協助教師對於 107 年課綱之公開授課部分進行相關認識與協助落實。課綱中所提及的「公開觀課」是需要校長到教師都需要安排與執行的，因此，針對教師對於教學觀察部分的運作過程與操作方面需要有所理解。
- (3) 培訓教師具備培育學生核心素養導向的課程、教學與評量等能力。目前的課程採取的是課程目標的部分，而 107 年課綱是採取「核心素養」的方式建置相關課程，因此教師對於課程設計勢必有大幅度的翻新，對於學生之成長需求，也要有與之前不同的方案應對
- (4) 教師運用學習社群、教學觀察、檔案評量進行校訂課程設計，並強調產出式教學實務經驗，以提高學生與每校特色之課程需求相符合。

四、教師專業發展支持系統成長要素

邱慧玲(2015)研究指出教師專業發展是永續性的，也需要建立教師專業發展支持的機制，包括相關培訓課程、專業認證、後續追蹤等，這些都需要精心規劃與長期的努力。而成功的教師專業發展方案之關鍵包含下列要素：

(一) 教師專業發展支持系統政策法源方面

需要建立接關支持法源，讓教師有所依據，並針對政策的連貫性，需考量教師成長之需求、學習興趣與個人喜好，更是需要建立長期追蹤機制，教師專業成長才得以永續。

(二) 教師專業發展支持系統推動內容方面

需要建置相關資源來吸引教師主動學習，並操作於教學實務上面，設立差異化的有效支持模式。規劃焦點放在教師專業成長與學生學習成效，針對教師專業成長給予支持建議，提供管道讓教師自我學習，強化同儕互助文化，建立教師開放教室開放自我的心態，給予基層教師教學領導權力，帶動由下而上的專業成長。

(三) 教師專業發展支持系統執行層面方面

確認教師專業支持系統執行的目標，對於書面要求資料降低，鼓勵教師主動參加學習社群並給予相關的激勵。並針對於先前教師專業發展評鑑所面臨到的困境推動相關政策，並加以改進。

(四) 教師專業發展支持系統成效與後續評估方面：

培育評估人才，發展出評估教師能力與對應指標。並針對教師專業發展支持系統定期評估成效。對於不同需求專業成長或是不同教育階段教師建立不同評估標準，做出差異性評估標準。並結合社區與相關支持資源持續追蹤與支持與協助教師繼續專業成長。

五、結語

對於一項教育政策面臨改革，需要眾人的力量才得以完成。在多元的社會發展當中，教育目的培養健全國民、強調課程統整、以學生為主體、強化教師專業之能、培養學生帶得走的能力。教師專業能逐漸受到所關注，地方政府與學校也積極帶領教師教學的精進，以提高學生學習成就，建立教師專業的形象及社會地位。本文在分析教師專業發展支持系統轉型之研究之後，據以提出「主管機關需建置相關法源而有所依據」、「專注於教師的教學實務上，並降低書面資料要求」、「提供誘因，讓教師主動學習，並維持永續經營的專業成長」、「權力下放給教師，讓教師帶動校內的專業成長，並結合社區資源，發展出屬於校本的專業支持系統」、「鼓勵教師參加專業社群，並強調教學實務產出與分享教學經驗」、「整合社群運作、教學觀察，促進同儕學習，落實成效發展與後續輔導」。期待完備的規劃與落

實，讓教師專業發展支持系統能夠給予教師更為專業與有效之支持，讓教師專業得以發揮與永續。

參考文獻

- 邱慧玲（2015）。有效教師專業成長方案的特徵與規劃。**臺灣教育評論月刊**，4(7)，90-96。
- 教育部（2016）。**教師專業發展支持系統草案**。臺北市：教育部。
- 教育部(2001)。二〇〇一年教育改革之檢討與改進會議。臺北市：教育部。
- 教育部(2016)。**中小學教師專業發展評鑑辦理情形之分析**。臺北市：教育部。
- 教育部(2016)。**精緻教師專業發展評鑑網**<https://atepd.moe.gov.tw/>。
- 教育部(2016)。**教師專業 十年有成：發展專業力 教出未來力—中小學教師專業發展評鑑105年案例專輯**。臺北市：親子天下。
- 全國教師工會總聯合會(2016年11月15日)。全球透視。全國教師工會總聯合會官方網站。
<http://www.nftu.org.tw/FuncSystem/FuncClass.aspx?FuncName=%E5%85%A8%E7%90%83%E9%80%8F%E8%A6%96>

從創新經營談偏鄉學校的發展策略

魏士欽

國立東華大學教育與潛能開發學系教育博士班教育政策與行政組研究生

一、前言

臺灣學齡人口數因少子女化而逐漸減少，造成各縣市偏遠地區學校學生人數跟著銳減，地方政府也因為經費績效的考量，讓偏遠地區的部分學校造成廢校或合併的情形。學生數的減少，幼兒園與國小首當其衝，國中、高中職類似的問題其實也逐漸浮現，高等教育同樣面臨招生不足的窘境，然而國內整個教育體系似乎都無法避免於嚴苛的市場機制考驗（教育部，2015）。偏鄉學校相關議題向來都是教育政策討論的重點之一，不論是偏鄉教育的補救措施、教育機會均等的落實、弱勢教育政策、小校裁併，以及教育部推動的偏鄉教育創新發展方案等，無不期望能翻轉偏鄉學校弱勢角色，解決偏鄉教育落差的實際問題。爰此，為尋求偏鄉學校的永續經營之道，本文擬就創新經營的內涵與面向，探討我國目前偏鄉學校現況及發展的可行策略。

二、我國偏鄉學校現況分析

（一）偏鄉學校現況

根據教育部（2015）就 103 學年度偏鄉國民中小學之校數統計，共有 1,127 校，佔全國國民中小學（含高中附設國中部）總數的 31.2%（103 年國小校數 2,670 校、國中校數 940 校，國中小共計 3,610 校）。其中，各縣市 50 人以下的偏遠地區學校，國民小學

校數有 331 校，國民中學校數有 29 校，占全體偏遠地區國民中小學總數的 31.9%。其實，偏鄉學校的規模普遍都不大，不僅班級數與學生數少，導致學生在缺少同儕互動下，學習動機薄弱；另外因為教師流動率偏高，讓孩子必須適應不同老師的教學方法，也影響了校務的運作發展。因此，在地處偏遠、交通不便、隔代教養比率較高等多重因素干擾下，如何讓偏鄉學校永續發展是目前我國教育上所重視的課題之一。因為學校及教師不只扮演偏鄉地區孩子學習與生活支援的關鍵角色，更直接影響學生的學習表現。

（二）偏鄉學校問題分析

我國偏鄉地區主要的現況有兩種現象（教育部，2015）：一是「少子化」，二是「都市化」。因為少子化現象使國民中小學學生數逐年減少，不僅影響學校的運作，亦產生學校教師超額、校園空間閒置及學校裁併廢等問題。另外，加上都市化資源集中的現象，讓都會區不只就業機會較多，而且生活機能也較佳，吸引鄉村人口往都會集中，讓交通與產業條件相對弱勢的偏遠地區人口外移，導致偏鄉國民中小學的規模日益縮減，進而產生教師超額的問題，也讓在職教師如有介聘機會即申請往都會區學校調動，而影響學校師資及教學的穩定。曾慧青（2016）指出兒童福利聯盟曾針對「2013 臺灣偏鄉弱勢學童學習貧窮分

析報告」進行調查，有關偏鄉弱勢學童家庭教育資源不足的比例高達七成，同時在 M 型化社會的發展下，城鄉教育間的落差逐漸擴大，使得偏鄉與都市孩童的教育水準間亦形成高度的落差。而且，偏鄉學校除地處偏遠及交通不便外，部分學生家庭社經條件較為不利，單親家庭或隔代教養等之比例相對都會區為高，不僅會影響正常的學習，也會弱化家庭教育應有的功能。因此，穩定的教育環境，不僅能讓學校及教師在學生的學習與生活中，扮演關鍵的角色，也讓偏鄉學校成為支持學生成長的重心。杜建重（2016）亦指出偏鄉孩子在學習過程中，若缺少與同儕互動的機會，不但可能讓個性偏差，更將降低對環境的適應力。

三、創新經營的內涵與面向

組織經營需要以目標管理為核心，透過「行銷」與「創新」的方式，才能追求組織發展的最大效能（Drucker，1993）。吳清山與林天祐（2003）認為在學校環境的場域中，應採用創意的點子將其轉化到學校的服務、產品或工作方法的過程，藉此發展學校特色，提昇學校效能並達成教育目標。另外，綜合國內相關文獻（顏秀如、張明輝，2005；張新基，2007；魏士欽，2008；羅英豪，2013；何俊青，2014）指出學校組織若能運用創新經營策略或方法，營造有利於具有創造力發展的組織文化與環境，鼓勵且引導成員參與創新活動；便能在現況中，力求突破，以提升學校競爭力。而其中有關學校創新經營的面向，

最主要有四個部分：包括行政領導、課程教學、特色發展與環境營造等部分。因應我國少子化的困境及全球化日趨之故，其實學校的經營更應以求新求變為主要思維，尋求突破傳統的解決方案。面對外在環境及教育政策的改變，學校為求生存和發展，即必須勇於創新，以爭取卓越競爭優勢的關鍵。

四、偏鄉學校創新經營的發展策略

偏鄉學校雖有不利因素，但仍有其可發展的資源條件與空間。本文將根據前述文獻所提出的這四個學校創新經營的面向，探討偏鄉學校的創新經營的可行策略。

（一）行政領導創新：善用藍海策略

魏士欽（2008）表示學校行政作為上若能採用藍海策略的「消除、減少、創造、提升」四項架構，以消除學校教育市場邊界，拓展服務對象新客源，創造學校經營願景及特色，增加他校模仿難度；進而「提升」學校行政經營效率，落實績效責任制；並且減少學校行政溝通障礙，啟動引爆點領導，便能發揮創新精神推動教育工作。

（二）課程教學創新：雲端數位科技

偏鄉學校雖地處交通不便區域，但現代資訊網路的發達卻無地域之分。偏鄉學校如能善用線上教學平台，例如：均一教育平台或教育部數位學習服務平台等線上教材。另外，加上政府及民間機構亦積極辦理推動縮短偏鄉數位

資訊落差計畫，不僅是在軟體方面的指導，在硬體設備（諸如電腦或平板）亦有相當數量的購置及捐贈。只要能加以善用，將資訊融入課程與教學，翻轉偏鄉學習成效指日可待。

（三）特色發展創新：實驗教育

自九年一貫課程實施後，各級學校無不發展屬於學校本位的特色課程。加上 2015 年實驗三法公布實施後，更賦予學校辦學自主的彈性空間。例如：宜蘭縣岳明國小即是實驗三法公布後轉型公辦民營的成功案例。另外，新北市所推動的「特色學校方案」，亦是鼓勵學校能夠結合社區的人文地理元素，開發多元的辦學模式。不僅吸引更多學子就讀，讓瀕臨廢校危機的學校再現生機，進而活絡社區發展。

（四）環境資源創新：空間活化再利用

偏鄉學校因學生外流嚴重，減班後多餘的閒置教室或是廢棄校舍空間，都已失去原有使用目的。因此，學校應及早因應前述情況下，爭取相關經費挹注，不只可減少空間維護的支出，而且還可能因利用閒置空間的新風貌，而發展出另一項新的經營方向。例如：新北市坪林國小闊瀨校區即作為英語教學空間使用，設立闊瀨英速魔法學校（原闊瀨國小）。

五、結語

創意是學校創新經營的來源，唯有發揮創意的價值，形成具體的策略與活動，始有助於學校教育品質的提

升（顏秀如、張明輝，2005）。偏鄉學校的發展性雖有其先天不利的條件，但相信只要創新經營，突破現狀，即能開創新局。在少子化的影響，偏鄉學校何去何從，是社會大眾不可不關心的課題。尤其學校是社區文化中心的重要據點，若因學生人數必須面臨裁、廢、併的情形，頓時會讓社區失去倚賴的重心。教育部雖有提出有關偏鄉學校的發展計畫，例如：偏鄉學校創新發展方案、偏鄉學校教育安定方案等等。唯在執行面上，仍需由基層的學校去推動，才能有效實踐。綜此，欲落實偏鄉學校創新經營，即必須先整合學校資源、發展學校本位的特色課程，建構具有創意的學習環境，使教學相關的軟硬體設施備能夠相輔相成，互為其用。期許透過教育創新，充分運用學校具有的優勢條件，整合資源，將意念轉化實際行動，帶領孩子迎向一個有希望的未來，學習帶得走的能力，方能更加彰顯偏鄉學校存在的教育價值。

參考文獻

- 杜建重（2016）。**孩子的童年 同儕競爭不可少**（2016，10月2日）。聯合報，A14版。
- 何俊青（2014）。偏鄉特色小學創新經營的個案研究與省思。**教育研究月刊**，238，79-92。吳清山、林天佑（2003）。創新經營。**教育資料與研究**，53，134-135。
- 教育部（2015）。**偏鄉學校教育安定方案**。台北市。

- 張新基（2007）。國民小學創新經營、組織文化與組織效能關係之研究。未出版博士論文，國立屏東教育大學，屏東縣。
- 曾慧青（2016）。改善教育資源分配問題 讓弱勢生翻轉人生。2016年11月8日，取自於h
<http://www.npf.org.tw/3/15884>
- 顏如秀，張明輝（2005）。學校創新經營的意涵與實施計畫。中等教育，56(3)，28-52。
- 羅英豪（2013）。宜蘭縣國民中小學學校智慧資本、創新經營與競爭力關係之研究。未出版博士論文，國立台北教育大學，台北市。
- 魏士欽（2008年10月）。學校行政創新經營的藍海策略。國立政治大學創造力教育國際學術研討會，國立政治大學。
- Drucker, Peter F.(1993). *The Practice of Management*. New York : HarperCollins,Inc.



我國幼兒園實施融合教育之實務探討

林姝吟

東海大學教育研究所研究生

陳淑美

東海大學教育研究所暨師資培育中心副教授

一、前言

隨著1948年聯合國「世界人權宣言」通過、人權運動的興起、各國民主政治的發展、及教育機會均等理念的重視，自1960年代起，特殊教育需求學生的安置問題開始引起美國各界關注，特殊教育改革運動於是應運而生，從「反機構化」、「普通教育改革」、「回歸主流」、乃至於「融合教育」成為1990年代以來世界特殊教育發展的趨勢。

融合教育係指特殊兒童就讀普通班級，由普通班教師、特殊教育教師、相關專業人員等根據特殊學生需求共同提供特殊教育及相關服務(吳淑美，2004；蘇雪玉，2000；許碧勳，2001；Dowdy,2000；Wesley, 2002)，這股歐美的融合教育思潮，吹進了臺灣的幼教界，臺灣政府開始從立法面和政策面推動學前融合教育，其發展的基礎建立在特殊教育上，在法令的制定上主要以特殊教育法及其相關子法為主。

臺灣在1998年修正發布「特殊教育法施行細則」，第7條規定：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則」(教育部，1998)；2013年修訂「特殊教育法」，第23條規定：「為推展身心障礙兒童之早期療育，其特殊教育之實施，其應自二歲開始」(教育部，2013)，將特殊教育學生的年齡向下延伸至二歲，

並明訂學前特殊幼兒的教育安置方式以融合教育為主。由此可以看出，融合教育已成為我國學前特殊教育發展的主流。以下就我國幼兒園目前推動融合教育的情形，根據理論與實務進行討論。

二、我國幼兒園實施融合教育之實務探討

根據教育部特殊教育通報網2016年10月20日的統計資料顯示，105學年度學前教育階段特殊幼兒人數共有14,127人，其中安置在普通班中接受特教服務、巡迴輔導班或是資源班之特殊需求幼兒有13,021人，佔所有特殊需求幼兒92.16%(教育部，2016)，可見融合教育是目前國內學前教育的發展趨勢。

然在2016年10月12日，一則「曾被50多所幼兒園拒收，小五盲女獲總統教育獎」之新聞，報導高雄市五權國小五年級女生鍾培汶，因早產全盲，但仍就讀於普通班，用耳朵聽課，用手摸點字書，在班上成績名列前茅，且於2016年榮獲總統教育獎的肯定。然而，鍾培汶的媽媽表示，鍾培汶在四歲時，曾經被五十多所幼兒園拒絕入學，直到五權國小同意讓她進普通班就讀(林義邦、蘇泰盈，2016)。從鍾培汶的個案可知，教學實務現場，融合教育之落實與執行有其待改

善之處。以下筆者根據在公立幼兒園工作多年，所觀察到幼兒園推動融合教育實務的情形進行分析，分別敘述如下：

（一）幼兒園班級中人數過多，融合教育的落實有困難

雖然現行「特殊教育法」第 27 條規定：「為使普通班教師得以兼顧身心障礙學生與其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普通班應減少班級人數」（教育部，2014a）、「幼兒教育及照顧法」於 2015 年 7 月 1 日修正第 18 條：「幼兒園有招收身心障礙幼兒之班級，得酌予減少第一項所定班級人數；其減少班級人數之條件及核算方式，由直轄市、縣（市）主管機關定之。」（教育部，2015）、教師工會也一再呼籲降低幼兒園師生比，以提升整體教學品質（顏嘉辰，2016），但就筆者實務瞭解，有的幼兒園礙於少子化、家長需求，只要有新生報名，園方就照收不誤，直到融合班人數達上限三十人，也就是幼兒園礙於家長需求及少子化因素，真正配合減少班級人數的幼兒園並不多。

此外，筆者亦觀察到在幼兒園教學現場，有少數發展遲緩兒是在開學後才由教師透過幼兒發展檢核表篩檢出的特殊個案，所以班上安置的特殊幼兒可能增加至兩位以上，然而幼兒園無法在學期中減少班級人數，若再加上該班教師須兼任繁雜的行政工作，處理行政業務時，又無行政人力入班支援，其融合教育的教學品質可想而知，更遑論因應特殊幼兒需求提供個別化的教學了。

（二）幼兒園教師之特教專業知能有待充實

幼兒園教師多為幼保（教）系畢業，依據現行幼兒園師資培育制度，幼兒園之師資職前教育課程至少需修習三學分的特殊幼兒教育課程（教育部，2014b）。但特教新知日新月異，加上近年來特殊教育法及其相關子法不斷修訂，幼兒園教師僅以此三學分的特殊教育基礎課程，實難以因應幼兒園實施融合教育帶來的挑戰。如同宋慧娟（2008）與游翠芬（2013）的研究結果指出，幼兒園教師實施融合教育時對特教相關知識、課程與教學、班級經營、親師溝通、行政支援及特教專業團隊合作方面感到困擾。可見幼兒園教師之特殊教育專業知能需要多加充實。

為充實幼兒園教師之特殊教育專業知能，雖然有些地方縣市政府規定，學前普通班教師每學年需參與特教知能研習至少三小時以上，但就筆者多次參與研習的經驗瞭解，有關特教知能研習的內容多半為個別化教育計畫的撰寫、認識身心障礙幼兒的類別、特徵與成因，對於融合教育教學實務中所面臨的問題與挑戰，例如：特殊幼兒問題行為的輔導策略、學前融合班的實地參訪等實務性的議題等，較為欠缺，因此特教知能研習較難以引起幼兒園教師的興趣，也無法真正解決幼兒園教師在經營融合教育班級時遇到的問題。

(三) 幼兒園缺乏學校行政支援及特教專業團隊合作

依據我國特殊教育法第 15 條規定，政府應該提供導融合教育中對特殊教育學生之教學行政支援服務；第 25 條主張應結合醫療、教育、社政主管機關，共同規劃及辦理早期療育工作（教育部，1997）。這是因為融合教育的推動成功與否，非導師一個人的工作，還有賴學校行政團隊的支持，一起幫助特殊幼兒，例如：協助申請特教專業人員的服務、學校護理師協助特殊幼兒身體健康的維護、協助申請特教補助、協助辦理特教宣導活動、協助申請特教輔具、提供校園無障礙設施、協助疑似特殊個案的通報與鑑定、辦理一般幼兒和特殊幼兒家長親職講座，使家長其認識融合教育的理念與作法等，以作為導師最有力的後盾。

針對幼兒園融合教育的學校行政支援及特教專業團隊合作議題，王瓊婉(2007)與李秀珠(2005)的研究結果指出，幼兒園教師認為特教相關專業人員的協助及無障礙環境設施的提供是幼兒園教師實施融合教育時最需要的教學支援服務。然而就筆者觀察幼兒園融合教育的現場，學前特教巡迴輔導教師、醫院治療師到幼兒園輔導特殊幼兒的次數不多、且到校協助的時數不足，無法真正滿足特殊幼兒的需求並充分提供幼兒園教師特教諮詢與建議，對幼兒園融合教育的實質幫助有限。

三、結語

根據上述討論之幼兒園推動融合教育之情形，筆者認為幼兒園教師於融合班級要能兼顧一般幼兒和特殊幼兒的需求，針對其個別差異提供適性教學，其教學負擔相形之下較為沉重，因此筆者建議幼兒園應落實縮減幼兒園班級中的人數及增加人力支援，以落實有效減輕教師工作負擔、解決融合教育教學現場人力不足問題。

因為不同於學前普通班教師，在融合教育班級任教的幼兒園教師，更應具有融合教育專業知能所需具備的知識、態度和技能，兼具幼兒教育專業知能和特殊教育專業知能，對於幼兒園教師特教專業知能有待充實的問題，筆者建議幼兒園教師應多參加特教知能研習、參與特教相關服務工作、閱讀特教相關書籍或報章雜誌、向特教相關專業人員或學校同事請益等，隨時充實自己的特教專業知能，才能以接納和關懷的心態去迎接身心障礙幼兒在自己班上，適時調整教學目標、教學內容、教學方法及教學評量方式，達到真正的融合。

最後，因應幼兒園缺乏學校行政支援及特教專業團隊合作，筆者認為教育單位應加以關注和提出相關配套措施，應促進特教專業團隊人員間的合作，使醫療、教育、社政主管機關，共同規劃及辦理早期療育工作，一起推動幼兒園之融合教育。透過幼兒園落實縮減幼兒園班級中的人數、增加人力支援、充實幼兒園教師融合教育知能、加強特教專業團隊合作及提供充足之行政支援，以全面提升學前融合教育的教學品質，使得幼兒園融合教育的理想早日實現。

參考文獻

- 王瓊婉(2007)。臺北縣幼稚園教師之融合教育支援服務調查研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 吳淑美(2004)。融合班的理念與實務。臺北市：心理。
- 宋慧娟(2008)。學前融合班普通教師教學困境之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 李秀珠(2005)。高雄市學前融合教育班教師角色知覺與教學支援需求之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林義邦、蘇泰盈(2016年10月12日)。曾被50所學校拒收，小五盲女獲總統獎。【TVBS新聞網】。取自 <http://news.tvbs.com.tw/warm/678972>
- 教育部(1997)。特殊教育法。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95>
- 教育部(1998)。特殊教育法施行細則。取自 <http://law.moj.gov.tw/Law/LawSearchResult.aspx?p=A&t=A1A2E1F1&k1=%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E6%B3%95>
- 教育部(2013)。特殊教育法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?id=FL009136>
- 教育部(2014a)。特殊教育法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?id=FL009136>
- 教育部(2014b)。幼兒教育幼兒保育相關系所科與輔系及學位學程學分學程認定標準。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL000682&KeyWord=%e5%adb8%e5%88%86%e5%adb8%e7%a8%8b%e8%aa%8d%e5%ae%9a%e6%a8%99%e6%ba%96>
- 教育部(2015)。幼兒教育及照顧法。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContentDetails.aspx?id=GL000542&KeyWordHL=%e5%b9%bc%e5%85%92%e6%95%99%e8%82%b2%e5%8f%8a%e7%85%a7%e9%a1%a7%e6%b3%95>
- 教育部(2016)。105學年度學前教育階段身心障礙類安置班別學生統計。取自 https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/frame_print.asp?filename=stuA_city_All_cls_A/stuA_city_All_cls_A_20161020.asp
- 許碧勳(2001)。幼稚園實施融合教育之研究。臺北市立師範學院學報，32，451-484。

- 游翠芬(2013)。幼兒園普通教師實施融合教育困境及解決策略之研究-以南投地區為例(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 顏嘉辰(2016年2月25日)。幼兒園急需降低師生比！【天下雜誌:獨立評論@天下】。取自 <http://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/3933>
- 蘇雪玉(2000)。二位學前障礙幼兒與一般正常幼兒混合就讀之效果探討。臺北市：藝軒圖書出版公司。
- Dowdy, C.A. (2000). Collaboration in an inclusive classroom: A passion for action research. *Teaching Exceptional Children*, 43(2), 26-34.
- Wesley, P. W. (2002). The advantages of inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 57, 181-190.



提升偏鄉中學生對英文學習之能力

李仰曼

新竹縣私立仰德高中教師

銘傳大學教育研究所在職專班研究生

一、前言

《教育基本法》第 4 條：「人民無分性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，接受教育之機會一律平等。」其實，教育機會的均等，一直都是世界在追求的目標。同時，教育也是國家經濟成長最主要的因素之一。就像過去三、四十年前的臺灣，因為教育而促成了臺灣社會的進步與經濟的成長。然而，我們都會捫心自問，這些年我們真的有確實落實偏鄉與城市教育的均等嗎？確實，要達到偏鄉與城市的教育均等其實不是那麼容易，畢竟偏鄉有交通上的不便、地形上的差異、人口的稀少與外流、父母親因為需要生活而忙於工作致隔代教養比率高、地方上的經費挹注不足等多重問題。更重要的是，因為偏鄉種種的不便，也造成教師人員流動快速，不像城市教師來的穩定，也因此，城鄉的教育有了拉距，更別說是英文教育了。

其實，自 90 年代起，全球化現象像是全面滲透般影響了全世界。以教育領域來說，最受全球化衝擊的是非英語系國家的英文教育，造成世界學習英文的學生年齡一直不斷下降(陳淑嬌，2014)。而過去二十年來，臺灣也深受世界全球化的影響，臺灣家長對於教育政策的關心與重視，尤其以英文教育更甚，認為學好英文才能出類拔萃、才能接軌國際，因此，除了家長的重視之外，也因為政府的政策催化，讓臺灣全國各地的英文教育，乃從小學一直到大學，都已經非常普遍。

臺灣在世界全球化的催化之下，英文教育的 M 型化趨於明顯，都市學生對於學習英文已經視為理所當然，而多數偏鄉學生對於學習英文乃興致缺缺，甚至不知為何要學習英文。即便如此，政府雖然已經努力地想縮近城鄉差距所帶來的英文教育問題，但事實上，城鄉所衍生的 M 型化英文教育問題仍是個極大考驗。

二、學生學習英文教育差距之因素

影響學生英文之因素含家庭、學生學習動機、師資等因素，說明如下：

(一) 家庭背景

1. 家庭經濟因素影響學生學習英文意願

英文雖然已經國際化，但對於臺灣學子及父母親來說來說，仍為第二外語。近年來臺灣的家長已經普遍認為孩子不能輸在起跑點，因此越早學習英文越能讓孩子站穩腳步。因此，都市的父母儘管有著龐大的經濟負擔，但大部分都仍致力於從小花大筆金錢投資孩子學習英文，而偏鄉的父母雖然也想要讓他們獲得良好的英文教育，但從學齡前開始，坊間的美語補習班或是美語幼兒園一期學費都萬把塊以上，對於偏鄉父母來說，能夠吃飽穿暖已經相當不容易，若要多增加額外英語教育費來說，那是極大負擔。

2. 不同社經地位家長參與英文教育影響學生學習意願

對於臺灣的父母親來說，大部分的家長都仍保有「萬般皆下品，惟有讀書高」的觀念，對於子女總有很高的期盼。研究指出，高社會階級的家長認為父母應扮演重要的參與角色，孩子需要家長全力協助；低社會階級的家長傾向認為自己僅負責孩子在家庭方面的學習（李宜靜，2010）。教育程度越高的父母，因為受到的教育程度、資源與環境都相對高，對於子女的英文教育相對較為重視，他們普遍認為學好英文對於未來不管是考試、職場都是充分且必要條件，所以從學齡前即開始陪伴學習英文，不管是英文歌曲、英文繪本、圖卡等等，都會努力去參與且讓孩子越早接觸英文教育。而對於低社經背景的家庭來說，因為忙於工作已自顧不暇，普遍認為只要把孩子照顧成人，讓他們能夠吃飽穿暖，讓他們能夠去學校受教育即是最好的照顧，且普遍來說，父母的教育程度也相對較低，沒有足夠的能力去教導與讓孩子接觸英文學習。

因此，若要學生有高學習動機，一大部分原因源自於家長對學生的參與度。家長若自小能夠親身參與學童的英語教育，讓他們能夠從小就把英文學習帶入日常生活，逐漸培養他們對於英文的語感及培養他們學習英文的興趣，日後他們對於學習英文的動機相對也能提高許多。

(二) 學生學習動機

如前述所言，近年國人學習英文年齡逐漸下降，於小學入學前部分學童英文程度早已超過小學所教，因此

小學班級裡，英文程度往往會出現兩極化現象。這其實大大衝擊低社經背景及偏鄉學子的心理，因課堂上出現比較心理，覺得他人怎麼都會而他卻都不認識英文，因此容易出現習得無助感進而畏懼學習英文，經長期累月後，因為跟不上同學的腳步而容易造成放棄心理。

上了中學後，因為臺灣英文教育一直以來都是以升學為導向教學，學生每天都是面對考試卷及英文單字的背誦，沒有人告訴學生，他們為何而學。在他們的認知裡跟一般科目一樣，英文就是為了考試而存在，就是為了要升學才需要學習英文的，因此學生也就沒有了學習動機，因為，對許多偏鄉學生或低社經背景的學生而言，他們只在乎畢業，升學對他們來說並不是一條必須要走的道路。

筆者目前任教於進修部，所接觸學生大部分來自於較偏鄉且較低社經背景家庭，除隔代教養外，也有新住民子女、原住民及單親家庭，父母皆都忙於工作養家，學生也很努力賺錢過生活。對他們而言，父母親從小較少或從未及參與他們的英語學習，並且也不在意英文學習與否。因為英文於日常生活中並不會使用到，更不會影響他們日常生活及工作，相對的，也就缺乏了他們去學英文的動機。

(三) 師資結構的不足

臺灣目前其實對於英文教育是相當重視，但缺乏了一個完整的師資培育系統。筆者認為，學齡前的師資培育，乃是一大重點之一。因為臺灣學生目前學習英文年齡不斷下降，然

而，坊間補習班師資參差不齊，且多數兒美補習班為了能讓父母能夠於短時間內看到英文成效而太在乎學生成績，卻扼殺了學生應該要培養學習英文的興趣，以至於很多學生上了中學後開始不能跟上進度而放棄學習英文，因為他們認為學習英文就只是為了應付考試而存在。

另一方面，較偏遠地區學校的教師因各方面的不便，教師流動率高，即便是公費生在期滿後通常都會調往城市，而甄試錄取的教師也通常非在地人，大多也在幾年後會調離所在學校。因為偏遠地區的學生，很多來自於低社經背景的家庭學子，在學齡前或許沒有接觸過英文教育，因此上了小學後，這對他們來說會是個新的語言挑戰，若是偏遠學校教師經常變動，學校若要長久發展生活化英文教育，將會是一大考驗之一。

三、促進提升英文教育之建議

依據上關英文學習之因素，本文提出提升英文教育之相關建議如下：

(一) 帶動親子一起學英文

可透過學校多辦理社區型英文帶動活動，邀請偏鄉家長或低社經背景的家長一同參與學童英文教育學習。透過類似方式來讓家長吸收新的教育方式來增加對學生英文教育的參與度。家長的投入和參與，其實對學生能否培養英文興趣有很大的幫助。語言畢竟要能夠生活化，如此提升父母的英文教育學習，讓他們能夠在家

中以簡單的單字與孩子一同練習，讓英文就在生活中發生，才能提升學生對於學習英文的興趣。

(二) 善用媒體融入教學

因偏鄉學校的中學生多來自低社經背景學生，因此他們少了學習英文的動機。因他們可能從小學即出現習得無助感而放棄英文，而現在電腦媒體已經都很便利，因此可以善用多媒體來做英文融入教學。尤其可以透過小短片、小故事、電影或歌曲當作教學素材，把英文搬進生活中，讓學生藉此更能夠喜歡英文，學習也能大大加分。

(三) 加強師資培育

國中小以上的師資培育已經完善，但因為臺灣目前學習英文年齡普遍都下降，尤其學齡前學習英文已逐漸增多趨勢。政府或許可以加強學齡前對英語教師的培育，畢竟學齡前學習英文是培養英文教育的關鍵，因為國人提早學習英文已經是常態，學生若是此時出現排斥學習英文語言的狀況，那未來孩子想再次學習英文就真的很困難了。另外，對於偏鄉的英文師資，政府也能擬定一套更完整的政策，讓教師能更長久的留在偏鄉學校，以利學校發展英文教學。

四、結語

美國教育家杜威曾說：「想要改變一個人，必須要先改變他的環境，若環境改變了，他自然也就跟著改變。」若要家長支持與參與孩童學習英文，

首先政府要能支持家長工作穩定及公司的穩定運作，讓他們能夠不用煩惱經濟上的問題。否則，偏鄉中學生若要能夠提升他們的英語能力與學習動機，就只能靠教師投入大量心力與資源來提升他們學習英文。從最簡單的英文開始教學，不再讓他們認為只是因為升學考試而必須要學習的課程。讓他們知道語言就是生活化，讓他們能把英文運用在生活日常當中，建立他們的學習興趣，往後自主學習英文也就沒有甚麼困難了。

參考文獻

- 王麗雪（2008）。低社經家長參與學校教育之研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 吳惠花(2016)。談城鄉教育均衡發展。臺灣教育評論月刊，5(2)，01-03。
- 李宜靜（2010）。不同社會階級家長對家長參與看法之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 林妙珊(2016)。城鄉教育差異的原因、現況與影響。臺灣教育評論月刊，5(2)，07-09。
- 張婉珮(2016)。從教育機會均等談城鄉教育均衡發展。臺灣教育評論月刊，5(2)，33-37。
- 陳盈宏(2014)。我國小學教育階段不同社經地位家長參與學校教育情形之初探。臺灣教育評論月刊，3(9)，90-95。
- 陳淑嬌(2014)。全球化下的臺灣英文教育：政策、教學及成果。教育人力與專業發展，31(2)，7-20。



提升新住民的中文能力

朱美琴

銘傳大學教育研究所在職專班研究生
曾任桃園市中壢社區大學新住民認識中文班教師

一、前言

「曾經有位新住民朋友，在工作場合裡，主管需要考核工作表現，若是表現不佳三次，就會影響她現有的工作去留。有一天，主管跟她說了一句『不好意思』，霎時她以為是『不好一次』，回到家難過地獨自哭泣，心想好不容易找到了工作，若有了問題，家裡經濟該如何是好?.....」，每當我分享起這個故事，往往引起新住民朋友的共鳴，爭相分享著他們來臺後，因為不懂中文，而造成了各式各樣的趣聞與問題。

近年來，遠渡重洋的新住民來臺逐日增加，根據我國內政部移民署的統計，自 1987 年 1 月至 2016 年 11 月止，臺灣婚姻移民人口已達 520,248 人，且根據 2013 年 4 月統計臺灣外勞人數（不含外籍專業人士）約為 45 萬 4,171 人，而《就業服務法》修訂外籍勞工來臺年限已由 6 年、9 年到至今的 12 年，外籍勞工因來臺工作，與臺灣人士相識後的跨國婚姻比例，亦逐日提高，儼然已成為我國人口結構中的一族群。

然而，新住民來臺後面臨的種種生活適應問題，是不得不重視的課題。而這些適應問題中，最需要的便是語言的表達，語言的學習是進入異國生活最先面臨的必要過程，也是深入異國社會文化的工具。新住民因為不懂中文，引發了家庭成員溝通問

題、教養子女問題、社會認同等問題。本文擬探討如何提升新住民的中文能力，望祈各方予以重視，讓新住民能早日融入在臺生活的一切。

二、新住民學習中文的難處

新住民在來臺前，有的完全未受過中文教育，有的僅受短期訓練，即匆匆來臺。即使來臺工作數年，因為工作環境接觸的大部分為原鄉的同胞，未能有太多的機會學習中文，新住民來臺後，卻面臨了種種學習中文的困境，分述如下：

（一）家人反對外出學習

1970 年代，臺灣地區因南向政策而與東南亞地區有了接觸機會，在臺商的仲介下，使得漁、農村等臺灣邊陲地區未尋得妻子的男子即逐漸追隨國際通婚的浪潮之中（夏曉鵬，1997）。1980 年代，臺灣大量企業投注資金至東南亞，許多廠商紛去設廠，臺商發現龐大利益的婚姻市場，使得臺灣男性前往東南亞娶妻的現象日益增多（夏曉鵬，2000）。「買賣婚姻」一詞，常讓新住民陷於他們來臺的目的只是為了來臺賺取錢財，而非為了結婚的單純目的而來的，新住民的家人若存有著既有的刻板印象，因而害怕他們出外與同鄉交流學壞，更擔心他們的成長讓自我意識抬頭，會增加他們逃跑或離家的機率，因而認為新

住民不用識字，只要能口語溝通即可。儘管政府機構為新住民開設了免費的進修課程，但，能夠學習的新住民，為數仍是有限的。

（二）學習中文教育的機會有限

現今國內能習得中文課程的機構，除了政府所開辦的新住民基本教育班、國中小與高中的補校課程及各大學推廣中心開設的華語文課程外，能學得中文的機構有限。各大學開設的華語文課程學費不低，對於許多的新住民而言是望塵莫及的。新住民基本教育班為 72 小時的課程，小一學生須經過 2400 小時的課程才完成所有注音符號認讀、拼寫學習，對於一個完全不會中文的人而言，經過 72 小時學習，中文能力又能有多少？國中小與高中的補校課程方面，以國小的課程而言，縮短了一般學制的修業年限，三年內不僅要上國語，還要上社會與數學，一般人要消化這六年的課程恐有難處，對於中文基礎尚不穩固的新住民更是倍感艱辛！此外，這些班級大多設在鄉、鎮(市)中心，地處偏僻的新住民，因為交通不便，可能就此放棄學習的機會。

（三）新住民中文教材良莠不齊

國內目前由政府機構編選給新住民學習的中文教材良莠不齊，有的教材看似生活化，辭彙卻深澀且書寫困難；有的教材編排能循序漸進，生活化又顯不足。坊間能讓新住民自學的雙語教材，更是少之又少。新住民的朋友來自各國，原鄉語言特徵常影響

了中文的發音，以越南籍新住民為例，越南籍新住民常將詞序顛倒，如：「我的爸爸」成了「爸爸的我」；第一聲與第四聲的聲調辨別相反、發「ㄐ」的音受母語「yu」的影響，嘴唇會前後展合；部分省份如：海洋省、南定省的新住民，發ㄋ與ㄌ的音常辨識不清，然而，針對各國新住民學習中文語音問題或常混淆的詞彙等的教材，目前是乏善可陳的。

（四）新住民中文師資素養不足

新住民基本教育班的師資來源，大多為國小教師、有心志工以兼職的方式進行，國小教師雖具有國語文的教學能力，但，施教的對象是來自不同國度的新住民與國小學生是迥然不同的，國小教師或有心志工，許多都未曾受過專業華語文師資課程訓練，以經驗取向或以教師中心教學，所教的未必是新住民所要的，新住民教師又無法懂得新住民語言，對於，完全不會中文又不會英文的新住民，雙方無法溝通。而國內具有華語文師資資格者，因為在國內就業市場有限，大多往國外發展。此外，新住民基本教育班的授課時數有限，薪資不足以供應生活所需，因而，願意投注在此處的自然是少數。

三、解決策略

新住民來臺後，家庭成員中極為少數願意去學新住民的母國語言，新住民不得不在家庭之中，需要以中文去溝通，對外所面臨的，盡是無處不在的中文環境，因此筆者提供以下解決策略：

（一）政府修訂中文基本能力檢測法，保障學習權

目前新住民朋友能有機會學中文的契機，通常是家人的支持或是家人願意新住民取得身分證，取得身分證前須接受 72 小時的中文課程學習證明。外籍勞工在來臺前，通常都會接受短期的中文訓練，新住民要與臺灣朋友結婚前，必須經過辦理結婚的證件及面試等繁複的程序，在等待所有的手續完成來臺，往往要花上好幾個月，甚至超過一年以上的時間，來臺後仍要等待辦理居留證，何不利用這段時間接受中文訓練？政府若能修法規定須在臺長期居留的新住民，在來臺前後一定期限內，須完成中文基礎能力檢測，一方面學習權得以保障，不再畏懼家人的反對，一方面新住民學得了基礎中文，能早日適應新生活。

（二）廣設分級式中文班

目前政府所提供的新住民基本教育班，有的開設在週間、有的在週六，新住民可依自己的工作時間或照顧家人之餘來選擇上課時間，但，往往只有開設了初級班，對於想進一步學習中文的新住民，少有機會進階習得更多的中文。若能設有分級的中文班，增長新住民學習中文的時數，對於有意進修的新住民才不會永遠停留在初級班的課程，並有助提升新住民認識中文及使用語言能力。此外，若能廣增設上課地點，對於偏遠的新住民為了上課不再因舟車勞頓，而感到學習是有形與無形的漫漫長路。

（三）編選適當之中文教材

新住民中文教材編選以學生用方面而言，教材的編選不僅要從由簡入繁、具體至抽象、循序漸進，新住民初到臺灣，最期盼是能得到生活、社會資訊或法律常識等，文化差異、與時俱進、避免文化霸權的生活化教材，更是不容忽視的。提供新住民教師使用的教材方面，依各國的語言特性與學習中文方面可能遇到的難點應納入編選範圍之內，以協助新住民突破原鄉口音或辭彙使用習慣之干擾，讓新住民也能說得一口流利的中文，才不致生活中常鬧笑話或誤會，引發溝通障礙及社交困擾。

（四）培訓新住民中文教學師資

對於國內現有新住民師資，政府應多開設強化教學能力、各國語言特性、認識新住民的母國文化等研習，協助教師能更了解新住民的母國語言特徵、學習中文的難點，在未來教學上能更得心應手。此外，目前政府建立了的通譯人才資料庫及培訓僅限於司法方面，如：對認識司法制度、移民法令與相關規定、家暴防治相關法令等，若能建立已習得中文的新住民人才庫，並培養人才成為新住民中文教師，將是新住民朋友的一大助力。

四、結論與建議

（一）結論

新住民朋友不是如蜻蜓點水般的短暫過客，若能保障新住民的學習權、增加新住民學習中文的機會、編選適當的教材、強化新住民中文教學師資素養，解決

學習中文的問題，讓新住民學習中文這條路上，不再感到艱難，在各方面的生活適應更得心應手，所衍生的婚姻問題、親子教養問題、人際溝通等問題，便能一一迎刃而解。

（二）建議

1. 對新住民的建議：家人支持學習的新住民可建立社群，將新住民學習中文的困境與需求，與政府對話以改善現況。
2. 對新住民教師的建議：多關注新住民學習中文的需求，適時調整課程安排、教材。
3. 對未來研究的建議：目前來臺的新住民有越南、印尼、菲律賓、泰國、柬埔寨、馬來西亞、大陸港澳及其他等地區，針對各國的語言特性與中文的差異，此方面可作更深入的探討。
4. 對政府單位的建議：修訂與新住民相關法律時，能多聆聽新住民們的意見，以保障新住民真正的權益。

參考文獻

- 夏曉鵬（1997）。女性身體的貿易：臺灣／印尼新娘貿易的階級與族群關係分析。《東南亞區域研究通訊》，2，72-83
- 夏曉鵬（2000）。資本國際化的國際婚姻-以臺灣的「外籍新娘」現象為例。《臺灣社會研究季刊》，39，45-92。
- 內政部移民署（2016）。外籍配偶人數與大陸(含港澳)配偶人數。取自 <http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1324434&ctNode=29699&mp=1>



論臺灣美學教育與藝術展演風格之關係—以日治時期為例

何智勇

國立臺中教育大學教育學系博士生

國立聯合大學通識教育中心講師

臺灣教育評論學會會員

一、前言

美學教育(Aesthetic Education)按國教院大辭書的釋義，即美感教育或美育，是把美學的原理或理論應用於教育，透過美的形式活動，啟發其美感經驗，培養對美的感知和品味，以達成陶冶心性、啟迪創造思考的教育目的(國教院，2012)。而美學教育與藝術展演風格之間的關係，則直接牽動藝術創作的思維過程與作品形式的連結議題；同時也提供一個可以作為當代藝術創作內涵之解釋與參照的依據。然而，美學教育與藝術創作風格的變化與演進，通常卻來自當局政治實力的展現或政策的變動中壓力的釋放與鉗制。因此，藝術作品無論是靜態作品的表徵或為動態表演的視覺變換，始終代表著即創作意象和社會現象題材的思變關係。

就藝術展演風格的發展過程，臺灣在日治時期(1896-1945)半個世紀的殖民統治下，從武裝抗日到文化抗日事件的此起彼落，顯見日本統治者初期並未能改變臺灣人的文化認同，然而臺灣美術卻極其例外地得以在當局政府的支持下蓬勃發展(倪再沁，2007)。本文就日治時期，臺灣美學教育發展概況所衍生之美學教育發展歷程、藝術思潮與呈現特色所匯集而成之藝術展演風格形式，作為敘述主軸；其次以各式展演之過程其對臺灣藝術發展之影響與衝擊進行討

論，最後檢視殖民政府在大環境的變化與改革中，如何將複雜的意識型態與權力關係，予合理化的影響當時臺灣美學教育與藝術展演風格兩者的關係。

二、日治時期臺灣美學教育發展歷程

1912年公學校(臺民的初級學校)在教學方面，設有圖畫課，其內容以近代西方美術為主，間有日本美術，逐漸影響了日治後第一新生代(即1895年以後出生者)。在藝壇方面，開始有日本畫家(或屬西洋化或日本畫風者)陸續來臺旅遊、寫生、開畫展，也有組畫會，漸漸構成影響因素(林柏亭，1997)。茲就其發展概況以日治時期臺灣近代教育策略的起源與背景；日治時期的漢畫、東洋畫、西洋畫、膠彩畫；日治時期官辦的「臺灣博覽會」、「帝展」、「臺展」、「府展」，分別敘述如下：

(一) 日治時期臺灣近代教育策略的起源與背景

基礎教育的重視利於日人的統治，1895年5月21日，伊澤修二(Izawa Syuji)曾擔任第一任臺灣總都府民政局學務部長，對臺灣教育的發展有其深遠的影響。當時伊澤對臺灣的學制提出兩個重要計劃：一為緊要事業，二為永久事業。緊要事業又分為二，

即講習員之養成與國語傳習，因領臺之初，日本對臺的首要工作是日語的普及，而講習員即是內地(日本)招募學生，施以適當之訓練使能勝任新領土(臺灣)的日語教師語官吏；國語傳習則是快速地訓練臺灣人使能理解日文以便於溝通與傳達(林曼麗，1997)。至於伊澤對臺灣學制的規劃中，整理自林曼麗，以下簡稱林文並歸納以下：

1. 積極推廣日語教育，培養順良的日本臣民
2. 積極的培訓日本官吏與教員
3. 為推動臺灣普通教育之普及，故需培養所需的本島教員，以便於對臺統治與教育
4. 實施日臺的差別教育

其次，有關藝術教育的基本規劃乃配合考量兒童的發展程度，在指導方面，著重於幾個重點，林文亦歸納如下：(1) 需活用教科書，且重視個人的個別指導，儘量自由的讓兒童發揮其知能，但不可流於放任。(2) 一學年豐富其思想，尊重其自由表現，養成描寫的趣味；漸漸引導其具體的描寫並指導觀察的方法；第三學年從概念的描寫，漸漸引導其具體的描寫，並指導其觀察的方法；第四學年深化「形」及「明暗」的觀察，並掌握對色彩的觀察；第五學年了解水彩用具的使用及對色彩的應用；第六學年增強其觀察表現、鑑賞的能力，重視美感的確實表現，並與日常生活密切結合。

(二) 日治時期的漢畫、東洋畫、西洋畫、膠彩畫

日治時期漢畫此名詞所指乃為區別非漢人、漢學、漢字、漢文、漢藥、漢詩、漢樂等一樣，相對應於「蕃」字，無論是山地原住民或來台的西洋人，皆以「蕃」稱之，所以「漢」字的使用，在某些地方卻是和人的文化優越感延伸的用詞(謝里法，2006)。其次就東洋畫與西洋畫之區別，「東洋」顧名思義，係對應於「西洋」而名。東洋畫強調的師承、繪畫技法、創作題材、風格流派和西洋畫家創作的內容與作品的風格特色與系統截然不同(賴明珠，1996)。黃冬富於《日治時期臺灣東洋畫風之發展》文中提出解釋如下(黃冬富，2007)：

就日本人觀點而言，「東洋」指的是亞洲的東部，包含了中國、日本、朝鮮以至於印度等國家地區。以「東洋畫」作為臺、府展以至於同為日本殖民地地區的「朝鮮」的部門名稱，似乎具有兼容並蓄的包容胸襟之意涵，也可與「西洋畫」互作對應……。

臺灣西洋畫美術家受日本現代化教育之影響，其創作的類別若依題材內容來分，大抵有風景、靜物、人物等幾個項目，其中風景所佔的比例最高。至於西方學院派畫家所表現之歷史、宗教及神話故事類繪畫，或十九世紀西方興起的反社會現況或風俗的繪畫，極少出現在官方展或其他類型的展覽會中出現過。究其原因，寫實主義所關切之議題充滿人道思想勇於揭發社會黑暗面

的批判意識，因其與殖民政政策相互牴觸，故無法見容於官方展或一般社會團體及畫會(賴明珠，1996d)。因此，西洋畫家大多以靜物、人物風景作為會畫的題材與內容，尤其是寫生概念帶動亦學生戶外創作之樂趣。

膠彩畫，又稱作重彩畫、岩彩畫、日本畫，屬於我國古代的工筆畫，礦物性顏料和膠水混和使用，需要相當的經驗才能使用(廖瑾瑗，2003)。是一種以膠為素材媒介，混合天然礦物的粉末，與水調和後，用畫筆在紙、絹、麻或木板上的一種作畫型式，更可以結合不用的素材，表現出許多的可能性。臺灣的膠彩畫是在日本統治時期，由日本輸入這類繪畫方式，因此在當時的美術展覽中，被歸類為「東洋畫組」。膠彩畫使用的膠質可由動物、植物提煉出來，中國古代唐朝張彥遠所著的《歷代名畫記》中，記載了膠彩畫使用鹿膠、鱉膠、牛膠作為媒材。

(三) 日治時期官辦的「臺灣博覽會」、「帝展」、「臺展」、「府展」

藝文的展演活動通常能及時反映當代社會文化現象的現狀與縮影；統治者在政治意識型態的驅使下，甚至建構出超級大展(blockbuster)以象徵國立強大或轉移全民焦點(Emma，1999)。1935年「臺灣博覽會」主要目的是慶祝日本統治臺灣四十年。會場設置了各種專題展示場，對經濟、文化、教育、科技、工業、交通、保健、司法等各方面成果進行全面性的宣傳(胡嘉瑜，2005)。

1935年臺灣始政四十年博覽會，截至當時為止，推行為新、厲行現代化的日本所辦過規模最大的博覽會。為了這一次的臺博，當時的殖民政府還廣為徵求推廣參觀博覽會的標語，最後選拔初前三等與七名佳作。第一等的標語，根據資料是「躍進臺灣紀念博」，第二等是「臺灣前程萬里，光輝耀眼博覽會」，第三等是「來臺灣看博覽會」；另一方面，也選拔了適合向內地(日本)旅客推廣的「臺灣八景」，製作精美的旅遊案內(楊佳爛，2005)。日人為了在臺推動現代化美術活動，大約自1920年代晚期及已在全臺各地產生催化的作用，而期間最明顯的成就指標要算是畫會團體的興起與運作(賴明珠，1996)。因為畫會的成立也帶動並活絡官辦的「帝展」、「臺展」、「府展」藝術展演活動。

至於民間團體與社團的成立，如「臺灣美術展覽會」(簡稱「臺展」)乃是由當時臺灣總督府文教局下屬的社團法人「臺灣教育會」所主辦，至1936年第10回「臺展」結束之前，改革的聲浪即已此起彼落。1937年「臺展」暫停一次，隔年改由文教局直接承辦，並易名為「臺灣總督府美術展覽會」(簡稱「府展」)，連續又辦了六次，最後在1943年辦完第六回「府展」之後，因戰爭局勢日蹙而告中止(謝里法，1978)。

三、日治時期臺灣美學教育的藝術思潮與呈現特色

（一）日治時期藝術活動與美學教育概況

本編有關日治時期藝術思潮活動表現，以下就吳嘉陵(以下簡稱吳文)(吳嘉陵, 2001)就 1895-1945 年美術活動、戲劇、電影論述之分析整理如下：

1. 美學教育活動方面

普遍使用多樣化媒材與技法，如膠彩、油畫及攝影之運用，刻意有別於並取代中原文化的國化及傳統文學。傾向於西洋繪畫的基本能力訓練，在日治時代圖畫教育中佔有一定的重要性，並大力推動以在臺日籍畫家石川欽一郎、鹽月桃甫等人為代表，擔任「臺展」、「官展」等大賽評審，主導藝術思潮與風格，並鼓勵臺籍學生赴日留學，學習藝術技法，隨後黃水土(1919)，倪蔣懷(1910)等人入選日本大獎，一時展演活動明顯活躍。

2. 電影活動方面

電影藝術一般稱為第八藝術，誕生於西元 1895 年；始於紀錄現實生活的工具而發展成為一種表達人類思維與內在感情世界的媒介；1894 年法國盧米埃(Louis Lumiere)二兄弟，改良愛迪生的放映機和攝影機成形。盧米埃兄弟，1895 年 12 月 28 日，於巴黎卡普辛大道的咖啡廳地下室，公開商業放映他們所拍攝的十二部短片(焦雄

平, 2000)。然而草創期的臺灣電影，並不如日本本國的發達，原因是日本當局是臺灣為版圖邊境、文化低落，電影的發展局限於映演和發行，1900 年臺北淡水館即放映盧米埃短片，拍攝之初有紀錄臺灣的統治現狀(1901)和宣導「預防霍亂」(1922)的影片，主要在於政令與衛生之宣傳與介紹。吳文中認為日治時期臺灣電影未能茁壯原因有以下三點：

- (1) 臺灣人認為演員職業不高尚。
- (2) 日本色彩濃厚的電影形成主流，不如看便利的歌仔戲。
- (3) 電影院經營者多為兼業，缺乏熱忱。

3. 戲劇活動方面

臺灣新劇(話劇)的產生；日本本國明治開化影響帶來的戲劇，抗戰之前日本新劇在臺灣活躍，臺灣新劇初期，大都被思想團體做為藝術宣傳之用，如宜蘭民烽劇團、新竹新光社、北崗港民生社等。

（二）日治時期臺灣藝術創作特色

1. 臺灣現代藝術教育與學習風潮

二十世紀初前後，臺灣在現代藝術風潮學習的影響下，美術教育亦受到相當程度的刺激而產生新美術潮流，影響學校教育與鑑賞學習。

臺灣於 1898 年設立公學校，臺籍學童開始有初級教育，但圖畫課一直到 1912 年才增列，而此時的圖畫克是與手工課並列。至 1922 年又修正公學校規則，圖畫課才正式獨立出來。初期圖畫課多指導使用鉛筆、色筆臨帖、或簡易寫生、或自由化，很少使用水彩或水墨。

所以，為了滿足創作者與欣賞者分享的理念，在臺灣相繼出現與舉辦個是展覽會，展覽會是一種新的文化活動方式，至 1910 年，社會上有各式各樣的展覽會活動，其中有產業、教學、政治、美術...等不同性質。繪畫的展覽會是畫家成長、聯誼，並藉以奠定地位的主要舞臺，而展覽會能否持續地活動下去，並增強畫家的聲勢，實需一個團體或組織在背後支撐，這是畫會組織受到重視的原因(林柏亭，1997)。

2. 走出戶外掌握光影的印象寫實

日治時期臺灣在殖民政府企圖心強烈的建設驅動下，二十世紀前期臺灣現代化城市與鄉鎮，在其外貌上都具有幾個共同特徵，一是新建築物夾雜在舊建築群中，其風格往往是中、日、西並陳相融，呈現出殖民地特有的實驗性綜合風貌；二是現代化的運輸系統的興建；三是現代化寬闊的街道(賴明珠，1996)。現代化城鎮新舊景觀、現代交通系統，充滿人與物的即時場景，恰巧成為印象主義(Impressionism)愛好者走出戶外寫實的最佳題材；畫作強調豐富的色彩變化與明顯的色階層次，說明創作者能掌握光影的瞬間變化。

3. 超現實主義(Surrealism)畫風出現

因超現實主義其理論背景為弗洛伊德的精神分析學說，而 1940 年代卻是一個紛亂且物質匱乏的時代，太平洋戰爭爆發後，文化活動日漸沉寂，臺灣美術當然也不再能成為文化運動理耀眼的光芒(倪再沁，2007)。就在此刻代表戰後末期的超現實主義(Surrealism)創作，正快速在歐陸蔓延至充滿敏銳藝術氣息戰後初期的臺灣。如簡綽然 1941 年以妻子為描繪對象的作品「坐像」，顛覆日本學院派的影響，作品中充滿前衛技法、夢幻般的色彩，似乎表現出當代的不安氛圍與氣息。

(三) 藝術風氣盛行的多樣表現

藝術風氣盛行風潮下，1931 年波蘭芭蕾舞團的表演，呈現臺北流行時尚(style)與豐富異國情調(exotic)，以下內容整理節錄自《臺灣摩登老廣告》(陳柔縉，2008)。

戰前的五十年間，西方人在臺灣的活動遠超過想像，除了傳統印象的傳教、行醫和做洋行買賣，其實還有各式各樣的面貌。1931 年，就有波蘭人的芭蕾舞團來臺灣表演。

開演當天，報指刊登了簡單的廣告，附上罕見的英文，指為『著名波蘭芭蕾舞劇』(Famous Poland Opera Ballet)，不容易感受到強烈的熱度，但前一天的報紙消息就不一樣了。臺北這個『島都異常衝動』，在臺的外國人都要出動觀賞，『人氣定見沸騰』。

波蘭舞團的表演節目包括跳舞、名曲獨奏、單車特技和全團歌舞劇，可見不是純芭蕾舞表演而已。

西方芭蕾舞團表現方式有別於臺灣當時的舞臺劇即因戰爭(二戰)爆發，日治末期奉行皇民化政策向民眾宣傳之「皇民劇」；皇民劇演出目的充滿意識型態，是戰時體制下的產物，目的在於配合官方意識型態，標榜「日本精神」、鍊成皇民，並沒有特殊的藝術成就，中日戰爭結束便自然停止演出，與波蘭芭蕾舞團的充滿異國與實上的表演完全不同。

四、結語

日治時期當局藉由美學教育多樣化的展演活動，大眾熱絡參與的盛況，似乎已達到政治意識型態的植入的展現，同時也提升大眾對美感經驗與審美概念的認識。尤其各種形式的畫展、藝術展演或博覽會，不可避免的伴隨著半官方或官方色彩，雖然正也反映出當時缺乏或刻意不辦藝術、美術學校或研究機構的意圖；卻激勵了當時臺灣表現優異的學生前往進步的「日本內地」，學習與磨練新的觀念與技法。在藝術的創作過程當中，受政治意識型態(ideology)的影響往往由內化而外放的呈現；意識型態的霸權也許可以掌握展演的型態，但創作者潛意識中藝術的展現才是美學教育活動的當代核心價值。

參考文獻

- 林柏亭(1997)。日據時期臺灣的畫會活動。何謂臺灣？近代臺灣美術與文化認同論文集。230-224。
- 林曼麗(1997)。日治時期的社會文化機制與臺灣美術教育漸代化過程之研究。何謂台灣？近代臺灣美術與文化認同論文集。162-199。
- 吳嘉陵(2001)。日治時期的藝術活動。新竹文獻季刊。18-19。
- 倪再沁(2007a)。臺灣美術的人文觀察。臺北市：藝術家出版。
- 黃冬富(2007)。日治時期臺灣東洋畫風之發展。國立台灣美術館，1-19。
- 胡嘉瑜(2005)。博覽會與臺灣原住民：殖民時期的展示政治與「他者」意象。國立臺灣大學考古人類學刊。62，3-39。
- 廖瑾瑗(2003)。膠彩·雅韻林之助。臺北市：雄獅美術出版。
- 賴明珠(1996)。日治時期桃園地區的美術發展。桃園縣：桃園縣政府文化局。
- 謝里法(1978)。日據時代臺灣美術運動史。臺北市：藝術家出版。

■ 國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。2016 年 11 月 30 日。取自

<http://terms.naer.edu.tw/detail/1453899/>

■ 楊嘉嫻(2005)。帝國旅遊，臺灣想像。2016 年 11 月 30 日。取自

<http://blog.chinatimes.com/chekhov/archive/2005/08/04/9209.html>

■ Emma,Barker.(1999).Contemporary Cultures of Display. Yale University Press,New Haven & London.



淺談國小階段培養學生核心素養之理念認知

蘇哲賢

國立臺中教育大學教育學系博士生

臺中市南屯國小校長

臺中市國民教育輔導團健康與體育領域國小輔導小組召集人

一、前言—從健康、生活與實踐的理念談起

從健康促進的角度言之，運動是增進體力促進健康的外加條件、飲食營養的補充是由內增強體質促進健康的內在要素、休息是內外要素與條件交互作用、運作與活動之後修復健康的必要條件、心靈修養是提升心理健康品質的最佳途徑，因此，運動、飲食、休息與心靈修養可謂為維持身體與心理健康，讓人體悟與創造人生之價值的四大要素。耳熟能曉的英國哲學家赫伯特·史賓塞(Herbert Spencer)在其教育主張「生活預備說」中提出五種最有價值的課程，認為教育應培養學生這五方面的能力，首先是與「生存」直接有關的身體保健之能力，次為與「生存」間接有關的謀生技能(如科學)之能力，再次為養育子女的知識，如生理、營養等「育兒知識」，接著是政治暨做公民的知識，也就是「人際關係」的知識，最後是休閒娛樂相關的知識。又當有人邀請孩子們一起去打打球、聽聽音樂會、看看書法展、逛逛科博館，甚至上台說說祝福詞等等，在沒有外在阻絕條件下，都能愉悅地接受邀請並能實際參與邀請活動，這正代表著孩子們已具有某種學習課程的實踐能力。綜合前述三者之概念，可窺知教育之目的不外乎在培養一位能適應與實踐未來生活之身心健康的人，此人在臺灣實施課程標準

的時代是為「五育均衡者」、在九年一貫課程的年代稱為「具有帶著走的能力者」，而現在將實施的十二年國教課程則稱之為「具有核心素養的終身學習者」。因此，從培育五育均衡的孩子到具有核心素養的終身學習者，其理念本質基本上是相同的，都是上一代對下一代的期待，只是物換星移之後的不同代名詞而已，因此針對國小階段培養核心素養的理念認知，身為教育者實有必要掌握教育不變的核心價值與精髓，隨著時代的改變，善用當下資源特質轉化策略，將教育不變的核心價值得以順利傳承而成獨具特色的臺灣教育文化，為此，特將個人對該理念認知之淺見與看法做一梗概述說。

二、見思—國小階段培養核心素養之我見

網路漢典指出素養二字在字義上表示經由訓練和實踐而獲得的技巧或能力，係人平素之修養，且是有品味的修養，由此端之，談及培育素養時身為教育者理當思考其學習歷程與內涵、呈現時機與方式及品質水準，此即是教育存在之價值，亦惟教育能竟其功；由是可知培養學生核心素養，為師者亦當思考透過教育，我們要給孩子怎樣的基本素養呢？就目前臺灣實施之十二年國教言之，在其核心理念中即指出培養自發、互動與共好的

「終身學習者」是其願景與目標，並期望學生透過教育歷程能夠成為具有「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」等素養的「自主行動者」、擁有「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」等底蘊的「溝通互動無礙者」、且具有「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」等素養的「社會參與和諧者」。因此，個人對國小階段培養學生核心素養，身為教師者應有的理念認知，簡述意見如下：

（一）學生核心素養的培養應結合其身心之發展

以臺灣十二年國教為例，各個階段學生核心素養的學習皆有其所欲達成的目標，就國小階段而言，其目標為培養具備良好生活習慣、探索問題的思考能力及計畫與實作能力的「自主行動者」、具備聽說讀寫、科技資訊應用及藝術創作與欣賞的生活基本素養之「溝通互動無礙者」與具備個人生活道德知識暨是非判斷的能力、理解他人感受及關心本土與包容文化多元性的「參與社會和諧者」，端視其內涵，概以培養基礎素養為主，因此在培養學生核心素養與其身心發展之結合部分，個人認為「國小快樂玩興趣、國中確實學興趣、高中認真練興趣到大學快樂發展與發揮興趣」的學習理念，可以協助教學者釐清各階段學習的目標並掌握其教學暨學生之學習重點，以利圓滿地培養出真正的終身學習者。

（二）育人以育德為先—認知、技能與情意教學比重隨學生成長而調整

學生核心素養的學習概以情意內涵的重視為主，其緣起於課程標準被誤導成唯智主義學習(認知學習取向)到九年一貫誤以認知與技能的能力取向為主之帶著走的能力之學習不足，再走向十二年國教(認知技能與情意的素養取向)之學生核心素養培養，基本上是認知、技能與情意等學習目標的轉向而已。個人有幸曾參訪臺中市南屯區之華德福實驗學校，覺其理念與核心素養有諸多關聯性，今以其教育理念為例，說明育人以育德之情意為先及認知、技能與情意比重的調整。華德福重視兒童「頭」、「心」、「手」的發展—「頭」代表人的思想，對應精神；「心」代表情感，對應心靈；「手」代表意志力，對應身體，其教育發展是由下而上進行，即配合兒童的發展階段：零至七歲，經由「身體」進行意志性的活動，認識外在物質世界；七至十四歲，經由「心靈」進行各種感覺的活動，建立自己感情的世界；十四歲至廿一歲，經由「精神」進行各種思想性的活動，以達統合身體與心靈部分之境界。從身體四肢意志力的訓練到心之情感的感受直至精神之思想，可以看出學習的最重目標均以情意為標的。由手、心及頭對應技能、情意及認知與杜威做中學的理念，個人認為技能、情意與認知在學生身心發展過程中，技能訓練意志與情意感受在任何階段的教育都佔有最多比例的學習內容，認知的精神思想內容則依年齡逐漸擴增，其旨趣與華德福理念相通，此亦意味良善之認知學習需根基於情意素養的內化。

(三) 從學校願景出發之校本課程系統教學發展的概念

學校特色與校風，通常都是期待培養孩子具有在地文化與放眼世界的素養之課程內涵，而推展具有學校特色之課程，更是目前各校積極努力的目標與方針。又師者學生之典範也，學生教育更是學校全體教育人員的職責，為能順利完成此一神聖使命，校長及全體教師心中應有「從學校願景出發之校本課程系統發展」的概念，做為學校課程實施之依據，而此一系統發展過程，個人認為要思考的內涵可分下列幾階段說明之：

1. 思維為什麼(why)要發展此校本課程

從整合領域課程目標與學校願景到發展校本課程，應以學生學習為中心，建立核心價值，並由課發會集思廣益，建立共同參與機制，擬出具體措施與可行方案，如是校本課程才是符合學生需求，且有理念依據、措施周延明確，並有具體實施方案或活動落實之，最重要的是還要有共同參與機制，才能建立實施的共識，讓全體教師的教學均能以學生學習為中心，並踏實地實施與檢討改進，校本課程始能真正受益學生。

2. 思維有什麼措施(what)及該措施為什麼(why)可以落實校本課程

例如為達成學校願景的核心價值，所思考的措施可包括落實領域課程、展現特色課程、活化學校活動、強化班級經營與活動、提供有能者菁英教育與協助落後者補救教育等內涵

做起，而該階段所要思考的為什麼(why)由此著手之問題，端看這些措施是否真正能達成校本課程之願景目標而定之。

3. 思維如何(how)完成措施與為什麼(why)如此做

一項良善的措施，必須有具體可行的行動方案或活動，才能順利圓滿完成此措施。因此，第三階段所要思考的是如何安排達成前項措施內涵之具體有效且有意義的方案或活動，並思維為什麼要如此做？真的能完成此措施嗎？

4. 思維學生學習評價的方法與修正改善之措施

所謂「沒有省思檢討的計畫執行是盲的」，因此，培養核心素養之校本課程能否有效實施，若無有效的評價措施去了解學生學習情形，以及有效的修正改善之支持系統與資源，課程實施可能會陷入自我感覺良好的迷思中。

(四) 以表達與分享為學習最終目標之多元學習評價的概念

從學習成效的角度言之，能夠表達與分享的學習才是有效的學習，因此對於學生學習的評價應多元並以表達與分享為目標。不同的學習內涵有不同的表達方式，例如：語文學習的表達方式有口語的讀誦、讚頌、說話與吟唱、文字的書寫與意畫；健康與體育學習的肢體表達等等，其學習評價均以表達為依歸，而技能的表達過程中若能提升分享的品質，即可融入

情意並展現氣質，有氣質的評價就能展現素養的成分，因此，對學生核心素養導向教學的學習評價是不可遺漏表達與分享二者之旨趣。

（五）教改之心從師起，素養在愛與榜樣中

智者日常法師講述儒家精神時常言：「教育是人類升沉的樞紐；教師是提升心靈的舵手」，句中直接道出教育的重要性及教師在教育中所扮演的角色，因此再好的教育理念與教育實踐計畫，若無教師用心的投入，結果最終將功虧一簣。昔之教改常流行一句順口溜：「教改像月亮，初一十五不一樣，管他一樣不一樣，我都不會怎麼樣」，這是當時教師們的心聲，但從此心聲中，又可看到兩種人生的態度，消極者看的是教改的不穩定性，而以消極的態度面對之，導致尋求置身事外的安全感，當然就會產生「我都不會怎麼樣」的想法，此教改必然是困惑連連。但另有積極者則會本諸自己的教師專業，不斷的觀察社會趨勢與時代潮流，以學生為學習主體，尋找更多的可能性，去創建親師生三贏的局面，因此其所尋求的是自信的「我都不會怎麼樣」的態度，如是教改必能為孩子帶來未來的希望。因此不論過去教改成效為何？今欲推動十二年國教以培養學生核心素養為導向的教學，必先從引導教師正向積極的素養教育開始，讓素養在教師愛與榜樣中則影響學生的素養亦能發揮事半功倍之效能。

三、結語—教育成功的核心在堅持良善制度與教學之實踐

升學主義下的考試領導教學與「由你玩四年」的大學畢業制度，自古迄今一直是臺灣教育最被詬病且迄今仍未見改善的現象，加上在「父母望子女成龍鳳」之心的激盪下，使得即將推動的十二年國教，仍有諸多紛擾待解決，但我們深信十二年國教「以學生學習為中心」，培養其核心素養，孕育自發、互動與共好的終身學習者之理念，乃是時代之潮流且勢在必行的良善制度，然揆諸過去教改的實施情形，可以發現升學主義的壓力，確實由小學延緩至國中入高中及高中入大學之升學考試，但考試領導教學現象，仍烙印在教師的心中，其認知為考試內容才是課程，因此，推動核心素養教育的成敗仍繫於良善制度的堅持與教學實踐，此堅持亦是改變家長認知的關鍵，讓其認同「一枝草一點露，兒孫自有兒孫福」之理念，而不再堅持「子女非成龍鳳不可」的迷思，如是多元素養教育始能在未來的下一代展現其素養氣質。

又如智者日常法師所云：「教育是心與心的傳遞」，論語八佾篇亦載孔子之言曰：「君子無所爭。必也射乎！揖讓而升、下而飲，其爭也君子！」因此，當我們論及培養學生核心素養導向教學時，到底教育的核心價值是什麼？我們要傳遞給學生的核心素養又為何？前述兩位智者之話語，實值得我們去思索；再者良好的教育需身教、言教、境教與制教兼顧始能竟其功，其精神內涵與功效亦離不開情意

之「心與心的傳遞」的要旨，因此，個人以為國小階段培養學生核心素養導向之教學，亦當以情意為中心，強化學生意志力、品德力、思考力、體格力、社會參與力、欣賞力、尊重力、表達力、分享力與創意力為依歸，並透過素養教育培養平素有品的氣質，此亦是身為教育工作者對於培育學生核心素養與素養導向教學之理念應有的認知。

參考文獻

- 福智之聲出版社編輯（2010）。**儒家精神**。臺北市：福智文教基金會。
- 蘇哲賢（2016）。談德育為本的藝術教育—以國小書法為例。**臺灣教育評論月刊**，5(11)，131-136。



以「交際語境寫作」培養學生的寫作動機與寫作基本力

蘭丹

靜宜大學教育研究所交換學生

西南大學文學院研究生

王金國

靜宜大學師資培育中心教授

一、前言

對現代公民來說，寫作是一項很重要的能力，寫作能力的培養也是國文領域教學的重點。只不過，國文學習領域份量重，課程時間有限，老師能放在寫作上的精力相對較少，尤其是國高中階段。有研究者就指出有些國中國文教師在課程進度壓力下，其作文教學通常以交代作業的方式，要求學生利用課餘時間練習寫作（彭筠茵，2015）。可是，如果學生在僅有的幾節寫作課上都沒能學到寫作方法和策略，又如何能在課外練習寫作呢？這種練習方式很可能只會讓學生將寫作當做任務來完成，並逐漸喪失對寫作的興趣。

除了教學時間的問題外，就目前教學現場來看，「如何提升學生的寫作動機？」是很多國文老師面臨的共同問題。當前，很多中學生的寫作動機非常薄弱，他們在寫作練習上，不少只是敷衍教師的要求，馬虎了事，根本談不上什麼寫作動機（周漢光，1998）。另外，有些老師在寫作教學上以培養學生寫滿級分作文為目的，沿用傳統「文章寫作」的教學理念，教學生套用架構模式、使用名言佳句、運用修辭技巧等。此種教法對於寫作能力強的學生來說，也許可以寫出一篇令人滿意的作文來，但是對於寫作能力欠佳的學生來說，修辭文法離他們畢竟太遠，這些學生更需要的是提升寫作的動機和興趣，再從願意寫中，逐漸培養寫作的基本能力。

面對學生寫作動機低落，為獲寫作分數而僵化的現象，本文擬從增進學生的寫作動機出發，介紹一種日益受重視的寫作教學活動～交際語境寫作，供老師們參考。期許藉由此法協助學生（特別是寫作能力欠佳的學生）提升寫作興趣、培養寫作策略、拓展寫作思維，進而培養學生的寫作能力。

二、交際語境寫作定義

有學者提出：當寫作是為了迎合閱卷者、為獲取考試分數而寫時，心裡必然會一直顧忌著閱卷老師這個唯一的讀者，思量著這樣寫對不對，那樣寫好不好，最後就寫成公式文章，久之變成面對文字卻「失語」的人（馮季眉，2016）。交際語境寫作是一種不以獲取滿級分為唯一目的，也不以老師或閱卷者為唯一讀者的活動設計，此可為寫作教學提供一個全新的思路。

所謂交際語境寫作，是指為達成特定交際目的，針對某個話題、面向明確或潛在的讀者進行的意義建構和書面交流，通俗地講可以叫做「真實寫作」。這個「真實」不僅僅是真人、真事、真內容、真情感，還包括一種擬真狀態，也就是語境的真實或者叫做交際語境要素上的具體（榮維東，2016）。例如：為一個比賽寫企畫書或邀請信、向你的好朋友推薦一部電影，這些設計都有一個真實或擬真的

交際語境。這是一種區別於傳統「文章寫作」教學的寫作教學理念，它從分析交際語境入手，須明確掌握角色（用什麼角色撰寫）、讀者（寫給誰）、目的（為什麼寫）等要素（榮維東，2016）。讓寫作與學生的實際生活連結起來，真正著眼於教學生應對未來生活所需的寫作能力。

三、交際語境寫作的優點

交際語境寫作重視與實際情境的連結，它有別於傳統的文章寫作。筆者認為它至少具備以下三個優點：

（一）提升寫作的動機和興趣

寫作教學的重要目標之一是激發學生的寫作動機和興趣，讓學生願意寫作、甚至是喜歡寫作。交際語境寫作主張藉由真實的或擬真的語境，讓寫作與學生的真實生活經驗連結，寫作變成一種以生活交流為目的的活動而不是為了獲取考試的分數。真實的語境和寫作任務有利於激發學生寫作的動機和興趣，讓學生願意寫作。

（二）培養寫作的策略

交際語境寫作包括五個要素，分別是作者、讀者、話題、目的、語言。寫作前，老師可以引導學生圍繞這些要素對寫作題目進行分析，例如「我是以什麼身份來寫？」、「我的讀者是誰？」、「我想與我的讀者交流什麼話題？」、「我寫作的目的是什麼？」、「我該用什麼樣的語言來進行寫作？」（榮維東，2016）。在分析語境要素的過程

中，甚至還可以採取表格的輔助，簡單的記錄自己的分析結果，然後根據此分析表格進行要素組合，組織寫作材料和內容，最後進行寫作。藉由此表格的輔助，一步一步培養起學生的寫作策略，讓學生認識到寫作也是有步驟可循的，漸漸走出對寫作的恐慌。

（三）拓展寫作的思維

交際語境寫作可以幫助學生從傳統寫作模式的窠臼中跳出來，拓展寫作的思維。傳統寫作一般從遣詞用句，修辭運用、結構安排等著手，然而交際語境寫作則首先關注寫作題目本身的語境要素，透過對題目所蘊含的要素進行分析來激發學生的生活經驗。此種寫作，不僅可以分析單個要素，還可以建立要素與要素之間的關聯。這些要素關聯恰好可以讓學生在寫作時進有清楚的架構，進而拓展寫作的思維。

四、交際語境寫作的實踐運用

「交際語境寫作」這個名詞對於多數老師來說可能仍陌生，但是從教學現場來看，其實已有許多老師設計並執行過這種教學活動。例如：王政忠老師在他的著作中提到「我要他們寫一封信並寄給我，跟我要段考分數，不需要八股的制式用語，但是要有禮貌、要能說清楚自己要幹嘛並且說服我」（引自王政忠，2011：80）。又比如筆者在某次觀課中與該次授課老師交流寫作教學時，這位老師亦提到：她在寫作教學中，為了解決寫作課缺少的問題，她會設計寫作任務

（如：以老師身份邀請家長來出席班親會），讓學生在家庭聯絡簿中書寫，以增加學生寫作的機會，培養學生的寫作基本能力。

如果我們用交際語境寫作的角度來分析前述王政忠老師的活動設計，將可發現此寫作練習有目的——說服老師並向老師要段考的分數，有對象——老師，有話題——向老師要段考分數，有語言——用語不採八股制式，有禮貌，並且還為寫作提供了作者身份——學生。而這樣的分析架構同樣可以運用到「寫家庭聯絡簿」這樣的寫作練習方式中。可見，在中小學教育現場，已有許多老師設計這類的活動，在培養學生的寫作動機與寫作基本力。

五、交際語境寫作運用的教學建議

（一）轉變理念，設計基於實際交際語境的寫作練習題目

有研究者指出往昔的命題往往只是一個語詞或一句話，如「我最喜歡的一本書」，欠缺寫作情境的引導，有時會讓學生不知如何下筆，所以逐漸為新式命題所取代（林素珍，2007）。確實，有時候寫作題目是影響學生寫作的一個直接原因，特別是對於寫作基本能力差的學生來說，空泛的寫作題目會讓他們無所適從，不知道怎樣組織材料，也不知道從何說起。相反地，當寫作題目提供的是一些基於真實交流語境的具體寫作任務時，便能夠喚醒學生已有的生活經驗，激起學生的共鳴，幫助學生寫作。實際上，

許多作文測驗已經採取了引導式寫作命題，題目之外為學生提供一些引導式的說明文字，引導學生進行寫作。基於此，老師在進行寫作教學時，宜轉變教學理念，為學生提供一些具體交際語境下的寫作練習題目。激發學生的寫作動機，打開學生的思維，讓學生既願意寫，又有材料及目的可寫。

（二）提供鷹架，培養學生的寫作策略

有了基於交際語境的寫作任務，老師要提供鷹架引導學生進行語境要素分析，教給學生一定具體的寫作策略。例如前文提到的「寫家庭聯絡簿」的練習方式，如果僅告訴學生給家長寫一個聯絡訊息，其餘不加說明，那麼學生可能也不能進行有效寫作。因此，寫作前，建議老師引導學生分析「寫家庭聯絡簿」的語境要素，包括作者、讀者、話題、目的和語言。以「作者」舉例分析，「作者」即是以何種身份進行寫作。一般而言，自然會認為寫聯絡簿的作者就是學生本人，其實不然，雖然是學生寫，但卻可以有不同的身份，學生自己當然是其中一種身份。除此而外，是否還可以請學生以班導師的身份給家長寫，甚至可以以校長的身份寫。不同的寫作身份，語言肯定也會不一樣，寫出的聯絡訊息就會有很大不同。其他語境要素同樣可以展開多元思考，使學生在寫作前進行語境分析，從自己的生活經驗中汲取寫作素材，寫作時可以考慮更多面向，培養學生終身適用的寫作能力。

（三）正面回饋，給予鼓勵

在寫作教學中，老師的回饋和鼓勵對提升學生的寫作動機有著重要作用。老師是學生的精神支持者，在學生表現良好時提供回饋並給予正向的鼓勵與讚賞，能提升學習的興趣與動機（林璧玉，2009）。在交際語境寫作中，老師對學生的回饋建議多以正面為主，不宜總用老師所認為的「好文章」標準去評價他們。其實，交際語境寫作的每一個語境要素都可以成為老師的回饋點，試著從學生寫作目的是否達成或者寫作話題是否清晰等方面給予回饋。學生（特別是寫作能力欠佳的學生）在寫作時可能無法使每一個語境要素都表達得淋漓盡致，但是總會出現一兩個亮點，也許是寫作語言符合作者身份，也許是讓寫作對象明白寫作目的。老師要做的就是抓住學生寫作中的這些亮點，並給以恰當的讚美和正面的鼓勵，從而加強學生寫作的信心與動機。

六、結語

寫作能力是現代公民應具備的基本能力，為培養學生的寫作動機與基本能力，本文介紹一種新的寫作教學活動～交際語境寫作，期能提供中小學教師參考。這種寫作教學可提升寫作的動機和興趣、培養寫作的策略、拓展寫作的思維，進而增進寫作能力，值得教師採用。

值得注意的是，培養寫作能力的活動很多，例如：廣泛閱讀以充實背景知識、作文賞析以見賢思齊等等。

教師在安排交際語境寫作活動的同時，不代表需捨棄其他培養學生寫作力的活動。相對地，教師可將交際語境寫作與其他寫作活動（如前述之廣泛閱讀、作品觀摩…等）結合，期許學生不只有「有寫作動機」，更有「寫作基本力」及能「寫出好作品」。

參考文獻

- 王政忠（2011）。**老師，你會不會回來**。台北：時報。
- 周漢光（1998）。**閱讀與寫作教學**。香港：中文。
- 林素珍（2007）。國中學生命題作文之抽樣分析——以寫作所犯的錯誤為主要探討範圍。**東吳中文學報**，14，127-161。
- 林璧玉（2009）。**創造性的場域寫作教學**。台北：秀威資訊。
- 彭筠茵（2015）。修辭在國中寫作教學中的應用——以〈吃冰的滋味〉的摹寫修辭為例。**中等教育**，66（3），180-198。
- 馮季眉（2016）。我們為誰寫作。**人本教育札記**，327，14-17。
- 榮維東（2016）。**交際語境寫作**。北京：語文。

從國小國語文教科書審查展望未來教科書的編寫

李涵鈺

國家教育研究院教科書發展中心助理研究員

一、前言

國語文是國中小教科書審查中重編機率最高的科目，除了反應出國語文受重視的程度，及編、審間對編寫哪些內容或如何編寫有不同想法外，某種程度也透露出國語文在編寫上可能存在了若干問題，以致於審查委員難以接受，而不得不作成重編的決議。

筆者以前總認為教科書審查是國家控制思想與意識型態的機器，但這 2 年來協處中小學國語文教科書審查，實際看了審查意見後覺得，如果未經審定機制的把關，直接將教科書提供給學生學習，心裡也會打一個問號，雖然不敢保證審定過後的教科書就完全無誤或品質卓越，但確實也顛覆了以前所想像的——送審進來的教科書編寫品質應該不差的預想。然這並不表示出版社所編輯出來的教科書毫無可取之處，筆者充分理解到現行教科書的樣貌不僅是編寫一端所能決定。

站在提升教科書品質的立場，值此教科書出版社正在編寫新一輪教科書之際，筆者初略整理 97 年課綱下（100 學年度以後施行）幾個國小國語文領域常見的審查意見，粗淺提供幾點意見供教科書編寫參考。

二、常見的教科書審查意見

筆者從 97 課綱國小國語教科書審查意見，分析南一、康軒、翰林三家出版社 1 年級至 6 年級的教科書送審

意見，以判為重編的版本為主，共 27 份書稿，2540 條審查意見。本分析的重點不在版本間的比較，而是審查意見中整體反映的關注面向，因此資料編碼不顯示出版本別，而以登記編號和審查意見的編碼流水號為主，如 A99104-59，表示是申請審定的國語編號 A99104，第 59 條審查意見。

本文主要採紮根理論，用歸納的方式，對現象加以分析整理，而非以某一個分析架構或理論視角去檢視現有的審查意見。筆者閱讀每一條審查意見，透過分析意見的表述，歸納出主要呈現的意見範疇，再以綜合性概念進行命名。若該類審查意見不超過 100 條，則不列為常見的審查問題，如使用標準字體、版面配置的問題等。

本文大致歸納出五類常見的審查意見面向，有組織結構、選題選材、內容編寫、學習活動設計、圖文表達等，分項敘述如下。

（一）組織結構面向

1. 單元主題與選文間的整合及連結程度

國語文領綱中提及編選教材範文時「以單元或主題作有系統之編排」（教育部，2011），因此中小學的教科書多以 3 至 4 課課文作為一個單元或主題的編排，可能是題材選擇相似度的整合，或培養文學性、文化性相近

性的統整。多數審查意見集中在所選或所編之範文是否符合此一主題或單元；或單元名稱的訂定，能否涵蓋範文內涵，例如：

本單元一共有四課，其中第九、十課都只是成語故事的呈現，無法達到「漫遊書世界」主題的意義，同時也無法達到「閱讀不同的書籍，讓我們一起漫遊書中的世界」，與單元設定是有違的，請斟酌修訂單元名稱。(A101204-9)

本課主述「校園景物和事情」，以抒發懷念之情，與單元主題「迎向未來」之積極、勇敢，無法扣合。(A104302-43)

設定單元的目的應是想將相同主軸的課文聚集，以對同一主題進行系統學習，然從審查意見中觀察到，課文屬性和內容，與單元主軸的連結性和扣合度是需要特別留意的地方，以發揮設定主題的目的。

2. 單元主題的說明文字與主題的契合度

國語文教科書每冊約有 3 至 4 個單元主題，單元扉頁的主題導讀說明，可於課前或課後進行，帶領學生進入或回顧這個單元的學習，具有提綱挈領、深入淺出的引導作用，一般作法通常是簡介這個主題，引入課文的內涵。多數審查意見反應導讀說明的文字或流於教條、或只是重述課文內容，難以引發學生閱讀的興趣或抓住這個單元的學習焦點。

導讀說明...行文前後敘述混亂，偏離主題焦點，請大幅修正導讀文字。(A103310-18)

單元導讀說明應是站在學生的角度，幫助學生理解單元主軸，及觸發範文之學習興趣，因此，導讀文字的敘述應多突顯設計此單元及選文用心之處。

(二) 選題選材面向

1. 範文內涵與創作屬性的多元性

國語文領綱提到：「編選教材範文時...依照文字深淺、題材性質、不同文類（如：詩歌、散文、小說、戲劇等），並兼顧各種文章表述方式（如：敘述、描寫、抒情、說明、議論等）」（教育部，2011），顯示教材編選時，文本題材與表述應盡量多元且具變化性。唯仍有多數審查意見指出同一單元的文本敘述方式、題材選擇的同質性太高、選文的範疇侷促、內容重複、學習概念重疊，缺乏語文學習的豐富性；另外，部分編排形式雷同性高，缺乏讓學生體會不同故事情節的趣味性與變化性，甚至所選的作家或作品也可再多加拓展，避免作品風格同質的問題。

有關本單元四課之選文，為了突顯人與自然環境的關係，選文上第一、二課雷同，為人們製造垃圾造成環境汙染；第三、四課相似，為人們對於生物棲地的破壞。整單元取材內容類型僅從單一角度（汙染、破壞）切入，人與環境的關聯

並非僅有這一層關係，建議可提供多元的文本，拓展學生的閱讀視野。(A103309-5)

第八冊作者包含子魚、林哲璋、李光福、蘇善等人，均曾出現在貴版前七冊作者名單中。貴版在編輯課本時，應考慮給予兒童較多元的學習管道，接觸更多元的思維或文學創作風格。(A102202-1)

在題材與表述方面缺乏創意及多元，甚至有連續三課都是畢業感言方面的文章（A104304-7）、全冊內容以學校為主（第一課、第二課、第三課、第五課、第六課、第十五課），其次是旅遊或戶外教學（第八課、第十四課、第十五課、第十六課），題材狹窄而單一（A101205-2），這是多數審查意見建議抽換課文的主因之一。

2. 範文的學習價值與內容傳達的適切性

教科書裡的范文，有典範或經典的意味，透過教學、閱讀、吟誦，影響一個世代學生的記憶，因此對於范文內容所傳達或可能隱含的理念或價值，應特別審慎，尤其可能產生不良的示範或潛在影響。此外，情節鋪排應有故事張力，也要思考想要傳達給學生的是什麼價值或意義。

第十六課〈高和矮〉故事過於平淡，無可讀性，教學上亦無法增強學生的閱讀思考能力，更無法提高學生的學習興趣；且中間的四次對話，只是類似的造句練習。(A100102-72)

第四段「因為我跑得比阿龍快，在他趕到之前就把紙船移到最前面。」雖是一場玩笑性的遊戲，但終究是一種捉弄或作弊行為，對肢體殘障的朋友，實為不禮貌的舉動。(A101204-44)

(三) 內容編寫面向

1. 範文內容是否筆調一致、主旨明確、概念敘述清楚

範文的選擇涉及到學生的識字量與成熟度，尤其是第一、二學習階段的學生，大多處於學習如何去閱讀（learn to read）的階段，少部分轉換到透過閱讀來學習的階段（read to learn），因此範文通常需進行改編、改寫，甚至重新自行撰寫，以符合低、中年級孩童的閱讀需求。從審查意見觀察到的問題通常是：文章經過改寫或刪節後，可能前後筆調、敘述口吻不一，或是改寫刪節造成斷裂、跳接、轉折突兀、人物關係不明確，甚至與原作精神有所差異的現象。此外還有內容與篇題無法完全扣合、學習重點或文意敘述不夠清晰、達意，及情節鋪排是否合理等問題。

對照作者原文多所刪減，...前後句無法銜接，...，又第五段則對盧森堡的人文風景敘寫均片段、零碎，以致造成文意跳接，不夠清楚明白，請予以修正。(A103306-26)

本課的重點在了解讀書報告，但不論內容大意，或是讀後感的引導、形式與內容，都未發揮「讀後感」的作用。(A101204-61)

因為情節鋪陳不夠連貫或筆調敘述不一致，容易產生閱讀的混淆，也容易使學習的主軸不易突顯，難以發揮課文所設定的學習主旨。

2. 內容難易度與童趣

範文內容期望能從兒童的學習心理與認知程度出發，由淺入深，系統安排，以適合某一學習階段的學生學習，但觀察到不少審查意見都會提到難易度、適切性的問題，例如內容過於簡短、太書面語、連成人都未必理解、抽象、空泛、牽強、意境頗高、無趣、淺易、深難度不足、缺乏創意和趣味、過度成人化、教條意味濃、生硬、矯情、刻意做作等意見，觀諸課文中充斥著大人們想要教給孩子的知識、教條。此突顯出教材編寫或編選，要多站在小孩的角度去看世界，較能引發對語文的興趣，進而引領喜愛閱讀及享受語文學習的喜悅。

課文內容頗為做作、失真，許多刻意鋪陳的詞語，如「自動」「守護」「充滿歡樂」「成長的好地方」，讀來索然無味，也無助學生對社區的認識，請以真實性語料呈現教材。
(A100102-36)

從本篇文章來看，寫作的形式與表達的內容、文意，都顯得太過簡易，較適宜放在二年級或三上階段，不符合此階段學生學習需求，請抽換更具學習深度的優秀作品。(A102202-33)

3. 註明資料來源，以尊重原作

因為很多範文均經過改寫，為尊重智慧財產權、著作權，應說明出處，即使是節選、摘錄或譯著也應註明資料來源，且如屬改寫，亦應取得原作者之同意，以符合學術倫理。在教師手冊中亦應附上作者簡介與原文全文及出處，以利教學參考。

本課改寫自「歐陽修的作品『賣油翁』」既然是改寫作品，便必須說明出處，原作亦請放在《教師手冊》，處理改寫作品，應尊重原作者。其次書中人名不宜更改，請恢復原名。(A99104-51)

(四) 學習活動設計面向

1. 學習活動是否具體引導

除了範文的學習，各版本在每個單元學習後或每課範文後，列有語文能力的練習、統整活動，內容可能是語文常識、形音義辨識、語詞修辭、閱讀指導、寫作指導等活動，培養學生的聽說讀寫、表情達意、分析鑑賞等語文能力。

審查意見多指出這些學習活動的引導方式應更具體，以逐步漸進的方式指導學生達到學習目標，避免僅是流於形式說詞，例如，如何摘出較重要的句子、找出主旨、學生如何進行理解監控、如何將句子刪減、合併？原則為何？應有相輔的示例或舉出課文實例，增進理解。且文字說明方式應清楚、易懂，減少不必要的術語或

抽象概念。例如，「摘取『中心句』可概括段落大意，但中心句出現在文章中的位置，或在開頭，或在句中，或在結尾，或開頭和結尾同時出現，教材舉例只用劃線標示中心句的位置（P69），卻未具體說明在文章中如何判斷中心句（A102201-59）」。

2. 學習活動的可行性及意義

學習活動的規劃及內容的適切性應與學生的生活經驗、能力程度及課文學習重點結合，才易使學生學習受用，因此，任何學習活動的設計與規劃，應考慮到可行性與學習的意義。例如「要小二學生認識名詞和動詞、小三認識代名詞，整體的設計又侷限在知識與概念的陳述，較不易加深學生的理解與生活應用。而到了高年級，有關文本內容的思辨、統整，應有更多書寫、表達的機會，避免僅停留在勾選或說一說的基礎層次，又學生未接觸過『詩經』、『宋詞』、『元曲』、『明清傳奇』等內容，提了反而造成學習上的困難（A104305-112）」。

亦即，考量學生的先備經驗，學習活動的設計可多透過實作活動，與真實世界議題和問題連結，且語文表達及應用的重要性應甚於語法知識的學習。

此外，學習活動的設計應避免重複，如文章開頭的寫法，已在五年級出現，六年級應避免重複出現。活動及題型設計應朝向閱讀理解、開放思考等多元題型的設計，避免僅是記憶背誦或勾選作答的題型。勾選或選擇題型雖然教師批改容易，然較不具學習的延展性或可遷移能力的培養。

(五) 圖文表達面向

1. 文句的可讀性、用字遣詞的適當性

文句是否流暢易懂、用字遣詞是否精準貼切、錯漏字、標點符號的運用也是審查委員關注的問題。此外，盡量多使用慣用語，避免生僻語詞，用語避免過於武斷、過當，如「『……辯論，是最好的解決方式。』『最好的解決方式』說法過於武斷，因著狀況的差異有不同的解決方式，請修正。（A104301-69）」。

2. 圖文應相互配合，有助學習理解

課文的插圖應與課文內容呼應對照，亦即圖文應一致搭襯、合理合宜，最好的插圖是能幫助學生對文字的理解，具有輔佐閱讀的功能，無關的插圖應盡量避免。再者，圖案色調避免太繁雜，以致於影響文字閱讀，若有需要，圖片應適切加入說明，以幫助學生掌握圖片要點。

三、討論

上述審查意見的分析，僅初步歸類出常見的五類審查面向，包含 11 點分項意見。各類審查意見並非互斥關係，仍有相互關聯之處，如「組織結構」中，單元主題的說明文字與主題的契合度亦有可能觸及「圖文表達」中的文句可讀性、用字適當性等，難以明確切割。再者，本文之分析雖是針對 97 年課綱，然多數意見對新一輪課綱的教科書編審亦有些許啟發，簡要說明如下。

(一) 同一單元內應與範文主題/表述方式/文類具關聯性

雖然 12 年國教國語文領綱草案未規定編選範文是否一定要主題或單元進行組織，但若是有意採取單元作為組織架構者，不論單元是以相同主題的聚集，或相同類型的文本表述方式進行編排，建議應特別留意單元與範文間關聯性與連結度。也就是說，若以相同表述方式進行編排，例如該單元的編排是要學習應用文，那麼應確定同一單元內的範文均是以應用文為主的表述方式。

(二) 選文選題應富多樣性與學習意涵

審查意見反映了選材範疇過於狹隘單調，選材的編選除了家庭、校園生活外，可多拓展與學生生活經驗有關的真實性素材，如廣告單、圖表數據判讀、新聞媒體等識讀類文章，也可結合當代議題，如永續環境、性別平等、多元文化的探討，及科普文章、翻譯文學、旅遊文學等文學性或文化性之探析，擴展學生的閱讀視野與語文學習的豐富性，且對特定的族群、群體及文化，應特別留意內容是否可能傳達刻板印象或負面影響。另外，很多範文經過改寫、刪節後，容易產生內容跳躍、割裂零碎，情節敘寫不清，難以從文章中建構具思辨能力的連貫閱讀，建議改寫或重述現有作品，應掌握內容傳達的正確與理念精髓；而文章是改編或節選亦應明確呈現，以利教學參考。

12 年國教國語文領綱草案提到「每冊課數由編選者依照選文深淺長短，自行斟酌調整」（教育部，2016），某種程度上，可避免因限定課數，而使得內容必須刪減的情形，且第二學習階段後，建議盡量收入中、長文篇章，除了降低或減少因改寫而造成文章品質受影響，也可避免僅侷限在符合識字量的低標。

(三) 內容難易度之審查標準應更具彈性

審查委員都期望學生能學到具深度的優秀作品，這是可認同的；唯即使是同一個班級、同一個年級，學生心理與認知發展都不同，更何況全國各地城鄉有別，針對難易度或深淺度的審查意見，除非與其他課次有明顯的落差外，建議審查委員可稍微放寬標準，避免「以審代選」，範文難易程度可交由現場教師判斷，讓教師因地制宜、因材施教的進行教科書選用，以滿足不同學生的學習和發展需求。

(四) 學習活動設計應更重視閱讀與表達

97 課綱提及「語文基礎常識和語文基本能力培養的材料，如：詞彙、句型、標點符號、各種文類、篇章結構、簡易修辭與文法等，事先宜作通盤設計規劃，由淺入深，系統安排，分派各冊各單元中，並提供反覆及統整練習」（教育部，2011），然在 12 年國教國語文領綱草案中，則未見有特別強調文法修辭的教學，而是提及「教材的編寫應配合閱讀理解策略的認識

及運用，第一學習階段強調口語表達與識字；第二至三學習階段強調詞彙與句型的學習，段落與篇章的閱讀」（教育部，2016），可見除了基本語文能力的奠基外，轉變以往較偏重在字詞義修辭的認識與練習，而在第二、三學習階段後，教科書學習活動設計應漸進重視閱讀理解、文意探究、分析思考與表達創新等面向，並適時融入學習策略的認識和應用，提供學生可自學的鷹架輔具，以具備學習遷移的能力。在評量方面，答題設計避免流於表層文意的提取訊息，建議增加分析性、比較性、評價性等高層次認知思考題型，以增進學生的推論、論理與批判思考能力。

（五）素養導向的教科書編寫

12年國教的總綱明示「為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，以『核心素養』作為課程發展之主軸」，而核心素養是指「一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度」（教育部，2014）。雖然九年一貫課程未使用「素養」一詞，然就國語文領域的基本理念與課程目標其實亦隱含素養的精神，也強調培養學生自學的能力，只是真正落在課程、教科書、教學等程度多寡與否的問題。從審查意見的分析可發現審查委員相當重視從學生的角度出發、與真實生活的連結，及學習活動的具體引導等，與素養的概念相合。因應新一輪素養導向的教科書設計，建議將學習歷程的過程更彰顯出來，把欲培養學生的語文知識或能力的建構歷程能系統性或條理性的鋪陳引導，讓學生由被動的接收轉變為主動的探究。

此外，教科書並非萬能，教科書難以將每個「學習表現」的內涵完整達到，如「根據話語情境，分辨內容是否切題，理解主要內容和情感，並與對方互動」、「與他人交談時，能適當的提問、合宜的回答，並分享想法」（教育部，2016）等等，教師應掌握核心素養的概念，及各領域學習內容與學習表現的內涵，透過教學歷程達到該階段的學習重點，而不完全僅依賴教科書進行教學。

（六）出版社建立自我審查機制

出版社所禮聘的教科書編輯團隊相信均是富有經驗的實務工作者或學科專家，但難免仍會有疏漏之處。在閱讀分析審查意見時，有些只是小問題，如錯漏字、標點符號、體例設計是否一致等，相信只要出版社在送審前多加審視或校閱，應可大幅避免。國家教育研究院教科書發展中心去年曾辦理各領域科目審查小組（審定委員會）諮詢座談會，其中就有主任委員提到「建議經審定之教科書出版前，提供教師及學生有試閱的機會，讓教科書在進入教學現場之前就能取得使用者意見」、「建議出版社申請審查之前應先有自審機制，使送審書稿有一定品質」等建言，相信自審機制或自我管理機制的建立，對教科書品質的穩定及提升將有所裨益。

四、結語

12年國民基本教育強調全人教育的精神，以成就每一個孩子為願景（教育部，2014），希望實現以學習者為中

心之適性教育。因此，教科書編寫與設計的主體，應以學生的學習為依據，取代現行較以便利教師教學為主之考量；在學習內容與活動的選擇方面，除了重視聽、說、讀、寫、作的語文學習及能力應用外，也應多觸及分析批判、思考論述、情感陶冶等知、情、意層面。

本文將焦點放在國小國語文領域的審查意見，分析歸納常見的審定本教科書審查意見，發現在組織結構、選題選材、內容編寫、學習活動設計、圖文表達等面向均是審查委員關注的焦點；此外，也初步進行 12 年國語文領綱實施之相關討論，希望作為新一輪編寫經驗的墊腳石，有助教科書內容品質的提升。

參考文獻

- 教育部（2011）。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（國語文）。臺北市：編者。
- 教育部（2014）。12年國民基本教育課程綱要（總綱）。臺北市：編者。
- 教育部（2016）。十二年國民基本教育課程綱要（語文領域-國語文）(草案)。臺北市：編者。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/36/pta_10140_5747840_02639.pdf



國民中小學學習領域課程小組之分析：從《九年一貫課程綱要》到《十二年國民基本教育課程綱要》

陳玟樺

國立臺灣師範大學課程與教學所博士生

壹、前言

九年一貫課程實施後，諸多研究常將焦點聚斂在發展學校本位課程重要組織「課程發展委員會」上，貴刊2014年第三卷第六期也曾以「課程委員會的運作」為主題收錄諸多傑作。課程發展委員會扮演學校課程發展「火車頭」角色，重要性不言而喻，然相較下，扮演「動力系統」角色之「學習領域課程小組」似乎較受忽略。「學習領域課程小組」之位階在課程發展委員會下，負責執行課程發展委員會之相關決策，以及進行領域本位的課程研發與設計(教育部，2003a)。「課程發展委員會」和「學習領域課程小組」皆是在既有的校園組織文化基礎上，所建構出來的彰權益能之專業發展組織，兩者之間關係猶如相互嚙合齒輪，轉動相依、關係緊密。

基於前述，本文旨在對學習領域課程小組組織做一簡要分析，且基於體認其與課程發展委員會同為學校組織結構之重建、課程決定權之重新分配的重要組織，故在探討學習領域課程小組相關時，也一併交叉探究課程發展委員會，以求更能「整全觀」(holistic perspective)地理解學校組織運作的整體脈絡性。此外，由於當前(2016)已進入十二年國民基本教育階段，故文中也針對《十二年國民基本教育課程綱要》提及相關進行理解與探索。

貳、成立之背景脈絡分析

一、教育改革背景脈絡

「學習領域課程小組」一詞首見於《九年一貫課程綱要》中，九年一貫課程實施前，各校行之多年的「各領域/群科/學程/科目教學研究會」，無論在性質、組成成員、運作方式、任務與職責等方面，都與學習領域課程小組相似。然究其兩者設置之背景脈絡仍有明顯差異—「各領域/群科/學程/科目教學研究會」成立之脈絡是在「課程標準」規範下，強調課程應有的強制性和一致性，學校各類各科課程、教材及其實施，均須依相關規定辦理；「學習領域課程小組」成立之脈絡在「課程綱要」下，強調學校本位課程發展的落實，即課程決定由學校各社群共享，透過社群更多合作與對話機會，發展因地制宜的特色課程。是以，新時代的課程決定，在「解構」、「去中心」、「多元」等思潮下，透過集體智慧的「參與」與「決定」是必然手段，對課程和教材也有更大幅度變革的期待。至此，「學習領域」取代「分科」教學，而「各領域/群科/學程/科目教學研究會」也正式命名為「學習領域課程小組」，其所擔任務也有所轉變。

二、法源基礎

《國民教育法》第 8 條明定，中央主管機關應訂定國民中小學課程綱要及其實施之有關規定，作為學校規劃及實施課程之依據。此外，《中央法規標準法》第 3 條，各機關發布之命令，得依其性質，稱規程、規則、細則、辦法、綱要、標準或準則。由上述兩條法規可知，國民中小學課程發展委員會和學習領域課程小組成立的法律基礎，乃來自《國民教育法》授權教育部所訂定之命令，即由國家教育研究訂定之《九年一貫課程綱要》。

然而，當時有不少地方政府也同步擬有地方層級的「課程發展委員會設置要點」和「學習領域課程小組設置要點」。以新北市(當時稱臺北縣)教育局在九十北府教學字第 185130 號函「臺北縣公私立國民中小學學習領域課程小組設置要點」為例，該設置要點明確規範了所在地區國民中小學各學習領域課程小組之任務、執掌，以及組織成員方式等，唯部分內容與中央略有出入。如「臺北縣版本」新增任務「擬定舊課程與九年一貫課程之銜接事宜」，刪去「有關兩性、環境、資訊、家政、人權、生涯發展等六大議題如何融入各領域課程教學，應於課程計畫中妥善規劃」等。由於中央並無授權地方另訂法規命令，且依《九年一貫課程綱要》規定，各校課程發展委員會和各學習領域課程小組之運作係屬「學校」權責，故新北市政府於 102 年 10 月 24 日北府教國字第 1022831178 號令正式廢止「新北市公

私立國民中小學課程發展委員會設置要點」暨「新北市公私立國民中小學各學習領域課程設置要點」，並在 102 年 11 月 15 日北府教國字第 1023064372 號函文中，另附學校課程發展委員會暨學習領域課程小組運作「參考範本」為替代，屬「行政指導」性質。

參、組織成員與運作方式、任務與職責之分析

一、組織成員與運作方式

《九年一貫課程綱要》實施要點中指出，各校應成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，於學期上課前完成學校課程計畫之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑，而學校課程發展委員會之組成方式，由學校校務會議決定之(教育部，2003a：12)。綱要中提及，課程發展委員會成員應包括：學校行政人員代表、年級及領域教師代表、家長及社區代表等，必要時得聘請學者專家列席諮詢。學校得考量地區特性、學校規模及國中小之連貫性，聯合成立校際之課程發展委員會。至於學習領域課程小組，全校教師跨年級分為七個學習領域課程小組，依教師的專長領域編組，小組成員應包括：(一)學校教師：係由編制內教師採領域、年級或學習階段，考量學校課程學習階段連貫及領域聯繫之原則分配；(二)家長及社區代表：各學習領域課程小組得視需要由家長會或社區人士選(推)

舉之；(三)除前述之外，各小組可視需要，邀請學者專家、其他相關人員列席諮詢或參與研討。此外，小型學校得配合實際需要，合併數個學習領域小組成為一個跨學習領域課程小組、每位教師至少須參加一個以上之學習領域課程小組、各小組設置領域召集人一人，其產生方式可由成員互選之等事項，均為相關之規定。由上可知，家長及社區人員、學者專家、其他相關人員皆是學校課程發展委員會和學習領域課程小組邀請參與的成員之一，九年一貫課程的實施，擴大了課程決定者的參與。

若再進一步察看《十二年國民基本教育課程綱要》實施要點，則見「學習領域課程小組」名稱已更換回「各領域/群科/學程/科目教學研究會」，且另規定學校應訂定「課程發展委員會組織要點」，並經學校校務會議通過後，方成立「課程發展委員會」，其下得設「各領域/群科/學程/科目教學研究會」，學校得考量學校規模與地理特性，聯合成立校際之課程發展委員會(教育部，2014：31)。綱要中提及，課程發展委員會之組成及運作方式由學校校務會議決定之，課程發展委員會成員應包括學校行政人員、年級及領域/群科/學程/科目(含特殊需求領域課程)之教師、教師組織代表及學生家長委員會代表，高級中等學校教育階段應再納入專家學者代表，各級學校並得視學校發展需要聘請校外專家學者、社區/部落人士、產業界人士或學生。至於各領域/群科/學程/科目教學研究會之組成成員和運作方式，則無特別規範。

綜合上述，從《九年一貫課程綱要》到《十二年國民基本教育課程綱要》，兩組織的主要改變有：

第一、組織名稱之改變：「學習領域課程小組」再度更名回「各領域/群科/學程/科目教學研究會」。易言之，「學習領域課程小組」一詞僅使用於九年一貫課程實施階段，即自2001年至2014年《十二年國民基本教育課程綱要》發布止，共計14年時間。至於「課程發展委員會」名稱則維持不變。

第二、組織要點設置之改變：原地方政府因錯置而擬訂的組織設置要點在廢除後，《十二年國民基本教育課程綱要》中特別指出，各校應明訂「課程發展委員會組織要點」，且須經校務會議通過成立「課程發展委員會」和「各領域/群科/學程/科目教學研究會」。此乃符合法源基礎、依法論法之執行。

第三、組成成員之調整：《十二年國民基本教育課程綱要》課程發展委員會的組成成員在《九年一貫課程綱要》提及的基礎上，另強調「高中階段」應另納入專家學者代表，且各級學校並得視學校發展需要聘請校外專家學者、社區/部落人士、產業界人士或學生。由此可知，學校的課程決定已擴大至對更大社會脈絡下來考量，強調學校應結合外部力量，善用社會資源，以彰顯教育功能。至於其中「部落」二字之用，更凸顯了對多元文化教育和素養重視之意味。

二、任務與職責

《九年一貫課程綱要》中提及，課程發展委員會的任務包括：規劃學校總體課程計畫、審核教師自編之教科用書、合理並適當地分配各學習領域節數及彈性學習節數、規劃選修課程、進行課程與教學評鑑以及協助規劃教師專業進修等(教育部，2003a：12)。至於學習領域課程小組之任務，則包括：規劃學年度的課程與教學計畫、討論本領域內各年級學年度的學習節數、審查或自編或研發教科用書、設計教學主題與教學活動與評量方式、進行領域教學課程視導與評鑑、檢討與改進所屬學習領域教學策略與成效、研擬所屬學習領域教師專業成長進修計畫等。此外，教育部(2003b)在《教學創新九年一貫課程問題與解答》一書中，更進一步補充了學習領域課程小組之「權責」，包括：(一)規劃所屬學習領域課程計畫、教學計畫及自編教材、教學方案等；(二)學習領域課程計畫內容，包含：「學年／學期學習目標、能力指標、對應能力指標之單元名稱、節數、評量方式、備註」等相關項目。有關兩性、環境、資訊、家政、人權、生涯發展等六大議題如何融入各領域課程教學，應於課程計畫中妥善規劃；(三)進行各該學習領域教學、評量及相關研究事宜(頁 35)。由上可知，課程發展委員會的主要重任在於學校總體課程之規劃，強調決策、行政以及專業功能，學習領域課程小組運作的重心強調學習領域本位課程與教學、評量及相關事宜之發展與規劃，兩組職各有主責，卻蘊含發展學校本位課程一脈相承的任務。

若再進一步察看《十二年國民基本教育課程綱要》，綱要指出，學校課程發展委員會應掌握學校教育願景，發展學校本位課程，並負責審議學校課程計畫、審查全年級或全校且全學期使用之自編教材及進行課程評鑑等(教育部，2014：31)。至於各領域/群科/學程/科目教學研究會之組成成員和運作方式，則無特別規範。不過，綱要在「教師專業發展」處特別強調，教師可透過領域/群科/學程/科目(含特殊需求領域課程)教學研究會、年級或年段會議，或是自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群，以不斷提升自身專業知能與學生學習成效(頁 34)；「附則」中也特別指出各領域/群科/學程/科目之課程發展與教學實施，可參照各領域/群科/學程/科目之課程綱要，並視相關知識的更新進展而適切調整學習內容(頁 36)。茲以 2015 年 11 月 9 日《十二年國民基本教育數學領域課程綱要》公聽會版本為例，其內容包含「基本理念」、「課程目標」、「時間分配」、「核心素養」、「學習重點」、「實施要點」及「附錄」七部份，文中多處以「教師應(可)…」、「教學應(可)…」為主詞祈使，如：「教師可以於彈性學習課程規劃『數學奠基與探索活動』，讓學生探索、討論，培養對數學的喜好，奠立單元學習的先備基礎，以期每位學生都能順利進行有意義的學習。」(頁 40)，文中雖未特別書以領域/群科/學程/科目(含特殊需求領域課程)教學研究會之任務與職責，實則有賴各領域/群科/學程/科目(含特殊需求領域課程)教學研究眾志成城、共同致力，或免單打獨鬥之感受。

肆、結語

九年一貫課程之實施，各學校均需成立課程發展委員會與各學習領域課程小組，其主要理念在透過學校內部專業組織，以學校教育之核心為課程與教材，來進行國民教育階段之課程與教學的革新，而此理念也延續至了十二年國民基本教育階段。

本文雖以「學習領域課程小組」為題，但並非在強調單一組織的重要性，乃有感於此組織相關研究和所受關注之於「課程發展委員會」而言相對較少，故透過官方課程文件《九年一貫課程綱要》和《十二年國民基本教育課程綱要》針對組織相關如成員、運作方式、任務與職責等進行整理與初探，然為避免復囿於「見樹不見林、見林不見樹」、對單一組織運作書寫再度造成相互斷層，故一併探討其上位階組織「課程發展委員會」，以期更能理解學校整體運作之樣貌。

最後，本文針對「學習領域課程小組」提出三點建議：

第一、課程發展委員會與學習領域課程小組均為籌劃學校課程本位發展之專業組織，兩者各有主責，惟學習領域課程小組因直接處理領域本位的課程與教學事宜，應更凸顯教師專業之代表性，成員是否設置家長或社區代表席位，仍需考量家長是否具有相關專業背景，或是課程籌劃是否涉及社區議題/相關資源等事項。易言之，學習領域課程小組之設置應儘量以「專業導向」為宜，回歸至「研究」與「學習」為基石的專業成長社群組織性質。

第二、學習領域課程小組之位階在課程發展委員會下，屬課程決定之領域學群層級，然在執行任務或實踐權責時，應能充分回饋運作情形與表達建議，若評估需涉及跨層級上下之合作或與其他各領域/群科/學程/科目教學研究會之間進行橫向整合等，也能適切地透過溝通、彈性地調整為「核心工作圈」模式。易言之，組織應避免運作模式之僵化或移植性格，反而自我囿限。

第三、進修乃為教師之權利與義務，當前教師參與進修管道多元、項目眾繁，然「學習領域課程小組」堪稱最接近教師、也是最「便於」促進自我專業成長管道之一，故在展現專業作為時，亦可思考建立一能長期支持自我不斷學習、促進組織革新、幫助學生有效學習之「組織增能機制」，亦是可致力的目標。

從《九年一貫課程綱要》到《十二年國民基本教育課程綱要》，「學習領域課程小組」之名雖已「走入歷史」，然其組織仍在，關注其實質之運作應是不變的重點。課程改革一再發生，學校重要組織課程發展委員會與學習領域課程小組於組成成員、運作方式等也不斷進行調整與塑型，然相同是，兩者依然凸顯「以校為本」課程決定的主體性。本文於此特為文回應，未能周全之處亦歡迎各界補足或指教，同時也呼籲教育相關人士共同持續關懷此一組織運作與其成效。

參考文獻

- 中央法規標準法（1970）。
- 國民教育法（1999）。
- 教育部（2003a）。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北市：作者。
- 教育部（2003b）。教學創新九年一貫課程問題與解答。臺北：作者。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：作者。
- 教育部（2015）。十二年國民基本教育數學領域課程綱要(公聽會版本)。臺北：作者。



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2013 年 10 月 31 日編輯會議修正通過

2015 年 09 月 01 日修訂

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，相同之第一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，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在 500 到 3,000 字內之間，長文

則以不超過 6,000 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 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 格式撰寫。

肆、「專論文章」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，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。
 - (一) 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）。
 - (二) 實質審查費：2,000 元。
- 三、退費說明：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、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：

 - (一) 傳真：(04) 2239-5751
 - (二) 掃瞄或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。
- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。
- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

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：

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 助理收

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六卷第三期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「國民中小學核心素養如何評鑑」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第六卷第三期將於 2017 年 3 月 1 日發行，截稿日為 2017 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將於民國 107 年正式於中小學實施。在十二年國教課程總綱於民國 104 年公布後，其中最受關注的是過去九年一貫課程能力導向的課程目標，改為以核心素養為導向。在總綱目錄第五大項「啟發動能」標題之下，核心素養強調培養以「人」成為「終身學習者」，包括「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向九個項目，其中「自主行動」包括「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」三個項目，「溝通互動」包括「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」三項，「社會參與」包括「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」三項目。

根據十二年國教總綱指出：「核心素養是指一個人為適應現在生活及未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。素養是一種能夠成功地回應個人或社會的生活需求，包括使用知識、認知與技能的能力，以及態度、情意、價值與動機等；核心素養的內涵涉及一個成功的生活與功能健全社會對人的期望。」

課綱也進一步指出：「『核心素養』承續過去課程綱要的『基本能力』、『核心能力』與『學科知識』，但涵蓋更寬廣和豐富的教育內涵。核心素養的表述可彰顯學習者的主體性，不再只以學科知識為學習的唯一範疇，而是關照學習者可整合運用於『生活情境』，強調其在生活中能夠實踐力行的特質。」

學習評量一向是教育現場最受爭議的課題，其不但反應學生的學習成果，也會影響到學生未來發展的公平性與合宜性。總綱對於核心素養的學習評量，則有如下的描述：「除了考量學生身心發展、生活經驗與文化背景的差異之外，有關提升學生未來發展可能性的實作、探究、專題性等課程的多元評量，也含括於核心素養的考量範疇。在學習評量上，評量學生是否熟背課本內容與知識，不再是唯一目的，能夠對學生應用及實踐知識的方法、能力與態度加以評量，才是多元、實用、真實有效的評量。」

在上述抽象而理想的描述中，雖有大方向的指引，然而各學科或領域應如何實施，在形成性評量與總結性評量等面向，方能符合現實中學習者的需求、家長的期待，都在考驗十二年國教課程的各種措施、與中小學教師的專業能力。臺灣教育評論月刊本期主題即為「國民中小學核心素養如何評鑑」，期就核心素養與評鑑的關係、潛在問題、教材編輯方式、配套措施、與教師專業精進方向等，呈現各方建言與評論，提供未來實施的注意、參考，與持續探究。

第六卷第三期輪值主編

方志華

台北市立大學學習與媒材設計學系教授

葉興華

台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六卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「高教資源分配獎優或扶弱」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第六卷第四期將於 2017 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

高等教育的發展不僅標誌著一個國家國力之強弱，也代表著一個社會的文明程度，以及人民的素質水準。高等教育的辦理不僅是國家社會之所關注，同時也占用了國家社會很多的資源。這也就是為什麼高等教育的水準高低與素質良窳，經常被用做國力強弱、社會興衰、與人力素質的指標；這也就是國家政府願意投注許多的資源在高等教育的主要原因。長久以來，高等教育的發展，居於國家教育政策之頂端，擁有國家教育投資甚大比例。然而，由於新思潮的挑戰、全球化潮流的衝擊，除了改變傳統政府與高等教育機構的關係，不少國家政府更把市場競爭的意識型態，導進高等教育政策的制定；把自由競爭的機制應用於高等教育的資源分配。

但由於 1990 年代開始的全球性經濟不景氣的影響，政府不再挹注大筆的資源，轉而以競爭性經費做為對高等教育機構的補助，社會的贊助也大量減縮；先進發達地區的少子化現象，使得高等教育機構在面臨資源競爭的壓力下，更是雪上加霜。高等教育資源的分配是一個相當複雜的問題：是教育問題，也是經濟問題；是政治問題，更是立場問題。就顯著的方面來看，它影響著高等教育量的擴充與質的提升，社會流動與階級僵固，以及教學的品質與學生的素質；就隱含的方面來看，它涉及到機會均等、社會正義、生涯

期待等問題。職是之故，如何使高等教育資源的分配符合社會大眾的期待與更加的透明化？助益於高等教育品質的提升與影響力的擴大？具體實踐教育機會均等與社會公平正義？都是值得關注與進一步論述的議題。因此，高等教育資源分配究竟是獎優呢？扶弱呢？或是獎優兼扶弱呢？抑或是兩者皆無呢？這是值得關注的議題，也是本期主題評論的重點。

第六卷第四期輪值主編

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

鍾明倫

香港浸會大學博士後研究

臺灣教育評論月刊第六卷各期主題

第六卷第一期：大學併校的成果與問題

出版日期：2017 年 01 月 01 日

第六卷第二期：高教創新轉型策略

出版日期：2017 年 02 月 01 日

第六卷第三期：國民中小學核心素養

如何評鑑

出版日期：2017 年 03 月 01 日

第六卷第四期：高教資源分配獎優或扶弱

出版日期：2017 年 04 月 01 日

第六卷第五期：借調教師之檢討

出版日期：2017 年 05 月 01 日

第六卷第六期：大學生就學的獎助與補助

出版日期：2017 年 06 月 01 日

第六卷第七期：師資培育標準與特色

出版日期：2017 年 07 月 01 日

第六卷第八期：產業和大學的教育分工

出版日期：2017 年 08 月 01 日

第六卷第九期：偏鄉教育與師資

出版日期：2017 年 09 月 01 日

第六卷第十期：教師專業學習社群

出版日期：2017 年 10 月 01 日

第六卷第十一期：教育人員退輔制度

出版日期：2017 年 11 月 01 日

第六卷第十二期：高級中等學校特色招生

出版日期：2017 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：(04)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

壹、

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

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

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

肆、圖表呈現方式

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

伍、參考文獻標註格式

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

一、文中簡註格式

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

(一) 引用論文時

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

(二) 引用專書時

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

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

(四) 如引用同一作者在不同年度的作品時

1. 學者黃政傑（1987、1989、1991）認為……

2. 學者Apple（1979, 1986, 1996）曾指出……

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

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

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

二、文末列註格式

（一）如中英文資料都有，中文在前，英文（或其他外文）在後。

（二）中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序，英文則按姓氏之字母先後為準。

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

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

（五）請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2)，和2.(2)。

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

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

（八）實例

1. 書籍的作者僅一人時

蘇薌雨（1960）。**心理學新論**。臺北：大中國。

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

2. 書籍的作者為二人(含)以上時

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

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

3. 期刊論文

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

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

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

4. 編輯的書籍

林清江主編（1981）。**比較教育**。臺北：五南。

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

5. 編輯書籍中之一章/篇

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

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded

children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219).
Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

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

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

7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

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

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

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

<http://163.21.239.2.autorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmctgsweb.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: Norma-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/ww>

wsearch/%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：40601 臺中市北屯區廂子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(04) 2239-5751 (請註明莊雅惠助理收)
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 李隆盛
2. 轉帳：中華郵政代號 700 帳號 0001222-0571072

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廂子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw