

2018年3月

第7卷 第3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 幼兒園師資培育

良好的教師專業能力為優質教育品質的必要條件。因此，師資培育素為教育專業人士所關注，因事關全民而為社會所關心。幼兒階段之教保服務，原分立為托兒所與幼稚園兩大體系，自101年起，整併為單一的幼兒園。因此，在從業人員之培育上，也就由原有之保育員與教師制度，轉變為現今之教保員與教師之整合規劃。然而，在調整培育課程、培育系科認證與實習等各層面之規劃與實作過程中，已引發各界不同的見解，因此亟需專注此議題之有識之士，提出睿智的評論與建議。……。



臺灣教育評論學會 出版

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（中臺科技大學秘書）

2018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（前華梵大學總務長、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（國立高雄科技大學通識教育中心教授）	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終身榮譽教授）
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）

2018年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	廖年森（國立雲林科技大學技術及職業教育研究所特聘教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學通識教育中心教授）	鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	鄭耀男（國立臺東大學教育學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）	蔡金田（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授兼系主任）
林以凱（朝陽科技大學師資培育中心助理教授）	蔡逸舟（耕莘健康管理專科數位媒體設計科助理教授）
林海清（中臺科技大學文教事業經營研究所講座教授）	蕭國倉（彰化師大師資培育中心兼任助理教授）
陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	戴建耘（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）
張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）	顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）
梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）
曹筱玥（國立臺北科技大學互動設計系專任教授）	

輪值主編

評論 鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任）

文章 林以凱（朝陽科技大學師資培育中心助理教授）

專論 李隆盛（中臺科技大學教授及校長）

文章 游玉英（新北市忠孝國中校長）

當期執編 王俞鈞（國立嘉義大學專任助理）

文字編輯 邱欣榆、莊雅惠、張維容、彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯 彭逸玟（臺灣教育評論學會行政助理）

封面設計 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會

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. 7 No. 3 March 1, 2018

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 (Secretary, Central Taiwan University of Science and Technology)

2018 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Cheng, Chun-Hao (Associate Chief Executive Officer, Professor Huang Kau-Huei Education Foundation)
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 (Emeritus 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, National Kaohsiung University of Science and Technology)
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)

2018 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Associate Chief Executive Officer , Professor Huang Kau-Huei Education Foundation)
Cheng, Yao- Nan ((Professor, National Chi Nan University)
Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education)
Dai, Chien-Yun(Professor, National Taiwan Normal University)
Hsiao Kuo-Chang (Assistant Professor, National Changhua University of Education)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor , Providence University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)
Lin, Hai-Ching(Chair Professor, Central Taiwan University of Science and Technology)
Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, Chaoyang University of Technology)
Lyau, Nyan-myau(Distinguished Professor, National Yunlin University of Science and Technology)

Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)
Tsai, Chin-Tien (Professor, National Chi Nan University)
Tsai, Yi-Chou (Assistant Professor, Cardinal Tien Junior College of Healthcare and Management)
Tsau, Saiau-Yue(Professor, National Taipei University of Technology)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Yen, Pey-Ru (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

Review Articles Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Lin, Yi-Kai (Assistant Professor, Chaoyang University of Technology)
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

Wang Yu-Chun (Administrative Officer, National Chiayi University)

Text Editors

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

Art Editor

Peng, Yi-Wen (Secretary, Central Taiwan University of Science and Technology)

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

教師為教育品質的核心要素，其專業素養與表現，攸關學生之學習成果與發展，特別是在受教者仍為幼兒的情況下，教師之專業作為更顯得格外重要。然而，優秀之幼兒園師資，必須仰賴優質之職前師資培育與後續之在職教師專業發展。本期以此為主題，收錄 12 篇主題評論，內容包含對我國現今之師資培育面對之挑戰、幼托整合前後之師資培育問題、實習課程安排、培用銜接、幼教師核心素養等面向進行評論，並延伸至以不同的需求，包含，綠色人力資源、非營利幼兒園、兒童產業等，來檢視幼兒園教保服務人員培育的問題，各篇作品均能對幼兒園師資培育的議題進行深入的剖析、針砭與建議。而在自由評論的部分，本期共收錄 23 篇評論，內容包含幼兒、小學與中學不同教育階段之論述，作者們分別就課程、發展、親職教育、評鑑、創客教育、生命教育與特殊教育等議題進行精彩的評論。期待本期之出版，能引發讀者們對相關議題之思考，並能持續引發後續的關注與行動，共同致力於教育品質之促進。

鄭青青

第七卷第三期輪值主編

臺灣教育評論學會會員

國立嘉義大學幼兒教育學系副教授

林以凱

第七卷第三期輪值主編

臺灣教育評論學會會員

朝陽科技大學師資培育中心助理教授

本期主題：幼兒園師資培育

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

- 陳昇飛 當前幼兒園師資培育之轉變與挑戰 / 1
- 蔣姿儀 幼托整合前後幼兒園師資培育問題之探討 / 3
- 孫麗卿 幼兒園實習課程安排之挑戰 / 13
- 黃月美 再思「培」「用」之間—幼教師資培育與教師專業成長的連續性 / 15
- 黃佩岑
邱珮滋 幼兒園師資應具備之素養能力—從生手至專家的觀點出發 / 21
- 郭李宗文 幼兒園教保服務人員培育與多元族群文化教育 / 25
- 宋明君 你知道我在等你嗎？—談幼兒師資中的遊牧民族 / 29
- 溫富榮
黃郁潔 幼兒園教學現場所需的師資培育 / 32
- 施又瑀
施喻璇 英國幼兒教育師資培育制度對臺灣之啟示 / 36
- 陳惠珍 從綠色人力資源管理觀點探討教保員培育機制之變革 / 46
- 李淑惠 從非營利幼兒園的核心價值談教保服務人員的專業培訓 / 53
- 黃志雄 從兒童產業發展趨勢談學前教育階段人才的培育 / 57

自由評論

- 吳 楨 椒 有話直說：關於「幼兒園教保活動課程大綱」／ 63
- 陳 得 文 幼兒園教保課程綱要和十二年國教課綱之核心素養的銜接／ 65
- 邱 淑 惠 在不疑處有疑：定見、道理和真理／ 72
- 邱 碧 凌 降低公立國小附設幼兒園生師比之我見／ 76
- 丁 雅 茹 幼兒園師生比下降教育品質提升／ 80
- 邱 暉 婷 三歲前定終身：臺灣三歲前幼兒的關鍵教育／ 83
- 楊 馥 榮 幼兒分離焦慮之探究／ 86
- 鍾 乙 豪 幼小銜接之行政規劃可行策略／ 94
- 曹 恬 珍 如何回應幼兒常見的性好奇行為／ 98
- 莊 凱 博 親師合作：教養孩子的任務／ 104
- 許 國 忠 以 5E 教學模式融入桌遊促進學童社會情緒學習之教學實務分享－以溝
曹 家 綺 通技巧為例／ 107
- 劉 欣 華 探究差異化教學於國小教學之實踐／ 116
- 鄭 福 來 國民小學提升校務效能運作之策略／ 124
- 陳 韻 如 從政策規劃與課程架構提出對小學師培的反思／ 131
- 熊 治 剛 以 CIPP 評鑑模式面對學校評鑑的因應之道－以高雄市學校評鑑為例／
伍 嘉 琪 135
- 蘇 傳 桔 探索教育融入綜合活動學習領域之教育實踐與省思／ 141
- 曾 清 旗 談推動 12 年國教新課程綱要理念、目標、核心素養及其面臨之挑戰－
以技術型高級中等學校為例／ 146
- 陳 政 暉 落實十二年國民基本教育觀課制度之策略／ 155
- 朱 珮 禎 創客(Maker)教育實踐於十二年國教課程之評析／ 160
- 曾 淑 惠

- 張玉山 Maker 教師的培育與認證／ 164
周家卉
- 侯偉芬 教室裡的心靈遠颺—暑期「德國文化探索」課程實施經驗與省思／ 175
- 鄭莉蓉 生命教育—以一重鬱症個案歷經喪子之痛的生命故事／ 178
- 蔡君萍 從《心中的小星星》看特殊生轉介的親師溝通技巧／ 181

交流與回應

- 陳韻如 學校不見了？—再思偏遠地區中小學併校廢校議題／ 187

學術動態報導

- 翁麗芳 中國幼稚教育學會活動報導／ 194

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 197
- 臺灣教育評論月刊第七卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 200
- 臺灣教育評論月刊第七卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 201
- 臺灣教育評論月刊 2018 年 1 月至 2018 年 12 月各期主題 / 203
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 204
- 臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 205
- 臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 206
- 入會說明 / 210
- 入會申請書 / 212
- 封底

當前幼兒園師資培育之轉變與挑戰

陳昇飛

亞洲大學幼兒教育學系副教授兼系主任

我國幼兒園師資培育自幼托整合實施後，合格師資的任用與培育均有明確的規範與制度。但隨著「十二年國民基本教育課程綱要」之推動，各個教育階段的課程皆以「素養」為課程發展之主軸，幼兒園師資培育自是其中一環。主管師資培育之師資藝教司也召集師資培育大學主管，探討以「素養」為師資培育課程之發展方針。針對幼兒園師資培育部分，當前的教保員與幼教師均為幼兒園職場之師資，因此二者實應有共通之素養能力，但也因培育階段與專業性的差異，素養能力會有部分層次上的不同。

教育部（2013）在師資培育白皮書裡，提出應培育具備教育愛、專業力、執行力的新時代良師的理想圖像，並據此擬訂未來新時代教師應有關懷、洞察、熱情、批判思考力、國際觀、問題解決力、合作能力、實踐智慧、創新能力等九項核心內涵。換言之，此一圖像應該適用各個師資培育階段之培育方向，是師資素養能力之方針。未來幼兒園教師素養能力培育，教育部已委託專案進行研究與擬訂，提供各師資培育大學未來師培課程修訂之依據，相信研究團隊能擬訂出符合現代職場需求與國人期待之師資能力培育方針。

值此更迭之際，筆者以任職幼兒園師資培育工作之經驗，提出些許淺見，期盼幼兒園師資培育能獲得更多的重視與支持。

一、教保員師資身份之認同

幼托整合後，教保員與幼教師實同為幼兒園之合格師資，然教保員因過去托兒所之保育屬性聯結，在職場上經常不被視為「師」，這對同樣為大學幼教系/幼保系培育出身的教育夥伴實為不公。以現行教保員與幼教師之培育差別，除了取得師資生資格不易外，幼教師比教保員多修 16 學分以上之師資培育課程。未來以「素養」為師資培育課程之發展變革，是否會有更多學分之差異尚難定論，但素養能力之培育仍以教保核心課程與師資培育課程為前後之關聯。換言之，教保員與幼教師在培育課程的邏輯結構為一教保員是幼兒園師資培育的基底，而幼教師則是精進。據此，教保員應被視為幼兒園之「師」資，其主要工作應為幼兒園之課程與教學。筆者認為「教保員」一詞容易被誤解，或可改為「教保師」，顯而易見地被視為幼兒園之「師資」。其次，規劃適切之教保師證照，一方面提升教保師之專業形象，另一方面亦可因考照之檢定，逐步汰換不適任之教保師。

二、幼教師高階專業化之挑戰

先進國家為提升國力與競爭力，無不積極改善師資培育之質量。近年來，芬蘭基礎教育之成功為世界各國所稱道，其完善的師資培育制度實功不可沒。王麗雲、徐銘璟（2015）親赴芬蘭的訪問結果指出，芬蘭的教師

地位崇高，與醫師、律師並駕齊驅，然其地位崇高並非僅是社會的賦予，更大一部分來自其師資培育課程的「專業化」。

就幼教師專業化之論點，未來以「素養」為導向之課程規劃，應能深化幼教師之教學實踐與反思能力。亦即，當教保師與幼教師為幼兒園師資培育之先後關係時，如何深化幼教師之專業化能力，無疑是師培課程發展之關鍵面向。以德國和芬蘭為例，他們將教師培育提升到碩士學位，大學和碩士的教育學分數有一定的差距（梁福鎮，2010；廖容辰，2011）。雖然我國未將師資培育拉到碩士層級，但要提升或深化幼教師的專業素養能力，似無可避免地會增加修課科目與學分數。但近年來，大學教育一方面降低學生的修課學分數；另一方面，又因應時代變遷著重跨領域/科際整合之發展，如何調整師資培育課程學分數，不免產生掣肘之現象。具體而言，師培中心或師培學系不可能採取不斷加課方式來增強幼教師之素養能力；而教保員和幼教師的課程與學分數又是連動關係，那麼過高的師培課程也會壓縮教保員的教保學分數。

其次，在時代變遷的影響下，我們對教師素養能力的期待也更甚以往。例如，教育部理想教師圖像裡即納入「國際觀」之核心內涵，如何體現在素養能力上，不啻是一項挑戰。

在媒體對各層級教師的披露報導與隱善揚惡的風潮下，教師聲望與社會地位低落，早已不在話下。教師專業化是提升教師專業形象的不二法門，期盼新一期「素養」能力導向的師培課程變革，能為幼兒園師資培育建置良好體制，提升幼兒園之教育品質。

參考文獻

- 王麗雲、徐銘璟（2015）。芬蘭師資培育制度特色及其對臺灣師資培育之啟示教育，**實踐與研究**，28（1），167-206。
- 教育部（2013）。**中華民國師資培育白皮書**。教育部：台北市。
- 梁福鎮（2010）。當前德國師資培育政策與改革方案研究。**教育科學期刊**，9（1），105-123。
- 廖容辰（2011）。芬蘭（小學）師資培育改革之發展。**師資培育與教師專業發展期刊**，4（1），50-66。



幼托整合前後幼兒園師資培育問題之探討

蔣姿儀

國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授

一、前言

幼兒時期是人生最起始的階段，也是最關鍵與重要的時期，心理分析學家佛洛伊德(Frued)曾言，人格在六歲前底定，可見人格的養成在此階段奠基，因此幼兒教育一直受到各先進國家的關注與重視。近年來臺灣積極推動幼兒教育的改革，例如幼稚園與托兒所整合為幼兒園、訂定「幼兒教育及照顧法」（以下簡稱「幼照法」）、公佈「幼兒園教保活動課程大綱」（以下簡稱「課程大綱」）、推動各項幼兒學費的優惠措施、針對幼兒園進行輔導與評鑑，以及最近積極推動的擴大幼兒教保公共化政策，於各縣市成立非營利幼兒園。上述諸多的變革，其最終的目的主要希望能提供更多元的幼兒教保服務，提升整體幼兒教育的品質。基於此，為了使同年齡的幼兒即使進入不同的學前機構，也能受到相同的教保品質，政府於 2011 年完成了重要的立法，象徵幼托整合重要的法令，「幼照法」經總統公佈，已於 2012 年的元旦正式實施。此法令意味著存在已久的幼稚園與托兒所走入歷史，取而代之的是幼兒園。幼托整合後幼兒園的新立，也面對師資培育的變革與調整。本文所稱之幼兒教師，係泛指服務於幼兒園的教保服務人員，包括園長、教師、教保員與助理教保員（「幼照法」，2016），並不包括服務於 0-2 歲托嬰中心的托育人員或從事居家托育服務之保母。

本文的重點在探討幼托整合後，幼兒園教保服務人員的培育與資格，但為讓讀者有一清楚的瞭解，也會簡單補充說明整合前幼稚園與托兒所教師的情形，以便清楚瞭解改革後對整體師資培育之影響。

二、幼托整合前後幼兒園師資培育之相關法令

（一）機構名稱與主管機關

幼托整合前，負責幼兒教育的機構，包括幼稚園與托兒所，其主管的機關分別為教育部與內政部，幼托整合後，幼稚園與托兒所一致改為幼兒園，統一由教育部掌管。

（二）服務的對象與服務人員的職稱

托兒所與幼稚園因轄屬的機關不同，收托幼兒的年齡也不一致，根據「幼稚教育法」第 2 條規定，幼稚園可以招收四歲至入國民小學前的兒童，而依「兒童及少年福利機構設置標準」第 6 條規定，托兒所可以收托二歲以上學齡前之兒童。

在服務人員的職稱方面，幼稚園有園長與幼稚園教師（「幼稚教育法」第 12 條），而在托兒所有所長、教保人員與助理教保人員（「兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法」第 2 條），整合後服務於幼兒園的人員統稱為教保服務人員，包括園長、幼兒園教師、教保員與助理教保員（「幼照法」第 2 條）。

(三) 與幼兒教師師資培育及資格相關之法規

幼托整合前與幼稚園教師有關的法規包括：以促進幼兒身心健康為宗旨所訂定的「幼稚教育法」、培育幼稚園師資的相關法令，如：「師資培育法」及「師資培育法施行細則」、與教師權利義務及提升教師專業資格相關的「教師法」。在托兒所的部份則有，訂定收托兒童年齡、機構與服務人員的「兒童及少年福利機構設置標準」，以及明定教保人員與助理教保人員資格與訓練的「兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法」。在幼托整合後「幼照法」中明定了收托幼兒的年齡

與相關服務人員的職稱與資格，此外在「師資培育法」、「師資培育法施行細則」與「教師法」中均說明了幼兒園教師的資格檢定、審定與培育的相關規範，另外在「幼兒園園長專業訓練辦法」中規範了幼兒園園長須接受的相關訓練課程，「幼兒園在職人員修習幼兒園教師師資職前教育課程辦法」為幼兒園在職人員修習 48 學分師資職前教育課程的相關規定，「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」(附表：教保專業課程—科目與學分對照表)，主要是成為教保員須修習認證的 32 學分科目的規範。上述相關內容之對照請參考表 1 所示。

表 1 幼托整合前後幼兒園教保服務人員資格相關法規

項目	整合前後		整合後	
	整合前(2012 年以前)		(2012 年 1 月 1 日後)	
機構名稱	幼稚園	+	托兒所	→ 幼稚園
主管機關	教育部(教育局處)		兒童局(社會局)	教育部(教育局處)
服務對象	滿 4 歲至入國小前幼兒		2 歲以上學齡前之兒童	2 歲以上至入國民小學前的幼兒
服務人員職稱	1. 幼稚園園長 2. 幼稚園教師		1. 托兒所所長 2. 教保人員 3. 助理教保人員	教保服務人員：在幼稚園服務之園長、教師、教保員及助理教保員
教保服務人員資格相關法規	1. 師資培育法 2. 師資培育法施行細則 3. 幼稚教育法 4. 教師法		1. 兒童及少年福利機構設置標準 2. 兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法	1. 幼照法 2. 師資培育法 3. 師資培育法施行細則 4. 教師法 5. 幼兒園園長專業訓練辦法 6. 幼兒園在職人員修習幼兒園教師師資職前教育課程辦法 7. 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(附表：教保專業課程—科目與學分對照表)

三、幼兒教育師資之培育與資格

幼托整合後，幼兒園的教師統稱為教保服務人員，包括園長、教師、教保員與助理教保員，其中幼兒園若招收大班幼兒，則每班必須至少進用一位幼兒教師，若收托之幼兒均為中班以下，則僅須聘用教保員或助理教保員即可，但助理教保員的總數不能超過全園教師的三分之一，以確保教保服務的品質。茲將幼兒園助理教保員、教保員、幼兒園教師與園長的培育與資格說明如下：

（一）助理教保員

依「幼照法」第 22 條規定，幼兒園助理教保員應具高級中等學校幼兒保育相關學程、科畢業之資格。此一規定與托兒所助理教保人員之資格大致相同，均為高中職學歷，但須相關科系畢業。整合以前，幼稚園並無此職稱的人員編制。

（二）教保員

依「幼照法」第 21 條規定，教保員須具下列資格之一：1.國內專科以上學校或經教育部認可之國外專科以上學校幼兒教育、幼兒保育相關系、所、學位學程、科畢業；2.國內專科以上學校或經教育部認可之國外專科以上學校非幼兒教育、幼兒保育相關系、所、學位學程、科畢業，並修畢幼兒教育、幼兒保育輔系或學分學程。教育部於 2012 年 7 月 26 日修法通過《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》，其中第 2 條規定，專科以上學校幼兒教保相關系、所、學位學程、科、輔系或學分學程，應獲教育部認可後，始得招收學生，教保系科學生，依規定修畢教保專業知能課程至少 32 學分，且成績及格，經學校發給學分證明，並取得專科以上學校畢業證書者，方能認定其具教保員資格。有關教保專業知能課程，其科目與學分數之對照，如表 2 所示。新的規定採用學分認證，故從上述學分認定標準通過後，全國各大學校院幼兒教保相關科系均以表 2 為主要參考，修改其課程架構表。科技大學幼保系的畢業學生，若在大學時沒有修習教育學程，其畢業僅可取得教保員之資格，畢業後除非其繼續就讀有辦理幼教學程的大學，利用就讀研究所的機會取得修習幼教學程，否則要成為幼兒園合格教師，難另有其它管道。

此外，幼托整合後，「幼照法」第 18 條規定，公立學校附設幼兒園除依規定配置教保服務人員外，每園應再增置教保服務人員一人，故目前各公立學校會增置一名考試進用的教保員。幼兒園的教保員如同托兒所的教保人員，但幼托整合以前，幼稚園並無此職稱的人員編制。

表 2 教保專業知能課程之科目與學分對照表

教保專業知能課程 科目名稱	相似科目名稱	學分數
幼兒發展	幼兒發展與保育、兒童發展、兒童發展與保育、嬰幼兒發展與評估、兒童發展與輔導、人類發展、幼兒發展與學習。	3
幼兒觀察	幼兒行為觀察、兒童行為觀察、嬰幼兒行為觀察與紀錄、行為觀察與紀錄、兒童行為觀察與紀錄、嬰幼兒發展與行為觀察、兒童行為觀察與實習、兒童行為觀察與評量、嬰幼兒行為觀察。	2
特殊幼兒教育	特殊幼兒教保服務、特殊兒童教育、特殊幼兒發展與輔導、特殊幼兒心理與教育、嬰幼兒特殊教育概論、特殊教育導論、特殊需求幼兒發展、特殊幼兒發展與輔導、特殊教育、U特殊兒童心理與教學、特殊兒童心理學。	3
幼兒教保概論	幼兒教育概論、兒童教保概論、嬰幼兒教保概論、教保概論、嬰幼兒教保理論與實務。	2
幼兒學習評量	幼兒評量與輔導、幼兒發展與學習評量、幼兒發展測驗與評量、幼兒適性發展評量與應用、兒童評量、兒童學習評量、嬰幼兒發展與學習評量、嬰幼兒發展與評估。	2
幼兒園教保 活動課程設計	幼兒園課程設計、幼兒園活動設計、幼兒園教保活動設計、嬰幼兒課程設計、教保課程活動設計與實習、教保活動設計、教保課程模式、幼兒教育課程、幼兒教育課程設計、教保課程與活動設計、教保課程活動設計與實作、教保課程與教學、教保課程理論基礎。	3
幼兒健康與安全	幼兒健康教育、嬰幼兒健康與安全、嬰幼兒照護、兒童健康照顧、兒童健康與安全、嬰幼兒健康評估、嬰幼兒保健、嬰幼兒保育、嬰幼兒疾病與照護、嬰幼兒疾病預防與護理。	3
幼兒園、家庭 與社區	親職教育、親職教育方案規劃與評估、親師合作與溝通、親職教育方案設計、家庭與親職、親職教育與實務、親師關係與溝通、親職教育研究。	2
幼兒園課室經營	幼兒班級經營、幼兒園班級經營、幼兒活動室經營、幼兒園活動室經營、幼保班級經營與管理、嬰幼兒班級經營、幼兒園課室管理、幼兒園班級經營與環境規劃。	2
幼兒園教材教法 I	幼兒園教材教法、幼兒教育教材教法、幼兒教材教法與實習。 (包括幼兒教保活動六大課程領域)	2
幼兒園教材教法 II	幼兒園教材教法、幼兒教育教材教法、幼兒教材教法與實習。 (包括幼兒教保活動六大課程領域)	2
教保專業倫理	教保人員專業倫理、幼保人員專業發展、幼保人員專業倫理、專業倫理、幼兒保育專業倫理、嬰幼兒教保專業倫理、教保人員專業成長與倫理。	2
幼兒園教保實習	教保機構實習、嬰幼兒保育實習、幼兒園教學實習、嬰幼兒教保實習、教保活動設計實習、教保專業實習、教保實習。	4

資料來源：教育部（2014）。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。2018年1月20日，取自教育部教保資訊網，<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070045>

(三) 幼兒園教師

依師資培育法（2017）第 11 條的規定，要取得合格的幼兒園教師證書，必須依序完成下列四項規定：1. 大學畢業；2. 修畢幼兒園師資職前教育課程並取得證明；3. 通過教師資格檢定；4. 經半年實習且成績合格。上述條文規定自 2018 年 2 月 1 日生效，故於 2018 年 2 月 1 日後才取得師資生資格者，則適用新制，必須先通過教師檢定，再經半年實習通過後，方能取得教師證書。

師資培育法（2017）第 3 條指出，師資職前教育課程係指參加教師資格檢定前，所接受之各項有關課程，包括普通課程、教育專業課程及專門課程。普通課程為培育教師人文博雅及教育志業精神之共同課程；教育專業課程為培育教師依師資類科所須教育知能之教育學分課程；專門課程為培育教師任教學科、領域、群科專長之專門知能課程。依師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點（2013）中「幼兒園教師師資職

前教育課程教育專業課程科目及學分對照表」之內容，幼兒園教師師資職前教育課程教育專業課程科目，應修至少 48 學分（含教育專業課程及專門課程）。

以國立臺中教育大學教兒教育學系為例，幼兒教育專業課程共 16 學分（含教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法課程、教學實習課程，各 4 學分），而幼教專門課程（教保專業知能課程）為 32 學分。當前若非幼教科系畢業的大學生，自 2014 年 8 月 1 日始修習教育學程者，均必須補修 48 學分（16 教育學分加 32 教保專業知能學分），但在此之前即修習者，只須修習 27 個幼教的專業課程（教育學分）。從表 3 可以發現，2014 年 8 月 1 日以前，不管是否為教保科系畢業，均同樣須修畢 27 個教育專業課程學分。自 2014 年 8 月 1 日起，若非教保科系畢業者，必須補修 48 學分，而教保相關科系畢業，若已抵免 32 個教保專業知能課程者，則只須修習 16 學分的教育專業課程。

表 3 幼兒園教師必修之教育專門課程與教育專業課程之學分數

	2014 年 8 月以前			2014 年 8 月以後		
	教育專門 課程	教育專業 課程	小計	教育專門 課程	教育專業 課程	小計
大學非教保畢	×	27 學分	27 學分	32 學分	16 學分	48 學分
大學教保系畢	×	27 學分	27 學分	可抵免	16 學分	16 學分

國內各級教師的檢定，自 2005 年開始，至今已邁入第十四年（2018），根據高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法（2017）規定，幼兒園教師資格檢定科目，共包括國語文能力測驗、教育原理與制度、幼兒發展

與輔導，以及幼稚園課程與教學四個科目，前二科為共同科目，後二科為專業科目，茲將各考科之內容說明如下。

1. 國語文能力測驗：包括「國文」、「作文」、「閱讀」、「國音」等基本能力。
2. 教育原理與制度：教育原理包括「教育心理學」、「教育社會學」及「教育哲學」等；「教育制度」包括與幼兒教育相關的制度、法令與政策。
3. 幼兒發展與輔導：包括「生理發展與保育」、「認知、語言發展與輔導」、「社會人格發展與輔導」等。
4. 幼兒園課程與教學：包括「幼兒教育課程理論」、「課程設計」、「教學原理與設計」、「教學環境規劃」、「教學與學習評量」等。

教師檢定通過的標準，為上述四個科目平均必須達 60 分以上，且四科中有二科不得低於 50 分，4 科中不能有一科 0 分。本檢定考試每年舉辦一次，於每年的三月舉辦。通過檢定考試者，即可取得合格幼兒教師資格；但近四年（2014-2017）幼兒園教師檢定的通過率不高，分別為 27.6%、38.5%、42.14%與 39.69%。也正因為如此，教育部於 2017 年 6 月修正通過師資培育法第 10 條規定，通過教師資

格考試者，始得修習半年全時教育實習，且自 2018 年 2 月 1 日施行（師資培育法，2017），採以先考試後實習。換句話說，今年（2018）6 月即將畢業的大四學生，仍採用舊制，依規定於 2018 年 8 月 1 日先到幼兒園實習半年，實習及格後，明年 3 月參加教師資格考試，但自 2018 年 2 月 1 日才開始修習教育學程者，若欲取得教師證，則必須先經教師檢定通過後，才能至幼兒園實習半年。

表 4 為新舊制師資培育流程比較表，國立臺中教育大學幼兒教育學系是師資培育學系，故大一入學即具有師資生資格，並開始修習教育學分，故 2017 年 8 月（含）以前入學的學生均屬舊制生，因舊制先實習後考試有過渡期因素，教育部鼓勵學生適用新制先考試（6 月）後實習，避免舊制過渡期未於期限內通過考試等因素，導致實習失效須重新實習，惟須注意舊制有過渡期期限，須於 2024 年 1 月 31 日前通過考試，取得教師證，否則實習失效，通過考試後須重新實習。

表 4 新舊制師資培育流程比較表

	修課			檢定		
	舊制 (2018 年 2 月 1 日以前修教育學程)	1.修畢師資職前教育課程		2.半年教育實習	取得修畢師資職前教育證明書	
新制(2018 年 2 月 1 日(含)以後修教育學程)	1.修畢職前教育課程		2.教師資格考試(6 月)	3.半年教育實習		

(四) 園長

依「幼照法」第 19 條之規定，幼兒園園長應同時具備下列各款資格：1.具幼兒園教師或教保員資格；2.在幼兒園（含本法施行前之幼稚園及托兒所）擔任教師或教保員五年以上；3.經直轄市、縣（市）主管機關自行或委託設有幼兒教育、幼兒保育關科系、所、學位學程之專科以上學校辦理之幼兒園園長專業訓練及格。依據幼兒園園長專業訓練辦法（2012）規定，園長專業訓練課程之授課時數至少應為一百八十小時，且每一科目之學習成績必須達到七十分以上，經訓練期滿，成績及格者，則由教育局發給幼兒園園長專業訓練及格證書。國立臺中教育大學曾於 2015、2016 與 2017 連續三年辦理過多期的園長專業訓練班。

四、幼兒園師資培育相關問題之探討

(一) 訂定教保專業知能 32 學分專門課程，強化幼兒園教師的專業性

從「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」觀之，幼兒師資之培育考量到幼兒教保專業的重要，教保科系畢業與否，學生的專業背景自然有所差異，因此如同表 3 所示，同時選讀幼兒教育職前課程，具有專業的教保系畢業生，只須修習幼兒教育專業課程 16 學分，非教保相關科系畢業者，則須修畢 48 學分，由此可見，幼教專業漸漸受到政府的重視。

(二) 幼托整合後公立幼兒園增列教保員產生之問題

「幼照法」第 18 條規定，公立學校附設幼兒園，除依規定配置教保服務人員外，每園應再增置教保服務人員一人，因此自 2012 年 8 月開始，全國各公立幼兒園（含公立國民小學附設幼兒園）大都增設一名教保員，幼兒園若超過 6 班者，則可以增設二名，自此每年 7 月或 1 月即有全國性的教保員甄選，造成國內幼兒教師的異動，服務於私立幼兒園的教師，會想投入公立幼兒園教保員的考試。在公立幼兒園服務的教保員並不須具有幼兒園教師證，但根據陳美鳳（2013）以全臺為樣本的調查研究指出，公立學校附設幼兒園之教保員具有幼兒教師證的比例為 76% 左右，擁有同樣的資格，在同一個場域工作，做大致相同的工作，但職稱、薪資與福利待遇等卻有極大的不同，此所產生的影響，值得進一步的關注與探討。

(三) 改制幼兒園後整體師資的改變

幼托整合前，不論公立或私立的幼稚園教師，均必須具備大學學歷，經半年實習，並經國家檢定通過的資格，因此整體的幼稚園師資品質較佳；但改制後之幼兒園規定，只有五歲至入國民小學前幼兒之班級，才須設置一名幼兒園教師，五歲以下的班級則可設置教保員或助理教保員，雖規定助理教保員的人數不能超過全園的三分之一，但整體而言，幼兒教育的教保品質是否會因此改變，值得進一步探討。

(四) 教師檢定與實習制度修正後更符現況需求

師資培育法(2017)修正前規定，在修滿大學與教育學程之職前課程後，可以取得實習教師之資格，進而進入幼兒園現場實習半年，若半年的實習通過，即可取得師資職前證明，隨即可以參加由教育部所舉辦的教師資格檢定考試。依據國家教育院每年考試後公布的資料顯示，全國各級學校的通過率大約六成左右，而幼兒教育類科的通過率，歷年來是四類（幼兒園、特殊教育學校、國民小學、中等學校）師資中最低的，平均大概在四成左右。在考量大多數人參與了實習，最後卻未能取得資格的情形下，教育部應現況進行修正，自2018年2月起才開始修習教育學程者，一律改為先考試後實習。

(五) 公立與私立幼兒園教師之福利待遇差異，造成私幼留不住人才

公立幼兒園教師除了具有終身就業的保障之外，因屬於師資培育法所規範，因此其待遇與福利比照公立國小教師，服務於公立幼兒園之教保員，其薪資雖不如公立幼兒園教師，但與多數私立幼兒園的教師相比，具有較佳的工作保障，因此造成私立幼兒園教師往公立幼兒園流動的現象，此一現象在2012年公立幼兒園增設教保員後產生，私立幼兒園教師轉而進入公立幼兒園擔任教保員，造成私立幼兒園人才流失的問題，人員的快速異動，間接影響到私立幼兒園的教保品質，以及幼兒園教保服務的穩定。

(六) 教師合格率與學歷有逐年提升的現象，強化了整體的幼兒教師品質

同樣以中部地區幼兒園教師為對象，根據林亞萱(2011)和劉品均(2011)之研究顯示，大多數教師之學歷已在大專以上，所佔比例約為85%。郭美秀(2013)調查的教保服務人員有效樣本882個人中，專科學歷以上的教師已佔92.5%。唐玉馨(2018)以1,178人為對象，調查發現教保服務人員，具大學以上學歷者佔83.5%，專科以上者已佔94.5%，由此可見，臺灣高等教育的普及，已帶動整體幼兒教師師資水平的提升。

(七) 臺灣近年來積極推動幼兒園的輔導與評鑑，間接提升幼兒師資的品質

為建立幼兒園及教保服務人員專業發展之支持系統，教育部於2013年公布「教育部國民及學前教育署補助辦理公私立幼兒園輔導計畫作業原則」，幼兒園輔導自2006年開始施行，經不斷的修正改進，透過教授進入幼兒園與教師進行面對面的教學專業對話與討論，對幼兒園教師而言，具有提升其教保專業知能的效果。此外，教育部並於2012年幼托整合後訂定「幼兒園評鑑辦法」，對幼兒園進行基礎評鑑，該法第5條規定，基礎評鑑由直轄市、縣（市）主管機關自行規劃辦理，自2013年8月起，至多以每五學年為一週期，進行轄區內所有幼兒園之評鑑，幼兒園均應接受該評鑑。因應此評鑑，教育部擬定「一百

零二學年至一百零六學年幼兒園基礎評鑑指標」，分別就幼兒園的設立與營運、總務與財務管理、教保活動課程、人事管理、餐飲與衛生管理，以及安全管理等六個類別進行評鑑，期藉此提升幼兒園的教保品質，並強化幼兒教師之專業知能，經由近年來推動幼兒園的輔導與評鑑，臺灣的學前教育水平已有長足的進步與成長。

五、結論

本文主要在探討臺灣幼托整合前後幼兒園師資之培育及其相關問題，幼兒機構的整合，是否影響到整體幼兒教育品質仍有待觀察。而托兒所本由社會福利性質的內政部管轄，轉而由教育部門的教育部主管，在其相關人員資格的調整與提升上，勢必會產生衝擊。此外，公立幼兒園增置教保員，對公立或私立幼兒園及其教師之影響，值得進一步探討。總之，因為臺灣近年來高等教育的發展，以及主管機關積極推動幼兒園的輔導與評鑑，整體而言，幼兒教師的學歷與具專業化的資格均有提升的現象，因此間接提升了整體學前教育的服務品質，這是有目共睹，且值得肯定的可喜現象。

參考文獻

- 幼兒教育及照顧法（2013年5月22日）。
- 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（2014年4月25日）。
- 幼兒園在職人員修習幼兒園教師師資職前教育課程辦法（2015年3月13日）。
- 幼兒園評鑑辦法（2012年5月4日）。
- 幼兒園園長專業訓練辦法（2012年7月18日）。
- 幼稚教育法(1981年11月6日)。
- 林亞萱（2011）。幼兒教師參與學士後在職進修與教師專業發展之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學幼兒教育學系，臺中。
- 兒童及少年福利機構設置標準（2013年12月31日）。
- 兒童及少年福利機構專業人員資格及訓練辦法（2014年1月17日）。
- 唐玉馨（2018）。中部地區幼兒園教保服務人員對戶外遊戲場安全護與困境之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學幼兒教育學系，臺中。
- 高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定辦法（2017年8月24日）。
- 師資培育法(2017年6月14日)。
- 師資培育法施行細則（2018年1月18日）。

- 師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表實施要點（2013年6月17日）。
- 郭美秀（2013）。中部地區防知識、態度及行為之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學幼兒教育學系，臺中。
- 教育部（2012）。《教保專業知能課程之科目與學分對照表》。臺北：教育部。
- 教師法（2014年6月1日）。
- 陳美鳳（2013）。臺灣地區公立學校附設幼兒園教保員工作壓力與幸福感之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學幼兒教育學系，臺中。
- 劉品均（2011）。中部地區幼兒教師實施主題課程之信念、實踐及困境之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學幼兒教育學系，臺中。



幼兒園實習課程安排之挑戰

孫麗卿

嘉義大學幼兒教育學系副教授

幼托整合後依據「幼兒教育及照顧法」將幼兒園中的教保服務人員分成了教師、教保員和助理教保員，要取得教師資格者必須依據「師資培育法」中規定修習相關課程，而教保員的資格則需修畢幼兒教育或保育之學分學程。依據師資培育法，「幼兒園教學實習」是原有幼兒園師資職前教育課程必修之科目，另外師資生畢業後得修習半年的實習稱為「教育實習」，而為了讓師資生也能取得教保員資格，針對 102 學年度入學的學生，各幼教師資培育大學加入 32 學分的教保專業知能課程，其中「幼兒園教保實習」是規定為必修課程。面對師資生在學期間的「幼兒園教學實習」和「幼兒園教保實習」課程該如何規劃，讓課程不重複而又能相輔相成，是所有幼教師資培育機構面臨的共同課題。作者有幸在法令變遷前後時擔任了此二類實習課程的指導教師，當然也面臨了下述的挑戰：

一、課程銜接的挑戰

(一) 實習課程間的銜接

有些學校將教保實習和教學實習排在同一學年，在時間和課程上的安排就是一大挑戰，為了不影響其他課程和幼兒園所作習，通常會分別排在上下午時間，但因為園所的下午課程大多較為彈性或是才藝課程，兩門實習課程中的一門，時間上就會被壓縮。若教保實習安排在大三，教學實

習安排在大四，就會面臨實習時間拉長，配合的實習園所數量和時間的問題，還有實習課程間如何做前後銜接的問題。

(二) 實習課程與其他課程間的銜接

不管何種實習最大的目的都希望是理論與實務作連結，但帶理論課程與實習課程老師若不相同，則會有理論與實務上無法銜接的問題，比如學習區活動規劃在幼兒園實習課程中是重要的技能，但在理論課程中教師並未太強調，導致在銜接上會出現斷層。又因近期幼兒園教保活動課程大綱的頒布，原有的教案格式和寫法都在轉變中，每位授課教師要求師資生學習的內容也有差異，因此授課教師與實習教師間的討論就顯得格外重要。

二、實習園所和班級的挑戰

(一) 合適的實習園所班級難尋

要找到一間在教學理念與大學理論能互相搭配的園所班級真的很困難，好不容易尋著時又發現兩位帶班老師理念不合，實習生常不知該聽何者的，或是老師原有的教學理念不錯但因園所常辦許多大型活動而無法發揮，實習生在這類的實習班級中實質能試教的機會也縮少很多。

（二）實習園所間的共識問題

一班的實習生通常會分散在各個園所，每個園所對於如何帶實習生是有極大差異的，有些園所會將實習生當打雜工使用，有些則當正式教師使用將所有教師的工作包含書面資料的撰寫都交給實習生，因此如何在各類實習尚未執行前，就與實習園所達成共識是相當重要的，如召開實習協調會議讓園所知道每週實習生試教的時間與內容，以及保育工作如何適度放給實習生等事宜。

三、實習指導教師間的挑戰

（一）觀點上的差異

實習指導教師指的是大學端帶實習生的教師，一班通常會有多位教師共同帶領，每位教師帶實習生的風格、想法各有差異，有些教師著重在見習，會安排多次的參觀；而有些教師則著重在多元，會邀請幼教相關行業的業者作專題演講；而有些則著重在教學技巧，會安排學生入園作試教活動。因此在帶實習前須有實習會議，一起討論與規劃實習的課程和帶實習教師須注意的要點。

（二）評量上的差異

每位實習指導教師對於實習生的表現評比，會受到本身給分的傾向有所不同，換言之相同的實習生面對不同的實習指導教師得分就會有所不同。此問題除實習指導老師需一起設計適合的評量表外，也需討論分數等級所代表的表現行為，讓評量的差異距離縮短。

實習課程強調理論在實務上的驗證，但現實層面中大學端的課程該如何銜接、教師間該如何縮短觀念和做法上的差異，面對多變的幼兒園端之人、事、物該如何應變，以及如何與園所建立共識，我想這些挑戰都是需要時間磨合與經驗累積，才有辦法讓師資培育機構和幼兒園建立長期的合作機制與夥伴關係。



再思「培」「用」之間—幼教師資培育與教師專業成長的連續性

黃月美

臺灣首府大學幼兒教育學系助理教授

一、前言

1994 年師資培育法修正實施之後，臺灣幼兒教育師資培育走過「補足式」(透過在職進修取得合格教師或教保員資格)的歷史，邁向全面化「職前培育」階段，也從一元、計畫制的師範教育，邁向多元、儲備制的師資培育；以個人自費為主、甄選制的師資培育取代政府公費、分發制的師資培育。2011 年幼托整合之後，教保員培育和幼教師資職前培育的課程架構，更體現幼托整合的精神，兼顧教育和保育品質，培育幼教師具備對服務對象的了解、教保任務的執行以及教保職場的認識等教保專業知能，並進而具備教育基礎原理、發展與輔導、課程與教學原理、教學基本學科知識、教學實務能力以及教師志業職務等教育專業知能(盧美貴、黃月美，2010；盧美貴、黃月美，2014)。

目前臺灣幼教師資培育雖朝向精緻化發展，但在幼教職場卻也衍生出教保員和教師職涯轉銜與職涯發展等議題，加上實施在即的新制度，從以往「先實習後參加教師檢定考試」的程序，改為「先通過教師檢定考試再進行實習」的過程，「培」「用」之間的差距就更令人關注了。在培育的實務上是否會造成以通過教師檢定考試、著重理論認知的教學導向，值得進一步觀察。要拉近「培」「用」之間

的差距，一方面在於師資培育課程和培育過程是否能夠提供貼近現場的情境，讓師資生在真實的教學脈絡中理解、進而運用專業理論，另一方面則是師資培育機構是否能延續其影響力和進修場域，提供教師樂於專業成長的資源和動力。本文從幼兒教育場域的獨特性出發，分析幼教師資職前培育的現況和問題，並嘗試提出整合職前培育和專業發展的可能，以接合幼教師資職前教育和在職專業成長的連續性。

二、師資培育的共通性與幼兒教育場域的獨特性

有關師資培育的基礎架構以及教師專業能力分析，Shulman(1987)將之畫分為學科知識、一般教學知識、課程知識、學科教學知識、學習者的知識與特質、教育情境知識、教育目標等七類型。Turner-Bisset(1999)則指出專家教師教學知識基礎包含學科知識、綜合學科知識、學科信念、課程知識、一般教學知識、教學方法知識、學習者的認知知識、學習者的實徵知識、自我知識、教育脈絡知識以及教育目的知識等十一項。另外，Darling-Hammond(2006)則認為師資培育的專業課程內容必須涵蓋學習者的知識、社會脈絡中的發展、教學知識以及學科知識和課程目標。分析上述三位不同時期學者對教師能力的要求，雖然有些差異，但是都包含了

教育目標(理念、情意與認同)、教育情境知識(文化與環境因素)、課程與學科知識(教學內容、課程組織方式)、學習者特質(學習者如何學)以及教學方法知識(教師如何教)等，其共同點更指出在師資培育過程，不僅要提供理論學習，更需要協助師資生澄清自身的教育價值並進行理論與實務的轉化與運用。

然而，幼兒教育師資培育有其獨特之處，不僅因為幼兒階段在人類發展的過程中，是社會情緒、身體動作以及認知發展的關鍵時期，更因為在此階段幼兒開始形成其人格特質、生活習慣以及溝通技巧，因此幼教師的培育除了兼顧幼兒教育和保育的專業知能(盧美貴、黃月美，2010; 盧美貴、黃月美，2014)之外，還需重視教師本身的特質。因為在幼教場域，教師提供深刻的模範作用，幼兒透過觀察，學習情緒的表達並建構其思考和行為模式，因此，稱職的幼教師需要具有某些特別的人格特質，包括較外向、高覺察度、對各種經驗抱持開放，以及低神經質(Vorkapić & Puljić, 2013)等特質。綜合上述，具專業的教師信念、對幼教實踐的省思能力、適合從事幼教的人格特質等，都是培育教師專業能力過程中的重要考量(Aldemir & Sezer, 2009; Caudle & Moran, 2012; Han & Neuharth-Pritchett, 2010; Nolan & Sim, 2011)。

對照國際幼兒教育學會(The Association for Childhood Education international, ACEI)於2011年國際兒童教育協會全球指南評定量表第三版—幼兒教育與保育評量方案(AECI

Global Guidelines Assessment- An Early Childhood Care And Education Program Assessment, GGA)提出具有全球化意義且質量並重的76項指標，包含知識與表現(knowledge and performance)、個人與專業特質(personal and professional characteristics)、倫理/道德規範(moral/ethical dimensions)三大項，專業能力(理論基礎與實踐能力)、專業態度和特質以及專業倫理，都是深受期待之幼兒教保師資水平的重要面向。

因為幼兒教育階段的獨特性，幼教師資培育除了需要一般師資培育所強調的教育目標、教育情境知識、課程與學科知識、學習者特質以及教學方法知識之外，更強調個人與專業特質以及倫理/道德規範。因此，幼教師資培育不只是教育專業知識的獲得，也需要在培育過程引導師資生形構其專業信念和身分認同，並透過「培」「用」之間的合作，持續在職教師專業發展的理念和行動。

三、再思「培」「用」之間的差距和可能性

前文審視幼教師獨特的專業能力和專業特質，其專業素養並非獲得學術的孤立過程，不能只透過大學教師的教學和學術活動來獲取幼教相關學術知識，而是需要將理論知識與真實且自然的情境緊密結合，在這個過程中讓師資生可以有意義的建構和應用理論知識，並且有能力在經驗學習的基礎上進行專業的發展(Beleslin & Vujić, 2013)。

從國內外學者對幼教師資專業能力的期待，可以發現這些專業能力必須在真實的幼教情境中展現，這也讓我們需要深入省思臺灣幼教師資培育課程架構之理論與實務銜接的議題，例如黃月美等人(2015)的研究指出，在幼教師資培育課程中，「幼兒教育概論」之類的綜論式課程會介紹幼兒教育的理想和圖像，然而實習生對幼兒教育的實際體會，除了來自理論課程，還有更多來自本身的教育經驗以及見習和實習的現場體悟，其研究亦發現實習生進入實習場域之後，對「幼兒園」概念產生了理論和現實上的衝突以及重新建構的過程。因此，除了現行幼教師資培育「從理論到實務」(theory-to-practice)的課程架構之外，「在實務中學習理論」(theory-in-practice)則是幼教師資培育課程可參考的另一種思維—運用幼教現場豐富的實務資源，建構社群合作的師資培育模式，在進行師資培育同時，也能增進現場教師的省思能力和專業發展。

從師資生到初任教師、爾後成為專家教師，是一段連續性的身分認同和專業成長過程，除了自身的動力，還需要社群的支持。Illers(2006)指出教師有條理的專業技巧包括三個不同面向的群組：第一是對此專業意義化的能力，也是個人在專業氛圍中展現職能的基礎，包含知識、技能、態度和信念(內容)；第二是心智和身體運作平衡的能力，也是對此專業的感知力以及促進專業發展的動力，包括動機、情緒和意志(熱情)；第三則是結合上述兩項互動，成為社會存在的主體

以及對其所屬社群的認同，包含溝通合作和互動的能力(行動)。此論點除了上述強調專業能力、態度和倫理之外，又更進一步闡述高品質的教保需要建構學習社群，社群成員彼此相互分享與支持。

臺灣的師資培育之大學若能在職前培育的過程，透過與幼教場域合作，提供真實的教學脈絡，讓師資生得以在實務中學習理論，同時也能協助在職教師建立專業社群，與師資培育者、同儕和師資生進行對話，在真實的教學脈絡中進行專業成長，不啻為可以進一步思考的途徑。尤其目前臺灣幼教場域「市場化論述」和「公共化論述」的角力，衝擊著教師的專業定位和角色認同，若能建立並發展專業社群，不僅提供學界和與幼教師合作的空間，也能透過對話，共同建構幼教師的專業立場和定位。

四、接合「培」「用」的連續性和專業成長

師資培育之大學和所處地區幼兒園合作，可望開展職前培育和在職專業發展的連續性。例如芬蘭的師培模式結合了大學和教師訓練學校(或是一般學校、實務學校)之間的夥伴關係，可謂具體展現了這樣的理念。

以師培端而言，王麗雲、徐銘景(2015)指出芬蘭的師資培育強調研究本位(research-based)、以證據為基礎(evidence-based)的特色，透過理論研究與實務結合，以研究促進教學省思，並展現師資生的主體性和主動性。芬

蘭強調研究本位的師資培育課程，相當重視教師個人教育學理論(personal pedagogical theory)，這也是師資培育課程的核心。因此，師資培育機構結合專屬的訓練學校，提供實際練習教學的機會。師資生自進入師資培育課程起，便開始修習至少 20 學分的教育實習課程，不僅從真實的教育場域了解教學實務、也了解自己在教學上的表現，提升其反省能力並建構個人教學知識，進而奠定研究本位專業發展的基礎。

從「培」「用」合作的觀點看來，芬蘭的師資培育是「一連串螺旋式的理論知識、實務訓練和研究導向的教學探究」的過程，在這個過程中，師資生的實務學習和夥伴學校教師的教學研究可以同時並進 (Sahlberg, 2012; kansanen, 2014)。因為在師資生成為教師的歷程中，最初的實務經驗是來自訓練學校，所以這些訓練學校的「師傅教師」和教職員需要有更優質的專業水平，以確保教學技巧、督導、教師專業發展和評量策略等專業能力。「師傅教師」必須持續精進他們的教育專業，除了需完成教學方面的專業課程之外，也必須持續接受督導訓練 (Sahlberg, 2012)。「培」「用」之間的合作提供職前師資培育和在職專業發展並進的優勢。

上述芬蘭師資培育大學所提供的培育課程，並非單一在大學課堂進行理論學習或學科內容學習，而是建立在全程提供教學場域，在師資養成過程中涵育教師專業能力與教師身分認同，透過結合教學場域的學習行動與

省思，不斷地理解、反思、吸收、實踐，逐步建構個人的教育學理論。

師資培育機構和教學現場的夥伴關係和深度合作，值得我國師資培育制度省思與參考，因為臺灣傳統的職前師資培育模式對於實習課程的安排，多採集中實習模式，也就是在完成大學課堂的師資培育基礎課程之後，再安排到學校場域進行一段實習課程，也就是從理論到實務(theory-to-practice)的模式，即便在學期中或有配合課程內容的見習或試教，但點狀式的觀察或參與，並無法提供完整的教學脈絡和文化。

對師資生而言，將理論學習轉化成教室實踐，這種教學實踐經驗的發展，必須來自其對真實教學場域之教育經驗脈絡所產生的認知、情緒和動機等綜合的理解與應用。尤其是在幼兒教育場域的師資培育更是如此，因為幼兒所學習和發展的知識、態度、價值、信念、情緒、溝通技巧、協商技巧以及遊戲等，並非只是單一的目的，也非獨立的學科，而是必須依靠教師在幼兒園當中的社會情境，提供真實的學習素材，並且與真實的其他幼兒互動，從真實的互動過程中才能形成幼兒的能力與經驗。

因此，對於幼教師資培育而言，提供真實的情境讓師資生將能夠了解在課堂中所獲得的理論內涵，是一種在認知上的真實性，能夠在有意義的脈絡中建立專業素養，在真實的應用中獲得專業能力。另一方面，師資生因為參與實務社群，會有確切的目

標，發展歸屬感、理解以及對社群的行動力和認同，合作的夥伴幼兒園教師也會因為擔任師傅教師的角色而經歷專業成長和職涯發展。

五、結語

幼兒教育師資培育有其獨特之處，除了需要一般師資培育所強調的教育目標、教育情境知識、課程與學科知識、學習者特質以及教學方法知識之外，更強調個人與專業特質，以及倫理/道德規範的要求。而優質的幼教師資職前教育，不能只透過大學教師的教學和學術活動來獲取幼教相關學術知識，而是需要將理論知識與真實且自然的情境緊密結合，提供幼教師資生可以有意義的建構和應用理論知識，並且有能力在經驗學習的基礎上進行專業的發展。

良好的幼教品質有賴優質的職前培育以及持續的專業發展，從師資生到初任教師，進而成為專家教師，是一段連續的身分認同和專業成長歷程，不僅需要好的職前培育，也需要發展教師成長社群。藉由幼教師資培育之大學與幼教場域合作，提供真實的教學脈絡，不僅有助師資生在實務中學習理論，也能與在職教師建立專業社群。幼教師透過與師資培育者、同儕和師資生進行對話，提升其專業成長，然而此策略有待落實在培育制度、課程規劃以及教學實踐中。在臺灣目前幼教「市場化論述」和「公共化論述」相互角力的脈絡下，提供學界和與幼教師合作的空間，讓來自教育現場和理論研究的對話，開拓幼教

的「專業論述」，從幼教理論和實踐的角度，建構臺灣幼教師的專業立場和定位。

參考文獻

- 王麗雲、徐銘景(2015)。芬蘭師資培育制度特色及其對臺灣師資培育之啟示。*教育實踐與研究*，28(1)，167-206。
- 黃月美、覃潔瑩、張愛花、陳孟秦(2015)。幼兒園移地教育實習研究—以臺灣和廣西兩所大學合作為例。論文發表於論文發表於2015年12月1-3日由廣西師範學院、臺灣首府大學主辦之第一屆桂台幼教交流論壇學術研討會，並載於第一屆桂台幼教研究論壇學術研討會論文集。廣西：南寧。
- 盧美貴、黃月美(2010)。研擬幼托整合後幼教、幼保科系培育教保員及助理教保員學程及其審查認定辦法草案結案報告。教育部委託研究案。
- 盧美貴、黃月美(2014)。臺灣幼教師資職前課程與職涯轉銜評析。論文發表於2014年9月26-27日國立嘉義大學主辦之「幼教未來展望與教保發展」國際學術研討會。嘉義縣：國立嘉義大學。
- ACEI. (2011). *Preparation of early childhood education teachers (ACEI professional standards)*. Retrieved from the world wide web: <http://www.udel.edu/bateman/acei/prpect.html>.

- Aldemir, J., & Sezer, O. (2009). Early childhood education pre-service teachers' images of teacher and beliefs about teaching. *Journal of The Faculty of Education*, 10(3), 105-122.
- Caudle, L.A., & Moran, M.J. (2012). Changes in understandings of three teachers' beliefs and practice across time: Moving from teacher preparation to In-Service teaching. *Journal of Early Teacher Education*, 33, 38-53.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2010). Beliefs about classroom practices and teachers' education level: An examination of developmentally appropriate and inappropriate beliefs in early childhood classroom. *Journal of Early Teacher Education*, 31, 307-321.
- Illers, K. (2006). *Contemporary theories of learning: Learning theorists-in their own words*. New York: Routledge.
- Kansanen, P. (2014). Teaching as a master's level profession in Finland: Theoretical reflections and practical solutions. In O. McNamara, J. Murray & M. Jones (Eds.). *Workplace learning in teacher education. International practice and policy*, 279-292. London: Springer.
- Nolan, A., & Sim, J. (2011). Exploring and evaluating levels of reflection in pre-service early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 122-130.
- Sahlberg, P. (2012). The most wanted. Teacher and teacher education in Finland. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.). *Teacher education around the world. Changing policies and practices*, 1-21. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57(1), 1-23.
- Turner-Bisset, R. (1999). The knowledge bases of the expert teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), 39-55.
- Vorkapić, S.T. (2013). Importance of students' personality traits for their future work with preschool children. *Metodički obzori* 8(2013)2, No.18, 34-46.

幼兒園師資應具備之素養能力—從生手至專家的觀點出發

黃佩岑

國立中央大學學習與教學研究所博士候選人

邱珮滋

私立弘光科技大學附設臺中市平等幼兒園研企組長

一、前言

如火如荼的「108 課綱」教育話題，引出以「素養」或「能力」作為課程與教學的主軸（陳雅慧，2017）。話題延燒至 12 年國教總綱：「為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，茲以『核心素養』做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域／科目間的統整。」這些都是逐漸聚焦關切到素養能力。

探究「素養能力」的分類大致有二：二十一世紀關鍵核心能力或經濟合作暨發展組織（The Organization for Economic Cooperation and Development, 以下簡稱 OECD）提出 2030 的核心素養能力等連帶影響著教育的未來架構與啟發。第一，二十一世紀關鍵能力（5C），包括溝通協調能力（communication）、團隊合作能力（collaboration）、複雜問題解決能力（complex problem solving）、獨立思辨能力（critical thinking）和創造力（creativity）。第二，OECD2030 核心素養能力的知識、技能、特質和後設學習。知識包括學科知識、跨學科知識和實用知識；技能包括創造力、批判思考、溝通能力和合作能力；特質包括正念、好奇心、勇氣、適應力、倫理和領導能力；後設學習注重後設認知、成長心態。

二、幼兒園師資的專業核心指標

大眾逐漸重視公民素養能力，反觀幼兒園師資也該關切應具備的專業素養能力。以臺灣的時空脈絡下，臺灣幼兒教育經歷幼托整合後，幼兒園師資分為教保員與教師，但是專業人員的核心素養能力迄今仍需正視。本文試圖結合關鍵能力和核心素養能力談論當今幼兒園師資應具備的能力評論。

現今臺灣建構出幼兒園師資的專業核心素養指標，但較缺乏對於該情境脈絡下的真實參與議題做出評論。幼兒園師資專業能力指標的相關研究，像是林清章（2012）提出幼兒園教師專業能力指標之建構，歸納出幼兒園教師專業能力指標有輔導、專業、教學和服務等四個層面，十二向度（行為輔導、班級經營、教室管理；專業倫理、專業素養、專業成長；教學準備、教學實施、教學態度、教學評量；人際互動、園務參與）、五十四個指標。陳盈詩（2015）在幼兒園教師專業核心素養指標建構之研究提到，三個構念（教保的工作職場的認識、專業能力和專業知識）、十一個向度（教保專業倫理、教保專業態度、教學能力、保育能力、溝通能力、課室管理能力、輔導能力、行政能力、專業成長能力、教育專業知識與保育專業知識）和六十個指標。

專業素養核心能力可作不同分類，但所處的工作情境卻交織棉密。上述研究不管是以層面、向度、構念切割專業素養核心能力，但是成為一位幼兒園師資時，所處的「教與學」情境較不容易切割成各個層面、向度或構念，每一個事件都可能交錯著周邊的人事物，形成個體座落在該情境下求生存。

三、幼兒園師資應具備的素養能力

幼兒園師資應具備的素養能力，猶如幼師求生存的關鍵能力，並且從生手走到專家的歷程。當擁有幼兒園師資的「身份」時，同時賦予該具備的素養能力，能力不單只受限於認知上的展現而已，更為重視的是實際「參與」現場情境下「帶著走的能力」和「即興（應變）能力」，參與投入的程度引發出學習機會，牽引出生手逐漸邁向專家的進程。

以能力來界說生手與專家。本文的觀點是持 Lave 與 Wenger (1991) 合法邊際參與 (legitimate peripheral participation, 以下簡稱 LPP)、Wenger (1998) 實踐社群 (community of practice, 以下簡稱 CoP) 和 Brown (1993) 課堂中各有所長的角度看待師資生手與專家的能力。以筆者所待的園所和社群的核心事業，目前我們認為最為關切的能力有三：

(一) 人際互動與溝通能力

溝通、協調/協商的能力。這裡指出言談 (discourse) 的重要性，談話之中帶出認同與歸屬感的關係。談話的對象，包括：同儕/同事、幼兒和家長等。同儕間像幼兒園一班內有二位教師（暫且細分教保員或教師）搭班，教師間的同儕互動就是最基本溝通互動的起始點。接續是班際間師資們，接續逐漸到園內其他同儕間的互動，甚至到教師的社群。為何特別提出班內搭班教師的互動格外重要，雖然過去的文獻仍提過，但迄今仍是挑戰著行政端如何配班、班內兩位教師的互動狀況直接影響到孩子，孩子的敏感度、感受度極高，對於孩子的對談就不贅述。成為溝通協商專家的過程，不管是適時回應、運用行話或是採取證據「說服」的歷程，都是成為身為幼兒園師資為首所要栽培的能力。

(二) 課程統整與評量連結的能力

跨領域能力的展現，由於筆者所任教學校朝向主題課程、學習區和方案課程等，非採用簿本教學。幼兒園師資進行課程時，需要採取跨領域、跨學科的統整是必要的。但是，有些領域對於幼兒園師資的能力來說，卻是「生手」。

學習區舉隅：科學角、木工角。這兩個角落迄今仍是一大挑戰，科學角常走向種植、飼養為主，種植就是綠豆、白菜等等；飼養就是小動物等，這類應屬「專家」。然而實踐運作過程時，有些教師卻對於特殊昆蟲就有點

膽怯，像是蟑螂、毛毛蟲類；甚至蟑螂、蜘蛛是不是昆蟲、蜻蜓和豆娘如何區別、空氣的組成份子、力氣如何展現等。對於幼兒園師資能力來說，這些概念生疏的生手者不用帶著畏懼的心，反而要秉持正念願意嘗試參與和不斷投入的實踐歷程，師與生的能力就徐徐地成長中。

木工角，這是蠻特別的角落，對於孩子來說卻是一種特別的體驗，一般園所較少涉獵這活動，雖說安全問題要多顧及費心，但是不能說較危險就角落就不敢嘗試。學習材料中的鐵鎚、鐵釘、鋸子等等，也許師與生也都是生手，但是園方願意營造該學習情境，何嘗不是一種成為專家的特殊課程際遇。

（三）問題解決、批判思考的能力

幼兒園師資成為專家的過程，不僅增長教師個體的能力外，還帶動集體教師的能力形成學習共同體的實踐社群。由 Lave 與 Wenger（1991）的 LPP 理論關切個體師資秉持著正向心理學的正念（mindfulness）特質，對事不對人地待人處事。採取參與在結構性資源（structuring resources）下不斷的轉化中取得能力。意味著每位教師座落的情境脈絡不同，場域中充斥著新人、老手還有其他同儕，這些都可以成為資源的人物；另外面臨到的事件和工具等，思考為基本的素養，接著仰賴問題解決和批判思考的能力外，可適時展現既定的解法，亦可能發展出新的解法。兩者解法都可滋補能力。

由 Wenger（1998）的 CoP 關切集體師資具備三概念形成社群。當幼教社群具備著同事業、共同約定和資源共享，成為一個社群。以課程紀實的能力為舉偶，須具廣度和深度。但現今的課程紀實較多流於廣度的鉅細彌遺下的事件活動等；欠缺具有深度的紀實，幼兒園師資需更投身在學習經驗上具有意義的紀錄，意義本質瀰漫著認同、擁有感（ownership）和歸屬感，這些層面都影響著課程紀實的品質。

座落在該社群追求著共同願景，同儕間的互動與回饋就格外重要。例如：課程分享、課程紀實內容具有協商的機會，讓意義進行流通、彼此交流，能力才可能調整。這種經由大家一起適切地省思、提問、表達想法和切磋討論時，運用合作學習下培養的能力，可為社群做出更有意義的貢獻。

四、結論

從生手至專家成為幼兒園師資的歷程，評論師資應具備的能力時，應注重有三：一、幼兒園師資培育與幼教職場生態互相呼應該具有的能力。二、幼托整合之後應更關注整合師資能力，理論與實務的能力都該兼具。三、協助師資從周邊到中心的情境參與，可以更認同、投入和參與於學前教育的學習社群。

參考文獻

- 林清章（2012）。幼兒園教師專業能力指標之建構。《幼兒教保研究期刊》，8，53-79。
- 陳盈詩（2015）。《幼兒園教師專業核心素養指標建構之研究》（未出版之博士論文）。國立屏東大學，屏東縣。
- 陳雅慧（2017年）。什麼是核心素養？跨越科目疆界、把知識用出來。《翻轉教育-親子天下網站》。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/3285>
- Brown, L. A., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A., & Campione, C. J., (1993). Distributed Expertise in the Classroom. In G. Salomon (Eds.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations* (pp. 188-228). Cambridge, UK: Cambridge University
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



幼兒園教保服務人員培育與多元族群文化教育

郭李宗文

國立臺東大學幼兒教育學系教授

一、幼兒教育與多元族群文化教育

多元文化教育 (Multicultural Education) 起源於一九六〇年代美國黑人的民權運動，主要訴求為社區機構的參與權及決策權，並要求教育機構，能更精確地反應黑人的民族文化，教科書中應展現黑人文化，並有更多黑人的教師與行政人員參與學校運作(黃森泉，2000；劉蔚之，1993)。臺灣自民國七十六年解嚴，社會民主化及本土意識的覺醒，也讓多元教育的主張逐漸受到重視(譚光鼎、劉美慧、游美惠，2001)。張建成(2000)認為多元文化興起的原因為：一、種族觀念與運動的影響。二、民權運動與弱勢族群的影響。三、文化多元主義對同化主義的質疑。四、社會批判理論的多元文化觀。吳清山、林天佑(1996)對於多元文化教育(multicultural education)的定義為，讓學生了解各種不同族群文化內涵，培養學生欣賞其他族群文化的積極態度，避免族群的衝突與對立的一種教育。教育部(2015)之〈幼兒教育及照顧法〉第七條指出，幼兒園教保服務應以幼兒為主體，遵行幼兒本位精神，秉持性別、族群、文化平等、教保並重及尊重家長之原則辦理。當多元文化教育已成為教育的重要內涵時，臺灣的幼兒教育有何呼應的執行策略或方法？尤其在實務工作上，教師是課程與教學的領導者，教師們的多元文化觀的培育為何？是值得關注的事。

二、教師多元文化素養缺乏與師資培育過程有關

Hickling-Hudson (2005) 提出在多元文化的時代裡，師資培訓系統應該要加強教師們對不同文化的包容度和認識度，並強調尊重不同文化差異性的重要。李亦園和歐用生(1992)認為臺灣原住民在歷史背景、文化習俗、語言型態和生活方式上，都和主流社會有頗大的差異，以致原住民族學生會遭遇較多的學習困難，並且現職的教師大多為非原住民，又未受過多元文化教育的相關訓練，以致教師無法給原住民族學生完全的學習協助。多元族群社會中，具備多元文化素養的教師必須能夠認肯他族，尤其是對於族群的語言、宗教及文化活動等，當群體差異不受認肯或被誤認，會使得自身的認同受到威脅(Taylor, 1994; Verma, 1990, 引自王雅玄, 2009, 頁 2)。〈幼兒教育及照顧法〉(教育部, 2015)的教保目標之一為「建構幼兒文化認同」，當教師在肯認他族能力上未加以培養，如何期待教師們能協助幼兒建構自身的文化認同？或是尊重他族的文化？

三、幼兒園教保服務人員培育課程與多元文化

教育部(2016)的〈幼兒園教保活動與課程大綱〉，基本理念中提出「以個體和生活環境的互動為基礎，形塑幼兒心智能力為核心，顧及幼兒全人發展及

其所處文化環境的價值體系兩層面，規劃幼兒學習的領域和能力」，並將家庭和社區的文化納入課程中的重點，「文化實踐」納入五大核心價值；並於實施通則中提出「建立幼兒園、家庭與社區的網絡，經營三者間的夥伴關係。透過社會文化活動課程，以培養幼兒在地文化的投入與認同。面對多元文化的社會，培養幼兒面對、接納和欣賞不同文化的態度。」關於文化面向，該課綱採取「重新概念化幼兒教育（Reconceptualizing Early Childhood Education: Theory & Practice）」的觀點，認為教育應該要去殖民化，以本土情境作為考量，從文化人類學和社會學的角度出發，探討幼兒與情境互動過程中的現象和意義的價值。強調應將個體的所在文化納入發展的考量，而不是將文化視為發展的背景（引自幸曼玲等，2015，頁 18-19）。

然而，在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修正草案總說明中(教育部，2017)的教保專業課程 32 學分，13 個科目，對照教育部國民及學前教育署(2015)「專科以上學校教保系科申請培育幼兒園教保員複審申請審認作業手冊申請學校篇」內，此 13 個科目的課程目標，沒有任一目標直接與文化有關。教育部(2017)公布幼兒園教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分表之修正核定函(106 年 01 月 10 日臺教師(二)字第 1060002452 號函)，其中有一門選修課為「幼兒多元文化教育」，但是有多少大專學程單位會開設此課程則無法判斷。但是，多元文化的概念或作法，只能在相關課

程中提及或出現嗎？紐西蘭的幼兒園教師都需要認識毛利文化，學習簡單的毛利祝禱詞及兒歌(郭李宗文，2009)，臺灣的幼兒園教保人員，何時可以學習不同族群的文化，更重要的是具備多元文化的教育理念，肯認他族並能在課程與教學中展現出來？

Hickling-Hudson (2005) 提出多元文化教育可從五個面向來加以定義：1. 在基本的教育概念中，教師需要從說明多種的微文化來舉例於課程內容的整合；2. 知識建構的過程在於分析其內容中的偏見與架構，及其如何影響學科中的基本概念與構成的參照；3. 強調平等有助於各種社經背景及文化特色的學生，可透過有用的教學式態來促進其學業成就；4. 減少並處理學生帶來教室的種族主義與種族歧視的態度，並以各種教學策略和多元文化的了解，幫助更高層次的包容度的發展；5. 賦權於學校和社會結構，使其能更有效地幫助學生跨越種族和族群的界線，並成為學校的一份子。在多元文化的時代裡，師資培訓系統應該要加強教師們對於不同文化的包容度和認識度，並強調尊重不同文化差異性的重要。教育部(2016)發布的「中華民國教師專業標準指引」中，有關文化的內涵僅放在標準七「掌握學生差異進行相關輔導」，相關內容為：教師應了解學生身心特質、同儕關係與次級文化，尊重學生多元文化背景，體會學生想法、感受與需求。所以我們的教師專業的要求上，對於文化的觀點是用在學生輔導方面，而非課程與教學中，是了解與尊重而非肯定與認同。此與多元文化教育的觀點有相當大的距離。

反觀教育部國民及學前教育署(2017)於「106學年度國民教育幼兒班教保訪視及巡迴輔導工作小組工作手冊暨教保輔導手冊」中的「國民教育幼兒班教保服務人員教學專業能力指標」六大層面之一為「尊重與關懷」，此層面中包含四個向度，就包含了家庭支持與族群關注兩個向度。但此手冊適用於國幼班的在職教師，無法回推到幼兒教保服務人員的職前培育階段。

四、結語

聯合國教科文組織出版的〈2007年全球教育全民監測報告〉中，特別強調幼兒保育及教育之重要性，強調幼兒期是發展的關鍵期，也是教育上高投資報酬率的時期。在可行的策略中，則提到重視母語和多元文化的內涵、降低師生比提供充足的教材教具、及連續性的家長參與等等。王雅玄(2009)的質性研究發現，多數學校老師並不具備多元文化素養，主因為教育環境以主要學科如，國語、數學為重，學校大環境如此，教師難以落實多元文化理念於教學中。研究建議除學校要塑造多元文化學習環境，如，招募多族群類別的教師，以解決多元文化師資養成的困難；多元文化師資培育，更可透過「文化體驗」實習課程，讓準教師的生命歷程有融入不同文化情境的機會。如此，才能內化其對多元文化差異共存共榮的認同。

臺灣的多元族群狀況存在已久，在師資培育變革的現在，檢視幼兒教師或教保員培育的相關政策與課程改革，仍發現文化素養的培育並未被看重。何時，臺灣的準幼兒教師們都能於師資培育階段，對在地的相關族群文化精神有一定的認識？有機會參與該族群文化的事物？會用簡單的族群語言打招呼？會唱該族群的兒歌？會肯認自我與其他族群的文化？以使其具備為未來的幼兒們開啟多元文化視野的素養。

參考文獻

- 王雅玄(2009)。多元文化教師圖像之批判反思—以原住民教師的情境定義為例。*教育科學研究期刊*，54(2)，1-27。
- 幼兒教育及照顧法（民國104年7月01日）。
- 吳清山、林天佑（1996）。*教育名詞*。臺北：國立教育資料館。
- 幸曼玲、楊金寶、丘嘉慧、柯華蕨、蔡敏玲、金瑞芝、郭李宗文、簡淑真、林玫君（2015）。*新課綱想說的事：幼兒園教保活動課程大綱的理念與發展*。臺北：心理出版社。
- 張建成編（2000）。*多元文化教育：我們的課題與別人的經驗*。臺北：師大書苑。

- 教育部(2017)。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修正草案總說明。取自：http://gazette2.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg023150/ch05/type3/gov40/num12/images/Eg01.pdf
- 教育部(2016)。中華民國教師專業標準指引。取自：[http://web.nutn.edu.tw/gac201/%E5%85%AC%E5%91%8A/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E6%A8%99%E6%BA%96%E6%8C%87%E5%BC%95105-2-15\(1050018281%E5%87%BD\).pdf](http://web.nutn.edu.tw/gac201/%E5%85%AC%E5%91%8A/%E6%95%99%E5%B8%AB%E5%B0%88%E6%A5%AD%E6%A8%99%E6%BA%96%E6%8C%87%E5%BC%95105-2-15(1050018281%E5%87%BD).pdf)
- 教育部（2016）。幼兒園教保活動與課程大綱。臺北市：教育部。
- 教育部國民及學前教育署(2015)。專科以上學校教保系科申請培育幼兒園教保員複審申請審認作業手冊申請學校篇。取自：www.hdfs.ntnu.edu.tw/files/news/486_480d82af.docx
- 國民教育幼兒班教保訪視及巡迴輔導工作小組（2017）。**106學年度國民教育幼兒班教保訪視及巡迴輔導工作小組工作手冊暨教保輔導手冊**。臺北：國民及學前教育署。
- 劉蔚之（1993）。多元文化教育思想之研究。中國教育學會主編，**多元文化教育**，頁71-99。臺北：臺灣書店。
- 聯合國教科文組織（2006）。**2007全民教育全球監測報告摘要**。取自：http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ExtractPDF.pl?catno=147785&look=default_zh&ll=6
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠（2001）。多元文化教育。臺北：空中大學。
- Hickling-Hudson, A. (2005). "White", "ethnic" and "indigenous": Pre-service teachers reflect on discourses of ethnicity in Australian culture. *Policy Futures in Education*, 3 (4) 340-358.



你知道我在等你嗎？—談幼兒師資中的遊牧民族

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、楔子

游老師來到「復祐幼兒園」，園長看到游老師到來，馬上迎上去說：「游老師您來了，請您先到二樓西邊的空教室坐一下，我已經開好冷氣了，您喝杯茶，我去帶小寶，馬上過去」。游老師說：「園長好，我想去小寶的班上看看小寶的上課狀況，順便看老師的教學活動」。園長說：「就是老樣子啊！老師在等你帶小寶離開，這樣他就可以好好的上課了，所以您還是先去空教室坐一下，我馬上帶小寶過去」。

二、前言

〈幕一〉去年的 11 月中旬，筆者來到一所國小的禮堂擔任一場研習的講師，這場研習講座是三個月前便敲定好的。但特別的是，主辦單位在邀約講座時，並沒有確定好的演講主題，主辦單位似乎也不擔心本人可能到時會掛在台上開天窗。於是筆者帶著忐忑的心情，提早來到會場，看看要如何準備這場研習講座。

〈幕二〉走進研習會場，挑個位子等待研習開場。研習者陸續進場，主辦單位也忙著測試各項器材與準備相關文件。筆者在等待時，順耳聽到多位老師正與他人通電話，告訴對方這裡的路要怎麼走，當時心想這與一般教師多在自己學校研習真是不同，這群研習的教師多像是游牧民族啊！

實際上這場研習來的教師們，正是平時每日奔波於多處公私立幼兒園，輔導特殊幼兒班級老師的學前特殊教育巡迴輔導教師，他們雖然在職稱上隸屬學校或借調特教資源中心，但大多時間都接受教育局處的派案而巡迴於公私立幼兒園。只要公私立園所有特殊幼兒的輔導申請，這群教師就會前往該幼兒園進行巡迴輔導特殊幼兒的園所及班級。

〈幕三〉研習正式開始，承辦研習的主持人先說明了一位特殊幼兒的個案背景狀況與學習上的相關問題，接著讓參加研習的特幼巡輔教師們進行十分鐘的分組討論，並腦力激盪出可以對幼兒、家長、學校採用的輔導策略。各組討論時間截止後，研習主持人收集各組的討論單，並將各組的討論單交給筆者，希望筆者對個案及各組的討論單內容進行回饋與評論。雖然無法事先準備，不過還好筆者每天在學校任教的科目就是特殊幼兒教育及早期療育系列課程，加上過去在特殊學校教了很多年的特殊學生，因此還算可以完成承辦單位交辦的任務，在其規範的時間內，發表我對此個案本身、家長及學校的建議輔導策略，也對各組的討論內容及問題進行回答。

〈幕四〉研習講座雖已順利落幕，但筆者仍在思考如何才能解決特殊幼兒巡迴輔導教師在教學與專業上

面臨之困境。這群巡輔教師要面對許多不同類別及障礙程度的特殊幼兒，又要面對型態多元的幼兒園及風格殊異的班級老師，將是一項多大的挑戰啊！雖然他們要扮演的角色是輔導「班級中有特殊兒的幼教老師」。然而現實的狀況，卻是經常被該班級的老師及該幼兒園的園長當成備份的人力，要求將特殊幼兒抽離原班級獨立教學。

筆者在任教特殊幼兒教育與早期療育相關科目的十數年間，常認為特殊幼兒教育雖然看似只是幼兒教育與特殊教育的交集，但往往實際面對特殊幼兒個案時，所需的專業是雙重的，面對的困境與挑戰其實也是雙重的。因此筆者思考著這片在幼兒師資培育上常被遺忘的拼圖，要如何做才能將它拼回去成為完整的圖像，亦讓幼兒師資的培育架構更加的完整。

三、從百思不得解到百人思其解

雖然於特殊教育法施行細則（1998）第十三條規定，特殊教育學生就讀普通學校後，該班教師應接受特教老師或相關專業人員所提供之諮詢服務；...載明特教老師或相關專業人員巡迴服務之項目與時間。然有些縣市的學前巡迴輔導班也缺乏實施辦法或規定，造成實行沒有方向，也缺乏整體的規劃（曾熒婷、劉明松，2006）。鮑繼蘭（2012）的研究亦指出學前巡迴輔導教師的教學困境包括四項，第一項是在教學該輔導上，採用直接或是間接教學常受制於普通班幼教老師的態度；第二項是普幼老師進行的主題課程常無法與特殊幼兒的個

別化教育計畫結合；第三項是則時間的安排，例如面對突發狀況時的時間運用彈性，服務人數突然調整時的時間安排困難；第四項是行政業務、課程研習、輪調機制...等困擾。而學前特殊教育巡迴輔導老師來園時間太少及二類老師的合作時間不夠，常造成普通教師沒有辦法與特教老師充分討論特殊幼兒教學上到的困難（許碧勳，2003；卓怡君，2006；鐘梅菁，2002；York & Thundior, 1995）。

為試著解決特殊幼兒巡迴輔導教師在教學與專業合作上面臨之困境，筆者自己實驗一個課程模式，在每學期都授課的特殊幼兒教育該科上，將專業團隊合作該主題做了一些延伸，讓這群未來的幼兒教育工作者了解特殊教育專業團隊的相關法令(教育部，2015)，增加許多與一般幼兒教育與特殊幼兒巡迴輔導教師的團隊合作的相關內容，並且放了更多融合式團隊合作教學形式與方法，希望透過這個課程實驗，讓這群未來的幼教老師或教保員，增進與特幼巡輔教師進行團隊合作的態度與知能。

更奇妙的是，在筆者努力思其解之時，筆者又接到與特幼兒巡迴輔導教師有關的二場邀約。第一場是臺中教育大學早期療育研究所的一位研究生的論文計畫，該位研究生所撰寫的論文題目也是有關特殊幼兒巡迴輔導教師的現況與困境，由於該研究生亦正擔任特殊幼兒巡迴輔導教師，因此對此議題感受格外深刻。而在計畫口試的過程中，與該研究生及另二位審查教授的對話，讓我有更多對特幼巡

輔教師實際狀況的更深刻了解。第二場邀約是國立臺北市立教育大學的蔡昆瀛教授，承辦教育部計畫編寫特殊幼兒巡迴輔導教師參考手冊，於中部舉辦一場專家諮詢會議。在會議中筆者聆聽同場出席專家的精闢見解，深覺受益良多。在這二場會議中，筆者對這個百思不得解的困境難題，有了更正向與光明的看法，認為特殊幼兒的全面融合，在這塊土地上應該不久的將來就可以完全實現，幼兒教育的師資培育也將邁向一個新的里程。

參考文獻

- 教育部 (2015)。特殊教育支援服務與專業團隊設置及實施辦法。



幼兒園教學現場所需的師資培育

溫富榮

南投縣草屯鎮中原國民小學校長
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

黃郁潔

南投縣草屯鎮中原國民小學附設幼兒園教師

一、前言

現行的師資培育是相當嚴謹的，其師資生名額受到教育部師資培育及藝術教育司的嚴格控管，並非只要就讀幼教系或幼保系即有當幼教師的資格，還須修畢幼教師資教育學程，且於畢業後到幼兒園實習半年，再參加幼兒園教師資格檢定考試，通過後才能獲得教師證。在如此嚴謹的環境下，希望能維持幼教師的品質來教育國家未來的主人翁。但在教育現場除了教學技巧、教學方法、教育理論的實踐與應用……等等問題外，教師也須面對親師溝通、班級經營及關於教師自身性情與心靈層次的提升，這也是在任教之後必須面對的問題。現今的師資培育課程中是否能夠提供幼教師具備相關能力以解決在現場遇到的狀況？

二、現況分析

(一) 教師檢定考試科目的合宜性

在師資培育的過程中，經過專業知識、專業能力的培養，半年實習的過程並完成教師檢定考試成為一位具有專業素養的幼教師。其教師檢定考試科目能否真實測得當一位幼教師面對現場問題時需具備的能力？在幼教類科的教師檢定中的考試科目為：國語文能力測驗、教育原理與制度、幼兒發展與輔導、幼兒園課程與教學，

其國語文能力測驗的命題主要是以國小教學為中心，在幼兒園的教育現場並不實用（邱淑惠，2014）。再者，幼兒教師檢定的通過率在往年都是四類學程中最低者，可以多加思考其背後的原因為何？

表 1 101-105 年幼教師資檢定情況

學年度	應考人數	到考人數	通過人數	通過率
101	1,776	1,702	762	44.77
102	1,572	1,481	575	38.83
103	1,492	1,395	385	27.60
104	1,393	1,322	509	38.50
105	1,253	1,177	496	42.14

資料來源：中華民國師資培育統計年報（2012-2016）

(二) 與時俱進的師資培育課程

民國 100 年 6 月 29 日制定公布「幼兒教育及照顧法」，並自 101 年 1 月 1 日施行。依幼兒教育照顧法第 12 條第 2 項規定：「幼兒園教保活動課程大綱及服務實施準則，由中央主管機關定之。」為提供合宜的教保服務內容，達成教育與照顧的目標，爰於民國 101 年 10 月 5 日發布「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，並在歷經 4 年研修後，於 105 年 12 月 1 日修正發布為「幼兒園教保活動課程大綱」（以下簡稱課程大綱），並自 106 年 8 月 1 日起生效。在這段期間，師資培育課程中是否有包含其內容？增加其專業能力讓初任幼教師在教學中接觸課程大綱能夠更容易得心應手。

課程大綱要透過身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒和美感六大領域的課程規劃實踐，陶養幼兒擁有六大核心素養以具備知識、能力與態度來適應現在生活及面對未來挑戰。教師在課程中扮演的角色有：班級文化和學習情境的經營者、幼兒生活與學習的夥伴、學習的引導者、幼兒家庭的合作夥伴，並非只是單純的課程設計者，而是須兼顧學校、家庭、社會，以營造出適合幼兒文化脈絡的情境，並引導幼兒學習與打造和幼兒一同學習成長的環境，並與家庭建立良好的溝通橋樑與連結。師資培育應包含更多元化的課程，培養幼教師在情緒智能、社會智能、協同教學的人際關係……等能力，就如同培養幼兒般使其能健全發展。

(三) 教學現場與師資培育課程間的落差

在幼兒園的教學現場，因各園所擁有的教育信念不同，亦會有不同的教保模式課程。在課程大綱中認為幼兒的學習內涵必須對其有意義，也因此教保服務人員需要根據幼兒的興趣，就地取材自編課程。但多數幼兒園受到招生的競爭壓力之下，需迎合大多數家長對子女的期望，「希望自己的孩子不要輸在起跑點上」，進而有許多園所配合使用非現階段幼兒應學的坊間教材與簿本，甚至是填鴨式課程，讓初入幼教職場的幼教師認為與自己在培育過程中所學習到的資訊、理念大相逕庭，因而認為非自己的教學理念而離開幼兒園的教育現場，或轉換其他相關的跑道或是透過公幼教師甄試，希冀獲得錄取，以達成自己

所想要的教學環境並與自己的教育理念相契合。

(四) 實習園所的適切性

實習園所的環境對一位幼教師的教學模式、班級經營風格有相當的影響。筆者於不同幼兒園教育現場中，常聽到實習生受到在現場認真教學的教師許多的啟發，但也常聽到有許多疑似不適任教師存在，對幼兒施予不恰當的管教或體罰，讓尚在實習的學生對於幼教環境感到失望。即便實習生脫離實習生的身分進入幼兒園服務，在職場上不論公幼或私幼的不當管教甚至是體罰都爾有耳聞。若實習期間在這樣的環境裡，對幼兒或是實習生而言，皆是處於一個身心不健康的狀態。

三、問題探討與建議

(一) 教師檢定科目應更貼近教學生活

在教育原理與制度、幼兒發展與輔導、幼兒園課程與教學選擇題與問答題的題目都是相當生活化且能應用於生活中；但國語文能力測驗命題方向係包括「國文」、「作文」、「閱讀」、「國音」等基本能力，以 2017 年幼教師資檢定國語文能力測驗第一題為例：「祝賀李醫師的耳鼻喉科診所開張，最適合的題辭是下列哪一選項？(A)濟世功深 (B)振聾發聵 (C)德業長昭 (D)為民喉舌」其考試內容對於幼兒園在語文領域的教學並無直接的幫助，或是對於幼兒的教學較無啟發性，可以請師培司思考其命題方向，使其更為貼近幼兒園教學的生活。

（二）師資培育課程的規劃與整合

在師資培育的課程中除了兼顧學科知識外，並非為子通過幼教師檢定或是教師甄試而教授專業。盼多規畫關於自身性情與心靈層次提升的相關課程，尊重學生的興趣，使其結合於課程之中；亦可以安排幼兒園文化課程實例，甄選優質園所到校進行分享，讓學生多參考現場幼教師是如何進行在地化的課程，並與課程大綱做結合，思考自己若到現場可以如何利用手邊現有的資源發展屬於自己與學校的在地課程。

（三）增進多元文化的教學環境

受到整個社會環境的影響下，與家長對於兒女的期盼，讓幼兒園開始有惡性的競爭，甚至是有劣幣驅逐良幣的情況產生，致使整個教保服務品質下降。幼兒無法選擇自己想要讀的園所，需由家長幫忙把關，讓幼兒能夠有一個快樂的童年，也讓幼教師發揮自己的專業所長，扮演班級文化和學習情境的經營者、幼兒生活與學習的夥伴、學習的引導者、幼兒家庭的合作夥伴，以提供幼兒健全的發展機會，而非一味的追求技能上的學習，而著重能力與素養的培養。

（四）建立實習園所的評選制度

實習生在實習園所中會遇到許多情況，也是第一次要接觸教學現場最長的一段時期，實習生會遇到的指導老師更是扮演相當重要的角色。盼能建立評選機制，讓績優教師當作榜

樣，也能淘汰不適任的教師或園所，若能提供實習生在挑選實習園所時有資料能夠做參考，想必一定會給實習的學生相當大的幫助，也能避免實習生在實習時遇到幫園所做行政資料、指導老師對幼兒進行不當管教或體罰、讓實習生直接帶班...等等情況。未來師資培育制度將改為先進行教師資格檢定考後再實習，真的是一大佳音，避免有實習半年結果沒考上教師資格，解決這方面的爭議。

四、結語

我國現今的師資培育過程乃相當嚴謹，人才亦受到周邊國家的重視。雖有很好的幼教培育體系，但也希望市場機制能夠珍惜我國的師資人才。透過政府主管機關、幼兒園所、家長及學生攜手共同合作，不僅提升幼教師資培育的層級，更能營造卓越優質的幼教生態。

參考文獻

- 中華民國師資培育統計年報（2012-2016），取自<https://depart.moe.edu.tw/ed2600/News.aspx?n=C6A181E8F32C2BBA&sms=EA1FA0326D3BA142>
- 全國教保資訊網，取自：<http://www.ece.moe.edu.tw/>。
- 魏美惠、林珮仔（2013）。我國當前幼兒教育師資政策評析與改善方案。*臺灣教育評論月刊*，2013，2(6)，144-149。

■ 邱淑惠（2014）。幼教師資培育政策的改革亂象。天下獨立評論，取自：<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/1665>。



英國幼兒教育師資培育制度對臺灣之啟示

施又瑀

大葉大學通識中心兼任助理教授

施喻琄

暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

21 世紀以來，各國對於幼兒教育的關注度空前提高，一些先進國家尤其是英國的幼兒教師職前培訓的經驗彌足珍貴。研究者選擇英國作為研究對象，主要考量諸多先進國家中，英國近年師資培育制度之改變最為顯著，為英國教育界帶來嶄新的面貌。盱衡實際，英國師資培育多元且饒富彈性，除了國家師資培育課程，也同時開放各式的師資培育機構，並發展出學校本位的、在職本位的師資培育模式，大步跨向自由市場競爭的機制。因此，本研究旨在探討英國幼兒教育師資培育模式及相關教育內涵，希冀以英國幼兒教育教師培育的實施經驗，作為我國未來規畫幼兒教師培育制度改革之參考。

二、英國幼兒教師必備之教學能力

英國幼兒教師培育制度是以「能力本位教育」作為理論基礎，由政府依據課程標準授予合格教師證照 (DfEE, 1998)，其中規範了幼兒教師應具備的專業教學知能，這些能力是依學前幼兒的成熟準備度發展而訂定，再就每一項幼兒能力指標，詳細條陳幼兒常發生且易觀察的具體行為，並據以列出教師應符應的相關教學能力指標。現行英國幼兒課程標準與幼兒

教師教學能力培育手冊，涵括六個課程領域：個人、社會與情緒發展，溝通、語文與文學，數學的發展，對世界的認知，體能發展，創造力發展等，以及幼兒基本能力本位的教師教學能力指標，共計 30 個，(Kwon, 2007; DCSF, 2008; Reading Borough Council, n. d.; 魏惠貞、李來春、林欣毅, 2011) 彰顯英國為確保幼兒教師教學能力的培育品質，茲簡要摘述如下：

(一) 個人、社會與情緒發展

英國關注幼兒的「個人、社會與情緒發展」面向，單獨劃歸一個課程領域，包括性向與態度、自信與自尊、廣結人際關係、行為與自我克制、生活自理及社群能力等六個範圍，並揭示具體的能力指標，鼓勵幼兒探索並談論新的學習經驗，評價做事的想法與方法；提供幼兒認同與因應彼此感覺的機會，鼓勵幼兒嘗試技能與活動，並達到熟練，學會自理、自制與合群等。

(二) 溝通、語言與識字

此一領域包括能溝通的語言、會思考的語言、結合聲音與字母、閱讀、寫作與書寫能力等六大項，從相關教學能力指標來審視，可以發現英國重視從小就提供幼兒機會參與有意義的聽、說活動，培養幼兒傾聽別人說話、

瞭解別人及自己表達的想法；鼓勵幼兒談論自己的感覺、編撰故事，讓幼兒設想接下來會發生什麼事，學習從對話中發展出假設，再從因果中獲取驗證，一則培養幼兒系統思考的能力，一則藉此引導教師發展以「幼兒為中心」的教學能力。

（三）數學的發展

此一領域的內涵，包括：1.數學符號與運算；2.計算能力；3.圖形、空間與測量三大項。從其內涵中分析察覺，英國教師能充分「寓教於樂」，透過詩詞、歌曲和故事等認識數學，並且善用鷹架提問技術與創造思考發問技術，激發幼兒解決問題的能力，藉此以培養幼兒教師學習如何引領並發展幼兒的數學能力。

（四）對世界的知識與理解

此一領域旨在培養幼兒對世界的好奇，期望孩子能擴展視野、放眼全球，其內涵包括：探索與調查、技能的设计與培養、資訊及通訊科技、時間感、區域感、文化與信仰六大項。

（五）體能發展

此一領域的內涵，包括動作能力、空間感、覺知健康與身體、運用設備，以及使用工具與材料。英國教師會教導幼兒動作的技能，鼓勵孩子探索不同表達意見及動作的方式；適切的將動作與空間結合，激發幼兒投入，引起其興趣，發展或修正已有的技能等；這些也都是教師應有的教學能力。

（六）創造力發展

此一領域主要在培養幼兒與教師的創造力，其內涵包括四大項：探索媒體與物質、音樂、想像力；以及對經驗、表達、溝通有反應。英國教師會提供幼兒機會運用技能，並藉由渠等的表現探索概念與想法；向幼兒展示各種樂器的彈奏；讓幼兒瞭解圖片、畫作、音樂、舞蹈可以表達出不同的想法和感覺；以及協助幼兒評價各自的工作並思考改善的可能。

三、英國幼兒教師培育課程之內容

盱衡英國幼兒園教師的職前培訓主要委由大學教育學系和高等教育學院負責，主要包括三類課程，茲簡要分述如下：

（一）PGCE 課程

英國的教師大多採 PGCE 路徑取得教師資格，PGCE（Postgraduate Certificate in Education）主要提供給已獲得學士學位，志在從事教師職業的大學畢業生為培訓對象，培訓時間為一年（共 38 週，分三個學期完成），等同於碩士級課程。目前，在英國的大學教育學系或者高等教育學院中的教師培訓課程以劍橋大學最為著名，劍橋大學的 PGCE 課程主要包括理論課程和教學實務活動課程（侯艷、趙旭曼，2011）。

1. 理論課程

理論課程包括核心課程、基礎課程、專業研究三大範疇。在核心課程方面主要為英語、數學與科學的教學法。基礎課程方面主要涵蓋藝術、體育、史地、資訊等科目。學生藉由學習基礎課程，除了獲得相關理論知識，還可以提升自身的素養。專業研究方面包括兒童發展與兒童學習方式研究，跨學科主題探究以及教學現場中實務問題的探討，如計畫、評量與常規管理等。專業研究領域旨在著眼於提高學生的反思能力，增益渠等成為擁有包容力及省思力的新一代幼兒園教師。

2. 教學實習

英國劍橋大學教育系與當地多所幼兒園和附設學前班的小學建立合作夥伴關係，提供學生大量實習的機會。一般的教學實習通常分成四階段進行。第一階段主要在參與 PGCE 早期或初等教育課程前，學生利用一週時間到住家鄰近的幼兒園、小學或是托育中心實施觀察活動。第二階段是在入學後的第一學期，學生連續二週到幼兒園或托育機構觀察教學和日常活動。第三階段是在第一學期期末與第二學期期初，學生親自到幼兒園或托育機構中挑選一個班級，連續七個星期投入參與班級的教學活動，並完成正式教師 30%~40%的工作量。第四階段的實習在最後一學期，學生需要承肩一位正式教師的全部職責，獨立完成接續八週的教學活動。這段時間，學生除了實習尚且需要建立個人

的教學檔案，忠實紀錄及省思自己的實習、成長情況。

(二) CYES 課程

CYES 是兒童、青少年及教育研究文學學士學位課程 (Childhood, Youth and Education Studies) 的簡稱，旨在提供未來從事幼兒園教育工作者的課程，修業年限為四年，學成後可獲得早期教育學士學位。CYES 學習內容寬廣，第一學年的課程主要聚焦於理解教育學和心理學的概念，熟稔相關的兒童教育、兒童社會學理論以及基本的心理學知識，比如兒童、教育與學校，研究方法，兒童、青年與偏差行為、精神與行為與教育哲學等。在第二學年，學習則較偏向社會科學，藉以拓展學生的學術視野，舉凡社會心理學，教育社會學，語言、溝通與學習，發展心理學，教育心理學，兒童和青少年的臨床介入以及國際兒童教育等。第三學年則為教學實習階段，實習內容類似 PGCE 早期或初等教育課程，藉此增進學生對教學工作實務之瞭解，俾使理論實務相互印證，並習得專業知識、專業技巧與經驗。此外，在實習過程中，學生也須尋找自己的研究興趣，為第四學年的專題研究鋪路。第四學年為專題研究課程，學生可根據自己的興趣或未來工作需要選擇適合的專題研究課程，俾為未來的專業化發展厚實基礎，也有利於培養研究型幼兒園教師。

（三）TEEY 課程

TEEY 是英國幼兒園教師教育學士學位課程[Teacher Education (Early Years)] 的簡稱，修業年限為四年，重視理論與實務的結合。課程主要為四大模組，即核心課程、職業發展教育、專業課程和教學實習，率皆以專題的形式出現，此種課程組織形式是 TESY 的一大特色。其中教學實習的內容相當多元，不只包括教學活動，還須費心於分析兒童學習的情況，指導兒童活動，以及開創學習環境等。此外，有些高等教育學院還為學生提供至少兩所實習機構，給予模擬實習機會，藉以協助學生熟悉不同的早期教育機構，提升渠等規劃、設計組織教學活動和經營等的專業

四、英國幼兒教師培育課程之特色

綜觀上述三類課程的特色為：

（一）課程結構符應社會情境，回應學前教育發展的需求

英國幼兒園教師的培訓，重視教師的職場專業知能，所以培訓除了重視學用合一，兼容理論與實務外，也源於學前教育機構日益多樣化，為了滿足不同需求，高等院校尤為關注學前教育的發展需求，大幅增設與現實情境相關的專業課程，這些特別顯現在 CYES、TEEY 的學士學位課程中。比如，CYES 開設了兒童和青少年的當代議題、態度與社會認知等與現實情境息息相關的研究專題，學生可以挑

選有興趣的專題進行深入研究。而 TEEY 揭示的每一個專題都與現實情境相關，旨在引導學生接觸學習多元文化中的兒童教育、學前教育革新發展、當今兒童的價值觀及其問題等與現實情境相關的專題研究課程，冀期學生熟稔這些相關課程，不只可以掌握當前學前教育的新理念，而且可以提升自己的專業素養。

（二）培訓課程的核心著眼於教學實習

教學實習主要為輔導未來的教師瞭解教育對象及班級教學情境，演練教學知能與班級經營管理知能，見習並參與學校行政工作、瞭解學校運作，從而體認教師職責及角色，培養專業精神。我們審視英國的教學實習，可以明顯見到它位居幼兒園教師職前培訓的核心地位。綜觀上述三種課程，可以發現教學實習的份量佔了相當多的比重，如 PGCE 在 38 週的課程中，安排了 18 週的教育實習活動，讓學生有將近一半的時間親身踐行教育理論的機會。而在 CYES 的第三學年是教學實習時間，學生全年投入實習工作，藉此體驗實際經營班級和教學等實務，並強化理論與實務的融合知能。至於 TEEY 的教學實習活動則貫串 4 年，將教學實習與理論課程緊密結合，輔導學生只要學習到相關的某一教育理論科目時，隨時需要親自到幼兒園或學前班進行觀察和教學活動，以資檢視驗證，深入理解和應用所學理論。

其次，教學實習方式多元化亦是一大特色。除傳統的見習和實習方式外，有些學校運用多媒體提供學生模擬實習的機會，讓學生從互動中體驗教學的情境。再次，教學實習內容包羅萬象，除了共同教學，還廣納相關的教學與活動，如分組教學、個別指導、課外活動、環境營造及教學研究等，裨益未來的教師深切體認幼兒園或學前班的教學活動和日常生活，有利於日後的班級經營。

（三）課程內容彰顯多元文化的包容性

2007 年，英國學校培訓與發展司 (TDA) 訂頒《教師專業標準》，揭櫫「教師應認知學習者的發展是如何受到社會、宗教、道德、文化及語言等因素的影響；瞭解如何將知識有效的傳授給學生，包括母語非英語的學生或有特殊需求的學生；面對多樣化的群體能夠進行包容教學 (Inclusive Education)」。英國幼兒園教師職前培訓課程的內容符應此一標準的要求。比如 CYES 則開設了國際兒童教育課程，旨在引導未來教師認知不同國家的兒童教育和兒童生活環境，裨益培養學生的多元文化理念，有利於爾後在教學中培養兒童彼此相互理解、尊重與接納的精神。又如 TEEY 開設了多元文化中的兒童與家庭課程，讓學生認識不同種族兒童的家庭背景與語言環境，以便日後實際從事教職能兼顧到幼兒的興趣及經驗。

五、臺灣當前幼兒師資培育問題剖析

我國《幼兒教育及照顧法》於 2012 年元旦正式實施，原本分隸於教育部與內政部的「幼稚園」和「托兒所」旋即走入歷史，從而為 2-6 歲幼兒提供教育及照護服務的機構，正式更名為「幼兒園」，統歸教育部及各縣市教育局（處）管轄（楊惠芳，2011；陳淑琴，2012）。依照《幼兒教育及照顧法》（教育部，2012）的規定，教保服務人員分為園長、幼教師、教保員以及助理教保員四種身分。其中，對於擔任園長的資格為須具備幼兒園教師或教保員資格。在幼兒園（含本法施行前之幼稚園及托兒所）擔任教師或教保員五年以上，且經直轄市、縣（市）主管機關自行或委託設有幼兒教育、幼兒保育相關科系、所、學位學程之專科以上學校辦理之幼兒園園長專業訓練及格。而擔任幼兒園教師的資格為應依師資培育法規定取得幼兒園教師資格；或在師資培育法相關規定未修正前，適用幼稚園教師資格之規定者。再者，如欲擔任教保員，其規定為國內專科以上學校或經教育部認可之國外專科以上學校幼兒教育、幼兒保育相關系、所、學位學程、科畢業。抑或國內專科以上學校或經教育部認可之國外專科以上學校非幼兒教育、幼兒保育相關系、所、學位學程、科畢業，並修畢幼兒教育、幼兒保育輔系或學分學程。另外，擔任助理教保員則應具備國內高級中等學校幼兒保育相關學程、科畢業之資格。綜觀上述，在幼兒園服務者，除了教師必須依法取得幼兒園教師資格外，教保員及助理教保員則不需具備教師證。

臺灣目前幼兒教師培育管道主要是大學的幼教系或科技大學的師資培育中心。而師資培育法嚴格規定，這些學生要能修畢職前課程規定的學分，包括普通課程、專門課程及教育專業課程，再接續半年之職場實習，並通過教師檢定考試，檢定及格後才能取得教師證。而幼稚園教師教育學程則為出自幼教（保）系的學生，其課程與幼教師資生職前 26 學分的課程重疊性高，衍生複修習狀況嚴重，加上必修科目未包含教師檢定考試科目等問題，素為人所詬病。而來自非幼教（保）系的學生只需修 26 學分，其幼教專業則明顯不足（歐姿秀，2012；王為國，2012）。綜上可知，幼教師應修畢相關學分、學程及實習，並且經過檢定及格後方具備教師資格；教保員則只需修畢相關學分不必通過資格檢定。爰此，衍生幼兒園教育品質良莠不齊的詬病，誠如周佩諭（2011）所指，師資培育管道應該聚焦專業核心課程的合流，制定專業核心課群涵括理論課程、實務/技術課程，以及半年實習課程，以培育擁有專業知能的幼教人員為旨。王靜珠（2014）亦指出，無論是幼兒教育系或保育系畢業者，都需經修習幼教專業課程，經過檢定、甄選成為幼教師是教育工作者的期盼。王為國（2012）亦認為，將來幼教師及教保人員均應修習「教保專業知能課程」，而有志擔任幼教師者，則應修習較為進階的「幼教師資職前教育課程」，並經由教師資格檢定考試取得幼教師資格。另外，非幼教系或教保相關科系的學生修習幼稚園教師教育學程時，應加修若干「教保專業知能」課程，以強化其教保專業

知能，並將兩類課程之設計朝向符合銜接性，繼續性與區隔性方向規畫，避免過多重複性，俾讓所培育的人員都能達成優質目標。

魏美惠、林珮仔（2013）指出，現今專業幼教老師的養成階段重視教學方法、教學技巧、教育理論基礎等學科之專門及專業知識，反而忽略了幼教師情性方面的陶冶，人格及心靈層次的提昇。且在後現代社會不斷變動的世代中，承擔起確保公民在幼兒期健全發展的任務，因此，幼教師資培育機構要強化幼教師多元能力的養成，除了加強職前幼教師對於課程規劃及實施的能力外，還需要培職前幼教師在檢視課程完整性時的觀察力、反省思考能力。而吳珍梅、程小蘋（2012）歸納國內有關幼教師專業學習現場的困境與缺失，指出：（一）從進修的主題來看：偏重教材教法或教學技巧的訓練，未能培養教師個人專業成長之認知、動機與方法，或是從本身的教學經驗、教學困境進行檢討與反思，提出解決方案；（二）從課程的設計來看：欠缺教師學習的整體規劃，非針對幼教教學現場的需求，規畫一系列由淺入深、由概念到實做的實踐、體驗、回饋與修正的系統學習歷程；（三）從進修的方式來看：大多以專題演講為主，缺少教師間的互動與其主體性，無法建構出以教師為主體的知識系統；（四）從進修的主辦單位來看：大多是縣市教育處（局）自行規畫，而園方指派老師係被動參與，未能回歸至園所的辦學理念、教師的專業需求，實踐園所為本位的進修目標。

揆諸上述，我國學前教育面對的挑戰委實不少，尤其面對幼托整合所衍生的諸多問題，以及教師師資養成的困境、幼教師資課程的檢討、規劃與整合等，都亟待從相關層面匡正缺失，並輔以適切因應對策，才能開拓幼教的康莊大道。而師資的良窳攸關教育的成敗至鉅，因此更不能等閒視之，幼教師資的培育除了重結果（通過教師檢定）外，也應重視過程（如教學實習），才能符應教學現場的需求。而目前國前署卻因師培司不願意開放幼教學程，欲將幼教師的培育制度脫離師資培育法，改由教保服務人員條例規範，不但降低幼教師的社會地位，在大量釋出幼教師名額後，私立幼兒園更可以低薪聘用幼教師，更易加速幼教產業的惡質化，凡此均值得有識之士深思，唯有找出問題根源，審慎思考，善謀對策才是幼教之福。

六、結論與建議

（一）訂頒國家審核標準，落實教師證照品管

英國的教師大多透過 PGCE 途徑獲取教師資格，渠等必須經由政府訂頒的合格幼教教學能力標準，以及實習生的自我評鑑與舉證，並且通過指導教授與輔導教師的審核，嚴格控管幼兒教師執照核發的品質。反觀臺灣目前並無標準化的幼兒教師教學能力觀察表與實作評量工具，職是，大學培育單位應體察我國幼兒教育發展趨勢與基層實務，規劃理想適切的國家標準，建立常模，以落實幼教教師證照的管控，方能有效提升我國幼教教師之培育品質，扎穩幼教根基。

（二）符應個別差異需求，重視幼小銜接議題

參加幼兒教育教師培育的對象，來自不同階層與教育背景，個別間的差異頗大，因此，對幼兒教師的培育除了幼兒教育的專業理論知識，也應針對我國幼兒教師專業發展進行差異化的培育，秉持因地制宜、因材施教的原則，提供不同需求的幼兒教師相關的課程。此外，針對幼兒教師與小學教師的不同點，也應進行相關的培育，以處理幼兒園與國小兩階段間的銜接課題：包括行政配合、上課方式、師生關係、評量方法、常規教導等。幼兒教師必須具備這方面的認知，才有能力協助幼兒適應未來國小的生活與學習。

（三）掌握社會發展趨勢，體現多元文化課程

我國高等院校學前教育專業很少開設體現文化多元性的課程。時至今日，構建多元化的學前教育已是大勢所趨。因此，增設體現文化多元性的課程很有必要，如少數民族兒童與家庭、國際兒童教育、多種文化下的兒童與家庭等。這些體現文化多元性的課程可以促使學生形成多元文化理念，有利於幼兒園準教師任職後運用多元文化理念引導兒童，進而促使兒童學會相互尊重，相互接納，以促進社會的祥和。

(四) 幼教漸次轉公共化，提升偏遠幼教素質

臺灣幼兒教育任由私人辦理，衍生良莠不齊的亂象，造成幼教品質無法全面提升，幼教教師薪資偏低的窘困。在面臨少子女化的衝擊下，欲提升生育率，應仿效英國將幼兒教育納入政府應辦事項，亦即將幼兒教育公共化視為公共事務，才能有效全面管控及提升幼教品質。此外，臺灣幼兒師資鮮少有公費的培育名額，可以考慮增加公費生，吸引優秀大學生投入幼教行列，再予以分發至偏遠地區服務，有效提升偏鄉的幼教品質。

(五) 落實培育成效評鑑，精實幼教教學品質

英國相當重視師資培育機構的品質，在培育機構申請認證中，除了通過與不通過兩項，還必須重新認證；若沒有做好培育品質的控管，即可能在日後的評鑑中遭到撤銷認證。反觀我國對於幼教培育機構並未實施認證，對於師資培育的品質也鮮少追蹤檢討。衡諸英國的幼兒師資培育成效評鑑，包括自我評鑑、內部評鑑與外部評鑑，作法相當慎重與詳細，頗值得學習仿效。

參考文獻

■ 王為國（2012）。幼托整合之後幼教師資培育整合。臺灣教育評論月刊，1（1），45-48。

■ 王靜珠（2014）。肯定幼兒教育師資專業培養的重要性。幼兒教育，314，10-12。

■ 沈姍姍（2000）。初等教育法案（英國）。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1306975/>

■ 吳珍梅、程小蘋（2012）。幼教師的專業發展：一個到園輔導的在職進修方案之探究。新竹教育大學教育學報，28（2），1-28。

■ 周佩諭（2011）。幼托整合下師資制度的合理公平性。臺灣教育評論月刊，1（1），54-57。

■ 侯艷，趙旭曼（2011）。英國幼兒園教師職前培訓課程的主要特點及其啟示。幼兒教育，7，92-95。

■ 教育部（2012）。幼兒教育及照顧法。臺北：教育部。

■ 陳延興（2014）。英格蘭新中等教育課程之介紹。載於楊瑩、林永豐、陳怡如、陳延興、魏麗敏、洪福源合著「英國教育（二）」。臺北：高等教育。

■ 陳淑琴（2012）。「幼托整合」之後的人員問題。臺灣教育評論月刊，1（3），52-53。

- 楊惠芳（2011）。國教向下延伸100學年啟動。取自 http://www.mdnkids.com/info/news/content.asp?Serial_NO=52848
- 賓靜蓀（2015）。國家代表隊師資，撐起教育。親子天下，73。
- 歐姿秀（2012）。幼托整合後幼兒園教師之任用與培育。臺灣教育評論月刊，1（4），69-71。
- 盧美貴、沈姍姍（2000）。幼兒學校（英國）。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。取自 <http://terms.naer.edu.tw/detail/1303904/>
- 魏惠貞、李來春、林欣毅（2011）。英國幼兒教師教學能力之培育。教育資料集刊，49，123-140。
- 魏美惠、林珮仔（2013）。我國當前幼兒教育師資政策評析與改善方案。臺灣教育評論月刊，2（6），144-149。
- Alexander, R. J., & Flutter, J. (2009). *Towards a new primary curriculum: A report from the Cambridge Primary Review. part 1 — Past and present*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Education.
- Cooper, H., & Sixsmith, C. (2003). *Teaching across the early years 3-7: Curriculum coherence and continuity*. London: Routledge Falmer.
- Curtis, A., & Hevey, D. (2000). Training to work in the early years. In B. Cosin, & M. Hales (Eds.), *Families, education, and social differences* (pp. 49-63). Manchester: Elsevier
- DCSF (2008). *The Impact of Sure Start Local Programmes on Three Year Olds and Their Families*. Retrieved from <http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/research/publications/surestartpublications/1974/>
- Department for Children Schools and Families (2008). *Practice guidance for the early years foundation stage*. Nottingham: Author.
- Department for Education (2011a). *Government sets out reform of early learning and children's centres*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/earlylearningandchildcare/a00191829/government-sets-out-reform-of-early-learning-andchildrens-centres>
- Department for Education (2011b). *Early years foundation stage to be radically slimmed down*. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/childrenandyoungpeople/earlylearningandchildcare/a0076193/early-years-foundation-stage-to-be-radically-slimmed-down>

- DfEE(1998). *Teaching: High status, high standards*. London: Author.
- DfEE (2000). *Planning for learning in the foundation stage*. London: QCA Publications.
- DfES(2004). *The effective provision of pre-school education project: Final report. A Longitudinal Study Founded by the DfES 1997&2004*. Retrieved from <http://www.ioe.ac.uk/projects/eppe>
- DOE (1998). *Norms and standards for educators* (No. 20844). Pretoria, South Africa: Author.
- Jones, L., & Moore, R. (1995). Appropriating competence. *British Journal of Education and Work*, 2, 78-92.
- Karçkay, A. T., & Sanlı, S. (2009). The effect of micro teaching application on the preservice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 844-847
- Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483-486.
- Kwon, Y. -I. (2007). Changing curriculum for early childhood education in England. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n2/kwon.html>
- QCA (2000). *Curriculum guidance for the foundation stage*. London: Author.
- Reading Borough Council (n. d.). *The foundation stage*. Retrieved from <http://www.reading.gov.uk/educationandlearningold/earlyyearsandchildcare/General.asp?id=SX9452-A7818A93>
- Stephenson, J. (1999). Evaluation of teacher education in England and Wales. *TNTEE Publications*, 2(2), 191-199.
- TTA (1997). *Career entry profiles for newly qualified teachers*. London: Author.



從綠色人力資源管理觀點探討教保員培育機制之變革

陳惠珍

國立屏東大學幼兒教育學系副教授兼系主任

一、前言

因應 2017 年《教保服務人員條例》制定公布，2012 年訂定發布之《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》亦隨之修正為認定辦法，並於 2017 年 9 月 1 日施行（教育部，2017），第四條即明訂幼兒園教保員之資格為「經認可培育學校之教保相關系科學生，依規定修畢教保專業課程至少三十二學分，且成績及格，經學校發給修畢教保專業課程學分證明書及畢業證書者，認定其具幼兒園教保員資格。」其中，教保專業課程之科目（學分）如下：幼兒發展（3）、幼兒觀察（2）、特殊幼兒教育（3）、幼兒教保概論（2）、幼兒學習評量（2）、幼兒園教保活動課程設計（3）、幼兒健康與安全（3）、幼兒園家庭與社區（2）、幼兒園課室經營（2）、幼兒園教材教法 I & II（4）、教保專業倫理（2）、幼兒園教保實習（4）（「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辦法」，2017 年，8 月 7 日）。制度與課程規劃雖稱完整，但幼兒是國家未來中堅份子，規範訂定能否即落實專業成長、課程修畢是否即等同能力養成，皆是值得深思之重要課題。

近年教保員虐童事件層出不窮，諸如，臺中市某幼兒園幼童因上課不專心或用餐太慢，即遭教保員徒手連續拍打其手臂內側致紅腫瘀青（楊政郡，2014 年，9 月 17 日）；彰化縣某

幼兒園教保員，在點心時間情緒失控，短短 12 分鐘內，將幼童推倒在地、痛打手掌心，一連體罰 5 名幼童，打到全班幼童震懾無處可逃（吳敏菁，2015 年，12 月 25 日）；臺南市某幼兒園 3 歲女童吃飯較慢，因而遭教保員掐臉（王捷，2016 年，6 月 22 日）；臺南市某幼兒園教保員處罰幼童的方式竟然是命令其他幼童挖走被罰幼童碗裡的飯，使其沒飯可吃（林良齊，2017 年，11 月 16 日）；基隆市某幼兒園 4 歲女童午休睡不著，即遭教保員擱巴掌（張穎齊，2018 年，1 月 3 日）。上述事件發生後，不論判刑、開除、罰款、賠償，都無法抹滅幼童心中的傷害或陰影，然而，當教保員面臨高工時、低薪資福利之惡劣工作環境，倘若又缺乏嚴謹之專業培訓與政府監督，或許可以另類詮釋教保員虐童之潛在肇因所在。鑒於此，如何提升教保員之專業核心知能，並有效改善勞動條件與建立政府監督機制，成為刻不容緩之重要課題。

綠色人力資源管理（green human resources management，簡稱 GHRM）是近年人力資源管理實踐之新興領域，由環保思維延伸而出，聚焦於為環境可永續性做出重大貢獻（Opatha, 2013），藉由改變人的思維，避免無誠信行為、沒品質意識、只粗製濫造，亦即落實不接受瑕疵品、不生產不良品、不讓問題產品流入市場（林靜宜，2014）。Yusoff、Ramayah 與 Othman（2015）亦強調藉由企業社會責任

(corporate social responsibility, 簡稱 CSR) 活動，增強考慮經濟、社會與環境方面之利益相關者的永續性，以落實符合組織文化與長期目標之人力資源管理，持續提高成員士氣及承諾度。據此得知，GHRM 係以永續經營為主體之環保核心價值，爰為改善剝削勞工以達工作永續、消除粗製濫造以致經營永續、降低廢棄汙染以使環境永續，期能確保教保員具備提供合宜教保服務之能力。因此，本文運用 GHRM 觀點探討教保員培育機制之變革，認為不僅須追求專業知能成長，亦須兼顧工作與生活之平衡、薪資與福利之提升、製程與品質之監控，以保障幼兒接受適當之教保照顧。

二、文獻探討

GRHM 是從招募聘用、培訓發展、績效評估及薪酬獎勵到勞資關係之一系列指導組織人力資源的活動，旨在藉由最小或無環境損害為核心之政策和行動，達成確保環境之可永續性、組織之可存續性的目標 (Uddin & Islam, 2016)。Tariq、Jan 與 Ahmad (2016) 亦指出，人力資源是任何成功組織之骨幹，而 GRHM 之綠色管理激勵與知識資產保護的概念，對社會永續性與組織生產力皆具有深遠影響。Sharmin 與 Gupta (2015, January) 亦藉由使用人力資源管理實踐來定義 GHRM，包含倡導有效實踐之人力資源規劃，提高員工對績效提升之認知和承諾，以促進整體資源之虛擲降低，達成環境可永續維持之宏觀觀點。易言之，GRHM 強調效率、減少浪費、改善職場互動態度、平衡工作

生活關係、提高員工績效與留存率，以實現資源之可持續利用、社會之可永續發展的目標 (Margaretha & Saragih, 2013, March)。

Nagendra 和 Kansal (2015) 則將 GHRM 描述為財務收支、跨域互動與產業發展之綜效政策，藉由減少資源浪費、降低無謂虛耗、提高員工留存率，促進資源善用之環保意識。GHRM 之意義不僅彰顯減少不良品與瑕疵品之環保認知外，亦著重平衡工作與生活之社會關注，以及維持合理收益與福利之經濟觀點，進而結合企業社會責任觀點，以建構環境、社會與經濟平衡一致之做法 (Yusoff et al., 2015)。GHRM 對 CSR 亦具有關鍵影響 (Buciuniene & Kazlauskaitė, 2012)，而永續發展始於成功願景和策略規劃，其中策略執行需要通過人才管理和培訓，以提升工作流程與行為之績效，因此藉由人才管理以有效實施 GHRM，可將其與組織存續發展聯結，並為組織帶來長期利益 (Wagner, 2013)。

Arulrajah、Opatha 與 Nawaratne (2016) 認為 GHRM 須從人力資源管理職能的角度進一步延伸，以發揮各層面功能之無窮潛力。Ehnert 與 Harry (2012) 指出，GHRM 介於永續性和策略性人力資源管理之間，對經濟與社會環境之關係，以及宏觀與微觀生態之層面，皆具有密不可分之聯繫。GHRM 亦可視為 CSR 與策略性人力資源管理之概念結合，形成對社會負責之人力資源管理，因此 GHRM 應超越單純之法規遵守，且須融合損害預

防、品質管理與 CSR 之概念，同時組織亦應招聘與組織具有共同價值觀之員工、鼓勵員工參與倡議活動並定期查察、制定獎勵和評估機制以提高落實度（Renwick, Redman, & Maguire, 2013），期能藉由落實 GHRM 為組織提供利潤極大化之機會，並可激發員工落實環境、社會與經濟平衡之工作思維。

三、機制變革

Harris、Wise、Gallagher 與 Goodwin（2001）指出永續發展具有三個關鍵層面，包括經濟（economic）、環境（environmental）、社會（social）層面，其中，經濟需結合人力和社會資本以持續生產精進、環境與資源保護對價值之永續創造至關重要、社會福祉體系則與生態多樣性及政府監督相關。而永續發展策略亦可分為三類（Jabbour & Santos, 2006），包括功能專業化、系統整合度、持續競爭性，Jabbour 與 Santos（2008）更指出，績效結果需要人力資源實踐，以支持組織管理體系之整體執行和維護。是以在 GHRM 中，藉由工作分析、培訓計畫、職能整合、激勵參與、績效評估等各種人力資源管理職能規劃，可提高培育流程效率與降低資源錯置虛擲（Kapil, 2015; Uddin & Islam, 2016）。因此檢視目前幼兒園教保員培育採用審認之機制：書面審查與實際執行、評鑑機制與規範效力、課程設計與專業養成，當落差產生而束手無策，不僅無法精進生產、無益創造價值、無緣提升福祉，且造成資源虛擲與績效低落，更可能影響整體教保員培育之

專業性，損及合宜教保服務能力之養成。爰以系統整合與競爭提升兩大構面，進一步論述教保員培育機制變革之思考要項，而前者涵蓋職前教育、實務訓育、專業培育等三項層面；後者包括淘汰機制、精進機制、福利機制等三項層面。

（一）系統整合

1. 職前教育

教保員培育乃是依據《專科以上學校教保系科申請培育幼兒園教保員審認注意事項》（2014 年，12 月 4 日）之審認制，亦即申請認可學校填具申請書、檢附計畫書，說明各年級開設課程之架構明細、師資、抵免學分規定、專業設備器材等，並採取書審方式。雖然亦有規範追蹤訪查與撤銷廢止認可之條文，但非定期之常態督導，而是於必要時之抽訪瞭解，其嚇阻或實際效力，著實值得商榷。易言之，申請培育幼兒園教保員之學校的書面內容審查通過，並無法保證實際執行與運作，是完全照章行事，倘若兩造差異發生，攸關學生權益與幼兒福祉，如何處理應縝密預做規劃。

2. 實務訓育

教保服務人員中之幼教師，需通過國家考試之教師資格檢定（「高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法」，2017 年，8 月 24 日）；托嬰中心之保母，亦需通過保母人員技術士技能檢定（「技術士技能檢定各職類共用規範」，2017 年，8 月 4 日），但占全

國幼兒園數量約七成之私立幼兒園（教育部，2017），其聘用之教保員卻無任何資格檢定的機制，僅需依規定修畢教保專業課程 32 學分，即具幼兒園教保員資格（「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辦法」，2017 年，8 月 7 日），條件似乎過於寬鬆而易導致良莠不齊之現象。易言之，政府實應思考設計資格檢定之機制，而非僅是修畢課程，以期藉由教保員培育後端之品質把關，提高教保員專業素養與職能，確保幼兒能受到專業之教保照顧。

3. 專業培育

師資培育學校固定接受師資培育評鑑（「大專校院師資培育評鑑作業要點」，2017 年，1 月 6 日），包括教育目標與核心能力、行政運作與自我改善、學生遴選及學習支持、教師質量與課程教學、學生學習成效、實習與夥伴學校關係等項目，以期維持專業培育之水準。然而培育教保員之學校，似乎並無相關機制，僅需依據《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辦法》（2017 年，8 月 7 日）之規定，即能大量培育教保員。倘若培育過程出現瑕疵，亦無及時檢視與修正機會，極易大量複製錯誤而使非專業之教保員流入市場，造成無法彌補之重大傷害。易言之，政府實應落實評鑑制度，定期評鑑培育教保服務人員之大專校院，確保專業培育之落實。

（二）競爭提升

1. 淘汰機制

聚焦績效提升乃是人力資源管理之核心目標，然而徒法不足以自行，因此政府宜倡導重視處理績效不佳之幼兒園教保員與培育機構的管理思維，在明訂處理原則與法源依據之後，縝密思考建構公平之淘汰機制，始能有效處理營運績效不佳、弊端叢生之培育機構；情緒浮動、行為不當之教保員，亦即藉由負增強以提振組織效率、減少資源錯置、降低不適任情形，進而彰顯減少不良品與瑕疵品之環保認知。

2. 精進機制

雖然現行法令已有每年平均至少 18 小時之教保專業知能研習的規範，但快速社會變遷使幼兒與家長之需求隨之變易，唯有不停之自我精進，始能維持高度專業之教保知能、提供符應需求之教保服務。因此政府宜規劃系統化之高質量研習課程，並訂定分級制之研習進修制度，協助教保員進行自我專業檢核與需求反思，亦可善用網路線上課程，開闢不受時間與空間限制之學習管道，持續創造永續發展之社會價值。

3. 福利機制

私立幼兒園教保員普遍面臨薪資福利不佳、工作時數太長、高壓情緒過大之不利勞動條件，倘若沒有高度教保服務熱情，的確留才不易。然而熱情易磨滅，因此政府於推動擴大公

共化教保服務之時機，應慎思如何改善教保員之勞動條件與薪資福利，著重平衡工作與家庭之生活品質、促使均衡投入與產出之勞動報酬，以達成維持合理收益與福利之經濟觀點。

四、結語

在現行法規與制度下，教保員是幼教產業之主要成員，其良窳直接影響教保服務水準，是以值得特別關注其培育機制。然而目前教保員培育管道相當龐雜且把關寬嚴不一，為避免良莠不齊之素養危及幼兒權益，政府實應縝密思考處理與預做規劃，因為人力資源是組織最有價值之資產，而落實人力資源管理則決定組織創新成功性與策略有效性。GHRM 乃是 CSR 與策略性人力資源管理之結合，可藉由工作分析之培訓計畫、績效評估之汰劣擇優、激勵參與之職能提升等規劃，提高流程效率與降低資源錯置，落實經濟、環境與社會平衡一致之做法。本文依據 GHRM 觀點探討教保員培育機制之變革，提出涵蓋職前教育、實務訓育、專業培育等三項層面之系統整合構面，以及包括淘汰機制、精進機制、福利機制等三項層面之競爭提升構面，期能為目前幼兒園教保員之培育機制變革，提出建設性之思考要項，以達到保障幼兒權益、維持教保專業之目標。

參考文獻

■ 大專校院師資培育評鑑作業要點（2017年，1月6日）。臺教師(二)字第1050174716B號令。

■ 王捷（2016年，6月22日）。吃不下就掐臉，臺南驚傳幼兒園虐童案。自由時報，取自<http://news.ltn.com.tw/news/society/breakingnews/1738071>

■ 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辦法（2017年，8月7日）。臺教師（二）字第1060097294A號。

■ 吳敏菁（2015年，12月25日）。幼教師暴走，12分鐘痛打5童。中國時報，取自<http://www.chinatimes.com/newspapers/20151225000413-260106>

■ 技術士技能檢定各職類共用規範（2017年，8月4日）。勞動發能字第1060514784號令。

■ 林良齊（2017年，11月16日）。不只校長體罰，人本：還有教保員讓幼兒園學生沒飯吃。聯合報，取自<https://udn.com/news/story/6885/2823045>

■ 林靜宜（2014）。鼎泰豐，有溫度的完美。臺北市：天下文化。

■ 高級中等以下學校及幼兒園教師資格檢定辦法（2017年，8月24日）。臺教師(二)字第1060106426B號令。

■ 專科以上學校教保系科申請培育幼兒園教保員審認注意事項（2014年，12月4日）。臺教授國部字第1030125084B號。

- 張穎齊（2018年，1月3日）。捏孩童耳朵，幼師瞎掰按摩。中國時報，取自<http://www.chinatimes.com/newspapers/20180103000634-260107>
- 教育部（2017）。預告「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」修正草案。行政院公報，023（150），取自<https://gazette.nat.gov.tw/egFront/detail.do?metaid=92874&log=detailLog>
- 教育部統計處（2017）。105 學年度各級教育統計概況分析。取自http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/105_all_level.pdf
- 楊政郡（2014年，9月17日）。教保員不當體罰幼童，判拘役50天。自由時報，取自<http://news.ltn.com.tw/news/society/breakingnews/1108250>
- Arulrajah, A., Opatha, H., & Nawaratne, N. (2016). Green human resource management practices: a review. *Sri Lankan Journal of Human Resource Management*, 5(1), 1-16.
- Buciuuniene, I., & Kazlauskaite, R. (2012). The linkage between HRM, CSR and performance outcomes. *Baltic Journal of Management*, 7(1), 5-24.
- Ehnert, I., & Harry, W. (2012). Recent developments and future prospects on sustainable human resources management: Introduction to the special issue. *Management Revue*, 23(2), 221-238.
- Harris, J., Wise, T., Gallagher, K., & Goodwin, N. (2001). *A survey of sustainable development: social and economic dimensions*. Washington, D.C.: Island Press.
- Jabbour, C., & Santos, F. (2006). The evolution of environmental management within organizations: toward a common taxonomy. *Environmental Quality Management*, 16(2), 43-59.
- Jabbour, C., & Santos, F. (2008). Relationships between human resource dimensions and environmental management in companies: proposal of a model. *Journal of Cleaner Production*, 16, 51-58.
- Kapil, P., (2015). Green HRM-Engaging Human Resource in reducing carbon footprint and enhancing environment sustainability: A case study based approach. *International Journal of Engineering Technology Science and Research*, 2, 5-14.
- Margaretha, M., & Saragih, S. (2013, March). *Developing new corporate culture through green human resource practice*. In Proceeding of the International Conference on Business, Economics, and Accounting, 20-23 March, Bangkok.

- Nagendra, A., & Kansal, S. (2015). *Reducing carbon footprint through green HRM*. Retrieved from <https://www.sibm.edu/assets/pdf/samvad8/reducingcarbon.pdf>
- Opatha, H.(2013). Green human resource management: A simplified introduction. *Proceedings of the HR Dialogue, 1*(1), 11-21.
- Renwick, D. W., Redman, T., & Maguire, S. (2013). Green human resource management: A review and research agenda. *International Journal of Management Reviews, 15*(1), 1-14.
- Sharma, R., & Gupta, N. (2015, January). *Green HRM: An innovative approach to environmental sustainability*. In Proceeding of the AIMS International Conference on Management. 2-5 January, India.
- Tariq, S., Jan, F. A., & Ahmad, M. S. (2016). Green employee empowerment: a systematic literature review on state-of-art in green human resource management. *Quality & Quantity, 50*(1), 237-269.
- Uddin, M. M., & Islam, R. (2016). Green HRM: Goal attainment through environmental sustainability. *Journal of Nepalese Business Studies, 9*(1), 14-19.
- Wagner, M., (2013). Green human resource benefits: Do they matter as determinants of environmental management system implementation? *Journal of Business Ethics, 114*(3), 443-456.
- Yusoff, Y., Ramayah, T., & Othman, N. (2015). Why examining adoption factors, HR role and attitude towards using E-HRM is the start-off in determining the successfulness of green HRM? *Journal of Advanced Management Science, 3*(4), 337-343.



從非營利幼兒園的核心價值談教保服務人員的專業培訓

李淑惠

樹德科技大學兒童與家庭服務系助理教授

一、教保公共化政策之推動

近幾年來，教育部積極推動教保公共化政策，期待透過計畫提供優質近便與家長可負擔之教保服務，增加幼兒進入公共化幼兒園的機會，鼓勵婦女就業，同時，也能增加教保服務人員工作機會及合理之薪資待遇，提升學前教保專業品質。

在教保公共化政策中，最受矚目的應屬非營利幼兒園。非營利幼兒園的設置型態為私立，其雖然和公幼都屬於教保公共化計畫的一環，在招生上也都以不利條件幼兒為優先收托對象，但是在經營型態、收托時間、收費、督導規範與機制等，均與公幼不同。

目前全臺灣已經有 78 家非營利幼兒園開始營運，已招收名額為 8,769 名。按照教育部的規劃，預計從 106-109 年全國增設公共化幼兒園將達 1,247 班，共收托 34,249 名幼兒，同時，教育部期望到 109 年，幼兒就讀公共化教保比例能從目前三成提升到四成的目標(教育部，2017)。如果按照預計增設的非營利幼兒園班級數來推算，那麼，在此教保公共化計畫中，至少需要近二千五百名教保服務人員，這些教保服務人員的專業素養與能力，也會影響整體教保公共化的品質。

二、非營利幼兒園的核心價值與落實

非營利幼兒園政策係從教育部原先推動之友善教保服務計畫發展而來。推動之初，歐姿秀、陳淑琦、李淑惠(2013)從政策精神與發展，綜整出公民參與、公平正義與優質平價三個核心價值，作為非營利幼兒園持續規畫設計與實務操作之參考。隨著非營利幼兒園之政策與法令日趨完備，非營利幼兒園的辦理目標，定調於政府委託公益法人或核准公益法人申請興辦，為協助家庭教育兒、家長安心就業、推廣優質平價及弱勢優先的教保服務，收費依營運成本計算，保障教保服務人員薪資福利，提供友善教保環境。也基於以上目標與上述學者所提出之非營利幼兒園核心價值，後續發展出更具體的核心價值內涵，包括公私協力、平等尊重、專業整合以及社區互動。公私協力是指公部門與公益法人共同合作，建立良性互動的夥伴關係(包括縣市政府、場地主管機關、公益法人以及幼兒園的互動關係)，共同運作非營利幼兒園；平等尊重係指促進幼兒、家長與教保服務人員間的平等互惠；專業整合則是致力於提升教保品質之專業團隊的整合與發展；社區互動則是重視學齡前幼兒之家庭需求，提供育兒資源之連結與交流平台。這四個核心價值，除了體現在非營利幼兒園的行政運作體制中，同時也應落實在課程與教學中。

三、非營利幼兒園中教保服務人員的專業培訓

在幼教現場，教保服務人員的專業是影響幼兒園品質的關鍵因素。然而，因為非營利幼兒園的體制有別於公幼與一般私幼，同時強調核心價值的落實，因此，針對非營利幼兒園中的教保服務人員所需具備的專業能力就顯得相當重要。

筆者從這幾年在非營利幼兒園現場觀察，發現非營利幼兒園中的教保服務人員面臨的問題包括：

(一) 不熟悉非營利幼兒園的政策與規範

根據觀察，許多教保服務人員(包括園長)，對於非營利幼兒園政策的熟悉度仍舊不足，一來因為此政策尚在滾動發展中，教保服務人員普遍對此政策內涵所知有限，影響其專業角色認知；二來，若承辦的公益法人(母機構)也未能對非營利幼兒園精神有清楚的掌握，透過師訓將精神傳遞給教保服務人員，就很難期待其將非營利幼兒園精神具體落實。如果母機構、幼兒園或是教保服務人員對於確保非營利幼兒園品質所規畫之綿密的督導管理機制不熟悉，更將使得整體機制在運作效益上受到限制。

(二) 不清楚非營利幼兒園與公幼之差別

除了上述問題外，許多教保服務人員雖然在非營利幼兒園工作，但是對於非營利幼兒園與公幼到底有甚麼

不同，仍舊無法清楚區辨，影響其角色認知與工作心態，同時也會在無意中扭曲對非營利幼兒園的期待，影響幼兒園組織文化與氣氛。

(三) 不了解非營利幼兒園之精神與核心價值

筆者發現，這幾年教育部透過各種不同方式積極宣導非營利幼兒園的精神與核心價值，已經參與或是準備投入的公益法人及教保服務人員對於核心價值似乎也能朗朗上口，但是，「能說」與「真正了解」似乎仍有一段差距，以至於在工作中(包括行政與課程)無法真正體現非營利幼兒園的精神與核心價值，也使得非營利幼兒園的特色未能凸顯。

(四) 缺乏優質的幼教課程與教學之專業

雖然教保服務人員在進入幼教現場前，均受過一定的幼教課程與教學專業訓練，然而，不同年資與經驗的教保服務人員，仍會因個人學習狀況，以及專業社會化歷程不同，展現出不同的課程教學能力。往往剛畢業的教保服務人員，因為經驗不足，對於所學的教保專業理論，較難轉換為實務知識與行動，造成課程與教學上運作的困難；而有經驗者，也常因其過去經驗為分科簿本教學或是才藝教學經驗，在轉換到強調正常化、統整性課程教學的非營利幼兒園時，出現轉換上的困難，影響課程與教學品質。

因此，針對上述問題，以下提出個人淺見，作為非營利幼兒園教保服務人員專業培訓上之建議：

（一）強化對於非營利幼兒園政策之認識

目前教保服務人員的專業訓練主要以教保專業知能課程中所規定之科目學分為主，所學習之內容主要以課程與教學居多，教保政策的介紹則放在幼兒教保概論的課程中。然而，非營利幼兒園作為目前國家幼教重要政策，應於職前專業訓練課程中，多加著墨其政策內涵以及運作規範與方式，讓教保服務人員透過對非營利幼兒園政策的認識，能區辨其與公幼之差異，清楚自己的角色定位與責任，同時建立正確的職場態度，以利非營利幼兒園的整體運作。

（二）深化基本教保專業知能

作為一位專業的教保服務人員，正確的幼教課程與教學的能力是最基本的要求，然於幼教實務運作現場，卻也常發現教保服務人員在理論與實務轉換間出現困難，而這並不是非營利幼兒園單獨會面對的問題，而是幼教現場全面性的問題。因此，建議未來教保服務人員於基本教保專業知能訓練中，除了透過見習與實習強化理論轉化到實務的能力外，也應強調正常化、統整性教學之觀念，並進一步考量規畫教保專業能力之檢核機制，確保每一位教保服務人員進入幼教職場時具備課程與教學能力，以提升幼教專業之品質。

（三）強化對非營利幼兒園核心價值的了解

非營利幼兒園的教保服務人員除應秉持著教保服務實施準則之規定進行課程與教學，強化幼教課程專業能力，並將此能力實踐於幼教現場外，同時還需精準掌握非營利幼兒園的精神與核心價值，才能將信念轉化到教學行動中。例如，在「平等尊重」方面，幼兒園於日常對待師生與家庭均能平等尊重，建立友善工作職場，尊重幼兒的個別差異性以及家庭的多元文化；在「專業整合」方面，幼兒園可以透過整合幼教與早療專業，連結母機構相關專業協力，善用社區資源來具體實踐；在「社區互動」方面，幫助幼兒認識在地社區，連結家長資源，課程活動與社區深度結合並持續性發展，透過多元管道方式向社區推動非營利幼兒園概念等；在「公私協力」部分，縣市政府與公益法人、場地主管機關協力、成立社區自治委員會以及非營利幼兒園聯繫會議等，都是具體的做法。

四、結語

綜觀目前教育部學前政策推動方向，非營利幼兒園應是個永續經營的政策，教保服務人員唯有清楚掌握非營利幼兒園的政策內涵、規範與制度，並且熟悉精神與核心價值，才能將其真正落實於現場，確保整體的運作品質，讓所有幼兒都能從高品質的非營利幼兒園獲得完整的發展與學習。

參考文獻

- 教育部（2017）。106~109 年各縣(市)增設公共化幼兒園(班)規劃情形。取自全國教保資訊網網址 [http://www.ece.moe.edu.tw/?p=8615\(107/2/10\)](http://www.ece.moe.edu.tw/?p=8615(107/2/10))。
- 歐姿秀、陳淑琦、李淑惠（2013）。非營利幼兒園應有之核心價值。國教新知，60(4)，49-58。



從兒童產業發展趨勢談學前教育階段人才的培育

黃志雄

弘光科技大學幼兒保育系副教授

一、前言

許多國家將幼兒的教育品質視為國家發展與社會進步的重要指標之一，國際經濟合作發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, 簡稱 OECD）便要求各會員國制定與推動學齡前兒童教育與照顧的政策，將提升幼兒教育與照顧品質視為國家的優先政策（OECD, 2012）。而為了能夠有效提升幼兒教育和照顧的品質，肩負照顧和教育學齡前兒童的教保服務人員，便扮演著舉足輕重的關鍵角色，也因此更需關注學前教育階段人才的培育議題。

近年來，我國人口結構發生了「少子女化」「高齡化」和「異質化」等變化，其中又以「少子女化」為其根本原因，其結果將對國內產業、社會和教育發展產生重大的衝擊（林文樹，2013）。而少子女化的趨勢，對於首當其衝的學前教育而言，更顯得影響深遠和重大，包括對於市場供需和產業結構的改變，以及反應在學前教育機構經營和人才培育上的問題。因此，本文將從少子女化的發展趨勢下所導致的市場供需和產業結構的改變，從目前兒童產業的發展趨勢，探討我國學前教育階段人才的培育。

二、少子女化下的危機與挑戰

少子女化對學前教育階段的影響，包括直接影響學前教育機構的經營，以及間接影響學前教育階段的人才培育。其中，對於學前教育階段人才培育的影響更鉅，雖說，教育是十年樹木百年樹人之業，但在供需失衡和市場導向的現實社會環境中，亦不得不面對此一重大的危機與挑戰。

大約從十年前開始，學生在選讀高中職的科系，許多家長便因著社會媒體對於少子女化的相關報導，擔心孩子大學畢業後的出路不多、工作不好找，而建議孩子不要選讀幼教和幼保相關科系。處在這樣的輿論氛圍和社會環境下，不只是高中職階段的幼保科學生人數減少或關閉，就連大學階段的幼教/幼保相關科系，亦面臨相同的危機，在生源減少和就讀意願降低的情況，許多科大幼保系面臨轉型和更改系名的挑戰，許多幼教系亦從原本完全師培的學系，轉型為非師培學系，並開始增設幼教產業相關課程。

面對越來越嚴峻的少子女化問題，身為學前教育階段人才的培育者，應先思考人才培育和轉型的目的是什麼？轉型後的目標後是什麼？因此，除了要思考教導學生哪些核心的專業與能力外，更要思考人才培育的市場在哪裡？所培育出的人才適合在什麼市場？或是所培育的人才是否符合目前的市場需求？如果學校沒有考

量產業人才的需求，以及人才培育目標與未來就業市場的銜接與準備，再多的轉型和更名，只是流於形式而徒勞無功。

其實，一件事情可以涵蓋許多的面向，不能單純只從某個角度思考。以少子女化對學前教育階段人才的培育而言，雖然，有不少人認為因為少子女化，會使得學前教育階段的工作機會與選擇減少，然而，也可能因為少子女化，而使得學前教育階段凸顯其重要和加值性的效果。因此，不能只從「現在的問題」看「未來」，應該要從「未來的需求」看「現在」。危機其實亦是轉機，因為少子女化的趨勢，我們可以兼顧市場和產業的需求，藉此讓學前教育朝著多元化、產業化和專業化的方向發展，方能從「未來的需求」看「現在」，找到有效的因應之道。

三、學前教育階段人才培育的危機

過去，臺灣在學前教育階段的人才培育，採取教育和照顧雙軌制，由高教和幼教師資培育為主所培育的人才，大多投入以教育為主之幼稚園，另一方面，由高職和技職校院所培育的人才，則是投入以照顧保育為主的托兒所。然而，回顧我國這幾年來在學前教育人才培育制度的發展，受到開放大學教育和高教普及化的影響，我們在學前教育階段人才的培育顯得有些「不正常」。原本的學前教育人才培育制度，規劃從大學、專科和高職等不同學制，分別培育幼教師、教保

員和助理教保員等不同性質和能力之學前教育階段人才。但曾幾何時，原本的專科和技術學院都已紛紛升格為科技大學，臺灣所培育的學前教育階段人才，一下子均提升到大學學歷，雖然大大地提升學前教育人才的素質和能力，然而，臺灣的幼教和兒童產業市場，並沒有同步跟隨著改變和提升。

追求專業與提升幼兒教育品質，一直是臺灣教育界努力的方向，2012年開始實施的《幼兒教育及照顧法》，將分流數十年的「學前教育」與「托育照顧」成功整合，將原來「幼稚園」與「托兒所」整併改制為「幼兒園」（梁佳蓁，2016），並訂定一系列提升教保服務人員培育的辦法，以確保學前教育階段人才培育的品質，以及展現幼教專業（教育部，2011；2012；2016）。然而，由於臺灣在學前教育階段，以私立幼兒園和機構的比例較高，受到少子女化和臺灣社會環境的影響，許多幼兒園和機構在市場供需失調和經營成本的考量下，難以聘任足夠的人員和提供友善的工作環境。使得學前教育階段的人才，雖然已普遍具備大學學歷和幼教專業，但在薪資所得方面並未獲得同等的提昇與重視。

由於臺灣社會高教的普及化，學前教育人才培育的銜接也大受影響，原本的雙軌和不同學制的銜接已不復見，高等教育中的幼教系和技職教育中的幼保系均可培育幼教師和教保員，再加上社會上對少子女化危機的輿論，使得有許多高職幼保科學生對未來的出路感到迷茫，或是認為未來

只有當幼教師或教保員一途，總覺得讀了高職幼保科就只能繼續升學。在高中職階段只以準備考試和升學為考量，而忽略了很重要的職涯和興趣的探索，以及基礎實務經驗和能力的累積。特別是在技職教育體系中，若強調升學而不強調實務能力，人才培育便會出現很大的盲點和危機，最後導致經常被人詬病的學用落差問題。事實上，學用落差的問題，並非只受到大學這四年的影響，而是目前國家整個人才培育制度未能符應社會市場的改變所導致。

常言道，無法改變現況，就要去面對。面對上述學前教育階段人才培育的問題，我們需能掌握國內外兒童產業的發展與趨勢，以思考未來該如何因應。因此，在進行學前教育階段人才的培育時，除了考量幼教專業和課程需要外，更需能將社會發展和市場需求一併納入，使我國學前教育階段人才的培育，能夠化危機為轉機。

四、學前教育和兒童產業的發展趨勢

受到少子女化和社會環境改變的影響，兒童產業的發展分別朝向精緻化、專業化、市場化和國際化等多元角度開展。雖然，少子女化問題嚴重衝擊了學前教育機構的經營，以及學前教育階段的人才培育，但隨著家庭人口結構的改變和子女人數的減少，家長在子女教育的投資上也產生了改變，少子女化促使家長投資在子女教育上的意願和金錢增加，而當市場中的需求增加時，因著市場供需的調整

與改變，服務的內涵與品質亦會隨著改變和提升（徐達光，2015），也因此帶動了兒童產業的興盛和精緻化的發展。

一直以來，臺灣社會或是整個華人社會，對於學前教育的觀點，總認為照顧好孩子就好，並不需要太多的專業。但是，隨著時代的變遷和少子女化所帶來的教育精緻化，現在的學前教育則更需要能展現「專業」，學前教育階段的人才需要能瞭解每個年齡層的兒童發展，需要給兒童什麼樣的學習內容，以及那些活動適合哪個年齡層的兒童等，使得學前教育階段逐漸強調精緻化的服務內容，並提供專業化的服務。從近幾年相關法令和辦法的制定，包括《幼兒教育及照顧法》、《特殊教育法》、《幼兒園教保服務實施準則》以及《幼兒園教保活動課程大綱》等的訂定可知，無非都是在提升學前教育的專業和服務品質。

同時，也是因為少子女化的關係，學前教育階段的服務觸角需向上和向下延伸，將幼兒的服務範圍擴大，從原本以收托 2 至 6 歲的幼兒園為主，向下至 0 歲的托嬰中心，從出生的嬰幼兒開始便提供服務，向上則為 6 歲以上至 12 歲的兒童，提供才藝班、安親班及課後照顧服務，此外，過去的幼兒園不用怕招不到孩子，且還可以有所選擇，但現在因為少子女化，孩子一來就要收托，再加上《特殊教育法》的修訂，將特殊教育服務對象的年齡，從原本的 6 歲，向下展延至 2 歲，要求學前教育機構和學校，必須保障孩子的受教權（教育部，

2009)，使得有越來越多的發展遲緩兒童或疑似特殊需求的孩子進入幼兒園就讀，教保服務人員亦需能提供其所需之個別化教育和融合教育，以滿足其需求。換言之，以市場需求為導向的市場化過程，使得兒童產業的服務範圍擴大，所有 0 至 12 歲的兒童，都是學前教育階段服務的對象，而且不只是照顧到兒童本身，就連兒童的家庭也是我們服務的對象。

此外，現今許多海外華人地區開始重視華文，國外許多學前教育機構開始教授華文課程，包括：新加坡、馬來西亞、美國和澳洲等，同時也發現缺少具備幼教專業的華文教師問題。以新加坡為例，近年便積極到臺灣招募具備幼教專業的華文教師，由於臺灣在學前教育階段的人才培育較為完整且專業，相較於中國所培育的幼教教師，臺灣的學前教育人才在幼教專業和課程實施的素質較高，因此成為海外市場的主要招募對象。也因此，使得兒童產業和學前教育階段人才的市場，隨著全球華文熱和華文教師的需求，邁向國際化的發展趨勢。

五、幼兒專業實務人才之培育趨勢

在少子女化的趨勢下兒童產業面臨著市場轉型和產業轉型，學前教育階段的人才培育，已逐漸朝向培養幼兒專業實務人才的方向發展。在市場轉型方面，受到少子女化的影響，消費者的需求改變，兒童產業的市場也跟著改變，目前兒童產業市場朝著兼顧親子和家庭需求，滿足包括孩子、

家長和家庭其他成員的需求發展，也就是說滿足全家人的需求，就可以成為一個成功的兒童產業，另外也可以跨足海外市場，人才、圖書、玩具輸出到各個國家。而在產業轉型方面，產業的發展必然跟著市場改變，因少子女化而發展出的兒童產業精緻化，例如：托嬰中心、坐月子中心、玩具客製化、親子餐廳等都需要更多幼教專業知識，玩具的精緻化及優化服務的品質，更可以吸引家長購買，同時，提供多元的服務項目，並整合消費者的需求以提供個別化的服務。

過去在學前教育領域的人才培育，似乎只聚焦在以幼教老師、教保員和保母為主的教保產業上。但，事實上在整個學前教育領域中，以教育和保育為導向的教保產業，只是其中的一部分，若以整個市場導向來看，學前教育領域的人才，應可擴展到兒童產業中，涵蓋與兒童有關之食、衣、住、行、育、樂等各項活動，包括兒童教育事業、兒童福利服務、嬰幼兒食品和副食品、兒童服裝、玩具、圖書等，或為兒童（嬰幼兒）專門設計之各式商品等相關經濟活動。而在上述的許多產業中，都需要有學前教育專業的投入，像是幼教玩具產業，玩具的開發過程及完成都必須測試，而如何玩、如何操作、適合那些年齡層的孩子等，也都需要學前教育的專業來因應，此外，像是兒童（親子）餐廳和親子旅館等，亦須能應用教保專業，來滿足現代父母在育兒時兼顧休閒的需求。

若用同心圓來闡釋教保產業和兒童產業，兒童產業是外圍的大圈，有許多不同市場需求所組成的服務內容和產品，教保產業則是在大圈裡的核心小圈，兒童產業的發展，需要仰賴核心小圈的教保專業，兩者應是相輔相成、共存共榮。因此，學前教育階段的人才培育，亦應能兼顧教保和兒童產業的發展趨勢，培養具備幼兒專業與實務能力之學前教育人才。

作者認為要能落實幼兒專業實務人才的培育，人才培育單位需能配合市場和產業的轉型，從系所轉型中開展符應兒童產業趨勢之人才培育活動。除了教保核心專業能力的培養外，亦應發展與兒童產業相關之正式和非正式課程，增加學生對兒童產業市場和實務的認識與理解，並能從中瞭解自己未來可能的職場和所需的能力。在培育學前教育階段的人才時，可以配合正式或非正式課程，安排學生進入未來可能的職場裡去看看，引導學生先去思考自己適不適合，再去思考自己欠缺了什麼？同時，從兒童產業見習及實習的過程中，學生或許會發現自己不適合從事教學工作，便可以進一步引導學生思考可以有哪些不一樣的就業職場。

從大同心圓的兒童的產業架構來看，不是僅僅侷限在幼兒園的工作裡，而是引導學生從中發想和思考，未來可以和適合從事甚麼工作，在人才培育過程中多增加實務現場認識，可以幫助學生知道自已的未來職場在哪裡，以及反思自己適合往哪個職場發展，以便能盡早準備該職場所需的

對應專業實務能力。從教育心理學的角度來看，當學習者能清楚自己想做甚麼、要做甚麼後，再去學習他所需要的內容，這樣方能在「有意義的學習」下，有效的將理論與實務結合，也從能夠「學」以致「用」。

以作者服務的單位為例，配合市場和產業轉型，除了以幼兒教保為核心的專業課程外，亦規劃了嬰幼兒照護、課後照顧和特殊教育三個模組，每位學生至少需選擇一個模組學習專業課程，以培養教保核心的專業能力。同時，安排兒童產業機構志工見習、四年一貫產學見實習、專題實務製作、幼兒園見習、海外職場見實習和全學期之校外實習等活動，讓學生到托嬰中心、居家托育服務中心、托育資源中心、親子館、故事屋和親子餐廳等非幼兒園的職場，以提升學生對兒童產業的認識和實務經驗。此外，透過跨領域學程的開設，如兒童美語教學學程、兒童文化產業學程、兒童造型美學學程、早期療育就業學程和海外實習增能課程等，讓學生有更多元化的學習。

除此之外，為使人才培育單位發展能與產業實務接軌，除以學校三所附設幼兒園，提供人才培育過程中的觀摩、見習、實作和實習外，更承接四間公辦民營之兒童福利服務機構，包括托嬰中心、托育資源中心和居家托育服務中心等，提供學生職場體驗、實務增能、專題實務製作、見實習、和就業銜接等實務學習。

六、展望未來

展望未來，在學前教育階段的人才培育，需能以兒童產業發展趨勢為藍圖，重新架構符合市場和產業需求之多元和精緻化的專業課程十分重要，不單純只著重在教保專業，而是能兼顧兒童產業的發展，分別滿足精緻化、專業化、市場化和國際化的多元發展需求。此外，若從兒童產業發展需求的人才培育角度而言，不論是高中職端、大學端或是業界端，都肩負著學前教育人才培育的責任，因此，應該從高中職端開始，辦理一條龍式的人才培育架構，在高中職相關課程中，加入兒童產業探索和實務課程，而大學則是需要擔任高中職與業界間的轉介點，提供更多職涯探索和實務增能的學習內容。如此，才能讓未來的學前教育人才，從高中職開始便能規劃自己的未來，瞭解適合自己的兒童產業和服務對象的年齡層，並進而提升自己的幼教實務專業及就業能力。在少子女化的趨勢和衝擊下，帶著專業及信心逆風飛翔，讓大學畢業成為新的出發點。

參考文獻

- 林文樹（2013）。國內外少子女化教育因應政策之比較分析研究。國家教育研究院計畫結案報告。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/49/173244822.pdf>
- 徐達光（2015）。消費者心理學。臺北：東華。
- 教育部（2009）。特殊教育法。臺北：教育部。
- 教育部（2011）。幼兒教育及照顧法。臺北：教育部。
- 教育部（2012）。幼兒園教保服務實施準則。臺北：教育部。
- 教育部（2016）。幼兒園教保活動課程大綱。臺北：教育部。
- 梁佳蓁（2016）。我國幼兒教保人員專業發展的困境與因應。學校行政雙月刊，102，99-119。
- OECD（2012）。Early Childhood Education and Care. from: <http://www.oecd.org/education/preschool-and-school/early-childhood-education-and-care.htm>

有話直說：關於「幼兒園教保活動課程大綱」

吳榕椒

國立嘉義大學幼兒教育學系教授
美國加州大學柏克萊分校教育學院訪問學者

如果用一個完整的「人」來形容一所幼兒園，硬體設備應是骨幹、教保服務人員就像血與肉、行政系統與親師關係則如皮膚毛髮、而幼兒園的課程則如一個人的靈魂主導著幼兒園的思維與行動。長久以來，教育被許多職場人士批評為不符合真實生活需求、落後時代趨勢數十年的知識加工廠。即使百年前 John Dewey 即提出的進步主義已提醒人們「教育即生活」；然而，今日教育場上的流行語「翻轉教育」只不過是冷飯重炒、用百年前的眼光看現在、卻未必看得到未來的「事後諸葛」！誰能前瞻未來生活所需要的關鍵能力？誰又能重視扎根幼兒教育的課程是一切學習的基礎？

若說師資培育是教育成功的基石，那師資培育的核心莫過於培養師資生與在職教師對「幼兒園的靈魂」--課程--的多元思維與實務建立了。幼兒園教保活動課程大綱暫行綱要的發想與實驗耗費了不少時間和金錢，在 106 年正式宣布正式生效。站在師培教育者的立場，筆者一則以喜、一則以憂。喜的是，時代的巨輪往前了數十年，新課綱終於往前滾動了一些，替代了舊課綱以分科和知識導向及教師為主的學習模式。憂的是，新課綱的培育重點、模式、與修正反思的機制皆有更進一步改善的空間，如今卻成了法令，想必許多知其然、卻不知其所以然的「應付措施」又要相應而生。以下列出筆者的拙見：

一、師資培育應兼重職前教師與在職教師

多數國家在進行教育改革之前，非常重視師資培育先於政令的實施。不管是實施前之職前師培的提升、或是針對在職教師利用暑假規劃回流教育等，都是確保職前教師或在職教師的培訓到達一定的人數和水平之後，政策才能實施。因此確保了孩子的受教權(不是實驗的白老鼠)、並保障在職教師的教學品質，讓教師在進行教學之餘不用被速成的進修課程壓得喘不過氣來；而職前教師也能利用充分的職前課程中習得紮實的課綱理論與實務。但反觀臺灣在實施幼兒園教保活動課程大綱時，卻多以在職老師進修為主，缺少職前師培教育的行動；且多數在職教師一邊接受研習課程、一邊實施新課綱，理論與實務的磨合時間漫長，是否造成師、生雙輸的現象值得探討！

二、課程模式缺乏多元面貌

在近幾年許多幼兒園的得獎課程中看見許多令人感動的課程與學習，但隱藏在背後的許多的問題是華麗外表下不被承認的假象！有多少人願意視課程本就是幼兒的生活與經驗而非過度包裝的故事和聲光效果十足的報告？！有多少人在讚揚這些卓越課程之際，希望找到自己的課程精神而非複製「卓越的課程模式」！在推行新

課綱的過程中，或許太高估了幼教人員的能力，想把十幾年前九年一貫課程失敗的產物(主題統整課程)一股腦兒的塞進幼教人員的腦中。又或許太低估幼教人員，把原本開放的幼教課程設計與多元的幼教課程模式，導向 Frederick W. Taylor 的課程設計工學模式。缺乏多元的課程模式、步驟化的課程設計、許許多多的教師手冊、及優質學校的課程設計範例等等。幼兒園本是唯一可以實踐多元教育理念與開放教育的殿堂，或許或因為評鑑與法令，花園中不再百花齊放了，老師課程設計之自主權與能力也被削弱了！筆者不禁想問：教學是門藝術？還是技術？！

三、缺乏證據支持的指標內容與課程發展

新課綱學習指標的建立乃強調以幼兒發展為基礎，但在課綱的推行中遍尋不著文獻的探討與分析、亦不見公開的實驗研究報告以支持指標的建立。多年來，推行新課綱的學者們致力於這個大工程，卻僅有少數的書籍和文章發表在學術界。綜觀臺灣的幼兒園教保活動課程大綱乃是國際上具前瞻性的創舉，若能更積極的結合學術與實務界的實徵研究，發表致內國內外期刊，透過更多學術同儕與實務的檢核機制，如此更能彰顯新課綱的價值。

四、缺乏多項溝通與滾動修正的機制

從事教育改革需要多方的認同與努力才有成功的機會，新課綱的推動是否真的做到：凝聚多方教育學者們的共識、傾聽來自不同城鄉差距幼教人員的心聲、並努力與社會大眾溝通理念等重要工作的落實，值得深思？！若政策制定缺乏多項溝通，在信者恆信、而不信者仍不信的狀況下，多頭馬車的政策終將臺灣的幼兒教育重新撕裂。

幼兒教育是臺灣升學主義下的最後一片淨土，在教育城鄉差距仍極鉅的情形下，筆者認為新課綱的推行亦要以幼教人員與孩子的先備經驗為起點，以開放教育的理念為起點。「學習指標」與所有課程設計的要領只是提醒教師孩子學習重點的參考值，切勿矯枉過正、走火入魔；而幼教人員也要具有智慧與不斷學習的能力，帶給孩子有意義且概念化的學習。期許社會上賦予幼教人員的錯誤印象：「只是帶孩子玩而已」、「教書像工廠作業員，按照一定步驟就好了」能一一被修正。



幼兒園教保課程綱要和十二年國教課綱之核心素養的銜接

陳得文

國立臺南大學教育系兼任助理教授
中華醫事科技大學幼兒保育系兼任助理教授

一、前言

我國即將實施的「十二年國民基本教育課程綱要」（教育部，2014，以下簡稱十二年國教課綱）期許學生能獲得社會適應力和應變力，「素養」（competency）成為關鍵性觀念，為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，茲以「核心素養」做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域/科目間的統整（教育部，2014）。

十二年國民基本教育課程綱要即將於 108 年實施，在 106 年八月教育部也宣布正式實施《幼兒園教保活動課程大綱》（教育部，2017，以下簡稱幼兒園新課綱），這也是幼稚園和托兒所近百年來的重大變革，更是幼托整合之後幼兒園的主要課程依據。

相對於許多國家自幼兒園開始實施國民教育，整體規劃 K-12 或 K-16 等課程政策，我國在近年來陸續針對國民教育和幼兒園教育進行重大課程政策改革，是否藉此機會適當銜接，使國民所受到的教育更具整體性、一貫性、統整性，值得探討。

本文針對十二年國教課綱之核心素養、幼兒園教保課綱與教學規範的最新變遷，探討其間相關聯的理念銜接性，整合執行的實務性，以作為後續研究和實施的參考。

二、核心素養：課程改革的 DNA

十二年國教課綱中，「素養」是相當重要的關鍵性觀念。素養也是聯合國教育科學文化組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO）（UNESCO, 2009）、歐洲聯盟（European Union, EU）經濟合作與發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）等國際組織的關注教育議題，以及芬蘭、日本、法國、紐西蘭等國家的國定課程核心（蔡清田，2014）。因此素養的意涵和理念，對於未來課程具有關鍵性的影響。

根據十二年國教課綱，「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』。「核心素養」強調學習不以學科知識及技能為限，應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展，強調培養以人為本的「終身學習者」，包含「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」等三大面向，再細分為「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」、「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」、「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」等九大項目（教育部，2014）。

蔡清田（2014）將素養界定為一種涵蓋認知、技能和情意的複合構念，不只重視知識，也重視能力、更強調態度的重要性。簡言之，素養的內涵包括知識、能力、態度之統整，超越工業社會經濟框架對於職業和工作的技術能力的強調。

此外，蔡清田（2014，39-50）指出，因此，素養除了重視知識和技能，更重視「全人」或「全方位」的教育，是包括知識、能力、與態度多層面統整之「整體性」。而素養並非與生俱來，而是從學習中獲得，需要透過教育規劃設計。社會已經由工業時代、轉變為複雜多變的新經濟時代，教育也已經不適合再用過去標準化的職業工作導向教導學生。因應未來全人面對多元生活環境所需，教育應該將個人發展與社會發展結合，培養學生的統整性素養。

素養之中，最重要的「核心素養」（key competencies）可說是一個人為了生存、延續生命和未來發展應具備的素養，能夠適應現在生活及面對未來挑戰，進而成為一位有責任和教養的公民（吳清山，2017）。

經濟合作發展組織（OECD）於2003年所提出的核心素養包含三個主要層面，包括運用互動工具（using tools interactively）、異質性團體互動（interacting in heterogeneous groups）與自主性行動（acting autonomously）等（吳清山，2017）。世界經濟論壇（World Economic Forum, WEF）也提出廿一世紀所需的基本技能（skill）將

包括基本素養（foundational literacies）如語文素養、數字素養、科學素養、資訊科技素養、財務金融素養、文化和公民素養；以及能力（competencies）：如何應對複雜挑戰，如批判思考/問題解決、創造力、溝通、合作；和個人特質（character qualities）：如何應對環境變遷，如好奇心、主動性、堅持力/耐力、適應力、領導力、社會和文化覺察，最後成就全人終身學習的能力（World Economic Forum, 2015）。可見面對未來多元變動的複雜社會，培養統整性的素養是一個頗受各界肯定的教育方向。

三、幼兒園課程與教學規範的發展

（一）幼稚園課程標準

臺灣早期沒有幼稚園課程標準或類似文件，1945年中華民國政府遷臺，就將國民政府南京時期1936年修訂公布的《幼稚園課程標準》，引用為臺灣幼稚園課程實施依據，後續在臺灣又有1953、1975、1987三次修訂（翁麗芳，2017）。

1981年《幼稚教育法》公布，1987年再修訂《幼稚園課程標準》，強調幼稚教育的實施應以健康教育、生活教育、倫理教育為主，不得為國民小學課程的預習和熟練；並以活動課程設計型態做統整性的實施，採用單元（主題）教學，打破學科界限，而以問題或實際的活動為中心來聯絡貫穿各科教材，使幼兒在學習過程中獲得完整的知識和經驗，以幼兒為主體，透過

遊戲學習，重視教材之選編（幼稚園課程標準，1987）。

教育部 2012 年 10 月 5 日發布「幼稚園教保活動課程暫行大綱」，2016 年 12 月教育部正式修定《幼稚園教保活動課程大綱》，取代了《幼稚園課程標準》；成為幼托整合後幼稚園課程的法定依據。

（二）幼稚園教保活動課程大綱

教育部於民國 106（2017）年 8 月 1 日正式實施幼稚園新課綱，研修新課綱之主要背景，是因應幼托整合。

新課綱主要背景為：

1. 確立教育與照顧的綜合性服務，解決「幼托分離」造成的體制紊亂。
2. 提升幼兒教育與照顧的品質，以符合幼兒需求及現代社會期待的新課綱，打造優質的教保環境。
3. 厚植幼兒教育的多元發展，透過新課綱，建構幼兒課程規劃與實踐的溝通平臺，提供幼兒有意義的學習方向，也協助幼兒園建構特色課程，關注各學習階段的銜接，以利未來的學習。
4. 以全球視野發展在地行動，參照全球化造成的國際同質性，連結家庭和社區，提供幼兒在探索生活環境中認同本土，了解文化，接納多元（教育部，2017）。

由幼稚園新課綱修訂背景可知，新課綱取代數十年前的課程標準和教

保手冊，具有時代意義，著重幼托整合的銜接和連貫，以及全球化環境的時空背景對於幼兒教育的衝擊。然而對於與國小以上的國民教育銜接，雖有提及，並未有太多著墨。

幼稚園新課綱將幼稚園課程分為身體動作、認知、語文、社會、情緒、及美感六個領域。在總綱中說明新課綱的宗旨，是立基於「仁」的教育觀，承續孝悌仁愛文化，陶養幼兒擁有愛人愛己、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的素養，並奠定終身學習的基礎為其宗旨；使幼兒成為重溝通、講道理、能思考、懂合作、有信心、會包容的未來社會公民。

總綱中設定了六大「核心素養」，意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，希望透過統整各領域課程的規劃與實踐，陶養幼兒擁有核心素養，六大核心素養簡述如下（教育部，2017）：

- （一）覺知辨識：運用感官，知覺自己及生活環境的訊息，並理解訊息及其間的關係。
- （二）表達溝通：運用各種符號表達個人的感受，並傾聽和分享不同的見解與訊息。
- （三）關懷合作：願意關心與接納自己、他人、環境和文化，並願意與他人協商，建立共識，解決問題。

(四) 推理賞析：運用舊經驗和既有知識，分析、整合及預測訊息，並以喜愛的心情欣賞自己和他人的表現。

(五) 想像創造：以創新的精神和多樣的方式表達對生活環境中人事物的感受。

(六) 自主管理：根據規範覺察與調整自己的行動。

這些核心素養正呼應幼兒園新課綱的重要任務，亦即針對幼托整合下的幼兒園。

研編小組主持人幸曼玲歸納新課綱特色有六點：1.發掘與建構臺灣孩童的圖像。2.以能力作為串接整合領域的方式，也以各領域能力作為培養幼兒的主要目標。3.以本土的實徵研究建構課程目標與學習指標。4.強調培養幼兒的能力。5.考量華人重要的文化價值。6.重視幼兒的發展需求與主體性並重視幼兒所處的文化環境（幸曼玲等，2015：43-50）在此並未提及與其他教育階段的銜接。

由總綱可知，幼兒園新課綱的理念由幼兒發展出發，六大領域由領域目標、課程目標和分齡學習指標架構而成，六大核心素養則是統整各領域能力而來，未來並希望順利銜接至十二年國民基本教育所培養之核心素養，以成為健全之社會公民（教育部，2017）。

綜合討論幼稚園課程標準和幼兒園新課綱的歷史發展脈絡，早在 1953 年，幼稚園課程標準已經以幼兒需要為考量，依生活教育的原理，將『知能』融入『生活』之中。1987 年的修訂也強調幼稚教育應以活動課程設計型態做統整性的實施。

2012 年的新課綱，雖敘明要陶養幼兒擁有愛人愛己、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的素養，並奠定終身學習，卻未說明所謂立基於「仁」的教育觀之理論依據，以及所承續孝悌仁愛文化之內涵為何。新課綱似乎對於幼托整合的幼兒園課程領域較為重視，對於核心素養的說明、乃至與國小國中的銜接，雖有提及，卻未具體說明。

四、幼兒園與國小課程與教學課綱的銜接

中國幼稚教育學會於 1958 年正式成立，教育部 2004 年才在國教司成立幼兒教育科。

2000 年代教育部對於幼兒教育的關注焦點，主要在於宣導「幼稚園正常化教學」。2006 年教育部編寫《幼兒園教保活動課程大綱暫行大綱》，2016 年修定公布為《幼兒園教保活動課程大綱》，同時宣告自 2017 年 8 月 1 日生效。

教育部 2014 年發布的《十二年國民基本教育課程綱要》，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，以「自發」、「互動」與「共好」為課程理念，呼應核心素養的三大面

向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」，以及其下包括的九大核心素養。

本文作者結合十二年國教課綱總綱和幼兒園新課綱所臚列之核心素養，編制為表 1。

表 1 十二年國民基本教育課程綱要總綱和幼兒園教保活動課程大綱所臚列之核心素養關聯表

幼兒園教保活動課程大綱六大核心素養	十二年國教課程大綱九大核心素養	十二年國教三大面向
(一)覺知辨識	1.身心素質與自我精進	自主行動
	5.科技資訊與媒體素養	溝通互動
(二)表達溝通	4.符號運用與溝通表達	溝通互動
(三)關懷合作決問題	8.人際關係與團隊合作	社會參與
	9.多元文化與國際理解	
(四)推理賞析	2.系統思考與解決問題	自主行動
(五)想像創造	6.藝術涵養與美感素養	溝通互動
(六)自主管理	3.規劃執行與創新	自主行動
	7.道德實踐與公民意識	

資料來源：作者自行製表

由表 1 可知，十二年國教課綱和幼兒園新課綱，似乎在涵義上具有對應性和相似性，但十二年國教課綱以「自發」、「互動」與「共好」為課程理念，呼應核心素養的三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」以及九項核心素養，而幼兒園新課綱以「仁」為基本理念，卻較難看出與其六大核心素養的關聯性。

另外，在幼兒園新課綱的十項實施通則中，只有第九項提到「自幼兒園到國民小學是幼兒從非正式教育到正式教育的一大轉變。幼兒園宜主動扮演銜接的角色，協助幼兒面對新情境的挑戰」。陳惠珍（2009）認為，幼小課程教學銜接應該包含課程結構、教學型態、上課形式、與作業評量四個項目的銜接。據此葉郁菁（2012）指出，課程的銜接及幼兒學習評量的結果如何對應小學課程和學習活動，在新課綱的規劃中並未具體呈現；幼兒園新課綱規劃的發展與學習領域仍可與九年一貫課程產生對應，不過仍以幼兒發展脈絡為主軸。

反過來說，十二年國教課綱中，也並未考慮與幼兒園新課綱之銜接，甚至整本綱要之中，搜尋不到「幼兒園」三個字。簡言之，2014 年發布的十二年國教課綱、以及 2012 年公布暫行版、2017 年實施的幼兒園新課綱，似乎都沒有善用同步修訂、將核心素養縱貫銜接的絕佳時機。

五、結論與建議

近年臺灣教育改革成為相當受到

矚目的公共政策，本文檢視 2017 年發布實施的幼兒園教保活動與課程大綱、以及 2014 的十二年國民基本教育課程綱要之核心素養銜接，總結為以下發現，並提出改革建議：

(一) 核心素養概念不易理解，造成民眾失去信心

如同美國核心課程標準（common core standards）起始目標為「更少、更清楚、更高的標準」（fewer, clearer, higher standards），最後編成五百頁的鉅著（Main, 2012）。臺灣的課程大綱也有類似問題，所費不貲編出來的課程最高指導原則，因為理念高深或過於抽象，不易理解，後續又不斷追加說明、範例等補充資料，以至於文本與使用者距離愈來愈遠。

蔡清田（2014）對於素養的研究非常精闢完整，唯教育行政主管單位推動課程實施時，是否可以再研究，如何將理論和理念簡明介紹給第一線教育工作者和社會大眾，避免因為異化產生的疏離。

此外，教育主管機關可加強師資培訓，包括幼教老師的職前和在職專業發展，以使教師更能理解和接納新課綱核心素養的理念（Main, 2012）。

(二) 十二年國教課綱和幼兒園新課綱，雖在 2012-2017 年間陸續進行編輯、發布，卻似乎並未同步進行適當的溝通和合作，兩套系統關聯性不大

當然幼兒教育和國民教育基本上就屬於不同領域，在教學法、教學對象等各方面有許多不同，但在核心素養和理念方面，似乎可以嘗試進行一貫性的統整思考。

Main（2012）建議採取合作方式，共同發展高品質的標準、課程和評鑑。幼兒園和國小甚至國中，也可考慮進行跨教育階段的合作，以加強課程與教學的銜接和整合。

(三) 幼兒園新課綱應為較高指導原則

即明示學生被期待學習的內容，甚至因為績效考量，必須伴隨相關的測驗評量（Main, 2012），但一份課程大綱勢必無法滿足所有幼兒園學生的學習發展需求，因此課程綱要應該就核心素養、實施原則等部分進行理念上的深度探討，成為較高的指導原則。

然而，目前的幼兒園教保活動課程大綱在基本理念和核心素養方面著墨甚少，且並未清楚呈現其關聯性與必要性。

(四) 幼兒園在臺灣仍未納入國民基本教育

事實上，許多國家都將國民基本教育向下延伸至大班或以下，國家課程綱要的發布，也有自二歲不等即提出建議（Baker et al., 2015）。對於幼兒之教育和保育，應該具有相當的彈性，但國家可以提出原則性建議，及早規劃，以供幼兒園安排課程與教學參考。

參考文獻

- 幼稚園課程標準（1987）。
- 吳清山（2017）。邁向核心素養的基礎教育變革。師友，595，9-15。
- 幸曼玲、楊金寶、丘嘉慧、柯華葳、蔡敏玲、金瑞芝、郭李宗文、簡淑真、林玫君（2015）。新課綱想說的事——幼兒園教保活動課程大綱的理念與發展。臺北市：心理出版。
- 翁麗芳（2017）。從《幼稚園課程標準》到《幼兒園教保活動課程大綱》——談七十年來臺灣幼教課程的發展。教科書研究，10（1），1-33。
- 陳惠珍（2009）。國幼班幼小銜接指標建構之研究。載於國立屏東教育大學主辦，「2009 教育行政與管理學術研討會」論文集（頁107-126），屏東市。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。
- 教育部（2017）。幼兒園教保活動課程大綱。
- 葉郁菁（2012）。英國幼兒基礎階段之課程改革及其對臺灣之啟示。教育資料集刊，53，105-124。
- 蔡清田（2014）。素養：課程改革的DNA。台北市：高等教育出版。
- Doris Luft Baker, Lana Santoro, Sharon Ware, Delis Cuéllar, Ashley Oldham, Maritherese Cuticelli, Michael D. Coyne, Susan Loftus-Rattan, and Betsy McCoach. (2015). Understanding and Implementing the Common Core Vocabulary Standards in Kindergarten. *TEACHING Exceptional Children*, 47(5), 264–271.
- Main, Laura Fricke. (2012). Too Much Too Soon? Common Core Math Standards in the Early Years. *Early Childhood Education Journal*, 40, 73–77. DOI 10.1007/s10643-011-0484-7
- World Economic Forum (2015). New Vision for Education - Unlocking the Potential of Technology. Chapter 1: The skills needed in the 21st century. <https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html>

在不疑處有疑：定見、道理和真理

邱淑惠

國立臺中教育大學幼兒教育學系教授

一、前言

幼兒園教師工作繁忙，通常到園後片刻不得閒，下班時筋疲力竭。這樣的生活，教師更該謹慎，例行生活是否讓自己的思緒麻痺，沒有時間停下來想想，所做所為，背後支撐的道理是什麼？這道理在任何情況下都適用嗎？它是永恆不變的真理嗎？

「真理」是放諸四海皆準的。培育下一代少數不變的真理，是讓幼兒長大後，能擁有幸福、智慧以及健康。在這個目標之下，教師規範幼兒吃飯不能挑食、分組工作要在同一區域活動、道別說謝要九十度鞠躬等等，都只是道理。所謂「道理」，是此一時，彼一時，看狀況而言的，就像是俗說「士可殺，不可辱」或「識時務者為俊傑」，都是道理，但到底何時該堅持，何時該讓步，是要因時制宜。教學現場的道理很多，但道理跟真理不同，教師心中的道理，是要時時反思，隨時自問：這麼做，真能邁向真理嗎？

在培訓教師與輔導幼兒園的過程中，筆者常發現幼兒園教師遵守的道理，是需要再反思的。本文列舉三件幼教現場的實務現況，與老師們一起反思。第一，學習區一定要壁壘分明的隔離嗎？第二，團討時沒舉手發言，老師就要忽視他嗎？第三，告訴小孩你一定做得到，沒有問題嗎？

二、需要時時反思的道理

（一）學習區一定要壁壘分明嗎？

教育部（2017）在「幼兒園教保活動課程大綱」中建議：教室情境安排須考慮活動形式，乾濕、動靜分離等等。美國幼教協會（National Association for the Education of Young Children; NAEYC, 2009）在發展適切的課程實務中，對環境規劃沒有如此具體的建議，但強調教師要注意自己的安排，有沒有科學依據，對小孩、家庭與社會而言，是不是有意義？

上述建議哪一個是「真理」，哪一個是「道理」？我們不難發現，教師注意情境規劃「對幼兒而言，是不是有意義的」，這種通則性的建議，會比較接近真理。越是具體的規範，如「乾濕、動靜分離」，越需要因地、因時制宜，並反思這個原則背後真正的用意。乾濕分離，目的是容易打掃清潔，動靜分開，是避免干擾。目的換了，原則就不一定適用。當日的換成：鼓勵跨學習區的創作，這時學習區之間的交流，是創意發想的源頭，不再視為干擾。

道理值得參考，就怕當局者把道理當真理，拿雞毛當令箭。「教室應規劃三至五個學習區」是道理，但食古不化，一定要在教室裡看到空間上有三至五個小區隔，就是把道理當真理，忘了設置學習區的目的。情境規劃，只要能提供多元素材，讓幼兒自發探索、操

弄，使用方便，操作後素材容易清楚歸位，能發揮教育功能即可。就像家裡的環境規劃一樣，餐具櫃放在餐桌附近，固然方便，但使用上一定要將餐廳、客廳、書房做嚴格區隔嗎？難道不能因時制宜把餐桌當全家共用的書桌？不能在客廳放置書櫃，拿了書躺在床上享受閱讀的樂趣？

情境規劃，不變的真理是什麼？戰亂時代，窗戶設置要小，因為防禦功能比較重要，度假聖地，大片視線通透的窗景，是為了接近自然，沈澱心靈。所以，真理是什麼？無非是達到使用目標。教師該時時反思，情境規劃的目標是什麼？能不能發揮應有的教育功能？而不是不加思考的拘泥於原則當中。

(二) 沒舉手發言，老師就該忽視他？

筆者在幼兒園觀課時，常發現團體討論時間，教師拋出一個問題後，有幼兒脫口回答，教師會特意裝作沒聽到，重申「我要請有舉手、坐好的小朋友回答」。如果該名幼兒持續回應，教師會質問「你有舉手嗎？」。持續多次被忽略或制止後，幼兒開使東張西望，按耐不住。在教師口中，這個幼兒被貼上太過自我，漠視規範的標籤，有礙其他幼兒表現。所以，教師抱持的道理是，忽視沒舉手發言的幼兒，是要讓他學習團體規範。

「舉手發言」是道理。但我們該反思，這個道理真正的目的是什麼？是為了養成一個規矩？還是讓團體討論順利進行？當我們三五好友坐下聊天時，我們需要舉手發言嗎？不需要

的理由是當別人講話時，我們會傾聽，等他人停下後，才開口回應。這是一種相互尊重，也是幼兒在團討時該學到的教育目標。舉手發言，是達到目標的方法之一，但不是唯一。當教師在團討時刻意忽視，以及三申五令，要舉手坐好時，是否該反思，這種方式能否讓幼兒學會相互尊重。

讓幼兒養成遵守規範的習慣，是道理，尊重幼兒個別差異、讓孩子樂於參與討論也是道理。當兩個道理相互抵觸時，教師該反思的是，有沒有更好的執行方法。如果愛因斯坦幼時參與這樣的團討，他應該也會被視為問題兒童吧！如果目標同時包含「學習彼此尊重」和「讓幼兒樂於參與討論」，或許下次當幼兒忘記舉手，脫口回答時，教師可以回應他的看法，然後說「我也想聽聽其他小朋友的想法」。當太多小朋友同時回答時，教師可以點出「太多聲音，我聽不清楚」的事實，強調規範背後的原因，而不是強調表面上的舉手動作，讓幼兒知其然，也知所以然。

(三) 「你一定做得到」，是真的嗎？

在網路上曾經流傳一段影片，影片中是一群日本家長觀看一個小男孩跳馬。那堆疊的跳箱比小男孩高，小男孩多次沒跳過，用手拭淚，旁邊的老師告訴小男孩「你可以的」，後來老師一個指令，同班小孩出列圍著小男孩打氣，口號一致的呼喊「你可以的」，奇蹟似的，男孩成功跳過，贏得全場讚嘆（可在 [youtube](#) 上以日本小學生跳馬關鍵字搜尋觀看）。

「你可以的」，在許多心靈雞湯中，也如此正面的激勵讀者，它的確有短期的激勵效果。但試想，影片中的小男孩在如此的氛圍中，如果仍然沒跳過呢？一次兩次三次的嘗試，在聽過許多的「你可以的」，然後失敗，長期而言，難免懷疑：為什麼大家說我可以，我卻失敗？

「相信自己做得到」是道理，「努力之後，仍可能失敗」才是不變的真理。當教師鼓勵孩子「你可以的」，只說了部分的道理，成功需要努力、方法和運氣，是影片中隱沒的道理。醫生有救不活的病人，律師有打不贏的官司，老師有改變不了的學生，人不是真的可以勝天。

小男孩跳馬的氛圍，強加「你一定可以」的期望。教師該反思的是，在一群家長面前挑戰極限，是誰設定的目標？是成人在炫耀訓練成果，還是小男孩自定的挑戰？教師該把挑戰失敗變成無法承受的結果嗎？挑戰失敗，是應該避免的事嗎？

愛迪生發明燈泡之前，嘗試了五千多次的試驗，但他堅信一定可以把電能轉變為光能。在他成功之前，記者問他：你失敗了五千多次，為什麼不放棄？愛迪生的回答是：我沒有失敗啊！每一次實驗，我都可以刪去一個方法，朝成功邁進。

教師該檢視，自己是如何在言行舉止中，不經意傳達成人對失敗的看法。「你一定可以」，傳達的不僅是過於美好、不真實的遠景，也輕忽「失

敗」的學習價值。教育的目標，難道不是讓孩子養成習慣，失敗時想的是：還可以怎麼做？是不是疏忽什麼細節？並接受再次失敗的可能性？

三、結語

對愛迪生而言，能量可以轉換，是一個真理，每一次的試驗嘗試，是道理的應用，刪掉不可行的道理之後，真理終將出現，是愛迪生的定見。有智慧的定見，來自能區分「真理」和「道理」。

教育界常有的現況，是不經過反思，將「道理」當「真理」的專業誤用。本文以教師經常應用的學習區設置原則，團討紀律規範以及善意不真實的鼓勵作為討論實例，希望教師能養成在不疑處有疑的反思習慣，擁抱具智慧的定見。

教育部（2017）新近頒布的「幼兒園教保活動課程大綱」，是學者們過濾許多文獻後，保留下來的道理。其用意良善，想藉以提升幼兒教育的品質。當道理變成政策，推動執行更應謹慎，保留彈性。謙虛接受課綱中的道理、原則總有不合時宜的可能。面對教育現場實際發生的應用困境，筆者期許教育主管、學者、課綱輔導人員以及教師，有反思的勇氣與習慣，隨時檢視自己所擁抱的定見。

參考文獻

■ 教育部（2017）。*幼兒園教保活動課程大綱*。台北市：教育部。

■ National Association for the Education of Young Children（2009）。*Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Retrieved from <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf>



降低公立國小附設幼兒園生師比之我見

邱碧凌

銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

「老師，我不會！老師，我要上廁所！老師，我想媽媽……」，孩子們的呼喚聲，這是幼兒園教室內每天為聽到的聲音，而身為老師的我們必須像快遞廣告中的名言：「使命必達」！除了費盡心力照顧好每位孩子外，教學上我們還需設計有趣、在地化、貼近孩子們生活經驗的課程。

「老師，我的小孩要吃藥、老師，我的小孩不會擦屁股……」，家長的各式各樣問題，我們都必須耐心的相互溝通，及給予良好的建議！

「幼兒餐點表、事故傷害統計表、加額補助款……」等，各種大大小小的行政事務，任職於國小附設幼兒園的老師們都需要自身處理，行政業務量彷彿是個小型的國小。

然而，國小附設幼兒園的人力不像國小，有專職或兼任的行政老師，我們每天除了要給予孩子們最高品質的教學活動及保育工作外，還得處理諸多的行政事務，而我們師生人數比仍然維持在 1:15，這樣的比例及工作量，老師似乎無法全心投入在教學工作上，間接影響了孩子的受教權。故筆者認為「降低幼兒園的生師比」是當前迫切的議題！

二、各國幼兒園生師比之比教

(一) 師生比之定義

師生比是指教師與學生人數的比例，通常都以每一位教師平均要教導的學生人數為準。一般而言，理論上教師所要教導的學生數越少，則每位學生可得到的關注就越多。

(二) 我國學前教育人員生師比之發展

我國過去的學前教育分為托兒所和幼稚園。在民國 44 年制訂的《托兒所設置辦法》中規定：「二至四歲之幼兒，每十三至十五人幼兒需置保育員一名；四至六歲之幼兒，每十六至至二十人名需置教師一名。」民國 70 年的《幼稚教育法》則指出「幼稚園教學每班兒童不得超過 30 人，且每班配置二師」意即師生比 1:15。至民國 104 年修訂《幼兒照顧及教育法》第十八條明訂幼兒園二歲以上未滿三歲幼兒，每班以十六人為限，且不得與其他年齡幼兒混齡；三歲以上至入國民小學前幼兒，每班以三十人為限。但離島、偏鄉及原住民族地區之幼兒園，因區域內二歲以上未滿三歲幼兒之人數稀少，致其招收人數無法單獨成班者，得報直轄市、縣（市）主管機關同意後，以二歲以上至入國民小學前幼兒進行混齡編班，每班以十五人為限。故知，2-3 歲的生師比已下降至 1:8，但 3-6 歲生師比於民國 70 年至今仍維持在 1:15。

(三) 各國 3-6 歲幼兒園生師比之比較

反觀國外的生師比呢？〈簡楚瑛，2003〉曾提出，歐美澳各國間國 3-6 歲幼兒教育機構的生師比差異極大，但芬蘭、瑞典、丹麥等國家皆低於 1:15 甚至更低。亞洲國家中的日本，根據張子嫻、曹純瓊（2012）曾指出幼兒園生師比為 1:35，卻遠高於我國。

表 1 各國 3-6 歲幼兒園生師比

國家	生師比
中華民國	1:15
美國	1:10-1:20 (各州不等)
英國	1:8(遊戲團體) 1:13(保育班) 1:30 (預收班)
澳洲	1:10
丹麥	1:6
芬蘭	1:7
瑞典	1:6
日本	1:35(幼稚園) 1:30(保育所 - 四歲以上)

資料來源：簡楚瑛(2003)
張子嫻、曹純瓊（2012）

三、降低生師比之益處

由上可知，我們發現各國的生師比會因各國的國情及需求而有所不同。筆者認為，我國因少子化的趨勢家長越來越重視孩子們的個別性，我們應當與時俱進，如同歐美國家調整 3-6 歲的生師比，筆者也提出降低生師比之益處如下：

(一) 教學更深入，提升教學品質

在公立幼兒園 3-6 歲的班級中師生比過高，教師為了方便管理只能不停地告訴孩子要做什麼、不能做什麼，使得教學方式較封閉無法像歐美國家讓孩子可以有較多開放及自由的時間自由探索；若降低師生比教師在課程安排上能較靈活，可因孩子的個別差異改以分組教學的模式，以增進教師在教學歷程中與學生的互動的機會，課程發展可較深入精緻。

(二) 孩子更能被看見

回憶起四、五十年代，每個家庭孩子生得多，只要孩子們吃得飽、穿得暖就夠了！而現今家長無論在孩子們的學習或是照顧上都更加重視，對處於學齡前階段的孩子是加倍呵護！更是希望老師能把焦點放在自己的孩子身上。但班級人數多，老師負擔教學及保育的工作外，又需戰戰兢兢的盯著較活潑好動的孩子，而比較沉默的孩子就會被忽略！若能降低師生比，孩子就更能被看見，老師可以更仔細的照顧好每位孩子，給予需要幫助、較沉默的孩子更多的協助。

(三) 保障幼兒就學安全

近日校園安全亮起紅燈，以往都歸咎於個人疏忽，但從沒想過教保人員的工作繁雜，如：幼兒午睡猝死問題，教師中午常要忙於親師聯繫或是處理行政業務等，過多的雜事的確會造成一些疏失，過大的壓力及繁雜的工作內容，也易造成老師情緒失控體

罰幼兒等情形，這些例子每年都在發生；而年紀愈小的幼兒越容易發生意外傷害，常常只是轉眼間就有孩子不小心跌倒之類的事件。我想每位幼兒都是父母心中的寶貝，任何的閃失都是家庭一輩子的傷痛，教師需背負著孩子安全的責任，倘若 2 位老師照顧 20 位幼兒絕對比照顧 30 位幼兒安全且有保障。

四、結語與建議

（一）結語

瑞典幼兒園教師爆離職潮，也就是因為政府擬將師生比提升，他們認為，這樣的幼教環境對孩子並不好，因此寧願選擇遠走他鄉。而看看我國，也因幼兒園的師生比極高，幼教師須背負沉重的壓力，所以許多幼教系畢業的學生不願意從事幼教業。

幼兒是國家未來的希望之苗，我們應該更加重視此階段孩子受教的權利，況且此階段的孩子較懵懂無知更需要老師仔細照顧，更加適合小班教學的模式，改善師生比人數，誠乃根本之道。

（二）建議

綜合以上，為了讓學前教育階段的孩子們能受到更好的照顧及安全的學習環境，筆者給予建議如下：

1. 建議公立國小附幼生師比逐年調降至 1：10

為了讓老師可以照顧好每位孩子，並且提升幼兒園的教學品質走向小班精緻化的教學模式，故我認為降低師生比勢在必行，應將原有的師生比 1：15 逐年調降至 1：10，讓家長可以無後顧之憂願意送孩子上學，提升幼兒階段的就學率。

2. 增設助理教保員充實幼教人力

年紀越小的孩子需要更多的人照顧，若班級人數無法降低，可以改為增加教室內教師的員額編制方式，如：助理教保員、或是受過專業訓練的保母等方式進班協助教師保育相關工作，讓每位孩子等能受到妥善的照顧。

3. 減低行政業務，把教師還給孩子

公立國小附設幼兒園應比照國小或是私立幼兒園有專職行政的人員處理行政業務，有效的減低行政業務量，讓教師能將時間全心的投入在教學及照顧孩子上，讓孩子享有應有的受教權。

參考文獻

- 簡楚瑛（2003）。*幼兒教育與保育行政與政策，歐美澳篇*。台北：心理。
- 張子嫻、曹純瓊（2012）。從德國及日本的幼托現況與師資培育看我國幼托整合。*國立台中教育大學幼兒教育年刊*，n23，113—131。

■ 托兒所設置辦法。〈2017年12月21日〉取自植根法律網。

<http://www.rootlaw.com.tw/LawArticle.aspx?LawID=A040040060000700-0951101>

■ 幼兒教育及照顧法〈2017年12月21日〉。取自全國法規資料庫。

■ 幼稚教育法〈2017年12月21日〉。取自全國法規資料庫。



幼兒園師生比下降教育品質提升

丁雅筠

新北市文聖國小幼兒園教師

一、前言

「老師我小孩今天狀況如何？」
「老師他一直哭，不來上課。」
「老師他昨天跟小朋友互撞，你怎麼沒說。」
「老師他昨天水壺忘記拿了，希望你今天可以提醒他。」
每日從踏入校園那一刻，幼兒園教師／教保員就必須開始聆聽並解決每位家長、幼兒各種不同的問題需求。

從提醒穿衣、帶水壺，到注意每位幼兒健康狀況，像是有沒有異常情形、發燒，甚至咳嗽是不是有緩解...等等。除各個家長要求的「注意事項」，以及各種疑難雜症之外，同時還必須協助幼兒儘快將自己的身心準備好，使其能進入狀況面對學校的學習，而這僅是一天的開始而已。從幼兒進入校園，到放學回家前，幼兒園教師／教保員除了基本教學活動外，還必須滿足幼兒各種不同需求、紀錄每位幼兒的個別狀況，像是：吃飯、如廁、飲水、交友及學習狀況...等，以及預防並面對隨時可能發生的突發狀況。每位幼童都是國家未來的棟樑，也是每位父母的心中寶，在教育幼兒時，教師／教保員往往希望能傾其所能幫助每位幼兒，協助其成長茁壯。

每位幼兒都是一個個體，有著不同的特質及需求，幼兒園教師／教保員都希望可以因材施教，協助每位幼兒成長，但現實層面卻讓教師／教保員有力有未逮及力不從心的感受。《幼

兒教育及照顧法》法規規定，師生比為 1:15，一位教師／教保員需同時照顧並注意 15 位幼兒。試想最熟悉自己幼兒的家長們，當面對同時照顧 2 個或甚至 2 個以上的幼兒時，都無法周全，甚至有無力感，更何況幼兒園教師／教保員面對的是 15 位來自不同家庭的學生呢？即便幼兒園教師／教保員是專業人士，受過完整教育訓練，但在太高的師生比下授課，想做到面面俱到，仍有很大的困難點。

二、師生比下降的必要性

民國 105 年教師節前夕，全教總幼教委員會於臉書發表的「幼教老師教師節快樂嗎？」新聞稿中，提出於「幼教老師／教保員」臉書調查「教師節快樂之幼教教師甘苦談」問卷統計結果發現，其中有 80% 的公私立幼教保人員認為，目前最迫切的政策便是，降低師生比率（全國教師工會總聯合會，2016）。也因此可知「降低幼兒園師生比」已成為刻不容緩的事實，說明如下：

（一）照顧幼兒適性教育

《幼兒教育及照顧法》法令中公私立幼兒園的師生比為 1:15，另外公私立幼兒園的班級也不像其他學制一樣以年齡分班，而是規定二歲以上未滿三歲幼兒，每班以十六人為限，且不得與其他年齡幼兒混齡，另外三歲以上至入國民小學前幼兒，每班以三

十人為限（幼兒教育及照顧法，2015），顧名思義 2 歲以上未滿 3 歲不得與其他年齡幼兒混齡外，其他年齡若人數未滿 1:15，可採用混齡。而在現實層面上，因少子女化的問題，在各所幼兒園混齡狀況早已成普遍現象。

（二）輔導個殊行為

一個 1:15 人的班級裡，可能會存在 3~6 歲不等的幼兒，造成幼兒園教師／教保員教學與保育的不易，如想要照顧到每一位幼兒，就容易因現實施行問題，變得力不從心。且在公立園所中一班為 2 位教師／教保員及 30 位幼童，幼兒園教師／教保員為求管理好 30 人的班級，而要求班級一致性的行為，也易忽略個人的行為及需求。但若降低師生比，幼兒園教師／教保員則可擁有足夠的時間及精力，了解每一位幼兒的個別狀況並提供合適的輔導，使幼兒身心靈得到滿足，健康的成長茁壯。

（三）提高親師教育互動

無論幼兒在哪個階段的學習，教師／教保員及家長都是幼兒最大的推手，因此，親師之間的溝通互動，就顯得極為重要，而要有良好的親師互動，就需足夠的溝通時間、管道及品質，但是在師生比如此高的情況下，幼兒園教師／教保員除了要教導幼兒，還要與家長有效的溝通，不論任何一方，在精力、時間等等因素，都有實際施行的困難。若能降低師生比，幼兒園教師／教保員除更能關心

及照顧每一位幼兒，也可以針對幼兒的狀況與家長溝通，每一位家長分配到與幼兒園教師／教保員溝通的時間也相對提高，使親師溝通現況改善，進而增進家長參與學校教育的理念。

（四）降低幼兒意外事故發生

《幼兒教育及照顧法》第 12 條提出幼兒園應提供營養、衛生保健及安全之相關服務（教育部，2015），對幼兒園而言，不管從事任何的活動，安全是首要守則。但幼兒活動力旺盛，加上本身肌肉發展、肢體協調以及外在環境等等不同因素，意外傷害的發生防不勝防。尤其當師生人數比太高時，安全維護的困難度，更是以等比級數增加。意外的事故及傷害，是幼兒園教師／教保員及家長們都極不樂見的，若幼兒園教師／教保員照顧幼兒的人數降低，相對就能有較多的心力及時間注意每位幼兒，將會大大減少意外事故發生的頻率。

三、結語與建議

（一）結語

幼兒的成長是無法等待，且他們都是國家未來的主人翁，教育是刻不容緩的問題，希望政府能積極作為，讓幼兒在成長的路上，能受到最優質的照顧。

(二) 建議

1. 修正《幼兒教育及照顧法》。

修正《幼兒教育及照顧法》第 18 條，將原先的師生比 1:15 下降為 1:12，讓幼兒教育成為小班教學，使每位幼兒都能受到更好的照顧及學習。

2. 中央補助施行優良的縣市。

中央補助比《幼兒教育及照顧法》的師生比例更低且辦學績效優良的縣市，應視年度預算核予經費獎勵，激勵各縣市政府對幼兒教育的投資。

3. 加強教師／教保員教保專業素養的提升。

提供更多的教師／教保員研習或進修課程，增強教師／教保員的教保專業素養能力，並運用於教學現場，是確保幼兒教育品質提升的重要前提。

參考文獻

■ 幼兒教育及照顧法（民國 100 年 06 月 29 日）

■ 全國教師工會總聯合會（民105年01月14日）。給新總統的幼教建言：提升幼教品質才能解決少子化問題。取自
http://www.nftu.org.tw/news/news_view.aspx?NewsID=20160114115920071A

■ 全國教師工會總聯合會（民105年9月28日）。「幼教老師」教師節快樂嗎？【全國教師工會總聯合會臉書】。取自

<https://www.facebook.com/NFTU.teacher/posts/1207308052625983>

■ 沈育如（民105年9月29日）。幼教教師甘苦談最盼降低師生比。國語日報新聞網。取自

<http://www.mdnkids.com/news/>

■ 林朝億（民105年9月28日）。幼教老師教師節快樂嗎？最怕遇到恐龍家長。新頭殼newtalk。取自

<https://newtalk.tw/>

■ 馮靖惠（民105年9月29日）。法規30年未改不降師生比怎培養幼童生活習慣。聯合新聞網。取自

<https://udn.com/news/index>

■ 顏嘉辰（民105年2月25日）。顏嘉辰：幼兒園急需降低師生比。獨立評論@天下。取自

<https://opinion.cw.com.tw/>



三歲前定終身：臺灣三歲前幼兒的關鍵教育

邱暉婷

銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

中國有句諺語「三歲定終身」是很有道理的，因為小孩的大腦發育在零到三歲已經完成了 80%，到六歲完成了 90%（安雯，2013）。

從出生到三歲之間的幼兒，是人類腦部活動最活躍而密集的時期，所以也是人腦最容易受到外界影響的時期，幼兒此時所接受的各種感官經驗將奠定日後腦部的發育。

紐約「家庭與工作研究院」的神經學家證實，從最早的胚胎時期開始，人腦的發育就深深受到後天環境（營養、照顧、刺激與教育）的影響。

美國明尼蘇達州立大學教授梅根·甘娜實驗證實，從出生到三至四歲這段時間，如果缺乏細心的照護和富有刺激的環境，小孩的腦部發育就會受損。因此，嬰幼兒時期的照顧與培養，對於個人的發育、學習與自我調節情緒等能力的形成，具有決定性的長遠影響（陳怡年，2016）。

根據上述的資料顯示，幼兒三歲前腦部發展是如此重要，臺灣三歲前的幼兒主要照顧者是誰呢？他們如何教育三歲前的幼兒幫助腦部發展呢？

二、臺灣三歲前的幼兒主要照顧者

根據行政院主計總處(2017)之統計指出，15 至 49 歲已婚女性子女(未滿三足歲前)之主要照顧者統計表顯示（表 1），過去 15 年間，主要由父母照顧未滿三足歲前幼兒的比例，從 2000 年的 67.7% 降至 2016 年 51.6%，而親屬(多為祖父母)照顧未滿三足歲前幼兒的比例，從 2000 年的 23.9% 上升到 38.2%，雖然父母還是主要照顧者，但所佔的比例逐漸下滑，親屬（尤其是祖父母）為照顧者迅速提升，此趨勢某程度也顯示出在雙薪家庭增加後，父母越來越難以承擔主要照顧者的角色，加上父母考慮孩子年紀小送去托嬰中心，會有安全健康疑慮及經濟壓力，所以大多選擇由祖父母照顧未滿三足歲以下的幼兒。

表 1 15 至 49 歲已婚女性子女之主要照顧者
單位：千人

年別	總計	小孩 的父 母	親屬	其他 (血 緣以 外)
	百分比 (%)			
2000	100.00	67.78	23.90	8.32
2010	100.00	54.90	34.74	10.36
2016	100.00	51.66	38.32	9.02

註：1.本表係指子女未滿 3 足歲前之照顧情形。
資料來源：行政院主計總處(2017)

三、祖父母照顧方式，能幫助三歲前幼兒腦部發展嗎？

前言有提到出生至三歲的幼兒要提升其腦部發展，必須接受各種感官經驗，但是祖父母照顧三歲前的幼兒是什麼情況呢？以下用案例說明：

恩恩 1 歲，主要照顧者是阿嬤，阿嬤買了一個柵欄城堡，大多數的時間都把恩恩放在柵欄城堡裡活動或是阿嬤把恩恩背在身上，盡量不要讓孫子拿家中物品、不要讓孫子爬沙發、爬樓梯，因為「這是女兒的小孩，如果有點閃失，我要怎麼跟女兒和女婿交代。」所以阿嬤會給孫子看卡通來消磨時間。

阿嬤希望恩恩能健康強壯，快快長大，所以恩恩不吃食物、不喝羊奶時，阿嬤會追著恩恩餵食。

從上述的案例說明祖父母照顧三歲前的幼兒有以下三種不利於幼兒腦部發展的行為

(一) 限制幼兒活動範圍

祖父母深怕孫子爬樓梯、練習走路、拿家中物品把玩會受傷，所以盡量限制幼兒的活動範圍，常和孫子說「不可以」，祖父母的照顧方式，減少了幼兒利用感官探索環境的機會。

(二) 選擇 3C 產品和幼兒互動

祖父母在家中除了照顧孫子外還要處理家務事，為了抽出時間做家務

事，最常使用的方法就是打開電視，選擇卡通台去吸引幼兒的注意力，此時祖父母就可以去做家務事，幼兒常看電視會妨礙腦部發展，無法專注更會降低思考能力。

(三) 祖父母的溺愛

祖父母願意幫忙帶孫，一定是非常愛孩子，常常追在孫子後面餵食、收拾孫子丟一地的玩具，把所有大大小小的事打理好，此照顧方式，幼兒減少了基本自理能力的養成，影響大腦建立更多重要的網絡。

以上三點均為不利於三歲前幼兒腦部發展的照顧方式，如果要增進三歲前幼兒腦部發展，照顧者應該在安全範圍內，讓幼兒親身探索環境，經常抱抱孩子、搖搖孩子，還要多和他說話、給予機會嘗試社交活動，照顧者提供許多視覺、聽覺、觸覺、前庭覺刺激，才可使三歲前的幼兒大腦活躍，全面發展其高階層的功能。

四、結論與建議

(一) 結論

隨著社會的變遷，雙薪家庭越來越多，家長考量經濟壓力或是擔憂保母、托育機構虐待嬰幼兒，所以祖父母照顧三歲前的幼兒必定是未來趨勢，隔代教養能讓祖孫長久相處建立深厚親情，但祖父母的身心無法負荷時，照顧孫子將是個既甜蜜又可怕的負擔，還會影響幼兒腦部發展的關鍵期。

（二）建議

希望透過筆者以下的建議，能減低祖父母帶孫的壓力，享受含飴弄孫的天倫之樂及讓家長有更多元的選擇，幫助三歲前孩子的腦部開發。

1. 利用離家近的社區資源

祖父母帶孫不敢讓幼兒在家探索，因為家中有許多不安全的硬體設備，害怕孫子受傷，建議政府可以在社區活動中心、運動中心、圖書館、保母系統托育資源中心以及民間單位設置安全舒適的幼兒感統空間並設計幼兒腦力開發的課程，由專業人士帶領幼兒活動，這樣既能刺激幼兒的腦部發展，祖父母在旁協助陪伴幼兒，可以減緩三歲前幼兒的分離焦慮的狀況又可以減少祖父母體力上的負擔。

2. 妥善計畫三歲前教育政策

我們的政府應該把握幼兒三歲前學習的關鍵期，著重嬰幼兒三歲前教育的政策計劃，如：增設公共托嬰中心，減低家長育兒的經濟壓力；培訓優良保母，家長才不會擔憂虐嬰事件，保母有正確育兒觀念才能盡早啟發三歲前幼兒的大腦，培育具國際競爭力主人翁。

3. 雇主提供員工托育服務

雇主因為員工請育嬰假的關係，帶來某部分的困擾，為了改善此狀況，建議政府能積極主動和父母親的工作雇主規劃員工專業托育服務，相信有了政府、雇主與父母的支持，臺灣三歲前幼兒的教育會越來越完善。

參考文獻

■ 行政院主計總處（2017）。15至49歲已婚女性子女(未滿三歲足歲)之主要照顧者統計表。

■ 安雯（2013）。三歲定終身，專家談幼兒教育。取自

<http://www.epochtimes.com/b5/13/6/22/n3899755.htm>

■ 陳怡年（2016）。寶寶愛運動，頭好壯壯身體好。取自

http://www.cch.org.tw/edm/edm_2_1.aspx?oid=66&pid=3&id=788



幼兒分離焦慮之探究

楊馥榮

臺北市立大學教育系心輔組博士候選人

幼兒園開學常可以見到不願意與媽媽或爸爸分開，而止不住哭泣的孩子，這些幼兒對於面對新環境感到焦慮。分離焦慮症(separation Anxiety Disorder)是指與所依附的人分離時表現與成長階段不符合的過度焦慮或恐懼。研究指出童年時期的分離焦慮可能會是造成其他焦慮症(例如懼曠症)的危險因子(Masi, Mucci, Milleepiedi, 2001)，亦有研究顯示多於三分之二的分離焦慮兒童有其它焦慮症之共病現象，且有二分之一會產生憂鬱症狀(Mash & Wolfe, 2010)。Mash 與 Wolfe(2010)更指出有三分之一的分離焦慮兒童及青少年之症狀將會延續到成年期，他們比其他人更容易經驗到關係困擾(如拒絕結婚、婚後容易分居、或離婚)，也更容易有其他焦慮症及心理健康問題(尤其是恐慌症與憂鬱)，而影響其社交與個人生活。幼兒分離焦慮症是值得關注的重要議題。

一、分離焦慮在幼兒生命早期心理的重要發展意涵

Bowlby 的依戀行為系統理論(attachment behavior system)指出發展中的嬰兒會經歷一系列不同的階段，而發展出對主要照顧者(通常是母親)的依戀關係。而當嬰兒在探索環境或面臨分離時，會以此依戀關係作為「安全基礎」。依戀型態的發展具有長期的效果且具有個別差異，每個嬰兒經歷與不同照顧者的不同互動，家長在回應嬰兒需求的程度也不同，這些差異

使嬰兒形成不同的依戀型態。其中焦慮-矛盾型依戀關係的幼兒與母親分開及重聚時都有障礙，他們的行為混合了驚扭地懇求被帶著走與堅持留下的矛盾(Ainsworth & Bowlby, 1991；Ainsworth, Bleher, Waters, & Wall, 1978)。依戀行為分析在分離焦慮的處置上扮演重要且關鍵的角色，幼兒認為主要依戀對象可以給他支持、保護與照顧，如果幼兒能夠確定依戀對象在附近、是可接近的、是關注自己的，那麼他就會感到受到關愛、安全與自信。

客體關係學者 Mahler(1975)將客體關係的概念用於解釋個體心理的誕生(psycho-logical birth)之發展過程，指嬰兒與母親產生心理上的分離後變成獨立個體，個體是經由共生、分離到個體化的過程，此為自我(self)的發展與形成。而分離焦慮之產生在於個體經歷與母親的共生期時，分不清與母親的界線而產生退化的傾向，即在分離個體化的過程中無法與母親產生心理上的分離，導致無法順利地個體化，且無法忍受分離及孤獨(陳孟吟，1999)。因此，孩童打從出生就與母親共生共存，認為與母親是一體的，在與母親分離時就會產生焦慮而無法順利達到個體化。

二、分離焦慮對幼兒心理健康的影響

(一) 分離焦慮的生理因素

內側前額葉調節杏仁核活動，其功能為消除害怕、運用情緒調節策略以掌控情緒。杏仁核是恐懼迴路的一部分，恐懼迴路有許多神經傳導物質與焦慮症有關，並且焦慮症與血清素功能不佳亦有相當大的關聯性，腎上腺素濃度超過正常值均可能造成焦慮的症狀。伽瑪氨基丁酸(GABA)會抑制大腦活動，其效果為減輕焦慮，若 GABA 功能不佳會造成個體焦慮 (Kring, Davison, Neale, Johnson, 2007)。焦慮症的幼兒連結內側前額葉與杏仁核的管道或連接性有缺陷，焦慮症的幼兒杏仁核特別活化，此生理的因素使幼兒呈現較多的焦慮症狀。

(二) 分離焦慮的診斷標準

分離焦慮症是與所依附的對象分離時表現與成長階段不符合的過度焦慮或恐懼。害怕、焦慮或逃避時間在幼兒及青少年個體至少持續 4 週，成人持續六個月或更久。依據 DSM-V(2013)，八項焦慮症狀中出現至少三項症狀：

1. 當離開家裡或與父母親分開時，一再出現痛苦。
2. 一直擔心會失去父母親，或擔心父母親受傷。
3. 一直擔心會發生不幸事件，導致和父母親分離(例如迷路或被綁架)。

4. 因為害怕和父母親分開，所以不願意上學或去其他地方。

5. 害怕獨自一個人。

6. 因為害怕父母親不在身邊，以致於不敢睡覺。

7. 反覆做有關分離的惡夢。

8. 當與父母親分離時，會一直抱怨身體不舒服(例如頭痛、胃痛、嘔吐)。

幼兒在進入新的、陌生的場域時或多或少都會帶有一些情緒上的不安與焦慮，但值的特別注意的是，當孩子呈現拒學症狀時，除了以上的診斷標準，也需更進一步來探究孩子當下焦慮的成因是否是受到其他因素所引發，教師與主要照顧者在面對分離焦慮的幼兒的覺察，有助於幼兒分離焦慮症的診斷。

(三) 分離焦慮的共病

Doobay (2008)的研究指出，有 79% 分離焦慮症的孩童同時也會有另一種焦慮疾患；大約有一半的機率隨著分離焦慮症的發病而發展成憂鬱症，也可能藉由迷路或怕黑等特定事物恐懼顯現分離焦慮的症狀；此外，最常見的是有許多分離焦慮症的幼兒都出現抗拒上學的情形，以及伴隨拒學症的狀況，其比率高達 30%~38%。另外，Dallaire, D. H., & Weinraub, M. (2005) 指出患有分離焦慮的孩童常常被發現也伴隨著有其他程度的焦慮症或精神失調症。

三、處理幼兒分離焦慮策略的理論基礎

Bowlby(1969)指出「孩童分離焦慮」是幼兒在離開原本熟悉的人事物後，因為擔心、恐懼跟所依附的對象分離，不確定分開後是否可再聚在一起，或擔心害怕自己受到傷害，所表現出的焦慮或不安的情緒。幼兒需要與母親維持緊密相繫的情感，若親子之間未能形成安全依附，幼兒可能會以大量的依附行為、需求做為訊號，希望獲取母親注意，而出現分離焦慮之情形(Ainsworth et al., 1978)。

客體關係學者認為，當幼兒感受到父母能給予自然流露的關愛，並對其需求做出及時且優質的回應時，幼兒便會感到滿足，進一步可以幫助孩子培養對他人的信賴感滿足感，而這種信任感非常重要，能幫助孩子建立起對他人及自己的信任，例如母親能在幼兒飢餓時及時餵食，滿足其生理的需求，孩子將瞭解到母親是可信賴、且能夠滿足其需求的，並使幼兒開始認為這個世界是個安全的地方。另一方面也因為自己的行為能有效地從母親那兒獲得滿足的回應，使其自信心逐漸增強，幼兒會開始了解到自己是值得他人關愛的，並能開始肯定自我價值，因此在分離焦慮幼兒的治療上，若治療者能適切地扮演一個「良適母親(good enough mother)」般的「優質客體」，同時秉持對幼兒絕對的真誠、接納、與尊重關懷，將能幫助幼兒培養信賴感，對建立治療關係亦是關鍵因子(林沛瑩，2012)。

家庭是個體肯定自我、建立人生觀與世界觀的地方，若家庭無法提供幼兒安全感，也將無法幫助幼兒肯定自我價值，並且可能導致其未來的人際關係無法順利發展，甚至於無法積極面對生命中艱困的挑戰；反之，若家庭提供幼兒安全感，將能培養其自信心，肯定自我價值，在與他人相處中建立正常的人際關係，未來將有足夠勇氣與信念去面對挑戰。因此在分離焦慮幼兒的治療上，客體關係學者認為除了須將治療室佈置成像家庭一樣有安全溫馨的感覺之外，治療師也應該扮演如同良適母親一般的客體，同時也要對家庭成員，如幼兒的主要依附對象進行諮商，同時處理幼兒分離焦慮的議題(柳慶茂，2004)。家庭對分離焦慮的幼兒有很大的影響力，在治療期間納入主要照顧者的訓練並成為共同治療者，對治療具有正面的助益。

四、分離焦慮症的處遇方式

分離焦慮是造成拒學的原因之一(Doobay, 2008)，幼兒仍然仰賴成年人的照顧，容易受到環境的影響，因此在治療的介入上，除了針對幼兒本身的認知、與情緒介入之外，專業協助人員、老師以及家長的諮詢以及合作一樣重要，分離焦慮症的介入方法如下所述：

(一) 認知行為治療

認知行為治療包含了幼兒的焦慮管理訓練，引導幼兒藉由身體和認知上的控制進行放鬆練習，以及對於生

活中問題解決策略的練習，以增加幼兒的自我效能以及自我控制感。Dia(2001)針對幼兒的分離焦慮，施以四個月認知行為治療法，結果顯示在治療期間透過認知行為法的演練，例如：突發事件處理、內在自我對話、放鬆與注意力分散技術等治療策略的運用，認知行為治療法可以改變信念，增加自我效能感而使幼兒的分離焦慮狀況獲得改善，並且在治療期間父母親和幼兒一起學習與更有助於改善幼兒分離焦慮。

(二) 家庭治療

幼兒與母親分離是成長過程中必經的過程，母親、幼兒、學校之間的互動若產生不安的狀態，則會造成分離困難，進而形成上學恐懼症。對幼兒來說學校是一個新環境，要花大部分的時間進行社會互動及學習的地方；對母親來說，孩子入學是一種測驗，檢測媽媽是否是個稱職的母親；學校的老師與孩子的接觸時，老師必須讓孩子感到自己是受到老師關心和包容。因此，若各自的角色都感到是自在的，幼兒就能夠得以成功地進入新的環境；反之，如果父母或老師有些猶豫，自我懷疑或者是衝突，則可能對上學感到恐懼 (Goldenberg & Goldenberg, 1970)。

有些學校老師會覺得分離焦慮是來自於父母的問題，而非來自於孩子，父母親的表現影響著孩子的情緒 (Balaban, 2006)。父母的不正常信念及較低的父母教養效能，和幼兒焦慮呈現顯著的正向關係 (Herren, In-Albon,

Schneider, 2013)。每個家庭都有維持家庭平衡以及運作的系統，當家庭的系統過於僵化導致沒有辦法應付突發的狀況或生活中的壓力時，家庭就會出現問題。幼兒焦慮的症狀在家庭中可能是為了補足某一部分僵化或喪失的家庭功能，因此，一個分離焦慮的幼兒，其背後必然有一個放不手的父親或母親。

幼兒分離焦慮症所產生的拒學，有時候也會連帶影響父母的日常生活行程，時時刻刻需要面對一個緊黏自己的孩子，也讓父母覺得喘不過氣來，因此造成父母許多的情緒，此情緒又發洩在孩子的身上，讓孩子更沒有安全感，形成親子關係的惡向循環，以下三點在家庭治療中給與父母建議。

1. 提供父母有關幼兒分離焦慮症的相關知識

讓父母了解幼兒分離焦慮的成因以及因應策略，以協助他們可以更了解自己的小孩為什麼不願意去學校，以理解的眼光來看待幼兒因分離焦慮而產生的拒學的問題。

2. 父母本身的心理衛生照顧

許多分離焦慮症幼兒的父母，本身也有心理上或情緒上的困擾與問題，提供相關心理治療的資源與建議，協助父母照顧好自己的心理健康，以提供幼兒一個良好的照顧環境。

3. 提供父母親子教育的諮詢

父母的教養態度對於幼兒在分離焦慮症上有很大的影響。父母需要先清楚看見自己過去是如何與幼兒互動，對於幼兒的影響是什麼？能夠清楚知道對於幼兒的拒學行為要如何回應，並且進一步的思考什麼時候提供幼兒獎勵、什麼時候又應該堅持底限。

(三) 遊戲治療

有些分離焦慮症的幼兒，其自尊較低，依賴別人為自己做決定，同時由於情緒的緊繃影響其能力的展現。透過玩具、遊戲等各種藝術媒材，協助幼兒在遊戲中能夠表達或者重新經驗。在遊戲治療中與幼兒互動，協助幼兒在遊戲中培養各種生活上必須的能力，如：人際互動的能力、自我決定的能力、解決問題的能力、忍受挫折與不確定的能力，提升幼兒安全感、自尊、自我概念，以增進幼兒獨立自主的能力。

(四) 藥物治療

藥物的使用大多並非針對引發幼兒「分離焦慮」的問題，而是協助減緩幼兒分離焦慮所引起的症狀，例如注意力不集中、憂鬱、情緒緊張等等，大多數當幼兒的分離焦慮已經面成一種慢性疾病時，例如社會恐懼或強迫症等等，才會使用藥物的介入。目的在於協助幼兒能夠減緩生理上的不適，進一步有能力去適應及學習獨立自主的能力。

五、幼兒教育現況分析與建議

《幼兒教育及照顧法》（簡稱「兒照法」）於 101 年 1 月 1 日施行後，我國成為亞洲第一個完成幼托整合的國家，兒照法實施後，幼稚園及托兒所改制為幼兒園。對許多幼兒來說，進入幼兒園是第一次與主要照顧者分離，且嘗試學習團體生活，進入幼兒園是一個新奇又感到擔心的場域。面對新環境，分離焦慮幼兒可能以哭泣反應自己內心的焦慮，在教室內可能感染其他幼兒的焦慮反應。

在幼兒園的情境方面，建議幼兒園可針對分離焦慮的幼兒設計活動，如認識環境、同儕合作活動，讓分離焦慮兒童熟悉新環境，並且在同儕合作活動中，藉由遊戲結交新朋友，讓分離焦慮幼兒在情感上除了教師，也能與同儕建立關係，產生情感的依附。

在幼兒園教師方面，建議幼兒園教師保留足夠時間觀察分離焦慮症的幼兒在學校的行為，針對分離焦慮的幼兒設計教學活動，讓分離焦慮兒童能夠對幼兒園生活感到興趣，同時幼兒園教師與家長充分的溝通，了解家長的教養態度，與家長一同擬訂輔導策略。另一方面，鼓勵幼兒園成立專業學習社群，專業學習社群有助於激發幼兒園教師專業知能（劉乙儀、張瑞村，2017），幼兒園教師可藉由專業學習社群進行專業對話，分享討論分離焦慮幼兒的可行策略，藉由專業的對話讓分離焦慮兒童得到專業的照顧，以協助適應新環境。

六、結語

幼兒與主要照顧者分離是成長過程中必經的過程，幼兒、主要照顧者、幼兒園之間的互動若產生不安的狀態，則會造成分離困難。幼兒園是幼兒要花大部分的時間進行社會互動的地方，若主要照顧者及老師在各自的角色都感到是自在的，幼兒能夠得以成功地進入新的環境；反之，若主要照顧者或老師有些猶豫，自我懷疑或者是衝突，可能因此讓幼兒對於上學產生懷疑或是焦慮。

幼兒分離焦慮造成幼兒及家庭的壓力，分離焦慮造成的拒學造成父母的困擾，並且相關研究指出分離焦慮與成人初期的焦慮症呈正相關(Kins, Soenens, Beyers, 2011; Manicavasagar, Silove, Curtis, Wagner, 2000; Silove, Rees, 2014)。若能在幼兒早期建立面對與重要他人分離的適應能力，當這些孩子能夠在重要的關係中找到自己的價值，自然能夠學習真正的獨立以及為自己的生命找到出口，對於幼兒的未來發展具有很大的幫助。

參考文獻

- 張本聖、徐儷瑜、黃君瑜、古黃守廉、曾幼涵（2015）。**變態心理學**(原作者:A. M. Kring, G. C. Davison, J. M. Neale, S. L. Johnson)。臺北市:雙葉書廊。
- 陳孟吟（1999）。分離焦慮與客體關係。**諮商與輔導**，157，9-13。
- 劉乙儀、張瑞村（2017）。幼兒園專業學習社群之探究。**台灣教育**，708，35-37。
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Ainsworth, A, Bleher, M, Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46, 333-341.
- Balaban, N. (2006). *Everyday goodbyes: Starting school and early care: A guide to the separation process (Vol. 103)*. Teachers College Press.
- 林沛瑩（2012）。兒童分離焦慮現象處遇之初探。**諮商與輔導**，317，30-32。
- 柳慶茂（2004）。**分離焦慮兒童遊戲治療之歷程與效果分析研究**(未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院輔導教學碩士班，新竹。

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. NY: Basic Books.
- Dallaire, D. H., & Weinraub, M. (2005). Predicting children's separation anxiety at age 6: The contributions of infant-mother attachment security, maternal sensitivity, and maternal separation anxiety. *Attachment & Human Development, 7*(4), 393-408.
- Dia, D. A. (2001). Cognitive-behavioral therapy with a six-year-old boy with separation anxiety disorder: A case study. *Health & Social Work, 26*(2), 125-128.
- Doobay, A. F. (2008). School refusal behavior associated with separation anxiety disorder: A cognitive-behavioral approach to treatment. *Psychology in the Schools, 45*(4), 261-272.
- Masi, G., Mucci, M., & Millepiedi, S. (2001). Separation anxiety disorder in children and adolescents. *CNS drugs, 15*(2), 93-104.
- Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (1970). *School phobia: Childhood neurosis or learned maladaptive behavior? Exceptional Children, 37*(3), 220-226.
- Herren, C., In-Albon, T., & Schneider, S. (2013). Beliefs regarding child anxiety and parenting competence in parents of children with separation anxiety disorder. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 44*(1), 53-60.
- Kins, E., Soenens, B., & Beyers, W. (2011). "Why do they have to grow up so fast?" Parental separation anxiety and emerging adults' pathology of separation-individuation. *Journal of clinical psychology, 67*(7), 647-664.
- Kring, A. M., Johnson, S. L., Davison, G. C., & Neale, J. M. (2007). *Abnormal psychology*. New York: Wiley.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergmen, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
- Mash, E. J., & Wolfe, D. A. (2010). Autism spectrum disorders and childhood onset schizophrenia. *Teoksessa EJ Mash, & DA Wolf, Abnormal Child Psychology, 4*, 299-334.
- Manicavasagar, V., Silove, D., Curtis, J., & Wagner, R. (2000). Continuities of separation anxiety from early life into adulthood. *Journal of anxiety disorders, 14*(1), 1-18.

- Silove, D., & Rees, S. (2014). Separation anxiety disorder across the lifespan: DSM-5 lifts age restriction on diagnosis. *Asian journal of psychiatry*, *11*, 98-101.



幼小銜接之行政規劃可行策略

鍾乙豪

國立屏東大學教育行政研究所博士候選人

一、前言

《幼兒園教保活動課程大綱》，自 2017 年 8 月生效以來，使得以兒童為中心的幼兒教育，有了明確的定義與規範，幼兒教師可以多元發展幼教課程，有利於幼小銜接（翁麗芳，2017）。成功的幼小銜接，有助於幼兒喜愛、適應國小一年級的生活，也是幼兒未來在學校環境學習、成長成功與否的關鍵因素（李麗鳳，2012；劉惠君、陳麗卿，2010；Sink, Edwards, & Weir, 2007）。六歲是我國學制中學前教育與正式學校教育之分野，從學前跨越到小學階段，其學習、生活與環境差異甚大，差異主要來自五個層面：課程設計、教學型態、學習評量、環境佈置與生活常規（陳惠珍，2009）。這五個層面，則可透過行政規劃擬定有效策略進行改善。本文可為自 2013 年幼托整合政策實施以來，所面臨到的幼教托育品質、教保服務評鑑、幼兒園師資與課程和學校行政規劃等問題，提供一個以幼小成功銜接為導向的思考模式與檢核參考。

二、相關議題與研究成果

（一）幼小銜接

幼小銜接（articulation）是指幼兒從學前教育階段進入小學教育階段，發生「場所轉換」或「角色變換」的過程，對幼兒而言，成功的銜接經驗是重要的，且會對日後的學習產生長

久影響（Sink, Edwards, & Weir, 2007）。常見的幼小銜接差異，包含身體動作發展、認知發展、社會化發展、情緒發展與語言發展等（劉惠君、陳麗卿，2010）。由於學前教育與小學階段的課程、環境、教材和教法之差異甚大，常會導致學生適應不良、情緒焦慮不安情緒，影響學習動機，甚至排斥上學（陳英豪，2017）。因此，如何成功完成幼小銜接，是小學重要的行政規劃策略。

目前我國幼教市場中，公私立幼兒園的比例約為三比七，由於市場競爭激烈，佔了多數的私立幼兒園，因此發展出連鎖美語型、蒙特梭利、傳統教學法、方案教學、角落教學、大自然課程、藝術教育與華德福教育等多元教學樣貌。公立幼兒園則在提供優質教保的呼聲中，也有非營利幼兒園、開放式教學與實驗型態等模式產生。翁麗芳（2017）認為我國幼教界多元發展，可概分為傳統式與開放式教學的兩種型態，「傳統式教學」是指勤管嚴教、偏重知能訓練、小學先修班模式的幼稚園課程；而「開放式教學」則採取縮小班級人數、不做紙筆作業，多時間、空間讓幼兒遊戲，從遊戲中學習。無論何種型態或模式，都希望能夠達到建構幼兒學習的新模式，為進入小學教育做好準備。

陳英豪（2017）以生態系統理論的居間系統（meso-system）解釋幼小銜接的生態樣貌，認為幼小銜接就是

為學前和小學教育搭起橋樑。居間系統是生態系統理論的一環，為重視個體的微觀系統（micro-system）與所處環境即外圍系統（exo-system）的交互作用而來，會受到時間系統（chrono-system）影響而不斷同步改變，產生動態效果，進而發生轉變。如家庭與學校、家長與教師，兩兩之間的關係之關聯性愈強，對個體的影響力也愈大。換句話說，幼小銜接是一種隨時間慢慢改變而持續不斷影響個體狀態的動態系統。因此，幼小銜接成功的關鍵，在於每一次的場所轉換或角色變換時，如何有效誘導學童調整情緒、適應新變化。

（二）行政規劃策略

學校行政是經由計畫、協調、執行、評鑑等步驟，達成有效解決教育問題為目標的連續過程，因此，幼小銜接是學校行政重要的一環。李麗鳳（2012）認為幼小銜接可由幼稚園向上銜接、或小學向下銜接思考四個面向以規劃策略：幼小銜接規劃與專業交流、設計幼稚班大班幼小銜接課程與活動、設計一年級新生幼小銜接課程與活動、規劃全校性共同活動進行幼小融合及促進交流。具體來說，可以歸納為作業端和執行面。

陳惠珍（2009）的研究發現，影響幼小銜接的因素在於學前與小學階段的教育差異，包含課程設計、教學型態、學習評量、環境佈置與生活常規等，並進一步發展出幼小銜接衡量指標。幼小銜接指標共涵蓋六大面向。即學校行政支持度、幼小師資合

作度、課程教學銜接度、常規訓練延展度、生活環境適應度與家庭社區參與度。其中，學校行政支持度的指標，包含：學校成立幼小銜接小組、學校擬定學年幼小銜接計畫、學校鼓勵教師參與幼小銜接之研習或觀摩與學校主管積極關切幼小銜接相關事宜。而學校行政規劃應以學生為本位，強調人性化與尊重個別差異，具體的行政規劃策略為課程統整化、教學活潑化、教材生活化、評量多元化與親師合作化等五個方向作為考量（李麗鳳，2012；翁麗芳，2017；劉惠君、陳麗卿，2010）。課程統整化包含幼小師資合作與課程教學銜接，教學活潑化包含課程教學銜接，教材生活化包含課程教學銜接、常規訓練延展，評量多元化包含課程教學銜接、常規訓練延展與生活環境適應，親師合作化包含生活環境適應、家庭社區參與，因此，可將行政規劃策略縮減為兩大主軸，即學校行政（作業端）與課程活動（執行面），彙整如表 1。

表 1 幼小銜接之行政規劃策略構面與指標

策略構面	指標
學校行政 （作業端）	學校成立幼小銜接小組
	學校擬定學年幼小銜接計畫
	學校鼓勵教師參與幼小銜接之研習或觀摩
	學校主管積極關切幼小銜接相關事宜

策略構面	指標
活動課程 (執行面)	課程統整化（幼小師資合作、課程教學銜接）
	教學活潑化（課程教學銜接）
	教材生活化（課程教學銜接、常規訓練延展）
	評量多元化（課程教學銜接、常規訓練延展、生活環境適應）
	親師合作化（生活環境適應、家庭社區參與）

資料來源：翁麗芳（2017）；陳惠珍（2009）；劉惠君、陳麗卿（2010）

三、分析與討論

幼小銜接為小學行政中重要的一環，牽涉到幼兒個體與學校環境間，其互動歷程之交互作用。為確保幼小銜接成功，學校、家庭與社區扮演了不可或缺的角色，愈是重視家庭、學校與社區相互之連結，愈有益於幼兒個體由學前進入小學一年級後的發展與適應。從學校行政面來看，其行政規劃策略著重於學校師長與行政人員的組織分工與增能；從活動課程面來看，其行政規劃策略著重統整、活潑、合作、生活化與多元化。以幼小銜接觀點，可視為幼兒園向上銜接小學，或小學向下銜接幼兒園的整體連續面思考。由於學區制分配了生員的來源與背景，因此，經由長年行政資源的積累，可以有效運用知識分享的平台，作為歸納過往經驗與判斷未來趨勢發展的依據，進而據以依照學校屬性之差異，擬定合宜之幼小銜接計

畫，延續學校特色，建構安全、可信賴、有保障的學習環境，以最大化幼小銜接的成功率。

四、結語與建議

教育家盧梭（Jean-Jacques Rousseau, 1712–1778）曾說：“Nature to children before adult would be like children.”。意即兒童在成人以前，就要該像個兒童應有的樣子，這是大自然的守則。根據上述，本文提出三項建議，作為幼小銜接策略之參考：

(一) 建構親師合作的夥伴關係

親師生之間的外圍系統（家庭、幼兒園與社區）人員間之互動（幼小教師、小學教師間互動；家庭、學校與社區之間的互動），形成合作的夥伴關係動態系統。

(二) 建構與自然共同成長的連結

發展生活化、在地化、活潑且多元的教材與教法，讓幼兒與土地產生連結，共同生活與成長，並可連結全校生命共同體之概念。

(三) 行政增能與知識分享

學校行政團隊為學校作業端之靈魂，掌控校務發展與規劃，因此建構完善的知識分享平台，有助於教師、行政人員之增能，增加家長與學童之信心和認同感。

《孟子·公孫丑上》提到「揠苗助長」的故事，感嘆當時『天下之不助苗長者寡矣』，反觀現局，幼小銜接常被廣告化為「不要輸在起跑點上」。本文從學校行政規劃的觀點，具體提出可行策略之建議，由親師合作、自然共構與知識增能三個面向著手，思考耕耘之道，裨益我國幼小銜接成功之行政規劃與策略。

參考文獻

- 李麗鳳（2012）。公立幼兒園與國小低年級銜接問題之調查研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學幼兒教育研究所，屏東市。
- 翁麗芳（2017）。從《幼稚園課程標準》到《幼兒園教保活動課程大綱》——談七十年來臺灣幼教課程的發展。《教科書研究》，10（1），1-33。
- 陳英豪（2017）。以生態系統理論之居間系統探討提早入學學生的幼小銜接策略。《臺灣教育評論月刊》，6（3），239-244。
- 陳惠珍（2009）。國幼班幼小銜接指標建構之研究。論文收錄於「2009 教育行政與管理學術研討會論文集」。2009年12月，屏東縣。
- 劉惠君、陳麗卿（2010）。雲林縣國小新生學童學校生活適應之研究。《幼兒教育研究》，2，107-142。
- Sink, C., Edwards, C., & Weir, S. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling*, 10(3), 233-237.



如何回應幼兒常見的性好奇行為

曹恬珍

國立臺北教育大學幼兒與家庭教育碩士學位班在職進修專班

一、前言

「林老師，我們家承諺最近常常會在家裡玩自己的小雞雞，要怎麼辦才好？」

「黃老師，萱萱最近在問我，糖糖老師怎麼會肚子這麼大？寶寶是怎麼進去媽媽肚子裡的？」

在幼兒園現場常常會遇到家長提出相關的疑問，國內許多相關研究亦指出，大多數的家長很少與子女談論有關「性」方面的話題(晏涵文、蘇鈺婷、李佳容，2001)。探究父母為何不與幼兒談論性背後的原因，除了保守的傳統觀念外，大多數的父母在自身的成長過程中，他們的父母很少甚至未曾公開地和他們談過性(余坤煌，1996；晏涵文，2005；Larsson & Svedin, 2001)。

然而目前社會形態改變，雙薪家庭逐漸取代傳統家庭的角色，父母皆忙於工作，幼兒的教育責任幾乎完全交付予幼兒園內之教師及教保服務人員，再加上許多父母本身未具備足夠的性知識、性觀念態度保守，不敢或不願意對子女討論與「性」有關的話題，此時便需要學校、托育中心的補充與協助，以順利協助個體形成正常的性心理和提供正確的性知識。

因此，幼兒園中的教保服務人員在面對幼兒產生的性好奇行為，該如何應對便成為非常重要的議題。

二、幼兒常見的性好奇行為

幼兒對環境中的種種事物具有旺盛的好奇心，並且會想要去接觸和探索(蘇建文，1995)。「好奇」是一種強烈的學習動機，幼兒對「性」的好奇，就如同對其他生活周遭事物的好奇，常會藉由語言、行為坦率的表現出來(Rubin & Kirkendall, 1968)，成人可從中了解幼兒的想法，並且幫助他們正確的學習他們想要知道的事物。幼兒常見的性行為有以下五種：

(一) 提出疑問

分為兩大類：一為提出關於身體的疑問，像是男、女身體(包括生殖器官)的不同；另一是提出關於生命來源的疑問，如嬰兒如何出生的(毛萬儀，2001)。其問題內容類型分述如下：

1. 提出關於身體的疑問

- (1) 提出關於自己身體構造的疑問。例如：「肚臍是做什麼的？」、「這是我的陰莖嗎？」等。
- (2) 提出關於男、女生身體構造差異的問題。例如：「為什麼女生沒有陰莖？」、「為什麼男生要站著小便？」、「為什麼女生要坐著小便？」、「為什麼我是男生(或女生)？」等。

- (3) 提出關於兒童與成人身體構造差異的問題。例如：「為什麼爸爸(媽媽)的生殖器官(乳房)比我的大？」、「我長大以後也會有乳房嗎？」等。
- (4) 提出關於成人第二性徵的問題。例如：「那是什麼(乳房、陰毛、鬍子等)？」、「為什麼女人的乳房比男人的大？」、「那是什麼(衛生棉)？」、「媽媽怎麼流血了？」等。

2. 提出關於生命來源的疑問

幼兒對懷孕、生育、分娩、乳房及嬰兒的來源與成長等現象特別有興趣，幼兒提出關於生命起源疑問的內容類型為：

- (1) 嬰兒從哪裡來？
- (2) 嬰兒怎麼進入母親體內？
- (3) 嬰兒如何生出來？
- (4) 胎兒在哪裡？如：我出生之前在哪裡？胎兒在母親體內什麼地方生長？等。
- (5) 胎兒在母親體內的生活情形。如：母親的活動不會傷害到肚子裡的胎兒嗎？胎兒如何吃東西及吃什麼東西？胎兒在媽媽肚子裡如何上廁所？等。

(二) 探索身體

當幼兒對性的好奇心無法滿足時，便會嘗試去探索，而其直接探索的，便是自己或其他異性兒童的身體。幼兒身上最引起他們興趣的是肚

臍、肛門、生殖器官，他們也會同樣好奇地想看其他兒童或是成人的身體是否和他們的身體一樣。歸納 Davies, Glaser & Kossoff (2000)、Kellogg (2009) 所述，幼兒探索身體的類型包括：

- (1) 探索自己的身體。
- (2) 探索其他兒童的身體。如：想要看女孩是否真的沒有陰莖等。
- (3) 探索成人的身體。
- (4) 窺探別人的裸體或浴廁活動。

(三) 進行性遊戲

幼兒在性遊戲中，扮演爸爸、媽媽、護士、醫生等角色，或從事於搔癢、嘲弄、探索等，提供了幼兒學習性生理結構及練習、消化他們所累積的學習和知識的機會 (Rubin & Kirkendall, 1968)。幼兒性遊戲的方式類型如下：

- (1) 裸露身體、暴露生殖器官。
- (2) 扮家家酒。
- (3) 使用女性(男性)成人的用品、衣物。
- (4) 玩醫生和護士的遊戲，互相檢查身體和生殖器官。
- (5) 模仿成人結婚，或說「我要和某某人結婚」；模仿成人親吻、性交等親密的動作。

- (6) 話語中故意用各種與生殖器官有關的字眼，如：大便、屁股、乳房等。

(四) 對性行為的好奇及關心

現今的社會上，存在著許多「性」的訊息，引發了幼兒更多對於「性」的好奇，幼兒對於性行為好奇的方式類型如下：

- (1) 對電視上的親密畫面感到好奇。如，電視上的阿姨和叔叔在做什麼？
- (2) 對男、女裸體的圖影片感到好奇。
- (3) 對動物的性行為感到好奇。如，那兩隻狗在做什麼(交媾)？
- (4) 對成人的親愛關係感到好奇，如：什麼是「戀愛」？每個人長大都要結婚嗎？為什麼大人才能結婚？
- (5) 窺伺成人的親密行為。如，爸爸媽媽為什麼要在床上做運動？

(五) 自慰

綜合江漢聲（1986）、毛萬儀（2001）所述，幼兒自慰的方式類型如下：

- (1) 將手放入內褲中把玩、摩擦。
- (2) 雙腿夾住被單。
- (3) 兩腿交叉互摩。
- (4) 在桌腳、椅背或床柱上磨擦。

- (5) 俯在地上，身體上、下擺動、晃動。

- (6) 以毛筆、刷子刷生殖器官。

三、幼兒園中的性好奇行為

幼兒園中的教師與教保服務人員往往在幼兒教育現場會遇到許多不同的幼兒性好奇行為，針對不同的行為與情境，教保服務人員有不同的回應方式，以下將幼兒教育現場最常見的性好奇行為與幼教師處理的回應方式分為四個類別做說明。

(一) 自慰

幼教師遇到幼兒自慰行為的處理經驗，雖然大多數皆為個別處理，然而個別處理的方式卻有所不同，分為以下兩點：轉移注意力、制止與衛教宣導。

1. 轉移注意力

部分的幼教師反應遇到幼兒自慰行為時間大多為午休時間，且採取的行動不會直接阻止他們，而是請幼兒去做當下該做的事、或轉移注意力、做其他不相干的事，像是：躺好趕快睡覺、或是棉被蓋好，不會直接提其自慰，在處理時都是採取個別方式，運用這些回應方式的最終目標是希望幼兒停止自慰的行為。

2. 直接制止與衛教宣導

幼教師若是在課堂上遇到幼兒自慰行為時，除了轉移幼兒的注意力外，還會採取口頭上的直接制止，請幼兒立刻停止當下的動作，處理時大都採取個別方式，且請幼兒停止動作以後，會再就衛生教育的宣導做說明，並不會直接提及這個行為為自慰，也顯示出幼兒的自慰行為其實都是不被認可，且被要求立刻停止。

(二) 偷看

幼教師遇到偷看事件，會在當下先了解該事件的發生經過，接著會處理幼兒之間的糾紛，最後會視偷看事件的嚴重度分為幼兒糾紛處理完即可，或是利用課堂上的時間，公開和幼兒做團體討論或是健康教育宣導。

(三) 生命來源的疑問

有遇過幼兒提出關於生命來源疑問的幼教師，大致上都會直接進行教學與講解，並且運用坊間的繪本、影片輔助說明，然而在生殖器的稱呼方面則出現歧異，而有關於男女性交的部分，則是直接運用其他字詞替代，像是：在一起、睡覺，對於性交這一用詞，會顧慮家長的感受，因此不會直接明說。

(四) 探索自己身體

幼教師對於幼兒在探索自己身體的部分，最後都會以保護自己的身體為最高指導原則，並且在課堂上運用

繪本或影片公開直接教導，或與幼兒討論出共識，部分教保服務人員還會發下相關學習單，請幼兒回家與家長共同完成。

綜而言之，幼兒對於「性」的探索是充滿高度的興趣，由於未知的事實加上充滿了好奇與躍躍欲試的衝動，所以產生許多與「性」相關的行為，幼兒園中的教師與教保服務人員與幼兒的關係相當密切，在教學場域中皆有機會遇到幼兒性好奇行為，回應幼兒性好奇行為時還是有其基本原則可遵從。

四、回應幼兒性好奇行為的基本原則

- (一) 和幼兒互動的時候，持續使用正確的性器官名稱，例如：陰莖、陰道、卵子等，使用曖昧不明胡謔的話語解釋生殖器，容易帶給兒童生殖器是「不對勁」與「不能說」的誤解（游乾桂，2004）。
- (二) 與幼兒討論性相關的議題時，教師應使用溫和而堅定的態度，聲調、表情等肢體語言都是傳遞性教育的重要因子，勿使用的態度如：歇斯底里或是帶有其他評論的意味、或是失控的聲音與幼兒討論其相關的性議題（龔如菲，2005）。
- (三) 試著了解幼兒的觀點、經驗和關切的重點所在，並且應該要有敏銳的觀察力，同時教導幼兒學習要如何保護自己。

- (四) 面對幼兒性好奇的問題，「聆聽」是第一步，因為傾聽，才能得到幼兒的信任，幼兒會樂意與教師分享他的問題。
- (五) 教師必須讓幼兒理解，家庭結構、行為、以及身體類型的多樣性。此外教師應該在真實的場景中，教導保持健康的方式，並且讓幼兒練習衛生習慣，如廁後擦乾淨、洗手等等，在這些場景中，教師應該解釋身體運作的正常現象。教師更應該在幼兒發生如廁意外問題時，以不批評的方式，幫助幼兒清潔，避免使用責備或是會造成幼兒羞恥感的用語、或是暗示著不愉快的說詞。

五、結語

從幼兒園教師與教保服務人員實際面對幼兒性好奇行為的應對方式與指導原則相較之下，似乎仍有些許的差異，像是避而不談的自慰行為、或是難以啟齒的生殖器名稱，都是現場的教育工作者還有待於學習的部分。

蒐集目前臺灣師資培訓機構之相關課程發現，幼兒園教保服務人員在接受師資培育過程中，大都未曾接受完備的性教育課程訓練(莊錦英，2009)。實際進入到職場領域後，幼兒性教育的增能研習更是少之又少，反觀性別平等的推廣研習，則是每年都在推動與實行。

幼兒性教育目前在臺灣仍是難以推行，因為傳統既定的刻板印象，認為幼兒年紀還小，什麼都不知道，也沒有學習的必要，然而隨著電視網路媒體的傳播讓幼兒更容易的接觸到性相關的議題，隨著近年來幼兒受到性侵害的比率節節升高，使得性這個議題探討的重要性越來越受重視。

除了幼兒的性好奇行為需要有適當的回應外，教育工作者更需要教導幼兒保護身體的自主權，強調身體是屬於自己的，幼兒也是有向成人說「不」的權力。

幼兒因年紀較小易受侵害，因此性教育的重點除了放在正常性發展外，避免幼兒遭受性侵害更是重要的議題；與其讓幼兒從傳播媒體獲得性相關的知識來源，不如由老師及照顧者提供正確的性知識和價值觀，澄清幼兒對性的好奇與疑問，進而建立幼兒正向的性態度和觀念才是正確之道(邱世伶，2004)。

與幼兒談性並不困難，健全態度的培養，遠比死背知識來得重要，所以「如何教」比「教什麼」更重要，不論是現場的教育工作者或是家中的照顧者在遇到幼兒性好奇行為時都要秉持著開放與自然的態度才是最佳上策。

參考文獻

- 毛萬儀 (2001)。幼兒性教育。臺北：啟英文化。
- 江漢聲 (1986)。人之初「性」本善－談嬰幼兒的自慰行為。健康世界，(121)，116-117。
- 余坤煌 (1996)。國小學童家長性知識、性態度及對性教育看法之研究。臺灣性學學刊，2(1)，11-24。
- 邱世伶 (2004)。幼兒性教育課程之行動研究。臺南師範學院幼兒教育碩士論文，未出版，臺南。
- 晏涵文、蘇鈺婷、李佳容 (2001)。國小高年級學生性教育現況及需求研究。臺灣性學學刊，7(2)，1-22。
- 晏涵文 (2005)。性、兩性關係與性教育。臺北：心理。
- 莊錦英 (2009)。高雄縣幼稚園家長性知識，性教育態度與親職性教育需求之相關研究。樹德科技大學碩士論文，未出版，高雄。
- 游乾桂 (2004)。游老師與孩子談性。臺北：一家親。
- 蘇建文 (1995)。發展心理學。臺北：心理。
- 龔如菲(2005)。幼兒與性【父母與學齡前教師必備的性教育手冊】。臺北：群英。
- Davies, S.L., Glaser, D. & Kossoff, R. (2000). Children's sexual play and behavior in pre-school settings: staff's perceptions, reports, and responses. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1329-1343.
- Kellogg, N. D. (2009). Clinical report-the evaluation of sexual behaviors in children. *Pediatrics*, 124(3), 992-998.
- Larsson, I., & Svedin, C. G. (2001). Sexual behaviour in Swedish preschool children, as observed by their parents. *Acta Paediatrica*, 90(4), 436-444.
- Rubin, I., & Kirkendall, L. A. (Eds.). (1968). *Sex in the adolescent years: New directions in guiding and teaching youth*. New York, NY: Association Press.



親師合作：教養孩子的任務

莊凱博

銘傳大學教育研究所

一、前言

近日與在私立幼兒園服務的同學 A 小聚，出社會的我們自然地聊起各自的工作甘苦談。看著同為教育投身的 A 關心的話多了幾句並仔細聆聽 A 在工作上遇到的困境，想著給他一些建議和鼓勵。A 便娓娓道出他在幼兒園服務時經常碰到的親師合作的艱困任務。

二、搭起親師溝通的橋樑

「老師，你怎麼教這麼慢？」家長經常這樣詢問 A。「學生說回家都沒複習，這一課都還未學好怎麼教下一課呢？」A 很無奈地說出他的心聲。親師問題百百種，解決的方法也不盡相同，但面對親師問題時，老師與家長必定要搭起一座溝通的橋樑，開始進行親師合作。「親師合作」是指以學生為主體，家長與學校中所有教育人員之間，有關互助、交流與合作，共同擔負教育學生的責任、權利與義務的一種互惠關係的歷程（李建興，2013）。建立親師合作的關係並非是單方面的，需靠家長、教師雙方的努力，老師以聯絡簿、電聯、家訪等方式傳達學生在校生活、學習情形以及需要家長協助的事項；而家長可以花些時間陪伴孩子與其對話，若家長與老師在孩子的學習上、生活上遇到疑問、難題，雙方應當互相提出、互相協助，尋求對方的建議與支援並共同解決。若成功搭起親師間溝通的橋樑、順利的合作，對孩子來說將會是學習最大的助益。

三、親師合作的現況與問題

（一）家長的態度

部分家長因過去自身求學生涯經驗不佳、工作背景因素等認為讀書無用，對學校、老師持觀望、不信任甚至有敵意的態度，不利於老師去溝通，老師若真的無法一人解決問題，也無須單打獨鬥，應尋求相關處室協助幫忙。

（二）工作繁忙、無暇兼顧

家長因生活、經濟壓力被工作壓得喘不過氣以致於無法抽出固定時間去了解小孩在校生活及學習情形，其實陪伴小孩不需在乎時間的長短，可以透過每日用餐時間的閒聊去關心小孩亦足矣。

（三）教育理念的差異

家長與老師彼此教育理念的差異造成誤會、衝突，從老師角度會認為家長干涉教學，而家長則認為老師不聽取意見。面對這類的問題，可以透過親職日敞開心胸、開誠布公地討論雙方如何從差異間做出對小孩最有利的調整。

(四) 教師的教育知能

教師應定時參加研習來加強輔導的知識、溝通的技巧，如此一來在面對學生的問題更能以適當、正向的語言去鼓勵學生並獲得家長的認同。

四、結語與建議

(一) 結語

孩子是國家的未來的希望，在求學的階段如何讓他們在安全的環境下獲得快樂的學習、健全的身心發展，是身為父母及教育工作者最甜蜜的任務，所以我們應當攜手負起責任而不是相互推託，能夠看著孩子從零開始學習之後的每一步成長直到他們能夠展翅高飛，這才是最重要的。

(二) 建議

1. 給教師的建議

建立良好的親師溝通管道是十分重要的，每位家長的背景、特性不同，可以接受的溝通方式也不盡相同，所以教師在這方面會比較辛苦，因為要先行去了解每位家長的特性、家庭背景，例如對小孩的教養態度、學習期望等等，減少未來與家長溝通時而發生不愉快的經驗。

表 1 Williams,Alley,&Henson (1999) 家長類型。

家長類型	定義	建議
無敵意、合作型	會配合教師和學校對學生的要求。	大部分的家長都是無敵意、合作型的家長。

家長類型	定義	建議
焦慮型或壓迫型	很擔心自己的孩子會輸給別人，主觀性強。	教師在討論其子女優缺點時應有限度，點到即可，然後教師做個積極的傾聽者。
自我涉入型	聽到教師對於孩子的評論，總感覺是在說自己。	要明確告知其子女的行為表現，在講小孩的缺點同時也要說優點。
否定型	認為孩子沒有任何問題就是好事，這樣教師最好不要找他。	學生表現適當行為時，教師要藉家長在家中獎勵學生的適當行為。
抵抗型	家長有自己的教養計畫，往往不聽教師建議。	教師不要給家長建議，而是把問題丟回去，協助他們完成自己的教養計畫即可。
嚴苛型	家長經常像行政人員一樣看待教師的管教行為。	提醒教師特別注意體罰是法令禁止的，即使是家長要求，也不可以對學生進行體罰。
懷有敵意型	對教師的管教極度不滿，會到學校來理論。	若此類家長找到學校理論，當家長發洩情緒時，教師不應當回嘴，要以專業人員應有的態度並且平靜的等待適當時機說明，若家長有人

家長類型	定義	建議
		身攻擊的語言，教師可立即結束會談並告知家長需重新安排會談時間，若教師在會談過程中過度防衛，可能會使事情更加嚴重。

資料來源：整理自電子出版物—熱情、魅力、責任，青果數據中心（2016）。

2. 給家長的建議

美國社會學家柯爾曼等人（Coleman et al., 1966）的調查報告書指出家庭是影響學生學習表現的重要因素。譚光鼎（2010）指出對於兒童發展而言，比較重要的是「父母親的行動」（what parents do）（家庭歷程）。家庭是人出生後最先接觸的小型社會直至進入教育場所，即便進入教育場所，我們依舊不能忽視家庭教育對孩子學習的重要性，所以單靠學校的努力是不夠的，尚需家長的配合教育才會事半功倍。當然每位家長的教養方式有所不同，但對於陪伴孩子學習成長，筆者認為我們應當少些責罵、多些鼓勵關懷；減少對孩子碎念、多些傾聽孩子的心聲，並且以身作則。遇到教養上的差異問題，父母之間也必須有良好的溝通，才能避免父母教養不一致的問題產生，若真的遇到較棘手的教養問題，也不要不敢尋求外援，可以向孩子的教師討論解決辦

法、尋求建議，因為教養孩子的責任要單獨扛起並非易事，但筆者相信父母看見孩子的成長後，教養的辛苦都值得了。

參考文獻

- 李建興（民102年8月5日）。師合作的策略與願景【財團法人國家政策研究基金會】。取自 <https://www.npf.org.tw/2/12546>
- 黃庭玫、鄭雅婷（2017）。讓您的孩子贏在起跑點：幼兒園這樣挑就對了！。臺灣教育評論月刊，6（4），216-223。
- 蔡永彬（2017年6月25日）。幼兒園不得教英語和注音 調查：7成不認同。蘋果日報。2018年1月14日，取自 <https://tw.appledaily.com/new/realtime/20170625/1147647/>
- 譚光鼎（2010）。教育社會學。臺北市：學富文化。
- 親師關係（無日期）。取自 https://www.google.com.tw/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiB2f38yubYAhVLTbwKHQoYC-IQFggqMAE&url=http%3A%2F%2Fteacher.ks.edu.tw%2Fresource_download.php%3Fsn%3D5329%26f_sn%3D7683&usg=AOvVaw2i123WVlodIAxjFKqvw0g5。

以 5E 教學模式融入桌遊促進學童社會情緒學習之教學實務分享—以溝通技巧為例

許國忠

高雄市莊敬國民小學教務主任

曹家綺

高雄市莊敬國民小學教師

一、前言

根據《親子天下》2014 年調查四到九年級中小學生及中小學輔導教師發現：人際困擾與課業壓力，是中小學生最大痛點(蘇岱崙、方翊涵，2014)。兒童福利聯盟 2016 年的兒童心願與煩惱調查，發現孩子的煩惱的第二名是「交友問題」，而「交到好朋友」也為孩子心願的前三名(兒童福利聯盟文教基金會，2016)。這兩項調查不管是人際困擾或交友問題，皆指向學童急需一種如何與他人互動建立正向關係的能力。這也就是近年來全世界掀起的社會情緒學習 (Social and emotional learning, 簡稱 SEL) 風潮中的一部分能力。2002 年，聯合國教科文組織向全球 140 個教育單位，發布社會情緒課程實施原則，SEL 成為一種新興的學習工程 (杜大澂，2017)。

SEL 是一種學習過程，經由這個過程，兒童和成人能夠獲得並有效應用有關理解和管理情緒，設定和實現積極目標，感受和表達對他人的同情心，建立和保持積極關係，做出負責任的決定等所必需的技能、知識與態度(CASEL, 2017)。它包含五項核心素養：1.自我覺察(self-awareness)；2.社會覺察(social-awareness)；3.自我管理(self-management)；4.人際關係技能(relationship skills)；5.負責任的決定

(responsible decision-making)，五項核心素養下又各自包含數項能力(CASEL, 2017)。

從王為國(2016)之分析，有關 SEL 的核心素養也大部分呈現在 97 年綜合活動學習領域課綱，以及十二年國教綜合活動領域課綱的核心素養、學習表現與學習重點中。顯示十二年國教綜合活動領域內涵，符合現行重要的教育趨勢。但九年一貫課程實施以來，綜合活動學習領域一直未受到學校的重視，在學校常被挪為他用，大幅縮少真正進行綜合課的時間(王為國，2015)。此現象可能造成兒童的社會情緒能力，不足以因應其目前的學校生活，就如《親子天下》與兒童福利聯盟所顯示的調查結果。

為何綜合課淪為實務教學的邊緣課程？根據相關研究(丘愛鈴，2006；周水珍，2004)其主要原因可能有：教師對綜合活動的存在目的、定位、課程與教學實施仍多所疑惑、課程設計能力不足等。本文嘗試以中小學輔導教師所感受學童最缺乏的社會情緒能力，以及學童最感困擾之問題，作為綜合活動領域的教學主軸之一，喚起教師對綜合課程存在的目的與定位，並提供經實踐有效之教學模式，作為教師課程設計之參考。

上述親子天下與兒童福利聯盟的兩項調查，臺灣中小學生所顯示的人際困擾與交友煩惱，是屬於 SEL「人際關係技能」核心素養的面向。在 CASEL(2017) 人際關係技能面向所指的是：能與不同的個人和群體建立並維持健全與互惠關係的能力，能溝通清楚，善於傾聽，與他人合作，抵制不適當的社會壓力，建設性地協商衝突，並在需要時尋求和提供幫助，它包含四項子能力：1. 溝通 (communication)；2. 社會參與 (social engagement)；3. 關係建立 (relationship-building)；4. 團隊合作 (teamwork)。

本文嘗試運用桌遊人際互動的特質，透過 5E 教學模式(5E instructional model)情境式的學習，在國小綜合活動領域進行 SEL 內涵中，人際關係核心素養面向的溝通能力教學。

二、桌遊與社會情緒學習

桌上遊戲(英語: Tabletop game)，通常被簡稱為桌遊，又被稱為不插电遊戲，是針對如卡片遊戲(又包含集換式卡片遊戲)、圖板遊戲(Board Game)、骰牌遊戲(Tile-based games)，以及其他在桌子或任何多人面對面平面上玩的遊戲的泛稱，相較其他遊戲類型，桌上遊戲較注重多種思維方式、語言表達和情商的能力及鍛鍊(桌上遊戲，2017)。

由於桌遊具有多人面對面接觸的遊戲特質，相關研究(吳承翰，2011；林子淳，2014)探討其在促進人際互動

的功能。研究發現，桌上遊戲對於人際溝通的幫助可適用於大多數人口背景不同者，但需要挑選適當的遊戲機制與共同參與之同伴，並且進行越多次遊戲則最終之效果可能越佳(吳承翰，2011)；運用桌上遊戲教學能指導國小五年級學生以合宜的態度待人進而處理人際互動問題(林子淳，2014)。

從桌遊的特性與相關研究顯示，桌遊在社會情緒的學習是有效的一種教學媒介。本文教學實務採用一款名為「眾口難言」的桌遊，此遊戲之主要玩法為：將各種不同語詞卡(如捉迷藏、灌籃、紅包等)放置一位同學的頭頂上方(這位同學自己看不到)，另一名同學則可看到語詞，以表情動作表達「語詞」意涵，但不可直接說出卡上的字或同音的字，但可借助四周的物品或人當成道具協助表達。頭頂上方有卡的同學需專注傾聽，猜測另一位同學表達的語詞。遊戲中每位同學依序輪流擔任傾聽猜測與表達語詞的角色。

三、5E 教學模式與社會情緒學習

有效的社會情緒學習需符合學習理論，Bybee(2002)根據 Bransford、Brown 和 Cocking 等人(2000)在「How people learn」一書中，三個有關學習的關鍵發現，指出一個可符應學習關鍵發現的教學模式，這個教學模式是「生物科學課程研究」(Biological Sciences Curriculum Study,簡稱 BSCS)的 5E 教學模式(instructional model)，分別為：

投入(Engage)、探索(Explore)、解釋(Explain)、精緻化(Elaborate)、評鑑(Evaluate)共五個階段。

5E 教學模式的投入階段(E1)聚焦於學生的情境、事件或問題等；探索階段(E2)則提供具體、動手作的經驗，讓學生運用現有的概念和說明，澄清在 E1 階段的疑惑或探討問題；解釋階段(E3)是要求學生運用在 E2 階段探究的經驗對情境、問題或事件進行解釋，教師再引導至科學概念解釋；精緻化階段(E4)的目的是促進學生將 E3 階段的概念和能力應用至相關的情境活動；評鑑階段(E5)則鼓勵學生評量自己的理解和能力(Bybee, 2014)。

雖然社會情緒學習的教學上鮮少運用 5E 教學模式，不過 5E 教學模式符合學習理論是適合各種概念與技能的學習，如科學教學(王怡人, 2015)、音樂(邱郁雯, 2009)、藝術(王明麗, 2007)及社會(黃雪欣, 2010)等其他科目，也都有提升學生學習成效或學習態度的結果。

此外，Jones 等人(2017)提出社會情緒學習有效方案的教學策略有討論、教導(didactic instruction)、書寫、影片、技巧練習、遊戲等，亦能運用在 5E 教學模式各階段，如 E1 階段可運用影片，E2 階段可運用遊戲，E3 階段可運用書寫、討論與教導，E4 階段可運用技巧練習，E5 階段可運用書寫等。

四、教學實務分享-溝通技巧

筆者即運用 5E 教學模式融入桌遊於 106 學年度第一學期本校高年級某一班綜合活動課進行 2 週每週 2 節，共 4 節社會情緒學習-溝通技巧的教學，各階段主要教學分述如下。

(一) 投入(E1)

聚焦於學生藝術與人文領域的生活情境：播放一組同學「討論綠建築製作」的影片，請同學仔細觀看小組成員的討論情形，如何進行溝通？影片約 5 分鐘，影片中的小組成員表達的速度過快，有些成員做自己的事，未專注傾聽。

(二) 探索(E2)

引出探索的問題：教師提問，請學生根據影片的資訊，推論小組成員能否完成綠建築的製作。學生多數推論不能完成，教師詢問為什麼？學生回答，因為講不清楚，沒有認真聽等。教師說明影片中學生缺乏的是溝通的技巧，進一步引出探索的問題「促進理解的溝通技巧有哪些？」

教師說明，溝通包含表達和傾聽兩個部分，目的是促進理解，請同學在「眾口難言」桌遊中探討如何表達與傾聽，幫助同學理解你的意思，獲得分數？

教師說明「眾口難言」以小組方式進行的規則，之後進行桌遊。每位同學輪流擔任傾聽猜測與表達語詞的角色，並探討「促進理解的溝通技巧，要如何傾聽與表達？」

(三) 解釋(E3)

小組討論解釋桌遊的體驗中「促進理解的傾聽與表達技巧」，並寫在白報紙上，師生再共同評量各組技巧的合理性。最後教師連結學生的解釋至心理學家和社會學家，根據研究提出可以促進理解的溝通技巧如下(蘇曉憶，2014)。

1. 傾聽時的技巧

- (1) 先安靜的坐著或站著。
- (2) 注視對方的眼睛，觀察表情、動作。
- (3) 以態度關心對方（如點頭、搖頭）。
- (4) 專注聆聽對方講話。
- (5) 不打岔，讓對方把話說完。
- (6) 問他一些相關的問題，讓自己知道更多。
- (7) 要向對方確認自己理解的意思，是對方要表達的意思。

2. 表達時的技巧

- (1) 音量要讓對方聽得清楚。
- (2) 眼神要專注的看著對方。
- (3) 咬字要清楚，一字一句慢慢說。

(4) 適當用非口語行為(表情、手勢、動作)當作輔助的工具。

(5) 確認對方是否理解，(舉例、換句話說、能歸納大意)，必要的時候，再說一次。

(6) 對方和自己意見不同時，要先說一些肯定讚美對方的話，再清楚的表達自己的想法。

(7) 不說髒話或損人的話，減少不必要的廢話。

教師解釋後，再播放綠建築討論影片的正确溝通技巧版。

(四) 精緻化(E4)

教師說明實踐溝通技巧的實踐作業，在一週內學生應用課堂上所學的溝通技巧完成。實踐作業以表格呈現，學生要簡要說明溝通的對象、時間、內容摘要，以及應用技巧和見證人簽名。傾聽和表達的事件各兩件，其中一件見證人為家中成員。

(五) 評鑑(E5)

學生在完成實踐作業後填寫單元回饋單，學生評量感受的班級氣氛、課程內容與活動安排、實踐的溝通技巧檢核，以及對課程的收穫與建議。

五、教學影響與反思

本溝通技巧教學，為社會情緒學習課程的一部份，由筆者¹帶領筆者²

共同設計。筆者²於 105 學年度先進行教學，筆者¹根據筆者²之教學回饋進行課程修改，於 106 學年度進行教學。

筆者根據單元回饋表，以及社交技巧量表(蘇曉憶，2014)，探討教學對學生的影響並進行反思，分述如下。

(一) 單元回饋表

1. 班級氣氛

學生在 E5 階段的單元回饋表(採 5 等第級距)中的班級氣氛 5 個項目平均數介於 3.72~4.26(詳如表 1)皆高於量表的中間值(3)，可見學生對於自我教學中之班級氣氛傾向於正向的班級氣氛。整體而言，學生覺得上課氣氛是溫暖的、活動流程是井然有序的、老師是友善、教學活動是活潑的、感覺是輕鬆的，其中以「老師是友善的」平均分數最高，其次的項目是「上課氣氛是活潑的」，第三則是「教學活動是活潑的」。

表 1 單元回饋表班級氣氛統計表

課程內容與活動安排	平均
1.我覺得這個單元內容很有趣。	4.00
2.學習這個單元讓我覺得很有收穫。	4.20
3.我喜歡老師上課的方式。	4.20
4.我覺得這個單元的活動安排很有變化。	4.20
5.我覺得這個單元的時間安排很適當。	3.92

其中班級氣氛是井然有序的平均數為 3.29 最低，從學生的心得與建議

中；「如果還要玩眾口難言的話，我覺得音量要適中，不然有可能吵到別班。」、「我覺得玩遊戲時聲音有點大聲」。所以此項目平均數較低，其可能原因是在玩「眾口難言」桌遊時，學生為在時間內表達卡上的語詞過於激動所致。

2. 課程內容與活動安排

由單元回饋表統計結果(詳如表 2)學生對課程內容與活動安排之評量，平均介於 3.92~4.20 之間，高於量表的中間值(3)，整體而言，學生覺得課程內容與活動安排是有趣且富有變化的、時間安排很適當、學習內容很有收穫、且喜歡老師的上課方式，其中以「學習內容很有收穫」、「喜歡老師的上課方式」、「活動安排富有變化的」三項目的平均數最高，皆為 4.20。

表 2 單元回饋表課程內容與活動安排統計表

班級氣氛	平均
(1)冷漠的.....溫暖的	3.72
(2)混亂的.....井然有序的	3.29
(3)敵意的.....友善的	4.26
(4)沉悶的.....活潑的	4.01
(5)緊張的.....輕鬆的	4.20

其中「時間安排很適當」這項的平均數為 3.92 最低，從學生的心得與建議中：「遊戲時間可以再長」、「合作討論的時間能再長一點」，顯示可能是學生希望玩桌遊和小組討論時間增加的原因。

3. 自我評量

從自我評量傾聽技巧做到與否的統計結果，25 位學生自陳能做到的人數介於 14~24，顯示過半數以上的學生能做到傾聽的 7 個技巧。最多人數的前二名是：我會專注聆聽對方講話(24 人)、我會安靜的坐著或站著(23 人)。最少人數的前二名是：我會問相關的問題，讓自己知道更多(14 人)、我會向對方確認自己理解的意思，就是對方要表達的意思(19 人)。

顯示對於需主動提問，幫助理解的傾聽技巧，能夠做到的人少於其他的傾聽技巧，可能提問的能力是屬於較高層次的傾聽技巧，具有較高的難度。

又從自我評量表達技巧能做到與否的統計結果，25 位學生自陳能做到的人數介於 16~24，顯示過半數以上的學生能做到表達的 7 個技巧，最多人數的前二名是：我的音量能讓對方聽得清楚(24 人)、我的眼神能專注的看著對方(23 人)。最少人數的前二名是：我會適當地用表情、手勢、動作當作輔助的工具(16 人)、對方和我意見不同時，我會先說一些肯定讚美對方的話，再清楚的表達我的想法(18 人)。

由結果顯示需要以非語言表達，以及在不同意見時，先做肯定讚美的技巧對學生來說，能做到人數較少，可能此二技巧是屬於難度較高的表達技巧。

(二) 社交技巧量表

以蘇曉憶(2014)社交技巧量表(採用李克特 4 點自陳量表，依照沒有如此、很少如此、有時如此、常常如此等不同反應程度分別給於 1 至 4 分，行為、認知、情意三向度各 10 題)，進行前後測。溝通層面分量表之行為、認知、情意三向度的前後測相依 t 檢定結果如表 3。

由表 3 顯示：行為向度的前後測平均數達到顯著差異 ($t=-2.36$, $p=.03$)，認知向度與情意向度雖然後測平均數高於前測，但皆未達顯著差異，若從認知與情意的前測平均數已經高達 35 以上(滿分 40)，未達顯著之原因，可能是「天花板效應」。又從三向度的前後測平均數來看，行為向度平均數遠低於認知與情意向度，顯示學生雖然知道與認同溝通技巧的意義與價值性，但在實踐上是有落差的。

表 3 溝通層面三向度前後測 t 檢定

層面	前測 平均數 (標準差)	後測 平均數 (標準差)	t(26)	p
行為	30.88 (4.24)	32.65 (3.78)	-2.36*	.03
認知	35.88 (3.35)	36.19 (3.27)	-.576	.57
情意	35.38 (4.12)	36.27 (3.49)	-1.81	.25

* $p < .05$.

（三）反思

溝通是學生維持友誼，建立良好人際關係的核心能力，本教學在班級氣氛，以及課程內容與活動安排皆顯示正向的結果，且提升學生在溝通行為向度的實踐，在教學實務上具有可行性與有效性。根據教學之影響資料，對於後續溝通技巧的教學，可作如下之擴展與調整。

1. 跨領域與生活情境的學習和練習

對於實踐較少的兩項傾聽技巧「我會問相關的問題，讓自己知道更多」、「我會向對方確認自己理解的意思，就是對方要表達的意思。」，這需要較高層次的「提問」能力，可運用語文領域的教學強化學習。至於實踐較少的表達技巧「我會適當地用表情、手勢、動作當作輔助的工具」、「對方和我意見不同時，我會先說一些肯定讚美對方的話，再清楚的表達我的想法。」，則可於藝術與人文領域之「表演藝術」教學，提供學生學習與練習的機會。

另外教師可將此技巧，列入家庭實踐作業一段時間，藉由日常生活情境的練習養成習慣。

2. 教學內容的調整

本溝通技巧教學在「眾口難言」桌遊的探索過程中，主要提供學生以語言方式進行表達，未來教學可增加「不能用言語表達」的探索活動，如此學生強迫必須以表情、手勢、動作

來表達。而且猜測的學生也更需要藉由「提問」來增進理解。由此調整可增進實踐較少與難度較高的溝通技巧之探索的機會。

六、結語

今日學生課程中充滿了認知學習的教學，較忽略以 SEL 為主軸的綜合活動課教學。但 2015 年世界經濟論壇（WEF）指出，接受過社會情緒訓練的學生比沒有接受訓練的學生，平均成績高出 11%（杜大澂，2017）。又根據腦神經科學的研究，情緒引導認知的學習（周加先等譯，2016）。本教學實務嘗試以符合學習理論的 5E 教學模式，並融入需人際互動的桌遊，藉此提升學生溝通的能力。根據初步的研究結果是具有可行性與有效性，可提供教學實務教師，藉由綜合活動課提升學生認知學習的成效。

參考文獻

- 王怡人（2015）。以 5E 教學策略研究國小低年級學童對水的蒸發與凝結作用相關概念研究（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。
- 王明麗（2007）。5E 學習環教學模式應用在國小三年級視覺藝術教育課程教學行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 王為國（2015）。國小綜合活動學習領域之實施建言。臺灣教育評論月刊，4（1），127-128。

- 王為國（2016）。美國SEL教育方案對綜合活動學習領域之啟示。臺灣教育評論月刊，5（8），72-79。
- 丘愛鈴（2006）。臺灣綜合活動學習領域研究的回顧與展望。高雄師大學報，20，21-44。
- 杜大澂（2017）。未來Family：社交情緒學習風潮，減少孩子行為問題，增進學業表現。取自：
<https://gfamily.cwgv.com.tw/content/index/9683>
- 吳承翰（2010）桌上遊戲參與型態對人際溝通改善之研究－以臺北地區桌上遊戲專賣店顧客為例（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林子淳（2014）運用桌上遊戲教學對國小五年級學童人際互動能力之影響（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 周水珍（2004）。國小綜合活動學習領域的實施困境與改進策略之研究。花蓮師院學報，19，61-84。
- 周加先等譯（2016）。心智、腦與教育-教育神經科學對課堂教學的啟示（D. A. Sousa 主編，2010年出版）。上海：華東師範大學出版社。
- 邱郁雯（2009）。「玩樂器，學聲音」－5E學習環教學研究（未出版之碩士論文）。臺東大學，臺東。
- 兒童福利聯盟文教基金會（2016）。2016年兒童心願與煩惱調查。取自：
<https://www.children.org.tw/research/detail/67/864>
- 桌上遊戲（2017）。維基百科。取自：<https://zh.wikipedia.org/wiki/桌上遊戲>
- 黃雪欣（2010）提升國小三年級探究能力之行動研究~以社會課程教學為例（未出版之碩士論文）。明道大學，彰化市。
- 蘇岱崙、方翊涵（2014）。《親子天下》情緒力大調查：面對負面情緒，孩子束手無策。取自：
<https://www.parenting.com.tw/article/5056995-《親子天下》情緒力大調查：面對負面情緒，孩子束手無策/>
- 蘇曉憶（2014）兒童社交技巧量表編製及應用之研究（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind, and experience & school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bybee, R.W. (2002). Scientific inquiry, student learning, and the science curriculum. In Bybee, R. W. (Eds.), *Learning science and the science of learning* (pp.25-35). Arlington, VA: NSTA Press.

- Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications. *Science and Children*, 51(8), 10-13.
- CASEL(2017). *What is SEL?*
Retrieved from <http://www.casel.org/what-is-sel/>
- Jones, S., Brush, K., Balley, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., ...Stickle, L. (2017). *Navigating SEL from the inside out: looking inside & across 25 leading SEL programs—a practical resource for schools and OST providers*. Cambridge, MA: Harvard raduate School of Education.



探究差異化教學於國小教學之實踐

劉欣華

國立臺北教育大學教育創新與評鑑碩士班

一、前言

近幾年，臺灣對於跨國婚姻的態度漸趨開放，同時也產生「臺灣新住民」與「新住民子女」等等重大議題。根據教育部 105 學年新住民子女就讀國中、小人數分布概況統計報告書來看，臺灣近 10 年受到少子化的衝擊，國中、小學生總人數減少，但新住民子女總人數卻從 8 萬人成長為 19.6 萬人。其中，有新住民子女就讀之國中、小高達 96.76%，校內新住民子女占總學生人數的比率以 10%~20% 的學校最多，約 40.86%。

在國民小學教育現場中，一位教師需要同時帶領二十幾位學生，學生背景多元且存在個體差異。在教學上如何因材施教、回應個體差異，幫助學生有效學習，乃教師不可輕忽之議題。學生在背景、學習等方面的差異，為搭建教學與學習之間的溝通橋樑，因此教室中應提供不同學習管道，以滿足不同學習需求。

不同於傳統教學，差異化教學將個體差異視為教學活動設計的出發點。由於在同一班級有不同背景、學習準備度、學習興趣、學習風格與學習需求的學生，教師可於教材內容（Content）、教學過程（Process）、教學成果（Product）等三個面向進行差異化教學（教育部，2013）。

另一方面，不同於個別化教學，差異化教學依據教學內容或是不同學習需求等等，有時全班一起上課、有時學生各自分頭學習、有時分組學習。在分組學習方面，則是根據學生的學習準備度、興趣、學習風格、學習任務等等的不同，而有不同的分組形式。

差異化教學並不是一種新的教學理念或方式，它奠基於許多大眾已知的理論基礎之上。本文將針對大腦導向研究（Brain-based Research）、學習風格（Learning Styles）與多元智能（Multiple Intelligences）理論，闡述差異化教學的教學理念。

本文從國小教師在教學現場中實踐差異化教學的經驗，了解下列幾點：

- (一) 了解差異化教學在國小領域的教學現況，包含目前教師所使用的差異化教學方法，以及對學生的評估。
- (二) 了解國小教師執行差異化教學的原因、困境與解決方式。

二、大腦導向研究 Brain-based research

大腦是人體器官的總樞紐，主宰人類在思考、記憶、情感、語言等方面的功能。吳清山（2012）指出若教師了解大腦導向研究，將有助於教

師察覺什麼樣的具體因素會影響學生學習，並據此提供學生在學習上的相關支援。許多相關研究結果均顯示大腦功能對於學習具有重要的影響。

Greenleaf（2003）表示學生在學習過程中，會受到情感（emotion）與行為（motion）的影響而有不同的學習表現，例如：當課程內容與學生的個人情感具有連結時，學生將會更容易掌握學習主題並學習之；而學生的視覺、聽覺、觸覺等等的感官動作，在學習過程中扮演整合個體學習經驗的輔助角色。

三、學習風格 Learning Styles 與多元智能 Multiple Intelligences

在差異化教學的教室中，教師運用不同的教學方式，幫助學生了解自己的學習風格與多元智能傾向，善用合適的學習方式以全心投入學習中。

（一）學習風格（Learning Styles）

學習風格理論主要從個體的學習過程與人格特質兩方面解釋個體學習上的差異，其中較為人所知的理論學派為 Kolb（1984）學習風格理論，以及 Silver、Strong 與 Perini（1997）學習風格理論。

Kolb（1984）依據個體在資訊知覺（information perception）與資訊處理（information processing）上的行為表現，將個體的學習過程分為：具體經驗（Concrete Experience）、反思觀察

（Reflective Observation）、抽象概念（Abstract Conceptualization）、主動實驗（Active Experience），並提出四種學習風格類型，包括：聚斂（convergent）、發散（divergent）、同化（assimilation）、適應（accommodative）（田芳華，2007）。

Silver、Strong 與 Perini（1997）依據個體吸收、判斷資訊上的差異，從感受（Feeling）、思考（Thinking）、感官（Sensing）、直覺（Intuition）四個面向之交互作用，將學習風格分成四種類型：精熟型（Mastery）、理解型（Understanding）、自我表達型（Self-expressive）、注重人際型（Interpersonal）（田芳華，2007）。

（二）多元智能（Multiple Intelligences）

多元智能為每個人都具備的能力，即個體在解決問題、創造作品等方面的能力，且這些能力在個體所處之文化或社會中，被視為是最重要的能力（陳瓊森譯，1997）。

Armstrong（1994）表示教師可觀察學生在課堂上的特殊行為，以辨別學生較發達的多元智能，例如：搶著發言－語言智能；塗鴉－空間智能；坐立不安－肢體動覺智能等等，這些行為暗示教師應協助學生運用特定智能傾向進行學習，才能使其專注於學習活動上（李平譯，1997）。另外，觀察學生在課餘時間選擇從事哪些活動，亦能發現學生在哪一方面的多元智能較為發達。

四、差異化教學原則

差異化教學若能搭配良好的班級經營能力，應能成功地處理應對教室中各種可能出現的學習狀況。據此，Tomlinson 與 Kalbfleisch（1998）提出三個建議：

（一）建立令學生感到安全的學習環境

當教師以嚴格的方式進行教室管理，需要相對自由氛圍的學生便會感到不舒服；當學生向同儕或教師提問時，卻得到同儕或教師不耐煩地回應，提問的學生會感到受挫。上述這些令學生感到不安全的情況，都會使其將專注力放在自我保護，而不是專注於學習上。

（二）教學內容稍高於學生的學習準備度

當學習課程遠超出學生的學習準備度，其便會感到有壓力，以致於阻礙學習；當學習課程低於學生的學習準備度，其亦會缺乏學習興趣。因此課程的難易度須適中，學生在適當程度的挑戰下才能進入學習狀態。

（三）協助學生建構有意義的學習

概念導向的教學能使學生專注於課程中，並建構自我理解的學習架構。唯有當學生親自面對問題，建構屬於自己的理解，而非直接吸收教師處理過的資訊，才能從課程中獲得學習。

五、差異化教學實證研究評述

根據三篇國小教師實踐差異化教學的實證研究，以了解有關國小教師進行差異化教學的現況、原因、困境與解決方式，以下分述之。

（一）國小教師進行差異化教學的原因

1. 舊有的教學方式無法解決學生程度落後之情況

一名任教於四年級的國小英語教師，為精進教學專業素養而就讀碩士班，進修期間曾參與差異化教學工作坊一年；個案教師有感於教學只是一味填補學生學習上的漏洞而無法真正解決問題，因此希望透過差異化教學提升學生在學習英文上的自信心（朱庭萱，2016）。

2. 單一的教學模式無法回應個體在學習上的不同需求

某國小四年級英語科任教師，有感於一個班級內學生背景差異甚大，單一的教學模式已無法回應個體的學習差異，為了激發學生的學習動機、維持穩定的學習狀態，因此進行英語差異化教學為期三個月，期許該行動研究能改善教學瓶頸（徐文琴，2016）。

3. 班級內學生程度差異大，且低成就學生學習動機低落

某國小六年級英語科任教師，有感於班級內學生英語程度落差大，但教學設計無法兼顧所有學生的不同學

習需求，期望透過英語差異化教學，提升低成就學生之英語學習成效，因此進行三個月的英語差異化教學，期望藉由行動研究改善低成就學生之英語學習成效與態度（魏秀好，2016）。

從上述三位個案教師的背景可知，教師進行差異化教學的轉折點，最主要的原因即期望改善在教學現場中發現的問題，而在實踐差異化教學的心態上皆是主動積極的。

（二）國小教師進行差異化教學的現況

藉由三位個案教師在教學現場所使用的差異化教學策略，了解國小教師在執行差異化教學時，主要使用哪些教學策略：

1. 提供各種學習資源

教師以簡報進行單字與課文教學，輔以圖片及動畫補充說明；設計肢體－動覺活動幫助學生背誦單字；提供繪本教材，幫助高成就學生延伸學習（朱庭萱，2016；徐文琴，2016；魏秀好，2016）。

2. 迷你課程

教師為低成就學生設計迷你課程。當在小組內教學時，教師能放慢教學速度，針對低成就學生學習上的盲點多加解釋；學生在同質小組內學習時，也感到較有自信且樂於回答問題（朱庭萱，2016；徐文琴，2016；魏秀好，2016）。

3. 多層次活動

在英文單字、句型、課文內容的部分，教師學生分為基礎組與精熟組，搭配迷你課程、個人學習單、雙層能力學習單、桌上型遊戲等活動，不同的教學活動交錯進行（朱庭萱，2016）。另外，教師亦可設計分層任務單，供學生選擇，包括：相同內容、難易度不同的任務；相同主題、不同形式的任務；相同任務、另可選擇額外挑戰任務（徐文琴，2016）。

4. 彈性分組

根據不同教學情況，採用彈性分組學習。全班共學時，以教授基礎核心概念為主；同質小組授課時，教師可依據小組需求，提供合適的補充說明，或是延伸學習的教材；兩兩練習時，彼此都有對話練習、分享、聆聽、討論的空間；異質小組學習時，高成就的學生協助低成就的學生學習，雙方都能從中獲得不同的成長（朱庭萱，2016；徐文琴，2016；魏秀好，2016）。

5. 錨式活動

當全班在進行相同學習任務時，學習速度較快的學生，可以先進行有挑戰性的錨式活動，輔以獎勵制度鼓勵學生挑戰練習（朱庭萱，2016；徐文琴，2016）。

6. 分站學習

教師設計分站闖關活動，搭配九宮格的分站學習單，每一關卡包含聽、說、讀、寫的能力，學生可自行選擇要挑戰的關卡，但至少要通過五關並連成一條線，或是至少連成兩條線才算過關（朱庭萱，2016；徐文琴，2016）。

7. 讀者劇場搭配同儕評量

讀者劇場包含聽、說、讀、寫能力之展現，學生可改編課文內容進行演出，最後教師發下同儕評分表，讓學生為彼此的表現評分（朱庭萱，2016；魏秀好，2016）。

(三) 國小教師進行差異化教學的困境與解決方式

1. 差異化教學的課程需要花費較多時間規劃與執行

差異化教學不僅需要花費較多的備課時間，在執行過程中也需要給予學生較多時間，以完成任務與發表學習成果。除此之外，還需要配合全校性的既定評量時程，因此差異化教學的進行時常被中斷或是壓縮時間（朱庭萱，2016；徐文琴，2016；魏秀好，2016）。

教師在執行差異化教學之前，必須清楚執行這樣的教學目的為何。在配合其他外在因素的影響下，並非每一堂課都需要進行差異化教學。經過教師的事前評估，確認學生已掌握基本核心概念後，根據學生的學習需

求，穿插差異化教學活動的進行。差異化教學並非全面替代舊有的教學模式，而是在適當的時機回應學生不同的學習需求。

2. 教師在評估學生學習方面仍有進步空間

使用舊有的教學方法時，教師可藉由課堂反覆練習的時間，掌握學生的學習吸收狀況；將原本的練習活動，改成差異化教學活動時，由於多數的活動以撰寫分層學習單的方式進行，無法進行全班解說，也無法針對個別學生給予即時的回饋（朱庭萱，2016；徐文琴，2016；魏秀好，2016）。

不同程度的學生對於學習的專注力不同，因此教師需要為不同程度的學生設計不同的學習任務，目的在於幫助學生從作業中獲得成就感。當沒有教師的協助時，作業是輔助學生學習的工具。

若教師無法即時處理學生的問題時，遇到問題的學生可以先請教各科的小老師，或是將問題記錄在個人的學習日誌中，稍後尋求解決。另外，教師亦可準備個人記錄簿，記錄當日對學生的觀察，以對照學生與教師的記錄。了解學生的實際表現、學習需求等等方面後，再視情況調整教學內容或是小組座位。

3. 學生在彈性分組過程中的突發狀況

差異化的教學常常需要搭配彈性分組機制進行，學生不只學習知識，更要學習如何與他人合作完成任務。同儕之間相處難免會出現不知道如何

與他人討論、意見不合、不負責任等等情況，教師有時甚至也必須介入處理；另外，分組活動時，亦常常發生學生不清楚教學指令、排列分組座位的場面混亂等等情況（朱庭萱，2016；徐文琴，2016；魏秀好，2016）。

教室內除了學生的固定座位之外，因應不同教學活動的需求，教師需事前安排不同活動的座位，並教導學生排列新座位的不同動線。另外，為了確保每一位學生都能清楚教學指令，可將關鍵的教學指令列於任務卡或是學習單，或是事先交代各組的小老師，請他們協助小組同學。

4. 缺乏差異化教學的共同備課團隊

目前在國小教學現場，教師進行差異化教學的情況並不普遍，且差異化教學方面的專家教師也不多。在沒有共同備課團隊，以及其他可以一起討論差異化教學過程之夥伴等等的情況下，初次嘗試差異化教學的教師往往只能獨自邊做邊摸索、調整（朱庭萱，2016；徐文琴，2016；魏秀好，2016）。

雖然目前持續進行差異化教學的國小教師並不多，但是透過相關的工作坊、大學教授的指導、專書的閱讀、交流差異化教學的實踐經驗等等管道，即便資源有限，教師仍可進修關於差異化教學方面的專業。另外，透過跨校備課、雲端備課、視訊等等方式，集合各校有意進行差異化教學的教師，搭配差異化教學方面的專家指導，例如：大學教授、專家教師等等，以師徒制的方式往差異化教學的最高殿堂邁進。

5. 教師無法確定是否成功實踐差異化教學

由於目前較少實際的差異化教學案例可提供教師參考、對照，教師僅能憑藉對差異化教學專書的理解與詮釋，轉化成教學實務之應用。但是在過程中常常碰到其他書本外的問題，像是：初期對差異化教學的方向模糊、進行差異化教學的時機、教學時間的安排、教學策略的選擇與搭配、彈性分組的應用與轉換、教室管理策略、學生在初期轉換的不適應、教學前後的評估方式等等（朱庭萱，2016；徐文琴，2016；魏秀好，2016）。

進行差異化教學時，教師及學生都需要從各自準備好的起點出發，以自己的速度循序漸進，才能慢慢找到適合的差異化教學軌道與學習的軌道。透過不同學習任務，適度給學生彈性發揮的空間，讓學生為自己的學習負責，例如：記錄自我工作進度、安排自我學習項目、為他人的作業或任務提出建議等等。另外，教師可定期與學生分享進行差異化教學的想法，讓學生了解教師對他們的期望與信任，彼此都能從意見交流的過程中有所成長。

6. 家長對差異化教學的疑慮

由於家長對差異化教學並不熟悉，常常憂心這樣的方式是否會影響學生的學業表現，或是質疑分層作業、同質分組等等方式的學習效果（朱庭萱，2016）。

差異化教學的關鍵要素之一為教師的教學理念。教師必須堅定信念，才能與學生、家長分享差異化教學的理念，以及相關的進行方式，讓他們瞭解進而接受這樣的作法。在家長會、定期成果發表等等場合，分享學生的學習表現與成長，讓家長了解學業成績無法代表學習的一切，真正的學習在於學生能否學以致用，甚至在教師放手後，亦能獨立學習。

參考文獻

- 田芳華（2007）。學習風格淺介。臺大教學發展中心電子報。取自 <http://ctld.ntu.edu.tw/ls/strategy/lecture.php?index=27>
- 朱庭萱（2016）。國小英語教師實踐差異化教學之個案研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 吳清山（2012）。差異化教學與學生學習。國家教育研究院電子報。取自 http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=38&content_no=1011
- 李平編譯（1997）。經營多元智能（Thomas Armstrong原著，1994年出版）。臺北市：遠流。
- 徐文琴（2016）。建構差異化國小英語教學之行動研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳瓊森編譯（1997）。MI—開啟多元智能新世紀（Howard Gardner原著，1993年出版）臺北市：信誼。
- 教育部全球資訊網（2017）。105學年新住民子女就讀國中小人數分布概況統計。取自 http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son_of_foreign_105.pdf
- 教育部（2013）。補充資料：差異化教學。取自 http://www-12.mtjh.tn.edu.tw/mtjh26/PExiang/03_publish/0712/%E8%A3%9C%E5%85%85%EF%BC%8D%E5%B7%AE%E7%95%B0%E5%8C%96%E6%95%99%E5%AD%B8%E7%9A%84%E5%AE%9A%E7%BE%A9%E8%88%87%E5%8E%9F%E5%89%8701.pdf
- 魏秀妤（2016）。運用差異化教學對提升國小六年級低成就學生英語學習成效之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- Greenleaf, R. K. (2003). Motion and emotion. *Principal Leadership: Middle Level Edition*, 3(9), 14-19. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofs&AN=507829964&site=ehost-live>

- Tomlinson, C. A., & Kalbfleisch, M. L. (1998). Teach me, teach my brain: A call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ofs&AN=507678466&site=ehost-live>



國民小學提升校務效能運作之策略

鄭福來

臺北市信義區吳興國民小學校長
臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生
臺北市公私立國民小學校長協會第 11 屆理事

一、前言

學校是一個非營利服務型組織，所面對的經營壓力來自於服務親師生的需求，然而現況正值人口少子化、知識經濟與智慧創新等考驗時期，學校校長、行政人員及教師應共同思考學校未來有效校務經營策略，以吸引家長願意將孩子送到學校就讀並爭取更多教育資源，始是學校長久經營發展之計(吳清山, 2007)。目前學校面對的挑戰之課題，分別為各項評鑑(evaluation)機制牽動學校績效責任擴大、學生多樣性學習態度及需求增加、全球化(globalization)政治與文化等衝擊、基於人民為教育權之主體的家長教育選擇權擴張、學校與社區關係的日趨複雜、人口少子化等事實情境(謝傳崇, 2011)。Donald(2006)認為：「如果你不為所有的孩子做出高成就，服務的目的是什麼？」，Dan(2011)認為：「學校被認為是改善學生的社會和經濟機會的主要因素」。換言之，身為教育人員在校務經營必須關注學校教育是學生學習展能、教師專業增能及行政運作效能等之重要課題。

本文探究以學校本位為系統思維，透過行政創新提升服務親師生的自我實踐之成果，激勵組織成員自主學習、凝聚共識及倡導創新，塑造共學、分享及標竿觀摩的正向氛圍，並連結學校及社區的網絡資源，精進教

師專業、優勢學生學習、友善親師合作及強化行政效能的具體成就，期待有效解決兼任行政教師大逃亡、不願意、輪流只做一年逃避行政的困境，激勵教師擔任兼任行政意願與自我實踐；其次，高品質教師專業成長的研究指出：促進教師教學增能的專業成長活動，不能孤立於學生的學習需求，而必須與實際的教學脈絡，也就是任教的班級與學校相連接，才能學用合一(教育部, 2009)，透過本研究推動知識管理應用原則、行動學習載具融入各領域教學及發揮教師專業共同備課與對話，有效促進學生學習成就，期許打破僵化雞蛋盒的教室文化、單一獨立的教師文化、封閉自我的教學模式和自我感覺良好的教師專業文化；再則，在校園行政組織運作以知識管理為鷹架基礎，連結資訊科技及行動載具等應用，促進教師專業對話聚焦於學生學習，發揮知識領導建立具體願景、策略與環境，提升知識的分享、創新與運用，及深化智慧領導的傳播、意義及價值，達成減少行政處室本位思惟，習慣性制式僵化思考、面對傳統情境問題的狹隘意識。知識管理係指組織成員能夠運用現代資訊科技，對於組織中的知識進行搜尋、組織、儲存、轉換、擴散、移轉、分享、運用的過程，以促進組織知識的持續創新與再生(鄭崇趁, 2017)。Karee, Denise, Lo & Garrison(2014)認為：「對於教師成功使用數據來改變學生的成

果，必須在技術上，統計學和教學上精明」。因此，應用行動載具和網路科技融入全校師生生活動、領域學習成果、整合行政會議及資料數位資訊化等目標，進行提升教育行政科技數位之智慧資本、知識管理、資訊平台、資料分享、無紙化及環境永續成效之目標。本文以筆者目前服務於臺北市信義區吳興國民小學為案例，藉此說明與分享提升校務效能運作之策略。

二、提升校務效能之策略

(一) 知識管理 (Knowledge management)

以知識科技化為核心的校務經營是促進行政數位化建構教師專業與學生學習的具體鷹架，由「資料定量與數字呈現事實」為基礎，發展有新時代的石油資源之稱的大數據分析，將「資訊有目的、系統和分析傳達意念」的雲端系統，連結「知識匯聚價值和功能直接材料」的互聯網網絡之鷹架，展現「智慧透過行動、實踐和應用創造價值」的人工智慧 (Artificial Intelligence, AI) 決策，匯聚並架構數位化知識管理金字塔，詳如圖 1。由圖 1 可知，結合校長「知識科技化管理」視野與素養，領導教師專業團隊進行精進課程及教學，使用雲端資料庫來處理校務領域之行政會議與教學對話資訊，逐漸地累積知識化管理模式由行政逐漸分享到各學年，逐步落實提升知識科技化的管理能力應用到協同教學、統整課程及專業發展 (鄭福來，2016a)。數位化知識管理金字塔為綜匯系統蒐集事實與數據，將

網際雲端分享機制連結行政與教師社群互聯網絡，展現高效能智慧決策模式，創造國小校務數位化知識管理金字塔之運作績效。

綜上，期待建置數位化知識管理之互學與分享平臺，發揮行動學習載具及雲端網路科技融入各項任務型會議等互聯網絡，進而提升國民小學校務經營品質之行政智慧決策、知識互聯網路、資訊雲端系統及資料大數據分析等績效之目標。

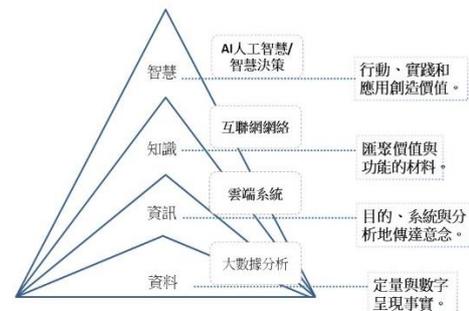


圖 1 數位化知識管理金字塔

資料來源：作者修改於吳清山、賴協志(2009)、陳詠濤(2017)。

(二) SMART 目標管理

SMART 目標管理包括有明確的 (specific)、可測量的 (measurable)、可達成的 (achievable)、實際的 (realistic) 及時間期程 (time-related) 等規準 (吳清山、林天祐，2007)，前後如圖 2。提升國民小學校務行政創新之運作，應結合目前學校之相關背景條件，運用目標管理策略中的 SMART 原則加以分析，藉以發掘問題及尋求解決途徑 (如圖 2)，透過科技化及賞識化等方式分析具體明確的目標；利用制度化作

業及品質化流程分析可測量的；分析可達成的目標則由專業人才賞識及制度化作業評估；分析達成實際的目標由專業人才賞識及品質化流程評估；透過科技化及品質化兼具分析時間期程，綜合 SMART 的互為應用及影響，循序漸進建構知識、人力、物力及績效管理等層次架構，進而有效提升目標達成及展現行政創新經營成果(鄭福來，2016b)。校務運作首重視凝聚團隊成員的共識，在對話歷程分項對話實施階段的 SMART 等影響因子，並逐項條列困難與問題解決導向，協同團隊夥伴聚焦在 SMART 的實施階段及步驟，在歷程統整思考數位化知識管理的策略，朝向推動及關注在以終為始之 SMART 經營策略。

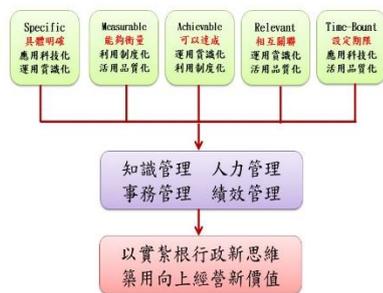


圖 2 SMART 經營策略圖

資料來源：吳清山、林天祐(2007:p.8-9)。

(三) E-PDCA-R 方案運作

「E-PDCA-R 方案運作」以 PDCA 循環圈的品質管理為基礎，分別加上在第一項評估(evaluate)與最後再回饋(re-feedback)，藉由評估、計畫(plan)、試做(do)、檢討(check)、行動(action)和再回饋的循環過程，詳如圖 3，「E-PDCA-R 方案運作」是動態的循環

過程模式，進行檢覈總結與修正，對成功的經驗加以肯定，未解決的問題延續到次循環之「E-PDCA-R 方案運作」，促進達成國民小學校務品質運作的預期目標 (鄭福來，2017a)。方知「E-PDCA-R 方案運作」奠基於校長領導校務經營行政團隊評估中長程校務發計畫，並著手訂定學校本位行政經營創新方案，以行政夥伴協同合作與運用資源彙整，執行「E-PDCA-R 方案運作」，依循「校務願景-中長程計畫-處室經營-行動策略-成效評估-回饋省思」等程序，在執行推動評估廣納親師生等校務互動關係人意見與想法，輔以「數位化知識管理金字塔、SMART 經營策略」為執行策略，定期檢核執行的成效、蒐集滿意度與展現學生學習成就，適度開創與分享校園美學建築、教學與課程之教師專業平台、融入以學生為主體之實驗教學試辦課程和爭取分享與競爭式計畫與舞台，系統化再回饋與對話分析目標達成率及不足之範疇，廣納再出發的團體智慧與能量，循序漸進地達成校務發展之進程。

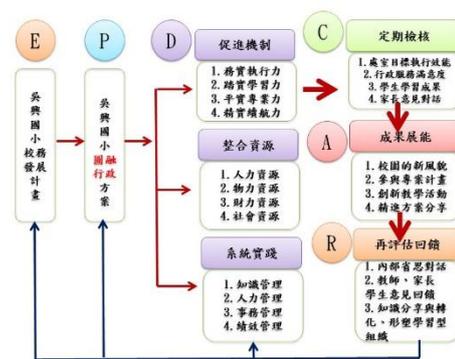


圖 3 E-PDCA-R 方案運作

資料來源：臺北市信義區興興國小校務經營發展計畫。

(四) 轉化魚骨圖(Fishbone Diagram)

魚骨圖是由日本管理大師石川馨先生所研發出來的(臺灣 WORD，無日期)，魚骨圖是一種發現問題「根本原因」的方法，它也可以稱之為「因果圖」，向右側思考探究原因，向左側則是針對問題尋求策略，透過集思廣益、發揮團體智慧，從各種不同角度找出問題所有原因或構成要素的會議方式。

發展定期評量 (assessment to relearning)魚骨圖為例，詳如圖 4，看見老師們用心在命題評量試題的專業與用心，由題幹的說明，完整题目的敘寫及正確答案，這是培養孩子學習閱讀整題內容的理解能力，更是提供孩子有完整「再學習」的機會，掌握「一題一評點、完整的語境、多元的題型」關鍵命題重點，加深加廣命題評量試題的難易度及鑑定度，教師專業用心指導孩子在定期評量活動的學習，並期待在未來以學年協作團隊模式，以教師專業關注及重視孩子透過評量活動完成「再學習」的歷程(鄭福來，2016c)。可知轉化魚骨圖是促進國民小學校務運作效能之具體策略與作為。

圖 4 以定期評量為例之魚骨圖

資料來源：臺北市信義區吳興國小校務經營發展計畫。

轉化魚骨圖提升校務運作效能之作法，在主骨幹的左邊為校務現況之描述，以「計畫、組織、溝通、管控」等四項具體實施策略為次骨幹要素，持續發展並推動主骨幹右邊設定之經營目標。再由次骨幹研擬實踐做法為基本骨幹，歷程融入「數位化知識管理金字塔、SMART 經營策略及 E-PDCA-R 方案運作」為執行重點，有效提升校務運作之效能。

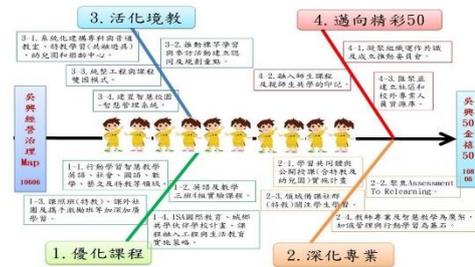
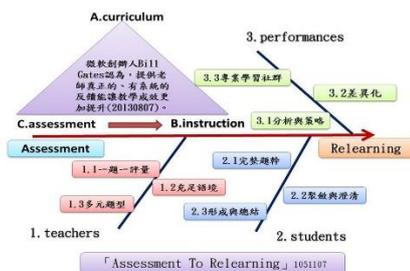


圖 5 校務經營魚骨圖

資料來源：臺北市信義區吳興國小校務經營發展計畫。

(五) 360 度螺旋發展創意漏斗 (Innovation Funnel)

「創新漏斗」需要包含目標、團隊、合作、行動及結果等五大面向，創新行動會受制於頸部的目標和團隊文化所影響，透過成員間合作與行動，執行及推動創新計畫，產出的結果和設定的目標相對照(吳清山，2007)。透過「360 度螺旋發展創意漏斗」為歷程，詳如圖 6，在評估治理校務情境問題與方案之初，優先第一步 360 度螺旋發展以數據事證為根本，此為整體思維的初衷，數據具體描述事實與困境，事證具體呈現事實的現



象，進而依序訂定先後輕重之治理目標，依照治理目標律定相關配套執行策略與步驟，在治理目標與執行策略必須跨處室協作及融化本位僵化為前提，啟動第二步 360 度螺旋發展的行動及合作，形成性運作歷程面對困境和挫折，必須再一次螺旋發展回到第一步的數據事證為本的思維初衷，持續進行並有所成就及產出時，以「360 度螺旋發展創意漏斗」更需進一步檢視產出的成果與設定之標竿(benchmark)是否一致性，更需要審思周延如同濾網(filter)地協作檢閱，兼具標竿及濾網等雙重檢視流程（鄭福來，2017b）。

實踐「360 度螺旋發展創意漏斗」促進校務運作效能之作為，回歸行政團隊面對校務情境問題時，妥適蒐集事證和分析數據等數位化知識管理、協同教師夥伴聚焦於 SMART 合作步驟、關注於推動與實施 E-PDCA-R 方案運作及轉化魚骨圖各項行動策略，透過標竿及濾網式評估方法對照成果與目的之達成度，有效提升校務運作之效能。

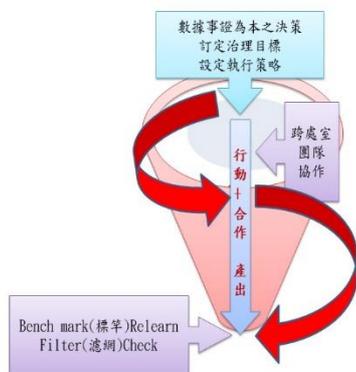


圖 6 360 度螺旋發展創意漏斗

資料來源：作者修正自吳清山(2007)。

三、結論與建議

茲就提升國民小學校務效能行政運作，發展推動具體行動策略等，臚列結論與建議說明如後。

(一) 結論

提升校務運作效能主要範疇分別是關注學生學習成效、精進教師教學素養與圓融行政運作效能等三大課題。以關注學生學習成效而言，如系統蒐集及分析學生學力基本評量之大數據資料，實施差異化教學行動策略，依序執行形成性診斷評量與補救教學計畫等，檢核並回饋學生總結的學習成效；其次為精進教師教學素養，客製化提供教師專業成長與課程，聚焦課程設計、教學策略、有效評量、資訊科技融入、班級經營、親師溝通及正向輔導管教等行動學習策略；最後是建置科技數位化雲端提升圓融行政效能，涵蓋師生共學行動載具和教育行政資訊互聯網絡等，兼具導入領域備課行動學習社群、分享教學歷程與成果、建立學生自主學習之態度及建構親師生學習數位科技鷹架等目標。

(二) 建議

本文依據上開結論，構思提升國民小學校務運作之效能之具體建議如下：

1. 思維價值共榮化

行政運作惟有以學生是教育的主體為優先考量時，建議國民小學進行教育作為之評估，應以學生學習為最優先之立場，共同維護學生受教權之最優先意義化，賦予現今校務經營思維價值共榮化。

2. 情意關懷共好化

行政運作績效量化基礎在於信任尊重與情意關懷，建議國民小學支持質性指標和量化目標的背後之鷹架基礎，是教師與行政團隊協同服務及付出的成績，展現人性友善情境、人心信任感受、人情尊重情誼等氛圍，充分營造行政運作情意關懷共好化。

3. 經驗學術共享化

行政運作之效能目的，在於建立傳承與共學平臺，建議國民小學透過專業對話、回饋與分享循環系統，達成由 A 提升 A+ 之永續經營之高績效，展現校務經營現況思考資訊與策略活水之經驗學術化共享化。

參考文獻

- 吳清山(2007)。教育行政議題研究。臺北市：高等教育。
- 吳清山、林天祐(2007)。教育e辭書。臺北市。
- 吳清山、賴協志(2009)。知識領導理論與研究。臺北市：高等教育。

- 教育部(2009)。中小學教師專業學習社群手冊再版。臺北：作者。

- 陳竑濬(2017)。優質學校校務經營研討會-行政管理。臺北：作者。

- 鄭崇趁(2017)。知識教育學: 智慧人、做創客。臺北市：心理出版社。

- 鄭福來(2016a)。吳興勤誠善的學習天空-1050829_吳興圓融行政篇分享知識管理、創意漏斗、專注學習與成就孩子核心示意圖。取自 <https://1698dc.blogspot.tw/2016/08/1050829.html>。

- 鄭福來(2016b)。吳興勤誠善的學習天空- 1050823_105學年度 行政夥伴座談與對話。取自 <https://1698dc.blogspot.tw/2016/08/105-105.html>。

- 鄭福來(2016c)。吳興勤誠善的學習天空- 1051107_105-1學_吳興週晨報_week11，Assessment To Relearning。取自 <https://1698dc.blogspot.tw/2016/11/1051107105-1assessment-to-relearning.html>。

- 鄭福來(2017a)。吳興勤誠善的學習天空- 臺北市信義區吳興國小106學年度全體行政夥伴座談與對話 106.08.01。取自 <https://1698dc.blogspot.tw/2017/07/1060801-106.html>。

- 鄭福來(2017b)。吳興勤誠善的學習天空- 1060528_360度螺旋發展創意漏斗。取自
<https://1698dc.blogspot.tw/2017/05/1060528360.html>。
- 謝傳崇(2011)。校長正向領導:理念、研究與實踐。臺北市：高等教育。
- 臺灣WORD(無日期)。魚骨圖。取自
<http://www.twword.com/wiki/%E9%AD%9A%E9%AA%A8%E5%9C%96>。
- Donald R. McAdams (2006). *What school boards can do reform governance for urban schools*. New York: Teachers College Press.
- Dan Soen (2011). *TO BE OR NOT TO BE: ACCOUNTABILITY – THE CONGRUENCE BETWEEN PUBLIC’S DEMAND AND TEACHERS’ CONCEPT*. Ari’el University Center, Ari’el, Israel.
- Karee E. Dunn , Denise T. Airola , Lo, Wen-Juo & Mickey Garrison(2014). *Becoming Data Driven: The Influence of Teachers’ Sense of Efficacy on Concerns Related to Data-Driven Decision Making*. The Journal of Experimental Education.



從政策規劃與課程架構提出對小學師培的反思

陳韻如

國立臺灣師範大學教育系博士候選人

臺北市立大學附設實驗國民小學專任教師兼研發處課程組長

一、前言

受全球化風潮影響，世界各國紛紛吹起一陣教育改革風。尤其針對教師角色扮演與轉變、專業知能提升與深化、教師素質培養與增能等議題，更是多有關注。就臺灣而言，西元 2010 年教育部舉辦的「第八次全國教育會議」就曾將「師資培育與專業發展」列為十大中心議題。後續也建置資源整合平台，持續推動行動研究與教學評鑑，檢視職前師資培育機構與制度，以平衡師培訓階段與教學現場實務工作的落差。

正如王世英、張德銳(2006)所言，優秀教師的培育乃是長程的過程，為達到確保師資素質、持續提升教學效能的目的，除了橫向地加深、加廣教學專業以外，尤其必須掌握「職前教育—導入階段—在職教育」等三階段歷程，持續而不間斷地提升教師專業知能與教學效能。從師培養成階段開始，歷經實習階段的師資導入、初任教師到資深教師等貫穿整個教職生涯的連續歷程，才是教師專業成長與課程發展能否紮根的關鍵所在。

二、小學師培政策規劃的反思

位於北歐的小國芬蘭，自西元 2000 年起即在國際 PISA 閱讀、數學與科學競賽中屢次居冠、表現傑出，更吸引全球各地的教育家紛紛前往取

經，發現其教育體系之所以成功的因素主要奠基於由下到上草根性專業主義的以「研究為基礎」之師資培育(黃源河、符碧真，2010)。《中華民國師範教育學會年刊》(2009)亦曾以「師資培育的危機與轉機」為主題，收錄多篇國內外師培教育改革之相關論文。國立臺灣師範大學教育研究與評鑑中心更自 2009 年起，以在學及畢業師資生、師資培育機構與教師為對象，透過個人層級的長期追蹤、資料蒐集，建置「師資培育資料庫」以進行縱貫性及橫斷性的比較研究，試圖處理師資培育數量、素質、課程、機構、師資培育教師等核心問題，在在顯示師資培育政策規劃與實踐相關研究受到的關注。

教育部(2008)相關統計年報也強調師資培育乃教育根本之一，良好的教育品質有賴於教師專業素質之提升，而為因應少子化趨勢，師資培育亦面臨更多元化的任務挑戰，因此對師資養成、教育實習、資格檢定、教師甄選、教師專業發展等向度的機制建構都需重新做更全盤性的考慮。李麗玲、陳益興(2009)回顧國內師資培育政策的歷史發展，據此分析為基礎，進一步討論當前師資培育面臨的問題與困境並試圖建構專業師資培育政策系統模型。此政策系統模型顯示教師圖像應是師資培育政策的上位思維、教師專業標準應是師資培育政策的依循規準，而管道多元、條件專業、獎

優汰劣應是師資培育機構進退場之三大政策規範，正為教師專業發展的歷程與師資培育的整合做了番完善的註腳。

過去，在臺灣的歷史進程中，計畫式國家公費師資培育制度的貢獻不容抹滅。然而，隨著時空更迭、社會變遷快速與少子化現象，造成出生人口急劇下降、教師缺額日減，政府以往師資培育開放政策竟造成今日教師超額的現象，皆顯示出重新思考師資培育國家政策與供需問題的迫切性。自民國 83 年 2 月《師資培育法》公佈實施後，以往一元化的、計畫制的師範教育轉型成為多元化的、儲備制的師資培育。時至今日，究竟臺灣的師資培育該如何有效整合師資養成階段訓練、教育實習、教師資格認定考試與聘任制度、新手教師輔導乃至專家教師分享等階段的有關資源，協助師資生、新手教師及專家教師等不同階段的教學專業人員共同提升教學品質、進行反思、開展教學專業，勢必須重新從國家政策層級加以規劃統整。

根據吳武典(2005)等人的分析，師資培育政策變動不明、師資培育機構之審定不夠嚴謹、師資培育中心定位不清且素質不一等問題都是師資培育現階段所面臨的挑戰，間接也造成後續師資養成課程設計欠佳、師資安排欠理想、未能嚴格篩選修習學生、公費名額銳減且過少，及目前師資供需嚴重失調的現象。事實上，國家政策面的師資培育多元化不應被當成解決當前教育問題的唯一萬靈丹，而是相

關教育政策在長期發展過程中的一種選項。為因應不同學生特質、回應教育改革風潮，師資培育制度更應在不同時空脈絡下有不同的作為。目前，究竟該如何推動師資多元化理想的結構組成與比重，是另一個需思考的方向，對涉及其中的目標、內容與型塑歷程更需反映社會期待與教學現場需求(張鈿富、吳慧子、吳舒靜，2010)。

三、小學師培課程架構的反思

隨著國際化浪潮興起，做為教師專業發展初啟階段重要推手的師資培育機構與相關制度是否已然回應社會期待與學生學習需求？針對不同教學對象的學習型態與組成，如何從調整師培課程結構、擴展教師研習進修管道等方向，持續吸引並培養優秀人才獻身教職？其他先進國家的做法如何？

全面性移植他國的成功經驗，固然未必能全然運用於我國的情境，但所謂「他山之石，可以攻錯」，透過跨文化的比較研究或可做為參照規準之一。黃源河、符碧真(2009)即指出過去教育研究比較偏重各國制度與實務的比較，近年來則採行文化比較角度，強調深入探究之所以形成某種制度與實務背後的社會文化脈絡為何。兩位研究者在比較美國與臺灣師資培育機構轉型與教師質量現象後發現：兩國師資培育機構形式發展的歷史軌跡雖然相似，但是師資的質與量卻大異其趣。長久以來，美國因受西方教僕文化影響，已面臨專業教師數量不足、素質低落的困境。相對應之下，臺灣

或受聖賢文化、教師社會地位較高以及薪資相對較優渥等因素影響，反倒是競爭者眾、師資素質可能相對之下比較優秀。

但是，梁福鎮(2010)認為以往我國國民小學師資主要來自教育大學，中等學校師資則來自一般大學和師範大學。由於受到師資培育制度由國家提供公費計畫性培育轉為學生自費儲備制訓練，加上因少子化造成減班調動、職缺減少以及教師缺額逐漸飽和的影響，近年來已逐漸從過去計畫培育模式轉變為儲備制的師資培育制度，恐怕會因為無法招收到素質較優秀的學生，反而間接造成我國師資素質逐漸低落的問題。

此外，即是關於如何透過更完整的師資培育課程提升準教師的學科內容知識(CK)與學科教學知能(PCK)的課題。事實上，不同的學科各自有不同的知識組織方式，而其用以進行探究的模式也不同。無論是教學者或學習者，針對不同的學科屬性所能提供證據的邏輯以及最終能被說服而相信的理由也不盡相同。由此可知，在某特定領域中的所謂專業知能並非只需要一套通用的問題解決策略，更要有有一套有組織的知識概念與研究方法(Bransford、Brown & Cocking, 2000)。

反觀國內，各師培大學或因師培生生源減少、或因科系重整轉型，各系學術課程與教育實習相關科目多有編整，都可能造成師培階段的課程規劃與未來現場教學工作需求不一定相符的問題。許多師資生在學時並未充

分得到教學的基本訓練，多半遲至大三、大四修習各領域教材教法、進行教育實習時方有機會進入教學現場見習。因此，師培機構學術訓練與師資導入階段的實習輔導即再三考驗師培生、師培機構與學校實習輔導系統三方面的資源整合。根據吳武典(2005)等人的分析，師資導入階段的教師專業發展正面臨許多考驗，諸如：教育實習內容名不符實、新制實習教師的角色尷尬、教育實習時間太短、教育實習指導工作流於形式、實習輔導教師遴聘不易、先實習再檢定徒增困擾、檢定考試科目的爭議，以及辦理教師資格檢定考試的機構有待商榷等等，以上這些因素都造成教師專業形象型塑與後續教師專業發展的困難度。

教育實習做為師資培育生導入教育現場的重要階段，實則扮演極其關鍵性的角色。在此階段中，參與教育實習的準教師必須嘗試將其在師資培育階段所習得之相關教育理論轉化為實際的教學活動，更需面臨直接處理學生問題、進行親師溝通等挑戰。其中涉及的教學信念型塑、教學方法開展、教學理論運用，都可能決定其日後的教師角色扮演模式(郭諭陵，2006)，其重要性不容忽視。

四、結語

過去，由於教育不甚普及，有機會受教者不多，故知識代表某種權威與地位。當大多數人的知識來源主要為教師及其所代表的學校教育體系時，教師做為社會上知識的詮釋者與

傳播人，確實地位崇高，備受尊重。但時至今日，知識更新速度快速，各項產業日新月異，傳統價值觀與學科內容皆備受挑戰。學校，或被視為學術象牙塔，或被視為社會最後一股清流，都暗指學校教育似乎略與社會脈動脫節，教師不懂時勢變化，因而掀起一波波教育改革風潮，引發學校教學方針與教師地位的重大改變，首當其衝的就是開放設立師資培育機構與師資來源多元化的取向，間接使得傳統師資皆來自師範院校的狀況已然改變，也使得教師專業成長的軸線從師資培育階段起始，必將延續制整個教學生涯，成為教師投身教育志業的重要礎石。

教育的成功奠基於優良的師資，面臨未來十二年國教的挑戰，師資培育的政策規劃、課程內容，乃至於教師資格檢定、實習輔導等相關配套措施與制度，都須重新再做更具系統性的全盤考量。自分析全球風潮趨勢、理解教學現場需求出發，從師培階段即為教學做好準備，點燃教師投入專業工作的熱情，方是成就宏觀教育希望工程的動力所在。

參考文獻

- 王世英、張德銳 (2006)。中小學優良教師專業發展歷程及教學經驗之研究。國立教育資料館編印。
- 吳武典、楊思偉、周愚文、吳清山、高薰芳、符碧真、陳木金與方永泉 (2005)。師資培育政策建議書。臺北：中華民國師範教育學會。
- 李麗玲、陳益興 (2009)。師資培育政策回顧與展望研究報告。國家教育研究院籌備處(計畫編號：NAER-97-08-C-1-01-07-2-07)。
- 張鈿富、吳慧子、吳舒靜 (2010)。問題建構分析臺灣師資培育政策之規劃。教育研究與發展期刊，6(2)，207-230。
- 教育部 (2008)。中華民國師資培育統計年報。
- 梁福鎮 (2010)。德國中小學教師培育制度研究，教育科學期刊，9(2)，101-122。
- 郭諭陵 (2006)。從實習教師的社會化談師資素質的提升。載於中國師範教育學會編，新世紀師資培育的圖像(頁193-226)。臺北：心理。
- 黃源河、符碧真 (2009)。一樣軌跡兩樣情：美國與我國師資培育機構轉型與教師質量之比較。教育科學研究期刊，54(4)，171-200。
- 黃源河、符碧真 (2010)。芬蘭師資培育：研究為基礎的派典與課程實踐。教育研究集刊，56(3)，105-137。
- Bransford, J.D., Brown, A. L., & Cocking, R.R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school: Expanded Edition*. Washington, DC: National Academy Press.

以 CIPP 評鑑模式面對學校評鑑的因應之道——以高雄市學校評鑑為例

熊治剛

國立屏東大學教育行政研究所博士班研究生

伍嘉琪

國立屏東大學教育行政研究所博士班研究生

一、前言

唐太宗曾言：「以銅為鏡，可正衣冠；以古為鏡，可知興替；以人為鏡，可明得失。」學校評鑑正如同一面明鏡，透過學校全體教職員工蒐集資料、呈顯真相，完成自評工作，再由外部評鑑專家給予價值判斷，以利鑑別結果，提供學校檢視各面向辦學績效之機會。

學校評鑑存在的價值，在於透過評鑑手段和過程，可以協助學校教育人員和主管教育機關，了解學校運作績效，診斷與改進學校教育缺失，確保學校教育品質，促進學校永續發展。並且提供有關學校教育優缺點及校務發展需求與策略，確定學校績效責任，發揮引導功能，讓學校發展更有方向（陳寶山，2013）。

二、高雄市國小學校評鑑內涵

高雄市政府教育局於縣市合併後，為整合各項訪視評鑑更趨於完善，於 104 年初公布「高雄市政府教育局所屬學校整合訪視評鑑實施計畫」（高雄市政府教育局，2015a）、「高雄市立國民小學學校評鑑實施要點」（高雄市政府教育局，2015b）及「高雄市國民小學 104-107 學年度學校評鑑計畫」（高雄市政府教育局，

2015c），評鑑朝時間和項目整合、指標簡化及數位化方式辦理為原則，期待凝聚共識及共同發揮智慧，以提升行政效能，落實有感、有效的訪視評鑑，進而強化學校教育力與學生學習力。

晚近，高雄市政府教育局所屬國民小學評鑑期程自 104 學年度起至 107 學年度止，皆須完成受評一次。為使讀者明瞭學校評鑑實施計畫之政策內涵和執行規畫，就評鑑目的、內容與指標、種類、結果、獎勵機制、追蹤輔導等臚列如下：

（一）評鑑目的

1. 瞭解學校現況，提供改善建議，促進學校永續發展。
2. 落實領導管理，精進課程教學，整合資源全面提升學生學習成效。
3. 建立改善機制，促進自我成長，精進整體教育品質。

（二）評鑑內容與指標

評鑑項目包含五大項，分別為「校長領導與行政管理」、「課程教學與評量」、「學生事務與輔導」、「教學資源與整合」、「學校特色」，再依每個評鑑

項目，分別設計指標，例如，在「校長領導與行政管理」的指標列有三項：1-1 校長能依教育政策，帶領團隊透過經營領導與行政管理，有效達成學校願景與教育目標；1-2 依據願景，擬定、執行與檢討各項具體行動方案；1-3 能透過內部檢核機制，分析執行困境及解決策略，以提升學校教育品質。每項指標又列有評鑑具體內容，例如評鑑指標 1-1，其參考內涵包括：1-1-1 校長的學校經營理念；1-1-2 校長對教育政策的落實；1-1-3 行政領導的團隊組成；1-1-4 學校領導的重點作為。

(三) 學校評鑑種類

1. 自我評鑑：由學校組成自我評鑑小組，校長擔任小組召集人，小組成員包括行政人員、教師及家長會等代表，小組人數 5 至 9 人。學校依據評鑑指標辦理自我評鑑，必要時得邀請專家學者參與。
2. 委員評鑑：委員評鑑由教育局聘請具備評鑑領域相關學者專家、教育行政人員、校長團體、教師團體、家長團體等代表，組成委員評鑑小組，小組人數 5 至 11 人。委員須由取得學校評鑑相關研習者擔任。

(四) 評鑑結果

依據各校評鑑之總分，依標準決定評定等第為符合或不符合；受評學校評鑑指標符合項目達 80%（含）以上者為績優。更明確的給予符合項目達 90%（含）至以上者列為優等，符合項目達 80%（含）至 89%者則為甲等。

(五) 獎勵機制

評鑑結果符合項目達 80%（含）以上者，列為績優學校。按符合項目比率換算成該校可敘獎之教職員工人數，獎勵額度為：優等學校，符合敘獎標準人員每人敘嘉獎 2 次；甲等學校，符合敘獎標準人員每人敘嘉獎 1 次。

(六) 追蹤輔導

評鑑指標符合項目未達 80%者，學校應於評鑑結果公布後一個月內提出改進計畫，由教育局追蹤輔導，並將輔導結果送評鑑委員確認。

三、CIPP 評鑑模式介紹

Stufflebeam 所大力倡導的 CIPP 評鑑模式，是以幫助行政人員作好決策為主，他認為評鑑是一種歷程，將評鑑設計與教育計畫相連接，從教育目標的選擇、決定到教育活動進行時會運用到的資源、實際進行狀況，以及最後的成效等，每一部分都加以評鑑，且前後又可相互提供修正、調整與回饋（王全興，2009）。

從 CIPP 評鑑模式的評鑑層面而言，背景評鑑、輸入評鑑、過程評鑑和成果評鑑兼顧了評鑑的目標、設計、過程、結果與回饋，是一個良好的評鑑（曾素絲，2006）。CIPP 評鑑模式應用在學校評鑑時，其內涵有四（王元仁，2003；張惠玲 2005）：

（一）背景評鑑（Context Evaluation）

亦稱為環境評鑑主要目的即在審視評鑑者的地位與環境，如學校在規劃各項教育工作時，可將學校教育目標、教育政策、環境因素、社會或產業需求等重要背景內容納入考量。

（二）輸入評鑑（Input Evaluation）

又稱為資源評鑑，主要目的在了解學校於特殊背景、條件因素下，為達成其各項教育目標所挹注如組織、經費、設備、人員、工作計畫等各項資源。

（三）過程評鑑（Process Evaluation）

旨在預測或發掘教育計畫在實施過程中所產生的問題或缺失，並持續地監視、紀錄整個計畫之運作過程，將缺失回饋給決策人員，以供改進之用。

（四）成果評鑑（Product Evaluation）

主要在測量和評估目標達成的程度，通常對預訂之效標和實際展現的成果加以比較，並將結果提供給決策人員，以決定是否繼續、修正或中斷原計畫方案。

四、以 CIPP 評鑑模式面對學校評鑑的因應之道

（一）背景評鑑

1. 解析學校評鑑指標，解構準備資料

在教育局公布評鑑指標後，主責學校評鑑業務的行政人員，有責任先進行指標的理解，其有助於帶領全校教職員工準備各項佐證資料，並能將學校的重要背景（學校願景、教育目標、學生圖像、SWOTS 等）適時呈現於各項指標成果；因此，在進行佐證資料準備前，須先將易混淆的指標釐清。

例如：第二項評鑑項目「課程教學與評量」，指標「2-5 教師積極參與專業成長活動與分享，提升專業能力」，其具體內容「2-5-2 研習、進修與專業學習社群」與第四項評鑑項目「教學資源與整合」，指標「4-1 整合規劃各種適切的在職進修活動，促進成員專業成長」，其具體內容「4-1-1 專業學習社群規劃、實施與成效」、「4-1-2 週三進修規劃、實施與成效」，乍看之下，易誤認二項評鑑指標皆指向呈現教師專業發展之規畫與成效等，細究評鑑指標分別隸屬不同評鑑項目，此時就可理解評鑑指標 2-5 係指行政針對校內教師之教學需求或基於學校特色發展等因素規劃的教師專業發展計畫及落實情形，或指教師因應教學需求，所研擬之教師專業發展計畫；而評鑑指標 4-1 則強調為促進教師專業成長，行政整合各項可用資源的情形，例如運用縣市國教輔導團資源、策略聯盟等資源導入教師專業發展計畫。

2. 解讀前次評鑑結果，避免重蹈覆轍

四年一次的學校評鑑，其投入準備的時間至少需一年以上，方能蒐集較完整之評鑑資料，以呈顯真相，俾利評鑑委員以其雙眼看出真相而給予價值判斷。通常，在評鑑結束後的一個月，教育局會以函文方式，通知學校評鑑結果，並詳述評鑑結果之優、缺點及建議改進事項。

在有品質的目標管理流程中，以規劃（Plan）、執行（Do）、查核（Check）、行動（Act）四階段循環進行，以確保每次目標都能有效達成；因此，在準備評鑑資料之前，學校教職員工都須先熟知上一次學校評鑑結果和建議改進事項分別有哪些，以利再次進行相似計畫時，能周延研擬計畫並執行，以獲得更優質化的教育效益。

（二）輸入評鑑

1. 舉辦校內說明會議，有效進行分工

學校評鑑含括「校長領導與行政管理」、「課程教學與評量」、「學生事務與輔導」、「教學資源與整合」、「學校特色」等項目，是全校同仁須協力合作的大事；若主責業務處室能帶領學校同仁熟悉評鑑指標，並依據每位教職員工之業務職掌進行明確分工，定期召開會議做準備情形之檢視與檢討，則面對學校評鑑就能游刃有餘。

尚須費心著力的部分，還包括教師教學檔案之製作，可蒐集他校優良

之教學檔案作品提供給教師參考，並設計教學檔案自我檢核表，引導教師先進行自我評鑑，再規劃小組評鑑，促進教師間之專業合作，透過他評讓教學檔案呈現更能符應評鑑指標之內涵。

2. 設置網路雲端平台，跨越時空限制

因應資訊爆炸時代，評鑑佐證資料主要以數位化方式呈現，輔以紙本、實體型態展示，這是為了讓委員能於實地評鑑日前，閱讀大部分的佐證資料，因此，設置網路雲端平台成了必然條件。但如學校之各項手寫的會議紀錄等資料，則無須多花費時間進行逐頁掃描，有經驗的委員能掌握學校每年例行性各項會議，且能依據會議記錄比對出會議召開之真實性、可靠性及有效性。

以數位化方式蒐集評鑑資料，跨越了時空限制，讓學校同仁們不受限於上班時間整理資料，隨時隨地可進行資料上傳與下載；行政處組也能定期在線上檢視各項評鑑資料的準備情形。

3. 進行佐證資料編碼，呈現成果檔案

為梳理大量的評鑑資料，行政處組須先依據評鑑項目、指標、具體內容準備數位及紙本資料夾，再依據學校實際情形，進行佐證資料的編碼。例如：在具體內容「1-1-1 校長的學校經營理念」中，我們可以準備的佐證資料包括「學校中長程發展計畫（SWOT 分析、發展願景、辦學理

念)」、「學校本位課程」及相關會議資料等，此時建議將「學校中長程發展計畫」編碼為 1-1-1-01，以此類推。

有邏輯地編碼並造冊，有助於學校教職員工明確彙整資料，也有助於評鑑委員快速找到並檢視佐證資料，可達事半功倍之效。

(三) 過程評鑑

1. 條列自我評鑑內容，展現辦學績效

在進行佐證資料編碼後，各處室行政人員可以開始編寫自我評鑑表；編寫原則為依據評鑑具體內容，詳述各項政策之辦理情形、推動成效、檢討與改進機制及相關佐證資料或成果；舉一簡例來說明，以具體內容「1-1-4 學校領導的重點作為」為例，可以「規劃學校長程發展計畫」、「健全組織運作」、「走動式管理」、「建置處室網頁及發行校刊」等為標題，再詳述實際推動情形、成效等。

2. 製作精華評鑑簡報，分區陳列資料

通常在學校實地訪視中，會規畫約三十分鐘進行簡報，在有限的時間下，內容呈現以能精準掌握學校教育目標與計畫、執行過程與成果、自我評鑑與修正學校特色等為原則，讓評鑑委員能快速對學校辦學成效有清楚的輪廓，並引導委員於座談時有效提問。

在評鑑現場，提供委員可供線上查詢資料的電腦數台，依據評鑑項目與指標劃分資料陳列區域，依序呈現非數位化的資料，例如：巡堂紀錄本、各類已核章的會議紀錄、聯絡簿、作業或作文、學習護照等，然學生輔導及健康資料，因涉及個資，則擺放在原有存放的櫃子中，待委員問及相關資料，再引導委員到存放處查閱。

(四) 成果評鑑

1. 深化委員專業對談，扼要紀錄重點

在簡報、實地參觀、檢閱資料、晤談教職員工生及家長、評鑑委員會會議等流程中，委員會將所觀察到的一切真相及改進建議提供給學校隨行人員，並在綜合座談清楚陳述每一個評鑑項目的優、缺點及建議，學校在徵求委員同意後，可進行錄影、錄音，留下評鑑紀錄。

在檢閱資料時，各行政人員要掌握與委員深入對談的機會，委員會以其敏銳雙眼查找出蛛絲馬跡，例如：在巡堂紀錄中，是否紀錄了教師待改善事項，其後續輔導的流程與成效為何；是否成立了學校採購需求小組以決定經費編列順序等。與委員面對面深談並記錄，能查察行之已久的盲點，其能協助學校強化行政引導功能，重新檢視並修正教育發展計畫，提升教育預期效益。

2. 重視委員回饋建議，轉為實際作為

縣市教育局通常在訪視一個月後函文各校評鑑結果及量化、質性兼具的結果報告，除敘明通過之評鑑指標及總通過百分比，以作為敘獎或追蹤評鑑之依據外，亦會清楚陳述評鑑結果之優、缺點及建議改善事項；學校除了將評鑑結果於校內公告週知外，更應將建議改善事項具體列為未來研擬計畫、執行方案及行政領導等發展方向。

五、結語

學校評鑑最重要的功能在強調學校教育品質的持續改進，亦就是「績效責任之確保」與「品質之持續改善」，以協助國民中小學獲得品質之轉化，並認知到評鑑在校務發展過程中之重要性（陳寶山，2013）。

學校評鑑有一項「能」創造之附加價值，除了「能」協助學校改進外，學校評鑑亦可帶給學校一項發展契機，透過評鑑之準備過程，可以凝聚學校教、職、員、生之共識與互相合作，使學校成員更認識學校本身的定位與願景、優勢與劣勢、問題與困難所在，亦可帶給學校成員共同合作和協調行動的機會（王如哲，2010）。

以開放的態度接納學校評鑑，視之如身體的健康檢查，找出學校的病徵，不啻為組織持續發展的新契機。

參考文獻

- 王元仁（2003）。模糊理論應用於技職學校課程評鑑模式之探討。 **國立臺北師範學院學報**，16（1），49～62。
- 王全興（2009）。CIPP評鑑模式的概念與發展。 **慈濟大學教育研究學刊**，5，1-27。
- 王如哲（2010）。校務評鑑的「能」與「不能」。 **評鑑雙月刊**，26，62。
- 高雄市政府教育局（2015a）。高雄市政府教育局所屬學校整合訪視評鑑實施計畫。取自：
<https://goo.gl/DLoJfy>
- 高雄市政府教育局（2015b）。高雄市立國民小學學校評鑑實施要點。取自：<https://goo.gl/yARHpM>
- 高雄市政府教育局（2015c）。高雄市國民小學104-107學年度學校評鑑計畫。取自：<https://goo.gl/neigbb>
- 張惠玲（2005）。以CIPP評鑑模式觀點探討臺北市國小校務評鑑。 **學校行政**，38，95-105。
- 陳寶山（2013）。學校執行校務評鑑政策評析——以新北市國小為例。 **學校行政雙月刊**，86，151-178。
- 曾素絲（2006）。CIPP評鑑模式應用於高職學校新課程評鑑。 **學校行政**，42，155-170。

探索教育融入綜合活動學習領域之教育實踐與省思

蘇傳桔

屏東縣立新埤國中校長

國立屏東大學教育行政研究所博士生

一、前言

近幾年來，在我國現階段推動探索教育已逐漸受到學校與社會團體的重視，熱衷於探索教育的伙伴們，總是不斷地汲取探索新知，取其精華將其運用在生活上、教學上、學習上、社會服務……等的多元應用，且已見成效亦得需求。隨著多元文化所形成的思維，探索教育活動也迅速不斷地在求新求變。

現今國民中小學課程之「綜合活動學習領域」的範圍包含各項能夠引導學習者進行體驗、省思與實踐，並能驗證與應用所知的活動，包括符合綜合活動理念之輔導活動、童軍活動、家政活動、團體活動、服務學習活動，以及需要跨越學習領域聯絡合作的學習活動（教育部，2008）。綜合活動學習領域可統整發展探索教育活動，藉由活動課程實施，現行的童軍教育與輔導活動可透過探索教育活動之領導與輔導之知能，從體驗活動到經驗反思，來增進綜合活動的教育效益（李義男，2003）。

二、探索教育的概念

探索教育（Adventure Education, AE）起源於英國，發展自美國，1997年正式引進國內。因考量到國內教育風氣及教育推廣的意義，採用較易為大眾所接受及明瞭的名詞—

「探索教育」來表示。國內亦有用冒險教育、體驗教育（Experiential Education）、體驗式學習（Experiential Learning）、PA 課程等諸多別稱（廖炳煌，2007）。

探索教育活動原本乃是針對童軍所設計的體驗活動，日後結合自然教育、戶外教育和探索課程之活動原理與方法，而推廣到學校、社教、醫療、休閒和法務單位的教育輔導活動（李義男，2000）。蔡居澤、廖炳煌（2001）認為探索教育活動是強調戶外體驗學習，並以體驗學習與情境塑造為特色的系列性團體活動，這些活動旨在透過團體歷程，發現個別差異，促進相互學習，並加深人我互信，促進團體發展。

隨著國內九年一貫課程實施後，探索教育便融入綜合活動學習領域在學校中進行操作相關活動，然而因不同學習階段，有其生理及心理發展之特殊性，研究部分則以國民中小學居多，大學最少則有可能是因為大學生自主性較高，課程內容為自由選擇性為主，不像國民教育階段經由體育或綜合活動領域相關會議開會討論就可融入課程直接進行（石偉源、李一聖、郭添財，2013）。

蔡居澤、廖炳煌（2007）將探索教育活動內容分成三大類，第一類為高冒險性活動，如登山、攀岩泛舟、

野外求生、獨自露營等活；第二類為中冒險性活動，如低空繩索與高空繩索課程；第三類為低冒險性活動，如平面活動等，常依團體歷程分為認識、溝通、合作、解決問題、信任等活動，因為容易實施，較不受場地限制，是目前國內實施探索教育活動較常見的活動類型。

三、探索教育活動融入綜合活動領域教學

在綜合活動學習領域旨在善用知識統整與協同教學，引導學習者透過體驗、省思與實踐的心智及行為運作活動，建構內化意義與涵養利他情懷，提升其自我發展、生活經營、社會參與、保護自我與環境的生活實踐能力。然而，「探索教育活動(Adventure Education Activities)」強調體驗是最好的學習，注重活動經驗的批判與省思，正與九年一貫「綜合活動學習領域」的課程精神不謀而合，適合於綜合活動學習領域實施。

探索教育活動主要目的是讓學員遇到問題時，可以互相討論並思索如何達成目標，發現問題如何去解決，從錯誤中學習經驗，並由互助合作擬定決策完成中難度活動。

(一) 從教學活動中學習經驗

九年一貫課程之所以會將綜合活動設計成為一個領域，是因為許多課程專家及學校教師都承認活動的重要性。學生僅僅學得課本上的知識是不夠的，必須學會理解與應用，讓資訊

變成生活的智慧，如此才能具備帶著走的能力。吳清山（2003）認為所謂的體驗學習是指學生在學校或教師安排之下，體驗各種學習活動，從活動中能習得四種學習意義，包含：經驗學習、行動學習、反思學習、能力學習，俾能應用在實際生活情境中。反觀在現行的教育體制下，許多學校只強調知識的取得與了解；殊不知唯有透過活動讓學生超越記憶與背誦，他們才有機會思考如何將技能與知識應用到現實生活環境，甚至能從舊的程序或原理中發現新方法與新思維。

另一方面，活動課程在目前學校教育中始終屬於附屬的地位，主要原因在於學校授課型態還是傳授系統知識的升學科目為主，藝能科與其他活動課程則淪為附屬科目。雖然配合九年一貫課程的實施，活動課程是否能在所有科目中佔相當比例，其他科目老師是否願意以活動課程型態授課，是否願意花時間研究如何將課程活動化，值得我們深思與警惕。

(二) 從教學活動中增進團隊動能

群體生活中成員多元，當然有時難免會因意見不一而起爭執，所以不定時透過探索體驗活動讓學生在過程中遇到問題時，可以互相討論並思索如何達成目標，發現問題如何去解決，從錯誤中學習經驗，並由互助合作擬定決策完成中難度活動。活動特色是學員充分發揮團隊精神，以小團體的力量克服難題、突破難關，不強調個人英雄主義，而強調團體合作結果，以培養團隊動能（蔡居澤，1995）。

（三）從教學活動中培養學生省思能力

探索教育課程有別於一般的團康活動之處，即在於它不是透過小組競賽而分出勝負劣敗，而是在每一個活動課程均包括情境引導、活動體驗、及分享討論等三個階段，當中最重要的是分享討論階段。老師於活動後適時引導學生去省思、覺知剛才活動的歷程與結果隱含的意義，並共同參與討論及分享心得。而綜合活動學習領域中的教學要領，也指出老師應提供學生充足的時間與機會，鼓勵學生以多元的方式，表達自己的體驗與省思，建構個人意義。在教學原則也提到老師應引導學生省思，並運用多元的方式分享，且即時回饋。由上述可知，探索教育課程和綜合活動學習領域都強調學生省思的能力（柯景耀、鍾才元，2011）。

四、探索教育融入綜合活動領域教學的省思

國民中小學九年一貫課程綱要，為培養國民應具備之基本能力，提供學生學習之七大學習領域，「綜合活動學習領域」即是其中之一。課程綱要中將「綜合活動」視為一學習領域，其中明確的指出其設置理由、基本理念、課程目標、教學內涵等等，由此可看出綜合活動在時間分配或課程地位上的重要性，此亦為九年一貫課程中，改變最大亦為最具突破性與挑戰性的學習領域。然而現行的教育制度下，許多學校只強調知識的取得與瞭解，唯有透過活動讓學生超越記憶與背誦，他們才有機會思考如何將技能

與知識運用到現實的生活環境，甚至能從舊的程序或原理中發現新方法和新思維（蔡居澤，1999）。

（一）探索教育不等同於綜合活動

綜合活動之精神乃在將各領域的概念性知識與程序性知識，設計成條件式知識的活動課程。最典型的活動課程以指定單元呈現，而探索教育是其中一種形式。因此綜合活動是可以多元化的體驗活動方式呈現，如故事、演戲、繪本等體驗活動，不限於任何一種。如果只侷限於一種形式的活動課程，那將會忽略了多元呈現體驗活動的機會。

一旦瞭解綜合活動的真精神，就可以再創造更多樣化的而不偏離宗旨的活動課程。探索教育在綜合活動領域應用的優點是：探索教育可以充分發揮綜合活動實踐、體驗、省思的精神，缺點是很多人會將探索教育等同於綜合活動，導致忽略其他形式的活動課程。

（二）探索教育活動帶領注意事項

在教學活動進行過程中，教師必須有領導特定團體的經驗與訓練，並且不能領導超越他們經驗與訓練的團體。所以本身必須對活動過程熟悉並能掌握突發狀況及帶領學生討論。此外，必須告知參加學生運用在團體的焦點、目標、技巧和活動，並且清楚地指出活動中所可能產生之心理與生理的危險。最終在教學活動裡引導人員必須清楚傳達希望學生所達到的目標，但是切記不可將本身的價值觀及看法灌輸給學生。

（三）教師缺乏引導反思帶領技巧訓練

筆者在大學即將畢業之際接觸了蔡居澤教授所開設的探索教育課程，發現這是一套可以讓學生在活動、遊戲進行中漸漸體會到自我探索、人際關係建立、與自然共存的良好教學題材，但許多教學現場的教師都只是將探索教育課程中的活動或遊戲帶進教學現場，卻往往忽略了探索教育中最重要的「反思」，雖然目前各版本的教科書也慢慢引進這類型的教材，但依舊在無法綜合活動課程中有系統、有組織的進行。因此，如何提升引導討論的技巧是現場教學者在探索教育課程中最重要的課題之一。

五、結語

在探索教育課程中學生為主動的參與者，它著重於學生親身體驗與自我探索、強調學生省思的能力、重視學生與同儕的合作和互動的能力。在理念與目標上，探索教育課程與綜合活動學習領域課程實有許多共通與相似之處。因此，將探索教育課程融入於綜合活動學習領域之中，必定可以更有效的達到「體驗、省思與實踐」的課程目標，讓學生在課程之中獲得成長，並將所學實踐於日常生活之中（柯景耀、鍾才元，2011）。

探索教育活動的內涵，可從體驗學習的意義中，提供社會民眾在全人的終身學習中得到體認，從探索教育在學校教學發展中得到效果，透過引導的技術和身歷其境的體驗學習經驗，來增進我們的反思能力。此外，

探索教育的精神就是一種教學的方式，而不是某些特定的活動。我們深刻的體認教式的教學活動應會充滿探索教育精神的內涵，如果教師在上課時能設計並實施使學生充滿驚奇的活動，不僅能提供機會讓學生完成他們原本認為不可能的事，更可讓完成任務的驚喜的歡呼成為日後建立自信克服問題的開始。

參考文獻

- 石偉源、李一聖、郭添財（2013）。探索教育在學校領域應用之探討。**國教新知**，60（2），38-45。
- 李義男(2000)。探索教育之超越心理功能。**國立臺灣師範大學公民訓育學報**，9，63-80。
- 李義男（2003）。**探索教育與諮商治療**。台北市：水牛。
- 吳清山(2003)。體驗學習的理念與策略。**教師天地**，127，14-22。
- 柯景耀、鍾才元（2011）。探索教育課程融入國小綜合活動學習領域之可行性探討。**國教新知**，58（1），87-95。
- 教育部（2008）。**國民中小學九年一貫課程綱要—綜合活動學習領域**。台北市：教育部。
- 廖炳煌（2007）。**探索教育課程目標與內容之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

■ 蔡居澤（1995）。探索教育活動在童軍教學上的應用，**中等教育**，46（6），114-119。

■ 蔡居澤（1999）。活動課程評鑑的探討－以美國探索教育活動為例。**國立臺灣師範大學公民訓育學報**，8，283-294。

■ 蔡居澤（2005）。國民中學綜合活動學習領域活動課程課程設計：以探索教育活動為例。**國立臺灣師範大學公民訓育學報**，16，37-56。

■ 蔡居澤、廖炳煌（2001）。**探索教育與活動學校**。桃園：中華探索教育發展協會。

■ 蔡居澤、廖炳煌（2007）。**將探索教育帶回學校**。桃園：中華探索教育發展協會。



談推動 12 年國教新課程綱要理念、目標、核心素養及其面臨之挑戰—以技術型高級中等學校為例

曾清旗

國立鳳山商工教師兼進修部主任
國立成功大學工業設計學系研究所工學博士

一、前言

教育研究學者黃淑娟、吳清山認為課程發展之目的在於提供學生學習之重要依據。知識經濟及全球化發展，各國之課程政策隨之而變，而課程改革應符應國家發展需要及學生身心需求，進而適時研修與調整（吳清山，2010；程玉秀、葉錫南、蘇順發，2011；國家教育研究院，2014）。自民國 57 年實施九年國民教育以來，以培養健全國民為宗旨，為我國人才培育奠定良好基礎。近年來家庭日趨少子女化、人口結構漸趨高齡化、族群互動日益多元、網路及資訊發展快速、新興工作不斷增加、民主參與更趨蓬勃、社會正義的意識覺醒、生態永續發展益受重視，加上全球化與國際化所帶來的轉變，使得學校教育面臨諸多挑戰，課程政策必須因應社會需求與時代潮流而與時俱進（教育部，2014）。為「確保品質」及「社會公義」等原則，積極啟動十二年國民基本教育，以期符合世界教育發展潮流，行政院於民國 103 年 8 月 1 日正式核定「十二年國民基本教育實施計畫」全面實施。

2008 年 1 月 24 日，教育部杜部長頒布《新修訂普通高級中學課程綱要》，通稱的《95 暫綱》。新課綱原訂於 2009 年 9 月（民國 98 年）開始實行，故坊間又通稱為《98 課綱》。2008

年 11 月，經過多次舉行的「說明會」，重新審定通過的《98 課綱》則預定於民國 99 年施行，坊間又改口稱為《99 課綱》。而原擬於 107 年實施之 12 年國教新課綱，因課審會分組委員組成比例違法，部分組別委員中，曾擬訂課綱草案成員比例超過法定 1/5，教育部因而決定改聘部分委員重審課綱，將課綱之實施延後 1 年，從 108 學年度開始實施。

本文主要是以教育部頒定之 12 年國民基本教育課程綱要-總綱中之課程基本理念、課程目標與核心素養、技術型高級中等學校課程架構與特色為內文基本架構，再與現行 99 課綱作差異性比較，依作者多年教學及行政經歷，提出 108 新課綱對技術型高中學校行政、教師及師資培育機構等相關單位所衍生的困境及挑戰，以作為技術型高中在實施 108 新課綱時提前思考準備及應對問題之解決之道。

二、課綱基本理念

依據十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014）明文記錄課綱的基本理念，十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，強調學生是自發主動的學習者，學校教育應善誘學生的學習動機與熱情，引導學生妥善開展與自我、他人、社會、以

及自然的各種互動能力，協助學生應用及實踐所學、體驗生命意義，願意致力社會、自然與文化的永續發展，共同謀求彼此的互惠與共好。依此，新課程綱要的理念是以「學生為主體，去成就每一個孩子—適性揚才、務實致用、終身學習、及職涯發展等」，並兼顧個別特殊需求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體，以開展生命主體為起點，透過適性教育，激發學生生命的喜悅與生活的自信，提升學生學習的渴望與創新的勇氣，善盡國民責任並展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者，期使個體與群體的生活和生命更為美好（教育部，2014）。

三、課程目標與核心素養

教育部於 2014 年頒定的十二年國教課程綱要總綱在基本理念引導下，明訂四項總體課程目標，以協助學生學習與發展；四項總體課程目標有：（一）啟發生命潛能；（二）陶養生活知能；（三）促進生涯發展；（四）涵育公民責任。

分別擇重點說明之在：（一）啟發生命潛能：啟發學習的動機，培養好奇心、探索力、思考力等各種能力，及積極的態度、持續的動力進行學習與探索；進而激發更多生命的潛能，開展健康且均衡的人生。（二）陶養生活知能：培養基本知能，在生活中能融會各領域所學，統整運用、手腦並用地解決問題，以適應社會生活，勇於創新，展現科技應用與生活美學的涵養。（三）促進生涯發展：導引適性

發展、盡展所長，且學會如何學習，陶冶終身學習的意願與能力，激發持續學習、創新進取的活力，奠定學術研究或專業技術的基礎；以適應社會變遷與世界潮流，且願意嘗試引導變遷潮流。（四）涵育公民責任：厚植民主、法治、人權等素養、並學會自我負責。尊重多元文化與族群差異，追求社會正義；愛護自然、珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力，積極致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想。以上四項課程目標應結合核心素養加以發展，並考量各學習階段特性予以達成，期落實十二年國民基本教育「自發」、「互動」與「共好」的課程理念，以達到全人教育之目標。

依據教育部 2014 年頒定的十二年國民基本教育課程綱要總綱對核心素養下的定義：「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。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。「核心素養」做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域/科目間的統整。核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」，分為三大面向：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」。三大面向再細分為九大項目：「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」、「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」、「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」。核心素養的內涵如圖 1 所示。

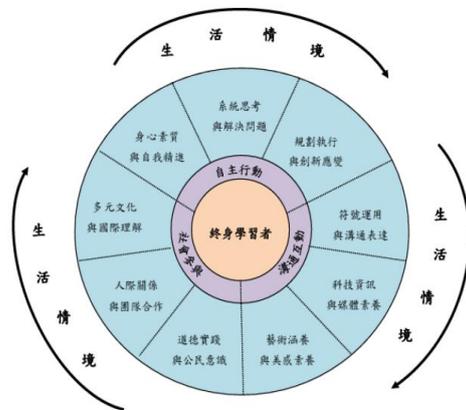


圖 1 核心素養的滾動圓輪意象

核心素養的滾動圓輪意象 (引用自十二年國教課程綱要總綱)

四、技術型高級中等學校課程架構與特色

課程規劃：技術型高級中等學校課程規劃如表 1 長方形框內所示，本內文以技術型高級中等學校為例說明之。

(一)「課程規劃」說明

1. 學年學分制：高級中等學校實施學年學分制。每學期每週修習 1 節，每節上課 50 鐘，持續滿一學期或總修習節數達 18 節課，為 1 學分。
2. 總學分與畢業條件：技術型及綜合型高級中等學校學生畢業之最低學分數為 160 學分。

表 1 技術型高級中等學校課程規劃表

課程類別	學校類型		
	普通型高級中等學校	技術型高級中等學校	
部定必修	一般科目 (包含高級中等學校共同核心 32 學分) 專業科目 實習科目 學分數	118 學分 — 45-60 學分 118 學分	
校訂必修及選修	一般科目 專精科目 專業科目 實習科目 學分數	44-81 學分 4-8 學分 選修 54-58 學分 62 學分	66-76 學分 45-60 學分 111-136 學分 44-81 學分 (各校須訂定 2-6 學分專題實作為校訂必修科目) 44-81 學分
	應修習學分數 (每週節數)	180 學分 (30 節)	180-192 學分 (30-32 節)
每週團體活動時間	2-3 節	2-3 節	
每週彈性學習時間	2-3 節	0-2 節	
(六學期每週單位合計)	(12-18 節)	(6-12 節)	
每週總上課節數	35 節	35 節	

3. 每週上課節數：學生在校上課每週 35 節，其中包含「團體活動時間」及「彈性學習時間」。
4. 團體活動時間：包括班級活動、社團活動、學生自治活動、學生服務學習活動、週會或講座等。而技術型高級中等學校：班級活動每週 1 節；社團活動、學生自治活動、學生服務學習活動、週會或講座等每週 1-2 節。
5. 彈性學習時間：依學生需求與學校條件，可安排學生自主學習、選手培訓、充實（增廣）/補強性教學或學校特色活動等。充實（增廣）/補強性教學採全學期授課者，高一、高二每週至多 1 節。技術型高級中等學校：每週 0-2 節，六學期每週單位合計需 6-12 節。

(二) 課程架構與特色

技術型高級中等學校的課程類別、領域/科目及學分數、授課年段與學分配置，如 2 表所示。其課程規劃架構與特色說明如下：

1. 在「科目及學分數」上：各群科實習（含實驗、實務）科目得依群之屬性實施分組教學。
2. 在「部定必修」上：①表 2 所列科目所設置之學年、學期或學分數，得視實際需要酌予調整。②各群所屬科別應依建議適用科別開設必修技能領域課程之實習科目，其部定之專業科目與實習科目總計以 60 學分為限。
3. 在「校訂必修及校訂選修」上：①校訂科目每一科目規劃以每學期 2-4 學分為原則，其中「必修科目」須規劃於高二下或高三開設「專題實作」至少 2 學分。②校訂科目學分數範圍之計算：依「修習總學分」之上限 192 學分計算。
4. 在「校訂科目規劃原則」上：①規劃組織與程序：A.學校應成立一般科目及各領域之教學研究會，由其專任教師組成之，以規劃、統整群科課程科目及教學資源。B.學校本位課程之規劃，應經由科教學研究會、群課程研究會、校課程發展委員會等程序，並得循環之，以完備課程發展程序與凝聚共識。C.學校本位課程之規劃，包含部定科目及校訂科目，學校應著重於校訂科目之規劃。校訂科目分為必修及選修，均得包含一般科目、專業科目、實習科目等三種科目屬性。學校宜在本課程綱要的基礎上，在校長的領導下，經由教師、家長、業界、專家學者的共同參與，建立符合學生進路需求與務實致用之課程特色。②校訂科目相關注意事項：A.各學校開設之選修總學分數，應達學生應修習選修學分數之 1.2-1.5 倍。然得視各群科實際需求，酌減選修課程 10% 學分數，但須事先陳報各該主管機關核定後方可實施，並於總體課程計畫中敘明。B.選修科目每班開班人數最低以 12 人為原則，情形特殊或各校經費足以支應者，得降低下限至 10 人，並得辦理跨校選修。E.教育部為提升校訂必修科目「專題實作」之學習成效，另訂定教學指引如下：a.課程精神專題實作課程規劃應切合群科教育目標及務實致用原則，以展現各群科課程及技能領域課程之學習成果。b.教學目標：強化學生學習統整能力。c.教學實施：採分組或協同教學方式進行。d.教學評量：得依群科性質採用適宜之多元評量方式。
5. 在「彈性學習時間」上有：彈性學習時間依據學校條件與學生需求，可做為學生自主學習多元性學習活動、選手培訓、充實（增廣）/補強性教學及學校特色活動等之運用。
6. 在「學年學分制畢業條件」上有：①應修習總學分為 180-192 學分，畢業及格學分數至少為 160 學分。②表列部定必修科目 111-136 學分均須修習，並至少 85% 及格，始得畢業。③專業科目及實習科目至少須修習 80 學分以上，其中至少 60 學分及格，含實習（含實驗、實務）科目至少 45 學分以上及格。

五、108 新課程綱要所面臨之挑戰及學校教師、行政因應之道

- (一) 新課綱在技術型高中學校最大變革及特色：即為一般科目、專業科目、實習科目，並增訂實習科

目 15 至 30 學分，此在增強各專業技能領域課程，提升學生專業技術及專業本位能力，建立符合學生進路需求與務實致用的課程特色。但相對卻稀釋了一般科目的學分數，如數學科目三年時段六學期總分只有 4-8 學分，如以每學期排 2-4 學分為例，高 3 上就沒數學的學分可上，最嚴重的是數學老師沒課可上，將是學校行政所面臨的最大挑戰及數學老師的工作權保衛戰。筆者建議提早召開核心新課綱會議，提早因應，讓一般科目老師提前知道，有心理準備，有第二專長的老師備而有用或同領域、接近性領域優先排課，鼓勵兼職行政，解決學校每年 8 月分教師兼組長、主任行政工作大逃亡之困境。

(二) 新課綱增訂彈性教學時數實施原則與專題實作教學指引等二項，以提供學校及教師為教學依據，亦將技術型高中新課綱彈性學習節數由高職 99 課綱的 0-8 節調為 6-12 節，以供學校進行差異化教學。在課程架構的差異性分析如表 3 所示，值得一提的是，在部定科目中專業及實習科目從現行 30 學分提高到 45-60 學分，著重在群共同實習課程及技能領域課程，以上各點為 108 新課綱特色與亮點。

(三) 在 108 新課綱的政策願景之下，存在著三項挑戰：

1. 教師在新課程教學上必須承擔比現行課程更重更大的壓大，在課程實施上增加了 1.2~1.5 倍選修量和質課程分級及差異化實質化教學呈現。筆者建議教師多多參與專業增能研習，以提高教學上之質量所需。
2. 制度上必須建構一個充足的自學輔導支持系統，前導教師作張輝誠所提倡之學思達翻轉教學法，並協助學生透過多元的課程規劃逐步實現自主學習的能力及真正訓練學生自「學」、閱讀、「思」考、討論、分析、歸納、表「達」、寫作等能力，透過小組之間「既合作又競爭」的新學習模式、將講臺還給學生、讓老師轉換成主持人、引導者，將學習權完全交還學生，也符合新課綱核心素養，強調培養以人為本的「終身學習者」及「自主行動」學習的價值典範。
3. 新課程精神，教師必須突破過往課程執行者的單一角色，轉換成兼具專業教學、課程研發及課程規劃等多元性專長。筆者建議學校行政提早作規劃，將教師未來新課程所應具備的能力，作一系列的開班增能計畫，爭取經費、寫計畫，或將課程內容融入均優質化，訓練教師兼具以上多元專長能力。

因應 108 新課綱，本研究提出以上各點挑戰，讓各級技術型中等學校之行政同仁及教師，提前思考與因應之道，面對 12 年國教新課綱與 21 世紀的網速飛快變化，需要規劃什麼樣的課程才能因應與面對，應審慎思量。

參考文獻

- 吳清山(2010)。校長課程領導VS. 教師教學品質。師友月刊，514，8-13。
- 程玉秀、葉錫南、蘇順發(2011)。九十九年【普通高級中學英文科課程綱要】之規劃、實施與預期效果：教師觀點。英語教學期刊，35(2)，91-137。
- 國家教育研究院(2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱草案。2016年3月8日，取自 <http://12basic-forum.naer.edu.tw/>

表2：技術型高級中等學校領域/科目及學分數

單位：學分數

類別	領域/科目及學分數		授課年段與學分配置				備註			
			第一學年		第二學年			第三學年		
	名稱	學分	一	二	一	二	一	二		
部	語文	國語文	16							
		英語文	12							
定	數學	數學	4-8							各校可依群科屬性、學生生涯發展、學校發展特色彈性調減至 4 學分，合計為 4-8 學分。
		社會	歷史	6-10						1.「社會領域」包括「歷史」、「地理」、「公民與社會」三科，各校可依群科屬性、議題融入、學生生涯發展、學校發展特色、師資調配等彈性開設，合計為 6-10 學分。學生至少修習二科以上。 2.社會、自然科學與藝術領域必修課程可研擬跨科之統整型、探究型或實作型課程 2 學分。
			地理							
公民與社會										
必	自然科學	物理	4-6						1.「自然科學領域」包括「物理」、「化學」、「生物」三科，各校可依群科屬性、議題融入、學生生涯發展、學校發展特色、師資調配等因素彈性開設，合計為 4-6 學分。學生至少修習二科以上。 2.社會、自然科學與藝術領域必修課程可研擬跨科之統整型、探究型或實作型課程 2 學分。	
		化學								
		生物								
修	藝術	音樂	4						1.「藝術領域」包括「音樂」、「美術」、「藝術生活」三科，各校自選二科共 4 學分。 2.社會、自然科學與藝術領域必修課程可研擬跨科之統整型、探究型或實作型課程 2 學分。	
		美術								
		藝術生活								
科	綜合活動	生命教育	4						「綜合活動領域」包括「生命教育」、「生涯規劃」、「家政」、「法律與生活」、「環境科學概論」等五科，「科技領域」包括「生活科技」、「資訊科技」等二科，各校自選二科共 4 學分彈性開設。	
		生涯規劃								
		家政								
		法律與生活								
		環境科學概論								
	科技	生活科技								
資訊科技										
健康與體育	健康與護理	2								
	體育	12								
目	全民國防教育		2							
	小計		66-76						各群依屬性不同得進行差異性規劃。	
專業科目									群共同專業科目，本群所屬之科別均應修習，計 00 學分。	

類別	領域/科目及學分數		授課年段與學分配置						備註
			第一學年		第二學年		第三學年		
	名稱	學分	一	二	一	二	一	二	
實習科目									適用於○○技能領域○○。
									群共同實習科目，本群所屬之科別均應修習，計○○學分。
	○○技能領域								適用於○○科、○○科。
	○○技能領域								適用於○○科、○○科。
小計		45-60							
部定必修學分合計		111-136							
校訂科目	校訂必修	專題實作	2-6						各校視需要自行規劃，須包括特殊需求領域課程。
		小計							
	校訂選修								各校開設規定選修學分 1.2-1.5 倍之選修課程，供學生自由選修。
		小計							
校訂必修及選修學分上限合計		44-81							
學分上限總計 (每週節數)		180-192 (30-32)	30-32 (30-32)	30-32 (30-32)	30-32 (30-32)	30-32 (30-32)	30-32 (30-32)	30-32 (30-32)	部定必修、校訂必修及選修課程學分上限總計。
每週團體活動時間(節數)		12-18	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	六學期每週單位合計 12-18 節。
每週彈性學習時間(節數)		6-12	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	0-2	六學期每週單位合計 6-12 節。
每週總上課節數		210	35	35	35	35	35	35	

表 3 現行課綱（99 課綱）與新課綱（108 課綱）課程架構比較表

	現行課綱	新課綱
一般科目	1.國文 (16)	1.本國語文領域 (16)
	2.英文 (12)	2.外國語文領域 (12)
	3.數學 (4-8)	3.數學領域 (4-8)
	4.社會領域 (6-10)	4.社會領域 (6-10)
	5.自然領域 (4-6)	5.自然科學領域 (4-6)
	6.藝術領域 (4)	6.藝術領域 (4)
	7.生活領域 (4)	7.綜合活動領域暨科技領域 (4)
	8.體育 (12)	8.健康與體育領域 (14)
	9.健康與護理 (2)	9.全民國防教育 (2)
	10.全民國防教育 (2)	
部定科目	學分數：66-76	學分數：66-76
專業及實習科目	學分數：30	專業科目
		實習科目
		群共同實習課程
		技能領域課程
		兩者學分數合計：45-60
彈性教學時間	0-8	6-12
可修習總學分	184-192	180-192
活動科目	18(不計學分)	18(不計學分)
上課總節數	202-210	198-210
畢業學分數	160 學分	160 學分

資料來源：教育部，2014



落實十二年國民基本教育觀課制度之策略

陳政暉

臺北市立大學教育行政與評鑑研究所博士生
基隆市立中正國民中學教師、候用校長

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要總綱（以下簡稱十二年國教總綱）將於 108 學年度起實施，雖然教育部自 102 學年度起規劃教師教學專業能力研習五堂課 18 小時課程，並設定 103 年 7 月底達到 100% 參與目標。然而，學校是否準備好迎接十二年國教總綱的施行呢？十二年國民基本教育著重素養導向之教學與評量，教師專業學習機制的重要性更甚於以往，因此在十二年國教總綱中訂定校長及教師實施公開授課，藉由專業回饋而提升教學知能，進而形塑同儕共學之教學文化，其立意甚佳，惟每學年一次的公開授課，能否真正促進教師專業成長？還是最終將流於形式仍有待觀察。

教師專業發展評鑑計畫（以下簡稱教專計畫）自 95 學年度實施以來，已累積不少經驗，可作為實施公開授課之基礎，然而參與教專計畫的教師比例僅達 37.24%（教育部，2016），在全面實施公開授課時，教師是否瞭解有品質教學的規準，且具備專業回饋的知能，將影響實施成效，因此建立有效能的觀課制度，實乃刻不容緩。十二年國民基本教育以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，以高品質的教學互動，提升學生學習成效，為公開授課之主要精神，本文研究目的旨在透過文獻分析，探究現行學校辦理觀課的現況與困境，並提

出策略，以作為領導者建立觀課制度之參考。

二、公開授課的現況

教育部自 95 學年度起以觀察前會談、教學觀察、觀察後回饋會談，推動教專計畫，以改善孤立無援的教學文化，協助教師專業成長。另外，教育部（2016）為兼顧實習生、初任教師以及年資 3 年以上教師成長需求，公布教專計畫自 106 學年度起轉型為「教師專業發展支持系統」，以提供更貼近現場教師專業成長需求，再者，為持續提升教學品質及學生學習成效，形塑同儕共學之教學文化，十二年國教總綱訂定「校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」自 108 學年度起實施。由上可知，教師專業成長嵌入教學實務中，以同儕反思對話，實踐教學改進，以提升學生學習成效，恰與學習領導的理念相呼應。

學習領導(leadership for Learning) 意指學校領導者運用其專業力與領導力，以實現學校重要成果（吳清山、林天祐，2012；Hallinger, 2011），此外，潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠與陳文彥（2014）指出，學習領導具有分布式領導的概念，每位教師皆負有協助同儕成長的責任，校長、教師甚至學生，皆可為學習的領導者與

被領導者。換言之，校長為提升教學效能引導教師共學，繼而促進學生有效學習，所進行的各項領導作為，皆屬學習領導的範疇。因此，廣泛提供教師專業學習機會，營造學生有效、公平的學習環境，使學生獲得深刻的學科知識、技能和思維習慣，已成為領導者責無旁貸的責任。

綜上所述，實施公開授課，可建構於學習領導理念下，藉由觀課與專業回饋，引導省思對話，形成滾動式改進的正向循環歷程，以達成教師專業發展支持系統的實踐。

三、公開授課可能面臨的困境

教師對於公開授課並不陌生，教育部推動教專計畫（95 學年度起）、分組合作學習（101 學年度起）、學習共同體（102 學年度起）等方案，都有不同的觀課形式，實施多年來面臨之困境，列舉如下：

（一）教師心態，影響成效

教專計畫實施至 105 學年度，參與教師仍未達全國教師的四成，顯見此政策仍未獲得教師廣泛的支持，不論教專計畫、分組合作學習、學習共同體，或即將實施的公開授課，都可能牽涉到教師因擔心被評論（林政逸與吳珮瑩，2016，頁 66），而怯於公開課堂的困境，進而影響實施成效，此外，教師也可能礙於同儕情誼，對授課教師的建議，以肯定與鼓勵的表面話居多，專業回饋恐怕是行禮如儀而流於形式。

（二）配套不足，徒增怨聲

公開授課的另一挑戰為配套措施，在行政工作與日俱增的現實環境中，若再加入全校公開授課的規劃與執行，勢必增加行政人員的負擔，若無妥適配套，恐怕造成學校以交作業的心態虛應了事。此外，參與觀課之教師人數增加，集體知識的擴展效益也相對提升，但隨之而來的是，教師課表以外的工作負擔也更重，實施效益是否能吸引教師主動且熱情參與，仍有待考驗。

（三）欠缺專業，淪為空談

專業回饋乃是觀課制度的核心，教學改進的歷程須建立在彼此對高品質教學有共識，方能在共同基礎上對話而實現改進（Fink, & Markholt, 2011）。然而教學現場是否對有品質的教學形成共識，仍有待商榷；再者，公開授課的價值，在於能從觀課中掌握問題，並給予授課教師貼近現況且能據以改善的專業建議，若教師未掌握有品質教學的標準或未具備專業回饋的能力，則難以藉由觀課制度，協助教師實質改進教學。

四、落實觀課制度的具體策略

為迎接十二年國教總綱的施行，推動觀課制度時應先瞭解現有困境，掌握有效策略，並對實施效益有堅定信心，Boss 在其所著《Leading from Within》一書中，主張以課業研究（Lesson study）型態作為教師的專業學習，在長期、經常性的研修會議中，

一起設計、研發教學單元，將成果於課堂試行，並將結果帶回共同分享，進行反思、回饋再修正，以達到改進教學的目的（引自 Fullan, 2001, p.1），因此學校應以建立課業研究的專業成長機制為終極目標，包含備課、公開授課與專業回饋的循環歷程，以逐步擴散課業研究的價值。為使公開授課成為學校運作的一環，建立有效能的觀課制度策略如下：

（一）形成多元觀課社群，建立因校制宜的觀課形式

為落實教師專業成長的自主性，可先盤點校內現有學習組織，如亮點基地計畫、學生評量標準、學習共同體、分組合作學習等方案，皆含有觀課的元素，可直接納入觀課進度之中，對於未參加之教師，則依其意願協助成立觀課社群，擬定年度觀課計畫，其觀課次數與形式須考量現況並因校制宜，如初任教師以整節課的正式觀察為原則，有經驗的教師則可安排多次的非正式觀察 (Ribas, 2011)，以彈性多元形成校本的觀課制度，促進教師專業學習。

（二）提供友善行政支持，型塑觀課的學習氛圍

觀課旨在提升學生學習成效，採取觀學生、支持教師的立場進行 (林文生, 2016)，在每學年開始時，於行事曆上排定觀課日程，並協助課務調整或引進專業資源，以支持觀課社群運作，此外，領導者必須掌握觀課社群的進度與成效，從中萃取出有效教

學實務的新知識，於學校會議闡述心得與發現，或邀請教師分享經驗，將觀課的效益從觀課社群，擴展至全體教師。

（三）培養觀課所需的知能，提供授課教師實質專業回饋

觀課的目的最終能為教師提供有用、及時的回饋，以支持教師進一步的專業學習，而培養觀課所需的知能需要專業知識 (Fink, & Markholt, 2011)，因此在實施觀課前，應提供教師包含理解有品質教學規準在內的專業研習，並邀請專家協助帶領，以期建立有效能的運作形式。此外，觀課教師對教材熟悉度，以及對學生特質之掌握 (林文生, 2016) 將影響觀課品質，因此參考課業研究的實務經驗，建立備課、觀課與議課的循環歷程，使觀課制度發揮最大效益。

五、結語與建議

（一）結語

十二年國教課程總綱訂於 108 學年度實施，其中以公開授課作為促進教師專業成長的策略，具有前瞻性並與課業研究的精神相呼應，藉由自主、多元與彈性的制度設計，友善的行政支持與學習氛圍以及培訓專業知能等策略，使觀課制度能落實於學校文化中。

(二) 建議

以下就中央教育主管機關、地方縣市教育局（處）、中等以下學校、學校領導人員以及學校教師分別建議如下：

1. 中央教育主管機關

培訓充足的專家，並編列預算支應專家出席費，以確保觀課的理念與實務能完整傳達，協助學校建立有效能的觀課制度。

2. 地方縣市教育局（處）

舉辦校長、教務主任以及社群領導人的工作坊，培養專業回饋的技巧，提升學習領導的知能，並建立觀課制度的領航學校、跨校種子教師或專業輔導團等，累積實務經驗，有計畫地推廣至各校。

3. 高級中等以下學校

訂定學校層級公開授課辦法，於學年開始前排定觀課日程，協助調整課務，邀請專家到校帶領及指導，逐漸從實務運作中，培養校內的學習領導人員。

4. 學校領導人

學校領導人員先自我精進成為學習的領導者，善用學校會議分享觀課心得與成果，擴散學習的效益，型塑學習文化。

5. 學校教師

因應十二年國教課程總綱的全面實施，學校教師宜及早具備觀課學習經驗，提升自我公開觀課的知能、專業與信心。

參考文獻

■ 吳清山、林天祐（2012）。學習領導。《教育研究月刊》，217，139-140。

■ 林文生（2016）。學習共同體取向的授業研究：備課、觀課與議課。《教育研究月刊》，263，18-31。

■ 林政逸、吳珮瑩（2016）。學習共同體前導學校實施情形、困境與因應策略之研究。《師資培育與教師專業發展期刊》，9（2），59-88。

■ 教育部（2016）。教師專業發展評鑑將於106學年度起轉型為教師專業發展支持系統。《教育部即時新聞》。引自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=55BD57743E88E277

■ 潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥（2014）。從學習領導論析學習共同體的概念與實踐。《市北教育學刊》，45，1-28。

■ Fink, S., & Markholt, A. (2011). *Leading for instructional improvement: how successful leaders development teaching and learning expertise*. Seattle: Jossey-Bass.

■ Fullan, M. (2001). Leading professional learning. *Department of Education and Training. Northern Territory Government*. Retrieved December 1, 2017, from <http://schools.ednet.ns.ca/avr/b/070/tawebb/HortonPD/leadingproflearning.pdf>

■ Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125-142.

■ Ribas, B., W. (2011). *Teacher supervision and evaluation that works*. Massachusetts, MA: Ribas Publications.



創客(Maker)教育實踐於十二年國教課程之評析

朱珮禎

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所研究生

曾淑惠

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所教授

一、前言

「創客(Maker)」又譯為「自造者」，源自 2006 年美國 Make 雜誌於舊金山發起的創客市集 (Maker Faire)，至今已授權全球超過 140 個城市舉辦以及數百萬人參與此活動，在全球各地帶動了創客的發展。它的概念來源於英文 Maker 和 Hacker 兩詞的綜合釋義，是指一群熱愛科技及想要自我實踐的一群人，他們在自己做東西出來的過程中也會分享技術、交流想法為樂，造就了自造者文化的載體，其中透過了電子、機械、機器人、3D 列印等，也包括相關工具的熟練使用，如 CNC、雷射切割機等來製造成品，也是因為連結了「想」與「做」的過程，有助於找到答案並解決問題，更可能引發新的創意與發明（謝文祥，2016）。

美國總統歐巴馬於 2013 年提到落實手作實驗才能振興美國製造業，於是在 2014 年白宮舉辦第一屆創客市集時即提出「教育創新」10 年計畫，訂每年 6 月 18 日為「全國創客日」，並宣告美國將成為創客大國；而創客精神的興起，也開始了從「做中學」的過程中學會如何解決問題。它的基本精神在於主動創造，而不是被動去創造及接受；同時也鼓勵分享資訊與想法，尤其是互相分享問題與困擾，就是希望每位自造者可以透過無私分享

來拓展新視野，製造出更多的創客（何琦瑜、賓靜蓀、陳雅慧、林韋萱、張益勤、王韻齡，2014）。

在亞洲，幾十年來一直是重視及仰賴參考書而進行紙筆考試，當然在臺灣也不另外；然而這 20 年來最大的教育問題，是政府對實務選才的重視與落實不足，導致「學」與「用」之間產生極大的落差。即將實施的十二年國教課綱，主要精神是如何成就每一個孩子，讓每一位孩子能適性揚才、終身學習，簡單來說：就是要讓孩子自己去探索，找到有興趣、有熱情的主題，才知道要往哪個方向去成長，也因此，十二年國教課程中的核心理念，以「自發」、「互動」及「共好」為出發點，強調孩子是自發主動的學習者，並透過學校的教育引發學生的學習動機與熱情，將來與其他人、社會等各種環境，透過「素養導向」的人才培育與學習概念，成為「終身學習者」（教育部，2014）。也因此對技職教育來說，課程教到哪，實作就進行到哪，才是教學正常化，透過十二年國教新課綱的實踐，學生將從過去單向「記誦思考」的學習模式，逐步邁向「動手實作」的學習課程。因此，本文將探討創客教育如何實踐於十二年國教課程，並且針對十二年國教課程中實踐創客教育的困境與因應進行探討評析。

二、新課程中實踐創客教育的途徑

十二年國教課綱與以往九年一貫課綱的不同是：九年一貫課綱重視能力的學科導向，而十二年國教課綱重視多元化學生有興趣課程的素養導向教與學。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；強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（教育部，2014）。核心素養主要應用於國民中小學及高級中等學校的一般領域/科目，至於技術型、綜合型、單科型高級中等學校則依其專業特性及群科特性進行發展，核心素養可整合或彈性納入（范信賢、洪詠善，2015）。

科學、科技、工程與數學（Science, Technology, Engineering, Mathematics, 簡稱 STEM）的科際整合教育議題在近年來受到許多的關切與重視，從美國國家科學委員會與美國總統科技顧問委員會的報告中，不難看出美國重視培育 STEM 人才的趨勢（Janus，2017），但由於國際學生能力評量測驗中，臺灣的排名優於美國，故推動 STEM 科際整合教育的目標應與美國有不同的出發點。在臺灣現行的教育體制中，最常為人所詬病的便是過度著重在學習科學、數學等學科的知識，而缺乏實務應用這些科學、數學等學科知識的能力，也因此近年來所盛行的自造世代，便是突顯教育體制應該更強調整合理論與實務能力的培育，而避免僅是偏重於學科知識的學

習（林坤誼，2014）。面對此趨勢，教育部旋即宣布從教育行政機關啟動「自造 X 教育週」，期望結合民間、學校的創客空間，將創客的精神與實踐導入校園，提供學生「手創自己的世代」（教育部，2016），同時在國民中小學及高級中等學校積極推動相關作業，2016 年啟動自造教育融入自然與生活科技課程推廣計畫，透過設立自造者教育空間、培養自造師資、設計培育課程、發展自造教材、設計自造推廣活動等自造活動，以培養中部地區國民中小學生具備獨立思考、動手實作、創新創意與解決問題等能力（教育部中部自造教育基地，無日期）。除了部訂的學習領域課程之外，在十二年國教課綱中為了鼓勵學生以「STEM」為基礎達到實踐與解決問題的目的，以知識的活用與實作技能，同時讓學生也能加強思考力與行動力，取代也彌補過去重視死背及分數的現象，也創造以選修方式來讓學生擁有選擇自己有興趣實作課程的空間。

換言之，在十二年國教中實踐創客教育基本上有三種途徑，一是在部定的自然與生活科技領域課程科目中實踐，二是於學校開設動手做的實務選修課程科目中實踐，三則是透過學校的各式自造教育活動中實踐。而不論於學校中實踐創客教育的途徑為何，創客教育一定要先從校園開始，以學生為主體，加入核心素養的元素，透過動手的過程，讓學生們學習不斷嘗試錯誤，促使孩子在日常生活中也變得不怕犯錯，學會思考，學會分享，更學會動手製造，鼓勵更多的

創客出現，培養學生應用在生活情境當中，真實運用知識的學習表現，體會自己創造的成就感，甚至在將來可引入國際社群組織的互動參與，強化臺灣的競爭力。

三、十二年國教課綱中實踐創客教育的困境與因應

在臺灣，甚至整個亞洲推動 STEM 或創客教育的模式都十分類似，但還是由上而下在推動，政府帶頭說要做，然後學校單位開始來配合進行。因此普遍面臨到的問題也就都相似，以在教育現場的觀察，目前雖有各類計畫支持創客教育，但面臨最大的困境仍在教師心態與教師教學方法的調整，尤其教師的教法如果仍舊以傳統講述法為主，臺灣的教育永遠無法與時俱進。因此政府應有配套措施來改變教師的觀念與態度，在制度上建構一個教師的支持系統，給予教師們有系統性的支援，讓教師有夥伴及社群的支持，教學現場才會有穩定的品質。

其次在教材方面，由於課程開始實施多元化，在校訂必修與多元選修中實踐創客教育，需要大量教材示例的發展以供教師採用或創新之參考，同時要鼓勵教師積極投入運用科技教學、製作教具、強化情境學習的教材發展，才能學生培養正確的科技觀念（可加入數位學習）、態度、如何解決問題與邏輯、運算等思考能力。然而在鼓勵教師發展教材隨之而來背後有教師教學負擔過重（備課壓力大）的問題，因此如何鼓勵教師成立跨領域教師專業社群，以合作的方式，共同備

課開發課程、公開授課及跨領域合作開課，將可以讓教師們都可以具備開課的能力並避免過勞（藍偉瑩，2016）。

再者，在十二年國教課程中，相當重視教學活動，學校的課程除有教學科目的實有課程外，其他如社團或彈性學習時間安排學校特色活動等空無課程，也都可以在學校環境布置與相關活動中納入觀察、探究與實作，教師們在不同的狀態中發展出創新教學方式，透過貼近生活情境的活動安排來引導學生，建立開放的學習環境，培養學生自我學習能力，也讓師生達到真正的教學相長。筆者針對以上困境與因應措施的提議，將可提供相關教育單位參考。

最後，家長的支持與親子的互動是最重要的，如果創客理念未能獲得家長們的認同，學校端再怎麼努力推動也難以為繼，透過親子一同實作，融入家庭生活的一部份將能使創客教育的推動更為順暢（曾俊夫，2016）。如果我們能將 MAKER 教育的與學校課程進行適切的結合，將會讓孩子在學習中發揮他們的想像力及樂趣，何樂而不為呢？

四、結語

如同大家熟知的，美國家庭的車庫往往是實驗、腦力激盪、翻轉碰撞的實驗室，提供各種創意落實的可能。蘋果電腦創辦人 Steve Jobs 在他 21 歲時與朋友在車庫中製作出推出世界第一台個人電腦，就是最佳的詮釋

典範。皮克斯（PIXAR）教父之稱的艾德·卡特莫爾（Ed Catmull），從小夢想就想要創造世界第一部電腦卡通電影，在做中學的歷程中，逐漸奠定了創意、創新和創業的基礎，與已故蘋果創辦人賈伯斯於 1986 年創立動畫製作公司 Pixar，製作出「玩具總動員」、「怪獸電力公司」、「海底總動員」等賣座動畫片（何琦瑜、賓靜蓀、陳雅慧、林韋萱、張益勤、王韻齡，2014）。

因此，如果我們還在用傳統的填鴨式教育去學習，那不管什麼內容都會讓學生很有挫折感，因此期盼企業端與家長端能認同與支持十二年國教課程的理念，結合政府機關、企業、學校及家長之力，一同支持在十二年國教課程中具體實踐創客教育，為了下一代的孩子們，一起還給孩子自造的本能，回歸教育的本質，藉由課程的實踐來進行教育改革的路將能走得更遠更好。

參考文獻

- 何琦瑜、賓靜蓀、陳雅慧、林韋萱、張益勤、王韻齡（2014）。**翻轉教育 2.0 從美國到臺灣：動手做，開啟真學習**。臺北：天下雜誌。
- 林坤誼(2014)。STEM 科際整合教育培養整合理論與實務的科技人才。**科技與人力教育季刊**，1(1)，1-17。
- 范信賢、洪詠善（2015）。十二年國民基本教育課程綱要總綱之簡要說明。**國家教育研究院電子報**，105。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自<http://12cur.naer.edu.tw/upload/files/96d4d3040b01f58da73f0a79755ce8c1.pdf>
- 教育部（2016，1月9日）。自造 X 教育週-手創自己的世代暨玩創春遊趣起跑記者會。**教育部即時新聞網**。取自http://depart.moe.edu.tw/ED2400/News_Content.aspx?n=E8E2E9E3E4EAE332&s=19506BCA523858E9
- 教育部中部自造教育基地（無日期）。**Maker education space@NTCU**。取自<http://www.ntcu.edu.tw/twyeh/index.html>
- 曾俊夫（2016）。從校園創客到親子創客。**新北教育季刊**，18，16-18。
- 謝文祥（2016）。整合終身學習資源，建構新北創客教育。**新北教育季刊**，18，35-39。
- 藍偉瑩(2016，1月21日)。【觀點】不只是學校的事——107課綱成功的10個關鍵，翻轉教育親自天下 X 教與的對話。取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/1990>
- Janus（2017，1月6日）。程式教育納入107年課綱，臺灣的老師準備好了嗎？**Seed Studio 蘇祐立解析歐美教育與亞洲的不同**。取自<https://www.techbang.com/posts/48557-seeed-pass-silicon>

Maker 教師的培育與認證

張玉山

臺灣師範大學科技應用與人力資源發展系教授兼系主任

周家卉

臺北市石牌國中教師

一、Maker 教育推動與師資培育

(一) 新興科技是必然時勢，跨科整合的創客教育是最有力途徑

創客精神是動手、創新與分享。從原本的獲得樂趣(製作裝飾品、玩具)及解決生活問題(製作器具或修理器物)，到促進產業創新的創業人才培育與創新能力培養，創客教育已經有更大的教育意涵與人力培育實質效益。行政院推動 vMaker 計畫，希望在二〇一八年前促成完整自主的 3D 列印產業生態，並培養相關技術人才。於是，創客運動將不只是一個民間的自發性運動，也關係到未來產業技術與人力發展。

正因為創客的創新與務實特性，美國總統歐巴馬也曾公開呼籲，希望全民共同參與創客活動，激發全民創意，並希望透過 STEM (科學、科技、工程、數學) 教育的整合學習，拓展專業的領域範圍，並帶動創業與產業創新(張玉山，2015, 2016)。因此，在 3D 列印、雷射切割、機器人等高科技的融入下，跨科跨域整合的創客教育是中學階段最適合最有力的策略途徑。

(二) 創客課程系統發展，確保創客教育的成功推動

在美國的德州大學工程學院、哥倫比亞大學、雪城大學等大學，以及紐約、紐澤西的中學所設置的創客空間內，大多以木工、金工、電子工與數位加工機具為主，主要支援正規課程的專題創作，也有創作社團的設立，更有自由使用的開放制度。因此，在國內的中小學階段，可以參考推動的策略包括正式課程、社團、研習、展覽與競賽、以及開放創客空間。正式課程可以透過生活科技課程、資訊課程、校本彈性課程、以及融入各科實作來進行。

生活科技課程強調創意設計製作以及問題解決，更重視機具操作與材料應用，就是一個最好的創客教育科目。校本彈性課程則可以用主題式課程或是開設專題製作的課程，讓學生進行探究與實作。至於融入各科的實作，例如多媒材的藝術創作，地理科的桌遊製作，數學量具的製作，以及實作科學活動等，都是正式課程中可以激發創造力、鼓勵動手做的教學設計(張玉山，2016)。

正因為創客教育或創客活動的多元性與知識整合特性，更需要嚴謹的課程設計，以及課程評鑑機制，來確保課程品質與實施成效。

(三) 教師的創客教學專業能力，是中學創客教育的成功基礎

在資訊快速爆炸的時代中，為了有效地提高教育品質，教師必須不斷提升核心教學、持續增進專業知識及改善教學方法，以適應學生的需求，以及新的教育要求(Kretlow, Wood, & Cooke, 2011; Khattak, Abbasi, & Ahmad, 2011)。其中，教師的專業發展，可透過參與和實踐的在職訓練中，達到不斷學習和成長，且更新與發展教師的能力，使教師在經過在職訓練後，能越來越常使用到訓練獲得的技能。(Harris & Sass, 2011; Symeou, Roussounidou, & Michaelides, 2012)。換句話說，面對新興科技的融入，面對創客教育的要求，教師必須透過各種進修管道，提升自身的專業能力，才能因應新的教育要求與學生需要。

因此，本文以臺灣師範大學師資培育與就業輔導處(臺師大師培處)及科技用與人力資源發展學系執行教育部創新自造師資培育「自造大師」計畫及北區輔導中心的工作成果，透過具體經驗的分享，介紹 Maker 師資培育及教師專業能力認證機制，供大家參考。

二、Maker 師資培育

在資訊快速爆炸的時代中，教師必須不斷提升核心教學、持續增進專業知識及改善教學方法，以適應學生的需求(Kretlow, Wood, & Cooke, 2011)。且由於教師的素質決定了學生的成績，政府和學校管理人員為了有效地提高教育品質，因而須促進教師持續的專業發展(Hendriks, Luyten, Scheerens, Slegers, & Steen, 2010)。教師的專業發展包含了正規大學教育的學前教育、在職專業訓練和非正規培訓的工作經驗(Harris & Sass, 2011)。

在師資生 Maker 課程方面，本文以臺師大師培願景及理念為基礎，以專業、優質、承諾為面向與核心(臺師大師培處)，整合提出 Maker 師資培育課程的架構包含三項內涵，如圖 1：

- (一) 規劃與管理：能規劃與設計 Maker 教學活動，並管控教學計畫的實施。
- (二) 教學與評鑑：能進行 Maker 教學以及多元評量。
- (三) 專業發展：能在 Maker 創作及教學專業上，持續發展並提出發表。

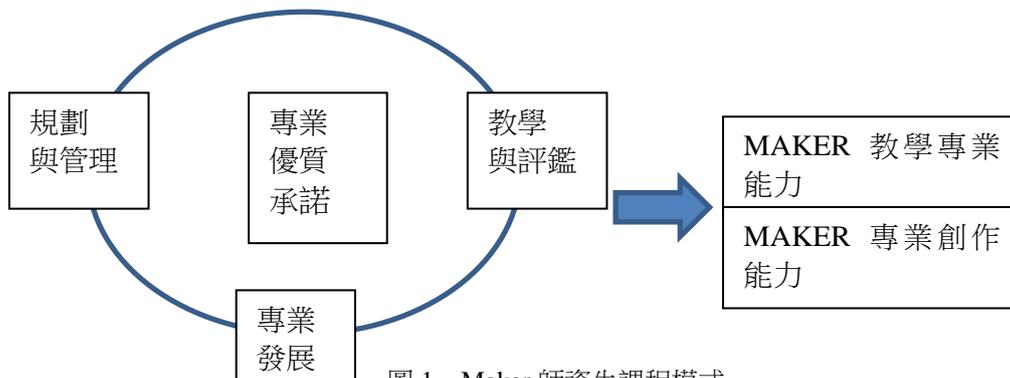


圖 1 Maker 師資生課程模式

臺師大在 2016 年開設「教育議題專題(科目代碼 00UE326)-創新自造教育」，成為教育學分的一環，師資生可以自行選修。該課程的綱要如下：

(一) 課程簡介

本課程著重在介紹創新自造(Maker)的基本創作概念、方法、與技術，內容包含設計／問題解決方法、各種工具操作技術、以及加工方法。本課程所談的自造教育，主要以木工實作、電子實作、數位加工、以及綜合創作與教具製作等主題為主，除了強調前述的相關內涵之外，本課程會更強調這些內涵在教學實務上的應用價值，以及如何設計與實施自造教學活動。

(二) 課程目標

瞭解自造與設計的方法；熟練工具的操作；瞭解材料加工的方法；具備自造的教學與應用能力

(三) 課程內容

1. 單元一 木工實作

- (1) 第 1 週：1.課程介紹(木工、電子工、數位加工技術簡介；創作方法與現況介紹；創新自造教育現況、在教學與教育上的應用、與師資生應具備的創新自造能力)；工安教育；木工製圖、切削、修整、研磨、與組裝。

- (2) 第 2 週：木工機具操作
- (3) 第 3 週：木工機具操作與材料處理
- (4) 第 4 週：木工創作實務
- (5) 第 5 週：木工創作教學以及在教育上的應用

2. 單元二 電子實作

- (1) 第 6 週：認識與使用基本電路元件及設備(三用電表、麵包板、電阻及色碼表、電阻串並連、電壓電流之量測)
- (2) 第 7 週：認識電容與簡易電路設計(數學與科學設計的實踐、多元表徵符號的運用)
- (3) 第 8 週：感光元件(光敏電阻)與應用電子玩具車理論、應用、與實作
- (4) 第 9 週：Arduino 簡易電路設計(或 Inventor2 APP 手機程式設計)
- (5) 第 10 週：Arduino 簡易電路應用(或 Inventor2 APP 手機程式應用)

3. 單元三 數位加工

- (1) 第 11 週：3D 軟體介紹與應用：TinkerCAD、123D Design
- (2) 第 12 週：3D 印表機介紹與應用(MakerBot, ATOM)
- (3) 第 13 週：雷射切割機介紹與應用(金屬、非金屬)
- (4) 第 14 週：CNC 工具機介紹與應用

4. 單元四 綜合創作與教具製作

- (1) 第 15 週：創新自造的創作方法；教育產品及教具設計
- (2) 第 16 週：作品加工與問題解決
- (3) 第 17 週：作品加工與創新
- (4) 第 18 週：創新自造教育在教育的應用；作品發表

本 Maker 師資生課程經 2017/1/9 期末成果展，發現來自音樂、國文、公領、物理、化學、設計、科技等很多系的同學，在一學期的 Maker 教育學分課程後，期末作業表現相當優異。Maker 在各學科教學的應用，師孳生表現相當優秀。如圖 2.3.4 所示。



圖 2.3.4 師資生在 maker 課程中，設計製作數學、音樂、國文等科的教具

此外，教師可透過在職訓練，並從參與和實踐的活動中，達到不斷學習和成長(Chou,2010)，而在職訓練的目標在於更新和發展教師的能力及訓

練後能使用新的能力。Hendriks 等人(2010)也認為教師在透過職訓練後，不僅可以提高教師效能、掌握新的知識、技能和價值觀，更能改善教學、

促進專業發展及學校的發展，最終改善教育實踐能力。

Pereira (2011)在研究中指出，在職訓練的內容可建構於四種知識論中：(一)在活動中獲得知識(隱性知識)(二)在活動中反思(思考在活動中我們做了什麼)(三)反思活動(分析活動與他的影響)(四)反思反思活動(在活動過程後分析活動特點)。使教師能於活動中提升知識與反思。

因此，本計畫所規劃的在職教師培訓包括種子教師訓練、以及在職教師培訓兩種機制。

(一) 種子教師訓練：以 Maker 教育進階教師所應具備的能力為訓練目標，開設木工、電子工、數位加工、機器人的專業技術訓練課程，以及 Maker 創意教材研發訓練。

(二) 在職教師培訓：以工作崗位訓練(On the Job Training)的理念，提供在職教師 Maker 實作知能與教學知能。內容包括木工、電子工、數位加工、機器人的實作活動；木工、電子工、數位加工、機器人的實作活動指導經驗。

表 1 Maker 教師培訓的基本單元

項次	單元描述	作品
1. 木工-雪橇狗	學習重點在造型設計與機具使用	
2. 木工-翻轉玩具	學習重點在治具模具的設計使用、電動機具使用，以及 STEAM 教學設計	

3. 木工-凸輪
機構玩具

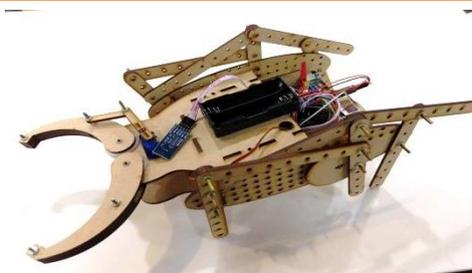
學習重點在機構設計與機能設計，機具操作、問題解決，以及教學應用

4. 木工-自走
玩具（鴨子）

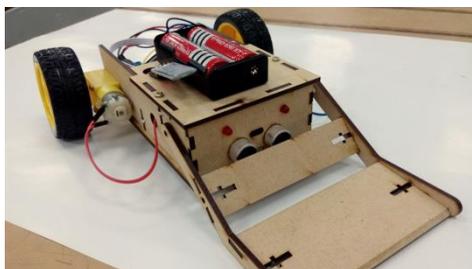
學習重點在機構設計與機能設計，機具操作、問題解決，以及教學應用

5. 機器人甲
蟲

電子零件與機構組裝(藍芽模組、超音波感測、前後動力、動力夾爪)、App 與 Arduino 應用

6. 機器人輪
型車

Arduino 與程式設計應用(藍芽模組、紅外線循跡、超音波感測、蜂鳴器、LED 車頭燈、動力輪、手臂)、及問題解決



三、Maker 教師專業認證

教師的質量將影響學生的學習成效 (Leak & Farkas, 2011; Tucker, 2011)，選擇適切且有能力的人成為教師，對於提高學校教育的效率與公平性而言，是相當重要的一環。美國國家專業教學標準協會(National Board Certified Teachers, NBCTs) (2014b)便指出，教師檢定可被視為教師行業的質量保障，為建立教師行業的管控機

制 (Libman, 2012)。

以其他國家而言，法國的教師資格是先獲得教師學位，然後通過一系列由國家督學和教師審核的競爭性考試，英國的教師則須具備(1)教育的行為、態度和價值觀、(2)教育和教學的知識、(3)實踐教學的能力(Ross & Hutchings, 2003; Schuck, Aubusson, Buchanan, & Russell, 2012)。在美國，各州各自負責教師資格檢定，部分會

採 用 由 ETS(Educational Testing Service)發展的「實踐系列：初任教師之專業評估」(Praxis series: Professional Assessments for Beginning Teachers)，包含實踐一為測驗學術能力、實踐二為測驗一般及專業教育知識、實踐三為課堂上的表現評估，而實踐三常為深入的訪談或課堂中的參訪(Wang, Coleman, Coley, & Phelps, 2003; Youngs, Odden, & Porter, 2003)，此外，NBCTs (2014c)亦針對教師特殊專長建立了 25 項相關認證證書，證書制定標準在於：

(一) 標準 i.符合五大核心命題(NBCTs, 2014d)

1. 命題 1：教師致力於學生和學生的學習。
2. 命題 2：教師知道如何教學，及如何教這些科目。
3. 命題 3：教師負責管理和監控學生的學習。
4. 命題 4：教師系統地講述知識，並從使學生經驗中學習。
5. 命題 5：教師與學生是學習共同體。

(二) 標準 ii.定義具體須具備的知識、技能和態度，且同時強調教學的整體性

(三) 標準 iii.說明教師的專業判斷，是如何反應於行動中

(四) 標準 iv.描述標準如何因應不同的情境

綜上所述，根據英國、美國 ETS 及 NBCTs 提出的檢定方式，以及教學內容與學習層次的差異性，可將 Maker 教師檢定認證標準提列如下：

(一) 標準 1.符合 3 大核心命題

1. 命題 1：教師知道如何教學，及如何教這些科目。
2. 命題 2：教師負責管理和監控學生的學習。
3. 命題 3：教師系統地講述知識，並從使學生經驗中學習。

(二) 標準 2.定義具體須具備的知識、技能，且同時強調教學的整體性

(三) 標準 3.說明教師的專業判斷，是如何反應於行動中

(四) 標準 4.描述如何因應不同的情境。

表 2 Maker 教師專業能力認證機制

認證項目	評分項目	評分規準	是否合格	
自造 (設計與製作)	作品	1. 精緻度	➤ 精細程度能接近市售商品	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
		2. 創新性	➤ 獨創產品、將市面上產品轉化成教學的能力	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
		3. 技術層次	➤ 呈現專業的機具操作能力	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
	問答	4. 商品價值	➤ 產品在教學上的運用或商品化的可能性	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
		5. 製作流程	➤ 依據產品設計(工程設計)與製作過程，說明所設計產品的製作步驟	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
自造 教學	教案	6. 內容周延性	➤ 包含單元名稱、教學目標、教學流程、教學資源、教學評量	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
		7. 教學適用性	➤ (依循課綱規範)符合各年級應學習知能	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
		8. 評量適用性	➤ 以作品評量為主，具備作品評量的具體方式	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
		9. 教學創新性	➤ 運用新的方法、策略與過程，使教學能夠生動活潑而富有變化，以引起學生的學習興趣、激發學生思考	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
		10. 媒體運用性	➤ 媒體運用的多元性與適當性	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
	問答	11. 教案特色	➤ 教學活動設計的特別之處(值得推薦與分享之處)	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
		12. 設計理念	➤ 課程設計的目的與預期學生達到的效果	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
	微型 教學	13. 教學方法	➤ 運用適當的教學方法引導學生學習	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
		14. 語言表達	➤ 清楚表達授課內容，讓學生能依說明操作	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
		15. 教室管理	➤ 工具機器的安全操作	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格
	學生 作品 照片	16. 完整多樣性	➤ 呈現課程教授後學生作品數件，且能呈現作品的多樣化	<input type="checkbox"/> 進階合格 <input type="checkbox"/> 初階合格 <input type="checkbox"/> 不合格

說明：微型教學以設計與製作為重點。進階合格項目數達 10 項以上者，評定為進階及格。初階合格項目數達 10 項以上者，評定為初階及格。

本計畫要求參與 maker 教師專業能力認證者要事先繳交作品三件、教案兩件、學生作品照片若干，並透過問答與微型試教說明與展現其自造與自造教學的專業能力。並於 2017/12/25

進行第一批認證，發現整體流程設計順暢，各個評分規準也能準確地達到評量的目的，證明本認證機制是可行的、有效的。認證過程如圖 5.6.7.所示。



圖 5.6.7 參加認證的老師進行微型教學

四、結語

創客運動強調做、造、創(doing, construction, an innovation)的本質，與杜威在學理上提出做中學的實作與實踐觀點，不謀而合。創客教育使學習者在身體的(動手實作、實際體驗)、心智的(解決問題、設計思考、STEAM(科學、科技、工程、數學、藝術)知識)、情意的(主動的、熱情投入、接納失敗、冒險性)、社會群性(合作、分享)四個層面的獲得深層的實作與經驗學習(張玉山，2017)。創客教育的成功與否，關鍵在師資。本文從創客師資的培育到專業認證，提出規劃與實施經驗，供大家參考。但是最終的目的，還是希望能徹地落實在國中與高中的創客教育現場，因此，這些已經通過認證的創客教師，能否真正落實地推動創客教育，還需要作後續的追蹤。

參考文獻

- 張玉山(2016)。從創客教育培養創造力、實踐力、以及承受力。*新北教育季刊*，18，14-15。
- 張玉山(2015)（民105年1月27日）。創客教育從生活科技做起。*國語日報*，教育專欄特。
- 張玉山 (2017)。STEAM Maker創客/自造教育的課程思維。*中等教育*，68(2), 1-4。
- Kretlow, A. G., Wood, C., & Cooke, N. L. (2011). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, 33(6), 348–361.

- Khattak, Z. I., Abbasi, G., & Ahmad, A. (2011). Impact analysis of the in-service teacher training programmes of the Testing and Evaluation sub-committee of the ELTR Study in Pakistan. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15(0), 1479-1483.
- Symeou, L., Roussounidou, E., & Michaelides, M. (2012). “I feel much more confident now to talk with parents”: An evaluation of in-service training on teacher–parent communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-88.
- Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798-812.
- Hendriks, M. A., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P., & Steen, R. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Chou, C. (2010). Investigating the effects of incorporating collaborative action research into an in-service teacher training program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2728-2734.
- Hendriks, M., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P., Steen, R. (2010). *Teachers' Professional Development*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf.
- Leak, J. A., & Farkas, G. (2011). Effects of Teacher Credentials, Coursework, and Certification on Student Achievement in. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.
- Tucker, M. (2011). Teacher quality what's wrong with U.S. strategy? *Educational Leadership*, 69(4) 42-46.
- NBCTs (National Board Certified Teachers) (2014a). *Built From Teacher Expertise*. Retrieved from <http://www.nbpts.org/built-teacher-expertise>
- NBCTs (National Board Certified Teachers) (2014b). *The Beginnings of a Movement*. Retrieved from <http://www.nbpts.org/beginnings-movement>
- NBCTs (National Board Certified Teachers) (2014c). *National Board Standards*. Retrieved from <http://www.nbpts.org/national-board-standards>

- NBCTs (National Board Certified Teachers) (2014d). *The Five Core Propositions*. Retrieved from <http://www.nbpts.org/five-core-propositions>
- Libman, Z. (2012). Licensing procedures, teacher effectiveness and reasonable expectations. *International Review of Education*, 58(2), 151-171.
- Ross, A., & Hutchings, M. (2003). Attracting, developing and retaining effective teachers in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. *OECD Country Background Report Accessed*, 13, 04-07.
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., & Russell, T. (2012). Teacher professional standards: induction, professional learning and certification. In *Beginning Teaching* (pp. 117-132). Springer Netherlands.
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J., & Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world. Policy information report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service (ETS).
- Youngs, P., Odden, A., & Porter, A. C. (2003). State policy related to teacher licensure. *Educational Policy*, 17(2), 217-236.



教室裡的心靈遠颺——暑期「德國文化探索」課程實施經驗與省思

侯偉芬

國立鳳山高中教師

國立高雄師範大學生命教育所研究生

詩人蕭蕭在四十歲那年初訪劍橋大學時，流淚傷懷，隨行的妻子關心探問原因，蕭蕭說：「如果在十八歲前，就知道有這樣一個地方，我必定全力以赴，成為劍橋的學生。」

一、原始構思發想

教育部《中小學國際教育白皮書》（2011）提及，當前國際接觸日趨頻繁，面對自身與各個國家的文化傳統，更需要培養理解、尊重及欣賞的胸懷與態度。因而筆者產生了一個想像：倘若一個高中學生，能夠懂得到國外留學的申請方法及必須的準備，那他的人生是否能有所不同？再者，倘若能有一段空閒的時間，安靜專注地認識一個國家，理解它的興衰起落、文化特色、民族性格，則國際觀的建構，是否能不再流於淺薄片面？

花亦芬（2016）提到，德國二十世紀的歷史與轉型正義的經驗足可借鑑，七十年內如何經歷人類史上從未有過的大災難與大復原。這個經驗既提醒世人，民主需要細心守護；同時也鼓勵我們去看見，只要願意真誠反省認錯，修好與和解不僅可能，而且以反省與寬容為基調的民主社會，更容易得到國際的支持與肯認。簡言之，德國面對所處困境與歷史傷痕的正向態度，值得臺灣社會師法，因此讓高中學生深度理解德國文化，會對

他們未來帶領社會前進，有相當程度的助益。

二、課程設計理念

根據這樣的發想，加以德國政府在 2008 年啟動 PASCH（夥伴學校）計劃，鳳山高中為首批成員之一，開設德文作為第二外語課程已卓然有成，所以嘗試以「文化」為主軸設計，在 2017 年暑期，嘗試辦理「德國文化探索課程」，本次課程的核心宗旨為對德國進行深入的探討，層面遍及地理、歷史、飲食、政治、文學、藝術、電影、運動等，並特別剖析納粹與難民議題，希冀讓學生細膩耙梳德國發展的脈絡，藉此拓展國際視野，且能夠深入理解德國文化。

三、實際執行實踐

Beck(1997)提出，在文化全球化下所形成的群體關係，不再是過去「民族國家」之中的社會概念所能理解，而只能透過所謂的「世界社會」（Weltgesellschaft）才能加以掌握。因此在執行課程之前，教師會先以問卷調查學生對德國的看法，得到的結果如下：80%的學生都對德國的強盛極為佩服，但若再深究其富強之因，則僅有 10%的學生能夠理解。由此可知學生的國際觀仍只注重表面的成果展現，而缺乏對背後成因的深思。

本次課程，總共有 20 名學生報名，高一二學生各佔 10 名。分成五組進行教學，時間為暑假下午，每週兩天，持續三週。

課程內容如下，主題設計分別為第一週「地理概述」與「傳統節慶」、「飲食文化」、「歷史探源」，第二週「教育制度」、「入學方式」、「歐盟關係」、「難民問題」，第三週「政治制度」、「旅遊規劃」、「電影藝術」，以簡報講述，設計問題討論，並讓他們運用所學，安排一趟德國自助旅行行程，在最後一堂課進行分組報告。

第一週的課程，主要讓學生理解德國因其地理位置產生的特殊文化與歷史背景，藉此引起學生對德國發展為強國脈絡的好奇。Pandit（2009）認為再讓學生具備全球競爭的知識與技能之外，同時也要培養學生全球公民責任具備對於倫理、正義、文化的國際議題的了解。因此在本週課程裡，對於納粹與難民議題，最為深度著墨，在「德國歷史探源」裡，詳細說明了希特勒崛起的歷史背景，與最險惡的「奧茲維辛」集中營，希冀使學生體悟民主的沃土如何竟成為帝國主義的溫床，避免重蹈覆轍，而不輕易受到政治人物操弄而撕裂族群。

第二週的課程，則是深度著墨教育制度，這是學生最感興趣的部分，同時也對於學生的志向與留學的目標，進行個別諮詢，並援引熱門的難民、歐盟議題，以辯論賽方式，建構學生的國際公民素養。學生紛紛在課後表示，更能理解難民處境，與德國接納難民後的社會衝擊。

第三週的課程，深化政治制度，俾使學生能掌握德國的核心精神，再藉由電影藝術統整德國文化特色，課堂介紹〈竊聽風暴〉、〈紅酒燉香雞〉，闡述德國冷戰時期與現代的社會樣貌。最後則是讓學生運用三週所學，設計出別具特色的德國自助旅遊行程。有學生以音樂為主軸，規劃出柏林愛樂之旅，亦有以尋訪社會學家韋伯為題，構思出海德堡大學之行。

四、國際移動力的落實

學者莊坤良（2014）提出，從教育觀點而言，培養學生國際移動能力，必須涵概三方面的訓練：專業素養、溝通能力和生活能力。專業素養是教育養成的核心價值，精熟的外語能力則是國際化溝通的利器，強韌的心理素質與調適能力，更是未來國際化社會必須的生活能力。

因此在規劃這門課程時，首重學生國際移動力的培養，在課程裡，除了透徹介紹德國，亦紮實地帶領學生認識德國大學入學方式，系統性地告訴他們，如何申請德國大學，然後由結果推回初始，讓學生明瞭，若要在高三畢業那年即赴德國留學，在高中生涯裡，能夠先做好何種準備。

五、課程實施省思

本次課程的報名學生，多半對德國懷抱美好想像，也立志要赴德國留學或工作，故在課程實施期間，皆能全力以赴，認真學習。

然而對德國有憧憬，並不代表真正喜愛德國文化，在語言的隔閡外，臺灣社會的思維模式，與德國文化仍有極大的落差，宋方珺、楊振昇(2016)提出，以國內國際教育四個面向而言，「融入課程」面向目前尚未普遍融入各學科領域，而地理課受限於時數，並未能對一個國家進行深度探討。

因此筆者在設計課程時，應該留意到課程時數受限的問題，再以多元文化思維進行規劃，以期增加學生的國際競爭力，對於不同文化，皆能主動接納，使臺灣文化能夠豐富多彩。

參考文獻

- 教育部（2011）。中小學國際教育白皮書。出版者：教育部。
- 莊坤良（2014）。國際移動力的培養。English Career 季刊，vol. 45，Sept 取自 <http://www.geat.org.tw/english-career/45/%E5%9C%8B%E9%9A%9B%E7%A7%BB%E5%8B%95%E5%8A%9B%E7%9A%84%E5%9F%B9%E9%A4%8A>
- 花亦芬（2016）。在歷史的傷口上重生：德國走過的轉型正義之路。臺北：先覺。
- 朱啟華（2013）。臺灣國際教育的反思—以《中小學國際教育白皮書》為例。嘉大教育研究學刊，第30期，1-20
- 宋方珺、楊振昇（2016）。從國際交流活動析論中小學國際教育之實施成效。學校行政，第107期，17-34



生命教育—以一重鬱症個案歷經喪子之痛的生命故事

鄭莉蓉

高雄市立凱旋醫院職能治療師

國立高雄師範大學生命教育研究所在職專班

一、前言

大多數民眾對於重鬱症患者呈現的臨床症狀可能感到模糊、難以辨認，當發現到自己心情跌到谷底、似乎處在人生低潮時，常可能不自覺已經出現臨床上常見的鬱症症狀了。鬱症症狀中的認知症狀可能會使個案腦海中不斷環繞著自責的相關想法，傾向只聚焦在自己的缺點與不足，常以負面眼光看待周遭環境及將來的命運，且很難集中注意力，以至於難以理性地分析自己的所聽所聞，出現了非理性的思考或想法，久而久之便不由得對自己的一切越來越絕望。故本文期望透過重鬱症患者生命故事的案例分享，使民眾得以深入了解社會新聞中常見的「失去」（如失去了一位重要他人的案例），是如何讓鬱症悄悄地找上門來，將其蠶食鯨吞，進而影響到整個日常生活，最後深刻地改變了一個人的命運。同時與讀者分享如何運用「職能平衡」的概念來設計一些活動，以達到預防疾病之目的。

二、重鬱症之理論基礎

（一）DSM-5 重鬱症診斷準則及

須有五個持續兩週以上的憂鬱發作症狀。這些症狀必須包含至少一至兩個下列症狀：(1)哀傷 (2)失去興趣和樂趣 再加上其他必須出現的症狀，合計五個；這些症狀包含：失眠與嗜睡、

食慾變差或變大、注意力或做決定的功能變差、無價值感、自殺意念或行為、心理動作遲緩或急躁。鬱症被稱作陣發性障礙症，因為症狀出現一陣子後會消失，但若沒接受治療，鬱症發作可能持續五個月或更久。鬱症個案慢性化的比率雖然不高，但慢性化的個案卻無法完全恢復至原有的功能。但若有接受適當治療的重鬱症個案是有可能得以進步到不符合重鬱症的診斷標準，並持續此情形達數年之久(Judd et al.,1998)。

（二）憂鬱症的心理因子（認知理論）

Beck（1991）認為憂鬱和認知的負向三角有關，負向三角指的是以負向眼光來看自己、世界和未來，其中世界乃指個人需要面對的生活情境。此理論認為人從小大到不同時期所經歷負向的生活事件、環境、人際互動等都可能形成個案的負向基模，當個案遇到與其負向基模相似的情境時，便會啟動此基模的運作，接著便導致認知偏誤，即以某種負向方式處理訊息，因而可能使個案過度注意別人的負向回饋，更容易記得負向訊息，忽略其他正向回饋。然而憂鬱症與負向認知思考型態兩者間因果關係的研究結果尚不一致。但此理論指出個人對壓力、生活事件發生原因的特定解釋模式（即歸因）會觸發絕望，此特定的解釋模式即為穩定且全面的歸因型態，若個人對負向生活事件做出穩定

且全面的負向歸因，則其面對的壓力情境可能慢性化，影響生活中的更多層面，可能使得低自尊的人因應壓力的自信心減低，提升其絕望感，奠定未來憂鬱症的基礎。

（三）生命故事案例分享

在長期的醫療工作中我們傾聽和接觸許多重鬱症患者。某天來了一位滿面愁容、年紀約為五十多歲的第一次住院男性個案，剛開始與其會談時，其表情淡漠、回應簡短、態度防衛、說話互動的意願低落，需仰賴住院期間持續地在旁給予鼓勵和許多心理支持，才可在一次次的治療活動中逐漸地與其建立治療性關係，最後才得以使其於某一次的活動中娓娓道出其入院原因。該個案自述去年二月他唯一的兒子在汽車裡選擇燒炭自殺，當下接到警察電話通知的他嚇到不敢相信，反覆地詢問真的是自己的兒子嗎？當他由老婆和女兒陪同抵達現場後便想立即衝去打開車門察看確認，但因身旁的人都不忍讓他看見兒子屍體爬滿蛆體的樣子，故加以勸阻。個案說到此時已淚流滿面。隨後便不斷訴說著自己的寶貝兒子非常懂事又貼心，工作穩定又孝順，誰也沒想到走不出感情這個關卡，情傷一陣子後還是沒辦法釋懷，最終選擇在自己車子內燒炭結束生命。自那一夜開始，個案從一開始無法接受自己好端端的兒子怎會走上這條絕路的狀態到逐漸衍生出自己沒有做好父親角色的自責想法及沒有花費更多時間關心兒子的罪惡感共經歷了兩到三個月，也因為這些認知症狀，使其每當回到家看到兒

子空曠的床鋪時，他總是會想：「我也跟著兒子走好了。」這段期間，他的家人發現他的工作與睡眠逐漸出現問題，工作時常情緒低落或暴怒，易與人發生衝突、對家人言語暴力，晚上常失眠，腦海中總是盤旋著負向想法。因此最終才在家人的勸說下前來本院就診。治療初期個案對於「精神科」因存在著刻板印象而非常排斥，認為自己怎麼會有病呢？所幸在家人持續的勸說下才被動接受住院治療，自己亦期盼在住院期間能改善自己負面思考和憂鬱程度。

（四）職能治療與悲傷輔導

由於患者易因疾病而造成心理健康或生活中各項職能不平衡之狀態，因此養成規律健康之生活作息有助於改善憂鬱症狀。在臨床上職能治療師們會透過「有目的之活動」，譬如：瑜珈、烹飪、手工藝、健康衛教、有氧運動團體等，協助患者建立良好的生活作息安排以增進心理健康，並從中培養休閒娛樂，促進正向之人際互動，這些活動亦可減輕心理上的壓力或緊張的感受，增加社交機會與增強對疲勞的抵抗力（陳麗華，1991）。此外，也會安排心理調適等團體，使患者學習放鬆和紓壓技巧。由此可知，休閒活動在身體、心理、社會層面上皆有治療的效果及拓展人際關係的作用（陳文長，1995）

另外，針對這些類似經歷「失落」的案例，Worden(1991)提出，可在個別治療計畫中協助個案在合理時間內，完成悲傷任務，以增進其重新開始正

常生活之能力，協助其處理與逝者之間因失落而引發的各種情緒困擾。其中一種方式就是透過治療性會談使其面對、經驗、接受失落的事實與悲傷，並協助其重新建構和適應自己曾經「失去一角」的社交網絡，進而重新激發其正向情緒。

三、結語

人的生命史很長，但能抗拒疾病之長度卻很短，因此，在生命歷程中總會發生人為無法預測之事，唯有將自己心理素質和背後的环境靠山調整好，才有利於面對生活周遭的壓力事件與重大事故。當我們能面對不確定的焦慮、不安、迷失、困惑並能尋找生命的出路時，便能思考如何安頓身心、如何安身立命，確立生命的方向。筆者盼望民眾從醫療場域中的生命故事得到啟發，積極地將生命過的精彩並珍惜週遭人事物，真誠地面對僅有的一次人生機會，過一個自己想過的人生。生命最大的智慧在於「認識自己」、了解認識自己生命的有限性，並賦予此有限之存在。

參考文獻

- 陳文長(1995)。大學生運動性休閒參與動機與興趣分組體育課滿意度之相關研究（未出版之碩士論文）。國立體育學院體育研究所碩士論文，桃園。
- 陳麗華(1991)。臺北市大學女生休閒運動態度與參與狀況之研究。（未出版之碩士論文）。國立體育學院體育研究所碩士論文，桃園。
- Becker, J., & Kleinman, A. (1991). Psychosocial aspects of depression. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum Associates.
- Judd, L. L., Akiskal, H. S., Maser, J. D., Zeller, P. J., Endicott, J., Coryell, W., & Rice, J. A. (1998). A prospective 12-year study of subsyndromal and syndromal depressive symptoms in unipolar major depressive disorders. *Archives of general psychiatry*, 55(8), 694-700.
- Worden, J. W. (2008). Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner. Springer Publishing Company.

從《心中的小星星》看特殊生轉介的親師溝通技巧

蔡君萍

新北市八里國小特教教師

一、前言

《心中的小星星》(Taare Zameen Par)是一部 2007 年的印地語電影。劇中的伊桑是一位有讀寫困難的孩子，面對同學的恥笑、師長和父親的指責，他用逃學、藏考卷、搗蛋和打架等偏差行為來掩蓋他學習上的挫折。有一次，父親無意間發現伊桑因逃學而偽造的假條，大為震怒，並到校和師長們溝通。會談中，教師們的談話內容多半是對孩子負面的評價；會談即將結束時，校方更向家長表示伊桑不正常，需要去特殊學校。因此，家長心中充滿憤怒情緒……。

筆者任教資源班老師已十年有餘。無論是入班觀察、個別化教育計畫的期初或期末會議、專業團隊治療或特殊生編排適性導師會議等，都有不少機會和普通班導師面對面交談或一起與家長開會溝通的經驗。其中，溝通難度最高，也是普通班導師最需要特教老師協助處理的，當屬特殊生轉介的親師溝通。

二、特殊生轉介現況

新北市的特殊生轉介是結合學校的三級輔導制進行。當導師在班上發現疑似個案後，會進行初級輔導，必要時，也會請特教老師介入，提供相關輔導建議。具體的做法有瞭解學生及家庭是否有重大事情發生、調整課程之教材教法、改善學生教學環境運

用及教室經營管理策略、建議就醫診斷評估，並進一步治療，及其他可能造成因素之瞭解（張意如，2007）。其中，在教室經營管理策略可以給予特別的或額外的鼓勵支持、安排對他有利的座位、實施同儕輔導、尋找校內資源協助指導、額外補救教學、或針對他的困難教導學習方法或策略……，然後再由導師記錄相關輔導處理措施。假如輔導無效，則填寫教師轉介表。若輔導後，懷疑是特殊生者，則必須經過家長同意後，始得進行後續的特殊教育需求學生之鑑定安置。

因此，特殊生的轉介多由導師主導。導師在特殊生轉介上的角色與責任相當吃重（張意如，2007），也往往必須擔負「烏鴉」的角色，衝在第一線與家長溝通。可以想像的是，當導師提報其子女為疑似身心障礙學生時，家長常因擔心子女被貼標籤，而不願意接受鑑定。所以，要如何中肯的表達孩子的困難，且不會傷害孩子或家長的自尊，並讓家長同意讓孩子做特教鑑定或願意帶孩子到醫院就診等，都是相對艱鉅的任務。如果溝通不當的話，甚至會演變成親師衝突。

根據新北市特殊教育統計年報（2015）統計，一百零四學年度全國國小教育階段身心障礙學生的出現率為 3.4%，然而，若加上不願意鑑定或未被發現的特殊生，身障生的出現率應當高於 3.4%。換言之，每位導師的

班級都必定會有一位以上的特殊生出現，特殊生轉介的親師溝通技巧成了每位教師必修的課題。

三、《心中的小星星》NG (Not Good)示範

《心中的小星星》的伊桑是一個典型的學習障礙學生。在劇中，老師建議家長將孩子轉到特教學校的溝通過程，正是一個溝通不當的示範。家長類型百百種，並不是每個家長對於溝通有衝突時，都會選擇用忍讓的方式處理。如果運氣不好，碰上動不動就找媒體投訴老師的家長，說不定就會讓老師寧願選擇「多一事，不如少一事」的方式冷淡處理。最後，倒楣的還是孩子。

因此，本文根據劇中的親師溝通內容提出修正，並提供可應用的溝通技巧，做為特殊生轉介的親師溝通參考，期望好的溝通能為學生的學習或適當的安置帶來契機。

(一) 《心中的小星星》親師對話內容

甲師：課堂作業和回家作業都不會做，書就像他仇人。讀書寫字對他來說就像懲罰一樣，他寫的英語就像俄文。他故意犯錯，上課從來不聽。

乙師：動不動就要請假去廁所，我渴了，我要去廁所，他的惡作劇嚴重擾亂了課堂秩序。

甲師：看到他的試卷了吧，科科都是零分。

母親：試卷發下來了？

甲師：上週三發下來讓家長簽字的，到現在還沒交。

乙師：你們得注意了，阿瓦斯夫婦。我還正想見見你們。

甲師：看這張數學試卷，三乘九等於三，其他題都沒做。沒人會相信他是尤汗的弟弟。

丙師：阿瓦斯先生。

父親：在

丙師：這是你兒子第二年讀三年級了，再這樣的話，我也無能為力了。

丙師：可能他有點不正常。

父親：你說這話是什麼意思？

丙師：也許他……，社會上有那些為特殊兒童開辦的學校。

面談散後，開車回家路上。

父親：(憤怒狀態)她覺得我兒子是智障。她覺得我的兒子是變態。

(二) 分析

上述對話中，可以了解親師有溝，卻沒有通。見到伊桑的父母，教師們似乎找到了情緒抒發的出口，一股腦兒就把伊桑的問題行為全部說出來，沒有優點，只有缺點；沒有行為

問題背後的原因及輔導策略，只有問題行為表徵。整個親師溝通氣氛都籠罩在「這個孩子很糟糕」的氛圍裡，當然，伊桑父母的表情也非常凝重。但其中最嚴重的錯誤莫過於伊桑這個孩子就在親師溝通現場，老師當著家長的面，數落孩子的不是，家長和孩子，情何以堪？

從教師角度來看，可能認為家長管教態度不當，推卸應負的教育責任。從家長角度看，教師的態度與語言令家長難堪。在先入為主的偏差觀念下，親師會談最終不歡而散，孩子被主流教育排斥，家長選擇忍讓，轉校。

四、親師溝通技巧

教育的目的是讓孩子發展潛能，實現自我。教師和家長都應該有更好的想法和作法去面對以及處理孩子的問題。張宗義（2011）指出，良好的教師溝通技巧包含用「情況描述」取代「主觀評價」、適時運用「我」訊息、善用同理心等。李佩芬（2008）認為教師當保持正向思維，多運用具體而真誠的讚美。筆者分別針對教師、家長提出建議如下。

（一）教師方面：保持正向思維，增進教師專業知能與溝通技巧

1. 原則一：保持正向思維

一份發表於《科學人雜誌》的心理實驗發現：人若長期保持正向情緒，會增加思維彈性；反之，負向情緒則

容易讓人在解讀事物時，觀點趨向狹隘、偏執（李佩芬，2008）。所以，正向思維是親師合作的基礎。

2. 原則二：增進教師專業知能

教師之所以專業，主要是能理解孩子行為問題背後的原因並提出解決策略。除了普通教育，亦應充實輔導及特教專業知識，若沒有相關的背景知識，可能容易對孩子的行為本身產生誤解，顛倒因果關係。正如劇中老師抱怨伊桑上課從來不聽，故意犯錯，動不動就去上廁所等……。殊不知行為背後的原因是為逃避學障的學習困難，避免學習挫折或同儕取笑。伊桑就讀的學校沒有特教專業知識的老師，當然，也就無法「對症下藥」，因而提出了不適當的安置建議。

3. 原則三：用「情況描述」取代「主觀評價」

不主觀認定孩子的行為是故意的，儘量將情境發生的過程客觀而具體描述出來，避免苛責與情緒性批評。例如老師說伊桑「動不動就去上廁所」，可以改成「英文課要他朗讀或上臺書寫時，他會舉手說要去上廁所，類似的情況，一節課裡，約有二至三次。」因此，客觀具體的描述情境不但有助於釐清問題行為的脈絡，也比較不容易讓教師因誤解學生而產生負面情緒。更重要的，家長不會因教師的抱怨就產生心理上的防衛，造成日後溝通的困難。

4. 原則四：適時運用「我」訊息

運用「我」訊息可以表現出老師的關心與所做的努力，與其說「他的惡作劇嚴重擾亂了課堂秩序」，不如說「我擔心他的行為影響他的學習和人際關係」。一致為孩子好的立場較容易卸下家長的防衛心理，讓家長願意為孩子的學習一起努力。

5. 原則五：善用同理心

天下的父母都是一樣的，無不望子成龍，望女成鳳。何況，當孩子有特殊狀況時，還得承受「養不教父之過」的心理壓力。劇中的老師若能同理家長有心處理孩子的問題，同理孩子學習的挫折，理當不會有上述苛責的言語。

6. 原則六：具體而真誠的讚美

教師宜多鼓勵讚美，認同家長的或孩子的努力。例如「謝謝您為伊桑特地來學校一趟，……」，「伊桑很熱心服務，他會主動幫老師擦桌子……」，具體而真誠的讚美是建立良好關係的最佳破冰法寶。

7. 原則七：看重孩子的多元智力

被提出有特殊需求的孩子常被看到的是困難、缺點、障礙，但若是智力正常的學障或自閉症，他們都和一般人一樣，有自己的優勢，甚至是優於一般人的天份。劇中的老師只看到伊桑的讀寫困難，卻忽略了伊桑其他的才能。或許在向家長提起學生的弱勢之前，可以先說說孩子的優點，例

如「伊桑有美術的天份，他的調色能力特別好，也很有創意……」，讓孩子不因某些弱勢能力而貶低自己的自信與價值。

8. 原則八：詢問家長的意見

在陳述完以自己眼光看到的情形後，再徵詢家長的想法或意見，這樣才能因勢利導，也是尊重對方的最好方法。劇中的家長對於老師們的批評幾乎沒有任何的提問或追問，充其量，只能算單向溝通。校方若能在陳述完學校的觀察後，進一步詢問家長的意見，然後再提出建議，一方面維護了家長的自尊，另一方面也可兼顧到孩子的最大權益。

(二) 家長方面：加強親師互動關係，協助孩子適性發展並適當表現對孩子的關愛

1. 原則一：家長應主動參與親師活動，建立良好的溝通管道，加強親師互動關係

大部分的家長會期待老師跟他說小孩的問題所在，而不會注意到平時保持溝通的重要性。預防勝於治療，為了孩子的成長，應要多一些主動積極精神，避免小問題演變成大麻煩。

伊桑的某些逃避行為，如隱藏考卷，翹課，捏造假單等，都是家長事後赫然發現或聽老師抱怨才知道。如果伊桑的父母平時能勤於主動參與親師活動，應該可以敏銳察覺一些蛛絲馬跡，並儘早處理，不至於讓孩子演變成教師們抱怨的對象。

一般而言，家長與老師的溝通管道包含非面對面方式，如聯絡簿、通訊軟體、電話等，以及面對面方式，如家長日、校慶運動會、校外教學等學校活動，家長都可以視情況選擇最適當的溝通方式聯繫。此外，家長也可以積極的進到班級當故事媽媽，這樣不但可以認識孩子的同儕，也可以有更多機會與老師面對面溝通。當父母與老師經常溝通，相處愉快時，無形之中也會增進孩子在校生活的安全感與自我價值。

2. 原則二：了解小孩的興趣性向與能力，協助小孩適性發展

人類的大腦主要分成左右腦，左腦掌管數理和邏輯，右腦掌管藝術和創意。劇中的伊桑雖然有讀寫困難，但他正是一個右腦發達的孩子，不但擁有繪畫天份，更具有極為豐富的想像力和創造力。可惜，伊桑的父親無法接受他的讀寫困難和學業成就，並將其解讀為後天的偷懶與怠惰。為了讓伊桑學好傳統強調的學業能力，父親甚至不惜將他送往寄宿學校，剝奪他與母親及哥哥的聯繫。

哈佛大學心理學家霍華德嘉納(Howard Gardner)於1983年提出多元智能理論。他認為每個人都擁有獨特的一套智力組合體系。被人們稱為天才的愛因斯坦(Albert Einstein)也曾經說過：「我思考問題時，不是用語言進行思考，而是用活動且跳躍的形象進行思考。當這種思考完成以後，我要花很大力氣把他們轉換成語言。」

如果伊桑的父親能用多元智慧的眼

光看待伊桑，欣賞他的藝術天賦與創造能力，也知道「左腦人」在未來很容易被電腦取代的話，應該就會積極了解伊桑的興趣性向與能力，盡能地協助他適性展才，說不定伊桑就是下一個達文西。畢竟，代替人類邏輯、計算、語言處理和分析等功能而製造的電腦，執行的恰恰都是左腦的工作，想在人才濟濟中脫穎而出，就得把用腦方向轉向電腦無能為力的創新策劃、綜合判斷等右腦思考模式，這樣才能在競爭激烈的環境中突破困境、出奇制勝。因此，家長更應該了解小孩的興趣性向與能力，並協助小孩適性發展。

3. 原則三：營造溫馨的家庭氛圍，適當表現對孩子的關愛

伊桑的恩師尼康，在伊桑父親拜訪他時，舉了一個非常震撼的例子。尼康說：「在所羅門島上，土著們耕種土地的時候，他們並不砍樹，只是圍著樹喊叫、怒罵並且詛咒。一段時間後，樹就會自然枯萎，完全死於自身的原因。」無疑的，伊桑的父親深愛伊桑，只是他恨鐵不成鋼，也不善於表達對孩子的關愛，怒罵和責打成了他愛孩子的錯誤表現。尼康柔性的提醒伊桑父親，關心該是讓孩子覺得被需要，偶爾也需要擁抱與親吻，並讓孩子感受即使遇到困難或挫折，父母仍會永遠支持相挺，為孩子加油。

伊桑的例子也提醒現代的家長，應該要適當表現對孩子的關愛，營造溫馨的家庭氛圍。例如孩子月考成績不理想時，不要忘了誇獎孩子作答不錯的地方或為考試努力付出的態度，多用正向鼓勵的方式代替責罵與批評。一個不被愛的人，往往也

沒有為自己努力的動力，而真正的關心，是要讓孩子感受到被關愛與疼惜的幸福。

五、結語：以孩子最大利益為考量，互相同理，真誠溝通。

對部分家長而言，要他們誠實面對孩子有學習或情緒上的障礙並不容易，就如同面臨重大疾病一般，在調適期之前，可能得先經歷震驚與憤怒期。良好的親師溝通技巧雖然不能保證一定能達到教師期望家長同意轉介或就醫的目標，但確實能把親師衝突的可能性降到最低。溝通本來就是一個不斷協調，不斷尋求共識的歷程，只要老師能和家長都能以孩子的最大利益為考量，再輔以專業和誠懇的語氣溝通，那就是改變最好的契機。

參考文獻

- 心中的小星星（2009年9月28日）。海洋之心。2018年1月1日取自 <https://blog.xuite.net/stillsea/blog/27259846>
- 左腦和右腦的功能分別是什麼？（2010年2月2日）。林紅吉的部落格。2018年1月1日取自 <https://ross168.tian.yam.com/posts/26748979>
- 李佩芬（2008）。親師溝通3步2招。親子天下，2。2018年1月1日取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5020598-%E8%A6%AA%E5%B8%AB%E6%BA%9D%E9%80%9A3%E6%AD%A52%E6%8B%9B/>
- 張宗義、林嘉珮、邱莉萍、洪靜春、鄭雅尹（2011）。你好，我也好-教師溝通技巧【Adobe Reader 版】。2018年1月1日取自 http://www.guide.edu.tw/book/book/book_04.html
- 張意如、張乃悅、張香如（2007）。級任教師在鑑定與評量的角色及功能。載於侯禎塘（主編），特殊教育現在與未來（61-72頁）。臺中市：國立臺中教育大學。
- 新北市教育局（2015）。新北市特殊教育統計年報，9。2018年1月1日取自 [https://www.sec.ntpc.edu.tw/Upload/3Info_AdministrativeDownload/157/%E6%96%B0%E5%8C%97%E5%B8%82%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E7%B5%B1%E8%A8%88%E5%B9%B4%E5%A0%B1%E7%B6%B2%E8%B7%AF%E5%85%AC%E5%91%8A%E7%89%88\(104%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6\).pdf](https://www.sec.ntpc.edu.tw/Upload/3Info_AdministrativeDownload/157/%E6%96%B0%E5%8C%97%E5%B8%82%E7%89%B9%E6%AE%8A%E6%95%99%E8%82%B2%E7%B5%B1%E8%A8%88%E5%B9%B4%E5%A0%B1%E7%B6%B2%E8%B7%AF%E5%85%AC%E5%91%8A%E7%89%88(104%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6).pdf)
- Aamir Khan. (2007, December 21). Stars on earth. Retrieved from <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%BF%83%E4%B8%AD%E7%9A%84%E5%B0%8F%E6%98%9F%E6%98%9F>

學校不見了？—再思偏遠地區中小學併校廢校議題

陳韻如

國立臺灣師範大學教育系博士候選人

臺北市立大學附設實驗國民小學專任教師兼研發處課程組長

壹、前言

在當前城鄉差距擴大與高度都市化影響下，各項資源分配不均，偏遠地區小型學校規模萎縮、就學人口減少，社區人口老化、外移嚴重等問題早已不是新聞。但這些偏遠地區學校學生家庭社經地位多屬不利，非但家長實際參與校務的意願及程度不高，整體社區對學校教育的直接支援亦嚴重不足，因此其教育資源運用與教學成效和都市地區相較下自然更趨弱勢。若有機會走訪偏鄉，將不難發現政府雖長年挹注經費供學校購置圖書、資訊等資源，卻常因師資不足、缺乏訓練而未達預定的效益，非但資源塵封，也可能使各界質疑投資偏遠地區學校的成效。另外對任教於小型學校的教師而言，編制原本就少，又須兼任沉重的行政工作，再加上生活不便、進修機會不多、成就感不高等因素，導致流動率居高不下，使得偏遠學校成為新手教師訓練中心，學生受教權亦未能獲得充分保障。因地處偏鄉、學校人數不多，同儕互動略顯不足，非但整體學校、班級與學生競爭能力無法提升，與一般平均水準相較仍存有差距(徐易男，2005)。

根據 1999 年到 2006 年統計數據，全臺已有 144 所學校面臨整併命運，而目前積極進行整併的縣市多是以農業為主且財政較為困窘的縣市，其裁併校對象多數是偏遠地區、處於

家庭與經濟雙重弱勢的學校與學區，併校、廢校是否可能讓偏遠地區學童再次陷入除經濟、文化等不利因素外的第三重弱勢，值得重新審視(黃俊傑，2008)。基於此，本研究試圖分析偏遠地區併校、廢校相關議題之正反面論述，並提出在當前教育局勢中可能較為適宜的做法與建議。

貳、偏遠地區學校併校、廢校議題之正反面論述

一、贊成併校、廢校之論述分析

Nelson(1985)指出學校整併係指當局基於教育和經濟上的考量，將兩所或兩所以上的學校合併成一所學校的作法(轉引自張國輝，2005)，而影響學校整併的內外因素複雜，如學區人數減少、教育經費縮減、考量規模經濟效益、社區需求性降低、教育法令與政策的改變等。歸納相關研究傾向贊成將小型學校裁併的理由大致可分為三點：首先，學者普遍認為列為裁併重點的小型學校因規模過小，導致規模不經濟，意指每位學生的單位成本過高，站在投資教育和預期成效的立場不夠符合教育投資效益，因此主張朝學校最適經營規模的方向調整(方吉正，1999；何肯忒，2004；徐易男，2005；陳賢舜，2000；陳麗珠、陳憶芬，1995；曾南薰，2004；Friedkin & Necochea,1988;Haller & Monk, 1988; Lee & Smith, 1997)；其次，主張政府

裁併校政策應多方考量資源分配、環境優勢和競爭力，且表示在學業成就與各方面表現傑出的學生大多出自規模較大的學校，因此強調整併學校後應能克服因人數過少、地處文化不利地區，競爭力無法提升的缺失（邱玉玲，2006；徐藝華，2006；曾南薰，2004；Lee & Leob,2000；Monk & Haller, 1993）；最後，由於少子化和都市化，導致人口外移俱增，除使城鄉差距日漸嚴重外，學校更面臨招生壓力，使裁併校議題日益被關注，因而主張更須加速整併工作，一則提升教育品質，一則積極配合課程改革之方向（吳政達，2006；曾永福，1996）。

弔詭的是原先小型學校的主要特點，如低師生比和小班規模應該都是有效落實啟發式教學法、鼓勵師生互動、促進學生創意思考的有利條件（許若松，2006；陳啟榮，2006；藍天，2001）。但在面臨學校整併時，反而成為小型學校的致命傷。贊成併校、廢校者傾向認為所謂小班規模將使學生間的互動與社會性刺激變少，導致競爭力不足，難以提升學業成就與學習動機，學習氣氛也較一般學校薄弱，不利其群性發展（陳啟榮，2005）。而低師生比除了將導致教育經費負擔沉重外，更無法在學業成就與學習測驗上顯現出投資效益，在鄧明星(2005)的研究中也得到類似的結論。其以花蓮縣為例，顯示大型學校學生的基本學力測驗成績明顯高於中型學校，而中型學校的成績又高於小型學校。中型學校學生成績可大致貼近花蓮縣全縣的平均成績水準，但小校的成績卻幾乎都低於全縣的平均成績。由以上歸納

可知贊成小班小校學校整併者認為此法可達到節約教育經費、提升教育品質、增進師生互動機會、提升學生競爭力、有助於推展課程統整等效用，但關於此派贊成的說法與理由，亦有相對的反對意見，兩造說法莫衷一是，目前尚無明確的共識。

二、反對併校、廢校之論述分析

小型學校整併的起因多半基於教育成本與效益，其後涉及因素廣泛，不同角度的觀察者亦有不同強調重點。首先，反對併校的理由主要是因為國民有權接受教育的神聖性，如《憲法》即強調國民的教育權利應該得到尊重。政府教育優先區的劃定指標，其中一項便是山地、鄉村及偏遠地區，這些地區普遍存有許多小型學校。因此補助其教育經費、提供更多教育資源，對於促進教育機會均等、實現社會正義皆有助益（許添明、廖鳴鳳，1998）。

有研究者即從教育機會均等的角度切入，探討偏遠地區學校整併問題。因為所謂教育機會不均等主要是因職業與社會階級差距，以及性別、種族、宗教、經濟等條件上的差異、地域差異所引發的（郭為藩、高強華，1988）。其中因受不利環境影響所形成的語言表達不佳、行為表現不適當等因素，已成為部分弱勢學生繼續接受教育的障礙（林清江，1988）。因為地域差異所造成的教育機會不均等是當前世界各國常見的教育缺失現象，而臺灣城鄉教育不均衡固然時有所見，但後果不應由下一代承擔。因此學者

主張教育機會均等的深層意義應包含使文化不利地區學童享有均等的受教機會，不僅要使其獲得教育機會，更要加強補償教育，以彌補其文化經驗之不足(林清江，1988；郭為藩、高強華，1988)，才是社會正義的具體表現。

其次，偏遠小校是當地社區的精神象徵，如被撤併，社區將失去文化與認同。學校的設立可說是種公共服務，不僅提供偏遠地區下一代正規教育，更主宰了社區生命力的存續。另外小校也是偏遠地區的公共財，不僅提供教育服務，也為偏遠社區提供多樣性的社會服務。因此，學校是社區的文化中心，而社區是學校的資源教室。偏遠地區若失去學校，將缺乏足以凝聚住民情感與生活的場所，無法做知識的代間交流與傳遞；而面臨裁撤的學校，亦將因為沒有附近社區的依附，無法真正推動資源整合和終身學習。兩者的關係若面臨解構，將嚴重衝擊社區整合和文化傳承（徐明珠，2006），對學校當局與當地社群而言，絕非是福氣。

陳幸仁與王雅玄於 2007 年在《臺東大學教育學報》發表之論文中即援引 Hampel(2002)的個案研究來說明學校與社區間的依存關係。Hampel 在訪談許多鄉村居民後發現，大部分人們珍視鄰近學校，視其重要性等同於該社區的「心靈」(heart)與「靈魂」(soul)，說明學校是該社區每個人生命史的片段記憶，尤其偏遠學校更是當地居民共同的集體記憶，這份特殊情感使得在地民眾與學校間成為不可分割的整體。陳幸仁、王雅玄實際走訪

臺灣離島偏遠地區國中亦發現，偏遠地區小校對營造組織學習文化的優勢，如學校規模小而巧，使師生關係零距離，有助於亦師亦友校園氣氛的生成；偏遠小校形塑出強烈的社群感、以校為家的精神，有助於凝聚全校師生的向心力；少量的教職員編制使偏遠小校領導呈現出柔性關懷和授權風格，有助於展現授權領導以提升教師權能感。

最後，站在學生的立場思考，偏遠地區學校不能輕易整併，乃是因為顧慮其學習、生活適應與課程銜接。林孟儀與林妙玲(2006)為《遠見雜誌》書寫的專題報導〈我的學校不見了？上學好難〉一文中，以已然遭政府廢除掉的 100 多所小學的學生為例，說明偏遠地區學校整併後的學童處境。自從當地學校被廢掉後，因居住地與求學地兩端距離實在太過遙遠，有些學生逼不得必須離家、選擇住校，或者每天得耗上整整一個小時，在顛頗不平的曲折山路上來回通勤，在在都增加了無謂的交通時間與適應風險。而正處於小學階段的學童離家住校，容易因缺乏家庭支持，不利於其性格穩定性與學習，洪蘭教授即一針見血地指出：「(孩子)他會覺得他是被遺棄的小孩，一輩子沒有安全感！」事實上，廢掉一所學校，除了衝擊學生受教權外，對山巔海角偏遠地的社區與文化的延續，也都會產生相當大的影響。延續上一段落的討論，對於許多偏遠地區社區與民眾而言，學校其實不只是學校，而是地方的精神堡壘、教育中心。在偏遠地區，學校猶如地方上的智庫，校長更宛如文化首長，

其地位絲毫不亞於村里長。社區中的學校若是廢棄了，有些居民為了孩子的教育問題，也許只好選擇外移，而異鄉遊子原本想要返鄉，也可能因為故鄉沒有適合的學校可以讓孩子們讀書而作罷，長期惡性循環下去，恐怕會加速偏遠地區部落與社區的沒落(徐明珠，2006)。

參、對當前教育局勢可能較為適宜的作法與建議

目前各級教育單位與學界抱持傾向裁併校理由可歸結為三項：一是節省教育經費支出、提升教育投資效益；二是藉由學校整併將學生移到人數較多的學校，以求增加同儕互動、提升學習效果；三是藉以支持政府政策與課程改革的推動。關心教育的洪蘭教授曾針對政府學校整併作法提出批評說道：「裁掉一所學校，可能要多蓋一間監獄，教育用錢來算是很糟糕的，心智的啟發怎能用錢來算？」洪蘭指出，裁併校第一個可能產生的問題就是中輟生增加。回顧歷史，在 1940 至 1950 年代，當時臺灣國民所得只有 100、200 美元，都還有一村一學校政策。對比過去，臺灣目前的國教現場，卻是經費拮据。各地方政府勒緊褲帶，於是，占各縣市總預算平均約四到五成的國教預算，成了最醒目的標靶。但其實這些預算中，有八成以上是用於支付教師薪資與退休撫恤費，實際上真正用在學生身上的經費其實不如想像中充沛(林孟儀、林妙玲，2006)。雖然，我國政府近年來已參考英國教育優先區的作法，撥經費預算添購器材、增加設備，嘉惠許多偏遠

地區學校，如離島或山區小校的辦學，透過專款補助，或許已使原先因文化地理不利的教育資源分配問題獲得改善(陳奎熹，2001)。但偏遠地區學校除了需要政府重新分配有形的、實質的教育經費外，更需要投注無形的師資、訓練與支持，雙管齊下、在地耕耘，以確實提升經費投注與人力投資效益。

反觀美國，Cutshall(2003)認為當時布希總統於 2001 年曾頒布《帶好每一個學生》(No Child Left Behind Act)法案，即是重新宣告各地學校應致力於創造小而美的學習社群。Cutshall 藉此力陳小班小校能提升學校效能，其實並不是因為其規模較小之緣故，而是來自小班小校容易創造教師合作的氛圍與協同教學的同僚專業關係，能給予學生較為有彈性與積極性的即時性回饋。黃俊傑(2008)借用 John Rawls 的話說：「正義不能允許為了大多數人的更大利益而犧牲少數」。縱然隨著全球整體大環境的劇變，偏遠地區小校整併或許有其政策面的必然性，政府仍須針對各級學校、不同地區與脈絡，審慎而全面地進行個別性、整體性的考量，盡力研擬出相關之配套措施，務必顧慮併校後可能產生的問題，如學生接送、住宿與課程銜接、生活適應問題，整併學校編制內教師轉介他校之機制與原則，整併後對當地社區與民眾、文化、生活之影響評估，整併後校園的使用與規劃等層面。建議政府相關當局在考量是否要關閉偏遠小校前，先傾聽當地社群與住民的心聲，或以主動舉辦公聽會方式來廣納民意以促進雙方協商對話，

突破僅以財政支出為教育決策唯一考量之窠臼，全面地、通盤地多加權衡輕重，使學校、社區與當局能在協商後，達成三方共識(陳幸仁、王雅玄，2007)。

肆、結語

教育，是國家當前最重要的投資；人才，是社會未來最關鍵的資產。當世界各國都極力進行教育改革，思索如何提升學校教育品質與學生素質的議題之時，臺灣萬萬不能在這場競爭中失去動力，喪失登躍上世界舞台的機會。縱然，受少子化與總體生育率降低風潮所及，學校整併似乎無可避免，尤其是處於弱勢的偏遠地區學校，情況更為不利。無論各界爭辯的關鍵是否聚焦於投資效益、教學品質等因素，如何兼顧學生基本受教權以及有形、無形的教育經費分配與投資，都將會是嚴酷的考驗。偏遠地區學校教育與師生權益需要更多的關注，衷心企盼未來不會再發生因學校整併後造成學生適應不良、社區文化面臨瓦解的現象。既然今日政府對教育經費的運用與臺灣學生實際能力、公民素質將左右未來社會發展趨勢，那麼偏遠地區中小學併校、廢校的相關議題就值得持續關注、討論與研究。

參考文獻

- 方吉正 (1999)。學校規模在教育品質的效應探討。**教育資料與研究**，27，51-57。

- 何肯忒 (2004)。學校合併面臨左右兩難：美國與臺灣的經驗。**基礎教育學報**，13(2)，160-161。

- 吳政達 (2006)。少子化趨勢下國民中小學學校經濟規模之政策研究。**教育政策論壇**，9(1)，23-41。

- 林孟儀、林妙玲 (2006)。我的學校不見了？上學好難。**遠見雜誌**，243，150-160。

- 林清江 (1988)。教育社會學新論。臺北：五南。

- 邱玉玲 (2006)。裁不裁併大有關係。**師友**，470，40-43。

- 徐明珠 (2006)。少子化時代教育應有的對策與行動。臺北：財團法人國家政策研究基金會。

- 徐易男 (2005)。小型學校整併之可行性分析—以高雄縣為例。**學校行政**，37，182-195。

- 徐藝華 (2006)。與時間賽跑的學校：裁併學校的啟示。**師友**，466，1-6。

- 張國輝 (2005)。小型學校面臨整併的反應與因應策略之個案研究(未出版之碩士論文)。國立臺南教育大學教育經營與管理研究所，臺南。

- 許若松 (2006)。輕言併校斷喪教育根本。刊登於**中央日報**2006年4月26日第9版。

- 許添明、廖銘鳳 (1998)。我國教育優先區問題與對策：以花蓮縣第一年時間經驗為例。《教育研究資訊雙月刊》，6(6)，100-120。
- 郭為藩、高強華 (1988)。《教育學新論》。臺北：中正出版社。
- 陳幸仁、王雅玄 (2007)。偏遠小校發展社區關係與組織文化之優勢：以一所國中為例。《臺東大學教育學報》，18(2)，1-30。
- 陳奎熹 (2001)。《教育社會學導論》。臺北：師大書苑。
- 陳啟榮 (2005)。臺灣國民小學的迫切危機與解決策略。《南縣國教》，19，46-47。
- 陳啟榮 (2006)。裁併小班小校教育議題之分析。《臺灣教育》，638，38-41。
- 陳賢舜 (2000)。南投縣小型國民小學合併之研究(未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學教育政策與行政研究所，南投。
- 陳麗珠、陳憶芬 (1995)。小型學校合併的成本效益分析。《教育學刊》，11，76-103。
- 曾永福 (1996)。小型學校的困擾。《師說》，89，26-27。
- 曾南薰 (2004)。小型學校整併必要性之探討。《現代教育論壇》，11，19-26。
- 黃俊傑 (2008)。小校整併政策芻議。《學校行政》，56，155-169。
- 鄧明星 (2005)。花蓮縣國民小學規模過小學校合班併校研究(未出版之碩士論文)。國立東華大學公共行政研究所，花蓮。
- 藍天 (2001)。偏遠學校合併之省思。《師友》，413，56-57。
- Cutshall, S. (2003). Is smaller better? When it comes to schools, size does matter. *Techniques*, March, 22-25.
- Friedkin, N. E., & Necochea, J. (1988). School size and performance: A contingency perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(3), 237-249.
- Haller, E., & Monk, D. (1988). New reforms, old reforms, and the consolidation of small rural schools. *Educational Administration Quarterly*, 24, 470-483.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1997). High school size: Which works best, and for whom? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 205-227.
- Lee, V. E., & Leob, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37(1), 3-31.

- Monk, D. H., & Haller, E. J. (1993). Predictors of high school academic course offerings: The role of school size. *American Educational Research Journal*, 30(1),3-21.



中國幼稚教育學會活動報導

翁麗芳

國立臺北教育大學教授

壹、前言

民國 47(1958)年由丁碧雲、關毓蘭、郭彥等幼教先進在臺北創辦的中國幼稚教育學會，是臺灣史上最早的幼教專業組織。學會邁入第 60 年之際，106 年與日本國際幼兒教育學會、國立臺北教育大學聯合辦理「2017 國際幼兒教育與照顧」研討會。

貳、臺日合作開辦 2017 大會

2017 大會以「幼兒教育的過去・現在與未來：多元文化社會觀點」為主題，首日(9 月 1 日)由歐用生(國立臺北教育大學名譽教授)專題講演「重構幼兒教育的新圖像：德勒茲『生成—孩童』概念的應用」開場，繼而進行「臺灣原住民族幼兒教育發展與省思」(國立臺東大學郭李宗文教授)、「臺灣新住民家庭子女語言發展研究」(國立嘉義大學葉郁菁教授) 2 特邀講演。

9 月 1 日下午又有「繪本與幼兒」、「音樂與幼兒」兩場論壇。各由岡村弘(東京福祉大學)、宮地敏子(大妻女子大學)主持，臺灣、香港與日本幼教工作者 1-2 組引言「繪本在幼兒教育上的可能性—普遍性與多樣性的共鳴」、「幼兒音樂教育的現狀與課題」。9 月 2 日首由國際幼兒教育學會年度學術獎得主宮田真理子(白梅學園大學)，進行得獎論文「積木區裡的創造性互動行為」公開講演；再有新北市北新國小校長曾秀珠發表「臺灣的幼

兒園多元文化教育—以新北市多元文化繪本為例」。其後半日分四場地，計有日本 24 筆、臺灣 7 筆幼教論文公開發表。

會期兩日，總計有 96 名臺籍、54 名日籍、3 名香港、1 名韓籍幼教工作者出席與會。

日本國際幼兒教育學會創設於 1978 年，乃知名之日本女子大學名譽教授村山貞雄著眼幼兒教育國際交流而開創，現任會長金崎芙美子女士。臺、日兩學會首次合作辦理大會，同席共議 21 世紀的幼兒教育與照顧，透過淡江大學日文系富田哲副教授等 5 位中日雙語精湛者協助通譯，達成大會幼兒教育「國際性」、「學術性」交流互動。

參、傳承與新盼

學會取名「中國」自有 1950 年代創會當時時代背景。學會為求跳脫襲仿他國之保守心態，一方面重溫 20 世紀初新教育兒童本位主義(張雪門、陳鶴琴的中國本土幼稚教育哲學)，同時推動扎根臺灣在地兒童生活的幼稚園、托兒所課程實驗，開發並普及促進幼兒發展。會章開宗明義：

本會以結合幼教同仁、研究幼教學術、發展幼兒教育、增進幼兒福利為宗旨。

本會設於中華民國首都所在地。

學會透過集結幼教人員互動共思，實踐創新的、在地的、有價值的幼教課程；並且持續進行各國幼教介紹，辦理研習等活動。現在普遍實施於臺灣教保機構的角落、學習區活動，即是幼教資訊貧乏的民國五〇、六〇年代，學會透過機關誌《幼教通訊》（後來改名《幼兒教育》）及系列性「發現式學習」、「開放教育」演講活動，推動幼教工作的一個呈現。

最近二十年，臺灣社會重視幼教風氣大開，幼教專業組織林立，幼教人員獲取專業相關資訊管道暴增，學會因此減少研習等活動辦理，然保持每年大會及至少 1 次學術演講，維繫學會會員關係及發展幼兒教育、增進幼兒福利之宗旨。

106 年 6 月，學會成立「教保服務人員培育政策研議小組」，以教保員 16 學分幼教專班實施之檢討為研議重點（含教學演示成績之評定、幼兒園師資職前教育課程、幼兒園教育實習課程等問題）。並制定如下之教保服務人員培育政策立場聲明：

- 一、中國幼稚教育學會對於教保服務人員培育政策的立場聲明：「教保服務人員培育階梯化、三歲以上每班至少教師一名」。
- 二、為有效發展教保服務人力資源，並增進教保服務品質，當務之急是建立一個可長可久且無縫接軌（整合為一）的專業人員培育體

系。如此，各類人員培訓管道及其生涯發展階梯方能彼此銜接，暢通無阻。

肆、國際幼教資訊提供

秉承學會宗旨，茲轉知學會介紹 107 年度（日本）國際幼兒教育學會等相關活動訊息，提供幼教人員參與。

- 一、CRN 亞洲國際幼兒學會
<http://www.crn.net.cn/tw/events/asia/> 時間:2018/3/17(六)-18(日)日;
地點:東京御茶水女子大學
- 二、（日本）國際幼兒教育學會
<http://www.iaece.org/> 時間:2018/9 月 13(五)-14(六)日; 地點:日本廣島縣福山市福山市立大學
- 三、2018/8/23-9/1 同志社女子大學現代社會學部現代こども學科來台進行「海外兒童實習」,8 月 31 日(五)將於國立臺北教育大學辦理臺日幼教師資生交流活動。



2017 國際幼兒教育與照顧研討會開幕式
(106/9/1 於國立臺北教育大學篤行樓)



2017 國際幼兒教育與照顧研討會(106/9/1-2)



106/9/1 歐用生教授專題講演



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 1,000 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) 掃描或照相檔案 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七卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「先就業，後升學」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第四期將於 2018 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2018 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

在國內教育體制下，學子在高中職畢業時遇到生涯進路的第二次重大選擇，目前有超過八成以上的學生選擇繼續升學，唯今日在高等教育升學管道暢通、回流教育機會普遍之下，直達車式的升學進路不再是唯一的途徑，先就業、或是到非政府組織擔任志工等，藉由累積社會歷練及多元探索志趣的過程，確定自己的目標和需求後再重返校園，都是可行的進路。

為協助青年能順利先就業、後升學，政府相關單位透過跨部會合作，自 106 年起推動「青年教育與就業儲蓄帳戶方案」，希冀協助學生先行體驗職場，確立人生規畫方向後再升學。雖然相關政策才推動不久，但已引發社會大眾高度關切，國內教育與產業環境對於「先就業、後升學」是否有足夠的配套措施？相關方案執行迄今遭遇到什麼問題？學生與家長對此進路選擇的擔憂為何？政策規劃與執行面如何回應？本期主題聚焦在高中職學生「先就業、後升學」議題，歡迎有識之士，從相關理念、政策規劃與執行、產學環境、社會價值等各面向，提出睿智的評論與具體建議，以期為青年開展更多不同的進路發展選擇。

第七卷第四期輪值主編

李懿芳

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

廖年焱

國立雲林科技大學技術及職業教育研究所特聘教授

臺灣教育評論月刊第七卷第五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「教師會與教師產業工會」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第七卷第五期將於 2018 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2018 年 3 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

我國 1994 年 8 月 9 日總統公布的《教師法》，提供成立各級教師會的法源依據，使教師組織活躍起來。1999 年「中華民國全國教師會」的成立，不僅成為我國現今最重要、也最具代表性的教師組織之一，更是我國教師組織發展的里程碑。可是，教師會成立迄今，一直有著定位與功能的爭議。例如，不少人認為現今的教師會和過去之「財團法人台灣省中小學校教職員福利文教基金會」及「臺灣省公立中小學校教職員福利金籌集管理委員會」，在功能的發揮和角色的扮演上，事實上沒有太大的差別；甚至也認為和在 2015 年 12 月 16 日由上述兩會整併成的「財團法人教職員福利基金會」，在角色和功能上也無甚差異。

2010 年 6 月 23 日總統修正公布《工會法》，提供教師組織工會的依據，賦予教師組織更大的權限與職能，因而成立全國性的「全國教育產業總工會」與「全國教師工會總聯合會」，惟相關法規對此等教師產業工會仍有相當程度的限制。甚至於有些人對於教師會與教師產業工會所扮演的角色功能與所持的態度立場，有相當程度的質疑。不論就教師專業發展、專業地位、及權益爭取維護來看，教師會與教師產業工會都是必要且重要的。然而，此等教師組織自成立迄今，即面臨各種挑戰與風風雨雨，著實非吾人所樂見，亦非教育之福。今而後，政府相關部門應如何看待教師會與教師產業工會？教師會與教師產業工會應維持怎麼樣的關係？教師會與教師產業工會將來應如何發展？教師法第八章對於教師組織內容的規定是否需要修訂？賦予教師組織工會之工會法第二章第 6 條的規定有否需要修訂？輿論對教師產業工會仍有誤解，要如何化解？都是值得關注的議題。

本期主題「教師會與教師產業工會」，主要是希望教育及相關領域、教師組織、學術團體、專業組織，民意機關及政府相關部門等專家學者與社會大眾，從不同利害關係人的角度評論我國當前教師會與教師產業工會之方方面面的議題與挑戰，以及應興應革之處。

第七卷第五期輪值主編

翁福元

暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳易芬

臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

蕭國倉

國立彰化師範大學師資培育中心兼任助理教授

臺灣教育評論月刊第七卷各期主題

第七卷第一期：**實驗教育如何實驗**

出版日期：2018 年 01 月 01 日

第七卷第二期：**Maker 教育**

出版日期：2018 年 02 月 01 日

第七卷第三期：**幼兒園師資培育**

出版日期：2018 年 03 月 01 日

第七卷第四期：**先就業，後升學**

出版日期：2018 年 04 月 01 日

第七卷第五期：**教師會與教師產業工會**

出版日期：2018 年 05 月 01 日

第七卷第六期：**特色課程與招生**

出版日期：2018 年 06 月 01 日

第七卷第七期：**營利與非營利私校類型**

出版日期：2018 年 07 月 01 日

第七卷第八期：**翻轉教學**

出版日期：2018 年 08 月 01 日

第七卷第九期：**程式設計入課綱**

出版日期：2018 年 09 月 01 日

第七卷第十期：**中小學輔導機制與人員**

出版日期：2018 年 10 月 01 日

第七卷第十一期：**議題融入課程**

出版日期：2018 年 11 月 01 日

第七卷第十二期：**高教深耕計畫**

出版日期：2018 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。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國 年 月 日				
投稿期數 及名稱	民 國 年 月 ， 第 期 該期主題名稱：				
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 專論文章				
字數					
文稿名稱					
作 者 資 料					
第一 作者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL :			
	FAX :				
	E-mail :				
	Address :				
	□□□	縣(市)	鄉(鎮市區)	村(里)	鄰
		路(街)	段	巷	弄 號 樓
第二 作者	姓名				
	服務單位及職稱				
	作者簡介				
	聯絡資訊	TEL :			
	FAX :				
	E-mail :				
	Address :				
	□□□	縣(市)	鄉(鎮市區)	村(里)	鄰
		路(街)	段	巷	弄 號 樓

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

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
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 臺中市北屯區廬子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身份證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x 年= 元 <input type="checkbox"/> 永久會費： 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） （自民國 年 月至民國 年 月止，共 年）			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會 李隆盛 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*： 統一編號： (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人： _____ (簽章) <div style="text-align: right;">中華民國 年 月 日</div>			
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號 中臺科技大學校長室 莊雅惠小姐收 (2) 傳真：(04) 2239-5751(請註明莊雅惠小姐收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw