

2019年11月

第8卷 第11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 國際學生在臺就學問題

基於加強國際化、開拓生源等因素，臺灣多數大專校院在過去幾年均很努力招收國際學生。以國際及兩岸教育司全國大專校院境外生統計資訊網的資料來看，107學年度在臺灣的國際學生（不包括陸生、港澳生）有70,450人，其中，包括了正式修讀學位的國際生、短期交換生及在華語中心修習華語的國際生。相對於102學年度的35,648人，近五年，人數增加了近一倍。

國際生來臺就學是值得肯定的，各校也都會把國際學生的人數做為推動國際化的指標之一。然而，國際生來臺就學，不能只重視前端的招生，國際生就學後的課程、實習、生活、輔導等也都值得重視。然而，根據媒體報導，近來接連有大學爆出境外生淪為「學工」、「廉價外勞」的爭議事件。為此，監察院於今（108）年七月針對教育部未確實掌握及督導大學招收境外生的情形，以致於造成招生脫序、亂象百出導致嚴重傷害台灣高教與國際形象而予以糾正。

「國際生來臺就學」是近年來高等教育的一大主軸，相關的政策、課程、實習、生活、輔導、成果及衍生的議題，與其他國家招收國際生的經驗與做法，都是本期評論的重點。



臺灣教育評論學會 出版

發行人

黃政傑（臺灣教育評論學會理事長）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

副總編輯

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

執行編輯

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

2019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）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授）

成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）

吳俊憲（國立高雄科技大學通識教育中心教授）

李隆盛（中臺科技大學教授及校長）

李雅婷（國立屏東大學教育系教授兼系主任）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

林永豐（國立中正大學師資培育中心教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

高新建（國立臺灣師範大學教育系退休教授）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任）

魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長）

蘇錦麗（國立清華大學教育與學習科技學系退休教授）

2019年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）

巫博瀚（銘傳大學教育研究所助理教授）

李宜麟（國立臺中教育大學教育學系博士）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

汪履維（國立臺東大學教育學系退休講師）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）

張民杰（國立臺灣師範大學師資培育學院教授）

張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長）

張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）

曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）

楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

蔡進雄（國家教育研究院研究員）

謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）

輪值主編**評論**

王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）

文章

曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）

專論

賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）

文章

葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編 林知萱（國立臺中教育大學教育學系課程與教學碩士班研究生）**文字編輯** 鄧靖儒、劉芷吟、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）**美術編輯** 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）**封面設計** 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）**出版單位**

臺灣教育評論學會

10048 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）

電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：鄧靖儒、劉芷吟

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 8 No. 11 November 1, 2019

Since November 1, 2011

Publisher

Hwang, Jenq-Jye (President, Association for Taiwan Educational Review)

Editor-in-Chief

Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor, Providence University)

Deputy Editor

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

Executive Editor

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

2019 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Associate Chief Executive Officer, Proffessor Huang Kau-Huei Education Foundation)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
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)
Lee Ya-Ting (Professor, National Pingtung University)

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lin, Yung-feng (Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
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)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University of Education)

2019 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
Chang, Min-Chieh(Professor, National Taiwan Normal University)
Cheng, Chun-Hao (Associate Chief Executive Officer , Proffessor Huang Kau-Huei Education Foundation)
Chen, Yih-Fen(Associate Professor, National Taichung University of Education)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor , Providence University)
Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lee, Yi-Lin (Doctor, National Taichung University of Education)
Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)

Tsai, Chin-Hsiung (Researcher, National Academy for Educational Research)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Wang, Li-Wei (Retired Lecturer, National Taitung University)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung University of Education)
Wu, Po-Han (Assistant Professor, Ming Chuan University)
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Editors

Review Articles Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Lin, Chih-Shiuan (Graduate Student, Master program in Department of Education, National Taichung University of Education)

Text Editors

Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin; Wang, Fang-Ting; Chen, Yen-Yun (Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)
No.1, Ai-Guo West Road, Taipei, 10048 Taiwan (Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)
Tel: 02-23113040 ext 8422 Fax: 02-23116264
E-mail: ateroffice@gmail.com (Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin)

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

基於加強國際化或開拓生源等因素，臺灣多數大學校院在過去幾年均很努力招收國際學生。然而，國際生來臺就學，不能只重視前端的招生，國際生就學後的學習、生活、輔導等議題都應予以值得重視，甚至招收國際生的政策與制度也都應予加以檢視。期許國際生來臺就學的相關政策與制度能日益完備，讓遠到而來的國際生，來臺求學都能順利平安且豐收而歸。

本期公開徵稿後，經審查獲刊登的主題評論有 8 篇，自由評論 23 篇。在主題評論方面，作者分別從不同的角度去探討國際生在臺就學的相關議題，預期可讓讀者對本期之評論主題有更多的瞭解。其中，其有四篇主題評論的作者本身就有「國際生在臺就學」的經驗，她們分別來自日本、香港及越南。透過她們的角度，可以讓讀者更瞭解她們的經驗與意見。而在自由評論方面，稿件的議題較多樣性，包括：學校經營、海外實習、大學招生、高中優職化、國際教育、偏鄉教育、公開授課……等，這些議題也都值得教育人員關心與探討。

非常感謝所有來稿者對本刊物的支持，感謝參與審稿的師長，感謝臺灣教育評論月刊祕書處鄧靖儒小姐及劉芷吟小姐協助聯繫及處理許多行政上的工作，感謝本期執行編輯國立臺中教育大學教育學系研究生林知萱同學，因為有您們的參與及協助，本期才能如期出刊。

王金國

第八卷第十一期輪值主編

臺灣教育評論學會理事

國立臺中教育大學教育學系教授

曾榮華

第八卷第十一期輪值主編

國立臺中教育大學教育學系助理教授

本期主題：國際學生在臺就學問題

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

- 黃政傑 產學合作國際專班招生問題及對策 / 1
- 周宛青 由境外生在臺面對問題反思高等教育國際化策略 / 7
- 溫子欣 對於國際生在臺就學困難研究的觀察與建議 / 16
- 桂田愛
王金國 境外學生在臺留學動機問題與因應－靜宜大學日籍學生為例 / 21
- 洪志成 外籍生在臺學習涵化的挑戰初探：教師自我研究取向 / 28
- 余懿珊 僑生來臺就學之問題與輔導之建議 / 37
- 馮玉芳
鄭瑞娟 淺談東南亞新住民在臺進修 / 42
- 莫氏心
陳春孝 越籍學生在臺灣求學困難之探究 / 50

自由評論

- 張瀕心 淺談因陀羅網隱喻對教育之啟示 / 57
- 舒富男
林國楨 尋找無序中的有序－混沌理論給學校經營的啟示與建議 / 62

- 王豪華 校園建築融入閱讀教育之理念與作法 / 68
- 張文演 寵物給我們的生命教育 / 73
- 洪榮昌 善用 e 化學習－高齡者終身學習的利器 / 77
- 許祖嘉 海外實習優勢：提升國際移動力 / 81
- 沈碩彬
- 鄭志文
- 林家禎 招生專業化發展試辦計畫的推行——以靜宜大學為例 / 87
- 葉介山
- 黃偉立 十二年國教新課綱大學招生方案與人才培育 / 93
- 李建翰 借鏡美國《邁向顛峰》提升臺灣高中優質化 / 98
- 穆 萱 由 WEFFI 2018 調查報告看我國 108 課綱 / 106
- 方慶豐 全國技藝競賽芻議－以工業類為例 / 111
- 蔡孟愷 高級中等學校培育長期照顧人力現況與未來展望 / 117
- 鄭肇豪
- 蕭玉玲 NETFLIX 商業組織策略及其對學校課程發展之啟示 / 121
- 林國楨
- 葉子超 澎湖縣國民中小學學生學業成就問題與解決之道 / 128
- 李昌隆
- 蔡佩珊 運用八角理論分析 PaGamO 遊戲實施於國中理化課程 / 136
- 張伊婷 國際教育融入私立小學本位課程之觀察 / 144
- 施浩宇 淺談國小消失的資訊課程 / 151
- 傅郁婷 科技進步，孩子的學習能力也進步了嗎？ / 156
- 廖彥棻 英語文適性教學的發展脈絡與實施原則 / 160
- 梁榮仁
- 唐永安 校長專業學習社群的經營與實踐 / 170

- 王勝忠 108 課綱施行後教師公開授課的新取向 / 178
- 吳俊憲 教學困難教師之同理、診斷與輔導策略：以教學專業輔導員培訓增能為焦點 / 184
- 吳錦惠
- 江盈姿 國小教師實施學習共同體之看法 / 191

專論文章

- 萬家春 型塑完整之師資職前教育情境以迎接課程基準之啟動 / 195

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 225

臺灣教育評論月刊第八卷第十二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 229

臺灣教育評論月刊第九卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 230

臺灣教育評論月刊 2019 年各期主題 / 231

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 232

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 233

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 234

入會說明 / 238

入會申請書 / 240

封底

產學合作國際專班招生問題及對策

黃政傑

臺灣教育評論學會理事長

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

一、事件緣起

國內大學受到少子化的衝擊，生員不足嚴重，大都著眼於招收國際生入學以補缺額。兩岸關係尚佳時期，每年招收陸生續有成長，但在兩岸關係欠佳時，中國大陸凍結陸生入臺升學及交流，政府和學校只好強力推動新南向政策做為因應。新南向國家學生，包含有東協十國、南亞六國及大洋洲兩國。其中更受注目的是開設產學合作國際專班（簡稱產學班或專班）招徠學生，使得新南向國家學生達到 3.5 萬人之多，逼近陸生在臺總數 3.7 萬（TVBS，2018.5.2；聯合報，2019.5.9）。學生反映該班可半工半讀，又可學中文，提高未來的就業力和薪資，是他們來就讀的理由（聯合報，2019.5.9）。

過在這肯定的聲音外，陸續傳來外籍生淪為黑工的消息，立委召開記者會披露，媒體追蹤報導。2018 年 10 月，爆發康寧科大透過仲介「免費就學，打工賺錢」的口號，招攬南向國家外籍生來台就學，學校協助簽證，並和廠商簽訂實習合約，不料學校和仲介產生糾紛，學生被帶到其他工廠工作，淪為黑工（風傳媒，2018.11.7）。該校宣稱校方確有行政疏失，但對非法打工之事不知情。2019 年 3 月，立委又以記者會指出苗栗育達科大涉嫌與仲介合作，招攬菲律賓籍學生來臺攻讀碩士，卻私下強迫學生簽訂非法打工契約，如果拒絕就依約退學，嚴重違法，要求教育部嚴格徹查（中央社，2019.3.4；國立教育廣播電台，2019.3.4）。同年（2019）9 月，教育部組成專案小組查處專班學生非法打工案時，查到康寧的案外案，有 36 位學生涉非法入學（今日新聞，2019.9.9）。

二、問題討論

（一）問題性質

2016 年教育部（2017.7.21）訂定《教育部補助技專校院辦理產學合作國際專班申請及審查作業要點》，旨為鼓勵技專校院配合政策，辦理產學班，以新南向國家為對象，擴大招收國際學生。政策重點是產學連結、學校特色、技術實作、實務課程及產業發展等方面。各技專校院為拓展生源及爭取政府發給的專班補助費，積極配合，有的是為了衝高註冊率，避免被列入專案輔導學校或退場名單。問題出在大部份學校平常未經營新南向國家的教育市場，又乏政府外交奧援，要在有限時間內招滿學生，乃用移工人力仲介牽線。他們往往對外宣傳來臺灣「可打工兼留學」，又可「改善家境及拿到學歷」，學生抵臺後扣留護照、逼迫其超時

打工償還仲介費，藉以謀利。仲介、學校與產業三方連手，利用規定的漏洞，讓外籍生每周超時打工，弱勢學生任憑宰割，而產生嚴重問題。（鏡週刊，2018.12.27）。大部分錢是仲介拿走（每月從學生薪資扣除兩千元），學校從中扣除 1.1 萬元學費，學生不從，就會被迫退學。由爆發的事件來看學士、碩士專班全都淪陷，學生來臺留學，工作為先，學習其次，且工作性質與所學學系南轅北轍。

（二）教育部的處理

教育部的產學班政策，乃是政府教育新南向政策的重要環節，預計新南向招生每年成長 20%，108 學年時達到 5.8 萬人（中國時報，2018.12.25）。到 106 學年止，招到新南向國家學生數已超出原訂的 4.03 萬人。可見這個政策以衝量為目標，未顧及品質問題。專班事件發生後，令人反覆思考這個政策對嗎？有無必要繼續衝量呢？再則這些學生喜歡打工賺錢超過學習，大學也認為賺不到這群學生的學雜費，有的不願再花精力去招馬來西亞以外國家學生。

教育部處理產學班的問題，採取學生受教權優先的立場，學生想繼續就讀則協助轉學，成立外籍生中、英、越及印尼四種語言的服務專線，監督及視察各校外籍生就學情況。教育部對出問題的學校，祭以限期回覆、裁罰董事會和校長、勒令學校停招境外生、停發獎補助款，禁止各校利用違法仲介招生，要求各校信守招生宣傳的住宿和獎學金承諾、清查及處理違法工讀情形（中央社，2018.11.14a, 2019.3.4）。教育部也依立法院教育及文化委員會的要求，組織調查小組，無預警到大學調查，以監督並發掘違法情事。

在產學班事件之後，我國高教聲望受損嚴重，印尼公開宣布不再讓 18 歲中學畢業生來臺求學。教育部乃修改策略，於本年上半年起試辦二技專班，由印尼政府篩選並推薦滿成年優秀專科畢業生，臺灣這邊由科大提供免學費獎勵（自由時報，2019.6.9）。試辦後發現，這批學生程度好、學習動機和學習能力強，學校省派人去海外招生之苦，還產生外交效益。若持續試辦成效夠好，未來將擴及其他國家。

（三）監察院的糾正

產學班事件接二連三發生，各界批評聲浪此起彼落。監察院針對教育部自 106 學年度開辦產學班，以臺灣高等及技職教育之專業，協助培育新南向國家青年學子之政策及其執行，提出糾正案（今周刊，2019.8.6；鏡新聞，2018.11.6）。根據監察院（2019.7.23）的調查報告，糾正焦點主要有三項。其一為痛批教育部未建立相關招生規範與策略，造成外籍生誤解來臺可免學費讀大學又可打工賺

錢，未確實督導參與計畫的大學做好招生工作。其二為未釐清新南向學生來臺後的實習與工讀，專業與技術實作之政策目標失焦，令外籍生淪為「學工」、「廉價外勞」，爭議不斷，嚴重傷害臺灣高教與國際形象。其三為招生多集中於極少數國家及地區，造成學校彼此間相互競爭搶學生，傷害我國高等及技職教育品牌，更損及我國國際形象。

監察院（2019.7.23）也指出，新南向產學班學生來源高比率集中於極少數國家，越南和印尼合計 2,494 人，佔總數 3,158 人之 98.2%。該產學班開辦後，學校特別空出時段不排校內理論課程，便於廠商統一安排學生工讀。且該產學班學生於同家廠商從事校外實習及工讀者甚為普遍，調查發現產學班校外實習人數計有 1,434 人，其中多達 1,424 人係於同家廠商工讀。

(四) 其他批評

該產學班還受到重量不重質、學術含量低的深層批評，質疑該班學生在工作賺錢之外，學不到什麼。評論者指出，專班之開設是用重金鼓勵，短期內招到許多學生，五天工作、一天上課、一天休息，到課率欠佳，學系和實習內容相去甚遠，企業把學生當作業工看待（中國時報，2018.12.25）。這個政策的後果是讓學生學習變成次要，學生被剝削，用以廉價地填補企業缺工，也導致臺灣高教學位氾濫、惡名昭彰（自由時報，2019.6.9）。

該專班設計成移工的模式，更受到批評。第一年工讀可有 20 小時，第二年實習可有 40 小時，等於是五天工作，為何不把外籍生規劃成知識和技術學習的模式（黃偉翔，2019.3.8）。評論者且指出解決之道應加強監督，由教育部和勞動部主動進行勞檢。專班辦理的學校一定要負起責任，絕不可拋棄教育本質，把學生的利益賣章。各校找廠商，談薪資，必須嚴格遵守相關規定，不得放任廠商要求外籍生加班，出事了自然要負責。再則，科大端缺乏正確辦學理念，誤用實習，向產業推銷外籍生比移工更可做骯髒、危險與輪班工作，工作配合度高且喜歡加班，成本比移工低，辦學遊走灰暗地帶。學校自身成為仲介，輸送四十億補助經費給企業。這些不當的觀念和作為一定要改正過來。

以該專班進行國際生教育，宜考量國內外大學學士、碩士教育的本質和標準，課程固可多元，但品質和標準必須一致，且學士班和碩士以上班次的要求，需有所區隔。此次專班的開設，其教育品質和標準備受質疑，有必要檢討改進，否則學生在臺灣沒學到該有的知能，輕易拿到學位，大家都會受到嚴重傷害，教育決策和實務工作者豈能不慎重！

三、改革建議

（一）調整教育新南向政策，回到以專門人才培育為主

新南向教育政策目前以類似移工的模式在運作，看起來像是缺工之替代。此模式宜加以調整，指向中高階專門人才培育，兼顧實務必要的基礎知能之學習和實習，學生畢業後取得學位相當之學力，歸國後才能成為國際社會有用的人才。

（二）專班教育宜由重量改為重質的方向

專班政策導向於快速增加南向國家之學生量，教育目標及對應的課程教學徒具虛名，需要趕快調整以提高教育品質及實現教育目標。政府必須重視短期內專班學生快速成長，開辦學校的師資、課程、教學、輔導等條件，應具備充分和優質的水準。校外實習必須對應於課程內容，當然不應大量集中於少數企業。

（三）更應鼓勵正規招生的教育模式而不是專班模式

專班開設宜考量正規班的能量，也要考慮正規班辦學條件。招收專班學生，應具備的教育條件應確實檢視，避免學校用現有條件大量招收專班學生，連累正規班學生之教育品質。專班模式辦學，不能只看優點，對於缺點也要檢討，招生辦學絕對要量力而為。以正規班次按部就班培養學生才是正道。

（四）嚴格禁止各校經由仲介招生及抽成

把國際招生當成生意做的仲介方式，弊端重重，應予杜絕。學校招生應由學校自己辦理，或透過校際合作及國內組成的國際招生組織協助，政府包含教育部及其他各部會應提供必要協助，且要有效地監督學校之運作。

（五）專班之核定及監督宜更加審慎

教育部應更嚴格地審查該專班的開設，對於專班課程的審查也要更加深入，包含專班的教育目標及課程開設的一致性如何，校外實習和校內授課的配置是否合宜，校外實習如何監督和指導，學生工讀之定義為何及如何把關，學生自學及課外生活時間如何輔導。這些都要檢視，且於專班核可後，必須不定期進行抽訪。

（六）訂定大學國際生教育指標納入專班核可審查之依據

要開辦專班實施國際生教育的學校，也應經過國際生教育指標基準之篩選，合乎要求者始同意其開班招生。瀕臨退場及其他未具備國際生教育條件的學校，

應該排除其國際招生之資格。此一標準當然應適用於專班外的其他國際生教育。

(七) 針對專班招生及修課實習輔情形進行研究分析

專班開設核可之審查不能只看到書面資料，實際運作情形及其中之修訂和執行成果，有待蒐集資料分析，發現其中之問題加以處理。以該專班一年四十億經費來看，宜保留其中部分經費做為研發考核之用。研究分析結果亦宜對社會公開，以便大眾共同監督。

(八) 宜將專班招生納入國際生之教育統計

教育部國際學生來臺就學之統計，可看到 2009 至 2018 年，大專校院境外學位生和非學位生成長達三倍之多(教育部統計處，2019a, 2019b)，看起來是過度成長，專班的開設有必要考慮學校能量。政府推動新南向政策，在教育統計上卻難找得到資料，有待蒐集納入，做為國際招生決策參考。

參考文獻

- TVBS (2018.5.2)。新南向招生奏效 泰、緬、印尼生增加近 4 成。取自 <https://news.tvbs.com.tw/life/912536>
- 中央社 (2018.11.14a)。康寧大學違法招收境外生又非法打工 教育部重罰。取自 <https://www.cna.com.tw/news/firstnews/201811140315.aspx>
- 中央社 (2019.3.4)。育達科大外籍生淪黑工 教育部課責要求停招。取自 <https://www.cna.com.tw/news/firstnews/201903040157.aspx>
- 中國時報 (2018.12.25)。新南向招生的真相。取自 <https://www.chinatimes.com/newspapers/20181225000691-260109?chdtv>
- 今日新聞 (2019.9.9)。康寧 36 生涉非法入學 9 碩士生恐遭撤銷學位。取自 <https://www.nownews.com/news/20190909/3619570/>
- 今周刊 (2019.8.6)。新南向學生慘變廉價移工 教育部衝招生量的短線思維，救大不了台灣高教困境。取自 <https://reurl.cc/Obq3Yv>
- 自由時報 (2019.6.9)。新南向專班方向修正 改收二技成熟外籍生來台。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/2816916>

- 風傳媒（2018.11.7）。斯里蘭卡外籍生淪黑工 康寧大學：不知情，但有行政疏失。取自 <https://reurl.cc/lLdrzA>
- 國立教育廣播電台（2019.3.4）。立委指育達涉嫌勾結仲介剝削國際生嚴厲懲處。取自 <https://www.ner.gov.tw/news/5c7cc9b7e150450007eb74ca>
- 教育部（2017.7.21）。教育部補助技專校院辦理產學合作國際專班申請及審查作業要點。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001606>
- 教育部統計處（2019a），大專校院境外學生在臺留學/研習人數(人)。取自 http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_N16.pdf
- 教育部統計處（2019b）。大專外籍學位生及附設華語生人數(人)。取自 http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_N15.pdf
- 黃偉翔（2019.3.8）。陷在招收外生和剝削學工之間，新南向專班錯在哪？取自 <https://www.twreporter.org/a/opinion-new-southbound-talent-development-program-intern-problem>
- 監察院（2019.7.23）。108 教正 0012 蔡培村委員、楊美鈴委員提糾正案文。取自 <https://reurl.cc/dr5kQM>
- 聯合報（2019.5.9）。新南向招生 私校辛苦耕耘。取自 <https://udn.com/news/story/11322/3822555>
- 鏡週刊（2018.12.27）。印尼生來台讀書淪勞工 醒吾科大：自願合法打工。取自 <https://www.mirrormedia.mg/story/20181227edi008/>
- 鏡新聞（2018.11.6）。【大學擺爛降格】收了學費無心辦學 康寧大學降格坑學生。取自 <https://www.mirrormedia.mg/story/20181105soc011/>



由境外生在臺面對問題反思高等教育國際化策略

周宛青
銘傳大學國際學院副教授

一、前言

使用者經驗表述—「口碑」，是學生選擇留學地及高等教育機構的重要參考依據（王采薇、張德勝，2014；周宛青，2018a；Bhayani, 2015；Herold, 2015；Wilkins & Huisman, 2011；Skinner, Jones, & Prior, 2011），故在臺境外生的學習經驗左右著臺灣高等教育的國際名聲及未來生源。茲提出幾個面向的問題及建議，希冀能拋磚引玉，為未來擬定及執行政策參考。

二、議題背景

近年臺灣高等教育面對兩種反向趨勢：一是少子化下本國生源持續減少；二是高等教育國際化（高教國際化）下境外生人數穩定增加。2019 年臺灣總已成為全球生育率最低的國家之一（World Population Review, 2019），招生壓力下，已有多校被整併或停辦¹。另一方面，境外學生來臺留學或研習人數逐年攀升，2019 年已超過 12 萬人（教育部，2019a）。在此二趨勢下，高教國際化已被政府及大學視為解決少子化問題、增加財源的良方（行政院，2011、2018；周宛青，2017a、2019）。

臺灣高教國際化可歸納為三波主軸：第一波以 2003 年起擴大招收境外生及鼓勵全英語授課（EMI）為主軸，設立臺灣獎學金，境外生及 EMI 數量快速增加²；第二波以 2010 年起開放及招收陸生為主軸³，因學術提升感及對臺灣不同學習與生活型態的好奇（周宛青，2018b），陸生迅速躍升為境外生最大來源；第三波以 2016 年起加強與新南向國家教育交流及招生為主軸，東南亞學生來臺就學人數逐年走高，穩坐境外生第二大來源（教育部，2017、2018、2019a），與技職體系結合的「新南向產學合作國際專班」亦迅速發展。106 學年度開 92 班、2,931 人註冊；107 學年度 89 班，3,255 人註冊（李高英，2019）。

¹ 如永達、高鳳、亞太創意技術學院等校。

² 2003 年教育部提出「促進高等教育國際競爭力專案」；2004 年設立「臺灣獎學金」、行政院將「擴大招收外國學生來臺留學」列入「國家發展重點計畫」；2012 年教育部頒布「教育部補助大專校院精進全英語學位學制班別計畫要點」。

³ 「陸生三法」通過。

境外生對於臺灣的人情味、社會安全、師生關係多有正面體會（周宛青，2018b；周祝瑛、楊雁斐，2015），在臺經驗亦擴大了許多境外生的視野，無論是對生活態度、思維模式及對人性的理解皆有更深層的體會（周宛青 2017c、2018b），顯示臺灣軟實力透過國際化政策的正面影響。

然而大量招收境外生的高等學府、乃至臺灣社會是否已能提供這些境外生友善的國際化學習及生活環境？這些境外生在臺灣又遭遇到了哪些問題？茲就文獻、筆者研究及看法做一分享。

三、境外生面對的問題

留學生面對新的學習及生活方式，必須克服許多挑戰。有些屬於文化適應歷程，例如語言能力的提升、授課風格、天氣與飲食習慣的調適、交友的舒適圈等已有許多文獻探討（邱雅萍、蘇中南，2019；周利華、林侑融，2011；周宛青，2017c、2017d；陳貴鳳、劉韻平，2010；黃璉華、羅漢強，1996；蔡文榮、石裕惠，2015），多具國際普遍性或因個別文化或個人因素而有不同結果；但也有因留學地政策或環境不足所造成的困難，本文討論後者並歸為四個面向分述之。

（一）EMI 課程品質亟待改進

英語為國際學術最通用的語言，EMI 課程及學程的設置是擴大華語世界以外境外生生源的必要條件，參與 EMI 學程及華語習得亦為許多境外學生選擇來台的重要動機（周宛青，2018a），各校近年皆卯足全力增加數量。2019 年國內大學共開設 190 個 EMI 學位學程（駐泰國台北經濟文化辦事處，2019），臺灣聯合大學系統 EMI 課程占全校開課數已近 20%（國立清華大學，2019）。然，參加 EMI 的境外生經驗顯示，此類課程存在諸多問題。教師無法以英語有效傳遞知識，或因語言犧牲課程專業度是普遍感受。甚者，許多教師上課以華語為主或根本完全使用華語，學生必須以自學方式跟上進度。更有一些個案教師竟然要求境外生以自修或課外輔導方式獲得學分，此不但損害學生受教權，更造成欺騙事實，將傷及臺灣高教國際名聲及未來招生市場，是為最嚴重的問題（周宛青，2019）。

（二）產學合作方案違背初衷

新南向產學合作國際專班「以人為本」的首要核心目標似已被忘卻。透過仲介招生、實習內容無關專業、超時工作、薪資剝削、非法契約等違法事件層出不窮（李高英，2019），已有多所大學被教育部要求禁招（教育部，2019b），監察院更因此現象已「嚴重斲傷我國高等及技職教育品牌，更損及我國國際形象」予

以糾正（監察院，2019）。

筆者科技部專案（MOST 107-2410-H-130-040）訪談的參與者亦有此類專班學生，學生反應最激烈的是來自同一國家，各地仲介所收費用不同，許多家庭必須先負債以負擔此費用；到臺後又被與其他學生分隔，凡事團進團出，幾乎無法參加校園活動；工作內容與時數皆與先前認知不同。雖自 108 學年度起，教育部重新規定此類專班校外實習的必修學分至多只能為 1/2，但已有學校反應此將產生學校開課成本增加、廠商合作意願降低及學生自行至校外打工等衍生問題（馮靖惠，2019 年 5 月 12 日）。日本經驗顯示，問題癥結點在經濟負擔，負債逼得學生只能繼續違法超時打工（陳令嫻譯，2018）⁴。對於參與筆者計畫的學生而言，盡快賺錢還債同樣是重要考量。因此，新規定效果堪慮。此議題影響層面雖多在於新南向國家，但其為臺灣重要境外生生源，不容小覷。

（三）國際化學習環境依然不足

學生若對學校消息、校園發生的事情等無法立即得知，無法參與校園活動，對學校將沒有歸屬感，反產生孤立感。境外生及 EMI 課程數的增加，使校園雙語建置的需求隨之提高，但各校努力仍不足。學校整體環境缺乏雙語或英語系統的設置，已導致不諳中文的境外生對於案件申請、程序或規定等皆須依賴他人協助，耗時費力。一些行政人員也因語言問題而無法給予學生有效協助。一位參與筆者科技部專案計畫（MOST 107-2410-H-130-040）的學生半開玩笑地描述：如果學校發生火災，特別是學生宿舍，外籍生一定是最後逃出或逃不出的人，因為所有通告系統都是中文！外籍生專班生（如陸生）亦有其負面體驗。專班生與本籍生在校園中幾乎沒有交集，活動也多是個別辦理，學生亦無法真正融入校園（周宛青，2018b）。

教師文化敏感度的缺乏及來自教師與同儕的刻板印象，導致學生感覺受到被歧視議題更為嚴重。有境外生因身分而被教師禁止修課或於課堂使用諷刺性語言調侃（周宛青，2018b），亦有參與筆者計畫的學生表示教師無法理解馬來西亞學生為何自稱華人而非馬來人而不悅、同學對白人較友善等。不只高教，此現象亦存在於基礎教育體系中（蕭湘玉，2015）。

（四）刻板印象影響社會支持

⁴日本為達「30 萬名留學生計畫（Global 30 Project）」，放寬留學生規定，許多年輕人透過收取高額費用的仲介到日本留學。縱使政府規定留學生打工一週不得超過 28 小時，負債仍逼得此類學生必須非法打工，且多是日本人不做的底層工作，故而發生工作安全甚至過勞死事件。

社會支持是克服文化衝擊的重要元素（Hotta & Ting-Toomey, 2013）。境外生對臺灣社會的感受雖多為正面，但刻板印象仍帶給境外生困擾。參加筆者研究計畫不少陸生及東南亞生都曾遇到生活中遭受負面刻板印象或被歧視的事件。甚至不只一位曾遇到店家意識到不同口音後，表示「產品只賣臺灣人」的事件（周宛青，2018b）。東南亞學生則被視為外配及外勞，被以輕蔑或鄙視的態度對待，這樣的事件在新聞報導中更是層出不窮，此不贅述（何則文，2018年5月11日；無名氏，2015年3月23日）。臺灣社會雖具濃濃人情味，但對於多元文化的包容與尊重顯然不足。

四、討論與建議

以上問題涉及的基本觀念是視國際化為解決少子化及勞工問題的良方，而失去教育以人為本的核心價值。如李高英（2019）在立法院研議報告中所提：「新南向專班之學工或黑工亂象其實是果，國內產業缺工及少子女化導致生源不足才是因。」EMI的「量產」，除為因應少子化，更是為達成各種評鑑、補助國際化的量化效標⁵。不可否認的是量可以帶動質的提升，例如外籍學生人數的增加可使教師必須切實執行EMI（周宛青，2017b），但案例顯示在試誤（trial and error）過程中許多境外生的權益已被犧牲（周宛青，2019）。

再者，漸趨多元的臺灣社會依然缺乏對不同文化的敏感及包容度，肩負教育責任的教育工作者不可忽視。境外生來臺接觸最多的就是校園內的教師、同學及行政人員，這些人員也是境外生的重要社會支持力，刻板印象及歧視會將造成學生重大心理傷害。

因此，建議教育政策制定者重新檢視國際化的定義與策略。保障師生權益的退場機制、人性化的外籍移工法規才是正視少子化及缺工問題的直接策略，國際化面向則應更重視質化成果。對於EMI政策可參考同樣英語非母語國家如北歐及日本的做法，前者將重點放在研究生及科系的分流（將重點放在較有國際共通性的工程、商管等科系）；後者依學校性質分流（例如早稻田大學以研究為重，上智大學以教學為主）（Top Global University Japan, 2019），並且對EMI教師給予明確目標及面對多元文化課堂的教學培訓，建立以專業而非語言為主的EMI

⁵為敦促及確保高教國際化，不論是高等教育評鑑、「教學卓越計畫」、及2018年起的「高等教育深耕計畫」皆將國際化程度列入指標。然各校的努力多強調可量化的國際生人數、EMI數、交流及合作簽約數、外籍教授人數等指標。

課程⁶，拓展國際生源。

產學合作專班應從源頭嚴格篩選學生，嚴懲非法仲介，而不是在學生已到臺灣後才以學分規定等遏止非法打工，對於負債的學生而言，這樣的學分政策並無幫助。

2018 年國際學生能力評量計畫（PISA）選擇全球素養為評量項目，鼓勵學生培養覺察與包容多元文化與價值觀的能力（周宛青，2017a；黃文定，2019；OECD, 2016）。文化間和平共存與相互尊重是目前世界的重要課題，學習尊重差異才是國際化的核心價值。除 12 萬境外生，2019 年外籍勞工人數已超過 7 萬（中華民國統計資訊網，2019），新住民超過 54 萬（行政院，2019），你我身邊充滿了文化間的互動與碰撞。雙語、甚至多語校園環境的設置極具正面效益。了解與尊重彼此文化、包容多元，才能真正提供境外生友善及國際化的環境（周宛青，2017a）。高教國際化過程中，高教機構師生全球素養⁷的培養與推廣，是比量化指標更值得關注的質性議題。

參考文獻

- 王采薇、張德勝（2014）。高等教育國際化：東南亞及外國學生在台第一年學習經驗初探。**教育與多元文化研究**，10，111-149。
- 中華民國統計資訊網（2019）。**外籍勞工人數**。取自 <https://www1.stat.gov.tw/ct.asp?xItem=15422&CtNode=4706&mp=3>
- 行政院（2011）。**高等教育輸出**。取自 <https://www.ey.gov.tw/upload/refile/27/80182/1671614971.doc>
- 行政院（2019）。**國情統計通報**。取自 <https://www.dgbas.gov.tw/public/Data/9814162455MKFO31MR.pdf>
- 何則文（2018年5月11日）。老師一句：「泰國人都是工人，怎麼會有醫科生？」反讓梁娜莎更堅強——她投身台泰交流、重新愛上台灣。**換日線**。取自

⁶全英語授課會犧牲專業的論述並沒有足夠文獻支持（周宛青，2018c； Airey, Lauridsen, Räsänen, Salö, & Schwach, 2017）。

⁷包含教師全球素養教學能力、全球觀及數位素養課程設計、對移民的態度、語言能力、學生全球公民行動參與、教師國際移動力（黃文定，2019）。

<https://crossing.cw.com.tw/blogTopic.action?id=568&nid=9933>

■ 李高英（2019）。新南向產學合作國際專班外籍學生校外實習及工讀問題之淺析。立法院第九屆第八會期議題研析。取自

<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=183093>

■ 周利華、林侑融（2011）。臺灣高等教育國際化之探討與改進：以國際學生就讀經驗為例。教育政策論壇，14（2），35-64。

■ 周宛青（2017a）。全球化下世界公民基本素養。銘傳校刊，102，30-35。

■ 周宛青（2017b）。高等教育國際化下臺灣本籍生整體學習經驗質性研究。臺灣教育評論月刊，6（4），228-254。

■ 周宛青（2017c）。陸生在臺生活經驗質性研究。學生事務與輔導，56（2），50-70。

■ 周宛青（2017d）。陸生在臺學習經驗與未來規劃質性研究。教育科學期刊，16（2），1-25。

■ 周宛青（2018a）。由東南亞學生來臺就學動機評估臺灣高等教育對東南亞國家的利基。2018高教深耕暨教學實踐研究研討會論文集。國立宜蘭大學，宜蘭，223-234。ISBN: 978-986-05-6072-5。

■ 周宛青（2018b）。同文的跨文化經驗？來台就學陸生的聲音。科技部專題研究計畫結案報告（編號：MOST 106-2410-H-130-SSS），未出版。

■ 周宛青（2018c）。高等教育全英語課堂教學個案研究。教學實踐與創新，1（1），155-191。

■ 周宛青（2019）。由東南亞學生學習經驗論臺灣全英語課堂教師教學挑戰。2019教學實踐研究暨校務研究學術研討會論文集。國立宜蘭大學，宜蘭，463-473。ISBN: 978-986-05-9353-2。

■ 周祝瑛、楊雁斐（2015）。國際化另一章：第一屆畢業陸生滿意度調查初步報告。教育研究月刊，259（5），27-38。

■ 邱雅萍、蘇中南（2019）。在台外籍生跨文化適應問題與因應策略之探討—

以中原大學馬來西亞學生為例。中原企管評論，17，39-58。

- 國立清華大學（2019）。英語授課科目相關統計與報表。取自 <http://curricul.web.nthu.edu.tw/files/13-1073-10526.php>
- 教育部（2017）。105年大專校院境外學生概況。教育統計簡訊，63。
- 教育部（2018）。106年大專校院境外學生概況。教育統計簡訊，84。
- 教育部（2019a）。107年大專校院境外學生概況。教育統計簡訊，105。
- 教育部（2019b）。針對台灣國際勞工協會「各部聯手搞南向 瀆職剝削境外生」之回應說明。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=8FBB884FA2FAB1F1
- 陳令嫻譯（2018）。絕望工廠 日本：外國留學生與實習生的「現代奴工」實錄（出井康博原著，2016年出版）。新北市：光現出版。
- 陳貴鳳、劉韻平（2010）。在台外籍學生飲食適應經驗之研究。健康管理學刊，8（1），1-22。
- 黃文定（2019）。從2018PISA 全球素養評量問卷論國際教育的實踐。臺灣教育評論月刊，8（6），06-11。
- 無名氏（2015年3月23日）。僑生看待台灣社會「我所見過歧視最嚴重的國家」。自由時報。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/society/breakingnews/1388679>
- 馮靖惠（2019年5月12日）。獨／108學年起 新南向專班實習必修學分調降 科大頭痛。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/story/6656/3979207>
- 黃璉華、羅漢強（1996）。外籍生適應問題及相關因素之探討。中華公共衛生雜誌，15（5），457-468。
- 蔡文榮、石裕惠（2015）。日本籍國際學生在臺灣中部大學適應議題之個案研究。台中教育大學學報，29（2），1-37。
- 駐泰國台北經濟文化辦事處（2019）。107學年教育部臺灣獎學金全英語學程

參考清單。取自<https://www.roc-taiwan.org/th/post/8878.html>

- 監察院（2019）。**108教正0012號糾正案文**。取自
<https://www.cy.gov.tw/sp.asp?xdURL=./di/RSS/detail.asp&ctNode=871&mp=1&no=6664>
- 謝青龍（2018年12月19日）。謝青龍觀點：私大如何因應少子女化海嘯？**風傳媒**。取自
<https://www.storm.mg/article/724272?fbclid=IwAR3RNNfQYgopxZss0rWXOmZ4QsiE2o1ActxebuVpmvKPrukWRbCWpIfasbM>
- 蕭湘玉（2015）。多元文化社會－教師如何面對及解決教室裡的偏見與歧視。**臺灣教育評論月刊**，4（11），160-165。
- Airey, J., Lauridsen, K. M., Räsänen, A., Salö, L., & Schwach, V. (2017). The expansion of English-medium instruction in the Nordic countries: Can top-down university language policies encourage bottom-up disciplinary literacy goals? *Higher Education*, 73, 561–576.
- Bhayani, A. (2015). Social and peer influences in college choice, ICEBMM 2015: *International Conference on Economics and Business Market Management*, World Academy of Science, Engineering and Technology, United States, 1-20.
- Herold, K. (2015). *Word-of-mouth affects the choice of university*. Retrieved from
https://www.lut.fi/web/en/news/-/asset_publisher/lGh4SAywhcPu/content/word-of-mouth-affects-the-choice-of-university
- Hotta, J. & Ting-Toomey, S. (2013). Intercultural adjustment and friendship dialectics in international students: A qualitative study, *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 550–566.
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. Retrieved from
<https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Skinner, H., Jones, W., & Prior, J. (2011). Insights into international students' choice of UK HEI. in N/A. *Academy of Marketing Conference 2011: Marketing Fields Forever*, Academy of Marketing, 5-7 July.

- *Top Global University Japan* (2019). Retrieved from <https://tgu.mext.go.jp/en/index.html>

- Wilkins, S., Balakrishnan, M. S., & Huisman, J. (2012). Student choice in higher education: Motivations for choosing to study at an international branch campus. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 413-433.

- World Population Review (2019). *Fertility rate by country 2019*. Retrieved from <http://worldpopulationreview.com/countries/total-fertility-rate/>



對於國際生在臺就學困難研究的觀察與建議

溫子欣

國立臺中教育大學師資培育暨就業輔導處助理教授

一、前言

國際間學習中文的風氣日盛，許多國家開始將中文列為國小與國中階段的第二外語選修語種（駐澳大利亞代表處教育組，2017），美國總統 Donald John Trump 的孫子女自幼學習中文（李慧蘋，2017），英國威廉王子之子—喬治小王子也加入學習中文的行列（自由時報，2017）。中文學習衍生龐大的跨國留學教育需求，許多國際學生選擇中國為留學地點，以求與畢業後的就業市場直接接軌。根據中華人民共和國教育部統計，2018 年共有來自 196 個國家和地區的 49 萬 2185 名各類外國留學生在全國的 1,004 所高等院校學習，中國已成為亞洲最大的留學目的國（中華人民共和國教育部，2019）。但臺灣因為生活的便利性、民主開放的政治體制、以及網路自由等原因，依然廣受國際學生歡迎，2018 年亦有 12 萬 6997 名國際學生在臺就學，國際生留學人數逐年成長（教育部統計處，2019）。國際學生人數增多，國際學生在臺灣就學困難與問題也就跟著浮現，學界也多有進行了解與研究。本文將就目前相關研究進行檢視與比較，發掘目前國際學生在臺就學困難研究的成果，並提出可加以注意的重點與未來研究的建議。

二、國際學生在臺就學困難研究的觀察

對於國際學生在臺就學困難的研究進行了解，可發現兩個別具深入探討價值的有趣主題，分別為(1)語言學習需求—對於全英語教學課程的態度，以及(2)社交困擾的差異，分析如下。

依據王秀槐與張珍瑋（2016）的質量並行研究，國際生在臺就學的困擾在語言方面為：許多國際學生來臺就讀是為了學習中文，而國內大學卻以全英語授課吸引國際學生，反而縮減了國際學生學習中文的機會。研究指出，許多國際學生是受到東方文化、臺灣文化與中文吸引而來臺就學，期待儘可能增加練習中文的機會，但全英語授課反而限縮了學習與體驗中文的機會，因此與國際學生的學習期待相左。研究並指出，非英語系國家以及國際學生母國英語教育較不發達者，亦可能出現學生同時要學習「中文」與「英文」的問題。日常生活需學習中文應對，學術課程又須學習英文才能理解，大幅加大了學習難度與負擔。蔡文榮與許主愛（2013）針對國立中興大學泰國籍留學生的研究即指出，參與研究的泰國留學生對同時學習中文與英語感到困擾。Pham、Wu 與 Blohm（2017）的研究也指出，國際學生的學習滿意度與其中文水準顯著相關，學習時中文的重要性大於英文，但他們指出，部分原因來自於所謂全英語教學的課程並非完全落實，實際授課時，教師可能是中文與英文並用，因此國際學生的中文程度依然對學習產生重

要的影響。吳娟與彭貞淑（2017）針對輔仁大學 116 為國際學生的調查研究也發現，中文程度對於國際學生的學習成效有顯著的影響。Song、Wei 與 Sana（2017）的研究亦指出，無論是在學習上、發表上或是生活上，中文程度無疑是國際學生適應與表現的關鍵。而 Collins、Ho、Ishikawa 與 Ai-Hsuan（2016）也認同國際學生的課後生活是其未來適應表現與於留學國順利就業的最重要一環，而課後生活與留學國主流語言水準有絕對的關係。

但並非所有研究都得到相同結論，蔡文榮與陳雅屏（2015）針對國立中興大學印度籍留學生所進行的研究發現，印度籍國際學生來臺就讀博士學位的原因包括：(1)想到不同國家拓展眼界；(2)臺灣提供國際學生獎學金的資助；(3)博士學位印度不易取得；(4)大學提供英文授課課程；(5)臺灣物理環境與印度較相接近；(6)臺灣因科技較發達而有實驗上的便利性。其中可發現印度學生與先前研究所提到的結果不同，傾向認同全英語授課政策並期待教師以英文授課，也期待臺灣學生用英文與自己互動。由於印度學生較擅長英文，因此期待更多的英語授課課程以獲取專業知識。我們似乎可以發現，國際學生對於語文的學習需求，會依據其母國性質產生差異。

國際學生社交困擾研究上，也出現明顯的差異。蔡文榮與許主愛（2013）針對國立中興大學泰國籍留學生的質性研究指出，泰國留學生與本地生難以成為朋友，部分受訪泰國學生認為臺灣的學生比較冷漠。蔡文榮與陳雅屏（2015）針對同所大學印度留學生所進行的研究亦發現，印度學生較覺得生活中自己會被臺灣人以異樣眼光的對待，並且不易結交臺灣朋友。蔡文榮與董家琳（2015）針對馬來西亞籍留學生的研究，也得到類似的結果，即國際學生較難打入本地生的社交圈，國際學生比較容易與同為國際學生的對象結交朋友，國際學生認為本地生對馬來西亞籍學生不感興趣。而針對來自歐美國家國際學生的相關研究，與本地學生社交困擾這件事甚少被提及，日本及韓國留學生與臺灣學生互動良好（馬藹萱，2014）。蔡文榮與石裕惠（2015）針對日本籍留學生的研究，日本籍學生表示與臺灣朋友在課業及生活上的互動密切，就學期間也未曾遭到歧視或惡意對待，並與臺灣異性朋友互動頻繁，反而與日本籍或其他國籍的異性互動較少。不同國家或地區國際學生與本國學生在社交互動上有所差異，歐、美、日、韓國家之留學生與本地學生互動較密切，東南亞或南亞國家留學生則與本地學生有所距離，較難發展社交關係，甚至可感受到排斥或是異樣的眼光。

以上之討論多為深度訪談質性研究所獲得的結果，如單就深度訪談與質性方法所做的歸納，不宜作過度的推論，但這種不同國別國際學生對於在臺學習困難的差異感受，可進一步在馬藹萱（2014）的大型量化研究中獲得支持。馬藹萱教授受教育部委託，進行《大學校院招收外籍生市場調查與分析研究》之全國性跨校國際學生現況研究，研究方法包括國際學生焦點團體訪談與問卷調查。問卷調

查部分，該研究共發出 987 份問卷，回收 682 份，剔除無效問卷後之有效問卷數為 643 份。由於此研究為跨校之全國性研究，有其代表性。該研究中透過統計分析，發現不同國別與地區國際學生在來臺留學的原因與需求上具有顯著差異，於是在數據分析時直接歸為歐美國家、日韓與其他亞洲國家三類。從日韓和歐美先進國家來臺的外籍生，相較於亞洲其他國家和其他地區的開發中國家的學生而言，更傾向是基於「文化因素」而選擇來臺，而所謂「文化因素」，就是基於對於文化或中文的喜好而選擇來臺學習，這些歐美與日韓的學生更傾向於增加中文的學習與練習機會，此點與王秀槐與張珍瑋（2016）的研究發現相同。

馬藹萱（2014）的研究並發現，以日韓為對照組的情況下來看，其他亞洲國家的學生因為臺灣的學術環境而來臺的可能性是日韓學生的近 4 倍，歐美已開發國家則和日韓無明顯差異，意指亞洲其他國家和其他地區的開發中國家的學生都明顯比日韓和歐美先進國家的學生更可能因看中臺灣的學術環境與高等教育品質來臺就讀，臺灣的學術環境在世界開發中國家當中具有相當優勢。總和來說，即歐美、日韓國家國際學生較傾向因為「文化因素」來臺灣進行文化與語言的學習，其重要性高於學術學位與知識的取得；其他亞洲國家與開發中國家則較重視進行學術與專業的學習，這樣的結果也與蔡文榮與陳雅屏（2015）的研究結果相呼應。

三、分析與結論

臺灣學生出國留學，通常以歐美日澳等國家為留學目標國（教育部國際及兩岸教育司，2019），目的在接受更好的高等教育，但並非所有的高等教育國際移動，其學生都是由高等教育弱勢國家移動至高等教育優勢國家。Suzanne E. Beech（2015）認為，人們往往以為出國留學是為了尋找比母國更好的教育，然而即使母國的教育改善，出國留學的人數也不一定會減少，所以已開發國家學生至開發中國家留學、較富裕的國家的學生至相對較不富裕的國家留學、或是大學聲望高的國家學生至大學聲望較低的國家留學，都是可能的。留學代表著一種稀缺性，是一種身分的表徵；地理移動也代表了一種文化資本，顯示此人較具有膽識與冒險心，並具有多元文化的素養。社會資本也會轉換為經濟資本，留學期間積累的人脈、語言技能與文化熟悉度，都可能成為未來工作的助力與本錢。臺灣對於世界的國際學生來說，正好扮演了兩種角色，同時提供文化取向與學術取向兩種需求的滿足，但在進行國際學生學習困難研究時，就必須特別注意這樣情形下的影響。綜合分析上述的研究成果，茲提出相關的建議如下：

1. 進行國際學生學習困難量化研究時，必須特別重視由國別此變項進行觀察，才能精準的甄別國際學生真正的學習困擾。比如全英語課程的需求程度，來自不同國別的國際生及可能有明顯差異，但如只計算總體國際生的需求程度，則可能

互相抵銷，產生錯誤或無意義的統計結果。

2. 除了以國別為變項的設計外，以下幾個變項也可納入考慮，例如國際生來臺學習是「文化取向」還是「學術取向」、國際生母國高等教育聲望相較於臺灣的差別情形、國際生母國平均收入相較於臺灣的差別情形等，這些變項都可能區隔國際學生明顯的學習困難差異情形，因此這些變項不需全採，但可酌採，用以分析不同身分國際生學習困難偏向，可能會發現別具意義的研究結果。

3. 新南向政策下，來自東南亞的留學生逐年增加（潘俊宏、張仁家，2019）。但由前述研究可知，東南亞部分國家留學生在與本地生互動與社交上感到較大困難，此部分亟需追蹤研究或是採取實際的作為與政策設計加以改善。

參考文獻

■ Pham Mau-Ly、Wu Ching-Ling、Blohm. Mark Alexander (2017)。International students' learning satisfaction and its associated factors in Taiwan。建國科大社會人文期刊，36(1)，40-61。(中文期刊，英文發表)

■ 中華人民共和國教育部(2019年9月11日)。2018年來華留學統計。取自 http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201904/t20190412_377692.html

■ 王秀槐、張珍瑋(2016)。“You don't know what really matters to me!” Examining the gaps between governmental policies and student perspectives in international student recruitment practices in Taiwan。教育科學研究期刊，61(4)，243-270。(中文期刊，英文發表)

■ 自由時報(2017)。不只川普孫女...英國喬治小王子也搶學中文!。自由時報網路版。取自 <https://news.ltn.com.tw/news/world/breakingnews/2259929>

■ 吳娟、彭貞淑(2017)。Cross border learning: A case study of international students' learning experiences in Fu Jen Catholic University。全人教育學報，15，53-83。(中文期刊，英文發表)

■ 李慧蘋(2017年3月8日)。川普外孫女中文嚇嚇叫，27歲老師景湧泰曝光。三立新聞網。取自 <https://www.setn.com/News.aspx?NewsID=231584>

■ 馬藹萱(2014)。從在臺外籍生之學習選擇看留學生遷移決策之社會建構。人口學刊，48，43-94。

■ 教育部國際及兩岸教育司(2019年9月20日)。近10年我國學生赴主要留學國家留學簽證人數統計表。取自

https://depart.moe.edu.tw/ED2500/News_Content.aspx?n=2D25F01E87D6EE17&sm_s=4061A6357922F45A&s=A6AD068477F61649

- 教育部統計處（2019年8月30日）。大專校院境外學生狀況。取自 <http://stats.moe.gov.tw/statedu/chart.aspx?pvalue=36>
- 潘俊宏、張仁家（2019）。新南向政策背景下國際學生來臺留學現況暨影響因素初探。臺灣教育評論月刊，2019，8(2)，154-175。
- 蔡文榮、石裕惠（2015）。日本籍國際學生在臺灣中部大學適應議題之個案研究。臺中教育大學學報：教育類，29(2)，1-37。
- 蔡文榮、許主愛（2013）。外籍學生在臺灣的大學適應議題之研究：以中興大學之泰國學生為例。教育科學期刊，12(2)，82-111。
- 蔡文榮、陳雅屏（2015）。初抵臺灣的印度學生在中興大學適應議題之研究。教育科學期刊，14(1)，19-56。
- 蔡文榮、董家琳（2015）。馬來西亞學生來臺留學適應問題之個案研究。教育科學期刊，14(2)，95-122。
- 駐澳大利亞代表處教育組（2017）。澳洲中小學外語教學及學習概況。教育部電子報，771。取自 https://epaper.edu.tw/windows.aspx?windows_sn=19982
- Collins, F., Ho, K.-C., Ishikawa, M., & Ai-Hsuan, M. S. (2016). International student mobility and after-study lives: The portability and prospects of overseas education in Asia. *Population, Space and Place*. 23(4), (電子化期刊無頁碼)
- Song Shuo, Wei Xiao-Ming, & Sana Khulood Siddiqui (2017). A study on Chinese teaching strategies for foreign academic students in local agricultural university. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 119, 2074-2077.
- Suzanne E. Beech (2015). International student mobility: the role of social networks, *Social & Cultural Geography*, 16(3), 332-350.



境外學生在臺留學動機、問題與因應— 以靜宜大學日籍學生為例

桂田愛

靜宜大學日本語文學系副教授
國際暨兩岸事務處之境外學生顧問

王金國

國立臺中教育大學教育學系教授
臺灣教育評論學會理事

一、前言

近年來，全球各國或地區都教育注重國際化（internationalization）。在臺灣，許多臺灣高等教育機構也不例外，亦積極歡迎國際學生前來就讀。隨著外籍生來臺就學的人數日增，相關議題值得進一步探討。蔡文榮、董家琳（2016）曾針對二名馬來西亞來臺求學的學生，進行適應問題方面的探究。研究發現：馬來西亞學生來臺適應的問題包括了生活適應、語言及學業適應及社交與人際關係適應三方面。

來臺就學的外籍生之國別相當多，其他國家來臺就學的學生是否也面臨相同的問題呢？而除了面臨的問題外，他們來臺留學的動機及因應問題的方式也值得探討。本研究以位於中部的靜宜大學日籍學生為對象，藉由訪談方式探討他們到臺灣就學的動機、在臺就學中遇到問題，以及因應方式。希冀透過本研究之結果，提供政府及各大學校院輔導來臺就學外籍生之參考。

筆者¹是日本人，本身也曾是在臺留學學生，目前在靜宜大學任教並擔任國際暨兩岸事務處之境外學生顧問，並長期輔導來臺就學的日籍學生。為了更貼近本校日籍學生來臺就學的動機、問題與因應方式，筆者針對靜宜大學之日籍學生運用面對面訪談、LINE或FACEBOOK等社交軟體進行非正式訪談，然後，就所蒐集資料予以分析，最後呈現結果。本研究期許透過來臺就學學生的回饋意見，讓政府及大學校院能對來臺就學的日籍學生有更多地瞭解，進而提供更貼切的服務與協助。

二、靜宜大學日籍學生來臺就學動機、問題與因應探究

（一）靜宜大學日籍學生人數

¹ 本文第一作者

根據教育部國際及兩岸教育司（2019）的資料，靜宜近五年的日籍學生數如表 1，不過，實際的學生比表 1 還多，因為交換生未列入表 1 中。從表 1 中，可以發現 2014-2018 年，日籍學生數幾乎年年增加，2018 年修讀學籍的學生有 51 人，前來修習華語的學生有 159 人，合計 210 人。

表 1 2014-2018 靜宜大學日籍學生人數一覽表

學年度		2014	2015	2016	2017	2018	Totals
大學部	靜宜大學	23	24	26	36	51	160
		3.30%	3.03%	2.79%	3.04%	3.56%	3.18%
	總數	698	791	931	1,183	1,432	5,035
華語生	靜宜大學	102	107	107	118	159	593
		3.37%	3.11%	2.44%	2.36%	2.87%	2.77%
	總數	3,024	3,436	4,387	5,000	5,540	21,387

註：1.總數是指在臺就讀大學部的日籍學生

2.資料來源：教育部國際及兩岸教育司（2019）

(二) 研究對象

本研究為以靜宜大學 11 名大學部日籍學生及 8 名大學部交換學生（共 19 名）為研究對象。

(三) 研究期程

資料蒐集時間是從 2019 年 8 月 18 日至 2019 年 9 月 25 日。

(四) 資料蒐集的方法

研究者利用非正式的晤談、聚餐時，在不給學生壓力下，了解日籍學生在臺留學的目的、遇到的困難等感受與看法，另外，也藉由 LINE 或 FACEBOOK 等社交軟體來瞭解學生來臺就學的動機、問題與因應方式。每位學生訪談一次，訪談時間大約 15-30 分鐘，訪談大綱如表 2。

表 2 訪談大綱

序號	題目
1	なぜ台湾に留学しようと思いましたが（為何來台留學）？
2	留学中にどのような問題や困難に直面しましたか（在台留學中遇到何問題）？
3	2の問題をどのように解決しましたか（如何解決問題）？
4	その他、何かあれば教えてください（其他-學校，朋友，老師或民間等的協助）

(五) 資料分析的方法：本研究採歸納法進行資料分析，先將質性資料予以編碼，再予以歸類而提出結果。

三、研究結果

(一) 日籍學生來臺就學原因

1. 想要學習中文：

多數學生想學中文才來臺灣留學（89%²）。有人喜歡中文的音調，有人喜歡臺灣的明星，有人喜歡臺灣文化或想要了解關於臺灣相關專業知識等等，選擇臺灣的理由非常多元。

2. 想要學習英文：

臺灣的英文教育環境與人民的英文水準優良。因此，許多學生在臺灣不只是學中文，還有想要學英文來提高自己的中英文能力（53%）。

3. 為了提高就業條件：

隨著環境的變化，華人圈經濟的抬頭，許多企業需要不只使用英文的人才，也需要能使用中文的跨國人才。因此，多數學生想學中文來提高自己的興趣、專業及競爭力（47%）。

4. 費用較低：

臺灣的物價、大學學費都比日本便宜。雖然如此，臺灣教學內容扎實、品質優良。因此，選擇來臺留學（21%）。

5. 距離較近：

臺灣離日本距離近，如果想要回日本或有何事，馬上可回日本。另外，飛機等交通費也比到其他國家便宜，加上班次多，往返方便。因此，不少日籍學生選擇來臺留學（26%）。

² 各類別後面之數字為回答此項意見所佔的比例

6.對日本友善：

大部分的臺灣人對日本非常友善、友好，加上有些年長者會說流利的日文，許多臺灣人對日本人有親近感。因此，家長較安心讓學生來臺（32%）。

7.環境安全：

臺灣的環境安全，民主且多元，生活機能也非常充實，因此，決定要來臺留學學習（32%）。

8.其它：

父親、母親或祖父母在臺灣出生，或有臺灣的親戚。另外，有些是父母在臺灣就業或關係公司在臺灣，因此，選擇來臺留學（10%）。

(二) 日籍學生在臺就學遇到的問題

1.就業活動相關問題：

日本在大學三年級階段就開始參加許多說明會，並參加企業實習等來理解實社會需要能力。但是，臺日就業活動不一致。想要參加就業活動就要請假回日本，有些老師對於日本就業活動不了解。有些學生不敢請假，怕會影響到授課成績（47%）。

2.語言能力問題：

很多學生剛到臺灣時，中文能力尚不足，與老師或同學溝通也會有障礙。老師使用中文上課時聽不太懂，特別是專門科目的專門用語，影響學習與理解（84%）。

3.學業適應問題：

上課中聽不太懂時，不敢發問。另外，臺灣的大學許多老師讓學生分組討論。但是，因為中文能力不足，沒辦法表達自己的意見，也幫不上討論分組報告內容（74%）。

4.生活環境適應問題：

剛到臺灣時，沒辦法生飲水龍頭的水、沒有衛生紙的廁所或是沒有浴缸的浴室等，均與日本環境不同，他們不適應校內外設備，也不習慣臺灣空氣，有些學生也不習慣臭豆腐、豬血或八角等臺灣傳統的飲食（42%）。

5.人際網絡問題：

常與室友、同系的或日籍朋友在一起，因此，較少有機會與臺灣、其它國家或地區朋友在一起（26%）。

6.其它：

生病時語文能力不足，也不想麻煩同學。來到臺灣時候未滿20歲，沒辦法申辦手機，為了安全等考量，想要住在學生宿舍，但是沒辦法抽到，這些也是他們在臺灣遇到的困難（42%）。

(三) 日籍學生在臺就學遇到問題的解決方式

1.朋友協助：

上課不懂的地方，同學都協助我。臺灣傳統節日時，會邀請我一起回家參加家庭聚會，讓我感覺非常溫馨。不管在課業及生活上，臺灣朋友都非常用心協助我們（89%）。

2.老師協助：

日籍學生生病時候，日籍境外學生顧問老師陪同我去看醫生，住院期間，老師一直陪同我協助翻譯與照顧我的住院生活。想要吃日本料理時候，日籍境外學生顧問老師會找幾個日籍朋友，協助我們不定期舉辦日本家庭料理活動。因此，在海外也感受到日本家鄉味道。授課上有問題時老師也會幫我想辦法協助我（84%）。

3.行政人員協助：

選課相關問題，需要一些學校相關文件等，需要的資料行政人員都會幫我準備（26%）。

4.臺灣民間的協助：

迷路的時候，不認識的臺灣人協助我。讓我非常感動（21%）。

5.自我解決：

很多時候，當遇到問題時，也常選擇自己解決（5%）。

四、各大學輔導日籍（含所有境外）學生在臺就學之建議

目前有許多大學朝向國際化，外籍學生到臺灣大學就讀情況越來越多。根據前述靜宜大學日籍學生的回饋意見，各校除了教授課程以外，也必須協助輔導日籍學生適應臺灣的生活，這是各校需要注重的課題。以下，擬提出六點輔導日籍（含所有境外）學生在臺就學之建議：

1.學校宜針對日籍（含所有境外）學生就學辦理研習，讓所有的教師都能對境外學生有更多的瞭解與認識，以進一步提供適性的教學與輔導。

2.學校宜針對日籍（含所有外籍生）學生就學提供適當的行政協助，包括：選課、生活環境、校內住宿安排、校外住宿簽約、未滿 20 歲申辦手機或帳戶等。

3.學校可考慮提供日籍學生回日本或在臺參加就業活動之特別假。日本的學制及就業徵才模式與臺灣不同，各校可考慮提供就業特別假，讓學生可更方便參與就業徵才活動。

4.增列額外之語言課程。為改善與加強日籍學生在大學需要的專門中英文能力，學校可增列額外之語言課程，以加強日籍學生之中英文語文能力。

5.安排學伴或 TA 輔導。針對統計學、經濟學、會計學等專門課程，學校可安排有經驗的同系或日籍學長姊協助，以給予日籍學生生活與課業輔導。

6.針對外籍學生規劃聯誼活動，拓展日籍學生與其他國籍及本國學生之人際網絡。

五、結語

國際生來臺就學，有助於國際交流與國際化，對於來臺就學的學生，或是原本在校就讀的學生都是好的。相較於本地學生，遠從其他國家來臺灣就學的學生

會面臨許多問題。以日籍學生為例，他們因為想學習語言、提高就業條件，考慮到臺灣環境安全且友善，進修費用低且往返日本方便等而來到臺灣就學。來臺就學後，也多多少少會遇到語言、學習、生活適應等不同層面的問題。建議各校在招募國際生之際，應規劃境外學生的輔導與協助。期許所有境外學生在臺就學期間都順利，對「來臺就學」留下正向且美好的回憶。

參考文獻

- 蔡文榮、董家琳（2016）。馬來西亞學生來臺留學適應問題之個案研究。《教育科學期刊》，14（2），95-122。



外籍生在臺學習涵化的挑戰：教師自我研究初探

洪志成

中正大學師培中心教授

臺灣高等教育鼓勵大學招募外籍生就讀，鼓勵教師全英語授課，境外生順勢遞增，但衍生的教學挑戰，大學端是否準備就緒了？有無改進空間。本研究旨在從全英語授課教師端思考目前遭遇的挑戰，以及大學教師因應的研究取向。

一、外籍學生在臺就讀學位概況

根據教育部（2019）公布大專校院境外學生（本文所稱之外籍生）概況，其中107學年度大專校院境外學生人數計12萬6,997人，年增5,536人或4.6%。

境外生的學習適應問題多元，也因學習條件、方式或目的多元而異，不宜一概而論。首先，是否攻讀是一個分界點。攻讀學位歷時至少2年，若攻讀學士、碩士、博士，可高達8年以上。心態上，以及第二年以後的適應問題會與非學位班（如短期交換生、大專附設華語文中心學生、外國短期研習及個人選讀、海青班）有別。本文以境外生修習學位者為主，根據教育部107學年度報告，修學位生高達6萬1,970人，續創歷年新高紀錄，占境外生總數的48.8%，與106年比較，人數增加6,054人。其次，英語程度必然影響全英語學習環境，但此一因素而有待釐清。

一般人以英語是否母語區隔並不精確，因為有些國家英語雖非母語，但被列為官方語言（如菲律賓、貝里斯），其使用頻率獲受重視程度仍有區別。與此相關需要納入考慮者還包括境外生是否就有全美語學習（甚至工作）經驗（在高中以前後、在母國或英語為母語地區，以及學生的中文口說能力。前一因素影響所及，不僅限於本人的學生，還包括同儕與師生溝通、學校生活的品質，對於教師都是一項挑戰。尤其面對流利英文的外籍生，英語非母語的任課教師是否或如何調適是一項考驗。後者（中文口說能力）並非直接因素，但涉及尋求校內資源輔助學習時，與要與校內或社區內人事溝通時，可能產生些微影響。

第三個因素涉及學生母文化與臺灣文化的差異程度有關。根據教育部，107學年度大專校院外籍生主要來源國家前十名除美國外，均為亞洲國家；上述報告提及外籍生主因新南向國家之境外生大幅增加1萬591人，其中以越南及印尼之境外生人數增加最多。其中修學位之前四名依序為中國（9,006人）、越南（7,058人）、印尼（5,686人）與馬來西亞（5,197人）。對於教師的挑戰有三：(1)非主要來源國的文化（如蘇俄、中南美、非洲等），教師也可能需要重新學習。(2)即便於主要亞洲國家，臺灣歷史地理教育偏東北亞多於東南亞，未必熟稔。(3)同一地區或使用同一官方語言之學生聚集於同一班級時，傾向於聚集成一個次團

體，可能影響同儕學業互動。

最後，再就依攻讀學位別與領域看。境外學位生107學年度就讀學士班者4萬最多（6,795人，占75.5%），本文聚焦的碩士班者其次，（9,714人；占15.7%）。攻讀領域上，教育領域則居各領域之末（與農業、林業、漁業及獸醫並列），1,582人（佔不到1.5%）。偏低現象少有實證研究，非作者正式調查，歸納可能原因是：(1)教育領域就讀門檻較低，比較無大學先修專長之限制，有利於跨領域；(2)外籍生回母國擔任教育領導人才就業機會高；(3)聽聞臺灣當年四小龍經濟奇蹟肇因於教育成功，希望來取經，回饋母國。而不同的就讀原因、非教育背景居多，加上為就就業生涯規劃有別，臺灣教師面對外籍生的教學上是否能夠因應，有待驗證。本文借用Gordon於1964提出之涵化（或稱文化涵，acculturation）（Berry,1997）概念作為初步分析架構，來看全英語授課教師面臨的挑戰與學習可能性，研究場域以一個方法論課程為範圍。

二、涵化研究取向

外籍生來到異地求學，除了經歷與當地學生（此後稱本地生）一樣的學習適應外，尚需經歷多一層的文化衝擊：與自身母文化不同的當地主流文化。此所謂涵化，主要是指當兩種文化持續接觸時，某一文化中的個人（或群體）面對另一（通常是主流）文化的衝擊，形塑出另一種文化；包括經歷的一種社會性心理與文化層面的改變；在此歷程中，個人會藉由直接採用、部分獲取或調適邁向（adjust to）該文化的要素（Berry, Trimble & Olmedo, 1986）。以族群的概念來說，也有學者（如Akarowhe, 2018）將文化涵化定義為：一個移民族群逐漸適應並採納新居住地之社會行為與態度之過程。而過去不少教育領域學者借用此一文化學概念，透過涵化歷程分析文化弱勢學生面對主流文化、或到國外留學生與當地文化的現象。這就屬於個人層次的涵化，是指外地出生者將居住地主流文化中的（host culture）習俗、規範（norms）、習俗融入母國文化的社會化歷程；此一歷程會透過日常生活中逐漸蛻變的外顯行為、或身心改變而成。

本文特別聚焦於個別外籍生至臺灣就讀英文授課之學位學程。此一情境下，外籍生有與上述研究對象不同之雙重文化調適現象，一是母文化與臺灣學習文化（含體制）上適應，其二是其慣用語言與使用英文學習環境的適應。針對後者言，又分為兩類。第一類型，其母國官方語言不是英文者，需要先適應改以英文為學習主要語言的適應，還要適應同儕中有些嫻熟英語者（官方語言）之語言優勢的壓力，尤其在有競爭關係的學習表現上。第二類是擁有優勢英文能力的外籍生，他必須適應英語非母語教師的口音外，還需適應英語非母語學生的發表、同儕互動等學習活動。因此涵化概念或許對此一場域有不同的意涵。

進一步套用Berry, Trimble與Olmedo（1986）從涵化的角度，說明當兩種不同的文化相互接觸時，其個人或族群在文化態度、價值觀念和行為上的改變情形有三種，分述如下：

1. 兩極化的線型模式：係指文化認同的概念在一條連續的直線上，一端視為對母國文化強烈的文化維繫，另一端則是強烈的依附於主流優勢文化中。如果個體趨於認同主流優勢文化，那麼就不可能對母國文化擁有強烈的認同。此一觀點，建構在下列假定之中：當不同文化有了接觸之後，原本平行對等的差異文化，因為政治、權力、經濟、社會的關係結構，逐漸轉化成優勢高低之文化階層。但任何一種文化模式都有它的價值，是否一定有優劣之分？在實際上，對外籍生而言，臺灣文化是否符合學說中的主流優勢文化，有待釐清。這觀乎外籍生留學臺灣基於對臺灣文化（含中文繁體字的學習）是否具有高度憧憬或期許：還是基於其他理由才考慮來臺就讀，例如獎學金的提供、相對便宜的學費、相對充裕的就學機會、僅止於改變學習環境（只要出國即可滿足需求）。

2. 雙向模式：強調兩種文化之間的關係並非是同一直線的兩端，也許是互相獨立的。換言之，外籍生可能同時具有堅定的母國（或本族）文化與留學國當地主流文化認同。

3. 多元模式：認為個體是否接受主流強勢文化或保留傳統的文化特性，會因其中屬性而變化，如性別或年代差異而有所不同。生活情境中，不同的文化相遇，導致的結果可能是一種新的文化變體。對外籍生而言，他們會依喜好而選擇接受（或排斥）部分的留學國主流文化，或保留（或排斥）原母國的文化，產生新的文化型態；若來自相同文化的外籍生有相似的轉變，有可能成為一種新的文化變體。

另外從個人層面來看，文化涵化是個人不斷修正且動態的歷程，個人會因生活環境產生不同的適應情形，導致個人選擇所因應型態也不一樣。有些學者根據對主流文化認同的高低，將之區分為四種不同的型態（Hutnik, 1991; Berry (1997)）。其中認同度偏向於主流文化者的有兩型：(1)調適型（acculturative or integration）：高度認同母國文化也同時高認同主流文化；(2)同化型（assimilative）：低認同母國文化及高認同主流文化之認同類型。在外籍生學業適應上，是否也存在此兩類型？在教師教學期望中，是否也視為教學的附帶目標？廣義言，也是將多元文化教育融入教學的一種教學信念。至於另外兩型態，值得任教教師觀察是否存在於外籍生的學習中，以及可能衍生出來的學習適應困難；(3)疏離型（dissociative）：高認同母國文化及低認同主流文化之認同類型，致力於維護自己的母文化；(4)邊緣型（marginal）：對母國文化及主流文化兩者的之認同都低者，兩者都排斥者。當外籍生對於留學地區主流文化認同度偏低

時，可能產生的學習成效很值得觀察，具有極高教育關懷需要。尤其當實際上產生學習甚至生活上的負面效應時，教師能否警覺，事前預防或及時尋求對策。整體而言，外籍生幾乎都會面臨文化涵化輕重不等的壓力，甚至產生文化的衝突。有待確定的是，面對這些壓力，對主流文化採取低度認同者，其採取的涵化策略可能會因為其他變項，如背景變項（如性別、國籍、年齡等）或機構因素（含教師、機構體制、支持系統因素）而有所不同。

三、研究設計與研究發現

本研究採取一所南部大學英語授課學程的A、B兩位老師課室進行觀察、訪談與文件分析。兩位均為教育領域學者，其授課學生有8位重疊，共計15位。研究場域為一門研究所研究方法論課程。資料蒐集以觀察與訪談為主。觀察部分僅針對A教授該門課程，文件以課堂及課外作業為主。研究主題為外籍生的涵化歷程，依照Briggs的文化調適架構來看在臺外籍生的涵化，著重脈絡環境層次。其中有三個相互關連的議題受到關注（Nasir, 2012）：英語學習議題、學術教導與學習（以下本文簡稱ALT，academic learning & teaching）能力議題，以及社會文化議題。本文以ALT為主，其餘為輔。主要關照的課室教師教學型態、評量方法、教學哲學、學習支持及教學學習能力。

主要初步研究發現來自研究法的抽樣（sampling）單元中，學生的課後作業，以及相關訪談。在A教授該單元某課堂教室上，要求學生依照前一次課後作業各小組發展的研究問題（根據A教授事前提供的或自選的事件情節），自選一種課堂上介紹的抽樣方式，進行抽樣；小組必須書面報告抽樣歷程與可能威脅效度因素。學生的涵化反應可粗分成三類。

（一）調適型涵化

在A組研究生的作業顯示了重視雙方文化的跡象。在該組中，組員選擇以立意抽樣進行抽樣，其作業誤將前一堂課所學的實驗設計與一般調查法的樣合併，同時併用隨機抽樣與立意抽樣於其作業中（見下圖）。進一步詢問，成員WW（東南亞籍）先說他上次作業留底，忘了刪除，才會併入本次作業。研究者判斷此一錯置可能性似乎不高，再次確認後，WW表示，她過去大學經驗中，能融會貫通者比較能得到高分，也感覺本課程教授傾向於鼓勵聯想，舉例常會跨領域（interdiscipline），所以嘗試將兩個主題作一個結合，沒想到兩種抽樣（隨機與立意）是互斥的。此一證據，似乎指向前述Berry（1997）調適型涵化的可能性，兼顧母文化與當地文化的要素。

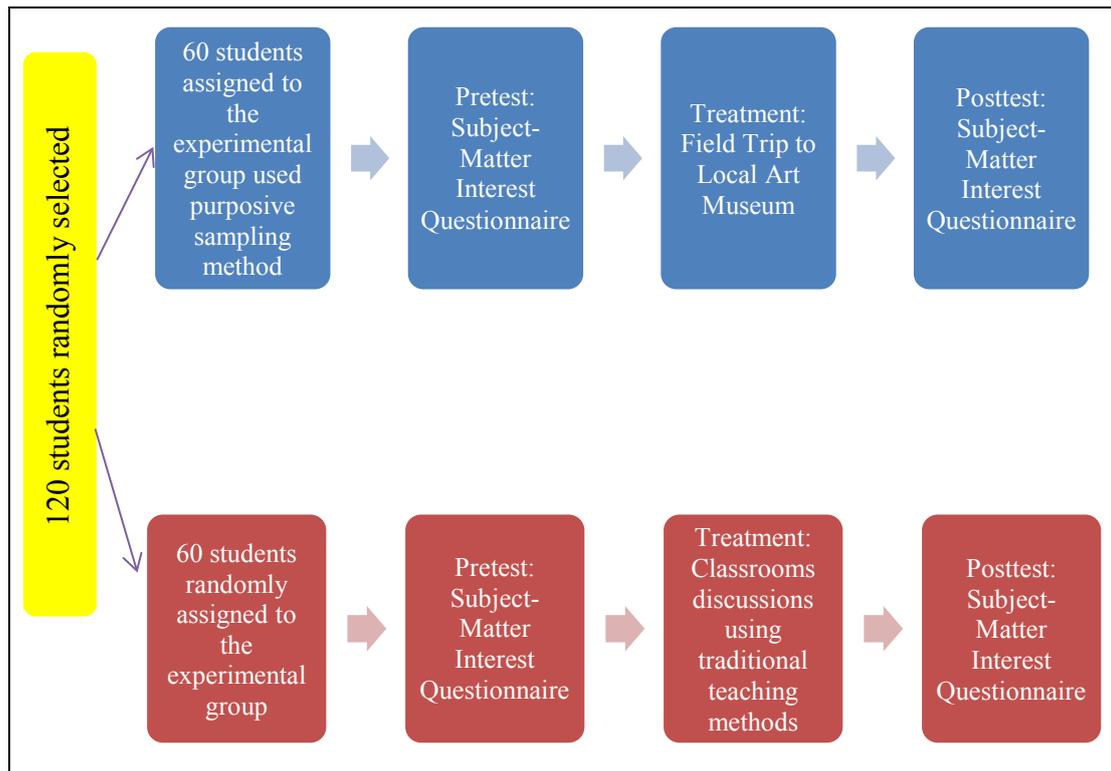


圖 1 學生作業樣本一

(二) 疏離型變化型：疏離型邁向調適型

在 B 小組作業，其先選定一種抽樣，即是便利抽樣（Convenience Sampling）進行練習，然後介紹其定義，很認真地找了額外參考資料，強調此一抽樣方法無須任何指標（criteria）限制；接者以此抽樣方法的優缺點表格化做結；並特別宣稱是根據任課教師提供的「大象繪圖」影片中的情境分析優缺點，但並未提供作業要求的「how」；究竟如何根據該情境（大象繪圖）抽樣進行便利抽樣（選取大象）。經追問，方知道學生對於教師宣布的「describe how to conduct a particular sampling」，與小組成員間初期的認知彼此並不一致；後來由於一位英語為母語的成員 CK 的堅持，小組達成的共識是：「how to describe a particular sampling」，所以他們在描述完便利抽樣的特徵為「無須特定指標」就認為完成作業了，後來經由其中一位組員主張還要加上優缺點分析，而另一組組員趁勢建議表格化，因此最後完成了詳細卻未能針對如何（how）的描述。A 教授在宣布該項課後作業時，先讓小組在課堂中討論 10 分鐘後該作業，也曾到該組巡視；見討論熱絡；並再次確認是否有疑義，回覆沒有；結果卻與 A 教授預期不同。經進一步詢問，有一位成員 NY（化名）（非洲籍）告訴我，過去他們國家的大學氛圍，就是教授位階高，高高在上，學生不敢輕易詢問，以免被當作上課不專心；當教授詢問有無問題時，盡可能要回覆沒有問題。這也算是一種隱形的規範（norm）。

經與 A 教授重看 B 小組作業、以及事後確認，B 小組學生並未誤解作業，因為

其作業答案顯示『We will examine the pros and cons of using convenience sampling in the video shown by Prof A』加上底線部分，顯示他們確知需要分析一個特定情境，並以A教授提供的一個影片為對象。此一例子顯示，當深受母文化「避免提問釐清」、或「有問題不公開承認」的規範，遇到臺灣教授「鼓勵當場釐清、有困惑直接提出」時，一開始並無明顯涵化的現象。該生到第五週時，A教授照例詢問同學對於課後作業有無問題，NY在課後主動私下來詢問我，課前預習作業可否選同一主題，但閱讀課本以外，他發現很有趣的的參考書目。雖然NY仍無法在課堂上直接發問，但已經敢於課後私下詢問，她說臺灣的教授似乎比較願意傾聽，以及沒有距離感；是否因此削弱之前所說母文化中緊張的師生關係，有待進一步觀察。但簡單來說，似乎顯示了從疏離型邁向調適型的現象。

此一案例中，同儕中多重文化的碰撞，也會產生優勢文化的出現。初步觀察，似乎英語嫻熟的成員掌握較大的發言權，主導了最後的共識，決定不需討論大象情境，改朝向深化便利抽樣的概念（如優缺點）著墨。但是組員之間個性的內外向、學習文化中重視和諧、或其他因素在此研究中並未顯現，不宜驟下結論，因為有些學者主張（如Terrazas-Carrillo, etc., 2014），有時英文能力只是表象，會掩蓋可能有其他干擾著外籍生的學習互動的深層因素。

另一觀察，同組組員CW（非洲籍）贊同其共識的考慮，因為另一規範似乎與「重理論輕特例」有關，他過去學習經驗中，教授要求清楚的理論敘說，所以猜測本次作業雷同，並未深究教師實踐；我的反省是，教師自己似乎有一個沒有清楚敘明的假定：理念需要靠實作或案例來闡明。

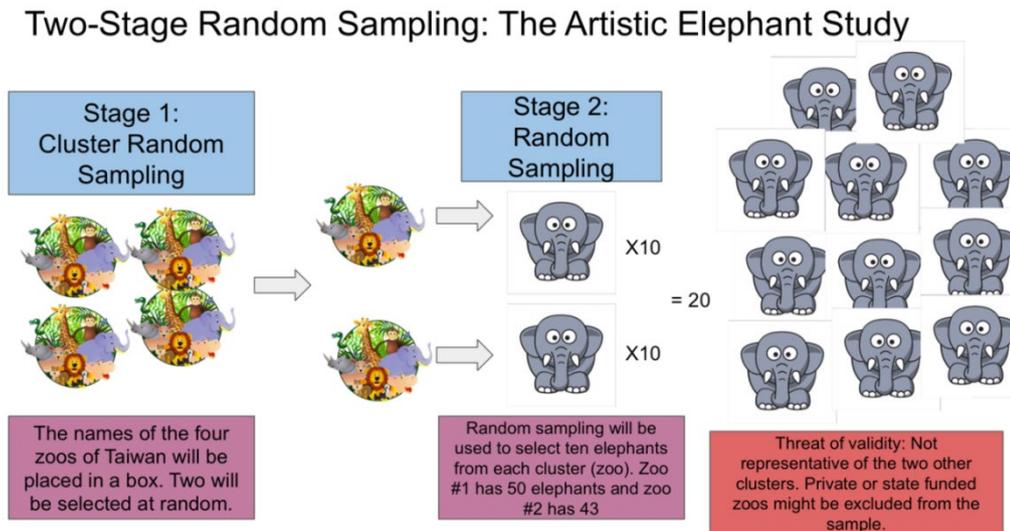
表 1、學生作業樣本便利抽樣優缺點摘要表

<u>Pros</u>	<u>Cons</u>
Easy Access	Confined to one area
Minimize Cost	No classification
Saves Time	Dependent on time
Publicity	Anger
Unfiltered Variety	Censorship
Impactful	May be prohibited by law

四、調適型的變化型

另一個案例顯示出介於統整型的變化型，也就是兼顧兩個文化的特色，但對母文化有略高的保存。該組化名 C 組採取了圖示為主的方式呈現作業。其作業（如下圖）將所選取情境中的大象均以可愛圖形顯示，一目了然。三位組員中 XO 與 CR 來自中南美，其傳統女性服飾鮮明，民族性熱情，說他看到臺灣教授

PPT 偶而會出現藝術圖示，不會純然文字，因此將母文化中藝術元素融入作業，並佔據主要版面。



五、討論與代結論

國際學生的學生是多重學習的旅程，包含了學術、智能、文化與情緒多面向；但與臺灣文化的持續互動中，也會產生不同的適應現象。

限於篇幅，本研究僅以少數例子呈現外籍生在英語授課學習環境中可能有涵化的現象。本文資料呈現了Berry（1997）四種涵化模式的另外證據。本研究顯示了三種變化模式：(1)調適型，(2)從疏離型至調適型，(3)調適型變異版：認同雙方文化但更加鞏固母文化。簡單而言，涵化四模式可當作初步的思考架構，但以動態的觀點描述外籍生的學習適應可能更為精準，而更多不同情境與更長期觀察，預料可以擴展涵化理論對於外籍生在臺學習的解釋力。

本研究初步發現，對於教師自我探究（self study）研有許多啟發。所謂自我探究，是一個新興的研究方法論派典（paradigm），一方面強調對文化的厚實描述，另一方面講求研究者自身所處情境（含困境）的深入理解甚至於解決困境。自我探究源於Schon（1983）反思觀點，強調於實務工作上，將個人內在的思考擴展至公開地溝通，並期望透過反思自身經驗以改變行動，最終有助於解決實務上之問題（LaBoskey, 2004; Loughran, 2007）。此方法重視經驗知識的權威性，使實務工作者透過對其實務經驗的研究重構他自己身為實務者的角色，可增進教師對教與學的理解（Aubusson & Schuck, 2006; Berry, 2007）。教授外籍生之本國教授，可透過此一歷程可增進跨國互動與個人在人格與專業上的成長（Nedelcu & Ulrich, 2014）。但此類教師也是一大挑戰，有賴對文化差異的敏銳度，也就是一

種「對異質文化成員友善與開放的互動心態」(Tan & Liu, 2014)。

據此，有以下可能的議題值得招收外籍生進行英文授課之教師自我探究進一步深究：

- 1.如何更敏銳的覺察外籍生初期在兩種文化衝擊下，對其母文化高度認同堅持，抗拒有力於學術學習的臺灣學習文化或英語學習環境的類型？
- 2.如何更敏銳的覺察外籍生初期在兩種文化衝擊下，過度偏執認同臺灣學習文化或英語學習環境，卻不知從和調適的類型？如何進一步依照教師自身特性擬定相對應教學策略？
- 3.如何幫助學生釐清兩種學習文化中隱藏的規範、慣例？包括課程設計、教學模式、師生與同儕互動、發表、作業、評量等還有哪些沒有明白說出的？
- 4.教師如何讓自己內隱的教學信念、規範、評量要求、用字遣詞更適應不同文化來源的外籍生理解？
- 5.臺灣教師在運用非母語之英文溝通上，面對英文程度差異極大的學生如何同時顧及差異化教學？也同時警覺到影響學習困難可能是英文與其他哪些因素的複合關係？

參考文獻

- 王暄博、林振興、蔡雅薰與洪榮昭(2018)。「外籍生在臺文化涵化量表」的信效度衡鑑與潛在剖面分析，*測驗學刊*，**65**(1)，1-28。
- Akarowhe K. (2018). Effects and remedies to cultural shock on the adolescent students. *Sociology International Journal* **2**(4):306-309.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation: Applied Psychology. *An International Review*, **46**, 5-34.
- Berry, J., Trimble, J., & Olmedo, E. (1986). Assessment of acculturation. In W. Lonner & J. Berry (Eds.), *Field method in cross-cultural research* (pp. 291-324). Newbury Park, CA: Sage.

- Gordon, M.M. (1964) *Assimilation in American Life: The Role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.

- Hutnik, N. (1991) *Ethnic minority identity: A social psychological perspective*. Oxford: Clarendon Press and New Delhi OUP.

- LaBoskey, V. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 12, pp. 817-869): Springer Netherlands.

- Nasir, M. (2012). Effects of cultural adjustment on academic achievement of international students. *Journal of Elementary Education*, 22(2), 95–103.

- Nedulcu, A. Ulrich, C. (2014): Are we ready for International Students? Our University as Window and Mirror. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 90-96. Terrazas-Carrillo, E.C., Hong, J.Y., & Pace, T.M. (2014). Adjusting to new places: International student adjustment and place attachment. *Journal of College Student Development*, 55(7), 693-706.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Tan, S.-A., & Liu, S. (2014, 3//). Ethnic visibility and preferred acculturation orientations of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 39(0), 183-187.



僑生來臺就學之問題與輔導之建議

余懿珊

國立臺中教育大學教育學系博士生

一、前言

根據中華民國僑務委員會對於「僑生」定義：「海外出生連續居留迄今，或是最近連續居留海外六年以上（申請醫學系、牙醫學系、中醫學系之居留年限為八年），並且取得當地居永久或長期留證件及能獲得當地政府發給回程簽證者。」（中華民國僑務委員會，2018）。僑生身分認定，由僑務委員會為之。由於香港、澳門情況特殊，依規定得維持比照僑生之既有權益，以下所稱之「僑生」，乃「港澳生」及「僑生」之統稱，且向海外聯招會申請就讀大學者。

教育部官方數據顯示，107 學年僑生之教育等級分布，以大專校院 2 萬 4,575 人（占 85.3%）最多，高級中等學校 3,731 人（占 13.0%）次之，國中、小則僅分別為 164 人及 335 人（教育部，2019）。與 100 學年比較，隨法規鬆綁、建立多元招生管道、增加補助與獎學金及開辦建教僑生專班等措施，107 學年大專校院僑生人數增加 1,0455 人或 74.0%，高中增 3,171 人或 566.3%，國中、小則無明顯變動。僑生之多，伴隨著是許多因來台所帶來的各種適應問題。

Zhang 和 Goodson（2011）於 1990 年至 2009 年期間利用系統性文獻探討方式檢視了 64 篇有關國際學生在心理跟生活適應上的文獻。結果發現最容易影響國際生適應的因素包含心理及社會文化的調適。如同國際學生，來自各地的僑生，其生活、語言、文化與價值觀均不一樣；在台灣生活、學習的過程中，每位僑生的適應程度又不同（高嘉偵，2009）。筆者由香港赴台升學，身為僑生，深深感受到妥善的輔導機制對來台就學僑生的重要性。

二、僑生來台適應問題

（一）語言及學習適應問題

2011 年「高等教育輸出一擴大招收境外學生行動計畫」中就提到招收境外生的兩點問題：(1)全英語授課課程不足、品質尚有改進空間；(2)免費華文課程不足（教育部，2011）。雖然大部分僑生來自亞洲地區，對部分僑生來說，中文的流利程度仍有可能是學習的障礙。例如，雖然筆者在香港也是使用繁體中文，但同樣是中文，兩個地方所使用的用詞很多時候不盡相同，除了日常溝通以外，上課時使用的專業術語翻譯也不一樣，加上香港上課普遍使用英語，如學者名字我們一般不會進行翻譯，當老師講到某個部分時，往往要查找對照一番，增添課業適應上的難度。

（二）生活及文化適應問題

僑生來台不論是在生活型態、飲食習慣、或是風俗民情上，與必需重新適應。Oberg（1960）稱國際生到新文化環境中感到焦慮的現象為文化衝擊（culture shock）。台灣人的熱情及好客，縱使是如此親切溫暖，也曾讓初到乍來的筆者感到惶恐及不好意思，久久才能適應，開懷接受大家的熱情。所以僑生在來台的時候，不難想像也會受到一定程度的文化衝擊。住宿是僑生第一個受到衝擊的關口，因為僑生獨自一人赴台留學通常會在學校住宿，而現今宿舍為多人一間的設計，更有可能遇到來自不同國家的室友，同時需要適應各國文化及生活習慣差異，造成更大困擾。

（三）社交及心理適應問題

僑生遠赴他鄉來台就讀，免不了思鄉的情況，同儕之間的鼓勵就變得非常重要。但假若因語言溝通能力不佳，影響同儕的互動，漸漸容易產生人際疏遠。生活圈子不一樣，僑生跟本地生之間缺乏共同興趣與話題也會有所影響（韓光俐，2009）。加上，一般僑生大都投入僑生社團，很少參與本地活動，自成一角，加深不適應本地生活的問題。筆者身邊不乏只跟僑生活動的朋友，問到他們為何不跟本地生一起，他們均表示除了跟僑生一起「同聲同氣」，比較自在以外；本地生有時候也對僑生有一些刻板印象，比如說覺得僑生講話有口音，生活習慣又不一樣，導致本地生也不會主動接近僑生，增加彼此隔閡。

三、現行輔導機制

就以上問題，「僑生回國就學及輔導辦法」中指出，在輔導僑生上述各方面適應上，各校設置專責單位或人員來負責此項工作，訂定僑生輔導實施計畫（教育部，2017）。在輔導以上三大問題方面，整理出主要包括：

（一）在學習及語言輔導方面

各校定期舉辦僑生新生入學講習、個別輔導、僑生轉系（科）、學業輔導、寒暑假課業輔導、講習或集訓及僑生課外活動。對於國語文或基本學科程度較低僑生，應由各校分科開班實施課業輔導。

（二）在生活適應輔導方面

各校協助辦理僑生課外活動，協助僑生適應。日常生活中的僑生傷病醫療保險、工讀或學習扶助補助、各種獎學金之核發，由中央主管教育行政機關或僑務

主管機關主辦。

（三）在協助僑生融入本地方面

規劃辦理全國性之僑生輔導、研習及聯誼等活動。中央主管教育行政機關得視需要會同相關機關訪視僑生就讀之學校。

而僑務委員會每年將僑生相關法令規章與實用資訊加以梳理及更新，彙編成「中華民國僑生手冊」，供僑生輔導專責單位或人員參照辦理，讓僑生得到適當輔導（中華民國僑務委員會，2018）。

另外，不同學校也依照「教育部補助高級中等以上學校僑生輔導工作實施要點」，辦理例如僑生新生接待、僑生康樂活動、展覽競賽及參觀訪問、僑生幹部講習會、研討會及生活座談會、慶典及重要節日聯歡活動、有關申辦戶籍、居留、辦理入出境證等事項，協助僑生適應在台生活（教育部，2018）。

雖現行教育部已有既定機制，但具體實行方法還是依賴各校自行發揮，因此有各校做法不一的問題。就形式方面，不同學校有不同方式的輔導，有些學校提供每週課後輔導，有些則時間無規定；就規模方面，有學校每年舉辦大型全校性僑生活動，但有些只限於小型僑生社團的活動。由於整體各校在輔導工作上做法不一，現就上述三大適應問題，希望提出以下建議，讓各校在察覺不足的地方加強輔導以幫助僑生適應：

四、給大學相關部門的建議

（一）加強學習夥伴及語言輔導工作

現行輔導機制下，各校除了開設依規定課業輔導課程予僑生課業上的支援外，在協助僑生融入的部分，各大學可以結合原有的傳統及各種資源，召集各系所僑生與本地生組成學習夥伴，以小組形式為僑生進行輔導，除了傳統上的課後輔導協助僑生的課業學習，也可促進僑生與本地生的交流合作。在語言方面，除增置英語授課課程，僑生入學時可檢視僑生入學時華語文程度，並提供華文課程予學生進修，以免因語言問題而致學業適應不良。在課堂上，老師也可多加留意僑生上課狀況，除了應避免使用台語以外，也不應忽略由於各國中文在使用上的不同而導致的理解落差，適時留意僑生有否跟上教學進度。

（二）培訓本地生協助僑生融入當地文化

僑生初到台灣，是他們最需要協助的時候。Lin 和 Yi（1997）就建議國際生初抵達留學國六個月內，最好能提供接機、搬家、找房等協助。各校除了依照現行機制規定下辦理新生入學講習，迎新活動等；同時，也可讓本地生經過學校單位培訓後，負責一部分活動，如協助新生接機，或帶領僑生置入生活用品等。安排住宿的時候，宿舍長或樓長身為學長姊，更可擔任「小輔導老師」，協助僑生處理生活上遇到的問題。此外，在學校行政方面，各校僑生負責單位也應與這些本地生建立良好的溝通管道，作為僑生與學校各級行政單位溝通、協調者的角色。

（三）多舉辦僑生與本地生交流活動

現時雖然學校依照規定為僑生舉辦眾多不同形式的聯誼活動，但如上述所指，不同學校辦理的方式不一，而且大部分的僑生活動並未包含本地生。因此，在辦理僑生活動時，學校可多配合不同國家的文化，來舉辦文化交流活動；例如，可配合各國的節慶來舉辦相關的慶祝活動。由於包含各國，也理應邀請本地生與其他國際生一同參加，以增進僑生、本地生、國際生的交流互動。如此，除了讓來自不同國家的僑生更加了解台灣及各國文化，盡快適應與本地學生的相處以外，也讓本地生多了一個了解其他國家文化的機會，達到雙贏的局面。

五、給來台求學的僑生的建議

僑生來台求學前，也可以先行在前置工作上下點功夫。在本國時應先修習相關中文語言能力，才可以不受限於語言能力、提升學業成就表現。現今資訊發達，也可以預先查找關於台灣的資料，例如氣候、飲食、風俗習慣、財務上的預備、住宿找房、交通問題等等。因為各校給予國際學生的支援、幫助並不相同，應將可能遇到的情況列入來臺灣前的準備事項，並且與學校有關單位保持緊密聯繫，有不清楚的狀況盡早了解。當然，來台時所遇到的各種狀況跟真實情況並不盡相同，出發前應做好心理上的建設、調適。來台以後不僅只依賴學校老師、同學或是朋友的支持，自己能不能適應在台生活，也十分重要。有賴學校完善的輔導機制，才能協助眾多僑生度過快樂的台灣學習生涯。

參考文獻

- 中華民國僑務委員會（2018）。**僑生輔導手冊（中華民國一百七版）**。臺北：中華民國僑務委員會。

- 高嘉偵（2009）。生活適應、學業成就與學生忠誠度關係之研究—以某大學僑生為例（朝陽科技大學工業工程與管理系碩士班碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：097CYUT5031021）

- 教育部（2011）。「高等教育輸出-擴大招收境外學生行動計畫」。取自 <https://www.ndc.gov.tw/cp.aspx?n=3F2D8EF2E5AEC431&s=3C0B36B61E45C975>

- 教育部（2017）。僑生回國就學及輔導辦法。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0100001>

- 教育部（2018）。教育部補助高級中等以上學校僑生輔導工作實施要點。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL009271>

- 教育部（2019）。107 年大專校院境外學生概況。教育統計簡訊，105，1-3。

- 韓光俐（2009）。來臺大學國際學生課業學習經驗與學習適應歷程之研究—以國立臺灣師範大學大學部學生為例（國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系碩士論文）。取自臺灣博碩士論文知識加值系統。（系統編號：097NTNU5732016）

- Lin, J. C. G., & Yi, J. K. (1997). Asian international students' adjustment: Issues and program suggestions. *College Student Journal*, 31(4), 473-479.

- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, 4, 177-182.

- Zhang, J. & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 139-162.



淺談東南亞新住民在臺進修

馮玉芳

弘毓基金會社工員

鄭瑞娟

靜宜大學師資培育中心副教授

一、前言

根據內政部統計資料 107 年 12 月底臺灣新住民人數已達 543,807 人，繼原住民、閩南人、客家人及外省人，新住民已成為臺灣的第五大族群。新住民人數（不含大陸、港澳）按原屬國籍來分，接近 86% 的新住民來自東南亞國家。其中人數最多是來自越南的新住民占總新住民人數的 57%，其次為印尼籍 16.27%。新住民來自另外文化圈，她們所帶來原生國家的語言與文化使臺灣社會更多元與豐富（馮玉芳，2019）。然而筆者¹為社會工作人員從實務現場發現新住民因生活背景不同，她們母國的學經歷大多數只能當參考資訊未能應用於臺灣的就業環境。若新住民想融入臺灣的社會及學習一技之長以提升就業條件與能力，進修是不可或缺的管道，其中包含參與成人教育學習中文字、參加職業訓練等。

筆者是一名越南新住民，在臺灣的進修起跑點始於新住民生活適應班、國中補校、高職資訊科、大學社工系、教育研究所。這十八年間，除了接受正統教育體系，還曾參加不同的職訓，包含：美容、美髮、中餐的丙級輔導考照班，及通譯人才培訓、新住民母語教學人才培訓、導遊培訓班等。這漫長與多元的學習幫助筆者融入臺灣的生活與建立自己的人際網絡。另外，進修所取得的美容、中餐丙級證照，通譯、新住民母語教學證書，導遊執照等，提供筆者更多就業的機會與選擇。筆者在臺灣的職涯也跟隨進修而有不同的轉換，從工廠作業員、仲介公司的翻譯、母語教師，到現今的社會工作人員。進修成為筆者在臺灣扎根的不可或缺因素。

二、新住民進修的重要性

知識是一把打開未來之門的鑰匙，尤其對東南亞新住民而言，想融入臺灣的社會，若懂得中文，其他的學習便容易許多，因此學習中文成為打開臺灣門窗的鑰匙。另外新住民進修除了可以了解臺灣的教育體系與制度之外，也可協助子女就學，以及選擇未來升學的方向。因此，新住民的進修對她們的個人、新住民的家庭，及臺灣的社會都是有利的發展。因此，筆者歸納出以下幾點新住民進修可以達成的目標：

¹筆者即本文第一作者

（一）翻轉社會的刻板印象

因來自越南的新住民占總東南亞新住民人數的 57%，使越南新住民的負面新聞占相當高的比例，其中「越南是落後的國家、越南出口外籍新娘」是臺灣人對越南存在偏見。來自越南的新住民阮清河深諳教育是一切的根本，有了知識當後盾，才會懂得如何爭取生活權益，使她攻讀博士學位致力於打破臺灣人對新住民的刻板印象「新住民教育水準低」（中時電子報，2016）。

2016 立委選舉當選名單出爐時，各家新聞媒體爭相報導寶島百年以來出現首位新住民立法委員林麗蟬立委。在當選立委之前，林麗蟬曾被認為來自柬埔寨是落後國家，而問她「你們家有飯可以吃嗎？有米嗎？」林麗蟬靠著自身的努力去翻轉臺灣社會對於新住民的刻板印象「教育水準低、經濟弱勢、賣淫」等。

然而林麗蟬任職立委之前也經過漫長的進修，她的進修路從建國科技大學美容系、靜宜大學社會工作與兒童少年福利學系學分班、國立暨南國際大學非營利組織經營管理研究所碩士，目前進修暨南大學東南亞學系博士班。任職期間林麗蟬致力於為新住民發聲並從推動修法以改變臺灣對於新住民未完善的條例（ETtoday 新聞雲，2017）。

透過阮清河以及林麗蟬的帶動，臺灣社會漸漸看到新住民的智慧與能力，而對於這群來自東南亞的新住民給予更多的肯定與支持。

（二）有更好的發展進而增加家庭的收入

新住民於進修的過程可增加個人交際與人脈，與師友建立互動網絡，進修後也可因著高學歷找到較好的工作。上例的阮清河，因著高學歷與長久耕耘的人脈，使她有機會於五所大學任教越南語，比起一般於工廠當作業員的新住民，阮清河的教師待遇與聲望顯然更高。她的成就除了為家庭帶來可觀的收入之外，也成為新住民典範，她的成功故事砥礪不少新住民跟進（中時電子報，2016）。

（三）成為子女的榜樣

來自東南亞的新住民，因原生國使用的母語非中文，而初來臺灣生活有許多限制，如：騎車上路看不懂路標而找不到目的地。至賣場購物看不懂中文標示而找不到物品。若新住民參與進修可排除因不識中文字而產生的困擾。筆者曾經聽過許多姊妹因不識中文字而被子女輕視，由於她們看不懂子女聯絡簿裡老師交代的內容，造成無法協助子女完成家庭作業。而孩子受新聞媒體的影響認為媽媽來自東南亞甚麼都不懂，低人一等的偏見。

然而筆者（2019：82）研究發現研究對象愛香因母親為新住民不識中文字無法協助她在學校的事物而留下遺憾「愛香回想國小的階段，她不敢讓同學知道媽媽是越南人，擔心會被同學取笑媽媽什麼都不懂，敘說的過程中，愛香幾度哽咽說不上話而中斷訪談」。當然也有例子新住民令子女刮目相看，筆者的同學是這例子。她來自印尼，白天上班晚上進修，並從中文識字班、國中、高中，讀到大學。她的學經歷使她目前除了當人力仲介公司的翻譯人員之外，還是一名印尼語教師。她用心與努力進修，子女都看在眼裡，而很懂事對母親格外體貼。尤其她女兒還立下志向向她學母語並遵循媽媽的腳步成為一名印尼語教師。

新住民於進修的歷程中，除了有助於新住民個人之成長及透過與老師及同儕的互動習得人際溝通，並對於溝通交流更有自信之外，她們透過進修更了解臺灣的教育體系與制度，體會子女功課的困難與學習進度的壓力，而有助於新住民與子女之間的互動。「身教重於言教」新住民透過她們的努力進修得來的個人成長與就業的成就，成為新住民子女心中的好榜樣。

三、新住民進修的管道

張芳全（2017）指出 2000 年之後是新住民蓬勃發展期，此階段政府已開始重視新住民的相關議題，為了協助新住民融入臺灣社會而開設生活適應班，後來新住民進修的管道越來越多元，主要分為三大方向：正統教育體系（補校）、新住民專班、技職研習。

（一）正統教育體系（補校）

新住民申請歸化臺灣國籍，必須遵從許多規定，除了放棄母國國籍之外，還需具備基本語言能力及國民權利義務基本常識證明，新住民可提供「曾就讀國內公私立學校 1 年以上證明」，或「曾參加國內政府機關所開設之課程上課總時數或累計時數達 72 小時以上證明」，或「參加歸化測試 60 分以上證明」。基本語言能力規定使絕大多數的新住民選擇參加中文識字班或補校，因她們無自信通過歸化測試（臺中市大雅區戶政事務所，2019）。

李宜頻（2012）研究發現「新住民參加成人基本教育的動機有取得身份證、增加教養能力、獲得更好的工作、抒發情緒、重建自我形象等功能」。當今各縣市的成人基本教育班（含新住民教育班）的課程依舊熱絡，新住民學習中文的需求仍存在。然而歐亞美（2013）研究發現「新住民與失學民眾合班一起上課，而且一直留在國小補校重複就讀的情形普遍存在」。其中的原因為國小補校對出席率無嚴格的規定，而新住民因工作時常被要求加班。國小補校是最符合她們的需求與工作狀態，且國小補校無學業競爭，氣氛和樂提供新住民快樂學習的管道。

（二）新住民專班

在政府推動新住民相關的政策與社會福利時，也鼓勵大專院校開設南向專業科系或學程，如：暨南大學東南亞學系所。中國科大為響應政府新南向政策，於 2018 年開辦越南新住民專班的技訓課程，協助輔導新移民考取導遊領隊證照（中時電子報，2017）。

（三）技職研習

由於迎娶新住民的臺灣男性屬於勞動階級的比例相當高，因此新住民嫁入臺灣家庭後，雖然在語言上有限制，仍要負起賺錢養家的責任，她們工作比較多是當工廠的女工、早餐店或餐廳的店員（趙可芳，2012）。若新住民有一技之長，有助於改善新住民家庭的經濟。政府看見新住民對於職訓的需求，為了協助新住民提升職場就業能力，而推動多元化職業訓練課程，如美甲、烘焙、導遊領隊等培訓，符合特定資格者除可補助全額訓練費用之外，還可請領生活津貼，輔導新住民學習第二技能並且與社會接軌（新住民培力發展資訊網，2016）。

外語導遊是觀光局這三年極力堆動之課程，因近十年東南亞經濟成長亮眼，中高收入人口逐年提高，經濟成長帶動出境旅遊人口成長，考選部因應東南亞觀光客需求，外語導遊人員於 2013 年增列越南語、印尼語、泰國語等項目（馮玉芳，2019）。因此於 2017 年交通部觀光局特別規劃了稀少語別旅遊輔助人員訓練課程，培力具越南語、印尼語、泰語等語言優勢者，加強觀光旅遊相關專業知識與解說技巧。

美容、美髮、美甲、中餐的丙級輔導考照班為職訓局與民間團體時常舉辦的課程。越南是一個注重生活美學的國家，當地婦女對於美髮與美甲極為講究，因此許多來自越南的新住民於原鄉學過美髮或美甲，丙級輔導考照班可強化她們固有的才能與專業，若新住民透過參與輔導考照班而取得丙級證照，幫助她們與臺灣社會銜接，符合臺灣重視證照的文化，使臺灣的客戶對於新住民的專業與服務更有信心。

四、新住民進修的困難

新住民因進修而得到的成就，在許多新住民成功的典範被媒體不斷曝光之下，讓不少新住民想努力跟進，但現實中新住民的進修之路遇到相當多的阻礙，筆者歸納出以下幾點新住民進修的困難：

（一）家庭、工作、學業的平衡

嫁到臺灣的新住民女性大多背負傳宗接代的任務，她們一結婚後大概半年就懷孕，一年就生下孩子，且通常生二胎到三胎（劉美芳，2001）。因此新住民進修困難重重，除了養育子女、打理家務、配合工廠加班趕貨，學校的功課也必須顧及。新住民在有限的時間裡，必須同時扮演不同的角色，在蠟燭多頭燒的狀態之下，仍堅持進修的新住民須有過人的意志力，及付出極大的心力才能完成不同角色的任務。

（二）母語非中文造成進修的障礙

許多研究指出中文是全世界最難學的語言之一，因中文是表意文字。然而東南亞新住民的母語與中文不同語系，使她們在閱讀時遇到相當大的困難，看是差不多的字，但部首不同文字的語意也不同。國字書寫及辨識困難是大多數新住民必須面對的共同難題，中文字體構成不同，從筆順到上萬個不同的獨立文字，與拉丁字只有幾十個字母的組合為天壤之別，使書寫中文成為新住民挑戰度最高的學習。此外，對新住民而言中文字筆劃太多，且字型相近，還夾雜著同音字、破音字的混淆。由於中文詞意理解抽象不易學習，詞意理解困難，單字與詞句意義理解混淆成為新住民進修時遇到之困難，尤其課堂上遇到的專有名詞，及艱深詞彙使新住民無法理解。另外，新住民母語腔調與中文不同、有某些發音是兩種文字無類似發音字詞。東南亞主要使用羅馬拼音，新住民來台灣後必須從頭學注音符號，然而注音符號拼音困難，且聲調易混淆。若非新住民專班矯正發音，她們獨有的口音也容易成為年輕學子口中的「怪腔怪調」，使新住民失去發言的勇氣，也削弱她們進修的熱情（歐陽欣欣，2012）。

（三）經濟的限制

新住民結婚的對象屬於勞動階級的比例相當高，她們嫁入臺灣家庭後，需要與先生共同賺錢扶養子女。子女的教育費成為她們首要的考量。在有限的收入下，新住民的進修成為次要的選擇。從現實面來看，許多新住民認為當下的收入才是關鍵。進修未必達到立即的經濟效應，但工廠加班可以馬上增加家庭的收入，因此許多新住民因經濟的因素而放棄進修。

筆者在臺灣的進修維持十八年不間斷，除了生活適應班、國中、高職、大學、研究所之外，還參與美容、通譯、導遊等職訓。進修的過程中遇到的困難如上述「家庭、工作、學業的平衡，母語非中文造成進修的障礙與經濟的限制」。在筆者工作為工廠作業員那十年，每當遇到學校的考試苦不堪言，主管總是認為以公司出貨為優先考量，讀書考試屬於個人因素，是當事人必須面對，非主管該承擔的責任。當時只能一再請求主管通融允許 5 點下班參與考試，周末再去工廠加班完

成該有的出貨量。因中文書寫能力不好，每晚下課後，總是熬夜背書、練習寫字，時常一晚只睡四到五小時。然而作業員微薄的薪資還須扶養兩個幼兒，別無他法只能精打細算省吃儉用，節省開銷來支付學雜費。

現今是社工人員回頭看這段歷程，進修改變筆者的命運，但其中所付出的代價為十多年生活毫無品質、無假日、無閒暇的片刻。除此之外，孩子也因筆者的進修而跟著受苦，她們每晚必須跟著媽媽去學校，回家梳洗後已接近凌晨。許多時候，筆者因工作與學業之繁忙而疏於對子女的關照，好在孩子能體諒筆者的難處，也認同母親的努力而未出怨言，並懂事的分擔家務。

五、結語與建議

知識是打開未來的鑰匙，學習中文成為東南亞新住民融入臺灣社會的必要條件。新住民進修的管道為三大主軸：正統教育體系（補校）、新住民專班、技職研習。她們藉由進修不只翻轉臺灣社會對於新住民的刻板印象「教育水準低、經濟弱勢、賣淫」，更能透過進修增加新住民的個人交際與人脈，同時與師友建立互動網絡，使她們有更好的發展進而增加家庭的收入。新住民進修另一重要功能是成為子女心中的好榜樣，「身教重於言教」新住民透過努力進修得來的成就可說服她們的子女相信「只要付出努力去學習，每個人都有機會達到更高的成就，成為自己理想中的模樣」。

新住民在臺灣一直被歸類為弱勢，需要政府，社會大眾的認同協助。但是，如果一直接受幫助，處於被動，永遠只能被當作弱勢族群。新住民的進修對新住民的個人、她們的家庭，及臺灣的社會都是有利的發展，然而她們的進修之路有許多不利之因素，如無法取得家庭、工作、學業的平衡。母語非中文造成進修的障礙，及經濟的限制都成為新住民進修的困難。因此，期盼政府與相關單位提供新住民多元的學習管道及就業。

建議政府提供經費讓學校與業界結合為新住民辦理「新住民產學合作班」讓她們有一份穩定的工作與收入，使新住民於進修時得到家人的支持，且產學合作的優點於學校與公司已分配及安排妥當上班與上學的時間，新住民無需因配合工廠每日加班而中斷進修，若新住民能完成前端的成人基本教育班（含新住民教育班），而達到精熟中文聽、說、讀、寫的能力之後，新住民才有條件與機會接受更高的教育。

對於辦理技職研習的單位，建議輔導新住民考照班的課程不只停留於教室裡。研習非流於形式為了辦理而開課，結果為課程結束時與新住民的就業完全無關。建議辦理技職研習的單位為新住民規劃、設計後，提供「培訓、實習、考照、

就業」的一條龍服務。當新住民完成培訓時，應給予她們實習的機會，使新住民熟悉該產業的實務工作。當新住民完成實習後，應繼續輔導她們考照，並給予新住民學員多一些鼓勵與支持（以筆者曾參加中餐、美容、導遊等 職業訓練的

經驗，大多數新住民選擇放棄參與考試，因擔心自己的中文無法應對考試）。當新住民通過考試取得證照後，應協助媒合她們就業。若辦理技職研習的單位能提供一條龍的服務，協助新住民透過職業訓練取得證照及正式的工作，方達到幫助新住民增加她們家庭的收入，改善家庭的經濟狀態。

相信在政府、學校、產業界、辦理技職研習的單位與新住民的共同努力之下，新住民透過進修及培力後，不但非弱勢族群，還可成為發展臺灣經濟的得力助手，為她們的家庭增加收入，及成為新住民子女眼中的努力向上的好榜樣。期待這三贏的局面有政府與各界的支持。

參考文獻

- ETtoday 新聞雲（2017）。「說」不出的心酸。林麗蟬從千金變外配再成為立法委員。取自 <https://www.ettoday.net/news/20170430/914619.htm>。
- 中時電子報（2016）。戰勝偏見 標籤要自己撕下來。取自 <https://www.chinatimes.com/newspapers/20160127000385-260102?chdtv>。
- 中時電子報（2017）。中國科大設新移民專班。取自 <https://www.chinatimes.com/newspapers/20171029000361-260107?chdtv>。
- 李宜頻（2012）。新住民學員參與學習動機與學習困難之個案研究：以社區大學成人基本教育班為例（未出版的碩士論文）。國立屏東教育大學研究所，屏東市。
- 張芳全（2017）。新移民子女教育的實證。臺北市：五南。
- 馮玉芳（2019）。越南女性新住民在家教導子女越南母語之個案研究（未出版之碩士論文）。靜宜大學教育研究所在職專班，臺中市。
- 新住民培力發展資訊網（2019）。免費職訓課程，培育「新」人才。取自 https://ifi.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=12133&ctNode=36461&mp=ifi_zh。
- 臺中市大雅區戶政事務所（2019）。外國人（包含外籍配偶）申請歸化我國國籍時，為何應具備我國基本語言能力及國民權利義務基本常識之要件？如何取得

該項證明文件？取自 <https://www.hdaya.taichung.gov.tw/1551368/post>。

- 趙可芳（2012）。東南亞離婚新住民女性之婚姻歷程與工作境況之研究（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學東南亞研究所，南投縣。
- 劉美芳（2001）。跨國婚姻中菲籍女性的生命述說（未出版之碩士論文）。高雄醫學大學，高雄市。
- 歐亞美（2013）。我國成人識字教育政策執行之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學教育經營與管理學系，臺北市。
- 歐陽欣欣（2012）。台東縣東南亞外籍配偶識字班中文學習困難之多重個案研究（未出版的碩士論文）。國立台東大學教育學系課程與教學碩士在職專班，台東縣。



越籍學生在臺灣求學困難之探究

陳春孝

國立臺中教育大學語文教育學系研究生

莫氏心

國立臺中教育大學語文教育學系研究生

一、前言

臺灣是一個美麗的國島，不僅經濟發展、交通方便而且教育領域的質量也很高。2018年6月27日 Times Higher Education 新聞有提出「亞太地區大學排名表」(Asia-Pacific University Rankings)，分析東亞、東南亞和大洋洲的三十八國家之大學教育質量，其中臺灣有31所大學屬於這個排名表。透過這分統計明顯可知臺灣的教育質量很高，因而臺灣的教育領域收到各國的重視，越南國家也不例外。

根據「越南青年」新聞統計2017年有7,399學生去臺灣留學，比2016年升54%。在臺灣越籍學生求學的數量越來越多，學生在國外留學的時候一定面臨到不少問題。此外，外籍學生在全外語學習環境下產生的學習困擾，對於學習之影響力不容小覷（呂啟萱，2010）。因此，本研究透過使用訪談，深入瞭解在臺灣的越籍學生於內在原因與外在原因之影響下，所產生的生活困擾及學習困擾。

為達上述研究目的，本研究以訪談法進行研究，訪談六位包括：兩位新生剛來臺灣、兩位曾在臺灣學習滿一年、兩位在臺灣三年之越籍學生。根據「越籍學生在臺灣求學的生活及學習困擾訪談大綱」實施訪談，並將訪談資料整理歸納後，從中提出討論及建議。

二、越籍學生在臺灣求學遇到的困難

本研究主要針對越籍學生在臺灣求學遇到困難在兩個方面：生活方面和學習方面，分述如下：

(一)生活中的困難

1. 飲食、交通、辦手續

陳國翁（1998）有提到人類的文化基礎就是吃、穿、住。因此，本文針對生活方面，透過訪談及資料整理歸納後，收到結果是：越籍學生最難適應臺灣的飲食和對於交通、辦各種手續會遇到困難，詳細如下：

表 1 受訪者在臺遇到困境的統計表

編號	性別	在臺就讀的學制	在臺的時間	在臺遇到的問題
S1	男	華語中心	三個月	吃不習慣臺灣東西、很多油。不會看路名。不會辦延期居留證。剛來很不熟悉臺灣文化
S2	女	大學部	三個月	很想越南口味，不喜歡臺灣口味。辦健保卡和居留證很複雜。上課老師講太快聽不懂。臺灣的問候方式跟越南不一樣
S3	男	華語中心	一年	不喜歡吃便當、不好吃。辦居留證很複雜。可以溝通可是寫字能力很弱。慢慢適應臺灣文化
S4	男	碩士	一年	不喜歡臺灣菜、很油。上課用的專業詞有些聽不懂。不會很熟辦健保卡、居留證和工作證的手續
S5	女	大學部	三年	可以接受臺灣的東西，可是還很想越南口味。交通不太很熟悉、大部分都騎腳踏車。居留證、工作證的手續可以自己辦理。
S6	女	碩士	三年	不太喜歡臺灣菜、想吃越南菜。居留證、工作證、健保卡的手續都自己辦理。臺灣和越南有很多文化不同

（資料來源：作者自行整理）註解 S：受訪者

根據表 1 的統計結果，對於飲食大部分越籍學生都覺得越南和臺灣的口味差別很多。當訪談跟飲食有關的問題，收到很多受訪者的意見如：「不習慣吃臺灣菜、很多油」。他們剛來臺灣沒辦法馬上習慣臺灣的食物、例如：臭豆腐、滷肉飯、滷味等等。越籍學生對飲食方面很難適應理由就是：越南和臺灣的飲食差別很大，最為常見意見為臺灣東西很油、食物會混很多種口味在一起、但味道跟越南食物也不一樣。

此外、語言不通導致外籍生在交通方面或辦手續時都遇到不少的困難。一部分越籍學生來臺灣之前從未學過中文，因此抵臺之後沒辦法順利與當地人溝通、詢問路線，不是花很多時間就是必須要麻煩別人陪同。另一部分來臺灣之前雖有學過中文，但在越南學到的是簡體字、臺灣卻用繁體字，這時學生的困難就在於閱讀和書寫方面。因此，當辦各種手續如居留證、工作證、健保卡等文件需要懂文件的內容，看繁體字對越籍學生也是一種干擾。

2. 文化差異

每個地區都有自己獨特的文化，到達新的地方一定會產生文化差異（陳國翁，2003）。雖然越南和臺灣都是東方文化，兩國有一定文化因素是相同，但同時也存在差異方面。

「第一次接觸到一個國家的新文化，我感覺很陌生、上課的時候很難跟朋友溝通」。其中一位受訪者在訪談過程中表示，也是多半受訪者遇到的問題。當接觸新文化環境跟母國文化有差會造成個人被動交際或在溝通過程中失去了本人自信心。

某些行為在這地方是對的、但不一定其他地方也是好的（兩玉慶，2007）。當然，有一些行為在越南顯然是大眾的行為、但在臺灣卻被視為不禮貌之行。比如是在越南問別人的年齡是很普通的、可是在臺灣這樣問會被視為不禮貌的。所以，越籍學生在臺灣求學的過程當中一定會產生文化衝突，文化理解不深、會造成拉遠學生與本地人的交往距離。

（二）學習上的困難

1. 語言干擾

一般來說、外籍生若抵臺求學就應該具備了一定的語言程度。但對於專門學習語言的學生而言，通常只要通過華語能力測驗第一級就可取得申請留學簽證的資格。他們以虛弱的中文程度第一次在目的語的國家生活以及學習，陌生的環境加配語言能力不佳，在母國所學到的詞語用法跟臺灣完全不一樣，或是對於目的語的詞語內涵不深解，因此以母語的方式來表達目的語的意思，導致學習者對於學業的成效及興趣會難免被幹擾。

先談詞語用法方面，目前越南教材大多都以中國北京語言學院出版的漢語教程。我們也清楚中國以及臺灣兩岸之間的詞語用法明顯有差別。越南外籍生在母國受到的中文教育大多都是受中國的影響。以一些生活常用的詞語來做比方，中國用「臥室」，但臺灣卻講「寢室」；有些學習者認為，「寢室」比較文言，而且常見在古裝片當中，雖然對其不陌生、但也比較意外，因為臺灣人用語是那麼文言。中國所說的「盒飯」，從字母上可容易知到詞語的意思、但當學生來到臺灣卻聽到「便當」兩字。如果沒有準備文化了解的人，怎麼會知道「便當」就是外帶的盒飯呢，後來才會慢慢地明白「便當」原來是跟日語有關係。

或者、臺灣民眾會以比較親近易叫的「小黃」來替代計程車的叫法，但大陸卻以其的特點直接命名：「出租車、計程車」。通過調查，不少學生剛來臺灣時沒法想象出來「小黃」就是「計程車」。

以上所述可知這些詞法異差雖然只是一小部分，但帶來給越南外籍生不少學習阻礙。

再談母語對於學習者學習中文的干擾。越南詞彙庫中存在著大量從漢語影響來的詞語，我們稱之為「漢越詞」。由於漢越詞佔了越南詞彙中 70% 以上的比例，因此，學習中文過程中，其可是越南華語學習者的最大優勢，但與其同時，學生也會誤用母語的漢越詞表達自己想傳達的意思。原因是因為透過長期時間傳入到越南的漢語，越南民眾已經改變了詞語的用法，或保存詞語原來的意思，中國人民則在社會發展的同時也將詞語的本意改變，變化了詞彙用法。

針對漢越詞的研究文章，不少學者已將漢越詞為研究對象。透過長期搜集資料，研究者在中國知網搜集了 113 片包掛博士論文、碩士論文以及期刊，研究方向多彩。張麗梅（2009）文中述到漢越詞進入越語系統之後，詞義方面的越化最為常見。漢越詞與原詞的詞義差異主要顯示在義項的增加、義項減少、詞義擴大、詞義縮小、詞義轉移等方面。

所謂漢越詞既是越南語中有漢語來源的詞語。其也許是同音同義字（孝順／Hiếuthuận、法律／Pháp luật、總統／Tổng thống、教育／Giáo dục、學院／Học viện、歷（Lì）／Lịch、科（Kē）／Khoa）；或是同音異義（「Minh bạch」－「明白」中文表示已明瞭，或表示說話的意思很明確，越南文中卻表示某項事情的公開）；或義法不同（「Lãng loàn」－「凌亂」：在教育部國語辭典列為形容詞，解釋為雜亂而無秩序之義；在越南漢越詞中意義以及用法已經改變，以「Lãng loàn」來形容不正當之女人；阮氏碧玉（2008）「Đình ninh」－「丁寧」：現代漢語詞典中的「丁寧」意義為「囑咐，吩咐，叮嚀，反復地囑咐」，但如今的越南文詞典中的用法卻表達完全相信某種事情已經或即將發生，總以為）。

由此可見，有些漢語詞被進入了越語之後語音仍保持相對應形式，詞義卻發生變化，語漢語原來的意義完全不同。漢越詞的詞義更新的問題對學習華語的人帶來很多困難，學習者覺得很難避免母語的影響，會在詞義理解和運用方面發生偏誤。

對於學習中文的越南學習者來說，漢越詞是一種巨大的優勢。但若不理解中文現代的用法以及詞語內涵，會導致阻礙學生與本地人溝通的情況，其也會影響到學生的自信心，減少學習的動力。

2. 上課方法

臺灣教師上課方式注重學生自己研究，既是所謂的以學生為中心。教師當引導者的角色，學生依老師教導的方向，將個人的色彩融入學習當中，促進學習動力以及深解課堂所學到的知識、發揮自己的能力。學習上完全可以將團隊合作跟個人獨立研究融化為一。

越南目前大多還使用著傳統教育方式，學生的角色不太被發揮，團隊合作不佳。對於越南外籍生來說，開放課堂是一項難得發揮自己能力的機會，但與其同時，也需要學習者盡快適應新的教育環境，找出自己與課堂之間的興趣來維持學習動力，減少功課的壓力。

三、結論

異國求學之路可以讓學習者更加努力，成為更好的自己。在異國文化中生活本是一件不容易，如何維持學習動力是每一位留學生需要謹慎地思考。因為求學並不代表僅有學習，而忽略了生活的其他方面。不少學習者由於生活費用或是異國文化的打擊而放棄了學業。學習者應該將自己在異國生活中的缺勢改為優勢、做好準備，才能專心學業，得到學習的目標：強效。

對於如何克服飲食方面，研究者曾深刻的自身經歷，同時根據受訪者的訪談結果，建議留學生可與朋友一起去吃越南菜，或者有經費者可跟其他同學出租套房，自行煮飯，可感受到老鄉的風味。

臺灣交通費用與越南比起來十分便宜，且十分方便。學習者可利用假日時間去玩，觀賞臺灣各地美景。平日有時間可在生活的地方周圍逛逛，時間長了會認識臺灣各種交通工具，認識路線，逐漸改善此方面上的困難。

關於申請各類文件的手續，每一所學校都有生輔組的關懷老師，留學生可隨時主動詢問。

以避免發生文化衝突，本文建議留學生與臺灣本地人交流時，請事先進行理解臺灣文化，請謹慎注意，以免發生誤會，衝突，尊重本國的文化。

學習方面上，建議學習者盡力以漢越詞為學習優勢因素。將兩種語言之間的詞彙進行初步理解，可做簡單的對比，瞭解華語詞彙的現行語用，避免誤用，本文反對越籍學生在未清楚詞語意義狀況下濫用母語漢語詞進行對話。

本文從受訪者的訪談結果後，建議各位留學生以學業為主，生活中的困難可以逐漸改善，但對於學業請不要輕易疏忽，維持學習動力就可以解決生活中的所有困難。以主動意識融入新環境、廣開人際交往，將開放的心態迎接新的世界。

參考文獻

- 陳國翁（1998）。越南文化基礎（頁 96-97）。河內教育出版社。

- 陳國翁（2003）。越南文化探索及思考（頁 50-51）。民族文化出版社。
- 兩玉慶（2007）。越南古傳文化研究（頁 45-46）。河內教育出版社。
- 阮氏碧玉（2008）。越語漢越詞與漢語對應詞對比分析，廣東師範大學語言學及應用語言學。
- 張麗梅（2009）。論漢越詞對越南人學習漢語詞彙的影響，天津師範大學語言學及應用語言學系。
- 呂啟萱（2010）。臺灣外籍學生華語學習困擾與因應策略之研究，國立政治大學華語文教學研究所，1-5。
- 陳光輝（2015）。漢越詞對越南學生學習漢語的影響，重慶師範大學漢語國際教育。
- 青年新聞（2018.4.28）。越南留學生到臺灣求學的數量增加很快。取自 <https://thanhvien.vn/giao-duc/du-hoc-sinh-viet-nam-den-dai-loan-tang-manh-957187.html>
- Taiwan today 新聞（2019.10.24）。臺灣在亞太地區最佳大學排名中擁有 31 所大學。取自 <https://vn.taiwantoday.tw/news.php?unit=461&post=136977>

附錄

越籍學生在臺灣求學困難之訪談大綱

訪談者：莫氏心、陳春孝

類別	編碼	訪談內容
生活	1	你喜歡臺灣的飲食嗎？
	2	你覺得臺灣的飲食有哪種不能接受？
	3	你覺得臺灣的飲食跟越南的有何差異？
	4	你怎麼適應臺灣的飲食？

學習

- 5 你覺得臺灣的天氣如何？
- 6 臺灣的天氣跟越南的有差異嗎？
- 7 臺灣的天氣有沒有影響到你日常的生活當中？
- 8 你覺得自己容易不容易融入臺灣的文化？
- 9 臺灣的文化跟越南文化有何差異？
- 10 兩國文化差異有沒有影響到你在臺灣的生活？
- 11 臺灣上課的時間跟越南的有沒有差異？
- 12 你學過的中文跟臺灣的中文有差異嗎？
- 13 你有什麼方法可以改善自己的中文能力？
- 14 經過一段時間在臺灣你覺得自己的中文能力有改善嗎？
- 15 功課太多會不會影響到你對學習的感興趣？
- 16 在課堂上，你覺得臺灣老師教學的方法如何？
- 17 老師教學的內容會不會很難？你聽懂所有老師講的話嗎？
- 18 到現在你已經適應課堂上老師教學的方法了沒？
- 19 你用什麼方法來適應的？
- 20 在學習過程中，你有沒有需要老師或者朋友的幫忙？



淺談因陀羅網隱喻對教育之啟示

張瀕心

國立臺灣師範大學教育學系碩士生

一、前言

林逢祺、洪仁進等（2013）於《教育哲學：隱喻篇》書中序言曾提出：「希望藉著淺白的文字，能吸引讀者大眾從事教育的哲學思維，並啟發其教育研究熱情、厚植教育實踐的行動智慧。」筆者受其撰文立意與論述方式啟發，嘗試於此引介一則在哲學與佛學界頗為知名的隱喻（metaphor）——因陀羅網，並闡釋其對教育的啟示。

二、因陀羅網隱喻

「因陀羅網」一詞出自佛學經典，佛學典籍中又以《華嚴經》及此經的相關注疏中出現該詞的頻率最多（中華電子佛典協會，2019）。「因陀羅網」是梵語“indra-jāla”經漢譯後的名稱。“Indra”音譯為「因陀羅」，意譯為「帝釋天」、「天帝」；“jāla”意譯為「網」。故漢語中將“indra-jāla”稱為「因陀羅網」，或稱「帝網」、「天帝網」（丁福保，無日期；香港大學，無日期；慈怡法師，無日期）。

因陀羅網即為嚴飾帝釋天宮之網，網上每節皆懸有寶珠，寶珠數量無以窮盡，均綻放著顯耀的光芒。每一寶珠就如同明鏡¹一般，由無限的角度映現出所有其他寶珠的影像，而每一影像中又映現出所有寶珠的影像，故此，所有寶珠無止的交互輝映，反映出重重無盡的影像（陳琪瑛，2013；慈怡法師，無日期）。若去除網中任一寶珠，便無法形成此網之景；若任一寶珠上沾染一墨點，則網中所有其他的寶珠上隨即映現出此墨點。²由此可見「一不離一切，一切不離一」之理。

此喻提醒我們，所有「現象」（phenomena）之間皆具有密切的關聯性。萬事萬物所呈現出的現象並非獨立存在的，而是彼此之間相互影響、關連的。而且彼此之間的影响錯綜複雜，可能不只一層的作用，而是重重無盡的交涉。因此，當我們要瞭解或改變一個現象時，不能將其單獨抽離，而應置身於該現象的整體脈絡之中，顧及到它與其他現象之間重重無盡的關連性，方能有解決之道。由此看來，此喻還具有倫理的意涵。在這樣的情況之下，倫理不只關乎道德律則或道德義務，還涉及慈悲的想像。這種倫理的想像（ethical imagination）並不是一種幻想而是一種能力，它使個人能超越現實而朝向理想的狀態（Park, 2019）。

¹ 以鏡為喻，可參見：〔唐〕澄觀，《華嚴法界玄鏡》。CBETA 2019.Q1, T45, no. 1883。

² 參見：〔唐〕杜順，《華嚴五教止觀》。CBETA 2019.Q2, T45, no. 1867, p. 513b16-29。

三、對教育的啟示

依因陀羅網隱喻之意涵，以下對教育的若干層面提出淺見。

（一）教育目的

過去臺灣社會普遍接觸的傳統文化，其教育目的在於「安身立命」，放眼的不僅是「個人」與「現在」，而是用更宏觀的角度去看待教育的歷程與目標。近年來受西方文化的影響，臺灣教育瀰漫著一股競爭的氛圍，鼓動著學子們透過競爭而出人頭地，使個人與他者疏離（林安梧，2016）。

競爭必有勝敗之分，然而眼前的勝敗不一定是永久的、絕對的。以因陀羅網的隱喻來思索，失敗者一時的失利（沾了墨點）對勝利的一方也會有所影響，例如：可能敗者因此未能獲得更好的發展而不能更好的造福社會（包含造福勝者）、或者勝者未來須背負較多的社會責任和壓力、也許勝者贏得了名利而失去了敗者之友誼等等潛在問題。所以，我們應追尋的是整體地球村民和諧的共榮，而非某方單獨而短暫的勝利。

（二）教育內容

由於各領域息息相關，牽一髮則動全身。為了整體社會的共榮，理想上，教育內容應兼具廣度與深度，使學習者盡可能的習得各領域所應具備的認知、情意、技能，成為一個全人。無知是很可怕的，各式各樣的問題便是由此而生，不只影響自己亦影響他人。當一個學習者具備越完整的素養時，他就越有能力對社會產生更多正面的影響，並減少產生對社會的負面影響。

以「環保」出發為例。若一個人沒有「垃圾分類回收再利用」、「不隨地亂丟垃圾」、「用餐後隨即妥善清潔烹煮和盛裝食物的器具」等等與環保相關的認知、情意、技能，其所到之處就會產生環境問題。衛生環境不佳，連帶的可能會造成自己、共同居住者或鄰居的健康問題，甚或產生社交問題。健康不佳就難以具有良好的工作效率，社交不佳就難以有廣闊的人脈關係，這兩者都可能會連帶影響到個人、公司乃至國家的經濟。此處點到為止，相信各位能聯想出更多連帶的、錯綜複雜的負面影響。反之，倘如具備與環保相關的認知、情意、技能，就能避免上述可能產生的不良影響，甚至能影響他人也成為一位環保人士，對社會環境產生正面的影響。

(三) 教育方法

葛凌蘭（Susan Kaiser Greenland）在《孩子的簡單正念》一書中曾提出，可透過「感謝練習」讓較年幼的學童學習洞察周遭所擁有的一切，察覺到個人與他人是互相依存的，並培養學童形成富含智慧與慈悲心的世界觀³。另外，對於年紀較大、已經能體會書中所介紹的各種正念觀點的學生，教師可鼓勵他們藉由書末所附的正念表提醒自己時時記起正念（廖建容譯，2018），而正念表中不少主題恰好與因陀羅網隱喻之意涵相契，茲列舉如下：

表 1 與因陀羅網隱喻相契之正念主題整理

正念主題	正念意涵
因果關係	我提醒自己，我的言行會影響其他人與地球，其他人的言行也會影響地球和我。(p.281)
慈悲心	我提醒自己，我有能力從他人觀點了解事物的樣貌與他帶給人的感受，並帶著智慧與善意回應他人。(p.282)
明辨力	對複雜的情況做出反應或判斷之前，我提醒自己要先反思，發生的事與我可能做出的反應，對其他人、地球或我自己是否有益。(p.282)
同理心	我提醒自己，不論身處什麼情況，都能後退一步，從他人觀點看事情，並想像別人有什麼感覺。(p.282)
互相依賴	我提醒自己當下發生的事是無數互相依賴的因素導致的結果。有些因素是可知的，有些是不可知的，有些則完全不在我的掌控中。(p.283)
動機	我提醒自己，在說話或行動之前先三思，確定我是以智慧與慈悲為出發點。(p.283)
開放的心	我提醒自己，即使看似不同的事物也有共同點，每件事都有多個面向。(p.283)

資料來源：出自廖建容（譯）（2018）。

上述的正念練習，強調個人與他人乃至與整個地球之間具有密不可分的關聯，藉此提醒學生不以自我為中心，而是從他者的角度乃至全球的視野審慎地衡量自身的言行舉止，進而能作出各種明智的決定。由此也培養學生兼備寬厚的胸襟與洞察事理的智慧。

³ 唐朝的澄觀在《華嚴法界玄鏡》中亦曾提出：「觀事兼悲，觀理是智」。參見：CBETA 2019.Q1, T45, no. 1883。

（四）教育行政

謝文全（2010：16）在《教育行政學》中曾說明教育行政學研究發展歷程中的四大典範，在此歷程中最終產生的典範為「整合典範」，其內涵如下：

整合典範的基礎是系統理論，強調以綜觀途徑來瞭解事實的真相。本典範認為系統中的任何子系統都需相輔相成，系統才能生存發展。任何子系統或層面都須兼顧與研究，且研究並無唯一最佳途徑，因此各種典範都有其價值，可以兼容並蓄，研究結果也可以相輔相成。

因系統內部是彼此相依相存而成的，在研究與實施教育行政時，須以綜觀的視野進行多方面細緻的考量。舉近年臺灣在實驗教育上的行政措施為例，雖在法律層面上訂定了實驗教育三法，看似其賦予了彈性且多元的教育型態合法地位，排除過去法令及體制的限制，亦回應了社會的需求，但在其他行政層面上，似乎仍令人有不少疑慮。例如：參與實驗教育的學生和一般的教育體制內的學生之間如何流動或交流？實驗教育的師資應如何控管？辦理實驗教育的個人、團體或機構，課程的設計與實施是否完善？如何考評實驗教育之辦學績效？經費如何籌措與分配才合宜？是否具備足夠的教育資源支持實驗教育？倘若實驗教育單位倒閉、失敗，師生該何去何從？仔細深究後可見，一個教育政策涉及的不僅是法律層面的問題，其牽連的範圍甚廣，各問題間亦有所關連。依據因陀羅網隱喻，組成份子會反映與影響整體的其他部分，所以即使只是制定一個教育政策，也應觀照整個教育體系乃至於整個社會體系的狀況，對其進行全盤縝密的考慮，使各方面趨近於完善，如此方能成就一個教育良策。

參考文獻

- 丁福保（主編）（無日期）。因陀羅網。取自<http://buddhaspace.org/dict/dfb/data/%25E5%259B%25A0%25E9%2599%2580%25E7%25BE%2585%25E7%25B6%25B2.html>
- 人生雜誌（2013）。因陀羅網。取自<https://www.facebook.com/humanitymagazine/photos/a.175364445868977/519527348119350/?type=1&theater>
- 中華電子佛典協會（主編）（2019）。CBETA 電子佛典集成。取自<http://cbetaonline.dila.edu.tw/>
- 林安梧（2016）。教育的目的不是「出人頭地」而是「安身立命」。通識在線，64，21-23。

- 林逢祺、洪仁進（主編）（2013）。**教育哲學：隱喻篇**。臺北市：學富文化。
- 香港教育大學（無日期）。**漢譯佛經梵漢對比分析語料庫**。取自<http://ckc.edu.hk:8080/vimala/view/1-10-4-6>
- 陳琪瑛（2013）。**【華嚴小辭典】因陀羅網**。取自<https://www.facebook.com/humanitymagazine/photos/a.175364445868977/519527348119350/?type=1&theater>
- 慈怡法師（主編）（無日期）。**因陀羅網**。取自<http://buddhaspace.org/dict/fk/data/%25E5%259B%25A0%25E9%2599%2580%25E7%25BE%2585%25E7%25B6%25B2.html>
- 廖建容（譯）（2018）。**孩子的簡單正念：60個靜心練習，陪孩子專注應對高壓世界**（原作者：Susan Kaiser Greenland葛凌蘭）。臺北市：天下文化。（原著出版年：2016）
- 謝文全（2010）。**教育行政學**。臺北市：高等教育。
- Park, J. Y. (2019, April). *Ethical Imagination: Huayan Buddhism and Postmodern Ethics*. Paper presented at the Meeting of the 8th International Conference on Hua-yen Buddhism, Taipei.



尋找無序中的有序— 混沌理論給學校經營的啟示與建議

舒富男

臺中市立日南國民中學 校長

國立彰化師範大學教育研究所 博士生

林國楨

國立彰化師範大學教育研究所 副教授

一、前言

丟失一個釘子，壞了一只蹄鐵；壞了一只蹄鐵，折了一匹戰馬；
折了一匹戰馬，傷了一位騎士；傷了一位騎士，輸了一場戰鬥；
輸了一場戰鬥，亡了一個帝國。

一首西方民謠歌曲敘說一個釘子竟能毀了一個帝國，並非危言聳聽。綜觀近年的諸多的政治現象、演藝圈風波，甚至是校園新聞事件，都能看出在事件初始因輕忽未加以處理，加上過程未妥適因應，引起連鎖效應而一發不可收拾，可見端倪。

隨著環境快速變遷，民主化促成教育行政的權力轉移分配，網路媒體發達訊息弗遠無界地快速傳播，教育改革的造成教師結構與課程教學理念的遷移，組織的運作顯得更為複雜，陳木金（2000）也認為迎向 21 世紀，人本化、民主化、多元化、科技化、國際化更引導了教育的發展方向。微小的校園個案事件都有可能引起大規模的討論，甚至引發重大的教育變革，這正與非均衡系統的混沌理論（Chaos theory）相互呼應。

學校固然有一定制度及法令的規範，在人力與物力結構上，除在規模及周遭環境等變因而有所差異外，卻也常因為看似不起眼的不同，發展有著完全不同的走向。同樣規模的學校，不同的領導風格與教學風景，辦學成效面貌就會迥然不同；類似的校園事件，不同的處置方式和因應之道，其評價和結果也可能大相逕庭。在快速變化且太多不確定因素的時代裡，學校經營因為一言或一個舉措，一個微小的差異，被「奇異吸引子」¹所左右，造成意想不到的結果。

¹ 奇異吸引子（stranger attractor）中「奇異」乃指其性質極為不穩定，有時複雜，有時簡單。Hayles（1990）指出吸引子（attractor）為軌道中的一點，能吸引系統朝其而去。

二、本文

（一）教育中的混沌現象

秦夢群（2006）提到混沌理論在教育應用上雖起步較晚卻有斬獲，例如：在特殊教育上發現幼兒發展產生障礙為非線性且動態的系統。在輔導方面發現被輔導者的求助行為，是人際、生活、環境因素交會等各因素的奇異吸引子及疊代饋關係所致。皮亞傑認知心理學認為認知發展係在一階段中看似平穩，到某一特定點突然有所改變。混沌理論在學校行政應用的倡導者 Hayles（1990）指出混沌理論倡導者認為學校行政工作者應該將工作複雜、現象多變的非線性的型態行政事務模式化，並分解模式結構的潛藏脈絡，進而建立「混沌系統」。近年在臺灣也有不少文獻將混沌理論運用在教育上的不同領域，如領導與學校革新（陳木金，2006）、流浪教師成因（張義明，2009）、職場訓練方法（于俊傑、葛兆丹，2012）。

（二）從簡單的疊代數學模型解釋混沌

混沌（chaos）是一種確定性系統中出現的（或決定論規律所產生的）類似隨機（混亂、無序）的過程。首先是由 E.N.Lorenz（1963）的流體熱對流的簡化模型的計算中觀察到的，他發現在同樣條件下非線性方程在長時間疊代過程中的分岔，導致了結果的不確定性。

茲就數值分析上的疊代法對混沌現象簡要說明：疊代法（Iterative Method）是一種逐次逼近的求解方法（張式魯，2002）。最簡易的方式是利用初始值 x_0 帶入系統函數 $f(x)$ ，再將結果帶回系統函數，重複相同的步驟，而得到一個接近解的結果。線性函數的疊代，其性質是簡單且明顯確定，而非線性函數的疊代，就可能變得十分複雜，甚至導出意想不到的結果。以孫霞（2001）計算物理領域課程描述一維非線性方程的拋物線函數為例，函數 $y = \lambda x(1-x)$ ，具備有驅動（ x ）及耗散（ $1-x$ ）的兩種特性，經過多次疊代的結果為 x_i ，在參數 λ 不同時，發現令人驚訝的結果：當 $0 \leq \lambda \leq 1$ ， x_i 趨向零（滅絕）； $1 < \lambda \leq 3$ 時，系統有一個確定狀態， x_i 的值等於 $1 - 1/\lambda$ ；隨著 $\lambda > 3$ 時，解一分為二， x_i 具週期復始性，隨著 λ 變大週期也變大；當 $\lambda > 3.57$ ， x_i 呈現無規律性，即進入混沌；但 $3.57 < \lambda \leq 4$ x_i 的值在無序中又出現某種規律再進入新混沌，在無序中圍繞著規律之處即所謂奇異吸引子。另外也發現，初始值 x_0 只要些微的差距，其疊代結果亦會造成極大的變動。

以一個簡單的非線性數學函數即能發現混沌現象，在真實的自然現象和社會科學，前述的系統函數 $f(x)$ 維度和型式更為複雜，可能形成的奇異吸引子變數 λ 的不可控制性更高，初始值 x_0 也有更多的樣態。將一所學校的發展或遭遇的事件視為系統函數 $f(x)$ 不斷迭代的過程和結果， $f(x)$ 視為學校原有結構和制度

的基本條件和運行規則，參數 λ 可能是某一細小的人和環境變化，卻造成了難以控制的結果，有可能趨向穩定的循環，但也有可能朝無法預期的方向演進，另一方面在混亂無序中存在某種的規律穩定似有跡可循的奇異吸引子；學校創建、作法的建立、事件的處理開始的「起手式」如同 x_0 往往也深度影響後續整體的可能走向。

綜合 Griffiths, Hart 及 Blair 的看法（引自陳木金，2006），混沌系統具有以下特徵：

1. 耗散結構（dissipative structure）：是一個開放系統，隨著內部能量的消長必須隨時與外部交會而產生新形態。是一種不穩定到崩潰再到重組的更新過程。
2. 蝴蝶效應（butterfly effect）：亦稱為敏感於初始條件（sensitivity to initial conditions），即對整個系統的發展和蛻變，對微小初始條件有相當程度的敏感，可促使系統因時空變異，締造出適宜的系統型態，免於系統崩潰的危機。
3. 奇異吸引子（stranger attractor）：系統有一或多個潛藏的規準或原則，它會主導系統的演變，雖然變幻多端，但仍在某特定範疇內，具有穩定的性質，是可被預測的，可視為影響系統運作時無序中的有序。
4. 回饋機制（feedback mechanism）：產出的結果回饋到系統而成為新的輸入，形成回饋圈（feedback loop），當系統外部環境或測量量尺變動時，將引發系統產生自我組織（self-organizing）和轉變，使混沌狀態逐漸變成穩定狀態。

（三）混沌系統給學校經營的啟示

科學經過上百年的淬鍊，找出許多現象的規律與法則，混沌現象隨如俗云的「人生無常」難以掌握，但卻儼然成為科學體系的一部份。混沌系統無論對生活亦或是研究，在思維上帶來更深層的啟示。秦夢群、黃貞裕（2001）認為混沌理論對教育研究者帶來幾個重要的觀點：應重視任何細微的騷動與隨機事件，因其對未來之結果極可能產生不可挽救的影響；對任何現象之預測，需持保留態度，因為任何微小的變異都將改變原有的預測結果；對現象的固定周期性表示懷疑，因為現象的發生並非是線性的；系統之運作必需不斷經歷解構與重建的過程，因為其具不規則性，因此難以產生普遍的模式與理論。

現代教育環境變遷之快速，面對充斥在數位原住民的孩子，少子化下家長對孩子教育的高度關心，民主化下對個人權益的重視和對政治的敏感性，加上科技媒體訊息快速的傳播，學校經營的因應更多不可測因素的挑戰，具備混沌系統的思維，有助於預防、化解危機，甚至創造有利發展的契機。從混沌理論思考學校經營，可以出以下幾個啟示：

1. 正視蝴蝶效應的影響：巴西一隻蝴蝶展翅拍動，對空氣造成擾動將可能觸發下個月美國德州的暴風雨。初始條件小小的差異，就可能造成巨大的不同結

果，藉以指出對初始條件的敏感依賴，兩所條件差異不大的學校，可能因為在一事件開始之初，解讀不同、判斷不同、決策不同，最後發展的結果，全然不同。

2. 檢視混亂的起源：學校經營必須瞭解更多有關混亂的起源，特別是在一個穩定的情境中，突然間發生一個事件所造成一片失序，其來有自。學校行政工作者處於此種情境，應該採取自我反省和回想有關過去混亂的處理經驗，創造新的解決方法和可行的處理模式。
3. 掌握驅散結構的契機：非線性關係的發展是學校行政管理的特色，學校裡值得關注的甚多，關鍵的人事物有時只要投入些許的經費與資源，卻能產生很大的教育成果。
4. 系統觀看待隨機龐雜的震撼：學校組織內外涉及了非常多的變項是自然非線性的變化，因此學校行政工作者必須深入地系統思考找出變項間龐雜的來龍去脈及其動態的演變，掌握先機，適時處理。
5. 發現經營軌跡的奇異吸子：在一個學校組織裡應主動找出系統個事件變化點的導向，以備未來再出現時能夠掌握住可能的發展方向。學校行政管理看似龐雜混沌，但大都是有跡可循，試圖發現存在的模式圖，有助於預測及解決問題的發生。
6. 迭代模式的應用：在學校行政管理上，可以之前的成功經驗做為新年度的基礎，並檢視缺漏之處加以滾動修，提供計畫和執行發展堅實的底蘊，進而不斷地追求進步與成長。

（四）在無序中理出有序，學校可能的契機

混沌現象的啟示不意謂著所有的狀況都是全然朝向負面的方向發展，相反的，初始條件的敏感性我們能了解到「好的開始是成功的一半」，奇異吸引子所在之處讓我們更重視細微的察覺敏銳度的重要性和掌握契機的重要性，不但需要「見微知著」，投入的心力是「滾雪球的開花結果」而非「一閃而過的放煙火」，回饋機制讓我了解到「現在的解答是未來的問題」而事前準備好配套措施，驅散結構讓我們懂得「借力使力」、「以小博大」，筆者就實務的學校行政從混沌系統的思維，提供以下淺見：

1. 落實滾動修正，縮短 PDCA 的週期

在以往的學校行政工作，時常會透過 PDCA（Plan-Do-Check-Act）的循環歷程來進行品質管理。但人員的執行能力不足或過於相信過去的經驗而輕忽過去存在的缺失未加以改善，經費的短缺或採購的程序的瑕疵，其他外界的干擾因素，甚至環境條件的變化、人員的異動、目標的調整，都有可能造成環節鬆脫，若未能及時處理，都有可能成為要大問題的根源。因此，即使是行之多年的事物，也

應在新循環之初，找出過往的缺點、弱點和盲點，加以調整改正，實施過程宜納入每次的行政會議中重複檢視，縮短 PDCA 的週期，提高檢核頻率，落實滾動修正。在回饋機制中，減少初始因素和隨機變項成為混亂的起源，導入一良性的奇異吸引子。

2. 建立完整 SOP 機制，多元備案

學校的事物大致可區分為例行性、經常性、非經常性、偶發性幾類，過往相關行政人員可依據傳承的典章計畫或熟稔的經驗順利完成，遇問題總能「兵來將擋，水來土淹」迎刃而解，但隨著隨機變動較以往加劇，人員流動性高，經驗傳承空窗斷層，遭遇問題極有可能一步錯步步錯。因此將每一類型的事物，制訂完整 SOP，並備妥在不同課可能情境下的備案，制訂過程的沙盤推演有助於事先的盤點與模擬，明訂的 SOP 可以讓組織內其他成員偕同掌握，必要時可在彼此理解下相互奧援，也能做為經驗傳承重要依據，讓學校系統即使遇到「亂流」，也能圍繞正向的奇異吸引子，迅速回到穩定可循的狀態。

3. 建立消毒機制，暢通溝通管道，擴展行銷面向

從學校經營的角度來看「沉默未必是金」，就以現今假新聞流竄造成的亂象為例，已成為全球的為政者的困擾和威脅；若未能加以澄清和反制，負面效應的傷害都可能使經營者寸步難行，喪失公信力。固然謹言慎行是面對學校公共事務基本首要，但無論是無意或惡意的耳語，未能加以釐清消毒而任散播，在校內、社區、輿論都可能成為混亂的起源，甚至導致蝴蝶效應的風暴，因此提供更多的溝通管道，包括學校應規劃有完整的聯絡窗口、申訴管道，與校內教師代表、家長代表保持信任的對話平臺，勤走社區蒐集民情輿論並加以釐清，將傷害降至最低。更積極地是，應主動經營媒體，發布新聞稿，透過 FB、IG 及文宣，把學校經營的理念、作為、特色、績效、成就發佈出去，透過口碑穩定各界信任感與認同感，學校在驅散結構中獲得的外部資源，也會在校內師生自我價值感相互增益，進而鞏固學校系統的穩定性，和正面有利於奇異吸引子。

三、結語

校園的混沌現象趨於明顯，無奈、驚慌、抱怨都無助於事，對系統環境的每一事、每一刻、每一人都應保持高度的敏銳度、細膩度，並透過能滾動修正計畫，引入有利於學要發展的資源，即使看似無序，奇異吸引子也會在亂源蠢蠢欲動之時快速形成，學校獲得的內部力量和外在的資源也才能獲得最大的效益。

參考文獻

- 于俊傑、葛兆丹（2012）。混沌理論對職場訓練方法之啟示。國家文官學院 T&D 飛訊第 143 期
- 孫霞（2001）。教學講義-分形原理與應用。取自中國科學技術大學網站 http://micro.ustc.edu.cn/CompPhy/lecturenote/comp_sun_1.pdf
- 秦夢群（2006）。教育行政-理論部分，217-237。臺北市：五南文化。
- 秦夢群、黃貞裕（2001）。教育行政研究方法論。臺北市：五南文化。
- 陳木金（2000）。談渾沌理論在新世紀教育行政研究上的應用。「邁向新世紀的教育研究研討會」教育學術年會論文，1-8。
- 陳木金（2006）。混沌領導與學校革新。學校創新與課程發展學術研討會會議手冊專題研討三，1-14。
- 陳木金、吳春助（2006），從學校組織變革系統化鍵結圖建構之探討，教育研究，144，15-34。
- 張義明（2009）。運用渾沌理論探究流浪教師成因之研究（未出版碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 張式魯（2002）。迭代法。取自國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網，<http://terms.naer.edu.tw/detail/1328245/>。
- E.N.Lorenz (1963). *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20, 130.
- Hayles, N.K. (1990). *Chaos bound: Orderly disorder in contemporary literature and science*. Ithaca, NY: Cornell University Press.



校園建築融入閱讀教育之理念與作法

王豪華

高雄市前鎮區民權國小學務主任

一、前言

隨著社會變遷，學校教育的校園規劃模式也不斷產生質變。在二次大戰結束的民國 34 年，臺灣國民教育的就學率已達到百分之八十，國民政府接收以後以此為基準，努力推動在臺灣的國民義務教育，到了民國 64 年，則超過百分之九十九（薛化元，1999）。而伴隨著高就學率，臺灣社會的學齡兒童人數大量增加，因此臺灣早期國民義務教育階段，校園建築著重在最大教育空間容量的功能性，以容納大量學齡兒童入學之需求。

近三十年來，教育改革的浪潮也影響著校園空間美學規劃。尤其是九二一地震後，全國被摧毀了將近三百所校園，災後復原工作中，校園的重建成為關注的焦點。危機也是轉機，教育界看待重建工程，期待的不單是校舍的硬體建築，涵育教育內涵的「新校園運動」，方是教育界盼望的教育重生工程。新校園運動為完整傳達教育改革理想——舉凡人本教育、開放教育、小班教學、終身學習、校園開放、綠色學校等核心精神都應含括。學校在地方公共事務、社區終身學習、在地文化傳承等層面扮演要角，共同參與校園重建（范巽綠，2010）。

二、新校園運動理念下的校園規劃

民國八十九年，當時的教育部長曾志朗宣布「新校園運動」作為災校重建的行動主軸。以校園空間改造為基礎，期望能為學童打造多元的學習環境，使其潛能獲得充分的發展；並以「創意」、「合作」、「參與」、「突破」與「人性化」作為運動的核心價值，期能成為未來臺灣其他地區校園改造之基準（李清偉，2015）。新校園運動推動之校園規劃具體原則如下（教育部，2001）：

1. 確保安全、健康以及舒適的無障礙環境。
2. 落實高效能、彈性化且符合機能的教學環境。
3. 營建可供做社區終身學習及景觀地標之核心設施。
4. 依據校園整體規劃，推動校園重建工作。
5. 成立校園規劃重建小組，落實開放公共參與。
6. 建立校園與學區、社區資源之整合與共享模式。
7. 確保校園重建期間，學習與生活環境的品質。
8. 永續發展的綠色校園環境。

前臺北市教育局長湯志民認為：對校園建築規劃而言，美學是重要的理論基礎之一，如果校園建築所提供的視覺感受雜亂無章，學生受其影響，在身心健康和情緒發展上，必然有所妨礙；反之校園建築所提供的視覺感受有條不紊且賞心悅目，則學生在身心的健康、愉快和滿足，必然會明顯的增加（湯志民，2014）。

綜上所述，可以看出從新校園運動到現今的校園永續經營，校園空間的經營與規劃，不只是建築物的興建及維護，還需要結合教育的理念、綠色環境規劃及社區發展，讓校園成為一個互動多元且具學習吸引力的學習空間，讓學生能藉由日常生活情境之體驗，從學校生活中學習，使學習潛能獲得最大的發揮。

三、新校園建築融入閱讀教育元素

閱讀素養的重要性是教改浪潮下的全民共識，成為新課綱的顯學，更是 108 課綱的重心之一。許多學校本位課程以「閱讀」為核心，發展學童主動獲取資訊與知識的素養。核心素養的表述可彰顯學習者的主體性，不以「學科知識」為學習的唯一範疇，強調其與情境結合並在生活中能夠實踐力行的特質（國家教育研究院，2015）。

校園做為學生學習與教師教學的空間，學習的成立不單侷限在教室內的課堂教學，校園的每個角落都是學生學習的場域。校園的物質環境規劃影響著學生的學習發展。物質環境的教育效果稱為「境教」，指的是校園的規劃、校舍的設計及教室的安排等等（黃光雄、蔡清田，2015）。校園空間的規劃設計以及校舍的興建與修繕是一個動態且持續不斷的過程。可能是新設校的整體校園建設計畫；可能是舊校舍的耐震補強乃至拆除重建；也可能是校舍內的部分設施如老舊廁所改建、午餐運送電梯新設、通學步道改善、階梯鋪面重整……等，身為校長或總務主任常須經營新建或改善工程。學校建築在新建、重建或改建過程中，較著重「建築」設計（如造型、安全、公共藝術、無障礙設施），「課程」、「教學」之需求甚少評估（湯志民，2014）。

新校園運動之精神內涵為（教育部，2001）：

1. 規劃人性化的校園，落實人本教育、小班教學、開放教育與終身學習等教改理念。
2. 營造健全、多樣、展現地方風格、師生喜愛、社區認同的新校園。
3. 規劃符合老師教學與學生學習需要的校園環境。
4. 以「新校園運動」經驗成為未來校園建築公共建築營造的新基準。

因此，在校園推動各種新建或改善工程時，於規劃設計時結合與融入閱讀素養的元素，使生活在其中的師生除了正式的閱讀課程，更能結合校園環境中的非正式課程，擴展閱讀層面，進而使閱讀素養落實並發揮更大的功效。

四、校園規劃設計結合與融入閱讀素養的具體策略

閱讀教育並非只有坐在教室或進入圖書館拿起書籍才能進行，校園空間規劃中若能融入閱讀的元素，例如大樓的階梯布置結合主題書展，學生駐足的遊戲地墊鋪設熱門繪本圖面，庭園步道踏磚鐫刻暢銷書籍與作者介紹、教室走廊轉角牆面的新書介紹……；藉由常出現的圖象概念引發學生的閱讀動機，結合閱讀課程進行主題式的引導，之後培養學生回饋，利用校園內現有的閱讀建築佈置作品成為校園閱讀導覽員，成為終身學習者。閱讀、討論、深入共讀，也幫助孩子進出不同的人生和生活方式，去看見他人的價值觀和想法，看見、比較、思考（林怡辰，2019）。而去觸發孩子的閱讀動機，維繫孩子的閱讀熱情，是在校園空間規劃中可以充分運用的。以下是筆者曾採用過的具體策略：

（一）進行全校教師與學生的問卷調查，聚焦最受歡迎的書籍

設計「最愛書籍與作家」問卷，統計出人氣書籍與人氣作家排行榜，並與出版社聯繫取得使用版權。校園有相關工程進行時，採用書中的頁面或核心概念設計，讓師生沉浸在閱讀環境。

（二）與出版社共同辦理「與作家有約」活動，邀請知名作家與師生、家長互動

當融入閱讀元素的相關工程完成時，規劃進行主題閱讀課程，並邀請作家辦理講座，使師生能更深入瞭解創作過程與作者傳達之內涵理念，讓閱讀素養的內化更為深刻。

（三）結合各領域小組會議，推薦優良讀物，並擬定各領域主題閱讀課程

善用校內課發會組織的各領域小組會議，推薦各領域的優良讀物並採購為班級共讀書籍。平時推動主題閱讀課程，待有校園工程時便能適時融入規劃設計。

（四）鼓勵並協助師生製作導覽影片，利用社群媒體傳播，形成良善循環

藉由資訊課程指導學生拍攝與剪輯書籍導覽影片，結合 Facebook、Youtube、Instagram 等社群媒體建立專屬閱讀粉絲團或閱讀頻道，有計畫的累積閱讀影片資訊，使閱讀的推動與成效能持續累積能量，形成良善循環。

經由師生聚焦的書籍，有次序的於校園新建或改善工程中結合閱讀元素展示，可以是階梯立面的馬賽克拼貼、可以是廁所牆面的大圖輸出、可以是空間動線上的裝置藝術、可以是走廊壁面的壓克力展示板、可以是校門互動式的拼圖書籍…，校園的建築與空間規劃是一個持續的動態歷程，掌握永續經營的理念，讓閱讀學習的發展也能與時俱進。

五、結語

學習的成立無所不在，校園的規劃設計應秉持教育專業的理念，以學校的本位課程為核心，學生的學習需求為價值，讓境教功能獲得最大功效。當進行校園各項新建或改善工程時，事先掌握核心價值理念，使每項工程成果的呈現都能緊扣校本課程與學生學習，美學校園於焉誕生。反之，工程只會是一件件的鋼筋水泥組合物，零散破碎又難引起身處其間的師生共鳴，再美麗的建築也只能孤芳自賞。

俄羅斯作家馬克西姆·高爾基所說：「書讀得愈多，就愈親近世界，愈明瞭生活的意義，愈覺得生活的重要」（鄭乃文，2016）。美麗的校園是親師生乃至所屬社區都喜愛的，學校的領航者應讓校園的美麗是有主題且可以閱讀，使校園有別於藝術展演的藝文中心、休閒休憩的公園設施，成為專業的教育場域，發揮最大的教育功能。

參考文獻

- 李清偉（2015）。新校園運動創造校園空間新價值。**臺灣教育評論月刊**，4(3)，102-105。
- 林怡辰（2019）。從讀到寫，林怡辰的閱讀教育。臺北市：親子天下股份有限公司。
- 范巽綠（2010）。為下一代蓋所好學校—921災後校園重建與新校園運動。**原教界**，8，6-7。
- 教育部（2001）。**新校園運動特輯**。臺北市：教育部。
- 國家教育研究院（2015）。十二年國民基本教育領域課程綱要—核心素養發展手冊。新北市：國家教育研究院。
- 黃光雄、蔡清田（2015）。**課程發展與設計新論**。臺北市：五南圖書出版股

份有限公司。

- 湯志民（2014）。**校園規劃新論**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 鄭乃文（2016）。閱讀，美的可能出版序。載於劉瓊琳總編輯，**閱讀，美的可能：教育部「美感教育」叢書推薦專輯104年**（頁5）。臺北市：藝術館。
- 薛化元（1999）。**臺灣開發史**。臺北市：三民書局股份有限公司。



寵物給我們的生命教育

張文演

國立高雄師範大學教育學系生命教育碩士班碩士生

一、前言

隨著經濟與都市化的發展，臺灣家庭結構跟著改變，從大家族轉變成核心家庭、甚至單身，在都市化程度越來越高、少子化及人際關係疏離的情況下，越來越多人飼養起了寵物，而犬、貓是飼養寵物中的大宗。因少子化及高齡化的衝擊，許多人把寵物當成家庭的一份子來照顧，久而久之人與寵物形成一種親密關係，寵物彌補了人際社交關係的不足，滿足飼主付出愛與關心的需求，也讓飼主體會被需要的重要性（吳怡伶，2006）。寵物不是一般的動物，既冠上「寵」字，那麼就超越了一般動物在人類心中的地位，牠們就像我們的家人，筆者以生命教育的核心素養中，「終極關懷」這個層面來探討寵物與人的生命有所交集時，寵物之於我們的人生意義，面對寵物的生死關懷與悲傷處理，來加以討論。

二、人與寵物的關係

人與寵物的關係早已從「飼主」變「父母」，關心的不再只是寵物有沒有吃飽而已，舉凡教育、遊樂、社交、食安、醫療等，任何人類小孩得到關注的層面，寵物也同樣得到關注，各式的全人化服務比照人類服務業，當寵物生病或終老時，也有長照安養、安寧照護及處理身後事的殯葬禮儀等，一系列的寵物終老服務需求都提供。根據《哈寵誌》2018年的調查，每月花費1,000~2,000元的飼主占了調查比例的4成，每月消費超過2,000元的飼主比例更逐年提高，證明飼主越來越捨得花錢照顧牠們。

人與寵物早已是密不可分的關係，從最早的狩獵、護衛及看門等功能，已轉變成人們生活上所依賴的伴侶。江玉玲（2010）指出，對都市一些獨居老年人來說，寵物是重要的精神寄託，通過與寵物的相互溝通，使老年人生活過得充實，顯現寵物具有情感寄託的功能且有益於他們的身心健康。Friedman（1983）的研究指出，飼養寵物能改善心臟病的癒後情況及降低脈搏與血壓，主要是飼養寵物後，能調節人的一些心理狀態，透過與牠一起玩耍，可以減輕人的心理壓力、舒緩焦慮，並增加飼主的活動量。Elyssa（2015）的研究指出，撫摸寵物尤其是犬類，能使人類催產素明顯分泌更加旺盛，而催產素具有降低血壓、心率，並能減緩憤怒、抑鬱等負面情緒的功能。

寵物之於孩子，有著重大的生命意義，當孩子決定人生有了寵物的加入時，成人需讓孩子去瞭解未來該做些什麼，思考自己是否已經準備好要承擔這些應盡的義務，一旦決定讓孩子參與照顧寵物的工作，可以使孩子學習如何呵護一

個生命，自己不再是被照顧者，而是晉升成為照顧者，沒有嫌棄、不滿，有的是包容另一個生命體的好與壞，教導寵物和互相共渡歡樂、難過的時光，負起並體驗照顧一個生命的成長直到終老的責任感，可說是最佳的生命教育（黃有志，2009）。建立與寵物的互信關係，對於飼主本身的人格發展、身心健康及社會關係，都有著正向的能量；寵物基本上不會隱藏自身的感受，對主人有著信賴及依賴的忠實情感，這股能量也會影響飼主，因為無時無刻總有一個溫熱的個體認真的回應他的對話，讓人們感覺被信任、被需要，也感到幸福及快樂。

三、寵物棄養問題

可愛活潑的寵物人見人愛，許多人常常憑著一股衝動就飼養寵物，並沒有考量到太多的細節，有些飼主因對寵物喪失新鮮感，生病、受傷不易照顧，或繁殖業者為販賣而繁殖過剩等原因而棄養寵物（黃萱如，2011），造成流浪動物，對棄養的飼主而言，大都以為寵物在外可以依照自己的本能活下去或可能遇到善心人士收養，更有人認為牠們就是動物，命就是如此，這樣的觀念與心態並不正確，棄養寵物是傷害寵物的嚴重行為，也危及寵物的生命，從生命教育觀點來看，人與寵物處於平等的關係，彼此都有自己的生命價值，除了人的生命外，所有動植物的生命，以及忠實於人類的寵物之生命，各自具有其存在的價值與意義，要飼養牠就須尊重牠、愛護牠及疼惜牠，並且要考量自身能力及居住環境是否適合飼養寵物。雖然寵物依附人類而存活，但寵物對人類的益處顯示有其存在的價值，透過寵物給我們的生命教育，讓我們重新認識每一個生命的意義，並珍惜與欣賞其生命的價值。

許多學校都有流浪犬侵入校園的問題，有些學校經師生溝通後便領養起流浪犬，臺灣動物行政監督聯盟（2017）公佈「2017 全國各縣市高國中小-動保社團暨校犬貓調查報告書」中，高國中小學校飼養校狗、貓占全臺將近四千所學校的比例，2015 年為 6.02%，2016 年為 6.77%，2017 年成長至 7.18%。校園認養流浪動物，除了幫牠們找到家，更可以給學生體驗式教育，用活生生的動物教他們重視生命，也藉由與流浪犬、貓相處，使學生學習到友愛、照顧與分享，深具情感與教育意義，讓生命教育不再侷限於課堂上，而是融入校園氛圍，讓學生能在學校環境得到親身體驗，也是很棒的教法。

四、寵物給我們的生命教育

寵物的壽命通常只有十幾年，比我們人類壽命還短，如人一樣，有生老病死，在人與寵物相聚所帶來的喜悅之後，隨之而來的離別就好像自己失去了某個部分一般。面對寵物死亡，會有悲傷的情緒反應，其程度視人和寵物間的依附程度而有不同差別，與寵物的相處其實只有自己最清楚，有些人需要較長的時間平復心

情，有些人則不需要，最重要的是悲傷處理，尤其是小孩跟獨居老人與寵物相處的時間最久，依附情感較深，更要做好悲傷教育。

對老年人來說，可提前審視死亡，認真的思考死亡這件事，並把握所剩的光陰，實現自己仍未完成的一些想法，甚至激勵他發揮所長，更積極地活出餘生。再者，親手處理過寵物的後世，更能體會死亡的平靜，也能早些思考自己面對死亡的課題，回顧自己一生，達成自我統整。

對小孩來說，飼養寵物讓孩子學會照顧寵物的同時，也可學會關愛他人，培養愛心及責任感，且孩子有足夠的時間去體驗寵物整個生命的生死過程。通常有寵物與小孩的家庭，小孩與寵物有特殊的情感，如果對於寵物死亡，怕碰觸孩子悲傷而不談論，只會使小孩的悲傷更難以平復，無法發洩也不懂原因。家長應引導他們自由地表達自己的感情，並學習失落體驗和悲傷過程，讓他們以正確的態度面對寵物死亡的難過心情，日後孩子在面對家人離世時，比較能夠理解生命的過程，也更懂得珍惜生命，反而成為孩子成長時的幫助。

飼主在寵物過世時，心情應該好好調適，以正確平靜的心態面對，不要過分依賴，也不要太過自責悲傷，藉由與牠們的生離死別，讓我們學習到失落和悲傷的過程，並瞭解生命有限及生命的可貴，應努力讓自己活得更好、更有價值。因為曾經用心去愛過，也曾痛苦的失去，所以更能珍惜、愛惜每個獨特的生命。由寵物死亡帶給我們的悲傷教育與死亡教育，都是生命教育中很重要的一環。

五、結語

臺灣人口發展呈現高齡化、少子化、單身化及小家庭化，許多人養起寵物來陪伴自己，長期下來，寵物成為人類情感依附與生活陪伴的重要成員，許多研究也證實飼養寵物對人的身心健康有幫助，但飼養寵物仍該衡量自身情況，能否給予牠正常生長所需的基本需求並友善對待牠，寵物不會言語表達，但會忠誠陪伴在我們身邊，不該虐待牠及隨意棄養，這些行為既是傷害牠也是違法的行為。照顧寵物有如照顧小孩，需要付出相當的耐心、愛心與責任，在決定飼養寵物前，需確定自己與孩子要做哪些付出，而養寵物過程，就是孩子生命中的重要課題學習，尤其在現今少子化的時代，寵物代替了兄弟姐妹的角色，提供陪伴功能，要求孩子學習照顧他人的能力與責任，讓孩子體會到自己也有照顧他人的能力和責任，畢竟在孩子生命中，他們享有父母或周遭成人的照顧，在未來也得負起照顧年邁雙親的責任。寵物短短的一生，提早讓人們意識到生命的短暫、無常，但生命雖短暫無常，仍足以帶給活著的人無限的回憶，滿滿的愛，因為相處過程的全心全意、盡心盡力，歡笑和淚水，都讓短暫的生命沒有任何遺憾了。

參考文獻

- 江玉玲（2010）。從依附理論探討老人飼養寵物之形成歷程（未出版之碩士論文）。元智大學社會暨政策科學研究所，臺中。
- 吳怡伶（2006）。動物溝通：寵物作為人際互動的中介（未出版之碩士論文）。世新大學口語傳播學研究所，臺北。
- 黃萱如（2011）。寵物市場看好 愛牠或害牠？*喀報*，102。取自 <http://castnet.nctu.edu.tw/castnet/article/3081?issueID=124>。
- 黃有志（2009）。寵愛一生-生命教育與寵物關懷。高雄：復文。
- 臺灣動物保護行政監督聯盟（2018）。2017全國各縣市高國中小-動保社團暨犬貓調查報告書。取自<http://animalpmn106.pixnet.net/blog/post/250918144-2017>。
- Elyssa, P., Pauleen, C. B., & Paul, D. M. (2015). Current perspectives on attachment and bonding in the dog-human dyad. *Psychology Research and Behavior Managemen.* 8, 71-79.
- Friedmann, E., Katcher, A. H., Thomas, S. A., Lynch, J. J., & Messent, P. R. (1983). Social interaction and blood pressure. Influence of animal companions. *The Journal of Nervous and Mental Disease.* 171(8), 461-465.



善用 e 化學習－高齡者終身學習的利器

洪榮昌

高雄市烏林國小教師兼教務主任

一、前言

面對二十一世紀知識爆炸時代，過去所學已不足以應付社會所需，如何使高齡者作有效的終身學習，多元學習方式的開發成為重要的關鍵。高齡者在學習過程中，除本身必須確立終身學習的態度之外，同時必須具備多元學習的知能以因應挑戰，其中之一便是應用 e 化學習上的能力。本文中所提之高齡者為國內 55 歲以上的對象，本研究主旨期待高齡學習者在面對全球化的浪潮中，能不斷地終身學習，提昇本身 e 化學習應用能力將是因應挑戰的最佳良方。

二、高齡者目前 e 化科技的使用現況

高齡者因生理面臨老化現象，在接觸網路或其他科技時，容易造成學習的阻礙。Czaja & Lee（2003）認為在科技學習方面，高齡者需要從緩慢、嘗試錯誤中進行學習，若缺乏友善的學習環境將使長者產生逃避的心理，使得長者在上網過程中沒有獲得充分且即時的社會支援，導致學習遇到困難便想放棄或產生「習得無助感」（learned helplessness）。

高齡者在上網的過程中，普遍遭遇一些困難，例如：因教育程度低而產生知識障礙、因身體狀況不佳而產生健康障礙、因消費理念或經濟條件產生經濟障礙、因環境不利於高齡者而產生環境障礙（黃誌坤、王明鳳，2009；Cutler, 2005）。即便學會上網後，高齡者仍須面臨網頁字體過小、動畫過多、網頁階層太複雜及顏色太多等不友善的網頁環境（黃誌坤，2009）。若是要針對高齡社會的多數老年人口提供服務，就必須多加考量其因年歲增長隨之產生的生理變化，推出適合高齡者的 e 化學習。

三、e 化學習實踐於高齡學習的優勢

e 化學習有其開放性、學習彈性及雙向互動等優點，可將學習作更多元及實用性的發展。而 e 化學習實踐於高齡者學習，其優勢說明如下（Burge, 1994; Harasim, 1993）：

（一）開放的系統-公平的學習機會

任何人皆可在 e 化網絡上選讀想要學習的課程，獲得自己解決問題所需要的資訊。網絡上可諮詢的對象廣泛，高齡學習者可以跨區域、跨國家以獲取不同地

區、文化的教學資源等，是一種開放式的學習環境。學習機會在e化網絡上每個人是均等的，資訊可透過管理與分享，高齡學習者可以針對自己的學習需求透過e化學習找尋適合的解決方式。

（二）學習彈性化-彈性學習時間與地點

e化網絡可使資訊與資源有效整合，到處是切入點，到處是接收點，在互動的過程中，不受地點與地位的影響，只要連上線都可以相互自由取得資訊與資源（楊國德，1999）。高齡學習者可以依據個別需求與問題，選擇適合自己學習的時間、空間和型態，讓學習能彈性規劃（陳銘村，2005），將自己學習時間與空間作寬廣的延伸。傳統接受教育的限制，在e化的學習中都能做彈性調整，任何時間、地點都是學習的機會。

（三）運用多媒體教材呈現-配合自我學習需求

e化學習可以打破傳統的學習方式，利用網路的多元媒體、超文本、超連結等功能創造彈性的學習環境（楊國德，2003）。多媒體的教材呈現可使高齡學習者可以依照自己的學習順序、針對自己的需求，找尋學習資源。教材中大量的聲光、影像，讓高齡學習者更身歷其境，使學習變得更加有趣。

（四）雙向互動-培養多元問題觀點

學習者在發出訊息後，能夠立即獲得其他學習者或教學者的回應，分享學習資源與經驗，學習活動不再是單向進行的，而是雙向互動的交流型態。e化學習營造一個多樣性的學習環境，藉由高齡學習者與整個環境互動，提供不同觀點之刺激和啟發，作為經驗分享與問題解決的參考。

四、面對 e 化學習，進行高齡者終身學習實施策略

e化學習具有跨越時間、空間的距離，能提供豐富且即時的學習資源與訊息，使高齡學習者有更多元的學習管道來獲取不同形式的學習內涵，實施策略如下：

（一）教材設計以學習者為中心，提供親近人機互動介面

在e化的學習環境中，教材效能的展現，人機互動介面的良好設計是重要關鍵（計惠卿，1994）。藉由建構友善的e化學習環境，提供高齡者親近使用模式，如：字體加大、聲音緩慢而清晰、操作介面簡單，以提升高齡者使用的意願與能力（許民忠，2015）。當教材設計以學習者為中心的考量外，完善的人機互動介

面，能有效減低高齡學習者在網絡空間的迷失及不當的使用所造成的挫折感，使高齡學習者學習效能提昇，進而強化運用e化學習進行終身學習動機。

（二）建立學習者支持回饋系統

學習雖不受時空的限制，但學習上及時的輔助與回饋是必須要去注意的。高齡學習者在面對學習的過程中有時是需要更充足的訊息來輔助學習的（黃明月，1999）。初步學習可先陪伴高齡者上網，再慢慢讓其練習各項電腦操作，僅在遇到困難時才協助提醒，並開始與工作人員討論自己遭遇的困境，形成「夥伴關係」，最後能讓高齡者依嗜好尋找上網有用資訊，達到「獨立自主」，享受上網e化學習樂趣（黃誌坤，2013）。

（三）完善高齡學習及e化學習師資培訓

e化學習的呈現方式基本是藉由網路媒體傳達訊息，設計學習課程的教師除了對於網路的特性及功能要相當瞭解，同時又要秉持以學習者為中心的思考，設計出良好的互動式教材，才能將教學效能有效發揮（岳修平，1998）。教學者本身如能瞭解高齡者生理、心理及學習特性並善用e化網絡特性，了解如何與學習者有效溝通與互動，將是幫助高齡學習者有效學習的重要因素。

（四）強化學習者資訊素養的培育

面對e化的學習方式，高齡者所要克服的就是面對並使用3c產品的問題，基本學習能力的培養才讓網路多元資訊功能有效發揮。在面對資訊爆炸的時代，高齡者資訊素養的培養也是相當重要的，建構高齡者尋找、判斷運用的自學能力的過程中，除充分瞭解自己的學習需求，資訊的過濾篩檢能力是使其不在訊息洪流中迷失自己，而影響學習效果的重要關鍵。

五、結論

終身學習是現代公民所應具備的學習知能，e化學習的立即性及多元形式的學習內容是高齡學習者邁向終身學習理想的有效途徑。e化學習不受空間、時間的限制、豐富呈現教材的形式，使得高齡學習者在學習過程中能與時俱進。不論是高齡者自行運用e化學習或是針對高齡者e化學習所提供設計的教材或師資等相關學習資源，應該充分瞭解高齡者的學習特性以及學習需求，除找尋符合自己學習的相關資訊，並隨時依高齡者學習需求，將e化學習的優勢發揮極致，既能充實自己的學習策略也能豐富高齡者的學習網絡，提昇自己的學習能力。有效地運用e化學習的形式進行學習，將是高齡學習者終身學習的最佳利器。

參考文獻

- 岳修平（1998）。遠距教學實施狀況調查分析。臺北：教育部。
- 計惠卿（1994）。互動式課程軟體之人機界面的分析研究。*教學科技與媒體*，14，40-48。
- 許民忠（2015）。主要國家（組織）高齡者網路學習具體作法探究。*國家教育研究院教育脈動電子期刊*，1，1-8。
- 陳銘村（2005）。成人網路學習者學習風格、自我調控與學習成效關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，高雄。
- 黃明月（1999）。遠距教學與終身學習。*教育資料集刊*，24，45-57。
- 黃誌坤（2009）。資訊社會中老年人上網友善環境之建構研究。*成人及終身教育學刊*，13，107-148。
- 黃誌坤、王明鳳（2009）。高齡者上網環境友善情形調查研究。*社區發展季刊*，125，485-504。
- 黃誌坤（2013）。阿公阿嬤 e 起來：老人上網培力方案之研究。*屏東教育大學學報*，40，1-34。
- 楊國德（1999）。終身教育的學習環境。*教育資料集刊*，24，61-79。
- 楊國德（2003）。全球化與網路學習。*成人教育雙月刊*，71，13-20。
- Burge, E. J. (1994). Learning in computer conference contexts: The learner's perspective. *Journal of Distance Education*, 9(1), 19-43.
- Cutler, S. J. (2005). Ageism and technology. *Generation*, 29(2), 67-72.
- Czaja, S. J., & Lee, C. C. (2003). The impact of the Internet on older adults. In Charness & Schaie (Eds.), *Impact of Technology on Successful Aging* (pp. 113-133). NY: Springer Publishing.

海外實習優勢：提升國際移動力

許祖嘉

龍華科技大學應用外語系教授助理教授

一、前言

「全球移動力」是打造未來人才的首要關鍵能力之一（教育部，2016）。大學生的全球移動力（global mobility）已成為全球高等教育國際化程度的一項重要的政策主軸，從中得以找到未來職業發展之助力（Kell & Vogl，2012；黎士鳴、湯堯，2016）。其中，跨文化溝通、外語能力及跨國實習的勇氣是培育全球移動力的重要基礎，近十幾年來，各大專院校為大學生媒合了許多國際接軌的工作環境，視為提升青年的國際移動力以及拓展青年提早掌握未來的國際舞臺。教育部自 2006 年起開辦學海計畫，包含提供準畢業生申請的專業實習的「學海築夢」、優秀大學生的「學海飛颺」以及清寒優秀生申請的「學海惜珠」計畫；「擴大海外留學實習」是目前教育部持續推動提升青年全球移動力的目標（教育部，2016）。有鑑於此，「提升青年學生全球移動力」計畫推動是教育部持續整合各項資源，目的在培養學生除了具備跨文化的溝通力、適應力、專業力及實踐力，十多年來的成果，已選送將近 20,000 名學生出國專業學習與實習（教育部，2016）。

過去，臺灣的教育一直以來多以升學為學習目標，雖然擁有許多優秀人才的實力，若要與國際接軌，必要提升語言之溝通力才能促進國家的競爭力，反觀，印度、新加坡以及羅馬尼亞國民具有良好的英語能力，如此才能吸引跨國公司進駐並提供更多國際實習生或是工作者更優渥的薪水與福利。因此，教育部大力推動學海計畫並補助大量經費，目前國內超過百所大學申請計畫補助案，各大學更是積極爭取無遠弗屆的實習機會，目的就是期待造就更多的學生藉此機會出國實習或是接受專業的訓練，憑藉著海外實習的經歷，國內、外大多的企業則優先錄取具有海外實習經驗的畢業生。

教育部自 2006 年起辦理「學海飛颺」、「學海惜珠」及「學海築夢」等計畫補助，造福許多青年學子得到諸多跨國與國際企業的海外實習工作的機會，包含新加坡、日本、越南、菲律賓、印度、美國、歐洲等國家。因此，甄選優秀的學子到海外實習交流，增加更多學生出國的管道，提供學子更多補助的機會，最後將產業界所需的國際化學習以及跨文化交流帶回臺灣，培養更多大學生提早在畢業前已具備與海外國際移動與就業市場接軌，從頂尖大學到教學卓越計劃，舉凡學生出國實習人數、學生出國交換、姊妹校、雙學位、英語學程等都成為政府以及各大學間宣傳的績效與影響力（程晏鈴，2017），這些國際實習生未來的工作夥伴不僅具備國際觀而且更能掌握職場的人際互動。

行政院國家發展委員會（2018）提出為提升國家競爭力、厚植國人英語力「以 2030 為目標，打造臺灣成為雙語國家」，提升國人英語力、加強國際競爭力的雙語政策之未來願景，程晏鈴（2017）強調這一代的年輕人應要實際參與全球行動並具備解決全球議題的能力。為啟發更多青年提早具有國際觀，108 課綱將「多元文化與國際理解」作為核心素養，融入所有的課程與教學，有別於以往只教知識，更能使學生對世界觀有更深入的了解。教育部（2018）為促進教育體系國際化提倡諸多國際交流措施，國際學伴交流、國際教育旅行、師資生海外實習、學術交流與進修研習等。除每年定期舉辦海外實習生分享座談會外，期盼更多尚未參與此計畫的大學生更了解此項獎勵機制，勇敢追尋出國圓夢（教育部，2018）。教育部每年受理各大專校院薦送學海系列計畫申請案，今年已於 5 月底公告核定，結果數量與去年學海築夢相同共 107 所大專院校。近年來，海外實習申請學校數量且人數多，鼓勵青年學子投入未來國際化的工作環境。

二、大學院校選送海外實習之案例

以本校為例，為突破學生只有上課的盲點，鼓勵學生打破以往的舊思維、開拓新視野的價值觀，朝向大學全方位學習和多元的實習管道，學生如有海外實習的優勢才能真實體驗跨文化溝通能力，並且直接與海外實習跨國環境接軌。學生可以依照興趣及專長選擇具有挑戰性的創新經濟及跨文化交流等工作場所。促進實習生於實習機構就業合作模式等三大學習主軸如下：（1）整體說明；實習規劃。（2）各項服務據點實地參訪。（3）場域實習；協助適應生活環境/實習環境。校方以及實習老師安排與機構聯繫與規劃、開會洽談實習合作細節、簽定合作備忘錄、實習生約談、實習生面試等決定實習項目、實習據點以及實習住宿等事項，以提供學弟妹日後至海外實習的重要依據。目的期盼準畢業生能承先啟後，打造未來國際工作環境掌握職場的人際互動。

（一）學生參與海外實習之收穫

筆者近幾年來指導學生參與海外實習，以下為今（2019）年前往日本進行海外實習超過二個月以上之學生的實習經驗分享，這些學生均就讀本校應外系大三升大四以及大四準畢業生，以下分成四個面向來說明學生的收穫：

1. 個人成長與蛻變

實習生一：「這次實習是我從小到大，第一次住在國外那麼長的時間，對我來說有非常多值得紀念學習的地方，雖然剛開始來的時候還滿有挫折的，可是越到後面越覺得好像自己變得越來越堅強勇敢。…學到很多和日本上司同事的相處之道，對我來說因為語言就是個非常值得學習的點，所以我在上班中也學到很多不一樣的語言用法，畢竟上課跟工作還是差了非常的多，學校很多事可以隨便輕

鬆，但是在工作場合沒有搞清楚狀況就很容易被罵，壓力的部分還是有。」

2. 促進未來職業規劃

實習生二：「此實習在未來的職業規劃非常有幫助，透過這次實習真的好好的讓自己的心靈沉澱了下來，思考了非常多事，也終於可以將用心學習的日文真正的學以致用，實際應用在生活的每一分每一秒，這樣的成就感真的非常難以形容，尤其在被日本人稱讚進步很快，心中的自信心和勇氣無形之中被擴展了許多，相信因為這個實習，對未來的職業規劃有著莫大的改變。」

3. 認識海外工作環境

實習生二：「對於這次的（日本）海外實習，讓我更清楚瞭解社會與在學校教育的差異，對於在日本工作現實與理想的差別以及自己不足之處。想要到國外工作不是件難事，但真正困難的是你有沒有辦法適應那個環境壓力、自身與語言或工作能力有沒有辦法讓你應付那份工作。那無非是個艱難的挑戰。很慶幸自己是在實習階段過來的，除了可以在真正出社會前體驗日本職場的文化，也可以讓自己知道在明年當兵之前，自己還可以做怎麼樣的調整讓自己變得更好。我希望之後的學弟妹在同樣面臨實習企業選擇時，不要因為只是實習而亂做選擇，而是要多去闖闖看。因為假若真的能到海外實習且覺得可以適應這個環境，那恭喜將來畢業後也就多了一條路可以選擇；如果覺得不適合，至少你已經到國外學過並且可能已經明白自己的問題點，所以這些經驗能夠指引你選出更適合自己的工作，並且將在國外學的覺得好的部分運用在將來的工作上，這些無疑是對自己現在及將來是有莫大的幫助的。」

4. 認識與尊重他人的文化

實習生一：「因為臺灣與日本的文化其實算是頗為相近的，很多禁忌與不能做的有很多雷同，再者，在臺灣時常常看 Youtube 介紹臺日文化以及生活的差異，其實略有所知，工作中遇到文化的敏感問題並不多，可能發生過一、兩次，差點犯了他們（日本人）認為禁忌之事，也因為工作中彼此都是好朋友，所以能互相體諒與提醒，所以，沒有發生什麼特別的文化差異的問題。」

（二）學生參與海外實習後，對學校及學弟妹之建議

學生從海外實習回國後，對未來執行此計畫的學校、帶隊老師與執行計畫的老師及學弟妹的建議：

1. 學生就讀大一開始就可以透過各校國關中心或是海外實習單位，加強宣傳不同國家的海外實習的報名日期和相關規定，各校定期召開海外實習說明會。
2. 學校各系所和語言中心定期加強宣傳外語考試日期。
3. 學校語言中心或是相關語言測驗單位，定期實施語言課程或是外語補救教學

課程的招生和考試規劃。

4. 學生在出發前，各系所召開行前說明會，邀請實習學生家長和學生一起來校了解計畫相關的實施要點和必須完成事項。
5. 學生回國後，計畫執行老師和學生有一次的晤談，以利學生和家長能夠釐清海外實習後續的細節。

三、讓學生勇於跨出去準備海外實習

海外實習具備許多優點，不過，仍有很多學生對海外實習感到怯步。以下擬針對前述學生的回饋意見及個人帶隊經驗，提出讓學生勇於行動的建議：

（一）對大學生的建議

1. 提早培養對外語（英語、日語、韓語）的興趣並且持續精進，能力是通往海外實習的第一道門檻，參與海外實習需要符合相關之語言標準。
2. 及早培養自己的國際視野，勇敢的踏出舒適圈。多參加校際和國際的競賽和交流活動，在國際或是兩岸的學生交流舞臺上，實際接觸更多的國際生，在競賽與活動中彼此了解相互的文化差異，並且找到彼此的優點，互相鼓勵產生良性競爭的聯繫方式，激勵自己在未來的海外實習場域中，有更多機會體驗跨文化的溝通與交流。
3. 妥善安排修課計畫。掌握與善於使用大學的「課程放大鏡」學習單，及早規劃自己必修與選修的課程，以備不時之需。
4. 專心一致，全力以赴。如果有意規劃實習，必須放下手邊的瑣事，專心一致並全力以赴，先拿到外語檢定的資格（例如：大部份的日本企業和服務業規定日語檢定需要 3 級或以上通過，才能參加面試）。

（二）對大學之建議

1. 每學期定期宣導海外實習講座或是邀請系所上已經回國的學長姊和學弟妹們座談，搭起意見交流的平臺。
2. 加強宣導海外實習通過外語門檻的重要性和如何將外語能力發揮和應用在職場上。
3. 系所職涯教師在大一的「興趣探索」相關課程中，協助學生探索自己的興趣和如何培養外語或是深化跨文化能力。
4. 系所職涯教師在大二或是大三「職涯分析與規劃」的相關課程中，加強大學生成釐清對海外實習與國際移動拓展職涯的盲點。
5. 系所教師加強與各校語言中心和相關外語檢定考試單位的聯繫，宣導外語檢定考試的時間和外語補救教學的課程，並且辦理海外實習講座。

6. 海外實習計畫往往僅有計畫主持人一人規劃，沒有任何其他的業務費，從頭到尾處理各種瑣碎聯絡事項，如果學生海外實習產生問題時，計畫主持人必須一肩扛起。此時，學校國關中心或是相關單位和系所長官，需給予強烈支援與協助，對內、對外達成全校對各系所推行的海外實習計畫的共識。
7. 學生回國後，各校學海計畫的後續核銷、計劃主持人與學生的心得上傳，有一套可供參考的完整結案程序，以免有其他遺漏的疏失。

四、結語

臺灣面對世界各國競逐人才的趨勢，現今的大學生應該要了解海外求職並參與海外實習、培養國際移動力，思考國際移動的挑戰，找到適合自己未來職涯的發展方向，才能從中盡早規畫並加強與國際接軌的工作環境。海外實習的優點不僅幫助個人成長與蛻變、促進未來個人職業的規劃並且提早認識海外的工作環境，更重要的是，認識與學會尊重他人的文化與加強個人的跨文化溝通能力，從中才能調整進而加強自己的國際觀思維。臺灣的確擁有許多優秀的人才與軟實力，若要進一步走向國際、提升競爭力，展現青年具有國際語言的溝通力，著實刻不容緩。因此，臺灣應加快邁入雙語國家的行列，強化國際競爭力，帶動經濟繁榮才是提升國際移動力的根本，關鍵的國際化人才可促使臺灣的青年提早具備國際化的敏銳度以及培養跨文化的溝通能力。教育部推動的各項學海計畫就是在提早培養青年的國際移動力，由自身培養人脈影響更多優秀的青年掌握海外實習的優點與建立自己未來職涯的主場，如此才能使更多臺灣青年加入海外實習的行列，畢業後，憑藉著豐富的海外實習的經歷，必能展現自己在國際上的工作實力，將臺灣推進邁向國際化移動人才之搖籃。

參考文獻

- 行政院國家發展委員會（2018）。**2030雙語國家政策發展藍圖**。臺北市：行政院國家發展會。
- 教育部（2016）。**教育部學海計畫，為青年築夢圓夢**。取自：
https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=3E194B1D7DE01D68
- 程晏鈴（2017）。擁抱世界需要的五種能力。**天下雜誌**，635。取自：
<https://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5085967>
- 黎士鳴與湯堯（2016）。全球移動力 GLOBAL 模式之初探。**臺灣教育評論月刊**，7(1)，259-264。<http://www.ater.org.tw/journal/article/7-1/free/18.pdf>

- Kell, P., & Vogl, G. (2012). *International Students in the Asia Pacific: Mobility, Risk and Global Optimism*. Springer.



招生專業化發展試辦計畫的推行——以靜宜大學為例

沈碩彬

靜宜大學招生專業化辦公室/社會企業與文化創意碩士班助理教授

鄭志文

靜宜大學教務長/大眾傳播學系教授

林家禎

靜宜大學資訊管理學系特聘教授

葉介山

靜宜大學資訊管理學系副教授

一、前言

教育部於 106 年開始邀請個人申請入學比例較高的大學加入「招生專業化發展試辦計畫」，逐年擴大邀請辦理，預計在 111 學年度之前，能夠讓國內所有校系在進行個人申請作業時，均採用「評量尺規」(rubrics)來對高中生的書審資料進行評分，藉以找到符合各校系特質的學生(教育部，2018)。本校(靜宜大學)於第一年即加入此試辦計畫，並有幸於第三年成為全國四所協同主持校之一。在從開始摸索到逐漸累積經驗的過程中，點滴在心頭，在此分享本校承辦經驗，藉供各校執行計畫時參考。茲就此計畫理念、本校執行歷程、相關校務研究與發現，及未來發展等項，逐一敘述如後。

二、計畫理念

臺灣於 1998 年開始實施推薦申請入學制度，2002 年廢除聯招，2007 年加入繁星推薦，一直到 2011 年開始，才正式形成以繁星推薦、個人申請、考試入學為主的三大升學管道(教育部高教司，2018)。目前申請入學之核定名額已經多達 50%，但是招考過程的客觀性、一致性與鑑別力，仍然受到大眾質疑與關切。因此，教育部期許藉由此計畫協助各校發展出更系統化的審查機制，促使所有審查委員在有限時間內能夠進行更高品質的審查歷程，以擇取出最符合該校系特質的學生。

此計畫的目標有如下三項(教育部高教司，2018)：(1)提升大學招生專業化與審查有效性，落實十二年國教新課綱目標；(2)強化大學招生系統，落實國家人才培育創新政策；(3)建立招生反饋機制，提升大學選才及育才。辦理事項則有如下六項(教育部高教司，2018)：(1)統整各校/院/系/學位學程之人才培育目標、特色、政策；(2)推動個人申請管道審查機制優化或簡化作為；(3)建立招生單位發展、招生專業人才團隊及招生人員培訓機制；(4)結合校務研究與招生改進及專業發展作法；(5)結合校務發展與整合運用校內資源規劃；(6)推動其他有利招生專業化發展之配套機制與具體作法。要言之，推動此計畫的重點項目之一就是協助參與試辦的學系，發展出符合該系需求的「評量尺規」(範例如圖 1

所示)，並採用該評量尺規來對考生審查資料進行評分。

審查評量尺規 (例)

	傑出(90-)	優(80-89)	佳(70-79)	可(60-69)	不佳(-59)
面向一	定義描述	定義描述	定義描述	定義描述	定義描述
面向二	定義描述	定義描述	定義描述	定義描述	定義描述
面向三	定義描述	定義描述	定義描述	定義描述	定義描述
面向四	定義描述	定義描述	定義描述	定義描述	定義描述
綜合評語 (Optional)					

- 註** (1) 各面向可有不同權重。
 (2) 面向可為資料類別取向(如修課表現、自傳與學習計畫、校內多元表現、校外多元表現)，也可以為能力取向(如學習探索能力、合作領導能力、溝通互動能力、學系專業取向能力)。
 (3) 校院系可根據審查評量尺規要求審查資料內容與格式，中高端也可從評量尺規了解大學端選才依據。

圖 1 書面審查評量尺規範例

資料來源：劉孟奇（2018）。結合大學選才與高中育才。取自 <http://www.kmsh.tn.edu.tw/km107/108-1080525-20min.pdf>

三、本校執行歷程

本校於 107 學年度計畫執行之初，共計有 3 學院 12 學系執行書審評量尺規，108 學年度則擴增至 5 學院 17 學系，並預計 109 學年度廣邀所有學院加入辦理。試辦學系之書審佔總分比例大致在 20%以上，以彰顯書審專業化後對招生決策之有效性。在發展並運用評量尺規於個人申請作業時，概可分為發展評量尺規、模擬審查、正式書審等三個階段，如圖 2 所示，茲闡述各階段重點如下（沈碩彬、林家禎、鄭志文，2019）：

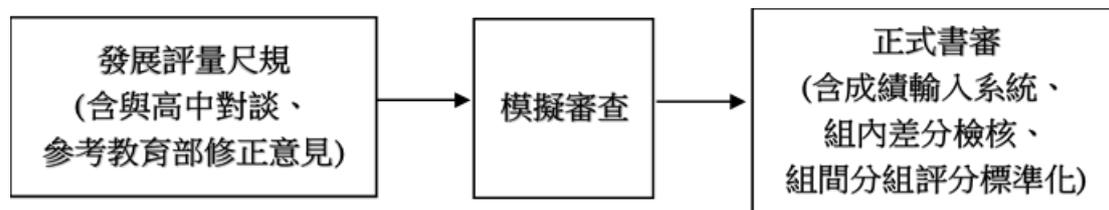


圖 2 本校執行招生專業化計畫的三大階段

(一) 發展評量尺規

本校一開始會邀請各試辦學系按照教育部所給的評量尺規範本，設計出符合自己學系需求的評量尺規。評量尺規可以設置如高中修課表現、自傳與學習計畫、多元表現等面向，每一面向均有其佔比，所有面向合計比例為 100%。再者，每一面向均可分為數個等第，本校以 5 等第為原則，每一等第則設置分數範圍，

並需敘明當考生未依規定上傳齊全資料時，應如何給分等細節，以助評分更為系統化、專業化。

其次，本校會以校、院為單位，去邀請高中教務主任、輔導主任與教師一同討論評量尺規內容的適切性，藉此我們收集到不少寶貴的意見，例如：(1)本校是想要招收到對該學系有興趣的學生，還是有能力的學生呢？(2)若是過分強調幹部，可能造成收集證書等集點歪風；(3)宜以心得、過程來取代證照、獎狀，以彰顯學生珍貴的學習歷程。再者，本校會一併參考與高中對談的意見，以及教育部對本校各學系評量尺規的修正建議，由各學系滾動式地修正評量尺規內容。

(二) 模擬審查

本校自第一年辦理開始，為協助各試辦學系熟悉以評量尺規評分的過程，遂執行模擬審查作業。首先，從每學系隨機抽樣出 20 位前一學年個人申請報名第二階段指定項目甄試之考生，再由各試辦學系指派委員試評上述 20 位學生的書審資料。在收回大家的評分資料後，本校會進行等評分者信度 (scorer reliability)、跨年度相似度、跨年度相異度、差分檢核（各委員的評分是否差距平均分數 5 分以上）等模擬審查結果分析。在上述分析結果中，本校以評分者信度、差分檢核為主，跨年度相似度、相異度為輔，建議各學系逕行採用評量尺規或斟酌修改評量尺規內容。

(三) 正式書審

目前在每年 4 月是個人申請第二階段的書面資料審查時期，也是正式採用評量尺規評分的重要時刻，本校研擬幾項措施，以增進書審評分的有效性，例如：(1)開發書審成績輸入系統：此系統可便利審查委員同時輸入成績與等第，並具有檢核等第與成績是否相符的功能；(2)組內採用差分檢核機制：利用「差分檢核計算表」，立即找出評分差距平均值超過 5 分之考生，並請審查委員再次檢視並評分；(3)組間採用分組評分標準化作業：當申請學生人數眾多時，為了避免同一位審查委員審查太多份資料而產生疲勞，有些學系會採取分組審查作業，以維持審查的專業品質。然而，不同組審查委員可能還是會有較寬鬆或較嚴格的評分系統性偏誤，便需藉由此標準化作業，以幫助不同組間的考生分數可以互相比評。

在先前模擬審查時，每學系被評量的學生資料僅 20 人，與此階段實際書審作業可能達數百人的狀況並不完全相同，因此也會有需要即時調整作法，或待隔年再改進的部分。本校在執行正式書審後，立即進行各等第人數彙整、各委員評分平均值與標準差、總分人數分布（集中趨勢與偏態）、評分者信度、差分檢核

等結果分析，並請各學系回饋採用評量尺規書審的心得與建議，以供來年調整評量尺規內容與相關作法。

四、相關校務研究與發現

本校有規劃執行若干校務研究議題，以彰顯用事證為基礎(evidenced-based)的校務決策精神，分析機制如圖 3 所示。目前對計畫執行的成效有幾項分析發現，茲列舉三項說明如下：

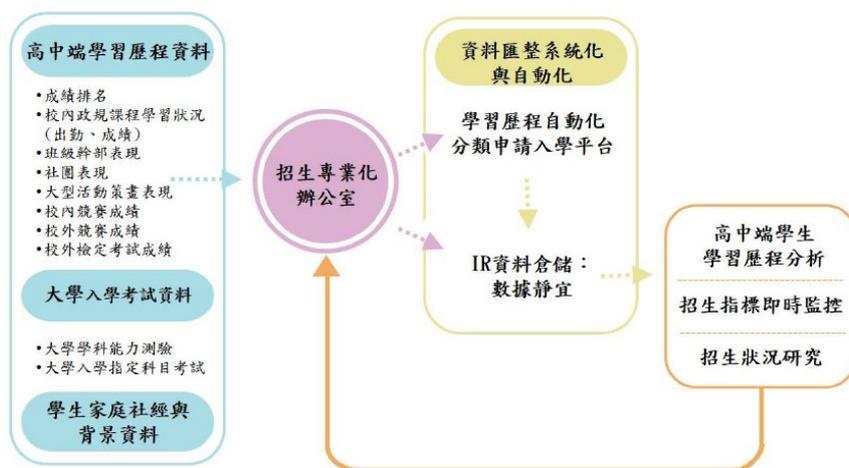


圖 3 本校招生專業化辦公室議題分析機制圖

(一) 模擬審查有助各學系發展出更為有效的評量尺規內容

依據第二年模擬審查作業的評分者信度、跨年度相似度、跨年度相異度、差分檢核等分析結果，本校發現：第一年即參與試辦的學系中，第二年絕大多數學系的各項數據均有所進步；第二年首度辦理的學系，則是由於有第一年試辦學系的經驗分享等協助，其各項數據也能在一定水準之上。

(二) 多數學系書審成績與是否正取有正相關，可突顯書審專業化的重要性

在試辦學系中，絕大多數書審成績與是否正取結果均有顯著正相關，突顯評量尺規書審作業有助決定錄取人選，因此專業化評選過程更顯重要。然而，有極少數學系的書審成績與錄取結果未達顯著正相關，原因可能是書審成績所占比例過低，因此需在明年酌予增加書審成績比例。

(三) 107 學年度試辦學系中正取生的大一成績普遍優於備取生

本校針對各試辦學系中，107 學年度申請入學正、備取生，其大一總成績排名前、後 50% 之人數進行比較後，發現：絕大多數學系其正取生的大一成績普遍

位於班前段。此顯示：試辦學系的招考過程有一定鑑別度，可以篩選進來比較優質的學生，因而正取生的整體成績表現較佳。至於，有極少數學系的正取生整體成績表現反而較差，建議可後續思考精進其擇才標準，並加強在學生之課程學習。

綜言之，上述校務研究分析主要在於解釋計畫執行的成效，更長遠來看，高中育才、大學擇才、畢業就業是三個連動的區塊，此也是連結此計畫未來要進行的校務研究分析議題之一（沈碩彬、林家禎，2018），值得未來多加關注。

五、未來發展

此計畫目前已邁入第三年，本校雖然累積一些執行經驗，卻也有需要再反思並加強之處，茲列點闡述如後：

（一）需再研議「多元擇優」尺規施行方式，以擇取更優質的學生

本文先前提及的評量尺規主要是以「合成加總」（*composite criteria*）的方式來呈現，此舉雖然是常見的作法，卻也可能因各面向間具有互補性，被錄取成員容易有同質性高的問題。因而劉兆明（2018）建議宜斟酌採用「多元擇優」（*multiple criteria*）評量尺規，能夠同時顯現各面向強弱，各層面擇優考慮，則被錄取成員才能具有高度多元性。本校在考量學生特質後，將引導學系適度納入多元擇優與合成加總評量尺規雙軌並行，例如：在某重點面向相當優秀者，特別提出來討論晉級加分等彈性作法。

（二）審查委員對評量尺規的共識要從相對標準逐漸提升到絕對標準

比起事後的組內差分檢核或組間分組評分標準化作業而言，其實事前審查委員間對評量尺規內容的共識更為重要。以人工審查而言，即使使用同一份評量尺規，仍然無法完全避免個人主觀的偏誤影響。因此，若能至少建立相對標準共識，並盡量朝絕對標準共識邁進即可。意即：若書審委員 A 對甲、乙、丙三位學生的評分為 95、90、85，但書審委員 B 對此三位學生的評分為 90、85、80，A、B 兩位審查委員對他們的評分由高至低均是：甲、乙、丙，但他們評分的成績並不完全相同，此即相對標準共識。人工審查若要建立絕對標準共識，難度較高，因此至少要建立相對標準共識，且各面向評分盡量落在同等第較佳，即使有等第落差也不要超過一個以上。因此，加強對評量尺規擇才標準的共識仍是計畫執行的重點項目。

（三）可研擬將書審評量尺規的執行經驗，妥善運用在面試評量尺規上

招生專業化的精神在於透過更為專業化的過程來幫助審查委員評分，雖然計畫本身只聚焦在書審作業，但本校已著手擬定面試評量尺規內容。然而，面試與書審的作業程序不同，也會影響執行面試評量尺規的流暢度。例如：有不少學系面試時採用跑關的方式，不同老師審查不同項目，那麼要進行差分檢核就會有困難。再者，差分檢核要求老師都留下來檢視分數到最後一刻，也會讓老師難以配合。因此，需再規劃更完善的面試流程，以利各學系遵照辦理。

最後，本校在執行招生專業化發展試辦計畫的過程中，有分為分析規劃、行政試務及高中合作等三組，各組均需通力合作，除了對內團結有徹底執行計畫的決心外，對於高中也要積極進行新課綱課程合作的對話（沈碩彬、鄭志文，2019），期許能在知己知彼的情況下，為高中育才與大學擇才創造雙贏的空間，也能夠為國家人才培力盡棉薄之力。

參考文獻

- 沈碩彬、林家禎（2018）。招生-在學-就業之整合性分析系統。載於林家禎主編之**2018校務研究高教深耕學術研討會-學生跨域學習vs.社會影響暨優久大學聯盟校務研究分享會論文集**（頁53-57）。臺中市：靜宜大學校務研究辦公室。
- 沈碩彬、林家禎、鄭志文（2019）。招生專業化計畫結合校務研究之作法。載於鄭志文主編之**2019多元升等暨教學實踐研究研討會論文集**（頁4-11）。臺中市：靜宜大學多元升等制度專案辦公室。
- 沈碩彬、鄭志文（2019年5月）。從十二年國教之「學習歷程檔案」談高中與大學之課程合作。「2019第十一屆教育專業發展學術研討會」發表之論文，東海大學，臺中市。
- 教育部（2018）。教育部補助30所大學推動招生專業化發展強化適性選才。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=F5C008236D9DD906
- 教育部高教司（2018）。大學招生專業化發展試辦計畫。臺北市：作者。
- 劉兆明（2018）。評量尺規的概念與設計。大學招生專業化發展說明會演講內容。大學入學考試中心，臺北市。
- 劉孟奇（2018）。結合大學選才與高中育才。取自<http://www.kmsh.tn.edu.tw/km107/108-1080525-20min.pdf>

十二年國教新課綱大學招生方案與人才培育

黃偉立

臺中市立清水高級中等學校校長

一、前言

我國因應家庭日趨少子女化、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等重要外在環境變化，開始了十二年國民基本教育新課程綱要（以下簡稱 108 課綱）的規劃。108 課綱由國家教育研究院、教育部技術及職業教育司進行課程研發，新課程除了處理社會變遷、全球化趨勢，以及未來人才培育需求，強調實踐素養導向之課程與教學，以期培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民（教育部，2014）。

新的育才思維帶來的不只是理念轉變，更是制度上全新的挑戰。由於網路科技快速發展，大量知識的記憶能力已逐漸與工作效率脫鉤，取而代之的是快速地蒐集資料、運用資料、發揮創意以致能快速產出或解決問題的能力，同時還要搭載自主學習的能力，以因應不斷產生的新問題，甚或是新的職業需求。108 課綱的核心精神，就是期待透過素養導向的課程，來建立學生面對未來生活的重要能力與觀念。在升大學考招方案的調整上，大學招生委員會聯合會（以下簡稱招聯會）積極規劃，以因應新課綱的實施，這一波的變革顯得更為全面性。

二、新課綱實施後高中學生學習風貌

108 課綱實施在普通型高級中等學校（以下簡稱高中）學習階段賦予學校較過去課綱更大的課程規劃空間，學校依據發展願景與所欲培養的理想學生圖像在校訂必修課程、多元選修課程以及彈性學習時間，可自主開發課程及規劃學生學習活動（教育部，2014）。

新課綱以培養學生的「核心素養」為目標，「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（教育部，2014）。

「素養」是指個人為了健全發展，並發展為一個健全個體，必須透過教育而學習獲得因應社會之複雜生活情境需求所不可欠缺的「知識」、「能力」與「態度」（陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲，2007）。

綜上所述，為了實現理想學生圖像與培養核心素養，建立素養導向化的課程設計與評量成為趨勢，教師以培養各種學生學習表現為目標來選擇教學素材與規劃教學策略。另外，「探究與實作課程」重視學生實作與培養其探究的動機與能力，「彈性學習時間」讓學生自主規劃學習活動，兩個部份充分體現了課綱培養學生素養的重要精神---以學生為學習的主體，引導學生自主學習、自我探索，此為台灣課程發展的歷程中非常重要的改變。

三、108 課綱實施與大學考招連動

大學招生方案因應 108 課綱實施而調整的方向，是希望讓學校的教學、考招的方式都能一起更精準的對應「適性多元」的升學理想（親子天下，2019），調整的內容則分成入學測驗與招生制度兩個部分。

測驗的部分，大學入學考試命題為建立新世代面對世界挑戰的能力，將逐漸朝向綜整與基本素養而非片斷的記憶性知識，強調新課綱素養及跨領域之精神（大學招生委員會聯合會，2017）。

招生制度的調整則著力於由標準化單一智育考評走向多面向綜合考量，招生管道以個人申請入學為主，尊重大學校系自訂不同管道招生條件，並重視學習歷程，參考學生高中階段修習特定領域／科目之必修或選修課程表現，藉由檢視多種類資料，激勵學生適性發展（大學招生委員會聯合會，2017）。

四、建構以素養檢核為本的大學招生方案

招聯會於 107-110 學年度推動大學招生方案調整的過程中，回應 108 課綱重視培養學生素養的核心精神，以推動各大學招生專業化發展為重要工作。高中在課程規劃空間加大，學生自主學習制度的推動等前提下，學生的修課紀錄、課程學習成果與多元表現等學習歷程資料勢必出現不小的差異性。招聯會對於學生的資料規劃了幾個部分來做檢核，包括修課紀錄、課程學習成果、多元表現、學習歷程自述以及其他相關資料（大學招生委員會聯合會，2019）。在資料以及學生能力檢核的制度設計上，提供以下三個需要納入考量的重要議題：

（一）學生興趣與性向的定位

根據《親子天下》對臺灣大學學生所做的一個生涯探索線上調查，結果發現，若是重新做選擇，有 44% 的學生會選擇現在的科系，23% 的學生表示「不會」，33% 的學生表示「不知道」（親子天下，2019）。教育部長潘文忠在今周刊主辦的「台灣大未來 五力超展開」國際論壇也指出，調查顯示有 25% 的大學生，自己

上了大學後才發現自己選錯科系（今周刊，2019）。

以目前的情況，高中課程內已安排生涯輔導課程為必修科目，多數學校在學生申請入學以及登記分發前會辦理升學進路輔導講座，但仍有將近三成的學生在進入大學之後才發現選錯科系。108 課綱總綱規定高中必須開設選修課程，其中多元選修課程至少六學分，本類課程由各校依據學生興趣、性向、能力與需求開設，課程可包括本土語文、第二外國語文（含新住民語文）、全民國防教育、通識性課程、跨領域/科目專題、實作（實驗）及探索體驗、大學預修課程或職涯試探等各類課程；另一種選修課程為加深加廣選修課程，讓學生在各學科作更深入的學習，用以滿足銜接不同進路大學院校教育之需要（國家教育研究院，2014）。

除了選修課程以外，108 課綱也規畫了彈性學習時間，學生在修業年限內要完成十八節的自主學習。選修課程以及自主學習活動，提供了學生相較於過去，更多的試探興趣、發掘自我與認識各學習領域的機會。

（二）學生選修課程與大學科系關聯性

高中在 108 課綱所開設的「校訂必修」、「多元選修」以及「加深加廣選修」學分數總計多達六十學分左右，學生在新制度所設置的課程諮詢教師協助下，選課的歷程將具有個別的差異。於是，大學可以參照學生的選課歷程來判斷學生是否具備就讀該科系的學習動機與能力。但是在參採的制度設計上，則需要顧及以下兩個部分：

1. 生涯未定向學生學習歷程如何參採

選修課程對於學生而言，具有試探興趣的重要功能，雖然試探性質的學習空間較過去寬廣，但仍不免有到了高二、三仍是生涯未定向的學生。面對這類學生，我們不能強求其一定要儘早做到生涯定向，但能鼓勵的是，學生應該為自己未來要做的選擇做自我探索的努力。在學習歷程的省思上，可以請學生描述探索自我的歷程，學習過程中若是對於未來規劃選讀的大學校系/學群出現轉變，這樣的轉變是如何發生？

因此，為了能更全面關照學生的學習歷程，大學校系在建立選才標準與評量尺規時，建議將學生轉變興趣與性向的情況納入考量。

2. 學校規模與所開設的多元選修課數量

在 108 課綱升大學所設計的學生學習歷程採計制度中，高中開設的校訂必修與多元選修課程必須與大學的校系\學群相對應（大學招生委員會聯合會，

2019)。此制度設計的理念在於以學生的修課歷程，檢核其是否具備大學的校系\學群招生所需之素養，一方面鼓勵老師將課程朝素養導向發展，二方面則提醒學生在學習過程中需要重視各項素養的建立。於是乎，修課的歷程才能與學生所具備素養做連結，進而對應大學校系的選才需求。

然而，學校本身的班級規模，會直接影響所開設的多元選修課程數。若是受學校規模影響，使得學生選擇課程的空間受限，是否影響了學生所習得素養廣度？以上的問題，建議可嘗試以大學各學群所重視的學生素養為基礎，發展出具體的指標工具。指標工具採分階的方式，最上層是較為核心的部分。規模較小的學校開設選修課程時，除了儘可能提供學生試探的機會，更應將核心素養的培養設定為課程的教學目標，以期能降低學校規模對學生學習的影響，讓新制度更趨公平性、合理性。

（三）人才培育的未來思考

經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development，簡稱 OECD）指出，2030 年所需的核心能力涵蓋知識（knowledge）、技能（skills）、特質（character）與態度（attitude）、後設學習（meta-learning）等四大面向，有效的學習就是將這四個面向的元素進行豐富的混合（未來 family，2017）。

108 課綱重視學生知識、能力與態度的養成，與 OECD 同樣揭開了教育的過程，不能侷限在知識的教授。學生在學習後所具備的素養，是可遷移，可應用在生活情境中（親子天下，2019），才足以面對外在環境的快速變化。高中作為大學的預備教育，在人才的培育以及大學招生方案的設計上，必須具備前瞻性與開創性的思維。

三、結語

108 課綱對於高中而言，是課程結構的改變，是考招方案調整，也是教學現場的「教與學」轉換為以學生為主體的全新契機。

我們期待升大學的方案調整，能持續回應學生學習歷程中各項素養的養成。雖然學生要找到未來的發展方向需要時間，一如理念與制度的調整並非一朝一夕可臻完美，但是鼓勵學生自我探索，進而能夠主動學習的教育方向是值得肯定的。衷心期待學生在學校能夠「適性學習」與「適性發展」，在未來能運用廣博的知識、堅實的能力與良善的態度創造人類生活更多的可能性。

參考文獻

- 大學招生委員會聯合會（2017）。大學多元入學新方案新聞稿。取自 <http://www.jbrc.edu.tw/news.html>。
- 大學招生委員會聯合會（2019）。多元入學方案（111學年度起適用）。取自 <http://www.jbrc.edu.tw/multi3.html>。
- 今周刊（2019）。兩成五大學生坦言選錯科系！教育部長潘文忠提解方：別再讓學生像「產品」，要讓他們自發長成「人才」。取自 <https://reurl.cc/9zGv9a>
- 未來 family（2017）。看見未來教育 21 種教室新樣貌。取自 <https://www.gvm.com.tw/article.html?id=38488>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf。
- 陳伯璋、張新仁、蔡清田、潘慧玲（2007）。全方位的國民核心素養之教育研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告。臺南：致理管理學院教育研究所。
- 陳珮雯（2019）。未來升學贏家是「最認識自己」的孩子。親子天下，107，61-62。
- 陳雅慧（2019）。未來十年新教改啟動—不只學知識，更要學素養。親子天下，105，66-69。
- 賓靜蓀（2019）。從美國到台灣，大學招生正在翻轉—多元選才時代 從小探索自我比拚考試更重要。親子天下，108，82-83。



借鏡美國《邁向顛峰》提升臺灣高中優質化

李建翰

新北市中華高級中學教師兼任主任
國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究生

一、前言

「高中優質化」是支持臺灣推動「十二年國民基本教育」、「108 新課綱」等重大教育改革的重要方案之一，歷經臺灣教育改革的政策過程，其政策具有延續性。以此觀點來看《邁向顛峰》（Race to the Top Program）政策，其政策來自於美國歷經長期的教育改革的政策過程，陳麗珠（2014）認為《邁向顛峰》政策是根據前一方案的政策影響及政策工具之缺漏，作為抉擇或規劃下一政策的準據。除此之外，《邁向顛峰》政策採用一種誘因導向的政策獎勵指標，由各州提出申請，這點對照於高中優質化方案，由政府給予高中各學校機會，以提報申請計畫書的方式爭取補助經費。換句話說，兩方案都在支持國家推動國民基本教育，而政策具有延續性，且因補助經費有限，申請單位歷經審核及競爭的過程，是故雙方政策可作為相互比較，以力求進步發展。

二、目標導向政策

邱紹一與樊學良（2005）表示教育評鑑運動興起於 1960 年代，早期評鑑的目的是為了反應社會需求，並藉由評鑑決定教育補助。美國國會於 1965 年通過「初等及中等教育法」（Elementary and Secondary Education Act），提供全美各學區數十億元的補助款，並依據各學區的評鑑計畫給以補助。為能獲得補助經費，史塔佛賓（Daniel L. Stufflebeam）當時在俄亥俄州立大學組織和領導的評鑑中心，協助發展評鑑理論與實務改進，在美國教育評鑑史上佔據了很重要的地位。當時他運用了泰勒（R.W.Tyler）的目標導向原理，建構並發展出現今仍經常被使用的 CIPP（Context-Input-Process-Product）評鑑模式。2001 年美國推動《沒有孩子落後法案》（No Child Left Behind Act, NCLB），聯邦政府在檢核計畫執行成效時，採取一種高標準的績效責任（accountability）作法，明顯可以從計畫內容中明顯發現這種目標導向模式，並且將政策修正後延伸到《邁向顛峰》計畫。

臺灣政府除了每年依教育經費比率，核撥經費給各縣市單位之外，包含國民教育、弱勢學生就學、特殊教育等經費補助之外，另提供競爭型計畫，開放各教育單位積極爭取補助經費，以利達成階段性的教育策政目標。通常各級學校向各縣市申請的補助經費頂多數十萬元，然而高中優質化計畫提供的教育經費不但可達百萬，且是一種持續性計畫，非縣市政府所能提供的補助經費。不難想像，這種競爭型計畫的補助款，一定與重大教育政策相呼應，如同美國《邁向顛峰》補助款連結辦學績效，而臺灣高中優質化被設定成為優質學校的指標。本文企圖從

美國《邁向顛峰》政策與臺灣高中優質化兩者推動之內涵、經費、申請條件及績效指標等內容作差異比較，並探討兩國政策與方案在推動過程所產生的影響及其受益層面。

三、美國《邁向顛峰》政策與臺灣高中優質化之比較

（一）美國《邁向顛峰》

1. 推動理念

吳清山與蔡菁芝（2006）表示，《不讓孩子落後法案》可以說是美國聯邦政府，長期從事學校教育績效責任推動的具體成果之一。美國總統歐巴馬（Barack Obama）繼前總統布希（George Walker Bush）之後，於 2009 年提出的《邁向顛峰》政策，延續並修正《不讓孩子落後法案》的政策作為，並提供各州可以積極爭取教育經費補助方式來改善教育現況。

2. 政策目標與績效指標

根據洪詩婷（2012）研究資料，聯邦政府提供 43.5 億美元教育經費，各州若要提出申請，必須通過州內財務穩定基金的審核，且審核項目有 6 大審查標準，含一項獨立優先標準，總計 20 項審查指標。審查內容涵蓋《邁向顛峰》政策的四大主要項目，包含提升學生競爭力、協助學校改善教學、改善表現不佳的學校，以及激勵教師及校長聘僱、培育、獎勵及留任有效能的教師和校長（龔祐祿，2013）。《邁向顛峰》政策採獎勵及協助的方式將學生基本學力與教師及校務經營的績效責任作結合，可是政策執行上仍面臨一些問題，龔祐祿（2013）提出包含：「聯邦政府面臨侵犯地方教育權之質疑」、「教師評鑑與學生學業成績掛勾引發教師反彈」以及「評比過程不盡公平」三個政策性問題。上述的最後一個問題，指出該政策在申請要求上，排除了各州資源及執行能力的差異。洪詩婷（2012）對該政策進行綜合評析時也提出：「申請標準未考慮州的差異性」的問題，並將「過度依賴數據辦學」的部分提出討論。陳麗珠（2014）從政策工具的觀點，在善用誘因型政策工具的內容中表示：「如何避免經費成為齊頭式平等的補助機制，實為我國可參考之處。」由此可見，從申請標準到補助款如何發放的部分都還有很大的討論空間。

（二）臺灣高中優質化

1. 推動理念

臺灣高中優質化最初構想始於 2003 年臺北市為能打造優質學校環境，自 2005 年頒布「臺北市優質學校評選及獎勵要點」，於 2006 年開始辦理的優質學校遴選。當時教育部能了讓學生就近入學，紓解學生跨區升學壓力，使相對弱勢

地區也能吸引學生就近入學，必須提供地區性的優質學校，故於 2006 年公告《優質高中輔助計畫》，並配合十二年國民基本教育的推動，在 2007 年將高中優質化納入「十二年國民基本教育實施計畫」。優質化政策推動至 2017 年已歷經 8 次修正，期間將學校評鑑結果之總成績須達二等（80 分）以上納入績效檢核要求。蔡志明（2012）表示：「顯見，高中優質化輔助方案是為協助學校達成優質高中之過程措施而非遴選結果。」藉由提供高額的補助經費，來鼓勵各校主動爭取申請通過機會來提升辦學績效。

2. 政策目標與績效指標

教育部為協助各縣市各區域學校都能發展優質高中，除了均衡各地的高中教育、建置適宜學生潛能發展之教育環境之外，高中優質化的另外兩個政策目標，是要「促發教師專業成長及學校團隊精進動能」、以及「落實十二年國民基本教育課程綱要精神」（教育部，2017）。事實上，高中優質化方案的規劃過程是歷經持續滾動修正的結果，蔡志明（2012）曾分析 2006 年至 2012 年的方案內容，表示：「從每年訂定的目標及其績效檢核來看政策發展的方向，以及在政策的目的性上的轉變與差別。」可區分基礎發展、焦點創新及特色深耕等三個期程的發展階段。方案原則上是以三年為一個期程，因配合國家教育政策，故有部分年段會出現期程整併，譬如：教育部原預定於 107 推動新課綱，於 2016 年開始，優質化的政策目標聚焦在新課綱發展，申請學校以漸進式銜接新課綱的課程發展與實踐為主。由此可知，高中優質化是持續不斷配合國家教育改革政策的一種延續性方案。

(三) 美國《邁向顛峰》與臺灣高中優質化之比較

為能便於比較美國《邁向顛峰》與臺灣高中優質化政策內容，研究者依據洪詩婷（2012）、龔祐祿（2013）、蔡志明（2012）與教育部（2018）等文獻內容進行兩方之政策背景、補助層級、對象、法源依據、理念、申請條件、補助期程、補助費用、政策目標、申請方式、審查公告、審查標準、審查內容、審查委員、補助數量、實施情形、成效分析、正面影響、政策爭議與政策差異等內容部分的比較對照，彙整成對照，詳見表 1。

表1 美國《邁向顛峰》與臺灣高中優質化政策及執行情形對照表

政策名稱	美國《邁向顛峰》 Race to the Top Program	臺灣高中優質化
政策背景	2011 年《別讓孩子落後法案》	2006 年《優質高中輔助計畫》
補助對象	代表美國的 50 州、哥倫比亞特區以及波多黎各自治邦。	不分縣市政府之公私立高級中等學校，含完全中學。
法源依據	2009 年《美國復甦及再投資法案》	2007 年《十二年國民基本教育實施計畫》
法源理念	提升學生學習成效、達成學校長期	為使相對弱勢地區創造更多優質

	目標來增強學校系統能量及強化國家效能。	學校，使所有具備潛力學生就近入學，紓解跨區升學壓力。
申請條件	必須通過州內財務穩定基金	各級學校評鑑結果之總成績須達二等(80分)以上
補助期程	2010年~2014年，計4年	2007年~至今，原則上分3個期程每期3個學年度。
補助費用	43.5億美金(總計)	14億39,219,000(108年度預算)
政策目標	<ul style="list-style-type: none"> ● 發展全國共同標準及評量以提升國際競爭力。 ● 建立科技化教育資料系統以追蹤學生情形。 ● 重新招募、發展、獎勵以及續聘有效能的教師和校長。 ● 徹底改善績效不佳的學校以發展學校創新經營模式。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 促發教師專業成長及學校團隊精進動能。 ● 協助學校發展課程，培養學生素核心能力，落實十二年國民基本教育課程綱要精神。 ● 建置適宜學生潛能發展之教育環境，達成學生適性揚才之教育目的。 ● 均衡各地高中教育，落實十二年國教之穩定長期發展。
申請方式	<ul style="list-style-type: none"> ● 區分為1月、6月及隔年9月等三階段申請，申請時提交州的年度報告書。 ● 第二階段有入圍但未受補助可參加第三階段。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 每年4月提報學校計畫經營計畫書(以40頁為原則)。 ● 需經複審及計畫修訂。
審查公告	● 4月、9月及隔年12月。	● 7月下旬前公告。
審查標準	● 6大審查標準，含外加一項優先標準，總計細分20項審查指標。	<ul style="list-style-type: none"> ● 6大審查項目，細分22項審查校標。 ● 涵蓋績效檢核5項關鍵檢核指標(KPI)，細分38項「量化」及「質性」指標。
審查內容	<ul style="list-style-type: none"> ● 州成功的因素。 ● 標準和評量。 ● 資料系統支持教學。 ● 良好的教師及校長。 ● 改善低成就的學校。 ● 一般。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 6大審查項目：學校發展與目標、計畫具體作為、學校自主管理與績效檢核、資源運用與整合、部訂政策、學校基本資料。 ● 5項關鍵檢核指標：評鑑成績提升、教師專業發展、學生就近入學、學生適性揚才、課程特色發展。
審查委員	● 具有國家認證的教育工作者、學者或是知識淵博的教育人士組成，從1500個專業審查人員提名，公開遴選而出。	● 包含大學教授、校長、退休校長、處長、主任等，合計272人。
補助數量	● 計26州(第一年資料)。	<ul style="list-style-type: none"> ● 每學年預計核定25~35所。 ● 全臺228所學校接受補助(截至2017年)。
實施情形	<ul style="list-style-type: none"> ● 聯邦政府鼓勵各州參與跨州共同核心標準計畫。 ● 學習成效有數據、學生學習歷程(含成績、出缺席、輟學危機等資 	<ul style="list-style-type: none"> ● 中央層級制訂與推廣政策，由地方層級支持與配合政策，而學校層級擬定實施計畫。 ● 促進各區域高中普遍優質發展。

	<ul style="list-style-type: none"> ● 料)。 ● 學生表現與教師評鑑做緊密結合，並配合同儕互評、校長報告及學生家長評語回饋。 ● 重整、重啟、轉型及關閉學校等四種改善學校績效不佳的經營模式。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 學生表現進步(升學率、閱讀書冊、體適能等)。 ● 鼓勵及獎助各校發展傳統創新特色。 ● 增進家長與社區對學校認同。
成效分析	<ul style="list-style-type: none"> ● 教育改革政策有延續性。 ● 科技化系統支持教學改進，提升學生產出。 ● 引領教育品質之提升層面。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教育改革政策有延續性。 ● 引領教育品質之提升層面。 ● 活化學校師生及行政團隊。
正面影響	<ul style="list-style-type: none"> ● 全國共同標準、評量學業成就，有效提升學生素質。 ● 資料追蹤系統掌握學生狀況，提供辦學與教學參考。 ● 創新經營模式改善績效不佳學校成功轉型。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 吸引當地優秀學生就讀，促進國中畢業生就近入學。 ● 充實學校資源，均衡區域與城鄉的教育發展落差。 ● 創造學校優勢並發展學校特色。 ● 教師專業社群積極朝向跨領域交流。 ● 特色課程改變傳統的教與學模式。
政策爭議	<ul style="list-style-type: none"> ● 考試引導教學，教育目標窄化。 ● 過度依賴數據辦學，僅見表彰形式。 ● 教師薪酬結合學生成績，形成功利性師生關係。 ● 聯邦教育權限擴大，趨向均權制而非地方分權。 ● 申請標準未考慮各州差異性。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 教師對政府的教育政策存有疑慮。 ● 產生校內勞逸不均、校際資源不均的問題。 ● 申請標準未考慮城鄉差異。 ● 指標依賴數據，淪於表彰形式。
政策差異	<ul style="list-style-type: none"> ● 重視學生評量成就。 ● 發展全國共同標準及評量以提升國際競爭力。 ● 建立科技化教育資料系統以追蹤學生情形。 ● 重新招募、發展、獎勵以及續聘有效能的教師和校長。 ● 徹底改善績效不佳的學校以發展學校創新經營模式。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 重視學生潛能發展、適性揚才。 ● 舒緩課業壓力，鼓勵國中畢業生就近入學。 ● 落實十二年國教精神，發展跨域課程，改變教與學的模式。 ● 鼓勵性促進教師成長及學校團隊精進動能。 ● 鼓勵性發展各縣市學校特色。

資料來源：研究者自行整理

《邁向顛峰》政策雖有不足之處，但其執行成效也有值得我們學習地方，可作為臺灣推動高中優質化方案之借鏡，若統整兩方政策與執行情形進行對照，也可以發現在政策的推動過程中，兩方出現的共同成效及面臨的問題。

四、借鏡與反省

推動高中優質化工作已餘十年的楊豪森（2018）表示十年來優質化計畫給予學校大量的經費挹注，帶來學校發展明顯的進步。文中更表明在焦點創新的階段：「引導學校做聚焦的工作，減少計畫的數量，集中資源，促發學校團隊精進能量」，能有效發展校本特色。此點，如同《邁向顛峰》政策的成效之一，可以「引領教育品質之提升層面」，但可能產生學校為了通過申請，積極爭取補助款而著重於表彰形式，反而失去了原有的辦學精神。楊巧玲等人（2018）研究高中優質化的領導實踐，曾歸納六所學校參與高中優質化方案的歷程，並從研究中發現六所個案學校的受訪者較少主動提出或表達對弱勢學生的關注與協助。

此外，本研究的受訪者（訪一）對於高中優質化的優點表示：「因經費挹注讓學校發生改變，行政跟教師接連滾動，看到學校整個活化起來的情況。」但另其中一位受訪者（訪二）表示：「有錢好辦事，可是爭取到經費後就有一堆研習跟活動要辦，為了核銷經費沒辦法，難免影響到學校的生活作息。」這點如同王瑞堦（2014）表示：「增添例行性事務外之其他活動，衝擊原有之學校行政與課程教學事務推動。」此點是與《邁向顛峰》重視全國評量的相異處；另外，高中優質化方案雖沒有直接影響教師薪酬，但卻存在校內教師勞逸不均的問題（閔郁晴、蕭建華，2018）；再者，關於訪視評鑑的問題，受訪者（訪一）表示：「配合新課綱的方案成果以書面文字呈現，沒有委員到現場審查，無法掌握實際推動成效。」借鏡《邁向顛峰》為紓解前一方案強加佐證資料來達成績效指標的問題。黃龍欽（2010）曾建議當專家來訪視執行成效時，是否能夠精簡訪視資料，而非資料的完成呈現。如何適時且有效評鑑有待後續研究。最後又回到經費問題，另一受訪者（訪三）提到：「公私立的補助機會與經費應該要公平一點。」而黃龍欽（2010）曾表示高中優質化補助方案上，是否要再進一步討論完全中學補助模式。反應出先前所提到的申請標準及補助款發放的問題。

五、結語

研究後發現，競爭型計畫在推動政策雖然有其必須達成的大目標，但學校應以校本階段性目標，逐一申請補助方案，執行項目越專一越好，呼應政策且有實際需求，來避免為了爭取經費而讓方案美意變質。此外，文中提到採用相同的審核標準來均衡城鄉差距問題，關於申請標準、補助對象及經費多寡值得後續研究，尤其方案在經費門對半比率的情況下，加上方案撰寫與執行工作僅落在少數人身上，優質學校竟然靠少數人來驅動也是失去政策美意。再者，績效目標若完全參照數據資料就要堪憂數據不正的問題，若過度依賴書面成果評鑑，可能是一種政策與對策的應變。無論如何，美國《邁向顛峰》政策的推動雖然短暫，但其政策的優劣至今仍可以帶給我們省思，作為推動臺灣方案的借鏡。

參考文獻

- 王瑞堦（2014）。高中優質化輔助方案推動之個案分析。臺灣教育評論月刊，3(12)，120-126。
- 邱紹一、樊學良（2005）。台美教育評鑑研究取向之比較分析。高雄師大學報，19，81-105。
- 吳清山、蔡菁芝（2006）。英美兩國教育績效責任之比較分析及其啟示。師大學報，51(1)，1-21。
- 洪詩婷（2012）。美國「邁向巔峰」政策內涵及其評析（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 黃龍欽（2010）。高中優質化輔助方案申請及實施之個案研究。學校行政雙月刊，71，132-157。
- 陳麗珠（2014）。美國《邁向巔峰》政策及其啟示－政策工具的觀點。市北教育學刊，47，75-100。
- 楊豪森（2018）。扎根、蛻變、雁行－溪湖高中優質化十年景緻。師友雙月刊，612，23-27。
- 楊巧玲、陳佩英、洪雯柔、陳美如、洪詠善、孫志麟（2018）。從分散到回應：高中優質化的領導實踐跨個案研究。中等教育期刊，69(1)，21-43。
- 蔡志明（2012）。高中優質化輔助方案之政策規劃構念。臺灣教育評論月刊，1(10)，14-21。
- 閔郁晴、蕭建華（2018）。以微觀政治視角觀高中優質化輔助方案帶動學校之發展變化。中等教育期刊，69(1)，44-60。
- 龔祐祿（2013）。美國「邁向巔峰」計畫之實施現況及啟示。教育研究月刊，225，118-135。
- 教育部（2018）。高中優質化輔助方案現況發展與未來規劃報告。2019年4月1日，取自：<http://sap.cere.ntnu.edu.tw/>。

- 陳佩英、鍾蔚起、林國楨（2017）。教育部高中優質化輔助方案現況發展與未來規劃報告。取自<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8059/51512/d8826b06-2a9d-4b5c-aa44-1832689100d5.pdf>。



由 WEFFI 2018 調查報告看我國 108 課綱

穆萱

國立臺南護理專科學校講師

國立臺南大學課程與教學研究所博士生

一、前言

WEFFI (Worldwide Educating for the Future Index) 「全球未來教育指數」是由一丹獎基金會委託英國經濟學人智庫 (The Economist Intelligence Unit, 簡稱 EIU) 編撰。其創建目的是希望提供一個有用的基準，為全球的政策制定者和教育者提供數據和獨立的分析見解。

各國為了迎向瞬息萬變的未來世界皆在教育上下足功夫。究竟哪些國家的教育最有未來前瞻性？經濟學人智庫 (EIU) 評估全球 50 個國家的教育效率，2018 年公布「全球未來教育指數」調查報告 (WEFFI, 2018)，前三名是芬蘭、瑞士、紐西蘭。和德國共同排名第七的新加坡，是唯一進入前十名的亞洲國家；臺灣排名十七。報告中指出，臺灣教育的優點是師資水準整齊，弱點是學生缺乏在課堂外的實作經驗。

二、WEFFI 2018 調查報告概述

經濟學人智庫這項研究主要是針對各國 15~24 歲學生的教育狀況做評估。跳脫測驗學科成績的窠臼，以經濟學人智庫認為孩子面對未來時最需要具備的核心能力 (人際交流、問題處理、批判性思考、數字能力、自動化發展趨勢下的領導力) 為指標。WEFFI 評估各國政府在教育政策、義務教育的教育支出、師資培育、文化多項性及包容性等方向的前瞻性，發現芬蘭和瑞士都已經成功擺脫傳統教育模式，將「未來世界需要的能力」納為課綱主軸，大量培育具有創新教學能力的師資，提供學生「世界公民」的視野，成熟表現大幅領先其他國家。

AI 人工智慧引發第四次工業革命，未來許多工作將被機器取代 (世界經濟論壇北京代表處譯，2017)。WEFFI 認為，多國語言能力、AI 進入教室當助教勢不可擋；而「打破教室框架的多元學習」將是未來教育顯學。

智庫特別研究英、美兩國參加課後社團 (after-school club) 的中、小學生，發現他們的課堂出席率和學業成績表現，明顯超越沒有參加課後社團的同儕。其中，參加運動和體能活動的學生，社交技巧、情緒智商還比其他人更高。

WEFFI (2018) 認為，批判性思維、情緒智商、創造力、數字技能、團隊合作能力，將是新世代孩子能否脫穎而出的重要關鍵，而刻板、以考試成績為標準

的傳統教育方式、舊時代課綱，很難教會孩子這些能力。經濟學人智庫預測，亞洲國家崇尚的填鴨式教育模式「終將被時代淘汰」。

三、我國 108 課綱的內涵

作為 12 年國教的指導方針，108 課綱牽涉著很深刻的教育理念及十分複雜的教育體制運作，藉由它希望臺灣教育樣貌能大幅翻新。而若與其他教育先進國家及經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development；OECD）、世界經濟論壇（World Economic Forum；WEF）、EIU 對未來人才教育的藍圖相比，會發現臺灣 108 新課綱的精神與相關配套，基本上是與世界同步的，一樣都強調素養導向的課程，不僅要讓孩子學到知識，更要具備良好的態度及能力，成為終身學習者。依據 12 年國教總綱（國家教育研究院，2017，頁 3-5）：

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。其包含三大面向：自主行動、溝通互動、社會參與，及九大項目：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。其課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念；以「啟發生命、潛能陶養、生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任」為課程目標；以「成就每一個孩子，適性揚才，終身學習」為課程願景。「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。

四、實現 108 課綱願景的關鍵因素與隱憂

108 課綱所揭櫫課程與教學的理想著眼於培育我國民「未來技能」或稱為「21 世紀技能」，將這些技能整合到教育現場中，使我國民能夠適應快速變化的世界，可以說已將「未來世界需要的能力」納為課綱主軸，然而，我們是否能如同芬蘭和瑞士般成功擺脫傳統教育模式，其關鍵因素在於整個社會的認知以及家長的改變。必須放下傳統觀念，別再以有多少學生考上建中、北一女、臺大…來評價學校的辦學績效，因為，孩子能否在快速變化的未來生存得好，關鍵在素養及能力，而不是學歷。

另外，素養導向學習能否真實發生，教師更是最關鍵的因素，但「素養導向是什麼？怎麼教？」恐怕也是教育工作者心中很大的疑惑。政府有哪些措施，民間又有哪些力量，陪伴第一線教師培力與增能？老師掌握著新課綱的成敗責任，只有老師轉變才有可能成功。老師面對所有的人、事、物，如果只是墨守成規的思考，其所教出來的學生，理當只能成就傳統的期望而已。只有老師不斷地想增進自己的能力，改變自己的課堂風景，12 年國教願景才有可能實現。芬蘭和瑞士在大量培育具有創新教學能力的師資，提供學生「世界公民」的視野上，成熟表現大幅領先其他國家。而我國 108 課綱於今年 8 月開始實施，成效如何卻在未定之天，而來自教育現場的反應卻隱藏許多隱憂：

（一）年金改革造成各級教師延退

民國 105 年開始實施的年金改革帶來全國各級教師的延退潮，教育現場有部分教師是已無心或無力於教學工作，迫於無奈，不得不留下來（林彥呈，2019）。而新課綱的課程設計、備課都需投入更多時間與心力，教師本身沒有足夠的精力去應付教學工作，更遑論去跳脫舊課綱的窠臼精進教學技能，為新課綱付出教學熱誠迎接變革的挑戰。

（二）未能因應需求調升教師員額編制

新課綱高中階段規定學校必須開設 1.5 倍的多元選修課程，並增加課程諮詢工作、增聘國防課程教師、進行協同教學、新增之各項任務等，皆需額外花費大量心力與時間來設計課程或執行，其龐大的師資、人力需求不是目前高中的教師員額編制可以承擔的（杜建重，2019）。縱使國教署一再表示，在不增額情況下，有給予鐘點費，而學校就只能強迫教師不斷超鐘點工作以彌補人力缺口，最終犧牲的還是課程品質與學生受教權益，十二年國教的精神亦將無法達標。

（三）倉促上路 62.5 萬學生恐淪為實驗白老鼠

十二年國教課綱 108 學年度開始實施，今年新升上小一、國一、高一的 62.5 萬學生第一批適用，卻一直遭受倉促上路的質疑，學校教師及出版社沒有足夠時間規畫課程及教材（崔至雲，2019a）。加上教科書審查一波三折，在教學現場，認真的老師急著想看到新課本並展開備課，目前得知不少老師仍還沒熟悉新課綱的內容，這樣到底要如何教學生？針對跨領域與素養教學，也不禁質疑「老師本身也真正具備嗎？」又或是「這 62.5 萬學生將淪為實驗白老鼠」。國教盟理事長王立昇認為新課綱上路還是值得各界關注，師資跟教學上是不是能達標，則需要長期觀察，如果沒有做很好的引導，反而造成學生時間與精力的虛耗，他也認為，這樣的改變對於教育資源匱乏的偏鄉小校，規畫自主學習的特色課程相對更困

難，這些都是主管機關要正視的問題（崔至雲，2019b）。

五、結語

教育部早在民國 103 年就公佈了《人才培育白皮書》（教育部綜合規劃司，2014），提及未來人才的關鍵能力有六：一、具語文等能力之「全球移動力」；二、具備學以致用之「就業力」；三、可開發新領域之「創新力」；四、具跨專業之「跨域力」；五、具使用資訊工具之「資訊力」；六、具自我負責之「公民力」。但是教師的教學模式若還是停留在過去傳統的教育方式上，或因種種因素抗拒改變，那對人才的培育是相當不利的，如果我們再不改變，我們的下一代將很難跟上世界快速變化的腳步，所以我們必須勇敢而有智慧地進行教育的變革。WEFFI 2018 調查報告中指出，臺灣教育的優點是「師資水準整齊」，我們唯有祈願透過師資這關鍵的影響，成為十二年國教成功的最大助力，我們的教師都能精進教學專業知能，讓每位孩子都能適性發展，擁有開創未來的能力。

參考文獻

- 世界經濟論壇北京代表處（譯）（2017）。**第四次工業革命**（原作者：Klaus Schwab）。臺北：天下文化。
- 林彥呈（2019年5月16日）。新的進不來、老的不敢退… 臺灣面臨教師人力斷層。**經濟日報電子報**。取自 <https://udn.com/news/story/7238/3816128>。
- 杜建重（2019年5月15日）。108課綱上路 教師會呼籲教育部調升教師員額。**聯合報電子報**。取自 <https://udn.com/news/story/7266/3813857>。
- 崔至雲（2019a年7月25日）。108課綱上路／「新課本老師都熟悉了？」。**ETtoday新聞雲**。取自 <https://www.ettoday.net/news/20190725/1498405.htm#ixzz5vEqyZlvt>。
- 崔至雲（2019b年7月24日）全國教育局處長會議聚焦新課綱 教團憂理想與現實差別大。**ETtoday新聞雲**。取自 <https://www.ettoday.net/news/20190724/1497650.htm#ixzz5vEsF2BvK>
- 教育部綜合規劃司（2013）。**人才培育白皮書**。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/3/RelFile/6315/6921/中華民國師資培育白皮書>
- 國家教育研究院（2017）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自

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

- Worldwide Educating for the Future Index (WEFFI) (2018). *Worldwide Educating for the Future Index 2018*. Retrieved from <http://www.educatingforthefuture.economist.com/EIUYidanPrizeEducating...>



全國技藝競賽芻議－以工業類為例

方慶豐

國立西螺農工教師兼實習輔導主任
國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

一、前言

全國技藝競賽是技術型高中一年一度的重大盛事，區分為工業類、商業類、農業類、家事類和海事水產類等五大類分別在不同日期舉辦，其中以工業類參加選手最多亦最競爭，這是教育部為全國技術型高中和一般高中附設職業類科提供一個各職科優秀選手競賽的舞台，讓各校選手經由競賽瞭解自己的優勢和不足之處，藉以增廣見聞並精進技能。最重要的是，此次競賽獲獎選手可以加分參加技優保送、技優甄選或甄選入學，有機會進入理想中的科技大學就讀或者獲得廠商的青睞有機會取得一份有發展前景的工作，這項特色是技術型高中與一般高中最大的不同之處。

研究者近幾年帶隊參加全國農、工科技藝競賽，在競賽期間發現六個問題提出討論，再針對問題提出五點結論暨二點建議，期望教育部所舉辦的全國技能競賽愈辦愈好，為學生找出路、為廠商培養人才、為國家提升經濟發展，創造雙贏的局面。

二、全國技藝競賽實施現況

教育部為落實《技術及職業教育法》第十五條第一項規定，舉辦全國高級中等學校學生技藝競賽。此技藝競賽區分為工業類、農業類、商業類、家事類及海事水產類第五大類，並依各類之競賽職種，分別辦理，並應於每年十一月一日至十二月三十一日間辦理完成（教育部，2018）。

臺灣因工業起飛創造經濟奇蹟，故工業類是五大類中參賽職類和人數最多的職類，107 學年度總計有 27 職種參加競賽，參賽選手人數 1,154 位為工業類競賽史上人數最多的乙次，所以承辦工業類全國技藝競賽，這是一項非常艱困的任務。

107 年度工業類有應用設計、冷凍空調、電腦輔助機械製圖、機械製圖、電腦軟設計、電腦修護、化驗、工業電子、數位電子、工業配線、室內配線、汽車修護、鉗工、車床、模具、建築製圖、板金、建築、室內空間設計、鑄造、圖文傳播、測量、機電整合、飛機修護、家具木工、汽車噴漆、機器人等總計有 27 職種參加競賽，參賽選手人數 1,154 位為史上最多之人數（教育部國民及學前教育署，2018）。

依《全國高級中等學校學生技藝競賽實施要點》於技藝競賽期間主辦單位得以辦理產學媒合。因此，很多廠商贊助技藝競賽獎金並利用技藝競賽活動，採取優渥的待遇招募公司所需求職類的獲獎選手為公司未來的儲備幹部，此舉對參賽選手有正面鼓舞的作用。

三、全國技藝競賽以工業類相關問題討論

目前全國技藝競賽工業類皆由大型技術型高中承辦，其原因有三：

1. 學校人力充沛：因為承辦技藝競賽會增加承辦學校大量的行政工作，唯有大型學校人力資源才足以應付。
2. 擁有眾多職類：大型學校的科別多，足以容納競賽大部份的職類，僅有少部份的職類需要鄰近的學校協助辦理。
3. 設備數量充足：大型學校科別多，而且各職科大部份非單科單班，因此設備數量多，足以容納參加競賽的選手。

中小型技術型高中在行政人員、科別和設備數量皆無法配合，故沒有機會亦沒有能力承辦此業務，因此也無法享受到主辦學校的好處。但研究者發現全國技能競賽尚存在下列六個問題，若能再詳加規劃，其公平性會再提升，相對地，會吸引更多學校選手參加技藝競賽，藉此各校的實習課程可以互相比較，避免各校閉車造車，培養出不適合工廠使用的人才。

(一) 主辦學校獲地利之優勢

主辦技藝競賽的技術型高中在評審委員評分時，若主辦學校選手成績與他校選手在伯仲之間，一定會優先給主辦學校選手獲獎。此舉研究者認為尚稱合情合理，但有傳言某部份職類會保留獲獎名額給主辦學校，藉以慰勞其辛勞，這對於辛勤練習許久的其他學校選手公平嗎？

此外，以工業配線職類為例：當日選手術科完成，工廠張貼封條，待隔天再送電檢測。選手要受漫漫長夜的煎熬，等待明天才能知道結果。為何不要在當晚即送電檢測。

(二) 技藝競賽使用的機器設備標準落差太大

全國技藝競賽其工業類大部份會使用機械，其中尤以機械群皆要操作機具，故機械新舊、精密度良否皆會嚴重影響加工的作品。

以車床為例：選手分配在二間實習工廠並分上、下午場來競賽，即有四組學生競賽。一廠採用租用的新車床，甚至上面還有黃油，選手們在操作車床時，非常不順暢。另一場則採用使用過的舊車床來競賽，但蝸桿與蝸輪的契合有問題，即無法密合，代表事前保養未確實。

再以銑床為例：採用二間實習工廠，傳統銑床皆為非常老舊銑床。重點是，精密度差、間隙大而且手輪和變速桿有多台銑床皆採用替代品，導致操作上非常不順手。此外，選手更換至備用銑床，精度還是很差。試問如何做出精密度為條（1條=0.01mm）的模具。

(三) 評審後之作品僅有部分職類開放展示

以電腦輔助機械製圖為例：評審在評分之後，開放給所有師生觀摩。如此師生才能瞭解自己的優勢或不足，日後才知道那一部份不足，應該如何再精進。另一方面，令人感覺評審人員有膽識勇於接受大家的檢視，以視評審非常公平。

反觀以模具為例，選手使用所製作的模具衝出來的料片在評分之後，為何不能展示供所有師生觀摩，其公平性真的令人質疑。其他尚有很多職類亦是如此，經不起檢驗嗎？

(四) 技藝競賽參賽選手由學校端自行遴選參加競賽

目前選手在一年前或者半年前，由學校自行遴選再實施密集訓練，會產生下列幾點問題：

1. 高三選手集訓導致上課不正常

因為各校選手通常在高二寒假時會挑選，接著會加強訓練，導致選手高三上學期大部分課程未上課。其中，私立技術型高中更為嚴重，因為它們需要選手爭取好成績，對來年的招生助益頗豐。

2. 無法檢視實習課程是否正常教學

競賽前 2~3 個月採用抽籤，學校無法訓練特定選手，這樣剛好可以經由競賽檢視實習課程是否有依照課綱正常教學並且檢視學生的學習效果。但目前的作法無法有效檢視實習課程。

以 106 學年度農科技藝競賽為例，每一科可以選派二位選手，其中一位為指定選手，另一位為抽籤選手。其抽籤選手主要的用意即要檢測學校是否有正常化教學並可以增加參賽人數，進而可以提高獲獎人數。此為一個很好的政策，但不知為何在 107 學年度取消抽籤選手，改成全部由學校自行遴選選手參加競賽。

3. 無法公平對待每一學生

工業類每位學生每學期繳交 1,900 元材料費，但大部分的經費皆用於訓練選手所需的材料費和刀具費用，對於其他同學非常不公平，應該將材料費平均用於每位學生的實習課程，才符合公平正義。

(五) 部分職類技藝競賽學科的佔分比例偏高

技藝競賽是比術科若學科佔分太高，導致失去競賽的意義，因為學科成績的部份應該經由四技二專統測來評量即可。部份優質技術型高中會取巧選取最優質學生擔任選手來參賽，只要學科考高分即可以獲獎，若運氣好其術科題目又剛好會做即可以獲得金手獎。

(六) 指導老師為義務職但要承擔責任

選手的指導教師皆利用下課後或假日到實習工廠指導選手技能，為義務職無任何福利，但學生在實習工廠練習時若發生問題，指導老師要擔部分責任，待選手參加競賽後，若沒有得獎又會被同仁投以異樣的眼光。

指導老師義務指導只希望可以為選手多提供一條升學和就業的管道，讓學生多一個機會，為自己在教書生涯增添色彩。但現在新進的年輕教師大部分皆努力在爭取自己的福利，這可能因為受年金改革的影響，不願意無私地付出。研究者著實不知道要如何延續技術型高中的此項特色。

四、未來改進建議

教育部舉辦全國技藝競賽對技術型高中而言，具有鼓舞的作用，讓師生有一個展現技藝超群的舞台，各校在良性競爭之下，才能產生自發、互動暨共好的精神。為了促使全國技藝競賽能永續辦理，研究者針對競賽場地、機械設備、承辦單位暨作品的展示提出淺見，因為唯有公平競賽，各校才會積極參與爭取榮譽，如此一來，全國技藝競賽才能持續地辦理。

研究者針對全國技藝競賽工業類所觀察發現的六個問題，提出如何來解決的方法。

(一) 競賽場地由大型技高改由第三方勞動力發展署協辦

目前技藝競賽皆由大型的技術型高中主辦，部分職種若主辦學校沒有該科，再請鄰近學校協助辦理。但研究者認為有下列三點不公平：(1)主辦學校佔盡地

利。選手練一年的機台，有誰比他們瞭解機台的特性。(2)評審對主辦學校選手大部份會從寬處理。即若選手的成績在伯仲之間，通常承辦學校會獲得較佳的名次。(3)作品隔天再評審令人擔心。某部份職種會在選手完成作品之後，張貼封條於實習工廠，隔天再評審，會令人擔心作品會不會被破壞。

因上列幾點不公平，研究者認為技藝競賽委託第三方來辦理最適宜。如此一來，即可以解決由大型學校承辦所產生的不公平暨主辦學校獲地利之優勢。此外，與第三方簽合約時，將設備要求的標準列入合同之中，即將技藝競賽使用的機器設備標準落差太大的問題解決。

研究者認為全國技藝競賽採跨部會合作，即行政庶務工作由主辦技術型高中負責，但場地則由勞動署全權協辦。近來新課綱不是在推動同校跨群、同群跨科。全國技藝競賽就先由教育部與勞動部採同院跨部合作，對於新課綱的推動有示範的作用。

勞動署總計有五個分署，可以輪流來協助辦理技藝競賽。因為由職訓中心協助辦理工科技藝競賽有六項優點：

1. 勞動力發展署全臺有五分署，分布於全臺灣，可以由北而南輪流辦理。如此做法，一來各分署不致於太勞累年年協辦。二來全國各技術型高中到各分署的路程會更合理，即一年路程比較遠，次年即會比較近。
2. 機台齊全並且數量多，所有選手的起跑點是一致的，如此競賽才會公平。勞動部各分署長期在培訓專業人才，其機台數量多而且幾乎天天使用，其良率高。
3. 評審人員由職訓中心遴選，公平性高。評審由職訓中心遴聘，評審作品才會公正。
4. 職訓中心協辦可以避免令人產生主辦的地主學校對於競賽有地利之便。
5. 勞動部協助辦理全國技藝競賽，可以藉機行銷勞動部的優點並進行招生。
6. 教育部與勞動部針對全國技藝競賽開啟合作之門，有助於進一步溝通解決實作評量等相關問題。

(二) 展示選手競賽成品供所有師生觀摩

選手的競賽作品應該在評審後開放展示供所有師生觀摩，其好處有二：(1)教學相長。觀看選手優秀的作品，有助於師生的專業成長，這也是教育部舉辦全國技藝競賽的一項目的。(2)以示公平。選手長期受訓，參加技藝競賽一定錙銖必較，為證明承辦單位的公正無私，理應展示作品以釋疑。

(三) 參賽選手由教育部國民及學前教育署統一電腦抽籤

在競賽前 2~3 個月，所有職種應該由國民及學前教育署統一電腦抽籤，抽中之學生參加競賽，如此可以檢測學校實習課程是否有正常化。這與教育部在推動的實作評量有異曲同工之效。

(四) 全國技藝競賽統一訂定學科比例為 10%

以化驗、數位電子為例，其學科佔 20%。依往例經驗參賽選手只要學科成績高分，即有機會獲獎。如此一來，幾乎都是優質的技術型高中獲得好成績。

若所有職種學科佔分統一訂為 10%，僅測試基本專業知識，學科由四技二專統測評量即可，如此才可以阻斷此投機的歪風，讓所選手皆以術科決定勝負，不要投機取巧，這才是全國技藝競賽的主要目的。

(五) 舉辦選手家長座談會讓家長協助選手訓練

選手開始住校集訓之初，即邀請選手家長蒞校參加選手家長座談會，為家長介紹實習工廠、選手宿舍、並告知指導老師為義務職以及學校可以幫忙學生的部份，讓選手家長可以安心將選手交給學校。同時，校方會告知選手住校需要家長時常關心暨學校不保證比賽一定能獲獎，但保證一定可以獲得專業技術能力。

(六) 指導選手之教師可減授鐘點，以一人一鐘點為限

教育部國民及學前教育署於 107 學年度針對教師兼職行政職務全國統一減授一個鐘點，但對於長期為選手義務指導的教師皆無考慮到。研究者時常為此苦惱，因為指導教師無私的貢獻，卻無任何福利之下很難要求指導老師協助訓練選手，故研究者認為要維持技術型高中的此項特色，應該給予一位選手可以有一位指導老師減授一個鐘點，如此才能將此項技術型高中的特色發揚光大。

參考文獻

- 教育部（2018）。主管法規查詢系統。全國高級中等學校學生技藝競賽實施要點。取自<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001352>
- 教育部國民及學前教育署（2018）。全國高級中等學校技藝競賽資訊平台。取自<http://sci.me.ntnu.edu.tw/CollaMatch/ViewListA>

高級中等學校培育長期照顧人力現況與未來展望

蔡孟愷

教育部國民及學前教育署高中職組科長

國立政治大學教育學系博士候選人

一、高級中等學校培育長照人力之政策背景

依據聯合國「世界人口高齡化」報告指出，世界上多數國家於 2015 年至 2030 年間，都將經歷 60 歲以上人口大幅稱加之普遍趨勢。而臺灣 65 歲以上之人口比率在 1993 年為 7%，於 2018 年成長至 14%，按照國家發展委員會（2017）推估至 2026 年將高達 20%，成為超高齡（super-aged）社會，高齡化速度來得既快又急。又由衛福部對臺灣 65 歲以上失能人口之推估資料而言，2018 年全臺失能人數約 82 萬人，預估至 2021 年將攀升至 89 萬。因此，老年人口所占比率持續增加，失智失能人口提高，復因少子女化因素，家庭可照顧人力減少，都顯示我國對於長期照顧專業人力之需求亦隨之提高，據推估至 2020 年，照顧服務員人力短缺將逾 3 萬人。

我國於 104 年通過長期照顧法，為長期照顧人力及產業發展提供推行之基本法源依據，並自 105 年起開始逐步推動長期照顧十年計畫 2.0 政策，教育部為利長照服務長遠發展，將培育長照服務人力之工作向下扎根至高中教育階段，並自 96 學年度起延續試辦照顧服務科迄今，核定試辦之目的，即希望配合國家整體長期照顧的需求及照顧服務產業發展，規劃從核心課程設計到未來正式設立科，以擴大照顧服務人才供給，並結合高等教育學涯進路，建立從高級中等學校到大專校院一貫性的人力培育管道。

雖然社會各界仍有照顧服務人力之高度需求，但從近期許多媒體報導或學校現場反應之意見，仍有照顧服務科招生不易難成班，學校課程設計非專精集中照顧服務類而過度偏向護理科、專業理論及實習課程不足或無適當連結、學生進路輔導偏弱、專業師資待充實以及現職教師專業能力待提升等問題。因此，本文將探究高級中等學校培育長期照顧服務人力之現況及所遇之困難，並嘗試提出可精進人力培育品質之策略。

二、高級中等學校培育長照人力現況

為瞭解高級中等學校推動長期照顧人力培育之全貌，以下分別探討試辦學校數量與招生情形、課程設計、教學實施與師資、產學合作與輔導機制等面向：

（一）試辦照顧服務科校數變化及招生情況

以近數年全國申請試辦校數來看，106 學年度計有 7 校辦理；107 學年度有 17 校辦理；108 學年度 19 校辦理；109 學年度 22 校申請試辦(教育部，2019)，顯見諸多高級中等學校確實敏覺長照產業之人力需求，已漸新興蓬勃，經濟規模日漸成熟，而有辦理校數逐年遞增之情形。

至於試辦照顧服務學校近 2 年招生之情形，106 學年度申辦學校平均招生率約為 39%；107 學年度平均招生率約為 25%，且除部分學校，如國立北斗高級家事商業職業學校進修部、南投縣私立五育高級中學、彰化縣私立達德高級商工職業學校等試辦學校招生情況較佳外，餘學校仍有招生僅個位數，或已申請停止試辦之情形(教育部，2019)。而據學校分析招生率欠佳，學生尚無較高意願踴躍報到就讀之共同主因，多因社會大眾未明高級中等學校學生畢業後未來在長期照顧服務產業的職涯進階不明，且長照專業形象尚待提升所造成。

（二）課程設計、教學實施及師資

因照顧服務科尚處試辦階段，尚未納入高級中等教育技術型高中 15 群 92 科之群科歸屬表中，且未納入十二年國民基本教育課程綱要，並無部定、校訂、實習課程及設備基準可遵循，教育部國民及學前教育署為解決此問題，已委託國立臺北護理健康大學建構完成「家政群-照顧服務科課程綱要教學科目與學分(節)數表」、「校訂核心課程」、「科專業能力與課程對應表」，此外，為協助試辦學校採購教學設備，制訂「校訂基礎教學設備參考表」，又為促進長照專業化發展，亦建議完整銜接高中職至大專之垂直長照核心課程模組。(國民及學前教育署，2018)。至於教學師資資格亦尚未認定，肇生專任教師不易聘任及業界教師更迭頻繁，衍生不易久任，外聘兼任師資比率過高之問題。

（三）產學合作與輔導機制

試辦學校可利用自 105 年 10 月建置完成的高齡健康與長期照顧知識網中之長期照顧專家人才資料庫，鏈結學界與產業界，積極運用教育現場長照人力能量與產業經驗，盤點、加值並推動各校資源與業界媒合，建立產學合作模式，達到知識擴散的推動，並引進各專業領域不同廣度與深度之業師，使學生學習效果最大化。此外，各校訂有完整教學與實驗計畫，與鄰近醫療機構及長期照顧機構合作，提供學生見習機會，強化學生長照服務知能，及早掌握未來就學就業方向，並藉由業師及輔導機制強化學生技術能力，另外，部分學校亦結合週邊科技大學，使學生升學進路有保障。惟瞭解學生於醫療或長期照顧機構見習期間所遇之問題，因此階段的學生心智尚處未成熟階段，與年齡差距較大之受照護者較不易溝通，

或對於照護重度病症之年長者，常需面對與長者死亡離別課題，心理承擔壓力較重。

三、長照人力培育未來展望

就高級中等學校試辦照顧服務科培育長照人力所遇之問題，如課程規劃紊亂、專業理論及實習課程內涵未充實、師資專業度欠佳等情形，可藉由教育部委託國立臺北護理健康大學規劃設計之照顧服務專業理論及實習實作實務課程，及輔導新設試辦科運作，及持續辦理在職教師專業成長增能培訓等策略漸進解決。惟就提升長照人力專業形象及提高畢業生就職後之留任率，仍是現階段可再持續努力之方向，說明如下：

（一）提升長照人力專業形象，促進學生認知職涯進階發展

目前社會大眾對照顧服務員及認知，多數仍普遍停留在看護工的印象，使照顧服務員之專業難以受到重視，一方面職場尊嚴無法提升，一方面因未熟稔職涯晉升管道，加上薪資水準偏低，缺乏勞動條件保障，而使高級中等學校畢業生就算考取照服員證照，隨即投入長照產業的意願偏低，造成第一線直接照顧服務人力嚴重短缺，除導致基層長照人力流失，更浪費教育人力資源投資。因此，主管機關強化照服員專業形象，增加職業認同，是促使國中畢業生於擇選高級中等學校就讀照顧服務科之首要方針，如在說明高齡健康照護產業職涯路徑時，可讓學生明確知悉從照服員至指導員、督導員之進階歷程，應具備專業能力與資歷（國立臺北護理健康大學，2019）。

此外，主管機關可建立照顧服務員形象識別，宣傳其職業價值與意義，並提升其尊榮感，教育部可結合專業團隊拍攝照顧服務員紀錄片；另為提升民眾對照顧服務員之正確認知，強化照顧服務員專業形象，可製作宣導短片，於多元媒體通路進行宣導，鼓勵國人投入照顧服務工作，增進社會大眾對照顧工作精神與價值之肯定。

（二）加強「人際關係與溝通」、「情緒壓力調適」等心理健康相關議題之課程，提升學生未來進入職場後的留任率

在課程設計中，可帶領學生認識高齡者與其世代，引發學生的同理心與對長者之尊重。此外，為培養學生有效溝通技巧，建議於溝通課程中融入臨床案例，強化學習成效；而照服員自我心理健康（壓力與挫折調適）會影響職場適應程度與留任率，應將壓力、挫折等心理調適納入課程內涵中。

四、結語

面對國內對長期照顧服務專業人力之殷切需求，適度開放高級中等學校試辦照顧服務科培育充足人力為正確之道，惟為使長照人力供給量能及品質穩健發展，需就培育歷程之課程設計內涵，更聚焦對應產業發展及實務所需，及藉由多元管道及宣傳方式，逐漸改變社會大眾對照服員之印象，方能使更多國中畢業生有願意投身此領域，為國家未來長照人力之廣度及深度賦予更多可能性。

參考文獻

- 教育部（2019）。專業群（職業）科學生及畢業學生數。取自 <https://stats.moe.gov.tw>
- 國家發展委員會（2019）。「中華民國人口推估（105至150年）」。取自 https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=84223C65B6F94D72
- 國民及學前教育署（2018）。高級中等學校照顧服務科核心課程範例說明會手冊。臺中市：作者。
- 國立臺北護理健康大學（2019）。高齡健康照護產業職涯路徑。取自 <https://nursing.ntunhs.edu.tw/files/13-1011-26450.php?Lang=zh-tw>



NETFLIX 商業組織策略及其對學校課程發展之啟示

鄭肇豪

臺中市立臺中第二高級中等學校訓育組長

蕭玉玲

臺中市立惠文高中

林國楨

國立彰化師範大學教育研究所副教授

一、前言

商業界一直是最競爭且與社會脈絡連結最深的領域，商場上許多成功組織未能洞察先機，團隊無法及時掌握趨勢脈動，幾年內所有心血便付諸流水。尤其在網路科技時代，競爭更顯激烈，過去耳熟能詳的商業霸主，如NOKIA、BUCKSTAR均不敵趨勢變遷，公司短期間內低迷不已，即使這些公司過去是領域的領先者，如今均黯然退場。因此，商業組織如何更快速、更扁平、更靈活，發展出有規模且能授權小團體作業的模式，是經營之關鍵因素。雖然教育環境的趨勢不及商業界的競爭與變化，但 108 年課綱要求設計各校特色課程、教師專業社群發展、彈性時間規劃、自主學習安排…等，對學校而言所面臨的轉變是一大挑戰(教育部，2016)。而學校行政如何領導校內成員落實特色發展，進行特色課程設計與創新，乃是各校在這波新課綱下之挑戰。因此，本研究以近年來在影音串流界獨領風騷的 Netflix 公司為對象，分析 Netflix 公司內部的領導、趨勢、分工為何並省思該公司對現今教育組織有何啟示？冀望探討 Netflix 之經營特色以提供做為各校組織領導與變革之參考。

二、Netflix 組織領導策略特色

Netflix 公司成立於 1977 年，目前是世界上著名的網路視頻公司，在全球超過 190 個國家擁有超過 9,380 萬名會員，每天欣賞超過 1 億 2,500 萬小時以上的節目(歐素華、蘇慧慈，2017)。Netflix，經營超過 20 年，早期以販售 DVD 為主，後歷經網路崛起，成功轉型為網路隨選串流影片服務公司。2017 年營收 117 億美元，2018 年蛻變成一個影視巨擘，股價迭創新高，市值超越迪士尼，並與 google、Facebook 平起平坐的大企業(齊立文，2018)。2019 年更在奧斯卡獲得最佳導演、最佳攝影及最佳外語片三項大獎。成立二十年，Netflix 不僅沒有被網路潮流擊敗，更創造了新的趨勢典範，改變世界。

(一)成功環境之激勵策略

傳統組織多採用科層體制(bureaucracy)管理理念：透過明確的獎勵制度，

使員工、團隊清楚知道團隊之目標及達成目標之後的獎賞，令團隊發揮優異的成效。在 Netflix 的管理策略中不認同此觀念，該公司認為對員工而言最有效的激勵方式為：

提供與優異的團隊成員共事的工作環境，能使團隊成員信賴彼此，開誠布公挑戰與質疑彼此，是公司對員工最好的獎勵。而要使團隊達成目標，則團隊成員必須全體皆瞭解最終目標（李芳齡，2018，頁 31）。

寡頭定律 (Iron Law of Oligarchy) 認為傳統的公司習慣擴充組織、增加員工，訂定複雜行政程序，由少數人進行管理與監控。Netflix 不認為如此，該公司強調簡明的程序、紀律的文化，能產生優良管理及速度，是組織管理之重要特色。Peter Senge 在第五項修練：「學習型組織的藝術與實務」一書中，提到學習型組織 (Learning Organization) 乃是組織中的成員針對組織問題與挑戰，透過持續的交互交流與學習，以獲得解決問題之道，同時也因對「思考力量」(idea power) 的尊重，鼓勵創意交流，建立讓員工樂於學習的環境，創造求知的熱情，並強調組織精簡、彈性，以達到組織發展的目的 (Senge, 1990)。Netflix 公司創造成功環境之激勵策略，不只是政策性宣傳，更確實落實於公司文化，使得該公司能保持彈性創新，面對市場快速變遷，能適時調整組織型態，以因應市場需求。

(二)誠實的溝通與清晰的願景

Netflix 公司的特色文化之一：

有責任告知員工未來公司所面臨的挑戰與目標，不管哪個層級的員工，不只是想了解本身的工作任務，對於公司經營現況、困境與競爭，對員工而言更加重要（李芳齡，2018，頁 58）。

Netflix 認為如果建立上下層級的雙向溝通，能促使員工交流與學習，對於公司發展有正向之效益。然而，如何使員工願意交流，Netflix 強調領導者必須以身作則，建立誠實、坦誠之文化，能正面接受別人的評論與回饋，針對組織運作亦必須不隱藏的告知下屬。有別於傳統公司採取少數菁英式的領導，Netflix 文化中建立清晰的願景發展與溝通管道，符合領導論中的發展趨勢。過去強調個人、菁英式的領導理論不再受青睞，取而代之的是「願景領導」(visionary leadership) 的理念 (吳百祿，2002)。願景領導者的個人價值觀通常會藉由溝通、整合等形式，將組織成員的價值與信念，進一步轉化成共同目標，進而獲致團體共識。且願景領導與其他領導相異之處就在於願景領導者創造了一個鼓舞人心的願景，藉以激勵組織變革 (Dhammika, 2016)。Netflix 重視全部員工對於公司目標之理解，賦權組織員工提供建設性意見，暢通成員間交流管道，這樣的文化類似願景領導

精神，能有效整合組織，凝聚共識，帶動變革，以達成目標。

(三)自由辯論的觀點溝通

如同前面提到員工應對公司願景、方案應該有清晰之了解，Netflix 認為：

員工應該學習搜集資料，形塑自我觀點，並透過組織間不同立場之辯論，從中獲得結論。該公司認為熱烈、公開辯論公司的業務決策，這是令團隊興奮之事，員工們將會把握機會，展示最佳的分析能力（李芳齡，2018，頁 104）。

然而，自由辯論的觀點溝通有一重要原則：「所有的觀點必須立基於公司利益上。」如果是以此觀點進行辯論，則彼此的溝通將有共識更趨於一致。在衝突互動觀點（interaction view of conflict）中，認為組織內要保持最低程度的衝突，如此方能保持團體活力、意見交流與創造力。Netflix 文化中並未鼓勵保持衝突，但其搜集資料、自由辯論之原則，實務上亦鼓勵不同意見間的辯論與交流。而在不同觀點衝突時，如何使辯論趨於共識呢？Netflix 採用的方式為：以具體資料為出發點的證據原則，鼓勵成員將想法搬上檯面、建立以公司利益導向的討論，這樣的文化造就 Netflix 公司源源不絕的改革與創意。

(四)公司是球隊，不是大家庭

Netflix 認為面對快速變遷的發展，公司應對未來有警覺性與擘劃，不斷省思現有組織是否需要調整。除了建立起員工培養與升遷制度外，如有能力不符合組織發展之員工，則應該立即針對需求聘任新的人選。

公司不應該是大家庭，懷念過往之豐功偉業、筚路藍縷，而是像球隊保持有機體代謝，以為維持彈性與產能（李芳齡，2018，頁 132）。

身為管理者，不只著眼組織短程目標，更應該思考公司長程計畫應有的組織效能與人力資源，並聘請適合的能力者以建立新的團隊，不要期望現有團隊完全符合未來的目標。因此，如何分辨員工潛能水準，是管理人員重要之任務。

(五)整合價值鏈、融入在地文化

過去傳統媒體公司總是單純進行影音內容製作，而市場之整合與傳播工作，則交予其他公司。但 Netflix 打破過去熟悉的方式，以網路平台的姿態，進軍市場，並累積了龐大的消費者使用數據，更有效率的整合市場，進行推廣。且不同

過去影音公司只是負責整合與傳播，Netflix 主動發覺有潛力的人才和有故事性的劇本，大手筆投資自製內容，打破過去的經營模式，並快速行銷到全球市場。Netflix 不只是投資全球知名的導演，也會招募在各個市場裡，熟知在地主題、情感和文化的幕後工作者。「缺乏在地內容，Netflix 很難成長，因為消費者更容易被與自己相近的事情吸引。」透過在地化的元素，內容將直接命中消費者的心（徐瑞廷，民 107）。在全球化市場上，Netflix 不僅做到全球化格局，細節上更加重視在地化故事連結，使得作品內容走進地區生活當中，創作連結（歐素華、蘇慧慈，2017）。

三、Netflix 領導策略在教育行政之實用探討

（一）建立微型任務社群，共築團隊願景

在今日以教學及課程領導為趨勢潮流中，各校逐漸建立跨領域教師社群，以發展特色課程，形塑校本特色。雖然課程與教學發展上，建立教師社群能有效促進教師交流與發展課程，然而在校園行政體制下，除了課程創新，其它政策、活動、乃至校務發展計畫，各校在執行上仍難做到跨領域、跨行政的合作。專任教師、導師的意見往往缺乏交流機會，且教師文化中，多數老師不喜歡在活動規劃上表達自我立場，因此，許多想法只埋在心中，缺乏表達與實踐之意願。

社群發展不應只局限於課程創新與教學交流，學校各項活動可建立微型任務社群取代傳統僵化行政體制。辦理各項活動或競賽，如：科展比賽、校慶、運動會、畢業典禮、校外教學…等，建議可參酌校園成員之專業知能、個人意願、人格特質以及個人職務等，組合微型任務社群，建立團隊願景，鼓勵以知識社群方式進行學習與對話分享。校園內，固定有長期性會議：如年級會議、導師會議、教學研究會，但這些團隊難以針對特定性活動創新，而微型任務社群不必像過去會議規則以一年為週期循環，而是以短期 2~3 個月為期程，針對特定任務，共築願景，實踐理想。如能確實執行，相信能帶動校園新氣象。

（二）校本特色建構與傳遞，凝聚全員共識與理解

Netflix 認為員工對於公司經營現況、困境與競爭之了解可促使員工積極學習，對於工作執行將更有動力。今日 108 課綱推行下，各校必須擬定選必修課程、特色課程、選課手冊、彈性時間...等，如此大的變化帶來之影響遍及校內所有成員。要如何推動如此龐大的計畫，不是單單只靠行政人員即可完成。學校文化中，許多老師習慣墨守自我領域，對於教學外事務之推動顯得興趣缺缺。因此，學校行政如何讓同仁清晰理解學校願景與趨勢更顯重要，個人認為可從下列幾項方式推行：

1. 建立學校 SWOT（S-Strength, W-Weakness, O-Opportunities, T-Threats）分析，以學校為立足點，建構短中長程計畫。
2. 舉辦校務推廣工作坊，透過專家引導，協助教師對校務發展之理解。
3. 定期舉辦社區共讀，透過與社區、家長互動，有效推廣校務計畫。

在學校中許多重大政策與方針大多責任落於少數兼職行政主管上，且校園文化中往往報喜不報憂，面對學校、協力團體（如家長會、地方教育會）、主管任務等各界壓力只能獨自承擔。建議學校可參考 Netflix 經驗，針對學校所面對的機會、威脅、機會、優勢，透過各種會議與講座進行討論，使校內老師、行政職員、工友等，充分了解學校，進而促進學校願景發展。

（三）以學生為出發點的溝通，落實責任與義務

在學校科層體制中除了教師角色外，以行政觀點看待學校，內含兩種不一樣的行政體制，一則是教師兼職的行政人員，另一則是透過公務特考分配的行政職員。教師出身的行政人員較能以學生為出發點推動政策，而公務人員對於活動執行與計畫較不能保持宏觀的教育觀點。而在教師角色上亦是如此，行政人員、導師、專任老師，因身份不同，對於各項議題與教學態度容易有所差異，彼此意見分歧，然而，校務推動有賴校內所有成員同心協力方能順利完成，面對彼此不一樣觀點與意見時，應該屏除個人利益，落實責任義務，建立以「學生教育為出發點」的原則，進行計畫與討論，相信彼此的溝通將有共識更趨於一致。

（四）暢通組織流動，加速文化革新

「公司是球隊，不是大家庭」是 Netflix 經營文化之特色，雖然學校與公司在體制與理念上存在許多差異，但 Netflix 之觀點，可提供學校文化改革之思維。校園內充斥許多大大小小的團體及文化，在人事、財務、政策推動上均背負著不少舊習文化的包袱。行政領導者，應該保持「公司是球隊，不是大家庭。」的概念，對於阻礙組織發展的文化進行關注，採用漸進式淘汰。而在執行上可從下列幾點作為出發：

1. 適時異動職務，促進文化交流，避免小團體組織文化之陋習
2. 調整空間管控（如年級導師教室），促進不同科別教師交流
3. 走動式管理，進入校園田野，理解文化之淵源

（五）分析學校定位，促進在地連結

108 課綱中各校必須訂定校訂必、選修課程，尤其是校訂必修的 4~8 學分，更是學校定位的重要關鍵。各校如何擬定校內特色呢？參考 Netflix 經驗，學校

除了觀察局勢議題外，亦要與地方特色結合。Netflix 自行製作影片之政策，在學校課程設計上亦可參考。學校人員不再將特色課程侷限於小論文製作、科展發表，而應該結合地區資源、校內教師專長、學生特性及外在資源，編制符合學校特色的課程，以創造獨特對校園特色，吸引有興趣的學生就學。

四、結論

學校體系中有不同職務之立場，長期以來學校政策推動需依賴行政教師、專任教師、公職行政幹事等互助合作方可順利執行，故行政單位往往需顧慮人情立場，使得校內容易潛藏著鄉愿文化。雖然學校不及商業組織般競爭，但如何提升校內正向文化及效率，是學校行政領導者之責任。Netflix 強調以公司（在校為學校）立場進行辯論與溝通，值得學校領導者檢討習以為常的避免衝突之文化。且「公司是球隊，不是大家庭。」觀點，更值得學校領導者重新思考校內經營之道，小至小團體文化、大至計畫性經費及人員編制，均值得未來學校行政人員省思與運籌帷幄，以維持學校邁向優質之動能。因此，本文期待透過商業組織之分析，帶給學校行政領導者不同思維與心得。

參考文獻

- 李芳齡譯（2018）。給力：矽谷有史以來最重要文件 **NETFLIX**維持新動能的人才策略，最佳激勵是對成功做出貢獻。臺北市：大塊文化。
- 吳百祿（2002）。掌握學校願景理念，開創願景領導契機。**學校行政雙月刊**，19，127-138。
- 齊立文（民107年6月）。市值超越迪士尼！Netflix執行長的領導哲學：我曾經一整季沒做任何決策【線上論壇】。取自<https://www.managertoday.com.tw/columns/view/56255>
- 徐瑞廷（民107年10月）。靠數據顛覆業界，入侵你的生活！Netflix 紅遍世界的 3 大關鍵因素，**經理人月刊**，167。取自<https://www.managertoday.com.tw/columns/view/56734>
- 教育部（2016）。十二年國民基本教育課程綱要。國家教育研究院。
- 歐素華、蘇慧慈（2017）。複合商業模式創新：網路視頻服務的跨域經營機制。**管理評論**，36(4)，1-15。

- Dhammika K. A. S. (2016). Visionary leadership and organizational commitment: The mediating effect of leader-member exchange (LMX). *Wayamba Journal of Management*, 4 (1), 1–10.

- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. N.Y.Doubleday Dell.



澎湖縣國民中小學學生學業成就問題與解決之道

葉子超
澎湖縣政府前教育處長

一、緒論

國民中小學教育為所有教育的根本基礎，重要性極高。學業成績是學校效能重要指標，成績的良劣對於學校的形象，以及家長和社區對學校整體之印象影響極大。學業成績之優劣，乃決定學校效能之重要因素，努力把學生學業成績提升，是辦學很重要之目標。教育是學生向上社會流動的重要關鍵，尤其是清寒的學生更是如此，教育是他們翻身的重要方式與機會，可見教育對於清寒學生與偏遠地區學生極為重要，不可等閒視之。

學校教育除了品德行為很重要外，多元發展亦很重要，而在學業成就良好發展上，對於清寒與偏遠地區學子更是重要，是他們翻身與向上流動的重要契機。學生學業成就乃指由學校學習過程中所獲取的知識和技能，是學生在學業上所擁有的實際能力。個人的身心狀況，是影響學業成就的因素（Hammouri, 2004；Wilkins, 2004）；學業成就影響因素，學生家庭因素是一個重要影響因素（余民寧，2006；Marjoribanks, 2002；Lee & Bowen, 2006）。個人、學校、家庭及社會，都會影響到學生學業成就優劣。

怎樣去探究出澎湖縣有助於提升國中小學業成就之方法，降低不利因素，消除諸多問題阻力，用以提升學生學業成績，讓偏遠離島學子未來有更佳向上流動機會，這是澎湖縣當前教育很重要課題，不可輕忽。

二、澎湖縣國民中小學教育概況探討

澎湖在地域上受限於是離島縣市，而本身又是多個小島嶼所組成，在經濟、政治及社會上，與臺灣本島都市相較，還有努力之空間。澎湖縣的財政是困窘拮据，自主財源不多（澎湖縣政府教育處，2018a）。澎湖教育有一些問題，其中以教育資源、學校領導、行政人才荒、國中少子化、師資與研習、新移民子女教育、城鄉差距問題等較為顯著。離島教師流動率相對較高，年齡有逐漸降低的趨勢，也會有前述狀況產生。

澎湖縣現今有許多新移民子女，因社經地位比本國籍一般大都較低些，對其子女的身心發展較為不利，進而會影響其學業成就。目前新移民子女教育問題，亦是澎湖教育很重要問題（朱玉玲，2004，頁 128；葉子超、林宜君，2012，頁 2）。

澎湖教育問題困境有：家長社經地位不高，較忽視子女教育；學生素質較低，企圖心不強；學校行政組織與推動教育工作所面臨的困境問題；新移民家庭社經

地位較為弱勢，不利於其子女教育；社區支持度與政治力量介入校園等，以上都是需要面對解決（葉子超、林宜君，2012，頁 3）。

依據澎湖縣政府 107 學年度學校概況（澎湖縣政府教育處，2018b）的統計，縣立國小共有 37 所學校，分成偏遠、特偏及極特偏地區，偏遠 13 所，特偏 23，極特偏 1；其中全校班級數七班（含）以上學校有 7 所，六班（含）以下則有 30 所。澎湖縣立國小有班級數：日間部 294 班、夜間部 1 班及特教班 28 班；全縣國小有學生數：日間部 3,484 人、夜間部 13 人及特教班 305 人；全縣國小有教師數 560 人。

澎湖縣立國中有 14 所學校，分成偏遠及特偏地區，偏遠 4 所，特偏 10 所；其中全校班級數七班（含）以上學校有 4 所，六班（含）以下則有 10 所。縣立國中有班級數：日間部 111 班、夜間部 1 班及特教班 20 班；全縣國中有學生數：日間部 2,195 人、夜間部 3 人及特教班 241 人；全縣國中有教師數 270 人。

澎湖縣政府教育處願景是：扎根基礎、多元創新、追求卓越（葉子超，2017，頁 1）。而澎湖縣政府教育處（2018c）當前推動的教育政策有：提升教育品質，整建國中小教育設施；改善國中小資訊教育設施；提高幼兒園教育品質；推動身心障礙學生就學輔導發展工作；發展美感教育及藝文活動；設立新住民學習中心；推動各項體育與學校衛生健康；推動特色學校，鼓勵學校發展校本課程；發展英語教學、推動國際學伴及國際教育；持續推動海洋教育，深耕在地文化。

三、學業成就之探討

（一）學業成就之意義

石培欣（2000）研究學業成就，可以定義為由學校教學中所獲得各項知識和技能。黃明娟（2003）研究指出，學業成就是透過學習歷程而達到某一水平的知識或技能。Brown（1981）指出經由正式的課程、教學設計的特殊經驗所獲得知識、理解和技能，也是個體經由特殊教學而獲得的某些訊息和精熟某些技能。

綜上所述，學生學業成就乃指由學校學習過程中所獲取的知識和技能，是學生在學業上所擁有的實際能力。

（二）學業成就之影響因素

學生之學業成就的影響因素，除了學生個人因素之外，家庭因素、學校因素以及社會因素，皆為學業成就的影響因素。個人的身心狀況，是影響學業成就的因素（Hammouri, 2004；Wilkins, 2004）。這些學業成就的影響因素，以個人因素為主。

Moye（1991）研究發現於單親家庭中成長的女生，在語文或數學學業成就方面，高於單親家庭中成長的男生。Michell（2005）針對菲律賓青少年研究中也發現，父母管教方式與子女學業成就有高度相關性。

學業成就影響因素，學生家庭因素是一個重要的影響因素（余民寧，2006；Lee & Bowen, 2006）。Pintrich 和 Schrauben（1992）研究發現在班級情境、動機與認知對學業成就具影響性。

美國新住民因為英文能力不佳，致使無法有效學習，學業成就較為低下，且因家庭較為貧窮，父母親較無法幫助子女之教育（黃德祥，2006，頁 19-21；Fix & Passel, 2003）。余民寧（2006）研究指出學業成就影響因素有，學生個人背景因素、學生家庭背景因素、教師教學背景因素、學校管理背景因素、以及政府教育政策因素。

由此可見影響學生學業成就的因素，從學生個人特質而言，智力、年齡、人際關係…等都具相關性；從家庭因素而言，父母管教態度、家庭社經地位…都具相關性；從學校因素而言，班級經營、教學內涵、學校教育功能…等都具相關性；從社會因素而言，法令政策、文化、經濟…等都具有相關性。

四、學業問題與解決之道探討

（一）學業問題探討

學業問題乃指學生在學業上各式問題，影響學生學業問題之因素有很多，有學生本身、學校、家庭及社會等因素，影響因素非常複雜且多元，不是單一層面所能解釋。

學校學生學業成績表現，是學生所學學科成績之整體表現。林進材（2000）認為學習困難的因素可分為學習者因素和教學者因素，分述如下：1.學習者因素有：（1）生理因素；（2）心理因素；（3）環境因素；（4）內在因素。2.教學者因素有：（1）策略因素；（2）行為因素；（3）環境因素。

黃明娟（2003）指出初等教育階段常見的學業困擾有：1.拒絕學習；2.輟學；3.感覺失調；4.過動症狀；5.性情或生活作息突然改變。楊憲明（2006，頁25-36）研究指出，注意力、工作記憶、與後設認知等三種心理機制，對學習成就有顯著的影響力。

綜上所述，學業問題乃指學生在學業上各層面問題，學生學業問題有：1.低社經地位家庭導致學生學業成績不佳。2.城鄉間學習及資源差距。3.學校努力不足導致教學成效不佳。4.一綱多本的學習壓力較大。5.學校編班所產生問題。6.學生本身學業成就動機不高及努力不夠。

（二）學業問題的解決之道探討

學生學業問題複雜，學業問題乃指學生在學業上各層面問題，影響學業問題之因素有學生本身、學校、家庭及社會等多元複雜的因素。因此，學生學業問題的解決之道，所牽涉之層面是極廣且深，難度是頗難去解決的。

周文欽（2004）指出學校教育輔導之功能有：1.使學生發揮學習潛能。2.使教師能因材施教。3.使學校擬定教學計畫。4.使家長了解子女。5.使社會人士了解社會教育，以實踐終身教育的理念。

黃明娟（2003）指出解決學習問題的方法有：1.採用適當的評量方式。2.積極發掘學童不同的才能。3.與家長保持聯繫。4.針對學童問題提供轉介及輔導。葉玉珠（2003）認為提升學生的學習策略有：1.是當使用教師期望與建立教學自我效能。2.使課室目標結構多樣化。3.了解學生的學習動機。4.注意組織變項對學生動機影響。5.有效使用增強。

綜上所述，學生學業問題複雜，其影響學業問題之因素有學生本身、學校、家庭及社會等多元因素，學生學業問題解決之道，所牽涉層面極廣且深，不是很容易可去解決的。學生學業問題的解決之道有：1.繼續教育優先區的課業後輔導計畫之推動。2.加強辦理良好之優質的親職教育。3.提升教育人員之教育專業知能與學養。4.學生學業輔導的不斷地加強。5.極努力將優質教學技巧融入教學中。

五、澎湖縣國中小學之學業問題討論

筆者依據平時對澎湖縣國中小學校長主任教師訪談（1070827、1071026、1071116）、文獻探討及多年實務經驗，綜合分析歸納國中小當前常見學生學業問題有：

（一）澎湖縣國中小目前有許多低社經地位家庭，導致學生學業成績不佳

澎湖縣國民中小學依據 107 學年度統計（澎湖縣政府教育處，2018b），目前大約有三成多低社經地位家庭，家境清寒而且家庭資源缺乏，不利於學生學習，導致學生學業成績不佳；以 107 年度全縣國中會考為例，成績較差的，大部分都在偏遠地區，且家庭低社經的學生。

（二）澎湖縣跟都會區相比，明顯有城鄉間學習及資源差異

澎湖縣跟臺灣都會區學校相比較，明顯有城鄉間學習及資源的差距，會不利於學生教育，尤其在學生學業成績上；以 107 年度全國各縣市國中會考為例，成績較差的，大部分都在偏鄉與離島，臺灣都會區學生，學業成績大部分都不錯。

（三）偏遠地區國中小學生學業成就動機不高，以及努力也不足

澎湖縣位居偏遠外島，學生較輕鬆緩慢，有些本身學業成就動機不高，及努力也不足，所以成績不太理想。筆者 106 年至 107 年擔任教育處長近兩年，兩年全縣國中小都檢測一些年段與科目學生學業成績，澎湖縣國中小依據 107 學年度統計（澎湖縣政府教育處，2018b），整體有發現馬公市比其它偏鄉離島成績好，偏鄉離島學生比馬公市學生學業成就動機較不高，以及努力也較不足。

（四）有些弱勢新移民子女的學業成績，有較為低落之問題

澎湖縣國中小新移民子女家庭，一般社經地位都較低，新移民子女的資質都不錯，但因家庭社經地位較低，且有些母親剛來臺灣語言不是很好，無法適時在家指導學生課業，導致有些弱勢新移民子女的學業成績，有較為低落之問題產生。

（五）有部分學校及人員不是很重視學業成就，導致部分學校教學成效不彰

澎湖縣位居偏遠外島，部分學校及人員不是很重視學業成就，導致教學成效不彰；如果再加上，少數教育處行政人員，不夠教育專業，或是較不重視，學生學業成就會更低落。

六、澎湖縣國中小學學業問題的解決之道（代結語）

筆者依據平時對國中小校長主任教師訪談（1070827、1071026、1071116）、文獻探討及多年推動之實務經驗，綜合分析歸納澎湖縣國中小學學業問題的解決之道，有：

（一）在教育部方面

- 1.要特別重視離島澎湖縣國中小學生學業上問題。
- 2.澎湖縣自有財源極少，大約只有 4% 左右（澎湖縣政府教育處，2018a），所以教育經費很缺乏，教育部要優先寬列澎湖縣國民中小學各項教育之經費，尤其在新移民子女教育經費更需優先編列，以改進解決學生學業上的問題。
- 3.增加教育優先區或專案補助經費，來推動澎湖縣國中小學業上的問題之補救教育。

（二）在澎湖縣教育處方面

- 1.教育處需特別重視學生學業成績，並列入全縣最重點教育政策工作，因為澎湖縣地處偏遠，有三分之一左右的學生是清寒學生，他們要向上流動，最佳最好的

方式就是把書讀好，考上好學校，將來更有機會找到好工作，脫離清寒貧窮，向上流動。

2. 每年都要舉辦全縣國中小學生學業成績檢測，對於績優學校給予獎勵，尤其是偏遠及離島學校成績如果成績績優，是非常難能可貴的事，更需加倍獎勵鼓勵；對於成績不佳的學校，應多給與輔導，全力支持及配合學校，推動改進學生學業問題的各項教育活動。

3. 落實執行學生學業成就之評鑑和考核，並且經常公開表揚及鼓勵學生學業成績優異之學校與教育同仁，以作為各校效法之楷模，以收風行草偃之效。

4. 教育處行政人員，在提升學生學業成就之教育知能及學養上，要多充實與進修，以避免外行領導內行之弊病產生，能優質領導及支援各校提升學生學業成就，讓學生更有向上流動之機會。

（三）在學校方面

1. 學校積極成立「學生學業問題改進方案」之教育工作推行小組。

2. 有為的校長及教師要有懷抱理想，追求卓越之企圖心，積極努力推動學校之學生學業問題改進方案。

3. 學校非常重視，很積極努力於學生素質之提升，事在人為，只要全體教育同仁齊心努力，教學績效一定更加提升。

4. 學校要寬列推行經費，並績效化執行；亦需要加強推動學生學業問題改進方案的師資與人力素質之提升，多給予此方面研習及進修機會。

5. 學校要特別重視新移民子女教育，教學經費更需優先支應，教師要多給與新移民子女關懷與輔導，親師能密切合作，以改進並解決其學業上之問題。

（四）在家庭方面

1. 家長支持是推動成敗關鍵，學校要努力落實親師合作，並做好提升學生學業成就教育活動；上級教育行政機關要多關心支持學校和家庭，做他們推行後盾。

2. 上級單位可先選擇有心且富熱忱學校，來全力推動親師合作以提升學生學業成就，待有其成效後，再來做風行草偃之各校楷模學習，讓各校家庭教育都能發揮提升學生學業成就之功能，如此成效才能更顯著。

參考文獻

- 石培欣（2000）。國中學生家庭環境、同儕關係與學業成就之研究(未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 朱玉玲（2004）。南洋媳婦在澎湖一家庭教育方案暨經驗成果紀實。澎湖縣：澎湖縣政府文化局。
- 余民寧（2006）。影響學習成就因素的探討。教育資料與研究，73，11-23。
- 周文欽（2004）。輔導原理與實務二版。臺北縣：國立空中大學。
- 林進材（2000）。有效教學-理論與策略。臺北：五南圖書。
- 黃明娟（2003）。原住民國中生的學習動機、學習策略與學業成就關係之研究（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 黃德祥（2006）。臺灣新住民子女的教育與輔導新課題。教育研究月刊，141，19-21。
- 葉子超（2017）。澎湖縣政府教育處願景：扎根基礎、多元創新、追求卓越，澎湖縣教育處 2017 年上半年議會定期會施政報告。澎湖縣：澎湖縣政府。
- 葉子超（2018）。如何提升澎湖縣國民中小學教育品質。澎湖教育，1，5-6。
- 葉子超、林宜君（2012）。澎湖縣國民小學新移民子女教育問題與解決之道研究。澎湖縣：澎湖縣政府。
- 葉玉珠（2003）。動機與學習，黃國彥總校閱，教育心理學，311-344。臺北市：心理出版社。
- 楊憲明（2006）。認知能力、認知歷程與學習成就關係探究。教育資料與研究，73，25-36。
- 澎湖縣政府教育處（2018a）。澎湖縣教育處 2018 年教育經費總預算書。澎湖縣：澎湖縣政府。
- 澎湖縣政府教育處（2018b）。澎湖縣各級學校教育概況手冊。澎湖縣：澎湖縣政府。
- 澎湖縣政府教育處（2018c）。澎湖縣教育處 2018 年下半年議會定期會施政報告。澎湖縣：澎湖縣政府。

- Brown, A. L., Campione, J. D., & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational Research*, 10, 14-20.
- Fix, M., & Passel, J. (2003). *U.S. immigration-trends & implications for schools*. New Orleans, LA: National Association for Bilingual Education, NVLB Implementation Institute.
- Hammouri, H. A. M. (2004). Attitudinal and motivational variables related to mathematics achievement in Jordan : Findings from the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) .*Educational Research*, 46, 214-251.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2),193-213.
- Marjoribanks, K. (2002). *Family and school capital: Towards a context theory of students' school outcomes*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Michell, J. H. (2005). Family dynamics, gender differences and educational attainment in Filipino adolescents. *Journal of Adolescence*, 29, 101-128.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in academic tasks. In Schunk, D. & Meece, J.(Eds.), *Students' perception in the classroom: Causes and consequences* (pp.149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wilkins, J. L. M. (2004). Mathematics and science self-concept: An international investigation. *Journal of Experimental Education*, 72, 331-346.



運用八角理論分析 PaGamO 遊戲實施於國中理化課程

李昌隆

臺北市立建成國民中學教師

蔡佩珊

國立臺北科技大學師資培育中心助理教授

一、前言

「打開課本第 39 頁，我們今天來討論牛頓第二運動定律。」講台上的老師聲嘶力竭的吼著，學生魚貫地拿出課本、筆記準備迎接這紮實的一堂理化課。這是筆者慣常的理化課場景，縱使筆者幻化成孫悟空渾身解數想要力戰這群牛魔王，縱使身懷絕技有 72 變，手上無芭蕉扇這利器，也難以撼動牛魔王。過往，筆者以說、學、逗、唱的方式教學，期能讓學生心情愉悅地投入心思在理化課堂上，然後瞭解理化科的抽象概念；以整齊的版書規劃，引導學生的思考邏輯，期能建立學生的科學思索網絡；以更多的手動操作實驗，進行理論的驗證，更希望可以延伸學生的科學素養。這幾年來，老師會的教學技巧越來越多，但卻看不到學生提出相對的學習熱情，也逐漸讓筆者教學漸感力不從心。

Prensky (2001) 提出三大數位遊戲可應用在教育上的原因：(一) 大部分的人不喜歡學習，以遊戲的方式學習可提升學習者的投入程度。(二) 數位遊戲能在學習中包含互動。(三) 數位遊戲能夠結合前兩項因素。Garris 等人 (2002) 提出遊戲具備挑戰性、奇幻性、刺激感官...等特性，對於學習動機有正向的幫助，在這些面向的設計上加入數位科技的應用，對於使用者將會更具吸引力。蔡福興 (2008) 指出傳統遊戲中的互動、競爭、合作的特質，應用在教育上數位遊戲可以更將之與教育內容及電腦作結合。因此，將教學單元設計融入具有資訊科技的遊戲中，將會提高學生的學習動機、學習成效。近日，筆者以臺灣大學葉丙成教授團隊開發的 PaGamO 遊戲平台 ([http:// https://www.pagamo.org/](http://https://www.pagamo.org/)) 作為芭蕉扇，介入國中理化科的教學活動，發現成效不差，且學生在遊戲課堂上操作時表現出學習氛圍極佳。以下將分述過程以及運用八角理論與學生一起針對 PaGamO 遊戲所做的分析心得。

二、PaGamO 與九年級學生的邂逅

PaGamO 是一款角色扮演 (RPG) 遊戲，當我們註冊登入後，可以選擇自己喜歡的造型角色，然後以佔領領土的方式進行遊戲。想當然爾，佔得領土是需要付出代價的。我們必須挑戰遊戲系統所提供的題庫，解決問題後，會獲得對應的金幣與經驗值，然後可以升級、可以裝備自己，逐步取得領土，甚至獲得積分，取得世界排名。

為了提振學習士氣，筆者先在課堂上對孩子進行講解。起初孩子對於這樣的學習模式不抱任何興趣（圖 1），多數孩子還是一心一意地面對手邊的考卷，實在讓筆者灰心。但在實際引領入電腦教室的第一堂 PaGamO 活動時，學生的眼睛突然亮了起來。或許是新鮮感所致吧？我如此自我解讀。孩子整堂課陷入一種熱烈地討論題庫的狀態，然後他們手中的地圖就快速的拓展開來了，接續有人開始在螢幕畫面上經營他的地圖形狀了。是「十」字！一個孩子驕傲的跟我分享。然後他們本能地發現遊戲內可以買寶物，可以裝備自己，然後會升級。整間教室滿滿討論聲音，有題目、有遊戲內的設計。但，他們發現該死的缺點，遊戲只能打 30 分鐘，然後就沒血了。再沒得到足夠遊戲幣可以購買血前，他們只能等待，讓系統幫忙補完血後，才能夠繼續進行佔領領土的企圖心。當然，我也趁此良機趕緊把孩子們從遊戲中拉回到真實世界，回到教室準備放學。況且，還得再等待一週，才會有更強大的功能可以體驗，那就是——可以開始攻擊同學的領土。



圖 1 介紹 PaGamO 平台的使用

一週後，「封印解除」，玩家可以開始相互攻擊對方的領土。我讓孩子進行了異質性分組，隊友們可以用合作學習的方式來解決題庫內的問題。然後他們更瘋狂地進行領土佔領。若是平時，他們到了第八堂課，幾乎都是精疲力盡的狀態，

但是今天的這堂課，孩子們釋放出來的能量，幾乎讓教室爆炸，笑聲、討論聲、叫囂聲此起彼落。看來大家忘了，明天是複習考。不過，我今天所設計課程是關於明天複習考的題庫練習，對我而言，大膽地拋棄一份讓他們早已厭倦的複習卷練習，取而代之的是以悅趣式的遊戲地讓他們進行複習，但我深信這會讓孩子的精熟學習來的更有效率，也可修復孩子幾天倦殆的心靈。



圖 2 PaGamO 平台的學生實作狀況

三、老師、學生視角

就像孩童吃的感冒藥丸般，裹糖衣後，孩子大大降低對於學習的厭惡感。在遊戲糖衣的包裹下，以線上遊戲來使用理化題庫的練習比手寫考卷快樂多了。甚至於有孩子當天跟我提出—「以後可以都不寫理化作業跟不考試了嗎？」(圖 2)。這個遊戲平台在筆者的眼中是如何的呢？(圖 3)筆者覺得藉由平台的後台管理可以管控班級的整體學習狀態，分析各題的總體學習成效，也可以掌控進度的學習成效，著實是一項教學便利。



圖 3 教師視角下的 PaGamO 平台觀點

PaGamO 在學生眼中的視角（圖 4）又是如何呢？那是滿滿蜜糖的遊戲糖衣啊！他們努力於佔領領土，裝扮更好的角色，然後希望可以在世界排名中據有一席之地。肯努力就能得到即時的回饋，解完一題能夠馬上得到積分與金幣；縱使錯了，在得到解答的引導後，仍然可以繼續往前挑戰題庫，佔領領土，只朝世界之王的夢想前進。相對於平時面對考試後，必須面對分數而言，這真是天地之別。只要靠自己、系統提示或者是夥伴的協助，就能快速完成题目的考驗，而達到一定程度的學習效果。



圖 4 學生視角下的 PaGamO 平台觀點

四、八角理論（Ocatalysis）與 PaGamO

體驗了市場上各式各樣的好玩遊戲後，遊戲化大師周郁凱結合遊戲設計理論、動機心理學和行為經濟學，歸納整理出屬於好玩遊戲裡的八種核心驅動力（Core

Drive)，提出八角理論架構（Octalysis）；在經過不斷調整和修正這架構後，他相信人們從這八個核心驅動力裡面找到驅使他們對於每件事情採取行動的原因（<https://join.octalysisprime.com/op-so/>）。遊戲化（Gamification）是什麼呢？透析遊戲後，將有趣、好玩的元素提煉出，應用於真實生活中，用以提高行為動機，就是遊戲化的本質。是一種以人性為中心的設計機制（Human-Focused Design）。是以「人性為中心的設計」所強調人們動機的，這機制著重在人們對於事情為什麼想做？或為什麼不想做？然後在此基礎上對人們的感覺、動機以及投入程度（engagement）進行最佳化設計。

筆者跟參與 PaGamO 的所有學生，一起將這次的活動投入八角理論架構中（圖 5），針對遊戲平台進行一些核心驅動力的分析與建議。也期待除藉由這活動提升孩子的學習動機、學習效能外，更想進一步與孩子起瞭解八角理論，更進一步應用於自身生活活動中。

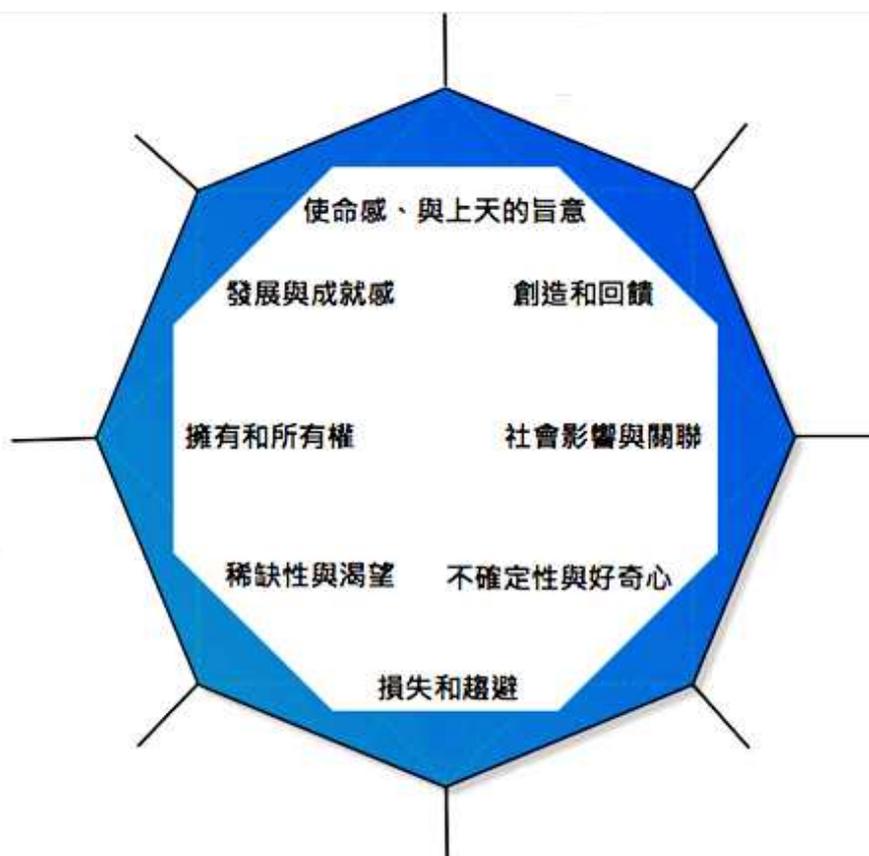


圖 5 八角理論（Octalysis）中的核心驅動力

（一）Octalysis 中的八種核心驅動力（8 Core Drives）

1. 使命感與上天的旨意（Epic Meaning & Calling）

玩家會因為被賦予一種上帝指派任務的情懷，而強大的投入的一種核心驅動力。是一種「初心者的好運」（Beginner's Luck），是一種上天指定的天賦，是一種只有少數人才有的幸運！玩家會因為這樣的情懷，瘋狂地投入遊戲中，尋求成為破關的玩家。在 PaGamO 中，這樣的驅動力是不足的。我們建議，遊戲一開始就賦予玩家，如漫畫—海賊王（ONE PIECE）裡主角魯夫（Monkey·D·Luffy）小時候就擁有與「海賊王」哥爾·D·羅傑有許多相似之處，當然華麗的角色故事介紹影片是必須的。例如，草帽、姓名中有個「D」字、喜歡宴會、具有霸氣，與自由自在的個性，這些在在都顯示出具有海賊王羅傑的特徵。像這樣的驅動力，讓魯夫在劇中，百折不撓、越挫越勇，甚至常以「我是要成為海賊王的男人」為口號，自我鼓舞，然後挑戰眼前萬難！可以想像，如此一來，孩子也能在這學習遊戲中具有魯夫精神，奮力挑戰題庫，不屈不撓。

2. 發展與成就感（Development & Accomplishment）

「發展與成就感」這種內在驅動力是人們想要進步、提高技能和戰勝挑戰過程中不斷爭取的。典型的 PBL 系統：積分（points）、徽章（badge）、排行榜（leader board），就是針對這驅動力的設計。PaGamO 中若可以以子畫面，立即性公告玩家在小區域內的最新排名，甚至於新設計不同卷、章、回的地圖挑戰，然後做排名的動作，或許將會更具遊戲性。

3. 創作與反饋（Empowerment of Creativity & Feedback）

PaGamO 中，可以創作自己領土的形狀，孩子反應這是有趣的，但是領土上建築的變化、玩家身上裝備的變化、創新性，甚至於裝備的可鍛鍊性....等，都是可以再加強的。這個核心驅動力可以滿足孩子喜歡創作，展示創作的，這將可獲得大家的反饋，即時回應。若遊戲設計者掌握這個核心驅動力，在遊戲中不斷地一直添加新的內容保持玩家的新鮮感，將使玩家企圖做不同玩法的組合。

4. 所有權與擁有感（Ownership & Possession）

很多遊戲慣用讓玩家創造「所有權與擁有感」的手法，當玩家覺得他們擁有某些東西時，他們會想要把擁有的東西變得更好（譬如升級虛擬裝備），或是去追求更多的東西（刷更多怪，拿到更好的寶物）。PaGamO 缺少讓玩家可以在遊戲中客製化他的簡介和頭像，鍛鍊特殊裝備、坐騎，甚至於還有公會可以讓玩家展現，甚至於公告、交易特殊裝備、特殊坐騎這些都會很吸睛啊，也能增加遊戲黏著度（Sticky Factor）。

5. 社會影響與關聯性（Social Influence & Relatedness）

所有驅動人們的社會元素，包括：師徒關係、認同、友誼、競爭、羨慕等等，都屬於這驅動力。孩子們覺得，遊戲裡可以有「團隊公告」、「短期的競賽」、「裝備競賽」...等。雖然已經有世界排行榜，但是那太遙遠了。另外，遊戲內如果就可以組團，不是像我們被老師分組競賽。那會更有變化性，因為我們想要更能自己決定隊友與玩法。像一般遊戲中的常見手法，讓玩家可以組建公會、聯盟，或是創造一些只有組團才能過關的任務，甚至發展出師徒制、結盟系統。

6. 短缺與渴望（Scarcity & Impatience）

這是一種吊胃口的機制，或許遊戲裡「七天後，才能開始攻擊非電腦方的玩家領土」這樣機制，是這樣的一種設計。還有玩了 30 分鐘後，就得休息，等待系統補完血後，才能再度上線，繼續遊戲。此外，還可以多些像「限量的裝備」、「限量的成就」這樣的遊戲設計，對我們而言，會更想投入這個遊戲，甚至於對遊戲朝思暮想。孩子們這樣討論著。

7. 不確定性與好奇心（Unpredictability & Curiosity）

人們總想要知道下一步會發生什麼，但是「不確定性與好奇」，更讓下一步值得期待。可以在遊戲裡，增加臨時的魔王、或是偶發性的巨寶，增加遊戲的期待性。孩子覺得，這樣有機會不眠不夜的想要上來挑戰遊戲。這個核心驅動力會更加頻繁地思考著玩遊戲的可能性。

8. 損失與避免（Loss & Avoidance）

這個驅動力，就好像是一天不登入，那可能會失去免費「增加經驗值 100」、「與聯盟一同升級」、「登入便可積點，獲得限量寶物」這樣的機會。這種負向的驅動力，也會激發玩家想避免損失的情緒，玩家們也是會在意的。但在這裡，我們看不到這樣的設計。

五、結語

學習是需要強大驅力的，當不得不面對眾多與複雜的學習概念時。這回我們將學習帶入遊戲中，希望藉由遊戲化的精神，將學習的內在驅動力更加強化。這回的課程是有趣的、滿滿能量的，也滿足地參與了這幾堂的活動，這也是翻轉教室吧！我們將幾堂精神狀態容易不佳的第八堂課，轉換成精神奕奕；我們把呆板的精熟練習，轉換成滿足動機的腦力共同激發；我們將遊戲化大師提出的內在驅力結合我們熟悉的遊戲、漫畫劇情，這樣就更有高度參與感了。就如同陳卉綺（2016）指出，學生對於悅趣式學習的態度是正面的、肯定的。

臺灣大學葉丙成教授帶領的 BoniO 團隊開發的 PaGamO，是一款大型的遊戲化後的多學科、多學習年齡層皆可使用的學習平台。更在國際教學創新比賽中，得下不少大獎。有幸使用這樣的平台進行教學應用，也一起跟孩子共同享樂其中，期待未來臺灣能有更多這類的遊戲或是平台，可以讓莘莘學子更能悅趣化、遊戲化進行學習活動。

筆者也在文末提供一些關於此遊戲嵌入國中理化科課程的想法與建議：

1. 遊戲總希望玩家奮不顧身的投入，甚至於廢寢忘食。但筆者所持理念為應用此遊戲來激勵學習動機，或進行學習的調節。因此，建議於課程完畢後的空閒時間或者學生的課餘時間進行為佳。在寒暑假，讓孩子們自行規劃時間進行使用，或許是一個不錯的時間點。
2. 遊戲中的題庫系統僅能做部份學習成效的檢核，對於學習的碰觸仍須注重多元化。就理化科而言，除了原理原則的瞭解與精熟外，更是一門實驗科學，還需要更多時間去探究實踐，例如進行現象與原理的實驗、操作與探究。
3. 悅趣化遊戲所帶來的學習，讓學生的學習方式耳目一新，更是提供差異化的學習或是進行補救教學的好良方。尤其是低學習成就的孩子在看到跟平時完全不一樣的學習模式時，展現出高昂的興趣與投入，也相對減少許多學習空白時間。

參考文獻

- 周郁凱（2017）。**遊戲化實戰全書：遊戲化大師教你把工作、教學、健身、行銷、產品設計……變遊戲，愈好玩就愈有吸引力！**（王鼎鈞譯）。臺北：商業週刊。（原著出版於2015年）
- 陳卉綺（2012）。**探討數位悅趣式學習使用效能對於國中生自然與生活科技學習成效影響之研究**（未出版之碩士論文）。淡江大學教育科技學系碩士班，新北市。
- 蔡福興（2008）。**線上遊戲式學習在知識獲取與學習遷移成效之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: a research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4),441-467.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.

國際教育融入私立小學本位課程之觀察

張伊婷

國立臺中教育大學教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

二十一世紀的到來，實現了全球化時代的正式到來；「地球村」早已不是理想，而是藉著交通、網路的普及，真實的存在著；如何與先進國家並行、融入地球村，甚而成為國際社會的領頭羊，從教育扎根，將刻不容緩。除此之外，國際移動力（global mobility）的提升和實現，也是二十一世紀在國際間不可忽視的重要競合項目。

有鑑於此，我教育部也在民國一百年正式提出《中小學國際教育白皮書》，作為面對全球化時代、加速國際接軌的重要因應策略。吳清基（2011）表示，「中小學國際教育白皮書」是為了迎接更具挑戰的新世紀，實現我國黃金十年的新願景。由此可知，推動國際教育是必須涵蓋所有學生、年齡層，不分城鄉、共同推動的重要方針。

二、國際教育的目的

「國際教育」一詞，看似易懂，卻有不同學者、專家對這個簡單的語詞各有不同的解釋角度與看法；其中，宋方珺、楊振昇（2017）在整理了來自不同學者的想法後表示：「國際教育」就是讓學生透過教育國際化活動與其過程，來達到瞭解國際社會、參與國際教育活動、發展國際態度，以促進世界秩序與福祉。

臺灣是個面積狹小、需要仰賴國際貿易從事各項經濟活動的島嶼國家。在1989年試辦引進外國勞工後，加上本就持續增加的外籍配偶，在這塊土地上來自東南亞及大陸地區、甚至其他國家的新住民越來越多，不同成長背景中難免出現文化、政治的差異現象；在這特殊的地理與政治環境之下，充分與國際交流極其重要的。而教育部（2011）在「中小學國際教育白皮書」提出，各級學校應透過融入課程、國際交流、教師專業成長、及學校國際化等不同策略，養成具有國家認同、國際素養、全球競合力、與全球責任的國際人才。顯見政府想藉政策的制訂，希冀學生從小就具有國際觀，可由更寬廣的視野角度面對不同的國家、瞭解不同文化。也因此，如何培養學生面對現代世界、要學哪些科技、知識與技能，才能成為具有國際視野的個體，便是國際教育的核心問題（朱啟華，2013）。

朱啟華（2013）更進一步表示，實施國際教育應依照國家、地區或學校的需求而有所差異，透過國際教育是要提供學生具備追求和平及永續發展的價值，也可做為國際交流時的基本價值判斷。有此可知，國際教育的實施，是希望透過不

同的策略，使學生接受國民教育的同時，可以在原訂的學科之外，還可以達到認識不同國家群體、瞭解不同文化背景，進而成為可以同理跨文化思維、具有宏觀視野的國際公民。

三、國際教育的施行現況

在「中小學國際教育白皮書」中提到，各中小學應以學校本為推動相關國際教育，並依現有體制進行課程融入、國際交流、教師專業成長與學校國際化等同時並進，藉以更全面性的提升學生國際素養（教育部，2011）。

從民國 100 年起，白皮書中提到的黃金十年迄今逾半，究竟各國民小學的施行現況為何，茲就四軌面向分述如下（參見表 1）：

表 1 國民小學國際教育四軌面項執行成果比較

四軌面向	民國 100 年度		民國 106 年度	
	施行國小數	占全國國小比例	施行國小數	占全國國小比例
課程發展與教學	1,285	48.04%	1,660	61.89%
國際交流	604	22.58%	873	32.55%
教師專業成長	864	32.30%	1,009	37.62%
學校國際化	1,601	59.85%	1,833	68.34%

資料來源：教育部中小學國際教育資訊網

(一) 課程發展與教學

透過國際素材融入課程與教學、自編教材、及辦理外語及文化教學等不同模式將國際教育思維融入學校本位課程之中。在施行之初，經普查約有 1,285 個小學參與，到 106 年度已達 1,660 校，占全國國小 61.89%。其中，有逾半的學校以辦理外語及文化課程關連國家為教學核心，但研發專用教材及教案的比例卻不到兩成。

(二) 國際交流

各學可以採用教育旅行、增進國際視野、境外遊學、參與國際競賽、英語村、及網路國際交流等模式，讓學生實際的參與不同國家間的交流活動。國際交流面

向礙於語言及施行成本等原因，從 100 年度初施行時，就已是四個面向中施行比例最低的面向，但也從原先的 604 所小學成長了逾 250 所。

在這個向度中，可以看到學校規劃、實施國際交流的合作對象，分別以亞洲、及美洲位居排名前二位，甚至，更以鄰近的日、韓以及美國、加拿大、澳大利亞等國家為主要交流對象；並以本國學校師生體驗海外學習及外國學生到訪的占比最高，分別約有四百所學校以這兩個活動進行國際交流。

(三) 教師專業成長

這個部份的參與，需要在各學校中透過研習進修，使行政人員具備處理相關國際事務的能力，也要提升教師整合課程、編訂教材，使其可以在第一線應用於學生的學習過程。這個需要大量投注研習課程與時間成本的向度，也由 100 年度的 32.30% 小幅度的成長 5 個百分點。

既是個新的政策，目前可從分項比例表中比較發現，能夠取得國際教育專業認證的師資少之又少，但已經有越來越多的師資願意參與教育部及相關單位主辦的研習課程。

(四) 學校國際化

學校國際化，是四個向度中，參與最熱烈的項目。學校可以藉由校園、人力、學習、行政、課程國際化，再加上建立國際夥伴等方式，讓學校的軟硬體國際化，讓學生可以更自然的接觸、瞭解有別於母語環境的國際化社會。

校園國際化，不管是學習的標語、校園空間運用甚至是校內獎狀、證書的雙語化等，都是方法相對容易、實施成果的辨識度也是最高的。

四、私立小學施行國際教育的優勢與限制

一如「中小學國際教育白皮書」提到，在各級學校實施國際教育時，會因為不同的現實情況而有所限制；因此，四個面向的實施策略都會有些許的偏重項目。雖說國際教育的實施本應針對個別學校、地區的特性，將其核心價值融入校本課程之中，但不可諱言的，因為私立小學的學生大多來自於社經地位相對較強勢的家庭，在設備、教育旅行成本上的投注，也較公立學校學生有更大的彈性空間。因此，私立小學家長願意比較積極的給予學生更大、更寬廣的學習空間和金援；這不僅僅增加了學生參與相關課程的機會，也同時提升學校的交流經歷、建立一次又一次的重要經驗。

以下就筆者觀察臺中地區私立小學，在辦理國際教育的經驗中，在不同面向的實施現況分別說明如下：

（一）課程發展與教學

由於私立小學的學生，父母親的職業有大部分來自企業管理階層，深知國際時事在不同國家間會造成的連動影響。因此，針對課程的發展及研發，可以透過專任的研發團隊開發國際新聞研討教材，讓學生可以藉著適齡的資訊更瞭解全球政治、經濟、文化、環境等議題，再透過思考與團體討論，提升地球村的公民素養。不管是大部分學校採取的國際素材融入課程、亦或是少數學校成立了國際視野專題討論作為本位課程，私立小學因為從一年級起的上課時間就多過於公立學校而顯得機會更大！

縱使私立學校在課程發展與教學規劃上相對的自由與多元，但由於國內整體新聞環境的限制與偏頗，部分學生來自於原生家庭對國家認同、政治取向也會有較不中立，甚而有「主觀認知」影響其「客觀思考」的情形，越是高年段的學生其現象更為明顯。此時，透過更多新聞資料的輔佐、教師本身「參與討論但不評斷」的態度，會讓學生接觸不同想法、且感受到本身立場備受尊重，是相對讓孩子學習尊重與思考的模式。

（二）國際交流

以臺中市立案的八所私立小學為例，除了專為盲生設立的惠明小學之外，大多強調了該校的英語課程；自一年級起便將英語教學做為該校本位課程，除了每周授課堂數皆高於公立小學外，也都將外籍教師授課作為特色，讓該校學生從小習慣使用不同的語言作為表達工具之外，更可因為外師授課而同時習得語言並瞭解外籍教師母國相關文化。

在語言優勢之下，私立小學比較容易吸引外商駐臺員工的子女就讀，讓學生的組成有機會融入更多元的文化；也因此有更多的機會參與國際競賽。

在經濟優勢的基礎上，學校也開發、主辦各類的教育旅行、境外遊學等課程，讓學生可以將學校課程與他國學生實地的交流、拓展國際視野；學生在參與國際交流的課程中，除了可以確實地進入課堂體驗和國內不同的學習空間、方法之外，與當地接待家庭的生活參與更是認識不同文化的最直接方式。也因為加入了交流國家當地實際的生活，不難發現這些在國內生活優渥的孩子在面對所謂「正常社會」的生活型態，從一開始的文化衝突、飲食不習慣到後續出現情感表述方式的不同，學生們可以重新思考過往的學習方式、生活經驗，是否有需要調整改

善的細節項目；教師也得以透過不同的交流訪問，可以增加與不同文化教育單位相互學習的機會。

(三) 教師專業成長

私立小學相較於公立學校，因為上課時數較多、經費來源不受制於公部門預算，而顯得更有彈性、也能更自主的發展本位課程、特色課程；也因此，為了使國際教育相關課程課以更順利的推動，而聘請不同專長的教師群加入研發與授課；在和原有的基礎教育課程教師協同教學、觀議課後，也能彼此學習、提升專業知能。

私立小學因以雙語課程為其重要的教學項目，加上學校教職員來自不同地區、國家的特殊背景，教職員間無論在文化、語言上，比起其他公立學校來的頻繁且深入；尤其針對文化介紹，教師們可以透過共同備課及教學分享的過程，直接且準確地掌握「在地人」的看法和意見，也能適度的表達自身的立場；直接的溝通和面對面表達意見，較不容易因「文字解讀」上的誤解，而使學生在學習的過程中，因接收教師看法，對不同文化的認知偏頗。

除上述在國內與不同國籍教師的相互學習的機會之外，透過不同國家的學術交流機會，教師也可以爭取實地進入其他國家的教學現場，觀察、比較不同的教學模式。再者，透過觀課後與交流學校教職員的討論，更可以讓老師深入的瞭解課程教案的設計理念與背景，使雙方教師也藉由交流的過程，累積更多元經驗、提升教學設計的不同面向。

(四) 學校國際化

私立小學因大多重視外語課程，甚至有多所小學採取雙語教學制度授課，因此，校園內的各項布置、標語、和指示牌，甚至是各種證書、獎狀、行政制式表格，早已呈現中英文雙語標示。在人力上也因外籍教師的加入，可以更充分的表現出語言力與多元文化的融入。

再者，因為雙語的學習環境，讓英語不再是門課程，而是作為面對不同學科學習的溝通工具，學生可以藉著來源不同的學習教材，自然而然地從教材中獲得不同文化的思維，也因此可以從雙語的教材中獲得不一樣的、世界一家的觀點，藉以獲取跨文化、跨領域的多元視野。

唯目前私立小學的「雙語」環境，都還是建立在中文和英文兩種語言之上，鮮少看到有除卻英文之外的其他國家語言，也因此造成在對外交流選擇上，也偏

重英語系國家如英、美、加、澳等國；也容易造成「國際化」的實質，其實只是「英語化」的表現。因為語言能力的限縮，造成了容易以英語系國家的視角看世界的現象，對全球視野的拓展仍有不可避免的死角。

五、結語

自 108 學年度起，我國正式進入「十二年國教」的教育新紀元；新課綱的實施，希望教育者創造新的學習方法，進而提供學生自信面對未來的必要素養。希望可以整合跨學科知識、重視知識的應用，並可以藉此釐清學習脈絡、增強面對國際社會的價值觀與態度。

108 課綱中，希望透過素養教學成就學生和真實世界的連結；在三面九項的核心素養滾動圖中，「多元文化與國際理解」屬於社會參與中重要的一環。若能透過素養導向的教學，將使學生具備面對國際挑戰的跨領域學習與素養，成為終身學習者。

許誌庭（2019）曾表示，交通發達縮短了人們旅行地時間、進而促成了地球村的實現；而科技的進步則更一步縮減了跨國交流的門檻和成本。相較於其他的教育方式，「國際教育旅行」對大部分學校、學生而言需要付出更高昂的成本。各學校若可以在中小學國際教育白皮書擬訂的綱要下發展具有特色的學校本位課程，而不只一味追求高價的教育旅行作為國際交流唯一管道，一定可以將國際教育融入課程之中，使孩子們有機會知道、了解更多成為地球公民的特質；然「行千里路勝讀萬卷書」因受限於參與成本過高而集中由私立學校辦理，似乎扼殺了某部分學生的「學習機會」。若能有適當的機制，可以補助符合一定規準的學生申請，定可以使國際旅行的素質再提升。

除此之外，政府應再更積極的建立國際教師資的培養管道以及針對、辦理國際教育課程學校和教師等的評鑑制度，以避免國際教育的實施過度集中在都會地區及私立學校；也能藉此讓非參與學校有更大規模的觀課範本，一起提升我國國際教育素養。

參考文獻

- 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，30，1-20。國立嘉義大學，嘉義市。
- 吳清基（2011）。中小學國際教育白皮書。教育部，臺北市。

- 宋方琿、楊振聲（2017）。從國際交流活動析論中小學國際教育之實施成效。《學校行政雙月刊》，107。DOI:10.3966/160683002017010107002
- 教育部（2011）。《中小學國際教育白皮書》。臺北市：教育部。
- 教育部中小學國際教育資訊網。
<http://www.ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php>
- 許誌庭（2019）。國民小學實施國際教育之經驗與反思。《臺灣教育評論月刊》，2019，8(6)，43-45。



淺談國小消失的資訊課程

施浩宇

國立臺東大學教育研究所研究生

一、前言

「全民電腦科學倡議」是美國前總統歐巴馬於 2016 年提出的政策（The White House, 2016），此政策預計在 3 年內投入 40 億美元的經費來補助電腦科學教育，期望藉此提升學童編寫「程式設計」的能力。

美國白宮聲明（The White House, 2016）我們的經濟正在迅速轉變，教育工作者和商業領袖都越來越認同電腦科學是經濟機會與社會流動中所必須的「新基礎」技能。

隨後陸續有韓國、法國、加拿大以及歐盟十多個國家都將程式設計納入課程中，日本也將預計在 2020 年至 2022 年將程式設計依序列為國小、國中及高中的課程。

隨著資訊科技滲透生活，程式無所不在，它塑造了今日的數位世界，未來也將繼續在人類的生活中扮演關鍵角色（施又瑀，2018）。在現今資訊科技發達的世代裡，不僅要會操作電腦、手機或平板，更要懂程式設計，我國教育部於 108 課綱將國中及高中必修課程中新增程式設計，並且設立課程目標，與程式設計有關的如下三點（教育部，2018）：1. 善用科技知能以進行創造、設計、批判、邏輯、運算思考。2. 理解科技產業及其未來發展趨勢。3. 啟發科技研究發展的興趣，不受性別限制，從事相關生涯試探與準備。但是在國小部分卻將資訊課程移除並更改為「資訊融入教育」，關於國小資訊課程是否該移除，是我們應該要好好思考的課題。

二、資訊課程的數位落差

十年前，教育部為了提升國際競爭力，從國小開始大力推廣英語教育，十年後，為了培養學生的資訊科技能力設立了「國民中學以及高級中等學校的資訊領域課綱」，並未設置國小資訊課綱，而是選擇改為「資訊融入教學」。英語教育是我們不可否認的重點科目，資訊教育也屬於未來的重點科目之一，兩者都是未來在教育上的重點，如何並重將是未來的新課題。父母偏心，引起的是小孩們心中的不公；教育偏心，影響的是孩子們未來生存的能力。

為了能夠讓各校有資訊融入教學的參考依據，有些縣市自訂國小資訊課程參考架構，如：臺北市、新北市桃園市、臺中市及高雄市等，有些縣市則是讓各校

自主，如：臺東縣、屏東縣、澎湖縣、金門縣及連江縣等（王韻齡，2019）。本就具有城鄉差距的縣市，現在若選擇不自訂國小資訊課程，究竟是否會產生學習上的落差，筆者認為各縣市國小均應慎思、明辨、篤行。在此制度下，資訊融入教學以及自訂資訊課程將會面臨以下問題。

（一）師資的落差

各校自訂資訊課程所面臨的最大挑戰就是「師資」，以臺東縣的教師甄試類別以及名額來看，臺東縣已經長年未招資訊專長的教師，更有許多學校的資訊組長是由非資訊專業的教師擔任，只能「做中學」，因此在許多學校的資訊教師是非常不足的。

（二）課程的落差

若縣市沒有建立資訊融入教學的參考依據，教師就必須自編教材，低、中、高年級的教材都由教師自己負責，如此龐大的作業，教師要如何應對，是個非常大的挑戰。

（三）國中課程銜接

在國小若沒有上過資訊課程，上國中後可能會比其他在國小就上過資訊課程的學生學習還要慢，挫折還要更大，有可能會降低學生在資訊課程的意願。

三、資訊融入教學或回饋資訊課程

教育部在新課綱下移除了國小資訊課程，將資訊課程融入各科教學，若未能有效的執行資訊融入教學，不僅會擴大各校間的教學品質差異，也使得各校學生之間的資訊能力落差更大，能力好的更好，能力差的越差。國內學者宋曜廷、張國恩、侯惠澤（2005）為了瞭解資訊融入教學的障礙以及解決方法，提出了「目標 - 障礙 - 對策」的架構（圖 1）。

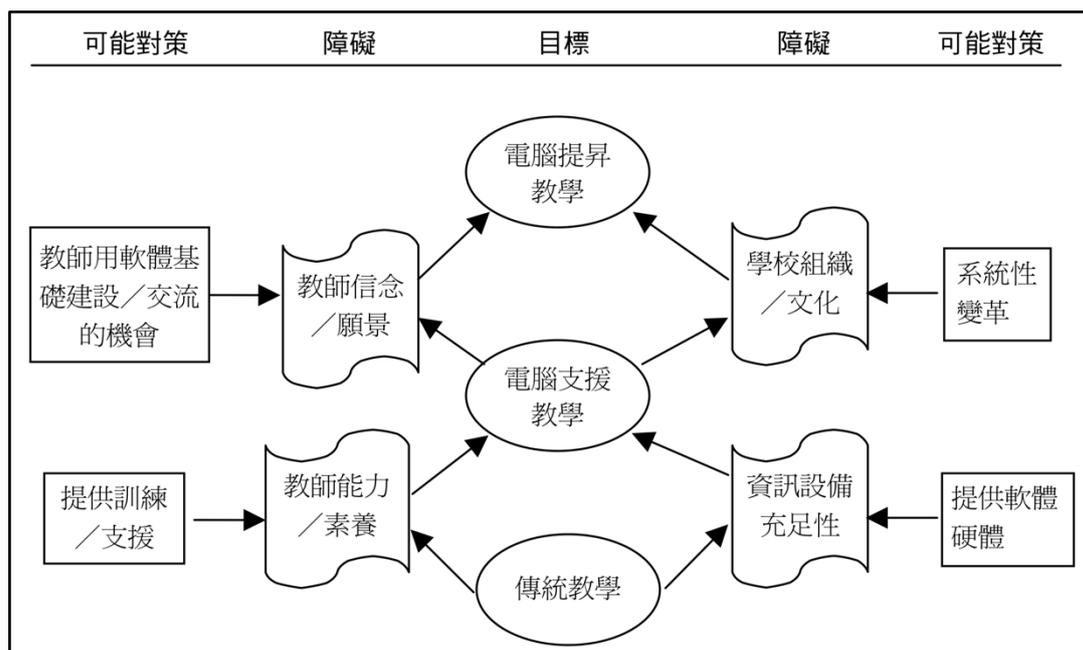


圖 1 資訊科技融入教學的「目標 - 障礙 - 對策」(GBS) 架構

資料來源：宋曜廷等人 (2005)

由圖 1 可知，資訊融入教學影響的因素有：1. 教師信念及願景、2. 教師能力及素養、3. 學校組織與文化、4. 資訊設備充足性。因此，教師在進行教學設計時，必須認知到資訊融入教學的目的，除了作為協助教師遂行教學的工具之外，亦應包含協助學生建構知識的功能（陳攸婷、林文保，2014）。若只是為了融入而融入，沒有經由妥善的評估及運用，資訊科技不僅不能輔助教師，更有可能成為教師的絆腳石。如何避免為了融入而融入，筆者認為應該要實現「有效教學法」，其五項關鍵行為（郝永崑等，2007）：1. 清晰授課、2. 多樣化教學、3. 任務取向教學、4. 引導學生投入學習、5. 確保學生成功率。

首先，學生的學習是透過老師的引導且循序漸進的吸收知識到運用知識，若教師在課堂上缺少邏輯性將會產生學生在學習上的許多問題。教師在授課內容上也應該保持者多樣以及有彈性的，不再只是跟者教科書的腳步進行教學，若能夠適當的使用學生生活周邊的例子或材料進行教學，想必能夠培養學生觸類旁通的能力。因此在教學上教師應該根據教學的目的進行教學規劃，如何講授課程內容，課程內容又應該呈現哪些訊息讓學生接收，都是教師在教學前應該進行的前置作業。然而，我們都知道教師所授與學生的知識不等於學生所學知識，要學生確實接收到教師所傳遞的重要訊息，就必須讓學生願意花時間投入在各科科目上，也必須讓學生減少分心時間，以上都是教師應盡的責任。因此，筆者認為資訊若想融入教育並不是一個口號的呼喊以及一個政策的實施就能夠成功的，必須要由現場第一線的教師先扎根，建立好穩固的基礎才能夠實現夢想中的藍圖，若未有實際長遠規劃而貿然的進行，筆者認為還是先將資訊課程回歸到國小校園吧！

四、結語

目前有許多經濟較不富裕的家庭，可能連買臺電腦都是非常大的負擔，學生能夠接觸電腦的時間只有在學校的「資訊課」，若各縣市的學校從未站在同一條起跑線，從未擁有相同的師資以及資源時，資訊融入教學究竟是會縮短還是加大城鄉差距，筆者認為這點值得好好的省思。在「資訊融入教學」以及「自訂資訊課程」的雙面夾擊下，資訊教育出現M型化只是時間上的問題，預防善於治療，在資訊教育M型化出現之前我們應該阻止它發生。在此，筆者提出六項建議，盼望能夠改善資訊教育的未來。

(一) 補充資訊專業師資

不管是資訊融入教學還是各校自訂課程，其首要解決的問題就是師資，因此長年未開資訊專長的縣市應該加開並且補充資訊專長的教師。

(二) 全國小學開設資訊課程

全國小學皆應該將資訊納入校訂課程，倘若有學校不開設，將有可能成為資訊教育的缺口，一旦出現缺口將要花費更大量的金錢去填補，嚴重則難以恢復。

(三) 統一的資訊課程參考架構

若沒有統一的參考架構，將會擴大縣市間的程度落差，難以保持教育機會均等，因此各縣市應合力建立統一的資訊課程參考架構。

(四) 師資培育強化資訊能力

師資培育中心的存在就是培育未來所需的教師，因此在培育期間應融入及強化師培生的資訊能力，讓師培生未來能運用資訊能力融入各科教學。

(五) 提高資訊相關教師研習的比率

在職老師應建立更多的資訊觀念以及技能，在資訊融入教學時能立即排除障礙，減少因技術性問題影響教學的進度。

（六）暫緩採購硬體設備

許多學校會採購 Chrome Book、雷切機等多種硬體設備，在師資有限的情況下，這些設備難以被有效地使用，等待老師摸熟後，硬體設備又要更新了，與其先購買硬體設備，先將師資準備到位也許是更好的選擇。

參考文獻

- 王韻齡（2019）。【消失的電腦課1】獨：108課綱上路，國小電腦課改融入，22縣市資源大調查。取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/5378>
- 宋曜廷、張國恩、侯惠澤（2005）。資訊科技融入教學：借鏡美國經驗，反思臺灣發展。取自<http://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/49177.pdf>
- 施又瑀（2018）。臺灣程式教育的困境與展望。臺灣教育評論月刊，7(9)，1-8。
- 郝永崑、鄭佳君、何美慧、林宜真、范莎惠，陳秀玲編譯（2007）。有效教學法（G. D. Borich 原著，2004年出版）。臺北：五南。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中學暨普通型高級中等學校-科技領域。取自https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/52/pta_18529_8438379_60115.pdf
- 陳攸婷、林文保（2014）。淺談資訊融入教學。臺灣教育評論月刊，3(7)，52-53。
- The White House（2016）。*Computer science for all*. Retrieved from <https://obamawhitehouse.archives.gov/blog/2016/01/30/computer-science-all>



科技進步，孩子的學習能力也進步了嗎？

傅郁婷

銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

在幼兒園教保活動課程大綱，說到幼兒對生活環境充滿好奇與探究的動力，在不斷發問、主動嘗試體驗的歷程中學習。幼兒需要親身參與，和周遭的人、事、物互動，在其中觀察、感受、欣賞與累積經驗，且幼兒在遊戲中自發性探索、操弄與發現，學習與人互動及探索多元素材的意義。而在十二年國教新課綱中提到核心素養，強調學習應關注學習與生活的結合，除了要教知識，更要傳授孩子能適應現今生活及未來可能會面臨的日常挑戰，所應具備的知識、動手做的能力與良好的態度。因此，孩童的學習能力相較於過去，我們更重視孩童的學習歷程及批判思考的能力。

從學齡前的幼兒到十二歲以下的孩童，都有其學習的特色與重要性，在學齡前的教育理論時常聽到做中學（*Learning by doing*）的方法，這個時期的幼兒學習的速度非常快、吸收的能力也很好，是人一生中最重要的階段，所以幼兒時期重要的學習任務是，體會各種的感官經驗，練習實物操作、主動探索、親子互動等；而到了兒童時期，將會有穩定的學習風格，可以坐著和同儕一起聽課，所以兒童時期重要的學習任務則是，練習集中注意力、握筆寫字、口語表達等等。

根據上述的資料顯示，孩童階段是日後學習的重要基礎，包括讓孩童動手做的感官覺察、兒童練習握筆寫字、口語表達等，是孩童階段的學習任務，現今的學習趨勢是如何呢？能夠讓孩童有效發展學習能力嗎？

二、3C 產品教材的運用

根據 2007 年的報導，為推動教學 e 化，教育部與國科會擴大推動「資訊融入教學 ICT 計畫」，全面補助十五個縣市、上百所國中小，正式引進互動式電子白板（蔡佳燕、李開菊、車筱慧、黃以敬，民 96）；在 2009 年又為了減輕孩童書包重量，也讓孩童可在校園各角落學習，教育部選定全台灣 5 所國小試辦「電子書包實驗教學試辦計畫」，作為評估未來推動的可行性及執行方向。教育部表示，「電子書包」看起來像小型筆記型電腦，但是重量輕體積小，不到 1 公斤，包括平板電腦、電子書、數位筆等，學生隨身可以攜帶，隨時可以上網學習（林思宇，民 98）；在 2014 年的報導，桃園市開始和某大學合作，以某國小為實驗學校，針對學生的讀寫算，發展「明日閱讀」、「明日創作」和「明日數學」三種數位學習課程。從國小一到五年級每位學生以一人一機（筆電或平板）作為工具、以學習興趣為導向，進行學生自主學習（無名氏，民 103）；同樣地，於 2014 年，

某家電信幫助偏鄉孩子「滑」進環保綠世界，利用志工力深耕偏鄉說故事活動，分享募集而來的電子繪本，致力於讓每一位孩子跟家長，都能擁有豐富的環保電子繪本或影片（江明晏，民 103），此趨勢顯示在資訊科技的發達及推廣數位學習後，不論是在學校的課程或是校外的活動中，皆有廣泛運用 3C 教材與接觸 3C 產品的機會。

三、廣泛使用 3C 產品，能有效幫助孩子的學習能力嗎？

前言有提到，孩童時期是學習最快速的階段，此時期學習能力的養成，也奠定了往後的學習基礎；但是面對廣泛使用 3C 相關產品的使用，包括現在常見的用智慧型手機觀看影片、用平板電腦欣賞電子童書、用電腦進行遊戲等學習方式是什麼樣的情形呢？以下用案例說明：

維維在家的時候，媽媽會拿手機讓孩子看影片或玩遊戲，維維的媽媽說：「我工作很忙碌，回家常常都很累了，如果拿手機給維維，他就可以不吵我一陣子；我覺得聽故事很好啊！所以，外出用餐或想休息的時候，就會放手機上的故事影片給他看，他也可以乖乖坐在我旁邊。」所以，維維的媽媽會給維維玩手機來代替親子互動時間。

維維在幼兒園的親子共讀作業，很多是大人幫忙畫的筆跡，維維的爸爸說：「我有叫他自己畫畫呀！但是他畫個五分鐘就不畫了，怎麼哄都不願意，我只好幫他畫，但是用手機自動塗色的那種遊戲他又可以喔！」所以，維維喜歡在手機上的著色遊戲，不喜歡自己拿蠟筆畫畫。

從上述的案例說明廣泛運用 3C 產品的孩子，有以下三種不適合廣泛使用 3C 相關產品的負面影響。

（一）人際互動的機會減少

爸爸媽媽平常工作很辛苦，放假想好好休息，但也想陪伴孩子，所以會拿手機或平板讓孩子玩，點選有學習性質的遊戲 app 或影片給孩子，在休息的同時也和孩子在一起；在家玩 3C 產品，低著頭沉浸在 3C 產品的世界，孩童互動的對象只侷限於 3C 產品裡的虛擬人物，此種互動的模式，減少人與人之間眼神或口語的人際互動機會。

（二）手部精細動作能力降低

孩童較常使用平板進行閱讀或操作後，喜歡在手機上玩著色遊戲，但用真正

蠟筆畫畫的時候卻不願意，甚至在看小本的故事書時，出現用手指去滑動書本裡的圖案；使用平板很容易完成著色或翻頁的目的，當要拿筆畫畫或用小肌肉做精細動作時，產生抗拒，此種經驗累積可能降低孩童發展手部精細動作的能力。

（三）偏愛有聲光效果的感官刺激

爸爸媽媽有時間想和孩童一起看故事書，故事才唸到一半，孩童只想快速往後翻到最後一頁，但看手機上的故事影片時，可以好好地把影片看到結束；當孩子的視覺與聽覺，習慣了聲光刺激的產品，在進行無聲光刺激活動時變得欠缺吸引力，無法長時間專注在活動上。

以上三點均為當孩子廣泛接觸 3C 產品的負向影響，資訊科技的進步削弱了孩子學習上應該要具備的能力。如果要幫助孩子在學習上有進步，在課堂和課餘時間，提供孩子多動手操作的經驗，經常幫忙做家事，像洗抹布、摺衣服等，儘量挑選紙本的故事書，有助於孩童的注意力，有時間安排旅遊，增進家人間的互動，才可有效幫助孩子發展學習階段時的重要能力。

四、結論與建議

隨著智慧型手機的普及，聲光效果的產品開發，甚至學校課程也融入 3C 產品比例有越來越高的趨勢，現在的孩子能大量接觸到 3C 產品的機會無可避免。而數位時代下，琳瑯滿目的 3C 產品，款式多樣，包括智慧型手機、平板電腦的無聲電子書、帶動畫/聲音效果的強化電子書以及數位筆等，內容有趣又取得方便；3C 產品可以是學習的輔助工具，像是培養孩童學習搜尋資料或操作資訊工具等能力，但若只有提供 3C 產品的學習教材，對孩子造成的學習會帶來負向影響，可能讓學習能力發展落後，甚至有影響往後的視力隱憂。根據上述，本文提出三項建議，作為廣泛接觸 3C 產品的孩子，幫助往後發展學習能力策略之參考：

（一）提升孩子對生活的覺察力

有覺察生活周遭事物的能力，是人際互動的基礎，網路遊戲不只影響學習能力，更阻礙了人際社交能力，尤其當網路遊戲是手機遊戲時，隨手便能展開遊戲，走向人群時，只是繼續低頭滑手機，那人際互動依然受限，若是孩子因為必須停止而會發脾氣的情況，更是越演越烈的開始，所以讓孩子從關心周遭的人開始，延伸到生活環境等，讓孩子對生活有感，對人有同理心。

（二）提供動手操作性的教具

國外大腦神經學的研究發現，針對寫字和打字的文字產出方式比較，James 與 Engelhardt（2012）的研究發現：寫字比打字更能促進大腦活躍的區域。現在的學校大都有多媒體器材，課程設計也有與資訊教學相關，孩童接觸 3C 產品的機會很高，有的孩童甚至已經有屬於自己的 3C 產品，所以依照孩童的學習階段，提供動手操作性的教具及活動，讓孩子加強手部動作的訓練，例如：玩黏土、串珠或建構性小積木等，不只讓「滑」的食指靈活，其他手部的精細動作都可以活用。

（三）提供取代聲光刺激的學習機會

不論是在學校或是在家中，老師和家長應該把握有助於孩子往後發展學習能力的課程活動及親子遊戲，像是學校可以開辦孩子學習武術、舞蹈、樂器或戲劇等等的社團，家長可以陪伴孩子進行桌遊、親子共讀、大肌肉運動等遊戲，促進專注力的提升。

參考文獻

- 江明晏（民103年9月21日）。台遠傳偏鄉送愛 散播電子繪本。大紀元。取自 <http://www.epochtimes.com>
- 林思宇（民98年10月13日）。台教育部推電子書包 5所國小試辦。大紀元。取自 <http://www.epochtimes.com>
- 無名氏（民103年8月27日）。桃園發展明日學校 亞卓學區1+10全面啟動。桃園新聞網。取自 <http://blog.udn.com/yangmei320/16717059>
- 蔡佳燕、李開菊、車筱慧、黃以敬（民96年6月11日）。電子白板 學習樂趣多。大紀元。取自 <http://www.epochtimes.com>
- James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). *The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. Trends in Neuroscience and Education, 1(1), 32-42.*



英語文適性教學的發展脈絡與實施原則

廖彥棻

國立臺灣大學外國語文學系助理教授

一、前言

臺灣近年教育改革逐漸加快，期盼在國際化與全球化的世界潮流中站穩腳步。從九年一貫與高中英文課綱的修訂，到入學制度的變革，皆植基於適性教學的基本原則。108 學年度正式實施的十二年國民基本教育課程綱要（以下簡稱十二年國教課綱），更以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景（教育部，2014，頁 1），期盼透過適性、多元、彈性的課程，成就每一位孩子。惟儘管此一適性教學的方向固然正確，適性教學能否真正落實，達到預期的教學成效，一直為各界關注的焦點，在英語文領域尤其是如此。

「英語能力雙峰」現象為國內英語教育長期面臨的最大困境之一（張武昌，2014），十二年國教免試入學方式可能擴大班級內學生英語程度的差異，更加凸顯出英語文適性教學的急迫性與重要性。本文首將回顧英語文適性教學的發展脈絡，並聚焦於英語文適性教學的實施原則。

二、英語文適性教學的發展脈絡

適性教學旨在基於學習者的特質與需求，提供適切的課程與運用有效的教學方法，協助學生成功學習，發揮個人潛能。此一適性教學的基本概念並非現今教育才產生的新思維，數千年前的東西方文化中皆可看見適性教學理念存在的軌跡。例如：孔子的因材施教（吳清山，2018）、蘇格拉底的詢問法（李咏吟，1997），乃至羅馬雄辯思想家坤體良等（高博銓，1999），皆是重視學習者的特質，給予不同的教導與回饋。然而，強調學生個別差異的適性教學理念，直到十九世紀末至二十世紀初，才獲得許多關注與討論，並陸續於各地發展出不同特色的新學校或新方法（張景媛，2012）。到了1980至1990年代期間，適性教學的理念普遍成為學校努力改進的目標。時至今日，此種瞭解學習個別差異與提供適性教學，以提升學習成效的理念，依舊為教育的重要目的（王為國，2004）。

從適性教學的歷史演變來看，適性教學的理念雖因時代背景的更迭而產生多樣的面貌，但其背後所代表的教育價值與目標卻始終受到多數人的認同，因而常成為各個時期教改的方針（王為國，2004）。我國教改亦是以「適性揚才」為主軸（教育部，2014），期盼透過多元的選修課程設計與入學招生制度的修訂，因應學生不同的需求。然而，僅從「多元」的角度切入，卻缺乏「適性」的考量，恐仍顯不足。若教學上仍採取齊一的教學模式、相同的學習目標與教材，並無法呼應學生的個別差異與需求。因此，雖然適性教學多年來一直是臺灣教育的基本

理念，但在實務層面的落實上，仍有很大改善的空間，此也反映出臺灣英語教育長期面臨的問題。

英語教學的重點從早期著重語言形式與技巧的分項式學習，逐漸轉至以學習者為中心，重視語言的實際使用與溝通能力的培養。因應此趨勢，我國英語課程綱要於民國 86 年修訂以溝通式教學法為主。教育部之後於民國 92 年公佈國民中小學九年一貫課程綱要，英語課程目標亦延續對培養英語溝通能力的重視，著重提升學生英語學習興趣與了解文化差異，鼓勵採取多元、互動的教學活動設計與評量，並依據學生的程度，進行適性教學（陳秋蘭，2009）。

高中英文課綱的修訂從九五暫綱、九九課綱，乃至十二年國教課綱，串聯起國小、國中、高中各階段的英語文教育，基本上也是遵循適性多元的目標。施行在即的十二年國教課綱更明確訂定，我國英語教學旨在培養學生的英語文核心素養，其中一項英語文課程應具備的特點即為「以學生為中心，重視適性學習的原則與學習者的情意因素」（教育部，2018，頁 3）。顯見適性教學為引導我國英語教育方向的重要理念。

另一方面，為呼應適性多元發展的精神，臺灣近年高中入學測驗方式亦逐漸隨之改變。自 90 學年度起，「高中多元入學方案」及「基本學力測驗」取代舊有的高中聯考方式，以期引導適性教學與鼓勵發展以學校為本位之特色課程（黃美金、陳美子、黃雯娟，2001）。

大學入學制度的改變，同樣也是遵循適性發展的軌跡。臺灣自民國 43 年開始辦理大學聯合招生起，此種一試定終身的單一聯考招生制度，屢屢引起有關升學壓力與教育機會公平性等諸多疑慮。故教育部近年進行一連串大學入學制度的改革研究，朝向多元適性的入學制度。於民國 91 年開始實施大學多元入學方案，爾後於民國 93 年將入學管道整併簡化為現今的「甄選入學」、「考試分發入學」兩種管道，之後並陸續增加「繁星計畫」的入學管道與學校推薦方案。此多元入學方案的制訂，正是基於國際教育趨勢與適性教育的脈絡，以鼓勵學生適性發展，選擇適合的校系，發揮長才，同時藉此引導課程教學與評量朝向多元化發展（李大偉、李建興、胡茹萍、黃嘉莉，2012）。

近年來，英語文適性教學則朝向差異化教學（differentiated instruction）的方向發展，強調課室情境中的教學設計須呼應學生的個別差異與需求，考量學生的文化背景與學習偏好，以學生當下的能力為起始點，從教學內容、過程以及成果，進行差異化教學，期能帶起每位學生，創造成功的學習經驗，增進自我效能（黃政傑、張嘉育，2010）。此差異化教學的理念與方法，正是目前臺灣英語教育十分重視的議題與努力的目標。

另一項近年同樣受到各界關注的英語文適性教學方案，也是教育部積極推動的教育政策，即為補救教學（remedial instruction）。補救教學在適性教學中扮演重要的角色，考量英語學習困難的學生，恐不易於日常課堂上達成學習目標，教師即可利用課後固定時間，針對學習困難學生的需求與學習狀況，設計補救課程，提供更多的協助與輔導。尤其長期以來的英語能力雙峰現象，致使英語科一向為補救教學的重點科目之一。過去幾年國中教育會考英語科成績顯示，每年均有近三成左右的學生未達基礎級，英語程度明顯落後其他學生，更加顯示出補救教學的必要性與未來英語教育亟需努力的方向。

三、英語文適性教學的實施原則

英語文適性教學的實施可從教學涉及的不同層面著手，包括：教學活動的設計與調整、教師專業技能的發揮與增進、學生個別差異的瞭解與重視、學習動機的提升與學習策略的應用，以及營造符合學生需求的學習環境等（高博銓，1999）。具體而言，進行英語文適性教學時，應考量以下基本原則與策略：

（一）以學生為中心，瞭解個別差異

以學生為中心（student-centered），重視學生個別需求與差異，為適性教學重要的基本原則。英文學習者的個別差異除了受到家庭、文化、成長環境、社經背景等外在因素的影響外（余民寧，2018；張武昌，2006），每位學習者也具有不同的內在特質，例如：自我效能（self-efficacy）、學習動機（motivation）、學習風格（learning style）、學習策略（learning strategy）等。

自我效能較高的學習者，面對困難時較能夠堅持持續努力、試圖運用不同策略解決問題；而自我效能較低的學習者，往往不認為自己有能力可以成功而傾向放棄（Matthews, 2010）。英文學習困難的學生往往容易因日積月累的挫敗感，逐漸放棄英文。教師若能於課堂上適時給予學生正向回饋，不僅能增加學生的信心，也能強化其內在動機（Brown & Lee, 2015），此點在進行英語文補救教學時尤其重要。

此外，教師設計課程與教學活動時，應先瞭解學生的學習風格，以利其學習。Reid（1987）針對英文學習者歸納出六種學習風格的偏好：視覺型（visual）、聽覺型（auditory）、動覺型（kinesthetic）、觸覺型（tactile）、團體學習型（group learning）以及個別學習型（individual learning）。英文課程內容的呈現與學習活動的安排不宜採單一模式，可結合影片、同儕互訪、小組討論、角色扮演等多元學習活動，以顧及不同學習風格偏好學生的需求。

教學時同時應考量學生的學習策略使用特性。Oxford（2003）將語言學習者所採取的策略歸納為六大類：認知（cognitive）、後設認知（metacognitive）、記憶（memory-related）、補償（compensatory）、情意（affective）、社會性（social）等。Huang（2012）發現臺灣成功的英語學習者傾向使用後設認知策略，而非平均使用各種策略，顯示英文教師宜進一步瞭解不同程度與學習背景學生策略使用的情形，適時進行策略教學，以提升學習成效。

（二） 設計多元活動，活化教材教法

英語文適性課程的設計，宜走向更為多元與彈性。每位學生皆具備語文（Linguistic/Verbal）、邏輯數學（Logical-Mathematical）、視覺空間（Visual/Spatial）、音樂（Musical/Rhythmic）、肢體動作（Bodily-Kinesthetic）、人際（Interpersonal）、內省（Intrapersonal）、自然（Naturalist）、存在（Existential）等幾種強弱不同的多元智能（Gardner, 1983, 1999, 2003）。英文教師可據此建構富涵情境化的學習環境，設計多元情境化的聽說讀寫語言活動，應用更具真實性（authentic）與生活化（real-life）的素材，以貼近學生的才能與生活，使學生能發揮所長，連結語言知識與生活經驗，培養能適應現在生活與面對未來挑戰的「核心素養」，此即為十二年國教課程發展的主軸（教育部，2014，頁3）。

英文教師可設計不同感官與語言技能的教學活動，例如：讀者劇場（Readers' Theater）、寫作活動、影片配音、廣播劇錄音、分組報告、爵士韻文（Jazz Chants）等，並運用彈性多樣的教學法，例如：肢體反應教學法（Total Physical Response）、溝通式教學觀（Communicative Language Teaching）、任務型教學法（Task-based Language Teaching）等，營造豐富多元的學習環境，模擬真實生活情境，激發學生的潛能、興趣與學習動機。此外，教師也須注意課程內容不應只侷限低層次的認知能力，也應融入高層次的認知內容，培養問題解決能力、創造力與邏輯思辨分析能力等較高層次認知的能力（王為國，2004），這也正是近年英語文領域新課綱修訂的重點方向（葉錫南，2008）。

（三） 運用多元評量，調整教學方向

課程學習成果的評量，為適性教學的關鍵要素。對標準化測驗的過度依賴，以及相同學習成果的錯誤期待，恐易導致適性教學的挫敗。教師不應只侷限傳統評量常使用的紙筆測驗及標準化測驗，宜採取多元評量，根據學生的特質，進行適性評估，並於評量過程中，強化學習目標。例如：可透過實作評量（performance assessment），使學生能發展問題解決、批判性思考等較高層次的的能力；而在歷程檔案評量（portfolio assessment）中，培養自省與自評的能力；再藉由動態評量（dynamic assessment）的互動與觀察中，診斷與鑑定學生學習狀況，顧及個

別差異，適時予以協助（龔心怡，2013）。

進行英語教學時，教師可依照學生個別的語言能力與個人特質，適時運用適切的評量方式，評量並培養學生聽、說、讀、寫的能力，透過適當情境的營造與任務導向活動的設計，使學生能於實際生活中學習語言的使用，提升溝通能力（楊存莉、郭玲均、曾舜慈、張蕙芬，2011）。為顧及學生個別差異，英文教師應設計不同形式的評量方式，例如：短文寫作、心智圖繪製、角色扮演、分組口頭報告等，提供學生選擇對其最有利的方式。並以開放鼓勵態度與公平公正原則，評量學生表現。

是以，學習評量不應只聚焦於「學習成果的評量」（assessment of learning），也應重視「促進學習的評量」（assessment for learning）與「評量即學習」（assessment as learning）。教師不宜只著重評估學生最終的學習成果，應在教學過程中結合評量同時進行，透過評量過程的觀察，分析學生的學習狀況與能力，進而調整教學方向，輔助學生學習，方能真正落實適性教學的理念。

（四） 採取彈性分組，鼓勵合作學習

雖然適性教學重視個別差異，但適性教學並非等同於「個別教學」（individual instruction），也並非與團體教學牴觸（黃政傑、張嘉育，2010）。教師宜彈性運用全班授課、小組學習及個別指導三種不同的教學組織型態，有時進行講解或全班性活動，有時採取分組教學模式以順應組內學生興趣與需求。對於有特殊學習需求的學生，則可另外安排個別教學（黃政傑、張嘉育，2010）。可見適性學習並非僅能透過小組合作為之，而是可採不同適性教學模式，以因應學生的需求。

面對程度差異大的學生，團體教學可進行班級間能力分組（between-class ability grouping），或於常態班級內進行分組（within-class ability grouping）。例如：臺北市部份學校所試行的「兩班三組扶弱適性教學」方案，即是將國中兩班的英語課排在相同時間，上課時多增加一位英文老師，將兩班學生依能力與需求，適性分成三組教學（林明佳、曾世杰，2016）。教育部於民國 107 年發布，並於 108 年 8 月 1 日起生效的《高級中等學校課程規劃及實施要點》中，更明確規範國語文、英語文及數學三科目，得視學生學習需求與意願，進行適性分組教學。顯示因應學生差異與需求，進行英語文跨班能力分組的適性教學模式，未來將更受重視。

儘管如此，目前學界對英文能力分班的教學成效仍未有定論（Cheng & Shih, 2007），加上中學往往面臨學校行政排課的困難、師生家長對負面標籤與教育資源公平性的疑慮，以及升學考試的考量等因素，致使英文能力分班的實施可能遭

遇一些困難（廖彥棻，2019）。目前國內真正實施英語文跨班能力分組教學的國高中為數不多，主要仍以常態編班為主。

因此，班級內「能力混合」才是現今臺灣中學教學的常態，也正是英語文差異化教學所設定的場景（葉錫南，2013）。分組教學為差異化教學常見的教學策略，而彈性流動的分組方式更是差異化教學的重要特徵（Tomlinson, 2001）。教師可靈活變化全班、小組、個人等模式，設計不同的學習任務。考量學生的就緒程度（readiness）、興趣、學習偏好（learning profile）的差異，彈性進行個人、同質分組、異質分組，進行適性學習。

彈性分組不僅是實現英語文適性教學的方法，更希望透過教學活動的設計，鼓勵學生合作學習（cooperative learning）。合作學習強調尊重多元差異，透過互助合作，強化學習成效。因此，「合作」代表適性教育的重要意涵（張景媛，2012），也在適性教學中扮演不可或缺的角色（黃政傑、張嘉育，2010）。而適性教學的推動，不只應鼓勵學生之間的合作，也需要教師之間的專業合作（黃政傑、張嘉育，2010；張景媛，2012）。透過共同備課、協同教學、跨校交流等合作方式，將有助於課程的豐富性；也能藉由同儕之間的互動交流、同儕視導、行動研究等方式，提升教師的專業成長，使適性教學的推動更加順利（王為國，2004）。

（五）善用數位媒體，培養自主學習

現今資訊科技的進步與網際網路的普及，為英語文適性教學的實踐提供更多的可能性。科技數位媒體提供更多樣多變的教材與資源，以及更便捷的呈現方式，使適性學習得以不受時空人數限制，更契合學習者個別需求。教師宜善加利用資訊科技輔助教學，透過多媒體數位教材，讓不同學習進度與目標的學生，可以突破時空與教學進度種種限制，進行符合自身程度與需求的適性學習。例如：差異化教學的分站學習活動（station），即可運用電腦輔助，將教室空間劃分不同學習角落，依學生的程度與需求，進行不同的學習活動。尤其，在臺灣以英語為外語（English as a foreign language）的學習環境之下，數位媒體與網際網路更是教學一大利器。不僅有助於教材與課程更加多元豐富，貼近生活真實情境，同時也有助於學生自主學習能力（learner autonomy）的養成。

自主學習雖然並非全新的概念，卻是近幾年英語教育領域熱切討論的重要議題，普遍認為英語學習者的自主學習能力與其英文學習成效息息相關。因此，十二年國教英語文課綱即明定我國的英語文課程與教學，應「發展學生自主學習與終身學習英語文的能力與習慣」（教育部，2018，頁3）。值得注意的是，數位媒體的蓬勃發展與推廣普及，雖有助於自主學習環境的營造（Huang & Wang, 2015），但並不代表有多媒體電腦科技的輔助，學生就會自動發展出自主學習的

能力。事實上，英文教師在培養與引導學生自主能力上，扮演極為重要的角色（Smith, 2008）。自主學習活動的進行，仍須仰賴教師的教學專業，協助篩選合適的學習軟體、學習網站、影音資料等多媒體資源，規劃自主學習內容與活動，彈性調整學習進度，設計適性學習評量，提供適時回饋與協助，以利學生進行有效的自主學習，逐步提升自主學習能力，進而負起適性學習的責任。

四、結語

我國從 1968 年開始實施九年國民義務教育至今，國小、國中，乃至高中職階段的教育已是十分普及，甚至大學及技職院校的升學管道與就學率亦較過去提高許多（施宜煌，2017）。教育的首要目標也從二十世紀著重基本教育的普及化，到邁入二十一世紀，強調適性教學及有效學習的重要。傳統教學多以鐘形曲線（bell curve）設計，著重常態分配，往往容易忽略學生之間的個別差異，將無效的學習歸諸於學生本身的問題，繼而造成學生逐漸產生無助感（高博銓，1999）。

108 學年度即將上路的十二年國教，即是以「成就每一個孩子」為願景（教育部，2014），期盼打破傳統教學方式的框架。以學生為中心，重視個別差異，設計符合學生能力、興趣與需求的課程，採取多元彈性的教學策略與活動，適時導入差異化教學與補救教學，協助學生進行有效學習，這也正是臺灣未來英語教育努力的目標與方向。

參考文獻

- 王為國（2004）。適性教學的回顧與展望。《課程與教學季刊》，8(1)，97-110。
- 余民寧（2018）。適性教育是緩衝馬太效應的良策。《教育研究月刊》，285，20-36。
- 李咏吟（1997）。適性教學的原理與實施。載於李咏吟、單文經主編，《教學原理》（頁 195-214）。台北：遠流。
- 吳清山（2018）。適性教育的理念與實踐。《教育研究月刊》，285，4-19。
- 李大偉、李建興、胡茹萍、黃嘉莉（2012）。我國大學多元入學制度之評估研究。行政院研究發展考核委員會編印。取自 <file:///D:/MYDATA/Downloads/201206041149284832733.pdf>
- 林明佳、曾世杰（2016）。七年級實施英語文兩班三組扶弱適性教學之可行性與相關因素。《臺灣教育評論月刊》，5(11)，71-77。

- 施宜煌（2017）。師資培育應培養師資生哪些核心能力?—台灣當前中小學教育場景的探思。長庚科技學刊，26，73-88。
- 陳秋蘭（2009）。國中英語教師對英語教育政策的認知及觀感。載於張武昌主編，臺灣英語教育政策之檢視：從小學到大學（頁 93-124）。台北：文鶴出版有限公司。
- 高博銓（1999）。適性教學之理念與作法。師友月刊，388，30-33。
- 張武昌（2006）。臺灣的英語教育：現況與省思。教育資料與研究，69，129-144。
- 張武昌（2014）。台灣英語教育的「變」與「不變」：面對挑戰，提升英語力。中等教育，5(3)，6-17。
- 張景媛（2012）。預見台灣的未來 ~ 適性教育的理念與輔導策略。教育人力與專業發展，29(6)，25-34。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校：語文領域-英語文。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/114/173173199.pdf>
- 黃政傑、張嘉育（2010）。讓學生成功學習：適性課程與教學之理念與策略。課程與教學，13(3)，1-22。
- 黃美金、陳美子、黃雯娟（2001）。甄選人學與國中英語教學。英語教學，24(4)，5-18。
- 葉錫南（2008）。高中英文科新課程綱要之修訂理念與特色。教育研究月刊，166，25-32。
- 葉錫南（2013）。英文科差異化教學之理念與實施。教育研究月刊，233，37-48。
- 楊存莉、郭玲均、曾舜慈、張蕙芬（2011）。高中職英語教師多元評量實施現況之研究：以台中縣市為例。弘光學報，64，111-125。

- 廖彥棻(2019)。英文能力分級教學的成效與省思。臺灣教育評論月刊，8(2)，100-108。
- 龔心怡(2013)。十二年國民基本教育教學評量新趨勢：多元評量之應用。台中市教育電子報，26。取自 <http://www.tc.edu.tw/epaper/index/view/id/856>
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Cheng, Y.-S., & Shih, C.-Y. (2007). Evaluation of ability grouping and mixed-ability grouping practices in junior high English class. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 15(2), 35-78.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2003). *Multiple intelligences after twenty years*. Retrieved from http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9274/mod_resource/content/1/Gardner_multiple_intelligent.pdf
- Huang, S.-H. (2012). Successful EFL learners' learning strategies: Examples from Taiwan. *Spectrum: NCUE Studies in Language, Literature, Translation, and Interpretation*, 9, 82-101.
- Huang, S.-H., & Wang, C.-H. (2015). Developing and validating a foreign language learner autonomy scale. *Spectrum: NCUE Studies in Language, Literature, Translation, and Interpretation*, 13, 1-19.
- Matthews, P. (2010). Factors influencing self-efficacy judgments of university students in foreign language tutoring. *The Modern Language Journal*, 94, 618-635.
- Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA*, 1-25. Retrieved from <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Reid, J. M. (1987). The learning style preference of ESL students. *TESOL*

Quarterly, 21(1), 87-111.

- Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395-397.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



校長專業學習社群的經營與實踐

梁榮仁

國立東華大學教育與潛能開發學系博士班教育政策與行政組博士生

唐永安

國立東華大學教育與潛能開發學系博士班教育政策與行政組博士生

一、前言

校長是教育政策的推動者、學校願景的帶領者、校務行政的決策者、課程教學的規劃者、教師熱情的激勵者、親師溝通的協調者、社會資源的引進者、校園環境的營造者，因此，校長的專業發展對於學校品質與效能的提升，扮演著關鍵性的角色（施又瑀，2014）。然而在校長的養成與儲訓階段、職前與導入階段及在職與增能階段中，雖然形塑了對教育的核心價值，也累積許多實務經驗，但面對教育 4.0 的時代，校長應對自己的角色有所覺知，必須增進面對教育時空環境變遷的適應能力，尋求專業發展使個人的專業知能不斷升級（林煥民、鄭彩鳳，2011），才能回應社會對學校教育的期許與挑戰，確保教育品質與績效責任。

近年來，教師專業學習社群被視為教師專業發展與教學品質提升的重要教育政策。十二年國民基本教育課程綱要即將上路，其中指出教師是專業工作者，鼓勵教師自發組成專業學習社群，持續專業對話與專業發展，形塑同儕共學的教學文化，落實課堂教學實踐，提升教學品質與學生學習成效（教育部，2014）。根據課綱的精神，教師不應固守在自己的教室王國，同樣的，校長也應打破學校城堡的藩籬，校內除了讓「師師有社群」之外，校長本身也應以身作則，積極籌組並參與校長專業學習社群，致力於終身學習以達到新課綱的「自發、互動、共好」的理念。教師專業學習社群是一股由下而上（bottom-up）的教育動能，對於教師專業發展與學校績效有其重要性（江嘉杰，2014；陳佩英，2009），然而對於「校長專業學習社群」新興議題之探究相當有限，因此，本文首先介紹校長專業學習社群的意涵，接著說明校長專業學習社群的困境，並提出社群經營的策略，以提供教育行政主管機關及校長於社群政策推動及規劃經營時之參考。

二、校長專業學習社群的意涵

在探討校長專業學習社群之前，有必要先從社群、學習社群及專業學習社群的概念進行探討，接著再界定校長專業學習社群的意涵。

「社群」（community）是一群人為達成共同追求的目標，經由互動承諾，分享彼此的思想、價值、知識和資源，而成為具有共同經驗與價值的群體，而「學習社群」（learning community）以「學習」為核心概念，依照成員的共同興趣或目標，透過「反思、對話、分享、實踐」的歷程，致力於提升成員知識，達成組

織願景，是一個具有歸屬及認同感的社群組織（林思伶、蔡進雄，2005；孫志麟，2010）。

「專業學習社群」（professional learning community）是由學習社群延伸而來，也就是一群專業人士，透過知識分享、交流互動與專業溝通，在專業領域內進行更深的學習，以促進專業發展與成長（孫志麟，2010；張博裕，2011）。專業學習社群的推動是近幾年教育的重要政策，也是提升教師教學效能與學生學習成效的有效途徑。教育部（2009）在《中小學教師專業學習社群手冊》中，將教師專業學習社群界定為：「一群志同道合的教育工作者所組成，持有共同的信念、願景或目標，為致力於促進學生獲得更佳的學習成效，而努力不懈地以合作方式共同進行探究和解決問題」。教師的專業發展攸關課堂的教學品質與學生的學習成效，教師專業學習社群的有效運作，將能匯集教師的經驗與智慧，達到更高的學校效能。Hord（1997，2004）指出教師專業學習社群包括支持與分享領導、共同價值與願景、集體學習與應用、分享教學實務與支持的情境等五個重要特徵。DuFour（2004）亦提出教師專業學習社群具有確保學生的學習、關注合作的文化、聚焦於學習結果三大理念，以及任務、願景、價值、目標等四大支柱。教師專業學習社群是建立在共同的目標與願景下，以合作學習的方式，持續進行專業對話與分享實務經驗，促進教師反思並改善教學，使教師不斷學習成長，提升學生學習成效。教師專業學習社群在國內已成為一股「接地氣的力量」，而校長專業學習社群成員為校長，但在社群的運作上與教師專業社群差異不大，只是研討增能的面向及議題更為廣泛，方式更為多元。張博裕（2011）指出校長專業學習社群係一群有共同目標與願景的專業校長所組成的群體，藉由支持性情境的集體學習管道，透過經常性的專業對話與合作，進行專業的討論與溝通，並分享與檢視教育的實務經驗，促進自我省思，使個人、團隊與組織持續在專業領域進行更深入的學習與成長，以提升個人專業知能與組織效能。校長參與專業學習社群是校長專業發展的重要一環，現今校長被賦予的責任與角色更加多元，為了能符合社會變遷與教育革新的腳步，校長唯有不斷自主增能及終身學習，透過平等對話、實務分享、關懷交流、實踐反思，才能精進校務經營的能力，提升學校的辦學績效、教師的教學品質、學生的學習成效。

三、校長專業學習社群的發展困境

黃建翔、吳清山（2013）指出領導分享不足、缺乏合作夥伴關係、缺乏專業知能的整合與共同願景目標不清楚是教師專業學習社群的實務困境。而社群運作的關鍵包括，校長分（共）享領導、行政支持、營造開放校園氣氛、個人意願、召集人的領導能力、社群成員彼此支持（江嘉杰，2014）。故理解社群運作上的困境，掌握關鍵性的因素，確立願景目標，整合有利的資源，善用賦權增能，才能讓社群持續發展。

基本上，校長專業學習社群的運作困境比教師專業學習社群更多、牽涉更廣，江志正（2005）指出校長專業發展面臨著三面向之六大困境：校長個人面向（輕忽未感需要及觀念想法不當）、校長職務面向（角色定位不清及職責任務太重）、環境體制面向（體制尚未健全及供需無法切合）。吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）指出校長社群的問題與困境，包含社群研討缺乏主軸、活動缺乏延續性、未詳細說明內容方式與未聚焦於學生學習成效的關聯性。以下提出校長專業學習社群所面臨的困境：

（一）教育政策宣導不力

專業學習社群的推動是教育部及地方政府的重要政策，而且除了教師之外，也鼓勵校長自組專業學習社群，如新北市訂有中小學校長專業社群實施計畫，補助校長專業學習社群的運作，且社群數量逐年遞增，但與新北市校長總人數相較，比例仍待提升。校長專業學習社群對於校長的專業發展至關重要，各縣市政府在社群之重要性、申請誘因、計畫撰寫、成果效益及獎勵措施等仍需加強宣導，才能讓校長社群遍地開花，共享豐碩的果實。

（二）專業成長意識不足

校長懷抱著教育理想，摩拳擦掌地投入校務工作，在職涯中有些會複製師傅校長的作法，有些利用舊經驗解決新的問題，除非意識自己的能力有限而不斷學習，否則可能因身處在舒適圈中而安於現狀，加上外在歸因或自我感覺良好以至於畫地自限，因此當他校都積極創新突破之際，若校長安於現狀，未意識到專業成長的必要性，便不會參與校長社群，因而失去了專業成長的機會。

（三）社群願景目標不清

社群最基本的就是具有相同願景的一群人，朝著相同的目標邁進。校長社群在組成時應尋求校長間的共識，將社群的目標與自己的目標相結合，如此便能夠集中心力，也才能互惠受益。但由於校長校務繁忙，各自有校務發展規劃重點，彼此間較難聚焦，對於社群的目標涵蓋太廣，以至於深度不足、收穫有限。而社群目標不夠明確，也是社群無法永續經營的原因，因為一艘沒有方向的船，不知要駛向何方，其終將迷失在大海之中。

（四）召集領導意願不高

社群的領頭羊難覓，召集人的意願不高（吳俊憲等，2015）。社群召集人是社群的核心人物，舉凡計畫的申請與執行、成員聯繫、資料建置、成果報告、經

費核銷等繁瑣的工作，常使成員望之卻步，若沒有人願意承擔責任，社群就難以維繫或持續運作。社群召集人的領導知能、特質亦是社群運作成功的關鍵，具有領導知能的社群召集人能夠帶領成員專業成長，或是有效的解決問題與事務分工；反觀，若成員未能共同分擔任務工作，或未培養社群領導接班人，時日一久，社群領導人便常掛冠求去。

(五) 認同歸屬情感不深

社群成員本應是平等尊重、支持陪伴、信任合作的夥伴關係，然「校校有本難念的經」，校長在校務經營上難免會遭遇挫折，若為了顧全面子，無法卸下心防的坦然面對，放下身段向成員請益，或是礙於情面而有所保留，則成員關係便無法建立深厚的情感。社群的氛圍需要用心經營，如同候鳥的棲地，要能提供充分的支持，吸引成員願意主動參與，爭取成員的認同與歸屬，但因聚會次數較少，在沒有時間的催化及醞釀下，社群成員間的情感多半較為薄弱。

(六) 支持條件資源不夠

吳俊憲等（2015）指出時間、人力和經費不足是教師社群的問題與困境。校長專業學習社群的困境亦然，雖然計畫中已定出社群聚會時間，但是校長常常會因為臨時增加的會議或行程，或因學校的突發事件，以至於無法參與社群活動，無法團隊學習與專業成長；又因為社群成員均為校長，並未配置額外的人力支援來協助事務性的工作，且若要邀請專家學者辦理講座，甚至要進行外埠教育參訪，也缺乏足夠經費的支持，故社群運作會因為缺乏外在的條件資源而影響成效。

四、校長專業學習社群的經營策略

孫志麟（2010）指出專業學習社群為教師專業發展提供了良好的平臺，有利於教師個人與學校組織的發展，並且提出學校推動專業學習社群的實踐策略，包括：從外而內推動專業學習社群、創造協同合作與支持文化、關注專業發展的生態變革、發展多樣性的專業學習社群及理解專業學習社群多元樣貌。校長專業學習社群必須運用經營的策略，才能有效推動以提升校長的專業能力，展現校務經營的成效，並使學生的學習獲益，以下針對校長專業學習社群經營上的困境，提出一些實踐策略：

(一) 研訂校長社群推動計畫，鼓勵自組社群專業成長

縣市政府教育主管單位應擬定詳細之校長專業學習社群計畫，針對社群運作細節、配套措施、辦理方式、執行期程、成果發表、經費補助、獎勵機制、計畫

審查以及社群可能遭遇的問題或策略等，透過各種管道或辦理計畫說明會，鼓勵校長籌組專業學習社群，甚至組建社群支持團隊宣導社群的目的與功能。社群計畫初期應以推廣普及為目的，再逐漸朝向專業深化與績優社群典範開展的中長程目標，並且積極邀請校長參與社群領導人才培訓，再加上資深的校長或專家的協助與帶領，共同點燃校長專業成長與社群永續發展的動能。

(二) 校務經營避免單一視角，團隊學習帶動對話省思

「一個人可以走得快，一群人可以走得遠、走得久」，校長是學校中的孤單少數，在校務經營上，校長如果埋頭苦幹，一直往前衝，或許能有快速的績效，然而團隊學習卻可以幫助校長從結構、人力資源、政治、象徵等視角去思考問題，重新找到最滿意的解決方案，讓校務在穩健中持續發展。校長在面對困境時，最怕的是執念過深，為了面子問題而畫地自限，所以平常應建立校長間的策略聯盟或群組，彼此敞開心胸，樂於與同儕共同學習並交換經驗，持續進行自我省思，並加強批判性省思的能力（張博裕，2011），在專業的對話中獲得成長，在同儕的回饋中得到支持，如此必能讓校長社群更加活絡。

(三) 形塑社群成員共同願景，以終為始隨時檢視修正

尋求並連結社群成員的共同利益、價值與目標，是學習社群建構的有效策略（蔡金田，2013）。社群願景是帶領社群成長的方向，因此必須在社群組成前充分討論與理解，將個人目標與社群願景相互結合，這樣才能在「自主、互動、共好」氛圍中，一步一腳印的持續運作。伍嘉琪、黃嘉源（2018）指出校長專業學習社群的經營重於「領導實踐」、「對話氛圍」、「凝聚共識」三大原則。社群的願景是以終為始的共識，在變動快速的教育環境中，校長社群成員仍應時時檢視社群的走向，並且進行必要的滾動式修正，為下一週期的社群規劃做準備。

(四) 參與社群領導培力增能，採行雁行領導適時補位

社群中需要一位社群發展的「桶箍者」，校長成員間可以相互協調找出適當的人選，或是參加社群召集人培力研習，計畫性的培養社群領導人或接班人。因為參加社群領導的相關工作坊，更能了解社群成員的需求並提供協助，也更能夠投入社群的專業成長中。社群召集人是本職以外的工作，在召集人分身乏術的情況下，社群成員中若已形成雁行領導的默契，任何人都能挺身而出的話，那麼才不至於落入群龍無首的窘境。社群召集人可以藉由專業對話的引導以深化社群的內涵，也需要團體動力的技巧來維繫社群夥伴的關係，如此，社群必能發揮最大的效能。

(五) 營造社群棲地溫暖氛圍，強化平等互惠信任關係

「花若盛開，蝴蝶自來」，社群如果能創造一種存在的價值，成員必然會認同社群而被吸引過來。社群應建立信任與支持的氛圍，營造友善的環境讓成員願意加入並發揮所長（Cherkowski，2012）。社群像棲地一樣，應提供豐富的資源與養分，在包容與接納的環境下，進行互動與交流，在平等及信任的關係中，同理彼此的情緒感受，而讓成員能被關懷陪伴。因此，當校長萌生倦怠感之時，便需要建構一個安全的社群環境，激發成員的活力與熱情，讓彼此能策略合作、分享成果、溝通協調與建議回饋。溫暖的社群氛圍具有正向感染力，它能凝聚成員的向心力，使社群成員熱情不減、專業加倍。

(六) 建立結構性的配套機制，減少校長社群運作限制

「巧婦難為無米之炊」，推動專業學習社群必須有完善的制度與充分的支持，才能讓社群在運作上無後顧之憂，使其盡情發揮。校長專業學習社群的經營需要物質、心理及精神條件俱足，在面對社群聚會時間、參與成員、經費資源不足的情況下，教育主管機關應在行政上提供支持性的配套機制，例如：每月固定1~2日不安排任何會議，做為校長專業社群的研討日，給予公假鼓勵所有校長參加區域性或全市性質的社群，改變會議型式以增加研討機會，編列經費補助校長社群，簡化社群成果的呈現方式，獎勵績優校長專業社群，這樣才能消除校長社群的運作限制，成為社群經營的友善後盾。

五、結語

校長的專業領導攸關學校的校務發展與學校效能，因此，透過專業學習社群，校長可以在支持性的情境下集體學習，經由專業對話與合作，分享教育實務經驗，並促進自我省思與學習，提升個人專業與組織效能。校長專業學習社群能夠提升校長專業能力，解決學校問題及發展經營策略，提高學校教育品質與學生學習成效。然而在教育實務上，校長專業學習社群仍存在著教育政策宣導不力、專業成長意識不足、社群願景目標不清、召集領導意願不高、認同歸屬情感不深、支持條件資源不夠等諸多困境有待克服。因此，校長應持續終身學習，化被動為主動，採取有效的社群經營與實踐策略，研訂校長社群推動計畫，團隊學習帶動對話省思，形塑社群成員共同願景，參與社群領導培力增能，營造社群棲地溫暖氛圍，建立結構性的配套機制，強化社群運作成效，落實校長專業發展，承擔校務發展的專業領航角色。希冀本文能提供教育行政主管機關與校長，在社群政策與規劃經營時之參考。

參考文獻

- 江志正（2005）。從實務看國民小學校長專業發展的時代意義、困境與實踐。**教育研究月刊**，129，15-26。
- 江嘉杰（2014）。偏鄉小學教師專業學習社群組成、運作及影響之研究。**學校行政雙月刊**，89，142-163。
- 伍嘉琪、黃嘉源（2018）。校長專業發展之新途徑—淺談校長專業學習社群的意義、規劃與經營。**臺灣教育評論月刊**，7(8)，174-180。
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。**臺灣教育評論月刊**，4(2)，129-145。
- 林思伶、蔡進雄（2005）。論凝聚教師學習社群的有效途徑。**教育研究月刊**，132，99-109。
- 林煥民、鄭彩鳳（2011）。校長專業發展之研究—指標建構。**教育研究集刊**，57(4)，81-120。
- 施又瑀（2014）。國民中小學校長專業發展之研究—以彰化縣為例。**學校行政雙月刊**，91，92-117。
- 孫志麟（2010）。專業學習社群：促進教師專業發展的平台。**學校行政雙月刊**，69，138-158。
- 教育部（2009）。**中小學教師專業學習社群手冊**。臺北市：教育部。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：教育部。
- 陳佩英（2009）。一起學習、一起領導：專業學習社群的建構與實踐。**中等教育**，60(3)，68-88。
- 張博裕（2011）。**國小校長專業學習社群與省思能力關係**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所，臺北市。
- 黃建翔、吳清山（2013）。提升教師專業學習社群之可行策略探究：「資料導向決定」觀點。**教育研究學報**，47(1)，39-58。

- 蔡金田（2013）。校長在校園學習社群的認知與實踐探究-八所國小校長的經驗。教育學術彙刊，5，59-82。
- Cherkowski, S. (2012). Teacher commitment in sustainable learning communities: A new "ancient" story of educational leadership. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 56-68.
- DuFour, R. (2004). "What is a "professional learning community"?. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hord, S. M. (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers College Press.



108 課綱施行後教師公開授課的新取向

王勝忠

國立臺中教育大學兼任助理教授

一、前言

108 課綱已經正式上路，各校如火如荼進行相關教育政策的因應及準備，其中教師每人每學年必須要有一次公開課被視為重要的改變，所有的老師必須就所教的科目規劃公開授課的時間，校內老師也要共同參與備課、觀課與議課，藉此提升老師的教學知能，讓學生受惠。

然而，關於備課、觀課及議課如何進行？可行的策略及實施的細部方式為何？都是目前現場教師所關注的議題，若能在新課綱上路伊始，擬定方向，提供範例或是可行模式供參，讓老師可以依循，則有助於老師教學精進及各項教學工作的準備。

二、108 課綱施行後學校實行教師公開授課現況

108 課綱新的教育政策上路，在校園裡大家熱烈談論的話題是「公開授課」要同步施行，到底是全校教師都要進行公開授課，還是只有實施新課綱的年級的老師才要進行公開授課呢？校園裡的老師對於這個話題所得到的答案不一，各種說法都有，甚至擔任教育部總綱宣講的講師對此的認知也有所出入，根據教育部臺教授國部字第 1070114788 號函示說明，108 課綱為逐年實施，108 學年度國民小學實施對象為一年級，另實施方式有明確指示，除施行十二年國教課綱相關年級及其相關教師、校長應依十二年國教課綱相關規定辦理外，考量其辦理精神與國民中小學九年一貫課程綱要相符，貴局（處）亦得鼓勵所轄國民中小學全校施行並提供所需資源（高雄市教師職業工會，2019）。依此函示說明，主要公開授課的對象為一年級授課的相關人員及校長，若要全校施行，可以鼓勵，但不可強迫。

就筆者所屬其中的全市跨校 LINE 群組中而言，教師們對於此一議題的討論各校的作法確實不太一樣，有些學校校長考量教師專業發展，鼓勵全校教師皆於新學期進行公開授課，並透過校務會議進行決議；有的學校教師會提出訴求，學校行政單位應依法來行政，逐年推動，所以 108 學年度僅一年級相關的授課教師及校長進行公開授課，其他不同公開授課行政執行方式大同小異，但大致可以歸納為上述兩類；同一縣市大致就有兩種不一樣的公開授課進行方式，就其共同點而言，都是期待教師進行教學專業發展，透過公開授課的方式，讓教學成效提升，以幫助學生學習。

教師公開授課這個政策的主要用意是要讓教師願意為了提升教學成效，藉以幫助學生學習而訂定的一個政策，重點在於教師願意為了提升自己的教學專業事先準備，再充電、再精進，如同 108 新課綱的精神，成就每一位孩子，適性揚才，終身學習，當期待我們所培育教導出來的孩子必須要能夠終身學習的同時，身為教師的我們也應該等同看待才是。

三、教師公開授課與有效教學

備課、觀課、議課為教學精進的三部曲，教學前準備，教學時同儕觀課，教學後進行討論，此舉有助於教師教學時成效更為提升，共同備課可以讓觀點擴大，也可以集思廣益，互相交流，就參與備課者的教學經驗進行交流，可以互補，減少備課上的漏失，也可以共同激盪，設想更為多元、更為豐富的課程內容幫助學生學習，也可以節省時間，讓備課更有效率。

（一）同儕協助觀課可以提供教學者更為具體客觀的教學改進建議

一般而言，教室裡若沒有人進班觀課，老師要檢核自己的教學成效可以採行的方式就是學生的評量活動，藉此檢核是否達到一開始所設定的目標，另外可以藉由自己在課堂上的觀察，學生是否投入，學生是否可以跟上老師的教學進度，學生能否聽得懂老師所講述的內容等等，透過課堂觀察及學生的反應來進行後設認知，以評估自己的教學成效，主要是教學者自己的觀點，在觀察教學成效方面，主觀難免，自我評估上有盲點在所難免，若是可以有對於授課內容及教學方式熟悉的同儕作為進班觀課的夥伴，則可以事先討論，先行溝通課堂上主要的教學訴求及目標，還有想要對方幫忙協助觀課的重點，使用觀課工具進行紀錄，以利教學後進行討論，提供給教學者更為具體且客觀的修正參考依據，此舉有助於教學者改善教學方式，及修正教學準備的內容。

（二）公開授課幫助老師找到一同教學精進的夥伴

另外，教師在教學後可以與共同備課的夥伴一起進行教學討論，檢討改進自己的教學進行以及學生課堂上的學習，有伙伴的協助與參與討論，可以擴大思維的面向，更能夠看到學生在課堂上的學習呈現，也可以想到更多幫助學生學習的教學活動及評量方式，讓教學活動更符合生活情境，才能讓老師從依賴著教師手冊準備課堂教學，到可以與夥伴共同備課討論，思索學生學習上真正需要的內容，以及參照學校的特色來發展課程、進行教學，透過議課討論回顧課堂的進行，並前瞻未來，為下一堂課及之後的課堂尋找可行的新方向，這都是可以發揮的效益。

（三）被動地進行公開授課會造成老師心理上的負擔與壓力

學校若沒有進行公開授課，有些老師礙於情面或是怕麻煩其他同事，不好意思主動提出，請同儕進班觀課給予建議，或是請求到其他同事班上觀課學習；學校實施公開授課，對於有些老師來說，可以依照學校所公布的公開授課時間來登記，進班進行教學觀察，除了主動分享教學，讓老師可以相互學習，並且可以與夥伴們討論，一同精進教學，這是公開授課的優點，但也有其限制，老師們都是被動地被要求開放課堂，雖然可以讓老師的教學更精進，但也難免會造成老師心理上的負擔與壓力。

教師公開授課，不可避免有其被詬病的部分，但也有其優點存在，如果可以将老師們擔憂的部分降低，並讓老師可以找到一同精進的夥伴，讓教學成效更為提升，授課前的備課、授課時教學觀察、授課後的議課討論是教學精進的歷程，可以發揮加乘的效果，在進行教學時譜出優美奏鳴曲，讓學生如沐春風、有效學習，進而達到有效教學的目標。

四、教師公開授課進行之方式探討

教師公開授課教行的方式，若以由誰來主導安排來區分，大致可以分為由行政主導及由教師主導二類，分述如下。

（一）由行政主導安排的教師公開授課方式

在以往公開授課尚未流行時，每學年會依各校的行政規劃，辦理教學觀摩，由資深的老師進行授課，提供給其他老師或者是實習老師觀摩學習。另外也可能是由新進教師來進行教學觀摩，讓其他老師可以進班觀摩老師的教學，然後給予建議。不管是資深老師或是新進教師進行教學觀摩，都是由學校行政單位所主導，並非由老師所主導，主動提出，所以大部分被交付重任的老師都會有莫名的壓力，擔心教得不好，擔心別人會怎麼看待，也因此會覺得不自在。

（二）由教師主導進行的教師公開授課方式

除了行政安排的教學觀摩外，教師進行公開授課不見得一定是由資深或是教學年資較淺的新進教師擔任，很多時候會依照老師的教學精進需求主動提出，再由行政單位協助規劃，邀請學校同仁進班觀課，另外也有老師開放教室，讓想要進班觀課的老師一起來學習精進，這樣的公開授課方式則可以幫助到老師提升自己的教學專業，藉此也幫助到學生學習受惠。由每學期的領域會議或是學年會議進行討論，老師可以自主提出公開授課的需求與規劃，學校行政方面再來協助安排進行；另外教師可以組織學習社群，彼此互為支持系統，精進教學，在每一次

的教學準備與討論中就相關教學主題進行備課，再由社群成員進行公開授課。

近來，張民杰教授引進國外的 TDO（授課教師主導的教學觀察），辦理教師研習工作坊及讀書會，並與賴光真教授（2019）一同發表了授課教師主導的教學觀察（TDO）與公開授課的分析比較，設法讓教師公開授課由教師來主導，降低壓力與繁複工作，讓老師更願意邀請夥伴進班進行教學觀察，教學相長，以提升教學成效，這是未來全面施行公開授課，教師進行公開授課及教學觀察時可以參考的新取向。

五、TDO 作為教師公開授課模式之可行性討論

老師們以往在參加教師專業發展的培訓時，必須進行公開授課及觀課的實際演練，此外還要依照要求將觀課的表格完成，此舉造成老師很大的困難，既要授課、觀課，還要依規定完成各項表單才算過關，很多只是單純想要提升教學成效，改善自己的課堂教學的老師，因此而打退堂鼓，後來不再繼續參加更進階的培訓，反而依自己熟悉，應付的來方式來精進教學，不必受繁複表單及制式觀課規定所約束，老師會更願意配合學校所推行的公開授課政策。

（一）授課教師主導的教學觀察

TDO 並非全新的教學觀察方法，主要的內容與目前教專所採用的方式大致相同，重要的是可以回應教學現場的真實需求，TDO 即是 Teacher Driven Observation，以中文來解釋之則是「授課教師主導的教學觀察」，TDO 特別強調每次觀課僅只鎖定一個具體的焦點問題（focus question），這個焦點問題是教師最想知道、尚未解決或尚無答案的教或學相關事項，針對該焦點問題同時蒐集教學核心三要素——教師、學生、內容等資料（Kaufman & Grimm, 2013）。公開授課的需求是由教學者主動提出，每一次授課由教學者設定一個焦點，由觀課者進行觀察，課後再進行討論及思索後續可以採行的行動策略幫助教學者自我成長，其優點是可以關照教師課堂教學較廣泛的資訊，了解教師課堂教學的整體脈絡，提供教師寶貴的參考資訊；此外，專看學生學習、不看教師教學的資料蒐集方式，可以降低教師的焦慮或抗拒（賴光真、張民杰，2019），可以吸引想要提升、改善自己的教學，但又不想被繁複的表單所框架住的老師來使用。

（二）提供客觀觀課事實與教學建議，沒有教學評鑑的壓力

TDO 的精神是希望老師不是被要求公開授課，而是主動的提出需求，讓同儕教師進班來觀課，並提出想要夥伴幫忙觀看的重點，教學前的會談不用太久，教學後的回饋會談也可以縮短，沒有一定要討論多久的時間才行，觀課者提供給

教學者客觀的觀課事實，並與教學者一起討論後續教學精進的行動策略，彼此之間是互助關係，不會有過度的壓力，也不是評鑑取向，沒有打分數的要求，也沒有過關、不過關的疑慮，單純讓老師願意藉此來發現自己課堂教學的實況及自己在教學上的盲點，此舉符合新課綱講求自發、互動、共好的精神。

（三）授課者提出課堂教學觀察重點，而非制式化課堂觀課重點

較之以往公開授課的進行方式，以授課教師主導的教學觀察老師更有主動性，且是想要讓自己教學提升，符應教學專業自主，不似過去被動的被指派進行教學觀摩，或是帶有壓力的進行教學演示，讓進班觀課的同儕進行回饋與指教，除了更有主導性可以提出自己需要大家協助觀察的重點及自己想要教學精進的地方為何，透過公開授課，讓同儕得以給予協助與建議，受惠最多的是自己，教學相長是進行公開授課的主要用意。授課者提出教學觀察的重點，由觀課者進行觀察及紀錄，提供給教學者客觀事實資料，以作為教學後的討論參考，有了這些資料讓討論得以更加聚焦，且可以作為後續教學更加精進的起點，教學者與觀察者一同討論行動策略，彼此都受惠。

綜上所述，TDO 是一可行的教師公開授課進行模式，教學者由課堂出發，找到自己需要精進的方向或是教學上的盲點，想要改善自己的教學進行方式，主動提出需求，而讓教學同儕給予協助，由被動轉為主動，符應教師專業發展的精神，適合老師參考使用，相信在推動公開授課時採取此一模式更能讓老師所接受。

然而，採用 TDO 的老師們在進行公開授課及觀課時，如果只是行禮如儀，將所有的流程與步驟都跑過一遍，例行公事般地完成各項討論及回饋，沒有提出後續的實際的行動策略，並修正改進，則教學提升還是有限。

六、結語

108 新課綱的教育政策期待教出能夠終身學習的學生，因此教師也應自我期許，持續提升自我的教學專業，精進教學，學校同儕彼此互助，教學相長，讓學校教師成為學習型組織，讓老師擁有教師專業，更讓老師找到可以互相支持的力量，在教學的路上不再孤單。

學校在進行教師公開授課時，建議採用 TDO 作為教師公開授課的進行方式，不刻意要求老師一定要完成哪些表格，也不要求老師一定要觀察哪些項目，而是讓有心想要精進教學的老師可以主動提出，讓同儕夥伴給予協助，當老師的教學專業提升，學生的學習成效也會因此而提升，這是學生之福，也是教育之福。

參考文獻

- 高雄市教師職業工會（2019 年 2 月 14 日）。108 學年僅「授課一年級之教師」須公開觀課。取自
<http://www.kta.kh.edu.tw/home/sys-message/new-message/108xuenianjinshoukeyinianjizhijiaoshixugongkaiguanke108-2-15>
- 賴光真、張民杰（2019）。授課教師主導的教學觀察（TDO）與公開授課的分析比較。臺灣教育評論月刊，8(6)，73-80。
- Kaufman, T. E. & Grimm, E. D. (2013). *The transparent teacher: Taking charge of your instruction with peer-collected classroom data*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.

教學困難教師之同理、診斷與輔導策略：以教學專業輔導員培訓增能為焦點

吳俊憲

國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼主任秘書

臺灣教育評論學會第五屆理事

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授兼職涯發展中心主任

一、前言

1997年教育部頒布並施行「高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法」，各校成立教師評審委員會協助審議教師之聘任、資遣、停聘、解聘、不續聘等相關事宜。然而時有傳出體罰、教學不力的個案教師，學校卻不一定有能力做合適的處理，因此教育部於2003年頒布「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」，建立處理不適任教師及輔導教師專業成長的機制，以維護學生學習權益。

依據「處理高級中等以下學校不適任教師應行注意事項」第四條規定：「主管機關應設教師專業審查委員會(以下簡稱專審會)，協助學校處理教師法第十四條第一項第十四款所定教學不力或不能勝任工作有具體事實之情事。」專審會的任務有四：(1)受理學校申請調查或輔導之案件；(2)成立調查小組及輔導小組，並遴聘與解聘調查人員及教學專業輔導員；(3)指派調查小組進行調查，並指派輔導小組進行輔導；(4)審議調查報告及輔導報告。其中，有關教學專業輔導員的遴聘資格必須「具有六年以上之教學經驗，且其教學專業曾獲主管機關或全國性教師組織頒發獎項肯定、經專審會認定其領導教師專業發展之成果卓越或其教學有優良表現。」在運作方面，學校或專審會若查核個案教師確實有教學不力或不能勝任工作，即進入輔導期，無需輔導者，即進入評議期(詳細運作程序說明，請參見註1)。

由上可知，教學專業輔導員的培訓增能至為重要，因此，本文先闡述教學專業輔導員應有的能力、特質與同理心訓練，第二探討教學不力或教學困難教師常見的問題，第三闡述合適的處理程序、診斷方式與輔導策略，最後為結語(註2)。

二、教學專業輔導員應有的能力、特質與同理心訓練

教學專業輔導員應能發揮教學輔導及專業支持功能，協助個案教師增進教學專業，入班進行共同備課及觀課、議課，也要具有專業與輔導支持的同理心(吳俊憲，2018)。

（一）教學專業輔導員應有的能力與特質

1. 專業能力與經驗方面：應包含豐富的學科或領域教學知識、課程規劃與設計能力、良好的班級經營、學習評量、教學示範、批判思考及解決問題等能力。
2. 溝通能力與技巧方面：應包含敏銳觀察、傾聽、有效溝通及人際關係的技巧。
3. 個人特質與意願方面：例如正直、聰明、關懷、專業、激勵、幽默、熱情、奉獻、樂觀及責任心等。

（二）同理心訓練

同理心就是能夠站在對方立場去了解其感受，同時也能正確的了解當事人內在主觀世界。其次是能將有意義的訊息加以傳遞，也就是能把對方的了解用對方能了解的語言方式清楚的表達出來。具體來說，一個有同理心的人，在「認知上」能懂得尊重當事人，肯認當事人是積極成長的個體，在加深自我認識後能夠充分發揮潛能；「在情感上」能感受到當事人的事是生動且有趣的，並樂於與當事人交談並關心問題；「在行為上」除了感受當事人的感覺，亦能藉由語言或非語言方式，讓當事人感受到關心和溫暖。

因此，教學專業輔導員培訓增能的目的之一，即在於訓練同理心，促使教學專業輔導員能清楚且完全瞭解當事人所表達的意思，然後學習如何幫助當事人自我探索和澄清問題的技巧，並進而幫助當事人對於個人或問題，產生新的了解並建立新的觀點，包含：1.讓當事人能夠開放的表達自己；2.協助當事人整合經驗、行為或感受，以疏導負面情緒；3.協助當事人重建自我概念，增進自我了解與自我接納；4.協助當事人澄清問題，並願意負起責任。

教學專業輔導員同理心技術的內容可參考如下：

1. 了解事實（簡述語意）：例如「你剛剛說的是……」。
2. 了解意義（簡述語意）：例如「你的意思/看法是……」。
3. 了解感受（情感辨識、情緒反映）：例如「你覺得/感到……」。
4. 了解理由（簡述語意+情緒反映）：例如「因為……所以你覺得/看法是……」。

茲舉參考範例如下：

當事人吳老師說：「當時的情形是學生頂撞我，我很生氣，也反罵他，愈吵愈厲害，後來我實在忍無可忍了，順手拿起作業本就丟過去，沒想到打傷了他，早知道會這樣，我就不會動手。」

教學輔導員的同理心回應：「你對於一時的衝動，打傷了學生，一定感到很後悔吧。」

當事人林老師目前在研究所進修，白天教書，晚上還要到研究所上課。當教學專業輔導員找她討論觀課和專業成長計畫事宜，她開始抱怨：「我白天忙於課務，晚上還要上課，假日都在寫報告。我沒有時間做那麼多事，再說吧！」

教學輔導員的同理心回應：「看來你真是蠟燭兩頭燒，你簡直忙壞了！如果想要找出時間一起討論，似乎有點困難。可不可以請你後天中午到教師休息室，我們談一談如何處理，好嗎？」

三、教學不力或教學困難教師常見的問題

教學不力或教學困難教師常見的問題，主要可以分成教學能力、班級經營和人際互動三方面來闡述（吳俊憲，2018）。

(一)教學能力方面

1. 學科專門知識不足。
2. 無法清晰表達教學內容。
3. 沒有充分的教學準備，掌握教學目標，達成預期成效。
4. 沒有妥善運用與實施評量，並提供學生回饋與指導。
5. 其他。

(二)班級經營方面

1. 不能建立良好的教室常規和程序。
2. 不能有效運用管教方法，促使教學順利進行。

(三)人際互動方面

1. 不能與學生保持良善關係。
2. 不能與家長保持和諧關係。
3. 無法與同儕進行教學對話與分享。

四、 合適的處理程序、診斷方式與輔導策略

以下針對處理程序、主動和被動察覺途徑、診斷問題方式、輔導策略、成效評估方式及常見輔導困境，分別闡述如下（吳俊憲，2018）。

（一）處理程序三階段

1. 察覺期：行政人員主動或被動察覺教學不力或教學困難教師。
2. 診斷期：透過診斷，確認教學不力或教學困難的問題癥結點。
3. 輔導期：確定教學困難教師之專業輔導協助人員；實施教學輔導，協助改進教學；檢視輔導狀況，瞭解教學改善成效；評估改善成效，決定後續處理方式。

（二）主動察覺的途徑

1. 巡堂。
2. 教學觀察。
3. 調閱學科作業。
4. 了解學生學習結果。
5. 調閱聯絡簿。
6. 訪談學生或家長了解教師教學狀況。
7. 檢閱教師教學相關資料。
8. 各項會議座談（紀錄）。
9. 其他。

（三）被動察覺的途徑

1. 家長的投訴。
2. 學生的反應。
3. 教師自我覺察。
4. 同事的抱怨。
5. 網路平臺上的訊息。
6. 其他。

(四)診斷問題的方式

1. 與教師本人進行教學討論與對話。
2. 教師自我分析教學行為表現。
3. 觀察教師教學表現。
4. 探詢其他同儕瞭解教學問題。
5. 訪談家長瞭解教師教學狀況。
6. 訪談學生了解教師教學狀況。
7. 檢閱教師教學相關資料。
8. 其他。

(五)常用的輔導策略

- 1.主動提供心理上的支持與協助。
- 2.提供相關的書籍、文章或影片。
- 3.鼓勵參加增能研習或工作坊。
- 4.觀摩優秀教師教學，學習優質教學行為。
- 5.進行教學觀察並提供回饋，引導省思教學。
- 6.協助課堂教學錄影，分析與改進教學。
- 7.協助練習有效教學行為。
- 8.提供同儕教學專業對話與分享。
- 9.分析與檢討相關的教學資料。
- 10.提供相關教學諮詢、諮商或治療的途徑。
- 11.協助變更教師角色或行政職務。
- 12.協助更換教學情境或工作夥伴。

(六)了解教學改進之成效評估方式

1. 家長的回饋意見。
2. 學生的反應回饋意見。
3. 教師自我反應。

4. 同事的評價或回饋意見。
5. 調閱學生作業。
6. 調閱聯絡簿。
7. 分析學生的學習表現。
8. 檢閱教師教學檔案或相關資料。
9. 實施正式的教師評鑑。
10. 入班觀察教師教學表現。
11. 重新確認教學困難的事實，再次進行輔導。

(七)常見的輔導困境

1. 教師未能覺察到自己有教學不力或教學困難。
2. 抗拒學校的協助與輔導（抗拒情緒）。
3. 教學不力或教學困難的行為界定不容易。
4. 教學不力或教學困難的行為蒐證不容易。
5. 學校缺乏正式的處理流程（SOP）或經驗。
6. 校內同儕未接受專業輔導員的增能訓練。
7. 學校缺乏處理的人力和經費。
8. 教評會的處理意願不積極。
9. 學校處理過程面臨人情壓力。
10. 教育局（處）未能提供學校處理教學不力或教學困難教師的強力支持。
11. 教師聘任制度或教師會過度保護教師。

五、 結語

學校處理教學不力或教學困難教師應有正向心態，須知沒有一個教師願意成為不適任教師，所謂「預防勝於治療」，處理不適任教師最好的方法，當然是預防不適任教師的產生。事實上，教師也和學生一樣，都會面臨教學的瓶頸，這時候需要的是校長及同仁的關心和鼓勵，而不只是召開教師評審委員會決定教師的去留而已，這些教師需要的是平時多主動給予關心和教學支持。此外，教學專業輔導員的角色和任務在過程中至為重要，因此，應接受同理心技術的培訓增能，理解教學不力或教學困難教師常見的問題，熟悉合適的處理程序、診斷方式與輔導策略，與當事人進行輔導時，做到專注傾聽、真誠瞭解及清楚反映，進入當事

人的主觀世界，引導當事人表達其看法與感受，教學輔導工作才會有效。

註 1：學校或專審會可依教師法第十四條第一項第十四款，就個案具體事實審酌，經查確實有教學不力或不能勝任工作有具體事實之情事，認為有輔導之必要者，即進入輔導期；無需輔導者，即進入評議期。若學校採自行輔導者，應安排一位或二位績優教師擔任輔導員進行輔導，或向主管機關申請協助輔導。此外，學校亦可向主管機關申請協助輔導，主管機關應於接獲學校申請後十日內，提專審會決定是否受理。專審會認為有輔導必要者，應組成二人或三人之輔導小組進行輔導；輔導小組成員中，申請學校之教師至多一人得參與輔導。學校或專審會於輔導期間，應不定期派員了解不適任教師教學改善情形並作成紀錄。輔導期程以二個月為原則，並得視輔導對象個案情形或參酌專家建議予以延長，最長以一個月為限。

註 2：本論文內容曾發表於「教師專業審查委員會輔導員專業知能研習」，中華民國全國教師會舉辦，2018 年 10 月 1-2 日，茲改寫並發表於本期刊。

參考文獻

- 吳俊憲（2018）。教學困難教師之同理、診斷與輔導策略。文章載於中華民國全國教師會（主編），**教師專業審查委員會輔導員專業知能研習手冊**（頁 31-62）。臺北市：中華民國全國教師會。



國小教師實施學習共同體之看法

江盈姿

銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

2012 年 4 月佐藤學教授的《學習的革命》一書，在臺灣掀起一股「學習共同體」的熱潮。教師的教學開始由「以教師為中心」轉變為「以學生為中心」的模式（黃郁倫、鐘啟泉譯，2012）。在課堂中「學習如何學」成為師生共同學習的目標，學生找回學習的樂趣，而教師也找到成長的動力。

學習共同體為目前新北市重點推行的教育政策之一，新北市於 101 學年度起實施「學習共同體先導學校計畫」，由前導學校對外推廣實踐經驗，進行學校改革。而筆者本身所屬學校就是學習共同體先導學校之一，因此針對新北市某學習共同體前導學校的一位教師進行訪談，想藉此了解身為教學第一線的教師，實施學習共同體的教學經驗。同時，受訪者為學校推行學習共同體之承辦人，在面臨推行困境時有何解決策略，因此訪談內容主要分為行政及教學兩大面向。

二、學校推動學習共同體的現況

（一）學校推動學習共同體的規劃

因受訪者所屬學校參與「新北市學習共同體先導學校計畫」，因此具備相關的專業資源，為支援學習共同體的推動，更成立教師學習共同體專業社群。但目前學校對於學習共同體的推動尚無法做到全體教師，部分資深教師對於學習共同體的實施，仍是抗拒的態度。因此學習共同體計畫由校內新進教師群起步進行，希望能逐漸影響其他教師群體。

Cibulka 與 Nakayama（2000）指出學校若能實施專業學習社群，有助於使學校成為一個學習型組織，進一步改善學生學習成效。由此可見，組織學習共同體的教師專業學習社群，不但能提升教師專業知能，亦是提升學生學習的重要策略。

（二）學校實施學習共同體的困境與解決之道

對於實施學習共同體，教師們最大的抗拒來自學習共同體中的「公開觀課」，擔心像傳統教學演示一樣，眾人檢視教師的教學，因此不願意打開教室的門。其次是「共同備課」時間的不足，學校安排共同備課的時間太少，教師較少有機會能與其他同儕教師針對課程進行研討。

面對這樣的困境，受訪者表示以鼓勵性質，在公開觀課時邀請資深教師一同觀課，對於觀看他人的課堂及感受學習共同體所呈現的班級氣氛，教師們都給予高度的肯定。讓原本排斥的教師樂意參與觀課，便是推行學習共同體的一大動力。同時建議教師們可從找同學年教師來觀課起步，且不強迫限制觀課人數，藉此減少教師面對公開觀課的壓力。

除了行政支持外，校長的態度也是重要的關鍵因素。新北市政府因應《十二年國民基本教育課程綱要總綱》頒布學校辦理公開授課的相關規範，規定所屬各級學校 106 學年度全校教師（含校長）公開授課人數達教師員額編制 50% 以上、107 學年度 75% 以上，而 108 學年度則達 100%。許多校長不僅參與教師們的備課、觀課和議課，也實際參與教學，紛紛親自公開授課，更與教師們一起學習、一起面對新的改變，唯有理解老師們的害怕與困難，改革才有可能（許以平，2017）。校長的主動參與及陪伴，去除了老師的恐懼，更激勵了教師們的參與動機和意願。

三、教師實施學習共同體的現況

（一）實施學習共同體對教師本身的益處

根據佐藤學學習共同體三大理論基礎之一「追求卓越的哲學」，指的是教師追求卓越的教學品質，成為教育專家，而學生隨時自我學習、管理學習的歷程。受訪者為了追求更高的教學品質，嘗試將學習共同體帶至課堂中實施，透過學習共同體的模式，在「共同備課」時期，便能在討論的過程中接收不同的觀點，釐清盲點，進而豐富自身的教學；在「公開觀課」階段，借助他人力量觀察學生學習情形，更有機會找到提升學生學習成效的方法；在「共同議課」時得到觀課教師的回饋，藉此反思做為精進教學的養分。

此外，受訪者也認為組織教師學習共同體專業社群，對精進教師專業成長具有正向的影響，邀請專家學者提供不同面向的觀點，讓受訪者獲益良多。除了有助於提升教師高層次思考與認知能力等的教學能力外，教師更透過參與公開授課的過程中習得知識，並實踐教學專業自主的自我管理。

（二）教師課堂實施學習共同體的困境

1. 班級經營秩序的管控

課堂中實施學習共同體最大的困難便是班級秩序的掌控，因學習共同體是透過談話及提問，引導學習者學習，教師的有效提問顯得更為重要，不但要針對問題提問，更要精確的設計，減少發散的問題，讓學生在回答時能夠更加聚焦，避

免流於學生的經驗分享、聊天。但學生的成長背景深刻影響他們回應的方式，過去的教學鼓勵學生踴躍發表，因此學生們積極尋求表現，但因缺乏良好的聆聽態度，所以課堂中容易出現只出不進的對話方式。

2. 面對教學進度的壓力

學習共同體的教學模式是希望學生藉由與同儕的互動對話溝通，互相聆聽與討論，批判與反思，進而內化的主動學習歷程。但相較傳統教學模式需花費更多的時間，面對有固定教材及定期評量進度的壓力，如何折衷分配時間，便是受訪者目前所面臨的問題。

3. 部分學生無法參與討論

對於部分學生無法參與討論，容易成為教室裡的客人，受訪者表示這也是教學現場的一大考驗。首先了解學生無法參與的原因，是課前的準備不充足抑或是學習程度較為弱勢而無法融入討論，前者會在課堂中使其了解沒有課前預習，在課堂上是容易感到無助而無法融入的；若是後者，則需要教師給予更多的協助。

四、結語與建議

（一）結語

綜觀上述可以發現，要在教學現場成功推動學習共同體，需考量的面向相當廣泛，學校行政端的鼓勵支持，並給予實質協助，提供教師專業成長之動能與環境；而在課堂中教師所面臨的問題也需進一步詳細探究解決之道。但由受訪者的學校看來，其實行政端對於學習共同體的推行是給予肯定的，而教師們也漸漸願意從觀看別人的課堂開始做起。透過觀課與課後研究協助授課教師觀察學生表現，讓原本排斥的老師們了解公開觀課並不是為了要檢視教師的教學，而是為了協助學生提高學習力。

（二）建議

面對教育環境的轉變，要在學校成功推行學習共同體，除了教師本身心態的調整外，在教學與行政方面的支援也是重要的因素，因此筆者提出三點建議，說明如下。

1. 營造校長領導與行政支持的環境

教師面對陌生的變革，總是充滿不安和恐懼，如果學校提供教師專業的資源，協助調整評量的進度與方式，安排共同備課時間，鼓勵教師們組織專業學習

社群，給予實質上的支持；而校長更要扮演學習領導者的角色，參與教師們的備課、觀課和議課，甚至親自公開授課，和教師們一起學習，由上而下的逐漸推展學習共同體，讓學校成員營造平等且相互聆聽的關係。

2. 教師思維的轉變

對於習慣仰賴教科書教學的教師而言，在課堂實施學習共同體無疑是一項大挑戰，將「學習的主權」還給學生，採取「學生中心」的學習模式是教學的改變，教師的角色在於有效的提問，引導學生思考、討論、表達，正向回饋每一位學生的分享，肯定孩子的存在。此外，教師的觀課方式也由關注「教師教學方法」轉變為觀察「孩子學習的事實」，聚焦在孩子而非教師身上，讓教師更願意開放教室，互相學習成長、建構共同的教學信念。

3. 學生角色的定位

當「學習的主權」回到學生身上時，學生首要學會的是「聆聽」與「尊重」的素養，藉由聆聽他人的聲音，才能將知識轉化為能力也培養人際互動的技巧。當教師能肯定每位學生的回饋，而學生在受尊重的課堂氛圍中享受著學習的樂趣，就不會從學習中逃走，我們也能看到一幅美麗的課堂學習風景。

參考文獻

- 許以平（2017）。讓一堂公開授課實踐成為校長教學領導的支點。新北市教育，教育新知，24，58-59。
- 黃郁倫、鐘啟泉譯（2012）。學習的革命：從教室出發的改革。（佐藤學原著，2012年出版）。臺北市：天下雜誌。
- Cibulka, J., & Nakayama, M. (2000). *Pracritioner's guide to learning communities: Creation of high performance schools through organization and individual learning*. Retrieved from ERIC database. (ED449141).



型塑完整之師資職前教育情境 以迎接課程基準之啟動

萬家春
臺北市立大學教育系助理教授

中文摘要

在《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》（簡稱《師資職前專業素養指引暨課程基準》）施行之際，基於協助大學專業自主規劃出適切且有特色的師資職前培育課程（簡稱師培課程）之動機，本研究運用理論研究法，經深入探究《師資職前專業素養指引暨課程基準》的要義後，針對可供落實該要義以展現特色的師培課程規劃和實施策略，廣泛蒐集國內外的相關研究，加以逐篇探索並整合為發現，據以提出在掌握該要義的認知基礎上，可藉由數量和品質並重之實踐活動、內容和教法創新之實踐課程、及以身教示範和結合資源之整體情境等短、中、長期規畫和實施師培課程的結論，藉供大學參酌運用；最後，就規劃和實施課程所需的相關配套措施，對相關單位和後續研究提出建議。

關鍵詞：師資職前專業素養指引暨課程基準；師資職前教育；教師專業素養

Framing full pre-service teacher education context to promote the new curriculum benchmark

Chia-Chun Wan

Assistant Professor, Department of Education, University of Taipei

Abstract

On the occasion of the implementation of “Pre-service professional competence guidance and curriculum benchmark for teachers” (the Benchmark), in order to provide suggestions helping universities to plan the adequate pre-service teacher education curriculum (PTEC) based on the Benchmark professionally, this study adopts theoretical research method to examine the Benchmark and the related research of PTEC domestic and foreign. According to the proceeds, this study proposes conclusions about the essence of the Benchmark and planning strategies for practice actives with both quantity and quality, practical courses through content and teaching innovation and framing full context by modelling words’ models and combining resources to implement the Benchmark. At last, advising on the relevant supporting measures needed to successfully plan and implement the PTEC.

Keywords : Pre-service professional competence guidance and curriculum benchmark for teachers; pre-service teacher education; teacher professional competence

壹、前言

教育部在去（2018）年 6 月和 11 月先後發布和修正發布了《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》¹（以下簡稱《師資職前專業素養指引暨課程基準》），明定自同年 12 月 1 日施行（教育部，2018）。

相較於行之有年的《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》（以下簡稱《師資職前專業課程實施要點》）（教育部，2013），《師資職前專業素養指引暨課程基準》為配合《十二年國民基本教育課程綱要》和《幼兒園教保活動課程大綱》（以下合稱《K-12 課綱》）的推動、強化師資生的實務實作經驗（以下簡稱實務經驗）、提升其專業及確保師資培育品質，建構了 5 大教師專業素養（以下簡稱專業素養）和 17 項專業素養指標（以下簡稱專業素養指標），以和專業素養對應之最基本、最重要的概念為課程核心內容，藉整合普通、專門及教育專業課程（以下簡稱專業課程）並要求教育實踐課程（以下簡稱實踐課程）應達專業課程總學分數 1/3 等規範，供各開設師資職前教育的大學（以下簡稱大學）專業自主的規劃師資培育課程（以下簡稱師培課程），且為未來教師資格考試命題和辦理師資培育評鑑的參照，堪稱是我國師培課程史上的一次大幅改革（教育部電子報小組，2018）。

面對課程改革，教師需要時間，經歷和統整新的規範並斟酌來自各個管道的學生資料，以做出決定並即時針對學生的學習提供建設性回饋（Glatthorn, Boschee, Whitehead, & Boschee, 2018）。如今大學必須在急迫的時間內，自主規劃出適切且有特色的師培課程，以施行於今（2019）年 9 月新進的師資生，對於《師資職前專業素養指引暨課程基準》的要義、可供落實要義以展現特色的師培課程規劃和實施策略等課題，自有探討的必要性和迫切性。

據此，本研究運用理論研究法，透過詳細分析《師資職前專業素養指引暨課程基準》並確定其要義後，針對實現該要義的師培課程規劃和實施策略，廣泛蒐集國內外的相關研究，依循深入閱讀、去蕪存菁、分門別類、提取意義等步驟，逐篇探索並筆記重點，再透過歸類和組織，將資料概念化和理論化，從而整合為發現並據以提出結論供大學參酌運用，進而就師培課程規劃和實施所需的配套，對相關單位和未來研究提出建議。

¹ 教育部民國 107 年 6 月 29 日發布的法規名稱為《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準》，在同年 11 月 16 日修正發布時，標示名稱為《中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準修正規定》，而教育部主管法規查詢系統中的法規名稱，仍使用原名稱，故筆者據之以行文。

貳、《師資職前專業素養指引暨課程基準》的要義

《師資職前專業素養指引暨課程基準》開宗明義宣告「教育部依法訂定教師專業素養指引與師資職前教育課程基準，以促進各師資培育之大學更加多元發展，並確保師資培育品質與教師素質。」（頁 1）並將全文分為：〈背景、目的、定義及規劃架構〉（以下簡稱〈前言〉）、〈教師專業素養指引—師資職前教育階段〉（以下簡稱〈師資職前專業素養指引〉）、〈師資職前教育課程基準〉（以下簡稱〈師資職前課程基準〉）及〈附錄：課程核心內容與參考科目〉（以下簡稱〈核心內容與和參考科目〉）等四部分。究其要義，可由以下三點申述之：

一、採引導課程和檢核機制確保師資培育成果

〈前言〉具體揭櫫《師資職前專業素養指引暨課程基準》的施行目的和規劃原則（頁 1-3），茲分別說明如下：

（一）施行目的

〈前言〉所臚列的施行目的有四：

——引導大學發展師培課程，以確保師資生具有教師專業知能與態度。

——引導大學與中小學／幼兒園（以下合稱「K-12 情境」）安排師資生進行教育實踐活動（以下簡稱實踐活動），以涵養其教育熱忱與教師專業責任感。

——確保師培課程內涵兼具理論與實務經驗，以有效評量師資生的專業教學能力。

——作為大學輔導師資生參加教師資格考試與辦理師資培育評鑑之參考，以確保師資培育成果品質。

而後又申明「於師資職前教育階段，訂定課程基準確保師資培育課程品質、透過大學校院師資培育評鑑機制評核各師資類科培育品質及成效、辦理教師資格考試檢核師資生學習成效」（頁 1-2），可見《師資職前專業素養指引暨課程基準》係藉由二個施行的路徑，達到確保師資培育成果品質的目的，茲條列如下：

1. 二個施行的路徑

（1）師培課程—引導大學自主規劃兼具理論與實務經驗內涵的師培課程，其中包

括和「K-12 情境」安排的實踐活動。

(2) 檢核機制—設計師資培育評鑑和教師資格考試等機制，分別評核大學師培課程的教學和輔導成效、以及師資生的學習成效。

2.確保的成果品質

包括教師專業知能與態度、教育熱忱與教師專業責任感、以及專業教學能力。

(二) 規劃原則

在前述目的的大囿下，〈前言〉進一步提出〈師資職前專業素養指引〉的規劃原則，見諸以下二點：

1.以兼顧階段和整體的發展連貫性，追求「完備教師培育專業化」

〈前言〉強調，「為確保師資培育品質和教師素質，在教師培育專業化過程中訂定各階段之『高級中等以下學校及幼兒園教師專業素養指引』²（以下簡稱〈K-12教師專業素養指引〉），並應用於各項師資培育制度。」（頁1-2）因此，〈K-12教師專業素養指引〉為我國師資專業化完備培育的依據；雖分職前教育、教育實習及在職教師等而各有其階段性的專業素養指引³，且由「圖1—教師培育專業化」（頁2）可見各階段均須由「專業素養應用」和「檢核機制」等二個面向著力，但各階段卻因上位的〈K-12教師專業素養指引〉和最終完成的「教師培育專業化」，而具有發展性、連貫性及整體性的關係（頁3）。

是以，縱然「本次公布之教師專業素養指引，應用於師資職前教育階段」（頁

² 〈前言〉的「三、規劃架構（一）完備教師培育專業化」項下，該指引的名稱為「高級中等以下學校及幼兒園教師專業標準指引」（頁1），但在其後圖1的最上方，卻名之為「高級中等以下學校及幼兒園教師專業素養指引」（頁2）；由於教育部於民國105年2月15日公布的《中華民國教師專業標準指引》，雖在名稱上並未標示「高級中等以下學校及幼兒園教師」，但內容係以之為對象，筆者推測《中華民國教師專業標準指引》將為《高級中等以下學校及幼兒園教師專業素養指引》訂定的重要參照，〈前言〉「三、規劃架構（一）完備教師培育專業化」項下的名稱應係誤植，行文遂以圖示為據。

³ 在民國107年6月29日發布的《師資職前專業素養指引暨課程基準》中，「完備教師培育專業化」包括師資職前教育、教育實習及在職教師等三階段，而同年11月16日修正發布的《師資職前專業素養指引暨課程基準修正規定》，則僅列師資職前教育和教育實習二階段；由於二個版本「完備教師培育專業化」的依據，均是「高級中等以下學校及幼兒園教師專業素養指引」，而目前已有的《中華民國教師專業標準指引》則包括三個階段，故本文以三階段說明之。

3），但在理解和應用〈師資職前專業素養指引〉時，仍宜基於「K-12情境」所需之「富教育愛的人師、具專業力的經師、有執行力的良師」圖像（教育部，2012，頁12），以整體的視野，考慮職前教育與教育實習階段的發展性和連貫性，尋繹適切的「培育」與「致用」循環規劃（仝前註，頁15）。

2. 就應備得習及可測的知能與態度，訂定專業素養以引導師培課程

由於〈師資職前專業素養指引〉應用在引導大學規劃師培課程與安排實踐活動，使〈師資職前專業素養指引〉和〈師資職前課程基準〉間形成了體用關係：前者指引後者的規劃實施，後者實現前者的理想藍圖。為促成二者的相輔相成，〈前言〉在「完備教師培育專業化」的原則外，另提出三項規劃原則（頁3）：

- 為國家教師之概念，各教育階段之師資生共同具有的知識、技能與態度。
- 為師資生得以習得且是整體環境所能提供的學習內容。
- 大學可以透過各種評量方式，確認師資生知識、技能、態度及程度。

可見《師資職前專業素養指引暨課程基準》將「K-12 教師」定位為「國家教師」，需要具備教導「全體國民」成長和發展的共同專業；而此共同專業，自須是整體環境能夠提供且大學可藉評量以確保每個師資生都能習得者。是以，應該具備、現實可行、成效可測、以及確保可習等訂定《師資職前專業素養指引暨課程基準》的原則，自亦是大學規劃和實施師培課程時所應把握者。

二、由勝任教學的內涵和行動展現出專業素養

所謂專業素養，〈前言〉定義為「一位教師勝任其教學工作，符應教育需求，在博雅知識基礎上應具備任教學科專門知識、教育專業知能、實踐能力與專業態度。」（頁1）此一定義，較長年由知識、技能及態度等層面探討教師專業的研究（吳淑禎，2011；蔡金田、趙士瑩，2019；蔡宗河，2005；蔡俊傑，2003；鍾任琴，1994），增加了「實踐能力（practical competence）」——如教育部2016年發布的《中華民國教師專業標準指引》，亦僅明定「我國教師專業標準之內涵，包括專業知能及態度。」（頁2）

究竟何謂實踐能力？為何增加實踐能力？增加實踐能力的專業素養又有哪些蘊意？是皆為大學規劃和施行師培課程前所宜清楚認知者。茲分別就實踐能力的意義、實踐能力在教師專業中的重要性、以及增加實踐能力的專業素養蘊義等三方面，剖析如下。

（一）實踐能力在強調能夠實際表現以有效解決問題

實踐能力(practical ability)一詞，首倡於R. J. Sternberg的智力三元論(triarchic theory of intelligence)，以人類解決問題時，須連續運用三種智力：一是組合性智力(componential intelligence)，表現為認知和比較問題情境中相關因素的分析能力(analytical ability)；二是經驗性智力(experiential intelligence)，表現為善用經驗重組問題情境和重析相關因素的創造能力(creativ ability)；三是肆應性智力(contextual intelligence)，表現為適應環境的實踐能力(張春興，2006，頁765)；可見實踐能力是一種能與環境互動，讓雙方達到和諧狀態的行動能力。鄭雅丰和陳新轉(2011，頁34-35)指出，Competence「『泛指』表現出來的、能夠有效解決問題的能力」，而Ability意指「個人內在所擁有的，可能去達成某項任務的實力。……能否構成有效的能力表現則有待考驗」；依據《中華民國師資培育白皮書》(以下簡稱《師培白皮書》)(教育部，2012，頁12)描繪的「有執行力的良師」，其核心內涵之一即為革新教育實務的「實踐智慧」(practical wisdom)。因此，專業素養之以實踐能力為「practical competence」，乃在強調「能夠實際表現以有效解決問題」；具體言之，即聲明專業的教師必須能「實際表現勝任教學工作和符應教育需求」！

（二）教師專業賴實踐能力整合運用專業知能態度

面對快速的社會變遷，教育系統必須培育兼具獨立生存、群體生活及公民責任等知能和態度的全人(國家教育研究院，2014；教育部，2012；National Institute of Education, Singapore [NIE], 2010)，使各國政府或專業組織紛紛強調「因應時空環境需求的卓越教學(good teaching)」，並揭示「卓越教學係以學生的學習為核心」，從而制定以「學生學習」為核心的教師專業標準(以下簡稱專業標準)或素養，作為師培課程規劃、教師資格認證、教職聘任及評鑑等單一階段或跨階段的憑藉(郭淑芳、張明文，2014；教育部，2012，2016，2018；Alcorn, 2014；Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011, 2016；Bourke, Ryan, & Ould, 2018；Call, 2018；Chung & Kim, 2010；Department for Education UK, 2011；Hollins, 2011；Ingvarson, 2002；Kleinhenz & Ingvarson, 2007；Kriewaldt, 2012；McMahan, Malone, Fredrickson, & Dunlap, 2015；Naylor, Campbell-Evans, & Maloney, 2015；Sachs, 2003；Sinnema, Meyer, & Aitken, 2017；OECD, 2013；UNESCO, 2015)；紐西蘭甚至自今(2019)年7月開始，由教學專業標準(the Standards for the Teaching Profession)取代專業標準，以確保師資生勝任教學(Education Council of New Zealand, 2017)。

事實上，無論何種專業標準或素養，均須由教師不斷自省「我如何改善我的實務？」和「我如何增進學生的學習？」，並將結果付諸實踐行動(Buzzelli &

Johnston, 2002)。是以，縱使教師具備再豐富的博雅知識、任教學科專門知識、教育專業知能及再熱切的專業態度，也必須透過勝任以學生學習為核心的教學行動，協助每個學生均能從事高品質的學習，感受到教育愛、啟迪出自發力、建立起互動感、培養成共好志，從而都有自我實現的可能，才具有回應社會關注教師實際教育成效的價值（教育部，2012）。

（三）勝任教學須由教師個人不斷辯證內涵和行動

根據前項分析，專業素養之定義，可陳述為「『教師個人』能夠『以博雅的知識基礎、任教學科的專門知識、教育的專業知能及專業態度為基礎』，具體表現出『勝任教學工作』和『符應教育需求』的『實踐行動』」，蘊含如下三個層次的寓意：

1. 專業素養和核心素養具有連貫關係

將專業素養的定義和《十二年國民基本教育領域課程綱要核心素養發展手冊》（國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈，2015，頁1）的核心素養定義加以對照，可見二者均關注個人為適應當前生活和迎向未來挑戰，須終身學習必備的知識、能力與態度，藉供實踐力行的持續與情境互動，因而均強調「『素養具有者』的個人主體性」；誠然具有以個人為主體的銜接發展和統整一貫性。

換言之，專業素養所謂的「教師個人」，乃是延續自《K-12課綱》受教經驗下的「核心素養具有者」；透過師培課程，未來將成為勝任「K-12情境」素養導向教學的「專業素養教師」。

2. 專業素養係勝任教學的內涵和行動

「教師個人」為了實踐「勝任教學工作」和「符應教育需求」，須以博雅的知識基礎、任教學科的專門知識、教育的專業知能及專業態度等為先備內涵，並將歷次實踐的經驗，不斷重組與改造為日後實踐的先備內涵。於是，內涵為個人終身學習和歷練的積累，具有持續發展、維持與更新的特色；而實踐則為個人面對實際教學或因應特定情境需求時，主動整合和運用內涵的系統行動。正因此內涵和行動不斷辯證的歷程，成就了每個教師獨具特色且生機盎然的專業生涯！

3. 專業素養即是師資培育的成果品質

若進一步將專業素養的定義和前述師資培育成果品質的含意相對照，可見亦吻合相應。因此，師資培育的成果即指具備專業素養，而《師資職前專業素養指

引暨課程基準》的施行目的，遂可直言為藉由大學自主規劃的師培課程、教師資格考試及師資培育評鑑等檢核的機制，確保每個師資生均具備專業素養。

於是，《師資職前專業素養指引暨課程基準》規範下的師培課程，必須把握以下三個重點：

(1) 以「師資生」為素養的載體，肯定其個人主體性；(2) 展「專業」在勝任教學行動，協助整合知能態度；(3) 蘊「素養」於學習經驗積累，鼓勵藉由實踐內化。

三、藉實踐課程整合各類課程以培育國家教師

基於前述的體用互動關係，〈師資職前專業素養指引〉在宣告「大學應依據師資培育法所揭櫫……之共同課程上，規劃專業與專門課程，以培養……各項教師專業素養」（頁3）後，臚列了解教育發展的理念與實務，了解並尊重學習者的發展與學習需求，規劃適切的課程、教學及多元評量，建立正向學習環境並適性輔導，認同並實踐教師專業倫理等 5項專業素養和因之發展的17項專業素養指標（頁3-4）。

而隨之呈現的〈師資職前課程基準〉，即針對培養專業素養的師培課程，提供「最基本、必要及共同的規範」（頁1）。茲彙整其內容要點並舉國小師資類科的師培課程（以下簡稱小教課程）為例，以見其設計。

(一) 確立各師資類科的師培課程目標內容及相關課程最低學分

如小教課程強調培育（跨）領域教學知識和能力，俾利進行包班制教學；擔任導師角色所需的知識、技能及態度；以及素養導向課程教學與評量等（頁4、12）；因而應至少修畢總學分46學分，包括專業課程 36 學分、專門課程 10 學分及各校自訂的普通課程學分；而在專業課程中，基礎、方法及實踐等課程之最低學分數應分別為4、8及12（頁4、7）。

(二) 規範三類課程的內涵和開設原則必須符合各類科師資需要

1.普通課程：培育人文博雅知識和教育志業精神，應緊密結合通識課程並得整合專業和專門課程（頁11）。

2.專門課程：培育任教學科、領域、群科知識及專業素養，以符合《K-12課綱》所需師資；如小教課程應將國語文和數學領域之教學基本學科課程中，至少各一

門課列為必修（頁10-11）。

3.專業課程：涵養專業素養，應包含必修和選修科目，可採跨課程整合規劃科目；其中基礎課程強調教師應備之理論、任教對象身心特質、教育行政、政策與法規等知識；方法課程在了解《K-12課綱》和從事課程、教學、評量、輔導及班級經營等知能；而實踐課程則須俾利熟悉教育實務，學分應達專業課程總學分數1/3，課程規劃須符合邏輯安排和重視跨領域教學，應依領域、群科性質設置相關教材教法，且教材教法和教學實習應列為必修（頁9-10）。

(三) 要求各類課程以核心內容和參考科目及專業素養緊密對應

課程核心內容意指「師資生擔任教師最基本應習得的課程內容，為最基本、最重要的概念，以為各師資培育大學規劃師資職前教育課程及教學之用」（頁12）；基於「各教育階段專業素養在共同基礎上，有其獨特性」（頁11），分別標示各師資類科專業素養和指標的課程核心內容對應表，明訂各師培課程「應涵蓋課程核心內容」（頁10）；再以〈核心內容與和參考科目〉表列各師資類科課程核心內容與對應的參考科目，敘明「所列參考科目，僅供各校規劃課程時參考」（頁24）。

以小教課程為例，主要以基礎課程對應素養一、二（了解教育發展的理念與實務；了解並尊重學習者的發展與學習需求），參考科目如教育哲學、教育史、教育社會學、教育心理學等；專門、方法及實踐課程對應素養三、四（規劃適切的課程、教學及多元評量；建立正向學習環境並適性輔導），參考科目如課程發展與設計、教學原理、教育評量與測驗、學科／領域專門知識、分科／分領域教材教法、輔導原理與實務、班級經營等；普通和實踐課程對應素養五（認同並實踐教師專業倫理），參考科目如教師專業倫理、教育研究法、教學實習等（頁27-29）。

但事實上，不僅各素養間具有相輔相成的關係，各類課程和據以規劃的各學科間亦難以完全獨立，且同一學科的內涵亦可對應多個素養，如〈核心內容與和參考科目〉表中，「教育概論」即為對應五個素養的參考學科（全前註）；而這正是〈師資職前課程基準〉一再標舉「跨課程整合規劃科目」的原因（頁10、11）。

(四) 特別規定實踐課程開設原則裨益師資生熟悉教育實務目標

由前述三類課程的開設原則中，可見〈師資職前課程基準〉特別重視實踐課程，針對其最低學分比、規劃、設科及教學原則等，均提出具體要求；目的即在以實踐課程為整合其他各類課程的媒介，為培育勝任「K-12情境」教學的專業

教師所最不可或缺者。

蓋唯有當師資生具備教育發展、學習者、課程和教學及評量、學習環境和適性輔導、以及教師專業倫理等知能的內涵，而能整合運用於關懷弱勢學生、維護學生福祉、發展溝通能力和習慣、團隊合作、解決問題等勝任「K-12情境」教學的實踐行動，並不斷運用「我如何改善我的實務？」和「我如何增進學生的學習？」的省思，追求專業成長，方可為理論認知和實務經驗建立不斷檢證與補充的關係，從而體認和思辨教師的角色，由「被告知（be told）」的教師專業，轉化為具主體性的自我認定（self-identity），進而發展符應情境需求的終身學習意願、能力及行動，成為具備專業素養的「國家教師」。

換言之，真正展現職前師資培育成果的關鍵，非僅是教師資格考試測得的專業知能分數，而須透過「K-12情境」每個學生的學習表現－核心素養，方才見證了師資的專業態度、教育熱忱與專業責任感。毋怪Sinnema、Meyer及Aitken（2017）呼籲師培課程應透過結合理論的實踐，整合離散呈現的專業標準，誠然和《師資職前專業素養指引暨課程基準》的用心不謀而合！

（五）鼓勵大學在前述規範下專業自主規劃具有特色的師培課程

為引導大學規劃具有特色的師培課程，以促進大學更加多元發展（頁1），在上述規範外，大學可「依專業自主與學校特色，自行規劃課程之名稱及學分數，並鼓勵提高學分數，開設跨指標、跨類別、跨領域／學門課程，惟所開設之課程應能對應所有的教師專業素養指標。」（頁7）對於課程核心內容，各校亦「得視其發展特色及師資調整」（頁12），至於對應課程核心內容的參考科目，更可「考量本身師資、特色及發展方向，根據專業素養、專業素養指標及課程核心內容自訂合適之相應科目。」（頁24）

相較於《師資職前專業課程實施要點》，〈師資職前課程基準〉不僅對師培課程有較整體的考量，且大幅減少對科目和學分數的規定，更免除大學須將所擬訂之科目和學分一覽表陳報教育部核定之規定；尤其鼓勵大學在考量本身師資、特色及發展方向，根據專業素養和指標及課程核心內容，自主規劃總學分數、各類課程學分數、各學科名稱和學分數、調整課程核心內容，亦得開設跨指標、跨類別、跨領域／學門課程；確為我國職前師資培育邁出了肯定和尊重專業的一步。

參、可供落實要義並展現特色的師培課程規劃策略

藉增加實踐課程的時數，以提升師資生的實務經驗，已見諸歷次師培課程的改革，如《師培白皮書》（頁 58）即明定「教學實習科目更應有一半以上時數

在中小學或幼兒園教學現場學習。」《師資職前專業課程實施要點》於要點（七）亦規範「各大學規劃各類科教育專業課程應包括至擬任教類科實地學習，提供師資生……見習、試教、實習、補救教學、課業輔導或服務學習；……國民小學：至少七十二小時」，又在〈附表：國民小學教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分對照表〉中，將教學實習、國語和數學教材教法等科目列為必修。

但實踐課程的實施成效，似乎始終是檢討師培課程時的重點，如《師培白皮書》（頁 21）即提出如下反思：

教育專業課程的實務教學內容不足，學科專門知能與中小學教材內容結合度不足，學科教學知能的課程設計不足，且教育專業知能、學科專門知能與學科教學知能之間未能充分整合，……其次，師資培育課程有關教師志業與品德倫理教育亦有所欠缺，……再者，師資培育歷程中有關體驗與省思活動較為不足，較少提供機會讓師資生……批判、質疑與反思個人的教育信念及價值。

因此，《師資職前專業素養指引暨課程基準》在增加實踐課程的時數同時，亦要求課程規劃符合邏輯安排、重視跨領域教學、依領域或群科性質設置相關教材教法、及教材教法和教學實習列為必修等；可見確保師資生的實踐經驗，確有助於勝任卓越的教學，乃是大學規劃和實施實踐課程時應特別留意者。

在深入探究國內外的相關文獻後，得有如下發現：

一、連結「K-12 情境」，擴展實踐活動

許多研究（何縉琪、許智香、沈麗芬、饒瑞鳳，2010；Adoniou, 2013; Allen, 2009; Hastings, 2010; Hollins & Crockett, 2012; McMahan et al., 2015）指出，在師資生和「K-12 教師」的評價中，實務經驗是師培課程裡最有助於認知真實存在的學生、發現他們如何學習、以及實際感受學校運作和教學情境的複雜動態性，使個人迅速建構教學專業體系的部分。

因此，藉由改變總時間、期程、方式，以增加師資生到「K-12 情境」見習、試教、課業輔導、服務學習……等機會，成為以實踐活動「量」的變革，增進師資生卓越教學能力的起點（Darling-Hammond, 2006; McMahan et al., 2015）；隨著活動的進行，逐漸發展出對活動過程、輔導（mentoring/supervising）類型和強度、以及和「K-12 情境」的關係等「質」的要求（王金國，2015；何縉琪等人，2010；Adoniou, 2013; Cochran-Smith, 1991; Darling-Hammond, 2006; Hollins&

Crockett, 2012; Jones et al., 2016; Leijena et al., 2014; McMahan et al., 2015)；茲將規劃和實施實踐活動的具體有效策略彙整如下：

(一) 尋求和多樣背景的「K-12 情境」合作

為有助於師資生深入理解學習、社會和文化背景，具備在複雜的教室情境中，從事個別化教學，及參與專業社群改進學校課程和文化等知能與態度，大學應尋求和不同社經文化背景的「K-12 情境」發展合作關係，避免因允許師資生自行選擇學校從事實踐活動，使實務經驗受限於個人的社經背景，而不利適性教學能力的發展 (Adoniou, 2013; Darling-Hammond, 2006; McMahan et al., 2015)。

在選擇合作的「K-12 情境」時，則須考慮信任和責任感、時間和承諾、組織氣氛、績效表現、共生和互惠關係、分享願景和信念、彈性和適應力、尊重、溝通和敏感度、挑戰和樂於成長、所有權和參與意義感等條件 (高薰芳, 2002; Hollins & Crockett, 2012; Ronfeldt, 2015)。

(二) 建立和「K-12 情境」的協調合作關係

具有協調合作關係的「大學—K-12 情境」，較能促進雙方的課程連繫、提供師資生豐富的學習教學機會、提升對師資生實踐活動的輔導品質、以及有效協助師資生從事系統的省思 (陳嘉彌, 2000; Adoniou, 2013; Cochran-Smith, 1991; Yu & Hunt, 2016)。

預期和「K-12 情境」發展合作關係，大學可採凝聚共同願景、設定理論基礎、制定實踐過程、確定實踐取向、釐清實踐定位、以及形成協作團隊等步驟；當雙方確定要建立合作關係時，則應簽署合作備忘錄 (楊智穎, 2011; Hollins & Crockett, 2012)。

(三) 確保相關的人事物等均聚焦於達成目標

對於師資生理解教學複雜性和教師專業所需的相關人事物，大學須承擔協調和組織的責任；必要時，應提供促使「K-12 情境」完成合作任務的協助：如協助「K-12 教師」針對課程、教材及教法進行檢視、省思、設計與發展，或基於「K-12 教師」的經驗和建議，合作開發適合差異化教學的課程和教材等 (陳嘉彌, 2000; 謝寶梅, 2003; Darling-Hammond, 2006; Davies et al., 2013; McMahan et al., 2015; O'Connor, 2016)。

在任何活動進行前，均應和「K-12 情境」的相關人員及師資生充分溝通，進而提供完整的準備協助或教育，以確保所有的參與者，均對活動的目標、內容、

方法及評量等達成共識（王金國，2015；陳嘉彌，2000；Jones et al., 2016）。

(四) 平等互惠共同解決問題和發展教學專業

規劃相關活動時，除考量師資生的學習外，大學亦應兼顧「K-12 情境」師生和相關人員的福祉，創造雙方平等、互助、互惠、互利的關係，以共同面對和解決因合作產生的所有問題（王金國，2015；高薰芳，2002；陳嘉彌，2000；Adoniou, 2013; Jones et al., 2016）。

在合作的過程中，師培教師必須肯定「K-12 教師」具有決定教學品質和評估師資生學習教學的專業技巧，從而以師資生的實踐活動為中心，和「K-12 教師」共組專業社群，以相互觀察、協同教學及對話討論等機制，強化理論和實踐的連結，進而提升大學和「K-12 情境」的教學專業（黃玉幸，2017；Davies et al., 2013; Yu & Hunt, 2016）。

(五) 蒐集回饋資料適時修正或調整實踐計畫

師培教師除因帶領師資生在「K-12 情境」活動，而有實際觀察或體驗的發現外，還可利用集會、訪談、問卷、檔案及網路平台等方式，蒐集「K-12 情境」相關人員和師資生的檢討回饋資訊，以利適時修正本次活動或調整未來實踐計畫（王金國，2015；何縉琪等人，2010；蔡天助，2017；McMahan et al., 2015）。

如以師資生在「K-12 情境」的實踐經驗為例，可見確有助於改善理論和實踐的分立，增進師資生的溝通表達、危機處理、自我覺察、與人合作及專業省思等能力，也較能由學生的角度思考問題，強化備課和教學經驗，激發責任感及更加確定未來擔任教師的意願；唯所感覺最大困擾者，乃是學生的常規管理，師培教師自宜於此多加著力（王金國，2015；何縉琪等人，2010；蔡天助，2017；Yu & Hunt, 2016）。

二、提升實踐課程的品質，強化實踐能力

增加師資生到「K-12 情境」之實踐活動，雖最具真實感，但考慮「K-12 情境」和大學的距離與往返時間、以及難以形成對卓越教學的整體和全面經驗等限制（謝寶梅，2003；Allen, 2009; Darling-Hammond, 2006），改進教學實習和教材教法等實踐課程的品質，成為務實的取向。

由於見習和試教等活動，本多見於實踐課程的安排，因此，前述五項策略亦可供實踐課程規劃和實施的參照，但尚有如下的可行策略：

（一）設計多樣的活動以充實課程內涵

為增進師資生學習教學的動機和提供整合體驗的機會，實踐課程應以師資生為學習的主體，訂定明確的目標，在見習和試教之外，安排模擬試教、微型教學、省思、討論、觀摩和評析教學錄影帶、創意教學專題演講、訪談師鐸獎教師、案例教學、融入問題引導學習於自我學習和試教、製作形成性檔案、運用協作平台、以及行動研究等多樣化的內容和活動（王瑞璦，2006；邱憶惠，2016；李麗君，2006；徐綺穗，2009；徐靜嫻，2013；陳美玉，2014；曾靜瑜，2017；劉唯玉，2015；謝念慈，2016；謝寶梅，2002；蘇意雯，2016；Darling-Hammond, 2006; Korthagen, 2002）。

而善用師資生的學習成果，亦可以發揮其他效益：如所撰寫的案例和省思資料，除可供相關課程分享，亦可作為日後案例教學的教材，更可因瞭解師資生遭遇的關鍵事件和迷思概念，革新師培課程和精進教學（劉唯玉，2015）；又如在教學實習課堂中協助師資生學習「問題引導學習」後，引導其轉化為試教的內容，不僅有助於維持師資生的學習動機和深化學習成果，增進其和同儕的專業互動，更有助於完成知行合一的實務經驗（徐靜嫻，2013）。

（二）運用省思和對話以引導概念建構

在師資生參與多樣的課堂活動，尤其見習和試教後，宜藉由批判性的省思和社會建構的對話，引導其充分掌握實踐的情境和解決立即的問題、深度理解和詮釋大學課堂上所學的理论、發展後設認知的學習能力和習慣、及以口語和文字敘述省思的結果，從而逐步建構其概念體系；更可鼓勵其透過行動研究，嘗試解決實際問題和提升教學品質，進而發現理論和實踐的互動連結（邱憶惠，2016；何縉琪，2019；周鳳美，2010；符碧真、黃源河，2016；徐靜嫻，2013；陳美玉，2014；謝寶梅，2003；Darling-Hammond, 2006; Cavangh & Garvey, 2012; Korthagen, 2002; Leijena, et al., 2014; Loughran, 2002; Naylor et al., 2015; O'Connor, 2016; Roland, 2017）。

至於有效的引導的方式，則可分由步驟和內涵加以設計：如在步驟上採取ALACT模式—行動(Action)、回顧(Looking back on the action)、覺知(Awareness on essential aspect)、創造(Creating alternative methods of action)、嘗試(Trial of alternative action)；亦可透過回顧個人的試教紀錄，以四個問題自省：看到了什麼事件？為什麼會發生？和哪些理論有關？以及從事件中學到了什麼？而在內涵上，則包括行動、行動中的省思、行動中省思的敘述、行動中省思敘述的省思、及行動後的省思等層次（符碧真、黃源河，2016；徐綺穗，2009；Korthagen, 2002; Leijena, et al., 2014）。

（三）透過形成性檔案以發展專業認定

由於學習檔案有助於師資生累積個人的專業素養，亦為參與教師甄選的輔助工具，更是發展教師專業的基礎（曾素秋，2014），因此，師資生應學習製作形成性的學習檔案，並以之為繼續修習師培課程、取得教師證書及就任正式教職的重要憑據。究其內容，則應包含個人傳記或生活史、師培課程修習和省思的歷程與結果等，而非僅呈現成績單、證照、榮譽或複製知識的資料集（Naylor et al., 2015）。

同時，實踐課程宜協助師資生透過個人傳記或生活史的分析，有系統地反省重要的學習經驗，以針對既有的價值認知或直覺反應，進行理性的質疑與梳理，從而產生再概念化與再體驗的效果；再藉由師培課程修習和省思的持續記錄，反覆激盪個人對教育工作和教師角色的認識、辨識和檢核個人的核心能力、證成教學知能和實踐的轉化整合，從而發現價值觀和信念系統的建構與變化，確定想要成為教師的原因並形成其專業承諾（陳美玉，2014；教育部，2012；謝寶梅，2003）。

（四）藉各種連結關係以激勵學習教學

就見習和試教的經驗來說，師資生在見習中可以觀摩到較多的教學面向，其省思亦多關注於教師班級經營的表現；但因看到理論與實務的落差，使其由對「K-12 情境」的期待，轉變成對所學「不實用」或「不知如何用」的焦慮，甚至產生專業認同的危機。而面對必須綜合教學和班級經營知能的試教，師資生不僅在準備階段感覺緊張，且因教學過程中突發事件的衝擊，省思時多聚焦於教學策略和學生特質、承認自己的不足、且堅定理論和實務間存有距離的信念，更產生挫折或無力感。因此，見習和試教活動宜交錯進行，以利師資生強化專業知能，逐步建構專業認同與自信（徐綺穗，2009）。

面對師資生在修習課程中的情緒變化，師培教師可運用學習團隊（cohort model），和全體師資生共創合作和支持的連結；並以周密的計畫和激勵的協助，引導課程進行；進而藉協助師資生學習教學為起點，和師資生及「K-12 教師」發展出專業社群（謝寶梅，2003；Cavangh & Garvey, 2012；Dinsmore & Wenger, 2006；Jay & Miller, 2016；Naylor et al., 2015）。

三、創造整體的教育情境，涵養專業素養

在藉增加實踐活動的時數、頻率、協調和組織相關的人事物，至充實實踐課程的內涵、加強省思和對話方式等努力後，相關研究（陳沛雯、王俊斌，2017；謝念慈，2016；Association of Teacher Educators [ATE], 1992；Darling-Hammond,

2006; Goodwin et al., 2014; Ping, Schellings, & Beijaard, 2018; Yu & Hunt, 2016) 發現多數師培課程仍由學術性教學知識構成的認識論主導，運用吸引力不足的講述法教學，並視實踐範疇為大學課堂之外的學習，甚至以指導師資生學習教學乃是實踐課程任課教師的任務；而部分擔任實踐課程的師培教師，並未準備好承擔自己的角色，如不盡知「K-12 情境」的良好教學要素、不熟悉如何引導師資生學習教學等；因而倡議應自大學內部創造整體的學習情境，以提供師資生完整的適切體驗，亦即由師培教師群精進教學開始，具體策略可如下述：

(一) 組織協助師資生學習教學的專業社群，形成教學研究及服務的團隊

師培教師群可藉由協助每一名師資生學習教學為核心，組成專業社群，藉共同備課、相互觀課及觀後議課的歷程，充實任教學科知識和教學知識，運用參與式教學激勵師資生投入學習，檢視並修正個人的教學信念和精進自己的教學，從而建立共同或類似的教學風格，發展對師培教師專業素養的共識，以及透過行動或學術研究不斷學習等。而此過程中的成果和體驗，不僅可為師培課程的教材，亦能在留意學術倫理下從事各級學校課程和教學的研究，更可供「K-12 教師」的在職進修提供典範。換言之，為勝任教學而必須成為專業社群的一員，應由師培教師群率先實踐（何縉琪，2019；楊智穎，2019；蔡進雄，2017；謝念慈，2016；ATE, 1992; Barnes, Boyle, Zuilkowski, & Bello, 2019; Hadar & Brody, 2012; Koster & Dengerink, 2008; Naylor et al., 2015; Patton & Parker, 2017; Ping, et al., 2018; Zeichner, 2006, 2010）。

(二) 依據「K-12 情境」卓越教學的要素，建構連結理論和實踐的課程

師培教師群應基於學術研究和實際接觸的發現，建立「K-12 情境」卓越教學的共同願景和明確要素、掌握師資生應備的教學知能和轉化教學實踐的要領，以發展理論和實踐緊密連結、甚至消融界線的課程架構，從而規劃具有特色的師培課程；同時，在招攬師培課程的新進教師時，亦宜以具有「K-12 情境」的任教背景為重要考量；期協助師資生在修課期間，不僅學習「如教師般思考」，亦能「如教師般行動」，具備自我省思的教育專業力和解決問題的教育實踐力（陳沛雯、王俊斌，2017；黃源河，2010；楊智穎，2019；謝念慈，2016；謝寶梅，2003；ATE, 1992; Barnes, et al., 2019; Darling-Hammond, 2006; Hollins & Crockett, 2012; Zeichner, 2006）。

(三) 透過臨床教學熟稔「K-12 情境」教學，精進並提供卓越教學示範

師培教師群宜透過協同或臨床教學，熟稔和內化「K-12 情境」的卓越教學要素，並將大學授課的焦點，從教材內容轉移至學習者，進而發揮影響師資生學習教學的積極因素並提供卓越教學的示範，協助師資生因實際觀摩、體會、認同、

模仿及驗證卓越的教學或教學的理論，修正或重建其教學信念，從而勝任教學（陳沛雯、王俊斌，2017；謝念慈，2016；謝寶梅，2003；ATE, 1992；Barnes, et al., 2019；Darling-Hammond, 2006；Kahne & Westheimer, 2000）。簡言之，即師培教師群必須以身教示範其言教（Teachers of teachers must model their models）（Kahne & Westheimer, 2000, p. 381）！

（四）不斷以批判省思的態度，留意非正式體驗對實務經驗的重大影響力

所謂非正式體驗，包括隱含在師培課程中的知識、教學、權力、語言等潛在課程，以及因社會環境變遷、師培政策調整或師培課程取向等所造成的懸缺課程：前者如師培教師群所表現的教師承諾深度和活力、引導師資生學習專業素養的態度、與「K-12 教師」的合作方式、對「K-12 教師」專業素養的關注程度等；後者如師資生的人格陶冶、品德教育、情意教育、乃至專業素養和指標準等，是皆可能在不知不覺中，對師資生的實務經驗造成影響。因此，師培教師群必須經常抱持批判省思的敏覺，並就所得開展改進的行動（高強華，1998；張芬芬，1997；張美華、簡瑞良，2013；教育部，2012；楊智穎，2016；ATE, 1992；Bourke, et al., 2018；Sachs, 2003）。

（五）由點連線而面逐漸擴大影響力，至結合社會資源共創整體學習情境

在前項的運作經驗上，師培教師群可持續以師資生的學習為核心，邀請非師培教師參與或共組專業社群，藉討論師資生的學習狀況而打破各不相屬的現狀，進而影響大學中的其他教師或從事跨校連結和分享，如將全人教育的價值取向推展至普通課程、普遍精進大學課堂的教學、研發跨領域或學門的課程設計、乃至促進各級學校的教育改革或影響教育政策等（陳沛雯、王俊斌，2017；劉世雄，2011；謝念慈，2016；謝寶梅，2003；ATE, 1992；Hadar & Brody, 2012）。同時，亦應強化校園環境和設施、和其他社會資源發展夥伴關係，如基金會、企業、博物館、青少年中心、教科書廠商等，以為師資生學習教學創建有利的整體情境（教育部，2012；ATE, 1992；Darling-Hammond, 2006；Dinsmore & Wenger, 2006；Naylor et al., 2015；Zeichner, 2006, 2010）。

肆、結論與建議

在運用理論研究法，深入探究《師資職前專業素養指引暨課程基準》，並經廣泛蒐集和反覆閱讀國內外的相關研究後，本研究彙整出《師資職前專業素養指引暨課程基準》的要義、以及可供落實該要義以展現特色的師培課程規劃和實施策略等發現。茲依據前述發現，整合為結論供大學參酌運用，再針對規劃和實施

師培課程所需的配套，研擬出對大學行政單位、教育行政主管機關及後續研究的建議。

一、結論

（一）以《師資職前專業素養指引暨課程基準》要義為基礎開展課程新猷

《師資職前專業素養指引暨課程基準》係以〈師資職前專業素養指引〉為引導〈師資職前課程基準〉的目標，〈師資職前課程基準〉為實現〈師資職前專業素養指引〉的推手，二者相依相存，緊密連結。因此，在規劃和實施師培課程時，大學宜有如下的認知：

1. 師培課程規劃和實施的核心

協助每個師資生藉高品質的學習，對勝任「K-12 情境」的卓越教學，有良好的學習成效，成為「完備教師培育專業化」的國家教師。

2. 師培課程規劃和實施的原則

全體師資生均應具備專業素養、所有活動和課程的規劃均現實可行、可藉多元評量檢測師資生的學習成效、以及運用各種方式確保每個師資生均可習得課程目標。

3. 師培課程規劃和實施的重點

以「師資生」為素養的載體，肯定其個人主體性；展「專業」在勝任教學行動，協助整合知能態度；蘊「素養」於學習經驗積累，鼓勵藉由實踐內化。

4. 師培課程規劃和實施的要領

以專業素養和指標為依歸、具體表現勝任教學為判準、課程核心內容為範疇、紮實實務經驗為歷程、通過外在檢核為品管機制、本校現實條件和發展方向為考量。

（二）循提升活動質量創新課程內涵至創造整體情境三階段培育國家教師

為充實師資生的實務經驗，以利融貫理論和整合素養，大學可依短期、中期及長期規劃和實施具有特色的師培課程，茲分述如下：

1.以數量和品質並重的實踐活動，豐富師資生的實務經驗

在增加實踐活動的機會外，宜和不同背景之「K-12 情境」發展緊密的協調合作關係，平等互惠的共同解決問題和發展教學專業，以達成預期的目標。

2.以內容和教法創新的實踐課程，強化師資生的實踐能力

充實實踐課程內涵和改進教學方式，務實地激發師資生的學習教學動機、建立其省思回饋和社會建構的習慣、及透過形成性檔案發展其專業認定。

3.以身教示範和結合資源的整體情境，涵養師資生的素養

由師培教師群以師資生的學習教學為核心，組成精進教學的專業社群，充分掌握「K-12 情境」卓越教學的要素，以規劃可供理論和實務互動補充的課程，並藉批判省思的態度，不斷提升課程和教學的品質，進而擴及全校教師乃至結合社會資源，以身教示範「理想的學校」和「卓越的教學」，開創最有利於師資生學習教學的完整教育情境。

二、建議

(一) 大學行政單位

- 1.提供師培教師從事「K-12 情境」和「以師資生為學習主體」之卓越教學研究的必要資源。
- 2.鼓勵師培教師分享「以師資生為學習主體」的卓越教學研究和實踐發現，協助組織以發展教學為目標的跨學系／學院／大學／教育階段之師培課程。
- 3.給予實踐課程較大的彈性和支持，如降低師資生的修課人數、配合「K-12 情境」和其他社會資源的作息排課等。
- 4.將師培教師應具備的卓越教學能力和所研發的相關成果，具體反應在教師聘用和評鑑辦法中。

(二) 教育行政主管機關

- 1.鼓勵師培教師和「K-12 教師」合作，從事「以學生為學習主體」和「精進師資生勝任教學」的研究，兼收提升「K-12 情境」和師培課程教學品質之效。
- 2.透過對「K-12 情境」的輔導和評鑑結果，薦予大學選聘為實踐活動和課程的

合作對象，支持大學和「K-12 情境」發展多樣的關係。

3. 鼓勵大學分享與觀摩課程規劃和評鑑歷程，進而輔以研究尋繹師培課程規劃和評鑑的要素與模式，協助發展滾動式師培課程的規劃機制。

4. 藉持續且多元的資料蒐集和檢核工具研發，掌握師資生的學習成效和國外專業素養的發展趨勢，長保《師資職前專業素養指引暨課程基準》的適切性。

(三) 未來研究

1. 針對「K-12 情境」卓越教學、統合理論課程和實務經驗的學術要素、及師資生教學知能和實際教學的轉化歷程等進行研究。

2. 以任教五年內的新手教師為對象，搜集其在大學修習理論課程和從事實踐活動與課程的學習經驗、及對相關課程與活動規劃的建議。

3. 掌握「K-12 情境」對協助大學進行實踐活動和課程的意見，廣泛蒐集國外相關的具體資訊並提整為建議，供大學建立合作關係參照。

參考文獻

- 王金國（2015）。師資培育機構推動服務學習之行動與省思—以靜宜大學師資培育中心為例。**臺灣教育評論月刊**，4（1），41-47。取自 <https://reurl.cc/QpXzj0>
- 王瑞堦（2006）。教學實習課程中教學實際突破與省思之行動研究。**國民教育研究學報**，16，1-26。
- 全國法規資料庫（2017）。**師資培育法**。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>
- 邱憶惠（2016）。學習去教：在師資培育課堂裡的自我研究。**師資培育與教師專業發展研究期刊**，9（3），81-104。DOI: 10.3966/207136492016120903004
- 吳淑禎（2011）。中等學校師資培育課程的發展特色與教育專業課程的能力指標分析。**教育研究集刊**，57（4），1-41。
- 何縉琪（2019）。素養導向師資培育教學：以慈濟大學為例。**臺灣教育評論月刊**，2019，8（8），51-56。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/8-8/topic/10.pdf>
- 何縉琪、許智香、沈麗芬、饒瑞鳳（2010）。培育師資生教學實踐素養之研

- 究。慈濟大學教育研究學刊，6，51-93。取自
http://tao.wordpedia.com/show_pdf.ashx?sess=cixmw5yo3v12zxnvmlngsp55&file_name=JO00000906_6_51-93&file_type=q
- 李雅婷（2011）。師資職前教育師培生進行問題引導學習之課程設計與實施研究。屏東教育大學學報－教育類，37，57-96。
 - 李麗君（2006）。檢視師資生教學信念與其實踐之方案實施與成效。國立臺北教育大學學報：教育類，19（1），39-62。
 - 周鳳美（2010）。師資生集中實習教學省思札記之內容分析。師資培育與教師專業發展期刊，3（1），41-69。
 - 郭淑芳、張明文（2014）。師資培育制度改革回顧與展望。教育研究月刊，245，41-60。DOI：10.3966/168063602014090245003
 - 高強華（1998）。師資培育課程中的情意學習。中等教育，49（1），59-68。
 - 高薰芳（2002）。師資培育：職前教師教學系統發展。臺北市：五南。
 - 徐綺穗（2009）。學生反思內涵的分析及其對教學實習課程的啟示。教育研究與發展期刊，5（1），35-58。
 - 徐靜嫻（2013）。PBL 融入師資培育教學實習課程之個案研究。教育科學研究期刊，58（2），91-121。DOI：10.3966/2073753X2013065802004
 - 張芬芬（1997）。多元化師資培育中的潛在課程。教育資料集刊，22，235-254。
 - 張美華、簡瑞良（2013）。情意課程在師資培育過程的實施困境。雲嘉特教，17，14-21。
 - 張春興（2006）。張氏心理學辭典。臺北市：東華。
 - 陳沛雯、王俊斌（2017）。變革中的師資培育制度與學校現場專業期待。T&D 飛訊，231，1-18。
 - 陳美玉（2014）。從實踐知識論觀點看師資生的專業學習與發展。教育資料集刊，28，77-107。取自

https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/6/pta_8719_6037967_85574.pdf

- 陳嘉彌（2000）。促進師資培育機構與實習學校合作成功的先備條件。《教育實習輔導季刊》，6（2），53-61。
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 國家教育研究院課程及教學研究中心核心素養工作圈（2015）。十二年國民基本教育領域課程綱要核心素養發展手冊。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/51358/9df0910c-56e0-433a-8f80-05a50efeca72.pdf>
- 符碧真、黃源河（2016）。實地學習：銜接師資培育理論與實務的藥方？。《教育科學研究》，61（2），57-84。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED2600/cp.aspx?n=37734BA79B67A89A&s=AF04D533FC93AA8D>
- 教育部（2013）。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。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001133>
- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。取自 <https://reurl.cc/alV2GX>
- 教育部（2018）。中華民國教師專業素養指引—師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001829#lawmenu>
- 教育部電子報小組（2018年7月5日）。師資專業素養指引公布 課程自主空間加大。《教育部電子報》，826期。取自 https://epaper.edu.tw/topical.aspx?topical_sn=1042
- 曾素秋（2014）。師資生學習歷程檔案評量之實作與省思—以某科技大學為例。《教師教育期刊》，3，81-118。
- 曾靜瑜（2017）。運用協作平台加強師資生教學省思之可行性討論。《T&D 飛訊》，243，1-21。

- 黃玉幸(2017)。師資培育機構實施協同教學之可行性。臺灣教育評論月刊，2017，6（7），30-35。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/6-7/topic/08.pdf>
- 黃源河（2010）。融合斷裂：搭起師資培育理論與實務鴻溝的橋樑。當代教育研究季刊，（4），1-40。
- 楊智穎（2011）。「教育實習」的生命敘說兼論專業發展學校的實踐與省思。載於屏東教育大學師資培育中心暨教育學系（主編），尋找新的教育實習之路－專業發展學校的實踐與反省（頁 3-11）。屏東市：屏東教育大學。
- 楊智穎（2016）。從懸缺課程的觀點探討師資培育課程的革新。課程研究，11（2），1-17。
- 楊智穎（2019）。回應新課程政策變革的師資培育課程發展。臺灣教育評論月刊，2019，8（4），51-57。取自 <http://www.ater.org.tw/journal/article/8-4/free/01.pdf>
- 鄭雅丰、陳新轉（2011）。能力概念及其教育意義之探討。教育研究與發展期刊，7（2），27-56。
- 劉世雄（2011）。多元師資培育制度後的師培通識課程。通識在線，33。取自 http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/page4/publish_pub.php?Pub_Sn=36&Sn=1110
- 劉唯玉(2015)。融入教育實踐智慧的師資培育方法－案例撰寫。T&D 飛訊，208，1-19。
- 蔡天助（2017）。邁向理想的第一步：史懷哲教育服務隊的初步觀察。通識學刊：理念與實務，6（1），1-38。取自 <http://www.nwgest.org.tw/wSite/public/Attachment/fl523502622335.pdf>
- 蔡金田、趙士瑩（2019）。學校兼任行政教師行政專業能力指標建構與分析。臺北市：元華文創。
- 蔡宗河（2005）。英國《學科領導人標準》對我國教師專業發展的啟示。教育研究集刊，51（3），101-133。
- 蔡俊傑（2003）。提升教師專業知能因應九年一貫教育改革。臺灣教育，623，20-27。

- 蔡進雄（2017）。大學教師專業學習社群的實踐與省思。評鑑雙月刊，70。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2017/11/01/6862.aspx>
- 謝念慈（2016）。十二年國民基本教育中學師資培育的有效教學：差異化的觀點。課程研究，11（2），19-45。
- 謝寶梅（2003）。師資培育的主要問題：師資生專業知識的建構。載於國立臺中師範學院初等教育學系（編印），我國小學師資培育的回顧與前瞻學術研討會論文集（頁 64-81）。臺中市：編印者。
- 鍾任琴（1994）。教師專業之探討。教師之友，35（3），29-35。
- 蘇意雯（2016）。「數學教學實習」課程規畫與實踐之研究。臺灣數學教師，37（1），1-12。DOI: 10.6610/TJMT.20151127.01
- Adoniou, M. (2013). Preparing teachers - The importance of connecting contexts in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 47-60. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n8.7
- Alcorn, N. (2014). Teacher education in New Zealand 1974-2014. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 40(5), 447-460. DOI: 10.1080/02607476.2014.956547
- Allen, J. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from university to workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647-654. DOI: 10.1016/j.tate.2008.11.011
- Association of Teacher Educators [ATE] (1992). Standards for teacher educators. Retrieved from <https://ate1.org/resources/Documents/Standards/Teacher%20Educator%20Standards%20-%20Jan%202018.pdf>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). *Australian professional standards for teachers*. Retrieved from https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf?sfvrsn=5800f33c_64
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2016). *Final report -*

Evaluation of the Australian professional standards for teachers. Retrieved from https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/final-report-of-the-evaluation-of-the-evaluation-of-the-apst.pdf?sfvrsn=428aec3c_0

- Barnes, A. E., Boyle, H., Zuilkowski, S. S., & Bello, Z. N. (2019). Reforming teacher education in Nigeria: Laying a foundation for the future. *Teaching and Teacher Education*, 79, 153-163. DOI: 10.1016/j.tate.2018.12.017
- Bourke, T., Ryan, M., & Ould, P. (2018). How do teacher educators use professional standards in their practice? *Teaching and Teacher Education*, 75, 83-92. DOI: 10.1016/j.tate.2018.06.005
- Buzzelli, C. A. & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching*. N.Y.: Routledge.
- Call, K. (2018). Professional teaching standards: A comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93-108. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss3/6>
- Cavanagh, M., & Garvey, T. (2012). A professional experience learning community for preservice secondary mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 57-74. DOI: 10.14221/ajte.2012v37n12.4
- Chung, H. & Kim H. (2010). Implementing professional standards in teacher preparation programs in the United States: Preservice teachers' understanding of teaching standards. *KEDI Journal of Education Policy*, 7(2), 355-377. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/289281995_Implementing_professional_standards_in_teacher_preparation_programs_in_the_United_States_Pre
- Cochran-Smith, M. (1991). Reinventing student teaching. *Journal of Teacher Education*, 42(2), 104-118. DOI: 10.1177/002248719104200204
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(5), 1-15. DOI: 10.1177/0022487105285962
- Davies, L., McLean, A. M., Deans, J., Dinham, S., Griffin, P., Kameniar, B., & Tyler, D. (2013). Masterly preparation: embedding clinical practice in a graduate pre-service teacher education program. *Journal of Education for*

Teaching, 39(1), 93-106. DOI: 10.1080/02607476.2012.733193

- Department for Education, UK. (2011). *Teachers' standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665520/Teachers__Standards.pdf
- Dinsmore, J., & Wenger, K. (2006). Relationships in pre-service teacher preparation: From cohorts to communities. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 57-74. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795199.pdf>
- Glatthorn, A. A., Boschee, F. A., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: strategies for development and implementation (3rd.)*. Cal.: SAGE Publications, Inc.
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302. DOI: 10.1177/0022487114535266
- Hadar, L. L., Brody, D. L. (2012). The interaction between group processes and personal professional trajectories in a professional development community for teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 145-161. DOI:10.1177/0022487112466898
- Hastings, P. (2010). Expectation of a pre-service teacher: implications of encountering the unexpected. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38(3), 207-219. DOI:10.1080/1359866X.2010.493299
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.
- Hollins E. R., & Crockett, M. (2012). Clinical experiences in the preparation of candidates for teaching underserved students. *Briefing Paper for the CAEP Commission on Clinical Standards*. Retrieved from <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/clinical-experiences-preparation.pdf>

- Ingvarson, L. (2002). *Development of a national standards framework for the teaching profession*. ACER Policy Briefs. Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=teaching_standards
- Jay, J. & Miller, H. (2016). Immersing teacher candidates in experiential learning: Cohorts, learning communities, and mentoring. *Global Education Review*, 3 (4), 169-175. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120608.pdf>
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120. DOI: 10.1016/j.tate.2016.08.006
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2000). A pedagogy of collective action and collective reflection preparing: teachers for collective school leadership. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 372-383. DOI: 10.1177/0022487100051005005
- Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. (2007). *Standards for teaching - Theoretical underpinnings and applications*. New Zealand Teachers Council. Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1000&context=teaching_standards
- Korthagen, F. (2002). *Reframing teacher education: the realistic model*. Paper presented at the European Conference on Educational Research (September 2002), 11-14. Portugal: University of Lisbon. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002139.htm>
- Koster, B. & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149. DOI: 10.1080/02619760802000115
- Kriewaldt, J. (2012). Reorienting teaching standards: learning from lesson study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(1), 31-41. DOI:10.1080/1359866X.2011.643761
- Leijena, Ä., Allasa, R., Toomb, A., Husuc, J., Marcosd, M. J., Meijere, P.,&

- Krulla, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 314-322. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1170
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43. DOI: 10.1177/0022487102053001004
- McMahan, S., Malone, P., Fredrickson, R., & Dunlap, K. (2015). Enhancing teacher candidate success through experiential learning experiences. *Journal of Education & Social Policy*, 2(5), 1-8. Retrieved from http://jespnet.com/journals/Vol_2_No_5_December_2015/1.pdf
- National Institute of Education, Singapore [NIE] (2010). *A teacher education model for the 21st century: A report by the National Institute of Education, Singapore*. Retrieved from https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21_executive-summary_14052010---updated.pdf?sfvrsn=2
- Naylor, D. A., Campbell-Evans, G., & Maloney, C. (2015). Learning to teach: What do pre-service teachers report. *The Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 120-136. DOI:10.14221/ajte.2015v40n11.7
- O'Connor, K. (2016). A pedagogy of place: Promoting relational knowledge in science teacher education. *Teacher Learning and Professional Development*, 1(1), 44-60. Retrieved from <http://journals.sfu.ca/tlpd/index.php/tlpd/article/viewFile/7/8>
- OECD (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A comparative study*. Retrieved from [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2013\)14&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2013)14&docLanguage=En)
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360. DOI: 10.1016/j.tate.2017.06.013
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93-104. DOI: 10.1016/j.tate.2018.06.003

- Roland, K. (2017). Experiential learning: Learning through reflective practice. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 8(1), 2982-2989. Retrieved from <https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijcdse/published-papers/volume-8-2017/Experiential-Learning-Learning-through-Reflective-Practice.pdf>
- Ronfeldt, M. (2015). Field placement schools and instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 304-320. DOI: 10.1177/0022487115592463
- Sachs, J. (2003). Teacher professional standards: Controlling or developing teaching? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(2), 175-186. DOI: 10.1080/13540600309373
- Sinnema, C., Meyer, F., & Aitken, G. (2017). Capturing the complex, situated, and active nature of teaching through inquiry-oriented standards for teaching. *Journal of Teacher Education*, 68(1), 9-27. DOI: 10.1177/0022487116668017
- UNESCO (2015). *Teacher policy development guide: For teachers education 2030*. Paris, France: UNESCO. Retrieved from <https://ttfmx16.files.wordpress.com/2016/03/teacher-policy-developpment-guide.pdf>
- Yu, Y. & Hunt, J. A. (2016). A connected space for early experiential learning in teacher education. *Global Education Review*, 3(4), 33-53.
- Zeichner, K. M. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340. DOI: 10.1177/0022487105285893
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. DOI: 10.1177/0022487109347671

臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

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、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 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、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元

(二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。

- 三、退費說明：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。

(二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

- 四、匯款方式：

(一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

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

伍、審查及文責

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

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：10048 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】劉芷吟 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八卷第十二期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

師培生的核心素養

二、截稿及發行日期

本刊第八卷第十二期將於 2019 年 12 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 10 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

教師素質是近年來世界教育改革重視的議題，因為教師素質決定教育的品質。全球化的趨勢促成了師資培育及教師專業成長的重大變化。近年我國師資培育政策的調整對於師資生的生涯與學習產生重大變革，勢必影響未來教師的素質，進而影響教育現場的教育品質。教師所應具備的觀念態度與基本素養，教師的核心價值與核心能力，是一種內隱的指標，不易由外在觀察。12 年國教的推動在考驗著教師課程規劃、統整、設計的能力，教師對於學生 1 至 12 年級應備知識與技能應熟知，方能給予不同階段的學生適性教學；對高風險的學生亦能提早預防加以掌握；對於學習不利的學生能予以補救教學；方能達成有教無類、因材施教、適性揚才的理想。可以說 12 年國教素養導向的理念對於教育各層面有全面的影響，尤其是教師的教學。而今日的師資生即是明日的教師，師資生應具備哪些核心素養？敬邀教育先進撰文暢述。

第八卷第十二期 輪值主編

陳易芬

臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

臺灣教育評論月刊第九卷第一期 評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

中小學課綱研修審議

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第一期將於 2020 年 1 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 11 月 10 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

2019 年實施的十二年國教新課綱，其修訂自始係依照研修審議分立的制度進行研修審議，研修部分由國家教育研究院成立課程研究發展會負責，審議部分由教育部成立課程審議會負責。惟 2014 年教育部發布及實施普通高中社會領域微調課綱，被指為黑箱作業，社會上出現強烈的反黑箱課綱運動，其中高中生參與帶動倍受矚目。立法院於 2016 年 4 月 29 日通過決議撤回社會微調領綱，並要求教育部暫緩十二年國教領域課程綱要（簡稱領綱）的研修審議。同年 5 月 17 日三讀通過《高級中等教育法》及《國民教育法》有關課綱及審議程序的條文內容，中小學課綱審議制度產生大幅度的改變。本刊第 9 卷第 1 期，以「中小學課綱研修審議」為主題，歡迎各界提出相關評論，評析研修審議新制的理念特點及實際運作，剖析實施遭遇的問題，檢視其利弊得失，提出改進之建議。本期也歡迎國際課綱研修審議制度和運作的評論文章。

第九卷第一期 輪值主編

黃政傑

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

成群豪

前華梵大學總務長、助理教授

臺灣教育評論月刊第八卷各期主題

第八卷第一期：產業與教育的關係

出版日期：2019 年 01 月 01 日

第八卷第二期：中小學教師專業發展支持系統

出版日期：2019 年 02 月 01 日

第八卷第三期：教師專業社群

出版日期：2019 年 03 月 01 日

第八卷第四期：大學退場機制

出版日期：2019 年 04 月 01 日

第八卷第五期：非營利幼兒園的經營

出版日期：2019 年 05 月 01 日

第八卷第六期：國際教育與國際移動力

出版日期：2019 年 06 月 01 日

第八卷第七期：科技大學加設五專部

出版日期：2019 年 07 月 01 日

第八卷第八期：十二年國教新課綱的實施

出版日期：2019 年 08 月 01 日

第八卷第九期：技職實作評量

出版日期：2019 年 09 月 01 日

第八卷第十期：素養導向課程與教學

出版日期：2019 年 10 月 01 日

第八卷第十一期：國際生在臺就學問題

出版日期：2019 年 11 月 01 日

第八卷第十二期：師培生的核心素養

出版日期：2019 年 12 月 01 日

文稿刊載非專屬¹授權書、公開展示授權同意書

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

本人（即撰稿人）於《臺灣教育評論月刊》發表之書面或數位形式文章。

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

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

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

此致 臺灣教育評論學會

立同意書人(主要作者)姓名：_____ (敬請親筆簽名²)

所屬機構：無 有：_____

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：() / () /

電子郵件信箱：

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

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

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

中 華 民 國 年 月 日

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

² 為避免授權爭議，敬請作者填寫本文件，並於姓名處以親筆簽名後，以下列方式提供授權書。(1)傳真，傳真號碼：(02) 2311-6264 (請註明劉芷吟助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會] 劉芷吟助理收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

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

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

請用新式標點符號。「」用於平常引號；『』用於引號中的引號；《》用於書名；〈〉用於篇名或論名。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.tmue.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtegsweb.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: Morna-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

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

8.網路資料: 當不知出版年代時, 中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

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

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

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

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系 劉芷吟 助理收
2. 傳真：(02) 2311-6264 (請註明劉芷吟助理收)
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 黃政傑
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：(02)2311-3040 轉 8422 傳真：(02) 2311-6264

會址：10048 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw