

2019年4月

第8卷 第4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 大學退場機制

近來，因少子女化的衝擊，造成大專校院招生不足，引發財務危機及經營管理的困境。少子女化的谷底是民國117年，但現今卻已有不少學校面臨退場的壓力。而已經決定退場者，對教師、學生、職員權益之保障，以及校產處理方式，引發不少爭議。如何協助大專校院有效因應，甚而成功轉型，或有尊嚴的退場，有必要借重各界方家惠賜卓見。



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） | 翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授） |
| 王金國（國立臺中教育大學教育學系教授） | 高新建（國立臺灣師範大學教育系退休教授） |
| 白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授） | 張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授） |
| 成群豪（前華梵大學總務長、助理教授） | 游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授） |
| 吳俊憲（國立高雄科技大學通識教育中心教授） | 黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授） |
| 李隆盛（中臺科技大學教授及校長） | 黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授） |
| 李雅婷（國立屏東大學教育系教授兼系主任） | 葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授） |
| 李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授） | 鄭青青（國立嘉義大學幼兒教育學系副教授兼系主任） |
| 林永豐（國立中正大學師資培育中心教授） | 魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼人文學院院長） |
| 胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授） | 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） | 張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長） |
| 王金國（國立臺中教育大學教育學系教授） | 張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授） |
| 成群豪（前華梵大學總務長、助理教授） | 陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授） |
| 巫博瀚（銘傳大學教育研究所助理教授） | 曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授） |
| 李宜麟（國立臺中教育大學教育學系博士） | 黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授） |
| 李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授） | 楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授） |
| 汪履維（國立臺東大學教育學系退休講師） | 葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授） |
| 胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系教授） | 蔡進雄（國家教育研究院研究員） |
| 翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授） | 謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任） |
| 張民杰（國立臺灣師範大學師資培育學院教授） | |

輪值主編

| | | | |
|-----------|----------------------|-----------|------------------------|
| 評論 | 張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長） | 專論 | 賴光真（東吳大學師資培育中心副教授） |
| 文章 | 巫博瀚（銘傳大學教育研究所助理教授） | 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 朱繡延（國立臺灣師範大學工業教育學系碩士生）
文字編輯 何芃誼、王芳婷、張詠欣（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：何芃誼
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. 4 April 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 We (Vice-Chancellor, Junyi Experimental High School)
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 Chang, Kuo-Pao (Associate Professor, Ming Chuan University)
 Wu, Po-Han (Assistant Professor, Ming Chuan University)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
 Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Chu, Hsiu-Yen (Department of Industrial Education National Taiwan Normal University Master student)

Text Editors

Ho, Peng-Yi; Wang, Fang-Ting; Chang, Yung-Hsin
(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 (Ho, Peng-Yi)

Place of Publication

Taipei , Taiwan

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

本期主題：大學退場機制

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

賴碧瑩 大專院校退場校地再生機制之探討 / 1

饒邦安 私立技專校院轉型與退場 / 6

張翊辰 少子女化衝擊下—國立大學校院轉型與因應策略 / 12
林新發

戴雲卿 我國高等教育退場—「學校層級」因應策略之探討 / 19

劉世閔 大學退場機制—市場機制是潘朵拉盒？ / 27

李俊璋 大學退場相關法制之遞嬗與介接—從幾項原則重要性議題之再商榷談起 / 35

戴伯芬 有轉型無退場？—《私立大專校院轉型及退場條例》的批判與建議 / 39

王英倩 大學可以退場，師生權益不可退守 / 46

張訓譯 重新反思高等教育—減招碩博士名額比大學退場更急迫 / 48

自由評論

楊智穎 回應新課程政策變革的師資培育課程發展 / 51

吳善揮 香港中學推動課程改革的挑戰及其因應策略 / 58
王皓怡
鄭國強

黃綺筠 談高職國文補救教學的實施困境 / 65
許尤美

- 王 雪 紛 語詞對對碰—中年級識字桌遊教學／ 69
- 蔡 曉 雯 太陽能車 DIY 多媒體教材設計／ 79
- 施 又 瑀 國民小學戶外教育之探討／ 89
- 施 喻 璇
- 張 淑 惠 讓教室變成遊戲室—以即時回饋系統輔助技能檢定學科模擬測驗／ 98
- 蔡 銘 修
- 溫 育 賢 國中小學校創新經營關鍵因素—以五位 KDP 首獎校長的經驗為例／ 103
- 薛 逸 珊 教師面對親師溝通的困境及因應之道／ 111
- 黃 絢 質 美國師資生青少年發展主題教學對臺灣國民中學綜合活動學習領域之啟示／115
- 曾 惠 君 學校教導學生認知高齡化社會議題的探討／ 122
- 黃 昭 勳 從「教育機會均等」觀點檢視偏鄉教育發展現況／ 127
- 洪 榮 昌 偏鄉小校縮小城鄉教育落差可行性策略之初探／ 135
- 陳 俐 君 臺東縣偏鄉附設幼兒園課程變革的困境與展望／ 139
- 趙 啟 傑
- 林 鳳 仙 新住民子女國小學童課業輔導的困境／ 145
- 紀 慈 停留不前的青春—校園中的自殺防治／ 148
- 林 佳 怡 身心障礙學生參與適應體育課程之淺析／ 155
- 吳 百 玲 2030 打造臺灣成為雙語國家願景之我見／ 160

專論文章

- 陳 怡 靖 師資生多元文化教保活動設計之研究／ 166

本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 195
- 臺灣教育評論月刊第八卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 198
- 臺灣教育評論月刊第八卷第六期評論主題背景及撰稿重點說明 / 200
- 臺灣教育評論月刊 2019 年各期主題 / 202

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書／ 203

臺灣教育評論月刊投稿資料表 ／ 204

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式／ 205

入會說明 ／ 209

入會申請書 ／ 211

封底

大專院校退場校地再生機制之探討

賴碧瑩

國立屏東大學不動產經營學系教授

一、前言

根據教育部大專校院學生人數¹預期自 106 學年起降至 130 萬人以下，且逐年遞減，將於 113 學年度跌破 100 萬人，118 學年降至 86.8 萬人谷底，121 學年回升站上 90 萬人關卡，因為大專生生源減少，如何讓大學退場是教育機構普遍的共識。如果以 107 年大專院校總計 100 萬個學生、161 間大專院校來看，平均一間學校有 6211 個學生，相較於與台灣人口數相近的澳大利亞，該國擁有 130 萬大學生，大學數僅有 41 間，平均一間大學有 3 萬 1 千學生。幾乎是台灣的 5 倍。無怪乎台灣大專院校經營非常地辛苦，國內也因此掀起大專院校退場機制的討論聲浪。然而該怎麼退場？國內在 107 年舉辦多場專家座談會，行政院在 106 年通過私立大專校院轉型及退場條例(草案)，目前已經在立法院舉辦過數場公聽會。

根據私立大專校院轉型及退場條例(草案)第 14 條規定：「學校法人完成法人變更登記後，未依改辦計畫辦理，其情節重大，或經變更後之目的事業主管機關命其限期改善，屆期未改善者，變更後之目的事業主管機關得命其解散，解散清算後之賸餘財產，應歸屬於法人所在地之直轄市、縣（市）。但不動產，歸屬於不動產所在地之直轄市、縣（市）。學校法人完成法人變更登記後，變更後之目的事業主管機關得就該法人變更前留存於主管機關之相關檔案資料，向主管機關申請移轉。學校法人完成法人變更登記，其改辦其他教育、文化或社會福利事業所需用地，屬於都市計畫土地者，各目的事業主管機關應優先協調都市計畫主管機關，依都市計畫法第二十七條規定辦理；其為不動產之處分、設定負擔或出租前，應報變更後之目的事業主管機關核准。

簡單來說，私立大專院校解散清算後的財產，需捐贈給轉型退場基金或所在地之縣市，學校也可以透過改辦設立其他教育階段學校進行轉型計畫、或是退場停辦後改辦其他教育文化或社福事業。

事實上，目前行政院所提出的轉型退場條例，與私立學校法第 74 條規定大致攜同，根據私立學校法第 74 條規定：學校法人解散清算後，除合併之情形外，其賸餘財產之歸屬，依下列各款順序辦理。但不得歸屬於自然人或以營利為目的之團體：一、依捐助章程之規定。二、依董事會決議，並報經法人主管機關核定，

¹ 教育部統計處(106 年),大專校院學生及畢業生人數預測分析報告 106~121 學年度,p.5

捐贈予公立學校、其他私立學校之學校法人，或辦理教育、文化、社會福利事業之財團法人。三、歸屬於學校法人所在地之直轄市、縣（市）。但不動產，歸屬於不動產所在地之直轄市、縣（市）。直轄市、縣（市）政府運用前項學校法人之賸餘財產，以辦理教育文化、社會福利事項為限。

由於私立學校退場其不動產歸屬於校地所在地的直轄市、縣市。學校退場最主要是處理校地及校產，如果所有校產都歸給縣市政府，對於私立學校董事會沒有任何的誘因，地方政府也不見得有能力管理這些校產，目前輔導及退場轉型校產清算退場基金編列 50 億，以前述所初步估算的校地面積、校地價值來算，根本無法解決現有私立學校的問題。所以找出可行的再生方案不論對政府部門或是私校都是雙贏發展。

二、大專院校空間分布及校地面積探討

為了解目前大專院校分布、校地面積狀況，本研究運用地理資訊系統 GIS 勾勒出目前公立、私立校地的校地空間分布狀況，如圖 1、圖 2 所示。從教育部公布的大專院校可使用校地面積來看，目前大專院校平均每間學校可以使用的校地面積是 3.2 公頃。公立大專院校平均每間學校可使用校地面積是 4.6 公頃，私立大專院校平均每間學校可以使用的校地面積是 2.4 公頃²。以總數來看，全台灣校地面積合計是 700 公頃，其中私立大專院校校地面積合計是 335.9 公頃，以此數字來看，如果台灣有 1/4 的私立大專院校需要處理，則約合計 84 公頃土地，就帳面數字來看，這樣的土地面積數字並沒有非常巨大³。但如果將校地可使用校地(校舍基地、露天運動場地、其他校地)、無法使用校地，則全部的面積有 6582 公頃。則私立大專院校校地面積達到 2350 公頃，以 1/4 計算則有 587 公頃校地需要面對活化處理議題。

2

<https://udb.moe.edu.tw/DetailReportList/%E6%A0%A1%E5%8B%99%E9%A1%9E/StatSchoolBuildingsAndArea/Index>

³ 根據大專院校務資訊公開所提供之資料，校地包括：可使用校地-校舍基地(平方公尺)、可使用校地-露天運動場地(平方公尺)、可使用校地-其他校地(平方公尺)、無法使用校地(平方公尺)，如果僅就校舍基地則為 335.9 公頃

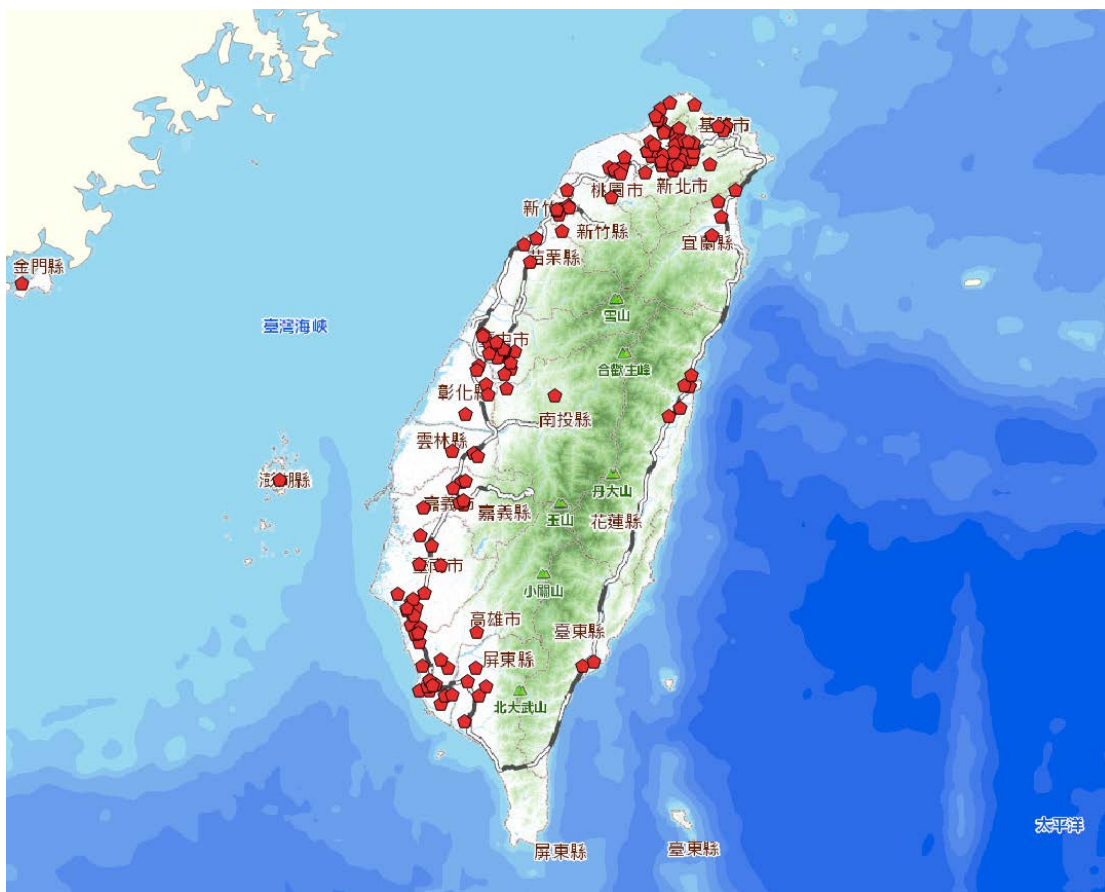


圖 1 公私立大專院校空間分布圖

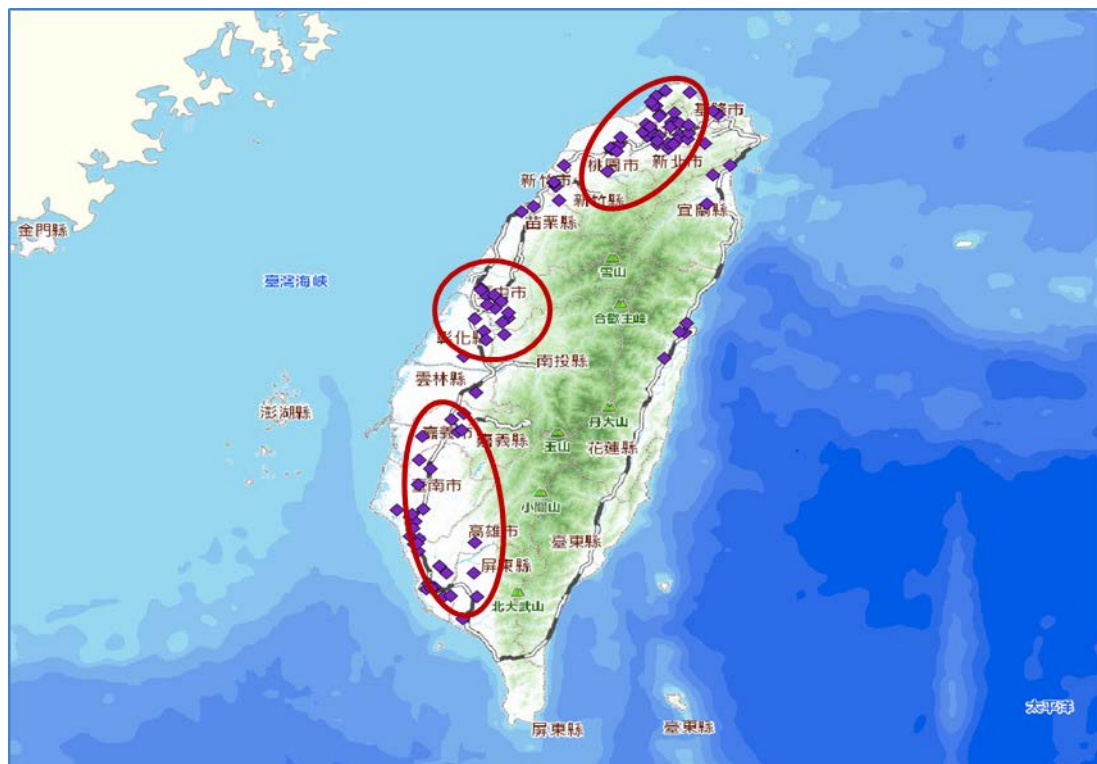


圖 2 私立大專院校空間分布圖

三、私立大專院校退場後校地處理方式探討

大專院校轉型並非一蹴可幾，2013 年台灣組成專小輔導小組，專案輔導私立大專院校改善及停辦，2016 年設置大專校院轉型及退場基金，協助大專轉型與退場，2017 年行政院通過私立大專校院轉型及退場條例草案，目前立法院正在審查當中。整體而言，目前私立學校不論是改制、合併或是改辦其他教育、文化及社會福利事業，如果繼續辦學，校地比較不會有閒置的問題，但是如果轉型退場則需要根據其轉型的目的地業機關規定處理。因此有關私立大專院校退場後校地處理方式，本研究將針對其轉型退場後可以再生使用提出如下建議：

(一) 設立長照中心提供老人照護或是兒少照顧中心

台灣從 2008 年便開始推本土化的在地照顧服務，成立長期照顧管理中心，發展許多社區照顧資源，名為長照十年計畫，也就是長照 1.0。然而長照 1.0 有服務對象、服務種類及人力供給等各種限制，因此衛生福利部為加速準備因應迎面而來的高齡化浪潮，也為順利銜接長照 1.0，所以制定新的長照政策，也就是長照 2.0，但是建立長照中心需要有基地，這時私立大專院校如果願意退場即可提供這類使用，關鍵在私大大專院校必須要先行停辦，爾後提出改辦計畫，並且有地方政府機關協助辦理與處理土地變更相關事宜。

(二) 設立產業訓練基地結合在地產業園區

台灣自從產業創新條例訂立後，一些地方政府基於發展產業之需，紛紛設立產業區，由於產業園區需要基地，私立大專院校可以結合地方產業園區需要進行辦理，同時提供做為產業人才訓練基地。以澳大利亞為例，該國在各大城市有 TAFE 職業學院，提供一般民眾職業訓練研讀中心，畢業後亦可取得大專文憑，是一個可以參考的學院制度。

(三) 提供社會住宅興建基地

台灣為健全住宅市場、提升住宅品質，政府正積極鼓勵各地方政府興建專供出租給特殊身分族群的社會住宅，以達成適者有其屋，依據私立學校法第 50 條規定，私立學校得設立與教學、實習與管理有關的附屬機構，對於那些坐落在市中心、且擁有相關科系的大專院校來說，確實可以與地方政府合作，興建地方政府所需要的住宅，供特殊族群使用租賃之需。

(四) 提供國民健康中心用地使用

為讓一般民眾有運動習慣、養成規律運動人口之作用，政府鼓勵選擇在便捷的基地上興建多元性運動設施，做為運動推廣基地，試想私立大專院校如果轉型作為國民健康中心，政府無需再行徵收私人土地以供這些使用，或許是一個雙贏的做法，唯一缺點是，國民健康中心不適合設置在偏遠地區。

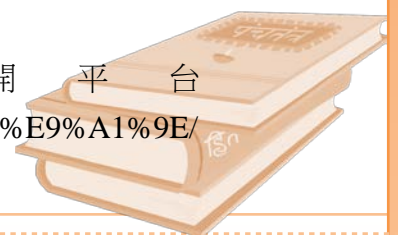
(五) 創新科技育成基地

台灣傲視亞洲地區以科技見長，因此如何讓台灣成為亞洲科技人才培育再訓練基地，教育部也可以成立國家基金，承租這些退場的校地，作為企業主育成基地。

綜言之，活化、創新與再生校地的這項大專院校退場轉型的大工程，需要教育部、內政部、經濟部、地方縣市政府共同面對與跨部會處理，同時如何讓目前各個私立大專院校董事們願意接受校產處理方案(例如：董事們同意學校處分不動產後，將其收入扣除退職金、債務後的一定比例歸還董事們)，是需要運用法規鬆綁予以解套。畢竟台灣土地資源有限，讓校地荒廢雜草叢生，應該是很多人不願意樂見的畫面，針對校產校地規劃與使用，可以多管齊下，教育部在盤點願意停辦、退場的學校後，主動公開這些校地資訊讓有需要土地的地方政府、企業來處理，或許是解決校地問題的途徑。

參考文獻

- 吳軒億(2016)，從國際經驗探討我國大學創新轉型之策略與發展，國家發展委員會，人力規劃及發展研究報告第17輯
- 朱麗文(2015)。從國家、學術專業與市場互動模式探討我國高等教育現況。臺灣教育評論月刊，4(8)，72-77
- 胡龍朝、李銘義、邱世杰(2016)，台灣私校退場校產活化之法令評估及可行政策之研究，經營管理學刊，Vol(11),113-128
- 教育部統計處(2017),大專校院學生及畢業生人數預測分析報告106~121 學年度。
- 大專校院校務資訊公開平台
<https://udb.moe.edu.tw/DetailReportList/%E6%A0%A1%E5%8B%99%E9%A1%9E/StatSchoolBuildingsAndArea/Index>



私立技專校院轉型與退場

饒邦安

德明財經科技大學副教授兼主任秘書

一、前言

近年來在少子女化的危機之下，大專校院整體生源減少，招生缺額逐年提高，導致學校學雜費收入亦隨之減少，而政府補助私立大專校院的經費，目標為學校經費來源的百分之二十（陳德華，2007），私立學校的開支主要來自學雜費收入，若未能妥善擬具因應之財務規劃，將直接衝擊學校、產生營運危機。

我國就讀於私立學校學生約占學生總人數 6 成，就讀於私立大專校院學生將近 7 成，就讀於私立技專校院學生約占 8 成，就讀於私立專科學校學生將近 9 成（教育部，2018a）。107 學年度國內私立大專校院數共有 105 所，在學生 80.71 萬人，占總校數（153 所）或總在學生數（124.5 萬人）的比率約三分之二；此種情形在技專校院尤其明顯，以 83 所技專校院來看，其中 68 所為私立的，其比率超過 8 成，學生數亦超過 8 成（教育部，2018b），可見私立技專校院對教育的重要性；然而，在少子化浪潮下，以具「私立」、「技職」、「偏遠」、「後段班」等性質學校所受衝擊最大，因此本文敘述乃以私立技專校院轉型退場為主題。

二、私立技專校院如何轉型

依現行《私立學校法》第 70 條規定，學校衡酌本身資源條件後，可主動提出停辦申請；另一方面，經教育部專案輔導訪視後仍未能改善之學校，教育部可依法命其停辦。現行高教退場依據的是《教育部輔導私立大專校院改善及停辦實施原則》，依該實施原則，私校發生招生不足、評鑑未過、欠薪等情事，未達改善目標者，教育部可命其停招停辦，但有三年的時間改善（輔導期限已改為二年），或提出轉型、退場、改辦計畫，若未達成，學校必須解散。《私立學校法》74 條規定，學校解散清算後，除合併外，校產回歸捐助章程處理或改辦為其他教育、文化及社會福利機構，或將財產捐給地方政府。至 2018 年 7 月，全國 105 所私立大專校院之捐助章程中，規定捐贈地方政府者 82 所，占 78%；其餘多為贈予私立學校或辦理教育文化社會福利之財團法人；僅一所為依董事會決議並報經主管教育行政機關核定（教育部技職司，2018）。

2017年11月23日行政院院會通過《私立大專校院轉型及退場條例》（草案），原依據《私立學校法》74條，私校退場後，依捐助章程處理解散後的財產，可能會違反捐資興學的公益原則，因此排除74條的適用，私校解散清算之後，剩餘財產改為兩個途徑，一個是捐給轉型退場基金，二是捐給法人所在的縣市政府。另外編列50億元的退場基金，用於學校退場後，補助學生交學費、轉學交通或住宿

費，同時可先融資給校方，用於資遣教師或支付退休金費用，其剩餘再捐給地方政府。

上述特別條例尚待立法院審議，依目前法令已有不同型式轉型成功的案例，例如：

（一）轉型其他教育階段

高鳳數位內容學院停辦後，一貫道天皇學院接手，不但應教育部要求，將之前對教職員的欠薪、減薪一次還清，自 2016 年改辦為私立雙語崇華國小後，營運已上軌道。

（二）調整現行營運模式

興國管理學院獲得台灣彩券公司的捐資承諾，改辦「中信金融管理學院」，其校務營運亦已建立口碑。

其他如高美醫專研擬轉型為長照機構；永達技術學院曾研擬改辦長照、職訓中心等。學校法人可轉型為教育、文化及社會福利相關機構之非營利社團法人或財團法人，例如職業訓練機構、社區學苑、老人學園、照護中心、身心障礙福利機構、體育運動中心、私人圖書館或藝術館...等。

《技術及職業教育法》將技職教育分為「職業試探教育」、「職業準備教育」及「職業繼續教育」。職業繼續教育得由學校或職業訓練機構辦理，技職學生實務操作及職場轉換能力較一般大學生或職訓學員為佳。技職校院大多較普通大學規模小、校齡短，因此較易於轉變調整。

三、政府如何提供協助

1968 年政府實施九年義務教育，新設的國民中學亟需政府挹注教育資源，乃鼓勵私人捐資興辦後期中等教育與大專教育。許多私立學校的創辦人亦懷著「興學育才」的理想響應政策投入辦學。如今遭逢少子女化的巨大衝擊，政府應如何提供協助，提供建議如下：

（一）平衡高教技職校院資源

面臨少子化的衝擊，原本就居於相對弱勢的私立技專校院，勢必面臨更巨大的挑戰。政府投資技職生的經費約為一般大學生的三分之二，在技職經費中弱勢

助學、就學貸款等經費又是一般大學生的二倍以上（教育部，2018c），高教、技職之資源投入應再求平衡。

（二）鼓勵企業投入資源

經濟部加強對中小企業的補助，如小型企業創新研發計畫（Small Business Innovation Research, SBIR）；並協助紓困，以信用保證基金分擔銀行辦理貸款風險，提升銀行辦理中小企業融資意願。教育部對有危機的中小型學校，如無法如經濟部一般協助貸款紓困，最少應協助撮合企業投入資源。臺灣企業捐贈風氣較不普及，私立技專校院的人事費用便占去經費絕大部分，並無餘力購足亟需的硬體設備，政府可鼓勵企業捐贈，或透過租稅優惠方式，鼓勵企業投入資源，共同培育所需人才。

（三）協助拓展國際生源

2018 年大專校院境外生 126,997 人，占在學學生總人數約一成，新南向國家學生共計 51,970 人，占境外學生總數超過 4 成，呈逐年走高趨勢（教育部，2019）。政府協助學校拓展國際生源，有助於緩解少子化危機；但自 111 學年度起，境外生將由現行的超過百分之十，便納入生師比，改為超過百分之三即納入，被迫增聘教師（〈境外生逾 3% 納生師比〉，2019）。而境外生源不穩定，加以政策的反覆，將影響私校衝刺境外生的熱度。

（四）提供私立學校合併補助經費

日本文部科學省考量少子女化衝擊，私校亟需經費改善學校體質，自 2007 年開始提供私立學校合併經費（黃雯玲、張嘉育、曾新元，2015）。我國目前對於公立學校的合併，教育部會提供經費補助以增加意願，但對私立學校則無。

（五）協助學生及教職員安置

《私立學校法》第 76 條規定，私立學校停辦或學校法人解散時，其在校學生...；必要時，得由學校主管機關分發至其他學校。公權力的介入，有助於學校讓學生及教職員安置在原校附近有相同系別領域學校；此外，私校教職員若在一定時間內找到不同退休制度之工作（如公保轉勞保），教育部可協調相關部會在制度上讓年資銜接採計。

（六）適度放手讓各校發展特色，增加競爭力

教育部曾於 2013 年底提出包含人事、經費、經營、人才、教學等面向 46 項鬆綁措施。在鬆綁經營面方面，規劃於 105 底前完成修法，讓自 2009 年至 2013 年長期凍漲，致影響教育品質的大專校院學雜費，回歸各校自行訂定，建立常態調整機制，但並未獲得立法院的支持，因此並未實施。

美國私立大學學費自主調整，同樣面臨少子化的日本亦如此，但臺灣卻不可行。主要因為：高教普及化，青年學子受教人數及求學年限日益增加，但畢業後就業率及薪資水準不佳，致學雜費調整已從教育問題成為社會、經濟、政治問題，學生對高教學費敏感度高，多年來持續上演抗議行動。除學雜費外，政府在制度上適度鬆綁，可讓各校發展特色，快速回應環境變化。

四、其他應注意事項

在政府廣設高中、大學政策下，私校提供另一種教育選擇，也分擔了政府的教育經費支出。如今面臨少子化的危機，政府除了提供上述協助外，還應注意以下事項：

（一）公私立大專校院是否同步減招

101 學年度大學部招生名額共 22 萬多人，受到少子化影響 107 學年度大學部僅剩 19 萬餘人，減招 3 萬多人，9 成 9 是私校，公校減招不到 400 人，才占百分之一。因此，私校校長呼籲教育部應考慮公私立學生比，而非讓公共化變成公立化；至少讓公校減少每班班級人數，同時淘汰不符社會需要與辦學不佳的系所（〈私校減招 3 萬人〉，2019）。但如此一來又與考生與家長期待的公校名額增加願望相違，如何拿捏，端看為政者智慧。

（二）「市場機制」VS.「區域資源平衡」

除了一般熟知的「市場機制」公平競爭原則之外，政府應整體考量「地區教育資源平衡」原則。《憲法》第 163 條規定，國家應注重各地區教育之均衡發展... 邊遠及貧瘠地區之教育文化經費，由國庫補助之...。偏遠的技職校院退場後，原就讀之弱勢學生勢必付出更多時間（通勤）及金錢（生活費）才能繼續其學業，因此，政府也應以「教育機會均等」的立場整體衡量少子化的影響。

（三）「提供適當誘因」或「堅守公益原則」

《私立大專校院轉型及退場條例》草案規定，學校法人清算後，贖餘財產僅「捐贈退場基金」或「歸入地方政府」兩條路。原私立學校法尚有捐贈公立學校或其他私校，以及辦理文教、社會福利事業等選項。學校退場有些原因是少子化大環境的影響，改辦社福還是公益，且現在高齡化社會，改辦為長照機構其實符合社會需求。

2013 年教育部蔣部長和內政部李部長在與立委詢答時，曾表示研議 75%校地的公共化（50%歸地方政府；25%轉社福機構；25%可處分）的原則（立法院，2013）。倘能提供學校及其法人退場誘因，如清算有盈餘時，提供董監事清算酬勞，或一定比率金額之退職金等，可讓私立學校較為順利退場轉型，紓解部分董事「打死不退」心態，讓學校資產得以有效再利用。但仍須防止有心人因此謀求「高教退場」的利益。

（四）設校基金及不動產信託是否增加誘因

私立大專校院轉型及退場條例規定學校被列為專案輔導名單，其設校基金及不動產須信託給目的事業主管機關許可之銀行。因為只是信託給銀行，銀行並無法在規定比率內運用，與其他信託相比，恐將影響業者配合意願。

五、結語與建議

教育是百年大業影響深遠，在當前少子化危機下，政府應以宏觀的角度，整體衡酌私人興學政策，建立完善的轉型退場機制。對受影響的私立技專校院，依法善加扶持，主管機關可考量除本文所提出的前述六項協助措施外，並評估公私立學校是否同步減招；對於退場學校，應檢視當地都市計畫及產業需求，在兼顧公益機制及適法誘因原則下，協助私立技專校院尊嚴退場，並落實學校的資源再利用。私立技專校院更應致力發展自身特色、提升學校競爭力，加強產學合作、吸引業界資源挹注，拓展國際生源、補充少子化缺額。惟有學校與政府同步努力，自助加上人助，國內技職教育在少子化的嚴峻挑戰下，方能持續的進步與發展。

參考文獻

- 立法院（2013）。立法院教育及文化委員會102年10月3日第五次全體委員會議事錄。
- 私校減招3萬人，籲公校同步減招(2019，2月12日)。聯合報，A12版。

- 黃雯玲、張嘉育、曾新元（2015）。日本私立大學轉型及退場執行情形。行政院公務人員出國報告書。
- 陳德華（2007，9月5日）。從私立學校的定位與發展談私立學校法的修法。教育部主辦，教育論壇，台北市。
- 教育部（2018a）。重要教育統計指標-歷年主要統計表。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C74553DB60CAD>
- 教育部（2018b）。重要教育統計資訊。取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=002F646AFF7F5492&s=1EA96E4785E6838F>
- 教育部（2018c，7月25日）。107學年度公私立大專學校學生就學貸款、學雜費減免、弱勢學生入學計畫及高教深耕弱勢協助機制等綜合業務研討會會議資料，台北市。
- 教育部（2019）。教育統計簡訊。教育部統計處，第105號，108年1月28日。
- 教育部技職司（2018）。108年度教育部預算編列之業務說帖。
- 境外生逾3%納生師比，估需增聘逾百教師(2019，2月12日)。聯合報，A12版。



少子女化衝擊下一 國立大專校院轉型與因應策略

張翊辰

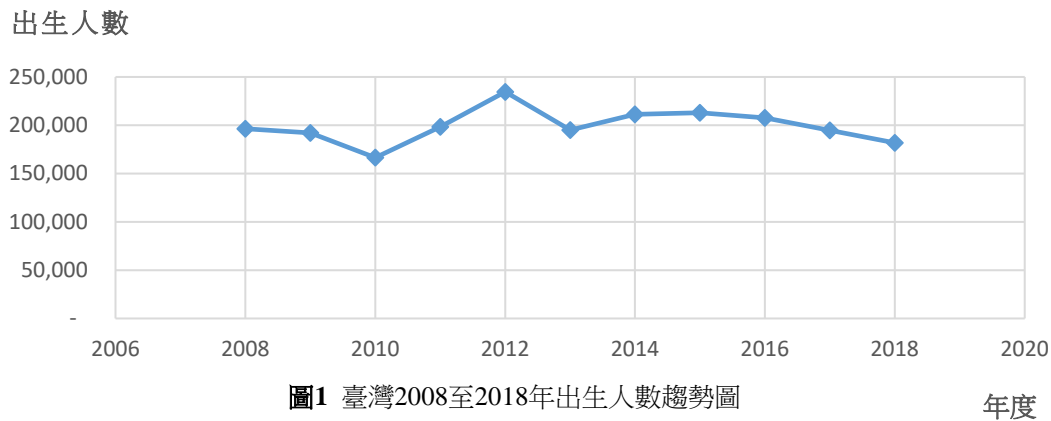
國立臺北教育大學教育經營與管理學系博士生

林新發

國立臺北教育大學名譽教授

一、前言

臺灣近年來生育率始終偏低，根據美國中央情報局 2017 年出版的《世界概況》調查報告指出，不僅在亞洲地區殿後，與全球其他國家地區相比亦屬最低前三名(The World Factbook, 2017)，中央或地方各級政府提出甚多鼓勵生育之措施，惟臺灣每年新生兒人數仍未見起色，根據內政部最新公佈數據顯示(見圖 1)，2018 年出生人數 18 萬 1,601 人更是創下近 10 年來次低數字，僅高於 2010 年出生人數的 16 萬 6,473 人(內政部統計處，2019)。由圖 1 可推算 2010 年出生人數如至其大學入學就讀年，即將造成臺灣大專校院 117 學年度的大海嘯。



資料來源：內政部統計處（2019）

雖然大專校院就學人數大斷崖尚未真正到來，然近 20 年來在過度擴充的臺灣高教市場中，私立大專校院間的就學競爭早已經到了白熱化的階段，經由媒體報導排名較後或體質不佳的私校紛紛面臨招生不足之困境，林良齊(2019)指出教育部估算 109 學年度大專校院一年級入學新生將僅剩 21.7 萬人，較 108 學年度減少約 2.4 萬人，之後更將一路下滑至 117 學年度的 15.7 萬人。面對少子女化對大專校院招生衝擊，部分私立大學及私立科大校長提出，少子女化的後果不應僅由學生家長選擇、市場機制或私立學校概括承受，國立學校亦應依國家社會發展需要適時調整或縮減招生人數，公私校應同步因應或減招。大專校院面對少子女化對招生的衝擊本無公私立之別，惟目前臺灣一般大學入學新生在選校時，多因經濟因素而以學雜費相對低廉的國(公)立學校為優先考量乃普遍習性，招生缺口

多以私校首當其衝，而相較之下部分體質未必健全或地處偏遠的公校警覺性不足。爰此，除了部分私校要輔導退場外，表現不佳之國立學校也應配套通盤考量其系所之調整、整併或面臨轉型考驗。

二、國立大學校院面臨之問題

（一）少子女化造成大學生源不足問題

臺灣高等教育在近 20 餘年間大量增設以及專科升格過度擴張之下(羅綸新, 2007)，大學校院總數從 1981 年的 104 所擴增至 2018 年的 157 所，擴增率約為 51%，致使我國高等教育新生入學人數佔該學齡人口數之百分比達 70% 以上，為世界最高，遠超過歐美亞澳日韓等國家。目前臺灣高等教育呈現過度供給的現象，對各校招生已產生重大壓力，如某所頂大停招部分學程、臺灣大學技職校院各有近百系所停招，不少五專招生狀況欠佳，而高等教育從精英教育、大眾教育轉變為普及教育，可能亦會造成教育品質下滑的問題(林文樹, 2013)。

高等教育呈現過度供給現象再加上生源減少，不僅已對私立學校經營管理造成重大衝擊，就連國立大學也無法倖免且備感壓力，除了少數幾所頂尖大學可以免除 109 或 117 學年度斷崖式生源短缺的挑戰外，某些地處偏鄉的國立大學對這波少子女化浪潮，如應變能力不足，欠缺改革決心和動力，也將錯失轉型良機。另外，一些規模太小、財務收支不平衡且欠缺特色之國立大學，集中某一領域的同時可能亦會遇到缺乏其他領域的支持，因而減少學生跨領域學習的機會，限制了成為國際一流大學之可能性，且在國立大學校務基金成長不顯著的情況下，相較於少數發展健全之私立大學，如學校規模太小，願景目標定位不清，長遠發展堪慮，甚至有被超越的危機。

（二）產業升級及產學供需失衡問題

大學畢業生之專長因不符產業需求而面臨求職不易，失業率提高。近年來更傳出博士生賣雞排、找工作困難等新聞，導致許多學生不願就讀博士班，科技部希望與教育部合作挑選 600 位優秀學生，每月補助 3 萬到 5 萬元的津貼，鼓勵學生就讀博士班，希望博士生在生活上無後顧之憂(萬俊樑, 2019)。

另一方面，科技產業則有求才未得現象，臺灣目前高教生態著重論文研究發表，忽視現場實作教學，重理論輕實踐，無法於工作場域中展現應有之表現或素養。洪新原(2018)認為當前大學學生缺少跨領域學習的設計與推動，且面臨創新創業實作及國際化不足等培育問題。在大學校院教師部分，未來十五年有一半教師面臨屆齡退休潮、海外歸國學人日漸稀少，跨領域教學研究及社會影響力不

足，教學環境誘因不足，以及缺乏國際合作教育、專業教學創新機制與產業實務接軌不足等問題。

三、國立大學轉型之因應策略

國立大學係國家公共財，其轉型不能忽視當前社會少子女化之趨勢及教育在促進個人潛能及培養國家社會發展所需人才之目的，因應 AI 人工智能之發展，應採取跨領域科際整合的態度，以經濟法則，如機會成本、經濟規模及生產效率等作為分析的工具，尋求有效的方法和策略，結合工業 4.0，一併解決少子女化問題，同時達成國家預定之教育目標。

有鑑於此，國立大學轉型應優先貼近產業及國家發展之需求，並考量該系所專業領域在國際之排名和表現，及時反應或適度調整系所課程教學專業方向，提供實務應用課程消弭產業人力缺口。茲就國立大學的轉型方向及所面臨之問題，分別提出以下因應策略，供作參考。

(一) 針對少子女化造成大學生源不足問題

1. 依情況需要，俟機進行學校整併

教育部推動國立大學校院以合併等方式進行資源整合，並視國家整體資源及各校推動資源整合情形提供經費補助(林文樹，2013)。檢視近 10 年來國立大學合併情形及目前正研議合併的國立交通大學與國立陽明大學 1 案(許秩維，2018)，其整併型態可區分為：

(1) 綜合大學與單領域學校或單領域互補學校整併

2008 年國立東華大學與國立花蓮教育大學合併為國立東華大學；2010 年國立臺中科技大學與國立臺中護理專科學校合併為國立臺中科技大學；2014 年國立屏東教育大學與國立屏東商業技術學院合併為國立屏東大學；2016 年國立清華大學與國立新竹教育大學合併為國立清華大學；目前進行中的國立交通大學與國立陽明大學及日後此類領域互補型學校之整併，合併後增加了現有學生跨領域學習之機會、全球視野和核心素養。

(2) 相同領域或是地理位置相近、理念願景目標相同之大學

2018 年國立高雄應用科技大學、國立高雄第一科技大學及國立高雄海洋科技大學合併為國立高雄科技大學及日後此類相同領域或是地理位置相近、理念願

景目標相同之大學，經定位後形成策略聯盟或大學系統再形成合併之單一大學，透過整合重複系所及資源使新整併大學的組織架構進一步發展，如此不僅提高規模經濟效益，未來將由教育主管機關給予重點經費補助與校舍建築設備等資本門添增之配套。

綜上，無論何種整併型態於合併前針對整併跨校協調，合併後打破既有建置持續有效調度各校區資源整合將有助於發展出體質更好且更有競爭力之高等教育體系。

2. 進行系所整併及學程規劃

在少子女化學生來源持續減少情況下，未來大學須適時調整或整併系所，跨域學程之學生來自各有關係所，加強不同領域學生對同一主題之交流。此外辦理回流推廣教育，鼓勵社區人士進修，教室、研討室應具備研討和數位講桌設備功能，吸引國外或境外學生入學交流。國立大學教育除傳統的研究導向型，還須包括教學導向型、實務應用型，教學時間採全時或部分時間學習，提供不同背景學生及成年就業者選修以取得學位之機會與管道。隨著大學教育的多樣化，其課程資訊須網路化並向社會大眾廣為宣導，以問題為導向，俾培養創造思考、解決複雜問題能力和素養，讓學習者具備核心之知識、技能、情意和態度，以符合創新社會培養學生核心素養之需求。

3. 提升校務經營決策績效和效益

政府及社會偏重防弊與行政單位本位思維的監督機制，不僅讓國立大學在學校經營、人事聘任、經費運用、入學招生、課程教學、留才攬才等方面，難以靈活因應國內外環境變遷，也容易陷入本位因循故舊而忽略自我課責。受限於高等教育經費成長趨緩及少子女化之衝擊，國立大學校院也面臨經營壓力。爰此，國立大學必須思考善用師資、設備、資源較充裕之優勢，藉助多元化經營或轉型，以突破現況，導入企業經營概念，俾進一步追求產能、產值與辦學成果效益。

(二) 針對產業升級及產學供需失衡問題

1. 規劃系所跨域整合，進行課程教學創新

透過國立大學社會責任及系所整合計畫的實踐，在教學方面，以院系為排課協調單位，跨域學程由院規劃主導，不同系所師資設備相互支援，教師不再侷限於既有系所授課，而應採用跨領域、主題式及問題導向教學，提供實地經驗、服務學習與規劃總整課程，如期末成果展演、體育表演會、實習運動會、專題製作、

校外實習、戶外教育、童軍活動、系列主題講演、論文發表、學術研討、教育論壇等，讓學生不僅具有專業動手實作能力且更具整合專業素養。減少必修學分，增加選修學分，而學生修課學分亦給予適當的彈性。整體而言，不僅落實大學對社會的貢獻和責任，也是對教師角色、學生學習與課程教學安排的重新反思與建構。

2. 發展 AI 人工智能，培養創新社會所需具備素養之人才

社會的發展，由「農業社會」進入「工業社會」，再進入「知識社會」及「創新社會」，其資源、資產、核心競爭力，是不同的。農業社會的資源是人力，工業社會是機力，知識社會是腦力，創新社會是 AI 人工智能。農業社會的資產是土地，工業社會是礦產，知識社會是知識，創新社會是硬體「+」軟體。所謂的「+」，是指物聯網、互聯網、大數據、雲端運算、5G 等。農業社會核心競爭力是體力；工業社會是技術，知識社會是創新；創新社會是素養。所謂素養，簡單的說，知識加上技術，就是能力；能力加上情意、態度、價值，那就是素養。2014 年臺灣實施十二年國教即是素養導向教育，也是配合 OECD 歐美日韓新加坡等國，因應創新社會的來臨。依照英國牛津大學的研究，未來的 10 年、20 年後，我們現在的工作中，大約有 47% 會被取代。因此我們要去思考：人工智能比較不能做到的是什麼？第一，跨界、跨域相較不易；第二，比較不能做到深度思考；第三，不利於作抽象的解讀和判斷；第四，不擅於進行富含靈性的溝通和體驗。因此 AI 能夠做的事情，就讓它做了，AI 不能做的工作，則由我們培養下一代達成，因此培養具備跨領域且具素養的人才甚為重要。

3. 進行校際實質策略聯盟或教師學生學習交流

面對全球化、國際化與市場化的競爭環境，再加上課程改革的呼喚、外界對教學品質的要求，使得教學現場的教師及教育經營者面臨比以往更大的挑戰，各國為因應國際競爭，進行資源整合或尋求策略合作，國立大學亦需有更前瞻的整合模式及更開放的國際合作彈性以跳脫傳統、靜態的經營方式，改以創新的、動態企業經營取向以因應社會的變遷並增進辦學效能，企業策略聯盟的作法，透過聯盟合作，達到資源互補與共享、資訊科技交流、知識創新分享以及提升校際競爭優勢，為學校教育帶來新的契機。爰此，國立大學應善用國內外策略聯盟，整合學校教育資源，促進校際交流與合作，俾提昇大學競爭力和效能，讓學校永續經營與發展(賴玉雪，2007)。

4. 培養兼具多元專長之複合型人才

未來有一半以上的工作將被人工智能所取代，甚至有許多新創行業目前尚未

出現，臺灣的國立大學校院更應掌握資源，洞悉人工智能未來發展趨勢，引導學生提高運用資訊科技的素養。複合型人才就是多功能人才，如： π 型、 τ 型人才（劉海、林新發，2019），不僅是跨足雙領域或以上且在跨足雙領域後，更成為該新興領域之領袖主導人才，其特點是多才多藝，能在很多領域大顯身手。當前社會的重大特徵是學科交叉、知識融合、技術集成。未來社會不僅要求我們有突出的專業技能，還要具備極高的熱忱、情意和態度。

四、結語與建議

環顧國際少子女化不見趨緩，臺灣亦深陷其中。雖然大學校院就學人數大斷崖尚未真正到來，然在過度擴充的臺灣高教市場中，大學校院間的招生競爭愈演愈烈，甚至於連一向平穩的國立大學亦受影響。國立大學經費仰賴政府提供或補助係國家公共財，因而需要受到相關法規的規範，其中尤以人事和主計相關法規為甚，導致國立大學經營受到一些限制，亦使其欠缺若干應對環境之變革能力。

綜上，國立大學校院面臨少子女化造成大學生源不足及產業升級、產學供需失衡等棘手問題刻不容緩。提升校務經營決策績效和效益，積極進行系所跨域整合、課程教學創新、學程規劃資源整合及發展AI人工智能，以培養兼具多元專長及創新社會所需具備素養之人才，應為可行之方向。

參考文獻

- 內政部統計處(2019)。內政部統計查詢網。2019年1月30日，取自 <http://statis.moi.gov.tw/micst/stmain.jsp?sys=100>
- 林文樹(2013)。國內外少子女化教育因應政策之比較分析研究結案報告。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/49/173244822.pdf>
- 林良齊(2019年1月10日)。大學校長會議 私校籲公私校同步減招。聯合晚報。取自 <https://udn.com/news/story/11320/3585474>
- 萬俊樑(2019年1月29日)。科技部拚留才擬保障博士生月薪3~5萬元。非凡電視網路新聞。取自 <https://www.ustv.com.tw/UstvMedia/news/>
- 洪新原(2018)。企業協助大學人才培育。載於財團法人黃昆輝教授教育基金會主編，**繁榮與進步：教育的力量**（頁412-413）。臺北市：財團法人黃昆輝教授教育基金會。

- 許秩維(2018 年 12 月 26 日)。陽明盼與交大優先合校陽明交通大學校名是關鍵。經濟日報網路新聞。取自 <https://money.udn.com/money/story/7307/3558711>
- 劉海、林新發(2019)。中國大陸幼教產業與教育的關係。臺灣教育評論月刊，2019，8(1)，103-110。
- 賴玉雪(2007)。策略聯盟相關理論及其在校際合作上之應用。國教之友，586，23-32。
- 羅綸新(2007)。臺灣少子化趨勢對教育體系的衝擊與挑戰。教育資料與研究雙月刊，74，133-150。
- The World Factbook (2017). *Country comparison total fertility rate*. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2127rank.html>



我國高等教育退場 — 「學校層級」因應策略之探討

戴雲卿

淡江大學教育學院教育領導與科技管理博士班博士生

一、前言

「少子化不僅是人口問題，更是國安問題」- 在經濟環境不佳與社會思潮衝擊下，「少子化」與「高齡化」成為全球的常態與隱憂；臺灣也成為少子化嚴重的國家之一。人力資源的短少可能影響經濟競爭力、就業力，且加重青壯年族的負擔。高等教育肩負國家高級人才培育之重任，我國高等教育以往維持政府計畫管制型發展（張芳全、劉欣佩，2015），大專學生人數呈穩定小幅成長；也著實替國家培育社會菁英與中間份子。1994 年政府呼應「廣設高中大學」的民間教育改革呼籲，98 學年大專校院數達到 164 所、106 學年降至 157 所（教育部統計，2018）；高等教育在學學生數（含二專、學士班、碩士班、博士班）自 101 學年的 1,266,230 人減至 106 學年的 1,189,117 人，減少 77,113 人（教育部統計，2018），高等教育的整併、轉型、退場已勢在必行。

二、高等教育面臨退場之原因探究

本文將從探討大專校院面臨嚴峻挑戰之可能原因，將從五個面向來探討：(一)少子女化影響。(二)大專校院擴充速度過快。(三)大專校院辦學缺乏特色與遠見。(四)高等教育人才學用落差。(五)國際教育移動。分述如下：

(一) 少子女化現象直接影響生源與學校財源

依據內政部統計查詢網人口統計，1995 年到 2018 年之新生兒人數從 329,5818 人銳減至 181,601 人（內政部統計查詢處，2018），再根據教育部統計，106 學年大專院校一年級新生（不含碩博士人數）已減至 223,176 人，比前一學年再減 15,884 人（教育部統計，2018），且每年人數持續往下掉。各大專校院年年發動一波搶學生大戰，少子化現象導致大專院新生人數逐年減少，進而更衍生學校學生來源減少、嚴重影響學校財務，且衍生出校地閒置、教師授課時數減少、高教資源浪費等問題。

(二) 技職與大專校院擴充速度過快，辦學品質下降

1990 年以前我國高等教育採取計畫型擴充，由政府管控大專校數與品質，大學生人數不超過 30%，1996 年教育部教育在〈教育改革總諮詢報告書〉釋放

教育鬆綁與暢通升學管道的訊息，自此大專院校蓬勃發展，從 1996 年到 2018 年校數由 50 所激增至 157 所（教育部統計處，2018），以臺灣高等教育量體與國際水準比較，2017 平均每人國民所得為 24,408 美元（行政院主計處，2018），105 學年高等教育粗在學率為 83.99%（教育部統計處，2018），臺灣高等教育擴充速度比起國際水準超出很多，這也是臺灣高等教育面臨退場的重要因素。而快速增加的結果，帶來高等教育的過量教育（over education）及大學學歷普遍化、大專校院缺乏特色與競爭力、畢業生素質不佳，不符就業市場需求，更加劇退場的速度與必要性。

（三）大專校院辦學缺乏特色與遠見

高等教育學府應該兼重研究品質和教學品質，並預判未來學生之來源與容納量。大專校數快速膨脹的同時，校院也競相逐短利，追逐設立當前熱門的系所而未有長遠計畫，多數學校都設立相同系所，甚至以培養技職人才的科技院校，在升格成科技大學後紛紛設立應用英日語等系以廣招學生，如再加上教學缺乏特色，則導致畢業生失業率高。再者學校無積極作為鼓勵提升教授研究水準，無法提升國際能見度，難以和國際研究機構接軌或吸引國際學生就讀。最後多數學校經費仰賴校務基金，招生名額不足影響收入，學校運作困難。如果學校缺乏辦學績效、名聲、不積極於產學合作、或運用學校資源開闢合理財源，則更不利於學校整體環境、設備，與素質改善。

（四）高等教育人才學用落差，形成畢業即失業現象

大專校院快速擴充形成競相設立同質系所或當前熱門系所（如餐飲、觀光等），未能精確估算學生畢業後的產業容納量與經濟景氣循環或政治因素，導致人力供過於求，再加上近年隨著經濟不景氣的影響，學生申請學貸人數者眾，學生打工風氣盛行，多數工作集中於餐飲、超商等無須較高技術的勞力密集工作，與所學相關不高，自然無法對畢業後工作經驗有加分作用，種種不利因素，也形成人力資本的波動，導致大學畢業生失業率高或薪資無法提升的原因。

（五）國際高等教育移動，國外名校搶爭優秀學生就讀

近年來國際經濟與社會文化的連動愈趨頻繁、國際人才競爭愈趨激烈，各國留學生的年齡也有向下延伸的現象。除了原有歐美澳洲等國家選項外，源於兩岸經濟文化交流更加密切、及具地理位置便利與國際化成熟，中國大陸、香港與新加坡莫不戮力以高額獎學金、優秀學習環境、國際化視野、具有就業品質保證等條件每年到臺灣吸收我國優秀高中生前往就讀，從 2000 年 556 人到 2017 年 1,584 人（教育部統計處，2018），7 年即增長近 2 倍。優秀人才的流失，實非

國家之福。

三、我國高等教育退場之模式與現況

高教市場屬開放競爭型，呈現干預較少、彈性大、競爭大、營運盈虧自負、汰弱留強等特徵。本章將討論我國大專校院退場的模式，並審視我國大專校院退場的現況，以作為次一章提出推動大專校院轉型、整併與退場因應策略之依據。

（一）大專校院退場的模式

大專校院退場的模式大致可分成學校合併（分成存續合併、新設合併、學校改隸）與聯盟、學校轉型、減招與停辦四類。目前公立大專校院以合併與聯盟為主，私立學校則以轉型、減招、停辦為主，2018 年甚至還出現私立申請改回「五專」（康寧大學）之模式。

（二）我國大專校院退場的現況

我國大專校院自 2000 年的最高峰 164 校降至 2018 年的 157 校，在 18 年退場、轉型或整併共 8 案，速度進展並不能算快：2014 年自行退場 2 校為屏東縣高鳳數位內容學校與永達技術學院，2015 年轉型以避開退場有 2 校 - 原興國管理學院轉成中信金融管理學院、原立德大學與康寧醫護暨管理專科學校合併成康寧大學（臺灣第一起私校合併案例）。退場後轉型成功學校為高鳳數位內容學校在 2017 年改為私立崇華國民小學（首件臺灣大專院校退場後轉型案例）。2018 年 8 月起停辦者為高美醫護管理專科學校、停招停辦者為亞太創意技術學院。國立大學合併有 6 案：嘉義技術學院與嘉義師範學院合併為嘉義大學、屏東教育學院與屏東商業專科學校合併成屏東大學、東華大學與花蓮師範學院合併成東華大學、新竹教育大學與清華大學合併成清華大學、臺中技術學院與臺中護理專科學校合併成臺中科技大學、臺北市立教育大學與臺北市立體育學院合併為臺北市立大學。而康寧大學於 2018 年 10 月申請改回五專，堪稱臺灣教育史之首例。

106 學年度大專校院未達 3000 人，且連 2 年註冊率未達 60%，列入教育部輔導退場門檻的學校共計 8 校，分別為：華梵大學、台灣首府大學、臺灣觀光學院、南榮科大、崇右科大、和春技術學院、蘭陽技術學院、高美醫專等 8 校（教育部大專校院資訊公開平台，2018）。107 學年度學生未滿 3000 人且連 2 年註冊率未達 60%，列入教育部輔導退場門檻的學校為：南榮科技大學、和春技術學院、華梵大學（教育部大專校院資訊公開平台，2018）。因為 107 學年首度將境外生人數納入大專院校學生數內，因此留校察看的學校較 106 學年度大幅減少。

表 1 我國大專校院退場、轉型、整併一覽表

| 模式 學校 | 退場 | 轉型 | 整併 | 其他 |
|-------------------|--|--|---|---|
| 學校名稱 及 辦理內容 | <ul style="list-style-type: none"> ● 高鳳數位內容學校 (2014) ● 永達技術學院 (2014) | <ul style="list-style-type: none"> ● 興國管理學院轉型成<u>中</u><u>信金融管理學院</u>(2015) ● 高鳳數位內容學校退場後轉型成<u>私立崇華國民小學</u> | <ul style="list-style-type: none"> ● 立德大學與康寧醫護暨管理專科學校合併成康寧大學 ● 嘉義技術學院與嘉義師範學院合併為<u>嘉義大學</u> ● 屏東教育學院與屏東商業專科學校合併成<u>屏東大學</u> ● 東華大學與花蓮師範學院合併成<u>東華大學</u> ● 新竹教育大學與清華大學合併成<u>清華大學</u> ● 臺中技術學院與臺中護理專科學校合併成<u>臺中科技大學</u> ● 臺北市立教育大學與臺北市立體育學院合併為<u>臺北市立大學</u> | <ul style="list-style-type: none"> ● 停辦：高美醫護管理專科學校(2018) ● 停招停辦：亞太創意技術學院 (2018) ● 申請改回五專：康寧大學 (2018) |

來源：作者整理製作

表 2 106 學年和 107 學年列入教育部輔導退場門檻之大專校院一覽表

| 學年度 規準 | 106 學年度 | 107 學年度 |
|----------------------------------|--|--|
| 註冊率未達 60% + 人數未達 3000 人的學校 | <ul style="list-style-type: none"> ● 華梵大學 ● 台灣首府大學 ● 臺灣觀光學院 ● 南榮科技大學 ● 崇右科技大學 ● 和春技術學院 ● 蘭陽技術學院 ● 高美醫專 | <ul style="list-style-type: none"> ● 華梵大學 ● 何春技術學院 ● 南榮科技大學 |

來源：作者整理製作

四、因應高等教育退場之學校層級建議策略

高等教育退場問題牽涉甚廣，最主要之利害關係單位為教育主管單位與學校。影響包含政府籌措之善後基金、學生受教權、教師工作權、董事會財務運作等經濟、社會、甚至政治之層面。教育主管單位在大專校院退場問題的職權以法令修訂及監管為主，其角色多以退場行政善後居多，層面廣泛且複雜，也比較缺乏預防之實質功能；因此本文所提出之建議策略以學校層級為主，畢竟學校退場引起的社會觀感只是一時的，但對於教師工作權與學生受教權之衝擊卻是長遠的。此建議策略之對象也非僅針對已在教育部「專案輔導」列管學校，而是希望能擴大至其他校院，從校內凝聚「自己的學校自己救」的共識，透過改善學校行政與教學品質，自發性預防退場之危機。

（一）建立校內退場評估監督預警機制與指標

執行比教育部規定更嚴格的預警指標（如學生 5000 人及註冊率 7 成），建立如國中小的三級輔導制度之各項指標：一級預防（學校）、二級輔導（學校+外部專家協助）、三級監督/退場（教育部），主力置於一級預防之學校內部改善策略，配合外部專家協助，就校務經營、財務管理、教學品質、學生表現等逐一盤點，以避免面臨退場之窘境。

（二）落實教學管理與創新

1. 建立一條龍模式的學生入學管理系統

懷抱「一日學生 終身關懷」的教育理念，結合校務研究（IR）資訊和策略計畫的「教育渠道」（educational pipeline）概念，系統性記錄檢視評估學生從入學以後的就學安置及輔導、在校表現、畢業成績，及就業追蹤回饋等學生流向問題。多數大學校院對學生教育渠道的經營管理、業務都由不同處室負責規劃與推動，然而處室間的橫向聯繫與資訊流通薄弱；亦即學生四年學習生涯內的教學支持系統、輔導措施、和學習成效，少了「一條龍式」的資料蒐集紀錄、訊息傳遞、問題處理和績效管理的整合機制，以致學生發生問題須求助時，各處室僅能就本單位管轄的範圍進行補強，造成資源重複投入或治標不治本的切割式問題處理。

2. 以課程模組取代學分提供學生兼具知識追求和職業探索的課程

文學院提供語言課程模組（英語 + 1 其他外語），資訊學系提供資訊課程模組，理工學院、商學院、教育學院各提出 1-2 套課程模組。畢業的要求=通識課程（=語言模組+資訊模組）+主修學程*2 或主修課程模組（如理工課程）*1+副修課程模組（如商業或教育課程）*1。這樣設計的目的如下：1. 以跨領域學習人才的課程設計來強化招生語言。 2. 實現公平正義與濟弱扶傾、增強學生學習信心、減少休（退）學的學生-就算因較低分數進入冷門或就業力弱科系的學生，在受完 4 年跨領域的組合式模組課程後也能成為具有基本就業職能的社會人。同時透過寒暑假在不同領域企業實習的機會，讓學生探索真實的性向。

3. 成立「補救教學」網路平台及聘任補救教學工讀生

篩選必修學程成績後 30% 的學生參加補救教學，聘請各系所教師或成績優良學生錄製補救教學線上課程，並以工讀生薪資擔任實體補教學面授（如每週 1-2 小時）老師，以同儕師徒制學習的力量提升學習落後學生的成績。

4. 適度調整學籍制度，定位終身學習中心

在不違反現行法令下，對於修業時間與人員給予最大彈性，如開放部分日間正式課程提供夜間或假日就讀在職專班的學員選讀，打造教室成為可因應在職者或退休族需求而隨時進出的學習中心，藉此也讓年輕學生與退休/在職人員成為學習同儕，協助年輕人提早獲得社會經驗。

（三）引入企業資源，加強產學合作

學校教育愈早和企業銜接，學生愈早能理解就業能力與職場倫理，產學合作的對象除社會企業、校友企業，也應該納入在校生父母的商業資源或企業，由學校系所主任拜訪並分類整合，以增加學生實習的機會，對熱心提供實習或工作機會的家長每年頒給感謝獎或刊登校網，提高親子榮譽感。而學校的要務則為強化系所特色，盡力促成產業實習機會，提高畢業生就業率與職場適應力，也藉此宣傳學校對學生的品保作為。

（四）致力學校國際化，拓展海外招生

學校國際化可以達成「把資源引進來，把學生帶出去 / 帶進來」的功能。除了營造友善國際學習與生活環境外，也應研究潛力生源國家（如東南亞地區）之產業特性與需求，提供量身打造之課程以協助培養符合該國產業發展之適任人才。

（五）具有潛在退場風險的大學校院應有的認知與準備

少子女化現象為必然趨勢，在固定學生數條件下，雖各校積極轉型並發展系所特色，但仍有學校必須面臨退場，學校仍應該做好退場準備，尤其是妥適處理校產、校地、校舍及學生轉學或就學等權益保障，學校教職員也應有風險意識培養第二專長或強化本身二度就業技能以自我保障。

五、結論

臺灣的高等教育面臨退場的時機從 2014 年起即陸續出現每年數所學校整併、轉型、甚或退場的現象，而且在教育部提出預警機制後有越來越加速的情形。本文說明我國高等教育面臨退場的可能原因為少子女化現象直接影響生源與學校財政、技職與大專校院擴充速度過快、學校辦學缺乏遠景與特色、學用落差、國際教育移動等原因。其次探討大專校院退場的模式與現況，最後提出因應退場之學校層級建議策略，如：建立校內退場評估監督預警機制與指標、落實教學管理與創新、引入企業資源，加強產學合作、致力學校國際化，拓展海外招生、與具有潛在退場風險的大學校院應有的認知與準備等作為，期能作為大專校院規劃相關有效策略之實務參考，以降低大專校院退場之實質衝擊，促進高等教育品質。

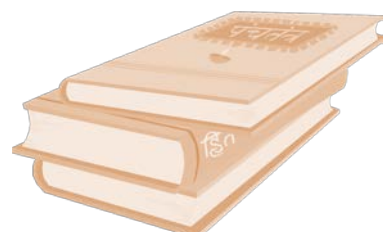
參考文獻

- 內政部統計查詢處（2018）。83-107年出生人數。2019年1月10日取自 <http://statis.moi.gov.tw/micst/stmain.jsp?sys=100>
- 行政院主計處（2018）。國民所得統計。2018年12月31日取自 <https://www.dgbas.gov.tw/ct.asp?xItem=33338&ctNode=3099&mp=1>
- 林明地（2007）。教育市場的概念與國民中小學的經營。《教育資料與研究》，79，139-154。
- 教育部統計處（2018）。高級中等學校應屆畢業生赴海外就讀概況。2018年12月31日取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/chart/106年高級中等學校應屆畢業生赴海外就讀概況>
- 教育部統計處（2018）。大專校院校數。2018年12月31日取自 <https://stats.moe.gov.tw/qframe.aspx?qno=MQA3ADkAMQA1>
- 教育部大專校院資訊公開平台（2018）。新生（含境外生）註冊率。

2018年12月31日取自

<https://udb.moe.edu.tw/DetailReportList/%E5%AD%B8%E7%94%9F%E9%A1%9E/StatUniversityRegistrationRate/Index>

- 林新發主編（2015）。**學校退場問題與因應策略**。臺北市：五南出版社。
- 張芳全、劉欣佩（2015）。**臺灣高等教育退場機制初探**。收錄於林新發主編之**學校退場問題與因應策略**。臺北市：五南出版社。
- 張國保、黃嘉莉、劉曉芬、胡茹萍、徐昌慧（2012）。**因應少子女化我國大專校院整併、轉型與退場機制之研究**。行政院研究發展考核委員會委託研究報告（報告編號RDEC-RES-100-023）。臺北市：行政院研究發展考核委員會。



大學退場機制—— 市場機制是潘朵拉盒？

劉世閔

國立高雄師範大學教育學系副教授

臺灣教育評論學會永久會員

一、前言

大學的使命與本質是什麼？大學若是追求真理的殿堂，那麼，大學需要以符應市場或致用為宗旨？不符此標的大學就該退場或被退場？誰來退？如何退？學歷越高是全球普遍的趨勢，但臺灣的高教卻漸有失控的危機。臺灣高等教育的普及化溯源自 1994 年的教改大遊行，當時所提出四大主張之一：廣設高中大學。為了符應此一需求，1996 年到 1998 年時任教育部長的吳京推動高教第二國道的建置，1995 年教育部頒訂《績優專校改制技術學院附設專科部申請辦法》，1996 年 10 月 14 日，教育部頒布《八十六學年度教育部遴選專科學校改制技術學院並核准附設專科部實施辦法》與《績優技術學院改名科技大學》，根據這些辦法，很多專科與技術學院紛紛申請為大專院校，這段期間讓臺灣高等教育機構的設立與改制如雨後春筍，校數突然陡增三年以上。近年來，少子女化日趨嚴重，大學退場成為必要之舉。

二、本文

（一）大學是「普及」還是「菁英」路線之爭

廣設高中大學滿足了民意卻壓抑了高教品質的成長，在世界各國中，臺灣高教淨入學率 73% 算是相當普及（教育部統計處，2015）。廣設大學後，升學率一下子普及起來，大學的任務也逐漸由菁英朝向大眾路線。大學的量增加了，但質卻未見得提升，有些大學被譏諷為文憑販賣的機構。

緊接著，臺灣社會少子女化與高齡化的來臨，臺灣的大學正面臨高教大限海嘯襲擊，大學的退場名單讓很多民眾開始擔憂母校是否正在溺水中？公私立大學人數未達 3000 人，註冊率不到 60% 者，被學界戲稱為淹水線，會被教育部列為退場或轉型的專案輔導學校，外界將瀕臨轉型或退場的院校形容為溺水大學（朱寶青、蕭佳華、楊菁倩，2013；馮靖惠，2018），估計到 2028 年，大一新生將減至 11 萬人，粗估約 66 所大學得關門（洪安怡，2017），許多後段班的大學容易遭到減頂的機會。大學數量擴充，招生面臨少子女化，這股溺水潮也從大學延伸到博士班，造成很多學校招生困難。由於少子女化尚未探到谷底，讓許多大學頻頻面臨退場的考驗與挑戰。

有些私立大學領導者主張臺灣社會少子女化後，應是大學學雜費鬆綁的好時機，讓大學更有自主性。然而，一旦鬆綁，各校若為反映成本而任意調高學雜費，那麼，讀得起大學的入學者，是否需要更高的社經背景？未來是否導致社會階級更明顯呈現兩極化？臺灣高等教育因為急遽擴張，加上臺灣的少子女化趨勢嚴重挑戰臺灣的未來發展，私立技職校院首當其衝，造成文憑貶值、高學歷高失業率，學生素質與求學動力普遍降低，大學學店化（張國聖，2012），這些負面效應也引發社會對高教退場的議題，公私立大學在財務、生源及經營方式都起了變化，教育部也提出整併、轉型與退場方式來因應。

臺灣高等教育長期以來控制學費，不准大學隨市場機制漲價，用意保障社會均等，讓弱勢者有人入學機會，但導致學費無法反映成本，私立學校受限於經費而難以發展特色，不提高學費，大學如何拼出競爭力？只是教育部一旦鬆綁收費自由化，高學費來臨，教育形同複製社會階級。大學的大眾化造成大學學歷膨脹、文憑貶值，學歷不再是學力的同義詞。

過度成長的大學校數，稀釋教育經費的分配，讓大學招生缺額明顯高過入學生額，大學退場的呼聲應運而生，大學退場的危機排名所造成的憂慮，主要顯現在大學的招生量與註冊率上，各大學無不用心在補足大學招生缺口，海內外設校/班以開源，與同形/互補/區域相近的大學整併以節流，成為目前的作法。

長期以來，政府補助公立大學，因此，公立大學學雜費只有私校的一半，公立大學因補助款比私立大學具有競爭力，這場退場潮也隨著學校性質與地區位置而逐漸浮現，東倒、西歪、南傾與北轍。令人擔憂的是若私立大學大多退場，臺灣未來剩下公立大學？

校數多資源少造成公私、都會鄉間大學彼此爭奪現象，目前大學退場採取合併、改制轉型或退場(停辦、解散與清算)等多種方式，分析教育部的策略，可以發現後段私校退場，轉型、公立學校整併。2003年8月，為服膺陳水扁政府「一縣市一大學」的概念，「宜蘭技術學院」與「台東師範學院」同時改制為「國立宜蘭大學」與「國立台東大學」（張國聖，2012）。大學「停辦」，例如，高雄國際商專停辦案，景文科大、台灣觀光學院或勤益科大等校轉型案均曾引發不小爭議（李建興，2013）。退場方式還有分為自行退場與勒令退場的差異。沒被退場但仍執意辦理的大學，可能被迫轉型，例如中信金融管理學院(原興國管理學院)、康寧大學(原立德大學，2011年與臺北的康寧醫護暨管理專科學校合併，是臺灣第一起私私合併案例)，而2013年開始出現財務狀況的「高鳳數位內容學院」已經由董事會通過提報教育部停辦計畫，2014年2月被退場，開了大學退場的第一聲槍響（林逸茜、袁宇熙與高曼婷，2018），2017年2月，該學院改制成私立崇華國民小學，則是大專院校改制小學的第一案例。

大學就性質可分為公立和私立，就地理位置可分為都市型大學和鄉村型大學（張瑞雄，2013）。辦學的績效、口碑、地理位置是大學能否永續發展的重點標準，但從被退場學校的位置分析，高雄兩所（國際商業專科學校、高美醫護管理專科學校），屏東兩所（高鳳與永達），一所在苗栗（亞太）；轉型避開退場者有兩所，均位於臺南（中信與康寧）；轉型為小學者（高鳳），位於屏東。可以看出多半退場者位於臺灣南部。一則就學人口受排名在前的北部學校所吸引，一則退場學校的位置與交通相對不利。

（二）退場衍生問題

受少子女化海嘯的影響，大專校院面臨空前的低分錄取、嚴重缺額招生問題甚或退場危機，在一片退場的呼聲中，大學神聖使命似乎只剩下保住學生入學率？卻鮮少思考大學培植人力品質的重要性。

目前教育部業已完成《輔導私立大專校院改善及停辦實施原則》等相關法令的修訂，除輔導學校改善外，若仍未能獲得具體改善成效，將強制啟動退場機制（林逸茜等人，2018），只是大學退場或解散更牽涉民、刑事責任及師生易校、就業等重大問題（李建興，2013），譬如，教職員工薪水，被解散大學的校地與校舍與校產信託與地目變更等問題，董事席次的運作，私校董事會會任校產歸零或被迫轉型？相關法規要如何配合新增或修正？政府部會間（教育部與經濟部）不能不謹慎以對。

1. 教師失業率與學生學習權的問題

不論是退場或被退場的學校，其教職員得依規定辦理資遣，請領資遣給與。如果放任不管市場機制是否加快後段學校的退場速度，一旦爛燒已久的壓力鍋掀開，將會造成怎樣的結果？退場學校教師造成的失業率與學生學習權的問題將是主管教育行政當局所面對的難題。

2. 師生的安置

面臨停辦學校的退場人力轉銜，退場學校教師轉任其他學校的安置方式宜仔細考量，以保障教師權益。但根據新《大學法》第 19 條規定：大學除依《教師法》規定外，得於學校章則中增列教師權利義務，並得基於學術研究發展需要，另定教師停聘或不續聘之規定，經校務會議審議通過後實施，並納入聘約。這條條文賦與大學可以藉「評鑑」與「聘約條款」來對教師進行「馴服」或「宰制」（張國聖，2012），大學追求卓越成為一種數字遊戲，學術獨立在當今台灣學術界已不可能，如何在這套遊戲規則下苟延殘喘成為目前大學教師應具備的基本技

能。而這條條文的出現時機，也為退場私校或被「評鑑欠佳」系所提供停聘或不續聘師資的合法法源。整個教育政策的錯誤，讓這些學校師生來承擔是否合適？

3. 評鑑指標對某些學校不利

2017 年行政院通過《私立大專校院轉型及退場條例》草案後，教育部即成立專案小組討論，擬定公布的大學退場四個指標是：(1)全校學生不滿三千人，新生註冊率低於六成，(2)評鑑成績太差，(3)長期積欠教職員薪水，及(4)有違法之事實如：掏空校產及買賣董事席位等（李建興，2013）。且強制公布全國 157 所大專校院的全校新生註冊率等 71 項辦學指標，避免學生踩地雷(沈育如，2017)。只是，學生數量多少與大學的良窳是否有必然關係？按上述指標，加上教育部官方暗示，小而美或位於偏鄉交通不便的大學恐怕會消失殆盡，難有存在的價值；評鑑指標能否公正、公開與公平，尚難令人信服。

4. 退場機制與系所評鑑多元化

臺灣一方面希望拓展大學數量以符民眾要求的民粹作法，一方面在大學激增後，面對大學倒閉風暴，卻希望以管制手段，希望大學能在有限資源下辦出像樣績效。易言之，教育政策深受外在意見所搖擺，希望馬兒好，又期盼牠別吃太多草，透過賽跑(評鑑)，跑不動的或跑後段的就宰來吃。深究當中的問題，大學評鑑的基本目的原在改善，不在證明或認證，退場機制一旦與評鑑掛勾，操作空間就在於執政者的意圖與信念。

教育部希望藉由評鑑的刀與「三限六不」的政策逼大學後段班自宮退場，所謂「三限六不」的三限是指限採認高等學校、限制來臺陸生總量與限定領域；所謂「六不」是指不加分優待、不影響國內招生名額、不編列獎助學金、不允許在學期間工作及不得報考公職及專技人員考試(王振輝，2013)。這些限制增加陸生來臺的障礙與意願，過度保護的結果，也讓臺生競爭力越加微弱。因此，目前或許不用逼，受限的市場就讓他們自動退場。教育部所主導的評鑑會影響大學端補助經費與招生額度，這讓學校辦學多少受到教育部政策與評鑑所主導，綁手綁腳的反而讓大學難以發展出個別差異的特色。多元化評鑑與外力的介入，「被退場」的大學容易讓社會產生汙名化的觀感，「降格」有損其尊嚴。畢竟「青菜蘿蔔各有所好」，誰來判斷青菜或蘿蔔的價值誰高？「三限六不」政策在全球競爭市場下，似有畫地自限的味道。

張國聖（2012）指出，依《私立學校法》第69條規定：「私立學校辦學目的有窒礙難行，或遭遇重大困難不能繼續辦理時，得由董事會請主管教育行政機關核准後，停辦或依法解散之」。基於此，教育部初擬私校退場需符合下列條件之

一：

- (1) 學校收支不平衡，負債大於資產（連續 5 年）。
- (2) 學校積欠教職員工薪資 3 個月以上（近 1 年）。
- (3) 全校生師比不成比例（連續 5 年，科大應為 32:1 以下，技術學院與專科學校 35:1 以下-依本部輔導私立技專校院提昇師資素質實施要點規定）。
- (4) 教學及研發設備經費逐年下降 10%（連續 5 年）。
- (5) 學校帳務處理不清楚，經會計師查核違反相關規定（連續 5 年）。

過去大學評鑑過於文件化或表面化，評鑑委員與大學間產生對立而非夥伴的角色關係，也讓很多人建議大學評鑑結果與退場機制脫勾，由市場機制決定（陳曼玲，2008a；陳曼玲、陳秉宏，2014）。但教育部前部長鄭瑞城則主張教育問題很難市場機制化，一旦用政策誘導或完全放任不管的市場機制加快後段學校的退場速度（陳曼玲，2008b）。這說明過度依賴市場，一旦市場失靈，潘朵拉盒還能關住唯一的「希望」？

5. 招生的限制

大陸在 2000 年進行大學整併，浙江大學因此崛起，成為大陸名列第三的大學，吉林大學也整併鄰近許多大學，成為東北地區最大的大學，鄭州大學也併入鄭州工業大學和河南醫科大學成為新鄭州大學。但「大」學真是臺灣的大學未來追逐的目標？被退場的大學該如何轉型，成為目前教育部與被退場學校難解的議題。

美國有些大學收費昂貴、生師比低，以培養菁英為目的卻仍是國際排名前面的大學，這是因美國採用學費自由化的市場機制，但高學費的資本主義讓高教產生階級化，雖是自由民主但想在美國國度就學，沒錢是寸步難行。台灣學費能否合理鬆綁，以美國為例，私立名校的收費是臺灣公立學校的二、三十倍，臺灣大學可能走向高學費的情況？若教育部鬆綁大學學費，讓學費合理化、正常化，由考生自行決定選擇高學費或低學費的學校（陳曼玲，2015a）。但這真是我們期盼的？從主動或被迫退場的學校位置分析，這些學校往往因人口稀少或地區與交通不利造成的先天體質不良，教育從來就是一種必要的消費，一旦這些地區的學校倒閉，勢必讓師生更趨向更有利或優勢之區，那麼城鄉差距無疑更趨嚴重。若招收境外生以解倒懸，教育部的「三限六不」政策需要重新省思。

教育部的積極介入，讓面臨退場的大學校院「自行減招」或「關門」。這些措施會讓過度膨脹的高教市場獲得緩解，然而，草率的退場機制會製造臺灣更大的失業率，高端人才的外移或西進，造成社會更大的動盪，國外則對臺灣高教市

場進行腦力攔截，損及臺灣的人力結構。吳思華前部長提出退場、合併與轉型三種作法，鼓勵大學經營多功能校園（陳曼玲、陳秉宏，2014）。因此這些年教育部採取「緩進」、「微調」與「人性」的方式來執行退場機制，雖然《私立大專校院轉型及退場條例》尚未通過，但註冊率低就該退場？其實大學生入學受交通費與住宿費是考量重點。目前較偏遠地區學生人數較少的新興私立技職校院，可能對於退場問題最有危機意識（陳曼玲，2015a），教育部積極因勢利導私校轉型，主張私校轉型可以改辦其他教育、文化或社會福利事業。只是國家未來的發展若不明確，臺灣培育的人才該何去何從？

2017 年臺灣大一新生數量將較前一年減少 26% 生源(教育部統計處，2017)，教育部已核定 108 學年度大專校院共有 172 系所停招(陳至中，2018)，蘭陽技術學院明年將只招收餐旅管理系學生。目前很多系所多半以拖帶變，學校只能開源節流，併班亂象叢生，一切向錢看，為了因應少子化，學校為節省成本，於是採取對教師欠薪或併班上課，這對教學品質產生極大影響。

6. 停辦後資產問題

退場停辦的大學資產分配問題，教職員工能否優先受保障？行政院於 2017 年 11 月 23 日通過《私立大專校院轉型及退場條例》草案第十七條：私立大專校院……停辦者，教職員工依相關法規辦理退休或資遣時，學校法人應提供教職員工優退慰助金。第十九條學校法人於解散、清算開始前，其所積欠教職員工之薪資、資遣費、教職員工優退慰助金及依公教人員保險法規定應支付被保險人之超額年金，應最優先受清償。話雖如此，有人擔憂學校停辦後的資產若流入私人口袋，恐將使都會區的私校故意惡性倒閉，不肖董事即可坐收校地建物變賣的高額利潤；教育部對此可制訂一套營運績效評估系統（陳曼玲，2015b）。這條條文就是為避免此種現象所「呼籲」，只是能否運作正常，則是看政策執行力能否落實？

三、結語與建議

大學的價值何在？大學的目的只在提高學生獲得和維持被雇用的就業力？大學含金量成為測試未來學生就業的重要指標？很多研究顯示，大學退場機制應由學生的就業率與註冊率作為指標。甚至認為就業率比註冊率更是家長選校的重要依據。

面臨 2028 年即將來臨的大學退場大限，世界各國高教無不積極招手，加上大陸的磁吸效應，臺灣高教環境更加困窘。因此，臺灣各大學無不廣招生員或縮減組織來因應。問題是大學發展應以營利為導向？那麼無利可圖的系所是否面臨關門一途？市場機制是唯一解藥還是毒藥？大學退場機制就如同瑞士圖恩市儲

蓄信貸銀行被迫被吊銷執照，結果迅速關閉，這種預期心理會心想事成，若招不到學生的大學直接退場，那麼，用市場供需是否有後遺症？

人力即國力，大學的品質把關非常重要，而市場化以客為尊，如果放任市場機制，由市場決定大學生存與否，一種可能是高學費時代來臨，受高等教育除了學生努力外，家庭社經地位將越形重要，而大學除了文憑量的增加外，文憑是否等值於學生的素養是件令人擔憂的事。不打開大學市場化的潘朵拉盒子，或許仍存有一絲希望；打開這個盒子，臺灣高教的邪惡亂象是否隨處飛。

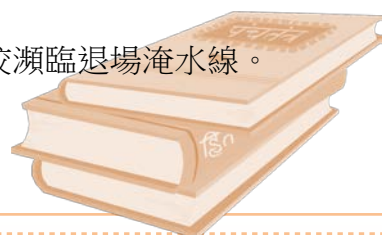
整合臺灣產官學力量，改善臺灣高教軟硬體設備，增進生學與就業的銜接，建議積極尋找高教生源，擴大高教入學市場，期盼未來降低高教市場的三限六不，擴大大陸與東南亞臨近國家的高教生源，高齡國民回流大學，其次，加速整併同性質且臨近的國立大學的系所，適度調整學費以因應品質提升。

私立技職學校間的合併，因不同董事會間整合困難，退場又涉及被退場的學校可輔導轉型為五年制專科，授予副學士學位，提供就業市場中階人力，臺灣少子化主因是社會過度焦躁，經濟疲軟，若這些人力因就職穩定而提早結婚生子，則有助於減緩臺灣少子化現象，被退場師生則轉銜到適合位置，讓人盡其才、地盡其利，以免造成社會動盪。

參考文獻

- 王振輝（2013）。評陸生來臺及其爭議。**臺灣教育評論月刊**，2（1），29-31。
- 朱寶青、蕭佳華、楊菁倩(2013) 在工會與專業主義之外：論大學教師會應有之作為。**臺灣教育評論月刊**，2（6），頁 55-59。
- 李建興（2013）。公私立大學退場機制商榷。**台灣教育**，683，29-31。
- 沈育如(2017年12月9日)。大學退場指標 註冊率算法惹議。**國語日報**。取自https://www.mdnkids.com/news/?Serial_NO=105448
- 林逸茜、袁宇熙、高曼婷（2018）。因應少子化高等教育人力資本之運用—退場大學教師轉銜安置機制之芻議。**臺灣教育評論月刊**，7（2），132-147。
- 洪安怡(2017年12月30日)。未來10年恐有66所私校關門。**中國時報**。取自：<https://www.chinatimes.com/newspapers/20171230000569-260114>

- 張春華、包晶澄(2014年2月14日)。大學退場第一槍—高鳳學院申請停辦。中時電子報。取自：
<http://www.chinatimes.com/realtimenews/20140214003408-260405>
- 張國聖（2012）。魔鬼眼中的『追求卓越』遊戲：從『退場機制』看我國高教發展的變調。《教育與社會研究》，24，75-105。doi: 10.6429/fes.201206.0075
- 張瑞雄（2013）。大學如何退場？。《師友月刊》，558，51-55。doi: 10.6437/em.201312_(558).0009
- 教育部統計處(2015)。我國與主要國家高等教育統計指標概況，《教育統計簡訊》，39，1-2。
- 教育部統計處(2017年5月)。大專校院學生及畢業生人數預測分析報告(106～121 學年度)。2019年3月28日，取自
<http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/106higherstgt.pdf>
- 陳志中(2018年12月5日)。因應少子化系科重整 大專校院172系停招。中央通訊社。取自<https://www.cna.com.tw/news/ahel/201812055005.aspx>
- 陳曼玲（2008a）。對抗大學倒閉風暴 退場機制改走緩進微調政策—專訪教育部長鄭瑞城。《評鑑雙月刊》，15，1-3。doi: 10.6445/eb.200809.0001
- 陳曼玲（2008b）。學者疾呼：評鑑“大學評鑑與退場結合”政策。《評鑑雙月刊》，14，44-45。doi: 10.6445/eb.200807.0013
- 陳曼玲（2015a）。勿將退場污名化，李天任呼籲讓大學尊嚴退場。《評鑑雙月刊》，53，1-3。
- 陳曼玲（2015b）。提出退場誘因—葛自祥籲教部訂定大學優退方案。《評鑑雙月刊》，55，1-3。
- 陳曼玲、陳秉宏（2014）。解決大學過剩危機教育部長吳思華掀開退場壓力鍋。《評鑑雙月刊》，52，1-3。
- 馮靖惠(2018年12月28日)。教部公布大學註冊率 這三校瀕臨退場淹水線。聯合新聞網。取自<https://udn.com/news/story/7266/3562601>



大學退場相關法制之遞嬗與介接—— 從幾項原則重要性議題之再商榷談起

李俊璋

全國教師工會總聯合會法務中心副執行長

一、前言

有關私立技專校院轉型與退場之形塑及政策轉向法律之遞嬗，這一年來部分論者著眼於教育部提出之《私立大學校院轉型及退場條例》草案（下稱：退場條例草案）及其近期秉權責修正之相關規定為論究，其中不乏以「少子女化」（Low birth rate）作為描述之先決問題，之於《私立學校法》乃至《憲法》等具原則重要性之內涵，則較顯少再被介接，使得其整體結構性問題被消解，甚而缺少社會性並使得相關法律之規範失其社會功能。

然則，姑且不論退場條例草案至教育部所提出之配套方案，是否切中核心地設法解決根本性問題，筆者以為，倘欲就當前及未來大學退場與轉型相關政策方針、辦學與監督，實至策略方案之擬定，除退場條例應有院級之跨部會處理小組及教職員工權益相關條款應更齊備外，私校法制有關「獎勵私人捐資興學立意為何」及「私校代表人與董事（會）關係與權責分立之再商榷」之描述，應有再被確立之必要，故不揣淺陋，說明如后：

二、獎勵私人捐資興學之立意與質變

回顧民國六十年代初期，為對應劇變之社會情勢及民生經濟之發展，國內從採取以農業為經濟基礎，工業化為努力目標之政策導向，至工商業逐漸主導經濟之成長，中級技術人才需求轉映於自教育之需求（廖安定，2001）。政府為獎勵私人捐資興學，遂於民國六十三年將國民政府時代所頒定之《私立學校規程》，透過法制化程序，完成《私立學校法》之訂定（立法院教育及文化委員會、司法及法制委員會【立法院教文、司法委員會】，民 63）。其後，執於社會背景事實之改變，《私立學校法》前後業已經過十多次之修正，並逸脫其初始「公共性」（Publicity）及「自主性」（Autonomy）之立法原旨。

按民國六十三年十一月十六日公布之《私立學校法》(1974)第一條略以：「為增加國民就學機會，獎勵私人捐資興學，並謀私立學校之健全發展，特制定本法。」，惟同條於八十六年六月十八日修正公布時將第一項「獎勵」二字修改為「鼓勵」（立法院教育及文化委員會、司法及法制委員會【立法院教文、司法委員會】，民 86）。同條第一項復在九十七年一月十六日公布時，又修正為「鼓勵私人興學」，刪除「捐資」二字，查其修正事由略謂，為促進私立學校健全發展，

並建立私人興學自由及人民受教育權的制度性保障（立法院教育及文化委員會、司法及法制委員會【立法院教文、司法委員會】，民 96）。

細繹前開沿革，私校之設置實乃政府資源有限，惟為增加國民就學機會之主要目的，遂由公機器提供相關稅捐優惠後，委託民間開辦及管理，其事物之本質仍屬公共財之性質，此一論理查《教育基本法》(1999)第七條第二項規定不證自明，再循前司法院行政部（66）台函民字第 03696 號亦認為，捐助人捐助財產成立財團，係為辦理公益事業，並非以自該財團獲得經濟上之利益為目的，對於財團法人即不得享有財產上之權利。

國家僅就一定範圍內以納稅人之稅捐挹注其辦學及經營，並基於《憲法》(1947)第十三章第五節以下等之規定為監督。直至八十年代，私立學校學生在大學校院佔有百分之五十四，在專科學校佔有百分之八十二，故私立學校本身之正常發展，為是時提升教育品質極重要之一環，《私立學校法》增加國民就學機會之主要目的，也因此被促進私立學校之健全發展，提高其公共性及自主性取代，並在政策取向上由獎賞勉勵走向精神上之正向支撐。

九十年代中後期立法者認為，人民有依教育目的興學之自由，不應限制只許捐資一種，並配合斯時《教育基本法》(1999)第七條等之規定，酌為文字修正，刪除「私人」二字。

然據司法院大法官第三百八十二號解釋理由書以觀，私立學校係依《私立學校法》經主管教育行政機關許可設立並製發印信授權使用，並於一定行為時，係屬法律在特定範圍內授與行使公權力之教育機構，而相當機關之地位。故自憲法學角度以論，似與私人興學自由權之保障有所矛盾（吳雅筠，2006）。由於從八十年代起《私立學校法》之修正並未細究前開所涉相關疑義，衍生諸此爭議並導致公共性漸失，又學校經營者曲解原私立學校設置之目的，以投資之心態企盼盈餘回撥，更遑論中央教育主管機關為合於學校經營者及市場需求，在近年有關技專校院退場及轉型上，失衡地以誘因創造為由企圖為其解套，實不足採。

再者，中央教育主管機關時而以大學自治（University autonomy）及自主性為由退卻其監督責任，例如：臺灣苗栗地方法院 107 年度法字第 14 號民事裁定認為，某學校自 106 年起即因停招部分系所、要求學生轉學、欠薪等情事，中央教育主管機關實則以之為藉，輕忽怠惰未實質善盡篩選、徵求系爭案件所需相關專業人士之責。果如以此觀之，法院見解認為，私校依《私立學校法》等之規定，其校產本為公共財，各校選任之董監事本具有公共性及自主性之權能，且中央教育主管機關應依法為事後之監督，從而，本文認為徒善不足以為政，徒法不能以

自行，現行法制即業已針對董監事之公共性賦予明確之政策定位，倘屬執行端未能貫徹為之問題，縱退場條例草案再訂相關條款亦屬枉然。

三、私校代表人與董事（會）關係與權責分立之再商榷

散見現行《私立學校法》(2014)第二十九條第一項、同法第四十一條第三項、《大學法》(2015)第八條第一項前段、同法第十五條第一項、《私立學校法施行細則》(2014)第三十一條第二項等之規定，分別就學校法人、董事會、監察人、學校代表人及校務會議間之權責劃分與監督關係定有明文。

然宥於九十七年一月十六日公布之《私立學校法》(2008)第二十九條第一項相較於民國六十三年十一月十六日公布之《私立學校法》(1974)第三十一條第一項之規定，業已將董事長、董事、及董事會不得於本法所定之職權外，干預學校行政之文字，修正為應依《私立學校法》及各校捐助章程之規定行使職權，並應尊重學校代表人依本法、其他相關法令及契約賦予之職權（立法院教育及文化委員會、司法及法制委員會【立法院教文、司法委員會】，民 96）。理論上係為確立經營權與學校行政權分離之原則，實則衍生董事會得依本條及《學校財團法人捐助章程訂定準則》等之規定，自訂或修正捐助章程則干預校務行政甚或涉入校務會議之權責事項，更戕害學校法人本所應具備之公共性。

復按臺灣高等法院臺中分院 105 年上字 000110 號民事判決見解認為，校務之決定、執行均由學校代表人為之，董事會對學校代表人校務之執行並無調查權，僅有監督、考核之權限，且其監督、考核權僅限於事後監督、考核，並限於一般性之監督、考核，不得涉入個案為調查、糾正，否則將架空學校代表人校務之裁決權，無法達大學自治之立法目的。然實際上董事會對於未能符應董事會決策意見之代表人，常以凌駕於校長遴選委員會之上，為一定行為或不行為，更致所聘任之學校代表人唯董事會之命是從，使《大學法》所欲追求之研究學術、培育人才、提升文化暨保障學術自由、大學自治精神業已蕩然無存。

四、結論與建議

基此，當前及未來大學退場相關政策方針擬定，各界之意見或許各有見地，然本文認為，問題之解決應先探求其先決問題，並就事物之本質為一體性之釐清，從而在處理技專校院退場及轉型之際，應先透過修正或確立民國六十三年訂定之《私立學校法》第一條所稱「獎勵私人捐資興學」背後立意厥為政府資源有限，惟為增加國民就學機會，獎勵私人捐獻資金興辦學校，性質上相當於機關透過法律規定，於特定範圍內將部分權限委託之行政行為，其既屬公共財不得以營利為目的，亦不宜對其所捐獻之資產等主張任何權利。

另外，如何透過法制化之過程，敦促中央教育主管機關，秉於《憲法》第一百六十二條之意旨，使其本於職權，強化對學校法人、董事會及學校代表間之權責劃分與外部監督關係之實踐至關重要，除有再滾動檢討經營權與學校行政權分離於執行面上所生扞格，係否危急其公共性及自主性之問題外，主管機關對學校所訂捐助章程及變更有核定權，即主管機關對學校陳報之事項，應加以審查，並作成決定，從而，倘是項捐助章程設若有違法或不當，更甚係牴觸「獎勵私人捐資興學」之立意時，主管機關則應有被正視其機關責任，反則，如僅為合於市場及經濟規模需求為退場及轉型，恐將製造出更多需要退場及轉型之私校，而無益於高等教育之發展。

參考文獻

- 廖安定（2001）。農業政策與農業法規。取自 <https://www.coa.gov.tw/ws.php?id=3860>
- 立法院公報【院會紀錄】，第63卷第74期教育及文化、司法及法制委員會（民國63年10月4日）。
- 立法院公報【院會紀錄】，第86卷第20期教育及文化、司法及法制委員會（民國86年4月25日）。
- 立法院公報【院會紀錄】，第96卷第86期教育及文化、司法及法制委員會（民國96年12月18日）。
- 吳雅筠（2006）。論私人興學自由權—以大法官釋字第三八二號解釋之檢討為重心（未出版碩士論文）。國立政治大學，臺北市。



有轉型無退場？— 《私立大專校院轉型及退場條例》的批判與建議

戴伯芬
輔仁大學社會系教授

一、前言

1990 年之後，臺灣教育政策從過去威權管制朝向新自由主義，放任廣設大學、技職升格，形成一片高等教育榮景；二十年之後，隨著全球化高教競爭加劇、兩岸政治變革、本地人口結構轉型，對高等教育形成前所未見的衝擊。2015 年立春，新科教育部長吳思華到立法院教育文化委員會報告「大學整併及未來十年高教藍圖」時，語出驚人地說：「教育部計畫五年後大學由 160 多所減至 100 所。」（立法院，2015）。2016 年迎來第一波大專學生人口潮，大一新生人口從 255,284 人，減少 1.5 萬人，之後將會逐年減少，預估至 122 學年度只剩下 18 萬人，減幅高達三分之一（教育部，2018）。但是，有關大學如何退場，至今仍是一個未解的難題。

2006 年，高等教育評鑑制度是教育部建立退場機制的新嚐試，但是在大專校院反彈下，第一週期評鑑過後，高教評鑑制度從外部評鑑改為條件式的自我評鑑，基於教學品保機制的系所強制退場改為辦學認證，最後成為學校形式化的辦學自我檢視機制。此後，有關退場的議題仍在行政與立法、董事會與勞團之間爭議不休。在加速大學退場的龐大社會輿論壓力下，行政院終於在 2017 年 11 月 23 日第 3577 次會議議決通過《私立大專校院轉型及退場條例》草案（以下簡稱退場條例），送交立法院審議。預料此條例在朝、野立委的關注下，以及私校董事會、教師工會以及家長、學生團體的各方角力下，何時通過仍不明確。

永達、興國、高鳳、亞太以及花蓮觀光學院的退場事件中，校方與師生爭議不休，退場條例是否能夠保障瀕退學校的師生權益？有助於解決臺灣私校教育資源過剩的問題嗎？更值得探究的是退場過程中是誰得利？又是誰受損？

本文第一部分說明私校法既有的學校退場機制，分析當前法令不足之處；第二部分分析行政院版的退場條例草案內容，討論立法院公聽會中幾個重要的爭議點；最後則是結論以及作者對退場機制提出的建議。

二、《私立學校法》中的退場機制

有關私校的合併、改制、停辦、解散及清算的規定主要在《私立學校法》第七章第 67 至 76 條，發動主體是學校法人團體，不過需要經過教育主管機關徵詢

「私立學校諮詢會」後核定。依《私立學校法》第四條規定，法人或學校主管機關為審議私校設立、改制、合併、停辦、解散或其他重大事項，得設立「私立學校諮詢會」，該會由專家學者、社會人士、私立學校教師代表、學校法人代表及有關機關代表組成，其中私立學校的法人代表與教師代表不得少於五分之二(第四條)。改制、合併以及停辦皆由教育部主管機關核定，徵詢私立學校諮詢會意見之後決議，並非教育部由上而下片面決定(第六十七、六十九、七十條)，帶有校園自治的精神。

其次，學校合併、改制計畫是由學校發動；但停辦的主動權不限於學校，除學校法人因為辦學目的窒礙難行或遭遇重大困難，可以主動停辦學校之外，當學校違反法令或主管機關整頓未善，「主管機關於必要時徵詢私立學校諮詢會意見後，得命其停辦」(第七十條)，顯示《私立學校法》已經賦予教育部停辦學校的權力。另外，教育部對於停辦學校也可以徵詢「私立學校諮詢會」之後命其解散、清算(第七十二條)，同時有權請求法院解任部份或全部清算人(第七十三條)，甚至令學校法人的創辦人、董事、監察人、清算人、校長、教職員，歸還不正當利益(第八十一條)。

對於學校法人團體解散清算之後的財產歸屬，原本比照財團法人，校地必須回歸地方政府，但是立法院於 2014 年 06 月 18 日修法之後，放寬校產歸屬對象，可依捐助章程、董事會決議贈予財團法人，或者是歸屬於地方政府，為私校董事會開了校地移轉的後門。同時，為了保障學校法人現任董事會的權益，也容許學校法人團體變更後改辦社福或文化事業，同時容許記存土地增值稅(第七十四條)，增加私校轉投資的出路，避免校地回歸公共化使用。這個活化校園土地使用的方向並非完全不合理，但問題仍出在執行面上，如何讓教育法人團體轉型為社福或文化事業的法人團體？

《私立學校法》在保障學生受教權方面，要求原校發給轉學證明書，自行轉學至他校，主管機關甚至可以分發學生到其他學校(第七十六條)。不過，對於教師保障極少，僅明訂教師的薪資、資遣費具優先清償權(第七十二條)。

就目前的《私立學校法》來看，已具備私校退場誘因，但卻未相對要求私校退場期程，也缺乏退場學校教師去留的處理與就業輔導的配套措施。私校董事會以拖待變，並不積極處理校地以及校產轉讓問題，無心辦學的私校甚至持續利用各種方式維持假辦學，壓榨教師，影響學生受教品質。為了加速私校退場，教育部訂定了退場條例專法。

三、私立大專校院轉型及退場條例草案的訓示性

2017 年 11 月行政院版的《私立大專校院轉型及退場條例》，開宗明義說明目的是「改善高等教育品質，因應少子女化衝擊，維護學生受教及教職員工權益」（草案第一條）。不過，從條例內容來看，退場條例展現出教育部「訓示性」的規範，體現於教育行政權的擴張與再集中化、執行退場的權力不對等分工兩方面。

（一）教育行政權力擴張與集中化

《私立學校法》設立「私立學校諮詢會」的原意即在保障私校法人與基層教師對於私校重大事務的參與權，削弱由上而下的行政主管機關單方權力。但是，退場條例在私校改制(第四條)、停辦(第十三條)、改辦社福或文化事業(第十四條)、解散(第十六條)，直接由主管機關逕行決定，教育法學者吳明孝即明言：「...在這個草案裡面是拉出一個特別法，其特色是把所謂的『私立學校諮詢會』架空....因為原本在私立學校法的設計，『私立學校諮詢會』有比較多元的代表參與。」(立法院，2018，頁 19)。

對於接受專案輔導的學校，主管機關有權指派公益董事二人、公益監察人一名，但未明訂公益法人與公益監察人的遴選方式。有鑑於過去教育部指派的公益董事與監察人不一定瞭解學校運作，或者本身並不具公益代表性，全國教師工會總聯合會、臺灣高等教育產業工會等教師組織皆積極主張要有該校教職員擔任勞工董事。從實務面來看，亞太創意技術學院在地方法院裁定下首次出現高等教育產業工會的三名勞工董事(馮靖惠，2108)，說明司法機關尊重私校退場時利害相關人的權力。不過，草案中仍以官派方式來控制私校董事會，未將學校管理權下放給利害相關的教師代表或團體，又架空原有私立學校諮詢會功能，排除基層教師的參與，反而形成私校行政管理權的擴大與集中化，行政過度介入卻又不受公共課責，也可能引發官商不當利益輸送的疑慮。

（二）執行退場的權力不對等分工

退場條例展現了私校退場轉型的權力不對等，主要的分工原則是教育部主導私校財務以及轉型再利用的「發展型業務」；私校法人團體則負責學生轉學與教師退場的「阻礙發展事宜」。

教育部對於學校轉型再利用的執行有絕對權力。首先，「輔導」私校轉型成為教育部的責任，且可委由未明確定義的「專業團體」來進行(第四條)。退場條例中未說明何謂「專業團體」？是指教育團體、社福團體或者是文化團體？專業團體如何組成？如何運作？這個妾身不明的專業團體是否比「私立學校諮詢會」

更瞭解學校的運作？轉型或退場原本是各個學校法人團體的自主決策，現在卻被教育部另立專業團體取代，已嚴重干預法人團體的獨立運作。其次，教育部對於校產的信託也具決定權，學校一旦進入專案輔導即啟動法人信託，一直到主管機關同意免除專案輔導為止(第八條)，此強化了教育部對於私校的財產控制權，但卻缺乏公開透明的程序來啟動或終止信託，雖然教育部明訂專案輔導的六大要件，包含財務而限期無法改善、欠薪三個月以上或未經協議任意減薪、系所生師比不足、教學品質查核未過、師生人數未達三千人或註冊率未達六成，以及違反私校法令需情節嚴重者，必須強制信託。不過，教育部過去對於私校本於輔導愛護的心情，並未積極介入，必須等專業團體輔導三年、轉型無成，才會真正進入退場，也令人擔心教育部執行信託的公正性與決行力，也可能有違反憲法對於人民財產權的保障之虞。

相對地，有關學生的受教權與教師勞動權保障原本是立法的主要目的，不過草案中只有區區三條，且都屬消極訓示性條款，未明訂要求學校執行的機制與違反規定的罰則。依退場條例第九條「專案輔導學校應確實保障現有學生受教權益；主管機關應查核其教學品質，並得視個案受輔導學校之情況，協調鄰近學校協助其開班授課。」從永達學生被迫轉學、花蓮觀光學院學生在開學當日被迫轉校，都可以看到教育部並無能力監督與保障學生的受教權。雖然行政院編列 50 億的基金要保障學生受教權，卻未訂定管理規則與使用方式，反而成為變項鼓勵學校辦到倒的「獎勵金」。教育部不僅對於尚未發生問題的學校提不出預警機制，且無法落實私校監督管理責任，可能放任學校繼續傷害學生受教權。

有關教師工作轉銜也被視為個別私立學校法人團體的責任，學校法人團體必須承擔教師工作轉換、協助參與就業服務機關培訓及媒介工作(第六條)。教育部只消極要求學校對教職員辦理退休或資遣必須納入「停辦計畫」(第十五條)，同樣看不到教育部如何保障教職員的具體作法。過去，筆者曾要求教育部必須要求大專教師的資遣至少應比照《勞動基準法》標準，且要求教育部必須盡快建立私校公保與勞保或國民年金之間的轉銜制度，但是私校教師的勞動權在本草案中依然不被重視。

相對於學生與教師權利的輕忽，退場條例對於董事的權力則盡其所能地加以保護，尤其是對於董事及監察人支出僅有「撙節支用」的原則而無罰則(第九條)，難以防範學校遭無良董事淘空的危險。

四、結論與建議

過去的《私立學校法》已經規範私校合併、改制、停辦、解散及清算事宜，且透過「私立學校諮詢會」參與決策，私校退場的校產清算之後，讓土地回歸地方政府所有，目的是在維護公共利益，實踐土地正義。雖然 2014 年立院修法給了私校轉型為社福與文化事業的便利性，也提供私校停辦之後財產不必然要回歸地方政府的誘因，不過，要從教育轉型為社福或文化事業並不容易，因此，大多數私校董事會依然待價而沽，教育部也未依法要求私校停辦。

甫出爐的《私立大專校院轉型及退場條例》旨在協助私校轉型，教育部除了以基金提供私校輔導，增設接受輔導學校強制信託來管理校產，以防董事會淘空。不過，退場條例草案中，教育部透過權力再集中化以及執行退場的權力分工，強化了教育部對於私校的控管權力，且排除了利害相關團體的參與決策權。如果教育部架空「私立學校諮詢會」的目的是為了提昇退場轉型的效率，那麼取代之的決策機制與執行有那些？是否可以達到監督私校財務、維護學生受教權及教職員工權益的目的？退場條例的決策不僅越過原來私立學校諮詢會的權責，改由無法課責的「專業團體」來進行輔導，教育部甚至成立轉型辦公室，專門媒合企業與學校建立社福或文化事業，明顯超出教育業務管轄權限。

此外，公益董事與監察人的相關人事安排也由教育部指派，排除了利害相關的教師、學生/家長團體參與，在退場過程中受到傷害最大的教師與學生反而缺乏發言權。教育部只要收回不良私校的學位授予權，即可以杜絕不良私校對於學生受校權的危害，也沒有必要或權力強制學校必須在三年內接受輔導轉型為社福或文化事業，否則就要強制退場，教育部跨界去輔導私校轉型本身就不具合法性，可能只是延續不適任的私校董事會對於校地以及校產的控制權力，阻礙了教地歸公的公共化目標。另一方面，教育部迴避了對於教師勞動權與學生受教權保障的監督責任，放任學校法人團體自行解決，這也是全國教師工會總聯合會、臺灣高等教育產業工會、臺灣私立學校教育產業工會以及全國私立學校產業工會等教師組織反對退場條例的理由。

為確保大學轉型正義，促成臺灣高等教育資源調整與再利用，大學「退場機制」必須超越教育本位的思考，建立在大學轉型的公民審議與執行基礎上，作者建議如下：

- (一) 行政院成立跨部會的高等教育改造小組，負責整合跨部會機關評估私校轉型計畫或退場之後的教地、人力再發展方案，是否符合國家社會整體利益

目前《私立學校法》鼓勵學校法人團體結合專業師資以及既有設備，改辦社

福或文化事業，讓民間過剩的教育人力與空間資源配合社會需求轉型，但是卻缺乏監督與整合教育事業轉型的主管事業機關，有鑑於學校轉型涉及教育、社福、文化、勞動以及營建署等跨部會的業務，中央政府如果可以成立專案的任務小組進行整合，一方面可以減少私校轉型的行政程序阻礙，協助私校資源進行公共化規劃與利用；另一方面也可以強化對於私校公共財的監理與活化再利用。

（二）私立學校諮詢會的功能再造

原來的「私立學校諮詢會」已納入專家學者、社會人士、私校教師代表、學校法人及主管機關代表，未來因應學校轉型，可以加入地方政府、教師會或教師工會、學生團體、環保團體代表等多元聲音，成為監督私校轉型或退場的機制，共同監督大學轉型與再發展，以符合國家社會發展的需要。

（三）強化對私校的監理

除了校產信託之外，增設勞工董事、勞工監察人，協助保障私校教師勞動權益。

（四）校地歸屬應調查學校財團法人原土地權屬，依不同土地產權做適當處分

當前私校的土地權屬多元，有些來自私人興學，有些來自地方政府無償撥用，而有些來自於臺灣糖業公司等公有土地租用，未來在私校轉型再利用時必須先清查土地權屬，尊重原地主意願，同時建立文教用地解編的原則與程序，建議可以參考都市計畫變更程序，舉辦公展之後進行。

（五）保障學生受教權

公開校務資訊，建立學校預警制度；教育部可主動建立輔導學生轉學的流程，必要時成立專責工作小組，確實執行學生轉學就業輔導。

（六）教師勞動權保障

在消極面是落實教師薪資、資遣費的墊償，同時建立年金轉銜制度；積極方面為建立教師人才庫，進行職訓、協助創業以及媒合就業。

少子女化不僅是高等教育的危機，也是教育資源調整與重新調整的契機，轉型可能造成私校現任董事短期、個人的損失，卻能增進國家社會整體的公共利益，關鍵即在於政府是否願意跨出偏狹的行政官僚分工，教育部能否脫離過去威

權心態、教育本位思考，本於審議民主的精神，建立公共參與的轉型與退場機制，讓教育資源回歸公共化使用，使閒置人力資源、空間與設備發揮效能。

參考文獻

- 立法院(2015)。立法院第8屆第6會期教育及文化委員會第21次全體委員會議紀錄。立法院公報，104(10)，305-364。
- 立法院（2018）。私立大專校院轉型及退場條例立法院公聽會報告【會議紀錄】。立法院第9屆第5會期教育及文化委員會（民107年4月9日）。
- 教育部（2018）。大專校院大學1年級學生人數預測分析報告(107~122學年度)【原始數據】。取自 <http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/107higherstudent.pdf>。
- 馮靖惠（2108）。首例！批教部怠惰 法院裁定教師與工會進亞太董事會。聯合新聞網。取自<https://udn.com/news/story/7266/3547417>。



學校可以退場，師生權益不可退守

王英倩

全國教師工會總聯合會社會發展部副主任

立法院第九屆第七會期於 2019 年 2 月開議，行政院洋洋灑灑列出 47 項優先法案，《私立大專校院轉型及退場條例》（下稱《轉退條例》）卻未見其中。雖說優先法案一向宣示意義大於實質意義，但眼看第九屆立法委員任期將於今年（2019）12 月底結束，行政院連宣示性的動作都沒有，究竟代表政府無心處理私校退場，或還無力擺平私校董事會背後糾結的龐大利益結構？行政院版的《轉退條例》已處處可見為私校董事會保留的生機，若連這樣妥協的版本都卡關，讓人對未來能否建立確保師生權益的私校退場機制充滿憂心。

近年部分私立大學負面消息不斷，從「高鳳數位內容學院」無預警倒閉，到「永達技術學院」積欠薪資、「亞太技術學院」傳出掏空校產，兩校最後都走向停招，社會興起要求不良私校退場的聲浪。加上少子化的衝擊，招生不足的學校理所當然成為最先被檢討的對象。辦學不力的是校方，教師和學生是最無辜受害的一群，學校停辦時，他們的權益應該優先保障。然而，本條例名為《私立大專院校「轉型及退場」條例》，而非《私立大專院校「師生權益促進」條例》，已經說明其所關切的，只有如何讓學校法人透過轉型、改制繼續存活，即使停辦後退場，除了解散還可以改辦其他教育、文化或社會福利事業（草案第三條）。真正「被退場」的，其實只有教師和學生。教師的工作權、學生的受教權，難道比董事會的財產權更不值得被保障嗎？

政院版草案對教師工作權僅有宣示性的條文（草案第六條），要求學校對有繼續任教意願之教師，應優先協助至適當工作，或參與就業服務機構之訓練與媒介服務。不但沒有其他強制性的規定，高教工會也指出該草案未依據《教師法》第十五條的精神，課予主管機關輔導遷調和介聘的責任¹。此外，實務上現有就業服務機構是否有能力提供類似服務，不無疑慮。大專院校教師皆屬高學歷、具專業性的人士，而我國就業服務機構所能提供之訓練課程、媒介工作多適用技術性、藍領工人。政府相關資源都尚未建置，該條文恐怕連安撫人心的意義都沒有。

對現有學生受教權益的保障，本條例要求持續開班授課，確保無轉學意願之學生能順利畢業（草案第十三條第四項）。2014 年退場的永達技術學院，當時 600 多位的學生，近 500 人被轉學安置，三年後僅剩 339 位畢業，34 人仍在校就讀，

¹ 臺灣高等教育產業工會（2018）。〈私立大專校院轉型及退場條例〉高教工會版。2019 年 3 月 22 日取自 <https://www.theunion.org.tw/2018/04/>

等於有 125 為學生就此中斷學業，甚至再也不會回到學校²。從永達的例子就可知道，原校畢業是多麼遙不可及的要求。即使真能做到讓學生按照課程規劃畢業，當他們領到畢業證書的那一，也是母校消失的日子，叫學生情何以堪！筆者在另篇文章³曾提及，私校退場是對弱勢學生的二次傷害，如何把傷害降到最低，是退場機制不可缺少的一環，政府應表明願意動用一切手段與資源，確保這些學生不會成為另類的「失學者」，而衍生其他社會問題。

「轉退條例」未列入優先法案，從接近大選的政治情勢判斷，在最後這兩個會期處理如此充滿爭議的法案，可能性幾乎不存在。從另一個角度看，倒也不是全然的壞消息。讓一部為私校董事會量身打造的轉型及退場條例歸零，打掉重練，透過更多民間力量集結擴大、匯聚共識，提出一套以師生權益為出發點的退場機制版本，是此時此刻可以著力之處。最重要的，私校教師應具備未雨綢繆的危機感，開始培養勞動意識。集體加入工會就是最好的方式，平時積極關心校務運作，危機發生時才能做好準備，自己的工作權還是要靠自己救。



²永達技術學院退場 轉學畢業者 339 人（2018 年 7 月 19 日）。公視新聞。2019 年 3 月 22 日，取自 <https://news.pts.org.tw/article/400294>

³王英倩（2018）。私校退場，是弱勢學生的二次傷害！。獨立評論@天下。2019 年 3 月 22 日，取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/7000>

重新反思高等教育—— 減招碩博士名額比大學退場更急迫

張訓譯

國立中正大學教育學研究所博士生

一、前言

臺灣 1994 年代教育改革的其中一項訴求即為放寬教育限制，廣設高中大學，讓每個人都有讀大學的機會。實施這項高等教育改革之後，雖然改善了臺灣長期以來的教育不均等問題，但也造成了另一項社會問題，即大學學歷高中化，研究所學歷大學化。前幾年更有 7 分入大學的新聞，讓人不免感嘆，臺灣的高等教育是否早以淪為學歷的製造廠，重量不重質。更早以前，政府為了配合國家經濟發展建設的需要，大量核准私立專科學校的設置，並且在 1991 年時開始核准這些私立專科學校升格為技術學院，並於 1997 年進一步放寬限制，讓技術學院升格為科技大學，改制後的科技大學加上一般大學讓臺灣的高等教育機構數量來到了 164 所，密度之高為全球之冠（許品鵬、謝秉弘、陳麒竹，2015；李誠，2012）。近年來，臺灣由於少子化的因素，高等教育機構的經營與招生越趨困難，因此於 2013 年 9 月針對私立大學提出退場機制，並公布「教育部輔導私立大專校院改善及停辦實施原則」，國立大學的部分則採用整併的方式進行處理。

二、大學退場與整併

2013 年 9 月教育部公布「教育部輔導私立大專校院改善及停辦實施原則」，明定 4 項要求改善、列入輔導對象，進而啟動退場機制的標準，包括：一、學生數未達 3000 人，且最近二年新生註冊率均未達 60%；二、最近一次技專校務評鑑四等或大學校務評鑑三分之二以上項目未通過，或系所評鑑三分之一以上系所未通過（三等以下）；三、積欠教職員工人事費總額 50% 以上，累計達六個月以上；四、違反相關教育法規（教育部法規，2019）。明訂大學退場機制的遊戲規則，目前私立大學已有高鳳數位內容學院、永達技術學院後以及高美醫護管理專科學校停辦，讓辦學或招生成果不佳的學校進行退場或轉型，減少高等教育的數量。另外，國立大學的部分新竹師範大學已與清華大學合併，高雄海洋科技大學、高雄第一科技大學、高雄應用科技大學已合併為高雄科技大學，未來還會有更多的私校退場亦或是國立大學整併。大學整併已經討論了好多年，直到近幾年教育部才開始大動作的讓私立大學退場，高等教育因應市場變化勢必得走向倒閉的道路，但是推動的幾年來，退場的私立學校可以說是少之又少，其中更牽涉到龐大的利益，不論是師生的安置或是校產的清算都是一大考驗（梁家瑋，2018）。教育部面對這些長久以來就存在的私立大學退場問題，不如重新思考當年廣設大學的初衷，以及如何解決所產生的流浪碩博士。

三、高等教育的價值

臺灣的高等教育來自於學習美國經驗，但同時也複製了美國失敗的經驗。美國在 1970 年代也有一場高學歷、高失業，美國人口教育程度是否過高的大辯論。當時哈佛大學經濟學者 Richard Freeman 出版了一本非常著名的書「過度教育的美國人（The Overeducated American）」。書中他計算了美國攻讀大學四年的學費、生活費與因讀書而不能工作所放棄的薪資等，將此總數與大學畢業生終身的所得相比，計算出大學的投資報酬率。他的結論是大學如此多，在供過於求的情況下，大學的投資報酬率不如很多其他的投資方案，如果學生將四年要投資在大學的錢放在銀行裡，所得的利息都會比大學畢業後的薪資高（當時美國的利率是在 10% 左右），他舉了一個例子，人民如果將攻讀大學四年的經費去購買一輛貨車，然後他自己擔任司機，其投資報酬率比大學高（Freeman, 1976）。臺灣高等教育擴充之後，也同樣走上了美國高等教育的後塵，原本希望藉由高等教育的擴充能達到教育資源的合理分配與促進階級流動，但後來學者的研究結果卻正好相反。張宜君、林宗弘（2015）研究結果顯示：高教擴張導致大學水平分化，優勢階級子女就讀篩選性高且教學資源充裕的公立一般大學、進而增加繼續就讀研究所的機會，而中、下階級家庭子女易進入學費較高與教學資源相對缺乏的私立或技職大學，在背負學貸或打工還債影響學業成績的壓力下，繼續就讀研究所的機率較低。顯現出高等教育不但延緩了大學生成年的時間，同時也讓大學生畢業後的薪資大跌，使得許多大學生在無法順利進入勞動市場的狀態下繼續就讀碩博士班，造成未來流浪碩博士的人口上升，讓接受高等教育創造知識的價值成為了市場法則下的學歷生產機構。

四、從減招碩博士開始

現在的年輕世代比上一代要來的幸福，不論是經濟、社會或是教育方面，都比上一代的人要來的充裕，尤其是現在的父母相當鼓勵孩子繼續升學，儘管是就讀碩博士，只要還在能力範圍內就會允諾。國私立大學為了要延續學校的招生來源，不斷的降低標準篩選學生，造成大學畢業不論有志無志從事學術研究都先讀個碩士班，造成研究所的人數不斷增加，以筆者在大學端的觀察，並非每位碩士研究生都有能力可以拿到碩士學位，即使拿到學位也是勉強及格過關，讓筆者不斷的思考為什麼如此無志於從事學術研究的人也能取得碩士，不僅浪費教育資源同時也對學術研究的推進毫無幫助，筆者與幾位這樣的學生聊過之後發現，他們讀碩士的原因大多是想延緩出社會或是希望藉由碩士學歷取得更高的薪資，讓大學成了濫發學歷的場所。博士班的情形更嚴重，為了滿足國人對於高等教育的需求，廣開博士班的大門，培育出為數可觀的流浪博士而無法順利進入勞動市場，顯現出臺灣過去十年的高等教育所追求的是量的成長，而非品質的保證，使得臺灣人都戲稱非頂尖大學的學校是學店，相當不值錢。近年來，中國也透過惠臺政策吸引臺灣的碩博士畢業生前往就業，不斷的掏空臺灣的高階人才。

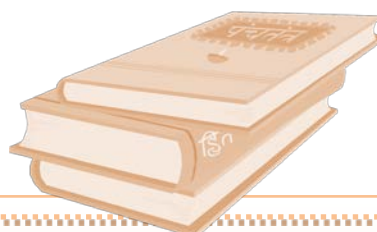
五、結語

臺灣的高等教育自 1994 年開始就走上了無法挽回的道路，直到近年才開始

重視大學退場機制，但為時已晚。每項教育政策的提出都是想要解決某些教育問題，退場機制固然重要，但是與其大砍私立大學數量，不如先從碩博士班的招生開始減少，讓高階人才畢業後都能順利進入勞動市場，大學生畢業後有志於從事學術研究的學生再繼續升學，否則就讀碩博士只是延緩進入就業市場的時間而已，對於學生的學習與未來成就並沒有太大關聯。

參考文獻

- 許品鵬、謝秉弘、陳麒竹（2015）。25年來臺灣大專院校數變動趨勢。評鑑雙月刊，58，無頁數。
- 李誠（2012）。台灣的大學真的太多了嗎。2019年03月04日，網址：<https://www.gvm.com.tw/article.html?id=17615>
- 教育部法規（2019）。教育部輔導私立大專校院改善及停辦實施原則。2019年03月04日，網址：<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001182>
- 梁家瑋（2018）。把大學辦倒是一門好生意？私校退場的規則和角力。2019年03月04日，網址：<http://www.eventsinfocus.org/news/2361>
- 張宜君、林宗弘（2015）。臺灣的高等教育擴張與階級複製：混合效應維續的不平等。臺灣教育社會學研究，15（2），85-129。
- Freeman, R. B. (1976). *The Overeducated American*. NY: Academic Press.



回應新課程政策變革的師資培育課程發展

楊智穎

國立屏東大學教育學系教授

一、緒論

近年台灣師資培育的發展現況，「學用落差」的問題一直存在，而分析此問題的探究範圍，其實也應包含 2019 年起要正式實施的「十二年國民基本教育課程綱要總綱」(以下簡稱十二年國教課綱)。為讓該課程政策在落實於現場之前，能了解可能遭遇到的問題，教育部自 2015 年起從各縣市選擇數所前導學校進行試辦，不僅透過各種工作坊，讓學校教育工作者了解此一新課綱的內涵，第二年和第三年的試辦重點也請各前導學校設計核心素養導向的教學案例，只不過分析整個推動過程，卻較缺少對師資培育課程進行關注。

其實課程改革成功的關鍵在教師，任何課程都必須經由教師的詮釋和實施，因此師資培育配合課程改革有其必要性(黃政傑，2005)，特別是從相關研究可發現(陳美玉，1999；陳麗華，1992)，職前師資培育階段的生命史會影響未來成為正式教師時的態度與專業行為，思考如何在師資培育階段培養未來所需要的教師便相當重要。而此觀點也可適用在十二年國教課綱的推動，除了有賴現職教師課程轉化的能力，也應包括師資生在這方面能力的培養，包括核心素養導向的教學設計、彈性學習課程的規劃，以及觀課、備課和議課等能力的養成等。

目前關於師資培育課程要如何回應學校課程變革的研究與文獻並不多，相關文獻如黃政傑(2004)分析課程改革的師資配合措施，張民杰(2006)探討服務學習在師資培育的應用，及國立東華大學師資培育中心(2011)探討案例教學在師資培育的應用。因此，本研究將在這個基礎上，再繼續針對師資培育如何回應新課程變革進行探討。為達此一研究目的，本研究先探討師資培育回應新課綱課程變革的原則。其次，分析師資培育課程回應新課綱課程變革之價值取向。接下來，以國立屏東大學為例進行案例分析。最後，提出本研究的結論與展望。

二、師資培育回應新課綱課程變革的原則

本部分旨在探討師資培育課程回應新課綱課程變革的原則，茲分述如下：

(一) 反思師資培育回應新課綱之相關用詞的基本假定

任何課程改革的推動，其內涵必然都會影響我們對學校課程知識、教師所教，與學生所學的不同理解與想像，同時也會影響教育系統與制度中，師與生、知識與學習的關係(卯靜儒，2017)。分析此次十二年國教新課綱，提出許多新的

課程概念，然師資培育要回應新課綱中的重要概念，本研究認為，特別要對新課綱中所揭諸的各種名詞加以釐清，同時要反思其與師資培育課程中相關概念的關聯性，因為新課程不僅是課程形式和內容的革新，更是課程的再概念化，除了「顯著課程」的革新，更要有「潛在課程」（歐用生，2000）。以這一波新師資培育課程政策為例，其所提出的「教師專業素養」和新課綱中所標示的「核心素養」，兩者所指涉的「素養」意涵，是否屬相同概念。又例如教學實務能力檢測的內涵，是否符合目前中小學的教學實際，其背後的基本假定是技術導向，或還蘊含更深層的哲學意義，這些與師資培育回應新課綱之相關用詞的基本假定，都需要進行深入探討，以避免因錯誤的假定，而導致課程規劃方向的偏差。

（二）強化學校本位師資培育課程發展機制

任何的師資培育課程改革都要配合中小學的課程發展，然考量各師資培育大學的生態脈絡並不相同，因此回應新課綱的方式有必要因校置宜，此時，「學校本位師資培育課程發展」的概念應受到重視，而此概念亦應屬師資培育多元化的範疇。回顧過去在解構師資培育一元化的歷史脈絡中，由於傳統師範校院所主導的師資培育被多數人視為被改革的對象，遂使得師資培育多元化的論述狹隘化為只關注培育管道或學生來源的多元化，至於作為教育核心要素之課程與教學的多元化，反而被忽略（楊智穎，2013）。基本上，師資培育課程要有效回應新課綱變革，建立以校為本之師資培育課程發展機制有其必要性，此理念同合作的師資培育概念，即大學和教學現場要共同擁有師範教育（歐用生，2006）。至於在實務面向，以校為本的師資培育課程發展不應全然只針對部訂的正式課程，同時也要思考如何與非正式或潛在課程搭配，讓學校本位師資培育課程發展具完整性。

（三）透過集體備課融入新課綱相關議題於師資培育課程

有關師資培育回應新課綱議題的方式，研究者認為可參考黃政傑(2005)所提出之新興議題融入課程的型態，至少可採取以下五種途徑，其一是由教育部決定，行文規定要求師資培育大學必須融入課程之中，例如近年要求在師資培育課程中開設生涯教育和職業教育課程，即屬此一方式。其二是採附加的型態，即在現有的學科內容中加入與新課綱有關的議題，其可以集中在某一科目，或分散到各個科目，此種型態的設計必須考量新課綱議題與科目間的適合性。第三種型態是融入科目內的相關單元中。第四種是採課外活動的型態，如運用專題演講、社團活動或戶外活動等，進行新課綱議題融入教學。第五種是採潛在課程方式，即透過校園環境佈置或制度建立等，讓議題的教學產生境教的效果。基於重視以校為本的師資培育課程發展，針對上述五種融入方式，本研究認為兼顧第二至五種融入方式，是較為適切的設計途徑。

(四) 重視實踐取向的師資培育課程發展

師資培育課程要有效回應新課綱課程變革，本研究認為不應只執著於官方文件中理念或內容的熟稔，如要師資生背誦十二年國教新課綱中所羅列的九個核心素養，或是課綱中相關的課程規定，這樣的師資培育課程設計是脫離環境脈絡的。由於教師常需要透過理論與實務間的辯證反省，具體有效地將理論性的認知應用於實際的教學之中，並藉著實際經驗修正理論(甄曉蘭，2004)，而這樣的能力在職前師資培育階段就要加以培養。Menter(2016)也認為，師資培育課程應作為跨大學專業知和學校教學實際的橋樑。因此，培養師資生具備將新課綱中習得的相關概念，落實成為現場中的實踐知識，是師資培育課程發展的重要取向。

三、回應新課綱課程變革之師資培育課程的價值取向與影響因素

教育是一規範性的活動，是以達成特定的價值成就為目的(Eisner, 1985)。因此，師資培育課程要如何回應新課綱課程的變革，便不會只是一種技術操作的問題，通常還會存在價值的選擇。以下主要探討師資培育回應新課綱課程變革時可能遭遇到的價值選擇與衝突。

(一) 不同價值取向的衝突與化解

雖然師資培育課程和學校課程間必然存在密切關係，但兩者到底存在何種關係，其實是會受到不同價值取向的影響。特別是在師資培育機構和小學所關注的價值取向是否相同，會影響師資培育課程設計的方向與成效。

1. 標準化與多元化

師資培育課程的多元化與標準化一直是整個師資培育課程史中爭論不休的議題。回顧美國的師資培育課程，自《國家在危機中：教育改革的必要性》報告書出版後，即面臨兩種相互衝突的價值取向，其一是鼓勵更大的標準化，另一個則是強調更大的變化性(variation) (Bullough, 2010)，前者主要在追求專業化和績效責任(accountability)的合法化，此為新自由主義的產物。另一個則強調變化性的改革取向，此一取向在 1960 年代後逐漸受到重視，其主要認為師資生是一個多元的學習者，因此要提供師資生更為不同的實地經驗。師資培育課程要回應新課綱，必然也會面臨標準化與多元化的問題，特別是標準化和多元化間的彈性空間範圍。

2. 社會適應觀與社會重建觀

在課程發展的理論中常存在兩種觀點的論辯，其一是社會適應觀，其主要認為社會大體上是合理與美好的，另一觀點是社會重建觀，其主要認為社會問題很多，因此社會結構要做根本的改變(黃政傑，1992)。針對上述兩個觀點，師資培育課程回應新課綱到底要採取何種觀點，本研究認為，我們不應將新課綱視為只一種官方的政策文本，它同時也提出與以往不同的社會觀與世界觀，因此在師資培育課程中，除了要讓師資生了解新課綱的相關規範，同時也要讓他們了解新課綱是在何種歷史脈絡所形成的，及思考其中可能的限制，並鼓勵他們研討可能的解決之道。

3. 落實觀和忠實觀

師資培育者要如何在師資培育課程中回應新課綱，是採取落實觀或忠實觀，也是一個值得探討的爭議性問題。其實課程實施的落實觀和忠實觀勢必要加以整合，課程實施的忠實觀宜針對課程改革的主要特點、核心概念、基本原則與精神建立基準，至於基準之外，應採取調適的觀點，容許實施者調整因應的彈性(黃政傑，2000)。基本上，好的教學是難去傳達的，因為教學是具高度脈絡性，師資培育教育是無法提供特殊環境下的處方，所要提供的是一種智識工具的能力，也就是能在特殊脈絡下做明智的判斷及複雜的選擇(Kliebard, 1992)。因此，在師資培育課程中教導師資生習得新課綱內容時，更應重視師資生有能力在不同教學脈絡中落實新課綱的精神與核心價值。

以上初步提出標準化與多元化、社會適應觀與社會重建觀，及落實觀和忠實觀等衝突性的價值觀。其實針對上述各種不同的價值觀，選擇任何一種都可能會有有意或無意型塑某些師資培育的懸缺課程。因此，做為師資培育工作者應先了解選擇各種單一價值取向的優缺點，然後再設計出兼容各種價值觀點的師資培育課程方案。

四、案例分析：以國立屏東大學為例

為因應 2019 年十二年國教新課綱的推動，國立屏東大學自 2017 年起規劃一系列回應新課綱變革的師資培育課程方案，特別是教導師資生如何將核心素養轉化為各領域教學活動，並至課室中進行教學實踐，為推動此一方案，相關的配套措施包括強化國立屏東大學與學校間的夥伴關係，建立大學教師與學校教師的協同教學制度，共同探討核心素養導向教學設計的理念與實務，以及鼓勵師資生實際進行模擬教學演練，落實班級教學的專業知能，主要設計的領域依每年開課狀況而有所調整。以下茲分別針對此一師資培育課程方案的實施流程與策略進行說明：

(一) 在學期開始前邀集相關教師進行備課

為了讓師資生在職前教育階段即能了解十二年國教新課綱的內涵，師資培育中心會在學期開始前，會邀集各領域教材教法授課教師進行備課，討論融入的時機、方式及成果分享內容。

(二) 融入新課綱相關議題於師資培育課程

為回應新課綱變革，並考量學生的時間和課業負擔，屏東大學採融入師資培育課程方案的方式，在整學期課程中的部分時間，邀請專精十二年國教課綱各領域教學設計的實務工作者，進入大學課堂，與師資培育者進行協同教學。

(三) 辦理核心素養導向教學設計工作坊

為了讓師資生具備核心素養導向教學設計知能，由師資培育中心辦理專業成長工作坊，對象為所有的師資生，工作坊內容主要在向師資生說明十二年國教課綱的理念內涵，核心素養導向教學設計的原理原則，並辦理各領域的課程設計實作。

(四) 專家與實務工作者的指導與諮詢

此部分主要為各師資培育工作者在指導師資生進行核心素養導向教學設計與實作過程中，邀請相關專業知能的學者專家及實務工作者，對師資生所設計的課程成品進行指導與諮詢。

(五) 師資生實際模擬教學演練回饋

為了解師資生所設計的核心素養導向教學方案是否具可行性，會請師資生對自身設計的教學方案進行模擬教學演練，過程並會邀請現職教師指導，同時撰寫指導記錄。

(六) 教學實施成果分享

此部分為各領域核心素養導向教學方案設計與實施成果的發表與分享，師資生必須針對自身所設計的教學方案進行口頭發表，過程中由師資培育中心邀請相關專業知能的學者專家及實務工作者進行指導與諮詢。

五、結論與展望

回顧過去師資培育課程的歷史，回應新課綱課程變革的處理是相當不足的，以 2000 年推動的九年一貫課程為例，即因師資培育課程無法配合當時推動的統整課程，加上中小學師資無法合流培育，導致當時課綱推動的不順利。因應未來十二年國教新課綱的推動，如何讓其在中小學校中順利推動，師資培育課程的革新便顯得相當重要，特別是因應 2019 年 8 月正式實施的《師資職前教育專業課程基準》，各師資培育大學有權力自行發展符合學校所需的師資培育課程，因此未來師資培育課程在回應新課綱時，首先便需思考，如何才能符合在地學校脈絡；除了課程研發，師資培育者的教學也至為重要，包括教學內容要強調素養導向，期能在師資生身上發揮潛在影響，同時要鼓勵師資培育者針對素養導向課程進行臨床教學，目的在將此經驗與成果融入自身的師資培育教學。

參考文獻

- 卯靜儒 (2017)。課程發展的典範轉移與文化建立：十二年國教課綱之教育想像與課程實踐。載於白亦方主編，**課程改革 2016 回顧與展望**(頁145-164)。台北市：五南
- 張民杰 (2006)。服務學習在師資培育應用之研究。台北市：高等教育。
- 黃政傑 (1992)。課程設計。台北市：東華。
- 黃政傑 (2000)。課程改革。台北市：漢文。
- 黃政傑 (2005)。課程改革新論：教育現場虛實探究。台北市：冠學。
- 陳美玉 (1999)。教師專業學習與發展。台北市：師大書苑。
- 陳麗華 (1992)。國小實習教師的社會科教學推理之研究。國立台灣師範大學教育學博士論文，未出版，台北市。
- 楊智穎 (2013)。前瞻學校本位的師資培育課程發展。**台灣教育評論月刊**，2(1) 100-103。
- 歐用生 (2000)。課程改革。台北市：師大書苑。
- 歐用生 (2006)。課程理論與實踐。台北市：高等教育。

- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務：解構與重建。台北市：高等教育。
- Bullough, R.V. Jr. (2010). Teacher education curriculum, perspective. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies*(pp. 849-853). Los Angeles, CA: Sage.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school program*. New York: Macmillan.
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the American curriculum*. New York: Routledge Falmer.
- Menter, I. (2016). Teacher education-making connections with curriculum, pedagogy and assessment. In D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya. (Eds.), *The SAGE handbook of Curriculum, pedagogy and assessment* (pp.1015-1028). Los Angeles, CA : SAGE reference



香港中學推動課程改革的挑戰及其因應策略

吳善揮

香港明愛元朗陳震夏中學教師

王皓怡

香港明愛元朗陳震夏中學英文科主任

鄭國強

香港明愛元朗陳震夏中學助理校長

黃綺筠

香港明愛元朗陳震夏中學教師

一、前言

二十一世紀社會瞬息萬變，學校教育必須透過不斷的改革，為學生提供最為合適的課程，使他們能夠發展出配合社會需要的能力，因此，學校管理人員必須拋棄傳統保守的觀念，並以開放、創新的思維帶領教師進行課程改革，以使學生能夠受益於此（楊振昇，2018）。事實上，課程改革之主要目的，正是在於改善整體學生的學習水平，並照顧不同學生的學習需要及差異，以突顯教育公平的理念（黃顯華，1999）。另外，在進行課程改革時，我們必須同時於教師教育、學校文化和行政、教育素質保證等方面施行相應的改革，那麼課程改革才能夠得以成功（黃顯華，1999）。由此可見，課程改革的核心目標，在於優化學習過程，提升教學素質，使學生能夠發展出社會需要的各項能力，以達到為國家儲備人才的目標。

在推動課程改革時，我們必須思考以下的事項，以使改革能夠變得更完備，包括：制定全面而完備的課程綱要、邀請專家學者支援、讓教學人員掌握相關的改革理念、建立校園積極的學校文化、加強教師之間的分享、爭取家長的支持等（吳俊憲，2004）。然而，不少學者也指出教師的態度，對於學校課程改革的成敗，有著極為關鍵的影響。因此，在推動課程改革的時候，學校管理人員必須與教師進行深入的交流及研討，並聽取他們的意見及看法，一方面以減少教師的憂慮，另一方面也可以使改革得到更多的支持（鍾志長，2011）。由是觀之，在推動課程改革時，學校管理人員需要思考不同方面的問題，同時也需要加強改革理念的宣導工作，使前線教師能夠對之有更深入的掌握，並達至「下情上達」的目標，為課程改革營造更厚實的基礎。

故此，本文旨在分析課程改革的意涵、香港中學推動課程改革的挑戰，以及提出應對香港中學推動課程改革的挑戰之因應策略。

二、課程改革的意涵

所謂課程改革，就是在教育行政當局進行政策倡導，又或是學校管理人員覺

察現行課程出現問題的情況下，改變現行課程的方向、目標、內容，以及教學方法（周淑卿，2002）。而課程改革的最終目的，就是為了帶動教學的創新、提升學生的學習成效。可是，在實施課程改革時，教師難免出現抗拒的情緒，當中的原因包括：改革幅度太大、改革的效益並不明顯、教學文化對改革予以排斥、配套設施欠充足（單文經，2000）。事實上，課程改革能否重視教師的主體角色，都決定了課程改革的成敗，這是因為教師才是課程真正的施行者，因此學校管理人員必需爭取他們的支持，當中，學界倡導以關懷本位採用模式來實施課程改革，其強調學校管理人員必須從教師對教育現場之關懷焦點開展改革，例如：個人表現、教學內容、輔導學生等，這是因為只有課程改革與教師所關心的相互接軌，那麼教師才會願意進行創新，以及跟從學校改革者的步伐，使到改革能夠達到真實的效益（范信賢、黃茂在，2003）。在課程改革的過程中，教師所關心的，就是學校能否給予適切的行政支援、專業社群能否形成並互相扶持、個人能否有足夠的時間進行準備及反思、學生能否學習得更好、課程改革能否使自己做出正向的改變等（范信賢、黃茂在，2003）。由此可見，課程改革能夠有助提升教師的教學成效，使學生從革新的課程之中建立出所需的能力，進而加強他們在升學及就業的競爭力，故此適切的課程改革對學生而言極為重要。另外，為確保課程改革的工作得以順利落實，學校管理人員必須傾聽教師的聲音及意見，以爭取他們積極支持課程改革的工作，達至透過改革提升學生學習效能的目標。事實上，若學校管理人員在未取得全校共識的情況下強行改革，便會容易引起教師們的極大反彈，最終只會讓課程改革以失敗告終。

三、香港中學推動課程改革的挑戰

（一）教師意見受到忽視

在香港，課程改革大多採用「由上而下」的模式，即課程改革的內容及目標早已由學校管理人員所決定，基層教師的意見大多備受忽視，他們只能被強制執行相關的工作，未能夠參與相關的討論，故此在極低動機之下，他們都不願意積極推動課程改革的工作（霍秉坤，2000）。例如：香港近來積極推動自主學習融入課程之中，可是，教師本來就不認同學生能夠自主學習，再加上他們被學校強制執行相關的工作，致使他們對之產生更大的抗拒感，使到自主學習未能夠得到真正的落實（吳善揮，2015）。由此可見，香港學校管理人員在推動課程改革時，未有提供足夠的空間讓教師進行討論，使到教師的意見及看法受到忽視，在這樣的情況下，他們自然會對相關的課程改革產生抗拒感。

（二）改革頻繁使教師疲於奔命

近年，香港中學面對著繁重的改革，既要落實新高中的課程改革，也要全面

推動融合教育政策，同時又要適應教學語言的改變，部分中學更因為教育局「少子化問題政策」，而需要面臨縮班殺校的危機，在這樣的情況下，教師們都身心俱疲，難以再應付更多的改革工作（余玉珍、尹弘飈，2016）。由此可見，面對頻繁的改革及轉變，香港的中學教師已經疲於奔命，他們根本無法再承擔額外的校本課程改革工作，倘若學校管理人員仍然強而為之，那麼教師的壓力必定進一步被推向臨界點，同時，課程改革的工作也肯定不能夠得以落實。

（三）欠缺足夠資源

香港教師工作繁重，不但需要負責教學工作，更需要兼任種類繁多的行政工作，除此之外，部分老師還被委派擔任科主任（相當於臺灣的學習領域召集人）的職務，可是由於學校的補助有限，學校難以給予他們相應的行政支援（陳志賢、吳善揮，2018）。例如：在 2009 年開始實施的通識教育科新課程，學校便需要投入很大的人力成本，可是往往由於資源不足的關係，所以相關的實施及改革工作之成效都難免受到影響（林智中、張爽，2013）。由是觀之，資源不足必然影響到課程改革的推動，如果學校管理人員在資源不足的情況下，還強行推動課程改革的工作，那麼教師必然會對課程改革產生更大的抗拒感。

（四）學科領導人成為夾心人

香港中學學科領導人在推行改革之時，難免會遭遇到學科成員反對或不合作的情況，這不但破壞了學科成員之間友好的關係，而且也會造成課程改革工作難以開展的困難，而最重要的，就是學校管理人員對學科領導人帶領學科改革寄予厚望，這都使到他們倍感壓力（陳志賢、吳善揮，2018）。簡言之，學科領導人擔負著「上情下達」、「下情上達」的職責，因此，當學科成員不認同課程改革的理念及工作，以及學校管理人員強制他們執行課程改革的工作，學科領導人都自然會成為夾心人，不但左右做人難，更會備受壓力。

（五）職權所限而未能推動全面改革

黃顯華、莊達成（2013）指出「自下而上」的政策執行模式能夠給予前線教師更多自主權，讓他們擁有「自由裁量權」（discretion），即他們能夠自由地對課程、教學、教材進行設計，而不用受制於上層管理人員的控制，這對於香港中學教師推動課程改革有著重要的影響。然而，香港的課程改革大多由上層管理人員指示基層教師執行，他們都未能夠參與其中，也礙於職權所限，未能夠把自己的意見融入課程改革之中（霍秉坤，2000）。由此可見，香港中學教師欠缺自主設計課程及教學的權力，並受制於學校的決策者，使到他們未能夠把自己的成功經驗融入課程改革工作之中，即未能夠進行全面而適切的課程革新工作。

四、應對香港中學推動課程改革的挑戰之因應策略

（一）增加專業培訓

若教師欠缺教學熱情、改革意願，那麼一切的課程改革心力只會付諸流水。由是之故，筆者建議學校管理人員為教師團隊提供多樣化的培訓，例如：邀請校外優秀教師為校內教師主持講座，分享成功的創新教學經驗，以引發校內教師創新的思維；邀請專家學者為校內教師宣導課程改革的重要性，並教授他們如何制定課程改革的目標，以及如何檢視課程改革的成效；在教師專業發展日舉辦教育電影放映會，例如：臺灣電影《KANO》講述了一名日本教練如何憑著永不放棄任何一個學生的精神，帶領不被看好的嘉農棒球隊（由漢人、日本人和原住民所組成），成功晉身棒球界的舞台「甲子園」的故事（家明，2014），這套電影能夠提醒教師教育的價值、教育的初衷，並重燃他們對教育的熱情之火，使他們明白雖然課程改革工作艱鉅，可是卻對我們所愛的學生有着極大的益處，那麼他們參與改革的意願亦自然能夠增加。

（二）循序漸進改革

改革過急難免造成混亂，同時也會增加教師的負擔，以及他們對改革的抗拒感。筆者明白為了學生的福祉，我們理應盡快完成課程改革，以革除現行課程的弊端，可是若改革過急，不但加劇了負責改革工作的教師之工作壓力，引起他們對課程改革的厭惡感，更會導致他們參與課程改革的熱情消磨殆盡，最終導致課程改革工作的成效大打折扣。而最重要的，就是會為學生的學習帶來不良影響。因此，筆者建議在進行課程改革時，宜先以初中一年級為起點，當改革取得初步成功時，學校可在參與改革的教師完成反思及檢討後，才計劃由原班人馬於下學年在初中二年級進行下一階段的改革。另外，筆者也建議學校管理人員在開展改革前，宜先邀請年青教師、具改革意願的經驗教師參與課程革新的工作，因為只有在有心人的參與下，課程改革才可能取得成功。

（三）減輕課程改革團隊成員的負擔

一般而言，香港教師背負着沉重的工作負擔，而課程改革屬於額外工作，他們未必能夠有空間、精神應付。因此，筆者建議學校管理人員必須減少參與課程改革教師的工作負擔，例如：免卻行政工作、不用兼任班級導師、不用帶領課外活動、減少所承擔的教學課節等，那麼他們才能夠有空間和時間規劃並執行課程改革的工作。那麼課程改革才會變得更具針對性，並且變得更周詳完備，而成效亦自然得到相應的提升。

(四) 實施主題式教師評鑑

若欠缺教師在各個教學層面的積極支持及參與，例如：依照新課程的方向及內容施教、使用由課程改革人員設計的教材及評估等，課程改革終將功敗垂成。因此，為了推動校內教師按照新課程的實施方向施教，筆者建議學校管理人員實施主題式教師評鑑，例如：學校正以「照顧學習差異」為課程改革目標，那麼學校管理人員便需要以之為教師教學表現評鑑的焦點——審閱教師的課業設計是否有照顧到不同能力學生的需要、注意施教者的課堂有否讓不同能力的學生也能積極參與其中等。事實上，教師一般都很重視自己在評鑑中的表現，故此筆者深信以評鑑帶動課程改革的方式，必定能夠引起全校教師的重視，同時也能夠提升課程改革的成效。

(五) 加入學校管理層人員參與學科會議

觀乎任何的政策變動及改革，都難免會遭受不同程度的非議或反對，而科主任也未必能夠承受學科成員的壓力，並順暢地主持課程改革的討論，以及落實課程改革的工作。因此，筆者建議在召開學習領域會議時，校長、副校長（學與教）、教務主任需要列席會議，以示對科主任工作的支持，而最重要的，就是讓教師們明白到學校對課程改革的決心及重視，同時，若學科成員對新政策及課程改革有所不滿，他們也可以直接與學校管理人員溝通及對話，一方面可讓學校管理人員傾聽教師對課程改革的意見，另一方面科主任便可以發揮緩衝角色，直接解決多方的矛盾，避免出現科主任「兩面也不是人」的情況，減輕他們執行改革工作的壓力，使到他們能夠專心規劃課程改革的工作。

(六) 設置創新教學研究計畫

教師具有創新意識，是課程改革成功的基石。因此，筆者建議學校管理人員可以在校內推行創新教學研究計畫，讓有興趣的教師進行創新的教學研究。成功申請者可以得到校方減免教學和行政的工作，並就着自己感興趣、關心的問題進行教學研究。在完成研究後，教師需要撰寫研究論文，並與校內同儕分享自己的經驗。另外，學校也可以鼓勵相關的教師把論文投稿至學術期刊或學術研討會，以加強教師團隊的教學自信，並提升他們的專業地位。筆者相信教師在參與教學研究工作後，便會明白課程改革的重要性，並積極參與相關的工作，以使課程內容能夠與時並進，提升學生的學習效能。

五、總結

最後，課程改革之所以極為重要，就是因為教師最重要的工作就是「傳道、授業、解惑」，如果學校所提供的課程未能夠配合社會的發展，以及學生的需要，那麼他們便不能夠發展出應有的能力，致使他們欠缺足夠的社會競爭力。當然，課程改革工作並非容易的事，只要我們能夠同心合力、互勵互勉、凝聚共識，那麼我們便能夠完成課程改革這項艱鉅的任務，為我們所愛的學生提供「適性揚才」的舞台。

參考文獻

- 余玉珍、尹弘飈（2016）。香港新高中課程改革下的融合教育實踐困境。《教育學報》，44（2），183-217。
- 吳俊憲（2004）。課程改革與學校文化之探討。《課程與教學》，7（4），77-89。
- 吳善揮（2015）。香港中學中文科教師推動學生自主學習之研究。《學校行政雙月刊》，95，133-154。
- 周淑卿（2002）。誰在乎課程理論？－課程改革中的理論與實務問題。《國立臺灣師範學院學報》，15，1-16。
- 林智中、張爽（2013）。香港高中課程改革：通識教育科的人力成本。《課程與教學季刊》，16（1），159-178+142。
- 范信賢、黃茂在（2003）。課程改革中教師關心什麼？——教師敘說的探究。《國教學報》，15，149-174。
- 家明（2014）。《KANO》台灣電影的光榮。2019年3月25日，取自 <http://www.filmcritics.org.hk/film-review/node/2015/07/16/%E3%80%8Akano%E3%80%8B%E5%8F%B0%E7%81%A3%E9%9B%BB%E5%BD%B1%E7%9A%84%E5%85%89%E6%A6%AE>
- 陳志賢、吳善揮（2018）。淺論香港學校科主任課程領導的困難及其改善策略。《臺灣教育評月刊》，7（11），112-119。
- 黃顯華、莊達成（2013）。香港高中通識教育科課程改革之探究：香港課程改革一例。《課程與教學季刊》，16（4），35-64。

- 單文經（2000）。析論抗拒課程改革的原因及其對策——以國民中小學九年一貫課程為例。《教育研究集刊》，45，15-34。
- 黃顯華（1999）。九十年代香港的課程改革。《課程與教學》，2（3），71-85+146。
- 楊振昇（2018）。我國中小學校長推動學校發展之挑戰與策略。《學校行政雙月刊》，113，1-10。
- 霍秉坤（2000）。香港課程改革決策評析。《課程與教學》，3（1），59-78+142。
- 鍾志長（2011）。國小教師的課程改革關注探究。《弘光學報》，63，137-155。



談高職國文補救教學的實施困境

許尤美

國立曾文農工國文教師

一、前言

語文能力在進入高等教育的管道中，佔有舉足輕重的地位，從小學開始最能具體呈現語文能力的就是國語文的課程，因此關注中小學生國語文的學習成效，對落後學生進行診斷、評估和補救的研究文獻和報告已累積了不少。但 2014 到 2018 年，每年約有 17% 的國中畢業生國文會考成績為 C，意謂受了九年義務教育的國中畢業生，國文程度仍然不合格。

十二年國教實施後，國中生可經由免試升學的管道進入高職，國人普遍的士大夫觀念，迫使缺乏學術傾向的學生也往升學的道路前進。再加上國人一向輕視技職體系，學生大部分是唸不到好的高中，才會考慮到高職（紀惠英、林煥祥，2009；黃銘福、黃毅志，2014），國文成績不優秀，就成為後段高職的正常現象。而這些國中生帶著原有的學習疑惑上高職，課業的表現仍是學生挫折，老師無力。為了達到社會公平正義，透過教育讓階級流動，政府投注相當大的資源進行補救教學，儘管如此，但大部分的重心都集中在中小學的階段，對於高中職學生的研究和資源則仍待開發，雖然教育部師資培育資源整合平台在【104 高中職國文科差異化及補救教學示例】提供了差異化教學的示例及教材供高職老師學習，但事實上大部分都是實施對象都是高中，而且是指標性的高中，這些學生的程度與高職如何等日而語，將這些教材和教法運用在高職生上，恐怕是難度甚高。

技職體系一向受到忽視，因此本文本著拔弱的精神，將焦點集中在成績後段的高職，以本身任職的高職為主要研究場域，學生為觀察對象，探討高職國文老師在面對高職國文補救教學的實施困境。

二、高職國文補救教學的實施困境

高職國文補救教學的實施困境從教材、教學和行政端方面都存在著問題，分述如下：

（一）高職端缺乏檢測高職學生學力

廖俊仁（2015）指出，103 學年度教育部雖宣稱國中的補救教學系良好而完整，但卻要求高中職為會考成績 C 級的學生進行補救教學。面對國中剛升上來的

學生，補救教學內容當然必須以國中課程為主，補救教學時間為了因應銜接，則以暑假為主。高職教師既沒有相應的教材，也不了解學生學習背景、基本能力，而且僅在一個暑假倉促作業，能達到多少效果，實在令人疑惑？而 C 級學生進入高職之後，通常還是在原班上課，對於補救教學所要求的差異化教學和多元性評量，高職端不像國中小已有建置完整的系統可以支援學生上課教材和實施診斷，教師只能靠自編教材和試卷，盲人過河，參考國中小的系統邊摸索邊前進。

（二）中小學補救教學根基不穩，高中職無法銜接

台灣的補救教學從小學開始，表示小學時就存在著學習成效不彰，有待加強的學生。政府投入了大量的資源對小學生進行補救，何以到了國中仍然存在近 17% 的 C 級學生？而且還讓 C 級學生持續進階，把問題留到了下一個學習階段。學生應該學習到核心能力後才允許進階，否則學生基礎不紮實，到了下一個學習階段，只會更加惡化，讓教師和學生挫敗感越來越大。

在會考中國文得到 C 的學生，代表從一到九年級他們的國文程度沒有跟上班級同學的程度，九年之間的國語、國文課是在掙扎和挫敗中度過，國中小補救教學的效果仍有待努力。但這些 C 級學生在十二年國民教育的政策下帶著疑惑上高職，九年的差距，又豈是三年課後補救教學彌補的回來？況且補救教學強調小班、差異化、個別化、密集教學，動輒三、四十人的高職班級人數，若要依循國中小補救教學的方式來進行國文補救教學，無異是緣木求魚了。

（三）高中職缺乏補救教學與升學配套措施

高職現狀的補救教學也是採取國中小原有的方式，只是高職缺乏空白課程，加強時間多是以國文的課堂時間抽離為主，C 級學生因原本程度與原班落差太大，回到原班後仍是跟不上原班級的進度，抽離原班使學生標籤化，回來無法配合原班進度和使用相同的評分標準，徒增學生挫折感。再加上補救教學依照學生自由意願，無法強迫，需補救的學生多興趣缺缺，成效不彰，反倒變相成了學校課業輔導，加強升學的方式。

教師就算進行差異化教學和多元性評量，但面對學生程度差異若考試使用不同測試卷，學生成績又該如何登錄？若是單科抽離班上上課，分數究竟以那邊的標準來打？高職的升學方式多元，除了傳統的大考方式統測外，尚包含甄審和繁星計畫，都關係到學生校內成績，面對這種升學管道，分數若沒有統一的標準，家長對公平性的質疑，又是一大難題。

三、建議

（一）高職補救教學的教材應與國中接軌

學習成就低落的學生必須建立各階段的追蹤，在每個階段都能嚴謹把關、確實補救。國中階段本來是培育文言文閱讀能力的關鍵時期，但是很多高職生在這個階段不但沒有培養出閱讀文言文的能力，反而失去了對文言文的學習興趣，文言文成為另一種外國語言，使學生充滿挫敗。到了高中職加重文言文的比例，更會造成學生視國文課為畏途，高職國文老師若要進行補救教學，必須能與國中端銜接，正確掌握學生程度，給予適合學生的教材，避免學生因高職國文教材過於艱澀產生挫敗感，更喪失學習的動機。

（二）實施國文教材多元化

108 課綱的選修課程在十二年國教課綱有大幅的調整，劃分成下列三種課程類型，由學生自主選修：一、加深加廣選修：提供學生加深加廣的學習課程，以滿足學生朝學術發展，銜接不同大學院校教育的需求；二、補強性選修：因應學習差異與個別學習需求，補救部定必修學習不足的部分，以確定學生的基本能力；三、多元選修：提供學生多元的選擇，讓學生可根據其興趣、能力和需求開設。國文教材也可根據此三種類型來開設，不需像當今一味以升學為導向，將程度以及方向不同的學生聚在同一班教學，不僅老師教學困難，學生也得不到適切的指導。

（三）在國文教材內納入閱讀策略指導

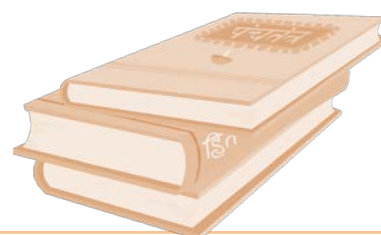
李宜玟（2012）表示，大多數的低學習成就學生並不是缺乏學習能力，而是缺乏學習的動機與對學習的正確認知，若能教導學生有效的閱讀策略，就能提升學生的學習動機和能力，因此有效的閱讀策略一直是閱讀教學研究重心之一。謝進昌（2016）運用美國實徵研究歸納數種有效的單一或多元閱讀策略，然後應用到中文閱讀理解策略，篩選了國內文獻資料庫，經比對納入與排除準則，獲得 57 篇文獻，其中又以自我提問、教師提問-學生回應、圖形組織繪製、故事結構分析、摘要與多元策略等交互教學，皆對一般中小學生具有一定程度閱讀理解成效。所以在教材中納入閱讀理解策略，並幫助高職國文老師進行回流教育，加強閱讀理解策略的知能，以指導學生增加國文科的自學能力。

四、結語

國中、高中、大學，各自為政，學生資料無法銜接，升學制度也出現缺失。教師雖然扮演著補救教學的重要角色，但政府既不提供相關的工具，對師資也缺乏專業教學知能的訓練。老師當然無力快速且有效診斷學生起點能力，發現學生的學習困難，並針對學生不同的能力來選擇適當的補救教材，以多元化的評量方式，來達成補教教學之成效。面對待加強的學生，及早介入不代表就已經盡到教育責任，教育當局要思考的是如何在介入後，找到有效的方法，讓學生都能夠跟上進度，不讓問題擴大蔓延，才是補救教學真正的目的。

參考文獻

- 李宜玫（2012）。數學低成就學習動機之類型與區別分析：中小學弱勢學生與一般學生之比較。**教育科學研究期刊**，**57**(4)，39-71。
- 紀惠英、林煥祥（2009）。從PISA測驗結果看九年一貫課程成效與高中職學生成績的差異。**教育政策論壇**，**12**(1)，1-39。
- 黃銘福、黃毅志（2014）。台灣地區出身背景、國中學業成績與高中階段教育分流之關聯。**教育實踐與研究**，**27**(2)，67-98。
- 廖俊仁（2015）建立學力檢測機制，落實即時補救教學。**臺灣教育評論月刊**，**4**（4），35-38。
- 謝進昌（2015）有效的中文閱讀理解策略：國內實徵研究之最佳證據整合。**教育科學研究期刊**，**60**（2），33-77。



語詞對對碰——中年級識字桌遊教學

王雪紛
高雄市立龍華國民小學

一、前言

和一、二年級比較，中年級學生面對的挑戰有二：一是推論、統整、詮釋的高階閱讀理解能力要加強；其二是生字和語詞量必須繼續擴增。在教學上，許多老師將後者的課堂教學時間縮減，偏向於自主學習居多；而在內容方面，四字語詞出現的頻率與重要性，較低年級提升甚多，老師會期待學生能理解更多的四字語詞，並正確地應用於段落文章的書寫。然而，關於這部分多數學生的自主學習並未盡理想，仍需老師在課堂教學上做補強。

目前，許多教學者在課堂上善用桌遊卡的遊戲方式，為學生製造接觸、複習、熟練部首、部件、以及字詞的語文學習機會。選擇桌遊卡的理由是其遊戲方式廣受學生歡迎，寓教於樂，可以強化學習動機，促進人際合作互動，透過競爭增進學習效果；此外，桌遊卡易操作、易攜帶，具有行動自主學習的優勢條件。

本教學方案「語詞對對碰」乃以三年級 28 名學生為教學對象，以桌上遊戲做為四字語詞的學習方式，同時達到複習和評量的功能。以下說明此桌遊方案的理論基礎、設計原則，並予以教學實例簡介與省思，最後提供未來應用方向之參考。

二、理論基礎

（一）識字理論

識字的內涵包含了字形辨認(letter recognition)、字音辨讀(phonetic activation)和字義搜尋(semantic encoding)(柯華葳，1993)，而在語文學習中，字、詞、句、篇，必須適度地做結合，才能發揮學習效果（許彩虹，2012）。「語詞對對碰」桌遊教學方案乃以四字語詞的形、音、義辨識與運用做為教學目標，並以桌上遊戲方式增進學習動機與效果。

（二）遊戲理論

Suits 於 1978 年對遊戲下了定義（引自游添燈、吳秉昇，2018）：「玩遊戲，

就是自願去克服非必要的障礙」，並且主張遊戲是由四個必要元素構成：「目標」、「方法」、「規則」、「態度」。高鵬家、陳渝苓（2011）則認為遊戲是孩子的本能，其具有心理發展、及協助兒童社會化的重要功能，在心理層面的影響包括了促進創造力、專注力、滿足感、情緒、解決問題；在社會層面則有助於探索與冒險、角色模仿、人與人的互動。所以，教學者以桌上型遊戲做為學習媒介，並融入教學的目標與方法，將能讓孩子擁有快樂學習與成長，並增進未來社會技能與生涯發展。

（三）動機理論

遊戲的動機主要是基於其趣味性、新奇感、挑戰性、和自主控制感等，這些情緒作用，可以用來激發及引導學習者對於原來不甚感興趣的主題，重新有了學習的動機（侯惠澤，2018）。因此，藉由桌上型遊戲做為學習動機的促發，可被視為教學與評量的最佳助力。

（四）認知學習理論

1. 訊息處理論

侯惠澤（2018）主張遊戲的步驟，即被視為學習的歷程，所以採用桌上型遊戲為教學策略者，設計時應該配合該主題的認知概念理解，做嚴謹的分析及組合，才能形成完整學習，並漸次提升學習能力。

2. 認知負荷理論

基於認知負荷的限制，遊戲時需考量學生的認知發展和時間的長度。所以採取桌上型遊戲為教學策略者，設計時須審慎考量學生的學習起點，方能達到學習的功效。

3. 後設認知理論

學習及遊戲歷程和結果的診斷及監控，能協助後設認知能力得以練習及發展。桌上型遊戲通常附加在教學之中，並以形成性評量的形式讓學生於遊戲活動中檢視和監控自己的學習成效，並能在回饋中做修正，使學習效果和後設認知能力同時並進提升。

（五）社會認知理論

基於 Bandura 的三元交互決定論，人們的認知和行為發展，是個人的認知能

力、環境和行為三者的交互影響下形塑而成，侯惠澤（2018）認為桌上型遊戲可以促進學習者的自我效能，乃是因為遊戲中成功的經驗、觀察或模仿他人的操作模式、同伴間的激勵支援，以及趣味性和積極回饋增強，一同累積而成的。所以合作型競爭模式、知識與趣味性同時兼顧、以及積極性增強系統，即成為桌上學習型遊戲設計時的必要元素。

（六）合作學習理論

桌上遊戲乃以小組方式來進行，所以組員們必須積極合作並遵守規則，方能順利享受遊戲的樂趣。合作學習理論有五個基本要素（Johnson & Johnson, 1989, 引自張新仁編，2003）：1.積極的目標互賴；2.面對面積極互動；3.個人績效責任；4.社會技巧；5.團體歷程及效能。桌上型遊戲採取合作學習方式，組員們需以自己內發的動機及同儕間的相互激勵來控制自己的行為，努力達到共好的目標。

三、「語詞對對碰」桌上遊戲教學方案的設計原則

以「配對原則」設計的桌遊規則，適合語詞中需要配對而成的練習，本教學方案以詞卡的兩兩配對，作為學習四字語詞的練習方式。此款桌遊教學方案的設計原則如下：

（一）識字目的

一般桌上遊戲可純粹地以樂趣來吸引玩家，不一定需存有任何特定「意義」，但「語詞對對碰」桌遊方案乃是為四字語詞教學而設計，並視此為一種附加於教學的形成性評量，所以規則設計原則必定以學習和運用四字語詞為主旨。

（二）「歡樂派對」模式

「語詞對對碰」桌遊設計採「歡樂派對」模式，即是規則簡單易學，每人皆能輕鬆上手。遊戲時，研究者要求全部組員都有編派任務，大家都須投入遊戲，所以沒有落單無事旁觀的學生。

（三）拋磚引玉

此方案的設計目的之一是希望能夠引發學生發揮及分享更多的創意想法，故研究者的規則設計只要簡單、淺顯、易懂，目的是為了發揮拋磚引玉的功能，讓學生體會遊戲規則的設計要領，同時享受在遊戲中學習的樂趣。

(四) 發揮「美力」

全部字卡皆為自製設計，目的有二，一是製作過程學生須自行選取字詞和書寫，所以此歷程即是協助複習；二是親手繪製具有「美力」的卡片，除了培養美感外，也讓普通簡易的遊戲也變得更具吸引力。

(五) 搭配另一款遊戲

課堂上正式遊戲的賽制有兩輪，以產生班級中最佳優勝者，當進入 5 人決賽時，差異化教學設計便派上用場，所以研究者另設計了四字語詞九宮格的遊戲卡，讓未進入決賽的學生同時有另種遊戲可玩。

四、教學實例

(一) 教學理念

以「配對原則」設計的桌遊規則，適合四字語詞裡上、下語詞配對而成的練習，本單元以詞卡的兩兩配對，作為學習四字語詞的練習方式。

(二) 教學目標

1. 熟練成語、四字語詞：藉由詞卡的兩兩配對，熟悉成語及其使用方式。
2. 寓教於樂：藉由桌遊卡寓教於樂的遊戲形式，可以強化學習動機，促進學習的自我效能。
3. 增進人際互動：藉由桌遊形式可以營造人際互動的友善氣氛，以及帶動良好的討論品質，增進學習效能。

綜合以上三點，此桌遊教學方案能呼應國語文核心素養「國-E-A1」：□培養國語文的興趣，能運用國語文認識自我、表現自我；以及「國-E-C2」：與他人互動時，能適切運用語文能力表達個人想法，理解與包容不同意見，樂於參與活動並體會團隊合作的重要性。

(三) 教學資源

1. 學生自製字卡

2. 國小國語康軒版第五冊課文生字

(四) 設計說明

準備物件：

1. 學生自製四字成語的語詞卡，方式是將一個四字成語拆成上、下各 2 個字的兩張語詞卡。（每人任選 4 個生字來製作，組員們互相協調，不可重複，所以每人一共製作 8 張卡。）
2. 老師為各組準備 3 張命運卡（背面空白），以及 3 張命運卡（背面空白）。
3. 老師再為每組準備 10 張命運卡（5 張背面書寫是「停玩一次」、另 5 張是「連續翻 2 張」、10 張機會卡（5 張背面是四字混亂排列的成語卡、另 5 張是排列正確的四字語詞卡）。

遊戲規則：

1. 六人一組，四人是玩家，兩人為裁判。
2. 六人製作的語詞卡、三張命運卡（背面空白）、三張機會卡（背面空白）全部混合成一疊，置於桌中。
3. 老師製作的 10 張命運卡（5 張背面書寫是「停玩一次」、另 5 張是「連續翻 2 張」、10 張機會卡（5 張背面是四字混亂排列的四字語詞卡、另 5 張是排列正確的四字語詞卡）共兩疊，放置於桌中。
4. 各組積分最多者為勝者，將進入第二輪遊戲決賽。
5. 遊戲開始，玩家輪翻桌上的混和卡一張，若手中持卡能湊成一個四字語詞，並成功念出者得一分，將卡片排列於一旁，做最後計分時依據；若念錯者，則成為廢卡，交給裁判置於一旁，不可再使用。
6. 若翻到機會卡者，可翻桌上老師製作的那一疊機會卡，其中，若翻得四字混亂的語詞卡，並立即正確說出此四字語詞者，即可得 2 分，再將卡片列於一旁，做最後計分時依據；若無法正確說出者，則成為廢卡，交給裁判置於一旁；若翻得到四字排列整齊的語詞卡，則需依卡片上的四字語詞大聲造出完整的句子，裁判認可者，始可得 2 分。

7. 若翻到命運卡，可翻桌上老師製作的那一疊命運卡，其中，若翻得「連續翻 2 張」時，可連續翻混和卡 2 張；若翻得「停完一次」時，則由下一位玩家翻卡。
8. 當桌中的混和卡整疊被翻完，即遊戲結束，此時各組裁判發下答案紙，請各玩家寫下遊戲中自己配對成功的四字語詞和造句，再交給裁判計分，並全部貼到黑板上，得分高者獲勝。



圖 1 學生自製四字成語的語詞卡，方式是將一個四字成語拆成上、下各 2 個字的兩張語詞卡。

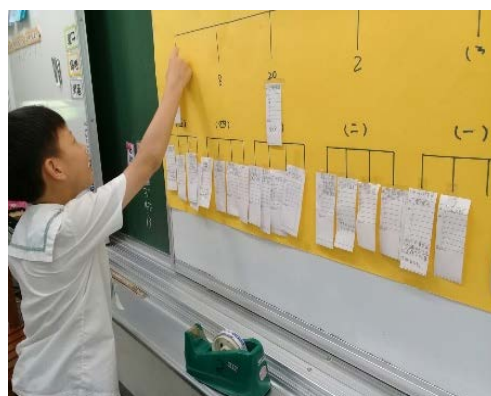


圖 2 玩家寫下遊戲中自己配對成功的四字語詞和造句，再交給裁判計分，並全部貼到黑板上，得分高者獲勝。

(五) 教學流程

1. 引起動機

舉例使用四字語詞的好處，可以豐富表達的意境。

利用投影片，全班一起複習四字語詞，以利遊戲進行。

2. 發展活動

各組（共有 5 組）工作分配（裁判 2 人，玩家 4 人）

遊戲規則說明

各組物件（語詞卡、答案紙）分配

分組進行遊戲，勝出者參加全班最後 5 人決賽。

最後 5 人決賽時，其餘學生可以選擇觀賽，或是兩兩玩四字語詞九宮格，課後可憑積分領取小禮物。

評量方式及標準：

- (1) 能拼出正確的成語。
- (2) 能使用成語造出正確的句子。
- (3) 遵循遊戲規則，順利完成遊戲。



圖 3 老師製作四字混亂排列的機會卡



圖 4 學生拼出正確或錯誤的四字語詞

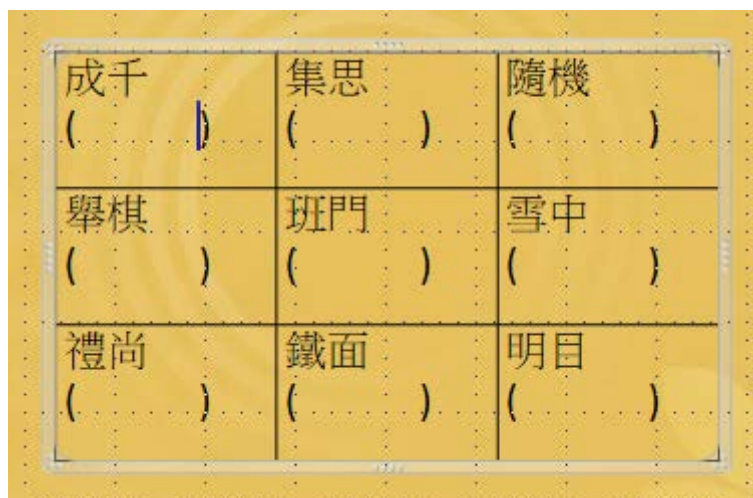


圖 5 四字語詞九宮格遊戲示例：每個四字語詞提示前兩個字，後面由玩家自行填入，完全正確者可得分，連線賓果者勝出。

3. 綜合活動

(1) 分享今天遊戲的感受

(2) 創意大挑戰~強力徵求學生創意，自由設計四字語詞桌遊規則，並於課餘時間邀請同學們試玩成功者，做為課後加分作業。



圖 6 學生作品示例：學生發揮創意，自由設計四字語詞桌遊規則，比老師的更有趣。

(六) 課後省思

1. 遊戲規則可以任意變化，若學生能力較弱，則需簡化規則；若學生程度甚高，則可制定較複雜的規則，加深遊戲難度或趣味，例如，可將翻卡的規則修改成自由抽選卡片的方式。
2. 用桌遊的方式複習四字語詞和成語，學童的興致高昂，而且遊戲規則簡單，學童容易上手，更能提高學習動機和學習成效，所以平時上課遇到老師講解生字和成語時，學生們的專注力都明顯提高。
3. 此教學實例中，為顧及全班的程度及兼顧教學，遊戲規則簡單易學，而在老師的拋磚引玉之下，檢視上述綜合活動中的加分作業結果，一些程度甚高的學生們，果然青出於藍，能夠自行設計更有創意的遊戲規則，且紛紛吸引同學們投入一起玩樂！

五、未來應用方向

（一）桌遊式的配對遊戲，極適合在國語文領域中使用

除了四字語詞的配對之外，還可以使用部件配對成國字、形音配對成國字、國字形和義的配對、字與字配對成語詞、詞與義的配對等，只要是配對型的性質，即可設計成此類的桌遊卡；此外，還有撲克牌玩法配對的概念（1吃9、2吃8），套上語文的內容，變身成「國字吃部首」、「聲符吃韻符」、「部首吃部件」等，其他玩法如撿紅點、心臟病、接龍、吹牛等套用到語文教學上，都能讓課程更具吸引力（賴秋江，2017）！將遊戲結合課程可以活潑教學，並能有效提升學生的專注力和記憶力。

（二）激發學生的創意

桌遊模式的語文教學，可以運用於激發學生的創意，建議應用方向有三：

1. 規則設計

桌遊已在許多學生的生活中風行已久，學生所了解的規則玩法類型，絕對在於班級老師之上，故鼓勵學生展現遊戲規則設計的個人創意，並融入課程元素，可以增強學習動機，對學習也絕對有加成效果。

2. 寫作發想

桌遊的規則類型有派對遊戲和情境遊戲兩種，派對遊戲規則簡單易學，上述的教學實例即屬此類；情境遊戲除了規則之外，還涉及背景主題、故事鋪陳及角色個性形塑，所以更能引人入勝，而這些都可以做為寫作題材，引發想像創意。

3. 美感體現

卡片的藝術設計和整個主題規劃，都需要美感創意的展現，藉由桌遊情境的引導，可以訓練及提升學生的美感能力。

（三）培養合作互動技巧

遊戲之中需要自然的互動，所以人際關係、同理心和合作技巧，可以在桌遊之中獲得學習成長的機會。為了培養合作互動技巧，黃政傑、林佩璇（1996）建議可以著重於基本的常規要求、小組完成的任務明確化、有效運作的技巧、確

認精熟學習內容及學習材料、建立積極的相互依賴關係、以及尊重的相處態度等。

(四) 提升情緒穩定性

遊戲時的公平性與一致性，讓遊戲可以進行順利、玩家們享受樂趣，所以學生在遊戲之中必須遵守遊戲規則，從中也培養了耐心和挫折容忍力。建議的做法包括：確保遊戲規則明確化和機制的公平性，並能獲得大家的共識；此外，建立積極的相互依賴關係也有助於支持個人心理狀態的穩定；而增加遊戲次數，讓機率顯現均等樣態，同時降低立即滿足的衝動性。

綜上所述，桌上遊戲在教學上的應用可以讓學生有更多的學習參與動機、發展解決問題的能力、幫助學習社交技巧，增進情緒穩定性，在認知和情意的學習上，皆有莫大的助益。

參考文獻

- 侯惠澤（2018）。**寓教於樂-知識主題桌上遊戲設計~含118人力銀行桌遊包(圖書+桌遊)**。台北市：台科大。
- 柯華葳（1993）。**台灣地區閱讀研究文獻回顧**。載於曾志朗（主編），**中國語文心理學研究第一年度結案報告（31-76頁）**。國立中正大學認知科學研究中心。
- 高鵬家、陳渝苓（2011）。**遊戲與兒童發展之關係論述—理論與實際**。**大專體育**，113，15 – 21。
- 張新仁編（2003）。**學習與教學新趨勢**。台北市：心理。
- 許彩虹（2012）。**識字教學策略**。台北市：秀威資訊。
- 游添燈、吳秉昇（2018）。**Suits 的遊戲理論與《師父》**。**臺大體育學報**，34，39-48。
- 黃政傑、林佩璇（1996）。**合作學習**。台北市：五南圖書。
- 愛天使亞夜（2011）。**桌上遊戲設計講義，第一章第一節**。取自 <https://home.gamer.com.tw/creationDetail.php?sn=1492790>
- 賴秋江（2017）。**桌遊自造課**。台北市：幼獅文化。



太陽能車 DIY 多媒體教材設計

蔡曉雯

高雄市立大同國民小學教師
高雄師範大學課程與教學所碩士生

一、前言

目前全球資源逐漸減少，石油價格不斷攀升，能源枯竭問題必然發生。以台灣的自然氣候條件而言，四季皆有陽光，而且太陽光充足，照射時間也很長，普及太陽能發電是可期待的。目前市面上已經有許多太陽光能發電的產品，例如：計算機、手錶……等。因太陽光發電不會產生噪音或製造空氣污染，取之不盡，用之不竭，是乾淨的再生能源之一，除了能達到環保永續更能達到節省電費的實用功能。

太陽能車（英語：Solar vehicle）是一種利用太陽能電池發電做為動力的一種車輛。太陽光電發電主要是利用太陽能電池吸收光能，再將其光能轉換成電能，太陽光是一種潔淨能源、再生能源，具發展潛力。夏季更是陽光最強的時候，也是民生用電量最高的時期，若能善用太陽能發電，必定能紓解用電尖峰需求，達到永續節能的效益。

目前太陽能車並未大量生產於市面，大多只用在競賽部分，太陽光電的開發持續提升中，如何增強其蓄電力以及穩定性，皆是需思考的部分，若能順利克服，未來太陽能車在路上行駛是指日可待的。透過讓學生製作太陽能車的活動，從自製太陽能車結合能源的概念以及環保的議題，引發學生對太陽能源的興趣及了解能量的來源和運用，並建立節約能源及永續發展能源的正確觀念，愛護環境，保護地球正是當務之急。

二、創作背景與動機

因筆者目前撰寫及實施本校校本課程-能源教育，所以開始積極了解相關的能源議題探討及報導，深感能源教育的重要性，從以下的文獻中，都可以清楚能源深深影響著環境，我們要怎麼讓下一代們，注重它、愛護它，正是我在思考的問題。

經濟部（2016）能源報導中，臺灣在 2015 年的發電量中，台電火力發電量占比 78.4%，其中燃煤就占了 35.7%，高居首位！煤炭價格穩定低廉，在發電與燃料方面都占據重要地位，但火力發電產生大量污染，不可不防，在再生能源占比仍低的情況下，降低煤的污染便極為重要。

根據張家寶（2013）的研究，表示近年來各種產業活動所造成的二氧化碳高排放量，已使臭氧層破洞，造成嚴重溫室效應，面對全球暖化及能源需求逐年成長趨勢之挑戰，京都議定書的減量排碳及發展低碳能源的議題在國際間備受討論，推展再生能源生活圈亦成為各國推動宜居環境的目標與願景。

根據張宥勝（2011）的研究，我國能源供應結構屬於高度碳排放性質，國際減碳趨勢於近年來迅速崛起，乘著此浪潮我國政府陸續提出相關配套法規如：永續能源政策綱領、國家節能減碳總計畫等巨大政策，更將 2010 年訂為節能減碳年，可預見未來我國將會有更多再生能源與環境政策產生，相關配套措施推動勢必日益增加。

台灣位處亞熱帶，太陽能資源豐富，也因此帶給大家一個深切期望：太陽能未來可以替代大部份能源需求，就像美國科學家預計在美國西部建造一座太陽能發電廠，到了 2050 年可望替代美國 69% 的電力、35% 的能源！然而，在台灣這一期望必須長期苦心經營才可能達成。科學人雜誌（2008）

目前全球正面臨能源危機的問題，台灣也是如此，各國開始極力倡導能源教育，宣導節約能源的同時，更要從最根本的教育做起，不能只是喊喊口號，而是要循序漸進的讓學生對能源有感覺。擁有充沛太陽光的台灣，如何利用純淨的再生能源，開發太陽能發電？技術面上的精進、知能上的提升、態度上的認同，都需要一步一步累積及突破，更應該讓學童從小開始認識能源的重要性，始知了解如何善用能源，運用能源並且與環境共生，朝著永續經營的方向前進。

三、創作理念

能源教育並非被納入正式課程中，大多都是以融合的方式進行教學，能源議題重要嗎？他充斥在每個人的生活中，與我們息息相關。目前學生對於生活中的環境變化與能源缺乏的問題，是否了解？了解多少？電從哪裡來？能源是什麼？能源對人類到底有什麼用處？我們目前面臨什麼狀況？又該怎麼去面對、處理、改善…等，諸如此類的問題，應該被了解，更需要深入探討進而潛移默化的培養有環保意識的學童。

但是，對於國小學童來說這些問題似乎很抽象，推動能源教育除了知識部分的了解外，動手操作更能增加趣味性，搭配有趣實作的活動，從做中學去探討能源相關的議題，這不僅能提高學生的參與度，更能達到學生主動學習，進而感受到能源就在我的生活中，探究能源的奧妙，重視我國缺少能源的狀態，並且有所實際行動，為環境付出一份心力，達到教育的最終的目的。

四、文獻探討

黃光雄、蔡清田（1999）強調學習經驗要能有助於社會態度的發展，而態度的改變更來自學生觀點的改變，因此，節約能源的態度與技能更必須有效提升，才能落實能源教育的目標。本創作是採用此 PBL 精神與多元智能中的肢體-動覺智慧來進行設計。雖然有些人認為 PBL 是一種教學的方法，但 PBL 的理念及精神更是值得學習。林怡伶（2015）PBL 指的是「問題／任務導向學習」（Problem/Project-based learning, PBL），它是以現實世界為基礎，並且以學生為中心的學習方式。PBL 將學習與重大的任務或問題掛鉤，使學習者投入於問題中；PBL 會設計真實性的任務，強調把學習設置到複雜的、有意義的問題情景中，通過學習者的自主探究和合作來解決問題，從而學習潛藏在問題背後的科學知識，養成解決問題的技能 and 自主學習的能力。

Barrows（1996）首提出 PBL 需以真實情境的案例問題激發學生學習，並作為發展學生問題解決能力的工具。過程中，學生透過自我導向學習（self-directed learning）以及小組合作學習來獲得新知識、新技能，而老師是學生學習的引導者或促進者。Edens（2000）認為 PBL 是一種建構主義的教學模式，可幫助學生學會思考以及解決問題，此方法廣泛應用於醫學教育，藉由真實且複雜的問題，幫助學生獲得學科知識以及問題解決的能力。

陳立軒（2007）多元智慧論（Theory of Multiple Intelligence）是指美國哈佛大學的教育教授豪爾·迦納博士（Dr. Howard Gardner）的在 1983 年出版了《智力架構》（Frames of mind）一書，提出多元智慧論，認為有八種智慧是人類用來學習、解決問題，以及創造的工具。他認為每個人都擁有獨特的一套智力組合體系，包含語文、數理邏輯、空間、肢體動覺、音樂、人際、內省、自然。而本創作及以此智能中的肢體動覺去設計，希望能啟發學生這部分的智能。

因此，本創作希望利用教學媒體與能源教育課程，讓學生 DIY 太陽能車，學會簡易組裝太陽能車，從而了解何謂太陽能及其原理（了解太陽能轉換電能的動力原理），更探討太陽能的優缺點，進而讓學生去反思每種能源都有其優缺點，更明白我國能源耗損現況，提出更多節能減碳的好方法，並落實在生活當中，這是當務之急，需要從小教育。

五、軟硬體說明

（一）利用腳架固定手機並拍下片段影片。

(二) 使用蘋果手機 iPhone8

(三) 採用 Movie Maker 進行影片的製作及剪輯(將片段的影片合起來)。

六、設計與開發流程

以下是教學影片畫面步驟擷取：

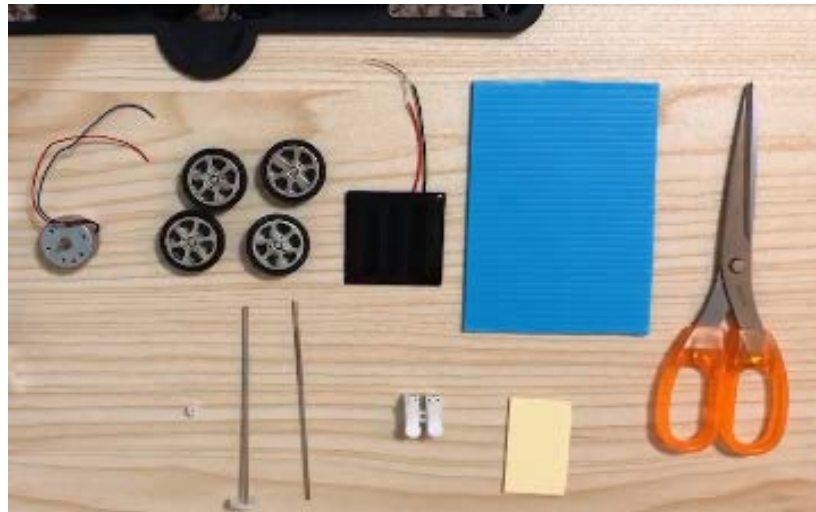


圖 1：準備材料

(剪刀、PP 瓦楞板、泡棉膠、太陽能板、輪胎、馬達、轉動軸、大小齒輪。)



圖 2：剪下車子外型(長 12cm 寬 8cm)亦可設計自己喜歡的形狀

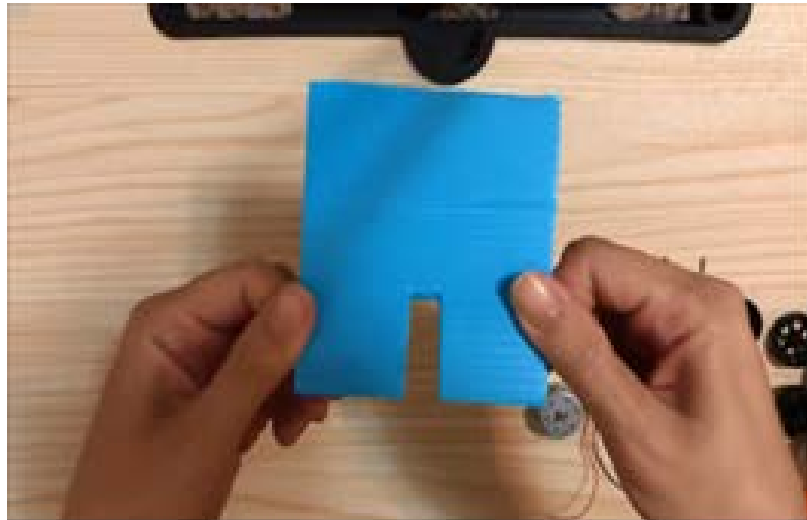


圖 3：剪下位於瓦楞板下方中間的缺口(長 3cm 寬 1cm)

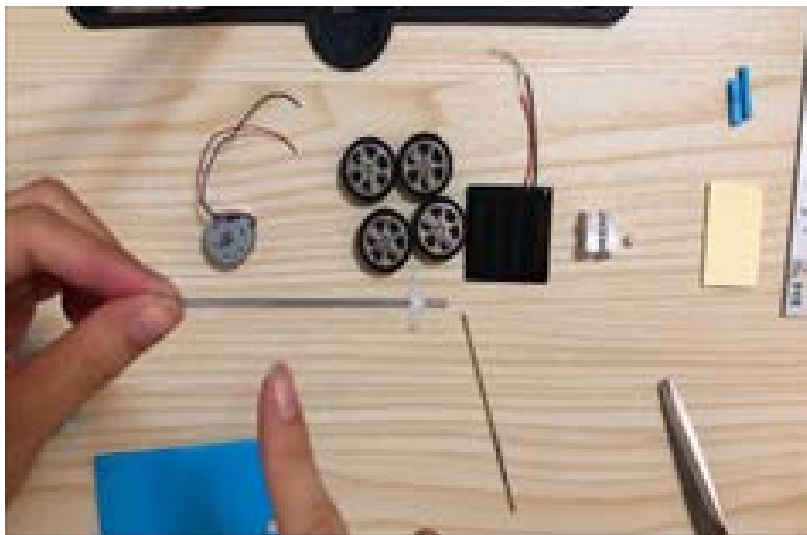


圖 4：裝上大齒輪



圖 5：轉動軸穿入瓦楞板內部空隙



圖 6：於轉動軸兩側裝上輪胎



圖 7：剪下六個小長方形(長 2cm 寬 0.5cm)



圖 8：小長方形(4 到 6 個)黏在瓦楞板下方中間的缺口旁



圖 9：馬達裝上小齒輪



圖 10：.將馬達黏於小長方形堆頂部，並將小齒輪與大齒輪緊密接合



圖 11：將馬達與太陽能板的電線夾入連接器中(同色線相接)

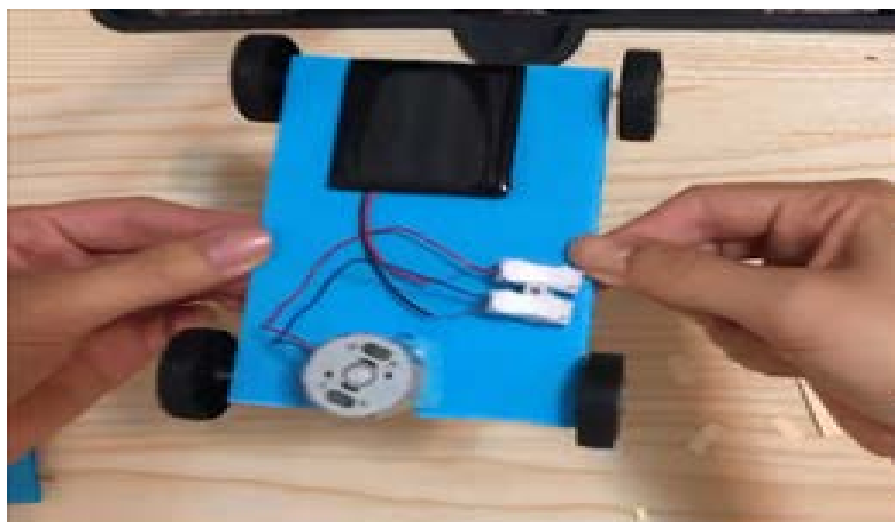


圖 12：固定太陽能板及連接器

製作太陽能車注意事項如下：

- (一) 裝大齒輪時，可以使用工具(鐵尺)按壓，讓大齒輪可以卡進去轉動軸裡。使用手指或手掌按壓很容易受傷。
- (二) 裝輪胎時，建議在桌面上施力按壓，可使用工具(鐵尺)，讓輪胎可順利卡緊轉動軸，以免輪胎鬆脫。
- (三) 馬達套上的小齒輪要跟大齒輪卡在一起，才能順利帶動輪胎轉動。
- (四) 在黏太陽能板時，建議讓太陽能板稍微的傾斜，可在太陽能板底部多黏一塊泡棉膠，這樣陽光照射時，才會更加順利讓太陽能車轉動。
- (五) 需要選擇大太陽的時間進行測試，陰天時或光線較微弱時，太陽能車轉動的效果不佳。

七、教學實施融入與結論

(一)教學實施融入

搭配校本課程-能源教育以四年級旭日東昇主題融入，上課前先把完成品展示給學生看，然後撥放一次完整版影片，讓學生有個大概的概念，接著分解動作，撥放到一的步驟就暫停，一邊講解該注意的地方，讓學生能立即操作，教師從旁協助。

（二）結論

本創作採用 PBL 建構主義教學精神，幫助學生學會思考以及解決問題，並透過多元智能中的肢體-動覺智慧來進行設計。學生透過自我導向學習以及小組合作學習來獲得新知識、新技能。本創作希望利用教學媒體與能源教育課程結合，讓學生 DIY 太陽能車，除了學會簡易組裝太陽能車，更了解何謂太陽能及其原理，並深入探討太陽能的優缺點，反思台灣目前能源短缺的現況，並建立節約能源及永續發展能源的正確觀念。

運用多媒體教材讓學生更加輕易了解如何動手做太陽能車，取代傳統式的教師在台上說明及分解製作步驟，提高效率，也促進教師與學生的互動，增加教學的流暢性及趣味性，教師更能掌握學生的學習狀況，能立即給予協助，善用多媒體教學，教學輕鬆又歡樂。

參考文獻

- 林怡伶（2015年，12月）。想培養出未來的人才，不能不認識PBL學習法。未來Family。取自：<https://gfamily.cwgv.com.tw/content/index/1973>
- 張宥勝（2011）。行政區域再生能源政策推動效益分析-以澎湖低碳島規劃太陽能應用導入為例(未出版的碩士論文)。國立清華大學工業工程與工程管理學系，新竹市。
- 張家寶（2013）。探討太陽能設施光電轉換效益分析 -以澎湖低碳島為例(未出版的碩士論文)。國立高雄師範大學物理學系，高雄市。
- 陳立軒（2007）。多元智能理論與實踐。網路社會學通訊期刊。取自：<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/67/67-33.htm>
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計：理論與實際。台北市：五南。
- 黃秉鈞(2008，2月)。灣如何利用太陽能發電。科學人雜誌。第72期2月號。
- 經濟部能源局（2016）。燃煤發電也可以減碳！淨煤與CCS技術。取自：<https://energymagazine.tier.org.tw/Cont.aspx?CatID=&ContID=2796>
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: jtepd 25 PBL 在教學實習上的應用成效與困境之研究 A brief overview. *New Directions*

for Teaching and Learning, 68, 3-12. doi:10.1002/tl.37219966804

- Edens, K. M. (2000). Preparing problem solvers for the 21st century through problem-based learning. *College Teaching*, 48(2), 55-60. doi:10.1080/87567550009595813



國民小學戶外教育之探討

施又瑀

大葉大學通識中心兼任助理教授

施喻琄

暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言—學習在窗外，拓展心靈視野

人離不開大自然、離不開生活。在小學教學場域中，每一次的戶外教學，是每個孩童最期待、最渴望參與的活動。近幾年來，世界先進國家戮力於從國家層級制定相關政策，並投入資源深耕戶外教育（outdoor education），而我國教育部也踵繼發布《中華民國戶外教育宣言》（教育部，2014），並成立「戶外教育研究室」（國家教育研究院，2016），為推動戶外教育奠定堅實的理論與基礎。企盼透過強化教學將實際的生活環境與經驗做結合，藉以誘導學生的學習動機與熱情，引領學生妥善開展與自我、與他人、與社會、與自然的各種互動能力，使契合十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部，2014）中「自發」、「互動」及「共好」的理念，讓學童的學習更深刻、更有意義。

戶外教育帶領學生跨越了教室的邊界藩籬，把學習觸角擴展至戶外的各類場所，讓學生透過多元的五感體驗，親身的嘗試與探索，從真實情境中學習，認識自然生態、社會人文與鄉土特色，拓展學生的視野，深化親炙的體悟與感受，對學生的學習成長、社會發展及環境保育觀念等的培養都有重要影響。誠如陳美燕、葉劭緯（2015）所言，戶外教育具有多元化、情境化、生活化等特性，經由計畫性與長期的參與戶外教學活動，能促進同儕互動關係、領導能力、願意接受挑戰習性與毅力、危險情況的掌握與處理、地方情感與認同、建立自我價值與自信心。

戶外教學是融入教育意義及統合各科的學習活動之一（李崑山，1996）。然而，揆諸當前臺灣學校教育普遍聚焦於課室教學，囿於升學至上、智育掛帥而輕忽了戶外教育。行政人員在繁雜的業務中還要處理戶外教學相關的招標事宜，為了減輕學生家長的負擔，壓低了價格，卻衍生乏人投標的問題，接續還要不斷的招標，肇致行政人員和教師的排斥；而且礙於教師專業能力不足與時間的拘限，大多選擇與民間旅遊業者合作的套裝行程，缺少配合週全的課程設計，疏於專業教學引導等，徒然淪於遊樂的形式，無法發揮教育的效益。此外，潛藏於戶外教育中的諸多問題，含括課程教學、安全管理、資訊整合等問題，亟待教育當局和學校領導者正本清源、補偏救弊。

我們深悉，改變，是時代趨勢洪流，不知道變革終究會被時代所淘汰。爰此，筆者希冀藉由戶外教育的探討，窺探學校遭逢哪些困境，引領有識之士關注此一

課題，並提供解決的策略藉以拋磚引玉，同心協力於引導學校跳脫傳統窠臼，回歸教育本質，以創新、前瞻、務實，符應世界潮流的理念，共同深耕戶外教育，藉以撥亂反正，讓學習延伸至窗外，讓學生心靈視野更開闊，學習更深化、更整全，齊心戮力展現教育的藍天。

二、戶外教育的內涵與重要性

（一）戶外教育的內涵

學習本應符應生活所需，能將所習得之知識、技能等運用於日常生活中，學習才有價值與意義，而戶外教育提供學生觀察、參與、經歷、體驗與反省的機會，儼然已成為投入真實生活的最佳途徑。

吳清山（2015）指出，戶外教育（outdoor education），係指學校或教師安排教室以外的活動，包括校園角落、社區部落、社教機構、特色場館、休閒場所、山林溪流、海洋水域、自然探索、社會踏查、文化交流等從事體驗式學習，以豐富學生學習經驗和開拓學生視野的教育方式。陳伯璋（2015）認為，「戶外教育」是讓學習者走入真實的日常生活世界，透過觀察、探索與操作，發揮各種感官統整的經驗學習，同時更讓學習主體能體驗學習的多樣性及樂趣。黃茂在、曾鈺琪（2015）則指出戶外教育泛指課室外活動，讓學生能在真實的情境中，藉由身體感官的直接運用與探索，與環境中的人／事／地／物產生交互作用（interaction），以豐富學生的主體經驗，促進認識自我的能力，建立自我和社群的關係，並維繫自我和環境之間的友善關係。在此過程中，戶外教育應同時與學校的特定主題、學科或領域結合，以協助學生獲得整合性的學習經驗。

李淑芬（2018）將戶外教育定義為，走出校門，在真實情境中，基於發現學習原則藉由感官直接的體驗與探索，實踐學生自主規劃有目標的學習活動，透過和環境深度的交互作用，豐富參與者的主體經驗，獲得整合性的學習經驗。王鑫（2014）分析國外學者對戶外教育的定義後指出，戶外教育是指課堂外的活動，基於發現學習原則與感官的使用，使學生從直接的、實際的、生活的體驗中學習，並藉這種戶外習得的智能，促進學生認識自我以及自己在社會環境中的角色，同時有助於學生對特定主題（如環境、地球資源等）的瞭解。而教育部（2014）在中華民國戶外教育宣言中界定戶外教育，是泛指「走出課室外」的學習型態，舉凡校園角落、社區部落、社教機構、特色場館、休閒場所、山林溪流、海洋水域、自然探索、社會踏查、文化交流等等之體驗學習。透過走讀、操作、觀察、探索、互動、反思等歷程，結合五感體驗的融合學習，讓學習更貼近學習者的生活經驗。

綜上可知，戶外教育係指引領學生跨出教室，將學習延伸至戶外，是富含教

育意義及結合統整各領域之學習活動，利用教室外的資源來豐富課程內涵，拓展學生視野，是一種目標性、計畫性、系統性的教學活動，藉以驅動學生觀察、探索、體驗、發現，以獲得整合性的學習經驗。

（二）戶外教育的重要性

在戶外教育中，學生所接觸的是來自大自然、地理、歷史、風土、人情等多樣的訊息，容易引發學生好奇和探索的興趣，是人與人、人與自然、人與環境、人與時空的互動與對話，它是課堂學習的延伸，具有輔助與補足課堂教學的不足，具有驗證課堂所學與產生學習遷移的重要效益，足以深化與擴展學習經驗。黃茂在、曾鈺琪（2015）指出，戶外教育的學習目的：1.師法自然；2.提升學校領域學習目標；3.學習野外生活技能、提升個人素質及人際/社群互動能力；4.了解人與環境互動關係；5.回歸自然；6.整全性的學習經驗。翁志航（2006）的研究認為，戶外教育的功能在於讓孩子親身觀察、親眼目睹，加深學生對事物的印象，並能孕育學生對環境的「愛」，潛移默化到心靈中。

黃書婷（2008）指出，從戶外教育的活動裡「做中學」，得到不同於教室教育的省思和收穫。張道榮（2009）認為，戶外教育能幫助學生在認知、技能、情意方面能力的培養，同時能激發其多元智能，而其達到因材施教的豐富刺激更顯珍貴。陳怡均（2015）指出，戶外教育不僅能延伸課堂學習，更能將學生帶入真實情境中，透過感官的接觸，啟動學生的五感學習，也將學生的學習感受活化，並培養學生帶著走的能力。劉妙佳（2016）研究認為，戶外教育的重要性為提供愉悅經驗、激發同儕間學習動機與內在動機；其次為增加自我能力知覺，包括正向學習回饋，以及問題解決能力。

揆諸上述可知，戶外教育引領孩子走入真實的情境，激發學生好奇、探索的學習動機，促進人際與環境的互動能力，活絡學習感受、豐盈學習內涵，獲致認知、技能與情意的整全學習經驗，催化真情、善念與美感的多元學習價值。

三、戶外教育遭遇的困境

戶外教育在臺灣實施已有一段很長的時間，然而，仔細審視與反思當前學校現場戶外教育實施的樣態，委實有不少值得關注的課題，值得學校教育人員正視並積極匡正缺失，才能發揮戶外教育的實質效益。綜觀國內國中小學教學現場慣常以「校外教學」替代「戶外教育」，爰此，以下茲就近幾年來有關戶外教育、戶外教學及校外教學方面的研究發現，摘述於下：

謝鴻儒（2000）研究發現，教師因時間的缺乏、共識的不足、能力的式微、

資源的欠缺、抗革的慣性，以及行政的僵化等形成戶外教學的障礙。徐榮崇（2005）指出，一般教師沒有實施戶外教育的原因為：教學負擔過重、行政配合缺乏、教師能力不足與安全問題考慮。黃書婷（2008）研究發現，戶外教育面臨的困境包括：教師課程負擔重，能利用的時間有限；學校設備不齊全，經費有限；行政支援不足夠，教師孤軍奮戰；家長的支持不夠，溝通費時費力；教師文化，戶外教育成為異類。劉小萍（2009）研究指出，教師負擔的法律責任重大，以及學童無法負擔參加校外教學經費，為偏遠地區國小教師實施校外教學最大的阻礙。

謝純雅（2011）的研究結果顯示，教師進行戶外教育最感困擾的是「擔心學生活動安全」及「對當地環境資源不瞭解」。古騏豪（2013）的研究指出，花蓮縣國民小學戶外教學之困境為：交通車安排產生問題、校外教學師生比仍過高、戶外教學易受到氣候影響、各校戶外教學經費之落差以及戶外教學合適場地與相關人力支援仍然缺乏。李明鴻（2014）的研究，彙整實施戶外教育的困境為行政配合缺乏、課程進度壓力、學生管理安全上的疑慮、教師課程設計能力不足與交通工具的隱憂。楊崇德（2017）指出，校外教學逐漸淪為旅行社標案，多數學校安排戶外教育活動轉向大眾路線的遊樂區，缺乏教育意義。其次，教學活動地點選擇會捨近求遠，導致未能結合各校地區性特色資源，殊為可惜。再者，戶外教育的場域資源未整合，使得老師不知道到哪裡進行戶外教育。

而教育部（2014）在推動戶外教育實施計畫（草案）（104年至108年）中，也揭示目前國內的戶外教育有下列的缺失：相關行政支持措施不夠完善與完備、相關場域與資源缺乏連結及合作、風險評估及安全管理機制尚未完善、教師普遍缺乏規劃戶外教育課程的專業知能，以及偏重戶外活動而忽略戶外教育的課程規劃與優質化。

綜觀上述，可以明顯發現目前國內在推展戶外教育方面所遭遇的困境如下：

- (一) 行政支援：學校設備不齊全，經費有限；行政僵化，後勤支援不足夠，未能充分配合教師需求，導致教師孤軍奮戰。
- (二) 教師方面：教師教學負擔過重，能利用的時間有限；教師間的共識不足，或囿於教師文化的保守衍生抗革、排斥；交通工具的隱憂；家長的支持不夠，溝通費時費力；教師負擔的法律責任重大；校外教學師生比過高與課程進度壓力，以及學童無法負擔參加校外教學經費等。
- (三) 安全管理：行車安全問題、戶外教學場地安全問題，以及學生活動安全的疑慮等。

(四) 資源連結：戶外教育的場域資源未整合，選擇適切地點有困擾；對當地環境資源不瞭解；未能結合各校地區性特色資源。

(五) 課程教學：教師課程設計能力不足，戶外教育活動傾向遊樂區，缺乏教育意義。

從上述所彙整的戶外教育實施所遭遇的困境顯示，其與教育部所揭示國內實施戶外教育的缺失大致吻合，當務之急是透過中央各部會的整合，結合地方政府完整相關配套措施，挹注相關人力、物力與財力等資源，輔以督導各級學校致力於匡正缺失，協助學校落實耕耘，冀期未來的戶外教育綻放繽紛的姿彩。

四、推展優質戶外教育的策略

戶外教育的推動，有冷有熱、有褒有貶；有按兵不動的、有一年一次的、有一年數次的，不一而足，我們企盼優質的、友善的、豐富的、多元的，而且饒富教育意義的戶外教育，爰提供下列的策略就教於各先進：

(一) 破除行政封閉、安逸心態，迎向戶外教育藍天

學校的校外教學必須透過公開採購的程序，帶給學年主任和行政人員不少的工作負擔，有時囿於經費的拘限乏人投標，還需再次公告招標，衍生不少困擾，尚且還有戶外教學的安全顧慮，肇致行政人員的排斥，從而不鼓勵教師從事戶外教育，更別奢望提供強而有力的行政支援。爰此，企盼學校行政人員摒除封閉、安逸的心態，跟上時代的腳步，為學校師生收集、盤點與整合可進行戶外教育的優質場域和專業人力，提供相關資訊或資源予教師參考，並召集熱心教師與社區人士研發戶外教育課程參考資料與工具，進而寬籌經費協助弱勢學生等，協同教師迎向戶外教育的藍天。

(二) 強化同僚專業互享，提升教師戶外教育專業知能

教師專業素養的良窳，攸關戶外教育的成效。因此，有效提升教師的戶外教育專業知能，是不能等閒視之的課題。因此，學校應規劃完善且多元的戶外教育專業研習課程、教學實務工作坊、課程教學設計與實務研討會，並輔導教師成立戶外教育相關專業學習社群，促進同僚的專業對話與分享，強化第一線教師對戶外教育的認識、態度和課程規劃、執行與評量能力，同時輔以設立教學輔導組織，建構支持性的行政環境，充分發揮提供資源和支持的功能，滿足教師的教學需求，落實戶外教育的推動。

(三) 參酌多方客觀意見，完善戶外教育課程規劃

教室不是唯一的學習場域，學習更不能侷限於學校。成功的學習貴在激發學生的學習動機，催化主動探索與解決問題的行動力。爰此，學校應充分運用校內、外的人力資源，參酌多方客觀意見凝聚眾人智慧，避免落入主觀的盲點與迷失，規劃完善的校外教育課程，適切整合跨越領域學科，統整相關的知識概念與技能，以探索體驗為媒介，啟發五感的學習並發展主體經驗，依循學生的身心發展階段，從校園和社區開始，由近而遠的進行戶外學習，結合學校課室內學習與戶外課程，促進學生學習效益。

(四) 秉持教育規準設計課程，彙整專輯供教學參考

戶外教育的優質化需要以學理為基礎加以適切完善的規劃。學校教育人員可以依循英國倫教育哲學家皮德思的教育三大規準：價值性、認知性與自願性，悉新規劃戶外教育課程，以符應學生身心發展、興趣及能力，激發學生主動學習的興致。學校各年級宜適切結合各領域教師與校外人力資源，依循教育規準研擬戶外教育課程，蒐集與製作相關教學參考資料、學習單，或主題探究等，爾後再經由滾動修正，各自彙集成冊，如赤崁樓專輯、鹿港小鎮導覽、霧峰林家花園等，將相關課程予以優質化，藉供日後各年級審酌學生需求，選擇適切的地點與場所實施教學的參考或依循。

(五) 落實安全教育，熟稔急難處理機制確保安全

安全是戶外教育的首要關鍵，惟有立足安全，才能放眼全人教育。爰此，學校應建立適切週延的戶外教育安全管理機制，研訂戶外教育場域及活動的風險評估指標及工具，協助同仁檢核做好風險管理俾確保戶外教育之安全性。此外，學校也應訂定危機管理機制，提升同僚戶外教育人員安全管理知能，熟稔急難處理標準作業流程與安全急救技能，適時運用安全通報與緊急支援系統，將意外的傷害降到最低。尤其應重視事前的防範工作，落實行前教育，讓師生瞭解車上的安全措施，做好逃生演練以及活動的分組與安全管理，以護衛學生的安全。

(六) 靈活運用多元化教學，驅動學生自主學習

多元活絡的教學，是驅動學習動機良方的。戶外教育利用教室以外的環境資源配合各領域進行教學，重在強調探究式教學，輔導兒童直接的體驗與情境的觀察，藉此內化為善待環境、珍視人文歷史的情操。教師可以主題式的學習、任務導向式的學習、親子自導式的學習，抑或藉由自主學習與同儕鷹架的協助共學歷程，輔導學生實踐體驗所知、擴展學習經驗，以達成相關的能力指標，甚至培養

渠等的核心素養。在高年方面，教師可以鼓勵學生學習規劃戶外課程，適時激勵學生主動探索，尋找富含教育價值的戶外學習地點，不僅拓展學生休閒遊憩與學習的經驗範疇，也增強了規畫、探索等的行動力，驅動學生的自主學習並激發高昂的學習興趣，讓學習變成一個主動且愉悅的選擇。

（七）建置戶外教育資源平臺，催化親師生共學

戶外教育場地的良窳，攸關學習的品質。一般網頁上所蒐尋到的資訊，大多是偏重觀光客為主的資料，缺乏針對戶外教育資源的分類整合資料，欣聞政府政著力於整合相關資訊，對學校而言誠屬一大利多。但筆者建議建校也應多著力於此，妥善規劃建置戶外教育資源平臺，從學校和社區做深入的盤點，分門別類建檔，再漸次向外擴展，豐富相關資料，催化親師生交流互動與共學分享，讓戶外教育成為親師生的最愛，讓學習更生動、更深化、更整全。

五、結語—展望戶外教育的藍天

戶外教育引領孩子跨向課室外，徜徉於山巔海湄，優游於花草蟲鳥間，目所視、耳所聞、身所覺、心所會，皆是繽紛美麗的世界。我們衷心期盼孩子帶著課堂內所學、所知走向戶外，藉著相遇的人事物與時空，連結經驗世界與內在感知，觸發源源不絕的學習動能，來豐富學習內涵、拓展心靈視野、驅動生命的能量。我們祈願行政人員能破除本位、封閉、安逸的心態，形塑支持性的行政環境，創造寬廣適性的戶外教育發展空間；我們深盼教師凜於教育的神聖與職責的重大，能主動參與教師專業學習社群、戶外教育專業研習課程等，與同僚切磋、對話、分享，透過「獨立自主、團隊合作、共學互學」提升專業知能，靈活運用多元教學，激發學生學習動機與自主學習能力，開展戶外教育的新貌。

我們深悉課程是戶外教育的核心，不管是連結領域課程、跨領域課程統整、主題課程或方案課程，期盼能在優質的課程規劃設計下，寓教於樂，讓知識更貼近生活，讓孩子打開生命經驗，恣意的與世界連結互動；我們冀望藉著悉心整合分類的戶外教育場域資源，提供親師生選擇場域，探索、體驗，豐盈學習的內涵；我們也期待學校和戶外教育的相關場域能做好風險評估、意外預防和急難處理等完善安全維護措施，確保師生安全，期盼在大家的努力下，能在不久的未來一起迎接戶外教育的藍天。

參考文獻

- 王鑫（2014）。概說戶外教育的要點。《學校體育》，140，84-92。

- 古騏豪（2013）。花蓮縣國民小學戶外教學提升體驗學習之研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮。
- 李崑山（1996）。國民小學戶外教學理論與實務初探。環境教育季刊，29，62-69。
- 李明鴻（2014）。利用STS教學法探討學生自主規劃戶外教學之研究（未出版碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 李淑芬（2018）。學生戶外教育活動之自主習研究—以「躍•飛」專案學習為例（未出版碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 徐榮崇（2005）。學校鄉土活動教學之設計。國教新知，52，1-13。
- 翁志航（2006）。風景區資源在國小鄉土教學上之應用—以臺東縣三仙台為例（未出版碩士論文）。國立屏東科技大學，屏東縣。
- 教育部（2014）。中華民國戶外教育宣言。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。取自 <http://www.thdf.tc.edu.tw/resource/openfid.php?id=2078>
- 國家教育研究院（2016）。「教育部戶外教育研究室」計畫。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/95/36499020.pdf>
- 陳伯璋（2015）。推薦序（二）。載於黃茂在、曾鈺琪（主編）戶外教育實施指引。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/155454103.pdf>
- 黃茂在、曾鈺琪（2015）。戶外教育的意涵與價值。載於黃茂在、曾鈺琪（主編）戶外教育實施指引：第一篇戶外教育的基礎，8-25。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/155454103.pdf>。
- 陳怡均（2015）。啟動五感學習—南大附小主題式戶外教育實例分享。師友月刊，573，26-30。
- 陳美燕、葉劭緯（2015）。國中小校外教學現況與戶外教育政策認知之調查研究。國家教育研究院教育脈動電子期刊，12月，第4期。

- 張道榮（2009）。一位國小班級導師校外教學創新經營之敘說研究（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃茂在、曾鈺琪（2015）。臺灣戶外教育內涵與課程優質化初探。國家教育研究院教育脈動電子期刊，12月，第4期。
- 黃書婷（2008）。戶外教育—走出教室，讓學生“活起來”。臺灣教育，649，49-52。
- 楊崇德（2017）。國小施行戶外教育之問題與因應。臺灣教育評論月刊，6（7），164-166。
- 劉小萍（2009）。臺灣偏遠地區國小教師校外教學之實施現況、阻礙因素及戶外教學能力需求（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 劉妙佳（2016）。以專題學習實施於戶外教育課程對提升國小學生問題解決能力之行動研究(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，台南市。
- 謝純雅（2011）。臺北市國小教師利用親山步道進行戶外環境教育之現況調查（未出版碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 謝鴻儒（2000）。國小教師戶外教學現況與障礙之研究（未出版碩士論文）。國立台北師範學院，臺北市。



讓教室變成遊戲室—— 以即時回饋系統輔助技能檢定學科模擬測驗

張淑惠

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所碩士生

蔡銘修

國立臺北科技大學技術及職業教育研究所助理教授

一、前言

技能檢定於 20 世紀末始為各工商企業界發展的動力條件，歐美日等先進國家在科技、工業等方面能一直居於世界領頭羊的地位，正是這些國家早已建立完整的職業證照制度。行政院成立了科技部、經濟及能源部、勞動部等部門，更是因為我國產業結構已朝向高科技技術發展，各個行業之技術日益走向專業化，因此職業證照制度邁向完整化是必然的趨勢（勞動部勞動力發展署技能檢定中心，2018）。

我國為了促進社會經濟發展，於 1974 年即開始辦理技能檢定之業務，截至目前已公告 218 檢定職類，核發技術士證 700 萬餘張。根據勞動部勞動力發展署技能檢定中心指出，《職業訓練法》中之第 34 條規定：「進用技術性職位人員取得乙級技術士證者，得比照職業學校畢業程度選用；取得甲級技術士證者，得比照專科學校畢業程度選用」。第 35 條規定：「技術上與公共安全有關業別之事業機構，應僱用一定比例之技術士」。綜合以上規定，確實實際的證明了技術士證的價值，也提高了技術人員的地位，並在 2014 年配合行政院組織改造，在勞動部勞動力發展署下設置技能檢定中心。此舉足以更加的肯定了建立完整職業證照制度的必要性（勞動部勞動力發展署技能檢定中心，2018）。

筆者任教於技術型高中二十餘載，深感技術型高中之學生參加技能檢定取得技術士證照是其在學階段的一個重要目標。然而筆者任教之技術型高中位處偏鄉，學生之入學成績均不盡理想，甚至偏低成就，而且發現有相當比例的家庭，未能給與教育上的支持，致使偏鄉且低成就的學生自學能力與學習動機偏低落。因此如何提升學生在學習技能檢定學科的學習興趣及動機，讓學生的學習是活潑的、生動的、有趣的，同時讓教師與學生能即時得到學習回饋，進而提高技能檢定學科通過率，這一直是筆者想深究、探討、尋找的議題。

二、Kahoot!遊戲化即時回饋的特性

Kahoot!是一款遊戲化即時回饋系統，可讓學生使用不同平台(如：智慧型手機、平板、PC 與筆電)，透過網際網路，讓師生進行直接的教學互動，使學生更有意願主動積極的參與學習過程。其特性是在即時回饋的過程中，提供音樂增加

答題競爭性，除了學生可適時表達意見並得到教師的立即性回饋，教師也可以因 Kahoot! 即時回饋的特性，隨時掌握每一位學生的狀況，並且適時的修正學生不瞭解之處及錯誤的學習觀念，藉此提升學習成效進而達到預期目標，大大提升了課堂教學的互動性和趣味性，有利於調動學生的積極性和學習的主動性(黃土豪，2016)。王倩文(2016)亦發現學生們對於 Kahoot! 即時回饋系統的學習經驗上，都有積極且正向的結果。

Kahoot! 應用於課堂的操作流程可分為三大部分，即準備、互動與統計，其中準備以及統計為教師操作，只有在互動部分需要學生操作，茲將 Kahoot! 操作流程簡述如下(余仲軒，2016；Sen, 2016)：

(一) 準備

首先教師根據教學主題，以選擇題的形式，設計 Kahoot! 互動中的問題和選項。

(二) 互動

教師開啟 Kahoot!，系統自動生成一個 PIN 識別碼。接著於 Kahoot! App 或 kahoot.it 網頁輸入 Game PIN 並輸入自己的標識名。教師按下 STAR 鍵，屏幕上呈現問題和選項，學生即可開始以載具進行作答。完成答題後，Kahoot! 隨即在大屏幕上公佈正確答案，顯示答對和打錯的學生數量。教師在了解學生的大致情況後，可選擇對問題進行解說或補充說明。積分取決於答題正確度和速度，因此答題速度越快分數越高。當教師按下“Next”按鈕，系統立即公佈學生答題積分的前五名的姓名和積分值。

(三) 統計

互動中的數據紀錄將以 Excel 文件的形式保存在 Kahoot! 的數據庫中，Kahoot! 的紀錄數據包括每一位學生的正確答題數、錯誤答題數、積分值和每一題的答案等。除此之外，教師還可以查看針對每一題的數據分析，包括該題的答題正確率和每一位學生的選項及答題速度等。

三、運用 Kahoot 於技能檢定學科部份教學之課程設計與實施結果

筆者過去在教學的過程中，曾使用了幾家出版社授權之網路學科模擬測驗供學生練習技能檢定題目。每每見到學生上線實作測驗試卷時，便是一副悶悶提不起精神的感覺，完全與其在線上玩 online game 時的神情判若兩人。因目前技能

檢定丙級學科部分的實施方式是採單選題方式進行測驗，並且提供題庫數百題，從中隨機選出 80 題做為檢定題目。而 Kahoot! 的即時回饋亦是單選題，因此筆者於課堂中實施具有即時回饋特性的 Kahoot! 系統，進行技能檢定學科模擬測驗，希望在提升學生上課趣味性的同時，也能挽回學生的學習動力。又因為 Kahoot! 可讓學生採個人回答(每人使用自己的手機)或分組回答(一組一支手機)，所以筆者也嘗試了各種不同的即時回饋模式，實施對象為電腦機械製圖科高一及高二兩班學生，高一有 30 位學生，高二有 27 位學生，實施過程及結果詳述如下：

(一) 個人回答模式

在個別班級實施此活動，分別在高一、高二兩班電腦繪圖實習課程中施測。透過 Kahoot! 即時回饋系統倒數計時的刺激感以及振奮音樂的特性，激勵同學之間的競爭，達到活潑的、生動的、有趣的施測過程，進而增進學科知識以及學科內容的熟悉度。教師亦即時給學生教授分析學科方面的正確解答並補充相關知識。

實施後發現 Kahoot! 即時回饋系統的方便度極高，即使學生中途加入也是可行的。搭配系統生動的畫面及背景音樂，使得上課相當活潑有趣，一改過去單調作題、零互動的枯燥。由於全班同學一起測驗同一個題目且有時間倒數壓力，因此激發了學生的專注力。在這樣互動多、熱鬧的氣氛下進行測驗，學生個個都覺得這是一個簡單有趣、良性競爭且可以激發團結心的『遊戲』，而不再是一個考試機器人，更不再將枯燥的考試視為一件苦差事了！

(二) 分組回答模式

在高一班電腦繪圖實習課程中施測，事先依亂數分配每 5 位學生為一組，共分成 6 組。在分組施測過程中，同組組員可透過團隊合作精神，經由討論、分析研究等方式來選擇答案。

在此模式下，筆者觀察到分組模式帶來的效應。在分組施測過程中，同組組員透過討論、分析研究等方式，發揮團隊合作精神，分組測驗的積分統計呈現正成長。證明同學經由討論過程以及 Kahoot! 即時回饋系統激發出的競爭力，讓知識背景較為薄弱的高一班級確實在技能檢定學科部份進步了很多。

(三) 混班暨個人回答模式

在個別班級施測多次後，經由兩班教師協商後，選定兩班在共同時段、同一間電腦教室進行施測，由於人數眾多場地大小有限，因此只以個人模式進行此施

測活動。由於先前兩班皆已經進行過相同的施測活動，而今將兩班混合同時施測，乃想得知是否能透過 Kahoot!即時回饋激發不同班級間同學競爭的動力，讓高一高二同學之間產生相互的激勵。

而實際將高一高二不同程度背景混班實施後，由於出現了不服輸與輸不起的心理，激發了學生主動挑戰欲望，確實讓兩班大部分的學生提升專注力、榮譽心，進而學習成效進步不少，分數表現皆往上呈現進步趨勢。

四、結論與建議

(一) 結論

藉由本次運用 Kahoot!於技能檢定學科部份的練習，筆者在教學現場中，發現了學生呈現出不同以往的樣貌，有些個性較為封閉沉默的學生展現出平日不曾出現的激動、熱情的肢體表情。另有一些原本對課業就是一付愛理不理、消極態度的學生，也因為實施 Kahoot! 即時回饋系統的教學現場充滿著振奮的、刺激的、活潑的氛圍，開始以積極的態度面對試題學習，提升了學習成效。

(二) 建議

一般而言由於電腦教室空間通常比普通教室大上許多，因此坐在電腦教室內後段同學常會因距離遙遠造成題目看不清楚而錯失答題。針對此缺失，筆者採取讓原本在教室內後段同學坐到投影幕前方，並且開放使用手機作答，此舉正如坐在演唱會之搖滾區更讓學生欣喜雀躍！

在命題方面，教師需注意到使用 Kahoot! 即時回饋系統的命題可以上傳圖檔、影音檔，然而在選項當中則無法上傳圖檔或影音檔，針對這個問題建議教師須選擇合適的命題方式。

筆者深感免試升學的教育體制下，學生的學習動機薄弱，常有意興闌珊之感，透過即時回饋系統及遊戲化的機制，這些都讓學生在課堂中充滿朝氣。真的讓教室變成了遊戲室。

參考文獻

- 王倩文（2016）。小組遊戲競賽教學法結合即時回饋系統於大學課堂應用之教學設計 / The Design and Implementation of Team-Game-Tournament with Instant Feedback System into a University Course.

- 余仲軒（2016）。製作刺激的 **Kahoot!** 課堂限時問答遊戲。取自 http://blog.sina.com.cn/s/blog_1459dfec0102y78m.html
- 黃土豪（2016）。【課堂工具技術】 **Kahoot**，讓遊戲教學更完美。取自 http://blog.sina.cn/dpool/blog/s/blog_1459dfec0102y78m.html?md=gd
- 勞動部勞動力發展署技能檢定中心（2018）。單位簡介。取自 <https://www.wdasec.gov.tw/wdasecch/home.jsp?pageno=201610200001>
- Sen Miao (2016). **Kahoot**：一個基於遊戲的客堂互動平台。取自 <https://zhuanlan.zhihu.com/p/20696371>



國中小學校創新經營關鍵因素— 以五位 KDP 首獎校長的經驗為例

溫育賢

新北市立泰山國民小學總務主任
國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

一、前言

21 世紀以降，臺灣面臨兩大挑戰：一是外患—各國積極推動教育改革與競爭力的崛起，例如 2009 年與 2012 年國際學生能力評量計劃（Programme for International Student Assessment, PISA）各國的排名，在閱讀、數學、科學第一名皆是上海，2015 年則皆是新加坡，在三次評比的二、三名，亦多數是東亞學生如韓國、香港、日本與澳門（OECD, 2018）。二是內憂—我國少子女化現象。根據 2017-2032 年國民教育階段學生人數預測分析報告資料顯示，適齡學童入學人口暨國中小學生數實際統計及推估值從 2006 年的 29 萬 1267 人減少至 2017 年的 18 萬 8123 人，預估至 2032 年將只剩 17 萬 8962 人（教育部，2017），受此現象衝擊最大莫過於學校的廢併校，「我的學校不見了，上學好難！」更是偏鄉小校學生的吶喊。

除此之外，國際組織亦提出未來教育趨勢，重新定義公民所需的關鍵能力。經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）發表了〈二〇一五教育政策展望：啟動改革〉，內容為「為工作能力做準備」、「促進教學專業的評鑑」、「加強弱勢學生的照顧」等三大趨勢（李岳霞，2015）。聯合國教科文組織（United Nations Education Scientific and Cultural Organization, UNESCO）2015 年於南韓通過的《仁川宣言》內容，提出 2030 未來教育的趨勢，以及對應未來教育的挑戰。該宣言論及未來教育是教育機會公平的全民教育，而形塑未來教育的政策走向，關注弱勢者教育、融合教育、終身教育等，強調受教者的主體性，提升人力素質，連結在地化與國際化，建構全面教學與學習品質的教育治理與績效責任機制，是我們所要面對未來教育的挑戰（Incheon Declaration, 2015；張慶勳，2017）。

世界各國為脫離傳統學校窠臼、創新教育新氣象，紛紛興起如標竿學校、燈塔學校、藍帶學校、創新經營學校、特色學校、優質學校、綠色學校、生態學校、太陽能學校、永續學校、委辦學校、另類學校等創新概念之學校，開拓教育新視野，使得學校創新發展成為未來學校經營的重要發展趨勢（湯志民，2009）。基於上述的外患與內憂以及國際組織對未來教育取向的倡議，學校轉型發展與創新經營已是無法迴避的課題。為了解學校創新經營有哪些關鍵因素，研究者個別訪談 2013-2017 年五所獲「全國學校經營與教學創新 KDP 國際認證獎」(Kappa Delta

Pi, KDP) 校務經營與行政革新組首獎學校校長，訪談時間約二小時，同時，另分析當年度五所學校獲獎之參賽創新方案內容，作為與訪談內容相互檢證的資料，希冀可以提供給其他學校創新經營時之參考以減少摸索與嘗試錯誤之借鏡。

二、KDP 簡介與訪談對象概述

(一) Best Education-KDP-全國學校經營與教學創新 KDP 國際認證獎簡介

KDP 是希臘文 Kappa Delta Pi 的縮寫，分別代表知識、責任與力量等教育工作的價值。KDP 國際教育榮譽學會係美國 William Bagley 博士於 1911 年在伊利諾州立大學成立。學會設立旨在提高教育品質，並為獻身於教育事業的教育者提供相互聯繫和交流的平臺，現為國際性組織，全球設有 625 個分會，共計 45000 多名會員，並於 2010 年 9 月 25 日在臺北市立教育大學成立臺灣分會（臺北市立教育大學，2018）。此外，為響應國際間各國教育的革新趨勢，結合 KDP 國際教育榮譽學會（International Honor Society in Education）榮譽會員國際授證，在臺灣每年舉辦全國學校經營與教學創新 KDP 國際認證獎（註：前身為 GreaTeach-KDP 與 InnoSchool-KDP 比賽，至 2015 年更改為 Best Education-KDP），鼓勵學校經營者與教師求新求變，開創出教育界的嶄新氣象，競賽類組可區分為「學校經營創新」、「教學創新」兩類，認證獎分成佳作、甲等、優等與特優四種，若該年度評選若有一組以上之特優學校將從其中另評選出一所為標竿學校；參賽的學校階段可分成高中、國中、小學、幼兒園，評選獎項時並無分階段實施。

(二) 訪談對象概述

本研究以 2013-2017 年五所在當年度「全國學校經營與教學創新 KDP 國際認證獎」之校務經營與行政革新組獲首獎之學校校長為訪談對象，並以事後回溯的方式進行。五所學校當中有四所為小學（三所偏鄉、一所鄉鎮型），一所為國中（都市型），研究者整理資料如表 1 所示。

表 1 2013-2017 KDP 國際認證獎校務經營與行政革新組首獎學校一覽表

| 年度 | 學校(型態) | 獎項 | 校長 | 獲獎方案 | 代號 |
|------|------------------|--------|-----|----------------------|----|
| 2017 | 高雄市杉林區月美國民小學(偏鄉) | 特優 | 丁○寶 | 翻轉食農~「南」方奇蹟，「瓜」目相看 | E |
| 2016 | 新北市汐止區保長國小(偏鄉) | 標竿學校 | 周○銘 | 打造「人人都是領導人」的 TLIM 學園 | D |
| 2015 | 新北市大觀國中(都市) | 特優 | 顏○復 | 教育新典範，藝術大觀園 | C |
| 2014 | 桃園市大坑國民小學(偏鄉) | 標竿學校 | 江○鳳 | 大坑玩美高手 | B |
| 2013 | 高雄市大寮區山頂國民小學(鄉鎮) | 特色標竿學校 | 莊○廣 | E 起來雲遊，i 上山頂 | A |

資料來源：本研究整理

三、學校創新經營的關鍵因素

研究者分析歸納五位校長訪談內容與得獎方案，綜合整理出十二項學校創新經營關鍵因素，分述如下。

(一) 校長的專業知能與個人特質

研究指出，在學校創新經營發展歷程中校長絕對是最為關鍵的人物(Klein & Wasserstein, 2000; Leithwood & Day, 2007)。校長在專業知能上包括課程與教學領導、校務經營、社區服務、資源應用、問題解決、人際公關、校園營造等；在個人特質上，校長必須具備無比的辦學熱忱，有耐心地願意和全校教職員、家長與社區人士不斷的溝通辦學理念和學校未來發展的願景，並營造和諧的組織氛圍與討論文化，以獲得全體成員最大的共識與信任感。

(二) 整體資源的盤點與運用

學校創新經營必須先了解學校自身的優勢與劣勢，從學校自身的地理環境、師資結構、課程發展、學生學習、社區特色、資源整合……等面向著手，藉由 SWOTS (Strength, Weakness, Opportunity, Threat and Strategy analysis, SWOTS)

分析法客觀描述現況，俾利學校能進一步思考如何在有限的資源做最大的運用。

（三）形塑學校的核心價值與特色

了解學校整體的優劣勢後，找尋學校的價值與特色，讓教師、家長與社區人士認同。誠如山頂國小以資訊科技為底蘊，形塑學校的品牌形象；大坑國小係以藝術與人文奠定學校的特色課程；大觀國中同樣以藝術教育確立為重要地位，來推動學校的文化；保長國小是成為全台第一所推動自我領導力教育（The Leader In Me, TLIM）的公立小學；月美國小則是以南瓜為特色的食農教育當作學校的核心價值。

（四）行政的積極推動與支援教學

學校行政人員制定校務計畫必須能結合重要教育政策及學校特色，同時適當接納多元意見，多向溝通使教師支持行政作法，營造和諧的校園氛圍；此外，支持教師課程與教學的創新思維，與教師共同合作積極參與競爭型計畫爭取補助經費，以改善學校的軟硬體設備。

（五）課程的發展與教學的實踐

課程與教學是學校創新發展重心，學校任何創新作為皆必須植基在課程的發展與教學的實踐上，並展現在學生的學習成效。因此，學校課程發展組織須依據學校特色，考量社區環境來設計具有特色的校本課程；再者，教師能展現自編教材的能力，整合跨學科或領域合作如主題式課程，並以多元的教學方式，如參觀、合作學習、體驗、角色扮演、戲劇、藝術欣賞、展演發表等來引起學生的學習興趣和提升學習成效。

（六）教師的專業增能

為使教師能具有足夠的專業知能投入在創新的課程研發，學校可引進外部專家學者入校指導，亦可與標竿學校進行交流、觀摩、學習與策略聯盟。例如山頂國小和有特色課程執行經驗的景義國小，進行策略聯盟的合作、教師專業交流、二校師生的參訪學習活動，帶給學校正向積極的轉變力量。在校內方面，鼓勵教師能透過參加專業社群對話與反思來精進教學，並建置雲端教學資源，分享與交流教學知識庫。

（七）校園環境的營造

校園環境的營造重視能配合學校在地特色，將空間營造符合教師教學需求、學生多元學習之場域，例如生態教材園、農場、教學步道等；再者，強調校園閒置空間的活化再利用，誠如山頂國小將閒置教室改造成「e化專科教室」、「藝文教室」、「演奏室」、「小紅豆夢想屋」、「未來教室」、「英語情境教室」、「聽力教室」、「墨香書苑」、「行動藝術館」、「魔數故事屋」等多功能性的專科教室；大觀國中則是重新檢視校園角落與規劃活用成校園藝術角，使校園處處有舞臺。

（八）資源的整合與應用

上窮碧落下黃泉正是資源整合的最佳寫照。學校創新經營時常面臨資源短缺的困境，因此學校必須能建立各類知識資料庫（例如人力、物力、財力）以推展校務經營。其次，學校須適時引進家長會、志工隊、與社區資源協助校務發展，擴大辦學成效，並且能聯結社區與社會資源網絡，多面向協助校務發展（如公、私立機構、社團法人、公益團體、大專院校等），甚至是與外部資源產學合作。例如山頂國小與輔英科技大學的合作；大坑國小與臺灣藝術大學合作；大觀國中不僅與臺藝大合作，並引進民間創客及互動教學資源，完成全台首座科技及藝術創新課程示範教學基地；月美國小則是與義守大學研究團隊形成策略聯盟與產學合作開發各式南瓜創新料理與產品。

（九）激勵教師提供展能舞臺

學校創新經營發展都是從點出發，延長至線，最後擴及整個面。一開始都是只有少數的教師有願意跟著校長、行政同仁嘗試課程與教學的創新、環境營造的創新，經過不斷的激勵與肯定並適時提供展能的舞臺，教師的表現會超乎預期的好。例如：「要給老師肯定，因為我一直跟他講老師你們很優秀，他們不相信。最後 Innoschool 的部分我們竟然是標竿，而且是特色標竿（A 1071109）」；「真的在比賽過程真的很痛苦很緊張，然後我都不敢喊累，因為連我都喊累後面就全部倒了，等拿到好成績之後，大家就覺得好開心又是標竿，他們覺得是全國第一（B 1071126）」；「給老師舞台，然後要有一個目標，努力爭取比賽得獎，之後做了才有成就感...在公開場合的話，你要說服這些老師，還要講一些正向鼓勵的話（C 1071116）」；「你要讓老師有一些舞台，所以就會帶著老師做一些方案，到最後得獎的過程中，向老師鞠躬。這些榮耀跟光環是屬於他們的（D 1071113）」；「人都是需要鼓勵的，孩子要鼓勵，老師也要鼓勵，他做出來的東西可能不合你的意，那你不要去批評他，你應該說你做得很好（E 1071109）」。

（十）學生的展能與學習成效

學生是教育的主體，學校的創新經營絕不可為創新而創新，所有的軟硬體創

新作為皆是以增進學生的學習成效為目標，因此營造能激發學生才能的豐富環境，促進學生適性發展讓學生有多元展能的表現機會，以及設置各項獎勵辦法，公開表揚彰顯優異學習成果，令家長與社區人士肯定辦學成效是關鍵之一。例如山頂國小建置「實境學習與雲端混成」的行動學習校園，培養學生帶著走的能力；大坑國小藝術教育的實施培育學生美感能力；大觀國中適性多元的社團，培養出學生的「藝」片天；保長國小的自我領導力教育課程培養學生樂於貢獻和服務的心志；月美國小推動的食農教育使學生在做中學歷程裡提升自信心與成就感。

（十一）行銷學校特色建立品牌形象

行銷學校特色應該從學校內部成員凝聚共識做起，先與教職員充分溝通使其了解學校的特色與行銷的優點，例如可爭取學生跨區就讀、建立學校品牌形象、提高在校服務榮譽感等，並視行銷學校特色是所有成員的責任而非侷限校長或行政人員。行銷途徑可從最基本的教師與家長寒暄，或是利用學校大型集會、社區里民大會宣傳辦學績效與特色，爭取里民認同；此外，辦理校內外教育活動，能主動發布新聞稿與利用網路社群行銷；再者，組織團隊，參與縣市、全國性競爭型比賽，例如健康促進、空間活化美學、特色學校、閱讀磐石、教學卓越、KDP國際認證等，以爭取學校曝光機會。

（十二）學校社區互惠雙贏的夥伴關係

在學校創新經營歷程中，必須重新定位學校與社區兩者之間的深度連結，學校應與社區建立良好夥伴關係。學校可以定期邀請家長、志工、社區人士（如社區發展協會、地方仕紳）討論學校重要議題；鼓勵家長、志工多元參與學校教育，協助學校解決問題；此外，彼此資源共享，暢通支援互助管道，使學校成為社區文化與發展的中心，協助社區永續發展，達到雙贏互惠的成果。

四、建議

分析五位獲 KDP 首獎校長的經驗可發現，學校創新經營須依據學校所處脈絡環境，在校長的領導下，整合校內外的所有資源運用至硬體之校園環境營造，或是在軟體之行政管理、課程教學、教師專業發展與學校文化形塑上皆呈現正向與精進發展，結家家長與社區資源使學生能夠多元的學習與展能並具成效，此外，亦須經營學校在地的特色，進一步行銷學校的品牌，使學校能維持其競爭優勢。研究者建議參考學校創新經營的關鍵因素時注意事項如下：（一）學校創新經營關鍵因素是參考準則，但究竟應達成幾項得以稱為創新經營則不在本研究論述範圍；（二）歸納學校創新經營關鍵因素時，研究者試圖依邏輯與符應校務發展進程來排序，但各校在參照時並無一定發展順序，應分析自身哪些關鍵因素已發

展，而尚待努力方向又有哪些；(三)學校創新經營關鍵因素之運用，各校須盱衡自身條件，例如都市型、鄉鎮型、原住民型學校著重關鍵因素勢必不同，應適時轉化符合在地的作法權變處之。

五、結語

學校教育是改變人才的搖籃，而推動搖籃的手正是學校的改革與創新，倘若學校教育還滯留在傳統的經營模式，註定步入頹敗。以競爭力的觀點分析，「不創新，就等死！」(Innovate or die)，此為管理學之父彼得杜拉克的名言，正註解著當下全球企業面臨的迫切危機，教育何嘗不是如此。學校的創新經營已是無法迴避的課題，但其歷程無法避免面臨困難與挑戰，希冀本文從五位獲 KDP 首獎校長的訪談經驗耙梳十二項具體的關鍵因素，不僅有助於提供國民中小學現階段和未來面臨轉型發展或創新經營時的參考依據，亦能減少探索的時間，使學校面對外在環境急遽的變化更能及時的調整與從容應對。

參考文獻

- 李岳霞 (2015)。OECD：2015年3大國際教改趨勢。《親子天下雜誌》，65。38-39。
- 教育部 (2017)。106-121學年度國民教育階段學生人數預測分析報告。取自：<http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/106basicstudent.pdf>
- 張慶勳 (2017)。教育 2030 的趨勢與挑戰。《教育研究月刊》，281，14-24。
- 湯志民 (2009)。台北縣市國中小學校創新經營策略之研究研究成果報告(精簡版)。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告，計畫編號：NSC 97-2410-H-004-030。
- 臺北市立大學 (2018)。2018 全國學校經營與教學創新 KDP 國際認證獎簡章，取自：
<http://cee.utaipei.edu.tw/file/eec8/2018KDP%E7%B0%A1%E7%AB%A0.pdf>
- Incheon Declaration.(2015). *Education 2030 Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>
- Klein. J., & Wasserstein, M.(2000). Predictive validity of the locus of control

test in selection of school administrators. *Journal of Educational Administration*, 38(1), 7-24. Freire, P. (1975). *Cultural action for freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.

■ Leithwood, L., & Day, C. (2007). Starting with what we know. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change* (pp.1-15). Dordrecht, NED: Springer

■ OECD (2018). *Programme for International Student Assessment*. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/data/>



教師面對親師溝通的困境及因應之道

薛逸珊

臺北市立永安國民小學附設幼兒園教師

一、前言

現今的教育觀念，已不再是只有學校教育，家庭也佔很重要的角色，親師溝通即成為一個必須好好重視的課題，適當地結合家長才能共創雙贏局面。

依據《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》第七條：「家長或學校家長會對學校所提供之課程規劃、教學計畫、教學內容、教學方法、教學評量、輔導與管教學生方式、學校教育事務及其他相關事項有不同意見時，得向教師或學校提出意見。教師或學校於接獲意見時，應主動溝通協調，認為家長意見有理由時，應主動修正或調整；認為無理由時，應提出說明。」由此可知親師溝通在孩子學習路上是相當必要的。

理想情況是彼此擁有友善、開放、雙向的溝通模式與合作關係(張耐,2004)，但社會變遷瞬息萬化，家庭結構改變、雙薪家庭增加、隔代教養替代等種種因素下使我們所希望到達的境界充滿阻礙。

二、親師溝通的困境

親師溝通是指教師與學生家長之間的相互交流溝通的歷程，可探討學生的學習表現、興趣發展、生活常規、行為態度等學習訊息(張慧玉,2017)。但親師溝通仍有其執行上的困難，以下述說親師溝通所面臨到的困境：

(一) 親師教育水平逐漸拉近，教師不再獨掌教育

臺灣傳統社會觀念，認為學歷高就是高人一等，因此過去家長易信服與教師間的溝通和觀念。而現今我國教育相當普及，幾乎人人都擁有大學或更高的學歷，家長與教師學歷漸漸趨於同一水平，再加上現代產業型態日趨複雜與精緻，邁入高科技及服務導向的時代，也給予現代家長知識水平提昇的機會(陳展宇,2016)。家長的社會經驗比教師來得豐富，對於教育也有自己的主觀性與看法，有些甚至有能力介入教師專業，此時親師溝通就會出現狀況。

（二）教師與家長的認知差異大

教師和家長來自不同生長背景，又因彼此角色、價值觀不同，而有各自的教育認知與觀念（江岱蓉，2013）。教師當久了可能會有身為知識份子的優越感，但有些教師帶小孩的經驗未必豐富，當教師認為自己的教育不能被侵犯之時，與家長間的溝通就會產生磨擦。

（三）溝通工具容易變成誤解根源

資訊流通快速帶來許多便利，社群網站如臉書、通訊軟體如 LINE 等，逐漸取代了傳統的聯絡簿及電話，但就是因為這麼方便，家長可能過多介入班級運作，遇到突發或緊急事件，也可能發送情緒性字眼，王韻齡（2015）認為家長的情緒性指控會發酵，只要有一個人首先發起，暗示老師偏心或教學不認真等，就易引起其他家長跟進，進而演變成一股反對老師的勢力。文字真的無法表達完整的心情感受，每個人的認知也不盡相同，最後造成誤會，甚至關係破裂，難以收拾。

（四）家長忙碌於工作，造成溝通鴻溝

根據婦女婚育與就業調查統計資料，國內 2016 年已婚女性就業比例為 57.24%，相較 1979 年將近多了 25%，且資料顯示逐年增加（行政院主計總處，2016）。多元開放的社會，雙薪家庭大增，許多忙於工作的家長沒有時間來接送孩子，轉由爺爺奶奶、安親班老師代接，能夠與教師面對面溝通的機會少之又少，也可能家長已被工作壓得身心俱疲，又如何有充足的心力顧及孩子的學習狀況和親師間的溝通呢？

三、因應之道

不論教師或家長，都希望孩子能夠接受最完善的教育、擁有美好的童年，所以親師要攜手合作，凝聚共同意念，突破彼此相處溝通合作的困境。以下提出因應之道供教師參考：

（一）精進教師專業知能

進入教育職場後，因為單純安逸環境，許多教師就停止學習了，但社會持續變遷、進步，家長面對競爭力工作環境，一直在提升自我能力，身為教師更要跟著社會的步伐持續精進，在親師溝通觀念上擁有自信。

（二）透過社會觀察補足教師社會歷練不足

許多教師一出社會就當老師，既是第一份工作，也是最後一份工作，失去了接受社會歷練的機會，筆者擔任教職以來也相當感同身受，真的很難去理解、體會外在社會的辛酸苦辣，教師應該要踏出去多認識、觀察教師以外的社會群體，多接觸社會的不同面向，豐富社會經驗後，相信能夠拉近與家長間的社會距離。

（三）訂定親師皆同意的通訊工具使用規則

資訊是工具，可由家長代表與教師共同討論通訊工具使用的必要性，若確定要使用，教師須建立規則及界限，讓家長一起遵守，像是若非緊急狀況晚上時間不使用通訊工具聯繫教師、班級通訊群組中（LINE）只討論與班級事務相關事宜...等，在校時間由於教師要陪同孩子好好學習，另外也必須擁有個人休息時間，而個別意見要私下並且當面與教師溝通，在彼此衡量協調下始能減少不必要的誤會。

（四）轉換方式與缺乏時間的家長溝通

現今家長工作繁忙，親自與教師談話機會甚少，而面對面溝通的替代方案為電話聯繫，親師可彼此交換較能好好電話談話的時間，互相配合遵守，靜下心來且沒外務干擾的情況下，溝通時間雖短卻能夠達到較好成效，再者可使用迷你通訊卡與家長溝通，內容用字遣詞要好好思量。

四、結語

教育我們的下一代，除了家長願意參與教育事務、教師積極主動關心孩子，更重要的是親師雙方共同經營良好的親師溝通與合作關係，密切合作就能達到事半功倍之效，親師溝通合作愉快，孩子會獲得更好的學習，教師也能夠激勵自我成長，家長與孩子間的關係也更貼近了，一起共築美麗的新希望吧！

參考文獻

- 王韻齡（2015）。親師溝通怎麼LINE？創造雙贏的4個使用重點。親子天下，74。取自<https://flipedu.parenting.com.tw/article/1828>
- 行政院主計總處（2016）。15至64歲已婚女性之就業狀況【原始數據】。取自<https://www.dgbas.gov.tw/public/data/dgbas04/bc4/women/wtable5.xlsx>

- 江岱蓉（2013）。臺北市公立幼兒園親師溝通情況與因應溝通障礙方式之研究（未出版之碩士論文）。大國立臺北教育大學，臺北市。
- 陳展宇（2016）。親師溝通的困境，老師可以這樣做。獨立評論@天下。取自<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/4575>
- 張耐（2004）。親師之間—雙向溝通、三贏效果。幼教簡訊，24，2-3。
- 張慧玉（2017）。嘉義特殊教育學校關係行銷對家長滿意度影響之研究-以親師溝通為調節效果（未出版之碩士論文）。大葉大學，彰化縣。
- 國民教育階段家長參與學校教育事務辦法（民 95 年 7 月 6 日）



美國師資生青少年發展主題教學對臺灣國民中學 綜合活動學習領域之啟示

黃絢質

國立高雄師範大學師資培育與就業輔導處專案約聘助理教授（兼課程組組長）

一、前言

教育部於 2014 年 11 月公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱《十二年國教總綱》），強調「成就每個孩子」的適性全人教育，主張學校教育應培養孩子三大面向的核心素養：「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」，分別呼應十二年國民基本教育（以下簡稱「十二年國教」）的三大課程理念：「自發」、「互動」、「共好」。在綜合活動學習領域，國家教育研究院（以下簡稱「國教院」）於 2018 年 12 月公布的《綜合活動領域課程手冊》中，十二年國教課綱架構包含「自我與生涯發展」、「生活經營與創新」與「社會與環境關懷」三大主題軸，亦服膺著十二年國教三大核心素養與三大課程理念之內涵。

青少年正處於身心發展動盪不穩的敏感時期（Steinberg, 2014），他們的情緒、認知、社交需求與個人目標都在產生改變（Eccles & Roeser, 2009），尤其就剛進入青春期的孩子而言，生理與心理發展的急速變化，往往讓其對「到學校學習」產生低落動機，因為學習環境無法滿足其發展上的需求（Eccles et al., 1993; Eccles & Roeser, 2009），例如：追求自主性、自我探索、與同儕連結之需求（例如：Brown, 1990; Eccles & Midgley, 1989; Wigfield, Byrnes, & Eccles, 2006）等。因此，安排一個能配合青少年發展需求的學習脈絡，是有效提升我國青少年學習意願的一項要務（Eccles & Roeser, 2009）。檢視綜合活動學習領域之三大主題軸，以國民中學教育階段為例，其內涵大致上呼應青少年的發展需求，例如：強調自主性發展、自我探索、人際關係等議題，以發展心理學的觀點而言，此般課程應能提升青少年的學習動機，讓青少年更願意去學校學習（Eccles et al., 1993; Larson, 2000）。

筆者於 2017 年暑期，曾於美國中西部某研究型大學教授碩士級師資培育必修課程「建構適合青少年發展的中學環境（Structuring Secondary Schools for Adolescent Development）」（該堂課的師資生先前必須修畢筆者與其他老師合授的另一門碩士級師資培育必修課程「教育脈絡中的青少年發展（Adolescent Development in Educational Contexts）」）。在「建構適合青少年發展的中學環境」課程中，筆者讓不同專業背景（任教科目：語文、數學、自然、社會）的碩士級師資生，以跨領域的小組為單位，根據所學的青少年發展相關理論與師資生實際教學實習之經驗，聚焦於某一項青少年發展的議題，多方蒐集相關資料（例如：理論依據、已施行的相關輔導介入方案等），發展出因應該青少年發展議題之策

略，並據以形成初步的教學構想。筆者觀察到，即便美國的中學課程規劃中並沒有「綜合活動課」或「輔導課」等正式課程（formal curriculum），然而，我國十二年國教《綜合活動領域課程手冊》中強調培養的三大主題軸之素養內涵，其實也相當受到美國師資培育課程之重視。美國的師資生在修習教育學程的過程中，常被鼓勵將這些社會情緒學習素養（social and emotional learning competencies）融入其專門學科的課程與教學。以美國威斯康辛州公立教學部門（Wisconsin Department of Public Instruction）為例，該部門於 2018 年最新公布社會情緒學習五大素養為自我覺察（self-awareness）、自我管理（self-management）、社會覺察（social awareness）、人際關係技能（relationship skills）與做負責任的決定（responsible decision-making）（CASEL, 2017），鼓勵各教育階段的教師盡量將上述五大素養融入學科教學與學生學習環境的營造當中，落實青少年學子的社會情緒學習。王為國（2016）曾針對美國的社會情緒學習（SEL）教育方案對我國綜合活動學習領域之啟示進行探析，發現兩者之內涵多有重疊，建議綜合活動學習領域在實施上可持續強化學生的社會情緒學習，鼓勵我國的出版社開發相關的社會情緒學習教學方案，供教師選擇，並評估那些教學方案的成效，據以進行方案之修正。然而，以青少年心理發展的角度而論，除了社會情緒學習，仍有其他屬於空無課程（null curriculum）的重要青少年發展議題，例如：心理健康、單親家庭等。這些發展議題深切地影響著青少年的學習與生活（Steinberg, 2014），但卻未被教師與社會大眾投以足量的重視眼光。因此，本文以筆者在美國教授師培課程之經驗，將該課程中師資生規劃的「青少年發展」主題教學構想，與我國十二年國教綜合活動學習領域之內涵做對照，並聚焦於國民中學的教育階段進行探討，期能為我國綜合活動學習領域之課程與教學提供一些啟示與建議。

二、美國師資生規劃的「青少年發展」主題教學構想

在筆者教授的「建構適合青少年發展的中學環境」之師培課堂上，美國師資生依據其在教學實習現場中觀察到的各式青少年發展現象，聚焦於六項常見的青少年發展議題：社會情緒學習（social and emotional learning）、單親家庭（single parent family）、心理健康（mental health）、貧窮（poverty）、性別認同（gender identity）、種族認同（ethnic identity）。

檢視該課程師資生針對上述青少年發展議題之教學構想，就教材方面，其以多元化的教學素材（例如：實徵研究結果、實例故事、狀況題、名人影片、自製數位情境劇、體驗活動、策略錦囊）去呈現教學內容；就教法方面，其多讓青少年進行開放式的討論與省思，透過問答、討論與分享、合作與競賽活動等多樣方式去培養青少年認識、面對發展歷程中的重要議題，學習適當的因應策略與培養相應之素養。

以青少年「心理健康」議題之教學設計為例(Zee, Woodall, Halderson, Schauer, & Young, 2017)，該組師資生在其教學構想中，首先，在引起動機階段，設計體驗活動，讓青少年學子於三十秒內，站起來與座位周邊的同儕（越多越好）相互分享目前的心理狀態，讓學生學習主動體察自己的情緒狀態。接著，教師點出該堂課之重點：心理健康在青少年發展歷程中的重要性，並輔以實徵研究的數據資料作為論述的支持。再者，教師透過相關研究的成果分享，讓學生認識青少年的普遍心理狀態，例如：自尊較低、情緒較易波動、對壓力的抵禦力較低、傾向追求高風險活動等，繼而指出課室中常見的一些特定青少年心理問題，例如：注意力缺失症（Attention Deficit Disorder，簡稱 ADD）、注意力不足過動症（Attention Deficit Hyperactivity Disorder，簡稱 ADHD）、憂鬱、焦慮以及創傷後壓力症候群（Post-traumatic stress disorder，簡稱 PTSD）。最後，教師提供學生一些因應策略之選項，引導學生思考、討論如何有效因應青少年發展歷程中的心理健康問題，例如：留意與辨識自身心理健康的訊號（如：體察自身情緒感受）、積極尋求他人支持等。此外，在此教學構想中，該組師資生針對任教不同學科的中學教師，量身打造相應的「青少年心理健康議題融入學科教學」之初步構想。舉例而言，在中學的語文課堂上，鼓勵學生將一個文學著作中的青少年之心理議題與自身的相關經驗做連結，透過教師引導的蘇格拉底式問答對話，協助學生將不適應或不合理之認知，修正為較為合理之認知，以產生合乎現實的適當情緒（洪慧涓，2006），達到情緒調節之目的。

三、美國師資生規劃的「青少年發展」主題教學構想與我國綜合活動學習領域之關聯

針對上述美國師資生規劃的「青少年發展」主題教學構想所涵蓋的幾項常見之青少年發展議題：社會情緒學習、單親家庭、心理健康、貧窮、性別認同、種族認同，對比我國十二年國教《綜合活動領域課程手冊》（國教院，2018）中強調的三大主題軸與十二項主題項目，兩者重疊的部分為「自我與生涯發展」主題軸之「自我探索與成長」、「尊重與珍惜生命」主題項目；「生活經營與創新」主題軸之「人際互動與經營」主題項目；「社會與環境關懷」主題軸之「社會關懷與服務」、「文化理解與尊重」主題項目。詳見如表 1。

表 1 十二年國教綜合活動學習領域課綱與美國師資生規劃的「青少年發展」主題教學構想之比較

| 十二年國教綜合活動學習領域課綱 | | | | 美國師資生規劃的「青少年發展」主題教學構想 |
|-----------------|-----------|--|---|------------------------|
| 主題軸 | 主題項目 | 綜合活動領域核心素養 (國民中學教育階段) | 學習內容 | 主題 |
| 1.自我與生涯發展 | a.自我探索與成長 | 綜-J-A1 探索與開發自我潛能，善用資源促進生涯適性發展，省思自我價值，實踐生命意義。 | 輔 Aa-IV-2 自我悅納、尊重差異與自我成長。 輔 Dd-IV-1 尊重多元性別差異。 | 社會情緒學習 性別認同 種族認同 |
| | d.尊重與珍惜生命 | 綜-J-A1 探索與開發自我潛能，善用資源促進生涯適性發展，省思自我價值，實踐生命意義。 | 家 Db-IV-1 家庭組成及文化多元性對自我發展的影響，以及少子女化、高齡化與家庭結構變遷的關聯。 輔 Db-IV-2 重大心理困擾與失落經驗的因應。 | 單親家庭 |
| 2.生活經營與創新 | a.人際互動與經營 | 綜-J-B1 尊重、包容與欣賞他人，適切表達自己的意見與感受，運用同理心及合宜的溝通技巧，促進良好的人際互動。 | 家 Da-IV-1 家人溝通與情感表達。 輔 Dc-IV-1 同理心、人際溝通、衝突管理能力的培養與正向經營人際關係。 | 社會情緒學習 單親家庭 |
| 3.社會與環境關懷 | b.社會關懷與服務 | 綜-J-C1 探索人與環境的關係，規劃、執行服務學習和戶外學習活動，落實公民關懷並反思環境永續的行動價值。 | 童 Bb-IV-1 多元族群服務需求的評估。 輔 Dd-IV-3 多元文化社會的互動與關懷。 | 種族認同 性別認同 貧窮 |
| | c.文化理解與尊重 | 綜-J-C3 探索世界各地的生活方式，理解、尊重及關懷不同文化及族群，展現多元社會中應具備的生活能力。 | 家 Cb-IV-1 多元的生活文化與合宜的禮儀展現。 | 種族認同 |

資料來源：國家教育研究院（2018）。十二年國民基本教育課程綱要綜合活動領域課程手冊。新北市：國家教育研究院。

根據表 1，十二年國教綜合活動學習領域課綱缺乏美國師資生規劃的「青少年發展」主題教學構想涵蓋之青少年「心理健康」議題。此議題十分重要，因為青少年的心理健康深切關乎著其學業成就與偏差行為（Patel, Flisher, Hetrick, & McGorry, 2007）。然而，十二年國教綜合活動學習領域課綱中的第一主題軸「自我與生涯發展」之「自我探索與成長」主題項目，強調培養青少年自我認識、自我探索、自我悅納以自我成長，就意義上而言，其實可視為促進青少年心理健康的第一步。唯有真正了解自己，隨時體察、掌握自身心理狀態，青少年始能即時調節自身情緒，維持身心的健康（Patel et al., 2007）。

四、綜合啟示與建議

綜上所述，筆者以為美國師資生規劃的「青少年發展」主題教學構想對臺灣綜合活動學習領域（以國民中學教育階段為例）之啟示與建議為：

（一）啟示

美國的中學課程規劃中沒有「綜合活動課」或「輔導課」等正式課程，因此，美國的中學教師通常將相關的素養（例如：社會情緒學習、尊重多元）融入教師的學科教學。此方式的優點為教師在教學上較具彈性，教授不同學科的教師均能視需要將青年發展的相關議題融入課程與教學。因此，美國的師資生，無論專門的學科領域為何，在師資培育的過程中，被要求必須熟悉青少年發展的相關知能，如同筆者在美國教授的「教育脈絡中的青少年發展」與「建構適合青少年發展的中學環境」兩門連續的課程，為該校碩士級師資生必須修習之師培課程。此外，就美國的方式而言，當涉及較為敏感之議題時（例如：單親家庭、貧窮），因為那些敏感議題被融入學科教學而非單獨為某堂「綜合活動課」或「輔導課」之探討核心，對於情緒較為敏感的青少年學子，可降低其心理上的防衛與抗拒。反觀臺灣，綜合活動學習領域的師資培育（以國民中學教育階段為例）包含輔導專長、童軍專長、家政專長之教師，為協同教學的方式，不同於美國將青少年發展的議題融入其他學科教學之型態。臺灣的作法固然有其優勢，可落實綜合活動領域核心素養之有效培養。然而，正因為臺灣存在著專授綜合活動學習領域之教師，教授其他學科之教師，相對的就較不會特別留意要將青少年發展的相關議題適時融入學科教學，或較未能將學科教學的課程配合青少年發展之生理與心理需求，以至於無法有效提升青少年的學習興趣。因此，除了任教領域為綜合活動學習領域之師資生外，對於其他專門領域的師資生，亦當加強其青少年發展相關議題之知能，讓其學科教學更能呼應青少年的各項發展需求，提升青少年學子的學習動機。

（二）建議

1. 十二年國教綜合活動學習領域課綱中，對於青少年心理健康之議題較少被論及。建議綜合活動學習領域的教師，進行教學時，可盡量將青少年心理健康之議題（例如：憂鬱、焦慮、PTSD）予以融入，讓原本的課程內容更為深化，配合青少年學子身心發展上的需求，強化課程內容與學生生活之連結。

2. 美國師資生規劃的「青少年發展」主題教學構想中，常以實徵研究的成果作為教師教學內容的支持。臺灣的「綜合活動領域課程手冊」內，依據不同教育階段，呈現許多實用的教學單元案例，每個案例後面皆含括教學省思。建議在教學省思之部分，強化批判、反思教學單元設計之理論依據，例如：評估課程活動實施的成效是否呼應其理論基礎或設計理念，讓教師設計、修正課程或進行教學時有所參照。

3. 美國師資生規劃的「青少年發展」主題教學構想中，採用多元化、兼具動態與靜態之教材教法，尤其是資訊科技融入課程與教學，有效提升青少年的學習興趣。臺灣《十二年國教總綱》中，「資訊教育」亦為重要的融入議題之一。筆者目前服務的單位為「108 年度教育部輔助綜合活動與生活領域教學研究中心（中學組）」，研究團隊旨在發展適用於中學生的資訊融入式綜合活動學習領域教材（例如：數位繪本），期能提升教師的教學效能與活化學生的學習經驗。由此觀之，無論是美國或臺灣，探討「青少年發展」的相關主題時，資訊科技之融入確有其教學與學習上的優勢。

參考文獻

- 王為國（2016）。美國SEL教育方案對綜合活動學習領域之啟示。**臺灣教育評論月刊**，5（8），72-79。
- 洪慧涓（2006）。蘇格拉底式對話（問答式對話）。取自 <http://ir.lib.nchu.edu.tw/bitstream/11455/73820/1/82529-1.pdf>
- 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。
- 國家教育研究院（2018）。十二年國民基本教育課程綱要綜合活動領域課程手冊。新北市：國家教育研究院。
- Brown, B. B. (1990). Peer groups. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196). Cambridge, MA: Harvard Press.

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2017). *Framework for systemic social and emotional learning*. Retrieved from <https://casel.org/what-is-sel/>
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, vol. 3* (pp. 139-181). New York: Academic Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of adolescent psychology, 1*, 404-434.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*, 170-183.
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S., & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet, 369*(9569), 1302-1313.
- Steinberg, L.D. (2014). *Adolescence* (10th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 87–113). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2018). *Social and emotional learning competencies*. Madison, WI.
- Zee, M. V., Woodall, D., Halderson, K., Schauer, G., & Young, G. (2017). *Mental health in the classroom & tangible tips for teachers*. Class presentation in the course “Structuring Secondary Schools for Adolescent Development” in Teacher Education Program. University of Wisconsin-Madison, Madison, WI.



學校教導學生認知高齡化社會議題的探討

曾惠君

銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

依據聯合國世界衛生組織(World Health Organization, WHO)定義，當 65 歲以上高齡人口數佔總人口數比例達 7%時為「高齡化社會(aging society)」，到達 14%時為「高齡社會(aged society)」，達到 20%時則稱為「超高齡化社會(super-aged society)」。而聯合國人口基金會(United Nations Population Fund, UNFPA, 2017)表示人口老化問題是 21 世紀全球最值得關注的議題。聯合國(United Nations, 2017)也預估在 2030 年，10 歲以下人口比例會低於老年人口比例。又依研究預估 2050 年老年人口總數更會超越 24 歲以下的青少年和青年總人口數。研究中更顯示 2010 年歐洲和北美地區約有 20%的老年人口會與其子女居住一起，但亞洲地區的比例竟高達 50%，也更彰顯這議題之重要性。

就內政部統計資料顯示，臺灣在西元 1993 年時即已超過高齡化社會的 7%標準。在西元 2017 年 2 月老年人口 313 萬 9,397 人第一次高於幼年人口 313 萬 3,699 人，也在 2017 年 3 月底正式達標，突破 14%的門檻(內政部統計處，2017)。國家發展委員會更推估臺灣在西元 2026 年會正式邁入「超高齡化社會」而達到 20%的門檻(國家發展委員會，2018)。人口結構的改變對整個台灣社會影響顯著而深遠，除了老人照護問題需被重視與考量外，整體社會的商業及消費行為的改變甚至重新改寫經濟結構等，都更彰顯我們不應忽視此現況。而教育是整體社會行為的其中一環，人口老化對教育的影響和衝擊也是必然的。有鑑於此，檢視我們目前在高齡化議題上的教育重點之適切性及重要性自不待言。

二、認知高齡化的問題

既然人口老化的重要性與相關影響將會牽連到我們社會的所有層面，所以教育我們的下一代認知此問題將造成的衝擊、未來會面臨的考驗及因應之道刻不容緩。再者，依據高齡化議題相關研究指出，創造一個對高齡族群友好的環境是融合世代的最佳方式。然而一般人對老化大多有負面的想法和認知，總將老化和生病的、疲乏的、健忘的、易怒的、無生產力的及遲鈍的等負面形容詞畫上等號(McTavish, 1971)。McTavis (1971)更指出小孩這負面老化的認知發展啟蒙於早期兒童時期，若未及時施予正確教育導正將會持續固定不變。因此更肯定認知高齡化議題融入目前教育的必須性、急迫性，這同時也呼應了 Klein, Council, 與 McGuire (2005) 老化教育應該要於兒童時期就開始提供的主張。

目前教育現況在高齡化議題的部分有如下之問題:

1. 將高齡化教育定義限縮在協助學生了解老化過程及活動上，未提及世代融合方式及因應未來該有的態度：

根據 Davis(1990)和 Moseman(1992)研究，都將高齡化教育定義為幫助學生或個人理解或適應老化的教育活動。Langer(1999)有將高齡化教育目標明確定義為三個面向：在認知上、在情義上及在技能上，而這也是目前《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(簡稱新課綱)中的學習重點的分類依據。雖然 Langer 在技能上有提到教師需增加教授知識與方法以因應個體老化及家中成員老化與社會結構的老化問題。但以目前與老化教育較相關的「健康與體育」的 108 新課綱內容來看，不論在課程目標、核心素養內涵及教育議題融入中都沒有提到高齡化教育議題，僅在第三、四學習階段學習內容次項目中可見到，但重點仍是著重於面對個人老化的態度，實有所不足。

2. 教科書上的老化議題帶有負面偏見色彩：

正如 Markson 與 Pratt(1996)提出，多數教師都是依據教科書內容來計劃授課內容、教學目標、學習重點及安排學生作業等，因此教科書內容之適當性就顯得格外重要。檢視目前國內所使用之教科書，可以發現在老人教育內容或圖片呈現大都帶有刻板印象，如老人總是閒散的出現在家庭、社區或公園等場景、老人除照顧子孫外無其他社會參與活動及貢獻、甚至還有性別刻板迷思存在，如男性高齡者都是從事下棋、打太極拳，而女性高齡則只能從事跳舞、體操等活動（陳朱政，2012）。這種陳腐且不合時代的知識傳遞，非常需要被重新思考、討論並修正，所以國外學者如 Ansello(1977)、Couper 與 Pratt(1999)、McGuire(2003)等學者很早即開始提倡教科書修改的必要性，以正確教導面對高齡化的議題。

3. 缺乏教導因應高齡化社會帶來各面向的衝擊：

既然高齡化社會是未來的趨勢，其對社會帶來的衝擊是不可避免的，那學校教育就必須進行相當的革新以因應未來的需求。正如芬蘭前衛福部長泰帕爾（Vappu Tuulikki Taipale）於接受《遠見》雜誌採訪時(引自林佳誼，2004)所提：「人們必須認清一點，老化不只是一個健康或社福議題，老化是無所不在的。」所以筆者以為銀髮族的增加除改寫了人口結構外，也同時改寫了經濟結構，因此在教導我們的下一代需對此議題有警覺性外，更應該用多元的層面來思考這問題，甚至延伸至自己的職業生涯規劃中。畢竟這波「老化海嘯」已重洗了國內外消費市場、相對的服務需求將不斷提升，未來孩子們長大的世界，個個層面都會與這問題脫離不了關係。

三、結論與建議

（一）建議

1. 對教育主管機關之建議：

建議教育主管機關需重新思考、檢視並更新目前學校的老化教育課程目標、師資培訓、教科書內容呈現及是否符合並能與社會現況結合等問題。

2. 對教師之建議：

教育之目的應是在教導孩子們擁有獨立思考及勝任環境變遷的適應能力。此議題教學之適切性，建議教師們應以符合時代性及目的性來檢視之。因為不論是認知老化、活躍老化或老化教育，都不能只是繼續著墨於知識上的傳遞及敘述性地紙上談兵說尊重，更應該討論如何真正落實並實際內化到心理層面，透過由心體認問題存在及自身存在的社會環境，進而開啟學生獨立思考問題所有的可能性、變動性以適應未來社會環境。

（二）結論

高齡化已是一個不可逆的國際趨勢，臺灣政府也認知此一趨勢，所以研擬如「臺灣健康社區六星推動方案」（內政部，2005）、「邁向高齡社會老人教育政策白皮書」（教育部，2006）、「長照十年計畫 2.0」（行政院，2015）等一系列計畫來促進高齡族成功在地老化。這些政策的背後目的皆在為年老者打造一個無歧視且對高齡者友善的環境，而意識的發展啟蒙於孩童時期，若能即早透過教育內化學童對年長者擁有尊重、同理、關懷與接納的心，甚至轉化已對高齡者存有負面意識思想的族群，才能真正打造一個友善的社會環境。

參考文獻

■ 內政部統計處（2017）。最新統計資料。取自 <https://www.moi.gov.tw/stat/index.aspx>

■ 泰帕爾（Vappu Tuulikki Taipale），「訪問有關老化議題之衝擊」，由林佳誼訪問，遠見雜誌，8月號（民國93年8月）。取自 <https://www.gvm.com.tw/article.html?id=19471>

■ 陳朱政（2012）。高齡社會教育融入國小教科書健康與體育之研究。未出版碩士論文，南華大學，嘉義縣。

- 國家發展委員會(2018)。國家發展委員會「中華民國人口推估（2018至2065年）」。取自 https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=695E69E28C6AC7F3
- 黃明月（2017）。老化教育融入學校教育的省思。臺灣教育評論月刊，6(1)，119-122。
- 黃錦山（2011）。國民中學教科書老化教育內容分析之研究。臺東大學教育學報，22（1），55-74。
- Ansello, E. F. (1977). *Age and Ageism in Children's First Literature. Educational Gerontology, 2, 255-274*
- Couper, D., & Pratt, F. E. (1999). *Learning for a longer life: A guide to aging education for developers of K-12 curriculum and instructional materials*. Denton, TX: National Academy for Teaching and Learning about Aging, University of North North Texas.
- Davis, D. (1990). *Aging education for young children: A survey of national adopted curricula*. University of Arkansas, Unpublished thesis of Master.
- Klein D. A. Council, K. J., McGuire, S. L. (2005). Education to promote positive attitude about aging. *Educational Gerontology, 31, 591-601*.
- Langer, N. (1999). Changing youngsters' perceptions of aging: Aging education's role. *Educational Gerontology, 25, 549-554*.
- Markson, E. W., & Pratt, F. E. (1996). Sins of commission and omission: Aging-related content in high school textbooks. *Gerontology & Geriatrics Education, 17(1), 3-32*.
- McGuire, S. L. (2003). Growing up and Growing Older. Books for Young Readers. *Childhood Education, 79, 145-149*.
- McTavis, D. G. (1971). Perceptions of old people: A review of research methodologies and findings. *The Gerontologist, 11, 90-101*.
- Moseman, L. A. (1992). *Intermediate-level elementary teachers' knowledge about aging and classroom aging education practices: An exploratory study*.

University of Nebraska-Lincoln, Unpublished thesis of Master.

■ United Nations (2017). *World Population Ageing 2017-Highlights (ST/ESA/SER.A/397)*. Department of economic and social affairs, population division.

Retrieved

from http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WPA2017_Highlights.pdf

■ United Nations Population Fund, UNFPA (2017). *Topics: Ageing*. Retrieved from <https://www.unfpa.org/data/world-population-dashboard>



從「教育機會均等」觀點檢視偏鄉教育發展現況

黃昭勳

高雄市立仁美國民小學輔導主任
國立高雄師範大學教育學系博士

一、前言

教育結果的象徵價值（symbolic value）或實用價值（practical value）是個人在民主開放的社會中，向上流動的主要途徑之一，故「教育機會均等」議題一直以來都是政府與社會大眾關注的焦點。前聯合國教科文組織主席 J. Delors 指出，教育可協助個人發揮天賦，達成人生目標，也是人類追求自由和平、維持社會正義最珍貴的工具（楊振昇，1998）。

近年來，由於教育的民主化與多元化，偏鄉教育問題益發凸顯，然受限於先天地理位置，偏鄉地區普遍存在人口老化、外移及文化刺激相對不足等諸多不利教育推動因素，加上社經背景較低，家庭及學校教育資源相對不足等後天因素的影響，導致偏鄉學生往往無法取得較好的教育成就（Miller, 2012）。故本文將從教育機會均等的觀點切入，從教育機會均等之意涵分析影響偏鄉學生教育機會均等的因素，並針對促進偏鄉學生教育機會均等提出自我見。

二、教育機會均等的相關意涵

（一）教育機會均等的意義

依據《說文解字》的解釋，「均」是隱含量的問題，「等」係隱含質的問題，因此「教育機會均等」（equality of educational opportunity）乃關於教育上質與量的議題，涵蓋教育活動之起點、過程與結果的整體歷程（張淑美，1994）。Coleman 於 1966 年在《柯爾曼報告書》（Coleman Report）中提出教育機會均等的四個條件：1.提供每個國民一定教育水準的免費教育；2.在基本教育階段，所有兒童無論社會背景如何，皆接受共同的課程；3.促使不同社會背景的兒童能在同一學校接受教育；4.使同一學區內的教育機會絕對平等（引自陳奎熹，2001）。林清江（1982）認為教育機會均等的衡量指標包括：1.進入各級學校就試的機會是否均等；2.受教年限、學校類型及課程內容，是否能表現機會均等的基本精神；3.受教的過程是否有利於個人成為社會的棟樑之材。

綜上所述，教育機會均等係指個人不論背景為何，都擁有相同的就學機會（形式上的均等），並接受相同的教育過程；而教育的結果受限於個人先天條件等因素之不同，應在符合公平正義的原則下，提供弱勢者正面的差別待遇，以發展其潛能（效能上的均等），並協助其得到應得之教育成果（實質上的均等）。

（二）教育機會均等的訴求

1. 公平正義的追求

教育機會均等是將「公平」視為指標，在差異中提供均等的受教機會。然而，隨著國家發展階段的不同，教育機會均等的內涵亦有所調整，受到《柯爾曼報告書》（Coleman Report）的影響，學者對於教育機會均等的詮釋開始著重於學校教育的結果，由教育資源投入因素之考慮，移轉至教育結果之評鑑。此時教育機會均等的理念，已經不再只是著重教育資源投入的相等，而是一種「補償教育」（compensatory education）的概念，針對不同團體之不同需求，給予不同的所需資源（引自蔡文山，2004）。

John Rawls 在《正義論》中強調正義即公平（justice as fairness），認為正義必須要有兩個原則先被滿足。1.「平等原則」是指自由權的平等享受，所有的人都享有同等的自由；2.「差異原則」是承認不平等的存在並給予差別的對待，使處於不利地位的個人能獲得較多的資源。亦就是在這兩個原則的前提下，教育機會和資源才是可以不均等的（引自王家通，1998）。因此，筆者認為，教育機會均等除了是教育機會的公平分配外，還包括一種「公平正義」之教育環境的追求，而這亦正是教育能否實現社會公義，促進階層流動的一項重要指標。

2. 教育適足性的提倡

從教育投資或資源投入的角度觀之，不同的學校或學生之間，教育資源是否公平合理地分配，是影響教育機會均等的重要因素。因此，同時具備了資源投入、效率性、公平性等原則的教育「適足性」（adequacy），即成為目前世界各國教育改革的趨勢之一。

Clune（1994）認為，適足性可視為達成某一特殊目標的充分狀況，即代表每生所獲得的資源總量，足以使其達成特定的表現目標，其所關注的是投入與產出之間資源是否充足。適足性精神的歸納為三項意涵：1.必須賦予學生充分教育資源；2.資源隨學區、學校、學生不同的特質而有所調整；3.必須訂定個別學生所欲達成的教育成就標準或學習目標（引自陳麗珠，2000）。鑑於當前學校環境和文化所存在的差異性和不平等，筆者認為，除提供偏鄉學生相等不受限制的人學機會或提供相同資源的投入（水平公平，horizontal equity），更應考量在教育內容和情境上的均等，提供積極性差別待遇，透過不同教育資源的投入，獲得過程和結果上的公平（垂直公平，vertical equity），進而達成其潛能發展「適足性」的教育目標。

三、影響偏鄉教育機會均等發展的因素

陳麗珠（1993）研究發現，造成教育機會不均等的原因，大約可從幾個方面來探討：1.地理環境因素，如學校所在位置、週遭環境及社區特性等；2.學校本身因素，如經費、設備、師資及班級規模等；3.家庭背景因素，如經濟情況、社會地位、家長教育程度及對子女教育的態度等；4.學生個人因素，如天賦、教育機會、族群及性別等。偏遠地區由於交通不便與地理人文特殊環境，常有弱勢家庭比率高、學校規模小、教師流動率高、文化刺激不足等問題，使得偏鄉學生相對於非偏鄉的學生有較低的學習成就（甄曉蘭，2007）。故筆者將分別從上述四個面向，探討影響偏鄉學生教育機會均等之因素，分述如后：

（一）城鄉差距問題

1. 資源分配方面

不同地域之間的教育資源差異，是影響教育機會均等的重要因素。偏遠地區學校在人事費用支出後，可運用的經費所剩無幾，必須仰賴政府額外的補助，而政府補助又需要花時間撰寫計畫案，在偏鄉小校人力不足的情況下，政府的專案補助看得著卻用不到，故只能向社區與民間尋求協助，導致對於學生學習重要的教育投資，往往顯得臨時而不固定（陳麗珠、陳明印，2013），顯示出偏鄉學校教育資源依然困窘的現象。

2. 教育成本方面

學者研究發現，國教階段學生教育成本依其居住縣市、學校規模、城鄉狀況而有明顯差異，城市地區的大型學校學生公成本因為班級規模大而降低；鄉區小型學校學生公成本則因班級規模小而居高不下，而且地方稅收狀況較差的縣市尤為嚴重（陳麗珠，2006；呂佳玲、林耀榮，2015）。由此可知，城鄉差距對教育資源分配與學習成本的影響，與偏鄉學生在教育公平性及適足性上所產生的問題關係密切。

（二）學校環境問題

1. 師資結構方面

目前服務於偏鄉的師資，大多是甄試分發、縣市調動或代理代課教師，由於離鄉背井、交通不便及生活機能不佳等因素，普遍抱著過客的心態，對於學校與社區缺乏認同感，持續留任的意願不高（何俊青，2017）。亦因為偏鄉學校教師流動頻繁，或專長師資不足，導致師資結構不穩定，學生必須時常適應不同老師

的教學方法（張建成，1994），如此不僅影響學習成效，也間接剝奪其受教機會。

2. 經費補助方面

目前國中小的教育經費是依照學生數而核定補助，當學生人數減少時，學校班級數自然減少，教育資源便隨之縮減（張鈿富，2004）。近年來少子化問題日趨嚴重，偏鄉更是首當其衝，依循目前的制度，偏鄉學校的教育資源將因學生人數的日益下降而逐漸縮減（蕭佳純、董旭英、黃宗顯，2009），如此一來，不僅將造成行政運作與教學上的艱困處境，也加劇了城鄉教育發展的不平等現象。

(三) 家庭背景問題

1. 文化資本方面

Bourdieu 從「文化資本」（cultural capital）的角度探討教育機會的問題，認為擁有高文化資本家庭，可以充分提供子女學習所需的資源，其對子女的期望水準亦會影響子女在生活型態、思維模式等發展，進而影響其日後學習成就與升學機會的獲得（陳怡靖、鄭耀男，2000）。相較於都會區，偏鄉家庭普遍社經地位較低，經濟狀況不佳，無法提供子女足夠的家庭文化資本（甄曉蘭，2007），這種先天條件的不平等，將使其在學習上難以獲得有效的資源與協助。

2. 社會資本方面

Coleman 的（1988）「社會資本」（social capital）是指建立於人際關係的網路或資源，分為家庭外與家庭內二種，家庭外的如社區網路、父母社交關係等；家庭內的包括父母教育期望、教育參與態度、親子互動等。由於偏鄉家庭普遍存在社經地位較低、隔代教養等現象，不僅家長的社會人際網路可能只集中於親友等少數脈絡，能給予子女的就學支持系統不足，亦較少參與子女的學習活動（簡良平，2010），如此，未來勢必將影響偏鄉學生在教育上的學習機會與成就。

(四) 個人因素問題

1. 教育機會方面

在教育和文化資源豐富的都會區學生，學校內外的學習資源隨手可得，但對偏鄉地區學生而言，由於交通不便，數位落差，相關教育、文化、社會服務資源相對侷限與不足（許添明、葉珍玲，2015）。由於缺乏實際接觸學習的機會與管道，無法大量獲得多元且豐富的文化刺激與體驗，在這知識急遽擴增的時代，對於偏鄉學生來說，勢必將拉大其與都會學生學習成就的差距。

2. 學習動機方面

由於都會地區就業機會多元、生活機能較佳，使得偏遠地區人口向都會集中，導致偏鄉學校規模日益縮減。研究發現，相較於都會區學校，偏鄉學校的學習條件不佳，學生人數較少，由於缺少人際互動與合作學習的機會，不僅造成學生因缺乏同儕競爭而導致學習動機薄弱，亦將影響學生日後的教育競爭力與學習成就（教育部，2015）。

四、促進偏鄉教育機會均等發展之具體建議

筆者認為，在現今民主社會中，應藉由教育機會均等理念的實踐，提供並創造偏鄉學生被公平對待與發展潛能的機會，以提升其學習意願與教育水準。茲就促進偏鄉學生教育機會均等之建議，臚列如后。

（一）城鄉差距問題－資源分配由公平性邁向適足性

關於教育資源的分配，筆者認為除應本著「水平公平」的理念，依照一定標準平均分配支用外，對於具有特殊需求的學生、學校與地區，則應以差異對待差異的精神，給予條件不利者較多資源，提供「差異中求其均等」的經費補助，而非採一體適用（one size fits all）的模式（教育部，2003）。此種不以班級數、人數為經費計算基準，因地制宜地方式，實則為「垂直公平」理念的實踐。

其次，除打破齊頭式的平等外，還應保證教育經費分配達到一定標準，確保所有學生，不論其所居住縣市的財政狀況，都能享有基本水準以上之教育資源，並充分理解何謂「NBNS」（necessary but not sufficient）－哪些是必要但是卻仍不足夠的，才是教育資源分配「適足性」的真正展現。

（二）學校環境問題－健全配套措施爭取優秀或專長教師留任

教師的素質決定教育的品質，為穩定及強化偏鄉師資結構，筆者認為政府應創造誘因吸引並留住教師至偏鄉學校任教，並賦予偏鄉校長彈性的用人管道。首先，除繼續實施離島山地及偏遠地區薪資加給與年資加成，吸引教師前往任教外，也可結合教師甄試，以保障名額及綁訂年限方式，提升偏鄉教師的留任率。

其次，政府應積極改善偏鄉教師的生活與教學品質，除興建教師宿舍、充實學校軟硬體教學設備外，可開放偏鄉學校以「學區共聘」方式，依課程需求聘用專長巡迴教師，或開放退休教師志願投入偏鄉教學（有酬），不僅可解決偏鄉師資不足問題，也可提升教學的品質與成效。

（三）家庭背景問題－協助家長提升家庭文化資本與社會資本

偏鄉學生由於教養環境普遍不佳，文化資本與社會資本貧乏，對此，筆者認為應從家庭經濟與子女教養問題加以解決。首先，政府部門應擬定相關計畫，輔導與創造偏鄉地區居民就業機會，協助其自立自強，亦無須離鄉背井，逐漸提升家庭文化資本，從而減少因社經地位不利對學習機會與學習成就上之影響。

其次，應鼓勵偏鄉家長踴躍參與子女的教育學習。研究發現，家長透過緊密的家庭互動或參與子女學校事務，將使家長得以將其人力資本轉化為社會資本，同時亦能提供子女心理與學習上的支持，有利於子女學習成就的取得（翁秋鈴，2006）。故可透過學校辦理如親職教育講座、親師座談及親子共學等課程，協助家長建立正確教養觀念、增進親師互動，並在參與學校活動的過程中，拓展人際關係，藉以強化社會資本，以對子女未來的教育發展有所助益。

（四）個人因素問題－提供學生強化學習動機與潛能管道

為避免學生人數過少所導致如學習動機薄弱、缺乏合作學習互動等問題，筆者認為在教學過程中，教師必須依據學生背景的差異進行差異化教學，發展合理的期望水準，透過減少挫折經驗來強化學生的學習動機；此外，也可實施「混齡教學」，增加學生互動共好機會，學習合作與尊重，建立自我概念與人際關係。

此外，政府目前推動的「教育優先區」、「夜光天使點燈」計畫，均有助於偏鄉學生之教育發展，筆者認為亦應投注資源，透過視訊、網絡等方式，給予城鄉學生共學交流的機會，藉此提供不同文化刺激彼此激盪與交融的管道。教師在過程中可協助學生覺察、瞭解自己的潛能，賦予其肯定自我能力的信念，激勵其向上發展，最終養成與不同文化背景之團體或個人和諧相處的跨域能力。

五、結語

教育的品質與成效，關係著國家未來之發展，因此教育機會不僅應普及於大眾，更應達成教育機會均等的理想。面對當前偏鄉學生的教育問題，我們應從家庭、學校及文化等「背景不均等」問題著手，思考如何去除造成其「教育機會障礙」的因素，在提升教育「品質」與「績效」的層面上給予更多關注與投資，而這種強調「尊重差異」與「社會正義」的概念，也正是多元文化社會來臨時，教育所應具有的核心價值。

參考文獻

- 王家通（1998）。論教育機會的均等與公平—以概念分析為中心。**教育政策論壇**，2，118-132。
- 呂佳玲、林耀榮（2015）。教育資源分配公平之探討：Rawls正義論觀點。**臺灣教育**，695，52-54。
- 何俊青（2017）。偏鄉教育問題的迷思。**臺灣教育評論月刊**，6(9)，15-19。
- 林清江（1982）。教育機會均等理想的實現。**教育資料文摘**，1，4-8。
- 翁秋鈴（2006）。以社會資本理論對家長參與與教育啟示。**網路社會學通訊期刊**，57，1-10。
- 教育部（2003）。**教育部推動教育優先區計畫**。臺北市：作者。
- 教育部（2015）。**偏鄉教育創新發展方案**。臺北市：作者。
- 陳怡靖、鄭耀男（2000）。臺灣地區教育階層化之變遷—檢證社會資本論、文化資本論及財務資本論在臺灣的適用性。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，10(3)，416-434。
- 陳奎熹（2001）。**教育社會學導論**。臺北市：師大書苑。
- 陳麗珠（1993）。**我國中小學教育財政公平之研究**。高雄市：復文。
- 陳麗珠（2000）。**美國教育財政改革**。臺北市：五南。
- 陳麗珠（2006）。從公平性邁向適足性：我國國民教育資源分配政策的現況與展望。**教育政策論壇**，9(4)，101-108。
- 陳麗珠、陳明印（2013）。我國教育財政政策之變革與展望。**臺灣教育**，681，2-12。
- 許添明、葉珍玲（2015）。城鄉學生學習落差現況、成因及政策建議。**臺東大學教育學報**，26(2)，63-91。

- 張建成(1994)。教育擴展過程中臺灣土著的教育成就。教育研究資訊，2(3)，23-37。
- 張淑美(1994)。不同地區教育機會差異之探討。高雄師大學報，5，87-111。
- 張鈿富(2004)。出生人口變化對臺灣中小學教育的影響。師友，439，1-3。
- 楊振昇(1998)。教育機會均等的理念與省思。教育資料與研究，21，29-30。
- 甄曉蘭(2007)。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。教育研究集刊，53(3)，1-35。
- 蔡文山(2004)。從教育機會均等的觀點省思臺灣原住民學生的教育現況與展望。教育與社會研究，6，109-144。
- 簡良平(2010)。偏遠地區小學教師對弱勢社區環境之覺知及其教學回應。教育實踐與研究，23(2)，37-64。
- 蕭佳純、董旭英、黃宗顯(2009)。少子化現象對國小教育發展之影響及其因應策略。臺中教育大學學報，23(1)，25-47。
- Clune, W. H. (1994). The shift from equity to adequacy in school finance. *Educational Policy*, 8(4), 374-394.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Miller, L. C. (2012). Situating the rural teacher labor market in the broader context: A descriptive analysis of the market dynamics in New York state. *Journal of Research in Rural Education*, 27(13), 1-31.



偏鄉小校縮小城鄉教育落差可行性策略之初探

洪榮昌

高雄市立鳳山國民小學教師兼學務主任

一、前言

教育機會均等（equality of educational opportunity）與教育公平（educational equity）理想的實現，是世界各國教育改革的核心價值，也是我國教育的重點方針，並受《中華民國憲法》及《教育基本法》所保障的教育權利。然而面對臺灣既有城鄉的教育差距現象，以及逐年擴大的現況，面對偏鄉小校的教育落差，如何提升小校教與學的品質，是落實教育正義、弭平教育鴻溝的當務之急。本文旨在藉由了解偏鄉小校現況與困境，進而提出具體建議，以作為縮小城鄉教育落差的策略參考。

二、目前偏鄉小校面臨城鄉教育落差的現況與困境

吳清山與林天祐（2009）指出，由於受到地理位置的影響，偏遠地區的居民有學習動機相對較弱，人口結構相對老化、文化刺激相對不足、社會風氣較為封閉、日常生活比較貧困等諸多不利教育推動之背景因素，再加上偏鄉學校由於人數相對較少，教育問題比較容易被政策所忽視（詹志禹、吳璧純，2015），因此，長期城鄉發展不均衡所產生的教育機會不均等的問題，更加速城鄉之間的教育產生落差位移。然而，進一步探討造成偏鄉小校形成城鄉教育落差現況的原因如下：

（一）師資流動大，對於學校發展願景向心力不足，教學投入意願低

偏鄉學校的地理位置偏遠、交通不便，教師的調動頻繁，會直接影響教學品質，再加上偏鄉學生學習效果無法提升等關鍵因素，造成教師教學成就感低落（吳俊憲、羅詩意，2017），影響教師教學投入意願。換言之，師資的流動大，教師對於偏鄉小校多為過客，教學投入意願偏低，對於學校發展願景自然無法深刻融入並專注於教學之中，影響教學成效的展現。

（二）教師員額編制不足，造成教學與行政負擔沉重

偏鄉學校的班級規模較小，相對的員額編制也較少，卻同樣要承擔一般學校所有的行政和教學事務，致使偏鄉學校教師兼任行政職務的比率偏高。員額編制不足，教師本身光是備課就需花掉大半的時間，還需處理大量行政業務，壓力負擔沉重，亦是影響教師投入教學準備與提升教學品質的原因。

（三）教學方法與活動設計刺激不足

偏鄉地區的教師專業發展困境在於教師工作負擔沉重、交通不便等諸多因素，以致偏鄉教師參與進修研習的意願低落（許振家、吳秋慧，2014）。當教學與行政的雙重負擔造成教師無力增進教育新知，厚實教師專業時，面對教育現場，教師無法使用最新教學理論與實務進行教學，便無法因應偏鄉複雜教育情境的教學知識及技能（吳俊憲、羅詩意，2017）。城鄉的教學品質差距便因此而逐日擴大。

三、偏鄉小校縮小城鄉教育落差之具體建議

（一）建立偏鄉小校弭平城鄉教育落差共識行動，落實教育正義願景

1. 型塑偏鄉小校創新領導的典範，弭平城鄉教育落差思維

教育是促進社會階層流動的重要管道，如何讓 Rawls 在《正義論》中所強調的平等原則和差異原則，得以在城鄉教育均衡發展中實踐，校長身為領頭羊的角色，責無旁貸（引自江嘉杰，2016）。校長本身須了解學校特色與在地文化，凝聚共識，發展校本課程，藉由教育在地化，結合社區永續發展、成員互為主體性，平等對話、成員間彼此關懷支持。校長應重視關懷領導，建立學校成員生命共同體的概念，延續小校生命力，凝聚學校發展共識。

2. 透過 SWOT 分析，精緻化偏鄉小校發展特色

考量偏鄉在地文化，以文化回應教學，融合在地特色，創造偏鄉學校發展利基。檢視偏鄉教育實施的困難，建議可統整學校優勢與人力資源，依據偏鄉學校之需求與可用資源、支援加以活用，型塑優質學校組織文化，強化在地連結，以利做為偏鄉小校發展精緻化學校特色的基礎。

（二）建構優質專業行政團隊，奠定發展教學專業後盾

學校行政的主要目的在支援教學活動順利進行，提升教師教學品質與學生學習成效。共同參與校內與校外、定期與非定期教育相關會議、宣導性研習活動、經營學校公共關係，以及政策性、策略性與效益性管理與經營學校發展。行政支援融入服務教學，校務有效運作，教學活動順利進行。

（三）形塑教師專業文化，提升偏鄉小校發展學校特色課程的專業知能

1. 透過教師專業社群，聚焦偏鄉小校發展特色，形成教師教學理念共識

教師是學校的重要資產，有專業的教師方可落實課程與教學，學習與活動才具有意義。偏鄉小校可利用鄰近學校策略聯盟，教師共同研習與交流，共同辦理活動，達到「共好」之教育目標。鼓勵偏鄉教師成立跨領域或跨校的專業學習社群，以進行課程與教學上的共備、教學觀察、專業回饋。

2. 提供多元進修模式，提升教師教學能力，發展多元教學模式，增進教學效能

偏鄉小校宜落實學校本位在職進修，亦即由學校依其發展需求，自辦研習活動，不但可發展出更貼切學校特色發展的課程，亦可解決學校特色發展問題，減少教師交通不便，來回往返之苦。偏鄉學校教師可以共同討論出每學期研習的基本時數與內容，透過社群運作、遠距教學進行 e 化自主研習、鄰近學校結盟研習等方式進行（鄭雅靜，2017）。提供偏鄉教師多元進修管道，減少專業進修障礙，以利教師專業知能的提升，實踐於實際教學現場之中。

(四) 政府公部門協助整合偏鄉小校特色資源，建構城鄉交流平台

發展學校特色是各校追求卓越、創新的途徑，透過策略聯盟機制，宣傳偏鄉小校特色資源，進行文化交流、資源共享。透過政府公部門及多方教育資源之挹注改善文化不利，提升學童的學習成效（葉珍玲、許添明，2011），研擬學校本位結合社區之課程，研發在地化特色教材，融合學校願景、師生需求、社區發展特色及方向，邀請校長、全校師生、家長及社區人士來共同參與規劃。同時加強城鄉學校交流活動，擴大學生相互學習體驗的機會，增廣學生學習視野，進而促使學生學習成效提升。

(五) 相關教育局處偕同偏鄉小校進行學校特色課程發展評鑑，隨時滾動式修正

評鑑是確保提升教育品質的重要措施。學校特色發展因時因地制宜，充分評估，擬訂計畫後，必須以執行力為基礎，確實執行，並隨時調整修正。政府相關教育局處為使偏鄉小校專業自主不流於寬鬆，專業評鑑自不可少，但應同時考量偏鄉小校現況制定合宜的評鑑指標，避免造成學校行政及教師的負擔。可藉由以學校本位為基礎發展出適合的評鑑機制，鼓勵學校行政端與教師教學端的反思創新，使偏鄉小校特色課程，得以不斷創新發展。

四、結論

教育是希望工程，讓我們堅持教育的公平正義以邁向城鄉教育的均衡發展。未來偏鄉小校教育發展願景的實踐，在縮小城鄉教育落差方面，仍需教育公部門資源的挹注之外，偏鄉小校本身的教育團隊，行政、教學與社區資源，皆須相輔

相成、相互合作。而偏鄉小校教師除了本身持續增進教學專業外，校長領導行政團隊須更具備偏鄉文化意識、重視教育公義和教育機會均等的共識，讓教育在地化，找出偏鄉小校旺盛的生命力，藉由偏鄉小校特色發展，使城鄉教育更能均衡發展，「把每一位孩子都帶上來」，追求「教育機會均等」的理想，是進一步實踐教育公平正義的重要途徑。

參考文獻

- 江嘉杰（2016）。我國城鄉教育均衡發展之挑戰-偏遠地區國小校長的視域。**臺灣教育評論月刊**，5（2），頁 21-25
- 吳清山、林天祐（2009）。教育名詞：偏鄉教育。**教育資料與研究**，90，177-178。
- 吳俊憲、羅詩意（2017）。一所偏鄉小校「轉型再生」之歷程與成果。**臺灣教育評論月刊**，6（9），122-127。
- 許振家、吳秋慧（2014）。偏遠地區教師專業發展的困境與突破。**學校行政**，90，108-126。
- 葉珍玲、許添明（2011）。法國教育優先區的實施及其借鑑。**當代教育研究**，19（2），81-118。
- 詹志禹、吳璧純（2015）。偏鄉教育創新發展。**教育研究月刊**，258，29-41。
- 鄭雅靜（2017）。統整與活用師資蓄積偏鄉教育的生命力。**臺灣教育評論月刊**，6（9），148-152。



臺東縣偏鄉附設幼兒園課程變革的困境與展望

陳俐君

國立東華大學教育與潛能開發系博士班教育政策與行政組博士生

趙啟傑

新北市私立通泉草幼兒園

一、前言--踏入偏鄉

研究者於民國 104 年，擔任起臺東海線某偏鄉的幼兒園教師兼任主任，回顧過去幼兒園的課程模式，是採用簿本的傳統主題式課程，缺乏與在地生活的連結，也太過於偏向知識性的灌輸。在偏鄉，我們面對的班級是從三歲到六歲的混齡班級，且在家庭功能大多不強的情形下，即便師生比相較於都市學校來說良好許多，但偏鄉地區學校的教育經費受限於縣市政府的財政狀況；或許有好的教學設備與資源，但卻無力維護；有優秀的教師人才，但卻人手不足、流動率高；有優美的山林、海灘，但卻沒有讓學生應付將來會考的圖書館或補習班，至於隔代教養或家庭功能不彰，甚至學童放學回家後，一人身兼數職的情況更是屢見不鮮（牟嘉瑩、楊子嫻，2016）

在偏鄉，在多半是隔代教養，以及價值觀不同之下，孩子常常會有輕鬆、沒有壓力的感覺，有部分的家長對幼兒學業的成就上也不如都市地區那樣的要求；或是說，因為對於幼兒教育資源的恐慌，因此更注重於「看的見」的學習，像是注音、學習單等可以實際看的見的課程。在課程的發展上，如何從原先的傳統主題與簿本的課程，逐年轉換成方案以及本土語結合的模式，並讓家長逐漸走入校園、走入班級，進而展開課程的新篇章。本研究即研究者在三年多在現場的課程變革心得做整理，並將其概述。

二、課程變革的歷程

（一）初次踏入校園

本研究於 104 年 8 月考上臺東縣公立幼兒園教師，踏入幼兒園時翻查過去所留下來的資料，包含課程紀錄、簿本、教學會議等。主題的題目包含：認識自己、認識部落等。內容雖然包含了幼兒本身以及環境的探索，但是總歸而言，還是像是小單元的方式，在課程上也多半是老師灌輸觀念，而缺乏幼兒以及家長的參與。近年來「地方意識」抬頭，「地方本位課程」、「鄉土課程」備受重視（王顛婷，2014）。因此在初入幼兒園並擔任主任後，便先邀請有在臺北課程指標性學校的代理教師來偏鄉任教，並藉由教學會議、課程討論等方式，初步草擬出，以方案課程為基礎，配合母語，並逐步減少簿本使用的目標。

（二）轉型第一年-認識情緒與果乾

幼兒園教保活動課程大綱中指出(教育部，2018)，情緒本身為課程大綱中的其中一個領域，內容包含覺察與辨識、表達、理解、調節，並從自己以及他人與環境兩者中去實踐。在幼兒逐漸穩定後，便開始以吃不完的水果製作成果乾為出發點，帶領幼兒解決生活中的問題，進而解決問題。

而在這時，課程變革的策略一是先從解決生活中的事件出發：對於課程變格第一個可能產生的阻力，從生活經驗的出發，可以幫助家長對於幼兒的學習有參與感，也更能感受到幼兒的進步。果乾製作成形後，教師與幼兒討論後，以開店的方式，陪伴幼兒合作完成以及解決各式問題(如宣傳海報的繪製、果乾的包裝、販售商品的價格亦是由幼兒決定等)。

策略二是與社區做連結：開店活動所得的資金，亦投入於部落孤老的照顧，以求得於部落還於部落的目的，並讓課程走出課室，開始與社區有更多的連結。

研究者發現，即便現有的班級採混齡難以兼顧，但是只要從生活經驗出發，教師仍然能夠在班級中運作，讓幼兒初探方案課程中的從生活中發現問題，解決問題的方式。第一年的課程嘗試，因為受到電視台的採訪，家長也更願意瞭解幼兒園所進行的課程，並且願意加入幼兒園的課程活動中，從原本的旁觀者變成合作者，打開課程變革的契機。

（三）轉型第二年-阿美族野菜文化的初探

在幼兒園內，目前與原民相關的文化政策包含：沉浸式母語、本土語課程。放眼國家的教育政策上，在現行的幼兒園教保活動課程大綱(教育部，2017)中，與多元文化相關的課程目標分別為：「社-1-6 認識生活環境中文化的多元現象」、「社-3-5 尊重生活環境中文化的多元現象」、「認-1-3 蒐集文化產物的訊息」、「認-2-3 整理文化產物訊息間的關係」。有了第一年的課程轉變，且得到家長的認同後，第二年便延續度一年的策略，從原民文化出發，包含了生活經驗與文化的傳承，並更能將社區的資源帶入，讓社區內更多的成人了解到幼兒園正在進行的課程模式轉變，以及對於幼兒的助益。

選擇野菜的原因，乃是由於「食」仍然是幼兒園普遍碰到的問題，因此如何陪伴孩子認識野菜，進而喜愛野菜、蔬菜，並養成均衡飲食的好習慣，便是研究者在第二年的課程目標。

在課程結束後，發現確實能提升幼兒對於傳統文化與野菜之間形成連結，並

將其延續其家庭中。最後已訪談幼兒、家長、搭班教師，與測驗幼兒對於野菜認識等方式。發現從幼兒對於野菜認識、家長回饋、搭班教師感受上，皆感受到幼兒對於阿美族野菜文化的了解，並且也提升幼兒對於蔬食的接受度，達到文化傳遞與幼兒安全與健康的統合，同時也間接喚起家庭對於野菜文化的認識與幼兒飲食文化之認同。

(四) 轉型第三年-收穫與埋下種子

至今已經第三年的幼兒園課程變成，目前已經全然的將傳統簿本移除，同時也不會有幼兒園沒有教注音的困境，課程逐漸走向穩定與符合課程大綱的狀態下，我們藉由申請本土語言的經費，進行校園整體的彩繪，由同樣參與課程變革的幼兒園老師主筆，將阿美族文化的特徵、當地特色風景等，藉由著畫筆、噴槍一點一滴的繪製於牆面上。幼兒也共同參與牆面的彩繪，進而也能夠以不同的方式，重新認識在地文化，埋下對於土地認識與保育的心。

經過了與生活經驗相關聯、邀請社區參與融入，以及配合當地文化背景的策略施行後。目前的第三年，家長與社區的參與亦變得更為緊密，達到從幼兒園影響家庭，進而達到共好的狀態。課程的變革也確實達到了初步的功效。

三、課程變革的困境

在實際施行的三年課程的轉變後，研究者整理出以下三點在進行課程變革時可能會遭遇到的困境三點，以供其他人做參考：

(一) 家長的觀念

對於家長而言，幼兒應該在幼兒園時期培養讀寫的基本能力，為了銜接到小學的分科學習。其一，地處偏鄉，多半為隔代教養，因此教養、教育的方面都希望由教師為主要的教導者。其二，由於資訊的流通，許多家長對於幼兒教育的實質內容並非清楚了解，常常認為是一個「托育」的地方，但卻又希望教師能教導基本能力。

(二) 教師的心態

對於教師而言，幼兒園教師一直扮演著重要的角色，陪伴幼兒一天八小時的時間，舉凡生活自理、語言、大小肌肉發展等，都需要幼兒園教師細心的觀察與陪伴學習，但如教師本身認為工作已經很繁瑣而不願意再做課程的變革時，自然也就無心力去與家長溝通、設計新的課程模式。因此，萬事起頭難，最難的便是

如何讓教師在心態上做好調整。

（三）幼兒的經驗

相較於都市地區幼兒生活擁有較多的刺激，偏鄉的幼兒園因為多半為隔代教養，或家長工作時間長等因素，幼兒的經驗相對很貧乏，加上傳統文化技藝的流失，幼兒的經驗往往只有在手機、平板或電視上所得到的資料，很多時候連生活自理能力都需要花時間去陪伴與教導。而因為幼兒經驗的匱乏，在方案課程進行時的討論便需要更多的指引，才能夠逐漸讓討論產生結果，因此在課程的帶領上，會需要教師幫忙增加更多的經驗，包含：閱讀、校外參訪、家長分享等方式，讓幼兒的經驗增加。

四、課程變革的展望

經由上述所提到課程變革的困境，研究者提出以下三項期許讓偏鄉課程能有效變革的期許與展望：

（一）家長融入課程

家長就像是一代又一代的傳承，在這海線的小社區內，家長多半都有親戚或朋友關係，因此在逐漸建立起課程的口碑後，家長們的口耳相傳與分享，讓更多家長願意將自己的經驗、能力融入到學校的課程中，進而讓幼兒園的課程不單單只有在校園當中，而是在家長共榮的狀態下，成為社區鄰里一起努力的目標。

而他們的進入，也無形中未沒有簿本、不教注音等容易被質疑的問題逐漸被瓦解，進而讓課程的變革更為順利。幼兒園團隊的課程設計、教學歷程改變了家長對幼兒教育的刻板印象。課程活動的實施，園方也應邀請家長提供人力資源的協助，不僅能提供家長自身的豐富經驗，也能使家長對幼兒在學校的學習歷程更加瞭解，漸漸認同教師的教育理念。

（二）教師的精進

除了家長的投入，教師本身的精進同樣也很重要。Powers(2004)認為在地文課程可以幫助教師的專業成長，包括運用在地資源進入學校、與其他教師共同合作、教師的個人成長，以及更強的課程規劃技巧。現階段的課程來自於過往教師的經驗，但是在近幾年，幼兒園教育課程亦有了很大的發展。從過往的主題、方案課程，逐漸走入了學習區、鬆散素材等方式。對於偏鄉的教育而言，能夠以學習區以及鬆散素材等方式，或許更能夠避免過往方案教學中，幼兒因為經驗的不

足所產生的問題。

但要如何以新的課程模式來引導幼兒，方需教師自身的精進，藉由著閱讀、研習，讓課程的模式能夠與時俱進，在現有的基礎下繼續發展。並且透過各縣市教育局處舉辦的教保專業研習，讓教師能在假日進行進修，經講師提供專業的知能讓教師進行現場課程的結合，且於本園教保服務人員進行研習心得分享。

（三）幼兒經驗的傳承

在偏鄉地區，幼兒園與小學部關係密不可分，偏鄉教師人數較少的優勢便可在內展現。在校內，應由校長將幼兒園與小學牽線，讓沒有進度壓力的幼兒課程活動，以及畢業後幼兒學習狀況，做一個統合，除了讓人更了解以非傳統簿本形式的幼兒在上小學後表現的情形，做為課程變革的佐證，亦可讓家長對於此課程變成更為放心。

加上，幼兒彼此之間多半有的親戚關係、玩伴關係，以及畢業後同樣在同學學校就讀的經驗，讓幼兒不會在畢業後就完全脫離幼兒園。因此對於偏鄉幼兒園課程的變革上，如能引入更多幼兒以及學長姐的經驗，更能讓幼兒園的經驗得以累進成長，一年一年有更深入的變化。

五、結語與建議

偏鄉教育的課程，隨著大環境的改變漸漸的走向在地化課程。傳統的讀寫算已經不是主流趨勢，取而代之的是在地化課程，或者是開放式的課程。為期三年的課程變革，最重要的還是需要來自家長的認同，教師如何能夠將課程變革的原因以及背後的理念讓家長知道，贏得家長的支持，並且讓家長從原先的旁觀者進而成為合作者的關係。方能夠讓整體的課程變革達到效果，在偏鄉達到拋棄課本的正常化教學。

對於很多人而言，如何能在偏鄉繁瑣的事務中，找到新的課程契機，相信並不是那麼容易的事情，但唯有開始進行教學計畫的變革，以教學會議的方式凝聚起幼兒園的共識，之後拉長整體課程變革的期程，以一年一年的變化取得家長的信任，方能夠在最後看到成長豐碩的果實，而幼兒亦能夠在這樣的課程中有所成長。

參考文獻

- 王顥婷（2014）。幼兒園教師實施在地化課程之課程決定與專業成長。未出

版之國立臺東大學幼兒教育學系碩士論文，臺東縣。

- 牟嘉瑩、楊子嫻（2016）。點亮教育的「心」燈火-偏鄉教育。臺灣教育評論月刊，5（2），頁4-6。
- 教育部（2017）。幼兒園教保活動課程大綱。臺北：教育部。
- 教育部（2018）。幼兒園教保活動課程大綱。臺北：教育部。
- Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. The Journal of Environmental Education, 35(4), 17-32.

新住民子女國小學童課業輔導的困境

林鳳仙

銘傳大學教育研究所先修生

一、前言

過去曾在公私立小學擔任普通班高年級導師的筆者，因著家中二兒子的出生後，便辭去教職生涯，一心在家專職育兒把持家務。隨著老大、老二陸續就讀國民小學，我也隨之加入學校的課輔志工媽媽行列。在將近六年的擔任課輔志工媽媽之際，所輔導的學童皆是屬於新住民子女課業成績低落的一群，尤以主科國語文普遍於更甚其他科。探究其主因源自於原生家庭父或母（雙親）之國籍為東南亞國家，像是印尼、越南、菲律賓、泰國等，著實無法確切提供學童在主科國語文的優質學習環境。針對此點之緣故，筆者認為有必要對新住民子女先行教授國語文注音符號的聲符、韻符及拼音之學習基礎，再進入國語文生字、生詞、字形字音等範疇之教導，以提升全面性課業之成效。

二、新住民之國小學童課業輔導的方向

當筆者在擔任課輔志工媽媽之時，發現新住民子女之國小學童，針對國語文注音符號的聲符、韻符及拼音之準則，相對低落於同年齡的學童，必須從國小一年級的國語科首冊之注音符號的聲符、韻符和拼音從頭教起。

（一）每週二次到四次的反覆教授拼音之準則

每次以晨光活動時間上午 7:55-8:35 四十分鐘之教學，從注音符號的聲符、韻符及結合韻符等拼音準則的一對一教導下，新住民子女之國小學童大都能學習，並且逐漸學會唸讀單音、拼音的方法。之後，再進行國語科第一冊唸讀課文的學習部分，然須以反覆的多遍教授才能獨自唸讀之。爾後，奠立其注音符號之拼讀基礎後，方可教授孩童目前所就讀的年級之語文領域--國語課程。

（二）開始教授學童目前所就讀年級之國語科目的情形

教導新住民子女學童其注音符號之拼讀準則後，即進行第二階段的學習，就以實際學童目前所就讀年級之國語科目來教授。逐課依生字習寫、生詞解釋、課文解說、短句練習、字音字形等教導，以配合班級教學之進度，再訂定範圍讓孩童返家後複習。

三、課業輔導的困境

因基礎能力的關係，當他日這些孩童又來到課輔教室上課時，發現孩童對之前教過的內容並不十分熟悉，必須由擔任課輔志工媽媽的筆者，再次的多遍教授，方能有所印象。詢問之下，學童返家後，並不會主動對國語科目做學習。

（一）學童返家後，大都習慣以父或母（雙親）國籍母語和家人對話溝通

由於學童的父或母（雙親）之出生地來自於東南亞國家，習慣以國籍母語和家人間對話溝通，自然學童返家後，也是以父或母（雙親）之國籍母語作為主要對話溝通語言，相形之下對所就讀學校教授的國語科就顯然不熟悉。同時，也因家庭不重視，更易造成學童缺乏學習動機。

（二）學童的父或母（雙親）不諳本國語言發音之結構

由於學童的家長父或母（雙親）來台後，沒有完善的語言學習管道，不諳本國語言發音之結構。當子女在生活或學業上有困難時，家長的語言能力無法讓子女充分的了解，加上新住民配偶的教育程度普遍較為不足，對於子女的課業較無法指導，因此造成子女學習發展受限，出現遲緩現象。即使學童有參加學校安排的課業輔導，仍然幫助有限。就算課輔志工媽媽有心教授，然而在學童返家後，家中無法提供一個良善的學習環境依舊是事倍功半。

四、結論與建議

（一）結論

在擔任國民小學課輔志工媽媽之際，由於接觸到的是新住民子女之學童，了解到學童課業成績普遍低落於同年齡的學童，此乃源自於學習國語文的困難與原生家庭之環境有很大的關連。除此，再加上學校教師因班務繁雜之羈絆及課程進度之壓力，無法兼顧其新住民子女在國語文學習之成效。然而國語文是所有學科的基礎，在國小階段，國語文學科學習的成果之好壞對於學習其他學科都具有相當程度的影響。綜合以上論述，筆者深切體現對新住民子女在國語文教授之急迫性。因此，為了進一步加強新住民子女之學童的國語文程度，以提升全面性課業之成績，應是政府及學校刻不容緩的作為。

（二）建議

1. 依據新住民子女之學童需求統一訂定國語文教材

政府及學校應依據新住民子女之學童需求統一訂定國語文教材，讓課輔志工

媽媽能夠在一開始接觸新住民學童時，就教授有系統連貫的國語文知識內容，而非是以課輔志工媽媽去探究摸索如何教授所需之教材。

2. 由每位課輔志工媽媽長期教授同一位學童

每位課輔志工媽媽若能長期教授同一位學童，除了讓課輔志工媽媽較能清楚掌控孩童的學習程度和學習狀況，也能降低學童必須重新適應不同課輔志工媽媽的教授方法與互動之熟悉度。

3. 加強教師與課輔志工媽媽的互動

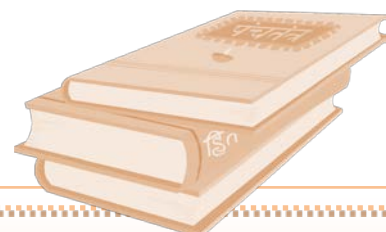
課輔志工媽媽在輔佐及補救新住民子女國語文學習的不足，若能從任課教師處得到新住民學生的學習情形，可讓課輔志工媽媽更了解該從哪些地方加以協助，可收事半功倍之效。

4. 重視新住民子女親師教育之溝通

由於新住民家長於子女返家後，大皆無法用國語文教導其孩童，因而造成新住民子女國語文學習程度的低落，政府和學校若能重視此議題，並思解決之道，始能徹底改善新住民子女國語文學習的成效。

參考文獻

- 張碧珊（2006）。國小一年級外籍配偶子女注音符號能力之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 蔣金菊（2010）。140、127、82、166。新移民家長參與及其子女學校生活適應之研究以屏東縣曙光國小為例。
- 陳慧、王苓（2006）。新住民子女教育問題與解決策略之探討sf.csj.ks.edu.tw
- 陳淑麗（2008）。二年級國語文補救教學研究——一個長時期密集的介入方案。《特殊教育學刊》，33（2）、27-48。
- 黃沛文與唐淑芬（2007）。新住民子女教育困境與因應策略。《研習資訊》，24（6），139-148。



停留不前的青春—校園中的自殺防治

紀慈

國立臺北教育大學生命教育碩士班研究生

一、前言

在充滿挑戰的輔導工作中，遇到自殺個案難以避免，是輔導老師必須備戰的能力，而在實務現場的處理，連結個案的生態系統是常運用的方式，也會經常面對個案身邊重要他人透露自殺意念的危機與評估，「自殺防治」確實是身為第一線教師該有的敏銳。根據行政院衛生福利部 2018 年公告的國人死因統計結果數據顯示，於 2017 年「自殺」是 15-24 歲族群（國中到大學階段的青少年）主要死因第二位，也是 25-44 歲族群主要死因第三位，這樣的數據反映在近年的輔導個案類型，自傷或自殺的學生比例增高，是值得被重視且不容忽略的議題。本文從理論和實務層面探討自殺成因，整理輔導原則與策略，希望能提供現場教師參考，以具備相關的輔導知能。

二、自殺成因面面觀

人面對問題的樣態千百種，何以選擇走上自殺一途？根據過去眾多文獻討論以及實務現場的經驗，整理概述如下。

（一）相關理論探討

有自殺傾向的個案狀況，多是生活中面臨了巨大的壓力而不知如何面對，例如現實經濟需求、家庭或同儕人際關係、為疾病所苦等多方面，情緒困苦、無助、手足無措致使人陷入心理困頓。面對困境的樣態有很多種，選擇走上絕路是其中一種方式，有自殺意念的人經常會出現「不如死一死算了」、「死了應該會比較輕鬆」等訊息。在李美媛（2007）研究中指出自殺議題可以從不同的理論觀點探討：

1. 生物學理論：近代許多研究指出，憂鬱症患者腦中血清素濃度較低，而這也與自殺有高度相關。顯示生理因素與自殺行為的關聯性值得注意。
2. 精神病理學理論：Jacobs 等人（2003）研究指出無論是憂鬱症、思覺失調症、人格疾患、焦慮性疾患等等，數據皆顯示與自殺行為有密切相關。
3. 心理學：
 - （1）心理分析理論認為人有生之本能和死之本能，Kastenbaum（2002）認為當求生力量和自我毀滅相互競爭時，死亡意念就可能會出現。
 - （2）認知心理學派 Rudd、Joiner 與 Rajab（2001）提出自殺信念系統的核心信念模型來解釋，認為自殺者的信念系統幾乎被全面性的絕望感籠罩，出現許多非理性想法（我不值得被愛、我無能、我再也不能忍受...），一

且面臨危險或失敗、失落時，他的認知僵化而沒有彈性，可能走上自殺一途。

- (3) 存在主義 Yalom (2002) 指出「邊界經驗」，使人們跳出日常模式把注意力集中於存在本身，最強大的邊界經驗即是面臨自己的死亡，若存活下來，這樣的經驗對往後的人生具有極大衝擊和改變。
 - (4) 家庭系統論認為個人問題存在於家庭組織型態、家庭成員溝通模式、家庭成員日常互動中。Bongar、Golberg、Cleary 和 Brown (2000) 研究指出自殺家庭有下列特徵：a.不良家庭溝通方式和問題解決技巧；b.家庭成員有代罪羔羊產生；c.對依附對象的失落和威脅；d.失功能家庭，如父母關係沒有彈性、矛盾、衝突；e.家庭病態，如父母患有精神疾病、藥癮或酒癮。
 - (5) 資源保留論定義「資源」是指被個人評價為有價值的事物，Williams 和 Pollock (2001) 認為若無法有效控制資源時，則會感覺壓力而選擇防衛或逃避策略，無處可逃時就可能自殺。
4. 社會學理論：Durkheim (黃丘隆譯，1990) 以社會結構及其擴散功能，分為自利型自殺、利他型自殺、迷亂型自殺、宿命型自殺。

無論是以哪一種理論為論點，可以知道人是複雜的，必須以不同面向探討和詮釋進行深度了解，從許多研究也可以知道自殺成因複雜，不同文化、區域環境、族群、年齡、性別等都有不一樣的影響因素，我們都需要學習以更寬廣的心去理解自殺個案。

(二) 實務現場所見

對於青少年來說，親子關係和同儕關係是影響最大的關鍵性角色，遇到困境容易引發負向情緒，若壓力過大而沒有適當引導，易誘發其自殺意念和行為 (羅品欣，2007)。在學校場域裡面對的個案，家庭因素和校園人際互動確實是造成他們心理危機的主要原因。現代的孩子除了在校交朋友，網路也是主要管道，尤其在現實生活中人際相處屢遭挫敗的孩子，轉而將重心放在網路交友，可以拋開平時面對人群的壓力、扮演一個想像中的自己，且具有匿名性，可以在虛擬世界中與人互動，以此尋求慰藉。這也不得不讓我們大人開始重視網路平台帶來的便利性之外的隱憂。近期許多新聞也不難看見，「霸凌」雖被預防與規範，但仍以各種形式存在，網路霸凌即是一種，而且經常讓孩子難以面對這無法承受的壓力而走上絕路。

另外，開始進入青春期的青少年，此階段容易對偶像明星、藝人產生強烈認同感，外型打扮、言行舉止都成為模仿對象。現今新聞媒體與報章雜誌的報導，為了收視率 (閱聽率)，以深入或延伸方式挖掘事實，誇大與渲染吸引了讀者或

觀眾，這也使尋求認同的青少年無形中被訊息影響，進而學習與模仿。從潘玲菁（2008）的研究中可以得知有 5.6%到 26.3%青少年知覺到媒體自殺報導會造成心理健康的負面影響，包括生命態度較負面、自殺看法扭曲及情緒較憂鬱焦慮，研究調查數據顯示報導影響極大。

表 1 誘發青少年自殺的因素

| 不利因素 | 舉例 |
|------|--|
| 人際關係 | 家庭親子關係不佳、同儕互動關係不佳、遭遇網路霸凌等，易使青少年陷入心理危機。 |
| 網路媒體 | 社會新聞事件過度延伸報導、明星藝人的影響、網路訊息誇大不實等，都是青少年模仿與學習來源。 |

三、輔導角度看自殺

美國心理學家 Bronfenbrenner（1979）提出生態系統理論 (ecological systems)，輔導個案時以此理論出發，確實能提供很大的幫助。

(一) 生態系統理論

包含微系統、中間系統、外部系統與鉅視系統。特性為：人與環境是一個無法切割的整體，每個人的發展都受到這四個系統的影響，且四個系統依與個體互動的頻率及密切的程度有所區別，由小到大如同草履蟲般的巢狀結構，並維持在一種動態平衡 (equilibrium) 狀態，且沒有一個系統是全開或全閉的。輔導工作中，依生態系統理論出發看待個案，較為全面、不偏頗，也較能理解個案為何成為現在這個他。

與個案關係最密切的就是微系統（家、學校、工作場所）以及中間系統，都是最能觀察、建立關係與評估的場域，也有比較大的機會及時協助個案（謝璟婷，2007）。輔導老師蒐集訊息建構出個案周遭的環境，將其問題概念化，再設定輔導目標與策略，也與個案身邊重要他人進行會談（求學階段中的孩子多尋求導師、家長、同儕協助等），提供相關諮詢，給予孩子真正需要的支持，才可能有效阻止自殺行為發生。

(二) 輔導陪伴的原則

遇到有自殺困擾的學生或家長，更要冷靜以對。除了已發生的自殺行為，大多數人透露的自殺意念，通常也代表著求救訊號，我們能提高警覺性，及時提供必要的協助。在對話中根據對方表現的負向情緒、異常行動與改變、自殺徵兆的

預警等，若發現對方的自殺意圖，承接他的情緒，不要害怕與他談談「細節」，讓我們可以更審慎評估自殺危機程度。在關係夠穩定的情況下，「直接詢問」確實能讓對方感到安心，讓他知道我們願意介入和協助，而讓他放心地說出心裡真正的想法，太過迂迴、婉轉的用詞和語氣反而易使他感覺不自在。倘若發現校園中的個案必須進行責任通報，告知輔導室個案狀況，啟動必要的流程，以連結需要的校內外資源（輔導老師、心理師、社工師、自殺防治中心、公衛護士等），每個角色各司其職共同服務個案，建立完整的防護網。

個案的敏感，能感受到我們陪伴的態度傳達什麼樣的意念，校園中常用的「不自殺契約」即建立於諮商輔導中的信任關係，在自殺念頭或行為出現時，還能想起曾與人的約定，不能輕易放棄與這世界存有的連結。訂立契約是輔導過程中常見並在經驗上有效的手段。而這類契約絕非以懲罰來迫使被輔導者遵守規則，而是希望透過建立契約的過程把內容「突顯(highlight)、具體化，期望該內容能進入並常駐在被輔導者最表層的認知記憶當中」。而訂立「不自殺契約」之目的，是讓思考情緒處於較混亂狀況的學生把焦點放在自救方法，萬一他們有自殺念頭時，增加其回想自救方法的機會。因此「不自殺契約」不是要立即解決所有學生自殺的背後原因，而是一項急救工具。

另一群需要關懷的是面對親友自殺的個案，因為他們面臨了生活中的巨大衝擊，所引發的痛苦情緒需要我們多一些關心陪伴。遺族在心理上經常會卡關，稱為「心理交易」（楊淑智譯，2001），可能會讓他產生有害於己的行為：尋找代罪羔羊、產生罪惡感、無限沮喪的問為什麼、漫長的告別、阻斷、緘默、自殺（呂欣芹，2007）。因此，陪伴遺族是我們能把關和掌握的人，多一點關心避免下一樁憾事發生。

（三）案例分享

1. 阿凱的鬥爭

某日突然接獲家長打來的電話，告知學生阿凱（化名）大量吞食安眠藥送醫急救，所幸休養後並無大礙。這是輔導室長期個案，但在長時間陪伴下表現行為已趨於穩定，唯獨家中問題仍未解決，阿凱的表現深受家庭影響，時好時壞。案父原生家庭較為複雜，親子關係緊密又衝突，經常惡言相向或以死相逼，阿凱漸進學習到以更激烈的方式表達自己，才會讓大人停止，願意停下來聽他說話。

對於阿凱來說，生活中最重要的「家」是心中的支持，長久以來家人之間的相處沒有改善，反而有更多困擾讓他煩憂，也開始學會以情緒綁架大人，出現自殺行為對他來說並不是要達成這個目的，而是一種手段——讓大人退縮害怕，阿

凱也能因此獲得想要的。這一來一往之間，增強阿凱自殺的意念，一再上演類似劇情，讓自己、家裡與學校充斥著不安，深怕哪天阿凱真的會走上絕境。

2. 擺脫鬥爭，尋找生活目標

等著阿凱身體恢復，正常回到學校，雖然參與班上事務依舊排斥，但他沒有放棄自己的體育專長——游泳，讓自己的心力全心全意投入，與校隊一起練習是他生活的重心，從沒缺席過，即便在醫院中休養也念念不忘與教練有約，趕著歸隊。班級導師理解阿凱的困難，調整課業標準，減少額外壓力，運用同儕力量給予阿凱在班上的穩定感；輔導室整合內外部資源，包含輔導教師、社工師、心理師等專業輔導人員的介入，分工協助阿凱與他的家庭。從生態系統理論看，學校相關人員在微系統和中間系統中努力，共同目標為陪伴阿凱面對問題，找尋新的解決方式改變舊有行為模式，勇於選擇自己想要過的生活。

四、結語

人人都是自殺防治守門人，尤其身為教師，每天接觸的學生或許就在與我們的對話互動中釋出求救訊息，我們都應具備敏感度，把握時機，讓他知道我們願意支持和陪伴，可能就能減少許多憾事。專業助人者擔任如此重要角色，但我們很少會關注到他們的狀態，因此相關的專業知識課程、自我成長與心理調適是值得發展與研討的領域，為自殺防治作層層把關，或許能有更好的預防效果。身為輔導教師，面對可能有自殺疑慮的個案，應具備比一般人更高的敏銳度與觀察力，提早發現覺察學生異常行為，連結合適的相關資源，讓個案知道他並不是一個人，多方面安排以降低憾事發生。

另一方面，針對社會與教育的議題，我們要正視媒體的影響力量，閱聽人也要學習對訊息做正確的篩選。大人隨時留意孩子的情緒狀態，適時澄清觀念，瞭解他們的想法。近年學生因感情因素、親子關係緊張以自殺解決問題的新聞層出不窮，教師應藉機在課堂上與學生作相關討論，帶入生命教育議題，懂得珍惜生命的可貴，開拓想法以避免鑽牛角尖的悲觀消極。對生命的理解和體悟，是現今教育內容所缺乏的，期待 108 課綱中納入了生命教育，讓大眾更重視這方面的素養，一起在教育上建構更安全的防護網，讓孩子的青春能繼續大步向前。

參考文獻

- 呂欣芹（2007）。陪伴學生走過親友自殺的傷痛。《諮商與輔導》，260，23-26。
- 李美媛（2007）。自殺相關理論探討。《諮商與輔導》，260，2-6。

- 易之新譯（2002）。*生命的禮物：給心理治療師的85則備忘錄*（I. D. Yalom 原著，2002年出版）。台北：心靈工坊。
- 黃丘陵譯（1990）。*自殺論*（E. Durkheim原著，1951年出版）。台北：結構群文化。
- 楊淑智譯（2001）。*難以承受的告別－自殺者親友的哀傷旅程*（C. Lukas和 H. M. Seiden原著，1997年出版）。台北：心靈工坊。
- 潘玲菁（2008）。青少年學生所知覺媒體自殺報導對心理健康影響之研究的相關因素探討－以某個藝人自殺事件為例。*教育心理學報*，39(3)，355-376。
- 衛生福利部 106 年 國人 死 因 統 計 結 果
<https://www.mohw.gov.tw/cp-3795-41794-1.html>
- 謝璟婷（2007）。從生態系統理論談青少年的自殺成因及預防策略。*諮商與輔導*，260，7-13。
- 羅品欣（2007）。從人際關係的發展危機探討青少年自殺的成因。*中等教育*，58(5)，130-139。
- Bongar, B., Golberg, L., Cleary, K. & Brown, K. (2000). *Marriage, Family, Family Therapy and Suicide*. In, R. Maris, A. Berman & M. M. Silverman (Eds): *Comprehensive textbook of suicidology*. New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4
- Jacobs, D. G., Baldessarini, R. J., Meltzer, H., Conwell, Y., Pfeffer, C. R., Fawcett, J. A., Simmon, R., & Horton, L. (2003). *Practice Guideline for the Assessment and Treatment of Patients with Suicidal Behaviors*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Kastenbaum, R. (2002). *Death, Society, and Human Experience*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rudd, M. D., Joiner, T., & Rajab, M. H. (2001). *Treating Suicidal Behavior: an*

Effective, Time-limited Approach. New York: the Guilford Press.

- Williams, J. M. G., & Pollock, L. R. (2001). *Psychological Aspects of the suicidal Process*. In K. V. Heetinger (Eds), *Understanding Suicidal Behavior: The Suicidal Process Approach to Research, Treatment and Prevention*. Chichester: Wiley.



身心障礙學生參與適應體育課程之淺析

林佳怡

銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

筆者在教學現場進行觀察，校園中課餘時間，有不少智能障礙學生會透過球類或跑走活動來達到運動及提升人際互動效果。也經常於適應體育課程教學中，觀察到身心障礙學生在適應體育課程的參與度比其他學科方面相對較高。

在體育活動進行時，也有不少身心障礙學生因體型較豐腴、身體知覺不佳或是體適能相較下比同年齡學生不足因素下。造成學生的學習能力、動機意願和注意力也較同年齡中稍顯缺乏許多。根據許力仁（2012）指出，適應體育是以身心障礙學生為對象，考量特殊需求學生能力、興趣及限制，結合體育與特殊教育專業，規畫符合使單一個體且有組織化的體育活動。所以對於個別差異較大之學生而言，若適應體育課程無法依學生之現況能力來規劃課程，容易造成學生常因無法正確依指示完成其相關動作表現，也會對自我較缺乏自信心，進而影響學生對於課程的參與度。又再者以人手一支智慧型手機的現代社會來說，學生長時間使用智慧型手機時，就會習慣坐著不動，或作息不正常的情況下，學生體能逐漸衰退，肥胖比率也較同年齡高。

根據賴秋進指出（2006）指出，鍛鍊特殊需求學生的體力，增強其運動的能力，亦有穩定的情緒，也幫助學生能適應社會、促進安全與健康的生活。而蔡馨儀（2012）指出，身心障礙學生更需要具備適當的體適能，才能執行日常中的活動，並具有獨立性，以避免在與一般人從事相同活動時，需花費更多力氣。若教師可以針對身心障礙學生的現況能力，來能完善規劃適應體育課程，設計適性的教學內容，使學生於適應體育課程充分參與，並從中獲得助益。

二、適應體育教學之現況

根據許銘松（2000）指出，國內在 1979 年教育部公布國民中學體育特別班實施計畫後，即一直使用「特殊體育」的名詞，但在 1999 年 6 月 23 日教育部召開「改進特殊教育教學中程發展計畫」第一次委員會議中，因應國際學術領域名詞的更改，故將「特殊體育」改為「適應體育」。因此在文獻探討上「特殊體育」的字眼，實為現今所稱之「適應體育」。

而教育部體育署於 2013 年 9 月指出在《體育運動政策白皮書》（教育部，2013）中，以「健康國民、卓越競技、活力臺灣」為主軸，進以貫穿匯通「優質運動文化」、「傑出運動表現」與「蓬勃運動產業」之三大核心理念。在六大議題

之學校體育項目中，特別將適應體育提出，並落實適應體育之實施，可從改善校園無障礙設施、師資、教學及活動辦理、促進運動參與的權利，並針對適應體育之實施訂定短、中、長程目標，也提出相關發展策略。

教育部國民及學前教育署優質特教平台於2015年12月提出高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱－高職教育（教育部，2015）中表示，將教學科目與學分數表中提到體育課程可以適應體育替代之，以提供特殊教育學生安全、安心且無障礙的學習環境為首要考量，再依據個別學生之身心狀況與需求，設計符合學生之課程。為因應融合教育的趨勢，多給予身心障礙學生鼓勵及多參與體育活動，亦將發展適應體育為提升學生皆能參與體育活動，並針對身心障礙學生營造良好之學習環境，減少因各別差異而造成學生運動學習之阻礙。避免因課程設計未符合學生現況能力及需求，來影響學生學習及參與意願，造成學生評量結果有所落差。所以在適應體育教學活動中，特教教師扮演相當重要的角色，對於身心障礙學生參與適應體育之意願是具有影響力的。

三、適應體育教學之問題

在教學活動過程中，教師為第一線執行者。根據楊忠和（2004）指出，對身心障礙運動所提供的課程幾乎與一般正常學生一樣，缺乏以學生之個別差異而設計的個別化教學方案，因此，特殊需求者體育教學，長期以來一直無法顯現應有的教學效能。授課教師應思考在面對個別差異較大之身心障礙學生，該如何設計及調整課程以符合學生之能力。需考量其特教教師本身適應體育課程的專業能力及熱忱，是否符合成為適應體育教師之條件。根據翁維鍾（2009）的研究結果也指出編擬體育課 IEP（Individualized Educational Program；IEP）參考依據不足，六成以上教師不認為體育課 IEP 合乎學生起點行為能力、學習目標設定符合學生需要，並且教師認為編擬最大的困難在於「缺乏參考教材」、「缺乏行政資源」、「缺乏適應體育教學知能」。而一般體育課教師最常使用之教學方法為著重於學習動作技能方面，讓學生在課程中重覆練習，技能教學上卻忽略了情意與認知的重要性。

教師就學生現況能力差異考量其特殊性，教師並於課程設計及教學方法上進行調整與改變，以符合身心障礙學生之需求，在適應體育課程中讓身心障礙學生有高度參與感及提升同儕互動學習的機會。對於身心障礙學生而言，教師如未先了解學生現況能力，個別差異較大的學生無法理解老師教導之動作表現，讓學生無法學習，進而對於體育課程缺少了學習意願與動機。然而適應體育就是要依學生現況能力去設計出課程，並透過教學活動，讓身心障礙學生在日常生活中也可藉由運動來提升身體活動，進而促進身心方面的健康。

四、適應體育對身心障礙學生之解決策略

根據吳泰億（2005）的研究適應體育依據學生身心狀態的評估與診斷，透過特殊教學設計的體育課程，以適合身心障礙學生的樂趣、能力和限制的發展體能活動、遊戲、運動、韻律等多樣性的身體活動設計，使學生能達成個體適應社會、情感與心智等方面的發展與自我實現，並建立積極、主動的健康生活。適應體育教學應針對各類型身心障礙學生之障礙類別及程度差異，於教學過程中以學生能力與特殊需求來進行評估，進而選擇較適當之教學策略，這才能對身心障礙學生學習有效教學。教師於教學過程中，針對學生現況能力及特殊需求，在教學方法、教學環境及運動器材中加以調整，而教學評量階段，假設有遇到不適當時，可立即將其問題加以修正或替代。

針對上述問題，提出建議如下：

（一）了解身心障礙學生個別差異

在課程進行前，教師應先於得知學生基本資料及與個案管理教師進行討論，了解學生過去參與之相關體育活動表現，以及學生之優弱勢能力，並依個別差異設計適性課程。

（二）融合式同儕學習

融合教育需要不同層面的支持與協助，教師可以讓一般學生了解身心障礙學生的身心特質及現況能力，擔任小天使的角色，適度地給予協助及增強，讓身心障礙學生能提升其動作技能，達到合作學習並提升人際互動關係。

（三）教師充實特教知能，建立專業能力

教師應積極充實新知專業知能，參與相關研習。無論是一般教師或是特教教師都需要學習吸收，彼此之間應相互分享交流分享，了解學生之個別差異及特殊性，創造出更彈性多元、創新豐富及適性之課程，以達到良好學習。

五、結語

新課綱不僅牽動著未來課程規劃之方向，也影響著教育環境，教師需接受學習及適應。調整腳步來面對所改變的教育制度。當特殊教育教師及體育教師為身心障礙學生進行體育課程時，教師不理解智能障礙學生於認知理解及身體現況能力，大多採以傳統式教學來授課，對個別差異較大的身心障礙學生在傳統教學

方法下，除包含學生學習歷程與教學環境外，也應隨著學生之個別差異進行學習目標之訂定，在學習進度與個別需求中來調整評量結果，才是適應體育課程的意義。

無論是特殊教育老師或是一般體育教師，都皆有義務了解法律相關規定，避免身心障礙學生因障礙類別與個別需求，而限制了參與體育活動之權利，身心障礙學生之學習不應被忽略，老師們更應該依身心障礙學生之特性，提供適性體育教學方式，讓每位身心障礙學生均能參與體育學習，重視每一位身心障礙學生平等參與各項體育活動之權利，給予適性的體育活動課程，減少身心障礙學生在運動學習上之阻礙，讓身心障礙學生與普通班學生互動更為頻繁及融洽，營造出友善之學習環境，培養身心障礙學生建立正確的運動習慣，達到教育均等的機會。

參考文獻

- 吳泰億（2004）。高雄市國民中小學適應體育教學實施現況與需求調查（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 翁維鍾（2009）。新竹縣市國民中小學特教班實施體育課個別化教育計畫之研究（未出版之碩士論文）。國立體育大學，桃園市。
- 許力仁（2012）。高雄市國中小視覺障礙學生適應體育實施現況及其需求之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 許銘松（2000）。國小啟智班體育教學現況調查研究。（未出版之碩士論文）。國立體育學院，桃園市。
- 教育部（2013）。體育運動政策白皮書。取自 <https://www.sa.gov.tw/Resource/Other/f1519884683203.pdf>
- 教育部優質特教發展網絡系統暨教學支援平台（2015）。高級中等以下學校特殊教育課程發展共同原則及課程大綱總綱-高職教育。取自 http://sencir.spc.ntnu.edu.tw/_other/GoWeb/include/GetDBfilePDF.php?KeyID=2205039645671095296ec9-f01
- 楊忠和（2004）。真誠關懷身心障礙之健康休閒運動。國民體育季刊，33
- 蔡馨儀（2012）。適應體育教學專家教師之實務知識研究—以重度障礙學生為例（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。

- 賴秋進（2006）。適應體育教學對智能障礙學生健康體適能影響之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。



2030 打造臺灣成為雙語國家願景之我見

吳百玲
銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

在國際化及全球競爭的趨勢下，行政院計畫推動雙語國家政策，前行政院長賴清德於西元 2018 年 12 月 6 日在行政院會拍板「2030 雙語國家政策發展藍圖」，指示「明年將確立『雙語國家』政策，讓臺灣成為使用『中文』與『英文』的雙語國家」，並「已責成教育部成立推動委員會，就目標、期程、路徑、方法進行討論，希望該政策能在明年開始執行，落實方案就是『從小學就開始學英文』。」，各部會應全力執行藍圖中的各項策略，並與地方政府共同努力推動，以厚植國人英語力，全方位提升國家整體競爭力。

為了增加國際競爭力筆者甚為贊成，但時機是否已成。並以芬蘭及新加坡為作為借鏡，並舉臺北市之作法以為檢討，最後提出建議以供各界參考。

二、『政院2030打造臺灣成雙語國家願景』內容摘述

國家發展委員會(後簡稱國發會)指出，政府過往曾推動「營造英語生活環境建設計畫」等方案，針對拓展臺灣觀光資源所營造之雙語化硬體環境，已取得相當成果。本次推動重點係基於過去基礎之上，進一步提升國人運用英語的軟實力。至於推動英語成為第二官方語言，則於西元 2030 年後，視雙語政策推動成果之執行檢討，再行研議，此與新加坡和香港等將英語作為官方語言之背景與目的截然不同。本藍圖係最重要的措施為全面啟動教育體系的雙語活化，含：修法建立彈性創新學習模式、加速教學活化及生活化、充實英語推廣人才、運用數位科技創造普及的個別化學習機會，以及促進教育體系國際化。前行政院長賴清德在西元 2018 年 9 月拋出以 2030 年為目標，打造臺灣成為雙語國家，請國發會擔任主政機關，研議訂定分階段辦理時程，並責成各機關訂定階段性目標及工作內容，他在西元 2018 年 12 月 4 日聽取國發會報告「2030 雙語國家政策發展藍圖」後指出，這與以往所推動的雙語政策不同之處，在於本次是為提升國家整體的競爭力，而非同以往以考試為目的；重視的是提升國人的英語力，而非硬體環境的建置而已。「希望帶動全民學英語，而非只有針對學生」，賴清德(2018)強調，政府的相關措施是以需求面出發，而非單純強調供給面，尤其教育是藍圖當中最重要的工作，請教育部修正相關法規，於 3 個月內提出修法草案。根據目前政策方向，未來將全面啟動教育體系的雙語活化，包括科學園區實驗高中全面雙語化、雙語教學延至幼兒園，加速英語教學活化及生活化，擴增英語人力資源等，加強教育體系國際化，增加國際學院、推動雙聯學制，加強國際學伴等交流。同時也會推動政府服務雙語化，包括各部會官網、政府公開資訊、採購文件、促參案件

雙語化，以及與外國人相關法規、文書、證照雙語化，提高公共服務櫃台雙語諮詢服務，此外也建議司法院對重大判決提供英譯摘要，推動設立全英語電視台，鼓勵臺灣公共廣播電視集團製播英語節目(呂雪慧、郭佩凌，2018; 賴于榛，2018)。

筆者深為贊成政府向下紮根英語教育之美意，但雙語國家政策，需要考量是否有相應的決心跟預算去執行政策。而不是只是喊喊中英文並進的「雙語國家」，但實際上只有多編一些預算做基礎的「雙語教育」。因為雙語國家的形成是個相當複雜的過程。亞洲國家變成雙語國家(如香港、新加坡)通常被英國殖民過；歐洲芬蘭國定兩種語言，其人民有不少機會獲得互動交流，自然而然形成雙語國家；而臺灣島四面環海與歐盟國家之外語學習環境大不同，我們硬是因為要和國際接軌而推動，實在太過奇怪。筆者認為，為了要提升臺灣在國際上的競爭力，國人的英文教育不能輕忽，但雙語國家所涉及的是整個國家的法律及行政制度，還有整體社會文化的重大結構性變革和適應，不同程度的適用範圍和法定效力，將帶來極為不同的政治經濟和社會文化影響，不可太過貿進。

三、借鏡芬蘭的英語教育歷程

根據《教育優先英語能力指標》(Education First English Proficiency Index, EFPEI)指出，在歐洲國家，瑞典(Sweden)、挪威(Norway)、荷蘭(Netherlands)、愛沙尼亞(Estonia)、丹麥(Denmark)、奧地利(Austria)和芬蘭(Finland)，英語能力最好。

其中芬蘭氣候條件嚴酷，強國環伺，又是人口稀少的小語種(芬蘭語和瑞典語)國家，他們深知國際化才是保持競爭力的根本，因此十分重視外語學習，造就了幾乎人人都能說一口流利英語的景況。人民從小就浸染在多語言的環境下，應該沒有人會對「為什麼要學英語」產生疑問。深怕自己被孤立，芬蘭人不論有無國外經驗，完全不影響他們學習外語的心。在芬蘭雙語教育發展的歷程中，他們的語言教育也曾經像臺灣一樣，以文法為教學導向，但是經過教育改革，語言教育逐漸以情境教學為主體，重視聽和說的能力，落實英語實用化。英語教學成果因此有了明顯的進步。外語學習的共識不只存在學校教育，也反映在日常生活中。例如，芬蘭的外國影片沒有芬蘭語配音，只有母語的字幕。每天打開電視就可以輕易地接觸到英語等外語。另外，網際網路的普及，對只有五百萬人口的芬蘭來說，吸收到外來的資訊也是十分稀鬆平常的事(陳之華，2018)。

在芬蘭教室裡，教師們也是芬蘭語與英語夾雜使用，只要能教會教好學生就好。不僅教語言本身，芬蘭的英語教學更重思考、脈絡化學習、在地文化連結與文化認同(李淑菁，2018)。相對於芬蘭的英語教育完全是以學校所教的為基礎，卻能成功的帶領全國各行各業在日常生活中都能說英語，而不像我們滿街都是英

文補習班，而在日常生活中能說流利英文的民眾卻為數不多。過去 12 年(西元 2007 至 2018 年)，一個名為教育優先(Education First)的全球英語指標編製機構測試了來自全球各地將近五百萬位成年人的英語能力。但西元 2018 年，臺灣在 88 個國家中排第 48 名，不但較去年第 40 名下跌 8 名，還輸給大陸(劉立諭，2018)。因為英文之於臺灣，只是個考試的科目，而不是生活化的東西。國小補兒美，國中補課內加初級英檢，高中補課內加上中級英檢，到了大學，英文爛就直接放棄，還可以的就拼多益，英文的程度就是一直用成績來界定，出了社會也是一樣。

四、借鏡新加坡的雙語教育政策

自新加坡於西元 1965 年獨立建國以來，雙語教育即成為主流教育體系的基石。所有新加坡學生除以英語為主要教學語言外，還必須修讀所屬族群的“母語”課程。新加坡推行以「英語」為主、「族群母語」為輔的雙語教育政策，是人民行動黨政府基於國家發展和族群團結所作出的必然選擇。在新加坡的華族社群裏，華族學生必須接受“英文為主，華文為輔”的雙語教育體制，在基礎教育階段修讀十到十二年的華語課程。但相對於英語应用能力，華語在新加坡的教育體系只是單科，教學時間有限，本地學生聽說能力還行，“讀寫能力”卻不斷弱化。新加坡原本期望在雙語教育制度下，能培養華族學生成為華英雙語同等優異的雙語人才，但從過去四十多年社會語言環境的變遷，教育當局已意識到雙語教育制度是有所局限的。因此，新加坡政府曾三次進行大規模的華語教學改革，除了修訂更接近現實的有效性教學目標，同時為了栽培應付中國崛起後所需的大量華語人才，也在指定的特選中學開設“雙文化課程”。新加坡的教育政策就是在不斷的調整下，才一直保有領先亞洲的競爭力(吳英成，2010)。陳彥銘表示(劉立諭，2018)，新加坡在雙語教育的成功，歸功對於教師的投資和創新的教學方式。他並提及，內容和語言的整合學習，簡稱 CLIL (Content and Language Integrated Learning)是目前國際上公認的雙語教學趨勢，即是以英語教授如數學或自然科學等科目。

跟臺灣人口結構比較類似的是新加坡，國內人口組成華人佔 77%，馬來人佔 14%，印度人佔 8%，跟臺灣一樣華人是多數，但其設定的官方語言中卻有英文。其推行主因是被英國殖民過及前總理李光耀的想法。他認為語言是取得知識的關鍵因素，英文是國際通行的主要語言，學生不懂英文，就無法接收其所傳遞的資訊或知識，也無法擁有全球競爭力。

五、臺北市雙語學校之設立

張潼(2018)指出臺北市於西元 2018 年 8 月將文昌國小、東新國小轉型為「雙語學校」，希望讓英語變成生活工具，因此總節數占 3 分之 1 (每周 8 節)

的英文、健體、藝文、綜合課都採雙語授課，其餘知識性課程如國語、數學仍用中文。臺北市長柯文哲(2018)對此表示，臺北市政府已經在推雙語教育，不過他發現最大的問題還是在師資和環境，所以市府會每半年滾動修正一次。東新、文昌國小目前授課的方式，並不是以英文教每一科，而是從剛入學的小一新生開始，每周有 3 分之 1 節數、也就是 8 堂課，採雙語教學，科目如健體、藝文、綜合、音樂課等。永吉、懷生、明道國小以及格致國中今年也加入轉型行列，教育局綜合企畫科長諶亦聰(2018)表示，也會比照東新和文昌的模式，在比較操作性、體驗性的課程中，帶進雙語教學，由具有英語教學專長的臺灣老師搭配外師授課。

筆者認為，臺北市已打響「雙語國家」第一槍，在 106 學年度已試辦公立雙語學校，讓讀不起貴族雙語中小學，只能讀一般公立中小學的學生，有接受雙語教育的機會。英文本來就是一個生活化的語言，把英文融入課程當中，讓學生自然而然學會兩種語言，而不是把學生當作考試機器，把英文能力當作一個考試門檻，臺北市的「雙語學校」政策可以作為政院推動「雙語國家」的敲門磚。

六、結語與建議

(一) 結語

筆者支持先確實紮根「雙語教育」政策後再評估「雙語國家」的實行時間，因為「雙語教育」和「雙語國家」，是兩個全然不同的政策、層級和影響的概念，若無有效推動的「雙語教育」，就沒有成功的「雙語國家」。語言教育往下紮根，從小進行確實的英語教育，就教育立場而言是件好事；但是，涉及國家體制和整體社會運作的「雙語國家」，則是茲事體大。臺灣在將近二十年來的教育改革中，有許多口惠實不至的教育口號，包含著許多政治算計和政黨意識形態，仍遺留至今。要把臺灣打造成「2030 雙語國家」之際，必須先省思真正推動「雙語國家」的目的，並進一步全面檢討國人的英文程度和日常生活應用英文的比例，再以「雙語教育」為手段，加深並強化國人的英文基礎，才能讓改善臺灣全球競爭力的想法更為可行且達成深耕英語教育的目標。

(二) 建議

1. 先從「雙語教育」的師資培育下手

深化落實英語教育是立意良善的教育政策，但「雙語國家」中的學校教育教學需要全部用英語(除國文外)，如何解決英語專業師資不足的問題，則是首要之務。目前臺灣在大學端要求教授全英語授課，都已經問題不小，何況是中小學及

幼稚園的老師們？就連不少在英語系國家念過幾年書的人，要使用全英語授課都已經覺得辛苦，更何況只是接受幾學分的英語授課訓練的中小學師資呢？建議先從源頭的師培中心著手培訓「雙語教育」所需之師資，試辦推動後，執行檢討，再行研議「雙語國家」政策之實行。

2. 「雙語國家」師資之培育，鼓勵並獎勵已在學校授課的英文老師再進修

教育部師資培育及藝術教育司日前則宣布，配合「雙語國家」政策，已與 18 所師培大學談定，預計 108 學年度開辦「全英語師資培育」，全英語師資培育將培養能在中小學英語課用全英語授課，甚至能用英語上數學、藝術等學科的師資。因此，4 年後會增加 2000 名具全英語授課能力師資，8 年後可增加 5000 名，投入中小學教學現場(陳燕珩，2018)。但目前臺灣擁有 17000 位英文教師，能全英語上課的老師寥寥可數，故建議鼓勵並獎勵英文老師再進修，強化學校已有之師資

3. 「雙語國家」政策之實施，須凝聚社會共識

在歷史上，臺灣非英美殖民過之國家，政府在此時把英文設定為官方語言，一則想與國際接軌，二則想落實雙語教育之實，但現今臺灣社會的主流語言不是英文，相關政策推動及加強媒體之傳播是必要手段，像是外語電影不再用配音版，而只打上本國字幕；新聞播報也採用雙語，讓英文漸漸深入民眾日常生活之中，再談「雙語教育」及「雙語國家」猶言未及。

4. 同時改善城鄉、公私、校際間英語教育的嚴重落差，再行「雙語國家」之實

西元 1999 年，為了呼應教育改革，國民教育法大幅修改，開始臺灣私立雙語學校元年。而現在，英語教育落差不只存在於學校與學校之間，隨著行政權力下放，臺灣每個學生應該享有的平等受教權，竟然出現縣市與縣市不同起跑點的落差。從西元 2012 年開始，包含臺北、彰化等七縣市提前從國小一年級開始上英文課。而包含雲林、宜蘭等縣市，則依照現有九年一貫課程，從小五開始教英語。各縣市的英語教育政策要如何統一，是執行「雙語國家」政策的首要之急。

5. 「2030 打造臺灣成為雙語國家願景」，則請政院完善相關政策及配套規劃後，並經國會議決同意後，再行定奪。

今年度要開始實施的 108 課綱，並未納入「雙語國家」的相關實施配套，而相關政策也尚未研議，唯一落實方案就是『從小學就開始學英文』，但這已是教學現場的事實，只是縣市間並未統一。臺灣總體沒有國際化，但卻只想靠雙語政策「一步到位」，有些天真，「雙語國家」是否有其必要，若社會無共識，無相關

政策配套及國會立法支持，恐淪為口號。

參考文獻

- 呂雪慧、郭佩凌（2018）。**政院2030打造臺灣成雙語國家願景**。
<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20181206002636-260407>
- 李淑菁（2018）。**成為雙語國家？臺灣人「國際觀」遺失的那塊拼圖**
<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/354/article/7553>
- 吳英成（2010）。**新加坡雙語教育政策的沿革與新機遇**。**臺灣語文研究**，5（2），63-80。
- 陳之華（2015）。**值得借鏡！芬蘭的英語教育**
<https://blog.tutorabc.com/blog/2015/02/05/%E5%80%BC%E5%BE%97%E5%80%9F%E9%8F%A1%EF%BC%81%E8%8A%AC%E8%98%AD%E7%9A%84%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E6%95%99%E8%82%B2%EF%BD%9C%E9%99%B3%E4%B9%8B%E8%8F%AF/>
- 陳燕珩（2018）。**推動2030雙語國家 教育部：4年內增2000名全英語師資**
https://www.upmedia.mg/news_info.php?SerialNo=53573
- 張潼（2018）。**北市雙語學校明年再增五所**
<https://www.chinatimes.com/newspapers/20181017000746-260107>
- 劉立諭（2018）。**EF EPI公佈臺灣英語能力退至全球第48名**
<https://money.udn.com/money/story/5635/3468124>
- 賴于榛（2018）。**政院拍板「雙語國家」6日正式啟動 教育部3個月內提修法**
<https://www.ettoday.net/news/20181204/1322758.htm#ixzz5azRn6c8F>



師資生多元文化教保活動設計概況 與多元文化素養之研究

陳怡靖

國立臺南大學幼兒教育學系教授

摘要

隨著新住民人數加增，目前幼兒園教室中，幼兒文化背景越趨多元，使得文化認同與文化接納的課題格外重要；培育師資生具備多元文化素養，以及多元文化教保活動設計能力，成為師資培育機構重要的任務。本研究選定師資生 41 人進行為期六週的多元文化課程培訓方案，然後根據課程設計成果、問卷調查與個別訪談，了解師資生多元文化課程設計能力與多元文化素養。研究結果顯示：(1) 議題選擇，師資生較傾向選擇有趣的、與生活經驗貼近的議題，其中以風俗習慣、族群議題的活動設計較多。(2) 教材內容選擇，以介紹飲食文化為最多。(3) 性別與階級議題被認為較尖銳、較難以活動切入，故缺乏這兩類設計。(4) 教學方式設計，以舉辦活動的方式讓幼兒體驗不同文化的節慶與習俗為最多；而針對弱勢族群幼兒設計補助課程以提升學習成果為最少。(5) 對於多元文化教保活動設計，師資生感到中度困難，而對於不同族群不同國家的文化知識不足，是較令他們困擾之處。(6) 認知、情意、技能三類多元文化素養，師資生的情意素養最高；雖然三類素養都與活動設計效能有正向關聯性，但若同時考慮三類素養的效果，技能素養才是決定設計效能的關鍵。

關鍵詞：師資生、多元文化課程設計、多元文化素養

Study on pre-service teachers' curriculum design for multicultural education and their Multicultural Literacy

Yi-Gean Chen

Professor, Department of Early Childhood Education, National University of Tainan

Abstract

In preschools' classes, children's cultural backgrounds are getting more diverse because the numbers of new immigrants are on the rise. Therefore, cultural identity and acceptance are getting more important. For teacher training institutions, one of the critical missions is cultivating pre-service teachers' multicultural literacy and their ability of curriculum design for multicultural education. This study selects 41 pre-service teachers and conducts a six-week training programs to cultivate their ability of curriculum design for multicultural education. After analysis of the information including the questionnaires and interviews, the results of this study are as follows: (1) when choosing topics, pre-service teachers tend to choose the ones which are interesting and close to children's life experience; the most chosen ones are usually customs and ethnics. (2) when choosing the contents, the most popular is the dietary culture. (3) the topics of gender and hierarchy are less designed because they are too harsh and difficult to involve students in such related activities. (4) when choosing teaching methods, the most popular method is to hold an activity to experience different cultures, but the method to help underprivileged children is rarely applied. (5) pre-service teachers think the curriculum design for multicultural education is at the moderate-difficult level, and what is the most difficult is the lack of the knowledge about different ethnics and nations. (6) as for the multicultural literacy, of cognitive literacy, affective literacy, and psychomotor literacy, pre-service teachers are most acknowledged on affective literacy. The three literacies are all correlated positively to curriculum design efficacy, but the psychomotor literacy has a critical effect when the three literacies are considered.

Keywords : pre-service teachers, curriculum design for multicultural education, multicultural literacy

壹、前言

在幼托整合政策之下，自民國 101 年起，幼稚園與托兒所統一更名為幼兒園，教育部也隨之頒布「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，規範幼兒園的教育課程實施基準，並於 105 年 12 月發布為正式大綱~「幼兒園教保活動課程大綱」。課綱中指出，幼兒園是一個多元的社會，教保服務人員應提供各種社會文化活動，讓幼兒有機會從自己的文化出發，進而包容、尊重及體認各種文化的價值和重要(全國教保資訊網，2018:4)。而且，因為幼兒的生活環境存在種種差異，所以教保服務人員應該將這種差異性視為教保活動課程的資源，納入課程當中，以增廣幼兒的視野，培養幼兒對於不同性別、不同族群、以及不同文化的接納、關懷與尊重(全國教保資訊網，2018:6-8)。由此可知，多元文化教育為課綱相當強調的教學重點。

綜觀國內目前的教育現場，根據教育部統計資料顯示，新住民學童的人數逐年增加，涵蓋的國籍包括中國大陸、越南、印尼、泰國、菲律賓、柬埔寨、日本、馬來西亞、美國、南韓、緬甸、新加坡、加拿大，以及其他國家等，再加上原來的四大族群(閩南、客家、原住民、大陸各省市)，整個教育現場與班級教室中，由於學生背景不同而呈現多元文化的風貌。就 106 學年度幼兒園學生的統計資料顯示，幼生總數 521904 人，其中新住民有 32189 人，約佔 6.2%，而原住民有 19994 人，約佔 3.8% (教育部統計處，2016)。這些數據顯示的意義是，在教育現場中，來自不同文化學生的比例已不容教師們忽視，而這些文化的差異可能造成其他的差異，甚至影響學生的學習成效。

許多學術研究結果指出，不同族群學生在學習成就上有顯著差異，特別是非主流文化學生、弱勢族群學生在教育與學習成效上經常是居於劣勢的(Elster, Barendziak, & Haskamp, 2014; Jessi et al., 2014; Stathopoulou & Kalabasis, 2006)，國內原住民學生與新住民學生也呈現這樣的學習劣勢(吳明隆、林慶信，2004；陶宏麟、銀慶貞、洪嘉瑜，2015；鄭耀男、陳怡靖，2006)，主要的原因除了家庭社經地位與家庭資源的問題之外，還有一些是文化因素；非主流族群往往必須面臨文化障礙、文化衝突問題，甚至還有社會歧視、文化認同問題，這些因素除了造成學生學習成效不佳之外，也造成學校生活適應以及人際適應的問題。幼兒園階段的主要培育目標不在強調學習成效，而是聚焦在幼兒的身心健康、良好習慣、生活經驗、倫理觀念、合群習性、美感經驗、創意思維、文化認同、以及關懷環境等這些面向上(幼兒教育及照顧法第 11 條)，因此，目前班級教室中幼兒的多元文化背景，使得文化認同的課題變得格外重要；協助幼兒了解不同文化、尊重文化差異、進一步發展文化接納、關懷與認同，是教保服務人員在發展課程、進行教保活動時應該致力之處，也是幼兒園課綱所強調的重要內涵。

從另一個角度看，受到全球化移民潮的影響，世界上許多國家的社會成員組成越來越走向多元文化，因此多元文化教育也越來越受到重視(Banks, 2004)，連帶地教師教育也受到影響，如何讓教師具有準備多元文化教材、設計多元文化課程的能力，已經受到許多學術研究的關注(Doby-Copeland, 2006; Fúnez-Flores, 2017; Hinton, 2011; Reichman, 2014; Sarraj, Jiaqi, Bene, & Burley, 2015; Jones, 2015; Williams-Carter, 1999)。由上述可知，無論是全球化教育發展趨勢，或是我國幼兒園課綱強調的教保重點，教師都必須要具備多元文化理念，要能設計多元文化課程以培養學生多元文化的精神，因此，深化師資生的多元文化理念、精進其多元文化教保活動的設計能力，是師資培育機構必須於培訓課程中落實與努力達成的目標。而了解師資生在多元文化課程設計上的表現情形與相關素養，則是為師資生增能的重要基石。

根據研究者搜尋國內期刊論文的結果，過去探討師資培育機構的多元文化教育課程之學術論文，大多為論述性文章(何縉琪，2007；吳雅玲，2007；陳憶芬，2001)，曾素秋(2011)與吳瓊洳(2011)雖然是採實徵資料分析(前者採實驗研究法，後者採行動研究法)，但研究對象皆非幼教保師資生；而周梅雀(2010)探討幼兒師資培育機構之多元文化教育課程，周宣辰(2017)探討幼兒園教保活動課程大綱的多元文化教育意涵，雖然這兩篇都是幼教領域在此類議題上的研究成果，但都非實徵研究，且有關幼教保師資生在多元文化教保活動的設計情形是如何？有怎樣的困難？對於多元文化教保活動設計是否具有自我效能？在各方面的多元文化素養又是如何？如何促進其活動設計的自我效能？上述這些問題，目前尚缺乏相關的研究結果可以回答。研究者身為師資培育機構教師，對於上述問題非常關心，也希望能對此進行探究。因此以行動研究¹的方式，選定修習教保實習課程的幼教保師資生共 41 位，進行為期六週的短期課程培訓²，然後根據這些師資生訓後的活動計畫產出、問卷調查與訪談的回饋意見，來對下列問題進行了解：(1)師資生的多元文化教保活動設計較偏好怎樣的議題、怎樣的教材內容、怎樣的教學方式、以及達成怎樣的課程目標？哪些是他們忽略的議題、教材內容、

¹ 雖然採用問卷調查法可以大量蒐集到許多師資生在多元文化教保活動的設計情況，但考量到許多師資生或許並未受過多元文化教育的相關訓練，也未曾設計過多元文化的教保活動，問卷結果恐難以測到師資生在多元文化教保活動設計上的概況與相關細節。因此本研究採用行動研究法來進行，先對參與本研究的學生進行課程培訓，然後再根據他們的產出與相關回饋來進行分析，以對本研究欲探討的問題進行了解。

² 本研究設定短期培訓課程而非一整個學期課程的原因有二：(1)或許長期培訓或一整個學期的培訓效果較好，但這表示學生一定要修習整學期的課才能具有設計這類活動的能力，如果本研究以短期培訓課程就能具有效果，未來在培養學生上會較少受局限(沒有修整學期課程的學生也可以透過短期培訓就能上手)(2)在十二年國民基本教育領域課程綱要研修工作手冊中，融入課程設計的重大議題包括性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原住民族教育等(國家教育研究院，2016:27)。鑒於這些議題很多，針對單一議題的課程設計能力培訓若短期培訓課程能奏效，將有助於發展更多其他議題的課程設計能力培訓。(3)短期課程培訓可應用在日後的教師研習課程上。

教學方式以及課程目標?為什麼?(2)師資生對於多元文化教保活動設計是否感覺困難?哪些是困擾他們的地方?(3)師資生對於自己的多元文化素養有怎樣的評估?哪些素養是他們覺得比較不足的?(4)師資生對於多元文化教保活動設計的自我效能感如何?如何提升?(5)師資生對於此課程培訓方案的評價如何?有何改進的建議?

希冀本研究結果能幫助大家了解師資生在多元文化教保活動的設計概況與多元文化素養，同時檢核短期培訓方案的可行性，以提供關心此議題之教師與學者參考，俾利未來在培訓課程方案上能更精進，在輔導學生提升設計能力與文化素養上能更具效果。

貳、文獻探討

一、多元文化教育的意涵

多元文化主義(multiculturalism)就是要以積極正面的態度去欣賞與自己不同者，或是與自己不同文化者(Sarraj et al., 2015)。雖然多元文化主義有很多定義，但一般都強調要致力於讓每個人，不管種族、宗教、性別等等任何差異，無論處在任何異質的社會當中，都能在生活中、教育學習上、以及工作上獲得平等的機會(Reichman, 2014)。而多元文化教育(multicultural education)是指學校應提供學生各種機會，讓學生了解各種不同族群文化的內涵，培養學生欣賞族群文化的積極態度，避免種族的衝突與對立的一種教育(教育百科，2016)。Banks 定義多元文化教育是一個寬廣多樣性的課程方案與實踐，它的內容與教育平等、女性、種族、少數語言族群、低收入群體、以及失能群體有關(Sarraj et al., 2015)。Gray 認為雖然許多學者對於多元文化教育的定義有所不同，不過大多有一個共同的目標，就是教育必須要提供不同群體的資訊、對抗種族主義、以及改革社會(Sarraj et al., 2015)，而不同群體的涵蓋面很廣，舉凡種族、宗教、性別、語言、社經地位(階級)、家庭生活型態、弱勢族群、不同社會群體等等皆是(Banks, 2013; Fúnez-Flores, 2017; Hinton, 2011; Reichman, 2014; Sarraj et al., 2015)。簡言之，多元文化教育主要目的在透過教育來了解與學習不同群體的文化，培養文化欣賞的能力，以排除各種偏見與歧視，而能促進人際和諧。本研究將依據此定義來協助師資生發展適當的多元文化教保活動設計。

二、多元文化素養與多元文化教育

Williams-Carter(1999)的研究指出，美國是一個涵蓋多種族的國家，教師必須注意到學生文化多元性的問題，才能幫助學生成功學習，因此在進行課程教學

時，將多元文化主義的精神鑲嵌入既有課程中，是教師非常重要的素養。Reichman(2014)的研究也認為，教師若能具備多元文化素養，對於實施多元文化課程、引導學生具有多元文化觀，都會有正面積極的影響。Jones (2015)的研究則認為多元文化課程在師資培育課程當中應該要受到重視，為人師者具有多元文化的素養，才能在課程與教學中培養學生對於多元文化的包容力，消除學生對於非主流文化的偏見。美國藝術治療協會(American Art Therapy Association，簡稱AATA)的多元文化委員會(Multicultural Committee)認為提升教師的多元文化素養、多元文化課程發展策略非常重要，因此提出一套多元文化課程指引給藝術治療教育者使用，這套指引包含五大範疇：課程哲學觀(philosophy)、教師的準備度(preparedness)、課程內容(content)、跨文化的監督(cross-cultural supervision)、以及多元文化資源(multicultural resources)等，該研究並認為教師可以透過這套指引來評鑑自己的多元文化素養。這些研究結果都顯示，教師的多元文化素養，對於實施多元文化教育具有重要的影響。國內的研究也顯示，教師缺乏多元文化素養是實施多元文化教育的最大瓶頸，教師若能具備多元文化素養，將之融入於教學中，便能幫助學生在學校教育中，體會文化的多樣性、豐富性、以及差異性(陳淑玲，2009)，可見多元文化教育成敗與教師的多元文化素養息息相關。本研究希望培育師資生的多元文化幼兒活動設計能力，了解師資生的多元文化素養也就相當重要。

所謂多元文化素養(Multicultural Literacy)，是指在多元文化的社會中，所應具備足以賞析與悅納不同文化、族群、語言等方面的認知、情意與技能(王雅玄，2007)。Taylor 與 Hoechsmann (2011)認為多元文化素養關注的是人們對於爭議性知識的開放度、文化互動的覺知、以及對於不同生活形式和過程的尊重；因此，該研究發展多元文化素養的測量題目包括對於不同種族的認同度、對於族群認同與國家歸屬感、對於文化互動的尊重與實踐(反映在人際態度與非正式社會網絡上)，對於種族奮鬥與成就的知識，對於種族公共議題的討論以及對於多元文化課程的態度。王雅玄(2007)彙整相關研究而歸納教師多元文化素養之評量內涵包括多元文化認知、多元文化情意、多元文化技能、族群意識、語言意識、文化意識、多元文化關係、多元文化環境等八個層面，並據此發展成多元文化素養測量量表。綜合上述兩個研究的測量內涵，大致都涵蓋多元文化的認知、情意、以及技能三個層面，故本研究也以這三個層面發展測量題目，以了解師資生的多元文化素養。

多元文化認知素養關注知識範疇，內涵包括文化知識、意義理解、分析解釋等；多元文化情意素養關注態度層面，希望能欣賞族群之美，引發少數族群的民族使命與認同感，反省族群偏見與歧視的意識型態；多元文化技能素養關注文化差異問題的處理能力(王雅玄，2007；陳淑玲，2009)。過去研究指出，北台灣地區國民小學教師整體的多元文化素養屬於中等程度，其中以情意素養的表現較優

異，而技能素養則有待加強(陳淑玲，2009)。本研究對象為幼教師資生，情況是否與國小教師相同?有待研究結果來對此加以了解。

三、幼兒多元文化課程設計

據教育百科(2016)，多元文教育的目標主要有五項: 1.建立對其他族群文化的容忍；2.消除種族的偏見與歧視；3.教導不同族群文化的內涵；4.教導學生從各種不同族群文化觀點看世界；5.幫助弱勢族群學生發展其學習及對社會貢獻的信心。譚光鼎、劉美慧、游美惠（2008）綜合多位學者的主張後歸納出多元文化教育的主要目標也有五項：1.維護教育機會均等的精神；2.提升弱勢族群學童的學業成就；3.了解與支持文化多樣性；4.培養群際關係；5.培養增能與社會行動能力。而有關多元文化課程設計模式，過去許多學者皆提出一些主張，以下就應用較普遍的兩個課程模式進行簡要說明。

Banks 針對多元文化課程設計曾提出四種課程模式，分別是貢獻模式(contribution approach)、附加模式(additive approach)、轉化模式(transformation approach)、以及社會行動模式(social action approach) (Huang, 2002)。貢獻模式是指選擇特定的節慶或紀念日，透過教學活動讓學生學習、接觸少數族群的文化，故又稱為英雄與節日模式。附加模式是指在原有的課程架構與內容當中，加入少數族群文化的學習內容。轉化模式是指轉變原有的課程架構與內容，進行大幅修改，課程目的主要是希望讓學生能了解不同的文化對於整體社會文化的價值與貢獻。社會行動模式是指從不同族群的觀點，來探討社會的議題，避免單一文化視野偏狹而衍生不平等的問題(譚光鼎等，2008；Huang, 2002)。

國內學者黃政傑(1995)對於多元文課程設計亦提出十種課程設計模式，分別是補救模式、消除偏見模式、人際關係模式、非正式課程模式、正式課程附加模式、族群研究模式、融合模式、統整模式、社會行動模式、以及整體改革模式。補救模式重點在為弱勢族群學生提供補助課程；消除偏見模式是在原有課程中提供探究問題以消除偏見與歧視；人際關係模式主要在強調人際關係與和諧，培養文化包容度；非正式課程模式是以舉辦活動的方式來讓學生體驗不同文化的節慶與習俗；正式課程附加模式是在課程中附帶加入不同文化的介紹；族群研究模式是針對某一特殊族群做詳細介紹；融合模式是將多元文化融入各領域教學中，例如在音樂課程中納入各國家的民謠、樂曲與樂器；統整模式是以某一個社會事件為中心，探討不同文化群體對於此事件的理解與感受；社會行動模式是綜合各文化群體之觀點，實際行動進行社會改革；整體改革模式是從社會制度、政策、學校教育、課程等進行改革。

Sarraj 等人(2015)指出，典型的多元文化教育的課程組成應包括很多重要的

要素，以便促進學生的社會行動技巧、闡釋社會正義、挑戰種族主義、以及發展對於不同文化的洞悉。Huang (2002)檢驗美國中西部職前教師所發展的多元文化課程的內容、目標、以及教學取向，結果發現在課程內容方面，被安排較多的是不同族群的文化介紹，例如美國本土文化、非裔美籍文化、族群音樂、文化相似性與差異性、以及文化資訊搜尋等。在課程目標方面，最多的是強化文化意識(99%)，其次是強調多元歷史觀點的發展(96%)，然後是強化文化互動的能力(73%)，只有少數(6%)是關於種族主義(racism)、性別主義(sexism)，以及偏見(prejudice)，建構社會行動技巧(social action skills)也是只有6%。在課程教學模式方面，採用最多的是貢獻模式(51%)，其次是附加模式(49%)，轉化模式較少(19%)，而社會行動模式最少(6%)。在台灣的研究方面，根據周佩諭(2009)訪談6所幼兒園的研究結果顯示，幼兒園實施多元文化課程模式主要為貢獻模式、附加模式、非正式課程模式、社區文化資源整合模式；而教學實施策略主要包括情境布置、課程主題選擇與設計(一般大多為反應文化、性別、世界多樣性；以國家為主題，宗教、語言、節慶、藝術、髮型服飾、食物、音樂、歷史、風俗習慣等)、課程實施融入節慶、食物、故事等文化議題、結合家庭與社區資源投入等。

在幼兒教保活動設計上，根據「幼兒園教保活動課程大綱」中指出，幼兒園是一個多元的社會，教保服務人員應提供各種社會文化活動，讓幼兒可以包容、尊重及體認各種文化的價值和重要(全國教保資訊網，2018:4)。而且因為幼兒的生活環境存在種種差異，所以應將這些差異納入課程當中，培養幼兒對於不同性別/族群/文化的接納、關懷與尊重(全國教保資訊網，2018:6-8)。可見多元文化教育在課綱相當強調的教學重點，而且在六大領域課程(身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感)的學習指標當中，亦可以分析出具有多元文化教育意涵的指標，例如周宣辰(2017:147~152)的研究便明確指出認知、社會、情緒這三大領域中，與多元文化教育具有直接相關的學習指標：語文領域主要有1-3認識社會使用多種語言的情形，1-4理解生活環境中的圖像與符號(幼小1-4-2認出代表自己或所屬族群的符號)，1-6熟悉閱讀華文的方式(中大1-6-1知道各種文化有不同的書面文字)，1-7理解文字的功能。社會領域主要有1-1認識自己(大1-1-1辨識自己與他人的身體特徵與性別)，1-5探索自己與生活環境中人事物的關係(中大1-5-2覺察不同性別的人可以有多元的職業及角色活動)，1-6認識生活環境中文化的多元現象，3-3關懷與尊重生活環境中的他人(幼小中大3-3-3尊重與自己不同性別、年齡、身心狀態的人)，3-5尊重生活環境中文化的多元現象。情緒領域主要有2-1合宜地表達自己的情緒(中大2-1-3以符合社會文化的方式來表達自己的情緒)。這些都可做為培訓師資生設計多元文化活動之參考。

根據研究者查詢國內期刊論文的結果，有關師資生多元文化教保活動設計的相關研究尚匱乏，雖然曾素秋(2011)曾發表有關多元文化教育課程對於師資生多元文化素養的影響，但並非針對幼教保師資生，而且也非教保活動設計，因此，

本研究將著手對此議題進行探討，並且根據上述文獻結果，來逐一檢視與討論師資生的幼兒多元文化活動設計情形。

參、研究方法

本研究方法包括問卷調查與訪談。研究步驟實施情況說明如下：

一、研究對象與課程方案實施方式

本研究選取一所師資培育大學修習教保實習課程的幼教保師資生共 41 人，進行為期六週，每週四小時的多元文化教保活動課程設計培訓。培訓方案包括四個部分，第一是簡介多元文化的意涵、多元文化教育宗旨(一週)；第二是多元文化教案範例討論(三週)；第三是多元文化教保活動設計的實作(一週)；第四是多元文化教保活動設計之發表與檢討(一週)。課程實施方式包括教師講解與文獻研讀、團體討論、小組討論實作、實作報告發表與分享等。研究者為授課教師，在幼保系與幼教系教授幼教保師培課程多年，具有教育社會學領域之學術專長，擁有實務教學經驗，且具有幼兒園新課綱輔導人員之資歷；幼兒多元文化教育為主要授課科目之一，曾發表多篇探討文化差異、族群差異、性別差異、社經背景差異、跨世代比較、以及跨國比較之學術論文，對於推動幼兒多元文化教育具有熱忱。而選取修習教保實習課程的幼教保師資生來做為課程方案培訓目標，主要是基於下列考量：(1)依照規定，師資生於修習教保實習課之前，必須修過各項專業課程，例如教材教法、課程設計等等，因此學生已具備基礎的課程設計能力；以這樣的學生來接受多元文化課程設計培訓方案，學生程度足以直接聚焦在多元文化的培訓部分，若此課程具有成效，將來可繼續培訓師資生，亦可推廣為教師進修或增能的課程；(2)在教保實習課中進行培訓，可以確保每位學生完整參與課程並完成活動設計，如此有利於評估培訓方案的可行性與修正方向；(3)師資生具有多元文化活動設計能力非常重要，參與本方案的學生，受訓後得以具備此能力，而且後續的實習課原本就規畫學生必須到教學現場試教，如此學生將有機會實作與檢驗自己的設計成效。

有關本研究之多元文化教保活動課程設計培訓方案之流程如下圖 1。

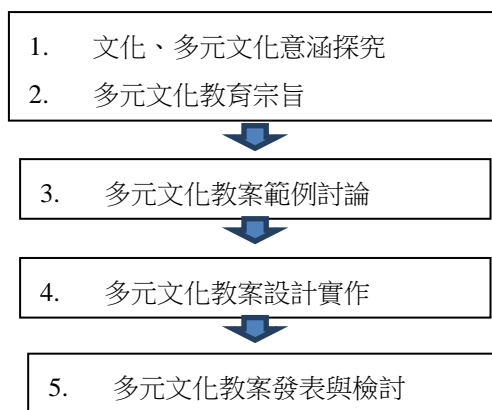


圖 1 多元文化教保活動課程設計培訓方案流程

二、資料蒐集方法：問卷調查與訪談

為期六週的課程方案結束後，採用問卷調查與訪談的方式來進行資料蒐集，以了解師資生對於多元文化教案設計的成效、困難處、以及多元文化的涵養。問卷設計係參酌Banks(2013)、Hinton(2011)、Huang (2002)、Reichman(2014)、Sarraj等人(2015)、王雅玄(2007)、以及陳淑玲(2009)對於多元文化教育的定義、目標、課程設計內容與模式、文化素養等的概念意涵，再根據本研究目的來編製題目。問卷編製後邀請幼兒教育系教授一位、問卷編製與量化統計研究專長教授一位，進行專家效度檢核，並邀請幼教系學生8位填寫問卷，測試學生是否可以了解題意，最後完成問卷。總計多元文化教育全問卷包括四個部份，第一部份是有關多元文化幼兒活動設計議題與教材內容；第二部份是教學目標與教學方式；第三部份是多元文化幼兒活動設計成效；第四部份是師資生多元文化素養。以SPSS21.0版進行問卷資料處理。各部分分量表之信效度檢核結果，教學目標分量表信度.863，建構效度.52~.93；自我效能分量表信度.828，建構效度.69~.89；困難知覺分量表信度.852，建構效度.54~.97；認知素養分量表信度.882，建構效度.50~.87；情意素養分量表信度.933，建構效度.53~.99；技能素養分量表信度.882，建構效度.52~.88。

訪問調查主要在蒐集師資生對於幼兒多元文化活動設計的心得與相關建議。採用的方式是以錄音輔以筆記的方式來整理受訪者的意見，完成逐字稿之後並請受訪學生確認或修正。以半結構方式進行訪談，訪問大綱包括：「請問你對於設計幼兒的多元文化活動有什麼看法？你在設計活動時有沒有遇到困難？是什麼樣的困難？如何解決？」、「請問你覺得自己設計幼兒的多元文化活動能力如何？哪裡是需要再加強的？」、「有關幼兒多元文化活動設計，請問你比較偏好設計哪樣的議題？為什麼？哪些議題是你比較不會考慮的？為什麼？」、「請問你對於這次的訓練方案有何評價？你覺得效果如何？你自己的收穫是什麼？有沒有要建議的地

方?」等等；問卷調查的資料分析部分，則採用百分比次數分析、平均數分析、相關分析(Correlation Analysis)、以及 OLS 迴歸分析(Ordinary Least Squares regression)來進行統計檢驗。

肆、研究結果

一、師資生多元文化教保活動設計的概況

本研究分幾個方面來了解師資生多元文化教保活動設計的概況，第一是有關議題類型，第二是有關教材內容，第三是教學實施方式，第四是課程設計目標。根據資料蒐集與統計分析的結果，彙整相關訊息如表 1 至表 3。

表 1 師資生多元文化教案設計之議題類型與教材內容之統計分析表

| 議題類型 | 次數 | 百分比 | 排序 | 教材內容 | 次數 | 百分比 | 排序 |
|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|
| 性別 | 0 | 0% | | 節慶祭典 | 23 | 56.1% | 4 |
| 族群 | 33 | 80.5% | 2 | 飲食 | 32 | 78% | 1 |
| 宗教信仰 | 9 | 22% | 4 | 髮型服飾 | 20 | 48.8% | 5 |
| 社會階級 | 0 | 0% | | 故事傳說 | 25 | 61% | 3 |
| 家庭活型態 | 4 | 9.8% | 5 | 音樂舞蹈 | 15 | 36.6% | 7 |
| 語言文字 | 14 | 34.1% | 3 | 藝術作品 | 17 | 41.5% | 6 |
| 風俗習慣 | 36 | 87.8% | 1 | 歷史與文物 | 5 | 12.2% | 8 |
| 身心特殊性 | 1 | 2.4% | 6 | 風俗習慣 | 26 | 63.6% | 2 |
| | | | | 宗教 | 3 | 7.3% | 9 |

表 1 彙整的統計資料包括教案議題類型與教材內容。由表 1 的數據可知，師資生多元文化教案設計之議題類型，最多是風俗習慣的議題(87.7%)，其次是族群議題(80.5%)，兩者皆超過 80%，顯示師資生在設計多元文化教案時，較多聚焦於這兩類議題。至於性別與階級這兩類議題，沒有師資生產出教案，根據訪談的結果，師資生選擇教案議題會朝向有趣、與生活經驗貼近的，所以風俗習慣、族群議題的設計較多，至於性別與階級議題，師資生認為較尖銳、較難以活動切入。訪談結果摘錄如下：

我一想到要教小朋友多元文化，就會覺得是族群，例如原住民、客家文化、各種語言、服裝等等，這些都很有趣，可以設計很多活動，……，我完全不

會想到性別和階級(s21022805)。

我覺得設計給孩子的活動就是要有趣，所以介紹完文化，最好還可以讓孩子體驗一下，所以像潑水節、王船祭、竹筒飯.....，這些都很有趣，比較好設計課程(s32030207)。

我覺得性別和階級很難教，不知道怎麼設計比較好，不知道怎麼切入(s05022506)。

我覺得階級很尖銳，一不小心搞不好還會傷到一些小朋友，我覺得很難(s11030305)。

表 1 數據同時顯示，師資生多元文化教案設計之教材內容，最多是介紹飲食(78%)，其次是介紹風俗習慣(63.6%)，第三是故事傳說(61%)，第四是節慶祭典(56.1%)，第五是髮型服飾(48.8%)。此結果也反映師資生認為與幼兒生活經驗接近，能設計有趣的活動有關。

表 2 是師資生多元文化教案設計所採用的教學方式統計，由表 2 可知師資生多元文化教案設計之教學方式，以舉辦活動的方式讓幼兒學生體驗不同文化的節慶與習俗為最多，有 75.6%的教案設計採用這樣的教學方式來進行多文化教學；其次是強調幼兒人際互動的活動，培養幼兒對於不同文化的幼兒能夠彼此尊重、包容、關懷、與和諧相處，有 73.2%的教案設計採用這樣的教學方式；最少使用的教學方式是針對弱勢族群學生提供補助課程，協助其跟上優勢文化學生的學習成果，只有 4.9%的教案設計採用這樣的教學方式，這可能與師資生並非長期帶班教師，對於幼兒情況不甚瞭解，因此較不會做這樣的課程設計。例如本研究的訪談結果便有學生提到這樣的問題：

我遇到最大的困難是，當設計對象是年紀 3~4 歲的幼兒時，考量幼兒能力，須花較多時間設計出合適的教案，可能對不同年齡幼兒的能力標準需多認識。(s14022102)

我是覺得在教案選擇一開始，應該要對班上幼兒的文化背景進行有效度的調查，這樣才可以更有效率的設計並且執行課程。(s33022701)

表 2 師資生多元文化教案設計之教學方式統計分析表

| 教學方式 | 次數 | 百分比 | 排序 |
|---------------------------------|----|------|----|
| 針對弱勢族群學生提供補助課程，協助其跟上優勢文化學生的學習成果 | 2 | 4.9% | 8 |

| 教學方式 | 次數 | 百分比 | 排序 |
|---|----|-------|----|
| 在預定要教學的課程內容中，設計問題引導幼兒探索，以消除文化偏見與歧視 | 24 | 58.5% | 3 |
| 教學設計強調幼兒人際互動的活動，培養幼兒對於不同文化的幼兒能夠彼此尊重、包容、關懷、與和諧相處 | 30 | 73.2% | 2 |
| 以舉辦活動的方式讓幼兒學生體驗不同文化的節慶與習俗 | 31 | 75.6% | 1 |
| 在預定要教學的課程內容中，加入不同文化內容的附帶介紹 | 24 | 58.5% | 3 |
| 針對某一特殊族群做詳細或全面的介紹 | 11 | 26.8% | 6 |
| 將多元文化的內容融入各領域教學中，例如美感領域課程納入各國家的民謠、樂曲與樂器 | 23 | 56.1% | 5 |
| 以某一個事件為中心，引導幼兒探討不同文化群體對於此事件的理解與感受 | 11 | 26.8% | 6 |

表 3 是師資生多元文化教案設計之教學目標統計，由表 3 可知師資生多元文化教案設計的教學目標設定，以幫助幼兒了解與學習文化的多樣性佔最高，在 5 點量表中平均得分 4.15 分；其次是幫助幼兒尊重與自己不同文化的人，平均得分 4.10 分；第三是幫助幼兒了解與自己不同的文化，平均得分 4.05 分；分數最低的是幫助幼兒降低社會階級(社經地位)的偏見與刻板印象，只有 2.85 分，次低是幫助幼兒降低性別偏見與刻板印象(3.05 分)，這應該是因為師資生在多元文化教案設計上不著力於社會階級與性別議題，故教案設計也較缺乏對於這兩項多元文化教育目標的達成。

表 3 師資生多元文化教案設計之教學目標統計分析表

| 教學目標 | 非常 不符合 | 不符合 | 部分 符合 | 符合 | 非常 符合 | 平均數 | 標準差 | 排序 |
|--------------------|-----------|-------|----------|-------|----------|------|------|----|
| 幫助幼兒了解自己的文化 | 0% | 0% | 34.1% | 61.0% | 4.9% | 3.71 | .599 | |
| 幫助幼兒認同自己的文化 | 0% | 0% | 41.5% | 51.2% | 7.3% | 3.66 | .617 | |
| 幫助幼兒了解與自己不同的文化 | 0% | 0% | 17.1% | 61.0% | 22.0% | 4.05 | .631 | 3 |
| 幫助幼兒對於文化多樣性採取支持的態度 | 0% | 0% | 39.0% | 43.9% | 17.1% | 3.78 | .725 | |
| 幫助幼兒培養正向的自我概念 | 0% | 2.5% | 35.0% | 47.5% | 15.0% | 3.75 | .742 | |
| 幫助幼兒建立自尊心與自重心 | 0% | 12.2% | 36.6% | 43.9% | 7.3% | 3.46 | .809 | |

| 教學目標 | 非常 不符合 | 不符合 | 部分 符合 | 符合 | 非常 符合 | 平均數 | 標準差 | 排序 |
|------------------------------|---|-------|----------|-------|----------|------|------|----|
| 幫助幼兒尊重與自己不同文化的人 | 0% | 2.4% | 19.5% | 43.9% | 34.1% | 4.10 | .800 | 2 |
| 幫助幼兒降低種族偏見與刻板印象 | 2.4% | 4.9% | 39.0% | 43.9% | 9.8% | 3.54 | .840 | |
| 幫助幼兒降低性別偏見與刻板印象 | 2.4% | 24.4% | 43.9% | 24.4% | 4.9% | 3.05 | .893 | |
| 幫助幼兒降低社會階級(社經地位)的 偏見與刻板印象 | 2.4% | 31.7% | 46.3% | 17.1% | 2.4% | 2.85 | .823 | |
| 幫助幼兒降低對於不同文化的偏見與 刻板印象 | 0% | 0% | 24.4% | 63.4% | 12.2% | 3.88 | .600 | |
| 幫助幼兒了解文化沒有優劣之分 | 0% | 2.5% | 25.0% | 52.5% | 20.0% | 3.90 | .744 | |
| 幫助幼兒了解與學習文化的多樣性 | 0% | 0% | 14.6% | 56.1% | 29.3% | 4.15 | .654 | 1 |
| 幫助幼兒增進關懷他人的能力 | 2.4% | 2.4% | 29.3% | 46.3% | 19.5% | 3.78 | .881 | |
| 幫助幼兒增進與不同文化群體和諧相 處的能力 | 0% | 0% | 34.1% | 43.9% | 22.0% | 3.88 | .748 | |
| 幫助幼兒增進與不同文化群體合作的 能力 | 0% | 7.3% | 29.3% | 46.3% | 17.1% | 3.73 | .837 | |
| 多元文化教案設計之目標總分 | 最小值：3.00；最大值：5.00；平均數：3.6955；標準差：.46532 | | | | | | | |

二、師資生多元文化教保活動設計的困難處分析

表 4 是師資生多元文化教案設計之困難度統計，由表 4 可知師資生多元文化教案設計之困難，以對於不同族群、不同國家的文化知識不足為最高(在 5 點量表中平均得分為 3.41 分)，其次是對於多元文化的內涵不了解(平均得分為 3.39 分)，第三是不清楚多元文化教育的目標(平均得分為 3.34 分)。由各個题目的平均數可知，師資生對於多元文化教案設計的困難不大，總平均數為 3.0778，屬於中等程度。

表 4 師資生多元文化教案設計之困難統計分析表

| 題目 | 非常 不符合 | 不符合 | 部分 符合 | 符合 | 非常 符合 | 平均 數 | 標準差 | 排序 |
|----|-----------|-----|----------|----|----------|---------|-----|----|
| | | | | | | | | |

| 題目 | 非常 不符合 | 不符合 | 部分 符合 | 符合 | 非常 符合 | 平均 數 | 標準差 | 排序 |
|--------------------------------|---|-------|----------|-------|----------|---------|------|----|
| 對於不同族群不同國家的文化知識不足，使我在設計教案時感到困難 | 2.4% | 9.8% | 39.0% | 41.5% | 7.3% | 3.41 | .865 | 1 |
| 對於多元文化的內涵不了解，使我在設計教案時感到困難 | 0% | 14.6% | 41.5% | 34.1% | 9.8% | 3.39 | .862 | 2 |
| 不清楚多元文化教育的目標，使我在設計教案時感到困難 | 2.4% | 17.1% | 34.1% | 36.6% | 9.8% | 3.34 | .965 | 3 |
| 不知道幼兒的文化背景，使我在設計教案時感到困難 | 0% | 26.8% | 41.5% | 24.4% | 7.3% | 3.12 | .900 | |
| 文化教材不容易蒐集，使我在設計教案時感到困難 | 0% | 17.5% | 40.0% | 40.0% | 2.5% | 3.28 | .784 | |
| 外語(或其他族群語言)能力不佳，使我在設計教案時感到困難 | 9.8% | 36.6% | 36.6% | 14.6% | 2.4% | 2.63 | .942 | |
| 缺乏課程設計的能力，使我在設計教案時感到困難 | 4.9% | 46.3% | 29.3% | 17.1% | 2.4% | 2.66 | .911 | |
| 找不到適當的多元文化主題，使我在設計教案時感到困難 | 4.9% | 19.5% | 26.8% | 46.3% | 2.4% | 3.22 | .962 | |
| 不知道多元文化教育的意義與價值，使我在設計教案時感到困難 | 4.9% | 43.9% | 29.3% | 19.5% | 2.4% | 2.71 | .929 | |
| 多元文化教案設計之困難分 | 最小值：1.67；最大值：4.67；平均數：3.0778；標準差：.62612 | | | | | | | |

三、師資生對於多元文化教保活動設計的自我成長

表 5 是師資生經歷此次多元文化教案設計之經驗後的自我成長評估，由表 5 數據可知，因為這次的設計經驗而體認到教導幼兒具有多元文化的精神是很重要的，佔最高(在 5 點量表中平均得分為 4.15 分)；其次是提升了對多元文化教育議題的興趣，以及增進了對於多元文化教育的了解，這兩項的平均得分都是 3.93 分。師資生在自己成長評估的總平均分數為 3.8927，將近 4 分，顯示這次教案設計經驗對於師資生而言，具有正面的自我成長效果。

表 5 師資生多元文化教案設計經驗之自我成長統計分析表

| 題目 | 非常 不符合 | 不符 合 | 部分 符合 | 非常 符合 | 平均數 | 標準差 | 排序 |
|------------------------------------|-----------|---------|----------|----------|------------|------|------------|
| 這次的教案設計經驗，讓我對於日後獨立設計幼兒多元文化教案具有自信心。 | 0% | 2.4% | 41.5% | 46.3% | 3.63 | .698 | 5 |
| 這次的教案設計經驗，增進了我對於多元文化教育的了解。 | 0% | 0% | 26.8% | 53.7% | 3.93 | .685 | 2 |
| 這次的教案設計經驗，讓我知道日後該如何進行幼兒多元文化教育的教學。 | 0% | 0% | 31.7% | 53.7% | 3.83 | .667 | 4 |
| 這次的教案設計經驗，讓我體認到教導幼兒具有多元文化的精神是很重要的。 | 0% | 2.4% | 12.2% | 53.7% | 4.15 | .727 | 1 |
| 這次的教案設計經驗，提升了我對多元文化教育議題的興趣。 | 0% | 0% | 26.8% | 53.7% | 3.93 | .685 | 2 |
| 多元文化教案設計經驗之成效總分 | 最小值：3.00 | | 最大值：5.00 | | 平均數：3.8927 | | 標準差：.53310 |

四、師資生在多元文化素養各向度的涵育程度

表 6 至表 8 是師資生經歷此次多元文化教案設計之經驗後，對於多元文化素養的涵育情形。表 6 是有關多元文化的認知素養，師資生在此方面的涵養總平均得分為 3.9062 分(5 點量表)，其中最高的認知素養項目是我認為在幼兒班級中，不同文化之間彼此應該和諧共存(平均得分為 4.54 分)，其次是我能體認一個社會保有多元文化價值是重要的(平均得分為 4.51 分)，第三是我認為教師應考量不同族群幼兒的背景而給予公平、適當的對待(平均得分為 4.41 分)。在 13 項多元文化認知素養當中，得分最低的是我瞭解圖騰、服裝或紋路等在族群文化中所代表的象徵意義(平均得分為 3.29 分)，顯示有關個殊性的文化知識，是師資生較略顯不足的。

表 6 師資生多元文化認知素養之統計分析表

| 題目 | 非常 不符合 | 不符 合 | 部分 符合 | 符合 | 非常 符合 | 平均數 | 標準差 | 排序 |
|---|-----------|---------|----------|-------|----------|------|------|----|
| 我具備多元文化知識，例如不同國家、不同族群的風俗民情、衣著服飾等。 | 0% | 0% | 56.1% | 39.0% | 4.9% | 3.49 | .597 | 11 |
| 我能理解與說明文化相關的詞彙，例如偏見、歧視、種族主義、優勢文化等。 | 0% | 0% | 22.0% | 61.0% | 17.1% | 3.95 | .631 | 5 |
| 我能覺察到自己與幼兒的互動，是否受到本身文化的影響。 | 0% | 0% | 43.9% | 46.3% | 9.8% | 3.66 | .656 | 10 |
| 我對於少數族群的文化有所認識，例如語言、風俗習慣、生活方式、節慶祭典、族群起源等。 | 0% | 0% | 39.0% | 48.8% | 12.2% | 3.73 | .672 | 8 |
| 我了解幼兒的文化背景可能對其學習成效造成影響。 | 0% | 2.4% | 26.8% | 43.9% | 26.8% | 3.95 | .805 | 5 |
| 我認為教師應考量不同族群幼兒的背景而給予公平、適當的對待。 | 0% | 0% | 9.8% | 39.0% | 51.2% | 4.41 | .670 | 3 |
| 我能引導幼兒認識文化差異的相關問題。 | 0% | 0% | 36.6% | 53.7% | 9.8% | 3.73 | .633 | 8 |
| 我瞭解圖騰、服裝或紋路等在族群文化中所代表的象徵意義。 | 0% | 9.8% | 56.1% | 29.3% | 4.9% | 3.29 | .716 | 12 |
| 我能理解政府的「積極性差別待遇」政策，例如：原住民加分、弱勢族群學費補助等，這種 | 0% | 0% | 36.6% | 43.9% | 19.5% | 3.83 | .738 | 7 |
| 我認為在幼兒班級中，不同文化之間彼此應該和諧共存。 | 0% | 0% | 7.3% | 31.7% | 61.0% | 4.54 | .636 | 1 |
| 我能體認一個社會保有多元文化價值是重要的。 | 0% | 0% | 4.9% | 39.0% | 56.1% | 4.51 | .597 | 2 |
| 我會考量幼兒的文化背景選擇不同的文化教材。 | 0% | 0% | 17.1% | 46.3% | 36.6% | 4.20 | .715 | 4 |
| 我能對於不同國家的多元文化政策進行分析比較。 | 2.4% | 9.8% | 36.6% | 39.0% | 12.2% | 3.49 | .925 | 11 |

| 題目 | 非常 不符合 | 不符 合 | 部分 符合 | 符合 | 非常 符合 | 平均數 | 標準差 | 排序 |
|-------------|-----------|---------|----------|----|----------|--------|--------|----|
| 多元文化認知素養總平均 | | | | | | 3.9062 | .44837 | |

表 7 是有關多元文化的情意素養，師資生在此方面的涵養總平均得分為 4.2288 分(5 點量表)，其中最高的情意素養項目是我可以接納不同族群的幼兒，因為文化差異而在思想上、價值觀上與主流族群有所不同（平均得分為 4.54 分），其次是不會因為幼兒的語言、膚色、服裝、飲食等文化差異而有所歧視（平均得分為 4.51 分），第三是我希望幼兒間的互動不會存在主流文化中隱藏的偏見與歧視（平均得分為 4.46 分）。在 13 項多元文化情意素養當中，得分最低的是當幼兒很介意自己的少數族群身份時，我會幫他保密，不過此項目的平均得分為 3.63 分，其實分數算高，顯示師資生在多元文化的情意素養方面有不錯的涵養。

表 7 師資生多元文化情意素養之統計分析表

| 題目 | 非常 不符合 | 不符 合 | 部分 符合 | 符合 | 非常符 合 | 平均數 | 標準差 | 排序 |
|--|-----------|---------|----------|-------|----------|------|-------|----|
| 我能察覺到幼兒可能對不同族群、不同文化者的刻板印象與偏見。 | 0% | 0% | 36.8% | 63.4% | 9.8% | 3.83 | .587 | 12 |
| 我能察覺到自己的價值觀、信念與言行是否表現出對於不同族群與文化者的刻板印象。 | 0% | 0% | 31.7% | 46.3% | 22.0% | 3.90 | .735 | 11 |
| 我希望幼兒間的互動不會存在主流文化中隱藏的偏見與歧視。 | 0% | 0% | 7.3% | 39.0% | 53.7% | 4.46 | .636 | 3 |
| 我能體會少數族群的幼兒可能會因為語言、文化、膚色等差異而產生焦慮與疏離感。 | 0% | 2.4% | 22.0% | 46.3% | 29.3% | 4.02 | .790 | 10 |
| 我能以同理心來看待族群與文化上所造成的差異與不利處境。 | 0% | 0% | 15% | 37.5% | 47.5% | 4.33 | .730 | 6 |
| 雖然其他族群文化的習性與我的信念喜好不同，但我會給予他們保有自身族群文化的空間。 | 0% | 0% | 2.4% | 53.7% | 43.9% | 4.41 | .547 | 4 |
| 當幼兒很介意自己的少數族群身份時，我會幫他保密。 | 0% | 19.5% | 19.5% | 39.0% | 22.0% | 3.63 | 1.043 | 13 |

| 題目 | 非常 不符合 | 不符 合 | 部分 符合 | 符合 | 非常符 合 | 平均數 | 標準差 | 排序 |
|---|-----------|---------|----------|-------|----------|--------|--------|----|
| 我不會因為幼兒的語言、膚色、服裝、飲食等文化差異而有所歧視。 | 0% | 0% | 4.9% | 39.0% | 56.1% | 4.51 | .597 | 2 |
| 我可以接納不同族群的幼兒，因為文化差異而在思想上、價值觀上與主流族群有所不同。 | 0% | 0% | 2.4% | 41.5% | 56.1% | 4.54 | .552 | 1 |
| 我擁有體驗不同族群文化與風俗習慣的胸襟。 | 0% | 0% | 4.9% | 61.0% | 34.1% | 4.29 | .559 | 8 |
| 我會以身作則，讓自己的言行成為幼兒效法多元文化的表率。 | 0% | 0% | 7.3% | 53.7% | 39.0% | 4.32 | .610 | 7 |
| 當班上有幼兒表現出多元文化精神時，我會利用機會公開稱讚他。 | 0% | 0% | 14.6% | 46.3% | 39.0% | 4.24 | .699 | 9 |
| 我能夠欣賞不同族群文化其特有生活型態的美感。 | 0% | 0% | 7.3% | 46.3% | 46.3% | 4.39 | .628 | 5 |
| 多元文化情意素養總平均 | | | | | | 4.2288 | .51129 | |

表 8 是有關多元文化的技能素養，師資生在此方面的涵養總平均得分為 3.9085 分(5 點量表)，其中最高的技能素養項目是我能提供不同族群幼兒自主表達意見的機會 (平均得分為 4.41 分)，其次是我能利用繪本或故事來協助幼兒了解多元文化及語言 (平均得分為 4.29 分)，第三是對於弱勢族群幼兒是否願意接受政府補助政策，我能給予尊重 (平均得分為 4.24 分)。在 12 項多元文化技能素養當中，得分最低的是我能使用不同族群文化的溝通模式與不同族群幼兒互動 (平均得分為 3.34 分)，顯示有關個殊性的文化技能，是師資生較顯不足的。

表 8 師資生多元文化技能素養之統計分析表

| 題目 | 非常 不符合 | 不符 合 | 部分 符合 | 符合 | 非常 符合 | 平均數 | 標準差 | 排序 |
|-------------------------------------|-----------|---------|----------|-------|----------|------|------|----|
| 我能搜尋資訊來瞭解不同族群的文化。 | 0% | 0% | 12.2% | 56.1% | 31.7% | 4.20 | .641 | 4 |
| 我能協助少數族群幼兒獲得他們自己的文化資源，例如：族群文化、母語學習。 | 0% | 0% | 36.6% | 34.1% | 29.3% | 3.93 | .818 | 6 |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------|----|-------|-------|-------|-------|--------|--------|----|
| 我能使用不同族群文化的溝通模式與不同族群幼兒互動。 | 0% | 9.8% | 56.1% | 24.4% | 9.8% | 3.34 | .794 | 12 |
| 我能利用不同文化的人際網絡關係來增進與不同族群幼兒的溝通。 | 0% | 9.8% | 43.9% | 31.7% | 14.6% | 3.51 | .870 | 10 |
| 我能透過教學讓幼兒感受到自己的文化或價值傳統受到重視。 | 0% | 0% | 24.4% | 58.5% | 17.1% | 3.93 | .648 | 6 |
| 我能讓少數族群幼兒對自己的文化感到驕傲。 | 0% | 2.4% | 24.4% | 53.7% | 19.5% | 3.90 | .735 | 8 |
| 我能在教學中適時的引導幼兒認識不同族群文化。 | 0% | 0% | 19.5% | 58.5% | 22.0% | 4.02 | .651 | 5 |
| 我能利用繪本或故事來協助幼兒了解多元文化及語言。 | 0% | 0% | 9.8% | 51.2% | 39.0% | 4.29 | .642 | 2 |
| 我能針對不同族群文化背景的幼兒設定不同的評量方式與標準。 | 0% | 12.2% | 26.8% | 41.5% | 19.5% | 3.68 | .934 | 9 |
| 我能指出幼兒園中所使用的評量工具，是否存有潛在偏見。 | 0% | 4.9% | 53.7% | 34.1% | 7.3% | 3.44 | .709 | 11 |
| 對於弱勢族群幼兒是否願意接受政府補助政策，我能給予尊重 | 0% | 0% | 9.8% | 56.1% | 34.1% | 4.24 | .624 | 3 |
| 我能提供不同族群幼兒自主表達意見的機會。 | 0% | 0% | 4.9% | 48.8% | 46.3% | 4.41 | .591 | 1 |
| 多元文化技能素養總平均 | | | | | | 3.9085 | .48045 | |

綜合上述分析可知，多元文化的認知素養、情意素養、以及技能素養，這三者相較之下，師資生在情意素養方面的涵養較高(總平均為 4.2288 分)，認知素養與技能素養則相差不多，前者總平均為 3.9062 分，後者總平均為 3.9085 分，不過這兩項涵養的總平均分數都將近 4 分，顯示師資生在經歷此次培訓課程以及教案設計經驗之後，具有不錯的多元文化素養。資料分析結果也顯示，師資生在有關個殊性的多元文化知識與技能上，是略顯不足，需要加強之處。

五、師資生多元文化素養與教保活動設計效能之關聯性

師資生多元化素養與其教保活動設計效能的關聯性如何？本研究以師資生對於教保活動設計的自我效能來進行探討。測量題目係根據教案設計目標達成的效能評估，包括「我設計的教案能幫助幼兒了解自己的文化」、「我設計的教案能幫助幼兒認同自己的文化」等等共 16 題，每題依符合程度給予 1 至 5 分，16 題

分數加總成為自我效能的測量。根據表 9 的數據可知，多元文化三大素養與教保活動設計效能都有顯著正相關($p<.05$)，其中以技能素養的相關係數最高($r=.748$)，顯示多元文化的認知、情意、技能的素養越高，教保活動設計效能就越高。進一步以 OLS 迴歸分析來探究三大素養的淨影響力，結果顯示只有技能素養的影響達到顯著水準($Beta=.605, p<.05$)，技能素養越高，教保活動設計效能越高，而且模型解釋力高達 56.7%；而變異膨脹因子 VIF 值未超過 10，顯示三個自變數之間的共線性並不嚴重，迴歸模型能有效預測依變數（見表 10）。以上結果顯示，個別分析時，各素養與活動設計效能都呈顯著正向關聯，但若三大素養同時考慮，技能素養才是顯著影響活動設計效能的主要因素。

表 9 師資生多元文化素養與教保活動設計效能之皮爾森 (Pearson) 相關分析表

| 變項 | 教保活動設計效能 | 認知素養 | 情意素養 | 技能素養 |
|------|----------|--------|--------|--------|
| 認知素養 | .670** | 1 | .823** | .828** |
| 情意素養 | .519** | .823** | 1 | .677** |
| 技能素養 | .748** | .828** | .677** | 1 |

*表示 $p<.05$

表 10 師資生多元文化素養對教保活動設計效能之迴歸分析表

| 預測變項 | B | Beta | VIF |
|------|--------|-------|-------|
| 認知素養 | .305 | .238 | 5.987 |
| 情意素養 | -.094 | -.085 | 3.326 |
| 技能素養 | .783* | .605 | 3.290 |
| 常數 | 12.475 | | |
| F 值 | 14.403 | | |
| R 平方 | .567 | | |

*表示 $p<.05$

六、師資生對課程培訓方案之評價與建議

師資生對於本次實施的短期課程培訓方案，普遍都覺得有收穫，例如：
 我覺得這個課程方案安排得不錯，可以學到東西，而且在這次教案設計中，我覺得自己的設計安排課程的能力有大大的提升。(s32032602)(s02022505)
 這個課程方案幫助我認識多元文化的教育目標，並且了解它的內涵，也知道怎麼應用，我覺得很有收穫。(s09031705)(s10022806)

我覺得很棒的是在資料收集時，自己也能學到許多不同文化的知識，增廣見聞。
(s14032502)

也有同學提到透過教案範例討論、與老師討論、與同學討論的方式，可以增進設計成效。例如：

過去比較少去想到多元文化有這麼多的內涵，透過和老師的討論後，觀念更加清楚明瞭。所以我覺得很有收穫。(s03032102)

剛開始並不那麼清楚多元文化的範疇，說要設計課程就覺得有點煩惱有點無措，不知道從哪裡切入比較好。後來老師有安排教案範例討論，我就覺得比較有方向了。……完成教案讓我十分有成就感，也對多元文化的議題有更深入的瞭解。
(s23030503)

設計時，因為以前沒有想過要用多元文化的觀點來設計，一開始覺得很挫折，……但過程中跟同學腦力激盪，就比較有想法了，……學習到了很多經驗，最後完成也很有成就感。(s05032503)

和夥伴討論蠻多，能找到一個好主題之後，教案就越寫越懂，也從中自己學到很多知識。(s17021804)

不過，許多同學都認為課程安排時間不夠，影響了活動設計品質，建議未來應該開設一個學期的多元文化課程，效果會比較好。例如：

因為沒有一門課程有關多元文化，所以有時候不知道自己做的方向正不正確，雖然老師有講了很多，但還是沒什麼把握，需要和老師一直討論。……加上時間不夠，在討論上沒有足夠的時間。(s11031906)

要理解在台灣的族群，並且再深入的去認識他們。……由於對於多元文化不夠認識，我覺得上個學期應該開一下多元文化教育的課，訓練會比較夠，會讓我們在設計時有更多的想法，做出更好的教案。(s28033007)

我覺得未來應該要先上過多元文化的課程，才比較不會導致設計教案困難，因為

要充實很多不同文化的知識……，我覺得應該要一個學期比較夠。
(s04022105)(s31030206)

由上述訪談結果可知，雖然師資生覺得這個為期六週的短期課程培訓方案有收穫有效果，但是如果能增加為一個學期會更好。特別是有關範例教案討論、與老師討論、與同儕討論，都要有充裕的時間，如此效果會更好。

伍、研究結論與建議

根據本研究結果，獲得研究結論如下：

一、師資生多元文化教保活動設計在議題選擇上較傾向有趣、與生活經驗貼近，以風俗習慣為最多，內容則以介紹飲食為最多

師資生多元文化教保活動設計在議題選擇上較傾向選擇有趣的、與生活經驗貼近的，所以風俗習慣、族群議題的設計較多，而性別與階級議題因為被認為較尖銳、較難以活動切入，因此較缺乏這兩類議題的教保活動設計。性別議題不受青睞，與 Sarraj 等人(2015)在美國的研究相同，不過該研究指出種族議題也很少被設計為多元文化課程，這與本研究結果有所不同，或許這是東西方對於此議題不同態度的一種反映。在教材內容的選擇上，本研究發現師資生因為希望課程內容與幼兒生活經驗接近，並且是能吸引幼兒的有趣活動，因此以介紹飲食的教材內容為最多，其次是風俗習慣，接下來依序是故事傳說、節慶祭典、以及髮型服飾。過去研究雖歸納出幼兒園多元文化活動設計涵蓋許多內容(周佩諭，2009)，但本研究進一步指出飲食內容被設計最多，或許這與台灣民情「民以食為天」有關，因此飲食方面的議題被認為最有趣、也最容易被關注。

二、師資生多元文化教保活動設計在教學方式的設計上，以舉辦活動讓幼兒學習體驗不同文化的節慶與習俗為最多，為弱勢族群學生設計補助課程為最少

在教學方式的設計上，本研究發現師資生以舉辦活動的方式讓幼兒學習體驗不同文化的節慶與習俗為最多，其次是以人際互動的活動來培養幼兒對於不同文化的幼兒彼此尊重、包容、關懷、以及和諧相處。以舉辦活動來體驗節慶習俗的設計概念類似貢獻模式、非正式課程模式，這個方式在其他研究也都被發現是被應用最普遍的多元文化課程教學模式(周佩諭，2009；Sarraj et al., 2015)。而且 Sarraj 等人(2015)在美國中西部的研究也發現將近七成的多元文化課程設計，主要在強調培養文化互動的能力，因此本研究結果似乎也與此呼應。至於針對弱勢族群學生設計補助課程以協助其提升學習成果，是本研究師資生最少採用的教學

方式，究其原因，一來是因為師資生不甚了解個別幼兒的情況，難以設計補助課程；二來是因為師資生對於多元文化教保活動設計，較傾向有趣的活動，而非學習成果。至於教學目標的設定，師資生大多設定在幫助幼兒了解與學習文化的多樣性，比較少關注在降低社會階級(社經地位)的偏見與刻板印象。此結果也與 Sarraj 等人(2015)的研究發現相似。

三、對於多元文化教保活動設計，師資生感到中度困難，而對於不同族群不同國家的文化知識不足，是較令他們困擾之處

本研究發現師資生對於多元文化教案設計的困難度約屬於中等程度，對於不同族群、不同國家的文化知識不足，是師資生認為困難度較高的；其次是對於多元文化的內涵了解不夠深入。師資生大多覺得透過課程來培養多元文化教保活動設計的能力，是具有成效的，不過課程方案最好是為期一個學期，而非簡短的幾週，如此較能充分了解多元文化的內涵以及教學目的，在設計教保活動時更能掌握重點。

四、師資生自評其在多元文化教保活動設計的自我效能上，具有中高度的正面成長效果；在多元文化素養上，則以情意素養的涵養程度最高

此次教案設計經驗對於師資生而言，具有中高度的正面成長效果，其中以「體認到教導幼兒具有多元文化的精神是很重要的」佔第一位，其次是「提升了對多元文化教育議題的興趣」，以及「增進了對於多元文化的了解」。而師資生在多元文化素養方面，認知、情意、技能三類素養當中，以情意素養的涵養程度最高，這與國小教師的調查結果相同(陳淑玲，2009)。而有關個殊性的文化知識與技能，是本研究師資生認為比較需要再強化的項目。

五、雖然三類素養都與活動設計效能有正向關聯性，但若同時考慮三類素養的效果，技能素養才是決定設計效能的關鍵。

過去許多研究認為教師具有多元文化素養，對於課程實施、協助學生學習成功、以及培養學生的多元文化觀具有重要影響(Jones, 2015; Reichman, 2014; Williams-Carter, 1999)，本研究據此探討師資生的多元文化素養高低，是否影響其教保活動設計的自我效能；結果發現，若單純就個別效果來看，認知素養越高，活動設計效能越高；情意素養與技能素養的效果也是如此。但若進一步同時考慮三類素養的效果，則只有技能素養的影響力最重要，換言之，當其他兩類素養相同時，技能素養才是決定設計效能的關鍵。

六、本研究採用「概念內涵說明—教案範例討論—教案實作—教案發表與檢討」

的短期課程培訓方案，雖然可培養師資生的多元文化教保活動設計能力，但是如果擴增為一個學期的課程，效果可能會更佳。而且未來的培訓方案，應安排更充裕的範例教案討論、師生討論、同儕討論的時間，以及充實師資生不同文化的知識，如此成效會更好。

根據上述，本研究提出下列幾點研究建議：

一、有關多元文化教保活動設計的議題選擇以及內容，本研究雖然大致呼應過去的研究結果，但仍有些特別的發現，可能反映出東西方文化差異，例如種族議題、飲食文化等，建議後續研究可蒐集國小、國中、高中等不同就學階段、或是不同國家的多元文化課程內容，以瞭解不同議題、不同課程內容被重視的情形。

二、師資生對於多元文化教案設計具有中高度的困難感，對於多元文化內涵了解不夠深入是主要困擾，而透過課程來培養多元文化教保活動設計的能力，是師資生認為具有成效的方式，故建議未來師資培育機構應開設相關課程，而且最好是為期一學期，以加強此部分能力之培訓與習作，祈能讓師資生在就業前便達到「毫無困難」的程度。

三、在多元文化素養方面，有關個殊性的文化知識與技能，是師資生認為比較需要再強化的項目。建議後續的師資培育課程可以對此作加強，例如蒐集不同國家、族群的介紹與相關資訊，進行充分的討論，並且增加師資生進班試教的機會，以強化多元文化認知素養與技能素養。

四、本研究發現師資生的認知、情意、技能三類素養對於其多元文化活動設計效能具有重要影響，其中又以技能素養最為關鍵。故建議師資培育機構應注重這三類素養的培育，特別是技能素養，應該要讓學生學習多一些實施技巧，以提升其活動設計效能。

五、本研究以「概念內涵說明—教案範例討論—教案實作—教案發表與檢討」的模式進行課程培訓，並以問卷與訪談的方式來了解師資生在培訓後的教案設計成效，建議後續研究可增加教室觀察，讓師資生透過觀議課，了解現場教師的課程是如何安排的，其理念如何落實，幼兒的互動與反應，刻板印象或相關的突發狀況是如何處理等。

六、師資生的教學活動設計除了在培訓期間進行討論外，建議後續研究可增加師資生到幼兒園試教的課程安排，裨益於了解活動設計的可行性，以及在教學現場時，師資生的想法與做法是否能呼應其教學目標、方式、遭遇其他的困難？以利後續的反思、修正與調整。

七、本研究發現師資生在多元文化的活動設計上以不同文化的飲食、服裝、

語言等較多，建議後續研究可以進一步探究，增加幼兒透過覺察、探索、體驗等歷程的活動設計，讓幼兒可以在言行和態度上學會對彼此的接納與尊重。

八、本研究以學生自評的方式，來探索師資生在課程培訓之後的多元文化教保活動設計概況、以及多元文化素養的情形，由於過去研究缺乏對這方面的了解，故本研究可提供一個探索性的初步結果。建議後續研究，可以採用較為嚴謹的實驗研究法來針對課程成效進行評估，以發展更適切的課程培訓方案。或是採用大樣本的問卷調查來了解師資生的多元文化素養。

參考文獻

- 王雅玄（2007）。多元文化素養評量工具及其應用：現況與展望。**教育研究與發展期刊**，3（4），149-179。

- 全國教保資訊網(2018)。幼兒園教保活動課程大綱。2018年10月18日取自 https://www.ece.moe.edu.tw/wp-content/uploads/2017/03/%E5%B9%BC%E5%85%92%E5%9C%92%E6%95%99%E4%BF%9D%E6%B4%BB%E5%8B%95%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E5%A4%A7%E7%B6%B1%E5%AE%8C%E6%95%B4%E4%B8%8A%E5%82%B3%E5%90%AB%E7%99%BC%E5%B8%83%E4%BB%A4%E7%89%88NEW1_%E9%A0%81%E7%A2%BC%E6%9B%B4%E6%96%B0%E7%89%88.pdf

- 何縉琪（2007）。多元文化師資培育課程與教學策略。**慈濟大學教育研究學刊**，3，45-66。

- 吳明隆、林慶信（2004）。原漢學童學習行為與學業成就之族群、性格因素的比較研究。**高雄師大學報**，17，37-55。

- 吳雅玲（2007）。多元文化教育理論與多元文化課程模式對我國師資培育課程的啟示。**國立編譯館館刊**，35(4)，51-64。

- 周佩諭（2009）。幼兒多元文化課程設計與實施之個案研究-原住民教育與新移民教育的焦點。國立臺南大學教育經營與管理研究所博士班，未出版，臺南。

- 吳瓊洳（2011）。促進對東南亞新移民族群態度之多元文化師資培育課程發展。**臺北市立教育大學學報**，42(2)，157-188。

- 周梅雀（2010）。幼兒師資培育機構之「多元文化教育課程」探究。**崑山科**

技大學學報，7，77-97。

- 陳淑玲（2009）。國小教師多元文化素養與多元文化教學實踐之研究—以北台灣為例。國立中正大學教學專業發展數位學習碩士在職專班，未出版，嘉義。
- 陳憶芬（2001）。師資培育中的多元文化教育課程探究。中等教育，52(4)，84-96。
- 教育百科（2016）。多元文化教育。2016年4月24日取自 <http://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E5%A4%9A%E5%85%83%E6%96%87%E5%8C%96%E6%95%99%E8%82%B2>
- 教育部統計處（2018）。主要統計表~歷年。2018年10月18日取自 <https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=1B58E0B736635285&s=D04C74553DB60CAD>
- 國家教育研究院(2016)。十二年國民基本教育領域課程綱要研修工作手冊。2019年3月13日取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/14/_pta_13221_4526257_33225.pdf。
- 陶宏麟、銀慶貞、洪嘉瑜(2015)。臺灣新移民與本國籍子女隨年級的學習成果差異。人文及社會科學集刊，27(2)，289-322。
- 黃政傑（1995）。多元社會課程取向。台北：師大書苑。
- 曾素秋(2011)。多元文化教育課程對師資生多元文化素養影響之研究。教育研究與發展期刊，7(1)，111-149。
- 鄭耀男、陳怡靖（2006）。族群差異的研究：原住民與非原住民國小學生的數學解題表現。華醫學報，25，35-61。
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠(2008)。多元文化教育。台北：高等教育出版社。
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *Educational Forum*, 68(4), 296-305.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into Practice*, 52(sup1), 73-82. doi:10.1080

/00405841.2013.795444.

■ Doby-Copeland, C. (2006). Cultural diversity curriculum design: An art therapist's perspective. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23(4), 172–180. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ777012&lang=zh-tw&site=ehost-live&scope=site>.

■ Elster, D., Barendziak, T., & Haskamp, F. (2014). Raising standards through iquire in pre-service teacher education. *Science Education International*, 25 (1), 29-39, EJ1022980.

■ Fúnez-Flores, J. I. (2017). Reclaiming the multicultural roots of U.S. curriculum. *Multicultural Perspectives*, 19(2), 117–122. <https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1301103>.

■ Hinton, S. (2011). Ethnic diversity, national unity and multicultural education in China. *Online Submission*, ED527667.

■ Huang, H. (2002). Designing multicultural lesson plans. *Multicultural Perspectives*, 4(4), 17-23.

■ Jessi, L., Smith, J. L., Cech, E., Metz, A., Huntoon, M., & Moyer, M. (2014). Giving back or giving up: native American student experiences in science and engineering. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 20(3), 413-429.

■ Jones, J. R. (2015). Infusing multicultural education into the curriculum: Preparing pre-service teachers to address homophobia in K-12 schools. *International Journal of Multicultural Education*, 17(3), 107–119. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1104934&lang=zh-tw&site=ehost-live&scope=site>.

■ Reichman, R. G. (2014). A case study of assessing an international initiative on curriculum reform. *Society for Research on Educational Effectiveness*, ED562726.

■ Sarraj, H., Jiaqi, L., Bene, K., & Burley, H. (2015). Raising cultural awareness of fifth-grade students through multicultural education. *Multicultural Education*, 22(2), 39-45.

- Stathopoulou, C., & Kalabasis, T. F. (2006). Language and culture in mathematics education: reflections on observing a Romany class in a Greek school. *Educational Studies in Mathematics*, 64, 231-238. doi:10.1007/s10649-006-4496-y C.
- Taylor, L. K., & Hoehsmann, M. (2011). Beyond intellectual insularity: Multicultural literacy as a measure of respect. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 219-238.
- Williams-Carter, D. (1999). *Do We Need a Multicultural Curriculum?* Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED436521&lang=zh-tw&site=ehostlive&scope=site>.
- Winter, S. M. (1994). Diversity: A proposal for all children. *Childhood Education*, 71(2), 91-95.



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

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 6,000 字

為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。
 - (一) 稿件處理費：1,500 元（含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元）。
 - (二) 實質審查費：2,000 元。
- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：（一）傳真：(02) 2311-6264；（二）掃瞄或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

- 五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。
- 六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

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

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

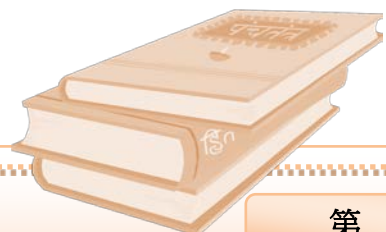
10048 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】

何芄誼 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五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「非營利幼兒園的經營」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第八卷第五期將於 2019 年 5 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 3 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

台灣生育率屢創新低，少子化現象在動搖社會人口結構的同時，也衝擊國家未來經濟發展。因此，衛福部門與教育部聯合研擬鼓勵生育政策，並通過《非營利幼兒園實施辦法》於民國 102 年起積極協助各縣(市)政府增設非營利幼兒園，逐年擴大公共化教保服務的供應量，提供平價、優質、普及、近便的多元教保服務以擴大幼兒就學機會，協助家庭育兒負擔，迄 107 學年度，全國已增置 133 所非營利幼兒園。

非營利幼兒園的營運模式是政府委託公益法人或核准公益法人在公設的環境中提供教保服務，是一種公私協力的合作方案。非營利幼兒園的設立，對長久只有公立及私立幼兒園分立的幼教環境而言，除了能提供家長另一種托幼的新選擇外，相對其平價的收費及延長托育時間的服務，也衝擊幼兒園的經營生態。而公益法人對幼教理念的理解、實踐及加入非營利幼兒園的經營動機，也影響其辦學的良莠。因此，本刊第八卷第五期評論主題訂為「非營利幼兒園的經營」，主題評論請於主題範圍內自訂題目，撰稿請針對當前非營利幼兒園設立的政策方針、法令規範、實施與辦理、遭遇的問題及經營的方向或策略，提出評論見解，以提供政府部門、非營利幼兒園的經辦者(包括公益法人、園長或教職員工、及場地管理人)、甚或家長等作參考，亦可做為未來政策研議與法規修正之重要參酌。

第八卷第五期 輪值主編

魏炎順

國立臺中教育大學美術學系所教授兼人文學院院長

林佳慧
國立臺中教育大學幼兒教育學系副教授

臺灣教育評論月刊第八卷第六期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「國際教育與國際移動力」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第八卷第六期將於 2019 年 6 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 4 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

國際教育是關於人類未來發展教育的一部分，更是國家、社會面對劇烈的全球流動與嚴峻競爭時需嚴肅面對的議題。隨著科技的發展與社會的變遷，不同國家、族群、群體之間的交流愈加頻繁與密切。故，各國政府無不思考如何在人類與其他生命之間，尤其是瀕危物種，以及人類與自然之間維持和諧穩定。處 21 世紀的今天，教導學生與公民關注全球性的事務與議題，以及即將面臨的問題，較之以往更為迫切。此乃肇因於長久以來人類追求物質進步與經濟發展，而產生了人口膨脹、化學汙染、生態失衡、核子與生化武器的威脅等問題。此外，人類科學和技術的快速發展，不僅改變東 - 西方關係，也引發族群的問題。國際教育乃思考透過國際理解、國際合作及國際和平，以促進人類之間和國家之間的友誼與尊重人類基本的權利和自由。

由於國際化與國際教育的推動日趨普遍，國家競爭力與國際移動力的養成與提升，乃成為國家重要政策與新興的研究領域。2011 年教育部在《中小學國際教育白皮書》中，期許教育體系扮演積極角色，培養學生具備國際觀和地球村概念，提升國際參與跨國競爭的實力。2016 年教育部再提出《提升青年學生全球移動力計畫》，以促使青年學生立足臺灣，移動全球，於國際舞臺充分展現才能。

本期主題「國際教育與國際移動力」，主要希望教育及相關領域之組織、團體的專家學者與社會大眾，從不同利害關係人的角度，評論當前國際教育與國際移動力之議題與挑戰，以及應興應革之處，裨益於政策之制定與實務之踐行。

第八卷第六期 輪值主編

翁福元

暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳易芬

臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

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

第八卷第三期：教師專業社群

出版日期：2019 年 03 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

第八卷第四期：大學退場機制

出版日期：2019 年 04 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 (請註明何芃誼助理收)。(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] 何芃誼助理收。

《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/tmtcgsweb.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: Normal-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 何芄誼 助理收
2. 傳真：(02) 2311-6264 (請註明何芄誼助理收)
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 0141472 帳號 0039225
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 0141472-0039225

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