

2019年8月

第8卷 第8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 十二年國教新課綱實施

十二年國民基本教育課程綱要將自本(108)年8月1日起於國小、國中，及高級中等學校三個教育階段的一年級開始，逐年實施。

面對新課綱的實施，不同層級主管教育行政機關、師資培育機構及學校所規劃與推動的努力是否適切有效？產生了哪些效果？還有哪些困境需要突破？主張加速推動人士的主張是否有可能做到？主張延後實施或再修正人士的擔憂存在與否？或者這些擔憂要如何避免成真？各級各類學校、教師和學生都準備好了嗎？家長也了解新課綱了嗎？……這些都是需要關注的課題。

本期的評論主題希望邀請大家就目前各級主管教育行政機關推動新課綱的作為、師資培育機構與各級各類學校、教師及家長的準備及因應情形等，進行分析與檢討，探究其中的問題與未來努力的方向，以做為新課綱繼續推動之參考。



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	汪履維（國立臺東大學教育學系退休講師）	專論	賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
文章	張如慧（國立臺東大學數位媒體與文教產業學系副教授）	文章	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編 張如慧（國立臺東大學數位媒體與文教產業學系副教授）

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. 8 August 1, 2019

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

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

Executive Editor

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

2019 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)
Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)
Cheng, Chun-Hao (Associate Chief Executive Officer, Proffessor
Huang Kau-Huei Education Foundation)
Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)
Gau, Shin-Jiann (Retired professor , National Taiwan Normal
University)
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal
University)
Huang, Hsiu-Shuang (Professor, National University of Tainan)
Hwang, Jenq-Jye (Emeritus Professor , Providence University)
Lee, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of
Science and Technology)
Lee Ya-Ting (Professor, National Pingtung University)

Lee, Yi-Fang (Professor, National Taiwan Normal University)
Lin, Yung-feng (Professor, National Chung Cheng University)
Pai, Yi-Fong (Professor, National Dong Hwa University)
Su, Jin-Li (Emeritus Professor, National Tsing Hua University)
Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of
Education)
Wei, Yan-Shun(Professor & Dean, National Taichung
University of Education)
Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of
Science and Technology)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)
Yiu, Tzu-Ta (Associate Professor, National Taichung University
of Education)

2019 Editorial Board

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

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

Editors

Review Articles Wang, Li-Wei (Retired Lecturer, National Taitung University)
Chang, Ju-Hui (Associate Professor, National Taitung University)
Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Chang, Ju-Hui (Associate Professor, National Taitung University)

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.

主編序

《十二年國民基本教育課程綱要》自本(108)年8月1日起，於國民小學、國民中學，及高級中等學校三個教育階段的一年級開始逐年實施。此次新課綱的推動，跨越教育階段和學校類型，兼涵普通及特殊教育的範疇，是涉及教師、家長、與學生人數最多的一次課綱變革，從中央教育部到地方縣市教育局處，都積極規劃並推動許多配套措施，希望有效協助學校和教師實踐「自發、互動、共好」的理念，落實「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的願景。然而任何革新必然都會面對許多挑戰，教育工作者必須不斷思考，各類規劃和推動方式是否適切有效？產生了哪些效果？又還有哪些困境需要突破呢？

值此課綱正式上路之際，本期的許多文章皆從課程實踐的層面出發，聚焦探究各層級主管教育行政機關、師資培育機構及學校的規劃與推動的方式，以及如何在不同階段的課程教學運作中，落實課綱的精神和內涵，以有效達成新課綱的願景與目標，協助學校和老師做好轉化及實施的準備。這些焦點主題包括：校長及學校行政教師團隊，如何透過課程教學的領導與協作，來帶動學校課程發展的更新與深化，其中有待突破的困難有哪些，又需要哪些系統性的支持與陪伴；學校需要進行哪些課程評鑑機制的規劃，來檢視學校課程設計與實施的歷程及成效；中央、地方政府、學校與師資培育機構，如何攜手合作，來創造有利落實新課綱的氛圍與條件；教師如何透過職前師資培育及教師專業發展，來強化素養導向教學與評量的知能與實踐；高中與大學端如何就學生學習歷程檔案的建置與運用，進行溝通與建立共識，以充分發揮協助學生適性發展及自主學習的效能等。此外，在108年新訂《國家語言發展法》的架構下，新課綱後續需如何因應及進行微調，有哪些可供借鏡的國內外經驗，亦值得繼續關注。上述主題評論文章內容相當多元，所探究的問題與建議，分別代表作者在不同專業領域與角色中，所鑄鑄出的經驗與觀點，豐富與深化了有關新課綱實施的思考與對話，可做為新課綱繼續推動之參考。

本期共收錄主題評論12篇，自由評論12篇，自由評論亦涵括多元的教育議題，可提供關心教育者參考。最後，感謝關注十二年國教新課綱實施主題和其他課題的先進與夥伴踴躍賜稿，以及月刊編輯團隊積極協助相關編審行政工作，並請各界持續指教。

汪履維

第八卷第八期輪值主編

國立台東大學教育學系／數位媒體與文教產業學系退休講師

教育部十二年國教新課綱審議及推動專案辦公室規劃委員

張如慧

第八卷第八期輪值主編

國立臺東大學數位媒體與文教產業學系副教授

本期主題：十二年國教新課綱實施

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

- 施琇瑩 從前導學校經驗看新課綱的試行與推動 / 1
- 林秀勤
- 鄭雅丰 論彈性學習課程的實施：經驗創造價值，思維影響作為 / 5
- 顏寶月
- 簡菲莉 我們做些什麼，能夠幫助學校實踐新課綱 / 9
- 鍾昌宏 以教師專業發展縮小十二年國教新課綱課程轉化落差 / 13
- 黃國峯
- 吳錦惠 推動區域跨校共備教師社群的規劃與運作 / 22
- 吳俊憲
- 藍偉瑩 學習歷程檔案的理想如何實踐？ / 28
- 李怡穎
- 練芳好 國語文素養導向教學試煉 / 31
- 許家驊 十二年國教課綱核心素養導向學習評量之理念、設計實務與省思 / 37
- 賴榮飛 國民中小學學校課程評鑑機制之探究與建議 / 43
- 何緝琪
- 張景媛 素養導向師資培育教學：以慈濟大學為例 / 51
- 顏佩如 十二年國教課綱課程實施問題與解決之道 / 57

- 王前龍 國家語言發展法下原住民族語在十二年國教課程綱要之應有定位—紐西蘭的借鏡 / 62

自由評論

- 陳盈帆 推動終身學習之侷限及因應之道 / 66
- 張美姬 死亡教育也是素養教育 / 70
- 王豐裕
- 劉書忠 以社會知識論面向析述創新教學背後的價值與意涵 / 74
- 林宇軒
- 黃朝宏 淺談文化資本對新住民子女學習適應之關係 / 83
- 李佳蓉
- 李隆盛 綜合零售業門市主管職能基準在其職能本位教育與訓練的適用性 / 88
- 黃銘福 臺灣教育擴充對中級產業人力需求之影響 / 92
- 李靜芳 導師的難題—親師衝突之原因及處理策略 / 100
- 葉宏彥 中介教育導入「學生個別化評估與輔導方案(IAGP)」之探討 / 106
- 焦佑希 海峽兩岸大學生合作學習內涵與存在問題比較研究 / 111
- 馮莉雅 國小英語課程提早實施的問題分析 / 119

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 127

臺灣教育評論月刊第八卷第九期評論主題背景及撰稿重點說明 / 131

臺灣教育評論月刊第八卷第十期評論主題背景及撰稿重點說明 / 133

臺灣教育評論月刊 2019 年各期主題 / 135

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 136

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 137

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 138

入會說明 / 142

入會申請書 / 144

封底

從前導學校經驗看新課綱的試行與推動

施琇瑩

臺東縣鹿野鄉龍田國民小學退休校長

一、前言

十二年國民基本教育課程綱要自本（108）年 8 月 1 日起於國小、國中，及高級中等三個教育階段的一年級開始，逐年實施。而近年來，政府為了推動新課綱能具體落實，透過不同層級之主管教育行政機關、師培教育機構，提供不少輔助學校試行的專案計畫，顯現有許多支持系統正積極的協助教育現場做好準備，以搭接新課綱時代的來臨。

評估學校因應與準備之需，筆者服務之學校躬逢其盛，已於 106 學年度申請「十二年國教課程前導學校計畫」（簡稱新課綱）。在為期二年的試行經驗中，從學校背景與資源條件的檢視、學校行政層面與課程發展組織的準備、校長角色的思考到教師課程與教學的再學習，筆者看到學校因應新課綱須迎接的挑戰。

鑒於前導學校經驗，本文筆者欲嘗試從觀察教育現場推動新課綱與外部支持系統（泛指不同層級之主管教育行政機關、師培教育機構等協作單位）的關係，以及學校內部試行新課綱過程的建議等兩個面向，帶出教育現場面臨新課綱可能遇見之問題，及學校面臨新課綱須因應的挑戰，提供關注新課綱的教育先進們參考或相互砥礪。

二、教育現場推動新課綱的可能問題與外部支持系統的關係

（一）教育現場因應新課綱的內在動機 影響外部支持系統的介入與延續

筆者從事教育工作近三十年，期間經歷教師、行政人員（主任、課程督學）及校長等三種身份及角色。而回溯經歷每次課程變革的過程中，促使自己願意學習及轉換的重要因素是「動機」。張春興（2007）認為動機是一種促進個體進行各種行為的內在動力，為引起個體活動，維持已引起之活動，並導致該活動朝向某一目標的內在歷程，內在動機（Intrinsic Motivation）（或內在激勵）指的是任務本身的興趣或愉悅帶來的動機，這存在於個體內部而非依賴於任何外部力量的驅動。

因此，在面臨新課綱教育現場的利害關係人，對於引進多元的外部支持系統的學習與準備，是處於內在動機？還是外部壓力？而針對不同利害關係人，如何促進其內在動機與外部支援系統的合作以相得益彰，且不會造成過多的負擔與壓力，才能維持新課綱持續推動與發展，這是值得思考的問題。

（二）教育現場推動新課綱的認知及檢視能力 影響與外部支持系統的合作態度

教育現場人員對推動新課綱的認知，是屬於業務執行心態？還是課程及教學專業培訓需再精進與學習的歷程？若是屬於前者，則對於外部支持系統的合作上會顯得消極且抗拒，因為多一事，不如少一事，或是認為事情做完或有人做就好；若是屬於後者，則在外部支持系統的合作上會顯得較積極主動，並且組織內部對於課程與教學專業的覺察上，相對有較強的內部檢視、規劃與自我監控能力。

倘若教育現場將推動新課綱視為課程及教學專業再精進與學習的歷程，透過自我檢視確立各階段需求與任務，形成具有系統性、邏輯性的短程、中程及長程發展目標，適切適時的引進外部專業資源，自然較有機會促進與協助教育人員在面臨新課綱的推動上具備更佳的準備狀態與能力，達到友善的合作關係。

（三）不同教育現場的本位條件與實際問題 外部支持系統能否理解與協助解決

不同層級之教育現場，對於推動新課綱各有其人力結構性或專業性問題，而造成需求各異。比如各縣市政府教育局處為因應新課綱推動須有相關政策的制定與輔導機制，因此不僅要有足夠運作的人力，更要有其專業性提出整體規劃，以協助各級學校為因應新課綱做準備；在各級學校方面，學校要能夠透過背景與資源條件分析來檢視自身需求，再思考如何從行政管理作為、組織運作、課程到教學轉化培訓等，提出全面性之因應配套、時間管理與發展順序。不同教育現場所思考問題之深度、廣度均不同，而針對這些問題，不同教育現場要能判別本身要尋求的外部支持系統是為了解決人力結構性問題？還是課程與教學專業性問題。

外部支持系統所能提供的專業協助，可否具有實際且符應各層級教育現場的需求，達成良好的合作契機，也是值得關注。比如師培機構對地方教育的輔導計畫，可能受限於機構本身教授的專長與背景，對於不同條件之學校在因應新課綱的課程與教學的發展上，能否完全理解與掌握各個學校實際困境並提出與相對應的解決方案？而這些實際困境有可能是教育現場本身行政領導的問題，有些則是課程或教學專業背景不足的問題。支持系統所提出的方案對學校而言是雪中送炭？抑是錦上添花？都是足以影響外部支持系統與教育現場的合作關係與成效。

三、學校推動新課綱的建議與挑戰

（一）學校推動新課綱的關鍵誘因 樹立校長課程與教學領導的身影

在教學現場中常聽到校長們對於自我評估的對話，比如說某某校長的專長是課程與教學，而某某校長的專長則是總務工程或是體育運動等。筆者對於存有這

些想法的校長一直感到不解，疑惑的是課程與教學領導對校長角色而言，居然不是本職而是專長。倘若校長自己認為不具備這樣的專長時，是否會將推動新課綱視為一項業務，如此氛圍便很難形成學校內部因應新課綱的共識與內在動機。

因此，筆者認為在推動新課綱的過程中，校長必須扮演一位全方位的課程與教學領導者，帶領教師積極參與新課綱研習，認識與了解核心素養導向的教學實質內涵，以協助教師進行課程轉化的教案設計、教學策略與評量方式。過程中，持續關注教師認知的調整與教學慣性的干擾，以切合素養教學導向課堂教學實踐與學生學習態度與表現的轉變。所以校長的身影是個參與者、學習者，也是資源提供者、資訊統整者、引導者、溝通者及促進者。

（二）組織學校推動新課綱之核心小組 強化協作式教學領導群的經營與運作

協作領導（collaborative leadership），又稱為合作式領導，領導者能夠形塑同心協力和相互合作的環境，運用有效的溝通和說服技巧，激勵所屬成員進行個人學習和相互學習，並透過不同群體的權力分享，為共享的願景而努力（吳清山、林天佑，2011）。鑒於推動新課綱須準備的層面甚廣，基於協作領導概念，建議學校可由校長、主任及教師群組成協作式教學領導群，透過領導群團隊之常態運作與推動任務，促進學校組織內部專業成長之示範與帶領作用。

而領導群的運作過程中，首先團隊成員須參加新課綱相關知能課程作為專業成長的第一步，再透過成員彼此分享所知、所學與提出見解，強調共學與互學，促進成員間專業成長。之後，再賦予團隊成員擔任社群領導人角色，透過共備、觀課與議課之實作過程，帶動校內其他社群成員共同學習。領導群成員再將社群運作過程發現之課程與教學轉化困難，提出解決策略與建議。如此長期運作才能促進學校教師在課程與教學素質之提升，未來校內教師擔任課發會及課程評鑑成員時，才有足夠之專業能力協助學校課程優質化。

（三）強化教師素養導向教學、評量與課程統整之相關能力

「素養」的定義與內涵在學界有不同見解，但是對於十二年國教課程實施而言，「素養導向教學」實包含兩大意涵：一方面是指培養各領域/學科素養，另一方面，則指促進總綱三面九項核心素養（林永豐，2018）。在對素養導向教學實質內涵的理解後，可以知道新課綱與教師過去師培的養成訓練及實務經驗有很大的不同。新課綱期望老師在教學與評量的設計中，不僅要能掌握各領域/學科知識性的學習與生活上的應用能力，以達到學科素養的條件，更要一併思考所設計的學習活動與評量作法是否有助於「總綱核心素養」共通性能力的達成與促進，這件事情是教師們亟需面臨的挑戰。

而另一個對學校與教師較大的挑戰是「課程統整」。課程統整是課程的組織方式之一，但是由不同設計模式中所蘊含的統整觀念及深層假設觀之，統整並不只是課程設計方式。它涉及了知識論的差異，以及對課程意義、教育目的、師生關係的不同觀點（周淑卿，2001）。就觀察過去課程統整實施的問題，常依據表面材料連結主題，流於活動的雜燴組合，為統整而統整，經常是熱鬧有餘但深度不足。因此，新課綱重視「統整性主題／專題／議題探究課程」之規劃與實施，乃為避免課程內容過於零碎與拼裝，在統整課程設計的做法上，教師應強化知能整合與生活運用，透過問題、任務或現象等，引導學生進行探究及表現，促進學生學習遷移。也就是新課綱欲透過跨領域課程「統整性」、「探究」設計為手段，引導統整課程意義化與價值性。就學校整體的跨領域統整課程的架構而言，亦要能兼顧縱向課程的連結與橫向課程的統整，這也是學校和教師要正視與因應的。

四、結語

新課綱對於不同層級之主管教育行政機關、師培教育機構及學校等教育現場人員，都是一件需要精進與學習的歷程。若能重視與促進面臨新課綱內在動機或激勵的提升，促進教育現場推動新課綱的正向認知及檢視能力，就能較有機會與外部支持系統形成適切與良好的合作關係與成效。

而在學校推動新課綱方面，首要關鍵在樹立校長課程與教學領導的身影，校長要能引領與誘發學校成員推動新課綱之內在動機，並透過協作式教學領導群的長期經營與運作，建立校內課程與教學發展的穩定支持系統，成為強化學校教師在素養導向教學、評量與課程統整相關能力最強的後盾。

參考文獻

■□張春興（2007）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐（重修二版）**。臺北，東華。

■□吳清山、林天佑（2011）。協作領導。**教育研究月刊**，210，117-118。

■□林永豐（2018）。素養導向教學設計的要領。載於周淑卿、吳璧純、林永豐、張景緩、陳美如（主編）**素養導向教學設計參考手冊**，1-3。台北市：教育部國民及學前教育署。取自

<http://fuxiao.ps.nutn.edu.tw/wp-content/uploads/a7cfe18fa58495b4ed9e0c5d5568428c.pdf>

■□周淑卿（2001）。**課程統整模式《原理與實作》**。嘉義市：濤石文化。



論彈性學習課程的實施： 經驗創造價值，思維影響作為

林秀勤

臺北市立木柵國民小學校長

鄭雅丰

康寧大學嬰幼兒保育學系助理教授

顏寶月

教育部終身教育司副司長

一、前言

核心素養是十二年國教課程發展的主軸，學校本位課程發展則是新課綱課程推動的核心概念（教育部，2014）。在國小課程實務的推動上，總綱組鼓勵學校立基於學校本位的課程觀點，用以整合部定課程與校訂課程，經由選用、調整或自行創新課程與教材的歷程，回應學生的個別差異與學習需求，並以學生為中心整合學校及社區的特色與資源（教育部國民及學前教育署，2017）。在學校本位課程的構成中，部定課程旨在培養學生的基本學力，奠定適性發展的基礎；校訂課程則可因應學區的差異性，進而形塑學校教育願景與強化學生的適性發展，深化或整合活用部定課程的學習成果（何雅芬主編，2018）。在這樣的課程架構下，校訂課程是由學校自行規劃辦理，並以「彈性學習課程」來進行規劃與實施，特別能夠展現由下而上的課程發展模式，豐富並落實學校本位課程與發展特色課程。

關於彈性學習課程，周淑卿表示，九年一貫是讓彈性學習「從無到有」，十二年國教新課綱則是「從有到好」（遠見天下文化，2017）。當我們用心閱讀新課綱彈性學習課程前導實踐示例，確實可以發現這些學校的成果是立基在九年一貫課程的基礎上。以范信賢、溫儀詩（2017）提出的清華附小新課綱彈性學習課程為例，學校中有課程領導專長的校長、主動積極的教師專業社群、學者專家的帶領指引、平等對話的交流平台，透過課綱研讀、現況盤整、發展評估、形塑願景的歷程，建構出校本課程發展主軸，成為彈性學習課程的主要內涵，在不斷的檢視與修正的循環中，豐厚且精緻了彈性學習課程的樣貌。

二、如果未曾向前，那就勇於立基於前人的經驗之上

然而，從實務面思考，並不是所有的學校都曾經積極投入在九年一貫課程改革的運動中。當九年一貫課程經驗被視為是彈性學習課程實施的基礎時，過去未能有充足經驗的學校，就必須借助前人的經驗以增進實施成效。從實施彈性學習課程前導學校的經驗中，可以發現學校在初期階段可能面臨的困難如下：

- (一) 在人員方面：行政夥伴或教師團隊沒有動力，校長擔心推動課程發展而失去連任選票。教務主任則擔憂要求教師撰寫彈性學習課程計畫會引起反彈、找不到合適的課程專家來帶領彈性學習課程的發展。而課程領導團隊亟需增能，教師也需要長時間投入學習，但成長的意願與時間皆難以尋覓。
- (二) 在事務方面：對於沒有九年一貫課程發展基礎的學校，面對十二年國民教育時，可能也並未參與前導計畫或先鋒學校計畫，缺乏聘請專家指導課程發展的經費。再者，沒有專業對話經驗的學校，可能也缺乏多組討論的場地與經驗。此外，彈性學習課程需要教師統整或創新教材，而教師慣用教科書，因此，教師會因為沒有參考資料而無有所適從。

三、思考之光照亮來路，結伴同行共創榮景

彈性學習課程發展的起點是激發教師的動能，校長需勇於承擔課程領導的責任，引領行政夥伴一起催化教師的動力，共塑彈性學習課程的願景與圖像。根據實務現場的需求進行思考，可行的做法如下：

(一) 在人員方面

1. 申請專家人校輔導：學校可參與學校附近大學的夥伴協作計畫，或申請所處縣市有師資培育大學的地方教育輔導資源，皆能免費聘請到優質的課程學者。經由搭建教師團隊與專家學者的對話平台，讓教師在課程發展的歷程中都有暖心的專業引領。
2. 貫徹課程領導實務：校長與主任先增能再倡導，以身作則參與新課綱的研習，掌握新課綱的精神與內涵。學校藉由新課綱的契機，成立課程發展核心小組，或糾合學年主任、領域召集人與有熱情的教師成為課程發展的核心成員，盤點發展彈性學習課程的資源，再倡導學生中心理念、釐清課程發展與課程邏輯等概念。
3. 鼓舞教師社群活力：陳思玳（2017）表示，進修方式可改成多層次的教師社群生態系統，提供教師自主選擇的權力，作為教師增能的主要操作模式。讓教師經由集體共作體驗創發課程的樂趣，當教師有自發的動機，就會自動產出能量、研發課程。

(二) 在事務工作上

1. 提供課程配套措施：除前述的申請專家人校輔導之外，學校亦應在課程發展

委員會議中討論決議彈性學習課程的實施方式，以及周延配套措施。例如，選擇全校一起實施彈性學習課程，即能避免課程銜接，以及配課與排課的困難。

2. 創造對話時間：縮短教師晨會，E 化行政報告，改以資訊平臺公告。將教師晨會時間建構成例行性的對話機制，安排總綱與領綱宣講、課程設計與教學經驗分享，以持續帶動課程發展。
3. 分年段互動對話：可以將既定的週三研習方式，改分為低、中、高年級三組，同時聘請三位講座帶領各年段教師在相同的主題下，提供更契合教師需求的學習鷹架，增益成長效能。
4. 提供彈性學習課程設計表格：學校希望教師設計彈性學習課程，必須先與專家學者討論設計出彈性學習課程計畫的格式，讓教師有所依循，並提供筆電與網路系統，便利教師在雲端共作產出結果。
5. 營造理想言談情境：學校要塑造和諧、尊重與平等的對話文化，營造信任、關懷與合作的氛圍，在穩定的基礎上帶領教師成長。學校亦應提供適合討論與研究的空間，讓教師的專業對話成為可能。

四、結語

以「學生」為中心彈性學習課程，建基在學校領導者與教師團隊的合作，學校校長扮演著重要的領導角色，而教師應是依其自身教育專業為學生架構學生所需的學習內容，二者合作才能達成學校本位課程發展的目的。然而，從九年一貫課程推動到十二年國教課程，仍可以看到部分學校內的行政夥伴和教師團隊缺少精進動力，以及教師團隊沒有課程發展與課程邏輯的概念。這著實需要校長透過各項激勵管道，並與行政夥伴和老師團隊溝通、討論，讓彼此建立以學生為主體的彈性學習課程，方有助於學生統整知識、情意和技能的學習；此外，引進課程領域的專家與之進行專業對話，讓校長和教師團隊共同形塑學校本位課程發展的願景，不僅能提升教師對課程發展和邏輯概念，也有助於對學校本位課程願景的共識，並創造出學校自主與特色。

十二年國教課程的彈性學習課程是建基於九年一貫課程彈性學習的基礎上，它所設定的範疇、要項和內涵是更為精進的進階版，著實需要結合課程發展委員會、學習領域小組及教師團隊的力量，而彼此之間觀念調整和合作意願更是促進學校思考如何培育學生成為有思考力、判斷力、學習力和自主力的終身學習者不可缺少的要素。更重要的是學校校長、行政夥伴和教師團隊要能真正認同它

的理念和目標，在民主與平等的專業對話之下，並培養良好默契和合作態度，讓彼此有共同學習與成長的機會，以建構一個有助於學生學習的環境，才是共創三贏的學校本位課程。

參考文獻

- 何雅芬主編（2018）。十二年國民基本教育課程（總綱）國民中小學種子講師培訓計畫：總綱種子講師實地宣講問題解析 Q & A。臺北市：師大。
- 陳思玓（2017）。看見人性，滋養人心的新課綱轉化。載於周淑卿主編，十二年國民基本教育課程綱要實施之課程轉化探究：課程發展的知行思-看見學校的生命力（頁27-48）。新北市：國家教育研究院。
- 范信賢、溫儀詩（2017）。新課綱彈性學習課程在清華附小的前導實踐。中小學師資課程與教學協作電子報，4。取自
<http://newsletter.edu.tw/2017/10/05/%E6%96%B0%E8%AA%B2%E7%B6%B1%E5%BD%88%E6%80%A7%E5%AD%B8%E7%BF%92%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E5%9C%A8%E6%B8%85%E8%8F%AF%E9%99%84%E5%B0%8F%E7%9A%84%E5%89%8D%E5%B0%8E%E5%AF%A6%E8%B8%90/>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
- 教育部國民及學前教育署（2017）。十二年國民基本教育課程總綱宣講（國中小課綱公播版—完整篇）【簡報】。
- 遠見天下文化（2017）。未來family~解讀12年國教新課綱。臺北市：作者。



我們做些什麼，能夠幫助學校實踐新課綱

簡菲莉

宜蘭縣教育處前處長

臺北市立中正高級中學退休校長

教育部十二年國教新課綱審議及推動專案辦公室規劃委員

一、教師增能現場速寫

當螢幕出現「實踐新課綱，教師的困難與挑戰」，正步行於各組別之間的引導者徵求在場參與者提供一、兩個說法，「教師不願意動起來」、「校長沒有課程領導力」、「學科教學時數減少」等，這都是現場參與者即時回應，現場附和的氛圍顯然完全同意這些說法。引導者邀請每位參與者拿一張 A4 紙，安靜地進入腦力激盪，寫下個人發現的、感覺到的、觀察而知的，關於實踐新課綱，教師的困難與挑戰有哪些？可以想想我們是新學年即將擔任國小一年級、國中七年級的老師，承擔十二年國教新課綱第一屆的先鋒任務，會影響我們實踐這個任務的利害關係人有哪些？我們會面對哪些困難？哪些挑戰是現在就可以預知的？或是其實現在已經發生？邀請大家進入個人腦力激盪，寫下你觀察到可能會遇到的困境與挑戰，進入個人發想書寫 3 分鐘，然後在小組內輪流分享，最後每一個小組決定六個有共識的困難與挑戰，並書寫在 A5 紙上，一個說法寫一張，完成後依組別貼到牆上，所有參與者可以看到團體共同產出之實踐新課綱的困難與挑戰。

二、與新課綱進行對話與探究

以上是某縣市為 108 學年度即將擔任新課綱教學任務的第一線老師，增能培力研習當中的一個活動，該縣市盤點新學年度將有 450 位教師投入新課綱的教學任務，期望透過深解新課綱並建立共同語言的工作坊，為新課綱的備課暖身。規劃辦理五梯次，務期每一位新課綱的先鋒者都能參與，為啟動參與者有感的對話，工作坊的設計從「實踐新課綱，教師的困難與挑戰」的重塑觀點開始。

工作坊流程設計源自於在行動科學的理論與實際運作中，鼓勵引導者與參與者能致力於追尋能為行動服務的知識。以行動科學作為策動對話、反思與學習，則行動科學將成為一個介入者(interventionist)的角色。運作、設計、啟動工作坊的形式，是為了同時致力於促進參與者進入全系統的學習並能產生知識的累積。要能達成這樣一個雙重任務，引導者在進行工作坊的設計時，最重要的是目標的確認，以及在工作坊設計的流程中，開創出足以讓所有參與者能實踐、參與的場域，並在進行體驗有效探究的條件（Chris Argyris, Robert Putnam, & Diana McLain Smith, 1985, 夏林清譯, 2000）。基於以上的行動科學理論作為根基，引導者設計以「我們做些什麼，能夠幫助學校實踐新課綱？」為目標的工作坊，為參與者營造一個對話與探究的空間，邀請參與者在工作坊營造的互動場域中，發現自己與學

校在實踐新課綱過程中的再定義與再定位。

三、你在關注圈？還是影響圈？

當各組完成的六個困難與挑戰都張貼在牆上，引導者邀請各組代表唸過一遍 A5 卡片上的困難，詢問有沒有需要澄清的內容，直到每一張卡片都被讀過並理解。引導者問：「聽完所有困難，你有什麼感覺？有沒有從這些句子裡面，讓你產出教學經驗中曾經有的畫面？會讓你聯想到什麼？剛剛我們在討論之後，有沒有什麼未來可能會發生的畫面會從你的腦中跑出來？」連續的提問，引發參與者發出沮喪、沈重、推不動、衝突等等的感受，也會有人發現，這些挑戰其實一直以來都困擾著我們，即使沒有 108 新課綱，也有這些困擾存在，我們真正的問題不是新課綱要實施，而這些困難原來一直存在教學現場，所以我們也就習慣跟它共存，我們似乎默默接受這就是學校教育的現況。

引導者指著所有的卡片，問參與者：這些困難與挑戰是各位「不想要」的嗎？如果大家都「不想要」這些困難與挑戰，那我們「想要」的是什麼呢？我們如果換一個角度、換一個位置，重新思考這些困擾，距離理想的運作景象的落差有多大呢？其實我們真正想要的是什麼呢？若我們以消極被動的方式關心這些困難與挑戰，如同下圖一（修改自 Stephen Covey, 1989, 顧淑馨譯, 2005）所示，我們其實是把自己放在實踐新課綱的關注圈內，卻沒有真正進入影響圈中，長期慣習於處在關注圈內，就有可能造成自己的影響圈越來越小，可能到後來我們都忽略了自己其實可能有解決困難與挑戰的能力。僅停留於關注圈是沒有辦法發揮影響力的，除非我們願意改以積極主動的方式，將自己放進實踐新課綱的影響圈，那麼我們對於這些困難與挑戰將會有不同的表達方式，因為我們再也不是站在影響圈的外部，對著這些困難與挑戰發出評論，而是把自己放進能產生影響力的圈內，希望探究自己與這些困難與挑戰之間的連結與關係，於是我們的影響圈也有機會可以逐漸擴大，如同圖一重塑觀點後的圖示。

每一個困難與挑戰，它的背後都帶著一個假設、認定，你認定這一件事情，所以它成為你的困擾。當我們用「不想要」的寫法，它就成為一個無法處理的假議題；如果換成「你想要」的寫法，它就成為一個可被積極處理的真議題。以其中一個困擾為例：「教師沒有素養導向教學的專業」的卡片讀起來充滿無奈與抱怨，引導師邀請參與者一起思考，如何讓我們自己進入影響圈，成為利害關係人，試著重塑觀點，改寫這一張卡片。經過討論之後，有不同的改寫結果：「是什麼原因造成教師沒有素養導向教學的專業？」、「要如何讓教師具有素養導向教學的專業？」、「我可以做什麼來支持教師具備素養導向教學的專業」、「要從何處、何時開始協助教師素養導向教學的專業？」等。重塑觀點後的說法，讓參與者面對困擾時的角色，從被動消極轉化為主動積極，他們也透過這個重塑觀點的

歷程，感受到相同的困擾雖然還沒有找到解方，但因為自己進入影響圈來面對困擾，使得參與者的感受從原來的沮喪、失望的負面情緒，轉變為看到希望、有可能解決的正向感受。

四、重塑觀點的體驗與發現

接下來邀請各組成員透過討論，重塑觀點，將原來的困難與挑戰，重新改寫，完成後再次貼上牆，所有參與者再次讀過一遍改寫後的每一張卡片。引導者透過提問與所有參與者進行互動，提問題目舉例如下：讀完之後有什麼感覺？同樣的困擾經過重塑觀點後，有什麼不同？兩者的差別在哪裡？重塑觀點的目的是什麼？你有什麼學習或發現？體驗重塑觀點對你有什麼影響？未來會怎樣改變你面對困境的方式經過這次的體驗？接下來會做些什麼跟過去不一樣的事？

行動科學對於啟動面對教育改革所需要的知識發現或是知識創新，有三點重要的提醒：首先，行動中的知識促發，其設計一定要關注、碰觸、顧念到參與者的心靈層次；其次，對於所有的參與者來說，面對實踐新課綱所需要的相關知識的產生，並不只是為了達成課程發展與執行，引導者更應該讓流程設計の後設思考，連結到如何支持參與者，使其在參與課程發展過程中，與其本身價值觀、信念與目標的形成，能產生連結，並相互關連。最後，工作坊所促成的參與者的知識，必須要考慮到實踐新課綱所連帶的各種新任務，其相關的規範的範疇與空間，也就是讓參與者能與新任務之間產生對準與聚焦的概念。重塑觀點的完整運作時間約兩小時，對於參與者所產出的成果與影響能產生磁化的效應，讓原來對於新課綱看法與意見多元的參與者，透過深度對話重新定義自己與實踐新課綱的系統之間的關係，並從團體共創所產出的可視化成果，重新定位對於新課綱實踐的信心與方向。

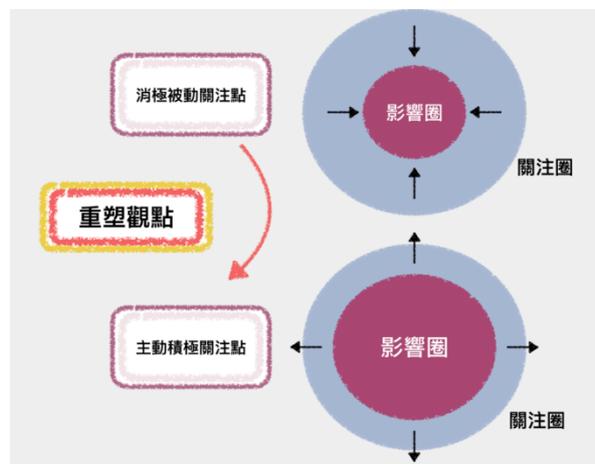


圖 1 關注圈與影響圈

(修改自史蒂芬柯維高效人士的七個習慣)

參考文獻

- 夏林清（譯）（2000）。行動科學（原作者：Chris Argyris, Robert Putnam, & Diana McLain Smith）。台北：遠流。（原著出版年：1985）
- 顧淑馨（譯）（2005）。與成功有約～高效人士的七個習慣（原作者：Stephen Covey）。台北：天下。（原作出版年：1989）



以教師專業發展縮小十二年國教新課綱課程轉化落差

鍾昌宏

臺中市立光榮國民中學教師

國立彰化師範大學科學教育研究所博士

一、前言

十二年國民基本教育課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景，希望培養學生成為具有社會適應力與應變力的終身學習者（教育部，2014）。為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，十二年國民基本教育課程綱要自 108 學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施，揭示國民教育即將步入另一個新階段。

相較於 1968 年九年國民義務教育強調「學科知識」，1998 年國民中小學九年一貫課程改革著重培養「帶得走的能力」，108 學年度十二年國教新課綱則著重「核心素養」（蔡清田，2018）。「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度（教育部，2014）。核心素養具備多元面向（multi-dimensionality）的特性，是涵蓋認知、技能、情意複合構念的多面向綜合整體，同時也是強調全人或全方位的素養，使學習者可以在各種生活情境中有效地進行學習（蔡清田，2017）。顯示與九年一貫相比，新課綱不僅強調學科知識及基本能力往後延長 3 年的「量變」，更是本質躍升的「質變」，可說是史上最大規模的課程改革（符碧真，2018）。

新課綱的實施是一種「能力導向教育」邁向「素養導向教育」的教育典範轉移，「核心素養」、「素養導向教學」、「素養導向評量」等名詞也成為現今教育界關注的用語，不僅學校的課程規畫與教學活化儘量與其連結，在親師生的溝通中亦成為關鍵用語，然而並非所有學校教育人員或第一線教學的教師皆能理解其真正內涵（吳清山、方慶林，2018）。因著對於課綱內涵的理解差異，不論是課綱審議、課程計畫撰寫、課程計畫審查、教科書編寫、教科書審查、彈性學習課程設計等，皆造成各自解讀、莫衷一是的分歧現象，加大「課程轉化」過程造成的落差。

二、課程轉化造成的落差

課程轉化是把課程理想經由各個課程決定層級，化為師生學教過程的努力與結果（黃政傑，2013）。Goodlad（1979）將課程分為五個層次：分別為理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程與經驗課程。理想課程由學者專家根據課程理論設計，正式課程由教育行政機關頒行，知覺課程是經由教師詮釋，運作課程由教

師在課室中實際執行，經驗課程則為學生學習經歷所獲得的歷程，從理想層面到實踐現場共需要經歷四個轉換的歷程，且每一個轉化的環節都會帶給學校與教師各種衝擊與挑戰（吳俊憲、黃政傑，2010）。

Brophy（1982）以圖示說明各層次課程在課程轉化時造成的落差，詳如圖 1 所示。圖中的（A）為美國州政府或地方層次的官方正式課程，在轉化到學校層次時，經由學校校長或教師委員的解釋後，將正式課程（A）刪除 A_o 部分，並加上 B 的部分，因此，學校採用的正式課程（C），已經不是原本洲政府或地方層次的官方正式課程（A）。學校教師對學校課程的解釋後，將學校採用的正式課程（C）刪除 C_o 部分，並加上 D 的部分，因此，教師預定採用的課程（E），亦與洲政府或地方層次的官方正式課程（A）及學校採用的正式課程（C）有所差異。教師預計採用的課程（E），在進行實際教學時，有可能因為時間限制或其它因素刪除部分課程（E_o），且因為偏差教導一部分錯誤的課程（F）。在學生學習的層次中，教師教授正確的資訊（E）與不正確的資訊（F），部分學生可能因為教師教學時訊息傳遞不清而遺漏掉部分內容（E₂、F₂），也可能因為學生的錯誤認知，缺少了部分內容的學習（E₃、F₃）。因此，學生最後學習到的內容，僅有 E₁ 為教師預定採用的課程（E）中實際經驗的部分。換言之，在轉化過程中所發生的刪減、排除、扭曲、遺失、疏忽、誤解、增加、加廣、加深等現象可能發生在每一個課程決定層次，造成教師實施與學生經驗的課程偏離正式課程，甚至與正式課程大相逕庭（黃政傑，2013；Brophy, 1982）。

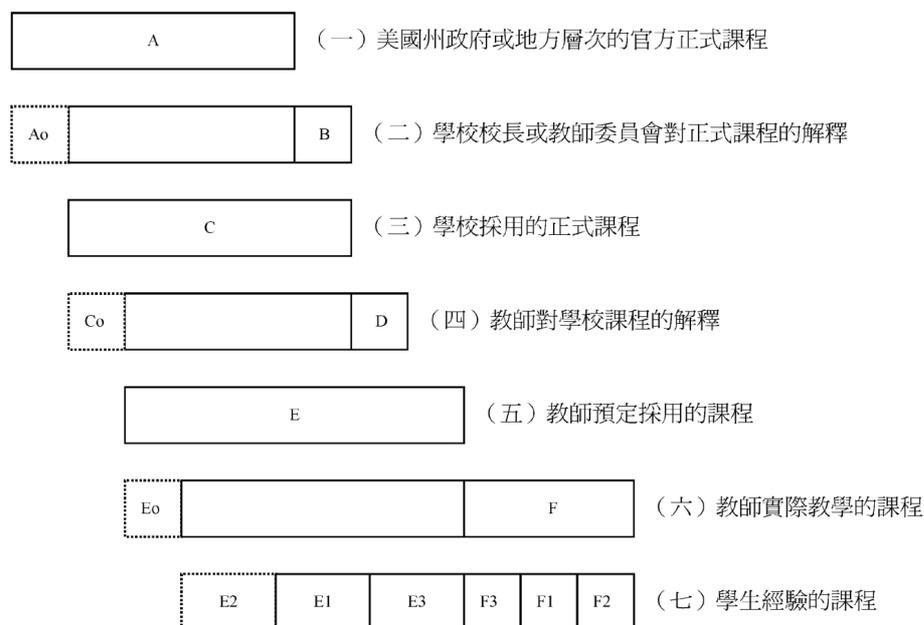


圖 1 課程轉化造成的落差

資料來源：引自王全興（2012）。九年一貫課程落差層面及其因應之道。《教育資料與研究》，104，149-180。

如同 Goodlad (1979) 與 Brophy (1982) 所提在不同課程層次轉化時的落差，十二年國教新課綱亦面臨類似的挑戰。教育部公告的十二年國教課程綱要，在縣市政府教育局、學校課發會、教科書、各領域教學研究會、教師與學生各課程層次間，皆會有類似的課程轉化落差。因此，除了正視理念課程、正式課程、知覺課程、運作課程及經驗課程之間轉化所造成的問題外，在課室教學實踐時，亦需留意課程理念、課程目標、各學習領域、重大議題、節數安排、實施要點與課綱之間的銜接。綜合上述，因著課程轉化造成的落差，「課程的連貫」之歷程顯得更加重要，除了需要獲得教育相關人員與教師的重視，更需要落實於課程、教學、學習及評量，並將理論與實務重新連貫（王全興，2012）。

教師是課程轉化與教學實踐的主體，教師需覺知自己的個人特質、態度、價值與教學信念，才能清楚判斷自己需要加強與增能之處（甄曉蘭，2003）。然而，教育行政機關在要求教師實施新課綱時，常不太重視教師是否具備與新課綱相關的知識、能力及態度，造成正式課程與教師的知覺課程及運作課程間產生不當的落差，因此，透過「教師專業發展」成為主動的學習者，並據此發展教師的教學實踐智慧，以彰顯教師專業素養並落實課程實施顯得更加重要（蔡清田、陳延興，2013）。

三、教師專業發展現況

在歷次課程改革中，教師專業發展皆為課程改革的關鍵因素，教師不再只是課程的執行者或教科書的授課者，而是課程的轉化者，因此，教師專業發展成為影響教學成效的重要關鍵（洪詠善，2019）。課程改革成功的關鍵是教師，所有的課程都必須透過教師詮釋和實施，此因配合課程改革的教師專業發展有其必要性（楊智穎，2019）。

國家的未來在教育，教育的品質在優良師資，為提升教師專業地位，並維護學生學習權，我國《教師法》第 31 條明訂：教師擁有參加在職進修、研究及學術交流活動的權利；第 33 條明訂：各級學校教師在職期間應主動積極進修、研究與其教學有關之知能。《教師進修研究獎勵辦法》亦鼓勵教師在國內、外學校或機構，修讀與職務有關之學分、學位或從事與職務有關之研習、專題研究等活動。此外，先前規範「教師在職期間每一學年須至少進修十八小時或一學分，或五年內累積九十小時或五學分」的《高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法》已於 2003 年廢止，《公立高級中等以下學校教師成績考核辦法》亦未將在職進修列為考核的項目，顯示我國對教師進修為鼓勵性質，除各項法定研習外，並無教師研習時數的法律規範。

即使沒有法令的規範，依據教育部（2018）公告的中華民國師資培育統計年

報，我國的高級中等以下學校教師一年的平均研習時數為 71.81 小時，約為先前規定每年 18 小時進修時數的四倍，顯示我國教師相當積極地進行專業成長。尤其在國民小學教育階段，每位教師平均研習時數達 93.12 小時，為先前規定的 5.17 倍，詳如圖 2 所示。

單位：人、小時、%

所屬縣市	教育階段	教師總人數 (人)	實際參與進修 教師人數(人)	實際進修 百分比	進修時數	
					實際研習時數 (小時)	平均研習時數 (小時)
105 年度	總計	188,511	185,500	98.40	13,117,301.80	69.58
	高級中等學校	47,500	46,095	97.04	2,056,618.40	43.30
	國民中學	44,006	43,320	98.44	2,696,766.00	61.28
	國民小學	83,738	82,995	99.11	7,637,752.90	91.21
	幼兒園	11,750	11,602	98.74	637,130.00	54.22
	特殊教育學校	1,517	1,488	98.09	89,034.50	58.69
106 年度	總計	185,656	182,264	98.17	13,332,310.70	71.81
	高級中等學校	47,093	45,367	96.33	2,201,348.00	46.74
	國民中學	42,852	42,164	98.39	2,739,038.50	63.92
	國民小學	82,655	81,875	99.06	7,696,588.70	93.12
	幼兒園	11,569	11,439	98.88	612,001.00	52.90
	特殊教育學校	1,487	1,419	95.43	83,334.50	56.04

圖 2 教師參與進修活動在進修時數與教育階段之情況
資料來源：引自教育部（2017）。中華民國師資培育統計年報。臺北市：教育部。

然而，即使我國教師投入了數倍於規定的時間與精力參與研習，在新課綱即將上路之際，教師對於新課綱的自我效能卻未能與投入研習的時數呈現相同趨勢。依據 2018 年《親子天下》縣市教育力調查的結果，僅有約五成的校長與教師認為已經具備新課綱所需的教學能力，換言之，在新課綱即將上路之際，還有約 5 成的校長與教師認為自己尚未做好準備（陳雅慧、王韻齡、陳秀如，2018）。

當教師專業發展的成果呈現高研習時數與低教師自我效能的反差時，可推測現行的教師研習方式，未能符合教師因應新課綱的專業成長需求。在這樣的現況下，若辦理的研習無法達到新課綱所需的教師專業發展或教師專業成長需求，即使規畫再多的預算、投入多倍的時間、人力與精力，都可謂是教育資源的浪費。

四、教師專業發展建議

現今的教師進修內容缺乏整體規畫，表面上看起來多彩多姿、琳瑯滿目，但實際上有諸多重疊，沒有形成序階，缺乏完整進修體系的建構，更潛藏著許多迷失、晦澀與盲點，因此，教師研習彷彿同學會或交誼會，除了寒暄、閒話家常或

評論學校是非外，鮮少探究進修效益，造成教師主動進修意願存在相當大的差異（施又瑀、施喻璇，2019）。以下就實務層面提供參考建議，其望能有助於提升教師專業發展與課程教學品質之成效。

（一）研擬教師專業發展地圖

教育部（2016）依循《中華民國師資培育白皮書》我國理想教師圖像，研發 10 大教師專業標準及 29 項教師專業表現指標，包含教育專業、學科教學、教學設計、教學實施、學習評量、班級經營、學生輔導、專業成長、專業責任及協作領導等面向，作為各師資培育之大學規劃職前師資培育、縣市政府辦理教師甄選及精進教師專業成長、各級學校規劃教師專業成長活動，以及教師自我檢核應有的專業表現、自主終身學習及落實教師專業成長之參考。

如同發展學校本位課程時，依據學校願景及學生圖像規畫課程地圖/學習地圖，可使課程設計與發展更加符應學生多元的學習需求，以提升學生學習的成功機會。教師專業發展亦可本於理想教師圖像，依據 10 大教師專業標準及 29 項教師專業表現指標，在該指標下規畫不同的教師專業發展層次，建立全面的教師專業發展體系與序階，讓教師可以擁有完整專業成長圖像，循序漸進地提升教師專業知能。

（二）規畫教師研習分級制度

現今多數教師研習缺乏周延的教師專業發展制度，缺乏系統與層次，多數研習是由教育主管機關委請學校承辦，再透過公文的方式由各校派員參加，受限於學校教師員額、肩負職務、教師課務與學校文化等，許多學校是採輪派的方式出席研習，在被迫參與且主題不見得符合與會者需求的狀況下，教師參與研習興趣缺缺且未能具備良好成效（施又瑀、施喻璇，2019）。

研習課程的規劃常受限於法令、規定或其它行政要求，為符合政策需求，研習課程的名稱常與實質內涵不一致。以近幾年的研習為例，為協助縣市政府或學校填報「辦理新課綱相關的研習數量」，許多研習主題的前面都加上「素養導向」；為填報「議題融入的研習數量」，許多研習主題的前面都加上「環境教育融入」、「生命教育融入」、「資訊議題融入」或「國際教育融入」等字樣。事實上，該研習內容可能與「素養」或「議題」無直接相關，甚至為坊間教科書廠商提供的福利活動。

為解決名不符實與缺乏深度的研習現況，教育主管機關可規畫教師研習的分級制度，除可依據「教師專業發展地圖」分門別類外，更可提供初階、進階、高

級等不同層次的研習內容。當不同層次的研習內容有了明確的專業發展內涵與目的，非但可以避免重覆的研習內容造成教育資源浪費，更可符合不同能力的教師需求，引導教師朝向更全面且完整的教師專業發展。

(三) 發展區域整合的長期教師專業學習社群模式

教師專業成長研習，多數以單次、短期及團體共同參與的形式為多，較少規畫多次、長期、系統化與個製化的做法，且多數以講述的方式進行，無法解決理論與實務的落差，因此不易轉化為課室中的實際教學（施又瑀、施喻璇，2019）。即使少部分研習為產出型工作坊的形式，亦常見針對所有不同學習階段的教師，皆提供相同主題的課程內容，即使在研習中與同組教師共同備課，產生出來的課程模組亦無法於課室中實踐。此外，短期工作坊不易促進教師教學改變與專業成長(Lavonen、Jauhiainen、Koponen & Kurki-Suonio, 2004)。

要改變教師的教學方法其實是件相當不容易的事，因為這牽涉到教師和學生的信念（譚彩鳳，2006）。教師的教學信念與教學實務有直接的關聯，且教師的教學信念亦會影響其對教育改革的反應（陳均伊、張惠博、楊巽斐、鄭一亭，2006）。然而，教師的教學信念與教學習慣皆相當不易改變，唯有透過自身深入反思及長期與他人互動，才能重新建構或轉化（王靜如，2000）。也因教學信念需要仰賴自身的反思實踐，教師唯有在教學實務過程中親身體悟學生的顯著改變，才能產生教學信念或態度的改變（劉致演、秦爾聰、尤昭奇，2017）。

為改變教師的教學信念，教師專業發展的過程中需要透過多次、長期、系統化與客製化的工作坊或教師專業學習社群，安排課室實踐、自我反思，以及與他人的長期對話的機會。為建立長期的夥伴關係，主管機關辦理的教師研習可以在地的師資為主，減少一次性團體共同參與研習的數量，增加在地教師間交流與共學的機會，更因地利之便，得以一同發展共用的課程，進入彼此課室互相學習，甚至進行班際或校際間的協同教學。

若想要再提升研習的效益，地方教育主管機關宜透過行政命令制定各領域的共同不排課時間，除了能讓校內教師得以有機會直接討論與設計課程，減少課程轉化的落差，還有助於縣市內相同領域的教師得以擁有共同時間組成跨校專業學習社群。當然，若相鄰縣市亦能擁有相同的共同不排課時間，就能再次提升教師研習的效能，除讓不同縣市的教師共同參與，更能透過多元觀點的引入，讓教師的教育思維與課程設計得以更加豐厚。

五、結語

十二年國民基本教育課程的理念與內涵，經由各教育主管機關、學校、出版社、教師及學生等不同課程層次的詮釋後，皆會產生課程轉化落差。為減少課程轉化落差，教師需要具備新課綱相關的知識、能力與態度，亦能覺察自己的個人特質、態度、價值與教學信念，透過後設認知反思自己需要加強與增能之處，進而成為主動的學習者以進行課程實踐。然而，即使教師專業是課程改革的關鍵因素，現今的研習模式不易達成十二年國教新課綱應具備的教師專業成長需求。因此，除了期待教育主管機關研擬教師專業發展地圖、規畫教師研習分級制度或發展區域整合的長期教師專學習社群模式外，鼓勵第一線的教育工作者可以組成地區性的教師專業學習社群，讓教師可以擁有教學改變時的支持團體、共備真正會實施的課程，更可以在不同課室實踐的差異中，有機會仔細觀察孩子們的改變，以及深入地進行自我反思，進而深刻改變自己的教學信念與實務。在期待培養孩子們成為「自發」、「互動」及「共好」的終身學習者之前，先讓我們成為自己要看見的改變。

參考文獻

- 公立高級中等以下學校教師成績考核辦法（2013年12月20日）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0150002>
- 王全興（2012）。九年一貫課程落差層面及其因應之道。**教育資料與研究**，104，149-180。
- 王靜如（2000）。國小教師教學改變之研究。**屏東師院學報**，13，281-316。
- 吳俊憲、黃政傑（2010）。中小學課程政策改革之研究：九年一貫課程的回顧與前瞻。**課程研究**，5（2），47-62。
- 吳清山、方慶林（2018）。國民小學新課綱實施的挑戰與因應作為。**台灣教育**，711，79-86。
- 施又瑀、施喻璇（2019）。務實的教師專業發展。**臺灣教育評論月刊**，8（2），37-45。
- 高級中等以下學校及幼稚園教師在職進修辦法（2003年8月29日）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0050010>

- 洪詠善（2019）。台灣課程改革脈絡中教師專業發展的回顧與展望。**教育學報**，47（1），49-69。
- 陳均伊、張惠博、楊巽斐、鄭一亭（2006）。以學校為本位的合作式專業成長：一位資深教師的教學信念與教學改變。**科學教育月刊**，294，2-14。
- 陳雅慧、王韻齡、陳秀如（2018）。二〇一八《親子天下》縣市教育力調查：新課綱上路前夕，行政減量、課綱準備 還需努力。**親子天下**，102。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5077702/>
- 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。
- 教育部（2016）。中華民國教師專業標準指引。取自 <https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876CC76BC3215266429688C51908E957AA46905E6341D56A62851A40314B0A05FF07E70DA98A9E44900B9497C0A93BAC587500E24A292E10A6A2BB65507F43766DDB&n=07811C61371B5CA54CBEC56434173F52A8A9D5D76F836A5F3A5AE1424291856B3166B4CDA71986395175AA5CC6480592&icon=..pdf>
- 教育部（2018）。中華民國師資培育統計年報。臺北市：教育部。
- 教師法（2019年6月5日）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020040>
- 教師進修研究獎勵辦法（2013年11月1日）。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020038>
- 符碧真（2018）。素養導向國教新課綱的師資培育：國立臺灣大學「探究式—素養導向的師資培育」理想芻議。**教育科學研究期刊**，63（4），59-87。
- 黃政傑（2013）。課程轉化整合探究之概念架構研析。**課程與教學**，16（3），1-29。
- 楊智穎（2019）。回應新課程政策變革的師資培育課程發展。**臺灣教育評論月刊**，8（4），51-57。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。**教育研究集刊**，49（1），63-94。

- 劉致演、秦爾聰、尤昭奇（2017）探討一位國中數學教師發展探究教學之專業成長。臺灣數學教育期刊，4（2），33-68。
- 蔡清田（2017）。課程發展與設計的關鍵 DNA：核心素養。臺北市：五南。
- 蔡清田（2018）。核心素養的課程發展。臺北市：五南。
- 蔡清田、陳延興（2013）。國民核心素養之課程轉化。課程與教學，16（3），59-78。
- 譚彩鳳（2006）。中文教師的教學信念如何影響教學實務。課程研究，1（2），97-124。
- Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1-13.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. NY: McGraw-Hill.
- Lavonen, J., Jauhiainen, J., Koponen, I. T., & Kurki-Suonio, K. (2004). Effect of a long-term in-service training program on teachers' beliefs about the role of experiments in physics education. *International Journal of Science Education*, 26(3), 309-328.



推動區域跨校共備教師社群的規劃與運作

黃國峯

臺南市七股區篤加國民小學校長

國立高雄師範大學教育系博士班研究生

吳錦惠

中州科技大學行銷與流通管理系助理教授兼職涯發展中心主任

吳俊憲

國立高雄科技大學共同教育學院博雅教育中心教授

一、前言：教師社群與 12 年國教課綱的聯結

教師專業成長常被比喻成個人接受身體健康檢查的歷程，教師應該找出自己在課程教學與班級經營上的優缺點，然後針對「需成長」的地方進行個人或「群體式」的專業成長，而後者就是教師專業學習社群（Professional Learning Community，以下簡稱教師社群）。教師社群是指一群志同道合的教師齊聚在一起，為了追求教學專業成長的提升做為目標，進一步形塑教師共同學習的教師文化。因此，教師社群的主軸應聚焦於如何提升學生學習成效（含學習動機、學習策略、學習成果等）而努力。

十二年國教課程綱要總綱中，教師社群的相關規範提及：「教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習。教師專業發展內涵包括學科專業知識、教學實務能力與教育專業態度等。教師應自發組成專業學習社群，共同探究與分享交流教學實務；積極參加校內外進修與研習，不斷與時俱進；充分利用社會資源，精進課程設計、教學策略與學習評量，進而提升學生學習成效。」「教師專業發展實施內涵……教師可自發組成的校內、跨校或跨領域的專業學習社群，進行共同備課、教學觀察與回饋、研發課程與教材、參加工作坊、安排專題講座、實地參訪、線上學習、行動研究、課堂教學研究、公開分享與交流等多元專業發展活動方式，以不斷提升自身專業知能與學生學習成效。」「為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」

由上可知，教師社群要協助規劃及推動學校層級的教師共同備課、公開授課與專業回饋，參與規劃及發表校訂課程(即彈性學習課程)，並自主的提出符應「學校本位」和「學習者中心」的教師專業發展實踐方案及教師社群活動等。然而，教師社群從組成、運作到成果評估相當不容易。本文後續即以臺南市七股區 10 所國小推動策略聯盟共備教師社群為例，闡述其規劃方式、運作現況、實施效益與困境，最後提出結論。

二、區域跨校共備教師社群的規劃與運作

臺南市七股區地處鹽分地帶，雖鄰近府城市區，仍屬偏鄉，全區有 10 所小學，除七股國小之外，其他皆為百人以下的小校。校長多為年輕未任滿 4 年的資歷，且過半數曾擔任各領域輔導團員或現任領域召集校長，或曾接受教育部培訓成為新課綱的種子講師，因此對於成立區域策略聯盟共備師社群已有共識且意願積極。後來因為國立臺南大學教育學院辦理大學社會責任實踐計畫（底下簡稱 USR）找上七股區的學校尋求合作，遂於 2017 年 9 月共同發起籌組 10 校策略聯盟共備教師社群的構想，校長們於前半年均每月固定聚會，研討如何擬訂教師社群發展方向與主題活動，希冀發展出增進教師素養導向教學與提升學生學習成效作為主軸的教師社群運作模式，讓自發、互動、共好的理念，引領全區所有教師邁向專業成長並發揮集體協作綜效。

（一）結合國立臺南大學 USR 計畫

國立臺南大學獲得教育部補助辦理 USR 及高等教育深耕計畫，大學教育學院與七股區 10 所國小合作執行「為偏鄉而教—打造七股偏鄉教育補給站計畫」，導入職前教師偏鄉教育參與式課程，結合大學師資生與偏鄉教師協同開課方式，運用 PBL 問題導向學習、實地觀察與深度體驗，結合課堂理論與實務教學，一方面增進教師職前教育訓練成效，另一方面也協助偏鄉學校發展校本或特色課程。

偏鄉小校常因缺乏特色，加上區內家庭單親或隔代教養比例偏高及經濟等因素，導致校務經營困難。七股區部分學生成長過程從未離開家鄉，生活經驗與視野待拓展。上述原因亦連帶影響到偏鄉教師教學待優化，學生學習待翻轉。藉由攜手大學 USR 計畫辦理戶外教育課程，讓臺南大學附小與偏鄉學校成為夥伴學校進行城鄉交流，教師共同設計融入議題式的教案並導入混齡學習，大學師生協助七股區學童進行課業和適性化輔導，讓學童增加許多教學陪伴機會。要言之，七股區順勢成立跨校教師共備社群，讓教師參與素養導向課程教案的研發、教材分析及教學實作，以精進教師教學能力，同時也增進城鄉學童相互交流，提升偏鄉學生學習成效。

（二）結合十二年國教新課綱工作圈

七股區 10 所學校依照編制，全體教師共有 10 位校長及 135 位教師，其中包含 20 位主任、40 位組長，以及班級導師 60 位和英語專長教師 15 位。10 校全體學生總數共有 480 位，依學生數來看，大約等於一所 20 班左右的中型學校。當各自分開時，一個年級一個班，根本找不到隔壁班教師共同備課，而英語教師更是孤單，因為多數學校只有一位，根本沒有夥伴。

為因應推動十二年國教，臺南市新課綱辦公室依區域劃分共規劃 46 個工作圈，七股區屬第 23 個工作圈，107 學年度由篤加國小擔任召集學校，統籌相關行政事務，定期召開課程領導人會議。另外由七股國小帶頭申請教育部五校戶外教育策略聯盟，以實際行動推展區域本位特色課程的發展及運作。細節說明如下：

1. 第一年(106 學年度)依領域分組

依教師自願與專長分為本國語文、數學、英語、專題研究四組，各組分別由 2 位校長帶領，資深校長推舉為諮詢輔導校長。第一學期研習課程主軸訂為十二年國教新課綱重要理念為主，讓全區教師以社群工作坊的型式參與研習。行政統籌事務由篤加國小負責，分組運作則由七股國小協助提供專科教室等場地。

2. 第二年(107 學年度)依年段分組

因應 108 學年度自國小一年級開始實施新課綱，配合新課綱辦公室每月管控執行進度，將原來的領域分組，改為依年段分組，分成低年級組、中年級組、高年級組與英語組。由篤加國小擔任召集學校，申請通過教育部前導學校計畫成為導入學校，計畫重點聚焦於建構校訂課程，因此規劃定期召開跨校教師社群之校訂課程發展會議，邀請駐區督學與課程專家協助指導，各分組由區內 2 位校長擔任輔導校長。

3. 第三年(108 學年度)未來方向

教師社群運作模式將更鼓勵由教師自主性的共同籌組，校長抽離或僅擔任陪伴的角色，由各教師社群中推選出課程領導人或召集人，採跨校籌組為原則，教師社群依實際需求撰寫並申請相關支持計畫，社群研修主題及方式亦由教師各自討論擬訂。目前規劃由英語組先作示範，邀請臺南市英語輔導團陪伴教師社群運作，共同研擬區域本位的英語課程，編寫七股區觀光美語教材，設計英語聯絡簿。

(三) 研擬區域本位校訂課程架構及教材

106 學年度專題研究組成員多為各校兼辦行政人員，整合各校主任、組長，借助其辦理活動與課程專才，將各校已發展完成之特色課程加以展示及評析，共同以七股區學生、家長及社區人士的視角來思考，從產業、組織、生態、文化、環境教育等面向，依照一至六年級共 12 個學期，預計共同研訂出區域本位的課程架構及教案教材。

表 1：七股區新課綱區本教材課程主題一覽表

序號	實施年段	課程主題	負責學校
1	一上	蚵(產業)	龍山國小
2	一下	紅樹林(生態)	光復國小
3	二上	番茄、洋香瓜(產業)	三股國小
4	二下	瀉湖(生態)	龍山國小
5	三上	藝陣(文化)	竹橋國小、樹林國小
6	三下	鹽(產業)	後港國小
7	四上	烏魚、虱目魚(產業)	篤加國小
8	四下	學校、公所、行政組織	七股國小
9	五上	黑面琵鷺(生態)	建功國小
10	五下	水圳、排水(環教)	七股國小
11	六上	文蛤(產業)	建功國小
12	六下	阿立祖、夜祭(文化)	大文國小

◆統一設計 4-8 節課

三、區域跨校共備教師社群的實施效益與困境

七股區國小共備教師社群經過二年的運作，共同備課每學期 5-6 次，已進行 20 次，期間共同研習有 10 次，分組運作也有 10 次，實施效益與困境分述如下：

(一)效益

1.因應推動新課綱而結合的七股區跨校共備教師社群，共同性或政策宣導研習均集中於篤加國小辦理，分組的重點或實作研習則在七股國小辦理，由中心學校統籌辦理教師社群研習的相關增能及成長活動，可解決過去採單一小校辦理封閉式研習的困境，例如更加節省人力、促進資源共享等。

2.分組、分領域的共備教師社群運作方式，乃是考量了教師領域專長與夥伴協作關係，由於教師間互動機會增加，有助於增進教師合作默契。另外，由於構築了跨校共備及課程研發的平臺，透過教師間的互相觀摩與學習，一方面讓教師覺察到自己的教學不能再閉門造車，另一方面也明瞭鄰近學校教師有哪些特色與專長可資交流，並進而產生主動追求精進教學的動力。

3.經費主要來自申請新課綱前導學校計畫與臺南大學 USR 計畫的外部挹注，因經費充足，有助於規劃及辦理研習活動更具系統性和豐富度。

4.整合各校人力及資源，共同研發區域本位的校訂課程教材，將原本校務經營的競爭關係，轉化為合作關係，強化師生校際交流互動、增加文化刺激，另方

面也有助於引導學生進行在地(七股地區)文化探源學習及瞭解相關產業與地方的聯結。

5.社群分組運作方式具有彈性，能因應政策需要進行調整，從第一年採領域分組，到第二年改採學習階段分組，可以因應 108 學年度新課綱從小學一年級採逐年實施的需求。

(二)困境

1.中心學校承辦研習及行政庶務工作負擔重，導致行政人員紛紛求去，使得偏遠小校校長在尋找教師兼行政之事相當困難。

2.各校因為校園文化、學生背景差異，加上教師專長與家長期待不同，彼此仍難免存在歧見而難以完全整合。

3.班級導師均須擔任國語與數學領域的教學工作，然而針對領域分組辦理共備社群研習時，導師經常只能擇一參加。

4.共備研習的教師出席率約為六成，部份教師或因公出差或申請事病假、補休等，無法約束所有教師必須出席且全程參與。

5.各校因校長任期關係，出現校務發展願景與校訂課程發展期程有節奏不一的現象，加上各校均另有申請其他計畫，導致辦理步調難以一致。

6.各校因為辦理共備社群而進行策略聯盟後，競合關係也衍伸出其他壓力，例如招生上產生磁吸作用。

四、結論

臺南市七股區 10 所小學策略聯盟，辦理區域跨校共備教師社群已有二年，雖出現上述困境，思忖可能是因為成立初期，各校彼此默契與共識仍尚待磨合，也需要持續修正與調整運作方式，但相信假以時日應該能逐漸克服困境而漸入佳境。

然而七股區共備教師社群的成立，可說是呼應天時、地利與人和而起。在 108 學年度十二年國教新課綱即將正式實施之際，七股區因著共同背景和相似條件，10 校均為小校且地處偏鄉，校長均為年輕世代且教育思維相仿，多數曾參與國民教育輔導團各領域團之實際運作，半數校長正在攻讀教育領域博士學位，

其積極主動恰好足以擔負起校長課程領導角色，加上外部經費挹注充足及課程專家指導帶領下，共同呼應新課綱自發、互動、共好之教育理念。

期待接下來的共備教師社群運作發展，能更聚焦於如何提升學生學習成效作為焦點，有效引導教師針對素養導向課程教學及評量有更多專業對話，亦同時期待主管機關的教育部和教育局能給予實質支持與鼓勵，方能促使這個區域跨校共備教師社群朝向專業發展永續且自主的運作下去。最後，也希望日後有機會將這個共備教師社群的模式經驗推展到其他偏鄉地區，引導更多師資生願意走入偏鄉小校一同精進教學成長，也帶領更多偏鄉小校的校長和教師能透過共備教師社群互相學習成長，一起翻轉偏鄉教育，讓偏鄉的學童「轉弱為強」。

註：作者三為本文通訊作者。



學習歷程檔案的理想如何實踐？

藍偉瑩

均一師資培育中心執行長

教育部十二年國教新課綱審議及推動專案辦公室規劃委員

學習歷程檔案一詞在教育現場並不陌生，無論是另類評量或多元評量，它都名列其中。在臺灣教育現場，學習歷程檔案常被老師們用來累積學生的學習過程與成果，但僅僅是累積，能稱為學習歷程檔案嗎？隨著十二年國教新課綱上路，這個詞不再只是學習評量上的一個項目，而是和大學多元入學產生連結。高中現場推動學習歷程檔案由國教署主政，以公部門資源建置全國高中學生的資料庫平台，還沒上路，就有支持與反對的聲音。支持者認為這可能是解決長期只以成績決定學生的方法，反對者認為這會不會擴大城鄉差距。學習歷程檔案的理想是否能取得共識與落實呢？

一、學習歷程檔案的意義

學習歷程檔案的意義是「針對可展示出學生在一個或多個領域中的努力、進步以及成就等作品之有目的地蒐集。這些蒐集必須包含學生自己參與選擇內容、製訂選取與評估標準的過程，並且提供學生自我反思(self-reflection)的證據」（岳修平、王郁青，2000）。換言之，學習歷程檔案必須包含學生自己選擇要放入歷程的內容，學生必須有自己選擇的評估方式，並在選擇之後提出這些歷程對於自己學習的意義。檢視教育部國教署於 108 年 7 月 15 日頒布的「高級中等學校學生學習歷程檔案作業要點」（教育部國民及學前教育署，2019），便可發現除了基本資料與修課紀錄由學校協助上傳與維護外，未來高中生可以自己選擇課程學習成果與多元表現，每學年或學期上傳學習歷程學校平台。並於每學年結束時，從已上傳至學習歷程學校平台的課程學習成果與多元表現，分別選出六件與十件上傳至國教署建置的學習歷程檔案中央資料庫。這樣的設計與學習歷程檔案的意義是相符的，但卻未見其中有自我反思的證據，這部分難道不被重視嗎？

二、學習歷程檔案的誤解

大學多元入學方案自 91 學年度起實施，其基本理念在於「考招分離—考試專業化、招生多元化」，為了促進「招生」方式多元化，期望透過提供學生更多突顯個人特質與潛力的機會，能夠依據自己的優勢，適性地選擇升學管道。實施至今，申請入學的備審資料審查，常被人詬病之處是被懷疑內容的真偽，以及擴大了城鄉差距或貧富差異對於升學結果的影響，有錢的就能擁有更多的校外經歷，能夠做出較為精美的資料。而高中現場看見的真正問題是，學生常在高中三年級學測考試後才開始著手備審資料的製作，匆忙製作的結果，常常只是資料的堆砌，或甚至有少部分學生這時才緊急趕做作品。

為了解決備審資料真偽與來源的疑慮，學習歷程檔案的出現確實提供了一個解方。其成果以校內課程與活動為主，課程學習成果僅能上傳修課之課程作品，並須經由任課教師認證，確認作品的確是課程中完成的。這樣的設計大大降低社會大眾對於真偽這件事的疑慮。學習歷程檔案必須在發生的學期或學年完成上傳，這也使得資料的真實性提高，更能引導學生思考如何選擇能夠代表自己特質或學習歷程的成果，也為下一個學期或學年的學習做好規劃，這樣的設計更貼近了學習歷程檔案的學理。學習歷程檔案中所缺乏的反思，在新的考招規劃中被納入升學備審資料中。未來的學生可從中央資料庫所累積的資料中，勾選符合申請大學學系所需的資料，上傳大學甄選會平台。但也由於學習歷程檔案可運用於升學備審資料，讓許多人誤以為學習歷程檔案就等於升學備審資料，恐慌就此產生。

三、學習歷程檔案的困境

多數人誤以為學習歷程檔案就等於升學備審資料，這引起部分團體激烈的討論。如果學校無法幫助學生產出學習歷程檔案的作品，那學生的升學就會受到影響。這樣的想法造成了家長的恐慌，誤以為如果學生無法及早定向就無法累積有利的資料，或是以為要完成難度很高的作品才是有利的，這樣的恐慌也因為補教業或是少數私校招生策略而擴大。不僅是家長在乎，也有部分學校或教師為了幫助學生累積更多優質的學習歷程，結果可能給了學生更多需要完成的報告或甚至小論文。學生變成在校成績要很認真，連每份作業都得很用心，這大大誤解了學習歷程檔案的意義。另一種情形則是高中端現場希望大學承諾一定會看學習歷程，承諾一定會重視校訂必修或多元選修這類課程，這才能讓他們安心放心去規劃課程，以免影響學生升學。這些也成為學習歷程檔案推動上的挑戰。

教學現場長期重學生升學，卻輕學生學習。諷刺的是，升學到底是約束了學生，還是綑綁了教師？當學校教育理想模糊，學校教師自覺不足，學生家長干涉過度，真正被犧牲的便是學生，這也是教育現場學生學習動機與成就越來越低落的原因。當學習被等同於升學，大家都需要花更多的力氣來扭轉學生已經崩壞的學習態度。少子化的衝擊也可能影響學習歷程檔案的推動，造成大學擔心如果參採太多備審資料項目可能會讓高中學生卻步，造成學生流失。當學校錄取了不適合學系的學生，對於學系內容沒有興趣的學生將無法投入學習，不理想的學習態度也影響到大學教師的教學，最終雙輸的局面，不斷地惡性循環。

對於大學來說，認真思考學系要透過何種資料與規準來選才才是增加競爭力的最好方式，這也同時鼓勵高中現場與家長放手讓學生好好試探性向與發展特質。當入學的學生是充滿興趣的，學習投入自然較為良好，未來在職場的表現也更好，大學的評價也才可能提升。如果只追求短視的報考人數，那就得要面對未來必然萎縮或停招的可能。

四、臺灣教育改革的關鍵

學習歷程檔案明明是設計來幫助學生有意識地反思自己的學習過程，也藉由上傳資料的過程再次回顧自己的半年或一年的學習，能更清楚自己的特質與興趣何在，有助於學生適性探索與規劃學習。升學主義與名校迷思的社會氛圍，每一件可能與升學有關聯的事情，都會被扭曲了規劃的初衷。學習歷程檔案推動的困境正反映了社會上對於制度的不信任，或該說的是社會上缺乏對於人的信任。就如同在推動高中新課綱之初，學校總會擔心如果只有自己做真的，其他學校做假，自己不就吃虧了。或甚至在推動考招的過程中，高中端擔心如果自己玩真的，但大學卻沒有如考招設計那樣認真看學生的學習歷程，那是不是就白做了？大學端同樣也擔心這套課綱高中真的會做嗎？如果高中沒有做，那所列出相關的申請入學條件會不會反而讓自己的學系招不到學生？

如果教育現場與社會大眾都能以參與其中者會認真實踐來思考，這樣的想法真的會造成任何損失嗎？為了促進學生適性探索與深耕學習的作為怎麼可能會讓學校、教師與學生有損！當教育回到最初的目的思考時，只要有利於學生適性發展的事情，都應該是不同學習階段的教育工作者應當努力的。信任是這個社會最應當找回的，從教育做起，從信任新課綱的相關變革開始。別讓解決問題的學習歷程檔案，因為被誤解而被汗名了。

參考文獻

- 教育部國民及學前教育署(2019)。法令規章。取自 https://gazette2.nat.gov.tw/EG_FileManager/eguploadpub/eg025131/ch05/type2/gov40/num10/Eg.htm
- 岳修平、王郁青(2000)。電子化學習歷程檔案實施之態度研究。教育心理學報，31(2)，65-83。



國語文素養導向教學試煉

李怡穎

新竹市東區關埔國民小學教務主任
教育部高級中等以下學校課程審議會審議大會委員
教育部中央課程與教學輔導諮詢教師

練芳好

新竹市東區關埔國民小學教師
新竹市國民教育輔導團國語文輔導團員

一、前言

108 新課綱強調素養導向的教學，關埔國小自 106 學年度迄今皆參與教育部前導學校試行之列，嘗試透過教科書文本，輔以其他群書閱讀，將新課綱核心素養及學習重點轉化實踐，研發國語文素養導向教學模組。「打開經驗世界、發展抽象能力」，以國語文各單元主題概念為發展探究重點，加入學生的生活經驗及學習策略，培養學生在生活中表情達意、解決問題與反省思辨的能力。

國語文的學習如何讓孩子在生活中有所用？知道如何用？為何而讀？為何而寫？學會了字詞句篇章和聽說讀寫作，如何遷移在生活中運用、改善生活呢？這是國語文共備時常常思索的問題。

二、素養導向的思考—所學到所用

如何進行探究來擴充概念，我們認為閱讀是最好的途徑。既然如此，課程設計時，閱讀除了奠基良好的閱讀理解基礎，更要讓孩子學習擴充概念的歷程，讓孩子有意識的產生後設，發現閱讀時有可能產生概念的擴大或衝突矛盾，進而擴張及調適自己的基模，透過自我調整及修正的歷程，練習成為更好的自己。

筆者利用自己的班級（一年級學生），嘗試研發低年級的語文創作模組。低年級孩子的發展是從自我到群體，國語文作為工具學科，溝通表達是孩子首要學習的重點。這階段所要學習的知識並不多，應該透過拓展生活經驗及情感的連結，讓孩子逐步建構概念，並能運用聽、說、讀、寫、作等語文的學習表現於生活實踐中。以下是素養導向轉化的思考：

（一）以需求為出發的語文課

1.除單元主題的課文之外，加入課外文本，透過群書閱讀來擴充概念。2.隨時記錄概念擴充後的想法，包含角色閱讀及小組討論，每次的小練筆，我手寫我口，強化文字的功能性。將多元的閱讀活動（包含閱讀、討論、比較）輸出寫作形成想法。3.整理想法，並學習適當的表達以促進溝通，組織想法，整理成篇。

（二）教學模組示例研發：朋友書創作

一年級下學期「好朋友」單元主題導入兒童文學，螺旋式的課程實施，利用國語課的多文本閱讀，實踐「擴充概念」、「蒐集語料」、「創作表達」的模組歷程。

三、低年級創作模組歷程實踐

以下分別就一年級下學期「好朋友」單元說明模組實踐歷程，並呈現過程中孩子的對話、小練筆及作品。

（一）擴充概念

1.概念蒐集—好朋友和壞朋友。朋友的概念對孩子們來說既靠近又抽象，為了讓討論聚焦，在還沒上課前透過小組討論，蒐集初始的想法。學生在便利貼上寫下自己對「好朋友」和「壞朋友」的條件，然後跟小組分享。分享時，要把內容一樣的便利貼疊在一起，這個過程，不只練習專心聆聽也練習將訊息歸類，更重要的是記錄彼此對「朋友」概念的初始想法，尚未經過概念擴充，所以對於朋友的定義也比較單一。

使用書單：一下國語（康軒版）第三單元「好朋友」單元課文
學生紀錄：（以下是孩子認為朋友會.....的分類紀錄）

(1) 跟我玩 (2) 聊天 (3) 說笑話 (4) 感情好 (5) 在一起

2.群書閱讀的概念擴充。每次讀完一本書後，學生在便利貼寫下之前沒有想到的「好朋友」和「壞朋友」的條件，每多讀一本書，就能從書中多理解一些不同的概念。閱讀《南瓜湯》時，孩子記錄了「好朋友是要幫助更弱小的人」、有些同學認為「覺得自己很厲害的人」是好朋友的条件，但有些同學卻認為這是壞朋友的條件；閱讀《閣樓的秘密》時，孩子發現朋友不一定是實體的，也有一些是想像中的朋友；閱讀《如果我有一顆石頭》時，原來大自然裡也可以找到朋友等。

使用書單：南瓜湯、閣樓的秘密、如果我有一顆石頭

學生紀錄：（以下是孩子閱讀《南瓜湯》後，對「朋友」概念的擴充）

(1) 分工合作 (2) 會覺得自己事情做太少 (3) 有別的事情他可以幫忙
(4) 會擔心別人 (5) 受傷會扶他 (6) 覺得自己很厲害 (7) 不會拿別人東西

3.衝突概念激盪。《我不跟你玩了》這本書訴盡朋友間常上演的片段，從故事裡看見自己的影子，並記錄下和好朋友之間曾經不美好的時光，收藏朋友之間的各種滋味。

使用書單：我不跟你玩了

學生紀錄：（以下是孩子閱讀《我不跟你玩了》後的小練筆作品）

(1) 作品一

我和 00 是好朋友
但我不想跟他玩
因為他總是
一直說我不能用他的方式玩鬥拚

(2) 作品二

我和 00 是好朋友
但我不想跟他玩
因為他總是
不聽我說話一直跑來跑去

4.對話突破框架。透過一系列《喬治和瑪莎》故事，企圖讓孩子看見朋友間的不完美與衝突。過程中有趣的發現是，孩子讀了越多《喬治和瑪莎》之間的故事，反倒越多孩子認為這兩個主角不是好朋友，因為朋友的定義讓他們提高了審視好朋友的門檻，閱讀紀錄統計後，全班居然只剩四個小朋友認為喬治和瑪莎是好朋友。因此，有一節課我們放慢了閱讀的腳步，透過論證的方式談談文字中的弦外之音，學生兩人一組，找出故事裡證明他們是好朋友或壞朋友的對話，並說出原因。

使用書單：《喬治和瑪莎》系列中「驚嚇」、「藝術家」、「閣樓」等篇章
學生紀錄：（以下是孩子辯證到底喬治和瑪莎是不是好朋友的對話紀錄）

小恩和小嘉認為喬治和瑪莎不是好朋友，因為：

瑪莎說：「加多一點藍。」這是命令的話，代表他們不是好朋友。

陳瓏和蔡嘉認為喬治和瑪莎是好朋友，因為：

瑪莎說：「加多一點藍，加一點點黃」。這些話都是一種推薦，給別人的建議。

晴瑄認為喬治和瑪莎不是好朋友，因為：

瑪莎說：「那些沙完全錯了，加一點點黃。」如果要給別人建議，應該會在開頭的時候說：我想給你一些建議，但瑪莎沒有。

陳璣認為喬治和瑪莎是好朋友，因為：
其實生活中要給建議的時候，也不會用這樣的開頭。所以不能代表沒有關心。

在孩子來回舉證論辯後，支持喬治和瑪莎是好朋友的人從 4 人提升至 9 人，所以透過豐富的文本情節，孩子會看到人與人相處細緻之處，嘗試讀出文字背後的深意，這是課文無法取代的，而好的閱讀理解必須與生活經驗鏈結，孩子互相辯證有助於對深層情意的體會與理解。

（二）蒐集語料

1. 定義好朋友和壞朋友：每次閱讀後的再詮釋紀錄是語料來源之一。2. 生活遷移記事：透過閱讀喚起和同學間相處點滴，收藏和朋友互動的各種滋味，透過小練筆記錄下來，也是語料之一。3. 角色互換紀錄：閱讀故事後，透過表達角色的感受來呈現自己的閱讀經驗。

（三）創作表達

1. 發現角色心情轉捩點：閱讀《喬治瑪莎》請學生找出影響主角心情轉捩的故事訊息。2. 全班共做角色朋友書：透過閱讀《朋友》書，全班透過看圖談談朋友的定義。進入朋友書的脈絡後，利用剛才留下的故事訊息《喬治瑪莎》心情轉捩原因，以一句話寫出「朋友是……」，再將全班共做的句子依照孩子票選排序，就寫成了「喬治瑪莎的朋友書」：

朋友是會一起畫畫的
朋友是一起看風景的
朋友是會一起給建議的
朋友是會了解別人的心情，幫朋友降溫的

3. 自己的朋友書：拿出之前所有累積的語料紀錄，寫出一句自己認為的「朋友是……」。每個人把自己的句子拿出來和同學分享，同學們彼此觀摩所寫的句子後，每個人創作屬於自己的朋友書。

使用書單：《朋友》、《喬治與瑪莎》

學生作品：

（以下是孩子一人一句對於朋友的定義）

朋友是上體育課的時候會幫對方加油（小恩）

朋友是就算我打他也不會告狀（阿崑）

（以下是完整的朋友書）

晴瑄的朋友書

朋友是會一起坐的

朋友是別人跟你說話 你不會跑來跑去

朋友是會關心我的人，而且會照顧我

朋友最重要的是

兩個人都想做的事會輪流做而不會吵架

四、教學鷹架

此模組實踐的過程中，提供了孩子在語文學習與應用的鷹架有那些呢？

（一）概念深化的鷹架

利用閱讀策略擴充概念，鼓勵學生一邊閱讀一邊寫回應，回應是閱讀內容激發出來的情感、聯想、比較、意見和批判等等，讓概念深化。

（二）聆聽與表達的鷹架

從聽和說、聊天、討論、到專題表達觀點，從個人的聽與說，到小組一起閱讀共同討論，透過有系統的引導，提供孩子在聆聽與表達的鷹架。

（三）真實讀寫的鷹架

閱讀的過程中，透過預測、推理、尋求意義和建構意義的過程，師生不斷練習將感受到的和推理歷程記錄下來，有助於孩子的讀寫整合。

五、結語

素養導向教學的轉化，重視情意與知識技能的整合，希望鏈結孩子的經驗世界，從孩子的脈絡來談主題或概念，也要給孩子學習方法和策略，讓所學可以遷移至生活中活用實踐。透過此語文創作模組，真實的連結孩子的生活情境，多文本的閱讀豐富了對主題的想像與經驗，一次又一次的擴充概念與小練筆，建構自己對於主題概念的感悟與詮釋，聽說讀寫作不再只是國語課的「功課」，而是人

與人之間溝通互動的「禮物」。

參考文獻

- 侯秋玲、吳敏而 (2005)。文學圈之理論與實務。台北：朗智思維科技。
- 趙鏡中 (2011)。提升閱讀力的教與學。台北：萬卷樓。



十二年國教課綱核心素養導向學習評量之 理念、設計實務與省思

許家驊
國立嘉義大學教育學系教授

一、前言

自 108 學年度起不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）學校實施之九年一貫課程綱要將逐年更換為十二年國民基本教育課程綱要（教育部，2017）。在教育部（2008）國民中小學九年一貫課程綱要修正總綱（一百學年度實施、以下簡稱九年一貫九七微調課綱）重點為十大基本能力、基本能力指標，其學生學習評量依教育部（2008）九年一貫九七微調課綱教學評量部份所提，應依教育部（2017）國民小學及國民中學學生成績評量準則規定實施。而在教育部（2014）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）重點則為核心素養、分項素養對應指標，其學生學習評量依教育部（2014）十二年國教課綱學習評量與應用部份所提，應依據各該主管機關訂定之學習評量準則及相關補充規定辦理實施（目前準則仍為國民小學及國民中學學生成績評量準則）。

不論九年一貫九七微調課綱學生學習評量依據（國民小學及國民中學學生成績評量準則），或十二年國教課綱學習評量實施部份所述，二者內容均提及需採用紙筆測驗（及表單）、實作評量、檔案評量等多元學習評量方式進行。若再自十二年國教課綱重點—核心素養定義觀之，依國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網中林永豐（2012）所提定義「核心素養（core competencies）不只是狹隘的能力，而是一種能夠成功地回應個人或社會要求的能力，包括使用知識、認知與技能的能力，以及態度、情緒、價值與動機等。」，可知核心素養為多元整合運用能力，面向不僅涵括 Anderson、Krathwohl 與 Bloom（2001）所提之教育學者 Bloom 三大領域多元教育目標分類—認知的教育目標（cognitive domain）、情意的教育目標（affective domain）、動作技能的教育目標（psychomotor domain），亦與 Carrigan（2018）所提之 Gardner 多元智能（multiple intelligence, MI）理論內涵精神相容—語文、數學邏輯、視覺空間、肢體動覺、音樂、人際、自然觀察、內省多元智能。

因此素養導向的評量，必須採行多元化評量設計實施始能達成目標。在多元化評量設計實施方面，視場合靈活綜合使用紙筆評量（paper and pencil assessment）及各種替代性另類評量（alternative assessment）設計。其中特別是素養導向評量，依教育部（2014）十二年國教課綱架構特色中所提「素養導向評量」，更必須對應及解讀核心素養採行多元化評量設計實施始能達成目標，亦即必須對

應及解讀核心素養，靈活綜合使用紙筆評量（paper and pencil assessment）及各種替代性另類評量設計，如實作評量（performance assessment）、檔案評量（portfolio assessment）等真實評量（authentic assessment）技術實施（Gareis & Grant, 2015; White, Moye, Gareis, & Hylton, 2018）。因為核心素養乃十二年國民基本教育課程各領域／科目培育各教育階段學生素養時的最低共同要求（蔡清田，2016）。

二、本文

以下分別針對核心素養導向多元評量實務設計進行說明，之後再據之提出省思。

（一）核心素養導向紙筆評量實務設計示例

國家教育研究院（2019）於協力同行網頁中之課綱實施支持資源，釋出素養導向「紙筆測驗」範例試題（定稿版）。其強調素養導向紙筆評量的命題設計具有兩項基本要素，一為命題強調真實情境與真實問題（含日常生活情境或學術探究情境中的可能問題），二為評量強調總綱核心素養或領域／科目核心素養、學科本質及學習重點（強調跨領域／科目共同核心素養評估、學習表現和學習內容的結合、並能應用於理解或解決真實情境脈絡問題），其紙筆評量設計示例如表 1（國家教育研究院，2019，頁 3）：

表 1 國語文閱讀素養範例試題

題目名稱	食安
情境範疇	公共—科技
題幹	<p>[1]有關糖與脂肪對心臟危害的相關辯論，早在 1960 年代就已經出現。但最新出爐的文件分析指出，美國糖業在當時就開始資助糖在心臟病扮演角色的研究，試圖將部分原因指向脂肪。</p> <p>[2]哈佛研究團隊於 1967 年將評論發表在著名醫學期刊《新英格蘭醫學雜誌》，結論指出心臟疾病與糖無關，與膽固醇及脂肪則高度相關，因此要預防心臟病，飲食方面「毫無疑問」只需要降低膽固醇和飽和脂肪的攝取。而後，關於糖類與心臟疾病之間的討論便逐漸平息。然而，哈佛團隊並沒有公開自己的贊助者就是糖研究基金會。</p> <p>[3]有不少食品業者都會贊助科學研究，例如可口可樂、家樂氏業者及農產品團體會定期資助研究，並表示會遵照科學標準。受贊助的研究人員也覺得，在公家資助競爭日益激烈下，業界的贊助確實十分重要。</p> <p>[4]不過批評者指出，他們的影響力持續發酵，讓許多低脂肪飲食獲得一些健康權威專家背書，這幾乎可說是不加掩飾地行銷低脂肪、高糖分食</p>

	品，使得改善公眾健康所做的努力都白費了。長期批判業界資助科學的紐約大學營養學教授奈賽爾說：「不論是不是故意操縱，食品公司的贊助會減低大眾對營養科學的信任。」
問題一	糖業者為什麼願意贊助心臟病的相關研究？ ①有助於研發適合心臟病患者的食品 ②為了隱匿自家產品可能導致心臟病的事實 ③想掩蓋攝取過多脂肪是心臟病發生的主因 ④可得知更多有關心臟病患者飲食習慣的資訊
答案	②
學習內容	Ad-IV-1 篇章的主旨、結構、寓意與分析
學習表現	5-IV-2 理解各類文本的句子、段落與主要概念，指出寫作的目的與觀點（此題僅針對「理解文本的句子、段落與主要概念」）
試題概念與分析	本題透過推論文章中重要概念，測驗學生是否能理解全文的主旨，並進一步推論出文章沒有直接陳述的隱含訊息。

資料來源：素養導向「紙筆測驗」範例試題（定稿版），國家教育研究院，2019，7-8。2019年5月29日檢索自國家教育研究院協力同行網頁 <https://www.naer.edu.tw/files/11-1000-1591-1.php?Lang=zh-tw>。

自表 1 中可發現該評量示例乃對應核心素養及其分項內涵解析出不同層次學習目標實施，再採用紙筆評量方法評估學生是否達成學習目標。本例展示了如何對應核心素養及其分項內涵解析學習目標，並採紙筆評量方法實施的關鍵設計歷程。

（二）核心素養導向替代性另類評量實務設計示例（含實作評量、檔案評量等）

何縉琪（2017）參與慈濟大學附屬中學附設國小部（簡稱慈大附小）的素養導向課程研發計畫，採用核心素養導向多元教學活動替代性另類評量設計。以慈大附小校訂課程中，五年級學生與新加坡慈濟菩提學校學生的人文國際交流活動（世界一家親）為例。該教學主題符合十二年國教課綱核心素養「C.社會參與」中之「C3.多元文化與國際理解」素養分項目，並對應綜合活動核心素養「綜-E-C3 體驗與欣賞在地文化，尊重關懷不同族群，理解並包容文化的多元性。」具體內涵（何縉琪，2017）。

其多元教學活動替代性另類評量設計綱要示例如表 2（何縉琪，2017，頁 17-18）：

表 2 「世界一家親」教學活動評量方法

單元名稱	世界一家親	教學設計	慈大附小五年級團隊
教學對象	五年級學生	教學時間	6節240分
總綱核心素養項目	C.社會參與 C3.多元文化與國際理解		
綜合活動核心素養 具體內涵	-E-C3 體驗與欣賞在地文化，尊重關懷不同族群，理解並包容文化的多元性		
主題軸	社會與環境關懷	主題項目	C.文化理解與尊重
學習表現	3c-III-1 尊重與關懷不同的族群，理解並欣賞多元文化。		
學習內容	Cc-III-1 不同族群的優勢與困境。 Cc-III-2 與不同族群相處的態度和禮儀。 Cc-III-3 生活在不同文化中的經驗和感受。 Cc-III-4 對不同族群的尊重、欣賞與關懷。		
學習目標	1.覺察不同國家的文化差異，體會與不同族群相處時應有的態度和禮儀。 2.探究新加坡文化，分析新加坡與臺灣的文化差異，了解各自的優勢和困境。 3.規劃接待新加坡學生的迎新方案，並能相互分享與修正。 4.展現尊重、欣賞與關懷的態度執行迎新方案，並視情況予以調整。 5.評估國際文化交流的成效，分享與不同文化背景的人之相處經驗與感受，並將所學應用在日常生活中。		
活動名稱	評量方法		
一、從「新」出發 (一) 手勢大不同 (二) 情境大考驗	1.口語評量:能說出不同國家手勢代表的意義。 2.口語評量:能分享和不同族群互動應有的態度與禮儀。		
二、我懂你的「新」 (一) 新加坡文化簡報製作 (二) 報告與討論	1.檔案評量:能蒐集與整理資料並用電腦製作簡報。 2.口語評量:能運用創意規劃接待新加坡學童的活動，以及交流時可能產生的問題和解決策略。 3.標準本位評量依據簡報與口頭報告內容設計學生互評與教師評量單。		
三、迎新 迎心四、 臺「新」一家親	1.實作評量:小組進行規畫的迎新活動並以適宜的態度方式與新加坡學生互動。 2.寫作評量:配合作文課書寫規畫與實踐迎「新」活動中，與不同文化背景的人之相處經驗、收穫與建議。		

資料來源：素養導向教學的設計與評量：以東部一所小學為例，何繼琪，2017。臺灣教育評論月刊，6（3），17-18。

自表 1 至表 2 中可發現該課程活動乃對應核心素養及其分項內涵解析出不同層次學習目標實施，再採用不同多元替代性另類評量方法（口語評量、檔案評

量、標準本位評量、實作評量、寫作評量）評估學生是否達成學習目標。本例展示了如何對應核心素養及其分項內涵解析學習目標，並採不同多元替代性另類評量方法實施的關鍵設計歷程。

三、結語（核心素養導向學習評量之省思及啟示）

自上述說明中，可知十二年國教課綱的精神在於核心素養，實施重點則在於素養導向的教學與評量，其中素養導向的評量必須採行多元化評量設計實施始能達成十二年國民基本教育課程目標。

其中所提素養導向評量，更必須對應及解讀核心素養採行多元化評量設計實施，亦即對應及解讀核心素養，綜合靈活使用紙筆評量及各種替代性另類評量設計（如實作及檔案評量），同時融入核心素養的多元整合內涵，如此始能符應十二年國教課綱精神，利於評量終身學習者之多元核心素養。

但自國家教育研究院（2019）之課綱實施支持資源—素養導向「紙筆測驗」範例試題（定稿版）中，可知素養導向紙筆評量題之設計，因強調判斷、篩選及處理複雜情境訊息以因應未來數位時代學習世界的能力之故（素養導向學習的目標之一），相較於傳統基本型試題，素養導向試題訊息長度通常較長，此雖符應素養導向學習目標，但對閱讀識字及閱讀理解能力不利的學習者而言，恐易造成評量誤差、無法正確評估其素養程度，特別是對社會經濟地位、資源及文化弱勢族群可能更顯不利。

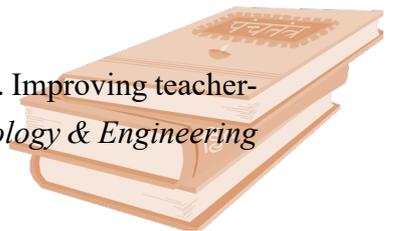
此外，素養導向試題之情境題組除採選擇型試題外，尚可採用附有評分準則之開放題型命題，其答案需要由學習者自行補充建構，此雖亦符應素養導向學習目標，但對識字理解及寫作組織表達能力不利的學習者而言，恐易造成評量誤差、無法正確評估其素養程度，同樣對社會經濟地位、資源及文化弱勢族群可能特別不利。

因此如何在符應十二年國教課綱精神原則下，有效實施核心素養導向多元評量，但又能同時因應及減少素養導向試題對前述族群素養評量造成的不利影響，將是十二年國教課綱實施時的重要挑戰之一。

參考文獻

- 何縉琪（2017）。素養導向教學的設計與評量：以東部一所小學為例。臺灣教育評論月刊，6（3），15-19。

- 林永豐（2012）。**核心素養/能力**。教育大辭書。2018年4月18日檢索自國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網 [Online].
<http://terms.naer.edu.tw/detail/1453916/>。
- 教育部（2008）。**國民中小學九年一貫課程綱要修正總綱（97微調課綱、100學年度實施）**。臺北：教育部。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北：教育部。
- 教育部（2017）。中華民國106年5月10日臺教授國部字第1060048266A號教育部修正令。行政院公報，**23**（85），教育科技文化篇。
- 教育部（2017）。**國民小學及國民中學學生成績評量準則（2017年10月24日修正）**。臺北：教育部。2018年5月29日檢索自法務部全國法規資料庫
<http://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0070019>。
- 蔡清田（2016）。「領域／科目核心素養」的課程設計。**臺灣教育評論月刊**，**5**（5），142-147。
- 國家教育研究院（2019）。**素養導向「紙筆測驗」範例試題（定稿版）**。2019年5月29日檢索自國家教育研究院協力同行網頁
<https://www.naer.edu.tw/files/11-1000-1591-1.php?Lang=zh-tw>。
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Carrigan, M. (2018). Mentoring as conversation. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, *37*(2), 97-110.
- Gareis, C. R. & Grant, L. W. (2015). *Teacher-made assessments: How to connect curriculum, instruction, and student learning* (2nd ed.). Oxford, United Kingdom: Routledge.
- White, J. W., Moye, J. J., Gareis, C. R., & Hylton, S. P. (2018). Improving teacher-made assessments in technology and engineering education. *Technology & Engineering Teacher*, *77*(5), 23-28.



國民中小學學校課程評鑑機制之探究與建議

賴榮飛

高雄市立壽山國民中學退休校長
教育部十二年國教新課綱審議及推動專案辦公室規劃委員

一、前言

「最後一哩路」原本是電信業用詞，通指機房交換機到用戶計算機等終端設備之間的連接，引申為完成一件事情時的最終關鍵性步驟。108 學年究竟是課程變革的最後一哩路，還是第一哩路呢？教育部自 103 年公布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（以下簡稱新課綱）至今，從中央到地方政府甚至基層學校，無不卯足全力準備（如表 1），但無論是課程治理或課程內涵的層次，都遭遇極大的壓力與挑戰。在國民中小學階段，除了持續推動精進教學計畫外，教育部也啟動了「前導學校暨機構作業要點」以及「補助國民小學及國民中學活化課程與教學作業要點」，辦理新課綱內涵試行，並協助學校教師進行課程的發展。

表 1 新課綱推動的層次與主要重點表

新課綱的層次		主要重點
課程治理 (management)	行政運作	1.總綱與領綱內涵的理解 2.學校課程發展組織運作的深化 3.公開授課(含備觀議課)的規劃 4.學校學習型組織氛圍的營造 5.課程領導人員的培力規劃 6.師資設備的盤點 7.法規配套的研訂
	課程規劃	1.學校本位課程的整體規劃 2.彈性學習課程方案的建構 3.跨領域/科目協同教學方案的擬定 4.重大議題的課程規劃 5.新課綱架構下的課程計畫撰寫 6.課程評鑑的規劃
課程內涵(content)	學習領域素養導向課程教學(含評量)的設計	

資料來源：研究者自行整理

教育部持續投注大量人力與物力，無非在使新課綱實施時，能關注基層學校課程實施的效能。如果 108 是新課綱推行的最後一哩路，那這個「關鍵性步驟」，應該就是課程評鑑；如果是第一哩路，那也是整體課程設計、發展以及整備的後設評估的開端。

本文不在評論課程評鑑模式或取向，意在探究國民中小學校課程評鑑的現況與困境，並透過新課綱的規範以及國教署頒布之《國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則》，提供國民中小學校推動課程評鑑的參考意見；而有關高中職部分，國教署另頒《高級中等學校課程評鑑實施要點》（民 108 年 5 月 30 日），則不在本文探究範圍。

二、九年一貫課程評鑑的實施現況

(一) 九年一貫課程綱要(教育部，2008)中，有關課程評鑑的規範，包括：

1. 課程評鑑應由中央、地方政府和學校分工合作，各依權責實施。
2. 明定各校應組織「課程發展委員會」（以下簡稱課發會），下設「各學習領域課程小組」，並負責課程與教學評鑑，並進行學習評鑑。
3. 評鑑的範圍包括：課程教材、教學計畫、實施成果等。評鑑方法應採多元方式實施，兼重形成性和總結性評鑑，並定期提出學生學習報告。評鑑結果應作有效利用，包括改進課程、編選教學方案、提升學習成效，以及進行評鑑後的檢討。

(二) 課程評鑑實施的現況與困境

課程評鑑是我國課程發展與實施過程中極弱的一環(黃嘉雄，2002)，因應課程權力的下放，大部分教師必須承擔課程發展、教學以及評量工作，課程評鑑若仍依上所述內涵執行，當真是一項耗力費時的工程，且相關評鑑資料的彙整工作經常落在少數行政人員身上，恐引發「行政大逃亡」的疑慮，遑論人力短缺的偏鄉小校，更是雪上加霜了，因此，依筆者的任教經驗，有極大比例學校曾面臨下列困境。

1. 課發會功能不彰，課發委員以及領域召集人每年輪流更換，形成課程發展的斷裂，且因專業不足，經常淪為舉手代表。
2. 課綱賦予學校極大課程發展的空間，但相關教育行政主管機關缺乏引導作為，學校無法透過課程評鑑建構內在品質與效用價值，成為循環精進的動能。
3. 學校課程發展缺乏系統結構，教師心態消極，課程評鑑淪為表單勾選的形式作為。

三、新課綱在課程評鑑的規範與教育主管機關的作為

(一) 新課綱(教育部，2014)在課程評鑑上的改變與評析

根據總綱中有關課程評鑑之內容，其說明與評析如下：

1. 中央主管機關可建置學生學習成就資料庫，評鑑部定課程實施成效：可以確保學生基本學力的品質，作為學校教學精進以及國家教育政策研訂的參考依據。
2. 各該主管機關應建立並實施十二年國民基本教育課程評鑑機制，以評估課程實施與相關推動措施成效：可以落實垂直協作功能，強化中央、地方以及學校三者課程發展的依存關係。
3. 學校課程評鑑以協助教師教學與改善學生學習為目標，可結合校外專業資源，鼓勵教師個人反思與社群專業對話：乃在強調以教師反思與專業對話為基礎的內部評鑑。
4. 各該主管機關應整合課程相關評鑑與訪視，課程評鑑結果不做評比、不公布排名：可以避免形式化作為，鼓勵教師的自我精進。
5. 明定學校課程發展委員會應進行課程評鑑：可以整合原課程、教學評鑑以及學習評鑑的概念，建構課程評鑑較完善的系統脈絡。
6. 學校課程評鑑之實施期程、內容與方式，由各該主管機關訂定之：明定教育主管機關的引導權責，以因應學校的個別差異。

(二) 國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則

除了前述新課綱除弊興利的調整，國教署還特別敦聘黃嘉雄教授等團隊研訂《課程評鑑參考原則》(教育部，2018)，以 Zaid 的四大基本課程評鑑層面及回饋關係為基礎(黃嘉雄，2002)，依三項評鑑對象(總體課程架構、領域學習課程、彈性學習課程)規劃評鑑重點(如表 2)，並融入多項課程評鑑模式概念(例如 Tyler 模式、CIPP 模式..等)以及新課綱核心素養的內涵，針對不同的評鑑重點，研發出具體的「課程發展品質原則」。

此外，本原則也提供了評鑑人員分工、評鑑資料收集、評鑑流程規劃以及評就結果的運用等參考原則，著實給各縣市教育局處或基層學校具體而微，又能

兼顧個別差異的選擇，惟在運用上仍有許多建議，將在本文下一小節中說明。

表 2 課程評鑑參考原則之評鑑層面、評鑑對象以及評鑑重點雙向細目表

評鑑對象 評鑑層面	課程總體架構	彈性學習課程	領域學習課程
課程設計	1.教育效益	9.學習效益	5.素養導向
	2.內容結構	10.內容結構	6.內容結構
	3.邏輯關連	11.邏輯關連	7.邏輯關連
	4.發展過程	12.發展過程	8.發展過程
課程實施準備	13.教師專業	13.教師專業	13.教師專業
	14.家長溝通	14.家長溝通	14.家長溝通
	15.教材資源	15.教材資源	15.教材資源
	16.學習促進	16.學習促進	16.學習促進
課程實施情形	17.教學實施	17.教學實施	17.教學實施
	18.評量回饋	18.評量回饋	18.評量回饋
課程效果	23.教育成效	21.目標達成	19.素養達成
		22.持續進展	20.持續進展

註：各校得依現況(學校型態、規模、作息等)，依據表中評鑑重點規劃課程評鑑計畫。

資料來源：研究者整理自《國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則》(教育部，2018)

四、國民中小學學校課程評鑑機制之探究與建議

課程評鑑須在新課綱實施後一年(109 學年度)才能全面檢視其成效，現階段似乎無實施的急迫性，但未來卻可能是課程政策甚或課綱微調的重要依據，綜整前文所敘，筆者企盼能拋磚引玉，使 108 新課綱能因課程評鑑工作的落實而臻至完善，相關建議如下。

(一) 善用「系統研習規劃」來引領教師課程發展的覺知

依據 Goodlad(1979)五類課程組織的運作層面，理想課程在透過專家、學者編訂的正式課程後，必須經過層層的轉換才能成為教師的運作課程以及學生的經驗課程。因此，「教師」實為此波課程改革中，課程政策、課程理念以及運作內涵轉換的重要橋樑，而強化教師的課程發展的專業知能，將是落實評鑑的關鍵。

課程評鑑的良窳繫乎課程發展的系統脈絡以及教師課程意識的覺知(表 3)，因此，如何將課程發展的內涵(表 1)作系統規畫？如何以分眾分階且避免疊床架屋的方式，引領教師的課程專業發展？在在考驗著主管機關的巧思與智慧！

表 3 課程發展脈絡、教師課程意識覺知與課程評鑑層面的關係表

	理想課程→	正式課程→	知覺課程→	運作課程→	經驗課程
新課綱課程發展的脈絡	十二年國民基本教育課程發展建議書→	總綱→領綱→	校本課程方案→單元/主題教學→	【教學實施】→	【素養達成】
教師課程意識的覺知	理解→	理解→深究→	選擇→轉化→	實施→	評估
課程評鑑層面的對應			課程規劃←課程發展→	←課程實施→	←課程效果
			(改進之回饋線)		

資料來源：研究者整理自 Goodlad(1979)與 Zaid(1986)

(二) 應提升「課發會的組織功能」，以確保課發委員專業與人力的不虞匱乏

學校課發會掌管著課程評鑑等多項課程發展的任務（教育部，2014），其重要性不言而喻，相關的建議如下：

學校應妥善訂定「課程發展委員會組織要點」，委員人數以及組織架構，建議朝向能因應評鑑工作的需求，進行適切的分工與合作為原則(如圖 1)。

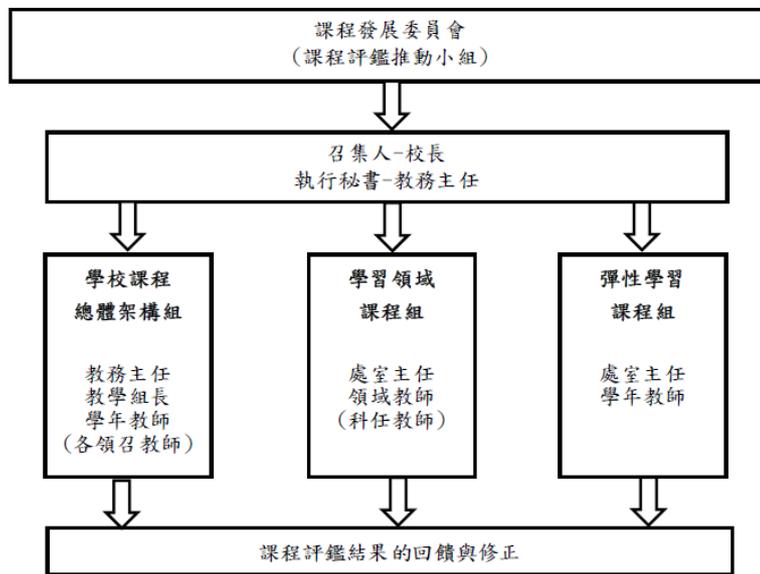


圖 1 學校課發會課程評鑑推動小組分工示意圖

資料來源：高雄市國民中小學課程評鑑計畫範例(高雄市，2019)

1. 對於偏鄉小校，地方政府應能媒合組成區域聯合課發會，並能支應偏鄉小校外聘委員的經費，以彌補專業人力的不足。

2. 應能鼓勵學校建立課發委員基本任期的概念，並研訂於組織要點中。此外，對於課發委員的專業增能應每年結合精進教學等相關社群或工作坊辦理，以減少學校因輪流擔任，所引發對課程發展不利的影響。

(三) 地方政府應能協助學校理解與轉化《課程評鑑參考原則》中之品質原則。

對於國教署所頒之《課程評鑑參考原則》部分縣市教育局(處)會直接轉頒而不做引導，部分縣市則會另訂相關補充規定或注意事項，並協助轉化其中之品質原則。筆者認為品質原則內含新課綱課程發展的重要元素，但既是參考原則就應該回到領域小組會議中討論、選擇以及運用，縣市端應避免過度要求或規範，特別是由此延伸發展出來的評鑑工具(請參考表 4)，應妥為解釋使用方式，建議亦應透過領域小組會議或學年會議討論修訂後再使用，以免重蹈覆轍，淪為形式化的表單勾選。

有關品質原則的理解與轉化，筆者認為可以透過社群或領域小組會議，延聘外部專家學者入校指導外，縣市政府亦可結合輔導團辦理工作坊或研習，將更能提升縣市端課程發展與評鑑的專業能力。

表 4 高雄市國中小課程評鑑工具表件之運用時機建議表。

評鑑對象		課程總體架構	彈性學習課程	領域學習課程
評鑑層面				
課程設計	工具表件	【課程總體架構設計評鑑表】-由參考原則評鑑重點 1、2、3、4 中品質原則所轉化之質量化表格	【彈性學習課程設計評鑑表】-由參考原則評鑑重點 9、10、11、12 中品質原則所轉化之質量化表格	【教科書/自編教材評選表】-由參考原則評鑑重點 5、6、7、8 中品質原則所轉化之質量化表格
	運用時機	課發會委員於期末審議課程計畫時使用，並將討論結果併同下學年度課程計畫彙整送交教育局備查。	領域小組、社群或學年會議於期末審查下學年彈性課程規劃時使用，以會議討論模式共同填寫一份，並以會議紀錄送交課發會備審。	領域小組於期末選下學年教科圖書時使用，以會議討論模式共同填寫一份，建議會議中能逐項討論評選指標，並將會議紀錄及選書結果送交課發會備審。自編教材評選表則於課發委員審查時使用。

課程實施	工具表 件	【課程實施評鑑表】-由參考原則評鑑重點 13、14、15、16、17、18 中品質原則所轉化之質量化表格
	運用時 機	無 於每學期中使用(彈性學習課程與領域學習課程使用同一表單)。彈性學習課程由授課教師在相關社群或會議中分享後填寫；領域學習課程則於領域小組會議中，以會議分享模式共同填寫一份(教師個人評鑑資料可於會中分享後留存)，並以會議紀錄送交課發會備審。
課程效果	工具表 件	【課程效果評鑑表】-由參考原則評鑑重點 19、20、21、22、23 中品質原則所轉化之質量化表格
	運用時 機	於每學期末使用(各評鑑對象均使用同一表單)。課程總體架構由課發委員或領域召集教師填寫；彈性學習課程由授課教師在相關社群或會議中分享後填寫；領域學習課程則於領域小組會議中，以會議分享模式共同填寫一份(教師個人評鑑資料可於會中分享後留存)，並以會議紀錄送交課發會備審，課發會應彙整(一式三種評鑑對象)各小組表件後進行審議，併同下學年度課程計畫送教育局備查，相關評鑑之原始資料則留校備查。

資料來源：研究者整理自高雄市國民中小學實施課程評鑑相關工具表件(高雄市，2019)

(四) 各校得依學校規模現況決定評鑑資料的收集方式。

根據《課程評鑑參考原則》揭示，課程評鑑之資料收集得結合學校現況採多元方法進行，包括文件分析、內容分析、訪談、調查、觀察、會議對話與討論及多元化學習成就評量等。因此，筆者認為在擬定學校層級課程評鑑計畫時，就應透過領域小組或學年會議設定題綱討論，並於每學年修正調整之。資料來源以例行辦理之學校課程相關活動為優先，例如結合公開授課(含備觀議課)的規劃、課程相關的會議紀錄、段考試題分析以及教學檔案資料等，避免新增資料，徒增教師負擔。

(五) 課程評鑑進行的期程應結合「相關會議」進行

為落實以教師反思及專業對話為基礎的課程評鑑機制，避免形式化作業模式，筆者認為課程評鑑應朝向「會議化」的方向進行，亦即將各項評鑑內含安排於既定的領域小組會議(每學年至少 6 次)、學年主任會議或社群中運作，透過每次事先擬定的討論題綱，配合評鑑工具的引導與資料的收集，在會議中充分準備、執

行、省思以及討論，據以整合形成記錄，再行送交課發會審查之；如此既能逐步落實課程評鑑的內涵，也不致造成教師個人過多的工作負擔。

五、結語-新舊課綱轉承的「後設心語」

課綱是課程綱領，旨在指引教育培育人才的方向，回顧 20 多年來的教育變革之路，我們辦到了嗎？我們是否也應該在新舊課綱轉承之際，作一次「後設評鑑」？從「背不動的書包」到「帶得走的能力」，直到今日「培力終身學習的素養」，我們的改變在哪裡？是否已臻至良善？課程發展要往哪裡去？猶記證嚴法師勉勵慈濟醫師的話：「醫生要醫的不只是病，而是病後頭的那個人」；類比教育職場：「老師教的不只是書，而是書本後頭的那個人」，愛因斯坦說：「所謂教育，就是當人們已經忘記了他們在學校裡所學的一切，所留下的東西」，新課綱的方向就在那裏！

課程評鑑是我們認識但不熟悉的路，有人認為應簡樸走過，有人卻要駐足長留，而筆者則認為，課程評鑑的路徑絕對不只是走向分辨「教學優劣」的終點，而是在追求「學習成效」的路上，不斷反思精進的內在動能。

參考文獻

- 黃嘉雄(2002)。九年一貫課程改革的省思與實踐。臺北：心理出版社。
- 教育部(2008)。國民中小學九年一貫課程綱要。臺北：教育部。
- 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北：教育部。
- 教育部(2018)。國民中學及國民小學實施課程評鑑參考原則。臺北：教育部。
- 高雄市政府教育局(2019)。高雄市國民中小學課程評鑑計畫範例及相關工具表件(108年2月1日高市教中字第10830774900號函)。高雄：教育局。



素養導向師資培育教學：以慈濟大學為例

何繼琪

慈濟大學師資培育中心教授

張景媛

慈濟大學教育研究所教授

一、前言

因應十二年國教「適性揚才」的理想，學校課程結構、課程發展機制與課程設計都將有所變革，然而，師資培育課程長期以來較重視知識的傳授，輕實務訓練與問題解決能力的培養，如何藉由理論與實務探察的對話，解析學習的本質、歷程及其在教學實務上的意義，涵泳以師資生為中心的教育知能，協助師資生發展出能成功面對未來世界的教學素養，是當前師資培育值得探討的議題。

十二年國教的重大改革之一，是以「素養」為核心來思考國民教育課程的發展，以學習者之主體陶養為宗旨，以求兼顧學習者的自我實現及社會的優質發展。強調素養學習，也受到國際組織的重視，例如聯合國教科文組織（UNESCO）於 1996 年和 2003 提出學會求知、學會做事、學會共處、學會自處以及學會改變等五大支柱。蔡清田（2014）認為「素養」同時涵蓋 *competence* 及 *literacy* 的概念，是指一個人接受教育後學習獲得知識（*knowledge*）、能力（*ability*）與態度（*attitude*），並能積極地回應個人或社會生活需求的綜合狀態。換句話說，為了「因應社會之複雜生活情境需求」，學習者須將知識、技能、態度與「生活情境」緊密結合，「透過力行實踐」的學以致用。

為了讓學生更能實際運用所學，素養導向教學在各級教育中愈來愈受到重視（Koenen, Cochy, Berghmans, 2015）。教育是希望的工程，學校是慧命的搖籃，老師是希望的工程師，因為良醫、良相、良才都是良師培育出來的。教育部於 108 年開始實施十二年國教，各師培中心也依據教育專業課程基準，重新規畫教育課程。受限於學分、師資結構和教師檢定考試，慈大師培中心目前先從幾門師培教授可以協同授課的專業課程和教育實踐課程著手，籌組教師社群共備教材、教法和評量，同時也擬藉由申請研究計畫，收集教學成效證據，以做為未來和相關師培單位相互對話之依據。

二、師培課程的素養教學

一般而言，增進師資生的專業成長有四個重要機制：提供師資生適合學習的情境、鼓勵師資生覺察和反思、從經驗中重新思考理論的觀點，以及鼓勵師資生的專業行動與實踐（Korthagen & Kessels, 1999）；而推動教師學習的主因是三個截然不同的概念：知識、專業的實踐、教師在工作中如何將知識與專業實踐互相

聯繫的情形（Cochran-Smith & Lytle, 1999）。一般人往往假設知識越豐富則可以教得越好，實則未必盡然，不過，實地觀摩、見習、試教與實習可以提供知識與專業間重新建構與省思的機會，並反思問題的本質與理論知識的關係，在既有的知識體系中尋找與嘗試新的可能解決方式，從而建構出自己的知識架構。

師資培育長久以來的困境是大學所學理論與教室教學實務經驗的落差（Darling-Hammond, 2006），教育部（2012）《中華民國師資培育白皮書》指出，教育專業課程的實務教學內容不足，應促進師資培育大學教育專業課程兼具理論與實務。因應教育部的要求，以及減少教育實習期程縮短的衝擊，大學師資培育機構在課程設計上，運用實地學習或結合服務—學習方式，使師資生在多次理論與實務的轉換過程中有機會強化自身的教育專業能力。

學者也建議，可以在師資培育過程中運用 Korthagen（2011）提出的「務實師資培育模式」進行課程設計，並於教育專業課程中進行多階段的實地學習（符碧真、黃源河，2016）。例如在分科教材教法與教學實習課程期間，進行參訪、試教活動、教學觀摩與見習活動，以及「備課、觀課、議課」歷程，讓師資生除了進行傳習教師觀摩學習外，還有對話、省思與回饋機制，不但可以幫助職前教師教學專業成長，更可以提早磨練教學技能與培養職業倫理的概念。

在資訊網路發達及社會快速變遷下，「整合知行情意的素養」是學校教育須努力的方向。配合十二年國教課程的發展，筆者認為師培課程也可以使用核心素養作為連貫與統整的主要組織核心；再結合師培中心的願景、特色與國際趨勢，從教育專業課程中，規劃師資生的教育素養達到應具備的水平；再次，適當結合「情境學習」、「專題導向」及「教育實踐」教學和國內與海外服務學習，在學習歷程中整合教育專業並學習溝通互動，進而能關懷社會，同時發展國際觀。筆者提出以下在師培課程中培育教學素養的原則：

（一）規劃學習任務串連經驗

在學習歷程中，可安排「情境、任務、思考、學習方法或策略使用、行動或反思」等要素（吳璧純、鄭淑慧、陳春秀，2017），並以師資生為學習主體的軸線串連經驗和教學內容，素養才能透過表現、反思和調整逐漸深化。

（二）以探究為本引發思考

素養導向教學強調從真實生活與情境脈絡中，透過影片、體驗、核心問題或感興趣的事物作為切入的連結點來引導學習（黃茂在、吳敏而，2017），教學中設計提問引發問題意識與討論，以促發師資生更多思考與探究行動以支持自己的

主張。

(三)開展多元學習模式

契合素養教學理念的教學法，強調動手實作和親身感受，以培養師資生的共通能力和自主反思，例如問題導向學習、專題研究、服務—學習、體驗式學習等。臺灣大學提出「探究式—素養導向的師資培育」理想芻議，即是希望創造師資培育貼近新課綱核心素養的需要，以提升教師的專業素養（符碧真，2018）。

當代著名的教育哲學家 M. Greene 指出，教育的最終目標是要「幫助學生及其教師能在生命中創造意義」，在生活與教學中能以批判的態度重新檢視自己的生命與環境後，成為一位在自己的教學中展開生命交流與意義創造的實踐行動者，包括教師的自我轉化與社會改造的行動（引自方永泉，2012）。身為師資培育者，也應期許自己逐步成為「轉化的知識份子」，在教學中將知識予以問題化，並運用對話與討論的方式，使師資生能自主學習，並與同儕創造共好。

三、慈濟大學師培中心的實踐策略

為了符應社會發展及國際趨勢，慈大師培課程在設計上，強調發展跨學科與跨領域統整課程，並在學習內涵中納入「自主學習」與「教學創新」等概念，以彰顯師培課程的特色與價值。雖然如何提升教師的專業知能，在方法上仍有不同意見，但誠如 Guskey（2002）所言：教師們之所以致力於成長，主要是因為他們想變成「更好的老師」。不論是師資生或師培教授，都應不斷追求專業成長，筆者認為，若能縮短師資生所學理論與實務間的鴻溝，以及透過協作機制引導師資生的實務知能，也許可以創造彼此觀察學習的認知鷹架，同時感受「從做中學」的成長喜悅。以下說明慈大師培中心增進師培教授和師資生教學素養的實踐策略：

(一)師培教授組成社群進行共備、觀課與議課

十二年國教在師資培育階段開設許多新課程，慈大師培教授為因應新的師培課程，特地組成聚焦於課程實務的教師專業社群，在共學與互學的協作文化中，創造討論對話的機制，進行課綱解讀、教材教法與學習評量的實作。師培教授秉持教育是關於智能、情感和倫理的投入，使自己超越「批判的知識份子」之角色，實際投入教育創新的行動，為師資生提供希望，進而努力成為改造世界的一份子，讓社會更具人文性與教育性（Giroux, 1992）。

師培教授也開始進行公開觀課與議課，以提升教師專業。從教案設計、課堂

教學到議課的歷程，涉及了「重塑性轉化」、「創新性轉化」與「批判性轉化」等不同類型的問題發現與解決（Mezirow, 1991）。師培教授在平等互惠的原則下相互對話，在理論與實踐的辯證中重構內隱的主觀理論，同時產生修正與再行動，達成師培教授對於素養導向教學的專業成長。

（二）規劃探究式師培自主學習課程

Dewey 的做中學強調以經驗為核心，重視學習者的自主探索及發現新觀念，因為人類可以透過有意義的角色取替（role-taking）學習而成長，學習即經驗不斷的重組與再造。學生若能建立主動思考的習慣，當面對新環境時，就能將舊經驗加以改造創新（林秀珍，2007：104）。師培課程應規劃自主實地學習活動（如觀摩、試教、參訪或服務—學習），引導師資生從多元的角度看問題，再將此經驗當作創造及提升未來經驗的動力，從而增進個人的能力。

慈大師培中心開設教育專題自主學習，期能協助師資生了解如何設計情境與核心問題，並藉由提問策略讓學生逐步累積探究學習的經驗，在實地學習中持續調整改善，以提升教學專業知能。

（三）強化師資生實地學習後的省思對話

在教學上，教師經常透過活動或實際參與來創造經驗，然而活動參與只是提供學生某個概念或某個主題的情境，不必然會帶來學習與領悟。在學習過程中，為了擴展個人的能力以引導隨後的經驗，須透過反思發展活動的經驗，再從中建構知識，然後將新的學習轉變為行動，才能真正產生學習。總之，經驗雖是學習的基礎，但仍須妥適處理，同時加上足夠的信心與情感，方可轉化為有用的知能。再者，教學者應深入分析影響個人經驗詮釋的多種因素，以化解不良的習慣固著，並強化學習遷移，促進個人成長。

素養的內涵相互交織，師資生與師培教授如何針對不同構面抽絲剝繭並進行觀點轉化，此問題牽涉到轉化學習的階段，大致可歸納為：兩難困境、自我覺察與行動計畫階段。在不同階段，師培教授引導師資生探討素養導向教學的意涵與設計方法、教學策略，有哪些不同的想法與疑惑，透過省思對話檢視影響觀點固著的因素，進而調整意義基模而獲得成長。

四、結語

增進師資生認識與掌握素養導向教學的精髓，進而具備思考或解決教學現場問題的知能，在實際運作上需注意兩個課題：其一是如何在有限的正式課程中將

各項概念傳遞給學生；其二是如何從課堂知識的學習轉化為教學行動的實踐。筆者認為為了連結教學理論以及實務知識，藉由問題導向式行動學習模式，以及引導師資生在問題解決、試教與實地學習歷程中，省思個人的具體經驗，培養師資生的教學敏感度與批判思考能力，促進意識覺醒，挑戰學生既有的教學信念，或將意識覺醒轉化為批判的敏覺與投入參與，使教學行動中的省思獲得更精緻而深刻的反思層次，將更能達成內化與深化教學素養的目標。

教育是開啟個人潛能和促進社會進步的動力，有一流的師資，才有一流的教育，正是彰顯師資培育在教育發展過程中的重要性。十二年國教新課綱的研修特色是「素養導向、連貫統整與議題融入」，並鼓勵教師組成協作社群，透過共備、觀課與議課來進行課程設計並精進教學效能。在全球化、科技化與終身學習化的時代，慈大師培中心結合十二年國教新課綱「核心素養」的落實，培養師資生具備「人文關懷、自主學習與實踐創新」的能力，同時期許師資生發揮教育愛，持續透過在地與全球的服務行動，實現以教育讓世界更美好的永續發展。

參考文獻

- 方永泉（2012）。批判與希望：以行動為中心的教師哲學。臺北市：學富。
- 吳璧純、鄭淑慧、陳春秀（2017）。以學生學習為主軸的生活課程素養導向教學。教育研究月刊，275，50-63。
- 林秀珍(2007)。經驗與教育探微—杜威教育哲學之詮釋。台灣：師大書苑。
- 張橋平、林智中（2017）。培養學生素養的課程及教學策略：香港經驗。教育研究月刊，275，114-126。
- 教育部（2012）。中華民國師資培育白皮書。臺北市：作者。
- 黃茂在、吳敏而（2017）。探索十二年國民基本教育自然科素養導向教學設計。教育研究月刊，275，81-98。
- 符碧真（2018）。素養導向國教新課綱的師資培育：國立台灣大學「探究式—素養導向的師資培育」理想芻議。教育科學研究期刊，63(4)，59-87。
- 符碧真、黃源河（2016）。實地學習：銜接師資培育理論與實務的藥方？教育科學研究期刊，61(2)，57-84。

- 蔡清田（2014）。國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA。臺北市：高等教育。
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Giroux, H. A. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Koenen, A., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1-12.
- Korthagen, F. & Kesseles, J. (1999). Linking practice and theory: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.



十二年國教課綱課程實施問題與解決之道

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系副教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

有鑑於我國於 2019 年 8 月 1 日起於一、七、十年級開始推動新課綱課程，普通高中、國中與國小學校面臨一些問題，筆者根據多年地方輔導、諮輔與研究的經驗，限於篇幅僅摘錄關鍵問題與解決途徑，提出建議做為新課綱繼續推動之參考。

二、十二年國教課綱整體課程實施的問題與解決方向—鉅觀觀點

(一)政策與課綱政策性語言與課程實務策略的落差

課綱的目標願景理念為抽象的概念，但是學校執行須是一種計畫與步驟，教育實務工作者很難將課程政策性語言轉化為全校性課程與實際學生真實經驗，產生課程轉化的落差(Brophy, 1982)，是需加強對於十二年課綱各領綱手冊以及實施範例宣導，多運用跨校同盟與合作的方式，採取線上與虛擬的團隊合作模式與協同備課。

(二)「忠實觀」的課程實施希望達成「課程締造觀」的錯位

十二年國教課綱「課程締造觀」與「創造觀」的課程取向訴求，重視教師課程主體性、學生真實的學習經驗，教師自行開展教學方案與內容，從事實際課程建構(黃光雄、楊龍立，2012；賴光真，2017)。然多數老師對於素養教學不易理解，過去傳統師培「忠實觀」過程中缺乏發展多元教學方案與教材研發與製作能力，需加強教師素養教學理解與教材研發與製作在職進修培訓，並發展相關雲端與實體工作坊與教師專業社群，做為教師學習管道與鷹架。

(三)「能力本位」、「知識本位」、「標準本位」與「素養本位」四位一體的師資培育議題

「能力本位」的師資培育教學、「知識本位」的師資課程架構、與教師專業「標準本位」結果檢核(吳清山，2002)，卻希望發展「素養本位」的師資？未來我們師資培育需要更多教學現場議題與教育相關事務實作與研發、解決課程教學問題的能力，需累積更多「素養本位」師培教育與教師專業研究，並開發出具體可行且有成效的「素養本位」師培教育實踐方案與實例才行。

(四) 課程滿載與 3D 多面向課程設計困境

各學習領域學習重點(學習內容與學習表現) 加上九大素養、再加上一些素養教學衍生的活動、任務、探究與實作等的要求，再加上十九項議題融入等等，已呈現課程滿載與 3D 多面向課程設計困境，此外，除超越教師認知負荷量，也可能造成學生負擔過重問題，從過去背不動的書包(知識本位)、帶不走的能力(能力本位)、到可能時間有限與無法負荷的學習(素養本位)。未來各界教育精英須從「簡化與統整」著手，試著採取「減法」哲學，學校與課程領導應就「整合」與「精簡」的角度，從事廣域、核心課程的發展，幫助學校成員完整執行十二年國教課綱，並確實做好課程評鑑與檢核，並進行循環式的反省與修正!

(五) 固有語言、新住民語和第二外國語等多語言共存問題

我國「國家語言發展法」(文化部，2019)通過後，在現行十二年國教課綱總綱課架不變下，未來我國固有語言(閩南語、客語、原住民語、手語)為各教育階段部定課程必修後，因我國固有語言與新住民語文共享同一個學時，因此，造成對於新住民語文排擠問題，各教育階段如果還要發展第二外國語教學，也造成多語言過度飽和與語言學習互相干擾的問題!建議未來修訂課綱時，將本土語與新住民語文應納入國中小「彈性學習課程」與高中職「彈性學習時數」，發展一種廣域課程與核心課程設計，整合校內相關活動與體驗，以跨領域統整與實踐活動的教學，超越語言與文字教學，採生活與實踐應用的方式。

(六)新住民語師資資格待提升與教材編撰問題

新住民語師資以越南語為例，在越南調查語訪談時，越籍學者與我國官員認為，有些在台越配教育程度不高，越南語發音、用字遣詞拿捏部分可能有待加強，中文讀寫能力也需加強，越南語也可細分為北、中、南 3 區的口音用字差距大，越南高中畢業在台灣當老師在當時儼然成為越南當地重大新聞 (顏佩如，2017)!建議我國政府應積極專案培訓師培生與在台留學之越南籍大學生，進入我國正式師培管道，進行專業師資培育，以確保各教育階段新住民語文學習的品質與成效!新住民語教材應重視該國文化對語言形成的規範，例如性別尊卑在用語上的不同，以及場合與對象適切性，同時也必須考慮簡化新住民語言文字的教學內容，增加中文的多元文化介紹與學習，應加強著重在「全球教育與多元文化教育素養」的養成。

三、學校十二年國教課綱課程實施困難與解決方向—微觀觀點

(一)學校願景與學生圖像定位疑惑

學校在決定學校願景與學生圖像，需從學生學習興趣與升學等相關背景的分析，並從事家長、學生需求調查與老師與社區人士具體想法，配合十二年課綱精神訂定！

(二)忽略 12 年國教其他相關政策與十九項議題融入

12 年國教其他相關政策包括例如：服務學習、多元文化教育、差異化教學、有效教學、多元評量、適性輔導等與十九項議題融入，學校可視學校整體課程適切性，將相關政策列入學校課程計畫內。

(三)學科教學缺乏對素養課程設計與評量的掌握

學科「素養教學」與「學習重點」雙軌，需加強學校本位在職進修、跨校同盟合作與虛實整合的線上學習，並建立跨課程間的評量標準的建立。

(四)忽略新舊課程銜接與差異化教學

需加強運用各領綱課程手冊的專業社群研讀，開發補救教學與差異化教學具體課程發展與策略，滿足學生適性與多元學習，適性開發補救、分流與拔尖課程。

(五) 教師專業學習社群卻乏評鑑機制，教師增能與其任教課程間對應薄弱

建議加強教師增能與其任教課程間對應，而必須對應到新課綱新課程發展型態與素養型教學之需求，社群運作應加強教師增能與其任教學科知識與素養間的對應，並提出循環性、永續性的評鑑機制。

(六)學校課程運作與學校評鑑有待精進

應加強全校教師對於學校課發會及核心小組、任務小組等整體組織架構的完整認知與積極參與，每學科領域/學年應定期開會，領域與年級分享教學，並發展自主管理運作模式，與其他學校策略聯盟，加強學校評鑑對學校改進的具體實踐，並思考學生評鑑課程制度的可行性。

(七)各領域課程與自主學習規劃需加強學生學習成果，以及與學習歷程檔案結合

學校各領域課程應具體舉體說明學生學習成果，自主學習規劃應確保學生完成該有的學習進度與學習成效，應著重在提升各領域學習有效評量與自主學習效益與評估策略。

(八)需加強確保學生跨領域學習權益並加強翻轉課程的應用

學校因開課與教師配課的便利性，需思考大學系本位的多元性招生考試，加強各類群學生跨組選修的可行性，數 A、數 B 與數甲如何規劃讓各組可以選修？開課需事先做學生需求調查評估與修課預選制度，開課人數不足與人數過應有積極的處理策略，以及評估開設課程與學生升學與職涯發展的結合情形，關注學生的興趣與需求(補救課程)，並規劃好學生臨時轉組與跨組學生的選課問題。

(九)外聘師資課程、教師公開備觀議課與家長參與學校規劃需加強

穩定外聘師資課程，並參考教育部與各縣市教育局處備觀議課要點，事先制定學校相關要點與 SOP 流程，並可以將其數位影音化，加強分享並提升教師專業與提升教學與學的效能。

四、結語

整體而言，十二年國教 108 年剛開始實施時，學校仍是以一種新瓶裝舊酒的方式作為回應，拿九年一貫課程做為填充，仍著重在學校教學時數配置與課架分配，建議未來應該多著重在素養教學與評量的發展、重視學生學習產出、學習權益與成效，教師專業成長需與學生學習成效做有效的對應，加強學校自主管理與人力資源配置，更重視運用課程評鑑評估學校課程教學對學生學習、興趣、需求、升學與職涯發展等成效，政府、學校、社區、專業人士間彼此建立相互鷹架與協盟，運用翻轉學習與數位資源，有效分享資源與人力，促使十二年國教課程實施與時俱進！

參考文獻

- 吳清山(2006)。師資培育的理念與實踐。《教育研究與發展期刊》，2(1)，頁1-31。
- 黃光雄、楊龍立（2012）。《課程發展與設計：理念與實作（3版）》。臺北市：師大書苑。

- 賴光真(2017)。課程實施觀點新論。臺灣教育評論月刊，6（11），頁 35-40。
- 顏佩如(2017)。「新南向政策」下臺越華語文師資培育大學合作模式建構之研究。內政部移民署「新住民基金補助」研究計畫。
- 文化部(2019)。國家語言發展法(民國 108 年 01 月 09 日)。全國法規資料庫。 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0170143>
- Brophy J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classroom. *The Elementary School Journal*, 83, 1-13.



國家語言發展法下原住民族語在十二年國教課程綱要之應有定位—紐西蘭的借鏡

王前龍

國立臺東大學教育學系教授

一、前言

我國在民國 97 年通過的《憲法增修條文》，已確立了「國家肯定多元文化，維護原住民族語言與文化」的基本國策，並納入了「原住民族權利條款」；民國 98 年開始據以施行《原住民族教育法》，然其中的「一般教育」與「民族教育」向來被分開看待，甚少考量以原住民族語做為教學媒介語的可能性。民國 106 年通過的《原住民族語言發展法》已規定「原住民族語言為國家語言」，而民國 108 年 1 月通過的《國家語言發展法》更規定「學校教育得使用各國家語言為之」；民國 108 年 6 月修訂公布的《原住民族教育法》也已納入各級政府應鼓勵學校以原住民族語言提供教育。因而，108 學年度將實施的《十二年國民基本教育課程綱要》（以下簡稱《十二年國教課綱》）中的「原住民族語文」，須從「本土語言」提升為「國家語言」，並應思考以之做為教學媒介語的發展策略。因而，本文將先釐清原住民族語做為教學媒介語的法律定位，再借鏡紐西蘭「毛利媒介語學校（Māori-Medium Schools）」及其課程綱要，進而指出未來可能的發展方向。

二、原住民族語做為教學媒介語的法律定位

民國 86 年《憲法增修條文》之多元文化基本國策，規定了國家在各方面的施政皆須採取多元文化觀點。因而，民國 90 年實施的《國民中小學九年一貫課程綱要》（以下簡稱《九年一貫課程綱要》），規定國民小學開設閩南語、客家語與原住民族語等鄉土語言課程，供全體學生選修。民國 97 年教育部修訂《九年一貫課程綱要》時，原住民族語隨著閩南語和客家語同被定位為更具主體性的「本土語言」，並更名為「原住民族語」，但仍是每週僅授一節的選修課。民國 106 年施行的《原住民族語言發展法》中，明定「原住民族語言為國家語言」，並定義在原住民族地區使用的是「原住民族地方通行語」，從而《九年一貫課程綱要》中的原住民族語不應只被視為本土語言，而應定位為國家語言。

民國 108 年 1 月頒行的《國家語言發展法》規定，國家語言「指臺灣各固有族群使用之自然語言及臺灣手語」，因而原住民族語和國語、閩南語、客家語等同為國家語言，它不只屬於原住民族，而是國家整體文化的重要成分，應鼓勵全體國民學習之。同法第 9 條第 2 項規定「中央教育主管機關應於國民基本教育各階段，將國家語言列為部定課程」，並須依第 18 條規定，「十二年國民基本教育課程綱要總綱自國民小學、國民中學及高級中等學校一年級開始實施後三年施

行」，亦即，《十二年國教課綱》中的原住民族語文和閩南語文、客家語文等，自 111 學年度起不應只定位為「本土語文」，而須提升為「國家語言」。該第 9 條第 2 項更規定，「學校教育得使用各國家語言為之」；從而，民國 108 年 6 月修訂公布的《原住民族教育法》中首次規定：「各級政府應鼓勵各級各類學校，以原住民族語言及適應原住民學生文化之教學方法，提供其教育需求」，形成了原住民族語做為教學媒介語的法律依據。

政府自民國 106 年開始推動原住民族實驗教育，教育部國教署期望能實驗學科知識與原住民族文化之融合，原住民族委員會則期望以之做為未來設置民族學校的基礎，然雙方皆需跳脫以國語來學習原住民族文化之侷限，而依據《國家語言發展法》推動以原住民族語提供原住民族教育之實驗，並以紐西蘭毛利媒介語學校及其適用的課程綱要為借鏡，開創改革新方向。

三、紐西蘭毛利媒介語學校與課程綱要的借鏡

紐西蘭的毛利語歷經數世紀的同化政策而嚴重流失，直到 1980 年代推動「語言巢計畫」方開啟族語復振的契機，使幼兒能在完全沉浸式環境下學會毛利語。該計畫成功之後，毛利社區開始推動毛利語沉浸式學校，並在 1990 年代要求立法將之納為國家教育體系認可的另類教育體制 (May, 1999)。紐西蘭教育部依據沉浸式學校使用毛利語占教學時間的比率，分成 12%~30%、31%~50%、51%~80%、與 81~100% 等四級；其中第 1 級的 81~100% 沉浸時間延續了 1980 年代毛利語沉浸式學校運動的訴求，50% 沉浸時間是達到雙語學習的最低要求，而第 4 級的 30% 以下沉浸時間已相當於外語學習 (May & Hill, 2014)。依據 2013 年的人口普查，毛利人口約有 60 萬人，佔總人口數的 15% (Stats, NZ, 2013)；其人口數雖僅略多於臺灣原住民族，但目前有 278 間沉浸 51% 以上時間的毛利媒介語學校供家長選擇，約佔全國總校數的 2%，學生有 7 千多人。另外，英語媒介語學校佔全國總校數的 98%，其中亦有 20% 的學校提供 50% 以下時間的毛利語沉浸式學習 (Stats, NZ., 2017)。

紐西蘭的「國定課程 (National Curriculum)」是由英語、毛利語等兩種版本的《紐西蘭課程》(New Zealand Curriculum, Te Marautanga o Aotearoa) 所構成。前者規範英語教學媒介語學校的課程，分成英語、藝術、健康與體育、數學與統計、社會科學、科學、科技、與語言學習 (learning language) 等八個領域；後者規範毛利媒介語學校，也相應地大致包括八個領域，另設置毛利語領域。值得注意的是，課程綱要中強調英語、毛利語與手語都是官方語言，因而，「語言學習領域」是指在教學媒介語之外，另選一種語言來學習；可選修毛利語或手語等國家語言，或選修太平洋週邊國家的語言。英語與毛利語等兩種版本課程綱要並存，反映了基於《懷唐基條約 (Waitangi Treaty)》的族群夥伴關係以及雙文化認

同；兩版本的課綱雖從不同觀點出發，但都幫助學生依其需求來發展潛能（The Ministry of Education, NZ, 2007a, 2007b）。

可見，毛利語以國家語言之定位，可直接做為教學媒介語來引導學生進行八個領域的學習，而非特意設計毛利文化融合學科知識的統整課程，再以英語來學習其中的毛利文化。

四、結語：臺灣原住民族語曾錯失的機會與未來的發展方向

臺灣原住民族語在民國 76 年解嚴後開始受到重視，但只被視為需復振的鄉土語言，忽略當時 18 歲（約 58 年次）以上的世代應有不少幼時仍成長於全族語的環境，其中包括歷年保送師範學校和師範專科學校的原住民學生，而未助其發展將族語用於表述現代生活的能力，錯失了如紐西蘭般形成語言巢與族語沉浸式學校的契機。目前國中小的原住民族語教學支援人員多數在 50 歲以上，仍具有相當的族語能力；政府應結合他們的力量，跳脫每週一節族語教學與輔導學生通過族語認證以加分保障升學的慣性思維，而能從國家語言的高度，探究將族語做為教學媒介語的可能性。同時，各族語教學支援人員應利用原住民族電視臺之族語新聞等高階學習資源，提升以族語表達當代生活的能力，進而通過優級的族語認證，帶動將原住民族語做為國家語言與教學媒介語之發展。

展望未來，政府可從正推動的族語沉浸式幼兒園出發，延伸至國小低年級生活課程，進而擴及綜合活動領域，嘗試將族語應用於接近生活情境的領域教學。

《十二年國教課綱》規定原住民重點學校應利用彈性學習課程實施「原住民族知識課程及文化學習活動」，也應嘗試以族語做為教學媒介語。以上途徑應在全國十餘所進行原住民族實驗教育的學校開始推動，以 30%族語沉浸時間來突破現有僅強調統整原住民族文化與學科知識的做法，謀求以族語來傳達民族文化與當代生活。民國 108 年 6 月修訂公布之《原住民族教育法》中，指出將另定法律來做為各級政府籌設「原住民族學校」之規範，未來的立法應納入將族語做為教學媒介語之考量。最後，原住民族更應依據《原住民族基本法》，爭取成立準用縣級地方自治權限之民族自治區，自主管理區內學校，逐步推動以原住民族語做為教學媒介語，提供重視以族語真正傳承文化的家長選擇讓子女來就讀。

參考文獻

- May, S. (1999). Language and education rights for indigenous peoples. In S. May (Ed.), *Indigenous community-based education* (pp.42-66). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

- May, S. & Hill, R. (2014). Maori-medium education: Current issues and challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 377-403.
- The Ministry of Education, NZ. (2007a). *The New Zealand curriculum*. Wellington, NZ: The Ministry of Education, NZ.
- The Ministry of Education, NZ. (2007b). *Te Marautanga o Aotearoa*. Wellington, NZ: The Ministry of Education, NZ.
- Stats, NZ. (2013). 2013 Census QuickStats about Māori [Homepage Message]. Retrieved from <http://archive.stats.govt.nz/Census/2013-census/profile-and-summary-reports/quickstats-about-maori-english/population.aspx>
- Stats, NZ. (2017). Māori language in education [Homepage Message]. Retrieved from http://archive.stats.govt.nz/browse_for_stats/snapshots-of-nz/nz-social-indicators/Home/Culture%20and%20identity/maori-lang-educ.aspx#info15



推動終身學習之侷限及因應之道

陳盈帆

行政院農業委員會人事室專員

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展系碩士生

一、前言

因應急遽變遷、知識爆炸及科技發展快速的社會，每個人都應持續充實新知，以應付各項變化，而需終身學習，其使命係將正規的學校教育及非正規的各種學習機會兩者做整合（楊國賜，2014）。此外，在國際組織的積極倡導下，各國致力於全民終身學習的發展（吳明烈、李藹慈、賴弘基，2010），基此我國自2002年制定〈終身學習法〉，期間歷經3次修正，將推動終身學習由理念逐步落實於政策（許慧卿，2006），該法第3條將終身學習定義為「個人在生命全程中所從事的各類學習活動」。而以公部門為例，公務人員終身學習之推動，除訂有「公務人員訓練進修法」，行政院並配合另訂「行政院及所屬機關學校推動公務人員終身學習實施要點」，其開宗明義為建構核心能力導向之學習機制，並營造豐富、多元學習環境，以廣納公務人員終身學習機會之意旨，以上各項法制之建立期能由公到私，厚植國人正視終身學習落實的態度，惟其推動仍有其侷限，以下進行分析並提出相關建議。

二、推動終身學習之侷限

（一）忽略學習的本質

進修是否具成效，關鍵在於學習者是否獲得使其有用之能力，其非盲目地進修，為取得時數而學習。為發自內心，瞭解學習的本質、工作之所需及興趣之所在為要。以公部門為例，學習時數取得情形，其依相關規定將終身學習情形納入陞遷評分或考績獎勵機制，雖美其名將終身學習制度激勵化，以強化其實施效果，惟經觀察部分人員，係將終身學習淪為「衝時數」的功能，雖有取得數位學習時數，學習效果卻未知，時間的累積並不全然為其效果之呈現。這些形式化、虛應故事及消極被動參與課程的情形，形成追求時數累積，而非落實終身學習，已為目標錯置（許峻嘉、呂育誠，2016），忽略學習的本質且乃其侷限之一。

（二）缺乏學習時間

有關經濟合作暨發展組織國家（OECD）最新資料，我國工時 2034 小時，全球 2016 年工時排名第 5（許湘宜，2018）。由此觀之，國人工作之餘從事終身學習活動之時間十分有限，面對繁重的工作，休息時間已所剩無幾，要進一步參與學習課程的動機即有限。爰此，保持參與學習的動機及誘因十分重要，公、私部

門理應重視終身學習議題，提供工作之餘進修之各項途徑或是提供公假進修之機會，以減少學校及業界知識之落差，可因應時代變遷汲取所需知識。

（三）終身學習機構資源須整合健全

目前終身學習機構資源，各級學校、企業間之整合尚待加強，其中策略聯盟與夥伴關係的建立也處於發展階段尚未成熟，以致各機構各行其事、資源重覆浪費、缺乏縱向聯繫、中央與地方的資源分配不均之情事出現，其中不論是在方案內容規劃、資源分配等等事項，整合機制之缺乏，對於各項終身學習實施成效的評鑑也難有依據，相關的推展工作，機制整合健全後才具有其正當性（吳明烈、李藹慈、賴弘基，2010）。基此，政府對於終身學習雖有各項補助挹注資源推動，而其機構網絡資源之協調與聯繫仍待發展健全。

三、推動終身學習因應之道

（一）學用合一，提升學習動機

終身學習已為勞動市場參與者累積人力資本之方式，而具有促進職業能力開發、提升、轉化等增值功能（王素鸞，2018），只有配合職涯發展及興趣的聯結，引發學習帶來的成就感與求知慾，達成其專業進展，宜配合不同學習者之專業技能加以充實，如終身學習與技能認證之結合（許峻嘉、呂育誠，2016），因學習過程中，內在動機較外在動機更具有持續性，學習成果也較好。因此，提升內在動機並脫離需督促的被動學習環境，學習者可由將進修的內容，轉化成工作之能量，提升學習的意願，並加強回饋機制的建立，發展質量並重的終身學習。

（二）創造多元的學習途徑

因應進修時間之不足，可藉由多元學習途徑彌補時間之不足，從行動學習的應用相關研究，可知我國包括各種教育領域及民間企業實施得十分廣泛（陳俊廷，2017），以公部門為例，2016 年整合 e 等公務園之學習平臺，即提供以 app 方式進行微學習、電子書、直播課程即開放式課程，達成公部門數位學習「單一入口、多元學習、完整記錄、增值運用」之目標（王逸芯，2016）。讓人隨手運用短暫片刻時間，就能簡易的取得學習資源，輕易掌握個人時間及各項需求。強調與科技之接軌，利用科技的日新月異，打破傳統學習模式，學習管道不僅止於學校，即時知識的取得，除有益於終身學習的推展外，其便利性、彈性的優點，更能補足城鄉差距所帶來的學習落差（吳明烈、李藹慈、賴弘基，2010）。

（三）教育資源的共享

訓練機構可積極發展自身特色，並參與策略聯盟公部門可與民間團體進行訓練合作，或與大學院校建立合作關係，就近可取得學習資源，公私部門協力打造一整個教育科技生態系，透過分享擴大學習環境，提升公、私部門參與終身學習之意願，透過合作網絡的建立，資源達到互補效果（吳明烈，2007）。108 年教育部規畫結合民間力量，啟動「教育基金會終身學習圈」，推動辦理社區大學、公共圖書館、樂齡學習中心及樂齡大學等措施，提供大眾終身學習多元途徑(黃朝琴，2019)，其為資源整合之實際作為；另因應少子化，各級學校也可另闢出路，積極研發相關課程，其中更可充實成人在職教育之內涵，設計更切合產業需求之學習課程，促進學界及產業界的交流，政府補助的不再消極挹注資源，而是積極的投資，強化學習機構服務品質及經營成效，形塑學習的文化。

四、結語

綜上，終身學習推動需要建立完善的機制，各界應予重視。推動終身學習，必須建構完整的學習架構與策略，包括評估需求、動機、誘因的強化、輪調、知識傳送與評量等面向來努力(Westover，2009)。政府應扮演居中協調之角色並整合產官學界各方意見，進行整合及任務分工，據以擬定終身學習推動策略，並建立學習網絡，擴展學習管道，以符科技創新時代之需。除整合學習資源外，著重終身學習的本質，為自我導向的學習、從經驗中學習、有意識的準備學習、任務導向與需求導向之學習，期使學習者學習時擁有相當之愉悅感，而持續參與，達成全民終身學習之願景。另一方面，終身學習後續成效評鑑與管控也另須重視及建置，其成效可益於國人教育素養及我國國家競爭力之提升。

參考文獻

- 王素鸞（2018）。推動新世代職業訓練法的必要性。*經濟前瞻*，179，123-128。
- 王逸芯（2016）。《通信網路》公部門線上數位學習，遠傳參一腳。取自 <https://www.chinatimes.com/realtimenews/20170703003137-260410?chdtv>
- 吳明烈（2007）。建立終身學習機構夥伴關係的策略聯盟作法研議。*師大學報*，52(3)，1-18。
- 吳明烈、李藹慈、賴弘基（2010）。我國終身學習的發展困境與因應策略。*台灣教育*，666，13-25。

- 許峻嘉、呂育誠(2016)。為了學習還是為了時數？—落實公務人員終身學習的商榷。取自<http://epaper.hrd.gov.tw/177/EDM177-0502.htm>
- 許湘宜（2018）。薪資環境嚴重失衡 台灣工時全球第五。取自<https://n.yam.com/Article/20180517114698>
- 許慧卿（2006）。我國終身教育政策執行模式之研究—以終身學習法為例(未出版博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 陳俊廷（2017）。推動我國公務人員終身學習的創新策略—從數位學習到行動學習(下)。取自 <http://epaper.hrd.gov.tw/189/EDM189-0503.htm>
- 楊國賜（2014）。終身學習的新思維與新方向。台灣教育，689，2-7。
- Westover, J. H. (2009). Lifelong Learning: Effective Adult Learning Strategies and Implementation for Working Professionals. *International Review of Education*, 16(1),435-443.



死亡教育也是素養教育

張美姬

高雄市立田寮國民中學教務組長

國立高雄師範大學教育學系生命教育碩士班碩士生

一、前言

死亡，是個禁忌，如同潘朵拉的盒子，人們害怕一旦打開來，厄運就將如影隨形。因此，國人忌諱談論死亡，不僅擔心談論會帶來晦氣或厄運，也害怕悲傷情緒反應會讓死者難走（賴念華，2009）。人們慶祝生，迴避死，彷彿不去談論，它便不存在。然而林語堂說：「我們不是這個塵世的永久房客，而是過路的旅客」。從出生那一刻起，也即一步步朝向死亡；海德格說：「人是向死的存在」；羅曼·羅蘭說：「人生不出售來回票，一旦動身，絕不能復返」等等皆是前人對生死的智慧最好說明。如何在預知終點結束前，盡情享受美好的人生之旅，曾經是許多人學習生命教育的意義。然而 2016 年小燈泡事件，至 2018 年 5 月二起震驚社會的分屍案，曾幾何時治安良好的台灣變得令人擔憂，聳動的新聞報導，難辨真假，每每令人狂躁浮動，惶惶難安，如何在紛擾中仍能保有安適自在，如何改變社會的風聲鶴唳，死亡教育，有新的意義。

二、不敢面對的恐懼

張淑美（1996）指出死亡學與死亡教育，雖在一九七〇年代引入我國，但因國情文化背景之限制，當初並未打破社會上避諱談死的禁忌；一九八〇年代，雖已有多篇學術報告及學位論文問市，但「死亡學」與「死亡教育」仍不太為國人接受。而後國內「生命教育」的推動，溯源自前台灣省教育廳推動的「生命教育」方案（1997）。陳英豪博士指出：生命教育是今天不做，明天會後悔的工作（2000），因此前台灣省教育廳推動「生命教育」方案。該方案『希望在學校教育中，從內涵與校園環境著手，從根本導正升學主義下學校教育過份注重智育的偏頗，為孩子們提供學習探索生命意義，培養理想情操，珍惜自己 也關愛他人的機會與環境』（張淑美，2001）。而至今，20 年過去了，經各方學府、教授努力下，生命教育雖已然成為普遍大眾能接受的議題。然而死亡教育，仍是不能討論的話題。

在 2016 年夏天小燈泡事件，及台灣近年來幾起無差別殺人犯罪及分屍事件，讓社會大眾壟罩在壓抑與驚慌感受中。大眾將矛頭指向死刑的存廢，廢死聯盟成過街老鼠，因為大家急需找到兇手，一定要有人出來負責。台灣媒體亂象，將那些片面、煽情、被挑選過的資訊，建構成被創造的真相，媒體放大受害者的情緒，憤怒、不公、為受害者站出來等等字眼頻繁出現，平常不關心議題的人全都挺身而出，主動建置懶人包、上街遊行聲援。然而，因媒體展現的事實而產生

的這些行為，是否應深思熟慮再行動，亦或真的因不公不義才走上街頭（林芃蕙，2017）。當新聞過後，似乎塵埃落定，但人們的死亡悲傷，沒有得到安撫。憤怒，焦慮、難以置信，驚恐和慌亂是一種集體的悲傷展現，如同 Worden 認為：「正常的悲傷」會表現在感覺、生理感官知覺、認知等層面，必須透過四個任務：接受失落的事實、處理悲傷的痛苦、適應一個沒有逝者的世界及在參與新生活中找到一個和逝者永恆的連結，如此才能順利完成悲傷（李開敏等譯，1995）。當被害人、加害人，家屬及所有國民都因驚恐死亡而陷入不同類型、不同程度的死亡悲傷中時，死亡教育，能扮演甚麼角色？

所謂驚恐死亡包含二種型態：擁有或缺乏殺人動機。前者如戰爭、恐怖主義、種族大屠殺等。後者如意外，毒品濫用和環境損害（Leviton and Engagement, 1999）。安居樂業，乃古人對幸福的期盼；國泰民安，是主位者每年祈求國運時最期盼的上上籤，可見預防和消除驚恐死亡是公共服務的縮影。因為它提高個人和社區健康及幸福品質（Leviton and Engagement, 1999）。如何才能減少驚恐死亡的比例和程度，讓國人能順利走過集體悲傷的陰暗之路，死亡教育，儼然成為重要關鍵。

三、素養導向：以接納超越恐懼

何為素養？在十二年國民基本教育課程綱要（教育部，2014）提到：「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。可見教育逐漸將學習與生活密切結合，讓學校學習到的正式課程與非正式、潛在課程都跟人的一生相關。其課程目標亦提到「增益自我價值感。進而激發更多生命的潛能，達到健康且均衡的全人開展。」、「珍愛生命、惜取資源的關懷心與行動力，積極致力於生態永續、文化發展等生生不息的共好理想。」如此美善的教育方向，最精隨之處乃是強調實踐性，唯有透過實踐，才會是一生帶著走的能力。然而，天災人禍無法掌控，「生、老、病、死」無所不在；若在教育中只談生、避諱死，或是悲劇發生時才亡羊補牢似的針對部分學生做「悲傷輔導」，到不如在教學中融入死亡教育，誰都無法預測何時會面對失去摯愛，為避免「失喪」變成無法人生面對的傷痛，應讓「面對生死」成為國民素養之一。

生死教育亦是生命教育重要意涵。所有人類的活動都受限於對死亡的焦慮，而且受到個人與團體共同努力的影響，以解決這個無法逃避但又棘手的已知事實。Yalom（2008）無論我們如何努力想壓抑或克制對死亡的察覺，對於死亡的焦慮仍顯現於許多徵狀上，如：擔憂、沮喪、壓力及衝突（Wong and Tomer, 2011），因此與其消極的被動，不如主動的面對生死問題及死亡焦慮。歌頌生命之學易懂，而死亡之學究竟是何種風貌呢？

事實上：死亡學是多樣性質，因為在每個「當下」的建構都是新的（周慶華，2002）。Leviton（1999）強調死亡學和死亡教育（death education）是具學科正當性的專門學科（legitimate disciplines），其研究亦包含內容如下：生死教育、生死禮俗、自殺、臨終關懷、悲傷輔導、生死心理、生死宗教觀、生死哲學觀、生死社會觀及其他類等（張淑美、謝昌任，2005）。了解死亡，不但無須害怕，更能因面對死亡而激發對生命的意義與活力。「生」與「死」都是生命的「展現」，無「生命」即無「生死」；反之，無「生死」亦無「生命」。必須「生死並觀」與「生死並論」，才能徹見生死的奧秘與玄機（慧開法師，2011）。

四、結論

根據 TTM 理論，人類是意義追尋者與創造者，並且活在有意義的世界裡（Wong，2011）。個人生命的意義在創造宇宙繼起之生命，死亡教育正是要為個人尋找活著的意義，讓個人生命豐富。而在社會方面，研擬合乎國情的死亡教育方針、培訓死亡教育教學人才、著作適合國人閱讀的死亡專書、發行以死亡教育為主的專業期刊、成立死亡教育團體或研究中心等，期能增加讀者對死亡教育的瞭解（李復惠，1999）。孔子說：「未知生，焉知死？」。若僅就文義解釋而不去探究當時社會背景與文化，導致斷章取義，曲解原話，錯誤被引述的結果，無形之中主導了華人世界千百年來「只談生，避談死」的生死觀。因此「忌諱死亡的心理與避談死亡的態度」成為我們集體意識裡頭根深蒂固的思維。唯有透過教育，認識禁忌、了解對死亡的恐懼、減低對未知的心理壓力才能逐漸破除一般人對死亡教育的刻板印象。透過認識死亡，進而產生敬畏之心，從而愛惜生命，尊重生命，將愛惜自己，珍重他人，融為生活中的信念，成為國民素養之一，乃為生命教育最佳詮釋。

參考文獻

- 王慶節、陳家映譯（1998）。馬丁·海德格 **存在與時間**。台北市：桂冠圖書 2（1），352-357。
- 李復惠（1999）。死亡教育的過去，現在與未來。**學校衛生**，（34），69-88。
- 林語堂（1937）。**生活的藝術**。取自<http://www.haodoo.net/?M=u&P=B1344:7&L=book>
- 林郁主編（2009）。**羅曼·羅蘭語錄**〈被蠱惑的靈魂〉，90（4）。台北縣：新潮社。

- 林綺雲主編（2014）。實用生死學：生死教育。台中：華格納。
- 周慶華（2002）。死亡學。台北：五南。
- 張淑美（1996）。死亡學與死亡教育：國中生之死亡概念、死亡態度、死亡教育態度及其相關因素之研究。高雄：復文。
- 張淑美（2001）。國中生的生命教育-從死亡概念與態度論國中階段生死教育之實施。教育資料集刊：生命教育專輯，26，355-375。
- 張淑美、謝昌任（2005）台灣地區生死學相關學位論文之分析。
- 賴念華（2009）。表達性藝術治療在失落悲傷團體之效果研究。台灣藝術治療學刊，1（1），15-31。
- 林芄蕙（2017）。解構犯罪與媒體。取自 <https://ir.nctu.edu.tw/bitstream/11536/132527/1/10585.pdf>
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部，2014）取自網路 https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944_c639-1.php?Lang=zh-tw
- Leviton, D. (1999). Linking aging, death, global health, and university-based community service learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 4 (2), 19-26.
- Wong, P. T., & Tomer, A. (2011). *Beyond terror and denial: The positive psychology of death acceptance*.



以社會知識論面向析述創新教學 背後的價值與意涵

王豐裕

國立臺北教育大學課程與傳播教育研究所研究生

劉書忠

國立臺北教育大學課程與傳播教育研究所研究生

林宇軒

國立臺北教育大學課程與傳播教育研究所研究生

一、前言

美國教育學者 T. S. Popkewitz 在課程研究上發展出其對於知識探究的觀點，從而以其探視角度建立出一套社會知識論。在這套社會知識論中，Popkewitz 處理的不是知識的內容，而是轉而關注知識的形構過程，進而思考的是學科知識之形成的歷史性、社會性與政治性，點出了教育改革與政策背後所存在的歷史性與政治性築構過程。Popkewitz 強調知識份子的角色與重要性，主張教育研究者作為知識分子應以批判的態度來對自我、對權威及對社會既定的秩序與原則加以檢視與挑戰（卯靜儒，2002a；Popkewitz, 1984）。

根據 ERIC Thesaurus 的定義，創新教學(innovational instruction)是指：引進新的教學觀念、方法或策略(introduction of new teaching ideas, methods, or devices)，亦即指運用他人已發展出的新教學觀念、方法、策略或工具來進行教學(Nurutdinova, Perchatkina, Zinatullina, Zubkova, Galeeva, 2016)。

創新教學有兩個層面的意義：一是創意性的教學；一是思考啟發的教學。所謂創意性教學係指教師在教學中運用新穎的方法、策略與過程，使教學能夠生動活潑而富有變化，以引起學生的學習興趣；而思考啟發的教學，則主張創新教學不但需有正向的產出—提高學生的學習興趣，還期待學生在心智上有所發展，能激發學生思考、批判，甚而深入研究的最高理想目標 (Nurutdinova, Perchatkina, Zinatullina, Zubkova, Galeeva, 2016)。

近幾年來，因應時代轉變，臺灣教育家常提及要培養學生「帶得走的能力」，思考判斷的能力即是「帶得走的能力」之一，由此看來「創新教學」實在意義重大，不容小覷。是以，「創新教學」成了當前的教育主流，尤其又以 STEM 與自造者運動(MAKER)最廣為人知，伴隨著十二年國教總綱頒布，國中端的科技領域受到關注，新的領域課程設計該如何發展呢？STEM 課程設計便被視為一劑良藥，國中端的現場老師紛紛投入相關課程設計；伴隨著國小端自造者運動興起，許多學校將其規劃為校本課程，成為學校引以為傲的課程設計，添購許多昂貴的器材與設備，更規劃了諸多研習活動。綜上所述，「創新教學」包含許多新興的教學理念與方法，本文便以當前國中、國小蔚為主流的兩個面向進行論述，

重新分析其背後隱涵的社會價值與權力結構。

二、相關理論論述

一、Popkewitz「社會知識論」之內涵

（一）知識有其脈絡性與社會性

Popkewitz（1991）認為知識是被建構、被生產的，是在社會中權力的建構，而社會知識論就是要去探究那些組構我們變遷實踐的理性規則，還有對於群體之間的分類、區分是怎麼建構出來的。

（二）知識與權力密切關連

Popkewitz 在研究中強調知識和權力的關係，他用社會知識論來解析教育研究領域中的知識權力關係。「用治理的概念來看知識，會發現它有二元性，知識一方面可以探索社會及個人的潛能，卻也同時是產生排序與區分行動之原則的實踐。」（Popkewitz，2000）。在 Popkewitz 看來，知識具含了規範、排序的治理功能，知識與權力之間關連密切。

（三）「社會知識論」關注理性系統

Popkewitz 重視社會與文化的意義，因此其社會認識論關注各種理性系統，亟欲探究有關孩童、教學、學習、學校行政等等不同論述和社會政治的論述之間的符應關係，並探討今日學校教學與實踐方式的形成原因（Popkewitz，2000）。Popkewitz 的「社會知識論」認為知識中所內含的理性是經過社會運作而加以建構形成的，學校也並非扮演一個中立的分配角色，教師更在教學的過程中以其內定與預設的普遍價值對兒童進行性別的、種族的、階級的分類，構築出孩子們間的差異與區隔，形塑出孩子的自我認同與特質（Popkewitz，1991）。Popkewitz 將學校與知識所內含的非中立性加以揭露，除了啟引在教育實施上的反思之外，另外在教育研究層面上，他試圖將「社會知識論」做為一種教育/課程研究的方法論，也鼓勵研究者勇於挑戰與質疑固有的、傳統的、權威的研究方法（Popkewitz，1991）。

以 Popkewitz 的觀點去分析 STEM 與自造者運動，可以發現兩項創新教學職基於社會主流認同而興起，再者，從科技企業培育人才的需求出發，符應了上位權力者提供的政治確定性，最後，兩者均關注理性教學系統的建立，可以看出兩項創新教學系統的知識內容建構來自於「社會」的影響。

綜上所述，以 Popkewitz 的「社會知識論」作為基礎，不難發現當前興起的 STEM 與自造者運動植基於社會脈絡與權力結構的影響，隨著科技資訊產業的蓬勃發展，相應的科技知識成為了教學主流，所培育出的下一代難道只為了科技企業做好準備嗎？社會大眾所認同的社會主流價值與知識，便不再是以學生為核心的教學理念，學校是否也成了新的權力機構，打著推動「創新教學」的旗幟，實則構築新的知識價值，不再以學生為主體的教學方式應運而生。

三、教育現況

關於 STEM 與動手做學習相互的影響，國內學者林坤誼 (2014)認為，透過動手做 (hands on)活動可以培養學生整合理論與實務的能力，而動手做教學與學習之研究顯示，在國中小學生的動手做活動過程發現，多數學生在設計解決問題方案時，常依其直覺進行規劃，加入個人的想像 (fancy) (Lee & Farh, 2016)，較未能運用所學習之科學與數學等學科知識進行理論導向的設計；因此，如欲推動 STEM 科際整合教育，應提早在中小學階段 (DeJarnette, 2012)，強調動手做課程 (李賢哲等人, 2016)，並融入理論導向的規劃設計與探究策略 (林坤誼, 2014)。

以下分別介紹 STEM 與自造者運動發展：(一) 關於 STEM 的起源與發展，張玉山等人 (2014)提及，1980 年代美國意識到科技教育人才不足的問題相當嚴重 (National Commission on Excellence in Education, 1983)，2001 年美國國家科學委員會 (National Science Foundation, NSF)教育與人文資源處處長 Judith 科技與人力教育季刊 2018，揭 櫟 以 科 學 (science)、科 技 (technology)、工 程 (engineer) 和 數 學 (mathematics) 整 合 的 STEM 教 育 (Breiner, Harkness, Johnson, & Koehler, 2012)。從此 STEM 受到各教育學界相當的矚目，且推薦 STEM 的教育推動的範疇為：1.藉由 K-12 科學與數學的教育提升人力素質；2.永續並增加對於經濟、安全與生活素質之基本基礎研究；3.提升美國在人力招募的吸引力，且維持全世界最好與最聰明的科學家與工程師；4.增加創新的資源並鼓勵創新 (Committee on Preparing in the Global Economy of the 21st Century, 2007)；STEM 課程在諸多 K-12 的教學現場，一般而言只是科學科技工程與數學各傳統學習科目 (disciplinary)，缺乏各個學習科際之間的整合 (integration approach)，遑論運用各學科的理論基礎解決問題的依據 (Labov, Reid, & Yamamoto, 2010; Sanders, 2009)；因此，當代符合 STEM 教學/學習理念，強調各科際之間進行有目標的整合 (purposeful integration)。STEM 科際整合學習的理念，不僅適合於一般的學生，甚至於應就相對弱勢與身心障礙之學習者，運用資源進行可能之規劃，提供友善之學習資源，以激發所有學生 (all students)，如何就利用這學科間的整合知識，實際應用在日常生活或學習過程中所面臨的問題 (Basham, Isreal, Maynard, 2010)，繼而持續為養成適應二十一世紀之技能 (21st Century Skills, 2010)而努力。

就臺灣高中之科技教育為「生活科技」課程，國中則為「自然與生活科技」為例，兩者課程強調培養學生科技素養、了解當代科技發展並具有解決問題和設計與製作等能力的重點（范斯淳、楊錦心，2014）；國小階段的自然與生活科技課程，強調藉由有效的教學活動，促進學生學習以增進知識及培養解決問題的能力，並使學生獲得相關的知識與技能，提升國民的科學與科技素養（教育部，2006）。因此，關於 STEM 的教學理論與實際教學設計，是否適合國小階段學童的學習呢？美國學者 Cotabish 等人的研究結果顯示（Cotabish, Dailey, Robinson, & Hughes, 2013），著眼於強調激發好奇、探究與實作的 STEM 課程的設計；其課程經實施一個學期後，結果發現各實驗組的學生在科學過程技能（science process skills）、科學概念（science concepts）和科學內容知識（science content knowledge）有明顯的進步；且就參與實驗教學的教師也受到相當的鼓舞與振奮（significant impact）。許多的研究報告亦強調 STEM 的課程設計與對學生學習和教師教學的正面影響，並提出許多的課程規劃設計理念與成果（Sanders, 2009；Yager, Brunkhorst, 2014）。

關於 STEM 整合學習方法（integrative approaches）的後設分析（meta-analysis）的研究（Becker, & Park, 2011）發現其科際整合教學的過程，若以配對的學習領域呈現，例如 S-T 或 S-M 或 M-S-T，有其互相消長之學習成果表現，但整體而言，STEM 整合教學方法確實對學生的學習造成正面影響（positive effects）。然而，在學校中究竟應該如何來實施 STEM 的課程設計與教學呢？以國小學童為例，Nadelson 等人認為，學生對於 STEM 的基本知識是由國小學習過程中累積而成，但是自相矛盾地（paradoxically），許多國小教師在學習培育的歷程，對於 STEM 各學科間的內容知識有所約束（constrain）、信心不足造成教學效率不彰，影響到真正實施 STEM 科際整合的教學與學習。

關於自造者運動的起源與發展，始於 2005 年，Dale Dougherty 在美國成立 MAKE 雜誌，為熱愛自己動手實作（do it yourself, DIY）的人們，提供一個可進行發表的平台與聯繫管道，除了讓喜歡 DIY 的族群可以發表自己引以為傲的作品，更透過提供相關作法與設計，讓讀者可以學習並進行個人製作上的修正與改進。2006 年 Dougherty 於美國舊金山（San Francisco），舉行第一屆的自造者嘉年華（Maker Faire），提供自造者們能進行實際的展示與交流，並與參觀者介紹了解分享體驗動手實作的趣味，激發更多人對「自造」產生興趣，並投入自造的行列。

我們臺灣的自造者運動則由一群旅外的青年開始（趙珩宇，2015），2008 年李駿、沈聖博、鄭鴻旗與其他友人，由工業技術研究院與國立交通大學舉辦「玩趣創意工作坊（play around workshop）」活動中觸發想法，略以「我們究竟要如何提供給我們和這些夥伴們一個共同聚會的地方呢？」（鄭鴻旗，2014）。因此

這具有共同理念的族群開始籌設規劃，並於 2009 年在台北寶藏巖文化村成立所屬的社群與自造者空間—OpenLab Taipei，提供醉心自造的同好一個聚會場所，也藉此吸引其他之自造者響應參與，交流與分享彼此之經驗。

自造者運動透過實作可展現出動手做能力與問題解決能力，透過自造者實作活動融入教學現場，培養學習者將理論與實務的結合，展現科際間知識整合的能力。對當代與未來科技教育於科學、技學、工程、數學 (STEM)的課程發展，恰與自造者運動對翻轉教育的影響相輔相成，若再結合創意之發想與落實，同時也為創意教育注入一劑強心針與提供另一面貌。

四、結論

從社會知識論的角度重新檢視近年來臺灣教學創新的推展，不難發現可以從社會發展的架構與企業型態的改變產生不同的教育主流議題。以下就從本文主要分析的兩個創新教學面向進行討論。

創客(MAKER)教育從做中學的概念出發，結合創意教學理論成為了新興的教育課程。許多學校莫不希望跟上這股潮流發展創客教育。然而創客教育的定義模糊，透過科技工具如 3D 列印機結合程式教學便可以稱為狹義的創客教學嗎？自造者運動結合科技與傳統手工藝技術又由誰來選擇課程的內容與範圍呢？

STEM 教育及雙語教育更被視為國家未來人才所需接受的課程內容，目的是希望銜接國際與發展科技整合的能力。只是在發展科技與雙語能力的同時，不難發現許多企業將兩項能力視為企業員工的基本能力，甚至是經由政府的規劃放入十二年國教的課程架構之中。引領社會經濟發展的科技產業是否也影響了未來人才的培育與養成計畫。未來的科技產業是否仍為社會經濟結構中的龍頭猶未可知，大量的投入資本進入科技產業嘉惠的是企業還是學生呢？

回顧國內外多年來關於 STEM 與自造者運動的研究結果顯示，此類型教育改革對學生動手做的能力、解決問題的能力、以及創意開發等，具有正向的成效；如何融入國小階段，其成效仍可再確認。因此，各階段教育的良莠，首重於師資職前的培育與在職專業進修訓練，唯有在師資培育 (職前與在職)融入 STEM 與自造者運動的理念與教學/學習模式，並確實推展至每一位學生身上，方能奏效；然而如何落實仍須透過地方與中央全力的合作。雖然這教育改革或許牽涉到相關利益團體或產業之鼓吹影響，推動上仍有相關問題待克服，但就現今趨勢而言，未來只會持續其擴大其影響層面。

教學創新成為社會所認可的主要潮流之時，透過社會知識論的觀點可以分析創新教學不同面相是否牽涉了權力與利益的層面。T. S. Popkewitz 的觀點也提供了有意進行創新教學的教育者一層篩網，逐層的去檢視「創新」一詞背後可能隱含更多的權力不平等與利益建構下的知識合理性。唯有不斷地檢視教育、權力、利益之間的關係才不會落入因創新而創新，模糊了教育的本質概念。

從十二年國教的總綱可以看出資訊融入教育已成為教學創新的方向。然而，科技教育刻意地被強調並劃分為單獨領域已成政治確定之事實，究竟資訊融入教育的政治確定性背後是否也隱含了教育、政治與權力間的運作關係，是值得身為教育人員的我們去反思的議題。從社會知識論的角度重新檢視這一波教學創新的改革與趨勢，可以發現在資訊融入教學背後有其隱含的社會階級價值觀與科技隱喻，在教育現場的我們應當如何去面對波潮流並分析教學創新背後由社會脈絡所架構出的知識觀點，有助於確立資訊融入教育的精神，澄清教育改革的方向。

參考文獻

- 李賢哲、陳皇州、陳存仁、林曉雯、李文仁、許華書和賴昱俊（2016）。動手做科學教育中心之設計與實踐，*科學教育月刊*，**39**，40-51。
- 李賢哲、黃崇育、樊琳（2018）。植基STEM航空理念創客教材之設計與實踐。*科技與人力教育季刊*，**4(3)**，90-110。
- 邱炳勳（2009）。不同教學法融入科學實作課程對國小學生科學態度之研究（未出版碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要。台北市：教育部。
- 林坤誼（2014）。STEM 科際整合教育培養理論與實務的技人才。*科技與人力教育季刊*，**1(1)**，1。
- 洪一賓（2012）。Thomas S. Popkewitz 「社會知識論」及其對教育/課程研究之挑戰。*嘉大教育研究學刊*，**29**，99-120。
- 張玉山、楊雅茹（2014）。STEM 教學設計之探討：以液壓手臂單元為例，*科技與人力教育季刊*，**1(1)**，2-17。
- 范斯淳、楊錦心（2014）。美日科技教育課程及其啟示。*教育資料集刊*，**55**，71-102。

- 教育部（2006）。九年一貫課程自然與生活科技學習領域課程綱要（中英對照），教育部及國立臺灣師範大學編印。
- 鄭鴻旗（2014）。不要想，做就對了！。 **Make 國際中文版**，12，86-88。
- 趙珩宇（2015）。自造者運動對生活科技的啟示， **科技與人力教育季刊**，1（3），1-20。
- 國家教育研究院（2015）。十二年國民基本教育課程綱要。取自 <https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-10469,c1174-1.php?Lang=zh-tw>
- Basham, J. D., Israel, M., & Maynard, K. (2010). *An ecological model of STEM education: Operationalizing STEM for all*. *Journal of Special Education Technology*, 25(3), 9-19.
- Becker, K., & Park, K. (2011). *Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A preliminary metaanalysis*. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 12(5/6), 23.
- Bissaker, K. (2014). *Transforming STEM education in an innovative Australian school: The role of teachers' and Academics' professional partnerships*, *Theory into practice*, 53(1), 55-63
- Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). *What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships*. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11. **科技與人力教育季刊** 2018，4(3)，90-110 DOI: 10.6587/JTHRE.201803_4(3).0005104
- Committee on Science, Engineering, and Public Policy. (2007). *Rising above the gathering storm: Energizing and empowering America for brighter economic future*. Washington, DC: National Academies Press. Retrieved from <https://www.nap.edu/download/11463> on January 10, 2017.
- Cotabish, A., Dailey, D., Robinson, A., & Hughes, G. (2013). *The effects of a STEM intervention on elementary students' science knowledge and skills*. *School Science and Mathematics*, 113(5), 215-226.

- DeJarnette, N. (2012). *America's children: Providing early exposure to STEM (Science, Technology, Engineering and Math) Initiatives*. *Education*, 133(1), 77-84.
- Hoyle, E., & Popkewitz, T. S. (1985). *Paradigm and Ideology in Educational Research: The Social Functions of the Intellectual*.
- Labov, J. B., Reid, A. H., & Yamamoto, K. R. (2010). *Integrated biology and undergraduate science education: a new biology education for the twenty first century?* *CBE Life Science Education*, 9, 10–16.
- Lee, S. J., & Farh, L. (2016). *DIY vs. Maker on elementary pupils' flying camp: A preliminary approach*, short paper presented in the 32nd ASET Annual International Conference, Taichung, Taiwan.
- Murphy, T. P., & Mancini-Samuels, G. J. (2012). *Graduating STEM competent and confident teachers: The creation of a STEM certificate for elementary education majors*. *Journal of College Science Teaching*, 42(2), 18-23.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC.
- Nurutdinova, A. R., Perchatkina, V. G., Zinatullina, L. M., Zubkova, G. I., & Galeeva, F. T. (2016). *Innovative Teaching Practice: Traditional and Alternative Methods (Challenges and Implications)*. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(10), 3807-3819.
- Nadelson, L. S., Callahan, J., Pyke, P., Hay, A., Dance, M., & Pfiester, J. (2013). *Teacher STEM perception and preparation: Inquiry-based STEM professional development for elementary teachers*. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 157-168. 科技與人力教育季刊 2018，4(3)，90-110 DOI: 10.6587/JTHRE.201803_4(3).0005105
- Popkewitz, T.S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2000). *The denial of change in educational change: Systems of ideas in the construction of national policy and evaluation*. *Educational*

researcher, 29(1), 17-29.

- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). "21st Century" Skills : Not new, but a worthy challenge. *American Educator*, Spring, 17-20. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ889143.pdf>
- Sanders , B.D, (2009). *Identification and characterization of novel sirtuin inhibitor scaffolds*. *Bioorg Med Chem* 17(19),7031-41.
- Williams, J. (2011). *STEM Education: Proceed with caution. Design and Technology Education: an International Journal*, 16 (1), 26-35.
- Yager, R. E., & Brunkhorst, H. (2014). *Exemplary STEM programs: Designs for success*. NSTA Press Book. 科技與人力教育季刊 2018 , 4(3) , 90-110 DOI: 10.6587/JTHRE.201803_4(3).0005



淺談文化資本對新住民子女學習適應之關係

黃朝宏

國立東華大學教育行政與管理學系研究生

一、前言

近年來，臺灣社會的結構、經濟狀態的影響，使我國人口結構快速改變，少子化的情形愈來愈嚴重，衝擊社會各個層面。可是在政府大力推動「南向政策」，有了跨國婚姻通婚現象，因此臺灣有越來越多人娶了新住民女性，人數逐年增長中。根據教育部統計，隨國人生育率持續降低，近 10 年來全國國中、小學生人數自 96 學年之 270 萬 7,372 人逐年遞減至 106 學年之 179 萬 9,952 人，其中新住民子女學生數卻反自 10 萬 3,587 人增為 18 萬 1,301 人。面臨新住民子女人數增加中，文化的教育議題顯然已經成為其中一項課題，也是教育現場中不可忽視之重點。然而，子女在求學階段中甚麼是影響學習過程的關鍵？因而正視文化的融合與學習資源的改善。本研究淺談一些問題並在文末提出適當的方法及論點。

二、家庭文化資本概念與探討

文化資本是指不同於社會地位之家庭所擁有的文化資產，不同於商業市場中所使用的經濟資本。而文化資本則是透過家庭和學校教育所獲得的文化資產，它雖然也包括物質性的事物（如：繪畫、古董），但它更強調語言習慣、秉賦才能和學位頭銜等非物質的因素。

文化資本的概念係由法國學者波迪爾(A.Bourdieu)所提出。他把社會中各種市場所競爭的資本，區分為四類：經濟資本、文化資本、社會資本、象徵性資本。其中文化資本和經濟資本乃是構成社會階層化的兩個主要原則。

文化資本的形式有三種：

（一）歸併化的形式：內化於個人心靈且有長期的穩定性，成為一種稟性和才能，並構成個人的行為習慣。

（二）客觀化的形式：物質性的文化財產，例如：出於名家之手而有一定價值的繪畫、雕塑等藝術品。

（三）制度化的型式：由合法化的制度所確認的各種名銜、學位等（國家教育研究院，教育大辭書）。

張芳全、王平坤(2012)的研究認為，在家庭文化資本內涵除了包含 Bourdieu 形式文化資本內涵，亦宜加入 De Graaf 的文化資源及 Teachman 的家庭教育資源的概念。因此，家庭文化資本內涵由 Bourdieu 著重於高層次的文化資本，逐漸普及至一般的文化活動，家庭所能供給的教育資源以及子女所能得到的文化刺激；所涵蓋之範圍不再受限於高層次的文化，而是子女透過日常生活所能參與的活動即可獲得廣義的文化資本。因著家庭文化資本概念的擴充，許多不同面向的資源也納入家庭的文化資本範圍，儘管家庭文化資本構念相當分歧，但實質內涵仍脫離不了 Bourdieu 所定義的文化資本。

吳悅如(2009)將文化資本定義為高級文化活動(展覽、古蹟、表演)、一般文化活動(文化中心、圖書館、書店)、家中閱讀習慣(伴讀、父母親的閱讀習慣)、家中教育設施(電腦、網路、書桌)。而柯淑慧(2004)將文化資本定義為電腦數量、圖書量、參與社教活動的次數、戶外遊憩的次數。因此筆者利用先行研究者將文化資本萃取以下三部分來探討：

(一)文化活動：對於新住民子女極少參與文化活動。因為父母親工作繁忙，放假時間幾乎無法和子女的作息配合，或者有時間的時候，父母親也會趁著放假的時候休息，並且針對這一塊的資訊很薄弱，因此極少參與文化活動。

(二)戶外活動：對於新住民家庭到戶外遊憩的次數不算多。戶外的活動參與並沒有特別規劃，因為父母親放假的天數不會比較少有連續幾天的假期，所以無法出遠門。因此子女在放假的時候，大部分在家使用手機，消磨時間，或者家中還有長輩能夠照顧者，外出活動才較有可能。

(三)圖書設備：對於新住民家庭的圖書設備不算多，書房或書桌的安排幾乎沒有，在家中則使用客廳的桌椅完成功課，因此較無法安靜、不受干擾的完成作業。對於圖書設備的購置並不重視，家中圖書大多數為小時候看過的書籍，新住民母親甚至認為書籍是一次性商品，看完再買，家中也沒有擺放書本的空間，也沒有購買書籍的意願，因此家中圖書並不豐富。

三、學校學習適應概念與探討

除了家庭之外，學校是學齡兒童最主要的學習場所，而學習是個體經由練習或經驗使其行為產生較為持久改變的歷程。張春興、林清山(1989)對於學習有三個要點：

(一)學習的產生乃是由於練習或經驗的結果。

（二）經學習改變的行為具有持久性。

（三）學習並非全是「教導」或「訓練」的結果。

教導和訓練固然產生學習，除此之外，個體在生活環境中，只要與事物接觸發生經驗，都會產生學習。因此，學校教育即是有組織、有計畫的設計環境，使兒童獲得較多和較好的經驗，而其產生較多和較好的學習。

學習即是一種適應的過程，個體為了滿足內在需求以適應環境或克服種種困難的過程。學習的歷程中比較會關注於適應狀況，如果該情境無法提供良好的學習環境那麼便會直接影響學習成效，進而影響學習興趣，產生學習困擾等問題，所以學習適應是關乎學習成敗之關鍵要素（賴建戎，2009）。

當學童進入學校接受教育和展開學習生活時，代表個體已經開始成熟，與周遭的人、事、物發生互動關係，可以進入一個全新的環境，而學童本身的學校生活也開始面臨各種不同的適應問題，對學童來說，離開熟悉的家庭環境，進入一個許多和自己年紀相仿的同儕團體中生活，是一個全新的挑戰，以達到適應良好。

有關學校適應的定義，是指學生在學校中，與其週遭的人、事、物發生互動關係，一方面快樂、充分學習，滿足自我需求；另一方面擁有良好和諧的人際關係，並遵守符合學校規範的行為，以達到良好的學校適應（黃志銘，2007）。

黃思穎（2008）將學校適應包括的內涵有常規適應、學習適應、師生關係及同儕相處。許佩玉（2007）也將學校適應包括的內涵有常規適應、學習適應、師生關係及同儕相處。因此筆者利用先行研究者將學校適應做以下三部分來探討：

（一）學校學習：新住民子女樂於參加學校活動，藉此獲得更多的學習機會。新住民女性來台結婚後，因為工作繁重、家務操持及母職的責任，使得學習語文之路較為艱辛，因此子女能夠到學校學習的話，她們會格外的珍惜。子女對於參加學校的活動也很熱衷，不僅可以得到更多的資源也可以認識其他同儕。

（二）遵守常規：新住民子女基本上都能遵守規定。在平時教育中，子女是和父母親學習，到學校之後能夠遵守學校的規定，在班上也會和同儕問好、按時繳交作業、上課有秩序並且能夠把每件事情完成。

（三）老師同儕：新住民子女和老師同儕之間都能夠和樂融融。在課業上需要協助或解決時，第一時間均會尋求同儕的幫助，當然老師也會主動的給予協助，彼此之間的互動都很好，大家也都能夠和平相處。學校舉辦活動時，關係到全班榮

譽，大家也都能奮力爭取最高榮耀。

四、結語與建議

臺灣由於社會型態的改變，單親家庭、隔代教養，再加上新住民子女在班級學生人數比例增高，學生來自不同社會階級、不同語言、民族、性別背景，儼然形成一個小型社會。並且從研究中發現，新住民子女學習問題，大多與母親的國籍、文化差異、教育程度有所關聯，使得新住民子女在學習適應上，有些微差異。也就是文化資本與子女學習或生活適應有著相關係，但並非所有的文化資本內涵都可以產生影響，必須透過提升親子互動以及改善互動品質才得以接合學習適應之文化資本。其次，文化資本觀點無法解釋「低社經地位學生可以有高的教育成就」，可見文化資本之多寡，並非影響學習適應之唯一途徑。文化資本也忽略了經濟因素之影響及個人所選擇的求學方向，也有可能是在考量經濟條件之後所作的決定。

最後我們應該鼓勵新住民家庭，多多運用政府公共財。在探討中筆者發現新住民家庭的圖書設備並不完善，而且沒有購書的意願，因而影響了子女在閱讀的習慣。因此，除了學校針對子女們進行圖書館的教育之外，各地方公立之圖書館更可以推動親子閱讀活動，鼓勵新住民家庭的親子共讀。

參考文獻

- 吳悅如（2009）。文化資本對國小學童的學習態度與學業成就之影響—以宜蘭地區六年級國小學童為例（未出版之碩士論文）。佛光大學，宜蘭縣。
- 柯淑慧（2004）。外籍母親與本籍母親之子女學業成就之比較研究—以基隆市國小一年級學生為例（未出版之碩士論文）。國立臺北師範學院，臺北市。
- 張芳全、王平坤（2012）。〈新移民子女與非新移民子女的文化資本、閱讀動機與閱讀行為之研究〉。《臺中教育大學學報》，26（1），頁 55-89。
- 張春興、林清山（1989）。《教育心理學》。臺北市：東華書局。
- 教育部全球資訊網。106學年新住民子女就讀國中小人數分布概況統計。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=4C810A112728CC60

- 許佩玉（2007）。學齡前外籍配偶子女學校生活適應及其自我概念之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 黃志銘（2007）。南投縣國民中學東南亞新移民子女在校生活適應探討（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 黃思穎（2008）。家長親職態度與幼兒生活適應相關研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 賴建戎（2009）。高學業成就之新住民子女家庭教養方式與學習適應之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 譚光鼎（2000）。教育名詞釋義。國家教育研究院雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。取自：<http://terms.naer.edu.tw/detail/1303233/>



綜合零售業門市主管職能基準在其職能本位教育與訓練的適用性

李佳蓉

天仁茶業股份有限公司業務部教育訓練助理

國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系碩士在職專班研究生

李隆盛

中臺科技大學文教事業經營研究所教授

一、前言

我國勞動部勞動力發展署建置的「職能發展應用平台」(Integrated Competency and Application Platform, iCAP)，截至 2019 年 3 月 20 日已收納各中央部會因應產業需求開發之產業職能基準 446 個，綜合零售業門市主管職能基準是其中之一。《財訊》中曾有短文〈草根影響力新視野，2015〉指出：台灣的零售服務業強勁，其中占比最大的就是綜合零售業，便利商店又占其最大宗，而店長是成功關鍵。上述由經濟部商業司委託財團法人商業發展研究院(商發院)建置的綜合零售業門市主管職能基準被期望能裨益人才素質、企業求才、教育訓練、以及產業管理品質向上提升四個層面。

依 iCAP 定義，職能基準(Occupational Competency Standard, OCS)係為完成特定職業(或職類)工作任務，所需具備的能力組合。此能力組合應包括該特定職業(或職種)之主要工作任務、行為指標、工作產出、對應之知識、技術等職能內涵的整體性呈現。在前述教育訓練層面，職能基準建置是職能本位教育與訓練(competency-based education and training, CBET)的基礎工程，建置出適用的職能基準才能有效用作 CBET 的育才效標。著眼於社會大眾和綜合零售業門市互動頻仍，綜合零售業門市主管素質影響廣泛，本文旨在檢視綜合零售業門市主管職能基準在其 CBET 的適用性，以彰顯其優點和建議未來可調適方向。

二、五項標準檢視綜合零售業門市主管職能基準在其職能本位教育與訓練的適用性

職能本位教育網絡(Competency-based Education Network, 2017)主張「明晰、可測量、有意義和已統合的職能」是優質 CBET 班制(program)設計與實施的八大要素之一。並進一步指出此一要素的原則如下：每項職能都有明確敘述，並提供學習者在完成學習計畫後必須精熟之內容的明確說明；每項職能包括待取得證照所要求精熟層級的理論和理論之應用；每項職能都關聯被設計來支持學習者培養授予證照之班制所要求能力的內容和學習活動；每項職能都可測量且能可靠和有效地被評估。而達成此一要素的五項標準如下(Competency-based Education Network, 2017)：1.職能代表顯明的知識、技能、能力和智慧行為，在

精熟的展現中平衡理論和應用。2.職能借重多元社群(如雇主、專家從業人員、內容專家、大學教師、學習者、顧問委員、近期畢業生以及專業/發照機構)的投入共同構建。3.個人職能是適切地、時宜地和準確地描述雇主和社會的需要。4.職能可錨定、指明和引導學習者的經驗，包括課程設計以及教學內容、活動、補救教學和評估策略的發展。5.個人職能對準使用公認的分類法（例如 DQP 或 Bloom's）的學習認知層次和/或產業標準。

以上五項標準中 2.和 3.項屬程序標準，其餘三項則屬內容標準。五項標準可據以檢視綜合零售業門市主管職能基準在其職能本位教育與訓練的適用性，符合標準的程度愈高則基準的適用性愈高。上述標準之敘述中，錨定(anchoring)指將學習內容關聯真實情境脈絡；DQP 指學位資歷圖譜(Degree Qualifications Profile, DQP)，含下列五種學習結果：專門知識(specialized knowledge)、廣泛與統合型知識(broad and integrative knowledge)、智慧型能力(intellectual skills)、應用型與協作式學習(applied and collaborative learning)和公民與全球學習(civic and global learning)(Lumina Foundation, 2014)。Bloom 的分類則指其原始的知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑六層次或經修訂的記憶、了解、應用、分析、評鑑、創造六層次。

三、綜合零售業門市主管職能基準在其職能本位教育與訓練的適用性

對比前述標準 A-E 和已收納在 iCAP 的綜合零售業門市主管職能基準（勞動部勞動力發展署職能發展應用平台，2017；以下簡稱該基準）及其建置說明（商發院，2016），該基準適用在綜合零售業門市主管職能本位教育與訓練的情形如下：

(一)未敘明參與建置專家「勝任工作及顯有績效」程度且具重要層面之代表性

該基準係採用先專家訪談再座談程序建置職能，參與訪談主管 9 人次、參與座談主管 8 人次，專家具實務經驗且具 3 年以上實務經驗者占 6 成以上、來源兼顧不同規模企業組織（商發院，2016）。對比標準 2.和 3.，除了多元性較不足外，由於職能分析須相當借重「勝任工作及顯有績效」的從業專家及其直屬主管，該基準建置之說明中宜敘明所選採專家相當「勝任工作及顯有績效」程度且在「不同規模企業組織」（對應該基準之適用範圍）、「雇主與受雇者」（直屬主管可相當程度代表雇主）等層面各有頗具代表性的樣本。

(二)呈現的職能含知識、技能和態度，且兼顧理論及其應用，但可用以證實精熟程度的描述不足

對比標準 1 和 5，該基準呈現的職能含知識(knowledge, K)、技能(skill, S)和態度(attitude, A)，且兼顧理論及其應用，但可用以證實職能之精熟程度的描述不足。就後者而言，主要原因在 KSA 均只有一層，未能就各項 KSA 做進一步的詮釋。該基準在「職能內涵」之前有「行為指標」，各項行為指標該是其對應 KSA 的統合行動(actions)並納入職能範圍，且宜進一步透過評量尺規(rubrics)等方式詮釋此種統合職能的精熟程度。而行為指標或統合職能的敘寫則宜更對準標準 5 所述的公認之層次分類法。

(三)另規劃有職能導向課程藍圖可供參採，但規劃程序宜更嚴謹，職能評估方法亦須建議

對比標準 4，該基準另規劃有職能導向課程藍圖(商發院，2016)可供參採，提高了職能基準之實用性，但規劃程序為參考坊間已開立之培訓課程和訪談與座談，宜採如 SCID (Systematic Curriculum and Instructional Development; Norton, nd) 等更嚴謹程序，並就職能精熟程度之評估方法做出建議。

綜合上述，該基準瑕不掩瑜，仍具高度適用性。但本文建議未來：(1)改善上述 1 至 3 所指陳參與專家「勝任工作及顯有績效」程度且具重要層面之代表性須更彰顯、職能中可用以證實精熟程度的描述宜充分、以及職能導向課程規劃程序宜更嚴謹並須提陳職能評估方法；和 2. 借重客觀比較職能高和低的綜合零售業門市主管組別之績效，驗證該基準之妥切性，並做必要處理。

參考文獻

- 財團法人商業發展研究院(商發院) (2016)。關鍵人才基準建置－綜合零售業門市主管、綜合零售業區域主管。臺北：作者。
- 草根影響力新視野 (2015)。台灣零售服務業強勁 店長是成功關鍵。取自 <https://www.wealth.com.tw/home/articles/5584>
- 勞動部勞動力發展署職能發展應用平台 (2017)。綜合零售業門市主管職能基準。取自 <https://icap.wda.gov.tw/File/datum/104004001v1.pdf>
- 勞動部勞動力發展署 (2014)。勞動部勞動力發展署 102 年度職能發展與應用推動計畫－職能基準發展指引。取自 http://icap.evta.gov.tw/Knowledge/Knowledge_file.aspx
- Competency-Based Education Network. (2017). *Quality principles and*

standards for competency-based education programs. Retrieved from <https://www.luminafoundation.org/files/resources/quality-principles-and-standards-for-cbe.pdf>

■ Lumina Foundation. (2014). *The degree qualifications profile*. Retrieved from <https://www.luminafoundation.org/files/resources/dqp.pdf>

■ Norton, R. (nd). *Competency-based education via the DACUM and SCID process: An overview*. Retrieved from https://unevoc.unesco.org/e-forum/CBE_DACUM_SCID-article.pdf



臺灣教育擴充對中級產業人力需求之影響

黃銘福

國立屏東高級工業職業學校汽車科教師兼實習主任

國立臺東大學教育學系博士

一、前言

臺灣自實施九年國民義務教育以來，就以升上高中階段教育為分流起點，大致區分為屬於學術分流的普通高中，或屬於技職分流的高職或五專。而高中階段分流體制的教育目標，主要是讓不同素養表現的學生在不同的學習環境，能學習到不同的課程內容，達到因材施教與適性學習，所取得不同的專業知能，可以做為個人未來進入職場從事不同工作時的先備條件；不過，近年來科技大學與技術學院擴充，特別是增加了許多技職體系的科技大學與技術學院學生，從 1995 年至 2005 年共計增加 2 倍學生人數（黃毅志，2011）。原先有一定比例的高中階段普通科與職業類科畢業生應投入勞力市場，卻受到近年來臺灣大學階段教育的急速擴充，致使升學率也逐年提升，至 2017 年已分別高達 96%與 80%（見圖 1），這可能也是勞動人力短缺原因之一。

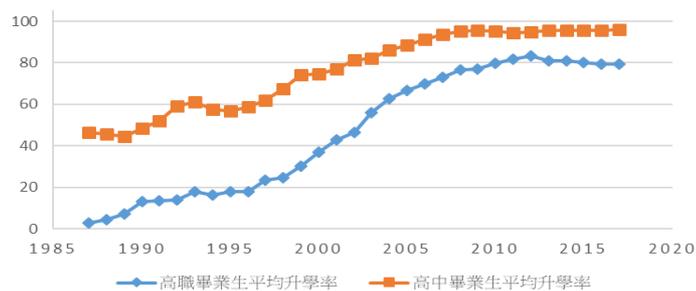


圖 1 臺灣（1987-2017）高中階段分流體制平均升學率

資料來源：教育部

鑒於過去臺灣地區產業結構傾向於以勞力密集的初級技術，工作單純且直接，制式的學校教育即可培訓基礎勞工的能力，讓具有高學歷者有較高的薪資報酬（莊奕琦、賴偉文，2011）。不過，當前工作者所面對的產業結構，則屬於技術需涉獵多面向的知識，產業界若能積極尋求技術升級，並提升產業附加價值與薪資成長空間，將有助於年輕世代工作者投入中級以上勞動職場的誘因（莊奕琦、賴偉文，2011；陳劍虹，2013）。筆者針對當前教育政策期望由科大端附設五專以補足中級產業人力需求，透過教育分流與教育擴充的現況，提出若干產官學訓可供思考的面向。

二、中級產業人力培訓之困境

（一）師資學術取向致學生不易學用合一

當前屬技職分流體制未具實務經驗的專業群科師資比率偏高，高中階段職業類科學生又以升學為導向，疏於專業技術與正確工作態度之養成，導致無法與產業密切結合，產生學用落差（吳明振、林雅幸、陳培基，2014）；故而教育部在二期技職教育再造計畫中，期望藉由推動強化教師與學生實務增能措施，包括要求教師赴公民營機構研習、遴聘業師協同教學、安排學生赴業界實習與職場參訪等，以促使能讓理論與實務結合，提升技職教育價值（張仁家，2014）。

至於在大學階段升上屬學術分流者接受學術課程，是為了未來畢業後繼續升研究所或從事白領職業做準備，升上屬技職分流者，課程安排應朝向實務技能取向，畢業後得以從事中級以上技術工作；不過，近年來屬於技職分流的科技大學、技術學院、二專、五專後二年原本應教實務技能課程，卻受限於技職分流的科技大學與技術學院師資大致仍以學術取向背景者居多，他們同樣須接受普通大學與學院的評鑑機制，教師升等也是注重學術論文發表，致使高職畢業生對艱深的學術取向課程內容理解不足，學生也就不易學得一技之長（林大森，2011；黃毅志，2011）。

（二）實務課程不足致弱化學生就業能力

當前高中階段職業類科課程內容仍停滯不前並無太大更新，不敷整體社會產業期待，另由於升學考試以筆試為主，因而學校制定課程時則朝此方向，大力著墨於學科知識而忽略術科實務經驗（張仁家、游宗達，2014）。這或許可從職業學校學生畢業總學分數須達 160 學分，同時須具備至少修習 85% 部定必修科目學分及格，以及專業及實習科目至少須修習 80 學分以上，其中至少 60 學分及格，也須包含實習科目至少 30 學分以上及格得知。換言之，實習科目的學分數最低標準不到畢業門檻的 20%，高職實習科目減少，難以培養學生畢業即就業之能力，導致職業類科體系培養之技術能力愈加薄弱（張仁家，2014；張仁家、游宗達，2014）。

臺灣高中階段屬職業類科的教育，雖然各校訂有課程本位藍圖，但僅限於學科更換及課程修訂，難以達成課程上下游一貫性效果，且課程名稱又多複製技專校院科目，往往流於理論與形式，缺乏學校與產業為指引，較難落實職場體驗與產業實習之精神（施秀青、張素惠、饒達欽，2009）。由於在課程的規畫與實施方面，加入了許多人文及資訊化課程，造成職業類科學生專業能力的滑落，致技職教育分流教育逐漸萎縮且目標定位不清，較無法鏈結產業發展所需（吳明振等

人，2014)。

(三) 證能未能合一致產學育才出現落差

在教育部政策鼓勵與引導下，學生得以證照做為報考或甄選入學資格或自學進修學力鑑定考試之條件，持有證照之學生可享有入學考試加權計分優待等鼓勵措施；也將教師持有證照的情形，納入教育部獎補助私立技專校院整體發展經費核配標準等，故而勞動部勞動力發展署技能檢定中心核發的技術士證已成為國內職業證照主流（李隆盛、李信達、陳淑貞，2010）。且證照對於就業市場而言，不但是專業人員進入專業實務的初始允許證明，也是資歷敘薪之參考，證照取得之重要性不言而喻（張仁家、游宗達，2014）。

高中階段屬技職分流體制的學校，雖然皆會輔導學生考取技能檢定相關職業證照，但大部分學校並未列入必須通過之修業門檻，輔導考照之學校教師，多是自身富合理論知識卻缺乏實務經驗，且學生所考取證照之專業程度多屬基礎，測驗內容也可能過時而不完全能符合產業界實際所需之技能（張仁家、游宗達，2014）。另一方面，當前政府及民間證照種類繁多，唯未能對應產業界實際需求，致學生取得之證照難以為產業界所用，對於證照的認同度、鑑別力和時宜性等層面仍常被質疑（李隆盛等人，2010；吳明振等人，2014）。換言之，當前屬於技職分流的高職或五專，藉由輔導學生取得技術士技能檢定證照，尚無法與產業界所期許的基礎能力契合，產官學訓在證能合一的作為顯然尚待整合，這不利於縮短產學間育才方面的落差。

三、再造中級產業人力短缺的可行性策略

近年來產業結構急遽變遷，加速原有就業市場之職缺變化與消長，為有效縮短學用落差，並使產學緊密接軌，筆者擬就課程跨域整合以促進在學學生就業力、證能法制化以兼顧勞動力品質，以及產學育才暨職場安全衛生以增進工作者優質就業，提供再造中級產業人力短缺的可行性策略。

課程跨域整合以促進在學學生就業力

當前高中階段屬技職分流體制的高職或五專，可朝向注重學生的學習興趣、實務能力與獨創性、彼此學分合理的採認機制，以及讓學生依自己的興趣與需要隨時轉換跑道等適性入學管道（王泓翔，2016）；跨域整合的實務課程規畫方面，可採自主學習、系統思考、問題解決、溝通表達、團隊合作，並鼓勵實施探究與實作，以培養全人教育的學生。不過，教育部應當重新思索高中階段屬技職教育分流體制各群科課程內容是否符合產業所需，淘汰老舊不合時宜之內容，再邀集

國內相關產業代表一同參與新的職業訓練課程規劃，評估學生赴產業接受職業訓練的可行性，同時經由教育部主政單位主動接洽產業界代表，促成學校與產業界共同制定完整的合作架構，落實職業類科體制的專業課程符合產業需求，讓在學學生得以有效培養務實的基礎技能（王泓翔，2016；張仁家、游宗達，2014）。

而在教育政策方面，為因應高中階段分流體制升學比率偏高所造成產業界中級人力短缺，現已著重在產學合作機制暨引進業師協同教學，包括展翅高飛計畫、就業導向專班、產學攜手專班、青年就業領航計畫、雙軌訓練旗艦計畫、職場參觀及校外實習暨提升學生實習實作能力計畫、引進業師發展特色課程暨協同教學計畫。透過鏈結科大端與產業界的大手牽小手策略，一方面提供教師進修研習的管道，另一方面學校得與產業合作開設學程或專班，由產業提供學生實習機會，並以學生畢業百分百就業為目標，獎勵產學合作績優單位並建立典範案例，以鼓勵社會資源投入技職教育（王泓翔，2016；吳明振等人，2014）。

證能法制化以兼顧勞動力品質與產學育才

臺灣當前招募缺工薪資普遍低於平均薪資水準，薪資差距較小的行職業，其平均薪資在勞力市場水準亦低，對於產業招募缺工存在不利因素；不過，產業機構並非以提高薪資做為解決缺工的方式，求職者惟有提升自我專業技能，才能因應日益嚴峻與多元變動的勞力市場（趙偉慈，2016）。因此，積極輔導學生考取政府或具有產業界認可所頒發的專業證照為目標，並得從校外聘請技術專家蒞校教學以訓練學生專業技能，用以彌補學校教師在實務技能上的不足，讓學生能夠在畢業時同時具備文憑與專業證照，且證照可作為雇主清楚求職者是否具備所需職能的媒介，有效縮短學校育才與產業需才之間的落差暨提升證照本身價值，這也有助於建構更完善的證照制度（李隆盛等人，2010；張仁家、游宗達，2014）。

李隆盛等人（2010）進一步研究指出：在推動教育證照化的努力方向，可包括落實能力本位教育讓教訓考用更校準或合一、建立國家資歷架構以落實學歷與學力合一與交流、適時更新證照的職類與檢測暨審慎推動職業證照法制化；可見得技職教育證照化得當，將有助產學對接、裨益供需對話並促進無縫轉銜，產學雙方可因此互蒙其利，學生亦可提升競爭力，形成產業、學校和學生三贏的局面。而我國教育部勢必就現行之技能檢定制度進行改革，在作法上配合群科調整與跨域整合，並鼓勵學生取得經由產業界推薦認可的專業證照，同時結合產官學訓用，獎勵技職分流教育體制依據主管機關所建置之職能基準，與產業界共同規畫課程，協助學生取得通過勞動部職能導向課程品質認證標章，以提升學生就業職能（吳明振等人，2014）。

職場安全衛生以增進工作者優質就業

職業安全衛生立法目的，除防止職業災害、保障勞動場所工作者安全與健康，亦應增列維護人力資源、促進優質就業環境與經濟發展之理念，這包括政府應輔導產業走向自主管理、在法令中要求雇主訂定安全衛生管理規章、釐定職業災害防止計畫及增加勞動工作者參與之機制（蘇德勝、林佳潁，2003）。而改善勞動場所成為優質的就業環境與產業界安全衛生教育訓練的落實有很大的關係，後者的實施應該也可以提升勞資兩方在職業安全衛生自主管理上的治理能力，對組織重視人力資源具必要性（尤素芬、陳美霞 2007）。且人力資源發展攸關產業發展及產業長期競爭力，也決定國家的競爭力，因此須訂定一個比較切合需要的安全衛生工作守則（行政院，2002）。當前臺灣已經在 103 年 7 月 3 日通過職業安全衛生法，這可作為產業機構解決問題的指引，並有效促進產業機構重視職場安全衛生之課題。

優質就業並非僅由「薪資」此單一指標就可以顯現或衡量的，工作環境的友善、生活品質的提升、工作的穩定、保障的提高、工時的減少、具升遷的機會以及未來自我的成長，乃至相對被剝奪感的降低等都是追求優質就業的努力範圍；而我國應在產業發展與創新轉型之際，透過制度改善勞動條件與促進職場永續發展，這包括願意投資在員工教育訓練及新科技之研發上，應提供高薪資的工作機會，並將所獲利潤回饋給員工（王健全、苗坤齡、林嘉慧，2012）。換言之，政府若能促進產業機構藉由營造符合職業安全衛生的友善職場，同時提供勞動工作者較優渥的薪資報酬，應有助於技職分流的高職或五專畢業生投入勞力市場，並落實勞動工作者優質就業。

四、結論與建議

（一）結論

我國技職教育向來是以務實致用以培養各行各業的技術人才，但由於教育擴充使學生升學管道暢通，致使技職教育原屬的特色無法彰顯。因此，教育部應該要加強發展技職教育，努力為高中階段屬技職分流體制的學生創造學用合一的學習環境，讓在校所學更能符合產業需求以縮短產學間之落差，並得以振興國內傳統產業，進而使產業發展能與促進就業做更緊密的結合（王泓翔，2016）。

至於在職場安全衛生方面，職業安全衛生保護系統多偏重技術措施層面，輕忽勞動工作者參與機制，也有必要依據當前職業安全衛生法，重新檢視整個職業健康保護體系的設計與執行，真正落實強化職業安全衛生體系三個重要行動主體—國家、雇主、勞動工作者的密切合作（尤素芬、陳美霞，2007）。且唯有職

場安全是確保產業發展及勞動工作者生命的關鍵動詞，任何職災事故成因都有跡象可循，就職業安全衛生教育訓練規則中，應就職前教育訓練教材內容，依不同職種差異、勞動工作者教育程度，參考歷年職災資料編撰數位教材，並於執行後就勞動工作者對其教材內容的認知性與實踐性的進行檢核（鄭慶武、林楨中，2017）。

從本文對再造中級產業人力短缺的可行性策略所歸納的主軸，可強化課程跨域整合以促進在學學生就業力、證能法制化以兼顧勞動力品質與產學育才，及職場安全衛生以增進工作者優質就業，讓高中階段屬技職分流的高職或五專畢業生，在面對即將投入的職場充滿信心，達解決臺灣當前產業界中級實務人才供應鏈量與質的斷層。

（二）建議

就讀屬技職分流的高職或五專學生，應著重在規畫課程與產業做結合，以具備貼近產業需求的專業技能，增進未來進入職場的機會與實質效益，這包括多開設實務技術課程，授課內容應充分與產業界合作多增列找工作時用得上的技能，以及落實培訓學生取得產業界所重視與認可的專業技能證照，使學生求職時大多能有一技之長，而能找到適當的好工作，降低高教者因低才而低就的問題。且教育部近年推出的職場參觀及校外實習、就業導向專班、產學攜手合作專班、五專展翅、青年就業領航、雙軌訓練旗艦等計畫，在產業機構長期培訓優質人力之配套層面，仍有待政府介入並整合資源。

鑒於職業安全衛生法第23條依其事業單位之規模、性質，訂定職業安全衛生管理計畫；並設置安全衛生組織、人員，實施安全衛生管理及自動檢查。產業機構應依規定推動成立職業安全衛生委員會，並建置職業安全衛生管理文件暨安全衛生工作守則；勞動場所安全衛生管理具體作為則包括訂定並公告職業安全衛生政策、定期舉辦職業安全衛生委員會議、落實督促各單位主管做好安全衛生工作事項、主動聘請專家至廠檢核場所安全衛生暨辦理員工教育訓練、輔導業務主管取得職業安全衛生相關證照、確實督導工作者執行安全衛生自我檢核、勞動場所危險機具設備標示暨擬訂機具設備標準作業程序與注意事項、制定勞動場所人員意外事故通報處理流程等。換言之，政府應促進產業機構依據當前職業安全衛生法，提高危險性機具設備風險辨識能力，並藉以消除勞動場所存在立即或潛在的危害狀況，才能真正提供勞動工作者一個友善安全的職場環境，而讓投入中級產業的人力得以真正落實優質就業。

參考文獻

- 尤素芬、陳美霞（2007）。企業內安全衛生保護之勞工參與機制探析。《**台灣公共衛生雜誌**》，26（5），419-432。
- 王泓翔（2016）。再構臺灣中等技職教育未來發展之策略定位。《**學校行政雙月刊**》，103，104-117。
- 王健全、苗坤齡、林嘉慧（2012）。創造優質就業帶動薪資成長之研究。經濟部委託財團法人中華經濟研究院，101年度國內外及中國大陸經濟研究及策略規劃工作項目四。
- 行政院（2002）。縮短學訓考用落差方案。行政院101年7月4日院臺經字第1010031641號核定函（編號：030.805）。台北市：行政院。
- 吳明振、林雅幸、陳培基（2014）。技職教育再造的挑戰與展望。《**中等教育**》，65（2），6-20。
- 李隆盛、李信達、陳淑貞（2010）。技職教育證照制度的回顧與展望。《**教育資料與研究雙月刊**》，93，31-52。
- 林大森（2011）。教育與勞力市場之連結：分析臺灣專業證照的市場價值。《**社會科學論叢**》，5（1），40-83。
- 施秀青、張素惠、饒達欽（2009）。日本高等學校技職教育課程改革。《**教育資料集刊**》，43，143-165。
- 張仁家（2014）。開展技職教育的天空-析論當前高職教育應走的方向。《**中等教育**》，65（2），21-31。
- 張仁家、游宗達（2014）。德國雙軌技職教育對我國技職教育之啟示。《**台灣國際研究季刊**》，10（3），173-188。
- 莊奕琦、賴偉文（2011）。不同世代下之教育報酬與能力差異。《**經濟論文叢刊**》，39（1），81-113。
- 陳劍虹（2013）。臺灣近年薪資成長停滯原因探討及改善對策。《**經濟研究**》，13，109-140。

- 黃毅志（2011）。台灣的教育分流、勞力市場階層結構與地位取得。台北市：心理。
- 趙偉慈（2016）。勞動市場缺工與薪資水準關聯性初探。人力規劃及發展研究報告，第16輯，191-234。
- 鄭慶武、林楨中（2017）。從重大職災成因探討營造業安全管理困境與突破。勞動及職業安全衛生研究季刊，25（1），24-37。
- 蘇德勝、林佳潁（2003）。我國勞工安全衛生立法趨勢之調查研究。勞工安全衛生研究季刊，11（2），106-117。



導師的難題—親師衝突之原因及處理策略

李靜芳

高雄市立翠屏國民中小學代理教師

國立高雄師範大學教育系生命教育碩士班碩士生

一、前言

近年來，少子化情形及經濟不景氣加劇，親師關係也變得更加緊張，經常可以在報章雜誌上，看到很多親師問題。而這些衝突真的不能預防或化解嗎？孩子在學習成長的歷程中，親師有著重要的角色，二者都是教育的合夥人，經常要分工合作、互相協調，解決困難，（周佳樺，2006）但是，當親師相處不融洽，夾在中間的孩子怎麼辦呢？合夥人自己都合不來，什麼事也做不好。家長在近幾年來，參與學校事務，成立家長協會、加入志工團、擔任故事媽媽等，介入學校事務已愈來愈深，親師的關係也愈來愈密切，和以往老師和家長的相處模式已大大不同，因此，合夥人的關係良好、溝通管道順暢，家長的參與會成為導師教學的助力；反之關係不良，這個合夥人，很容易就會成為扯後腿的阻力了。因此要如何化阻力為助力，就成為現代良師必修的重要課題。

二、親師衝突的主要十大原因：

（一）教育政策不斷的改變，造成家長疑慮

教改常流行一句順口溜：「教改像月亮，初一十五不一樣。」（蘇哲賢，2017）。自九年一貫到十二年國教，教育政策不斷改變，學生成為教改的白老鼠，引起家長不安。黃淑華（2009）指出：家長的不安，對學校老師也會產生不信任感。不知道老師學校在做什麼？只好把孩子往安親班、往才藝班送，因為有補有安心—學生負擔沒有減輕，反而加重了。

（二）社會輿論及媒體報導，影響導師地位

華人社會原本尊師重道，如《禮記，學記篇》所云：「師嚴然後道尊，道尊然後民知敬學」。教師在一般人心中，是有一定地位的。然而，不可否認，在教育界，是有一些「不適任教師」存在，少數媒體為了點閱率或發行量，當校園事件發生時，對老師極盡汗鱗，沒有做平衡報導，這些老師為了校譽，也不會出來辯解。指責犯錯老師的同時，忘了大多數老師都是戰戰兢兢、努力工作的，真的是：「一粒老鼠屎，壞了一鍋粥」，媒體的影響不可謂不大。

（三）校方及行政處置態度，影響導師心態

親師衝突發生時，如果校方能秉公處理，願意挺沒有做錯的導師，導師才有「莫忘初衷」的熱情；若因為怕學生轉學而一味責怪導師，那麼導師也只能息事寧人，助長恐龍家長氣勢。

(四) 父母教育程度的提升，改變教育觀念

如今年輕的父母，教育程度已愈來愈高，所以已不似過去光復或農業時代，認為讀書是唯一的出路，多元的思考及不同的價值觀，也有很多不同的教育理念。導師若沒有自我提升，會造成溝通上的隔閡。

(五) 因為少子化，子女數減少，影響管教態度

現在，因為少子化，很多家庭是獨生子女，集三千寵愛在一身，溺愛難免，所有的資源、所有的愛，都是他的，相對的，父母的管教也會因為「只有一個寶貝」，在管教上會有所不同，對於孩子在校受到的委屈，忍耐力也會較低。

(六) 導師的作業編派方式，形成家長壓力

有時因為連假或者補假，或者假日太多，導師作業的安排不適當，引發學生在家中寫不完，和家長產生衝突；或者指派的作業，是家長沒有能力協助完成的。例如：七十歲的隔代教養阿嬤，就哭哭啼啼的來找校長評理，說是：家中沒電腦，乖孫怎麼去完成「上網翹寒假作業」？

(七) 對於在校的學生糾紛，家長不能諒解

學生在學校和同學有言語上或肢體上的糾紛，家長大多不在場，教師在處理上，除非是互相道歉，和平收場，若是有一方認為不公平，回家訴苦，家長大多是聽學生的片面之詞，對教師的處理會有不信任感，認為對自己的孩子不公平，原本是孩子的衝突，就變為親師衝突。

(八) 學生在校的身體傷害，造成家長不安

學生在學校時間頗長，若是經常有傷，家長發現後，除非學生能清楚說出是自己不慎弄傷，否則次數多了，家長對老師就會有所抱怨，認為教師沒有盡心照顧學生，導致學生經常帶傷回家。

(九) 學生轉述導師的言論，讓家長有誤解

教師在上課時，闡述的一些語彙或看法，學生似懂非懂，尤其有關種族、政治等言論，教師也許只是說說自己的想法，但家長聽到的是學生轉述的片面之辭，時間一久，次數多了，家長對教師的成見就多了。

(十) 家長本身生活不順遂，情緒轉嫁導師

目前台灣經濟不景氣，很多人失業了，或者領著低薪過生活，日子不好過，也有很多單親的、低收的，父母要維生不易，心情難免鬱悶，又不能罵老闆或客

戶，因此當發現教師有疏失，教師很容易成為箭靶，做為家長的情緒垃圾桶或發洩怨恨的對象。

三、導師面對衝突的預防及因應策略

(一) 平常就做好班級經營

接新班時，開學前的電話聯繫和開學二週內的班親會，是十分重要的，一方面讓家長安心；一方面也讓家長了解家長的責任彼此有具體的了解，就沒有想像空間，造成誤解。所以，在聯絡簿上，鼓勵的話語可以多寫，但有關負面言詞，最好是當面說或電話聯繫。

(二) 要時時不斷提升專業

現在資訊太發達，家長可以很容易找到很多資訊，當他有疑惑來請教時，沒有得到也想要的答案，就會對老師存疑，產生不信任感。因此不斷的研習、進修、參加專業社群是有必要的。

(三) 和家長保持密切聯繫

為避免學生假傳聖旨，或認為親師之間不溝通，而有投機取巧的機會，例如：曾經有學生跟家長要錢，說是補交班費，幸好家長記起老師在班親會有說明：要交錢一定會發收費袋.....就沒有糊里糊塗把錢交給孩子。

(四) 處理糾紛一定要公平

班級上，狀況多的孩子，經常引發糾紛，導師在處理時，務必就事論事，不可因個人主觀去做判斷，有受傷一定要送保健室，由校護判斷如何處理，決定是否告知家長。當時受傷情況要錄音錄影存證、記下處理情形。

(五) 作業編派及處罰時機

通常引起家長不滿的以作業太多、罰抄作業等，這些完成不了的功課，造成家長的壓力，引起不滿的情形最多。尤其在中、低年級，週二是上整天課，當天就不要指派太多作業，最好要比平日要少一些，要考量孩子的能力，若有罰寫的作業，最好在學校就書寫完畢，如果帶回家，會造成疲累的家長及學生有更多的抱怨。

(六) 暴怒生氣時務必冷靜

生氣時要注意情緒控管，寧可暫時離開教室冷靜，也不可情緒失控，做出違反規定的情事，只要是動手體罰，導師就是犯錯了。蔡育民（2015）認為：導師

本身的帶班經驗與修養也很重要，而最重要的是導師平時與家長要經常聯繫且彼此信任，當事件發生時，才能順利、平和的把事情處理好。

（七）說話措詞語氣要注意

和學生相處或教學時，要顧慮兩性平等、各種族群、多元成家、政治中立等議題，以免在言談中，不慎觸及不當的言論，造成校方及自己的困擾。

（八）不要讓家長介入太多

很多家長、志工十分熱心，但是往往造成事件發生的起源，來學校太頻繁，和學生太接近，要留意是否有灌輸不當政治思想、擅自處理學生糾紛或者牽涉性平事件等，並不是所有家長都有教育專業或者都適合輔導學生，務必要處處留心。

（九）對於事件要有敏感度

在班級同儕間，若有察覺特殊的氛圍，要能事先了解，在事發生前就對事件有所了解，預防事情發生。

（十）重大事件要知會校方

學生事件假如有可能會造成重大事件，要知會輔導室及學務處，尋求協助，尤其是有雙方家長或單方家長如果要來找學生理論、或者已經有開輔導會議或協調會，都要報備校方，開會記錄要留存。

四、導師應有的態度及反思

（一）站在家長的立場看事情

例如：家長來自各種階層或國籍，要求不認識中文的家長簽聯絡簿，其實是沒有意義的。所以身為有專業能力的導師，要能放下身段，規定及要求要有一些彈性，以免和家長之間產生不必要的誤會。

（二）避免去踩到法律的紅線

只要是不當管教，動手體罰等行為，教師都是站不住腳的，無論是怎樣的情形下，都不能去逾越法條，動手體罰，造成學生傷害，在學校的立場而言，都只能依法處理。

（三）要讓自己和家長喘口氣

目前台灣的工資很低，物價高漲，很多的家長，尤其是單親或發生不幸的家庭，要維持家計是十分辛苦的。導師要多一些耐心和同理心，除了提供必要協助，也要讓家長有喘息空間，對作業及規定，要「要求而不苛求」，不為難家長，也就是放過自己。

（四）做好預防及補救的工作

班級經營有兩項重要任務，就是預防及補救，例如：宣導走廊不奔跑，要寫在班級日誌中，萬一孩子仍摔倒，家長就無法責怪老師沒警告孩子；萬一在生氣時說話的口氣不好，也要先向父母說明今天發生的事，來做補救，不要讓孩子先告狀了，父母已有先入為主的觀念，就不好處理。

（五）不要害怕去求助於他人

學校裡有很多有經驗的主管或同事，遇到棘手的親師衝突事件，可以虛心討教或請求支援，相信都可以得到良好的建議和協助。

五、結語

十二年國教中，核心素養導向的教學及評量，比起以前九年一貫所強調的「帶得走的能力」，更關注孩子學習與生活的結合，更強調實踐力及全人發展。身為教育合夥人的最佳拍檔，每位老師都是孩子的「重要他人」或「終生貴人」，透過密切的溝通、互相的尊重，親師合作可讓「一加一大於二」，讓家長成為學校的教育最佳合夥人（陳白玲，2013）。多溝通、多聯繫才能少猜忌、少誤會，雙方能以孩子的學習及利益為上，一定能創造和諧的學習環境，讓孩子在快樂中成長；在開心中學習，透過良好的親師合作，和孩子一起學習、一起成長，創造三贏的局面（張耐，2004）。

參考文獻

- 周佳樺（2006）。親師溝通輔導策略之探討。《網路社會學通訊期刊》，53，16-28。
- 蘇哲賢（2017）。淺談國小階段培養學生核心素養之理念認知。《臺灣教育評論月刊》，6(2), 83-87。
- 黃淑華（2009）。都會地區教師親師關係的營造與親師溝通。《國教新知》，56(3)，96-103。

- 蔡育民（2015）。親師溝通最需要提醒家長的六件事。臺灣教育評論月刊，4(9)，74-77。
- 陳白玲（2013）。親師合作。台中市教育電子報，第 27 期。
- 張耐（2004）。親師之間—雙向溝通，三贏效果。取自 <http://www.tp.edu.tw/> 教職百寶箱。



中介教育導入 「學生個別化評估與輔導方案(IAGP)」之探討

葉宏彥

國立臺中教育大學教育行政與管理在職專班研究生

一、前言

「中介教育措施是一種為特殊需要青少年回到正規學校教育前的中介過渡性教育措施」(林清文、羅家玲、吳亮穎、林盈君, 2017)。教育部國民及學前教育署(2014)指出「中介教育」屬於廣義「另類教育」的一環，主要目的在協助無法適應義務教育階段學校教育而輟學的學生，經由「『中途介入』」的歷程，輔導其回歸正常學校教育」。綜上，中介教育為提供中輟復學生回歸原校就學前中介輔導教育措施，輟學學生離開學校一段時間經尋回復學後，在學習上已有落差，而落差程度也因輟學時間長短及先備知識不同而顯得差異更大。在教學實務上，一般課程編排常造成教學者與學習者困難，也因此中介教育在課程安排、教學設計、學習內容等各方面，更應著重學習者的個別化差異，才能實現以學生為主體，落實垂直公平的教育理念。

二、中介教育實施現況

依教育部國民及學前教育署(以下簡稱國教署)2018年修正發布《補助辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則》(國教署臺教國署學字第1070147538B號令)中介教育包含慈輝班、合作式中途班及資源式中途班。雖三種班別屬性略有不同，但都為中輟或中輟之虞學生提供多元教育措施，提升學習動機並提供預防中輟或再輟保護因子。依據國教署2018年全國中輟統計數據分析，近年來(93至106學年度)全國尚輟人數與尚輟率，透過學校、政府及民間團體等投注大量心力下，從93學年度結束之4,156人(尚輟率0.145%)，已逐年下降至106學年465人(尚輟率0.026%)，另93學年度結束之總復學率66.21%，亦已逐年提升至106學年86.74%。隨著中輟率下降，復學率提高，中介教育實施漸有其成效。

然而現有教學現場中介教育學生輟學時間從3天至1年以上均有，部分長期輟學的復學生心性不定、外部干擾很多，或先備知識低。若進一步檢討這些素來有學習困難的學生的教學設計，我們也可以注意到這些學生並沒有和他的同儕一樣的在學習過程中獲得面對課業的學習方法，在學習方法上的缺乏，更甚於先備知識的不足。因此教學內容和教學方式需詳加設計規劃，才能夠引起學生學習動機並參與各個領域學習，真正落實「以學生為中心」的教學。

三、個別化評估與輔導方案(IAGP)介紹

林清文(2018)提出中介教育或特殊教育機構幾乎已有或多或少建立學生需求評估、安置計畫和定期評量的流程和表件，其主要的內涵也歸納相當程度的共同要素。惟就中介教育輔導實務而言，我們更須要進一步研析學生需求評估如何和中介教育課程結合，而建構成為學生個別化評估與輔導方案(Individual Appraisal and Guidance Program, IAGP)。因此，透過學生的個人、家庭、學校及社會多個面向因素評估，理解班級中學生的個別差異和需求，並進而設計多元教育課程，讓教師的教學設計與目標更加明確，也讓學生的學習更有成效。

不論國內學者將中介教育屬性視為另類教育抑或常規學校的補充，我們都應將中介教育的課程實施以更具有彈性的方式來進行設計，也必須投入更多的輔導策略以避免學生再輟情況發生。中介教育的積極性差別待遇在「教育部國民及學前教育署補助辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則」規定中有了法源的依據。實際課程的運作在個別化評估與輔導方案(IAGP)的導入下，先補強學生基礎學科能力作為回歸主流教育之踏板，進而能與 108 課綱核心素養為導向的主軸更加結合，達到十二年國民基本教育「自發、互動、共好」的基本理念，使接受中介教育的學生能成為一位終身學習者。

四、個別化評估與輔導方案(IAGP)實施

王金國(2018)認為「以學生為中心」是很多教育學者、教育行政人員、學校教師倡導的理念或主張，在實務上實踐仍有不足。林清文、羅家玲、吳亮穎(2017)提議，中輟復學中介教育課程應以「有效學習，導向復原」為課程規畫的核心，落實於學生個別化評估與輔導方案(IAGP)，促進學生有效學習，導向復原。參考林清文(2018)提出個別化評估與輔導方案(IAGP)在學習上以學習者為中心設計理念，並結合教育部 2014 年頒布《十二年國民基本教育課程綱要總綱》(以下簡稱十二年課程總綱)及相關法規，整理出中介教育措施中實施方法如下：

1. 需求評估流程的重心

林清文、羅家玲、吳亮穎(2019)指出中輟預防多元教育學生需求評估流程的重心應有：「入校(班)緣由、物質濫用狀況」以及「個人因素(身心狀態、行為表現、學習落差、正向特質)」、「家庭因素(家庭功能、照顧功能和家庭支持)」、「學校及社會因素(學校適應、人際適應、校外幫團參與)」等四項內涵。分就危險與保護(資源、優勢)的現況資料收集，結合十二年課程總綱要有「自主行動」(1.身心素質與自我精進、2.系統思考與解決問題、3.規劃執行與創新應變)、「溝通

互動」(4.符號運用與溝通表達、5.科技資訊與媒體素養、6.藝術涵養與美感素養)，以及「社會參與」(7.道德實踐與公民意識、8.人際關係與團隊合作、9.多元文化與國際理解)等三面九項核心素養發展需求的評估與建議。教師在評估後確實了解學生的基礎能力與實際需求，也才能提供最切合的課程方案。

2. 部定領域課程和校本彈性課程配合

依十二年課程總綱中課程規劃及說明，部定領域課程時數雖有規定，但學校可以以週或以學期排課，可以跨領域實施（不得超過五分之一）在部定領域課程之外。校本特色課程或彈性課程是中介教育學園(班)經驗豐富的現行課程，包括強化知能整合與生活運用能力的主題探究課程、社團活動與技藝課程、補救教學、服務學習、戶外教育和家庭時間等其他類課程。這其間，有些部份可歸為校本彈性課程。另外住宿型中介教育的學生在校是週一到週五，從早上到下午四點半，每天 7 個鐘點，合計有 35 個鐘點之外，還有晚上的時間可以做補充性的社團活動、補救教學或會心團體或諮商輔導工作，有些部份可歸為外加課程。中介教育學園(班)可詳加規劃，並呼應自主行動、自互溝通、社會參與核心素養導向，讓課程間相互銜接和搭配，建構適合學生課程。

3. 以單元為單位課程設計

依國教署《補助辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則》中輟復學生於輔導就讀原因消失後，將學生回歸原校或原班上課。中介教育學生進出班級及課程設計都不是以學期為單位，只要評估適合就可回到原校或原班，因此課程設計應以數週的課程為單元。學校(園)的課程組織者要將各領域的幾個單元課程設計放進去學期課程架構中，因此其學習也是要以單元為單位。以單元為單位來設計課程，其目的在於貼合學習者的學習現況，將整體課程分割為單元可以顧及學生認知、情意、技能的獨特性，不會因為學生回原班或原校而造成學習中斷，也讓教學者參照學生的學習表現，隨時思考及調整下一單元的學習目標，產出符合學生實際需求的課程設計。

4. 發展課程設計模組

課程設計是教師的專業權能範圍，出版社亦會提供教材及課程設計(教案)的參考範例，多數教師也會透過課程發展群組設計課程。然而中輟復學生異質性高，一般教材恐無法符合教學現場使用，需依學生特性另外重新設計，林清文、羅家玲、吳亮穎(2017)指出當前中介教育措施教職員不穩定，不利於中輟復學生教育與輔導。也因中介教育教師流動率高造成設計困難，因此極需透過中央主管機關結合教育資源設計一套模組化課程供各中介教育學園(班)為基本模組以發

展適合各學園(班)課程，配合 108 課綱實施使個別化評估與輔導方案(IAGP)發展實施更加順利及推廣。

5. 發揮中介教育資源中心功能

國教署 2018 年函發《中輟復學中介教育轉型中程計畫》(國教署臺教國署學字第 1070041116 號函)，並於 2018 年委託國立彰化師範大學辦理「中輟復學中介教育資源中心」。資源中心在中輟預防和復學多元教育課程引領任務包括：持續發展結合核心素養導向之 IAGP 內容規劃、邀請國民基本教育種子教師和復學多元教育園(班)教師辦理中輟預防與復學多元教育課發工坊，開發課程單元教案設計、為中輟中介教育機構提供課程諮詢、聯結中輟中介教育社群，增進中介教育教師新課綱之課發素養、透過資源中心網頁及平台促進機構間的交流互動與資源共享等，培養教師具備設計適切課程之能力，並能以多元方式提供學生更符合實際需求的學習內容，使個別化評估與輔導方案(IAGP)推行順利，落實學習者為中心教育理念。

五、結論

「帶好每一個孩子」是教育工作者必須認真且嚴肅地去面對的使命與任務，而中介教育的提供也期能做到一個都不能少的目標。因應 108 課綱實施，結合個別化評估與輔導方案(IAGP)，透過方案實施，引起中輟復學生學習動機。發展適性課程，落實有效學習、差異化教學，多元評量，讓學生可在中輟復學後，重新培養學習興趣，學習知能、技能及基本素養，以利短暫中介調適後回歸原校(班)或於下一個教育階段回歸一般學校(班)，減少再輟發生機率。我們也希望除了學校課程設計引入個別化評估與輔導方案(IAGP)外，有更多的家長及社區資源也可以帶入 IAGP 中，讓課程的實施可以更加活潑豐富以引起中輟高關懷學生的學習興趣。再者，家長與社會對於中介教育的關心，也是種正向的激勵鼓舞，讓中介教育成為特色教育，翻轉以往對中介教育及中介教育學生的負面看法，進而形塑出中介教育的新典範。

參考文獻

■ 王金國(2018)。真的「以學生為中心」了嗎？**臺灣教育評論月刊**，7(12)，117-123。

■ 教育部國民及學前教育署(2014)。**中介教育訪視報告**。教育部國民及學前教育署委託計畫，未出版。

- 林清文、羅家玲、吳亮穎（2017）。**中介教育及其實驗模式(群育學校)相關作法探討及發展規範專案研究期末報告**。教育部國民及學前教育署委託計畫，未出版。
- 教育部國民及學前教育署（2018）。**中輟復學中介教育轉型中程計畫**。教育部國民及學前教育署，未出版。
- 林清文（2018）。**從積極性差別待遇理念到 IAGP 的實踐兼談中輟預防多元教育課程與素養導向國民基本教育的結合**。教育部國民及學前教育署委託計畫，未出版。
- 林清文、羅家玲、吳亮穎（2019）。**中輟預防及復學中介教育資源中心研究計畫成果報告**。教育部國民及學前教育署委託計畫，未出版。
- 國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自：
<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-14113,c639-1.php?Lang=zh-tw>
- 教育部國民及學前教育署（2018）。**全國中輟統計數據分析**。取自：
<http://203.68.64.40/six/main/asub19.html>
- 教育部國民及學前教育署（2018）。**教育部國民及學前教育署補助辦理中輟生預防追蹤與復學輔導工作原則**。取自：
<http://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=FL024363>



海峽兩岸大學生合作學習內涵與存在問題 比較研究

焦佑希

鄭州大學教育學院赴臺灣銘傳大學教育研究所交換生

一、前言

臺灣與大陸文化同根同源，同樣屬於升學導向的競爭環境，但由於制度等差異，兩岸大學生在合作學習方面存在異同。尤其是要考慮到大陸的人口基數大，班級規模普遍大於臺灣，合作學習實施範圍有限，而且學生從基礎教育階段就一直處於趨向競爭的大環境之中，比較缺乏合作學習的機會。從家長到教師都比較忽視對學生合作學習能力的培養，因此許多學生到了大學一時難以適應合作學習的方式，在實際的合作學習過程中存在諸多問題。

合作學習(cooperative learning)是 20 世紀 70 年代於美國興起的教學策略，許多專家學者對此進行了豐富而廣泛的理論與實踐上的探討與研究，形成了系統性的知識概念。儘管兩岸學者關於合作學習已有較深入的研究，但多集中於理論探討與自身的實踐研究，少有進行兩岸異同的比較，因此本文採用文獻法與比較研究法進行分析，旨在探討臺灣與大陸在大學生合作學習方面的內涵與現存問題，並比較兩岸合作學習之異同。著重於以下二個層面：一是分析臺灣與大陸合作學習內涵分別為何？二是比較兩岸合作學習之異同，進行存在問題的對比分析，並提供相關建議。

二、大學生合作學習的優勢分析

(一) 合作學習的意義

國際 21 世紀教育委員會向聯合國教科文組織(UNESCO)提交的報告《教育——財富蘊藏其中》指出，學會合作是面向 21 世紀的四大教育支柱之一。（曾琦，2002）在資訊化時代，大學生個體的學習像一個個孤立的點，而合作學習正是將這些點連接起來，不斷地向外延伸，形成一張完整密集的知識網路。

合作學習的優點有：1.個人通過分享獲得支援，在與團體交流之後，可以提出更多變的觀點與經驗，針對學習事物能夠有更深一層的瞭解；2.學習者會主動地建構知識並參與學習的歷程；3.成員能夠在互動中產生使命感、認同感與歸屬感；4.學習者在不斷地發表與修正的合作學習過程中將新舊知識加以融合，同時獲得成長（王岱伊，2001）。雖然兩岸大學生合作學習的成效不盡相同，但合作學習對大學生具有潛移默化的、內隱性的影響力，從長遠來看，其優點的顯現對

於大學生今後的生活發揮了重要作用。

合作學習的特色，分別有「面對面的互長性互動」、「積極依賴」、「個人績效責任」、「重視社會技巧」、「著重團體歷程」，尤其是它不強調結構化的過程，讓教師更能考量自身班級的教學情境（黃政傑、林佩璿，1996）。其中「面對面的互長性互動」可以讓大學生主體的想法與智慧在面對面的交流中碰撞，不僅有助於增長知識，激發創新，提升自我口頭或書面表達能力，還有利於大學生學會尊重與包容，開闊視野，見賢思齊，轉變固有思考模式，於衝突中融合，進而學會全面看待問題，獲得獨立思考的能力。同時合作學習中對於「個人績效責任」的重視，也有利於培養獨立自主的大學生在團隊協作方面的能力，為小組貢獻自己的力量，增強責任感和使命感。

（二）合作學習與合作問題解決

二十一世紀技能評估與教育行動計畫(The Assessment and Teaching of 21st-Century Skills Project)在與世界 60 所機構、超過 250 位專家學者合作後，提出了現代公民需要的兩大技能：合作問題解決能力(Collaborative Problem Solving; CPS)及資訊傳播科技素養(ICT literacy)。並且 PISA2015 首次將「合作問題解決能力(collaborative problem solving ability)」納入測評範圍，並將其定義為：個體能夠有效地參與兩個及以上代理問題解決過程的能力，在代理問題解決過程中能夠共用解決問題所需的理解和努力，並嘗試達成問題解決方案，同時，結合已有的知識、技能和努力來實現解決方案（檀慧玲、李文燕、萬興睿，2018）。《PISA 2015 合作問題解決框架草案》中將合作定義為：「小組內由於不斷建立和維持對問題情境的共識，所激發的一系列協調一致的行為」。合作發生有特定的前提條件：需要成員間達成共識的目標，適應不同觀點、組織實現目標的多種嘗試等前提（柏毅、林娉婷，2016）。筆者認為合作問題解決是個體通過與他人進行合作學習，並結合自身知識、技能與經驗，以達到解決問題的共同目標。合作學習與合作問題解決的概念之間既有區別又有聯繫，獲得合作問題解決能力的主要途徑就是進行合作學習，這也代表了合作學習在全球化時代的競爭之下存在的必要性及其發展趨勢。由此可見，研究了數十年的合作學習對於達到合作問題解決有很大的貢獻，並且是大學生在資訊化時代學會生存、適應未來不可或缺的高階能力之一。

三、兩岸大學生合作學習的定義、領域與考核方式比較

（一）合作學習定義比較

表 1 兩岸學者關於合作學習定義內容的比較

提出定義之學者	合作學習定義的內容	備註
林生傳（1992）	合作學習是結合教育學、社會心理學、團體動力學等的一種分組教學設計，主要是利用小組成員間的分工合作、互相支持，去進行學習；並利用小組本位的評核及組間比賽的社會心理氣氛，以增進學習成效。目的在使學習活動成為共同合作的活動，其成敗關係團體的榮辱。	臺灣
何素華（1996）	合作學習是經由小組同儕合作協助的學習方式，在 2 至 6 人的異質小組中，透過團體互動的歷程，一起學習，彼此協助完成工作，以達到個人及團體之共同學習目標。	臺灣
林達森（2002）	是一種班級組織的改良狀態，採小組學習方式，藉由各種策略促進同儕互動，營造組織命運共同體的狀態，擴大自己與他人學習的機會，構成積極互賴的學習情境。	臺灣
王坦（2002）	旨在促進學生在異質小組中互助合作，達到共同的學習目標，並以小組的總體成績為獎勵依據的教育策略體系。	大陸
趙建華（2000）	是一種通過小組或團隊的形式組織學生進行學習的一種策略。小組成員的協同工作是實現班級學習目標的有機組成部分。學生可以將其在學習過程中探索、發現的資訊和學習材料與小組中的其他成員、其他組或全班同學共用。	大陸
陳琦、劉儒德（2007）	合作學習是一種結構化的、系統的學習策略，由 2—6 名能力各異的學生組成一個小組，以合作和互助的方式從事學習活動，共同完成小組學習目標，在促進每個人的學習水準的前提下，提高整體成績，獲取小組獎勵。	大陸

資料來源：林穎（2010）。合作學習之概念探討

從上面的定義可以看出，兩岸學者即使在不同時期對其有著不同解釋，但都包含了下面這幾個關鍵要素：分工協作、互助支持、異質小組以及共同目標。可以看出這幾個部分對於兩岸大學生合作學習都是必不可少的環節。由於教育理念上的差異，臺灣更加重視人本主義的理論基礎，在合作學習的歷程中更加強調學生的動機與自主體驗，更加重視合作學習在實施上的具體策略。大陸的理論依據

則以建構主義為主，相較於臺灣，更加重視合作學習的績效評估。

（二）合作學習領域比較

從現有的文獻資料來看，大陸學者關於大學生合作學習的研究主要集中在以下幾個方面：

1. 合作學習在大學生學科教學中的具體應用研究

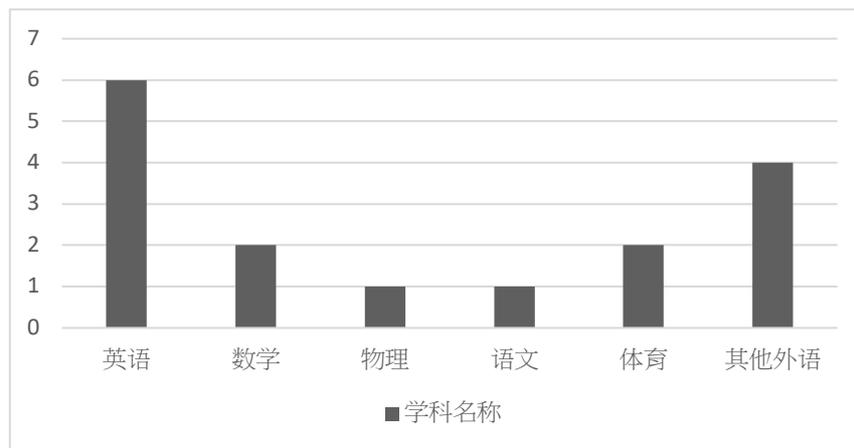


圖 1 大陸博士論文中關於不同學科教學的論文數量分佈圖

資料來源：謝娟、趙迎（2012）。合作學習研究的現狀與展望——對我國相關博士學位論文的統計與分析。《教育導刊》(1)，23-25

謝娟、趙迎（2012）研究結果顯示，合作學習在學科教學中的研究集中於外語教學（包括英語教學 6 篇、其他外語教學 4 篇，詳見圖 1），其次是數學和體育教學。

合作學習及其相關研究應用於改善學生英語讀寫技能、降低數學學習焦慮等方面，並且取得了一些成效。綜合前述研究，研究者從各自的角度提出大學某具體學科課堂上合作學習的管理與實施策略，建立相應的評價模式，通過行動研究、實驗法分析了合作學習在課堂上的優勢與不足（李群，2009）。隨著資訊化與全球化的發展趨勢，有些研究還採取了翻轉教室模式和國內外基於網路的合作模式。但多數研究沒有具體的數據支撐，且多為問卷調查、實驗、觀察、個別案例等實證研究法，可推行的應用範圍有限，合作學習的實際成效難以評估。

2.合作學習在促進大學生心理發展方面的研究

從現有的文獻資料來看，臺灣學者關於大學生合作學習的研究內容比較多元，主要包括課程設計、教學策略、成效評鑒、教師角色定位等課程教學層面，翻轉教室、網路輔助、技能訓練等技術支持層面，人際互動與溝通、動機、創造力以及問題解決等心理發展層面。其中以教學策略與問題解決為主題的研究內容更豐富。大陸學者則從大學生進行合作學習的特徵、可行性、必要性等條件出發，從教學模式到成效分析等各個方面研究合作學習。

兩岸合作學習研究領域的共同之處在於主要應用於中小學階段，關於大學階段的研究甚少，且主要集中於學科教學與課程應用以及心理發展等方面。值得借鑒的是，臺灣相較於大陸更加重視具體情境的應用、學生本位的人文關懷以及由「知識傳授者」到「引導者、管理者」的教師角色定位。大陸由於班級規模更大、學生情況更為複雜、管理難度更大，對於大學生合作學習能夠達到的教育品質和學習效率更為關注。

（三）合作學習考核方式比較

臺灣大學生合作學習的評量標準包括形成性評價（平時成績）與總結性評價（期中考、期末考）。考核方式除了隨堂測驗等紙筆測驗，還包括感想心得、小組口頭報告等多種形式。大陸大學生合作學習考核結果以 20%的平時成績加上 80%的期末成績為主，包含單元測試、小組報告和期末考試等形式，少有隨堂測驗。總體而言，兩岸大學生合作學習成效的考核方式大致相同。

四、兩岸大學生合作學習存在問題的比較

（一）大陸大學生合作學習存在問題

雖然大學的課堂教學環境以及大學生的心理特點都適合合作學習的開展，合作學習在課程改革中的確取得不少佳績，但是從目前大陸高等教育教學現狀來看，多數大學課堂上仍然存在許多問題：

1.合作學習流於形式

在討論的過程中，多數學生的自由結合是以寢室為單位抱團，性別、能力、性格等差異難以有效整合，組內異質、組間同質的分組方式操作起來難度較大。部分學生自主性差，反應機械，消極被動，只是等待老師給出答案和安排，對於合作的意願與小組歸屬感較低，這就容易導致學生在合作學習中參與機會不均等，

總是積極主動的學生發表自己的看法，總攬學習任務，其他同學甚至產生了“偷懶”現象，表現為小組合作學習期間經常討論一些與學習無關的問題、推卸責任、沒有自己的貢獻力等。小組討論後活動就結束了，沒有很好的互動。即使有資訊技術的輔助，線上也只是用來提交作業，極少用來討論問題（周冰，2017）。或者每次的學習任務由組內成員輪流完成、各自報告、將成員各自的成果簡單合在一起而非實質上的合作。而且，學生將合作學習完全等同於小組學習，往往是組內合作頻繁，組間交流較少。

2. 教師角色定位不當

大學生合作學習的自主性較強，只需教師起支持和引導的作用，無須過多干涉。然而多數教師未能及時進行角色轉換，為了趕進度，在教學過程中仍然是課堂的主導者、知識的傳授者，學生只能被動的接受，難以發揮應有的主動性與能動性。部分教師過於頻繁地運用合作學習，忽視合作學習的適用領域，安排任務過多過重，在有限的學習時間裏，增加了學生負擔，不利於培養學生主動發現問題、探究問題和解決問題的態度與能力。學生自主性差異較大，組內成員表現差異也較大，但教師在評價的過程中缺乏有效的評價方式，評價標準單一不具體，公平性有待提高。

（二）臺灣大學生合作學習存在問題

由於臺灣受人本主義教育理念影響較為深遠，教師在引導學生進行合作學習的過程中會比較注重滿足學生的興趣，過於重視情意領域的教學，而忽略了培養學生紮實的知識基礎（鄧宜男，2001）。部分教師過猶不及，全部放手讓學生自己去做，沒有盡到應有的職責，反而讓學生更感迷茫，助長不良的學習風氣。況且由於課程時數不足，教學內容繁多，學生成果展示可能會受到影響，若一味順從學生心意，不僅教學進度趕不上，可能課程上的收穫也會隨之減少。因此，在強調趣味學習的同時還應當注意深化課程與教學的內容，讓合作學習的成效更具價值和意義。

五、結論與建議

綜觀相關文獻的探討，雖然合作學習具有諸多優勢，但針對目前兩岸大學生合作學習的內涵與存在問題的比較，筆者提出以下改進建議：

（一）學生層面

大陸大學生要樹立正確的學習觀，加強自身學習方式的轉變；激發合作學習

的熱情，積極主動參與合作學習；對小組增強認同感與歸屬感，承擔個人績效責任；運用同理心與同伴進行和諧有效的溝通，在交流中學會尊重、包容、欣賞與分享；對合作學習成果進行及時回饋與總結反思。

臺灣大學生在合作學習的過程中要兼顧自身興趣與實用性，拓寬視野，深入學習理論知識以更好地與實務相結合。

（二）教師層面

大陸教師要進行正確的角色定位與轉換，作為引導者而非單純的講授者教學；加強對學生差異的關注，靈活組織異質小組合作學習；瞭解適用場域，使用次數不宜過多，任務不宜過於簡單或困難；建立良好師生關係，加強師生互動，提高大學生的合作學習效能；優化教學方式，激發學生興趣，輔以體驗探究學習方式；評價方式多元化，合作成果與個人成果綜合評價，保證合作的過程與結果公平。

臺灣教師在注重學生學習興趣的基礎上要深化合作學習的內容，培養學生扎實的理論基礎，引導學生進行更加深入的批判性思考。

（三）學校層面

兩岸學校均要依據大學生身心特點，在課程設置上滿足多樣化的需求；建立系統化、標準化的評價體系；提升教師服務意識，加強教師相關培訓，促進教師專業發展，加快轉變角色定位；創設資訊化的學習環境，提供專門的合作學習空間，安排更為靈活的教室空間結構，為學生提供更好的學習條件與服務。

參考文獻

- 王岱伊（2001）。小組合作學習策略之研究（未出版之碩士論文）。國立交通大學資訊科學研究所，新竹市。
- 王坦（2002）。合作學習的理念與實施。中國人事出版社。
- 何素華（1996）。國小普通班和啟智班兒童合作學習效果之研究。臺北：文景書局。
- 李群（2009）。運用“同伴輔導”模式提高大學生合作學習能力的研究 (Doctoral dissertation, 山東師範大學 (碩士學位論文))。

- 林生傳（1992）。**新教學理論與策略**。臺北：五南圖書。
- 林達森（2002）。合作學習在九年一貫課程的應用。**教育研究資訊**，10(2)，87-103。
- 林穎（2010）。**合作學習之概念探討**。國立臺北教育大學數學教育研究所。
- 周冰（2017）。績效技術在大學生小組合作學習中的應用研究——基於《教學系統設計》課程的小組合作學習。**軟體導刊(教育技術)**，16(5)，31-34。
- 柏毅、林娉婷（2016）。合作問題解決的概念建構——基於 PISA2015 CPS 的研究。**外國中小學教育**，3，52-56。
- 陳一銘、王文吟(2018)。運用合作學習提升學生寫作表現之策略探討。**臺灣教育評論月刊**，7(5)，239-242。
- 陳琦、劉儒德（2007）主編。**當代教育心理學**：北京師範大學出版社。
- 黃政傑、林佩璿（1996）。**合作學習**。臺北：五南。
- 曾琦（2002）。合作學習研究的反思與展望。**教育理論與實踐**(3)，45-47。
- 趙建華、李克東（2000）。協作學習及其協作學習模式。**中國電化教育**，10，5-6。
- 鄧宜男（2001）。合作學習在大學課程的應用。**通識教育季刊**，8(1)，25-59。
- 謝娟、趙迎（2012）。合作學習研究的現狀與展望——對我國相關博士學位論文的統計與分析。**教育導刊**(1)，23-25。
- 檀慧玲、李文燕、萬興睿（2018）。國際教育評價專案合作問題解決能力測評：指標框架，評價標準及技術分析。**電化教育研究**，9，19。



國小英語課程提早實施的問題分析

馮莉雅

國立高雄餐旅大學師資培育中心教授

一、前言

九十學年度九年一貫課程開始實施時，國小五、六年級亦同步實施英語教學，因為社會發展的需求和家長的關注，師資來源充裕的縣市政府提早實施英語教學或增加教學節數，九十四學年度英語教學提早至國小三、四年級開始實施（何福生，2003；李漢文，2003）。而九年一貫課程綱要並未明定國小英語學習節數，使得「各縣市國民小學英語教學實施年級不一和節數不一」、「師資缺乏」是九年一貫課程的英語教育主要的問題之一（楊愛嬋、楊愛施，20107）。而實施年級和節數會決定英語專長教師需求量，基於實施年級和節數的不固定，教育行政單位對於國小英語專長師資的供需無法有效管理。

「充足之教師員額」是教育品質的核心，而 Moyer（2009）也主張改善師資不足的方法有賴政府定期評估教師的需求量和供應量。十二年國教課程綱要明定國小三、四年級的英語教學節數是一節課，五、六年級則是二節課，因此教育行政單位應可以有效了解國小英語專長師資的供需情形，建立學校英語專長師資的檢核和聘任機制，及早解決師資缺乏的問題。

台灣對國小英語日益重視，十二年國教課綱訂定時，社會出現希望國小英語學習節數增加或向下延伸的訴求（許秩維，2018）。此外，台灣的英語教育逐步從小學三年級向下紮根小一與幼兒園是行政院 2030 年雙語國家政策的重要任務，各地方政府也將英語教學、雙語教學、國際化教育列為施政重點，包括台南市、高雄市、台北市、嘉義市、台中市。因此有多少縣市政府除了領域課程節數外，亦規定學校利用「彈性學習課程」，以跨領域的「統整性課程」方式，增加英語學習節數。而此英語課程的實施趨勢和問題為何？以及師資需求量會增加多少，均應加以分析，才能有助於國小英語教育向下扎根政策之落實。

二、英語專長教師參與英語教學和參加認證的意願有偏低現象

隨著師資培育多元化及領域課程的專精化，英語課程和本土語言課程是九年一貫課程實施後才出現的科目，現職的國小教師沒有接受相當專門課程的訓練，為提升國小專業教學品質，教育部於 2011 年提出逐年分階段推動「國小教師證加註專長」的制度，包括英語和輔導二種專長。英語科從 100 學年度起逐步推動，希望 2013 年 8 月（102 學年度）全面推動「國小英語教師」認證，國小教師都必須取得認證才能從事英語教學。根據教育部的公告命令及實施要點，取得「加註英語專長」的主要對象是師資生及一般教師，而取得條件是須具備 CEF-B2 級

以上的英語能力及修完至少 26 個英語專長學分（教育部，2011）。

但是就教育部「國民中小學教職員人力資源網」的資料，卻發現 106 學年度全國國小符合專長授課資格的教師僅 63.74% 實際上有教授學校的英語教學節數。

馮莉雅、蘇雅慧、曾素秋、吳秋萍（2019）訪談 5 個縣市 18 位國小教務主任，發現各校實際教授英語課程的教師大多是英語能力符合規定，但卻沒有申請加註英語專長教師證，其主要原因有 2 點：（1）加註英語專長證書對教師是沒有任何誘因的，學校也不知道加註專長證書的必要性。（2）教師擔心加註英語專長教師證後，工作任務變重或任教科目受到限制或只能擔任科任教師。也發現國小英語專長教師有出走的情形，雖然學校經由教師甄選方式增加英語專長教師人數，但幾年後，英語專長教師可能不願再協助學校的英語教學，學校對英語專長教師也無約束力，只能再由其他管道尋找其他英語專長教師。相較其他科目，各縣市英語教學活動或比賽項目偏多，例如單字比賽、歌謠比賽、朗讀比賽、戲劇比賽、英語生活營、國際志工、接待家庭活動、協同教學等，英語也列入教育部補救教學施測科目，這些教學相關工作繁重，卻只落在全校幾少數的教師身上，造成英語專長教師脫離英語教學的行列。

三、學校對於英語專長教師的需求量高於課程需求量

本研究發現國小對英語教師的需求量是高於課程需求量，馮莉雅等（2019）調查發現理論上學校有 20 節英語教學節數才需要 1 位英語專長教師，但學校的實際需求量卻是無條件進位，例如 28 節課僅需要 1.4 位英語專長教師，但學校卻希望能夠有 2 位教師。主要原因是教學相關任務多於其他學科，需要較多的教師分攤教學任務，英語專長教師也可兼組長或兼導師，可彈性安排英語專長教師的職務。此外，小規模的學校雖然課程節數無法聘任一位英語專長教師，但學校仍然主張需要有一位專任的英語專長教師。

四、國小英語教學的實際教學節數高於部定課程節數

由於社會和家長的重視，英語容易成為學校特色課程或辦學重點。馮莉雅等（2019）訪談高雄市、台中市、宜蘭縣、屏東縣和雲林縣五個縣市 18 所國小，發現所有學校實際英語學校節數都多於十二年國教課綱規定的節數，實施的年級也提早到小一，此一政策是教育局處統一的。所以學校實際需求的教師人數會高於十二年國教課程綱要領域節數所需的教師人數。顯示在十二年國教尚未全面實施前，我國英語教育向下扎根已安靜的提早的實施了，各縣市在推動英語向下扎根政策時，必須考慮英語教學係屬專長授課之範疇，提早了解額外增加的課程節

數，需要增加多少英語專長師資才能滿足課程需求，避免重覆國中專長科目師資失衡的問題長期沒有顯著改善的現象（馮莉雅，2017；戴淑芬，2013；劉欽敏、蔡文煉、張永宗，2002）。

馮莉雅等（2019）研擬的國小領域學習節數所需英語教師人數之計算概念，主張 1 位專長教師教授 20 節英語課，學校總英語學習節數除以 20 節，滿足領域學習節數則教師人數無條件進位。但基於全國國小英語總學習節數不限於領域課程，本研究主張滿足國小現在全部的英語學習節數之需求，教師人數小於 1 時，無條件進位；教師人數大於 1 時，小數點無條件進位後，再加 1 位。茲將二種計算方式和班級總數之關係以表 1 呈現。十二年國教實施時，縣市和學校可以參考表 1 之資料，定期盤點和管考學校英語專長師資聘任的情形。

表 1 不同學校規模聘任國小英語專長師資人數分析表

英語節數 班級總數	領域課程*	領域課程和 彈性學習課 程**	英語節數 班級總數	領域課程*	領域課程和 彈性學習課 程**
6 班	1 人	1 人	20 班	2 人	3 人
7 班	1 人	1 人	24 班	2 人	3 人
8 班	1 人	1 人	30 班	2 人	3 人
9 班	1 人	1 人	36 班	2 人	3 人
10 班	1 人	1 人	42 班	3 人	4 人
11 班	1 人	1 人	48 班	3 人	4 人
12 班	1 人	1 人	54 班	3 人	4 人
13 班	1 人	1 人	60 班	3 人	4 人
14 班	1 人	1 人	66 班	4 人	4 人
15 班	1 人	2 人	72 班	4 人	5 人
16 班	1 人	2 人	78 班	4 人	5 人
17 班	1 人	2 人	84 班	5 人	6 人
18 班	1 人	2 人	90 班	5 人	6 人
19 班	1 人	2 人	96 班	5 人	6 人

註：*領域課程：3~4 年級每週上課 1 節，5~6 年級每週上課 2 節

**領域課程和彈性學習課程：1~4 年級每週上課 1 節，5~6 年級每週上課 2 節

五、國小英語向下扎根需要增加 881 位英語專長教師

基於各縣市已經由彈性學習課程增加英語學習節數，目前學校的英語學習節數並不小於英語向下扎根所增加的學習節數。本研究利用馮莉雅等（2019）所提出的國小英語教師人數需求公式（如表 2），發現不考慮職務、教師授課意願和英語教學相關任務，國小教學現場應該 2372 位專任的英語專長教師。若考慮教學現場實際的排課需求，則應該有 3874 位專任的英語專長教師才能滿足十二年國教英語學習領域的課程需求。若要滿足目前國小教學現場的英語學習節數，則需有 4728 位專任的英語專長教師。換言之，英語課程向下扎根時，部分縣市需要增一百多位國小英語專長教師（如表 2 的 H），而英語師資是決定國小英語教學否能順利有效實施的關鍵因素。因此，地方政府和教育部要增加國小的英語學習節數，應及早評估專任的英語專長教師是否補足和增加英語專長教師的策略，避免政策推動後，還有專任教師短少只能改聘代課教師的困境。

表 2 各縣市國小英語專長專任教師需求量推估之分析

序 號	縣市 名稱	上課 總節數 D	理想的 教師人數 E	符合現場實況		二種模式的 教師人數差異 H
				模式一 教師人數 F	模式二 教師人數 G	
1	臺北市	3998	201.8	298	403	105
2	新北市	7157	361.2	476	602	126
3	桃園市	4754	240.3	339	440	101
4	基隆市	651	33.1	53	63	10
5	新竹市	1026	51.8	66	87	21
6	新竹縣	1490	75.4	125	150	25
7	宜蘭縣	1027	51.8	97	115	18
8	苗栗縣	1319	66.9	136	152	16
9	臺中市	5752	290.9	419	550	131
10	彰化縣	2706	136.7	237	284	47
11	南投縣	1292	65.5	150	159	9
12	雲林縣	1611	81.6	178	199	21
13	嘉義縣	1138	57.5	122	134	12
14	嘉義市	551	27.8	39	55	16

15	臺南市	3601	182	304	369	65
16	高雄市	5043	254.5	387	489	102
17	屏東縣	1776	89.8	182	199	17
18	臺東縣	673	34	89	91	2
19	花蓮縣	867	43.6	108	114	6
20	澎湖縣	275	14	39	41	2
21	金門縣	189	9.5	22	24	2
22	連江縣	50	2.6	8	8	0
全國總計		46946	2372.3	3874	4728	854

註：模式一滿足領域課程的教師人數，模式二滿足領域課程和彈性學習課程的教師人數

六、學校增加英語學習節數，教材恐有銜接的困擾

十二年國教課綱規定國小英語由三年級開始實施，三四年級每週一節、五六年級每週二節，教育部審定的教科書只有中高年級，但大多數縣市的英語學習節數卻多於課綱規定，有的縣市或學校提早實施，有些縣市或學校則增加學習節數，但學校教師是否有能力針對增加的課程節數和學生學習表現研發合適的教材，有賴教育局處的督選和協助，才能避免低年級使用中年級的教科書，或彈性學習課程仍然使用部定課程的教科書，出現課程銜接的困擾或課程實施與課綱精神抵觸的現象。

七、建議

(一) 運用增置代理教師補足國小英語專長教師的師資

國小現有的英語專長教師人數無法滿足課程需求，原因有二種：(1) 現職專長教師人數不夠，(2) 專長教師的課務安排缺少法源基礎。Ingersoll (2001) 指出學校招聘教師的主要原因是替補離職教師的缺額，但當學校沒有缺額可以聘任專長教師時，增置代理教師、代課教師則成為補足專長教師的重要管道。例如馮莉雅、辛明澄、蘇雅慧、徐昌慧 (2017) 發現全國有 36.75% 的國小補足英語專長教師的途徑不是聘任正式教師，而是透過合理教師員額計畫的增置代理教師。馮莉雅等 (2019) 也發現學校聘任專長教師大多來自新課程實施、學習節數增加、授課資格條件的限制。因為十二年國教課程綱要 108 學年度就要實施，民國 105 年教育部開始推動國小合理教師員額計畫，以學校的學生學習節數補足增置代理

教師，增加學校的專任教師人數，所以教育局處應督導學校檢視專長科目的師資結構，有效運用增置代理教師以滿足學校的課程需求。

(二) 教育局處應訂定英語專長教師最低教學節數之規定

本研究發現國小英語專長的教師參與英語教學意願不高，且課務安排沒有法源依據。雖然國小是包班制，但英語已是規定之專長授課科目，所以英語專長教師證聘任之教師應與中學教師一樣，有最低專長授課節數之規定，才能確保學校師資的穩定性。

(三) 教育局處應積極推動合聘教師制度

相關研究發現小校、偏鄉的學校，不易招聘到專長代理教師，其解決方法是（1）改聘無合格教師資格的鐘點教師，（2）現職教師超鐘點或配課，這二種方法均不利學生學習（馮莉雅等，2017；戴淑芬，2013；Ingersoll, 2001）。全國 6 班（含）下和 7~12 班的國小分別佔全國國小校數的 36.40%、17.66%，前者的英語教學節數僅 6 節，後者的英語教學節數僅最多也只有 12 節，學校要單獨聘任英語專長教師可能有其困難。但合聘制度可以解決師資結構失衡的現象，尤其適用於新聘教師或增置教師。馮莉雅等（2017、2018）發現五個縣市利用合聘制度聘任英語代理教師，滿足學校的課程需求，也發現學校對於代理教師合聘機制的認同度高於縣市教育局。馮莉雅等（2019）也發現國小 8 班以下的學校願意實施共聘英語教師，但亦希望教育局處能主動提供協助平台。

因此，教育局處可以規劃部分員額（含增置代理教師）為合聘教師，教師員額不固定於某一學校，由教育局處統籌運用，成為縣市專有的長期穩定之專長教學群。同時應成立任務小組，負責合聘制度的管理和督導，包括合理範圍內安排合聘學校、檢視合聘教師的工作情況（含從聘學校的工作天數）、審視合聘學校的合作約定、實施合聘教師的輔導制度和管理制度（含介聘、安置等）等等。

(四) 教育行政單位應鼓勵教師參加英語專長學分班，並檢視課程教科書的對應適切性

本研究發現國小英語專長教師人數若要滿足領域課程和彈性學習課程的學習節數，各縣市專任專長教師師資還需要增加十多名至一百多名，全國共需增加 800 多位。若能有更多國小教師具備專長授課資格，國小英語課程的推動效果會更顯著，因此，教育部和教育局處應該配合學校教師的需求成長，持續辦理英語專長學分班或英語能力增強班，包括提早調查需求、專案方式補助師培機構開課、上課方式、上課時間、上課地點、修課年限等。

各縣市各國小有增加英語學習節數之趨勢，但依十二年國教課綱的規定，只能經由彈性學習課程，以統整課程方式實施。因此學校須選用合適的教科書或教材，但學校是否有能力達成此任務，或僅是變相增加時數，有賴教育局處在課程審查時用心把關，或研發縣市版教科書或教學資源。

參考文獻

- 何福生（2003）。澎湖縣國小英語教學實施現況調查與需求評估。國立臺南師範學院國民教育研究所（未出版論文），臺南市。
- 李漢文（2003）。臺東縣九年一貫課程英語科教學實施現況與意見調查之研究。國立臺東師範學院國民教育研究所（未出版論文），臺東縣。
- 教育部（2011）。國民小學教師加註英語專長專門課程科目及學分對照表實施要點。檢索自
http://www.lawtw.com/article.php?template=article_content&area=free_browse&parent_path=,1,2169,1484,&job_id=184382&article_category_id=2276&article_id=106377
- 許秩維（20187）。國小英語課節數調整 教部：須修課綱待研議。中央社日報。檢索自 <https://www.cna.com.tw/news/firstnews/201810010096.aspx>
- 馮莉雅（2017）。國中師資結構之剖析。臺灣教育評論月刊，6(7)，36-43。
- 馮莉雅、辛明澄、王美惠、張翠倫（2018）。國民小學教師合理員額計畫成效之研究：第二年追蹤探討。國立高雄餐旅大學研究成果報告，高雄市。
- 馮莉雅、辛明澄、蘇雅慧、徐昌慧（2017）。公立國民小學推動合理員額編制之增置教員額成效之研究。國立高雄餐旅大學研究成果報告，高雄市。
- 馮莉雅、蘇雅慧、曾素秋、吳秋萍（2019）。滿足十二年國民基本教育課程節數之專長授課師資需求推估研究。國立高雄餐旅大學研究成果報告，高雄市。
- 楊愛嬋、楊愛施（2010）。九年一貫國小英語教學之現況調查。檢索自
<http://research.ctu.edu.tw/vra/resources/99/11407/B02/733/5/f8ed86eb3096cffe0130d44ea7c30057.pdf>
- 劉欽敏、蔡文煉、張永宗（2002）。都會區中學各領域教師人數需求之推估

研究-以臺中市公立國中為例。臺中市國民中學試辦九年一貫課程成果專輯，13-25。臺中市政府。

■ 戴淑芬（2013）。國中小教師課稅減課後代理代課教師增加相關問題探討。臺灣教育評論月刊，2(10)，32-35。

■ Moye, J. (2009). Technology education teacher supply and demand –A critical situation. *The Technology Teacher*,69(2),30-36.

■ Ingersoll, R. (2001). A different approach to solving the teacher shortage problem. *CPRE Policy Briefs*. Retrieved from http://repository.upenn.edu/cpre_policybriefs/21



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

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

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

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

同一期刊物中，相同之第一作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上，前述投稿者另列為第二作者之文章數量至多可再增加一篇為限。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字

數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

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

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。

- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元

(二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。

- 三、退費說明：

(一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。

(二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。

- 四、匯款方式：

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

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

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

伍、審查及文責

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

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：10048 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】劉芷吟 助理收

柒、投稿及其它連絡

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



臺灣教育評論月刊第八卷第九期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「技職實作能力評量」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第八卷第九期將於 2019 年 9 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 7 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

務實致用是技職教育的核心理念，也是技職教育與普通教育最大的差異，不論是技術型高級中等學校或技專校院，均希望透過專業與實習課程與活動，讓學生在擁有專業領域知能之外，更能夠動手實作，成為各領域具有實際操作能力的專業基礎或中階人才。故在強化實作能力之際，如何掌握及正確評估學生的實作能力，就成為關鍵的議題。惟實作能力評量，也是當前技職教育最受到輕忽的一環，從技高學生參與升學的統測考試可知，大部分群類的專業科目仍以紙筆測驗為主，鮮少採取術科導向的實作評量來了解學生的實作能力，對於強調務實致用的技職教育而言，是一大矛盾。在未有標準化實作測驗之下，許多人以取得證照數量作為判斷技高學生技能程度的依據，也有學校為鼓勵學生取得更多證照，以輔導考照取代課綱內容作為實習課程的主要活動，然而，事實上不少取得證照的學生，仍未具備動手做的實作能力，學生畢業後到業界無法直接上手，學用落差顯著；如果證照不能充分反映學生的實作能力，還可透過什麼樣的機制，來掌握技職學生的技能學習成效？又學校教師目前進行實作能力評量時，遇到什麼問題與困難？什麼樣的評量方式、設計和實施原則，較能真實反映學生在實作表現的知識、能力和態度水準？另外，學生在準備學習歷程檔案時，如何蒐集與呈現與實作能力有關的評量結果，將有助於展現學生的實作能力？本期的評論主題，希望針對技職實作能力評量的現況進行分析和檢討，探討目前實作能力在技職

教育體系中的評量方式、問題與原因，提出未來可以改善的方向和具體途徑。此評論主題的論述焦點常在於技術型高級中學及技專校院，但也歡迎普通教育及其他教育階段有關實作能力評量之評論。

第八卷第九期 輪值主編

胡茹萍

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

李懿芳

國立臺灣師範大學工業教育學系教授

臺灣教育評論月刊第八卷第十期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「素養導向的課程與教學」

二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第八卷第十期將於 2019 年 10 月 1 日發行，截稿日為 2019 年 8 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

教育部於民國 106 年 5 月 10 日宣布「十二年國民基本教育課程綱要總綱將於 108 學年度，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施」。為使此 108 課程實施順利，必須掌握此次課程革新的精神與內涵。「素養導向之課程與教學」可說是 108 課程革新的核心。

正如總綱所言，108 課綱將「持續強化中小學課程之連貫與統整，實踐素養導向之課程與教學，以期落實適性揚才之教育，培養具有終身學習力、社會關懷心及國際視野的現代優質國民」。其中「素養」除包含學科素養外，更強調「核心素養」：一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度；包括「自主行動」、「溝通互動」、「社會參與」三大面向，並細分為「身心素質與自我精進」、「系統思考與解決問題」、「規劃執行與創新應變」、「符號運用與溝通表達」、「科技資訊與媒體素養」、「藝術涵養與美感素養」、「道德實踐與公民意識」、「人際關係與團隊合作」、「多元文化與國際理解」等九大項目。

素養導向的課程與教學要如何在學校現場落實？會遭遇哪些問題？有必要集思廣益，提出相應策略。包括：如何將「素養」轉化為課程與教學目標？如何設計「素養導向」課程？如何實施「素養導向」課程？如何評量「素養

導向」學習過程與成果？如何發展學校本位的素養導向課程？如何編、審、選、用相關教材？如何活化教學裨益素養課程？如何促進教師對 108 課綱的理解、轉化與實踐？對 108 課程實施應提供哪些支援或配套？如何讓課程的各類利害關係人了解新課程理念而提供支持？...這些都是本期可撰稿的方向。

第八卷第十期 輪值主編

張芬芬

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授兼課程主任

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 (請註明劉芷吟助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系[臺灣教育評論學會] 劉芷吟助理收。

《臺灣教育評論月刊》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.utorpa.tmu.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtcgswb.cgi?o=dtmtccdr>

（3）中文學位論文格式（未出版之個別學位論文）

歐用生（1990）。**我國國民小學社會科「潛在課程」分析**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範

大學教育研究所，臺北。

（4）英文學位論文格式（來自收取費用之資料庫）

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

(5) 英文學位論文格式 (來自學校資料庫)

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

(6) 英文學位論文格式 (DAI 論文摘要)

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

(7) 英文學位論文格式 (美國國內, 未出版之個別學位論文)

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

(8) 英文學位論文格式 (美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

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

8.網路資料：當不知出版年代時，中文以(無日期)英文以(n.d.)標示：

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

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

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

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

一、入會申請：請填寫入會申請書，入會申請書可至本會網站下載 (<http://www.ater.org.tw/>)

1. 郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學學習與媒材設計學系 劉芷吟 助理收
2. 傳真：(02) 2311-6264 (請註明劉芷吟助理收)
3. 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。

二、會費繳交方式：

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

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

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

會址：10048 臺北市中正區愛國西路一號

臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw