

2020年10月

第9卷 第10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 雙語教育

為全面啟動我國教育體系的雙語活化，並培養臺灣走向世界的雙語人才，教育部於2019年12月10日發布【教育部推動雙語國家計畫】。該計畫的推動策略與措施有五：一是加速教學活化及生活化，激發學習動機；二是擴增英語人力資源，連結在地需求；三是善用科技普及個別化學習，發展無限可能；四是促進教育體系國際化，讓世界走進來；五是鬆綁法規建立彈性機制，創新學習模式。

依據Barbara A. Anderson 和 Brian D. Silver的看法，所謂雙語教育(Bilingual education)是指運用兩種語言進行教學，一是本國語言，二是外語；雙語教學可能實施於所有課程，也可能僅佔部分課程；每課程使用兩種語言的比例高低依課程模式而有所不同。我國期藉【教育部推動雙語國家計畫】達成行政院國家發展委員會提出的「2030雙語國家政策發展藍圖」之目標—厚植國人英語力、提升國家競爭力。此目標如何達成？大、中、小學應如何進行雙語教育？需哪些配套措施？原有的英語課程與教學應如何革新？師資培育與教師在職教育的準備、問題與因應狀況如何？國外的實施經驗和啟示有哪些？108課綱如何配合此政策去實施？…這些都是本期可撰稿的方向。



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）

2020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）	高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）
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）
白亦方（國立東華大學教育與潛能開發學系教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書）	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兼科技與工程學院副院長）	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通識教育中心主任）
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）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	

2020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）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	莊敏仁（國立臺中教育大學音樂學系教授兼人文學院院長）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
吳錦惠（中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授兼職涯發展中心主任）	潘瑛如（中臺科技大學秘書）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授兼科技與工程學院副院長）	蔡進雄（國家教育研究院研究員）
阮孝齊（國家教育研究院助理研究員）	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）
洪川茹（靜宜大學教育研究所助理教授）	顏佩如（國立臺中教育大學教育學系副教授）
翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	魏炎順（國立臺中教育大學美術系教授兼通識教育中心主任）
張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	

輪值主編

評論	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	專論	賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
文章	謝金枝（澳門大學教育學院助理教授兼課程主任）	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 陳亞妹（臺北市立大學教育學系博士候選人）**文字編輯** 鄧靖儒、劉芷吟、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）**美術編輯** 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）**封面設計** 劉宛華（靜宜大學教學發展中心助理）**出版單位**

臺灣教育評論學會

100234 臺北市中正區愛國西路1號（臺北市立大學學習與媒材設計學系）

電話：02-23113040 轉 8422 FAX：02-23116264

聯絡人：鄧靖儒、劉芷吟

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺北市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 9 No. 10 October 1, 2020

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)

2020 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, National Chiayi University)

Cheng, Chun-Hao (Former Dean of General Affairs & Assistant Professor, Hua Fan University)

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, Ya-Ting (Professor, National Pingtung University)

Lee, Yi-Fang (Professor & Associate Dean, 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, Yen-Shun (Professor & Director, 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)

2020 Editorial Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)

Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Cheng, Chun-Hao (Former Dean of General Affairs & Assistant Professor, Hua Fan University)

Chuang, Ming-Jen (Professor & Dean, National Taichung University of Education)

Fang, Chih-Hua (Professor, University of Taipei)

Ho, Chun-Ching (Professor, National Taitung University)

Hung, Shuan-Ju (Assistant Professor, Providence University)

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

Juan, Hsiao-Chi (Assistant Researcher, National Academy for Educational Research)

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

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Pan, Ying-Ju (Secretary, Central Taiwan University of Science and Technology)

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, Cheng-Hui (Professor, Providence University)

Wang, Chin-Kuo (Professor, National Taichung University of Education)

Wei, Yen-Shun (Professor & Director, National Taichung University of Education)

Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)

Wu, Chin-Hui (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Wu, Chun-Hsien (Professor, National Kaohsiung University of Science and Technology)

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

Yen, Pey-Ru (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Editors

Review Articles Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)

Shieh, Jin-Jy (Assistant Professor, University of Macau)

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

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

Managing Editor

Chen, Yea-Mei (Ph.D. Candidate, University of Taipei)

Text Editors

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

Art Editor

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

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review (ATER)

No.1, Ai-Guo West Road, Taipei, 100234 Taiwan (Department of Learning and Materials Design, University of Taipei)

Tel: 02-23113040 ext 8422 Fax: 02-23116264

E-mail: ateroffice@gmail.com (Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin)

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

為全面啟動我國教育體系的雙語活化，並培養走向世界的雙語人才，教育部於2019年12月10日發布【教育部推動雙語國家計畫 (https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37)】。該計畫的推動策略與措施有五：一是加速教學活化及生活化，激發學習動機；二是擴增英語人力資源，連結在地需求；三是善用科技普及個別化學習，發展無限可能；四是促進教育體系國際化，讓世界走進來；五是鬆綁法規建立彈性機制，創新學習模式。

依據Barbara A. Anderson 和 Brian D. Silver的看法，所謂雙語教育 (Bilingual education) 是指運用兩種語言進行教學，一是本國語言，二是外語；雙語教學可能實施於所有課程，也可能僅佔部分課程；每課程使用兩種語言的比例高低依課程模式而有所不同。我國期藉【教育部推動雙語國家計畫】達成行政院國家發展委員會提出的「2030雙語國家政策發展藍圖」之目標——厚植國人英語力、提升國家競爭力。

上述目標如何達成？大、中、小學、乃至幼兒園應如何進行雙語教育？需哪些配套措施？原有的英語課程與教學應如何革新？師資培育與教師在職教育的準備、問題與因應狀況如何？國外的實施經驗和啟示有哪些？108課綱如何配合此政策去實施？...這些重要問題有必要集思廣益，提出相應策略。本期遂以「雙語教育」為評論主題，獲各界熱烈迴響，經審查通過之主題評論文章共16篇，每篇均頗具可讀性與啟發性。本期自由評論的來稿益也相當踴躍，經審查通過獲刊的自由評論文章有18篇，每篇均對教育實況或政策有所建言，值得各方參考。

本刊九卷十期能順利出刊，須感謝作者費心撰文，每文針對雙語教育或其他面向教育議題，提出論述及見解。再則要感謝本期審稿委員，提出高見供作者參考。最後要感謝本學會編輯室同仁盡心盡力的付出，才讓本期圓滿順利出刊。

第九卷第十期 輪值主編

張芬芬

臺灣教育評論學會理事
臺北市立大學學習與媒材設計學教授

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授

本期主題：雙語教育

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 何萬順 從「雙語國家」和「雙語教育」反思臺灣的語言價值觀 / 1
- 林子斌 臺灣雙語教育的未來：本土模式之建構 / 8
- 宋明娟 雙語教育的議題：國際化、語言與價值、教育的起點 / 14
- 張玉芳 淺談 2030 雙語國家政策 / 19
- 張學謙 自我賦權的語言政策：從母語家庭做起 / 22
- 王力億 雙語教育的師資先決與師培改革 / 31
- 田耐青 論國中階段英語教師轉型雙語教師之在職培育 / 37
- 吳彥慶
黃文定 從中學雙語師資培育經驗談臺灣雙語教學面臨的問題與因應之道 / 42
- 呂妍慧
袁媛 數學雙語師資培育之實踐與省思 / 47
- 宋明君 推行幼兒雙語教育所該考量的二三事 / 52
- 吳佩珊
熊同鑫 雙語教育—參訪富山國小有感 / 56
- 向天屏
王志勝
龔陽 雙語教育下小學漢字教學的挑戰與因應：澳門的研究發現與啟示 / 60

- 刁南琦 從英語雙峰補救看課綱銜接問題 / 71
- 蘇鳳蘭 融入母語讀寫的大學課堂實踐：語言意識啟發和語言行銷 / 77
- 范莎惠 再思雙語教育 / 88
- 施懿珊 運用 Scratch 積木程式於英文繪本製作教學——一個高職教師的轉化 / 92

自由評論

- 張德銳 教改工程大師林清江傳略——兼論對教師專業的啟示 / 98
- 溫玲玉 美國加州矽谷聖荷西大學「智慧教學、智慧學習與產業用人」金三角推動策略對我國之啟示 / 104
- 楊國湘
- 宋明君 淺談大學生的英語學習動機 / 111
- 陳昱宏 大學實施動物保育跨域課程之做法與啟示 / 116
- 方慶豐 發展技術型高中全方位輔導學生的學習歷程檔案——以機械科為例 / 121
- 程俊堅
- 陳玉珊 國民小學組織氣氛與教師兼任行政意願之探討 / 129
- 接詩涵 幼兒園實施沉浸式閩語教學問題與解決策略 / 134
- 孫良誠
- 郭喬雯 打造以人為本的幼兒優質學習環境 / 139
- 施又瑀
- 陳孟秦
- 鄭雅婷 鷹架作用對幼兒利社會行為之助益 / 145
- 陳采伶
- 李幸玲 從教師專業發展評鑑到教師專業學習社群之我思 / 150
- 楊 涵 偏遠地區學校師資素質低落之成因與建議 / 155
- 詹雅安 教師服務領導激發家長參與親職教育之策略 / 160
- 沈映瑾 教師為什麼要合作？要怎麼合作？——一班群教師團隊的協同合作實例 / 165
- 蔡政宏 利益團體對資訊素養政策制定之衝突及因應策略 / 171
- 游硯如 閱讀 E 起來：提高學生數位閱讀素養之策略 / 176
- 陳清義 校園美學的實踐：以學校本位課程融入修建工程為例 / 181

- 胡瓊琪 校園鄙視鏈的形成要素與因應策略 / 187
- 陳佳君 社會技巧教學對國中學習障礙學生的重要性 / 194

專論

- 潘瑛如 組織支持感對公共服務動機與工作績效的調節效果—從軍訓教官退出校園談起 / 201
- 王韋鈞
陳敏銓 從中小學生權利救濟的解禁談學生的輔導管教 / 227
- 蔡淑華 新住民語文教學支援人員工作態度、價值觀與自我認同感之研究 / 246

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 274

臺灣教育評論月刊第九卷第十一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 278

臺灣教育評論月刊第九卷第十二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 279

臺灣教育評論月刊 2020 年各期主題 / 280

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 281

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 282

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 283

臺灣教育評論學會入會說明 / 287

臺灣教育評論學會入會申請書 / 289

封底

從「雙語國家」和「雙語教育」 反思臺灣的語言價值觀

何萬順

國立政治大學語言學研究所講座教授

一、「雙語國家」，是哪雙語？

臺灣是一個多語言的國家，有數據為證。在 2010 年的人口普查中首次針對語言項目進行調查。語言的選項包括國語、閩南語、客家語、原住民族語、其他；可複選。結果顯示，83.5%的臺灣人在家中會說華語、81.9%說臺語、6.6%說客語、1.4%說原住民族語、2.0%為其他。各語言的加總為 175.4%，顯示平均每人會使用 1.75 種語言，反映出多數臺灣家庭為雙語、多數臺灣人也至少會雙語，最大宗的雙語是華語和臺語。

《臺灣教育評論月刊》本期的評論主題是「雙語教育」，呼應了教育部於 2018/12/10 依據行政院「2030 雙語國家政策發展藍圖」所發布的「教育部推動雙語國家計畫」。在以上的三個標題中，「雙語」指的是哪雙語？教育部的計畫有兩大目標：「培養臺灣走向世界的雙語人才、全面啟動教育體系的雙語活化」，依舊沒有說明其所謂的「雙語」究竟是哪兩個語言。行政院乃始作俑者，提出了「2030 雙語國家」的願景，這個口號所假設的似乎是，如果「國家」不需說明是哪個國家，「雙語」也同樣不需要說明是哪雙語。

「雙語」一詞在國家層級的語言政策與教育政策中，似乎就只有「中英雙語」的想像，這個理所當然的假設反映出的正是這個國家與人民最普遍的語言價值觀。可是這兩個在人民的心理上與在政府的政策上，位階最高的語言，其法定地位為何？與這個國家的其他語言，在價值上與法律上有何不同？憧憬「2030 雙語國家」的民進黨政府從未清楚說明。

二、臺灣的「國家語言」有哪些？

臺灣是一個多語言的國家，且有法律為證。《國家語言發展法》已於 108 年公告實施，明訂「國家語言，指臺灣各固有族群使用之自然語言及臺灣手語」。除臺灣手語外，並未明列其他國家語言。原住民族語與客家語毫無疑義，已分別於《原住民族語言發展法》與《客家基本法》中認定為國家語言。臺灣閩南語，簡稱臺語，若以客家語為類比，在臺之固有族群為閩南族群，歷史與文化地位甚為穩固，其國家語言之地位亦無庸置疑。

在新南向政策以及新住民語言文化傳承的雙重考量下，108 國民小學新課綱

將既有的「本土」課程，擴充為「本土／新住民」語文領域，新增了越南、印尼、泰國、緬甸、柬埔寨、馬來西亞及菲律賓等東南亞七國語言，與本土語言並列作為學生的選擇。但在《國家語言發展法》制訂時即已清楚認定新住民語並非國家語言；換言之，這些不同語族的新住民在臺灣尚未形成個別的「固有族群」。

唯一的爭議是「國語」，語言學家稱之為「臺灣華語」。「國語」是國家語言嗎？答案連教育部都不知道。《國家語言發展法》要求國家語言須列入部定課程，國家教育研究院因而提出總綱修改草案；2020/7/26 教育部針對草案召開課審會大會，會中對於國家語言是否包括國語提出質疑，將請文化部出席課審會說明。事實上，文化部在《國家語言發展法》Q&A 中已明言「現行課綱使用之國語(文)亦為國家語言之一」，但是理由卻極為牽強：「本法肯認臺灣各固有族群(包含澎湖、金門、馬祖、綠島、蘭嶼等離島)所使用自然語言之法制地位」。至於國語之固有族群究竟為何，沒有隻字片語。

有一種迷思是，國語的固有族群是外省族群，但這樣的看法在歷史事實與語言事實上都不具正當性。戰後移入的所謂「外省人」在語言和文化上相當分歧，無法視其為單一的「固有族群」；正如同在閩客兩個族群之間，雖然同樣源自中國南方，但其語言文化有所不同，原住民族之間更是如此。更重要的是，「國語」在外省第一代中並不存在，蔣中正和蔣經國講的都不是「國語」。新生的臺灣華語是戰後嬰兒潮的產物，並無分外省本省。因此，無論是想像中的「國語」或是活生生的「臺灣華語」，都無法符合國家語言的要件：「固有族群使用之自然語言」。

況且，華語若和其他本土語言同一位階，同屬國家語言，行政院和教育部所推動的「雙語國家」則顯有違法，因為《國家語言發展法》明訂「國家語言一律平等」；此法的最初名稱也正是《語言平等法》。「2030 雙語國家」的名稱與政策內容均明顯獨尊華語和英語，本土的國家語言在位階與待遇上明顯遭到歧視與矮化。《國家語言發展法》的立法精神在於「確保面臨傳承危機的族群語言得以保存、復振及平等發展」，將最強勢的華語納入國家語言，不啻是對此立法精神的扭曲與侮辱。

三、英語為第二官方語言？

華語若非國家語言，其法定地位究竟為何？「2030 雙語國家」的願景與口號所間接透露出的玄機是：中英雙語的位階將高於其他語言。在現代法治國家的制度中，語言的最高法定地位是「官方語言」，其次是「國家語言」。事實是，華語僅僅是我國「實際上」(de facto)的官方語言，但從來不是「法律上」(de jure)的官方語言。換言之，中華民國從未制訂官方語言。文化部在制訂與宣導《國家語言發展法》的過程中，多次強調國家語言「並非」官方語言。其來有自，因為

立法制訂官方語言，在政治上是藍綠都不願也不敢觸碰的燙手山芋。

然而，2017 年 10 月 13 日行政院卻提出了「英語為第二官方語言」的政策與口號，教育部隨即於 2017 年 10 月 26 日成立了「英語推動會」。弔詭的是，政府從未說清楚我國的第一官方語言為何？沒有第一，何來第二？「臺灣語言學學會」與「臺灣語文學會」的語言學者，於 2018 年上半年在臺北、臺東、臺南陸續舉辦了三場公開座談會，批判英語為官方語言的政策，反思政策背後自我矮化的心態，且於媒體中發聲，呼籲政府摒棄此一政策。然而，行政院雖於 2018 年底收斂了「英語為第二官方語言」的口號，但並未改弦更張，而是改以稍加隱晦的「2030 雙語國家」，換湯不換藥。

四、語言教育的目的為何？

教育部「推動雙語國家計畫」的目的在於「強化學生在生活中應用英語的能力及未來的職場競爭力」；此乃務實之工具性目的，在務實有效的英語教育中即可達成，並不涉及臺灣成為「英語國家」的想像。同樣的，檢視該計畫所訂定的五大策略：「加速教學活化及生活化、擴增英語人力資源、善用科技普及個別化學習、促進教育體系國際化、鬆綁法規建立彈性機制」，也都無需建立在「英語國家」這個虛幻的想像，僅需以務實的態度進行英語教育的優化與改革。

近二十年來，臺灣的無良媒體在 TOEIC、EF 等英語業者的興風作浪之下，每每以國家英語力排名的新聞內容，製造假消息，配合業者散佈「臺灣人菜英文」的洗腦訊息。更悲哀的是，政府與學界非但不能矯正風氣，反而隨之起舞，大力宣揚「英檢畢業門檻」、「英語為官方語言」、「雙語國家」等國家層級的不當政策，更加助長了國人「獨尊英語、英語至上」的價值觀，也導致國人與日遽增的英語焦慮。在此扭曲的價值體系下，即便是具有英語能力的國民，也必然是次等的世界公民，對某些語言與族群傲慢，又對某些語言與族群卑下。

2016 小英總統就任後數日接見美國訪華團，雙方就坐後，總統的第一句話是英文：「With the cameras here, I have to say the things I want to say in Mandarin.」（因為有攝影機在這裡，我必須用中文說我想要說的話。）且為此致歉：「I apologize for that.」接著開始讀預先準備的中文文稿，但在說到來使 Jadotte 的中文譯名「賈朵德」時卡住了，於是又轉為英文：「Yes, I, I have problem of saying the Chinese language.」（是的，我，我說中文這個語言有困難。）且再度致歉：「I'm sorry.」結束了 15 分鐘的正式談話後，雙方起身準備離開時，總統再次轉為英文：「Well, after they leave, we can have a freer discussion.」（等他們離開了，我們就可以比較自由的討論了。）以總統之尊公開接見美國使節，在中英雙語上表現出的卻是謙遜與驕傲兩種相反的態度。2020 國民黨總統候選人韓國瑜所說的「母語

回家學」以及「怎麼瑪麗亞變成我們老師了」，難道不是臺灣人的普遍心態？

五、結論與建議

臺灣是個多語言的國家，多數臺灣人至少會雙語。但是為什麼政府推動「雙語國家」不需指明是「中英雙語」？這明顯輕視貶低本土語言的政策與口號，為何僅有少數學者提出質疑？根據黃昆輝教授教育基金會於2018年12月所發表的「國人的教育價值觀民意調查」，有87%的受訪民眾贊成把英語列為官方語言，89%贊成中小學設立英語雙語班。這清楚反映出國人在語言上的價值體系。

然而，師大何榮桂教授在針對上述民調的評述中，特別指出：「有不少學者（這些都是英語很好的人）提出異議或反對」。的確，長久以來許多的語言與文化學者憂心國人崇洋自卑的心態，反思英語崇拜與英語焦慮的現象。而這其中政府與學界尤其難辭其咎，長此以往臺灣必將淪為自我殖民的二流國家。本文對此提出以下明確之建議：

1. 臺灣為多語言國家，政府應摒棄「雙語國家」的政策與口號
2. 英語為外語，臺灣不應有「英語為官方語言」的思維
3. 各界應尊重「雙語教育」之本義，適用於任何雙語教育
4. 文化部應明確宣示「國語」（臺灣華語）並非國家語言
5. 各級學校於語言教育中加強建立平等的語言價值觀
6. 政府與學界應針對我國制訂官方語言的議題開啟討論

參考文獻

一、學術論文

- 何萬順（2009）。語言與族群認同：從臺灣外省族群的母語與臺灣華語談起。*語言暨語言學*，10(2)，375-419。取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~osh/publication/A29-Lang&group.pdf>
- 何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱（2013）。我國大學英語畢業門檻政策之檢討。*教育政策論壇*，16(3)，1-30。取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~osh/EPF.pdf>
- 何萬順、廖元豪、蔣侃學（2014）。論現行大學英語畢業門檻的適法性：以政大法規為實例的論證。*政大法學評論*，139，1-64。取自 <http://www3.nccu.edu>

tw/~osh/NCCU-Law.pdf

■ 何萬順、林俊儒（2018）。大學自治還是教育外包？—簡評臺北高等行政法院 106 年度訴字第 169 號政大英語畢業門檻之判決。《全國律師》，12，105-114。取自 http://www3.nccu.edu.tw/~osh/169_Published%20Version.pdf

■ 何萬順、林俊儒、林昆翰（2019）。從「大學以教學為目的」之憲法意涵論畢業條件的「品字標準」：以最高行政法院 107 年判字第 488 號政大英檢門檻案為中心。《教育政策論壇》，22(4)，1-22。取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~osh/Pin-Standard.pdf>

二、評論文章

■ 何萬順（2016/3/10）。大學英語畢業門檻的真相（一）法律、教育、價值觀。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/3986>

■ 何萬順（2016/3/28）。紐約的乞丐英文比我好——政大強制教師英語授課與大學英語畢業門檻。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/4066>

■ 何萬順（2016/4/29）。教育部就不會違法嗎？大學英語畢業門檻的真相（二）法律面。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/4195>

■ 何萬順（2016/5/17）。大學不自重、不自愛、不自治——大學英語畢業門檻的真相（三）：法律面。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/4279>

■ 何萬順（2016/6/14）。大學淪為開學店，學生甘做 ATM！大學英語畢業門檻的真相（四）：金錢面。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/4407>

■ 何萬順（2016/8/16）。課程是虛的、教育是空的、繳錢是真的！大學英語畢業門檻的真相（五）：教育面。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/4661>

■ 何萬順（2016/9/5）。假如波多野結衣是臺灣人。《獨立評論@天下》專欄〈金

玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/4746>

■ 何萬順（2016/10/11）。Oh yes, English is important! So why do universities cheat?。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/4868>

■ 何萬順（2017/2/22）。不服英語畢業門檻，「英語溫拿」告政大——「哀的美敦書」與橄欖枝。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/5375>

■ 何萬順（2017/4/7）。千萬，不要以分數決定你的未來！。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/5517>

■ 何萬順（2017/6/12）。英語畢業門檻？大學別再自欺欺人。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/5776>

■ 何萬順（2017/6/29）。臺灣人為什麼相信「臺灣人菜英文」？。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/5835>

■ 何萬順（2017/7/21）。其實，臺灣大學生的英文並不菜。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/5900>

■ 何萬順（2017/10/2）。為什麼這些聰明人，碰到英文就變了？。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/6191>

■ 何萬順（2017/10/20）。又是狼來了！多益的假新聞。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/6244>

■ 何萬順（2018/1/23）。政大為什麼廢除英語畢業門檻？。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/6552>

■ 何萬順（2018/4/30）。「如果訴求是對的，攻佔校長室也 OK！」（教育部長說的）。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/6837>

■ 何萬順（2018/9/13）。大學強迫你考英檢，合法嗎？。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/7269>

- 何萬順（2019/1/29）。別再說大學生英文差了！戳破多益成績背後的焦慮假象。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/7717>
- 何萬順（2019/3/6）。大學英語畢業門檻，同時傷害了英語教育與通識教育！。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/7819>



臺灣雙語教育的未來：本土模式之建構

林子斌

國立臺灣師範大學教育學系教授兼副教務長

一、前言

在 2018 年底，臺灣政府公布「2030 雙語國家政策發展藍圖」，期能透過雙語教育提昇國人英語能力並進而提升國際競爭力。其中，「雙語國家」的建立為短期政策目標，而英語成為臺灣之官方語言則是最終期望完成的理想（國家發展委員會，2018）。而蔡英文總統於連任後，就將雙語國家、雙語教育的推動列為其未來四年的施政重點（林朝億，2020）。此外，在 2020 年全國教育局處長會議中，教育部潘文忠部長更是明確宣示，教育部將於 2021 年把雙語教育之預算提昇十倍，預計投入二十億新臺幣（潘乃欣，2020）。這些政策宣示，再再證明臺灣的雙語國家與雙語教育之路將會持續前行。

除中央政府的政策願景外，由臺北最先發起的六都雙語教育競賽，更是臺灣過去兩年多來公立雙語學校以倍數增加的主要推手。以臺北市公立國中為例，在 2018 年時，僅有一所公立雙語國中，但到 2020 年中，臺北市目前已有九所雙語國中，還有許多學校在申請成為雙語國中的隊伍中。而過去兩年間，臺北市與新北市更是在國中教師員額仍有超額風險的狀態下，開出兩位數的雙語教師缺額。當然，臺南市在這波雙語熱潮之前，於賴清德前市長時期便成立「第二語言專案辦公室」，專責推動英語成為臺南市的第二官方語言。只是推動時間雖早，但卻並未引發各縣市之間的雙語學校競賽。同時，臺南市迄今在國中雙語學校數量的增加上亦難以與臺北市相比。然而，在此一雙語教育（bilingual education）熱潮下，各級學校之教職人員、教育行政人員、關心教育的家長、教育研究人員與社會大眾是否有認真思考臺灣雙語教育的本質、內涵為何？本文撰寫主要目的在於，期望能於大規模推動雙語教育之前，所有利益關係人（stakeholders）可對雙語教育之內涵與作法有共識，避免錯誤的期待與不轉化地盲目學習國外取向，方有可能讓雙語教育在臺灣各級學校開始運作。

二、雙語教育是什麼？

本文中雙語教育（bilingual education）將採 Garcia（2009）所提，雙語教育所指涉的就是在教育的過程中，以兩種語言來進行。而在臺灣的政策脈絡下，雙語所代表的是國語與英語這兩種語言：國語為目前臺灣多數人之共通語，英語則為臺灣推動雙語教育時之目標語。在臺灣人認同英語之重要性的同時，吾人不可否認臺灣民眾也有很深的英語焦慮，自覺英語能力不佳（何萬順，2017）。但筆者必須指出「雙語教育或雙語教學並不同於英語教學」（teaching English as foreign language, TEFL），因為兩個概念與實踐若是等同，臺灣其實無須推動雙

語教育，而是在各教育階段多增加英語授課節數即可。以目前臺北市與新北市的規劃來看，雙語教學的責任除英語科教師外，還需要其他學科（如：健體、表藝、音樂、科技等領域）之教師投入。雙語教育的影響與涵蓋層面大過於英語教學，同時也不限於在英語領域中。但是，由於雙語教育在臺灣的政策規劃中，其目標語是英語，所以雙語教育的推動與臺灣的英語教學勢必有所關連。筆者認為兩者雖不等同，但是是互為表裡、相輔相成。換言之，雙語教育能否順利推動絕對與英語教學的良窳有密切關係。

三、關於雙語教育的思考與建議：政策語言、理論與現場經驗的對話

在臺灣大眾與媒體長期對國人之英語能力有著高度關注的情況下（Lin & Wang, 2016），雙語教育自然受到大眾的歡迎，期望能夠如政策勾勒之願景，藉由雙語教育提昇國人之英語能力。筆者的立場是支持雙語教育政策與理念，然而筆者過去兩年多的時間裡，在臺北市、新北市之教學現場指導雙語教育時，卻發現現場一些似是而非的理解，因此提出奠基於筆者現場觀察、理論與實務經驗參照後的三點思考與建議。

（一）雙語教育並非全英語教學：建議無須綁定雙語在課室使用之比例

筆者在教學現場，常聽到一個敘述，一節雙語課必須有 50%（也有部分縣市教室反應是 70%）以英語進行，方可以算是雙語課。這種綁定比例的作法十分荒謬！稍有教學經驗之教師都可以理解，同樣課程內容在不同班級教授，教師定會依照不同班級屬性、當節課程與學生互動之動態，稍微調整授課進度與內容。對於有意願進行雙語教學之學科教師，難道不應給予彈性，若是目前授課班級之學生英語能力稍弱，教師絕對應該調整雙語使用之比例，提升教學過程中共通語（國語）的比例，而降低目標語（英語）的比例，用學生容易理解的共通語（國語）將教學內容說明清楚。反之，若是學生目標語（英語）理解良好，教師可用八成、九成英語授課，絕對可以接受。以臺灣目前國中階段雙語教育剛在起步階段，多數學生的英語能力無法接受全英語授課的情況下，切勿綁定比例，而是該給願意雙語授課之教師、學生彈性與時間，讓雙語課程能夠順利推動。

（二）教改歷程的前車之鑒：建議切勿盲目移植國外經驗或未經轉化之特定教學取向

在臺灣過去二十多年的教改歷程中，許多受到教育政策與變革引領的教育熱潮，若是欠缺理性對話、客觀討論與縝密之配套，很容易淪為短暫的教育實踐，甚至落入好心卻做不成事的結果（黃光國，2003；黃昆輝，2017）。臺灣談雙語之時，新加坡的雙語經驗是最常被拿來當作借鏡，然而新加坡之殖民地背景、國情與雙語的定義與臺灣脈絡相去甚遠，新加坡的共通語為英語而目標語為各族群

之母語，兩國在共通語及目標語的設定上有很大的差異（其他詳細討論請見林子斌，2019；林子斌、黃家凱，2020）。

此外，在過去教育改革歷程中，Lin, Wang, Li & Chang（2014）討論的建構式數學（Constructivist Mathematics）之推動與後續發展，便是一個鮮明的例子！盲目移植國外作法與教學取向，造成在臺灣水土不服的教育變革也絕非少數。累積二十餘年經驗之後，面對臺灣教育另一波大改變的我們，絕對應該更謹慎地避免重蹈覆轍。以當前臺灣推動雙語教育時常見的「語言與內容整合式教學（Content and Language Integrated Learning, CLIL）」為例，這個從歐洲脈絡產出著語言學習取向移植到臺灣本土脈絡時，是否有經過相關的轉化與調整？使其適合臺灣的國中小之教學環境？Yang（2014）以高雄一所大學之學生為研究對象，探討採用「語言與內容整合式教學（CLIL）」取向對學生英語能力提昇之研究，其研究發現是能增進學生之英語能力，但是對於語言或內容能力較弱的學生，這個取向的有效性是受到質疑的！對大學生的學習都如此，若是用在國中學生的學習上，如何協助學科雙語教師能有效地轉化這個取向？目前在臺灣仍是無解。當然，這個取向如 Yang（2014）所言，「語言與內容整合式教學（CLIL）」有利於菁英學生在語言能力提昇與學科知識之習得，但是臺灣公立國中小的目的絕非只服務菁英學生。

（三）多聘外籍英語教師協助雙語教學：建議應以本國籍學科與英語教師為主，外師應是輔助與加分的角色

過去六個月內，教育部長與部分縣市首長紛紛宣布多聘外師來推動雙語教育（黃旭昇，2020；林志成，2020）。然而，多聘外師是否能成為臺灣雙語教育的助力？或者僅淪為快速政策解方（quick fix）？臺灣的外籍英語教師現象，已有相關研究，從政策到實務皆有（Lin & Wang, 2016; Luo, 2014a; Luo 2014b; Wang & Lin, 2013; Wang & Lin, 2014）。外師在臺灣的英語教學上，或能提供其母語者的優勢，提昇學生的英語，但是轉換至其他學科的雙語課堂，這將會是不同的狀況！

首先，外師與本國籍英語教師在教學現場的合作，都已經缺乏共同備課、協同教學與社群共備。當外師必須與眾多的本國及學科教師合作時，是否有充裕時間與如何建構良好合作機制，這都是有待解決之挑戰。其次，多數來臺灣的外師並非雙語者，協助英語教學或許可行，但要轉化成雙語教師以雙語方式教授不同學科，其難度更高。外師是否瞭解臺灣不同學科之領綱內容？若缺乏瞭解，如何能良好地以雙語進行學科教學？第三，聘用一位外師約為兩位本國籍教師的成本，這樣的性價比是否符合臺灣教育現場的效益？

四、結語：臺灣雙語教育未來方向，朝向一個現場可行的臺灣模式

囿於篇幅限制，筆者僅列出三點與當前臺灣推動雙語教育時的思考與建議，在認同雙語教育的政策合理性前提下，在學校現場推動的作法應該有更縝密與仔細的思考，方能減少政策執行之困難與挑戰。臺灣有優質的教師與學校教育，如何發展出屬於臺灣本土模式的雙語教育，這才應是教育主管當局與政策制訂者努力的方向。

筆者提供的進一步建議如下：雙語教學節數的多少只是雙語環境中的一部分，學校（或者全國）雙語環境之建置才是重點。若以目前臺北市雙語學校的要求來看，國中有九至十節雙語課，該校便可成為雙語學校。九至十節課大約等於七至八個小時的教學時間，學生一週多接觸八個小時的目標語（英語），而離開學校後，卻缺少雙語環境，這樣的效果絕對是有限的。因此，如何在學校內外都建構雙語環境，這絕對是雙語國家能否成真的首要任務。此外，家長、校長與教師都應該扮演學生的模範（role model），學校內的雙語環境建置不能只靠進行雙語教學的教師，校長與行政也應該積極使用雙語，讓學生瞭解在學校內國語及英語都是溝通的工具。目前許多討論糾結的點多在於課室內的教學，但這只是整個雙語國家與雙語教育建置的一個環節。如何累積目前眾多雙語學校的經驗，發展出一個或一組屬於臺灣國中小可操作的本土雙語教育模式，這應是臺灣推動雙語教育時應該推展的方向。

參考文獻

- 何萬順（2017）。臺灣的英語焦慮症——讓英語成為第二官方語？取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/6220>。
- 林子斌（2019）。新加坡教育國際化的助力：雙語教育之發展與啟示。《教育研究月刊》，305，116-125。
- 林子斌、黃家凱（2020）。反思雙語教育：從新加坡的雙語經驗看臺灣的政策與作法。《臺灣教育雙月刊》，721，1-12。
- 林志成（2020）。雙語師資不足 教育經費增10倍。取自 <https://www.chinatimes.com/newspapers/20200722000512-260114?chdtv>。
- 林朝億（2020）。強調雙語教育 蔡英文：讓政府與銀行都可以使用英文溝通。取自 <https://newtalk.tw/news/view/2020-06-12/420479>。

- 國家發展委員會（2018）。**2030雙語國家政策發展藍圖**。取自 https://www.ndc.gov.tw/Content_List.aspx?n=FB2F95FF15B21D4A&upn=5137965B2A81A120。
- 黃光國（2003）。**教改錯在哪裡？我的陽謀**。臺北：印刻出版。
- 黃旭昇（2020）。**新北雙語城 侯友宜：2030年達標**。取自<https://www.cna.com.tw/news/alloc/202008210233.aspx>。
- 黃昆輝（2017）。導言：檢視教育與教改問題。載於黃昆輝、江文雄、吳明清、郭生玉、黃政傑與周愚文主編，**當前臺灣重大教育問題的診斷與對策**，頁1-7。臺北：五南。
- 潘乃欣（2020）。**雙語教育師資不足 潘文忠：明年經費增為10倍加速培育**。取自 <https://udn.com/news/story/6885/4719261>。
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Lin, T.-B., & Wang, L. (2016). Native English-Speaking Teachers (NESTs) in Taiwan: policies and practices. In Fiona Copland, Sue Garton and Steve Mann (Eds.), *LETs and NESTs: Voices, Views and Vignettes* (pp. 151-168). UK: British Council.
- Lin, T.-B., Wang, L., Li, J., & Chang, C. (2014). Pursuing Quality Education: The Lessons from the Education Reform in Taiwan. *The Asia Pacific Education Researcher*, 23(4), 813-822.
- Luo, W-H. (2014a). An Inquiry into a Collaborative Model of Teaching English by Native English-speaking Teachers and Local Teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 735-743. doi: 10.1007/s40299-013-0147-0.
- Luo, W-H. (2014b). An Inquiry into the NEST Program in Relation to English Teaching and Learning in Taiwanese Primary Schools. *English Language Teaching*, 7(1), 149-158. doi: 10.5539/elt.v7n1p149.
- Wang, L., & Lin, T.-B. (2013). The Representation of Professionalism in Native English Speaking Teachers Recruitment Policies: A Comparative Study of Hong Kong, Japan, Korea and Taiwan. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 5-22.

- Wang, L.-Y., & Lin, T.-B. (2014). Exploring the identity of pre-service NNESTs in Taiwan: A social relationally approach. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(3), 5-29.

- Yang, W.-H. (2014). Content and language integrated learning next in Asia: evidence of learners' achievement in CLIL education from a Taiwan tertiary degree programme. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2014.904840



雙語教育的議題：國際化、語言與價值、教育的起點

宋明娟

澳門大學教育學院助理教授

一、前言

雙語教育（bilingual education）這個詞彙容易引起迷思或誤解，因為它可以指涉許多種類的雙語教育方案；對雙語教育的界定，會隨著不同的國情、區域與民族文化情境的差異而有所不同（Freeman, 2007）。本文所討論的雙語教育，範圍界定為臺灣的中英雙語教育，旨在論述中英雙語教育的幾個議題，並試圖在每個討論的議題中，提出解難的思考點。

二、國際化的相關論述偏重雙語中的英語

亞洲推行雙語教育的國家或地區當中，英語能力名列前茅者依序有新加坡、菲律賓、馬來西亞、香港，以及印度（侯彥伶，2019），臺灣則有待後來居上。關於臺灣雙語教育的實務，論者有從華人地區雙語教育卓然有成的國家新加坡取得借鏡。如林子斌、黃家凱（2020）談到新加坡雙語教育的兩大議題是國際化與文化認同；以英語作為各族群的共通語言，是為促進國家發展國際化，提升國家的競爭力，而各族群母語—華語、馬來語、淡米爾語（Tamil）的學習，是為各族群傳承族群文化、形塑族群認同，有助於國家各族群的穩定和諧；不過這樣原先預期能兼顧以英語促進國際化、以各族群母語促進文化認同的雙語教育作法，在實踐上也面臨到挑戰：具備雙語的優異能力才有機會成為社會菁英，而在英語成為優勢語言的情況下，許多華人家庭陸續放棄華語，轉而以英語作為家庭主要用語，而華語能力的發展就顯得相對落後。這樣的難題，顯示在強調英語學習的國際化論述中，為的是追求卓越，提昇國際競爭力，然而於此同時，可能難以兼顧發展立基於自身傳統的語言文化。

在思考雙語教育的目的與定位時，需留意論述中所指的「雙語」教育是雙語並重？孰輕孰重？或在何時何地孰輕孰重？雙語教育可能難以強求雙語同等並重。新加坡前任總理李光耀（2015）總結新加坡五十年發展雙語教育的經驗，指出「英文多用，華文就弱。華語多說，英語就沒那麼好」（李光耀，2015，頁 12），他以自身經歷指出其三位子女雖就讀傳統華校，但工作以後主要使用英語，華語就成為第二語言；並提到就其觀察而言，「一個人可以通曉多種語言，卻只有一種主導語言，就算以語言為專業的專家也不能例外」（李光耀，2015，頁 16），他舉例在中國最好的中英翻譯員，英譯中的能力就比中譯英的能力還強。推展雙語教育，需留意在強調英語並欲藉此提昇國際化水平、國家競爭力的同時，會否相對弱化了「雙語」當中另一種語言的教育。

行政院（2018）公布了「2030 雙語國家政策發展藍圖」，希望帶動全民學習英語的風氣，其推動雙語國家政策的出發點良好，而政策文本中提到的兩大目標「提升國家競爭力」、「厚植國人英語力」之主軸，關注發展「雙語」中的「英語」，相對來說缺乏「另一語」以及二語之關聯的論述。依據上述藍圖，教育部（2019）發布「教育部推動雙語國家計畫」，以「培養臺灣走向世界的雙語人才、全面啟動教育體系的雙語活化」為目標，並指出五項推動策略，包括加速教學活化及生活化、擴增英語人力資源、善用科技普及個別化學習、促進教育體系國際化，以及鬆綁法規以建立彈性機制；而由這五項策略的相關措施來看，亦皆為發展雙語中的「英語」而言。誠如林子斌、黃家凱（2020）指出，臺灣對於雙語教育政策的討論，欠缺關注語言變遷對於社會、文化和認同造成的影響；然而這些層面的影響，是語言變遷過程中所無法迴避的。以上述「國際化」和「文化認同」的思考點而言，臺灣推動雙語政策的論述偏向國際化，強調英語促進國際競爭力的考量；未來在政策論述和教育實務的層面，應更加嚴肅思考：若推動雙語教育是僅關注英語能力的提升，在主客觀資源有限的情況下，會否弱化優良文化傳統和價值觀的維繫？雙語教育中的「雙語」如何定位？二種語言之間的關聯如何？隨著時間的遞移，雙語之間的定位與關聯需不需要調整？

國家競爭力、國際化程度的提升，未能僅仰賴國民素質的提升，而國民素質的國際化水平，除了衡量溝通上的共通語言（英語）之外，實質上能立足於國際的專業能力、一般素養和文化底蘊亦甚為重要。

三、語言的工具意義及其所反映的價值體系

過往國民中小學九年一貫課程綱要中，提及中小學英語課程的目標為：「培養學生基本的英語溝通能力，俾能運用於實際情境中」、「培養學生學習英語的興趣與方法，俾能自發有效地學習」，以及「增進學生對本國與外國文化習俗的認識，俾能加以比較，並尊重文化差異」（教育部，2011，頁 1）。而十二年國民基本教育課程綱要中，提到英語課程應該涵蓋的目標有：「培養英語文聽、說、讀、寫的能力，應用於日常生活溝通」、「提升學習英語文的興趣並涵育積極的學習態度，主動涉獵各領域知識」、「建構有效的英語文學習方法，強化自學能力，奠定終身學習之基礎」、「尊重與悅納多元文化，培養國際視野與全球永續發展的世界觀」，以及「培養以英語文進行邏輯思考、分析、整合與創新的能力」（教育部，2018，頁 3）。相較九年一貫課程綱要，新課綱的英語課程目標除了提及培養人際溝通能力，還強調由英語獲取各個領域的新知、自學的能力、思考的能力，以及尊重多元與永續發展的價值觀（教育部，2018，頁 3），可見新課綱在關注語言作為溝通工具的基礎之餘，也注重以英語作為媒介工具，藉以探究其他領域的知識、拓展自學和思考的能力。

從新課綱和九年一貫課綱中的目標可見，二者亦皆有提及對英語態度和價值觀的關注，例如上述新課綱的「尊重與悅納多元文化，培養國際視野與全球永續發展的世界觀」、九年一貫課綱的「增進學生對本國與外國文化習俗的認識，俾能加以比較，並尊重文化差異」。然而，對於語言所能直接反映的價值體系，在止於尊重悅納多元與差異之餘，似乎尚待時機能融入更多主動與創造的可能。

英語廣佈全球，成為全世界的溝通媒介，是帶有語言的霸權特質（嚴嘉琪、蘇若水，2008）。Paulo Freire（2006）提及，識字教育不僅是學會聽說讀寫的技能，而是要促發學習者提昇意識，為自身發聲，擁有為世界命名（name the word）的能力、持續創造世界的能力。對於這點，談到「雙語教育」關注雙語的學習，雙語之間可有更多相互參照和關聯的討論。例如，教育者可思考對於身處臺灣文化情境的學生，如何以雙語「說出自己」，發揚自身的文化、為所關切的事物命名。此處也回應前述之雙語教育應同時關注我們身處華語文化圈的背景；學生需能了解自己從何而來、帶有怎樣的文化資產，也才能找到文化認同的根基、有能力在國際上用英語說出能引以為榮的文化、創發能代表自身特色的語言，並且能體察自身的處境。

四、兒童雙語教育：輸或贏在起跑點上

臺灣將英語課程列入國小正式課程至今已二十多年，然而學生的英語能力表現並未顯著提昇（林子斌、黃家凱，2020；侯彥伶，2019）。在「2030 雙語國家政策發展藍圖」中，有主張全面啟動教育體系的雙語活化，當中提及將雙語教學延伸至幼兒園的規劃（行政院，2018）。而坊間辦學品質不一的雙語幼兒園和全美語幼兒園早已大行其道，吸引害怕孩子不夠國際化、輸在起跑點的家長，卻不時傳出有小孩在英文的環境裡壓力太大，或過早學習英語卻沒有使用環境，而折損了學習的興趣（田孟心，2018）。

對於學習外語，在學術研究結果方面並沒有指出愈早學習愈好的共識（吳信鳳、張鑑如，2002）。此外，援用 Pierre Bourdieu 將識讀能力視為一種「文化資本」（cultural capital）的概念（Bourdieu & Passeron, 1977），若兒童雙語教育的起點年齡往下延伸，則需更關注教育資源不足、家庭社經地位居於弱勢的兒童，可能更早經歷與其他同齡學童相較之下的文化資本落差，因而提早輸在起跑點上。英語學習年齡往下延伸，需能思考尋求適切的辦學方式，並關注教育的公平與正義。

此外，不論雙語教育的年齡起點為何，雙語教育的課程與教學，應把握實質的起點：連結學生的生活經驗。著名的哲學家和教育家 John Dewey 曾在芝加哥大學辦理實驗學校，其實驗學校立基的哲學，也即透過辦學經驗而驗證的準則，

是「所有學習都來自經驗」(Dewey, 1936, p.476)。雙語教育參照這個原則的重要啟示，是教育人員應思考如何創造增進互動的雙語學習環境，以豐富學生的學習經驗，尤其對於年紀較小的兒童而言，更需加強學校經驗與家庭、社會生活經驗的連結。

教育部(2019)發布的「教育部推動雙語國家計畫」中，第一個策略提及「加速教學活化及生活化，激發學習動機」，其短期措施，在幼兒園階段即包括「發展幼兒園採英語融入教保活動課程之模式」、「鼓勵幼兒園進行英語融入教保活動課程之教學」，然而承上所述，在幼兒園階段推行英語教學需留意可能的負面結果，並且實務上需關注孩子們在學校中所接觸的英語，在家庭和社會生活經驗中能否連結和運用，如此學校中的雙語學習才能發揮真實的意義與價值。

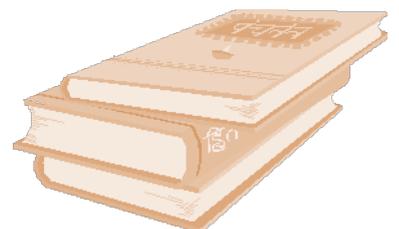
五、結語

本文探討了關於國際化、語言反映的價值，以及教育的起點等幾個雙語教育的議題。對於追求國際化、提昇國際競爭力的論述偏向關注英語的情況，吾人需警惕自身所屬的文化底蘊若日漸流失，將對個人文化認同造成負面影響。而雙語教育或能使學生覺察並積極運用語言所反映的價值體系，而不致於在從小在累積英語能力之餘，僅偏頗地養成崇洋的心態。此外，關於雙語教育的起點，無論是什麼年齡的雙語學習，皆需把握學習來自經驗的原則；學習不能與經驗脫節，這是教育人員尤應留意的。

參考文獻

- 田孟心(2018)。**No Chinese讓小小孩嚇到尿床：邁向雙語國家，讓幼兒園教英文對嗎？**取自 <https://www.cw.com.tw/article.action?id=5092357>
- 行政院(2018)。**2030雙語國家政策發展藍圖**。取自<https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/b7a931c4-c902-4992-a00c-7d1b87f46cea>
- 李光耀(2015)。**李光耀回憶錄：我一生的挑戰—新加坡雙語之路**。臺北市：時報文化。
- 吳信鳳、張鑑如(2002)。英語學習年齡的迷思—從語言學習的關鍵談臺灣學前幼兒的英語教育。**人本教育札記**，158，36-39。
- 林子斌、黃家凱(2020)。反思雙語教育：從新加坡雙語經驗看臺灣的政策與作法。**臺灣教育**，721，1-12。

- 侯彥伶(2019)。臺灣雙語教育勢在必行，如何讓臺灣孩子對英語更「有感」？
禪天下，177，20-27。
- 教育部(2011)。國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域(英語)。取自
<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=9&mid=23>
- 教育部(2018)。十二年國民基本教育課程綱要：國民中小學暨普通型高級
中等學校語文領域(英語文)。取自<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=5867>
- 教育部(2019)。教育部推動雙語國家計畫。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37
- 嚴嘉琪、蘇若水(2008)。探討臺灣英語教育的迷思與爭議。興大人文學報，
41，201-214。
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Dewey, J. (1936). The theory of the Chicago experiment. In K. C. Mayhew & A. C. Edwards, *The Dewey School: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*(pp. 463-477). New York, NY: D. Appleton-Century.
- Freeman, R. (2007). Reviewing the research on language education programs. In O. Garcia, & C. Baker (2007) (Eds.). *Bilingual Education: An introductory reader* (pp.3-18). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Freire, P. (2006). *Pedagogy of the oppressed (30th Anniversary ed)*. New York, NY: Continuum.



淺談 2030 雙語國家政策

張玉芳

國立中興大學外國語文學系教授

一、前言

英語為世界的共通語，「英語力」也因此成為國家經濟競爭力的指標之一。為提升國家競爭力，行政院國家發展委員會於 2018 年 12 月，正式提出「2030 雙語國家政策發展藍圖」（呂雪慧、郭佩凌，2018），其中一個面相是規劃從教育面著手，藉著【教育部推動雙語國家計畫】的執行，透過「加速教學活化及生活化、擴增英語人力資源、善用科技普及個別化學習、促進教育體系國際化、鬆綁法規建立彈性機制」（教育部，無日期）等策略措施，強化國人的英語能力。

二、英語能力提升策略評估

上述的策略措施中，鬆綁法規以賦予設立雙語學校的法源應是最能立竿見影的培養雙語人才方式。過去 20 年來，就讀私立雙語學校是許多關心孩子英語力之家長的首選。多數國內的私立雙語學校，採沉浸式英語教育模式（immersion education），自小一開始則全天上課。一天當中，分配一定比例的時間以英語學習數學、科學、社會、英文閱讀等學科科目，另一部分的時間則以中文學習數學、生活、國語等一般傳統小學教授的學科（黃春騰、劉凌嫻，2010）。多數學童經歷六年的雙語教育洗禮對英語的聽、說、讀、寫都能有不錯的掌握。但因為學費昂貴，能循此管道培養雙語能力的學童人數很有限。政府若能鬆綁法規，廣設公立的雙語學校，提供更多的學子一個優良的雙語學習環境，定能有效地提升國人的英語力。

在雙語學校尚未普及前，「結合學科內之英語教學法」（Content and Language Integrated Learning, CLIL）是值得推動的。一直以來英語都被視為學科來教。「結合學科內之英語教學法」則是將英文當作學習學科的工具，整合學科內容學習和英文學習，讓語文和學科內容、同步精進。該教學法提供學生很好的英語沉浸環境。學校可以選擇某些學科設計以英語授課。例如小學階段可以偕同英語老師和其他學科老師一起合作，採用 CLIL 教學法上社會、數學或音樂課。國、高中生升學課業壓力大，教師較難有彈性時間採 CLIL 教學法。這個困境也顯示出雙語教育的推動除了教學面的改革，也需要搭配升學考試模式的變化才能有成果。臺灣學生升學考試的科目繁多，包含：國文、英文、數學、歷史、地理、公民（社會科）、物理、化學、生物、地球科學（自然科）。如此繁重的課業壓力下，老師無暇發展創新教學。另外，一直以來以考試領導教學的風潮下，除了英文科之外，所有的考科都是中文出題。學生和老師以英文學習其他學科的意願自然不高。

除了鬆綁法規賦予設立公立雙語學校的法源之外，現行國、高中齊頭式英語教學課程的改造也是刻不容緩的。臺灣家長認同英語力等於競爭力的比例很高。因此許多家長選擇讓孩子就讀私立雙語幼稚園、私立雙語小學。就讀一般公立小學的學童，家長則會安排課後的英語課。但也有許多學童只能上校內提供的 2 小時英語課。這些不同學習背景、不同英語程度的孩子進到國中、高中接受著齊頭式的英語課程。程度好的孩子停止了學習、失去了興趣。程度較低的學生則跟不上進度，上起課也索然無味。提供齊頭式的英語課程給不同英語程度的孩子是教育資源的浪費、學習成效也不彰。因此，若要提升學生的英語學習成效，國、高中英語課程採能力分班上課勢在必行。英語程度好的學生有進階課程學習才能持續其學習熱忱；英語程度低落的學生有輔導課程的協助才能強化其動機。

現今各大學強調國際化，積極增設全英語課程。大學端在推動雙語教育時，更面臨了如何強化學生學術專業英語聽、說、讀、寫能力的挑戰。大學生的英語學習背景迥異，英語程度懸殊。有從國小至高中接受一貫雙語教育的學生。這些學生對於以英文學習學科的環境非常熟悉，駕輕就熟。但更多的學生其英文學習經歷主要是將英語當學科來學，進到大學，要以無法精熟掌握的英文能力去學習全新的專業學科知識，恐怕會面臨不小的挑戰。因此，在大學端的英語課程設計，除了提供一般性的英語課程之外，更需要朝學術性及專業性的英文課程規劃（English for academic purpose, English for specific purpose）。輔導性的英語課程規劃對協助英語程度低落的學生學習學科知識也極為迫切。

三、結語

從早期教育部推動「國民小學開始實施英語教學」（楊愛嬋、楊愛施，2010）到近期規畫推動「2030 雙語國家」計畫（賴于榛，2018），在在顯示出政府為提升國人的英語力和國家的競爭力不遺餘力的努力。雖然期程上距離政府規劃的「2030 雙語國家」僅餘不到 10 年，頗為緊迫。但只要方向對了，方法對了，提升國人英語力的成效定是指日可待。

參考文獻

- 呂雪慧、郭佩凌（2018）。**政院2030打造臺灣成雙語國家願景**。取自<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20181206002636-260407>。
- 教育部（無日期）。**教育部推動雙語國家計畫**。取自<https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43DD55F44F76C8950FAF5BE75D0BB9D91C062DA99F389E408768930FF593071A50E83235D73E688184C91E2F5A13E278396230B1EECF4B8CD24&n=9C7FB99A929>

2FCA2688C18F739E9EC6EAB306F854C71C3C189BF9270B1D0B5EF75D92032B496B94B&icon=..pdf。

- 黃春騰、劉凌嫻（2010）。臺灣雙語小學英語能力課程之課程目標與能力指標之規劃。取自 <https://huangct.pixnet.net/blog/post/36732673>。
- 楊愛嬋、楊愛施（2010）。九年一貫國小英語教學之現況調查。取自 <http://research.ctu.edu.tw/vra/resources/99/11407/B02/733/5/f8ed86eb3096cffe0130d>
- 賴于榛（2018）。政院拍板「雙語國家」6日正式啟動 教育部3個月內提修法。取自 <https://www.ettoday.net/news/20181204/1322758.htm#ixzz5azRn6c8F>。



自我賦權的語言政策：從母語家庭做起

張學謙

國立臺東大學華語文學系教授

一、前言

母語教育議題在 2020 年的總統選舉中，令人意外的成為選舉的戰場之一。兩黨的雙語政策共同點是母語隱而不見。有點諷刺的是，執政黨才在 2019 年公佈國家語言發展法，明訂國家語言一律平等。其語言政策應當是可以邁向保存母語的添加式多語現象。很不幸的，無論朝野對於所謂「雙語教育」的理解，通常是從工具性的角度，以國際化為名，注重華語和英語，不管是韓國瑜總統候選人的「母語回家學就好」的中英雙語政策主張，或是賴清德副總統、蔡英文總統的「中英雙語國家」都不脫重外語、輕母語的窠臼。改寫 Orwell 的《動物農莊》的名句，中英雙語國家顯示的正是：「所有的語言都平等，但是有些語言（華語、英語）比其他語言更為平等。」

臺灣本土語言都面臨流失的危機。母語流失最主要的原因是家長不跟小孩說母語，加上學校母語教學時間有限，母語流失、轉向華語的削減式雙語現象成為常態。家長和教育單位對母語的錯誤認知也造成母語傳承受阻。常見的偏見是誤以為母語和華語只能選擇一項，背後的假設通常是以為母語是語言學習的阻礙或是誤以為母語沒有價值。事實上，雙語教育的國際文獻顯示：雙語給兒童帶來各樣的優勢，母語是語言學習的基礎和資源，母語是家長能傳承給兒童最重要的語言資產（Baker, 2001; Tabor, 1997; Cummins, 2001）。中英雙語政策忽略母語帶來的語言優勢和價值。為了復振母語，達成添加式雙語現象，「家庭必須恢復為我們母語的第一個語言教師，兒童必須每天在任何地方跟任何人使用我們的語言交談。」（Littlebear, 2007：xii）

本文的基本論點是母語需要返家達成家庭母語的世代傳承，維持家長需要自我賦權，透過語言意識啟發、家庭語言管理，實踐家庭語言政策，掌控自我母語的未來。

二、語言多樣花園與語言管理

中英雙語國家不利臺灣語言生態的發展。實施後，可能步上新加坡的後塵，推行英語，卻失去母語。新加坡政府雖然提供族群語言一些官方的制度支持，但是大部分的資源都放在英語推行上。這樣的「英語擴張典範」（diffusion of English paradigm），是危及語言生態的單語霸權，強調「對現代化和國際化的單語觀點」（Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1996；引自張學謙，2013a：26）。臺灣過去推行獨尊華語導致本土語言流失，後續的英語推廣，可能如同新加坡一樣，造成英語

為頂層語言，華語成為高層語言，而本土語言則淪為底層語言（張學謙 2013）。

放任語言霸權橫行無所作為將坐大語言虎姑婆，將本土語言鯨吞蠶食。蔡中蓓（2005）關於「高中生對英文喜惡之調查」顯示，高達 77% 的高中生認為「中英雙語政策會加速母語衰亡，但願意犧牲臺灣母語與文化」。新加坡雖然成功的推展「必知英語的雙語社會」（English-knowing bilingualism），卻是以弱勢語言為代價，族群語言急劇流失（張學謙，2013a）。新加坡的例子顯示，在追求英語擴展的時候，需要注意在地的社會語言生態和語言權利。

為了捍衛臺灣的語言多樣性，對抗官方的語言霸權，我們必須採取「語言生態典範」（ecology-of-language paradigm, Ricento, 2000）在大魚吃小魚的語言叢林中，為弱勢的本土語言尋棲身之地。「語言生態典範」跳脫多語言是問題的傳統偏見，視語言多樣性為資源與權利。語言花園的比喻是 Garcia（1992）提出，用來強調語言多樣的必要性以及維持語言多樣的方法。對 Garcia 而言，單語世界就像是在語言花園中，每一朵花都一模一樣，也只有一種顏色，同樣的氣味。這樣的人生好像是黑白片。幸好，我們的語言花園有不同形狀、大小不一、各色各樣的花朵，這些各色各樣的花朵為花園增添艷麗，帶來豐富的視覺和美感經驗，營造出彩色人生（轉引自張學謙，2011）。

世界的語言多樣性並不容易維護。如何管理語言花園維持花園的多彩多姿呢？Garcia 首先排除自由放任的主張，認為要是放任強勢的花卉蔓延，將危及其他小型的花卉的生存，會造成強者恆強，弱者愈弱的馬太效應。她認為為了維持語言多樣性，就必須進行語言規劃：增加花朵；保護稀有花朵；增加瀕臨絕種的花朵；控制繁衍迅速的花朵。逆反馬太效應，需要的是路加福音提及的扶弱抑強的精神（1:52-53）：「伊將掌權的對寶座拖落來，卑微的人給 in 高升。枵餓的人，伊用好物互 in 飽足；好額的人，伊趕 in 空手出去。」（華語：「他叫有權柄的失位，叫卑賤的升高；叫飢餓的得飽美食，叫富足的空手回去。」）強勢語言的極度擴張是「負面語言規劃」（negative language planning），將造成本土語言滅絕及語言單一化。臺灣的語言政策應該追求「積極語言規劃」（positive language planning, Fishman, 1997），以保存和挽救在地語言為目標，追求語言多樣性以及語言權利。

站在語言生態的管理立場，中英雙語國家的缺失顯而易見。臺灣應該主張母語為本的多語政策，捍衛、投資臺灣的語言多樣性。中英雙語國家的想像力貧乏，忽略美麗島是個語言多樣的花園。英語之類的外語主要是作為專業人士使用，充當與外人交涉或吸收國際資訊的功用。將之視為國內語言，是內外不分。母語作為任何語言的基礎，是任何國家語言政策的基礎，未能注意母語的社會、文化、政治和經濟的功能的語言規劃，是無根於在地的空想，也錯誤的認為跳過母語是

邁向雙語國家的捷徑，為了達成兒童的添加式雙語發展，即學會第二語言同時保存母語，最好、也最簡單的方式就是不要忘了阿母阿爸在家傳承的母語。

三、推行家庭母語政策的原因和方法

在政府的中英雙語國家的想象中，母語並不存在，中英雙語政策只不過強化了英語熱的熱度，短期內不大可能達成中英雙語目標。可惜的是，極為容易達成添加式雙語現象的母語傳承，未得到應有的重視。張麗君（2008）認為臺灣的母語環境還是優於英語環境，要是讓小孩在學前階段加強母語－國語的雙語教育，就能享有雙語的認知優勢。本文建議家長規劃與執行母語的家庭語言政策，讓母語返家，逆轉母語流失，在母語得到力量的同時，也讓母語成為後續多語言學習的基礎。O'Regan（2018:112）建議我們：「必須深思熟慮的規劃！母語不會自己找上門，我們必須積極、特意的去追尋。創造你自己的家庭語言規劃，告知親朋好友。」為此，本文提供家長自我培力，規劃並執行家庭語言計畫的理由和方法。

家庭是母語保存最重要的地方。建立母語家庭，讓母語在家庭紮根，才能讓母語重新獲得活力。提供建立母語家庭的理由和方法：一、家庭母語的重要性；二、建立母語家庭的方法（以下均改寫自張學謙，2013b）。

（一）家庭母語的重要

失去母語，失去什麼？母語是權利是文化資產，卻常被誤以為是阻礙，而被忽視，被放棄。母語對個人、家庭、社會、甚至世界都是重要的價值。為了強勢語言，犧牲母語，並不值得。雙語研究顯示，兒童的母語發展是第二語言發展的基礎。失去母語未必能帶來獨尊華語所宣稱的好處，卻可能帶來以下的不良影響：

1. 失去母語，兒童將被剝奪母語傳承的權利
2. 失去母語，對兒童的族群認同有不良影響
3. 失去母語，斬斷兒童接觸族群文化的最佳媒介
4. 失去母語，對升學就業可能有不良的影響
5. 失去母語，阻斷家庭親情的溝通，經驗無法傳承，無法產生親密感

添加性雙語現象是家長給小孩的最佳語言資產。家長培育雙語兒童，最簡單的方法，就是先讓兒童在家庭的環境自然學會母語。華語是社會上的強勢語言，兒童在家庭之外的環境，自然學會華語。家長在家庭積極培育兒童的母語能力，兒童就能成為通曉母語的雙語者。

（二）推行家庭語言政策的方法

自由放任將導致母語流失，爲了捍衛母語，家長需要積極介入，影響小孩的語言選用，提供弱勢語言，更多的學習和使用空間。家庭語言規劃有三個部份，配合家長擔任的角色，整理如下：

1. 扮演母語的意識啓蒙者，培養母語意識

家長需要扮演母語的意識啓蒙者，積極的培養兒童母語意識。家庭若能持續使用弱勢語言，母語就能安全無虞，然而缺乏家庭的語言傳承，將很難維持母語的生機。以下是培養兒童母語意識的參考做法：

- (1) 對母語要有強烈的認同感
- (2) 要有母語優先的態度
- (3) 關心並鼓勵兒童學習母語
- (4) 強調母語的重要性，推廣母語積極正面的形象
- (5) 喚起母語忠誠感，願意為母語復振付出心力
- (6) 說明通曉母語雙語者的優勢
- (7) 同時宣揚母語的工具性和情感性價值；情感性價值：重視母語在維持認同和保存文化的功效；工具性價值：強調母語對升學、就業的重要性
- (8) 語言學習需要時間和毅力，鼓勵兒童養成學習母語的習慣。

2. 成為母語家庭的規劃者，進行母語管理策略

家長不經意間，常選擇強勢華語，作為家庭用語。所謂的母語轉頭不見症，指的就是家長彼此以母語交談，用華語跟兒童交談。這種自由放任的做法，常導致母語流失。爲了母語復振，需要積極介入管理家庭語言。管理意味著積極參與，評估狀況，規劃策略。

(1) 家庭母語使用規劃

「一人一語」與「一地一語」的方式是發展家庭雙語現象的好方法（De Houwer, 2009）。「一人一語」就是父母親各自以本身的母語和兒童說話，兒童則以父母親跟他們說話的語言回答。通婚家庭應當秉持弱者優先的原則，優先考慮在家庭給予弱勢母語更多的支持。在家裡使用更多的弱勢語言，弱勢語言才有成長的空間。「一地一語」是建立弱勢母語環境的好方法。這個方法劃清語言界限，防範強勢語言滲透至家庭情境；雙親在家都以母語和孩童說話，營造僅用母語的環境；孩童從街坊鄰里或學校等途徑學習強勢語言。

(2) 堅持母語的言談策略

母語的使用，需要刻意經營。家長使用母語和孩童交談，孩童很可能會以華語回答，而非母語。如果家長跟隨小孩的引導，轉向使用華語，母語就會慢慢在家庭中消失。以下四種言談策略有助於維持母語使用的空間(De Houwer, 2009)：

- a. 聽不懂策略：小孩說華語時，家長可以說：「我聽不懂」或「請說母語」
- b. 問問題策略：小孩說華語時，家長以母語猜測意思，通常使用是非問句
- c. 重複策略：小孩說華語時，家長以母語重複說一次
- d. 堅持策略：家長不管小孩說華語，繼續以母語談話

(3) 規劃家庭母語時間

任何的語言學習都需要學習和使用的機會。家庭是兒童語言學習的起始點。家長需要營造母語化的家庭生活，讓兒童從日常生活中學習與活用母語。以下是一些可以融入母語的家庭時間(Tukung Sra/汪秋一，2013)：

- a. 善用親子親密時間，以母語交談
- b. 經常以母語和孩童說話、唱歌、講故事、說笑話、遊戲，以擴展孩童母語經驗
- c. 運用家族的母語資源
- d. 家庭聚會：與親朋好友輪流舉辦家庭聚會，並使用母語交談
- e. 母語正名：賦予子女傳統姓名
- f. 親子共學：家長跟小孩一起學習母語，除了學習母語，也促進親子關係
- g. 托育子女：雇用通曉母語者當保母
- h. 邀請說母語的孩童及成年人到家庭訪問

(4) 結合家庭與部落

母語家庭是母語的復興基地，但是不應該成為母語孤島。家長可以透過結合部落或社區擴大母語接觸的空間，讓兒童增添多樣的語彙與言談風格。以下是擴充家庭母語，進行母語部落化的一些做法(Tukung Sra/汪秋一，2013；King & Mackey, 2007)：

- a. 家長提供小孩接觸母語的機會，送小孩到教母語的幼兒園、安親班，或安排小孩和會說母語的孩童一起遊玩
- b. 鼓勵子女參與母語文化活動，如母語班、文化體驗營、母語或文化競賽、學校社團
- c. 參與部落或都會傳統祭儀活動
- d. 鼓勵子女經常回部落生活

- e. 攜帶子女參與母語教會活動
- f. 多與同族交朋友，擴大母語社交範圍

(5) 鼓勵親朋好友參與母語傳授

在建立母語家庭的時候，需要特別提醒親友，儘量以母語和兒童交談，讓兒童有足夠的母語沉浸環境。以下是邀請親朋好友參與母語傳承的一些建議（King & Mackey, 2007）：

- a. 分享你們對小孩母語學習的計畫
- b. 說明傳承母語達成添加式雙語現象的優點
- c. 強調小孩需要母語沉浸的環境，要求儘量使用母語與小孩交談
- d. 分享小孩的近況；透過網路和親朋好友進行視訊交談
- e. 鼓勵親友與小孩相處，與母語溝通
- f. 鼓勵祖父母帶小孩，跟孫子使用母語交談
- g. 提醒親朋好友僅說華語，將失去雙語的優勢
- h. 感謝親友協助小孩的母語學習，好好的款待他們。

(6) 保姆的協助

家長爲了生計可能都必須外出工作，孩子還小的時候，就有托育的需要。保姆成爲兒童語言學習的主要對象。爲了傳承母語，必須慎選保姆，優先聘請通曉母語的保姆。以下是一些參考做法（King & Mackey, 2007；轉引自張學謙，2016：36）：

- a. 告訴保姆你重視兒童的母語發展
- b. 讓保姆知道你重視她的母語技能
- c. 請保姆儘量使用母語和小孩溝通
- d. 告訴保姆不要使用制式上課的方式教語言
- e. 請保姆讓小孩整天沉浸在母語中
- f. 讓小孩以自然、活潑、有意義的方式學習母語
- g. 告訴保姆小孩一開始聽不懂沒關係，只要說得簡單清楚，小孩慢慢的會趕上

(7) 串聯母語家庭，建立兒童母語遊戲班

母語存活需要使用母語的實踐社群。如果能進一步串聯志同道合的母語家庭，就能夠進一步爲兒童營造家庭之外的母語環境。兒童遊戲班就提供母語家庭見面、交換經驗、互相打氣的機會。

3. 作為母語家庭的實踐者，實踐母語家庭，邁向母語復振

家庭母語計畫不但需要「坐而言」，也需要「起而行」。家長作為母語意識的啓蒙者，可以樹立兒童正面積極的母語態度。家長也是家庭母語的規劃者，進行兒童母語的學習和使用規劃。有了積極的母語意識，又有家庭母語管理計畫，最後，就是最重要的，家長作為家庭母語的實踐者。

失去家庭的母語傳承，母語就變成瀕危語言。為了有效逆轉母語流失，促進母語復振，家長需要進行家庭母語規劃。不管母語程度如何，家長都能為兒童規劃母語的學習計畫，協助兒童發展母語。建立母語家庭、傳承母語是每位家長責無旁貸的責任。

四、結論與建議

本文檢討中英雙語國家政策，認為代之以母語為本的多語言政策，接著從語言花園管理的角度強調規劃的必要性及方法，最後提出建立母語家庭的理由和方法。我們以家長為寫作對象，希望達成用批判教育的方法達成母語復振的目標（Ada, 1995: 177）：「我們希望家長和學生能夠分析現狀，了解限制他們的結構和勢力，能得到足夠的力氣，去質疑周遭的世界，能夠自由自在的與他人團結合作，參與型塑世界、改造世界的工作。」。

臺灣的多語能力及多語帶來的各項優勢，無法透過遠望天邊的彩虹達成。「無落種，袂收成」家長需要在自家的花園成為母語園丁，為母語的世代傳承及子女的語言優勢，儘早播下母語的種子，為後續的多語言學習奠立穩固的基礎。家長的家庭語言實踐，不但是為子女帶來語言資源，是最好的語言傳承禮物，同時也抵抗語言霸權的實踐，在強勢語言鋪天蓋地的洪流下，成為逆流而上的母語戰士。

國家語言復振教育也需要納入家庭語言政策規劃，畢竟語言復振的基礎在於家庭，只有鞏固家庭的母語地盤，創造家庭母語的世代傳承，才有望復振母語。

致謝

本文初稿承何萬順教授提供寶貴修改意見，謹此致謝。本文為科技部補助計畫《臺語返家計畫：家庭語言計畫的研究設計與推廣》（MOST 107-2410-H-143-004-MY3）的部分研究成果，感謝科技部的支持。

參考文獻

- 張學謙（2011）。語言復振的理念與實務：家庭、社區與學校的協作。新新

臺灣文化教育基金會。

- 張學謙 (2013a)。新加坡語言地位規畫及其對家庭母語保存的影響。臺灣國際研究季刊，9(1)，1-32。
- 張學謙 (2013b)。族語家庭手冊、原住民族語師徒制手冊、原住民族語家庭問答集撰寫計劃結案報告。原住民族委員會。
- 張學謙 (2016)。再造家庭族語傳承：阿美族家庭的個案研究。臺灣原住民族研究季刊，9(3)，1-46。
- 張麗君 (2008)。國臺雙語兒童其雙語能力與智力、創造力之相關探討。師大學報，教育類，53，79-106。
- 蔡中蓓 (2005)。〈向上提升／趨附霸權？再思臺灣的語言政治及英語教育〉，載於張盈瑛，郭瑞坤，蔡瑞君，蔡中蓓（編）誰害怕教育改革？結構、行動與批判教育學，245-262。臺北：紅葉文化。
- Ada, A. F. (1995). Fostering the home-school connection. In J. Frederickson (Ed.), *Reclaiming our voices: Bilingual education, critical pedagogy and praxis*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education. Available (retrieved July 2009): www.osi.hu/iep/minorities/resbook1/Fostering.htm
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19): 15-20.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Clevedon/Buffalo: Multilingual Matters.
- Fishman, J. A. (1997). *In Praise of the Beloved Language: A Comparative View of Positive Ethnolinguistic Consciousness*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Garcia, O. (1992.). Societal Multilingualism in a Multicultural World in Transition, in H. Byrne (Ed.). *Languages for a Multicultural World in Transition*. National Textbook Company.

- King, K. A. & Mackey, A. (2007). *The bilingual edge: How, when and why to teach your child a second language*. HarperCollins.

- Littlebear, R. E. (2007). Preface. In G. Cantoni (Ed.), *Stabilizing indigenous languages*. Flagstaff: Northern Arizona University Center for Excellence in Education. p. xii.

- O'Regan, H. M. (2018). Kotahi Mano Kaika, Kotahi Mano Wawata--A Thousand Homes, a Thousand Dreams: Permission to Dream Again. In L. Hinton, L. Huss, & G. Roche (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (pp. 107-114). Routledge.

- Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (1996). English Only Worldwide, or Language Ecology. *TESOL Quarterly* 30(3), 9-24.

- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning, in Thomas Ricento (Ed.) *Ideology, Politics, and Language Planning and Policy: Focus on English* (pp. 9–24), Amsterdam: John Benjamins.

- Tabor, P. O. (1997). *One child, two languages: Children learning English as a second language*. Baltimore: Paul Brookes.

- Tukung Sra/汪秋一（2013）。〈如何從家庭開始說母語 一家庭化、生活化、趣味化〉。未出版手稿。



雙語教育的師資先決與師培改革

王力億

國立臺灣師範大學課程與教學研究所副教授

一、導言

2016 年 5 月，蔡英文領導下的臺灣政府宣布新南向政策（New Southbound Policy, NSP），冀望藉此經貿策略強化與東南亞十國、南亞六國、澳洲與紐西蘭的經濟與文化關係（New Southbound Policy Promotion Plan, 2016）。2017 年 1 月，國家發展委員會（National Development Council, NDC）公布 2017-2020 國家發展計畫（National Development Plan, NDP），最終目標是希望藉由刺激投資與實施結構性改革來提升國家經濟。就實施結構性改革而言，重點改革項目包括透過強制性調整拉近國內產業實務與國際標準的距離、營造對創新更友善的商業環境、吸引外國人才以及進行財政與稅務改革來促進財經科技的發展。自此，行政院各部會相繼提出多項政策、配合這些重點改革項目的執行。其中之一即為臺灣將在 2030 年成為雙語國家（“Cabinet approves 2019,” 2018; “NDC rolls out,” 2017）。2018 年 12 月，前行政院長、現任副總統賴清德宣布「2030 年臺灣成為雙語國家」政策並且揭示此政策的兩個目標：提升國家競爭力以及培植國民的英文能力（NDC, 2018a）。同時，NDC 也發布「2030 發展臺灣成為雙語國家藍圖」，闡述為達成「雙語臺灣」所採取的 8 項一般策略與 16 項個別策略。其中，一般策略聚焦於政府各部門機關單位服務與文件的雙語化；個別策略的重心則在企業與勞動市場英文能力的提升（NDC, 2018a）。在此藍圖中，多項英語教育政策改革方案亦被提出，以配合臺灣教育體制雙語化的質變。這些改革方案橫跨學前教育、義務教育以及高等教育等不同階段英語教學與學習的多個面向，也涵蓋從課程到教學、從教材到數位科技以及從師資培育到教師支持系統等各種議題。其中引發高度關注的方案之一，即為在公立小學與中學全面推廣雙語課程（NDC, 2018a; 2018b）。

佔據著臺灣 2017-2020 國家發展計畫的戰略性地位，「2030 臺灣成為雙語國家」的政策願景揭露了雙語教育大步前行的必然，也提升了英文在義務教育體制中的位階。從政策的角度思考，臺灣年輕一代國民的英語能力在提升這個國家未來的全球競爭力的工作上扮演關鍵的角色；透過體制性的雙語教育來提升國民的英語能力雖為邏輯無誤的手段；然而，雙語將行，師資先決。

二、師資先決

師資先決，是指師資的數量與質量將成為臺灣體制性雙語教育成敗的先決要件。從數量上評估，目前公立國民小學與中學（含國中與高中）的本國籍現職英文教師約 17,000 人，另外經由教育部與各縣市地方政府延攬之外籍英文教師約

700 人 (Lin, 2018)。在考量未來國小英文課可能全面向下延伸至一年級、國中與高中由英文領域教師主導或配合之校本彈性課程大幅增加下，各教育階段英文教師的數量將捉襟見肘。另外，就英文科以外的其他科目而言，現階段在師培教育雙主修或輔修英文之教師亦在少數，不足以因應未來各科目全面實施雙語教學之師資需求。從質量上來看，各科教師歷經數年師資培育訓練與在職專業發展訓練，在其專業科目有其準備度與成熟度，但是面對雙語教學，各科教師英文能力卻成為影響教師效能的變數。目前，因應雙語教育政策腳步較為積極之臺北市、臺南市等相關教育局處在近年均已開始投入資源與經費，提供中等學校非英文科之各科教師為期數小時至數日不等之工作坊、講座與培訓班等在職訓練。然而，若以具備以中、英文教授專業科目之能力所需之內容知識 (Content Knowledge)、課室英文 (Classroom English)、教學法 (Pedagogy) 與課程設計 (Curriculum Design) 等教師知能一一審視，短期在職訓練並無法提供教師有效支援。以在現今 108 課綱框架下、教授高中一年級地理科等高線地形圖判讀方法為例，進行雙語教學之地理科教師不僅需了解等高線、海拔高度、比例尺等內容知識的英文字彙外，也必須能掌握分發附有圖例的講義、下達分組討論規則等課室英文的運用能力，更必須具備以英文執行討論教學法最後總結歸納階段的表達能力，並且能在課程大綱中以英文說明該教學主題在課程架構與特定教學單元中的角色與功能，並且清楚描述該主題所設定之學習表現與規畫之學習活動。這些種種所需之教師專業知能，對於絕大多數非英文本科出身的教師而言，很難在短時間內能夠掌握或操作。平心而論，現今各局處提供的在職訓練課程在時間長度上與涵蓋廣度上均力有未逮。

三、師培改革

師資先決將為臺灣雙語教育的未來定調，戰術性的師資培育改革刻不容緩。所謂戰術性，指的是因應上述論及的數量不足與質量不佳兩項師資先決的變因，在改革舉措上進行高度針對性的回應。以下三項師培改革方向均具有此戰術性基因，包括：

- (1) 增加師資培育大學各系所全英語及雙語授課數量，營造雙語師培養成環境
- (2) 協助師資培育大學採取更彈性的修讀機制，將學習自主權交還給師培生
- (3) 鼓勵師資培育大學積極向在臺外籍生尋才納才，創造更大外籍生投入師培的空間

首先，師資培育大學各系所必須提供師培生更多全英及雙語授課的課程供其修讀，尤其是與小學及中學的授課科目有緊密關聯的系所。目前，即使是在已有開設全英文授課多年經驗的臺灣大學、成功大學、清華大學與交通大學等，全英文授課的課程佔所提供的總課程數量的比例仍低於 10% (Windham, 2018)。在國

內的多所師資培育大學，僅有部分系所提供全英授課的課程，且修讀學生多以外籍生為主。在師資培育課程架構中，有提供全英文授課的必修及必選修課程更是寥寥可數。對於大多數以中文為母語的本國籍師培生而言，持續性地沉浸與習慣在以英文作為第二外語(English as a Foreign Language, EFL)的師養成環境(包含試教與實習)，能提供教師自我效能感(Teachers' Self-Efficacy)的最重要效能來源(即，精通經驗，Mastery Experiences)，進一步提升教師教學效能(Bandura, 1986; 1997)。教育部與師資培育大學不應該天真地期待師培生們在欠缺全英或雙語師培課程學習經驗的情況，卻能在未來進行高品質的雙語教學。他們也不應該樂觀地假設這些未來的教師們因為會有外籍師資的搭配，而能「在工作中學習」(Wang & Lin, 2014)。而要加速師資培育大學各系所及師培課程廣設全英及雙語課程的腳步，必須對有能力開設這些課程的師資培育者提供有效誘因，最實際做法即是減少其授課時數與差異化其薪資。

其次，師資培育大學必須採取更彈性的修讀機制，還給師培生原本就屬於他們的學習自主權。具體來說，目前師資培育大學對於轉系、雙學位、雙主修與輔系等等的相關規定，必須重新被檢視與修訂。舉例而言，依照目前一些師資培育大學的規定，師培生要升上大二才能申請轉系；而大二的師培生若要選擇另外一個科系修讀雙學位，他們在原科系的成績必須在該系同年級全數學生的排名前20%之內(依據大一學年成績單)，方才符合申請資格。當然，對於這些規定，教育部與師資培育大學都可以毫無疑慮地搬出法令、提出解釋。然而，我們究竟是在什麼樣的實證基礎上，會認為只有在師培生順利修讀完一年美術系的課程之後、再去探索英文系的課程知識才是合適的？我們又有多大的信心，去斷定大一在歷史系成績不佳的師培生，不會有高度的動機與足夠的能力去應付大二英文系的課業？除此之外，各系所對於轉系考資格、名額與修業年限之相關限制亦應該被重新審視。原則一致：將學習自主權還給師培生。對於對未來雙語教育有志趣的師培生，應該用更彈性的修讀機制給予協助，而非以重重的僵化限制讓其無助。

最後，目前在臺灣各大專院校就讀的外籍生可以成為雙語教育的可用之軍。近二十年來，教育部與各地方政府積極透過各種官方與非官方管道招募外籍英語教師。然而，由於無法提供具備足夠誘因的薪資與合約條件，最終實際來臺任職的外師人數與原先預定所需外師員額之間存在著持續性的落差(Wang & Lin, 2013)。對於擁有完整師培訓練且在他們自己國家已經是合格教師的外籍教師而言，其實很容易理解為什麼他們不願意為了一張薪資平平且是短期教職的合約來到臺灣任職。相較於透過各種管道招募而來的外籍英語教師，目前在臺灣各大專院校就讀的外籍生，雖然他們當初選擇到臺灣求學的原因各有不同，但最後來到台灣的決定透露了他們對於在這裡生活的興趣與意願。這些外籍生因為在臺灣的學習與生活經驗，對於我們的教育體制、教學環境、學校文化與學生特性等，會

有一定的熟悉度。而此種熟悉度，與英語作為外國語言（English as Foreign Language, EFL）教師的教學效能息息相關（Jenkins, 2006; Kirkpatrick, 2006）。若再加上原本對英文這個語言的掌握能力，這些外籍生如果在畢業後願意繼續留在臺灣展開教職生涯，他們可以成為臺灣雙語教育現場優秀的即戰力。雖然，由於這些外籍生未必都是來自於以英語為母語的英語系國家，來自於篤信「標準英文（Standard English）」與「母語規準（Native Speaker Norms）」（Kirkpatrick, 2006; Norton, 1997）的教育部官員與師資培育者的反彈聲浪已經可以預見。然而，全球英語教學的浪潮與英語文師資優劣的判讀，早已跳脫出「母語至上」的窠臼（Jenkins, 2006; McKay, 2006）。目前在臺灣各大專院校就讀大學部、研究所與語言課程的外籍生總數約 64,000 人（Department of Statistics, 2019）。教育部與師資培育大學應該更積極地在國內尋才納才，鼓勵有意願在畢業後繼續留在臺灣投入教職的外籍生投入師資培訓課程，並且協助其後續教職的協調與分發。

四、結語

從政策的觀點，「2030 臺灣成為雙語國家」在臺灣當代國家發展計劃裡佔據著戰略性地位，攸關國家競爭力；雙語教育是邁向這個願景的重要環節，藉由拉高英文在義務教育裡的位階，冀望能提升臺灣年輕一代英文能力。在此脈絡下，雙語師資之數量與質量成為攸關雙語教育成敗的先決要件，而師資培育改革必須做出高針對性的回應。這些回應應該包括增加更多的全英及雙語授課數量、採取更彈性的修讀機制以及更積極地向在臺外籍生尋才納才。這些回應與許多現行的法規直接衝突，教育部與師培大學應重新審視其固有思維與作法。客觀而言，「2030 臺灣成為雙語國家」是相當有野心的政策願景，雙語教育也將開始重新雕塑臺灣義務教育的樣貌。既立願景，何慮現規；既稱改革，理當大破。面對即將風貌丕變的臺灣教育現場，教育部與師培機構也應該準備好作出回應。

參考文獻

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Council approves program to invest US\$17.7m to raise English proficiency. (2009, April 22). *Taipei Times*. Retrieved from <http://www.taipeitimes.com/News/taiwan/archives/2009/04/22/2003441741>

- Department of Statistics (2019). *Number of foreign student enrollment in universities*. Ministry of Education. Retrieved from http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_N15.pdf
- Guidelines for New Southbound Policy (2016). Taipei Economic and Cultural Office in Brunei Darussalam. Retrieved from https://www.roc-taiwan.org/bn_en/post/644.html
- Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Kirkpatrick, A. (2006). Which Model of English: Native-speaker, Nativized or Lingua Franca? In R. Rubdy & M. Saraceni (Eds.), *English in the world: global rules, global roles* (pp. 71-84). London: Continuum.
- Lin, Rachel (2018, October 8). English class hours, bilingual classes to be increased. *Taiwan News*. Retrieved from <http://www.taipeitimes.com/News/taiwan/archives/2018/10/08/2003701963>
- McKay, S. L. (2006). EIL Curriculum Development. In R. Rubdy & M. Saraceni (Eds.), *English in the world: Global rules, global roles* (pp. 114-129). London: Continuum.
- NDC rolls out 2017-2020 national development plan (2017, January 24). *Taiwan Today*. Retrieved from <https://taiwantoday.tw/news.php?unit=2,6,10,15,18&post=110699>
- National Development Council (2018a). *Blueprint for developing Taiwan into a bilingual nation by 2030*. National Development Council. Retrieved from https://www.ndc.gov.tw/en/Content_List.aspx?n=D933E5569A87A91C&upn=9633B537E92778BB
- National Development Council (2018b). *Taiwan launches the policy of developing Taiwan into a bilingual nation by 2030 and deregulates bilingual education*. National Development Council. Retrieved from https://bilingual.ndc.gov.tw/sites/bl3/files/news_event_docs/press_release_on_december_6_2018.pdf
- New Southbound Policy Promotion Plan (2016). Department of Information

Services, Executive Yuan. Retrieved from <https://www.ey.gov.tw/otnen/64C34DCA8893B06/a0e8fd0b-a6ac-4e80-bdd4-16b4cf999b49>

- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.
- Wang, L. Y., & Lin, T. B. (2013). The representation of professionalism in native English speaking teachers recruitment policies: A comparative study of Hong Kong, Japan, Korea and Taiwan. *English Teaching: Practice and Critique* 12(3), 5-22.
- Wang, L. Y., & Lin, T. B. (2014). Exploring the identity of pre-service NNESTs in Taiwan: A social relationally approach. *English Teaching: Practice and Critique* 13(3), 5-29.
- Windham, T. Q. (2018, May 30). Taiwan's top universities under investigation for substandard English course offerings. *Taiwan News*. Retrieved from <https://www.taiwannews.com.tw/en/news/3443986>



論國中階段英語教師轉型雙語教師之在職培育

田耐青

國立臺北教育大學教育系副教授

一、前言

...全國教育局處長會議，許多縣市代表反映目前（雙語）教師不足，盼從在職教育和大專校院師資培育雙管齊下，加快師資培育。（潘乃欣，2020）

臺灣的雙語教育「政策先行於師資培育」，目前最大的困境是縣市端教學現場雙語教師嚴重不足。由於此困境具急迫性，目前傾向的一種解決之道是輔導在職英語教師或領域教師轉型發展成雙語教師¹。

教育部委託成功大學於 2020 年 7 月起，分北中南三區為國中小在職教師辦理第一屆雙語教學（Content and Language Integrated Learning, CLIL）增能 6 學分班，學員是由各縣市政府教育局薦送具 CEFR B2 等級或以上英語能力之公立國中小正式教師修畢課程且通過評量者將核發雙語教師證，預計 2021 年 2 月可培訓出約 150 位國中小雙語教師。

目光轉向臺北市，其早在 108 學年度就自辦雙語教師在職培育。其作法是甄選具國中小合格教師證，曾任國中小代理教師兩年以上且雙語教學經驗一年以上，英語流利有相關證照者。經甄選通過後由教育局成立雙語代理教師專班並分發至臺北市國中小擔任代理教師，接受師培大學一學年的輔導，評量通過後由教育局辦理公開介聘，再經各校教評會審查通過後成為 109 學年度正式教師。

筆者有機會參與上述兩種雙語師資培育，檢視學員名單，發現絕大多數為英語教師。由英語教師轉型成為雙語教師，需要什麼樣的鷹架以確保其是在教領域的課而非上英語課？特別在國中階段，領域的專業性極強，國中英語教師透過在職培育轉型為雙語教師乃本文關心的重點。本文訪問一位已完成臺北市雙語教師在職培育的教師，與之討論其由英語教師轉型成雙語地理教師的心理調適、所經歷的各種增能方式及對其雙語教學的成長，最後對國中階段英語教師轉型雙語教師之在職培育進行評論。

¹ 本文的「領域教師」係指除英語科以外的各領域/科目教師，其教學、教材、習作、評量等所使用的語文為中文，教學目的在使學生能掌握領域的知識、情意與技能，如文中的地理教師。而「雙語教師」係指以學科內容與語言整合教學（Content and Language Integrated Learning, CLIL）為教學取向的、除英語科以外的各領域/科目之教師，其教學、教材、習作、評量所用的語文以英文為主，中文為輔，教學目的除領域的知識、情意與技能外，還包括與領域相關的英文用語，如文中的雙語地理教師。

二、案例介紹

T 老師（化名）畢業於一般大學英國語文學系，大學期間曾赴美國交換一年以厚植自己的英語能力及美國文化素養。後於某師培大學進修「學士後中等教育學分師資班」，於中學實習一年後取得中等學校英語科教師證。之後於公立國中任代理英語教師十餘年，目前在師培大學教育類研究所進修碩士學位。T 老師於 106、107 學年度曾與外籍教師協同雙語教學，符合臺北市 108 學年度代理雙語教師應考資格。在通過資格審查、雙語試教及中英文口試後，T 老師進入臺北市 108 學年度雙語代理教師專班，分發到原先代理的學校負責雙語地理。

以下先簡介臺北市 108 學年度雙語代理教師專班的在職培育方式，再由心理調適、領域專業成長及雙語教學表現等層面紀錄 T 老師的轉型，最後對國中英語教師轉型雙語教師之在職培育提出建議。

三、臺北市 108 學年度雙語代理教師專班的在職培育

臺北市教育局與兩所設雙語教學師資職前培育課程的師培大學合作，要求 T 老師在一學年的培育期間必須參與增能工作坊 24 小時、自主增能研習 48 小時、公開授課 6 次並將上述心得、教案、省思等彙整成個人學習檔案。

增能工作坊之 18 小時於 108 學年度之寒暑假分別由兩所師培大學主辦，內容包括：臺灣教育情境下的 CLIL 課程及教案設計、國中雙語教育實驗課程研發案例、CLIL 理論背景與實務運用、雙語教學心得分享、CLIL 課程設計、領域增能等。而 6 小時的回流則是在學期中返回師培大學，代理教師群分享自己的雙語教學情形，師培大學教授群對之進行團體輔導。

T 老師在 108 學年度的自主研習時數為 81 小時，遠超過規定的 48 小時，可分成以下四類：CLIL 教學（46 小時）、地理教學（22 小時）、英語教學（8 小時）及其他（5 小時）。T 老師的六次公開授課分別為上、下學期各三次，每次均由師培大學英語教學系及地理學系的兩位教授共同出席，進行觀課及議課。兩位教授並負責批改學習歷程檔案。

四、T 老師由英語教師轉型為雙語教師的歷程

（一）心理調適

暑期增能工作坊請來兩位已有雙語教學經驗的國小教師來分享其教學心得。這兩位原來均是英語教師，分別被學校任命教雙語體育及雙語生活；這讓同

為英語教師的 T 老師很能認同分享者。雙語體育教師因家庭因素辦理縣市調動，報到時被校方告知要教雙語體育，沒有體育背景的他需要花心力和該校體育教師建立良好關係以便請教。而生活課程一周六節，原由音樂科任和級任二人協同，現在再加入一位雙語生活教師變成三人協同，音樂教師時數不變，學校由級任的時數中拿出節數來上雙語生活，直接影響級任的時數。依據雙語生活教師的說法，級任在他上雙語生活課時，總是坐在教室後方「觀察」他的教學，也會「調查」學生對雙語生活課的評價，感覺被級任考核。兩位雙語教師的共通點是他們都花了大量的時間及心力上網自學教授領域的專業，日子就是增能、備課及上課。龐大的備課壓力、同事間不純粹的相處，加上媒體及家長的高度關注，讓他們感受到沉重的心理壓力。

與這兩位國小雙語教師不同，T 老師前兩年在其代理學校的雙語共備經驗不錯，小校同事好相處，所以他並不擔心人和的問題，只是提醒自己盡量與人為善。在備課方面，倒是真的如兩位教師的分享，要做大量的領域專業增能。T 老師在 108 學年度幾乎整天坐在電腦前自學地理、發想雙語地理教學活動、尋找地理教學素材、自製雙語地理教材。所幸 T 老師原本就喜歡地理（學生時代成績最好的科目就是地理與英語），也喜歡出國自助旅遊（經常活用地理知能），並不排斥地理的增能，覺得雖然疲累但也學習甚多。

田耐青（2020）曾指出一位雙語教師除課程、教學、班經、輔導等一般教師專業知能外，還需兼具英語、領域及 CLIL 等教學專業。英語教師把英語教好即可，可以完全獨立於其他領域，像字母 I；而英語教師轉型雙語教師除原有的英語專長外，還要再發展領域的專業及 CLIL 專業，並將三者統整起來，像字母 H。由 I 長成 H 需要許多的努力，國中英語教師欲轉型為雙語教師必須有此心理建設。

（二）地理及地理教學專業的成長

自從考上雙語地理代理教師那天起，T 老師迫切感覺需要增強地理專業和地理教學知能。他首先由教科書入手，雖負責的是八年級的雙語地理教學，仍積極研讀國中三年的地理教科書及電子書，務求對國中地理的內容有縱貫、完整的了解，並使用電子書的內容發想教學活動。

第一學期由於報到時學校已規畫實施雙語彈性課程及校內排課配課考量（T 老師兼行政組長減授時數且被安排與外師協同），故學校安排 T 老師教授校本課程中的地理部分。第二學期，學校同意開設雙語地理，讓另一位英語教師取代 T 老師與外師協同教授校本課程，T 老師得以與該校地理教師一起教授八年級雙語地理課。兩人共同備課，以教科書為主，輔以時事或融入全球地理相關的議題，研發雙語教材與設計教學活動，T 老師更主動蒐集學生的回饋以進行教學修正。

第二學期起，T 老師也參與校內的社會領域專業學習社群，與社會領域教師相互公開觀議課、審查段考試卷及分享有效教學法等，這對 T 老師的社會領域教材教法與評量增能大有助益。幸運的是該校社會社群內的史地公教師（共三人）並沒有「為何讓英語教師來教社會？」的反感，反而是好奇的想知道雙語教學的概念與實務，他們歡迎 T 老師的加入，也經由 T 老師的分享開始了解到雙語教學的運作。

（三）T 老師的雙語地理教學

六次的公開授課是 T 老師雙語地理教學成效的具體表現。議課會議時，師培大學的英語及地理兩位教授分別由 CLIL 及地理教學的角度給予許多指導。舉例而言，要運用 language for learning 協助學生建構學科概念、不能只教現象更要教導該現象形成的原因、使用完整正確的學科術語、適時檢核學生的學習狀況等。T 老師覺得教授的指導語非常直接、有效，能夠刺激思考，改進自己的教學。

五、對國中英語教師轉型雙語教師之在職培育工作的建議

T 老師肯定臺北市教育局的在職培育制度。他思考自身由國中英語教師轉型雙語教師的在職培育經驗，表示對其雙語地理教學最有幫助的是與該校地理教師及社會領域專業學習社群的共備，其餘依序為師培大學教授的議課、其他英語教師轉雙語教師的分享、地理教學的自主研習時數及自我研讀地理教科書。

對於由英語轉任的雙語教師而言，最迫切需要的增能是領域專業知能及領域教材教法。校內的領域專業學習社群是領域專業知能的活水泉源，在 T 老師的轉型經驗中也是對其雙語教學知能幫助最大的項目。學校行政人員如何透過制度、經費，讓領域教師與雙語教師共同備課、共同發展教材與評量、於公開課後給予專業的回饋，是雙語學校的一大課題。以經費而言，可參考「國民中學及國民小學實施跨領域或跨科目協同教學參考原則²」；以制度而言，就考驗學校行政領導的智慧了。

² 國民中學及國民小學實施跨領域或跨科目協同教學參考原則：第七條：課程計畫經學校課程發展委員會審議通過，同一節課由二以上成員進行同一班學生授課時，該節課之授課節數至多採計二節。成員授課節數，依國民中小學教師授課節數訂定基準之規定。第十二條：學校辦理跨領域或跨科目協同教學所需之授課節數鐘點費，得由各該主管機關依國民小學與國民中學班級編制及教職員員額編制準則規定所控留之專任員額經費項下支應。

參考文獻

- 田耐青（2020）。論國小雙語師資應有之教學知能。《臺灣教育評論》，9(5)，51-56。
- 國民中學及國民小學實施跨領域或跨科目協同教學參考原則（106年10月26日臺教授國字第1060091824號函）取自 https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/jh/3/03-國民中學與國民小學實施協同教學參考原則（發布）.pdf
- 開創雙語師資多元方式 北市首創開辦雙語正式教師培育機制。【一般公告】（2019.7.3）。教育局新聞稿。取自 https://www.doe.gov.taipei/News_Content.aspx?n=0F560782595DACFC&s=2E30AD12633B53C3
- 潘乃欣（2020.7.21）。雙語教育師資不足 潘文忠：明年經費增為10倍加速培育。《聯合報》。取自 <https://udn.com/news/story/6885/4719261?fbclid=IwAR21L7BreH3eviLb7vN44uXc0fM6x9fQ4-FARUpnX3S39jF59lLoCAzWZ5U>



從中學雙語師資培育經驗 談臺灣雙語教學面臨的問題與因應之道

吳彥慶

臺中市立惠文高中國際教育組長

黃文定

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系教授

一、前言

為了提升國家競爭力，厚植國人英文能力，2018 年行政院國家發展委員會具體提出以 2030 年為目標，打造臺灣成為雙語國家的決心（行政院國家發展委員會，2018）。2020 年五月最新公告的《中小學國際教育白皮書 2.0》（教育部，2020）具體指出國際教育的三大願景：人才培育、環境整備、以及對外機制，依據願景擬定三大目標：培育全球公民、促進教育國際化、以及拓展全球交流，並制訂以下三大策略以達成目標：精進學校本位國際教育、打造友善國際化環境、建立國際架接機制，白皮書亦具體指出 13 個行動方案，以有效落實國際教育 2.0 之目標，並朝 2030 年雙語國家的理想邁進。其中，值得一提的是，行動方案一 SIEP-國定課程/雙語課程精進計畫已納入雙語教師的培育與招募，日前教育部長也表示將於民國 110 年爭取雙語教育預算到 20 億元，逐年培育本國雙語教師資以及引進外師，預計四年培育 2000 名本國師資，外師擴充到 300 名（潘乃馨，2020）。

隨著全球化的發展，英文已成為跨國與跨族群溝通的通用語之一（English as a lingua franca, ELF）（Jenkins, 2006），英文能力也受到國人高度重視。然而，就臺灣的英語能力養成而論，教學現場的英文教師往往因為升學壓力，導致長期採用以教師為中心的授課模式，忽略個別化學習，使用固定教科書媒材，過於重視總結性評量，忽略形成性評量的重要性，再加上教師自身若缺乏持續專業成長的習慣，則教學現場常見英語學科教師自身英文能力退化的現象也就不足為奇了。此外，就臺灣學生的英文運用能力而論，英語教學應該以培養學生在溝通情境中能以英文表達為主要目標。然而，臺灣的英語教學偏向於學科學習，教學現場充斥大量的紙筆測試，加上缺乏整體英語環境支持，造成多數的學生學了一輩子英文，卻不敢自然的開口使用英文，就因為怕錯、怕丟臉、或怕發音不標準。基於前述，政府推動雙語教育，希望改變以往機械式練習，透過在學習生活中運用英文，逐步提升學生對英語的精熟度與應用能力，這是值得肯定的。然而，臺灣推動雙語教育亦面臨不少問題，本文的目的即是從中部一所個案中學跨國線上雙語師資培育經驗，反思臺灣未來實施雙語教學所可能面臨的問題與因應之道。

二、從雙語師資培育經驗反思雙語教學面臨的問題與因應之道

本文中的個案中學跨領域教師社群在 2020 年與美國某大學合作，參與該大學為個案中學所規劃之教師雙語教學能力自我增能線上課程，該課程的目標有二，首先是希望不同領域教師能透過線上課程與學習活動而達到英文增能的目的，其次是期待這些在職教師願意嘗試應用英文於自己專業學科的教學。第一階段 12 週的課程包含英文口說、英語授課之課堂觀察、教學原理與以學生為中心教學技巧的學習，總計有 13 位不同領域國、高中部教師完成，第二階段 10 週的課程則為課堂英文授課實務。本文第一作者因參與該課程運作，與學員們有頻繁互動，得以觀察到學員們所面臨的問題。以下將學員們在培育過程中所面臨的問題與可能的解決方式整理歸納如下：

(一) 雙語教育內涵、政策目標與因果理論的論述與宣導不足

「什麼是雙語教育？」這是第一線教學現場教師面臨的直接問題，參與培育課程的在職教師們對於雙語教育一開始最直接反應是「雙語全都用英文上課嗎？」、「用國語上課學生都聽不懂，課也上不完，還用英語教學？」、「學生英文能力水平不一，很難用全英文去上課」、「雙語課程學生還要上英文課嗎？」、「雙語教育到底是只能用全英文上課，還是可以中文加英文？」事實上，雙語教育有不同的類別與模式（謝國平，1995；Baker, 2011），在各種不同的模式中，雙語教育的具體意義與內涵也就不同。若政府對雙語教育的具體內涵未清楚界定，則雙語教育的政策目標也不易具體明確，再加上宣傳不足，教師們對此政策的概念與目標也就容易產生疑問。就雙語教育的內涵而言，鄒文莉（2020）指出，臺灣所推動的雙語教育，應指教師可同時透過中文結合英文的跨語言（translanguaging）為溝通媒介來教授學科知識，並兼顧文化與在地化需求，經由老師鷹架的搭建，達到學科專業知識的學習目的，同時讓英文成為有效的溝通與學習工具，且能運用在生活經驗上。另外，就雙語教育政策的因果理論（黃文定，2017）而論，政府在政策論述上宜加強說明形成雙語教育政策的問題成因與該政策在解決此問題上的有效性。參與培育課程教師們所提出的以下問題，便顯示教師們對雙語教育政策因果理論的疑惑：「為什麼要雙語？」、「雙語教學後，學生都要出國升學讀書？」、「用雙語上課會不會壓縮到學科內容？」。因此，本文建議教育主管機關應加強論述與宣導雙語教育的意義內涵、政策目標與因果理論，讓教師與教育公務機關人員清楚了解雙語教育政策內涵與有效性，降低教育實務工作者的疑慮與焦慮感。

(二) 在制度面與教師自我增能上，缺乏中學教師雙語授課的誘因與配套措施

參與課程的老師們常反應以下問題：為了雙語教學，必須增加大量時間在準

備課程、教學與評量上，且自身英語能力及用英語教學的能力仍需補足。因此，本文建議政府能透過提高雙語授課鐘點費，減少雙語授課教師的總授課鐘點節數，鼓勵教師跨科跨領域共備或協同教學共算授課鐘點時數等方式，提升教師進行雙語教學的意願。此外，政府可持續提供教師持續進修增能機會，開放在職教師比照大學教授工作七年可申請一年內長短期出國進修任何領域的學術相關課程，參加國際學術研討會，或申請到國外以英語為教學語言之姐妹校國、高中長時間觀課，實際體驗跨文化學習歷程，以提升教師的英語互動與教學能力，以及國際移動力，或提供大量線上學習機會讓教師能彈性利用空閒時間進行自我增能。最後，從歐洲各國推行雙語教育的經驗來看（Eurydice, 2006），教師的外語能力是雙語授課非常重要的條件之一，建議政府可透過大量的在職教師英語訓練，讓授課教師英文基本能力達到歐洲共同語文參考標準（The Common European Framework of Reference for Languages，簡稱 CEFR）B2 的門檻。

（三）在職教師心態的調整是最大的挑戰

由於脫離師培階段的學術校園環境已久，在職教師長期處於「受養護性組織」（domesticated organization）（陳奎熹，1995）的學校環境中，如沒有持續自我增能，也未接觸社會產業的競爭氛圍，在當今資訊管道多元以及數位原生世代（digital natives）的新學習模式下，學生們接觸英語的機會增多，且學習英語的方式更多元，而不同學生之間英語能力個別差異也拉大，教師要能在班上開口使用雙語上課，確實會有很大的壓力，除了要面對學生質疑的眼光（例如質疑老師英文口說與發音的正確性與流暢性），也要處理學生因英文水平不佳，而聽不懂課程內容的問題。就此而論，本文建議在職教師不應自我設限，可多參與英語知能與雙語教學理論與實務的相關課程或研習，多練習課堂英語的口說與表達，以提升自己雙語授課的信心，不害怕以英語授課。另外，對於低英語能力的學生，也應抱持不放棄的態度，多運用教學媒材與不同溝通方式（如肢體語言），協助學生理解學科內容。

（四）校園雙語教育的推動尚需全校全方位配套支持

關於雙語教育，來自教育現場的常見迷思如下：「找錢找外師進來教學就好」、「送幾個英文好的跨領域教師去培訓即可」、「雙語授課是一線老師的責任」，這種說法將只會造成校園第一線教師的焦慮與排斥感。Suarez-Orozco 與 Suarez-Orozco（2001）分析歸納成功推行雙語教育學校的共同特點，發現全校、甚至社區的配套措施與支持系統非常重要，例如：將英文表現水平低落學生的需求納入考量、創造積極友善校園學習共同體、招募能使用雙語進行溝通的行政同仁、尊重學生群體的多元文化特質等。學校亦可與大學英語相關系所合作，共同推動雙語教育，並配合親職教育，說明雙語教學目標與家長配合事項。

三、結語

以英語作為通用教學溝通語言，結合專業學科領域內容的雙語教學，在國際教育白皮書 2.0 與 2030 雙語國家政策的推動下，勢在必行，加上新課綱的推動，教學現場第一線教師正面臨新一波教育改革風潮，幾乎所有老師都需重新學習。近年來各縣市教師甄試簡章都註明需具備雙語教學能力始得報考，許多縣市的國小端都已聘請雙語教師，而高教端負責師資培育的學術單位也因應這股趨勢，計畫逐年培育雙語教學師資，滿足校園新的雙語教學需求。政府也著手讓在職教師接受研習，通過六學分課程與評量考核，英文能力達到 CEFR B2 後，能在原始教師證上加註雙語教師（教育部，2019）。

然筆者認為，除了參考歐盟與加拿大自 90 年代以來的雙語教育發展經驗外，臺灣應該根據本土的課程特性與入學考試方式，發展出屬於自己國家雙語教育政策與做法。就當前的中學課程與大學入學考試方式而論，在考招尚未分離的狀況下，中學教師授課風格還是深受升學考試所影響，在 108 課綱推動後，必修畢業學分數已下降，除部訂必修課程外，各校必須開設校訂必修與多元選修課程，朝向各校特色發展，自主學習時數與學習歷程檔案也是未來申請大學參考佐證資料之一。就此而論，108 課綱的開展可作為推動雙語教育的切入點，例如，選修以雙語授課之學分者能夠在成績單上該課程後加註雙語課程，登錄於學習歷程檔案中，讓大學端在審核學生申請資料時，作為判斷學生英語溝通與跨文化能力的依據之一，這或許也是可行的方式。

參考文獻

- 行政院國家發展委員會（2018）。**2030雙語國家政策發展藍圖**。臺北市：行政院國家發展會。
- 教育部（2019）。**教育部啟動全英語教學師資培育計畫 培育學科英語教學專業師資**。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=BE94948F0D339502
- 教育部（2020）。**中小學國際教育白皮書2.0**。取自 <https://reurl.cc/odxdYD>
- 陳奎熹（1995）。學校組織與學校文化。**教育研究集刊**，36，53-81。
- 黃文定（2017）。析論影響英國「國際學校獎」實施之因素：政策執行的觀點。**教育政策論壇**，20(1)，35-69。

- 鄒文莉（2020）。臺灣雙語教育師資培訓。師友雙月刊，622，30-40。
- 潘乃馨（2020年7月22日）。雙語教育預算 教部爭取提升到20億。聯合報。取自 <https://udn.com/news/story/6885/4720177>
- 謝國平（1995）。雙語教育與語言規劃。華文世界，75，32-36。
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels, Belgium: Eurydice Unit. Retrieved from <http://www.eurydice.org>
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Suarez-Orozco, C., & Suarez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



數學雙語師資培育之實踐與省思

呂妍慧

中原大學應用外國語文學系助理教授

袁媛

國立臺中教育大學數學教育系教授

一、前言

為提升國人的英文能力及國際競爭力，教育部配合行政院雙語國家政策的發展藍圖，從 2018 年開始在國中小學推動領域學科以「學科內容和語言整合學習」（Content and Language Integrated Learning，簡稱 CLIL）模式進行教學（教育部，2018）。CLIL 是指結合學科和語言的整合教學模式，也就是以外語教數學、自然、社會等學科內容的教學模式（Coyle, 1999），目前由於數學雙語教材及雙語師資的缺乏，在面對這個新的英語教學趨勢下，數學雙語師資培育便成為目前重要的課題。

本文作者先前以 CLIL 教學設計的 4Cs 原則：內容（content）、溝通（communication）、認知（cognition）和文化（culture）為基礎（Coyle, Hood, & Marsh, 2010），以及相關文獻的分析，提出數學 CLIL 教學模式的六項具體教學設計流程：情境分析、數學主軸、目標語言、認知鷹架、整合學習及課室管理（呂妍慧、袁媛，2020），提供具體、系統性的數學雙語教學設計步驟，有助於數學雙語教學的教案研發。為培育數學雙語教師，本文作者嘗試以創新的跨領域合作教學模式，將此數學 CLIL 教學模式導入一門在職教師的研究所課程，期望透過課程提升在職教師數學雙語教學知能與實務能力，並進一步檢驗此數學 CLIL 教學模式的可行性及應用成效。本文首先說明數學雙語師資培育之課程規劃與執行，進而分析數學雙語師資培育過程之實踐與省思，提供未來有志於數學雙語師資培育之專家學者參考。

二、數學雙語師資培育之課程規劃與執行

本課程開設於 108 學年度第二學期，有六位在職教師選修，屬一學分的研究所碩專班課程，以 ADDIE 課程發展模式規劃課程內容，ADDIE 是一種系統性的教學設計模式，ADDIE 這五個英文字母分別代表課程設計的五個階段：分析（analysis）、設計（design）、發展（development）、實施（implementation）和評估（evaluation）。「分析」階段是針對教學目標、學習者需求與學習環境等進行評估；「設計」階段是依教學目標設計教學架構、教學活動及評量方式；「發展」階段是依據設計階段的藍圖，進行系統性地課程發展；「實施」階段是實際執行教學活動；「評估」階段是教學成效評估（Koc, 2020）。本節將以 ADDIE 課程設計五階段，分項說明數學雙語師資培育課程之規劃與執行。

（一）分析

在課程正式開始前的分析階段，兩位跨領域合作的授課教師（分別為英語及數學教學專長），透過課前訪談，分析六位在職老師的教學背景及學習需求。在這六位在職老師當中，有一位是補教界的英文老師，另一位是幼教老師，其他四位是國小教師，六位教師約有 10 到 20 年的豐富教學經歷。由於六位老師對於自我的英語能力及英語教學能力信心不足，為了提升在職教師的英語聽說能力，本課程以全英語方式授課，一方面可增加在職老師的英語聽說機會，另一方面也提供在職教師體驗全英語教學的經驗，了解國小學童在全英語教學環境的學習心境。

（二）設計

本課程的主要教學目標，是希望透過數學雙語教材研發與實務教學過程，提升在職教師數學雙語教學知能及實務能力。兩位授課教師，首先分別從英語及數學的教學角度，提升教師對數學 CLIL 教學模式和課程設計原理的知能，進而引導教師實際參與數學雙語教案的研發，並將研發的教案在一所小學，以課後教學活動的方式進行實務教學。十八週的課程規劃請見表 1。

表 1 數學雙語師資培育課程規劃

週次	課程內容
第 1~2 週	臺灣雙語教育政策及現況
第 3~4 週	CLIL 發展背景及基本理論
第 5~6 週	國小數學教學重點及萬用揭示版介紹
第 7~8 週	數學 CLIL 教學模式及設計原則
第 9~10 週	數學雙語教學示範教學觀摩
第 11~13 週	數學雙語教學教案微教學
第 14~17 週	數學雙語教學實務教學(課後教學活動)
第 18 週	數學雙語教學成果報告與反思

資料來源：作者整理

（三）發展

在發展階段，我們以數學 CLIL 教學模式的六項具體教學設計流程，作為在職教師發展數學雙語教材的設計原則。為降低教師及學童在第一次接觸數學雙語教學的學習焦慮，我們將教材發展的年級設定在二年級，一方面是因為二年級學童已經歷國小一年的學習，對於小學各方面的學習比一年級學童穩定，另一方面是因為二年級學童相對於中高年級的學童，對英文學習應該比較不排斥。為不影響學童正常課程的學習，以及配合進班時國小二年級的數學課程進度，本課程以

國小二年級「認識分數」做為雙語教材發展的單元。六位在職老師分為兩組，以小組合作設計教材及共同備課的方式，分別設計每節 45 分鐘，共四節的教材及教案。

(四) 執行

為增進在職老師數學雙語教學的實務經驗，本案以第一作者任職學校附近的一所國小為教學實驗機構，以公開招募的方式，徵求家長同意，招募 28 名二年級學生，為不影響學童的正常作習，數學雙語教學活動安排在下午課後時段進行，28 名學生分為兩班，每班 14 名學生，分別由兩組在職老師進行四節「認識分數」的數學雙語教學活動。

(五) 評估

本課程以在職教師的教學反思札記、教案微教學討論會、實務教學影帶分析檢討，以及國小參與學童的問卷，進行課程成效的評估。首先，為了解在職教師在研發數學雙語教材及教學過程中的困境與解決方案，六位在職教師進行三階段教學反思札記，包含教案研發反思、教案微教學反思及實務教學反思；其次，在教案微教學當天，兩位授課教師和六位在職教師進行教案微教學的討論與修改；最後，在四節國小課後教學活動結束後，進行學童的學習問卷調查，並另外邀請兩位英語及數學教育專家學者，針對兩組教師的教學影片，進行分析與檢討。

三、數學雙語師資培育之實踐與省思

經由一學期的課程培訓及實作過程，本節提出幾個反思的重點，作為未來數學雙語師資培訓的參考。

(一) 提升數學雙語師資的基礎英語能力

從六位在職教師參與一學期的數學雙語師資培訓過程中，發現 CLIL 教學模式對在職老師是全新的挑戰，無論老師的教學經歷長短，或是老師的英文程度如何，老師們對於英文授課一事，皆有極大的焦慮和擔憂，特別是英語能力較不足的老師，更是大大影響教學自信。在培訓過程中，雖然兩位教師以全英文培訓，但是從微教學和實際教學的過程來看，由於老師的英文能力及英文教學自信不足，即使只是使用簡單的英文句型教學，老師們在教學的英語表達上都受到影響。從此經驗來看，在未來雙語教師的培訓，應增加教師的英語口說能力訓練，在實際進班教學前，則應增加全英文微教學的次數，以提高教學準備度，進一步增強教師英語教學經驗與自信。

（二）建構完備的數學雙語教材與教師手冊

由於臺灣尚未有發展完備的數學雙語教材，本課程以數學 CLIL 教學模式的六項具體教學設計流程，引導在職教師自行研發及設計教材，希望透過教師發展教材的過程，能更了解數學雙語教學的精神。然而，從數學雙語教材研發的過程中，發現不論是在數學或英語的課程設計上，對老師都是極高的挑戰。從數學的角度來看，「認識分數」單元在建立初步的分數意義及認識符號，但在設計數學教學流程時，為顧及英文學習，教師容易忽略數學概念的發展脈絡，例如：教「認識分數」前，學童應先具備「平分」的數學概念，但是老師擔心英語學習內容過於複雜，而將「平分」的概念省略，影響學童對分數的正確認知。從英文的角度來看，因教師英語專業知識的不足，在數學雙語教案設計的過程中，並無法精確地選擇合適的數學專業詞彙及句型，例如：在教「平分」概念時，老師使用了「Please divide 36 candies to 6 kids.」的英文句型，事實上 divide 通常是用在「除法」的概念，在低年級的「平分」概念，通常會以 equal sharing 的概念切入。

由於教師對數學教材發展脈絡的知能不足，又缺乏英語教學經驗，在設計數學雙語教材時，不易掌握數學教學的主軸內容，在短時間的訓練，要設計數學雙語教材及教學活動，對於忙碌的在職教師，確實是一大挑戰。因此，未來可考慮發展一套針對臺灣國小學童設計的數學雙語教材，每單元的英文詞彙及句型，都需要經過嚴謹的挑選及編排，使內容能聚焦在單一的數學主軸；另外，建議可發展數學雙語教材的教師手冊，提供教師更精準的數學單元句型及英文課室用語，甚至可提供相關的英文影音輔助教材，輔助教師在課堂中使用或在課前自行練習。惟有發展完備的雙語教材及教師資源，才能使雙語師資培育事半功倍，創造更優質的雙語教學環境。

（三）深化數學雙語教學的實務經驗

在職教師開始執行數學雙語課後活動前，原本擔心學童的英文能力，會影響數學的理解能力，進而影響學習成效。但從學童的課堂表現發現，若課程結構完整、數學詞彙、英文句型及教學活動比較聚焦的課程設計，學童並不會因為英文授課方式而影響數學概念的理解。透過實務教學的過程，以及課後教學影片的分析與討論，教師們能從教學實務中更了解教學的缺失；然而，受限於四小時的實務教學時間，教師們並沒有機會再次進班改進教學上的缺失，實屬可惜。因此，未來雙語師資培育的規劃，在時間有限的情況下，建議能以兩組交叉教學的模式進行實務教學，也就是第一組教師在 A 班教完第一單元後，經過教學分析討論後，第一組教師再到 B 班進行第一單元的教學與修正，第一組教師在 B 班進行第一單元教學的同時，第二組教師則在 A 班進行第二單元的教學，待第一組教師在 B 班教完第一單元後，第二組教師再進入 B 班進行第二單元的教學。此模

式可提供教師足夠的教學反思及修正改進的機會，提升教學效能。

四、結語

臺灣正邁向 2030 雙語國家的準備階段，學科雙語師資培育是目前最重要的課題之一，本文主要目的是探討數學雙語師資培訓的歷程，並從培訓歷程中發現問題及未來努力的方向。從一學期的雙語教學增能培訓、數學雙語教材研發、教案微試教，以及課後雙語教學活動的經驗分析，建議未來有志於數學雙語師資培育的學者專家，應規劃完備的長期培訓計劃，惟有提供教師充份的基礎英文訓練、完備的數學雙語教材及教師手冊，以及足夠的雙語教學實務經驗及反思，才能培育優質的數學雙語教師，提供學童優質的雙語學習環境。

參考文獻

- 呂妍慧、袁媛（2020）。數學領域雙語教育之教學模式初探。《臺灣數學教育期刊》，7(1)，1-26。
- 教育部（2018）。教育部推動雙語國家計畫。取自 <https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43DD55F44F76C8950FAF5BE75D0BB9D91C062DA99F389E408768930FF593071A50E83235D73E688184C91E2F5A13E278396230B1EECF4B8CD24&n=9C7FB99A9292FCA2688C18F739E9EC6EAB306F854C71C3C189BF9270B1D0B5EF75D92032B496B94B&icon=..pdf>
- Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes* (pp. 46-62). London, UK: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Koc, E. (2020). Design and evaluation of a higher education distance EAP course by using the ADDIE model. *Electronic Journal of Social Sciences*, 73(19), 522-531.



推行幼兒雙語教育所該考量的二三事

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、2030 雙語國家政策

行政院拋出 2030 雙語國家政策發展藍圖（行政院，2018），揭示目標之一為啟動教育體系雙語活化。教育部依此政策公布推動雙語國家計畫（教育部，2019），包含了二項質化目標及五項策略，並列出短期及中長期的措施。政策本意相當良善，然細看其中有諸項措施乃浩大工程，例如短期措施中的「幼兒園採英語融入教保活動課程之模式」、「中小學部分領域或學科採英語授課」、「高職以英語教授專業群科實用英語」、「鬆綁法令以賦予開辦雙語學校及放寬相關招生之規定」等。這些表面上只須找一些老師用英語上課，或是訓練一批可用英文講課的師資。然實際上，雙語教育牽動文化、種族、產業經濟、階級流動、家庭結構等層面的敏感神經，有如一場隱形的社會革命，其衝擊不可小覷。

二、該以新加坡為榜樣嗎？

雙語是什麼？其本身就是大哉問。其可指一個人、一個群體、一個地區、一個國家同時使用二種語言，亦可指一個現象，一個制度。經常有人拿新加坡成功成為雙語國家的模式當成參考複製的榜樣，然新加坡是自建國以來都將英語當成主導性國家語言，況且其經歷過英國的殖民統治，在政治經濟等諸多方面仍沿用英國的法律規章，包括憲法亦由英文撰寫。而組成該國的三大種族—華族、馬來族、印度族，其所使用的母語—華語、馬來語、坦米爾語，雖與英語並列同為新加坡四大官方語言（維基百科，2020）。然在教育體制上則以英語為主要教學語言，各種族另修讀其母語課程，英語順理成章成為三大種族間溝通的最大公約數。且英語在高階的科技工程專業人員及行政管理人員上更是強勢語言，英語是就業的必要工具，各種族的母語則只扮演傳遞傳統文化及價值觀的角色（維基百科，2020）。

在此條件下，英語挾著主導性國家語言、跨族群語言、強勢工作語言三大優勢，一步步的滲入每個家庭之中。在華人家庭中，使用英語溝通的五歲以下幼兒比率從 1980 年的只占百分之十，2000 年上升至百分之四十，至 2010 年已達百分之六十。與其相反趨勢則為華語方言（如福建話、廣東話、客家話等），在華人家庭中，使用華語方言的五歲以下幼兒，則從 1980 年的百分之六十，至 2000 銳減至低於百分之五（Leow, 2001）。根據 2015 年新加坡主計處的調查，十五歲以下的新生代，在家中使用英語者占 61.3%，使用華語者占 37.4%，使用華語方者只佔 0.9%（Singapore Department of Statistics, 2016）。隨著年長者漸漸凋零，

英語即將成為新加坡華人家庭的母語，伴隨的則是嚴重的文化流失。

三、「英語融入教保活動課程」是什麼模式？

然英語畢竟是一個與臺灣國民之母語差異很大的語言，不論在語音、語意、語法和語用上都必須在家庭外刻意學習，加上社會上並無使用英語的習慣，一般人須下足苦功才能掌握英語的聽說讀寫能力。而過去諸多有關第二語言學習的研究，其對象多為移民家庭的子女（Long & Porter, 1985）。這些研究認為第二外語的學習不但不會干擾母語的熟稔，反而還對專業學科的精進有所助益（Castellanos, 1992）。其認為不同語言可當成第二種思維工具，可以在解決問題時幫助產生不同類型的想法。但對於身處非英語環境國家的學習者，使用英語進行學習反而須耗費大腦精力來進行思維的轉換，英語通常只成為一個學習的科目，而非溝通與思考的工具。因此我國的雙語教育較不似 ESL（English as Second Language）般的第二語言學習模式，而是如 EFL（English as Foreign Language）般的外國語言學習模式。而要進行「幼兒園採英語融入教保活動課程」之前，則應先釐清英語在國家語言中是扮演主導、輔助還是並行的地位，方能讓幼兒園更合宜的規劃對應的教保教材與活動。

依照目前教育部的雙語教語政策，希望以學科內容和語言整合學習為教學主軸，稱為 CLIL 模式（Content and Language Integrated Learning）（Cenoz, Genesee, & Gorter, 2014），亦即希望在不同科目下依照不同比例來運用雙語進行教學，如數理或高職專業科目可多使用英語進行教學，文史及社會科則減少比例。然除了根據兩種語言在學科中的地位外，雙語教育在該國家之教育體系中所占地位，兩種語言間及兩種文化間的同質性與異質性等亦扮演了重要地位（Siguan & Mackey, 1987）。另雙語教育的模式一般可分為沉浸式、維持式、過渡式三大類（Richards, et al., 2000）。幼兒園的全美語班常號稱其為沉浸式雙語，雙語班號稱為保持式雙語，然沒有幼兒園敢聲稱其為過渡式雙語，因為大多的家庭通常並不期待學校全部都使用英語教學，因這樣會讓家長難以盯小孩的課業，尤其在激烈升學競爭環境下更是如此。而造成的現象則是私立幼兒園實施英語教學的比率高達百分之九十七（張湘君、張鑑如、林葉真 2002），但是幾乎有九成的幼兒，英語發音錯誤或含糊不清（許月貴，2001）。在幼兒園所學的英語字彙，在平日未使用下遺忘得很快（邱華慧，2014），且當英語時數過長時會對國語或其他科目產生排擠效應（吳信鳳、張鑑如，2002），這些都點出了我們的英語教育明顯與第二語言學習模式截然不同之處。

另 Johnson & Johnson（2001）提出雙語教育會對學習者產生削減性、附加性和生產性三類微妙的社會心理變化，分別為丟掉原本的語言認同、多了一種新的認同，及將二種認同融合為一。而一般父母多半不希望學習英語後削減了對母語

及原本文化的認同，這從新加坡電影「小孩不笨」及「瘋狂亞洲富豪」中亦可以看出其深藏意味。如何讓學生掌握英語能力，但又不要崇洋而拋棄自己的文化，一直是雙語政策中最難拿捏的力道。

四、結語

從啟動教育體系雙語活化來強化國人英語力，並提升國家整體競爭力，絕對是臺灣在未來全球化與國際化的趨勢下極為重要的方向。然而雙語教育並不是一個簡單的問題，它涉及一個社會的政治、經濟、民族、文化、宗教等各個方面的因素。而目前雙語教育的相關研究，多數仍是以移民者為對象所進行的第二語言研究。而我們則需要更多有關在母語及本土文化下採用外國語言進行雙語教育的實徵研究，尤其是透過英語進行各種專業學科教學的實徵研究，而非直接採用第二外語模式的研究結果。如此才能根據我國的實際狀況，調整成為最適宜我國雙語教育政策之方針。

參考文獻

- 行政院(2018)。**2030打造臺灣成為雙語國家**。取自<https://www.ey.gov.tw/File/75AA6A357D92E53C?S=L>
- 吳信鳳、張鑑如(2002)。**英語學習年齡的迷失：從學習關鍵期談臺灣學前幼兒的英語教育**。幼兒發展第二語言的理論與實施研討會論文集，22-41。
- 邱華慧(2014)。**幼兒園英語學習經驗對國小學童英語能力之影響**。幼兒保育學刊，11，81-104
- 張湘君、張鑑如、林葉真(2002)。**我國幼稚園實施英語教學之現況與問題調查研究**。國民教育，42(5)，37-42。。
- 教育部(2018)。**教育部推動雙語國家計畫**(107年12月10日院教授發綜字第107802190號函)。臺北：教育部
- 許月貴(2001)。**幼兒教育階段實施英語教學之探討**。國際兒童教育協會中華民國分會-幼兒發展第二語言的理論與實施研討會論文集(105-141頁)。臺北，教育部。
- 維基百科(2020)。**新加坡**。取自zh.wikipedia.org/wiki/新加坡#語言

- Castellanos, D. (1992). A polyglot nation. In I. Crawford (ed.), *Language loyalties: A source book on the official English controversy* (pp. 13-18). Chicago: The University of Chicago Press.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. doi: 10.1093/applin/amt011
- Johnson, K. & Johnson, H. (2001). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Beijing: FLTRP.
- Leow, B. K. (2001). *Household and housing (Census of population 2000)*. Singapore Department of Statistics. ISBN: 978-9810446598
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19 (2), 207-227.
- Richards, J. C. et al. (2000). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Beijing: FLTRP.
- Siguan, M., & Mackey, W. F. (1987). *Education and Bilingualism*. London: Kagan Page in association with UNESCO.
- Singapore Department of Statistics. (2016). *General Household Survey 2015*. ISBN: 978-981-09-8924-8



雙語教育—參訪富山國小有感

吳佩珊

臺東馬偕紀念醫院主治醫師

國立臺東大學教育系課程與教學碩士班碩士生

熊同鑫

國立臺東大學幼兒教育學系教授

一、前言

西元 2018 年，時任行政院院長賴清德推動雙語國家政策，為了提升國家競爭力，因應行政院提出的「2030 雙語國家政策發展藍圖」，教育部推動雙語教育來落實。目標為培養雙語人才及啟動雙語活化，增進學生在生活中活用英語的能力，以具備未來的職場競爭力（教育部，2019）。

身為土生土長的臺灣人，從小以國語為母語，為了要與世界接軌和有更多的交流，並增加能見度，需要使用國際間的共同語言—英語。隨著教育的改革，在部訂課程中，學習英語的年齡層不斷向下延伸，筆者身處在實行九年一貫課程的背景時代中，是在七年級時，才在正式教育課堂中開始有英文課，然而，父母早在國小五年級時，就已經讓筆者開始學習英文。等到七年級時，正式上學校專業課程時，並接觸有喝過洋墨水的同學，深切體會到提早接觸第二外語的重要性。隨著時代變遷，現行的教育體制下，為提升學生語言能力和國際視野，接觸英語的年齡層越來越早，家長為了增加孩子的競爭力，不讓孩子輸在起跑線上的心理，甚至讓他們更早就開始接觸英文。

這次因研究所課程，而有實地參訪臺東富山實驗小學（以下簡稱實小）的機會，讓筆者了解這所實小因「國際教育」，應運而生的「雙語教育」課程與教學發展，並體驗實小目前所推行雙語教育的實際情況和科技輔助雙語學習的實境。為落實雙語教育的理念，以富山實小的國際教育為例，首先，簡述實小的實行現況，接續，提供參訪後，與同行學者與教師們的省思；最後，針對可能面臨的困境與挑戰為結語，希望對於日後學校推行雙語教育課程的規劃與實施，有所助益。

二、富山實小實施國際教育現況

臺東縣富山國小在廖偉民校長的帶領下，於西元 2016 年籌辦國際實驗教育，在 106 學年正式實施，是實驗教育標竿學校，完全逆轉被裁校的命運。「國際教育」非單純的雙語教育，不是只有單單教學生學英語，更是培養學生的國際視野和對生活中相關議題的關注力。

目前現行的雙語教學法中常被提及的，分別為沉浸式（immersion）、學科內容與語言整合學習（Content and Language Integrated Learning，簡稱 CLIL）、全

英語授課（English as a medium of instruction, EMI）等，其中，CLIL 是許多學校運用於雙語教學所選擇的。而富山實小採取 CLIL 的方式於藝術與人文領域和體育課程，還有 EMI 於低年級生活領域和暑期營隊，甚至在附設幼兒園中營造沉浸式英文環境，讓更小的孩子提早接觸英文。

在正規的課堂學習，富山實小增加英語學習的節數、選編英語教材，並聘有外籍師資，會和臺灣師資一起共備課程，在藝文和體育課堂中利用 CLIL 雙語教學，用英文教藝文和體育，讓孩子對英文有感。也發展出英語能力分組的教學模式，跨越年級和年齡，一起共同學習。在校園的佈置與設計中，與企業合作，利用 AR 和 VR 的技術，建置全英語智慧學習校園，像是透過虛擬實境，將各國地理、建築物等，和其相關資訊活跳跳的呈現在眼前，透過 3C 科技產品讓學習更有趣。

另外，學校幫孩子申請來自其他國家的學伴，例如在臺灣大學就讀的外籍生，透過共學的方式，能夠增加孩子的國際觀；更有機會，國外小學舉辦交流，讓孩子更可以融入、體驗當地文化，同時也讓臺灣的孩子有機會用英文將自己的在地文化，介紹給來自遠方的小客人。除了基礎的學習外，同時，富山實小也鼓勵孩子參加英語能力檢定認證，來檢視孩子們的英語能力。

英語夏令營（English Summer Camp），也是這所實小的特色，透過閱讀繪本、繪畫、手作點心、足球課程等方式，讓英語融入在其中，不只增進孩子聽、說、讀、寫的能力，也培養團隊合作能力、思考能力，讓觀察力、邏輯力、合作力、創造力等，達到在快樂中學習的最佳契機。

三、實施雙語教育之省思

（一）雙語教育需注意知識的傳授

雖然，雙語教育的目的並不是在教語言，也不是淪為翻譯的狀態，而是透過講解其它的科目來學習兩種語言。全英語教學用意良善，但要去加以檢視，例如孩子語言能力或是理解能力的不足時，導致教學效果不佳的情況。像是即使以母語上課，但數理方面能力本就不佳，若用第二外語來作為傳播知識的媒介，教導其算數，可能會導致學習成效不彰，甚至出現排斥的現象。即使學生的英文能力再好，以國語為母語的教授專業知識，學生的學習成效，一定會比用英文教學的吸收更好（曾憲政，2012）。

(二)雙語教學師資的不足

目前雙語教育仍多以藝文、生活、體育課程為主，無論是採取哪一種教學法，若要實踐在專業科目，例如數學、自然等，可能就要審慎評估。許多專業科目老師，可能無英語專業能力，需要進修、培訓。目前現階段，可以 CLIL 的教學法，由英語老師與各專業師資共同授課。教育部已規劃各種管道培育全英語教學師資，範圍涵蓋職前與在職進修，希望在 2030 年能培育出 5000 位具有雙語教師的師資，達到高中以下英文科教師以全英語教授英文課及國小教師及中學非英語科教師具有以英文教授非英文科之其他領域學科能力的目標（教育部，2018）。反觀，無具備雙語能力之專業學科領域教師，該何去何從，會是一個議題；另外，偏鄉學校時常會面臨到師資招聘的問題，日後是否有辦法找到足夠的雙語師資，可能會是一個考驗，政府應有配套措施去處理這樣的狀況。

(三)雙語教育落實在生活

《孔子家語·六本》：「與善人居，如入芝蘭之室，久而不聞其香，即與之化矣；與不善人居，如入鮑魚之肆，久而不聞其臭。」環境對孩子的學習是十分重要，除了學校課堂中進行雙語教育，在生活中，營造一個學習雙語的環境，包括家庭、社會，抑是十分有幫助的。因應雙語國家政策，交通部觀光局、六都及各縣市政府等，也開始立行著手雙語化措施，從早晨一天的開始，就沉浸在一個雙語的環境中，生活所及都是雙語，久而久之，成功指日可待。然而，反觀現今社會，城鄉貧富差距、隔代教養，甚至是新移民之子等因素，可能無法營造出雙語學習的環境。日後是否會因雙語的實行，而拉出更大的學習落差，十分令人擔憂！

以本次富山實小為例，這所學校雖座落於臺東偏鄉地區，同時也是世人所認為的偏鄉小學，這教育資源的取得與家長社經地位等方面，可能與都市的學校就會有明顯的落差，然而，在學校師長積極的推動，配合社會人士、資源，甚至和企業、科技的結合，營造一個良好的學習環境，同時增加偏鄉小孩的雙語能力，也培養他們的國際觀。有鑑於此，創造一個雙語教育的學習環境，並非只是學校的責任，也需要家長、學者、政府乃至企業家，一起努力打拼。

四、結語

本文以臺東富山實小為借鏡，探討雙語教育施行的狀況，雖然臺東被視為偏鄉地區，富山國小更是一個偏鄉小學，卻因為校長推行「國際教育」而轉型。不僅在正式課堂中落實雙語教育，也將校園及社區，藉由和企業產業合作，利用科技變成雙語教育學習的場所，讓孩子不懼怕在課堂外使用英語。更讓孩子培養國

際觀，增進在地文化的認識，同時也引發對所生長土地的關注。

為了增加國家的能見度與競爭力，從教育根本著手，推動雙語教育，提升學生英語能力和國際觀，已達成雙語國家的目標，提高國際能見度。在學校中，需要師資的引導；在家庭、社會中，需要家長一同參與英語環境的建立，即使是不標準的用法與發音也無所謂。而現階段推行雙語教育所面臨的是師資的短缺，需要政府有計畫的培訓，也需要有使命感的教師加入；另一方面，會需要克服許多問題，像是弱勢孩童，他們的背後，可能還有一整個家庭的問題，需要社會資源的介入。再者，專業學科知識也是需要兼顧的，總觀，實施雙語教育的立意是好的，但仍需要政府、學校師長和家長的努力。

參考文獻

- 教育部(2019)。**教育部推動雙語國家計畫**。取自 <https://tinyurl.com/yxcgaaxw>
- 張學謙(2016)。從單語到雙語教學：語碼轉換在語言教育的運用。**臺灣語文研究**，11(1)，1-25。
- 王俐淳(2019)。培養國際移動力人才的一環—全英語授課之配套措施。**臺灣教育評論月刊**，8(6)，63-66。
- 張學謙(2003)。回歸語言保存的基礎：以家庭，社區為主的母語復振。**臺東師範學院學報**，14，209-228。
- 陳宜莉(2017)。當前原住民族教育困境與轉機。**臺灣教育評論月刊**，6(8)，105-111。
- 曾憲政(2012)。國際化與全英語授課的迷思。**臺灣教育評論月刊**，1(6)，39。



雙語教育下小學漢字教學的挑戰與因應： 澳門的研究發現與啟示

向天屏

澳門大學教育學院助理教授兼學士學位小學教育課程主任

王志勝

澳門大學教育學院助理教授兼學士學位中文教育課程主任

龔陽

澳門大學教育學院助理教授

一、研究目的

澳門總人口約有 696,100 人，90% 以上的居民是華人。由於曾受葡萄牙政府管治，澳門的官方語言一直是雙語（華語¹與葡萄牙語），而粵語與英語，更是澳門居民常用的語言（向天屏，2019; Lau, 2002; Macao Government Tourism Office, 2020; Macao SAR Government, 2020）。另一方面，澳門 60% 以上的經濟收入來自於博彩、文化娛樂與酒店飲食業，旅客來自中國與世界各地（Macao Government Tourism Office, 2020），為了培養能運用多語溝通的人才，澳門採用雙語教學（包含以英語或葡語作為主要教學語言的學校及兩科以上以英語教學的學校），甚至三文四語教學（中、英、葡文；粵語、普通話、英語與葡萄牙語）的學校在近十年內逐漸增加（Escola Oficial Zheng Guanying, 2019）。部分雙語學校甚至對本地生提供免費的幼兒、小學與中學教育（Education and Youth Affairs Bureau, 2020）。

儘管有越來越多的澳門家長希望孩子能進入雙語學校就讀，然而華語畢竟是大多數澳門學生的母語，而且華語是僅次於英語的全球第二強勢語言，因此在提升中小學生英語能力的同時，還需思考如何兼顧學生華語能力的發展，才能真正培養具有漢英雙語優勢的人才（吳英成，2010；林子斌，2019）。由於識字與寫字能力是學生閱讀與書寫華文的基礎，而學習漢字比學習英文拼音文字需要花費更多的心力（Hsiang, Graham, & Wong, 2018; Kong, 2020; Lin, Sun, & McBride, 2019），在英語教學倍受重視的雙語教育環境下，我們更需要思考，漢字教學面臨的挑戰！

在推行雙語教育的新加坡，由於英語具有經濟價值，被視為「成功人士」的語言，故英語成為強勢的主導語言。有感於不能讀寫華文的華人子弟越來越多，雙語教育淪為形式，新加坡冀望通過課程改革與提供就業機會，減緩華語式微的速度（吳英成，2010；林子斌，2019）。新加坡的雙語教育經驗，反映出書寫的行為與教學活動，深受政治、經濟與文化因素的影響（Gong, Ma, Hsiang, & Wang,

¹ 華語（Mandarin Chinese），在臺灣稱為「國語」，在中國則稱為「漢語」（漢民族的共同語），又稱為「普通話」，以強調漢語在中國的普及通用性質。在港澳，「中文」有時指的是「粵語」（吳英成，2010；Lau, 2002, p. 292）。

2020; Graham, 2018)。澳門作為中國與西方交流的經貿門戶，對兩文三語人才（粵語、普通話與英語或葡語）的市場需求，保障了雙語教育發展的前景。臺灣教育部（2019）計畫推動的雙語教育政策，旨在培養雙語人才、促進教育體系國際化，進而創設雙語學校發展的條件。澳門漢英雙語教育下小學漢字教學的實踐經驗，值得臺灣參考。

本研究旨在探究澳門漢英雙語學校小學漢字²（識字與寫字）教學面臨何種挑戰，以及學校教師如何應對這些挑戰。研究者將根據澳門漢英雙語學校小學漢字教學的實踐經驗，對臺灣發展雙語教育與小學識字、寫字教學，提供建議。

二、研究方法

（一）參與者

參與研究的六位中文科教師，分別任教於澳門三所漢英雙語國際學校（校齡 18 年以上；以英文作為主要的教學語言；大部分的學生是本地生³；中文科的教學語言是普通話；中國籍孩子學習繁體字課程，外國籍孩子可以選讀簡體字課程；招收幼稚園小班到高三學生；學校教師來自世界各地）。其中一所國際學校提供免費的幼兒與小學教育。研究者從這三所學校邀請參與者，是因為這三所學校中文科的授課語言與書寫的漢字字體與臺灣學校相同、學生大部分為本地居民（沒有外國護照），且學校提供融合教育。

六位參與者都具有小學教師資格與對外漢語教學經驗，能說流利的普通話，且能以英語與他人溝通。其中，有兩位參與者是中文科課程主任，三位教師任教低年級，一位教師任教中年級。教學年資在 5 年以下的，有 1 人；教學年資在 6 年以上，10 年以下的，有 2 人；教學年資在 11 年以上，15 年以下的，有 2 人；還有一位教師具有 25 年的教學經驗。

（二）資料來源

1. 焦點團體訪談

本研究主要採用焦點團體訪談法蒐集資料。由研究者擔任主持人，邀請六位教師組成焦點團體，針對事前設定並已提前告知參與者的提綱，進行 150 分鐘的訪談。過程中，針對各問題，主持人逐一地點名邀請團體成員分享經驗。訪談的目的在忠實地蒐集參與者的經驗，主持人視時提出引導性、摘要性與總結性的提

² 本研究探討的漢字教學，即為臺灣國語科教學中的識字與寫字教學。

³ 澳門特區政府允許「只持有本地護照/身分證」的學生入讀國際學校（20191127 P5-3）。

問，沒有任何預設的立場（Krueger & Casey, 2000）。經所有參與者同意後，訪談過程全程錄音，再轉譯為逐字稿。由於聚會不易，最終決定焦點團體訪談只進行一次。

2. 正式與非正式訪談

分析資料的過程中，研究者視需要個別地通過電話或社交媒體訪談上述參與者（各 10-60 分鐘）。研究者還訪問上述學校的其他資深教師（具 10 年以上年資與小學教師資格）與家長（孩子在該校就讀四年以上），以確認訊息無誤。

3. 文件分析

研究者通過分析學校與澳門政府的官網資料，構思訪談問題或核實訊息。

(三) 研究者的經驗

三位研究者依序曾為小學、中學中文科教師及 IB 中文課程實習教師，都具有對外漢語教學的經驗，並且長期投入中小學讀寫教學研究、國際漢語教育與跨文化研究。研究者對澳門教育史、兩岸四地本國語文課程綱要與澳門中小學教學現況有深入的認識。

(四) 分析資料的方法

研究者運用紮根理論法分析訪談逐字稿（Strauss & Corbin, 2015），並採用多種方法蒐集資料、蒐集不同情境中的資料，以及邀請參與者共同檢視資料分析的結果；通過「三角檢證」（triangulation），「避免研究者犯錯」，增加研究結果的可信賴度（trustworthiness）（Lather, 1986; Mckernan, 1996）。

本文引註訪談逐字稿中的資料時，均標註訪談日期、逐字稿頁碼與行數。例如：20191127 P5-3，代表資料來自於 2019 年 11 月 27 日的訪談，逐字稿第五頁第三行。

三、研究發現

(一) 澳門漢英雙語國際學校小學漢字教學面臨的挑戰為何？

1. 學習動機的差異

部分學生缺乏識字動機，理由包括：

(1) 母語為粵語或英語的學生，因為聽不懂普通話而沒有學習的興趣（20191127

P3-4)；

- (2) 在國際學校，中文不是主流學科（20191127 P12-4），低年級學生不知道為何要學習漢字：「不會像我們大人說你學中文很重要，你以後要怎麼樣去賺中國人的錢等等」（20191127 P11-19）；
- (3) 漢字難寫難記，尤其是繁體字；當學生寫錯別字時，還要重寫或訂正（20191127 P24-17）；於是學生對寫漢字「非常反感」（20191127 P7-14），覺得「重複地抄寫是毫無意義的」（20191127 P12-20）；
- (4) 漢字的筆畫與筆順規則，增加了寫字的困難度：「外國學生他寫漢字特別不情願，他會覺得先橫後豎為什麼？先撇後捺為什麼？你的漢字書寫規則對他們來說就是一個很奇怪的理論！」（20191127 P25-16）；
- (5) 中文不是國際學校學生日後升學考試必考的科目（20191127 P12-4）。

2. 家長期望的差異

因為「出的是高價（的學費）」，家長對識字會提出個別的要求（20191127 P25-3）。有的家長要求過高：「他認為中文對他的孩子來說非常重要，所以他就希望老師能要求他的孩子從一年級的第一個月開始就能寫比較多的獨體字，但實際上他對自己孩子的手部的發育，以及他寫字的能力沒有一個確切的認知（20191127 P8-17）。」有的家長則認為，只要孩子能用漢語溝通（能聽、說）即可（20191127 P7-17）。

而外籍生的家長，對是否該寫中文作業也有不同的看法：「有的家長覺得，有中文作業這個我不能接受，我要投訴學校：學中文，就是你在學校應該做的事情，你為什麼要把我不會的東西讓孩子帶回來，讓我來幫他做呢？不可以。但有的家長覺得沒有中文作業，我也要投訴學校。」（20191127 P28-9, P29-4）

3. 讀寫時間的限制

首先，因為學生只在中文課堂上讀寫漢字，練習與運用漢字的時間原本就有限，所以所學易被遺忘（20191127 P23-15, P23-22）；其次，因為有學生覺得重複抄寫是「虐待兒童」（20191127 P12-18），所以老師較少讓學生用紙筆抄寫（20191127 P12-18）；更大的挑戰是，三所學校都規定低小學生每天完成中文作業的時間不能超過 30 分鐘（包含閱讀的時間）。

4. 英語影響漢語的學習

英文發音影響漢語拼音的讀寫，漢語拼音知能難以鞏固。即便本地學生已經學完漢語拼音，到了二、三年級，還是會遺忘，或是寫錯聲母、標錯音調（20191127

P17-6)。

英語語法影響漢語語法的學習。學生「用英語的思維來思考中文」，「經常會講出一些顛三倒四的話」（20191127 P37-12, P37-22）。

(二) 面對小學漢字教學面臨的困難，澳門漢英雙語國際學校如何應對？

1. 學校政策的支持

國際學校制訂下列政策，確保學生的漢語能力能同時發展：

(1) 保障漢語學習時數

三所學校的小學生每天都有中文課（一週六節課，每節課 40 分鐘，有一天是連續上兩節中文課）（20191127 P6-12, P7-8）。有一所學校明文規定各學段漢語學習時數占所有學習時數的比例：幼兒園是 30%，小學生是 25%，中學則是 20%。

(2) 禁止學生在校園內說粵語

為了提升學生漢語口語與書面語的能力，三所學校都不允許學生在校園內說粵語，更不允許學生在中文課堂上說粵語。學生並不會因為說粵語而受到懲罰，只是學校政策支持中文教師能提醒學生：不能講粵語（20191127 P3-15）。

(3) 鼓勵師生在中文課堂上不說英語

在國際學校，很難完全禁止師生在中文課堂上說英語；教師只能盡量鼓勵學生說普通話，並提醒自己不要說英語。理由有三：

- a. 當學生因為沒學過某個普通話的詞彙，只能用英語表達想法時（20191127 P4-1, P5-10），若嚴格禁止學生說英語，「就會對他產生一個特別不好的影響」（20191127 P5-12）。
- b. 當老師說普通話學生聽不懂時，雖然老師會通過覆述或是簡化字句，協助學生理解，但若學生實在不能理解，老師還是需要用英語解釋（20191127 P5-13）。
- c. 當教外籍學生教久了，連中文教師也會「感染上說英文的習慣……控制不住……要讓學生來監督老師（不說英文）」（20191127 P4-13）

(4) 提供分級的漢語課程

三所國際學校都將中文課程分為母語班（中文作為第一語言）與外語班（中

文作為第二語言），其中一所學校還增設實用漢語班（以聽說教學為主）；學生根據語言能力（與家長意願）選讀相應的組別上課（20191127 P2-14, P3-10, P7-15, P9-22）。

2. 提供差異化的漢字教學與評量

(1) 校間差異

在澳門，不接受政府資助（非免費教育）的私立學校，可以不遵循澳門政府頒訂的課程標準授課（20191127 P19-11）。三所學校中，有兩所學校（包含一所免費學校）依據澳門《小學教育階段中文基本學力要求（第二語文）》規劃全校的漢語課程（Education and Youth Affairs Bureau, 2016b）。但是這兩所學校的老師們對母語班裡中國籍孩子的期望，與第一語言基本學力要求一致（20191127 P7-21, P8-9; Education and Youth Affairs Bureau, 2016a）。

三所國際學校都教漢語拼音，但是教學方式因教育理念與教師期望不同而有差異（20191127 P14-18, P18-13）：有兩所學校採集中教學，小學生在一年級上學期期末學畢拼讀與書寫漢語拼音（說順口溜、吟詩、讀文、識字與拼音同步教學）（20191127 P16-19）；有一所學校採用分散式教學，旨在協助學生認讀漢語拼音，安排學生從幼兒園開始，在語境/句子中識字與學漢語拼音，區分漢語拼音與英文發音的差異與學習漢語獨有的聲母（20191127 P14-21）。

(2) 教室裡的差異化教學

首先，教師必須充分了解中文科課程架構與學科知識的內容，「不是教教材，而是用教材去教」，「最終的一個宗旨就是（學生的能力）要符合我們教青局給的學力要求」（20191127 P24-14）。

其次，教師根據學生的語言能力與家長期望，對個別的孩子設立不同的學習目標。在其中一所學校裡，學生可以選擇期中與期末的中文科試卷難度（A、B、C 卷等，A 卷的難度符合以中文作為第一語言的學力指標）（Education and Youth Affairs Bureau, 2016a）；期末成績表則是分列學生學習態度與聽、說、讀、寫能力的表現等級。

為了幫助學生達成識字目標，課堂上老師會用多種方式幫助學生鞏固漢字的形、音、義，比如用拼音識字、遊戲（製作可食用的漢字麵包、看圖找字、部件組字、字詞接龍、猜字謎）、畫畫寫寫、書法比賽、查字典（部首與拼音檢字法）、造句、串句、寫句子重組練習與閱讀等（20191127 P23-3-6; P24-1-5; P14-10）。除了用紙筆抄寫，老師還安排學生用黏土拼字、用彩色的白板筆寫字與利用網路資源練習筆順等，以多變的方式維持寫字動機（20191127 P12-12、24, P20-3）。

至於課後作業，目的是鞏固課堂所學。老師必須在課堂上做足示範、講解難點，做好鋪墊的工作，並提供足夠的支持（比如為學生挑書、推薦書、提供文章、朗讀音檔或影片資源等）。若要求學生抄寫字詞，每個詞不會抄超過三遍；造句時，鼓勵學生發揮創意甚至寫連載故事；或是提供學生材料，讓學生回家後剪貼圖片，再根據圖片編寫故事（20191127 P27-20, P31-17-24, P26-18-20）。除了「寫」作業之外，老師還設計很多「說話」活動，比如用影片介紹自己家裡的家具、朗讀課文後發送音檔給老師、練習說故事等（20191127 P28-15）。重視聽說讀寫能力的綜合發展。

3. 班級經營策略的配合

教師採取以下策略提升識字教學的效果：

(1) 建立師生關係

當年幼的孩子不理解識字的重要性、不明白漢字的書寫規則時，老師很難強迫學生喜歡識字與寫字。但是老師能通過建立師生關係，使學生願意配合老師學習漢字：「讓他（學生）能夠感覺到你這個教師是非常愛他們的，感覺到你們師生關係是非常好的，他（學生）是信任你的，他（學生）才願意跟從你。」（20191127 P25-20）

(2) 做好親師溝通

在國際學校，同一班級裡的家長，對識字教學的要求是不同的。老師除了「要把每一堂課備好，然後我們在課堂上能夠互動好」，還要「再和家長溝通好」，在教師、家長與學校的目標之間，求取一個平衡（20191127 P25-8-12）。

(3) 設立班規

a. 訂定「師生都不說英語」的班規，相互監督與激勵

例如，「在我們班上我是這樣子的，如果老師在課上說了一個英文單詞就要扣一分，如果老師在課上說了超過十個英文單詞就要給每一個學生買禮物。」（20191127 P4-16）

b. 要求學生交作業

學生因為能力與自主性的差異（有融合生），完成作業所需的時間不盡相同。老師會記錄學生交作業的情況，持續鼓勵與協助學生完成作業，培養責任感（20191127 P30-17, P28-20, P29-20）。

四、澳門國際學校小學漢字教學的實踐對臺灣雙語教育的啟示

1. 確立國語與英語的官方地位

臺灣的雙語政策，最終目標是將英語做為一種外語，還是做為母語以外的另一種官方語言（甚至是第一語言），值得臺灣各界討論（林子斌，2019）。與新加坡不同的是，澳門政府確立漢語的官方地位排在葡語之前，漢語、葡語與英語皆是政府與商界的行政語言（吳英成，2010；Education and Youth Affairs Bureau, 2020; Lau, 2002），這使得國際學校在有效提升學生英語能力的同時，仍有立場向學生與家長說明讀寫漢字的重要性。

2. 開設公立或由政府資助免學費的雙語學校

澳門的國際學校不但接受未持有外國護照的本地生，而且可以選擇加入免費教育網，讓持有澳門居民身份證的學童免交學費。這些學校各有特色，且保有自主招生的權利。雖然提供的學位無法滿足所有澳門家長的需要，但是澳門的雙語教育政策使得有雙語發展潛能的學童都有機會就讀雙語學校，顯示出尊重家長教育選擇權與促進教育機會均等的理念。

3. 規劃小學國語科第一語言與第二語言的課程綱要

國際學校裡的學童，因為投入較多的時間學習英語，導致學生漢語的識字量與讀寫能力有很大的差異。臺灣教育主管機關需要思考，是否應發展「以中文作為第二語言」的課程標準，做為雙語學校中文科教師教學參照的依據。

4. 提升教師識字教學、差異化教學與班級經營知能

參與本研究的教師們即使針對就讀相同班級的學生，亦善用班級經營策略，實踐差異化教學（林思吟，2016; Jones & Jones, 2012）。顯示在雙語教育環境下，中文教師更需要展現識字及寫字教學專業、差異化教學與班級經營知能。而澳門國際學校教師漢字教學實踐之道，也值得其他學校的中文教師學習。

5. 對後續研究的建議

本研究的參與者來自以普通話教中文的國際學校，澳門尚有用粵語教中文的英文學校，以及用普通話教中文與數學、用英語教英文與常識（自然科學與社會科學）的雙語學校。不同類型的雙語學校遭遇的漢字教學困難與因應方式可能不同（梁慧敏、李楚成，2020），值得繼續探究。澳門雙語學校的多元面貌，亦可供臺灣參考。

感謝

感謝澳門教師的參與及澳門高等院校人文社會範疇研究專項資助計劃的支持（14/DSESHSS-UM/2019）。

參考文獻

- 向天屏（2019）。臺灣 108 課綱國語文領綱對澳門小學漢字教學的啟示。臺灣教育評論月刊，8(10)，71-78。
- 吳英成（2010）。新加坡雙語教育政策的沿革與新機遇。臺灣語文研究，5(2)，68-80。
- 林子斌（2019）。新加坡教育國際化的助力：雙語教育之發展與啟示。教育研究月刊，305，115-127。
- 林思吟（2016）。淺談差異化教學。臺灣教育評論月刊，5(3)，118-123。
- 梁慧敏、李楚成（2020）。兩文三語—香港語文教育政策研究。香港，中國：香港城市大學。
- 教育部（2013）。十二年國民基本教育課程綱要—總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校—國語文。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=5721>
- 教育部（2019）。教育部推動雙語國家計畫。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=FB233D7EC45FFB37
- Education and Youth Affairs Bureau. (2016a). 小學教育階段中文基本學力要求（第一語文即教學語文）[The requirements of basic academic attainments in Chinese language for primary education (primary language, that is, teaching language)]. *Boletim Oficial da Região Administrativa Especial de Macau* [Official Bulletin of the Special Administrative Region of Macao], 9, 126–137. Retrieved from http://www.dsej.gov.mo/crdc/edu/BAA_primary/despsasc-19-2016-anexo_i.pdf

- Education and Youth Affairs Bureau. (2016b). 小學教育階段中文基本學力要求 (第二語文) [The requirements of basic academic attainments in Chinese language for primary education (second language)]. *Boletim Oficial da Região Administrativa Especial de Macau* [Official Bulletin of the Special Administrative Region of Macao], 9, 137–144. Retrieved from http://www.dsej.gov.mo/crdc/edu/BAA_primary/despsasc-19-2016-anexo_ii.pdf
- Education and Youth Affairs Bureau. (2020). *General Survey of Non-tertiary Education in Macao*. Retrieved from https://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/category/teachorg/Inter_main_page.jsp?id=8491
- Escola Oficial Zheng Guanying. (2019). 鄭觀應公立學校概況 [Introdução]. Retrieved from <http://www.eozgy.k12.edu.mo/eozgy/index.php/introduction/>
- Graham, S. (2018). A Revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279.
- Gong, Y., Ma, M., Hsiang, T. P., & Wang, C. (2020). Sustaining international students' learning of Chinese in China: Shifting motivations among New Zealand students during study abroad. *Sustainability*, 12(15), 6289. <https://doi.org/10.3390/su12156289>
- Hsiang, T. P., Graham, S., & Wong, P. M. (2018). Teaching writing in grades 7-9 in urban schools in Chinese societies in Asia. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 473-507.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2012). *Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems* (10th edition). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Kong, M. Y. (2020). The association between children's common Chinese stroke errors and spelling ability. *Reading and Writing*, 33(1), 635–670.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277.

- Lau, S. P. (2002). 澳門教育史 [A history of education in Macao (2nd ed.)]. Beijing, China: People's Education.
- Lin, D., Sun, H., & McBride, C. (2019). Morphological awareness predicts the growth rate of Chinese character reading. *Developmental Science*, 22(4), e12793. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/desc.12793>
- Macao Government Tourism Office. (2020). *About Macao*. Retrieved from <https://www.gastronomy.gov.mo/#about-macao>
- Macao SAR Government. (2020). *2017 Macao in Figures*. Retrieved from http://www.dsec.gov.mo/CMSPages/e_mn_indicator.aspx?IACM=1
- Mckernan, J. (1996). *Curriculum action research* (2nd ed.). London, England: Kogan Page.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



從英語雙峰補救教學看課綱銜接問題

刁南琦

元培醫事科技大學應用外語系專任副教授

一、前言

有鑑於英語之重要性，教育部自 90 學年度起逐步將英語教育向下延伸至小學（陳淑嬌，2014），行政院更於 2018 年底公布「2030 雙語國家政策發展藍圖」（行政院國家發展委員會，2018）。在樂見政府重視英語教育的同時，站在第一線的英語教師卻仍須面對長久以來無法解決的英語雙峰現象與教學困境（張武昌，2014）。

如下文所述，英語教育的提早並未解決英語雙峰現象。從小學到大學，英語學習成就呈現雙峰落差的問題始終存在。為了不讓落後的孩子被犧牲，各校教師不得不投入補救教學，試圖縮小雙峰差距，因此補救教學成了從小學到大學都存在的現象（陳淑嬌，2014）。但臺灣英語教育為何落入不斷補救的惡性循環？這其中新、舊英語課綱扮演了什麼角色？本文透過英語雙峰補救教學現況來探討課綱銜接問題，並提出具體改善建議。

二、臺灣英語教育雙峰現象

英語對臺灣學生而言屬西方語系的「外國語」，一定不如母語好學，然英語乃世界公民共同語言，語言學習又越早越好，故英語被提前到國小三年級開始教，由教育部透過英語課綱來規範教學與學習成效，大學階段各校則大多透過畢業門檻來確保學習成效（張武昌，2006，2007）。

但國內英語教育仍面臨諸多困境，其中最大的問題即為英語學習「雙峰現象」（張武昌等，2004）。據親子天下記者許家輝（2020）報導，臺師大語言與文化政策小組在 2016 至 2017 年間針對雙北近兩千名國小畢業生進行的調查結果顯示，將近 1/4 的畢業生達不到學會 300 個英文單字的課綱要求。而臺師大胡翠君教授依據自身輔導偏鄉學生的經驗推估，偏鄉國小落後孩子的比例更高，更需要盡速找出方法來解決此問題。

許家輝（2020）進一步指出，民國 103 至 104 年國中會考結果顯示雙峰差距到了國中三年級進一步擴大。將近 1/3 學生的英語文程度不佳，被列入待加強等級，臺師大心測中心資料則顯示，偏鄉學子國中會考成績從 106 至 108 學年已連續三年超過 1/2 未達基礎等級。

到了高中因為要面對升學考試，英文教材明顯加深加廣，造成銜接上的問題。此外，在考試引導教學的風氣下，因為不考發音，到了高一還是有學生不懂

音標，也無法正確念出單字或課文，學習門檻拉高後，落後學生更容易提早放棄（丁瑞碧，2008）。一般高中尚且如此，高職學生的狀況就更令人憂心（張武昌，2007）。

從小三到高三，學了 10 年英文的大學生底子是否都打好了？老師們發現，無論是技職體系或是私立大學，都有學生需要接受補救教學（刁南琦、陳惠欣，2016；吳歆燦，2010；蔡裕美等，2011）。因雙峰問題到了大學更為棘手，越來越多大學開始實施英語能力分級教學。據臺大廖彥棻教授（2019）調查，已有約六成大學大一英文都採分級教學。

英語學習雙峰現象形成原因很多，諸如社會階層化、城鄉差距與數位落差等（王麗雲、甄曉蘭，2007）。而陳姓學者則認為，英語雙峰現象的部份原因是有的家長因為怕孩子輸在起跑點而把孩子送去補習班或安親班學英語（陳超明，2018）。因受限於篇幅，本文僅針對補救教學現況所反映出的課綱銜接問題進行進一步探討。

三、從補救教學看課綱銜接問題

面對雙峰現象的挑戰，各校多以補救教學來幫助弱勢學生重新奠定基礎。文獻顯示，補救課程除部分以文法句型或閱讀寫作為主外，大多不得不從頭教起，因為學生連最基本的英語發音與拼讀技能都沒有（李慧真，2010；張惠婷，2017）。其他研究者也發現學生欠缺分音標、音節、拼音、重音、語調等重要英語發音基礎觀念與技能（李文瑛，2007；黃馨慧，2016）。

然而早該奠定好的基礎發音及背單字技能，為何到了國高中甚至大學還需要從頭補救？新舊英語文課綱在國小到國中奠基階段的英語發音教學銜接是否出了問題？筆者分析教育部 2008 年定稿的國民中小學九年一貫（舊）課綱及 108 學年實施的 12 年國民基本教育（新）課綱後（教育部，2008，2018），似乎找到問題所在。在用 Word 搜尋「發音」、「字母拼讀法」及「音標」三個關鍵字，再比較出現次數後就會發現，對於英語發音教學，新舊課綱皆明顯重字母拼讀法而輕音標教學，即使到中學階段亦然。

從表 1 可看出，新舊課綱中「字母拼讀」和「音標」兩個關鍵字不僅出現次數差距懸殊，有關音標的敘述都集中出現在同一處同一段落中，內容強調音標應從國中再開始教以免和字母混淆，並將音標定位為輔助字母拼讀的配角，非屬必要教學範圍。若碰到不會的字可查字典看音標讀出字音，或是運用資訊載具讀出字音即可。

表 1 新舊英語課綱「發音」、「字母拼讀法」及「音標」三個關鍵字出現次數與敘述對照表。

新舊課綱 關鍵字出現次數	12 年國民基本教育國民中小學暨普通型高級中等學校：語文領域（英語文）課程綱要*（新課綱）	國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（英語）**（舊課綱）
「發音」	16 次	11 次
「字母拼讀法」	15 次	8 次
「音標」	2 次	4 次
有關音標之敘述	學生面臨不熟悉的字詞而又無法靠字母拼讀規則協助發音時，可運用資訊載具讀出字音。 音標 也是一種可以運用的學習工具之一，若有學習需求，宜在國民中學教育階段才開始實施，因為此時學生對英語語音已具基本聽與說的能力，而字母符號的建構亦較穩固，開始學習 音標 符號，較不致於與字母符號混淆。	音標 本身僅是一種學習工具，可用來幫助學生在面臨不熟悉的詞彙而又無法靠字母拼讀法的對應規則協助發音時，藉由查閱字典中的 音標 讀出字音。 音標 教學宜在第二階段開始實施，此時學生對英語語音已具基本聽與說的能力，而字母符號的建構亦較穩固，開始學習 音標 符號，較不致於與字母混淆。

資料來源：*教育部（2018）；**教育部（2008）

但是沒學過音標的學生能否靠自己看音標就會正確讀出來是個問題。對有數位落差及經濟弱勢的學生而言，資訊載具並非人人可得，到國高中碰到大量中高階英文字彙但沒有資訊載具可使用時也會造成問題。臺灣在尚未成為雙語國家，沒有全英語的大環境之前，期待學生能像以英語為母語的外國學生一樣不學音標，只靠字母拼讀就能順利學會大學英文是否實際更是個問題。

印第安納大學 Darcy 教授指出，對於以英文為第二或外國語的學習者而言，英語發音是需要特別花大量時間才能學好，絕非不需要學就自然能上口的，而且此事攸關學生整體學習成效。此外，除非課程評量納入英語發音及口說能力評比，否則英語發音學習之重要性會被文法、聽力、閱讀等其他英語技能學習取代（Darcy,2018）。其他學者也反映雖然中西語言差距大，但英語發音教學的重要性卻常被忽略（李文瑛，2007；鄧爰瑀，2013）。

英語音標教學主要有字母拼讀與音標兩種方法，隨著英語教育向下延伸，這兩種教法孰優孰劣曾經引發論戰，但其實兩者各有其用，缺一不可（李玉雲，2015；黃玟君，2018）。一般認為字母拼讀法較適合初學者，故目前國小發音教學與評量及補習班教學大多以自然發音為主流。但自然發音只適合用在較簡短的英文單字，無法幫助學生學習較長較難，需要分音節和重音的高階字彙（黃婷婷，2013）。況且光是英語的第一個字母「a」就有：take/e/、father/ɑ/、sad/æ/、fall/ɔ/、again/ə/、any/ɛ/、image/ɪ/至少七種不同讀音，有時還不發音，可見字母與讀音間的關係複雜，需要學習一套標準的音標系統才較為可行（李櫻，2013）。

因為課綱不強調學音標，故到了國、高中階段，即使字彙量與難度大增，除非學校在暑期或課後安排音標銜接課程，或是家長知道要花錢讓孩子去補習班學音標，否則學生就只能靠自己摸索學新單字，因為國中開始上課就要趕進度，沒時間教音標。這也解釋了為何從國中到大學都有學生沒學過音標，需要藉由補救教學從頭學起。

然所謂「工欲善其事，必先利其器」，音標是學習英語的入門鑰匙，其重要性堪比注音符號之於國語。學母語（國語）都要在小一用十週的時間先學好注音符號，更何況是英語這個外國語？筆者 20 多年來在教學現場發現，英語口語能力較好的學生大多已在學校或補習班打好英語發音基礎，而落後的學生不僅不敢也不願意開口，更不知道何謂音標或如何靠分音節來拆解背誦艱深的英文單字，如果沒有老師發現並給予協助，看到較複雜的高階英文單字就會自動放棄，遑論按部就班累積字彙量以及其他技能，終與英文漸行漸遠，甚為可惜。

四、結語

十二年國教的目標是「成就每一個孩子」，為平衡城鄉差距與社會階層化造成的學習落差，避免產生強者越強，弱者越弱的教育界馬太效應（吳清山，林天祐，2005），學者陳超明（2018）認為政府應該更加顧念弱勢族群及其需要，增加英文課時數，不要讓沒錢花錢補習的孩子成為被忽略的一群。

綜上所述，筆者建議教育有關單位正視英語發音教學與課綱銜接問題，盡速將音標教學正式納入國中英文課綱，或將音標教學列為進入國中前的必備銜接課程，想辦法幫助所有學生取得學習英語必備的釣魚竿，使重要性如同注音符號的英語基礎發音教學得以真正完整落實，藉此改善長久以來的英語學習落差以及不斷從頭開始補救教學的惡性循環，為雙語國家的推動奠訂更堅實穩固的基礎。

參考文獻

- 丁瑞碧（2008）。國高中英語課程銜接問題及因應策略之研究—以臺中縣市為例。彰化師範大學教育研究所碩士論文，彰化市。
- 刁南琦、陳惠欣（2018年10月）。臺灣英語教育與英文課綱銜接問題初探。2018生命教育暨健康管理國際學術研討會，新竹市：元培醫事科技大學。
- 王麗雲、甄曉蘭（2007）。偏遠國中教育機會不均等問題與相關教育政策初探。教育資料集刊，36，25-46。

- 行政院國家發展委員會（2018年12月10日）。**2030雙語國家政策發展藍圖**。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=4F8ED5441EA7B&s=A12EBB8E2B26BF6C。
- 吳清山，林天祐（2005）。教育名詞：馬太效應。**教育資料與研究雙月刊**，103，173-174。
- 吳歆燦（2010）。談科技大學英文補救教學課程設計。**淡江人文社會學刊**，41，69-100。
- 李文瑛（2007）。**臺灣高中生英語發音問題探究**。國立高雄師範大學英語學系碩士論文，高雄市。
- 李玉雲（2015）。**國中學生在不同發音學習方式上能力之研究**，國立屏東大學應用英語系碩士論文。
- 李慧真（2010）。**國中英語拼音補救教學之行動研究**。國立高雄大學教育研究所碩士論文，高雄市。
- 李櫻（2015）。**美式發音法：K.K.音標正音版**。遠東圖書公司，臺北市。
- 張武昌、周中天、陳純音、葉錫南、林正昌、許月貴（2004）。**國民中學學生基本學力測驗英語雙峰現象暨改進措施**。教育部委託專案研究報告（編號：PG9112-0850），未出版。
- 張武昌（2006）。臺灣的英語教育：現況與省思。**教育資料與研究**，69，129-144。
- 張武昌（2007）。提升臺灣大學生英語文能力的政策與策略。**教育資料與研究**，79，157-174。
- 張武昌（2014）。臺灣英語教育的「變」與「不變」：面對挑戰，提升英語力。**中等教育**，65(3)，6-17。
- 張惠婷（2017）。**K.K.音標補救教學**。國立屏東大學英語學系碩士論文，屏東市。
- 教育部（2008）。**國民中小學九年一貫課程綱要語文學習領域（英語）**。取自<https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/575/67090.pdf>

- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域-英語文。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/Upload/file/26192/74206.pdf>
- 許家輝（2020年3月13日）。臺師大研究：雙北1/4國小畢業生英語學習落後，教授優偏鄉更慘。取自 親子天下：<https://flipedu.parenting.com.tw/article/5740>
- 陳淑嬌（2014）。全球化下的臺灣英文教育：政策、教學及成果。教育人力與專業發展，31(2)，7-20。
- 陳超明（2018年5月27日）。崇尚補英文：凸顯家長焦慮太深。聯合晚報，臺北市。取自 <https://udn.com/news/story/6885/3165026>
- 黃玟君（2018年3月31日）。英語發音：KK音標好？還是自然發音好？（二）。黃玟君的觀念英文。取自 http://huangwenjiun.blogspot.com/2018/01/kk_4.html
- 黃婷婷（2013）。KK音標or自然發音？！國中七年級英語發音教學之省思。臺灣教育評論月刊，2(5)，22-24。
- 黃馨慧（2016）。臺灣學生英語發音學習經驗。國立屏東大學英語學系碩士論文，屏東市。
- 廖彥棻（2019）。英文能力分級教學的成效與省思。臺灣教育評論月刊，8(2)，100-108。
- 蔡裕美、鄧琇介、陳羿君、蔡長書、修子桓、楊翼風（2011）。技術學院英文補救教學成效之研究。慈濟大學教育研究學刊，7，46-67。
- 鄧爰瑀（2013）。英語字母拼讀法與KK音標轉銜課程對國中七年級學生英語學習成效之研究。慈濟大學教育研究所碩士論文，花蓮市。
- Darcy, I. (2018). Powerful and Effective Pronunciation Instruction: How Can We Achieve It? *The CATESOL Journal*, 30(1), 13-45。



融入母語讀寫的大學課堂實踐： 語言意識啟發和語言行銷

蘇鳳蘭

國立臺東大學華語文學系副教授

一、前言

教師：你們已經都在小學上了本土語課程，請問臺語的「謝謝」怎麼寫？

學生：老師，我們的課程從未教我們如何寫臺語，因為臺語沒有文字啊！

教師：那…在臺語課本中的文字都寫什麼呢？

學生：中文字和注音符號啊！（2018/3，臺東）

上述對話發生於 2018 年研究者任教的大學課堂中，距 2001 年臺灣開始實施小學母語教育已經 18 年。這些大學生是受過母語教育的一代，也看過母語書寫的教科書，對母語沒有文字以及課程沒有教過母語讀寫的說法，凸顯弱勢母語讀寫常見的隱而不見的狀況。如何透過課堂實踐，讓弱勢語言被聽見和被看見是本文的主要目的。

「臺語沒有文字」仍是許多學生既定的認知，原因可能是母語教育並未特別教授羅馬拼音或是臺語創作練習。課本沒有「臺語文字」一說，聽起來狀似不合邏輯，實際上隱含了學生對「文字」的定義和教師課堂教學「重語輕文」的普遍現象。臺灣學生的主要學習語文為華語和漢字，羅馬字被視為外來文字，用來拼寫外國語。受到漢字文化圈的染習（Chiung, 2007），以漢字書寫的臺語被理解為無文字，而臺語羅馬字則僅被視為如國語注音符號的臺語拼音符號，完全漠視了羅馬字在臺書寫臺語 150 年以上的歷史（蘇鳳蘭，2019a；Su, 2015）。做為臺語課堂的「書面語」，漢字和注音符號使用雖然方便教師操作口語練習，但未能向學生引介臺語文發展歷史、界分臺華漢字使用差別，實是對母語讀寫和語文認同的一大戕害。

研究者執行的科技部研究計畫是關於雙文社會下變遷的臺語讀寫意識形態與實踐分析，分別以社會大眾、大學生和小學生為對象，調查其接受或不接受、讀寫或不讀寫臺語文的動機，也對臺語讀寫的態度和讀寫類型、讀寫方法進行訪談。在我們的調查中，上述大學生提及的臺語沒有文字以及缺乏母語讀寫教育的說法，並非少數的個案。就算臺灣語文相關系所，對於母語讀寫也不一定重視（陳麗君，2016）。口語和讀寫脫節的語言難以充當教育和行政功能，也突顯出社會語言的不平等現象。母語讀寫是語言權利的問題，聯合國〈世界文化多樣性宣言〉就主張：「每個人都應當能夠用其選擇的語言，特別是用自己的母語來表達自己的思想，進行創作和傳播自己的作品。」（UNESCO, 2001）。

在大學校園裡，母語寂靜無聲，母語文字缺席，對母語的活力造成不利的影響。在我們調查的臺語文社會讀寫團體，有不少意志堅定、有著強烈的母語忠誠感的臺語讀寫實踐者，透過積極發聲、動筆寫作，為母語發聲，讓母語得以在社會上逐漸被聽見和看見。這也鼓舞研究者成為教學行動者，嘗試在大學課堂進行母語讀寫意識的啟發和實踐，讓母語讀寫從隱而不見變成課堂語言景觀的一部分。

本文呈現我們在大學課程中，啟發學生母語讀寫意識、融入臺語讀寫的經驗，其理論基礎、原因和做法。本文旨在分享如何在大學課程融入雙語讀寫（biliteracy, Hornberger, 2004; Baker, 2001），透過雙語讀寫的方法，將臺語文融入課程當中，打破臺語讀寫隱而不見的現象。前言之後，第二節是臺華雙語教育的理論基礎，討論雙語讀寫的重要性；第三節以語言意識啟發和語言多樣性兩方面論述母語融入課堂的核心概念和方式；第四節呈現我們在大學課堂以語言行銷融入臺語讀寫的幾種做法；第五節為結論與建議。

二、臺華雙語教育和雙語讀寫

（一）臺華雙語教育

雙語教育的初衷是在課堂上推廣並使用兩種語言教學（Baker, 2001）。目的是在兩種語言使用過程中，使其中一種語言以添加式雙語教育的方式（additive bilingualism, Allard & Landry, 1972），協助另一種語言的知識學習和使用。雙語教育除了能夠復振少數語言（minority language）之外，其「維持式的雙語教育」方式（maintenance bilingual education, Baker, 2001, p.192），也能培養孩童的文化認同，使其對語言權利有較清楚的認知（Hornberger, 1998）。

在臺灣，關於「雙語教育」的言說（discourse）長期為「雙語教育」的定義製造了刻板印象，一直以來，其打著國際化的旗幟，成為中英雙語政策的代名詞。然而，有本土化才有國際化，追求本土化與國際化齊頭並進，才是共存共榮的國際潮流。在多語言的臺灣社會，「雙語」並非只能限定為華語和英語。在日治時期的留美博士林茂生，已提出以在地語言為本的雙語教育的重要性（林茂生，2000，頁 211-212）：

「作為教育工作者，我們必須保留當地語言作為小學低年級的教學用語，這將促進瞭解並且有益於幫助學生完全吸收教學內容。在學校使用當地語言，將有助於保存對固有文化尊重的感情。」

忽視母語的教育政策常導致母語流失。鑒於母語急劇流失，許多學者也多提

倡雙語教育的必要性，呼籲臺灣的語言教育應本土化，以挽救母語教育不足而導致的本土語言流失危機（鄭良偉，1996）。黃宣範也提出雙語教育對文化多元性的貢獻（黃宣範，1995，頁 351）：

「雙語教育就是這種既可以使少數民族學習強勢禦寒，又能保護少數的語言文化於不墜的教育政策，同時又能維持人性存在中最珍貴的價值—亦即文化的多元性、創造性和真實性」

本土語加上華語的雙語教育，能夠為本土語言復振提供課堂實踐模式。臺灣的本土語言在「國語政策」擠壓之下，皆面臨著流失的狀況（曹逢甫，1997）。陳淑嬌（2007）的調查顯示，臺語在家庭內世代傳承狀況不佳，12 歲以下兒童，只有 16.61%在家使用母語，而華語則高達八成。她的研究也顯示，除了 60 歲以上的受訪者外，華語已經成為其他年齡層日常生活的語言。母語教育實施後，雖然並未整體轉換學校語言使用結構，但開始改變華語單語使用的課堂，本土語言使用在課堂間、下課後游移，師生對話跨越單一語言界線、接受多元語言聲響；若是能夠激發學生的母語學習動機，促進母語使用，這些游移時間的語言互動也頗具價值（黃純敏，2014）。為了讓母語維持並進一步發展，Otheguy & Otto（1980）建議，不僅要讓學生的母語能力維持在入學時期的狀況，更應該讓其母語能力發展至流利的程度，並學會完整的雙語讀寫或是母語讀寫。

（二）臺華雙語讀寫

1. 雙語讀寫的價值

以母語書寫除了讓族群語言、傳統文化更容易傳承，母語文學的發展更是重要。Romaine（1994）強調發展族群文學語言的四種意義：

- (1) 可以提高族群語言的聲望
- (2) 是提升語言標準化、精密化重要的階段
- (3) 能促進語言保存
- (4) 是對抗霸權、去殖民化的有效方法

Baker（2001, p.350）同樣重視族群文學的重要性，認為族群語言書寫的文學，除了有教育和娛樂功能之外，也有道德教育，藝術的功能，更有語言解放的意義。

雙語讀寫是語言復振規劃很重要的一環，有利於復振弱勢或是瀕危語言（Fishman, 1980）。Baker 認為要提振弱勢語言，應增加其在公領域的能見度和功

能性，例如：公文、報紙、雜誌、廣告、看板等等的使用。如此，能夠避免讓優勢語言扮演所有書面功能，而本土語言只能作為口語使用（Baker, 2001, p.350）。弱勢語言的讀寫能力和文字資料，在希伯來語言的復振過程中尤其重要，藉由還原過去的文獻，希伯來語得以重生，並再度被使用（Nahir, 1988）。

讀寫不僅讓口語的文化傳承更有意義，其所呈現的，除了是一個語言的現在和可預見的未來之外，也能夠再現過去（Baker, 2001）。文字所帶給閱讀者的是該語言相當複雜的形式，它呈現閱讀者生活周遭或周遭之外的人們的感受、經驗和思考。弱勢語言的讀寫教育價值廣泛，能夠支持學習者自我認同（self-identity）、關懷本土（rootedness）、強化自尊（self-esteem）、習得該語言的世界觀（world view）和文化理解（intellectual empathy）（Baker, 2001, p.350）。

2. 臺語文的形貌和使用

臺灣是個多語言、多文字的社會。一般人常忽略了臺灣多文字的現象，僅注意到漢字的書寫。事實上，臺灣本土語言的書面語除了漢字外，也常以羅馬字書寫。雙語教育不但在口語是雙語言，其看得到的書面語也需要是雙語的。

臺語讀寫的文字系統，大致可分為三種：全羅馬字、漢羅混用、全漢字（Chiung, 2007）。不同的文字各有其支持者，由於缺乏羅馬字教育，漢字是目前社會較為通行的臺語文字。羅馬字能夠表記所有臺語語音是最有效率的文字，不過，因為缺乏教育推廣，羅馬字使用尚未普及。漢字混合羅馬字的做法就成為較為理想的書寫法，能完整、有效地表達臺語的臺語文系統。臺華語共通詞使用漢字，而臺語特別詞或是漢字難以表達的詞就使用羅馬字（蘇鳳蘭，2019b）。

雙語的口語和讀寫教育在大學課堂富有認同與文化載體價值，但實踐仍需努力。臺語文相關係所學生認為：「臺灣人自信不足，和長期無文字教育有很大的關係。」而讀寫臺語能夠幫助「發展臺灣認同」（蘇鳳蘭，2019b）。使用華語教材讓臺語的語言文化「失去原味、造成誤解」。例如：「鳳山街不是一條街，是一個市集，埤子頭街是一條街，不是市集」，老師以華語解釋半天，學生還是不了解，若是以臺語文寫：「鳳山街仔、埤仔頭街」，根據臺語慣用說法，是街還是市集，便顯得相當清楚（蘇鳳蘭，2019b）。此外，師生受限於母語讀寫能力，因而課堂的臺語讀寫機會相當有限（蘇鳳蘭，2019b）：

「我感覺我是來華文所念書，不是臺文所，寫報告要看教授寫，對臺文接受度高的，我才用臺文寫報告。」

教師對一些母語的專門術語不熟悉，有時候講的「卡卡的，最後就轉為華

語」；教師也會以學生的多語背景為由：「要求我用華語報告，因為班上有大陸同學，但其實連班上的原住民都會說一些臺語。」（蘇鳳蘭，2019b）

三、語言意識啟發

讀寫教育並不只是文字教育，也涉及批判意識的養成、母語讀寫意識的啟發。母語讀寫在高等教育隱而不見的現象是值得思考批判的議題。讀寫文字就是讀寫世界，在缺乏母語文字的高等教育中，學生如何透過母語讀寫世界？McLaren 認為批判教育是一種思考、協商與轉化「教室教學」、「知識生產」、「學校的制度結構」、「廣大社區、社會與國家之社會及物質關係」等之間的關聯方式（McLaren, 1998, p.45）。臺華雙語讀寫教育應先著重對較弱勢語言的批判思考、語言意識啟發，進而改變語言態度。語言教育可以視為語言政策的一部分，同樣需要從語言意識出發，透過語言管理，進而促進語言實踐（cf. Spolsky, 2004）。大學課堂中可選讀相關語言意識類文章、電視語言事件報導、語言衝突等媒體議題，讓學生在課堂討論，或者辯論，啟發學生對母語讀寫的意識。

（一）語言意識形態澄清

語言意識形態澄清（ideological clarification）是語言意識啟發相當重要的一步（Kroskrity, 2009）。大學課程融入臺語文應優先澄清學生的母語讀寫意識，除了閱讀相關研究文章，選讀臺語漢字、羅馬字文學作品（含華語翻譯和線上字典工具使用教學）之外，對於臺語文發展的歷史應有詳細介紹。臺語文雖然在過去的歌仔戲文、七字仔作品中，以漢字來表現民間文學作品，但其語法、用詞等，與現代華語是不同語言之間的差異，非語言和方言之間的差別。

以羅馬字書寫臺語和臺灣的歷史發展也應該進入大學知識體系，不應偏頗漢語文學習。課堂中可以分配小組焦點任務，利用圖書館時間，組員分別搜尋過去臺語文文獻，從尋找中獲得啟發並彌補知識空缺，後續在課堂中口頭報告，分享過去不曾涉獵、卻存在已久、被遺忘或視為理所當然與華文共享的文字資產。

（二）語言多樣性

語言花園是對語言多樣性相當栩栩如生的比喻。如同生態維持，語言花園中的花朵也不應該只是單一品種、單一顏色和大小。不同種類花朵的共存共榮可以增添語言世界視覺美感經驗，豐富生活趣味和想像力（Baker, 2000, p.169）。語言多樣性觀點在多語言使用的臺灣相當重要，國家語言發展法（2019）除了保護並維持本土語言的永續發展之外，其立法基礎其實也是對語言多樣性的支持。雙語教育的好處遠比單語教育多，但由於過去華語單語教育壟斷學校教學現場，使得

大學課堂缺乏母語書寫教材的色彩。教師應該積極介入管理課堂雙語生態，延續母語使用生命力（Jones, 1992）。這部分可以安排戶外教學，讓學生分批到市場、百貨公司、觀光景點、鄉公所/戶政事務所、餐廳等地，隨意錄製聽到的對話，記錄一日生活中可以聽到多少種語言，並確認這些語言的書面語如何在日常中使用。

四、語言行銷

語言行銷是把語言當作產品進行推廣。臺語讀寫也可以作為產品在課堂推廣，一方面是推廣臺語讀寫這個產品，一方面是透過臺語讀寫推廣產品。課程語言行銷能夠啟發學生的語言意識和對語言的正面態度，以語言作為權利和作為資源的觀點出發，增加雙語讀寫實踐的機會。學校教育中，增加母語使用機會和培養讀寫能力是挽救語言流失很重要的兩大指標（Fishman, 1991, p.395；張學謙，2011）。面對面的課堂溝通則是最有效的語言行銷方式（Jones, 1996）。課程內容設計可結合電視節目、影音演講（如 TED Talks）、語言流失報導，讓學生在課堂完成海報製作、廣告標語設計、訪談籌備、設計小物等等任務（Baker & Jones, 1998）。藉由手做、動腦思考和期中、期末專題作業討論，學生以翻譯、查字典、田野調查、線上學習或請教耆老的方式自我行銷語言使用，也完成對他人的語言行銷規劃。

臺華雙語授課的雙語使用比例應視課程內容調整，其中很重要的策略是，鼓勵嘗試開始以臺語漢字讀寫，願意讀寫比寫錯重要，不應過度糾錯造成學生信心不足。課程語言行銷作法如下：

（一）語言意識行銷

宣傳正面、積極的語言意識是語言行銷的不二法門。行銷語言意識的手法建議融入以下：

1. 對話與討論，可以請學生事先閱讀贊成與反對臺語寫作的相關文章，撰寫讀書筆記，提出自己的看法，並在課堂上發表，與同學對話。
2. 臺語文使用定會涉及雙文概念，教師應把握機會教育，舉出生活上的例子，指出日常的雙語雙文在何處。
3. 語言推廣行銷中，自身的經驗連結相當重要，可以讓學生撰寫語言自傳，自述從小到大的語言學習經驗，母語扮演的角色，是否曾遇到特殊、讓人印象深刻的語言狀況等等。

4. 邀請臺語讀寫專家名人經驗分享效果也不錯，類似產品使用見證，使用者正向回饋產品的好處。
5. 善用教室外的語言景觀拍攝，例如路牌/招牌，回傳課程網站分享，能讓學生發現雙文雙語在日常的趣味性，意識到產品的定位、地點、行銷對象等等。

(二) 雙語繪本製作

文學類課程可以請學生改寫臺灣文學作品，製作適合不同年齡層的臺華雙語繪本/書，錄製雙語朗誦錄音檔。雙語書對於不熟悉臺語文字的讀者尤其重要，藉由聽錄音、讀文字的方式，參照華語版本，學會文本知識的同時，也得到了讀寫能力。建議鼓勵學生在線上利用 YouTube、臉書、Instagram 等方式推廣自製繪本，或是到圖書館登記時間，為小朋友說母語故事，實際見證雙語書的魅力。

(三) 雙語動畫、微電影、桌遊製作

動畫、微電影、桌遊屬於製作時間密度高的任務，高年級專題課程可利用一學年時間，先讓學生學習軟體操作，坊間也有簡易操作不困難的應用軟體可提供練習。同時，撰寫雙語故事腳本和遊戲規則。鼓勵學生以開發在地題材，深化生命中每個有故事的人事物。藉由辦理成果展，學生可宣傳自己的數位母語文化創意產出，既可視為畢業專題，也在長時間與母語相處磨合的過程中發現雙文雙語微妙的異同。

(四) 家庭錄音錄影活動

利用連續假日家庭聚會時間或視訊，請學生以母語錄製訪談家人的影片。不僅可以增進家庭成員的親密感，也可緩和家長糾正孩子華語化臺語的尷尬時光。此作業頗受學生家長歡迎，學生在錄影機前面會嘗試用「好一點」、但緩慢的臺語問問題，家長口語能力通常較佳，一連串迅速的回應讓學生不知所措，得花費時間用雙語溝通，但家長對此項作業的反應多是正面並鼓勵，認為從沒聽過孩子認真說這麼多母語過。

(五) 母語產品推廣與行銷活動

教師可配合地區年度慶典活動或是語文競賽計畫，請學生與主辦單位聯繫，洽談母語行銷規劃合作，以母語宣傳活動，並設計量產臺語文創小物。以母語行銷母語的概念出發，學生需事先準備練習母語宣傳文稿和小冊子、說明文創產品設計理念和功能性，這些實作都能夠增強學生對自我任務的完成感和語文認同，把他們所相信的推廣給別人。

五、結論與建議

本文以語言意識和語言行銷觀點出發，認為在大學課堂的雙語讀寫管理首要是啟發語言意識形態，改變母語文使用態度，並進而在課堂指派的任務中實踐母語讀寫。融入臺語讀寫的做法可以從認識臺語的日常經驗著手，增強學生對母語文的認同意識。有別於一般專授語文的通識中心課程，研究者將臺語文融入四門雙語課程，分別為臺灣文學概論、臺灣電影與文化、文學專題與應用、和社會語言學。應用語言意識啟發、語言多樣性、語言行銷等概念，將臺語文加入課堂閱讀、作業、活動、任務和學期成果產出，學生因此對臺語在生活中的參與和讀寫有進一步的認識。經歷語言實踐和使用的過程，學生可以感受到臺語和臺語文的重要性。

本文呈現大學課程融入臺語讀寫教育的理由和方法，其結果及啟示歸納如下：

- (一) 彈性地融入臺語讀寫教育是可行的，不過需要進行課程說明，取得學生同意。
- (二) 從學生課堂回應可以看出，融入臺語讀寫的做法深受學生歡迎，學生上課動機和學習意願都不錯。
- (三) 學生回應其學習心得，包括學會專業知識並能提升臺語口語和書面語能力。
- (四) 課程內容理論架構以語言意識、語言行銷和批判教育學的教學法進行，可以得到不錯的教學效果。
- (五) 教師需要具備讀寫母語的能力和母語讀寫意識，也要能設計融入母語意識及讀寫實踐的課程內容。
- (六) 母語讀寫配合語言行銷能夠提升學生的學習興趣，透過動手做的方式，學生從實踐中，提升臺語讀寫的能見度，也提升其批判意識。

批判教育學是臺華雙語讀寫課堂實踐的教學法基礎。我們啟發學生思考母語讀寫的意義、與學生對話並反思學校制度中失衡的雙文讀寫，最後學生藉由讀寫任務的完成，為批判與反思做出行動。過程中，學生歷經意識型態改變的三階段（Freire, 1974），從一開始的沒感覺、理所當然，將問題簡化為國家語言政策使然，到後來發現母語的主體性、意識到問題所在。我們發現，若要振興資源不足的母語讀寫課程，以批判教育學為基礎，運用語言行銷、啟發語言意識的手法

很值得參考。

致謝：本文初稿承張學謙教授提供寶貴修改意見，謹此致謝。本文為科技部補助計畫《雙文社會下變遷的臺語讀寫意識形態與實踐 I》（MOST 107-2410-H-143-019）的部分研究成果，感謝科技部的支持。

參考文獻

- 文化部（2019）。國家語言發展法。取自 https://www.moc.gov.tw/content_275.html。
- 林詠梅譯（2000）。日本統治下臺灣的學校教育：其發展及有關文化之歷史分析與探討（林茂生原著，1929年未出版之博士論文）。臺北：新自然主義股份有限公司。
- 張學謙（2011）。語言復振的理念與實務：家庭、社區與學校的協作。臺中：新新臺灣文化教育基金會。
- 張學謙（2003）。母語讀寫與母語重建。東師語文學刊，13，97-120。
- 陳麗君（2016）。臺灣文學/語文系所學生與其他語文系所學生語言意識和態度的比。臺灣語文研究，11（2），199-232。
- 陳淑嬌（2007）。臺灣語言活力研究。收於鄭錦全（等編），語言政策的多元思考（頁19-39）。臺北：中研院語言所。
- 曹逢甫（1997）。族群語言政策：海峽兩岸的比較。臺北：文鶴出版社。
- 黃純敏（2014）。轉化的力量：多元文化課程與教學研究。臺北：學富文化。
- 黃宣範（1995）。語言、社會與族群意識－臺灣語言社會學的研究。臺北：文鶴出版社。
- 鄭良偉（1996）。民主化政治目標及語言政策：70年代的一個臺灣語文計劃草案。刊於施正鋒（編），語言政治與政策（頁21-50）。臺北：前衛。
- 蘇鳳蘭（2019a）。在語言保存或流失的十字路口徘徊：臺灣國中、小學生臺語語言態度調查。臺灣語文研究，14（2），81-118。

- 蘇鳳蘭（2019b）。雙文社會下變遷的臺語讀寫意識形態與實踐 I（MOST 107-2410-H-143-019）成果報告。

- Allard, R. & Landry, R. (1992). Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. In W. Fase, K. Jaespaert, & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 171-195). Amsterdam, NL: Benjamins.

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon. Multilingual Matters.

- Baker, C. and Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Chiung, W. T. (2007). Language, literacy, and nationalism: Taiwan's orthographic transition from the perspective of Han sphere. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(2), 102-116.

- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon & Philadelphia: Multilingual Matters.

- Fishman, J. A. (1980). Minority language maintenance and the ethnic mother tongue school. *Modern Language Journal*, 64(2), 167-172.

- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.

- Hornberger, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: educational linguistics in practice. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2&3), 155-171.

- Hornberger, N. H. (1998). Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. *Language in Society*, 27 (4), 439-458.

- Jones, A. W. (1992). Marketing: A new discipline for language planners. In

Llinos Dafis (Ed.), *The lesser used languages: Assimilating newcomers*. Proceedings of the Conference held at Carmarthen 1991. Carmarthen, Dyfed, Wales: Joint Working Party on Bilingualism in Dyfed.

■ Jones, A. W. (1996). Marketing: a valuable discipline in language planning. In M. Nic Craith (Ed.), *Watching one's tongue: Issues in language planning* (pp. 67-80). Liverpool: Liverpool University Press.

■ Kroskrity, P. V. (2009). Language renewal as sites of language ideological struggle—The need for ‘ideological clarification.’ In J. Reyhner & L. Lockard (Eds.), *Indigenous language revitalization: Encouragement, guidance & lesson learned* (pp. 71-83). Flagstaff: AZ: Northern Arizona University.

■ McLaren, P. (1998). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.

■ Nahir, M. (1988). Language planning and language acquisition: The ‘great leap’ in the Hebrew revival. In C. B. Paulston (Ed.), *International handbook of bilingualism and bilingual education* (pp. 273-295). New York: Greenwood Press.

■ Romaine, S. (1994). Hawai'i Creole English as a literary language. *Language in Society*, 23(4), 527-554.

■ Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

■ Su, H.-L. (2015). *Writing “Taiwanese”: Peh-ōe-jī romanization and identity construction in Taiwan, 1860s-1990s* (Doctoral dissertation) Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3740702)

■ Su, H.-L. (2019). The Peh-ōe-jī romanization, evangelicalism, and knowledge transmission in Taiwan. *Journal of Taiwanese Vernacular*, 11(1), 4-39.

■ UNESCO. (2001). *Universal declaration on cultural diversity*. Retrieved from http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

再思雙語教育

范莎惠

國立臺中教育大學英語學系助理教授

一、前言

自從 2018 年 12 月，行政院公布「2030 年雙語國家政策藍圖」後，從國小到大學各級學校，為配合此項新語言政策，開始以各類外語教學方法，實驗於英語或其相關課程中，外語教學方法如英語學科整合課程（CLIL）、全英語浸淫課程（Immersion Program）、英語為課程媒介語言（English as an Medium of Instruction），來提升學生英語聽、說、讀、寫各方面能力。但各級教師與行政人員是否真正了解雙語教育實施的目的與其不同教學模式，進而能夠選擇適合臺灣環境的雙語教學方法呢？並且教師是否能夠因應不同的學生組成結構，而實施有效的雙語教學？這是目前急需了解並解決的英語教學問題。為闡明雙語教育的內涵與歐美現行的雙語教學方法，本文擬就雙語教學目的、雙語教學模式、雙語教師應備能力、學生族群理想組合、與教學語言媒介，進行簡短討論。論文格式說明

二、雙語教育本質

早期雙語教育在臺灣教育體系的應用，多屬於幼兒英語教學的範疇，但在雙語教育行之有年的歐美國家，雙語教育之原始用意，不單單在提高某一語言的官方地位，或造就富裕家庭子女外語能力上的優勢，卻在於減少多元社會因為主要語言與弱勢語言之差異，所產生的語言異質性（language heterogeneity）問題。

根據 Merino, Trueba, & Samaniego（1993）的論點，造成一個國家的動亂可能有三個主要原因：

- (一) 長期或短期的社會剝削
- (二) 缺乏中央主權
- (三) 出現一群組織良好的非法之徒

而主要語言與弱勢語言間的異質性，同是這三種現象的起因之一。雙語教育原本即是為主流語言和弱勢語言族群間，提供一個銜接的橋樑教育，使得原本文化差異性極大的兩個或數個語言族群，得以相互溝通了解，進而彼此尊重、和平共存。

再者，雙語教育在增進移民或少數族裔學生學習成就上，也有實際成效。根據美國少數族裔研究學者 Valencia（1997 & 2002）在其研究中指出，接受雙語教

育的少數族裔學生，雖在紙筆考試的量化成績上，無短期明顯進步，但在其他長期的質化研究卻發現，接受「加式雙語教育」(Additive Bilingual Education)的學童，較接受單一語言教育的學童，有較佳的認知能力與創造性思考。Valencia在他的的研究中也同時指出，「加式雙語教育」並無害於美國少數族裔學童學習之英語發展，且使其有機會維持母語發展，而學生最終能雙語流利並自由轉換於雙文化中間。

經由以上雙語教育目的闡述，並以臺灣的語言環境來考量，可以得知雙語教育在臺灣不應該等同於全英語教育，也不等同於去華語化，若背離此雙語教育的原始精神，並逕而普遍實施全英語教育，則可能在教育政策實施數年後，發現雙語成果令人大失所望，以至於無法達到 2030 年雙語國家政策藍圖的政治期待了。

但若是為提升臺灣學生的英語競爭力，倒是可以師法歐美雙語教育中有效的教育模式，選擇較適合臺灣語言環境的教學方式，以推廣英語有效教學。以下將敘述雙語教學成效的數個影響因素：教學模式、教師語言能力、學生組成結構、教學語言媒介。

(一) 雙語教學模式

歐美的雙語課程常是因地制宜的，因著各地不同的人口組成以及需要，而發展出不同的教學模式。

美國的雙語教育模式主要分成兩種 (Freeman, Freeman, & Mercuri, 2005)：加式雙語教育 (Additive Bilingual Education) 與減式雙語教育 (Subtractive Bilingual Education)，其二者的差別在於是否強調並維持學童原本已具有的母語發展，並幫助學童學會尊重不同文化的態度。加式雙語教育不僅強調學童須習得主流語言 (英語)，更強調維持原本已有的母語語言文化，最終目的是使得學生可在兩個語言文化中間自由轉換。減式雙語教育則只看重主流語言的學習成效，也盡量減少使用母語的機會，學習者通常最終會在減式雙語教育過程中，會自然失去母語，全英語浸淫式教學就是屬於減式雙語教育。許多的研究結果 (Collier & Thomas, 2004; Valencia, 2002) 顯示加式雙語教育不但使得學生語言學習成效較佳，且認知能力、自我認同等發展都較好。

(二) 雙語教師應備能力

最理想的雙語教育教師是能夠兼備兩種語言的學科知識，且能以雙語溝通，但甚少教師可以達到此理想境界。然而，根據 Freeman 等學者 (2005)，如果具

備雙語溝通的基本能力，以及受過其中一個語言專業訓練的學科教師。若環境能給這些單一語言學科訓練的老師足夠的支援與訓練，則這些教師將較易在雙語課程教學中成功。所需資環境源包含較弱語言的語言協助、第二語言習得知識訓練、跨文化知識與文化敏感度訓練、兒童教育知識、以及親師溝通或教師合作能力訓練。

(三) 雙語教育的學生組成結構

雙語教育學生的組成結構在不同地區都有差異，視當地人口結構而有變異，美國雙語教育大部分包含三類學生：母語為主流語言（英語）的學童、母語為當地主要少數族裔語言（如西語）的學童、以及母語為第三種語言（例如中文在德州為第三語言）的學童（Freeman et al., 2005）。語言學習不僅僅發生在教師授課的時間裡，同儕互動也是增進第二語言發展的必要因素。根據 Gomez, Freeman & Freeman（2005）的研究，對於主流語言教弱的雙語學習者，所接受的雙語課程需要由足夠的同儕（至少同學中的 1/3）是以母語為主流語言的學童所組成，則雙語發展較易成功。若單以學生組成結構而言，臺灣的雙語教育若要有產生明顯效果，學生結構中最好有 1/3 的母語為英語的學生，而臺灣的各級學校，目前大部分都無此項優勢。

(四) 教學語言媒介

大部分的歐美雙語教育都是雙語並行的，但語言比例因年級與學生語言發展而調整、可由初始 90/10（使用母語 90%，第二語言 10%）漸漸增加到 50/50（使用母語 50%，第二語言 50%）。如此，可確保學童母語健全發展，並且熟練第二語言（Collier & Thomas, 2004）。

三、結語

臺灣因為從未有被英語系國家殖民的歷史，實施中英為主的雙語教育，在教師能力與學生組成已無先天優勢，若貿然以全英語方式實施學科教學，必定影響學生的學科知識吸收與學業成就。如果能以加式雙語教育，輔以英語為教學媒介漸進方式（90/10 → 50/50），兼以考量學校所能提供的教師支援以及學生組合成員，謹慎實驗改進，也許會發展出適合當地所需，而且有效的雙語教學模式。

參考文獻

- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2004). The Astounding Effectiveness of Dual Language Education for All. *NABE Journal of Research and practice*, 2(1), 1-20.

- Freeman, Y. S., Freeman, D. E., & Mercuri, S. (2005). *Dual language essentials for teachers and administrators: Heinemann Portsmouth, NH.*
- Gomez, L., Freeman, D., & Freeman, Y. (2005). Dual language education: A promising 50–50 model. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 145-164.
- Merino, B. J., Trueba, H. T., & Samaniego, F. A. (1993). Towards a framework for the study of the maintenance of the home language in language minority students. *Language and culture in learning: Teaching Spanish to native speakers of Spanish*, 5-25.
- Valencia, R. R. (1997). Conceptualizing the Notion of Deficit Thinking. In R. R. Valencia (Ed.), *The Evolution of Deficit Thinking: Educational Thought and Practice* (pp. 1-13). UK: Routledge.
- Valencia, R. R. (2002). *Chicano school failure and success: Past, present, and future*: Psychology Press.



運用 Scratch 積木程式於英文繪本製作教學—— 一個高職教師的轉化

施懿珊

臺北市立大學教育學系博士候選人

一、前言

面對即將到來的雙語教育新世代，對於許多前線教師們而言，是一大挑戰。現場教師們在課程實踐活動中的教師角色轉化，顯其必要性與重要性。除了教導孩子們英文之外，善用科技積木程式組塊（technology block-based programming）於英文繪本製作，豐富教學、提升以英文思考的能力。Scratch 程式大多是電腦資訊老師們讓學生們提升運算思維的能力（呂沂蓁，2020；周俊欽，2017），此程式簡化了難懂的電腦程式語言，以不同顏色的積木呈現程式的功能，因此在視覺上來看，就像有著不同功能的積木，以拖拉的方式將自己的構想呈現出來，透過跨領域學習將原本紙本靜態的英文繪本，轉化為動態。

目前以英文為第二外語（English as a foreign language, EFL）的臺灣，英文的學習環境不如英文為第二語言（English as a second language, ESL）的學習環境（如新加坡），教師們（筆者的同事們）對於雙語教育政策的推動大多仍是觀望。尤其筆者為教學現場中的英文教師，對於雙語教育的敏感度較一般其他類科的教師們高些。所謂的雙語教育除了提高孩子們沉浸在雙語學習情境中之外，筆者思考到的是，讓孩子們多些機會以英文來思考，在雙管齊下的教學設計之下，期能為雙語教育帶來更多的可能性，讓由上而下（top-down）的教學模式能夠加入更多的由下而上（bottom-up）的學習可能。透過結合科技資訊素養與英文故事的撰寫能力，跳脫課本的限制，啟發應用所學於課程實踐活動中，以激發學習者的好奇心與學習動機，更是啟發學習者創意思考、團隊合作、溝通協調、批判思考、邏輯思辨的能力。課程的展現推演至師生在整體歷程中，共同成長、互助，並進而能夠達到學習目標，是英文教學當中，不可或缺的一塊。

二、一位高職教師的教學階段與歷程

教學現場裡的每個教師都有著自己的教學階段與歷程，都有屬於自己的一段教學故事。民國 97 年正式進入教學現場，在數十年的教學經驗當中，筆者融入另類英文學習的可能性，其中背後的故事與歷程，使教與學更為豐富，也更為充實。

（一）教學源起

邁入教學已進入第十一年，帶了兩屆的導師班，回憶起初進課室時，內心的感動記憶猶新，是由酸甜苦辣編織而成。初任教師內心悸動，思考著：我能帶給孩子們一些什麼？課前準備充份，讓我很有信心地進入我教學生涯中的第一節課。我的想像是：學生們撐起雙耳努力聽講的同時，手眼協調，抄寫著我給的重點筆記，這是非常忙碌又充實的一堂課。但，現實與理想總是不會重疊在一起，當我說得口沫橫飛的同時，我的眼角瞄到疑似有學生在打哈欠、看著窗外發呆、有的學生則是低著頭似，乎在認真思考並看著下一堂課要考試的書。當下，我無法做太多反應，因為，我急著想要把事先準備好的好料，原原本本地端給我的孩子們，希望他們能有所收獲。對我來說，從這些經驗當中，我會去反覆思考、調整自己與學生們之間的互動。在教與學理應重疊的兩條線上，我學會去跟我的孩子們磨合。

（二）教學傳承

在大學、研究所、甚至是博士班的課程中，不斷地在探討著所謂的課程、教學方法，標榜著以學習者為中心的主軸去發展與調整現場所呈現的狀態。呈現知識的方法眾多，但仍脫離不了要學生們了解、記憶、背誦英文文法、英文單字的語意與語用、英文片語、英文句子結構與句型分析、中譯英或英譯中、英文文章的上下文脈絡架構、寫作能力的提升等，在知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑的歷程中學習（Bloom, 1956）。然而，令我與家長們擔憂的是升學的壓力與日俱增，我帶領著他們跟時間賽跑，總是有幾個遠遠落後，甚至是不願意跟著班上一起努力向前。我比學生們還要擔心，我時常告訴他們：考場如戰場；英文單字是你的子彈、文法是遊戲規則。當你的子彈不夠時，你會被亂槍打死；你不懂遊戲規則的話，在這場戰爭中，你注定要被 out 了！在釐清了身為這三年陪伴過程中的角色定位與目標之後，我開始了我的傳承。我堅定認為，有了基本的能力之後，才能夠舉一反三，並加以應用。我反思帶領他們的方式一直環繞著這些打轉著，一直努力地往前跑，自認為是最為扎實、扎根、扎基礎的方法，然而，這樣的方式一直侷限在 Bloom（1956）知識、理解層次，似乎應該停下腳步思考要如何激發學生們的內在動力，進一步地讓學生們發揮所長，結合自己的思考在所學知識中，而不是被動接受，我體會到，這似乎有可以改變的空間與機會。

（三）教學轉念：運用 Scratch 積木程式（block-based programming）於英文繪本製作課程

在幾年教學的過程中，我開始思考：我需要進修、充電。在因緣際會之下，我參與了 Scratch 的培訓。這個課程讓我重新思考，在教學的過程中融入一些刺

激學習的要素，師生之間的教與學的連結才能夠更為穩固，而不再只是單向的傳導。總培訓時間長達 40 個小時，從實作的過程當中，對於電腦能力還算不錯的我，也是絞盡腦汁思考，更是要團結合作，發揮溝通表達的能力，才能完成任務。我開始轉化，原來教與學是一個整體，在我與小組學員們合作的同時，我與他們之間的討論就是一種教與學的連貫雙向過程，我除了要學之外，我還要把我的理解，以有邏輯的方式傳達給我的小組成員們，在我們的方法有不同時，我們開始驗證結果，我們發現，方法不是只有一種，只要能完成培訓講師所指定的任務，都是好方法。教學與學習，不也正是如此？因此，我在課程設計當中融合了有趣的 Scratch 積木程式組塊堆疊 (block-based program piling)，學生們不需要有深厚的程式設計功力，不但能夠引發學生們創造性思考與邏輯的能力，更是融入了英文故事的編程，以提升英文思考的能力，寫作即是一種思考，藉由實作，引發語言學習的興趣。課程設計架構如下，共計有九週，每週兩節課：

表 1 運用 Scratch 積木程式於英文繪本製作課程進度表。

週次	學習目標
第一週	<ul style="list-style-type: none"> 引發學習興趣與動機：Scratch 平台介紹、線上作品分享與討論。 異質性分組：至多三人，提升每個成員參與度、互動與相互學習。 腦力激盪：小組開始討論英文繪本製作的主題方向。 *課程目標：學習動機、好奇心、思考力、判斷力、團隊合作、溝通表達力
第二週	<ul style="list-style-type: none"> 小組合作學習法：學生們討論整個英文繪本的大架構，故事的主幹，希望傳達貢獻給讀者些什麼？故事的特色、賣點是什麼？ *課程目標：思考力、判斷力、團隊合作、溝通表達力、社會責任
第三週	<ul style="list-style-type: none"> 英文口語表達力：借由小組發表主題，了解各組不同的想法與構想。 批判思考能力：透過各組發表，給予回饋與建議。 *課程目標：思考力、判斷力、團隊合作、溝通表達力、社會責任
第四週	<ul style="list-style-type: none"> 英文故事編程：英文單字語意與語用、英文片語的運用、句型結構、故事的脈絡架構 *課程目標：思考力、判斷力、團隊合作、溝通表達力、社會責任
第五週	<ul style="list-style-type: none"> 英文故事內容討論：小組不斷反覆檢視、修正 *課程目標：思考力、判斷力、團隊合作、溝通表達力、社會責任
第六週	<ul style="list-style-type: none"> Scratch 積木程式教學：舞台背景、角色定位/移動/說話/隱藏/出現的程式堆疊概念 *課程目標：科技資訊與媒體素養、邏輯思考能力、判斷力、團隊合作、溝通表達力、社會責任
第七週	<ul style="list-style-type: none"> 小組合作學習法：小組運用 Scratch 製作英文繪本 *科技資訊與媒體素養、邏輯思考能力、判斷力、團隊合作、溝通表達力、社會責任
第八週	<ul style="list-style-type: none"> Scratch 程式除錯：程式除錯排除 *課程目標：科技資訊與媒體素養、邏輯思考能力、判斷力、團隊合作、溝通表達力、社會責任
第九週	<ul style="list-style-type: none"> 小組作品發表觀摩。 *課程目標：科技資訊與媒體素養、邏輯思考能力、判斷力、團隊合作、溝通表達力、社會責任

三、結語

透過上述經驗描述及反思，筆者針對結合 Scratch 程式運用於英文繪本教學規劃所對應的十二年國民基本教育課程綱要的總體課程目標，提出以下討論：

啟發學習動機與好奇心—激發學習潛能：在英文繪本課程當中，學生們有著自己各式各樣的學習目標，這些目標是自我調適系統的關鍵指標，教師要能夠並有責任了解個別學習者帶著什麼樣子的學習目標進入到自己的課堂當中，並給予多元學習的機會，以協助達到該目標（Boekaerts, 2002）。增進學習動機，有了學習的動機，進而激起學習的好奇心（Berlyne, 1966）。從實作課程中，學生們樂於討論與發表自己的想法意見，是傳統紙筆測驗所無法取代或評量出來的。

結合公民素養於學習之中—承擔應有的社會責任：學生們在撰寫英文故事的編程過程，是一種思考。他們必須要定位出一個想要傳達給讀者們的主題，這個主題必須要有意義。例如：可以是讓讀者會心一笑、反省思考或者具有教育意義的概念。在小組腦力激盪討論的過程中，小組成員們表達自己的想法，在經歷過探討後，成員們接受或注意到其他人所提出的主題概念，在經過討論後，定出最後目標方向。從過程中，學生們的價值系統內化過程當中，會去思考自己對於英文繪本所要傳達的理念想法如何去跟同組的同學們做出合適的溝通，在互動過程中即形成一價值觀念，在潛移默化互動的過程中學習（Krathwohl et. al., 1964），是這比老師單向傳達給學生們還要來得有成效，因為這是學生們歷經辛苦討論的內容主題。同時，學生們充份運用，並且練習察覺及表達情緒的能力，展現了高 EQ 的情商於討論的過程（Salovey & Mayer, 1990）。

做中學、學中做—實作能力的提升：Scratch 就像是啟動學習的一把鑰匙，透過 Scratch 平台積木組塊的堆疊（Scratch platform block-based program piling），啟發學生們邏輯思考能力的同時，讓他們了解了方法不是只有一種，達到任務的方式有很多種。他們體會到了有各種學習的方式，要從嚐試錯誤的過程當中學習，這樣的能力，對於面對科技發達的這個世代是至關重要的：錯誤不代表就沒有退路，關鍵在於發現問題、搜尋解決問題的方法、解決問題，現實生活，不正是如此（Dewey, 1944）？

從錯誤中學習—程式除錯：在整個課程活動的歷程中，除錯是最為辛苦，但是卻是最令人印象深刻的一段過程。當學生們發現自己花了時間與心力的作品，無法如實呈現出來時，會開始去檢視所下的積木組塊指令（block-based programming），透過自己思考、與小組成員討論、與老師討論，甚至是上網查相關資料，修正錯誤的過程中學習：在找出與界定問題所在、尋找問題解決方法、解決問題的歷程中，學生們了解到，這樣的模式，不就是日常生活中不時在發生？

只是我們有沒有去正視問題、找出問題所在而已。他們學會了，在發現問題的同時，應該檢討的面向是多元的，而不是單向或絕對的，這是一種承擔責任的能力，是我們在一般的課本中學不到的應用面知識（Thorndike, 1927）。

突破傳統師生關係的窠臼—建立發展正向的對等關係：Margoli（2004）指出傳統課堂中，師生間不對等的關係位置，可能形成對立或影響教與學之間的連結；在英文繪本的課堂中，筆者應善用多元角色引導孩子們進入學習的場域，關係應是多元，而非昔日的學習知識的傳達者而已（McLaren, 2003）。在這個課程實踐活動中，老師的重心放在如何運用 Scratch 呈現英文繪本的樣貌，彼此之間的互動重視問題解決、邏輯思辨，以及最為重要的英文能力的提升。師生的關係是正向發展，整體目標一致，學生們願意自動提出意見與想法，彼此的互動是正向的連結，因為共同的標的是要達到雙贏、共好的願景。

教師角色轉化—成為轉化型的知識份子：在課程運作的過程當中，我感受到身為老師所扮演角色的重要性。學習如何為人師是我在這一門課程活動裡所學到的一課，不因教學的年資而所有固著，而是更應學習如何去教導各種不同世代的孩子們。每個世代的孩子來自於不同的背景環境，也有著不同的個性，我深刻體會到：教師要做為轉化型的知識份子，在英文繪本課堂中，培養學生們具有批判思維的能力之外，讓他們了解到學習的方式有很多種，除了傳統紙筆之外，還有與同學們之間的互動關係，亦是一種學習；身為教師的筆者，也了解到學習的場域是解放的（McLaren, 1988），意識要有所覺醒，要不斷進行反思，了解自己帶著什麼樣的意識型態，更是要避免讓課堂成為知識的傳輸，有如銀行般的囤積知識（banking-education），而拉大師生之間的疏離感。更應思考現行主流文化的意義所在，而非一味盲從，要有自我覺察的能力（Freire, 1972）。在這課程活動裡，我與學生們學到的是課本上不會教的東西，也是現實生活中，人與人之間的一種正向互動關係，我們彼此成長，也了解並尊重彼此的想法，關係不再是上對下，而是一種合諧、共好、互相尊重的關係，創造新學習模式。

參考文獻

- 呂沂蓁（2020）。以小組合作學習進行Scratch程式設計對國中生運算思維的影響（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 周俊欽（2017）。以兩階段提示為基礎之不插電程式設計系統對學生程式運算思維之影響（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and exploration. *Science*, 153(3731), 25-33.

- Bloom, B.S., (Ed.). 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach-EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Herder and Herder.
- Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Affective domain*: Longman.
- Margolis, E. (2002). *The hidden curriculum in higher education*. New York and London: Routledge.
- McLaren, P. L. (1989). *Life in Schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Thorndike, E. L. (1927). The law of effect. *The American Journal of Psychology*, 39, 212-222.



教改工程大師林清江傳略——兼論對教師專業的啟示

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

一、前言

林清江先生（1940-1999）一生為我國的教育無私地奉獻與付出，被譽為「教育社會學的泰斗」、「教改工程大師」、「終身教育之父」、「學習社會的推手」（國立臺灣師範大學圖書館，2020），對我國的教育改革與發展實有難以磨滅的貢獻。今適逢先生逝世二十週年，特為文紀念他，並盼其言行事蹟，為教育界所學習與效法。是故，先略述其生平事略，再說明其在教師專業的學說，最後再評述其生平事蹟與學說對教師專業的啟示。

二、生平簡述

（一）貧困、天資聰穎的童年

葉季幸（2012）指出林清江生長於雲林縣台西鄉的濱海小鎮，排行老么，有兄姊八人。三歲時其父林安生早逝，全靠其母林丁妹氏一人負擔家計。林清江八歲時，其母帶其至附近國小從一年級下學期寄讀。天資聰穎的他，在困苦的生活環境下，一邊上學，一邊幫忙家務，一路苦讀完成高中學業。在這段艱苦的求學生涯中，林清江養成了計劃學習的習慣與感恩的心懷，更重要的是孕育了他日後貫徹「教育機會均等」的理念與決心。

（二）一路順暢的求學生涯

由於天資聰穎加上刻苦勵學，在1958年，林清江以極優異的成績畢業於虎尾高中，參加大專聯考，並以極優異的考試成績，可考上任何名校與名系，但是為了減輕家裡負擔，他選擇了公費的國立臺灣師範大學社會教育學系，從此開啟了其以教育為職志的生涯（葉季幸，2012）。林清江大學畢業後留校擔任助教，在1965年，以第一名的成績考取了公費留學，甫三年即獲得英國利物浦大學哲學博士學位。

（三）傳道授業，誨人不倦

1968年，先生歸國後，旋即回母校國立臺灣師範大學任教。曾擔任副教授、教授及教育研究所所長兼訓導長等職務，開啟了他一生既繁忙又充實的學術與行政生涯（治喪委員會，2000）。在教學上，先生學識豐富，思考週密，教材新穎，加上口才流利，幽默風趣，深為學生們所尊敬與肯定（張國保，2000）。筆者有幸在臺師大教育研究所碩士班求學期間，在教育社會學上受其啟蒙，獲益良多，同班同學們亦

無不對先生讚譽有加。

（四）豐富的教育行政歷練與貢獻

由於傑出的教學與研究表現，很快地，在 1972 年，先生時年 32 歲便被拔擢為教育部高教司司長，主管全國高等教育事業（張國保，2000）。1975 年又升任教育部常務次長，掌管國際文教等事務。1976 年轉任中國國民黨中央海外工作會主任。這些職務的歷練，不僅加深了其對國內外教育與文化交流的認識，也醞釀了其日後對「比較教育」的興趣與奠基，開創了我國比較教育的發展（葉季幸，2012）。

1981 至 1983 年，先生擔任國立高雄師範學院院長。本著「一切為學生，一切為同仁，一切為教育」的理念，積極爭取預算重劃校區、興建教室，順利獲贈第二校區土地（國立臺灣師範大學圖書館，2020）。同時提出課程改革方案，致力於師範教育教學成效的提升。在他的領導下，任期雖不長，但創造出學校歷史嶄新的一頁。

1983 年至 1987 年，先生配合國家教育發展需要，轉任臺灣省教育廳廳長。任內以落實教育機會均等為施政主軸，提出教育行政工作四項基本原則：「時時想到學生、處處照顧教師、秉持文化理想、信守國家政策」。推行各種教育措施，包括鄉鎮有圖書館、強化社教機構專業功能、落實學生輔導等，逐步達成教育機會均等的理想（國立臺灣師範大學圖書館，2020）。另為躍升師範教育，將全省九所師專於 1987 年全部改制為師範學院，提升國校師資至大學本科之水準。

1987 年，李煥任教育部長，特聘林清江回鍋擔任十年前即已當過的常務次長一職，先生不以為忤，欣然接受，本著「只要國家有需要便去上任」的讀書人風骨，繼續為教育大業奉獻自己的心力。這種只問做事不問名利，但求問心無愧的高風亮節令人感佩，也是公務員的最好榜樣（張國保，2000；葉季幸，2012）。

（五）創建國立中正大學

1989 年至 1996，先生任國立中正大學創校校長。連同籌備期的近九年時間，是林清江任期最長的職務，也是先生在我國高教事業具代表性的貢獻。胡夢鯨（2000）指出先生是一位具備人性化、理想化與效率化的好校長。他以「獨特、卓越與前瞻」的基本理念，創建中正大學成為一個具有下列特色的綜合性大學：(1)發展出前瞻性的建校計畫；(2)從事整體規劃；(3)全面均衡發展；(4)規劃大學城；(5)建立科際整合學術研究制度；(6)建立綜合教學制度；(7)建立全面導師制度；(8)先設研究所，再設大學部；(9)建立大學環境保護制度（胡夢鯨，2000）。

林清江一生耿介清廉，用人唯才。葉季幸（2012）指出在整個中正大學的建校過程中，工程費用高達數十億，自始至終都沒有和廠商有任何糾紛，也沒有後續的工程問題，可見得其操守廉潔。另先生至中正大學並未帶任何自己的班底，中正大學所聘用的教職員工，從工友至教授，均依相關規定，經過作業程序辦理，合乎法理情。筆者於1989年公費留美回國後，曾致函先生任教中正大學的可能性，先生回信可以面談，唯筆者收信時，由於碩士論文指導教授的引薦，已答應前往國立新竹師範學院服務，致無緣至中正大學任教，係筆者的憾事，也是深覺愧對恩師的地方。

（六）規劃與執行教育改革的工程

1994年9月至1996年12月期間，先生以中正大學校長，兼任行政院教育改革審議委員會委員，不但積極參與各項會議，亦且擔任《教育改革總諮議報告書》的主筆者之一，提出教育鬆綁、帶好每個學生、暢通升學管道、提升教育品質、建立終身學習社會，作為教育改革的基本方針。

1998年2月至1999年6月間，先生任教育部部長。為落實《教育改革總諮議報告書》之建議，教育部於1998年擬定〈教育改革行動方案〉，經行政院「教育改革推動小組」審議通過，以5年時程，自1998年7月至2003年，編列經費新臺幣1,570餘億元，實施12項工作計畫，包含：健全國民教育、普及幼稚教育、健全師資培育與教師進修制度、促進技職教育多元化與精緻化、追求高等教育卓越發展、推動終身教育及資訊網路教育、推展家庭教育、加強身心障礙學生教育、強化原住民學生教育、暢通升學管道、建立學生輔導新體制、充實教育經費與加強教育研究（教育部，2020）。其規模之宏闊、執行步驟之慎密，使臺灣的教育改革脫離以往做做改改，以及局部性改革的做法，而進入全面性改革的階段（國立臺灣師範大學圖書館，2020）。

（七）為教育改革鞠躬盡瘁

擔任教育部長一職，林清江抱著「為教育改革鞠躬盡瘁」的決心，全力衝刺，推動教育改革的龐大工程。日以繼夜，從不懂得休息，以致積勞成疾。1998年8月先生至榮總檢查，發現左腦長有腦瘤，但先生並沒有停下教改的腳步，在伽瑪刀治療後，不顧病魔纏身，仍在一個月期間跑遍全省各縣市，並主持22場教育座談會，即使臥病在床，也不時以電話垂詢各單位業務推動情形，並在病房批示公文（張國保，2000）。

先生不幸於1999年12月29日與世長辭，享年六十歲。一世聰明絕頂、精明幹練，滿懷教育改革理想與願景的大師走了，留下一張張教育改革藍圖，留下用心耕耘過的教育碩果，留下春風化雨的圖象，留下具豐碩又具有開創性的鉅著，

留下廉潔磊落、不求官位的高風亮節，留下為國家社會鞠躬盡瘁的榜樣。一代教育巨星殉落，誠為我國教育界的一大損失。

三、在教師專業的學說

先生在教師專業上的論述，和其在教育社會學上的學說論述一樣，具有完整性及前瞻性。林清江（1983）在〈教師專業精神的來源〉一文中，指出教師專業精神至少包括下列三點：長期的奉獻，加上能力的充分發揮，還要有歷史性的參與。長期的奉獻是根據豐富知識，建立於價值認同上的成熟行為表現；而長期奉獻一定要加上能力的充分發揮，沒有能力的充分發揮，尚不能稱為具有專業精神的教師；具有專業精神的老師，一定會注意歷史性的文化使命，集體寫下輝煌的教育史頁。

林清江（1983）亦認為教師專業精神的重要性亦有三點，亦即專業精神增加教師生活的樂趣，所謂「歡喜做，甘願受」便是這個道理。另外，教師專業精神可以增加教師工作效率，達成教育目的與功能。其三，教師專業精神協助教師參與教育史的創建，並對國家社會的建設，有其積極的貢獻。

為了培植教師的專業精神，林清江（1983）分析了四個教師專業精神的來源：師資培育機構、任教學校、社會環境和工作條件、個人修養。在師資培育機構方面，有三種因素影響教師的專業精神：一是教育知識體系的體認；二是教育專業權力的運用；三是教師專業認同的形成。在任教學校方面，研究指出任教半年的影響有時大於師資培育機構四年學習的影響力。而任教學學校的影響，可以歸納為三類：一是教師團體中的專業意識與次級文化；二是校長的領導及參與的可能性；三是學校文化與環境。在社會環境和工作條件方面，教師專業精神受教師職業聲望、實際工作條件與升遷發展機會所影響。在個人修養方面，教師專業精神亦有三個重要因素：一是教師自我省察，二是教師自我觀念，三是教師職業滿足。

四、對教師專業的啟示

綜觀林清江先生的事蹟與理念，有許多值得臺灣教育界，特別是老師們學習的地方。首先，對於師資培育機構而言，如何建構完整的教育知識體系，並將之傳授給師資生，並鼓勵師資生在實務情境中，加以有效應用，係師資培育機構的任務。其次，師資培育機構宜教導師資生理解與善用教育專業權力，例如專家權與人格感召權，並協助師資生形塑對教師專業的強烈榮譽感、責任感與使命感，這也是師資培育機構的職責。

對於學校而言，對於教師專業亦負有責任。教師專業的養成，師資培育機構固然負有責任，但是「學為良師」的關鍵期實係在教師任教之伊始，是故此時如何選派一位資深優良教師做為初任教師的「師傅教師」或「教學輔導教師」是傳承優良教師文化、協助初任教師解決教學問題、提升初任教師教學能力的關鍵。當然，教師專業的發展與校長的參與式領導、學習領導、建構式領導、教師彰權益能等息息相關。同樣的，校長透過卓越的領導，提升學校的環境與文化，亦在在影響教師的專業精神。

對於教育行政機關而言，教師專業的改善宜是施政的重點。在師道日益淡薄的今天，實有必要以實際的政策提升教師專業。首先，宜大力倡導尊師重道的傳統美德與觀念。其次，有效提升教師的薪資待遇，激勵教師工作士氣，例如給予教學表現優異的教師特殊待遇或獎金；給予有意願兼任行政職務的教師較高的職務津貼，以免現行「學校行政大逃亡」的亂象；給予擔任教師領導工作的教師減免授課時數。最後，有鑑於中小學教師無生涯發展的現象，實有必要早日規劃與實施教師自願申請式的教師生涯進階制度，例如教師任教滿五年可申請擔任教學輔導教師，任教滿十年可申請擔任研究教師。讓教師們除了具有「青出於藍」的成就感之外，亦有在教學上升遷發展的管道。

對於教師個人而言，林清江先生「一切為學生，一切為同仁，一切為教育」的理念實在非常值得學習。「孩子第一」（kid is first）相信係為人師表的初衷。然「初心易得，始終不易」，教師能常保這顆赤子之心，時時不忘初衷，是彌足珍惜的。其次，教師除了獨善其身之外，亦要有為同仁服務的初心，與同仁夥伴協作，建構一個共好的教學環境。

其次，林清江的名言：「人生三寶：終身運動、終身學習、終身反省。」亦是非常值得學習的。終身運動可保持身體健康，而能為教育界做更多、更久的服務。終身學習在當今的學習型的社會有其時代意義，因此教師必須要時時進修，做為一位終身的學習者。終身反省更有其重要性，它是一位教師之所以能成為「德藝雙馨」的教育家之關鍵。是故，教師實有必要處處檢討為什麼教學效能無法達到預期的目標，是自己的因素，是學生的因素，是家庭的因素，還是學校的因素？但無論因素為何，都要盡自己最大的努力去做計畫性的改進，這才是專業精神的發揮，而不是一味地將問題推給他人或外在環境。

最後，林清江先生「為教育改革鞠躬盡瘁」的精神，是令人尊敬與學習的。教師並不是教育改革的旁觀者，而是教育改革的參與者。唯有廣大的教師們認同與認真執行教育改革，教育改革才能有成功的機會。是故，老師並不只是在教學生而已，而是在從事教育歷史的參與工作。一部教育史，實是一部教師為教育犧牲奉獻、努力奮鬥的歷史。

五、結語

林清江先生誠為我國教育界的大師級人物。在教學上，桃李滿天下；在研究上，係我國教育社會學與比較教育的泰斗；在服務上，對於我國中小學、高等教育、師範教育、社會教育等皆有前瞻而卓著的貢獻。「哲人日已遠，典型在夙昔。」林清江先生的言行事蹟與學說是永遠令人景仰與懷念的。

參考文獻

- 林清江（1983）。教師專業精神的來源。**師友**，189，4-8。
- 胡夢鯨（2000）。憶千萬起跑點的開創者。**成人教育**，54，14-22。
- 治喪委員會（2000）。林清江先生生平事略。**國史館館刊**，28，224-226。
- 國立臺灣師範大學圖書館（2020）。學習社會的推手—林清江博士紀念會暨文物特展。取自<http://archives.lib.ntnu.edu.tw/exhibitions/LinChingJiang/intro.jsp>
- 教育部（2020）。重大教育政策發展歷程—教育改革。取自<http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=7>
- 張國保（2000）。悼念教改大師林清江博士。**成人教育**，54，2-9。
- 葉季幸（2012）。林清江高等教育思想之研究（未出版之碩士論文）。國立臺東師範學院，臺東市。



美國加州矽谷聖荷西大學「智慧教學、智慧學習與產業用人」金三角推動策略對我國之啟示

溫玲玉

國立彰化師範大學財務金融技術學系特聘教授

楊國湘

中華大學景觀建築學系副教授

自 20 世紀中後期起，位於美國北加州灣區的矽谷崛起，成為全球新科技的中心，不論是巨頭科技公司、網路軟體新創公司、獨角獸公司，矽谷可說是全球創新聖地和科技中心（葉志成，2017；Silicon Valley Index, 2018）。矽谷猶如創新引擎推動整個灣區科技與經濟的快速發展。數十年來，經歷技術浪潮的多次變革，矽谷企業所引領全球市場屹立不搖（環球調查，2017），儼然是創新與資訊結合的智慧城市。

本文是以「教、學、用」結合三者為一體的理念，應用於大學教育與產業連結的實例，以美國矽谷聖荷西大學（San Jose State University）為例，綜整分析供需智慧化的原則，建構智慧教學、智慧學習與產業用人金三角模式（Golden Triangle Model），搭起良好的產學銜接橋梁，培育學生的知識與技能符合未來職場所需的人才。藉由教師智慧教學、學生智慧學習與產業用人密切接軌的實務案例，以作為我國高等教育人才培育的借鏡。

一、智慧教學與智慧學習之內涵

智慧城市（Smart City）是運用各種資訊技術與創新概念，整合城市的系統和服務，以提升資源運用的效率，優化城市管理服務，改善市民生活品質（維基百科，2020a）。智慧教育是智慧城市重要的一環，智慧教育所涵蓋的兩大主軸是教師的智慧教學與學生的智慧學習，開創自我調整「教」與「學」新格局，全面提升教學品質與學習體驗，並為教育管理決策提供全方位的決策資訊，以符合產業用人之需，讓產學合一締造智慧教育的亮麗成果（平安智慧城市，2018）。

教育部（2017）應用「智慧城市」的概念於教學與學習領域，「前瞻基礎建設校園數位建設」計畫下的「智慧學習教室」，即是促使學校更新及提升班級教室的資訊應用環境，結合數位教學與學習策略，讓教師能運用資訊科技於輔助、互動及進階（創新）教學需求。所謂的「輔助教學」是指運用資訊科技輔助教學，利用教材展示、多媒體影像、聲音展現，抽象概念說明、實物投影呈現等，以強化教學的應用。藉由資訊科技輔助的「互動教學」，提升課堂即時評量、回饋、補救教學等雙向師生互動的學習模式。加上以「創新教學」利用運算思維、虛擬實境（AR/VR）、AI、物聯網生活應用、行動學習、跨國學習、專題學習、數位

製造、PBL、MOOCs 等創新科技融入教學應用。主要發展多元教學模式，以學習者為中心增進學生學習興趣與成效（教育部，2018）。

二、應用科技與創新之產學接軌四大策略

本文以美國加州州立大學--聖荷西大學（San Jose State University, SJSU）為例，闡述 SJSU 如何應用智慧教學與智慧學習創造產學密切合作的利基，培育實用人才以符合矽谷高科技產業的需求。彙整與分析 SJSU 的智慧教學與智慧學習的產學無縫接軌的四大策略，分別是：(1)整合教、學、用機制之藍圖建制面策略；(2)落實智慧教學與學習之執行面策略；(3)檢視智慧教學與學習之績效面策略；以及(4)改善智慧教學與學習之機制面策略，分述如下：

(一) 整合教、學、用機制之藍圖策略

1. 建立「教、學、用」三方鼎立的藍圖，彼此環環相扣密不可分，包括：智慧教學、智慧學習與產業用人的互動機制，形成如圖一的金三角模式（Golden Triangle Model）。

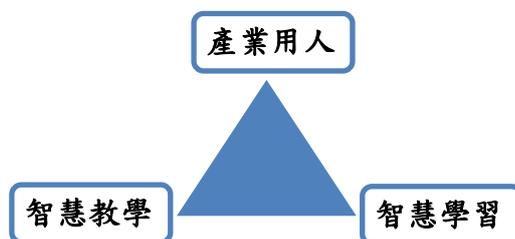


圖 1 智慧教學、智慧學習與產業用人的互動機制—金三角模式圖

2. 建構成功生涯的藍圖（Blueprint for Career Success）

SJSU 商學院（Lucas College and Graduate School of Business）的人才培育目標依據矽谷產業需求，規劃大學生四年的「成功生涯藍圖」，分為四大關鍵領域（key areas）—學術與個人成長（Academic and Personal Growth）、生涯探索與準備（Career Exploration & Preparation）、產業接觸（Exposure to Industries）與專業化/職業化（Professionalism）。大一至大三每學年都有相對應的 5-7 個檢核指標，大四聚焦於 1-3 個的就業指標，總共四年有 76 個指標。運用舉矩陣表帶領學生朝預定的指標前進。學生大一入學就清楚認知求學過程必須達到的專業知識、技能與態度指標（硬實力與軟實力）。讓學生參與專業社團、獲得生涯中心的資源與協助（Handshake Program）、爭取業界實習（internship），做好畢業前

的就業準備（SJSU, 2018a）。SJSU 畢業生進入矽谷工作的人數與比例，連年蟬聯龍頭老大的寶座，而且高起薪更享譽全球（溫玲玉，2019；Lucas College and Graduate School of Business, 2018），主要是因為智慧教學與智慧學習精確對準產業人才需求。

（二）落實創新與智慧教學以及智慧學習之執行面策略

SJSU 的教學重視組織流程線上化，提供便捷的課程發展，規劃系統化的學習內容，以及研發多樣化的教學策略。學生參加 Canvas 校園教學平台的線上學習學位計畫（online learning-eCampus program）的人數，達 2,000 多人，而且 e 化課程普及化是「線上學習學位」全美最具規模的學校之一（溫玲玉，2019；SJSU, 2018b），就其具體策略說明如下。

1. 創新與智慧教學策略

- (1) 業界高階主管參與課程規劃—聘請產業高階主管參與課程諮詢委員會（Curriculum Committee Board），協助規劃課程，以符合產業創新實務人才需求趨勢。
- (2) 必修課程內涵業界 20 小時實習時數—以認識職場環境與了解實際產業的工作情境，並輔導與諮詢協助實習的學生大力鼓勵學生業界實習（internship）—生涯中心（Career Center）主動進班宣導，提供「握手」（Handshakes Program）、校園徵才、Internship 的諮詢謀合服務。同時在學校網站提供互動諮詢與協助的平台。
- (3) 全面提升多元的教學設計—倡導實際互動的教學方式，強調動手做的能力（hands on experiences），並以團隊專題製作（team project）培養學生硬實力與軟實力，讓學生撰寫企劃書為非營利組織/弱勢組織募款（fund raising for nonprofit organizations），讓學生親身體驗撰寫企畫書與募款的實務經歷。
- (4) 教材選用—教學個案分析以矽谷產業的「實際公司」為案例，藉由網站、報表、數據與訪談等資料，培養學生彙整資料、溝通、批判分析、團隊合作與解決問題的能力。

2. 智慧學習策略

- (1) 教師與學生善用學校教學平台—學校教學平台（Canvas）提供良好「教與學」的機制，每學期都對老師與學生如何使用平台進行培訓，同時也有專人負責提供諮詢與輔導。資訊化的系統學習、平台動態的互動交流，提升學生的學習成效。
- (2) 多元的學生專業社團—商學院有 19 個學生專業社團，學生可自願參加不同的社團。藉由社團所舉辦的演講、企業參訪、專案合作與實習活動等，拉近

學生與產業的互動關係，並協助學生建立人際網絡。社團幹部大部分每學期更換，讓學生有機會訓練領導統御、溝通協調、解決問題與報告技巧的能力。

- (3) 圖書館為專題製作提供智慧學習設備—設置多個「專題討論區」，提供大螢幕、圓形沙發、討論桌椅、白板等設備，便利小組討論與運作。
- (4) 提供學生創新創業的實務中心—學校有多個實務研究中心，協助學生微型創業的機會。以「Ideas Center」為例，結合商學院研究中心與學生專業社團。中心除了提供創投財務的資助、銀行貸款的支持、律師智慧財產權的協助，同時還有企業顧問（mentor）提供創業指導。有別於一般創新創業課程只是紙上談兵，「Ideas Center」是以學生積極自主創業為主，真正輔導學生實際創業。每年舉辦全校性的「實務」創業計劃書競賽，聘請業界主管擔任評審並提供高額獎金。參賽者的計畫書都必須具有實質運作、銷售實績與顧客意見調查分析，將課程理論化為創業實務。

(三) 檢視智慧教學與智慧學習之績效面策略

在「教、學、用」的金三角模型中，「智慧教學」與「智慧學習」是檢驗過程績效，而「產業用人」即是結果績效，可分為三方面說明：

1. 學校委請 LinkedIn 協助蒐集分析大數據（big data）的資料，針對不同工作職務進行分析，將其所需的技能發展出一套「技能配對指標」（Skills Matched Index）。教師授課時，將此技能指標融入課程教學，讓學生可以更清楚職場需求。以軟體工程師為例，除了資訊專業知識技能外，還有解決問題、創意思考、團隊合作、溝通協調等能力。此為畢業生檢驗智慧教學與智慧學習績效的重要參考指標。
2. SJSU 的商學院通過 AACSB 認證與工學院通過 IEET 認證，意味管理教育與工程教育品質符合國際認證標準，代表持續的教研品質保證、明確的使命目標及長期改善的承諾（維基百科，2020b）。
3. 每個學院都有其培育目標，以商學院為例，學院目標有六項：商業知識（business knowledge）、溝通（communication）、道德意識（ethical awareness）、領導統御團隊與多元性（leaderships, teams and diversity）、批判思考（critical thinking）與創新（innovation）。這些目標即是畢業生核心能力的檢核指標，畢業生的就業狀況更是顯現學校教學與學生學習是否符合產業的需求。

(四) 改善智慧教學與智慧學習之機制面策略

SJSU 是以培育「實務致用」人才為主的州立大學，具有多元文化的校園環

境，畢業生具有創新與開闊的國際觀，檢視其智慧教學與智慧學習之機制面策略有四：

1. 智慧教學、智慧學習與產業用人的互動機制，所謂的金三角模式是相當務實的理念與做法，加上有 LinkedIn 大數據為基礎的「技能配對指標」建立與落實，實為具體可行的「教、學、用」的藍圖策略。惟因剛起步仍有調整與修正的空間，假以時日才會有較明顯的成果差異。
2. 提升業師的教學知能，以利教學成效。絕大部分的兼職業師擁有豐富的實務經驗，惟教學專業素養與教學方法，以及線上多元媒體應用仍有進步的空間。若學校能加強業師智慧教學的培訓，可讓其兼具理論與實務的教學專業知能。
3. 商學院與工學院研究所的國際學生所占比例甚高，宜多關注課堂教學的多元文化融合。依據學生的學習背景與學習方式，正確的協助學生如何運用智慧教學與智慧學習，加強輔導多元文化學生從校園邁向職場。
4. 強化生涯中心（Career Center）的功能，建議參考商學院整合「教、學、用」機制之藍圖策略的指標，自大一入學即加強宣導，協助學生能順利在畢業前做好就業前的準備。

三、結論

「智慧城市」運用高科技創新來創造人類的福祉，持續創新生態以改善市民生活品質。智慧教育即是其中重要的關鍵面向，教育人才以符合產業與社會所需，是教育的重要目標。

智慧教育是結合現在的科技趨勢，智慧化的教學，鼓勵 e 化、I 化的互動；學生經由多元方式的智慧學習達到與時俱進，才能符合科技進步的業界人才需求。「Backpack to briefcase」（從書包到公事包）是時下大學商學院的口號（School of Business, Villanova University, 2019），從大一就開始培育專業發展，一路到大四畢業，即可從學校的「書包」轉換成職場的「公事包」，達到適性、適才、適所，才能成功轉換學生身分成為企業人士。

筆者因榮獲 2018-2019 美國「傅爾布萊特資深學人獎」（Fulbright Senior Scholar Grant），經歷於加州矽谷一年的質性研究，訪談超過五十位高科技產業的中高階主管、具有豐富產學合作經驗的教授、學生、市政府官員、科技部與工研院駐矽谷的負責人等。感受到教育必須由產業積極主動的投資人力與財力，帶動

學校的課程的研發與教學創新。相對的，學校的學術研究能量亦是引領產業的研發的種子。產學的合作必須無縫接軌，才能供需相符，締造佳績！

本文結合大學教育與產業人才的供需理念，以美國矽谷聖荷西大學（SJSU）為例，藉由訪談與資料彙整智慧化教育的供需應用，建構智慧教學、智慧學習與產業用人金三角模式（Golden Triangle Model），搭起良好的產學銜接橋梁，培育學生的知識與技能，以符合職場所需的人才。冀望藉由教師智慧教學與學生智慧學習的無縫接軌的案例，作為我國高等教育人才培育的借鏡。

謝誌：筆者很榮幸榮獲美國國務院 2018-2019 傅爾布萊特資深學人獎「Fulbright Senior Scholar Grant」，特別感謝 Fulbright Taiwan Foundation 與美國國務院 IIE（Institute of International Education）提供筆者此生難得的機會赴美國矽谷一年研究高科技產業的人力資本；謝謝 host university –San Jose State University 提供優質的研究環境與資源，以及感謝參與本研究的受訪者（高科技業界的中高階主管、大學教授與行政主管、政府機構主管與學生等）的熱情接待與分享寶貴的實務經驗，才能讓本研究得以順利完成。

參考文獻

- 平安智慧城（2018）。取自 <https://baike.baidu.com/item/%E5%B9%B3%E5%A%E6%99%BA%E6%85%A7%E5%9F%8E/23161859#1>
- 教育部（2017）。「**前瞻基礎建設校園數位建設**」。取自 <https://baike.baidu.com/item/%E6%99%BA%E6%85%A7%E5%9F%8E%E5%B8%82>
- 教育部（2018）。**強化數位教學暨學習資訊應用環境計畫。政府科技發展中程個案計畫書**。臺北：教育部。
- 溫玲玉（2019）。略論市場需求導向高科技產業人才發展模式—以美國矽谷聖荷西州立大學（SJSU）為例。**臺灣教育評論月刊**，8(1)，77-82。
- 葉志成（2017）。**新興產業發展與地域關係之研究—以美國矽谷/舊金山為例**。美國舊金山：科技部駐舊金山科技組。
- 維基百科（2020a）。**智慧城市**。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/%E6%99%BA%E6%85%A7%E5%9F%8E%E5%B8%82>
- 維基百科（2020b）。**國際商管學院促進協會**。取自 <https://zh.wikipedia.org/>

wiki/%E5%9C%8B%E9%9A%9B%E5%95%86%E7%AE%A1%E5%AD%B8%E9%99%A2%E4%BF%83%E9%80%B2%E5%8D%94%E6%9C%83

- 環球調查（2017年7月14日）。透視「世界三大灣區」(3)：矽谷城舊金山灣區活力源泉。取自 <https://kknews.cc/tech/xrnx6zo.html>
- Lucas College and Graduate School of Business (2018). *Blueprint for Career Success*. San Jose, CA: SJSU. Handout.
- San Jose State University (2018a). Handshake. Retrieved from <http://sjsu.joinhandshake.com>
- San Jose State University (2018b). Curriculum. Retrieved from <http://www.sjsu.edu/gup/ugs/faculty/curriculum/index.html>
- School of Business, Villanova University (2019). Backpack to briefcase to professional development curriculum. Retrieved from <https://www1.villanova.edu/villanova/business/undergraduate/Curriculum/backpacktobriefcase.html>
- Silicon Valley Institute for Regional Studies. (2018). *2018 Silicon Valley Index*. Retrieved from <https://jointventure.org/publications/institute-publications/1640-2018-silicon-valley-index>



淺談大學生的英語學習動機

宋明君

朝陽科技大學幼兒保育系助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、緒論

英語無庸置疑已成為全世界最大的通用語言，網路上百分之八十的資訊都是英文，四分之三的電子郵件是以英文往來。三分之二研究人員或專業人員透過英文的期刊或文件獲取新知（Pimienta, Prado, & Blanco, 2009）。全世界常用的社群軟體中，近百分之四十的人用英語溝通（Wikipedia, 2020），更不用說有七十多個國家將英語列為官方語言（維基百科，2020），英語力儼然成為全球化下的必備關鍵能力。而我國從 2008 年起啟動「提升國人英語力建設計畫」（行政院研究發展考核委員會，2009），教育部更希望大學以英語作為畢業門檻（教育部，2004），然提升英語力的最大障礙在於學習英語的動機，而本文擬就影響大學生英語學習動機的相關因素進行探討。

二、提升大學生英語力的措施

隨者全球各種關稅貿易協定及區域聯盟的形成，具備國際溝通能力，成為人才培育的當務之急。然從官方到民間都察覺到臺灣學子在英語能力的雙峰化趨勢（國立臺灣師範大學英語學系，2002）。行政院亦就國人英語溝通運用能力偏低與生活環境國際化與友善度不足此二項議題，責成相關部門擬定相關策略，其中有關教育的部分包括厚植英語力專業人才並解決英語學用不足狀況，建置英語情境以活化英語學習，強化國際化的人才培育，據此編列三年 5.2 億的經費（行政院研究發展考核委員會，2009），足見對英語能力的憂心與重視。教育部亦設立英語文教育行動方案，召集專家學者共同針對國內英語教育的缺失進行診斷，並確立了八項目標，包括規劃能力指標與制定課程綱要、改進英語教學與研發英語教材、改善評量方式與鼓勵英語檢定、培育優質師資與落實在職進修、營造英語環境與提升學生興趣、落實補救教學與縮短城鄉差距、推展學校特色與促進國際交流、建立評鑑制度與強化輔導策略（張武昌，2014），據此要求各大專院校提出具體目標並陳報執行成效。教育部亦於 2005 年建議各大專院校採用「歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構（Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR）」（Council of Europe, 2001），作為大學的畢業門檻。大多學校以通過 CEFR B1 程度的英文檢測做為畢業門檻，有些學校訂在 CEFR B2 程度。

三、畢業門檻與英語學習動機

對此政策，研究指出有半數的學生持肯定及正面的態度，認為設立門檻有助於日後的就業與升學（蘇紹雯，2005；廖熒虹，2010），然亦引起某些科系的學生亦高度反彈。其中一位政治大學法律系學生對校方提起行政訴訟，而最高行政法院對此做出大學以英語作為畢業門檻應屬無效之判決。此外，相關學者亦紛紛對英語門檻策提出各種檢討與反思（何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳鈺萱，2013）。有學者認為以英檢做為畢業門檻的政策是利用獎賞、懲罰及因自尊產生的壓力激發學習（Ryan & Brown, 2005）。但獎賞與懲罰屬於外在動機，應設法將其轉化成學習者的內在學習動機才是更好的解決之道（Cheng et al., 2014）。亦有學者認為學生在準備測驗時所付出的努力程度，主要取決於測驗的重要性，對於高額孤注型測驗（high-stakes testing），效益、時間、環境……等各種因素都會影響追求成功的動機（Ryan & Weinstein, 2009），古代之癡迷科舉的范進，現代之拒絕聯考小子的吳祥輝皆為實例。

四、影響英語學習動機的因素

過去相關研究大致將第二語言的學習動機分為環境因素、外在因素、內在因素（Deci and Ryan, 1985；Dörnyei, 2001）。在環境因素方面，社會文化脈絡常常強烈影響學習第二語言的動機，例如歐盟就透過語言政策來促進歐洲各國的凝聚力，並揭櫫五項語言政策—歐盟多語文化、語言多樣性、相互理解、公民素養、社會凝聚力（Council of Europe, 2011）。而英、美、澳等英語使用國家也同樣鼓勵其國民學習第二外語，美國將其國外語學習指標歸納為五大核心，即五個 C 開頭的字—溝通、文化、連結、對照和社群（National Standards in Foreign Language Education Project, 1999）。澳洲則是四個 E 開頭的字為其核心—平等、經濟、豐富、外展（Lo Bianco, 1990），讓國民了解學習第二外語之核心價值來激發其動機。另在外在因素方面，如強制性測驗、獎學金、家長期望、工作需求…皆會影響學習英語的動機，尤其在留學移民考試、升學考試、分班測驗…等類似一試定終身的測驗中，外在因素的影響就相當巨大（Noels, 2005）。而就內在因素方面，Deci 與 Ryan（1985）提出自我決定理論，認為自主性、自我效能及與自我相關性三項因素才是個體願為達成目的而自我承諾的關鍵。Eccles 和 Wigfield（2002）亦提出重要性、興趣、效用、成本四種工作價值觀才是決定個體努力的重要動機。

綜觀這些從外到內的各項因素，往往都相互牽動，內在動機受到外在動機的刺激，外在動機又源自環境因素的耳濡目染。動機往往來自每次學習的成就感及學習後產生效用之間的互持並進，以芬蘭這個各國在教育上最欲效法的國家為例，幾乎每個芬蘭人都能用流利的英語與人溝通，而該國的新聞及報紙中有百分之八十都是來自全球的動態消息與國際間的重大事件，與我國新聞網充斥著的小

車禍、小盜竊……等瑣碎的街頭小道消息截然不同。芬蘭的兒童從小就培養出國際觀，因而從環境、外在到內在都提供了學習英語的學習動機。

五、結論與建議

我國即使幾乎所有大學都配合教育部的政策，祭出英檢做為畢業門檻的規範，然對許多大學生，此仍無法激勵其增加英語學習之動機。雖其背後有諸多源自環境因素、外在因素與內在因素，然透過若干教學及教材方面的措施的改善，仍能引導與促進大學生學習英語之內在動機。就此，筆者拋磚引玉提出數項建議。首先，建議教師多利用社群媒體與學生保持多面向之教學，並同時瞭解學生的庭背景與性向，以進行個別化的輔導。第二，學習教材採用跨國際與跨領域的多媒體素材，如 BBC、NPR、CNN、VOA……等，除可加強聽力訓練和口語學習，亦可培養與外國人聊天的主題。第三、善用英語教學軟體與自主學習系統，啟動學生個別化與主動式的學習，並建立形成性評量的機制來部分取代目前的英檢制度。第四、降低通用英語（English for General Purpose, EGP）的比例，增加職場英文或專用英語（English for Specific Purpose, ESP）的數量與類型，數量如職場的主題與活動、詢問或請求等功能性的口語；種類則如商用英文、學術英文、科技英文、法律英文……等。

綜合上述，欲提升大學生的英語學習動機，除了營造環境動機及外在動機，促進學習的內在動機更是重要，透過實用性與功能性的教材、教師個別化的互動與引導、以多媒體增加學習的自主性與自我效能，從興趣、效用、成本來理解大學生的價值觀……等，相信能夠逐步改善我國大學生的英語學習動機。

參考文獻

- 行政院研究發展考核委員會（2009）。**提升國人英語力建設計畫**。行政院 98 年 9 月 23 日院臺教字第 098093279 號函。
- 何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳鈺萱（2013）。我國大學英語畢業門檻政策之檢討。**教育政策論壇**，16(3)，1-30。
- 國立臺灣師範大學英語學系（2002）。**國民中學學生基本學力測驗英語雙峰現象及改進措施**。教育部。引自<http://rportal.kib.ntnu.edu.tw/handle/20.50012235/74109>
- 張武昌（2014），臺灣英語教育的「變」與「不變」：面對挑戰，提升英語力。**中等教育**，65(3)，6-17。

- 教育部（2004）。教育部未來四年施政主軸行動方案。取自<http://www.edu.tw/uwerfule/url/20121102842/a931022.doc>
- 廖熒虹（2010）。技專校院學生英語畢業門檻之態度初探。國立虎尾科技大學學報，29(3)，41-60。
- 維基百科（2020）。英語國家和地區列表。取自<http://zh.wikipedia.org/wiki/英語國家和地區列表>。
- 蘇紹雯（2005）。英語畢業門檻相關規定之需求研究：技職大學生的看法。國立高雄師範大學教育學系教育學刊，24，47-66。
- Cheng, L., Klinger, D., Fox, J., Doe, C., Jin, Y., & Wu, J. (2014). Motivation and test anxiety in test performance across three testing contexts: The CAEL, CET and GEPT. *TESOL Quarterly*, 48, 300-330.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2011). *Council of Europe language education policy*. Retrieved from <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Lo Bianco, Joseph (1990). Making language policy: Australia's experience in Baldauf, R. B. Jr. and Luke, A. (eds.) *Language Planning and Education in Australasia and the South Pacific*, (Multilingual Matters 55) Philadelphia, Clevedon. Retrieved from http://www.multiculturalaustralia.edu.au/doc/lobianco_1.pdf
- National Standards in Foreign Language Education Project (1999). *Standards for*

foreign language learning in the 21st century. Lawrence, KS: Allen Press, Inc.

- Noels, K. A. (2005). Orientations to learning German: Heritage language learning and motivational substrates. *Canadian Modern Language Review*, 62, 85-312.
- Pimienta, Prado, & Blanco (2009). *Twelve years of measuring linguistic diversity in the internet: balance and perspectives*. Information Society Division, Communication and Information Sector, UNEACO.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2005). Legislating competence: High stakes testing policies and their relations with psychological theories and research. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 354-372). New York, NY: Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7, 224-233.
- Wikipedia (2020). *English as a lingua franca*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/English_as_a_lingua_franca



大學實施動物保育跨域課程之做法與啟示

陳昱宏

臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授

一、前言

課程與學習內容的發展是教育品質良窳的關鍵因素之一（吳清山，2005）。現今實施的十二年國民基本教育，從國小到高中階段，無論是統整性主題課程、專題課程、議題探究課程等，都能看到跨領域、跨學科的課程規劃與發展。而實施跨領域課程的目的，主要希望學生能透過面對與解決真實世界的問題，學習應對未來生活與職場各種挑戰的精神與態度。高等教育已實施跨領域課程多年，除了培育學生認識不同的專業領域，擴展學生的學術知能與專業視野，同時也將新的元素帶入原有的單科專業領域，引發更多元的創新發展或產生新知識。而隨著全球化趨勢的快速變遷、教育改革的需求，以及日漸複雜的社會議題等，高等教育更應思考彈性調整其角色與教育內涵，培育有別於傳統單一專業教學模式的跨領域人才，以滿足社會與產業的需求，並善盡高等教育的社會責任。

二、動物保育跨域課程之意涵

跨領域課程包含專業領域與學科間的交流互動，以及各種知識和技能相互啟發、協調、整合的活動，進而產生不同的學習內涵與型態。張嘉育、林肇基（2019, p.33）指出跨領域的方式，可分為「多學科：學科分工的跨領域」、「跨學科：學科交流的跨領域」、「超學科：學科轉變的跨領域」的學科合作與連結類型。而本文所探討之課程（學習設計與實作），由「課程教學」專長與「媒材設計」專長（本文作者）兩位教師協同跨領域授課，同時與臺北市立動物園進行學術與產業的跨領域協同合作，以動物保育為主軸，配合動物園的主要遊客（小家庭成員與兒童）的閱讀與學習需求，將相關知識重新整理與設計，搭配數位與互動科技，將動物保育的觀念與相關資訊，帶入遊客平日使用的手機、平板或電腦的應用程式中，讓遊客能更以輕鬆、有趣、互動的方式，學習動物保育相關知識，同時達到推廣動物保育重要性的觀念。

參與課程的大學生則需要學習與整合以下能力：學習內容設計的基礎、數位與互動科技技術、動物保育相關知識、評估使用者需求與習慣等，並於課程最終產出動物保育應用程式，於臺北市立動物園每年的生肖特展活動中呈現，提供有興趣瞭解動物保育知識的學習者，能自由探索、學習的數位資源和學習材料，進一步瞭解和動物園展示的動物、昆蟲、生態環境等有關之基礎知識及概念，同時也架設「諾亞方舟～動物保育數位學習園地」網站，提供有興趣運用相關資源的學習者交流互動的空間。

現今大學所實施的產學合作課程，多以引進業師進入校園教學，透過分享或帶領學生實際體驗現場實務的活動與做法，加速學生整合所學之理論與實務。本文所論述的課程，大學生在選修課程前，已在一、二年級修過基礎的教育概論、學習心理學、學習設計、數位設計、互動科技等專業知識與技能；在課程進度規劃以 ADDIE (Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate) 模式進行學習內容的分析、設計、發展、實施與評鑑，一方面強化學生的前述多項專業知識與技能，另一方面讓學生將所學應用於實務現場，結合所學的知識、技能與現實的情境脈絡，過程中不斷的磨合、協調、修改，有助於學生養成跨領域整合和創新思考的能力。

過程邀集教育、課程、數位設計、互動科技等領域的專家學者，協助課程的規劃與設計，以及評鑑學生的設計成果，同時也邀請動物保育員提供動物保育知識與現場的實務經驗，以及動物園訪客（家長和兒童）的學習需求，協助學生的設計成果能更聚焦，並能實際應用於動物園展演活動，供訪客學習使用。學生也能透過設計、分享、發表、評鑑與互評，從歷程中滾動式修改設計與持續學習。因此，在課程學習內容的設計與規劃屬於「跨學科」的跨領域合作；而在每次階段性成果發表、評鑑，以及總成果發表、展演活動規劃上則屬於「超學科」的跨領域合作，是一種綜合不同跨領域型態的跨領域課程規劃。

三、實施動物保育跨域課程之挑戰

高等教育多元的專業科目，學習內容包羅萬象，進行跨領域課程的合作、整合學習內容與教材設計，尚存許多值得探討與發展的議題和空間。根據筆者與系上、他系教師合作，實施跨域課程多年之經驗，並參酌相關研究，思考執行本文案例：「動物保育跨域課程」時，待解決的問題與困境。

(一) 跨域整合多元專業領域

Millar (2016) 指出大學的課程是一種特定專業知識的教導與學習，聚焦單一學科知識的專精與深化，協助學生奠定扎實專業知識的基礎，並為培育未來的產業與研發人才紮根。跨領域的意義不在打破專業學科的架構，而是加深學科間的互動與交流，藉由面對同一主題、問題、困境，進行一連串的協同探索、研究和嘗試，綜合跨學科的知識與技能，產生有別於單一學科之新知識或創新的解決方案。本文探討的課程，則包括將動物保育知識轉化為適合學習者的學習內容、知識點的銜接與設計、圖文編排設計、繪圖風格與色彩、互動方式等是否符合學習者年齡等，都是大學生整合所學知能，進行跨領域實踐與應用的真實情境。因此如何有效整合動物保育、課程設計、教材設計、圖文編排、數位應用等專業知識與技能，並將之用於設計符合動物園訪客使用與學習需求的

動物保育數位教材，在跨域攜手、整合多元知能，正是課程設計、教導與學習上需要克服的第一個關卡。

（二）規劃培育未來人才能力

高等教育肩負培育高階與專業人才的責任，隨著世界快速變遷與職場多樣化的需求，大學教育應能與時俱進，為培育具備跨領域能力、發展多元專業知能、拓展知識視野的未來人才。Merck & Beermann（2015）指出跨領域合作是教育永續發展的方式之一。結合當代的各種議題和問題導向與專題式學習的跨領域合作，能讓學生親身體驗、面對實務現場或實際議題時，應該應用與具備的知識與技術能力，並在過程中不斷分析、討論、修正、整合所學知能，直到解決問題。而本文探討的動物保育跨域課程之目標，就是希望透過課程教導學生設計數位教材的基本知能，結合動物保育員的專業知識，以及動物園提供的實務環境，讓學生能從和動物保育員與動物園訪客的互動情境脈絡中，逐步引起學習動機、發掘問題、解決問題，最終能引發自主學習，藉此培養學生整合不同知識體系的能力。

（三）教導與學習成效的評估

本文論述之動物保育跨域課程的實施是學校教育結合動物保育之實踐歷程，需經過長時間的磨合、嘗試與施行才能觀察其效果，無法於課程結束的當下（學期末），瞭解學生完整的學習成效或課程效能。跨領域專家學者的教學內容、審查與評鑑方式也在課程進行過程中，不斷滾動修正調整，因此在教學的效益不易評定，更遑論評估學生的學習成效。因此，如何建立完善且系統的機制加以檢視，是一項重要課題。

四、強化動物保育跨域課程之做法

綜上論述，在規劃課程的過程，參與課程的跨領域專家、學者應透過不同的協作方式，並由授課教師隨時提供相應支持，促其成功運作。以下茲就強化課程運作的做法與策略提出建議：

（一）整合跨域專業成長

透過跨領域整合各種專業知能的學習方式，讓學生接觸更多元的知識與學習內容，擴展知識視野。由於廣邀多門學科與專業領域的專家、學者參與課程，為推展及深化跨域課程的實施成效，應能採取與已行之多年的「教師專業成長社群」類似之模式，透過群協作的方式，讓參與成員共同針對課程願景、施行

方式、教學內容轉換、學習評估方式、展演成果等，進行多方討論與凝聚共識。同時也可藉由群組的運作方式，針對彼此的專業與協同方式進行深度探討，除聚焦提升學生的學習內涵和成果展現，也能彼此學習、對話、相互瞭解不同專業領域的特質與思考模式，有效提升教導與學習的質量。

（二）跨界能力永續學習

未來的社會與職場，存在許多議題與問題無法端賴單一領域或學科完成，因此在心態上應能整合多元能力、廣納多方專業領域合作，在能力上應能與不同領域的人才協同合作，才能因應變動快速的時勢發展。張嘉育、林肇基（2019）指出創新思維、溝通力、團隊合作力，是培養跨領域的能力與特質的核心競爭力。透過尊重不同的專業、理解彼此的差異，並尋求共通的合作、互動模式，進而將所學應用於解決未來職場、生活所面臨的問題，正是跨領域學習的一環。因此在本課程中，學生採能力異質性分組，由具備不同知識與技能的學生協同合作，進行數位教材設計，並於每次的設計、發表與分享後，由專家、學者進行評鑑、回饋外，也由各小組進行組間互評，藉此理解不同領域、專業、個體的認知與思考模式。而在數位教材發展到評鑑的階段，也讓學生帶著原型初稿設計，進入小學教學現場，實際與國小學童、家長進行互動，以瞭解與動物園訪客同齡的學習者之實際需求（包含閱讀理解、互動操作體驗、美術風格偏好等），同時讓大學生進一步將理論知識與技能和現場情境產生連結，獲得親身的體驗與認知，從而獲得將所學應用於未來多元問題與議題上的能力。

（三）課程實踐多元回饋

為深化學習效果，讓學生習得跨界整合能力，課程中運用問題導向和專題式學習，讓學生分組進行設計，透過成員間的對話、發展、設計、省思，讓學生脫離學習單一學科的知識面向，進行多元視角、不同專業、不同方法的統整，以創新的思維或更全面的思考解決面臨的問題。同時親身進入動物園現場、與保育員和動物園訪客間的互動和對話，也有助於學生有機會直接參與活動、實際創作，以及貼近學習者，並從真實情境中獲得回饋，也能加速自我的反思與明辨性思考。在每個設計發展階段，皆安排學生小組發表階段性成果，將課程中由專家、學者和保育員提供的知識和技能，透過自己親身的認知與學習經驗，轉化成知識分享給同儕，加上期末的總成果發表和隔年的動物園展演發表活動，讓學生於不同階段，都能獲得專業的建議，以及學生間小組互評的回饋，提供參與課程學生正向、專業且實質的收穫，藉此相互學習與成長。

五、結語

跨域課程之本質應從學習者的角度出發，以學習者在特定場域、產業現場，結合真實生活、解決現實問題所需要的知識與技能為起點，透過跨領域的專家、學者，將知識、技能與應用的教材教具，轉換為系統化、結構化的學習內容，讓學習者可以更快地吸收理解、更簡單地連結知識與現場經驗，以切合情境脈絡完成跨領域的統整。而跨領域課程執行的歷程，包括學校和動物園的專業知識與技能之教導與學習、學生於學習後能整合應用於設計動物保育教材、能與同儕分享知識和設計成果、能與參訪動物園的家長與兒童進行互動，運用教學、提問、討論、發表、審查、指導、同儕互評等方式，讓學生對學習更有意願，並能逐步邁向主動探索、自主學習。學校與動物園等各領域專家、學生們在歷程中也能相互學習、支持與成長，同時更瞭解學生和動物園遊客的學習需求，參與整個歷程的所有成員，同時身兼教學者與學習者的角色，無時無刻都在學習和成長。

參考文獻

- 吳清山（2005）。優質學校中課程發展、教師教學與專業發展之指標內涵及實踐策略分析。載於吳清基、張明輝、吳清山、林天祐、王巧媛、余學敏、謝勝隆、徐作蓉（合著），**優質學校**（頁30-40）。臺北：教師研習中心。
- 張嘉育、林肇基（2019）。推動高等教育跨領域學習：趨勢、迷思、途徑與挑戰。**課程與教學**，22(2)，31-48。
- Merck, J., & Beermann, M. (2015). The Relevance of Transdisciplinary Teaching and Learning for the Successful Integration of Sustainability Issues into Higher Education Development. In W. Leal Filho, L. L. Brandli, O. Kuznetsova, & A. M. F. d. Paço (Eds.), *Integrative Approaches to Sustainable Development at University Level: Making the Links* (pp. 19-25). Cham: Springer.
- Millar, V. (2016). Interdisciplinary Curriculum Reform in the Changing University. *Teaching in Higher Education*, 21(4), 471-483.



發展技術型高中全方位輔導學生的學習歷程檔案——以機械科為例

方慶豐

國立西螺高級農工職業學校教師兼教務主任
國立雲林科技大學技術及職業教育研究所博士生

程俊堅

國立西螺高級農工職業學校校長

一、前言

因應新課綱實施和四技二專統測新版的考招，技術型高中學生學習歷程檔案的重要性大幅提升，未來升讀科技大學不再只看統測成績，而是要展現個人特色和適性發展的學習軌跡，故學習歷程檔案未來在升學路上將會扮演非常重要角色。因此技術型高中需要全方位並長期按部就班輔導學生選習專業科目、撰寫完整實習報告、輔導取得技術士證照、取得英文檢定、撰寫小論文和參加各式各樣的競賽並爭取好成績等等，最後在每學期期末將成果上傳至雲端資料庫。所以針對學習歷程檔案教師首先要瞭解，才有能力逐步輔導學生完成各項不同的任務。

學生未來的學習歷程檔案在參加科技大學甄選時，委員將依科技大學的評量尺規給予評分，此將關係到入學。新課綱已經開始實施，教師即要配合政策輔導學生依序完成各項任務，學生才有機會升讀心目中理想的科技大學。

二、學習歷程檔案內涵

108 學年度開始實施新課綱，但為了達成「成就每一個孩子——適性揚才、終身學習」的願景，將以學習歷程檔案取代現行備審資料，在重質不重量的原則下，豐富學生個人的學習成果與多元表現。

依高級中等學校學生學習歷程檔案作業要點（教育部，2020）第 3 條規定學校應建置學生學習歷程檔案數位平臺，蒐集學生學習歷程檔案資料，其內容應包括下列項目：

1. 基本資料：姓名、身分證明號碼、擔任校級、班級、社團幹部紀錄及其他學籍相關資料。
2. 修課紀錄：學校報經各該主管機關備查之課程計畫所開設各科目課程之學業成績及課程諮詢紀錄。
3. 課程學習成果：前款課程產出之作業、作品及其他學習成果。
4. 多元表現：彈性學習時間、團體活動時間及其他表現。

戰寶華（2017）指出面對大幅提高學習歷程檔案比重之未來大學考招連動趨勢，可藉由記錄（recording）、反思（reflection）、精煉（refinement）、加強（reinforcement）之 4R 模式，產生知識學習正向循環以及強化學習歷程深化效果，亦即記錄學習成長情形、反思學習努力軌跡、精煉學習自省回饋、加強學習卓越成果。

因此學生學習歷程檔案將完整記錄學生在高級中等教育階段時的學習表現。除了考試成果之外，透過學生學習歷程檔案，能更真實呈現學生的學習軌跡、個人特質、能力發展等，補強考試之外無法呈現的學習成果。藉由定期且長時間的紀錄，更能大大減輕學生在高三時整理備審資料的負擔（教育部國民及學前教育署，2020）。

採取重質不重量的原則，亦可顧及各校因所在資源的差異，減輕城鄉、貧富落差等爭議，讓高中端了解大學各科系如何看待學習歷程，了解大學審查學習歷程的重點方向，有助提供高中端進行課程諮詢、生涯進路輔導時的參考，展現學生自己的學習歷程（黃致誠，2020）。

三、撰寫學習歷程檔案相關問題

108 新課綱實施要求每位學生皆要準備學習歷程檔案並於每學期末將資料上傳至學校雲端資料庫。然而有很多技術型高中學生不清楚要準備的內容或沒有能力準備出色的資料，西螺農工遭遇的相關問題如下所示：

（一）自傳與學習計畫內容乏善可陳

學生在其自傳無法詳細說明自己的人格特質、優缺點、專長與重要經歷，並且無法透過實例描述自己過去在群體合作與溝通協調能力的表現。但審查委員期望從自傳和學習計畫可以清楚瞭解學生的背景、是否適合就讀本系與所修習的課程是否符合系上所需求之人才等相關資訊，以及未來進入本系之後的學習計畫暨期望達成目標。

（二）學習表現尚有再努力的空間

1. 英文程度低落

若學生的英文程度佳可以快速瞭解並吸取國外最新的知識與技術。但技術型高中學生的英文程度普遍低落。

2. 技術證照宜加強輔導

勞動署所舉辦各職科的乙，丙級技術證照有公信力，而且技術證照可以展現學生個人在專業上的程度。但部分學生沒有參加技術士檢定或沒有能力通過檢定，故無技術證照。

3. 實習報告內容不完備

一份完善的實習報告可以瞭解學生學習態度是否務實與專業的技術能力是否有一定的水準。但教師未強烈要求與輔導，故學生對實習報告不重視。

(三) 多元表現無亮麗成績

1. 實習日誌未要求

由實習日誌可以清楚地看出學習態度、技能訓練是否有紮實。

2. 小論文投稿率低

將理論與實務結合，再搭配文書處理可以發展出一篇小論文。從技術型高中即開始培養有研究精神的學生，一進入大學即可以很快進入狀況。

3. 發明專利件數少

創意教學可以培養學生天馬行空的想法，教師協助將其實現並輔導申請新型發明。但是目前的技術型高中未倡導而且教師的本職學能亦無能力輔導。

4. 獲獎率不如預期

學生參加各式各樣的競賽，可以累積經驗、增廣見聞對於未來進入大學其視野將更寬廣。但多數的師生對於額外的付出皆不夠積極。

5. 社團活動未落實

學生每學期皆會參加社團活動，輔導學生爭取幹部並於學期末繳交一篇心得。但部分社團教師會上課堂課，部分社團指導老師為外聘，故在點名上不確實。

6. 服務學習擴大辦理

校內學生組成服務團隊，一則可以為學校節省公帑再則可以給學生舞台，熟練技能並提高自信心。

四、輔導學習歷程檔案的方式

學習歷程檔案分四大部分，包括學生的「基本資料」、「修課紀錄」、「課程學

習成果」、「多元表現」。因此針對此四大部分輔導學生準備相關亮點的資料，才有機會在眾多的競爭者之中脫穎而出。因為藉由檢視多種類資料，激勵學生適性發展，才能落實高中領域學習的完整性，讓學生於高中所學得以銜接大學教育(教育部，2019)。清華大學校長賀陳弘，率先在清華大學的 109 年招生規劃中納入了「尋找，下一個世代領袖」的理念，在學習歷程檔案中的自傳與學習規劃可以有所依據的撰寫，讓學習歷程檔案的資料審核可以更一致化與系統化。(王智弘、卓冠維，2020)。

西螺農工在 109 年應屆有 192 位學生考上國立大學暨國立科技大學，其中有 82 位生係經由推甄進入國立大學，然而這批學生皆是本校按部就班依下列方式輔導他們製作學習歷程檔案，故本校執行方式值得他校模仿。

(一) 基本資料

班級和社團幹部紀錄，行政同仁每學期會主動將資料輸入系統之中。此外，導師會輔導學生撰寫擔任班級幹部和參加社團之心得報告(含相片)。

(二) 修課紀錄

大學端教授視學生的修課紀錄即可以清楚明瞭該生的學習軌跡，採質性分析是否符合學系選才目標，以及未來如何善用學生的專長或加強其弱點，以適應快速變遷的社會。

針對提升學業成績及課程諮詢的有效作為有三：(1)擴大辦理晚自習(109 學年新策略)；(2)實施第 8 節課輔；(3)進行課程諮詢。

(三) 課程學習成果

1. 實習報告和成品

專業實習課程教師在學生實習一個單位完成成品之後，隨即要求學生撰寫一份心得，此份心得內容包含：實習項目、實習內容、主要學習何種技能、感想和相片等等。

2. 課程產出之作品

(1) 跨群科情境模擬

將機械工廠可能遭遇的情況結合英文課程採用英文會話溝通，讓學生有機會活用英文。例如，基礎版在課程剛開始時可以採用英文介紹工具和機台各部位的

名稱。進階版則介紹如何操作機台並輔以解說甚至回答問題。此過程採用錄影機錄影紀錄。

(2) 上課的手寫筆記

學生上課寫筆記有助於提升學生學習專注力並利於回家複習。此外，從筆記本亦可以看出學生在上課時是否有認真聽講、用心學習。

(3) 實習的專題製作

專題製作是將理論課程結合實習課程，製作出實用的成品。並在校內舉辦競賽擇優頒發證書，並推薦優秀作品參加校外的競賽，若得獎學生其多元表現將再添光彩。

3. 其他學習成果

(1) 英文檢定

2020 全國高級中等學校及特殊教育學校校長會議手冊中提及「中小學國際教育白皮書 2.0」即是要引進國際課程，其願景是接軌國際鏈結全球。總統希望 2030 年將台灣發展為雙語國家。目前本校會利用早自習讓所有學生練習英聽、以提升學生的英文程度。同時 109 學年度已經著手申請英語外師計畫案，讓學生有機會多接觸外師提升英文程度。

(2) 專業證照

以機械科為例，高一輔導學生考綜合加工丙級技術證照、高二輔導學生考電腦輔助機械製圖丙級技術證照、高三即可以輔導學生考數值控制銑床乙級技術證照或電腦輔助機械製圖乙級技術證照，所以機械科學生若按部就班在畢業時可以拿到二張丙級和一張乙級技術證照。

(四) 多元表現

黃致誠（2020）指出我國在少子化的趨勢下，需思考如何燃起學生學習的熱忱，更要重視學生適才適性的發展，以帶起每個學生，關鍵在於回歸課程教學的豐富與多元。

1. 彈性學習時間

(1) 特色課程選習

以機械科學生為例，對機台的操作熟稔，但對於電力系統不熟悉，此時可以考慮選修電器維修課程。如此一來，未來即具備機械與電器維修雙重技能，在工廠將變成炙手可熱的人才。

(2) 基本能力培養-文書編輯

輔導學生選修文書處理相關課程，增強學生基本文書處理能力。以因應日後相關課程或專題報告，才有能力撰寫一份漂亮的報告。

2. 團體活動時間

團體活動時間：包括社團活動、學生自治活動、學生服務學習活動、週會或講座等。

(1) 社團活動

學校有 34 個社團，有動態、有靜態，依學生之興趣自由選修。社團教師暨導師會要求學生在期末時提供一篇附相片的心得寫作。

(2) 學生自治活動

依教育部規定學校的校務會議、學生獎懲委員會、服裝委員會等等皆需要有學生會會長或者代表出席會議。導師會要求學生在參加會議或者活動之後，要撰寫心得以利傳承。

(3) 學生服務學習活動

目前校內有電機科的電機服務團隊，若各單位有簡單的燈管損壞、水管漏水即可申請，請學生協助維修。電子科的電腦維修團隊即提供電腦組裝、裝作業系統和軟體等等服務各單位。

(4) 講座或研習

校內利用優質化計畫或均質化計畫，辦理相關的講座和實務研習。教師要求學生在聆聽演講和實務操作研習之後繳交心得報告（含相片）。

3. 其他表現

(1) 實習學習日誌撰寫

目前論者要求農工科技藝競賽選手在訓練的期間每日將訓練心得紀錄，一則提醒自己加工時要注意的小細節，二則可以傳承給未來學弟妹。

(2) 擔任技藝競賽選手

選手可以參加全國農工科技藝競賽，若獲得金手獎透過特殊選才即有機會進入國立大學就讀。以 108 年為例：畜保科歐同學榮獲金手獎第 2 名，經特殊選才進入國立嘉義大學獸醫系就讀。最重要的是，習得的技能是未來升學或者就業的利器。

(3) 參加各式各樣競賽

論者曾指導學生參加全國專題創意競賽、全國高中職學生智慧生活創意設計比賽以多功能吊物架榮獲佳作、指導學生以自然風力汲水器作品榮獲 2015 全國

能源科技創意實作競賽佳作等等，其對學生甄試助益良多。

(4) 投稿中學生小論文

撰寫小論文除了讓學生練習打字和文書排版，還可以將所學之課程內容彙整並整理成一篇文章提升學生的自信心。

(5) 鼓勵學生創意發明

要提高學生的創意與發明學校端有效的作法有四：

a. 行政端

營造有創意的校園環境並舉辦有創意的相關活動競賽，讓師生皆有機會多思考與顯現成果的機會。

b. 教師端

首先要鼓勵教師多參加研習才能增廣見聞。讓教師有相關的知識與經驗，融入相關的課程之中，再行設計相關的活動。

c. 教育部

提供相關計畫供學校申請補助。因為學校端需要設備與經費的補助，相關活動才能運作與推動。

d. 學生端

針對校內、外相關的課程要認真學習並積極參與相關活動、競賽，如海綿般持續不斷地吸收相關知識，才能激發新思維，創意發明即可能會產生。

(6) 帶領學生職場參訪

每學年全校舉辦 40 多場職場參訪，讓學生將理論與實務結合。返校要求學生務必要繳交一篇心得寫作（含相片）。在職場參訪過程若發現學校沒有的工具或機台，其心得能詳細描述其功能採加分處理，藉以鼓勵學生在參訪的過程要用心觀察所有事物增廣見聞。

五、結論

108 新課綱列車已經啟動，其學習歷程檔案也如火如荼在進行中，二年後大學入學一定會採計，因為目前科技大學其入學的評量尺規陸續訂定完成，故勢在必行。技術型高中課程諮詢教師應該輔導學生鎖定心目中的科技大學依其評量尺規修習多元選修暨彈性學習課程，令學習軌跡符合該校系的需求。教師群再全方位輔導學生取得英文檢定、乙丙級技術證照、撰寫實習日誌、實習報告、參加小論文競賽和其他各式各樣的競賽豐富學習歷程檔案內容，最後再搭配四技二專統測成績必定可以進入理想的科技大學就讀。

參考文獻

- 王智弘、卓冠維（2020）。從學習歷程檔案的建置與檢核談自主學習力的養成與評估。《臺灣教育研究期刊》，2020，1(3)，69-80。
- 教育部（2019）。大學多元入學方案（111 學年度起適用）。臺北市：作者。潘慧玲、王如哲、葉興華、張炳煌、吳武雄、吳清鏞（2005）。普通高中課程必選修之研究。教育部委託專案研究報告。臺北市：國立臺灣師範大教育學系。
- 教育部（2020）。教育部法規查詢系統。（臺教國署高字第1080070186B號）高級中等學校學生學習歷程檔案作業要點。取自<https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001916#lawmenu>
- 教育部國民及學前教育署（2020）。108課綱資訊網。取自<http://12basic.edu.tw/edu-3.php>
- 黃致誠（2020）。高中學生學習歷程檔案與校訂課程發展之關聯。《臺灣教育雙月刊》，722，103-110。
- 戰寶華、侯欣彤（2017）。從社會認知生涯理論探究高中學習歷程檔案之運用模式。《臺灣教育評論月刊》，2017，6(3)，201-208。



國民小學組織氣氛與教師兼任行政意願之探討

陳玉珊

臺中市北區太平國民小學教師

國立臺中教育大學教育學系教育行政與管理碩士在職專班研究生

一、前言

教育為社會進步的推動力，與教育相關的不外乎就是教師、教學、行政、學校等，對一所學校來說，要有良好的校務運作，是需要行政端與教學端的密切配合，教師不只傳道、授業、解惑，還要面對家長，甚至是行政業務，其工作內容何其複雜，角色是如此多元，是學校組織運作中不可或缺的重要人物。教師兼任行政職，不只要處理校內的一般行政業務、活動競賽，還需面對教育局處各式各樣的公文、教育評鑑、訪視報告等，行政業務量是多麼龐大。龐大的業務量、沉重的壓力，已在先前造成一波「行政大逃亡」，然而隨著年金改革及新課綱的推行，部分教師擔憂會有更多瑣碎的行政工作，因此又掀起另一波「行政離職逃亡潮」，不難發現行政人員出走的現象是日益嚴重。甚至有校長形容，行政人員大逃亡持續發生，已從山壁崩落變成土石流。

影響教師兼任行政工作意願有諸多原因，除了上述因素外，還包括個人的生涯規劃、家庭因素、社會因素、校長領導風格、學校組織氣氛等，有可能是單一因素，也有可能兼具眾多原因（羅德水，2019）。吳清山與林天祐（2005）指出學校組織氣氛是校長與教師互動，兩者間交互作用對學校內在環境產生的持久性改變，此一改變是由教師所知覺，並影響其對校之認同感與滿意度。組織內部環境品質的高低會影響個人的工作意願，擁有高環境品質的組織比低環境品質的組織來的有吸引力，因此，學校組織氣氛亦可能會是教師兼任行政工作的助力之一（鄭惟恬，2016）。教師處於學校組織中，深受組織氣氛影響，組織氣氛連帶影響教師兼任行政之意願，什麼樣組織氣氛的學校，能留住行政人才，突破學校難以覓得教師擔任行政的困境，為校務運作帶來正向之改變，是研究者所欲探討之問題，亦是值得我們去深思的。

二、學校行政沒人當

近年來每年暑假總是上演著「行政大逃亡」的戲碼，學校是疲於奔命地尋找教師來擔任行政工作，在開學前夕找不到行政人員，人事無法定案、行政業務恐開天窗等事層出不窮。即使組長或主任的職務加給比教師高，額外還有國民旅遊卡的補助，政府還祭出加薪來鼓勵教師擔任行政，卻仍無法提高教師兼任行政的意願。行政大逃亡的現象年年發生，此困境卻年年無法獲得改善。在過去，擔任行政職是搶破頭也不一定輪的到的工作，象徵著榮譽與肯定；現如今，竟演變成行政大逃亡，造成此一現象，究竟是何原因呢？

（一）行政業務量多

兼任行政要負責的考評工作愈來愈繁重，會議也愈來愈多，再加上十二國教新課綱的推動，業務量更是煩瑣，些許教師擔心對新課綱不熟悉，無法勝任此一業務。另外，學校的行政績效需要評鑑、申請經費需要寫計畫等，每位行政人員不只要不停的寫報告，還得面對這一些漫無止境的評鑑和訪視，如此一來可說是精疲力竭，做得好只有記功嘉獎，做不好卻得面臨被主管訓斥之壓力（社論，2019）。

（二）經濟利益考量

首先，年金改革以後，教師接行政之加給不能納入退休基數；其次為就算兼任行政職每月只有幾千元加給，寒暑假卻都要到校上班（社論，2019）。另外，有教師認為就算有較多的職務加給，但一方面要備課，一方面要寫一堆報告，根本是窮於應付。

（三）學校組織氣氛

可以發現有些學校是大家樂意擔任行政工作，而有些學校的行政工作卻無人要當。研究發現學校組織氛圍與教師兼任行政意願成高度正相關，而且教師對組織氛圍的優劣認知程度愈高，其兼任行政的意願就愈高。另外，教師兼任行政工作意願還受學校校長的領導風格影響之大，校長愈是尊重教師之專業能力，能夠給予教師教學上協助與支持及解決行政工作上的困難，教師兼任行政工作的意願就越高（楊莉雲，2015）。

三、國民小學組織氣氛意涵

學校組織氣氛為學校行為與教職員行為交互作用所產生的結果。學校組織氣氛具獨特性，因此不同的學校會帶給人不同的感覺（Halpin&Croft,1966）。Hoy 與 Clover（1986）認為學校組織氣氛是校長與教師交互反應所形成，在學校環境中是一持久性之特性，並會對組織成員產生影響。黃昆輝（2002）認為學校組織氣氛為校長、行政人員、教師為了達到學校教育之目的與滿足個人需求，彼此間交互作用所產生的結果。吳清山與林天祐（2005）認為學校組織氣氛是校長與教師互動，兩者間交互作用對學校內在環境產生的持久性改變。

綜合以上國內外學者對於學校組織氣氛之看法，可以得知學校組織氣氛是學校成員間長時間的交互作用，所產生具有獨特性、持久性、穩定性與整體性之結果。以下將以 Hoy 與 Clover（1986）所提出的學校組織氣氛類型進行說明：

（一）開放型氣氛（open climate）

開放型氣氛即校長與教師之間的行為皆為開放的，兩者互相尊重與配合。校長會支持、關心、鼓勵教師的行為；教師之間密切往來，表現出和諧、積極、互相支持的行為。

（二）投入型氣氛（engaged climate）

投入型氣氛即校長行為是封閉的，但教師行為卻是開放的。校長表現出限制、控制和干擾教師行為，以威權控管教師與組織，但教師之間卻能和諧相處，彼此真誠、接納，專注一致於教學工作。

（三）疏離型氣氛（disengaged climate）

疏離型氣氛即校長表現出開放性行為，而教師行為則是封閉的。校長表現出關心、支持、鼓勵教師的行為；但教師卻不接受，彼此之間也互不相讓、彼此冷漠，並且對工作也無責任感。

（四）封閉型氣氛（closed climate）

封閉型氣氛即校長與教師行為皆是封閉的，校長表現出嚴厲、控制、非支持性等行為，而教師對校長的要求反應冷漠，且工作熱忱不高。教師之間無法和諧相處，互相不能容忍、疏離。

四、國民小學組織氣氛與教師兼任行政意願之關係

陳秀如（2018）以臺中市國民小學教師為對象，探討臺中市國民小學學校組織氣氛與教師兼任行政工作意願之關係，其結果顯示處於開放型氣氛及封閉型氣氛的教師，兼任行政意願「價值觀念」上達顯著差異。

鄭惟恬（2016）以臺北市國民小學教師為對象，探討國民小學教師內外控人格與學校組織氣氛對兼任行政工作意願影響之關係。其結果顯示「校長監督面向」對教師兼任行政工作之意願具正向之預測力，表示校長若能進行課室之走查、關心教師教學行為之表現及展現對教學計畫之重視，教師能感受到校長的用心，兼任行政的意願將會有所提升。

張芳綺（2015）以高雄市國民小學教師為對象，探討高雄市國小教師情緒勞務、學校組織氣氛與兼任行政工作意願關係。其結果顯示教師對於學校組織氣氛

的整體及各分層面（校長支持行為、教師投入行為及教師親和行為）感受越高，則對於兼任行政工作意願將愈高。

余秋微（2014）以臺南市國民小學教師為對象，探討臺南市國民小學教師兼任學校行政工作意願及其影響因素，其結果發現影響臺南市國民小學教師兼任行政意願程度以組織認同因素最高，因此營造和諧的組織氣氛，能提高教師兼任行政的意願。

從上述研究結果可知教師對學校組織氣氛感到愈優良，其兼任行政工作的意願就愈高。在良好且開放型組織氣氛的學校，教師兼任行政工作意願優於組織氣氛封閉之學校。進一步發現校長的領導方式、辦學理念若能讓教師感到認同，例如：校長的支持（盡全力的協助教師、在教學上給予教師建設性之建議、對待每位教師的態度一致、適時鼓勵與讚美教師等）、適度的監督（關心教師的教學表現、進行課室走查等），會讓教師兼任行政工作意願較高。以教師而言，教師間的相處融洽、彼此能互相協助、尊重同儕的專業能力、共同分享教學經驗與資源等，會讓教師有較高的兼任行政工作意願。另外，行政團隊的效率良好、行政團隊間相處融洽亦會影響教師兼任行政工作的意願。

五、結語

影響教師兼任行政工作意願的因素眾多，其中學校組織氣氛占了很重要的一部份，和諧的組織氛圍以及讓教師感受到支持與尊重的領導者風格能誘發教師擔任行政工作的意願，因此要提升教師兼任行政的意願可以從學校做起。建議校長可多表現出關懷、支持教師的態度，減少給各單位臨時的工作項目；行政部分參考教師的專業做合適的人事安排，並建立有系統、妥當的行政工作移交手續，減少教師剛接手時不知該如何的慌張情緒；教師之間分工合作與協助、分享經驗、平時多培養共同興趣與話題，以建立彼此間的默契。一所組織氣氛良好的學校，會讓教師認同組織，打從心底樂於為組織服務，教師在兼任行政工作上會有較高的意願。

參考文獻

- 余秋微（2014）。臺南市國民小學教師兼任學校行政工作意願及其影響因素之研究（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號102NTNT1149008）
- 吳清山、林天祐（2005）。教育新辭書。台北：高等教育。
- 社論（2019年8月15日）。教師行政大逃亡。人間福報。取自<https://www.merit->

times.com.tw/NewsPage.aspx?unid=559832

- 張芳綺（2015）。高雄市國小教師情緒勞務、學校組織氣氛與兼任行政工作意願關係之研究（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號103NKNU5332026）
- 陳秀如（2018）。臺中市國民小學學校組織氣氛與教師兼任行政工作意願之關係（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號106NCNU0631018）
- 黃昆輝（2002）。**教育行政學**。臺北：東華。
- 楊莉雲（2015）。學校組織氣氛、工作壓力與教師兼任行政工作意願之研究—以高雄市國小為例（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號103KYIT0457044）
- 鄭惟恬（2016）。國民小學教師內外控人格與學校組織氣氛對兼任行政工作意願影響之研究（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。（系統編號104UT005778027）
- 羅德水（2019年8月12日）。年年喊「行政逃亡」卻年年找不出解方？建議相關單位先做這些事。**獨立評論@天下**。取自<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/266/article/8377>
- Halpin, A. & Croft, D. B. (1966). The Organizational Climate of Schools. In A. Halpin, *Theory and research in administration* (pp.106-151). New York: The Macmillan Company.
- Hoy, W. & Clover, S. (1986). Elementary school climate : A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.



幼兒園實施沉浸式閩語教學問題與解決策略

接詩涵

國立清華大學幼兒教育學系碩士生

孫良誠

國立清華大學幼兒教育學系系主任

一、前言

語言承載了歷史、文化發展的重要特徵。為保護與促進世界語言多樣性，聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019）提出「Yuelu Proclamation」向全世界發出倡議，號召國際社會、各國政府和非政府組織等達成共識，體現了加強語言交流，推動構建人類命運共同體的理念，倡導各國製定行動綱領和實施方案。根據 UNESCO 報告，臺灣部分語言已經被列入母語滅絕或瀕臨危機的等級。國民政府接收臺灣後在「獨尊國語」的語言政策下，使得各族群母語失去在公共領域流通的機會，學童也失去與同儕使用自己族群母語交談與學習的機會（陳明珠，2013）。葉菊蘭女士曾於全國本土教育研討會中提出警訊，並形容閩南語正如「掛號」中，客家語則已進入「急診室」急救中，原住民語更是已經進入「加護病房」（引自黃以敬，2003）。行政院主計總處（2010）執行《99 年人口及住宅普查》，針對家庭中使用的語言調查發現：臺灣閩南語使用情形隨著年齡遞減而減少，意味著閩南語正面臨流失、萎縮甚至消失的情況。

家庭是學習母語最佳地點，但使用閩語為家庭語言逐漸減少，父母親甚至不會閩語，無法以母語跟孩子交談，使得家庭成為母語流失最嚴重的地方，因此透過學校傳承閩語就成為主要的場域。教育部於 2006 年發布《高級中等以下學校及幼稚園推動台灣母語日活動實施要點》，開始補助幼稚園推動本土語言教學經費，2018 年修正《教育部國民及學前教育署補助推動本土語言及在地文化融入幼兒園教保活動課程原則》，條文中具體說明補助幼兒園推廣本土語言之經費，鼓勵本土語言融入幼兒園教保活動課程以促進本土語言及在地文化之傳承與發展。

族語沉浸式教學（immersive teaching）是近年推動語言教學重要的方式，教師以族語進行教學非教導族語，將族語學習融入教學活動中，創造學生樂於溝通的學習環境，提供學生接觸族語的機會，進而鼓勵學生探索多元文化以及培養學習本土語文的興趣。本文以閩語沉浸式教學為討論的焦點，首先指出閩語教學的問題，再依據問題提出可能的解決策略，說明如下。

二、閩語教學現場的問題

（一）直接教導閩語，非以閩語進行教學

教保服務人員不了解沉浸式教學的意含，在教學中經常出現教導幼兒學習閩語而非以閩語進行教學。陳靜美（2015）指出由於老師缺乏母語教學的經驗，因此在策略使用上易走向分科教學，即教導幼兒學習閩語，此恐違反《幼兒教保及照顧服務實施準則》第 13 條，應以統整的方式實施教保活動課程。

（二）學前閩語教材不足，教保服務人員需耗費心力尋找或設計

教材是老師教學的依據，也是學生學習的媒介，選用適合的教材有助於學習的成果。吳俊憲與吳錦慧（2014）指出針對學前階段設計的本土語言教材不足，現行坊間教材多以國中、國小學生為主要設計對象，因此教保服務人員需花費較多心力尋找或設計適當的教材，易造成教保服務人員額外的負擔。

（三）閩語用字使用失當，造成日後學習國語的困擾

教保服務人員常常將教過的圖卡結合文字或設計童謠海報掛在牆上或白板上，並使用閩語的用字（如旺來、金蕉）讓幼兒會認讀閩語，而非使用漢語文字（如鳳梨、香蕉）來教導幼兒複誦圖卡或的童謠，此可能導致幼兒進入國小後學習國語的困擾。

（四）教保服務人員讓出教學主導權，由薪傳師進行教學

為了達成閩語沉浸式教學的目的，部分閩語能力欠佳的教保服務人員，在主題教學時間讓出教學的主導權，由薪傳師負責執行閩語教學，若薪傳師具備教保服務人員資格尚無問題，若不具備將違反《教保服務人員條例》第 10 條的規定。另外也出現主題課程時，教保服務人員講一句國語，薪傳師翻譯成閩語的方式進行教學，這並非正常的教學情形。

三、閩語教學問題的解決策略

針對上述閩語沉浸式教學現場出現的問題，筆者嘗試提出以下的解決策略。

（一）強化參與閩語沉浸式教學的教保服務人員對沉浸式教學的概念

Genesee（1994）指出沉浸式教學定義是指：學生在一學年中至少要有 50%

的在校時間，運用第二語言來學習其他的學科，且須強調並非教授第二語言。因此縣（市）政府對於參與閩語沉浸式教學的教保服務人員應提供研習課程，清楚說明沉浸式教學的概念語教學方式，或選擇正確執行閩語沉浸式教學的幼兒園進行示範教學，讓不熟悉的幼兒園能觀摩學習。

（二）邀請學者專家研編適合幼兒使用的閩語教材

好的教材資源可使教與學順利進行，也可減少教保服務人員備課時的壓力，為解決學齡前閩語教材不足的問題，除了可以委託學者專家設計教材外，也可以邀請執行閩語沉浸式教學的教保服務人員，將其自編的教材參與評選，拔擢好的教案並集結成冊，供教保服務人員參考使用。

（三）重視對閩語聽說能力，而非認讀閩語文字

幼兒學習語言的焦點應放在對語言聽與說的能力，而非了解抽象的文字符號，且認識這些閩語文字亦非幼兒感興趣的學習活動，也不符合全語文重視有意義語文的精神。因此教保服務人員應避免閩語用字讓幼兒會學習閩語。

（四）堅守自己教學工作，讓薪傳師在非教學時間與幼兒互動

教學工作是教保服務人員主要的任務，不可因自己閩語能力不足而將教學工作交由薪傳師負責。閩語能力不足的教保服務人員在主題教學時間仍可以國語進行教學，薪傳師則可在例行活動時間或學習區時間，運用閩語引導幼兒進行活動或與其互動。

（五）規劃閩語師資培訓制度，培養教保服務人員閩語能力

教保服務人員的閩語能力是執行閩語沉浸式教學的關鍵因素，目前除了華語文學系可培育閩語師資外，縣市政府在推動閩語沉浸式教學亦需要規劃連續的系統性的課程，讓閩語能力不足的教保服務人員循序漸進學習閩語並鼓勵參加認證，不要如陳靜美（2015）所言辦理短期母語研習課程，讓教師產生「學完拼音，反而不知怎麼教」的問題。另外教保服務人員也可以組成閩語學習社群彼此相互學習。

四、結論

語言是文化傳承重要的資產，搶救瀕危語言是為了保護語言的多樣性以及提供大眾另一種認是社會的方式，同時也可以保障不同族群成員的平等權利。實施

閩語沉浸式教學的重點是讓幼兒能自然的使用閩語。毛利人的語言巢計畫，除了提升母語地位，獲得政府制度的支持外，更建立家庭及社區的母語環境(張學謙，2015)，其做法可供臺灣政府欲保存本土語言的借鑑。期望臺灣目前推動的族語沉浸式教學，能讓幼兒在自然的生活情境中溝通表達自己的族語，進而培養其對文化的認同與自信。

參考文獻

- 行政院主計總處(2010)。本土語言調查資源網，取自 <https://mhi.moe.edu.tw/newsList.jsp?ID=5&ID2=38>
- 吳俊憲、吳錦惠(2014)。本土語言教學成效一問題分析與因應策略。臺灣教育評論月刊，3(7)，92-96。
- 高級中等以下學校及幼稚園推動台灣母語日活動實施要點(2006年6月21日)。
- 教育部國民及學前教育署補助推動本土語言及在地文化融入幼兒園教保活動課程原則(2006年4月4日)。
- 張學謙(2015)。紐西蘭毛利語言教育政策對臺灣的啟示。國家教育研究院-世界各國語文教育政策論壇。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/mg/84/10407243a.pdf>
- 黃以敬(2003年11月23日)。聯合國警訊台灣—母語滅絕危機地區。自由時報。取自 <http://old.ltn.com.tw/2003/new/nov/23/today-life5.htm>
- 陳明珠(2013)。新住民子女學習客語態度與客語能力之研究-以高雄市東門國小為例(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學文化創意產業學系，屏東縣。
- 陳靜美(2015)。幼兒園推動本土語言的歷程探究~與閩南語邂逅(未出版之碩士論文)。國立屏東大學幼兒教育學系，屏東縣。
- Genesee, F. (1994). *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *The protection and promotion of linguistic diversity addressed by UNESCO: Yuelu*

Proclamation. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/protection-and-promotion-linguistic-diversity-addressed-unesco>



打造以人為本的幼兒優質學習環境

郭喬雯

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

施又瑀

大葉大學通識中心兼任助理教授

一、前言

幼兒教育市場爭奇鬥豔、良莠不齊，讓人眼花撩亂，尤其緣於少子化的衝擊，激發家長日益重視幼兒教育，因此，「優質化」、「精緻化」的幼兒教育儼然蔚為時代之趨勢，如何為幼兒打造一個優質的學習環境，應該是我們應深思與兢兢業業力的課題。

英國前首相邱吉爾曾言：「我們塑造建築物；而建築物也塑造我們。」（We shape our buildings, and our buildings shape us.）（引自湯志民，2005）。誠然，「環境」充滿啟示，本身就具有示範、隱喻與潛移默化的作用，可以導引人的行為內涵及方向。戴禹心（2004）針對臺北市八所公立幼兒園進行環境觀察與幼兒社會行為評量發現，幼兒園的個人生活照顧、社會互動、作息活動結構等個別環境安排較佳，其幼兒較為獨立，並鮮少出現攻擊行為；幼兒園的設備安排、語言與理解、學習活動及作息活動結構等個別環境較佳，其幼兒較少出現退縮行為；幼兒園的社會互動個別環境較佳，其幼兒較少分心行為。

爰此，教學環境攸關師生的互動與教學的良窳，不能輕忽漠視，尤其對於甫接受啟蒙的幼兒學習階段，週遭環境的薰染啟迪，教師的言行舉止聲息相通的影響著稚嫩的心靈，左右他們的生活與學習。是以，明智的父母眼光不會只停留在繽紛的媒體報導，抑或熠熠亮眼的園所表現，反而會將目光聚焦於涓滴成流的陶鑄力量—環境，透過觀察、審視、省思，汲取成長的養分，作為判斷的準據，挑選心目中理想的幼兒園。

二、幼兒學習環境之研究與相關問題

揆諸實際，學前教育是幼兒接受團體生活與良好學習態度的黃金時期，幼兒經由不斷的探索、學習與周圍環境互動產生學習共鳴，是以幼兒教師承肩啟蒙幼兒適應校園生活及引導認知思考的重任，為終身學習扎穩根基。誠如邱志鵬（1998）所指，幼兒時期是人類重要的發展階段之一，無論在生理、心理、認知、社會、情緒等方面，均與早期所處的環境有關。

湯志民（2004）指出，幼兒學習環境係為達成幼兒教育目標而設立的學習活動場所。就狹義而言，係指園所做為一般學習用的活動室；就廣義而言，幼兒學

習環境是涵蓋園所內所有的空間、設施和設備，亦即包括室內外學習活動設施，包含園舍、庭園、運動遊戲場及其附屬設施。林寶貴（2003）將學習環境分為物理環境與心理環境，物理環境包括教室、桌子、溫度、採光及其角落或學習區、情境布置等等。心理環境則包含人的肢體語言、角色認定、師生互動關係與設備呈現的方式是溫馨、安全、冷硬的感覺。以物理環境而言，教師在規劃時應兼顧生活化、彈性化、安全化、實用化、溫暖化及無障礙化等原則。而心理環境則應重視師生互動及同儕之間的互動關係，以營造安全適性的學習環境。由上觀之，學習環境除了硬體園舍、設備、器材、設施、溫度、採光等物理環境之外，也包含左右幼兒學習的內在心理因素，如：教師態度、師生互動、學習氛圍、溫馨安全等心理環境。因此，學習環境之於幼兒，除了符應個體生理、心理需求與發展的基本條件，更有其積極的教育意義。

而幼兒學習環境的良窳通常也是家長在為子女選擇學校時最關心的要項，其中包括設備、教學方法、師資等，均屬於學習環境的範疇。黃慈薇（2005）研究發現，家長選擇學前教育機構以「環境設備」、「教學方法」、「師資」為最關注的考量因素。劉育吟（2005）研究指出，家長選擇子女就讀幼稚園主要考量因素為：(1)設備、才藝、環境、交通、教學；(2)是否立案；(3)孩子意願、收費便宜。莊欣怡（2006）研究顯示，新莊市幼稚園家長最重視的教育內容項目為「教學方法」、「師資」與「環境設備」。鄭美惠、謝美慧（2009）研究發現，幼兒家長在選擇就讀公幼時，「幼兒學習」、「教學方法」、「環境衛生」為主要的選擇內容。彭詩瑀（2020）研究顯示，影響家長選擇幼兒園之關鍵因素依序為經濟、學習環境與師資。

然而，目前幼兒學習環境仍存在一些問題，亟需有識之士正視並積極匡正缺失。例如靖娟基金會針對六都中的國小附設幼兒園，隨機各挑選十家進行調查，發現三大安全缺失：門禁鬆散、廁所偏僻、遊具標示不當（駱慧雯，2015）。郭春在（2007）研究指出，幼兒使用遊具會受傷的前三名依序為：玩遊具過程相撞、玩遊具過程推擠碰撞以及遊具設計不當。藍麗子（2003）研究發現，幼兒園如廁空間因面積較小造成設備數量受限及缺乏私密性空間；在用餐空間方面，缺乏各班輔助教學及餐後盥洗、清潔之用水需求設施；在睡眠空間設計方面，應規劃一區寧靜幽雅的空間，避免色彩繽紛的干擾。黃惠雯（2012）研究指出，幼兒園學習環境顯現的問題有：空間不足且規劃待加強；戶外遊戲場配置與設計不良；戶外遊具設施欠缺多樣化、挑戰性不足與安全問題；幼兒自發性活動的時間比例過少，以及偏重室內忽略室外的活動時間與活動型態。

綜觀上述研究發現，目前幼兒園在環境營造上存在設計不良、安全衛生虞慮，以及欠缺多樣性、操作性與教育性等，亟待各園所仔細審視、評估，並籌謀改善，以利幼兒學習發展。

三、打造以人為本的幼兒學習環境策略

綜合上述幼兒學習環境之相關論述，筆者爰就物理環境與心理環境打造出以人為本的優質幼兒學習環境提供著力的途徑供參考，希冀能藉由學習環境之形塑，進而提升幼兒學習與生活能力，為社會培育出正向、積極、優質的未來公民。

（一）形塑以幼兒為本位，促進幼兒身心發展的環境

幼兒園在規畫園舍空間配置與環境佈置時，宜以激發、培育幼兒六大核心能力為設計主軸，除了在安全性、耐久性、操作性、多樣性應詳加考量外，更應符合幼兒身心發展的需求（周怡伶、段慧瑩，2009），各種功能室一應俱全，比如閱讀室、科學室、美工室、遊戲室、玩具室等，才能引發幼兒喜歡幼兒園，在互動學習中產生積極的行為。因此，規劃應以多元開放式的學習環境為考量，涉入教學內涵，打造兼具特色、創意及教育意義的學習園地，激發幼兒察覺、探索、理解與回應等的學習互動，有效促進幼兒身心的健全發展。

（二）構築安全友善的環境，提供穩定正向的情感支持

幼兒園為了發展幼兒的感覺並使其精緻化，須營造充分支持並豐富感官知覺的學習環境（湯志民，2004）。而營造溫馨、安全、適性的學習環境，能激發空間與兒童的雙向互動性，引領孩子愉悅的融入空間和人群，驅動幼兒學習的欲望及興趣，激勵幼兒勇於體驗創新、樂於迎向挑戰的學習生活。因此，園所應強化教室內外的安全設施與維護，並隨時關注每一位幼兒活動的情形，適時予以輔導以護衛孩子的安全。再者應形塑無障礙的學習環境，力行正向管教、活絡學習氛圍、和諧同儕互動，並適時調整課程、教材與評量方式，讓幼兒在安全適性的友善環境下，優遊於開放的、豐富的學習環境中，健康愉悅的正向發展。

（三）設計多元與個性化的學習空間，鞏固學習經驗

皮亞傑教學理論認為幼兒的認知發展是主動的，在與環境交互作用下獲得認知概念，因此，教學情境並非僅著力於教材的安排與進行，應有特定發展功能的學習環境規劃（黃慧貞譯，1992）。理想中的幼兒在園裡是自由的，可以自主選擇學習、主動探索，緣此，園所應活化學習角落，依循主題改變情境，營造不同的情境氛圍，吸引幼兒融入學習活動。基此，園所應強調學習的多樣性，善用教室內外、前後走廊、天花板格柵等布置學習素材、教具等，讓角落充滿童趣，誘發幼兒探索、觀察、操作、求知的慾望，藉由與環境互動感受生活的豐富及培養獨立思考的能力。同時，規劃學習角落在空間上要有所區劃，裨益教師督導，而且應保有個別學習角落機能的完整性，透過老師適切的輔導以鞏固學習經驗。

(四) 有機的結合園舍與戶外空間，融入永續樂活因子

周怡伶、段慧瑩（2009）認為善用教室外的資源及延伸至社區等多元環境，使幼兒能充分使用園內外的任一空間，從每一種空間環境，能帶來學習的育醞和影響。盱衡實際，戶外空間可以讓幼兒在陽光、清風、鳥語、花香伴隨下，怡然陶醉在閱讀、遊戲、繪畫、捏塑陶土等活動，享受學習的樂趣；可以在戶外勞動場地，感受真實的生活，體驗勞動的收穫。也可以恣意的跑跳、滾爬，感染大地給予自己的力量；也可以體能訓練，促進幼兒情緒、心智和社會等能力的發展。爰此，園所應巧妙的結合園舍與戶外空間，規劃種植區、生態池、表演平台；適切的連結各種要素，設計多元、創意、動態的遊戲場，引發多樣的遊戲活動，融入永續樂活因子，符應不同發展需求的兒童。

(五) 活絡園所師生互動，營造樂活學習園地

劉豫鳳（2009）指出，瑞吉歐的園所透露學習環境與教育觀息息相關，它建構了社會的互動關係。誠然，師生互動基本上是一動態的過程，是師生間認知、情感的溝通與回饋的歷程，是班級生命的表現。爰此，園所可以利用進修時間強化教師的溝通互動知能，或透過會議進行意見交流與經驗分享，抑或藉由教學觀課、議課，汲取他人優質的教學互動技巧，讓教師熟稔在不同情境，面對不同文化、社經背景下的幼兒，能靈活運用適切的互動溝通活絡教學，吸引孩子的目光專注於學習，營造樂活學習園地，裨益教學效能的提升。

四、結語

學前教育是開啟幼兒心智發展的關鍵期，優質的學習環境能帶給幼兒充分的學習機會、驅動幼兒的學習慾望，亦能提供幼兒在心理上的安全感及主動、積極的態度。因此，教育人員應懍於職責的重大，深入瞭解幼兒教育的理念與精隨，秉持「以人為本」的核心價值，重視物理環境的形塑，構築饒富創意、美感、安全、衛生、多元、彈性的物理環境；同時教師應營造安全、和諧、互動的心理環境，激發幼兒對學習的喜好，為未來的學習扎穩根基，豐盈國家未來的人礦資源。

參考文獻

- 林寶貴（2003）。**特殊教育理論與實務**。臺北：五南。
- 周怡伶、段慧瑩（2009）。許幼兒一個美好的環境—幼兒園中介空間初探。**幼兒教保研究期刊**，3，75-90。

- 邱志鵬（1998）。「1018為幼兒教育兒走」值得肯定，更值得反思。*幼教資訊*，96，28-31。
- 莊欣怡（2006）。*幼稚園家長教育選擇之探討－以臺北縣新莊市為例*（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 郭春在（2007）。從幼兒行為發展觀點探討幼兒園遊具設計要素之研究。*應用藝術與設計學報*，2，1-13。
- 湯志民（2004）。*幼兒學習環境設計*。臺北：五南。
- 湯志民（2005）。學校建築用後評估：理念、實務與案例。載於劉春榮等主編，*學校建築與學習*（頁35-81）。臺北：國立教育資料館。
- 彭詩瑀（2020）。*影響家長選擇幼兒園之關鍵因素探討：以新竹縣DA幼兒園為例*（未出版之碩士論文）。明新科技大學，新竹縣。
- 黃惠雯（2012）。*臺北市幼兒學習環境與幼兒社會遊戲行為之研究*（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 黃慈薇（2005）。*家長對子女的教育期望與學前教育選擇之研究*（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃慧貞譯（1992）。*學前教育*（Stephanie Feeney等著，1984年出版）。臺北：桂冠。
- 劉育吟（2005）。*臺北市公私立幼稚園家長對教育服務品質需求與滿意度之調查研究*（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 劉豫鳳（2009）。建構一個方案教學的理想園－義大利瑞吉歐幼兒學習環境要素之探討。*幼兒教育*，295，32-46。
- 鄭美惠、謝美慧（2009）。幼兒家長選擇就讀公立幼稚園之研究。*幼兒教保研究期刊*，3，64-74。
- 戴禹心（2004）。*幼兒園環境對幼兒社會行為之影響*（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

- 藍麗子（2003）。幼稚園生理需求與活動室空間配置之研究-以雲林縣斗六市幼稚園為例（未出版之碩士論文）。國立雲林科技大學，雲林縣。
- 駱慧雯（2015）。廁所偏僻心驚驚!幼兒園安全3大缺失。取自<https://www.top1health.com/Article/28441>



鷹架作用對幼兒利社會行為之助益

陳孟秦

臺灣首府大學幼兒教育學系助理教授

鄭雅婷

臺灣首府大學幼兒教育學系助理教授

陳采伶

臺南市東山國民小學附設幼兒園教保員

一、前言

Vygotsky 提到透過同儕互動的遊戲，幼兒能學習試煉社會角色和社會規則，亦即能了解社會規範，學會分享、輪流、合作、觀點取代和考慮他人（林聖曦、林慶仁，2006）。而「幼兒園教保活動課程大綱」中也提到，幼兒在遊戲情境中，學習與人互動及探索素材的意義，透過參與、體驗，以先前經驗為基礎，逐步建構新知識，並學習在群體中扮演適當的角色（教育部，2017）。再者，幼兒的社會行為、語言表達及認知能力發展會因為所處的環境不同而產生影響（陳采伶，2020），例如：幼兒會因其家庭經濟、社會文化、家長教育程度及城鄉差距等環境的不同，而對其社會行為產生不同程度的影響。因此，教師如何透過遊戲情境的安排與鷹架作用的運用來發揮其專業以及搭建鷹架增進幼兒學習與發展，更為重要。因此，為了提升幼兒的社會互動能力，如何經由鷹架作用來協助幼兒習得利社會行為值得深思。職此，本文先討論幼兒遊戲中的鷹架作用之優點，其次分析並指出在鷹架作用下幼兒利社會行為之習得，最後提出相關的建議。

二、幼兒遊戲中的鷹架作用之優點

「鷹架」主要用來比喻成人協助兒童完成超過其能力的作業歷程，一開始成人協助超過幼兒能力的部分使其完成工作任務，之後慢慢減少幫助，讓幼兒能夠獨自完成任務（李長燦，2003）。而鷹架作用指的是透過成人講解、相互討論及示範教學等方式，重組學習經驗並將知識內化，然後更新所接收的新訊息即形成學習鷹架（郭俊廷，2010）。再者，Fabiana Cristina Frigieri de Vitta et al.（2015）表示，遊戲對於幼兒的想像力、創造力、語言、溝通、寫作和社會行為發展是有增強作用的，但如何透過遊戲來強化這些行為，則取決於教師如何進行與搭建鷹架。陳敏銓（2017）也認為學生是正在成長、茁壯的建築物，而教師、成人及同儕則是在旁支持學生學習並引導學生成長的鷹架，亦即，鷹架就像家長用語言和遊戲來引導孩童早期語言的使用和問題的解決。因此教師透過不斷的提問與引導，也可以作為教學策略之一，而在班級的學習區裡面適當地運用同儕鷹架，藉由討論、分享及彼此合作共同解決問題，如此也能提升幼兒的活動參與感，促進學習成效。再者，教師不只要考慮孩子的學習，也要支持其教學，也就是說，教師可以在教室進行情境佈置，提供各種素材與鬆散教材，作為輔助工具，而這些遊戲情境的玩具與材料，便是鷹架幼兒發展與教師發展的橋樑，所以建構適當的

學習情境，提供豐富多元的材料讓幼兒自行探索，才能啟發幼兒學習動機，增進幼兒認知及社會發展。

近年來，鷹架被廣泛地運用在教育現場，涵蓋普通教育及特殊教育，從搭建鷹架的對象來看，舉凡幼兒、國小兒童乃至國高中生，皆有相關研究（施美菁，2006；賴忠明，2005；謝州恩，2013），而應用的教學領域更為多樣化，包含數學、美勞、科學與遊戲等。在眾多研究中（謝淑英，2014；簡惠美，2014）也顯現出正向的教學成效，幼兒在幼兒園與同儕互動，透過觀察及模仿學習不同的技能及行為，並藉由不同的鷹架策略激發潛能，達到事半功倍的效果，並有助於利社會行為的習得。

三、在鷹架作用下幼兒利社會行為之習得

幼兒在建構的遊戲情境中最容易發生鷹架作用，透過不同的鷹架類型進行幫助與引導可使鷹架作用發揮效果，以增進幼兒利社會行為的習得，以達到事半功倍的效果。而所謂的利社會行為，指的是對他人有利，如：助人、合作、分享等有利於他人、獲得他人好感的行為，且這些行為都能對個人或團體產生正面的影響及意義（蔣姿儀、林季宜，2009）。研究（郭俊廷，2010；潘世尊、張斯寧，2007；簡惠美，2014）亦指出，同儕鷹架、語文鷹架及材料鷹架乃最能顯現出正向的教學成效，故簡述如下。

（一）同儕鷹架

同儕鷹架在幼兒的遊戲情境中是不可或缺的，幼兒透過觀察、模仿及嘗試的方式增進認知技能，在遊戲或創作的過程中，能力較高的幼兒會藉由提問、示範、說明、解釋、指導與建議等方法，協助能力較弱的幼兒搭建鷹架，引導其解決問題，幫助自我改進，達成目標，促進學習成效，並有助於利社會行為的習得（郭俊廷，2010）。例如：幼兒運用積木進行建構，建構的過程中，幼兒經常使用提議、討論、詢問、說明、指導與示範的行為，為同儕搭建鷹架，相互學習，激發彼此的潛在能力，在此鷹架搭建的過程中，幼兒便能學到邀請、讚美、分享、合作等利社會行為。

（二）語文鷹架

讀寫鷹架能幫助幼兒聚焦思考及討論，了解其意義，成為幼兒表達想法與溝通的工具；言談鷹架則透過直接講解、討論、示範、提問、回饋、鼓勵、讚美等方式，引導幼兒思考並解決問題，提升其認知發展（潘世尊、張斯寧，2007）。因此，幼兒在對話的過程中，藉由分享、詢問、討論及模仿等社會技巧的使用，

習得合作、分享、助人、同理心等利社會行為。例如：教師透過師生對話的方式搭建語文鷹架，引導幼兒進行思考，並藉由鼓勵與讚美的行為，增進幼兒的自信心，讓幼兒互相討論並解決問題，習得合作的利社會行為。

（三）材料鷹架

在教室中建構豐富且有趣的遊戲情境，且教師扮演支持及鼓勵的角色，並提供不同的素材，引導幼兒自由探索及發現，從中建構知識，增強認知發展，以強化利社會行為的習得（簡惠美，2014）。例如：教師提供不同的材料或鬆散素材，以提高幼兒的學習興趣，而幼兒在創作的過程中，透過詢問、提議、指導、討論的方式來鷹架同儕的學習，並從中習得合作、助人與分享的利社會行為。

由此可知，同儕鷹架下的遊戲情境能夠增進幼兒互動，增加幼兒助人與合作行為利社會行為的發生。經由教師適時的加入材料與素材的材料鷹架下，幼兒透過觀察與模仿進行遊戲或創作，並經由分享、討論、思考以習得分享、助人及合作的利社會行為。而語文鷹架大多由教師覺察後搭建，以協助幼兒思考，想出解決辦法，增強幼兒問題解決的能力，而幼兒在語文鷹架下，最常學習到分享和合作的正向行為。

四、結語與建議

多數幼兒在選擇學習區前會先進行觀察，進入學習區後開始模仿同儕或是加入遊戲共同創作。在遊戲情境中，教師藉由材料或語文鷹架的方式引導幼兒進行思考與討論，合作解決問題，能力較好的幼兒也會幫助引導能力較弱的幼兒，分享自己的想法和作品。因此，透過不同的鷹架類型鷹架幼兒的學習，並從中習得利社會行為是很重要的。然而，因應時代變遷，幼兒在口語能力及社會能力發展都相當快速，利社會行為的類型似乎也能分得更細。因此提出以下建議以利教師應用以利增強幼兒的利社會行為之產生。

（一）教師方面

在幼兒園裡，少數幼兒在遊戲情境中較被動，時常讓他人決定遊戲的方向，而這大概與幼兒的年齡及社交技巧有關。建議教師未來在教學上可以善加運用鷹架來協助幼兒與同伴交流，並鼓勵幼兒表達自己的想法。

（二）室內學習區方面

教室內設置的學習區有限，再加上幼兒的興趣使然，因此幼兒在語文區及益

智區的使用頻率很低也較少互動，故幼兒的利社會行為並未出現。建議教師未來能夠將這兩個學習區改造得更活潑，更豐富。例如：語文區可以加入故事機、故事扮演及說故事活動，讓幼兒有更多互動的機會，增進利社會行為的發展。

參考文獻

- 李長燦（2003）。「可能發展區」概念的新詮釋及其對幼兒教育的啟示。*幼兒保育學刊*，1，1-18。
- 林聖曦、林慶仁（2006）。幼兒「同儕遊戲互動評定量表」編製與相關因素研究。*兒童與教育研究*，2，17-42。
- 施美菁（2006）。鷹架學習概念應用於幼稚園藝術教學情境之研究。國立嘉義大學視覺藝術研究所碩士論文，未出版。
- 教育部（2017）。*幼兒園教保活動課程大綱*。取自 <https://www.ece.moe.edu.tw/?p=5432>
- 郭俊廷（2010）。教室中的小小建築師-以角落情境探討維高斯基之同儕互動。*網路社會學通訊期刊*，89(37)。
- 陳采伶（2020）。*幼兒遊戲情境中利社會行為與鷹架作用之研究*。私立臺灣首府大學幼兒教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳敏銓（2017）。不同鷹架教學策略對綜合活動學習領域學習成效影響之研究—以繩結編織課程為例。*國立臺南大學教育研究學報*，2，53-70。
- 潘世尊、張斯寧（2007）。*Vygotsky 的社會建構主義及其在教育上的應用*。臺北：心理。
- 蔣姿儀、林季宜（2009）。東南亞新移民的子女在幼稚園社會行為發展探析。*幼兒教育年刊*，20，97-124。
- 賴志明（2005）。*鷹架理論應用在國中數學科教學之行動研究*。國立中正大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 謝州恩（2013）。鷹架理論的發展、類型、模式與對科學教學的啟示。*科學教育月刊*，364，2-16。

- 謝淑英（2014）。*幼稚園角落情境中同儕互動的探究*。國立臺北師範學院幼兒教育學系碩士論文，未出版。
- 簡惠美（2014）。*教師策略與幼兒社會行為之探究—以積木區為例*。國立臺南大學幼兒教育學系碩士論文，未出版。
- Fabiana Cristina Frigieri de Vitta et al. (2015). The play in the Context of Early Childhood Education in the view of Nurseries Professionals. *Creative Education*, 6, 519-525.



從教師專業發展評鑑到教師專業學習社群之我思

李幸玲

國立臺東大學教育學系博士候選人

國立岡山高中教師

一、前言

教育，是國家進步的希望，更是提升國力的基礎。在全球化的世界潮流下，國與國之間的各项文化交流與經貿合作的互動頻仍，資訊的快速變遷中，培育能適應未來變動趨勢的人才乃是一大要務。102 年 12 月發布〈教育部人才培育白皮書〉，作為 10 年（103-112 年）人才培育藍圖，希望達成「培養優秀敬業的教師」、「縮短學用的落差」、「強化學生的國際競爭力」、「倍增學生未來的生產力」等目標，實現「培育多元優質人才，共創幸福繁榮社會」之願景，並分「國民基本教育（K-12）」、「技術職業教育」、「大學教育暨國際化及全球人才布局」3 大主軸，擬定 16 項推動策略與 39 項行動方案予以落實。可見，教師能否有重新思考自己的專業角色，達成優秀敬業的教師，進而培育多元優質的人才乃是國家教育發展的重要一環。

教師的角色在現今多變社會中，與以往相較之下，產生更為變動及挑戰的特性，而在教師專業發展中，強調成為專家需要經驗的累積與事實的引導，才能如同專家一樣來思考課程設計，並以跨界及跨領域的多元觀點融入社群的範疇。而教師專業發展評鑑與教師專業學習社群之起源，皆是以教師專業發展為立基，進而不斷演化的學習過程，此源自於教師成長的驅力（王瑞璦，2014）。有鑑於此，教育部於 2006 年起，補助學校試辦形成性的教師專業發展評鑑，並於 2010 年起，推動學校本位的「教師專業學習社群」（Professional learning communities, PLC）制度，爾後，教育部於 2014 年的優質化輔助方案中，將提升教師教學專業與深化教師專業發展列為部定項目，其最終目標旨在全面提升辦學品質及促進卓越提升，以服膺未來人才之需求。教師專業發展除了法源依據外，從「教師專業發展評鑑計畫」到「教師專業支持系統」，並將評鑑計畫轉型為「教師專業發展實踐方案」（黃琇屏，2017）。無論更改為何種名稱，最重要的目標皆是以教師專業發展為目的。孫國華（2008）曾提出聯合國科教文組織（UNESCO）與國際教育計畫機構（International Institute for Education Planning, IIEP）於 2003 年共同發表的促進和提升教師專業發展宣言中，即說明教師專業發展是教育改革成功的核心要素。

二、教師專業發展評鑑的概念

教育改革的推行須提升教師的專業，而教師專業發展評鑑（teacher evaluation for professional development）乃是基於教師專業發展的目標，並透過教育學者專

家對於評鑑規準、程序、工具的鑽研及立法機關的推行，才能激勵教師專業成長，因此，教師專業發展評鑑旨在協助教師專業成長，增進教師的專業熱忱與知識，以提升教學成效的目的，持續的進行同儕專業互動、交流、合作及自我省察教學的專業訓練（黃琇屏，2009）。

教師專業發展評鑑之目的依據「教育部補助辦理教育專業發展評鑑實施要點」中指出：教育專業係協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質以增進學生學習成果。教師專業發展評鑑係為一種強調教師專業成長的形成性評鑑，係為了讓教師了解自己教學之優缺點及原因，並從不斷的自我了解與省思中，獲得專業成長及提升教學品質（教育部，2009）。由此可知，在教師專業發展評鑑的歷程中，教師不僅是「受評者」，而是「研究者」、「行動者」與「學習者」之角色，藉由不斷的專業學習與成長，以促進教師專業知能的發展。

教師評鑑方式聚焦在教師自我評鑑與同儕評鑑（顏國樑，2003），自我評鑑是教師評鑑中最普遍的方式，且就其教師運用評鑑工具，就自己的專業知識及表現與信念上，搜集整理資料且進行反思。在同儕評鑑上主張以教師同儕為評鑑者，透過教學觀察與回饋，就其教學表現與資料進行專業對話，進而彼此學習與支持（張德銳，2008）。劉乙儀和張瑞村（2014）指出教師專業發展評鑑是教師在自我生涯階段，藉由專業知識、技能與態度，能主動且持續參與正式或非正式活動，透過學習與更新的過程，改善、增進自我教學品質，促使教師自我實現，達成教育目標的歷程。由此可見，教師專業發展評鑑的意涵一是形成性評鑑，即在促進專業發展；一是總結性評鑑，即在做績效管理，而實施教師專業發展評鑑應以促進專業發展為主才是其根本要義。

三、教師專業學習社群的概念

教育部（2009）在《中小學教師專業學習社群》手冊中定義「專業學習社群」是一群專業工作者所組成的學習與成長團體，成員基於對專業的共同信念、願景或目標，為促進服務對象的最大福祉或專業效能的極大化，而透過協同探究的方式，致力於精進本身的專業素養，以持續達成專業服務品質的提升與卓越。因此，於隔年進行中小學辦理教師專業學習社群補助，以利於推展社群計畫（教育部，2009）。此外，教育部特別規劃並推行「精進教學計畫」及「十二年國民基本教育精進國民中學及國民小學教學品質要點」的方案中，鼓勵學校成立「教師專業學習社群」，倡導學校以學習社群模式運作學習領域課程小組會議，並於學習社群運作中落實課堂實踐方案，以符合教師專業成長需求、提升課堂教學品質、促進學生學習成效之目標（吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠，2015）。

專業學習社群是一個大理念（the big idea）提供教師專業發展的另一種可能性，同時也是一種基礎建設或是共同生活的方式（孫志麟，2010）。「教師專業學習社群」所指，在學校中有一群志同道合的教師，基於共同的信念、目標或願景，為求專業成長，彼此相互合作學習，幫助學生獲得更佳的學習成效所組成的學習團體（吳清山、林天祐，2010）。孫志麟（2003）認為教師專業社群有下列層面：(1)共同的規範與價值；(2)注重教師專業成長；(3)平等對話的學習方式；(4)專業知識的分享；(5)民主開放的文化；(6)協同合作。

張新仁、王瓊珠與馮莉雅（2009）主編教育部「中小學教師專業學習社群手冊」提出教師專業學習社群的組織步驟如下：(1)結合困境相同/理念一致的夥伴。(2)邀請願意分享不藏私的夥伴。(3)鼓勵教師自動自發組成社群。(4)推動小而美的社群規模。(5)善用成功的漣漪效應。教師專業學習社群運作的關鍵：校長的分享領導、行政支持、營造開放校園氛圍、個人意願、召集人的領導能力、社群成員彼此支持。教育部從三大面向：(1)整合教師專業發展計畫與資源，(2)師資培育大學與縣市、中小學夥伴協作，(3)提供不同階段教師自主專業發展多元型式等來推動教師專業發展支持系統（黃琇屏，2017）。以上研究可說明教師專業學習社群的重要性，然而，在 2020 年初春，全世界經歷了突如其來的嚴重特殊傳染性肺炎（COVID-19）肆虐，不僅對於全球各級產業造成巨大衝擊，也在教育界的發展中產生巨大的改變，加速發展視訊媒體及平台的課程與教學方式，網路學習社群（web-based learning community）的建立及發展乃應運而生，教師的專業發展再度面臨考驗。

四、結語

從「教師專業發展評鑑」演變至「教師專業支持系統」，乃在於教師評鑑耗時費力，需大量的時間及人力成本，評鑑者的專業能力能否與教學現場面臨的教學實際狀況吻合？而對外部的評鑑可能流於形式，且評鑑結果可能無法直接協助教學現場的改善諸多問題。時至今日，運用提升及鼓勵「教師專業學習社群」的設置，皆是實踐教師專業發展的方式，也是多元化師資培育制度最值得關切的議題，但由於無完整的實施方案，仍存在教師動能不足、對社群發展與經營無全盤理解而各自發展等問題。在教師專業社群中，教師經由不同的精進學習方式並與同儕間進行專業的對話，有效地提出教學策略，並提供將學習歷程化為思考的模式，主動且積極地發展自我的專業生涯。在社群的共備與觀課的實施中，提升教師的專業能力，透過教師引導並啟發學生的系統性思考，引發學生及老師建構屬於自己的思考脈絡，進而持續性地教學改進。教師能不斷反思自己的教學並靈活運用其思考的歷程，學生將不會只學到片段且無法連結的知識，而能逐漸形成自己獨特、有系統的思考體系。教師對於自己的角色認知，除了是專業教學者的角色外，同時也要兼顧輔導者及引導者的角色，期望透過教師參與專業學習社群，

無論是對於學科知識的進展或是對於事務的探究有強烈的好奇心，協助學生自主學習以達最佳學習成效，學校也因應政策進行變革並促進學校發展，共同提升整體的教育品質以達成培育優秀人才的積極目標。

參考文獻

- 王瑞堦（2014）。學校層級領導模式對教師專業發展評鑑政策執行影響調查研究。**教育資料與研究**，114，125-167。
- 吳俊憲、蔡淑芬、吳錦惠（2015）。教師專業學習社群「再聚焦、續深化」的精進作為。**臺灣教育評論月刊**，4(2)，129-145。
- 吳清山、林天祐（2010）。專業學習社群。**教育研究月刊**，191，125-126。
- 孫國華（2008）。UNESCO對教師專業發展的啟示。**師友月刊**，497，40-44。
- 孫志麟（2003）。教師專業成長的另類途徑:知識管理的觀點。**國立臺北師範學院學報**，16(1)，229-252。
- 孫志麟(2010)。專業學習社群:促進教師專業發展的平台。**教育行政雙月刊**，69，138-158。
- 張新仁、王瓊珠、馮莉雅（2009）。中小學教師專業學習社群手冊。臺北：教育部。
- 張德銳（2008）。認知教練及其在教育專業發展評鑑上的應用。**初等教育學刊**，29，1-21。
- 張茂源、王昇泰、陳仕祥（2009）。教師評鑑的意涵與問題挑戰。**學校行政雙月刊**，61，212-225。
- 教育部（2009）。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點。臺北：作者。
- 黃琇屏（2009）。中小學教師發展評鑑現況、困境與因應策略。**教育資料與研究**，89，71-88。
- 黃琇屏(2017)。教師專業發展支持系統規劃與建議。**台灣教育**，706，50-51。

- 劉乙儀、張瑞村（2014）。幼兒園教師評鑑與教師專業發展之探討。《學校行政雙月刊》，91，118-137。
- 劉乙儀、張瑞村、范雨潔（2015）。臺灣幼兒園教師專業發展之困境與展望。《學校行政雙月刊》，34，61-88。
- 顏國樑（2016）。以教師專業學習社群帶動教師專業成長的浪潮。《師友月刊》，588，14-18。



偏遠地區學校師資素質低落之成因與建議

楊涵

國立臺灣師範大學教育學系博士生

一、前言

在教育改革的浪潮下，實現教育機會均等和精進師資素質逐步受到重視，而在整個教育系統中，偏遠地區學校教師扮演重要的角色，不僅與學生學習成就有密不可分的關係，還得負責社區和家庭之功能，因此偏遠地區學校師資素質有必要被重視，還有應投入資源使其能持續專業成長。

然而偏遠地區學校面臨了師資流動率高、師資員額不足、師資素質低落的情形，應設法解決之，為此目前有培育公費生分發至偏遠地區學校，並延長服務年限為六年，還有地域加給制度等。本文所指的偏遠地區學校師資素質為：教師具備專業能力和態度來解決偏遠地區學校學生的學習問題，並輔導和陪伴學生成長；還有對於該校情境（學校、社區、家長、學生等）的理解，更能因應情境有效地實踐教師的工作。而偏遠地區學校面臨的師資問題中，當中最重要為師資素質低落，因為即便穩定師資的流動問題，補足師資員額，但若師資素質低落，那麼要解決偏遠地區學校學生學習和生活的問題也會受到限制。如果從系統思考出發，首先得釐清偏遠地區學校師資素質低落之成因，再依此擬出偏遠地區學校師資素質低落之建議。

二、偏遠地區學校師資素質低落之成因

本文關於偏遠地區學校師資素質低落之成因，將從一位教師自師資職前教育、教師甄選機制，到進入學校職場，三個階段環環相扣，故依此分別介紹。

（一）偏遠地區學校師資職前教育不足

現今師資培育課程偏重於理論和輕忽實務（陳易芬，2011），讓師資職前教育和實務現場存在巨大的鴻溝。而「大學與中小學夥伴關係按協作層次來分：合作關係、共生關係、有機關係」（孫志麟，2009，頁 159），但目前師資培育大學與中小學的夥伴關係，較為合作關係和共生關係，因為雙方若要演變為有機關係，師資培育大學教授則需要花費大量時間、金錢和人力的成本，可是對於教授升等和績效獎勵之幫助卻有限；相對地勢必增加中小學行政和教學的負擔，又未必獲得效益；然而未發展為有機關係，導致師資培育大學與在地連結不夠，使得師資生平常缺乏實務演練機會。另外還缺乏偏遠地區學校背景相關的師資培育課程，造成師資生進入教學現場後，支持與陪伴偏遠地區學校學生的效果大打折扣。

即便平常有提供師資生接觸偏遠地區學校學生的機會，但是大部分師資生不願意長期投入。如果以學習扶助（補救教學）為例，雖然有提供較高的時薪，但是至偏遠地區學校的通勤時間較長，還有因學生程度偏弱，所以需要較多備課時間，均不利於師資生願意長期參與。若以數位學伴為例，因輔助學生程度較弱，教學得格外花費心力，但仍有可能對於學生學習成效還是有限，而打擊到師資生的信心，使其完成實地學習時數就離職，產生徵聘人選不易和流動率高的問題。

（二）偏遠地區學校教師甄選機制不完善

偏遠地區學校因為地理位置所衍生的交通和生活不便利，導致往往到第三招（只需大學畢業即可應聘）都無法補足代理代課教師，故要招聘到素質優良的代理代課教師，更是「難上加難」。而偏遠地區學校教育發展條例第七條第三款指出：「專聘教師連續任滿六年，且依前項取得第二專長，表現優良者，得一次再聘六年或依其意願參加專任教師甄選，並予以加分優待」（教育部，2017）。此條款某種程度上提供穩定偏遠地區學校師資流動率之誘因，然而大多考生還是以考上正式教師為目標，而非都會地區教師甄選的正式教師沒有缺額或缺額不多，為了增加錄取的機會，所以考生多得額外前往都會地區報考，若僅有都會地區被錄取，則可能導致即便有加分制度，其仍無法留在偏遠地區學校服務。

以正式教師甄選機制為例，得先修畢師資職前教育課程，經歷教育實習和教師資格檢定（新制為先通過教師資格考試，再去教育實習），取得教師證書後，通過教師甄選（公費生除外），方能成為一名正式教師，雖然有經過層層把關，但是在制度設計上仍然不太完善，故未必能選拔出最適合教學現場的正式教師，其中教師資格檢定（新制為教師資格考試）與教師甄選初試的教育實務情境式命題比例仍然偏低。況且偏遠地區學校有其特殊的情境脈絡，像是：因為社區、家長和學生的組成，偏遠地區學校教師應更具備差異化教學、混齡教學，還有如何應對隔代教養的能力；並應通曉當地族群的語言和文化，方能與社區和家長保持良性互動，進而促進親師溝通和教學成效等，而在教師甄選機制時，可能未必將此部分考量進去，使得錄取的正式教師不適應職場生活。

（三）偏遠地區學校教師進修成本較高

針對偏遠地區學校透過各項教師進修管道和獎勵機制，提升教師課程與教學之專業知能（教育部，2013），但因學校位處偏遠，要去市區和師資培育大學進修不易，也影響教授和講師到校指導之意願。偏遠地區學校教師大多得兼任行政職務；此外，因為偏遠地區大多青壯年父母至外地就業，所產生的隔代教養問題；而即便青壯年父母留在當地就業，也可能沒有時間、信心和有能力教養子女，因此教師得額外負擔社區和家庭的功能；日常繁雜的工作事項導致教師進修管道雖

多，但偏遠地區學校教師進修意願不高。

即使目前有教學訪問教師計畫和專家學者訪視意見，然而其不清楚偏遠地區學校的情境脈絡，並難以理解教師所面臨的教學和陪伴學生之困境，所提出的建議不太符合學校之需求；此外各縣市重視該議題程度不一，讓各縣市推動偏遠地區學校專業成長支持系統成效不一致。

三、偏遠地區學校師資素質低落之建議

下文關於偏遠地區學校師資素質低落之建議，將對應前文偏遠地區學校師資素質低落之成因，來擬訂三項建議，分別進行介紹。

(一) 完備偏遠地區學校師資職前教育

1. 促使師資培育大學與偏遠地區中小學演變到有機關係

為促使師資培育大學與偏遠地區中小學演變到有機關係，針對師資培育大學教授應提供足夠的相關成本，並且搭配減少授課時數來降低工作負擔，將相關成果列入大學教授升等一定比例的採計項目，還有頒發服務績效獎金；而偏遠地區中小學部分除了支援成本資源之外，還要減少教師授課時數和行政減量等配套措施，並列入教師研習時數，給予合作績效獎金。若能順利發展為有機關係，不僅能確立偏遠地區中小學之學校發展方向、教師專業成長的機制、改善該區學生的學習問題等效益；此外各個師資培育大學也能發展學校特色、在地深耕和實踐，使教授和師資生更能理論兼具實務，以共同成長。

2. 開設偏遠地區教育學分學程或特色課程

目前僅有國立臺灣師範大學辦理 PASSION 偏鄉優質教育學分學程，未來其餘師資培育大學也可擴大辦理偏遠地區教育學分學程的認證，或是開設特色課程，對應到王慧蘭（2017）主張若將偏遠地區教育之文化課程與相關社區體驗納入師資培育課程，師資生透過理解以改善進入職場的適應狀況。而在開設偏遠地區教育學分學程或特色課程前，應建立討論平台，討論成員包含：師資培育大學教授、偏遠地區中小學行政和教師、社區代表、家長和學生，共同討論偏遠地區學校面臨到的困境，並將需求設計為課程，而課程亦要求至偏遠地區學校實作，方能符合偏遠地區學校師資的需求。

3. 整併類似的課後輔導措施，確立評估機制

中央政府應整併類似的課後輔導措施，將多筆經費集中給予第一線執行人員，或是提供充足的金額當作獎勵機制，也要說明清楚執行目標和方向，亦建立完整的評估機制，而且並非僅評估投入多少經費和學生學習成果是否有成長而已，更要包含第一線執行人員執行的狀況、需求、流動率等，因為第一線執行人員與執行成效息息相關，還有將提升學習動機、支持和輔導學生的成果納入，以避免只注重學生學習結果和線性思考，而忽略執行過程的潛在因子。

(二) 偏遠地區教師甄選機制與實務接軌

1. 教師甄選擴大增設偏鄉組

目前新北市教師甄選有增設偏鄉組，而且綁定六年的服務年限。未來各縣市教師甄選也可考慮設立偏鄉組，亦設定有一定的服務年限。而偏鄉組在考試項目和內容融合偏遠地區學校教師專業知能，並且邀請一定比例偏遠地區學校行政和教師擔任初試命題委員及複試委員，以確保教師甄選與實務接軌。除此之外，更能讓考生在準備教師甄選時，朝向所需的教師專業知能來努力，盡可能避免進入職場後，適應期過長或不知道如何應對教學現場的問題。

2. 提供偏遠地區學校優秀代理代課教師於原校轉為正式教師的機會

偏遠地區學校有長期表現優秀的代理代課教師，對於學校的情況熟悉，也願意長期留下來服務；但是受限於非都會地區教師甄選的正式教師名額未開缺或缺額不多，因此應釋放部分名額給長期服務於偏遠地區學校優秀代理代課教師，當該校有缺額時，透過校內成員高比例的推薦，並且通過教師甄選程序能夠優先轉為該校正式教師的機會。

(三) 建構偏遠地區學校師資專業成長的支持系統

1. 建構完善的網路教師進修資源

目前雖有全國教師在職進修網、各縣市教育局（處）、各師資培育大學等所建構網路教師進修資源的平台，然而仍可努力於操作便利性和即時提供資訊的方面，因此應撥足夠經費給相關執行單位，得以有專人管理網路教師進修資源，並且放置操作手冊於網站上，還有影印為紙本通行至各個中小學，讓現場教師能夠實際受惠。目前教師線上研習的總體數量上仍不算多，因此未來應針對偏遠地區學校教師擴大辦理教師線上研習，而且承認其為教師研習時數，避免因為時間和

距離的限制，而影響到偏遠地區學校教師的進修意願。

2. 深化符合偏遠地區學校情境的交流機制

若要清楚偏遠地區的情境因素，並且對於實務工作有所了解，必得深化符合偏遠地區學校情境的交流機制，建議應補助偏遠地區學校資深教學優良教師之跨校定期交流機制，方能夠達到提升偏遠地區學校師資素質的效用。

3. 成立偏遠地區學校師資專業成長的支持系統之議題探究小組

設立一位有實質領導權力的領導者，專門針對偏遠地區學校師資專業成長的支持系統，成立議題探究小組，特別一定要邀請偏遠地區學校的行政和教師要有相當比例的參與，讓實務工作者不再只是局外人，增加其意識的覺醒，也能符應其需求；參與成員還要有各部會的人員，方能整合各部會的力量，討論過後形成具有實質誘因和可行性的通則，接著界定為中央負責，地方按照通則和各地情形施行，才能確保不偏離主軸和有教育品質的實施外，地方亦能提供因地制宜的方案，即時提供協助，而每個環節都確定有各司其職，以定期回饋，來修正方向。

參考文獻

- 王慧蘭（2017）。偏鄉與弱勢？法規鬆綁、空間治理與教育創新的可能。《教育研究集刊》，63(1)，109-119。
- 孫志麟（2009）。大學與中小學夥伴關係發展的評析。《教育實踐與研究》，22(2)，151-180。
- 教育部（2013）。《教育部人才培育白皮書》。臺北：作者。
- 教育部（2017）。《偏遠地區學校教育發展條例》。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070073>
- 陳易芬（2011）。職前教師對師資培育課程與教學的看法與建議。《彰化師大教育學報》，20，21-46。



教師服務領導激發家長參與親職教育之策略

詹雅安

銘傳大學教育研究所碩士班研究生

一、前言

家庭是每個人出生之後第一個接受教育的處所，父母親是最早的啟蒙教師，在孩子的知（認知）、情（情感）、藝（技能）三方面扮演著相當重要潛移默化的角色（林家興，1997），不論社會如何變遷，父母的教育方針與教養態度仍然深受重視。然而，在出生率逐年降低，家庭人口結構與功能隨之改變的情況下，傳統父母的角色與教養方式亦產生改變，父母需要經由教育與學習來增進父母自身的效能，並且透過更多外部資源的支持，發揮原本可能無法順利進行的教養功能（趙蕙鈴、林欣怡、符如玉，2010），因而親職教育顯得更為重要。

有別於傳統學校教育重視師、生之間「教」與「學」的關係，筆者在和家長互動的經驗中體會到親職教育的重要性，以及良好親職效能為家長及學童帶來的助益。然而，教師在實施親職教育時，往往面臨家長參與親職教育活動的意願不高、親師缺乏雙向的溝通管道與良好的互助合作關係等困境。因此，教師在親職教育上採取的策略、對家長引導、協助的服務精神，以及對家長的關懷態度，遂成為激發家長參與親職教育的重要關鍵之一。此種以教師服務為本，運用教育愛引導家長參與親師合作、提供家長專業知識與諮詢、協助家長成長，以達到良好親職教育目標的概念（楊雅惠、張耐、郭李宗文、孫麗卿、梁嘉惠、王淑清、沈靜妍譯，2013），正好與服務領導（servant leadership）中，領導者以服務為優先，秉持著奉獻、服務的精神，協助成員成長（張德銳，2013）的理念相同。是故，本文將以服務領導的概念為核心，先行闡述服務領導的意涵與價值，接續說明教師如何運用「服務領導」的特質，激發家長參與親職教育的動機。

二、服務領導意涵與價值

（一）服務領導的意義

國內學者將服務領導翻譯為「僕人式領導」（蔡進雄，2003）或「僕人領導」（吳清山、林天祐，2004）。服務領導的具體概念最早是由 Robert K. Greenleaf 於 1970 年所提出，Greenleaf 受到德國小說家赫曼·赫賽（Hermann Hesse）的作品《東方之旅》（Journey to the East）之啟發，認為服務式領導是一種實踐哲學，以服務他人的精神為優先，並將他人的需要、抱負及利益置於個人之上（引自林思伶，2004）。張德銳（2013）認為領導者將服務視為最重要的信念，強調「服務為先，領導在後」的理念，以奉獻、謙卑的精神來服務成員、關懷成員，同時以人性化的領導方式協助成員成長。

身為親師合作關係的帶領者，教師宜以奉獻服務為先的領導信念、共學的夥伴角色，對家長發揮教師之教育熱忱，並透過自身的教育專業和對家長的關懷態度，以及在教育工作中實際觀察到的現象，協助家長學習適切的親職技巧，並能有效運用在親職教育中。

（二）服務領導的內涵

服務領導的內涵可以透過服務領導的行為特徵與服務領導者的角色兩個部分來說明：

1. 服務領導的行為特徵

學者 Spears（1998）提出服務領導之十項特徵分別為：傾聽（Listening）、同理心（Empathy）、治癒（Healing）、覺察（Awareness）、說服（Persuasion）、概念化/理念能力（Conceptualization）、遠見（Foresight）、服侍/管理（Stewardship）、承諾人們的成長（Commitment to the growth of people）、建立社群（Building community）。

筆者認為，教師在實施親職教育時，宜同理家長的角度，理解家長的想法與感受，並且發揮教師的專業能力和影響力，帶領家長一同成長。然而，值得注意的是，教師雖以帶領者的專業角色協助家長，但應和家長建立一個平等、尊重的溝通機制，使家長有機會表達內心真實的想法，一同建構適合的親職模式。

2. 服務領導者的角色

Covey（2002）提出服務領導人在團體組織中應該扮演的四種角色，分別為：(1)楷模/典範（model/example）；(2)先導（path finding）；(3)調正/調整（alignment）；(4)增能（empowerment）其中以「楷模/榜樣」最為核心（引自林思伶，2004）。

學校是具有教育與服務性質的組織，身為和家長第一線接觸的教育人員，教師宜以謙虛、真誠、奉獻、誠信的態度做為家長的表率，建立和家長之間的信任關係，使家長和教師進行雙向的溝通、討論，達成良好的親師互動。教師亦應對家長的親職現況做一定程度的了解，面對不同的家長，給予不同的、適宜的協助與建議，並幫助家長發揮自身的潛能，使家長在良好與適切的親職目標中，看見自己的成長和親職教育的價值。

（三）服務領導在親職教育上的價值

1. 服務領導的核心價值—「服務」精神的實踐價值

教師因為看見家長在親職教育上的實際需求，因而發自內心，真正的想服務家長，提供家長專業的親職知識與諮詢，以協助家長落實良好的親職功能。同時鼓勵並實際帶領家長一同參與親師合作，使家長成為教師的「教育合夥人」，使學童、家長及教師自身，都能有良好的親師合作關係中成長，並且從中獲益。

2. 服務領導的核心基礎—「愛」的精神的實踐價值

隨著家長角色的改變與親職教育需求的增加，教師不僅擔負起學生教育的責任，同時也以「教育愛」協助家長進行親職教育，除了提供家長專業的親職知識與技巧的學習之外，亦提供家長情感上的支持，降低家長在實踐親職教育過程中所感受到的孤獨、焦慮與不確定，使其獲得更多的陪伴與支持感。

三、服務領導激發家長參與親職教育之策略

筆者針對 Spears 所提出服務領導的十項特徵，綜合個人親職教育之經驗，提出激發家長參與親職教育之四點策略如下：

（一）同理傾聽，提供關懷

在親師互動的過程中，傾聽為良好溝通的第一步。透過用心的傾聽，教師可以清楚了解家長的觀點、需求與內在思維，並做出有效的回應。教師是家長信任的專家，當家長遇到親職教育上的困難時，教師宜同理家長的心境，以真誠的態度表達關心與支持，使家長獲得更多的支持，減少在親職教育上產生的焦慮感與力不從心的感受。

（二）服務奉獻，建立信任

如同服務領導的核心價值，親師合作強調教師以服務家長的信念為優先，對家長發揮教育愛與教育熱忱，並藉由教師的帶領與協助，使家長瞭解身為父母應有的責任與義務，藉此學習良好的親職技巧。教師在扮演如同管家角色的過程中，亦能以奉獻、服務與關懷的態度來帶領家長，建立與家長之間的信任關係。

（三）落實專業，協助成長

教師在實踐親職教育時，能藉由不同的學習管道與方式來提升家長的學習經驗與知能，分享教師的專業親職知識，並從過去處理學童事務的經驗與教師的專業見解中，提供家長經驗、技巧的分享，使家長有機會從中學習並且成長。此外，教師受過專業的教育訓練，家長可以經由與教師溝通、交流的過程中，傾聽、學習、並且觀察親職教育的技巧所在，增進自身的能力。

（四）建立社群，發展願景

教師在多元的親職學習管道中，以親師間的夥伴關係為主軸，發展其他的親職教育網絡。教師在學校中亦可提供家長成長團體的學習管道，使家長在團體課程中，能藉由教師所分享的專業知識與技巧，建構出適合自己的親職教育模式。成長團體同時能提供家長情感分享與技巧交流的機會，幫助家長與家長之間進行溝通、討論和意見的交換，藉以拓展自身經驗以提升親職教育的效能。因此，教師可以經由建立團體的共同願景，使家長在互助的氛圍下，一同享有資源，朝向良好的親職教育目標發展與前進。

四、結語與建議

（一）結語

服務領導的理念，在於領導者以真誠的、想要服侍他人之心，看見他人的需求，並帶領追隨者成長，往共同的目標邁進。教師將服務領導的理念落實於親職教育中，即是以關懷、同理的接納態度以及無私奉獻的精神，與家長建立良好的親師互動關係，使家長成為和教師一同努力、成長的教育夥伴。同時提供家長親職教育之專業知識與經驗，協助家長學習正確、有效的親職知能，使親、師、生三方都能從中獲益，真正發揮親職教育的效能，進而提升親職教育的成效。

（二）建議

1. 學校應營造一個友善的親職學習環境

在時代變遷，家庭結構與功能的改變之下，學校應提供家長友善的、多元的親職學習管道，使家長有機會學習較佳的親子溝通技巧、兒童（青少年）教養方法、兒童（青少年）心理發展等專業親職知識。學校亦應定期提供教師親職教育相關研習與訓練，使教師的專業知識與能力能夠與時俱進，發揮教師專業。

2. 教師應具有僕人領導的襟懷與態度

教師應秉持著服務領導的信念，以謙虛、奉獻、正直、真誠、誠信，發自內心想要服務他人的精神來服務、關懷家長，並且能看見家長的困難，了解家長的需求，和家長組織共同的願景，一同努力。同時重視家長的個別需求，提供家長適切的親職教育，以適合家長的人性化領導方式帶領家長成長。

3. 家長應有同理關懷的信念

家長在班級或者成長團體中，應秉持同理關懷的信念，彼此傾訴、彼此關心，分享在親職教育中所遇到的困難，這對於家長的壓力紓解、情感支持是十分有效的。家長亦可以在開放式的團體中，經由傾聽、觀察或情境模擬的互動方式，表達彼此的想法，進而建構出適合的親職教養模式，以達成良好的親職教育目標。

參考文獻

- 林思伶（2004）。析論僕人式/服務領導（Servant-Leadership）的概念發展與研究。高雄師大學報，16，42-48。
- 林家興（1997）。親職教育的原理與實務。台北市：心理。
- 張德銳（2013）。服務領導在教學輔導教師制度中的應用。教育資料與研究，109，112-113。
- 楊雅惠、張耐、郭李宗文、孫麗卿、梁嘉惠、王淑清、沈靜妍譯（2013）。親職教育與親師合作-家庭、學校與社區-。台北市：華騰文化。
- 趙蕙鈴、林欣怡、符如玉（2010）。教保員實施親職教育的個人、組織與社會情境因素及提升其角色效能之在職教育的研究：以台中市立案幼兒園教保員為研究對象。幼兒教保研究期刊，5，119。
- Spears, L. C. (1998). Tracing the growing impact of servant-leadership. In L. C. Spears (Ed.), *Insight on leadership* (pp.1-12). New York : John Wiley & Sons.
- Spears, L. C. (2003). Introduction: Understanding the growing impact of servant-leadership. In H. Beazley, J. L. C. Spears & Beggs (Eds.), *The servant-leader within a transformative path* (pp13-20). New York: Paulist.

教師為什麼要合作？要怎麼合作？ — 一班群教師團隊的協同合作實例

沈映瑾

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所研究生

一、前言

筆者回想過去從小到大的求學過程，再對應到自身於師培體系所學的相關教育知能，以及在教育現場的所見所聞，都能看見許多充滿教育熱忱的教師，將「職業」視為「志業」，認為教師不僅是「經師」同時還是「人師」，在這樣的基礎之下，教師需要具有高度的熱忱才能避免職業倦怠，然而單靠自身的教學熱忱是很難走得長遠，如果能跟一群教學夥伴一起走在教育這條路上，那麼就能持續保有教學的活力同時還能擁有更全方位的教學。

在現今的社會中，良師並非單一的教學者，而是須具備合作能力（cooperation），與其他教師共組富有創造力、合作力、實踐力的教師團隊（教育部，2013），並與他人共同激盪、互動、分享，才能突破教室孤立文化的藩籬，將個人成長轉化為教學巧思，進而影響學生的學習（黃富揚，2010）。在這樣的脈絡下單靠教師個人的單打獨鬥是絕對不夠的，教師應走出自己的教室王國，透過共同備課甚至是協同教學（Team Teaching）來提升教學品質，發揮自身專長，藉助他人長才，與其他教師互助合作，帶給學生不一樣的學習體驗與刺激。

筆者曾在臺北市 H 國小（化名）的一個以協同合作進行跨領域教學的團隊之中進行課室觀摩，深入了解該團隊的實際運作情形與歷程，並期望能提供給欲實施協同教學的教育夥伴一個參考範例。該團隊在組成之初也是經歷了一段時間的摸索與磨合，才發展出現有的樣態，可以說是將我們過去在教科書上所學的「協同教學」真真實實地運用在教學現場中。

二、教師之間的合作樣態

教師之間的合作可以是一起發想課程、共同解決問題，作為彼此在教育道路上的夥伴，更甚至可以共組一個教學團隊（Teaching team）進行協同教學。

呂美慧（2012）在《教育大辭書》中指出協同教學又被稱為團隊教學或合作教學，是指兩位以上之教師以合作的態度共同針對課程進行教學設計、決定教學目標和手段、準備個別教學計畫，再據以完成教學活動的實施，以及教學成效的評鑑或學生學習的評量。

因此只要是兩個人以上，共同針對教學活動，在課前、課中、甚至是課後都有密切的合作，都可稱得上是協同教學。因此到目前為止，協同教學被發展出許多不同的合作方式，運用的範圍也極為廣泛，像是普通班教師之間的合作、普通班與特教班老師之間的合作、結合校內教師與校外資源等方式，都是協同教學的範疇。

以下將透過蘇清守（1976）的協同教學分類：教階體制（團隊中設置一位領導教師負責統籌規劃）、同仁合教、相關科目的協同教學（將內容相關的科目連排成兩節或三節，兩班學生合班上課）、教學助手、交換教學、循環教學，針對 H 校班群教師團隊進行剖析。

H 校班群教師團隊在教學時，運用的協同模式並不侷限於任何一種，而是依照課程的需求與學生的學習狀況，彈性調整合作的方式，「同仁合教」與「教學助理」為該班群最為常見，而「交換教學」與「循環教學」常應用於國語、數學、英文等基礎學科中，其他課程亦會視課程需求而彈性使用，上述所提及的合作模式可反映蘇清守的協同教學類型：

（一）同仁合教

此模式為兩位或兩位以上的教師共同負責一個大班教學。教師共同擬定教學計畫，實施的方式有：(1)一位教師負責班群的教學，其他教師在旁協助；(2)將班群學生拆成二到三個小組，進行分組教學。

H 校班群的國語課在上半節課會進行大班教學，由一位導師負責主教，另外一位導師在一旁協助或者管秩序，下半節課則會有兩位甚至是三位教師（兩位導師+科任）將班群學生分成三組，進行差異化教學。

（二）教學助手

在協同教學活動中，由教師擔任教學的主角，並安排其他教學助理從旁協助教學。在 H 校班群中，有些課程設計讓學生有較多的時間動手操作，因此需要較多的師資人力時，會邀請校內的行政人員、特教老師亦或是實習老師入班協助，使課程運作更為順暢。

（三）交換教學

由兩位或兩位以上的教師，彼此交換教導學生自己擅長的學科。Y 班群的教師團隊有人擅長國語、英文、數學等，因此課程的安排會在同個時段將學生分成

兩組，一組先上 X 科目，另一組上 Y 科目，之後兩組學生再交換上課。

例如週一 A 組學生上英文課、B 組學生上國語課，到了週四則交換變成 A 組上國語課、B 組上英文課，而兩組的課程進度會是一樣的。班群透過這種方式來降低師生比，並且可同時達到差異化的教學，顧及到每位孩童的學習。

(四) 循環教學

教師依照各自專精的部分，選定該領域中的若干單元進行循環教學，藉此節省準備教材的時間，並從同一教材的多次教學中改進教學的技術。舉例來說，Y 班群在一節數學課中，會由兩位導師分別針對「50 以內的數」和「18 以內的加法」這兩單元各自設計課程，班群內的學生會分成兩組，各自帶開授課，當學完該單元後，兩組學生會交換跟另一位導師學習新的單元。

在班群的形態中，教師之間比過往單獨授課有了更緊密的連結，教師協同教學可以讓彼此的關係處於平等，有效打破孤立的狀態，同時更能敞開心胸建立合作、溝通的連結，促進教師之間真誠的給予彼此教學上的回饋與建議（吳美嬌，2002）。

三、值得借鏡的合作細節

H 校的教師團隊之所以能夠進行有效教學，原因在於教師對於團隊組織具有高度歸屬感、彼此互相尊重、並且共享教學資源，在教學時展現教學專業、積極投入，教學後能共同反思，在與學生相處時具有愛與熱忱，視學生如己出。Y 班群的教師團隊能夠清楚的分工運作，同時又能共同合作，課堂上總能順利地運行，儘管過程中有一些臨時的突發事件，教師們也能互相補位，使學生的學習能夠順利的進行。以下將舉例說明該班群運作良好的關鍵成功因素：

(一) 營造出高度的認同感

團隊內的所有成員都認為協同教學能夠真正有效的幫助學生學習，多位教師同時在班群中不但可以降低師生比，使教師人力發揮最大的效果用，同時也能進行差異化教學，讓每位學生都能得到適切的照顧。教師因彼此的理念、目標相近而聚在一起，當成員面臨任何問題時都能夠互相幫忙，成員間存在著正向積極的氛圍，促使教師們都能認同團隊的運作模式。

另外，筆者也觀察到班群教師在設計跨領域課程時，當面臨個人教學份量負荷不堪時，其他教師願意共同分擔，協助進行教學前的工作準備。

（二）團隊彼此地位平等

在團隊中有年資十年以上的，亦有年資僅三年內的教師，但是彼此在設計課程、經營班級等事務上都能感受到彼此互相尊重，教師有各自專精的領域，因此在合作的過程中講求的是教學專業，在這樣的情況下，可以看到教師團隊中的成員彼此發表自身看法的次數是差不多的，成員也都相當尊重彼此的想法，並不會產生話語權集中於資深教師手中，在這樣的情境中，教師更能勇於發表自身的想法，共同激盪出有創意的課程、班級經營等。而資深教師在團隊中偶爾會扮演把關者與協助者的角色，針對班級事務、課務、親師溝通等班群事項給予新進教師實質且有用的建議。

（三）熟悉班群課程與教學的內容

H 校的教師團隊在開學前就已安排好各項班群事務的工作輪值，且會於前一週即討論好下週的課程進度以及相關活動，並於每日的課後針對隔天的課程進行細流的討論，所有教師都清楚了解班級各科的課程走向，所以不管是何種協同教學模式，當遇到突發狀況時，都能及時的補位。另外，也觀察到 Y 班群臺下協同的教師在課堂上會在適當的時機以唱雙簧或提問的方式針對臺上老師所遺漏的部分進行引導與補充，讓教學活動更臻完善。

（四）教學為整個團隊的責任

視所有學生為教學團隊的共同責任，在這樣的基礎之下，教師共同合作為學生提供良好的教學，確實能提高學生的學習成效（McLaughlin and Talbert, 2006）。Y 班群的教師團隊在開學前即將班群空間分為 A、B 兩區，兩班的學生打散在這兩區之中，教師團隊亦會進行區域的輪值，使教師能夠熟悉整個班群的學生，共同經營班群，因此教師在這個過程中便會將班群的學生視為自己的責任。

整個教學團隊包含導師與科任幾乎都全時待在班上，不管是否該節課為自己的任課時間，都會在班群內協助教學，彼此分擔教學工作，使整個教學更為順暢。當學生有秩序上的狀況，其他協同教師會協助處理，使得臺上的教師不需要花太多的時間管秩序，學生的學習也不會因為突發狀況而被打斷。

（五）教師資訊流通

Y 班群教師團隊將教學資料與上課教材整理得井然有序，且教學資源會共享給整個團隊成員甚至是全校老師。他們將所有資料上傳至雲端，分類依照學期、科目、工作內容進行分類，並使用 google 文件共同編輯教案，全員隨時都能查

看並隨時進行補充，因此當有教師沒有參與到備課會議時，也能清楚知道隔天的課程走向與詳細流程，這對於協同教學者來說是一個隨時都能快速進入狀況的一種方式。詳細的資料紀錄與整理方式，更能促使往後的教師在教授相同內容時，能有前人所整理好的資料可以參考，如果這樣的模式持續發展下去，資料庫將集結了眾人的知識結晶，內容會越來越豐富，而這對於學校全體教師來說是一個重要的資產。

除了上述的因素外，行政與家長的支持也是協同合作成功的關鍵之一，行政扮演著協助者的角色，給予教師堅強的後盾與支援，而家長的信任更能讓教師充分發揮教師專業，讓課程能更精彩的展現！

四、實施協同教學的心態與做法

協同教學如果運作的好，必能帶給班級一個新的課室風貌，學生的學習效能也能被大大的提升，但是如果沒有充份合作，充其量也只是一個噱頭而已，正如同我國多年前大力興建的「班群教室」，其立意頗為美好，如果教師們能夠了解當初所構想的藍圖與理念並徹底執行，那這樣的教學場域一定能激盪出充滿活力與合作的氛圍，那麼我想在那樣的環境中，教師將能夠找到自己教育的初衷，且能找到更多志同道合的夥伴一起前行！

但是，在這美好的畫面中，其實背後需要付出相當多的心力，筆者在 H 校中看到教師每天平均都花兩到三個小時，甚至是更多的時間進行共備，在課程的前一週就會預先構想好接下來一整週的課程，課程的前一天再沙盤推演、分配教學任務，在這樣耗時又耗腦的環境中，如何有效率的討論又將會是協同教學一個很重要的課題！

因此筆者認為一個協同教學能否成功，關鍵取決於教師的態度，教師如果樂於嘗試，協同教學就容易實施；另外，學校行政的支持也很重要，只要學校充分配合，提供教師充分的協助並給予教師自主發揮的空間，鼓勵教師多採用協同教學，那麼合作就容易成功，其中的關鍵是需要集結眾人的心力來促成，因此教師可以從自身出發，找到具有相同教育理念의 夥伴，確認彼此都理解各自的理念後，再進行反覆的溝通與磨合，才能使團隊合作無礙，這些過程需耗費許多的精力，因此教師一旦決定要進行這樣的運作模式，勢必需要付出一些時間與精力在團隊的磨合，這樣的合作樣態與過去教師在自己的班級王國單打獨鬥的模式非常的不同，但是以班群進行協同教學的合作，教師與學生在課堂上能有許多不同風貌的變化，最終獲益的還是學生！

五、結語

在教育的旅程中，一個人可以走得很快，但一群人可以走得很精彩！跟夥伴一起前行的路程中時而陽光時而風雨，但是再大的風雨總會有人陪伴你，彼此互相扶持一起度過各種挑戰，而當抵達終點的那一刻所有的回憶都讓人刻骨銘心，所有的經歷都將化為下趟旅程的養分，讓你能一直在教育之路旅行下去，回味無窮！

參考文獻

- 呂美慧（2012）。**協同教學**。教育大辭書，取自<http://terms.naer.edu.tw/detail/1453896/>。
- 教育部（2013）。**教育部人才培育白皮書**。臺北市：教育部。
- 黃富揚（2010）。教師專業發展中之學校與教師角色。**教育科學期刊**，**9**(1)，87-104。
- 蘇清守（1976）。協同教學的型態與評價。**師友月刊**，**109**，23-25。
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement* (Vol. 45). Teachers College Press.



利益團體對資訊素養政策制定之衝突與因應策略

蔡政宏

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教育政策與管理博士生

新竹縣關西鎮錦山國民小學校長

一、利益團體之意義與類型

在民主自由國家中，利益團體多具備利益表達功能，同時在政策規劃上亦扮演決定且重要之角色（邱昌泰，2001；陳恆鈞譯，2001），誠如許朝信（2001）所述，利益團體往往是政府之外對決策最有影響力者。然而，Lester 與 Steward 認為，透過多元主義觀點，政策往往是競爭團體彼此間討價還價與協商的結果（引自陳恆鈞譯，2001）。為取得政策制定最有利處，利益團體往往會採取各種施壓手段以達影響政策之目的（李秀芬，2000）。由此可知，在教育相關政策制定上，利益團體實具不可忽略之角色。

（一）利益團體之意義

就利益團體之意義而言，Truman（引自周育仁，1997）、廖峰香（1996）與吳定（2003）皆認為利益團體乃是一群人的結合，其成員具備共同目標、利益、態度與行動。同時，Wilson 認為利益團體為一自主性組織，免於政府或政黨控制，並企圖影響公共政策（王鐵生譯，1993）；魏鏞（1994）則認為，利益團體提出主張的目的在於建議、維持與增進共同態度所蘊含的行為模式。依據以上論述來看，或當如同蔡進雄（2007）所述，利益團體就是為了共同利益或共同目標，而採取共同行動的團體。

（二）利益團體之類型

依據 Levine 研究可知，利益團體或為達成多項不同目標，或針對特定訴求之單一議題而組成（引自王業立、郭應哲、林佳龍譯，1999）。就廣義利益團體類型而言，吳定（2003）指出可概分為十大類型，依序分為政治性團體、商業性團體、工業性團體、勞工性團體、農業性團體、專業性團體、愛國性團體、宗教性團體、道德慈善與環保團體，以及學術性團體，並將之區分為：

1. 制度的利益團體：存在於政府中，或官僚組織本身。
2. 非組合的利益團體：建立於階段、血緣與傳統特質關係上，有密切利害關係之團體。
3. 失序的利益團體：不是以正常政治程序爭取利益實現的政治組合。
4. 組合的利益團體：一般國家合法有組織的集會結社。

綜合以上論述可知，利益團體類型或因其組織目標與構成關係不同而有差異。

二、利益團體對資訊素養政策制定之衝突

教育部歷經多項資訊素養政策推動，著實已讓臺灣各級學校擁有隨手可上網之學習環境。同時，藉由重大議題推動與落實，亦讓各級學生具備一定電腦網路操作技能。然面對資訊教育普及化推動之際，相對立利益團體間卻也紛紛提出各項論述，積極反應學生使用電腦網路可能產生之正向影響與負面危機，進而要求重新檢視我國資訊教育推廣政策。綜觀利益團體對資訊素養政策制定之衝突，本研究認為或可將之分為：產業經濟效益與家長團體之衝突、制度利益團體與網路使用社群團體之衝突，以及公益團體與教育主管機關之衝突。以下，即依序例舉說明與介紹利益團體對資訊素養政策制訂之論述與衝突。

（一）產業經濟效益與家長團體之衝突

就資訊科技與網路發展而言，背後隱含之龐大商機自然不言可喻。對此，在我國資訊素養政策訂定上，亦不難發現常見其衝突所在。舉例而言，教育主管機關或有意推動自由軟體應用，期取代每年購買商業軟體所需之龐大預算。然面對商業軟體販售利益團體對經濟部會之施壓，教育主管機關亦多難以全面推廣或普及化自由軟體應用。再者，諸如電子白板、電子書包或智慧教室等政策推動，亦多涉及產業經濟效益衡量。

其次，家長多認可電腦網路使用屬學習設備，願意在家中安裝電腦與網路。而這，亦帶動國內相關網路服務業者龐大商機。然而，相關家長團體亦反應網路使用隱藏收費不合理化，如網路防堵軟體（防毒或防色情）應涵蓋於網路使用基本服務，而非另以其他名目（如防堵軟體需更多資源建置）進行收費。也因家長團體與網路服務業者有所衝突，導致政府相關單位在網路服務使用費用政策制定上有所延宕與模糊。

此外，面對電腦網路使用者年輕化趨勢，為保護學童使用電腦網路安全，家長團體多要求政府應對線上遊戲業者與網咖業者強烈規範及要求。然而，線上遊戲業者團體多主張本身發展有助文創產業，網咖業者團體亦強調本身有助經濟發展，進而透過利益團體組織給予政府相關單位一定壓力，同時也造成主管機關對網咖與線上遊戲產業規範趨於保守與模糊。

（二）制度利益團體與網路使用社群團體之衝突

除電腦網路使用可能牽涉利益團體與家長團體衝突外，就政府部門而言，本身存在的制度規範亦可能與網路使用社群團體有所衝突。舉例而言，針對網路是否應實施分級制度，多有正反兩面衝突論述。反對網路實施分級制度者（如網路使用社群）多認為，網路設計初衷原本即是創造一個無拘束與無限制的溝通環境，若強烈要求實施分級將導致網路使用社群使用意願降低，導致網路失去原本設計理念；然要求規範網路實施當採分級制度者，則主張應防止未成年人接觸不當資訊，並依循「兒童及少年福利法」（2020）對兒童及少年通訊傳播視聽權益應規劃分級之規範，故當要求業者原先自律之網路分級措施，改以立法方式強制規定。

面對網路具跨國界與去中心化特性，傳統媒體管理規範並非全然適用於網路，目前各先進民主國家皆以法律搭配業者自律及科技方式管理網路不當資訊，藉由網路業者訂定自律守則、組成網路監督組織、成立檢舉熱線、網路安全推廣教育、研發過濾軟體以及參與國際交流活動等方式，塑造安全上網環境。

相較之下，我國以強制立法作為網路內容管理方式即有其修正之必要，面對網路使用社群團體施壓論述，制度利益團體亦不得不將其立法強制規定，更改為強化業者自律管理網路內容。由此可見，在資訊素養政策制訂上，亦多涉及制度團體與網路使用社群團體之衝突。

（三）公益團體與教育主管機關之衝突

在資訊素養政策訂定與推廣上，教育主管機關多期望透過軟硬體普及化建構，提供學生隨手可用之電腦網路環境，進而提升學生應用電腦網路資訊技能。其原本規劃實屬美意，然伴隨學生電腦網路使用技能提升，卻也產生電腦網路使用迷思與危機（如網路交友、網路交易詐騙、網路色情或網路沉迷）。對此，相關團體紛紛透過調查數據強調使用電腦網路之危機（如財團法人中華民國兒童福利聯盟文教基金會定期皆會公布兒童 3C 產品使用與上網行為大調查），進而質疑現有資訊素養政策推廣走向，同時透過新聞媒體要求教育主管機關制定規範，或提出可行措施。面對公益團體給予之衝突，亦造成教育主管機關資訊素養政策制定上一定壓力。

三、利益團體對資訊素養政策制定衝突之因應策略

面對不同利益團體間的衝突與壓力，主管機關當有其因應措施。以下，即針對資訊素養政策可行因應措施提出建議。

（一）各平行單位間當進行政策整合，以期有效回應家長與公益團體需求

就資訊素養政策而言，涉及面向往往不限定於教育主管機關。對此，本研究認為在政策訂定上理當先就各平行單位進行政策整合與論述。舉例而言，如針對網路無法律之迷思，法務部當落實宣導與推廣網路法律認知與素養；衛生福利部社會及家庭署則可正向宣導網路自我保護及典範行動；國家通訊傳播委員會則可強化媒體素養與認知，同時宣導學生網路使用正向行為，甚或補助媒體辦理或開設家長輔導學童善用網路之推廣節目與專欄（如電視、廣播、報紙），同時落實網路分級制度應用與推廣，並進一步推動家用網路過濾或防堵機制免費化；經濟部則可鼓勵或補助遊戲軟體業者開發符合教育學習之遊戲，鼓勵與補助網咖業者辦理親子共同學習與善用網路資源成長活動，亦可鼓勵網咖與遊戲業者自律規範；警政署可落實宣導和推廣如何預防網路詐騙與網路犯罪。透過上述各平行單位政策整合，相信當有助於政策規劃與提出之完整性與周延性。

（二）內部單位間進行政策聯繫與整合，以利有效回應家長與公益團體施壓

除政府機關平行單位政策整合外，本研究認為就教育主管機關而言，亦當妥善進行內部單位政策聯繫與整合。舉例而言，體育署可推廣與補助辦理樂活運動，鼓勵親師生共同參與，同時亦可鼓勵學生每日完成定量之活動，避免學生網路使用過度沉迷；終身教育司可辦理和推廣家長輔導學生善用電腦網路認知課程，並針對不同縣市單位所需議題進行推廣，同時亦可辦理親子網路識讀課程與活動；國民及學前教育署可強化中小學國民教育資訊素養課程推廣與應用，並要求各縣市國教輔導團成立資訊素養領域輔導員機制，期有效應用與推廣資訊素養政策，並可強化於高中資訊素養課程之推廣與應用；技術及職業教育司可強化技職教育學生資訊素養課程，同時鼓勵技職教育學生投入優質網路素材或遊戲軟體之開發和參與；高等教育司可針對大學生資訊素養進行關注；而資訊及科技教育司則當持續關注相關資訊素養議題。透過各內部單位政策彙整與合作，相信當有助於資訊素養教育政策規劃。

（三）積極鼓勵官產學合作推廣與應用，以助因應產業利益團體施壓

本研究認為，誠因相關利益團體對資訊素養政策皆有一定程度關注與期望，故在政策規劃與擬定上，或可鼓勵官產學合作推廣與應用。在政府機關層級，可提供一定經費計畫補助；在產業利益團體上，可協同網路服務業者或軟體廠商進行公益活動推廣；在學術或公益團體上，可鼓勵相關團體（如兒福聯盟、得勝者基金會、愛鄰協會、展翅基金會、勵馨基金會、網路分級基金會、TWNIC 及臺灣軟體品質協會等民間公益團體）共同合作推廣與應用。相信透過官產學合作推廣與應用，有助於資訊素養教育政策更為不同立場之利益團體所接受。

參考文獻

- 王業立、郭應哲、林佳龍譯（1999）。**政治學中爭辯的議題**。H.M. Levine原著。臺北：韋伯文化。
- 王鐵生譯（1993）。**利益團體**。G. K. Wilson原著。臺北：五南圖書出版公司。
- 吳定（2003）。**公共政策辭典**。臺北：五南圖書出版公司。
- 李秀芬（2000）。利益團體對教育政策制定之影響及因應之道：以馬來西亞新「數理教學英語化」政策遭逢之挑戰為例。**教育政策論壇**，6(2)，107-127。
- 周育仁（1997）。**認識政治**。臺北：臺灣書店。
- 邱昌泰（2001）。**公共政策：基礎篇**。臺北：巨流圖書公司。
- 許朝信（2001）。我國教育政策制定過程之探討—以教育基本法制定為例。**教育政策論壇**，4(1)，167-194。
- 陳恆鈞譯（2001）。**公共政策-演進研究途徑**。Lester與Steward原著。台北：學富文化。
- 廖峰香（1996）。**壓力團體與利益政治**。載於廖峰香與葉明德編著，**政治學**（頁241-257）。臺北：國立空中大學印行。
- 蔡進雄（2007）。利益團體與教育政策之探討。**師說**，196，4-8。
- 魏鏞（1994）。**公共政策的研究途徑**。載於魏鏞等編著，**公正政策**（頁35-65）。公共政策。臺北：國立空中大學印行。



閱讀 E 起來：提高學生數位閱讀素養之策略

游硯如
銘傳大學教育研究所研究生

一、前言

父母最看重什麼樣的學習能力呢？根據遠見雜誌（2017）的調查顯示，父母最看重的是「閱讀能力」，比率高達 78.8%；高過第二名的語言能力（76.8%），大幅贏過數理能力（39.7%）。而閱讀力可以透過學習以提高其能力。

閱讀能力的重要性亦成為國際測驗的重要指標。在 2000 年由經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development，簡稱 OECD）主導的「國際學生評量方案」（Programme for International Student Assessment，簡稱 PISA），以及 2001 年「促進國際閱讀素養研究」（Progress in International Reading Literacy Study，簡稱 PIRLS）開啟國際學術競賽後，世界各國莫不將學生在這些國際競賽中的表現視為國力的展現（天下雜誌，2012）。提升閱讀能力已經成為世界共同關注的教育議題。

因應數位時代的來臨，國際測驗也逐漸調整施測方式，同樣檢測學生的閱讀力，「促進國際閱讀素養研究」（PIRLS）在 2016 年的測驗當中，首次加進 PIRLS 線上閱讀評量（extension of PIRLS，稱作 ePIRLS）。這是臺灣第三度參與「促進國際閱讀素養研究」（PIRLS）的測驗，更與全球 14 個國家及地區一起加入新測驗 e-PIRLS（數位閱讀素養）評量的行列（親子天下，2017）。數位閱讀已經逐漸取代紙本閱讀，具備數位閱讀素養能力已經是國際趨勢。

臺灣在 PIRLS 2016 的評量成績在全球 50 個國家地區中排名是第 8 名、e-PIRLS 則在 14 個國家中排名第 7 名，顯示臺灣孩子的紙本閱讀成績位居前段班，但數位閱讀成績則在中段（親子天下，2017）。PIRLS 計畫主持人、中央大學柯華葳教授指出，e-PIRLS 和 PIRLS 說明文閱讀素養成績相比較，臺灣學生竟然是所有參與的國家中，落差最大的一個。究竟什麼是「數位閱讀素養」？傳統的紙本閱讀與數位閱讀的差異為何？108 課綱實施後，「科技資訊與媒體素養」被列入九大「核心素養」之一，但科技領域課綱強調「運算思惟」及「設計思考」，學習重點包括程式設計、演算法與資料分析，較少提到數位閱讀素養，臺灣如何在國際的浪潮中因應趨勢，培養學生的數位閱讀素養？本文將剖析臺灣數位閱讀素養現況，提出相關問題及解決策略，以期加強國人對於數位閱讀的重視。

二、「數位閱讀」與「數位閱讀素養」的意涵

「數位閱讀」是指利用電腦或網路從事閱讀的活動，內容囊括在網路上閱讀

任何數位化的文本，例如：多媒體、電子書、網頁內容、電子郵件、新聞討論群等不同的形式（林巧敏，2011；林珊如，2003，2010）。換言之，「數位閱讀」為透過不同介面進行的線上即時閱讀活動。而「數位閱讀」的興起，也使得「數位閱讀素養」成為學習能力的重要指標。

「數位閱讀素養」強調的不只是閱讀數位文本，而是著眼於真實世界的資訊檢索、選擇、判斷、閱讀與整合應用的能力，這也是一直在強調的資訊素養（Information Literacy）（陳昭珍，2019）。因應十二年國民基本教育新制開跑，課程發展以「核心素養」為主軸，而「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度（教育部，2014）。網路時代來臨，培養「數位閱讀素養」即是希望學童可以利用科技工具作為學習的幫手，學會以系統思考的方式解決生活上的問題，成為一個善用科技的終身學習者。

三、紙本閱讀與數位閱讀的差異

閱讀媒介的改變會對訊息傳播和接收模式造成全面性的改變，閱讀的本質已然變調（葉乃靜，2000；翟本瑞，2001）。陳冠華（2002）比較紙本閱讀與數位閱讀行為的差異在於：紙本閱讀是逐字閱讀，數位閱讀是略讀；紙本閱讀會分段分次閱讀，數位閱讀通常會讀完一個系列才休息。在數位閱讀中，學生可以學會評估資訊內容的品質與可信度、偵測與處理衝突，這些是傳統教學與紙本評量較少觸及的部分。以下針對紙本閱讀與數位閱讀的差異進行比較，如表1：

表1 數位閱讀和紙本閱讀的差異

	數位閱讀	紙本閱讀
閱讀方式	數位化、多媒體閱讀	平面圖書資料
閱讀行為	跳躍式的非線性心智活動	進行專注閱讀的線性心智活動
閱讀投入	主動搜尋	被動接受
優點	具非線性、互動性、立即性、彙集性、匿名性、易得性	具直線性、單向性、穩定性、可讀性、可攜性
缺點	容易分心、視覺疲勞、精神緊繃	缺乏互動性、占空間

資料來源：本研究自行整理

四、提升數位閱讀素養之策略

（一）有目的的搜尋

數位閱讀素養的學習可以從「有目的的搜尋」開始（柯華葳，2018），先定義自己需要什麼樣的材料，從中搜尋、瀏覽、連結、判斷與選擇。在一大堆搜尋

結果中，還要判斷這些資料是否符合原先訂下的搜尋目的，並考慮到資料的信實度，最後再把資料經過摘要整理，成為自己的知識。提升數位閱讀素養之道，在於不受其他資訊干擾，從網路海中撈出自己原先想要的答案。

（二）善用數位設備

從 2016 年的國際閱讀素養調查中顯示臺灣的 e-PIRLS 成績落後 PIRLS，而且差距之大，是受測國家最嚴重的。研究也發現，有 4 成的孩子在學校沒有用電腦搜尋並閱讀資訊、近 6 成的孩子在學校沒有用電腦做報告、準備報告（黃啟菱，2018）。缺乏練習的機會，學童在國際測驗上的表現當然不盡人意。「數位閱讀素養」的能力是可以學習的，學生需要學習善用數位媒材。

（三）輔以紙本閱讀

在 2016 年，臺灣學生 e-PIRLS 的平均分數比 PIRLS 說明文的成績少 20 幾分（柯華葳，2018）。同樣是說明文體，數位環境卻降低了學習成效，說明學生的紙本閱讀素養並沒有遷移到數位閱讀素養。研究顯示網路閱讀素養對紙本閱讀素養具有顯著的正向影響（湯雅芬，2013），數位閱讀與紙本閱讀相輔相成，每個人有不同的閱讀傾向，紙本閱讀依然有其重要性，因此在數位及紙本閱讀的學習轉換上，可依個人的閱讀傾向尋找其平衡。

五、結語與建議

（一）結語

「世界上唯一不變的事情就是變」，閱讀的形式改變，數位閱讀為紙本閱讀帶來挑戰。然而對於學童來說，父母和老師其實才是決定下一代是否能夠培養閱讀興趣，與善用網路正面力量的關鍵。數位閱讀的形式多變，如何在眾多資訊中去蕪存菁，對科技做最好的利用，的確是網路世代的一大課題。「閱讀力即是國力」，期待政府、教育人員以及所有的教育合夥人都能夠重視學童的數位閱讀行為，增進臺灣學童的學習力。

（二）建議

本文從學校教育著手，提出「提升學生數位閱讀素養」之建議，以供後續研究者參考。

1. 對主管教育行政機關的建議：「數位閱讀課程」融入「科技資訊與媒體素養」

因應 108 課綱的實施，「科技資訊與媒體素養」被列入九大「核心素養」之一，其核心素養的課程目標即為「善用科技之能以進行創造、設計、批判、邏輯、運算等思考。」透過科技資訊課程，數位閱讀的讀者本身的搜尋、判斷、選擇、分享與運用數位閱讀素材的能力也得以提升。

2. 對學校教育機關的建議：讓科技進入教室

舉凡電腦、手機、電子書等載具都可以做為數位閱讀的媒材。邁入數位閱讀的時代，利用資訊科技課程，讓資訊進入學生學習的場域，打造智慧教室，讓數位媒材成為獲取知識的工具，藉以提升學生數位閱讀素養以及國際測驗的表現。

3. 對教師的建議：精進教學，與時俱進

在教育學生的同時，教師也需要有相應的數位閱讀素養，例如參加數位學習課程、透過研習精進教學、建置適宜友善的數位學習環境、培養學童數位閱讀能力，期能達到讓每位學童成為「終身學習者」的核心目標。

參考文獻

■ 天下雜誌（2012）。何謂 PIRLS & TIMSS？取自：<http://reading.cw.com.tw/Controller?event=READDOC&docid=2000247>

■ 沈佳慧（2020）。【教學診療室】數位閱讀 VS 英語教學。取自 <https://cavesconnect.cavesbooks.com.tw/cet-perspective-clinic-reading-%E6%95%99%E5%AD%B8%E8%A8%BA%E7%99%82%E5%AE%A4%E6%95%B8%E4%BD%8D%E9%96%B1%E8%AE%80-vs.-%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E6%95%99%E5%AD%B8/>

■ 林珊如（2010）。數位時代的閱讀：青少年網路閱讀的爭議與未來。《圖書資訊學刊》，8(2)，25。

■ 柯華葳、張郁雯、詹益綾、丘嘉慧（2017）。PIRLS 2016 臺灣四年級學生閱讀素養國家報告。國立中央大學，桃園市。

■ 柯華葳（2018）。培養孩子網路上的自學力。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/4362>

■ 洪碧霞（2019）。臺灣 PISA2018 結果報告。

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。
- 陳昭珍（2019）。從紙本閱讀素養到數位閱讀素養。圖書教師電子報，68(3)。
- 黃郁婷、徐頰倩（2016）。閱讀與數位科技的結合：淺談數位閱讀。臺灣教育評論月刊，5(5)，頁 105-107。
- 黃啟菱（2017）。兒少閱讀現況：上網時間比閱讀多。取自 <https://gvsrc.cwgv.com.tw/articles/index/14765/1>
- 黃啟菱（2018）。【國際閱讀素養調查】臺灣數位閱讀素養大幅落後紙本。取自 <https://futureparenting.cwgv.com.tw/family/content/index/10317>
- 湯雅芬（2014）。數位原生代的閱讀傾向：紙本閱讀與網路閱讀之差異研究。
- 親子天下（2017）。PIRLS 2016 國際閱讀素養全球第 8，線上學習素養待加強。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/4204>



校園美學的實踐：以學校本位課程融入修建工程為例

陳清義

臺北市府市政顧問
臺北市國小校長協會理事長
臺北市萬華區福星國小校長

一、前言

研究百年老校校史，必須對學校附近區域發展歷程深究，而在探究過程中附加發現的珍貴文史資料與現場踏察足跡，應該同步呈現成為學校本位特色課程。陳清義（2019）對臺北市萬華區福星國小（以下簡稱福星國小）校史考究，比對日本統治時期各項文史資料與地區地圖地景變遷，探究出設校年代應該往前推進到 1898 年 10 月 10 日，比起國內各論文與學校內保存的資料登載的 1915 年更早了 17 年。考究過程中，也帶領學校教師團隊，將遷校過程與學校週邊重要機關、歷史景點同步考究，納入設計，成為學校本位課程（陳清義編，2019）。

然而，在教室內教導、閱讀校本課程，感覺缺乏實際臨場感，而外出踏察又礙於天候因素與路途距離，有時不易實施。於是在思索第三個方案時，正巧學校要進行牆面工程整修，遂帶領學校教師同仁與建築師一同討論，最後將學校本位課程以校園美學的理念融入到整棟大樓牆面修建工程當中，打造出臺北城微地圖（阮筱琪，2019）。王惠瑩（2019）歸納校園美學融入工程的幾個面向後，尚未見到在校舍大樓整棟牆面融入的案例，因此本文將分享福星國小的學校本位課程發展與實施經驗，提供學校行政與教師共同激發校園美學可行策略之參考。

二、校園美學情境的理念

湯志民（2014）認為，對校園建築規劃而言，美學是重要的理論基礎之一，如果校園建築所提供的視覺感受雜亂無章，學生受其影響，在身心健康和情緒發展上，必然有所妨礙；反之，校園建築所提供的視覺感受有條不紊且賞心悅目，則學生在身心的健康、愉快和滿足，必然會明顯的增加。王豪華（2019）指出，從新校園運動到現今的校園永續經營，校園空間的經營與規劃，不只是建築物的興建及維護，還需要結合教育的理念、綠色環境規劃及社區發展，讓校園成為一個互動多元且具學習吸引力的學習空間，讓學生能藉由日常生活情境之體驗，從學校生活中學習，使學習潛能獲得最大的發揮。足見，對於校園建築的規劃需要在視覺感受上賞心悅目，在功能上互動多元且具學習吸引力。

林進山（2019）更進一步指出：「布置美學情境」和「空間多重應用」最能激勵學生學習興趣。學校應順應學生的好奇新鮮和探索動機，設計各種創意的學習步道、探索步道、閱讀角落、探索空間和情境教室，並配合領域學習課程或特

色學習課程，規劃設計學習空間，強化美感美學的情意教育布置，激勵學生學習興趣，藉以提升學習效果。

新建一個校園的機會不多，而在原有校園的修建機會較多，王惠瑩（2019）研究八所案例小學，歸結出校園空間美感營造模式的幾個面向：校舍、校園圍牆及穿堂的美化、校舍建築的美化、庭園、運動場地及遊戲場的美化，不僅提升創意美感，更結合學校特色行銷並強化與社區互動，或者融入當地特色意象與結合學校主題課程。

金火炬校園文化設計（2019）認為：一些學校的牆面語言存在「過度」現象，校園裡紅紅綠綠，花里胡哨，顯得十分累贅。比如，在樓梯的每一級台階，都貼上一句名言，不只如此，連在上一層樓梯的背面，也貼滿了很多名句。學生上下樓時，「俯首看地」，一地名句；「抬頭望天」，一片名言，稍不留神，就會一腳踩空，導致安全事故。此外，牆面符號太多，似「地毯式轟炸」，容易讓人迷失在「視覺」環境中，時間長了，會產生視覺疲勞，很難說有多大的效果。所以，牆面文化的設計一定要處理好「簡」與「豐」的關係，在表現形式上「簡約」，文化取向上追求「豐富」。

因此，福星國小的臺北城微地圖的理念，一方面合理地利用牆面強化美感美學的情意教育布置，激勵學生學習興趣，藉以提升學習效果，另一方面在表現形式上「簡約」，文化取向上追求「豐富」，讓學生在牆面上就見到課程，課程就融入在建築中。

三、福星國小學校本位課程簡介

由於福星國小曾經遭逢中華路的祝融之災，許多資料已經中斷無法考據。後來校內老師到國立臺灣圖書館查詢，提供了臺灣日日新報和臺灣總督府職員名冊與日治時期福星國小相關的資料，續由教務主任在校內邀請幾位老師，一起成立了學校本位課程的編輯小組。學校家長會也有幾位志工到大稻埕地區和國立臺灣圖書館，協助訪問社區耆老和影印資料，還有在日本取得碩士學位的家長會長以及福星國小前身末廣國民學校的校友一同協助翻譯臺灣日日新報和臺灣總督府職員名錄……等日文資料。

考據的結果從臺灣教育史沿革，確定當時日本政府的設校命令，以及日本時代的工商登記地圖，在整個資料考查過程當中，舊年代學校的校名轉換都已經尋找到軌跡，只有設校在建昌後街的台阪公司仍然找不到舊地址。位置來看可能在大稻埕的貴德街和西寧北路的中間，由於街道已經改變原來的形狀，所以無法再找到台阪公司的位置，就學校名稱的改變，學校地址的連續性和學校校長的派設

來考據，福星國小的校史係自 1898 年 10 月 10 日設校，名為「臺北小學校」，1900 年遷至中華路現址，數次更名至 1968 年為紀念抗日英雄更名為「臺北市城中區福星國民小學」，2004 年與鄰近的「中興國小」合併，現名稱為「臺北市萬華區福星國民小學」。

現址座落位置校門口前為中華路，為古臺北城的西三線路，附近有臺北車站、臺北四個古城門、臺北郵政總局、清朝鐵道部遺址、撫臺街洋樓、三井舊倉庫、中山堂和西門紅樓等歷史古蹟，都是學生校外教學的地點。附近交通除道路外，有臺灣高鐵、臺灣鐵路、桃園機場捷運、捷運松山新店線、捷運板南線、捷運淡水信義線及淡水河大稻埕碼頭的藍色公路（陳清義編，2019）。這些校史變遷過程和學校附近歷史遺跡都收錄於學校本位課程中。

四、融入牆面整修工程的策略

湯志民（2014）指出學校建築在新建、重建或改建過程中，較著重「建築」設計（如造型、安全、公共藝術、無障礙設施），「課程」、「教學」之需求甚少評估。黃光雄、蔡清田（2015）認為校園做為學生學習與教師教學的空間，學習的成立不單侷限在教室內的課堂教學，校園的每個角落都是學生學習的場域。Earthman(2009)指出學校建築的文獻探討，較聚焦於結構設計，較少實際的規劃歷程。臺北市的優質學校指標在校園營造向度中有人文藝術項目，其中有兩個指標是：形塑人文的校園風格和設置藝術的校園空間，福星國小牆面的臺北城微地圖就是在牆面整修工程時規劃的歷程中，設計兼顧學習拉到教室外並無需到校外即可進行校外教學，並且達成人文藝術的校園為目標。過程的策略是：

（一）建築師評選時納入評分項目

在評選建築師的招標文件評審項目，一般會有：「本案環境背景資料、現況問題之瞭解及未來可能遭遇之問題」以及「本案規劃設計理念、建議修繕方案（包含工法、經費、工期等）及初步監造計畫」兩個項目，在這個部分請總務主任加入敘明本案需與學校本位課程結合，指引建築師的設計思考方向。

（二）建築師評選委員請學校本位課程小組參與

在評選建築師的招標過程，建築師要到評審會場報告，學校的評選委員即聘請部分由學校本位課程小組人員擔任評選委員，可選出在未來設計理念更加相符的建築師，也使建築師更加清楚未來設計如何與學校本位課程結合。

（三）圖面設計階段與學校本位課程小組和美勞老師共同討論

建築師得標後，會有圖面審查階段，大部分圖面審查就如同 Earthman(2009) 所言，較聚焦於結構設計，但本案必須結合校園美學，因此除了學校本位課程的委員外，還需要美勞教師參與審圖。

(四) 設計三個方案提供票選

由於每個人的審美觀念與實用觀念會有不同，因此設計上也有不同見解，但歸納幾個原則供建築師設計思考：

1. 範圍以臺北城向北延伸至大稻程，兼顧原設校地點及學校現址。
2. 年代以 121 年前遷校及 17 年前福星、中興兩校併校歷史為內涵。
3. 場域以現在學生上學會經過的道路、鐵路及捷運動線等為標示。
4. 歷史納入臺北城發展之大稻程船運、臺北古城門、鐵道部、郵局、撫臺街洋樓及紅樓等歷史建物。
5. 色彩配合原校舍建築紅磚及白牆，以簡約線條呈現。
6. 不外掛或外加藝術品，僅以圖面呈現節省公帑。

建築師依照原則設計出三個方案，最後由老師們票選出的方案如圖 1：校舍正好與方位結合，最左側為西邊，最右側為東邊，水藍色是淡水河，紅色與黑色是道路，綠色是捷運，灰色是鐵道，仿造捷運圖以圓圈標示地點結合學生生活經驗。解說牌所在位置代表臺北城南門。



圖 1 福星國小校舍牆面結合學校本位課程設計工程完成現況及解說牌

資料來源：作者自行拍攝

五、結語

為了符應校園美學情境「簡」與「豐」的理念，在融入學校本位課程的過程中，有幾件事值得省思與回味：

(一) 學校本位課程與牆面結合不增加其他設施

在牆面上製圖有定位不易的困難，及保留紅磚、白牆建築配色的限制，但是以不新增任何外掛物品的方式完成，避免在校園空間增加設施，減少學生活動空間，保持學校動線不被破壞，讓校園仍保存原有的完整性。

(二) 不外加公共藝術，減少花費又具實用價值

通常校舍工程會外加公共藝術，有些僅具裝置品的功能，教學功能也只發揮在公共藝術評選過程中的教學互動，完成後不再有人去看，加上藝術無價無法定價，甄選公共藝術品通常經費很高，但本校設計此一課程結合方式，不但減少花費也兼顧了美觀與教學的實用價值。

(三) 引起學生動機，促進學校本位課程跨領域教學

完工後，小朋友看到牆面上的線條和圓圈，以為是「普普風」設計；也有學生認為，這像數學的幾何圖形，還以為要上數學課，後來才知道，這是代表周邊的地圖，感覺很新奇（阮筱琪，2019）。此一設計，可以讓老師進行跨領域教學，例如：色彩配色、歷史意義、交通方位、社區踏察及臺北城發展等等。學生上過課之後也驚喜說道：

「我終於知道我上學從哪一條路來學校了！」

「我早上也是從大稻程走路來學校上學的，原來學校在大稻程哦！」

「原來圈圈有意義哦！我以為是幾何圖形。」

「原來學校離北門站比西門站要來得近！」

(四) 達成人文藝術的優質校園指標

為了避免教室內教學的有限性和校外教學的不便性所發展的第三方案，符合了設備基準、學校行政、教師教學、學生學習、學校課程及學校活動的需求，也

符應臺北市優質學校指標在校園營造向度中的人文藝術項目，學生一開始最直接的反應，讓我們知道達成了設置藝術的目標，而經過解說後，學生知道是以學校為基準點設置的臺北市微地圖後，更是人文校園營造的成功案例。

參考文獻

- 王惠瑩（2019）。我國小學校園空間美感營造探討—以臺北市、新北市及臺中市八所小學為例。載於廖文靜等人（主編），**學校建築與學生學習**（頁125-136）。臺北市：中華民國學校建築研究學會。
- 王豪華（2019）。校園建築融入閱讀教育之理念與作法。**臺灣教育評論月刊**，8(11)，68-72。
- 阮筱琪（2019年10月23日）。北市福星牆面畫地圖 認識臺北城。**國語日報**。取自https://www.mdnkids.com/news/search_detail.asp?serial=113912
- 林進山（2019）。中小學校長校園建築規畫與學生學習成效關係之研究。載於廖文靜等人（主編），**學校建築與學生學習**（頁71-89）。臺北市：中華民國學校建築研究學會。
- 金火炬校園文化設計（2019年5月31日）。學校「牆面文化」設計之要領。**資訊—每日頭條**。取自<https://kknews.cc/zh-tw/news/3v5e3ya.html>
- 黃光雄、蔡清田（2015）。**課程發展與設計新論**。臺北市：五南圖書出版股份有限公司。
- 陳清義（2019）。找回遺失的十七年—臺北市萬華區福星國小的校史探源。**教師天地**，212，51-59。
- 陳清義（主編）（2019）。**福臨承恩 星聚末廣：臺北市萬華區福星國民小學-校本特色課程手冊**。臺北市：臺北市萬華區福星國民小學。
- 湯志民（2014）。**校園規劃新論**。臺北市：五南。
- Earthman, G. I. (2009). *Planning educational facilities: What educators need to know*. (3rd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.



校園鄙視鏈的形成要素與因應策略

胡瓊琪

國立臺南大學教育學系博士生

一、前言

校園鄙視鏈的因應與實施，主要基於透過各種策略與方法的運用，引導學生學習正確的價值信念與行為，透過學校教育與輔導的實施，降低校園鄙視鏈發生的情形和可能性。有鑑於此，本文主旨在於透過修復式正義，以「人」為本的前提下，進行校園衝突事件的化解，促進犯錯學生得以被同理與接納，針對錯誤行為所造成的傷害，進行彌補並願意承擔責任，努力修補傷害形成的縫隙，進而邁向友善校園零鄙視鏈校園氛圍的理想。

二、失序的校園、鄙視的氛圍

原本應該安靜無聲的早自習卻亂成一團，三、四個男生正對著教室角落小娟（化名）的課桌椅踹、踏、謾罵，同學們的制止聲，反而助長了其氣焰，導致變本加厲的場景。此時，個性安靜沉默、身著泛黃衣裳、背著破舊書包的小娟，怯懦弱的走進教室，男孩們猶如看到病毒似的不斷裝出作惡聲，拿著紙屑、衛生紙丟她，甚至拿起椅子作勢要打她。最後，索性嘻笑怒罵地將其書本隨意丟棄、課桌椅翻倒。目睹這一切的小娟，只能掩面痛哭，直到清掃鐘聲響起為止。

鄙視鏈係指透過鄙視、輕視、羞辱等方式讓同儕排擠某人，使其被排拒在團體之外，其目的是為了貶低對方，藉此切斷他們的社會關係連結，使其無法進入團體之中，而感到人際的疏離與無助。換言之，鄙視鏈的現象係一種比較心態，即因內團體偏私（in-group favoritism）或外團體歧視（out-group derogation）（Hewstone, Rubin & Willis, 2002），主觀的認為自己所屬的群體更優越而貶低其他群體的價值。在此價值觀運作下，當人們以「優越」所形成的分類自居時；當「潛規則」不斷發酵，甚至出現了極為偏差的觀念時，「鄙視鏈」油然而生。此種「隱形虐待」、「情緒勒索」，在班級中常見，但容易被忽略，甚至認為等孩子成熟長大後，就會知道這些是不必要的。故常用「冷處理」或「簡單訓誡」方式來處理偶發事件，需待這些人際排擠延伸至言語、肢體鄙視時，導致嚴重的傷害之後，才會正視此種現象的存在。

三、校園鄙視鏈的形成要素

傳統以懲戒為基礎之報復式正義（retributive justice）係建立在「痛苦」與「對立」、「行為」與「後果」的關係之上。然而，此種形式的懲罰機制與實施，並沒有全面處理到人與人之間的關係，反而讓犯錯的人感覺自己也是受害人，覺得身

處不公平的世界之感覺。因此，校園鄙視鏈事件的處理，不能只著重在少數學生的身上，必須透視每個事件形成要素的人格特質及內心世界，才能解決根本問題。

（一）鄙視者效應

一般而言，個體在成長的過程中，負面的情緒會透過外界環境的認知而找到各種出口。如在家得不到的價值感、難以紓解的壓力，孩子會在學校找出口（陳鴻彬，2016）。因此，在班級中會成為鄙視者的學生，通常源自於在家中價值感的匱乏所以向外尋求，或是不自覺複製父母對待孩子與解決問題的方式，透過成群結隊、串聯控制其他同學，運用各種暴力型態或是鄙視鏈來證明自己的被需要與存在價值。

（二）被鄙視者效應

被鄙視者往往是弱勢的一方。故在輔導過程中發現不管在哪個環境或求學階段，由於缺乏自信、問題解決能力不佳、或是無法意識到自己的問題、甚至是缺乏適當的人際互動技巧，而成為被討厭、被排擠的對象（黃宛婕，2012）。或因種族不同、裝扮不同、陰柔特質或陽剛特質的性別身分，所造成的「差異」與班上的主流同儕文化格格不入時，這群人就有可能因月暈效應（Halo Effect）的影響，導致鄙視鏈問題的產生。

（三）旁觀者效應

旁觀者常會因為扭曲的正義觀而默許或協助，甚至隱藏鄙視鏈事件的發生。其作為與不作為的理由為：(1)認為事不關己；(2)害怕幫忙後會惹來麻煩；(3)認為受害者自己必須為自己行為負責；(4)認為介入對事情無幫助；(5)旁觀學生享受觀看霸凌事件的過程（Rigby & Johnson, 2005）。惟，不論理由為何者，旁觀者卻擁有改變事件決定性的力量。

四、校園鄙視鏈的因應策略：修復式正義的運用

修復式正義著重在「人」的關係重建，其所關注的焦點不在懲罰或報復，而是如何在事件發生後，讓加害人與被害人的關係得以修復，讓雙方能夠心甘情願的道歉與接納。其理論基礎的運用，詳加說明如下（陳怡成、鄭若瑟、謝慧游，2016）：

（一）明恥整合論

明恥整合論（reintegrative shame theory）係以「羞恥」為核心，強調當有人犯錯後要能夠知道錯在哪裡且願意承擔責任。倘若校園裡願意接納並幫助鄙視者修補其行為所造成的傷害，此種因重新被接納而產生的羞恥感，反而有助於個體重新融合到同儕之中。換言之，重新融合所產生的羞恥感必須是正向的，倘若是負向的羞恥感，將有可能造成鄙視者在同儕間的孤立感，例如：要求學生公開道歉，或是教師在課堂上公開評論學生犯錯的行為，亦或是教師對學生表現一種失望的表情等。

（二）反抗理論

反抗理論（defiance theory）強調處罰過程的程序正義是非常重要的。倘若讓鄙視者感覺到不符合公平或合法性，將無助於其產生羞恥感，反而會產生一種反抗的自豪心理，導致未來鄙視鏈事件的增加。因此，修復式正義支持、鼓勵讓鄙視者說出他的想法，尊重他的感受，並讓他主動思考如何修補過錯，進而降低其再犯的機率。

（三）羞恥羅盤理論

羞恥羅盤理論（compass of shame）認為人的羞恥反應有四種：(1)攻擊他人，把責任推給他人；(2)逃避和否認，為自己找藉口，合理化；(3)攻擊自己；(4)退縮或躲藏起來。在修復式正義的過程中，因為鄙視者是被充分同理、接納的，且充分地支持、鼓勵表達其羞恥的情緒，所以，能夠超越上述四種有傷害性的情緒反應，故能讓鄙視者的心靈得到自由和釋放，重新與團體、同儕融合。

綜合上述三種理論，修復式正義能夠讓鄙視者改變以及承擔責任。當鄙視者能夠感覺到自己被聽見、被聽懂時，他才有能力打開防衛的心，才能明恥，才有勇氣承擔責任，產生修復的動力，補正傷害、修復人際關係，重建團體、同儕認同、心理得以安適，未來的再犯率自然就會降低許多。

五、校園鄙視鏈的輔導與實施成效

校園對於鄙視鏈的輔導與實施成效，由內而外、由個別到系統，茲以個別輔導、班級經營、系統合作等三層面策略與方法的運用說明之：

（一）個別輔導層面之策略與方法

個別輔導層面最常運用的心靈對話在於透過深度晤談，引起學生的心靈共鳴，進而瞭解自己的心靈，達到輔導的功能（林進材，2000）。因此，在輔導的過程中，最重要的不是逼學生編出一套讓人滿意的故事，而是讓學生學習自己思考、為自身的行為負責並教導其尊重他人的重要性。故在個別輔導過程中，應先讓犯錯的學生產生情感的連結，讓其相信教師關心他的學習、重視他的個體價值，一旦關心的力量蔓延，就能碰觸其心靈，進而能看見其自我價值觀錯誤認知的部分，瞭解「行為不當」背後所欲傳達的訊息密碼，一旦訊息解碼了，就能產生同理心、「練習」同理心，重視人際間的界線。

例如，教師願意身同此心、心同此理，從當事人的角度去瞭解其想法、感覺與困境，並將所理解到的感受傳達給他知道，以進入其私人知覺世界，進而催化當事人面對問題，促成當事人改變並願意為自身的行為負責。

（二）班級管理層面之策略與方法

班級班級管理的重點在於教導學生「錯誤」是學習的機會。因此，每個人都是問題的一部分，也應該成為解決方案的一部分。「班級會議」便是實踐這個概念最好的方式，亦即透過尊重、體諒、建立共識、找到解決方案，幫助所有當事人成為解決方案的一部分（陳玫姣譯，2019）。換言之，比起責罵、說教和懲罰，教師更應透過讓人感到較愉快且有效的班級會議，讓所有的學生在鄙視鏈情境中不再是被動、冷漠的，而是主動且熱心的。當他們願意和教師合作時，學生會感受到，你的要求是合理的，而他們也會學會對自己的行為負責。

例如，教師可以在班級會議中，選擇不同的影片、社會案例，並依據所要探討的議題主軸來設計問題，亦可透過讀書心得的分享來進行類似議題的探討等，讓學生慢慢熟悉並根據修復式正義的核心價值，檢討、訂定、修正班級規則，讓學生習得自主、自治與自律，以落實遵守班級規則。

（三）系統合作層面之策略與方法

在面對鄙視鏈問題時，學校會有一套處理方式，以讓教師獲得行政人員或輔導教師的支持與協助，但在採取此行動時，建議可以試著依循即時對話、對話圈、修復式對話、家庭團體會議、修復會議等方法，引導教師擬定行動計畫，進而幫助學生表現更好並產生良好的感受。換言之，此過程強調一個觀念：教師的一點改變，會對學生的行為表現產生很大的影響。其實施方法如下（教育部，2012）：

1. 即時對話策略

即時對話是校園修復式實踐中最不具正式性的模式，主要目的是為了隨時關心、瞭解學生的狀況。任何時間、任何校園角落，只要察覺學生有不適當的行為，或是同學間有任何言語、肢體上的衝突，教師就可以扮演如「促進者」的角色，立即透過修復式提問來瞭解學生的狀況。唯，對話的第一時間必須運用善意溝通（O'Connell, Wachtel, T., & Wachtel, B., 1999）。

例如，教師應讓雙方在衝突發生後，能夠冷靜地站在對方的角度思考或理解對方的感受，並鼓勵學生說出自己的真正感受；教師要避免責備與說教，以免學生產生自我防衛，視自己為受害者，而無法注意到他人的感受；對話過程中容許不先追究是非對錯、對事不對人並給予道歉認錯的機會。

2. 對話圈策略

圓圈是一種人與人亙古不變的連結方式，讓所有參與者圍著圓圈而坐，在座位上的安排上並沒有所謂的尊卑貴賤之分。透過圓圈把每個人的立場與見解都接納進來、包容起來，以作為未來進行修復式對話與修復會議的必要前提。

例如，教師可以選擇適當的時間來進行對話圈，並讓當事人盡可能圍成圓圈入座，以讓彼此感受到是被看見、聲音是被聽見。過程中，教師必須以正向的語氣來說明對話圈的主題、目的、進行的方式與規則。倘若有學生不想說話或還沒準備好，應給予緩衝的時間並保留其話語權；又或者有學生忍不住想要插話、反駁、澄清或附和，教師要適時提醒每個人都有發言的機會，要懂得尊重他人的發言，並且不對他人的發言提出批判。最後，教師再請學生針對問題提出回答，並針對問題提出彼此可接受的處理方法。

3. 修復式對話策略

教師雖扮演促進者的角色，但主要的責任並不是找出犯錯的學生並加以懲罰，而是以客觀中立的立場協助被鄙視者與鄙視者對話，讓雙方有機會表達感受與想法，瞭解其行為如何影響到他人，以進一步思考如何彌補傷害與修復關係。

例如，教師可以請當事人用一句話或一個詞來說明此刻的心情，並說明剛剛發生了什麼事、當時的想法、感受為何？以及如何做才能彌補傷害，避免類似的情況再次發生。最後，請當事人說明此刻的心情與感受為何。

4. 家庭團體會議策略

將鄙視鏈事件所影響的當事人雙方、各自指定的支持者、家屬、親朋好友及社區重要人士等聚在一起，共同討論該事件的解決方式。

例如，教師邀請當事人雙方家長聚在一起，共同討論該事件的解決方式。其重點在於彌補學生之間的力量不平衡，並訂出一個補償計畫，以防止錯誤的行為再度發生。

5. 修復會議策略

修復會議為最後手段，其分為校內會議或校外促進者主持的會議，係處理較複雜或較重大的違規行為或衝突事件，故參與對象除了衝突雙方與促進者外，包括家長和親友、教師、行政人員，或其他相關人士。值得注意的是，修復會議所達成的協議會做成正式的書面並簽署，以避免衝突的擴大及法院的爭訟。

例如，由兩位以上之學校教師或校外專業調解者扮演對話促進者，且對話促進者會在詳細調查事件經過後，進行登門拜訪並邀請參加會議並說明會議進行方式。會議的目的在於修補事件所帶來的傷害，因此，過程中要讓所有參加者感到友善、被尊重。此外，會議中會針對達成的協議內容進行朗讀，並做成正式的書面並簽署，以避免衝突的擴大及法院的爭訟。

六、結論：邁向零鄙視鏈的校園氛圍

兒童與青少年的大腦神經纖維，在成年之前其排列都是雜亂無章，看似一堆雜草，但所有價值觀的建立及態度的改變，仍需以大腦的認知為起點，經由不斷的認知學習，為大腦神經建立一個新的迴路。

因此，如何邁向零鄙視鏈的校園氛圍，建議作法為：(1)讓鄙視者產生情感的連結，當問題消失了，就能處理其侵犯他人界線的行為；(2)透過班級會議建立班級運作規則並一致地執行，以重視正向利他的人際行為；(3)運用修復式正義的核心價值，例如：把犯錯的人與行為分開對待；尊重每個人，不貼標籤、不羞辱、不汙名化；傾聽彼此之感受、需要；讓每個人都有公平說話的權利等。最後，再將此技巧延伸至社會議題的探討。

參考文獻

- 林進材（2000）。**教育啟示錄**。高雄市：復文。

- 教育部（2012）。補助推動防制校園霸凌安全學校要點。臺北市：教育部。
- 陳怡成、鄭若瑟、謝慧游（2016）。校園法治教育的新思維：修復式正義。臺中市：社團法人臺中律師公會。
- 陳玫姩（譯）（2019）。跟阿德勒學正向教養：教師篇。臺北市：大好書屋。
- 陳鴻彬（2016）。鋼索上的家庭：以愛，療愈父母帶來的傷。臺北市：寶瓶文化。
- 黃宛婕（2012）。扭曲的正義：談校園「關係霸凌」之輔導策略。中等教育，63(3)，163-165。
- Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology*, 53, 575-604.
- O'Connell, T., Wachtel B., & Wachtel, T. (1999). *Conferencing Handbook*. Pipersville, PA: Piper's Press.
- Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Student Bystanders in Australian Schools. *Pastoral Care in Education*, 23, 10-16. doi: 10.1111/j.0264-3944.2005.00326.x



社會技巧教學對國中學習障礙學生的重要性

陳佳君

中原大學特殊教育學系碩士班學生

一、前言

國中階段 108 學年度身心障礙學生共 25,001 人，其中學習障礙學生有 11,491 人，身心障礙學生中約有 46% 為學習障礙學生（特教通報網，2019）。學習障礙學生因缺乏社會技巧而造成社會適應的問題，根據 Most、Tova、Greenbank 與 Alicia（2000）調查 60 名八年級學生社會技巧能力，其中有 30 名學習障礙學生，30 名非學習障礙學生，發現學習障礙的青少年在社會溝通的理解上處於劣勢，情感認知方面都皆於一般同儕。在參與此研究中的教師認為學習障礙學生的社會能力較一般同儕弱，若能經由教學讓學習障礙學生在識別情緒方面與社交場合中適當地做出反應，以提高他們的社會技巧能力，進而增加學習障礙學生的社會互動。故本文以文獻分析方式整理國內外對於國中學習障礙學生社會技巧教學之看法，進而瞭解社會技巧教學對學習障礙學生之重要性。

二、學習障礙學生在人際互動上的困擾

學習障礙雖然係指神經心理功能異常而顯現出注意、記憶、理解、知覺、知覺動作、推理等能力有問題，致在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者。其障礙並非因感官、智能、情緒等障礙因素或文化刺激不足、教學不當等環境因素所直接造成之結果（身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法，2013），但是間接影響學習障礙學生表達與適應能力，造成人際互動表現不佳，例如：說話聲音不當、詞語表達不當，或是分心難以遵守課堂規範。不適當的社會技巧，影響在普通班中的適應及同儕認同。

普通班教師對於他們的關注，往往著重在課業學習的問題上，期望學生轉介至資源班後能在學習方面有所改善，卻忽略他們除了學習困難外，在人際互動及社會適應也產生許多問題。多數研究顯示，學習障礙學生在人際適應方面困難，在班上與同學之間互動較少，在班上社會地位較低，易受到同儕忽視或拒絕，在社會情緒適應層面可能同時出現社會情緒適應問題（曾瓊禎、洪麗瑜，2015）。學習障礙學生不善於察覺、解讀社會情境或他人情緒的線索，常將自己成敗歸因於外在因素，部份學生的自尊心和自我概念低落，因長期學業和社會上的失敗，處於焦慮和沮喪的狀態，發展出負面、抗拒學習的態度（曾尚民，2002）。胡永崇（2000）指出學習障礙者的社會技巧特徵，包含：缺乏社會理解技巧，無法對社會線索及他人情感或情緒做適當的理解，經常做出不符合情境的對話；缺乏角色扮演的技巧，無法對他人的情感或情緒，做出同理心的理解；人際技巧及社會問題的解決技巧之缺陷，缺乏建立與維持人際關係及解決人際衝突的適當技巧。

綜合上述，顯示學習障礙學生人際互動與溝通能力不佳、自我概念低落、社會知覺缺乏，因此適當的社會技巧課程，有助於提升學習障礙學生社會互動的能力，減少不當的行為發生，以增進同儕之間的互動。

三、何謂社會技巧？

洪儷瑜（2002）提出的社會技巧定義：(1)社會技巧可為社會接納的行為型態，可以幫助個人獲得社會增強、接納，或是逃避負面情境；(2)社會技巧是個人要開始維持與他人正向人際關係所需的重要條件；(3)社會技巧的定義會因個人需要互動的情境而異，其主要在增強個人社會行為的目錄，以在情境中獲得社會增強或正向的結果。Gresham 與 Elliot（1987）提出社會技巧內涵包含三個向度：同儕接納、行為和社會效度最具代表，社會技巧是可以增進同儕接納或歡迎的行為；社會技巧行為都可以經由學習，藉由個人或社會的增強或減少懲罰學得；社會效度為社會技巧的運用，可以改善個人與他人之間的關係。

十二年國民基本教育身心障礙相關之特殊需求領域課程綱要中提到，社會技巧強調學生在融合的普通教育中環境學習所需的方法或技巧。課程包含：(1)處己：處理情緒技巧、處理壓力技巧與自我效能。(2)處人：訊息的解讀、基本溝通技巧、人際互動技巧、處理衝突技巧、多元性別互動技巧。(3)處環境：學校基本適應技巧、家庭基本適應技巧和社區基本適應技巧。

在融合教育的推動之下，社會技巧有助於學習障礙學生融入於普通班級中，做出適宜的行為，才能增進同儕之間的良好關係，進而提升青少年的人際關係與生活適應。

四、社會技巧教學的重要性

在 Forness & Kavale（1996）根據教師、同儕和學習障礙學生自己的評估中發現，有學習障礙的學生，其中有 75% 的學生社交能力水平低於同年齡的孩子。大約 50% 的學習障礙學生被同儕排斥，忽視或受害（Baumeister & Kimhi-Kind，2008）。根據 Cartledge 與 Gwendolyn（2005）研究指出，社會技能的指導必須在學齡前和小學階段開始，因此階段是孩子最容易接受行為改變時。若能在黃金時期，加入良好的社會技巧指導可以大幅地減少或預防問題行為，這些行為在以後的幾年中可能會變得更加嚴重或難以忍受。

研究顯示，學習障礙學生在進行為期十週的社會技巧遊戲後，父母與教師均表示，從治療前到治療後，他們的社交能力都有顯著提高（Milligan et al., 2016）。根據 Kavale 與 Mostert（2004）研究調查，接受社會技巧訓練之學習障礙學生比未

接受社會技巧訓練之學習障礙學生成功率只有成長 10%，由此可知社會技巧訓練對於增進學習障礙學生的社會能力成效並不顯著，但有 60%的學習障礙學生認為社會技巧教學是有益的，他們會從中學習解決社會問題、增加社交能力、增強自我概念，提高對自己特徵的認識並增進自我價值感，可改善在班級中的社會地位。

然而，以臺北市為例，學習障礙學生有 75%在小六升國中的轉銜階段被篩選出來，有 25%是進入國中才第一次被篩選出來（連文宏、洪儷瑜、闕媽男、蔡明蒼，2013），相較於自閉症學生從幼年時期發現，接受早療來說，學習障礙學生在社會技巧的課程訓練較少。許多身心障礙學生都接受過社會技巧的訓練，運用線上資料庫查詢，討論、研究自閉症社會技巧課程的相關文章不勝枚舉。以關鍵字「社會技巧」、「學習障礙」、「學校適應」搜尋，以國中學習障礙學生為研究對象的文章中發現，大多數仍以學科學習的研究為主要方向，討論有關國中學習障礙學生的社會技巧、學校適應、同儕關係方面相關的較為少數。雖然學習障礙學生主要指在聽、說、讀、寫或算等學習上有顯著困難者，但許多學習障礙學生在社會能力較一般同儕差（Most, Tova; Greenbank & Alicia, 2000），所以除了課業學習外，加強學習障礙學生的學校適應和同儕相處是非常必須的，因此社會技巧在學習障礙學生中也是一項重要的訓練。

良好的社會技巧能力，可以增進學習障礙學生在普通班級中，做出適合的行為，進而增進與同儕間的友好關係。以下介紹四種常見的社會技巧教學方法。

（一）社會故事法

社會故事法主要對象是自閉症和亞斯伯格症者，由家長及老師觀察，發現學生在某些情境有認知與表達困難，依學生個別需求撰寫具結構的簡短生活情境故事，並在此情境中尋找社會線索及做出適宜的反應（柯香如，2011）。而社會故事固定的編寫格式，能協助學生結構化地建構社會故事所傳遞的訊息，促使其理解複雜的社會信息。社會故事法的基本句型：描述句、觀點句、指導句、肯定句。附加句型：控制句、合作句（梁碧明、劉芙蓉，2011）。在丁儀馨（2012）研究中顯示，社會故事法對學障學生有一定的成效。

（二）影片示範教學法

影片示範教學是學習者經由模仿影片中示範者示範的目標行為，或是依據影片中所呈現的實際場景，進而學習特定技能或行為的一種實際操作的教學方式。根據相關研究指出，影片示範教學對很多障礙類別甚至一般發展的人均有顯著學習成效。教師進行影片示範教學，在視覺提示及刺激下，較容易引起學生興趣及專注，可以避免不必要的環境刺激因子，可重覆觀看的情況下，加深印象、重點提

示、不同示範者促進類化、工作分析等，並且可依學生的學習速度來模仿，實有利於社交技巧的學習（王慧婷，2013；林智娟，2013）。

（三）直接教學法

直接教學法原理是教師進行直接的、明確的、結構化的主導教學，並積極的練習與回饋（胡永崇，2006），提升學習障礙學生之社會技巧表現。實施方式：(1)將學習內容分為較小的步驟，每個步驟只教導一個概念；(2)確保學生每一步驟均已精熟；(3)提供結果回饋，隨時矯正學生之錯誤；(4)逐漸褪除教師主導，使學生獨立學習；(5)給學生充分、系統化的示範與練習；(6)讓學生複習自己學得之新知識及技能（洪育慈，2001）。

（四）桌上遊戲教學

桌上遊戲通常被簡稱為桌遊，泛指在桌子或是任何平面上進行的遊戲，且不須網路也不需要插電，但遊戲具有規則，而結果未知的一種遊戲方式。運用不同桌遊吸引學生注意，以桌遊為增進人際互動的媒介，在遊戲中學習遵守規則，透過觀察他人的表情及肢體動作，猜測對方的情緒與感受。在活動過程中因想獲勝而增加與組員的互動。藉此探究自己與同學相處的情形，並發展出良好的互動模式（詹芯蘋等，2019）。

五、結論

學習障礙學生長期學業表現不佳，教師對學生的協助及輔導常常以學習或學科加強方面為主，然而許多學習障礙學生在社會能力有顯著問題，在學業表現不佳的情況下，同儕之間又無法獲得認同，相對影響學習障礙學生學習學科知識的動力。由此可知，社會技巧學習對學習障礙學生的重要性，改善學習障礙學生的社會技巧，需從教師做起，積極為學習障礙學生設計適合的社會技巧課程，結合適合的教學策略，讓學習障礙學生能將學習到的社會技巧類化到不同的對象及情境之中，進而改善與同儕之間的關係，並增進社會適應能力。

教師經由功能評估，且多方收集或利用同儕曾經發生過的事件，設計不同的情境，編授符合學習障礙學生社會技巧需求的課程內容，例如：讓學習障礙學生利用社會故事法、影片示範教學法讓學生利用角色扮演的的方式在課堂練習。也可以在實際情境下，由教師或是請同儕擔任小天使進行隨機教學，以協助或直接教導方式，幫學習障礙學生面對及處理問題。Prater, Serna 和 Nakamura（1999）研究得知，同儕教導加速學習障礙學生學習社會技巧的技能學習，雖然在學習水平上的技能不如教師的高。在同儕的協助下，與同儕共同參與社會活動，並學習正

確的準則和價值觀，對生活有實質性影響。

教師需視學生之個別差異，設計適合的教學策略，幫助學習障礙學生適應學校生活，改善其社交能力。家長可以多與孩子溝通，瞭解其在學校所面臨到的困難，讓教師能夠更清楚學生的需要及困境，更能有效率去幫助學生。然而，社會技巧教學的含義取決於學生面對的問題。例如，如果成績低下會導致自我概念低落或同儕拒絕，則針對學習障礙學生學業低落方面加以補救，而不是加強社會技巧訓練。另一方面，如果社交能力不足導致他們在學習環境中退縮，缺乏自尊心，最終導致社會適應困難，那麼社會技巧教學對他們來說絕對有存在的必要性。

《親子天下》2014 年調查四年級到九年級中小學生及中小學輔導教師發現，人際困擾與課業壓力，是中小學生最大的困擾（蘇岱崙、方翊涵，2014）。兒童福利聯盟 2016 年的兒童心願與煩惱調查，發現孩子煩惱的第二名是「交友問題」，而「交到好朋友」也為孩子心願的第三名（兒童福利聯明文教基金會，2016）。這兩項調查不論是人際困擾或交友問題，皆指向學生急需一種如何與他人互動建立正向關係的能力。對於身心障礙學生來說，在普通班級中被孤立或排擠並非因為自身的障礙問題，而是因為缺乏與一般同儕適切的互動方式，若能經由教師的引導，讓一般同儕能了解身心障礙學生並提供適時的協助，且教導身心障礙學生適當的社會技巧訓練，以加強彼些間正向互動的社會能力。

參考文獻

- 丁儀馨（2012）。社會故事應用於非語文學習障礙學生之探究。**特教園丁**，27(4)，59-68。
- 王慧婷（2013）。影片示範教學於教導患有自閉症學生的介紹與應用。**特殊教育季刊**，126，9-16。
- 胡永崇（2000）。學習障礙者之教育。載於王文科（主編），**特殊教育導論**（第三版），345-390。臺北市：心理。
- 胡永崇（2006）。直接教學原理在學習障礙學生之教學應用。**屏師特殊教育**，12，28-36。
- 柯香如（2011）。社會故事的應用與探討。**臺東特教**，34，1-6。
- 林智娟（2013）。影片示範策略運用在智障學生不適當身體碰觸行為之成效。**雲嘉特教**，16，41-49。

- 兒童福利聯盟文教基金會（2016）。**2016年兒童心願與煩惱調查**。
- 洪育慈（2001）。直接教學法在特殊班之應用。**障礙者理解**，1(1)，29-35。
- 洪儷瑜（2002）。社會技巧訓練的理念—為什麼要如此做。載於洪儷瑜（主編），**社會技巧訓練的理念與實施**。10-27。臺北：國立台灣師範大學特殊教育學系。
- 連文宏、洪儷瑜、闕媽男、蔡明蒼（2013）。三個轉介時程之疑似學習障礙學生後續鑑定結果比較—臺北市國中階段學習障礙學生之鑑定通報資料庫分析。**特殊教育季刊**。127，9-21。
- 教育部特通網（2019）。**各障礙類別學生數統計**。
- 梁碧明、劉芙蓉（2011）。社會故事連環圖片亞斯伯症國中生社交技巧及語文能力之教學應用。**特殊教育季刊**，121，8-21。
- 曾尚民（2002）。學習障礙學生的社會情緒問題與輔導。**特殊教育季刊**，82，34-40。
- 曾瓊禎、洪儷瑜（2015）。學習障礙學生社會情緒適應困難內涵初探。**特殊教育季刊**。137，9-19。
- 詹芯蘋、郭喬蓁、羅希哲（2019）。應用桌遊教學提升國中生班級人際關係之研究。**人文社會科學研究：教育類**。13(1)，21-48。
- 蘇岱崙、方翊涵（2014）。《親子天下》情緒力大調查：面對負面情緒，孩子束手無策。
- Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 315–332.
- Cartledge & Gwendolyn (2005) . Learning Disabilities and Social Skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly*. 28(2), 179-181.
- Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disability*

Quarterly, 19, 2–13.

- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skill: Issue in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Milligan, Karen., Phillips, Marjory & Morgan, Ashley. (2016) . Tailoring Social Competence Interventions for Children with Learning Disabilities. *Journal of Child & Family Studies*. 25(3), 856-869.
- Kavale, Kenneth A. & Mostert, Mark P. (2004) . Social Skills Interventions for Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 31-43.
- Most, Tova & Greenbank, Alicia. (2000) . Auditory, Visual, and Auditory-Visual Perception of Emotions by Adolescents with and without Learning Disabilities, and Their Relationship to Social Skills. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 171-178.
- Prater, Mary Anne., Serna, Loretta & Nakamura, Kayleen K.(1999). Impact of Peer Teaching on the Acquisition of Social Skills by Adolescents with Learning Disabilities. *Education and Treatment of Children*, 22(1), 19-35.



組織支持感對公共服務動機與工作績效的調節效果—— 從軍訓教官退出校園談起

潘瑛如
國立臺灣師範大學博士
中臺科技大學秘書

中文摘要

教育部考量學生事務與輔導工作之統整性、周延性與績效性，提出因應軍訓教官全面退出校園相關配套措施，我國實施逾五十年的教官制度將劃下休止符。然而，大學校院軍訓人員為學生事務工作之主力，如何因應學生事務工作轉型並提升其效能，建構具競爭力且永續經營的大學校院，成為高等教育的關鍵課題。本研究採立意叢集抽樣選取 51 所學校進行問卷調查，以驗證公共服務動機、工作績效、組織支持感的現況及關係，結果顯示公共服務動機與工作績效良好，但組織支持感較低。此外，公共服務動機與組織支持感對工作績效有正向顯著影響，但組織支持負向調節公共服務動機與工作績效關係的結果，進一步提出運用公共服務動機相關知識，建構平衡功利與服務的激勵制度，吸引、選擇及留用優質學生事務人員以符合高等教育需求與社會期待。

關鍵詞：工作績效、公共服務動機、軍訓教官、組織支持感、學生事務工作

The Mediation Effect of Perceived Organization Support on Public Service Motivation and Work Performance — Starting from the Withdraw of Military Instructors from Campus

Ying-Ju Pan

PhD, National Taiwan Normal University
Secretary, Central Taiwan University of Science and Technology

Abstract

The Ministry of Education proposed the complementary measures in response to the complete withdraw of military instructors' from campus in consideration of the integration, comprehension and performance of student affair and counseling. The system of military instructors in campus which have been carried out for more than fifty years will end. However, the military instructors in universities is the main personnel responsible for student affair and thus how to cope with the transformation of student affair, promote its performance and establish a competitive and sustainable university become a critical issue of higher education. This study selected 51 schools by purposive cluster sampling for the evaluation of relationships among public service motivation (PSM), work performance (WP) and perceived organizational support (POS) and their current status using a questionnaire survey. The results demonstrated good POS and WP but lower PSM. Besides, PSM and POS exerted positive effects on WP but POS negatively mediated the association between PSM and WP. Furthermore, the application of PSM-related knowledge to the development of an incentive system which balances the interest and service to attract, select and retain high-quality student affair personnel to fulfill the requirement of higher education and social expectations.

Keywords : work performance, public service motivation, military instructor, perceived organizational support, student affair

壹、前言

教育部長（潘文忠）表示，配合立法院 2013 年《高級中等教育法》決議，教官 2023 年全面退出校園（林曉慧、沈志明，2020），實施逾五十年的教官制度將劃下休止符（施維長、胡體云、張方慈、成允華、吳東牧，2016）。我國現行大學校院訓育制度之建立，始於抗戰時期，主要依據傳統倫理道德、三民主義及教育宗旨之理想規劃，並考量抗戰需要及參酌英國牛津、劍橋大學，創建學生軍訓及設立導師制，形成特有之訓育制度（何進財，1988；黃玉，1996）。隨著政治、經濟及社會結構的改變，軍訓教官的角色逐漸趨於多元，除了全民國防課程講授之外，更兼具輔導與服務學生的功能，其工作主軸為：落實學生生活輔導、發揮教官服務功能、建立校園防災體系及加強全民國防教育（教育部中部辦公室，2011）。軍訓工作相關研究中發現，軍訓工作以「校園安全」及「學生生活輔導」最受肯定（劉崑泉，2004），一般學生認為軍訓教官在校園主要角色為生活秩序管理者，尤以處理突發狀況的表現最佳（林世莘，2004），顯見生活輔導為軍訓教官工作之主力，工作成效攸關學生事務發展。然而，在朝野轉換及大學自主趨勢影響之下，軍訓教官身份的特殊及威權性備受爭議，以致大學教官退出校園的聲浪不斷出現，教育部考量學生事務與輔導工作之統整性、周延性與績效性，於 2007 年訂頒「補助私立大學校院學生事務與輔導創新工作專業人力實施計畫」及「推動國立大學校院學生事務與輔導創新工作專業人力實施計畫」，加強充實大學校院學生事務與輔導工作人力，提升學生事務與輔導工作品質，大學校院軍訓室面臨轉型衝擊，其中國立臺灣師範大學於 2014 年將軍訓人員併入實施「專責導師制度」，首開國內大學之先例，積極推動學生事務專業發展，落實導師輔導工作（師大新聞，2014）。由此可見，大學校院軍訓教官退出校園、軍訓制度轉型勢在必行。

大學校院因應知識經濟時代的需求，除必須在地區脈絡下尋求其角色與地位新定義之外，更要在全球市場中取得差異化的競爭優勢，故各國政府紛紛採取市場化作法，引用市場原則和手法來管理及營運高等教育，藉此提升行政服務之效率及效能（莫家豪、羅浩俊，2001），意即高等教育市場化為全球化的必然趨勢，大學校院必須以顧客為導向，致力提升行政效能及績效，以提升競爭力。Clark（1983）認為在市場機制的調節下，高等教育的基本市場為消費者市場、學術工作市場及教育機構市場，如何回應高等教育的利害關係人—學生、家長、社會團體、企業雇主及各級政府對學校課程、服務及品質等績效的要求（Gayle, Bhoendradatt, & White, 2003），成為掌握優勢市場的重要關鍵，其中以學生為主體的教育機構有必要將學生事務視為其工作核心重點（教育部，2013a），故如何透過學生事務相關工作來協助學生發展與學習，為達成高等教育目標之首要任務（黃玉，2005），換言之，從事學生事務的相關人員掌握創造安定校園環境及培養學生健全人格的關鍵影響（教育部，2002）。再者，大學校院主要內部顧客為

學生，學生事務工作則為服務學生及促進學生發展的第一線，無論是教學、服務及學生全人發展與學習上均扮演重要角色，全面提升高等教育學生事務工作之品質與績效，可有效增進大學競爭力（黃玉等人，2004）。整體而言，學生事務工作為高等教育因應全球市場化趨勢的重要關鍵，提升大學校院競爭力宜從改善學生事務工作人員之服務品質與績效著手。

除此之外，高等教育的功能分別為培育人才、學術研究和社會服務，故高等教育亦可視為公共服務之一部分（吳清山，2011）。Perry 和 Buckwalter（2010）認為提振公共服務效能必須從建立公共服務人員的良好工作動機著手，其基礎假設就是要求公共服務人員貢獻於社會的公共服務，故激勵公共服務人員的首要任務為激勵其公共服務動機（public service motivation, PSM）（Denhardt & Denhardt, 2011）；Robbins（2001）認為組織成員的反應為組織變革成敗的主要影響因素之一，組織變革過程通常伴隨著不確定性、角色與職責的模糊，此種模糊情況對組織及個人均是一種威脅。Shore、Tetrick（1991）認為員工若感受到組織的支持與善意，會表現出有利於組織的行為以作為交換，表示組織支持感（perceived organizational support, POS）愈高，將產生更多組織投入的情形，提升員工效能及工作創新表現（Agho, Mueller, & Price, 1993）。因此，激勵學生事務工作人員 PSM 提升服務績效，有效回應利害關係人的需求與期待，成為強化大學校院競爭力之重要關鍵。時值我國大學校院學生事務工作轉型之際，軍訓人員退出校園，處理大學校院學生事務之第一線人員轉換更迭，轉換變革過程中，POS 除攸關變革成效之外，更是穩定工作士氣及提升工作績效的關鍵要素。

有鑑於此，本研究針對大學校院軍訓人員進行問卷調查，透過調查了解公共服務動機、工作績效及組織支持感的關係，研究成果可做為學生事務轉型之重要參據，據此發展激勵內在動機策略，建構高效能服務團隊，有效回應高等教育環境變革，追求更好的表現及競爭力。

貳、文獻探討

一、公共服務動機的定義與內涵

公共服務動機（PSM）係指人們執行公共服務以及想要貢獻社會的動力（Vandenabeele, 2007），是一種超越自我利益和組織利益，擴大關心政治實體的利益並且驅動個人採取適當行為的一種信念、價值觀和態度（Pratchett & Wingfield, 1996; Vandenabeele & Horton, 2008）。故 PSM 可定義為個人對公共服務機構主要或獨特的動機反應傾向（Perry & Wise, 1990），甚至是一種以行善為出發點去服務他人的個人取向（Perry & Hondeghem, 2008）。歐崇亞（2009）認為行政管理者可以使公共服務動機和價值成為組織認同和組織文化的重要組成

部分，從而激勵這些動機和價值，達成實踐新公共服務的目標；Paarlberg、Perry、Hondegheem（2008）則認為建立高效能的公共組織，管理者應採行在跨組織的管理系統中納入公共服務價值觀的策略，因為促進共同價值觀除了有助於吸引個人加入組織之外，也可激勵組織成員採取行動，建構共享的心智模式與互惠規範，促進資訊分享及改進複雜問題的解決能力。因此，一個有效能的公共組織，其組織成員間必然存在著高層次的公共服務動機（Rainey & Steinbauer, 1999），除了公共服務工作將會被高 PSM 者的本質驅動之外，PSM 更能正向影響組織承諾，影響可靠的角色行為與創新活動（Perry & Wise, 1990），PSM 與效能間確實存在著特殊關係（Hondegheem & Perry, 2009）。

有鑑於此，選擇投身公共服務相關工作的主要原因並非金錢，應來自於想要透過工作而有所不同的職涯傾向，表現個人投身公共服務的勇氣與專業性（Pattakos, 2004），也代表公共服務不僅是一項職業範疇，亦是一種態度、責任感，甚至是公共道德（Staats, 1988）。因此，公共服務從業人員是一群動機與回饋不僅限於考慮薪資和保障，並希望能夠對別人的生活有所影響的人員，必須聚焦於他們如何看待本身的角色、職責與義務，並找出引導的途徑（Denhardt & Denhardt, 2003）。當公共服務的意義奠基於自由市場的理念時，公共行政人員更應該展現出追求卓越的熱誠、維護利益關係人的信心及促進公共福祉的關心（李宗勳，2006；McSwite, 2002），故以規範為基礎並由情感所引起的公共服務動機是獨一無二的，對於體認公共組織的行為而言相當重要（Denhardt & Denhardt, 2003）。

二、工作績效的定義與內涵

工作績效為組織行為研究中最重要元素之一，亦被視為組織效能的顯著指標（Yusoff, Ali, & Khan, 2014），績效泛指效率（efficiency）、效能（effectiveness）及效力（efficacy）的綜合表現（黃培文、李亞純，2010），對員工或組織都是非常重要的。Colquitt、Lepine 和 Wesson（2009）認為企業成功與否必須仰賴其員工的績效表現，而教育部門的教育品質則必須依賴其員工的績效表現，故教職員工的工作績效為改善教育制度的必備要素（Yusoff et al., 2014; Yusoff, Khan, & Azam, 2013）。因此，績效良好的工作行為成為組織的成功關鍵，傳統上這些行為必須與工作核心活動有所關聯（Campbell, 1990），隨著環境的轉變，良好的工作行為不僅必須與核心活動產生關聯，還要和核心工作以外的活動有關（Cai & Lin, 2006）。因此，工作績效不僅要考量核心活動，還要考量核心以外的其他活動，才能掌握工作績效的整體概念（Motowidlo, 2003），其中核心活動包括工作任務活動中的程序性及描述性的知識、技能、經驗及技術（Cai & Lin, 2006; Griffin, Neal, & Neale, 2000）；其他非關技術核心卻能支持組織及社會環境的情境活動（Borman & Brush, 1993），則聚焦於道德、工作投入及團隊合作等因素（Cai & Lin,

2006)。一般而言，服務業或公部門的行政單位，在工作的行為表現上，特別重視工作服務態度及親切感（黃英忠，2003；譚地洲，2004；Byars & Rue, 2000）。

Borman 和 Motowidlo（1993）參酌 Campbell（1990）的研究架構，將工作績效衡量分為「任務績效」（task performance）與「情境績效」（contextual performance），其中任務績效係指對工作中各項具體任務的熟練程度，聚焦於技術工作的具體表現；情境績效則包含了與他人合作並維持良好工作關係的人際要素，及面對逆境仍堅持下去、自願承擔額外工作的主動積極要素（Van Scotter & Motowidlo, 1996）。個人藉由良好的工作績效協助組織達成目標（Campbell, 1983），任務績效代表員工執行組織核心活動的效能，故任務績效為客觀且容易被觀察到的工作績效表現（俞志緯，2013）。然而，為了實現組織目標，組織希望員工從事多種活動，其中一些活動未必與其工作任務直接相關，但這些行為卻對組織整體發展相當重要（Katz, 1964），故情境活動對任務活動的完成具有促進作用，可視為達成工作任務的重要催化劑（Borman & Motowidlo, 1993）。隨著全球化競爭激烈，團隊合作與顧客服務的重要性逐漸提升，情境績效受到愈來愈多的關注，甚至超過了任務績效的相關研究（Arvey & Murphy, 1998），情境績效的概念擴展了工作績效的範疇，反映出工作活動中人際互動協調的重要性（Arvey & Murphy, 1998; Katz, 1964），對組織而言，強調團隊合作及主動承擔額外工作的情境績效顯得格外重要（Van Scotter & Motowidlo, 1996）。

三、組織支持感的定義與內涵

Blau（1964）認為當員工感受到組織對其信任、重視時，會產生一種驅使員工賣力工作來回報組織的義務感，進而達成組織目標。因此，組織支持感（POS）係指員工基於組織給予的情感支持所發展的整體信念，藉以衡量組織對員工的重視、貢獻及關懷員工福祉的程度（Eisenberger, Hutington, Hutchison, & Sowa, 1986），員工認為組織是否支持自己的信念則源自於員工感受到組織對其所贊同的程度。一般而言，組織普遍重視員工的奉獻與忠誠度，認為具備奉獻精神與忠誠度的員工將有效提升組織效能、減少缺勤率及離職傾向（Mathieu & Zajac, 1990; Meyer & Allen, 1997; Mowday, Porter, & Steers, 1982）；而員工則比較在乎組織承諾，根據組織對其所展現的認可、尊重、薪資及獎酬等相關資訊評斷組織，故平等互惠的規範基準則有助於員工與雇主間調節上述特殊面向（Rhoades & Eisenberger, 2002）。意即組織與員工付出善意與信任之際，同時也會期待對方能夠有所回報，進而發展出對等的權利與義務關係；員工透過此交換關係的感受，進而對組織產生一種用以衡量組織對員工貢獻的重視程度及員工福利關懷程度的整體性信念（Eisenberger, Cotterell, & Marvel, 1987）。Eisenberger 等人（1986）亦認為基於互惠觀點，員工感受到組織的支持行為，會提升組織承諾或致力達成工作目標，以平衡個人在此交換關係中的感受；Etzioni（1961）認為員工與組織

間的依附關係，主要建構於員工認為自己對組織的貢獻與組織所提供的回報是公平的，員工透過工作付出交換組織的物質或精神上的相關回報，例如薪資福利、讚揚、認同與肯定等；Blau（1964）進一步認為員工感受到組織對其信任與重視並非單純經濟利益交換時，將會產生回報組織的義務感，除了會驅使員工努力目標之外，更會展現出超越組織要求的角色外行為以回報組織的肯定，並且自發性地從事有利組織的活動。整體而言，POS 為增進組織及員工效能的重要因素，當員工感受組織支持的程度愈高，組織和員工的績效愈高。

Eisenberger 等人（1986）認為組織支持理論包含了社會交換理論、心理契約、努力-酬賞期望及社會情緒需求等心理機制，其過程將出現對組織（例如增加組織承諾、績效及減少流動率）及員工（例如增加工作滿意度及提升積極情緒）均有利的結果（Rhoades & Eisenberger, 2002），故其影響因素值得深入探究。Rhoades、Eisenberger 歸納 POS 相關文獻後，發現組織獎勵與工作環境、主管支持及組織公平為影響 POS 的三大影響因素，其中組織獎勵與工作環境部分認為組織對員工貢獻與努力做出正面回應有助於強化員工 POS，故組織可透過薪資福利、升遷機制、工作穩定性、自主性、認同感與教育訓練等營造出有利的工作環境，有效提升 POS；主管支持部分提出，員工最常接觸的主管為其所屬的單位主管，其在組織中扮演著極為重要的角色，故主管必須在職場中提供適時的資訊與回饋，透過適時適切的支援得以增加主管與部屬間的情感關係，亦能間接提升工作績效；組織公平則區分為程序正義及組織政治，其中程序正義代表組織公平分配資源，因為公平的資源分配亦代表組織對員工的關心，反之組織政治則可能造成員工對組織公平性的質疑，衍生 POS 的負面效應。

四、公共服務動機、工作績效、組織支持感之間的關係

Campbell 和 Pritchard（1983）認為動機可提供個體朝向組織目標前進的行為能量，並影響工作成果，動機為工作績效的直接決定因素之一（Campbell, McCloy, Oppler, & Sager, 1993）。自從 Perry 和 Wise（1990）年提出 PSM 與工作績效呈正相關之假設，認為高 PSM 個體在工作上會比其他人投入更多的努力，實現其人生價值與信念，進而對個體表現產生積極影響。許多研究者針對 PSM 與工作績效關係進行相關研究，部分研究證實 PSM 與工作績效呈正相關（Andersen, Heinesen, & Pedersen, 2014; Belle, 2013; Vandenabeele, 2009）、部分研究發現 PSM 與個人自陳績效（Naff & Crum, 1999; Vandenabeele, 2009）、績效考核（Alonso & Lewis, 2001）、個人績效（Leisink & Steijn, 2009）及組織績效（Brewer & Selden, 2000; Kim, 2005）之間有正向且顯著的關係、部分研究顯示 PSM 與工作績效的關係十分複雜和微妙，在同一研究中兩者的關係在某樣本中具顯著正相關，某樣本的關係卻不顯著（Alonso & Lewis, 2001），或是當個體感受到社會影響潛力為零時，PSM 對工作績效呈負向影響（Van Loon, Kjeldsen, Andersen, & et al., 2016）。

張平和劉偉民（2020）綜整近 30 年來 PSM 與工作績效相關研究進行分析，發現 PSM 與工作績效呈中等程度正相關，確認 PSM 為促進個體工作績效的有效內驅力。一般而言，員工心理認為自己受到組織良好對待，將會表現出有利組織行為以作為交換，此種回報或交換的心理除了會影響到員工對組織的態度外，並有可能反應在工作或態度或工作行為上，因此，員工 POS 愈高，員工投入工作和行動的績效愈高（Orpen, 2001），深入探究相關文獻後發現，許多實證研究均顯示 POS 與工作績效間呈顯著正相關（Rhoades & Eisenberger, 2002; Watt & Hargis, 2010; Webster & Adams, 2010）。吳芸、董琦圓（2018）透過食品監管領導幹部的問卷調查，發現公共服務動機與組織支持均能顯著促進工作績效，不同構面對不同績效產生不同的影響程度。

然而，張婷婷、陸洛、黃睦芸（2011）認為社會科學研究中，變項本身可能具有多重角色（功能），除可為自變項（依變項之前因）外，又可為調節變項。因此，本研究進一步針對 POS 相關文獻探討後，發現員工對組織的承諾感來自於其對組織所給予的支持感受（Eisenberger, Fasolo, & Davis-LaMastro, 1990; Hutchison & Garstka, 1996），這種感受會促成良好的交換關係（Whitener, 2001），進而影響其內心的態度與想法。同時，部份研究顯示 POS 除了對助人行為有顯著正向影響之外，POS 對高績效工作系統及助人行為的關係存在著仲介作用（林武慶，2016；張志豪，2016）。故本研究推論 POS 的情感取向態度對 PSM 與工作績效的關係有調節效果，代表 POS 會改變 PSM 與工作績效的關係。

參、研究方法

一、研究假設

本研究旨在探究 PSM、工作績效及 POS 的現況及關係，據以建構大學校院學生事務工作人員 PSM、工作績效及 POS 的關係模式，透過前述文獻探討，建構研究假設及其研究假設圖（如圖一）：

- H1：PSM 與工作績效之間具有正向關係
- H2：POS 與工作績效之間具有正向關係
- H3：POS 對 PSM 與工作績效的關係具調節效果

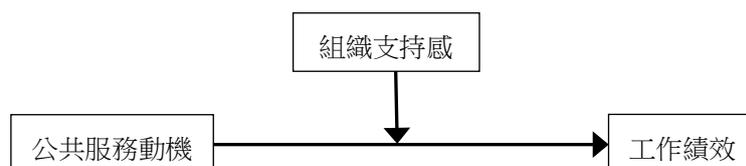


圖 1 研究假設圖

二、研究實施程序

為達成研究目的，本研究透過問卷調查法進行橫斷式調查研究，了解我國大專校院軍訓工作人員公共服務動機、工作績效及組織支持感的現況及關係，據以建構大專校院學生事務工作人員 PSM、工作績效及 POS 的關係模式。研究實施程序說明如下：

（一）研究工具發展階段

本研究參酌相關文獻建構 PSM、工作績效及 POS 問卷，為確保調查問卷之形式及內容，本研究邀集三位專家就問卷遣詞用字、構面及內容的適合度給予指正與建議，三名專家學者分別為：國立大學軍訓室主任、具博士學位之軍訓教官及資深校安人員，根據專家之意見進行問卷修正，完成「PSM、工作績效及 POS 問卷」，三構面題項共計 41 題。

（二）問卷調查階段

本研究採立意叢集抽樣選取的 51 所大專校院進行問卷調查（調查時間 2014 年 4 月 10-30 日），共發放 536 份問卷，扣除部分填答不完整問卷，有效回收 499 份（回收率 93.1%）。

（三）統計資料分析階段

問卷調查資料回收後進行問卷編碼及登錄，使用 SPSS 及 AMOS 統計軟體進行資料分析與假設檢定，以客觀統計分析以確認問卷模式的適配性及合用性，其中描述性統計分析，包含樣本資料的描述，以各變項的次數分配、百分比、標準差、平均數，了解樣本之分佈情形及特性；推論性統計分析為驗證性因素分析（Confirmatory Factor Analysis, CFA）及階層迴歸（Hierarchical Regression）。

三、研究對象

本研究主要針對大專校院軍訓人員（包含教官及校安人員）進行問卷調查，教育部（2013b）統計資料顯示，全國大專校院共計有 159 所，扣除空中大學、軍警校院及宗教研修學院未編派軍訓人員等三類學校，本研究母群體共有 147 所大專校院。本研究採立意叢集抽樣選取 51 所學校，針對樣本學校所有軍訓人員進行問卷調查。

四、研究工具

本研究選擇量表除考慮量測之構念內涵與本研究設定理論意涵之適配性外，量表在相關研究中建立的信效度及華人文化的適用性亦一併納入考慮。

(一) PSM

本研究以潘瑛如和李隆盛（2014）建構「中文版公共服務動機量表」（ α 值介於.76至.87）量測個人 PSM，該量表係以嚴謹的跨文化翻譯及問卷調查程序，所建構之適合我國文化背景的 PSM 量表，內容包含公共利益承諾、同情心及自我犧牲三構面 20 題，以 Likert 五點量尺（1 表示非常不同意，5 表示非常同意）衡量，得分愈高代表 PSM 愈高。

(二) 工作績效

本研究以 Van Scotter 和 Motowidlo（1996）所編製的「情境績效量表」（Contextual Performance），構面區分為人際促進（ $\alpha=.89$ ）及工作奉獻（ $\alpha=.94$ ）合計 15 題，以 Likert 五點量尺（1 表示非常不同意，5 表示非常同意）衡量，總分愈高表示軍訓人員認為其工作績效愈高。

(三) POS

本研究以 Eisenberger 等人（2001）發展之極短版「知覺組織支持量表」（ $\alpha=.85$ ）六題，測量軍訓人員是否感受到組織關心並重視其福祉，Likert 五點量尺（1 表示非常不同意，5 表示非常同意）中分數愈高表示軍訓人員認為組織關心及重視其福祉的程度愈高，代表感受組織支持程度愈高。

(四) 信效度檢驗

本研究整合 PSM、工作績效及 POS 等變項之相關問卷進行問卷調查，施測後顯示 PSM 三構面 α 值分別為.83、.75 與.89，整體 α 值.92；工作績效的二大構面 α 值分別為.86 與.94，整體 α 值.95；POS 構面之 α 值則為.93（如表一），顯見本研究問卷信度良好。再者，驗證性因素分析結果顯示，各題項之因素負荷量均在 0.4 以上且達顯著水準，其測量模式的適配度指標分別為： $\chi^2=2484$ ； $df=764$ ；CFI=0.87；TLI=0.86；RMSEA=0.07。其中 GFI 與 TLI 雖未達 0.9 以上標準，但依據 Cheung & Rensvold（2002）研究顯示，除了 RMSEA 之外，其他的適配度指標可能會因為樣本大小或題目與構面數增加而使其值變小，即模式複雜度會影響模式的適配度，代表 RMSEA 在評鑑適合度時，表現比許多其他指標還好

(Browne & Arminger, 1995; Marsh & Balla, 1994)，成為一個高訊息指標(Raykov, 2001)，當模式中含三個以上構面時，宜以 RMSEA 做為評估模式適配度之依據(李茂能，2006)。由此可見，本研究模式的適配度雖未盡理想，但仍屬可接受之範圍，具備一定之效度。

表 1 各構面答題結果

構面	平均	標準差	最小值	最大值	α 值
PSM					
公共利益承諾	3.79	0.59	1.00	5.00	0.83
同情心	3.78	0.50	1.57	5.00	0.75
自我犧牲	3.60	0.60	1.13	5.00	0.89
合計	3.71	0.49	1.25	5.00	0.92
工作績效					
人際促進	4.06	0.48	1.57	5.00	0.86
工作奉獻	4.06	0.56	1.50	5.00	0.94
合計	4.06	0.49	1.53	5.00	0.95
POS	3.31	0.75	1.00	5.00	0.93
PSM					
公共利益承諾	3.79	0.59	1.00	5.00	0.83
同情心	3.78	0.50	1.57	5.00	0.75

肆、結果與討論

一、基本資料分析

本研究針對大專校院軍訓人員(包含教官及校安人員)進行問卷調查，填答者基本資料分佈如表二所示，就填答者單位而言，私立學校人數(55.5%)略高於公立學校(44.5%)，學校類別以一般大學最多(61.1%)，而單位層級比例差異不大(一級 49.1%；二級 50.9%)；就填答者個人而言，男性居多(71.2%)且平均年齡 45.4 歲，半數以上具有研究所以上學歷(58.7%)，91%者已婚，而育有子女者高達 83%。填答者有 35%為校安人員，軍訓教官佔 65%，階級則以中校為最大宗(61.8%)，平均工作年資約 20 年(國防單位約 9 年、學校單位約 10 年、校安年資約 1 年)，而同校軍訓人員平均數為 13 人。

表 2 基本資料表

		人數	百分比
公私立	公立	222	44.5%
	私立	277	55.5%
學校類別	一般大學	305	61.1%
	技職校院	194	38.9%
單位級別	一級單位	245	49.1%
	二級單位	254	50.9%
性別	男	333	71.2%
	女	135	28.8%
學歷	專科	21	4.3%
	大學	182	37.0%
	研究所以上	289	58.7%
婚姻	已婚	452	90.9%
	未婚	45	9.1%
子女數	0	84	16.8%
	1	96	19.2%
	2	266	53.3%
	3 個以上	53	10.6%
身分別	軍訓教官	324	65.2%
	校安人員	173	34.8%
階級*	少校	67	21.7%
	中校	191	61.8%
	上校	51	16.5%
		平均值	標準差
年齡		45.4	5.3
年資		19.7	7.2
	國防單位	8.7	7.3
	學校單位	9.8	6.6
	校安人員	1.3	2.1
同校軍訓人員		13.4	6.6
	軍訓教官	9.2	6.1
	校安人員	4.2	2.7

二、答題結果分析

各構面答題結果（如表一）顯示構面平均分數介於 3.31 至 4.06 之間，其中 PSM 以自我犧牲構面分數最低，整體 PSM 表現為 3.71；工作績效構面整體及子構面得分均高達 4.06，表示軍訓人員認為自己的工作績效表現良好；POS 構面得分為三個構面中最低，表示軍訓人員認為組織關心及重視其福祉的程度未盡理想，仍有許多改善空間。

三、假設檢驗

根據主要變項的相關分析結果（如表三），PSM、POS 與工作績效之間均呈顯著正相關，與本研究假設相同，亦即 PSM 較高的軍訓人員其工作績效也會較高（ $r=.69$ ）；POS 較高的軍訓人員，其 PSM（ $r=.43$ ）與工作績效（ $r=.46$ ）均有愈高之傾向。本研究之假設 1、2 均獲得支持。

表 3 主要構面之相關係數矩陣

	PSM	POS
POS	0.43*	
工作績效	0.69*	0.46*

*代表主構面相關係數，所有 $p<.001$ 。

本研究採用 Kleinbaum、Kupper、Muller 和 Nizam（1998）所提之階層交互迴歸分析法，以了解 POS 是否會調節 PSM 與工作績效間的關係，也就是分析時僅以工作績效為依變項，自變項加入控制變項後，分別將 PSM、調節變項 POS 及兩者乘積，共同置入階層迴歸分析模式中，若交互作用項的迴歸係數達顯著水準，即表示 POS 對 PSM 與工作績效的關係具有調節作用，再依迴歸係數的正負方向與大小來判斷其調節效用以檢定假說。因此，本研究先分別檢驗 PSM 與 POS 對工作績效的關係，再同時納入控制變項與 PSM，並以 POS 為調節變項進行迴歸分析。結果顯示，在單變項分析中，PSM 與 POS 均與工作績效呈顯著正相關。進一步依階層迴歸分析原則將 PSM、POS 與兩者之乘積共同納入迴歸分析中，發現 PSM 與 POS 仍與工作績效維持顯著正相關，但兩者之交互作用係數為負值且檢定結果顯著（ $p<.001$ ）。當自變數的交乘項在階層迴歸分析中有顯著效果，代表有明顯的交互作用存在（Aiken & West, 1991），故 POS 對 PSM 與工作績效的關係具顯著的負向調節效果，意即 POS 較高者，其 PSM 與工作績效的關聯比較弱；反之，POS 較低者，其 PSM 與工作績效的關聯則較強。綜上所述，POS 可調節 PSM 與工作績效之關聯，本研究之假設 3 獲得支持。

表 4 階層迴歸分析結果

	迴歸係數	標準差	標準化係數	p	調整後 R ² 值
單因子	0.69	0.03	0.69	<0.001	0.48
PSM	0.31	0.03	0.46	<0.001	0.21
POS					0.52
多因子	0.99	0.11	0.98	<0.001	
PSM	0.57	0.13	0.87	<0.001	
POS	-0.12	0.03	-0.90	<0.001	
PSM*POS	0.69	0.03	0.69	<0.001	0.48

四、綜合討論

(一) PSM 和工作績效表現良好，POS 則有待提升

Perry 和 Wise(1990)認為個人的行為將會受到個人與組織特性的磁性影響，高 PSM 的個人將尋求適合自己性格的背景，而該背景將導致他們受到滿足其利社會及利他取向的組織所吸引。再者，Vandenabeele 和 Van de Walle (2008) 針對世界各國根據世界各國政府單位及公、私部門員工及企業雇主的 PSM 調查結果顯示，各國 PSM 平均值為 3.66，我國 PSM 平均分數為 3.67 列入高分組，故大專院校軍訓人員 PSM (整體平均 3.71) 略高於國、內外 PSM 之平均分數，顯見輔導與服務學生的工作內容對軍訓人員有一定的吸引力，以致吸納不少高 PSM 軍訓人員參與其中，不論是個人特質或工作內容取向，均展現出大專院校軍訓人員的公共服務熱忱，具備為了從服務公眾所獲得的無形報酬拋棄財務報酬的意願。

Motowidlo、Borman 和 Schmit(1997)認為工作績效為組織目標有關的行為，其行為可被測量亦可視為個人對組織目標貢獻程度，故不同工作職場的工作績效內涵意有所差異，而行政管理領域中，工作績效代表組織成員達成組織預設目標的程度(李新民，2003)。本研究結果顯示軍訓人員的自評績效良好，在人際促進與工作奉獻構面均獲得極高的評價(平均得分均為 4.1)。雖然自評績效可能產生高估績效的缺點(Dessler, 1994; 葉椒椒，1995)，但自評績效的效度通常可維持中等以上，仍為大多數研究所採用(黃培文，2004)。由此可見，大專院校軍訓人員在工作活動中能夠展現團隊合作精神，並且樂於承擔額外工作，人際互動協調良好。

Eisenberger 等人(1986)認為員工對組織是否重視其貢獻及關注其福利的感受為 POS 的核心要素，員工藉由受組織肯定的頻率、特殊性及真誠度來解讀組織各項措施背後所隱含的動機，感受組織支持的程度。本研究結果發現大專院校軍訓人員對其組織支持的感受程度不盡理想，平均得分 3.3 為各構面得分最低者，代表軍訓人員除了認為組織對其貢獻不甚重視外，對其福祉更是缺乏關注，雖未達到不滿意的程度，卻僅能以差強人意來代表。此結果是否與學生軍訓事務工作轉型之衝擊有關，值得進一步深入探究。

(二) PSM、POS 與工作績效之間均呈正相關

人們不僅是尋求自身利益的自私者，亦是想要幫助他人的社會生存者(March & Olsen, 1984)，故 Rainey 和 Steinbauer (1999) 透過模式建構，發現激勵員工為影響公共機構效能的重要因素，認為高效能的公共機構，其組織成員間

必定存在著高層次的驅動力，顯見效能與動機之間具有特殊的關係（Hondeghe & Perry, 2009）。儘管本研究對象之包含公立及私立學校，但是教育可視為公共服務之一環，提供各項服務協助學生學習與發展，其機構屬性與公共服務機構相去不遠，研究結果亦發現軍訓人員 PSM 與工作績效間存在著正向關係，顯見提升 PSM 有助於組織效能，透過激勵 PSM 得以提升工作績效，進而促進整體組織效能；Watt 和 Hargis（2010）和 Webster 和 Adams（2010）發現組織支持與工作績效之間有顯著相關存在，POS 會提升超出工作職責的基本活動與行動之績效，代表高 POS 可以讓員工保持較高的工作績效。同樣地，本研究結果發現軍訓人員 POS 與工作績效之間亦呈現顯著正相關，POS 愈高工作績效愈高，顯見來自組織的支持為軍訓人員工作的重要動力。

（三）POS 在其 PSM 與工作績效之間有調節效果

由於公共組織成員的動機包含利他與利己，其工作動機比一般工作動機更為複雜，因此公共政策必須創造有益於服務傳遞的準市場機制來設計，且該市場機制必須滿足所有部門成員的利他動機（Le Grand, 2006）；Deci（1972, 1975）認為過度強調外在獎勵（例如升遷、獎金、獲得讚賞與認同等），反而會降低內在的工作動機，其中內在動機代表工作的驅動力主要來自內心對工作的認同及樂趣。本研究結果發現 POS 對 PSM 與工作績效的關係有負調節效果，除可發現軍訓人員工作動機的複雜性之外，亦可推論軍訓人員的 PSM 在 POS 的影響下呈現弱化的效果，代表軍訓人員內在的工作動機強烈，滿足自己 PSM 為其工作選擇的要素之一。

除此之外，PSM 與效能相關的研究顯示，對高 PSM 者而言，利社會動機將會使得金錢報酬等外在獎勵的效能產生折扣（Frank & Lewis, 2004）；對公共組織員工而言，來自組織特質或功能的內在報酬，比績效導向的外部報酬來得重要（Wright, 2007）；個人與組織的配適程度將對 PSM 與效能間的關係產生調節效果（Brewer, 2008）。因此，面對學生事務工作變革之際，協助學生事務工作人員體認其工作價值及追尋服務他人的樂趣，將可有效協助同仁擺脫陰霾，建構一個高績效團隊，故激勵學生事務工作人員內在動機（例如 PSM、利他動機及利社會動機等）比提供金錢、升遷、讚賞等外在獎勵來得重要，創造學生事務工作人員與組織配適的工作環境可有效強化工作績效。

伍、結論與建議

本研究歸納研究結論並提陳實務與研究相關建議，分述如下：

一、研究結論

(一) PSM 和工作績效有待維持和提高，POS 則亟待提高

本研究透過問卷調查了解大學校院軍訓人員 PSM、工作績效及 POS 現況，發現軍訓人員 PSM 與工作績效表現良好，其中 PSM 平均得分與國內民眾相當，略高於國際平均分數屬於高 PSM 族群；工作績效構面得分最高，儘管自評績效可能出現高估的情形，卻也代表軍訓人員對自己的工作表現有信心，多數人在人際促進及工作奉獻構面中均能展現良好績效。至於 POS 偏低之結果則有深入了解之必要性，是否與軍訓制度變革，以致軍訓人員對政策轉換及工作環境產生消極看法，進而對其 POS 產生負面影響，宜持續追蹤、探究其可能原因。

除此之外，本研究調查結果顯示 PSM 及 POS 對工作績效均呈顯著正向關係，即 PSM、POS 愈高，工作績效表現愈好。由此可見，PSM 與 POS 為提升工作績效的關鍵要素，值得相關單位重視，據此發展有效提升 PSM、建構高 POS 組織環境之相關政策。

(二) POS 偏低的情況下，高 PSM 對提升其工作績效非常重要

本研究進一步驗證 PSM、工作績效及 POS 之間的關係，發現 POS 對 PSM 與工作績效的關係能產生調節效果，其效果為負調節作用，當 POS 偏低時，PSM 對工作績效的影響就更加重要。因此，激勵學生事務工作人員 PSM，強化公共服務的內在精神有助於提昇其工作績效，減少政策、工作環境及組織變革等外在因素所衍生之問題對 POS 的衝擊。

二、建議

(一) 運用 PSM 相關知識，發展促進 PSM 之工作情境

由於高 PSM 的個人將尋求適合自己性格且滿足其利社會及利他取向的組織，其本質將會驅動公共服務精神，對組織承諾、可靠的角色行為與創新活動產生正向影響，故 PSM 為公共組織因應不同職涯階段、人力資源管理過程及招募甄選階段的關鍵要素，有效改善招聘、遴選及留任，並為組織開創出一番前景。有鑒於此，本研究認為建構高 PSM 組織團隊以提升服務效能刻不容緩，建議相關單位宜增加對學生事務工作人員 PSM 之理解，進而提出具體管理策略及設計促進 PSM 之工作結構。

(二) 建構平衡功利與服務的激勵制度，吸引、選擇及留用優質學生事務人員

高層次 PSM 成員所組成的組織較不依賴功利獎勵及績效管理的效果，內在報酬為其關注重點之所在，如何在組織變革及 POS 低落的環境下，建構功利與服務平衡的激勵制度，提振工作人員 PSM 並改善工作質量，成為相關單位當前的重點課題。因此，本研究建議相關單位宜進一步了解 PSM 與效能之相關因素，參酌本研究結果與相關模式，從 PSM 著手建構一套平衡功利與服務的激勵制度，有效吸引、選擇及留用優質學生事務工作人員。

(三) 宜進行加深加廣的相關研究與發展

本研究屬於橫斷性研究（cross-sectional survey），以致存有部分限制，除了可能對內在效度構成威脅之外，亦無法從研究中得知 PSM、工作績效及 POS 的變化趨勢。此外，本研究工作績效採自評方式，未能透過其他績效評估模式確認工作績效。建議未來進行相關研究與發展時，可納入橫斷性及縱貫性研究資料，並運用質性、實驗及準實驗研究方法深化研究內涵，以提升研究之效度及實用性。

參考文獻

- 吳清山（2011）。我國高等教育革新的重要課題與未來發展之分析。長庚人文學報，4(2)，241-280。
- 何進財（1988）。我國臺灣地區大學訓育制度之研究。博士論文，國立政治大學，臺北。
- 李宗勳（2006）。再探公共服務的意義、靈魂與價值－找回公務人員的熱情與源初的愛。T&D飛訊，47，1-22。
- 李茂能（2006）。結構方程模式軟體Amos之簡介及其在測量編制上之應用。臺北：心理。
- 李新民（2003）。幼兒教師薪資滿足感、工作壓力與工作滿足感之研究。教育研究，11，115-126。
- 吳芸、董琦圓（2018）。公共服務動機、組織支持與工作績效：基於食品監管領導幹部的數據。學術探索，9，10。

- 林武慶（2016）。高績效工作系統對助人行為的影響－以房仲業為例（未出版碩士論文）。國立中正大學，嘉義縣。
- 林曉慧、沈志明（2020年6月30日）。教官2023退出校園。教部：協助未來轉教職。公視新聞網。擷取自<https://news.pts.org.tw/article/485038>
- 俞志緯（2013）。任務性、脈絡性及適應性績效對晉升力之影響。碩士論文，國立中央大學，中壢。
- 張平、劉偉民（2020）。公共服務動機如何影響工作績效：促進還是干擾？－來自原分析的證據。東北大學學報，22(4)，47-56。
- 張婷婷、陸洛、黃睦芸（2011）。工作負荷與工作行為之關聯：主動性人格為調節變項。臺灣管理學刊，11(2)，177-195。
- 張志豪（2016）。助人行為與受助行為之關係：以社會支持、負債感與道德氣候功利性為仲介（未出版碩士論文）。國立交通大學，新竹市。
- 教育部（2002）。全國大專校院學生事務（訓導）工作調查分析報告。臺北：教育部。
- 教育部（2013a）。教育施政理念與政策。臺北：教育部。
- 教育部（2013b）。102學年度大學校院一覽表。臺北：教育部。
- 教育部中部辦公室（2011）。100學年度軍訓工作執行計畫。擷取自http://www.tpde.edu.tw/ap/affair_view.aspx?sn=90063219-5893-454e-8c12-0f25179f35d9&sid=8
- 莫家豪、羅浩俊（2001）。市場化與大學理治模式變遷：香港與臺灣比較研究。教育研究集刊，47，329-361。
- 黃玉（1996）。大學學生事務的角色與功能。公民訓育學報，5，167-192。
- 黃玉（2005）。大學學生事務的理論與應用。載陳伯璋、蓋浙生（主編），新世紀高等教育政策與行政（頁395-470）。臺北：高等教育。

- 黃玉、劉若蘭、劉杏元、林至善、柯志堂、楊昌裕（2004）。高等教育學生事務工作實施準則與自我評量指引之研究：新生定向輔導方案，學生宿舍方案與輔導，校園活動，學生司法事務，成果評估與方案評鑑。臺北：教育部。
- 黃英忠（2003）。人力資源管理。臺北：三民。
- 黃培文（2004）。工作適性的組織，群體及職務層次對工作滿意，工作績效與工作轉換意圖的同時效果---以臺灣旅館業房務部員工為例。博士論文，國立中山大學，高雄。
- 黃培文、李亞純（2010）。職能與工作績效對升遷機會之影響-以J公司為例。全球商管研究，5(1)，51-71。
- 葉椒椒（1995）。工作心理學。臺北：五南。
- 歐崇亞（2009）。新公共服務下之行政倫理。空大行政學報，20，119-156。
- 潘瑛如、李隆盛（2014）。中文版公共服務動機量表之信效度驗證。測驗學刊，61(1)，135-158。
- 譚地洲（2004）。MBA教程之人力資源管理-從職能培訓到創造績效。臺北：世界商業文庫。
- 施維長、胡禮云、張方慈、成允華、吳東牧（2016年8月8日）。教育部：教官全面退出校園。公視新聞議題中心。擷取自<http://pnn.pts.org.tw/main/2016/08/08/>
- 劉崑泉（2004）。軍訓教官在高中（職）學校中之角色期望與工作表現之研究-以臺南市為例。碩士論文，國立中正大學，嘉義。
- 林世莘（2004）。高中職軍訓教官在校園角色與功能之分析 - 以臺中女中為例。碩士論文，東海大學，臺中。
- Agho, A. O., Mueller, C. W., & Price, J. L. (1993). Determinants of employee job satisfaction: An empirical test of a causal model. *Human Relations*, 46(8), 1007-1027.
- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. London, UK: Sage.

- Alonso, P., & Lewis, G. B. (2001). Public service motivation and job performance evidence from the federal Sector. *American Review of Public Administration, 31*(4), 363-380.

- Andersen L. B., Heinesen E., Pedersen L. H. (2014). How does public service motivation among teachers affect student performance in Schools? *Journal of Public Administration Research and Theory, 24*(3), 651

- Arvey, R. D., & Murphy, K. R. (1998). Performance evaluation in work setting. *Annual Review of Psychology, 49*, 141-168.

- Belle N. (2013). Experimental evidence on the relationship between public service motivation and job performance. *Public Administration Review, 73*(1), 143-153.

- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.

- Borman, W. C., & Brush, D. H. (1993). More progress toward a taxonomy of managerial performance requirements. *Human Performance, 6*(1), 1-21.

- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (Vol. 71-98). New York: Jossey-Bass.

- Brewer, G. A. (2008). Employee and organizational performance. In J. L. Perry & A. Hondeghem (Eds.), *Motivation in public management: The call of public service* (pp. 136-156). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Brewer, G. A., & Selden, S. C. (2000). Why elephants gallop: Assessing and predicting organizational performance in federal agencies. *Journal of Public Administration Research and Theory, 10*(4), 685.

- Browne, M. W., & Arminger, G. (1995). Specification and estimation of mean-and covariance-structure models. In G. Arminger, C. C. Clogg & M. E. Sobel (Eds.), *Handbook of statistical modeling for the social and behavioral sciences* (pp. 185-249). New York: Plenum.

- Byars, L. L., & Rue, L. W. (2000). *Human resource management*. Boston: McGraw-Hill.
- Cai, Y., & Lin, C. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39.
- Campbell, J. P. (1983). Some possible implications of “modeling” for the conceptualization of measurement. In F. Landy, S. Zedeck & J. Cleveland (Eds.), *Performance Measurement and Theory* (pp. 277-298). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 1, pp. 687-732). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E. (1993). A theory of performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 35-70). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Campbell, J. P., & Pritchard, R. D. (1983). Motivation theory in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 1, pp. 63-130). New York: Wiley.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: A cross-national perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Colquitt, J., Lepine, J. A., & Wesson, M. J. (2009). *Organizational behavior: Improving performance and commitment in the workplace*. New York: McGraw-Hill.
- Deci, E. L. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8(2), 217-229.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

- Denhardt, J. V., & Denhardt, R. B. (2011). *The new public service: Serving, not steering*. New York: ME Sharpe.
- Denhardt, R. B., & Denhardt, J. V. (2003). The new public service: An approach to reform. *International Review of Public Administration*, 8(1), 3-10.
- Dessler, G. (1994). *Human resources management*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, P. D., & Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 42-51.
- Eisenberger, R., Cotterell, N., & Marvel, J. (1987). Reciprocation ideology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 743-750.
- Eisenberger, R., Fasolo, P., & Davis-LaMastro, V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*, 75(51-59).
- Eisenberger, R., Hutington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500-507.
- Etzioni, A. (1961). *A Comparative Analysis of Complex Organization*. New York: Free Press.
- Frank, S. A., & Lewis, G. B. (2004). Government employees: Working hard or hardly working? . *The American Review of Public Administration*, 34(1), 36-51.
- Gayle, D., Bhoendradatt, T., & White, A. Q. (2003). ASHE-ERIC higher education report: Governance in the twenty-first century university. from <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jhome/86011394>
- Griffin, M., Neal, A., & Neale, M. (2000). The contribution of task performance and contextual performance to effectiveness: Investigating the role of situational constraints. *Applied Psychology*, 49(3), 517-533.

- Hondeghem, A., & Perry, J. L. (2009). EGPA symposium on public service motivation and performance: Introduction. *International Review of Administrative Sciences*, 75(1), 5-9.

- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9, 131-146.

- Kim, S. (2005). Individual-level factors and organizational performance in government organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 15(2), 245-261.

- Kleinbaum, D. G., Kupper, L. L., Muller, K. E., & Nizam, A. (1998). *Applied regression analysis and other multivariable methods*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

- Le Grand, J. (2006). *Motivation, agency, and public policy: Of knights and knaves, pawns and queens*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Leisink, P., & Steijn, B. (2009). Public service motivation and job performance of public sector employees in the Netherlands. *International Review of Administrative Sciences*, 75(1), 35-52.

- March, J. G., & Olsen, J. P. (1984). The new institutionalism: organizational factors in political life. *The American Political Science Review*, 78(3), 734-749.

- Marsh, H. W., & Balla, J. (1994). Goodness of fit in confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. *Quality and Quantity*, 28(2), 185-217.

- Mathieu, J. E., & Zajac, D. . (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(171-194).

- McSwite, O. C. (2002). *Invitation to public administration*. London: ME Sharpe.

- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Motowidlo, S. J. (2003). Job performance. In W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology* (Vol. 12, pp. 39-53). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Motowidlo, S. J., Borman, W. C., & Schmit, M. J. (1997). A theory of individual differences in task and contextual performance. *Human Performance, 10*(2), 71-83.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. San Diego, CA: Academic Press.
- Naff, K. C., & Crum, J. (1999). Working for america: Does public service motivation make a difference? *Review of Public Personnel Administration, 19*(4), 5-16.
- Orpen, C. (2001). The effects of exchange ideology on the relationship between perceived organizational support and job performance. *The Journal of Social Psychology, 134*(3), 407-408.
- Paarlberg, L. E., Perry, J. L., & Hondeghem, A. (2008). From theory to practice: Strategies for applying public service motivation. In J. L. Perry & A. Hondeghem (Eds.), *Motivation in public management: The call of public service* (pp. 268-293). Oxford: Oxford University Press.
- Pattakos, A. N. (2004). The search for meaning in government service. *Public Administration Review, 64*(1), 106-112.
- Perry, J. L. (2000). Bringing society in: Toward a theory of public-service motivation. *Journal of Public Administration Research and Theory, 10*(2), 471-488.
- Perry, J. L., & Buckwalter, N. D. (2010). The public service of the future. *Public Administration Review, 70*(s1), 238-245.
- Perry, J. L., & Hondeghem, A. (2008). Directions for future theory and research. In J. L. Perry & A. Hondeghem (Eds.), *Motivation in public management: The call of public service* (pp. 294-313). Oxford: Oxford University Press.

- Perry, J. L., & Wise, L. R. (1990). The motivational bases of public service. *Public Administration Review*, 50(3), 367-373.
- Pratchett, L., & Wingfield, M. (1996). Petty bureaucracy and woollyminded liberalism? the changing ethos of local government officers. *Public Administration Review*, 74(4), 639-656.
- Rainey, H. G., & Steinbauer, P. (1999). Galloping elephants: Developing elements of a theory of effective government organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 9(1), 1-32.
- Raykov, T. (2001). Testing multivariable covariance structure and means hypotheses via structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 8(2), 224-256.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of applied psychology*, 87(4), 698-714.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Shore, L. M., & Tetrick, L. E. (1991). A construct validity study of the survey of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 76(5), 637-643.
- Staats, E. B. (1988). *Public service and the public interest*. *Public Administration Review*, 601-605.
- Van Scotter, J. R., & Motowidlo, S. J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(5), 525-531.
- Vandenabeele, W. (2007). Toward a public administration theory of public service motivation. *Public Management Review*, 9(4), 545-556.
- Vandenabeele, W. (2009). The mediating effect of job satisfaction and organizational commitment on self-reported performance: More robust evidence of the PSM and performance relationship. *International Review of Administrative Sciences*, 75(1), 11-34.

- Vandenabeele, W., & Horton, D. (2008). The evolution of the British public service ethos: A historical institutional approach in explaining change. In L. Huberts, J. Maesschalck & C. L. Jurkiewicz (Eds.), *Ethics and integrity of governance: Perspectives across frontiers* (pp. 7-24). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Vandenabeele, W., & Van de Walle, S. (2008). International differences in public service motivation: Comparing regions across the world. In J. L. Perry & A. Hondeghem (Eds.), *Motivation in public management: The call of public service* (pp. 223-244). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Van Loon N., Kjeldsen A. M., Andersen L. B., & etal. (2016). Only when the societal impact potential is high? A panel study of the relationship between public service motivation and perceived performance. *Review of Public Personnel Administration*, 38(2), 139-166.
- Watt, J. D., & Hargis, M. B. (2010). Boredom proneness: Its relationship with subjective underemployment, perceived organizational support, and job performance. *Journal of Business and Psychology*, 25(1), 163-174.
- Webster, J. R., & Adams, G. A. (2010). Organizational support and contract fulfillment as moderators of the relationship between preferred work status and performance. *Journal of Business and Psychology*, 25(1), 131-138.
- Whitener, E. M. (2001). Do “high commitment” human resource practices affect employee commitment? A cross-level analysis using hierarchical linear modeling. *Journal of Management*, 27, 515-535.
- Wright, B. E. (2007). Public service and motivation: Does mission matter? *Public Administration Review*, 67(1), 54-64.
- Yusoff, Rosman Bin Md, Ali, Azlah Md, & Khan, Anwar. (2014). Assessing reliability and validity of job performance scale among university teachers. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(1), 35-41.
- Yusoff, Rosman Bin Md, Khan, Anwar, & Azam, Kamran. (2013). Job stress, performance and emotional intelligence in academia. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3(6), 1-8.

從中小學生權利救濟的解禁談學生的輔導管教

王韋鈞

國立臺南大學教育學系教育經營與管理碩士班

陳敏銓

臺南市立中山國中教師

中文摘要

我國《憲法》保障人民享有相同的基本權利，但學生長期因特別權力關係的束縛而沒有爭訟之權。目前我國學生與學校之間為在學關係，透過《釋字第 382 號》賦予學生退學或類似剝奪受教權的處分時能具有爭訟之權；《釋字第 784 號》於公布後，學生只要權利受到侵害都能進行行政救濟，但這並不表示學生或家長能濫用訴訟，法官審理時還是會尊重學校，並以學校教育或管理的適切性來公平審理。教師、學校、教育主管機關、家長都應該一同為學生的教育權利努力以關懷輔導代替管教，減少師生衝突、營造友善校園、家長信任協力，學生將減少反抗與學校對立，學生爭訟情形將不會發生。

關鍵詞：特別權力關係、特別法律關係、在學關係、行政爭訟、釋字第 382 號、釋字第 684 號、釋字第 784 號

Lifting the Ban on Primary and Secondary School Students' Rights to Relief: Student Counseling and Disciplining

Wang, Wei-Chun

Department of Education, National University of Tainan/ Graduate Student

Chen, Min-Chuan

Tainan Municipal Jhongshan Junior High School/ Teacher

Abstract

Students have lacked the rights to litigate because they have been restrained in the special relationships of power for a long time. Currently, the relationships between students and school authorities are regarded as studentships. According to the Judicial Yuan Interpretation No. 382, students are granted the rights to litigate when they are expelled from schools or received other punishments that deprive them of rights to education. According to the Judicial Yuan Interpretation No. 784, students are eligible to receive administrative relief as long as their rights are violated; however, this does not entitle students or their parents to abuse lawsuits. Judges must respect school authorities and hear a case in accordance with the relevance of school education and management. Teachers, school authorities, education authorities, and parents should provide care and counseling to students in place of disciplining to safeguard students' rights to education, thereby mitigating conflicts between teachers and students, facilitating friendly campus environments, and building trust and cooperation between students and their parents. Thus, students' resistance and opposition against schools will decrease, lowering the likelihood of student litigations.

Keywords : special relationship of power, special relationship of law, studentship, administrative litigation, Judicial Yuan Interpretation No. 382, Judicial Yuan Interpretation No. 648, Judicial Yuan Interpretation No. 748

壹、前言

司法院在 2019 年 10 月 25 日公布大法官《釋字第 784 號》解釋，該解釋文公布之後，有些媒體報導：「學校記過提行政訴訟 19 歲大學生勝訴」、「大法官最新解釋：學生不爽被記過也能提告學校」、「司法首例！高中生遭記過提訴願被駁回；法院判教育部敗訴」、「學生叨菸、無照騎車被記過；大法官釋憲鬆綁：權利受侵害可提行政訴訟」、「大法官釋字 784 號；教部：更能保障學生權利」等，這樣的內容可能讓現場教師認為管教學生更加不易，甚至聽到教師朋友認為「難道以後作業沒交也不能記警告嗎」、「以後學校任何活動學生都可以不用理會」、「以後就都不用管了」，但事實上，這些可能是現場教師被新聞標題或新聞內容給誤導，若查詢該號文解釋為：

本於《憲法》第 16 條保障人民訴訟權之意旨，各級學校學生認其權利因學校之教育或管理等公權力措施而遭受侵害時，即使非屬退學或類此之處分，亦得按相關措施之性質，依法提起相應之行政爭訟程序以為救濟，無特別限制之必要。於此範圍內，本院《釋字第 382 號》解釋應予變更。

大法官解釋之內容並非判定教育部敗訴，也不是學生在進行行政訴訟時獲得勝訴，且該號文解釋並沒有提到教師不能進行管教，也非教師不能因為學生錯誤而不能記過，最主要應該在更改之前大法官會議《釋字第 382 號》的解釋範圍，且應該賦予學生具有行政訴訟的權利，不能剝奪學生受憲法保障的訴訟權等基本權利。

因此，本文試圖從學校與學生的關係，及大法官解釋中關於學生權利的改變來說明學生行政爭訟權的轉移，從《釋字第 382 號解釋》、《釋字第 684 號解釋》到《釋字第 784 號解釋》中權利觀點改變後，中小學教師及學校行政在面臨學生管教上時應該具有的轉變。

貳、從特別權力關係到在學關係

一、特別權力關係

我國《憲法》保障人民享有相同的基本權利，如《憲法》第 22 條規定：

「凡人民之其他自由及權利，不妨害社會秩序公共利益者，均受憲法之保障。」

且在《憲法》第 23 條也明文規定：

「以上各條列舉之自由權利，除為防止妨礙他人自由、避免緊急危難、維持社會秩序，或增進公共利益所必要者外，不得以法律限制之。」

《憲法》第 23 條為法律保留原則，主要在保障人民的權利不會受到國家行政權的侵害，但實際上，軍人、公務員、學生、受刑人等具有某些特殊身分的人常常被視為法律保留原則的例外，因此此類具有特殊身分的人對國家政府（附屬組織）要有相對的服從關係，而某些基本權利就會被限縮，因此，此類特殊身份的人就會處於這種「特別權力關係」之下。

特別權力關係的理論主要由德國而來，吳庚（2010）提到德國學者 Otto Mayer 對特別權力關係的理論體系可歸納為三點：

1. 比一般權力關係之人民更加之附屬性
2. 相對人較無主張個人權利之餘地
3. 行政權之自主性：不受法律保留之羈束，在特別權力關係範圍，行政機關「雖無法律亦可自由及有效為各種指令」；教師若發出指示與命令，學生有接受並服從的義務。

因此，吳庚（2010）認為特別權力關係的特徵有五點：

1. 當事人地位不對等。
2. 義務不確定，隸屬別權力關係的相對人，其義務無法確定分量。
3. 有特別規則，行政主體得訂定特別規則拘束相對人，且無須法律授權。
4. 有懲戒罰，對違反義務者，得加以懲罰。
5. 不得爭訟，有關特別權力關係事項，既不得提起民事訴訟，亦不能以行政爭訟為救濟手段。

由此可知，特別權力關係之下，國家行政能對特定人擁有命令、懲戒的權力，且不受法律保留的限制，而特定人對國家行政也僅能服從而無法反抗或爭訟。

二、特別法律關係

不管對象如何，在國家內的人民都應該是權利的主體，憲法所賦予的基本權利應該被保障，因此特別權力關係的理論也引起多位學者的批評，例如公務員或是學生許多的事項雖然無法鉅細靡遺地接受法律的授權，但是攸關於人民的基本權利不應被排除在法律保留原則之外。

吳庚（2010）認為應以「特別法律關係」來取代特別權利關係，不應再單方

面的以「權力」為其特色，傳統上的「義務不確定」也應該修正，讓那些特別身分人民的義務也於法有據，雖然在其身上的「特別規則」無法避免，但應該符合兩個要件：目的合理、限制權利的重要事項仍應受到法律保留原則的支配。

政府、學校所制定的相關規範都應該於法有據，且憲法位階高於法律，因此法律或命令都不能牴觸憲法，當然也不能限制憲法所賦予學生的權利，但在特別法律關係之下，公立學校的學生仍然必須遵守政府、學校所制訂的事項，呂秉翰（2012）認為雖然換了名詞，但是學生在學校內依然存在著不合理的狀態；或許，應該從私法上的在學契約關係來討論，因為不論公立或私立學校，其教育關係和實施的教育活動在本質上是相同的，所以公立學校和私立學校的在學關係應該具有相同的性質（周志宏，2012）。

三、在學關係

在學關係，開始於學校接受學生入學，結束於學生畢業離校，涵蓋了學生與學校之間的整體法律關係（許育典，2007；謝瑞智，1992；Heckel & Avenarius, 2000；Stein & Roell, 1998）。在學關係理論在我國的發展，深受德國特別權力關係理論改變的影響，張源泉（2011）認為大概可分成三個時期：

（一）不得請求司法救濟

學生與學校間之關係，屬於特別權力關係中之營造物利用關係，學校可在無法律依據下，限制學生之基本權利，對於違反義務之學生，亦可施以懲戒，且學生對於有關特別權力關係之爭議，亦不得請求司法救濟。

（二）僅基礎關係得請求救濟

特別權力關係可分成「基礎關係」與「管理關係」；有關特別權力關係發生、變更或消滅的事項稱為基礎關係，如學生的入學、轉學或退學等；若行政部門為達成特別權力關係的目的而施行的措施則為管理關係，如學生的服儀規定、作息時間、評定操性或學業成績等（許育典，2007）。

在這個時期內，「基礎關係」的退學或類似處分對學生影響較大，應適用法律保留原則及權利保護，因此其權利救濟途徑與一般人民相同，但是對於學生影響較小的管理關係內的措施（如懲戒），則沒有法律救濟的可能，以維持行政內部秩序與達成行政目的（張源泉，2011；許育典，2007）。

在這個階段中，最重要的是大法官會議《釋字第 382 號》解釋文，雖然內文

並沒有提到基礎關係與經營關係，但其內文揭示：

「各級學校依有關學籍規則或懲處規定，對學生所為退學或類此之處分行為，足以改變其學生身分並損及其受教育之機會，自屬對人民憲法上受教育之權利有重大影響，此種處分行為應為訴願法及行政訴訟法上之行政處分。受處分之學生於用盡校內申訴途徑，未獲救濟者，自得依法提起訴願及行政訴訟。」

（三）公權力措施均得請求救濟

法律救濟的範圍從「行政處分」擴大為所有的「公權力措施」，如同德國在 1972 年刑罰執行判決後，開始揚棄「基礎關係與管理關係」區分理論，而對所有的公權力措施均給予法律救濟途徑（張源泉，2011）。

在這個階段中，大法官會議《釋字第 684 號》解釋文內文揭示：

「大學為實現研究學術及培育人才之教育目的或維持學校秩序，對學生所為行政處分或其他公權力措施，如侵害學生受教育權或其他基本權利，即使非屬退學或類此之處分，本於憲法第十六條有權利即有救濟之意旨，仍應許權利受侵害之學生提起行政爭訟，無特別限制之必要。在此範圍內，本院釋字第三八二號解釋應予變更。」

雖然《釋字第 684 號》解釋文提到「本院《釋字第 382 號》解釋應予變更」，充分賦予大學生進行權利救濟的權利，但可惜的是解釋文的對象僅適用於大學生，中小學生權利的保護與救濟卻停滯而沒有進步。

2019 年公布的大法官解釋《釋字第 784 號》才真的給予學生在此關係下受到公權力措施侵害時的權利救濟，其解釋文：

「本於《憲法》第 16 條保障人民訴訟權之意旨，各級學校學生認其權利因學校之教育或管理等公權力措施而遭受侵害時，即使非屬退學或類此之處分，亦得按相關措施之性質，依法提起相應之行政爭訟程序以為救濟，無特別限制之必要。」

參、大法官釋憲解除學生權利救濟之限制

我國《憲法》賦予所有國民享有相同的權利，而且《憲法》第 22 條明定：

「凡人民之其他自由及權利，不妨害社會秩序公共利益者，均受憲法之保障。」

《憲法》第 23 條明定：

「上各條列舉之自由權利，除為防止妨礙他人自由、避免緊急危難、維持社會秩序，或增進公共利益所必要者外，不得以法律限制之。」

雖然中小學生尚未成年，憲法所賦予的基本權利可能有所限制（如參政權），但是基於《憲法》第 22 條，中小學生的基本人權應該給予保障，若真的要有所限制，也必須符合憲法 23 條規定之相關要件，譬如，至少應有法律的依據方能加以限制（如參政權的年齡限制）。

特別權力關係理論主要來自於便於國家管理的思惟，但學生處於特別權力關係或是特別法律關係之下，其地位不平等、義務不明確、遭受處罰而無法進行權利救濟，恐也違反《憲法》第 16 條「人民有請願、訴願及訴訟之權」，以及《憲法》第 21 條「人民有受國民教育之權利與義務」、《教育基本法》第 2 條「人民為教育權之主體」的思維。

一、大法官會議《釋字第 382 號》

大法官會議《釋字第 382 號》為 1995 年公布，此文的理由書認為人民有《憲法》所保障的受教育權利，因此，當《憲法》上的權利遭受不法侵害時，可依據《憲法》第 16 條進行訴願及訴訟的權利，且不因其身分受到影響。

「公立學校係各級政府依法令設置實施教育之機構，具有機關之地位，而私立學校係依私立學校法經主管教育行政機關許可設立並製發印信授權使用，在實施教育之範圍內，有錄取學生、確定學籍、獎懲學生、核發畢業或學位證書等權限，係屬由法律在特定範圍內授與行使公權力之教育機構，於處理上述事項時亦具有與機關相當之地位...」

「...對學生所為退學或類此之處分行為，足以改變其學生身分及損害其受教育之機會，此種處分行為應為訴願法及行政訴訟法上之行政處分，並已對人民憲法上受教育之權利有重大影響。人民因學生身分受學校之處分，得否提起行政爭訟，應就其處分內容分別論斷。」

雖然此解釋文賦予學生爭訟的權利，但是也敘明對於學生記過、申誡等沒有侵害學生受教育的權利，則只能循學校內部的申訴途徑進行權利救濟，沒有司法

救濟的管道，且「受理學生退學或類此處分爭訟事件之機關或法院，對於其中涉及學生之品行考核、學業評量或懲處方式之選擇，應尊重教師及學校本於專業及對事實真象之熟知所為之決定，僅於其判斷或裁量違法或顯然不當時，得予撤銷或變更」，因此若為特別權力關係之下的「管理關係」之行為若非違法或不當，則學生的權益一樣無法受到保障。

《教育基本法》第 15 條規定「...學生學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權遭受學校或主管教育行政機關不當或違法之侵害時，政府應依法令提供當事人或其法定代理人有效及公平救濟之管道。」因此，學生在學校所具有的權利不僅具有「受教育」之權，還包括學習權、身體自主權及人格發展權等，但在此解釋文中卻僅保障受教育權受到侵害時的權利救濟，但是對於學習權、身體自主權或人格發展權受到侵害時，卻無法進行任何的權利救濟。

二、大法官會議《釋字第 684 號》

大法官會議《釋字第 684 號》為 2011 年公布，此解釋文主要在說明任何侵害大學生受教育或其他基本權利，就算不是退學或類此處分，學生應該也有爭訟之權利。

「...惟大學為實現研究學術及培育人才之教育目的或維持學校秩序，對學生所為行政處分或其他公權力措施，如侵害學生受教育權或其他基本權利，即使非屬退學或類此之處分，本於《憲法》第 16 條有權利即有救濟之意旨，仍應許權利受侵害之學生提起行政爭訟，無特別限制之必要。」

「...受理行政爭訟之機關審理大學學生提起行政爭訟事件，亦應本於維護大學自治之原則，對大學之專業判斷予以適度之尊重。」

雖然中小學生或許心智尚未成熟，但若權利遭到侵害仍可由法定代理人代為行使，因此在此解釋文中，也有大法官持不同意見，其解釋對象應該連同中小學生一併處理。如李震山大法官認為：

「若從學校公權力措施對中小學生權利侵害之諸多案例以觀，例如：留級、曠課紀錄、懲處、髮服禁，乃至於對學生性傾向之不當處置等，若不得提請行政爭訟機關依法考量其可救濟性，恐顯悖於「有權利即有救濟」之原則。不論從人民訴願權與訴訟權保障之主體、行政爭訟權之限制、相關立法之現況，以及應對兒童特別保障的法理言，降低保障中小學生行政爭訟權，皆難有正當性可言。」

「就兒童應受特別保障而言。若過度限制中小學生之行政爭訟權，只是為方便學校管理或減輕司法負擔，並未考量其最大利益，應為現代社會與家長難以接受。」

許宗力大法官認為：

「有論者認為中小學生的人格尚在發展當中，中小學教育是一種全人格教育，因此不應允學生對學校的處置措施提起行政爭訟。本席不反對中小學所謂「全人格教育」的性質，然而不能理解何以全人格教育即導出一概不得行政爭訟的結論，民刑事訴訟則不受影響。更重要的是，「全人格教育」並非沒有違法可能，例如《性別平等教育法》第 13 條明定學校不得因學生的性傾向而予以獎懲，設若學校違法地公開羞辱學生的性傾向、對之加以記過、要求轉學等等，暫不論具體個案中以何種訴訟途徑及訴之類型較為有效的技術問題，然此時究有何理由，僅因「全人格教育」的教育特質，而認為學生必須默默吞忍學校違法的教育示範，不能向法院尋求救濟？此外，中小學常具強制教育性質且學生尚且稚嫩，難道不因此更有周全保護之必要？總之，當所謂全人格教育之性質，與限制學生行政爭訟之間，無法建立起強而有力的關聯性時，本席擔憂特別權力關係又再度藉著全人格教育一語，而死灰復燃。」

人權的保障應該是沒有身分的差別，也不應該被打折，或許中小學生心智較不成熟且尚未成年，但其基本權利應仍受到憲法保障，而非當被退學或被剝奪受教育權時，才能提出權利救濟，應該與大學生一樣只要權利受到侵害就能進行救濟；中小學生若能進行權利救濟，政府也可制定給予中小學生權利救濟的法案，讓其法定代理人能代為提出。

中小學生的情況仍處於特別權力關係思維的限制而未被《釋字第 684 號》解除，其權利的侵害仍違反了《憲法》、《教育基本法》、《國民教育法》的法條，《釋字第 684 號》解釋文為 2011 年司法院大法官會議公布，而我國剛於 2009 年通過《兩公約施行法》，因此中小學生被特別權力關係桎梏下實也違反了兩公約的精神。

三、大法官會議《釋字第 784 號》

大法官會議處理「各級學校學生之行政爭訟權案」，《釋字第 784 號》於 2019 年公布，在此解釋文公布之後對於所有具有學生身分的權利救濟限制才算解除。

林俊益大法官在《釋字第 784 號》的協同意見書中詳列相關的三個大法官會

議的解釋比較表（如表 1），可知所有具有學生身分的人在《釋字第 382 號》中若退學或類此處分的「受教育權」受到侵害，可以進行權利救濟；在《釋字第 684 號》中，若大學生受到行政處分或其他公權力措施而侵害到「受教育權或其他其本權利」時可以進行權利救濟；而到了《釋字第 784 號》，則是所有具有學生身分的人，只要學校對其所為之教育或管理等公權力措施（如學習評量、其他管理、獎懲措施等）侵害到學生的「權利（包括憲法上權利或法律上權利）」都可尋求權利救濟。

表 1 司法院大法官會議《釋字第 382 號》、《釋字第 684 號》及《釋字第 784 號》解釋比較表

	《釋字第 382 號解釋》	《釋字第 684 號解釋》	《釋字第 784 號解釋》
解釋文	各級學校依有關學籍規則或懲處規定，對學生所為退學或類此之處分行為，足以改變其學生身分並損及其受教育之機會，自屬對人民憲法上受教育之權利有重大影響，此種處分行為應為訴願法及行政訴訟法上之行政處分。受處分之學生於用盡校內申訴途徑，未獲救濟者，自得依法提起訴願及行政訴訟	大學為實現研究學術及培育人才之教育目的或維持學校秩序，對學生所為行政處分或其他公權力措施，如侵害學生受教育權或其他基本權利，即使非屬退學或類此之處分，本於憲法第 16 條有權利即有救濟之旨，仍應許權利受侵害之學生提起行政爭訟，無特別限制之必要。在此範圍內，本院釋字第 382 號解釋應予變更	本於憲法第 16 條保障人民訴訟權之意旨，各級學校學生認其權利因學校之教育或管理等公權力措施而遭受侵害時，即使非屬退學或類此之處分，亦得按相關措施之性質，依法提起相應之行政爭訟程序以為救濟，無特別限制之必要。於此範圍內，院釋字第 382 號解釋應予變更
規範對象	各級學校學生（包括公、私立大學、大專院校、高中職及國中、國小）	公、私立大學之學生	各級學校學生（包括公、私立大學、大專院校、高中職及國中、國小）
學校措施	退學或類此之處分行為	為教育目的或維持學校秩序，所為之行政處分或其他公權力措施	學校對學生所為之教育或管理等公權力措施（例如，學習評量、其他管理、獎懲措施等）
侵害權利	受教育權	受教育權或其他其本權利	權利（包括憲法上權利或法律上權利）

資料來源：林大法官俊益提出之協同意見書。司法院（2019），司法院大法官會議《釋字第 784 號》。

這三個解釋文說明了學生何種的權利會受到保障，以及當學生權利受到侵害時的權利救濟，但是，大法官也擔心在解釋文之後會有學生或家長提出無必要之訴訟，因此解釋文中，也明列了若學生或家長提出無必要之訴訟可能時的但書，最後都以尊重學校的作為處置：

「...受理學生退學或類此處分爭訟事件之機關或法院，對於其中涉及學生之品行考核、學業評量或懲處方式之選擇，應尊重教師及學校本於專業及對事實真象之熟知所為之決定，僅於其判斷或裁量違法或顯然不當時，得予撤銷

或變更，併此指明。」《釋字第 382 號》

「...受理行政爭訟之機關審理大學學生提起行政爭訟事件，亦應本於維護大學自治之原則，對大學之專業判斷予以適度之尊重。」《釋字第 684 號》

「...學校基於教育目的或維持學校秩序，對學生所為之教育或管理等公權力措施（例如學習評量、其他管理、獎懲措施等），是否侵害學生之權利，則仍須根據行政訴訟法或其他相關法律之規定，依個案具體判斷，尤應整體考量學校所採取措施之目的、性質及干預之程度，如屬顯然輕微之干預，即難謂構成權利之侵害。又即使構成權利之侵害，學生得據以提起行政爭訟請求救濟，教師及學校之教育或管理措施，仍有其專業判斷餘地，法院及其他行政爭訟機關應予以較高之尊重，自不待言。」《釋字第 784 號》

雖然解釋文賦予學生爭訟的權利，但是也擔心學生或家長藉此提出不必要的爭訟，故在破除特別權力關係而賦予學生權利外，其對於學生在學校學習的各項處置，仍然以尊重教師和學校的專業管理措施為原則。

肆、輔導管教學生的觀點

雖然在《釋字第 784 號》公布之後，現場教師有消極管教學生的聲音，但實際上，此解釋文雖然破除了學生的特別權力關係，而被賦予了之前一直被限制的權利救濟，但申請此釋憲案的學生並非是行政訴訟上的勝利，釋憲的結果是賦予學生可以進行行政訴訟的權利；除此之外，大法官釋憲案也並不是訴訟，因此也不代表是教育部敗訴。因此，釋憲的結果僅能說明若之後發生學校和學生之間的管理衝突，學生可以提出訴願、行政訴訟等；當然，這樣或許可能打擊到教師的士氣，但另一方面說，表示教師對學生權利的觀點應該改變，以及教師管教學生的方法，學校行政管理的思維等都要轉變，以下提出幾項輔導管教建議：

一、教師以正向管教的方法輔導

早些時候，家長「不打不成器」的教育觀念常伴隨在學校教育內，因此家長常常跟教師說「如果小孩不乖直接打沒關係」，因此常規不好、課業不好都用打的來想要逼出效果；然而家長真的權利可以賦予教師懲戒權嗎？在現在教育體制中，零體罰寫入教育政策，並明訂實施體罰會影響教師的考核，教師能用的就是校規中的警告、記過。

依據教師輔導與管教學生辦法（已廢止）或是學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項有許多合宜的教師管教方法是被允許的，雖然在師資培育的過程中

都學習過行為改變技術，然而，教師在教學現場往往以懲戒或是負增強來處理學生偏差行為，而較少使用正增強來獎勵學生、或以正增強來加強學生好的行為並減少壞的行為，因此教師也常忘了以真誠的愛與關懷，讓學生與教師、學校關係建立與連結。

（一）教師以正向管教取代懲罰

聯合國教科文組織所撰寫的「正面管教法」（李美華譯，2011）一書提到了正向管教的七項原則：重視孩子的尊嚴；發展正面的社會行為、自律能力和人格；鼓勵孩子盡量、主動參與；重視孩子的發展需求和生活品質；重視孩子的動機和生活觀；確保公平（平等和零歧視）和正義；促進團結。這些原則都是希望教師與學生互動的過程中，多用傾聽、鼓勵、尊重等方法來引導學生，激發學生的學習熱情，將能具有自律的能力。

事實上，「管教」並非是「管理」，也並非讓所有學生都像木頭人一樣乖乖聽話，應該是心態上的積極「教育」，協助學生有較適應的的學習態度和能掌握人生的方向。若教師能善用正向管教的方法和心態，當學生犯錯時不是只想以處罰學生來糾正學生的行為，或者也不要認為處罰就能改善學生的行為，而是用「同理心的理解（empathic understanding）」，去理解學生的特別需求，用關心與誠懇的態度與學生對話，甚至與學生一起制定改善計畫與目標。

當教師都以正向管教的態度去面對學生，而不是以處罰、記過來消極的處理學生問題，學生當不會成為特別權力關係下的被宰制的對象，也不會有需要權利救濟的情況。

（二）教師能調整正向情緒及轉念

教師的情緒管理與處理學生事務有密不可分的關係，若學生時常有違規行為，教師容易會有挫折感與憤怒，因此也可能常造成師生關係的緊張；但教師是成年人，因此更需要學習處理自己的情緒，不要將負面情緒歸責於學生。若教師以負面的情緒來處罰學生，學生也會感受到教師的情緒，當情緒越強、處罰越重，彼此之間的傷害也越大，而學生的反抗心理可能也越強。

當《釋字第 784 號》公布後，學生具有爭訟的許多權利，若常以處罰為手段、多以負面情緒來處理學生問題的教師，可能會較常出現師生衝突，而面臨學生爭訟的情況，如此惡性循環，教師就可能容易產生消極的應對態度，對於學生偏差行為可能就視而不見，也不會想要積極的去改善學生行為；因此，教師能多以樂觀、正向的態度去面對學生問題，則必然會多以正向管教的方法來經營師生關係。

(三) 教師多以輔導取代管教

我國《教師法》第 32 條第 4 款規定「輔導或管教學生，導引其適性發展，並培養其健全人格」及教育部（2016）發布《學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項》中也敘明目的「學校訂定教師輔導與管教學生辦法，應本於教育理念，依據教育之專業知能與素養，透過正當、合理且符合教育目的之方式，達到積極正向協助、教育、輔導學生之目的。」因此，以正向的方式輔導學生會比管教來得好。

「正向管教」一詞因為有管教的字眼，還是有某種程度上對下的感覺，但如果是採用輔導的方式，則比較類似於支持者、協助者的概念；畢竟學生的問題多元，且許多源自於內心的糾結，因此教師採用輔導的支持和改善內心想法，會比用「教」得好。

有時教師會將學生的反抗行為認為是惡意或故意的，然而，學生的行為反應往往出自於原生家庭或生活環境中所仿效的成人行為模式，他們未必會覺得自己的行為是不好的，加上家庭教育的功能不彰、青少年次文化的影響，許多學生上了國中也是常常有不適宜的行為。因此，教師需要從多元的角度去理解學生的行為，去思考學生行為背後的原因，或許學生的不當行為只是缺乏安全感、覺得不被尊重，而使得他們必須用防衛、攻擊的方式應對，若教師也只用處罰或記過來處理這類學生的問題，不僅無法改善學生行為，也更容易造成師生衝突。

(四) 教師是學生重要的楷模學習

在特別權力關係之下，學生僅能服從學校與教師的規範與規則，若學生犯錯，教師都用生氣、責罵、權威的態度和手段讓學生屈服，不僅學生無法服氣，這樣的過程無形中也讓學生以為事情的處理就是如此，當學生無法調適內心情緒時，也會以生氣、責罵、權威的態度去訴諸於對方或發洩於無辜的一方。

有些學生常用攻擊、暴力的言語或行為，可能是在成長過程中沒有良好的楷模，若教師也常常用負面的方式處理，只是在學生學習經驗中再多一位錯誤的楷模。教師與學生的互動過程中，往往也是學生學習如何與人應對的時候，而當師生衝突時，教師正向的態度也是引導學生以正向的方式來解決問題的機會。

(五) 教師能與時俱進

教師在課程與教學、輔導管教、教育法令與政策等專業的知能都要與時俱進，唯有不斷的進修與成長，才能適應現代社會的轉變。

教師除了在自己專業科目的精進外，輔導管教的專業知能也相當重要，「教書」很容易，但「教人」就不簡單，因為書本知識是死的，但是每個人都不一樣，當教師具有相當的輔導知能，就更能觀察學生的情況，運用輔導對話引導學生，讓學生走出困境，培養學生正向態度及心理，在這樣的狀況下，教師必不需要用處罰的方式來處理學生問題。

教師對於教育法令與政策也要多注意，以免誤觸法律及侵害學生權利，確實了解法令內涵，也較不會受到媒體輿論的影響。

(六) 教師以學生為中心

若教師用控制或處罰的方式讓學生服從規範，常常是以教師中心來思考管教的方法時，其處理方式也往往訴諸權威與命令，學生所感受到的是負向的經驗，而當學生都是受到外力所控制，久了就會缺乏自律；而正向管教是一種基於「學生中心」的管教思維，而不是「秩序管控」的考量，學生也會學習到自律（曾端真，2011）。

我國《憲法》第 21 條「人民有受國民教育之權利與義務」，及《教育基本法》第 2 條「人民為教育權之主體」，因此在教育中，學生為教育基本權利的主體，學生應該被視為教育的目的，而不是教育中的工具，學校和教師應該協助學生自我實現。學校的課程，教師的教學，這些都要以學生為中心，學生問題行為的發生是必然的，要思考如何協助學生解決，而非是以教師或管理的觀點只是將問題打壓。或許，教師要看見學生犯錯的價值，學生因為有錯誤才能從解決的歷程中學習，學生犯錯也代表學生都是獨一無二的個體，學生都需要教師協助的，教師也能從一次次的協助歷程中獲得助人的技巧，從經驗中幫助更多的學生。

二、學校以友善校園的方式經營

學校是學生學習與生活的主要場所，學校環境與氣氛不僅會影響學生課業的學習，對於學生的氣質與表現具有潛移默化的效果。當教師都以正向管教的方法來輔導學生，校園中的氣氛是理性、溫暖、關懷，沒有責罵、大聲斥責，校園公佈欄中沒有一堆的記過、警告公布，當教師正向、積極，就不容易發生師生對立與衝突，教師與行政以友善校園的方式經營學校。

另外，《國民教育法》第 20-1 條敘明學生對於學校管教措施有認為違法或不當而權益受到損害時，可以向學校提出申訴，若不服學校申訴決定時可以再向學校的主管機關提出再申訴，而且學校班級數在 12 班以上者，學校應成立學生申訴評議委員會，其中家長代表不得少於五分之一，但是各級學校的申訴評議會組

成、學校的申訴制度、教育主管機關的再申訴制度卻不盡落實，當《釋字第 784 號》公布後，學校應該儘快建立申訴制度，以免當學生要進行申訴時，無所適從下違反程序正義而損害學生權益。

學生各項權利的維護與確保，也是友善校園的一環，若以學生的角度去思考校園中的「需要」，肯定會有更多改善的空間。例如筆者在擔任學校學生活動組長時也進行學生自治會長的選舉，從各班推舉、登記參選、政見發表、選舉公報、競選活動時間、投票、開票，一連串的過程仿照我國選舉制度，選出來的會長及副會長也成為學校學生申訴評議委員會的成員，如此做法也可讓學生適時表達意見。

三、教育主管機關以支持的觀點面對

行政主管機關在教育法令時常更迭的情況下，應該協助學校及教師了解自己的權利與義務，並制訂完善的相關辦法讓學校有所適從，協助學校建立輔導三級預防的機制。

教育主管機關應該盤點主責內相關的教育條文辦法，如果有不合宜的應隨著法令修改，明確保障學生的各項權利，並能基於《國民教育法》第 20-1 條及《釋字第 784 號》儘快修訂明確合宜的再申訴制度與辦法，以落實學生權益受損時權利救濟的需要。

四、家長以信任協力的態度處理

家庭是學生最早接觸的環境，家長也往往是學生行為的模仿對象，因此，正向管教應該先從家長做起。家長過度溺愛學生，會讓學生失去學習的能力，當他們在學校生活與人際互動中遇到挫敗，往往不知如何因應，父母以正向管教的態度與學生相處，提供機會讓學生獲得自信心（陳治緯，2018）。

我國《教育基本法》第 2 條中除了敘明學生為教育權之主體外，在此條文最後：「為實現前項教育目的，國家、教育機構、教師、父母應負協助之責任。」在《教育基本法》第 8 條中「國民教育階段內，家長負有輔導子女之責任，並得為其子女之最佳福祉，依法律選擇受教育之方式、內容及參與學校教育事務之權利。」而在《國民教育法》第 20-2 條中「國民教育階段內，家長為維護其子女之權益，應相對承擔輔導子女及參與家長會之責任，並為保障學生學習權及人格權，有參與教育事務之權利。」除此之外，我國也制定《國民教育階段家長參與學校教育事務辦法》，主要為家長、家長會參與學校的規範，其條文第 3 條「家長、家長會及家長團體，得依法參與教育事務，並與主管教育行政機關、學校及

教師共同合作，促進學生適性發展。」因此，對於學生的輔導與管教，家長與學校均享有學生的管教權，但也應該共同協助學生學習；簡而言之，家長與學校、教師之間應該是一種夥伴協力的關係。

家長應該以協助者的角色讓學生融入於學校學習中，若發生師生衝突，應該以信任的態度來協助教師處理學生問題，若真的是學校、教師的處置不當，再以合理的管道爭取權益。教師在處理學生問題時，有時因為家長的過度保護而被苛責，使得教師產生消極處理的態度；教師在處理學生紛爭時，往往都是用公平的方式處理，因為如果失衡、偏袒任何一方都可能造成班級經營時的困擾，但是遇到不容易說清楚的學生衝突時，教師想要釐清、或者依據事情的原委和輕重給予雙方不同的處理方式時，家長只看見自己的孩子而認為教師偏袒另一方、或者要處罰自己的小孩，這樣的質疑，就是不信任教師而完全相信自己小孩的說詞，家長的態度反而會造成學生之後可能更嚴重的行為；因此，家長信任協力的角色是非常重要的。

在《釋字第 784 號》解釋後，家長面對學生權利受到侵害時，可以具有法律的支持，但是如果家長並非站在信任協力的角色去面對學生的教育問題，反而認為學校規定處處限制學生時（如考試東張西望、上課使用手機），這樣恐不是《釋字第 784 號》會議解釋的用意。《釋字第 382 號》：「涉及學生之品行考核、學業評量或懲處方式之選擇，應尊重教師及學校本於專業及對事實真象之熟知所為之決定」及《釋字第 784 號》「整體考量學校所採取措施之目的、性質及干預之程度，如屬顯然輕微之干預，即難謂構成權利之侵害。又即使構成權利之侵害，學生得據以提起行政爭訟請求救濟，教師及學校之教育或管理措施，仍有其專業判斷餘地，法院及其他行政爭訟機關應予以較高之尊重」，這也是大法官們擔心行政訴訟大門一旦對學生全面開放，可能會有家長濫用訴訟之權，而影響教師教學及學校行政運作。

由此可知，中小學家長在學校與教師協力的角色，在《釋字第 784 號》解釋公布後更顯得重要。

伍、結語

學生是教育的主體，家長、學校、教師、教育主管機關都有責任讓學生處在友善的環境中學習，教師能發掘學生的優點，以學生為中心來設計課程與教學，學生也能積極、合作的與同學一起努力、與師長互動，家長適時鼓勵學生、解決問題。

學生在校園中長期受到特別權力關係的限制，可能受到權益受到侵害而不自

知，或者沒有管道進行權利救濟，教師若不是以威權、命令的方式來進行班級經營，而是以正向管教的態度與方法處理學生問題，學生當受到教師的關懷與協助，而不是遭到辱罵與責備，如此和諧的師生關係才有助於整體學校的友善氛圍。

大法官會議《釋字 784 號》賦予了學生權利救濟，當學生或家長認為教育的權益受到侵害，可以提出訴願和行政訴訟，但並非代表學生或家長想提出就提出，還是要依據相關法律（如《行政訴訟法》），也並非提出就能贏，法院也會參酌學校的處置措施依個案不同做出專業判斷；因此，家長應該以理性尊重的態度來面對教師和學生間的互動，切勿過度保護學生。

最後，學校與教師在管教學生時，必須更加注意管教的方法與目的，並以維護學生權益為優先，如此才能避免不必要的訴訟紛爭。

參考文獻

- **大法官最新解釋 學生不爽被記過也能提告學校！**（2019 年 10 月 25 日）。Umedia 優傳媒新聞網。2020 年 3 月 27 日，取自 <https://is.gd/p2MoGQ>
- **大法官釋字 784 號 教部：更能保障學生權利**（2019 年 10 月 25 日）。中央社。2020 年 3 月 27 日，取自 <https://pse.is/Q5DDQ>
- **司法首例！高中生遭記過提訴願被駁回 法院判教育部敗訴**（2020 年 3 月 26 日）。民視新聞網。2020 年 3 月 27 日，取自 <https://is.gd/VZN191>
- 司法院（1995）。**司法院大法官會議釋字第 382 號**。2020 年 4 月 1 日，取自 <http://cons.judicial.gov.tw/jcc/zh-tw/jep03/show?expno=382>
- 司法院（2011）。**司法院大法官會議釋字第 684 號**。2020 年 4 月 1 日，取自 <http://cons.judicial.gov.tw/jcc/zh-tw/jep03/show?expno=684>
- 司法院（2019）。**司法院大法官會議釋字第 784 號**。2020 年 4 月 1 日，取自 <http://cons.judicial.gov.tw/jcc/zh-tw/jep03/show?expno=784>
- 全國法規資料庫（1947）。**中華民國憲法**。2020 年 4 月 1 日，取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=A0000001>
- 全國法規資料庫（2003）。**教師輔導與管教學生辦法**。2020 年 4 月 1 日，取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawHistory.aspx?pcode=H0020042>

- 全國法規資料庫（2012）。國民教育階段家長參與學校教育事務辦法。2020年4月1日，取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070001>
- 全國法規資料庫（2013）。教育基本法。2020年4月1日，取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0020045>
- 全國法規資料庫（2016）。高級中等教育法。2020年4月1日，取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0060043>
- 全國法規資料庫（2016）。國民教育法。2020年4月1日，取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070001>
- 全國法規資料庫（2019）。教師法。2020年4月1日，取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040>
- 全國法規資料庫（2020）。行政訴訟法。2020年4月1日，取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=A0030154>
- 吳庚（2010）。行政法之理論與實用（增訂11版）。臺北市：三民。
- 呂秉翰（2012）。學生權利救濟與釋字第684號解釋。國立臺中科技大學通識教育學報，1，153-164。doi：10.7052/JGE.201212.0153
- 李美華譯（2011）。接納友善學習的教室－正面管教法（原著者：聯合國教科文組織）。臺北市：人本。
- 周志宏（2012）。教育法與教育改革（三）。臺北市：高等教育。
- 林育萱（2020年3月26日）。學校記過提行政訴訟19歲大學生勝訴。上報。2020年3月27日，取自 <https://reurl.cc/7X7Zn1>
- 張源泉（2011）。德國中小學學生法律地位之萌芽期。教育研究集刊，57(1)，35-62。
- 教育部（2016）。學校訂定教師輔導與管教學生辦法注意事項。2020年4月1日，取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001536>
- 許育典（2007）。在學關係下教育行政的法律監督-以中小學生為核心。教育

研究集刊，53(2)，73-101

- 許育典（2007）。**教育法**。臺北市：五南。
- 陳治緯（2018）。淺談父母管教方式與青少年憂鬱情緒。**家庭教育雙月刊**，71(1)，40-44。
- 曾端真（2011）。正向管教與紀律的養成。**中等教育**，62(1)，20-31。doi：10.6249/SE.2011.62.1.02
- 學生叼菸、無照騎車被記過 大法官釋憲鬆綁：權利受侵害可提行政訴訟（2019年10月25日）。Yahoo 奇摩（即時新聞）。2020年3月27日，取自 <https://reurl.cc/O1G2zR>
- 謝瑞智（1992）。**教育法學**。臺北市：文笙。



新住民語文教學支援人員工作態度、價值觀 與自我認同感之研究

蔡淑華

桃園市溪海國民小學校長
國立臺北教育大學博士生

中文摘要

108 學年度起，新課綱上路，語文領域增加了新住民語，與本土語並列，讓學生自由選修。在教育政策變革之際，有關「新住民語文教學支援人員工作之研究」相當缺乏，值得探究。

本研究旨在透過新住民語文教學支援人員的工作甘苦談，了解其工作態度、價值觀及自我認同感，進而探討新住民語文教學支援人員提升自我認同感的發展模型。研究者採紮根理論研究法，擬定訪談大綱，以半結構的訪談方式生成資料，研究對象為桃園市七位不同國籍的現職新住民語文教學支援人員，歷經開放編碼、選擇性編碼及理論編碼三個階段。

研究發現：新住民語文教學支援人員的工作態度與價值觀是促進自我認同感的重要歷程，其中，工作態度的核心概念包含工作投入、組織承諾、工作滿意度；價值觀的核心概念包含認知、情感、意向；教支人員的工作去留受教育政策、教學環境及共聘制度等因素影響；研究參與者的自我期待與自我實現是提升自我認同感的主要因素。本研究依研究結果提出建議，供各級學校開課及教育主管機關訂定教育政策之參考。

關鍵詞：新住民語文、教學支援人員、工作態度、價值觀、自我認同

Title Work attitude, Values, and Self-Identity Among Support Staff for Teaching Native Languages of New Immigrant

Tsai Shu-Hua

Principal of Hsi-Hai Elementary School in Taoyuan City

Ph.D. student, National Taipei University of Education.

Abstract

From academic year 108, when the new curriculum was implemented, native languages of new immigrants are added into native languages within the language arts domain, and students can freely choose the elective course based on their needs. At this time that the educational policy is just changed, the studies on support staff for teaching native languages of new immigrants are rare and worth exploring. This study aims to examine the work attitude, values, and the sense of self-identity among support staff for teaching native languages of new immigrants through their work experience and feelings. Furthermore, it discussed a development model about how their self-identity was enhanced.

The researcher used the Grounded Theory with three levels of coding – open coding, selective coding, and theoretical coding and semi-structured interview survey in this study. The participants who had different nationalities were seven current support staff for teaching native languages of new immigrants in Taoyuan City.

Findings: The work attitude and values of support staff for teaching native languages of new immigrants are essential process on promoting self-identity. The core concepts of work attitude include work engagement, organizational commitment, and job satisfaction. The core concepts of value include cognitions, emotions, and choices. The leaving or staying decision from support staff is affected by Education policy, teaching environment and co-employment system. The main elements of enhancing self-identity are the participants' self-expectation and self-actualized. Based on the results, this study provided suggestions to schools and education authorities for reference to courses and education policies.

Keywords: native languages of new immigrant, support staff for teaching, work attitude, values, self-identity

壹、緒論

一、研究動機與目的

十二年國民基本教育（以下稱十二年國教）新課程的實施，是一項重大的課程變革，不僅影響到教師教學和學生學習，同時也關係到未來教育發展和人才培育（吳清山、王令宜、林雍智，2019）。教育部在十二年國教增加了新住民語文課程，訂定《十二年國民基本教育語文領域-新住民語文課程綱要》，新住民語文課程的開設內容以東南亞地區的新住民語文為主。為尊重多元文化及增進族群關係，學校得聘請專長師資，開設新住民語文課程（教育部，2014）。而師資來源則依據《國民中小學教學支援人員聘任辦法》之規定，須參加教育部培訓並通過認證，領有合格證書者，始可擔任新住民語文教學支援人員。

研究者查閱相關研究，有關新住民語文教學支援人員之研究甚少，而莊以樂（2018）以「新住民語文教學支援人員培訓效益之分析—以推動 108 年度新住民語文課程教學為例」研究結果表示，（一）新住民語文七種語族之教學支援人員仍有缺額，尚待繼續辦理培訓及認證工作；對偏遠地區學生人數較少之語族師資，仍待盤點，力求供需平衡。（二）新住民參加教學支援人員培訓與認證意願高，有任教意願者比率約 90%，唯取得資格證書後，囿於個人因素、家庭因素及環境因素，能自我排除困難擔任教學支援人員的比率約僅 76.2%。此研究結果不難理解，因為新住民從東南亞國家移入本國，對於新的環境熟悉度不高，加上個人生活適應、家庭適應等種種問題並存之情況下，這樣的短期養成師資，願意排除萬難加入新住民語文教學支援工作行列之人員，其工作態度與價值觀如何呢？是本研究動機之一。

早期臺灣人民稱新住民為「外籍新娘」，有歧視之意，近年來後現代主義發展，教育界重視教育機會均等、關懷弱勢，強調尊重多元文化，在各界努力下，新住民子女在學校已較能為大家所接受，但教學支援人員指導學生新住民語文課程，需要有足夠的自信及自我認同感，才能有自信的進行教學工作，108 課綱的新住民語文教學，其學習內容包含語言和文化，除了語言的聽、說、讀、寫的學習之外，更包含跨國文化的學習，讓學生理解各國文化差異並學會相互尊重與接納。因此，教學支援人員必須有高度的自我認同及文化認同，因為，移民所處的位置以及他人眼光都在挑戰自己的認同（邱碧珍，2009），即使拿到身分證，一般人眼裡仍是新住民，不會因一張身分證就變成臺灣人（范綱皓，2014）。Reyes（2011）以民族誌方式研究 1975 年以後移入的亞裔青少年，發現美國主流看待這些大多數在美國出生長大的移民仍是外國人（forever foreigner）。有鑑於此，新住民語文教學支援人員的自我認同感為何呢？是本研究動機之二。

為了穩定師資、提升教育品質，研究者想進一步探討如何提升新住民語文教學支援人員的自我認同感，是本研究動機之三。

綜上所述，本研究之目的有三：

1. 了解新住民語文教學支援人員之工作態度與價值觀。
2. 了解新住民語文教學支援人員之自我認同感。
3. 建構「提升新住民語文教學支援人員自我認同感」的理論模型。

二、待答問題

1. 新住民語文教學支援人員之工作態度與價值觀為何？
2. 新住民語文教學支援人員之自我認同感為何？
3. 新住民語文教學支援人員提升自我認同感之發展模型為何？

貳、文獻探討

一、新住民語文的意涵與發展脈絡

(一) 新住民語文的意涵

本研究之「新住民語文」，係指因為跨國婚姻，來自東南亞之新住民所用以溝通之原生國語言及其所展現的跨國文化行動（教育部，2014）。教育部國民及學前教育署於民國 107 年訂定之《國民中小學開設新住民語文選修課程應注意事項》第二點載明：「新住民語文」指越南、印尼、泰國、緬甸、柬埔寨、菲律賓及馬來西亞七國官方語文（全國法規資料庫，2018）。因此，新住民語文課程在十二年國教法律位階的保障。

(二) 新住民語文的發展脈絡

新住民語文課的前身是母語傳承課（阮梅香，2016），政府對新住民語文的發展採漸進式方式實施，其發展脈絡如下：2004 年外籍及大陸配偶子女的教育輔導計畫、2005 年發展新住民文化計畫、2009 年新住民子女教育改進方案、2012-2015 年的火炬計畫、母語傳承課於 2015 年更改為樂學計畫，持續推動母語學習（葉郁菁、溫明麗，2013；嚴智宏，2015）。為了讓 108 課綱推展順利，教育部持續於 2018 年二月辦理「新住民語文教材試教」、八月擴大讓全國各校申請「新住民語文前導學校」，以便轉銜 2019 年實施的十二年國民基本教育課綱（莊以樂，2017）。

早期母語傳承課以新住民二代為主，再視情況開放給有意願的非新住民子女，偏向繼承語言（heritage language）的學習概念（高虹，2010；張廣勇，2014）。目的是語言和文化的認同（Feuerverger, 1997）。108 課綱新住民語文課程開放給有意願及興趣學生，欲培養學生多元文化理解以及「跨文化行動力」，以便呼應 2016 年八月通過的新南向政策綱領中「人才交流」裡的「教育深耕」，可想像新住民語文納入課綱總綱展現政府注重新住民的語言權外，也有著經濟考量與政治盤算（Tsui & Tollefson, 2007）。

二、新住民語文教學支援人員之培訓及聘任方式

（一）教學支援人員之意涵

本研究之「教學支援人員」係指因應十二年國教新課綱，至國民中小學擔任新住民語文教學之教師，稱之為「教學支援人員」，為精簡文字敘述，本研究簡稱為「教支人員」。依 108 課綱之規定，選修新住民語文之學生不限新住民子女，且只要各校有一人選修即開班，倘聘不到符合資格之教支人員，可申請遠距教學，因此，教支人員有到各校實體教學之人員，亦有擔任遠距教學之人員。

（二）教學支援人員之培訓

教育部為因應 108 課綱新住民語文的推動，於 105 年度起即開始培訓新住民語文教支人員，包含基礎班 36 小時、進階班 36 小時，基礎班之學員經考試合格才可繼續申請進階班就讀，舉凡基礎班或進階班考試合格領有教育部頒發合格證書之人員，教育部會公布名單於新住民子女教育資訊網（<https://newres.pntcv.ntct.edu.tw/home>）之人才庫，依據教育部之規定，國民中小學聘任之教支人員必須符合人才庫名單之資格。

（三）教學支援人員之聘任方式

教支人員之聘任方式，依據《國民中小學教學支援人員聘任辦法》之第三條規定，教支人員須：「參加中央主管機關或直轄市、縣（市）主管機關所舉辦新住民語文教學支援人員研習並經認證，取得合格證書者」。第四條規定：「新住民語文教學支援人員之研習對象與研習課程及認證方式，應依中央主管機關之規定辦理」。第五條之規定「各校聘任教學支援人員，應公開甄選，並經教師評審委員會審查通過後，由校長聘任之；其聘任期間，每次最長為一學年；但未達一學期者，得逕由校長聘任之」。教育部為因應 108 課綱新住民語文的推動，於 103 年度起即開始培訓新住民語文教支人員，包含基礎班 36 小時、進階班 36 小時，基礎班之學員經考試合格才可繼續申請進階班就讀，舉凡基礎班或進階班考試合

格領有教育部頒發合格證書之人員，教育部會公布名單於新住民子女教育資訊網（<https://newres.pntcv.ntct.edu.tw/home>）之人才庫，依據教育部之規定，國民中小學聘任之教支人員必須符合人才庫名單之資格。

(四) 桃園市 108 學年度新住民語文開課及聘任情形

108 學年度全國民中小學共開設新住民語文 1,116 班，共 3,380 名學童選修，數量不少，以桃園市為例，開設 243 班，共 1,042 名學生選修，是全國選修人數最多的縣市（黃木姻，2020）。因應這麼多學生的學習，桃園市政府教育局於 108 年 6 月辦理教支人員聯合甄選，報名資格以符合教育部人才庫名單為限，並採各校共聘的方式，讓通過甄選之教支人員選填至各校服務，平均每人約服務四至五個學校。

三、新住民語文教學支援人員工作的相關研究

新住民語文於 108 學年度才成為正式課程，因此，有關新住民語文教支人員之工作態度與價值觀之相關研究付之闕如，本研究以國內外相關「工作態度」與「價值觀」之研究為文獻探討基礎，以作為本研究結果比較之對象。

(一) 工作態度之相關研究

Hodgetts 和 Altman（1979）認為，工作態度是個人對工作產生持久的感情或評價，除主觀因素外，還包含客觀認知及行為要素等。張蘭霞、劉杰、趙海丹和婁巍（2008）認為，工作態度是指同一系統中的每位成員對所從事的工作及在工作過程中對周圍事物所產生的評價和行為傾向。工作態度的測量方法，經幾位學者提出可以由「工作投入」、「組織承諾」和「工作滿意度」等三個構面表示（Robbins,1998）。除此之外，從 Brown（1996）的整合分析發現，這三個構面是密切相關的。

1. 工作投入

工作投入相關研究最早是在 1947 年 Allport 所提出的概念—「自我投入」，認為以下兩種定義可用來解釋「工作投入」，分別是：一「工作投入」是個人的心理對工作認同或自己印象中重要的程度，二是根據「工作績效」對個人尊嚴影響的程度而定（方慈霞，2011）。

2. 組織承諾

Alpander（1990）認為「組織承諾」是一種對組織的正向態度，其中包括認同組織目標，工作會使員工感到快樂，員工會認為工作是自己的一部份，以及對

組織有種忠誠與情感的歸屬，因此願意繼續留在組織內。吳瑋雯（2017）在「新住民語文教師學科教學知識發展之研究」中發現新住民教師帶著傳遞母國語言文化的信念使命、在面對教學現場震撼後，仍秉持正向思考，努力充實自我。

3. 工作滿意度

工作滿意度來自於人們的工作滿足和個人的工作價值觀，員工對於接受或留在哪種公司以及如何努力工作都可能取決於員工的工作滿意度，工作滿意度取決於工作的性質和對工作的期望（Nikic, Arandjelovic, Nikolic, & Stankovic, 2008）。

綜上所述，本研究之工作態度涵蓋工作投入、組織承諾及工作滿意度三個向度，再依據深度訪談結果所萃取之核心概念，與文獻做比較，進行討論。

(二) 價值觀之相關研究

歐陽教（1989）主張價值觀是對人生各種生活意義之評價。楊國樞（1993）將價值觀定義為人們對於特定的行為、事物、狀態或者目標的持久性喜好，其中包含認知、情感以及意向三種成分。Leuty 和 Hansen（2011）依據 Super（1970）編製的 SWVI-R（Super's Work Values Inventory-Revised）量表為基礎，進一步歸納出 6 個層面，分別為：

- (1) 環境因素：工作場所的物質條件。
- (2) 能力因素：晉升至具有挑戰性職務工作的能力。
- (3) 地位因素：能滿足於工作中並獲得的社會聲望。
- (4) 自治因素：能在工作中自我要求，提升工作效率。
- (5) 組織文化因素：組織能施行公正的政策以供遵循。
- (6) 關係因素：良好的同事間人際關係相處。

綜合國內外學者對於工作價值觀的測量工具，可以得知大多以 Super（1970）的工作價值觀量表為基礎修訂而來，後來學者對於工作價值觀量表的研究隨著時空背景、對象與研究目的之不同，量表分類層面有愈來愈簡化之趨勢，由 Super 原本的 15 層面縮減至 4-6 個層面，例如自我實現、組織福利與安全、成就聲望、人際關係、健康與休閒、經濟與報酬等。

本研究的價值觀指的是教支人員對新住民語文教學的工作價值觀，是個人的主觀意識及內在的價值信念，包含認知、情感以及意向三種成分，依深度訪談結果再與文獻做比較。

（三）自我認同感之相關研究

Erikson（1968）在心理社會發展理論中提出了自我認同（ego identity）的概念，他認為自我認同是一種心理社會現象，它給予個體生活一致感和連續感，是一種自然存在的特性。他認為青少年在邁向成人階段的過程中，必須將過去向外認同的經驗做一番重整，加以內化或排拒，形成一種內在一致的感受，他稱為「ego identity」。國內學者對此名詞有不同的譯法。有自我認同、自我認定、自我統整、自我統合等。國內學者張春興（1986）將 ego identity 譯為統整。有關自我認同之研究，大多以弱勢或少數族群為主要研究對象，諸如新住民、原住民、隨國軍來臺的榮民、同性戀者等。

邱碧珍（2009）以五位越南籍新移民女性為研究對象，採質性研究法，進行新移民女性認同歷程之研究，研究結果發現領有身分證不一定能影響身分認同；工作權可提升自信、家庭地位與賦權發展；家庭關係中，先生的態度是家庭認同最重要影響因素。陶曉萱（2004）針對居住在花蓮地區的十二位「越南新娘」為研究對象，運用參與觀察、深入訪談以及生命史分析方式，進行跨越邊界--跨國婚姻中越南女性的認同經驗之研究，在面對越南家鄉經濟環境的窘困、傳統性別文化價值的利他心理，以及臺越之間密切的經濟文化交流等情境，使得這群「越南新娘」對於跨國婚姻產生高度認同，因而自願選擇遠嫁臺灣，藉以提升自己與原生家庭在越南的社會位置。有些受訪者則是採取分類原則以區隔外界認知的同鄉他者，或已不願公開承認自己的越南身份，或希望改變身份成為臺灣人。

綜合自我認同之理論及相關研究，本研究的自我認同指的是新住民語文教學支援人員對自己工作與身分的了解、感受與定位，自我認同的發展包含個體能夠接納自己，了解自己的價值與獨特性，以及較為包容開放的價值觀，整體而言，自我認同包含工作認同、文化認同與身分認同。

參、研究設計與實施

一、研究對象

研究者從通過桃園市 108 學年度教支人員甄選的名單中挑選了七位目前正在各國中或國小任教的人員，為了讓研究對象最大差異化，分別是越南語二位，馬來語一位、印尼語一位、泰語一位、菲律賓語一位、緬甸語一位，共七位，皆為已婚女性，本研究將研究對象稱呼為「研究參與者」，參見表 3-1。

表 3-1 研究參與者每周上課節數

教支人員		訪談日期 時間	上課方式	學校類別 及數量	每周 上課節數	備註
語別	代碼					
越南語	A	108.10.25 75 分鐘	實體教學	國小 7 所 國中 3 所	13 節 3 節	(一) 時間 國中一節 45 分鐘 國小一節 40 分鐘 (二) 鐘點費 國中一節 360 元 國小一節 320 元
越南語	B	108.10.25 56 分鐘	實體教學 遠距教學	國小 5 所 國小 13 所	5 節 8 節	
泰國語	C	108.10.26 82 分鐘	實體教學 遠距教學	國小 5 所 國小 20 所	18 節課	
馬來語	D	108.10.28 84 分鐘	實體教學 遠距教學	國中 1 所 國小 8 所	1 節 9 節	
印尼語	E	108.11.01 86 分鐘	實體教學	國小 3 所	5 節	
菲律賓語	F	108.10.29 63 分鐘	遠距教學	國小 10 所	4 節	
緬甸語	G	108.11.01 92 分鐘	實體教學	國小 3 所	3 節	

資料來源：研究者自行整理

二、研究方法

紮根理論 (Grounded Theory) 簡稱 GT，是一種質性研究方法，它包括通過系統應用的方法收集和分析的資料，並用於發展特定領域的歸納理論 (Glaser & Strauss, 1967)。本研究遵循「Glaser 的經典紮根理論 (Glaser's Classic GT) 原則」(Holton & Walsh, 2017; Glaser, 1998, 1992, 1978)，透過半結構化訪談，以手機 APP 軟體「雅婷逐字稿」進行訪談錄音、生成資料，再加以整理成完整逐字稿。必要時，隨時做筆記、進行研究省思。按照 GT 的歸納方法，概念沒有預先定義，歷經開放編碼 (Open coding)、選擇性編碼 (Selective coding)、理論編碼 (Theoretical coding) 三個歷程，編碼程式，只使用原始資料集 (Willig, 2013)。文獻作為另一個資料來源，只有在達到資料飽和及主題制定之後才審查文獻 (Ramalho 等人, 2015)。

三、研究工具

研究者以「新住民語文教學支援人員的工作甘苦談」，設計了訪談大綱，再以 GT 進行編碼，從中探究教支人員之工作態度、價值觀及自我認同感；訪談大綱如下：

1. 請問您目前指導新住民語言的哪一國語言？
2. 目前擔任那些學校的教學支援人員？一周上幾節課？
3. 當初是什麼原因讓你想投入新住民語文教學工作？
4. 你覺得這個工作最有意義的是什麼？或最無奈的是什麼？
5. 擔任教學支援人員最大的成就感的是什麼？

6. 教學過程中遇到最大的困難是什麼？後來怎麼解決？
7. 有沒有曾經想放棄的念頭？留下來繼續教的原因是什麼？
8. 這個工作讓你印象最深刻的感受是什麼？
9. 有沒有想過要怎麼樣讓自己做得更好？
10. 擔任教學支援人員這個工作最快樂的是什麼？最痛苦的是什麼？
11. 你對這個工作有什麼期許？
12. 到目前為止，你到臺灣幾年了？有中華民國的身分證嗎？第幾年拿到身分證的？這一個身分證對你的意義是什麼？你有放棄母國的身分證嗎？

四、資料蒐集

(一) 研究倫理

研究者遵從研究倫理，以受訪者為研究參與者，先告知參與者本研究之目的及研究方式，在獲得參與者的知情同意後，也告知參與者所參與的研究不可欺騙，並以匿名方式處理，避免其隱私外洩。

(二) 有效性

在本研究中，訪談大綱有先與指導教授討論確認，將訪談逐字稿及研究結果寄給研究參與者檢核，請研究參與者就資料內容或實際經驗符合程度給予意見，提高本研究的有效性及其可靠性。

(三) 可靠性

為了提高研究的可靠性，針對研究參與者之意見，全程錄音並撰寫逐字稿，研究結果與文獻進行比較檢驗、並進行反思修正，盡量在沒有個人偏見的情況下提高研究的可靠性。

五、資料分析過程

(一) 逐字稿編號說明

研究者整理逐字稿時，為利於讀者了解編號所代表意義，參見表 3-2：

表 3-2 逐字稿編號說明表

編號	說明
A-3-1-1	「A」受訪者代碼，「3」是第三題，「1」是第 1 個問題，「1」是第 1 個答案。
B-4-1-1	「B」受訪者代碼，「4」是第四題，「1」是第 1 個問題，「1」是第 1 個答案。
B-4-2-1	「B」受訪者代碼，「4」是第四題，「2」是第 2 個問題，「1」是第 1 個答案。
B-4-2-2	「B」受訪者代碼，「4」是第四題，「2」是第 2 個問題，「2」是第 1 個答案。

資料來源：研究者自行整理

(二) 開放編碼

依據經典 GT 的編碼程序，採用開放編碼（Open coding）、選擇性編碼（Selective coding）、理論編碼（Theoretical coding）三個歷程來進行資料分析。

開放編碼（Open coding）乃是將資料分解、檢視、比較、概念化和分類的過程（Strauss & Corbin, 1998）。研究者將資料分析過程與實質性編碼，從開放編碼（Open coding）開始。第一階段的命題都以具體的句型方式呈現，總共有 54 個概念，開放編碼結束。

(三) 選擇性編碼

選擇性編碼（selective coding）是針對開放式編碼的概念再進一步比較的意思，比較概念類別之間的關聯性，聚集相似的概念類別，進而產出可以涵蓋相近概念類別的核心類別（Thornberg, & Charmaz, 2014）。研究者從開放編碼的 54 個概念中整理出 25 個選擇性編碼的概念，從 25 個選擇性編碼的概念再向上延伸成 12 個核心概念，經查相關的文獻，此 12 個核心類別可由二個理論所包含，此二個理論為工作態度與價值觀，選擇性編碼到此結束，進入理論編碼階段。

(四) 理論編碼

理論編碼（theoretical coding）準備「將核心類別和相關概念之間的關係建構模型為完全集成的理論。這是編碼過程的最後階段」（Holton & Walsh, 2017, p. 86）。在理論編碼過程中，收集的許多備忘錄也包含在分析中，因為它們是這個過程的重要組成部分。最後一步包括論文的撰寫（Glaser, 2001），在此期間，概念的形成再與文獻進行比較，編碼範例如表 3-3。

表 3-3 新住民語文教學支援人員工作甘苦談的編碼程序範列表

理論編碼		核心類別	選擇性編碼	開放編碼
自我認同	工作態度	工作投入 【原因】	教育熱誠（1、4） 使命感（6） 自我實現（2、3、5）	1.喜歡小孩 2.求進步 3.喜歡當老師 4.協助孩子學習 5.重新投入社會 6.可以教母國的文化和語言
	價值觀	認知 【工作意義】	傳承母語和文化（1、2） 追求卓越（3、4、5、6）	1.指導原生國的母語跟文化 2.讓學生學會臺灣以外的文化及語言 3.再學習 4.請教有經驗者 5.努力溝通 6.改變教學方式

資料來源：研究者自行整理

肆、研究結果與討論

本研究根據七位「新住民語文教學支援人員的工作甘苦談」訪談結果，再依經典 GT 的編碼分析過程，釐清理論脈絡（如圖 1 所示），回應待答問題。

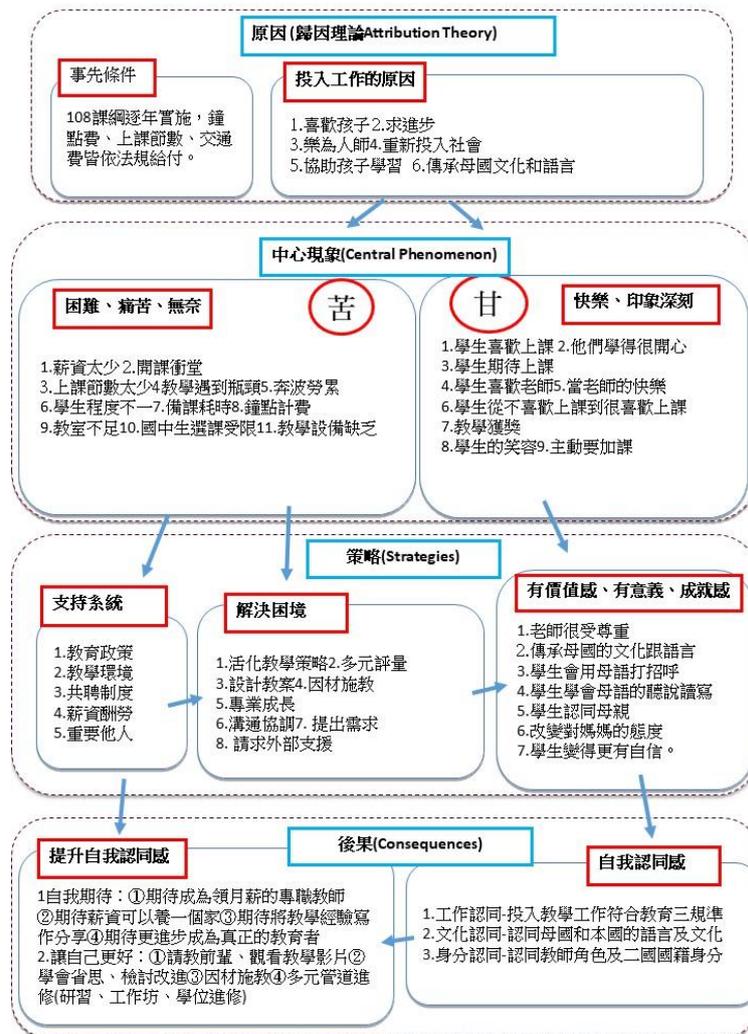


圖 1 研究脈絡圖

一、新住民語文教學支援人員之工作態度與價值觀為何？

(一)新住民語文教學支援人員之工作態度

依紮根理論研究法之研究流程，研究結果與相關文獻做比較，經查閱相關文獻，工作態度的測量方法，經幾位學者提出可以由「工作投入」、「組織承諾」和「工作滿意度」，三個構面所表示（Robbins,1998）。

1. 工作投入—教育熱誠、使命感、自我實現

在工作投入方面，研究者以投入工作的原因來探討研究參與者的工作投入狀況，研究結果發現，研究參與者投入工作充滿「樂於服務的教育熱誠、傳承文化的使命感及自我實現的企圖心」，與 Brown（1996）的工作投入研究結果比較，驗證研究參與者對新住民語文教學具備工作認同感。

我喜歡小朋友，喜歡跟小朋友互動，跟小朋友在一起覺得很開心。(A-3-1-1)

我原本是泰語翻譯員，看小朋友從泰國來學國語都很痛苦，我希望可以幫助這些海歸子女更快樂的學習。(C-3-1-1)

我剛到臺灣時，不會國語也不會國字，我受到很多人的幫助，希望我也可以去幫助需要的人，學我的母語。(G-3-1-1)

教支人員有一個共同的特質，就是他們大都喜歡小孩，喜歡跟小朋友互動，有樂於服務的「教育熱誠」。

我想要教孩子學會馬來西亞的文化和語言，了解臺灣之外還有其他國家。(D-3-1-2)

我想介紹印尼的文化給其他人，給臺灣人及新住民第二代，讓他們更了解他們母語和文化。(E-3-1-1)

身在異鄉的他們，發現有機會可以教他人自己家鄉母語的工作，都燃起傳承母國文化的「使命感」。

上網看到培訓教母語的老師，所以我就報名參加希望學一點東西。(B-3-1-1)

我想重新投入社會，看到新住民教師的培訓，我就覺得我可以。(D-3-1-1)

因為我很喜歡教小朋友的，是，我很喜歡當老師。我小的時候就常常玩扮家家酒，扮家家酒當老師，非常開心。（F-3-1-1）

每個人有不同的生命故事，有人藉此「自我實現」，努力圓夢的企圖心與馬斯洛的高層需求論不謀而合。

2. 組織承諾—以正向態度面對困境，以多元策略解決問題

在組織承諾方面，本研究發現，研究參與者皆能以正向態度面對困境，並以多元策略解決問題，表示其對學校教育持正向態度，認同新住民語文教學目標與吳瑋雯（2017）研究結果相符。

學生程度不一時，我會採小老師制度，請厲害的同學教不會的人。（A-6-1-1）

上課時學校沒有給我們單獨的教室，在圖書館上課而且和印尼語、泰語一起上課，整個圖書館鬧哄哄的，學生都無法專心。雖然我跟主任說，希望給我們分開上課，但是他說學校教室不夠，我只好想辦法製作足夠的教具和設計遊戲，吸引孩子認真上課。（A-6-2-1）

圖書館沒有電腦、白板或黑板等設備，我爭取了很久，學校終於給我一臺電腦和一個活動是白板，讓我可以貼教具和寫字，也可以放我做的影片，教學才比較正常。（A-6-2-2）

因為我一開始沒有什麼教學的經驗，所以一開始就是不知道要怎麼教，請教比較有經驗的老師、比如校長他們，就能解決。（B-6-1-1）

學生不是自願來的，國中生可能選修沒得選了，被分到這堂課，他不想上課，我剛開始很頭痛，後來用活化教學方式來上課，設計語文遊戲，帶學生一起玩，有時候講印尼的傳統故事，有時候教他們做美勞，有時教她們做印尼甜點美食，或體驗印尼服裝，他本來不喜歡上課，後來很喜歡上課。（E-6-1-1）

緬甸語破音字比較多，這方面用國語要形容，形容不出來，解釋不出來也不好解釋，很難上課，只好改變教學方式，用「比喻」的方式來講解。（G-6-1-1）

研究參與者面對教學困境，會採用差異化教學、請教專家、多元評量、設計教案、溝通協調、活化教學策略或改變自己的教學方式，都積極正向，值得肯定與 Alpander（1990）組織承諾之理論相符。

3. 工作滿意度—教學績效佳、認同母親身分、教師聲望

工作滿意度方面，本研究發現，研究參與者在新住民語文教學工作中得到了極大的滿足，不但教學有成效，建立學生的自信外，也感受到當老師的尊嚴，產生工作認同感與教師角色及新住民角色雙重身分的認同，對新住民語文教學工作充滿期待的狀況，與 Nikic 等人（2008）的工作滿足感研究結果相符。

我指導學生參加錄影比賽的，他就得第一名。他得第一名之後，那個學校的校長送我一項禮物。送到我家，寄到我家讓我收到，校長送的，我覺得是很感動。（B-8-1-2）

最大的成就感，看到小朋友的話，原本都不會唸，到後來聽、說、讀、寫都會，讓我很有成就感。（G-5-1-1）

學生學習績效良好，聽、說、讀、寫都會，是老師最大的滿足，加上比賽得獎，更是無上榮耀。

看到學生會講泰語，然後，他們就很有信心的在講泰語，在一塊，他們就不用害怕。看到他們學習的很開心。這就很大的成就。（C-5-1-1）

我看到學生會講越南語、用越南語打聲招呼，那可愛的眼神，真的令人感動。（A-10-1-1）

新住民語文的學習內容包含語言和文化，學生會用原生母語打招呼就是「跨文化行動力」的展現，值得肯定。

最大的成就是孩子學會越南語，了解越南文化，並且原本害羞內向的學生認同他媽媽是越南人，自己也更有信心。（A-5-1-1）

十二年國教強調要培養孩子的核心素養，除了重視知識與能力之外，還重視學生的學習態度，而學生因為學新住民語而認同自己母親是越南人的身分，並對自己更有信心，此乃學習態度的最佳表現。

覺得老師這兩個字很受尊重，畢竟我們是新住民，外籍新娘很被歧視。要是當上老師的話，別人的眼光就不一樣了。（A-4-1-2）

我非常喜歡當老師，當老師讓我覺得很有尊嚴。（F-10-1-1）

教學很辛苦，可是看到小朋友都非常開心，然後還說老師你可以一直教我們嗎？心理聽到覺得好感動喔，怎麼那麼喜歡老師。（E-8-1-2）

研究參與者的快樂與成就都與學生息息相關，可以說學生是支持教支人員工作的重要他人，而早期外籍新娘備受歧視，現在學生對教師的尊重也讓他們感受到當老師那種自我實現的快樂與滿足。研究參與者認為「教師聲望」是從事新住民語文教學工作的成就感之一，學生對老師很尊重與（方慈霞，2011）的工作尊嚴影響工作績效相符。

小結：

新住民語文教學支援人員之工作態度，在工作投入方面，具備教育熱誠、使命感及自我實現的工作認同感；在組織承諾方面，以正向態度面對困境，以多元策略解決問題，在工作滿足感方面：教學績效、認同母親身分、教師聲望等成就之滿足。

(二)新住民語文教學支援人員之價值觀

學者林昭秀（2006）認為價值觀的定義可以分成兩個面向：價值觀是個人主宰行動的意向以及評斷事務之標準，個人會依照價值觀來決定所採取的行動以及行為；其中包含認知、情感以及意向三種成分（楊國樞，1993）。本研究依訪談結果來回應認知、情感以及意向三種成分。

1. 認知方面-傳承母語和文化、追求卓越

在認知方面，研究結果發現，研究參與者認為最有意義的事是「傳承母語和文化、追求卓越」，可見，教支人員是多麼渴望自己原生母國的語言和文化，可以成為大家有效溝通的工具。此與歐陽教（1989）主張價值觀是對人生各種生活意義之評價相符，也符合 Leuty 和 Hansen（2011）歸納出的六個層面之能力因素及自治因素。

我覺得新住民語教學有三個意義：第一個是我可以自己講越南語，跟別人講越南語，我的母語。第二個是我可以教我自己的小孩講越南語。第三個是我可以教新住民子女，學他們的媽媽的母語。第四個我可以介紹越南文化及語言給臺灣的人，我覺得很有意義、很開心的去做這些事情的。（B-4-1-1）

母語傳承與文化規範是新住民語文教學之學習重點。

彰化有一位學生學習語言的能力還蠻強。我只教一次他就記起來了，而且我覺得他進步超快，變成我要加好多額外的東西給他，要不斷設計教案，改變我的教法，讓他更豐富的學習，才能更好。（D-8-1-2）

研究參與者面對表現優異學生，須活化教學策略，協助孩子追求卓越。符合 Super（1970）價值觀研究量表的能力因素之挑戰性職務工作能力。

2. 情感方面-師生互動良好、學生自願學習

有關情感方面的價值觀，主要關鍵在人際關係與融洽的學習氣氛，與 Leuty 和 Hansen（2011）歸納出 6 個層面的地位因素、關係因素及組織文化因素相符。

小朋友開心我就開心，我覺得小朋友很開心，就學習得更快，學習得更快，就更愛學習，一直循環。（F-10-1-2）

看到小朋友的笑容，還有他們很認真的上課，那是我覺得最快樂、最滿足的時刻。（E-10-1-1）

學生笑我國語講不標準，我請同學，當我的國語小老師，因為畢竟他國語比我厲害嘛，我們可以互相學習。（A-8-1-1）

我還沒到教室，學生已經在教室前面門口等我了，高喊著：老師~~~~我們很早就到了。哇~讓我真是快樂又滿足的感受。因為他們已經慢慢的了解母語對他們是很重要的。（G-8-1-1）

孩子喜歡上母語，在研究參與者未到時，就到教室門口等老師來，這種學生主動學習、師生互動良好，教學成效佳的狀況，符應了 108 課綱「自發、互動、共好」的教育理念。

3. 意向方面-價值澄清、決定去留

當工作條件涉及法規制度時，工作人員即使有再大的無奈，也只能謹遵辦理，否則就是自選離開職場，以下研究參與者無法改變現狀的痛苦與無奈。

(1) 薪資酬勞-薪資太低

目前的薪水很少，一個禮拜只上一節課，就算我再怎麼喜歡這份工作，也要活得下去啊。（A-4-2-1）

我以前當翻譯的薪水比現在高。（B-4-2-1）

只有一個學生，學生請假就沒課上，就沒有鐘點費，還花了時間和油錢。（C-4-2-1）

(2) 共聘制度-移動力高、時間衝堂

每天騎摩托車載著行李箱，行李箱裡面都是我自己做的教具，在大街小巷跑，別人以為我要出國，其實我是要去上課，跑來跑去好累。(A-4-2-2)

上完一節課就要換學校，一直在跑，停車問題，錢也不夠付交通費和停車費。(C-10-2-1)

大部分的時間都衝堂，你就沒辦法跑很多學校，大部分的學校都開在早自修或第一節。(C-4-2-1)

(3) 教學環境-教室不足、上課時段不佳

有個學校上課時沒有單獨教室，必須到圖書館上課，越南語、印尼語和泰語，好多種語言一起上課好吵，學生不能專心。(A-6-1-1)

早自習上課八點到八點四十，這個時間內很多雜音，上課同學很沒辦法專心。還有想睡的。(D-10-2-1)

(4) 重要他人-家人不支持

我先生嫌我薪水太少，不支持我工作。(E-4-2-1)

(5) 教育政策-每周一節課太少

每周一節課太少了，學生一個禮拜只上一節課，他可能學不到多少，回家也欠缺學習環境。(G-4-2-1)

雖然研究參與者覺得薪資酬勞太低、共聘制度造成移動力高及各校開課時間衝堂、教學環境之教室不足及開課時段不佳、重要家人不支持、教育政策上課節數太少等因素與 Leuty 和 Hansen (2011) 歸納出 6 個層面之環境因素相符，是影響教支人員留任意願之重要原因。

經研究深度訪談後，研究參與者歷經矛盾掙扎之後，仍能與學生互動良好，與 Alpander (1990) 組織承諾之理論相符，願意繼續留任，其理由如表 4-2。

表 4-1 研究參與者去留價值澄清表

人員代碼	是否曾想放棄	想放棄的理由	後來留下來的原因
A	是	每天都在外面騎著摩托車，一直趕場，薪水也不高。 (A-7-1-1)	想到學生的笑容，改變對媽媽的態度，決定留下來 (A-7-2-1)

B	是	錢的問題，花很多時間準備教案和教具。(B-7-1-1)	想到學生的給我成就感及未來的希望，就想繼續努力。(B-7-2-1)
C	否	無	沒有放棄的念頭，只想用心教泰語及文化。(C-7-1-1)
D	否	無	沒有想放棄的念頭，我有信心讓大家喜歡上馬來語。(D-7-1-1)
E	是	因為待遇太低了，家人不支持。(E-7-1-1)	學生的笑容，還有他們認真的學習，是我繼續教的動力。(E-7-2-1)
F	否	無	從沒想過要放棄，我非常喜歡當老師。(F-7-1-1)
G	否	無	從沒想過要放棄，我非常喜歡小孩。(G-7-1-1)

資料來源：研究者自行整理

小結：

新住民語文教學支援人員之價值觀包含認知、情感及意向三種成分，在認知方面，教支人員感知最有意義的事是傳承母語和文化，並追求卓越；在情感方面，師生互動良好、學生自動學習，建立良好的學習型組織文化；在意向方面，教支人員面臨工作尊嚴之成就感與教育政策、共聘制度、薪資太少、學校環境不佳及重要家人不支持等去留之兩難困境，經價值澄清後繼續留任。

二、新住民語文教學支援人員之自我認同感為何？

本研究之「自我認同」是「工作態度」和「價值觀」更上層之核心範疇，可從「工作認同、文化認同及身分認同」三的方向來說明。

(一) 工作認同

國內學者張春興（1986）將「認同」（ego identity）譯為統整。他指出，自我統整乃指「個人在自己生存的環境裡，從多樣的角中逐漸整理出一個頭緒，而後認定自己是什麼樣的人，希望自己能做什麼樣的人，自己實際上能做什麼樣的事，該做什麼樣的事，然後整理混合，形成個人對己、對人、對事等各方面協調一致的看法、想法和做法」。

本研究從研究參與者的積極工作態度及正面的價值觀充份表現出「他們知道自己是新住民的身分，希望自己能說臺灣教新住民語言和文化，而實際上他們現在正在學校教學生自己的母語，他們知道該如何克服困難，以完成新住民語教學的任務」。與張春興（1986）所定義的「自我統整」觀念相符。由上可知，教支人員對於新住民語文教學工作有工作認同感。

教支人員雖未符合一般正式教師資格，但研究者經由深度訪談，並將訪談記錄不斷比較之後，發現他們也有正面的價值觀，不但充分表現出教師的專業認知及自發、互動、共好的核心素養，教學成效方面也讓學生有自願學習的動機，此與英國教育哲學家 R. S. Peters 在他《倫理學與教育》一書中所提出的教育三規準「合價值性、合認知性、合自願性」（歐陽教，1989）之理論相契合。

（二）文化認同

在文化認同方面，包含跨文化教學與學習，本研究發現，傳承母國的文化及語言是研究參與者認為最有意義的事，而且他們視執行此任務為使命，積極正向、突破困境的進行，因此，具有高度的文化認同感。

（三）身分認同

本研究之身分認同包含教師角色認同及國籍身分認同，從研究參與者的工作滿意度得知其認為教師很受尊重、很有威望，是他們自我實現的目標，因此，研究者推估教師角色是研究參與者認同的角色。至於國籍認同部分，經深度訪談結果，除尊重教支人員 B 因個人因素不便回答外，其餘統整如表 4-2

表 4-2 有沒有臺灣身分證一覽表

教支人員	來臺幾年	來臺幾年結婚	取得身分證幾年	放棄原國籍	身分證代表的意義
A	4.5	結婚才來臺	0.5	無奈	身分證只是證件而已，二國都是我的家。（A-12-4-1）
C	19	5	2	不願放棄國籍，所以拖很久	我一直認為我還是泰國人，我不會因為有臺灣的身份證就認為我是臺灣人。（C-12-4-1）
D	12	結婚才來臺	無	馬來西亞還有年金可以領	沒有想過這個問題，因為我覺得不管是馬來西亞、或者是臺灣，都是我的國家。（D-12-4-1）
E	18	結婚才來臺	有	是	我覺得現在臺灣比我們印尼自己的國家都還要照顧我們，我們覺得在臺灣很幸福。（E-12-4-1）
F	18	結婚才來臺	1.5	是	臺灣和菲律賓我都喜歡，但為了申請臺灣身分證只好放棄菲律賓國籍。（F-12-4-1）
G	34	結婚才來臺	34	是	緬甸只有居留證。很高興拿到臺灣身分證。（G-12-4-1）

資料來源：研究者自行整理

本研究之身分認同包含「教師角色身分認同」與「新住民國籍身分認同」，研究參與者 A 認為擔任教師是被尊重的、研究參與者 B、C、D、F、G 也都表示喜歡當老師，因此他們對自己擔任教支人員的教師角色認同是無庸置疑的，而指

導的學生因為學習母語而認同自己的母親是越南人的身分，改變對媽媽的態度，更是研究參與者感到最有成就的事，由此顯示參與者不論是否有中華民國的身分證，都不影響其對新住民身分的認同，此研究結果與邱碧珍（2009）領有身分證不一定能影響身分認同相符。

小結：

新住民語文教學支援人員之「自我認同感」包含工作認同、文化認同及身分認同，如圖 2 所示。

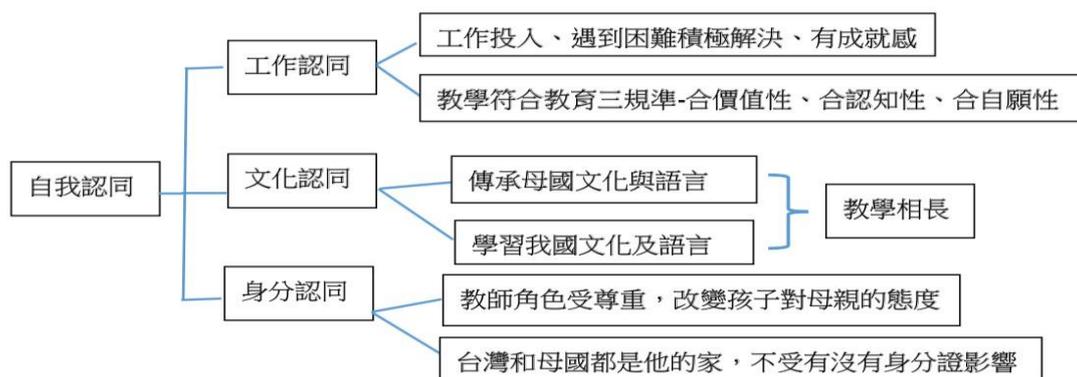


圖 2 教支人員自我認同感圖

三、新住民語文教學支援人員提升自我認同感之發展模型

經過一連串的深度訪談，感受到教支人員很重視學生的學習，一直想更上一層當個專職、專業的新住民語老師，對未來教學工作充滿期待。

(一) 如何做個更好的自己

我希望跟專業的人學習，讓我更專業，我也去念大學了。(A-9-1-1)

教支人員回流課程外，我實現自己的夢想去念大學了。(B-9-1-1)

要不斷進修才能做更好的自己，我現在念國中補校，明年繼續考高中。
(C-9-1-1)

我不斷進修，上很多電腦課，現在會設計電腦遊戲，想要用到教學上。
(D-9-1-1)

我去上各種增進教學技巧的課程，想成為一位專業的老師。(E-9-1-1)

我會將我的教學經驗寫成文章，反省我的教學歷程，希望將來能發表。
(F-9-1-1)

我覺得要成為更好的自己必須多學、多聽、多看。(G-9-1-1)

(二) 對未來的期待

我想接受挑戰成為領月薪的專職老師。(A-11-1-1)

我想成為一位專業的越南語老師。(B-11-1-1)

我不是為了鐘點費，是為了教會學生講泰語。(C-11-1-1)

想要讓很多人知道馬來西亞，學會馬來語。(D-11-1-1)

我希望自己更進步，成為一個真正專業的教育者。希望薪水可以養家。
(E-11-1-1)

期待出書，分享給想要當老師的人。(F-11-1-1)

希望政府多幫我們推廣緬甸語。(G-11-1-1)

訪談後發現，研究參與者目前仍積極的專業精進，努力讓自己更好，例如：請教前輩、觀看教學影片、學會省思、檢討改進、多元管道進修（研習、工作坊、學位進修）等；自我期待方面，他們期待成為一位領月薪的專職教師、期待薪資可以養一個家、期待將教學經驗寫作分享、期待更進步成為真正的教育者。

(三) 新住民語文教學支援人員提升自我認同感的發展模型

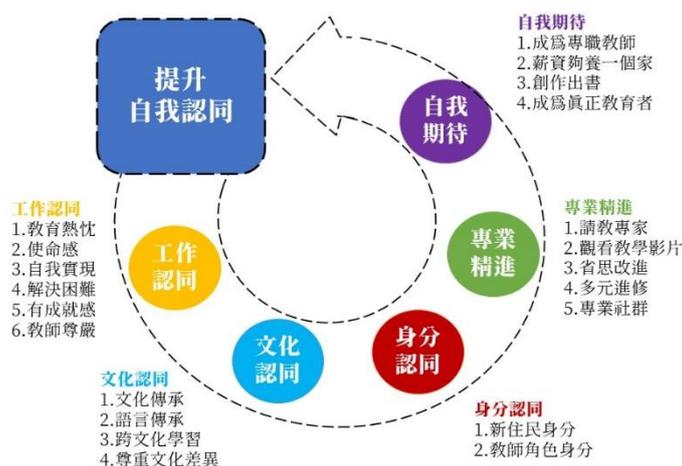


圖 3 提升自我認同感之發展模型圖

伍、結論與建議

一、結論

（一）新住民語文教學支援人員之工作態度與價值觀

1. 新住民語文教學支援人員之工作態度，在工作投入方面，具備教育熱誠、使命感及自我實現的工作認同感；在組織承諾方面，以正向態度面對困境，以多元策略解決問題，在工作滿足感方面：教學績效好、認同母親身分、教師聲望等成就之滿足。
2. 新住民語文教學支援人員之價值觀包含認知、情感及意向三種成分，在認知方面，教支人員感知最有意義的事是傳承母語和文化，並追求卓越；在情感方面，師生互動良好、學生自動學習，建立良好的學習型組織文化；在意向方面，教支人員面臨工作尊嚴之成就感與教育政策、共聘制度、薪資太少、學校環境不佳及重要家人不支持等去留之兩難困境，經價值澄清後繼續留任。

（二）新住民語文教學支援人員之自我認同感

新住民語文教學支援人員之自我認同感是工作態度及價值觀的更高範疇，包含工作認同、文化認同及身分認同三個向度，在工作認同方面，教支人員工作態度積極，具備教育熱誠及問題解決能力；其教學樣態符合教育三規準之合價值性、合認知性、合自願性，因此新住民語文教學支援人員具高度工作認同感。文化認同方面，教支人員積極傳承原生母國之語言和文化並不斷學習本國之語言和文化，有充分文化認同感。在身分認同方面，教支人員體認教師角色備受尊重，且不論是否有中華民國的身分證，都不影響其對新住民身分的認同。

（三）新住民語文教學支援人員提升自我認同感之發展模型

新住民語文教學支援人員提升自我認同感之發展模型乃是以工作認同、文化認同及身分認同為基礎，繼續自我精進與自我期待所建立之發展模型。

二、建議

（一）給教育主管機關之建議

1. 督導新住民語文備課、觀課、議課，審視教支人員的工作態度與價值觀

招募教學卓越的校長或教師團隊成立新住民語文專業社群，安排和教支人員共同備課、並入班觀課及議課，審查其實際教學狀況、工作態度、對教材的掌握程度及價值觀，是否與訪談結果一致？必要時，提供具體建議並給予協助，增進其教學及課程設計能力，以提升學童的學習品質。

2. 推動新住民語文教學教案設計比賽，了解教支人員自我認同的實際狀況

教案設計可以看出教支人員的教學理念、教學目標及教學方式，本研究發現教支人員有沒有臺灣身分證，都不影響其對原生國母語及文化的認同；但十二年國教的新住民語文教學強調跨文化教學及差異化教學，也就是說，教支人員除了指導學生認同原生國文化外，同時也必須設計我族文化認同及二國文化差異的學習課程，因此，辦理新住民語文教學教案設計比賽，可以從中了解新住民語文教支人員的自我認同與我族文化認同的程度，並掌握其是否進行差異化的教學。

3. 辦理新住民語文教學學分班或教育學程，以提升教支人員的自我認同感

本研究發現教支人員工作態度積極正向，期待自己能成為專業領月薪的教育人員，唯目前中等教育及國小教育師資培育方面，僅以少數語種進行試辦，建議國教署擴大新住民語文師資培育方式，鼓勵各大學開辦新住民語文學分班或教育學程，提供教支人員專業進修，並能依法實習及參加正式教師甄選的機會，成為「新住民語文專長」的教師。

4. 修正法規，訂定教學支援人員共聘制度的基準

隨著新課綱逐年實施，新住民語文教支人員需求量將逐年攀升，目前教支人員採鐘點計費，本研究發現，教支人員為了增加收入，排課時未考量校際之間的距離或上課時間的間距，容易造成移動時的交通危險，進而影響上課品質，建議主管機關，修正教支人員聘任辦法，訂定共聘制度的基準，以維護師生之權益及上課品質。

(二) 給開課學校之建議

1. 提供適宜之教學空間及教學設備，以提升教支人員留任意願

本研究發現，有些學校採取多種語言課程在圖書館或同一間教室上課，產生互相干擾之窘境，如果學校提供適宜之教學空間及教學設備，應可提升學生學習成效及教支人員留任意願。

2. 安排指導教師協助教支人員排除困境，以提升其工作認同感及自我認同感

本研究發現，教支人員到各校上課，常遇到各種不同的困境，有時非其一人可獨立解決，倘校方有安排指導教師，則可協助教支人員排除教學困境，不但有利於學生學習，更能提升其工作認同感及自我認同感。

三、研究限制

本研究在「傳承母國文化與語言」的使命感與「薪水過低」之兩難抉擇下，

出現矛盾與期待，雖然參與研究的七位受訪者皆選擇留下來繼續教學工作，但無法類推其他教支人員是否做一樣的選擇，因為教育政策、教學環境、共聘限制、薪資酬勞及重要他人所形成的中介條件，仍是影響教支人員的工作態度與價值觀的重要因素，這也是本研究的一大限制。

參考文獻

- 方慈霞（2011）。**領導風格、工作動機對工作投入之影響—以組織公平為調節變項**，國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文。
- 全國法規資料庫（2018）。**國民中小學教學支援工作人員聘任辦法**。取自 <https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070021>
- 吳瑋雯（2017）。**新住民語文教師學科教學知識發展之研究**。國立臺灣師範大學碩士論文。
- 阮梅香（2016）。**太陽國小（化名）越南新移民子女「母語傳承課程」教材編寫與使用之行動研究**。國立臺中教育大學碩士論文。臺中市。
- 邱碧珍（2009）。**臺灣新移民女性認同歷程之研究—以原生國為越南籍婚姻移民女性為例**。國立臺北教育大學碩士論文，臺北市。
- 范綱皓（2014）。**成為臺灣好女人？越南新移民女性的空間化認同政治**。國立臺灣大學碩士論文，臺北市。
- 高虹（2010）。Heritage language 的由來及其中文譯名。**中國科技術語**，(2)，48-54。
- 張廣勇（2014）。國外繼承語習得研究新進展。**現代外語**，37(1)，127-137。
- 張春興編著（1986）。**張氏心理學辭典**。臺北：東華。
- 張蘭霞、劉杰、趙海丹和婁巍（2008）。知識型員工工作態度與工作績效關係的實證研究。**管理學報**，5(1)，138-143。
- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自：<https://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

- 莊以樂（2017）。新住民語文教學支援人員培訓效益之分析—以推動 108 年度新住民語文課程教學為例。亞洲大學碩士論文。臺中市。
- 陶曉萱（2004）。跨越邊界—跨國婚姻中越南女性的認同經驗。國立花蓮師範學院碩士論文，花蓮縣。
- 黃木姻（2020）。新住民語教學法多元資源待提升。載於 109.2.19 國語日報，教育(13)。
- 新住民子女教育網。取自 https://newres.k12ea.gov.tw/ischool/publish_page/0/
- 楊國樞（1993）。中國人的價值觀：社會科學觀點。臺北：桂冠。
- 葉郁菁、溫明麗（2013）。臺灣國民小學東南亞母語傳承課程實施現況與政策建議。教育資料集刊，57，23-44。
- 歐陽教（1989）。教育哲學導論。臺北：文景。
- 嚴智宏（2015）。國民小學東南亞籍配偶母語教學支援人員職能分析語課程規劃（計畫編號 1041F302）。取自新住民培力資訊網 https://ifi.immigration.gov.tw/np.asp?ctNode=36467&mp=ifi_zh。
- Allport, G. W. (1947). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt.
- Alpaner, G. G. (1990). Relationship between commitment to hospital goals and job. *Health Care Management Review, 15*(4), 51-62.
- Brown, S. R. (1996). Q methodology and qualitative research. *Qualitative health research, 6*(4), 561-567.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Canada: George J. McLeod Limited.
- Feuerverger, G. (1997). “On the edges of the map” : a study of heritage language teachers in Toronto. *Teaching and Teacher Education, 13*(1), 39-53.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick, UK: AldineTransaction.

- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity – Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Hodgetts, R. M., & Altman, S. (1979). *Organizational Behavior*. (Philadelphia: Saunders.)2. Jerry, M. B., (2004). *Personality*.
- Holton, J. A. & Walsh, I. (2017). *Classic grounded theory: Applications With qualitative & quantitative data*. Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc.
- Leuty, M. E. & Hansen, J. C. (2011). Evidence of construct validity for work values. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 379-390.
- Nikic, D., Arandjelovic, M., Nikolic, M., & Stankovic, A. (2008). Job satisfaction in health care workers. *Acta Medica Medianae*, 47(4), 9-12.
- Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P. & Hoare, K. (2015). Literature Review and Constructivist Grounded Theory Methodology. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(3), 1-13.
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications*. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. (2nd ed). Newbury Park: Sage.
- Super, D. E. (1970). *Manual for the Work Values Inventory*. Chicago: Riverside Publishing Company.
- Thornberg R. & Charmaz, K. (2014). Grounded Theory and Theoretical Coding. *The SAGE handbook of qualitative analysis*, 153-169. Sage.

- Tsui, A. B., & Tollefson, J. W. (2007). *Language Policy, Culture, and Identity in Asian Contexts*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Willig, C. (2013): *Introducing Qualitative Research in Psychology*. 3rd Edition. <https://books.google.co.uk>. Accessed February 2018.



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。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：

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

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

三、退費說明：

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

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

四、匯款方式：

(一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

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

伍、審查及文責

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

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：100234 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】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九卷第十一期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「美感素養的培育」（包括藝術與科技的跨領域教學等）

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第十一期將於 2020 年 11 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 9 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，以「核心素養」做為課程發展之主軸。「藝術涵養與美感素養」為「溝通互動」面向當中的一項核心素養，透過藝術涵養與美感素養的培育，幫助學生具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力。隨著十二年國民教育的啟動，臺灣教育改革走向新的里程碑，無論在課程開發、師生的教與學，都將配合時代的趨勢，邁向創新的教育。近年來，積極推展美感教育，提升學生美感素養，提供未來公民必備的創新素養。符應未來社會對新世代跨領域素養的需求，朝向國際教育趨勢「STEAM」（S=Science，T=Technology，E=Engineering，A=Art，M=Mathematics），強調未來的學生應培養跨領域素養和能力。藉由跨領域美感教育，落實全民美育，厚植核心素養，培育美感素養，拓展學習經驗，活化學科教學，融會藝術知能。以美感經驗而言，透過藝術的引導，啟發學生審美知覺的表達媒介，產生審美知覺、意義、情感、意象等，以作為跨領域美感課程之媒介。自民國 103 年起，教育部與文化部啟動美感教育相關計畫，各計畫在學校與社會上所造成的影響與遭遇困難？透過美感教育的學習，我們如何提升學生的藝術涵養？學生能應用於生活？如何提升學生的「藝術涵養」與「美感素養」，各學習領域的教師嘗試融入藝術與美感的元素？本期的評論主題，希望針對美感素養的培育之教育理論與實踐、跨領域美感教育的實踐，進行分析與檢討，探討學校中實際運作情形與問題，提出未來可以改善的方向與具體作法。

第九卷第十一期 輪值主編

莊敏仁

國立臺中教育大學音樂學系教授兼人文學院院長

魏炎順

國立臺中教育大學美術系教授兼通識教育中心主任

臺灣教育評論月刊第九卷第十二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大學校外實習」

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第十二期將於 2020 年 12 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 10 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

「實習」並非是一個新的觀念，其起源至少可以追溯到歐洲中古世紀行會的學徒制度；甚至可以追溯到亞理士多德與孔子的教學方法。長久以來，「學以致用」，一直是一個深植於國人心中的教育信念。然而，因為受到近千年科舉制度的影響，加上近現代文憑主義、知識主義、以及形式主義的作用，導致為數不少的家長只重文憑知識的追求，視藝能技術的養成為末流。更有甚者，以培養技術能力為主要任務的科技大學，竟也追逐起一般傳統大學的學術研究光環。這些種種不僅使得我國專業技術人力資源素質無法進一步提升，更導致我國教育面臨了嚴重的「學用落差現象」。教育部近幾年頒布的《教育部人才培育白皮書》、《技術及職業教育法》、《技術及職業教育政策綱領》、《大專校院推動學生校外實習課程作業參考手冊》與《大專校院推動學生海外實習課程作業參考手冊》等相關文件，除了希望解決「學用落差」的問題，更希望藉此，在全球性激烈競爭，以及工業 4.0 科技迅速發展創新的時代，能建立完整的實習制度與實習課程機制，讓學生提早體驗職場，縮短職涯探索，建立正確工作態度與職場倫理，俾使學生能順利就業。然而，校外實習的安排與規畫，有諸多問題須慎重思考及解決，例如：與雇主觀念溝通的問題？對實習學生的要求與待遇問題？實習與學生生涯規畫的問題？校外實習安全的問題？校外實習機構選擇的問題？等等，都是在規畫校外實習時，須要考慮清楚或加以解決的。本期的評論主題「大學校外實習」，主要期待教育界及相關領域之組織團體的專家學者與社會大眾，從不同利害關係人的角度，針對高等教育機構辦理校外實習的性質、條件、制度和實況進行探討分析，檢討評論當前大學辦理校外實習的相關議題，以及面臨的挑戰，提出未來可以改善的方向和具體途徑，期能制定周備的校外實習政策，發展健全的校外實習機制，以及建構更為安全和良善的校外實習機構與環境。

第九卷第十二期 輪值主編

翁福元

暨南國際大學教育政策與行政學系教授

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

臺灣教育評論月刊第九卷各期主題

第九卷第一期：中小學課綱研修與審議

出版日期：2020 年 01 月 01 日

第九卷第二期：大學社會責任

出版日期：2020 年 02 月 01 日

第九卷第三期：新課綱的教材編製與使用

出版日期：2020 年 03 月 01 日

第九卷第四期：校長遴用

出版日期：2020 年 04 月 01 日

第九卷第五期：中小學師資培育品質

出版日期：2020 年 05 月 01 日

第九卷第六期：國家資歷架構

出版日期：2020 年 06 月 01 日

第九卷第七期：新住民語文教學與師資

出版日期：2020 年 07 月 01 日

第九卷第九期：校訂課程規劃與實施

出版日期：2020 年 08 月 01 日

第九卷第九期：大學生英外語能力

出版日期：2020 年 09 月 01 日

第九卷第十期：雙語教育

出版日期：2020 年 10 月 01 日

第九卷第十一期：美感素養的培育

出版日期：2020 年 11 月 01 日

第九卷第十二期：大學校外實習

出版日期：2020 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 (請註明臺灣教育評論學會收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：100234 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] 收。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國	年	月	日
投稿期別	民 國	年	月	第 期
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論 <input type="checkbox"/> 交流與回應 <input type="checkbox"/> 學術動態報導 <input type="checkbox"/> 專論文章 *刊登說明：審查通過之稿件，依期程修改完畢且格式正確者，「主題評論」依投稿期別刊登；其餘類別由編輯部排定刊登期別。			
字數	(各類文章含參考文獻字數，專論以 20,000 字為限，其餘類別勿超過 4,500 字)			
題目				
作 者 資 料				
第一作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		
第二作者	姓名			
	服務單位及職稱			
	作者簡介			
	聯絡資訊	TEL : FAX : E-mail : Address : □□□ 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰 路(街) 段 巷 弄 號 樓		

《臺灣教育評論月刊》撰寫體例與格式

壹、章節層次

一、

(一) 括號為全形新明細體

1.

(1) 括號為全形新明細體

貳、標點符號

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

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

肆、圖表呈現方式

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

伍、參考文獻標註格式

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

一、文中簡註格式

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

(一) 引用論文時

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

(二) 引用專書時

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

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

(四) 如引用同一作者在不同年度的作品時

1. 學者黃政傑(1987、1989、1991)認為.....

2.學者Apple (1979, 1986, 1996) 曾指出……

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

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

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

二、文末列註格式

(一)如中英文資料都有,中文在前,英文(或其他外文)在後。

(二)中文資料之排列以著者姓氏筆劃為序,英文則按姓氏之字母先後為準。

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

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

(五)請將外文書名排印成斜體字。請參閱(九)實例1.(2),和2.(2)。

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

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

(八)實例

1.書籍的作者僅一人時

蘇薌雨(1960)。心理學新論。臺北:大中國。

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

2.書籍的作者為二人(含)以上時

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

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

3.期刊論文

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

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

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

4.編輯的書籍

林清江主編(1981)。比較教育。臺北:五南。

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

5.編輯書籍中之一章/篇

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

Kahn, J. V. (1984). Cognitive training and its relationship to the language of profoundly retarded children. In J. M. Berg (Ed.), *Perspectives and progress in mental retardation* (pp. 211-219).

Baltimore, MD: University Park.

6.翻譯的書籍

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

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

7.學位論文

(1) 中文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

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

(2) 中文學位論文格式(來自學校資料庫)

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

<http://163.21.239.2.autorpa.tmue.edu.tw:81/cgi-bin/cdrfb3/tmtegsweb.cgi?o=dtmtccdr>

(3) 中文學位論文格式(未出版之個別學位論文)

歐用生(1990)。《我國國民小學社會科「潛在課程」分析》(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學教育研究所, 臺北。

(4) 英文學位論文格式(來自收取費用之資料庫)

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

(5) 英文學位論文格式(來自學校資料庫)

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

(6) 英文學位論文格式(DAI 論文摘要)

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

(7) 英文學位論文格式(美國國內, 未出版之個別學位論文)

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

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

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

8.網路資料: 當不知出版年代時, 中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

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

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

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

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

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

1. 郵寄：100234 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】收
2. 傳真：(02) 2311-6264 (請註明臺灣教育評論學會收)
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：100234 臺北市中正區愛國西路一號

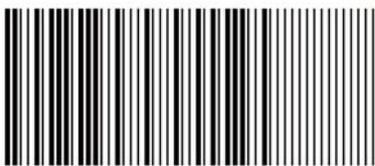
臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw