

2020年12月

第9卷 第12期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

本期主題 大學校外實習

「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；甚至可以遠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。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。



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	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）	專論	賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）
文章	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）	文章	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）

當期執編	連秀玉（臺中市立潭秀國民中學校長）
文字編輯	鄧靖儒、劉芷吟、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）
美術編輯	彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）
封面設計	劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）

出版單位

臺灣教育評論學會
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. 12 December 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 Weng, Fwu-Yuan (Professor, National Chi Nan University)
Chen, Yih-Fen (Associate Professor, National Taichung University of Education)

Essay Articles Lai, Kwang-Jen (Associate Professor, Soochow University)
Yeh, Shing-Hua (Professor, University of Taipei)

Managing Editor

Lian, Siou-Yu (Principal, Tan-show Junior High School)

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

「實習」之起源至少可以追溯到歐洲中古世紀行會的學徒制度；甚至可以遠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。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《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。此等舉措除了希望解決「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。

基於此，本期以「大學校外實習」為主題，廣邀學者、教育行政人員及教師賜稿，針對大學校外實習現況與議題進行分析和檢討，探討目前影響大學校外實習的原因，以及應興應革之處，提出未來可以改善的方向和具體途徑。本期稿件均經雙向匿名審查，「主題評論」部分共收錄7篇，針對「大學校外實習」相關議題進行問題針砭；「自由評論」部分收錄14篇，議題範圍相關廣泛，包括幼兒教育、教師教育、技職教育、雙語教育、藝術教育、音樂教育、閱讀教學、國小行政、PISA測驗等；以及專論4篇。這些文章從不同面向探析當前國內的教育議題，並提出精闢的見解與評論，豐富本期內涵。

本期能順利出刊，感謝所有賜稿者對本刊物的支持，對於審稿者、執行編輯連秀玉校長、所有編務同仁和學會助理的付出，在此也一併致上深摯的感謝，因為有大家的共同參與和辛苦付出，本期方能順利完成。

第九卷第十二期 輪值主編

翁福元

國立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

本期主題：大學校外實習

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

編輯序 / III

目次 / IV

主題評論

- 潘世尊
蔡旻璇 涵養實作技能、縮短學用落差？—大學校外實習的可能問題與品保機制 / 1
- 林明煌
陳文瑜 教育實習優質化：縮短理論到實務的最後一哩路 / 8
- 黃琇屏 再思大專校院校外實習 / 13
- 許籐繼 混淆？認同？中小學實習輔導教師的角色困境與解決策略 / 17
- 李真文 談原民公費師資生的部落實習之「綜」與「重」 / 23
- 邱紹一 教育實習制度之我見我思 / 31
- 巫永森
鄭婉妮 築夢異鄉：新加坡幼兒園實習樣貌 / 39

自由評論

- 張德銳 臺北市教學輔導教師與研究教師的現況與展望 / 43
- 施淑棉
翁福元 教育 4.0 教師圖像之我見 / 51
- 莊家幸 淺談技職師資政策與問題 / 56
- 王嫻惠
黃聖哲 專業英文詞彙遊戲式語言學習 / 61

- 張秀娟 跨語言實踐在國小雙語教學實施的可能性探討 / 69
- 陳易芬
- 黃逸華 設立了博物館，為什麼建立美學素養的道路還這麼漫長？ / 76
- 蔡淑華 校園牆面以他人畫作為裝置藝術是否為合理使用之探討 / 79
- 吳昭瑤 世界音樂教學觀念的翻轉與對策 / 85
- 羅育齡 推動閱讀教學的手：「德州讀寫計畫」推行經驗分享 / 91
- 宋明君 淺談學前教育階段的特殊幼兒類別及閱讀障礙的預防 / 96
- 呂國興 國民小學學務工作人員的挑戰與因應 / 100
- 朱翊瑄 國民小學總務行政工作專職化探討 / 106
- 武黎全科 越南語言政策的演變與發展 / 112
- 簡亭依 小國愛沙尼亞在 PISA 的傑出表現與成功因素之分析 / 118

專論

- 張德銳 我國教學輔導教師研究結果綜合性分析 / 126
- 許以平 從敘事探究看校長公開授課的意義 / 153
- 鄭渝錦 考試壓力介入研究之文獻分析 / 172
- 蔡協亨 探討美國高等教育國際學生配偶所面臨的困境 / 184

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 204

臺灣教育評論月刊第十卷第一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 208

臺灣教育評論月刊第十卷第二期評論主題背景及撰稿重點說明 / 209

臺灣教育評論月刊 2020 年各期主題 / 210

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 211

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 212

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 213

臺灣教育評論學會入會說明 / 217

臺灣教育評論學會入會申請書 / 219

封底

涵養實作技能、縮短學用落差？—— 大學校外實習的可能問題與品保機制

潘世尊

弘光科技大學幼兒保育系特聘教授兼副校長

蔡旻璇

弘光科技大學教務處秘書

一、前言：校外實習能有效涵養學生實作技能、縮短學用落差？

校外實習，是涵養學生專業實務知能必要途徑。「情境認知」(situated cognition)與「情境學習」(situated learning)理論，強調學習者若要習得能於實際情境運用的知識，必須透過真實情境中的觀察模仿、嘗試探索、實作反思及修正調整的歷程，方有可能達成(Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1995)。古希臘學者 Aristotle (2000)所倡導的「實踐哲學」(practical philosophy)更說明在實務活動的領域，實踐知識、智慧與行動乃三位一體的概念。擁有某一實務領域之知識者，能在複雜多變的實際情境展現實踐智慧與適當有效的行動。要能如此，實際情境中的實作、反思與調整乃必要途徑。此點意謂校外實習對以技術及職業教育為辦學重點的技專校院而言，實乃不可或缺。

校外實習的順利進行與實施成效，影響因素至少包含實習課程整體規劃、實習合作機構的擇定媒合、實習輔導與訪視、實習機構業師的安排與指導、實習內容的逐步開展與深化、實習學生安全維護、實習學生不適應輔導轉介、實習爭議的協商處理、實習合約的簽訂執行及實習委員會的組成與運作等向度。在每個面向，可能又有許多環節會產生影響。舉例來說，實習課程整體規劃，涉及的問題如：實習機構工作內容是否對應系的人才培育目標？實習內容與進程是否以專業知能的學習為主，而非僅在協助實習機構處理雜務？實習是否以循序漸近的方式展開，如 Lave 與 Wenger (1991)所說，由「邊緣參與」(peripheral participation)逐漸進展到核心工作的接觸和學習。又如實習機構是否指派具備必要實務知能、經驗與位階的人員擔任業師，有效扮演如「師徒制」中的「師傅」角色，提供學生有效指導和協助？

凡此種種，都會對校外實習課程實施成效產生影響。胡茹萍與陳明印(2012)指出技專校院校外實習存在許多問題，包含學校與實習機構對實習目標和內涵的認知有落差(技專校院視校外實習是課程的一部份，實習者為學生，實習機構卻可能以正式員工的角度進行要求)、實習機構的性質與工作內容未必符合實習課程目標、實習學生認為未必能將學校所學知識應用於實習場域，且校外實習課程未必有助於職場經驗。假實習、真打工的問題(包含實習內容及實習學分數和工作時間的對應問題)，也常受到社會大眾的關注(李高英，2019)。

行政院於 106 年 3 月公告的《技術及職業教育政策綱領》，強調技職校院的辦學成果雖然逐漸受到重視，但增強學生實作能力以縮短學用落差，仍為必須面對的課題（行政院，2017）。校外實習雖為有效涵養學生實作能力的重要管道，但實施過程可能受到許多因素的影響而未必有良好成效。確保校外實習課程能有效涵養學生實作技能，是教育主管機關及推動校外實習的各大專校院，必須審慎思考與面對的問題。

二、運用有效品保機制確保校外實習課程實施品質與成效

既然校外實習如此重要，實施過程與成效又可能受到許多因素影響，教育主管機關及各大學校院是否就此推動相關品保措施？

（一）政策鬆綁，學校自主管理與品質管控機制必須扮演重要角色

為管控及確保實習課程實施品質，104 年 1 月公布的《技術及職業教育法》第 13 條規定：「主管機關應就學校辦理實習課程實施績效評量；其評量之內容及其他應遵行事項之辦法，由中央主管機關定之」。因應此一規定，教育部於 104 年 10 月發布《專科以上學校實習課程績效評量辦法》，除針對學校辦理實習課程績效評量的範圍與項目進行規範，亦規定學校應就實習課程辦理情形進行績效自評，並於該辦法施行後一年內（105 年 10 月前），檢附自評報告書送教育部備查。

105 學年度，也就是《專科以上學校實習課程績效評量辦法》頒布一年後，各技專校院已完成實習課程績效自評。教育部委託臺評會實施技專校院實習課程績效評量，共 86 校接受評量，僅 16 校通過，通過率為 18.6%。此種情況顯示多數學校雖已實施自評，並可能依自評結果推動改善措施，但整體實習機制與成效並未達到應有標準。或許這是技專校院校外實習已推動這麼多年，許多學生仍無從中有效涵養實作能力的一項原因。

值得提出的是《專科以上學校實習課程績效評量辦法》公告施行已超過一年，各校並不需要再將實習課程績效自評報告書送教育部備查。再者，前述辦法第 4 條規定教育部得將實習課程評量納入學校校務評鑑。目前，教育部亦採取此種方式。過往，各校須將自評報告送教育部備查，且教育部委託專業機構辦理的評量結果若為有條件通過或未通過，應於三個月內完成改進。因為這些規定與要求，各校理應會投入較多心力辦理相關事項。惟即使如此，通過評量比率僅為 18.6%。

目前，各校已不需將實習課程績效自評報告送教育部備查，許多學校可能已不再辦理或未確實進行自評。校務評鑑時，受限於評鑑委員的經驗背景與自主

性，評鑑指標及應檢視項目資料繁多，時間又有限，未必會對各校實習課程實施情況與成效進行檢視，更遑論檢視範圍是否完整涵蓋《專科以上學校實習課程績效評量辦法》所規範評量項目。有鑑於此，各校更應本著自主管理的精神，強化實習課程品保機制。

（二）實習委員會的功能偏向機制面的把關，且難以有效釐清實習歷程與成效中的問題

針對校外實習課程實施品質與成效的管控，各校若未實施自評，僅存的管控機制可能只是系、院、校實習委員會。透過三級實習委員會進行管控，乍聽之下似乎是一種合理的做法，惟實際上難以有效達成目標。因學生校外實習歷程中的重要事項至少包含實習課程整體規劃、實習機構擇定媒合、實習學生輔導訪視、實習機構業師指導及實習內容的逐漸開展與深化，院、校級實習委員會其實難以針對各個部份詳細瞭解和審議。因這涉及各個重要環節執行情況的資料蒐集與評估，院、校級實習委員會並不容易做到。

系、院、校三級實習委員會的設計，應是希望透過系以外的外部檢核機制的管控，避免系因「球員兼裁判」而無法發現自身實習機制與成效上的問題。然而，即使是成員可能僅包含數個系的院級實習委員會，都難以針對各系實習歷程重要環節執行情況，進行深入查核和審議。筆者所任職學校（以下有時簡稱本校）含 4 個專業學院，以其中一個下設接近 10 個系的 H 學院為例：107 學年，共召開 6 次院實習委員會，議題計 12 個，其中 10 個是針對各系實習準則與辦法（含離退轉介與紛爭處理辦法）進行檢視，另 2 個則是就各系實習機構評估結果進行審議。顯然，該學院實習委員會的關注焦點為「實習機制」。各系實習課程實際實施情況，並未列入議題。學生和實習機構的滿意度等和實習成效有關的重要事項，也未被關注。

不過，有些學院的實習委員會確實會關注實習課程實際執行情況。本校另一個下設不到 5 個系的 I 學院，院實習委員會設置辦法明確規範其任務包含：校外實習課程的規劃與推動、實習機構評估結果確認、實習合作契約與實習計畫審議、學生實習紛爭或意外事件的協調與處理、學生終止實習的處理、學生實習輔導訪視結果的追蹤處理與檢討，以及其他學生相關權益事項的審議。針對這些任務，該學院將它們分為實習前、中、後三個階段，具體列明各系應提交審議與報告之項目：實習前，必須提交實習機構評估表與名冊、實習合約書（非運用學校公版格式者）及個別實習計畫書等資料以供審議。實習中，必須將輔導教師訪視記錄表、學生轉換實習機構申請表及申訴單等資料彙總，以統計表的方式進行報告。實習後，須將實習學生及實習機構滿意度調查結果彙整後報告。

顯然，I 學院實習委員會的做法對實習課程品質和成效的提升，有所助益。各校可透過校級辦法的訂定，明確規範各院、系實習委員會應審議事項。筆者所任職學校各學院都會針對各系實習機構評估結果進行審議，即是因為校級辦法明確規範必須如此。不過，上述 I 學院實習委員會雖然關注各系輔導教師訪視情況，但實際執行情況是由各系以彙總統計表的方式進行報告，同樣會有「球員兼裁判」的問題。再者，該學院所規範實習前、中、後各系應提交審議與報告之事項，也未完整涵蓋《專科以上學校實習課程績效評量辦法》所規範的評量項目。這些情況顯示各校仍宜建立完備與有效的實習課程自評機制，不能僅仰賴各級實習委員會的把關。

三、運用多元評估方式進行實習課程績效自評，並建立有效追蹤管考與輔考機制

筆者所任職學校甚為重視實習課程實施品質與成效，配合行之多年的內控制度，自 102 學年開始將各系實習課程辦理情況列為稽核對象，由稽核室和教務處共同辦理。本校可說在教育部頒布《專科以上學校實習課程績效評量辦法》之前，就開始實施實習課程自我評量。103 學年，同樣還是在上述辦法公告之前，為增進稽核成效，本校依照課程發展原理、實習課程特性及過往所發現的問題，編製包含 33 個指標的檢核表，依其屬性分由稽核室代表、教務業務主管代表及校內專家（含系實習課程成效良好，曾擔任系主任或負責系實習課程的教師）三組人員，至各系進行書面資料的查核。

104 學年，本校持續精進實習稽核機制與成效。首先，將實習課程大綱列為檢核項目。其次，因為檢核表僅是書面資料檢核，可能仍與實際情況不一（如輔導教師僅以電話訪視，仍能完成訪視輔導記錄表的填寫，但書面資料查核並無法加以發現），因而參考「三角檢測」（triangulation）的原理，導入學生、輔導老師及實習機構問卷調查，並對學生訪談（每班隨機抽取 5-6 名做為訪談對象）。問卷的編製及訪談題綱的內容，參考當時已公布的《專科以上學校實習課程績效評量辦法》所規範的評量項目及教育部過往曾提供各校參考運用的問卷版本進行設計，並導入專家效度及參考各系意見進行修訂。本校也參考《專科以上學校實習課程績效評量辦法》所規範的實習評量項目，修改檢核表的內容。

該學年，本校針對校內、校外與海外實習分別編製 9、37、27 題的檢核題項，參與檢核的稽核室代表、教務業務主管代表及校內專家分別有 2、4、5 名。為增進檢核結果的效度，透過行前會議逐一針對各題項的內涵與檢核重點逐一討論，並參考檢核人員意見進行修改。此外，每一檢核題目依完成程度分別採計 1 至 5 分（1 至 5 分的完成程度分別為 0%-20%、21%-40%、41%-60%、61%-80%、81%-100%）。為提升檢核結果的信度，於題目內涵具體標示檢核項數，以增進檢

核人員勾選結果的一致性。舉例來說，「是否蒐集實習機構代表意見(1)，進行分析(2)及依分析結果透過會議檢討實習課程實施事宜？(3)」此一檢核題目具體標示包含 3 個檢核項目，若僅完成其中兩項（如僅完成實習機構代表意見的蒐集和分析這兩項，卻未將分析結果透過會議檢討實習課程實施內涵），可計算出「完成／符合程度」為 2/3（即 66.7%）而應勾選「4」（60%-80%）。參與檢核人員還以 E 系前一年資料進行評分者一致性檢驗。一致性未達 80%以上者，檢討後再以 N 系前一年資料進行第二次一致性檢驗，直到皆符合 80%以上的一致性。

問卷調查方面：針對學生對校內實習（2 系）和校外實習（18 系）的滿意度調查，分別編製 8 題和 41 題問卷，各發放 217、1,478 份，回收率分為 56.79%、65.63%。實習機構滿意度調查方面，針對實習課程及實習學生表現滿意度編製 10 題問卷，共發出 483 份問卷，回收 346 份，回收率為 72%。實習輔導教師問卷方面，旨在瞭解各系輔導老師對實習機構的滿意度，問卷題目有 12 題，共發出 555 份問卷，回收 474 份，回收率為 85.41%。前述各項問卷，最後都包含讓填寫者可提供開放式意見的設計。

回收上述資料並進行深入的分析後，本校業管單位（教務處）將分析報告提交實習課程稽核總結會議進行審議，議題包含後續覆核與追蹤對象的確認，以及相關輔導及改善方案的推動。104 學年實習課程稽核後的總結會議，就決議檢核表檢核結果勾選 4（「完成／符合程度」為 61%-80%）以下題項（含 4）皆需開單列管，實習機構及學生問卷調查結果則供各系參考檢討，各系須就得分 4 以下的題項進行分析與討論，並做成決議。前述各項執行情況，列為下次實習課程評量稽核項目。此外，也決議 5 個有較大改善空間的系，透過教師教學精進社群的方式，由實習課程實施成效較為良好的系主任帶領，進行反思性的探究與改善。本校之後也召集各系院主管、實習課程業務協助教師與單位助理，針對實習評量結果及後續改善措施的推動進行報告及研議。各項自評結果與措施，最後都提交校實習委員會審議及確認。

針對校外實習課程績效評量，本校運用多元資料蒐集人員（稽核室代表、教務業務主管代表與校內專家）、多元資料蒐集途徑（檢核表書面資料檢核、問卷調查、訪談）與多元資料蒐集對象（各系負責人員、實習學生、實習機構代表及實習輔導教師），並對有待改善之處確實進行改善情況的追蹤覆核，且透過說明會的召開與輔導措施的推動，協助各系強化實習課程實施品質與成效。此外，本校也持續針對實習評量工具進行檢討與調整。經此過程，學生校外實習歷程中的問題逐漸減少，實習機制與成效的書面檢核、學生滿意度及實習機構滿意度等各項成績逐年提升（如表 1），且通過教育部實習課程績效評量。這些作為，單憑實習委員會並無法有效推動。秉持專業分享的高教公共性精神，本校過往曾將執行情況以學術論文的形式發表於期刊（潘世尊等，2015，2016，2017）。各校可結

合近年受到重視的校務研究機制，開展紮實有效的實習課程評量與改善機制。

表 1 本校 103-108 學年實習課程自評相關資料彙總表

項目 學年	實習機制與成效 檢核表	實習學生滿意度	實習機構滿意度	總平均
103	3.54		(未實施)	
104	4.41	4.11	4.07	4.20
105	4.78	4.17	4.24	4.40
106	4.84	4.24	4.25	4.44
107	4.92	4.25	4.29	4.49
108	4.94	4.31	4.32	4.52

資料來源：筆者自編。

四、結語：落實品保機制，讓校外實習確實有效涵養學生實作技能以縮短學用落差

校外實習是培養學生必要實作技能的重要途徑，但學生實習歷程可能受到許多因素影響，導致實習學生無法確實習得必要實作技能，因而也就無法藉以消減學用落差上的問題。因為教育部不再單獨辦理實習課程績效評量，將它納入校務評鑑的一環，惟其實施成效可能不佳。除此之外，各校實習課程管控機制可能為各級實習委員會，但實習委員會可能主要針對機制面的問題進行把關，且不易察覺實習歷程各項實際執行層面上的問題。各校仍宜建立實習課程績效評量機制，透過多元方式針對實習機制與成效進行評估，並推動有效的追蹤覆核及改善輔導方案，再將評量機制、計畫與實際執行結果的確認與運用，提交實習委員會審議。各校若能如此不斷進行，實習課程實施品質與成效，應能獲得有效提升。

參考文獻

- 行政院（2017）。**技術及職業教育政策綱領**。臺北：行政院。
- 李高英（2019）。**假實習真打工問題研析**。取自：
<https://www.ly.gov.tw/Pages/Detail.aspx?nodeid=6590&pid=184286>。
- 胡茹萍、陳明印（101）。**落實學生校外實習縮短學用落差之研究期末報告**。教育部技術及職業教育司委託研究報告，未出版，臺北。
- 潘世尊、黃志雄、陳淑齡、趙蕙鈴、雷若莉、高采秀、蔡旻璇、陳怡君、溫志中、陳翰裕、林佩蓉、林永昇、陳怡君、賴秀慈（2015）。**弘光科大103學年實習課程自我檢核—一個校務研究報告**。**弘光學報**，75，87-114。
- 潘世尊、蔡旻璇、高采秀、黃志雄、陳淑齡、陳瑛治、趙蕙鈴、雷若莉、黃

文鑑、陳怡君、陳翰裕、熊琪萍、賴秀慈（2016）。弘光科技大學104學年實習課程績效評量。弘光學報，77，93 - 120。

■ 潘世尊、蔡旻璇、高采秀、黃志雄、陳民枝、劉梅君、黃文鑑、陳淑齡、陳瑛治、雷若莉、趙蕙鈴、陳怡君、熊琪萍、古雅君、賴秀慈（2017）。弘光科技大學105學年實習課程績效評量。弘光學報，79，137 - 162。

■ Aristotle (2000). *Nicomachean ethics*. (R. Crisp, Trans.). New York: Cambridge University Press. (Original work published 350 B.C.)

■ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

■ Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University.

■ Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activities on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp.139-164). Cambridge: Cambridge University Press.



教育實習優質化：縮短理論到實務的最後一哩路

林明煌

國立嘉義大學教育學系教授

陳文瑜

嘉義市立興安國民小學校長

一、前言

教師素質決定了教育品質。近年來，臺灣中小學的師資培育制度有了不少的變革與調整。自 1994 年《師資培育法》上路以來，我國師資培育大門廣開，只要有相關學歷皆可擔任教師，加上一年制的教育實習效果不彰，造成教師專業的社會地位不復存在（黃冠翔 2016）。其後，為了避免師培生參與教育實習半年後，因未通過教檢而浪費時間與金錢，所以師資養成制度從過去的「先實習後教檢」改為現在的「先教檢後實習」。且，經歷 2002 年和 2018 年兩次修法，教育實習的年限從一年縮減為半年。

學生的實習經驗是社會化成為教師的重要階段（Hoy & Woolfolk, 1990）。師培生要從青澀的新手教師成為穩重的專家教師，猶如一隻毛毛蟲要經歷破繭的階段，才能羽化成美麗的蝴蝶。所以，師培生必須在大學師資培育機構完成教育專業課程，並通過教檢後，再到實際的學校現場進行半年的教育實習，藉此讓大學習得的理論和實際的教育現場相結合，方能成為一名合格的教師。故，教育實習是提供師培生檢驗學校所學，並實際運用於教學現場的重要過程。

二、教育實習的困境與挑戰

教育實習是資培育的必經過程，旨在透過實務現場的學習中，促進師培生的專業成長，使之具備課堂教學、班級經營與學校行政的專業素養，並成為一位專業且有職業道德的經師。對於剛完成師資培育課程訓練並通過國教師資格檢定的師培生而言，半年的教育實習雖是理論結合實務的重要歷程，但不可諱言的是，這一套師資培育的規劃、設計與執行並非完全無縫接軌的，甚至可能流於形式。師資培育來源多元之後，人才是多元了，但是專業倫理有提升嗎？我們培育出來的老師是將教職當作職業？還是志業呢？如今教育實習面臨許多困境，有待吾人一一克服，才能確實有效地為臺灣培育優質的教師。

（一）師培生個人角色定位模糊

在實習的過程當中，師培生位於整個學校體系的底層，無論是行政實習、教學實習或級務實習等，師培生能做決定的空間有限，通常是由學校行政人員以及實習輔導老師做決定，師培生的自主權不大，且缺乏實權。於是，在角色定位模

糊的情況下，師培生缺少自主性，面對「有作為」或是「無作為」的選擇時，便成了教育實習的困擾來源。

（二）行政實習負荷過重

依據《師資培育法》，師培生之教育實習事項包含教學實習、導師（級務）實習、行政實習與研習活動等四大內容，受限於教育實習期間只有半年，其實習理應以教學實習及導師（級務）實習為主，而行政實習及研習活動為輔。但國內中小學的行政大都是由教師兼任，尤其小型學校更是如此，以致於師培生到校實習後，不僅淪為「廉價勞工」，且不能獨當一面。在種種壓力下，實習教師會傾向於保守方式，盡可能去順應學校的各種要求。於是，在行政工作負擔過重情況下，教育實習變成以行政實習為主、教學實習為輔之本末倒置的現象發生。

（三）缺少課程發展與設計的實務經驗

早期國內的師資培育，教師主要是依據課程標準和教師手冊，運用部編版的教科書來進行教學，並評量學生的學習成果，因此缺少課程發展與設計的實務經驗；然而，1998年九年一貫課程改革之後，教師的專業工作不只會教學而已，也必須要有課程發展與設計的經驗，如：每年在開學前必須完成學校本位課程的規劃與設計。然，現今的教育實習只剩半年，而學校現場的課程設計都在開學前就已經完成，許多師培生到學校進行教育實習的時候，已失去參與學校本位課程規劃與設計的機會。也就是說，師資培育機構所學的課程發展理論，並沒有機會在教育實習的時候有所體現或驗證。如此一來，師培生恐淪為「教書匠」的一員，其專業水平僅停留於教學活動的編排與實施上，欠缺規劃、設計與執行學校本位課程發展所需的教育專業素養。

（四）師徒理念不合

師培生可以依其意願選擇學校進行教育實習，但卻不能挑選實習輔導老師。現實上，許多學校乃隨機分派校內教師來擔任實習輔導教師的工作，運氣好的實習生能遇到有能力且有意願的專業實習輔導教師，然而，吾人常見：有能力的教師不見得有意願擔任實習輔導教師外，無能力或無責任感的實習輔導教師常讓實習生在實習上一無所獲。這樣的師徒制或許是一種冒險，萬一師徒之間教學理念不合時，實習生如何透過有效的人際溝通，調適並改變自己的理念來符合實習輔導教師的初衷，將是教育實習的另一大挑戰與壓力。

（五）不適任的師培生難以淘汰

師培生在師資培育機構的學習主要是以課程與教學為主，對於職業精神的養成未如其他領域一般地被重視。師培生一旦進入學校實習後，若其態度是消極不作為、或苟且、或散漫者，學校該如何因應呢？或許是因為目前的師資需求市場供過於求，導致師培生有了虛應實習的心態。但是良師興國，這些師培生將來都有可能成為正式的老師，吾人不可輕忽之。雖然實習學校有責對實習生進行教育實習的評分，但此舉仍無法有效地淘汰不適任的師培生。其關鍵點在於師資培育機構沒有做好源頭的篩選、管理與監控，對於人格特質不適合成為人師者應嚴加把關，不應將未準備好的師培生送到學校現場實習，這樣反而成為實習學校的一大困擾。

三、教育實習的困境突破之道

（一）確立師培生的角色定位

《師資培育法》上路之後，師培生乃是以學生身分進入學校現場實習，接受校內實習輔導老師的指導，師培生雖沒有實權，但也不必妄自菲薄。除了虛心向輔導教師求教外，也可以採問題導向學習（Problem-Based Learning，簡稱 PBL）融入教育實習課程中，藉以培養師培生的批判思考與問題解決能力。

（二）強化教學實習及導師（級務）實習

教育實習包含的許多面向，其中教學及導師（級務）工作是教職之要務，因先做好了教學工作，實習生才有可能從事行政實習的工作。所以師培生在接洽實習學校時，除了要接受實習學校的面試外，更需要透過師資培育機構來和實習學校進行配對與媒合。藉此來建立師資培育機構與實習學校之間的共識，如：行政實習必須在寒暑假進行較為恰當，而開學後則以教學實習及導師（級務）實習為要務，如此才能有效地讓師培生體驗並學習到教育實習的精華。

（三）增加課程發展與設計的實作機會

在師資職前教育課程方面，師資培育機構可以提供實務本位的模式，針對某種課程發展理論或模式，進行課程設計與發展的模擬，藉此把課程發展與設計的專業素養能力培養出來；在教育實習方面，師培生到校實習時雖然校本課程已設計完成，但可以採用任務本位的滾動模式來培育課程發展與設計的能力。即分派一些校本課程發展的任務給實習生負責，讓他們在整體校本課程的實施中，進行動態性的滾動式學習；藉由參與課程實施來累積課程發展與設計的相關經驗，這

樣不僅有助於校本課程實施的效果，更可運用所學於教學現場。

(四) 涵養人際溝通互動的素養

一位適任教師的培育需要「師培生」、「學校教師」及「指導教授」三者共舞，不斷進行「理論」與「實務」的對話，以確保優質師資的培育（鄭景澤，2010）。不論是師培生還是實習輔導老師，都應該放棄「本位主義」或者「自我優越」的意識形態，必須以教育品質的維護做為思考起點。在此前提下，師徒進行良性的互動溝通，進而共存、共好。因此，師資培育機構要提供師培生專業精神的孕育課程，更應慎選具有教育熱情的專家教師來擔任師培生的學習楷模。在教育實習階段，實習輔導教師是實習生接觸最為頻繁的人，若能系統化地傳承其豐富的教學經驗，薪火傳承經師與人師所需的信念和熱忱，便能讓師培生在教育實習的階段，累積面對未來挑戰的能量，成為有效能的未來教師（林梅琴，2007）。

(五) 建立淘汰不適任的師培生機制

不適任教師是教育現場的夢魘，而一個好的老師會成為學生一辈子的貴人，因此教師素質的良莠對學生的學習與成長影響頗深，吾人不可不慎。為了積極維護學生的受教權，淘汰不適任老師是毋庸置疑的；但是，我國師資培育制度是否能淘汰身心狀態不佳或尚未做好準備的師培生呢？這實值得深思熟慮的課題。教育乃是人影響人的希望工程，對於人格特質不適合當老師的人，建議主其事者應要及早建立淘汰機制，避免將來進入學校任教，影響學生的受教權，貽誤教育。

四、結語

教育實習在整個教育發展歷程中，具有決定性的關鍵階段。在教育實習階段中，師培生應用、練習、驗證與統整所學，進而建立自身的教育專業理念的成長歷程（王素芸、賴光真，2004），其目的在於提升師培生在班級經營、教學、學校行政以及專業精神的知能。當今教職缺額極度短少的現在，要謀得正式教師一職似乎是一條困難重重的道路，而在教育實習的過程中，師培生對於未來職涯的發展或許藏著不安，一旦進入學校現場實習，師培生必須面臨許多的困境，等待自我的突破。若能歷經適應與探索、衝擊與茁壯，不斷自我蛻變與成長，想必成為一位稱職的專業教師就在不遠處。

參考文獻

- 林梅琴（2007）。教育實習輔導制度－運用發展性教學輔導系統之策略。教育研究與發展期刊，3(1)，143-174。

- 黃冠翔（2016）。新制教育實習年限縮減政策評析。《學校行政雙月刊》，103，183-202。
- 王素芸 賴光真（2004）。教育實習的概念分論我國教育實習制度。《國立編譯館館刊》，32(1)，48-59。
- 鄭景澤（2010）。師資培育三人舞—打造一個完備的教育實習制度。《臺灣師資培育電子報》。取自<http://tted.cher.ntnu.edu.tw/wp-admin/post.php?action=edit&post=253>
- Hoy,W K.&Woolfolk,A.E.（1990）.Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.



再思大專校院校外實習

黃琇屏

國立臺東大學教育學系教授

一、前言

2017年教育部於「技術及職業教育政策綱領」，提出「培養具備實作力、創新力及就業力之專業技術人才」的願景，培養技職教育對未來產業發展具關鍵能力、創新思考與實踐以及跨領域整合能力的人才（教育部技職司，2017）。大專校院的「校外實習課程」是提升畢業生未來就業競爭力的重要關鍵，對學生而言，可以提早了解職場，縮短學用落差，具備正確工作態度，拓展未來就業的機會。具體而言，校外實習是因應全球環境變遷與挑戰，讓學生可以運用所學的理论，到產業界體驗，能夠學以致用的制度。

因應各大專校院參與校外實習課程的學生逐年增加，以及為了保障實習學生的權益，教育部研擬「專科以上學校校外實習教育法」草案，不僅提升專科以上學校辦理實習課程規範的法律位階，也能強化校外實習機制，減少校外實習產生的紛爭。為使校外實習政策與機制更妥善健全，校外實習機構環境更安全，本文除討論校外實習的效益外，也提出對現行校外實習制度運作的建議，期能提供未來大專校院校外實習之參考。

二、校外實習的效益

校外實習經歷可讓學生提早體驗職場，投身該行業更有積極的態度，加強學生對職業的決定，縮短職涯探索期，並對投入該行業的選擇，達到預期效果（教育部技職司，2017；Binder, Baguley, Crook & Miller, 2015）。對學生而言，校外實習可將所學理論與實務互相結合與驗證，並藉由職場環境所學習的實務經驗，減少未來進入職場的衝擊（Sides & Mrvica, 2017）。校外實習可以幫助學生釐清就業的意向與提早體驗職場工作，並能增加學生的適應力與競爭力，對其未來工作產生正面的影響。

在學校層面，校外實習提供學校實務教學的資源，了解業界現況，加強與業界的聯繫，透過有效運用企業的資源，藉以發展學校特色，並能拓展與業界產業合作與連結的機會（教育部技職司，2017）。對於企業而言，校外實習能為企業公司行號提供招募、評估潛在員工的良好管道，選擇符合企業需求之學生，減少人員的培訓成本，而透過宣傳，進而提高企業在社區與校園的知名度（Carlson & Halbrooks, 2003）。

綜上所述，目前大專校院實施之校外實習，其效益在協助學生運用專業，由

「做中學，學中做」提昇自我專業能力，提前獲取工作的機會；在學校方面，能有效運用企業實務教學資源；在企業方面，透過培訓教導學生過程，選擇適合企業需求的學生（教育部技職司，2017）。總之，校外實習其最大目的與效益，在使學生能提早體驗職場，建立正確的工作態度與職業倫理；增加學校實務教學資源與學生就業的機會；協助企業儲備就業人才，減少企業職前訓練花費的成本，創造三贏的機會（教育部技職司，2017）。

三、校外實習運作之建議

由於專科以上學校辦理校外實習樣態相當多元，學校辦理校外實習機制以及對實習生權益的保障，應有更明確的法律規範。為了建立專科以上學校辦理校外實習之機制以及明確保障實習生實習其間的學習品質與權益，教育部技職司研擬「專科以上學校校外實習教育法草案」，期能讓學校校外實習教育的辦理趨向法制化，並希冀促進產企業共同培育人才以及健全參與實習教育的機制（教育部技職司，2018）。

「專科以上學校校外實習教育法草案」強調辦理校外實習教育的原則能法制化，主要重點包括以下各層面：

1. 保障實習生實習權益，將實習分為校外實習一般型與校外實習工作型；
2. 明定學校辦理校外實習應成立各級校外實習委員會，對於實習期間有損及學生權益情形，應有處理爭議或申訴之機制；
3. 加強境外實習生之權益保障；
4. 建立處罰機制，針對學校及實習機構違反相關規定，明示處罰條款等（教育部技職司，2018）。

除了草案外，學校端與企業方面也應協助學生了解實習的規範與未來職涯選擇規劃，而實習學生自己也應強化本身的能力，讓校外實習發揮最大功效。針對目前「專科以上學校校外實習教育法草案」的規劃以及現行大專校院校外實習制度的安排，提出以下建議，提供校外實習實施的參考：

（一）明確規範校外實習生的身份

在校外實習過程中，實習學生對於身份定位容易產生混淆。而「專科以上學校校外實習教育法草案」，將實習分為：

1. 校外實習一般型，僅具學生身份，不進行額外勞務或工作事實。
2. 校外實習工作型，兼具學生及勞工身分，學習外並有勞務提供，也受勞動法規

的規範。

但對於一般型與工作型的校外實習，草案仍需再明確作規範，並明定各類型學生適用的權益與保障，以避免對實習生產生差別待遇，徒生困擾。

(二) 實習生應對實習法規熟悉，以便保障自身權益

實習生個人方面應強化實習前的心理準備，在校外實習前，應自行尋找相關的資訊、選修相關課程，熟讀學校提供的校外實習手冊，增加對實習法規的熟悉程度與應有的權利與義務。例如，因實習期間的學習訓練或實習工作而導致相關傷害，學生應能熟悉相關法規，以保障自身校外實習的權益。

(三) 實習生應強化實習前的準備

學生進行校外實習前，應能充分了解校外實習的意義，具備正確觀念與態度，培養職場的工作倫理。強化自身的專業知識和實務技能，以便能在校外實習時，展現自我的優勢與長才，也能盡快適應實習場域。

(四) 學校應加強對實習生輔導機制

在實習期間，面對全然陌生的環境、接觸不同的人群、作息習慣以及工作壓力，可能讓學生難以適應。學校應了解與徹底掌握實習生的問題，並針對問題進行分析，提出改進策略，針對校外實習適應不良學生，學校應落實輔導機制，確實執行，以便保障實習生實習期間的各項權益。

(五) 學校應落實校外實習考核與訪視

大多數大專校院在實習手冊中，說明考核與監督辦法，但許多學校均以紙本、繳交報告、輔導紀錄表方式，來進行校外實習考核，易流於形式。為落實校外實習制度與保障學生權益，學校端需派員定期現場督導與訪視，實習期間有損及學生權益的情形，學校應立即發現問題以及協助學生。

四、結語

校外實習課程屬於學校課程教學的延伸，為縮短學用落差，每年有十多萬學生進行校外實習。對學生而言，進行校外學習，實務教育能讓學生提早體驗職場工作，以便建立正確工作態度；結合學校理論教學與實務，學用合一，培養其專業實務之技能，增強職場競爭力，對學生未來生涯發展規劃有一定的助益；對學

校而言，建構學校與產業連結的特色，有效運用企業資源；對企業而言，可以選擇符合企業需求的學生，也能擴大大學校與產業間產學合作的研發成果。

校外實習有許多的優點，但也由於校外實習形式過於多元化，實習學生、學校以及企業三方面，倘若未能有緊密聯繫，容易造成校外實習產生許多負面缺失，有待學生本身、學校與企業能針對缺失面進行調整與改善。此外，也希冀教育部針對各界對於「專科以上學校校外實習教育法草案」疑義部份，提出更妥適的作法與修正，並儘速完成立法程序，讓校外實習制度更加完善。總之，校外實習相當重要，希冀學生、學校以及業界都能一起提升校外實習的成效，讓校外實習發揮作用。

參考文獻

- 教育部技職司（2017）。**大專校院推動學生校外實習課程作業參考手冊**。臺北：作者。
- 教育部技職司（2018）。**專科以上學校校外實習教育法(草案)**。取自 <https://csc.nutc.edu.tw/ezfiles/34/1034/img/427/644794352.pdf>
- Binder, J. F., Baguley, T., Crook, C., & Miller, F. (2015). The academic value of internships: Benefits across disciplines and student backgrounds. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 73-82.
- Carlson, C. R., & Halbrooks, M. C. (2003). *Essential components of a successful internship program*. The Ohio Nursery & Landscape Association, OH : Westerville.
- Sides, C., & Mrvica, A. (2017). *Internships Theory and Practice*. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/9781315224305>



混淆？認同？

中小學實習輔導教師的角色困境與解決策略

許籐繼

國立臺灣海洋大學教育研究所/師資培育中心副教授

一、前言

我國《師資培育法》第 3 條「師資培育：指專業教師之培養，包括師資職前教育、教育實習及教師在職進修。」可見，在培養專業教師的歷程中，教育實習處於承上啟下的關鍵地位。我國從師範教育時代到師資培育時代，儘管在培育師資的內涵上不斷發展，但是教育實習始終都是關注的焦點，只因其負有轉化實習學生的重要任務（黃嘉莉，2013；Feiman-Nemser, 2003）。

教育實習既是如此的重要，為發揮教育實習的功能，便需要各方的參與和協助。《師資培育之大學及教育實習機構辦理教育實習辦法》第 2 條便界定了重要的參與方，包括教育實習機構、實習輔導教師、實習指導教師、實習學生，這些參與方分別歸屬於大學師資培育機構和中小學機構。另外，從最新修正後的《師資培育法》相關條文來看，其強化了大學師資培育機構、中小學實習機構與教育主管機關合作辦理教育實習的精神（黃嘉莉，2013）。換言之，在教育主管機關的法令規範之下，師資培育大學依據法令與中小學簽訂教育實習契約，載明了機構彼此之間的合作關係。

然而，不可諱言，僅僅簽訂契約並無法保證實習學生獲得高品質的實習輔導，其中的關鍵還在於實習輔導教師（周水珍，2012）。從張學善、鄭青青、林宛瑩（2005）研究結果發現，國小實習學生對實習輔導教師的需求程度遠高於其他，更可看出實習輔導教師對於實習學生的重要性。張芬芬（1995）指出，實習輔導教師扮演將教育理論具體化、教育知識活動化、教育智能熟練化、教育活動藝術化的轉化與協助實習學生角色。實習輔導教師能否滿足人們對這些角色的期待，與其所遭遇的角色困境與解決程度有關。

二、角色困境

中小學實習輔導教師在輔導實習學生的過程中，常有以下的角色困境：

（一）缺乏角色權利與義務的法律規範，易產生角色認同危機

有關實習輔導教師的權利與義務，在《師資培育法》中並沒有具體條文的明確規範。即使是《師資培育法》第 10、22 條授權所訂定的《師資培育之大學及教

育實習機構辦理教育實習辦法》（以下簡稱實習辦法），同樣未見具體的條文，惟在該辦法第 12 條第 2 項規範「實習輔導教師應依實習契約及實習計畫進行實習輔導；每人每學期以輔導實習學生一人為限。但教育實習之學科、領域、群科為稀有類科……不在此限。」可見，不但在法律上缺乏實習輔導教師權利義務的規範，即使是教育部所訂定的實習辦法，也僅規範實習輔導教師的大致條件與義務，卻不見有關權利的具體條文。

僅在實習辦法第 7 條規範「師資培育之大學應訂定教育實習實施規定，經學校行政會議或教育實習相關會議審議通過後實施。前項實施規定，應包括下列事項：……七、實習指導教師與實習輔導教師之資格、遴聘、職責及權利與義務。……」同辦法第 8 條「師資培育之大學應與教育實習機構簽訂實習契約，其內容應包括下列事項：一、前條第二項第二款至第八款事項……。」很明顯該條文是藉由行政命令，將實習輔導教師的權利與義務授權各師資培育之大學，分別列入其教育實習實施規定以及和教育實習機構的實習契約之中。

如此一來，實習輔導教師在法律上的權利與義務不但缺乏明文保障（張英傑等人，2004；鍾宜君，2015），而且授權各師資培育之大學列入所訂定的教育實習實施規定和實習契約中，彼此的內容規範也並不完全相同，使得實習輔導教師的權利無法獲得一致性的穩定保障。杜昌霖（2012）就指出，由於實習輔導教師的實習指導費非常之少，因此幾乎是義務幫忙，所獲得的僅是由師資培育之大學所頒發的聘書或感謝狀。此種缺乏角色權利與義務的法律規範，不但降低了學校教師擔任該角色的意願，也會造成教師對該角色的認同危機。正如孫志麟（2006）指出，在臺灣尚未賦予「實習輔導教師」特殊的明確角色或職業定位，使得實習輔導教師面臨角色的混淆，因而可能影響其角色實踐與成效。

（二）面臨師資培育者/學校教師雙重角色的挑戰，易引發角色衝突

隨著師資培育新典範以及《師資培育法》頒布與實施，我國師資培育的教育實習也採取了由師資培育機構和中小學合作的夥伴模式（孫志麟，2006）。實習辦法第 8 條：「師資培育之大學應與教育實習機構簽訂實習契約」、第 12 條第 2 項：「實習輔導教師應依實習契約及實習計畫進行實習輔導」前述條文，顯示實習輔導教師在機構夥伴的契約之下，接受聘任而承擔輔導實習學生的師資培育者角色與職責。然而，實際上實習輔導教師的本職仍是中小學生的老師，有其既有的學校專任教師角色與職責。

因此，當實習輔導教師接受聘書的那一刻起，就必須根據實習契約承擔起輔導實習學生的責任。然而，同樣的時空又必須扮演既有的學校教師角色。對實習輔導教師而言，將面臨既是師資培育者，又是學校教師的雙重角色挑戰（孫志麟，

2006)。一旦實習輔導教師曾因無法調和而產生角色衝突經驗時，往往會在未來實習輔導教師的徵聘中選擇打退堂鼓。張英傑等人（2004）便指出，學校所推薦的優秀導師不願意擔任實習輔導教師的理由之一，便是「我希望專心經營目前的班級，不想再多帶一位大學生。」

可見，實習輔導教師所面臨的雙重角色挑戰，極易引發角色衝突而使實習輔導教師面臨更大的工作壓力而選擇離去，這也是學校不易遴聘實習輔導教師的原因之一。

(三) 缺乏系統性的角色培力與認證，易產生角色素養不足

實習辦法第 12 條第 1 項規範實習輔導教師的條件：「應為具有三年以上教學年資之編制內專任教師，並符合下列條件之一：一、能結合理論及教學實務經驗，示範有效教學技巧。二、對實習學生具有輔導能力，適時給予協助及指導。三、了解教育實習機構行政事務。」前述條文，對於擔任實習輔導教師的條件門檻並不高，對於實習輔導教師的能力要求也略顯籠統，很難加以認證。如果在推薦過程又受到學校特殊教師文化的影響，使得校內優秀教師不願意承擔時，那就更難保證實習輔導教師的專業能力與品質。

再者，國內相關研究（孫志麟，2009；黃嘉莉，2013）指出，部分實習輔導教師對自己的教育實習輔導角色與職責並不十分清楚，有時在面對實習學生也不知道要如何進行有效的輔導。過去，甚至還有部分實習輔導教師將實習學生視為教師的義務助手，以分擔其原有的工作事務（張學善、鄭青青、林宛瑩，2005）。之所以如此，誠如孫志麟（2006）所指出，多數實習輔導教師並未接受系統的實習輔導教師培訓，因而欠缺足夠的輔導專業知能。可見，僅憑實習辦法中所規範的條件，並無法確保遴聘出高品質的實習輔導教師。加之長期以來，缺乏提供實習輔導教師系統性的角色培力與認證，使得實習輔導教師的角色素養常有不足，實習學生的輔導品質也因而受到影響。

(四) 面對與實習指導教師之間不明確的關係，易引發角色焦慮

從實習辦法第 8 條：「師資培育之大學應與教育實習機構簽訂實習契約」來看，機構之間是一種合作的夥伴關係。不過，從師資培育大學教育實習實施規定以及實習契約中載明的任務來看，實習輔導教師與實習指導教師之間，其任務關係與定位並不明確，但可以確定的是，彼此並非直接隸屬關係。所以，實習指導教師很難要求實習輔導教師應該採取何種輔導方式或糾正其所採取的輔導措施，除非法令有明文規範，否則只能透過座談或溝通來發揮專業的影響力（周水珍，2012）。

實際上，不同的實習輔導教師，在面對師資培育大學的實習指導教師時，會採取不同的應對方式，因而發展出不同的彼此關係。有可能是指導關係、合作關係或者是自主關係等。如果彼此之間是相互尊重的自主關係，實習輔導教師擁有比較高的自主性，實習指導教師基於尊重彼此，即使面臨實習學生對所謂不合理要求的抱怨，也僅能勉勵其在實習機構要多做多學。雖然彼此發展的是自主關係，但卻也在乎彼此的感受，總是小心翼翼的互動（杜昌霖，2012）。如果彼此之間是一種指導關係時，實習輔導教師面對實習指導教師的實習機構巡迴訪視，便會感受到很大的壓力，唯恐被指輔導成效不彰。可見，實習輔導教師面對與實習指導教師之間不明確的角色關係，常易引發其角色焦慮而影響其輔導表現。

三、解決策略

有關上述實習輔導教師的角色困境，提出以下解決策略：

（一）師資培育法明定角色的權利與義務，以提升承擔角色的意願

實習輔導教師一職在缺乏角色權利與義務的法律保障之下，影響了中小學教師對其角色的認同。再者，實務上實習輔導教師所面臨的雙重角色挑戰，一旦發生角色衝突，不但會降低其繼續擔任的意願，也會影響其輔導成效。針對前述問題，應在法律上明訂實習輔導教師角色的權利與義務。因此，《師資培育法》中除了 17 條「高級中等以下學校、幼兒園及特殊教育學校（班）配合師資培育之大學辦理全時教育實習者，主管機關應督導辦理教育實習相關事宜，並給予必要之經費及協助。」之外，應增加有關實習輔導教師權利與義務的明確條文，給予實習輔導教師在權利與義務上明確的法律保障。特別是在解決雙重角色所引發的衝突上，應明文賦予主管機關，提供必要的經費與資源加以解決。例如：在法律上賦予實習輔導教師明確的師資培育者角色，一方面可以由師資培育之大學聘任實習輔導教師為兼任教師，以提高其角色認同；另一方面，主管機關應提供相對的資源，讓實習輔導教師得以減授時數，減輕其雙重角色的工作負擔，提高其擔任實習輔導教師角色的意願（杜昌霖，2012）。

（二）師資培育大學協助角色培力與認證，以確保角色的專業素養

一段時間以來，由於缺乏對於實習輔導教師的系統性角色培力與認證，使得實習輔導教師的專業素養受到質疑，實習學生的輔導品質也無法加以確保。針對前述問題，關鍵在於實習輔導教師專業能力的培養以及高品質實習輔導教師的儲備。前者，可以透過提供實習輔導教師系統性培訓課程來達成，而後者則需要認證制度的建立與實施。根據《師資培育法》所體現的師資培育機構、實習學校、教育主管機關合辦教育實習的精神，可以由實習學校推薦優質教師參與培訓，師

資培育大學負責實習輔導教師的角色培力，再由教育主管機關努力於實習輔導教師認證制度的建立（孫志麟，2006）。期待在三者合作之下，所規劃執行的實習輔導教師培力方案，能有效培訓實習輔導教師以確保其角色的專業素養，解決輔導專業知能不足的問題（周水珍，2012）。另外，藉由認證制度的建置與實施，以儲備更多優質實習輔導教師，並進一步形成人才庫（黃嘉莉、魏秀珍，2016）。教育實習機構可以從中遴聘實習輔導教師，以確保其專業素養，避免過去因能力條件解讀與認定不一，所導致的能力落差問題。

（三）大學明確化指導教師與實習輔導教師同儕協作關係，以發揮團隊輔導的功能

實習輔導教師與師資培育大學實習指導教師之間的不明確角色關係，易使實習輔導教師承受無形的壓力。針對前述問題，應明確化彼此的關係，才能有助於發揮彼此合作的效能。《師資培育法》第 6 條「師資職前教育及教育實習，由師資培育之大學為之」、第 16 條「師資培育之大學應有實習就業輔導單位，辦理教育實習」、及第 17 條「高級中等以下學校、幼兒園及特殊教育學校（班）配合師資培育之大學辦理全時教育實習者，主管機關應督導辦理教育實習相關事宜，並給予必要之經費及協助。」另外，實習辦法第 7 條「師資培育之大學應訂定教育實習實施規定，經學校行政會議或教育實習相關會議審議通過後實施。」根據前述條文顯示，教育實習應由師資培育之大學來主導。因此，師資培育之大學可以聘任實習輔導教師為大學兼任教師，平時即可參與師資培育中心，有關各學習領域教材教法與教學實習課程的協同教學。當參與教育實習課程的輔導時，則可由大學實習指導教師與其組成實習輔導的教師協作團隊，明確化彼此為一種同儕協作關係（周水珍，2012；黃嘉莉，2013；張英傑等人，2004），針對相關實習輔導事項進行分工合作，以發揮團隊輔導的功能。

四、結語

教育實習是培育專業師資的重要階段，而實習輔導教師在其中扮演關鍵的角色，負有協助實習學生連結與轉化理論，以培養其專業實踐能力的重要任務。然而，實習輔導教師所遭遇的角色困境，常會影響其角色認同、擔任意願與輔導的成效。這些困境包括缺乏角色權利與義務的法律規範，易產生角色認同危機；其次是面臨師資培育者和學校教師雙重角色的挑戰，易引發角色衝突；第三是缺乏系統性的角色培力與認證，易產生角色素養不足；最後則是面對與大學實習指導教師之間不明確的關係，易引發角色焦慮。有鑑於此，本文提出三項解決策略，分別是師資培育法明定實習輔導教師角色的權利與義務，以提升中小學教師承擔角色的意願；師資培育大學協助實習輔導教師的角色培力與認證，以確保角色的專業素養；大學明確化實習指導教師與實習輔導教師的同儕協作關係，以發揮團隊輔導的功能。期盼所提出的策略有助於實習輔導教師角色困境的解決，共同合作培育未來的卓越師資。

參考文獻

- 杜昌霖（2012）。臺灣教育實習制度改革之我見。臺灣教育評論月刊，1(3)，34-37。
- 周水珍(2012)。教育實習輔導的困境與建議。臺灣教育評論月刊，1(3)，32-33。
- 孫志麟（2006）。行動的呼喚：實習輔導教師的培育。國立臺北教育大學學報，19(2)，83-110。
- 孫志麟（2009）。師資教育的未來：政策與實踐。臺北市：學富。
- 張英傑、許德田、方文誼、詹婉華、蔡幸憫、蔡麗娜…施雅寧（2004）。探討國小實習教師及輔導教師的數學專業發展模式之協同行動研究。行政院國家科學委員會專題研究成果報告（編號：NSC93-2521-S-152-005），未出版。
- 黃嘉莉（2013）。我國教育實習制度設計之結構邏輯分析。教育研究與發展期刊，9(3)，115-142。
- 黃嘉莉、魏秀珍（2016）。建構實習輔導教師認證制度之實踐研究。師資培育與教師專業發展期刊，9(2)，27-58。
- 張芬芬（1995）。我國師範教育發展現況與評估研究。載於教育部主辦，第七次全國教育會議實錄（頁 518-529）。臺北市：教育部。
- 張學善、鄭青青、林宛瑩（2005）。國小實習教師教育實習需求與需求滿足之研究。國教學報，17，179-210。
- 鍾宜君（2015）。一般大學中等師資培育機構實習教師困境及其因應策略（未出版之碩士論文）。國立成功大學，臺南市。
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25- 29.



談原民公費師資生的部落實習之「綜」與「重」

李真文

國立東華大學師資培育中心副教授

一、前言

為縮短學用落差，近年來各大學院校眾多學門領域皆開始重視與未來職場的連結，以期在高等教育階段的學習能貼近於現場之用。實習，無非是希望能將所學的理论知識加以轉化落實於職業現場。

本文主要聚焦於原住民公費師資生的部落實習，其依據係以《師資培育公費助學金及分發服務辦法》（民國 109 年 07 月 30 日）為主，該法第八條第九款提及：「原住民公費生畢業前於部落服務實習未達八週」則喪失公費資格。此項規範雖立意良好，但部落實習的難處與可行性如何評估？師資培育機構如何提供適切的協助等課題，都值得進一步探討。

二、維繫公費師資生資格

在談原住民公費師資生部落實習的問題前，筆者先交代公費師資生的相關規範做為探討的參考脈絡。《師資培育公費助學金及分發服務辦法》（109 年 07 月 30 日）第八條的規範可視為原住民公費師資生的淘汰門檻：

- 一、每學期修習教育專業課程或專門課程學分數未達二學分。
- 二、學業總平均成績，連續二學期末達班級排名前百分之三十。但成績達八十分以上，不在此限。
- 三、曾受申誡處分三次以上或記過以上處分。
- 四、畢業前未取得符合歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構（Common European Framework of Reference for Languages：learning, teaching, assessment）B1 級以上英語相關考試檢定及格證書。但有下列情形之一者，不在此限：
 - （一）離島地區公費生取得 A2 級以上英語相關考試檢定及格證書。
 - （二）原住民公費生。
- 五、每學年義務輔導學習弱勢、經濟弱勢或區域弱勢學生，未達七十二小時。
- 六、畢業前未通過教學演示。
- 七、畢業前未符合中央、直轄市、縣（市）主管機關教育專業知能需求。

- 八、原住民公費生畢業前未取得中高級以上原住民族語言能力證明書。
- 九、原住民公費生畢業前於部落服務實習未達八週。
- 十、原住民公費生畢業前未修畢原住民族文化、語言及教育相關課程二十學分。

若是未符合上述條件之要求，則喪失公費資格。該法條乃針對所有公費師資生，其項目涵蓋了修課學分、學業成績、品格要求、英語能力、義務輔導、教學演示、專業知能等，原住民公費生則另有三項要求：族語、民族文化課程以及部落實習。

雖然法條也訂定了一些彈性，例如：原住民籍公費生在第一學年為調適期，成績可不列入考評。之後的各學年，若成績未達標準，但在一定的範圍內可交由師資培育單位進行適性評估，以確認其能否保留公費資格。但相較於一般公費生，原住民公費生的負擔可說是更重。

三、「綜」與「重」的部落實習

(一)「綜」－理想的原住民師資養成

如何培養具有專業熱忱與知能的原民籍教師，一直以來都是國家教育政策所思考方向。原住民族有其特殊的文化背景，倘若能培育既能設計出符合原住民族學生學習需求的課程教學又能有效提升學生的學習成效的原住民族教師，並兼顧民族語言與文化的傳承與指導，這樣最好不過。

近年來有關我國理想的原住民師資培育的整體架構，可見於陳枝烈、周惠民（2012）「原住民籍公費師資培育與聘用模式」的專案計畫，該項計畫成果報告提出了培養具有原住民族靈魂的教師的目標，主要設定以碩士學位或學士後的集中培育模式，建議修習原住民族教育與文化課程的學分至少 20 學分以上，強調原住民族語之習得，並利用暑假至部落實習 6 週等等整套的規劃，這樣的建議也相繼被納入法令與政策之中。

1. 族語學習的場域

「文化復振」(cultural revitalization) 是原住民族多年以來致力的工作，而族語的學習為其中最重要的項目之一。臺灣原住民族有 42 種方言，有 9 種語言被列為「瀕危語言」(陳玲芳，2012)，族語教育即是保護瀕危語言的重要措施，其功能不但可以增加語言的地位與聲望，提升民族的自信心與凝聚力，更利於促使族語成為現代社會的溝通工具與文化瞭解的管道(王雅萍，2020：59)。2001 年，原住民族語言納入九年一貫課程語文學習領域，成為學校正式課程。12 年國教

實施後亦持續推動中小學原住民學生的族語學習。

儘管學校的族語教育對族語的維護有所助益，但並不能單靠學校的族語教育來挽救語言流失，家庭與部落的族語傳承也需要強化（王雅萍，2020：59）。因此，政府相關部門也一直尋覓正規教育體制外的其他族語學習管道，如：語言巢設置、部落大學族語課程開設、師徒制教學、族語保母托育獎助、幼兒園族語沉浸式教學等（黃美金，2014）。顯見，學校、家庭、部落及相關機構均為重要的伙伴單位。目前依原住民同胞族語使用情形，原住民年齡越低，族語使用比率越低，一般地區的族語使用比率又低於原鄉地區（原民會，2016）。因此，期待原住民公費師資生至部落實習，即是考量原鄉部落使用族語的比率較高，浸淫其中學習族語，有其重要意義。

2. 民族文化的學習

《原住民族教育法》第 4 條定義：「民族教育：指依原住民族文化特性，對原住民學生所實施之民族知識教育」。同法第 18 條亦提及：「高級中等以下學校於原住民學生就讀時，應對其實施民族教育」。近 20 餘年來，政府機關（原民會與教育部）在中小學校園推動如：文化成長班、學校本位民族教育課程、設立原住民資源教室、族語課程、教育優先區原住民文化特色項目等等的計畫，積極落實民族教育課程（陳枝烈、張純淑，2015：1）。

但就中小學民族教育課程的實行面來說，卻存在不少困境（周水珍，2007）像是：

- (1) 民族教育課程目標不明確，各校發展課程沒有確實可以跟隨的具體目標。
- (2) 缺乏民族知識體系的課程，形成「各自表述」的課程，意即民族教育課程的發展由學校領導者規畫，領導者更換後導致課程無法維持連續性、統整性。
- (3) 缺乏民族教育文化教材，教師無法相關背景可以發展相關教材，教學者心有余而力不足。
- (4) 民族教育的概念不清楚，民族教育課程偏重技藝性課程，忽略人文、歷史和文化內涵層面。
- (5) 專案式、附加式民族教育課程缺乏整體性的課程計畫，也擠壓課程實施時間。
- (6) 缺乏民族教育課程師資，影響教學品質。
- (7) 社區環境缺乏文化情境，無法提供深化學習的氛圍。
- (8) 家長態度受主流文化升學主義影響，忽視孩子學習族群文化課程的機會和表現。

這些困境多年以來改善還是有限。

其中一項關鍵即是民族教育的師資，以及教師的民族教育知能素養。因此，「原住民族教育政策白皮書」提出要強化師資培育之原住民族教育課程，鼓勵師資培育之大學增加多元文化等相關課程之開設等等的建議。2015 年於《師資培育公費助學金及分發服務辦法》則增加了：「原住民公費生畢業前修畢原住民族文化、語言及教育相關課程二十學分」的要求，以確實提升原住民未來教師的民族教育素養。

教育部為回應《原住民族教育法》第 23 條規定，2019 年 4 月 24 日臺教師（二）字第 1080059606 字號文「師資培育之大學辦理原住民師資培育專班實施計畫」中提出了 ABC 三種課程參考模組，A 模組為 42 學分的中等階段本土語文原住民族語文專門課程；B 模組為約 24 學分的國小加註本土語文原住民族語文專長。C 模組為 20 學分的原住民族語言師資培育計畫-原住民族語言學分班。做為師資培育機構，要提出三種課程模組中的一種，才能培育原住民公費生。這三種課程也有所差異，前二項課程都是設定為族語教師養成的一環，都必須完成課程、取得原住民族語言能力認證測驗高級以上合格證書、通過教師資格考試並完成教育實習後，再核發本土語文教師證書。第三種則是目前多數學校提供給原住民公費師資生修習的民族文化課程。

參採國外經驗，以加拿大第一國族大學為例，小學師資部分，師資生必需修習原住民語，並在四年的修習過程中的第三、第四年，到當地的原住民學校實習，時間約 16 週。中學師資部分亦雷同，即至當地原住民地區實習達 16 週。Newfoundland 紀念大學，則在 20 門的教育學程中，有 14 門必需在部落社區中學習（陳枝烈、周惠民，2012）。因此，不是只於在學期間修習相關的民族教育課程就足夠，必須到部落或原住民學校實習，才有助於原住民未來教師對自身文化的深刻理解。畢竟民族知識不能只是理論的攝取，更應該是與部落、社區有生命的密切連結。

（二）「重」－現行原民公費生的負擔

要求原住民公費師資生至部落實習八週，在實務上除了專班模式（中教大）較可能執行外，其餘的公費師資培育機構皆不容易做到。以下分就影響原住民公費生部落實習的相關問題加以討論：

1. 修習學分之重

我國近年來在師資培育制度上亦推出許多變革，尤其在強化學生的實務能力方面，先前規劃實地學習 54~72 小時（教育部，2013）。108 學年度後又特別將師資職前教育課程中的教育實踐課程學分占比提高到總學分數的 1/3 左右（教育部，2018a,2018b），顯見與現場接軌的重要性。

企圖提高理論應用於實務的作法固然值得肯定，但依筆者之研究發現，原住民公費師資生修習學分甚多，大學部約 200 學分左右，研究所約 50~60 學分左右，加上各縣市提報公費需求時往往附帶多專長，致使公費生於培育階段為了保住其資格而疲於奔命（李真文，2019）。若有公費生需要利用暑假來補修學分、加修學分、撰寫學位論文等，部落實習的規劃難免會相衝突，以致影響其完成各項公費要求。

2. 實習成效疑慮

實習，對教師養成而言是重要的一環。理想的實習，往往需要有合適的實習場域，良好的實習輔導機構，密切的實習合作關係，有經驗的實習輔導人員...等等。舉教育實習為例，若是缺乏這些環節的規劃，很可能產生的情形是：學生對實習不投入導致沒有學習，或是表面的學習，甚至是不知如何學習，乃至於缺乏督導或省思的學習也容易淺化（劉世雄，2016：74-76）。這些情形都可能在部落實習中出現。

部落實習，就目前來看，困難至少有三。困難一，部落是否適合做為實習的場域，師培單位無從評估，因為無可供參酌的遴選條件依據。困難二，實習輔導人員（師培端與實習端）難以尋覓，以致也無法研擬適合的實習輔導計畫。困難三，族語及文化的學習成效難以評估，若非搭配課程來進行，實習的成果並不容易顯現。以族語來說，公費生族語的程度縱有提升，未必反映在族語認證通過中高級與否。文化的學習則需要時間的浸潤，恐非八週能達成。一味地增加時數，不如妥善規劃運用至部落實習的機會，提升其實習效能。可惜的是，目前師培機構大多採寬鬆認定的方式來檢核原住民公費師資生的部落實習，只要學生填報時數，分段累積達八週，即視為完成法令的要求（國立臺灣師範大學師資培育學院，2020 年 2 月 10 日），雖不能說這種累積時數的作法毫無成效，但進一步的成效是難以評估的。

3. 額外的經費負擔

並不是每個原住民公費生都有其熟悉的原鄉部落，有些都會原住民學生或已失去和部落的連結，故在尋覓實習場域時會顯得困難。若是至較為偏遠的部落或原住民地區的學校實習，當地是否有合適的住宿設施（是否衍生住宿費用），以及往返其間的交通旅費等等，目前相關單位（教育部或師培單位）均無經費可以支應。對照於其他醫護類公費生列有返鄉旅費的受領項目，金額即便不多也不無小補，原住民公費師資生則完全要自行負擔。加上教育實習半年，亦無法受領公費，所有生活費用要公費生全數張羅，難免對於經濟弱勢的原住民公費生不利。

再者，辦理實習若需要輔導或訪視，目前也無相關計畫或經費可以支應。就

師資培育單位的輔導老師，或是部落的接待與輔導人員，都是義務協助。在這種情況下，很難要求有密切的合作，進而共同輔導部落實習的公費生。

四、部落實習宜有的配套

為完備原住民師資培育制度，使公費生至部落實習能達成其預設之目標，在法令、合作模式與經費補助等面向都宜再修正：

(一) 法令宜設彈性

《師資培育公費助學金及分發服務辦法》因應原住民教育法的修訂，而調高了對原住民公費師資生的各項要求，部落實習 8 週，對於不同入學管道的公費生受領公費年限不同，也有不同的時間壓力，建議未來可以改以比例制定期限要求。例如：受領四年公費者須達 8 週，三年者 6 週，二年以下者至少 4 週，避免部落實習週數未滿足而影響到公費生畢業服務期程。

附帶一提，原住民公費師資生要取得中高級以上原住民族語言能力證明的條件，也宜再行斟酌。一者難度頗高，二者考試一年一次，也亦影響到公費生預計畢業期程。原住民公費師資生本身若是做為一名普通教師或某一專長教師，宜先以完成這項條件為優先，這類學生或可考慮修習一定時數之族語課程與族語能力達中級水準即可。按現今的期待，原民公費師資生似乎被設定為接近原住民族語師資的語言等級，恐怕不少原住民學子會因這項條件未達成而喪失公費資格。

(二) 建立合作模式

部落實習，最好參採教育實習模式，由教育部與原民會共商遴選實習場域的條件，或提供參考單位的名單，以利師培機構可以和其合作，規劃較合適的實習方案，避免走馬看花或浮報抵充時數等行為產生。目前，除了原住民族的部落外，針對國中小學生實施民族教育者的場域，計有二大類：一是部落學校，一是原住民重點學校（陳枝烈、張純淑，2015：1）。在《學校型態實驗教育實施條例》公布後，原住民族實驗學校也已成長至 10 個族群、32 所學校（原住民族委員會，2020 年 10 月 12 日）。這些學校場域或可納入部落實習的範疇，以利實習計畫之落實。當然，其他像是部落大學、一些部落法人機構等，只要能符合實習場域遴選的條件，都可放寬納入，擴大師培單位與原民部落合作培育未來教師的機會。

(三) 補助相關費用

政府對部落實習宜編列相關經費予以補助，以支持這項有益原民師資養成的任務。對原住民公費師資生而言，若到其他部落或原住民族學校實習，依其交通

偏遠情形，考量酌予補助交通及住宿費用。對師資培育單位而言，由於訪視、指導等工作有助於原住民學生深化民族文化與語言的能力，相關輔導人員的實習輔導費用希望政府也要挹注，以便使部落人士及師培教授在實習輔導上有相應的報酬，減少採犧牲奉獻的模式來成就現行原住民公費生部落實習的輔導制度。

此外，建議規劃相關補助計畫可供部落或原民學校申請，使之成為提供實習機會的合適處所，讓公費師資生或是原住民師資生對於原住民族文化有更進一步的認識，更可以激發部落與原民學校的自主能量，對於實習成效也將有更多的幫助。

五、結語

我們期待原住民公費師資培育制度能夠培育出原住民族期待的老師，但也應考量養成教育階段種種實施的困難。部落實習，做為民族教育與文化課程的實踐處所，做為提升族語使用機會與能力的學習場域，都值得師培單位與部落單位好好規劃。部落實習者，雖然是少數中的少數，但不該僅止於公費生自行尋覓實習機構，服務單位與公費生自行採計時數等鬆散作法，相關單位宜針對此在法令上、培育學校與實習部落合作關係，以及相關實習輔導經費的補助上，有所調整配搭，才不致使部落實習的美意落空。

參考文獻

- 師資培育公費助學金及分發服務辦法（民 109 年 07 月 30 日）。
- 王雅萍總編纂（2020）。**中華民國原住民族教育年鑑1945-2018**。臺北市：教育部。取自<https://indigenous.moe.gov.tw/Files/2020061105223509-%E8%82%86%E3%80%81%E5%8E%9F%E4%BD%8F%E6%B0%91%E6%97%8F%E6%97%8F%E8%AA%9E%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E3%80%81%E6%95%99%E6%9D%90%E3%80%81%E6%95%99%E5%AD%B8.pdf>
- 李真文（2019）。**原住民公費師資生的學校適應、文化認同與志向承諾之研究(II)－輔導機制之研究成果報告**。計畫編號：MOST 106-2410-H-259-034 -SSS
- 周水珍（2007年12月）。**原住民族教育課程政策相關問題之探討**。教育部、行政院原住民族委員會主辦「2007 年臺灣原住民族教育理論與實務」學術研討會發表之論文，嘉義市。
- 原住民族委員會（2016）。**原住民族語言調查研究三年實施計畫：16族綜合**

比較報告。第1-3期報告摘要彙編。新北市：原住民族委員會。

■ 原住民族委員會（2020年10月12日）。原民會鍾興華副主任委員親自出席全國第2所秀姑巒阿美族實驗學校揭牌活動（新聞稿）。取自<https://www.cip.gov.tw/portal/docDetail.html?CID=35AE118732EB6BAF&DID=2D9680BFECBE80B662AFA250DADA6D58>

■ 國立臺灣師範大學師資培育學院。公費生檢核表單公費生－原住民部落服務實習認證表，取自 <https://tecs.otechs.ntnu.edu.tw/page.aspx?t=download&cate=582>

■ 教育部（2018a）。師資職前教師專業素養指引及課程基準108學年度即將啟動。教育部師資培育及藝術教育司即時新聞107年6月21日，取自https://depart.moe.edu.tw/ed2600/News_Content.aspx?n=E491D1720010EE05&sms=D4AB88F29491B48F&s=20E78CCBAC669CF2

■ 教育部（2018b）。中華民國教師專業素養指引－師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001829>

■ 陳枝烈、周惠民（2012）。原住民籍公費師資培育與聘用模式計畫成果報告。臺北市：教育部。

■ 陳枝烈、張純淑（2015）。原住民族實驗學校設置規劃及民族教育政策建議計畫成果報告。新北市：原住民族委員會。

■ 陳玲芳（2012）。搶救瀕危族語大作戰。原住民族季刊，2012(3)，7-8。

■ 黃美金（2014）。臺灣原住民族語復振工作之回顧與展望。臺灣語文研究，9(2)，67-88。

■ 劉世雄（2016）。教育實習與教師之路：成為教師的十四堂課。臺北市：五南。



教育實習制度之我見我思

邱紹一

大葉大學教育專業發展研究所副教授

一、前言

師資培育法於 1979 年 11 月 21 日制定公布至今，經歷十幾次修正，林慧雯（2020）於師資培育大變革一文中，將我國師培制度沿革區分為：師範教育法（1979-1994）、師資培育法（1994-2003）、師資培育法（2003-2018）及師資培育法（2018-迄今）等階段。各階段期間，師資培育法之變革中蘊含多項改革，包括師資培育落實以素養導向及學生學習為中心、教師資格考試之調整與教育實習期間之順序調整、由教育部訂定教師專業素養指引與師資職前教育課程基準、師資培育大學得自主規劃師資職前教育課程，以及開放偏遠地區代理教師與海外學校教師得以兩年年資折抵教育實習等（林慧雯，2020），以上為近年師資培育制度的重大改革事項。

邱志鵬、劉佳潔（2020）從歷經約 40 年的法律演進歷程認為，師範教育法（1979-1994）此階段的制訂目的為確立師範教育體系，以利師範教育發展。而師資培育法（1994-2003）階段為第一代《師資培育法》，對師資培育的基本構想與制度設計卻翻轉了原來的一元化、封閉體系，轉向多元開放，可說是一種制度上的「派典轉移」（邱志鵬、劉佳潔，2020）。然而，將近九年半的實際運轉期間，教育部針對第一代《師資培育法》的不足，以及政策執行上所遭遇的問題進行修法，修訂後之師資培育法（2003-2018）為第二代《師資培育法》。在經過近 15 年的實施運行後，意味著師培制度總檢討的第三代《師資培育法》（2018-迄今）孕育而生及施行。

為順應國際趨勢及時代潮流，世界各國家近年陸續發布教師專業標準，引領師資培育及教師進修發展，例如：丹麥於 2015 年全面提升技職老師教育水平中，要求技職老師要有至少五年以上實務經驗，在此之前已經擔任教師者，需於 2020 年前進修完成學士教育學位。另外，新進老師必須具備學院以上教育程度，並於獲聘後 1-4 年內完成教學法學程（周傳久，2020）。國內教育部於 2018 年 6 月 29 日則訂定發布「中華民國教師專業素養指引- 師資職前教育階段暨師資職前教育課程基準」（以下簡稱師資職前教育課程基準）。林慧雯（2020）認為師資職前教育課程基準，旨將教師專業素養指引及課程基準二者相互連結，健全整體師資培育課程，落實理想的教師圖像及提升師資素質。

邱志鵬、劉佳潔（2020）指出在師資職前教育課程方面，除了第二代《師資培育法》時代把育實習課程納入外，其它階段都分為，普通課程、專門課程和教育專業課程。而在教育實習方面，在第二代《師資培育法》之後都為半年的教育

實習，之前則為一年。在教育實習費用方面，《師範教育法》時代以公費為原則，之後各階段都以自費為主，兼採公費及助學金方式。

近年教育部則推動多項師資培育補助計畫如「教育部補助師資培育之大學落實教育實習輔導工作實施要點」，給予師資培育之大學、教育實習機構及實習學生更多的資源，期能緊密結合師資培育之大學、教育實習機構及實習學生三聯關係，並協助師資培育之大學落實教育實習輔導工作。教育實習制度乃是提升師資培育品質之重要利器（丁一顧、梁東民，2020；張德銳、丁一顧，2005）

教育實習階段，教育實習機構所提供之實習對於師資培育的成效影響，有著極為關鍵的角色（Hascher、Cocard & Moser, 2004），其不但可提供實習學生將理論與實務作最佳的融合場域（Tülüce & Çeçen, 2016），而且，也是實習學生建構知識、瞭解教學現場和發展專業教育素養的核心時期（Drolette, 2020）。

二、師資培育的挑戰與困境

臺灣國民教育的課程改革可分為三階段（李淳臻，2016），呂秀蓮（2016）將此三階段分為，第一波課程改革起於 1968 年的九年國教、第二波課程改革則是 1995 年開始的九年一貫國民教育及第三波課程改革為 2014 年啟動的十二年國教。第一波課程以教科書為課程，教師訴諸於最低認知層級的教學方式（灌輸模式），促成基本讀算技能的快速習得（呂秀蓮，2016）。第二波課程改革則是面對社會與國際進化需求、國家經濟發展的迫切性（教育部國民及學前教育署，2008），故課程以培育基本能力為目標，期望幫助學生獲得基本生活能力（呂秀蓮，2016）。第三波課程改革為 2019 年實施的十二年國教，以培養具備三面九項的未來國民核心素養為課程目標（國教院，2015），而核心素養課程的理想實踐，必須落實在有效的教學歷程中，此教學歷程包括知識的認知、技能的學習、意義的理解及遷移的能力（Wiggins & McTighe, 2011）。

有鑑於課程的改革將會影響師資培育的課程規劃、師培供需的調控及師資類別供需評估。黃政傑（2020）認為師資培育所面對的新挑戰有 9 大方面，其更進一步指出，師資培育常為因應新課綱的產生而產生挑戰，主因為課綱總綱確定後才開始規劃職前培育及在職教育怎麼做，因此師資培育一直處於被動處境，造成來不及充分回應新設領域或科目之授課需要之師資培育，可見課程改革與師資培育法修訂的關連性及對應性非常重要（如圖 1 所示）。

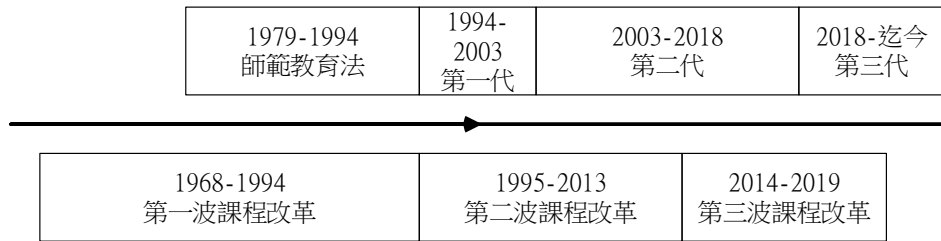


圖 1 課程改革與師資培育法修訂的關連性及對應性

面對課程改革與師資培育法修訂之落差，丁一顧、梁東民（2020）分析臺灣幼教教育實習制度提出五大問題，包括：(1)實習內容各自解讀；(2)實習輔導欠缺系統性；(3)實習學校不當選擇；(4)實習期程不完整；(5)人際互動待強化。杜昌霖（2020）在臺灣教育實習制度改革之我見一文中，指出臺灣教育實習制度面臨的困境包括，(1)教育實習的時間不足；(2)教育實習的事項不均；(3)實習學校輔導能力不足；(4)實習輔導教師意願不高；(5)實習指導教師力不從心；(6)實習返校座談形式化；(7)教育實習經費不到位。

綜合上述之落差、問題及困境，黃政傑（2020）提出課綱修訂過程中，若要增減或調整領域、學科和群科，宜經長期研究發展來規劃，同時師資培育主政單位宜參與決策過程，若政策一旦確定，課綱總綱和領綱之規劃和師資職前教育應同步進行。

三、教育實習的實踐反思

研究者整理指導師資生教育實習之反思經驗，並綜合歸納為以下幾點：

(一) 教育實習期間的收穫

1. 行政實習

行政實習以認識、協助學校行政事務及全校性活動為主。而在行政實習期間感受學校行政運作非一人或一個單位就能完成，是需要教、學、總、輔四個行政單位各司其職，除了直向的行政流程外，更重要需要橫向的溝通及協調。在工作的過程中，也時常的問自己，如果這樣的工作任務從天而降到自己身上，以沒有經驗的我能有這樣的能力嗎？珍惜每一次的行政工作執行經驗，在做事情的過程中，能找到問題，並提出解決方法，這樣能成功地為未來墊下基石。實習期間感受到「教育從來就不是一個人單打獨鬥，而是一群人為理想付出的志業」，更可以看到真實的學校作業及辦活動流程。

2. 教學實習

教學實習期間透過實習月誌、個案輔導、學習單、教案、實習歷程紀錄等歷練及彙整，能自我省思與探討，以精進教師專業素養中專業知能、專業實踐、專業態度等。教學演示前，與實習輔導老師討論教案中，歷練課程如何結合生活應用與擴大思考的創作概念，在觀課與示範差異化教學的模式中，增進上台教學的經驗，獲得鼓勵跳脫框架與進行跨科領域的課程活動設計，都是教學實習期間給予實習師資生最大的教學歷練協助與鼓舞，並藉此實習可以聽取老師們的教學經驗。

3. 導師實習

導師實習以班級經營、輔導學生及親師溝通為主。而古云：「養兵千日，用於一時」，實習師資生認為班級經營觀摩是成為未來教師歷程中的馬步練功，也是最重要的戰役，更是自我實現的高峰經驗體現。良好的班級經營能成為有效教學的先決條件，擔任導師需具備敏銳的觀察力，洞悉學生之間的互動關係。更是培育解決事情的能力，面對班級事務的繁雜，因此在處理相關事務上需具有效率及效能。在親師溝通互動中，觀察到許多家長是第一次面臨孩子的成長問題，常感手足無措，因此當家長需要協助時，導師給予的建議就非常重要；另外，當親子互動產生壓力需要情緒出口時，導師就可能成為家長傾訴的重要對象之一，變身為一位好的聆聽者。

(二) 教育實習需提升改善的事宜

從實習生的實習回饋中發現，實習生認為以下幾點可以更具有改善彈性：

1. 成果資料可以不用規定事項

因為並不是每個實習生都有機會接觸到相關事項，目前教育實習可以選擇上、下學期時間進行實習。因此，實習生在實習學校所經驗、歷練及參與的工作略有差異，例如學校運動會、親師座談等活動，實習機構大多在上學期舉辦。

2. 讓教育實習機構有機會到師資培育機構介紹各校特色

透過實習機構的介紹，讓實習學生可從中認識教育實習機構，選擇符合自己期望的教育實習機構，並由師資培育中心擔任媒合，方能讓師資培育實習生適才適性、各得其所。

3. 透過不斷檢核來促進實習學生達成目標

雖然近年來，主管機關積極鼓勵集中實習，但實習機構考量工作量及各項規

範下，集中實習確實有其難度。因此，給予師資培育中心更多經費支援，分配教師或是第三方視導人員至各實習機構駐點檢核、定期考察或座談來促進實習學生達成目標，避免教育實習淪為實習機構免費人力。

4. 提供一定的教育實習經費

支持教育實習機構與師資培中心的培育機制、研習與行政補助事宜。

(三) 對教育實習的建議

依據上述對實習所提出之提升改善要點，本研究提出以下建議：

1. 實習生於每月回校返校除分享實習心得及繳交相關資料外，可以針對實習生多做相關教檢題型練習，以提升教檢通過率。
2. 部份實習機構輔導教師因為教學輔導知能不足或流於教學的固著性，甚至班級經營方面出現不當的管教行為，讓實習學生無法獲得有效的專業成長，甚至讓實習學生感到實習的無奈及時間的浪費，建議辦理擔任輔導教師的專業職能研習來增加教育實習機構輔導教師輔導師資實習生。
3. 積極建立第三方實習視導機構；落實檢核教育實習目標；避免實習生淪為免費人力。
4. 實習機構的集中實習能量需要強化，並給予實習機構輔導老師相對減免鐘點回應。
5. 落實先教檢後實習的制度改革，建議統一教育實習期間，落實教育實習工作及實習目標之達成。

(四) 小結

從上述師資生教育實習的反思中，與丁一顧、梁東民（2020）對教育實習制度提出的五大問題及杜昌霖（2020）研究教育實習制度所面臨困境中提出的七大困境有其不謀而合之處，此意謂教育實習制度的困境與問題確實存在於各師資培育中心。

然而，在教育現場實務上尚存在一個問題現象，主要問題源自《高級中等以下學校兼任代課及代理教師聘任辦法》第三條，其規定學校聘任三個月以上之代課、代理教師，應依下列資格順序公開甄選，經教師評審委員會審查通過後，由

校長聘任之：一、具有各該教育階段、科（類）合格教師證書者。二、無前款人員報名或前款人員經甄選未通過者，得為具有修畢師資職前教育課程，取得修畢證明書者。三、無前款人員報名或前款人員經甄選未通過者，得為具有大學以上畢業者。符合第三款條件者在學校代理或代課一段時間後，因個人因素考量選擇重回大學並修讀師資職前教育課程。一旦修必師資職前教育課程後，將依現行《師資培育法》參加為期 6 個月的教育實習。

研究者觀察發現，往往這類師資生選擇重回原先代理或代課學校進行教育實習，考量原因眾多，但有鑑於先前的代理或代課經驗、人際關係與環境熟悉度等因素，對於師資培育而言，教育實習這項重要工作環節與培育成效是否能收其效益，值得深入觀察與研究。或許能體察真實教育實習現場所面臨的問題與困境，提出解決方針，方能落實教育實習的需求性、培育性及成效性，避免淪入虛晃、浪費時間、減少收入等師資生之耳語。

四、結語

潘慧玲、洪秋瑋（2020）研究發現要造就一位專業表現良好的師資生，除了要有統整的課程設計外，尚須致力於提升師資生創新教學與觀察反省能力，方有助於專業表現效果的強化。另外，其研究歸納文獻分析後，發現師培學程若欲培養師資生具備教師標準所規範的專業表現，必須審慎規劃具統整性、臨床性，且能與教育現場扣連的課程，以激發學生在行動中觀察、思考與反芻，協力探究，且能嘗試教學創新（潘慧玲、洪秋瑋，2020）。過往的研究或是教學實習往往聚焦於師資生的教學能力，而忽略了實習生與教育現場的扣連及具有臨床性的教育實習。最後，教育實習機構的一學期實習，對於師資生的專業成長、反思能力、創新研究、合作學習及領導統御的能力增長該如何落實培育及評估，值得教育主管機關、師資培育中心及教育實習機構的再思考、再反省，避免教育實習淪為形式。

雖然，多數師資生於實習結束時，皆感謝實習指導教師及實習輔導教師的用心栽培、細心提點及溫暖鼓勵，也期許自我能夠莫忘初衷將優良的教育理念傳承下去。但是教育實習制度下的不足、缺失及漏洞還是需要檢討現階段師資培育的課程設計、教學安排及實習運轉機制，以提供更完善的師資培育模式，為臺灣未來教育培育未來教師提前部署。

參考文獻

- 丁一顧、梁東民（2020）。臺灣教育實習制度的回顧與前瞻。《幼兒教育》，329，6-18。

- 呂秀蓮（2016）。臺灣國民教育三波課程改革與課綱的關係。選才電子報，268，取自<https://www.ceec.edu.tw/xcepaper/cont?xsmsid=0J066588036013658199&qperoid=0J107397840243107930&sid=0J184537832726476606>
- 李淳臻（2016）。國文單元課程設計。分享於呂秀蓮帶領的偏鄉課程發展與設計教師研習年終發表會。臺灣新竹：峨眉國中。
- 杜昌霖（2020）。臺灣教育實習制度改革之我見。臺灣教育評論月刊，3(1)，34-37。
- 周傳久（2020）。歐洲技職師資培育觀察。師友雙月刊說，622，128-134。
- 林慧雯（2020）。師資培育制度大變革。師友雙月刊說，622，13-20。
- 邱志鵬、劉佳潔（2020）。臺灣師資培育制度法治化的演進歷程。幼兒教育，329，19-37。
- 國教院（2015）。十二年國教總綱。臺灣：教育部。
- 張德銳、丁一顧（2005）。臺灣師資培育制度的回顧與前瞻。研習資訊，22(6)，30-46。
- 教育部國民及學前教育署（2008）。課程綱要。臺灣：國民教育社群網。
- 黃政傑（2020）。面對師資培育新挑戰。臺灣教育評論月刊，9(5)，1-8。
- 潘慧玲、洪秋瑋（2020）。標準本位政策脈絡下師資培育改革成效之評估：應用「行動模式／改變模式圖式」分析師資培育學程。教育科學研究期刊，65(2)，73-104
- Drolette, E. M. (2020). Strategies for preventing teacher burnout in early childhood education. *Exchange*, 252, 40-42.
- Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10, 623–637.
- Tülüce, H. S. & Çeçen, S. (2016). Scrutinizing practicum for a more powerful teacher education: A longitudinal study with pre-service teachers. *Educational*

Sciences: Theory & Practice, 16 (1), 127-151.

- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The understanding by design guide to creating high-quality units*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.



築夢異鄉：新加坡幼兒園實習樣貌

巫永森

南洋理工大學新加坡華文教研中心講師

鄭婉妮

南洋理工大學新加坡華文教研中心學前部主任

一、前言

新加坡位於亞洲大陸的最南端，於 1965 年獨立，擁有五百多萬人口，為年輕活力的已開發國家。新加坡在經濟發展取得傲人的成就，使其成為東南亞國民所得最高的國家，也成為許多國家爭相效仿的模範生。由於其政治穩定，經濟繁榮，從小扎根的雙語教育政策，相對地也提供了工作機會給予其他華語為第一語言的國家。由於語言的親近性，到新加坡海外實習，是許多大專校院學子的南向首選。

本文以進入實習工作現場的學生為主體，就新加坡幼兒園實習實務面進行探討，透過與臺灣到新加坡實習的幼兒園老師對談以及筆者的工作經驗，分別以跨文化適應過程的五個向度，對新加坡幼兒園實習的生活適應、工作適應與跨文化適應進行分析，為有志至新加坡幼兒園實習的學生，提供新加坡脈絡及圖像。

二、新加坡幼兒園實習

校外實習是學校與實務機構之間共同合作的一種職業教育計畫，學生一方面在學校接受教育，另一方面在機構現場接受職業訓練（Evans，1979）。實習能將學校所學的專業知識帶到機構實地體現，並同時能瞭解工作文化、組織關係，體會實踐場域的工作樣貌，在專業與實際之間進行磨合、體會、類化及融合，這樣的訓練將可讓學生減輕進入職場的焦躁與不安，使其更快適應職場生涯。

新加坡與臺灣環境性質的相近性，以及國家本身所具的經濟與法治優勢，加上近年來星臺幼教圈的快速交流；許多大學幼教、幼保系與新加坡幼兒園合作，透過學海築夢國外專業實習補助，選送優秀學生遠赴新加坡幼兒園進行職場實習。這過程中，臺灣的幼教訓練頗獲肯定，也因此透過實習管道進而晉升正式新加坡幼兒園教師的人數亦每年增長。

在新加坡成為幼教實習熱門地點的同時，遠離家鄉的實習生於此不免也面臨到新奇與陌生的並累，以及跨文化適應的挑戰。關於新加坡幼兒園實習的相關問題討論，本文以 Black、Mendenhall 與 Oddou（1991）所提出跨文化適應過程的五個向度，對應到新加坡幼兒園實習的實務面，分別進行以下的探討：

（一）出發前培訓（Predeparture Training）

出發前培訓對海外實習非常重要，包括跨文化培訓、跨文化適應、跨文化工作技能等，諸多研究結果都發現，出發前的跨文化培訓能產生積極有效的影響（Black & Mendenhall, 1990; Fiedler, Mitchell, & Triandis, 1971）。到新加坡實習的出發前培訓，必須要先對新加坡的國情做最基本的理解，尤其是雙語環境的特殊性，以及華語為第二語言的景況。新加坡雖然有超過七成的華人，但主要語言為英文；除教學工作外，其他幼兒園行政或是生活運行上，仍須具備一定的英語能力。在華語運用上，新加坡使用的字體為簡體字，許多字詞語彙的使用與臺灣也不相同，因此教師對於語言使用的觀察也必須具有一定的敏感度。另外一點則是新加坡幼兒園的工作型態與文化，包括衣著服飾、課堂型態、教材使用等，都與臺灣不同，而最大的不同則是教師必須在課程及教學期待上將華語調整為第二語言並去臺灣化。

（二）過去的海外經驗（Previous Overseas Experience）

若學生有出國旅行或暫居海外的經驗多少有助於海外實習的適應順遂，但並非絕對相關（Torbiorn, 1982）。在海外實習，必須學習在國外生活，面對不一樣的環境、語言及生活樣態，日常生活中更應培養問題解決能力，對於突如其來的問題有能力面對及處理，才能更容易調整適應其複雜又陌生的過程。

（三）機構選擇機制（Organizational Selection Criteria and Mechanisms）

Black 等人（1991）回顧海外派遣選擇機制的相關文獻指出，要在海外工作中取得成功必須具備多種技能，但機構最重視的關鍵選擇標準，就是技術能力（technical competence）（Miller, 1973）。到新加坡幼兒園實習，必須具備能夠理解並執行新加坡幼兒園華語教學工作的教師專業能力，學生必須將在校所學轉換為適合新加坡幼兒園情境的課程活動、教材教法、協助其他種族教師執行課程活動、協助教室情境佈置等技術能力。另外學生也必須具備機構與政策的辨認能力，包括實習機構、實習制度是否合法合適等議題，避免自己在實習制度上成為鑽法律漏洞的一份子，像是以觀光簽證進行實習、或非法打工等等，進而誤觸他國法律。

（四）個人技能（Individual Skills）

許多研究提出在跨文化環境中所必需具備的個人技能，包括在海外能夠保持身心健康、克服壓力、有效能的自我管理、與當地人維持良好的關係、能正確理解當地的職場工作模式等（Mendenhall & Oddou, 1985）。海外實習要先學習獨

立，身邊所有的事情都要能自己處理、自己解決；要有面對孤獨、承擔壓力的決心；包括居住交通以及日常生活都必須尊重當地法律，適應消費的經濟水平，求得最適合自己的平衡。在工作上則是要培養面對不同種族同事的組織文化適應能力，以及在工作上不同國情的側重點、與家長的溝通方式等等。

(五) 非工作因素 (Nonwork Factors)

非工作因素的相關因子很多，也包括文化差異的調整、個人家庭與感情生活的調整。到另一個國家實習，生活環境與自己家鄉肯定有差異，每個人都必須依據自己的狀況做出跨文化的調整。新加坡種族多元，不同種族各有其風俗習慣與禁忌。例如，新加坡的馬來人多為回教徒，不吃豬肉，印度人大部分不吃牛肉，為了尊重彼此的信仰規定，所有新加坡幼兒園提供的餐點都必須符合回教教義的清真驗證 (HALAL CERTIFICATION)，因此幼兒園餐點的肉類就只有雞肉和魚肉。此外，出發到新加坡實習前，要做好充分的準備，這個準備也包括人際關係與家庭關係的聯繫與保持。

以上探討的五個向度，前三項是在出國前個人可以自我增強，事先做好準備的部分。可先閱讀一些與新加坡相關的報導，或透過有經驗實習學長姊的交流，為接下來的實習生活做準備。個人也可以開始試著廣泛地閱讀簡體字的書籍，學習使用簡體字的拼音輸入法。當然對於本職專業的幼兒教育理論與實務的轉化與去臺灣化，則須有充分的心理準備。後二項的向度是到達實習國家後，必須面對的調整與適應。到達新加坡之後，整體生活上的跨文化適應、心理素質的培養、溝通與調整，都是學習的過程。畢竟大部分海外實習的同學都是第一次踏上陌生的國度，這時候個人心態上的調整就非常重要了。學習帶著開放、接納、正向樂觀的心情，迎接每一天的新挑戰。

三、結語

新加坡海外實習是一趟充滿挑戰的旅程，在新加坡的幼兒園中，可以看到歐、華、印、巫四大種族的幼兒，在同一間教室裡，使用英文上課溝通，華文在這裡只是第二語言，因此教學與溝通所面臨的樣態與臺灣有極大的不同。在新加坡，幼兒教師必須學習適應不同的文化和生活方式，在不同的情境中採用不同的方法和不同的策略。

除此之外，新加坡的生活方式、物價水準以及生活百態都有其特殊之處，學生實習必須對於這些有基本的了解，做好充足的準備。像是物價的差異，用餐方式與習慣的不同等。例如小販中心與食閣用餐會比餐廳便宜，新加坡用餐紙巾需自行準備等。工作適應的部分，臺灣的大學校院幼教、幼保系畢業生，通過新加

坡幼兒培育署（Early Childhood Development Agency, ECDA）的書面審定之後，大部分都可以直接取得新加坡幼兒園教師資格，但是必須面臨華語教學的挑戰與教室樣態的轉變。跨文化適應的部分，必須調整自己在雙語國家的基本語言能力，具有觀察與學習的精神，並且學習在新加坡職場所需的技能，像是學習簡體字，熟悉新加坡幼教政策、與同事交流、理解種族差異，尊重、學習、欣賞他人的文化與風俗與習慣，試著融入當地的環境與生活。這樣的大學校外實習不僅是人生的重要經歷，更能為自己的未來植基多元的無限可能。

參考文獻

- Black, I. S., & Mendenhall, M. (1990). Cross-cultural training effectiveness: A review and theoretical framework for future research. *Academy of Management Review, 15*, 113-136.
- Black, J.S., Mendenhall, M., & Oddou, G (1991). Toward a comprehensive model of international adjustment: An integration of multiple theoretical perceptives. *Academy of Management Review, 16*(2), 291-317.
- Evans, R. N. (1979). *Foundations of vocational education*. Columbus, OH: Merrill.
- Fiedler, F., Mitchell, T., & Triandis, H. (1971). The culture assimilator: An approach to cross-cultural training. *Journal of Applied Psychology, 55*, 95-102.
- Mendenhall, M., & Oddou, G. (1985). The dimensions of expatriate acculturation: A review. *Academy of Management Review, 10*, 39-48.
- Miller, E. K. (1973). The international selection decision: A study of some dimensions of managerial behavior in the selection decision process. *Academy of Management Journal, 16*, 239-252.
- Torbiorn, I. (1982). *Living abroad*. New York: Wiley.



臺北市教學輔導教師與研究教師制度的現況與展望

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

一、前言

臺北市政府教育局自從 2001 年開始實施「教學輔導教師」(mentor teacher) 制度，已有近 20 年的光陰了。另自 2018 年起在教學輔導教師的基礎上，設置「研究教師」(research teacher)，凡擔任教學輔導教師二學年以上，至少輔導二位教師以上者，得申請擔任研究教師。教學輔導教師與研究教師制度的建立，對我國教師的專業發展與教師領導實有其理論與實務上的應用價值。

回顧過去，把握現在，展望未來，實有必要將該制度的源起、實施現況、未來展望等做一個說明，以為關心此一制度的國人們未來努力的方向。

二、臺北市教學輔導教師與研究教師制度的源起

概觀國內師資培育的發展，長期以來初任教師、新進教師因為經驗不足以致教學壓力過大、教學成果難以展現的困境，未有完善解決的機制。在資深教師方面，教學表現不利的教師存在各校園，並未獲得其應有的輔導與處理，而教學表現優良的教師不但鮮有被正式肯定的機會，而且其教學經驗亦少有正式化、計畫性的薪火相傳管道。

就在這樣的教育背景下，國內誠然有推動教學輔導教師制度的時代意義與重要性。國內教學輔導教師制度的發展以臺北市為最早。臺北市為了促進中小學教師彼此的合作、溝通、交流，也為了中小學教師加速行動研究的工作，馬前市長英九乃在其《教育政策白皮書》中宣示建立教學輔導教師制度。為了推動該制度，臺北市政府教育局在 1999 年 4 月 2 日召集臺北市中小學教師代表、行政人員代表、學者專家舉行「研商設置教學輔導教師制度事宜會議」，會中決議：「為期加速進行及完成設置事宜，本案原則上將委託臺北市立師範學院（今臺北市立大學）進行規劃研究，請臺北市教師會協助辦理」（張德銳等人，2001）。

臺北市立師範學院便依上述會議記錄，協同臺北市教師會組成規劃研究小組。小組成員包括臺北市教師會所指定之代表三名，以及臺北市立師範學院所聘請的學者專家三名和校長二名，共八位成員。在本文作者主持下，該小組先以文獻分析教學輔導教師的歷史沿革、角色職責、遴選程序、訓練、工作條件、輔導方式、績效評鑑等，再依據文獻探討及專家審查意見，研擬問卷初稿，進行問卷調查，並進行分批座談，以廣收臺北市教育人員對於實施教學輔導教師之各項規劃細節之看法與具體意見，據以研擬出「臺北市高級中等以下學校設立教學輔導

教師制度試辦要點草案」（張德銳等人，2001）。

根據該試辦要點草案，臺北市政府教育局第一科（現綜合企畫科）於 2001 學年度選定臺北市立師範學院附設實驗小學（今臺北市立大學附設實驗小學）開始第一年的試辦工作，並委請臺北市立師範學院組成一個訪視評鑑小組，同步進行制度的修正和改善工作（張德銳，2004）。

經過一年的非正式試辦，雖然發現原試辦要點仍有許多地方需加以修正，但是因為教學輔導教師制度有正式試辦的價值，臺北市政府教育局仍於 2002 年 3 月 20 日第 911 次局務會議討論通過「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置試辦方案」。復經制度的宣導之後，有西松高中、芳和國中、國語實小等 11 所臺北市中小學經校務會議通過後自願申請試辦工作，這 11 所學校經過教育局專案會議審核通過 10 所學校，於 2002 學年度參與試辦工作。而在這 10 所學校中，教育局委託國語實小做為制度推動的總召集學校（張德銳，2004）。

之後再經三學年的試辦之後，乃於 2006 年 11 月 29 日臺北市政府教育局局務會議通過「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師設置方案」，自此臺北市教學輔導教師方案已成正式方案，開始擴大辦理規模，並將高中職以及幼稚教育也納入教學輔導教師制度的辦理範疇，自此臺北市初任教師導入輔導及教師專業發展邁入一個新的里程碑。而此方案自從 2001 學年度開始推動至 2017 學年度，已有 17 年之光景，2017 學年度參加學校數達 146 所之多，其中國小 84 所、國中 46 所、高中職 16 所，可見臺北市教學輔導教師制度推動日漸成熟且受各級學校所歡迎與重視。

臺北市政府教育局為提供中小學教師有更多教師領導之機會，並擴大教學輔導教師之服務效益，乃於 2018 年 3 月 26 日以臺北市政府教育局（107）北市教綜字第 10732873300 號函，修訂公布「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師及研究教師作業要點」，開始於教學輔導教師制度的既有基礎下，增加「研究教師」（research teacher）體制的推動，讓臺北市教學輔導教師制度的推展又邁向另一個里程碑（臺北市政府教育局，2018）。

臺北市政府教育局在研究教師的設置上，係符應了教育部（2012）《中華民國師資培育白皮書－發揚師道、百年樹人》中，「結合教師專業發展，提供教師行政與教學分軌進階途徑」以及「規劃推動教師生涯進階制度」等教師專業發展激勵方案的精神。在教學分軌的進階途徑上，研究教師的設置，可讓有教學專長但無意願擔任學校行政人員的中小學教師有一個被認可以及發揮所學的管道。在教師生涯進階制度中，讓中小學教師有一個依能力以及自願申請的方式，從教師、教學輔導教師，進階到研究教師的渠道，突破「無教師生涯發展」的傳統困境，使

得教師工作不再是一個扁平、無升遷發展的事業。

研究教師的設置，固然有利於教學分軌以及教師生涯進階的推動，但本文作者深覺以教學輔導教師和研究教師來推動學校的革新與發展，進而有益於學生的學習，才是此次制度改變所傳達的時代意義與精神。這一點從該作業要點第十一點所揭示，各校研究教師之職責如下：(1)針對現場教育議題進行研究，藉由長期教室觀察、教師輔導、共同研討、調查訪談、教學輔導等過程，利用科學方法蒐集資料並評估教育的各個面向，包括課程發展、教學創新、教育實驗、學生學習、教學方法、教師培訓和課堂動態等，最後提出建議與發展；(2)擔任教學輔導教師召集人、教師專業學習社群召集人等教師領導角色，協助學校推動教師專業發展（臺北市政府教育局，2018）。

三、臺北市教學輔導教師與研究教師制度的現況

臺北市政府教育局自民國 88 年便著手規劃教學輔導教師制度，並於 90 學年度開始進行試辦，目前（109 學年度）業已進入第 20 年的辦理工作。茲將臺北市 90 學年度至 109 學年度參與辦理教學輔導教師制度的學校數整理如表 1、107-109 學年度研究教師人數表如表 2：

表 1 90-109 學年度臺北市各級學校參與教學輔導教師制度學校數統計表

學年度	國小	國中	高中職	特殊教育	總計
90	1				1
91	7	2	1		10
92	13	10	2		25
93	20	13	2		35
94	26	15	1		42
95	41	14			55
96	42 (含實幼)	21	4		67
97	50	21	7	1	79
98	65	35	11	2	113
99	65 (含實幼)	32	11	3	111
100	64	42	13	2	121
101	71 (含實幼)	44	14	2	131
102	71	42	18	1	132
103	79	49	20	2	150
104	68	37	15	3	123
105	84	46	13	3	146

106	92	42	9	3	146
107	80	42	10	2	134
108	63	34	8	3	108
109	66	28	9	2	105

資料來源：臺北市政府教育局綜合企劃科提供

表 2 107-109 學年度臺北市各級學校教學輔導教師擔任研究教師人數統計表

學年度	國小	國中	高中職	特殊教育	總計
107	4	2	4	0	10
108	9	5	6	0	20
109	4	5	9	0	18

資料來源：臺北市政府教育局綜合企劃科提供

由表 1 可知，臺北市政府教育局以逐步漸進的方式推動教學輔導教師制度，從 90 學年度有 1 所小學開始試辦，第 2 年開始加入了國中及高中職的試辦，之後試辦學校逐年增加，到了 95 學年度正式辦理教學輔導教師制度時，已有 55 所中小學獲得教育局核準辦理教學輔導教師制度。特殊教育學校則於 97 學年度開始參與制度的辦理。98 學年度參與辦理的學校數超過 100 所，到了 103 學年度到達最高峰，共有 150 所中小學參與制度的辦理工作。之後，104-107 學年度每年的辦理學校則維持在 130 所之譜。惟在 108 及 109 學年度辦理學校則下降至 100 所之譜，這是制度推動的一個警訊。其原因可能是因為補助款減少或者受到教育部教師專業發展評鑑（現已轉型為教師專業發展實踐系統）推動後續乏力的連帶影響。

就各階段學校別之參與度而言，以 109 學年度為例，臺北市立國小共有 140 所，參與學校有 66 所，參與比例為 47.14%。臺北市立國中共有 59 所，參與學校有 28 所，參與比例為 47.46%。臺北市立高中職共有 33 所，參與學校有 9 所，參與比例為 27.27%。臺北市立特殊教育學校共有 4 所，參與學校有 2 所，參與比例為 50.00%。總計臺北市立高級中等以下學校數（不含幼兒園）共 236 所，參與學校有 105 所，參與比例為 44.49%。由此可見，整體高中職以下學校的參與狀況尚佳，其中參與狀況較好的是國中和國小，而比較需要加強推廣的是高中職以及特殊教育學校，尤其是公立的幼兒園（非附屬於小學的幼兒園所）歷年皆掛零，是亟需開拓的領域。

表 2 顯示，107 學年度臺北市政府教育局依據「臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師及研究教師作業要點」，核準通過臺北市建國中學等 10 所中小學，每校設一名研究教師，共計 10 名研究教師。108 學年度及 109 學年度則分別核準通過 20 名與 18 名研究教師。就各階段學校別而言，以高中職最多，國中其次，國小再次，特殊教育學校及幼兒園仍掛零，是有待開拓的領域。

四、臺北市教學輔導教師與研究教師制度的實施展望

臺北市教學輔導教師與研究教師制度的用意固然良善，但是制度的正向效果並不會自動發生的，實有賴於一個品質良好、運作順暢的方案加以推動。為利該制度的推動，臺北市政府教育局及各級學校在實施教學輔導教師制度必須注意下列九個事項：(1)加強宣導溝通，(2)慎選教學輔導教師與研究教師人選，(3)落實教學輔導教師減課的規定，(4)減輕夥伴教師工作負擔，(5)妥善教學輔導教師與夥伴教師的合適配對，(6)鼓勵互動模式與互動方式多元化，(7)注意輔導倫理問題，(8)與校內教師專業活動的結合，(9)加強行政的支持。

至於在教學輔導教師與研究教師制度推動的未來發展方面，本文作者提出下列七點，供參酌：

(一) 提供教學輔導教師與研究教師制度的實施法源

歐美先進國家對於推動初任教師導入輔導制度均有清楚的法令依據，皆以全國性（或全州性）的立法方式為之，以做為制度推展的有力支持。我國不論在理論上，從初任教師導入方案在「師資職前教育—導入輔導—在職專業成長」歷程上的重要性，乃至在實務上，國內初任教師苦無早期協助系統以及資深教師缺乏經驗傳承的正式管道，都不難發現初任教師導入方案的實施與推動，應該是未來我國教育部規劃施行師資培育的重要任務之一。

有鑑於此，建議我國教育部宜早日修訂師資培育法或教師法部分條文，提供初任教師導入輔導、同儕輔導、教學困難教師輔導的推動法源。誠如丁一顧（2003）所言，法律條文才是政策推動的最大後盾，尤以現今民主化、多元化的社會來看，在曉之以理、動之以情的情況下，尚不足以撼動成員的執行力，此時，法令規定就成為教育活動的最重要推手了。另外，在教育部仍未有推動教學輔導教師與研究教師的法源下，臺北市政府則可依地方制度法，就教學輔導教師與研究教師的設置，得自為立法並執行教育政策。

(二) 加強研究教師的推動

研究教師係臺北市政府教育局於 2018 學年度所開始推動的新體制。「創業惟艱，守成不易。」是故對於研究教師的推動宜是目前教學輔導教師制度的推動重點工作。除了在品質上，期盼研究教師能發揮帶領全校性或領域性的教育研究之外，並落實協助學校教師專業發展工作之外，研究教師的數量也要再擴充的必要，短期內希望每年以增加五至十名的速度穩定成長，長期上，則以承辦教學輔導教師的學校每校至少有一名研究教師的設置為目標。

(三) 加強在某些學校階段別的推廣工作

誠如前述，在教學輔導教師部份，比較需要加強推廣的是高中職以及特殊教育學校，尤其是公立的幼兒園（非附屬於小學的幼兒園所）歷年皆掛零，是亟需開拓的領域。在研究教師部份，比較需要加強推廣的是國小、特殊教育學校及幼兒園。有鑑於教學輔導教師與研究教師在各學校階段別皆有設立的必要性，如何讓各學校階段別皆能均衡發展，也是未來的重點工作之一。

(四) 與薪傳教師制度的整合

「一人一把號，各吹各的調」之現象，不僅限於國內的教學輔導實務，在教育政策上亦層出不窮。以初任教師的導入輔導而言，教育部既已從民國 95 年起推動以初任教師輔導為主要政策標的之教學輔導教師制度，然一方面又在 102 學年度起辦理初任教師輔導制度，進行初任教師入職前的專業知能研習，並安排所謂的「薪傳教師」（僅受二小時的培訓且未有認證制度）擔任初任教師的導入輔導工作（丁一顧，2016），這樣政出多門，不僅備多力分，也混淆了教學輔導教師的角色職責，所以實在不是一個好的教育政策。有鑑於臺北市業已大量培育和認證教學輔導教師，是故可以使薪傳教師的職稱和任務退場，完全由教學輔導教師承擔所有初任教師的導入輔導工作。亦即，各校的初任教師的輔導工作必須由教學輔導教師承擔；未具備教學輔導教師資格者不得承擔初任教師導入輔導工作。

(五) 與國民教育輔導團的結合

我國中小學的教學輔導工作，不僅在橫向缺乏聯結，在縱向方面亦聯結不足，也就是說擔任校內教學輔導工作的教學輔導教師，和擔任校外教學輔導任務的國民教育地方輔導團和中央輔導團亦沒有政策上與實務推動上的聯結。我國教學輔導體制遲遲未能建立，確是我國在推動課程與教學改革上的一個失落的環節。為早日補足這個環節，以利我國中小學十二年國教新課綱的推動，建議未來的課程與教學輔導的分工上，在教育部以中央課程與教學輔導諮詢教師為主體，在臺北市政府教育局以國民教育輔導團為主體，在各級學校則以教學輔導教師為主體。為確立三級教學輔導體制，具備教學輔導教師資格與經驗者才可申請參與國民教育輔導團團員的遴選；具備國民教育輔導團團員資格與經驗才可申請擔任中央課程與教學輔導諮詢教師（丁一顧，2016）。

(六) 實施教學與行政分軌制度的設計

當教學輔導教師制度與實習輔導教師制度能做橫向聯結，又能與地方與中央國教輔導團做縱向的聯結，則以教學輔導教師為基礎的我國教學與行政分軌制度

的建立則可水到渠成了。「教學分軌進階途徑」係指在現行的學校行政軌道外，另行建立一個與行政軌平行但可相互轉換的教學軌。這種教學與行政雙軌進階途徑，各軌有其對應的專業標準與表現指標、專業培訓課程與認證流程，以及各自擔負的職責，是非常有利於我國中小學教師的專業化（張德銳，2016）。

（七）與教師生涯進階制度的結合

我國中小學教師專業發展長期以來缺乏生涯晉升的機制，將嚴重影響教師持續專業發展的動機和意願（張德銳，2006；教育部，2012）。由於缺乏生涯晉升，教師在其任教第一天所承擔的工作和責任，和其退休前一天所承擔的完全相同，而導致那些久任教職且教學成效十分良好的教師，並沒有獲得適當的肯定和激勵。

如果上述「教學分軌進階途徑」能夠順利實施，則可為我國教師生涯進階制度打下一個良好的基礎。也就是說，可以考慮在教學輔導教師的基礎下，上設「研究教師」（如臺北市在 2018 學年度所開始推動實施的制度），成為「（一般）教師、教學輔導教師、研發教師」三級制。若三級制可行，則臺北市政府教育局或教育部或可進一步規劃推動「初任教師、中堅教師、教學輔導教師、研究教師」之四級制、自願申請式之教師生涯進階制度（張德銳，2006；教育部，2012）。

五、結語

誠如張芬芬（2020）在〈課綱體檢，成功關鍵／教師分享文化激發專業成長〉一文中所揭示的：

教師分享文化在台灣其實已有，各縣市高中職、國中小校園裡並不罕見。而臺北市推動的「教學輔導教師制度」是最制度化、持續落實最久的。此制度由臺北市中小學自由申請，臺北市有些國小實施已廿年，筆者在廿年來的訪視中，以及諸多學者對該制度的研究裡，看見教師打開教室，走出個人城堡；看見不藏私、樂分享的教師文化，及其對教師成長與校園文化的幫助。

在我國教育改革此起彼落的風潮下，臺北市教學輔導教師制度仍能夠屹立不搖近二十年，實有其時代的意義與價值。唯臺北市教學輔導教師與研究教師制度如何能普及臺北市各學校階段，進而推廣至臺灣地區各縣市，實有漫漫長路要走。盼望此一制度能有早日普及至各縣市各學校的一天。

參考文獻

- 丁一顧（2003）。美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示。課程

與教學季刊，6(3)，87-104。

- 丁一顧（2016）。教學輔導教師制度實施展望。載於張德銳、丁一顧（主編），**攜手向專業走－教學輔導教師的故事**（頁 1-24）。臺北市：教育部。
- 張芬芬（2020）。課綱體檢，成功關鍵／教師分享文化激發專業成長。取自 <https://udn.com/news/story/7339/4702478>
- 張德銳（2004）。臺北市教學輔導教師制度的規劃、推動與展望。載於張明輝（主編），**教育政策與教育革新**（頁119-146）。臺北市：心理出版社。
- 張德銳（2006）。從教學輔導教師到領導教師－我國教師分級規劃之另類構想。**臺北市立教學大學學報，教育類**，37(1)，77-98。
- 張德銳（2016）。**教師專業：教師的生存發展之道**。臺北市：五南。
- 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健（2001）。臺北市中小學教學輔導教師制度規劃研究。**初等教育學刊**，9，頁23-54。
- 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書：發揚師道、百年樹人**。臺北市：教育部。
- 臺北市政府教育局（2018）。**臺北市立高級中等以下學校教學輔導教師及研究教師作業要點**。臺北市：臺北市政府教育局。



教育 4.0 教師圖像之我見

施淑棉

南投縣敦和國小主任

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、前言

目前已是工業 4.0，臺灣全聯福利中心的觀音物流中心，運用智慧機器人集貨、揀貨、分貨，一秒鐘可以處理超過 4 萬箱的貨物，且錯誤率低，物流中心的效率及週轉率大幅提升，加上物流路線有效的規劃，使運送車次減少，降低了碳排放量，不但能夠提高效率，更是肩負起維護環境的責任。因此，運用 ICT 科學的方法，做成一個 SOP 操作基本流程。後來的學習者就可以很快的模擬學習，就好似開飛行模擬機一樣學習如何飛行。所謂的虛擬製造，便是藉由觀察、模擬、比對、調整、解決，讓學生能夠更快上手。德國雇主協會總主席克萊默 (Ingo Kramer, 2016) 迎接工業 4.0 的挑戰，需要打造學生最符合未來學習環境，並透過社會 4.0 的理想分享數位化生活，而透過教育是最佳的途徑。科技產業資訊社會教育隨著工業發展與科技的轉變，從 ICT 到 AI 人工智慧帶來的沖擊與應用，學校所提供的學習內容，應該拋棄以教師為中心思維的學習概念，而是將教室回歸給學生，教師在教育 4.0 的創新科技領導技術運用下，將人工智慧植基於基礎教育，進而培養具有以學生為中心實踐一對一的教學理想的專業教師。在教育 4.0 的氛圍下，我們的教師圖像應該是怎樣？才能教出應用所學解決問題及挑戰未來的學生。

二、教育 4.0 的時代脈絡分析

首先，於 2008 年哈金斯博士於其文章中進一步闡述，教育 4.0 是以創新產出為核心的教育，強調跨界連結、協同創造。從智識建構而言，教育 1.0 係學生在底下聽講記憶而來；教育 2.0 係指網路驅動學習；教育 3.0 係學生透過技術，產生知識；教育 4.0 係學生能創新知識 (Harkins, 2008)。

其次，華東師範大學現代教育技術研究所思維視覺化研究院，院長劉濯源在 2015 年「亞太品牌教育模式發展高峰論壇」(APEF 論壇) 上，首次對教育 4.0 的概念進行了較為系統的闡述說明。他認為教育 4.0 是以互聯網為資訊載體及傳遞管道，以智慧終端機與移動智慧終端機為人機交互介面，以滿足學習者心智體驗及促進其心智發展為目標，以他組織 (權威組織) 結合自組織 (學習社群)，成為組織形式的教育形態。同時，劉濯源 (2015) 也將教育 4.0 定義根據此概念，包含三個維度：第一個維度：是教育目標的變革，即指從向學習者傳授知識和技術轉變為發展學習的變革，即指資訊數位化，傳載主體由傳統媒介 (紙媒、

廣播、電視）讓渡給互聯網；第三個維度：是教育組織形式的變革，即指從他組織轉變成自組織，二者將長期共存。從這三個概念可以推論，教育 4.0 不是創新技術，而是在資訊通訊科技（ICT）基礎上進行學科的統整與連結，也就是跨科連結，這種除了深化學科縱向的學習之外，更要強化橫向的建結。近來，對於教育 4.0 的論述，吳清山（2018）、鄭崇趁（2018），均認為教育 4.0 與社會、經濟與科技發展具有密不可分之關係。工業 1.0 從瓦特發明蒸汽機起：教育 1.0 則教育型態私塾：教育目標為脫文盲求功名工業 2.0 從電燈電氣化新文明；教育 2.0 則教育型態進步到學校教育公共化：教育目標是成為知識人。工業 3.0 則是機電自動化時代：教育 3.0 創造特色品牌學校；教育目標在於獨特用續之人。教育 4.0 則是指 AI 智慧教育化；教育 4.0 則是核心素養的創客學校，強調做創客的智慧人。從工業 4.0 為人類帶來未來人才需求丕變，而擔綱教育人才培訓的教育單位，更需與時俱進，肩負教育 4.0 的重責大任。溫明麗（2018）更指出教育 4.0 在數位科技時代的教師未必在於「人」，而是從「教學學」的專業教師的認知-任務導向或途徑轉變成讓學生學習、探索、體驗的自主行動與合作學習解決問題的轉化。

三、教育 4.0 的意涵

承上，從哈金斯（2008）說明教育 4.0 是結合師生不斷的互動交流創新；劉濯源（2015）強調資訊數位化跨域連結深化學習；吳清山（2018）、鄭崇趁（2018）與溫明麗（2018）談及教育 4.0 都與數位化科技連結，是指新課綱素養導向所重視之「核心素養」。「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活上的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（教育部，2014）。不管是橫向連結、跨科統整或者是「T 型能力」與智慧教師都在啟發學生主動學習，而老師只是於觀察學生透過即時反應系統，確實掌握到學生的學習狀態，隨時能依照學生去轉換學習內容，或是透過網路「磨課師」學習方式善用學習社群向外擴展。

綜合言之，教育 4.0 之意涵，從師生互動而言，教育 1.0 條指教師是領有專業證書的老師，主要是老師對學生講述智識學生在底下聽講。教育 2.0 條指老師是與學生、父母和其他人一起合作，創造更多有趣的課堂經驗的持牌專業人員。教育 3.0 係指老師與學生透過技術，提供學生學習知識的無所不在的學習支持。教育 4.0 係指老師透過軟體為合作夥伴（人工智慧）網路學習以及提供學生無所不在的學習及創新建構知識。

四、教育 4.0 教師圖像

首先，張奕華、吳權威（2014）推動以數位科技打造智慧教育，其強調智慧

教師是指教師具備適切的 ICT 知識，於教學過程中能運用 ICT 適時輔助，營造「生動、互動、主動」的教學能力，促進學生合作學習。於課前、課中及課後，能善用 ICT 智慧功能分析，達成「精確、精緻、精進」的學習洞察力，展現智慧教學，並兼顧「適性、適時、適量」（何福田，2010）課堂調和力。其中教師要透過反思教學反思的過程淬鍊出智慧模式，以獲取無價的實踐智慧。因此，智慧教師在教學中要具備四項元素，即指實踐智慧、ICT 智識、智慧教學、合作學習。教師運用此四項元素，達到「生動、互動、主動」的教學展現力、「精確、精緻、精進」的學習洞察力以及「適性、適時、適量」的課堂調和力，進而實現適性揚才與公平均質的教育目標。

其次，新課綱所強調教師公開授課，公開授課之功能在於聚焦學生之學習成就之檢視。教師要將知識、技能、態度整合在一起，學習是完整的，不偏廢在知識上面；要符合情境化、脈絡化的學習，就是讓學習具有意義及讓學生真正的理解；在學習歷程、策略及方法課程規劃及教學設計須把學習內容與探究歷程結合在一起，陪養學生擁有自學力，成為終身學習者。在學生實踐力行表現的空間，讓學生可以整合所學，實際活用在生活裡，更可對其所知所行進行外顯化的思考，而再持續精進的可能。所以身為未來教師應該要能設計規劃符合素養導向之課程與教學，透過多元評量檢視學生學習診斷，要重視學生學習之學習重點、學習態度與歷程，不僅要引導學習自主學習力，更要如何觀察學生學習及互動合作等（教育部，2014）在鮑瑤鋒、施淑棉、翁福元（2016）三人以〈臺中市六寶國小智慧教室運用之評析-以教師專業發展的觀點〉從實證研究中提出，智慧教師專業形象，以學生學習為中心，具備智慧教室的專業能力專業職能及教學展現力、課程調和力、學習洞察力為主體，以共同備課為合作學習及智慧教學之推動力，有效引導學生學習力提升，透過教師反思及修正實踐智慧再精進。（如圖 1 所示）



圖 1 教師圖像

資料來源：鮑瑤鋒、施淑棉、翁福元（2016）

最後，溫明麗（2018）從未來教育可行思維-談「思」、「覺」、「行」、「盼」的後設思維及其所彰顯時間智慧中強調教育 4.0 的教師，除了可知教育創新外更要把持教育本質，不能漠視學生潛在發展，要容許學生進行自主思辯，透過同儕理性辯論達成互為主體的共識。故，教育 4.0 之教師要具有批判思考、將理性融入實踐智慧，應兼顧線性及非線性之教育變革以及瞬息萬變的未來教育。

五、結語

時代的更迭，身繫於教育 4.0 的時代教師們，教學更要與時俱進，教學模式更應隨時創新，尤其數位教學已蔚為風潮，更是教學現場的趨勢，教學的核心由以往的「教師為中心」轉移到「學生為中心」。教師必須以學生為中心的教學，打破以往教師為教室王國的巢臼，將教室還給學生，引導孩子在思考金三角上啟發學習讓學生思考被看見、啟發學生主動思考、進而轉化再應用。教師不再是單打獨鬥，在明日學校的氛圍中，每一位教師將是團隊合作學習的一員，打破以往僵化的教室藩籬，走出以教師為中心教學模式。誠如，溫明麗（2018）強調教育 4.0 教師角色是知識的共創者、情境問題的設計師。教師的專業角色是未來教育自救的關鍵，此與在鮑瑤鋒、施淑棉、翁福元（2016）三人以〈臺中市六寶國小智慧教室運用之評析-以教師專業發展的觀點〉強調未來教育，教師專業的重要性是相同的。最近，新聞媒體近期報導（聯合報，2020）「把素養變成教學內容，教師難跟上」這更顯現出於教師專業能力展現，尤其教師精進社群要落實，有利於教師公開授課三部曲共之落實，更應看見教師對於素養導向教學迷失與困境。

所以，對於未來教師展望，期盼現場教師，融入教學時以學生學習為主體之教學設計，兼顧理性專業實踐智慧與教師專業社群的落實，在彼此合作學習探究的歷程中，顧及學生潛能發展與批判創思之辨證，迎向以素養導向的未來教育。

參考文獻

- 何福田（2010）。三適連環教育。臺北市：師大書苑。
- 吳清山（2018）。邁向教育4.0-智慧學校的想像與建構，15-24。臺北市：學富。
- 科技產業資訊（2015）。德國啟動工業4.0升級版之觀察。科技產業資訊室。取自<https://iknow.stpi.narl.org.tw/Post/Read.aspx?PostID=11006>
- 教育部（2014）。十二年課綱總綱。取自<https://cim.moe.edu.tw/WebContent/>

index.aspx?sid=11&mid=5

- 張奕華、吳權威（2014）。**智慧教育：理論與實踐**。臺北市：網奕資訊科技。
- 劉濯源（2015）。**教育4.0互動百科**。取自<http://www.baike.com/wiki/%E6%9599%E8%82%B24.0>
- 鄭崇趁（2018）。**邁向教育4.0-智慧學校的想像與建構，75-95**。臺北市：學富。
- 溫明麗（2018）。**邁向教育4.0-智慧學校的想像與建構，232-258**。臺北市：學富。
- 聯合報（2020）。**聯合報**。109年10月24日，文教版新聞。
- 鮑瑤鋒、施淑棉、翁福元（2016）。臺中市六寶國小智慧教室運用之評析-以教師專業發展的觀點。**新世紀幼兒教育與教育創新**。臺北市：愛思創幼教。
- Harkins A. M. (2008). *Leapfrog Principles and Practices: Core Components of Education 3.0 and 4.0*. Retrieved from <http://eapfrog.umn.edu/Documents/HarkinsCoreComponents.pdf>



淺談技職師資政策與問題

莊家幸

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士研究生

一、前言

「國家的未來，關鍵在教育；教育的品質，奠基於良師」，根據學校教育改革經驗，教師素質是奠定學生成就的最重要基礎，師資培育是很重要的教育工程，更是教育品質發展的重要核心。民國 83 年以來，我國師資培育政策因應多元價值的社會變遷，產生跨時代的變革，從師範教育體系為主的計畫式、公費制、政府分發的師資培育制度，改以儲備式、自費制、檢定甄試制的多元師資培育制度（教育部，2012）。

而後為回應社會大眾對技術及職業教育（下稱技職教育）改革之期待，研擬近 30 年之技術及職業教育法（下稱技職法）終在 104 年 1 月 14 日訂定發布，規範了許多有助於結構性改善的措施。比方該法要求國中小展開職業試探，幫助不同階段學生有多方探索機會；規範技職專業教師須具備業界經驗，加強產學連結；或是中央設立行政院層級技職教育審議會，跨部會制定技職政策發展。依據技職法，行政院隨即在 106 年訂定技術及職業教育政策綱領，作為引領技職教育突破現況問題，以及因應全球化時代與未知產業樣貌之重要發展方向。以下茲就技職教育師資面臨之挑戰、政策因應及未來展望分述之。

二、本文

（一）產業型態快速變遷

技職教育肩負培育各行各業所需專業技術人才之責，與產業發展連動必須極為密切（教育部，2019a），當前國內外環境急遽變遷，科技發展日新月異，帶動產業需求瞬息萬變，現今許多已知的職業或工作，未來可能都已不存在，美國前教育部長 Richard Riley 曾說：「我們必須教導現在的學生，在畢業後投入目前還不存在的工作、使用根本還未發明的科技、解決我們從未想像過的問題。」（黃子櫻，2010），簡而言之，教育其實應該就是要教學生能在未來生存的能力。

（二）少子化衝擊

我國從 97 年以來出生人口及逐年降低，導致學校學生數降低，108 學年我國各級學校學生總人數 426 萬人，較上學年續減 6.5 萬人，為 30 年來新低，其中高級中等學校減 5.4 萬人最多，大專校院亦減 3.2 萬人，教育部並進一步預測 124 學年高級中等教育學生數將減至 53.4 萬人，而未來 16 學年間平均年減 9.7

千人或 1.6%；如按學程觀察，由於生源減少，升學管道暢通，導致普通科占比逐年上揚，就讀綜合高中、實用技能學程及進修部等學程之人數則快速萎縮，這個現象也反映在高中、職占比的變動上，108 學年高中、職學生數比為 49:51，已近乎一比一（教育部統計處，2020）。

（三）技職學術化

近 20 年來，在民間教改團體要求政府應廣設大學的政策下，許多原來的專科學校紛紛改制為技術學院、科技大學，而為了升格改制，聘任具博士學位教師、開設一般學術理論性或知識屬性課程，追逐國際量化指標，過度向學術靠攏，形成「去技術化」的現象，偏離技職教育的目標係為培育高級專門技術人才，造成技職校院畢業生一般能力素質比不上一般大學生，而原應具備的實用技術能力又不足，與業界要求的工作職能落差太大（周燦德，2018）。依據教育部統計，各級學校具研究所學歷之教師占比持續上升，108 學年國小、國中及高級中等學校教師具研究所學歷者佔比介於 60%~65%，大專校院教師具博士學歷者占 77.8%，均較上學年增加（教育部統計處，2020a），這對技職教育需要時刻洞悉產業脈動以帶領學生習得務實致用的知識而言，絕非好現象。

（四）政策法規異動

除此之外，108 年甫上路的十二年國教新課綱，顯示技職教師不僅要能發展貼近產業的專業及實習科目之課程內涵，同時要瞭解群科之間的關連與跨群科的專業異同，具備群科之間轉換之能力，更要能自主發展學校本位課程，協助學生畢業後順利地與業界無縫接軌。104 年訂定的技職法更是要求技職師資不能與產業脫節，一定時間內必須回到產業去研習，這對教師來說是很大的變動和挑戰。

三、技職教育師資培育之政策因應

有產業的創新，才有機會提升經濟發展與改善人民生活。產業要創新，就必須擁有產業所需要的科技能力、人力資源及研發生產經費等。其中，人力資源是最難解決的，因為人力資源需要長時間的培養（黃廷合，2019），而要強化人力素質，就必須靠教育來達成。有鑑於此，世界各國的教育政策皆逐步轉向培育學生 21 世紀關鍵能力，非一味地傳授各學科領域專業知識。所以，十二年國教新課綱一改過去重視能力導向的教育方式，在知識學習外，更強調素養能力的養成，強調「自發」的學習，到了高中端，更導入原先大學才有的選修制度，讓孩子透過跨領域課程的探索，從生活出發培養發掘問題、解決問題的能力（未來城市數位科技頻道，2018）。

為達成新課綱素養教學的目標，師資的培育必須跟上變動的腳步，教育部對此提出為期四年的《師資培育素質提升方案》，又發布《中華民國資培育白皮書》、《中華民國教師專業標準指引》，作為導引師資培育專業發展與精進教師表現之依據。其中 105 年公布之《中華民國教師專業標準指引》揭櫫我國理想教師圖像，以「專業知能」、「專業實踐」及「專業投入」等三大向度，據以研發 10 大教師專業標準及 29 項教師專業表現指標，敘明教師之職責與範疇，惟此標準指引多聚焦在教師規範性及發展性內涵，反映的是當下教師應具備的專業知能，對教師應具備之核心素養付之闕如（鍾怡慧，2018）。

另外，108 年新修定的技職法，在貫徹教育部推動技職校院專業科目或技術科目教師應具業界實務工作經驗之政策之下，放寬技職校院專業科目或技術科目之教師必須具備 1 年以上與任教領域相關之業界實務工作經驗，以及技術型高級中等學校、普通型高級中等學校附設專業群科、綜合型高級中等學校專門學程專業科目或技術科目教師、專業及技術人員或專業及技術教師每任教滿 6 年應至業界研習或研究半年之規定，對於 104 年 1 月 14 日技職法訂定施行前已在職的專任合格教師、108 年 7 月 31 日前已獲合格教師證書者，無須受技職校院專業科目或技術科目之教師，應具備一年以上與任教領域相關之業界實務工作經驗之限制；至於在職的業界實務精進，則考量技專校院與技術型高級中等學校（下稱技高）之師資培育養程制度，及 108 年課綱對於技高教師之技能要求，均與技專校院有所不同，因此技高與技專校院赴產業研習之機制分流辦理。本次修正應有助改善現行規定用意良善但窒礙難行之問題，使技職法能兼顧立法理想與實際執行層面兩者間之衡平性（教育部，2019b）

四、結語

聯合國教科文組織提出 21 世紀的教育，需要學會求知（learning to know）、學會做事（learning to do）以及學會改變（learning to change），才能適應社會的快速變遷。現代教師面臨多變的社會，亦必須認識到終身學習社會的挑戰，扮演好終身學習者與致力於教師專業發展的生涯規劃，才能成為稱職的教師。（張德永，2015）。教育部規劃研訂「終身學習的教師圖像」作為教師專業發展的藍圖，為協助不同職涯發展階段的教師，都能有目標且持續而穩健地進行專業發展學習，續依據「終身學習的教師圖像」延伸訂定「中華民國教師專業素養指引」，以九項指引來導引不同職涯發展階段的教師專業發展學習，同時提供各主管教育行政機關及師資培育之大學等相關單位，作為規劃專業發展課程與活動之方向參考（教育部，2020b）。

技職教育與產業經濟密切相關，須及時回應產業變遷，通過定期業界實務實習，才不會與產業脫節，技職教師比一般教師要有更多的產業敏感度，應不僅止

於傳道授業，須以「務實致用」為目標，增強群核心能力及科專業能力的教學，跨群科的整合和設計課程時刻充實自身專業技能知識，以帶領並教導學生探索面對未知未來。在政府作為上，技職法回應實務需求在 108 年底做了修正之後，事實上，技職教師要到業界實習、研習或研究，還是有一定的難度及挑戰需克服。修正後的技職法第 26 條規定，技職教師每任教滿 6 年應至與任教領域有關之產業，進行至少半年以上與專業或技術有關之研習或研究，這種短時間、間斷的人力資源，容易造成企（產）業部門工作權責不清，工作產生重疊或斷層情形，這也是影響企（產）業是否願意接受讓教師到職場業界實習、研習或研究的主要因素之一；再者，技職法明定研習或研究期間，技職校院應保留職務、支付薪給、給予公假，此舉確實增加了教師的誘因，拉近了企業與學校的距離，但仍有實務上的問題待解決，首當其衝還是校內教師流動、教師課務排代與鐘點費的問題及廠商資格審定，教師參與研習或研究之合作之機構之資格該由誰來認定，研究期間撰寫報告所達到的成效應該由誰來檢核，若無法確實督促，研究期間費用的支付，爆量的代課鐘點與師資排定，將折損教育部美意也浪費公帑（張仁家，2016）；其三，當業界工作的薪資待遇、福利條件優於教師薪資時，技職教師是否願意再回到學校，是否會造成技職師資的流失，皆是技職教師及技職教育未來持續要面對的問題。

參考文獻

- 教育部（2012）。**中華民國師資培育白皮書**。臺北市：教育部。
- 教育部（2019a）。**技職及職業教育政策綱領**。臺北市：教育部。
- 教育部（2019b）。**立法院三讀通過技術及職業教育法第 25 條及第 26 條修正案**。教育部新聞稿，取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=80CA155F13F72DE0。
- 教育部（2020a）。**108 學年各級學校教育統計分析**。臺北市：教育部。
- 教育部（2020b）。**各教育階段學生數預測報告（109~124 學年度）**。臺北市：教育部。
- 教育部（2020c）。**「終身學習的教師圖像」及「中華民國教師專業素養指引」**。臺北市：教育部。
- 黃子櫻（2010）。**從 3R 到 4C：淺談 21 世紀能力的發展與趨勢。數位典藏與學習電子報，9(11)**。取自 <http://newsletter.teldap.tw/news/InsightReportContent.php>

nid=4112&lid=466

- 天下雜誌整合傳播部(2018)。從教育到產業應用 全面開啟創新數位新未來。未來城市數位科技頻道。取自 <https://futurecity.cw.com.tw/article/368>
- 黃廷合(2019)。從產業人力需求談教育的新思維。臺灣教育評論月刊，8(1)，63-67。
- 周燦德（2018），技專校院推動職能導向之系（科）產學鏈結策略模式。體檢臺灣技職教育，五南書局，211-254。
- 鍾怡慧(2018)，技職教師的新圖像。體檢臺灣技職教育，五南書局，187-208。
- 張德永（2015）。教師終身學習與教師專業發展之原則與策略。臺北教師研習中心教師天地，195，34-38。
- 張仁家（2016）。技術及職業教育法的施行對技職教育師資之衝擊與因應。臺灣教育評論月刊，5(4)，115-120。



專業英文詞彙遊戲式語言學習

王嫻惠

致理科技大學資訊管理系副教授

黃聖哲

國立臺灣師範大學工業教育學系碩士生

一、前言

隨著時代進步，不僅人們使用的資訊科技設備日新月異，在教學實務與學習方法上也有了與以往不同的改變，舉凡是使用電子白板或數位講桌，甚至是線上遠距教學及人手一台平板電腦進行授課。課程教學上要如何誘發學生學習興趣或增加學習動機使學習更加有成效，是現階段很多教師們苦惱之事。英語學習是一些臺灣學生從小至大的夢魘，這些學生視英語科目為畏途而早早放棄學習。部分起因於傳統上以教學者為主體的語言教學方式常常是照本宣科地講解，或教學活動設計也只是紙本形式之單字文法習題演練，如此之教學法便難以誘發學生主動學習的興趣與動機，而導致容易出現學習成效低下的狀況。

本系統的研究運用遊戲式學習的學習理論作為出發點，近幾年也有許多與遊戲式學習導入教學的相關研究，黃國豪與郭庭歡（2015）研究出遊戲式輔導證照系統能夠提升學習動機、Shi 與 Shih（2015）研究出遊戲式學習模式與遊戲元素能夠吸引學習者、Hwang 等人（2017）研究出問題導向遊戲式學習與學習焦慮於英文聽力表現和進步狀況有相互影響。許多遊戲化語言學習系統之運作原則均著重重複遊戲、反覆練習，及闖關升級。其核心精神即是把原本是一件困難、無趣的情事，透過趣味化的規則、挑戰和獎勵過程將學習遊戲化。它可以是使用各式各樣有趣的互動測驗來學習語言的聽說讀寫等不同能力。把學習語言的流程，變成像是遊戲中練功升級的過程一樣有趣，使學習者重複玩遊戲去獲得更高的經驗值。透過不斷重複練習，從而能進階升級關卡，並同時提升語言學習成效。

二、遊戲式學習

遊戲式學習 (Game-based Learning)，將遊戲結合於教學概念 (Annetta, 2008; Prensky, 2001; Robertson & Howells, 2008)，比起傳統教學強調知識傳遞與複製，遊戲式學習更注重於學習的過程與學習結果 (Slavin, 1995)，而學生也能從遊戲中的嘗試進行思考分析，進而做出有意義的決策 (Coller & Scott, 2009)，這樣的學習方式目的不只是在訓練學習者，更是增加學習的多樣性，強化對於學習內容的理解 (Kirk & Belovics, 2004)。

遊戲式學習的應用皆會搭配電腦與智慧型行動裝置當作媒介輔佐，因此目前大多數的研究都將遊戲式學習稱作數位遊戲式學習 (Digital Game-Based Learning, DGBL) (李昊, 2018)。程毓明、郭勝煌 (2011) 表示數位遊戲式學習

被認為是具有高投入與高學習的活動，並具有十二項特性，包含：娛樂性、遊戲性、規則性、目標性、人機互動、適性化、結果與回饋、勝利感、競爭與挑戰、問題解決、社會互動、圖像與情節性（Prensky，2001）。

遊戲式學習的優點，不僅是因為遊戲有趣及好玩，而是能使學習者處於一個輕鬆且學習動機較強的有效學習環境（Hsiao，2007），還能促進學習者腦力激盪，提升批判性思維來發展創新的方式以增進問題解決能力（Hong. et al.，2009）。相較於傳統學習模式，學生更容易接受遊戲式學習（洪文榮、蔡俊彥、施文玲、林郁為、林芳白，2014）。Green & Bavelier（2006）、Feng, Spence, & Pratt（2007）、Chuang & Chen（2009）與詹明峰（2011）比較遊戲教學模式與傳統教學模式後指出，應用遊戲教學模式於教育的優勢為提供學習者多感官的刺激、學習過程彈性且教材可重複利用，還能提升教師與學生的互動，且因為教材的彈性，讓學習者學習動機較強、轉移較佳，還能達到個人化的學習，增進學習者解決問題能力。

三、專業英文詞彙遊戲式語言學習應用程式

Garris 等人（2002）提出數位遊戲學習模式包含輸入、處理、輸出三階段，首先需設計一個可以整合教學內容和遊戲特性的教育性遊戲，其次是此遊戲能讓人不斷地面對挑戰引發判斷、執行與系統回饋的循環，最後藉由對遊戲的投入而達成某一特定的學習目標。本研究建構的專業英文詞彙遊戲式語言學習應用程式之目標即是寓教於樂，把原本可能枯燥乏味之辨認專業英文詞彙的過程變成解鎖闖關的小遊戲。遊戲中設置了多元性的詞彙聽讀測驗，並加上自動統計機制，能呈現學習者答錯的題目及正解，做為強化學習之用，使學生最終能在這樣的過關挑戰過程中讓自己學會更多專業英文詞彙。此應用程式採用答題賺取遊戲金幣的獎勵機制，循序解鎖開通各遊戲關卡，以專業英文詞彙檢定裡之六項測驗分為六個關卡，依序為測驗二（看英文選中文）（如圖 1）、測驗三（聽英文選中文）（如圖 2）、測驗四（聽英文選英文）（如圖 3）、測驗五（看中文選發音）（如圖 4）、測驗六（看英文選發音）（如圖 5）、及測驗一（看中文拼寫英文）（如圖 6）。

圖 7 示例了測驗二之題目介面，包含該關卡的測驗類型、學習者測驗時間、作答題數及答對與答錯的個別題數。學習者須依此遊戲測驗關卡順序，於每關正確答題賺取金幣以解鎖開通下一關。每一遊戲測驗關卡所需的開通金幣值會隨著關卡順序而增加。測驗二開通至測驗三關卡需要 100 枚金幣，測驗三開通至測驗四關卡需要 200 枚金幣，測驗四開通至測驗五關卡需要 300 枚金幣，依此類推。而由於測驗一難度最高，所以將其關卡放置最後，且開通條件也更高。值得注意的是，即使已於排序前面的關卡中獲取足夠解鎖排序較後關卡的金幣值，也無法跨過某關卡而直接開通後面關卡，此規則是為確保學習者能於每個關卡之測驗題型中獲取充分練習。學習者須在設定的作答時間內選出正確解答，且依據所得測

驗分數高低獲取不同數量的金幣獎勵，獎勵級距為 60 至 69 分、70 至 79 分、80 至 89 分、90 至 99 分與滿分 100 分。而隨著測驗類型的不同，能獲得的金幣獎勵也會有所提高。如測驗結果示意圖（圖 8）所示，學習者於每回遊戲測驗結束後，即會跳出測驗完畢頁面，除了顯示總花費時間、測驗成績、獲得的金幣數外，還可從成績單中查看每題作答對錯情形及題目解析（如圖 9），並能選擇只顯示作答錯誤的題目，使學習者可針對不足之處加強學習，提升自學力，以達個人化及適性化學習，如圖 10 所示。圖 11 圖示化此專業英文詞彙遊戲式語言學習應用程式之架構設計。



圖 1 測驗二首頁介面



圖 2 測驗三首頁介面



圖 3 測驗四首頁介面



圖 4 測驗五首頁介面



圖 5 測驗六首頁介面



圖 6 測驗一首頁介面



圖 7 測驗二題目介面



圖 8 測驗結果示意圖



圖 9 題目解析介面



圖 10 僅錯誤詞彙之題目解析介面

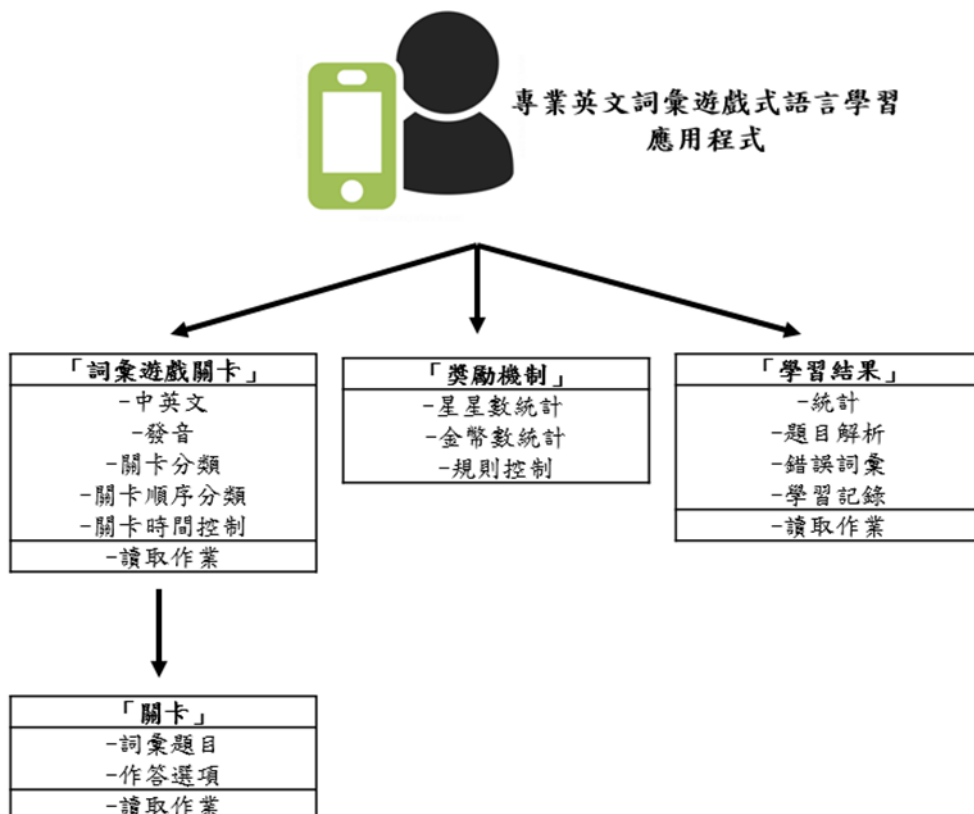


圖 11 專業英文詞彙遊戲式語言學習應用程式架構設計

本研究之應用程式開發完成後，研究者實際使用其於課程教學中。研究參與者是北部某一私立科技大學同學院的 322 位大二學生。其中 161 人參與在遊戲式語言學習組別裡，其他 161 人則分配於傳統式語言學習組別。此兩組學生於為期兩個月的研究期間均修讀相同的英文課程，接受專業英文詞彙教學並使用相同教材學習。然，唯獨遊戲式語言學習組別的參與者使用專業英文詞彙遊戲式語言學習應用程式於學習活動中。為了瞭解參與者於研究前的英文字彙能力，研究者對兩組學生進行英文字彙測驗（信度為 Cronbach's Alpha 0.842，效度則經由兩名 TESOL 領域教授針對測驗題目和題目類型進行審查後驗證其適當性）。此測驗是從課程中給定的字彙教材裡隨機選取 100 個英文句子，並在每句子裡標出一個欲測驗之關鍵字彙。參與者需寫下該字彙在該句中的中文字義，每題 1 分，最高總分為 100 分。測驗結果經獨立樣本 t 檢驗後發現，遊戲式語言學習組學生與傳統式語言學習組學生在英文字彙的起始能力上無顯著差異（如表 1 所示）。研究結束後，所有學生均參加專業英文詞彙檢定考試。表 2 呈現出遊戲式語言學習組通過檢定的人數為 111 人，通過率達 68.94%；而傳統式語言學習組通過檢定人數為 72 人，未通過人數 89 人，通過率則為 44.72%。此研究結果顯示，使用此遊戲式語言學習應用程式於建構專業英文詞彙聽讀能力及檢定通過率上有明顯成效。

表 1 遊戲式語言學習組與傳統式語言學習組之英文字彙測驗結果

	人數	平均值	標準差	t	顯著性
遊戲式語言學習組	161	34.73	12.889	-1.003	0.317
傳統式語言學習組	161	36.13	12.212		

* $p < 0.01$, ** $p < 0.001$.

表 2 遊戲式語言學習組與傳統式語言學習組之專業英文詞彙檢定通過率

	遊戲式語言學習組	傳統式語言學習組	參與人數
人數	161	161	322
通過人數	111	72	183
未通過人數	50	89	139
各組通過比例	68.94%	44.72%	

資料來源：研究者自行彙整

四、結語

本研究建構了一款結合自我競爭與自我激勵元素之專業英文詞彙遊戲式語言學習應用程式。其之設計結合了專業英文詞彙檢定模式的互動測驗，將學生對

遊戲的喜好潛移默化成學習的動機，並將遊戲的過程分解轉化成學習的過程，以此來協助學習者正確認讀與辨聽專業英文詞彙，並於輔助專業英文詞彙檢定考試上有成效。英文學習是非常值得研究的議題，我們很難去定義哪種學習方式才是對學生最好、最有效率的方法，針對遊戲式學習的學習理論設計雖是頗具教育價值的研究，但在廣大的英文學習領域還是稍嫌渺小，對於此應用程式設計仍有很大的進步空間，未來也可將此應用程式擴充加入不同專業領域之英文詞彙，建立更龐大的詞彙資料庫，使其能應用更廣，增加實務性與應用性，期許以此科技數位遊戲化應用能協助教師教學事半功倍，輔助學生學習力省功倍。

參考文獻

- 李昊（2018）。應用擴增實境技術於遊戲式學習環境之研究-以情境式學習 App 為例。國立中山大學資訊管理學系碩士論文。
- 洪文榮、蔡俊彥、施文玲、林郁為、林芳白（2014）。數位遊戲式學習對學生 PISA 科學能力之影響。TANET 2014 臺灣網際網路研討會發表之論文。國立高雄應用科技大學。
- 程毓明、郭勝煌（2011）。遊戲式學習對學習成效影響之探討：以國中綜合活動童軍課程為例。工業科技教育學刊，4，25-32。
- 黃國豪、郭庭歡（2015）。不同學習風格對於使用體感遊戲式證照輔導練習系統之學習動機及滿意度影響。2015 GCCCE 全球華人計算機教育應用大會發表之論文。臺北市。
- 詹明峰（2011）。如何運用遊戲來促進學習典範轉移。前瞻科技與管理，1(1)，47-60。
- Annetta, L. A. (2008). Video games in education: why they should be used and how they are being used. *Theory into Practice*, 47(3), 229-239.
- Chuang, T. Y., & Chen, W. F. (2009). Effect of Computer-Based Video Games on Children: An Experimental Study. *Educational Technology & Society*, 12(2), 1-10.
- Coller, B. D., & Scott, M. J. (2009). Effectiveness of using a video game to teach a course in mechanical engineering. *Computers & Education*, 53(3), 900-912.

- Feng, J., Spence, I., & Pratt, J. (2007). Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological Science, 18*(10), 850-855.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming, 33*(4), 441-467.
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2006). Effect of action video games on the spatial distribution of visuospatial attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 32*(6), 1465–1478.
- Hong, J. C., Cheng, C. L., Hwang, M. Y., Lee, C. K., & Chang, H. Y. (2009). Assessing the educational values of digital games. *Journal of Computer Assisted Learning, 25*(5), 423–437.
- Hsiao, H. C. (2007). A Brief Review of Digital Games and Learning. *The First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning*, 124-129.
- Hwang, G.-J., Hsu, T.-C., Lai, C.-L., & Hsueh, C.-J. (2017). Interaction of problem-based gaming and learning anxiety in language students' English listening performance and progressive behavioral patterns. *Computers & Education, 106*, 26-42.
- Kirk, J. & Belovics, R. (2004). Introduction to online training games. *Learning Circuits, 5*(4).
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Shi, Y.-R., & Shih, J.-L. (2015). Game factors and game-based learning design model. *International Journal of Computer Games Technology*.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice (2th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.



跨語言實踐在國小雙語教學實施的可能性探討

張秀娟

臺中市喀哩國小校長

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

陳易芬

國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授

一、前言

因應全球化與國際化的環境與教育生態，全民英語能力的提升成為國家施政重要方向。2018 年前行政院長賴清德提出「2030 雙語國家政策藍圖」，明確指出全面提升國人英語力與國家競爭力兩大目標，再依推動結果而研議英語成為第二官方語言，希望打造臺灣成為雙語國家。就教育現場而言，各縣市政府教育局處，亦著手規劃公立學校國民中學與國民小學的雙語教育政策，同時提升在地英語教師的雙語教學能力並全面思考各學習階段學生學習英語的方法策略與方式。目前對於雙語教育各方面的討論與研究主要是對雙語教學目的、雙語教學實施的樣態與模式、雙語教師應具備的能力等進行探討，然而對於雙語教學課堂中跨語言實踐（translanguaging）的研究則較少著墨。本文擬就國民小學雙語課程中跨語言實踐應用之可能性加以探討，希冀能對於未來國小雙語課堂中學生學習有所助益，同時也希望增進雙語教師對於跨語言實踐的了解，以提高雙語教師於課堂中能靈活運用跨語言實踐，並將它視為一種有系統的及有計畫性的鷹架支持（scaffolding）。

二、本文

聯合國教科文組織於 1953 年提出一份非常具影響力的報告，其中特別指出母語的重要性，當時聯合國教科文組織關於在教育中使用白話語言的專家強調其重要性（UNESCO, 1953）：

顯而易見且不言而喻的是用母語教導孩子其實是最佳媒介。從心理學上來講，母語是有一種意義的信號系統，在孩童的腦海中自動發揮作用，孩童透過母語來表達和理解這世界。而從社會學的角度來看，使用母語是孩童在所屬社區成員之間的一種識別方式。在教育上，透過母語比起透過不熟悉的語言，孩童學習得更快。

以上這段話可點出當時的語言專家肯定母語教育重要性之觀點。

另 Garcia 引申威爾斯教育家 Cen Williams（1994）的觀念，提及跨語言實踐來描述雙語使用者每天使用兩種語言的方法來建構他們的雙語世界，相對於僅用單語視野（monolingual view）的人們堅持用分開的語言，雙語人較能使用

一完整的、動態的雙語觀來看世界。Williams（1994）、Garcia 與 Wei（2014）認為跨語言實踐是一種教與學的跨語言教學工具。

研究指出英語授課的環境裡仍然需要使用母語，其中有許多策略，例如語碼的轉換（Code switching）即是一種最常見的母語使用策略（沈家琪，2018）。當學生在第二外語的環境中學習一種不熟悉的語言時，很自然的會使用其本身的母語，因此語碼轉換的現象於是應然而生。這種語言現象在國小階段的雙語教學環境課堂中時常浮現。以下就跨語言實踐相關研究提出探討並就國小雙語課堂中時常出現的幾種跨語言實踐現象提出一些有效的策略以供第一線雙語教師參考。

（一）跨語言實踐的起源

根據 Garcia 與 Wei 於 2014 的研究指出，跨語言實踐一詞最早是由威爾斯教育家 Cen Williams 提出，可以說是由 Cen Williams 以 Welsh 所創造出的新詞語（trawsieithu）。同時也為雙語教育開闢另一全新的研究取徑與學習方法。為了深化當時學生學習及使用威爾斯語和英語，學生在課堂上接收一種語言後，必須根據他們自己對這種語言的瞭解然後使用另一種語言重寫。有別於傳統的雙語教學法讓學生在課堂總是使用威爾斯語而在另外的時間使用英語，Cen Williams 在 1994 年提出的跨語言實踐，提供給當時威爾斯學生在同一課堂中接觸不同語言輸入（input）和輸出（output）的機會。當時所謂的跨語言實踐應運而生（Baker, 2001）。

（二）跨語言實踐與語碼轉換

從師生互動中的跨語言實踐常常也會帶出如翻譯（translating）、改述（paraphrasing）、語碼轉換（codeswitching）、語碼混和（code-mixing）以及混和（mixing）五種跨文化實踐策略（沈家琪，2018）。語碼轉換（codeswitching）時常讓人與跨語言實踐的概念混在一起，根據 Garcia 的研究語碼轉換其實是跨語言實踐中的一種，換句話說跨語言實踐的範圍較廣，它包括了語碼轉換。而跨語言實踐和語碼轉換其實也不完全是各自單獨的概念，有時是有些重疊（overlaps）的。以下依據列舉 14 種常見的跨語言實踐和語碼轉換的教學目的如下（Baker & Wright, 2017）：

1. 強調（Emphasis）：語碼轉換可用來強調會話中別的觀點，其使用的方式可能是在其中特別需要被強調的那一個字詞用第二語言而凸顯其重要。
2. 替代（Substitution）：當說話者不知道某個字詞在第二語言如何表達時，語碼轉換即會出現，也就是說話者對於這個字詞可能是會使用第一語言來表述。

3. 無對等概念（Concepts without equivalences）：當說話者在第一語言和第二語言無法找到相對應或等值等量的概念時，跨語言和語碼轉換即會出現。
4. 解決問題（Problem solving）：學童有時透過問題考的過程遊走於第一語言和第二語言之間，為了解決問題學童可能用第一語言重新思考（re-think）或是重新措辭（re-phrase）。
5. 加強語氣時（Reinforcement）：語碼轉換可能被用在當學童提出一個請求（request）時，也有可能是教師提出請求要求學生安靜或是注意維持班級秩序時，這個時候語碼轉換就有可能會出現。
6. 澄清（Clarification）：有些教師用一種語言提出一個觀點而用第二種語言來解釋或澄清這個新觀點以確保學童能完全了解新觀點的概念。達到澄清的用意及目的。
7. 身分識別（Identity）：跨語言實踐和語碼轉換也可用來表示身分認同並縮短社會距離，用來交流友誼和家庭聯繫。
8. 報告已發生的事情時（Reported speech）：孩童回到家可能向母親報告今天教師在課堂中講過的話，這屬於還原真相，通常會以當時真實的語言呈現。
9. 插話（Interjections）：語碼轉換通常會用在談話中需要插話的時候，因急於打斷別人談話內容所以用語碼轉換另一種語言來插話。
10. 紓解張力或建立幽默感時（Ease tension and/or inject humor）：例如當會議中出現緊張氣氛時，這時跨語言實踐和語碼轉換可能用得上用以紓解張力或建立幽默感。
11. 改變態度或改變關係時（Change of attitude or relationship）：當兩個人見面時可能使用第一語言而當彼此得知屬於同一族群時，這時語碼轉換就會出現用以解除彼此的界線並拉近距離。
12. 排除（Exclusion）：跨語言實踐有時也可用於排除第三者，例如兩個人在談私事時可能轉換為他們彼此熟悉的語言以避免讓其他人聽見他們談話的內容。
13. 改變話題時（Change in topic）：在雙語的語境當中跨語言實踐常會發生，尤其當特定的話題需要被介紹時。

14. 模仿時（Imitation）：在某些情境當中學童純粹是模仿他們所聽到的第二語言此時跨語言實踐就會被使用。

（三）跨語言實踐中的變動性

跨語言實踐是同時是從多元識讀（multiliteracy）和多模態（multimodality）的概念而來，其概念強調語言實踐中的變動性。因為我們使用語言的過程中常常混雜著多種語言，並且同時結合多元媒介例如使用手勢、文字、圖像與音樂等來建構意義並進行溝通（柯宜中、林淑敏，2017）。因此雙語教學的課堂中也要跟上這樣的轉變，雙語教師的角色將從提供語言技巧等漸漸的有意識並自主性的轉變為協助與促發學生建立自學英語的能力並提高學生學習英語的自信心。

（四）跨語言實踐做為有計畫有系統性的鷹架支持

在雙語教學的課堂中探討跨語言及跨符號實踐以做為課堂教學鷹架的過程與模式其實是對於學生的英語學習相當有幫助的。Yiqi Liu 曾以香港初中英文綜合人文課堂為例，蒐集並分析課堂中師生互動錄影與學生課後習作研究師生跨語際與跨符號實踐表情達意，並提出這些即時的自發現象，亦即跨語際與跨符號實踐可作為有計畫及有系統的鷹架支持（Liu, 2020）。

（五）跨語言實踐中的跨文化策略

早在跨語言實踐概念出現之前，語言學家們即對大家比較擔心的問題 即同一課堂中使用單語言或雙語言會不會有互相干擾的情形等提出相關理論。Cummins 提出語言互助假（linguistic interdependence hypothesis）指出第二語言學習是建立在母語的基礎上，母語非但不是學習負擔反而是任何語言學習的資源（張學謙，2016）。另有關雙語學習的認知理論較常見的有冰山的比喻；Cummins 在 1980 年時曾提出的雙語共同潛在能力模式（Common Underlying Proficiency），可以被形容比喻為兩座海平面上分離的冰山，這個比喻主要是說明兩個人在對話時從表面上看來兩種語言看起來是有區別的，但在海平面之下兩座冰山似乎是連在一起的，意即指兩種語言系統通過同一個加工系統運行（翁燕珩，2008）。而在認知方面，雙語兒童的語言習得大致上與單語兒童相似，但是雙語兒童比單語者更能夠掌握兩種語言中共有的語言結構。以上這些相關研究皆可做為對於跨語言實踐正向的支持的例證。

（六）外加式雙語教育（Additive Bilingual Education）

雙語課堂中教師應適時為學童提供學習鷹架以協助並促發學童自發性地創

造更佳的認知能力與創造性思考。而提早接觸雙語也被普遍認為有助於提升一個人的認知能力。這是因為雙語者比單語者更有能力掌握較抽象的概念。

Valencia（1997 & 2002）曾於其研究中說明，少數的學生接受雙語教育，有可能一般的紙筆考試成績，雖然看不出有明顯的進步，但是在質化的研究卻發現，有機會接受「加式雙語教育」（Additive Bilingual Education）的學童，比起僅僅接受單一語言教育的學童，有比較好的認知能力與創造性思考（范莎惠，2020）。

三、結語

無論是英語教師、雙語教師、學科老師、雙語課程規劃者或學校行政或課程領導者，認識跨語言實踐並對相關雙語教育議題有正向思考，熟悉跨語言實踐的功用與實施策略，肯定對學校規劃雙語教育及對學童的語言學習有良好的助益。最重要的是雙語課堂中的指導者一定要有開放的心胸，吸收跨語言實踐的相關知能含知識、技能與態度等。容許學童於雙語課堂中遊走於英語與母語之間的與碼轉換與交互使用，含認知運思過程與口語討論及發表過程等等。期待台灣的雙語課堂各種學習方式兼容並蓄進而蓬勃發展。

參考文獻

- 王姘嫻（2019）。**新北市以CLIL教學推動雙語實驗課程之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，台北市。
- 沈家琪（2018）。**大學專業領域教師於英語授課環境之跨語言實踐策略分析**。「第四屆校際文學語言學英語教學研討會」發表之論文，國立成功大學外國語文學系。
- 周進（2015）。**新加坡雙語教育政策發展研究**。北京市：社會科學文獻。
- 柯宜中、林淑敏（2017）。**跨語實踐理念對臺灣英語教學之啟示**。**英語教學期刊**，41(1)。33 - 61。
- 范莎惠（2020）。**再思雙語教育**。**臺灣教育評論月刊**，9(10)，87-88。
- 高櫻芳（2012）。**臺灣雙語教育的探討**。**教育研究論壇**，4(1)，147-163。
- 孫彤（2018）。**從跨語際到跨文化：YouTube互動評論之跨文化學習**（未出

版之碩士論文)。國立清華大學，新竹市。

- 陳日興 (2018)。規劃及分析國小階段學科內容與語言整合課程設計 (未出版之碩士論文)。國立成功大學，台南市。
- 陳振宇 (2019)。內容語言整合學習。臺灣華語教學研究，18，1-4。
- 張芬芬 (2020)。主編序。臺灣教育評論月刊，9(10)。
- 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。
- 羅梅 (2019)。雙北、臺南跑前面：雙語教育。取自https://news.pchome.com.tw/magazine/report/li/Global_Family_Monthly/13246/156726720007480212005_2.htm
- 翁燕珩 (2008)。雙語與雙語教育概論。北京市：中央民族大學。
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Wright, W. E. (2017). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 8(2), 84.
- Ball, P., Kelly, K. & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford, England.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cummings, J. (2017). BICS and CALP: Empirical and theoretical Status of the distinction. In B. Street, & N. H. Hornberger, (Eds.). *Literacies and Language*

Education.

- Dale, L. & Tanner, R. (2015). *CLIL Activities A resource for subject and language teachers*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Garcia, O., Johnson, S., & Seltzer, K.(2017).*The Translanguaging Classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Garcia, O., & Kleyn, T. (2016). *Translanguaging with multilingual students*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Laleka, S.M., & Rasjeed, K. (2018). Design-based research in education: A Prolific Approach to applied research in developing countries. *Journal of Research & Reflections in Education*, 12(2), 136-154.
- UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris, FR: UNESCO.
- 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.
- Williams, C. (1994). Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Dwyieithog [*An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education*]. Unpublished Doctoral Thesis, University of Wales, Bangor.
- Yiqi Liu (2020). Translanguaging and trans-semiotizing as planned systematic scaffolding: examining feeling-meaning in CLIL classrooms. *English Teaching & Learning*. 44(2), 149-173.

設立了博物館， 為什麼建立美學素養的道路還這麼漫長？

黃逸華

國立臺灣師範大學美術研究所研究生

一、前言

西方博物館在漫長的發展下，衍生出對典藏品的完整知識體系，如英國博物館學會曾對博物館做出規範性的定義，擬訂「建立二十一世紀卓越博物館宣言」，其定義出博物館應為具備啟發性、學習與愉悅功能的機構，更強調博物館的典藏及社會意識等複數型態，並加以指出廣義的博物館，是科學與藝術的普及教育及終身學習的中心。

108 課綱以成就每一個孩子「適性揚才、終身學習」為願景，落實於課綱中制訂了「啟發生命潛能」、「陶養生活知能」、「促進生涯發展」、「涵育公民責任」四項總體課程目標，來貫穿十二年國民基本教育，且在各學習階段特性下，結合核心素養加以發展，而在核心素養內涵三面九項裡，其中一面溝通互動中，便包含了藝術涵養與美感素養。

二、博物館所體現的公共性對於美學素養

Habermas（2001）曾說「任何人都有權利對公開展出的畫作、公開發行的書籍與舞台戲劇給予評價及意見，博物館像音樂廳和劇院一樣，使關於藝術的業餘判斷機制化，人們可以通過討論去接近甚至掌握藝術。就藝術而言，它也擺脫了皇家、貴族的生活裝飾、權威展示、社交表現等功能」。從而得知博物館在公共性的立場上，不只是營造一個供大眾使用的公共空間，還需著重對空間內部典藏品的詩學秩序等進行梳理，只有讓藝術品對大眾而言是可觀看並且可理解的情形下，才能進一步的突顯其教育性特質。

博物館雖作為一個提供審美活動的公共機構，但其中亦包含著複雜的話語權力關係，如策劃展覽、空間規劃等流程皆由策展人與專家委員會所進行，此建構過程對於大眾來說是不可知的。Stuart Hall（2013）在其著作《表征》中描述「博物館的詩學機制與政治學權力時常被相互提及，博物館的意識形態其實是蘊含在展覽的詩學機制之中的」。從而理解博物館展示中，或許有著難以避免的隱性權力運作，這也是博物館公共性理念的矛盾，然而，若相關人員對此積極地面對並加以利用，在展出中建構起科學的藝術史敘事，如英國國家美術館常設展的展出，引導大眾接收博物館的美學文化，進而發展出其公共教育功能。

三、博物館之文化認同建構對於美學素養

國際博物館協會在 1974 年修訂博物館定義，提出「博物館應該成為其所處在的社會整合中的一部份，是服務於社會與促進社會發展的機構」。現今，基於大眾美學素養教育的實行，公私立博物館及藝文活動持續成長，對於進行中或已結束的獨特民族文化軌跡，博物館提供了一個可保存，並且能展示給大眾感知的公共領域空間，但博物館如何呈現國家中的不同種族文化，且能夠檢視展示是否能有效反映當代多元認同與並存的觀點，成為不可忽略的部分。在公共博物館學裡，涉及了不同社會文化對公眾議題的理解與詮釋方式，透過不同的主體，能建構出不同的文化社會記憶知識，主要是希望擁有更廣泛的觀看者，一起進行社會關注並能進一步進行對話。如國際博物館協會所發表的「博物館正在民主化，具有包容和復調性，可以就過去和未來進行批判性對話，承認並解決當今的衝突和挑戰，所典藏的文物和標本值得社會信賴，為子孫後代保存各種記憶，並保障所有人享有平等的權利和平等地獲得遺產的權利」。因此博物館更需思考，如何透過藏品及展示，記錄並呈現全球多元的文化面貌，反映不同文化群體的歷史記憶，讓更多元的聲音進入博物館內。

十九世紀時，博物館多為國家而服務，然而，在新博物館學出現後，亦開始了博物館如何能肩負更大的社會責任，這反映了當代博物館，已逐漸從展示收藏的以物為主，轉變為大眾學習以人為主的實踐模式，化身為以建構社會史為主的一個場域，因此更能反映更多不同的聲音，在呈現不同歷史觀點與文化時，促進了大眾對於學習與包容多元文化的機會，博物館能在社會中扮演積極的角色，能將歷史的不同表述帶到公領域，與大眾一起發掘甚至創造出新的公眾歷史。

四、博物館的文化商品價值對於美學素養

在博物館文化商品成為中央政府重要施政目標之一的現在，博物館已從開發博物館販售的商品，轉變為如何運用商品來傳播博物館文化。McLean（1995）指出「博物館的行銷應該把握住其與生俱來的特殊文化情感，博物館既無固定的產品，也無一定的顧客型態或與之溝通的固定方式，因此，須了解自身特色，傳達給顧客，才能達到一定的行銷品質」。當中「與生俱來的特殊文化情感」，即大眾與博物館所建構出的博物館自身文化互動後，所產生的獨特感受，然而，傳達出博物館的文化特色商品，產品設計的設計師極為重要，其需充分且深入了解所負責的博物館藏品的歷史價值與意義，做出被賦予文化層面意義的商品，才能進一步讓大眾感受到博物館的文化特色為何。而顯而易見的是，博物館文化商品的優劣，是產品設計師與博物館雙方共同的責任，縱使博物館非自行開發商品，仍需嚴格顧及文化商品的教育功能，以確保商品能夠符合博物館的宗旨、特色與教育目標。

五、結語

到了今天在全球化趨勢下，科技軟硬體設備及建設的推陳出新，國際博物館協會所歸納的典藏、研究、展示、教育四項功能，已難以因應社會的多元發展，博物館功能涵蓋了更多元的面向，如透過完整的文化政策與執行方針，有系統性的建立博物館收藏，透過藏品展示，主動對大眾說故事，其次，若展示的藏品為多元文化面貌時，博物館是否能在展示中，讓不同的聲音被聽見，並做到傳達，再進一步使大眾能學習與包容，而當博物館在逐漸轉化其角色時，就不再只是為物件而服務了，在以人為積極的與大眾做連結時，將可視為博物館的一個新契機。

而發掘具地方文化特色的博物館，建構一種通過本土文化視野，來主動詮釋西方的博物館本質，也許可通過數位科技設置與社群管理的系統平台，在強調多元文化視野的基礎上進行交流，並增加與專業人員的學術互動，達到對於不同文化美學的認識，讓大眾將博物館視為跟自己有關的一個場所，互動的關係性對博物館而言，成為不可忽視的事。

參考文獻

- 王嵩山（2012）。新博物館與公共博物館學。博聞，10，43-51。
- 廖仁義（2020）。藝術博物館的理論與實踐。臺北市：藝術家。
- Barsook, B.（1990）。博物館賣店的倫理規章（張惠貞譯）。博物館學季刊，4(4)，53-55。
- McLean, F. C.（1995）。如何行銷？博物館特殊情境的分析（張譽騰譯）。博物館學季刊，9(2)，35-44。
- Stuart Hall（2013）。表征：文化表征與意指實踐。商務印書館。



校園牆面以他人畫作為裝置藝術， 是否為合理使用之探討

蔡淑華

桃園市大園區溪海國小校長

國立臺北教育大學教育政策與管理研究所博士生

一、前言

學校建築為潛在課程的一部分，具有「境教」功能，同學們在潛移默化中，學習到不同的美學與文化概念。校長和居領導職位者的教育理念，可透過物質學習環境的規劃設計與布置，引領學校空間和教育革新與發展（湯志民，2008）。很多學校為了彰顯校園特色，在校園牆面上做了獨樹一格的美術設計，諸如水彩彩繪、馬賽克拼貼、彩色砂圖案設計...等，這些頗具創意又美輪美奐的校園牆面，常常成為學生拍照或網路行銷打卡的熱門景點。

教育部國民及學前教育署（簡稱國教署）自 96 年起積極推動營造空間美學與發展特色學校計畫（陳冠穎，2016），十幾年來獲獎學校無數，也引起各校對校園空間美學的重視，包含學校牆面的設計。研究者為桃園市國小校長，常因公務到各校活動或參訪，發現有些學校校園牆面設計之圖案是重製他人之美術創作，甚至是世界知名的名畫，筆者對這樣的校園裝置藝術感到好奇，在當今重視著作權與智慧財產的社會，校園牆面以重製他人畫作為裝置藝術，是否為合理使用？值得探究。

查閱著作權法，針對「重製他人著作得視為合理使用」之說明，載於第 44 條至 63 條及第 65 條，筆者依其所遇見之校園實際狀況中，提出四個案例來進行分析，探討其是否與著作權法之合理使用原則相吻合？

二、名詞釋義

- (一) 校園牆面：本研究係指學校校舍內外之天花板、地板、牆壁等處。
- (二) 重製：本研究係指著作權法第三條第一項第五款之規定，重製：指以印刷、複印、錄音、錄影、攝影、筆錄或其他方法直接、間接、永久或暫時之重複製作。於劇本、音樂著作或其他類似著作演出或播送時予以錄音或錄影；或依建築設計圖或建築模型建造建築物者，亦屬之（蕭雄淋，2017）。
- (三) 他人畫作：本研究係指由某人繪製之美術作品。
- (四) 裝置藝術：本研究係指親手彩繪或以機器設備重製他人原美術作品之內

容，嵌入校園牆面，永久公開展示。

- (五) 合理使用：本研究係指符合著作權法第 44 條至 63 條及第 65 條規定之合理使用原則（全國法規資料庫）。

三、著作權法有關合理使用之相關規範

我國著作權法的設置是以法律保護著作之創作人格與經濟利益，又不失公眾利用的需求。著作權法開宗明義第一條：「為保障著作人著作權益，調和社會公共利益，促進國家文化發展，特制定本法。本法未規定者，適用其他法律之規定。」亦表明著作權法之立法目的，除在保護著作人之著作人權益，同時也肩負社會公共利益需求（林素幸，2017）。

著作權法固以保護著作權人著作權利為本旨，但在特地條件下，仍准許相關人員於必要時得在合理範圍內重製他人之著作（蕭雄淋，2017），其規範在第 65 條規定如下：

「著作之合理使用，不構成著作財產權之侵害。

著作之利用是否合於第四十四條至第六十三條所定之合理範圍或其他合理使用之情形，應審酌一切情狀，尤應注意下列事項，以為判斷之基準：

一、利用之目的及性質，包括係為商業目的或非營利教育目的。

二、著作之性質。

三、所利用之質量及其在整個著作所占之比例。

四、利用結果對著作潛在市場與現在價值之影響。

著作權人團體與利用人團體就著作之合理使用範圍達成協議者，得為前項判斷之參考。

前項協議過程中，得諮詢著作權專責機關之意見。」

四、案例說明與分析

本文之案例乃研究者實際至四所國小教育參訪時所見，基於好奇及見賢思齊之理念，請教校長或承辦人員當初牆面設計之緣由，並查閱相關文獻與法規，進行探究，主要目的是希望學校在打造校園空間美學時，多一點法規的思維，以確保利害關係人之權益。

案例一：學校廁所牆面以學生刊登於校刊之美術創作為圖案

（一）說明

A 國小廁所改建，學校將學生刊登於校刊之美術作品交由廠商按比例放大，以彩色沙重製，嵌於廁所入口處牆面，讓廁所充滿童趣之美。校方雖利用公開場合頒發獎狀以資鼓勵，但未讓其填寫「智慧財產授權書」，是否屬合理使用？

（二）分析

依著作權法第 15 條規定：「著作人享有公開發表之權利。」學生將自己的美術著作投稿至校刊，在投稿前該生即知道，一旦獲校方錄取即有刊登讓大家欣賞的機會。爰此，推定著作人同意校方公開其著作於校刊（第 15 條第一項第二款）。

校方未讓學生在投稿前填具「智慧財產授權書」，故著作財產權仍屬該生所有。依著作權法第 22 條之規定：「著作人專有重製其著作之權利」，學校在未事先徵詢著作人同意之情況下，擅自將學生美術作品重製於廁所牆面公開展示，已侵害該生之重製權。

雖然校方違反著作權法第 22 條侵害學生之重製權，但從其「於公開場合頒發獎給該生，表示對學生才藝之肯定，可為其他學生學習之標竿。」就此目的而言，符合著作權法第 46 條：「依法設立之各級學校及其擔任教學之人，為學校授課需要，在合理範圍內，得重製他人已公開發表之著作。」除此之外，並無其他營利目的，符合著作權法第 65 條第二項第一款「利用之目的及性質，係為非營利教育目的」，尚屬合理使用之範圍。

（三）建議

學校徵稿時，主動提供「智慧財產授權書」給予有意投稿之所有學生填寫，載明誰為著作人、誰擁有著作財產權，免有爭議。依著作權法第 64 條之規定「...利用他人著作，應明示其出處」。因此，學校於校園裝置藝術完成時，應另立一個說明牌，內容載明作者姓名、創作年分及創作理念...等，作為學生情境學習之教材。

案例二：學校活動中心整修，請老師設計舞台背板**(一) 說明**

B 國小活動中心整修，校方請學校一位老師畫圖設計舞台背板，供廠商按比例放大，以大圖輸出方式，張貼於舞台背板，完工後，校方雖利用公開場合頒發感謝狀及設計費以表謝忱，但未讓其填寫「智慧財產授權書」，是否屬合理使用？

(二) 分析

學校老師屬學校雇員之一，校方依教師專長聘其畫圖設計舞台背板，教師依職務完成之著作，依著作權法第 11 條之規定，需視校方和該位教師當初有無訂定著作人及著作財產權歸屬之契約，如有訂定契約，則從其約定；如無訂定契約，則著作人為學校老師，但著作財產權歸學校所有。因此，依著作權法第 15 條規定學校可公開發表，並推定著作人同意公開其著作。校方將老師設計之美術作品公開展示於舞台背板，乃符合著作權法之規定，屬合理使用範圍。

(三) 建議

學校在增聘教師時，於教師聘約中增列有關教師受雇期間為因職務之需要，為學校設計相關場所或牆面之美術創作，依著作權法之規定辦理。

案例三：重製米勒拾穗的名畫於學校圍牆**(一) 說明**

D 國小為提升學生之藝術素養，將教科書上之米勒拾穗的美術作品，請學生按比例放大，繪製於學校圍牆，永久公開展示，是否屬合理使用？

(二) 分析

依法設立之各級學校及其擔任教學之人，為學校授課需要，在合理範圍內，得重製他人已公開發表之著作（§46）。

米勒畫家為法國畫家，逝世於 1875 年 1 月 20 日，距今已過世 145 年，超過 50 年，符合著作權法第 30-34 條之規定，凡原創作者過世超過 50 年者，其著作財產權已消滅，因此，學校依第 65 條之規定，在合理範圍內可自由使用。

（三）建議

美感教育應讓學生了解畫家創作當時之理念及時空背景，校方在製作說明牌時，可補充說明米勒成長故事，增加師生學習的興趣，也可作為路人終身學習之教材。

案例四：外聘專家蒞校彩繪教室外牆

（一）說明

E 國小教室外牆油漆剝落，校方為美化校園並維護傳統原住民文化，徵得原住民畫家同意，邀其親歷學校彩繪教室外牆，完工後，校方支付設計與施工費，卻未請其填寫「智慧財產授權書」，是否為合理使用？

（二）分析

依著作權法第 12 條規定如下：

出資聘請他人完成之著作，除前條情形外，以該受聘人為著作人。但契約約定以出資人為著作人者，從其約定。

依前項規定，以受聘人為著作人者，其著作財產權依契約約定歸受聘人或出資人享有。未約定著作財產權之歸屬者，其著作財產權歸受聘人享有。

依前項規定著作財產權歸受聘人享有者，出資人得利用該著作。

畫家是學校出資聘其畫圖設計，先檢視雙方契約書對著作人及著作財產權之認定，從其契約約定。倘無契約約定，則該受聘者為著作人（§12 I），著作財產權歸學校所有（§12 II），依著作權法第 15 條規定學校可公開發表。而畫家受聘設計，仍推定著作人同意公開其著作（§15 I）。

校方將出資聘請之畫家所設計之美術作品，公開展示於教室外牆，讓學生在環境教育的耳濡目染之中，了解原住民文化，符合著作之合理使用，不構成著作財產權之侵害（§65），屬合理使用之範圍。

（三）建議

雙方應先訂定勞務契約，並於契約書中檢附「智慧財產授權書」，校園裝置藝術完成時，另立一個說明牌，內容載明作者姓名、創作年分及創作理念...等作為學生情境學習之教材。

五、結語

學校為教育機關，是學生學習的場域，教育人員除了應指導學生尊重著作權法、智慧財產權外，更應以身作則為學生表率。學校空間的建置，具有境教的實質影響力，校園牆面的相關美術設計，其著作之利用是否合於第 44 條至第 63 所定之合理範圍或合理使用，應審酌一切情狀，權衡著作權法第 65 條應注意事項，以為判斷標準。

美國最高法院約瑟夫·斯多利（Joseph Story）法官曾說：合理使用原則是一個複雜而令人困惑的問題，也不容易獲致一個令人滿意的結論，更不容易統合出一個適用於所有案例的通用規則（涂宗成，2008），校長的法學素養對校園空間設計及環境規畫有加分作用，針對校園牆面以他人畫作為裝置藝術之合理使用方式，應遵照著作權法之規定，也從中培養學生應有之公民素養。

參考文獻

- 林素幸(2014)。教師運用網路教學之著作權合理使用：以近年來(2006~2013)法院判決為中心（未出版之碩士論文）。元智大學，桃園市。
- 涂宗成（2008）。校園空間改造評估研究—以高雄縣推動新校園空間美學計畫為例（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳冠穎（2016）。105學年度營造空間美學與發展特色學校特優組結果出爐。取自https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=769ECD BBD4FB1FFE
- 湯志民（2008）。教育領導新論：空間領導的理念與策略。載於2008年教育品質與教育評鑑會議手冊暨論文集(一)，35-36頁。
- 經濟部（2019）。著作權法。全國法規資料庫，取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=J0070017>
- 蕭雄淋（2017）。著作權法論。臺北：五南。



世界音樂教學觀念的翻轉與對策

吳昭瑛

泰國格樂大學國際學院藝術系助理教授

世界音樂教育（World Music Education）作為多元文化教育中的一個重要項目，其價值早已得到承認。1998 年於丹麥舉行的國際音樂理事會（International Music Council）針對多元文化社會中的音樂教育提出討論，大會指出音樂教育中的文化多樣性教學有助於打破現有的文化界限，增加跨國界的社會尊重和理解，減少學校中的種族緊張關係，建構新的文化認同和社會共識，滿足人類的好奇心，並為參與者帶來快樂（Traasdahl, 1998）。因此，世界音樂教學的更廣闊目標除了瞭解音樂本身，更是透過音樂關心人、社會與世界。

隨著音樂教育的發展，以西方藝術音樂為音樂課程的核心與基礎現今已普遍受到質疑甚至反對（McPherson, 2006），國際音樂教育協會（ISME）也不斷對舊有的音樂教育體系與音樂教學模式提出詰問和調整。Goldsworthy（1989）指出，聽歐洲古典音樂在很大程度上被認為是一種個人的私人體驗，一種出於審美原因的享受，而世界音樂通常被視為是一種文化中集體體驗的一部分，它基於聽覺/口頭傳統，服務於日常功能。此外，在教授西方古典音樂時，教師們往往以介紹各時期的「經典」樂曲為主，樂曲是「凝固」的。與其相對的，世界音樂的文獻資料顯示，「經典」與「本真性」（authenticity）受到挑戰，音樂的傳播、流動和變化則受到重視。

世界音樂課程的諸多教學觀念和方式不同於西方古典音樂的欣賞與教學模式，本文針對五個面向提出建言：(1)從靜態的審美模式翻轉至動態的唱作模式；(2)從介紹經典音樂翻轉至重視音樂的流動與變化；(3)從個別的音樂體驗翻轉至文化中集體體驗；(4)從培養音樂廳的菁英音樂家翻轉至全民參與；以及(5)從課堂上的音樂翻轉至與生活連結的音樂，分述如下：

一、從靜態的審美模式翻轉至動態的唱作模式

檢視臺灣世界音樂課程的授課方式，大多是以靜態的音樂欣賞模式為主，其中一個主要原因乃是受西方古典音樂中音樂欣賞的教學方式所影響。回顧 1960 年代，美國民族音樂學者 Mantle Hood 推廣世界音樂課程時便提倡了 bi-musicality（雙重音樂能力），鼓勵學生實際演奏某些民族樂器，並在該地區的歷史文化語境中去理解該音樂，此教育法影響深遠，促使美國各大學廣設多樣世界音樂實踐體驗課，非音樂專業學生皆能選修。

影音資料不如現場音樂會，現場音樂會不如親自學習演奏。世界音樂教學第一個要克服的是學生對學習陌生音樂的排斥與不安，透過實際唱作，反覆練習之

後，能消滅陌生感，並將音樂內化。正如民族音樂學家鄭蘇（2001）所言，學習世界音樂最重要是參與，只學習理論或欣賞，無法真正瞭解和深入此種音樂。

Colwell（1992）同樣提出最好是通過學生的積極參與來教授世界音樂，但如果在這方面缺乏資源和教師培訓，將是一種挑戰。雖然臺灣擁有異國傳統樂器的學府大多限於少數幾所音樂系所，沒有資源下的教師一樣可以從打節奏、歌唱、身體律動著手，若能在課堂中讓學生有實際的音樂唱作體驗活動，更能幫助學生培養音樂聽力適應性，與多元音樂審美思維，適應陌生的音樂，建立多重音感，並排除以西方音樂為標準的聽力習慣，也藉此認識歐洲古典音樂只是世界眾多音樂中的一種。

二、從介紹經典樂曲翻轉至關注音樂的流動與變化

教授世界音樂除了介紹經典樂曲外，應避免像博物館一樣，只教授古老的傳統音樂文化，須加以關注其歷史、社會、文化語境中音樂的流動、變化、涵化、及混雜。音樂的展示必須避免膚淺化、去背景化，將之過度簡化，在教學過程中以最大程度正確傳達文化的意義（鄭蘇，2006）。

以筆者的雅樂教案為例，將韓國雅樂與日本雅樂做一比較，兩者皆源於中國古代傳統音樂，傳播至兩國後歷經當地的本土化而產生巨大的變化，形成現今無論在節奏、旋律、拍子、表演形式和社會功能皆不同的藝術形式。而在教授日本雅樂時，筆者在相關的歷史時代背景下介紹並播放日本雅樂管弦代表曲目《越殿樂》影音，讓學生接觸公元八世紀就已存在的古老藝術形式，體會穿越時空的感受。第二階段以口傳心授的方式先引領學生以日語學唱《越殿樂》旋律，以此熟悉樂曲旋律和日本雅樂特有的呼吸節奏。第三階段介紹在全球化浪潮下，當代雅樂西化、跨界的展演，筆者播放東京音樂大學教授宮本文昭以流行音樂方式，保留主旋律，重新編寫的跨界《越天樂》（2002，第 11 首）。最終帶入 2019 年臺灣戲曲藝術節—北之台雅樂會《雅正之樂—日本雅樂的音樂風情》音樂會，其間王乙律重編《越殿樂 Etenraku》，忠於原本的日本雅樂調律 A=430Hz，融合日本雅樂與國樂，由臺灣國樂團與日本公益社團法人北之台雅樂會聯合匯演，千年後的時空再次交會。此教案介紹音樂的傳播與流動，四個階段同一曲目/旋律，演譯了音樂的交融、維持與變化，進一步引導學生對傳統音樂的傳承、現代化與全球化進行討論。教師需常關注課程期間各國傳統音樂來臺演出的音樂活動，並隨之調整課程，於課堂先行深入介紹再與學生一同出席當時的音樂會或座談會，成效加成。

三、從培養音樂廳的菁英音樂家翻轉至全民可享

長期以來菁英主義為音樂教育的主流，學習西方藝術音樂需要金錢和長時間的投入，一般具相當社會地位或經濟許可的人較有機會接受歐洲古典音樂教育，可說代表著較高的社經地位。而世界音樂教育挑戰西方音樂教育之正統方法論的精英主義和考級排名。世界音樂教育並不是要培養演奏家或演唱家（鄭蘇，2001），也不是像藝術品用來欣賞而已，而是本於公平、社會正義和社會意識的民主理想，提倡每個人都有相同的機會接觸世界各民族的音樂，且經歷並參與。世界音樂教育體現多元文化教育的多重目標，主要包括：提供平等的教育機會、幫助弱勢族群學子學習並能貢獻社會、培養自尊尊人的態度、消除種族的歧視與偏見、教導不同族群的文化內涵和觀點、建立平等和諧的多元文化社會、教導族群和諧、乃至世界和諧（林清江，1997；劉美惠，1999）。

臺灣是多元族群社會，如何促進族群間的和諧為長久以來的議題。以臺北藝術大學的印尼音樂甘美朗課程為例，跨出培養菁英的音樂學院課堂，2013年起將教學對象擴展至非音樂專業學生，以東南亞的新移民子女就讀的高、中、小學為主要邀請對象，師生和陪同的新移民家長一同學習簡單易入門的甘美朗樂曲，過程感性溫馨，達到尊重多元、社會和諧和全民參與的果效（李婧慧，2015）。

四、從個別的音樂體驗翻轉至文化對話的集體體驗

獨樂樂不如眾樂樂，筆者建議以族群合作的方式來達成文化交流與文化對話的集體體驗。以新住民為例，可邀請新住民學生（或家長）教唱母國傳統歌謠，開展具有意義的合作，輔以介紹當地地理位置、風俗習慣、飲食、服飾...等多元文化特色（王艷萍，2013）。課程設計重點在於不同族群互為老師，皆有話語權，彼此的音樂文化皆有被認識與欣賞的意義與價值。課程核心思想以平等、平權、尊重差異為出發，更進一步建造合作、共存、依存與共榮的社會。

除了族群的合作，沒有多民族/族群的學校和班級也可採用課堂分組合作體驗模式來實習操作樂曲。以非洲音樂為例，教師可將非洲特色的多重節拍（polyrhythm）或連鎖鼓樂節奏（interlocking）拆解，以分組協作來完成，也可配以啟應式唱和法（call and response）以及身體律動，讓學生親身體驗當地音樂文化特點（林子晴，2016），學生熟悉節拍規律之後也能進一步引導學生即興創作（李明晏，2013），留空間給個人音樂靈感表達。

若所屬教育單位許可或依自身經濟條件可考慮購入相對簡單便宜、容易操作的群體樂器，像是非洲鼓或印尼搖竹安克隆（Angklung），讓沒有音樂基礎的人能參與樂團，透過演奏實踐認識世界文化。以安克隆為例，此為東南亞一些國家

的「國民樂器」以及中小學必學的樂器，其特點是一隻安克隆只發出一個音高，一首旋律需由多人合作聚精會神完成。可喜的是屏東已成立「安克隆國際親子樂團」，此為民間企業、社會團體、政府單位和音樂家合作的極佳案例，吸引臺灣民眾以及印尼、馬來西亞、泰國、越南、等新移民和第二代參加，通過音樂的群體參與，營造和諧融洽的公民社會，構建新的文化身份和國族認同。

五、從課堂上的音樂翻轉至與生活連結的音樂

世界音樂課程真正的價值遠高於音樂本身的瞭解與欣賞，除了課堂上體驗特定的審美意趣和文化氛圍，旨在學習的過程中與生活連結，以提高對人類社會整體的關懷。因此，世界音樂不應是只是在課堂上聽的陌生聲響，或局限於學科知識及技能，而應關注與社會脈動和生活情境連結。世界音樂的教師可鼓勵學生參與異國文化活動，並要求學生主動與校內外的外籍老師或學生訪談，溝通互動，分享他們家鄉的音樂經驗（林子晴，2016），藉由了解外邦朋友家鄉的音樂，進一步促進國際友誼，欣賞肯定彼此存在的價值。

Rechardson（2007）指出，我們的學生們實際上生活在兩個音樂世界裏：街頭（流行）音樂和學校經典音樂，兩者之間的分離仍在繼續。近年已有老師試圖在世界音樂課程中打破這個藩籬，將社會事件議題與其事件有關的街頭（流行）音樂囊括進教材（林子晴，2016），像是反核、洪仲丘、大埔事件等社會議題，曲例：《大埔加油》、《入陣曲》、《吳晟詩歌：野餐》、《兇手不只一個》、《島嶼天光》...。以切身的相關議題引起學生的興趣，討論音樂所反應的社會現實、批判和關懷，再以思辨方式重新建構學生的聆聽經驗。

六、結語

幾十年來，音樂在世界課堂裡的教學方式已經發生非常多的轉變，教師不只傳授知識和技能，也應脫離以往傳統、陳舊的模式，轉以更靈活的方法啟發學生思考，以面對快速變化的世界。世界音樂的教學將學生放置於多元文化的語境中，拓寬學生對音樂世界認識的視野，在觀念上突破歐洲中心主義的制約，但在實行上卻往往承襲西方古典音樂的欣賞課模式，忽略兩種課程的核心概念和功能目標上的差異。世界音樂的教學方式雖已有豐富的教科書提供參考，但因施行所在地區與教授對象的不同，並無一個通用的系統可行，也正因為如此，世界音樂是一個充滿想像力和創造力、同時也是極具挑戰的課程。本文提出五個翻轉觀念及對策，盼望藉此拋磚引玉，共同思考世界音樂教學的新方向。

參考文獻

- 王艷萍（2013）。多元文化音樂教學應用於國小四年級藝術與人文領域之行動研—以臺灣、越南、印尼音樂為例（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹。
- 李明晏（2013）。玩音樂，學習音樂文化。《美育》，195，38-41。
- 李婧慧（2015）。「學習-服務-再學習的循環」-北藝大的甘美朗服務學習課程。《關渡音樂學刊》，22，101-112。
- 林子晴（2016）。與生活經驗連結的「世界音樂與多元文化」通識課程規劃。《通識在線》，64，49-52。取自 http://www.chinesege.org.tw/geonline/html/publish/publish_pub.php?Pub_Sn=136&Sn=2011
- 林清江（1997）。教育改革與多元文化教育。輯於國立臺灣師範大學教育學系（主編），《多元文化教育的理論與國際學術研討會論文集》（頁 19-25）。臺北：師範大學。
- 宮本文昭（2002）。《越天樂》。蒐錄於東風 TOFU 日本の伝統音楽 [CD]。東京：Sony Music Distribution。
- 劉美惠（1999）。多元文化社會科課程方案對小學生多元文化觀與文化概念影響之實驗研究。輯於國立臺北師範學院（主編），《八十八學年度師範院校教育學術論文發表會論文集 II》（頁 197-221）。臺北：教育部。
- 鄭蘇（2006）。面向挑戰：音樂、多元文化主義和21世紀的新公民。輯於管建華（主編），《21世紀主潮：世界多元文化音樂教育國際研討會論文集》（頁11-16）。陝西：陝西師範大學出版社。
- 鄭蘇（2001）。世界音樂的若干問題及美國世界音樂教育”講座紀實。張謙（整理）。《中央音樂學報》，4，42-48。
- McPherson, G. E.（2006）。提倡世界音樂多元文化音樂教育的原則和方法。輯於管建華（主編），《21世紀主潮：世界多元文化音樂教育國際研討會論文集》（頁 1-10）。陝西：陝西師範大學出版社。
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching Music Globally : Experiencing Music*,

Expressing Culture. New York, NY: Oxford University Press.

- Colwell, R. (1992). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. Music Educators National Conference (U.S.). New York: Schirmer Books.
- Goldsworthy, D. (1989). Some musical principles and procedures in the non-western world. *International Journal of Music Education*, 14, 14-23.
- Reardon, C. P. (2007). Engaging the world: music education and the big ideas. *Music Education Research*, 9(2), 205-214,
- Traasdahl, J. O. (1998). Music education in a multicultural society. In H. Lundstrom (Ed.), *The Musician in New and Changing Contexts* (p.97-105). Malmö: Malmö Academy of Music.



推動閱讀教學的手：「德州讀寫計畫」推行經驗分享

羅育齡
亞洲大學幼兒教育學系

一、前言

面對不斷變動的世界，我們能帶給孩子什麼樣的能力？看似簡單卻複雜的答案是：教他們如何閱讀的能力。閱讀的重要性已不言可喻，世界各國無論是中央或地方政府在推動閱讀部分不遺餘力，每年的四月 23 日訂為世界閱讀日可見一斑（葉淑慧, 2008）。當然，閱讀不只是一年中一個特殊的日子，這天的設立用意是在提醒我們閱讀是多麼地重要。而如何培養孩子閱讀能力需要家長、老師與學校基於有強而有力的學習理論基礎而教。筆者曾經在德州大學奧斯汀分校 The Meadows Center for Preventing Educational Risk (MCPER) 的工作，當時 MCPER 承接德州政府的一項專案，名為 Texas Literacy Initiative (TLI, 「德州讀寫計畫」)，由德州教育服務中心與學術研究單位承辦，幫助地方學區內的學校推動閱讀活動並檢視課程內容。以下分為兩段分享，第一段詳述「德州讀寫計畫」計畫內容與執行方式，第二段分享筆者在執行計畫時對計畫的利弊評估與觀察。

二、「德州讀寫計畫」執行內容與方式

「德州讀寫計畫」於 2010 年時獲得聯邦政府經費挹注（2012-2016 五年經費約三億美金），目的在預備德州所有的孩子在高中畢業時，無論是繼續升學或是進入職場工作都能具備必要的讀寫能力（The Meadows Center for Preventing Educational Risk, 2020）。當時投入執行的單位有約 20 個地區教育服務中心、以及閱讀研究中心如 the Institute for Public School Initiatives at The University of Texas at Austin, The University of Texas Health Science Center at Houston, and the Vaughn Gross Center for Reading and Language Arts at The University of Texas at Austin。執行的方式主要是地區教育服務中心與閱讀研究中心與學區中的學校合作，稱為 Literacy Line。Literacy Line 是指在學區中各級學校串連起來的服務網，是提供學區內的孩子上學的學校，裡面包含托育中心（Childcare centers）、幼兒園（Preschools）、國小（K-5）、國中（G6-8）與高中（G9-12），公私立校園皆可加入。因為地區相近，區域內的學生很有可能就是從幼兒園升學至國小，國小升學至國中，國中升學至高中。主要希望能夠達成(1)增進學齡前幼兒口語與讀寫前期的能力，(2)改善幼兒園大班至小學二年級的學童早期閱讀的表現，(3)增進三年級到十二年級學生的語言能力，在主要測驗上有顯著地進步，(4)增進參與學校搜集學生學習資訊、資訊分析與使用資訊的能力，以及(5)增進 Literacy Line 有效執行讀寫課程的能力（The Meadows Center for Preventing Educational Risk, 2020）。

簡單來說，「德州讀寫計畫 TLI」的終極目標，就是服務州內 0 歲到十二年級的學生，預備好他們在出社會或是上大學前，能擁有基礎的讀寫能力，並且幫助學校讓他們能夠在執行的過程中獲得政府的支持與幫助。實際具體的執行方式，在於串連區域內 Literacy Line 的老師們，讓老師、行政人員（如校長、主任），發展出符合學校學生程度與興趣的閱讀教學進程，並且透過縱向分享（托育中心-幼兒園-國小-國中-高中）與校內的閱讀教師（Reading teachers）。所以，在地區服務中心或是閱讀研究中心執行的過程中，會有讀寫訪視員（Literacy Liaison）派到各 Literacy Line 幫助檢視各級學校所使用的教學方式、是否建立 Response to Intervention（RtI）機制，落後學生的處遇方式，學生考評機制（如 State of Texas Assessments of Academic Readiness（STAAR®德州州立考試）、資料搜集（如使用 DIBELS 早期讀寫測驗）、資料解讀方式，以及如何根據資料改變教學方式等等。讀寫訪視員定期到各個 Literacy Line 的學校

除了每學期例行的訪視外，每年暑假「德州讀寫計畫 TLI」召集州內所有的老師、閱讀教師、學區主管與校長一起召開討論會議，將當年所有參與學校的表現、實際執行所可能發生的狀況、遇到的問題與困難，以及解決方式好好地討論。這時候地區教育服務中心與閱讀研究中心便會精心設計許多課程，讓與會老師與校長主任們可以好好地「充電」，並且討論目前遇到主要的問題與找尋解決方式。課程主題的設計涵蓋六大部分：領導（Leadership）、評量（Assessment）、基於課綱的教學法（Standards-based Instruction）、有效的教學架構（Effective Instructional Framework）、呈報與負責（Reporting & Accountability）以及持續性（Sustainability）。與會老師的交流與討論也是相當有收穫的一環。

課程主題除了涵蓋這六大部分外，也會依照 Literacy Line 的不同年級分層討論，例如，在評量（Assessment）部分，會一段時間將大家聚集在一起討論縱向的評量問題，也會有一段時間讓同一個年段（例如：國小低年級、高年級、國中、高中）分開討論各年段不同的狀況與問題。除了問題討論外，籌辦的閱讀研究中心會邀請講師針對不同議題做教師訓練，例如在閱讀部分分享閱讀教學技巧、閱讀發展的理論與實務，並討論對學生有利學習的一套學習策略與方法。筆者印象最深刻的是有一年 TLI 年會，有位老師分享她如何使用去年在 TLI 年會學到的學習策略教學，她班上一位學習有狀況的孩子，遲遲等不到學習障礙鑑定，卻因為學到了方法後進步許多，雖然還需要很多努力，但是老師的欣慰眼神讓人感動。透過這樣的交流，由上而下的政策宣導以及有彈性的修正調整，並且加上老師們現場實務的分享，每年的年會顯得相當珍貴。尤其是提供各個年段之間的交流與溝通管道，讓學校校長、主任與老師們在教學上能夠有一致的想法與思考。

三、「德州讀寫計畫」的優點與不足處

每個計劃都有優點與不足的地方，以下就筆者參與「德州讀寫計畫」的經驗，與近身觀察政策與執行過程所得的分析評析「德州讀寫計畫」優缺點。

（一）優點

1. 以課綱與 RtI 為架構，既有大方向也有彈性

「德州讀寫計畫」以 RtI 的架構與整個州的課綱為出發點，透過地區教育服務中心以及閱讀研究中心提供的讀寫訪視員服務，可即時檢視政策方向、教學方向、測驗準備度，以及分析與使用資料改善教學的能力。當然，此為大架構，在各個學校、Literacy Lines 與學區中樣貌都不同，所以這個計畫仰賴讀寫訪視員在訪視過程中檢視，如遇到對於架構不熟悉或是執行不力的學區，也可以適時提供教師訓練。

2. 透過 Literacy Lines 內的合作，讓直向的跨校溝通更為順暢

例如：在 Language Arts（語文教學）中，老師們就可以討論哪個年級開始教故事結構（例如：K 至二年級），哪個年級可以學習說明文的結構（例如：三年級至七年級），以及教學內容的深淺...等。透過直向的跨校溝通與校內訓練，讓老師們熟知課程的架構與實施方式，提高了執行的效率。

3. 量化分析評量數據，提供教師調整教學策略的方向

學習評量是檢視學生學習效果的工具，更是老師們能使用來調整教學的工具。其重要性可由每年的 TLI 年會中，評量 (Assessment) 與呈報與負責 (Reporting & Accountability) 這兩個主項可以看出端倪。讀寫訪視員在訪視各校或是與各學區 Literacy Lines 開會時，都必須將學校的評量數據與資料提出來討論。在訪視學校時，也會與老師們討論如何使用學生的評量數據調整教學，來調整教學策略與方向。

（二）不足之處

1. 觸及不易，各校訪視與指導的資源不均

雖然有看起來完善的機制，但是計算下來每個輔導區內的讀寫訪視員訪視的頻率相當少，一年只有三次的會談會議 (Texas Education Agency, 2014)。雖然學

區的主管會安排比較需要指導的學校，但是無法每個學校都照顧到。訪視時停留的時間也無法太久，通常只有一個上午或是一個下午。在課程內觀察的時間不多，每次大約都只有一兩堂課，其餘時間會與校長、閱讀教師或是導師討論，因此訪視時間不足也是一大問題。

2. 預算與經費花費甚多，擴散效益不佳

「TLI 德州讀寫計畫」預算一年約六千萬美金，在德州參與的學區有 30 個（德州一共有 1227 個學區），除了支付地區教育服務中心與閱讀研究中心的人員薪資、出差費用，教育訓練費用以及學區內執行的費用，還有州政府針對此計畫的行政費用（5%），整體算下來是相當大的開銷，成果與效益是否與付出付出的經費相等實在值得政府好好檢視。

3. 申請條件為表現較落後的學區，可能成為無法看出整體效益提升的因素

在申請要件中規定學區內三至十一年級學生在州立考試中通過率必須低於九成，並且有 59% 以上經濟弱勢的學生、至少有 16.9% 是英語非母語的學生，還有 9% 以上接受特殊教育的學生（TLI Leadership Summit, 2016）。將錢用在較為弱勢與需要幫助的學區上用意的確是好的，但是一方面也可能對整體效益提升有困難，老師們在教學上要處理太多與課業無關的學生事務，例如：行為問題、家庭關係... 等等。在訪視過程中，也出現過老師們感嘆學生的學習動機低落，難以在短時間內收到成效。

四、結語與反思

透過 TLI「德州讀寫計畫」，德州發展出根據課程綱要的大架構，引領參與計劃的學區老師、主管與校長們思考、規劃並檢視在學區內的讀寫與閱讀教學是否能切合學生的需要，並且能夠透過學生資料分析修正教學。透過學區內 Literacy Lines 的運作，使學區在規劃時，不再是單一地看待不同年段的學校，而是能夠更全面地考慮學生的學習需求。可惜的是，此計畫已在 2016 年時結束，建構起來的架構與使用的成果雖然正向，但卻無延續性相當可惜。

反觀台灣在閱讀推動的基礎與上述描述的德州讀寫計畫的推動方法與起源不相同，但都希望培養學生成為富有閱讀素養的學生以面對未來的挑戰。我國在 98 學年度開始，透過圖書館資源與招募圖書閱讀教師，在國中國小校園內推動閱讀教師（陳昭珍、趙子萱，2010），至今已過十年，對學校推動閱讀教學與圖書分級分類扮演著相當重要的角色，讓圖書館不再只是學生借閱、歸還圖書的地方，而能銳變為閱讀教學的重要利器，引導導師與科任教師將圖書資源與閱讀教

學策略融入教學中。然而，閱讀推動的重要責任不該僅落於圖書教師，更應該像德州在推動閱讀時從課綱架構、跨學習階段合作、投入以數據方式驗證成效...等全體動員，並且融入每位老師的課程當中。期望我國的閱讀推廣能更深入、更有結構化、更落實。僅用本文致敬學校推動閱讀教學教師，並期待透過筆者經驗，為我國推動閱讀教學盡一份心力。

參考文獻

- 陳昭珍、趙子萱（2010）。圖書教師的角色及任務。**圖書教師電子報**，1。取自<http://teacherlibrarian.lib.ntnu.edu.tw/index.php?volume=1>
- 葉淑慧（2008）。提倡閱讀：世界閱讀日的由來與相關活動。**臺灣圖書館管理季刊**，4(1)，113-118。
- Texas Education Agency (2014). *TLI Leadership Team Support Model*. Retrieved from https://tea.texas.gov/sites/default/files/TLI_SUPPORT_MODEL_FINAL%202014.pdf
- The Meadows Center for Preventing Educational Risk (2020). *Texas Literacy Initiative*. Retrieved from <https://www.meadowscenter.org/vgc/professional-development/detail/tli>
- 2016 Texas Literacy Initiative (TLI) Leadership Summit (2016). *Grant Implementation Team Sustainability Meeting 1*. Retrieved from <https://ipsi.utexas.edu/TLI/#L6>



淺談學前教育階段的特殊幼兒類別及閱讀障礙的預防

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、從一場學前特教教師甄試說起

筆者於暑假期間受聘為某縣市教育局教師甄試的複試委員，擔任學前特殊教育教師類組試教考場的評審委員。目睹許多優秀的學前特殊教育教師在當場抽題的情境下，不論在教材的準備、教學的口條、互動的技巧等，都掌握了學前特殊教育教師的優良特質，競爭相當激烈，差距都在微小範圍內。大多這些優秀的甄試者都能於教學過程中表現出對學前特殊幼兒關注，且個別化進行指導。例如一位甄試者一進考場來就用五個紙偶分別寫上小視、小聽、小智、小麻、小自、小緩，來分別代表視覺損傷、聽覺損傷、語言障礙、認知缺損、自閉症及發展遲緩的幼兒。甄試者幫小視調整一下厚重的眼鏡、和小聽對一下 FM 助聽器的麥克風頻率、教小智認識二樣物品的名稱、帶著小麻唸一個其有困難的構音、幫小緩檢查生活自理的用具、誇獎一下小自的情緒狀態並鼓勵他保持下去等。關懷這六位特殊幼兒後，接著根據所抽到學前特殊教育課程副領域主題，開展其所設計的教學活動。

應試的老師以這六種障礙類別的幼兒進行模擬試教，其實乃該縣政府教師甄試的考試規定，至於為何限制採用這六種障礙類別，則是件耐人尋味的議題。本文擬就障礙類別的人數分布狀況、障礙類別與定義的關係、不分類造成的兩難處境、學習障礙與類別的微妙關係等分別進行探討。

二、障礙類別大變身

當幼兒特殊教育資格確定後，就可依照其資格身分申請相關的特殊教育資源及補助，並開展個別化教育計畫的擬定與提供對應的相關服務。因此身心障礙的類別在特殊教育服務的傳遞過程中，扮演著重要的角色。學前特殊教育老師在實際教學情境會遇到那些類別的特殊幼兒呢？依照教育部特殊教育通報網的資料，特殊教育法第三條中的十三種類別幼兒都有可能遇到。表 1 呈現了 2020 年 5 月的特殊教育通報資料中各個教育階段之特殊學生類別的比率。雖然這些比率逐年逐季有些許的變動，但若非有定義上的巨大改變，各類別的比率在跨時上仍維持著大致穩定的狀態，此由小學階段與中學階段之間各類特殊學生比率大致相同便可看出。

往往巨大幅度的變動都來自障礙的定義及鑑定基準上的解釋。例如發展遲緩的定義，根據身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法第十三條：「……發展遲緩，指

未滿六歲之兒童，因生理、心理或社會環境因素，在知覺、認知、動作、溝通、社會情緒或自理能力等方面之發展較同年齡者顯著遲緩，且其障礙類別無法確定者……」。因此到了小學階段，由於兒童都已超過六歲，原本學前階段占比率高達近百分之八十三的發展遲緩類別，比率突然就變為零。然而這近百分之八十三在學前階段無法確定障礙類別的特殊幼兒，進入小學後歸成何種類別呢？從表 1 可以看出，以學習障礙為最大宗，足足增加了約百分之四十左右。

表 1 不同教育階段之各種障礙類別的人數比率

	智能障礙	視覺障礙	聽覺障礙	語言障礙	肢體障礙	腦性麻痺	身體病弱	情緒行為障礙	學習障礙	多重障礙	自閉症	發展遲緩	其他障礙	小計
學前	2.6%	0.2%	2.9%	0.3%	0.8%	1.8%	0.7%	0.1%	0.0%	1.1%	6.1%	82.6%	0.9%	100%
小學	20.2%	0.6%	2.6%	2.3%	1.3%	2.5%	1.7%	8.2%	38.7%	2.4%	17.3%	0.0%	2.1%	100%
中學	21.0%	0.7%	2.4%	0.4%	1.4%	2.0%	1.7%	6.9%	46.2%	1.9%	14.6%	0.0%	0.8%	100%
全部	17.7%	0.6%	2.6%	1.1%	1.4%	2.1%	1.7%	6.2%	33.7%	1.8%	14.1%	15.7%	1.3%	100%

資料來源：教育部特殊教育通報網

與其恰恰相反的，學前階段幾乎不存在學習障礙，歷年的學習障礙學前幼兒人數都只有個位數，有些縣市甚至不接受幼兒學習障礙的通報，而背後原因常為二項，分別是學習障礙定義的模糊及鑑定工具的缺乏。

三、學習障礙的資格判定

首先在學習障礙的定義上，過去用來判定學習障礙資格的法則，都仍有其缺點與侷限性，如早期 Srauss（1955）提出的排他性法則、Clements（1966）的腦傷病理判定、Chalfant（1985）提出的差距性法則，及 Shaw et al（1995）認為的神經心理功能判定。這些曾用來當成學習障礙的定義或鑑定基準的法則，都仍缺乏持續與一致的實徵研究的證實，亦無法證明其分類的有效性。

在缺乏更良好的定義下，暫時仍為許多國家所維持的神經心理異常之學障定義。更有個不能隨意碰觸的禁忌—對幼兒實施標準化測驗，許多學者強烈反對使用任何標準化測驗來標記學前階段的學習障礙。於此，即使診斷統計資料告訴我

們學習障礙中約有百分之八十屬於閱讀障礙（dyslexia），然而可用來評量學前兒童閱讀能力的測驗工具，仍多半缺乏有大規模樣本之良好信效度及可信賴的參照常模。此外，對幼兒進行閱讀困難診斷並加以分類，也會面臨研究倫理上的批判，因對其不良表現的預測經常反而造成不良表現的實際結果——即所謂的馬太效應。因此學前階段的相關行政人員幾乎都不願冒天下之大不韙來進行學習障礙的相關鑑定，因此也造成了“障礙類別無法確定”而高比率的被歸類於發展遲緩。

四、從補救到預防

然而這種將難以進行心理功能測驗的幼兒都歸類於發展的遲緩或異常，對於學前階段的教育現場真的好嗎？對於閱讀障礙的補救也真得會造成惡性螺旋的擴大嗎？美國的國家兒童健康及發展研究院（National Institute of Child Health and Human Development, NICHD）自 1965 年就開始補助各種閱讀障礙的相關研究，有充分的證據告訴我們，放任幼兒在閱讀上的困難應為而不為，反而會增長挫折的蔓延。因此對於閱讀障礙，我們可採取的策略為 Response To Intervention, 簡稱 RTI 策略。其主要精神便是不需要等到鑑定結果正式出來，只有根據目前閱讀表現得不佳反應，便可採取人數從多到寡，介入從輕到重的金字塔狀三級預防。其中占 80% 的第一層兒童只需一般性的預防，占 15% 的中間層兒童給予中度加強的預防，僅占 5% 的第三層兒童才需接受高強度的介入。這種將服務網撒開的預防模式已被許多政府機構推行，做為解決廣泛性閱讀失敗的教育政策。而我國的 108 課綱教改工程，亦應該參考這些政策來針對學前階段的閱讀素養教育進行當為而為的預防措施。

四、結語

筆者從一場學前特教教師甄試中了解到特殊幼兒中仍有許多隱形的個案，尤其是與讀寫方面有關的障礙，而這些讀寫能力方面的困難，卻因學習障礙之定義上的模糊及鑑定上的不易，而經常錯失了最佳的介入時期。然而這不應是我們坐視這項問題陷入惡性循環的藉口，反而該積極的面對。藉由三級的預防措施，讓這群隱性障礙的幼兒能夠獲得及時的協助。對此筆者提出以下若干建議，供第一線教師及教育行政人員參考。

1. 辦理與閱讀補救有關的相關研習或工作坊，讓第一線的幼教老師和教保員能夠區分閱讀補救與一般語文教育的不同，以及介紹各種閱讀問題的樣貌，並教導如何辨認學生在閱讀上的錯誤型態，及其錯誤型態背後的原因或補救方法。
2. 給予學前特殊教育巡迴輔導教師足夠的資源來對有輕微閱讀困難的幼兒進行

初級的預防。

3. 不要過度依賴「內在能力有顯著差異」及「一般教育之介入仍無效」來判定學習障礙的資格，而是擴大閱讀困難的介入對象，從輕微到嚴重採取三級預防。
4. 服膺世界潮流，將學習障礙更名為「特定學習障礙」。
5. 避免過度的責難與補習，閱讀障礙兒童往往會有其他方面的強項能力，經常是創造力或操作能力，家長應從這些強項能力出發，當成促進閱讀能力的動機。

最後，希望 108 課綱的教改工程勿忘了學前階段教育乃基礎紮根部分，關懷具有閱讀障礙風險的幼兒，並善用國外的研究成果，如聲韻覺識、語音規則的應用、根據環境線索上下文調控的識字……等萌發讀寫的基本功來進行閱讀障礙的預防介入，這些未來的主人翁在進入正式的義務教育階段後才能有良好品質的素養教育。

參考文獻

- 教育部特殊教育通報網(2020)。取自https://www.set.edu.tw/Stastic_WEB/sta2/default.asp
- Srauss, A.A., & Kephart, N.C. (1955). *Psychopathology and education of the brain-injured child: Vol. 2. Progress in the theory and clinic*. New York: Grune & Stratton.
- Clements, S. D. (1966). *Minimal brain dysfunction in children*. National Institute of Neurological Diseases Monograph No. 3, U.S. Public Health Service Publication No.1415. Washington, DC: US. Government Printing Office.
- Chalfant, J. C. (1985). Identifying learning disabled students: A summary of the national task force report. *Learning Disabilities Focus*, 1(1), 9-20.
- Shaw, S. F., Cullen J. P., McGuire, J. M., & Brinckerhoff, L. C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 586-597.

國民小學學務工作人員的挑戰與因應

呂國興

銘傳大學教育研究所在職班學生

一、前言

近年來，校園民主意識高漲，在學校擔任行政職的教師意願日益低落，每到暑假期間，便是一波行政逃亡潮的時刻。在工作量及責任加重的情況下，不少老師把兼任行政視為畏途，能閃則閃，能辭則辭（蕭福松，2020）。處室行政人員不願久任、流動頻繁，致使許多業務青黃不接、工作窒礙難行。這樣的處境下，願意留任甚至於久任行政職的教師必將越來越少，學校行政推向專業化與效率化的目標將更加遙遠。

學校處室當中的學務人員每天處理數不盡、不可控的學生與家長問題，流動頻率更是不遑多讓。在國民小學編制下的學務處囊括了生教、訓育、體育、衛生四組，而組織分工則視學校規模調整。少子女化趨勢下，孩子們都是父母親的心頭肉。面對學生管教不易的棘手問題，行政人員身為教師的後盾，往往得扮演著黑臉。但是黑臉難為，大家總是能避則避，最後留下的往往只剩下年輕一輩的初任老師，甚至由代理教師接任行政業務，讓擔任行政職有如水鬼抓鬪交替般的可怕。是以本文探究學務生態的現況、學務人員的逃離因素、解決策略，並據以提出建議，以供相關單位及人員參考。

二、學務生態的現況

學務處的全名是學生事務處，處理學生的校園安全、品德教育、性別平等教育、校外教學、學生朝會、導護交通安全規範、健康促進、校園環境衛生、資源回收、環境教育、體適能檢測以及各種偶發事件等，學務處轄管業務繁雜、包山包海，在面對工作量持續攀升的現況下，願意守在崗位上長期奮鬥的老師也就漸漸的變少了。

在偏鄉的小校更是惡化。偏鄉學校的學生人數雖少，但編制內的老師人數更少，即使某些主責業務會因為人數較少而相對來得輕鬆，但當一個老師兼任的是被當兩個用，甚至三個行政職務時，即使學生人數少，加起來並不比大校的一個行政職務來得輕鬆。有時候接手的往往都是初任的新手教師，甚至是代理教師也難逃離接任行政的命運，學校在招考時便直接表明錄取後擔任的職務（梁憶靜，2020），更有學校大量招考代理教師擔任組長（馮靖惠，2020）。老師們面對一上任什麼也不懂，也不一定找得到前手可以請教的時候，學務處業務推動上便漸漸的荒腔走板、窒礙難行，倘若學校要發展特色或運動社團等都難有建樹。學務行政人員的斷層更會牽動專業人才的欠缺，當老師們逃離基層的組長職務，進而導

致未來欠缺行政歷練、願意擔任主任、校長的老師越來越少，對往後的學校行政體系勢造成莫大的威脅。

此外，十幾年來的學校工作量日益增加，舉凡環境、品德、租稅、國防教育等對各項教育議題的重視並融入學校教育在想法上固然是好，但在要求，當然在學務行政人員肩上的重擔也沒能少過，自然減少教師擔任學務工作的意願。在2019年五月通過的《教師法》第31條第7項增列了依有關法令參與學校學術、行政工作及社會教育活動的義務。但擔任行政工作的勞役不能均衡，若只是一味的要求、規定老師必須擔任、不得拒絕行政工作，或許在法規上解決了人力的問題，終究仍無法提升教師擔任學務工作的意願，此為學務工作推展的隱憂。

三、學務人員的挑戰來源

古人說：「冰凍三尺，非一日之寒。」造成教師不願意兼任行政職的因素絕非偶然，或者單一因素。舉凡公文繁雜、協助各種宣導推廣訊息、處理校內學生紛爭、偶發傷病事件、行政溝通不易、加班工時過長、無止盡的評鑑與訪視等，都造成學務人員極大的困擾。茲分析學務人員的逃離因素如下：

(一) 學務人員承擔壓力及責任繁重，許多業務被迫限時完成

近年許多新增的法規、法令推動之後，學校單位便存在著時間壓力。校安事件依規定分成「緊急事件」、「法定通報事件」、「一般校安事件」，三者分別於24小時、72小時、7天內通報教育部校安中心。如未能及時通報，學校亦承受到相關連帶責任。此外各校也有著不少的數據填報，以及公文都存在著時效問題；在工作上也存在著許多繁瑣的事務，例如各校每年推動的健康促進計畫，在政策推動的過程中也精算著相當多的數據資訊，務求有效的改善學生健康狀況。但編寫計畫的辛苦，以及對各項數據的分析了解，著實增添著處室內的承辦人員壓力。

此外近年新增的業務工作也一點一滴的壓縮學務人員的時間，難以招架。再加上各校近年陸續收到許多與學校教育較無直接相關的公文要求學校協助宣導，例如宣導公車讓坐、反賄選、參觀花博等事項，在平時老師都會進行教學及宣導，若不減少此類公文，再多人力皆是徒勞（蔡田，2017）。時間緊湊的狀態下，非必要性的業務宣導、推廣讓工作的彈性空間變得更少，也難使學務工作有更多發揮的可能性。

(二) 學生問題複雜，管教不易、黑臉難當

小孩生得少，父母親的心肝寶貝，自當是疼愛有加。但依據內政部統計署

（2020）指出，2019 年離婚率已攀升至 8.78%。被溺愛或是家庭功能失衡的孩子比率遠比過去來得多。除此外，近三年貧富差距增加，據行政院主計總處（2020）數據指出，收入前 20% 家庭收入與末 20% 家庭收入差距達 6.10 倍，亦為近七年來最高。為求生活穩定，增加了工時也相對的減少了陪伴孩子的時間。再加上導師在教學上、班級等事務上的繁忙，相對減弱了平時對學生狀況的掌握度。許多潛在的問題在各個支持系統上漸漸的弱化之後，加乘起來的負面影響就相對地增加了。

學務人員協助導師管教學生問題時，難免得扮黑臉。但學生管教問題也是動輒得咎，再加上案件層出不窮，倘若一時處理不慎，更是成為媒體焦點且恐讓自己挨告，牽扯進更多的麻煩。

（三）教學行政衝突，業務推動困難

學校的行政業務繁雜，校內同仁各有各的辛苦，易流於本位主義。但是當校內的老師們因所屬不同的職位，導致不同立場，在業務推動上產生對立時，工作的進行便顯得困難許多。像是平日的政令宣導及校內外活動等需要導師配合的事項，或者是礙於上級壓力，主管機關來文交辦的工作事項與教師課堂上的教學進度衝突等，讓學務業務執行顯得複雜艱困許多。

教學行政各司其職，亦是各有辛苦。但無論是為了孩子，或是處理上級交辦事務。業務推動不易是現實問題，亦有待改善。

四、解決策略

面對行政荒，確實造成了許多老師逃離行政職務，除了堅守崗位之外，也必須嘗試找到解套的方案，筆者針對上述的三個問題分別提出策略如下：

（一）教育主管機關宜簡化、減少行政工作量

106 年師鐸獎頒獎時，蔡英文總統公開宣誓行政減量（陳國維，2017），新北市政府更於 2019 年 1 月的校長會議上宣布停辦校務評鑑（王揚傑，2019），減少行政工作量是必然的趨勢；桃市府則是從 105 年起陸續修訂「桃園市國民小學教師每週授課節數實施要點」，減少行政人員授課時數外，更進一步的增加小校的行政人員編制（桃園市政府，2020）。

近幾年各縣市亦積極辦理研習活動，舉凡初任教師研習、學校行政人員研習，如生教組長研習、總務主任研習等活動都在持續地進行中。不僅是促成各校

教師間的溝通互動，讓大家不再是單打獨鬥的處理學校事務，更能一同找出解決問題的方法。

（二）妥適面對個案，確實落實三級輔導模式

透過三級輔導模式，讓導師、科任老師、學務處、輔導處等夥伴能夠視情節輕重介入協助。而執行層面上亦需確實分級，輔導個案便如同醫療分級制度般的讓每個個案都能得到最佳的支持，共同承擔與分散學務人員的壓力。

（三）教學行政同心，確立輪替制度

廖勇潭（2007）認為建立行政團隊和教師團隊的輪替制度，並加強行政人員的橫向溝通，可以減少教師及行政人員間的矛盾與紛爭。行政業務運作要能夠順暢，不僅取決於個人的行事風格，需要團隊合作，更需要處室內、處室間的橫向溝通，以及對上級單位、對班級導師縱向的溝通在彼此都能以對方立場的角度著眼時，自能讓學校減少內耗，讓校園更加溫馨和樂。

五、結論與建議

（一）結論

對學校而言，無論在哪個位置上，能夠留住人才方能站穩腳步力求未來發展。如果擔任行政職的同仁年年換人年年抽籤，甚至要求代理教師擔任行政職務，則校務發展難求穩定不易成事。學務工作關乎友善校園的維繫、學生品格陶冶及日常校園生活作息的運作，因此學務工作人員肩負的重責大任不可小覷，鼓勵優秀教師投入學務工作刻不容緩。

（二）建議

為使學務工作順暢、學務人員穩定，提出以下建議：

1. 教育主管行政機關

行政事務的推動完善，在嚴謹的規範之外，也要有些彈性。減少與學校不相關的公文或政令宣導，自能使學校運作更加順暢，給予學校信任及更多彈性自主的空間。

2. 學校行政團隊

學校運作從來就不該是單兵作戰，而是團隊合作的展現。若能彼此相互協助，

事務的推動則相對順利的多。營造學校的正向氣氛並且提攜後進，自能吸引更多的老師加入行政的行列。

3. 學校教師

教師生涯發展多元，自然更可以勝任愉快。倘若老師始終堅持在同一個位置上，不願多方涉略行政職務挑戰，那麼就少了更多可能的歷練與發展機會；若老師換了位置後，便能從更多元的視角去了解行政事務的全貌。那麼校內的導師與行政就會少了很多對立的可能性，自然也能讓學校校務推動更加順利。更能夠讓老師累積了相關的行政經驗後進而邁向主任、校長的路線奉獻。

4. 學生家長

學生家長應撥冗參與學校活動，除可增加與孩子陪伴的時間，亦能了解孩子在校的學習狀況。多了關心與陪伴，亦能減少很多不必要的問題發生。孩子的成長需要親師間的溝通與合作，讓學校生活變得多采多姿。

參考文獻

- 內政部統計處（2020）。**內政統計年報**。取自<https://www.moi.gov.tw/>
- 行政院主計總處（2020）。**中華民國統計資訊網**。家庭收支調查-調查報告。取自<https://www.stat.gov.tw/>
- 王揚傑（2019）。行政減量 新北停辦校務評鑑。**中國時報**。2019年1月25日，取自<https://www.chinatimes.com/?chdtv>
- 桃園市政府（2020）。**桃園市政府主管法規查詢系統**。取自<https://law.tycg.gov.tw/>
- 陳國維（2017）。總統：教師專業發展支持系統 明年全面啟動。**中央廣播電台**。2017年9月28日，取自<https://www.rti.org.tw>
- 教育部（2019）。**教師法**。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0020040>
- 梁憶靜（2020）。在家上班 學校行政大逃亡的解方。**聯合新聞網**。2020年8月4日，取自<https://udn.com/news/index>
- 馮靖惠（2020）。組長屎缺沒人想做 代理教師被迫推入火坑。**聯合新聞網**。

2020年8月4日，取自<https://udn.com/news/index>

■ 廖勇潭（2007）。國民小學行政與教學衝突困境及其因應之個案研究。（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹市。

■ 蔡田（2018）。退休校長：學校行政減量從「垃圾公文歸零」做起。蘋果新聞網。2018年10月2日，取自<https://tw.appledaily.com/home/>

■ 蕭福松（2020）。行政過量 學校成超商。聯合新聞網。2020年8月7日，取自<https://udn.com/news/index>



國民小學總務行政工作專職化探討

朱翊瑄

臺中市北屯區文心國民小學教師

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

近年來，少子化讓大家對學校教育更加重視，教育行政人員觀念也逐漸改變，必須與家長保持雙向且開放的溝通態度，但教師兼行政須同時面對繁雜的公文、處理部分與教學無關的業務、完全沒有多餘的時間備課，在時間不夠、加給不高、誘因不足等因素下，無意願繼續兼任行政人員。

教育界中的「行政大逃亡」一詞，已被許多學者廣為分析與評論，呼應葉丙成（2017）喊話：「台灣中小學的最大危機為許多學校都會因為沒有好的行政支持而癱瘓！」，學校行政工作之目的在於協助校務發展、維持校務的運作、支持教師教學等，因此若要解決以上教育行政所面臨的問題，學校中部分行政管理專職化是有助於改善學校行政職空缺、提升效率、紓解教師壓力，並協助教師提升教學品質的好方法。

綜上所述，學校的行政業務不一定需要具有教學專業背景的人員來擔任，尤其是總務處的工作，因學校老師所受的是教學工作的訓練，那何以讓老師兼辦複雜的總務行政工作呢？國外及國內中等以上學校，總務處的組員皆由專職人員擔任，但國小卻遲遲無法落實，僅有部分縣市修正法條，因此研究者希望透過本文的探討，將國小總務行政工作專職化的優勢呈現出來，並得到政府及教育相關主管部門的重視。

二、國小總務行政工作之意涵與功能

首先，學校設置總務處的主要目的，就是管理、經營學校的人力與物質資源，提供最適當且有效的服務和支援行動，為師生建構理想的教學和學習環境，藉以提高老師的教學品質和促進學生的學習成效（張志明、譚宇隆，2000）。簡言之，國民小學的總務行政工作對於學生學習的重要性可能不比其他處室明顯易見，但其服務及支援的內容與老師教學、學生學習以及其他處室的行政工作密不可分。因此總務處的行政工作，影響是非常全面的，上至學校環境的設施與經費，下至學生的學習與老師的教學軟硬體設備。

根據《國民教育法施行細則》（2016）規定，總務行政工作由總務主任負責推動全校性的總務工作，其下設置事務、文書及出納等三組負責相關業務。事務組主要負責財產管理、物品採購、教室的興建與修繕、調配課桌椅及安全防護等；

文書組的業務為公文收發、全校性會議記錄、檔案管理等；出納組則負責現金出納、公庫現金票據之保管和出納、代辦及學雜費之收費、員工薪津、福利互利金、所得稅等，這些工作明顯與教師專業毫無相關。

三、國小總務行政人員面臨之困境

（一）教師兼行政會影響備課及教學

陳淑蘭（2002）指出國小教師對於參與學校總務行政工作偏向低度參與意願，張志明、譚宇隆（2000）也指出總務主任投入總務工作後的工作熱忱明顯降低，教師欲兼任行政除了需要有服務的熱忱之外，更應具備行政上所需知能，大多學校行政事務鮮少制定出標準作業程序，皆仰賴前輩傳承，而且總務工作的性質與教師教學本業差異較大，故行政工作難以短時間內上手。

現今小學教師的教學工作已經不如以往，只侷限在課堂內的授課，課前的備課、課後的評量都是非常重要的（楊朝祥，2019），尤其 108 課綱上路，備課、觀課、議課勢在必行，現職教師應在教學現場下足功夫，才不愧對於學生，因此教師身兼兩職時，每每在教學和行政之中拉扯，權衡得失之下因而忍痛犧牲備課時間，故教師兼行政必然會影響備課及教學。

（二）教師兼行政造成行政大逃亡

現今的教育趨勢瞬息萬變，教育主管機關多年來為減緩學生的升學壓力，不斷地推行新政策，甚至朝令夕改，行政人員時常為此疲於奔命（吳婉綺，2015），當有新政策要宣導時，學校更是人仰馬翻，再加上初任行政或新進教師兼行政的職前訓練也很重要，絕對不容忽視。本研究最想要探討的是教師兼總務行政工作，因為其往往乏人問津，除了工作繁瑣外，若專業能力不足，不小心就會觸法，例如：工程驗收不實、電腦設備綁標、營養午餐收取回扣等，從事這樣的工作，人人自危，所以必須要再投入更多的時間與精力，完成應有的專業訓練，然而在這種蠟燭兩頭燒的情況下，必然會影響到備課與教學，如此一來，教師的本質也就走味了，教師無法給孩子們高品質的教學，甚至違背了教師本身的信念與初衷，教師心理的負擔也就跟著增加，對於職業滿意度也會形成負面的影響，自然而然就會有行政大逃亡的現象發生。

（三）總務行政人員必須參與和教學無關之研習

總務工作除了應具備一般職場能力，尚需具備相關法令與專業知能，如採購法、建築、消防法規、財產管理、水電修繕知能...等，這些法規條文繁瑣，並非

幾小時的研習、幾天的業務交接或師徒傳授，就可嫻熟處理。由上述可知，總務行政工作不可能立即上手，除了透過研習提升知能或前輩提攜，擔任行政人員也需要擁有一些良好的溝通技巧與人格特質（陳秀敏等人，2014）。王碧禎（2010）更指出總務處的編制雖然會因學校規模大小而不同，例如：大學校會多聘用一位幹事來協助業務，但總務的業務量是不會因為規模和編制的不同而有所差異的，例如：小校和大校的建築物維護內容是一樣多。因此教師既然經過師資培育的訓練，就應保持其專業，過度參與和教學無關之行政工作，將深深影響以學生學習為主體的受教權。

四、國小總務行政工作專職化之優勢

（一）讓教師專心從事教學工作

教育應是讓教師有足夠的時間和空間來引導孩子們發現自身的亮點，或是從師長身上學習，達到青出於藍、更勝於藍的目標，因此讓教師可以專心備課及教學是最根本的，有研究指出國中小教師行政工作負擔越大，其對教師備課的影響就越大，因為每個人一天也只有 24 小時，要勝任兩者實在很難（陳秀敏等人，2014；吳婉綺，2015；徐詩柔，2016；陳熙文，2017）。葉丙成（2018）也提到教育部、教育局處每年皆要求老師利用時間進行眼花撩亂的宣導工作，每年都會重新跑一次，讓老師們苦不堪言，這樣的作法不僅犧牲了老師正常的教學時間，更嚴重剝奪了孩子們的正規學習。因此教師專心於教職，行政工作由更專業的行政人員來專職擔任，即可解決這個多年來困擾著國小教育現場的問題，如此才能創造出教師、學生、校務三贏的局面（蔡雅玲，2015）。

（二）合理化的業務分配

無法落實聘用專職行政人員擔任總務工作的原因非常多，最關鍵的是教育部必須放寬國小職員之編制人數，有研究指出有高達七成之教育行政人員受試者認為「擴大專任行政人員編制」是現行國民小學行政組織的改進途徑（吳清山等人，2001）。例如：總務處有事務、出納、文書三組，大學校可聘任三位專職行政人員來處理業務，而中小型學校可將三組的業務經過詳細評估後，分配給一位或兩位專職人員，我相信透過合理化的業務和經費分配，要聘用專職行政人員並不難，讓老師能夠回歸自己的專業。

（三）總務行政人員專職、專責與專業

有研究指出新進教師就是學校找不到人兼任行政的解決方法（徐詩柔，2016），而新進教師與代理教師大多為大學剛畢業的新鮮人，各方面的歷練皆不

足，一進入職場就面臨與大學所學的專業知識無關的繁雜業務，做了幾年後就會將空缺再一次的丟回給學校，如此的惡性循環，因此葉丙成（2018）提到要讓真正有心做事的老師，願意主動承擔行政職務。總務行政工作除了需要法律知識、專業能力，還必須擁有思緒清晰的腦袋與良好的溝通能力，有研究指出，有些總務行政人員因為沒有足夠的素養，時常互相推諉工作，且工作能力不足，大大影響任務推動，甚至接受廠商餽贈、收受財物賄賂（羅玉琴等人，2015），若總務行政人員能夠受到專業的訓練、行事光明磊落又負責任，這樣學校整體校務的運作會更有效率，因此我認為將總務行政工作專職化勢在必行，如此才能避免許多不必要的紛爭及職位空缺的問題，讓總務人員能夠擁有專職、專責及專業是當務之急。

五、國小總務行政人員專職化的解決對策

（一）經費勢必增加

希望政府能夠配合提高預算及員額編制，將總務行政人員專職化，教育主管單位只提出減課的誘因，並無太大的作用，反而情況越演越烈，陳建銘（2017）也提到只要政府使用前瞻計畫 1%的經費，即可將總務工作專職化，因此研究者希望政府能夠重視此問題。

（二）透過公務人員考試甄選人才

研究者認為政府應該在公務人員的考試中增設學校教育行政的總務類別，讓有興趣到國小擔任總務行政工作的公務人員，能夠經由嚴格的篩選，確認其志向及特質再聘用，如此一來，我想能夠避免許多不必要的紛爭及職位空缺的問題，政府也能夠適才適用。

（三）增加人才培訓管道

研究者建議國內大專院校的管理系所或教育行政管理相關系所能夠開設與總務行政工作相關的課程，例如採購法、建築法等，想要成為一個稱職的總務行政人員，若能夠在大學期間就將採購、建築、消防、水電、教學設備維修的相關知識補足，並且於公務人員考試時將這些項目列為篩選重點，我想就能夠省掉總務行政工作人員相當多的時間與精力。

六、結語

綜上所述，學校教師兼任行政人員的議題已延燒多年，政府相關單位遲遲未

從根本解決問題，導致問題依然存在，研究者認為國小總務行政工作對國小教師而言，實在吃力不討好，國外及我國中等教育以上的學校，早已實施總務行政人員專職化多年，研究者希望國小也能夠落實，以下為研究者統整的幾項結論：

（一）教師回歸教學且總務行政人員專職化

經過研究者的整理後，可以發現總務人員專職化之優勢非常多，除了能讓教師專心從事教學工作外，合理化業務分配也很重要，讓專業用在對的地方，將效率達到最大化，因此總務行政人員經過培訓後報考且任職，達到專職、專責、專業，才能為學校帶來良好的行政效率及校務運作。

（二）建議政府調整經費、善用公務人員考試與增加培訓管道

研究者期許教育主管單位能夠聽見教師內心真正的聲音，教師受的訓練是教學，而非從事行政工作，若我們能夠先做好總務工作專職化的配套措施，我想未來國小的校務發展能夠更順暢。另外，也期許大專院校中增加相關培訓課程，從大學端開始培育學校總務人才，再從政府原有的公務人員考試來選用學校總務行政人員，如此一來，儘管是新手，也能將學校的總務工作辦得有聲有色。

參考文獻

- 王碧禎（2010）。桃園縣國民小學總務主任養成教育課程與專業能力之研究（碩士論文）。取自https://ah.nccu.edu.tw/item?item_id=57068
- 吳婉綺（2015）。臺中市國小教師兼任行政工作與備課情形關係之研究（碩士論文）。取自<http://ntcuir.ntcu.edu.tw/handle/987654321/409>
- 吳清山、江愛華、黃旭鈞、張正霖、張素偵、鄭望崢（2001）學校行政組織再造之研究—以國民小學為例。行政院國家科學委員會專題研究計劃成果報告（編號：NSC 89-2413-H-133-015），未出版。
- 徐詩柔（2016）。一所完全中學教師兼行政工作處境之研究（碩士論文）。取自<http://rportal.lib.ntnu.edu.tw/handle/20.500.12235/91173>
- 教育部（2016）。國民教育法施行細則。取自<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0070008>
- 張志明、譚宇隆（2000）。花蓮縣國民小學總務主任工作倦怠因素之探討。

花蓮師院學報，10，145-170。

- 陳秀敏、張文嘉、黃琬琚、范素惠、陳惠雯、宋雨親.....林彥良（2014）。影響國中教師兼任學校行政工作意願之研究。「103國民中小學校長儲訓班個案研究」，發表之論文，國家教育研究院。
- 陳建銘（2017）。教師兼行政，您怎麼不生氣？獨立評論@天下。取自：<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/52/article/5967>
- 陳淑蘭（2002）。國民小學教師參與學校行政工作意願之研究（碩士論文）。取自臺灣博碩士論文系統。
- 楊朝祥（2019年03月29日）。教學與行政孰重？國政評論。取自：<https://www.npf.org.tw/1/20448>
- 葉丙成（2017年08月23日）。政府，勿再把學校當業績提款機！聯合新聞網。取自：<https://udn.com/news/story/7340/2658343>
- 蔡雅玲（2015）。以公務員替代學校行政人員之賽局分析（以國民小學為例）（碩士論文）。取自<http://libthesis.fgu.edu.tw/cgi-bin/cdrfb3/gswweb.cgi?o=dstdcd&i=sG0001022452.id>
- 羅玉琴、虞允平、李文題、劉靜怡、李立彬、徐秀青、陳幸琪、葉天喜（2015年7月）。公立國民中學總務處職員管理困擾之個案研究。「104年度校務經營個案研究實務研討會」發表之論文，國家教育研究院。



越南語言政策的演變與發展

武黎全科

國立暨南國際大學東南亞學系博士生

一、前言

語言政策會反映一個國家的民主思維及意識型態。西元前 111 年到西元 939 年，越南曾被中國統治長達千年之久。在中國統治越南的時期漢字被引進越南。西元 939 年，越南成功脫離中國統治，成為獨立的國家。雖然如此，漢文仍然是越南封建王朝政府使用的唯一書面語言。至 13 世紀，越南出現喃字。喃字也曾被稱為國語字，目的是與外來的漢語做區隔。16 世紀末期，西方開始在越南進行經濟活動和文化傳播，因此在歐洲來的傳教士協助下，創造出以羅馬字書寫越南語的文字系統。1945 年八月，越南革命勝利後，越南羅馬字的身分登上了歷史舞臺，越南羅馬字從此得到前所未有的發展，成為越南國家的正式語言。

本文針對越南在 1945 年八月革命之前與之後的語言政策推廣等幾個方面的語言政策，在每一個橫面，根據政策的主要特徵和傾向進行歷史分段的縱向考察，力圖清晰描寫越南語言政策的面貌，在此基礎上進行分析、解釋、評價。

二、語言政策的理論架構

語言是人類重要的資產，也是民族認同的標記與文化傳承的重要工具，多語的社會反映多元文化的特質。語言政策表現人類對語言發展的主觀意志；換言之，語言政策表現人類對語言的干預。陳鏗任（2003）在香港語言教育政策及問題評析的研究中指出，語言政策對於人們的影響相當大，語文的地位受到官方認可與否，常常決定了該語文的存廢，甚至影響了該語族的社會地位與興衰。

Annamalai（2002）認為面對多元語言的現象，政府的語言政策可分為三大類：語言的消滅（linguistic elimination）、容忍（tolerance）或者推動（promotion）。因此，政府要採取何種語言政策，一方面是取決於國家的族群結構，以及語言使用者（族群）的相對實力，例如人口數、或是經濟、文化、政治力量；另一方面，也必須端賴社會對於國家與族群之間定位的期待，也就是說，究竟這是某個族群的國家、大家所共有的國家、還是外部力量所操控的國家（施正鋒，2003）。

三、越南語言政策的歷史回顧

（一）越南 1945 年八月革命之前的語言政策

在法國殖民統治下（1861-1945 年），在越南已經有三種語言：越南語、華語

和法語；四種文字：漢越字、喃字、越南語字及法文（Marr, 1981）。為了割斷越南與中國的聯繫，法國殖民政府一方面禁止越南統治階級和民眾使用漢字和喃字，瓦解漢字、漢文和漢學的機構和獎賞系統。法國政府採用法文管理公文，建立一些新學校，以培養本地的法語通譯，教導阮朝官員法語，減少漢文學習時間，增加國語字和法文學習時間，在科舉考試中增加國語字和法文的考試。此外，法國殖民者頒布一些通知與議定規定在國家行政系統中停止使用漢字，必要使用「羅馬字」。首先，1874年11月17日，南圻總督簽發第4款23條的議定，內容是關於重新組織教育系統。這是法國在越南第一個針對教育定下之制度，採行時間是從1874年至1879年（Thanh, 2014）。其次，根據1878年的議定規定所有行政文件、正式文件、議定、判決與指示等文件必須以國語字編寫、簽署和公佈。在政府機關裡不准雇用或給不懂國語字的人晉升職等。在村裡的**職役**，若懂國語字將獲得減免一半或全免人丁稅（Thanh, 2014）。

因此，在法國殖民者的推行之下，越南羅馬字在19世紀後半期比以前更為普遍，不過就整體而言，推行效果仍有限（DeFrancis, 1977）。此外，于向東與譚志詞（2005）也提到法國殖民者在越南推行羅馬字教育的主要目的是為了消滅越南語，以達成獨尊法語的政策。不過這也讓越南人透過這個新式教育可以比傳統教育有更多的機會來接觸「民族主義」、「民族國家」、「民主」與「科學」等新觀念。

20世紀初，越南進入資產階級民主革命時期，革命志士普遍使用國語字宣傳革命思想，號召全民使用，國語字在這一時期得到廣泛傳播。1930年，越南共產黨成立後提倡使用本民族語言進行革命宣傳。1938年，越南知識界在河內成立「國語字傳播會」，大力推廣國語字。從19世紀末至20世紀30年代，在越南掌握國語字的人數超過了懂漢字的人口，國語字的地位和作用事實上已經超過了漢字。至1958年底，在全面推廣國語字後，有93.4%的人口（12-25歲）會讀和寫國語（Marr, 1981）。

（二）越南1945年八月革命之後的語言政策

1. 越南語的政策

1945年9月2日，胡志明主席於河內宣讀了用越南語寫成的《獨立宣言》，此舉在越語發展史上具有相當之里程碑意義。另外，為了讓傳播國語字運動有更多的效果，胡志明於1945年10月4日寫一份呼籲全國同胞共同掃除文盲的文章。1946年7月9日，胡志明主席頒布第119/SL號法令成立國家教育部。1946年8月10日，頒布第146/SL號法令與第147/SL號法令，肯定新教育的基本原則與其宗旨目的。

1954 年至 1975 年的時間，越南被分為兩個部分：北越由胡志明和越盟統治，成立了越南民主共和國；南越則在保大皇帝的統治下成立越南共和國。越南民主共和國成立後，通過了一系列的行動和措施來推動越語和國語字。在這段時間，越南民主共和國政府繼續推動越南國語字。1960 年，國語字改革研究委員會在河內成立。1966 年 2 月 7-10 日，越南民主共和國政府主張開展第一屆「保持越語的純潔性」運動，並提出 3 個原則是：保護和發展自己原有的字詞，說和寫要符合越語語法，各種文體要保留越語的特色、精華和風格（文藝、政治、科學與技術等領域）。

南越成立越南共和國後，雖然其教育組織機構與課程未能脫離法國殖民者留下來的影響，但他們仍努力建立一個「科學與進步、民族與道德，以及大眾與人本」的教育文化基礎。因此，教育系統分為三級 12 年制，改用越南國語字授課，英文與法文只是兩門主要的外語教學，漢字則在古文課教授（Quoc, 2016）。

1975 年，越南統一之後，越南社會科學委員、教育科學院與教育部共同舉辦一些「標準化越南語」的研討會，出版了一系列越語詞典，如《越語詞典》和《越語正字詞典》。1979 年，政府舉辦第二屆科學研討會討論「保持越南語詞彙的純潔性」運動。1980 年 2 月 22 日，越南政府第 53 號法令中寫道：「普通話和普通字是越南民族共同體的通用語言，是全國各地區和各民族間不可缺少的交際工具，有助於各地區和各民族間在經濟、文化與科學技術等方面平均發展，增加全民團結與實行民族平等權。因此，每個越南人都有學習使用普通話、普通字的義務和權利。」1984 年 3 月，教育部和越南社會科學委員會聯合發佈《關於越語正字法和越語術語的規定》。1991 年 8 月 6 日，政府公佈「小學教育普及法」，規定小學教育要使用越語作為教學語言。少數民族有權使用自己語言、自己文字與越南語實施小學教育。1994 年，越南政府就廣告活動中的越語使用規範做出了規定。1997 年 8 月，教育培訓部發佈了對越南語標準化檢測、掃盲工作和義務教育等做出具體指導的通知。此外，越南國家電視台也開設教授海外越僑學越南語的節目。

2. 越南的少數民族語言政策

越南全國有 54 個民族，除越族（京族）占 87% 人口外，其他還有 53 個民族，每個民族都有自己的語言，因此越南政府在做語言政策時，一直注重維護民族文化傳統，重視少數民族語言，一貫主張民族不分大小，一律平等，至今在 53 個少數民族中有 26 個民族還有本民族文字。

1975 年，越南統一之後，越南政府指示「少數民族語言和字母小組」針對全國少數民族語言進行調查，為設立民族政策和語言政策奠定基礎（黎克強，

2013）。1980年2月，越南政府會議的第53號決定，指出「在各個少數民族居住地區，國家的通訊、宣傳的工作與文化工作必須盡力結合使用少數民族的語言與文字，利於同胞容易與快速地採納；與各個國家機關進行交易時，少數民族可以以其文字寫在函件和申請書中，各個國家機關有責任接收與良好解決此申請書。」此外，教育法第七條於2005年公布規定「國家需要為了少數民族人民學習，並以其自身的語言與文字創造條件，以維護和發揮民族文化本色，幫助少數民族學生在學校和其他教育機構更易獲得知識。」

越南教育和培訓部在民族寄宿學校成立了一些雙語教育課程，針對既能使用越南語又熟悉母語的少數民族學生。但是，雖然越南國家、黨對少數民族居住地區頒布許多教育培訓政策，但是到現在仍未解決這些地區的困難，民族教育管理工作也仍未跟得上居住在山區的少數民族教育發展的現實狀況，其指導工作缺乏靈活性，過度注重行政手續，頒發的具體政策也未符合實際狀況。目前，少數民族居住地區的學校教室系統、物質基礎條件，以及教學設備與未增加投資之前相比改善很多，但是仍未滿足發展要求與提高教育質量，效果有限。

3. 越南的外語政策

1975年越南全國統一後，越南走向社會主義的國家，而俄國可以說是世界社會主義國家的大哥，因此俄語被要求成為越南全國各個學校普遍的教學的科目，同時成立許多教育俄語的外語中心。1986年，越南革新開放後，許多外國公司湧入越南投資。此外，1995年，越南加入東南亞協會國家（ASEAN）。1998年，加入亞太經濟合作會議（APEC）。2007年11月1日，越南正式加入世界貿易組織（WTO）。截至2015年，越南已與185個國家建立了外交關係，與175個國家建立了貿易關係，簽訂60多個經濟協定及雙方貿易。因此，對外語人才需求不斷增加。許多大學與高等院校設有外語系，主要開設英語、漢語、法語、日語和韓語等專業。除了正規學校的外語教育，目前有不少外語中心成立，培訓語種主要是英語、漢語、日文與韓文等語言。此外，據越南教育培訓部頒布「小學英語課程」規定，從2018年，小學自三年級至5年級，英語選修時數每週為4節。

總的來說，八月革命之後，越南積極推動越南羅馬字，越南羅馬字是民族解放的重要組成部分之一，最後成功將越南羅馬字成為國家的正式通用文字。1975年越南全國統一後，越南政府採取推動的語言政策，推廣越南國語字與少數民族的語言，鼓勵使用多種語言。1986年越南革新開放後，學習英文、日文、中文及韓文等外語成為越南年輕人的潮流，促進越南與亞洲及世界其他地區建立聯繫與經濟合作發展。越南政府的語言政策已經促使國語字發揮其本色與精華的作用，成為藝術文化與科技科學的有效工具，各民族有權使用自己語言、文字，保

持民族本色和發揮自己風俗、習慣、傳統與良好的文化。越南人民的語言文化也隨之提升。

四、結語

越南自建國以來，在語言政策方面似乎總是處於變動中，隨著社會、政治、經濟的變化而變化。越南 1975 年統一之前，因政治混亂，先後被不同的國家殖民，因此形成多語言、多文字的現象，很難有統一的書寫文字。至 20 世紀初，越南政治社會的變遷，越南羅馬字從外國字的身份成為越南民族主義者用來反封建、反知識壟斷與反法的有效工具，他們透過羅馬字來教育越南民眾、宣揚民族文化、民族精神、民族獨立、讓其成為大眾獲取知識的重要工具，以對抗法國殖民統治。1945 年，越南「八月革命」獲得民族獨立後，國語字成為國家的正式通用文字。至此，羅馬字從低階的外國字，提升為高階的國語字。越南民族能夠在民族意識的推動下，將本土語言與外來語言融合，創造出具有越南特色的喃字和國語字，顯示了該民族對多元文化的包容與創新精神。越南 1975 年南北統一之後，為了適應加入世界貿易組織和經濟全球化的新形勢，政府積極推動越南國語字、少數民族的語言及外語等政策提升民眾的語言能力與促進了越南政治、社會以及經濟穩定地發展。

參考文獻

- 于向東、譚志詞（2005）。**越南：革命進程中日漸崛起**。香港：城市大學。
- 施正鋒（2003）。**語言與多元文化政策**。取自 <http://mail.tku.edu.tw/cfshih/seminar/20031112/20031112.htm>
- 陳鏗任（2003）。香港語言教育政策及問題評析。**中等教育**，54(6)，48-63。
- 黎克強（2013）。越南少數民族語言研究現況。**原教界**，54，62-69。
- Annamalai, E. (2002). Language Policy for Multilingualism. Retrieved from http://www.linguapax.org/wpcontent/uploads/2015/07/CMPL2002_Plenari_EAnnamalai.pdf
- DeFrancis, J. (1977). *Colonialism and Language Policy in Viet Nam*. The Hague: Morton Publishers.
- Marr, D. G. (1981). *Vietnamese Tradition on Trial, 1920-1945*. California:

University of California Press.

- Quoc, L. V. (2016). Development stages of Vietnamese National Language and problems of modern Vietnamese. *Ho Chi Minh City University of Education: Journal of Science*, 8(86),162-177.
- Thanh, T. T. T. (2014). Confucianism and public education in Cochinchina during the years 1867-1917. *Ho Chi Minh City University of Education: Journal of Science*, 60, 19-33.



小國愛沙尼亞在 PISA 的傑出表現與成功因素之分析

簡亭依

國立臺北教育大學教育學系教育創新與評鑑在職專班生

桃園市桃園區快樂國民小學教師

一、前言

愛沙尼亞在國際評比及經濟成長的傑出表現，吸引了全球的目光。近年發生兩次經濟危機，愛沙尼亞不僅沒有被壓垮，經濟反而呈現正向成長；在教育領域方面，也逐漸走向領先，甚至被經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development）稱為是「最成功的轉型國家」（張民選，2018）。而愛沙尼亞在教育上的成功，世界各國皆從「國際學生能力評量計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA）表現看出端倪；PISA 2018 公布後，愛沙尼亞的表現超越芬蘭位居歐洲第一，使各國爭相研究其教育成功之處（黃敦晴，2019）。有鑑於此，本文從愛沙尼亞的背景與教育、歷屆 PISA 表現、教育特色、與台灣教育體系的比較等四個面向，來探討愛沙尼亞在 PISA 2018 表現優異的原因。

二、愛沙尼亞背景與教育

（一）國家背景

1991 年，愛沙尼亞（Estonia）在蘇聯瓦解後重獲獨立，與拉脫維亞（Latvia）和立陶宛（Lithuania）共同成為目前所熟知的「波羅的海三小國」。獨立後的愛沙尼亞在 1999 年加入世貿組織（WTO）、2004 年加入歐盟和北大西洋公約組織（NATO）、2010 年加入經濟合作暨發展組織（OECD），之後在 2011 年正式成為歐元區的一員。首都塔林（Tallinn）聚集約 43 萬的人口，是愛沙尼亞現代化發展政經中心，第二大城塔爾圖（Tartu）則約有 10 萬人口，而愛沙尼亞僅有的三所綜合型大學即位於這兩座大城中，也是孕育產業創新活動最重要的地方（黃仁志，2018）。

（二）教育體系

1990 年以前，當時愛沙尼亞尚未脫離蘇聯獨立，實施蘇聯教育制度。當時的學制是中小學教育共十年，大學共五年，大學畢業生會拿到各類專業領域文憑和證書（張民選，2018）。

1990 年後愛沙尼亞獨立，建立自己國家的教育體系。學前教育從三歲開始，基礎教育中小學共六年、初中三年和高中三年。高中階段選擇多樣化，分為文法

高中、普通高中和職業技術學校，大學採取 3+2+3 的學制（Ministry of Education and Research, 2017；張民選，2018）。研究者根據上述文獻，將愛沙尼亞獨立前、後的教育體系整理如表 2-1 所示。

表 1 愛沙尼亞獨立前、後的教育體系表

年代	教育體制	基本制度
1990 年前 (蘇聯的加盟 共和國)	蘇聯教育制度 分級管理制度	中小學教育總共十年(小學五年、初中三年、高中二年)、 大學五年。
1990 年後 (愛沙尼亞獨立)	愛沙尼亞 教育制度 分層管理體制	學前教育從三歲開始，基礎教育中小學六年、初中三年 和高中三年；大學採取 3+2+3 的學制，意即學士課程三 ~四年、碩士課程兩年(或五年)和博士課程三~四年。

資料來源：研究者根據文獻自行整理。

由於研究者為我國的國小現職教師，對愛沙尼亞的國小教育十分感興趣。透過文獻分析與探討，發現愛沙尼亞為了讓教師深度瞭解學生，小學一年級到三年級或是一年級到六年級，皆由同一位教師擔任導師。課程設計強調結合真實生活情境與創新，並重視數位科技教育與師資培育（周玉秀，2020）。

三、愛沙尼亞在 PISA 評量的表現

(一) PISA (Programme for International Student Assessment, PISA)之介紹與發展

PISA 主辦單位為歐盟的經濟合作暨發展組織（OECD），舉辦時間為每三年一次，歷年舉辦時間為 2000、2003、2006、2009、2012、2015、2018；為區分不同時間舉辦，歷屆的 PISA 評量會在 PISA 後方加上舉辦的時間，例如 PISA 2015。

PISA 評量的技能為「明日世界所需的素養技能」，故又稱為素養評量，包含：閱讀、數學、科學等情境式評量。評量目的是想瞭解 15 歲學生在真實情境中應用習得知能的程度，每次評量以其中一個領域為主軸。探討學生對主軸領域的學習動機、學習策略、自我信念，以及學習環境對學生學習主軸領域的影響。下列研究者根據李源順、吳正新、林吟霞、李哲迪（2014）等人所撰寫的《認識 PISA 與培養我們的素養》，整理 PISA 每次舉辦之主軸與非主軸科目表（如圖 1 所示）。

年代	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	
主軸	閱讀	數學	科學	
非主軸	數學、科學	閱讀、科學、 問題解決能力	閱讀、數學	
年代	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2015	PISA2018
主軸	閱讀	數學	科學	閱讀
非主軸	數學、科學	閱讀、科學、 問題解決能力	閱讀、數學、 合作問題解決能力	數學、科學 、全球素養

圖 1 PISA 歷年評量主軸科目表

根據圖 1 可得知，PISA 評量目前主軸科目以閱讀、數學、科學為主，每三年會循環一次。2003 年與 2012 年非主軸科目新增問題解決能力評量，希望檢測學生解決生活中不熟悉的問題或是跨課程領域的認知技巧，例如：演繹、歸納、類推、組合，因其概念與數學相似，故主軸科目為數學時會一起測驗。

2009 年正式推出電腦化閱讀評量，參與國可選擇是否參加。2012 年除了電腦化閱讀評量，再增加電腦化數學和問題解決評量，並將學校問卷改為線上填答；2015 年測驗全面電腦化。2015 年非主軸科目新增合作問題解決能力評量，希望關心學生在問題解決中，同儕間的溝通對話（國際大型教育評比調查專案辦公室，2015）。2018 年非主軸科目新增全球素養評量，其目的在測驗學生解決全球與跨文化議題相關問題所需之背景知識與認知技能（黃文定，2019）。

（二）愛沙尼亞 PISA 歷年表現

近年來，愛沙尼亞積極參與 OECD 和歐盟所舉辦的國際教育評量，例如：PISA、教學與學習國際調查（TALIS）和國際成人能力評量（PIAAC）。在各項評量中，愛沙尼亞的歷年表現逐年提高，平均成績高於歐盟和 OECD 會員國。本文僅針對 PISA 評量進行探討，研究者根據臺灣 PISA 國家研究中心（2018）國際研究報告（簡易版），以下整理愛沙尼亞於 PISA 的歷年表現（數學、閱讀、科學平均與排名）。

表 2 愛沙尼亞在 PISA 評量歷年表現平均分數與排名

	數學平均（排名）	閱讀平均（排名）	科學平均（排名）
PISA 2006	515(16)	501(17)	531(5)
PISA 2009	512(17)	501(13)	528(9)
PISA 2012	521(11)	516(10)	541(6)
PISA 2015	520(9)	519(6)	534(3)
PISA 2018	523(8)	523(5)	530(4)

資料來源：研究者根據文獻自行整理。

由表 1 可得知，從 PISA 2006 至 PISA 2018，愛沙尼亞的表現逐漸進步，其中 PISA 2015 和 PISA 2018 的表現更受到世界各國關注。從 PISA 2015 結果來看（OECD，2016a；OECD，2016b），愛沙尼亞在科學的平均分數為 534（國際排名為第三名、OECD 會員國排名為第二名、歐盟會員國排名為第一名）、閱讀的平均分數為 519（國際排名為第七名、OECD 會員國排名為第五名、歐盟會員國排名為第三名）、數學的平均分數為 530（國際排名為第四名、OECD 會員國排名為第三名、歐盟會員國排名為第一名）、合作解決問題能力的平均分數為 535（國際排名為第五名、OECD 會員國排名為第四名、歐盟會員國排名為第一名）。

PISA 2015 結果公布後，愛沙尼亞在教育上的成功，可歸因於其獨立後之改革發展：(1)經濟與社會穩定；(2)人民勇於接受挑戰；(3)發展數位、高科技產業；(4)延長基礎教育的年限、縮短高等教育年限並擴增規模；(5)促進教育公平性與品質；(6)擴大大學校和教師的自主權；(7)重視教師職前訓練與在職進修（張民選，2018）。

英國廣播公司（BBC）至愛沙尼亞實地訪問，歸納該國教育五大特色，藉此分析該國在 PISA 2018 表現優異原因。

1. 三歲開始讀幼兒園：愛沙尼亞從小學（7 歲）起實施義務教育，但幾乎每位學生都在 3 歲前進入幼兒園就讀。學費每月僅 80 歐元（約合新台幣 2700 元），是大多數人能輕鬆負擔的金額。
2. 在遊戲中學習：認為以喜歡的方式從事學習非常重要，學生在離開幼兒園前不會進行測驗，會收到「入學準備卡」，列出技能、發展程度及待加強的項目。
3. 沒有「明星學校」：讓程度不同的學生共同學習。愛沙尼亞給予教師大量發揮空間，能自由設計授課方式與內容，激發學生的學習動機。
4. 向北歐看齊：愛沙尼亞希望建立與北歐一樣平等的教育體制，脫離幼兒園階

段後，家長無須支付任何學習費用。

5. 數位教育：大力推動電子書借閱，讓學生在家中便能借助網路進行學習活動。

四、愛沙尼亞與臺灣的異同處

（一）國小班級導師制度

愛沙尼亞為了讓教師能更瞭解學生，從小學一年級到三年級或是一年級到六年級，都是由同一位教師擔任導師（周玉秀，2020）。而臺灣在國小一年級到六年級，分為低年級（一、二年級）、中年級（三、四年級）、高年級（五、六年級），此三個學習階段由法律規定必須更換導師。

研究者認為上述制度各有其優缺點。若學生從國小一年級到六年級都由同位導師教導，這位教師十分優秀且認真，學生皆能與教師相處融洽，將會使學生在課業與性格上的發展趨向穩定。然而，若是教師教學效能無力，班級經營不恰當，將會使學生失去遇到更適切導師之機會；又或者是學生因與導師相處非常久了，通曉導師的習性，有可能會產生負向的行為偏差結果。故研究者建議，臺灣的國小班級導師制度應增設「導師教學效能檢核」，非以學生的成績進行評比，而是檢核導師對學生的日常生活之品行教育與教學課程進行是否得宜。班級導師與國小學生相處時間一日約八小時，對學生潛移默化的影響甚大；若檢核之結果不佳，學校須指派行政人員支援，協助班級導師修正其方式，也保障學生受教權。

（二）就讀幼兒園費用

愛沙尼亞人民一年的平均收入約為新臺幣 43 萬（周玉秀，2020），從數據上顯示其人民的生活並不算富裕；但由於其子女就讀幼兒園之學費，僅每個月約臺幣 2700 元，是普遍人民都可負擔的費用。研究者認為上述因素大大提升了愛沙尼亞人民讓子女在年齡三歲時就讀幼兒園之意願；而子女在教育機構接受適切教育，間接也幫助父母能安心於工作上，不必為了照顧子女而煩惱。

而談到臺灣的幼兒園類型，目前有三種：(1)公立幼兒園，一般生每月收費約 2500 元；(2)非營利幼兒園，一般生每月收費約 3500 元；(3)準公共幼兒園，一般生每月收費約 4500 元（教育部，2019）。此三種類型之幼兒園是臺灣多數家長會幫孩子選擇的教育機構，比起私立幼兒園，其收費金額與愛沙尼亞相似，是多數家長可負擔的。但令人憂心的是，就讀名額過少，供不應求；家長必須在孩子即將上幼兒園前一年就開始申請幼兒園，且低收、中低收家庭子女優先就讀。故使許多家境普通、清寒的家庭子女，被迫就讀收費較高的私立幼兒園；或是為

了節省支出讓子女不讀幼兒園，先由年邁的爺爺、奶奶照顧，直到上國小一年級再到學校受教育。研究者根據上述情況，認為這些因為經濟壓力而無法受到幼兒教育的孩子，在未來的學習上會比同齡且受過幼兒教育的孩子還來的辛苦，無形中也增加了父母養育子女的壓力。故研究者建議，臺灣的幼兒教育體系需再進行檢討與重整，臺灣現今就業環境不佳造就少子化浪潮，家長不敢生育下一代；多數孩子就讀的私立幼兒園每月收費約一萬多元，已占多數家長每月薪水的三分之一、甚至是二分之一。若想改善上述現況，必須從幼兒教育體系著手，大力改制並增加公立幼兒園數量，提供家長多元且適切的教育選擇權。

五、結語

研究者認為愛沙尼亞跟臺灣有許多相似處，缺少豐富的天然資源、國土面積小等。經由上述文獻談到之政策擬定與實施，愛沙尼亞政治、經濟與教育逐漸穩定成長，發展數位與高科技產業，並結合教育政策與計畫進行一連串的教育改革。

「教育是脫離貧窮的最好方法與途徑」，臺灣當前也不斷的進行課綱改革等教育政策的改變；尤其是《十二年國民教育總綱》強調教師應該進行「素養導向」教學，也應具備數位化教學之能力。但是，研究者身為國小教師，體驗到在教育現場的教師受到「課程規劃緊湊與限制多」、「教學時間不足」、「教學自主性不高」以及「教學外的行政業務龐大」等因素影響，設計課程的時間被許多行政業務取代。故研究者根據文獻談到的愛沙尼亞在教育成功之因素，期盼臺灣能擴大學校和教師的自主權、重視教師職前訓練與在職進修，使現場教師能更專精於課程設計與實施，非教育政策下的被動接受者。此外，也期許臺灣能「還教於師」，教師之專業為「教學」而非「處理行政業務」，現場教師往往被行政業務所牽制，無太多時間設計更適切的教學課程；或為了完成上級長官要求展現之計畫結果，迫使許多學校單位省略其教育過程，以大量的活動照片與影片當作教學成果展現，反而與《十二年國民教育總綱》之精神相違背。最後，研究者希望透過愛沙尼亞的成功案例，提供臺灣做借鏡與啟示，使臺灣的教育體制更趨完善。

參考文獻

- 李源順、吳正新、林吟霞、李哲迪（2014）。**認識PISA與培養我們的素養**。臺北市：五南出版社。
- 全國教保資訊網（2019）。**0~6歲全面照顧**。取自<https://www.ece.moe.edu.tw/archives/15338>
- 周玉秀（2020年2月20日）。從教育崛起愛沙尼亞躍升數位強國。**國語日報**，

教育版。

- 國際大型教育評比調查專案辦公室（2015）。國際學生能力評量計畫。取自 <https://tilssc.naer.edu.tw/pisa>
- 張民選（2018）。愛沙尼亞：教育成功轉型的東歐小國。外國中小學教育，3，01-07。
- 黃仁志（2018）。小國雄心：愛沙尼亞的數位轉型之路。經濟前瞻，175，78-82。
- 黃文定（2019）。從 2018 PISA 全球素養評量問卷論國際教育的實踐。臺灣教育評論月刊，8(6)，06-11。
- 黃敦晴（2019年12月09日）。2018 PISA 公布：超越芬蘭，愛沙尼亞位居歐洲第1的秘密。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5080824-2018+PISA+%E5%85%AC%E5%B8%83%EF%BC%9A%E8%B6%85%E8%B6%8A%E8%8A%AC%E8%98%AD%EF%BC%8C%E6%84%9B%E6%B2%99%E5%B0%BC%E4%BA%9E%E4%BD%8D%E5%B1%85%E6%AD%90%E6%B4%B2%E7%AC%AC1%E7%9A%84%E7%A7%98%E5%AF%86/>
- 臺灣PISA研究中心（2018）。國際研究報告簡易版（英）。取自 <https://pisa.irels.ntnu.edu.tw/data.html>
- 臺灣PISA國家研究中心（2018）。學生能力國際排名。取自 http://pisa.nutn.edu.tw/link_rank_tw.htm
- 鍾巧庭（2019年12月4日）。PISA 結果出爐》全國人口僅130萬，這個小國表現稱霸全歐洲！愛沙尼亞成為教育強國的5個秘密。風傳媒。取自 <https://www.storm.mg/article/2020361>
- Branwen Jeffreys. (2019, December 2). *Pisa rankings: Why Estonian pupils shine in global tests*. BBC. Retrieved from <https://www.bbc.com/news/education-50590581>
- Ministry of Education and Research (2017). *Education in Estonia*. Tartu: MER. p4-10, p11-14.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The*

OECD PISA global competence framework. Paris, France: OECD.

- OECD (2016a). *PISA 2015 Results : Excellence and Equity in Education*. Vol.1. p.44.
- OECD (2016b). *PISA 2015 Results : Collaborative Problem Solving*. Vol.5.p.41.



我國教學輔導教師研究結果綜合性分析

張德銳

臺北市立大學、輔仁大學退休教授

中文摘要

教學輔導教師方案係教師專業發展的重要機制之一。教學輔導教師的研究在國內近二十年來已累積不少研究成果，為利國內教育研究的發展，有必要釐清國內現有研究成果，並建議未來的發展方向，以做為進一步研究的參考。本研究搜錄了 62 篇國內有關教學輔導教師的實徵研究，並從研究對象與研究方法、以及教學輔導教師的實施成效、實施困境與影響因素等四個面向，加以探討分析既有研究發現，然後在研究主題與內容、研究對象、研究方法等三方面提出未來研究建議。

關鍵詞：本土化、研究結果分析、教學輔導教師、教學輔導

A Synthetic Analysis of Mentor Teacher in Taiwan, ROC

Derray Chang

Retired Professor, University of Taipei, Fu Jen Catholic University

Abstract

Mentor teacher program is one of the important mechanisms of teacher professional development. There have been a lot of such research results in Taiwan in recent twenty years. In order to facilitate the research development of mentor teacher, this paper has analyzed 62 empirical researches and thus suggests the developing directions of the researches of mentor teacher in Taiwan, ROC.

This paper analyzes the empirical studies from four dimensions, namely research subjects and methods, effects, difficulties, and contributing factors of mentor teacher. Based on the analysis findings, this paper suggests future researches from three dimensions, namely research themes and contents, research subjects, and research methods.

Keywords : localization, research result analysis, mentor teacher, mentoring

壹、前言

「教學輔導教師方案」（mentor teacher program）係歐美先進國家自 1980 年代起一個被普遍推展的實務，用以有效實施初任教師導入輔導並促進資深教師專業成長。國內教學輔導教師制度自 1991 年開始引進推動後，所服務的對象除初任教師之外，亦擴及新進教師、教學困難教師以及自願成長的教師。

教學輔導教師制度的倡導與推動，對國內教師專業的發展以及學校的教育革新具有時代的意義與重要性。從受輔導的夥伴教師而言，它可以協助其解決教學困境；從教學輔導教師而言，它可以促進資深教師的專業發展，並提供薪火相傳與教師領導的管道；從學校革新與發展而言，它可以形塑同儕合作精進的教師文化以及推動學校課程發展與教學創新，進而提升學生的學習品質。

國內教學輔導教師的研究近二十年來已累積數十篇的實徵性研究論文。「回顧過去，展望未來。」是故很有必要將現有研究結果加以全盤疏理，方能掌握既有研究結果的全貌，理解其疏漏之處，以為未來研究的指南。

本研究即在將國內近年來所做的教學輔導教師的實徵性研究結果，做一個綜合性分析，並提出未來的研究發展方向，供後來者進一步研究的參考。唯在論述教學輔導教師的綜合性分析之前，有必要對國內教學輔導教師制度的現況，略做說明。

貳、國內教學輔導教師制度的現況

以下茲從「教學輔導教師的意義」、「國內教學輔導教師的實施現況」、「我國教學輔導教師的運作歷程」等三個方面來加以說明。

一、教學輔導教師的意義

Odell（1990）指出教學輔導教師係指能夠對新手教師提供指導和支持的資深教師。

Danielson（2007）主張教學輔導教師是一位能示範有效教學策略並且能對較資淺教師提供建設性回饋和專業指導的資深教師。

Büyüköze 與 Kavak（2015）指出教學輔導教師是一位有一定年資的資深教師，被任命承擔協助新進合格教師的責任。

Clark（2016）指出教學輔導教師是具有四年以上教學經驗的專業教育人員，其主要角色係做為新手教師的朋友、引導者和教師。

Doering（2018）主張教學輔導教師是一位有經驗之資深教師，他能指導、支持和增進初任教師的發展，用以促進學生的學習成功。

張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風等人（2001）認為教學輔導教師係指能夠提供同事在教學上有系統、有計畫的協助、支持、輔導之教師。

秦夢群（2000）認為教學輔導教師乃經遴選產生，並被賦予比一般教師較高的職務與責任，任務在導引教師專業成長與解決教學問題為主，並因其工作性質不同於教師兼行政工作，因而可被視為教師層級中的教學領導者。

丁一顧（2003）認為教學輔導教師是希望透過同事在教學方面有系統、有計畫及有效能的協助、支持與輔導，提升夥伴教師的教學水準，並充分落實教學經驗傳承。

吳清山與林天祐（2008）認為教學輔導教師係指一位具有豐富教學經驗的教師，在經由一套適當規劃的遴選程序後，具備了引導帶領初任教師和同儕教師專業成長的資格。

張民杰（2010）指出教學輔導教師是指具有計畫性的提供教師同儕（即所謂之夥伴教師）有關教學專業實務上及專業發展上的支持，並且能從旁協助，使其形塑發展專業學習社群之教師。

張家瑋（2016）將教學輔導教師定義為由學校經過正式程序進行遴選、培訓，並獲得教學輔導教師證書之資深優良教師，這些教師必須具備教育熱誠，能夠提供夥伴教師在教育專業上有系統、有計畫及有效能的協助、支持與輔導，並增進夥伴教師之教學效能，促進其專業成長，以提升學校教育品質。

綜上所述，本研究作者認為教學輔導教師是指「經由一定遴選程序選出而工作性質有異於行政人員的資深優良教師。其職責在於提供同儕在教學上有系統、有計畫的協助、支持及輔導，進而促進教師專業發展，提升教師專業能力，提高整體教育品質」。上述定義包含下列六個要點：

1. 教學輔導教師宜有一定的教學年資及豐富的教學實務經驗，以符合資深優良教師的基本條件。

2. 教學輔導教師宜由嚴謹、公開的遴選程序遴選出來，以確保教學輔導教師具有教學品質及服務熱誠。
3. 教學輔導教師的服務對象為教師同儕，而這些受支持、協助的教師，在歐美多為初任教師，在國內雖仍以初任教師為主，但也普及至新進教師、自願成長的教師、以及教學有困難的教師。這些教師常被稱為「徒弟教師」(mentee teacher)、「受照顧教師」(protégé teacher) 或「夥伴教師」(partner teacher)，係因教學輔導教師制度係一種「師徒制」，教學輔導教師以協助、支持、照顧夥伴教師，並和他們建立攜手共同成長的夥伴關係為職責。
4. 教學輔導教師與夥伴教師的關係不宜是上對下的，而是同儕合作的關係，以平等互信的交流互動過程，雙向地對話和成長。
5. 教學輔導教師所提供的服務係在教學上有系統、有計畫的協助、支持、與輔導。
6. 教學輔導的目的在協助夥伴教師解決教學問題、促進教師專業成長、提升教師專業能力，進而提高學生學習及整體教育品質。

教學輔導教師制度係一種師徒制，其具教育界薪火相傳的傳統精神，對於無意行政職務的資深優良教師而言頗具吸引力，因為他們覺得可藉教學輔導教師之職稱，傳承累積多年的寶貴教學心得，猶如一生心血有了傳人—這是一種注重精神報酬者，一種覺得讓生命更有意義、更值得投身其中的使命。

二、國內教學輔導教師的實施現況

國內教學輔導教師係由臺北市政府教育局首先實施的，其後教育部在「教師專業發展評鑑實施計畫」中加以跟進。茲就這二部份的實施狀況略加說明如下：

(一) 臺北市政府教育局的實施現況

在歐美先進國家，「教學輔導教師」已是一個被普遍推展的實務。國內教學輔導教師制度的發展以臺北市較早。臺北市政府教育局自民國 88 年便著手規劃教學輔導教師制度，並於 90 學年度開始進行試辦，目前（109 學年度）業已進入第 20 年的辦理工作。茲將臺北市 90 學年度至 109 學年度參與辦理教學輔導教師制度的學校數整理如表 1。另依據臺北市政府教育局綜合企畫科的統計資料，臺北市政府教育局自 107 學年度止，已培訓並認證 3,530 位教學輔導教師。至 109 學年度則大約有 3,800 位的合格教學輔導教師。

表 1 90-109 學年度臺北市各級學校參與教學輔導教師制度學校數統計表

學年度	國小	國中	高中職	特殊教育	總計
90	1				1
91	7	2	1		10
92	13	10	2		25
93	20	13	2		35
94	26	15	1		42
95	41	14			55
96	42 (含實幼)	21	4		67
97	50	21	7	1	79
98	65	35	11	2	113
99	65 (含實幼)	32	11	3	111
100	64	42	13	2	121
101	71 (含實幼)	44	14	2	131
102	71	42	18	1	132
103	79	49	20	2	150
104	68	37	15	3	123
105	84	46	13	3	146
106	92	42	9	3	146
107	80	42	10	2	134
108	63	34	8	3	108
109	66	28	9	2	105

資料來源：臺北市政府教育局綜合企劃科

(二) 教育部的實施現況

我國教育部在民國 95 年所發布的「教師專業發展評鑑實施計畫」中，鼓勵參與計畫的學校，在辦理的第二年開始，可推薦 15% 的教師接受教學輔導教師的培訓，核心學校則為 20%（教育部，2006，2011）。是故全國各縣市從 96 年起，已有部分學校開始附隨於「教師專業發展評鑑實施計畫」（現已轉型為「教師專業發展實踐方案」）之中，同時推動教學輔導教師制度。唯實際辦理教學輔導教師制度的學校數以及教學輔導教師培訓認證人數，因教育部資料難以取得，本研究無法呈現實際的統計數據。

三、我國教學輔導教師制度的運作歷程

誠如丁一顧（2011）所言，我國中小學教學輔導教師的運作，主要係採「校本模式」（school-based model）。丁一顧、張德銳（2009）經長期的推動與研究經驗，提出一個「校本教學輔導教師運作模式」（school-based mentor teacher model）如圖 1 所示。

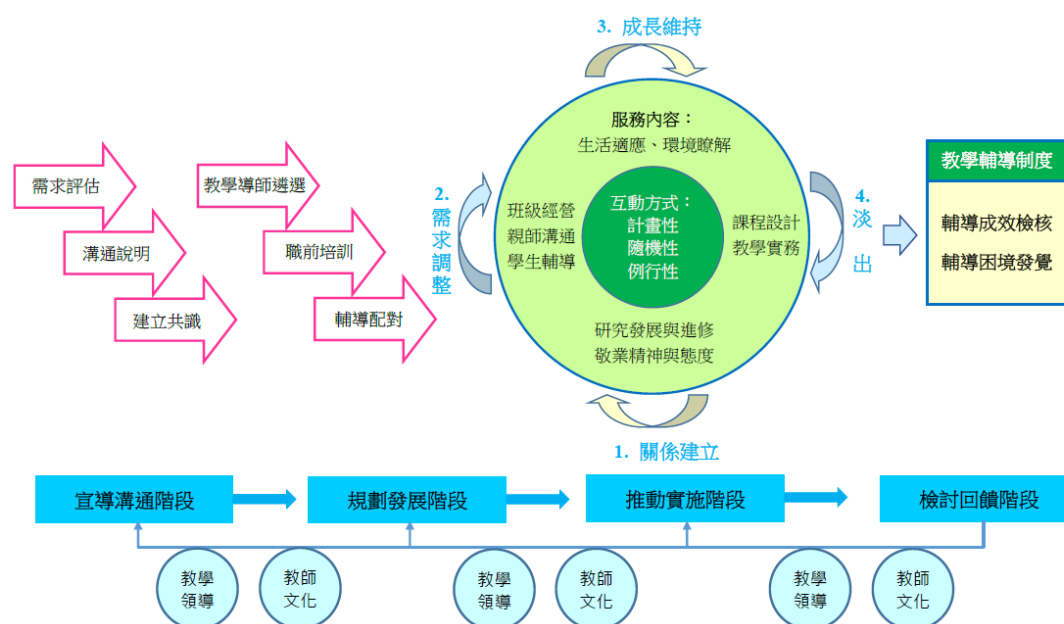


圖 1 校本教學輔導教師運作模式

資料來源：張德銳（2016）。攜手向專業走－教學輔導教師制度的緣起、發展與運作。載於張德銳、丁一顧（主編），攜手向專業走－教學輔導教師的故事（頁 1-24）。臺北市：教育部。

校本教學輔導教師制度的運作可分為四個階段：宣導溝通、規劃發展、推動實施、以及檢討回饋。在宣導溝通階段，學校行政人員宜先對推動教學輔導教師方案的需求、所需的各項資源、以及預期成效等先進行評估。然後，運用各種管道與機會說明教學輔導教師方案想要達成的理想及目標，以便能和教師、家長等利害相關人凝聚實施教學輔導教師制度的共識（丁一顧，2011；張素偵、張德銳，2010）。

在規劃發展階段，學校行政人員務必要慎選參與教學輔導教師的儲訓人選，因為這是教學輔導教師制度成功與否的關鍵之一。在遴選標準方面，張德銳等人（2001）指出教學輔導教師需有豐富的學科知識與課程規劃的能力、良好的教學能力（含班級經營）、以及有效的教學示範技巧，特別是必須有協助教師同儕的人格特質與意願，如此才能勝任助人專業的角色任務。

在參與職前培訓方面，儲訓教師必須參加教育部 7 天的研習課程（教育部，2011）或者臺北市教師研習中心 10 天的課程，課程內容皆包括課程教學與班級經營、人際關係與溝通、教學輔導理論與實務、教學觀察與會談技術、教學行動研究，目的在增進儲訓教師在教學輔導方面的知能與實務經驗。

儲訓結束並獲得認證後，教學輔導教師與夥伴教師的配對方面，張德銳等人（2004a）歸納文獻，發現以下配對方式較佳：(1)按任教年級和教授的學科領域派任；(2)按就近原則派任，輔導者與被輔導者上課或辦公地點相近；(3)按相同教學理念與人格特質派任。配對形式亦可以隨著輔導的需求而多樣化，除一對一

的個別配對外，亦可以同儕輔導或專業學習社群的方式，實施團體輔導。另外，對於教學困難教師的輔導，由於輔導活動的進行相當吃力與壓力較大，建議可由多個教學輔導教師對一個教學困難教師，進行多對一的配對。

在推動實施階段，學校行政人員要能安排足夠的時間、空間以及資源，讓教學輔導教師與夥伴教師能有效的進行互動。依張德銳與簡賢昌（2009）的研究發現，其互動內容除生活適應、環境適應外，主要在班級經營與親師溝通、課程設計與教學、以及學生輔導。互動型態可分成：計畫性、隨機性、以及例行性互動。另外從互動歷程的階段性來分，教學輔導教師與夥伴教師的互動約略可分成「關係建立期」、「需求與回饋期」、「成長維持期」、「淡出期」等四個階段（張德銳，2016；張德銳、簡賢昌，2009）。

在檢討回饋階段，學校宜進行教學輔導教師制度的檢討與回饋，內容可包含定期與不定期檢討教學輔導教師方案的執行，以便及時發現問題並即時處理。此外，對於實施的成效與困境的解決，為利知識與經驗的傳播，學校以及教學輔導教師應有義務對校內外人士進行成果發表與分享（丁一顧，2011；張素偵、張德銳，2010）。

在制度實施成效的影響因素方面，丁一顧與張德銳（2009）指出，學校於規劃與運作教學輔導教師活動的整個過程，是會受到在個人上、團體上以及組織上的諸多因素所影響，而其中二個較顯著的因素係學校行政人員的教學領導、以及學校的教師文化。

參、國內教學輔導教師相關研究之探析

國內教學輔導教師的研究，大約只有近 20 年的歷史，為期仍短。本研究作者於 2020 年 3 月以「教學輔導教師」為關鍵字，查詢國家圖書館「碩博士論文知識加值系統」，發現以國內各級學校為研究對象的教學輔導教師博碩士論文共有 22 篇。另外於國家圖書館「臺灣期刊論文索引系統」進行查詢，發現以國內各級學校為研究對象的教學輔導教師實徵性期刊論文共有 15 篇。

經閱讀後，本研究採這 15 篇教學輔導教師實徵性期刊論文、以及 22 篇碩博士論文，加上臺北市政府教育局所委託的研究成果報告 25 篇，共 62 篇供本研究參考。這 62 篇實徵性研究的研究者與研究題目整理如表 2。

表 2 教學輔導教師研究之研究者與研究題目一覽表

研究者	研究題目
張德銳、高紅瑛、李俊達 (2002)	臺北市中小學教學輔導教師制度九十學年度實施成效評鑑報告
許月玫 (2002)	國民小學教學輔導教師制度之研究
張德銳、李俊達、高紅瑛 (2003)	臺北市中小學教學輔導教師制度第一年試辦實施成效評鑑研究
張德銳、丁一顧、李俊達、 高紅瑛、陳信夫 (2003)	臺北市中等學校教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告
張德銳、丁一顧、李俊達、 高紅瑛、許雅惠 (2003)	臺北市國民小學教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告
張德銳、高紅瑛、丁一顧、 李俊達、簡賢昌、張純等人 (2004a)	臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之一—國民小學問卷及訪談調查
張德銳等人 (2004b)	臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查
張德銳等人 (2004c)	臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之三—一所國民小學質性研究
張德銳等人 (2004d)	臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之四—一所國民中學質性研究
張德銳、丁一顧、許雅惠、 陳信夫、李俊達、高紅瑛 (2004)	臺北市中小學教學輔導教師制度九十一學年度試辦實施成效評鑑研究
吳紹歆 (2004)	臺北市教學輔導教師制度之研究——一所國小教師文化與制度的對話
陳信夫 (2004)	臺北市中等學校教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究
許雅惠 (2004)	臺北市國民小學教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究
張德銳 (2004)	臺北市中小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦成效問卷調查研究
張德銳、丁一顧 (2005)	教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研究
張德銳、高紅瑛、丁一顧 (2005)	臺北市國民小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦實施成效評鑑研究
張德銳、高紅瑛、丁一顧、 李俊達、簡賢昌 (2005a)	臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一—國民小學問卷及訪談調查
張德銳等人 (2005b)	臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查
張德銳、詹蕙璋、簡賢昌 (2005)	臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之三—初任教師專業成長歷程及影響因素
吳紹歆、張德銳 (2005)	教學輔導教師制度與教師文化的互動—以臺北市一所國小為例。
魏韶勤、張德銳 (2006)	教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究
張德銳、鄭玉卿、鄭可偉 (2006)	臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告（1）教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度策略與實施成效
張德銳、丁一顧、高紅瑛 (2006)	臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告（2）國民中學問卷及訪談調查
張德銳、高紅瑛、丁一顧	臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告（3）

(2006)	國民小學問卷及訪談調查
張德銳、丁一顧、林瑜一 (2006)	臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告(4) 國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究
張德銳、簡賢昌 (2006)	臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告(5) 臺北市教學導師與夥伴教師對教學協助系統需求性與實施程度之研究
丁一顧、張德銳 (2007)	臺北市教學輔導教師制度實施成效與問題的三年縱貫研究
蔡玉對 (2007)	臺北市國民中小學教育人員對教學輔導教師制度之意見調查研究
張德銳、丁一顧、楊宜領 (2007)	臺北市教學輔導教師制度 95 學年度研究報告(1) 臺北市教學導師角色壓力及其因應策略之研究
張德銳、林天祐、蔡先口 (2007)	臺北市教學輔導教師制度 95 學年度研究報告(2) 臺北市中小學教學輔導教師制度可行性研究
張德銳、劉春榮、何佳郡 (2007)	臺北市教學輔導教師制度 95 學年度研究報告(3) 教學輔導教師培訓人選遴選指標建構之研究
許子云 (2007)	教學輔導互動歷程及其對教學導師專業成長影響之研究
高紅瑛、張德銳、丁一顧 (2007)	臺北市國民小學教學導師制度實施成效與困難之研究
丁一顧、張德銳、高紅瑛 (2007)	臺北市中等學校教學輔導教師制度實施成效與困難之研究
張德銳、張純、丁一顧 (2007)	臺北市國民小學教學輔導教師制度九十五學年度實施成效與困境之比較分析
張德銳、丁一顧、張純 (2007)	臺北市國民中學教學輔導教師制度九十五學年度實施成效與困境之比較分析
張素偵、賴宜鴻 (2007)	臺北市教學輔導教師制度 96 學年度研究報告(1) 教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析
邱雅芳、黃詩婷 (2007)	臺北市教學輔導教師制度 96 學年度研究報告(2) 教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略
黃詩婷 (2008)	臺北市國小教學輔導教師制度與教育實習制度之比較研究
陳建羽 (2008)	教學輔導教師制度及其專業能力之研究—以臺中市國民小學為例
陳維亨 (2008)	中小學教學輔導教師工作滿意與組織承諾之研究—以臺北市為例
鄭可偉、鄭玉卿、張德銳 (2008)	教學輔導教師制度試辦學校推動歷程之研究
張德銳、丁一顧 (2008a)	臺北市國民小學教學導師制度九十六學年度實施成效與困境之研究
張德銳、丁一顧 (2008b)	臺北市中等學校教學導師制度九十六學年度實施成效與困境之研究
王欣蘭 (2009)	教學輔導歷程對國民小學教師效能感影響之研究
張德銳、許籐繼 (2009)	臺北市教學輔導教師制度 97 學年度研究報告—臺北市國民中小學教學輔導教師之教師領導現況知覺比較研究
張德銳、簡賢昌 (2009)	教學輔導教師與夥伴教師互動歷程與專業發展之研究
張素偵、張德銳 (2010)	校本教學輔導教師方案評鑑規準之研究
廖修輝 (2010)	國民小學教學輔導教師專業素養指標之建構

王旻昱 (2011)	「教師專業發展評鑑」人才培育方案之研究－以高中職教學輔導教師為例
林明芳 (2011)	教學輔導互動歷程對新進教師專業成長影響之個案研究
陳永岑 (2011)	高雄市國民小學教學輔導教師制度實施成效與實施困難之研究
李秀蘭 (2012)	已認證之教學輔導教師輔導成效之探討：以宜花東為例
洪靖雯 (2012)	臺中市國民小學教學輔導教師制度實施現況與實施困難之研究－以三所個案學校為例
姜懿珊 (2012)	從夥伴教師的觀點探討臺北市教學輔導教師制度
鄧婷尹 (2014)	國民小學教學輔導老師制度對教師專業成長的影響
林官蓓、陳建志、陳瑞庭 (2015)	高雄市國民中小學教學輔導教師制度之研究
白宗懿 (2016)	夥伴教師參與教學輔導教師方案對學科教學知識之影響－以臺北市某國中為例
張家瑋 (2016)	臺北市國中教學輔導教師制度實施成效之調查研究
黃月慧 (2017)	專任教學輔導教師制度實施之調查研究
王映方 (2017)	國民中學教師班級經營能力與對教學輔導教師制度意見之研究－以桃園市為例
林映辰 (2018)	臺北市國小教學輔導教師制度實施滿意度與教師教學專業能力關係之研究

資料來源：本研究作者自行整理

茲將這 62 篇論文的内容，依研究對象與研究方法、教學輔導教師實施成效、實施困境、影響因素等四個方面做整理評述如下。

一、研究對象與研究方法

從表 2，發現在 62 篇實徵研究報告中，有 25 篇（40%）係臺北市政府教育局所委託之研究成果報告（其中多數係實施成效評鑑報告），有 22 篇係碩士論文（36%），有 15 篇係學術性期刊論文（24%），可見教學輔導教師制度的相關研究在國內學術性期刊的發表仍有大幅改善的空間。另研究題目絕大多數為臺北市教學輔導教師制度的相關研究，僅有 8 篇（分布於高雄市、臺中市、桃園市、宜花東等）為例外，可見臺灣地區在新北市、臺南市、屏東縣等非臺北市教學輔導教師制度的相關研究，有大幅加強研究的空間。

在研究對象上，絕大多數係針對臺北市中小學實施教學輔導教師制度的教學輔導教師、夥伴教師與行政人員為對象，進行研究。今後除可加強對非臺北市的實施學校加強研究之外，亦可以加強對特殊教育學校及幼稚園教育人員的研究，另研究對象亦可擴及學生與學生家長。

在研究方法上，大多數研究均能使用質量並重的方法，例如使用量化的問卷調查法伴隨質性的半結構式訪談有 19 篇（31%）以及量化的問卷調查法加質性的焦點團體訪談有 10 篇（16%），這是值得肯定的。單純使用問卷調查法有 10 篇（16%）、訪談法加文件分析有 10 篇（16%）、半結構式訪談有 4 篇（6%）。亦有少數採用德懷術（3 篇，5%），而在實驗設計或準實驗設計（2 篇，3%）的使用上，以及綜合使用觀察、訪談、文件分析的質性研究設計（4 篇，6%，其中有 1 篇係使用觀察法與訪談法）上，仍有進一步加強使用的必要，俾獲得更有內在效度或更能做厚實性報導的研究結果。

二、教學輔導教師的成效

國內有關教學輔導教師制度實施成效的實徵研究結果計有 48 篇。研究結果顯示，教學輔導教師制度的實施，參與人員對於「教學輔導教師與夥伴教師的互動方式」、「輔導教師與夥伴教師的互動品質」以及「輔導教師與夥伴教師的互動頻率」的滿意度均持肯定的態度（22 篇，46%）。另外，經過一年的教學輔導推行，大多數的行政人員願意繼續在校內推動教學輔導教師制度；大多數教學輔導教師願意繼續擔任下一年度的教學輔導教師；多數夥伴教師願意繼續接受教學輔導教師的輔導和協助（19 篇，40%）。

對於夥伴教師而言，較常被發現的功能依序為：

- (1) 能協助夥伴教師增強教學能力（31 篇，65%）；
- (2) 能協助夥伴教師的班級經營及學生輔導（25 篇，52%）；
- (3) 能協助夥伴教師專業成長（25 篇，52%）；
- (4) 能協助夥伴教師解決教學問題（24 篇，50%）；
- (5) 能協助夥伴教師獲得友伴支持與解決生活適應問題（21 篇，44%）；
- (6) 能協助夥伴教師進行教學省思（17 篇，35%）；
- (7) 能協助夥伴教師進行親師溝通（15 篇，31%）。

另外，有一篇的研究報告（李秀蘭，2012）指出透過入班觀察，得以澄清對教學有困難教師的誤解。

對於教學輔導教師而言，較常被發現的功能依序為：

- (1) 更加積極參與專業成長活動，促進專業發展（10 篇，21%）；
- (2) 更能反思自己的教學，精進教學技巧（6 篇，13%）；
- (3) 對於教學更有信心，增進教學效能感（5 篇，10%）；
- (4) 與同事間的人際關係更為融洽（5 篇，10%）；

(5) 教師教學經驗得以傳承（4 篇，8%）。

另外，有一篇的研究報告（黃月慧，2017）指出擔任教學輔導教師的主要益處為「能增進教學輔導能力」。

對於學校而言，較常被發現的功能主要有二：(1)協助學校建立同儕互動文化（21 篇，44%）；(2)能留住優秀教師（8 篇，17%）。另外，有一篇的研究報告（王旻昱，2011）指出教學輔導方案的成效之一為半數夥伴教師認為學校品質有獲得提升；多數夥伴教師認為學生學習有獲得成效。蔡玉對（2007）亦發現教學輔導教師制度可以提昇學校教育品質。

以上國內的研究結果係與國外的研究發現十分相近。國外的研究指出一個運作良好的教學輔導教師制度，對初任教師而言，可以：

- (1) 減少教學孤立，獲得友誼、支持與鼓勵（Bullough, 2005; Ehrich, Hansford & Ehrich, 2011）；
- (2) 協助適應學校及教職環境的規範、期待與標準（Bullough & Draper, 2004; Wang & Odell, 2002）；
- (3) 增進教學信心以及問題解決與反思能力（Bullough, 2005; Ehrich et al., 2011）；
- (4) 增進教學與班級經營的技巧以及時間管理的能力（Ehrich et al., 2011; Lindgren, 2005）；
- (5) 促進專業發展（Carter & Francis, 2001; Marable & Raimondi, 2007）。

對於教學輔導教師而言，國外研究指出會有下列正向影響：

- (1) 透過協助初任教師獲得成就感、滿足感、與尊榮感（Hagger & McIntyre, 2006）；
- (2) 增進溝通技巧以及與同事的合作關係（Hagger & McIntyre, 2006; Moor et al., 2005）；
- (3) 透過自我反思及批判性思考，增進自我學習（Ehrich et al., 2011; Simpson, Hastings, & Hill, 2007）；
- (4) 改進既有教學策略與學習新的教學策略（Lopez-Real & Kwan, 2005）；
- (5) 促進教師專業發展（Hagger & McIntyre, 2006）。

對於學校而言，教學輔導教師制度可以有下列正向效果：

- (1) 形塑專業發展與支持的學校文化（Hobson et al., 2009）；
- (2) 增進初任教師和教學輔導教師的留職率（Smith & Ingersoll, 2004）；

(3) 增進學生學習 (Ehrich et al., 2011; Moor et. al, 2005)。

唯 Hobson 等人 (2009) 指出第三項效果，亦即對學生學習的正向影響，由於研究的複雜度，在這一方面的研究證據仍然相當有限。

三、教學輔導教師的困境

國內教學輔導教師制度的實施困境之研究發現計有 33 篇。研究結果顯示，「教學輔導教師與夥伴教師缺乏足夠互動討論的時間」是最常被參與人員所表達的實施困境 (28 篇，85%)，而這種困境主要來源有三：其一為教學輔導教師減課不足或工作負擔沉重 (部分是文書處理上的負擔)，以致缺乏時間與夥伴教師互動；其二為夥伴教師教學或行政工作負擔沉重，以致缺乏時間向教學輔導教師請益；其三為排課不當，以致雙方缺乏共同討論的時間。

「教學輔導教師與夥伴教師的任教年級或任教科目未能配合」是第二個最常被參與人員所表達的實施困境 (21 篇，64%)，其問題產生來源有三：其一是教學輔導教師培訓人數不足，以致無法依夥伴教師的需求加以配對；其二，行政人員在遴選教學輔導教師儲訓人選時，未能預先充分考量夥伴教師的需求；其三，對於小校或者教師編制員額較低的科目，較難以依任教年級或任教科目加以配對。

「夥伴教師職前訓練與在職成長課程仍有所不足」是第三個最常被反應的實施問題 (13 篇，39%)。也就是說，教學輔導教師制度把培訓重點放在教學輔導教師身上固然是必須的，但也應考量夥伴教師的需求，在始業訓練上以及在職成長課程，做較多的回應。

「部分夥伴教師接受輔導的意願不足」是第四個常被表達的實施問題 (9 篇，27%)。其來源亦有三：其一為初任教師工作負擔沉重，加上也許對制度的用意不甚瞭解，以致有少數對制度產生排斥；其二為新進的資深教師，本身教學經驗已經豐富，自覺沒有受輔導的必要。其三是教學困難教師本身未能意識到自己的教學問題，對協助與輔導容易產生抗拒。

「限於人力，校方無法對教學導師與夥伴教師提供足夠的行政協助」是第五個實施上的問題 (7 篇，21%)。目前我國中小學學校行政負擔沉重、待遇不佳，以致產生教師不願意擔任行政工作之「行政逃亡」現象，進而影響了行政效能，以及影響了對於教學輔導教師和夥伴教師的支援。今後教育行政機關如何提高學校行政人員的素質和待遇，加強對學校經費的支持和補助，以及減輕其在文書處理上的負擔，是一個值得正視的問題。

「優秀教師由於不願意毛遂自薦，影響教學輔導教師的舉薦」之遴選培訓問題，雖然反應並不多（3 篇，9%），但確是一個值得正視和強調的問題，因為如果遴選不當，不能遴選到有教學能力又有輔導人格特質的優秀教師擔任教學輔導教師職務，將會嚴重影響到教學輔導的成效，甚至產生反效果。

至於在教學輔導教師制度實施早期所反應的「行政宣導不足，以致夥伴教師不瞭解制度的目的和做法，而教學輔導教師不瞭解角色與工作職責」、「教學輔導教師輔導人數過多」、「互動空間受限」、「雖有跨組的團體互動，但僅偶而為之，不甚普遍」等問題，隨著制度的推動日久，已逐漸獲得顯著改善。

國外在教學輔導教師實施困境的研究亦有類似的研究發現。Ehrich 等人（2011）在綜合分析 159 篇在教育界師徒制的研究報告，發現教育界師徒制最常見的二個問題係「互動時間的缺乏」以及「配對的不當」。在互動時間的缺乏方面，有關輔導者的研究中，有 27.7% 的研究報告指出這方面的問題，另有關受輔導者的研究中，則有 15.1% 的研究報告指出這方面的問題。在配對不當方面，有關輔導者的研究中，有 17% 的研究報告指出這方面的問題，另有關受輔導者的研究中，則有 12.6% 的研究指出這方面的問題。而這些配對不當，主要來自專長、人格特質與意識型態上的不配合。

諸多國外研究（Ehrich et al., 2011；Jaspers, Meijer, Prins, & Wubbels, 2014; Soulatou, Tzamalouka, Markatzi, Kafato, & Chliaoutakis, 2009）指出「缺乏訓練、對輔導方案不瞭解、以及覺得負擔沉重」是教學輔導教師亦常感受到的問題。在這一方面，我國的研究則顯示有些不同，在我國的狀況是教學輔導教師有受過長期的培訓與認證，所以並不覺得所接受的教育訓練不足，而是夥伴教師覺得「職前訓練與在職成長課程仍有所不足」，造成對教學輔導方案認識不夠，加上十分忙碌的工作，會影響到他們接受輔導的意願。

至於「行政協助與支持的不足」亦是國外研究常提及的困境之一。Kent 等人（2012）的研究發現，校長的行政支持愈充足，則教學輔導的運作會愈順暢，但由於教育行政後勤支援的不確定性，致使有些教學輔導教師未能領到工作津貼，會造成校長執行輔導方案上的困擾。另有研究（Hanson, 1996）則指出由於教育行政機關未提供足夠的經費，且與學校的溝通和協調不足，也會造成教學輔導教師方案的執行困難。

四、教學輔導教師實施成效的影響因素

國內教學輔導教師制度影響因素的實徵研究發現計有 19 篇。研究結果顯示：影響教學輔導教師制度實施的因素可分成組織、團體與個人三方面。在組織因素

方面首重強而有力的校長教學領導（8 篇，42%）、以及分享、合作、認同、精進的教師文化（8 篇，42%）和鼓勵互動和追求卓越的校園文化（3 篇，16%），另外學校行政的支持與推動（7 篇，37%），也是教學輔導教師制度成功的關鍵。另外各有一篇報告指出教育行政機關能夠從寬補助學校經費（陳建羽，2008）、學校的正式或非正式的規章（張德銳、詹蕙瑋、簡賢昌，2005）、以及「學校地理位置、社區環境、家長對教師期望及學校積極創新研究發展」（鄧婷尹，2014），都將能促使教師積極參與教學輔導教師制度，進而提昇教師專業成長。

在團體因素方面，同學年、同領域或科目的配對方式（5 篇，26%）還是最重要的。另外，教學輔導教師與夥伴教師的個別互動，如能配合團體對話與討論，將可提升輔導成效（3 篇，16%）。另外，互動時間（減課或共同討論時間）的有效規劃（2 篇，11%）也是必須的。當然，如果教學輔導教師能夠視夥伴教師的「人格特質或需求」加以調整互動方式，將能提高夥伴教師對「互動方式」的肯定程度（1 篇，5%）。

在教師個人因素方面，教學輔導教師與初任教師如能抱持開放、真誠、追求成長的心態，教學輔導教師具備專業、解決問題能力與熱心奉獻的人格特質（7 篇，37%），夥伴教師具有接受輔導的意願，願意主動請益、虛心受教（5 篇，26%），則教學輔導成功機率將會提高。另外，夥伴教師個人求學經驗和實習經驗都會影響夥伴教師的專業成長（1 篇，5%）。

在國外研究方面，也是相當支持情境因素對教學輔導教師制度的影響。Ehrich 等人（2011）在綜合分析 159 篇在教育界師徒制的研究報告，歸納一個運作有效的教育界師徒制方案，至少需考慮以下因素：

- (1) 方案規劃者必須對現代師徒制以及組織運作與需求，有全盤的認識，才能設定方案目標與理解可能困境；
- (2) 方案規劃者必須獲得決策高層的充分支持，在人力及財力上有足夠的資源，規劃及實施師徒制方案；
- (3) 加強輔導者（師傅）的遴選與培訓，這是方案成功的關鍵；
- (4) 選定被輔導者（徒弟）並與輔導者做適當的配對，而在選擇被輔導者宜優先考慮女性及少數族群的權益；
- (5) 對於方案實施歷程及成效做嚴謹的方案評鑑。

Hobson 等人（2009）則綜合分析了 170 篇初任教師導入輔導的實徵性研究，發現一個成功的教學輔導方案係受下列因素所影響：

- (1) 教育行政機關提供教學輔導教師財務上的報酬或其他形式的激勵或認可；

- (2) 學校行政將教學輔導方案其他相關方案做整合，成為學校革新與發展整體中重要的一環；
- (3) 學校致力營造同儕協作與學習的文化，以利教學輔導教師與初任教師的互動能獲得教師同儕的協助和支持；
- (4) 學校遴選有充足知識與經驗且具有平易近人、善溝通、熱心助人、與非價值批判性等人格特質的資深優良教師做為教學輔導教師的人選；
- (5) 學校提供教學輔導教師充足的職前培訓與在職發展；
- (6) 學校將教學輔導教師與初任教師做適當的配對，配對過程中教學輔導教師與初任教師有參與選擇的機制；
- (7) 學校給予教學輔導教師減課並適當安排其與初任教師的互動時間表；
- (8) 教學輔導教師依初任教師的需求與發展階段，有系統地實施輔導策略，先從情緒性與心理性的支持開始，進而透過觀察與對話等技術，促進初任教師在「教」與「學」上做各種層次的反思；
- (9) 學校行政提供教學輔導教師在工作歷程中所需的心理上與實質上的各種支持。

肆、國內教學輔導教師研究未來發展方向

根據國內教學輔導教師實徵性研究之探析，本研究提出下列未來發展方向的建議如後，供國內教育研究者所參酌：

一、在研究主題及內容方面

在過往教學輔導教師研究題目上，絕大多數為臺北市教學輔導教師制度的相關研究，僅有少數為例外，可見臺灣其他地區教學輔導教師制度的相關研究，有大幅加強研究的空間。臺北市教學輔導教師制度的相關研究固然對其他縣市有參酌的價值，但畢竟在實施情境和條件上有所不同，很難全盤引用或做類化的推論。

另外，我國中小學教學輔導教師的運作模式有必要再深入探討之外，宜對教學輔導教師的實施成效、困境與影響因素做長期縱貫比較研究，以瞭解長期參與教學輔導制度的學校與教師，在運作現況、實施成效、困境與影響因素的發展趨勢，以做為理論建構與實務建議的參照。

在實施成效與困境方面，我國以對初任教師的研究較多，對於自願成長教師以及教學困難教師的研究相當缺乏，今後宜在這一方面加以努力。另外，教學輔導教師制度對於學生學習成效的研究甚少，研究結果迄今仍無定論，是故這一方面的主題亦是亟待加強研究。

有鑑於教學輔導教師有和實習輔導、教學分軌進階途徑、教師生涯進階制度等做結合的必要性，是故教學輔導教師與此等教改政策如何有效結合的可行性研究，有其研究的價值。此外，教學輔導教師的工作本是教師領導的工作，是故教學輔導教師與教師領導、教師彰權益能、服務領導、學習領導等新興領導理論的聯結性研究，亦有進一步擴展的必要。

二、在研究對象方面

誠如前述，在研究地域上，我國向來集中在臺北市，將來應多做中南部學校運作狀況的比較研究，以便對全國的運作現況與問題，能有更全盤而深入的掌握。在研究場域上，我國向來集中在中小學，對於幼稚園、特殊教育學校、以及大學的教學輔導教師之研究甚少，也是有待開發的地方。另在研究對象上，過往我國的教學輔導教師實徵性研究，絕大多數係針對中小學實施教學輔導教師制度的教學輔導教師、夥伴教師與行政人員，進行研究。今後宜將研究對象擴及至學生、學生家長、教育行政人員、專家學者，甚至是企業界等非教育場域的人士，這樣才會對教學輔導現象有更全面、更開闊的理解。

三、在研究方法方面

在研究方法上，既往研究大多數以使用量化的問卷調查法和質性的訪談為多。未來在研究方法上，除了可以繼續使用問卷調查法和訪談法之外，但下述研究方法宜鼓勵加以採行：

- (1) 以實施個案學校為對象的個案研究法、以及以行動策略執行與修正的行動研究法；
- (2) 以實驗組、控制組之實驗設計或準實驗設計，比較教學輔導教師的實行對教師教學省思、教師效能、學生學習、教師專業發展、同儕互動文化等之影響；
- (3) 以人種誌研究法，長期參與教學現場活動的觀察與分享，輔以深度訪談和文件分析，以深入理解和報導教學輔導教師實施的過程、功能與限制；
- (4) 採取政策研究取向，研究教學輔導教師與師資職前培育、實習輔導、教學分軌進階途徑、教師生涯進階制度結合的可行途徑與配套措施；
- (5) 採取「方案評鑑」(program evaluation) 途徑，以理解教育部或各縣市政府教育局推動教學輔導教師方案的過程和成效，以為方案規劃者有所學習或發現，並做為修正政策之依據。

參考文獻

- 丁一顧（2003）。美、英、紐、日初任教師導入方案及其對我國之啟示。《課程與教學季刊》，6(3)，87-104。
- 丁一顧（2011）。臺北市校本教學輔導制度運作模式建構之初探。《臺北市立教育大學學報》，教育類，42(1)，1-20。
- 丁一顧、張德銳（2007）。臺北市教學輔導教師制度實施成效與問題的三年縱貫研究。《臺北市立教育大學學報》，教育類，38(2)，1-32。
- 丁一顧、張德銳（2009）。校本教學輔導制度推動模式之建構研究—以臺北市教學輔導教師制度為例。載於李子建、張善培（主編），《優化課堂教學：教師發展、伙伴協作與專業學習共同體》（頁302-340）。北京市：人民教育出版社。
- 丁一顧、張德銳、高紅瑛（2007）。臺北市中等學校教學輔導教師制度實施成效與困難之研究。《國民教育研究學報》，18，115-144。
- 王欣蘭（2009）《教學輔導歷程對國民小學教師效能感影響之研究》（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 王旻昱（2011）。《「教師專業發展評鑑」人才培育方案之研究—以高中職教學輔導教師為例》（未出版之碩士論文）。國立高雄餐旅大學，高雄市。
- 王映方（2017）。《國民中學教師班級經營能力與對教學輔導教師制度意見之研究—以桃園市為例》（未出版之碩士論文）。元智大學，桃園市。
- 白宗懿（2016）。《夥伴教師參與教學輔導教師方案對學科教學知識之影響—以臺北市某國中為例》（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李秀蘭（2012）。《已認證之教學輔導教師輔導成效之探討：以宜花東為例》（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 林明芳（2011）。《教學輔導互動歷程對新進教師專業成長影響之個案研究》（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 林官蓓、陳建志、陳瑞庭（2015）。《高雄市國民中小學教學輔導教師制度之研究》。《臺灣教育評論月刊》，4(7)，152-181。

- 林映辰（2018）。臺北市國小教學輔導教師制度實施滿意度與教師教學專業能力關係之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 邱雅芳、黃詩婷（2007）。臺北市教學輔導教師制度96學年度研究報告（2）教學輔導教師教學輔導工作困擾與因應策略。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 吳清山、林天祐（2008）。教育小辭書。臺北市：五南。
- 吳紹歆（2004）。臺北市教學輔導教師制度之研究－一所國小教師文化與制度的對話（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 吳紹歆、張德銳（2005）。教學輔導教師制度與教師文化的互動--以臺北市一所國小為例。臺北市立教育大學學報，教育類，36(2)，33-62。
- 洪靖雯（2012）。臺中市國民小學教學輔導教師制度實施現況與實施困難之研究－以三所個案學校為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 姜懿珊（2012）。從夥伴教師的觀點探討臺北市教學輔導教師制度（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。
- 高紅瑛、張德銳、丁一顧（2007）。臺北市國民小學教學導師制度實施成效與困難之研究。教育研究與發展期刊，3(1)，175-208。
- 黃月慧（2017）。專任教學輔導教師制度實施之調查研究（未出版之碩士論文）。臺北市立大學，臺北市。
- 黃詩婷（2008）。臺北市國小教學輔導教師制度與教育實習制度之比較研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 許子云（2007）。教學輔導互動歷程及其對教學導師專業成長影響之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 許月玫（2002）。國民小學教學輔導教師制度之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 許雅惠（2004）。臺北市國民小學教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之

- 研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
- 秦夢群（2000）。教學輔導教師概念與設置之探討。毛連塏、吳清山（主持人），**教學輔導教師與教師專業成長**。現代教育論壇，臺北市立師範學院。
 - 陳永岑（2011）。高雄市國民小學教學輔導教師制度實施成效與實施困難之研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東縣。
 - 陳信夫（2004）。臺北市中等學校教學輔導教師制度試辦現況與實施成效之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院，臺北市。
 - 陳建羽（2008）。教學輔導教師制度及其專業能力之研究-以臺中市國民小學為例（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
 - 陳維亨（2008）。中小學教學輔導教師工作滿意與組織承諾之研究-以臺北市為例（未出版之碩士論文）。銘傳大學，臺北市。
 - 張民杰（2010）。臺北市教學輔導教師方案的功能—代理教師觀點。新竹教育大學教育學報，27(1)，33-60。
 - 張家瑋（2016）。臺北市國中教學輔導教師制度實施成效之調查研究（未出版之碩士論文）。私立淡江大學，臺北市。
 - 張素偵、張德銳（2010）。校本教學輔導教師方案評鑑規準之研究，**市北教育學刊**，37，19-65。
 - 張素偵、賴宜鴻（2007）。臺北市教學輔導教師制度96學年度研究報告（1）教學輔導歷程提升國小初任教師班級常規經營之個案分析。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
 - 張德銳（2004）。臺北市中小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦成效問卷調查研究。**初等教育學刊**，19，1-34。
 - 張德銳（2016）。攜手向專業走—教學輔導教師制度的緣起、發展與運作。載於張德銳、丁一顧（主編），**攜手向專業走—教學輔導教師的故事**（1-24頁）。臺北市：教育部。
 - 張德銳、丁一顧（2005）。教學導師臨床視導對新進教師教學效能影響之研

究，當代教育研究季刊，13(3)，149-180。

■ 張德銳、丁一顧（2008a）。臺北市國民小學教學導師制度九十六學年度實施成效與困境之研究。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧（2008b）。臺北市中等學校教學導師制度九十六學年度實施成效與困境之研究。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、林瑜一（2006）。臺北市教學輔導教師制度94學年度實施成效評鑑報告（4）國民小學教學有困難教師教學輔導策略之研究。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、李俊達、高紅瑛、陳信夫（2003）。臺北市中等學校教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、李俊達、高紅瑛、許雅惠（2003）。臺北市國民小學教學輔導教師制度九十一學年度實施成效評鑑報告。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、許雅惠、陳信夫、李俊達、高紅瑛（2004）。臺北市中小學教學輔導教師制度九十一學年度試辦實施成效評鑑研究。臺北市立師範學院學報，教育類，35(1)，101-125。

■ 張德銳、丁一顧、高紅瑛（2006）。臺北市教學輔導教師制度94學年度實施成效評鑑報告（2）國民中學問卷及訪談調查。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、張純（2007）。臺北市國民中學教學輔導教師制度九十五學年度實施成效與困境之比較分析。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、丁一顧、楊宜領（2007）。臺北市教學輔導教師制度95學年度研究報告（1）臺北市教學導師角色壓力及其因應策略之研究。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、李俊達、高紅瑛（2003）。臺北市中小學教學輔導教師制度第一年試辦實施成效評鑑研究。臺北市立師範學院學報，教育類，34，41-61。

- 張德銳、林天佑、蔡先口（2007）。**臺北市教學輔導教師制度95學年度研究報告（2）臺北市中小學教學輔導教師制度可行性研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧（2005）。臺北市國民小學教學輔導教師制度九十二學年度試辦實施成效評鑑研究。**臺北市立師範學院學報，教育類**，36(1)，157-188。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧（2006）。**臺北市教學輔導教師制度94學年度實施成效評鑑報告（3）國民小學問卷及訪談調查**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、蔡雅玲、曾莉雯（2004a）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之一—國民小學問卷及訪談調查**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、蔡雅玲、曾莉雯（2004b）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、蔡雅玲、曾莉雯（2004c）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之三—一所國民小學質性研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌、張純、魏韶勤、吳紹歆、蔡雅玲、曾莉雯（2004d）。**臺北市教學輔導教師制度九十二學年度實施成效評鑑報告之四—一所國民中學質性研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌（2005a）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之一—國民小學問卷及訪談調查**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。
- 張德銳、高紅瑛、丁一顧、李俊達、簡賢昌（2005b）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之二—中等學校問卷及訪談調查**。教育局委

託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、高紅瑛、李俊達（2002）。**臺北市中小學教學輔導教師制度九十學年度實施成效評鑑報告**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、許籐繼（2009）。**臺北市教學輔導教師制度97學年度研究報告臺北市國民中小學教學輔導教師之教師領導現況知覺比較研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、張芬芬、鄭玉卿、萬家春、賴佳敏、楊益風、張清楚、高永遠、彭天健（2001）。**台北市中小學教學輔導教師制度規劃研究**。*初等教育學刊*，9，23-54頁。

■ 張德銳、張純、丁一顧（2007）。**臺北市國民小學教學輔導教師制度九十五學年度實施成效與困境之比較分析**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、詹蕙瑋、簡賢昌（2005）。**臺北市教學輔導教師制度九十三學年度實施成效評鑑報告之三—初任教師專業成長歷程及影響因素**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、鄭玉卿、鄭可偉（2006）。**臺北市教學輔導教師制度九十四學年度實施成效評鑑報告（1）教學導師試辦學校推動教學輔導教師制度策略與實施成效**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、簡賢昌（2006）。**臺北市教學輔導教師制度94學年度實施成效評鑑報告（5）臺北市教學導師與夥伴教師對教學協助系統需求性與實施程度之研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

■ 張德銳、簡賢昌（2009）。**教學輔導教師與夥伴教師互動歷程與專業發展之研究**。*臺北市立教育大學學報*，教育類，40(1)，1-34。

■ 張德銳、劉春榮（2007）。**臺北市教學輔導教師制度95學年度研究報告（3）教學輔導教師培訓人選遴選指標建構之研究**。教育局委託之研究成果報告。臺北市政府：教育局。

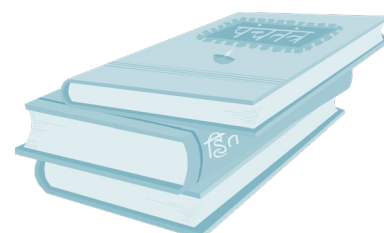
■ 教育部（2006）。**教育部補助試辦教師專業發展評鑑實施計畫**。臺北市：教育部。

- 教育部（2011）。教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施計畫。臺北市：教育部。
- 鄧婷尹（2014）。國民小學教學輔導老師制度對教師專業成長的影響（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 廖修輝（2010）。國民小學教學輔導教師專業素養指標之建構（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。
- 蔡玉對（2007）。臺北市國民中小學教育人員對教學輔導教師制度之意見調查研究（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。
- 鄭可偉、鄭玉卿、張德銳（2008）。教學輔導教師制度試辦學校推動歷程之研究，*初等教育學刊*，29，85-111。
- 魏韶勤、張德銳（2006）。教學觀察與回饋對國小初任教師教學效能影響之研究，*課程與教學*，9(2)，89-103。
- Bullough, R. V., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.
- Bullough, R. V., Jr., & Draper, R. J. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 30(3), 271–288.
- Büyüköze, H., & Kavak, Y. (2015). An investigation of support measures for beginning teachers in EU countries and Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(4), 223-237.
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249–262.
- Clark, P. D. (2016). *Mentoring and professional teacher development: A case study of mentor teachers at a rural North Carolina high school* (unpublished doctoral dissertation). Gardner-Webb University, Boiling Springs, North Carolina.
- Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum

Development.

- Doering, S. A. (2018). *The induction mentor voice: A phenomenological study of effective practices for high quality K-12 teacher induction mentoring* (unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University, Los Angeles, California.
- Ehrich, L., Hansford, B. & Ehrich, J. F. (2011). Mentoring across the professions: Some issues and challenges. In J. Millwater & D. Beutal (Eds.), *Practical experiences in professional education: A transdisciplinary approach* (pp. 93-113). Brisbane: Post Pressed.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hanson, B. (1996). Participants' personal perceptions of mentoring. *Mentoring and Tutoring, 4*, 53-64.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*, 207-216.
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education, 44*, 106-116.
- Kent, A. M., Green, A. M., & Feldman, P. (2012). Fostering the success of new teachers: Developing lead teachers in a statewide teacher mentoring program. *Current Issue in Education, 15*(3), 1-16.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies, 31*(3), 251-263.
- Lopez-Real, F., & Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching, 31*(1), 15-24.
- Marable, M., & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 15*(1), 25-37.

- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., & Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Odell, S. J. (1990). *Mentor teacher programs*. Washington, D.C.: National Education Association.
- Simpson, T., Hastings, W., & Hill, B. (2007). “I knew that she was watching me”: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481–498.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Soulatou, P., Tzamalouka, G., Markatzi, I., Kafato, A., & Chliaoutakis, J. E. (2009). Fostering voluntary informal health mentoring in primary school: What are the teachers’ barriers? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(1), 172-181.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.



從敘事探究看校長公開授課的意義

許以平

新北市中和區自強國民小學校長
臺北市立大學教育系博士候選人

中文摘要

本文以校長實際的一堂公開授課為例，從敘事探究的觀點，探究校長公開授課的意義。本研究指出在 12 年新課綱的脈絡下，校長公開授課若嘗試用敘事探究的方式，對校長個人主體而言，是一趟和自我相遇的本真性學習的探究旅程；在旅程中可以發現課堂中特殊性和普同性，和發展教育的鑑賞力；而同時可以體現校長課程上的學習領導影響力，驅動教師的信念轉換，創造出學校公開授課特殊的紋理。

關鍵詞：公開授課、敘事探究、學習共同體

The Significance of Principals' Lesson study from the Perspective of Narrative Inquiry

Yi-Ping Hsu

Principal, Ziqiang Elementary School, Zhonghe District, New Taipei City
Department of Education, Taipei Municipal University of Education

Abstract

This article takes the principal's actual lesson study as an example, and explores the significance of the principal's lesson study from the perspective of narrative inquiry. This study points out that under the context of the implementation curriculum guidelines of 12-year basic education, if the lesson study of principal try to use narrative inquiry , for the principals themselves, it is an inquiring journey of authentic learning that meets the self; you can find it in the journey : the particularity and universality in the classroom, and the educational connoisseurship of the development. At the same time, the principal can reflect the learning leadership influence of curriculum, drive the conversion of teachers' beliefs, and create the special texture of the school's lesson study.

Key words: Lesson study, narrative inquiry, learning community

壹、前言

教育部 2014 年頒布 12 年國教課綱，以「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」為願景。為了實踐「自發、互動和共好」的理念，12 年國教總綱中明確宣示：希望教師的課堂教學要能從偏重「教師講述、學生被動聽講」的單向教學模式傳統，轉成根據核心素養、學習內容、學習表現與學生差異性需求，選用多元且適合的教學模式與策略，以激發學生學習動機，學習與同儕合作並成為主動的學習者（教育部，2014）。從總綱揭櫫的教育理念，筆者認為這是一種從「以教（教學者為中心）定學」轉為「以學（學習者為中心）定教」的課堂翻轉（單文經，2013），是期望教師「教得少」，學生「學得多」的素養導向教學（楊俊鴻，2018）。要如何改變偏重「教師講述、學生被動聽講」的傳統成為「以學定教」的課堂？這對教師無疑是一種典範轉移和激進改革，而典範轉移卻關係教師專業信念的轉變。

因此，為促進教師信念轉變和課堂翻轉，總綱中提到：教師是專業工作者，需持續專業發展以支持學生學習。為持續提升教學品質與學生學習成效，形塑同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋（教育部，2017）。就此而言，「公開授課」的專業發展路徑，成了教育部期望轉化教師信念和傳統課堂的實踐策略。

於是各級縣市政府為了落實公開授課，紛紛制定了推動學校公開授課的措施或規範（黃貴連，2016），期能藉由公開授課，落實教師專業對話，形塑同儕共學之教學文化；及深化教師專業內涵，鼓勵課堂研究，促進學生有效學習。例如新北市訂定了「各級學校校長及教師公開授課規定暨獎勵實施計畫」（新北市政府教育局，2018），其中規定因應新課綱於 108 學年度正式實施，全市所屬各級學校教師（含校長）公開授課達成率應為 100%。各校公開授課人員應於實施公開授課前，提出「教學活動設計表件」供觀課教師參考；觀課教師應於公開觀課結束後 1 週內繳交「教學觀察紀錄表件」；授課人員應於公開授課結束後 2 週內繳交「教學省思心得表件」。新北市的公開授課規定是以數字和文件產出的工具理性思維在管理學校和教師，但對於 12 年國教公開授課的派典理念如何轉化呈現在課堂裡，進而誘發教師之間的相互學習，反而未提供配套措施和資源。

根據筆者在學校場域的觀察，學校行政或老師在面對 12 年國教課綱的公開授課，移植和沿用過去技術理性思潮派典中專注於觀察教師教學發展的觀課表件，然後把過去「教學觀摩」一詞置換成現在的「公開授課」。於是，教師們在忙碌的教學中，仍要撰寫公開授課的各種表件，這種文件式的教師專業發展方案，成為一種教育/學校行政管理教師的制度。吳麗君（2018）指出：十二年國民教育新課綱規定校長和老師每年應舉辦一次公開授課，這個來自校外的剛性規範的確

已經在學校現場發生了相當的影響；但校內的帶動方式卻深刻影響公開授課開展的紋路和質地。

改革是一個旅程而非一張既定的藍圖（吳麗君，2018），而學校面對改革旅程，需要細細耕耘，建構公開課的新文化。筆者認為數字填報、表件填寫和堆疊，無法推動 108 課綱公開授課背後的理念及促進課堂風景的質變。要追尋課堂風景的質變，我們需要另一種描述的探究方式。教育改革政策若要能真正落實，須以師生與教育改革政策遭逢的日常經驗為基礎（卯靜儒，2015）。授課者的敘事探究——記敘教學過程中對學生的觀察，對教材、對自己的反思，和以實踐課堂裡「存於當下實踐者的感覺與意識」的故事紀錄/敘事，唯有這種創造「本真性（authenticity）」/「作者性」（authorship）的課堂敘事（黃郁倫（譯），2014；鐘啟泉（譯），2003），可以讓教師和自我主體相遇，教師內在的省察、選擇、判斷等過程才能展現出「真實的生活經驗（lived experience）」，然後可以促進教師主體有所覺知，體現每位教師獨特的實踐性智慧（于莉莉（譯），2016），這種可以讓教師覺察自我教育信念，進而修正教育信念的敘事探究（范信賢，2003；曾肇文，2005），才可能促進課堂風景的質變。

貳、校長公開授課——學習和領導

12 年國教明確宣示了教育的各類角色：從校長、教師到學生，每個人都是學習者。甚至提供了明確的專業學習路徑：組成專業學習社群和辦理公開授課。歐用生（2017）說：「校長公開授課就是學習，就是領導，就是課程教學領導，就是學習領導；校長的公開授課、學習和領導是關聯在一起的。公開授課中的學習不僅是一種脈絡中的學習，更是在脈絡中互相學習：學習是學校中的所有成員，包含親師生和職員共同創造的，校長和教師們在單元教學研究（lesson study）中，透過備課、觀課和議課相互學習；學生們則進行以互聽、互學為基礎，經由跳躍、達到深度理解的協同學習（collaborative learning）。」因此，學校裡的校長若要在學校辦理公開授課，該如何辦理才能在脈絡中學習？才能產生關鍵的影響力？

歐用生（2017）認為校長的公開授課具有以下五個意義：象徵性的意義、課程教學改革的領頭羊、專業文化的建構者、實踐智慧（知識）的生產者、覺醒課程教學領導者的主體。校長在公開授課現場中的學習經驗和實踐智慧，不僅有助於學習領導的實踐，更名為學習領導的理論建構提供堅實的基礎，因此校長的學習和學習領導十分重要。歐用生這段話為校長的公開授課再意義化，揭示了校長公開授課不僅只是一個單純的示範、象徵，而是一種更積極的學習/領導二元並進的路徑。筆者認為校長辦理公開授課，不能僅是一種道德角色感召的儀式，或企圖透過這樣的儀式去觸動、感動教師的內在動機；校長要將自身公開授課的真實經驗進行敘事，敘說公開授課過程置身的場域中，在歷程中和師生互動，那種

與改革方案遭逢，與教育世界交往的存在經驗，即敘說出有生命力的故事，探究一個人寓居於世（being in the world），一種存在模式，一種如此這般活出來真實又深刻的經驗（Heidegger, Macquarrie, & Robinson, 1962），唯有這樣充滿有生命力故事的探究課堂，才能啟動教師更為持久的行動，從而開展校長的學習領導。

筆者身為國小學校校長，自 100 年開始每學年和教師協同辦理一至二場公開授課，在棲身的教育結構和權力關係中，嘗試以自身主體和能動性，進行一種關係性的操作，展現轉型的能量，以下以其中一場公開授課課堂中的存在經驗，透過自我敘事探究，體現公開授課的生命力。

一、公開課敘事：自然領域—巧妙的施力工具

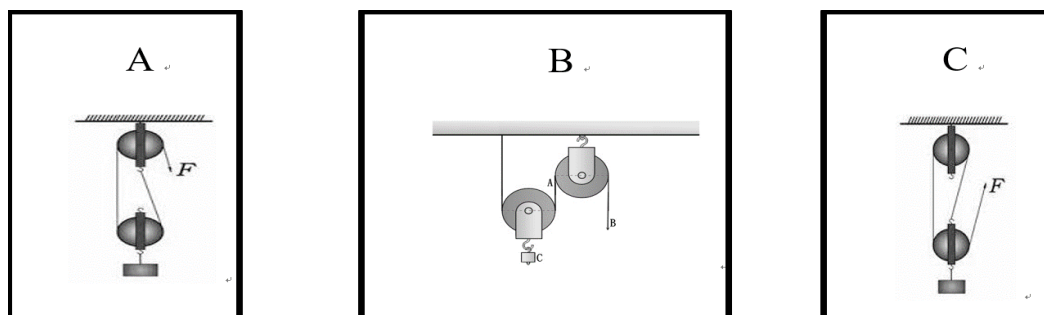
（一）公開課的起手式

這堂六年級自然公開授課的學習主題是：巧妙地施力工具---滑輪。為了瞭解學生學情，邀請了校內幾位自然專任教師和我一起對話，我也到他們的課堂一起學習，並藉此觀察學生的學習樣態。在經過幾節教學之後，我逐步收斂課堂教學設計和教材選擇，最後設定公開授課當天要以「一定和一動的三種滑輪組組合方式」挑戰學生，並透過工作滑輪和教具滑輪讓孩子動手實作。

公開授課從閱讀「921 地震」補充文本開始，學生初始各自靜默閱讀文本，為課堂營造班級寧靜氣息。閱讀之後呈現挑戰學習：「要利用一個定滑輪、一個動滑輪，組合成一個滑輪組，搬動 40 公斤重石，以解救因地震受困的學弟妹。」

這堂公開授課，我多數站在教室前端，安靜地觀察孩子們的姿態、眼神，試圖努力傾聽孩子們的話語。我刻意控制說話的次數和慾望，深怕發言打斷孩子們的思緒。我不斷提醒自己要「少說、少教」，要「多聽、多學」，要讓學生更專注於學習任務，我嘗試用最少的語言引導孩子分組討論和操作，我在詮釋一種「少即是多」的教育信念。

課堂的進行果然一如預期，學生們很快就想出如圖 1 中的 B 設計，但剩下的 AC 兩種組合，在我嘗試提示鷹架，學生小組討論對話，配合教具滑輪操作，



學生們不斷摸索、嘗試和思考，艱難的 C 組合最終在兩節課堂結束前有 2 組完成挑戰。

圖 1 滑輪組的三種組合

(二) 公開課的困頓

這堂公開授課滑輪 AC 兩種組合的學習，誘發觀課老師們熱烈對話，因而也誘發我和自己對話。我一嘗試翻轉教學，詮釋「以學定教、少即是多」的課堂，自栩是身上流著學共 DNA 的教育工作者和學習共同體哲學的信奉者；教師---體認是一位離開教學現場一段時間，對學生不熟稔、努力學習傾聽和教學策略的外來教師；校長---是位剛到一所新服務的學校，辦理第一場公開授課，面對著許多看熱鬧的教師，想要在校內推動學習共同體哲學的校長。在這場擠進 20 餘位觀課教師的公開課堂，隨著課堂學習進程的艱困，我觀見自我對話的掙扎，「我/教師/校長」三位一體的身分交錯出現在課堂。

當我看見學生在分組討論 AC 組合時，生生之間多元思考和操作策略未能開展，呈現瓶頸時，我（教師）在尋思：現在該給學生提示？要拋出怎樣的提示？提示要給多少？我（學共的實踐者）該順著學生的思考進程，再繼續等待學生瞬間的靈光乍現？給了提示會不會破壞學生專注的思考？或者我（校長）為了讓觀課教師觀見順暢和符應進度的教學，給予學生提示，協助孩子們解決問題？在擁擠的教室學習環境，三者身分交纏下的學習時空，我的教學轉進，在內心有許多的躊躇。

最終，為了避免困頓時光太久，於是我站上了講臺上給了第一個如下的鷹架：

這兩個滑輪（如圖 2），大致上來講是一左一右的排列方式，一個在左邊，一個在右邊，繩子的固定起始點並沒有在滑輪上。那有沒有可能改變這個固

定點，改在別的地方？

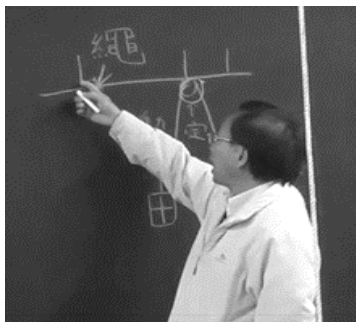


圖 2 滑輪組固定點 A

當來到第三個 C 組合，我再給了一個提示如下：

「之前我們的施力都是考慮往下，現在施力方向不一定要往下，剛剛第二種組合的固定點，改到這裡來了（如圖 3），對不對？那這個（固定）點，除了在這裡（定滑輪）以外，有沒有可能固定在動滑輪？」

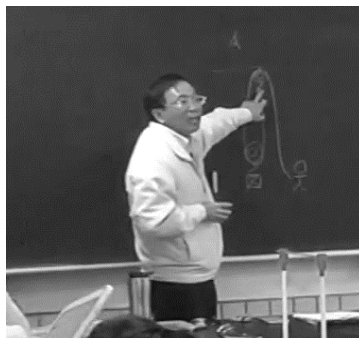


圖 3 滑輪組固定點 B

上述我所拋出的兩個提示，並非來自延續學生當下課堂思考和分享之後的串連，而是我觀見學生困頓，從「教師中心」角度提出了可能的思考引導鷹架。這個以教師為中心的鷹架，在議課中，小余老師敏銳的提出其觀察：

「教學者直接把這個球丟出去之後，事實上孩子並沒有完全接到這個球，因為孩子沒有抓到這兩個提示要件：第一個施力向上，第二個把固定點固定在動滑輪上，這兩點（提示）孩子一直沒有出來。」（小余議課）

就學習歷程而言，要創造學生、教材和自我相遇需要關係和意義之間的連結，而這個連結即是學習鷹架；教師要從學生當下的線索和思考，架構教材和學生的關係和意義的連結，協助其過渡到未知的學習。如果教師搭設的鷹架，忽略學習歷程中學生當下的思考，僅從教師中心的角度拋出一個「橫空出世」的提示，就會像這場公開課：一個只有「教師想像」而沒有「串聯學生」的鷹架，創造一個

學習上無法跨越的「縫隙」，而失去學習鷹架的功能，我的教態是一種以教師為核心的主動行為，而非以學生學情而啟動的「被動的能動性」（許以平，2020）。

卯靜儒（2015）引用 Dewey 的話：「教育的實際是在於教師與學童個人化面對面的接觸」，真正教育的發生是「在教室中教師與學童積極的相融在學習過程中」，因此，不論是對於教師教學的理解，或對於學生學習經驗的解釋，最重要仍要從教室裡的師生共構課程經驗開始。在這兒我看到了自己的盲點：「我（教學的主體）」試圖要詮釋「以學定教」的課堂，但此時的我受限於「教師」對學生學情的不理解，無法從傾聽學生的言談判斷，串聯當下學生思考的進程，教師和學生在學習中並未相融；且囿於「校長」公開授課的壓力，最終走向一個徒具形式「少（言）即是多（學）」的課堂，而在那當下的脈絡中，身為教學者的我，並未覺知自己依然是進行著「以教定學」的課堂。

（三）公開課的教學旋律

這場公開授課，總共上了兩節課，最終依然沒有走完我預設的進度。一如平常隨興的課堂，我簡單宣示：我們今天都只用一個動滑輪，那如果（滑輪組）有兩個動滑輪呢？我們下次來挑戰兩個動滑輪，然後就宣布下課。沒有走完計畫的公開課，在教學節奏上到底是快？還是慢？這是一個公開授課中最常見的問題。然而，教學節奏的快慢到底是如何判斷的呢？

小余老師在議課中這樣描述：

「我大致上記錄兩節課的過程裡，校長的解釋說明跟提示，合計起來只有 14 次，其中有 6 次提示。換句話說他的話非常精簡，這樣子精簡的一個教學，才有辦法讓孩子整堂課裡面，完全沉浸在學習之中，我相信這個是非常重要的。在暫停的部分大概有 3 次，都是由老師（校長）這邊停止動作來提示，我覺得時間點都非常好，剛好落在孩子都還沒有出現答案的時候。但是每一次的收回都是由教學者去收回，那會變成學生他們的互相學習只限在組裡面，組跟組之間反而缺少了互動。」（小余議課）

阿威老師說：

「我個人覺得，節奏上還是滿緊湊的，緊湊到學生有點緊張，甚至變成疲乏。小余老師說教學者的說明跟提示加起來總共是 14 次，雖然不多，但是我覺得那個提示點有點趕，就是說學生還沒有 try 到某個程度的時候，然後就看到校長提示他們，希望能夠讓他們繼續往下走。可是我覺得既然我們要做這個活動，這個活動時其實是外加上去的，課本只有一頁，那就應該讓他們有

更多的時間去思考。雖然公開課有時間限制，我們可以理解的。但因為今天最主要是要讓他們思考，實際上在操作的時候，也許真的可以再多給學生一點時間。但在這裡就是快快地給了提示，學生沒有提出問題，沒有把他的困難提出來。那就會看到，因為一次兩次（提示）之後，在第三次、第四次的時候，如果還是用老師提示的方式，學生會一直等待提示，而不會呈現像我們在學共實踐常常在講的『不懂就問』，孩子還不習慣問，不習慣問就不會有學生的困難點出現，其實校長已經都看到每一組的困難點，但是他的方式是提示，也許讓某一組將思考的點說出來，就像小余講的讓他把困難說出來，再去串到下一步，這個也許會更好。」（阿威議課）

這場公開授課的教學結構大致上以「佈題-小組討論-提示-小組討論-小組全班分享」的方式進行。當討論過程遇到困難時，我急著從教師角度拋出提示，想要促進學生順利解題和實作；而邀請小組分享時，會選擇成功解題的小組分享。從學生學習進程來說，這樣的教學節奏就如議課時老師們所說的：讓節奏緊促了。然而在課堂當下，為何身為教學者的我，並未覺察緊湊的教學節奏對學生學習的不利？一個自我期許創造以學生為中心的課堂，實際上仍然以教師中心的方式進行教學，仍執著於教學進度而未覺察。

當有小組討論出初步結論之後，我馬上邀請小組上臺分享其操作，這個策略成功引起他組對分享小組作法的驚嘆聲，同時也讓教學節奏在我的掌握之中。然而，我卻忽略學習過程的樂趣，那是另一種學習可能的登山路徑：即讓那些進入思考困頓的小組，用自己的速度去探索滑輪的設計與操作；我也失去讓各組覺察彼此思考的差異，讓學生分享他們卡住的地方，以擴展學生思考的廣域，或促進學生覺察彼此在解題過程思考的異同，藉由比對這個異同，延續各組間的探究和操作。

就如議課中小余所提：

「有一種方式，就是我們讓失敗的組別上臺，讓他們說我們之前怎麼做，做到這裡錯誤了，卡住了。這時候其他各組應該可以根據發表這組的想法，來進行下一個階段的思考，如果有任何一個小朋友發現他有突破點，應該就可以在這裡突破，組跟組之間的交流就可以產生串聯。」

所以，當小組內思考困頓時，如果轉進組間對話、分享和聆聽，提供學生機會相互比對組外組內的差異，反思自我學習過程中所遭遇的困難，提供學生和自我相遇的學習機會，那這堂公開授課又會呈現怎樣的課堂風景？

採小組討論方式進行，目的在提供學生更多人際溝通互動，及進行多元思維

的語言溝通。追求的是「互相學習」，透過多樣的疑問和意見交流，讓夥伴進行對話，在小組討論中能有效發揮協同學習及發展出伸展跳躍的學習。佐藤學（鍾啟泉（譯），2004）推崇以「主題---經驗---表達」為組織單元的「登山型課程」，在登山型課程中，達到頂峰是目標，但其價值在於登山本身的體驗及其快樂。學習者能夠選擇自己的道路，以自己的方法、自己的速度登山，隨著一步步的攀登，視野開闊，其趣無窮，即便不能攀達峰頂，也可以享受攀登過程中有意義的體驗。這次公開授課所置身的結構和情境，在眾多他者觀課的氛圍下，我的教學延續了教師中心的教學脈絡，未能即興回應課堂中學生的學情，以理清學生思考世界中的理，這個對學生即興傾聽和回應的缺乏和困頓，讓公開課少了交響樂般交融的樂章。

佐藤學認為：反思性課堂在於洞察教室中時時刻刻發生的事件、意義與關係，在即興對應具體狀況中的變化中展開課堂；教師與學生相互深入進行「反思性思考探究」的課堂，是為學生的發言、行動賦予合理的根據。教師要做的並非裁量答案的正確與否，而是洞察埋藏於每一個人答案中的「理的世界」，並將此省察在教室中與學生共享，共同探索前往「真實世界」的道路（黃郁倫（譯），2014）。「給學生一個理由」是我公開課中所欠缺的，也是我未來需要努力的目標。

（四）「湯匙男孩」的事件

公開授課當天另外一件事，雖然觀課教師們輕描淡寫帶過了，但班上那位「湯匙男孩」當日在課堂上的表現，深深的吸引了我的關注。這位名字叫皓皓的孩子（化名），是一位低學力的孩子，我心裡給了他一個封號「湯匙男孩」，這位男孩來上課時，永遠含著一根湯匙，而且很喜歡穿著有套頭連身帽的衣服。這個奇異的裝扮，深深地引起我這位外來教師的注意，在公開課前的幾次授課，我特別關注他的一舉一動，尤其是和同學之間的互動。

公開授課當天，「湯匙男孩」卻沒有帶湯匙來。沒有湯匙的皓皓，回到「常態」的皓皓，反讓我更好奇了。就在大家進行到第三個滑輪 C 組合，陷入困頓的時候，皓皓在組內提到將「固定點綁在動滑輪」。但此時鄰組同學卻傳來一句話：「皓皓的話能聽嗎？」孩子這個不友善的語言讓我感到震撼，我在思考這個語言為何出現？他對皓皓的學習有何影響？不友善的語言馬上讓我連結到之前皓皓含著湯匙上課的風景，到底是皓皓的衣著和含湯匙的行為，誘發了孩子不友善的語言？還是孩子們不友善的氛圍，讓皓皓更離不開湯匙？身為教師的我，又該如何回應孩子們這個不友善的氛圍？

面對突如其來的不友善氛圍，我亂了些許分寸，歷經不知如何回應的幾分鐘之後，我選擇不動聲色，持續觀察皓皓這組的發展，當他們利用滑輪教具完成了

C 組合，我刻意做球給皓皓，讓他帶著他們那一組來跟全班說明他們的設計。皓皓帶著實物教具，上臺說明操作方式；再接著進行工具滑輪組合的操作，在皓皓這組的示範下，他們順利的完成挑戰，也獲得其他組別的目光觀注。

佐藤學說：「低學力學生面對伸展跳躍的課題，也就是活用基礎知識的學習時，會導引出『原來是這樣』的想法，用以理解『共有課題』的基礎知識。低學力的學生其實是從『發展』朝向『基礎』展開學習」（黃郁倫（譯），2013）。滑輪組的 C 組合，是一個挑戰中的挑戰，但這樣的挑戰，對於不管高低學力的孩子而言，似乎都處於一個平等的地位，皓皓在公開課堂上的學習表現，是瞬間的跳躍，而非漸進積累的學習，其跳躍學習詮釋了挑戰題對學生學習的價值。皓皓當日的卓越學習表現，引領我進一步更為關注生生之間人際關係的互動：當下皓皓如何看待今日同學不友善的語言？他又如何評價自己今日學習的表現？今日表現會扭轉他們對他的不友善？

佐藤學將反思（reflection）分為技術性、實踐行動和批判性等三種類型。「批判性反思」回答「這樣做是否正確」的問題，根據倫理道德標準作價值判斷（黃郁倫、鍾啟泉（譯），2012）。佐藤學引領我去思考課堂上倫理價值的問題：學生的學習是否被師生友善對待？皓皓為什麼永遠帶著連身帽，含著湯匙在上課？他要逃避什麼？透過湯匙的吸允，是否緩解他內在面對學習環境上的焦慮？以學生為中心的課堂，不僅是和教材相遇的課堂，更是和學生相遇的課堂---和學生身為一位學習主體相遇的課堂，我思索著：課堂中人際間尊重的倫理、社會平等價值等議題，可以在課堂上如何被促進？可以/應該如何被處理？

在公開授課下課之後，我瞥見皓皓開心的去跟他原來的自然任課教師說：「最後一個是我接的耶！」他的開心，一整個寫在臉上。但今天的開心，是否有機會成就他下一次更向上的學習？是否能改變他和同學之間不友善的情境？我是否幫皓皓埋下一顆友善的種子？埋下的種子，有機會找到足夠的沃土，長出小苗繼續茁壯？課堂上共學主體的互動，永遠挑戰著教學者的實踐。

（五）學生學習的交響樂

這次的公開授課，我將學生分成七組，除第七組為 3 人外，每組學生皆為 4 人。學生的分組採異質性男女均衡性的隨機分組。這樣的異質性分組，創造了各組間在組內有著相異的學習風景。秋田喜代美（2014）說：「現在大家會講『協同學習』，以為很時髦，但不能把它當作宗教來信仰。一定要思考『眼前的學生』可否採用『小組學習』？」（日本東京都茅崎縣濱之鄉小學小學五年一班脇坂圭悟老師社會科議課）秋田喜代美提醒我思考在課堂中為什麼需要小組討論及何時進行？自然課分組討論的目的是在追求一個具有共識的過程？還是差異想法相

互覺察的過程？

我觀察的第 7 組，他們在這個實驗上做了非常非常多的嘗試，而且真的是勇於去嘗試，有一個叫倫倫的 12 號小朋友，他其實滿會帶這個組，是這個組的領導者，我發現他們很棒的就是只要有人說這個放在這邊如何？他們不會說這個提議不好，或是說這個提議沒辦法，這時候 12 號就會說「試看看才知道」，所以這組只要有人提出，他們都會嘗試去做，我在這一組看到他們做非常多的嘗試和實驗，應該說非常勇於做挑戰，儘管錯了，12 號會說要做才知道結果。不管怎麼樣，他們都會嘗試去做。（嫻嫻議課）

我觀察的是 4 號、27 號跟 5 號這一組（第 4 組），一開始挑戰的時候，他們就是很習慣先畫設計圖，雖然實物在那裡。像那個 5 號一直提出問題，有時候他說「啊！怎麼接？」4 號就會跟他講說：「你這樣做會遇到什麼困難。」那另外一個女生，他就很想要去試試實際怎麼做，所以他們這一組其實滿多想法，雖然他們最後都沒有接出來。（文文議課）

「討論」是協同學習最常用的教學形式，在學習共同體的教學實踐中，學生必須透過更多討論來承擔自己主動學習及與他人協同學習的責任。討論的目的不在傳遞知識訊息或考問學生，而在於讓學生分享想法與說明思考過程。在前述的這兩組，組內學生雖然隱隱有領導者出現，但互動仍呈現相互支持的風景，就如 Dewey 說（單文經（譯），2015）：「即使兒童也需要領導者，只要他或她不獨裁」。佐藤學說為了讓相互學習在課堂裡產生，必須建立一種關係，即必須尊重每位學生作為獨立個體的自立，尊重學生在活動的、合作的、反思的學習中所表現出來的個體成長軌跡。尊重每位學生的個體差異，同時在與學生的互動中去影響每位學生個體成長的軌跡，使學生健康的發展，這是每一個人的差異得以交響的共同體，正如交響樂團運用不同的樂器音響演奏成一曲交響樂那樣，每一個人的經驗得以交流與交歡的共同體就是「交響式溝通（共同體）」（鍾啟泉（譯），2010）。

相較於前面兩組組內學生間意見充分被接納、傾聽的學習氛圍；下面敘說的兩組間，組內出現了「獨裁型」的領導者，這種擁有獨裁型學生的領導者掌控全場/組，就出現了另外一種絕然不同的學習氛圍。

在校長還沒有提示之前，他（11 號）有一次（要將）那個線不綁在竿子上，而要綁在定滑輪上面呢！剛講到的 24 號同學，她就已經手在那邊比這個勾勾，說要掛這裡。但就像小余講的，這個 11 號主導性太強了，就是都沒有讓她機會去 try-try 看，真的滿可惜的。24 號這個女生雖然很安靜，可是她有些想法，但不會主動去說服別人，或者是提出來，她就默默的用手比，這個地方滿可惜的，這個就是組內討論還沒有形成一個語言流動或者互動的一

種習慣。(阿威議課)

第五組這個主導的女生，是很靈巧的女生，不過她有許多錯誤的嘗試，那這個錯誤的嘗試，我自己覺得可能是她對於滑輪的構造，或是滑輪構造的作用不夠熟悉，比如說，很長一段時間，大概整個實驗三分之二的時間，會把繩子綁在滑輪的輪子上而不是掛鉤，那其他的（同學）也沒有什麼意見。所以他們這一組一直到校長最後一個提示，繩子要綁在動滑輪的掛勾上，那個19號的這位女生才恍然大悟，一下子就把實驗整個操作起來。但是之前的過程好像抓不到頭緒，或是抓不到實驗的構造。(大石議課)

就如前面兩位老師觀察所提出的，尤其是在有獨裁型的領導者時，小組討論呈現趨於建構共識型結論，此種追求共識的學習，個人的差異在小組中被消解，組內其他學生聲音被忽略，非獨裁型學生的態度、自信容易被淹沒，探求「普遍」構成了組內成員的學習方式。強勢領導者或許可以快速找出問題的解決策略，但如果解題偏向了，往往也最不容易從困境中脫離。沒有相互傾聽的討論，學生間喪失了相互欣賞思考上的差異和多元的機會。

在前面兩段各組的敘事，說明了這個班級隨著學生的異質性，組內和組間的學習呈現多元的學習方式。一個班級歷經一年多的師生共同生活，學生和學生之間，學生和不同老師之間，隨著慣性和默契，建構了一個班級獨特的「溝通系統」，這個溝通系統是由好幾個小系統串聯而成，這些小系統包括導師和學生、科任老師和學生、學生和學生之間（小組內、小組外）。溝通系統建構出的特性影響了學習共同體哲學的實踐。「獨裁型主導的小組」和「意見交流的小組」呈現了班級內不同的小溝通系統。公開課中一位外來教師和原生溝通系統相遇時，遂成為一種挑戰和考驗。學習共同體的實踐需要班級中有著多元差異相互尊重的溝通系統，因此教師如何通過針對「同一性」的對抗而實現尊重「差異」，學習只能浸潤於「差異」之中才能成立。在差異之中重新編織營生的意義與關係，才是學習的本質所在（鍾啟泉（譯），2004）。

佐藤學用「量體裁衣」和「交響樂演奏」來描述教師的工作，追求「交響樂般的共同體」是教師課堂實踐的考驗。以學生的「學」為中心的教學，教學活動就像「服裝裁剪」那樣，為學生量身訂做；也要像「交響樂團」，讓每個學生的想法和頭腦中的表像都相互碰撞，就像音色、音階不同的樂器發揮其差異，和諧的發出音響，呈現相互輝映的「交響樂」，這是教學的最大妙趣所在（李季湄（譯），2012）。

（六）建構同儕性

為了建立和公開授課班級之間師生較為親近的學習關係，我在公開授課前入班和教師協同上了近 10 節課。在這段一起共學的歷程中，我和共備的老師間在心靈上有更多的對話。

共備的小文老師描述我們一起共備的感受：

「因為公開課，因此我們的交集變多了，我們討論要怎麼佈題，要怎麼引導，學生可能會遇到什麼困難，他們要怎麼學等，開啟了我教學生涯中的共同備課。在這段的共同備課中，校長給我的感覺並不是一個上司對下屬的關係，去跟下屬說要怎樣做，而是我們在平等的位置上，共同想辦法討論學生要怎麼學。以前備課是我和惠惠老師的對話，如果網路上找不到我們想要的答案，那我們就繼續這樣教，有時候我們的對話都沒有激起任何火花。可是這次，因為跟校長和阿威老師共同備課，對話很多，就給我們滿多啟發。校長他每次上完課，會就他每次上課過程和進度，跟我們討論。他都會有他自己的省思和我們分享。我們就發現：校長一直在調整自己的上課方式。在此共備的過程中，也讓我體驗到原來有人一起共備的感覺很好，雖然以前也會跟惠惠討論課程，討論學生學習情形，但是跟所謂的共備還是不一樣的，共備是與夥伴更深入的，更有系統去了解學生並規劃課程，以前跟惠惠比較像是分享式的。在這段時間我體驗了共備，我看到了孩子們的不一樣，讓我自己想要去調整教學，翻轉課堂。這跟學校或上級政策直接叫我調整教學、翻轉課堂的感覺是不一樣的。」（小文議課）

和我共學夥伴教師所經歷的對話，對校長在共備中的角色有了新的詮釋，也在參與中拉回對照到教師自我的角色，從而思考自己的教學。在公開授課歷程中所建構出的教師真實的同儕性發展，讓參與教師從中體會反思教學實踐的歷程，過程中所創造和經歷的夥伴協作經驗和相互支持共學的關係，能讓老師增權賦能，減輕教師對參與或辦理公開授課的壓力。在同儕相互支持和反思中的課堂，校長不一定要是優秀教學示範者，但創造出和同儕教師間專業成長的真誠對話，讓公開授課成為了教師專業發展的路徑。

透過觀察校長的課堂，我看見了「放手」，放手讓學生去探究，去嘗試解決，甚至是挑戰，這是在以往的課堂中看不見的，以往自己為了避免學生犯錯、失敗，想讓他們不繞路，因此總是提醒、規範他們要怎麼做，但是這樣的方式其實是在抹滅學生探索、探究及解決問題的能力。在校長的課堂中，我看見了學生為了要解決問題努力的那道眼神與光芒，與我上課時那死氣沉沉的眼神有很大的不同，這樣的感觸讓我開始調整自己的教學。（惠惠觀課者）

教師面對陌生的變革總是充滿不安和恐懼，如果能夠陪伴教師在改革浪潮中，親身體驗和看見課堂真實的不同畫像，這能讓老師們安心；而更重要的是可以讓老師從現在回顧過去，看見一條朝向未來可能的願景和行動。校長公開授課除了是另類課堂呈現外，更重要的它是一種和教師「協作」的體現，和老師一起面對改變，一起學習。校長進到班上成為一位教學者，和教師共同備課，從備課中和同儕對話，從對話中展開學習，在課堂中建構的真實師生互學風景，可建構伙伴的支持系統，可以溫暖每位在封閉課堂裡個別教師孤獨的靈魂。

參、校長公開授課敘事的意義

一、敘事中特殊性和普同性意義的追求

Bruner（宋文里（譯），2001）說：人若用講故事來弄懂世界---也就是用敘事模式來理解現實，那他究竟會得到什麼？而又會失去什麼？我藉由一堂公開授課的敘事探究，敘說我/校長/教師三個角色的體驗，就如 Riessman（范信賢，2013）指出每個人都是透過說故事來重新捕捉和再詮釋自己的生活，並建構出關於自己的認同。我對公開授課的自我述說，重新詮釋了我的課堂，也創造了屬於我自己的課堂傳記的文本，這樣的公開授課文本敘說創造了課堂的原創性。

故事化的敘說形式保存了行動在其時間序列內相互關係的複雜性、動機、偶然機遇、變動性以及脈絡性（Polkinghorne, 1995）。在敘事中，教學者關於課堂的行動、決策與詮釋；觀/議課者對於事件的描述、詮釋與理解；學生的學習樣態等，莫不藏著他們背後的信念。敘事的理解說明了發生在特定場合中的個別事件，形塑它們所創造的現實，但在這些特殊性中仍有「普同」之物（宋文里（譯），2001），校長公開授課的價值就在敘事探究中發現這些特殊性和可能的普同性意義，這些意義的精煉，成為了實踐者課堂實踐的框架/理論。

二、課堂事件鑑賞力的發展

敘事探究選擇地再現課堂中的事件，讓我們生動活潑地探究課堂教學活動，發現事實的含意與關聯，這種選擇性的再現課堂事件，本質上是一種感知，是一種教育的鑑賞力。Eisner（郭禎祥、陳碧珠（譯），2008）說如果在課堂上只是著重辨識，那麼不論課程研究者待上多少年，也無助於培養教育鑑賞（educational connoisseurship）。鑑賞不僅是要看到教育生活上的細節，更要能看出這些細節如何構成教室的整體結構。培養教育鑑賞力，首先是要專注、敏銳、自覺的深入觀察教育生活；其次是討論這些觀察所得，磨練自身的感知能力。

課堂中的敘事探究再現課堂事件，讓我們在事件/故事中看到整體課堂的全

貌，在敘事的描述與探究中，尤其是教師間關於課堂的各種不同視點描述與交流，可以重新發現事實內隱的含義，和教師相關未定型的無意識之教育經驗。佐藤學說：「課程研究者必須重新回歸師生經驗世界，探討改變這種經驗的可能性。」（鍾啟泉（譯），2003）注重理解在特定教室中所發生的個別經驗或事件意義，追求尊重主觀的「敘事性」（narrative）認知（認識故事），目標在於構成教師的實踐見識，及重新建構教室中經驗的意義與關係（黃郁倫（譯），2014）。

在筆者敘說的這個課例探究中，讓我鑑賞性的感知課堂上無意識的「教師中心」引導策略、教材本位的過快教學節奏、課堂學困生的倫理性境遇等，敘事探究讓我有機會鑑賞我課堂上事件的發展，探究這些經驗內隱的意義。

三、教學的本真性學習

佐藤學（鍾啟泉（譯），2003）認為在課堂中維護每一個人的「原創性」，探究「本真性」的實踐，才能形成課堂中多樣個性共存與民主型的實踐。其認為「本真性」和「原創性」都是表現認識與表達自我歸屬的概念，是意味著表現自己內部的真實意義上的自我實現，也意味著進行自我探究；意味著不受一切權威與預見的左右，根據內部的真實進行思考和行動。

就此而言，從敘事觀點探究校長公開授課的意義，就是一趟「本真性」學習的旅程，其獨特的價值在讓校長公開授課，不僅是一堂棲身於權威結構下的行事，而是身為校長的主體，嘗試透過敘事的方式，探究公開授課歷程中對自身、對伙伴、對學生關係的倫理性探究，是學習經驗意義和其間關係的探究；而這種探究是在追尋這一公開課的校長存在經驗的獨特意義，是校長身為學校課程領導者，透過公開授課經驗的自我對話，進行主體性解構再建構的自我認同的整合過程。

肆、代結語：公開授課制度的治理性

我們站在 12 年國教實施脈絡的當下，面對公開授課這個新規定，只是被動去適應？還是以轉化之姿積極地去面對？學校公開授課制度的建構屬於課程治理的一環。所以公開授課的推動牽涉兩個層面：一是傳統、壓制性的權力觀，即從學校行政的權力觀點，如新北市政府教育局依據《十二年國民基本教育課程綱要總綱》頒布學校辦理公開授課的強制性規範，這個行政命令提供學校行政要求教師需參與公開授課的基礎；但另一層面則是教師經由自己創造的知識，規訓自己，心悅誠服的接受學校治理，在這個層面，才是學校公開授課有可能驅動教師的能動性，透過參與公開授課過程中所習得知識，參與自我管理的實踐，從而在專業上發展，轉化課堂上學習風景。

因此，校長公開授課在整體學校公開授課中成為一種權力結構上的必然時，若從敘事探究看校長公開授課的意義，可以建構出一套實踐論述，透過本真性、原創性的學習，創造公開授課獨具的敘事文本，讓教師有機會進行信念的覺察、解構和重構，進而轉變課堂學習的方式，讓教師在其中體認公開授課的價值，讓教師的能動性（teacher agency）驅使其選擇行動、採取行動、產生改變等歷程（黃嘉莉，桑國元 & 葉碧欣，2020），那才能創造每個學校公開授課推動專屬的文化紋理，這才是學校公開授課實踐的核心啊！

再者，校長的一堂公開授課，置於學校整體公開授課制度的一環來說，不僅具有象徵意義，從敘事觀點所建構的公開授課，建構了公開授課的論述基礎；在時間流動的歷史中，校長示範公開授課就可以成為校長課程與教學領導的「支點」。校長的公開授課，創造了校長和教師間人際關係互動的活動，從中展現了學習的協同性，培養了校長和教師間的同儕性。這種人際關係的建構，在備課、公開課/觀課、議課的行為及其過程中展現的影響力，就是校長領導影響力的具體展現，讓學習領導有了新的意涵。

我們需要領略公開授課這當中的哲學典範轉移，打開教室大門，打開老師彼此的心，透過教師間的對話，從各種不同的觀點思考，看見不同的問題，猶如作者/畫家/教師，在角色間游移，面對 12 年國教課綱的實施，我們需要這種新視野，重新去觀看課堂。

參考文獻

- 于莉莉（譯）（2016）。**教育方法學**（原作者：佐藤學）。北京：教育科學出版社。
- 卯靜儒（2015）。改革主體的詮釋現象學初探：以學習共同體為例。**市北教育學刊**，49，55-78。
- 佐藤學（2005）。**轉折期的學校改革—關於學習共同體的構想**。取自 <http://www.etc.edu.cn/articledigest34/zhuanzheqi.htm>
- 吳麗君（2018）。再看－公開授課。In 新北市政府教育局（Ed.），**新北市公開授課資源手冊**（pp. 4-8）。新北市：新北市政府教育局。
- 宋文里（譯）（2001）。**教育的文化：文化心理學的觀點**（Jerome Bruner 著）。臺北市：遠流出版公司。

- 李季湄（譯）（2012）。**靜悄悄的革命：創造活動、合作、反思的綜合學習課程**（原作者：佐藤學著）。中國長春：長春出版社。
- 范信賢（2003）。課程改革中的教師轉變：敘事探究的取向。國立臺北教育大學國民教育研究所學位論文，1-254。
- 范信賢（2013）。敘事探究的社會學想像：個體經驗與社會脈絡的交織。課程與教學，16(1)，139-157。
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_18543_581357_62438.pdf
- 教育部（2017）。十二年國民基本教育課程綱要－總綱。
- 許以平（2020）。學習共同體的實踐：教師實踐智慧生成之個案研究。市北教育學刊，65。
- 郭禎祥、陳碧珠（譯）（2008）。**教育想像力—學校課程、教學的設計與評鑑**。臺北市：洪葉文化。
- 單文經（2013）。為「學教翻轉，以學定教」的理念探源：杜威教材心理化主張的緣起與要義。教育研究月刊，236，115-130。
- 單文經（譯）（2015）。**經驗與教育（Experience and Education）**（原作者：Dewey）。臺北：聯經出版公司。
- 曾肇文（2005）。敘事探究對敘事教學的啟示-理念與實例。新竹教育大學學報 21，75-109。
- 黃郁倫、鍾啟泉（譯）（2012）。**學習的革命--從教室出發的改革**（原作者：佐藤學）。臺北市：天下雜誌股份有限公司。
- 黃郁倫（譯）（2013）。**學習共同體—構想與實踐**（原作者：佐藤學）。臺北市：天下雜誌。
- 黃郁倫（譯）（2014）。**學習革命的願景：學習共同體的設計與實踐**（原作者：佐藤學）。臺北市：遠見天下文化。

- 黃貴連(2016)。用一堂公開課，促發更多公開課。臺灣教育評論月刊，5(9)，86-93。
- 黃嘉莉，桑國元 & 葉碧欣（2020）。十二年國民基本教育課程改革中教師能動性之使動與制約因素：社會結構二元論觀點。課程與教學，23(1)。
- 楊俊鴻（2018）。素養導向課程與教學。臺北市：高等教育文化。
- 歐用生（2017）。校長學習即領導—校長的學習與學習領導。In 中國教育學會（Ed.），教育新航向—校長領導與學校創新（pp. 27-52）。臺北市：學富文化事業有限公司。
- 鍾啟泉（譯）（2004）。學習的快樂—走向對話（原作者：佐藤學）。北京：教育科學出版社。
- 鍾啟泉（譯）（2010）。學校的挑戰：創建學習共同體（原作者：佐藤學）。中國上海：華東師範大學。
- 鍾啟泉（譯）（2003）。課程與教師（原作者：佐藤學）。北京：教育科學出版社。
- Heidegger, M., Macquarrie, J., & Robinson, E. (1962). *Being and time*. New York: Suny Press
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23.



考試壓力介入研究之文獻分析

鄭渝錦

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所碩士生

中文摘要

考試壓力在國內向來是重要的議題，學者亦指出輔導學生考試壓力有其必要性，然而國內卻缺乏考試壓力介入之相關研究，儘管已有學者針對考試壓力的介入取向進行分類及說明，但是在過去相關研究多以介紹性為主，且缺乏整理與分析之情況下，教育工作者在介入方法的選擇上仍感到困難，故本研究旨在針對國內考試壓力介入之相關研究進行文獻分析，針對國內不同時期考試壓力相關研究所採行的介入方法進行統整及歸納，並進一步簡要分析之，以提供未來欲進行考試壓力介入輔導之教育工作者在使用介入方法上一參考依據。本研究發現國內考試壓力介入之研究，在介入方法的使用上分為三個階段，前期以認知行為治療及肌肉鬆弛法為主；中期開始嘗試融入其他介入方法；後期則因應社會趨勢，以正念為主要之介入方法。

關鍵詞：考試壓力、介入研究、文獻分析

Document Analysis of the Examination Stress Intervention Research in Taiwan

Yu-Jin Zheng

National Taipei University of Education

Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology master

Abstract

Examination stress has always been an important issue in Taiwan. Scholars also point out the necessity to counsel student's stress for examination. . However, there is no relevant research on examination stress intervention in Taiwan. Although scholars have classified and explained the intervention orientation of examination stress, related researches were mostly on introductory level. Thus, in the absence of sorting and analysis, educators still have difficulties in choosing intervention methods. Therefore, this study aims to conduct document analysis of related research on examination stress intervention in Taiwan. In order to provide future educators who want to conduct examination stress intervention counseling, this thesis aims to provide them with intervention method as a reference basis. This study finds that the study of examination stress intervention in Taiwan is divided into three stages in the use of intervention methods. The early stage is mainly based on Cognitive Behavioral Therapy and muscle relaxation. The middle stage tries to integrate other intervention methods. The later stage follows social trends and uses Mindfulness as a main intervention method.

Keywords : examination stress, interventional research, document analysis

壹、前言

長久以來，臺灣社會受升學主義影響，在過度重視成績的狀況下，不僅使學生對於學習感到排斥，學生也由於強烈的升學及考試壓力，在身心理上有了變化。有鑑於此，教育部於民國 99 年推動擴大免試入學方案，更於民國 103 年實施教育會考，以期降低國三學生的考試壓力（國中教育會考網站）。而在 103 年起推行的十二年國教，亦將「有效舒緩過度升學壓力」一項列為其總目標之一（教育部，2017）。由此可知，目前國內教育及考試制度變革，主要目的皆在紓緩學生的考試壓力（趙子揚、宋曜廷、郭蕙寧、張瑩瑩，2018）。然而，從天下雜誌（2013）針對十二年國教國中現場進行的分析，有 43.1% 的學生感到高度壓力，而這些壓力源中考試壓力佔了 40.2%，其次分別為父母期待、自我要求、同學競爭及老師要求。再根據兒童福利聯盟（2017）針對臺灣學童學習狀況的調查顯示，學童的學習疲勞程度與十二年國教尚未開辦前相比不減反增，學童不僅對課業提不起勁，身心狀況也連帶出現問題。由此可知，學生所面臨的考試壓力及課業壓力並未隨著教育制度的改革而有所減輕。

筆者擔任國中綜合活動領域輔導活動教師，過去一學年所任教之年級為國三，於上學期初以調查方式，請授課的五個班級學生簡單將目前所感知到的壓力寫下，再以此分析學生的壓力源，發現有三分之二的學生，認為目前最大的壓力源來自課業壓力及考試壓力，學生普遍認為以會考為最終目標的前提下，國三課業壓力隨之加重，段考、模擬考及平時小考等大大小小考試頻繁，學生除了明顯感到時間被壓縮，亦擔憂成績無法達到家人、老師及自身的預期。當學生長期面對因為考試所帶來壓力，產生諸如緊張等情緒與流汗、心跳加快等生理狀態，稱之為「考試焦慮」（袁以雯，1982）。Wine（1971）在其所發展之「認知干擾模式」（cognitive interference model）中指出，考試焦慮會使學生產生過多的擔憂，並影響學生在考試時的認知能力，進而影響其考試表現。又由於後續國內外許多相關研究指出考試焦慮帶來的影響涵蓋認知、情緒及行為等層面，故有學者認為相較「考試焦慮」一詞，改以「考試壓力」（examination stress）稱之較為適切（徐盈真，1990；宋曜廷等人，2013；Schwarzer & Buchwald, 2003）。趙子揚（2018）分析考試壓力對學生產生的負面影響，發現包含「影響學業表現」、「衝擊心理健康」、「損害生理健康」及「危害性命」四個方面。由此可知，考試壓力所帶來的影響廣泛，除影響學生之生、心理狀態，更會間接影響其學業表現，甚至失去生命。據此，國內外對學生之考試壓力議題及可能降低學生考試壓力之方式給予持續的關注（趙子揚等人，2018）。然而在家長、教師及學校受到傳統升學主義及以成績為主的傳統觀念影響下，學生仍然只能以考試成績決定未來升學（王若雯，2016）。趙子揚等人（2018）則認為，在教育政策及入學制度改革需要經過長時間驗證，且整體社會氛圍難改變的情況下，若由學校輔導人員對學生進行直接的考試壓力輔導，將有助於學生考試壓力的減輕。

事實上，過去許多學者已針對輔導考試焦慮陸續提出不同的介入方法，然而國內考試焦慮之相關研究多以介紹性為主，且在眾多介入方法缺乏分析及評估下，使得教育工作者往往在使用上無從取捨（陳智修，2018）。趙子揚等人（2018）亦指出國內在考試壓力介入方面之研究稀少，並認為此相關研究的增加除可增進對理論的貢獻，對於學生更是有極大的幫助。綜上所述，學生之考試壓力長久以來都是需要被關注之議題，藉由介入方式協助學生考試壓力之紓緩有其重要性。本研究旨在針對國內考試壓力介入相關研究進行文獻分析，以期為未來欲進行考試壓力輔導之教育工作者提供介入方法之使用方向。

貳、文獻分析

一、考試壓力之定義及內涵

隨著考試焦慮相關研究的增加，不同學者對於考試焦慮的定義有所差異，如 Sarason（1984）針對考試焦慮中的擔憂進一步做細分，將其分成「與考試無關的想法」及「擔心」。Spielberger & Vagg（1995）認為考試焦慮為個體由於擔心或害怕學習，所產生的情緒反應。Zeidner（1998）指出考試焦慮為個體在評價的情境中，由於擔心等負面想法的影響，產生包含認知、行為、生理及情感四種成分的影響。由此可知，考試焦慮的定義不再單指情緒性及擔憂兩部分，除了擔憂此一成分可能結合眾多概念之外，考試焦慮亦包含了對個體認知、情緒、行為與生理反應上之影響。據此，在考試焦慮的廣泛性定義下，有學者皆將考試焦慮視為考試壓力的反應之一，其中徐盈真（1990）並指出若以考試壓力進行探討，其將不只侷限於情緒反應，而是更加廣泛的包含除了焦慮之外的其他反應，及其對個體各方面之影響（Schwarzer & Buchwald, 2003；徐盈真，1990）。Sung, Chao & Tseng（2016）則指出認為考試壓力是個體在面對考試或受評價的情境下所產生的壓力反應，而對於長期面對考試的臺灣青少年而言，以「考試壓力」一詞來形容，相對更加適切（Sung et al., 2016）。

在「壓力」的探討上，Lazarus & Folkman（1984）說明壓力是一種在個人與環境中被評估為具心理負擔，並危害個人健康與福祉的概念，其將壓力的定義歸納出刺激取向、反應取向與互動取向三種類型進行探討。刺激取向視壓力為外界所帶來之刺激，此取向強調壓力源之重要性；反應取向將壓力視為個體在面臨刺激時所產生之心理及生理層面反應，然而由於前兩種取向各自強調壓力源及壓力反應，而使得其他層面受到忽視，故在後續探討壓力的相關研究中，多以互動取向作為依據，該取向結合刺激取向及反應取向，並關注個體從壓力刺激到反應的認知評估過程，因此在針對壓力進行探討時，需同時將壓力源、壓力反應及個人對壓力的認知評估加以考慮。據此，在「考試焦慮」無法涵蓋其後續衍生之廣泛定義，而以「考試壓力」稱之更為符合我國學生所面臨之情況下，宋曜廷等人（2013）

以互動取向之壓力觀為基礎，發展「中學生考試壓力架構」(examination stress framework, 簡稱 ESF)，該架構將考試壓力源分為「情境性壓力」與「社會性壓力」兩種類型，前者指一般考試情境、考試事件，後者指整個社會關於考試的氛圍，包括考試作為社會文化、制度，及其帶來的社會期待及比較；並將壓力反應分為「生理焦慮反應」、「認知與行為反應」及「社會期待及社會比較」三向度，「生理焦慮反應」指考試壓力所引起的生理激發；「認知與行為反應」中的「認知」指個體產生關於考試的負面想法、評價與視為威脅的程度，「行為反應」指個體因為考試壓力所產生的特定行為反應；「社會期待及社會比較知覺」中的「社會期待」指個體感知到的家長、教師及社會體制對其考試表現之期望，「社會比較」為個體對於其所身處學習環境中與他人學習表現進行比較的感知。

由上述可知，此「中學生考試壓力架構」(ESF) 針對考試壓力的概念及意涵有一詳細的說明，除了涵蓋考試焦慮之概念外，亦將考試壓力反應做進一步的分類，此外，其更對於考試於社會文化及制度面所產生之影響加以考慮，故此架構可謂為考試壓力形成一完整之概念，故本研究引用宋曜廷等人（2013）對考試壓力之概念，將考試壓力定義為：「個體受考試與社會情境影響下，所產生包含生理焦慮、認知行為及社會期待與比較之壓力反應」。

二、考試壓力介入研究之文獻分析

國內學者陳智修（2018）分析國外相關研究與專書，並依據 Zeidner 的分類方法，將考試焦慮的介入方法分為情緒（亦常稱為行為）、認知、技巧與綜合等四大取向。另一方面，趙子揚等人（2018）亦針對國內外之考試壓力介入方式進行分析，認為大致可將其分為行為取向、認知取向及非單一取向。本研究綜合陳智修（2018）與趙子揚等人（2018）之分析，將考試壓力之介入取向分為行為取向、認知取向、技巧取向與綜合（亦稱為非單一）取向，其中各介入取向包含不同之介入方法，如行為取向之介入方法包括系統減敏感法、放鬆訓練、引導式心像法等；認知取向之介入方法包括理情治療法、注意力訓練、認知矯治法；技巧取向之介入方法有讀書技巧訓練、應試技巧訓練；綜合取向又稱非單一取向，其介入方法包括眼動減敏法、情緒釋放技巧、認知行為治療等。

本研究旨在針對國內考試壓力介入之相關研究進行文獻分析，然而國內目前以「考試壓力」為主題之研究稀少，且多集中於探討關聯性之研究，故本研究在探討介入之相關研究上仍主要以「考試焦慮」為主題之相關研究進行分析，並歸納國內考試壓力介入之相關研究如下表 1。

表 1 國內考試壓力介入之相關研究

研究者（年代）	考試壓力介入方法
徐若萍、鄭心雄（1974）	肌肉鬆弛法、系統減敏感法
鄭心雄（1975）	肌肉鬆弛法、系統減敏感法
袁以雯（1982）	認知行為矯治法
王天興（1983）	放鬆訓練
吳麗娟（1985）	認知行為策略
林燦南（1990）	肌肉放鬆訓練
董力華（1991）	學習技巧訓練、認知行為治療法
莊智芳（1993）	認知行為治療法
李麗真（1995）	音樂聆聽
張育瓊（2007）	音樂聆聽、漸進式肌肉放鬆練習
王孟羚（2010）	引導式想像
賴亭如（2010）	音樂欣賞
謝偉宏（2012）	理情行為治療法
蔡享諭（2016）	規律運動
吳佳玲（2016）	正念治療
趙子揚、宋曜廷、 郭蕙寧、張瑩瑩（2018）	認知改變、正念放鬆、 表達性藝術
張涵茹（2019）	正念訓練

資料來源：筆者自行整理

註：本文章所分析之相關研究係來自臺灣博碩士論文知識加值系統及臺灣期刊論文索引系統以「考試焦慮」及「考試壓力」為搜尋關鍵字，並以「本國」、「方法介入」為條件搜尋 2019 年以前之相關研究。

根據上表所示，可看出國內考試壓力介入之相關研究其介入方法使用趨勢，本研究並據此分析出以下三個階段：

（一）前期以肌肉放鬆訓練及認知行為治療為主要介入方法

認知行為治療為考試壓力之綜合（非單一）介入取向之方法，其綜合認知方面及行為方面之介入方法，在認知方面常使用理情治療法、壓力免疫訓練、自我教導法、認知治療法；在行為方面則常使用肌肉放鬆訓練及系統減敏感法，而起初會使用這些方法的原因來自於過去學者將考試焦慮分為「情緒性」及「擔憂」兩成分，面對因考試焦慮所引起的生理反應，許多研究指出系統減敏感法確實能夠將其消除，然而相關研究亦顯示，對於因考試所引發的心理焦慮無法因此減輕，故有學者主張透過認知來改變行為，其中最著名為 Meichenbaum 博士，其認為個體負面的「內在語言」是影響其產生考試焦慮的原因，故主張藉由改變這些內在語言來減低考試焦慮。據此，考試壓力介入之研究從早期的行為取向漸漸融合認知取向的介入，許多研究以綜合取向之認知行為治療為主要之介入方法，從張寶珠（1994）探討過去國外運用認知行為治療於考試焦慮之相關研究，亦發現國外許多相關研究對於此方法用於治療考試焦慮皆持正面之結果，而這些研究皆為 1990 年以前，將此發展狀況推演至國內，可發現國內大約於此時期亦有學者（陳月文，1981；吳英璋，1981；張寶珠，1994；程玲玲，1981；陳淑芳，1996）針對考試壓力的介入方法進行探討，這些學者皆指出考試壓力的輔導包含認知及行為層面，並皆介紹到認知行為治療為考試壓力的有效輔導方法，其中吳英璋（1981）

肯定認知行為治療之效用，並說明認知矯治法偏重認知方面，若能因應學生不同的考試壓力反應，輔以肌肉放鬆訓練或系統減敏感法等不同行為輔導技術，將能有效舒緩學生的考試壓力。

國內考試壓力介入之研究，起初以肌肉鬆弛法、系統減敏感法為主，鄭心雄（1975）指出，其方法的出現主要受行為主義理論開始被應用在輔導原理上而來。隨著國外對於「認知影響行為」此觀點的重視，國內亦開始有學者將認知行為治療應用於治療考試壓力。若將「認知」及「行為」所使用的方法各自分析，可以發現「認知」部分多會將重點放在學生內在語言的矯治上，並且會使用理情治療法，引導學生針對自己對考試所產生的非理性信念進行了解，並透過訓練加以駁斥及重建。而在「行為」部分，鄭心雄（1975）指出當時行為輔導在國內尚未被重視，故藉其研究以期引起國內對行為輔導研究的重視，在他的研究中，更針對行為療法中的電擊療法、肌肉鬆弛法的實行成效進行比較，儘管發現兩種方法皆能使學生之考試焦慮顯著降低，但是結果卻無顯著差異。在採取認知行為治療的介入研究中，不論是研究對象或是治療的時間與週期上皆無特定要求，研究亦會根據研究對象需求輔以其他相關的考試焦慮治療方法，如林燦南（1990）及莊智芳（1992）在以減低學生考試焦慮的課程中，除了認知行為治療外，亦輔以教科書閱讀、應考技巧等方法，期望課程亦能提升學生的學業成績，然而，儘管兩者結果皆顯示接受課程的學生其考試焦慮顯著降低，但是學業成績則未提升。吳麗娟（1985）及謝偉宏（2012）皆在研究中採取理情治療法，然而可能因為研究對象的差異，使得實驗方法有所差異，謝偉宏（2012）的研究對象則以班級為單位，每次的實驗僅十至十五分鐘；吳麗娟（1985）的研究對象則為一個案，在研究過程中與個案接觸頻繁，幾乎每天聯繫，實驗結束後，研究對象正向想法增加，且變得較樂觀。綜上所述，在採取認知行為治療上，會根據研究對象的不同而做實施上的調整；此外，若輔以其他學習技巧的相關策略，並無法有效提升學生的學業成績。

（二）中期開始嘗試融入其他介入方法

國內考試壓力介入之研究大約於 1990 年之後，開始使用除前述之認知行為治療及肌肉鬆弛法兩種主要介入方法，如蔡享諭（2016）以運動作為介入之變項，發現學生在經過規律運動後之考試壓力減輕；王孟羚（2010）則以引導式想像在國外廣泛被運用在治療不同研究對象，且能有效改變研究對象之認知扭曲及焦慮的背景，將其作為治療考試焦慮的介入方法，此方法主要在協助研究對象以想像的方式在心中建立舒適、放鬆的情境，藉此與自身的身心理做連結，達到治療目的。另一方面，在音樂治療上，國內使用音樂介入考試焦慮的研究除了一部份來自研究者自身專業影響之外，李麗真（1995）、賴亭如（2010）皆認為音樂聆聽是最能讓學生體會、最常被使用的一種介入方式。在本文中，以音樂作為介入方法的研究共三篇，這些研究中所使用的「音樂」皆經過挑選，主要以柔和舒緩的

音樂介入，讓學生在聆聽到音樂後情緒獲得舒緩，並間接促進其肌肉鬆弛。特別的是，由於音樂的多元性，不同研究所使用的音樂有所差異，如李麗真（1995）使用國樂及西樂；張育瑗（2007）讓學生挑選自己喜歡的音樂，這些音樂以西洋音樂為主；賴亭如（2010）則是選擇專業音樂治療師建議的曲目作為應用。其中，李麗真（1995）除了將兩組實驗組分為聆聽國樂及聆聽西樂進行實驗之外，更進一步分析實驗組學生對其所聆聽音樂的偏好差異在經過實驗後是否影響其焦慮程度，結果顯示聆聽國樂與西樂在降低學生的情境焦慮上沒有顯著差異，而喜歡所屬組別音樂類型的學生在情境焦慮量上與對音樂類型沒有特殊偏好的學生相比無顯著差異。此外，這些研究的實驗時間需特別注意，如李麗真（1995）即在進行研究前，從學生的反應中測得聆聽音樂的適當時間約為二十分鐘，時間太長或太短，皆可能使研究無法有效進行；張育瑗（2007）每次進行音樂聆聽的時間亦控制在四首曲目，二十分鐘的時間。上述三篇音樂介入的相關研究，其研究結果皆顯示學生在接受音樂聆聽的實驗後，其考試焦慮獲得舒緩，由此可知，在音樂介入的研究上，並沒有限定曲目種類，只要能讓學生感到柔和舒緩的音樂，其考試焦慮皆會有所舒緩。

除了上述這些研究之外，此時期的其他研究仍不乏以認知取向、行為取向及綜合取向之介入方法為主之考試壓力介入研究，其中董力華（1991）在其研究中以學習技巧訓練介入，並將實驗組學生分為四組，分別為「學習技巧訓練組」、「考試焦慮矯治組」、「學習技巧訓練＋考試焦慮矯治組」及「控制組」，儘管研究結果發現三組實驗組在考試焦慮的變化上皆與控制組無顯著差異，但是在學業成就的比較上卻存在差異。本研究所指之考試壓力介入取向除了常見之認知、行為及綜合三種取向外，亦包含技術取向，然而從表 1 中可發現國內相關研究缺乏以技術取向為主軸之介入研究，唯董力華（1991）一篇，其他如林燦南（1990）及莊智芳（1992）雖然在其所設計之課程中除主要之認知行為治療外，亦輔以學習技巧之訓練，但是對於提升學生之學業成績皆未達效果。事實上，國內外皆有學者指出學習技巧訓練為輔導考試壓力之介入方法之一，如國內學者陳淑芳（1996）指出教師可以藉由教導學生規劃讀書時間、應試技巧等方法來輔導學生考試壓力；吳英璋（1981）則認為，若考試壓力的輔導只停留在認知層次或自我放鬆上的努力，當學生處在考試的情境下，仍無法從容的面對考試，因此教導學生「如何考試」的能力、讀書方法等具體策略是重要且迫切的。然而，不論國內外，以技術取向介入之考試壓力相關的實徵研究並不多，其中國外學者 Mitchell 與 Kim 研究發現，結合系統減敏感法、讀書方法訓練等不同方面的輔導方法，不僅能降低學生之考試焦慮，更能有助學生學業成績之提升（引自程玲玲，1981）。而從國內董力華（1991）之研究亦發現，使用此介入取向於研究中，對學生之學業成績具有正面之影響。由此可知，選擇以技術取向介入之研究可能考慮以學生學業成績之提升做為其預見之研究成效之一，而在過去國內考試壓力之相關研究中，其研究重點皆為學生考試壓力反應之減輕，因此對於技巧取向之介入方法未加以考慮與

應用之。

(三) 後期逐漸以正念為主要之介入方法

2000 年以後，許多西方學者開始提倡兒童與青少年身心健康的重要，於是開始將「正念」帶進學校中，此方法主張個人藉由專注能力與覺察能力的培養，影響個人的行動（楊靜怡，2017）。近年來隨著正念治療在臺灣興起，許多學者開始嘗試將正念應用於研究中，觀察國內相關研究，多將正念用於壓力、焦慮及憂鬱的矯治上，其結果大多顯示正念治療有其效用，如盧映仔（2012）將正念融入團體治療中，以研究其對大學生焦慮情緒之影響，結果發現正念治療對於學生之焦慮情緒具有輔導效果。據此，在正念治療被廣泛運用於相關研究中，且具有正向效益的情況下，開始有學者將其介入考試壓力之相關研究，如吳佳玲（2016）以所設計之正念團體方案應用於國中學生正念、課室專注力及考試壓力之研究，研究結果顯示正念對學生之考試壓力具有正向預測力，且其對學生考試壓力中的「社會期待及社會比較知覺」向度具有顯著影響；張涵茹（2019）的研究則發現正念訓練能降低學生之考試壓力感受，且接受長時間正念訓練的學生，其考試壓力感受明顯比接受時間較短的學生低。除了上述兩篇相關研究外，趙子揚等人（2018）亦設計一考試壓力團體方案，在介入方法的使用上，其考慮到考試壓力的多向度概念，因此在團體方案中融入包含正念放鬆、認知改變及表達性藝術等不同介入方法，以達到不同層面的考試壓力輔導，其研究結果亦顯示學生在考試壓力量表中的三向度分數明顯下降，學生之考試壓力獲得減輕。由此可知，正念為近年國內考試壓力介入之相關研究上的介入方法趨勢，在其過去大量用於關於焦慮、壓力之相關研究的背景下，應用於考試壓力之介入亦獲得正面之成效。

參、結語

本研究旨在針對國內之考試壓力介入方法進行文獻分析，經分析發現國內考試壓力介入方法的使用分為前、中、後三個階段，前期介入方法的使用主要以考試壓力對學生之影響為考慮因素，許多學者認同考試壓力對學生認知及生理反應上之影響，故使用方法以綜合取向之認知行為治療及行為取向之肌肉鬆弛法與系統減敏法為主要介入方法；中期之研究雖然仍存在上述兩取向之介入方法的使用，但是已有研究者開始嘗試將自身的專業融入，並針對所關注的學生壓力反應使用特定之介入方法；後期則以社會趨勢為介入方法之使用考量，將正念療法融入考試壓力之介入研究中。儘管本研究區分的三個階段中的介入方法有所差異，但是可以發現不同研究往往不會只使用單一方法，不只是認知行為治療法中就包含不同方法可以介入，不同取向的方法也會出現在同一研究中，以有效治療學生的考試焦慮。然而，從這些研究中亦可發現，在不同方法的介入上雖然時間長短不一，每次介入實驗短至十至十五分鐘，長至一小時，其共通點則在持續、不間斷的每天或是每周進行，故此，筆者認為不論何種方法，關鍵皆在於持續地

維持與進行，而從另一角度來看，教師所要做的不只是協助學生舒緩實驗當下所面臨的考試所帶來的焦慮與壓力，而是讓學生有機會習得不同的技巧，在未來沒有教師協助下，自己能操作，儘管在實驗結束後，欲長期追蹤學生的考試焦慮情況是有困難的，但如此才是研究真正的目的，即協助學生為了將來可能會遭遇的其他考試而做準備與因應。

參考文獻

- 12 年國教國中現場大調查：「家長」是學生最大的壓力。天下雜誌網。取自 <https://www.cw.com.tw/article/articleLogin.action?id=5054089>
- 王孟鈴（2010）。引導想像訓練方案對國中生考試焦慮效果之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 王天興（1983）。放鬆訓練對考試焦慮、自我概念及情緒心理反應的影響效果之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 王若雯（2016）。十二年國教實施後國中升學制度變革之評析。臺灣教育評論月刊，5(5)，82-87。
- 宋曜廷、趙子揚、王雅鈴、黃瓏瑩、陳佳蓉、曾芬蘭（2013）。「中學生考試壓力量表」之編製及其信度與效度之分析。測驗學刊，60(2)，291-319。
- 李麗真（1995）。音樂在降低大學生考前情境焦慮上的效果與其影響內涵之研究。中華輔導學報，3，175-199。
- 兒童福利聯盟（2017）。十二年國教之後學習疲勞情形惡化，逾半數學生學習疲勞，一成三過勞。取自 https://www.children.org.tw/news/advocacy_detail/1771
- 吳麗娟（1985）。認知行為策略對改變學生考試負向想法之實驗案例介紹。輔導月刊，21(6)，35-45。
- 吳英璋（1981）。如何減低考試焦慮。張老師月刊，7(3)，17-18。
- 吳英璋、袁以雯、祝炳珣（1983）。考試焦慮的消除—認知行為矯治法的實例說明。測驗與輔導雙月刊，56，930-934。
- 林燦南（1990）。鬆弛訓練課程對減低國中生考試焦慮之實驗效果（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

- 徐若萍、鄭心雄（1974）。行為輔導中肌肉鬆弛法及系統減敏感法對中國學生考試焦慮之輔導效果。中華心理學刊，16，119-134。
- 徐盈真（1990）。考試壓力與身心健康的關係—壓力模式的探討（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北市。
- 陳月文（1981）。我不再害怕考試—以認知矯治「考試焦慮症」。張老師月刊，7(3)，15-17。
- 陳智修（2018）。考試焦慮介入取向及其成效。輔導季刊，54(4)，42-53。
- 陳淑芳（1996）。青少年考試焦慮的成因與輔導。諮商與輔導，128，17-20。
- 張寶珠（1994）。考試焦慮之輔導策略研究。學生輔導，34，58-65。
- 張涵茹（2019）。正念訓練對國中生自律學習、閱讀行為、考試焦慮與情緒幸福感之效果（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 張育瑗（2007）。音樂聆聽與肌肉放鬆練習對國小高年級學生紓解考試焦慮之實驗研究（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學（現清華大學），新竹市。
- 國中教育會考網站。取自 <https://cap.nace.edu.tw/background.html>
- 教育部（2017）。十二年國民基本教育實施計畫。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=37E2FF8B7ACFC28B
- 莊智芳（1992）。焦慮處理課程對國一學生考試焦慮的處理效果之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 程玲玲（1981）。(考試焦慮)理論與文獻的探討。張老師月刊，7(3)，12-15。
- 董力華（1991）。處理考試焦慮與學習技巧對高考試焦慮高二學生的輔導效果研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 趙子揚、宋曜廷、郭蕙寧、張瑩瑩（2018）。中學生考試壓力團體方案之成效。教育心理學報，50(1)，31-52。

- 趙子揚（2018）。中學生「不確定性考試壓力」模式之驗證（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 鄭心雄（1975）。行為輔導中系統化清除敏感及肌肉鬆弛法與電擊法對考試焦慮反應的比較效果研究。《中華心理學刊》，17，39-45。
- 蔡享諭（2016）。規律運動對自我效能及考試焦慮的成效探討（未出版之碩士論文）。佛光大學，宜蘭縣。
- 賴亭如（2010）。音樂欣賞紓解國小學生考試焦慮成效之研究－以臺南縣某國小六年級學生為例（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 謝偉宏（2012）。理情行為治療法（REBT）對減低學生數學考試焦慮與提升數學科學習成就表現之研究－以臺北市立松山高級商業家事職業學校為例（未出
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York, NY: Springer.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938. doi: 10.1037//0022-3514.46.4.929
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety. Theory, assessment, and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Sung, Y. T., Chao, T. Y., & Tseng, F. L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 241-252. doi:10.1016/j.cedpsych.2016.07.001
- Schwarzer, C., & Buchwald, P. (2003). Examination stress: Measurement and coping. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16, 247-249.
- Wine, J. (1971). Test Anxiety and Direction of Attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104. doi:10.1037/h0031332
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. NY: Plenum Press.

探討美國高等教育國際學生配偶所面臨的困境

蔡協亨

國立清華大學載物書院導師

中文摘要

美國的全球學生流動比以往任何時候都要多，特別是很多國際學生選擇在美國高等教育學習。現在有越來越多的國際學生接受在美國高等教育機構就讀學位課程，而不僅僅是短時間遊學。由於逗留時間較長，許多國際學生在國外期間讀書期間，會帶著他們的配偶和家人來陪伴他們。「國際學生的配偶以及簽證身份如何影響他們在美國的生活」是高等教育實踐中出現的一個新問題。儘管缺乏關於這個問題的文獻，但很多美國高等教育學校已經做了足夠的工作來了解他們的需求，以及可以做些什麼來幫助這個獨特的人口。這篇文獻綜述重點討論了當前可用文獻中涉及的五個主要觀點：入抵達前的注意事項、國際學生配偶面臨的障礙、上述障礙的處理結果、應對機制、改進建議。

關鍵詞：國際學生配偶，學生簽證，涵化，高等教育

A Study on the Difficulties International Students Spouses Face in Higher Education of United States of America

Tsai Hsieh Heng
National Tsing Hua University, Tzai Wu college, Mentor

Abstract

There is more global student mobility occurring than ever before in American, especially while a lot of international students choose studying in American's high education. More international students are enrolling the degree programs in American higher education institutions, not just coming by themselves for short periods of time anymore. Because of the longer length of stay, many international students are bringing their spouses and families with them during their time abroad. The spouses of international students and how their visa status affects their lives while in the American is an emerging problem of practice in higher education. In spite of the lack of literature available on the subject, enough has been done to gain a picture of their needs and what higher education can do to help this unique demographic. This literature review focuses on five major points covered throughout the current available literature: pre-arrival considerations, barriers faced by spouses of international students, results of said barriers, coping mechanisms, and suggestions for improvement.

Keywords : international student spouses, student visas, acculturation, higher education

Research on migration has generally focused on permanent relocation even though the majority of migrants come to the United States for a more temporary stay (Dreher & Pourvaara, 2011). In the past ten years, international students have become an important component of higher education in the United States (Bordoloi, 2015; Bilas, 2020). While international students benefit greatly during their time abroad, not much has been understood about how this time affects their spouses (Bordoloi, 2015; Bilas, 2020). Much research has been done on international student experiences but little has been done for their spouses such as their own personal experiences of cultural adjustment (De Verthelyi, 1995).

While many institutions of higher education offer programs to help with cultural experiences, marital status, especially when it comes to international students, are classified personal privacy and less has been researched about international students and their spouses' experiences (De Verthelyi, 1995). This literature review will first examine pre-arrival considerations, then barriers faced by spouses of international students, the results of these barriers, coping mechanisms used by spouses when dealing with barriers, as well as suggestions for improvements.

Pre-Arrival Considerations

There were two main topics coming out of the literature in regards to pre-arrival considerations. The decision-making process and lack of information regarding visa restrictions are major issues dealt with by spouses of international students before they even leave to go abroad with their partners.

Decision Making Processes

Dreher and Poutvaara's (2001) research found many international students had been influenced by friends who had studied abroad in the United States which led to a link between foreign students and immigration flow. Once the partner decided they wanted to move abroad, they then had to convince their spouses to move with them or at least be accepting of their decision. De Verthelyi (1995) found two reasons why the majority of the wives agreed to move. This included the social prestige of obtaining a degree abroad as well as the traditional belief of wives following their husbands' career interests regardless of where it took them. In addition, her research found many wives believed their presence would help their spouse feel more secure in the new culture and be more academically successful. It was also found that international student spouses moved to the United States to keep their family together (Kim, 2006; Sakamoto, 2006). When it came to deciding to move abroad, it was primarily the

student that made the decision to move abroad for the family (De Verthelyi, 1995). Spouses rarely had major influence in the decision-making process of moving.

There were differences when it came to spouses' experience of how long they had to prepare in regards to when the decision to move abroad was made and when it actually happened. De Verthelyi (1995) reported that some wives had time to discuss and prepare for the move while others found out with little time to adjust and prepare to a cultural shift. Sakamoto's (2006) research showed international students' goals were negotiated along with the goals of their spouses. This could include the amount of time abroad, the location of study, and when they would join them in the United States.

The length of the time abroad was considered a major factor when it came to making the decision to move abroad (De Verthelyi, 1995). De Verthelyi (1995) reported some spouses knew from the beginning they would be returning to their home country after this partner completed their studies while others had no set timeframe in which they would stay in America or return their countries. Based on the length of stay, spouses could decide how much of an effect this time abroad would have on their career aspects as well as social needs. However, Kim (2015) found married international students intended to stay a longer time in America than unmarried students. This could be due to married students putting less priority on their family back in their home country (Kim, 2015).

Lack of Information Regarding Visa Restrictions

When an international student makes the decision to enroll at an American University, they did not always pass along important information to their spouses. De Verthelyi (1995) found there was variations between the spouses when it came to how much prior knowledge about what it would be like moving to the United States before arriving. Some researched information from consulates while the majority of the spouses received their information from general knowledge, descriptions from previous travelers, as well as mass media presentations from television shows and movies (De Verthelyi, 1995).

Bordoloi (2015) found there was a wide disparity between the spouses when it came to their knowledge of immigration restrictions. While some wives knew ahead of time, they would not be able to work due to visa restrictions, others thought they would be able to work after a certain period of time, while some believed they would

figure out the process after they arrived in the United States (Bordoloi, 2015). Bordoloi (2015) argued many of the spouses might have decided against moving to the United States if they had been made aware, they would not be able to work once they arrived. This might be due to the fact, as Bista and Foster's (2011) research showed, many international students stated they were not given much information in regards to visa restrictions among other things in advance of them arriving on campus.

Bordoloi (2015) found many of the spouses were removed from the entire visa process which affected their knowledge on the subject including the restrictions placed on them, and any information they received was filtered through their partners. Spouses of international students could not apply for the dependent visa themselves, their partner had to request one for them (Bordoloi, 2015). Even if the spouse tried to find out information on visa restrictions themselves, accessing proper information was found to be extremely difficult and organized in a confusing manner (Bordoloi, 2015). Bordoloi's (2015) research showed that in Chennai of India the Embassy of US was the sole website clearly stating the limitation spouses would face with their visa status. Because of the complex regulatory system, many spouses found it easy to unknowingly be in violation if they attempted employment and educational programs (Bordoloi, 2015).

Conclusion

The decision-making process and lack of information regarding visa restrictions are major pre-arrival considerations for the spouses of international students. Spouses must decide when and if they will travel abroad with their partners and being provided with accurate information is important. While many spouses might not want to go abroad and leave their careers, they ultimately do so in order to stay with their partners. Once they decide they will travel, obtaining a visa is the next important step. Spouses should not rely on their partners to provide them with correct information on how to obtain a visa as well as the restrictions put on them due to their status upon arrival in the United States. This could prevent frustrations for the spouses as they gain a better picture of what their life abroad will be like.

Barriers Faced by Spouses of International Students

Global mobility has made acculturative stress at the forefront to global health and is being considered a new challenge (Bin et al., 2014). It is well known that international students face barriers upon arrival. Their spouses face these same barriers along with additional ones. International students themselves experience

issues such as language barriers, cultural shock, financial issues, and lack of friends and social support (Sherry, Thomas, & Chui, 2010). Myers-Walls et al. (2011) found six unique stressors ((a) adjustment to living in two cultures, (b) feeling overwhelmed, (c) language difficulty, (d) feelings of isolation, (e) financial stress, and (f) marital stress) experienced by international student families while Cho, Lee, and Jezewski (2006) found eight barriers (lack of support, economic hardship, parenting burden, language barriers, lack of transportation, racial discrimination, acculturation, limitation of self-achievement) from their own research. The most common ones found throughout the literature were cultural barriers, visa restrictions, shift in relationship balance, language barriers, and domestic violence.

Cultural Barriers

Spouses, especially those from childless families, experienced shock when transitioning into a new role which was majority of the time not as clear cut as they would like (De Verthelyi, 1995). Some spouses had idealized their view of what life in the United States would be like for their families (Kim, 2006). Having a family tradition of pursuing education, especially internationally based education, was found to help ease cultural adjustments (De Verthelyi, 1995). However, if there was a lack of such tradition, it made it harder for spouses to adjust to their new surroundings and oftentimes led to separation anxiety (De Verthelyi, 1995). Yu et al.'s (2014) research also showed differences in the amount of stress felt moving to the United States depended on where international students and their families originally came from. For instance, people from East Asia were found to have a higher level of acculturation stress and culture shock than those from other areas (Yu et al., 2014).

Feeling of homesickness depended on how often spouses were able to return to visit their family (De Verthelyi, 1995). Spouses who could not afford to return home as often due to financial or visa restrictions experienced more homesickness than the ones who were able to return to their home country (De Verthelyi, 1995). The spouses in De Verthelyi's (1995) research had very little experience in regards to adjusting not only to a new culture but to new living conditions as well. For many of them, their travel experience had been limited due to political and economic situations as well as visa policies. This led to many of them having strong feelings of culture shock and wanting to return home in the initial stages of the move abroad. Even if spouses made friends with others from their home country, there was often a level of distrust and fear as they did not want them to gossip about their families (Myers-Walls et al., 2011). Many spouses found themselves lonely as they were stuck at home most of the

time while their partner was on campus (Myers-Walls et al., 2011).

Visa Restrictions

Bordoloi (2015) equated spouses of international students as being labeled second class citizens with no capability to participate in American society due to the restrictions put upon them due to their visa status. Visa restrictions did not allow the spouses opportunity to obtain a social security number which was required to work in the United States (Bordoloi, 2015). The restrictions were in place to make sure spouses of international students were dependent upon the status of their partner's academic plans (Bordoloi, 2015). This meant the spouses could only stay in the country as long as their partners were enrolled in full-time academic programs.

Spouses experienced multiple barriers when it came to accessing educational and professional opportunities upon arrival in the United States. They expressed concerns about how these restrictions would affect their career goals (Bordoloi, 2015). Because the spouses were viewed as legal dependents to their academic partners, their options were limited, forcing them to focus more on house and family care which created professional problems if they decided to return to their home country to work (Bordoloi, 2015).

The visa restrictions put financial hardship onto the families as well. There was also stress in the fact many of the spouses could not maintain the same lifestyle they were accustomed to back in their home country (Myers-Walls et al., 2011). Zhang et al (2011) found that spouses were unhappy and became concerned with having no way to make their own income. De Verthelyi (1995) found when it comes to financial issues, it was not simply a case of having less to spend but was more culturally complex. For instance, some spouses were resentful of the current financial situation because they would have been much better off if they had stayed in their home country.

Shift in Relationship Balance in Marriage

Gender roles became more pronounced upon arrival in the United States due to visa restrictions (Bordoloi, 2015; Sakamoto, 2006). In addition, the current system was found to assign gender roles such as husbands being in the public academic sphere while their spouses were delegated to the private sphere of homemaking (Bordoloi, 2015). Tennant, Saqr, and Stringer (2014) found that traditional values and expectations in regards to the role of women at home still mattered and also impacted

spousal behavior upon arrival in the United States. In addition, Tennant, Saqr, and Stringer (2014) argued from some cultural perspective, the men were expected to have an education and career while women were expected to get married. For instance, some spouses felt pressure to conform to specific cultural gender norms which sometimes left them feeling inadequate because they believed they were not doing what was best for their husband (Sakamoto, 2006).

De Verthelyi (1995) found differences between the spouses in regards to their arrival in the United States. Some wives arrived with their student spouses while others came later. For the spouses that arrived together, this allowed for joint-decision making and formed the foundation for mutual emotional support in the transition (De Verthelyi, 1995). For the wives that arrived after their spouse had been in the United States, they found their husbands already had acclimated and behaved more like a guide and translator and did not go through acculturation at the same time (De Verthelyi, 1995).

Myers-Walls et al. (2011) found that marital conflict occurred because the couples were so dependent on each other to meet many needs due to the new dynamic. It was found that international student spouses relied heavily upon their husbands for providing them information about gatherings and existing programs on campus and oftentimes only found out about it from another international spouse (De Verthelyi, 1995). This was a drastic change from the spouses' lives in their home country where they had more independence and did not rely on their partner. Feelings of frustration, as Jiang and Hussain (2020) found, were not focused on their student husbands, but directs the immigration laws to limit the family member who would be confined at home.

Language Barriers

Language barriers were a critical obstacle for international students and their families (Myers-Walls et al., 2011). Chavajay and Skowronek's (2008) study found language skills were strongly associated with successful acculturation while Poyrazli and Kavanaugh's (2006) study found English language proficiency predicted how successful international students would be academically. International student spouses considered being able to speak English as an indispensable skill as it was needed to do daily functions from grocery shopping, communication with the university, and dealing with utility companies (Kim, 2006). Lei et al (2015) reported finding English language skills were related to spouses' life satisfaction and social connectedness.

The individual characteristics of each spouses determined how each spouse dealt with the language barrier (De Verthelyi, 1995). Language concerns were increased even more when children were involved as now the spouse had to be able to communicate with teachers and other administrators (Myers-Walls et al., 2011). Universities do not have any language requirement for the spouses of international students so the spouses must, in a way, evaluate themselves and decide whether they need to improve their English language skills (De Verthelyi, 1995). In addition, few spouses thought the language barrier would have a big effect on day to day life (De Verthelyi, 1995).

English language was the main barrier preventing spouses from accessing important services potentially provided by universities as well as not knowing what services were actually provided (Lei et al., 2015). Limited vocabulary prevented spouses from communicating clearly and would limit their social interactions as much as possible to others from their home country (De Verthelyi, 1995). It was common for spouses to not attend orientation sessions with their partners as they believed most information being provided would be relevant to the university. The spouses did not believe universities thought not adapting to a new culture as a whole in addition to language barriers was important to spouses of international students when it came to receiving the information (De Verthelyi, 1995).

Domestic Violence

People categorize family violence as a worldwide human rights, social, and health issue (Joshi, Thomas, & Sorenson, 2013). International students and their spouses are not immune to becoming victims or assailants. However, both institutional and cultural barriers can come between victims receiving the help and support they need when it comes to the campus community. Directors of international programs realized more needed to be done to educate international students on what was acceptable behavior according to United States standards when it came to domestic abuse (Joshi, Thomas, & Sorenson, 2013).

Joshi, Thomas, & Sorenson (2013) found little contact was made by international program offices in regards to domestic abuse cases. There was a belief among office directors interviewed by Joshi, Thomas & Sorenson (2013) that there were not many cases of domestic violence because it was either infrequent or simply not disclosed to the university. Domestic violence was not considered a priority for them as the primary focus of the department was immigration and visa related issues, especially

since the terrorist attacks of September 11, 2001 (Joshi, Thomas, & Sorenson, 2013).

International Offices tended to only hear about domestic violence cases when they were approached by police or by victims seeking assistance (Joshi, Thomas, & Sorenson, 2013). Joshi, Thomas, and Sorenson's (2013) research found directors of international programs offices believed many assailants of domestic abuse did not see anything wrong with their behavior, labeling it a misunderstanding. This was in line with Adinkrah's (2011) research in which abuse such as marital rape, often stemmed from culturally traditional male/female stereotypes such as men being aggressive and females being passive and seductive.

Only two out of the six international programs offices included information on domestic abuse in their orientations and most of them did not offer domestic violence programs during the academic year (Joshi, Thomas, & Sorenson, 2013). Joshi, Thomas, and Sorenson (2013) reported many offices do not use the term "domestic violence" due to the belief many students – both domestic and international - would not attend a program labeled in that case. Some directors would not use the term as they believed it was an issue primary concerned with marriages and therefore not campus related (Joshi, Thomas, & Sorenson, 2013). This could be why Joshi, Thomas, and Sorenson (2013) found policies on many universities' websites in regards to either sexual assault or sexual harassment but none on domestic violence. This was because sexual assault and sexual harassment are seen as more relevant to campuses than domestic violence (Joshi, Thomas, & Sorenson, 2013).

Conclusion

The spouses of international students encounter many barriers when they move to the American. The most common barriers that come up in the literature are cultural barriers, visa restrictions, shifts in relationship status, language barriers, and potentially domestic abuse. It appears that visa restrictions as well as language barriers are the two biggest issues spouses face. Spouses of international students were not allowed to work or attend educational programs for credit under the visa requirements. This was a big issue for modern spouses as many of them gave up lucrative careers in their home country to move abroad with their partners. They were not used to being homemakers in their relationships and oftentimes depended more on their partners for support than what they did before. Language barriers isolated spouses even more as it made it harder for them to integrate into their new surroundings. This barrier also prevented them from taking part in many services

available in order to improve their time abroad.

Results of Said Barriers

Individual personal variables played a large part in how international student spouses handle their time in the United States (De Verthelyi, 1995). Self-esteem was found to be a significant predictor of marital satisfaction when it came to international students and their families (Zhang et al., 2011). Teshome and Osei-Kofi's (2012) research found four common themes among the spouses they interviewed. Kim's (2012) research came up with three common themes related to acculturation. Research showed shifts in professional identity and need for deeper relationships were the most important results of these barriers (Lin, H F, 2018).

Shifts in Professional Identity

Yakaboski et al.'s (2014) research found that many international graduate students looked to advance their education abroad as a way to improve future opportunities. This was not true in regards to their spouses. Bordoloi (2015) found spouses believed the visa restrictions in regards to working meant their professional career aspirations were in jeopardy regardless if they planned to stay in America or come back to their country. Deciding to leave their career to move abroad was not an easy decision but all wanted to stay with their partners and made it clear they were putting a hold on their personal career goals for only a specific amount of time (Chen 2009). This led to many spouses who struggled when it came to redefining their new roles in the United States (Zhang et al., 2011).

Kim's (2006) research showed that spouses did not actively seek out to be homemakers when they arrived but resorted to it due to not having other alternatives. Since most of the spouses had full-time jobs before they arrived, many had very limited experiences being a housewife and called it an "undesirable compromise" (Kim, 2006, p. 172). Chen (2009) found spouses in her study sometimes did not consider themselves housewives, even though they were, because what was required of them did not constitute as "work" as there was no economic return. Some spouses took on a corporate-like negative view of being a housewife as being one would not improve their professional skills (Kim, 2006). Some even felt it was impossible for women with a good education to stay at home to be housewives and they needed to get a job (Zhang et al., 2011).

Many of the spouses taking part in De Verthelyi's (1995) research were working

full-time back in their home country before they left to come to the United States in which their visa status required them to change their role from active professional to a traditional female role of homemaker. The spouses described this period of adjustment as painful which lead to feelings of low self-esteem as well as depression (De Verthelyi, 1995). The majority of Bordoloi's (2015) subjects in their study worked full-time before going abroad and found themselves struggling with the loss of professional identity upon arrival. Bordoloi's (2015) participants also remarked how not being able to work or study significantly impacted both personal and professional goals, and the visa restrictions did not leave them with any choice in how they could grow professionally. One of the wives in Sakamoto's (2006) study went as far to say the only reason she wanted to return to Japan was because she could not get a job under her current visa status.

Need for Deeper Relationships and Support

Boredom was a common theme from the spouses in Chen's (2009) study as their new life contrasted greatly with life back home while many in Bordoloi's (2015) study expressed a desire for a public life outside of being a homemaker. Mamiseishvili's (2012) study found international students devoted considerable amount of time and energy to their studies which left little time to family. Rice et al (2009) found many international graduate students were dissatisfied with their advising relationships which could led to frustrations that could be taken out on their families. This related to Myers-Walls et al.'s (2011) findings in which spouses needed to perform their new role as housewives alone without any support from friends and family. Some spouses were surprised by how much they longed for close friendships (De Verthelyi, 1995). Park, Song, and Lee's (2014) research found communication with family and friends from one's home country and lives in the United States was associated negatively with psychological well-being. This fits in perfectly with Myers-Walls et al.'s (2011) study that found it was not automatic that people from the same country will feel supported and comfortable around each other.

Conclusion

As a result of many barriers the spouses face, literature on the subject shows they experienced shifts in professional identity as well as developed a need for deeper relationships and other forms of support. Before moving to the American, many spouses had developed a strong career path and were well respected in the working world. Due to visa restrictions, they were not allowed to work which was a stark contrast to their previous life in their home country. This led to many spouses needing

deeper relationships and support systems in addition to their partners who oftentimes were not around as much as the spouse would like due to academic commitments.

Coping Mechanisms

When student spouses face to live pressure in the oversea, there are two main strategies that would be to know their private ability and to engage in meaningful activities helpful for them (Kim, 2012). Cho, Lee, and Jezewski's (2006) research showed international students spouses had eight phases (pre confronting, confronting, discovering, undergoing crisis, seeking, reorienting, reflecting, and reconfronting) of adjusting to American life. Sakamoto (2006) found that most international students had four goals ((1) To gain knowledge and skills (2) To obtain employment (3) To meet the expectation of the home institutions in country (4) To gain more status or to improve their qualifications) when it came to earning their degree. Positive thinking was another coping mechanism spouse used to help adjust to their new life (Chen, 2009). The two mechanisms brought up the most in literature were focusing on personal projects and relying on marriage and family for support.

Focusing on Personal Projects

Mamiseihvilli (2012) noted in their study how international students were determined to complete their goal of earning a degree in spite of any challenges in their way. Unlike their partners, De Verthelyi's (1995) research found international student spouses were not expected to achieve any personal goals while in the United States. Spouses of international students who created personal projects to do while living abroad were found to be a powerful coping mechanism when it came to dealing with issues of resentment and career stagnation according to De Verthelyi's (1995) research. The two most common projects chosen by spouses were related to culture, such as traveling the United States while meeting new people, as well as improving their family's English language skills (De Verthelyi, 1995).

Relying on Marriage and Family for Support

The international student spouses that took part in Zhang et al.'s (2011) research stressed support they received from their husbands contributed to bringing their marriage closer and helped them adjust to their new life in the United States. Poyrazli and Kavanaugh (2006) found that married international students did not find the need to expand their social circle as they used their spouses as a buffer for support. This seemed to be in agreement with Sakamoto's (2006) research in which family was

found to have the capability to function as a buffer in regards to cultural adaptation.

Sakamoto (2006) highlighted the importance of the spousal relationship upon coming to the United States. Emotional support and encouragement were major factors in graduate student success and many relied on this type of support from their spouses (Lynch, 2008). Some couples were found to have an improved relationship since arriving in the United States due to the fact they could only depend on themselves since family and friends were far away in their home country while on the other side, some stated the relationship worsened if the husband neglected the family for his studies (Sakamoto, 2006). However, spouses who did not receive support from their partners had a harder time adjusting to their new life (Zhang et al., 2011).

Conclusion

How spouses coped with the stress and barriers of moving to a new country had a major effect on their well-being during their stay. Many spouses in the literature focused on personal projects such as traveling, improving their English language skills, and meeting new people. They also relied on both their partners and family for emotion support. They relied on their partners more especially if the spouse arrived in the conclusion.

As a result of many barriers the spouses face, literature on the subject shows they experienced shifts in professional identity as well as developed a need for deeper relationships and other forms of support. Before moving to the American, many spouses had developed a strong career path and were well respected in the working world. Due to visa restrictions, they were not allowed to work which was a stark contrast to their previous life in their home country. This led to many spouses needing deeper relationships and support systems in addition to their partners who oftentimes were not around as much as the spouse would like due to academic commitments. After their partners as international students had more time to adjust to the new culture.

Suggestions for Improvement

Reducing loneliness could improve the spouses' day-to-day experience while in the United States (Lei et al., 2015). Zhang et al. (2011) found university faculty and administrators should learn more about what spouses of international students experience so they would be better able to help with the adjustment process. Information on English language classes, local transportation, and health care were

listed as the most important topics international student spouses would want to learn more about (Lei et al., 2015). Spouses in Lei et al.'s (2015) study also requested more information on social events occurring on campus as well as professional development workshops. Support groups and interaction with the local community were common threads in all the available literature.

Support Groups

Establishing networks to support spouses was found to be vital to their well-being (Cho, Lee, & Jezewski, 2006). Transitioning into a new culture often came with fear, homesickness, and stress which were all major factors that contributed to international students failing out of or withdrawing from their academic program (Kwon, 2009). De Verthelyi (1995) stressed that assisting international student spouses required accounting for intercultural and intracultural diversity as well as being aware of the adjustment stages they go through during their time abroad.

The idea of an international student spouse support group was well liked by the wives in De Verthelyi's (1995) study, but many were afraid that language barriers would get in the way. Providing detailed pre-departure information directed towards spouses, scheduling pre-arrival interviews with international students would go a long way in helping them (De Verthelyi, 1995). This includes clarifying important information (such as visa conditions and restrictions, health care coverage), creating support groups specifically for spouses, creation of peer group activities, and offering multicultural training workshops for faculty, staff, and other professionals that might interact with international student spouses (De Verthelyi, 1995). Martens and Grant's (2008) research showed spouses of international students had a strong preference for programs related to professional growth. In addition, the wives in Kim's (2006) study mentioned they took up cooking traditional Korean meals and began sharing recipes between themselves. This was a great way for the spouses to bond together in a casual way and did not require them to attend academic events on campus.

Interactions with Local Community

Williams and Johnson's (2011) research showed that only 43% of the American students interviewed reported having one or more international student friendships with 57% stating they had no such friendship. American students that had frequent contact with their international student friends found themselves to be more open-minded (Williams & Johnson, 2011). It also appeared that females were more likely to have international student friends than their male counterparts (Williams &

Johnson, 2011). Williams and Johnson (2011) reported finding domestic students who had international student friends had lower levels of apprehension when it came to intercultural settings and felt less anxiety than those who did not have international student friends. These students also found they attended more cultural events, spent more time abroad, and participated in study abroad programs at a higher rate than students without international student friends (Williams & Johnson, 2011).

Williams and Johnson's (2011) research shows how important it is for the local academic community to have interactions with the international student population which includes their spouses. Both the domestic and international population can benefit from interacting with each other. The more they do, the more likely each will feel comfortable attending various events and the more comfortable the academic community might feel to allow the spouses to be able to create their own programs to design and run.

Conclusion

Support groups and interactions with the local community were two suggestions brought up in the literature that would be helpful for those overseas student spouses revise to suit the local environment when they stay here. Support groups are important for the spouses as they help them realize they are not alone in how they feel in their new surroundings. Interactions with the local community also had been shown to have a positive impact for these spouses. Both the support groups and interacting with the local community would help ease the adjustment into a new culture. After reading, I think that Support groups and interactions with the local community are both important to international students in American. It is a new way to support American overseas students.

Summation

International students have become a major revenue stream for universities (Kwon, 2009) and the world has become more global, including academia, in the past decade (Sakamoto, 2006). With this means taking a look at the spouses whom accompany students on their relocation to the United States. Research literature shows that globalization has increased the need for countries to analyze current immigration processes as well as the need for universities to take more of an interest in helping out the spouses of their international students. They can do so by making sure important information in regards to visa restrictions, support groups, and campus life is provided and actually reaches the spouses, not just the international students.

Based off of the available research, it is clear there is much to do in terms of legal barriers these spouses face. It might even be time to revise these restrictions to allow them to work or at the very least be able to take classes towards certificates to enhance their professional skills and goals. This can boost the morale of the spouses whom the literature shows oftentimes feel they are putting their careers on hold so their partners can earn their degrees abroad in the United States. International student spouses can then return to their home country with no resume gap in addition to adding important skill sets and give them a sense of purpose during their time here in the United States.

Even with a very limited amount of articles that mention international student spouses, there is a clear gender bias in regards to the subjects used as they only focus on males being the student and their wives being the non-academic spouse (De Verthelyi, 1995). It is important for future research to look into this gender bias more closely to see if there is any difference in how male spouses deal with the stresses of moving abroad compared to female spouses.

The spouses of international students need to be taken seriously by higher education, especially in the American. If higher education wants to take advantage of the financial and cultural benefits of these international students, they have to make sure their spouses are cared for as well. After all, I had two years of studying oversea with my family. I believe that it is much truth to the old saying “happy wife, happy life”.

References

- Adinkrah, M. (2011). Criminalizing rape within marriage: perspectives of Ghanaian university students. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6), 982-1010.
- Bilas, K. A. (2020). A Packaged Deal: Effective Support Systems for International Student Spouses. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 12 (Fall), 152-168.
- Bista, K. & Foster, C. (2011). Issues of international student retention in American higher education. *The International Journal of Research and Review*, 7(2), 1 – 10/

- Bordoloi, S. (2015). “I am standing still”: the impact of immigration regulations on the career aspirations of wives of international students in the USA. *Journal of International Migration & Integration*, 16, 607 – 624.

- Chavajay, P. & Skowronek, J. (2008). Aspects of acculturation stress among international students attending a university in the United States. *Psychological Reports*, 103, 827 – 835.

- Chen, L. (2009). Negotiating identity between career and family roles: a study of international graduate students’ wives in the US. *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 211 – 226.

- Cho, K., Lee, J., & Jezewski, M. (2006). Korean women living in the United States as student wives. *Health Care for Women International*, 26, 897 – 915.

- De Verthelyi, R. (1995). International students’ spouses: invisible sojourners in the cultural shock literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(3), 387 – 411.

- Dreher, A. & Poutvaara, P. (2011). Foreign students and migration to the United States. *World Development*, 39(8), 1294 – 1307.

- Huang, H., Shih, H., Thiruvadi, S., & Song, Y. (2011). A preliminary research on the lifestyle of international students. *US-China Education Review, A* (3), 401 – 411.

- Jiang, X., Soylemez-Karakoc, B., & Hussain, M. (2020). A new generation of ‘incorporated wife’? making sense of international students’ spouses in the US. *Gender, Place & Culture*, 1-22.

- Joshi, M., Thomas, K., & Sorenson, S. (2013). Domestic violence and international students: an exploratory study of the practices and role of US university international offices. *Journal of College Student Development*, 54(5), 527 – 533.

- Kim, J. (2012). Acculturation phenomena experienced by the spouses of Korean international students in the United States. *Qualitative Health Research*, 22(6), 755 – 767.

- Kim, M. (2006). “Forced” into unpaid carework: international students’ wives in

the United States. *Transnational Migration*, 162 – 175.

- Kim, S. (2015). The influence of social relationships on international students' intentions to remain abroad: multi-group analysis by marital status. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(14), 1848 – 1864.
- Kwon, Y. (2009). Factors affecting international students' transition to higher education institutions in the united states. – from the perspective of office of international students-. *College Student Journal*, 43(4), 1020 – 1036.
- Lei, D., Woodend, J., Nutter, S., Ryan, A., & Cairns, S. (2015). The forgotten half: understanding the unique needs of international student partners. *Journal of International Students*, 5(4), 447 – 458.
- Lin, H. F. (2018). The “invisible” group: Acculturation of international women partners on United States campuses. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 55(3), 334-346.
- Lynch, K. (2008). Gender roles and the American academe: a case study of graduate student mothers. *Gender and Education*, 20(6), 585 – 605.
- Mamiseishvilli, K. (2012). International student persistence in U.S. postsecondary institutions. *Journal of Higher Education*, 64, 1 – 17.
- Martens, V. & Grant, P. (2008). A needs assessment of international students' wives. *Journal of Studies in International Education*, 12(1), 56 – 75.
- Myers-Walls, J., Frias, L., Kwon, K. Ko, M., & Lu, T. (2011). Living life in two worlds: acculturative stress among Asian international graduate student parents and spouses. *Journal of Comparative Family Studies*, 42(4), 455 – XIV.
- Park, N., Song, H., & Lee, K. (2014). Social networking sites and other media use, acculturation stress, and psychological well-being among East Asian college students in the United States. *Computers in Human Behavior*, 36, 138 – 146.
- Poyrazli, S. & Kavanaugh, P. (2006). Marital status, ethnicity, academic achievement, and adjustment strains: the case of graduate international students. *College Student Journal*, 40(4), 767 – 780.

- Rice, K., Choi, C., Zhang, Y., Villegras, J., Ye, H., Anderson, D., Nestic, A., & Bigler, M. (2009). International student perspectives on graduate advising relationships. *Journal of Counseling Psychology, 56*(3), 376 – 391.

- Sakamoto, I. (2006). When family enters the picture: the model of cultural negotiation and gendered experiences of Japanese academic sojourners in the United States. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 12*(3), 558 – 577.

- Sherry, M., Thomas, P., & Chui, W. (2010). International students: a vulnerable student population. *Journal of Higher Education, 60*, 33 – 46.

- Tennant, L., Saqr, S., and Stringer, P. (2014). Married Emirati students pursuing teaching careers from the perspective of their spouses. *International Journal of Social Science and Humanity, 4*(6), 493 – 497.

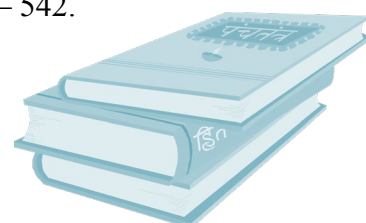
- Teshome, Y. & Osei-Kofi, N. (2012). Critical issues in international education: narratives of spouses of international students. *Journal of Studies in International Education, 16*(1), 62 – 74.

- Yakaboski, T, Sheridan, R., & Dade, K. (2014). U.S. engineering degrees for improving South Indian graduate students’ marriage and dowry options. *Journal of Studies in International Education, 18*(1), 45 – 63.

- Yu, B., Chen, X., Li, S., Liu, Y., Jacques-Tiura, A., & Yan, H. (2014). Acculturative stress and influential factors among international students in china: a structural dynamic perspective. *PLoS One, 9*(4), 1 – 8.

- Williams, C. & Johnson, L. (2011). Why can’t we be friends? multicultural attitudes and friendships with international students. *International Journal of Intercultural Relations, 35*, 41 – 48.

- Zhang, J., Smith, S., Swisher, M., Fu, D., & Fogarty, K. (2011). Gender role disruption and marital satisfaction among wives of Chinese international students in the United States. *Journal of Comparative Family Studies, 42*(4), 523 – 542.



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十卷第一期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「前瞻高教變革」

二、截稿及發行日期

本刊第十卷第一期將於 2021 年 1 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 11 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

近一二十年來，高等教育在一流大學、教學卓越、高教深耕等計畫引導下，關注大學定位與分類、大學課程改革、教師評鑑、大學評鑑、產學合作、社會服務、機構研究等議題，許多大學為了爭取經費，常在過程中專注技術性工作卻迷失辦學方向，而主管機構也常陷入維護既定政策氛圍，缺乏對高教整體宏觀發展的規劃和改革。一些關鍵性的高教大問題，都缺少檢討，更不可能構建未來藍圖。比如說，大學面對少子化趨於小型化該如何經營和合作、大學如何維持甚至擴展師資和研究人力的能量、大學招收境外生如何有助於大學發展及學生學習和社會進步、大學學生入學條件及畢業水準如何提升、大學如何促進教育品質以接軌國際水準、大學爭世界排名及國內排名的心態如何矯正、大學學費如何調整以支撐精緻辦學、大學靠競爭性補助生存的危機如何解決、大學與產業在教育上的角色如何定位、大學在科技爆發時代如何運用新科技辦學，大學在疫情時代如何因應轉型等等。國內高等教育面臨轉型發展的十字路口，面對排山倒海而來的各種挑戰，何去何從，亟須深入分析和討論，提供建言。本次主題評論期望作者更聚焦於高教發展的整體性和前瞻性加以探討。

第十卷第一期 輪值主編

黃政傑

靜宜大學教育研究所終身榮譽教授

成群豪

前華梵大學總務長、助理教授

臺灣教育評論月刊第十卷第二期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「國際教育推動現況與問題」（含中小學及高教技職）

二、截稿及發行日期

本刊第十卷第二期將於 2021 年 2 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 12 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

面對全球化與國際化的急遽發展，培育具有多元文化視野、國際素養的專業人才已是刻不容緩之事。透過諸多大學國際化相關的計畫，國際教育在高等教育階段早已推行多年。在中小學階段，奠基現行的「中小學國際教育白皮書」，教育部進一步於今年發布「中小學國際教育白皮書 2.0 版」並提出三個目標，即「培育全球公民」、「促進教育國際化」和「拓展全球交流」，期待透過國際教育的落實、師生對國際教育的重視，以培養具備國際移動力、國際理解、多元文化素養的全球公民。但如何永續發展我國的國際教育並提升實施的品質，當前教育現場推動的狀況及面臨的問題是相當值得關注的議題。此議題可從諸多層面來探討，例如：政策與計畫的推動、行政體系的配合、國內外學校之間的連結、課程的設計與教學、教師的專業發展、相關資源的獲得等。本期的評論主題，希望針對國際教育的實施狀況（含中小學及高教技職）進行探討，瞭解並分析實行過程中面臨的困境或影響成效的因素，進而提出相對應的策略，以作為未來改善方向之參考。

第十卷第二期 輪值主編

王振輝

靜宜大學教育研究所教授

洪川茹

靜宜大學教育研究所助理教授

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