

2020年9月

第9卷 第9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 大學生英外語能力

國際化、全球化風潮日益興盛，具備外語能力的人才，現在已經不僅止於外國相關產業企商機構需要而已，國內各相關公領域機構及產業企商對於雙語、甚至會說多國語言的人才，需求也愈見明顯。特別是英文已經是最基本的國際共通語言，加上經濟型態轉換與產業多樣性發展，各相關領域絕對需要英文聽說讀寫流利之人才，各公私機關及教育機構要求更加積極，英語能力儼然已成下一代必備之基本能力之一。鄰近諸國也都積極的提升其國民在外國語能力的強化，我國教育主管相關機構也意識到，提昇學生英語和外語能力對日後我國因應國際化以及未來就業或職場以及日常生活上的重要性。如何致力提升大學生英外語能力，以培育學生具備職場競爭力以及多元化的專業能力，已是當務之急，因而投注了不少經費與人力協助學生學習英外語，許多大專校院更將其訂為畢業門檻。我國的學校教育系統雖然早已從小學中年級階段實施英語課程，但對於學習英外語之成效，卻始終無法精準的掌握。本期的評論主題冀望針對大學生英語以及外語能力教育實況進行分析和檢討；實際運作情形與成效方式和問題等，均可提出未來可以改善的方向和具體作法。



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）	翁福元（國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所退休教授）
白亦方（國立東華大學教育與潛能開發學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
吳俊憲（國立高雄科技大學博雅教育中心教授兼秘書室主任秘書）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃政傑（靜宜大學教育研究所終身榮譽教授）
李雅婷（國立屏東大學教育系教授兼系主任）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授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）

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）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
王金國（國立臺中教育大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	莊敏仁（國立臺中教育大學音樂學系教授兼人文學院院長）
成群豪（前華梵大學總務長、助理教授）	陳易芬（國立臺中教育大學諮商與應用心理學系副教授）
何俊青（國立臺東大學教育學系教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
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）
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）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	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）

輪值主編**評論** 梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）**文章** 何俊青（國立臺東大學教育學系教授）**專論** 賴光真（東吳大學師資培育中心副教授）**文章** 葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）**當期執編** 王翰揚（國立臺東大學教育學系教育博士班博士生）**文字編輯** 鄧靖儒、劉芷吟、王芳婷、陳彥云（臺灣教育評論學會行政助理）**美術編輯** 彭逸玟（臺灣教育評論學會兼任助理）**封面設計** 劉宛莘（靜宜大學教學發展中心助理）**出版單位**

臺灣教育評論學會

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. 9 September 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, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)

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, Lung-Sheng (Professor & President, Central Taiwan University of Science and Technology)

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

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

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

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

Managing Editor

Wang, Han-Yang (PhD Student, Department of Education PhD program, National Taitung University)

Text Editors

Deng, Jing-Ru; Liu, Chih-Yin; Wang, Fang-Ting; Chen, Yen-Yun

(Assistants, Association for Taiwan Educational Review)

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)

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)

Place of Publication

Taipei, Taiwan

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

主編序

國際化、全球化風潮日益興盛，具備外語能力的人才，現在已經不僅止於外國相關產業企業機構需要而已，國內各相關公領域機構及產業企業對於雙語、甚至會說多國語言的人才，需求也愈見明顯。特別是英文已經是最基本的國際共通語言，加上經濟型態轉換與產業多樣性發展，各相關領域絕對需要英文聽說讀寫流利之人才，各公私機關及教育機構要求更加積極，英語能力儼然已成下一代必備之基本能力之一。鄰近諸國也都積極的提升其國民在外國語能力的強化，我國教育主管相關機構也意識到，提昇學生英語和外語能力對日後我國因應國際化以及未來就業或職場以及日常生活上的重要性。如何致力提升大學生英外語能力，以培育學生具備職場競爭力以及多元化的專業能力，已是當務之急，因而投注了不少經費與人力協助學生學習英外語，許多大專校院更將其訂為畢業門檻。我國的學校教育系統雖然早已從小學中年級階段實施英語課程，但對於學習英外語之成效，卻始終無法精準的掌握。本期的評論主題「大學生英外語能力」，冀望針對大學生英語以及外語能力教育實況進行分析和檢討；實際運作情形與成效方式和問題等，均可提出未來可以改善的方向和具體作法。雖然本期評論主題〈大學生英外語能力〉（包括大學畢業門檻）的論述焦點在於大學教育，但也歡迎就幼、小、中學基礎教育與英語、外語教學相關議題提出自由論述和評析。

基於此，本期以〈大學生英外語能力〉（包括大學畢業門檻）的論述焦點為主題，廣邀學者、教育行政人員及教師賜稿，希望針對大學生英外語能力的現況進行分析和檢討，探討目前大學生英外語能力問題與原因，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，本期投稿踴躍，尚有部分稿件因篇幅有限以及投稿先後，無法排入本期，會延後至下期刊登，尚祈諒解。本期「主題評論」部分共收錄 10 篇，針對〈大學生英外語能力〉（包括大學畢業門檻）相關實務進行問題評論探討；「自由評論」部分收錄 25 篇，議題範圍相關廣泛，包括幼兒教育、數位學習、生命教育、技職教育、學習障礙、課程與教學、國際教育、教育政策、學校經營、藝術教育、學習教育、文化教育、雙語教育、食農教育、情感教育等，這些文章從不同面向探析當前我國教育議題，並提出見解與評論，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、執行編輯王翰揚助理、所有編務同仁和學會秘書處暨編輯室，芷吟助理和靖儒助理的付出，在此也特別致謝，因為有大家的參與和努力，本期方能圓滿出刊。

第九卷第九期 輪值主編

梁忠銘
臺灣教育評論學會理事
國立臺東大學教育學系教授

何俊青
國立臺東大學教育學系教授

本期主題：大學生英外語能力

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 陳超明 大學英語文畢業門檻的善與惡 / 1
- 莊維貞
陳佳琪 在堅持：「品管」之外—對臺灣私立大學強調英檢畢業門檻的省思 / 8
- 王淳瑩 門檻逼不出的英語能力：從小培養實務需求才能帶動自發性英語學習 / 13
- 何萬順 金玉其外：大學英檢畢業門檻的真相 / 18
- 謝麗雪 論大學生英語能力狀況與改進之道 / 25
- 張其羽 大學生英語能力鑑定與改善策略：以銘傳大學應用英語學系為例 / 33
- 高實玫 邁向國際化大學之英語政策 / 36
- 姚詠文
Aaron Calbreath-Frasieur 全英語教學在大學課程中的挑戰 / 41
- 張彭卉 當前大學第二外語的挑戰與機會—以法語教學為例 / 45
- 梁忠銘 日本大學生外語能力政策與現況 / 49

自由評論

- 蔡進雄 學校經營的新模式探析：兼論教育領導的三條路線 / 54

- 游淑靜 營造共好的校園—教學與行政系統的協作 / 66
- 范熾文
- 鍾乙豪 大學區政策之探究—以高雄市小學為例 / 72
- 邱品寧
- 胡鈺宜 聯合國永續發展目標於幼教之啟示與建議 / 78
- 孫良誠
- 蔡知年 臺灣私立幼兒園的現況與挑戰之探討 / 83
- 廖偉民 2020 年臺灣推展雙語教育之探討 / 90
- 顏佩如 在臺大學任教之越南籍博士生跨文化適應之多個案研究 / 97
- 陳怡雯
- 邱純玉 自由開放的年代—數位學習的未來 / 105
- 李國坤 視覺藝術教育之探討：以排灣族裝飾圖像為視點 / 112
- 黃惠雅 為死所做的準備—新冠病毒帶來的省思 / 120
- 賴麗琴 生命教育的另一章—少年的網路成癮問題 / 124
- 黃偉立 普通型高級中等學校校訂必修課程規劃與實施 / 127
- 何俊青 原住民文化課程在偏鄉技術型高中的實施困境與出路 / 132
- 吳錦惠 慎思校訂課程規劃與實施的問題及示例 / 137
- 吳俊憲 素養導向學習評量理念與標準本位評量設計示例 / 143
- 林于瑄 初探國中教師悲傷輔導所需知能修正 / 149
- 鄭佩文 科技輔具融合數位遊戲式教學對於提升國中學障生的學習興趣及成效探討 / 154
- 曾郁芯 字母拼讀法結合多媒體教學提升國中學學習障礙學生英語字彙學習成效之探討 / 162
- 許秀霞 偏鄉小學食農教育課程核心素養的實踐 / 170
- 徐淑委
- 葉庭羽 淺談國小情感教育 / 176
- 林寬豪 家庭作業正當性與適當性之探討 / 182
- 陳明秀
- 蕭國倉 感覺統合對幼兒注意力影響之研究 / 188
- 韋明淑

- 陳佩汶 家庭教養型態及繪本對學齡前幼兒情緒表現之探究 / 200
- 趙雲青 缺漏的拼圖—論特教助理員身份與定位 / 206
- 應芳瑜 A Commentary on Career-oriented Translation Classes and TBL Translation Practice
職業導向的翻譯課程和 TBL 翻譯實作之評論 / 212

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 219

臺灣教育評論月刊第九卷第十期評論主題背景及撰稿重點說明 / 223

臺灣教育評論月刊第九卷第十一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 224

臺灣教育評論月刊 2020 年各期主題 / 225

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 226

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 227

臺灣教育評論月刊撰寫體例與格式 / 228

臺灣教育評論學會入會說明 / 232

臺灣教育評論學會入會申請書 / 234

封底

大學英語文畢業門檻的善與惡

陳超明

致理科技大學通識中心講座教授

一、前言：如何開始大學的英文畢業門檻（或外文畢業標準）

2002-2004 年時，個人擔任政治大學英文系主任，承蒙當時政大校長鄭瑞城委託，研究大學英語文畢業門檻的可行性與操作性，其思維在於大學是否必須為學生未來就業所需的英語文能力負責？如果大一英文（或大學英文）有其必要，其教育目標為何？是種語言能力教育？還是一種人文教育？

其實一開始，我個人並不樂見訂定此一規定，也不贊成「門檻」這個字眼，然而政治大學對於學生英語能力的提升有其使命感，在最後在系上幾位老師的協助下，訂定了「政治大學英語文畢業標準辦法草案」及原則，這應該是臺灣第一個大學的所謂「大學英語文畢業門檻」。

我們不使用門檻這個字眼，主要是門檻是個負面名詞，而畢業標準相對於社會的就業能力標準來說，比較符合現狀，畢竟政治大學以培養國際化人才（從人文、管理、社會科學到傳播、教育等學門），都期望學生能走到國際，以全球為就業市場。

之後，在 2004 年也接受教育部委託研究大學英語能力及英文畢業門檻的研究案（陳超明等，2004）。個人邀集了政大尤雪瑛教授、屏東科技大學黃金誠、雲科大的楊育芬教授，調查全臺灣三十五所大學（含一般大學及科技大學）對英語課程的要求，也抽樣大學英文老師的對英文畢業門檻的看法，也進一步調查學生在英語上的能力從所謂頂尖大學到一般科技大學，學生在大二的能力表現，以作為未來各大學訂定大學英文畢業門檻的研究基礎。

在這篇報告中，我們指出測驗與教學是一體的兩面，做出教育決策為測驗的主要目的，而教學與測驗間的關係主要有三：一是需求分析、二是課程發展目的與目標、三是如何採用及發展適合的教材（陳超明等，2004）。在此報告中，我們調查了國內 35 所公私立大學（公立 20 所、私立 15 所）及國內科技大學，在 93 學年度英語課程及畢業門檻實施情況，得知一般大學在大一新生必修文課，大約 3-4 小時，僅有少數科技大學及一般大學的少數科系，將英文課程列為大二必修課程，在大三及大四都沒有英文課程（陳超明等，2004）。

二、本文

（一）訂定英語（或外語）的畢業門檻歷程：幾項原則

儘管大學在學生的外語能力有所要求，但當時大約採取自制手段，也就是由大學生自主判斷，來決定自己是否需具備有關之就業外語能力，不管是自我進修或不同管道（如選修外文系或英文系課程）。在 2004 年時，當時政治大學鄭瑞城校長感受「英文」在國際學術及未來學生的就業上，均扮演重要角色，此外，也希望政治大學能與國際頂尖大學競爭，期望提昇政治大學學生在畢業時能具備國際移動力的基本能力，於是著手規劃政治大學外語能力畢業標準。有關當時之外語畢業檢定標準規劃有幾項原則討論：

1. 除英文外，本校通過之外語檢定標準應涵蓋本校現有開設之八種語種（日、韓、俄、土、阿、德、法、西）；日後將陸續開設越、泰、馬來文等。
2. 現階段臺灣引進之國外或是公認之外語檢定共有：日、德、法、西等語言認定，其餘外語國內並無檢定考試。
3. 現階段配合校務會議決議，先以日、德、法、西等語言為規劃方向，分主修及非主修，訂出相關之標準，然後再配合英文檢定降低門檻（原則上通過第二外語考試者，英文畢業標準降低一級）。
4. 北區大學外文中心預計將本校八種外語之能力指標及各項考試檢定標準訂出。屆時將更能涵蓋更多之外語檢定標準。
5. 本項標準訂定，影響甚巨，牽涉到能力指標及實際檢定考試的實施，故仍須邀請各語種老師，依學術研究與實際教學需求，研究後再行訂定本校之標準，再提校務會議討論。

以上研究進行半年，在我個人擔任政治大學外語學院院長時，提到校務會議討論，並進行得失間的辯論，最後通過了「政治大學外語畢業檢定標準辦法」，其中不僅納入各種語言能力標準，也透過當時教育部委託的北區大學外文中心開設不同外語及協助引進不同外語的檢定考試（如俄語檢定考試、韓語檢定考試等）（陳超明，2015a）。

（二）大學國際化與外文能力的未來競爭力

於英語課程的改革建議主要是參考 2007 年現代語言學會（Modern Language

Association，簡稱 MLA）對美國外語教育及高等教育的報告。這個學會對外語教育做了完整的研究，對外語習得有些觀念上和實作上的建議：

他們建議教育機構採取以下幾個措施：

1. 鼓勵各系針對大學生主修課程的口說、閱讀、寫作及理解能力，應設立明確的學習成就標準，並發展必需的課程，幫助學生達到該標準。
2. 針對以下學生列出要達到的語言能力指標：主修國際事務、歷史、人類學、音樂、藝術史、哲學、心理學、社會學、語言學的學生，及想從事法律、醫藥、工程的學生。
3. 鼓勵各系針對博士班學生設立語言能力規定，並提供課程幫助學生學習能在真實情境使用的語言能力，並幫助他們有能力應用該外語做研究。
4. 和社會科學系所與政策制定的同仁合作，規劃能幫助學生達到既定語言能力的課程，並讓教職同仁體認單一語言會使研究受限。
5. 對於致力學習語言或語言教學的研究生，給予獎勵和幫助。教導研究生運用科技幫助語言學習或教學。確保博士生學程中應包括獎助出國研究及與語言有關之工作。
6. 鼓勵基金會獎助必須藉助語言專長的研究，也就是讓語文學習成為獎助金申請項目。
7. 鼓勵教職員學習新的語言，或是加強已經會的外國語。鼓勵主管單位針對研究語言的教師，補助他們暑假出國。鼓勵國家人文基金會(National Endowment for the Humanities)及其他基金會提供語言獎學金(MLA, 2007)

在以上建議的措施中，有兩項非常創新且令人印象深刻：鼓勵各系針對大學學生主修課程中的口說、閱讀、寫作及理解能力，設立明確的學習成就標準，及鼓勵語言科系和其他科系合作，像是法律、醫藥、工程、社會科學系(MLA, 2007)。

(三) 需要語言能力評量嗎？

在筆者撰寫有關教學與考試的關係文章中指出：對於外語學習者，知道自己的語言能力以及如何造學習過程中得到進步的方向與指導，成為一個很關鍵的問

題。而歐洲語言學習、教學、評量共同參考架構（CEFR）是大家熟知的一種能力指標。2001 年由歐盟理事會決議通過，此指標能用來描述歐洲外語學習者的語言能力。有關此指標的詳細內容，可參閱相關之網站資料。

將能力指標列出來，能夠幫助學生和教師瞭解語言實際上該如何應用，及在何種情況下使用。學生學習語言不是自己懂就好，而是要能使用語言溝通。這樣間接改變了在這全球化時代學習外語（尤其是英文）的觀念。人們必須要透過英文溝通。人們必須要將語言的認知與社會和文化結合。英文教室不再是唯一學習英文的地方，在商業會議或日常溝通當中也可學習英文（陳超明，2012）。

在當時不少大學開啟語言教學改革：一是將英語課程轉化成情境學習或專業學習，也就是把英語當成一種能力，而非文化的表徵；二是引進標準化測驗，如多益或全民英檢等，配合 CEFR，提供一向能力指標評量工具。其目的有三：「第一是為了要建立起一些能力指標，讓語言學習者能夠為自己設立不同的目標，安排自己的學習進度。第二，能夠讓社會新鮮人提出英語能力證明。第三點，也是最重要的一點，透過考試題目，將生活化的題材帶入教學。第三個目標是要根據 SCT 和語用學的原則，建立一種新的語言習得模式」（陳超明，2012）

在當時頂尖大學的聯席會議中，鄭校長也提出了有關提昇學生國際化能力中有關大學英文能力的議題，但據其告知未得到具體決定。政治大學大概是全國第一所大學提出學生英文（或外文）的畢業門檻。其考量的決定點在「大學國際化」及大學教育是否「必須為學生的外語能力負責」。

誠然，英文能力或外文能力並不等於國際化，但卻是國際化或國際移動力的重要基礎與指標，英語文能力不行，如何在國際學術或全球化職場有其影響力呢？也就是大學在思考其未來走向及學生未來的職場國際競爭力時，是否應納入外語能力的基礎，而大學是否有義務及責任，要求學生達到某些標準，才能從該校畢業？

在《2015 年臺灣大型企業人才國際化及外語職能管理調查報告》中，受訪的企業人資主管認為國際化人才應有以下的能力，其中前三名分別是「用英語溝通的能力」（20.7%）、「解決問題能力」（11.5%）及「跨領域整合能力」（8.7%），如下圖（陳超明，2015b）。

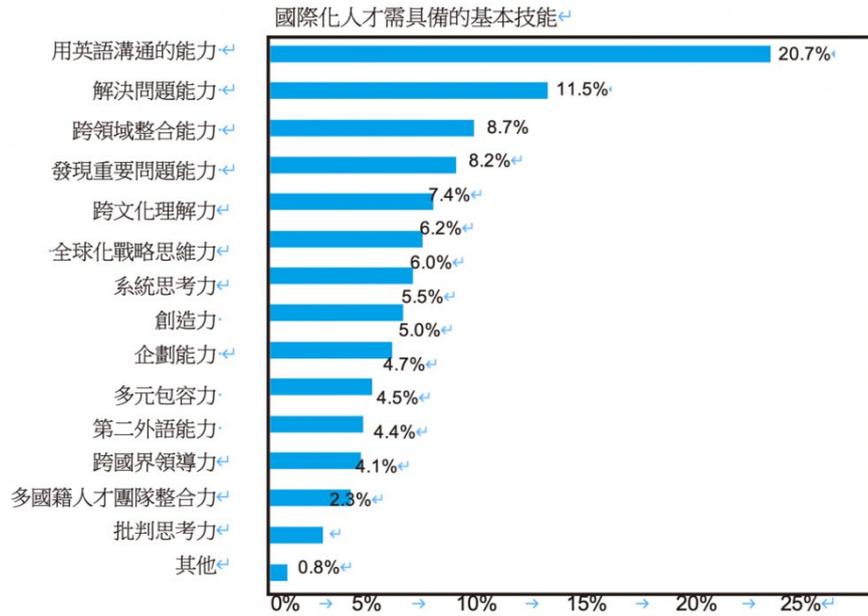


圖 1 國際化人才需具備的基本技能

這些問題，才是大學是否應該訂定大學英文或外文畢業門檻的主要考量。當然在當時時空之下，臺灣大學廣設，大學生數量大幅增加，為了凸顯不同國際化特色考量，不少大學相繼仿照政治大學，訂定大學英語文（或外文）的畢業門檻，以適當方式提醒畢業生，英文及外文對於未來職場需求的重要性（陳超明，2015a），而此項重要性，也不因現今不少大學廢除英語文（或外文）畢業門檻而消失，反而成為大學生就業的必要條件（此項數據可參考 104 及 111 人力銀行及各大金融機構招募人才，尤其是儲備幹部，所列出的多益或全民英檢成績分數不斷提高，作為證明）。

(四) 是否符合大學法規定？

大學訂定英語文（或外文）畢業門檻，在邏輯上或法理上，有其大學自治的範疇。首先，政治大學將其納入一門課程，以通過及不通過（pass or fail），作為畢業標準的依據，並不違反大學法有關修完必修學分後得畢業的規定，與過去大學生必須寫畢業論文或畢業專題，以及現今必須完成服務學習課程或校外實習的方式雷同，也就是視英文或外文能力，為該大學對學生畢業的基本要求，如同各系所的必修或選修課承規定一樣。

其次，上課是否為畢業標準課程的一環？考諸現今大學的服務學習課程或校外實習，似乎對於實體上課也無具體規定，大抵透過學生自我學習的要求或職場經驗累積與表現，來達到其能力的提升或通過的標準。

個人之前與政大商學院的研究計畫報告中，也指出學生在英文課程中提昇英

語能力的成效有限，反而是連續三年接觸英文，不管是社團活動、線上學習、與外籍生接觸或海外遊學、交換，對於學生的多益成績有所提昇，所謂的英文證照班上課或是大一、大二英文課程的設立，對於學生的語言能力提昇有限。因次，訂定大學英文（或外文）畢業標準，成為提醒學生必須在大學四年中，透過反覆及不間段地接觸英文（或外文），才對其未來職場或學術發展有所助益（陳超明，2007）。

三、結語：善與惡之爭：大學英文（或外文）畢業門檻的價值選擇！

是否要訂定大學英文（或外文）畢業門檻是種價值選擇，儘管不是所有人都需要英文或外文能力，但是這間大學在招生簡章明定其英文（或外文）能力為其畢業的要求之一，就顯現這所大學在學術上、在學生能力上，有其基本價值，招生簡章本身就是與學生的一種學術合約，如果學生不認同，就可以選擇其他大學就讀，這只是一種價值判斷或選擇而已（陳超明，2008）。

不少哲學論述都提到價值判斷沒有對錯之別，僅有善惡之分。倒底大學英文畢業門檻是善？是惡？應該從社會氛圍及個人的主觀選擇來做取捨。一個出發「善」的政策也可能以「惡」的方法來執行，如很多大學開設多益或全民英檢補習課程，將大學教育扭曲。但反觀很多大學鼓勵學生去考「證照」，開設「證照班」或是法學院以「司法特考」為教育目標，也不是一種由善至惡的教育發展嗎？

「圖利廠商」又是另一種「醜化」大學英文（或外文）畢業標準「善」的一面。首先，畢業標準是多元的，英文檢定可以多種考試標準，外文更是有其多元選擇，並未特定圖利某家廠商，完全由市場來決定。如果圖利廠商是「惡」的話，很多大學教授指定某本教科書或是將自己的書列為必讀，不是更圖利廠商或圖利自己嗎？大學如果必須與廠商分離，那大學可能必須自己出版所有的書籍、自己開餐廳、自己開發統計軟體（不能使用 SPSS），也不得教授 MS Office 軟體或用其格式交作業，免得圖利「特定廠商」了！

總之，一項政策有其「善」的一面，也有其「惡」的一面。以大學英文畢業門檻這個政策來說，其提醒、鼓勵學生在四年內強化其外文能力，並取得相當證明文件，其出發點在於打下學校國際化基礎（如全英文授課、國際移動力、招收國際生，如香港中文大學的例子）（哭中大事件調查報告，2010），並協助學生在國際職場上取得有利的位置，這是種學校教育價值的選擇。而對於學生，可能產生壓力、也可能不認同此項政策、缺乏學術自主性、或學校本末倒置，將學校教育補習班化等等這些所謂「惡」的現象。

到底要從「善」的觀點去看這個政策呢？還是一味認為這是一個「惡」的決

策呢？這就由學校責任與學生自主價值去衡量了。

不過，不管這個政策是惡是善，在面臨就業時候，社會新鮮人還是要提出自己的外文能力證明，這可是很多大公司或好職位的一項基本「門檻」。與其說這是「大學畢業門檻」，不如說這是「社會新鮮人的就業門檻」。善與惡之爭不在過程或結果，而在與價值的取捨。

參考文獻

- 哭中大事件調查報告（2010）。取自 <https://zh.wikipedia.org/wiki/哭中大事件>
- 陳超明（2012）。從文法導向到語言使用：考試導向的英語教學及其意涵。*English Career*, 31。取自 <https://www.englishcareer.com.tw/english-career/31/%E5%BE%9E%E6%96%87%E6%B3%95%E5%B0%8E%E5%90%91%E5%88%B0%E8%AA%9E%E8%A8%80%E4%BD%BF%E7%94%A8%EF%BC%9A%E8%80%83%E8%A9%A6%E5%B0%8E%E5%90%91%E7%9A%84%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E6%95%99%E5%AD%B8%E5%8F%8A%E5%85%B6/>
- 陳超明（主編）（2015a）。*英語語言管理操作手冊大專篇*。臺北，臺灣全球化教育推廣協會。
- 陳超明（2015b）。*2015 年臺灣大型企業人才國際化及外語職能管理調查報告*。臺北，臺灣全球化教育推廣協會。
- 陳超明、尤雪瑛、黃金誠、楊育芬（2004）。*大學英文能力測驗與學習資料庫之可行性研究*。臺北，教育部。
- 陳超明、黃金誠（2007）。*2007 商學院學生英文能力調查結果及與臺灣產業「高階員工英語能力需求標準調查」比對報告*。臺北，政治大學商學院。
- Chao-ming Chen (2008, Feb.)。 *English language and higher education* 景文科技大學 2008 年應用外語理論研究與教學研討會。臺北，新店。(Keynote Speech)
- MLA (2007)。Foreign languages and higher education: new structures for a changed world. *Profession*, 2007, 234-245.



在堅持「品管」之外— 對臺灣私立大學強調英檢畢業門檻的省思

莊維貞

實踐大學應用外語學系助理教授

陳佳琪

淡江大學教育領導與科技管理博士班博士生

一、前言

臺灣的大學設立英語畢業門檻約已有數年的歷史，在過去的幾年內，多半的私立大學或許一開始是為了因應教育部政策，才開始設立英語畢業門檻，然而，雖歷經數年對設立英檢畢業門檻是否合宜的辯論，與教育部態度的轉向，多數私立大學仍始終如一地堅持保有英檢畢業門檻，而有趣的是，卻鮮有私校學生反抗這項措施。其實，設立英檢畢業門檻適當與否可能不是最大的問題，更值得關切的應該是私立大學的英文教育核心目標。我們認為私立大學的英文教育核心目標應遠遠超過協助學生通過英檢畢業門檻。

二、以校外英語檢定證照作為英語畢業門檻的發展歷程

大學對英語檢定的重視始於臺大，然而教育部則可以說是各大學制定以校外英檢證照為英文畢業門檻的主要推手。2003 年臺大校務會議發布，學校替新學期入學三千七百多名新生，全數報名當時六月所舉辦的全民英檢中高級初試，包下整個臺大考場進行英檢檢測，創下國內大學首例以學校規定英檢為必要執行檢測（張錦弘，2003）。

可是，各大學普遍制定英文畢業門檻並以英文檢定成績為評判標準卻是出於教育部的計畫推動。教育部自 2005 年到 2008 年的教育部施政計畫，四年的施政主軸主要包括：推動師生英語檢定，提升國民語文能力以及建構數位化學習環境。其中一項具體實施為「輔導大專院校學生參加英文能力檢定，確保學生語言程度及教育品質」，並且制定「推動大專院校國際化」計畫。教育部為了提升大專院校學生語言質量與數量，特別推動以英文檢定級別做為量化數據指標願景：計畫至 2008 年有 50% 以上大學生通過相當英語能力進階級（B1-Threshold）英檢；50% 技專校院學生通過相當英語能力基礎級（A2-Way Stage）英檢。當時教育部鼓勵各大學訂定語言能力檢定作為畢業門檻，並將英文畢業門檻納入教育部對各學校成效計劃的評估標準，項目指標涵蓋將大學校院學生英檢通過成效與相關配套措施、英檢證照數、通過英檢比率等，其他相關成效也做為教育部經費補助之參考數據。可以說，當時背景是教育部先訂出相關計畫目標，並透過評鑑及補助，誘使各大學全面地訂定出英語畢業門檻。

其後，有關英文檢定畢業門檻實施的妥當性，持正反雙方不同的觀感與立場的意見陸續發聲（例如：何萬順，2018，2019；何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱，2013；陳徵蔚，2017），政大法律系學生賴怡伶甚至就此對學校提起行政訴訟；清華大學則於 2017 年因畢業前統計顯示有一成六的同學因未通過英文檢定畢業門檻而無法應屆畢業，引發學生針對英外語檢定門檻的抗議（張浩譯、林昆慶，2017），後續又有臺大、政大、清大等國立知名大專院校學生群起反應，要求廢除英外語畢業門檻（李修慧，2017；林曉雲，2018；馮靖惠，2019）；另一方面，在高等教育裡的私立學校和技職院校對此則多採以折衷辦法，將未通過英外語檢定畢業門檻的學生，透過搭配補救教學相關措施，如：零學分課程、英檢加強班、進階英語等，輔助達到英語畢業門檻。

教育部的態度則於 2016 年開始轉彎，教育部是在該年 9 月 10 日臺教高（二）第 1050111306 號函與 2016 年 11 月 9 日臺教技（四）字第 1050157461 號函中表示：從未強制各大專院校實施英外語檢定畢業門檻，要求各大學應該衡酌英檢畢業門檻的妥適性並要求各校若設有英檢畢業門檻應與教學輔導措施做有效結合。最重要的是，教育部自此也將此類項目從評鑑參考數據中移除。

三、私立大學的英檢畢業門檻與「品管」思維

然而，即使教育部政策轉彎，同時也有某些大學（多為國立前段大學）廢除了英語畢業門檻，多半的私立大學卻仍不改初衷地維持主要以校外英檢認證成績為英語畢業門檻的做法。即便這已不再是教育部評鑑項目，也不打算取消（洪德諭，2019）。私立大學這麼做，當然有私立大學的考量。恐怕很多私立大學會這麼做是因為認為這是「品質保證」的標章，也就是將之視為學校對其「產品（畢業生）」「品管」的一環。

多數私大訂定的畢業門檻是一般企業基本要求的多益 550 分（ETS 臺灣區總代理，2012）。當然，私立大學訂相當於多益 550 的英語畢業門檻是很務實的，這個目標並不好高騖遠，做為畢業門檻，也並無不合理。然而，當私校強調「品管」，貼心地依企業基本要求訂出英語畢業門檻，這自然也是在跟企業喊話，表明我們的產品品質有達到你的基本要求。

當然，鼓勵學生考業界會看的英檢證照並非罪惡，尤其擁有一張高分的英檢證照或許真的對私立大學學生在就業上有一定程度之幫助，可是大學的英語教育應遠遠超過對英檢證照的強調及準備。因為私校學生要具有競爭力，所需要的絕不僅只是一張英檢證照而已，要能在職場中逆流而上，思考、創新以及同理理解他人的能力缺一不可，這些能力絕非準備英檢考試可以取得，這些能力需要富含人文內容的語文教育、需要小班教學、需要高度師生對談互動，這些重要的能力

需要長期在具思辯精神的校園氛圍中慢慢醞釀形成。

更何況，在多數私校生的出身背景多不如頂大學生的情況下，私校生只會比頂大生更需要人文素養與批判能力來突破現況對自己的限制。他們更需要具有對現行社會制度進行批判和為自己維權甚至爭權的思辨性語言能力。換言之，他們需要的英語課程絕不應該只是日常生活層面或職場上一般溝通層面甚至專業領域的聽說讀寫訓練而已，私大生更是需要具有富含人文內涵與批判精神的英語文教育。許多英文經典作品都富含這樣的精神與內涵。異言之，大學英文教育所選讀之文本內容應遠遠超過英檢層次之文本內容；大學英文教育的內涵，應遠遠超出英檢語言訓練的層次。可惜不論是一般社會上或私立大學校園內對於這方面的重視音量遠遠不及對英檢證照的強調。

巴西教育哲學家 Paulo Freire 在其名著「受壓迫者的教育學」中指出：真正的教育應該是要給人力量，尤其是要讓受壓迫者能具有批判性的思考能力，了解自身處境，了解社會結構面問題，進而成為改變世界的力(2005)。呼應 Paulo Freire 思想的解放神學家 Richard Shaull，在為該書所寫的前言中更明言：沒有所謂中立的教育，教育只有兩種，一種是在將下一代馴化，以將之統整進入現行體系中，另一種是成為自由的實踐（practice of freedom），在真正的自由實踐中，人批判性的面對現實，並找到改變世界的途徑（2005）。大學的英語教育，尤其是私立大學的英語教育，在走的是哪條教育之道？作為在私立大學任教的英語教師，何者又是我們該抉擇的呢？

四、結語

私校或有許多經營上的現實面考量，但是教師應可有意識的覺醒，我們認為私立大學的英文教育應體現自由實踐（practice of freedom）的精神，教師除協助學生通過英文畢業門檻外，同時更應加強學生社會批判力的培養以達到教育增權賦能（empowerment）的目標。作為私立大學的英語教師，我們希望自己不是高等教育產業中的從業人員，而是與我們的學生並肩而行、一同奮進的教育工作者。

參考文獻

- ETS臺灣區總代理（2012）。2012臺灣1000大企業員工英語能力調查。取自 http://www.toEIC.com.tw/report_2012_01_02.jsp?csrt=2159292929304164514#top
- 何萬順（2018年1月23日）。政大為什麼廢除英語畢業門檻？。獨立評論@天下。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/6552>

- 何萬順（2019年3月6日）。大學英語畢業門檻，同時傷害了英語教育與通識教育！。獨立評論@天下，取自<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/7819>
- 何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱（2013）。我國大學英語畢業門檻政策之檢討。教育政策論壇，16(3)，001-030。
- 李修慧（2017年6月5日）。清大英文畢業門檻引發質疑，學生：英檢再簡單，校方也不該逼迫我們。The News Lens關鍵評論。取自<https://www.thenewslens.com/article/70002>
- 林曉雲（2018年9月7日）。大學英檢門檻被指違法 政大師生號召各校學生捍衛權益。自由時報。取自<https://www.ltn.com.tw/>
- 洪德諭（2019年1月19日）。56所大學設英文畢業門檻 3所綁校外英檢挨轟圖利廠商。蘋果新聞網。取自 <https://tw.appledaily.com/home/>
- 教育部（2005）。民國94年度施政計畫。取自<https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=B32992AF2BCEC98B&sms=8E6F0C08E17D8910>
- 教育部（2006）。民國95年度施政計畫。取自<https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=B32992AF2BCEC98B&sms=8E6F0C08E17D8910>
- 教育部（2007）。民國96年度施政計畫。取自<https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=B32992AF2BCEC98B&sms=8E6F0C08E17D8910>
- 教育部（2008）。民國97年度施政計畫書。取自<https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=B32992AF2BCEC98B&sms=8E6F0C08E17D8910>
- 張浩譯與林昆慶（2017年6月6日）。清大「英文門檻」要檢定證明 近1成6學生無法畢業。三立新聞網。取自<https://www.setn.com/>
- 張錦弘（2003年4月22日）。臺大新生 集體英檢 通過才准畢業 逾三千七百人報名 交大也有千餘人參加。聯合報，10版。
- 陳徽蔚（2017年12月27日）。大學需要英文畢業門檻嗎？。觀測站。取自<https://www.viewpointtaiwan.com/columnist/%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E9%9C%80%E8%A6%81%E8%8B%B1%E6%96%87%E7%95%A2%E6%A5%AD%E9%9>

6%80%E6%AA%BB%E5%97%8E%EF%BC%9F/

■ 馮靖惠（2019年2月14日）。臺大學生會主張廢英語畢業門檻：英語好＝國際化世代過去。聯合新聞網。取自 <https://udn.com/news/index>

■ Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary Edition)*. New York, NY: Continuum.

■ Shaul, R. (2005). Foreword. In P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed (30th Anniversary Edition)* (pp. 29-34). New York, NY: Continuum.



門檻逼不出的英語能力：從小培養實務需求 才能帶動自發性英語學習

王淳瑩

龍華科技大學應用外語系助理教授

一、前言

全球化的影響之下，「英語」嚴然成為了國際語言。為增進國人英語能力，教育部先是在 2001 年時將英語納入小學課綱當中，讓國人從小學時即開始學習英語。又在 2004 年頒定之「未來四年施政主軸行動方案中」闡明鼓勵大學設立英語畢業門檻之政策。此外，教育部亦將英語能力畢業門檻當作是評鑑各校的指標之一，評鑑的結果最終將影響到各大學補助款之取得；許多大學因此設立了不同的英語能力畢業條件要求學生在畢業前要通過英語能力檢定。雖然教育部用各種政策或方式鼓勵國人提升英語能力之立意良好，但表 1 顯示在 2015-2018 年間國人的多益英語平均僅介於 537 至 564 之間，四年的平均分數顯著地低於亞洲鄰近地區國家之平均分數（ETS TOEIC, 2019a）；換句話說自 2001 年起國人即可從國民教育中學習英語，但在這將近 20 年各界的努力下之下臺灣近幾年英語教育之成效仍趕不上亞洲地區之平均水準。

表 1 2015-2018 臺灣多益平均 vs 亞洲地區平均

	2015 年	2016 年	2017 年	2018 年	四年平均
亞洲平均	571	575	567	572	571 分
臺灣平均	537	545	552	564	549 分

資料來源：ETS TOEIC 網站，作者整理

二、英語為外語學習環境下的語言學習

（一）學習英語是因為考試需求？

臺灣雖然打著英語為第二語言（English as a second language, ESL）的名號在進行英語教育，但英語在臺灣人的生活當中並不是必要使用的語言。換句話說臺灣是一個英語為外語（English as a foreign language, EFL）的環境，許多學生平時跟本不會使用到英文，因此無法理解必需學習英文的理由，也無法感受到學好英文可能的優勢有哪些，造成學習動機低落。此外，在臺灣考試升學的制度下，雖然教育部以溝通式教學法規劃國民教育中的英語課程綱要，主張英語課程是培養溝通能力；但學生最終都得參加以紙筆測驗為主的升學考試，英語教學的重點最終又會回到以文法和閱讀為主的知識教學。在教學活動中又可能以背誦文法規則、諧音記憶法、片語組合以及成語的方式要求學生學會一些「答題的技巧」（Wang, 2016）。長久下來，學生對於英語的認知就停留在「考試要考、不得不

學」的一門學科，另外，為了考試透過「背多分」的學習，除了無法引起自主學習動機之外，學生可能無法運用在學校裡學到的英語知識於實際溝通之中。這樣的循環只是增加臺灣大學生普遍討厭英語的現象（張玉萍、吳青蓉，2009），對於英語畢業門檻的設置也多持有負面的看法（廖熒虹，2008）。

（二）英語畢業門檻之設置缺乏正當性

大學英語畢業門檻之存廢，在 2017 年時曾引起媒體的討論（高詩琴，2017；馮靖惠，2017；賴佩璇，2017）。一名政大法律系的學生控告校方將大學英語檢測外包給其他校外單位，違返大學自治精神。雖然法院最終判決校方勝訴，但英語能力門檻綁畢業條件的政策又再次被檢示。國立臺灣大學（2017）開始自行研發並採認校內英語能力檢測，以校外英檢與校內測驗併行的方式讓學生選擇適合其滿足畢業條件之方式，以符合大學自治。有些學校乾脆就取消英語能力畢業門檻的規定，改修習額外的英語學分替代。何萬順等人（2013）指出，教育部利用法規、評鑑綁定經費補助款等手段影響大學之自主性，且獨尊英語的語言能力畢業門檻政策需消耗龐大的預算又無法達到正面的效應。另，要求學生考取相當等級之英語能力證照當作是畢業條件之一，無疑是將考核學生之權責交由校外機構，辜負了大學自治的精神；英語能力畢業門檻之政策需重新檢討其必要性。更有學生表示，學校裡所提供的英語學習資源不足或者是英語輔導機制無法達到效果（蘇怡熏，2017），因此大學端應思考的是如何提供完善的英語資源與如何提升學生學習英語之動機以培養大學生國際溝通之能力，而非告知學生畢業規定讓其自行摸索。

（三）英文能力 = 基本就業技能

儘管部份人士主張大學應廢除英語能力門檻的畢業條件，但人力銀行與企業仍然表示英語為職場中必備之能力；臺塑集團就要求員工最基本需具備等同多益 450 分之英語能力，許多跨國企業甚至要求高達多益 900 分之英語程度（高詩琴，2017；馮靖惠，2017）。然而，表 1 中指出 2015-2018 年臺灣大學生的多益英語平均為 549 分，除了低於亞洲地區的平均 571 分之外，也比企業要求新進人員的平均 582 分來得低（ETS TOEIC，2019a、2019b）。該結果反應了臺灣大學生平均英語程度無法符合業界要求，英語畢業門檻的設置並無法培育業界所需之英語人才。有教授表示，在全球化的趨勢之下，大學生一踏出校門即面臨國際競爭；就算是廢除了大學中的英語畢業門檻，在就業時還是得面對英語，若不在乎英語能力就不要抱怨薪資低。因此大學生不應該僅是符合了校內設置的英語畢業門檻就止步，更應多方加強個人的外語溝通能力，為即將面對的職場挑戰進行準備，增加國際競爭力。

(四) 英語將比以往更受重視

為持續提升國家競爭力以及厚植國人英語力，行政院在 2018 年時提出「2030 雙語國家政策發展藍圖」，逐步朝向將英語訂立為國家官方語言為目標並致力在 2030 年時讓國民教育改採雙語進行，希望能一改以往考試帶領教學的現象，提升個人英語能力。教育部（2019）針對行政院的構想提出了以「培養臺灣走向世界的雙語人才、全面啟動教育體系的雙語活化」為目標，透過活化英語教育及教學內容生活化、增加英語教學人員、善加運用科技並普及教學、促進教育體系國際化、鬆綁規範並增加法規彈性機制等，強化國人在生活中運用英語的能力及未來的職場競爭力。由此可知，英語在臺灣的重要性日與俱增，職場上對於外語人才的需求也將會大幅增加。大學生若能將英語能力提升將更有機會能投入未來需要大量英語人才之就業市場；英語主修的學生也可在大學時期朝「英語文教」走向發展，以期能投入雙語教學的行列。

三、結語

大學英語畢業門檻之設置與學生英語能力並沒有明顯的直接關係。國家語言教育政策和學校應朝培養國人從小即有「英語為必要能力」之認知，讓其深知英語的重要性，激發自我學習需求，方能讓「增強英語能力」成為自發性的學習目標。國家應規畫人民學習英語時應達成之階段性目標，持續生活化的英語學習、降低考試引導教學的影響、增加在日常生活中使用英語的機會，讓人民有實際使用英語溝通的需求，方能相輔相成深化學習成果。英語能力是長時間積累的學習成果，若從小沒有養成自主學習的動機與習慣，僅想依賴大學四年的學習效果有限。設置英語畢業門檻只是一個讓學生被動學習的手段，如何讓學生有學習英語的需求才是政府與各級學校應該思考的問題。在這全球化的趨勢之下，學生也應離開舒適圈，透過政府、學校或民間機構所提供之海外交流機會吸取國際經驗，使用外語與他人交流、學習異國文化並體認英語的重要性。在視英語為「外國語言」的學習環境之下，只有持續不斷地精進自身英語能力才能跟上國際化的腳步與世界接軌。學習英語絕對不是為了通過各項考試而已；學習英語除了可增加自身的見聞及國際移動力，也可隨時獲得世界上第一手的最新資訊；與時俱進，培養個人英語能力，同時促進國家競爭力。

參考文獻

- 行政院（2018）。**2030 雙語國家政策發展藍圖**（院授發綜字第 1070802190 號函頒）。取自 https://bilingual.ndc.gov.tw/sites/bl4/files/news_event_docs/2030%E9%9B%99%E8%AA%9E%E5%9C%8B%E5%AE%B6%E6%94%BF%E7%AD%96%E7%99%BC%E5%B1%95%E8%97%8D%E5%9C%96.pdf

- 何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱（2013）。我國大學英語畢業門檻政策之檢討。**教育政策論壇**，16(3)，1-30。doi:10.3966/156082982013081603001
- 高詩琴（2017年6月7日）。取消英語畢業門檻？人力銀行：近四成企業都會要求英文。**聯合報**。取自 <https://udn.com/news/story/7269/2510459>
- 國立臺灣大學（2017）。**國立臺灣大學進階英語課程施行辦法**。取自 <http://www.aca.ntu.edu.tw/curri/statute/%E9%80%B2%E9%9A%8E%E8%8B%B1%E8%AA%9E%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E6%96%BD%E8%A1%8C%E8%BE%A6%E6%B3%95.pdf>
- 張玉萍、吳青蓉（2009）。臺灣大學生英語學習語法錯誤類型之研究。**育達學院學報**，18，21-44。
- 教育部（2019）。**教育部推動雙語國家計畫**（107年12月10日院教授發綜字第1070802190號函）。取自 <https://ws.moe.edu.tw/Download.ashx?u=C099358C81D4876C725695F2070B467E436AA799542CD43DD55F44F76C8950FAF5BE75D0BB9D91C062DA99F389E408768930FF593071A50E83235D73E688184C91E2F5A13E278396230B1EECF4B8CD24&n=9C7FB99A9292FCA2688C18F739E9EC6EAB306F854C71C3C189BF9270B1D0B5EF75D92032B496B94B&icon=..pdf>
- 馮靖惠（2017年6月7日）。教授：大學生不在乎英文能力 就不要抱怨低薪。**聯合報**。取自 <https://money.udn.com/money/story/5641/2509038>
- 廖熒虹（2008）。技專校院學生英語畢業門檻之態度初探。**國立虎尾科技大學學報**，29(3)，41-60。
- 賴佩璇（2017年6月7日）。政大生反英語畢業門檻外包 告學校被判敗訴。**聯合報**。取自 <https://udn.com/news/story/6928/2508849>
- 蘇怡熏（2017）。**英語系學生對英語畢業門檻政策的觀點**（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東。
- ETS TOEIC（2019a）。**2018年多益測驗臺灣地區成績統計報告**。取自 <http://www.toEIC.com.tw/file/20069049.pdf>
- ETS TOEIC（2019b）。**2018年臺灣大型企業人才國際化及外語職能管理調查報告**。取自 http://www.toEIC.com.tw/report_2018_01_02.jsp

- Wang, C.-Y. (2016). English education in an examination-driven environment: The teaching and learning of prepositions in Taiwan. *Journal of Applied English*, (9), 89-138.



金玉其外：大學英檢畢業門檻的真相

何萬順

國立政治大學語言學研究所講座教授

一、前言

近二十年來，大學英檢畢業門檻的作為乃是我國高等教育中影響為深遠的英語教育政策。臺大雖為始作俑者，於 2000 年開始實施，但真正的政策推手是教育部。政大也名列最早實施的大學之一。早於 2002 年政大外語學院提議本院實施英檢畢業門檻時，我當時是語言所所長，在會議中是唯一明確反對這個作為的教師；2004 年政大校務會議通過全校實施。在臺大、政大、中山等一流大學引領風騷下，加上多益等英檢業者的大肆宣揚與行銷佈局，此一政策風起雲湧，涵蓋全臺九成以上之大專校院。時至今日，雖然教育部已明文摒棄政策且最高法院亦已明確認定違法，但除政大等少數大學廢除外，大多數大學依然故我。

然而，此一重大政策的初始目的在於扶植全民英檢。政策施行前，政府與學界從未有公開討論，也未有學術研究在學理或實證上支持其政策內涵。相反的，學界自始即有少數學者對政策提出質疑，從金錢、法律與教育等層面提醒，此一政策並非合理妥適。例如，早於 2005 年，英語教育專家張武昌教授在「我國各階段的英語教育：現況與省思」一文中，就發出了明確且鄭重的呼籲：

許多大學目前積極要求學生必需通過特定程度的英語能力檢定才能畢業。事實上，以通過英檢作為大學畢業門檻，非但於法無據也不是最理想的作法。比較務實的做法應該是努力改革大學英語教育的課程，從充實教學的內容，來提升學生的學習動機，從實用的活動設計，來提升英語文的學習成效。（張武昌，2005）

可惜的是，這些質疑聲音未能形成聲浪，僅止於意見的表達，並未建構出紮實的學理論述，未成為經嚴格的學術檢驗而正式發表的學術論文，因而並未產生影響力。而當初對於政策的諸多質疑在我腦中持續發酵，遂於在 2009 年政大實施教策滿四年，因此已產生第一批畢業生與延畢生之後，正式向政大校發會申請執行校發研究計畫「大學英/外語文課程、外語畢業標準檢定辦法與補救課程之通盤檢討」，進行法理、學理及實務研究，開啟了在此議題上延續十年的研究歷程，從法律、教育與價值觀等學理層面，並納入金錢、人脈與政治等現實因素，通盤驗證這個政策的謬誤。至今我和理念相同的學者合作研究，已於學術期刊發表論文 7 篇、校務研究報告 2 篇、評論數十篇（請見【附錄：作者相關論述】）；並且就此議題於全臺各校發表演講數十場，部分演講之影片亦可於網路上觀看。

晚近方興未艾的廢除英檢畢業門檻的運動中，我們的論述因此已成為理論的

基礎。基於善盡學者天職的自我期許，我們計畫將此一議題上的諸多論述，包括已發表的與未發表的，以及所收集到的各種資料，重新集結、整理並彙整成一部專書。專書寫作計畫已獲得科技部補助，將於 2020 年 8 月 1 日開始執行，預計一年內完成。本文先將在我們此議題上研究所得之結論，簡要說明如下：

二、法律：公權力的最低標準

教育部與大學乃掌有公權力的機構，法律是其行為的最低標準，其行政法規與措施均不得超越法律；因此，大學法即有明確規定：「大學應受學術自由之保障，並在法律規定範圍內，享有自治權」。在我們的諸多論述中逐一論證教育部推行大學英檢畢業門檻政策所採取直接與間接的手段，侵犯了大學自治；而大學將考核學生的權責「外包」校外業者，也辜負了大學自治。此外，各大學的相關法規與措施，也相當程度的背離「平等原則」、「禁止恣意」、「誠信原則」、「行政中立」等法律原則。在適法性上，最高行政法院 107 年判字第 488 號判決中已認定違法，因逾越大學自治而無效：

對於原本外語能力即有欠缺，必須修習校內外語進修課程以提升其外語能力之學生，要求一定要參加校外外語能力檢核「不通過」後，始得修習，設此先後順序，並不合理，已逾越大學以教學為目的之宗旨，故此部分逾越大學自治之合理、必要範圍，應屬無效。（最高行政法院 107 年判字第 488 號，粗體底線為本文所加）

三、教育：英檢門檻適得其反

大學不僅是享有公權力的機構，其更為重要的宗旨是教育。因此，大學加諸於學生之行為也必須合乎教育的本質，是為了達成教育的目的。然而，此一政策錯誤的假設「考試引領進步」，大力推行這個缺乏學理基礎的作為，迫使我國大學生每四年花費至少十億元於英檢。如此可貴且龐大的教育資源單單投注於英檢，是極為不智的。將大學英語教育的目標簡化為英檢門檻，不僅降低了教師的教學熱忱，從學習者的角度來看更窄化了語言學習的目的。英檢門檻的強大外在動機也必然對於學習的內在動機產生嚴重的排擠效應。各校刻意追求門檻的通過率，也導致英檢標準的恣意與操作。但是大學的英語課程終究並非為滿足畢業門檻而設計，這對於弱勢的學生是「不教而殺」，而只求人人過關的補救課程當然也必然是敷衍了事。大學嚴重辜負了學生受教的權益。

在學理論證的壓力下以及立法院的關切下，教育部於 105 年 9 月正式發文〈臺高教（二）字第 1050111306 號〉劃清界線，宣稱並未強制大學實施英檢畢業門檻，且要求大學「衡酌其妥適性並與教學輔導有效結合」；更為重要的政策指標

是：英檢畢業門檻從此將不再列入大學評鑑之項目。

在政大廢除英檢畢業門檻以及最高行政法院 107 年判字第 488 號判決出爐後，教育部於「2018『高等教育深耕計畫』重要政策推動事項」中進一步要求大學通盤檢討其英檢畢業門檻之作為，且必須將檢討結果納入年度考核之參考。

四、價值觀：大學的崇高理想

大學教育之最高職責在於維護「真善美」的價值。在所有學科中唯獨英語設有課程之外的畢業檢測門檻，所傳達的是「獨尊英語、英語至上」的扭曲價值，也無視於這個政策下四年至少十億元龐大商機所導致大學與業者之間的利益糾葛。美其名是「畢業門檻」，卻是大開後門人人過關的假門檻。實際上是最低階的補救課程也美其名「進修英語」、「進階英語」或「精進英語」。在「英語畢業門檻」的作為上，大學很不幸的傳達給世世代代的學生種種扭曲的價值觀。

面對教育部早先不合學理且侵犯學術自由的政策，大學所展現的是屈服與怯懦。如今雖然教育部的態度轉變，但是在英檢業者多年的操作下，已使得臺灣成為英語崇拜與英語焦慮極為嚴重的國家。此種氛圍瀰漫臺灣社會，大學所展現的依然是媚俗、屈服與怯懦。大部分大學深陷迷思，拒絕改變，更有大學與英檢業者在金錢利益上盤根錯節，造成改革的另一種阻礙。

思維限定了行為，而思維的先導是價值觀。臺灣社會在文化與語言上的自卑導致其崇拜英語的扭曲價值觀。但是為什麼這個扭曲的價值觀沒有導致大學英語師資與課程的過度增加，而是逼迫所有大學生參加檢定？原因在於臺灣社會對於考試的高度迷信，加上大學教育商業化所導致的量化評鑑指標。教育部與大學的求好心切，加上利益團體的多方遊說，促成了上百所大學的英檢畢業門檻。但是這個政策如果「玩真的」必然導致部分大學生無法畢業，因此「玩假的」成了唯一的選項。扭曲的價值觀是「毒根」、長出英檢畢業門檻枝繁葉茂的「毒樹」、作假與違法的措施是必然的「毒果」。

五、結論與建議

興利必先除弊，臺灣英語教育的改革若無法根除弊病，終將是緣木求魚。從法律、教育到價值觀，從公權力行為的最低標準到大學教育的崇高理想，教育部和大學在英檢畢業門檻的政策與作為上，給學生、家長、以及整個臺灣社會做出了錯誤的示範。期盼每一位在大學裡從事英語教育的老師以及被強加英檢門檻的大學生，都能理性且客觀的省思此一議題，並盡一己之力，敦促校方針對改革開啟討論與辯論。也期盼大學本持教育的良心，回歸教育的基本精神，「知錯能改、

善莫大焉」，為莘莘學子與臺灣社會做出最良善的示範。

參考文獻

- 張武昌（2005）。我國各階段的英語教育：現況與省思。《英語教育電子月刊》，20。取自 <http://ejee.ncu.edu.tw/feature.asp?period=20&flag=20>

【附錄：作者相關論述】

一、學術論文

- 何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱（2013）。我國大學英語畢業門檻政策之檢討。《教育政策論壇》，16(3)，1-30。取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~osh/EPF.pdf>
- 何萬順、廖元豪、蔣侃學（2014）。論現行大學英語畢業門檻的適法性：以政大法規為實例的論證。《政大法學評論》，139，1-64。取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~osh/NCCU-Law.pdf>
- 何萬順、林俊儒（2017）。大學學業退學制度的批判與反思。《教育研究集刊》，63(3)，75-106。取自 <http://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/409906.pdf>
- 何萬順、林俊儒（2018）。大學自治還是教育外包？—簡評臺北高等行政法院 106 年度訴字第 169 號政大英語畢業門檻之判決。《全國律師》，12，105-114。取自 http://www3.nccu.edu.tw/~osh/169_Published%20Version.pdf
- 林俊儒、林昆翰、何萬順（2019）。論「通過/不通過制」在大學教育中的誤用與重塑。《教育研究集刊》，65(3)，67-89。取自 <http://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/416551.pdf>
- 何萬順、林俊儒、林昆翰（2019）。從「大學以教學為目的」之憲法意涵論畢業條件的「品字標準」：以最高行政法院 107 年判字第 488 號政大英檢門檻案為中心。《教育政策論壇》，22(4)，1-22。取自 <http://www3.nccu.edu.tw/~osh/Pin-Standard.pdf>
- 林昆翰、林俊儒、何萬順（出版中）。大學零學分制度的批判與反思。《課程與教學季刊》。

二、研究報告

■ 何萬順（2010）。大學英/外語文課程、外語畢業標準檢定辦法與補救課程之通盤檢討。國立政治大學校務發展研究計畫結案報告。取自 <http://140.119.115.26/handle/140.119/48807>

■ 何萬順（2015）。國立政治大學校務發展研究計畫：政大英外語畢業門檻存廢之探討與配套措施之研議。國立政治大學校務發展研究計畫結案報告。取自 <http://nccur.lib.nccu.edu.tw/handle/140.119/97901>

三、評論文章

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

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

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

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

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

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

■ 何萬順（2016/9/5）。假如波多野結衣是臺灣人。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/4746>

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

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

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

- 何萬順（2017/6/12）。**英語畢業門檻？大學別再自欺欺人**。《獨立評論@天下》專欄〈金玉其外〉。取自 <https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/351/article/5776>（瀏覽次數：134286）

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

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

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

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

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

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

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

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



論大學生英語能力狀況與改進之道

謝麗雪

國立臺南大學英語系教授

一、前言

2018 年底政府積極推動「2030 雙語國家政策發展藍圖」，意圖增進國民英文能力，但是臺灣英文托福成績在亞洲國家中仍然排在後面。也就是臺灣英文能力居於中間偏後（48/88）（張益勤，2018）。成大研究英語學習發現效果更好的是國小低年級，尤其是聽與說，兩學期後口說進步 5%-8%，且 84% 可以用正確發音朗讀短句（羅梅英，2019），相反地偏鄉學生覺得英文像怪物一樣陌生，國中學學生會考英文成績拿 C 的人數創新高（張凱閔，2020）。鄭新輝局長認為用英語教學的比例應和年齡層成反比，且學生在畢業時應該中英文都好（羅梅英，2019）。教育部的十二年國民基本教育課程綱要，列出許多項目來培養中小學學生的英語知能，例如聽說讀寫、綜合能力、學習興趣、邏輯思考、判斷力及創造力（教育部，2018），這些目標可以延伸到大學階段，老師可採取多元教法去培養學生的能力。然而英語教學法已經超過 200 多年變化，以前的老師採用古典與實用文法翻譯法，多半用中文授課，學生學習正確語法（張善賢，2012）。文法句型比較紮實，較少錯誤，但是聽力、口說比較不像現在的學生，在比較注重溝通式教學法（CLT）的引導下，敢表達，但是犯下較多文法句型錯誤，所以不同教法各有利弊。

前幾年國小實施英語教學後提倡沉浸式（immersion）以增加學習機會，但是可能影響學科知識了解，隨即又出現學科內容與語言整合教學（CLIL）方式，也就是用內容來學習英語。目前已演變成雙語的方式，在一個工作坊中，鄧文莉（2020）指出雙語教學對臺灣教學的意義，讓臺灣更具國際競爭力，讓畢業生具備國際競爭力。因為使用容易理解的英語、有效溝通與學習，可達到大於相加（ $1+1>2$ ）的學習效果，另外應用適當語言實踐（translanguaging），提供任務、設計與鷹架（scaffold），培養學生多元素養、跨文化與全球溝通的能力。許家齊（2020）認為不應盲目移植國外經驗，不能犧牲學科核心知識，必須營造環境，大家都應接受雙語教育嗎？他懷疑這些雙語模式是否可以用在臺灣國中課堂，況且由於核心詞語很難，是否還應如鄭局長所言，使用英文的比例依年齡高而減少呢？另一方面根據 Albert Mebrabian 理論“7/38/55”定律，顯示報告整體表現上，只有 7% 與內容相關，38% 與表達方式，55% 與態度、語氣、外表有關（鄧文淵，2020）。學生會如何呈現英文作業報告呢？

根據筆者任教多年的（用全英+key word 用中文解釋）經驗，來呈現學生在 大一英文四項技能訓練課程，以及理論課程英文的表現。學生對自己英文能力表現有何覺知呢？對用英文學習有何信念呢？身為任教老師有何解釋相關因素和

因應之道。本文希望針對問卷結果分析和檢討，提出未來可以改善的方向。

二、不同的任教課程簡介與調查學生的表現結果

(一) 大一英文作業的英文使用情形

大一英文是由來自不同科系學生的唯一必修共同科目英文課，上下學期，以能力分組教學。課本分成 ABC 三種統一教材，也有規定進度與期中期末考試範圍，A 組老師以全英文上課，學期初與末設有模擬 GEPT 中級考試，以了解學生是否進步，缺點為老師比較沒有自己的彈性範圍，應用不同教材與活動。優點可以掌握大方向讓學生注意，因為考試佔了 15% 分數，不同組分數也有規定。至於準備中級（一般科系）或中高級（英語系）畢業門檻方面，在畢業前若沒通過，必須再自費修一門加開的英檢班，利用外控力量督促學生學習英文。

老師可以利用教材的難易深淺來設計課程，適應不同的學生程度。本組學生為 A 組（約 50 人），學生英文學測成績多為頂標，通常我會在上學期末告訴同學下學期的英文報告，他們可以在寒假中收集資料、撰寫、組織、做 PPT 或修改。本英文作業要求學生找出與特定主題有關的幾篇不同詩、散文、小說、歌詞、圖片、卡通人物等，並編輯成一張 A3 海報，可加上圖片及一段個人反省心得，找出 10-20 個生字並註解，在大一寒假中完成，下學期開學後，報告並展示出來。事後作問卷，其中三題有關背景，16 題選擇題，10 題問答題。[以下（ ）內數字為平均分數，在五點量表上的得分情形，(1)表非常不同意，(2)不同意，(3)普通，(4)同意，(5)是非常同意]。

在問卷資料上，學生對於這份主題報告作業的看法，認為有趣 (3.92)、有用 (3.5)、麻煩 (2.42)、浪費時間 (2.42)、複雜 (2.25)、容易 (3.17)；可改進閱讀能力 (4.25)、組織能力 (4.17)、藝術能力 (3.75)、學英文的興趣 (4)；學得使用英語的特點 (4.17)；可了解使用英文表達自己觀點的影響力 (3.92)；了解用我的母語表達同樣的觀點 (3.17)；更了解自己學習的過程 (3.5)；可以投入批判思考 (3.5)；熟悉未來探索語言的資源 (3.92)。可以看出學生對本作業多半採取正面態度。

從學生實際的作業繳交情形顯示，平均完成作業的比例為三分之一，其中最低的是寫作反思 (13.58%)，最高的是有加圖片 (87.65%)。幾乎一半達到加上詩、新聞、標語、關鍵字、卡通的要求，及五分之三有做摘錄。最多人選擇且最喜歡學習的主題是旅遊，其次為愛、音樂、環境保護、全球議題或經濟環境。喜歡的作業形式為報告、論文、學習單、錄音、做 PPT、能顯示自己的意見、團隊知識及學習樂趣。以下為三題學生開放性問題的綜合回答：大多數學生認為本作

業優點是改進英文閱讀能力，學到如何收集、組織和綜合資料。但本作業需很多時間完成，所以不容易堅持在同一事物太久，而且有些主題資料難找，有些人需要做其他事。學生認為作業有太多要求，而且只有很少空間變化，他們希望改變紙的規格大小，並且減少要求。

(二) 理論課程（如語言學概論）的英文使用情形

上課多以全英描述、ppt、key words 加註中文的方式。另外利用圖表或影音資訊協助，加上生活實例介紹可以協助理解，有時必須分組討論以完成學習單、作練習題，用以理解 key words 的概念及用法。另外採取期中期末筆試的方式，以了解學習成效。

我在去年針對英語系一二年級（共 81 人）已經上了一年與未上課者做一份問卷，共二十四題選擇題、三題問答，採用五點量表。調查對於使用全英文上課 + 中文註釋 key words 的看法，背景中看出絕大多數（九成以上）學生在幼稚園或國小的時候即接觸英文課程。到了高中的英文課，約 17.28% 老師上課用中文，關鍵字用英文，只有 10%（11.11%）主要用英文（加上一點中文解釋 key words）。補習班的狀況比較好一些，約近十分之三（30.86%）主要用英文上課。近半數學生（58.02%）喜歡的方式為用英文（key word 中英文）上課，近七成（67.9%）下課偶爾使用英文。看起來學生使用英文的時機與動機算是比較積極的。

當被問到上理論課程（如語言學概論）的英文使用情形（共 24 題選擇題），約八成（83.91%）同意可以聽懂語概內容，聽懂老師的英語（86.42%），讓自己讀更好（88.89%）。約九成同意可學到語言知識（96.3%），語言學相關字詞（93.83%），語言技巧（90.13%），讓自己的聽力更好（90.13%）。絕大多數同意會很認真上課（98.76%）與參與學習活動（96.3%）。約 3/4（74.07%）的學生聽不懂時會問老師。超過九成（92.59%）會問同學或自己找資料（95.16%），只有很少同學（7.3%）同意聽不懂時就不想學了。約八成（79.01%）喜歡老師用英語上語概；大多數同意因為老師用不同有趣例子（92.59%），或語概課程有挑戰性（83.95%），所以喜歡上語概課。多數同意有信心可學好教材（83.95%），同意可得到好成績（75.30%），八成同意聽得懂時（88.89%）及可以用英語回答時（83.95%），認為自己很棒。同意老師多用一些英語（79.09%），只有 3/4（76.55%）希望更多課程使用英文。大多數學生願意參與用英文上語概，因具有挑戰性（87.66%）及同意喜歡用英文上課的氛圍（82.72%）。

三、討論

(一) 大一英文作業

這是要求同學利用手工方式剪輯的作業，可能牽涉的層面不同，對於時間的限制和資源的找尋結果，同學的反應兩極。因為這項作業要花許多時間做閱讀與編輯，再加上美術插畫等，可能造成許多負擔。現今有許多網路資源可以利用，同學只要打關鍵字，許多文章、圖片，或影片馬上出現。可以用複製貼上、組織、編輯，即可完成作品，但必須小心 *copy right* 的問題。是否愈便利，愈少機會看到自己的聲音，所以我通常要求一些字詞解釋及一段反思。正如 Albert Mebrabian 理論，同學在表達內容與外表上的方式需要再加強練習，以表現更專業的感覺。

從學生的背景來看，不會驚訝，因為絕大多數之前很少有類似的用英文做這種綜合作業的經驗。另外從學生的自陳英文能力，聽說讀寫尚可或中上，以及多數是頂標或前標；喜歡英文，而且也有強烈動機想改進各項英文能力。但是來自不同科系的學生興趣可能不同。最重要的是在課堂上的活動都是清楚，容易了解，足以引起學術性動機 (Tucker, et al, 2002)，同學情緒性濾網降低，不會阻礙，願意輕鬆、自然學習容易理解的訊息 *i+1* (Krashen & Terrell, 1983)。願意付出努力並維持，積極參與學習的心思會幫助獲得學習成效。陳柏軒 (2018) 指出臺灣英語學習者的語言學習策略多數與焦慮成負相關，而動機、外向與英文成就呈正相關，動機的預測力最大，其次是英文成就，最後是外向，總共可解釋 33.6% 變異量，而且它們可以中介焦慮與語言學習策略使用之間的關係。可能動機與英文成就解釋出學生對本作業的不同意見。

教師可為作業的內容提供更明確的指示、方向、自由和靈活性，才能使學生有興趣且積極地參與作業的學習過程。可以透過減少作業量要求並專注於語言練習來改善作業的形式，或安排能結合學生興趣、創造力與英語學習的反思作業。最重要的是，積極參與作業的過程和自我監控，可以使學生更有建設性的投入個人的意義，這可能會使更多的學生感興趣，自動自發學習，以完成作業。另外，給學生適當的監督壓力以取得成績，能促使大多數人認真看待、處理作業並依照規定努力完成作業。這項研究表明，學生對作業的興趣取決於自選主題內容編輯，最重要的是表達技巧。

(二) 語言學概論

語言習得研究發現語意學習和詞彙理解都沒有關鍵期 (*critical period*)，語概課上學習單的使用協助學生注意，去練習，做訊息處理，在討論中讓學生有互動，願意溝通 (WTC) 與協調，學生的近側發展區間 (ZPD) 被同伴支持的鷹架刺

激，理解更清楚（Lightbown & Spada, 2013）。這些策略（用英文，key words 加註中文，加上各種輔助）協助學生了解記住語言學不同的專有名詞。洪暉鈞、楊淑卿（2014）指出字彙能協助理解語文，而且語言與思考互相關聯，因為學習上的不足會影響傳遞資訊與不良溝通（Li & MacGregor, 2010），楊佩玲（2013）指出英語能力、策略運用與自我效能呈正相關，英文程度較高學習者運用更多策略，尤其是記憶策略。應用記憶策略對於學習英語最有效（楊佩玲、王藹玲，2015），Scovel（2004）提到的 PLACE（people, language, attention, cognition, emotion）五個項目缺一不可，必須互相結合才能建立最好的學習效果。

本研究對象多為英文程度較高者，可能高學習成就者比低者使用更多自我監控、策略，並利用機會使用學習的語言（楊淑萍，2014）。陳婉青、蔡旻燁（2015）的研究顯示，使用較多策略，多益成績愈高。要活用知識，必須學習許多字彙（Schmitt, 2008）。教育部規定高中生只要學習 7000 字，這些根本不夠用，大學生沒有語言習得關鍵期，字彙的學習為語言學習最基本的能力之一，因此教師可以在課堂上教導學生有意義地獲得字彙（Hunt & Beglar, 2002）。本研究強調語概課上課間接所使用的策略，可以協助學生理解與應用核心字彙概念。整個內容以教授基本語詞的概念性知識為先決條件，熟悉應用變化之後，才能變成程序性知識。如同許家齊（2020）所言，讓學生了解學科核心知識，彈性使用中英夾雜，多沉浸在創造的聽說讀寫英文的環境中是沒有問題的，這是英語系學生學習專業科目的理想目標。不須像鄭局長所說的對高年級使用越少英文，只是講解可以彈性的中英夾雜，多接觸與使用英文，用有趣的方式吸引注意力，母語不會被遺忘，不要只依賴考試，採用多元評量，要讓多數不同學習形式的學生都願意學習，所以設計適當評量方式，如寫綜合作業都很重要。

四、結論與建議

本文包含兩項調查，首先與寫作業有關，寫作業牽涉到應用綜合思考的能力，對於這些學生本作業不算容易，但有用，有趣，可增進閱讀、組織、藝術能力，過程可投入批判思考與熟悉探索資源。但是並非所有學生的作業實際達到要求，學生喜歡的主題多偏向對自己本身的娛樂有關。另一方面，對於全英文上理論課能認同，多數可聽懂內容、學到相關字詞、知識、技巧，表示喜歡，認為有趣，有挑戰性，願意接受如此上課方式，有信心學好。

綜合以上研究結果，建議技能科目（如大一英文），須重視讓學生自己選擇有趣主題，適度給予挑戰，提出綜合批判組織成果的作業，利用外在力量（如成績評量或團體合作）的約束，培養學生自主性力量，去創造最佳作業學習成效。未來探索對大學生更有吸引力的作業類型，例如：要求學生使用網路科技資源並透過具創造力、引發動機的主題式影音剪輯，將結果與其他人分享，呈現一個互

動與有意義的作業。動機強烈者可自己選擇選修通識英文，若能在大二上兩學期必修英文課，或許可以強迫學生有另外加強英文的機會。至於理論課可以彈性製造沉浸式學習環境，對於英文程度中上或頂標學生，理論課程用全英文上（key word 用中英文），學生幾乎都可以接受，表示學生聽說讀能力不差，所以老師可以繼續採取沉浸式英文教學，並採用多元方式讓他們了解與記憶專門詞彙用法。

參考文獻

- 洪暉鈞、楊淑卿（2014）。手持載具之英文字版連線遊戲系統設計以增強國民小學英文字彙學習投入與成效研究。**數位學習科技期刊**，6(2)，1-24。TSSCI。doi：10.3966/2071260X2014040602001。
- 許家齊（2020-03-18）。別讓老師孤立無援！臺師大教授看雙語教育：英文講得好 ≠ 能用英文教課。**親子天下**。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/5750?fbclid=IwAR3nd59Vhni6-WraOBCGld1fYG3AklUVuHttBpU8RM49hetUF08zQY3VAY>
- 章凱閔（2020-05-13）。「英文像陌生怪物」5成5偏鄉童會考英文拿C創3年新高。**聯合報**。取自 <https://udn.com/news/story/6885/4560045?fbclid=IwAR32n1NNNQDpexeebpS8GJbe4u6nGpfM73fPOGZ3QgTqSC041d4zIIGv9Bo>
- 陳婉青、蔡旻燁（2015）。初探內外向性格、學習策略與英文程度之關聯。**朝陽人文社會學刊**，13(1)，33-56。
- 陳柏軒（2018）。焦慮、動機、外向性、與英文成就對臺灣英語學習者使用語言學習策略的複合效應：以南部某大學為例。**語文與國際研究**，20，53-98。
- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域-英語文。
- 鄧文淵（總監製）（2020）。**office 2016 高校實用範例必修 16 課**。臺北市：基峰資訊。
- 張善賢（2010）。外語教學的回顧與前瞻。載於柴素靜（主編），**英文教材教法**（pp. 28-44）。臺北市：五南。
- 張益勤（2018年11月）。EF調查：臺灣人英語力落後全球平均，25歲以下英文佳。**親子天下**。取自 <http://flipedu.parenting.com.tw/article/5047>

- 楊佩玲(2013)。運用社會認知理論於 EFL 大學環境中：探討語言學習策略、英語自我效能和學習策略教學之關係（未出版之博士論文）。取自 airiti Library 華藝線上圖書館 doi:10.6846/TKU.2013.00664
- 楊淑萍(2014)。日語為第二外語學習者日語學習策略與學習成就之研究（博士論文）。取自 airiti Library 華藝線上圖書館。
- 楊佩玲、王藹玲(2015)。Investigating the relationship among language learning strategies, English self-efficacy, and explicit strategy instructions 探討語言策略、英語自我效能和學習策略教學之關係。 *Taiwan Journal of TESOL*, 12 (1), 35-62。
- 鄒文莉（2020年7月8日）。109年度雙語教學師培課程授課講師工作坊。臺南市：國立成功大學外語中心、師資培育中心。
- 羅梅英（2019-09-01）。專訪臺南市教育局長鄭新輝：學生畢業中、英文都好，才是雙語教育。未來 **Family**。取自 <https://futureparenting.cwgv.com.tw/family/content/index/15762>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Hunt, A., & Beglar, D. (2002). Current research and practice in teaching vocabulary. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 258-266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London, Prentice Hall.
- Li, L., & MacGregor, L. J. (2010). Investigating the receptive vocabulary size of university-level Chinese learners of English: How suitable is the vocabulary level test? *Language and Education*, 24(3), 239-249.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.

- Scovel, T. (2004). *Learning new languages*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Tucker, C, M., Zayco, R, A., Herman, K, C., Reinke, W, M., Trujillo, M., Carraway, K., & Ivery, P, D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools, 39*, 477-488. doi: 10.1002/pits.10038



大學生英語能力鑑定與改善策略： 以銘傳大學應用英語學系為例

張其羽

銘傳大學應用英語學系副教授

一、前言

國內大專院校普遍將英文能力達標設定為畢業條件之一。官方早期鼓勵，各校隨之仿效。學校之間鑒於學生程度、開設課程、專業走向、自我期許／標榜以及各項學習資源等因素，要求學生畢業前達到的英文能力鑑定分數不盡相同；英語文相關科系「英檢」通過標準又較全校性「英檢」通過標準為高。各校隨即開設補救課程，名目和作法不一，以利未能達標者解套。從適法性和競爭力的角度看，「英檢」做為實質畢業門檻，不無本末倒置之嫌，卻隱然成為全臺高等教育定制；政府近年對此態度已明顯有所保留，學界亦有檢討聲浪，值得吾人省思外語教育的本質（程晏鈴，2017）。

因此，本文擬回歸英語文教育訓練根本，以銘傳大學應用英語學系為例，透過課程配套和英文檢測等變數，管窺大學本科生英文能力鑑定表現良窳，試圖從中獲致靈感，期能發展較佳改善策略以嘉惠學子。

本文所有涉及銘傳大學應用英語學系英文檢核數據，率皆引用自相關年度〈銘傳大學教育暨應用語文學院應用英語學系 MSCHE 年度評量報告〉。該報告逐年按美方要求進行資料更新及分析、撰寫學習成效和改善策略，兼作臺灣高教評鑑重要佐證，雖然僅存放於校內網站「MGO 學習成果整合系統」，但是若有方家欲核實拙文數據細節，可逕洽筆者向相關權責單位申請調閱資料。

二、系內檢測結果逐年進步，英檢通過率未見同步穩定成長

銘傳大學國際化程度相當高，是亞洲第一所，也是唯一獲得美國中部各州校院高等教育評審會（MSCHE）認證的臺灣高教學府，自創校以來即特別重視英語文教育（許棠詠，2016）。該校應用英語學系是臺灣第一個以「應用英語」為名的英語文相關科系，意在培育學生使其具備英文專業和文化溝通能力。該系定期舉辦校內外英語文競賽及表演活動，全英文授課基礎課程達八成，並且由於外籍學生參與修課情形普遍，以及校內評鑑提供誘因等助力，全英文授課三年級以上課程達百分之百。

全校性的英語能力檢定自 99 學年度起實施，在此基礎之上，銘傳應用英語學系另訂標準較高之「專業基本能力檢定實施細則」，規定該系大學部學生於畢

業前應「通過全民英檢中高級初試或其它同等級」檢測。確實參加過前述檢定而未能通過者，必須修習「高階應用英語實習」課程以資補救。

實施後當年，應屆大四英檢通過率最低，不到三成。100 至 102 學年皆高於四成，唯數據呈現緩步下滑。103 學年時值英檢正式列入畢業條件的大四應屆第二屆，通過人數比例大幅提高至六成七。由於當時系上針對英文基礎聽力及閱讀課程，才剛採行了兩年擋修制度（例如：「英聽一」不及格，不得修「英聽二」），因此很難據此論斷是否對於英檢通過率有正面影響。但接下來兩年，通過率連續低於六成，而且又是呈現緩步下滑。直到 105 學年為止，總體而言，通過英語檢測標準的人數比例不甚穩定且偏低。

上述期間，系內借助校內資源，針對英文聽力和閱讀兩大基本能力，區分不同年級，逐年實施英語能力檢測。根據 102 至 105 學年度之間的數據比對，各年級聽力方面均有明顯進步，唯大二升大三和大三升大四這兩群學生在閱讀方面表現呈現停滯或退步。於各項教學活動和課程配套不變的前提下，合理推斷，擋修制度或已造成部分學生學習落後，影響系內檢測表現。

三、教學配套改善與英檢通過率進步呈現正相關

由於美國認證要求科系逐年自我檢視學生的學習成效，比較前後兩學年學生的表現差異，因此系評量代表和校內相關會議委員必須據此分析數據結果並提出改善策略。以 99 至 103 學年度為例，系方逐年調整策略，做法大同小異，可概括為「獎勵」和「協力」。前者指學生得以英檢通過證明文件申請校內獎金，後者指基礎訓練課程同一門課不同教師之間務須定期溝通協調並統整教材。然而自 100 學年度「英檢」通過率大幅提升 16% 之後，爾後兩年未見繼續成長，反而下跌 2%。直到 103 學年度，通過率才又從原來的低點一口氣提升了 25%。104 學年度通過率再度回跌至六成之下。改善策略功用呈現邊際效應遞減。

系方檢討 104 學年度之前的改善策略，決定自 105 學年度起，除了既有措施，同時鼓勵學生修習校內英語教學中心開設之具語測訓練性質課程。唯該年度「英檢」通過率不增反減。後續檢討，咸認學生是否願意自發選修上述課程，大有問題，況且急就章式的培訓，也並非外語學習的正路。再者，該系課程相關會議經過討論得出共識，認為擋修制度或造成原本學習成效已呈現落後的學生在英文能力方面更加停滯不前，長此以往，不僅影響系內英文檢測「英文閱讀」方面的表現，同時可能也拉低了「英檢」通過率，這種現象在中高年級學生（大二至大四）之間尤為明顯。雖然擋修做法立意良善，但是因為缺乏針對性的輔導補救配套，以至於成效不彰。經過系評量委員反覆考量，充份討論，決定自 106 學年起不再實施擋修制度，107 學年度（含）之後亦比照。

經過歷年不斷修正改善策略，該系終於連續於 106 和 107 學年度達到七成以上「英檢」通過率，並且呈現微幅進步。在這兩個學年度期間，雖然學生持續定期參與國際交流活動，包括短期交換和移地教學等，但是考慮到是否能順利通過英檢、英檢類型是否貼近科系屬性和就業走向，他/她們幾乎不約而同以多益英語測驗（TOEIC）為英檢報考主要選項。據此，系方從善如流，也不再刻意鼓勵報考雅思或托福。至於英文聽、說、讀、寫基礎及專業訓練、模組（英語教學組和觀光商務組）分流和各項校內外英語競試活動之定期積極參與，則大致如歷年做法。在改善策略方面，為提升英檢通過率和加強應考信心，學生除了可修習前述之校內英語教學中心課程，也可選擇修習系內開設與多益測驗屬性相近之職場英文課程。

四、結語

綜上所論，系內英文檢測與校外「英檢」結果非趨一致，或指前者在題目鑑別度方面有改善空間。此外，「英檢」報考類型若符合系所屬性和學生專業志趣，學生報考意願或許較高。而「獎勵」英檢表現優異者和基礎課程教師的「協力」溝通與教材統整，具一定成效，仍值得持續落實。

參考文獻

- 許棠詠（2016 年 7 月）。銘傳大學獲美國 MSCHE 十年認證。中時電子報。取自 <https://campus.chinatimes.com/20160721004487-262306>；亦取自銘傳大學網站 <http://evpo.mcu.edu.tw/zh-hant/node/2>
- 程晏玲（2017 年 6 月）。檢定作為畢業門檻真能提高學生英文能力？天下雜誌。取自 <https://www.cw.com.tw/article/5083010>



邁向國際化大學之英語政策

高實玫
國立成功大學外文系教授

一、前言

行政院國家發展委員會於 2018 年提出 2030「雙語國家政策發展藍圖」(行政院, 2018), 強調面對全球化及國際化浪潮, 全民應提升英語力以增加國際競爭力, 並以 2030 年為目標, 打造臺灣成為雙語國家。要達到這個目標, 需要翻轉英語在教育體系中的角色, 把英語教學的目標由學科知識傳達, 轉為將教學內容及課室活動建構在「學習者即為語言使用者」的概念上, 並強化英語與其他學科領域進行整合性教學的功能, 使英語成為拓展知識的工具。

然而自 2004 年教育部於「未來四年施政主軸行動方案」(教育部, 2004) 中明確鼓勵各大學制定畢業檢核機制後, 學界對於高等教育的英語政策的討論, 卻一直糾結在「如何」甚至「是否」要制定大學英語畢業門檻這個狹隘的議題上。十多年後的今天再回首檢視其影響層面, 可發現此政策一方面帶動臺灣許多大專院校進行英語課程改革和重整(鄒文莉等, 2016), 另一方面也引發學界對此政策的激烈辯證(何萬順等, 2013; 陳徵蔚, 2017), 甚至演變成法律訴訟案件(林良齊, 2018)。許多大學以國際化為長程校務發展目標, 但卻很少能清楚闡述其語言政策及配套的外語課程規劃。

二、他山之石

我們可以同樣把英語作為外國語言的歐陸各國大學的經驗作為他山之石。歐盟於 1987 年成立伊拉斯莫斯獎學金計畫(Erasmus Plus Program, 見 European Commission, 2020), 鼓勵年輕人到其他歐盟國家做至少一學期以上的交換研修。在此政策強力推動下, 歐洲各大學校園內的國際生立刻成倍數增長, 2020 年歐盟投入超過 14.7 億歐元, 支持超過歐盟境內四百萬名高中職以上各科系的青年學生, 跨國進行各種類型的學習。這個計畫的目標是培養出具有國際移動力及文化觀的新一代歐洲青年, 而各大學為方便大量具有不同語言背景的國際學生參與短期課程, 紛紛開設以英語作為授課語言(English as the Medium of Instruction, EMI) 的大學部及研究所課程, 根據 2015 年歐盟統計, 在歐盟境內有超過 97% 的學生在小學及中學階段選擇英語作為學習的第一外語(eurostat, 2020), 這兩因素同時帶動各大學制定對本國生和國際生的英語入學及畢業門檻政策。

參加伊拉斯莫斯計畫的歐洲大普遍設置了以「本國語言」及以「英語」作為教學媒介的併行課程。申請進入英語課程的學生(包含本國學生), 須具備對應於歐洲共同語言參考標準 CEFR(Common European Framework of Reference for

Language, 見 Council of Europe, 2020) B2 到 C1 以上的英語能力。而申請進入以本國語言授課課程的學生，入學時須具備一種該國承認的外語 CEFR B1 以上之聽說讀寫四種能力證明，這也是一般歐洲學生要拿到高中畢業證書必備的外語能力。亦即，不管對國際生或本地生，都需符合就讀學校的外語入學門檻。許多大學也要求學生在畢業前提出相對於申請入學使用的外國語言能力至少升上一級的證明；例如，某生若是以 B1 程度申請入學，畢業前須達 B2 程度；而入學時若是 B2，畢業時就須達 C1，而不是設定齊頭式的畢業標準。各校在入學須知上均明列學生須自行在畢業前提出學校認可的外語測驗成績。有些國家，如匈牙利及捷克，會提供大學生通過國家認可之外語檢測考試（State Examination）之一生一次性全額報名費補助。

各種外語課(含英語課)對一般科系學生而言都是選修課，不管是就讀於「本國語言」或是「英語」授課課程的學生，可自行決定是否需要選修。各種課程開設時會標註相對應的 CEFR 程度，以方便學生判定其適合的課程，如：「B2 級英語學術閱讀及寫作」，或「B1 級德語」等，但其教學內容不必然與任何檢測考試相關。

綜觀以上，歐洲的大學為達到國際化目標，一方面對本國生設定依據 CEFR 標準的外國語言入學門檻；另一方面，鼓勵學生在其就學期間成為外語的終生自學者，依照其興趣及能力各自學習的目標，而非設定齊頭式的畢業門檻。校內提供的外語課程內容與能力檢測考試脫鉤，因此外語學習是學生自我能力提升的一環，而不是學校開設外語課程的目的。歐洲大學在執行此入學和畢業門檻政策之初也經歷過陣痛期，有些學校曾面臨因學生無法取得適當的語言證明而不能畢業的窘況，以致被社會大眾、家長及學界猛烈批評。但經過 30 年的不斷演進和改革，並在日益增加的國際生及開放的國際就業市場加持下，大學中以英語為國際溝通語（English as a Lingua Franca, ELF）的氛圍逐漸成形，具備至少一種外語溝通能力成為歐洲大學生的必須條件。

三、臺灣可以怎麼做？

臺灣的高等教育與歐洲的環境不盡相同，雖然沒有伊拉斯莫斯獎學金計畫，但各校近年大力招收國際生，並鼓勵本國學生到國外大學做短期交換的做法與此精神相仿，使得臺灣的大學校園漸漸醞釀出國際化的氛圍。我們要用何種思維來制定高等教育的語言政策，才能培育出具有國際競合力的人才呢？

(一) 以英語能力測驗作為大學入學申請參考

目前的大學入學英語科考試由大考中心設計題目，是一種含選擇及非選擇題

的常模參照式紙筆測驗。選擇部分僅檢測學生的文法、字彙及閱讀理解能力，藉由非選擇題的翻譯及短文寫作檢視其寫作能力。聽力考試由學生視需求自行選擇加考，並無口說測驗。大學入學測驗並沒有對照任何國際性語言能力參考標準，如歐規的 CEFR，或美規的 ACTFL（American Council on the Teaching of Foreign Languages，美國外語教學委員會標準，見 Center for Assessment, Research and Development, 2020），學生的成績是對照於當年參加測驗全體學生的排序，以便填寫志願，無法具體呈現其聽說讀寫各面向的實際使用能力，且每年考題的難易度差異大使得大學端無法對錄取學生的英語能力有準確的評估。很多大學為了執行分級教學，只能在入學時另加辦新生英語能力檢測，這實在是浪費教育資源。

（二）檢視高等教育英語課程的課程設計和目標

近年臺灣的高等教育面臨國際化的挑戰，一方面因為廣收國際學生，需要提高 EMI 課程比率；另一方面也希望提升本國學生的英語力，使其來未就業市場具備國際競爭力。然而，很多學校將大學英語課程的設計與各種作為畢業門檻的語言檢測考試混為一談。更甚者，也有學校把學生通過英語畢業門檻率作為檢視英語教學成效的標準，造成學生對語言檢測及大學英語課程學習的誤解，進而抗拒學習甚至與學校產生衝突。

政策制定者應該要體認到，國際化大學的英語課程應該引導學生將英語作為學習專業領域知識的工具，指導學生擴充其學術領域所需的專門詞彙範圍的方法，掌握該領域常用之閱讀和書寫體裁，強化學術溝通技能，提升閱讀專門領域原文教科書能力。因此國際化大學中，應開設加強學生學術領域所需之英語技能的課程（English for Specific Academic Purposes, ESAP），如：學術簡報與討論，商業溝通、醫學英文、科技產業英文等，以培養學生修習其專門領域 EMI 課程之能力，使其具備未來能以英語作為工作語言的技能。近年來，臺灣各大學在專業英語課程的研發和實施上，已有快速的進展，教學質量與涵蓋領域均有相當國際聲譽，這是臺灣在課程創新上的利基。

大學英語課程應將各種程度學生的學習需求和教學目標加以區隔。鄒文莉及高實玫（Tsou & Kao, 2016）發現，具備 CEFR B2 以上等級英語能力的學生，修習 ESAP 課程會有較佳的學習成效。而僅有 B1 或以下能力的學生，應先加強其一般學術範圍的聽說讀寫能力，因此大學中也應開設基礎學術英語課程（English for General Academic Purposes, EGAP），幫助英語基礎較弱學生理解 EMI 課程內容，具備做摘要及筆記的能力，並能以英語做簡報及進行小組討論。

（三）彈性調整英外語能力檢測

國際間通行之各種標準化語言檢測考試各有其特定的檢測目標，如：TOEFL 及 IELTS 是為了檢測學生是否具備到英語系國家就讀的學術英語能力；而 TOEIC 及 Linguaskill 測驗則是為檢測應試者是否具備職場所需的英語应用能力。學生應該就其未來發展及就業需求選擇適當的檢測考試，大學不應要求所有學生參加單一檢測。未來各校也應考慮將專門領域英語檢測考試作為畢業認證之一，如，GEPT 理工類科中高級測驗；國際醫護人員 OET 考試（Occupational English Test for the Healthcare Sector）；或專為餐飲旅遊從業人員設計的 iTEP Hospitality Test 等。

考慮各學門對英語，甚至其他外語有不同的要求，且學生入學時並未有嚴格的英語門檻篩選制度，有些學校的科系甚至沒有設定英語最低入學標準，因此大學不應設定齊頭式的英語畢業門檻。如果學校有自行檢測學生的起始語言能力，較合理的要求是每位學生的學習目標可訂在高於其起始能力一階。也可以由各系自定其學生畢業時應達到的外語能力及外語種類。國立成功大學在 2018 年教務會議即通過由各系自訂外語畢業門檻和外語種類，實施兩年來已有系所將德語及日語等納入該系之畢業門檻認證，也有系所決議不設定任何外語畢業門檻。

四、結語

為使臺灣的大學畢業生能與世界接軌，成為能面對 21 世紀多元文化及語言挑戰的國際人才，臺灣可以參考其他國家對培養國際化人才的做法，並加入在地化的創新思維，以更具彈性的方式制定外語政策。大學入學時改採用標準化聽說讀寫語言能力檢測，且各系所應訂定入學門檻，以鼓勵高中英語教學注重全面的語言使用。大學畢業的語言檢測應依學生入學時的程度，或就讀科系的特性及對外語的需求做彈性調整。大學英語課程則以培養學生專業領域學術英語能力為主，並將學生依語言能力分流進入合適的課程，幫助學生將英外語學習融入專業領域發展，並引導學生選擇適合未來需求的檢測考試，設定畢業時應達到的學習目標，使專業英語能力成為學生在未來學術發展或國際職場的競爭優勢。

參考文獻

- 行政院（2018）。2030雙語國家政策發展藍圖。行政院全球資訊網。取自 <https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/b7a931c4-c902-4992-a00c-7d1b87f46cea>
- 何萬順、周祝瑛、蘇紹雯、蔣侃學、陳郁萱（2013）。我國大學英語畢業門

檻政策之檢討。《教育政策論壇》，16(3)，1-30

- 林良齊（2018）。廢英檢門檻／律師：判決讓政大贏了面子，輸了裡子。《聯合報》。取自 <https://udn.com/news/story/6885/3354152>
- 陳徵蔚（2017）。大學需要英文畢業門檻嗎？《國家政策研究基金會《觀策站》》。取自 <https://www.viewpointtaiwan.com/aboutus/>
- 教育部（2004）。教育部未來四年施政主軸行動方案表。《教育部全球資訊網》。取自 www.edu.tw/userfiles/url/20120921102842/a931022.doc
- 鄒文莉、陳慧琴、高實玫、蔡美玲（2016）。以全球競合力養成為目標之大學英語教育：以國立成功大學為例。《教育研究與發展期刊》，12(3)，107-130。
- Center for Assessment, Research and Development. (2020). *ACTFL*. Retrieved from : <https://www.actfl.org/center-assessment-research-and-development>
- Council of Europe. (2020). *The CEFR levels*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>
- European Commission. (2020). *What is Erasmus+?* Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en
- eurostat. (2020). *What languages are studied the most in the EU?* Retrieved from [https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/WDN-20170223-1?inheritRedirect=true#:~:text=Not%20surprisingly%2C%20English%20is%20by,%25\)%20and%20German%20\(23%25\).](https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/WDN-20170223-1?inheritRedirect=true#:~:text=Not%20surprisingly%2C%20English%20is%20by,%25)%20and%20German%20(23%25).)
- Tsou, Wenli, & Kao, Shin-Mei. (2016). Developing ESAP screening tests for science and engineering. *Taiwan International ESP Journal*, 8(2), 1-29.



全英語教學在大學課程中的挑戰

姚詠文

大同大學應用外語學系助理教授

Aaron Calbreath-Frasieur

國立臺灣科技大學語言中心助理教授

一、前言

世界各地英語非母語的國家，包括臺灣，都面臨著全英語授課教學（English-medium Instruction/EMI）的需求與挑戰。作為現行世界上唯一的通用語，英語主導著世界貿易、媒體敘事，以及國與國之間的政治交流。因此，在英語非母語國家的高等教育中，益發強調 EMI 英語教學的必要性。實施 EMI 教學固然有益於學生英語能力的進步，同時卻也因為不同層面的因素，使大學課程中 EMI 課堂教學實踐面臨著許多挑戰，甚至是來自教師端與學生端的抗拒。本文中，二位作者將略過對英語教學法理論的論述，以及文化研究理論的相關辯論，僅就其第一手的課堂實踐案論述 EMI 教學在大學課程中所遭遇的挑戰。本文的課程實踐案例來自二所位於臺北的大學——大同大學應用外語系（Tatung University/Applied Foreign Languages），與臺灣科技大學語言中心（National Taiwan University of Science and Technology/Language Center）——之課堂教學經驗為例：第一作者為非英語母語臺籍教師，第二作者為不會說中文的美籍英語母語教師。

值得注意的是，本文作者們皆為英語科系之教授，故本文中對 EMI 教學的探討，會有別於其他非英語學習導向科系的 EMI 課程實踐。本文作者們皆沒有受過英語第二外語教學訓練，作者們的課程核心目標之一皆旨在培養同學們的跨文化能力（Intercultural Competence/IC）。IC 一詞有許多層面的定義，本文中採用的定義為：「在與來自不同語言與文化背景的他者交流時，俱備之綜合性有效且適當的溝通能力」（Fantini & Tirmizi, 2006, 12）。¹ 特別是在全球化的時代中，培養足夠的跨文化能力，對於在職場上及生活中的國際移動能力扮演著關鍵的重要角色（Aguilar, 2018）。因此，在作者們的 EMI 課堂實踐中，課程設計偏重於與同學們探討不同的社會議題、全球議題與跨文化溝通等主題。這些課程更偏向於內容本位語言教學（Content-Based Instruction/CBI）的課程，而非專注於文法、單字、句型等之英語語言學教學的課程。

¹ 原文為“...a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself” (Fantini & Tirmizi, 2006, 12).

二、全英語教學（EMI）的基本優勢與劣勢

EMI 課程在培養學生英語能力的方面原本就有許多基礎優勢，其中之一在於將無法出國的學生置於類國際化的「沉浸式全英語環境中」（the Full Immersion EMI Classroom）。在討論 EMI 教學的論述中，有一項能力的培養作為貫穿上述優勢的核心指標，即在於培養學生的「跨文化能力」（IC）。語言的隔閡本身就是跨文化能力中的主要障礙，學生在學習英語的同時，如果能搭配理解多元文化與國際時事的主題，就能讓同學在練習英語聽、說技巧與增加英語口說自信的同時，透過課程內容的設計，深入理解文化差異所帶來的，可能被忽視的衝突。

然而，在普遍 EMI 的課程中，最顯而易見的挑戰之一，就是學生們並非真正理解用英語學習透過母語也同樣可以習得的知識，卻要使用英語授課的理由為何。這似乎是大部分學生在學習英語時所共有現象：學英語主要是為了考試和通過畢業門檻的要求。這和在臺灣的大學生普遍屬於「無（國際）移動力學生」（Non-Mobile Students）（Marta Aguilar, 2018）之情況有關。相較於歐洲或東南亞的大學生，臺灣的大學生較難跨越國境至他國就業、旅遊，或者是進入有跨國人才的企業工作。然而，近年來臺灣的人口結構轉變，已經使臺灣逐漸走向文化多元化的國家。假使臺灣（或任何其他英語非母語的國家）想成為國際生態圈（International Ecosystem）的一份子，那麼英語能力就是不可或缺的基本能力。

本文還有另一個需提及的重要論點，那就是並非所有的大學課程都適用 EMI 教學。人文社會學科本身課程的內容十分適合 EMI 教學的規劃，在這些課程中使用非母語教學能助於學生打破在地文化的固有觀點。即使是解釋一個英文單字在兩種文化中不同的使用情境與方式，都能促進同學跨文化的理解與溝通能力。比如說，在 Dr. Calbreath-Frasieur 教授²的「性別與性向」課程中，讓臺灣同學理解「女性主義」一詞，在臺灣普遍大眾的認識的定義，和英文 Feminism 的差異，就是很重要的例子。在 Dr. Yao³的課程中，使用對於「尊敬/respect」一詞在東西方文化中表現方式的差異，也說明了即使是有直接對應的翻譯詞彙，詮釋語實踐上也有可能相距甚遠。同學必須認知在地文化對某些概念的認識是受到在地文化價值觀、刻板印象，甚至是偏見的影響。尤有甚者，臺灣同學較易忽略應從國際社會與國際歷史的角度來理解一些國際重要的議題。⁴此例正好說明了人文社會學科的課程為什麼非常適合 EMI 教學以及培養學生的跨文化能力。

² 本文第二作者。

³ 本文第一作者。

⁴ 例如 2016 年新竹光復中學遊行的納粹事件引起的國際抗議風波，正是源自臺灣中學教育對全球議題與歷史缺乏足夠的認識。詳見

<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20161224003477-260407?chdtv>

相較之下，科學、工程及其他理工學科，就本文作者們的觀點而言，在臺灣較不適合 EMI 教學。這是因為理工科的學生在進入大學前，尚未具備相關主修的足夠知識。使用全英語書籍授課，反而導致學生在學習過程中對於應習得知識的不理解，也無法藉此增進英語能力。這樣的課程往往增加了學生在專業科目與英文學習上雙倍的困難與壓力，也導致學生傾向於重複其在國高中同樣的學習模式。另一方面，理工科課程使用 EMI 教學的另一個問題點在於，有些母語非英語的教授本身也尚未具備足夠的英語教學能力，以至於學生在理解教授講授課程的過程中增加了理解上的困難。

三、結語

上述提及的挑戰就衍伸至本文討論 EMI 教學劣勢的討論的範疇。英文程度較差的學生普遍被認為是在 EMI 課堂中被「犧牲」的同學，而且隨著課堂的進行只會逐漸落後（莊坤良，2019）。在某些課程中，有些學生可能會直接放棄英語學習，甚至是因為 EMI 教學的實施方式，在專業領域落非必要的落後其他同學。在臺灣還有特定的文化因素增加 EMI 教學的困境。首先，由於害怕在公開場合犯錯或受到其他同學的批評，大部分的大學生非常不願意在課堂中（公共場合）發表意見和回應老師的問題。更甚者，普遍的臺灣大學生在中學教育中已經被訓練的相信老師的問題都有「正確的答案」，而不習慣分享討論自己的想法和想出具有創意的問題解決方式，或是尋求其他不同可能的想法。而部分教授也習慣把學生當成應該吸收知識的海綿，認為其應教授學生們「專業」的知識，而非把學生當成應學習獨立批判性思考，和追求知識的個體。

從兩位筆者的教學經驗與觀察中可以確定的是，更多的考試、補習或是鼓勵同學用功讀書，都無法改善大學生英語具有相當程度落差，以及無法在公共場合有自信地用英語與他人溝通的普遍現象。如何讓 EMI 教學更有效益的高等教育中達到優勢大於劣勢的成果，首先必須從現行的基礎及中等教育體制開始產生改變。學生必須在進入高等教育之前，真正了解英語學習的目的不是為了考試，而是為了增加其日後在國際就業市場中的移動力和成功的機會。即使對於沒有企圖踏出國境的學生而言，在臺灣人口結構轉變與政府致力與國際社會接軌的前提下，他/她們也將會無可避免的必須在國內與來自不同文化的人產生溝通與交流。在現行的臺灣的高等教育中，最重要的目標之一是對於適合執行 EMI 的課程做出選擇，強化 EMI 課程與 IC 能力的結合，並且確保教師有足夠的工具與資源，能設計多元化的教學方式執行 EMI 教學，這樣才能落實 EMI 教學的真正目的。

參考文獻

- 盧秋珍（2012）。跨文化溝通與理解教育的意義。國家教育研究院電子報，83。（https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?edm_no=83&content_no=2070）
- 王衍（Wang, Heng）（2012）。外語教師之跨文化能力培訓（Development of Cross-Cultural Competence in Foreign Language Teacher Education）。臺中教育大學學報，26(1)，37-58。
- 陳麗娟（Wang, Heng）（2012）。外語教師之跨文化能力培訓（Development of Cross-Cultural Competence in Foreign Language Teacher Education）。臺中教育大學學報，26(1)，37-58。
- 孟昭昶，賴毓潔（2010），外語能力與跨文化能力之探討—以南臺灣大學生為例。外國語文研究，12，99-123。
- Aguilar, M. (2018). *Integrating intercultural competence in ESP and EMI: from theory to practice*. *ESP Today*, 6(1), 25-43. Retrieved from https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/june_2018/Marta_Aguilar_full_text.pdf
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications. Paper 1*, 1-74. Retrieved from http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Sofina, D. (2017). *What is EMI? Tips and Tools*. ITMO.NEWS. Retrieved from <https://news.itmo.ru/en/news/6760/>



當前大學第二外語的挑戰與機會—以法語教學為例

張昉卉

中原大學應用外國語文學系助理教授

一、前言

國內第二外語教學近年來不斷向外推廣並向下深耕：106 學年度有 285 所高中開設 15 種第二外語課程，修習第二外語的高中學生近 6 萬多人；107、108 學年度更高達 330 所高中院校開設課程，可見政府與國人對第二外語的重視。¹為延續第二外語的教育，大專院校亦積極倡導學習第二外語的重要性，盼學生除擁有基本英文能力外，亦能培養第二外語的專長，增加日後就業機會與國際競爭力。目前第二外語的課程，除於大專院校 11 所應用外（國）語（文）系、18 所外國語文系等外語學群科系開設，²諸多學校亦於通識教育中心、博雅學部、外文中心等專責單位開設第二外語相關課程，供全校學生選修。

國內第二外語語言課程主要可分為三大類別。第一類為東北亞語言：日語、韓語；第二類為東南亞語言：越南語、泰語、印尼語、菲律賓語、馬來語等；第三類為歐洲語言：德語、法語、西班牙語、義大利語等。在歐洲語言中法語時常為學生的首選，理由不外乎以下幾點：「法文聽起來很浪漫」、「以後想去法國旅遊」、「法國歌曲與電影很好看」、「法國美食很美味」等。然而，依據筆者近十年於各大專院校教授第二外語的經驗發現，繼續修習第二年或是進階法語的同學人數銳減比例明顯，甚至部分進階課程因人數不足而無法開課。爰此，本文擬以大學第二外語法語學習者為主要分析對象，從「師資流動與創新教學」、「學習動能與課程延續性」、「職場競爭力與國際視野」三個面向探討當前大學第二外語的挑戰與機會，希冀使學生更具國際移動力，走向多元的新世代。

二、第二外語的挑戰與機會

（一）挑戰一：師資流動與創新教學方面

鑒於第二外語課程於一般大專院校為通識外語選修課程（每周 2 小時），於應用外國語文學系為必選修課程（每周 4 小時：2 小時會話、2 小時文法），專任教師若只單純教授第二外語課程會導致總授課鐘點不足，故各校傾向聘用兼任教師教授第二外語。如一位通識中心的兼任教師，可開設多班法語基礎課程供全校學生選課；又如印尼籍兼任教師可教授 2-4 小時印尼文課程、越南籍教師開設 2-4 小時越南文等。因此，當前面臨的第一個挑戰為第二外語兼任師資過多，導致師

¹ 高級中等學校第二外語教育推動計畫官方網站 <http://www.2ndflcenter.tw/web/class/class.jsp>

² 教育部 108 學年度大專校院一覽表 <https://ulist.moe.gov.tw/Query/Discipline>

資流動性高，影響教學品質。

機會：為配合政府現行數位學習政策，並解決師資流動率問題，首先，各校可發展磨課師及遠距課程，擴展數位學習教育機制與數位資源分享。再者，為增加第二外語修課人數，穩定師資，各校可與高中端合作，透過推廣外語教育與體驗營隊，深化高中端交流合作，擴增大學銜接課程。同時可開設先修及銜接大學之課程，共享教學資源。

(二) 挑戰二：學習動能與課程延續性方面

根據過去教學經驗，修習第二外語的學生於學期初時均充滿動力，從開學時的調查可窺知一二，尤其學生對於法語時常懷抱著夢想。然而，當學期進入期中考後，同學的學習動力逐漸下降，尤其法語文法規則複雜，動詞變化形式眾多，同學遂逐漸失去學習動力。其次，若沒有外語檢定考的門檻，或將來想到國外升學的動機，願意主動繼續修習進階文法的同學，實少之又少。以筆者過去於私立大學任教的經驗，第二外語選修課程人數上學期與下學期人數已有懸殊，平均下學期修課人數減少 3%-5%，進階課程甚至 3-4 年才能開成一班。(表一) 若為應用外國語文學系必選修課程，因有擋修制度，進階班級人數降幅則列為平緩，少數學生因學習成效不佳而無法繼續修讀進階課程。(表二)

表 1 大同大學法文選修課程修課人數

	初階法文	進階法文
102 學年度第一學期	45 人	8 人
102 學年度第二學期	33 人	8 人
103 學年度第一學期	51 人	---
103 學年度第二學期	39 人	---
104 學年度第一學期	49 人	--
104 學年度第二學期	31 人	--
105 學年度第一學期	48 人	--
105 學年度第二學期	26 人	--
106 學年度第一學期	48 人	11 人

表 2 中原大學應用外國語文學系法語相關課程修課人數

	法語文法 一	法語文法 二	法語文法 三	法語文法 四	法語文法 五	法語文法 六
107 學年度 第一學期	25 人	-----	22 人	-----	22 人	-----
107 學年度 第二學期	-----	28 人	-----	25 人	-----	19 人
108 學年度 第一學期	28 人	-----	25 人	-----	18 人	-----
108 學年度 第二學期	-----	28 人	-----	24 人	-----	20 人

機會：為解決學生學習第二外語動力不足的問題，首先，建議各校可開設多元專業自主學習非正式課程，並將之認列為選修學分。同時，訂定通識及專業自主學習學分辦法，完備客製化自主學習學分機制，不同科系的學生可依據個人興趣以及學習動機來設計或是選擇課程，進而達到以學生為本位的客製化學習目標。另外，各校可推動各類型第二外語檢定加強班及第二外語學習輔導，將第二外語融入日常生活，培養外語閱讀習慣，以提升學生外語能力，期達營造主動學習氛圍，激發學生學習動機。

(三) 挑戰三：職場競爭力與國際視野方面

根據本系對應屆畢業生的調查顯示，應用外國語文學系畢業生進入職場比例遠高於升學比例，且於職場上運用第二外語的機會除日語、韓語外，其他第二外語使用比率極低。至於選修第二外語的同學，因沒有外語檢定考試的畢業門檻，外語能力較參差不齊。畢業後在職場上使用第二外語的人數更是少之又少。職是，以應外系為例，近年來學生外語能力檢定表現雖提升，惟外語能力仍無法充分反映在外來的職場競爭力，實為一項隱憂。

機會：為使學習第二外語的同學能學用合一，增加未來職場競爭力，各校可鼓勵同學參與外語檢定加強課程及學習輔導措施，配合自學課程，以及相關就業學程，透過實習方式，從學界跨入產業界，以增加自我培力。再者，各校可擴增素養導向之外語教材，深化外語溝通表達能力，同時透過校園雙語化的營造，以學生為本位，透過自編外語教材，進而與出版業者合作，深植學生未來就業市場，以開拓學生國際視野及職場移動力，塑造未來寰宇外語人才。

三、結語

當今大學主修法語人數約 2,400 人，大學選修法語人數約 10,000 人，³足見第二外語課程於大學教育中的重要性。本文乃以第二外語法語學習者為主要分析對象，不同於本科系學生的課程規劃，一般大學課程中第二外語每周上課時數平均為 2-4 小時不等（若為通識學分則為 2 小時/若為應外系之第二外語則依各校規定為有所不同），因而如何在有限的時間內兼顧學生聽說讀寫的語言能力，並引發第二外語的學習動機，對教師而言實屬重要的課題。然而，面臨當今第二外語課程兼任身分的教師居多，造成教師流動率高的問題，若能將語言課程與科技結合，除可增進師資穩定率亦可激發學生的學習動能。此外，學生的學習成效方面，可以應用類似文字探勘的觀念，找出學生學習心得直接與學習有關的字句與所有字句的比例，當成學生學習成效的指標，並鼓勵學生依據個人興趣進行自主學習，藉由量化及質化的指標，反應正確的學生學習成效，作為未來精進課程的參考，進而增進學生的跨文化移動力。最後，希冀透過上述挑戰與機會的反思，啟迪教師們更多的想法，並在結合跨領域學習與跨文化觀的框架下，激起第二外語初學者對文法的學習興趣，藉以打破過往刻板的文法教學，讓學生真正能享受學習、學以致用。

參考文獻

- 高級中等學校第二外語教育推動計畫官方網站。取自 <http://www.2ndflcenter.tw/web/class/class.jsp>
- 教育部 108 學年度大專校院一覽表。取自 <https://ulist.moe.gov.tw/Query/Discipline>
- 財團法人語言訓練測驗中心：國內法語初學階段教學現況調查與學習成果分析。取自 <https://www.lttc.ntu.edu.tw/SFLPT/report/%E5%9C%8B%E5%85%A7%E6%B3%95%E8%AA%9E%E5%88%9D%E5%AD%B8%E9%9A%8E%E6%AE%B5%E6%95%99%E5%AD%B8%E7%8F%BE%E6%B3%81%E8%AA%BF%E6%9F%A5%E8%88%87%E5%AD%B8%E7%BF%92%E6%88%90%E6%9E%9C%E5%88%86%E6%9E%90.pdf>

³ 財團法人語言訓練測驗中心：國內法語初學階段教學現況調查與學習成果分析
<https://www.lttc.ntu.edu.tw/SFLPT/report/%E5%9C%8B%E5%85%A7%E6%B3%95%E8%AA%9E%E5%88%9D%E5%AD%B8%E9%9A%8E%E6%AE%B5%E6%95%99%E5%AD%B8%E7%8F%BE%E6%B3%81%E8%AA%BF%E6%9F%A5%E8%88%87%E5%AD%B8%E7%BF%92%E6%88%90%E6%9E%9C%E5%88%86%E6%9E%90.pdf>



日本大學生外語能力政策與現況

梁忠銘

國立臺東大學教授兼教務長

臺灣教育評論學會理事

一、前言

全球化急速發展的現在，如何發展外國語教育是很多國家的教育課題，各國都用各式各樣的方式來進行，日本也無法例外。近年來日本認為其外國語教育相對落後，特別是在高等教育階段的外國語教育被認為是不夠充分。日本大學已經是進入全部錄取的時代，但是近年的大學生包括英語能力及整體學力都呈現下滑的現象。日本各方面的專家學者認為其原因，可能是日本大學生自我學習和克服問題的意識低落和消極，理論思考和表現能力也相對的弱化，即使在日語能力、基礎科目的理解也不夠充分（原隆幸，2011、2012）。面對全球化和國際化社會的衝擊，日本需要可以因應全球化社會的人材，其對象不僅是社會人士，即將步入社會的大學生之英文能力更是需要加強。為此，日本主管教育的最高機構文部科學省在過去的數年間，不斷的檢討強化高等教育與外國語教育相關的可能方案。在與高等教育相關的文件之中從 2005 年開始，陸續有種種的相關政策提出，如 2005 年提出「文部科學省的國際戰略（建議）」（文部科學省，2005）；2008 年 12 月提出「學士課程教育的建構」（文部科學省，2008）；2011 年 4 月提出「為了產學官全球化人材育成之戰略」（文部科學省，2011a）；2012 年 6 月提出「全球化人材育成戰略」（文部科學省，2012a）；2012 年 8 月提出「建構面向嶄新未來大學教育品質的轉換」（文部科學省，2012b）等文件，提出日本面對全球化國際化的時代，高等教育應負責培育對未來人才應有的能力，應有那些作為，提出見解。例如加強外國語教育，擴大雙方留學生交流，大學的國際化，強化因應全球化的人才培育，問題解決的能力等，其相關政策作為略述如下。

二、提升大學生外語能力政策

日本於 2005（平成 17 年）從 4 月開始經過 4 次的討論於該年 9 月 16 日提出「文部科學省國際戰略（建議）」。針對高等教育提出一個方針「強化『知』的據點大學及研究機關的國際競爭力」。提出兩個重點：(1)大學的國際化，開展「大學的國際化、可以活躍在國際的人材養成、提供諸外國人材養成知會的國際貢獻、確保海外學生和留學希望者的開拓等」；(2)學部、研究所教育的振興「強化學部階段的教育機能、開展研究所教育的組織、形成世界的教育研究據點」（文部科學省，2005）。

然後文部科學省在 2008 年 12 月「面對學士課程教育的建構」提出「透過各專攻領域培育學士能力～有關學士課程共通學習成果參考指針」，指出四個重

點，並強調要充實多元文化、異文化相關知識的理解，並強化外語溝通能力和專業職能汎用的技能（文部科學省，2008）。

爾後在 2011 年提出「為了提升國際共通語英語能力向上 5 個建言語具體的施策」（文部科學省，2011b），提出「對外國語能力的基本要求」如下所示。全球化社會所要求外國語能力，基本上可以說就是與不同國家和文化的人們，透過外國語進行理解，可以達成順利圓滿順利相互溝通的能力。而所謂圓滿順利相互溝通的能力具體而言，例如：面對不同國家和文化的人們，不是用相互揣摩是需要積極和理解的態度去溝通，同時也要了解對方在文化和社會的背景，去理解對方的想法和意圖以及想法，加上自己思考並依據理由，可以條理說明和可以在議論之中，提出不同的意見和想法，讓對方可以接受和理解的能力。然而有關外語溝通能力的養成，必須從講義一齊授業方式加以轉換，例如：將演講、研究發表、辯論、討論等方式加入課堂，以學生的言語活動為中心的授業開始改善是有必要（文部科學省，2011）。在這報告書中論及包含初等、中等教育有關英語教育全般之事項，當然也適用在大學的英語教育。

隔年 2012 年在「全球化人材育成戰略」之中提及全球化人材應具有三個面向的要素。要素 I：語文能力、溝通能力。要素 II：主體性、積極性、挑戰精神、協調性、柔軟性、責任感、使命感。要素 III：對異文化理解與作為日本人主體的意識。換句話說全球化人材的概念，其資質、能力不可只是用單一的尺度來測量。但是，其中比較容易判斷的面向是要素 I 作為「工具」的語文能力和溝通能力為主軸。同時，在思考全球化人材的能力水準的判斷標準（初級至高級）之際可區分為五個階段：(1)海外旅行會話階段；(2)日常生活會話階段；(3)業務上文章、交涉階段；(4)二者間折衝、交涉階段；(5)多數者間折衝、交涉階段，當作是學習目標，建構在課程之中（文部科學省，2012a）。

三、英語能力現況

日本於 2014 年為提升日本英語教育成效的提升，設置「為了改善英語教育英語能力調查的分析：活用相關檢討委員會」，實施學生的英語力的現況狀加以檢證的同時，調查結果相關之分析及作為活用於實施方法策略的檢討（文部科學省，2014）。

並於 2014（平成 26）年 5 月 26 日開始 2015（平成 27）年 3 月 31 日實施「為改善英語教育之英語能力調查」，以全國高中 3 年生為對象針對英語的四個面向（聽、說、讀、寫）均衡的培育之觀點，測量學生的英語能力，期望將調查結果作為學校在指導學生和改善學生的學習狀況的改善和充實之參考（文部科學省初等中等教育局，2014）。此後連續數年進行同樣調查；最近一次的調查結果為 2017

年 6 月針對全國高中 3 年生約 6 萬人（國公立約 300 校）的英語能力，依據學習指導要領規定內容進行「聽」、「讀」、「寫」的考試。另外，在「說」的部分，在每所高中抽出 1 個班級，進行約 1 萬人為對象，進行調查，其結果於 2018 年公布（文部科學省，2018）。簡而言之，此結果與上次（2017 年度）的結果比較，「聽力部分」稍微提升、「說的部分」和「寫的部分」與上次類似。重要的是當初設定的目標是有 50% 的學生可以達成目標。但是，其結果是聽、說、讀、寫四個面向，均沒有達到預期的目標。特別是「說」和「寫」的部分整體上明顯低，零分者的比率分別為 18.8% 和 15.1%，與上次呈現同樣的結果（文部科學省，2018）。換句話說，日本文部科學省近年努力的想提升日本學生的英語能力，但就依據近幾年實施的「英語能力調查」結果而言，成效似乎非常有限。

以上的結果從日本千葉大學近年所做的調查似乎有如此的印證。日本千葉大學從 2003 年～2007 年的 5 年之間，針對 6,689 名千葉大學的學生參加 TOEIC IP 測驗（托益測驗），提出「千葉大學學生參加 TOEIC IP 得點的概況分析」，顯示出這 5 年之間的平均分數為 505 分。另外，依據再依據日本大學教授隅田朗彦、小林和歌子等人在 2014 針對其大學 1 年級的研究結果也指出，該校大一的學生英語能力，換算成托益的分數約在 390-400 分之間（隅田朗彦、小林和歌子、テイモシ-グティエレイズ，2016）。此外，依據日本學者石原堅司、西納春雄、時岡ゆかり、吉村俊子等人，在 2008 年針對日本關西地區 6 所大學 880 名大學生進行英語能力實態調查，其結果也顯示日本大學生的英語能力比 1994 年當時學生的英文能力很明顯的退步很多（石原堅司、西納春雄、時岡ゆかり、吉村俊子，2009）。

再依據日本一般財團法人國際商業通訊（ビジネスコミュニケーション）社發行的新入社員 TOEIC L&R 最新數據資料（2019 年度）顯示、從 2008 年至 2018 年的平均分數如表 1 所示：

表 1 2008-2018 年度日本新入社會平均托益分數

年	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
分數	448	450	477	484	499	505	500	494	497	485	489

資料來源：日本一般財團法人國際ビジネスコミュニケーション教會發刊の新入社員 TOEIC L&R 最新データ 2019 年度做成。

從表 1 的數據顯示全國的大學生的平均分數，應該是比千葉大學生的平均水準來的更低。同時，也顯示這些年來日本政府努力提升日本大學生的英語能力，雖然沒有達到預期成效，但也顯示有少許的成長。

四、結語

日本在進入 21 世紀，為因應國際化與全球化的社會趨勢，積極的在政策上擬訂相關對策，期待日本的學生能夠強化因應未來國際社會的能力。日本學校教育系統從小學高年級開始導入英語課程，中學的英語科的授課時間甚至超過國語科的授課時間，即使如此日本大學生的英文程度，好像也無法達成文部科學省所預期的目標。換句話說，日本實際上經過了近 20 年的努力，日本大學生的英語程度仍然無法達到預期的成效，就如日本「英語教育的危機」的作者鳥飼玖美子指出，日本大學生的英文程度仍然有很大的比率無法自由地讀與寫，英文文法程度也只有中學程度（鳥飼玖美子，2018）。

今後如何強化日本大學與學生的國際競爭能力，日本政府認為首先應是持續的擴充小、中、高學校的英語教育，強化教育的英語課程，透過授課的方式地改變，提升日本各教育階段英語能力。例如，2020 年以後開始實施導入外部檢定試驗成績作為大學入學考試的一個標準；從中學階段開始導入「全英語的英語教育」。同時，為了快速提高日本國際競爭力和培育全球化人材的育成，文部科學省將會實施以選定「超級全球化大學」為中心，作為推廣全英語授課和學分取得相關課程之示範校。並透過企業採用新人之際，將英語能力列為新人職員採用的基本條件之一，讓英文能力成為學習最基本和升學及就業必要的條件，期待可以成為亞洲英語能力頂尖的國家。

參考文獻

- 日本一般財団法人（2019）。**新入社員TOEIC L&R最新數據資料（2019年度）**。國際ビジネスコミュニケーション教會發行。
- 文部科學省（2005）。**文部科學省における國際戰略（提言）**。文部科學省。
- 文部科學省（2008）。**學士課程教育の構築に向けて（答申）**。中央教育審議會。
- 文部科學省（2011a）。**産學官によるグローバル人材の育成のための戰略。グローバル人材育成推進會議**。文部科學省。
- 文部科學省（2011b）。**國際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具體的施策**。文部科學省外國語能力の向上に関する検討會。
- 文部科學省（2012a）。**グローバル人材育成戰略（グローバル人材育成推進**

會議審議まとめ)。グローバル人材育成推進會議。

- 文部科學省(2012b)。新たな未來を築くための大學教育の質的轉換に向けて(答申)。中央教育審議會。
- 文部科學省(2013)。英語教育改善のための英語力調査の分析・活用に關する検討委員會。
- 文部科學省(2014)。平成26年度英語力調査(高校3年生)結果の概要。文部科學省初等中等教育局。
- 文部科學省(2018)。平成29年度英語力調査結果(高校3年生)の概要。https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf。
- 石原堅司、西納春雄、時岡ゆかり、吉村俊子(2009)。大學生の英語力調査-1994年度と2008年度を比較して-。2009年第35回全國英語教育學會。
- 原 隆幸(2011)。大學生の學力變化と共に多様化する大學英語教材の役割。異文化の諸相，31，153-162。
- 原 隆幸(2012)。大學生に求められる學士力と英語力。鹿兒島大學教育センター年報，9，40-44。
- 隅田朗彦、小林和歌子、ティモシ-グティエレイズ(2016)。英語習熟度テストにみられる1年生の英語力の推移。日本大學文理学部人文學科研究所研究紀要，92，113-125。
- 鳥飼玖美子著(2018)。英語教育の危機。東京：ちくま書房。



學校經營的新模式探析：兼論教育領導的三條路線

蔡進雄

國家教育研究院教育制度及政策研究中心研究員
臺北市立大學教育行政與評鑑研究所兼任教授

一、前言

學校經營是探討學校整體效能與發展，思維層次有微觀及鉅觀，並以理論模式為基礎，以避免盲目摸索，此乃沒有理論模式為基礎的學校經營領導是淺碟的。另一方面，學校經營應該以學生學習為中心、考慮學生的最大利益，此為學校經營的絕對標準及核心價值，惟學校經營模式與策略宜隨時空不同而有所調整，亦即學校經營模式與領導應該與時俱進，不能一成不變。

質言之，隨著時代潮流及社會的變遷，學校經營模式宜有所調整與轉變，原則上學校經營的本質不變，但學校經營的模式與方法策略卻要因應情境而有所改變。循此，以下就「做得更好、做出差異模式與學校經營」、「守破離模式與學校經營」、「KPI、OKR 模式與學校經營」等闡明探析不同學校經營模式新趨向，並兼論教育領導的三條路線及分析教育領導人與教師的關係，以供教育領導人之參考。

二、做得更好、做出差異模式與學校經營

做得更好（do things better）與做出差異（do things different）是不同的經營模式（張志偉，2008），前者是在乎努力，強調好上加好、好還要更好，屬於內部事務的精進，問的是如何做得更好；後者是關於方向，強調策略、差異與特色，屬於體察外部競爭環境，問的是要做什麼。

就學校經營來看，做得更好與做出差異或做出新的（do things new）兩者應兼顧，尤其是國民中小學是義務教育階段，有學校同形化的現象（蔡進雄，2013），所以學校經營有一大部份是要把既有的核心任務做得更好，例如教學品質就是要好上加好，但因為外在環境改變，學校領導者還要體察外部環境變遷及教育市場化趨勢，爰此學校必須做出差異與課程特色，才能吸引更多學生前來入學就讀。以下就「人無我有」、「人有我優」與「人優我轉」、互易領導與轉型領導、改進與變革、「鳥眼」與「蟲眼」、全面品質管理與策略管理等進一步闡述做得更好及做出差異，並匯整歸納如表 1。

表 1 做得更好與做出差異比較

做得更好	做出差異
好上加好、好還要更好	特色
努力、精進	方向、策略
內部	外部
人有我優	人無我有、人優我轉
互易領導	轉型領導
改進	變革
蟲眼	鳥眼
如何做（how）	做什麼（what）
全面品質管理	創新管理、策略管理

(一) 「人無我有」、「人有我優」與「人優我轉」

從「人無我有」、「人有我優」、「人優我轉」三個面向觀之，「人有我優」是做得更好的做法，「人無我有」及「人優我轉」是做出差異的做法。

(二) 互易領導與轉型領導

以領導來看，做得更好關注把事情做好（do things right），偏向互易領導（transactional leadership），而做出差異關心做對的事（do the right thing）偏向轉型領導（transformational leadership）（蔡進雄，2000；Bennis & Nanus, 1985）。

(三) 改進與變革

再以轉變程度而言，有改進（improvement）與變革（change）之分，改進之速度較慢、幅度較小，變革之速度較快、幅度較大。因為學校有諸多法令的限制，且學校效能改變不是一朝一夕可以促成的（蔡進雄，2018），故採學校改進方式是學校經營的常態，也是「做得更好」的展現，而學校變革是大方向、大幅度的改變，則較容易「做出差異」及「人無我有」的特色。

(四) 「鳥眼」與「蟲眼」

「鳥眼」是指像鳥飛在天空一樣，能以較高位置俯瞰整體，「蟲眼」是指像爬地面上的小昆蟲，能看見飛在天空裡的鳥所看不見之細節（蕭雲菁譯，2016），爰此「鳥眼」可比喻成見林不見樹之宏觀觀點，「蟲眼」可比喻成見樹不見林之微觀觀點，而展現「蟲眼」功能可將學校內部事務及行政流程做得更好、更完美，發揮「鳥眼」功能則可了解學校整體發展願景方向、做出差異，

（五）全面品質管理與策略管理

如何做得更好，可以採全面品質管理的做法，強調顧客至上、事先預防、全員參與、品質第一、持續改善等（吳清山，2004）。做什麼以創造差異，則可以採創新管理與策略管理，不斷尋求創新並了解學校內外的脈絡條件及優劣勢，集中資源以創造差異與學校特色。扼要言之，學校教育經營要持續改進（continuous improvement）、做得更好，但同時又要進行變革、做出差異與教學課程特色，以使學校更具競爭力。

總括說來，學校領導者要能釐清環境、了解自己，才知道學校往哪裡去，並要不斷思考學校經營面對的問題挑戰，而從學校領導人的角度來看，「做得更好」與「做出差異」的模式可靈活應用在學校經營與治理，以提升學校效能。

三、守破離模式與學校經營

守、破、離是日本茶道或武士道的修行步驟，首先第一階段是「守」，一切依照老師教的去做，之後進入「破」是加入自己的創意，或採納別人的優點，最後是「離」，拋開原有形式，孕育出屬於自己的特色。有些剛上任的領導者為了表示與前一任有所差異，直接就跳到「破」或「離」的階段，結果往往失敗了（侯詠馨譯，2018）。更確切地說，第一步是「守」，遵守基本原則，經過「守」的階段後，接下來必須更上層樓，進入「破」與「離」的階段，「破」是加入自己所思所得的好點子，突破既有思考框架，進一步擴展基礎，「離」代表開創出屬於自己的範本、模版，從依賴轉向獨立，自創新流派（方瑜譯，2016；鍾嘉惠譯，2018；龔婉如譯，2013）。以工匠的成長階段為例，首先是守，跟著師傅學習，全力地吸收師傅所傳授的知識；其次是破，在師傅的形式中加入自己的想法；最後是離，指的是開創自己的新境界（陳曉麗譯，2015）。

基於前述，我們可以把守破離的概念轉化融入於國內中小學校長經營一所學校的歷程，可區分幾種模式值得我們進一步討論與思考。

（一）守-破-離模式

第一是守-破-離模式，此種模式是遵循學校現況，了解學校各種條件情形、教師文化及師生表現（守），之後在既有基礎上，融入校長自己或各方的想法，突破既有框架（破），最後再進一步尋求學校特色建立及發展新境界（離）。

（二）破-破-離模式

第二是破-破-離模式，此種模式的適用情況是如果領導者有足夠的權力及資源，且組織各利害關係人也期待領導者能有所改革，則可採用破-破-離模式，惟國內公立中小學校長的權力結構及資源有限下，基本上並不適合採用破-破-離模式，且直接以「破」切入，未與教師建立信任關係情況下，所進行各項學校教育變革，其成效往往有限，甚至衍生反效果。更確切地說，國內公立中小學校長有領導脆弱性之現象（蔡進雄，2019），不宜採破-破-離模式來經營治理學校。

（三）守-守-守模式

第三是守-守-守模式，採用此種模式的學校領導者是採保守的心態，倘若學校本是卓越績優學校，則以此守-守-守模式治校，尚可持盈保泰，但若學校被期待要不斷向上追求卓越，則採守-守-守模式會逐漸使學校流失競爭力，且校長以守成態度治校，也會間接影響行政團隊及教師團隊的前進動能。再者，學校經營大致有兩個面向，一是維持，二是發展，採守-守-守模式僅是維持現況，並沒有發展的企圖心。

（四）離-離-離模式

第四是離-離-離模式，在國內學校情境及公立中小學校長有領導脆弱性的情況下，直接採取離-離-離的治理模式，頗具有高難度，也就是說，初任校長接掌一所學沒有經過守與破的過程，而想要學校發展能建立獨創特色，其可能性較低，況且學校特色發展不是一朝一夕之間所能達成，需要一段時間的蘊釀、討論規劃與執行，故離-離-離模式並不是理想的治校模式。

值得提醒的是，守、破、離三階段於學校經營的應用，並不一定是絕然劃分，例如校長剛開始接掌一所學校，可以「守」為主，輔以「破」，幾年後俟時機成熟或情境轉變就可聚焦於「離」，發展學校創新特色。此外，守、破、離與維持、發展、創新，亦頗能相呼應，亦即學校經營先維持、接著發展，最後顯現創新與特色。

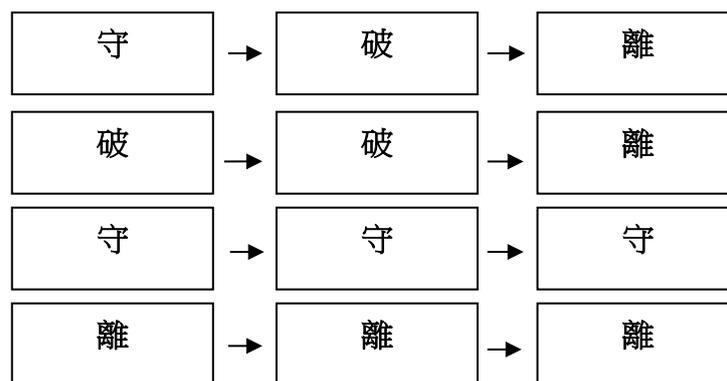


圖 1 不同守破離模式與學校經營

四、KPI、OKR 模式與學校經營

傳統上的組織考核機制通常是由上而下的模式，也就是說由上層訂定達成目標，然後依此目標來檢視成員是否能有效加以完成，但這種由上而下的考核機制也容易衍生成員的競爭心態或者人際間負面態度如敵意，為了避免這種情形，美國許多企業組織已在推動目標與關鍵結果 (Objectives and Key Results, 簡稱 OKR) (姚瓊, 2019; 張嘉芬譯, 2020; 許瑞宋譯, 2019)。循此，以下首先說明 OKR 的內涵，接著分析比較 KPI 與 OKR 模式的差異，冀望能給予學校經營與績效管理有所啟發。

(一) OKR 的內涵

目標與關鍵結果 (OKR) 可定義為一套嚴謹的思考框架，能確保成員緊密合作，把精力凝聚在可衡量之貢獻上，以協助組織成長 (盧廷義, 2019)。目標與關鍵結果 (OKR) 主要包含兩大部分，第一是目標：目標代表「什麼」(whats)，是表達目標與意圖，且是可行的；第二是關鍵結果：關鍵結果代表「如何」(hows)，是實現後有利於目標的達成。具體而言，OKR 就是體現在：O (什麼是最優先的?) + KR (對目標，什麼是最關鍵的?) (姚瓊, 2019)，O 是質化指標，KR 則是量化指標 (張嘉芬譯, 2020)。

值得提醒的是，目標與關鍵成果都是由主管與成員一起訂定出來的，且允許成員或團隊可以自訂自己的 OKR。一般而言，OKR 的制定由上而下與由下而上的比例約為 60%：40% (姚瓊, 2019)，惟應依組織屬性不同而略有差異。表 2 是試舉某一美式足球隊為例，目標是替球隊老闆賺錢，關鍵成果是贏得超級盃及主場入座率達 90% (許瑞宋譯, 2019)。

表 2 足球隊總經理的 OKR

目標
替球隊老闆賺錢
關鍵成果
<ul style="list-style-type: none"> 贏得超級盃 主場入座率達 90%

資料來源：許瑞宋譯，2019：101

筆者也嘗試以學校組織為對象，初擬一例如表 3，該校教務處所一起共同擬訂的目標是持續推動落實新課綱，關鍵成果有三項分別是增加教師研習 10 次、擴展 5 個教師新課程專業學習社群、在社會學習領域融入學校特色發展。

表 3 某國民中學的 OKR

目標
持續推動落實新課綱
關鍵成果
<ul style="list-style-type: none"> 增加新課綱教師研習 10 次 擴展 5 個教師新課程專業學習社群 在社會學習領域融入學校課程特色發展

再試舉某私立高中的 OKR，如表 4 該私立高中的年度目標是新生入學招生率持續成長，關鍵成果為到各國中招生宣導 20 次、印發招生宣傳手冊 1000 本、主動參與遶近國中小各項活動 30 次。

表 4 某私立高中的 OKR

目標
新生入學招生率持續成長
關鍵成果
<ul style="list-style-type: none"> 到各國中招生宣導 20 次 印發招生宣傳手冊 1000 本 主動參與遶近國中小各項活動 30 次

(二) KPI 與 OKR 的差異

關鍵績效指標（KPI）及目標與關鍵成果（OKR）兩者有所差異，如表 5 所示，關鍵績效指標是在 1990 年，各學專家結合目標管理及 80/20 法則等理論演變而來，而目標與關鍵成果是 1999 年代，由英特爾（Inte）前執行長 Andy Grove 所提出來的理論框架（盧廷義，2019）。

更確切地說，目標與關鍵成果（OKR）的優點在於強調目標結果，同時也重視成員的參與及共同訂定目標，如此成員也可藉此了解組織的願景及目標，且 OKR 也可以不與考核掛勾。而關鍵績效指標（KPI）主要是由上層擬定達成目標，成員就依組織所訂定的各項目標努力達成，並沒有特別去提醒組織成員如何達成的方法。

表 5 KPI 與 OKR 的差異

	關鍵績效指標（KPI）	目標與關鍵成果（OKR）
理論特色	由上而下分配績效指標，專注在結果	每個目標搭配 2 至 4 個關鍵成果，讓團隊了解要做什麼及如何做
理論發展年代	1990 年代	1999 年代
管理思維	控制管理	自我管理
優點	可督促員工完成任務	理論簡單易懂，以「由下至上」的方式，使團隊訂定每個人都願意執行的目標
缺點	為達績效指標，員工可能會不擇手段	需注意成員是否缺乏動力

資料來源：整理修改自姚瓊，2019：28；盧廷義，2019：10

長期以來，大家耳熟能詳的是關鍵績效指標（key performance indicators，簡稱 KPI），而 KPI 是「別人要我們做的事」，OKR 則是「我們自己想要做的事」（盧廷義，2019）。換言之，KPI 是由上而下的考核機制，而近年來愈來愈多的企業組織採取 OKR 的思考框架，筆者認為中小學頗為適合將目標關鍵成果機制導入學校行政系統，此乃由下而上，或由上而下與由下而上的交融互動，往往比純粹由上而下的考核機制產生更大的能動性。

總結說來，OKR 運作機制值得學校校長有系統地來加以應用，將 OKR 靈活融入學校經營與績效管理，或者與 KPI 模式同時運用。質言之，OKR 可說是學校經營的創新做法與模式，值得加以嘗試應用。

五、兼論教育領導的三條路線

前述探討學校經營的新模式，接下來兼述教育領導的三條路線¹，並探析教育領導人與教師的關係。領導是影響力的發揮，故教育領導是對教育影響力的發揮，長期以來教育領導的理論與模式是眾多學者專家關注的重要議題

¹ 致謝：本文關於教育領導的三條路線部分受到臺師大卯靜儒教授的啟發

(McEwan, 2003; Morrison, 2002; Sergiovanni, 2002)。以下從由上而下、平行及由下而上等面向，論述教育領導的三條路線，之後並陳述教育領導人與教師的關係。概括地說，教育領導有三條路線，第一條是由上而下，第二條是平行夥伴，第三條是由下而上，而為能產生多元動能與連結開展，這三條路線必須兼顧交錯運用，詳述說明如下。

(一) 教育領導三條路線的內涵

教育領導的三條路線的內涵、校長角色權力關係與權力距離，以及各自優點及侷限分析，如表 6 所示。

表 6 教育領導的三條路線與校長角色權力

	校長角色	權力運用	權力距離	優點及侷限
第一條 由上而下	管理者	法職權	校長與教師的 權力距離大	效率高、依法行政可讓組織 穩定但缺乏雙向溝通。
第二條 平行夥伴	協同者	專家權 典範權	校長與教師的 權力距離小	靠專業領導及以身作則能贏 得認同，但須要花更多時間 陪伴同行及建立關係。
第三條 由下而上	支持者	資訊權	校長與教師的 權力距離小	由下而上的教師領導之動能 性較能持續長久，但自主自 發之變革能動性強的教師不 多。

1. 第一條路線

第一條路線是由上而下的縱軸路線，這條路線是以法職權力為基礎，走的是管理路線，仰賴的是校長的法職權，校長的角色是管理者。此外，權力距離 (social distance) 小，表示人與人之間比較平等，反之，權力距離大，則意味著組織之上下級關係明確，講求人與人之間的距離和等級 (陳曉萍，2010)，顯然地第一條領導路線之校長與教師的權力距離比較大。第一條路線的優點是為效率高、依法行政可讓組織穩定，但其侷限為缺乏雙向溝通，且凡事依法組織運作容易僵化。

2. 第二條路線

第二條路線是平行的路線，靠的是彼此信任關係的建立，校長的角色是協同者。以校長的權力運作來看，這條路線的運作是要以專家權及典範權為基礎，如此教師才會追隨校長，校長也才能發揮影響力，例如 108 新課綱的推動，校長就

需要以課程專業知能來帶領教師，發展校本課程及學校課程特色。此外，第二條領導路線下校長與教師是夥伴關係，是以校長與教師的權力距離比較近。而第二條路線的優點是領導者靠專業領導及以身作則，易能贏得教師認同，但其可能侷限為須要花更多時間陪伴同行及建立信任關係。

3. 第三條路線

第三條路線是由下而上的路線，這條路線是教師自發型的力量，這時校長的角色就是支持者的角色，並提供資訊及資源，目前常見自發型的中小學教師力量及教師專業學習社群，故第三條路線有愈來愈顯明之現象與趨勢。顯然地，學校的成功是很多行動者(actors)隨著時空不間斷及多元行動之結果(Tubin, 2015)，故應鼓勵更多由下而上的教師力量。再者，因為第三條路線讓教師領導有很大的發展空間，爰此校長與教師間之權力距離是小的。而第三條路線的優點是由下而上的教師領導之能動性較持續長久，但其侷限為自主自發之變革能動性強的教師不多。

整體說來，在國內公立中小學的教育環境下，純然以第一條路線來運作，校務經營不一定能順利推展。而第二條路線是校長採取同儕式領導，並以身作則，且運用專業知能帶領教師共同攜手一起努力，基本上第二條路線是教師較能普遍接受的路線。第三條路線是教師自發的力量，有些教師能動性強，足以發揮領導的功能，如果學校環境給予支持，則有助於形成優質教師文化。總之，學校領導人應體悟教育領導三條路線的意涵及啟示，值得提醒的是，這三條路線是可以同時並存，此乃學校是雙重系統，包含行政系統及教學系統，教育領導人應既是管理者，也是協同者及支持者，故可交錯運用。

進一步而言，基於教育領導的三條路線，多元動能可洞悉並指引後現代之學校領導。也就是說，學校的動能應該是多元開展的，「發動機」不純然是來自校長，教師也常是動力來源，更確切地說，不同人在不同場域各有其能動性，例如有些教師在新課程發展有能動性，有些教師在創意教學有能動性，而有些教師在行政領導有能動性，故學校教育人員都可以在學校不同場域找到自己的動能，特別是在校園民主化下，學校之多元動能性更容易啟發並啟動。

(二) 教育領導人與教師的關係

有人認為組織內人與人的關係是管理者與被管理的關係，也有人認為組織內是合作關係，每個人根據其職責，為完成任務而相互合作。而其實組織內人與人之間更應該是奉獻關係，上級與下級之間是相互付出、相互奉獻的關係，藉此組織才會真正存在並發揮作用（陳春花，2019）。

如果將前述組織內關係觀點轉化於教育領導人與教師關係，則持平地說，學校校長與教師的關係，既是管理者與被管理的關係，也是合作夥伴關係，更是大家共同為學生學習、為學校效能發展的主動奉獻關係。申言之，學校校長與教師的關係宜從管理者與被管理，提升到至合作關係，甚至是主動奉獻關係，如果僅停留於管理者與被管理者的關係，則成員僅是依法行事，無法激發彼此的教育熱情。

如表 7 所示，教育領導人與教師若視為管理者與被管理者關係，則教育領導人是掌控者，教師是被動者；教育領導人與教師若視為合作夥伴關係，則教育領導人與教師均是合作者；而教育領導人與教師若視為是主動奉獻關係，則校長與教師均會不斷思考如何成為促進學校發展及學生學習之主動貢獻者。

表 7 教育領導人與教師的關係

	教育領導人	教師
管理者與被管理者關係	掌控者	被動者
合作夥伴關係	合作者	合作者
主動奉獻關係	貢獻者	貢獻者

綜合上述可知，如以教育領導三條路線來回應「做得更好、做出差異模式與學校經營」、「守破離模式與學校經營」、「KPI、OKR 模式與學校經營」等不同學校經營模式新趨向，則不管是做得更好或做出差異，或是守破離模式、OKR 模式，在應用這些模式的同時，教育領導人都需要體悟教育領導三條路已逐漸轉移為平行夥伴及由下而上的領導路線，故宜與教師建立經營成為合作夥伴關係，甚至是主動奉獻關係。例如，校長在經營學校倘若要從守到破、離的境界，則不能完全採由上而下之權威領導或管理者與被管理者關係來帶領教師，而是更需要合作信任關係的建立。又例如，OKR 績效模式已融入由下而上的管理概念，是以教育領導人在領導教師時，宜朝協同者、合作者及貢獻者的角色努力。

六、結語

不論是學校經營或教育領導，均有其絕對與相對，以學生學校為中心是絕對的核心價值；另一方面，學校經營模式應該採相對觀點，亦即隨著時代環境變遷及教育情境轉移，而有不同的學校經營模式並能加以調適轉化，基於此，本文就「做得更好、做出差異與學校經營」、「守破離與學校經營」、「KPI、OKR 與學校經營」等不同新模式加以闡明。

總括而言，做得更好與做出差異是不同類型的學校經營趨向，學校領導人可依學校條件及情境交融應用，守破離模式則可提供校長於學校不同發展階段之經

營新思維，另外 OKR 有別於 KPI，OKR 可說是學校經營與績效管理的新模式，可供教育領導人經營治理學校之參酌。此外，本文也兼論由上而下、平行及由下而上之教育領導三條路線，並闡明教育領導人與教師的關係，而倘若教育領導人與教師的關係能從管理者與被管理者關係、合作夥伴關係，提升到主動奉獻關係，則學校各種經營模式當會有更為優異的加乘績效表現，且能展現出新教育領導力，而受益者將是眾多莘莘學子。

參考文獻

- 方瑜（譯）（2016）。**BCG頂尖人才培育數**。木村亮示與木山聰原著。臺北市：經濟新潮社。
- 吳清山（2004）。**學校行政**。臺北市：心理。
- 侯詠馨（譯）（2018）。**聚焦思維**。田口力原著。臺北市：大樂文化。
- 姚瓊（2019）。**OKRs執行力【華人實踐版】**。臺北市：方言文化。
- 張志偉（2008）。**智略趨勢—台灣第一國際品牌企業誌**。臺北市：御書房。
- 張嘉芬（譯）（2020）。**33張圖秒懂OKR**。Piotr Feliks Grzywacz原著。臺北市：彩實文化。
- 許瑞宋（譯）（2019）。**OKR做最重要的事**。John Doerr原著。臺北市：遠見天下文化。
- 陳春花（2019）。**管理的常識：讓管理發揮績效的8個基本概念**。臺北市：日出。
- 陳曉萍（2010）。**跨文化管理**。臺北市：華泰文化。
- 陳曉麗（譯）（2015）。**匠人精神：一流人才培育的30條法則**。秋山利輝原著。臺北市：大塊文化。
- 蔡進雄（2000）。**轉型領導與學校效能**。臺北市：師大書苑。
- 蔡進雄（2013）。**教育領導研究：組織環境、領導者與被領導者探析**。臺北市：五南。

- 蔡進雄（2018）。從學校效能到學校改進之探析：兼論無靈魂的評鑑。《教育行政論壇》，10(2)，1-14。
- 蔡進雄（2020）。從校長領導脆弱性探析新課綱的變革行動：兼論領導的轉運力。《台灣教育研究期刊》，1(2)，183-198。
- 盧廷義（2019）。從主管要求部屬做事，到員工自己提出想做的事。《經理人》，21，8-11。
- 蕭雲菁（譯）（2016）。《解決問題的特效藥：分類思考法》。鈴木進介原著。臺北市：臺灣東販。
- 鍾嘉惠（譯）（2018）。《東大生搶破頭都要修的「思考力」教室》。宮澤正憲原著。臺北市：臺灣東販。
- 龔婉如（譯）（2013）。《守·破·離·的場亮原著》。臺北市：圓神。
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper and Row.
- McEwan, E. K. (2003). *7 steps to effective instructional leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. London: Routledge.
- Sergiovanni, T. J. (2002). *Leadership: What's in it for schools?* New York: Routledge.
- Tubin, D. (2015). School success as a process of structuration. *Educational Administration Quarterly*, 51(4), 640-674.



營造共好的校園～教學與行政系統的協作

游淑靜

花蓮縣政府教育處督學

國立東華大學教育與潛能開發學系博士班教育政策與行政組博士生

范熾文

國立東華大學教育學院院長

一、前言

109 新學年即將來臨，一如往年，許多學校找不到教師接行政職，希望教育部持續推動行政減量，並改善加給待遇。其實，教師無意兼任行政並非全然與職務加給有關，依現行制度教師兼任行政職務除了有職務加給、相較於班級教師或科任教師而言，另外也有休假獎金、國民旅遊卡補助，甚至還可支領加班費。單純以薪資收入來說，兼任行政職待遇是比教師來得優渥一些，但即便如此為何教育現場教師依舊沒有意願兼任行政工作？

筆者觀察，發現主要原因是教師觀念改變，覺得教學與班級經營才是中小學教師的本質工作，另外還有校長的領導風格及對行政同仁與教師的關懷支持也會影響教師的兼任行政工作之意願。

筆者服務教育現場 20 年，深刻感受教學與行政應該是相輔相成，雙方面兼顧才能造就學校經營、教師教學及學生學習三贏的局面，但在教育現場三贏局面其實並不容易達成。當出現教學與行政產生衝突時，如何在現有法令及機制下兼顧行政工作的需求及考量教師的立場，是現今學校經營的重點，本文將提出相關學者之看法與筆者見解，並予以分述說明。

二、教師職務編配的相關定義

教師職務編配是指國民中小學教師除了本職－課堂教學之外，基於學校行政需求與任務需要，依據國民教育法、縣（市）主管教育行政機關訂定之相關法令及各校制定之分派制度，將行政工作編配予教師的過程。在編配的過程中常讓校長與教師處於緊張或衝突的情況，而許多研究也發現，教師職務編配是困擾校長及影響校務發展的問題之一。簡宏江（2002）指出，如何運用談判策略處理教師職務安排議題，是中小學校長無法避免的難題。

基本上，教師兼任行政職務分為：兼任主任、兼任組長、兼任導師及科任教師等四大類。其中又以兼任總務主任和教學組長的工作最為繁瑣，讓教師們卻步。陳翠雲（2008）認為，教師職務編配是學校組織衡酌職務需要，物色適合之人選，使教師能發揮其專才或才能，以有效達成學校組織賦予之責任與任務。賴靖玫（2008）認為，教師職務編配是學校為了保障學生學習權利、維護教師權利

及兼顧學校行政運作效能所進行的教師職位安排，以期達到學校能有效教學的最大目的。

范熾文（2008）指出，學校透過人力資源管理，可以達成學校與個人目標，並創造競爭優勢。陳忠豪（2010）在教職務編配的過程中，藉由適性客觀的建構過程，形成共識與制度或規範，編配適才適所之職務，以增進教師專業成長、教育熱忱與行政效能之提升。

綜合上述研究，教師兼任行政職務是目前學校經營必須面對的挑戰，必須思考藉由人力資源的有效運用及透過有用的策略進行職務安排，並顧及學生學習權及教師工作權，達成學校校務順利運作的目標。

三、校務需要教學與行政相互協作

無論國中或國小都相同，教師兼任行政職務雖法有明文（教師法第 32 條），也是多年來的慣例，但因員額編制的關係，國小教師似乎就比國中教師兼任行政工作的機率高些。臺灣的師培系統在教師養成中的核心課程是領域教學技術，過程中並無教授如何擔任行政職務的專業課程。

事實是，教育體系要能順利運轉除了教師優質教學之外，還是要依賴行政人力針對必要的行政工作進行處理，例如教學設備的採購、設備修繕、研習計畫、學生就學的各项問題（編班、輔導、中輟等）與教育局(處)的聯繫等等，行政服務教學，教學體諒行政的辛勞，說來容易。如果沒有教師願意接任行政工作，那麼上列這些工作將無法順利進行，直接影響到學生的權益及校務運作。

以總務工作為例，雖然有減授課措施，但一般教師仍不願意接任這個職務，總務主任需要辦理招標、採購、修繕、零零總總繁瑣的工作，尤其是標案一不小心可能還會有觸法的疑慮，其根本問題在於在師資養成的過程中，並沒有相關專業知能的培養。而且總務人員依規定必須取得採購法證照，但是採購法的進修多數是在假日開課，無形中又增加了兼任行政職教師的負擔，更讓教師卻步。若我們以企業經營的角度來看，工作滿意度與服務品質彼此為正相關，當員工的工作滿意度愈高時，較會提高其服務品質（毛筱艷，2010）；以此論點看學校組織，教師如果不願意投注心力在行政工作上，勉強接了行政工作，恐會造成行政效率低落，行政效能不彰，對學校整體運作不但無益，更有可能讓學校的工作士氣降低，影響不可謂不大！

曾有一位教師兼任行政主任多年，他提到願意接主任是因為考量到，第一，當自己單純只是一位教師的時候，設備壞了找總務主任、學生中輟找教務主任、

學生行為乖張找輔導主任，才發現原來這些兼任行政職務的同仁多麼辛苦，而且這些職務必須要有人承擔。第二個原因是，因為校長充分信任、關懷及授權，讓他覺得自己並不孤單，也了解到原來許多問題都是這些兼任行政的同仁默默地為大家解決與付出，自己無形中受到這些同仁的協助而不自知，所以他願意接行政。接了行政以後更能感受教學與行政應相互協作，才能讓校務運作順暢，受益的還是親師生。

四、行政職務如何分配有學問

我國近年來許多學校倡議期盼教育部修法，將學校行政事務交由專責行政人員處理，校長們似乎也樂觀其成。否則每到新學年度必須分配行政工作時，許多校長均感到難以處理。依筆者觀察，臺灣教育改革推動多年，現場教師觀念逐漸調整對教師工作的本質覺知產生變化，認為教師的工作是教學，畢竟術業有專攻，行政工作若由經過國家考試的公務員來執行，讓行政工作專職化，將有事半功倍之效。

但在尚未完成修法前，學校的各項行政工作仍須有人負責、照表操課。親子天下期刊報導，許多教師不願兼任行政，最後只能以抽籤方式決定（王韻齡，2015）。如何讓教學與行政能夠共同合作順利推動學校各項行政業務？以目前花蓮縣國中小學分配行政工作為例，約有幾種方式，積分制、抽籤制、輪調制、志願制等。

1. 積分制：由教師自訂職務積分計算辦法來分配職務。
2. 抽籤制：在沒有人願意接任行政的情況下，全部教師參加抽籤。
3. 輪調制：在會議中形成共識，依教師們的表決，決定擔任行政工作的順序。工作輪調可以培養員工具有多項能力並擴展其多元觀念，也可以降低工作倦怠（Jaturanonda, Nanthavanij, & Chongphaisal, 2006）。
4. 志願制：徵詢教師們接任行政的意願。

其實以上這些制度雖然各有優缺點，但各校依據學校條件做出共識與選擇，或是學校多年的慣例依例成習，最後常落得只要行政工作有人做就好的最低標準。但筆者認為，站在行政機關的立場，行政工作除了有人做，還要考量到效率與效能的問題。吳清山（2002）指出，學校行政效能是指一所學校在各方面均有良好的績效，它包括學生學業成就、校長的領導、學校的氣氛、教學技巧和策略、學校文化和價值以及教職員發展等，因而能夠達成學校所預定的目標。以校長的角度看，如果學校是一個企業，教師是員工，員工拒絕調動的態度，像是員工不想學習新型態的工作，就是實施工作輪調的一大壁壘（King & Triggs, 2000）；所

以學校所面臨的不只是請人做事難，要找到穩定、了解學校生態和運作的人，更是必須費一番功夫。

前面提到行政效率與行政效能，筆者必須懇切地提醒，公部門最為人詬病的便是沒有行政效率，所以，行政工作除了有人做之外，學校更應進一步關注組織的行政效率與效能。所謂的行政效率（Administrative Efficiency），學理上來說是指，公共組織和行政工作人員從事公共行政管理工作中所投入的各種資源與所取得的成果和效益之間的比例關係。效率強調資源的有效利用，指以最少的投入，得到最大的產出，也就是「把事情做好（doing the thing right）」。行政效能（Administrative Effectiveness）重視組織目標的達成，重視結果，追求「作對的事情（doing the right thing）」（摘錄自 MBA 智庫百科）。張潤書（2009）指出：「效率是指運用資源的程度與能力，凡是能夠將人力、物力、財力，及時間做最妥善的分配者即是效率；而效能則為達成目標的程度，是指資源運用以後所產生的結果，凡是完全達成目標者即為效能。」

五、從相關研究看有關學校對教師的職務分配方式

學校的行政職務分配除了依照慣例或是選擇一種內部認為公平的方式進行之外，也有學者進行學校行政職務分配的學術研究。依據（曾志平、陳怡靖及鄭耀男，2015，頁 273）的研究，學校對於教師的職務分配，最好採取綜合制的分配類型。綜合制是既考慮積分也考慮輪調與志願的綜合職務分配類型；綜合制的職務分配類型，在教學效能層面及行政效能層面差異分析中，皆獲得較佳的教學效能與行政效能。此與筆者前述，行政工作除了有人做，還要考量到效率與效能的問題，可說是多了另一個可行的方法。研究亦顯示（曾志平等，2015），校長尋覓兼任行政教師，應可從有意願學習與成長的教師著手；或是採取鼓勵的方式，兼任行政雖然是負擔，但可提升教師的學習與成長。

另外也有研究顯示，職務分配尚須考慮，適才適所、個人自我選擇、顧及教師角色和組織關係（紀金山，2000）。站在教育行政的立場觀之，為了讓學校事務能夠運作順暢，既有行政效率又能夠提高行政效能；校長在尋覓兼任行政工作的教師時，建議可朝教師個人意願（有關工作效能）、適性、專長、有利未來生涯規畫等方向進行，相信對於為學校覓得適合的行政人員會有幫助。其實筆者觀察教育現場，發現多數學校還是有教師願意接任行政工作的現象不謀而合，針對這些教師提供機會，經過一步步的行政歷練，參加主任儲訓、校長遴選，逐步成就自己的生涯規劃。因此整體來說，教師兼任行政的意願應將個人生涯規劃列入，較為客觀。

近年來由於教師自主意識提高，學校內可能有所謂的意見領袖或是次級團

體，對校務常常提出興革建言，相對地，他們的意見亦頗受教師的尊重。校長於安排行政工作時，可以邀請這些意見領袖互相討論，不但能消弭中間的意見分歧，更能讓更多教師了解，行政是站在協助的立場幫助校務運作，同時藉由意見領袖的影響，也許能讓更多的教師願意擔任行政工作。

另外行政工作龐雜也是讓教師無意願兼任行政的原因之一，是否能減少不必要的行政業務，也是兼任行政工作的教師衷心的企盼。

六、結語

最後，在教師兼任行政相關法令尚未完備前，提供教育行政機關二點建議，期能營造教學端與行政端的平衡，第一，學校教師兼任行政工作的困難與問題已非一朝一夕，教育行政部門應以嚴肅的態度正視此問題，應盡快從法令和制度面研議具體且可行之解決策略。第二，在尚未解決教師兼任行政的問題前，能夠檢視業務評鑑與訪視的必要性，統整出一套檢核業務的方式，讓教師在兼任行政上盡量精簡評鑑與訪視的準備工作及資料整理的時間，讓行政運作更有效率，如此方能提高教師兼任行政工作之意願。

學校是由學生、教師和所有行政人員所組成的教學場域，如何讓這個大齒輪能夠轉動，而且是順暢有效率的，除了校長，更有賴身處其境的每個人的付出與努力；凝聚對學校的向心力和共識，共同打造一個友善的職場環境，相信更能降低行政人力難覓的困境。

無論採何種方式編配教師行政工作，筆者認為均應以尊重、理性和溝通的方式進行，讓教師們了解兼任行政對學校和學生的貢獻，而學校的大家長-校長，也請不吝誇讚與擁抱教師們，相信溫暖的關懷能讓教師更樂於付出。

參考文獻

- 毛筱艷（2010）。國際觀光飯店員工工作滿意度與服務品質關係之研究-以員工性別干擾變數。多國籍企業管理評論，4(1)，1-12。
- 王韻齡（2015）。行政主管荒，學校運作停擺。親子天下，70，113。
- 吳清山（2000）。學校效能研究。台北：五南。
- 范熾文（2008）。學校人力資源管理：概念與實務。新北市：冠學文化。

- 紀金山（2000）。學校組織內部的權力與對話，*師友月刊*，400，35-39。
- 陳翠雲（2008）。臺北縣國民小學教師職務編配之調查研究（未出版之碩士論文）。**國立花蓮教育大學，花蓮縣。**
- 陳忠豪（2010）。臺中市國民小學教師職務編配品質於學校行政效能關係之研究（未出版之碩士論文）。**國立臺中教育大學，臺中市。**
- 張潤書（2009）。**行政學**。三民書局。
- 曾志平、陳怡靖、鄭耀男（2015）。國民小學職務分配類型、職務選擇、教師分配平知覺及工作效能之關係，*學校行政雙月刊*。
- 賴靖玫（2008）。臺中市國民小學教師組織公平知覺之研究-以職務分配為例（未出版之碩士論文）。**國立臺中教育大學，臺中市。**
- 簡宏江（2002）。中小學校長的談判策略-以「教師職務安排」為例之模擬分析。*教育資料與研究*，48，108-115。
- Jaturanonda, C., Nanthavanij, S., & Chongphaisal, P (2006).A Survery Study on Weights of Decision Criteria for Job Rotation in Thailand Comparison between Government and Private Sectors. *International Journal of Human Resource Management*,17(10),1834-1851.
- King, M.P. & Triggs, D.D. (2000). Jov Rotation. *Professional Safety*, 45, 32-34.



大學區政策之探究—以高雄市小學為例

鍾乙豪

高雄市十全國小資優班專任教師

一、前言

中央教育法規「國民教育法」與「國民教育法施行細則」，對於學區劃分規定係授權地方政府自行辦理。然而，近年來，無論實驗學校、大學區制度、空間充裕學校或資優資源教育入學，皆牽涉到學生選擇跨學區就學的議題。在中央教育法規下，有些熱門的明星學校出現爆量登記潮而產生排擠現象、有些餘裕空間充足，教職員卻比學生數還要多，影響教育資源配置公平性，間接損及親師生權益。本文旨在探討從大學區與相關跨學區就學方案的現況，評析大學區入法的必要性，期望倡導大學區政策立法，可為我國開放教育的進步，提供一個參考。

二、大學區政策的探究

（一）大學區

學區制（district system）起源自美國麻州（Massachusetts）於 1789 年通過的州憲法，明定學區居民籌設「學校委員會」（school committees），獨立於地方政府，權責教育事務，享有學區內中小學教育行政權、課徵教育稅、決定預算，審查學校存廢、課程內容、教育人事與行政督導的權力，是為美國教育行政的組織原型，學區內通常包含數個中小學，學生可自行選擇學區內學校就學，亦即大學區之概念。近代，起於柯林頓（Bill Clinton）總統倡議家長「教育選擇權」（school choice），使得跨區就學普遍，形成在地學區（local school district）與大學區（large school district）的現象（陳寶鈺，2003；Mendez & Knoff, 2003）。我國於 1927 年至 1929 年間，曾於江蘇與浙江兩省試行「大學區」制度，劃分大學區並設置大學與校長，綜理大學區內一切學術與教育行政相關之事宜，有別於其他省份設置教育廳以主管教育事務。大學區制度終因學術機構官僚化，效率不如預期且有「重大學而輕中小學」現象停辦。因此，大學區即教育部之下，一個以大學為教育行政機構且平行於省教育廳級的單位，將學術與行政合一的教育行政制度，而大學校長即該學區最高教育行政長官（國家教育研究院，2020 年 6 月 24 日）。

近年來，地方政府教育單位為因應少子女化、學校財政困窘或生源不足的問題，並兼顧主管單位、學校親師生等利害關係人（stakeholders）權益，紛紛推出大學區概念的跨學區就學方案，便於學生在各縣市內，免遷戶籍申請就讀非本學區之學校（陳順利，2014）。然而，大學區至今並未正式納入中央法規，亦非我國教育單位的正式學校行政機關。實驗三法通過之後，為推動教育實驗方案、充分運用教育資源等因素，各縣市產生採登記方式越區就讀、依各校現有面積計算

各校學生人數標準總量的空間充裕學校、以為充分運用教育資源為目的、聯合實驗教育學校與結合學校鄰近而屬性相同的學園模式等不受原劃訂學區之限制、免遷戶籍就學等教育方案，通稱為大學區。臺北市政府制訂「臺北市公立國民小學新生分發及入學辦法」指定郊區或學區人口外移之學校為大學區制學校。高雄市政府制訂「高雄市國民中小學學區劃分原則實施要點」將學區分類為「基本學區」、「自由學區」與「大學區」三類，其中，大學區指「全校普通班學生總數人數 80 人以下者（不含分校、分班）經高雄市教育局核定」之就學區，就讀大學區學校之學生免受原學區限制。根據高雄市政府教育局（2020 年 6 月 24 日）統計，109 學年度大學區學校計有 32 所，其中，原高雄縣學校有 26 所，佔 81%；學生數低於 100 人的學校有 23 所，佔 72%，且全數位於原高雄縣。由此可知，大學區的學校，其特徵為學生數較少而餘裕空間充足，且主要分布於郊區或都市更新後的舊住宅區。

（二）參與大學區的誘因

大學區是家長行使學童教育選擇權的自然權利之作法，然而，大學區仍受「國民教育法」與「國民教育法施行細則」中，對於學區劃分原則及分發入學規定之限制，且大學區一詞，並未納入中央部會法源，僅授權學區劃分為直轄市、縣（市）地方政府之權責。因此，大學區制度的實施，可視為地方政府，在諸多輿論壓力與協調下，對教育的政治與政策問題的一種革新作為與結合地方治理的選擇方式（Wong & Shen, 2003），而地方政府根據學校與學童就學分布，以鄉鎮市轄區定義各國中小實施大學區範圍，讓家長擁有自由為學童選擇該大學區內任一學校就學的權利（李達平，2013）。陳寶鈺（2003）的研究發現，影響家長選擇參與大學區學校就讀的因素有：

1. 滿足孩子本身的個別需求。
2. 期望較優質的教師專業。
3. 較寬敞的學校環境。
4. 充足資訊－透過參觀學校與討論獲得充足的學校資訊。
5. 共同決策－之所以選擇大學區學校，多為經過家人討論的共同決定。

李達平（2013）的研究發現，多數家長支持大學區的政策，而學校品牌行銷、教師的專業及發展、教育資源的分配等，則為家長選擇參與大學區的主要誘因。

由此可知，大學區提供了家長教育選擇權的行使機會，而大學區的諸多學校中，能否滿足學生學習需求（包含師資、資源、環境和對學校品牌的認同等）則為家長的主要考量。交通、學校規模、學習適應、學校人力與管理制度等，家長

則認為較不重要。雖然每所學校發展出各自不同的特色與城鄉差異等社區屬性，然而，選擇讓學童參與大學區的家長，對於大學區制度的規劃與學生學習表現，多數感到滿意（李達平，2013；陳寶鈺，2003），但多數家長認為大學區可供選擇的學校數仍顯不足（陳寶鈺，2003）。

（三）大學區對學區劃分的啟示

高雄市學區之調整係由區公所、學校於每年十一月底前提出建議，經高雄市核定後實施。因此，大學區的增減除可作為社區發展的觀察指標外，對於教育政策的轉變、營造學校特色與學校招生狀況等，也可見其端倪。

2016 年，高雄市首度成立以愛河學園為主的大學區模式，包含光榮、忠孝與鹽埕等 3 所國小。2017 年起，擴大涵蓋深水、金山、三埤、北嶺、杉林、新庄、金竹、景義、寶隆、寶來、新發、左營、永安、忠義、大同、三侯等 16 所國小。2018 年起增列西門國小 1 所。2019 年起增列新港、集來、木柵、溝坪、大汕與田寮區新興等 6 所國小。2020 年，將實驗教育學校巴楠花部落國中小、多納、樟山、茂林、壽山與吉東等 6 所國小納入大學區。總核定之大學區學校總計 32 所，占高雄市小學總數之 13.2%。由高雄市大學區學校核定總數逐年遞增可知，大學區制度將教育選擇權還給家長，使得學生入學更具有彈性（高雄市政府教育局，2020a）。

梁珮綺（2018 年 6 月 12 日）報導，為配合實驗教育，臺北市政府於 2018 年修法，將實施實驗教育學校納入大學區範圍，免受學區戶籍限制，使新生入學報到作法更為彈性。屏東縣基於落實家長教育選擇權並配合開放教育精神，於 2011 年起試辦大學區，涵蓋境內 19 行政區的鄉鎮市登記式跨區入學（占全部行政區之 57.6%）與跨鄉鎮市個別申請入學的草埔國小與建興國小等兩種形式，家長對實施大學區制度肯定且具有高度滿意度（李達平，2013）。由此可知，大學區的法源奠基於地方政府的學區劃分權限，而各縣市的定義與做法多有不同，然而，大學區劃分的模式，在教育行政上，為主管單位提供一個「國民教育法」的轉圜空間，也為學生開啟更寬廣的學習視窗。

高雄市除大學區外，也有性質相同的學園、空間充裕學校與資優資源學生鑑定入學等，實施免遷戶籍就學政策。愛河學園後期因以「跨區域」、「跨學習階段」、「跨產業」創新整合模式並結合國高中、小與大學的「北高雄創新學園」（規模達 25 校，近萬名學生）與由高雄師範大學推動的「自造教育與科技中心」（規模達 10 校，超過 2 萬 2 千人）與由高雄大學、高雄師範大學、高雄科技大學、樹德科技大學與義守大學等所組成的資源交流平台－高雄學園等，使得國小端的大學區學園發展受限，自 2017 年起停止採用。

相對應於總量管制學校的「空間充裕學校」成為另類免遷戶籍、彈性跨區就學的大學區制度。高雄市空間充裕學校，自 2014 年 21 所、2015 年 23 所、2016 年 25 所、2017 年 16 所、2018 年 26 所、2019 年 16 所至 2020 年 15 所，空間充裕學校數量最高達 26 所，占 10.7%，在這些張開雙臂迎接四面八方而來的空間充裕學校中，以 2020 年核定的 15 所國小（表 1）來看，對於免遷戶籍入學的誘因，對改善學校招生、活化校園有 10 所（67.8%）明顯有所幫助。

表 1 高雄市空間充裕學校（2020 年）

學校名稱	一年級學生數	全校各年級學生平均數
紅毛港國小（前鎮區）	93	76
成功國小（苓雅區）	45	26
河濱國小（三民區）	55	46
中崙國小（鳳山區）	66	45
和平國小（岡山區）	18	13
福安國小（美濃區）	11	8
大同國小（新興區）	33	36
明德國小（左營區）	19	16
舊城國小（左營區）	56	49
建國國小（前金區）	19	34
左營國小（左營區）	28	37
復興國小（前鎮區）	94	75
屏山國小（左營區）	44	46
福東國小（苓雅區）	84	90
中洲國小（旗津區）	46	41

資料來源：高雄市政府教育局（2020a、2020b），本文整理

資優教育跨區就學由來已久，普遍的施行方式為學生通過鑑定後，申請第一次安置時，可免遷戶籍逕行登記申請安置，如因總量管制學校超額，亦可免遷戶籍逕行至有提供資優教育服務的學校登記入學，爾後如再次申請安置時，則需以戶籍所在地有提供資優教育服務的學校為限（Mendez & Knoff, 2003）。在高雄市，資優教育分為藝術才能資優資源班、一般智能資優資源班、資優方案與集中於寒暑假開設的領導、創造力資優教育方案等。根據高雄市資優教育資源中心（2020 年 6 月 24 日）統計，設有資優教育服務的國小計 32 所（占 13.2%），而設有資優教育服務的國中計 37 所（占 45.7%），由此可知國小已有超過一成的學校，而國中則有近半數學校透過修訂各種入學、登記的規則，實施大學區制。

三、結語

跨學區就讀是家長教育選擇的自由，而大學區制度則突破了法規對學區限制的可行模式。然而，大學區政策在各地方政府的定義與實施方式多有不同，有些以地方自治法規規定之，有些則以行政命令為之，名稱與內容亦富彈性而多於規範，卻恐形成多頭馬車。各種形式的大學區入學，其比例已近乎半數不受現有學區就學之限制，亦即大學區之需求逐漸大於供給。爰此，本文認為，既然大學區曾正式入法，表示其重要性，而基於許多縣市對大學區需求之逐年提升，因此，納入中央法規統一明定大學區的定義與實施範圍有其必要性。

《史記·李斯無傳》：「是以泰山不讓土壤，故能成其大；河海不擇細流，故能就其深。」我國學校教育歷經多次改革，已逐步朝開放教育（open education）的路上前行，反觀 2014 年實驗教育三法通過後，許多縣市仍限囿於現行法規未能實施大學區制，對於家長教育選擇權、開放教育的精神與期望活化運用有限教育資源來說，難免成為遺珠之憾。

參考文獻

- 李達平（2013）。屏東縣國中小學試辦[大學區]政策家長認知之研究。《學校行政》，83，156-176。
- 高雄市政府教育局（2020a）。高雄市 109 學年度國民小學學區劃分一覽表。高雄市政府教育局。取自 <https://orgws.kcg.gov.tw/001/KcgOrgUploadFiles/221/refile/15490/181354/b238bec0-3251-4b1a-96b6-12401925078a.pdf>
- 高雄市政府教育局（2020b）。高雄市政府教育局全球資訊網-學校資料查詢。高雄市政府教育局。取自 <https://is.gd/A0znIw>
- 高雄市政府教育局（2020 年 6 月 24 日）。高雄市 109 學年度國民小學大學區學校一覽表。高雄市政府教育局。取自 <https://www.kh.edu.tw/filemanage/upload/3836/%E9%AB%98%E9%9B%84%E5%B8%82109%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E5%8D%80%E5%AD%B8%E6%A0%A1%E4%B8%80%E8%A6%BD%E8%A1%A8.pdf>
- 高雄市資優教育資源中心（2020 年 6 月 24 日）。高雄市 108 學年度各類資優學校班級數實施概況一覽表。高雄市政府教育局。取自 <https://class.kh.edu.tw/12821/page/view/14>

- 國家教育研究院（2020年6月24日）。詞條名稱：大學區。教育部教育雲。取自 https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail?title=%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E5%8D%80&search=%E5%A4%A7%E5%AD%B8%E5%8D%80&order=keyword_title
- 梁珮綺（2018年6月12日）。讓作法更彈性，北市修新生入學辦法。中央社。取自 <https://www.cna.com.tw/news/alloc/201806120113.aspx>
- 陳順利（2014）。國民中小學大學區及公立學校中央辦公室構想-地方政府推動裁併校之配套措施想像。《學校行政》，92，182-204。
- 陳寶鈺（2003）。台北市大學區國小越區就讀學生家長教育選擇行為之研究（碩士論文）。取自 https://drive.google.com/file/d/1vAdILG7upsZUcYgT_zda03fEoJT1rdSm/view
- Mendez, L. M. R., & Knoff, H. M. (2003). Who gets suspended from school and why: A demographic analysis of schools and disciplinary infractions in a large school district. *Education and Treatment of Children*, 26(1), 30-51.
- Wong, K. K., & Shen, F. X. (2003). Big city mayors and school governance reform: The case of school district takeover. *Peabody Journal of Education*, 78(1), 5-32.



聯合國永續發展目標於幼教之啟示與建議

邱品寧

國立清華大學幼兒教育學系研究所研究生

胡鈺宣

國立清華大學幼兒教育學系研究所研究生

孫良誠

國立清華大學幼兒教育學系副教授

一、前言

聯合國（2014）發布十七項永續發展目標（Sustainable Development Goals, SDGs），筆者依目標細項內容，將十七項目標歸納分為四大主體：社會公平、經濟發展、安全衛生及環境保護四大主體。其中「社會公平」包含消除貧窮、確保教育品質及機會均等、性別平等、普及現代能源並永續使用、減少國內及國際不平等並促進和平社會與提供司法管道。「經濟發展」包含永續經濟成長以保持生產力與就業機會、建立基礎建設、促進永續工業以加速創新、確保永續消費及生產，以及強化永續發展執行及發展全球夥伴關係。「安全衛生」包含消除飢餓、改善營養促使永續農業發展、確保健康及各年齡層的福祉、確保水及衛生之永續管理，以及促使城市居住安全。「環境保護」囊括採取緊急措施因應氣候變遷、保育海洋資源、保護生態系統進行管理森林以對抗沙漠化。目前我國幼教現場並未與聯合國永續發展目標做出連結，也缺少相關實證研究，故本文嘗試提出幼兒教育階段實施永續發展目標四大主題的可行性，期望從幼兒時期就培養孩子對國際社會永續發展的關注，進而能坐而言並起而行。

二、幼兒教育階段可實施之 SDGs

（一）社會公平

社會公平為社會發展重要的價值，但因社會變遷導致所得分配差距擴大、教育資源分配失衡、族群意識抬頭等情形，也產生社會轉型正義的呼聲。幼兒園是幼兒最早接觸學習機構，是人格培養、價值建立的重要時期，幼兒園應如何達成 SDGs 倡議下的社會公平目標呢？首先，教保服務人員設計的課程或學習活動可以安排讓不同背景、不同能力的幼兒有更多交流或共同學習的機會，讓幼兒彼此之間能相互觀察、比較，以覺察自身的背景、文化及想法與他人不同，並引導幼兒尊重、接納與協助班級中的弱勢孩子及關懷社區中的弱勢族群，以培養幼兒關懷社會的能力。其次，性別平等的議題也是臺灣近年社會關注的焦點，教保服務人員在引導幼兒了解生理性別差異的同時，也應避免使用性別刻板化的語詞，鼓勵不同性別的兒童嘗試各種不同的活動，如 Panetta 和 Williams（2018）藉由 STEM 教育打破性別僵化及刻板印象，讓幼兒從小建立起正確的性平觀念，學習相互尊重。還有聯合國教科文組織（United Nations Educational, Scientific and Cultural

Organization, 2019) 提出嶽麓宣言 (Yuelu Proclamation)，主張保護語言多樣性可以保障不同語言使用者能在教育、公共服務、就業、健康、社會融入、參與社會決策等方面有均等公平的機會。因此教保服務人員可以在學習活動中加入「母語」的內容，讓幼兒可以聯結自己族群的歷史並保存傳統文化，也有助於社會的和諧發展。此外，教保服務人員須持續性的專業成長，檢視自己在教學過程中的不足，以提升教學專業表現及教保服務品質。

(二) 經濟發展

Woessmann (2016) 表示教育是對人的知識和技能發展的投資，隨著知識和技能的發展，人們的生產率及帶來的經濟效益也隨之成長，因此教育對社會經濟發展具有長期且廣泛的影響。行政院經濟建設委員會 (2008) 指出高品質的幼兒教育可促進國民素質的發展、對提升國家競爭力具有關鍵性的影響力。故從人力資源培育的角度，幼兒園應如何達成 SDGs 下的經濟發展的目標？筆者認為培養幼兒創造力與團隊合作的能力應當是幼兒教育可推行的方向。教保服務人員可以營造豐富多元的學習環境鼓勵幼兒自由的探索、操弄與學習，提供幼兒低結構性的教材以展現幼兒無限創意的可能，並在安全的前提下減少遊戲或活動的規則，避免幼兒僵化的思維模式，鼓勵幼兒表達或分享創作作品的想法，以培養幼兒創造的能力。

團隊合作並非一群人一起工作，而是一起工作的一群人彼此分工合作以達成共同的目標。《幼兒園教保活動課程大綱》指出：嘗試建構學習社群，以分齡、混齡或融合教育的方式進行，在協同合作溝通中，延展幼兒的學習 (教育部，2016)。除了協商溝通之外，同儕間的鷹架也可促進幼兒語言、認知、情緒及社會能力，讓幼兒在人際互動中產生知識性及社會性的學習。因此教保服務人員在建立學習社群時，除了提供幼兒感官經驗的學習，更應提供幼兒深度探索及與他人合作之機會，以及培養幼兒溝通表達與認真聆聽的能力，讓幼兒習慣透過團隊合作的學習模式，促進個體的發展與團體的發展。

(三) 安全衛生

當今社會面臨營養不足和營養過度的雙重營養負擔，對健康形成重大威脅。Seck 等人 (2019) 及 World Health Organization (2017) 指出社會文化、經濟、政策等多項因素會影響幼兒的健康。在 SDGs 倡議的目標下，幼兒教育應如何培養幼兒具有健康、安全與衛生的行為及態度。《幼兒園教保活動課程—健康安全實用手冊》提出幼兒階段為身體健康、人際互動的萌發階段 (教育部，2015)，因此教保服務人員須定期評估與記錄幼兒健康與發展狀況並進行健康管理。另外在促進幼兒福祉方面，教保服務人員可以主動協助或提供資源給需要幫助的幼

兒，以維護幼兒的生存權及發展權。

幼兒園是幼兒最早接觸的教保機構，透過教保服務人員的引導，可以培養幼兒良好的健康飲食、個人衛生習慣及自我保護的能力。因此另一方面，教保服務人員須落實讓幼兒每日有 30 分鐘出汗性的大肢體活動時間，以培養幼兒運動習慣。課程設計時，可將安全、健康及衛生議題融入主題活動中，與幼兒一同討論並建立生活習慣或活動規則，使幼兒在學習的過程中能辨識環境安全與衛生，進而做到自我保護及預防意外事件的發生。當然也可以透過食農教育讓幼兒親自參與食物的處理及烹調過程，使幼兒能了解食物來源及正確的飲食知識，學習對環境的尊重、對生產者的感恩，以及對食物愛惜。

(四) 環境保護

環境為人類生存、社會發展的重要根源，近年環境劇烈變遷連帶影響社會各領域發展。《幼兒園教保活動課程大綱》指出環境是幼兒拓展其生活經驗的重要來源（教育部，2016），因此環境保護不只對幼兒有重要的影響，對人類的永續發展也有重要的影響（Sarabhai, 2015）。Kioupi 和 Voulvoulis（2019）指出結合在地文化、生態正義與環境發展是促成有效環境教育的要素。因此幼兒園在環境保護上可以有的作為，包括提供環境教育讓幼兒了解環境與人類的緊密關係，使幼兒能關心日常生活中損害環境健康的因素，透過改變自身的習慣，如隨手關燈、做好垃圾分類等方式來保護環境。另外可實施道德教育以培養幼兒尊重生命、愛護環境的情操，讓幼兒了解因環境汙染及人為對環境的破壞導致生物多樣性的滅絕，使幼兒能從小起就自覺環境保護的重要性，進而做到善待環境以及維護環境健康。

三、結語

聯合國永續發展目標旨在維護人類福祉，且各項目標均涉及社會、經濟、衛生及環境層面。Nazar、Chaudhry、Ali 與 Faheem（2018）指出教育可培養思維邏輯並轉化為有助於社會永續發展的行動，幼兒教育為啟蒙教育階段，應讓幼兒從小就了解未來社會發展的樣貌，應從日常生活中著手，培養幼兒發現問題進而解決問題之能力，不能僅提供幼兒認知上的富足，更需要讓孩子能意識問題，培養對其對未來發展的眼光（Davis, 1998）。但受限幼兒認知發展以及生活經驗不足，教保服務人員引導幼兒學習的角色就顯得十分重要，因此教保服務人員應當了解聯合國永續發展目標的內涵，在主題活動設計中融入社會公平、經濟發展、安全衛生及環境保護四大方向，引導幼兒覺察四大方向的問題，並透過團隊的合作與創意思考可能解決的方式及做法，讓幼兒身體力行做到對弱勢族群的關懷與尊重，做好對自己的保護以及養成健康與衛生習慣，能關注環境保護及維護環境

健康。

幼兒教育階段為其他教育階段的基石，是建構價值及品格的基礎階段，教保服務人員在引導幼兒學習發展的過程中，在每一位孩子心中埋下一顆社會永續發展的種子，待時光澆灌終將長成一群枝葉茂密推動社會永續發展的巨木。

參考文獻

- 行政院經濟建設委員會（2008）。主要先進國家早期兒童照顧與教育政策的發展趨向。*就業市場情勢月報*，4，17-19。
- 教育部（2015）。*幼兒園教保活動課程—健康安全實用手冊*。臺北市：作者。
- 教育部（2016）。*幼兒園教保活動課程大綱*。臺北市：作者。
- Davis, J. M. (1998). Young Children, Environmental Education, and the Future. *Early Childhood Education Journal*, 26(2), 141-155.
- Kioupi, V., & Voulvoulis, N. (2019). Education for Sustainable Development: A Systemic Framework for Connecting the SDGs to Educational Outcomes. *Sustainability*, 11(21), 6104.
- Nazar, R., Chaudhry, I. S., Ali, S., & Faheem, M. (2018). Role of quality education for sustainable development goals (SDGs). *International Journal of Social Sciences*, 4(2). Retrieved from <https://grdspublishing.org/index.php/people/article/view/1451>
- Panetta, K., & Williams, K. (2018). *Count girls in Empowering girls to combine any interests with stem to open up a world of opportunity*. Retrieved from https://books.google.com.tw/books?hl=zh-TW&lr=&id=oNM2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&ots=d34pzxkxJLE&sig=EGrjtGZJ8QD-7E7sUjV4Pu9Sq3E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Sarabhai, K. V. (2015). ESD for Sustainable Development Goals (SDGs). *Sage Journals*, 9(2), 121-123.
- Seck, A. C., Clark, H., Bahl, R., Peterson, S., Costello, A., & Lucas, T. (2019). Framing an agenda for children thriving in the SDG era: a WHO–UNICEF–Lancet

Commission on Child Health and Wellbeing. *The Lancet*, 393, 109-112.

■ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). The protection and promotion of linguistic diversity addressed by UNESCO: Yuelu Proclamation. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/protection-and-promotion-linguistic-diversity-addressed-unesco>

■ Woessmann, L. (2016). The economic case for education. *Education Economics*, 24(1), 3-32.

■ World Health Organization (2017). *United Nations Decade of Action on Nutrition*. Retrieved from <https://www.who.int/nutrition/decade-of-action/workprogramme-doa2016to2025-en.pdf?ua=1>



臺灣私立幼兒園的現況與挑戰之探討

蔡知年

中華民國幼教聯合總會常務理事

國立臺東大學教育研究所研究生

一、前言

隨著全球朝已開發國家邁進的過程中出現產業結構變化、醫療衛生進步、教育水準提升、女性勞動參與增加、社會及家庭結構改變、晚婚及不婚化等各項社會基礎的急遽變遷，少子化與高齡化對國家社會帶來了相當大的衝擊。而臺灣在第二次世界大戰後，因醫藥科技發達、衛生環境進步、國民營養改善與死亡率持續下降，促使人口快速成長，再加上 1968 年及 1969 年「臺灣地區家庭計畫實施辦法」以及「中華民國人口政策綱領」積極有效的推動，使得人口成長率快速下降。根據內政部統計，臺灣的出生人口數，從 2009 年的 191,310 人降到 2019 年的 177,767 人，10 年間出生人口跌幅達 7%（內政部，2020）。若再將時間軸拉長，將更可以發現臺灣出生人數降低的趨勢，從 1981 年到 2019 年這 38 年間，出生人數從 414,069 人一路跌到 177,767 人，跌幅達到驚人的 57%（內政部，2020）。另外，臺灣少子化的趨勢還可以從總生育率來觀察，可以發現總生育率從 1951 年的 7.040 人，至 1984 年降為 2.170 人；如欲達到國際經濟合作發展組織 Organization for Economic Cooperation and Development（簡稱 OECD）所認為的「安定人口」人口替換水準，也就是說世代間要能完全交替，每名婦女生育率必須達到 2.1 人以上。此後臺灣的總生育率不斷下降，近 10 年的總生育率約在 1 至 1.1 間徘徊，甚至於 2010 年降到 0.895 人（內政部，2020），低於許多先進國家。顯見臺灣少子化的現象頗為嚴重。

少子化的現象對於國家未來整體的發展產生相當大的挑戰。世界各國政府面對少子化的衝擊，制定了各種面向的政策來應對。其中少子化造成學生數減少對於學校教育的衝擊，各國政府也制定了相對應的教育政策，而這些教育相關的政策對於各級學校的經營策略會產生相當的影響，同為學校教育一環的幼兒教育自然也面臨到相同的問題，尤其是私立幼兒園更是面臨很大的挑戰。

二、臺灣的幼兒教育政策

臺灣的總生育率自從 1985 年跌破 2 之後，一路往 1 靠近，少子化的危機步步進逼。到了 2005 年教育部成立幼兒教育科，開始重視少子化對於幼兒教育的衝擊，也開始制定相關政策應對，重要的政策如表 1 所示。

表 1 臺灣重要幼兒教育法案表

年份	法案名稱
2004	「扶持 5 歲弱勢幼兒及早教育計畫」
2007	「扶持 5 歲幼兒教育計畫」
2010	「5 歲幼兒免學費教育計畫」
2012	《幼兒教育及照顧法》，實施「幼托整合」
2013	「幼兒園基礎評鑑」
2014	「優質教保發展計畫」
2017	「擴大幼兒教保公共化計畫」
2019	「準公共化幼兒園」

資料來源：研究者自行整理

表 1 中最重要的是 2012 年的「幼托整合」，將托兒所與幼稚園整合成幼兒園，將原本分屬內政部以及教育部管轄的機構合併起來，增進幼兒的福利。對於幼托整合政策的說明如下：

1. 幼托整合的目標（內政部、教育部幼托政策整合推動委員會，2013）
 - (1) 整合運用國家資源，健全學前幼兒教保機構。
 - (2) 因應現代社會與家庭之教保需求。
 - (3) 提供幼兒享有同等級教保品質。
 - (4) 確保幼稚園、托兒所暨合格教保人員之基本合法權益。

2. 幼托整合的工作項目（孫良誠，2016：58-61）
 - (1) 授權訂定法規作業（法源為《幼兒教育及照顧法》）。
 - (2) 園所改制作業（幼稚園及托兒所統一改制為幼兒園，已於 2013 年完成 100% 的改制）。
 - (3) 在職人員職稱轉換作業（幼稚園園長、托兒所所長→幼兒園園長；幼稚園老師與具幼教教師證的托兒所保育人員→幼兒園教師；不具備幼教教師證的托兒所保育人員→幼兒園教保員；托兒所助理教保人員→幼兒園助理教保人員）。
 - (4) 補助公立幼兒園增班設園，改善教學環境與設施設備品質。

三、臺灣幼兒教育機構現況

面對少子化的挑戰，臺灣幼教機構受到的影響可以從表 2 得知。

表 2 臺灣幼稚園與托兒所數量表（2000-2011）

年	2000	2001	2002	2003	2004	2005
幼稚園	3,150	3,234	3,275	3,306	3,252	3,351
托兒所	3,345	3,600	3,897	4,082	4,257	4,307
總計	6,495	6,834	7,172	7,388	7,509	7,658
年	2006	2007	2008	2009	2010	2011
幼稚園	3,329	3,283	3,195	3,154	3,283	3,195
托兒所	4,213	4,112	4,008	3,887	3,825	3,681
總計	7,542	7,395	7,203	7,041	7,108	6,876

資料來源：整理自教育部（2020年4月6日）。統計處。

從表 2 中可以發現到，幼稚園數量 2005 年來到 7,658 所，為 2000 年以來最高的數字。然而到了 2011 年幼教機構的數量卻跌到 6,876 所，跌幅達 10%。顯然可以印證少子化對幼兒教育的衝擊。

表 3 臺灣幼兒園數量表（2012-2019）

年	2012		2013		2014		2015	
公立幼兒園	1,888	28%	1,919	29%	1,965	30%	1,984	31%
私立幼兒園	4,723	72%	4,641	71%	4,503	70%	4,378	69%
總計	6,611		6,560		6,468		6,362	
年	2016		2017		2018		2019	
公立幼兒園	2,002	32%	2,041	32%	2,058	32%	2,081	33%
私立幼兒園	4,308	68%	4,282	68%	4,290	68%	4,303	67%
總計	6,310		6,323		6,348		6,384	

資料來源：整理自教育部（2020年4月6日）。統計處。

從表 3 能夠發現，自 2012 年啟動幼托整合後，幼稚園與托兒所都轉型成幼兒園。而幼兒園的數量雖然也是逐年減少，從 2012 年的 6,611 所，降至 2019 年的 6,384 所，但是減少的幅度有減緩的趨勢，約是 3%(教育部，2020)。此外，私立幼兒園的比例也有所下降，從 2012 年的 72%降低到 2019 年的 67%，顯見私立幼兒園遇到很大的挑戰。將 2000 年至 2019 年的臺灣幼兒園數量（含托兒所）消長趨勢以圖 1 呈現如下。

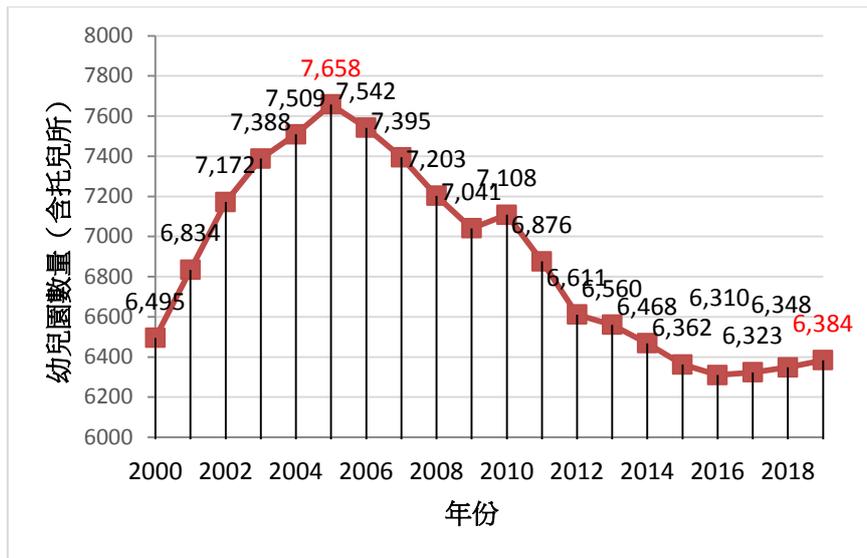


圖 1 臺灣幼兒園數量 (含幼兒園) 趨勢圖 (2000-2019)

資料來源：整理自教育部 (2020 年 4 月 6 日)。統計處。

從圖 1 能夠很清楚地了解，臺灣的幼兒園數量在 2006 年達到頂峰，有 7,658 所。而後基本上呈現下滑趨勢，2019 年幼兒園數量下滑到 6,384 所，與 2006 年相比足足少了 1,300 多所幼兒園(教育部，2020)，可見得少子化對幼兒園的經營有相當大的影響。

四、臺灣幼兒教育面臨的挑戰

幼托整合後面臨的問題不少，有招生、師資、課程設計、教學方式、照顧環境等問題，本文提出以下幾個面向的問題敘述如下(周美慧、翁福元、李瑞金、鐘芳玲，2013：54)：

1. 幼兒園招收對象方面

幼托整合後，托兒所、幼稚園兩者皆改制為幼兒園，在招收對象方面，皆可招收 2 歲到入國小前的幼兒，原有的幼稚園可以向下延伸招收幼齡的孩子，而原有托兒所也可向上招收 4-5 歲幼兒，但在少子化時代來臨，爭招收學生情形勢必定會產生。

2. 在師資方面

原有的幼稚園可以向下延伸招收幼齡的孩子，托兒所也可向上招收 4-5 歲幼兒，新制實施後產生師資的培訓與聘用資格的問題，原有托兒所的大班必須聘用一名幼教師，私立托兒所是否有能力聘用合格幼教師疑慮。幼托整合之前幼稚園教師依教師法、師資培育法等關規定聘任教師；托兒所則依兒童福利專業人員資格要點聘任保育人員，二者之任用資格與進修管道不同。目前幼托職場上之助理

保育員，於改制後改稱為助理教保員；保育員、（幼稚園）教師改稱教保員、幼教師；幼稚園園長、托兒所所長可繼續採認為（幼兒園）園長，惟僅具高中職學歷者，須於一定期限內取得大專或以上學歷，幼托整合後如何增聘教保員、幼教師亦是一大挑戰。

3. 幼兒園課程設計、教學方式、照顧幼兒方面

幼托整合後幼兒園課程設計、教學方式將不同以往，幼托整合前公立幼稚園部分，長久以來都是以 4-5 歲的幼兒教育為主，雖然園內是聘用合格幼教師，但對於 2-3 歲的幼兒保育照顧缺乏實務經驗，短期內對於 2-3 歲幼兒的保育照顧工作恐難以勝任；以前托兒所部分則以保育照顧幼兒為主，而現在對於教育部分需要加強，因此托兒整合後則必須強化幼兒的學習課程課程設計、教學方式以及幼兒的照顧工作。

4. 幼兒園環境設備、資源分配方面

幼托整合前幼稚園、托兒所設備標準不一，而幼托整合後設備要求齊一，以前托兒所的設備標準比較寬鬆，而幼稚園的設備標準較嚴格，因此幼托整合後托兒所的設置標準、資源分配情形將面臨考驗，因二者立案標準及條件不一，如使用樓層、室內外面積等，還有立案名稱與實際經營內容不符之現象，且兩種設置條件對同年齡層幼兒之受教環境品質而言，也未盡公平，因設置標準不符規定，而有關閉的情形產生。

五、結語

從臺灣的幼兒教育現況來看，幼兒教育機構所面臨的挑戰，包括教師流動、教師資格、教師工作量、幼托整合環境資源等 4 項問題。而這 4 項挑戰對於臺灣的私立幼兒園來說，更是形成強大的壓力。公立幼兒園由於教師薪資穩定，要找到合格的師資相對容易，教師的流動情況也自然較低；而教師工作量部分，私立幼兒園教師除了平日的教保工作外，還可能擔負招生的責任；在幼托整合環境資源部分，私立幼兒園必須以自身的力量提升自身的環境，才能符合幼托整合的規定。私立幼兒園這些相較公立幼兒園的劣勢，必須依靠其他方法彌補過來，否則將很難與公立幼兒園競爭。可以從以下幾點著手：

（一）課程方面

面對幼兒園教保活動課程大綱與國小七大領域以及十二年國教核心素養的銜接，幼兒園課程必須開發相對應的課程。然而由於幼兒園課程大綱與國小七大領域以及十二年國教核心素養的銜接課程架構或課程內容，教育部並沒有給一個明確的銜接架構，因此幼兒園必須花費更多的時間精力來研發既符合幼兒發展獨

特性，又能銜接小學課程幼兒教育教材。要研發這樣的課程，除了完全理解幼兒的發展狀況外，還需要對小學的課程有相當的認識，尤其要知道小學一年級的課程與幼兒園相比有什麼相同的部分以及有什麼不同的部分，如此才能設計出符合幼兒成長以及能銜接小學的課程。例如：幼教的認知領域課程對應到小教的數學領域以及自然與生活科技領域，在設計認知領域課程的時候，除了從幼兒的認知發展階段出發設計認知相關課程外，也要加入數學領域或自然科學領域的前導課程；這部分所指的前導課程不是要提前教小學的課程，而是對應小學的領域，設計一套能連接小學領域的課程內容，讓學童升上小學後，不會出現斷層，能夠順利銜接小學課程。

（二）教職員工方面

鼓勵教職員工深入了解幼兒園發展計劃，使其能利用各種機會對家長宣導，並鼓勵教職員工多參加各研習進修活動，加強其專業能力，以及建立具體教職員工的福利制度及明確的升遷發展管道。了解幼兒園的發展計畫能讓教職員工了解幼兒園未來的發展方向，降低對未來的不確定感。適度安排進修研習，能讓教職員工增進專業能力，對於幼兒園工作品質的提升有相當助益。而明確的升遷管道能增強教職員工對工作的努力程度，教職員工會覺得在幼兒園的努力不會白費，進而更加努力。

（三）家長方面

記錄並刊登家長參與之活動以及邀請家長參加相關會議。讓家長能親身參與幼兒園的各項活動，並將活動用刊物或電子檔記錄下來，而幼兒園的相關會議也盡量主動邀請家長參加，家長能從這些活動增加對幼兒園的了解，也能增進家長對幼兒園的參與感。此外也需建立家長反應問題的管道，並針對家長提出的問題積極的改善與回應。

（四）行銷策略

發行幼兒園通訊刊物並設置幼兒園網站，提供相關資訊以及經常配合節慶或教學舉辦各項活動（運動會、畢業典禮、園遊會及節慶活動等各項活動），邀請社會大眾參加。藉此增加幼兒園與社區的連結，並宣傳幼兒園的正面形象。此外，私立幼兒園的課程設計有比較大的空間發揮，發展出有特色的課程也是相當正向的行銷策略。

（五）建立幼兒園 SWOT 分析策略

定期與教職員工對幼兒園進行 SWOT 分析，針對幼兒園內部環境（如園所特色、師資、課程、資源等）各層面，進行劣勢（缺點）分析；幼兒園外部環境（如政策、潮流、社區資源等）進行機會分析並研擬化解劣勢與說明分析弱點之策略。

（六）發展代間教育

從少子化中也衍生出另一現象，也就是人口老年化；反觀現今社會邁入老年化的趨勢，可以思考增加老人照護的功能，並試著設計老人與幼兒互動的課程，不僅能讓老人傳承自己豐富的經驗給幼兒，也能從幼兒身上得到新的刺激並且還能增加老人自身的價值感，是相當值得嘗試的做法。

參考文獻

- 內政部（2020年4月10日）。人口資料統計庫。取自<https://www.ris.gov.tw/app/portal/674>
- 教育部（2020年4月6日）。統計處。取自<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/>
- 內政部、教育部幼托政策整合推動委員會（2013）。幼托整合政策規劃結論報告。取自<http://www1.nttu.edu.tw/shufang/%AA%FE%A5%F3/%A5%AE%B1%D0%B7s%AAk%AE%D792.3web.htm>
- 孫良誠（2016）。幼兒教育品質及其政策分析。臺北市：五南。
- 周美慧、翁福元、李瑞金、鐘芳玲（2013）。從教育公平檢視臺灣幼托整合政策。幼兒教育年刊，24，49-65。



2020 年臺灣公立國小推展雙語教育之探討

廖偉民

臺東縣富山國際教育實驗小學校長

臺東大學教育系博士班博士生

一、前言

臺灣的國小英語教育始自教育部 2000 年頒布「國民中小學九年一貫課程綱要」，自 2001 年的九月開始推動小五和到小六上英語課，每週一節（2000，教育部），唯學校可以利用彈性學習節數增加授課節數，2005 年再提前至小學三年級開始實施英語教育。

臺灣推行英語教育迄今已近二十年，不過實際的成效卻不明顯，張武昌（2014）指出，缺少學習成效的原因可能有下列兩項：(1)臺灣的學習氛圍是考試領導教學，英語教育變成機械化的學習，而不是實用的工具；(2)臺灣是非英語系國家的環境，學生學習英語無法在生活中使用，「學而無用」以致降低學生對英語的學習動機。

2018 年 9 月行政院長賴清德宣佈臺灣要在 2030 年達成雙語國家目標，行政院國家發展委員會在同年 12 月公布「2030 雙語國家政策發展藍圖」，以『雙語國家』為政策推動的目標，計畫 12 年為期，打造臺灣成為雙語國家，提升國人英語力，增加我國國際競爭力（2018，國家發展委員會）。

而依據「2030 雙語國家政策發展藍圖」，中央各部會分別制定雙語國家的策略與作法，其中教育部也在 2018 年 12 月公布「教育部推動雙語國家計畫」，訂定短期及中長期執行策略，以培養臺灣走向世界的雙語人才及全面啟動教育體系的雙語活化為目標（2018，教育部）。但在尚未修改相關法規前，各縣市目前以雙語實驗課程展開試辦與推展。

本文透過 2019-2020 年調查全國推動雙語教育的資料做分析探討，檢視推動現狀與困難。

二、本文

(一) 雙語的的定義內涵

教育部在 2018 年公布的「十二年國民基本教育課程綱要」，其中的英語領域基本理念強調了英語是世界通行的語言，面對全球化的國際環境，英語教育應符合學習者的需求，培養人際溝通的英語能力，使學習者擁有「以英語為工具學

習其他領域知識的能力」，促使學習者成為具備自學能力的終身學習者（教育部，2018），此既為利用雙語學習知識的基本概念。

目前在公立學校中常見的雙語教學模式可以分為(1) EMI 全英語授課 (English as a Medium of Instruction)，以貼近學生生活的學習主題，結合小組任務導向及多元學習評量，提供學習情境讓學生大量使用英語進行學習，以學習學科知識為優先。(2) CLIL 學科內容與語言整合教學模式 (Content and Language Integrated Learning)。CLIL 課程強調雙軌制，語言與內容同樣重要，兩種評量並重，學生同時學習英語及學科知識及技能，實施的方式具有彈性。(3) 沉浸式 (immersion)，是指學生至少要有 50% 的時間用第二語言來學習其他學科。

在上述三種模式中，CLIL 模式被大部分實施雙語實驗課程的學校所採用。CLIL 模式 (Content and Language Integrated Learning) 是學者 David Marsh 在 1994 年所提出的雙語教學模式，目的是將「語言」和「學科知識」融合，使學習者在學習學科知識的同時，也進行語言學習，而近年更有學者提出 CLIL 模式除了上述兩種學習之外，甚至是語言背後所隱含之文化的學習。因此 CLIL 模式目前已發展為「語言、學科素養和學習」(language, literacies, and learning)(Coyle, 2018, p.168) 的教學模式。

(二) 臺灣公立小學雙語教育實施現狀

臺灣近年推展雙語教育，因受限教育法規尚未修法，各縣市只能採用雙語實驗課程進行雙語教育推展。例如新北市教育局在 2018 年所提出的「107-109 學年度國民小學雙語實驗課程計畫」指出，為了因應十二年國教「校訂課程」須採跨領域、主題或議題式的方式進行，故提出此雙語實驗課程計畫，並訂定以 CLIL 雙語教學模式融入各校的課程發展中。而臺北市於 106 學年度起，選定部分公立小學，試辦「雙語實驗課程」，以 CLIL 作為雙語教育的模式，將英語學習自然而然地融入學習者的生活和不同的領域的課程中（臺北市教育局，2018）。作者依據 2019 年各縣市公立小學實施雙語課程現狀進行調查整理資料如下：

表 1 2019 年各縣市公立小學實施雙語課程統計

縣市	小學校數(所) (國立、市立、縣立)	實施雙語教學學校數(所) (國立、市立、縣立)	辦理比例 (%)	雙語課程實施模式
臺北市	142	12	8.5	■ CLIL 模式 ■ 每週節數比例約占 1/3
新北市	210	31	14.8	■ CLIL 模式 ■ 每週 1-2 節
桃園市	186	6	3.2	■ EMI 模式 ■ 每週節數比例約占 1/3
臺中市	230	9	3.9	■ CLIL、EMI 及沉浸式模式 ■ 每週約 3 節

臺南市	210	17	8.1	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL 及沉浸式模式 ■ 每週最多 12 節
高雄市	242	12	4.9	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL 模式 ■ 每週節數比例約占 1/3 ■ 以藝文、健體、生活、彈性領域為主
宜蘭縣	76	5	6.5	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL 模式
新竹縣	84	0	0	
苗栗縣	114	3	2.6	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL、EMI 及沉浸式模式 ■ 每週 1-6 節，以藝文、健體、綜合為主
彰化縣	175	4	2.2	<ul style="list-style-type: none"> ■ 沉浸式英語教學 ■ 每週 1-3 節
南投縣	137	0	0	
雲林縣	153	30	19.6	<ul style="list-style-type: none"> ■ EMI 模式 ■ 每週 1-2 節
嘉義縣	124	8	6.4	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL 及 EMI 模式 ■ 每週 1-5 節
屏東縣	167	1	0.6	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL、EMI 及沉浸式模式 ■ 每週 1-8 節，最多 16 節
臺東縣	88	3	3.4	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL 及 EMI 模式 ■ 每週 1-12 節
花蓮縣	102	5	4.9	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL 模式 ■ 每週節數比例約占 1/3 ■ 以藝文、健體、綜合為主
澎湖縣	37	2	5.4	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL 模式 ■ 每週 1 節 ■ 以綜合領域為主
基隆市	41	0	0	
新竹市	32	6	18.7	<ul style="list-style-type: none"> ■ 沉浸式模式
嘉義市	20	19	95.0	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL 及沉浸式模式 ■ 每週 1-2 節
金門縣	19	18	94.7	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL 及 EMI 模式 ■ 每週 1-4 節
連江縣	7	1	14.3	<ul style="list-style-type: none"> ■ CLIL 模式 ■ 二年級每週 2 節
合計	2596	192	7.4	

資料來源：親子天下第 111 期及研究者調查自編

由上述資料分析得知，2020 年各縣市推展雙語教育課程方式不一，但從數據及縣市的回饋資料歸納總結，可以得知以下重要的實施現狀：

1. 因教育法規尚未修法，各縣市推動雙語教育只能採用實驗課程的方式，無法擴大規模辦理。
2. 有二個縣市在 2019 年實施雙語校數的比例高達 90% 以上，但也有三個縣市尚未實施雙語教育，顯示對 2030 雙語國家政策的推動發展尚無配套措施。
3. 實施雙語教育沒有城鄉差距，六都實施的比例沒有顯著超過其他縣市。

4. 大部分縣市的雙語實驗課程推動模式以 CLIL 模式為主。
5. 大部分縣市實施雙語實驗課程的比例不高，且每週實施雙語的節數並不多，探究原因最主要為雙語師資不足，除英語教師教授英語領域，大多數學校並沒有非英語專長的教師具有英語能力可以協助進行雙語教育。
6. 部分縣市以外籍教師為推動雙語教學的主力，沒有外籍教師的學校則以本國籍英文教師為主，其中以後者占絕大多數。
7. 本國籍英語教師必須進行英語領域教學，沒有多餘的節數可以教授其他領域的雙語課程。本國籍英語教師的英語能力無庸置疑，但對於其他領域學科知識卻非該領域專長教師，以致無法在其他領域進行雙語教學。
8. 雙語教學實施的領域大多以藝文、健體、綜合、生活領域為主。
9. 少部分縣市雙語節數雖達每週授課比例的 1/3，但裡面仍含原英語授課節數 2-3 節，真正採用雙語授課的其他領域節數並不多。

(三) 對公立小學實施雙語教學的建議

2019 年 10 月遠見雜誌對全臺灣英語教學資源進行調查，包括英語師資數、教師授課力、英語學習力、資金投入度及雙語教學與國際交流校數等五個向度。調查結果顯示北部英語教學資源豐富，優於全臺；東部則遠遠落後平均值，顯示英語學習資源分佈的城鄉差異問題嚴重。而其中一個向度「英語師資數」的統計數據，則顯現臺灣推動雙語教育的困難所在，根據調查資料顯示，全臺灣非英語教師能以英語授課的比例僅有一成（10.5%），其中離島更是只有 4.8% 的非英語教師能以英語授課（朱乙真，2019）。這個數據呈現了臺灣想推動雙語教育，雙語師資勢必是需要被克服的最大問題所在。而作者也以上述資料分析為基礎，提出十點建議：

1. 設立專責單位，專責人員，專門經費推展雙語教育

對於雙語教育，既是國家當今發展的政策，建議設立專責機構辦理相關事宜及應對各縣市的溝通窗口；另設專責人員進行法規和行政作為的規劃安排，逐年實施；編列專門經費辦理雙語教育業務及補助地方政府推展相關業務。

2. 對現有在職教師提供英語能力培訓的管道與認證機制

根據遠見雜誌調查全臺約 90% 的教師沒有具備英語能力或是沒有能力進行雙語教學，以致學校現場欠缺雙語教師，影響雙語教育推展的規模與範圍，建議對於現職教師提供英語能力培訓的管道與認證機制，增加雙語師資的數量才能有效推展雙語教育。

3. 提出激勵或獎勵措施，鼓勵現有教師嘗試雙語教學

對於現職教師願意參加英語能力培訓、認證以及嘗試用雙語進行教學的老師，建議給予激勵或獎勵措施。

4. 規範師資培育機構建立英語能力培力機制與能力門檻

對於未來的雙語師資來源，建議可以提早規劃師資培育機構的法規修訂，在師資培育機構即要求學生應具備修畢英語能力的門檻，以因應未來全國推動雙語教學時師資的需求。

5. 修法給予雙語教育實施的法源依據

因國民教育法等相關教育法源尚未修訂，雙語教育的實施沒有法源依據，再加以課綱的規定束縛，目前雙語教育僅能以實驗課程方式進行，如此推展的幅度與做法受限課綱，無法擴大推展立見成效，建議鬆綁國民教育法、高級中等教育法與相關子法等法規。

6. 鼓勵彈性創新的雙語教學模式

雙語教學的模式沒有固定的方式，全因人而異，因校制宜，依各學校的師資、人力、環境、設備等相關因素，發展出合適的雙語教學模組，提供學生學習。建議鼓勵各校彈性創新發展自我的雙語教學模組。

7. 開發雙語教材提供教師使用

目前各校推動雙語教學，首在困難是師資不足，其次便是雙語教材的付缺，雙語教師因為沒有雙語教材可供教學，備課及翻譯中文教材的時間花費太多，間接造成教師沒有意願嘗試雙語教學。建議開發各領域的雙語教科書，方便教師教學使用，提高教師嘗試雙語教學的意願。

8. 招考雙語教師，增加雙語師資數量

因應雙語師資短缺現狀，建議各縣市可以依照雙語教育政策推展需求，於招考教師甄試時，提出一定比例及相關科目的名額招考雙語教師，以利學校進行雙語教學，提高學生雙語學習的質與量。

9. 善用科技媒材，弭平城鄉學習差異

克服城鄉學習的差異，弭平教育的不均等性。建議在偏鄉地區善用英語科技學習工具及數位學習，例如 AR、VR 或英語學習軟硬體設施，提供線上數位學習的資源，讓偏鄉地區的學生可以得到自主學習英語及個別化學習的機會。

10. 適性分組教學，真正習得「可以使用的英語」

現行的英語領域教學，其學習內容讓聽不懂或跟不上的學生，以及提前學習早就學會的學生，變成了教室的客人，浪費了在學校學習英語的最好時機。建議鬆綁法規，評估學生的英語學習起點，進行個別化的適性分組教學，讓學生得到最合適的英語學習。另英語是一個溝通的工具，為了讓學生能熟悉與常常開口說英語，學習內容的安排應結合與學生生活相關的生活英語，這樣才可以讓學生習得「生活中可以使用的英語」。

三、結語

本文探討臺灣在 2018 年國家發展委員會公佈雙語國家發展政策及教育部推動雙語國家計畫公佈後，分析 2020 年臺灣公立小學推動雙語教育的實施現況，調查統計各縣市 2019-2020 年推動雙語教育的方法與困境的資料後，作者提出 10 個建議策略，其中大部分是屬於政策性的作為建議，希望以此做為教育主管機關、地方政府或是學校實施雙語教育的參考，也提供給有興趣的研究者做為進一步探究的基礎。

參考文獻

- 朱乙真（2019）。**雙語國家元年 全台英語教學資源體檢**。遠見未來Family雜誌。取自<https://futureparenting.cwgv.com.tw/family/content/index/16084>
- 張武昌（2014）。臺灣英語教育的「變」與「不變」：面對挑戰，提升英語力。**中等教育**，65(3)，6-17。DOI: 10.6249/SE.2014.65.3.01
- 教育部（2000）。**國民中小學九年一貫語文領域（英語文）課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部（2018）。**十二年國民基本教育國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域（英語文）課程綱要**。臺北市：教育部。
- 教育部（2018）。**教育部推動雙語國家計劃**。臺北市：教育部。
- 國家發展委員會（2018）。**雙語國家政策**。臺北市：國家發展委員會。
- 臺北市教育局（2018）。**臺北市 107 學年度國中小英語融入領域教學實驗計畫**。臺北市：教育局。取自https://www.wfes.tp.edu.tw/sites/default/files/11750733_1083035733_ATT1.pdf

- Coyle, D. (2018). The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory into Practice*, 57(3), 166-176.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.



在臺大學任教之越南籍博士生跨文化適應之多個案研究

顏佩如

國立臺中教育大學教育學系副教授

臺灣教育評論學會會員

陳怡雯

國立臺中教育大學教育學系學生

一、前言

由於外籍生高等教育人才的流動加上政府推動新南向政策，誘導許多臺商到南邊投資，變成越南籍的人力語種的資源在我國經濟投資上是一個很重要的挹注力，然而，外籍生來臺就學由於文化、語言以及溝通上的不同，許多研究顯示會有適應等相關問題出現，因此，本研究主要探討在臺大學任教之越南籍博士生跨文化適應之多個案研究，本研究目的為以下四個：(1)探討跨文化能力、跨文化認同以及跨文化適應論述與實證研究；(2)分析在臺大學任教之外籍高等教育人才的跨文化適應議題；(3)運用多個案研究分析在臺大學任教之越南籍博士生的跨文化適應對應；(4)根據以上研究結果，提出大學指導外籍博士生跨文化適應之建議。

本研究方法和策略包含了質性訪談法為主要方法，以多元資料種類進行三角檢證，訪談對象包含主要 3 位在臺大學任教越南籍博士生個案，其周遭的重要人士也會接受訪談，例如指導教授、大學任教之同儕、學生、朋友等共 8 位訪談對象，此外，半結構式訪談以跨文化能力來看高端人才高等教育者研究方法策略、途徑、對象，所採取的研究工具為研究者自行開發跨文化為主題之半結構式訪談大綱，最後，本研究倫理基於互惠互重、知情同意，在研究過程中，實施半結構訪談的方式，為我國外籍生高端人才教育政策提出有建樹之建議，期望其能帶給國家效益，以讓政府對外籍生高端人才的教育策略推動能更加符應其所需。根據研究目的，本研究透過相關文獻整理，針對越南籍博士生跨文化適應之議題進行探討整理其相關跨文化適應策略，並依據研究結論，本研究提出相關建議做為國家政策與大學和高等教育建立相關政策參考依據。

二、文獻回顧與探討

(一) 跨文化能力理論、跨文化認同與跨文化適應探討

跨文化適應策略包含跨文化能力與跨文化認同（李丹潔，2015），而跨文化能力包含了溝通層面、態度層面與跨文化轉化層面，綜合各學者針對跨文化能力定義以及內涵之歸納整理，跨文化能力內涵分為三個部分，分別為溝通層面：了解自己、了解他人、跨文化溝通與了解；再者為態度層面：好奇心、開放性、不急於否定和判斷他人信念或行為、以及從他人的觀點來分析自己的想法和做法；最後

為跨文化轉化層面：個人在新的情境中能夠反思自己扮演不同角色、覺察並消除偏見。

跨文化適應是一段微妙且毫無知覺的認同重整過程（Kim, 2005）。因此，必須先解決跨文化認同問題，才能有效解決跨文化適應之困擾。本研究中跨文化認同分為「文化歸屬」與「文化投入」兩個部分，「文化歸屬」指的是外籍生與就學國家文化之間依附歸屬、共榮共滅、不可分割的整體情感，而「文化投入」為能了解就學國家文化背景及文化概念與歷史知識，並展現對該文化認知的熱忱及投入該文化的學習與文化參與的程度。跨文化適應：包含跨文化能力與跨文化認同，跨文化能力內涵分為三個部分，分別為溝通層面、態度層面以及跨文化轉化層面；而跨文化認同包含「文化歸屬」與「文化投入」兩個部分。

表 2 跨文化適應要素表

主題	主軸	層面	內涵
跨文化適應	跨文化能力	溝通	了解自己、了解他人、跨文化溝通與了解
		態度	從他人的觀點來分析自己的想法和做法
		跨文化轉化	個人在新的情境中能夠反思自己扮演不同角色、覺察並消除偏見
	跨文化認同	文化歸屬	與就學國家文化之間依附歸屬、共榮共滅、不可分割的整體情感
		文化投入	能了解就學國家文化背景及文化概念與歷史知識，並展現對該文化認知的熱忱及投入該文化的學習與文化參與的程度

資料來源：吳瓊迦、蔡明昌，2009；Schmidt，1998；Deardorff，2006；Kim，1988 及本研究整理。

(二) 在臺高等教育外籍生之跨文化適應之探討

本研究以跨文化的視角，根據學者對於外籍學生跨文化適應之相關研究，整理出外籍生跨文化適應障礙與困擾有幾下幾項：(1)文化衝擊障礙、(2)語言適應困擾、(3)課業學習困擾、(4)社交與人際關係適應、(5)經濟方面的障礙、(6)物理環境障礙：物理環境的適應等。

綜合上述為高等教育外籍生來臺就學在跨文化適應相關困擾上會出現文化適應、語言適應、學業上、人際關係、經濟與教室硬體設備使用不熟悉上等等的障礙，建議各個學校在幫助外籍生適應時，提供他們支援系統的支援，是一種支持性的校園環境（supportive campus environment）與社交上的支持網絡（social support）（蔡文榮、徐主愛，2011），而這正是能顯著影響外籍生適應與學習表現

的作法（Sodanine, 2009）。（因篇幅所限，略）

三、研究方法與設計

本研究訪問三位在臺任教的越南籍博士外國學生為研究個案為研究對象。研究範圍：限定在三位個案之工作圈、學習圈以及生活圈等，工作圈指其任教之某中部國立大學語言中心為組織；學習圈為其求學之學校，其中包含指導教授、同儕等人，而如 LINE、FB、Instagram 等交友軟體，作為其生活圈之範疇，藉由訪談互加好友群組等，來了解其生活適應與朋友互動之狀況，利用「滾雪球方式」，預計訪談三個個案的老師（以下）以及同學等為訪談對象，至少各訪談兩次以上，時間約為一小時之內，本研究邀請三位研究者互為研究諍友 R1-R3，並請大學指導教授 R4 做為本研究協同研究者，總計訪談 18 位對象，其中包含三位研究參與者的老師以及同學。

本研究採取質性研究法，採用半結構式訪談、田野調查以及文件分析等方法。研究工具採自編半結構式訪談大綱，理論構念與經由專家 3 人校對後，觀察研究參與者之文件檔案、省思札記、數位影像與照片來做為本研究之研究工具。資料蒐集與分析：採質性的研究方法蒐集資料，以半結構式訪談、參與式觀察、省思札記學生生活表現紀錄等資料為主，並輔以參照數位影像、照片等資料，有系統地呈現資料能使讀者更清楚的了解資料的來源。資料編碼與轉譯：將質性語料加以分類編碼，質性訪談資料用文字轉譯後，寄給訪談者確認內容後，再進行編碼轉譯等。研究信實度：採以 1 位越南籍碩士生為研究諍友，並與大學教授共同進行研究，以文獻探討所得的理論為基礎，本研究資料種類多元性，採取半結構式訪談、文件分析以及田野調查等研究方法，進行三角檢證，並請指導教授校正。研究倫理：遵守的規範與研究對信象達成互相信任、互相尊重、知情同意，以及匿名僅供學術研究之用。（因篇幅所限，略）

四、結果與討論

（一）個案跨文化能力、跨文化認同與跨文化適應之探討

1. 就跨文化能力部分-溝通層面、態度層面與跨文化轉化層面

（1）溝通層面

分為 a.溝通狀況、b.遭遇問題與 c.處理方式進行分析：根據受訪者的訪談中可以了解個案對於自己的溝通狀況具備了解與掌握的程度（訪 P1/2019/11/09、訪 P2/2019/7/13、訪 P3/2019/7/16）。

a. 溝通狀況方面

個案秉持著相當客氣親切的態度與人溝通（訪 P3-F/2019/10/25），人也很和善（訪 P3-S/2019/11/18）。

b. 遭遇問題

(a) 中文語法用詞問題（訪 P1-S1/2019/11/18、訪 P2/2019/7/13）

(b) 年紀比其他同學大（訪 P3/2019/7/16）

(c) 口音方面（訪 P1/2019/11/09）

(d) 價值觀方面（訪 P1/2019/11/09）

c. 處理方式

(a) 中文用詞不精準改以其他方式呈現（訪 P1-S1/2019/11/18、訪 P3/2019/7/16）。

(b) 主動向他人詢問（訪 P2-F/2019/12/21）。

(c) 選擇忽視（訪 P3/2019/7/16）。

根據 Patricia Schmidt (1998a) 提出了所謂的「跨文化瞭解與溝通的 ABCs 模式」，分為三個部分：溝通狀況、遭遇問題與解決方式進行分析，學過中文確實是非常大的優勢，在溝通過程中，與他人進行溝通時，具備了解自己的想法該如何表達較為適當、知悉當他人話語中的意思，確切同情與了解因文化差異的原因，而導致價值觀、行為等有所差異等現象是重要的。

(2) 態度層面

本研究提出三級論：第一層級會秉持著尊重包容之態度去面對異地文化與自身本土文化並不相同之處；第二層級除具備第一層尊重、包容之特質，還更進一步願意積極地去學習異地文化與自我文化之相異之處；第三層級不僅共具第一、二兩種層級之態度與特質，還願意扮演兩類相異文化之中間橋樑，不僅止單方面吸收、學習異於己身文化之特性，亦樂於與異文化之他人溝通、解釋自身本土文化之價值，藉此達到有效之文化理解與溝通（訪 P3-F/2019/10/25、訪 P1-S2/2019/10/25）。綜觀上述，跨文化能力的態度構面尊重、開放性、保持好奇心等特質（Deardorff, 2006），本研究更發現樂於扮演文化溝通之橋梁之積極態度，態度是跨文化能力的基礎（Byram、Nichols 與 Stevens, 2001）。

(3) 跨文化轉化層面

受訪者 P1-S2、P1-S1、P2-F、P3 與 P3-F 有五位受訪者提到當遇到有偏見與文化上的差異等狀況，態度都是較為積極面對處理，會先調整自己的心態，試著反思自己的想法是否主觀，站在對方的角度理解不同文化的習慣，進而加以解釋，進而他人理性的溝通討論自己的想法，根據 Kim (1988) 從適應的觀點分析個體進入新文化情境後，在適應過程中，當地環境、個人特質與個體溝通能力都

是影響個體與當地人互動歷程的因素，而適應歷程的結果乃是個體的跨文化轉化（intercultural transformation），即個人在新的情境中能夠反思自己扮演不同角色。

2. 就跨文化認同與跨文化適應-文化歸屬與文化投入

文化認同為一種社會建構，文化是人們的自我感或身分認同的主要來源，對特定文化團體或族群團體的歸屬感是文化認同的主要來源。本研究將文化認同分為「文化歸屬」與「文化投入」兩個向度：

(1) 文化歸屬

在文化情感方面，P1、P2 與 P3 對於臺灣的情感非常的深厚，主要原因為越南與臺灣的文化非常的相像。P1 喜歡之操作以及覺察並消除偏見，具有文化覺察與反思之能力。

(2) 文化投入

- a. 能了解就學國家文化與歷史知識；
- b. 展現對於文化認知的熱忱與投入文化學習和參與。文化投入因素是常被用來當作對文化認同程度的重要指標，其中包含了對族群文化認知及參與的表現（Phinney，1990）。

(二) 臺大學任教之外籍高等教育人才的跨文化適應議題分析

1. 文化衝擊障礙（訪 P1/2019/11/09、訪 P1-S1/2019/11/18）；
2. 語言適應困擾（訪 P1/2019/11/09、訪 P2-F/2019/12/21）；
3. 課業學習困擾（訪 P2/2019/7/13）；
4. 社交與人際關係適應（訪 P2/2019/7/13、訪 P2-F/2019/12/21、訪 P3/2019/7/16）；
5. 經濟方面的障礙（訪 P2/2019/7/13、訪 P3-F/2019/10/25）；
6. 物理環境障礙：對於教室裡的電子資源與 E 化設備等操作不熟練（訪 P3-S/2019/11/18）。

(三) 在臺大學任教之越南籍博士生的跨文化適應解決策略

1. 文化衝擊障礙解決策略：尊重對方的文化，以不同的角度和觀點進行審視與對方討論，學習更多不同文化之間的差異等」（訪 P3-F/2019/10/25）。
2. 語言適應困擾解決策略：多進行書寫練習，請同學指導（訪 P1-S1/2019/11/18），尋求中英翻譯，從英文了解中文意思（訪 P2/2019/7/13、訪 P2-F/2019/12/21）。
3. 課業學習困擾解決策略：詢問他人並自行上網或去圖書館以尋求相關資料（訪 P3/2019/7/16、訪 P1-S2/2019/10/25）。

4. 社交與人際關係適應解決策略：尋求同鄉與他人的協助，或者是找認識的同學、老師等等來解決適應的問題，並能夠透過良好的人脈尋求更有系統和幫助的管道與其他資源（訪 P1/2019/11/09、訪 P3-F/2019/10/25、訪 P2-F/2019/12/21）。
5. 經濟方面的障礙解決策略：善用學校所提供的獎學金資源，爭取打工機會（訪 P3/2019/7/16），善用國家社福機關所提供的資源，並且善用自己的專長與技能，藉此尋找相關的工讀機會，來脫離經濟上的困境（訪 P3-F/2019/10/25）。
6. 物理環境障礙解決策略：善用自我的人際關係與口語表達能力（訪 P1/2019/11/09）。

（四）相關的對應措施與處理方式

1. 外籍生審視自己是否具備三大能力：語言能力、自主生活的能力、與他人和諧交際互動的能力。且須事先做出的準備工作有：需事先了解臺灣地區的經濟消費情況並做出評估、事先與在臺的同鄉同胞互通有無、求助可幫忙的相關機構尋求幫助（訪 P1/2019/11/09）。
2. 高等教育須提供國際學生中文語言相關課程或檢定幫助（訪 P2/2019/7/13）。
3. 引介外籍生相關專業人才之工讀機會：在學校裡擔任教導越南語老師或是擔任工廠企業等之越南語人才（訪 P3/2019/7/16）。
4. 國家政策提供外籍生跨文化適應的幫助與應努力的方向
 - （1）物質之經濟性輔助措施
 - （2）提供未來就業之銜接性管道
 - （3）提供國際共通語言學習資源
 - （4）多籌辦促進國際交流之學術活動
 - （5）外籍生自我心態調整與動手實踐能力，以客觀的態度切入進行思考、具備強大的抗壓性（訪 P1/2019/11/09、訪 P3/2019/7/16）。（因篇幅所限，略）

五、結論與建議

（一）結論

1. 在跨文化能力上，外籍生需加強中文學習，具備同情的理解，確切瞭解母國文化與求學國文化、價值觀、行為等差異等現象。
2. 在態度上，外籍生需秉持著樂觀、尊重等正向態度，把握不同的情境學習，主動積極的去處理，勇於探索異文化與自身文化差異之處。尊重並樂於學習

異文化、了解雙方文化並樂於扮演文化溝通之橋梁，並運用「客觀、不武斷」、「樂於接納異己」以及「慎思謹慎」等三項具體策略實踐態度。

3. 在跨文化認同之文化歸屬方面：善用中越儒家等文化親近性，培養外籍生在建立起對臺灣文化的認同與歸屬感，優質的社會制度、熱情的文化氛圍以及便利的生活、學習機制，加速外籍生培養文化歸屬感的重要關鍵。
4. 在跨文化認同之文化投入方面，加強外籍生了解我國(就學國)國家文化背景及文化概念與歷史知識，提供文化認知學習與文化參與，並適時提供機會分享外籍生母國文化。
5. 在臺大學任教之外籍高等教育人才的跨文化適應議題，包括文化衝擊障礙、語言適應困擾、課業學習困擾、社交與人際關係適應、經濟方面的障礙、物理環境障礙等，需各單位研擬相關輔助措施。
6. 在臺大學任教之越南籍博士生的跨文化適應對應
 - (1) 文化衝擊障礙解決策略：輔導本國與外籍生須秉持多元、包容、相互尊重、非主觀的態度與姿態與異文化的人們相處，並以積極學習的心態面對文化衝突。
 - (2) 語言適應困擾解決策略：加強中文學習機會提供與英文媒介。
 - (3) 課業學習困擾解決策略：提供資源與資訊，善用圖書館、網路等各項學習資源，且在必要時尋求同儕、老師等他人之協助。
 - (4) 社交與人際關係適應解決策略：善用人際資源的優勢，幫助自己適應當地生活，主要建立人脈資源。
 - (5) 經濟方面的障礙解決策略：努力爭取校內的獎學金補助，並善用自己的專長技能尋找打工機會。
 - (6) 物理環境障礙解決策略：透過與他人諮詢、詢問得到解決。

(二) 建議

1. 針對高等教育建議：針對文化衝擊障礙、語言適應困擾、課業學習困擾、社交與人際關係適應、經濟方面的障礙、物理環境障礙等，需研擬相關配套輔導措施，提供專案與策略。
2. 各校與各機構須主動提供外籍生中文學習相關資源，建立免費的中文學習平臺，提供中文學習輔助語方案，並適時提供英文學習翻譯的資源。

3. 國發會、內政部應主動整合教育與就業兩大體系，有效統整、規劃與推動外籍籍高等教育、博士生人力資源與管理，並定期評估與有效利用，以發展我國各項經濟、教育、文化與外交等。
4. 對於指導高等教育、博士生教授與系所，提供外籍輔助知能與鷹架方案，並研擬學習班級內學生之間同儕輔導、小老師制規劃等制度。
5. 主動開發與提供外籍生打工獎助學金機會，並適時提供未來在臺或是回母國之職涯教育與發展。

參考文獻

- 李丹潔（2015）。跨文化身份認同理論研究。《學園》，10，P20-28。
- 吳瓊洳、蔡明昌（2009）。新住民雙重文化認同與生活適應之研究。《嘉大教育研究學刊》，39，1-32。
- 蔡文榮、徐主愛（2011）。外籍學生在臺灣的大學適應議題之研究：以中興大學之泰國學生為例。《教育科學期刊》，12(2)，P82 - 111。
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation*. Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Kim, Y. Y. (2005). Inquiry in Intercultural and Development Communication. *International Communication Association*, 55(3), 554-577.
- Schmidt, P. R. (1998a). The ABC's model: Teachers connect home and school. *National Reading Conference Yearbook*, 47, 194-208.
- Sodanine, S. (2009). *An investigation of international student's learning performance affected by stressor, living support, adjustment in Taiwan (Unpublished master's thesis)*. National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan.

自由開放的年代－數位學習的未來

邱純玉

國立嘉義大學教育系碩士班研究生

一、前言

根據中央社報導，瑞士洛桑管理學院（IMD）於 2019 年 9 月發布的「世界數位競爭力評比報告」（IMD World Digital Competitiveness ranking, WDCR），在 63 個受評的國家中，全球前 5 名依序為美國、新加坡、瑞典、丹麥及瑞士，台灣排名全球第 13，較去年上升 3 名，其中台灣在行動寬頻訂閱指數，與日本、新加坡並列全球之冠；這項報告評比主要有三大指標，台灣分別在「知識」排名表現為全球第 17 名、「技術」排名第 9 名、「未來準備度」則為第 12 名。臺灣的數位競爭力排名逐年上升，可見政府持續推動數位化發展，並改善網路頻寬和其他先進的數位設備所展現的成果。

隨著科技時代的來臨，數位學習已逐漸成為學生學習的重要方式之一。行政院國家科學委員會（2002）的「數位學習國家型科技計畫」，將數位學習定義為「以數位工具，透過有線或無線網路，取得數位教材，進行線上或離線之學習活動」。我國於國民中小學九年一貫課程綱要總綱中，明白揭示國民教育階段的課程目標之一，為培養學生運用科技與資訊的能力，並將「運用科技與資訊」列為現代國民所需的十大基本能力之一（教育部，2003）。

108 年開始實施的十二年國民基本教育，更將「科技領域」納入課程中，目的在培養學生的科技素養，透過運用科技工具、材料、資源，進而培養學生動手實作，以及設計與創造科技工具及資訊系統的知能，同時也涵育探索、創造性思考、邏輯與運算思維、批判性思考、問題解決等高層次思考的能力（教育部，2018）。在資訊化的社會中，培養學生具備資訊擷取與應用的能力，已是各國教育發展的重點。

二、國際數位學習發展趨勢

綜觀世界各國，紛紛推出與數位學習相關的科技推動計畫，作為促進未來教育發展的利基。根據我國行政院協同其他各部會於 2015 年彙整的「網路智慧新臺灣政策白皮書」，茲將各國之數位學習發展計畫，摘要整理於下表 1。

表 1 各國數位學習發展計畫

國家	計畫	目的
美國	「數位承諾」的口號與「數位教育白皮書」	提倡以數位科技改進教育與提供數位教育資源的方向與決心。
歐盟	「未來教室創新技術計畫」(2010-2015 年)	發展未來教室創新技術，幫助學校創造個人化的學習環境。
新加坡	五年一期的資訊總體計畫，第三期為「數位教育計畫」(2009-2014 年)	豐富並轉化學生的學習環境，培養學生自我導向學習和合作學習。
香港	2014 年發表第四個資訊科技教育策略	目標為「發揮 IT 潛能、釋放學習能量」。
日本	「未來學校 (Future School) 計畫」(2011-2014 年)	提出教育資訊化的願景：設計 21 世紀的學習及學校，將為全國中小學購置行動載具，提供平板電腦、數位教科書及學習資源，發展行動學習平台。
南韓	2011 年發表數位教育策略	預計至 2015 年，所有國中、高中職學生都能使用數位教科書、線上教學資料上課、學習。

資料來源：網路智慧新臺灣政策白皮書背景資料，行政院，2015。臺北市：行政院。

綜合以上資料，發現各國的數位教育皆已逐漸向下紮根，環境方面廣設無線網路、優化教室數位環境；資源方面發展數位教材和學習平台；教學方面則倡導學生導向的數位學習等。新型態的線上課程數位平台，如：美國的可汗學院 (Khan Academy)、Coursera，英國的 FutureLearn 等，如雨後春筍般林立，顯示各國都相當重視數位學習的發展，期以資訊科技和世界接軌。

三、臺灣數位學習發展與現況

臺灣為了全面提升資訊教學軟硬體設備及培育資訊人才，教育部於 1997 年提出「遠距教學中程發展計畫」，奠定了資訊通信基本建設的基礎。行政院國家科學委員會 (2002) 於 2003 年開始推動「數位學習國家型計畫」，此計畫有三個主要目的：擴大國民終身學習的機會、促進數位學習相關產業的發展，及推動數位學習的學術研究。行政院國家科學委員會 (2008 年) 為促進典藏的數位內容發展效益和數位學習教材需求，2008 年將數位學習國家型科技計畫與數位典藏國家型科技計畫合併，並推動為期 5 年的「數位典藏與數位學習國家型科技計畫」，強調跨領域人才整合，以成立卓越研究中心與卓越研究團隊的方式，促進數位學習相關產業的發展。

教育部（2013）為迎接數位化學習時代並面對國際數位學習發展趨勢之變化，2014年起推動為期四年的「數位學習推動計畫」，進行「躍升教育學術研究骨幹網路頻寬效能」、「提升校園無線網路品質」、「整合雲端學習資源」、「發展數位閱讀」及「推動磨課師課程（MOOCs）」等五項工作。其中，透過磨課師計畫 MOOCs 的產官學合作方式，發展大型線上開放課程，其目的是為了提升國內線上課程品質、樹立教師教學典範，並建立華語文數位課程品牌，以期帶動數位課程的永續經營與商機。

有別於高等教育常用的 MOOCs 平台多由大學負責維護管理，十二年國民基本教育階段中較常使用的數位學習平台，包括愛學網、均一教育平台、酷課雲、Dr.Go 自主學習網、教育部中小學磨課師、教育雲—大市集等（盧明慧，2019）。以下面三個數位平台涵蓋之學習內容來說明：

1. 因材施教

係由國立臺中教育學主導，與中央大學合作設立之學習平台，藉由數位科技教學的方式提供教師適性教學的輔助教材，目前以數學、自然、國語文與英文四個領域為主，適用對象為一到九年級學生，平台內容主要分成知識結構學習、智慧適性診斷、互動式學習與 21 世紀核心素養等四大項（因材施教網，2020）。

2. 均一教育平台

均一教育平台目前有從中小學到高中的線上教學資源，課程範疇包含完整的 K12（小一至國三）數學、自然、英文等，由各科目的專業教學者錄製；此平台擁有最多線上練習題，提供學生針對課程內容精熟練習，並強調學生個別化學習，把學習的主導權交給學生（均一教育平台，2020）。

3. 愛學網

2012年由教育部委託國家教育研究院設置，是以國中小學生為對象所設計的數位學習網站。網站內容結合不同型態的網路資源，除了國教院歷年來製作的教學影片外，也包含他網知識連結、學習萬花筒、益智遊戲、活動廣場、名人講堂等（愛學網，2020）。

從以上臺灣數位學習發展的歷程，由一開始的建立資訊通訊設備、資訊科技融入教學、數位平台的普及，到雲端服務的便利，臺灣的數位學習競爭力也不斷攀升，科技化帶來相當多的好處與便利，也翻轉了教育的型態。

四、數位學習成效的評析

數位學習利用數位科技來強化學習的成效，透過網路與資訊科技的結合，教師可建構自己的數位教學系統，分享教學資源和課程，學生也可以利用數位科技和教師互動、探究與學習。國內對於數位學習與學習成效的研究相當多，茲舉下面幾位學者研究為例：

1. 張義松（2014）研究數位學習平台與傳統教學方式對國小五年級學生在數學科的學習差異，發現使用均一教育平台的低分組學生，其學習成效顯著高於使用傳統教學方式的低分組學生。使用均一教育平台的學生也多對使用均一教育平台進行數學科學習保持正面與肯定的態度。
2. 蔡雅芳（2016）研究數位學習平台對學習成效之影響，以某醫學大學附設醫院之醫學生為研究對象，分析 TMS 數位學習平台課程對於學習成效之影響。結果發現：「數位學習平台易用性」與「數位學習平台數位課程特性」對於學習成效皆有顯著影響。
3. 陳麗茹（2016）將數位學習平台應用於國小四年級數學科學習成效之研究，發現：實驗組學生在接受「數位學習平台」輔助教學，相較控制組「傳統講述式」教學後，數學平均分數更高；實驗組對透過「數位學習平台」輔助教學活動，皆給予正面肯定的態度。
4. 李勇輝（2017）探討數位科技與導入數位學習平台之實際應用現況及成效，探討學生進行數位學習之學習動機、學習策略與學習成效之間的關係。研究結果指出：數位學習的學習動機對於學習成效有正向顯著的影響；數位學習的學習動機對於學習策略有正向顯著的影響；數位學習的學習策略對於學習成效有正向顯著的影響。

綜合以上研究結果可知，數位學習對於學習成效大多具有正面顯著的影響，而學習者對數位學習使用於輔助教學的滿意度，也多給予正向評價，顯示數位學習彈性的學習時間和豐富的資訊來源，對於使用者的問題解決有相當大的助益。

五、結語

由於網路普及化，現今學生的學習已不再被課本所侷限，學習的廣角延伸至隨手可及的數位科技，無論是手機、平板、電腦等，都是生活中學習的利器，數位學習已成為二十一世紀教育研究的重要課題之一。關於數位學習的未來發展，筆者提出以下幾點建議提供參考：

1. 數位學習平台的管理

賓靜蓀（2013）在「親子天下雜誌」中提到，科技造成的潛在危機，例如網路霸凌、色情網站氾濫等，讓孩子處在一個自由學習的年代，卻也是最焦慮的時代。吳美美認為（2004），數位學習的要素是學習者、教學者、學習平台和教材、學習結果驗證機制。在網路科技的蓬勃發展下，越來越多的數位學習平台建置，如何妥善規劃驗證機制來管理這些數位平台，以及如何篩選數位學習資源內容的正確性，須要政府與教育專家共同研討擬定，學習者也應具備良好的科技素養。

2. 培養教師數位化教學能力

隨著電子白板的運用，學校教師對於使用電腦、電子白板等數位教具已能得心應手，然而，筆者在教育現場的經驗是，教師仍大多採用出版社提供之配套電子書。如能從師資著手，成立專業的教師工作坊，增加教師研習機會，培養教師運用數位平台進行教學的專業能力，進而能依學生學習程度差異，選用或製作適當的數位教學資源來與學生互動，相信能為學校教育注入一股活水。

3. 發展數位教科書（電子課本）

尤珮君（2006）指出電子書的教學功能，可經由問答方面的設計而產生學習上的互動，老師藉由電子書豐富的功能，依照課程的需要及學生的反應，讓電子書輔助教學；而超連結的功能連至相關的網頁，使讀者可獲取更多與內容相關的資料，也可隨時隨地下載電子書的內容，並利用網路超越時間、空間的限制，隨時的汲取相關的資訊。儘管學校已有電腦課讓學生使用平板、電腦等來學習，但是使用時間相當受限。如能將學生的紙本教科書進行數位化，讓學生使用電子課本來上課，電子課本可以連結網路做資料查詢，隨時取得最新資源，同時也能減輕學生書包的負重。另外，也可配合 3D 虛擬實境、伴讀機器人等教學，提升學習興趣和學習效果。

綜而言之，未來的數位學習課程除了應具備多元化設計理念，並應配合教育部新課綱的實施，融入相關議題與素養，時時更新數位平台與教材，並與國際接軌。數位學習是一股趨勢，但並不代表將完全取代傳統教學，傳統教學仍舊有其存在價值（高瑜璟，2006）。面對 21 世紀數位化的時代，如何整合與運用豐富的網路資源，以因應國際數位趨勢的變化，也考驗著臺灣數位學習未來的走向，未來的數位課程更需具備前瞻性與創新性，將傳統教學與數位學習相結合，以符合學生多元化的學習需求，並達到最佳的學習成效。

參考文獻

- 中央社唐佩君報導（2019 年 9 月 26 日）。IMD 數位競爭力評比，台灣升 3

名登全球第 13 強。取自：<https://www.cna.com.tw/news/firstnews/201909260299.aspx>。

- 尤珮君（2006）。網路書店、線上出版、電子書。《網路社會學通訊期刊》，57，7。
- 因材施教（2020）。因材施教平台介紹。取自：<https://adaptive-instruction.weebly.com/22240264483217824179332742017132057.html>
- 吳美美（2004）。數位學習現況與未來發展。《圖書館學與資訊科學》，30，92-106。
- 行政院國家科學委員會（2002）。數位學習國家型科技計畫。取自：<http://wiki.teldap.tw/index.php?title=%E6%95%B8%E4%BD%8D%E5%AD%B8%E7%BF%92%E5%9C%8B%E5%AE%B6%E5%9E%8B%E7%A7%91%E6%8A%80%E8%A8%88%E7%95%AB#.E7.9B.AE.E6.A8.99>。
- 行政院國家科學委員會（2008）。數位典藏與數位學習國家型科技計畫。取自：<http://ae.teldap.tw/DA100/02/index.html>
- 行政院國家發展委員會彙整（2015）。「網路智慧新臺灣政策白皮書」背景資料。臺北市：行政院。
- 均一教育平台（2020）。認識均一【網站文字資料】。取自：<http://www.junyi.academy.org/about>。
- 李勇輝（2006）。學習動機、學習策略與學習成效關係之研究-以數位學習為例。《網路社會學通訊期刊》，14，68-86。
- 高瑜璟（2006）。數位學習－學習的新趨勢。《網路社會學通訊期刊》，57，22。
- 陳麗茹（2016）。數位學習平台應用國小四年級數學科學習成效之研究—以新竹市某國小為例（未出版碩士論文）。中國科技大學，臺北市。
- 教育部（2003）。國民中小學九年一貫課程綱要總綱。臺北市：教育部。
- 教育部資訊及科技教育司（2013年2月7日）。迎接數位化學習時代—教育部規劃全面性的數位學習推動計畫。取自：https://depart.moe.edu.tw/ED2700/News_Content.aspx?n=727087A8A1328DEE&sms=49589CE1E2730CC8&s=55E055B6B

74E779F。

- 教育部（2018）。十二年國民基本教育課程綱要—科技領域。臺北市：教育部。
- 張義松（2014）。數位學習平台應用於國小數學科學習成效之探究—以國小五年級分數單元為例（未出版碩士論文）。國立虎尾科技大學，雲林縣。
- 愛學網（2020）。愛學網關於本站。取自：https://stv.moe.edu.tw/co_aboutus.php
- 賓靜蓀（2013年6月1日）。直擊美國數位教育浪潮—最自由也最焦慮的時代。親子天下雜誌，46。取自：<https://www.parenting.com.tw/article/5049498/>
- 蔡雅芳（2019）。數位學習平台對學習成效之影響（未出版碩士論文）。中山醫學大學，臺中市。
- 盧明慧（2019）。建構我國高級中等學校數位學習課程認證機制之研究（未出版碩士論文）。國立臺北科技大學，臺北市。



視覺藝術教育之探討：以排灣族裝飾圖像為視點

李國坤

國立臺灣藝術大學圖文傳播藝術學系副教授

一、前言

從人類藝術展程的起源來看，早期的「視覺藝術」(Visual Arts) 活動是一個民族生命力的一種表現，同時也是屬於一個民族的心靈觀念與某種特殊的目的而做的需要，臺灣排灣族當然也不例外。由於早期的人類民族，在其沒有文字媒介做為應用在人與人之間溝通能力時，往往會萌芽出一些圖像紋飾、符號象徵、語音聲響...等等的表現行為，而這些行為能力也通常會被用來做為部族們的一些意識認知。同時也藉由這些行為來表達族人溝通記憶與情感抒發的重要訊息傳達。當然這些無文自民族在「視覺藝術」的表現上，也是一種人與人之間重要的生命意義紀錄與知識傳承方式 (Heinrich Wölffin (著)，曾雅雲 (譯)，2000)。

就從一位藝術實踐研究者的身份，探討早期臺灣排灣族的「視覺藝術」時，其實這可是一種挑戰的「看法指涉」。但是如果讓我們去開閱過去的一些相關的研究文獻和作品資料時，總會發現到，過去我們一般所「給定」於這些排灣族人的「視覺藝術」藝術作品位階是否是一種恰當方式，而面對這些早期排灣族人的「視覺藝術」作品的「藝術位階」探討來說，我們往往取決於我們所謂的「文明姿態」來看待這些早期的排灣族人的「視覺藝術」表現 (佐藤文一 (著)、魏德文 (發行)，1942)。同較於物質文明的現當下社會的「視覺藝術」實踐對應而言，這些對應的分析看法，也往往會讓取決於我們從一種「時空對差」來看待它們的藝術形式內容。然而，這樣的意識型態看法出現，通常會讓「閱讀者」迷失在歷史演進的「時空對差」價值上。成為人們以模糊思辨來回溯當時的「視覺藝術」發展情境。因此；如果我們是以這樣的看法，以一種主觀優越論來給定它們的「藝術位階」，並且慣用於一種「原始藝術」(Premier Art)的詞彙觀感 (Heinrich Wölffin (著)，曾雅雲 (譯)，2000)。這樣的「給定」的「藝術位階」取向，是值得我們深思是否適當。而這些認知，無非是在企圖顯示我們自己的神祇優越性。

二、「裝飾圖像」表現形式

排灣族人的「裝飾圖像」是建構於他們社會的現實中的一部份，那麼事實上，這些重要的表現形式，是充滿排灣族社會之集體想像中的主題 (theme)，換言之，這些「裝飾圖像」的形式表現，也是排灣族人特定時代性以及社會的每位族人所建構而成，它們共享它們社會文化的價值以及關懷的主題 (高爾泰 1997)。同時也是一種契合「視覺藝術」象徵。排灣族人的「視覺藝術」中的「裝飾圖像」造形取向非常的廣，其涵蓋整個立體形式和平面形式，同時也包含形態、色彩、質感、空間 (呂清夫，2002)。尤其在造型上的形式 (Form) 不只是作品的外形

（Shape），尚包括有作品的實踐結構（Structure）（李國坤，2006）。即使如此，我們對於排灣族人的「視覺藝術」中的「裝飾圖像」表現形式內容，我們可以歸納出以下幾類重要形式(1)立體表現形式。(2)浮雕表現形式。(3)平面表現形式。(4)鑲嵌表現形式。(5)現代表現形式等幾個重要的表現形式。(6)其他表現形式。分述如下：

1. 立體表現形式：如祖靈像的呈現



圖 1 木製的祖靈像

資料來源：天理大學附屬天理參考館典藏品，李國坤攝。

2. 浮雕表現形式：如百步蛇浮雕



圖 2 木製的百步蛇浮雕

資料來源：天理大學附屬天理參考館典藏品，李國坤攝。

3. 平面裝飾圖像表現形式：如男子長袖短上衣



圖 3 男子長袖短上衣；女子用的切伏刺繡紋長衣

資料來源：順益臺灣原住民博物館文物。



圖 4 女子用的切伏刺繡紋長衣

資料來源：天理大學附屬天理參考館所藏，李國坤攝。

4. 鑲嵌裝飾圖像表現形式：如巫師箱



圖 5 排灣族巫師箱

資料來源：哲如館輯萃－林添如先生藏品。

5. 現代裝飾圖像表現形式：如百步蛇裝飾圖像



圖 6 現代百步蛇裝飾圖像

資料來源：臺東向陽山莊收藏品，李國坤攝。

6. 其他裝飾圖像表現形式：如男子禮裝用的綴織紋袈裟衣



圖 7 男子禮裝用的綴織紋袈裟衣

資料來源：天理大學附屬天理參考館典藏品，李國坤攝。

三、裝飾圖像的意義

「裝飾圖像」作品，不論是由直覺的閱讀或明確的分析中，我們無可避免的，首先必須從各種作品的表現「形式內容」開始確立它的主題內涵，並且陳述它存在的理由。從這些說明中我們便可知，排灣族整體「部落」族人，將他們祖先代代相傳的「裝飾圖像」是身為族人他們的生命延伸，「裝飾圖像」同時也代表他們整體的社會中的每一位族人集體的文化記錄和物質資產的繼承者。

當然這種「文化現象」也是整個排灣族人的社會中的每個成員終其一生最大的龐大遺產。不過我們也必須去注意到，這些因素的形成，並不表示反之亦然(施翠峰，2000)。當然我們也不會去假設推論說，因為缺乏某種「裝飾圖像」的「形式內容」構作行為，就必然是由於無法取得必要的美感客體和物品的文化成分(cultural component)，或者一定是缺乏某些實踐構作技術，才產生這種現象，這是我們必須加以說明的。因為在排灣族的社會文化往往會隨著他們的活動「時空背景」變化，而產生一些「裝飾圖像」得面貌改變與調整，進而呈現出其特質如下：

(一) 美感特質

從「裝飾圖像」做為排灣族人的美感特質，有些是為了社會組織和文化而被製作而挑選出來，它們被視為「身份象徵」和「圖騰族徵」。而有些功能性的「裝飾圖像」器物，雖然不是在指涉「身份象徵」和「圖騰族徵」脈絡下所被製造使用，但在視覺上也同樣具有強的吸引力(施翠峰，2000)。

排灣族人的「裝飾圖像」構圖（aesthetic objects）似乎可視為他們造形物的美感特質的合理基礎。在視覺上，並不是單一元素組成的任何形式內容，每種造形的表現方式，都有某些元素和技法以某種方式所組織起來的。因此；具有構圖和技法表現形式，尤其在排灣族人的「視覺藝術」表現上，幾乎任何「裝飾圖像」都透過某種程度的「目的性」以及「需求性」所設計而來。然而這種設計思維是在解決什麼問題呢？其實問題就在解決作品中的「母體意義」與「素材應用」以及「裝飾圖像」的視覺整體構成問題（李國坤，2006）。

從「美感特質」的構圖來說：「幾何」構圖幾乎是排灣族人在「裝飾圖像」的重要風格。這種風格形式就是從簡單的幾何形狀或是近似幾何的形狀之間的關聯，造形物是一個方形和圓形、方體和圓柱體、點、線、面所組成的構圖系統。我們可從排灣族人的祖靈像、陶壺、青銅刀、琉璃珠、巫術箱、屋樑、佩刀、器物、服飾、人體紋飾…等等造形物中的「裝飾圖像」內容來看，其構圖均已「概念化」到基本的幾何形體或淺浮雕造形以及高浮雕造形、線雕造形等極致表現。幾何化的能力被運用到他們的「視覺藝術」作品上的「裝飾圖像」，這也顯示幾何形式的整合已成為排灣族人的「裝飾圖像」造形特質。

（二）作為象徵符號特質

象徵符號與特定意指（signified）間有著種要其共同點，而代表意指的符號稱之為「象徵符號」（symbols）。象徵符號和意指間所具有的共通點是認同（identify）、本質（essence）、自然（nature）。當我們從排灣族人的「視覺藝術」其發展面貌過程中的觀點來看，「裝飾圖像」並不只是一種窄化的「實踐行為」或「簡化的理念性形式」（Ideational Configuration of Forms），而是一種兩者並存於整個排灣族人的社會活動體系（Heinrich Wölffin（著），曾雅雲（譯），2000）。至於在某些「裝飾圖像」的作品展程上，也並不是唯一或是一種置身於提供它的社會組織環境需求而已，換句話說，排灣族人的「裝飾圖像」表現面貌，也脫離不了他們整個社會分層的系統網絡。

探討排灣族人的「視覺藝術」實踐作品，其造形物中的「裝飾圖像」元素的一致性和共同參與，則傳達了「象徵符號」和象徵物間的關係。「參與」讓「裝飾圖像」有別於其他種類符號。我們在研究分析的同時，對於作品內容的表現形式轉換，以及在他們得藝術客體或「視覺藝術」作品，有許多因循「母體意義」慣例的符號與其意指有清楚的分別出現。因此，這種因循之下的「象徵符號」與「裝飾圖像」意指共同本質（common nature）是族人瞭解其造形意義的基礎。這些造形物的「象徵符號」則「暗示」或「引發」族人之意指的延伸（何新，1987）。

過去從康德（Kant）開始，許多研究者就時常把內容（Content）和形式（Form）

相對，也如同像一堆人彼此之間的溝通對應模式，或是從語言上的某種內容和語詞上的中介表達方式相對一樣。如果我們審視排灣族人的「裝飾圖像」的形式內容轉意，或用一種藝術的視覺元素（Visual Elements）來表示其「意涵」時，那麼我們將更能貼切於我們的研究看法（Jagues Maguet（著），武姍姍、王慧姬（譯），2003）。

從「視覺藝術」的形式內容範疇（the Formal Area）來點出「象徵符號」而言；造形物中的「裝飾圖像」母題與素材應用在「登錄形式」上，是促成認知的過程。通常這個認知過程界定了排灣族人的「社會文化」的一種框架（a Frame）。當然我們對於框架的定義，有些是人為的，有些是場域性的，甚至有些是知覺性的。不過如能去除種種的框架，來瞭解排灣族人的「裝飾圖像」作品的形式內容，那麼這樣的認知，更能讓我們看法更能挖掘出一些喚起深度的意象（an image of depth）。因此，我們更不能忽略外表（Appearance）的母題元素呈現，或是構作實踐的技藝表現，更不能忽略在「素材應用」能力的重要性（Heinrich Wölfflin（著），曾雅雲（譯），2000）。假如我們只觀看到可見到的部份或只看到可看到的部份，那麼我們將只是對於這些「裝飾圖像」的造形物，只停留在知道（knowing）其輪廓綫以內的世界裡（劉昌元，2005）。因為排灣族人的「裝飾圖像」象徵符號是一種心智內涵（mental content），而且在造形經驗過程是屬於心智層面的。

（三）造形取向特質

每個民族的「視覺藝術」中的裝飾圖像都有其社會文化取向。早期排灣族人編織服飾，他們是使用貼花裝飾，而魯凱族人的編織服飾方式，即便後來兩族彼此相互往來的相互影響，魯凱族也曾經出現過這種造形方式。另外我們也可以從這兩族的「祖靈像」木雕的「裝飾圖像」來做一些比較，排灣族人的「祖靈像」木雕人像的造形構成部份，都會附於許多人頭像，百步蛇紋圖飾，或是由百步蛇演變的一些自然幾何紋飾（施翠峰主編，2000），不過在魯凱族人的「祖靈像」上，他們所使用的圖像，雖然有許多和排灣族人所使用的「裝飾圖像」非常相似，但是魯凱族的祖靈像則比較偏向於直線性雕刻和圓形點的裝飾圖像較多（達西烏拉灣·畢馬 2003）。而在帽飾方面的裝飾物上，魯凱族人使用百合花的造形元素，而排灣族人則無。排灣族與卑南族在佩刀方面與煙斗的造形方面的比較差異，卑南族人的佩刀以大小幾何圓點做為其主要造形元素，煙斗亦同（李亦園，2004）。而排灣族人則非常少用此類的造形元素，我們也發現到，在排灣族人的煙斗造形物上，幾乎沒有直線的造形特徵，因此從上述的比較區分來看，雖然不同族群的文化融合，會造成不同民族之間的「裝飾圖像」造形元素相互滲雜。不過我們從這幾個民族的傳統「裝飾圖像」的「造形元素」取向上獲得文化，亦可獲得一些「差異性」的文化特質與造形差異痕跡（Willian Hogarth（著），楊成冥（譯），1986）。

四、結語

從教育的視點而論，臺灣排灣族所展現的「視覺藝術」在教育上的意義，他涵蓋了一批「預備藝術」、「準藝術」、「藝術」等作品。也是在創造這些作品的社會美感經驗，同時也是他們社會文化的一種「傳承」與「衍生」的價值觀。就作品而言，每件作品都訴說著他們社會建構的現實。雖然這些社會建構的現實內容與意義，是一種冥思默化的過程，而涵育出排灣族人傳統文化所展現出對「視覺藝術」中「美感教育」的傳承與衍生。換言之；就一個民族的「視覺藝術」發展特質與具體成就，他們需要具備有他們的「文化底蘊」、「素材應用」以及「操作技術」的能力等素養條件，方能構成他的作品全貌。

臺灣排灣族人的重要藝術表現，在南島語系中，是有其舉足輕重的地位。只是我們長期忽略了它。如果我們透過研究，將其作品的「意義」與「內涵」點出其「視覺藝術」的成果，讓世人廣泛的接受和理解，這是一項有意義的研究工作。

尤其從當下這些作品因何散佈在世界不同地區中被收藏或展示，這是一項重要宣誓，即排灣族人的「視覺藝術」作品上的文化取向，是南島語族藝術史上，其是具有重要的一環，也是臺灣「視覺藝術」教育上的獨特文化資產。同時也凸顯臺灣在「原住民」或「排灣族人」的「視覺藝術」教育方面的缺漏，過去雖然有許多先進或研究者授課，但仍然推廣有限，值得我們反思。

參考文獻

- 王秀雄（1985）。**美術心理學—A Psydfology of Art**。臺北：設計家文化。
- 呂清夫（2002）。**造形原理**。臺北：雄獅。
- 何新（1987）。**諸神的起源**。臺北：木鐸。
- 李亦園（2004）。**宗教與圖騰**。廣西，師範大學。
- 李國坤（2006）。**臺灣排灣族祖先之原初藝術研究**。臺北，科億資訊科技有限公司。
- 李國坤（2018）。**台灣排灣族的視覺藝術之探析**。少數民族文化教育兩岸研討會。2018年6月7日廈門大學。
- 童春發（2001）。**排灣族史篇**。南投，台灣省文獻委員會編印。

- 劉昌元（2005）。**西方美學導論**。臺北：聯經出版事業。
- 施翠峰（2004）。**台灣原住民身體裝飾與服飾**。臺北：國立歷史博物館。
- 施翠峰（主編）（2000）。**台灣原始宗教與神話**。臺北：國立歷史博物館編譯小組。
- 高爾泰（1997）。**美的覺醒**。臺北：東大圖書。
- 達西烏拉灣·畢馬（2003）。**排灣族神話與傳說**。臺中：晨星。
- 佐藤文一（著）、魏德文（發行）（1942）。**台灣原住種族の原始藝術研究**。臺北，南天出書局。
- H.h Wölffin（著），曾雅雲（譯）（2000）。**藝術史的原則—Principles of Art History**。臺北，雄獅出版社。
- Jacques Maguet（著），武姍姍、王慧姬（譯）（2003）。**美感經驗——味人類學者眼中的視覺藝術**。臺北，雄獅。
- W. Hogarth（著）、楊成冥（譯）（1986）。**美的分析**。臺北：丹青圖書出版。



為死所做的準備—新冠病毒帶來的省思

黃惠雅

國立臺北教育大學教育學系生命教育碩士班

一、前言

死亡離我們很遠嗎？這次的新冠肺炎改變了我們的思維，孰料身強體壯的人也會因病毒造成身體快速衰敗甚至死亡，病毒傳播的速度之快讓人類措手不及，截至 7 月 18 日時全球確診病例高達一千四百多萬人，逾五十九萬死亡（聯合新聞網，2020），媒體屢報導著因病毒死去時家人卻無法在身旁陪伴的新聞，有些幸運者是還可藉著手機進行最後道別。此疫情讓我們體認到死亡是隨時可能發生的，當這一刻來臨時，你準備好了嗎？

「為死所做的準備教育」是日本的死亡教育名稱，譯者認為此乃為了思考「上天所賦予的生命到死之前」而有的教育，故因而譯之（王珍妮譯，2002）。「準備」這二字引發研究者的思考，活著的時候該做哪些準備的功課呢？

二、認識無常

研究者認為「認識無常」是死亡準備的首要功課，倘若沒有建立「認識無常」的準備，面對重大意外帶來的衝擊，很容易大到將人擊垮，因如能明白無常乃至於接受無常，有助於降低事件發生的衝擊。然何謂無常？從字面來看，意謂著沒有恆常，那就是有意外的發生，令人有滄桑、悲涼之感，除此之外，還有其正面的意涵？以下有三個可以與學生討論的無常面向：

1. 因緣生滅

聚焦在緣，緣起相逢，緣散分離，萬事萬物都是各種條件而聚合的，下一刻你不知道會與誰相遇，因之也無法知道誰會離去，因緣會隨時變化。

2. 生滅相續

無常的正面價值，死之後的重生。分為以下：

- (1) 從觀察自身細胞的新陳代謝，細胞的汰換再生，不斷地更新讓身體維持好的狀態，無常也是一種新陳代謝的生滅相續。
- (2) 念頭的生滅，動一個念頭就是生，起了另一個念頭打斷原先的念頭，原先的念頭就滅了，無數念頭的生滅，快樂念頭起，悲傷念頭滅，過去已滅，悲傷或快樂在我，何不把握當下。

3. 變因轉機

順遂變困逆、禍厄轉為幸福皆是無常，從這個角度思考無常這個變因，將無常視為轉機，無常並不消極，禍福相倚，福往往因禍而生，平淡看起落，正向看無常。

三、死亡教育

研究者認為死亡教育的重點應在如何學習面對死亡、談論死亡以及教學態度，茲分述如下。

(一) 面對死亡

1. 死亡恐懼

死亡是形體的消失，是從有到無的過程，超越過去生命經驗所看見，故一般人對死亡有很多迷思與恐懼（釋宗惇、釋德嘉、陳慶餘、釋宏琳、釋印本、釋印適、釋德球、釋慧岳、釋惠敏，2006），因此談談死亡恐懼是必要的，討論恐懼的產生哪些是因制約影響？哪些恐懼是可以改變的？改善恐懼的方法等皆是可討論的範疇。

2. 死亡準備

死亡準備是超越死亡恐懼的方法，準備好死亡恐懼自然會緩解，不是面臨往生時才做，越早開始越好（釋宗惇等，2006），可與學生討論人在活著的時候該做哪些準備，可以平靜且安心地度過死亡過程。

3. 好好告別

如何做到好好告別，讓人生圓滿落幕？趙可式（1997）提出的「四道人生」一道謝、道歉、道愛、道別，藉由此彌補缺憾、放下仇恨、給予祝福，別讓往事壓在胸口而苦悶，練習說「謝謝、對不起、我愛你、再見」，簡單的話語但卻隱含深深的情感；此外，臨終關懷也相當重要，面對親友或自身即將死亡，應該做哪些臨終關懷可以讓生死兩相安，讓生命末期可以減少痛苦，安詳地離開。

(二) 談論死亡

有則小故事內容是有一位孩童問爸爸：「死是什麼？」，爸爸回答：「死亡就像睡了一個長覺。」，沒想到孩童聽了之後，總會擔心自己睡著了就死了，如此似是而非的死亡對答竟然仍不斷上演著，因之傳遞正確的死亡觀念是相當重要，張淑美（1998）提出處理兒童死亡疑惑之五誠一勿說死者「只是睡著了、並未真正

死去、旅行中、被上帝或神明帶走了或以上天堂或下地獄來比喻死亡」，因為上述的說法雖然可以達到短期的撫慰效果，但後續可能引發孩童產生以為睡著就是死了、為何沒死卻不來看他、旅行後怎不返家、怨恨上帝或神明奪走親愛的家人、家人此刻是在天堂享樂或是在地獄受苦等問題。死亡教育應彰顯生命或死亡的本質，還原生死的真正面貌才是教育的本意，而不是給生死現象戴上另一面具（林綺雲，2003），然而應該如何與兒童或青少年談論死亡呢？以下是研究者對於談論死亡，提出三項核心原則：

1. 談生老病死，明白生命的歷程

從哲學或文學作品來討論生命的循環與歷程，讓學生明白死亡是自然的定律，死亡是生命歷程的一環，有生必有死，死亡的不可逆性，死亡是永久地離開。

2. 談無常，接受人生變數

對於死亡何時到來，一般人是無法得知的，尤其因為無常發生，譬如意外事故或突然被宣判罹患重大疾病，這些往往是人生的變數，我們無法推敲這些事件是如何發生，但我們可以掌握的是在可以為之時（身體健壯）的日子。

3. 談善終，如何為之可獲善終

與學生聊聊什麼是他們認為的善終，簡單來說，善終是結束生命時能毫無痛苦且平靜地離去，再談如何能有平靜心呢？死時能了無遺憾、無牽掛、不會恐懼等，那平日該如何做可以得到善終呢？

(三) 教學態度

死亡教育要真正落實，教育工作者扮演極重要的角色，成人在教導與協助兒童面對死亡，應有適度的自我教育與準備，應以「坦誠、接納、簡單」為要（張淑美，2001），林綺雲（2003）則指出死亡教育工作者應該具備的教學態度為：

1. 能確認自身的死亡感受，與明白這些感受對人格的影響。
2. 能了解所教主題的內涵。
3. 能自然地使用死亡的字眼。
4. 能清楚死亡事件對心理發展的影響，並能同理因死亡伴隨的問題。
5. 能掌握社會變遷與死亡態度、法律與制度等影響。

教育是文化與觀念的傳遞，研究者認為授者的死亡觀念與死亡態度極為重要，孩童與學生可以敏銳察覺大人與老師的想法，因此在教導或協助面對死亡的

課題時，請教育工作者可依此檢視自己。

四、結語

一場新冠肺炎襲捲了全世界，目前仍有其他國家深受疫情之苦，確診與死亡人數不斷地攀升中，它提醒著我們一死亡是有可能隨時來到，於此中省思自我的死亡準備之課題。

參考文獻

- 王珍妮（譯）（2003）。**生與死的教育**（原作者：Alfons Deeken）。臺北市：心理。
- 林綺雲（2003）。死亡教育與輔導，**生死學研究**，77-99。
- 張淑美（2001）。兒童生死教育之理念與實施，**生命教育**，1-16。
- 趙可式（1997）。臺灣癌症末期病患對善終意義的體認，**護理雜誌**，44(1)，51-61。
- 聯合新聞網（2020年7月18日）。新冠肺炎疫情數據全報導。取自 <https://udn.com/news/COVID19>
- 釋宗惇、釋德嘉、陳慶餘、釋宏琳、釋印本、釋印適、釋德球、釋慧岳、釋惠敏（2006）。安寧緩和醫療之死亡準備。**安寧療護**，11(2)，117-136。



生命教育的另一章—青少年的網路成癮問題

賴麗琴

高雄師範大學教育系生命教育班研究生

一、前言

科技技術進步和全球化帶來的社會變化，保護青少年免於網路上癮已變得複雜，對於發展中的大腦來說，社交媒體互聯網遊戲製作人比我們更了解青少年，然而青少年網路的成癮，產生失去希望和意義、分裂家庭和社區關係等社會問題已不是少數。青少年的發育階段，大腦仍在發展，在這段時間內的鼓勵和理解對健康發展很重要，是勇氣和創造力的黃金時期，大腦的多巴胺系統更具反應性，但難以進行認知控制，必須不斷透過訓練，從意義創造的角度理解和治療成癮，幫助青少年緩慢思考及穩定情緒。

二、網路成癮對青少年的影響

人體大腦中大約有一千億個神經元，有可塑性及再生能力，其中新皮質層功能主要為三思而後行，發展中的腦有失去控制的能力，活耀的思考。所謂的成癮是自然發展的，是種無法控制的喜歡，代表某些需求不滿足，通常分物質與非物質，隨著網際網路的普及與上網人口的增加，青少年沉迷網路，而造成家庭關係緊張的問題逐漸受到重視。

網路使用為發展中的青少年帶來便利，對生活帶來變化，間接地挑戰父母對於青少年網路使用之期望及教養原則，網路對青少年的身心發展是有益或有害並沒有定論，因為頻繁且大量地使用網路，對青少年的生理、認知、社交發展有影響，但依使用者的成熟度及個人狀況，可能產生正向或負向的程度不一（施香如，2016）。網路成癮的現象，使得父母對網路的使用產生疑慮，在嚴格禁止下，可能導致親子關係出現衝突，國內外皆對網路成癮的個人影響因素做了許多探討，其中較常被提及的就是使用者的自尊或自我價值感，容易患有網路成癮的人多屬自尊低、人際關係有問題者（張高賓，2009）。人格特質是影響成癮的一個重要因素；「情緒穩定性」人格與「嚴謹性」人格較不會出現成癮的現象。（羅芝芸、謝寶梅，2017）

如果長期沉迷於網路世界，情緒可能會隨著虛擬的一端高低起伏，個體的角色千變萬化，對於現實生活中的人際關係，卻忽略了用心經營，導致孤立、自閉的結果（曾雅婷，2017），在社群網路軟體中的溝通，看不到非語言的訊息，常常缺乏真實的表情與語氣，在表達意見時容易產生誤會，增加人際衝突。長期的成癮行為，讓青少年身心發育受到影響，睡眠不足，導致免疫功能下降，不僅危

害健康，注意力難以集中，也讓青少年的學習受到阻礙。

三、青少年網路成癮輔導建議

生命教育必須從家庭教育、學校教育、社會教育至終身學習，人的培育是教育的根本，是培養人與自己、人與他人、人與社會、人與自然之間的關係，及人與宇宙間和諧關係的教育。個體是家庭組成的根本，關於青少年的網路成癮問題，還是必須回到自我覺察及感受生命中所帶來的意義。

(一) 愛與歸屬感

家庭生活中，重要親友或主要照顧者，能主動了解青少年的身體、心理社會、靈性的各方需求，以戶外代替室內，以動態代替靜態，以家庭活動代替個人手遊，增加與青少年的互動。

(二) 自我認同與價值

青少年的學生志工體驗之下，多方參與社會活動，在助人的過程中，除了同儕間有共同的目標，也能從中獲得自我肯定，實質上直接的正向回饋將大於虛擬的網路，以提升自我價值感。

(三) 生命幸福感

規劃賓果遊戲或心智圖創作方式，讓青少年可以保有學習的自主權，藉由活動中不斷互相討論，了解青少年的思維與創造力，在成果發表的同時，感受到箇中意義的幸福感。

四、結語

父母運用溫暖、關愛且尊重自主權的教養風格，對青少年的網路使用量進行適度的限制，較能協助他們由網路使用中獲益而不失控（施香如，2016）。時代的腳步變得如此快速，人與人之間的互動關係，包括微小的家庭關係也是如此，同在屋簷下的相處模式，似乎已無法將網路世界屏除，人手一機，沉浸在各自的網路焦點中，很難再看到茶餘飯後，三代同堂閒聊的光景。在心不甘、情不願之下，好不容易將手機放下來，很多時候溝通卻不知從哪裡開始？話題一出便針鋒相對，感官仍暫留在網路中一般跳動。

由於容易獲取，技術進步和全球化的社會變化，保護青少年免於上癮已變得

相當複雜，青少年與外界的溝通除了各式各樣簡短的新興代名詞及貼圖，更是置身在虛擬的遊戲中，模擬不同角色的變化，象徵權力、控制力、支配與獲得，也因此成了生活中不可或缺的習慣；但可想而知的是，大腦前額葉皮質層的刺激卻不敵原始腦的外顯，原我的特質終究無法與控制力連結。個人的蛻變從意義而來，是在尋找生命的目的和價值，但引導錯誤，生活無意義的人，成癮的可能就會很大。

參考文獻

- 張高賓（2009）。父母教養態度、家庭心理環境與青少年網路成癮之相關研究。《家庭教育與諮商學刊》，6，93-117。
- 施香如（2016）。青少年網路使用的親職教養。《輔導季刊》，52(2)，62-74。
- 羅芝芸、謝寶梅（2017）。高中職學生手機成癮與人格特質之相關研究。《臺灣教育評論月刊》，6(6)，208-228。
- 曾雅婷（2017）。淺談青少年情緒管理與人際互動之關係。《臺灣教育評論月刊》，6(6)，176-180。



普通型高級中等學校校訂必修課程規劃與實施

黃偉立

臺中市立清水高級中等學校校長
國立彰化師範大學教育研究所博士生

一、前言

我國為因應網路及資訊發展快速、新興工作不斷增加、民主參與更趨蓬勃、社會正義的意識覺醒，加上全球化與國際化所帶來的轉變等重要外在環境變化，開始了十二年國民基本教育新課程綱要（以下簡稱 108 課綱）的規劃。學校在課綱所賦予的課程發展空間內，在校訂必修課程、多元選修課程以及彈性學習時間，可自主開發課程及規劃學生學習活動（教育部，2014）。

在 108 課綱的規劃下，高級中等學校分為普通型、技術型、綜合型以及單科型，本文以普通型高級中等學校為探討對象。依據 108 課綱的設計，普通型高級中等學校可考量自身發展願景、特色、學生程度、師資人力、家長期待等因素，規劃四至八學分的校訂必修課程，以培養建構理想學生圖像之重要能力，並符合學生多元展能之需求。校訂必修課程係延伸各領域/科目之學習，以專題、跨領域/科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主，用以強化學生知能整合與生活應用之能力。例如：英語文寫作專題、第二外國語文、自然科學實驗、社區服務學習、戶外教育體驗課程、公民實踐、學習策略、小論文研究、本土語文、議題探索或特殊需求領域課程等（教育部，2014）。本文嘗試探討校訂必修課程從規劃到實施的各個面向，以及學生素養的建構如何系統規劃，協助學校以整體性的角度檢視校訂必修課程，落實培養學生核心素養的課綱重要精神。

二、課程規劃

（一）規劃理念與實現

校訂必修課程以達成理想學生圖像與學校願景為目標，在學校整個課程結構扮演相當關鍵的角色。以邁向國際化及培養學生具國際移動力為目標的學校，常見以第二外語及國際議題探究為校訂必修課程，這類型學校如桃園市立大園國際高中，以第二外語為校訂必修課程；以培養學生具科學探究能力與創造力為目標的學校，則常見以專題研究為校訂必修課程，這類型學校如臺北市立麗山高中，以專題課程為校訂必修課程。

在校訂課程的實施層面，需要特別留意的是，理想學生圖像以及學校願景是如何產生，此攸關老師設計課程時，能否認同與具體掌握課程目標。當理想學生

圖像以及學校願景，是透過學校成員以團體共創的方式產生，教師較能夠理解其形成的脈絡以及實質內涵，在課程設計端就比較容易具體落實培養學校本位學生「核心素養」的課程目標。

「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度，強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合（教育部，2014）。在教師能夠掌握理想學生圖像內涵的前提下，才能發展出有別於系統性知識教授的方式，透過素養導向課程的設計與實施，協助學生在知識的基礎上建立能力與培養態度。

（二）課程特性

嘉義縣教育處課程督學紀志聰分析，109 學年度大多數的普通高中所開設的校訂必修課程，有以下四大特色：(1)重視閱讀理解與表達能力；(2)強調外語能力；(3)學會如何學習、問題解決能力；(4)培養跨域的探究實作力。校訂必修課程的類別有：研究方法、閱讀策略、議題探究、第二外語、國際教育、學習策略、領導學、專題研究、地方學、表達力以及科學素養等（未來 family，2020）。

依上述課程類別以及查閱各校所公告之課程計畫，可顯示出校訂必修課程以培養學生能力為導向的普遍特性。在課程內容與能力相關的部分，對於資料的接收與分析，與閱讀理解能力的培養相關；對於意見的陳述以及與他人溝通，與表達能力的建立相關；自主學習以及遇到問題時，需要學習的動機、方法與解決問題的能力；對於議題以及環境的探究，則和研究能力與探究精神的建立有關。

（三）與其他課程之關聯

108 課綱實施後，學校透過建立課程地圖，除了完整呈現課程架構，也讓學生和家長清楚的瞭解高中的學習歷程如何設計，更提供課程諮詢教師完備的工具以協助學生適性發展。在校訂必修課程、多元選修課程以及依據各科領綱所安排之課程皆重視素養導向的前提下，考量學生能力的建構需有其脈絡性與系統性。學校可依課程地圖的架構重新檢視課程安排的順序，使學生能力養成兼具縱向銜接的系統性，以及各課程間的橫向關聯性。

例如，當學校於高一開設閱讀理解與表達的校訂必修課程，高二安排了自然科學探究與實作和社會探究與實作課程。高一校訂必修課程為學生所建立的擷取訊息、統整解釋、省思評鑑以及系統化表達的能力（未來 family，2018），對於高二探究與實作課程中所進行的資料閱讀、發現問題、規劃研究、論證建模以及表達與分享等課程內容（教育部，2018），是具有課程間能力銜接的縱向關係。

學生在高一課程所奠基的能力，在高二能夠進一步深化，學習表現可以往更高層次發展。且由於自然與社會探究實作課程皆開設於高二，課程設計的教師可以思考的是，兩門課程的架構是否有相仿之處，課程之間能否建立橫向的合作機制。

三、課程發展與評鑑

(一) 以教師社群支持課程發展

校訂必修課程的目標不僅是協助學生知識上的學習，在理想學生圖像的達成、學校特色的發展以及學生多元能力的培養等方面，都需要透過課程的素養導向化，協助學生逐步建構知識、能力與態度。對於建立教師具備素養導向課程設計與實施之能力，許多學校透過「教師專業發展社群」的建立，來發展課程並協助教師專業成長。「教師專業學習社群」的運作前提是一改善學生學習成效的關鍵，在於教育工作者需持續不斷地專業成長與學習（DuFour, DuFour, Eaker, Many, 2006）。社群的特徵有：（DuFour, & Eaker, 1998; DuFour, DuFour, & Eaker, 2008; Hord & Sommers, 2008; Huffman & Hipp, 2003）

1. 共同願景、價值觀與目標（Shared Vision, Values and Goals）；
2. 協同合作，聚焦於學習（A Collaborative Culture with Focus on Learning）；
3. 共同探究學習（Collective Inquiry）；
4. 分享教學實務（Shared Personal Practice）；
5. 實踐檢驗：有行動力，從做中學（Action Orientation: Learning by Doing）；
6. 持續改進（Continuous Improvement）；
7. 檢視結果（Results Orientation）。

(二) 課程評鑑制度建立

課程評鑑可以診斷並修正課程發展的問題，指出課程的內在價值，進行比較與判斷結果，以便作成選擇與決定。進而協助教育人員以積極而健康的態度面對課程發展所遭遇的問題，研擬可能解決課程問題的行動方案，展現課程發展的專業績效（蔡清田，2005）。另依據「高級中等學校課程評鑑實施要點」，學校課程評鑑內容包括了：(1)課程規劃：學校就課程計畫規劃之項目，進行規劃、實施及回饋之歷程與成果；(2)教學實施：有關教學準備與支援、教學模式與策略；(3)學生學習：有關學生學習過程、成效及多元表現成果（教育部，2019）。

對於校訂必修課程的評鑑，學校可就課程於整體課程規劃所扮演的角色、教學實施以及學生學習予以檢視，並發展工具檢核成效。回到校訂必修課程扮演達

成理想學生圖像與學校願景重要角色的目標，評鑑的工具需以課程是否能夠建構學生能力為基礎來做設計，且從學生學習、教師教學以及校訂必修課程在整體課程架構所發揮作用的三個層次，做交叉比對，檢核教師在教學設計、實施與學生學習成效是否有所落差，並確認課程是否足以扮演其在學校整體課程結構中的重要角色。目前多數學校於新課綱實施後，將課程評鑑重點放在學校自行開發的課程，如校訂必修及多元選修課程，未來將可逐步擴展至其他課程。從三個層次的評鑑結果，可協助學校完整的自我檢視，為學校課程發展做整體性的評估與修正規劃。

四、結語

108 課綱實施後，創造了學校本位課程規劃與實施更大的空間，透過校內共識的凝聚，規劃理想學生圖像以及擘劃學校願景，在培育學生素養為目標的核心思維下，發展合宜的校訂必修課程，並建構校訂必修課程與其他課程的系統性架構。課程結構建立後，校訂必修課程目標的達成，有賴教師對於理想學生圖像內涵的具體掌握，以及透過增能與社群共備增進素養導向課程設計與實施的能力。

對於課程實施的成效評估，則需透過學校所發展的檢核工具，在學生學習、教師教學以至於學校課程結構設計等不同面向，予以檢視，協助教師教學以及學校課程結構設計能夠滾動式的修正。展望未來，國家所賦予學校的課程發展空間將持續增加，學校在具備現階段課程規劃與執行經驗的基礎上，會更加具備建構脈絡性課程的能力，提供學生探索自我、適性學習，發展更具廣度與深度的學習表現，建立面對未來世界的重要能力。

參考文獻

- 未來family (2018)。閱讀素養—從訊息到意義，從閱讀到素養在閱讀中向未知前進。取自<https://reurl.cc/L3r6ZK>
- 未來family (2020)。看見未來教育21種教室新樣貌。取自<https://reurl.cc/Y1nyW4>
- 教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 https://bit.ly/2AFQPRK581357_62438.pdf
- 教育部 (2018)。十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校-自然科學領域。取自https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/63/pta_18538_240851_60502.pdf

- 教育部（2019）。高級中等學校課程評鑑實施要點。取自 <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001894>。
- 蔡清田（2005）。課程評鑑之規劃取向與學校課程評鑑之途徑。《教育研究與發展期刊》，1，80-81。
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.



原住民族文化課程在偏鄉技術型高中的 實施困境與出路

何俊青

國立臺東大學教育學系教授兼系主任

一、前言

高中職階段的課程，在設計課程時，幾乎都不會針對地方生活背景情境去設計，以原住民地區為例，多數在地原住民學生不清楚自我鄉土的族群文化，部落文化與學校教育有明顯隔閡與斷裂。國內目前關於技術型高中相關類科的課程設計，基本上仍以主流西方文化中的學生經驗來設計教材，導致原住民族學生無法在現行的課程中認識並認同自己的族群文化，其他族群的學生亦無法從學習中認識原住民族的文化特質。

二、主流社會中原住民學生的學習困境

（一）教室中的文化差異

周惠民（2009）認為，目前學校課程設計仍以主流文化為主，原住民族文化在學校課程中被邊緣化，也造成了學生學習和自我認同的困難。由於學校教育刻意忽略族群差異的存在，採用主流文化的溝通方式、語言符碼、認知模式為教學的唯一模式，導致原住民學生一進入校園，文化差異帶來的衝擊與適應問題，接踵而至（譚光鼎、林明芳，2002）。

原住民的學習風格與漢人不同，如學習態度被動、偏好視覺排斥抽象、喜歡在無壓力的氣氛學習、偏好動態實作、依賴老師協助等。然而升學主義所強調的學校文化是競爭的學習氛圍、主動積極的學習態度、獨立解決問題的能力等，這些和原住民孩子「開朗」、「被動」、「合作」與「依賴」等學習特質，截然不同。因此，教與學文化衝突矛盾下，容易造成原住民有學習障礙和適應不良等問題（紀惠英、劉錫麒，2000）。

多數原住民學校的漢族老師授課時，往往以自己的文化背景與學習經驗作為授課的模式，期望學生能表現出都市學生的學業水準，這種做法不僅無法提升學生能力，反而拉大城鄉差距（譚光鼎，1998），多數原住民學校漢族教師居多數，且缺乏多元文化專業訓練（譚光鼎，2002），對社區族群文化了解不深，加上親師間存在價值觀的差異及語言溝通困擾，於是漢族老師對原住民「懶散、漠視子女教育」的刻板印象擴大（紀惠英、劉錫麒，2000）。

（二）教材與生活脫節

原住民學校教師用漢文化為主要教學內涵，形成教與學需求的不符，學生難以融入教學脈絡，疏離和排斥便顯現於課堂之中。仔細檢討現行教材內容，原住民學生面對文本中所出現漢族的特殊語彙、習俗、祭典，覺得抽象、陌生，無法與生活產生聯想，在缺乏學習的動機的情況下，影響學習表現（曾靜瑛，2002）。

（三）國語文的學習障礙

以「漢文化」為主軸教育的體系，讓原住民成為學習的弱勢者，語言文化的差異造成概念理解、邏輯推理障礙；符號、抽象概念的排斥使得數理學習困難重重，導致原住民學生在國語、數理表現普遍欠佳（全中鯤，2000）。

譚光鼎、林明芳（2002）的研究指出：語言及文化背景的差異，是原住民學生學習發生困難的主要因素，由於語法不同，社區語言環境常是母語國語交雜使用，原住民式的國語讓學生難有機會學到正確的語音。閱讀理解方面，原住民學生口語表達時，措辭簡潔，常使用指使句，呈現出語彙缺乏的問題（林慧萍，2004），其次受到母語句法的影響，學生在日常生活中仍使用母語的句法講國語，因而句型倒裝的情況屢見不鮮（林玉鳳，2000）。

三、偏鄉技術型高中推動原住民族教育的努力

依據《原住民族教育法》第四條之規定：原住民族教育分為「一般教育」及「民族教育」，前者指依原住民學生教育需要，對原住民學生所實施之一般性質教育，後者是指依原住民族文化特性，對原住民學生所實施之傳統民族文化教育，並由原住民族主管機關規劃辦理，且應以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮為目的。

有些技術型高中依據「高級中等學校設置原住民藝能班試行要點」設置原住民藝能班，規畫原住民文化課程列入正式課程，課程內容包含原住民文化與歷史、原住民工藝、原住民音樂、原住民舞蹈及原住民族語等科目，學生修業 3 年期滿成績及格授予高中畢業證書。

也有學校奉國教署同意試辦原住民族實驗教育班，如屏北高中在 100 學年度與國立清華大學合作設立「高級中等學校原住民族實驗教育專班」，又教育部於 106 年 6 月 6 日發布《教育部國民及學前教育署補助高級中等學校辦理原住民族實驗教育要點》，鼓勵高中依《高級中等學校辦理實驗教育辦法》辦理實驗教育，以兼重一般教育及民族教育為實驗目的傳承原住民族文化。

有些偏鄉地區的技術型高中因原住民學生數超過全校一定比例被列為原住民重點學校而逐漸開展各項文化活動，如成立原住民文化社團，參加全國原住民學生各項競賽等。

四、偏鄉技術型高中實施原住民族文化課程的困境

（一）偏鄉學校地理位置先天不利

偏鄉學校因地理位置造成與他校競爭條件不利，學科能力好的學生，多至市區就讀。鄰近入學學生多屬弱勢。

（二）專業師資人力不足

偏鄉學校所在地大多不是高中職教師心目中理想的教學環境，許多老師擔心少子化，也擔心學校有裁併的壓力而有離開的想法。偏鄉學校可能有原住民籍教師但大多是少數，漢族佔多數，師資能同時兼具學科專長又懂得原住民族文化者少之又少。因師資資源不足，原住民族文化課程多需仰賴外聘教師，常會因外聘師資臨時有事而青黃不接；又各技術學科（如資料處理、餐飲管理、冷凍空調、建築）教師平日須教學及教材編製，實在無餘力再進行原住民族文化的課程規劃，且若教師對編寫原住民族文化教材興趣不高，不論教師本身是原住民還是漢人，教學效果一定大打折扣。

（三）職場氛圍與原住民傳統文化差異大

原住民傳統部落環境畢竟不是學生未來面對的職場，以觀光科為例，當前旅行社的原鄉觀光行程是以娛樂為主軸，消費者導向，但消費者通常只要快樂以及吃風味餐，太正規的文化課程消費者可能根本無市場，當前許多部落觀光導遊「自嘲」笑自己原住民是番仔，笑自己黑等，現在旅遊市場上以不正確的角度詮釋原住民文化是事實也是這個產業的現實。

五、結語：在專業與文化間取得平衡

吾人認為，應建立個專業技術學科的专业形象，設計課程要兼含原住民族文化與專業內涵。各技術學科（如資料處理、餐飲管理、冷凍空調、建築）必須先讓原民學生先具備專業知能，尤其是要取得相對應的證照，在偏鄉某校的「群科課程綱要總體課程計畫書」可看到這種區分的設計基礎，基本上原住民族實驗教育班的課程實施，分為部定基本課程和重視實務與能力的實驗課程兩部分，基本課程是以國家教育研究院於 105 年 10 月 2 日以教研課字第 1050002396 號函更新版

「職業學校群科課程綱要」課程綱要之部定必修課程排定，以養成學生基本學力，實驗課程則包括原住民族教育課程、部定必修課程、原住民特色課程等。

目前偏鄉學校最重要的是學生人數穩定，有時被指定為原住民重點學校之後不是好事，學生人數反而容易流失。因此學校在發展課程以保存延續原住民文化之時，對於主流文化的學習亦不可偏廢，免得造成對學校的標籤化作用以及漢人學生的排擠效應。因即使是實驗教育的法規也有基本的人數要求，如《教育部國民及學前教育署補助高級中等學校辦理原住民族實驗教育要點》第三條第（一）款就規定：「每班至少十二人，並以各該主管機關核班人數為限」。

雖然文化涵養固然重要，應由原住民部落或社區自身決定文化產業發展的方向，以引導族群文化的再認同，強化原住民新生代對本身文化的再認同（Ryan & Trauer, 2005），但專業技術能力因與市區學校競爭也要繼續精進，就課程現實而言，不應把專業課程剔除，但可以採取文化回應的方式進行專業課程的教學以求在專業與文化之間取得平衡，文化回應教學是一種促進跨文化理解的關懷策略，目的是利用知識的增能與跨文化經驗建立，提升自信進而促使學生族群情感的增能。當前的技術型高中可分析該技術學科專業經典教科書中出現的文化要素或議題先行實施可能是一種可行的方式；也可以倒過來先從耆老對於傳統文化的講解與示範中分析其中的學科概念再轉化成學校課程，最後才是以行動研究的方式來驗證課程實施的成效（Kisker et al., 2012）。

參考文獻

- 全中鯤（2000）。少數民族兒童學校教育問題探討以花蓮縣某泰雅(德魯固)族國小及其學區為例（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 周惠民（2009）。原住民族教育發展與人才培育。2009 年原住民族教育學術研討會。國立臺灣大學。
- 林玉鳳（2000）。原住民地區教師國語教學建構歷程之行動研究—以多元智慧出發（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院，花蓮縣。
- 林慧萍（2004）。教室中的體驗與回應—原住民兒童讀寫發展歷程研究（未出版之碩士論文）。國立臺東師範學院，臺東縣。
- 紀惠英、劉錫麒（2000）。泰雅兒童的學習世界。《花蓮師院學報》，9，65-100。
- 曾靜瑛（2002）。泰雅族國小學童閱讀理解能力與閱讀理解策略之研究（未

出版之碩士論文)。慈濟大學，花蓮縣。

- 譚光鼎（1998）。原住民教育研究。台北市：五南。
- 譚光鼎（2002）。台灣原住民教育—從廢墟到重建。台北市：師大書苑。
- 譚光鼎、林明芳（2002）。原住民學習型態的特質—花蓮縣秀林鄉泰雅族學童之探討。教育研究集刊，48(2)，233-261。
- Ryan, C. and B. Trauer. (2005). Visitor Experiences of Indigenous Tourism - Introduction. In C. Ryan and M. Aicken (Eds.), *Indigenous Tourism: The Commodification and Management of Culture* (pp. 15-20). Amsterdam; New York: Elsevier.
- Kisker, E. E., Lipka, L., Adams, B. L., Rickard, A., Andrew-Ihrke, D., Yanez, E. E., & Millard, A. (2012). The potential of a culturally based supplemental mathematics curriculum to improve the mathematics performance of Alaska native and other students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(1), 75-113.



慎思校訂課程規劃與實施的問題及示例

吳錦惠

中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授

國立嘉義大學幼兒教育學系碩士生

一、前言

108 學年度起正式實施十二年國教，其中的兩大重點是素養導向教學設計與彈性學習課程（或稱校訂課程）發展。延續九年一貫課程革新的理念，學校本位課程的核心概念，基本上差異不大，但在實務運作上有不同的規範。十二年國教新課綱中，「學校本位課程」的概念，並非指特定的教學方案、特色課程或校訂課程而已，而是界定為部定課程、校訂課程及潛在課程等總體的學校課程經驗。部定課程（或稱領域學習課程）是指由國家統一規劃，以養成學生的基本學力，並奠定適性發展基礎的部定課程；而校訂課程則是指由學校安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展的學校課程（教育部，2014，2017）。

學校本位課程發展的規劃與實施，必須擴展為以素養導向的課程教學做基礎，以落實學生生活實踐為目標，調合部定課程與校訂課程，邁向以師生互為主體的課程實踐，進而達成「成就每一個孩子—適性揚才、終身學習」的教育願景。依據課程綱要（總綱）規定：在提升學生學習興趣並鼓勵適性發展的理想下，由學校規劃與實施全校性、全年級或班群學習活動。依照學校及各學習階段的學生特性，小學低年級 2-4 節，中年級 3-6 節，高年級 4-7 節，國中 3-6 節校訂課程。校訂課程可分為四類：1.發展「統整性主題/專題/議題探究課程」等跨領域探究課程，強化知能整合與生活運用能力；2.「社團活動」或「技藝課程」可開設跨領域/科目的社團或各類技藝課程相關的學習活動，學生依照興趣與性向自由選修，幫助學生進行多元學習與職涯的探索；3.「特殊需求領域課程」；4 為「其他類課程」，包括本土語文/新住民語文、服務學習、戶外教育、班際或校際交流、自治活動、班級輔導、學生自主學習等各式課程，以及領域補救教學課程（教育部，2014）。

本文旨在釐析學校規劃與實施校訂課程過程中，須審慎思考的問題；其次，闡述校訂課程發展的程序與步驟，並舉例一所學校的規劃部份成果，展示其課程地圖、核心素養對應情形及統整性主題課程內容（舉隅）；最後為結語。

二、慎思校訂課程規劃與實施的相關問題

90 學年度實施九年一貫課程改革，當年設計「彈性學習時間/節數」之原意，乃期許讓學校和教師發揮教學自主，考量學校條件和學生需求下，發展學校本位課程，以期發揮補救教學、適性教育及學生自主學習之功能。然而，推動學校本

位課程多年下來，出現以下問題：1.課程綱要規定學校本位課程的概念模糊；2.教師欠缺主動參與課程發展的意願；3.學校課程發展組織運作困難；4.學校本位課程評鑑及回饋機制未能落實；5.升學壓力限縮學校本位課程發展空間（吳俊憲、黃政傑，2010）。

檢討以上問題，十二年國教將彈性學習節數改為彈性學習「課程」。事實上，兩者的精神是相同的，都是希望藉由增加課程彈性來提升學生的學習興趣與適性發展。差異的地方在於，「課程」需要有具體規劃，需評估學生學習需求與學校課程願景進行系統思考與整體規劃。

以下釐析學校規劃與實施校訂課程須審慎思考的問題（周淑卿等人，2018；楊怡婷，2019）：

（一）課程規劃方面

九年一貫課程改革推動學校本位課程，各校大致已有學校願景，是否需要因應新課綱重新形塑學校願景？如何發展校訂課程的學校願景？如何啟動及規劃新的校訂課程發展？校訂課程發展機制如何建立，應「由上而下」或「由下而上」？校訂課程如何融入核心素養？校訂課程如何延伸部定課程的學習效能？因應教師授課節數調整，學校師資人力如何調配、排課規劃如何因應？如何規劃及實施跨領域課程？如何安排法定 20 小時的課程？如何安排部定各項議題之課程？因逐年實施而產生新舊課程銜接的問題如何解決？

（二）教師參與方面

如何組成學校課程核心小組？與課程發展委員會，在組成和功能上的差異為何？誰來負責規劃、發展及審議課程（含教材及教學資源等）？如何鼓勵教師參與課程發展？校訂課程是由誰授課？校訂課程設計者和執行者不一樣時，會有什麼影響？如何擠出時間安排教師進行課程研討？如何針對教師辦理新課綱宣導及課程增能研習？如何鼓勵教師組成教師專業學習社群，一起設計和發展課程？教師如何進行課程共備及觀議課？跨領域課程設計如何合作？推動協同教學、跨班群或跑班式的課程運作，師資人力盤點和調配如何進行？

（三）學習成效方面

校訂課程實施後，如何評估學習成效？如何知道學生的素養是否長出來了？如何根據學習成效和課程評鑑，回饋並修訂校訂課程？

三、校訂課程發展的程序與規劃示例

校訂課程發展的程序與步驟，大致可分成四個階段、十二項工作（如下圖 1）（張嘉育，2002）：

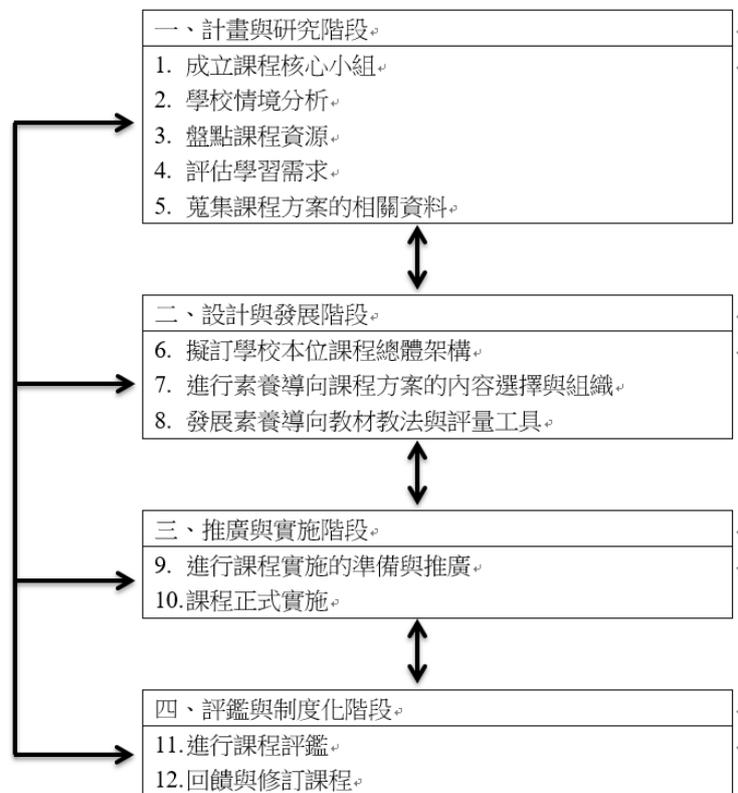


圖 1 校訂課程發展的程序與步驟

1. 計畫與研究階段

包含成立課程核心小組、學校情境分析、盤點課程資源、評估學習需求、蒐集課程方案的相關資料等工作。

2. 設計與發展階段

包含擬訂學校本位課程總體架構（課程地圖）、進行素養導向課程方案的內容選擇與組織（含學習目標、學習重點等）、發展素養導向教材教法與評量工具等工作。

3. 推廣與實施階段

包含進行課程實施的準備與推廣、課程正式實施。

4. 評鑑與制度化階段

包含進行課程評鑑、回饋與修訂課程。

在「設計與發展階段」，茲以高雄市參與新課綱前導學校計畫之一所國小（化為陽光國小）規劃校訂課程的部份成果做為示例，展示其課程地圖（見圖 2）、核心素養對應情形（見表 1）及統整性主題課程內容（舉隅）（見表 2）。陽光國小課程地圖內容包含課程願景、課程目標、部定/校訂/潛在課程規劃內容等。陽光國小盤點各年級主題課程對應核心素養的指標數，前三名為 E-B1（14）、E-A2（10）、E-B3（9）。陽光國小校訂課程主題有二，一是「文化探索」，發展學生具有在地行動和問題解決能力；另一是「創意流動」，發展學生具有科學體驗與生活實踐能力。

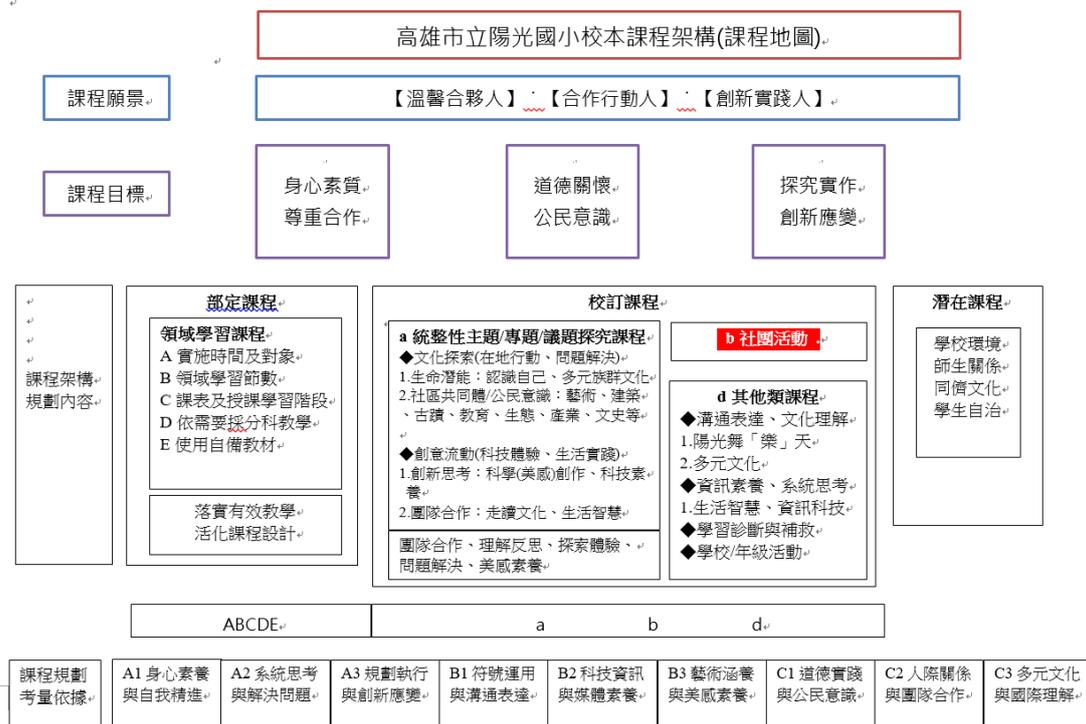


圖 2 校本課程架構（課程地圖）

表 1 統整性主題課程與核心素養對應一覽表

統整性主題課程與核心素養對應一覽表

年級	E-A1	E-A2	E-A3	E-B1	E-B2	E-B3	E-C1	E-C2	E-C3
核心素養	具備良好的生活習慣，促進身心健全發展，並認識個人特質，發展生命潛能。	具備探索問題的思考能力，並透過體驗與實踐處理日常生活問題。	具備擬定計畫與實作的的能力，並以創新思考方式，因應日常生活情境。	具備「聽、說、讀、寫、作」的基礎語文素養，並具有生活所需的基礎數理、肢體及藝術等符號知能，能以同理心應用在生活與人際溝通。	具備科技與資訊應用基本素養，並理解各類媒體內容的意義與影響。	具備藝術創作與欣賞的基本素養，促進多元感官的發展，培養生活環境中的美感體驗。	具備個人生活道德的知識與是非判斷的能力，理解並遵守社會道德規範，培養公民意識，關懷生命倫理應提與生態環境。	具備理解他人感受，樂於與人互動，並與團隊成員合作之素養。	具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與包容文化的多元性。
一年級	2	2	0	0	0	2	0	0	1
二年級	1	0	1	1	0	3	1	1	1
三年級	1	3	0	3	0	2	0	0	1
四年級	1	3	2	3	0	1	1	1	0
五年級	0	2	1	3	1	1	1	1	1
六年級	0	3	4	4	3	0	1	5	1
合計	5	10	7	14	4	9	4	8	5

表 2 統整性主題課程內容

統整性主題課程內容

年級主題	低年級(12/12)		中年級(12/12)		高年級(12/12)	
	一	二	三	四	五	六
文化探索(上學期)	認識自己(6) E-A1、C3 觀察自己 描述自己 介紹家人(融入族群文化) 回饋	學校的故事(6) E-B3 認識校史、校徽校旗、校歌與「古蹟文物」認識校園特色設施	走踏陽光(5) E-B1、C3 「陽光圖書館」、 陽光消防局、 藍約翰紀念館、 「楊家古厝」、「元帥廟」、「陽光教會」介紹並擇一 走訪 話說陽光1 E-B1 -最喜歡的建築 -最喜歡的歷史段落 -印象最深刻的景點	陽光S生活園(6) E-B1、C1 後勁溪，援中濕地(生態保育，公民意識) 都會公園、碉堡公園、 陽光森林公園 楠梓加工區 世運龍騰體育場 左營海軍基地 捷運站(油廠、世運) 菜市場(德民、莒光)	楠梓坑與我(6) E-B1 認識楠梓區地名及歷史沿革	導覽員養成記(6) E-A3、B1、B2、C2 -選定主題與工作分配 -整理資料&建置簡報 -訓練口說能力 -成果分享
	校園探索(7) E-A2 校園巡禮 認識師長 認識處室 校園安全	多元族群融入(7) E-C3、B1 -和平樓的裝置牆面 -繪本(世界的孩子) 地球村的觀念，尊重包容	小小解說員(一)(7) E-A1、B1 -示範影片 -介紹同學(融入族群文化)	小小解說員(二)(7) E-A1、B1 -資料整理的方法 -撰寫解說稿 -景點解說練習 -小小播報員	打狗，我的家(7) E-B2、C3、C1 -探討高雄地名的演變 -認識港都的特色建築與名勝古蹟(強調多元文化的融合，異國的建築歷史淵源等，並須納入保護古蹟的責任與意識養成) -高雄之美的簡報分享	陽光30景(7) E-A2、A3、B2、C1、C2、C3 -以班或學年為單位，導覽30景點 -用相片說故事 -景點解說牌 -成果發表(班際、學年、跨年解說)

四、 結語

本文蒐集吳俊憲、黃政傑（2010）所提九年一貫課程改革之五項問題，從教育現場實務釐析學校規劃與實施校訂課程須審慎思考的問題，包含課程規劃、教師參與、學習成效三方面，再進一步提出校訂課程發展可資參考的程序與規劃內

涵，相信有助於改善過去推動課程改革的問題，並促使十二年國教實施更加順遂可行。

最後，本文認為規劃與實施校訂課程時，須秉持「學生學習為主體」精神，思考課程可以培養學生什麼素養，以引導學生具備適應現在生活及面對未來挑戰的知識、能力和態度。另外，也要涵蓋課程願景與目標、課程地圖、符應核心素養、學習目標、學習重點（含學習內容和學習表現）、學習評量及表現任務等內容要項。因此，必須鼓勵學校型塑成為「學習共同體」，鼓勵教師組成專業學習社群，培養專業對話的習慣，與教師同儕跨域合作，也與學生一起共學成長。

誌謝：陽光國小校訂課程發展成果示例，感謝國立高雄科技大學吳俊憲教授提供相關資料。

參考文獻

- 吳俊憲、黃政傑（2010）。中小學課程政策改革之研究：九年一貫課程的回顧與前瞻。*課程研究*，5(2)，47-62。
- 周淑卿、陳美如、李怡穎、林永豐、吳璧純、張景媛、范信賢（2018）。*異同綻放：我們的校訂課程*。臺北市：編者。
- 張嘉育（2002）。*學校本位課程改革*。臺北市：冠學。
- 教育部（2014）。*十二年國民基本教育課程綱要總綱*。臺北市：編者。
- 教育部（2017年10月20日）。十二年國教課程綱要國民中小學「學校本位課程」概念與內涵。載於教育部舉辦之「十二年國教課程綱要（總綱）實踐策略、教師增能課程設計及主題進階回流計畫：主題三學校本位課程規劃與實施研習手冊」（頁13-15）。高雄市：獅甲國小。
- 楊怡婷（2019）。十二年國教校訂課程實施之挑戰與因應。*臺灣教育評論月刊*，8(1)，201-204。



素養導向學習評量理念與標準本位評量設計示例

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

臺灣教育評論學會第五屆理事

一、前言

十二年國教已於 108 學年度正式實施，各校均致力於學校本位課程發展及推動素養導向課程與教學。學校本位課程是指部定課程、校訂課程及潛在課程等總體的學校課程經驗。部定課程規劃與實施須依據教育部公布的總綱和各領域課程綱要，各領域課程綱要訂有課程目標、時間分配、核心素養、學習重點、課程發展、教材編選、教學實施、教學資料、學習評量等，各領域課程也有教科書商出版教科書及提供各種學習資源給教師參考使用。但是，校訂課程是指由學校安排，以形塑學校教育願景及強化學生適性發展的學校課程，完全需要教師自己發展課程、撰寫課程計畫及自編教材。

過往在推動九年一貫課程革新時，規劃彈性節數並實施學校本位課程，「快樂學習」、「親身體驗」成為當時課程改革的核心精神，立意雖良善，實施下來有學者提出檢討，認為課程設計流於花俏競逐，教學活動花樣百出，全校搓湯圓、作跳蚤市場，帶學生作戶外教學，讓學生寫一堆學習單，課程統整流於教材拼湊，多元評量變成玩「通關」的遊戲，師、生、家長玩在一起，賓主盡歡。然而，當大家都沈浸在這種節慶式的、遊戲性的「快樂」學習中，「反智主義」已在學校中蔓延開來，「知識淺化」的危機也已悄然出現（歐用生，2002）。由此可知，除了學校本位課程發展與教學設計出了問題，學習評量也未受到重視，尤其教師也缺乏學習評量的概念，不清楚要如何運用多元學習評量來檢視課程實施成效並回饋修訂課程與教學。

因此，筆者提出學校在規劃與實施校訂課程時，除了要強調素養導向課程與教學之外，也要納入素養導向評量設計，故本文旨在闡述如何在校訂課程中，設計可以呼應素養概念的學習評量。首先說明素養導向評量的理念與原則，其次探討標準本位評量設計方式並舉例說明，最後為結語。

二、素養導向學習評量的理念與方法

Earl（2003）主張學習評量有三種概念，分別是：「促進學習的評量」（assessment for learning）、「評量即學習」（assessment as learning），以及「學習結果的評量」（assessment of learning）（引自吳璧純，2013，2017）。張美玉（2017）將「素養導向的學習評量」定義為：「強調評量不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，學習歷程的實踐，透過評量，實踐力行而彰顯學習者

的全人發展。」十二年國教課程綱要總綱裡，針對「學習評量與應用」有以下規範（教育部，2014，頁 33）：

1. 在理念上

強調學生是學習主體，教師須實施多元學習評量以瞭解學生的學習過程與成效，所以應兼顧形成性評量、總結性評量，並視學生學習需求，實施診斷性評量、安置性評量或學生轉銜評估。

2. 在內容上

評量應考量學生的身心發展、個別差異、文化差異及核心素養內涵，並兼顧認知、技能、情意等不同層面的學習表現。

3. 在方式上

評量應依領域學科及學習活動的性質，採用紙筆測驗、實作評量、檔案評量等多元形式。學習評量報告應提供量化數據與質性描述，協助學生與家長瞭解學習情形。質性描述可包括學生學習目標的達成情形、學習的優勢、課內外活動的參與情形、學習動機與態度等。

由上可知，素養導向的課程、教學與學習評量三者關係密不可分。學習評量應把握以下原則：1.須評量學生的知識、技能和態度；2.須重視學習結果和學習歷程；3.須兼重總結性與形成性的評量；4.須強調學生能整合所學，並應用於真實情境的任務表現。

植基於上述四個原則，在實務運作上，常見的有實作評量與學習歷程檔案評量兩種方法，其關聯性及具體方式說明如下（涂金堂，2009；張美玉，2017）：

1. 進行實作評量（performance assessment）

強調評量學生運用所學知識，完成某項工作的能力，強調多向度能力的評量，兼重學習歷程與學習結果，能評量學生高層次的認知思考歷程，重視完備的評分規準。例如評量學生共同合作解決問題的能力；評量學生展示、實驗、團隊工作、訪談、角色扮演等能力。因為實作評量重視完整的評分規準，加上實作評量的作業通常沒有標準答案，為了讓教師可以客觀進行評量，必須事先設計評分規準，讓評量時有參照依據，也藉以引導學生明瞭自己要如何達到教師期望或學習目標。

2. 實施學習歷程檔案評量（portfolio assessment）

學習歷程檔案可以對於學生的知識、技能與態度，運用在適當情境脈絡中的

程度來進行評量，可以知道學生在某種學習項目上進步或改變的情形。

綜言之，素養導向學習評量可以幫助教師瞭解學生是否達到預期的學習目標，以及評定學生學習表現成效，因此，教師可採實作評量、學習歷程檔案評量等多元評量方式。

三、標準本位評量設計與示例

標準本位評量（standard-based assessment）是近年來評量改革的新趨勢（宋曜廷、周業太、曾芬蘭，2014），它是配合素養導向課程與教學所發展出來的學習評量工具，可做為評量參照依據，用來判別學生學習表現品質的良窳程度，因此，素養導向學習評量工作必須事先建置「學生學習成就評量標準」（以下簡稱為評量標準）。

評量標準是指一種雙向度的表格，有一個向度是指一系列用來判斷的規準（criteria），另外一個向度是指三到四個層次的精熟水準（levels），且在兩個向度所構成的每一格裡都有說明文字，是用來界定每一個精熟水準的狀況及情形（歐滄和，2002）。評量標準可以讓學生知道教師的期望和要求，可以讓學生依據它來進行和不斷的修改自己的作業，同時也有助於提高評量結果的客觀性與公平性（涂金堂，2009）。

要言之，評量前，評量標準要讓學生清楚知道自己的表現如何可以越來越好；評量中，評量標準具體的提供每一項學習應做到的任務表現，作為教師評量或學生自評、互評時的參照依據；評量後，評量標準也能讓學生清楚知道未來應該努力及修正的方向，督促自己的表現可以越來越好。

教師採素養導向學習評量設計時，除了決定採用何種多元評量方式外，須同時參照所呼應之核心素養、各領域之學習重點（學習表現和學習內容）及學習目標發展評量標準。茲以臺南市嘉南國小校訂課程為例（參見附錄 1 素養教案設計舉隅），在四年級「魚菜共生」單元裡，呼應核心素養 A-2、B-2、C-1，依據健康與體育及自然科學兩個領域之學習重點，學習目標為「1.認識食品安全的重要，並辨識安全食品標章；2.建立低碳飲食、永續綠生活的概念；3.觀察魚菜共生系統的運作，探討無毒農法的優點；4.從實際耕種活動中體驗小農夫的趣味，並能利用自己種植的蔬菜，完成創意佳餚，最後能省思生態永續的重要。」嘉南國小訂出評量標準（如下表 1），用來評定學生學習表現程度的依據。

表 1 嘉南國小校訂課程「魚菜共生」教學單元之評量標準

評量標準	
表現標準	A 能主動並正確辨別食品安全標章，完整的寫出魚菜共生系統的運作，積極參與小農夫體驗活動及完成創意佳餚，進而覺察生態永續的問題。
	B 能主動辨別食品安全標章，大致寫出魚菜共生系統的運作，積極參與小農夫體驗活動及完成創意佳餚。
	C 在他人的引導下，能辨別食品安全標章，大致寫出魚菜共生系統的運作，參與小農夫體驗活動及創意佳餚。
	D 在他人的引導下，能有限的辨別食品安全標章、寫出魚菜共生系統的運作。
	E 不及格

四、結語

素養導向學習評量強調歷程評量與成果評量，採形成性評量的結果可以回饋教師教學及促進學生學習，採總結性評量的結果可以評估學生整體的學習成效。此外，強調學習歷程中提供的評量任務（表現任務）也是學習過程的一部份。素養導向學習評量方法須多元且多向度的評定學生所學習到的知識、技能和態度，以及是否能應用於特定情境中。而具體評估學習表現則須發展評量標準，做為指引教師評量範圍及評定學生學習表現的程度。

本文闡述素養導向學習評量的理念、內容、原則，並介紹兩種常用的學習評量方式。其次，說明學習評量工具應設計評量標準，做為判別學生學習成就的良窳程度，因此，以嘉南國小校訂課程之教學單元為例，說明如何設計可以呼應素養概念的學習評量，以及如何設計評量標準。本文闡述之觀念與具體作為，期能拋磚引玉，提供教師參與校訂課程發展、素養導向教學及學習評量設計的最佳參考途徑。

參考文獻

- 宋曜廷、周業太、曾芬蘭（2014）。十二年國民基本教育的入學考試與評量變革。*教育科學研究月刊*，59(1)，1-32。
- 吳璧純（2013）從三種評量類型看多元評量的意義。*新北市教育季刊*，8，20-24。
- 吳璧純（2017）素養導向教學之學習評量。*臺灣教育評論月刊*，6(3)，30-34。
- 涂金堂（2009）。*教育測驗與評量*。臺北市：三民。
- 張美玉（2017年10月26日）。素養導向的學習評量之概念與內涵。論文發

表於教育部國民及學前教育署辦理十二年國民基本教育課程綱要（總綱）實踐策略、教師增能課程設計及主題進階回流計畫，「**選修課程：主題二素養導向的學習評量課程手冊**」（頁 15-25）。彰化縣：新民國小。

- 教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北市：編者。
- 歐用生（2002）。快樂學習或安樂死：體驗學習的批判教育學意涵。**課程與教學季刊**，5(4)，107-124。
- 歐滄和（2002）。**教育測驗與評量**。臺北市：心理。
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

附錄 1 嘉南國小素養教案（舉隅）

領域/科目：健康與體育、自然科學		設計者：陳○○
實施年級：四年級		總節數：共 6 節，240 分鐘
單元名稱 魚菜共生		
學校願景 <input type="checkbox"/> 品格良善 <input type="checkbox"/> 主動精進 <input type="checkbox"/> 美學創意 <input type="checkbox"/> 國際視野 <input checked="" type="checkbox"/> 生態永續		
設計理念	<p>由於食安問題層出不窮，更應該從小培養孩子們了解食安的重要性，在日常生活中也能正確選擇合格優良的食品，安全才會比較有保障。且現階段土壤汙染、水資源缺乏、極端氣候變遷的衝擊、加上不當濫用農藥與肥料，傳統農漁業正面臨潛在的困境。而「魚菜共生」是結合水產養殖和水耕的複合式類自然生態的農法，不使用化學肥料的有機耕種模式。所以是個對環境非常友善且可以永續經營的農法。希望透過發展魚菜共生讓學生對於自然農法有所認識，也能認識食物安全與資源利用。</p>	
學習表現	<p>健康 2a-Ⅱ-2 注意健康問題所帶來的威脅感與嚴重性 健康 2b-Ⅱ-1 遵守健康的生活規範 健康 4a-Ⅱ-1 能於日常生活中，運用健康資訊、產品與服務 健康 4a-Ⅱ-2 展現促進健康的行為 自 pa-Ⅱ-1 能運用簡單分類、製作圖表等方法，整理已有的資訊或數據 自 pc-Ⅱ-1 能專注聆聽同學報告，提出疑問或意見。並能對探究方法、過程或結果，進行檢討</p>	
學習重點	<p>核 <input checked="" type="checkbox"/>A-2 系統思考與解決問題 心 <input checked="" type="checkbox"/>B-2 科技資訊體與媒體素養 素 <input checked="" type="checkbox"/>C-1 道德實踐與公民意識 養</p>	
學習內容	<p>健康 Ca-Ⅱ-2 環境汙染對健康的影響 健康 Ea-Ⅱ-1 食物與營養的種類和需求 健康 Eb-Ⅱ-1 健康安全消費的訊息與方法 自 INa-Ⅱ-7 生物需要能量（養分）、陽光、空氣、水和土壤，維持生命、生長與活動。 自 INg-Ⅱ-1 自然環境中有許多資源。人類生存與生活需依賴自然環境中的各種資源，但自然資源都是有限的，需要珍惜使用 自 INg-Ⅱ-2 地球資源永續可結合日常生活中低碳與節水方法做起</p>	
學習目標	<p>1. 認識食品安全的重要，並辨識安全食品標章（覺察） 2. 建立低碳飲食、永續綠生活的概念（認知） 3. 觀察魚菜共生系統的運作，探討無毒農法的優點（統整） 4. 從實際耕種活動中體驗小農夫的趣味，並能利用自己種植的蔬菜，完成創意佳餚，最後能省思生態永續的重要（實踐、態度）</p>	

初探國中教師悲傷輔導所需輔導知能

林子瑄

國立臺北教育大學生命教育研究所研究生

一、前言

在國中階段，難免遭遇人際、課業，甚至是親人死亡的失落事件，而身處情緒風暴期的青少年，較難調節自我的情緒，更常有迥然不同的悲傷反應（林芳宜，2009；張淑容，2015；Balk, Zaengle, & Corr, 2011；Lane, Rowland, & Beinart, 2014），加上自我認同的課題，容易在處理自我的悲傷失落時，矛盾而痛苦，此時更需要旁人協助引導。

臺灣三級輔導預防系統中，位於初級輔導的國中教師，陪伴國中生較長時間，容易取得學生信任，也是第一線直接觀察者，在學生面臨重要他人死亡時，是支持學生調適悲傷的重要輔導角色（Balk et al., 2011；Dyregrov, Dyregrov, & Idsøe, 2013；Holland, 2008；Lane et al., 2014；Lytje, 2017；Papadatou, Metallinou, Hatzichristou, & Pavlidi, 2002）。這段發展性的輔導任務，著實也需要許多能力來因應，才能有效輔導學生調適悲傷。

二、悲傷輔導相關理論

（一）任務理論（Four Tasks of Mourning）

Worden（2010、2011）提出調適悲傷，要以行動完成四個階段任務：(1)接受失落事實；(2)經驗悲傷痛苦；(3)適應逝者不在的世界；(4)在新世界中，保有與逝者的持續連結。

（二）雙軌擺盪模式（Dual Process Model）

Stroebe 和 Schut（1999）認為人們調適悲傷的過程，多於「失落」及「復元」兩個導向中來回擺盪，良好的調適方式是允許自己，面對兩者均有充裕的彈性空間，藉此逐漸面對失落事實，而取得平衡點適應新的生活。

（三）意義重建模式（The meaning reconstruction Model）

Neimeyer 的理論中有三個主要面向：解釋失落原因、尋獲失落益處及建立改變認同。調適過程的核心議題是意義重建，輔導者需引導悲傷者，從失落經驗中重新建立對自我的意義價值（張淑容，2015）。

各家理論對於調適悲傷各有不同看法，而悲傷輔導是動態的過程，輔導實務工作者需以多元角度來協助學生調適悲傷。侷限於單一理論是不足的，需依學生的實際狀況，判斷其先前失落經驗，目前的原始失落，及次級失落對其影響深淺，折衷整合所有理論，而自我發展出適切的悲傷輔導歷程（李玉蟬，2003）。

三、國中教師悲傷輔導的相關知能

（一）準備期

1. 開放面對死亡及悲傷反應

教師個人要對失落悲傷有正確認識，如理解憤怒為青少年常見的悲傷反應，並以接納的態度面對死亡及後續的悲傷反應，更能對輔導回應學生悲傷反應有信心，不採取逃避的態度，而能以較開放的態度和學生討論相關議題，並正常化學生的悲傷歷程。教師對於死亡悲傷開放接納的態度，讓學生得以學習不必隱匿自我悲傷，而能較健康地辨識及展露悲傷反應（林芳宜，2009；Lane et al., 2014）。

2. 覺察學生悲傷反應

教師敏銳覺察學生的悲傷反應，不誤解並承認其有悲傷輔導的需求，是悲傷輔導成功的主要基礎（Dyregrov et al., 2013；Holland, 2008）。青少年習慣壓抑悲傷，悲傷反應類別與強度，更充滿個別差異性，使得教師難以辨識（林芳宜，2009）。教師如觀察到學生憤怒、外向、成績陡降、遠離人群、行為偏差，或產生劇烈的身心變化等等情緒及行為時，需警覺及謹慎評估是否要進行輔導或轉介（Dyregrov, Endsjø, Idsøe, & Dyregrov, 2015；Holland, 2008）。

3. 實施預防性失落課程

在面對重大的死亡事件之前，Holland（2008）建議教師從日常生活的失落事件開始，讓學生學習與失落情緒共處，或將死亡議題融入相關課程，如探討近期國際災難事件，或是閱讀相關書籍，讓學生以較安全的方式，培養對悲傷反應的正確認識及接納，降低死亡事件對己的身心衝擊程度，進而提昇其調適悲傷的相關能力。在悲傷事件發生時，懂得向周遭尋求資源，照顧自我身心。

（二）實施期

1. 穩定自我身心

輔導學生適應悲傷的過程，沒有統一的標準，新手教師易有自責、無助等情緒，需要有穩定身心，接納自我情緒反應的能力（Lane et al., 2014）。面對失落死亡的惶恐，擔憂引起學生不安的焦慮，輔導過程中，教師的情緒亦常會受到學

生的牽動而動盪，面對自我種種的悲傷反應，若無法與其和平共處，也會較難適切的支援學生（林芳宜，2009；Holland, 2008）。接納陪伴自我悲傷的態度，讓教師亦能更加同理學生的個別需求（Lane et al., 2014）。

2. 運用適當輔導策略

(1) 同理、傾聽，接納學生悲傷

在輔導學生時，教師需以同理傾聽的態度來面對學生的悲傷，不要求學生有同樣的情緒表現模式（林芳宜，2009）。學生若能感受到教師真正的關注接納，在面對劇烈的情緒反應時，能使其內心安全而有歸屬感，進而能穩定及維持正常的學習及生活（Dyregrov et al., 2013；Holland, 2008；Lytje, 2017）。

(2) 提供表達悲傷的方法，並能隨機應變

面對巨大的悲傷情緒來襲，教師需要因應學生個人的不同特質，提供其適切的調適方法，接納表達自我悲傷情緒。如拙於言辭木訥的學生，可藉由繪畫、跳舞等不同的具體媒材，協助他們抒發內心的悲傷（Holland, 2008）。有宗教信仰者可運用信仰的力量，或是針對學生的個別需求，協助其完成與逝者的未竟事宜（林芳宜，2009）。

(3) 能就青少年的發展特質，採取不同的回應

教師要因應青少年的發展特質，尊重而適切地表達關心，才能發揮支持的力量。如應避免特別儀式禮物，突顯悲傷青少年的特殊性（Lytje, 2017），明白肢體接觸有時會引起國中生的反感，尊重學生的身體界限（林芳宜，2009；Lytje, 2017），拿捏關懷的力度，過度關懷容易會讓學生陷入尷尬情境（張淑容，2015）。

(4) 允許悲傷學生有個別的彈性空間

國內外研究顯示，教師應留意悲傷學生的個別差異需求，在學校規範或作業要求上，允許其有較寬容的彈性空間（林芳宜，2009；Dyregrov et al., 2013；Lane et al., 2014）。在學生被強烈情緒淹沒時，讓他有一寧靜不被打擾，可以自在安全地和悲傷獨處空間亦是重要的（Dyregrov et al., 2015；Holland, 2008）。

3. 整合周遭系統資源

(1) 同儕

同儕的支持力量，對於國中階段的孩子特別重要。教師需要引導同儕，如常的對待悲傷學生，不刻意排斥、關注、捉弄，避免標籤化（張淑容，2015；Lytje, 2017）。並以理解接納態度和悲傷學生相處，增進同儕彼此扶持、信任的穩定性（林芳宜，2009；Holland, 2008）。

(2) 家長

教師較能掌握學生在校的各種表現，但仍屬部分資訊，要較全面而深入的評

估學生的悲傷狀況，亦需加入家庭方面的資訊。教師平時需能和學生家庭保持密切而良好的溝通管道，在悲傷事件時提供家庭傾聽、支持和輔導建議，能有效增強家庭支持悲傷學生的功能（Holland, 2008；Lane et al., 2014；Papadatou et al., 2002）。

(3) 輔導室

教師在面臨悲傷學生初期，可從輔導室尋求簡單指引，強化自我對學生悲傷的支持度。但若在持續輔導之後，學生仍持續激烈的悲傷反應，要能判斷恰當時機，轉介至輔導室，尋求專業人士進一步的協助（Holland, 2008；Lane et al., 2014）。

四、結語

國中教師的專業協助，能避免悲傷學生邁向複雜性悲傷，而能較快速地回歸尋常的生活步調（Balk et al., 2011；Holland, 2008）。國中教師需對悲傷輔導有充分的認識，在平日預防教導學生辨認接納悲傷反應。在悲傷事件發生之際，教師要能維持自我的身心穩定，才能不拘泥理論，不認定有固定標準，而是因應不同學生的個別需求，靈活運用各種輔導策略及周遭資源，以期更有效輔導地學生經歷人生悲傷而淬練成長，開展新的生活。

參考文獻

- 李玉蟬（2003）。悲傷輔導的理論基礎與康復之路。《諮商與輔導》，212，2-8。
- 林芳宜（2009）。教師協助學生調適悲傷情緒之研究（未出版之碩士論文）。國立東華大學。花蓮縣。
- 張淑容（2015）。青少年喪親經驗意義建構之敘說研究（未出版之碩士論文）。國立屏東大學。屏東縣。
- Worden, J. W. (2011)。悲傷輔導與悲傷治療：心理衛生實務工作者手冊(李開敏、林方皓、張玉仕、葛書倫等譯)。臺北市：心理。(原作出版年：2010)
- Balk, D. E., Zaengle, D., & Corr, C. A. (2011). Strengthening grief support for adolescents coping with a peer's death. *School Psychology International*, 32(2), 144-162.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsøe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134.

- Dyregrov, K., Endsjø, M., Idsøe, T., & Dyregrov A. (2015). Suggestions for the ideal follow-up for bereaved students as seen by school personnel. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(3), 289-301.
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411-424.
- Lane, N., Rowland A., & Beinart H. (2014). “No Rights or Wrongs, No Magic Solutions”: Teachers’ Responses to Bereaved Adolescent Students. *Death Studies*, 38(10), 654-661.
- Lytje, M. (2017). Towards a model of loss navigation in adolescence. *Death Studies*, 41(5), 291-302.
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C., & Pavlidi, L. (2002). Supporting the Bereaved Child: Teacher’s Perceptions and Experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), 324–339.
- Stroebe, M. & Schut, H. (1999). The dual process model of coping with bereavement: Rationale and description. *Death Studies*, 23, 197-224.



科技輔具融合數位遊戲式教學對於提升國中學障生的學習興趣及成效探討

鄭佩文

新竹縣二重國中特教代理教師

一、研究背景與動機

教學型態順應時代的改變，除了教師的專業知識及教學熱忱，更需要適時的將資訊科技融入教學。此種教學趨勢，在原本就實施自編教材的特殊教育上更顯重要。根據教育部最新統計，臺灣目前國中學習障礙學生共 10,951 人，佔整體身心障礙類學生的 43%，幾乎每兩位身心障礙學生就會有一位是學障生，且每年學障生增加幅度遠高於其他障礙類別。然而，學習階段的孩童常因動機、目的、學習環境等，所遭遇到的學習障礙類別不同，一旦遇到學習困難，多數無法自行解決。長時間沒有成就感，又缺乏動機與自信，心中的挫折越大，到了以課業為升學導向的國中，這群學生就更容易放棄學習，因此，提升學障生的學習興趣是首要之處。

孟瑛如（2003）指出電腦科技的發展已使得電腦輔助教學（Computer Assisted Learning）成為目前特殊教育教學的趨勢。隨著科技的進步與普及，手持式行動載具，如手機、平板電腦，逐漸成為教室中的教學輔具。透過電腦做為教學媒體來協助教師教學，輔助學生學習，達到個別化、補救教學或精熟學習的教學活動，對於學障生是有益的（Coleman-Martin, Heller, Cihat, & Irvine, 2005）。

如今，輕巧便於攜帶的平板電腦能夠耐心地提供互動性回饋，並根據學習者的認知發展以 App 的方式調整練習與互動，擴大知識情境的延展性，適合用於學障生學習。近年來，科技輔具結合遊戲成為翻轉教育的一環，利用遊戲的趣味性，提升學習動機，進而促進學生持續參與學習，形成「寓教於樂」、「寓樂於教」的教學模式（吳珈瑤，2014；梁朝雲，2010）。因此，特教教師在為學障生實施課程教學時，也應順應時代潮流與科技的進步，設計對學生能力有幫助的電腦輔助教材，以提升其學習自信及成效（孟瑛如，2003）。

二、學障生的學習特徵

學障生在學習限制方面像是注意力與記憶力缺陷、認知發展與抽象思考能力困難、問答反應慢、學習動機低，且易受干擾的特性會影響他們視覺和聽覺的刺激與吸收，導致他們在認知、理解、記憶和統整概念都有明顯困難（García & Tyler, 2010）。周家賢、余永吉（2016）指出學障生在感官、認知與動機信念有很大的困難，例如：視覺影像會有顛倒、旋轉、左右或上下的換位，聲音的接收會有細

微差異，導致他們在識字、拼寫、聲韻及理解比一般學生表現差；其次，學障生因為生理及心理的缺陷，不易維持長時間的專注力，也因大腦神經功能缺陷，無法將所學的內容記憶與儲存；再來，學障生長期習得無助及學習被動，又缺乏學習動機與策略，常顯現學業低成就（孟瑛如，2010；黃玫瑰、邱從益，2004）。有鑒於學障青少年可能畏懼與逃避學習多年，教育策略之第一要務即為引起學習動機，提升學習興趣。

張世慧（2009）認為要改善學障生的學習狀況需要強化學習環境，內容和現實做連結，適量的語音或聲光效果，提供即時的語言回饋。此外，教師也要提供學生容許失敗的安全感，給予學生更多的練習機會，創造成功經驗以提升學習的自信。綜合上述，學障生需要較多的刺激吸引注意力，同時也需要反覆練習的機會，加深學習印象。

三、數位遊戲式教學法的內涵與特色

數位遊戲式學習（Digital Game-based Learning）是利用數位遊戲與智慧型載具的結合而成的新名詞，主要是在課程中融入數位遊戲多媒體，藉此增進學習成效之數位遊戲式學習環境（Prensky, 2007）。有別於傳統教學，遊戲可以讓學生從充滿樂趣與挑戰的數位遊戲情境中，沉浸於學習課程與教學的方式，邊玩邊學也可增強學習者對學習的學習動機，提高學習者的學習成效。

Prensky（2007）認為數位遊戲式學習有六大特點，(1)遊戲規則：透過規則，讓學習者處於相同的立足點，確保彼此的權益與公平競爭；(2)目標：為了達到目標，學習者透過思考過關的策略產生學習進步的動力；(3)成果反饋：遊戲的即時回饋能給予學習者立即的獎勵或是失敗體驗，讓學習者獲得成就感，抑做適當調整策略；(4)衝突、競爭、挑戰、反對：這些狀況可以讓學習者彼此合作或競爭，克服挑戰，同時，可以訓練團隊合作和領導的能力；(5)互動：學習者能從遊戲間的互動得到成就感，也能透過網路與其他人溝通，獲得歸屬感；(6)故事呈現；故事化能讓遊戲角色定位更鮮明，學習者更能對遊戲投入情感，使命感能讓學習者更投入遊戲中。

2008年國內梁朝雲教授等人發表「悅趣化數位學習研究宣言」，強調「寓教於樂」與「寓樂於教」，藉由玩中學增強學習動機、強化學習歷程，在不同的脈絡和情境下，讓學生產生有意義的學習，並運用於生活中（吳珈瑤，2014；梁朝雲，2010）。因此，數位式遊戲教學法改變了教學環境和方法，教師運用多元的情境式遊戲軟體，創造充滿樂趣與挑戰的學習環境，並藉由軟體去檢視學生的學習成效。

四、科技輔具融入遊戲式教學對學障生的學習成效

臺灣研究應用科技輔具來協助身障生學習的文獻中，主要有六種教學媒材，分別是互動式電子白板、多媒體教材（電子書、PPT）、互動式虛擬教具（3D 動畫遊戲）、行動載具（手機、平板）及綜合使用；其中，又以多媒體教材為使用頻率最高，其次為互動式虛擬教具，行動載具最少（朱惠甄、孟瑛如，2014）。國內特教課程最常使用互動式電子白板，且以國小特教課程為大宗。遊戲式教學透過科技輔具的即時回饋，讓學生實際操作並結合圖片、Flash 動畫等多感官刺激，將以往乏味的教學變得有趣，可使學習具有立即成效，有正向影響效果，而過程能讓學生維持學習動機，增加學習成效。

國外文獻中，Zichermann 和 Cunningham（2011）認為遊戲式學習可讓學生藉由遊戲時產生的想法解決問題，電子介面則可使知識傳遞的更快速且有趣。Stetter 和 Hughes（2011）研究指出學生因此更願意接受電腦的指示，進一步投入活動中，並會主動搜尋答案和閱讀故事，後測顯示所有的學生成績均有進步。Shaban 和 Pearson（2019）認為一個好的遊戲化設計課程可以增加學生的參與感，對於學障生而言，遊戲內容應該根據學生的知能作延伸，適時提供提示，並延長思考時間，降低競爭所造成的焦慮感。Behnamghader, Khaleghi, Izadpanah 和 Rahmani（2019）更提出九種手機 App 結合遊戲式教學應用於學障生的課堂中，分別為

1. Dyslexia Baka：結合語料庫幫助學生分辨和認識字母
2. Easy Lexia：增加學生學習英文的基本技巧
3. Bijak Membaca：語音閱讀技術與互動式多感官刺激整合學習技巧
4. Jolly Mate：結合語音學與字型圖像促進學生手寫能力
5. Fastforword：提供認知介入練習提升學生單字識別與學習速度
6. Madrigale：透過遊戲介面運用語音和視覺注意力作為閱讀訓練
7. Class Dojo：使用遊戲式教學法增加學生學習動機
8. Dysexia：結合語言學、教學法與語料庫作為（西文）單字練習
9. Super Mario：結合超級瑪莉介面的單字遊戲

國內文獻中，郭豫潔、辜詩婷、黃清林、吳柱龍（2014）與梁芯佩、吳韋陵、翁嘉隆（2010）融入閱讀教學，學障生的前測 30%正確率進步到後測 80%正確率；此外，學生趴在桌上次數明顯減少，顯示此教學法能提高學習動機。周家賢、余永吉（2016）將字母拼讀法結合平板電腦，顯示國中學障生英語字彙、聽力、讀字及拼寫，均具有立即與維持效果。劉欣靄、劉惠美（2016）研究指出電子白

板結合心智圖寫作方案對三位國中學障生在結構組織、內容思想、文字修辭都有介入效果和維持效果，且兩位受試者、教師與家長同意電子白板結合心智圖寫作方案可提升寫作表現與寫作態度。

綜合觀之，國內外已有數篇科技輔具結合遊戲式的教學法應用於學障生，並顯示其學習興趣與學習成效均有提升。朱惠甄、孟瑛如（2014）歸納出科技輔具對特殊教師與學生學習的五項益處分別為：(1)引起學習動機：多媒體的聲光互動效果，帶給學生多重的感官刺激；(2)個別化學習：可根據學生的能力、興趣、程度、學習狀況個別調整多媒體學習內容，學生也能藉由重複練習機會達到學習效果；(3)降低學習壓力與學習挫敗感：學障生在使用科技學習時較能保持愉快的心情，透過交談式的軟體還可培養自我控制和獨立作業的能力；(4)減少時空限制：透過網路與生活作情境式模擬教學，學生可隨時隨地學習，經由觸控或按鍵，可彌補書寫的不足；(5)特教教學效率的提升：特教教師能自行編輯教材，整合多媒體視聽系統，更能透過網路獲得更多元的數位教材。Murray 和 Olcese（2011）指出平板電腦本身具有豐富的彩色圖文、影像及音效的功能，其操作簡易並能立即得到觸控的回饋效果，不僅能活化教學更能引起學習動機，化被動為主動，自行操作與學習。因此，科技輔具融入遊戲式教學於課堂有助於學障生的學習動機與成效。

五、科技輔具融入遊戲式教學的課程方案及優劣

科技輔具融入遊戲是教學的課程非常強調教師的資訊素養，不同的學習領域，會因教師挑選的數位遊戲而影響學生運用科技輔具，因此，教師必須視教學目標不同而有所改變。何榮桂（2002）建議用五 W 來檢視資訊科技融入教學的時機及必要性，作為應用資訊科技融入教學的應用原則。(1) WHO：確定實施者與對象，以及教師本身與學生具有哪些資訊技能；(2) WHAT：教學中融入的資訊科技類型與課程性質是否配合；(3) WHEN：教師課前的準備活動、資料蒐集與課程內容能於課前充分備好；(4) WHERE：確認實施的地點可以支援教師進行資訊融入教學；(5) WHY：確立課程融入其必要性，學生的學習興趣與理解程度是否會因此提高。

孟瑛如（2007）提出四點學生在學習時可能遇到的負面影響：(1)學障生若無正確的網路素養，容易造成網路成癮問題；(2)學障生因批判思考力不足，對網路龐大資訊無法辨別，操作上不易選擇合宜且正確的資訊；(3)網路上的知識零散，學障生只擷取到片面的訊息，在面對知識整合時，容易造成認知混亂；(4)網路危機不易避免，像是駭客或是病毒。這些都有可能讓學障生在使用數位遊戲式學習時造成負面的影響。綜合上述，在做課程融入前，教師要先有上述概念並加以思考以上提及的原則，在課程呈現時，才能有效地幫助學生學習。

六、教師與家長的觀點與評價

根據國內外文獻指出運用科技輔具融合數位遊戲式教學法在課堂中，學障生的學習成效有顯著提升，並增加學障生對不同科目的學習興趣與自信。劉欣靄、劉惠美（2016）指出學障生與家長都同意此做法能提升學習表現和態度。多數教師認為操作科技輔具不是件難事，它能有效地減少教師講解指導語的時間，學生也因此更專心並獨立學習，日後的課程也會持續融入使用（Mari, Kathryn, David and Kathryn, 2005）；再來，袁媛、許錦芳（2007）研究指出教師認為此教學模式能增加低成就學生的學習態度與信心，有效提升其對抽象數學概念及簡單基礎概念的理解。梁明華（2009）研究顯示教師認為此種課堂學習模式具備個別化、動態化及圖像化，其特性可增進學生練習的機會，有助教師了解學生的個別學習情況；此外，學生藉由電腦學習解決問題能力比傳統教學更能促發學習動機，並將文字情境轉換為視覺化來引導學生思考解題，更能使學生感同身受。

因此，在課堂使用科技輔具融入遊戲式教學法不僅能讓教師授課更加順暢，學生還能獨立學習，最後的學習效果進步，使得教師、學生及家長三方都能獲益良多。

七、結論與建議

國中學障生面臨的問題合併了注意力缺陷、學業低成就、低自尊、被動學習，這些問題都會影響他往後的學習發展。就上述文獻探討可知，臺灣特殊教育在國中階段的資訊融入教學發展比例仍偏少，除了多數特教教師對於資訊科技融入教學的知能不足外，教育性質的遊戲也非主流，因此，研究者提出兩點建議。

1. 提升教師知能

教師要有能力規劃完整課程內容，教導學生如何正確使用科技輔具，培養善用科技資源的能力。再來，教師在運用資訊科技於課堂前，必須清楚了解資訊倫理素養，由於在備課時需大量搜集及整合網路資料，教師首要考量就是智慧財產權問題，再來資訊來源是否精確、是否觸及隱私權等等。單就教師自行確認資料來源，各縣市教育局更應多方舉辦相關的研習。此外，國外科技大廠像是 Google 和 Apple 近幾年在臺灣推動科技融入教學，教育當局在將平板送入校園時，是否有先了解各校的城鄉差距與教師需求，針對不同需求培訓各科教師，並建立跨領域學習社群，以協助各領域教師在教學上迸出新思維。

2. 研發相關 App 教學軟體

教育部每年都舉辦「全國特殊教育教材教具輔具暨電腦輔助教學軟體設計比賽」，鼓勵特教工作者、民間團體或研究機構，研發特殊教育教材、教具輔具及

電腦輔助等教學軟體，然而，市面上少有專為學障生所開發的軟體，即使有設計好軟體，恐怕也不適合學障生多元的特質與學習需求。研究者建議教育部可與遊戲廠商共同研發相關的網路教育平臺或是 App 應用程式，開發更多元化的學習教材與活動設計，增加生動的影像、動畫或遊戲，讓學障生透過不同的情境模式解決真實世界的生活問題，啟發特學障生的學習興趣。

參考文獻

- 王全世（2001）。資訊科技融入教學之意義與內涵。**資訊與教育雙月刊**，**80**，23-31。
- 于富雲（2003）。網路學習科技的影響與角色之正視。**教育資料與圖書館學**，**41**(1)，99-108。
- 朱惠甄、孟瑛如（2014）。資訊科技融入特殊教育現況與趨勢探討。**特教論壇**，**17**，52-71。
- 何榮桂（2002）。資訊融入各科教學的意義與策略。**資訊與教育雙月刊**，**88**，1-2。
- 吳聲毅、林鳳釵（2004）。Yes or No? 線上遊戲經驗之相關議題研究。**資訊社會研究**，**7**，235-253。
- 吳珈瑤（2014）。寓教於樂—悅趣化數位學習。取自 <https://scitechvista.nat.gov.tw/c/5332.htm>
- 周家賢、余永吉（2016）。字母拼讀法結合平板電腦對國中學習障礙學生學習英語字彙之成效。**特殊教育季刊**，**140**，1-10。
- 孟瑛如、陳麗如（2002）。台灣地區國民中小學學習障礙學生學習行為特徵之差異研究。**特殊教育學刊**，**23**，75-93。
- 孟瑛如（2003）。**資源教室方案—班級經營與補救教學**。台北市：五南。
- 袁媛、許錦芳（2007）。資訊融入教學對國中資源班數學低成就學生學習影響之個案研究。**教育科學期刊**，**7**(1)，36-57。
- 張世慧（2009）。學習障礙學生的教學與趨向。**國小特殊教育**，**47**，1-13。

- 梁朝雲、陳德懷、楊叔卿、楊接期（2008）。「悅趣化數位學習」研究宣言 (**Manifesto of Research on Digital Game-based Learning**)。2009 年 5 月 18 日，取自：<http://e-learning.nutn.edu.tw/> Liang, C., Chan, T., Young, S. S.-C., & Yang, J. C. (2008). Manifesto of research on digital game-based learning. Retrieved May 18, 2009, from <http://e-learning.nutn.edu.tw/>
- 梁朝雲（2010）。實踐「寓樂於教」理念的數位學習設計。**T&D 飛訊**，91，1-19。
- 梁明華（2009）。電腦輔助教學在學習障礙學生數學解題的應用之探討。**國小特殊教育**，48，41-51。
- 梁芯佩、吳韋陵、翁嘉隆（2010）。互動式電子白板在特殊教育運用之介紹。**雲嘉特教期刊**，11，61-70。
- 郭豫潔、辜詩婷、黃清林、吳柱龍（2014）。互動式電子白板融入閱讀教學之初探。**特殊教育與輔助科技半年刊**，10，66-71。
- 黃玫瑰、邱從益（2004）。認識學習障礙青少年。**師友月刊**，449，27-31。
- 劉欣靄、劉惠美（2016）。電子白板結合心智圖寫作方案對國中學習障礙學生寫作之成效。**特殊教育研究學刊**，41(1)，1-32。
- Behnamghader, M, Khaleghi, A., Izadpanah, P, & Rahmani, F. (2019) *Using Gamification Based on Mobile Platform in Therapeutic Interventions for Children with Dyslexia*. Paper presented at the 13th International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning, Thessaloniki, Greece.
- Coleman-martin, M., Heller, K., Cihak, D., & Irvine, K. (2005). Using Computer-Assisted Instruction and the Nonverbal Reading Approach to Teach Word Identification. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 20(2), 80-90.
- Garcia, B. B., & Tyler, B. J. (2010). Meeting the Needs of English Language Learners with Learning Disabilities in the General Curriculum. *Theory Into Practice*, 49, 113-120.
- Mari, B. C.-M., Kathryn, W. H., David, F. C. & Kathryn, L. I. (2005) Using Computer-Assisted Instruction and the Nonverbal Reading Approach to Teach Word

Identification. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 80-90.

- Murray, O. T., & Olcese, N. R. (2011). Teaching and learning with iPads, ready or not? *TechTrends*, 55(6), 42-48.
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. New York: Paragon House.
- Stetter, M. E., & Hughes, M. T. (2011) Computer Assisted Instruction to Promote Comprehension in Students with Learning Disabilities. *International Journal of Special Education*, 12(1), 88-100.
- Shaban, A. & Pearson, E. (2019) *A Learning Design Framework to Support Children with Learning Disabilities Incorporating Gamification Techniques*. Paper presented at the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. Glasgow, Scotland, UK.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing Game Mechanics in web and Mobile apps*. Canada: O'Reilly Media, Inc.



字母拼讀法結合多媒體教學提升國中學習障礙學生 英語字彙學習成效之探討

曾郁芯

中原大學特殊教育學系碩士班研究生

一、前言

學習障礙學生是特殊教育學生人數中比例最高的一群，智力正常但常伴隨有閱讀、寫作、拼字、理解、記憶或組織訊息方面的困難（教育部，2013）。過去的研究指出第一語言的精熟，是第二語言學習的基礎，因此學障學生在第二語言英語的學習上，也可能產生困難（邱惠姿，2008；黃柏華、洪麗瑜，2007），且英語是與國際接軌的重要能力之一，也是國中學生必學之科目，在全球化的時代，英語的使用十分廣泛，因應此趨勢，國內的英語教育也不斷的修訂及向下延伸，可見英語的重要性。

同時英語字彙的認字能力是英語閱讀的基礎，過去的研究顯示學障學生在英語學習時面臨最大的困難之一便是認字（邱惠姿，2008），雖說他們從國小便開始接受英語教育，但大部分的學障學生其實連二十六個英文字母都寫不齊全，更遑論字彙的拼讀了。進而深入了解學障學生的英語字彙學習歷程後，發現他們在字彙的聽、說、讀、寫上都有很大的困難及問題，往往沒辦法拆分英文字彙的音節、不會使用字母拼讀，也記不得字彙的形音義（林家慧、黃秀霜、陳惠萍、侯靖紋，2009）。

二、學習障礙學生英語學習之困難及特性

學習障礙學生在英語字彙學習的過程中，在字彙的發音、認讀、拼字及記憶上能力較弱，且在音素與音節、音韻覺識、拼讀與形音義整合產生困難，而無法解讀字彙字音，導致字彙的學習困難（洪麗瑜等譯，2015；黃柏華、洪麗瑜，2007），他們常因聽不懂英文字彙的意思、想不起來中文意義，或在努力背過字彙後，隔天完全忘光，久而久之對於英文學習感到吃力與挫折感，而導致自尊心受損和失去學習動機。由此可知，學障學生的智力不比一般同儕遜色，但其可能在閱讀、寫作、拼字、理解、記憶或組織訊息方面出現困難，而造成學習的挫折，若藉由發展他們的優勢能力與了解弱勢能力後，運用策略來幫助其英語字彙學習的困難，使其在學習英語時能有成功的經驗。

由於學習障礙學生在聲韻處理、記憶背誦等方面遇到困難，且因過去的挫折導致自信心與學習動機低弱，因此提升字彙學習的關鍵是加強聲韻處理與記憶的能力，並增進自信心及學習動機，因此教導學障學生有效的英語教學方法與策略

顯得格外的重要。

三、字母拼讀法結合多媒體教學的益處

這幾年文獻對於學習障礙學生英語字彙學習探討的方法有很多，其中將字母拼讀法（王翔怡、于曉平，2013；林彥良，2009；蕭伊婷、葛竹婷，2019）或多媒體教學（王馨份、崔夢萍，2014；朱惠甄、孟瑛如，2014；林玉霞、陳怡如、陳政見，2010；Ljubojevic, Vaskovic, Stankovic, & Vaskovic, 2014）融入英語字彙教學的研究為近年來研究之重點，成效十分顯著，也是現場教師在教學時常用的教學方法之一。

字母拼讀法（phonics）是以音韻識覺對應到英文字母後應用於字彙學習的教學法，幫助學障學生以聽覺材料在字音、認字、拼讀給予記憶上的協助，多媒體教學（Multi-media Teaching）則從九零年代開始盛行，已成為教師平常教學中不可缺少的一環，使用文字、語音、圖像來作為學習的材料，運用在英語教學上可提高學障學生專注力、聽力、字彙形音義的連結及抽象詞彙之理解。若將字母拼讀法透過多媒體教學來呈現，可以明確、清晰的傳達教材內容，提供多感官（聽覺、視覺、觸覺）的教材，並使學習者較為專注，更容易記憶教學內容，也激發學習者的學習動機和提升學習者的學習成效，使學習者自發性的學習（周家賢、余永吉，2016；Chang & Huang, 2012；Ljubojevic et al., 2014），兩者搭配使用可以在英語字彙學習中有相輔相成的效果。

四、字母拼讀法結合多媒體教學之相關研究

全美閱讀研究小組（National Reading Panel, NRP）在 2000 年所提出的《教導兒童閱讀》（Teaching Children to Read）研究報告，蒐集了 52 篇實驗研究指出，字母拼讀法能有效提高兒童與學習障礙者在字彙的習得與閱讀的能力，此研究報告也影響後續《沒有孩子落後法案》（No Child Left Behind, NCLB）的修訂方針，同時此份研究報告的第六章也提到多媒體在字彙與閱讀課堂上的使用，教學效果比一般傳統教學法來的好，可以給予更多元的學習互動，對於學習障礙者的學習也有所助益。將字母拼讀法與多媒體教學做結合以增進英語字彙的學習，也符合目前國內十二年國民基本教育課程綱要中的「培養英語文聽、說、讀、寫的能力」之目標（教育部，2018）。

林涵茵（2012）以高職資源班學習障礙學生為對象，透過單一受試之跨受試實驗設計，先評估學生的英語學習能力，再利用多媒體教學結合字母拼讀法教導學生學習英語字彙，研究結果顯示對英語字彙的聽力認字、書寫與整體成效皆達顯著，而本研究將以國中學習障礙學生作為研究之對象；周家賢與余永吉（2016）

則是以平板電腦與字母拼讀法英語教學 APP 軟體為學習輔助，在英語字聽力、拼讀、指認與拼寫上，皆有立即與維持的效果，此研究以平板電腦為媒介使用 APP，而本研究「多媒體教學」中所使用的方式是將英語字彙結合聲音、圖案及影片，輔以文字，以有趣的方式呈現，幫助學障學生記憶英語單字。

經上述的探討與歸納可知，透字母拼讀法與多媒體教學，針對學習障礙學生語音與字形的對應進行字彙教學，並協助其能夠將字母或字彙與其語音進行連結，能增進學生英語字彙聽、說、讀、寫的能力，且適用於學習障礙學生身上，因此運用字母拼讀法結合多媒體教學進行資源班學生英語教學，的確有其必要性。

五、字母拼讀法結合多媒體教學之教學原則與建議

字母拼讀法（phonics）即為人所熟知的「自然發音法」。教學的順序先以音韻識覺策略對應到英文字母之後，從較簡單、基本且規則的子音和短母音開始進行教學，再延伸至較多變化、複雜性高的字母組合。至於音韻識覺與組字方面，先以簡單之單母音的短音 CVC「子音+母音+子音」（V 代表母音，C 代表子音）組合做為入門，例如：貓的英文 cat，及單母音的長音 CVCe，即「子音+母音+子音+e」，例如：大門的英文 gate，之後再引導至更複雜之拼音組合，在字母拼讀法的教學過程中涵蓋三步驟（蕭伊婷、葛竹婷，2019；O'Connor, 2006）：

1. 劃分字彙的拼讀單位，例如將 cat 分成 c-a-t；
2. 將劃分的拼讀單位與其所代表的音對應；
3. 將拼讀單位的音拼起來。

多媒體教學法（Multi-media Teaching）是同時使用文字、圖像、聲音、影像和動畫來作為學習材料的呈現，尤其適用在解釋抽象或是複雜的觀念時（Mayer, 2001），文字指的是文本或是符號，圖像指靜態的圖片或動態的影片、動畫。由 Mayer 所提出的多媒體學習認知理論和教學原則，是多媒體教學設計的重要依據，且教材之呈現以旁白、文字加圖片或影片同時出現的學習效果為佳（朱惠甄、孟瑛如，2014；王馨份、崔夢萍，2014；Mayer, 2001）。

以 CVC 子音+母音+子音組合的字母拼讀法結合多媒體教學教材圖示如下圖一，搭配聲音、文字、圖片等多媒體媒材組合而成：



圖 1 字母拼讀法結合多媒體教學教材示例

基於以上字母拼讀法與多媒體教學原則提出字母拼讀法結合多媒體教學之教學建議：

(一) 教學設計應符合學生能力與需求

在教學前應評估學生的能力現況及學習優弱勢，以瞭解學生的學習需求與特性，再依此規劃系統化的教學內容，搭配與教學相關的多媒體媒材，引導學生學習與記憶。同時依學生的能力進行異質性分組，能力較好的同儕藉由示範和分享

學習經驗，不僅加深其對知識概念的理解，也幫助能力較弱的同儕跨越學習障礙，互相分工合作，也增進彼此的互動。

(二) 教學內容要適當適量與結構化，並使用多感官的教材

教學時應先說明此節課的學習重點，且每次只教一至兩個重點，並且讓字母拼讀法與多媒體媒材相輔相成。首先，培養學生的音韻覺識能力，接著，以符合拼字原則的字彙為例，清楚的教導英文字母形與音的對應關係，由簡短的字彙至較多音節的字彙做練習；在多媒體內容的呈現中，須注意當文字、圖片、動畫一起呈現時，三者同時佔用視覺管道，會造成視覺管道的認知負荷過重，若文字能以口語形式呈現，將可利用聽覺的管道做工作記憶處理資訊，降低視覺管道的負荷，在學習時若能同時利用視覺、聽覺，甚至觸覺等多感官方式來學習，效果會更好，記憶會越深刻。

(三) 教學過程應充分練習，教學後應給予複習

進行字母拼讀教學間隔要持續且密集，且在每堂課開始前可先複習，已學過的字母讀音，讓學生能夠熟練字母形音對應的關係，並將拼讀的方法連結到拼字的學習，可結合影片、互動遊戲、平板或電腦輔助 app 來進行教學，以多樣化、多元化之方式呈現給學生；課後可給予適當的練習做複習，除紙筆作業外，可運用多媒體為媒介，讓學生能反覆觀看及操作以達到精熟學習，也可提升學生回家寫作業的動機與達成率。

(四) 適時地彈性調整課程

透過教學過程中的評量，瞭解學生學習的困難與需要彈性調整教材內容或難度，並適時地運用不同的策略、或將學生重新分組、介入協助，以及調整課程進度，改變上課的速度、範圍及難易度。

(五) 營造愉悅的教學環境與氣氛

教學時應考量學生的興趣與需求，不要有過多無謂的抄寫，也不要強迫學生背誦發音規則，課堂上可採分組教學，提供同儕互動練習的機會，可安排多樣化的教學活動，例如：節奏、歌謠、遊戲等，讓學生在輕鬆愉快的學習氣氛中，自然地學習字母拼讀知識，同時可善用教室環境布置，利用字彙牆、字母表或學生作品，提供學生接觸英語的機會，擴展學生學習的空間，營造一個主動學習的語言環境。

六、結語

識字量低的學生在文字的習得會隨著年紀增長，而與一般同儕差距越來越大，出現貧者越貧、富者越富的馬太效應（王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬，2007；Protopapas, Sideridis, Mouzaki & Simos, 2011），低識字量進而影響學生的閱讀能力，學生的閱讀能力不佳，也會進階影響到學生對於知識的認知與建構。因應全球化時代，無論在文化、經濟、社會等方面，都與各國有緊密的接觸與交流，因此對於國際的認識與理解、培養國際觀、具備宏觀的視野，善盡全球公民責任，國際教育也是目前及未來的重要課題，因此在英語的學習上得改變心態，勇於去面對與挑戰。

在了解學習障礙學生在英語字彙的學習上確實有其困難及限制，分析其優、弱勢能力與相關文獻探討後，運用字母拼讀法結合多媒體教學來幫助他們能夠更有效的學習英語字彙，使他們在學習英文字彙時能有成功的經驗，並降低其學習英語的挫折感，增加對英語的學習動機與自信心，進而逐漸改善閱讀的能力。字母拼讀法不僅在國內行之有年，全美閱讀研究小組（2000）也指出字母拼讀法對字彙與閱讀的學習有正面的影響；多媒體教學則是強化了教師教學的組織與展示方式，增加了學生的專注力及學習動機和提供了反覆練習的機會，從而實現有效的教學（Ljubojevic et al., 2014）。

經上述的探討與歸納可知，在國際化與全球化的趨勢之下，對於國際文化與理解的需求與時俱進，英語的學習勢在必行，字母拼讀法與多媒體教學確實能增進學生英語字彙聽、說、讀、寫的能力，且適用於學習障礙學生身上，因此運用字母拼讀法結合多媒體教學進行國中資源班英語教學，的確有其必要性與可行性。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要國民中小學暨普通型高級中等學校語文領域-英語文（2018年4月2日）。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/114/173173199.pdf>。
- 王翔怡、于曉平（2013）。運用字母拼讀法於國中資源班學習障礙學生英語教學之行動研究。**特殊教育學報**，45，55-88。
- 王瓊珠、洪儷瑜、陳秀芬（2007）。低識字能力學生識字量發展之研究—馬太效應之可能表現。**特殊教育研究學刊**，32(3)，1-16

- 王馨份、崔夢萍（2014）。多媒體教材與觸控螢幕教學對國中智能障礙學生語文學習之影響。**教育傳播與科技研究**，109，17-38。
- 朱惠甄、孟瑛如（2014）。資訊科技融入特殊教育現況與趨勢探討。**特教論壇**，17，52-71。
- 吳瑞源、吳慧敏（2008）。動畫教材之學習者控制播放模式與多媒體組合形式對學習成效與學習時間影響之研究。**師大學報**，53(1)，1-26。
- 身心障礙及資賦優異學生鑑定辦法（2013年9月2日）。
- 周家賢、余永吉（2016）。字母拼讀法結合平板電腦對國中學習障礙學生學習英語字彙之成效。**特殊教育季刊**，140，1-10。
- 林玉霞、陳怡如、陳政見（2010）。互動式多媒體繪本對國小聽覺障礙學生英語字彙學習成效之研究。**中華民國特殊教育學會年刊**，145-162。
- 林彥良（2009）。字母拼讀法教學對台灣國中英語低成就學生認字與閱讀理解之影響。**慈濟大學教育研究學刊**，5，293-355。
- 林家慧、黃秀霜、陳惠萍、侯靖紋（2009）。國中學生英文認字錯誤組型分析之研究。**課程與教學**，12(2)，223-249。
- 林涵茵（2012）。多媒體教學結合字母拼讀法對高職資源班學習障礙學生英語字彙學習成效之研究。國立嘉義大學特殊教育學系研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 邱惠姿（2008）。聲韻處理能力對閱讀障礙學生英語學習成效之影響。**國小特殊教育**，46，95-101。
- 洪儷瑜、張世慧、洪雅惠、孔淑萱、詹士宜、梁碧明、胡永崇、吳訓生（譯）（2012）。**學習障礙與其他障礙之學習困難**（Janet W. Lerner & Beverley Johns 著：Learning Disabilities and Related Mild Disabilities: Characteristics, Teaching Strategies, and New Directions, 12th Edition）。臺北：華騰文化。
- 張安緹、陳鴻仁（2018）。即時適性英語字彙遊戲學習系統教學之學習成效與學習動機分析。**數位學習科技期刊**，10(4)，31-58。

- 黃柏華、洪儷瑜（2007）。國中讀寫障礙學生在英文讀寫字能力表現之相關研究。《*特殊教育研究學刊*》，32(3)，39-62。

- 蕭伊婷、葛竹婷（2019）。以音首－韻尾為主之字母拼讀教學法對提升國中學習障礙學生唸讀與拼寫英語字彙之成效。《*特殊教育發展期刊*》，67，11-27。

- Chang, S. M., & Huang, C. C. (2012). Teaching EFL children decoding through web-based instruction: students' performance, attitudes and the teacher's role. *Hwa Kang English Journal*, 18(1), 25-50.

- Ljubojevic, M., Vaskovic, V., Stankovic, S., & Vaskovic, J. (2014). Using supplementary video in multimedia instruction as a teaching tool to increase efficiency of learning and quality of experience. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 275-291.

- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. New York, Cambridge University Press.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Retrieved from <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

- O'Connor, R. E. (2007). *Teaching word recognition: Strategies for students with learning difficulties*. New York: Guilford Press.



偏鄉小學食農教育課程核心素養的實踐

許秀霞

國立臺東大學華語文學系副教授

徐淑委

臺東縣海端鄉錦屏國小校長

一、前言

教育部鑑於世界潮流，以及因應國家形勢，召集學者專家建立了十二年國民基本教育課程。其中，為落實十二年國民基本教育課程的理念與目標，遂以「核心素養」做為課程發展之主軸，以裨益各教育階段間的連貫以及各領域、科目間的統整（國家教育研究院，2014）。

「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展（范信賢，2016）。

「核心素養」是指以知識與能力為基礎，為適應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「終身學習」的意涵，注重多元「學習歷程」、學思互動的「方法及策略」；涉及成功的生活與功能健全社會對人的期望（國家教育研究院，2014）。本研究透過觀察與實地訪視，探討臺東縣海端鄉錦屏國小，以「食農教育」的方式，如何運用知識、技能回應個人及社會的生活需求，帶領出具有美善態度與學習動機的學童。

二、食農教育的意義：忙而樂、樂而學、學而教

教育改革從知識教育，走向基本能力，再走向核心素養，這已是既定的發展方向。「食農教育」的主題式教學，以長久而持續性的價值觀念為設計教學主軸，進行跨學科統整。讓學生探索真實世界的各種現象，思考因應社會挑戰的可行辦法，從中學到面對新世紀的重要能力。

教育制度領先全球的芬蘭，把傳統科目配對成套，變身連結社會脈動的主題式學習，從中小學就開始培養學生的跨界力。在芬蘭所有的中小學學生，每年至少要挑選一個主題或現象，進行跨領域的專題學習（吳怡靜，2016）。例如，研究「氣候變遷」的主題，就會涉及經濟、歷史、語言、地理等多個學科。同樣，「食農教育」、「創課體驗」，也都是跨學科的專題（林錫恩、范熾文，2016）。

錦屏國小於2015年11月，經臺東縣教育處指定為「臺東縣校園健康飲食安心計畫－食農教育－小農夫·幸福農場」之執行學校；在學校課發會教師團隊討

論中，教師們從現有的教學現象中找出問題，議決以食農教育為校本課程及教師持續專業發展之軸心。

食農教育的教學主軸，讓全校師生一起忙而樂、樂而學、學而教。閒置用地活化成教學區域，讓獨立運作轉成團體共作，變成共好的教學團隊。透過「親手做」的體驗，培養學「農育」及「食育」的知識及技能，實踐健康的飲食生活，友善環境等理念。

三、食農教育的實踐

錦屏國小食農教育的實施，包含基本理念、課程目標、實施原則、教學設計四部份。

（一）基本理念

課程規劃透過「親手作」的體驗，培養學生「農育」及「食育」的知識及技能，實踐健康的飲食生活，友善環境等理念。學生能掌握原始食材，養成健康的飲食習慣，一方面培養自理能力；一方面也學習環境保護、土壤養護種植知識及技巧；飲食風俗、行銷與公平貿易、動物權益等議題。

（二）課程目標

1. 有機理念：以自然無毒的方式種植建立健康農園。
2. 服務教育：讓學生實踐勞動。
3. 低碳飲食：種植當地當季蔬果，即採鮮食。
4. 永續經營：針對土壤、種子，提出優化及培育的作法。
5. 互利共生：關心人、社會、自然等相互依存的關係。
6. 反思回饋：以動、靜態等多元的方式紀錄與表達食農教育的教學歷程。

（三）實施原則

1. 教學課程：以課程管理及能力建構方式設計課程，擴充觸發學習多元性。
2. 專業發展：累積教師教學的學科知識及教學技巧，達成專業提升及強化教學成就。
3. 資源整合：跨領域尋求學術界及實務界之社區、家長等資源，建立人才庫。
4. 知識建構：讓學生在實作、對話、辯證的互動過程中產生學習，以累積知識、

深化知識。

5. 取材在地：配合時令並結合民族教育，種植適合本地的農作物，落實低碳食物的價值。
6. 環境友善：以有機農作與健康飲食的方式連結人與食物、人與土地的關係，同時重新思考對待環境的態度及觀想。

(四) 教學設計

教學設計中，融入土地永續以及飲食文化兩大主題，在農育部份，倡導無毒耕種、友善土地；在食育部份，則是要求學生了解健康飲食以及食物歷程。

各年級導師必須負責完成三個主要任務：(1)教材研發：各年級於彈性節數，編擬跨領域之教學活動計 10~15 小時。(2)教學融入：以領域教學為主，善用食農教育相關素材，採教材轉化模式進行具體學習。(3)各年級食農場地與植物的照顧及栽種。

至於全校性的活動，則配合各項節慶，主題共有下列三項：(1)製作中秋節鳳梨酥、脆腌蘿蔔、雜草植物染、食農聖誕趴。(2)民族小米文化種植與祭儀學習。(3)炊事活動、用餐禮儀、音樂會文化食材、運動會食農市集。

四、符應核心素養的「食農教育」

當核心素養被認定為是認知、技能與情意的綜合表現時，就必得在問題與挑戰的真實情境下，才能檢核能力表現的全貌。此政策揭櫫的課程改革理念，具有理想性；若能實現，應能提升課程的品質，並維護學生的學習權益，值得期待。當課程目標轉向為素養或能力的培養時，單憑紙筆測驗和標準答案來評量學生的學習成效，將難以獲知學生能力表現的整體成效。(鄭雅丰、陳新轉，2011)

是以，素養導向的教學，必須強調知識、技能與態度的整合；重視學習的歷程、從真實情境中思考問題；並能實踐力行，將所學應用在生活中。錦屏國小的食農教育，正是充分實踐了如此素養導向的教學過程。

(一) 墾荒：「自主行動力」核心素養的學習內容與表現

當學校擬定以食農教育做為校本課程之時，社區家長們便自願到校幫忙，小朋友也拿起鋤頭，在部落老師指導之下，撿起枯枝、石塊，刨鬆土壤。

有一天，小朋友一到學校農場，便發出驚呼：「山豬來過了，山豬偷吃了我

們的菜！」教師們全嚇呆了！小朋友指著地上的腳印說：「看！公豬的腳印圓厚；母豬的腳印狹長而細，腳蹄往前，就是他鑽進來的方向；再看步伐的大小、腳印的深淺，就知道這隻山豬有多大了！」小朋友說得眼睛發亮；老師也聽得瞠目結舌。這樣一場師生角色互換的教學，讓學生得到了教學的成就感；也讓老師們多學習了一門關於山林的知識。

（二）成長：「溝通互動力」核心素養的學習內容與表現

種下玉米之後，小朋友每天都為玉米量身高，做記錄；在這裡，他們學會了公分、公尺的應用，也訓練了記錄填寫的耐心。

在學科技能的相輔相成上，當老師寫出「山萵蒿」、「小葉藜」的名字時，一年級的小朋友大喊：「老師，這些菜的名字，都有草部耶！」學生們記住了各種蔬菜的名字，也為他們設計了漂亮的名牌。

而在收成的時候，師生們熱烈討論，這些收成該做成什麼料理，才會更有特色。語文的書寫、邏輯的推理、團隊的合作，逐一發酵、萌芽。如此，順應情境的學習，是最有意義且生動的學習了！

（三）收成：「社會參與力」核心素養的學習內容與表現

食農教育中，一項重要的活動是：「混齡分組辦理炊事活動」，在分組老師的帶領，六個年級的學生混合分成三組，每組自行擬定菜單、每一位小朋友都得認領餐桌布置、烹飪料理、餐後整理等工作。

學生們上網蒐集食譜，檢視現有可以搭配的食材，到農場拔取青菜、清洗、嘗試切短、切細、烹調。在師長及學長姐的指導之下，孩子們興高采烈的品嚐自己親手種植、清洗、烹飪的菜餚。只要餐桌上出現的是農場種植的青菜，孩子們一定把菜餚一掃而空。此即「身土不二」、「從產地到餐桌」的最好表現。

這個活動中，學生學習到了「溝通互動力」以及「人際關係與團隊合作」的重要素養。同時，也在語文領域的寫作能力上，得到了提昇。

學生們所參考的食譜，是說明文撰寫的最佳範例；從準備、烹飪的步驟，每個環節都必須交代得清楚。教導學生從原來條列式的說明，改成「連接詞」的方式，便是一篇言簡意賅的說明文。

除了餐桌布置之後，學校邀請華航空姐前來教導餐桌禮儀。從餐具介紹，到

如何入座、如何進食，每個步驟的講解，對小朋友而言，都是大驚奇。這樣的活動，帶領小朋友從在地到國際；從自然到文明；學會了自己本身的原住民文化，同時也見識到了不同族群的特色。這是「多元文化與國際理解」的實際體驗與感受。

家長們也進入班級，教導小朋友辨認蔬菜、烹煮食物；或是醃製蘿蔔乾、裝罐，回贈給捐贈錦屏的善心人士。一路走來的食農教育，孩子們親近了土地，一篇篇日記，一疊疊繪本，孩子們增加的識字量、學會計算面積的公式，這些成果，都顯現在孩子們的學力測驗上。

在校慶運動會上，幼兒園的小小朋友們穿起圍裙，將米篩改造成販賣籃掛在身上，擺設出自製的餅乾、麵包，標上名稱和價錢，逐一向來賓們兜售。口齒清晰、落落大方，這是在原民學校所少見的樂觀與自信。眼見辛勤的耕耘有了美好的成果，校長和老師們也都露出了欣慰的笑容！

五、結論

全校總人數 67 人的布農族錦屏國小，以食農教育為主題課程，帶領著學生「食當季、食當地，推展飲食教育、友善耕種」，再訓練學生成為一位小小解說員。這樣一年半的課程實施下來，學生的笑容變燦爛了。他們願意從事農作，他們溝通炊事活動，他們將農產品變身為美麗的禮物，將手作的溫度，傳達給每一位關心錦屏的善心人士們。這即是素養導向所強調的真實情境、重視學習的歷程、將所學應用在生活中。

素養導向的教學、主題課程的實施，的確需要一群有理想有熱忱的教育工作者領身前行；當這些教育的專業，化身成為一堂堂有趣的課程；學科的知識，以生活中的場景呈現時；孩子們便能有快樂的學習、紮實的知識，以及樂觀向上的生活態度。

臺東縣偏遠的海端鄉錦屏國小，以「食農教育」的方式，帶領著師生，一步步達到了核心素養的期待，完成了一幅屬於臺東、屬於布農、屬於錦屏的美麗教育圖像。

參考文獻

- 吳怡靜(2016)。教育強國芬蘭啟動新教改。天下雜誌，598，取自<https://www.cw.com.tw/article/5076498>

- 林錫恩、范熾文（2017）。國民小學實踐核心素養的理念與評量。臺灣教育評論月刊，6(2)，31-34。
- 范信賢（2016）。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。取自<http://12cur.naer.edu.tw/main/showNews/297>
- 國家教育研究院（2014）。十二年國民基本教育課程發展建議書，新北：國家教育院。
- 鄭雅丰、陳新轉（2011）。能力概念及其教育意義之探討。教育研究與發展期刊，7(2)，27-53。



淺談國小情感教育

葉庭羽

金門縣金湖國民小學專任輔導教師
銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

現今社會中因為感情問題所產生的感情糾紛、暴力報復、恐嚇傷害等社會新聞屢見不鮮，2014 年臺大張生因不願分手與女友求復合被拒，當街砍殺女友 47 刀斃命，手段兇殘，震驚社會；2019 年臺大也發生男大生毆打、施虐並軟禁女友於宿舍，女友提分手不願接受，不但恐嚇甚至到她學校堵人想挽回戀情，事後臺大也為近年來的感情暴力事件在校務會議討論，並將親密關係暴力懲處明定於校規中，對此世新大學社會心理學系詹昭能教授與勵馨基金會前執行長紀惠容都說，校規記過難解決親密關係暴力問題，要落實情感教育才能治本，其中紀惠容執行長更表示，情感教育應從小扎根，大學才做為時已晚；在 2020 年 4 月也發生臺灣男高中生闖校園刺傷心儀女學生的案件，男方長期單戀追求女孩未成，在近日告白再度被拒，沒想到就發生闖進校園刺傷對方的憾事，檢方依殺人未遂、恐嚇罪嫌聲請羈押；同年同月在臺北市也發 12 名國高中生因感情糾紛揪眾談判，其中一名 14 歲少年在談判爭執中左胸中刀，送醫急救。

有感於近年校園頻傳的感情暴力社會案件，在 2018 年課審大會審議綜合活動領域時，委員們決議把情感教育納入綜合活動領域，說明應從國小開始教，也在綜合活動領域的課程目標增加「健康情感表達和互動」，希望教導學生更懂尊重彼此，並請領綱研修小組研擬教學內容（國教署，2018）。「喜歡」、「愛」這件事情，不論在國小、國中、高中甚至是大學的求學階段，是學生好奇、想探索也難以避免的議題，情感教育在學生時期佔有舉足輕重的地位，學者郭麗安、陳宇平、王大維、劉安真、張歆祐等人（2017）對 1586 位學生、教師、家長進行問卷調查，該研究指出有超過九成的師生及家長均認為性教育與情感教育是重要的，呼籲及建議教育單位應督促各級學校應落實性教育與情感教育。

我們可以發現情感教育的重要性在近年逐漸被看見，「尊重」、「拒絕」與「被拒絕」的情感表達與互動更是在情感教育中很重要的學習面向，以下作者將以身為國小專任輔導教師（以下簡稱專輔）的角色淺談國小情感教育的現況。

二、國小情感教育的內容

「誰喜歡誰」、「誰跟誰告白」或「誰跟誰在談戀愛」的問題與煩惱是國小高年級教育現場常碰到的景象，以下將以劉鳳英（2012）提及國小情感教育內容應要包含的四個面向，來說明國小情感教育應有的基本內容。

（一）關於告白

藉由課堂引導對話與體驗活動讓學生了解每個人都有喜歡別人的自由與權利，同時也有拒絕別人的權利，讓學生了解，喜歡他人是件很正常的事情與自然的情感反應，也引導學生不管對方是否接受你的告白，要學會尊重別人的決定。活動過程讓孩子學習適當的告白方式，從中也觀察學生反應及特別提醒不要讓自己的告白與追求變成是不當追求，否則可能會有性騷擾的疑慮。

（二）關於拒絕

讓學生了解在決定是否接受對方告白的時候，要仔細評估與思考的面向，不喜歡要學會拒絕，不要曖昧拖延，拒絕時要學習同理對方的心情感受，不要用言語傷害及刺激別人的自尊、情感。同時也要讓學生了解到「被拒絕是一件很正常的事」，喜歡和愛都是不能勉強的，不要和「丟臉」混為一談，藉此將「拒絕」、「被拒絕」普同化、正常化。

（三）關於愛與分享

讓學生了解當接受對方的告白時，就表示互相許下了一份愛的承諾與約定，而彼此約定的內容是雙方協商協調的，例如：分享彼此心情、興趣甚至是肢體接觸親密程度，尤其要特別提醒同學們注意尊重彼此的身體自主權及性自主權，這些自主權也都有相關的法律在保護著。

（四）關於分手

分手除了彼此要有充分溝通也要學習用雙方都能同意的方式結束這段感情，分手不是因為誰不好或是個人價值因此被否定或貶低，分手代表一種決定，培養學生有好聚好散的分手觀念與健康態度。

三、國小情感教育的實施形式

（一）以班級輔導方式實施

班級輔導通常是專輔依照各年級遇到的問題與狀況，自行設計的自編主題課程，情感問題在國小高年級其實屢見不鮮，不論是同學間耳語誰喜歡誰或是誰愛誰都常聽到，甚至那氛圍有種「喜歡他人是件很害羞、很好笑且見不得人的感覺」，因此當遇到學生有此方面困擾時，專輔能以班級輔導的方式對學生進行情感教育課程。

情感教育班級輔導內容能參考台灣性別平等教育協會研發的情感教育新課程「千德爾：彩虹小隊的宇宙冒險」，裡面有一個單元是在講「告白與拒絕」，由教師帶領國中同學們討論，如何用「最不傷害友情」的方式拒絕告白！除了將「拒絕正常化」的課程理念融入課程，也將喜歡與愛這份情感正常化，並引導同學學會尊重他人與自己的想法（台灣性別平等教育協會，2020）。

專輔能視學生的狀況與自己授課方式自行調整設計內容，如：依據該校學生遇到的情感問題發展合適的情感教育課程內容，或是依照學生程度有不同帶領方式，像是國中是一人寫一張拒絕信，小學生則能調整為小組合作模式。引導同學在活動課程中透過觀察、體驗、小組溝通、實作演練等途徑，搭配情緒卡引導同學練習同理並尊重他人的感受與想法，再以合宜的語言、態度和行為適切表達自己的感受與想法，過程中引導同學運用同理心及適切的溝通技巧回應對方，達到情感教育課程所要教授的重點。

（二）綜合活動課程中的情感教育

以 108 學年度康軒版本的綜合活動課本為例，情感教育可以融入的單元為五上的「人際跑跳碰」及「尊重心、關懷情」這兩個單元，教師也能因應班級狀況，將情感教育獨立出來做為班級經營的一環，也是目前班級情感教育可行的方式，授課教師除了能參考班級輔導教授方式進行，也能善用班級輔導常用的 4F 提問法（Fact、Feeling、Finding、Future）及搭配情緒卡協助同學們表達情感，來增加課程對話的深度與廣度。

四、國小情感教育的困境

（一）綜合活動領域課程未能落實

1. 綜合活動課程非「學科」

情感教育課程在 107 年正式納入 108 新課綱中，情感教育將從國小開始教並將其列為綜合活動領域。但綜合活動課程非傳統認定的主要「學科」，綜合活動成績與其在未來升學中的重要性在多數教師、家長、學生眼中遠低於國語、數學、自然、社會等「學科」，綜合活動課程長期挪為他用已不足以為奇，不論是拿來補強「學科」或是將其視為彈性運用時間，處理訂正作業、班級級務等事務，這些現況都讓綜合活動課程未能發揮其應有的功能與精神。

2. 綜合活動課程節數縮減

在 108 課綱上路後，原本在國小中、高年級一週有 3 堂的綜合活動課程縮減節數變為每週 2 堂，對於原本在國小就缺乏的情感教育教學又更難實行。

（二）教師對於情感教育的困擾

1. 對於情感教育缺乏充足認識

情感教育是中、高年級班級經營上許多教師會面臨的共同困擾，教師若對於情感教育缺乏充足認識或不清楚如何教授情感教育課程，可能會以「長大你就會懂」、「學生讀好書最重要，現在不要想這些」回應學生的情感問題；有的教師寧願選擇避而不談，因為認為「老師不教，學生就不會去想」；另一方面也會有教師擔憂，情感教育談太多會被保守的家長質疑與抗議，擔心「講太多會鼓勵學生去談戀愛」而無法好好與學生談情感教育；在種種對於情感教育缺乏充足認識的錯誤認知下，常造成因其「非升學考試所需」的內容被簡單帶過，輕描淡寫講述卻無法幫助學生們認識情感教育，上述狀況皆讓教師在教授情感教育時陷入兩難與無助。

2. 情意取向課程不易設計與量化成效

課程教學目標可分為認知、情意、技能，綜合活動課程所要教授的內容大多以情意（態度）教學為取向，比起其他科目較為抽象，張美華、簡瑞良（2012）提及情意課程設計不易且難以量化成效，情意課程在師資培育過程中也是長期被忽略的一環，因此具有情意課程專業知識的師資並不多，在這些不利因素交織下，讓綜合活動課程要落實又更艱困。

五、結語

國小情感教育課程讓學生能對情感教育有初步的認識與健康的心態來面對感情中「拒絕」、「被拒絕」的情境，學習相互「尊重」、包容、理解與自己不一樣的多元個體，在這社會裡體現共好的價值。

國小情感教育的發展，迫於一些長期現實面的限制未能讓綜合活動課程發揮其應有的功能與精神，但其實回到 108 課綱的素養導向，與輔導精神相似的是，要讓學生能有實際問題解決的能力，而不是僅是知識上的學習，在情感教育這面向應是預防勝於治療，輔導界常聽到的一句話：「輔導就像是在孩子心中埋下一顆種子，什麼時候會開花我們並不知道，但埋下種子這個動作卻能帶給他未來不一樣的影響。」，情感教育亦是如此，目前現況是在孩子發生了情感糾紛、憾事後才介入做後續相關輔導，然而在事前我們是否有做好充足的情感教育與事前預防教育？是否有機會能阻止憾事不斷重演？將情感教育向下扎根，引導好的情感教育讓其正向發展，降低日後社會憾事的發生機率，將是一種良善的延續，國小情感教育的重要性值得我們思索與正視。

六、建議

針對國小缺乏情感教育課程的補救措施，可以分為幾個面向去思考：

（一）落實綜合活動課程

綜合活動課程的設置有其意義與價值，科科等值的精神也適用於國小，沒有哪一「學科」比較重要，不該因為其非考科而挪為補強其他「學科」及挪為處理班級雜事等其他用途而忽略原本要進行的課程內容與精神，使原本在國小就缺乏的情感教育教學又更難實行。

（二）提升教師情感教育專業

情感教育課程長期被忽略，除了課本教授內容未清楚載明，也有部分原因是因為教師對於情感教育缺乏充足認識或不清楚如何教授情感教育課程，所以課程效果不易彰顯，因此建議學校輔導處能利用週三下午進修時段，辦理情感教育課程的相關研習，提升國小教師情感教育專業的相關知能，在面對學生有情感問題時更能因應，對於情感教育有充足認識也較能回應家長的擔心與質疑；另外也可以參加輔導團辦的綜合活動領域共備課程或輔導中心相關輔導知能研習，增進教師對於綜合活動課程（情意課程）的知能與授課技巧，綜合活動課程授課技巧包括情意取向課程如何透過活動體驗與情境實務演練讓學生更能應用與落實於生活中。

（三）與輔導資源合作

前面敘述目前在教育現場國小情感教育缺乏的現況與實施困難狀況，目前應能考慮善用輔導處資源（例如：當班級有情感教育相關問題與狀況可以與專輔或輔導相關人員討論班級狀況與諮詢相關建議，或請其協助進行情感教育主題的班級宣導、班級輔導），情感教育在學校階段教育的重要性在前言已提及，再加上現在學生早熟，在國小教育現場的我們如果只是一味禁止或是避而不談情感話題，讓學生在現在或未來遇到情感困擾、問題時無所適從，自行上網亂學反而造成反效果。因此建議教師若班級中學生有相關情感教育困擾可以適時與輔導處聯繫合作，不論是相關建議諮詢或是協助教師進行相關主題的班級輔導。

（四）促進家庭親子溝通

情感教育除了在學校需要教育外，家庭也是很重要的一个環節，建議家長平常抽空多陪伴孩子並與孩子保持良好溝通、關心孩子交友狀況，讓孩子遇到問題

能安心的與家長討論。在孩子談到情感問題時也建議先別急著「停止討論」，像是常聽見父母、師長說的「長大你就會懂」、「你現在讀好書最重要，不要想這些有的沒的」，因為這樣下次孩子就不願意再與你分享了，建議可以先傾聽孩子的問題並試著從孩子情緒切入並同理孩子的心情與好奇，視其提出的狀況一同討論合宜的應對方式，家庭的支持與良好親子溝通更能協助孩子度過這段青春期的迷茫，父母也更能掌握孩子的狀況。

參考文獻

- 台灣性別平等教育協會（無日期）。[千德爾]課堂作業：告白與拒絕——國二學生寫的「拒絕信」。取自<https://www.tgeea.org.tw/gender/emotion/15111/>
- 郭麗安、陳宇平、王大維、劉安真、張歆祐（2017）。青少年性教育與情感教育內涵之探究：教師、學生與家長觀點之比較。《學生事務與輔導》，56(2)，頁28-49。
- 國教署（2018年7月10日）。課審會審議大會107年度第29至第42次會議。國教課綱向前行電子報。取自<https://pse.is/UJK7N>
- 張美華、簡瑞良（2013）。情意課程在師資培育過程的實施困境。《雲嘉特教》，17，頁14-21。
- 劉鳳英（2012）。當學校遇見性別平等教育法。載於蕭昭君、王儷靜、洪菊吟主編，我們可以這樣教性別（頁17-18）。臺北市：教育部。
- 潘乃欣（2020年3月24日）。台大立校規罰親密關係暴力 專家：情感教育才能治本。《聯合報》。取自<https://udn.com/news/story/6885/4439284>



家庭作業正當性與適當性之探討

林寬豪

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教育政策與管理博士生

新北市八里國民小學教師

陳明秀

國立臺北教育大學教育經營與管理學系教育政策與管理博士生

新北市碧華國民小學主任

一、前言

「家庭作業」(homework) 是許多人求學階段的共同記憶。在臺灣教育脈絡中，教師派功課、學生回家寫，幾乎是每日生活寫照。近年隨著學生為主體的教育觀點興起，歐美各國漸以多元家庭作業型態引導學生學習，蔚為風潮。

在國內，家庭作業難易多寡，難免引發親師間爭議。民國 104 年臺北市廢除「臺北市各國民小學寒暑假作業實施要點」，引起譁然，更成為媒體與各界關注焦點。隨著教育部對「家長參與」、「親師合作」、「親子共學」的倡導，家長被期待對子女的教育需投注更多時間與關心。對教師而言，家庭作業除了能了解學生課後的學習情況外，同時也能觀察家長對子女教育的觀念，如李昆翰（2014）指出，高、低社經地位家長對家庭作業態度不同，高社經地位家長較易接受指導學童完成家庭作業，而低社經地位家長，較將學童家庭作業視為負擔。對家長而言，「家庭作業」更是參與學校教育及瞭解孩子學習狀況的重要管道（吳心怡，2006）。

承上所述，家庭作業對學生、教師、家長三方各有其價值與意義，是否安排家庭作業，其型式、範圍、差異化……等，在強調教學專業自主的現今，依然各持觀點，未有定論。故家庭作業議題，應深入探究。因之，筆者從家庭作業的法源內容，析論家庭作業之正當性與適當性，即為本文之動機與目的。

二、家庭作業的定義

鄭依琳（2012）指出，家庭作業的範疇較為模糊，各研究者見解不一。Cooper（1994）表示，學生於非教學時間完成的任務安排，只要不是課堂完成的作業，皆屬家庭作業；Connors（1991）亦指出，家庭作業是課堂上分配給學生的作業，並在課堂外或非學校時間完成。兩位學者皆以廣義角度定義家庭作業，舉凡課堂外完成的作業，皆可稱之。此觀點與國內研究者認為回家完成的作業才是家庭作業，此種較傾向狹義定義的看法，略顯不同（李郁然 2002；盧致崇 2004；王彩緞，2009）。然以實務現場來看，有些教師會要求學生將課堂中未完成的作業帶回家完成，或讓學生於下課時間寫作業，故本文採 Cooper（1994）的定義，凡指學生須於課外完成的作業，皆屬家庭作業，即實際上所須完成的總作業量。

三、家庭作業的正當性與適當性之法規內容探究

憲法第 21 條明定「人民有受國民教育之權利與義務。」因應時代變遷，教育機關陸續訂定法令規章，俾利教育單位有所依循，而家庭作業亦為範疇之一。

憲法第 23 條之釋字第 476 號中提到行政、立法、司法作為需有比例原則，其中「適當性原則」解釋為「所採取的手段必須適合其所追求之目的，始得稱之正當，而具有適當性。」換言之，指派家庭作業有其達成教育目標之目的，具有「正當性」，而法規內容規定家庭作業需彈性多元，具有「適當性」。以下就法規內容，分項論述之：

(一) 指派家庭作業的正當性

長久以來，學生學習表現備受重視，並將家庭作業視為延伸學習的一環。在教育廳時代，考試領導教學情形嚴重，導致學生作業繁重，為改善此情形，民國 43 年 9 月特訂頒《減輕中小學學生負擔實施方案》，明令各級學校各科作業之種類並由學校訂辦法，分日交由學生習作，以防作業指定過量。

爾後，陸續明訂相關規範。如民國 64 年 8 月頒訂《國民小學課程標準》規定「作業的方式……可依學科性質及學生程度而設計，作業的份量必須配合學生的自習時間；作業的難易，力求適合學生的能力」；民國 71 年定義作業範圍：「作業是指學生在學校或家中所做的各種課業」；民國 74 年公布《台灣省改進國民中小學學生作業指導實施要點》說明「教師應充分體認作業之意義，凡為達成教學目標，學生在課前與課後、課內與課外所從事之工作，活動及課業，均屬於作業範圍」。至此，對於作業的範疇有了較明確的定義。

另民國 102 年 5 月 28 日修正《教育部督學視導及協助推動重要教育事務要點》敘明「六、督學視導……檢視學校各項規章……學生作業及實習作品。」而民國 108 年 6 月 5 日修正《教師法》第 32 條，載明「教師……負有下列義務：……三、依有關法令及學校安排之課程，實施適性教學活動。」

如上所述，作業為課程教學的一部分，家庭作業的規範確實有其法源依據，更明定為教師義務及督導視導事項之一，不可輕言廢除且更應適性適度因材施教，故教師指派家庭作業之正當性不可言喻。

(二) 家庭作業內容的適當性

家庭作業的類型與規範敘明於不同的法令規章。如民國 82 年修正《國民小

學課程標準》「學生學習活動應根據學生程度，安排適量作業，鼓勵學生主動查檢資料，其方式及內容，應重視生動活潑、激發思考、創造、解決問題能力，並充分給予發表的機會及有效的鼓勵。」

民國 101 年 12 月 21 修正《國民中小學加強藝術與人文欣賞教學實施原則》「……教師應指導學生運用學習單或學習手冊，或適時列入假日、寒暑假回家作業」；民國 103 年 11 月 28 日發布《十二年國民基本教育課程綱要》，敘明「4.教師指派學生作業宜多元、適性與適量，並讓學生了解作業的意義和表現基準，以提升學習動機、激發學生思考與發揮想像、延伸與應用所學，並讓學生從作業回饋中獲得成就感。」接續，民國 104 年 7 月 30 日修正的《國民中小學教學正常化實施要點》，規範「指定之家庭作業亦不得為參考書或測驗卷之內容。」

綜整上述法規，作業內容的適當性已有清楚規範，除明訂宜多元、適性與適量，不能使用參考書或測驗卷內容等，最重要的是讓學童了解寫作業的意義，發揮正面功能，期望能激發動機、促進思考、發揮想像、應用所學，自主學習等，並從回饋中，獲得肯定與成就，進而提升學習成效。因此，教師發揮專業，妥適安排適當的家庭作業，才能真正符應教育與學習之本質。

四、善用家庭作業並避免觸法之建議

從上述法規可見教師指派作業之正當性與作業內容需具適當性之規範，然，親師間因家庭作業發生爭議或投訴，在教育現場或新聞報導中屢見不鮮，應如何避免爭議或觸法並能善用之，筆者提出三點建議，供教育工作者參酌：

（一）家庭作業應以教學目標為依歸

家庭作業具學習目的與功能，教師應考量學生能力、家庭環境、文化資本等差異並審慎安排以發揮最佳學習效能。鄭伊琳（2012）提出家庭作業無論在安排策略、執行策略與回饋策略中，皆須符合教學目標。在「安排策略」須明示作業價值，親師生皆須充分正確且正向認知，進而評估學生能力，並以多元之方式安排；在「執行策略」以教導學生自我調節機制，充分親師生溝通，作業太多即時反映教師知悉，教導學生做好時間管理；在「回饋策略」要確定學生認真完成作業之態度與品質，與其抄襲、隨意完成，不如好好完成一件好的家庭作業。因此，教師安排家庭作業，並非以己身教學績效為考量，而應以教學目標為依歸，才能真正發揮功能與價值。

（二）家庭作業若為管教措施需彈性適度

有時教師將增加家庭作業做為管教學生的措施之一，為避免濫用或誤用，反而無法確實導正學生行為，亦恐有違法之虞，教育部於民國 105 年 5 月 20 日公布《學校訂定教師輔導與管教辦法注意事項》，以下說明之：

1. 增加作業須適當適度、彈性調整

注意事項中的「二十二、……教師得採取……（七）要求完成未完成之作業或工作。（八）適當增加作業或工作。教師得視情況於學生下課時間實施前項之管教措施。學生反映經教師判斷，或教師發現……應調整管教方式或停止處罰。」

許多教師未能拿捏分寸，雖明訂「適當」增加，仍以過量罰抄寫的方式，導致學童下課或放學後的其他時間，形成壓迫與減少，造成更重的負擔，若學童常違反班規或不小心犯錯，則永無止境的罰抄、罰寫將如影隨形，甚或成為生命中的夢魘。教師應發揮輔導與管教的專業知能，以適時適度及彈性調整的方式衡酌使用，才能真正達到正向管教的目的。

2. 避免作業成為不當管教，導致以身觸法

注意事項中「四十二、不當管教之處置及違法處罰之懲處教師……學校應按情節輕重……予以申誡、記過、記大過或其他適當之懲處。」

接受適當教育，使其充分發展潛能，成為身心健全的未來國民，是孩童到校學習目的。倘若教師以管教之名，行使過當，反讓學生身心遭受壓迫甚或成為霸凌，教師將觸犯不當管教之法。尤其家庭作業，如前所述，其本質在幫助學生學習，雖《學校訂定教師輔導與管教辦法注意事項》指出，適當作業可作為管教方式，而教育現場中，確實有老師以增加作業（俗稱罰寫）作為其主要管教與維持班級秩序之手段，然而，若過度使用，恐造成學生在永無止境之罰寫煉獄，無法下課、無法遊戲，不僅有違家庭作業之本質功能，更將導致學生學習興趣、動機因此喪失，更甚者不敢上學，不敢睡覺，反而成為不當管教學生之行為，以身試法，實在不可不慎。

（三）家庭作業過度將導致嚴重後果

民國 102 年 12 月 11 日修正的《教育基本法》第 8 條指出「學生之學習權、受教育權、身體自主權及人格發展權，國家應予保障，並使學生不受任何體罰及霸凌行為，造成身心之侵害。」另，民國 108 年 6 月 5 日修正之《教師法》第 14 條載明「教師有下列各款情形之一者，應予解聘，且終身不得聘任為教師：……十、體罰或霸凌學生，造成其身心嚴重侵害」、第 15 條敘明「三、體罰或霸凌學生，造成其身心侵害，有解聘之必要。」若學生因家庭作業過量，造成身心傷害，

導致家長據此以體罰或霸凌等名義，對教師進行投訴或訴訟，後續所引發的效應與後果，實需慎之。

綜上所述，教師安排家庭作業應以教學目標為依歸，亦不可作為管教學生的主要方式，並需考量學生的程度與能力，避免內容不當或過多，造成學生身心無法負荷及家長無法諒解之情形發生。因此，校方辦學良窳，教師課程教學，實應更加重視作業指派之相關事宜，並以更專業、更符合法令之作法為用。

五、結語

教育是百年大業，國家基石，目的在培養未來健全公民，不應讓莘莘學子在學習剛起步之國民教育階段，即視學校學習為畏途。如何讓下一代享受學習、永續學習，以符應終身學習之願景，端賴教育工作者發揮教育專業，規劃安排、妥適運用可行之教育作為，包括家庭作業。

透過家庭作業相關法規探究，析論其正當與適當性，並提出建議，希冀藉由本文之思辨，讓教育工作者更深入理解家庭作業的意涵，避免以身試法，才能真正善用家庭作業，提升學生學習動機及成效，發揮正向功能與價值。另筆者在探究過程中，發現國內研究家庭作業的文獻不多，建議未來應有更多研究進行關於家庭作業多寡、學生學習能力與學生學習負荷之實徵研究，將可幫助國內一線教育人員參酌實用。

參考文獻

- 王彩緞（2009）。國小高年級學童家庭作業影響因素與親子互動關係之研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學教育學系，高雄市。
- 吳心怡（2006）。國小教師設計家庭作業理念探究—以幸福國小為例（未出版之碩士論文）。國立臺東大學教育研究所，臺東縣。
- 李郁然（2002）。臺北市國小學生家庭作業現況之研究（未出版之碩士論文）。臺北市立師範學院國民教育研究所，臺北市。
- 李昆翰（2014）。跟著家庭作業去旅行：階級、時間資源與教育機會均等的分析（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。
- 鄭依琳（2012）。國小教師家庭作業管理策略之發展。《教育資料與研究》，108，

149-168。

- 盧致崇（2004）。臺北縣國小資源班家庭作業實施現況之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺東大學教育研究所，臺東縣。
- Connors, N. A. (1991). *Homework: A new direction*. National Middle School Association.
- Cooper, H. (1994). *The battle over homework: An administrator's guide to setting sound and effective policies*. CA: A Sage Publication Company.



感覺統合對幼兒注意力影響之分析

蕭國倉

臺中市立太平國民中學校長
國立彰化師範大學兼任助理教授

韋明淑
嶺東科技大學副教授

一、前言

幼兒在成長的過程，最初的學習係透過與周圍環境人、事、物的接觸，這是他學習與成長的根源，然而影響幼兒學習與發展成效的因素，注意力是否能集中佔有重要的因素。許多的家長對於幼兒是否能專注於學習的問題非常關心，擔心自己的幼兒在學習的過程，會因其注意力是否能集中而影響學習效果。

(一) 研究背景與動機

兒童心理學家皮亞傑（Piaget）認為人類智慧的根源，是來自幼兒期的感覺及運動發展，兒童在六歲以前，對於身體運動的感覺統合能力在認知發展中扮演重要的角色。幼兒階段認知發展，與其身體活動、動作發展之經驗乃息息相關；而幼兒心智發展的順序是透過身體活動，由基本感知覺到高層認知活動，逐層、遞增累積發展。幼兒時期若身體活動機會缺乏，不僅會影響到兒童動作的品質、肌力及耐力，更會因為回饋的不足，缺乏成功的經驗，導致兒童行動力下降，注意力不足及缺少學習潛能，進而危及兒童之智力發展（王宏哲，2015）。

有家長觀察幼兒平時在家裡看電視，拼積木可以玩很久，但是在幼兒園上課時卻是無法專注於老師上課的內容，導致家長、老師、幼兒都相當困擾。因此，有沒有方法提升幼兒注意力？透過感覺統合訓練是否可以提升幼兒注意力？此乃本研究之動機。

(二) 研究目的

透過文獻分析並訪談幼兒園教師，瞭解感覺統合對幼兒注意力發展之影響，歸納相關研究結果，提供幼兒之家長、幼兒園教師運用感覺統合協助幼兒注意力之發展。

二、文獻探討

在幼兒發育時期，感覺是最簡單、最基礎的心理現象；在幼兒園上課中，教師會發現有些幼兒靜不下來無法集中注意力，有的煩躁不安在座位上扭來扭去，有的漫不經心、健忘、不守紀律、人際關係不良。究其原因，這些幼兒有可能是

因為感覺統合失調，為滿足大腦中樞所需要的刺激，導致會不由自主的出現上述行為。以下分別從感覺統合與幼兒注意力兩方面加以探討。

（一）感覺統合

感覺統合理論（Sensory Integration Theory）之淵源最早係由美國南加州大學 Ayres 於 1972 年所提出，其理論以神經醫學、神經心理學及神經生理學為基礎，來治療功能發展障礙的兒童（Ayres, 1972）。感覺統合理論具有五大前提，分別是中樞神經系統是有可塑性的、感覺統合有發展的順序、大腦的功能是具有全面性、適應性行為可以促進更好及更有效率的感覺統合、兒童天生具有內在驅力以便主動參與各種感覺統合活動（任彥懷等，2010）（Mangeot et al., 2001）。

感覺統合是指個體將自己身體和周遭環境接觸的訊息，透過感覺神經系統，如前庭感覺、本體感覺、視覺、聽覺、觸覺...等感官刺激送達腦部，經由大腦組織分析與整合後，產生有意義且適當的行為表現，讓個體可以產生合適的反應（王錦滿，2020）（Bundy et al., 2002）。在心理學定義中，認知是指透過形成概念、知覺、判斷或想像等心理活動來獲取知識的過程，亦指個體思維進行信息處理的心理功能（張旭鎧，2019）。幼兒的成長與學習，感覺輸入佔有重要的地位，並藉由主要感覺如視覺、聽覺、觸覺、前庭覺、本體覺及次要感覺如味覺和嗅覺的刺激，來滿足他們探索這個世界的需求，並促進他們的動作發展與大腦的發育。將這些外在的感覺刺激，接受到大腦之中，並產生一個合適的反應，這樣的過程與能力便稱為感覺統合，亦指感覺統合是一種神經過程，會自動化的組織並詮釋來自身體與環境中的感覺訊息後，做出適當的反應，讓個體能在環境中有效的運作（Bundy et al., 2002）。

感覺統合發展是具有階層性，各個時期在連續中呈現階段的現象，且對於不同階段的幼兒，都具有各別的差異（任彥懷，2013）。感覺統合對於個體而言，具備以下的功效，如：促進大腦的發展、激發神經細胞、產生適應反應及行為，並發揮學習能力和提供情緒的穩定度等。

運用感覺統合於幼兒教育活動中，教師或家長應該先瞭解感覺統合活動之目的是提供孩子在前庭刺激、運動覺、觸覺、視知覺或肌肉協調等感覺訓練的機會；在生活當中，常見的球、滑板、呼拉圈或跳繩等器物，在幼兒園中的球池、刺蝟球、跳跳球、平衡板、滑板、積木、穿洞訓練組、沙包、平衡木、數字跳電、彈簧床、腳踏車及溜滑梯等只要稍加運用後，都是訓練孩子感覺統合的好幫手（黃筱晏、施怡真，2011）。

感覺統合理論強調感覺調節（modulation）的重要性，主張適當的感覺調節

功能可協助個體有效過濾外界感覺刺激、注意相關刺激、維持適當的警醒程度與維持注意力；目前在復健醫學臨床上，常見職能治療師執行感覺統合治療協助注意力呈現缺陷的兒童回歸適當地警醒度，藉此提高執行工作的集中性注意力（王錦滿，2020）（任彥懷，2013）。

綜合研究者對感覺統合之結論，認為感覺統合是一種成為大腦—行為的科學（abrain-behavior theory），亦指大腦和神經系統將所有來自於身體和環境中的感覺訊息，作適當的選擇、增強、抑制、比較和聯合，進而使個體產生適應的行為，並經由個體與環境的有效互動，促使個體獲得適切而滿足的經驗（王宏哲，2015）（Bundy et al.,2002）（Lynch & Simpson,2004）。

感覺統合融入教學之成效，與幼兒園之教師或是教保員對於感覺統合的認知程度有高度相關，他們會依據本身對感覺統合的認知程度來運用各種活動或是器材來增進或改善孩子的感覺統合發展，因此，提升幼兒園之教師或是教保員在感覺統合之知能，有助於幼兒感覺統合之發展。

（二）注意力

個體可以直接對外界特殊的感覺刺激產生反應的能力即是個體的注意力（attention），注意力是否能集中，關係著幼兒學習成效，注意力對於孩子的生活和學習有重大的影響，對於他的未來發展至關重要。幼兒注意力不集中，是家長們普遍頭疼的問題。

影響幼兒專注力的四大因素：

1. 不均衡的營養與感覺刺激不足

偏食導致營養不均衡；身體刺激過少，造成神經系統發展不完全。

2. 髓鞘化不良

髓鞘是包裹在神經細胞軸突外面的一層膜。它的作用是絕緣，防止神經電衝動從神經元的軸突傳遞至另一神經元的軸突時漏電。

3. 觸覺敏感度

觸覺是所有神經系統發展的基礎，足夠的觸覺刺激可以促進整個神經體系的發展和強化。

4. 前庭平衡感發展不足

前庭平衡感不良使幼兒無法有效地控制身體，引起動作笨拙的現象。（惠心千愛，2018）

警醒度是注意力最基礎與必備條件，也是訊息處理的必要條件。它主要受網狀激活系統（reticular activating system）影響。其功能是使我們的注意系統活躍起來，去接受感覺的輸入。適當的激發水準可以讓個體準備好接收外界訊息，但激發水準不足與太過都會使個體的知覺或認知表現變差（唐詠雯等，2017）。當激發水準不足時個體無法讓訊息線索進入，導致工作表現差。當激發水準過高時，訊息線索進入太多注意力廣度相形窄化，導致工作不進步反而退步，這就是葉克斯-多德遜法則（Yerkes-Dodson Law）。這可以說明為什麼個體在過度緊張下，表現反而變差的現象。家長與幼兒園教師常常想瞭解注意力是否能測量？基本上測量注意力的方法包括行為觀察、問卷、生理方面檢查，如：測量體溫、肌力，或腦波等，後者經常會牽涉到其他注意力的運作。

注意力是一個複雜且具多向度的建構之概念，注意力因為具有看不見也摸不著的特質，諸多研究者在探討注意力之定義時眾說紛紜，歸納研究者對注意力之面向涵蓋之類型有多向度注意力、持續性注意力、注意廣度、警覺能力、選擇性注意力、轉移性注意力、交替性注意力、分配性注意力、執行功能、反應抑制能力等（王錦滿，2020），幼兒園教師在指導幼兒的過程中，應具備專業知能，辨別幼兒是在那一類之注意力有問題，進而針對幼兒之問題提出改善之策略，方能有效的改善幼兒注意力無法集中之問題。

三、幼兒注意力之分析

幼兒園教師與家長都期盼在幼兒園的幼兒能依照園方的課程計畫學習，然而在帶領幼兒學習的過程卻無法符合原有的期待，有部分的幼兒上課時會「不專心」或是容易「拖拖拉拉」，無法將注意力集中於教師，導致家長和老師們常常備感吃力，造成幼兒、教師、家長，身心俱疲、困擾萬分。茲將幼兒注意力之問題分析如下。

1. 焦點注意力：幼兒能否將注意力聚焦在當前面對的問題上。
2. 持續性注意力：幼兒可以保持高效注意力的時間。
3. 選擇性注意力：幼兒能不能把注意力集中在重要的焦點上，而被不相干的刺激分散，或者只注意細枝末節。
4. 轉換性注意力：把專注力從一件事或活動中，轉移到另一件事或活動上。
5. 分散性注意力：同一時間進行兩種或多種活動的能力。（楊潔，2017a）

幼兒在學習的過程，注意力是否能集中影響其學習成效甚巨，諸多研究如何提升幼兒注意力的學者提出不同的見解，茲彙整有關幼兒注意力相關研究結果，提供家長、幼兒園教師參考。

國內外學者研究指出，影響幼兒學習注意力的因素相當廣泛，如：飲食、睡眠、休閒運動、閱讀圖畫書、黏土活動及瑜珈等的因素均會影響幼兒學習注意力（駱明潔、潘意鈴，2013）（Mangeot et al, 2001）。有關幼兒飲食之研究，王道還（2012）指出在母乳或是奶粉中添加多元不飽和脂肪酸對幼兒在認知上的發展是有正面的影響；林茂勳（2011）以高雄市某復健科診所中的24位注意力缺陷過動症（Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD）的國小兒童，採隨機分配至實驗組與控制組各12名（實驗組利用每日早晚飯後的半小時內服用1000 mg的魚油，為期12週；控制組則按一般作息方式進行日常活動），其研究結果發現，有「規律口服魚油」的實驗組兒童，在「整體視覺認知」的表現上有顯著影響，且在「多向度注意力測驗」之「選擇性」與「持續性」分測驗的後測表現，均顯著優於控制組，且實驗組在實驗後的表現也顯著優於實驗前；Frensham, Bryan and Parletta (2012)研究顯示，高社經地位的幼兒在攝取微量營養素和omega-3多元不飽和脂肪酸上，會比低社經地位的幼兒較為足夠，且在低社經地位的幼兒較易出現注意力不集中的現象。綜合以上所述，食用omega-3多元不飽和脂肪酸對幼兒學習專注力提升是有正面的影響。

幼兒睡眠時間是否足夠也會影響其注意力之發展，根據美國國家睡眠基金會（National Sleep Foundation, 2014）建議1-3歲幼兒每天應睡足12-14小時；3-5歲幼兒每天應睡足11-13小時；5-10歲幼兒每天應睡足10-11小時。何芳與徐佩茹（2009）認為，睡眠是大腦皮質的保護抑制過程，所以睡眠不足會影響生理及心理發展，甚至還會影響認知的發展。研究指出，幼兒的「夜間睡眠時數越多」及「就寢時間越早」，其學習注意力就越佳，因此應讓3-6歲幼兒睡足10-12小時，才有良好的學習專注力（何芳、徐佩茹，2009）（駱明潔、潘意鈴，2013）（張旭鎧，2019）。

幼兒學習之注意力是家長與幼兒園教師所關心的關鍵，要如何改善幼兒專注力，透過文獻分析與訪談幼兒園教師，歸納提升幼兒注意力之原則：

1. 多給予前庭覺和本體覺的刺激活動。
2. 簡化環境，生活作息規律，避免放任混亂的作息。
3. 交代事情，簡化複雜的指令。
4. 學習「一次只做一件事、每次都把事情完成」。
5. 不要強求幼兒過度學習。

6. 儘量不要讓小孩玩手機電腦，或看太久的電視。
7. 家長帶著孩子一起「常運動、旅行、閱讀」。
8. 多吃新鮮蔬果，避免吃精製糖類、油炸食物、人工添加物食用色素等。（親子，2019）

四、感覺統合對幼兒注意力之影響與相關研究

感覺統合是生命發展的必經過程，它的運行和作用像髓鞘化一樣，一輩子都在進行，其基礎奠定在0-12歲，0-6歲期間是感覺統合發展最快速也是最重要的關鍵期，6歲之後到12歲期間則是非常重要的調整期。

幼兒感覺統合和注意力是否有關係，一直是研究者欲加以探討之問題，透過相關文獻分析，分述如下：

（一）注意力不集中與前庭失調有關

前庭核位於頸部，所有身體訊息都是透過前庭系統傳入大腦，前庭就是大腦訊息過濾的門檻，當前庭失調的時候，這個門檻的信息過濾就會出現問題，前庭抑制過度，篩選過度，就出現轉換注意不足之情形，外界指令不能迅速傳遞給大腦，會出現轉換注意不足，跟他講話充耳不聞，沉浸在自己的世界中，上課大鈴聲響了，繼續沉浸在自己下課的愉悅中，外界指令不能迅速傳遞給大腦。若是前庭敏感，前庭抑制不足，不能對信息進行篩選，不能過濾掉無用的信息，就出現選擇性注意力不足，不能把注意力集中在重要信息上，容易被無關刺激干擾或者過度關注細枝末節。如在做作業時，一點風吹草動，這些信息沒有經過篩選，全部傳遞給大腦，大腦迅速做出反應，停下筆，跑去看看發生了什麼。

（二）注意力不集中與觸覺失調有關

觸覺遍布整個身體，接收到的外部刺激是最多的，像衣服貼到身上的感覺，鞋子對跟腳之間的摩擦，正常情況下，我們是可以屏蔽這些感覺刺激，觸覺失調的幼兒會對外部所有訊息都有反應，你跟她說話，他卻不停的說衣服不舒服很扎人，腳不舒服很磨腳，完全聽不到你的話；觸覺敏感的幼兒，對外部任何訊息都有反應，大腦處於動盪不安的狀態，無法集中注意力，就會出現持續性注意力不足，不能對當前任務保持高效的注意時間，如在寫作業時，會先玩一下筆，扣一下指甲，一會兒要上廁所，一會要吃東西，做一下作業，不知道要做多少無關的事情。

(三) 注意力不集中跟運動能力有關

運動能力係指身體對當下環境需要所做的直接反應，是直覺反應，沒有任何思考完成的，屬於身體智能。簡單的說就是生活中不需要思考的動作，幼兒最直接的反射動作，例如走路時，需思考先邁左腳還是先邁右腳嗎？幼兒不用思考就會直接跨出習慣性的腳；運動能力不足，如果在同一時間進行多種活動時，幼兒的注意力就會下降，亦即分散性注意力不足，學習效率就會明顯下降。

(四) 感覺統合治療對幼兒注意力療效之研究

有關感覺統合治療療效之實證研究，職能治療學者以後設分析（meta-analysis）系統性的整理分析並綜合自1970至1990年代間文獻上有關感覺統合療效研究的結果。Ottenbacher（1982）以meta-analysis 分析於1972-1981年間發表的8篇運用感覺統合理論且研究設計算嚴謹的療效研究，結果發現平均效應值（effect size, $d\text{-index} = \text{mean difference} / \text{standard deviation}$ ）為0.79，即接受感覺統合治療的個案比沒有接受感覺統合治療的控制組個案在成果評量（outcome measure）的表現為佳，其中與動作、注意力相關的評量之效應值最大為1.03。

Vargas and Camilli（1999）也用meta-analysis 分析於1972-1993年間發表的感覺統合運用理論的療效研究共32篇，其中16篇是比較接受感覺統合治療（SI treatment）與沒有接受治療者（no treatment）間的療效差異，另16篇是比較感覺統合治療與其他治療方法（alternative treatments）間的療效差異。結果發現，在比較接受感覺統合治療（SI treatment）與沒有接受治療者（no treatment）的療效，其平均效應值是0.29，顯示接受感覺統合治療比沒有接受治療者的表現為佳。

Vargas and Camilli的結論：(1)比較接受感覺統合治療（SI treatment）與沒有接受治療者（no treatment）的療效差異，早期研究的療效獲得驗證，但晚期的研究並未能顯示整體性的療效；(2)較大的效應值是在心理教育類和動作類（motor categories）；(3)感覺統合治療與其他類型的治療一樣有療效（as effective as various alternative treatment methods）。

國內有探討感覺運動遊戲對幼兒心肺功能及注意力表現的影響之研究，研究對象為四十四位4-5歲的幼兒，分為實驗組SD（感覺統合失常幼兒，N=12）、實驗組NE（一般正常幼兒，N=14）和一組控制組（一般正常幼兒，N=18），共分為三組。兩組實驗組皆進行一週兩次，每次30-40分鐘，為期十二週的感覺運動遊戲。實驗結束後，將蒐集之數據進行單因子共變數分析和相依T檢定，並訪談四位班級教師輔以研究分析。研究結果顯示，在心肺功能方面，兩組實驗組經過十二週的感覺運動遊戲後，與控制組皆有顯著差異；在警覺力方面，兩組實驗組

經過十二週的感覺運動遊戲後，與控制組並無顯著影響；在選擇注意力方面，兩組實驗組經過十二週的感覺運動遊戲後，與控制組皆有顯著差異；在注意力與活動量、感覺統合功能部分，實驗組SD的前、後測分數有顯著差異。根據教師訪談內容之分析，教師表示幼兒在接受感覺運動遊戲後，其動作發展有改善，而在注意力方面有明顯的改善（賴嬌娥，2011）。

國內相關研究顯示，透過感覺統合訓練，可以針對性提高幼兒注意力之七大能力：注意力、學習力、語言系統、大運動、人際關係、自信心、精細動作（楊潔，2017）。

五、感覺統合在幼兒注意力之應用

感覺統合訓練對增進幼兒之學習注意力是否有效？這是許多家長心中欲探討的答案。2019年最新的研究中，有學者集結了2006年到2017年有關感覺統合與注意力的研究，以美國的實證醫學標準來探討。經過層層篩選與核對標準，結果發現，職能治療師所執行的感覺統合治療可作為4-12歲兒童治療選項之一，證明了感覺統合治療對幼兒注意力是有療效的。期刊中特別說明，有效的「感覺統合治療」指的是經過專業訓練的職能治療師所進行的療法，非一般從感覺統合理論所設計的遊戲或課程（張旭鎧，2019）。

依據相關文獻分析，在學習的過程，幼兒之注意力是否能集中，會影響其學習效果；以下從相關文獻及訪談幼兒園教師之實務經驗，分別敘述透過感覺統合訓練增進幼兒注意力可行之做法，可以提供幼兒園教師、家長之參考。

1. 在每天早上開始上課前 20 至 30 分鐘，或是準備學習和閱讀前，幫孩子做一些感覺統合的活動，包括前庭覺活動、觸覺活動和本體覺活動，可以協助幼兒學習前的專注力。
2. 每天第一堂課先以戶外活動為主，藉由觸壓覺、關節拉/擠和出力氣的運動等，對於安定學生的情緒和專注力穩定是有相當大的成效。
3. 研究顯示：使用重量背心（增加出力本體覺的機會）可以增加孩子 18%至 25%的專注力，而且眼睛專注地看老師的時間也會增加。
4. 如果幼兒的警醒度太高，活動量高，總是靜不下來。從「感覺統合」的觀點來看，可以給予「本體覺」活動，有抑制或安定的作用。（楊潔，2017）
5. 如果幼兒的警醒度較低，常常無精打采、有聽沒有到，或是成天想睡覺的樣子，建議可以在上課前，先執行適量的前庭活動，有助於活化大腦，有興奮和覺醒功能。
6. 吃過多高熱量食物與甜食對幼兒注意力缺陷有影響，這類飲食對健康也有不

良影響，建議家長儘量讓發展中的幼兒少吃甜食為宜。

7. 幼兒園教師宜妥善規劃幼兒改善視知覺能力的活動，如：拼圖、七巧板、堆疊積木、雪花片、球類活動、摺紙、紙筆訓練、大家來找碴等活動。
8. 幼兒園教師可妥善規劃幼兒肢體之活動，如：小牛耕田、匍匐前進、爬樓梯、爬樹、攀爬、跳繩、彈跳床、跳房子、翻跟斗、旋轉椅、溜滑梯、盪鞦韆、搖椅、球類運動、做家事、黏土、麵團等活動。

六、結論與建議

幼兒的注意力是家長非常關注的問題，當家長擔心幼兒在學習過程中是否缺乏注意力時，他們便開始尋求解決方法，而借助於感覺統合訓練是否會提昇幼兒注意力，一直是家長所關心的課題。

幼兒階段認知發展，與其身體活動、動作發展之經驗乃息息相關；而幼兒心智發展的順序是透過身體活動，由基本感知覺到高層認知活動，逐層、遞增累積發展。幼兒時期若身體活動機會缺乏，不僅會影響到兒童動作的品質、肌力及耐力，更會因為回饋的不足，缺乏成功的經驗，導致兒童行動力下降，注意力不足及缺少學習潛能，進而危及兒童之智力發展。

感覺統合將來自內耳前庭平衡感覺、皮膚的觸覺、肌肉關節的動覺、空間形態的視覺以及耳朵聽覺等感受器所收入的訊息，在腦幹部附近做初步的接收和組合，經整合後有效的轉送到大腦皮質結構，以供大腦做認知與學習的基礎。兒童在六歲以前，對於身體運動的感覺統合能力在認知發展中扮演重要的角色，幼兒時期若身體活動機會缺乏，不僅會影響到兒童動作的品質、肌力及耐力，更會因為回饋的不足、缺乏成功的經驗，導致兒童行動力下降，注意力不足及缺少學習潛能，進而危及兒童之智力發展。

感覺統合是一種神經過程，感覺學習和運動學習不斷交替，形成我們的感覺統合運作，好讓個體可以有效運用其肢體與環境互動。感覺統合的訓練是需要個別化及針對性極強之活動，且足量的感覺刺激才能有效調整人體的感覺處理能力，從而影響其行為和認知，依據研究結果顯示，使用正確的感覺統合訓練方式，幼兒會成長得更好。

有家長觀察幼兒平時在家裡看電視，拼積木可以玩很久，但是在幼兒園上課時卻是無法專注於老師上課的內容，導致家長、老師、幼兒都相當困擾。因此，有沒有方法提升幼兒注意力？透過感覺統合訓練是否可以提升幼兒注意力？本研究透過文獻分析並訪談幼兒園教師，瞭解感覺統合對幼兒注意力發展之影響，歸納相關研究結果，提供幼兒之家長、幼兒園教師運用感覺統合協助幼兒注意力

發展之參考。

父母是幼兒的第一任老師，更是幼兒的終身導師，在幼兒成長的環境與過程扮演重要的角色，父母應該給孩子提供安全豐富的生活環境、獨立自主的空間，時時注意幼兒的身心發展狀況，結合相關醫療與教育資源，給予必要的支援與協助，讓幼兒的學習能正常的發展。

參考文獻

- 王道還（2012）。母乳的好處。**科學發展**，475，76-79。取自http://203.145.193.110/NSC_INDEX/Journal/EJ0001/10107/10107-14.pdf
- 王宏哲（2015）。感覺統合差，專注力及情緒控制就不好。**育兒大百科**。取自<https://www.leaderkid.com.tw/2015/04/12/>
- 王錦滿（2020）。什麼是感覺統合？感覺統合的重要性？。**親子天下**。引用自《華人育兒百科》2020.04.30。
- 任彥懷（2013）。感覺統合教學方案介入學前融合班感覺統合失調幼兒之探討。**環球科技人文學刊**，17，61-72。
- 任彥懷、李介至、李靜曄、阮震亞、蔡淑桂、陳鳳卿、宣崇慧（2010）。**感覺統合遊戲與兒童學習**。台中，華格納出版。
- 何芳、徐佩茹（2009）。新疆阿勒泰市漢族和哈族學齡兒童睡眠狀況調查。**臨床兒科雜誌**，27(9)，856-859。
- 林茂勳（2011）。魚油對注意力缺陷過動症兒童的視覺認知與注意力之影響（未出版之碩士論文）。樹德科技大學，高雄市。
- 信誼奇蜜親子網（2015年3月2日）。取自<http://www.kimy.com.twproject/200603/SensoryIntegration/index.asp>
- 唐詠雯、陳金鈴、張念喬（2017）。注意力缺陷過動症孩童的神經回饋專注訓練。**朝陽科技大學資訊科技國際期刊**。11(2)，1-13。
- 惠心千愛（2018）。引起孩子專注力不集中的四大因素。取自 <https://kknews.cc/baby/4laaemx.html>

- 曾美惠（2004）。我的孩子怎麼會這樣--一種隱藏的障礙：談感覺統合障礙和治療，**醫學教育通訊**，28。
- 黃筱晏、施怡真（2011）。從感覺統合談特殊兒童的潛能開發。**教師天地**。171。
- 張旭鎧（2019）。取自<https://mamaclub.com/>
- 楊潔（2017a）。引起孩子專注力不集中的四大因素！取自<https://kknews.cc/baby/4laaemx.html>
- 楊潔（2017b）。注意力與感覺統合。取自<https://kknews.cc/baby/rz9p6pr.html>
- 親子（2019）。感覺統合是未來幼兒教育的大趨勢。
- 賴嬌娥（2011）。感覺運動遊戲對幼兒心肺功能與注意力影響之研究。樹德科技大學兒童與家庭服務系（未出版碩士論文）。
- 駱明潔、潘意鈴（2013）。學齡前幼兒睡眠品質與學習注意力之關聯性探究。**輔導與諮商學報**，35(1)，1-30。
- Ayres, A. J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bundy, A. C., Lane, S. J., & Murray, E. A. (2002) .*Sensory Integration theory and practice* (2nded.). Hiladelphia, Pennsylvania: Davis Company
- Frensham LJ, Bryan J, Parletta N. (2012). Influences of micronutrient and omega-3 fatty acid supplementation on cognition, learning, and behavior: methodological considerations and implications for children and adolescents in developed societies. *Nutr Rev.* 2012; 70(10):594-610.
- Lynch, S., & Simpson, C. (2004). Sensory processing: Meeting individual needs using the seven senses. *Young Exceptional Children*, 7(4), 2-9.
- Mangeot S. D., Miller L. J., McIntosh D. N., McGrath-Clarke J., Simon J., Hagerman R. J., & Goldson E. (2001). Sensory modulation dysfunction in children with attention-deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine & Child*

Neurology, 43(6), 399-406.

- National Sleep Foundation (2014). *How Much Sleep Do We Really Need?* Retrieved from <http://www.sleepfoundation.org/article/how-sleep-works/how-much-sleep-do-we-really-need>
- Ottenbacher, K. (1982). Sensory integration therapy: Affect or effect. *American Journal of Occupational Therapy*, 36(9), 571-578.
- Vargas, S., & Camilli, G. (1999). A meta-analysis of research on sensory integration treatment. *American Journal of Occupational Therapy*, 53(2), 189-198.



家庭教養型態及繪本對學齡前幼兒情緒表現之探究

陳佩汶

桃園市青溪國小附設幼兒園教師
銘傳大學教育研究所碩士在職專班研究生

一、前言

嬰兒從呱呱落地的那一刻起，即是生命的開始，而「家庭」是幼兒從出生開始第一個接觸的社會場域，父母則是引領幼兒成功航向社會化的掌舵者，近年來許多研究指出，父母雙親對於幼兒的教養型態方式，與幼兒未來人格、心智、情緒、社會生活適應及學習成就等發展皆會產生密切關係（引自馮燕、江東亮、田旻立，2013）。在教學現場多年的我覺察到，常常因少子化的關係，導致家長過分寵溺幼兒，捨不得讓幼兒哭泣，捨不得讓幼兒等待，捨不得讓幼兒動手做，事事都順著幼兒的意向，導致錯失了幼兒學習情緒調節能力的黃金期。當幼兒來到了幼兒園的團體生活中，凡事需要等待與輪流，此時，就會開始出現爭吵、打架、尖叫或哭鬧的情況發生，負向情緒漸漸浮出，家長就會開始為幼兒的各種負向情緒而產生彼此間的衝突。

然而，家庭是提供幼兒社會化過程中極重要的發展場所。學齡前階段幼兒情緒能力屬於似懂非懂的猶疑階段，幼兒常會隨著自己的喜好與身體的反應，直接表現出當下的情緒感受。林佳慧（2019）指出，家長與親子互動方式對學齡前幼兒語言表達、情緒覺察與理解、情緒表達和調節則有顯著影響。透過家庭教育及親子間的互動關係，引導幼兒對情緒表達有更佳的出口與方向，以正向的態度來慢慢調節與控制自己的情緒。

由此可見，父母雙親的任何一言一舉不僅對於幼兒社會情緒能力發展有極大的影響，甚至成為孩子學習模仿的對象，以往為了求取當下的安靜或立即解決問題，我們常常用大聲喝止或無條件的順從來安撫幼兒過度反應的情緒，久而久之造就幼兒情緒不正常的壓抑或情緒失調，每一種情緒表現都有其重要的意涵存在，引導幼兒邁入正向的情緒表現有許多方法，如：安撫、轉移注意力、遊戲……等等，筆者多年的幼教教學經歷中發現透過繪本可以與幼兒討論情緒、理解情緒甚至成功調節情緒，故，本文將論述家庭教養型態及繪本對學齡前幼兒情緒表現之探究。

二、家庭教養型態對學齡前幼兒情緒表現之影響

以兒童發展的觀點而論，從出生至入學之前，家庭與父母可視為影響幼兒情緒能力發展的核心關鍵。家庭教養型態對學齡前幼兒情緒能力之影響如下：

心理學家 Baumrind 提出「家庭教養模式 (parenting styles)」，她觀察父母對孩子的教養方式，依據父母對孩子的要求以及接納程度交叉得到四種不同的教養類型：權宜型 (authoritative)、威權型 (authoritarian)、寬鬆型 (permissive)、忽視型 (rejecting-neglecting) (魏世台，2000)。

依筆者在教學現場多年經驗中覺察到學齡前幼兒的情緒表現，會依循著父母不同教養型態而有所差異，歸納整理如表 1：

表1 家庭教養型態之特性與幼兒情緒反應

家庭教養型態	父母教養特性	學齡前幼兒情緒反應
權宜型 (authoritative)	<ol style="list-style-type: none"> 會依循幼兒個別發展差異給予幼兒適切的行為準則 尊重幼兒自己做的選擇 鼓勵幼兒用語言溝通 願意聽從幼兒不同的意見 	<ol style="list-style-type: none"> 情緒表現較為正向 個性較獨立，喜歡挑戰新事物 對於環境的改變較能夠調節自己的情緒反應來適應不同環境 會用符合社會化的情緒表現與他人溝通
威權型 (authoritarian)	<ol style="list-style-type: none"> 建立了一套絕對的標準 服從導向與權位導向 認為孩子應該接受父母的命令，父母不需要對指令做任何解釋 	<ol style="list-style-type: none"> 負向情緒出現機率較高 個性較為被動消極退縮 害怕接觸新事物，抗拒學習 遇不如意情境易哭鬧、生氣、尖叫等情緒反應
寬鬆型 (permissive)	<ol style="list-style-type: none"> 給孩子相當大的自主性 即使孩子的表現較不成熟，他們也不會太在意 盡量滿足幼兒的需求，以方便為原則 只要安撫孩子哭鬧行為，不求背後原因 	<ol style="list-style-type: none"> 常以自我為中心 較無法接受失敗，容易激發負向情緒 人際溝通技巧較差，常出現遷怒、使喚他人等情緒表現
忽視型 (rejecting-neglecting)	<ol style="list-style-type: none"> 無心教導幼兒 不關心幼兒生活及情緒反應 缺乏情感交流 不認為教導幼兒是自己的責任 	<ol style="list-style-type: none"> 缺乏安全感 決策能力及是非判斷能力較弱 缺乏自信心，個性較孤僻安靜 常會拒絕與他人溝通

資料來源：作者自行整理自魏世台，2000

Gottman 與 Declaire（1997）認為父母可以協助幼兒習得更好的方式表達自己的需求，父母親藉由教養型態產生的互動中提供幼兒不同生活環境經驗，這些經驗對於孩子的社會情緒發展有重要的影響力。幼兒透過接收及內化，會將父母的教養型態表現於外在的行為。學齡前幼兒的自我性及依賴性高，更需要父母親的陪伴協助及鷹架，因此，家庭教養型態對於幼兒情緒表現有高度的相關及影響。

三、情緒繪本之介紹

Jessen, Altvater-Mackensen與Grossmann（2016）研究指出，情緒覺察是最早出現在幼兒身上的能力（引自謝曼盈、潘靖瑛，2019）。父母該如何在工作之餘，達到有效的親子互動，提供幼兒邁向符合社會化的情緒能力之鷹架，為現代父母重要課題，身為教育工作者的筆者經常會在教學現場運用各種情緒繪本來引導幼兒正向的情緒能力培養，提出比較適合學齡前幼兒的情緒覺察與調節的相關繪本，整理歸納如表2：

表 2 情緒調節相關繪本

幼兒情緒種類	相關情緒繪本
負面情緒	1.生氣和憤怒情緒 生氣的亞瑟、生氣湯、我變成一隻噴火龍了、菲菲生氣了-非常的生氣、生氣王子
	2.害怕及恐懼情緒 小貓頭鷹、小豬乖乖:乖乖不怕打針、膽小獅特魯魯、勇敢湯、我好擔心
	3.挫折情緒 跌倒了，沒關係、我贏了！我輸了！、我不要跟你玩了、小琪的藍絲帶
生命死亡與離別情緒	1.親人死亡離別情緒繪本 再見，愛瑪奶奶、我好想妳，媽媽、你到哪裡去了？、我永遠愛你、爺爺有沒有穿西裝
	2.寵物死亡離別情緒 跳吧！跳跳、記得我們的約定喔、謝謝你陪我這麼久
人際關係情緒	跟我做朋友好嗎？、是蝸牛開始的、把帽子還給我、我最討厭你了、沒有人喜歡我
身心失能者關懷情緒	我的妹妹聽不見、好好愛阿迪、叔公忘記了、威威找記憶

資料來源：作者自行整理自親子天下網站與給生命的情書網站與每日頭條網站。

情緒繪本不論在圖片或內容情境都能與幼兒生活經驗相符應，在繪本分享時可以成功吸引幼兒注意，幼兒情緒能力，可透過教育來提升及引導，情緒相關繪本可以由簡入繁，由具體到抽象，藉由繪本中不同故事情境設計，讓幼兒覺察到繪本角色的心情及情緒，甚至從繪本圖像符號及分享者的聲音表情中所帶來的訊息感受到不同的情緒表現，並與幼兒討論分享閱讀後的感受及心得，運用不同方

式來表達出自己內心的情緒，從中習得情緒調節的歷程。

四、結語

綜上所述，家庭教養型態及父母的教養態度會影響幼兒情緒發展，幼兒通常都是跟隨父母的教育模式，而產生不同的情緒表現。情緒是一種多元、複雜的感受，幼兒的情緒能力發展從「情緒覺察與辨識」開始至「情緒理解」、「情緒調節」，最後才能夠適時、適切的以符合社會化來表達情緒，父母的陪伴關懷及理解就顯得相當重要。

所有的情緒教育的核心都是從幫助幼兒從認識情緒開始，情緒是非常主觀的感受，透過親子共讀情緒相關繪本，不僅可以增加親子互動時間，還可以一同從情緒繪本中瞭解幼兒情緒的原因，引導幼兒正向情緒發展與良好情緒管理，一起做自己情緒的主人。

人生中最早進行情緒交流的地方是家庭，家庭教養型態是否適切，在在影響著幼兒的情緒能力發展趨向，如今，少子化的社會中，每一位孩子都是父母親心中最重要的寶貝，我認為培養孩子擁有正向的社會情緒能力發展，遠比重視孩子學校教育成績好壞來的重要許多。不過度寵愛、用心陪伴，滿足家庭教育功能，才是孩子成長中最珍貴的禮物。

五、建議

我們常說，父母是孩子的第一任老師，那麼我們該如何做，才能營造一個良好的家庭環境，做孩子背後最堅實的後盾呢？在此提出幾點建議，希望父母親與孩子擁有更親近、甜美的家庭生活：

(一) 積極的對話，有效的溝通

語言是家庭溝通的最好工具，正向的溝通使所有人都有良好情緒，親子關係更加親密。父母親若能放下身段，聆聽孩子的想法，透過情緒繪本情境內容，練習積極的對話，有效的溝通，對於孩子的情緒表達必定有正向的影響力。

(二) 多多讚美及表揚

每個孩子都有自己的特質及亮點，他每一次多 0.1 的進步都是值得讚揚。父母可運用情緒繪本共讀機會瞭解幼兒情緒表現的理由及需求感受，看到孩子身上

的潛力和特質，並適時對孩子進行及時的讚許與鼓勵，相信每一次回饋都讓孩子信心大增，自然而然孩子的情緒調節能力也會大大提升。

(三) 以身作則，身教重於言教

很多情緒的難題都是父母教養上的難題，孩子的行為表現，都是父母的翻版，你現在教育孩子的方式，將決定了他爾後為人處世的表現方式。幼兒情緒表現的建立、長大後的為人處事態度、幼兒一生的價值觀皆取決於父母的身教，這些道理在在顯示出身教重於言教的重要性。選擇良好的情緒繪本，可以協助父母認識幼兒情緒，開啟良好情緒管理的開端。

(四) 父母給予孩子高質量陪伴

無真心的陪伴，哪來親密的情感？在學齡前幼兒時期對父母的依賴情感是有效期的，過了這個階段，幼兒獨立自主能力增加，人際社交逐漸向外開展，對於父母的依賴性就逐漸降低，若在學齡前階段父母能夠用心陪伴，建造一個正能量家庭，讓孩子自由自在的幸福成長，對於學齡前幼兒的情緒能力表現無庸置疑的是一股強大的助力，父母可多運用親子共讀時間，從陪伴閱讀中幫助幼兒認識情緒、理解情緒至有效的調節情緒，以獲得良好的情緒表現。

參考文獻

- 每日頭條網站。關心愛護身邊人，引導兒童面對身心失能者的經典繪本（身心失能者關懷情緒）。取自<https://kknews.cc/culture/ggpjimmy.html>
- 林佳慧（2019年6月）。比較家庭因素及教保因素對幼兒發展的影響。發表於臺灣師範大學主辦之「應用資料庫檢視幼兒生態環境與發展研討會暨工作坊」研討會。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 馮燕、江東亮、田旻立（2013）。臺灣大型調查用家長教養量表之發展。《幼兒教保研究期刊》，11，1-20。
- 給生命的情書網站。用愛說再見-讓兒童了解死亡的必讀 10 本繪本（親人死亡離別情緒繪本）。取自 <https://talkinglove.tw/?p=1414>
- 給生命的情書網站。生命有限也無限，用這些繪本跟孩子談寵物死亡（寵物死亡離別情緒）。取自 <https://talkinglove.tw/?p=3279>

- 親子天下。讓孩子不愛生氣的 10 本書（生氣和憤怒情緒）。取自 <https://www.parenting.com.tw/article/5061236-/?page=2>
- 親子天下。莊世瑩：擊退恐懼心情的勇氣繪本書單（害怕及恐懼情緒）。取 <https://www.parenting.com.tw/reading/booklist-458-%E8%8E%8A%E4%B8%96%E7%91%A9%EF%BC%9A%E6%93%8A%E9%80%80%E6%81%90%E6%87%BC%E5%BF%83%E6%83%85%E7%9A%84%E5%8B%87%E6%B0%A3%E7%B9%AA%E6%9C%AC%E6%9B%B8%E5%96%AE/>
- 親子天下。幫助孩子從閱讀中找到韌性與挫折復原力！（挫折情緒）。取自 <https://www.parenting.com.tw/reading/booklist-377-%E5%B9%AB%E5%8A%A9%E5%AD%A9%E5%AD%90%E5%BE%9E%E9%96%B1%E8%AE%80%E4%B8%AD%E6%89%BE%E5%88%B0%E9%9F%8C%E6%80%A7%E8%88%87%E6%8C%AB%E6%8A%98%E5%BE%A9%E5%8E%9F%E5%8A%9B%EF%BC%81/?page=1>
- 親子天下。情緒繪本，陪小寶貝面對心事：人際關係同儕（人際關係情緒）。取自 <https://www.parenting.com.tw/reading/booklist-91-%E6%83%85%E7%B7%92%E7%B9%AA%E6%9C%AC%EF%BC%8C%E9%99%AA%E5%B0%8F%E5%AF%B6%E8%B2%9D%E9%9D%A2%E5%B0%8D%E5%BF%83%E4%BA%8B%EF%BC%9A%E4%BA%BA%E9%9A%9B%E9%97%9C%E4%BF%82+%E5%90%8C%E5%84%95>
- 謝曼盈、潘靖瑛（2019）。社會與情緒學習課程對幼兒覺察他人情緒能力之影響。《慈濟教育研究學刊》，14，99-127。
- 魏世台（2000）。成長歷程中的父母角色。《家庭百分百--全人輔導健康家庭研討會論文集》，173-195。
- 魏世台(2002)。中國文化中父母教養方式之研究。《宜蘭技術學報》，9，341 -369。
- Gottman, J., & Declaire, J. (1997). From new research, experts discover the only discipline tool you'll ever need. *Parents*, 72, 68-70.
- Jessen, S., Altvater-Mackensen, N., & Grossmann, T. (2016). Pupillary responses reveal infants' discrimination of facial emotions independent of conscious perception. *Cognition*, 150, 163-169.

缺漏的拼圖—論特教助理員身份與定位

趙雲青

中原大學特殊教育研究所研究生

一、不是專業的專業—特教助理員

「孤軍奮戰，其力有限；眾志成城，堅不可摧。」這顯現出特教的一大特色——團隊合作。特殊生樣貌多變，一己之力往往只能支持特殊生某個層面，要完整支持特殊生，常需不同專業支援，方能一起支持特殊生的成長與進步。然文獻討論中，卻有一個角色鮮少被提及，成為整個團隊中缺漏的一員。

特殊生所需專業面向極廣，不論是普特教教師的班級經營及教學策略調整，還是醫師、心理師、物理治療師等特教相關專業人員的協助支持，或是學校各處室行政人員的配合，均需依學生需要彈性調整。而特殊生在校時，因其障礙狀態及嚴重程度不同，無論是課程的順利進行，還是課程外的社交、進食或如廁協助，都可能看到特教助理員（下文中兩類並陳部份以「特教助理員」稱之，單指其一者將使用個別「教師助理員」或「學生助理員」之名稱）陪同的身影。

沈佑真與林惠芬（2015）指出，教師助理員主要協助特殊生之「生活自理」及「安全維護」，並輔以「教學協助」。特教助理員極貼近特殊生在校生活，特殊生用餐、行動、如廁、上課時，均常需特教助理員協助（黃綉雯、張恒豪、唐文慧，2016；鈕文英、施安琪，2014；鄭文淵，2016）。特教助理員可謂在校最了解特殊生者，同時也是在校給予特殊生最多支持者。

然在法規及一般界定中，特教助理員卻不屬於專業人員。特教助理員可謂在校最近距離影響特殊生的人，卻少有研究論及他的存在，其身份定位極混淆。故本文欲從各面向，深入探討特教助理員的身份與定位。

二、話說從頭—特教助理員的演化史

1984 年臺灣開始重視特殊教育，並訂定《特殊教育法》法案。關於特教助理員的最早法規，屬 1987 年訂定之《特殊教育設施設置標準》。由於特教教師聘用不足額及評鑑增加教師負擔，故在特教班中增設生活輔導員，其工作為協助特教教師，使特教教師得以順利進行教學。

法條明定特教助理員，則是 1997 年後。隨著《特殊教育法》修訂，1999 年亦訂定《特殊教育相關專業人員及助理人員遴用辦法》，並點明特教助理員亦包含此前存在已久，同樣協助特教教師幫助特殊生學習與生活自理的生活輔導員。

隨著特教走向融合教育，障礙程度輕的特殊生融合在普通班，而障礙程度重的特殊生多安置在特教班。原本安置於機構或家中其他障礙程度更重的特殊生則挺進特教學校。隨特教潮流推演及因應特殊生的多元需求，特殊生家長進一步要求，除教師助理員，亦應有專門協助特殊生的特教學生助理人員。因此 2013 年修訂的《特殊教育法》，明定特教助理員分協助教師的教師助理員及協助學生的學生助理員。

簡梅瑩（2014）指出，英國與台灣演近類似，因評鑑增加教師負擔及人力短缺增設教學助理。但教學助理不夠專業，衍生教師專業資格貶值、教師權責模糊及教學績效化問題。

三、牡丹亦需綠葉扶－特教助理員對教師的助益

教師平時面對班上眾多學生，有課程進度、學生能力差異、缺乏學校行政支持等種種困境，對單一特殊生的了解有限（曲智鑛，2018）。特教助理員因其職責含「生活自理指導」、「教學協助」和「安全維護」，被賦予協助普特教教師及支持照顧特殊生的角色。

Hendrix 等人（2018）指出，教師透過行為功能評估，指導特教助理員鼓勵特殊生替代行為及忽略問題行為，可有效降低特殊生問題行為。鄭文淵（2016）亦指出，特教助理員可協助學生維持整潔。降低學生問題行為可提升特殊生課業參與，維持特殊生之整潔則可提升其人際關係。

特教助理員在教育現場中協助普特教教師，直接對特殊生實施特殊教育（沈佑真、林惠芬，2015；徐玉琴，2019；黃綉雯、張恒豪、唐文慧，2016；鈕文英、施安琪，2014；鄭文淵，2016；Hendrix et al., 2018）。特教助理員的協助，可有效分攤普特教教師的負擔，亦可提升學生的生活品質跟能力（徐玉琴，2019；鄭文淵，2016；Hendrix et al., 2018）。

四、「現」身說「法」－法規內容與工作現況

法規明定高中以下可依實際需求聘僱進用教師助理員及特教學生助理員。更制定特教助理員相關法律條文。以下就員額編制、工作職責、進用資格以及教育訓練相關之法規內容及工作現況探討：

（一）員額編制

法規規定中度以上障礙程度或學習生活有特殊需求之特殊生，每 15 位配置專任教師助理員一人，不足 15 人者配置部分工時教師助理員一人；重度以上障

礙程度或學習生活有特殊需求之特殊生，則配置學生助理員。雖《特殊教育法》規定重度以上特殊生方可申請學生助理員，教育部也補充，中度特殊生學習生活倘有特殊需求亦可申請。

法規中教師助理員員額有固定分配標準，學生助理員員額則須參照學生實際需求。然王幼玲（2019）指出，多數縣市歷年均未依學校申請之員額核定教師助理員及學生助理員。教師助理員有專任者，依工作難易度給予比照分類職位公務人員俸點支給報酬的固定職，少數以臨時人員方式進用，其薪資水平亦多以法定最低時薪計。專兼任教師助理員均稱為教師助理員，工作內容及屬性亦同，卻是同工不同酬。而學生助理員之員額需視各校當年度實際需求而定，故均以臨時人員方式進用，並多依法定最低時薪給付，且依個別聘僱契約訂定工作時數，工作時段方有給付，各縣市規定不一，從每週 5 小時到每週 40 小時都有（王幼玲，2019）。

未足額核定人員的影響，若非多數縣市之特殊生之需求未被充份滿足，則特教助理員可能為了儘量滿足學校跟特殊生的期待而疲於奔命。尤其學生助理員的工作時間通常彈性較大，對其極為不利，若一週工時只有幾小時，可能連基本的溫飽都有問題，若要兼職，又難以與其他工時短的工作配合。而特教助理員間相比，工作負擔及壓力都不輕省，亦可能需相互支援，但其薪資結構及工作保障的個別差異，卻是天差地別。

（二）工作職責

法規中教師助理員的工作職責，是在特教教師督導下，協助特殊生在校期間的學習、評量與上下學及校園生活，故除協助該班特殊生的課程進行、考試輔助、上下學接送、如廁及突發狀況，亦可能協助教師們製作教材和環境維持。學生助理員亦須在普特教教師督導下工作，其工作內容為服務個別或少數重度之特殊生在校的生活自理、上下學及其他校園生活的支持性服務，或協助有嚴重情緒行為障礙致影響其普通班生活適應或學習者之特殊生，他們亦可能會協助特殊生的課程進行、考試輔助、上下學接送、如廁及突發狀況，但少了直接協助教師的部份。

各校甄聘特教助理員時，除各項條款外，往往含「其他學校交辦事項」，讓他們的工作範圍擴增許多，成為不可知的未定之數。此外，當學校同時存在教師助理員及學生助理員時，兩者可能會互相協助支援，工作重疊性更高。

實務中由於融合首重特殊生家長的意願，而特殊生家長多傾向向上安置，教師助理員服務的特殊生障礙程度有增無減，特殊生需協助的範圍跟難度均增加不少。然一班通常只有一位特教助理員，個別障礙的狀況也多元，若同時兩位特殊

生需協助，特教助理員將難以及時應付，其工作負荷量，不可謂不繁重。

(三) 進用資格

檢視特教助理員進用資格，可看到教師助理員與學生助理員須為高中以上畢業或具同等學力資格，學生助理員的條件則多加一條，符合身心障礙者服務人員資格訓練及管理辦法之條件，亦可進用之。教師助理員均為特殊學校或特教班進用人員，由特教教師指導其工作，然學生助理員在普通班或特教班進用均有，其中普教教師的特教知能可能有限，若學生助理員本身有相關經驗或專業知能，較易進入狀況。

特教相關工作繁重，特教助理員僅需高中職畢，薪資亦不高，大學以上畢業者多無法久待此職。甚至在學校有需求時，會面臨招聘不到特教助理員的窘境(徐玉琴，2019)，因此，特教助理員多為二度就業婦女、特殊生家長、曾接觸特殊生者或退休教師。

退休教師擔任特教助理員者，常被稱為「老師」；而其他背景擔任特教助理員者，稱為「阿姨」或「老師」者均有，如何稱謂常與其背景或學校習慣有關。沈佑真與林惠芬(2015)指出，學經歷差異並不影響特教助理員的專業知能需求，這代表不同學經歷特教助理員習得之專業知能相差無幾。然師生對助理員的稱謂亦反映出他們對特教助理員的態度，更進一步影響特教助理員協助特殊生之成效。

(四) 教育訓練

特教助理員經聘用後，須修習 36 小時之系統化設計職前訓練(鈕文英、施安琪，2014)，每年亦須參加 9 小時以上之特教在職訓練。然而兩者之實際訓練時數，各縣市差異極大，且在職訓練多為各校依各自需求塊狀規劃之非系統化研習，亦難以吻合特教助理員之服務需求。

學校辦理研習時間，若安排在上課時段，特教助理員均無暇出席。但若安排在非上課時段，因特教助理員常是照顧家庭者，研習與照顧子女時間衝突，亦增添其參加研習難度。

沈佑真、林惠芬(2015)亦指出，工作年資長之特教助理員專業知能需求與資淺者不同，說明特教助理員透過長期累積工作及訓練經驗後，專業知能均會提升。然特教助理員為依普特教教師指示協助特殊生之角色，普教教師之特教研習修習時數卻僅需每年 3 小時，普教教師恐難了解特殊生之特質與需求，適切指導

特教助理員特殊生所需服務。

綜上所述，特教助理員屬「錢少、事多、責任重」的工作，既不受重視，亦少被尊重，無怪乎特教助理員流動率大，常是一個過渡時期的工作，鮮少有男性從事此工作。

五、結論與建議

特教助理員提供特殊生所需之協助，在教學現場有其存在的必要性。然員額編制不足、工作職責沈重、進用資格門檻低，教育訓練時間及內容亦難以配合其工作特性，使特教助理員之任用及專業成長易陷入困境。

以下幾點調整，相信對未來特教助理員的留任及成長將多有助益：

1. 各校特教助理員的人力需求每年均有所不同，需求較少之鄰近學校可合聘一名特教助理員，可減少畸零時數之特教助理員人數，增加求職意願。
2. 於大專院校規劃培訓特教助理員之學程，透過專業證照取得特教助理員資格，以提升其專業。
3. 提升普教教師之特教知能及了解特殊生之個別需求，讓普教教師能習得有效指導特殊生之方法，更適切安排特教助理員的協助事項。
4. 特教助理員依表現分級給薪，可促進其工作效能，提升特教助理員的留任意願。
5. 以「教師」而不以「阿姨」稱之，使學生重視特教助理員的指導，給予特教助理員適當尊重。
6. 調整評鑑制度，並於家長、社區或民間社團中募集熱心志工，或設計相關教育學程實習生協助教學制度，以降低教師及特教助理員工作負荷。

參考文獻

- 王幼玲（2019）。**調查報告**。政府部門之調查報告（編號：108教調0007）。出版地點：監察院。
- 曲智鑽（2018）。公平、不公平—融合教育教學現場的挑戰與困境。**學生事務與輔導**，57(1)，75-79。
- 沈佑真、林惠芬（2015）。特殊教育學校教師助理員工作現況與特殊教育專業訓練需求之研究。**中華民國特殊教育學會年刊**，223-245。

- 徐玉琴（2019）。特教助理員對教學現場助益之探析。臺灣教育評論月刊，8(3)，217-223。

- 黃綉雯、張恒豪、唐文慧（2016）。性別與專業交織的照顧工作：特殊教育助理員的建制民族誌分析。女學學誌：婦女與性別研究，39，1-58。

- 鈕文英、施安琪（2014）。我國特殊教育助理員聘任培訓及服務內涵的現況與建議。南屏特殊教育，5，31-44。

- 鄭文淵（2016）。有重量的身影－特教助理員季雅芬女士側寫。師友月刊，593，88-91。

- 簡梅瑩（2014）。英格蘭小學雇用教學助理之人力改革政策。教育資料集刊，61，91-106。

- Douglas, S. N., Uitto, D. J., Reinfelds, C. L. Agostino, S. D'., (2019) . A systematic review of paraprofessional training materials. *The Journal of Special Education*, 52(4), 195–207.

- Hendrix, N. M., Vancel, S. M., Bruhn, A. L., Wise, S., Kang, S., (2018). Paraprofessional support and perceptions of a function-based classroom intervention. *Preventing School Failure*, 62(3), 214–228.



A Commentary on Career-oriented Translation Classes and TBL Translation Practice

職業導向的翻譯課程和 TBL 翻譯實作之評論

應芳瑜

弘光科大國際溝通英語系助理教授兼語言中心組長

I. A Commentary on Career-oriented Translation Classes

A. Translation Classes for Master's Degree Programs in Translation

In general, professional and career-oriented translation classes are offered in master's degree programs in translation. Most of these programs are two or three years. For example, the two-year master's program in Chinese-English translating at Heriot-Watt University provides students with in-depth training in the skills and techniques used by professional translators.¹ Middlebury Institute of International Studies at Monterey offers three programs—a Master of Arts in Translation, a Master of Arts in Translation and Interpretation, and a Master of Arts in Conference Interpretation.² University of Bath has a master's degree program in translation with business interpreting which is business-oriented and focuses on written translation from English to Chinese and Chinese to English, as well as business interpreting between English and Chinese.³ However, translation classes are taught by English teachers in some master's degree programs at certain universities. Can English teachers teach translation classes? To be more specific, English teachers must have experience in translating a variety of documents in order to teach translation classes. Translation is a profession and it is different from English teaching and learning (ELT). It requires comprehensive knowledge in different fields and industries. On the one hand, most translation classes, especially hands-on or practical translation classes in this kind of program, should be taught by professionals in translation industry. For example, professors who are translators or have a master's degree in translation, such as Jean Boase-Beier, Christine Calfoglou, and Antoinette Fawcett, taught these classes (Fawcett, García, & Parker, 2010). On the other hand, theoretical translation classes

¹ The information is derived from Heriot Watt University at <https://www.hw.ac.uk/uk/study/postgraduate/chinese-english-interpreting-and-translating-2-years.htm>.

² The information is derived from Middlebury Institute of International Studies at <https://www.middlebury.edu/institute/academics/degree-programs/translation-interpretation>.

³ The information is derived from University of Bath at [https://www.bath.ac.uk/courses/postgraduate-2020/taught-postgraduate-courses/ma-translation-with-business-interpreting-chinese-full-time/?utm_source=findamasters&utm_campaign=bpid\[68\]&utm_medium=featlisting&utm_content=textLink](https://www.bath.ac.uk/courses/postgraduate-2020/taught-postgraduate-courses/ma-translation-with-business-interpreting-chinese-full-time/?utm_source=findamasters&utm_campaign=bpid[68]&utm_medium=featlisting&utm_content=textLink).

can be taught by professors in translation theories. In short, master's degree programs in translation ought to be strictly career-oriented in order to enable students to become professional translators.

There are some necessary requirements for students to become knowledgeable and professional translators or interpreters. Torres-Simon and Pym (2019) in their article, "European Masters in Translation: A Comparative Study," indicated that a C1 level in English is a national requisite to access any British degree. An entry requirement of a C1 level (IELTS 7.0)⁴ allows students to have essential language ability on which scaffolding strategies can be applied to equipping students with key professional translation skills. Moreover, to gain a practical foundation in translating, students have to learn how to use computer aided translation (CAT) software as the trend goes. Some industries offer full-time or freelance translation jobs in which subtitling and audio-visual translation are mostly required. How to use CAT tools can be included in translation classes. Apart from these skills, students have to use different approaches to translate when coping with different professional contexts from different fields and industries. In the end, students also have to know how to interact with clients if they choose to become freelance translators. Client-dealing classes may be the last layer of the scaffolding in the course design for master's programs in translation. In conclusion, students in translation graduate programs ought to take more career-oriented translation classes by which they are channeled to the professional translation jobs.

In Taiwan, there are master's degree programs in translation and interpretation. For example, NTNU GITI (Graduate Institute of Translation and Interpretation) is the first master's program in Taiwan. It trains translators and interpreters and focuses on research on the translation of Chinese classics and local masterpieces. Faculty members in NTNU GITI include scholars and experts from different disciplines and professions.⁵ NTNU GITI students have great freedom to choose from a wide variety of courses, specializing in translating texts in two of these four areas: "science and technology; law and politics; economy and commerce; and literature."⁶ Another national university's translation graduate program, NCUE GITI, also offers professional translation courses, specializing in these five areas: humanities and history, finance and commerce, diplomacy, law and politics, and social sciences. These areas in both NTNU GITI and NCUE GITI seem to cover most industries and

⁴ This is based on IELTS at <https://www.ielts.org/ielts-for-organisations/common-european-framework>

⁵ The information is derived from NTNU at <http://en.ntnu.edu.tw/p-Translation.php>.

⁶ Ibid.

sectors. According to U.S. Bureau of Labor Statistics, the largest employers of interpreters and translators in 2018 were from professional, scientific, and technical services, which account for 33%.⁷ Self-employed interpreters and translators account for 22%, educational services 18%, hospitals 8%, and government 6%.⁸ Based on Mary Ziegler's report on Innerbody Research, self-employed interpreters and translators are usually well established in the field and work for several facilities on a freelance basis (2018). She also noted that the "majority of hospital interpreters are employed by hospitals or interpretation agencies" (2018). In this regards, it seems hospital interpreter jobs are relatively more stable because interpreters are hired by hospitals and they don't have to encounter the risks of freelancing, such as unstable income and no permanent employee benefits. Moreover, practice makes perfect. Hospital interpreters can interpret accurately when they have enough experience, so can company-employed or government-employed interpreters. In short, GITI students who are interested in hospital interpreter jobs can take more translation classes about medical expertise and seek opportunities to serve an interpreting internship offered by hospitals. Similarly, this career-oriented suggestion applies to students who are interested in other industries, fields, or sectors.

B. Translation Classes for English Majors at Undergraduate Level

Unlike the translation classes in the master's degree programs in translation that prepare students to become professional translators, the translation classes for English majors are selective classes for those who are interested in translation. In Taiwan, some universities offer selective translation classes, for example, the department of foreign languages and literatures of National Taiwan University offers interpretation theory and skill classes and translation and practice classes.⁹ The department of English of National Taiwan Normal University offers fundamental English interpretation classes, financial English translation classes, and Chinese-English translation classes.¹⁰ The department of foreign languages and literature of National Sun Yat-sen University offers several kinds of translation classes—translating English texts into Chinese classes, translating Chinese texts into English classes, a translating journalistic writing class, a literary translation class, a Taiwanese literature translation

⁷ The information is derived from U.S. Bureau of Labor at <https://www.bls.gov/ooh/media-and-communication/interpreters-and-translators.htm#tab-3>.

⁸ Ibid.

⁹ The information is derived from NTU at http://www.forex.ntu.edu.tw/undergraduate_curriculum/?lang=en.

¹⁰ The information is derived from NTNU at <https://www.eng.ntnu.edu.tw/index.php/ba-courses/>.

class, a fundamental oral interpretation class, and an advanced oral interpretation class.¹¹ In view of these class structures for English majors, translation skills are still considered to be part of the primary competences that English majors in Taiwan ought to acquire.

Moreover, learning how to meet the needs of these students in translation classes may need a pre-class survey. First, what are the students' English proficiency levels? What are their CEFR levels? Why do they want to take the translation class? Do they have experience in translation? How well can they translate? Are they better at source language or at target language? Is this the first time they take a translation class? How do they choose the words in the target language when translating the source language? Do they want to learn computer aided translation (CAT)? There are tons of questions for a teacher who prepares to teach a translation class for English majors. Some researchers attempted to design new classes for teaching translation in order to deal with these issues. Fabio Alves analyzed students' problem-solving and decision-making in translation (2007). Sin-wai Chan developed a new curriculum for the teaching of translation technology (2010). Luo Xuejuan created a course design of CAT for undergraduate English majors (2010). In short, the translation classes for English majors is an introductory course which helps students to learn basic translation skills and the sentence structures of source language and target language.

II. A Commentary on TBL Translation Practice in a Translation Class for Undergraduates

A. A TBL Approach in a Translation Class for English Majors in Hungkuang University

In consideration of the status quo of the translation classes that are taught in master's programs in translation and in undergraduate programs for English majors, this commentary expounds on a classroom observation that presents a task-based learning (TBL) approach in a translation class for English majors. The translation class is combined with a project which aims to make students consciously take an active role in their learning through the practice-oriented or so-called hands-on course design. Students in this class were grouped according to their wishes to practice translating assigned documents and correct another group's translations in class. Students applied the knowledge they had learned from the teacher to practice doing

¹¹ The information is derived from NSYU at http://www.zephyr.nsysu.edu.tw/course/super_pages.php?ID=course3.

translation exercises and correcting another group's translation assignments. In so doing, students found the differences between their own translations and another group's when correcting their peers' assignments. At last, they consulted the teacher about how they could improve. The teacher, who had worked as a freelance translator for years, delivered a short lecture on translation skills and then gave students half of class time to do their translation assignments in class. The topics of translation exercises varied widely so that students could practice translating many types of contents in order to understand what a professional translator is expected in real work settings.

Through the on-site observation of the class, the TBL features are shown as follows:

1. The teacher provided teaching materials of different genres and topics for students to learn and practice translating in order to enhance students' understanding of different genres and topics (e.g., news, recipes, manuals, business, etc.).
2. Team briefings were conducted in order to develop teamwork communication and how to assign translation tasks as freelance translators do.
3. The teacher instructed these students and pinpointed their mistakes or inadequacies in the process of group briefing about their co-created translation assignments.
4. Each group handed in their translation assignment and consulted the teacher about how to improve the quality of their translations, such as, sentence structures of source and target languages, the use of parts of speech, etc.

B. A Reflection on the Classroom Observation

The following inferences are drawn from the classroom observation:

1. Various problems in the translation of source and target language sentences that students encounter during translation can be solved by means of team translation activities and in-class consultations.
2. Learning environments vary over time and from classroom to classroom. Nowadays, most students have smart phones and use them to google what they want to know at any time. Gradually, students feel that they need to learn, do, and ask. The role of the teacher may be transformed into an in-class consultant, assigning tasks to groups of students and giving them advice. In this translation

- class, the teacher pointed out the pros and cons of students' classwork when grading it.
3. The hands-on method or learning-by-doing approach may be another change of classroom teaching in translation classes. The ratio of classroom lectures to student practice can be set as 1 to 1, i.e., one period¹² of lecture and one period¹³ of translation practice in a two-hour translation class per week.
 4. The Department of English belongs to the College of Liberal Arts; for this reason, it is generally believed that it may not offer many practical exercises or hands-on activities. But the teacher can give easier assignments or quizzes to let students try them out at the beginning of a semester in order to understand their acceptance and how well they finish the assignments. If ninety percent of students can complete the first assignment or test successfully, the teacher can continue to follow this strategy. If not, it must be adjusted based on students' responses.
 5. The last inference is the teacher who taught this translation class had taught these students since they were freshmen and both of them were very close. Moreover, these students had adapted to the teacher's teaching methods. These students gave this teacher an almost 5 in their assessments in teaching and learning for this class.

With all these inferences in mind, understanding students is the most important consideration of teaching, and it is the primary work that teachers may have to do in the translation class design. Besides, master's degree programs in translation and interpretation may have to cater to the translation needs of various industries and what a translator or interpreter is expected by these industries. After all, translation and interpreting graduates have to find a professional job in the real world after graduation. Professional translation classes may have to link to the job descriptions of the interpreters and translators in the job market.

References

- Alves, F. (2007). Cognitive effort and contextual effect in translation: A relevance theoretic approach. *Journal of Translation Studies*. 10(1), 57-76.

¹² It refers to a division of time in the day when a subject is taught in school.

¹³ Ibid.

- Chan, S. W. (2010). A new curriculum for the teaching of translation technology: The teaching of a translation project course as a case. *Journal of Translation Studies*, 13(1&2), 83-154.

- Fawcett, A., García, K. L., & Parker, R. A. (Eds.). (2010). *Translation: Theory and practice in dialogue*. New York, NY: Continuum.

- Luo, X. J. (2010). The course design of CAT for undergraduate English majors of Sun Yat-sen University. *Journal of Translation Studies*, 13(1&2), 251-272.

- Sawyer, D. B., Austermühl, F., & Raído, V. E. (Eds.). (2019). *The evolving curriculum in interpreter and translator education*. New York, NY: John Benjamins.

- Torres-Simon, E., & Pym, A. (2019). European masters in translation: A comparative study. In D. B. Sawyer, F. Austermühl, & V. E. Raído (Eds.), *The evolving curriculum in interpreter and translator education* (pp. 75-98). New York, NY: John Benjamins.

- Ziegler, M. *What does a hospital interpreter do?* Dec. 11, 2018 Retrieved from <https://www.innerbody.com/careers-in-health/how-to-become-a-hospital-interpreter>.



臺灣教育評論月刊稿約

2011 年 10 月 01 日訂定

2015 年 03 月 16 日編輯會議修正通過

2015 年 9 月 5 日理監事會議修訂通過

2019 年 4 月 26 日理監事會議修訂通過

壹、本刊宗旨

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

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

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

同一期刊物中，相同之作者投稿至各專區之文章數量至多以一篇為限，全數專區之投稿文章數量加總不得超過兩篇以上。敬請各位教育先進惠賜鴻文，以光篇幅。

參、文章長度及格式

- 一、「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」字數：一般為 1,000 到 3,000 字，長文以不超過 4,500 字為原則。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇 10,000 至 15,000 字為原則，最長請勿超過 20,000 字；英文稿字數每篇以 10,000 字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照 APA 格式撰寫。

肆、投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，自行投稿者需繳交下列費用：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」須繳交投稿費，中文稿件 2,500 字以下每篇 1,000 元，2,500 字以上每篇 2,000 元。英文稿件 1,500 字以下每篇 1,000 元，1,500 字以上每篇 2,000 元
 - (二)「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費 1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)及實質審查費 2,000 元，合計 3,500 元。
- 三、退費說明：
 - (一)「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」收費後即不予退費。曾投稿本刊但未獲刊登稿件，重新投稿時須再次繳費。
 - (二)「專論文章」凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款方式：
 - (一)投稿人請於投稿同時，將費用(手續費自付)匯款

至本學會，以利辦理各項審稿作業。本會帳戶：中華郵政代號：700 帳號：0001222-0571072 戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

(二)匯款可採金融機構臨櫃、存提款機，或網路等方式匯款。

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

伍、審查及文責

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

陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw/>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：100234 臺北市中正區愛國西路一號臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】收

柒、投稿及其它連絡

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



臺灣教育評論月刊第九卷第十期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「雙語教育」（各教育階段的雙語教學、英語授課等）

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第九期將於 2020 年 10 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 8 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

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

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

第九卷第十期 輪值主編

張芬芬

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

謝金枝

澳門大學教育學院助理教授兼課程主任

臺灣教育評論月刊第九卷第十一期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「美感素養的培育」（包括藝術與科技的跨領域教學等）

二、截稿及發行日期

本刊第九卷第十一期將於 2020 年 11 月 1 日發行，截稿日為 2020 年 9 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

十二年國民基本教育之課程發展本於全人教育的精神，以「自發」、「互動」及「共好」為理念，以「核心素養」做為課程發展之主軸。「藝術涵養與美感素養」為「溝通互動」面向當中的一項核心素養，透過藝術涵養與美感素養的培育，幫助學生具備藝術感知、創作與鑑賞能力，體會藝術文化之美，透過生活美學的省思，豐富美感體驗，培養對美善的人事物，進行賞析、建構與分享的態度與能力。隨著十二年國民教育的啟動，臺灣教育改革走向新的里程碑，無論在課程開發、師生的教與學，都將配合時代的趨勢，邁向創新的教育。近年來，積極推展美感教育，提升學生美感素養，提供未來公民必備的創新素養。符應未來社會對新世代跨領域素養的需求，朝向國際教育趨勢「STEAM」（S=Science，T=Technology，E=Engineering，A=Art，M=Mathematics），強調未來的學生應培養跨領域素養和能力。藉由跨領域美感教育，落實全民美育，厚植核心素養，培育美感素養，拓展學習經驗，活化學科教學，融會藝術知能。以美感經驗而言，透過藝術的引導，啟發學生審美知覺的表達媒介，產生審美知覺、意義、情感、意象等，以作為跨領域美感課程之媒介。自民國 103 年起，教育部與文化部啟動美感教育相關計畫，各計畫在學校與社會上所造成的影響與遭遇困難？透過美感教育的學習，我們如何提升學生的藝術涵養？學生能應用於生活？如何提升學生的「藝術涵養」與「美感素養」，各學習領域的教師嘗試融入藝術與美感的元素？本期的評論主題，希望針對美感素養的培育之教育理論與實踐、跨領域美感教育的實踐，進行分析與檢討，探討學校中實際運作情形與問題，提出未來可以改善的方向與具體作法。

第九卷第十一期 輪值主編

莊敏仁

國立臺中教育大學音樂學系教授兼人文學院院長

魏炎順

國立臺中教育大學美術系教授兼通識教育中心主任

臺灣教育評論月刊第九卷各期主題

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: Normal-weight and obese* (Unpublished doctoral dissertation). University of Missouri, Columbia.

(8) 英文學位論文格式(美國以外之地區, 未出版之個別學位論文)

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

8.網路資料: 當不知出版年代時, 中文以(無日期)英文以(n.d.)標示:

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

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

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

【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

壹、臺評學會宗旨

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

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

貳、臺評學會入會資格

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

參、會費繳交標準：

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

肆、入會及繳交會費方式

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

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

二、會費繳交方式：

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

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

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

會址：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】

【臺灣教育評論學會】會員入會申請書

申請類別	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格）		
姓 名		出生年月日	西元 年 月 日
性 別		身份證字號	
學 歷		畢業學校系所	
現 職			
經 歷			
學術專長			
戶籍地址	□□□		
通訊地址	□□□		
電 話	公：	手機	
	宅：	E-mail	
入會管道 (可複選)	<input type="checkbox"/> 師長推薦與介紹：推薦人 <input type="checkbox"/> 參加本學會活動(如：本學會年會、論壇) <input type="checkbox"/> 其他：_____		
繳交金額			
<input type="checkbox"/> 常年會費：1,000 元 x 年 = 元 <input type="checkbox"/> 永久會費： 元（單次繳交會費達一萬元以上者，得永久保有本會會員資格） （自民國 年 月至民國 年 月止，共 年）			
繳費方式			
<input type="checkbox"/> 匯款 局號：0001222 帳號：0571072 戶名：臺灣教育評論學會黃政傑 <input type="checkbox"/> 轉帳 中華郵政代號：700 帳號：0001222 0571072			
收 據			
收據抬頭*： 統一編號： (*若不需繕寫收據抬頭，此處請填入：「免填」)			
會籍登錄 (此欄由本會填寫)	會籍別	起訖時間	會員證號碼
	<input type="checkbox"/> 常年會員 <input type="checkbox"/> 永久會員	自 年 月 至 年 月	
申請人： _____ (簽章) <div style="text-align: right;">中華民國 年 月 日</div>			
填寫本表後，請採以下任一方式繳回本會，謝謝您！ (1) 郵寄：10048 臺北市中正區愛國西路一號 臺北市立大學 學習與媒材設計學系【臺灣教育評論學會】編輯室收 (2) 傳真：(02) 2311-6264 (請註明王芳婷助理收) (3) 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)			



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw