

2014年3月

第3卷 第3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 APA格式與教育研究

APA格式係指美國心理學會發行的出版手冊對於論文寫作所訂定的一套格式，也是臺灣教育學門這些年來普遍採用的論文寫作格式。

然而，APA格式畢竟只是美國某學門的一種規範，

臺灣教育學門將之奉為「標準」，成為論文口試與審查的重要項目，

這種現象的背後究竟有何文化／學術意涵？

論文格式與教育學門發展之間有何關係？……



臺灣教育評論學會 出版

發行人

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

總編輯

黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）

副總編輯

鄭青青（靜宜大學教育研究所副教授）

2014年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

王振輝（靜宜大學教育研究所教授）

李隆盛（國立臺灣師範大學科技應用與人力資源發展學系教授）

林明地（國立中正大學教育學研究所教授）

林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）

梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）

郭昭佑（國立政治大學教育學系教授）

陳伯璋（國立臺南大學教育學系講座教授）

游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）

黃秀霜（國立臺南大學校長）

2014年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系副教授）

方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）

王金國（靜宜大學師資培育中心教授）

王為國（朝陽科技大學師資培育中心副教授）

王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系副教授）

田耐青（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班副教授）

白亦方（國立東華大學課程設計與潛能開發學系教授兼教務長）

江志正（國立臺中教育大學教育學系副教授兼系主任）

成群豪（華梵大學總務處處秘書、國立臺南大學哲學博士）

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

吳麗君（國立臺北教育大學教育學系暨教育創新與評鑑碩士班教授）

林亞娟（中州科技大學通識教育中心助理教授）

胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）

高新建（國立臺灣師範大學教育學系教授）

張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

陳文彥（國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授）

陳世聰（屏東縣長榮百合國小校長）

陳麗珠（國立高雄師範大學教育學系教授兼系主任）

陳麗華（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授）

黃明月（國立臺灣師範大學社會教育系教授）

潘文福（國立東華大學教育行政與管理學系副教授）

潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

鄭淑惠（國立臺灣師範大學教育學系暨教育政策與行政研究所助理教授）

輪值主編

張芬芬（臺北市立教育大學學習與媒材設計學系教授兼主任）

詹寶菁（臺北市立教育大學教育學系副教授）

執行編輯

劉藍芳（臺北市立教育大學教育系博士生）

文字編輯

蔡玉卿（臺灣教育評論學會行政助理）

黃柏傑（臺灣教育評論學會行政助理）

美術編輯

紀岳錡（臺中市大肚區山陽國小教師）

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

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道7段200號

第二研究大樓415室

電話：04-26333588 FAX：04-26336101

聯絡人：蔡玉卿

E-mail：ateroffice@gmail.com

出版地

臺中市

翻譯或轉載本刊文章須取得本刊書面同意

Taiwan Educational Review Monthly

Vol. 3 No. 3, Mar. 1, 2014

Since November 1, 2011

Publisher

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

Editor-in-Chief

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

Deputy Editor

Cheng, Ching-Ching (Associate Professor, Providence University)

2014 Advisory Board

Chen, Po-Chang (Chair Professor, National University of Tainan)

Guo, Chao-Yu (Professor, National Chengchi University)

Huang, Hsiu-Shuang (President & Professor, National University of Tainan)

Lee, Lung-Sheng (Professor, National Taiwan Normal University)

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

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)

Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)

Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)

Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)

2014 Editorial Board

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

Chen, Li-Hua (Professor, Taipei Municipal University of Education)

Chen, Li-Ju (Professor, National Kaohsiung Normal University)

Chen, Shih-Tsung (Principal, Pingtung County Evergreen Lily Elementary School)

Chen, Wen-Yan (Assistant Professor, National Chi Nan University)

Cheng, Chun-Hao (Secretary & Assistant Professor, Huafan University)

Cheng, Shu-Huei (Assistant Professor, National Taiwan Normal University)

Chiang, Chih-Cheng (Associate professor & department head, National Taichung University of Education)

Fang, Chih-Hua (Associate Professor, Taipei Municipal University of Education)

Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)

Gau, Shin-Jiann (Professor, National Taiwan Normal University)

Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Hwang, Ming-Yueh (Professor, National Taiwan Normal University)

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

Lin, Ya-Chuan (Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)

Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)

Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)

Pan, Wen-Fu (Associate Professor, National Dong Hwa University)

Tyan, Nay-Ching (Associate Professor, National Taipei University of Education)

Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)

Wang, Li-Yun (Associate Professor, National Taiwan Normal University)

Wang, Wei-Kuo (Associate Professor, Chaoyang University of Technology)

Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)

Editors

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

Jhan, Bao-Jing (Associate professor, Taipei Municipal University of Education)

Managing Editors

Chang, Shu-Hui (graduate student, National Taichung University of Education)

Text Editor

Tsai, Yu-Ching (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Huang, Po-Chieh (Assistant, Association for Taiwan Educational Review)

Art Editor

Chi, Yueh-Chi (Teacher, Shan Yang Elementary School)

Cover Designer

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

Publishing Entity

Association for Taiwan Educational Review

No. 200, Sec. 7, Taiwan Boulevard, Shalu Dist., Taichung City 43301 Taiwan

Tel : +886-4-26333588 FAX : 04-26336101

E-mail : ateroffice@gmail.com (Tsai, Yu-Ching)

Publication

Taichung, Taiwan

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

主編序

APA格式係指美國心理學會 (American Psychological Association)發行的出版手冊 (Publication Manual) 對於論文寫作，所訂定的一套格式。而它也是臺灣教育學門這些年來普遍採用的論文寫作格式，幾乎所有教育類期刊、專書與博碩士論文，均規定採用APA格式。此格式也成為「教育研究法」課程中重要的學習內容，教育學門研究生必須認真學習它。採行此格式，帶來的好處不少，至少包括：寫作時有一完整且堪稱成熟的格式可資遵循，無須每人為格式設計耗費心力；且作者與讀者有相當共識，了解某呈現形式的意涵，無需多做解釋；而整本期刊、一系列著作、或整個系所的學位論文，都有一共同形式，可形成一種統整感。

然而，APA格式畢竟只是美國某學門的一種規範，臺灣教育學門將之奉為「標準」，成為論文口試與審查的重要項目，這種現象的背後究竟有何文化/學術意涵？論文格式與教育學門發展之間有何關係？APA格式有哪些不盡合理處？過度重視APA格式，會產生哪些負面影響？將原本英文的APA格式翻譯後，應用於中文論文，其間出現/可能出現哪些不適用/不合理的情形？面對諸多問題，教育學門應怎樣因應，才能擷取優點而避免缺失？需要建立其他更合理的論文格式嗎？國外是否還有其他合理的/更佳的論文格式？須建立本土的、適用於中文的論文格式嗎？教育學門的論文格式需要統一嗎？這些都是本期探究的重點。

本期主題公告後，投稿者極為踴躍，經審查通過，獲刊的「主題評論」共計18篇；另有17篇「自由評論」，以及1篇「專論文章」，均是甚有見地的佳文，值得一讀與深思。本期之得以順利出刊，要感謝本刊總編輯黃政傑講座教授的指導、編輯助理蔡玉卿小姐的全力投入，以及本期執行編輯劉藍芳小姐細心協助，在此致以誠摯的謝意。

張芬芬
第3卷第3期輪值主編
臺灣教育評論學會常務理事
臺北市立大學學習與媒材設計學系(含課程與教學碩士班)教授兼系主任

詹寶菁
第3卷第3期輪值主編
臺北市立大學教育學系副教授

本期主題：APA 格式與教育研究

主題評論

- 馮丰儀 從 APA 格式談臺灣教育研究之規範 / 1
- 林金山 APA 格式為論文寫作模板之必要性：研究生觀點取向 / 2
- 張菁芳 APA 格式對學術論文影響之女性主義觀點 / 6
- 許振家
翁福元 APA 學術殖民現象的後殖民論述 / 10
- 吳美玲
何進春 以美學觀點論 APA 格式 / 16
- 宋明娟 APA 格式使用於教育研究之述評 / 20
- 李奉儒 教育研究論文寫作在應用 APA 格式上的幾個問題 / 23
- 李涵鈺 去蕪存菁：APA 格式之我見 / 29
- 林松柏 研究論文寫作基本功 APA 格式見分曉 / 33
- 林雍智
葉芷嫻 日本教育類文書寫作格式評論及對 APA 之省思 / 40
- 張世慧 APA 格式之愛恨情仇 / 49
- 張源泉
黃俊逸 APA 肥大症 / 51
- 張鎧焜 論文引註的作用與格式 / 52
- 鄭玉卿 APA 格式對撰寫教育史論文的可能限制 / 54
- 鄭雅丰 從期刊排版經驗看 APA 格式的使用 / 58
- 賴協志 從 A-P-A 觀點討論 APA 格式在教育領域的運用 / 60
- 林佑真 從教與學的面向談 APA 格式與博碩士論文寫作 / 64
- 林梅琴 教育研究論文寫作的系統思維 / 66

自由評論

- 賴光真 論班級經營的「寬嚴並濟」原則 / 70
- 張淑媚
蔡元隆 論中小學教師在風險社會下對基礎法律知識的知悉與強化之必要性
黃雅芳 / 75
葉慈瑜
- 宇書霖 淺談校園潛規則 / 80
- 吳善揮 從中國文學科公開考試報告看香港學生的文學賞析能力 / 87
- 李逸哲 不可忽視的情境力量：米爾格蘭實驗對教育現場的啟示 / 94
- 李政憲 教師激勵 / 98
- 邱凱楨 從學校、家庭與同儕面向探討青少年校園霸凌問題 / 99
- 林淑均 校本課程評鑑的適用取向—回應式評鑑 / 103
- 黃思華 新時代的教師與資訊科技 / 109
- 陳明麗
蘇春芬 從國小教師觀點看宗教團體推動校園之生命教育 / 111
- 陳文彥 對辦理教師專業發展活動的幾個思考：由學習者中心的角度 / 115
- 張正杰
羅綸新 建構海洋教育的核心價值—從不斷傳出海難事件談起 / 118
- 陳奕璇 設計教育之電腦繪圖教學概況探討 / 124
- 陳昱宏 陰山方法與學習專注力提升 / 127
- 陳瑩芳 幼兒園基礎評鑑之後設評鑑 / 130
- 葉興華 明星高中學生補更多 / 136
- 黃騰 當教育成為共犯：新自由主義與全球風險 / 138

本刊資訊

臺灣教育評論月刊稿約 / 142

臺灣教育評論月刊第三卷第四期評論主題背景及撰稿重點說明 / 145

臺灣教育評論月刊第三卷第五期評論主題背景及撰稿重點說明 / 146

臺灣教育評論月刊 2014 年 1 月至 2014 年 12 月各期主題 / 147

文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 148

臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 149

入會說明 / 150

入會申請書 / 151

從 APA 格式談臺灣教育研究之規範

馮丰儀

暨南國際大學教育政策與行政學系副教授

檢視臺灣當前教育研究領域，APA 是教育研究新手至資深研究者都遵守的寫作格式，姑且不論文章內容如何，只要符合 APA 格式，即意謂文章具備表面效度。就學術研究而言，寫作格式的存在，除可提供研究者在撰寫學術論文時有所依循，亦可使讀者有賞心悅目之感。

然而，目前國內教育類期刊與博碩士論文之撰寫雖有規定須符合 APA 格式，但仔細一看，APA 格式又不是完全比照英文的 APA 格式，反而出現多元的 APA 格式，不同期刊有不同的要求，學校也有不同的要求，導致臺灣的教育研究者在撰寫學術論文或投稿期刊時，必須因應不同期刊的 APA 格式要求去調整文章撰寫及參考文獻的引用格式，對於學術研究者而言，亦可謂受制於 APA 格式的繁文縟節。

以學術寫作而言，文章內容的品質應優先於形式，學術研究者在撰寫文章

時遵守引用規範，文章呈現符合基本格式均屬合理，但是何者為基本格式則值得思考，基本格式對學術研究者而言應該是易於上手的寫作格式，而不該是一種勉強的適應，對於 APA 格式，研究者們常處於知道重點但不見得全盤清楚的狀態，以致研究者在文章內容大致完成後，在「應付」APA 格式要求的調整校閱上得按圖索驥，耗費一番心力。

檢視 APA 格式在臺灣教育研究被形塑的地位，只是反映出臺灣教育研究文化移植問題的冰山一角。教育研究規範存在是有必要的，而且教育研究規範也不單只是格式的部分，尚包含研究倫理的部分。就臺灣的教育研究規範而言，應該由教育研究此一社群的人基於學術自律而共同討論出來，並能自發性的去遵守，發展「以簡馭繁」的臺灣教育研究規範當是目前學界應努力的方向。



APA 格式為論文寫作模板之必要性：研究生觀點取向

林金山

基隆市立中山高級中學教師兼輔導主任

國立臺北教育大學自然科學教育學系博士班研究生

一、前言

依教育部統計，101 學年度全臺灣有 21 萬 5825 名碩博士研究生（教育部統計處，2013）。對研究生而言，論文寫作是件相當耗時費力且繁瑣困擾的事，若是在研究生費盡心力寫完論文之後，才發現「格式」不符合論文寫作之規定，就必須再花費更多的時間進行「格式」的修改與編輯，才能完成有品質論文。因此，若無需以制式之格式規範論文寫作，應該可以減少修改與編輯論文格式的時間，降低研究生撰寫論文之壓力。然而試想，若是論文寫作或研究報告無格式之規範，產出的論文或報告對指導教授、審稿者及學術研究而言，會是怎樣的情景？大抵會產生五花八門，甚至亂無章法的論文或報告，讓指導者或審稿者「看不下去」或「退件」。因此，論文審查者或期刊編輯委員便擬訂寫作指南、稿約須知或撰寫體例，提供論文撰寫者或投稿者準備參考，以及審查者或編輯審核之依據，APA 格式即因應而生。林天祐（2002）指出，所謂 APA 格式是指美國心理協會（American Psychological Association）所出版的出版手冊（Publication Manual）中，有關投稿該協會所屬之期刊時必須遵守的規定而言。有鑒於此，筆者認為論文的格式與體例之樣板，是研究生撰寫論文時依循的方向與架構，亦可成為論文寫作共同遵守的架構，故以 APA 格式為論文寫作或

報告之模板，對研究生學習論文寫作與邁向學術研究之路，的確有其必要性。

二、符合論文規範，需要使用一種制定格式

論文寫作時，往往需要引用過去發表的文獻。過去的論文格式多與目前規定者不同，係因寫作格式非一成不變，會隨時代的變遷而改變（傅祖慧，2003）。格式是學術論文的基本架構，林天祐（2002）指出，撰寫學位論文或研究報告時，必須遵守一定的學術性的寫作格式。潘慧玲（2004）亦指出，教育論文格式之統一，可提供讀者於撰寫學術論文時有一方便操作之參考指引。林天祐（2009）認為格式能讓閱讀者清楚，格式的建立，不僅可以使初學者瞭解學術性文章應有的架構及內涵，論文閱讀者也可參照既定格式，按圖索驥，快速取得想要瞭解的內容，有助於學者之學術研究。邱炯友（2005）則認為，良好的引文格式規範、架構與貫徹，乃對於學術領域之研究品質和學術倫理有著深遠的影響。

筆者認為要適應這些學術性的寫作格式，將需要使用一種制定格式，讓撰稿者進行論文寫作時符合規範。當研究者完成研究結果，進行研究報告及學位論文之撰寫，甚至投稿研討會及學術期刊，研究者必須適應這些

報告、論文或投稿體例的規範，而 APA 格式正可做為一種論文寫作的規範。謝寶媛（2005）指出，1952 年出版 *Publication Manual of the American Psychological Association*，這就是大家習稱的 *APA Style Manual*；而其所採用的寫作格式，就是 APA 格式，是要幫助作者準備符合 APA 期刊要求的稿件。林天祐（2009）指出，APA 出版手冊自 1944 年出版，第六版在 2009 年 7 月發行，第六版規範之格式包括：文章結構、文獻引用、參考文獻、圖表製作、數字與統計符號，以及其他常用格式等六大項。

綜合上述，筆者認為無論撰寫研究報告、學位論文或研討會及期刊發表，都需要使用其規定的一種制定格式，以符合論文編輯的規範。

三、APA 格式為研究生學習和使用論文寫作之模板

林天祐（2009）指出，APA 格式的要求對於初次從事學術研究工作者而言，雖感繁瑣，給予論文撰寫者帶來困擾，但是規格一致的結果，卻給讀者以及其他有關人員，帶來極大的方便。筆者認為 APA 格式讓研究生構築論文寫作架構，並藉以型塑與完成論文寫作，否則他們將沒有一種寫作格式去依循。以 APA 格式詳細規定文稿的架構、文字、圖表、數字、符號…等的格式，在大學報告、學位論文、研討會與學術期刊也常參考其格式，做為要求研究生及投稿者撰寫編輯之依據。因此，以 APA 格式為研究生使用論文寫作之模板，除了可以讓研究

生有一種寫作格式去依循，並藉以構築學位論文寫作架構，除了可以減少後製編輯時間與壓力，也可以做為發表學術期刊之前置練習。當研究生運用 APA 格式撰寫學位論文，其過程中可形成學術論文寫作的學習經驗與概念，甚至可以此經驗來認識學術期刊之論文格式體例的基本模式，形成研究生論文寫作之基模，並以此提升論文寫作之效能與品質。

四、APA 格式為研究生在學術期刊論文體例之依循

APA 格式原本是為了投稿 APA（美國心理學會）期刊的作者而編輯的，所以內容充份反映心理學領域之研究特性，然而目前已不只心理學領域採用，社會科學相關領域幾乎都採用 APA 格式（謝寶媛，2005）。在教育方面，國內外學者在撰寫文章時，絕大多數以 APA 格式及 Chicago 格式為圭臬（林天祐，2002）。筆者調查 2012 年「臺灣社會科學引文索引核心期刊（TSSCI）」收錄期刊名單中之教育學門，發現其稿約或論文體例之寫作編輯要求，幾乎皆以 APA 格式為規範（如表 1）。謝寶媛（2005）指出，APA 格式很重要，因為優質的國內外學術期刊對格式的要求很嚴格，很多國際學術期刊在稿約中明確規定採用 APA 格式，如果稿件不符合 APA 格式的要求，直接退稿不送同僚審查。

筆者以行政院國家科學委員會人文社會科學研究中心公佈之 2012 年 TSSCI 收錄期刊名單，綜理教育學門稿約或論文體例之寫作編輯要求，

如表 1 所示，發現 18 種教育學期刊中有 15 種期刊註明以 APA 格式為寫作編輯要求，並規範於投稿須知、稿約或論文體例；有 3 種期刊（特殊教育研究學刊、華語文教學研究與臺灣教育社會學研究）未註明以 APA 格式為寫作編輯要求，但其對稿件編輯之體例規範與 APA 格式相仿。另外，在投稿須知、稿約或論文體例中會要求，如果稿件不符合 APA 格式，予以退回或不予審查。例如：「…稿件若格式不符、字數逾規定等均將退回，待修正後，再行送審。」或「投稿須符合本刊規定格式撰寫之論文，否則不予審查。」

表 1 TSSCI 收錄期刊名單「教育學」學門論文格式摘錄（2012 年）

項次	期刊名稱	格式或撰寫體例
1	大專體育學刊	...依循 APA 格式...
2	科學教育學刊	...依循...APA 的撰寫格式...
3	特殊教育研究學刊	未提及 APA 格式。
4	特殊教育學報	... APA 格式以...第六版規定...
5	教育政策論壇	...參考 APA (第六版) 格式...
6	教育研究集刊	...參考美國心理學會...寫作格式。
7	教育科學研究期刊	...依循美國心理學會...格式。
8	教育資料與圖書館學	...美國心理學會 Author-date 格式...
9	教育實踐與研究	...依 APA 格式撰寫...
10	教育學刊	...依循美國心理學會...最新版格式。
11	華語文教學研究	未提及 APA 格式。
12	當代教育	... APA...之規範。

13	圖書資訊學研究	...依照美國心理學會格式 (APA format)
14	臺東大學教育學報	...採用《美國心理學會出版手冊》...
15	臺灣教育社會學研究	未提及 APA 格式。
16	課程與教學季刊	...採 APA 格式...
17	藝術教育研究	... 參照最新版 APA 手冊之論文格式...
18	體育學報	...採用《美國心理學會出版手冊》...

資料來源：研究者自行整理

綜上所述，筆者認為研究生欲將其完成之學位論文發表於臺灣的教育學術期刊論文，就必須在進行學位論文寫作時瞭解、學習並依循 APA 格式之體例，嚴格要求自己對格式的遵循，才能在投稿時符合期刊稿約或論文體例之寫作編輯要求，免於因格式不符而遭受直接退稿。

五、結語與建議

研究生如何實踐論文寫作？筆者以身為研究生的觀點認為，APA 格式可引導研究生實踐學術論文寫作之架構與編輯格式。首先，望「文」知意：依循同領域學術研究社群對論文規範或體例之要求，並藉由同儕、先進（研究室學長姐、高年級學長姐）、授課教師及指導教授等，尋求 APA 格式在撰寫論文經驗與作為之協助；再者，提升知能：研究生於讀書報告、閱讀文獻、參與研討會及學位論文等時機，即瞭解、學習與運用 APA 格式於論文寫作，以提升自身對論文寫作之知

能；最後，投「期」所好：研究生欲將研究論文投稿期刊或研討會發表，必須瞭解該期刊或研討會邀稿論文之格式要求，並進行校正以符合格式規範，以提升論文接受刊登或修改後刊登的機會。

參考文獻

■ 行政院國家科學委員會人文社會科學研究中心（2012）。TSSCI收錄期刊名單。取自：<http://www.hss.ntu.edu.tw/>

■ 邱炯友（2005）。學術論文引文格式之發展與使用調查。《中華民國圖書館學會會報》，75，173-183。

■ 林天祐（2002）。APA 格式第五版。2013年12月29日，取自：

<http://www1.mcu.edu.tw/apps/sb/data/20/APA.pdf>

■ 林天祐（2009）。APA 格式第六版。2013年12月29日，取自：<http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/APA6th.pdf>

■ 教育部統計處（2013）。教育統計查詢網。取自：<https://stats.moe.gov.tw/>

■ 傅祖慧（2005）。《科學論文寫作》。臺北縣新店市：藝軒。

■ 潘慧玲（2004）。《教育論文格式》。臺北市：雙葉。

■ 謝寶媛（2005）。《學術論文寫作：APA規範》。2013年12月29日，取自：<http://apastyle.blogspot.tw/>



APA 格式對學術論文影響之女性主義觀點

張菁芳

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

一、前言

每一個學門領域中，對於研究論文的撰寫都有不同的規範，無論是在引用編製參考文獻資料上，或者是撰寫章節格式時，都有其一定的學術規範存在。而學術期刊是學術研究發表的重要管道之一，因此，學術期刊必須概括收集該學術領域中的各種主題論文，使得在編輯管理上必須對於期刊論文的撰稿體例立下規範，讓投稿者能夠遵循，俾利於日後學術期刊編輯管理上的效益。例如以文學、史學、哲學等人文學領域為主的 Chicago (Turabian) 和 Oxford 格式，以醫學、生物、化學等領域為主的 Vancouver system，以心理學、教育等社會科學領域和物理學為主的 APA 格式，以語言、文學、藝術等人文學領域為主的 MLA 格式 (邱炯友，2005)。在臺灣學術發展上，以 APA 格式最為學術界人士耳熟能詳。

APA 格式係指美國心理學會 (American Psychological Association) 發行的出版手冊 (Publication Manual) 對於論文寫作所訂定的一套格式，目前也是臺灣教育學門這些年來普遍採用的論文寫作格式，幾乎所有教育類期刊、專書與博碩士論文，均規定採用 APA 格式。然而，APA 格式畢竟只是美國心理學門的一種規範，臺灣教育學門將之奉為「標準」，成為論文口試與審查的重要項目，以女性主義的理論觀點中描述「男女不平等的現

象、以女性觀點解釋其原因、尋求改善之道，進而探討如何去除宰制與附庸的權力關係」(謝小芹譯，2010；顧燕翎，2003) 而言，一貫採用 APA 格式是否會因此抹去臺灣學術發展原有的風貌？或者是直接扼殺了臺灣各學術領域的發展？此為本文研究之背景及動機。

二、APA 格式對臺灣學術發展之影響

理論上，統一論文格式有其理想性與實務價值，但卻難以實現。臺灣在 1996 年 11 月於中國國家標準 (CNS13611, Z7266) 中訂定有「學術論著參考書目格式」，實施至今，少有爭議也亦未續作任何符合潮流趨勢之更新與討論 (邱炯友、張瑜倫，2005)。事實上，學術發展是多元的，管理卻是需要一貫制度的，唯有確立格式的標準化，解決資料庫與網際網路資訊之引用問題，以及儘量控制各學術領域特性發展等變數，如此格式統一方可達其真正的效益。在考量學術管理及學術多元面向之下，以下列舉 APA 格式在臺灣學術發展上之優缺點分析：

(一) 優點：格式統一減少學術紛爭、提供入門者學術論文撰寫之參考

論文格式的發展至今確實有許多暫時無法解決之沉痾，但在尚未覓得更適宜的學術規範工具之前，現行的

APA 格式仍深刻影響學術審核效益，更進一步而言，將 APA 格式視作量化指標處理，不但提升作者之自律、編輯之自覺與同儕評閱之質化工作與評鑑，在管理上也減少學術格式不一的紛爭，使得學術出版具備實質且有意義的學術傳播效應。因此，APA 格式的行為規範與統一，緊緊牽繫著學術傳播環境的可信度。

以入門學術論文撰寫者而言，提供統一格式不但減少在文章編排上的校準時間，在研究方向確立之後，其內容的充實也因為有格式引文上的規範，降低撰寫錯誤的機率，也提升撰寫研究的意願。APA 格式為目前許多臺灣學術研究入門者在研究作品產出時，指出了明確的依循架構。

總言之，以整個研究風氣及管理層面而言，APA 格式在臺灣學術發展上影響是有其助益及貢獻，不但提供研究者在撰寫上的架構依據，也提供管理者在學術作品上的信度和效應，良好的格式規範與架構以及貫徹執行，對於該學術領域之研究品質和學術倫理有著深遠的影響。

(二) 缺點：未考量各學科之間差異無法完整呈現學術風貌、格式化內容未考慮國情需求

在學理上雖然統一格式有著眾多優點，但基於論文格式之多樣與師承關係，各派學者對於格式已有定見，談格式統一絕非一蹴可及，而在講求學術自由的國度裡，任何企圖強制的統一標準，更是徒勞無功而終將流於

形式。以社會科學領域為例，在因應社會變遷而產生的議題呈現上，會因為調查方式及引文來源需求上產生「亞型格式」，意即針對其需求性而產生使用格式上的微調整，無法嚴謹地對待那些影響他們正式學術傳播途徑（期刊與專書發表）的相關規範。APA 格式雖為當前普遍奉行的圭臬，但其實各家學派在執行上也無法精準確實地落實，因此在學科差異及格式要求之間無法全面兼顧，易流於限制學術發展之完整風貌。

另一方面，APA 格式為美國心理學會發展出來的規範，因此在內容上係以美國學術發展需求為則，臺灣學術採用了 APA 格式，在內容規範上直接照本宣科，未能充分考量我國學術發展沿革及需求，容易產生國情差異使用之限制。例如引用文獻之作者的編排方法、作者英文姓名不一貫以及同姓名作者的辨識問題，一直困擾著引用西文或翻譯的研究者。由於 APA 格式對於英文參考文獻中作者的撰寫編排方式，為便於排序採用「姓，名。」的方式，其中有些作者名字僅以起首字母（initial）簡寫。一般而言，西方作者除了其教名（middle name）習慣上可予僅取起首字母之外，其餘之姓（last name）和名（first name）則應保留全字；但在 APA 格式中有關引用英文文獻之呈現上，卻屢屢出現某項文獻僅剩起首字母之寫作，無法明確呈現原著作者詳細資料，此錯誤一部分既來自引述之作者本身，一部分則因引用者疏漏、簡化或擅改後又遭後人續為引用所造成之結果。再者，在華人以英文發表論著時，因華人有複

姓、複名或有女子婚後從夫姓的問題，因此華人作者姓名在翻譯成英文時不但會直接採中文譯音方式，有關複姓與複名上有時會取譯音中一個音節首字母簡寫，有時取譯音中兩個字母簡寫，結果同位作者在英文文獻呈現上可能會有譯音前後不一貫或同名無法辨識的情況，這之間所引起的作者資料追蹤及釐清上也許會有很大的落差，形成更大的困擾。其他諸如頁碼的編排、文獻資料的編排原則等，也常因為國情使用習慣的調整而引起學術撰寫格式上的無所適從。

三、從女性主義看 APA 對臺灣學術之影響

「女性主義」此一名詞由於近二世紀使用廣泛，加上不同時代、地域、文化與情境，不僅發展出各種流派，其定義與內涵也有多元的發展。從法國十九世紀婦女運動開始，當代女性主義的流派眾多，但基本上都服膺女性主義的啟蒙者西蒙·波娃(Simone de Beauvoir)所指出的，女性不是天生的，是被文化和語言構造的結果。女性是被男性文化想像和價值取向所造就出來的(顧燕翎, 2003)。不同時代、地域、文化情境下產生的女性主義理論受到主流思潮的影響，而衍生出各種的流派，各流派之間有其推演發展的歷史脈絡，在歷史淵源、分析方法和主張上固然有基本的差異，但其目的都在批判、改造父權文化，所以差異之外也多有重疊、神似之處，所以根據女性主義的發展演變的歷史進程及特質劃分為九大類：自由主義女性主義、社會主義/馬克思主義女性主

義、存在主義女性主義、基進女性主義、精神分析女性主義、當代社會主義女性主義、女同志理論、後殖民女性主義及生態女性主義。

從各流派女性主義觀點看 APA 格式在臺灣的學術影響，自由主義女性主義觀點認為人類的共同本質是理性，主張女人的本性和男人一樣，是人性(human)與理性(rational)，臺灣的學術發展應充分考量學術多元的「人性」和學術嚴謹的「理性」，而非一味以制式化的格式壓抑發展。再以後殖民女性主義而言，其最重要的主張，是拒絕將女性受壓迫的問題單純視為父權壓迫，因此，後殖民女性主義強調，女人之間因種族、階級、文化等因素的差異，必須被納入女性議題來探討，不可只強調性別認同，忽視女人認同中的其他組因素：種族歧視、殖民主義和帝國主義；臺灣學術長期接收西方訊息，忽視了本身的傳統文化及民族性，APA 格式的規定彷彿形成臺灣學術發展上受限於帝國式殖民主義的「模式」，扼殺了原本的學術特性。

綜言之，女性主義所倡導的差異化強調的是差異本身的不可化約性及其不停息的差異化過程。所以這種差異沒有任何標準和方向，是永遠處在變動中的差異。倡導這種差異化原則的基本訴求，就是強調：所有人類個體的親身經驗都具有無可取代的最高價值，也是不可化約的，必須在知識形構中確定其正當地位(高宣揚, 1999)，而這項訴求，其實也是臺灣當前學術發展上長期忽視的原則。

四、 結論

當我們密切觀察臺灣近來的趨勢，在知識、社會文化與政治的處境中，臺灣文化在許多方面顯然都深受西方的影響，但實際上卻並未真正被這些進口的西方思想與意識型態所觸及。現代的臺灣長久以來一直扮演旁觀者的角色，往往觀看西方的思想與意識型態不斷地登陸，卻不會認真地上前迎戰，或是將它涵化到中國的傳統思想中，而是當下直接全盤接受到下一個新思潮竄起，卻未能從中建立符合臺灣需求的潮流。

APA 格式長久以來雖然提供一套制式化的寫作依循，但學術論文寫作格式的發展至今確實有許多暫時無法解決之沉痾，在尚未覓得更適宜的學術規範工具之前，現行的學術論文格式仍將深刻影響學術發展與管理的效益。以廣義的女性主義觀點來看，其主要關心的是如何建構一種新的課程典範，不再是追求永恆真理的學科，不再是體系化、後設敘事式的哲學，而是做為一種具備自我探索、批判性思維、提供力量的哲學概念，並能抗拒主流論述對於自身經驗與認知所形構的強制性規範力量，藉由敘事展現

自身的經驗意義與價值，勇於發出自己不同的聲音，建構多元化的自我與認同，重構自身的主體地位。期望臺灣學術在當前看似量化為本的分析研究潮流中，未來能夠在格式內部求標準，外部求統一之理想下，回歸以質性研究為真正的科學精神，發展真正符應多元且自我認同的學術風貌。

參考文獻

- 邱炯友（2005）。學術論文引文格式之發展與使用調查。《中華民國圖書館學會會報》，75，173-183。
- 邱炯友、張瑜倫（2005）。引文格式規範對引文分析之影響：學術出版之傳播效應。《Journal of Library and Information Science》，31（1），54-69。
- 高宣揚（1999）。《後現代論》。臺北：五南。
- 顧燕翎（2003）。女性主義理論與流派。《歷史》，188，70-78。
- 謝小芹（譯）（2010）。《後女性主義》（原作者：S. Phoca）。臺北：立緒。（原著出版年：1999）



APA 學術殖民現象的後殖民論述

許振家

國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士生

翁福元

國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

一、緒論

美國心理協會（American Psychological Association, APA）針對論文寫作提出的 APA 格式是廣為接受的研究論文撰寫格式，特別是針對社會科學領域的研究，規範學術文獻的引用和參考文獻的撰寫方法，以及表格、圖表、註腳和附錄的編排方式（賴惠玲、徐南麗、蔡娟秀、李茹萍，2003；Wikipedia, 2013）。目前國內的學術論文、研討會論文、以及期刊論文徵稿，大多要求以 APA 格式進行寫作，長久以來習以為常，似乎成了慣例也很少人提出異議，形成一種遊戲規則，缺乏為何要如此的反思？尤其剛踏入學術殿堂的學子，常將其視為門檻是學術論文是否會被接受的關鍵，而成為學術界的客體，以西方的學術主張和規範，奉為圭臬，限制自己關在殖民者的學術牢籠成為他者（others）。這種以學術權威和理性包裝的作法。有如殖民者對被殖民者在文化上宰制，藉由我/他的一種優勢關係，作為區隔的起點，透過殖民者對被殖民者的想像，再現被殖民者的需發展性及建構其缺陷性，從而型塑順從殖民者的主流知識與文化霸權（楊進基，2008）。簡言之，美國心理協會藉由 APA 格式，綁架了學術寫作的習慣，限制了非英語國家的學術發展性，維護了其自身的正統性，並從中獲得利益，本質上就是一種壓迫，是一種後殖民的

現象。

二、後殖民主義

（一）殖民主義的宰制

陳儒修（1997）指出殖民經驗是延續的，殖民遺跡隨處可見，並沒有因殖民主義的人離去而消失。簡言之，西方殖民主義與帝國主義的各種力量仍然持續運轉，而這些力量通常會以不同的形式，從在地環境中不斷轉化不同機制來運作（謝明珊譯，2011）。

後殖民主義者其藉由邊緣論述的分析，一方面揭發殖民者自稱擁有的普世價值知識，說明其殖民霸權的不合法性；一方面也使得被邊緣化、被消音的知識，重新領土化，並重回知識論戰的舞臺；依據後殖民主義者的主張，首先應放棄時間和空間的二元對立以及政治分化，重新劃定許多可能實現的世界；其次脫離「發展」與「現代化」的西方主義敘事；再者從分析環境、敘事和權力中「去殖民化」，並要解構傳統與習俗的社會性掌控，當然也包含性別和地方自治主義者的族群壓迫（謝明珊譯，2011）。

後殖民主義強調的不只是去中心、解構的，更是能對日常文化具有批判反思及對抗殖民者的觀點，以 Said

及 Bhabha 主張的雜匯 (hybridity)、交織 (in-between)、雙重中心的論述來重構本土性，藉著再解讀與再書寫產生新的文化意義，不再是殖民/被殖民、邊緣/中心那種二元論或單一主宰（周素鳳、陳巨擘譯，2006；蔡源林譯，2001）。

總而言之，後殖民現象強調殖民不再只是十九世紀武力鎮壓，或是二十世紀的政治、經濟奴役，不再是東西的二分法，甚至不是國與國，而可能是一國之內部的殖民，是強~次強~弱~次弱~最弱中，稍強者對稍弱者的宰制，重點是被殖民者是否有所反思或反擊，透過自我解構的再書寫產生自我的文化意義。

(二) 後殖民主義的主張

1. 肯認世界是雜匯與多樣性

王寧（2003）指出 Edward Said 的「東方主義」、Gayatri C. Spivak 的「女權主義、解構主義」、Homi K. Bhabha 的「文化批判、少數族群」是後殖民主義的理論中心，他們透過「非邊緣化」的學術位置和解構霸權「中心」促進被殖民者的反思、解放與革新。周梅雀（2002）和黃誌坤（2001）指出後殖民理論來自後結構主義，反對西方知識觀念是唯一的合法性，倡議理解全球不同文化主體對於知識多樣性與豐富度的貢獻。所以後殖民情境就是混雜歷史，加上雜匯的文化，以及對文化多樣性的肯定而形成，尤其在全球化形成過程中，殖民者與被殖民者彼此相互依存與戰鬥，互為涉

入，本土文化已非原來的本土。

2. 去殖民

宗主國與殖民地的殖民關係從領土空間的佔有與政權武力的接收等直接控制，轉變為文化、知識與資訊等霸權意識的間接滲透（朱章才譯，2000）。周梅雀（2002）指出藉自後殖民主義者主張的「喚醒記憶」、「發聲抵抗消音」、「邊緣消融中心」等等抵抗策略可以使我們走出歷史的傷痛，找出一條去殖民的未來徑路。後殖民主義者主張徹底拆解各種殖民主義的可能性，以達成「去殖民」的理想。不過去殖民化的理想，又被全球化運動打破，原本可以「獨立」和「自治」的理想，在全球化的歷程中人們又將注意力放在商品、人、文化、技術和思想的流動和循環網路（謝明珊譯，2011）。所以後殖民主義者極力呼籲莫被物化、異化與奴化，重塑自己的舞臺。

3. 找回主體性

後殖民主義認為被殖民者身份具有雙重性。一方面被殖民者是受壓迫者，另一方面其心中將殖民者視為楷模，被殖民者藉由使用殖民者的話語與觀念對殖民者提出抗議，並希望藉此喚醒被殖民者自我意識的一種論述（楊進基，2008）。透過後殖民主義的反省與對話，能打通全球/本土、東方/西方、臺灣/中國文化政治藩籬，期能開創平等對話的途徑（章五奇，2010）。這其中殖民者與被殖民者角色亦是流動與轉換的，在此流動性的概

念中，必須找到立身的所在。

三、學術殖民

(一) 留學生的殖民或去殖民

自八國聯軍以降，屈服於外國的船堅砲利所產生的崇洋媚外，外派留學生學習科學的風氣日盛，而且以外國為學習對象，留學生以本身的思想知識和對自己祖居地的研究，交換外國的思想知識，這種學術買辦除了以外國留學生的視野為籌碼，更可以提高自身的權威，更容易將外國所學奉為圭臬，結果留學生海歸後，一方面佔領政府要職，另一方面直接移植外國經驗。周梅雀（2002）分析那些遠渡重洋到西方取經，而後返國進行知識傳播的知識分子，她認為這些知識分子角色相當尷尬且重要，因為接觸到不同的文化，所以文化異質的敏感度高於本土的人民，同時因為握有知識的傳播權，也使得他們返國服務時的認同與舉措，對於本土的去殖民化具關鍵性。不過 Smith（1999）認為這些與殖民者結盟的本土知識精英，對於本土文化價值觀的疏離，也可能與政治利益結合，成為內部宰制其他族群的共犯結構。也就是說留學生同時可能是殖民者或是倡導去殖民者。

(二) 「中學為體西學為用」

吳宜澄與王渝欣（2001）指出 APA 格式要求論文寫作清楚、扼要、精確、組織，這些價值觀反應美國社會的主流價值、追求科技創新和經濟效益的世界潮流。這種以美國現代、理性、

科學發展性作為立論基礎，以便使不同地區的學術研究為其掌控的作法即是一種專斷的霸權。也許在缺乏學術立場的從前，使用 APA 格式似乎是學術品質向上提升的權宜之計，然而以西方科學思潮作為手段的方式，在缺乏文化脈絡下卻容易將手段當作目的，造成「形式決定功能」，因此 APA 格式也決定了日後的學術階級。

另外 APA 格式強調文獻的引用方式，稱為作者-日期系統（author-date system），但英文與中文從字形、字彙、文法、邏輯、思考方式、社會風俗、習性與文化傳統等都有顯著不同；內容有許多不適用於中文與我國文化，如：英文的大小寫、縮寫、斜體、標點符號、紙張規格、排版習慣（吳宜澄、王渝欣，2001）。簡言之，中學為體西學為用可能反客為主，導致主體性的喪失，APA 格式的寫作將使得傳統文化遭切割、斷裂、喪失脈絡，成了以美國學術標準為依歸的迎合者、代工者，使用著有隔閡的語言，努力的賣笑。

(三) 學術寫作標準

賴惠玲、徐南麗、蔡娟秀與李茹萍（2003）指出美國心理協會認為任何一項學術性研究，在尚未將成果發表於期刊之前，都不算完成。吳宜澄與王渝欣（2001）也指出 APA 格式主要是作者、編輯出版者和讀者之間的溝通橋樑，國內因無是項橋樑，會導致出版的品質無法提升。聶喬齡（2010）也認為 APA 格式有助於讀者對於發表成果的解讀與瞭解，使多樣

化成果，以最迅速、有效的方式溝通，同時避免研究者和讀者間的誤解，或是重覆投注研究心力於同一主題的可能，學術發表中共同語言的制定和使用，則是有效避免造成上述危機的必要手段。吳宜澄與王渝欣（2001）更指出 APA 格式是基於心理學的本質與研究性質，強調研究者經過周詳的文獻探討後，完成「不重複既有文獻」並建構在其他研究之上的研究貢獻，並注重以嚴謹及簡明的方式呈現於學術期刊。簡言之，APA 格式是美國心理協會為了達成出版品質的一項嘗試，但並非就是聖經寶典，且其不斷修正以適應時代的變動性；而且其假定（assumption）學術是進步的有如階梯逐級而上，研究是建立在前人的基礎往上爬，這種假定充滿問題，即不同研究者對於研究的解讀不同，就算是相同主題也可能做出不同的結果，學術真能架構在巨人的肩膀上，真能不斷的進步嗎？還是學術其實只是偶然的串連？

然而要取得學術社群中的一個位置，就要累積學術資本，尤其是發表研究成果。首先，格式審查就是一道門檻，藉由篩選的權力要求投稿者順服，尤其西方期刊作為一種主流媒體，以西方文化霸權，來宰制全球論述方式。邱炯友與蔡孟倫（2010）也指出研究者必須在引用文獻時，慎選評估其正確性、權威性以及確保其資訊流通性，以供後續研究或同儕審查者能夠依其引註來檢索參考資料。這其中實則隱藏著殖民霸權，以後殖民主義的理念來分析，單一標準將塑造出優勢/劣勢文本，而且又將因為學術

同儕的資訊取得難易程度、不同語言等障礙，限制同儕取得文獻進行審查與地域性研究的擴展。另外以西方主義的理性與發展性的研究又建構了另一種優勢民族的神話。

四、APA 格式的學術後殖民現象

（一）內部學術殖民

吳宜澄與王渝欣（2001）指出 APA 手冊不斷強調其科學性、實徵性、創新性、貢獻等精神。儘管國內中文期刊對國際的影響力不高，而且中文寫作也有其特殊的修辭方式與語法，不過卻仍然以 APA 格式為依據，產生學術依附行為以 APA 格式為門檻。從 APA 格式在國內適用環境的問題上，可發現：1.不同單位對原文手冊的解讀與翻譯不同；2.語言文字與社會文化和美國不同造成的寫作困擾；3.每個學術領域的特性不同並不都適用；4.未確切執行手冊的所有規定（吳宜澄、王渝欣，2001）。APA 格式並不容易全盤對照到中文寫作環境，所以需要進行調整或是變形，特別是在美國由於不同學術領域已經發展出適合自己的學術寫作格式，在 APA 的全球化歷程中，更加深非西方學術界的壓迫。如果不能反思文化對學術寫作的精神，以及讀者的易閱讀性，一味地將 APA 格式視為學術正宗、正統科學自居；同時也未能訂定符合國內的 APA 手冊，只要求研究者自行參考最新版本的原文 APA 手冊，此時論述權力其實是建構在主編的身上，形成內部學術殖民的環境。

（二）資料庫學術殖民

邱炯友與蔡孟倫（2010）研究發現學術資料庫業者已挾電子文獻流通之優勢，定位自身的「引文規範」與謀取學術市場利基，逐漸影響研究者之引文格式取用習慣；另外引文格式中所列出的引用資料庫名稱或網址，除了感謝用途外，是否潛藏某種可能的企業宣傳、授權等意義？研究發現 APA 格式對於資料庫電子文獻的引用規範上，如有數位物件識別號（Digital Object Identifier, DOI）存在，則不必加註資料庫名稱。簡言之，學術資料庫業者以服務為包裝，運用資本主義的市場邏輯，挾持智慧財產權，提供快捷的服務，使得文章的取得更加便利，卻必須由使用者付費，一方面造成學術階級化，學術成了資產階級的專屬舞臺，另一方面限制存取，使得學術更加封閉，同儕難以審查，如此一來維護文化的霸權地位。不過與國內學術界一味地迎合 APA 格式相比，學術資料庫更勇於反抗，並成為另一種霸權。

五、結語

（一）解放 APA 格式

聶喬齡（2010）指出當研究者從事相關領域研究，面對研究成果的寫作時，千萬不可將某些特定格式（例如 APA 格式）視為黃金標準，因為所有科學寫作的格式（當然包括 APA 格式在內），沒有正確與否的問題，只是為了方便讓研究者間，加速研究成果的溝通發表而形成的共同語言，當專

業群體改變時，彼此溝通的語言亦隨之改變仍是天經地義的事。然而 APA 格式內部學術殖民與資料庫學術殖民的現象，反應出 APA 格式的學術霸權深深刻印在國內的學術體系中，而且國內學術體系一直缺乏主體意識，未能解放於學術宰制，更無法革新，變成 APA 的幫兇，使得其繼續享受既得利益；而資料庫學術殖民則是勇於建構另一霸權，顯現後殖民主義者的氣度。

（二）建構屬於中文環境的寫作格式

吳宜澄與王渝欣（2001）認為 APA 出版手冊有適用性的問題，並提出一種折衷的文獻引用方法。不過這仍然只是對學術霸權的附庸。號稱有五千年的文明古國，有許多無數的生活發明，有著自己的文字書寫系統，本於後殖民主義的思想，一定能建構屬於中文環境的寫作格式，更能在各個學門中營造屬於自己的架構，開創自己的學術前景。

參考文獻

- 王寧（2003）。全球化時代的後殖民理論批評。《**文藝研究**》，5，19-27。
- 朱章才（譯）（2000）。《**殖民統治的結束**》。Dietmar Rothermund 原著。臺北：麥田。
- 吳宜澄、王渝欣（2001）。APA 出版手冊之適用性：提出一種折衷的文獻引用方法。《**藝術教育研究**》，1，79-112。

- 周素鳳、陳巨擘（譯）（2006）。後殖民主義—歷史的導引。Robert J. C. Young原著。臺北：巨流。
- 周梅雀（2002）。臺灣課程知識處境的後殖民論述。《課程與教學》，5（3），65-79+129。
- 邱炯友、蔡孟倫（2010）。學術論文引文格式對於學術資料庫電子文獻規範之探討：以 APA、MLA、Chicago/Turabian 為例。《圖書資訊學研究》，4（2），41-64。
- 章五奇（2010）。從後殖民觀點分析國小社會領域教科書中「全球關聯」內容。《新竹教育大學教育學報》，27（2），103-134。
- 陳儒修（1997）。電影中的臺灣意識：殖民論術與殖民記憶。載於簡瑛瑛主編，認同、差異、主體性：從女性主義到後殖民文化想像。臺北：立緒。
- 黃誌坤（2001）。後殖民主義對學校文化的衝擊與啟示。《學校行政》，13，31-39。
- 楊進基（2008）。臺灣英語教育之後殖民省思。《國立金門技術學院學報》，3，71-79。
- 蔡源林（譯）（2001）。文化與帝國主義。Edward W. Said原著。臺北：立緒。
- 賴惠玲、徐南麗、蔡娟秀、李茹萍（2003）。APA第五版格式介紹。《志為護理-慈濟護理雜誌》，2（3），14-19。
- 謝明珊（譯）（2011）。後殖民的挑戰。Couze Venn原著。臺北：韋伯。
- 聶喬齡（2010）。APA格式的更新與中文版使用差異。《中華體育季刊》，24（3），169-176。
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodology: research and indigenous people*. Dunedin, N. Z.: University of Otago Press.
- Wikipedia: The free encyclopedia. (2013, April 13). FL: Wikimedia Foundation, Inc. Retrieved January 21, 2014, from <http://zh.wikipedia.org/wiki/APA%E6%A0%BC%E5%BC%8F>.



以美學觀點論 APA 格式

吳美玲

國立臺南高商教師

何進春

臺南市鎮海國小教師

一、前言

近年來，美國 APA 格式已成為臺灣研究生在教育研究領域寫作論文的一種格式，它替作者與讀者提供了一種共通的橋樑，然而當它形成一種論文寫作典範時，是否會形成一種文化或學術宰制，卻很少有人用不同的角度去評論它，譬如 APA 格式實用嗎？

再者，美學一直是新興的研究議題，無論是從課程美學（林素卿,2009），或從領導美學的角度（黃宗顯,2010）來看均是如此，可見美學是當今研究的顯學。此外，依李醒塵（2005）表示，美是一種實用的、和諧的與主觀的，且馮朝霖（2008）論及美學領導中認為美學是解構框架融入存有。最後依維基百科（2013）將美學定義為：美學（英語：Aesthetics），又稱感覺學，是以對美的本質及其意義的研究為主題的學科。

是故，美學和美講求實用、主觀、和諧的與解構框架。而 APA 格式在臺灣教育論文寫作上實用嗎？因此美學與 APA 格式二者在“實用”這層面便產生邏輯上的相關，故 APA 格式在教育論文寫作上形成風潮的此時，研究者想從美和美學和諧、實用與主觀的解構框架的角度去評論 APA 格式實不實用和美與不美。

二、美學的意涵

若想要從美和美學的角度來評論 APA，就必須了解美學的意涵，茲分述如下：

依據維基百科（2013）將美學定義為：美學（英語：Aesthetics），又稱感覺學，是以對美的本質及其意義的研究為主題的學科。美學是哲學的一個分支。因此美學是研究美的本質及意義為主題的學科，故以下將美的意義加以整理如下，以為後段用美和美學的觀點看 APA 優缺點之鋪陳。

因此，研究者依李醒塵（2005）所著《西方美學史教程》書中所列美的定義整理分述如下：

1. 古希臘畢達哥拉斯（Pythagoras）學派認為：「美是和諧、比例、對稱。」
2. 蘇格拉底（Socrates）的美學思想的中心是把美、善和有用混為一談，他認為：「美的基本前提是有用或合目的性。」
3. 柏拉圖 Plato（本體論的美學）：「美是理念，個別事物之所以為美，是因為“分有”或“模仿”了美的理念。美本身是超感覺的，既看不見，也摸不著。」柏拉圖的

理念說帶有客觀唯心主義本體論的性質及濃厚的神秘主義色彩，同時揭示美是不同於平庸現實和感覺的高貴性的一面。

4. 亞里斯多德（Aristotle）《修辭學》認為：「美不是理念，美只存在於具體美的事物中，美取決於客觀事務的屬性。」「美的主要形式是秩序、勻稱和明確。」
5. 普洛丁（Plotinos）認為：「神才是美的來源，凡是和美同類的事物也都是從神那裏來的。」（唯心主義、神秘主義、反理性主義）把美學轉向神學。
6. 鮑姆加敦（Baumgarten）為美學下的定義為：「美學是感性認識的科學。」並提出以下四個解釋性的定義：
 - (1) 美學是自由意識的理論；
 - (2) 美學為低級認識論（邏輯論為高級認識論，美學為低級認識論，兩者無高下之別，彼此平行並列，同屬哲學。）
 - (3) 美學是美的思維的藝術；美學是理性類似的思維的藝術。

再者，蔣勳（2006）所著天地有大美書中所述：《莊子》「天地有大美而不言」的意思，是說天地之下可以無所不美，因為每個人都有自己存在的獨特性。每個人按照自己想要的樣

子完成自己那就是美，完成不必有相對性。另外陳郁秀也說：「美是時時刻刻、事事物物，美是一顰一笑，美是幸福！」（引自楊雅婷，2008）。且馮朝霖（2008）論及美學領導中認為美學是解構框架融入存有。最後吳明清（2009）認為「美」是一種能「引人愉悅」或「感動心靈」的品質。

綜上所述，美學是研究美的本質及意義為主題的學科，因此本研究將美的定義為：「美是一種和諧的、感知的、理念的、實用且合目的性、主觀的，能感動人、解構框架自由的和引人愉悅的心靈狀態。」

三、何謂 APA 格式

依林天祐（2010）APA 格式第六版所示，所謂 APA 格式是指美國心理學會所發行的出版手冊，對於論文寫作，所訂定的一套寫作格式，內涵包含 1.文章結構 2.文獻引用 3.參考文獻 4.圖表製作 5.數字與統計符號 6.其他常用格式等六大項。

綜合以上美學和 APA 格式的意涵，美學的意涵是講求實用，而 APA 格式在寫作上實不實用呢？二者就好像在理論與實務上的印證，故在邏輯上是相關的，因此筆者以下就美學觀點論 APA 格式與美與不美。

四、以美學觀點論 APA 格式之美

以下分別就美的意涵，分別評論 APA 格式的美與不美：

（一）APA 格式呈現和諧美

APA 格式讓讀者與作者間提供了一種寫作的溝通橋樑，在全球化與在地化的教育研究寫作呈現一種文章寫作溝通的方便與和諧，且圖表的使用有一致的規範，使圖表呈現很有秩序與和諧，因為大家使用格式相同、簡單易懂、使用方便且使用人多。故它呈現和諧美。

（二）APA 格式呈現實用美

APA 格式是實用的寫作格式，有了它寫作者無須煩惱因格式不同所帶來的不方便，形成一種多數人使用的統一格式，即格式上的語言溝通是互通的，且無需另創全球統一格式而傷腦筋，故它呈現一種實用美。

（三）APA 格式呈現嚴謹理念美

從 APA 格式中文章結構的內容封面、摘要、本文、參考文獻、註記與附錄等版面編排，呈現一種嚴謹理念，文章結構提供了寫作者按部就班，呈現該顯示的內容，不會因此而漏掉沒寫，故它呈現了嚴謹理念美。

（四）APA 格式與美是主觀的相衝突

從唯物論典範觀點 APA 格式呈現一種教育學門寫作上的一種客觀寫作與引用格式，譬如只要引用的寫法符合 APA 格式的精神，就不用擔心因此而產生抄襲問題，但這會不會形成做研究的宰制而與唯心論主觀的、美是一種主觀的而有所衝突，這些都是寫

作者需去深思的問題，故 APA 格式在”美是主觀的”是不美的。

（五）APA 格式與美的解構框架相違背

APA 格式只是美國心理協會的一種寫作規範，但臺灣卻將之奉為圭臬，是否有一種文化或學術宰制的問題，這和創新和創意之間是否有抵觸，會不會因此抹煞創意與創新，且過於重視 APA 格式是否會引起全球化與在地化因文化不同而產生使用上的問題，這都與美是一種解構框架相違背，故 APA 格式在”解構框架”這個點上是不美的。

綜合以上，以美學觀點論 APA 格式，筆者歸納在和諧、實用與嚴謹這三個點上 APA 格式是美的；但若以主觀的和解構框架自由的這二個點上 APA 格式是不美的。

五、結語

APA 格式提供了論文寫作上的方便性，然而它畢竟是美國心理協會的一種寫作規範，在臺灣教育學門競相使用 APA 寫作格式時，以美學觀點論 APA 格式，提供了不同角度的思維，在全球競相使用 APA 格式全球化的同時，期能透過美學角度的批判截取其優點，融入在地化文化內涵補其缺點，截長補短呈現寫作規範的一種美的和諧，才能在全球化與在地化之間取得平衡，以因應寫作的需要。

參考文獻

- 林天祐（2010）。學位論文撰寫格式【部落格資料】。取自 <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/APAstyle.htm>
- 林素卿（2009）。美感經驗對課程美學建構之啟示。東海大學教育評論，3，43-70。
- 維基百科（2013）。美學【線上論壇】。取自 <http://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E7%BE%8E%E5%AD%B8>
- 李醒塵（2005）。西方美學史教程。北京：北京大學出版社。
- 馮朝霖（2008）。空間領導、氣氛營造與美學領導。教育研究月刊，174，49-60。
- 吳明清（2009）。教育政策規劃的力與美-一個分析與實踐的概念架構。論文發表於國立臺灣師範大學主辦「教育行政的力與美」國際研討會論文集。臺北：國立臺灣師範大學。
- 領導、氣氛營造與美學領導。教育研究月刊，174，49-60。
- 黃宗顯（2010）。學校領導研究的新視域：領導的美學實踐。教育研究集刊，56（3），1-28。
- 楊雅婷譯（2008）。J.Ruth Gendler 著。關於美之必要。臺北：天山雜誌股份有限公司。
- 維基百科（2013）。美學【線上論壇】。取自 <http://zh.wikipedia.org/zh-tw/%E7%BE%8E%E5%AD%B8>
- 蔣勳（2005）。天地有大美。臺北：遠流。



APA 格式使用於教育研究之述評

宋明娟

澳門大學教育學院助理教授

一、前言

學術論文的正確引註，可避免抄襲、向作者致意、建立學術論文在主題知識架構的脈絡，以及作為後續研究者的延伸探究指引（謝寶媛，2012），故引文格式及參考文獻書目的完整和一致性，在撰寫學術論文上，相當程度而言有其必要。

國內教育領域採行 APA 格式撰寫學術論文已幾乎是公認的必要規範，對許多研究者而言，已是視之理所當然、習以為常了。最近筆者與兩位教育學術界朋友交流（化名為愛倫和阿華，透過非正式訪談和網路訪談的方式），談及 APA 格式的使用，並回想過去在教育研究領域使用 APA 格式的經驗，以及近年指導碩士班研究生的情形，對於 APA 格式使用於教育研究，茲提出一些評論點如後。

二、APA 格式使用於教育研究：幾點思考

（一）教育學術論文必須使用既定格式？

筆者與愛倫目前有共同合作研究的項目，2013 年 12 月某日，在構思研究計畫的討論中，談起了 APA 格式的使用心得。愛倫指出，APA 格式雖然是教育研究領域所遵行的規範，但也並不代表具有影響力的著作一定必須使用既定格式。

談到這裡，筆者想起碩博士班在學階段，曾有德高望重的學者師長感嘆，如果早年學術界即按期刊篇數與格式要求的規範評定學術等級，則未必能專注心力於寫作幾本專書。APA 格式與引文資料庫的品質掛勾，似乎意味著不依照既定格式，則無法寫出思想博大、影響深遠的論文；實則或許這是個迷思。

（二）APA 格式只是具有「限制」作用的規範？

在筆者指導學生撰寫學位論文的經驗中，發現一般碩士生難以快速掌握 APA 格式的要領；通常一開始只能做到鬆散地羅列出相關研究，而經過一段時間的學習和調整以後，才能盡量做到思考的整合，呈現有組織的段落。

學生開始練習 APA 格式的時候，傾向於覺得格式太繁瑣、限制太多，並且不具緊迫性，待後續論文接近完稿時再一併調整即可。最初筆者遇到這種情況，考量或許學生認為 APA 格式侷限其發揮的空間，故並未勸說其即早使用精確的格式。後來發現學生習用 APA 格式的經驗增多以後，成文的組織也流暢、豐富、合理許多。於是筆者近來嘗試向學生傳達這樣的觀念：既定格式應不僅是具有限定的作用，對於文章的作者而言，有系統地呈現相關領域的學理，可使思緒的表達呈現更為清晰，這亦是促發學術創

意的基礎；及早掌握格式的要領，相當程度上確有其重要性。

學生使用 APA 格式的情況與呈現論點之系統化與否有關，茲舉一例。在撰寫文獻探討方面，許多學生最初傾向以陳列筆記的方式來表述，例如一開始就這樣表達：「作者 A（年代）提出...，作者 B（年代）認為...，作者 C（年代）指出...」。然而，較好的方式是把相似的研究有系統地組織起來；在撰寫上可先提出重要的觀點，再以合乎邏輯的方式把相關連的發現與論述加以連結（Neuman, 2006）。這種思路表現於 APA 格式的内文引註，會傾向以先整理出主要的觀念，附上「（作者 A，年代；作者 B，年代；作者 C，年代...）」來表達，之後再呈現個別的舉例或詳細論述。

許多年前筆者撰寫過有關創造思考的文章，其間閱讀到的文獻曾有指出，創造思考是擴散思考的展現，然而思考品質的提升，需要聚斂思考（或評鑑思考）作把關的角色。學術論文貴在創見，而格式的嫻熟使用，有助於表達言而有據的創見基礎。即便如「詩」的文體是極富創意與想像的空間，許多膾炙人口的詩歌，亦有依循既定的格式。

（三）翻譯著作的内文引註是向譯者致意？或向作者致意？

在 APA 格式中，翻譯著作的内文引註，是使用引出作者的寫法（American Psychological Association, 2010）。中文的 APA 格式在翻譯著作的

内文引註部分，有引出作者或是譯者的方式（潘慧玲編著，2004），然而實際上，中文的教育學術著作在内文引註方面，以寫出譯者的方式居多。

與阿華的訪談交流中，他提及「我覺得臺灣教育論文的引註中，最不妥的是翻譯著作，在内文引註是用『某某某譯，年代』，這樣我還要翻到參考書目才知道作者是誰。」。阿華指出，雖然翻譯也有某些創作成分，但是「我關心的是作者是誰，不是翻譯者是誰」（2014年1月24日訪談）。關於這點，筆者甚有同感；雖然好的翻譯涉及信、達、雅表現，譯者功不可沒，然而以學術界尊重「原創」的價值而言，内文的引註宜考慮優先向作者致意，或至少是使用作者與譯者並列的方式呈現。

（四）跨學門／領域的教育學術論文僅能使用 APA 格式？

教育領域的研究主題，常有跨學門／領域的性質。筆者的領域是課程研究，研究興趣之一是課程史，近年曾參加兩岸四地教育史研究論壇。在參加研討會的過程中學習許多，然最初稍有格格不入之感，因為筆者習用 APA 格式，而與會的研究人員，許多以歷史學門習用的格式發表論文。待多接觸之後，視野漸寬，也才更有興趣瞭解不同格式的使用習慣。

人文學科領域廣泛採用「美國現代語言學會（Modern Language Association, MLA）」格式，社會科學領域採用「美國心理學會（American

Psychological Association, APA)」格式，而「芝加哥格式手冊（Chicago Manual of Style, CMS）」則兼容人文、社會、科學等領域（謝寶媛，2012）。以教育學而言，一般的情況是屬於社會科學領域，使用 APA 格式。而以上所述的例子，談及教育史研究、課程史研究的領域，則有跨教育學與歷史學的學門專業，其未必使用 APA 格式，實為有跡可尋。教育學的研究時常涉及其他人文與社會學門的領域，作為教育研究者，如能嫻熟相關學門的寫作規範，應能有助於跨領域的知識交流。

三、結語

在筆者與愛倫和阿華的對話中，對於 APA 格式的使用，起先我們都覺得「沒想那麼多」、「已成為慣性」、「被規訓化了」，然而透過彼此的對話討論，加上個人過去的論文寫作和指導的經驗，倒也梳理了上述幾個思考點。要之，本文指出 APA 格式有其功能與作用，但並不表示未使用該格式

的教育論文沒有學術價值；並且，現有的中文 APA 格式尚有調整的空間。此外，教育本是應用學門，認識基礎學門或其他相關應用學門的習用格式，在跨領域知識的流通方面應有促進的作用。

參考文獻

■ 潘慧玲（編著）（2004）。*教育論文格式*。臺北市：雙葉。

■ 謝寶媛（2012）。人文暨社會科學學術論文引註格式之規範。*人文與社會科學簡訊*，13（4），81-90。

■ American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

■ Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.



教育研究論文寫作在應用 APA 格式上的幾個問題

李奉儒

國立中正大學教育學研究所教授

一、前言

本期評論主題「APA 格式與教育研究」是所有從事教育研究者必須關注的問題之一，且是很重要的問題。不論是論文寫作或是期刊出版，有一套共同遵循的標準，或說是遊戲規則，對於教育研究者或研究生而言，的確是很有幫助。但是，如果只是獨尊一套從《美國心理學會出版手冊》（American Psychological Association Publication Manual）翻譯而來的標準，且當成唯一的真理政權，而未能注意到手冊中不合邏輯、不盡合理之處，這在多元、自由、包容的後現代氛圍下又顯得霸氣十足。事實上，美國專業學會均出版「寫作手冊」作為該領域論文寫作的規範；知名的論文格式，除了 APA 格式（1929 年提出第一版僅 7 頁的寫作指南）之外，尚有更早於 1906 年由 Chicago 大學出版社發展的 Chicago (Turabian) 格式，以及分別在 1977 年及 1985 年由「現代語言學會」（Modern Language Association）發展出的 MLA (Handbook 及 Style Manuel) 格式，三者被 Booklist 稱為「三大」(Big Three) 格式手冊（謝寶媛，2000）。¹事實上，除了美國的「三大」之外，另有許多國際上已經通用的引文格式體系，像是 1893 年的 Oxford 格式、1950 與 1960 年代興起的 Harvard 體系（澳洲政府出版品的規範），以及 1978 年發展的 Vancouver 體系（美國及英國的醫學學會、劍橋大學出版社、美國化學學會所採用）

等（邱炯友，2005: 177）。APA 格式較通行於心理學、教育學等社會科學領域；MLA 格式採用者較多是語言、文學、藝術等人文學領域；而 Chicago (Turabian) 格式則是文學、史學、哲學等人文學領域期刊最多使用。這些寫作格式應用的學科領域非常多樣，不能當成一種鉅細靡遺的「標準」，而是原則式的參考指引；特別是教育研究範圍頗廣，包含教育哲學、教育社會學、教育心理學、教育史學、教育工學、課程與教學等學科，APA 格式屬於心理學領域，自可參考，但也需將教育研究領域中的史學、哲學、社會學等特性納入考量。

筆者曾在近二十年前教授社會科學研究法的課程時，努力將 1994 年方出版的 APA 格式第四版的規定逐項傳授給學生（現都已有 2009 年發行的第六版了），期待他們有所依循，俾能順利完成學位論文的撰寫；卻也在後來的學術生涯中受困於 APA 格式嚴格限制、毫無轉寰餘地的僵硬化，而吃到許多審查委員或編輯群給的苦頭。重要的是，所謂的「寫作格式」有其深層的意義與作用，重點是輔助而非限制研究成果的展現，不應因此失去對人該有的尊重，也不能只是在格式的表面一致性上做文章，且在中文環境將其引進時也必須瞭解其不盡合理或不符邏輯之處，否則，造成學術研究的反倫理或不嚴謹，反而漠視了學術研究應有的獨創性及新穎性等價值。當然，有些也不是 APA 格式本身的問

題，而是引進臺灣學術圈之後的異化（APA 不同版本的原文手冊，當不同的學術機構、專業學會或研究者解讀、翻譯、推動及應用於中文論文寫作時，就存有許多差異），導致扭曲研究本質的新霸權之產生。因此，野人獻曝，在此拋出一些曾遭遇到的問題及相對應的反思，期待教育學術界先進能給予指正。

二、APA 是一種論文寫作的技術性規定，不宜也不應因此失去對人該有的尊重

筆者早年曾有一篇省思 Paulo Freire 的批判教學論思想對於我國教師實踐教育改革的啟示，但在該文出版後卻發現文章標題被改成「P. Freire」。筆者在英國攻讀博士學位時，指導教授一直提醒要尊重引用文獻的作者，在引用時必須依據原文獻所標示之作者姓名如實引述。例如，教育分析哲學領航者 Peters 教授，其著作均使用 R.S. Peters，則引用及交代參考文獻時，自然是寫成 R.S. Peters；但是，與其同時代的另一位重要教育分析哲學家 Paul Heywood Hirst，其著作上的作者名稱採用的是 Paul Heywood Hirst 或 Paul H. Hirst（教名，middle name 習慣上可僅取起首字母），吾人也必須尊重，而不能擅自改為 P.H. Hirst。因此，當筆者發現論文標題中的 Paulo Freire 被擅自改為 P. Freire 時，甚感心痛，不知這是甚麼樣的想法或心態，對「人」如此不尊重。後來發現到，這是 APA 格式的規定，且普遍被期刊或專書編輯視為「真理」而不疑。事實上，APA 格式、Chicago

格式及 MLA 格式這三種知名的引文格式手冊中，唯獨 APA 格式規定作者之名字（first name & middle name）都僅以起首字母呈現（邱炯友，2005: 176）；反而是 Chicago 格式及 MLA 格式提及必須依據原文獻所標示之作者姓名作引述，若原刊錄為全名，則不可任意將其縮寫成起首字母（邱炯友、張瑜倫，2005: 65-66），亦即 Paulo Freire 不能縮寫成 P. Freire；甚至於也提到引用者若認為全名有助讀者瞭解時，若原文獻作者名字僅為起首字母之情形下（如 R.S. Peters），則在引用或是參考文獻中作下列方式處理：Peters, R[ichard] S[tanley]。筆者實在是很難以明白，國內編輯們及部分審查委員為何如此堅持「格式一致」之缺少人味兒的 APA 格式，而不思加以轉化。

三、APA 格式規定的書目格式不合邏輯，中文翻譯版也有不盡合理之處

APA 格式中最令筆者困擾的「技術性」問題，就是參考文獻中的外文書目格式。APA 格式要求書名只有首字的第一個字母要大寫，其餘文字都小寫；這一規定如對照其關於期刊論文格式的規範，則可發現其不合邏輯之處。因為，期刊中的論文標題只有首字的第一個字母要大寫，但是期刊「刊名」則除了冠詞及介繫詞之外，每一個字都大寫。因此，我個人的主張是專書「書名」應該是比照期刊「刊名」方式來處理，也就是除了冠詞及介繫詞之外，「書名」的每一個字都大寫；至於專書中的「各章標題」，則比

照期刊中的論文標題（亦即只有首字的第一個字母大寫），這才合乎邏輯。事實上，Chicago 格式及 MLA 格式的書名格式即規定每一個字的第一個字母都要大寫（冠詞除外）。這種符合邏輯的書名格式，卻在惟 APA 不疑的（責任、執行）編輯眼中屬於出格作法，筆者總是被要求「改正歸邪」，甚至直接退稿。筆者總因不願意矮化學術尊嚴、屈從不符邏輯的格式要求，只好撤稿，就不知有多少學者跟筆者同遭此種不合理要求，而願意接受「不出版、就滅亡」的命運了。

其次，將原本英文的 APA 格式翻譯後，應用於中文環境時，其間出現的不適用或不合理之處，莫過於「整段引文超過 40 個字時必須獨立成一段」的規定了。由於 APA 格式歷經數十年的演變，筆者的研究生涯也經歷了 APA 出版格式從第四版至第六版的補充、調整、改變等時期。已經很難說是哪一版的規定了，但「英文 40 個字」獨立成一段的規定，在英文論文中不會有問題，由於每行英文大約 10 個字，因此，40 個英文字寫成 4 行的文句段落，可合理也清楚地呈現引用的文獻。但是，反觀國內生硬地要求「中文 40 個字以上獨立成段」，就顯得削足適履了，畢竟中文一行可達二、三十個字，以致於常見某頁中僅僅一行多文字就被要求獨立成一段，往往造成作者行文及讀者閱讀上的困擾。個人淺見認為，應該將原 APA 的「字數」規定轉化成「行數」規定，亦即「4 行以上的中文引用文獻才獨立成段」較為合理，也才能擷取 APA 格式的優點而避免缺失。

四、APA 格式的文獻引用規定有瑕疵，容易造成學術研究不嚴謹的負面影響

本文最後要多花一點篇幅來討論文獻引用的問題，特別是 APA「作者--年代」格式帶來的負面影響。基本上，文獻引用分為「全文引用」（quotation）及「文意引用」（paraphrasing）兩種，全文引用一定要註明出處之頁碼，文意引用就是用自己的話寫出原作者如 Peters 關於教育規準的原意或綜合多家觀點後形成的想法，「可以不用」註明出處頁碼。但誠如林天祐（2010：3）在介紹〈APA 格式第六版〉中指出的，「必要時得註明出處之頁碼或段落」，但國內部分期刊或編輯堅持「不要寫頁數」的作法，已經是矯枉過正。首先，心理學門的期刊論文，其本文的頁數不多，APA 格式主張「不必」寫出引文頁數，如此規定尚屬合理。但引進臺灣之後，未能考慮社會科學研究學門眾多，彼此間差異性頗大，心理學門的研究性質也不完全相同於教育學研究。如是僵硬化地應用，反而造成許多弊端。例如，研究者偷渡一堆沒有看過內文（或至多看過摘要而已）的文獻，不僅有傷研究倫理，也破壞學術研究的嚴謹度。特別是許多博士、碩士學位論文藉此種不必寫頁數的規定，在參考書目中羅列了一堆雖在內文中提及，卻很可能沒有確實研讀過的文獻，只是增加有違研究倫理的「表面效度」書單之厚度。筆者多次在論文口試時發現研究生對於某些文獻的取得及理解似乎有問題，有時一問之下，才發現到問題可能是出在第二

手、第三手資料的引用，且在轉引時未能注意到引用到「有問題的」二手文獻，最原始的第一手文獻已經因為一再地轉載引用而導致失真；甚至於筆者在協助論文審查時，也發現到有些教育研究者同樣是不努力查閱原典，以訛傳訛，令人懷疑其學術水準及學術誠信。特別是人文社會學科常引用到多達數百頁的經典著作，如不進一步交代出處，很難令感興趣的讀者順利查閱引用的原典觀點，無從發揮學術引導的作用。然而，筆者以往在投稿期刊的論文或者發表在專書專章的文章中，往往被編輯要求「去掉文獻的頁數，以符合 APA 格式」，這是國內編輯「誤解、誤用」或未能掌握 APA 格式的問題了。

嚴肅而言，去不去掉引用文獻的頁數，不只是「技術性」的問題，還涉及到學術研究的倫理與嚴謹。交代引文出處，既有利於對引文中某個觀點感興趣的讀者可進一步查閱之外（有時因而發現作者有引用錯誤的情形），引用文獻的精神是「對於他人提供的觀念或構想，表達感謝之意」（邱炯友、張瑜倫，2005: 63）。研究者對於自己文中非直接引用他人文獻，但間接參考或曾受影響於他文者之「觀念」，仍應列於引用文獻之中，既表謝意（*acknowledgment of sources*），也避免有觀點剽竊或抄襲的嫌疑。雖然 APA 格式要求「致謝」意圖之引用文獻都不應該列於引用文獻，只需要另外列入「註釋」之中；但是，Chicago 與 MLA 格式之引用，卻是「提醒引文使用時機乃是實現學術倫理的基本標準」（邱炯友、張瑜倫，2005: 62-63）。

此外，當面臨是否應該將某筆資料列入引用文獻之抉擇時，對於該觀念是否是重要的學術主張，或僅是眾人所熟悉的一般常識意見，也要衡量其必要性。筆者常見的問題之一，是對於常識性的東西（如阿里山位於臺灣的嘉義縣）也要加上許多文獻支持以彰顯其權威性似的，卻又對於某些新穎、陌生的觀點或明顯重要的學術主張，未能交代文獻的參考出處，如同完全是研究者自身的創見，這實際上有違學術倫理的誠信要求。

最後，在審查期刊論文或口試學位論文時，最常見到的問題之一是在某一觀點或主張之後，羅列了許多引用文獻，亦即單一引用文獻卻包含多筆參考資料。這雖不會干犯上述觀點剽竊的學術倫理問題，卻可能另出現研究造假或「膨風」的有違學術誠信和不夠嚴謹的問題。APA 格式的典型規範，建議引用者把全數的相關回顧性引用文獻來源，皆放入內文中相同的圓括號內，再依作者姓氏的字母來排列順序，並以分號來區隔各項不同的引證來源。這樣的表示法，讓讀者全然無法得知各引用文獻間究竟存在著怎樣的關係？究竟眾多的引用文獻來源之間的關係程度如何？哪些是二次引用？哪些又是多層次引用？或是互不相隸屬？相對地，Chicago 格式對於單一註釋內引用多項參考資料的規範為：「各引證來源間以分號做區隔，並以被引用順序來排序」；對於欲引用的文獻，若又是引用自他人文獻者，此時二份文獻均必須同時引註，可使用 A quoted in B 或 B citing A 的呈現方式（邱炯友、張瑜倫，2005: 63）。APA

格式對於「二次引用」的情形沒有任何規範，這樣的格式瑕疵，在將其格式「中文翻譯」之後，應做出適度的調整。如此，積極上可藉以彰顯不同文獻作者的學術貢獻，鼓勵學者盡可能閱讀第一手原始資料；消極上則是避免忽視了原典或扭曲了原創文獻，也可遏止在引用文獻時的膨脹作風。

五、結論

《美國心理學會出版手冊》原本是溝通作者、編輯出版者、讀者之間的橋樑，但在國內教育研究領域直接翻譯借用與期刊硬性強制施行的過程中，未能體察 APA 格式是基於「心理學」領域，並不能完全適用於「教育學」領域，也無法完全滿足不同研究領域學者之學術需求和習慣。況且，任何企圖強制的統一標準，如無法注意到各學門的獨特性，掌握論文格式之意義及重要性，則將是徒勞無功而流於令人啼笑皆非的霸權形式，甚至是橘越淮為枳，掉入文化借用模式的陷阱之中卻沾沾自喜。

如果教育研究者和學術期刊能掌握本身所採行之引文格式的基本精神、意義及重要性，進而有所協議並達成共識，讓學術寫作能有清楚可行、合乎邏輯和人性之規範可循，則必然有助於論文的發表以及閱讀的便利，也可達成改善學術傳播與學術出版環境之理想。鑑於國內目前教育類學術期刊仍有各種不同的論文格式規範，使得投稿者需要花時間與精神來一一瞭解各期刊編輯採用的格式規範，並進行寫作及文獻引用格式的調

整，毋寧是浪費研究者寶貴的時間與精力。職是之故，編撰建立合理可行的、適用於中文研究環境，且能兼顧國際潮流的論文格式，實有其必要性與迫切性。

鑑諸 APA 格式從 1994 年的第四版發展到 2009 年的「第六版」，可見「中文論文格式」的建構絕非一蹴可幾，也必然需要歷經多年的發展、檢討與試用。筆者服務的國立中正大學教育學研究所，也在十年前就發展出自己的論文寫作格式「試用版」，公布於網路上給本所研究生參考。畢竟教育研究領域如要確實發展出自己的論文寫作手冊，所需要的時間、人力與金錢投入頗鉅，牽涉問題亦多，且需要耗費長時間不斷地試用、檢討、修訂，才能漸趨完美，方能與國際學術界接軌。個人以為，這項重大的工程可由國科會人文處的教育學門召集人來規劃和推動，以發揮教育研究格式規範的引導與協助作用，讓教育研究過程更能嚴謹，而研究成果的學術溝通與流傳更顯合理。

參考文獻

- 林天祐（2010）。**APA 格式第六版**。載於研究論文與報告撰寫手冊（頁 1-60）。2014 年 1 月 10 日取自 <http://203.71.151.10/dyna/data/user/alex/en5686/files/201111230930283.doc>
- 邱炯友（2005）。學術論文引文格式之發展與使用調查。**中華民國圖書館學會會報**，75，173-183。

■ 邱炯友、張瑜倫（2005）。引文格式規範對引文分析之影響：學術出版之傳播效應。《圖書館學與資訊科學》，31（1），54-69。

■ 謝寶媛（2000）。學術論文之註釋與參考書目。《國立中央圖書館臺灣分館館刊》，6（3），15-3。

¹ Booklist 曾於 1991 年將 MLA、APA 和 Chicago 格式譽為「三大」（big three）格式手冊。但 Booklist 當年的報導乃著眼於圖書館之採購參考，而不是對於全球學術界各類出版品引文格式的實際採用情形之調查結果，因而對於此「三大」格式的說法需謹慎分辨之。（請見邱炯友，2005: 178-179）



去蕪存菁：APA 格式之我見

李涵鈺

淡江大學課程與教學研究所博士後研究員

一、前言

APA 格式是美國心理學會（American Psychological Association）所出版發行的手冊，由 1929 年原本只有七頁的寫作規範，2009 年發展到第六版，有嚴謹規範的學術寫作系統，內容包括複印或抄襲出版的道德問題，以及降低語言文字的偏見現象，也因應科技傳播的進展，修正與新增更多資源來源的形式（吳政達、陳治堯、徐宗盛，2010）。一般而言，國內較強調與常用的規定，主要包括文章結構、徵引資料的方法、參考文獻與圖表編製等論文格式規範。

因 APA 格式主要是心理學門的產物，在教育領域使用是否那麼適切？有沒有什麼問題？本文主要就 APA 格式應用到臺灣的教育領域產生的問題進行初步討論，希望能擷取優點，瞭解其限制。以下先就筆者所觀察，整理常見的 APA 問題。

二、APA 常見的錯誤使用

教育相關研究所或學術期刊，通常要求以 APA 格式書寫。以筆者經驗及所觀察到的，較常見的錯誤為內文引註和參考文獻兩個部分。

（一）內文引註

em dash（—）和 en dash（-）的

使用方式，APA 第六版詳細說明，em dash 用做強調或語氣轉變、en dash 用在兩字中間，兩者前後都無須空格（APA, 2010:97），在臺灣兩者常混淆使用；再者，對於資料中原文之直接節錄，若超過 40 字以上，需另起一段編排，引用文內縮兩個字元，引註的資料來源置於引用文末的標點符號之後（APA, 2010:171），資料來源的放置或文獻引用方式，此部分較常受到忽視。

文獻引用包括全文引用（quotation）、文意引用（paraphrasing）兩種，全文引用要註明出處之頁碼，文意引用就是用自己的話寫出原作者的原意，可以不用註明出處頁碼（林天祐，2010），比較常見的錯誤是一般通常以為摘錄原文話語時才需引用，理念或觀點無須引註，其實學者專家的理念或觀點也需要確切標明出處，供讀者查閱和參考，同時也是對智慧財產權的保護及對原作者的尊重。無論是直接引用或間接引用，應清楚區分文獻資料與自己觀點的內容，遵守引用規範與倫理。

在引用時，也容易有作者全憑個人自己的意願來決定某一資料是否應列為引用文獻，而造成遺漏引用文獻之現象；刻意隱瞞或排除某原創資料來源，企圖提高自己之研究價值，使自己的著作更接近「原創文獻」？或為了某種私人因素取捨來源之著錄（邱炯友、張瑜倫，2005: 68）？因此，

就上述問題，一套引文格式標準與規範，似仍有其存在的必要。

（二）參考文獻

參考文獻常見的問題，包括未附上完整參考書目，引用文獻與參考文獻缺少逐一比對，不是漏失就是未刪除內文沒有引用的參考文獻。

其次，參考書目清單中同一著者同一年出版不只一種作品時，應在註釋與參考書目之出版年後附加英文字母（a、b、c 等）區別之（謝寶媛，2010），才易區辨引用來源；國外學者的姓與名容易混淆，西文通常以作者姓氏（last name）為代表，因此辨識西文姓氏則很重要；還有忽略英文參考文獻出處句點或逗點後的空格、括弧是全形還是半形、中文標點符號採全形，西文採半形、題名首字母應大寫，包含副標的首字母亦是，這些較易受到忽略。

不管是內文引註或參考文獻部分，APA 格式不全然都是優點，還是有不那麼便利之處。如在原文之後，以括弧引註資料來源，有時候同一括弧內有兩筆以上著作之引註，有時也有中文與西文引註同時出現，此時容易產生閱讀干擾或中斷的現象，影響流暢性與理解，對於教育領域中的史學探討，如教育/課程史，或文學方面的文章，這樣的引註方式顯得較為不便與突兀。

再者，尾註（footnotes）有兩種，其一是用來提供額外說明的內容尾

註，其二是附註說明某段文字、圖表等已獲得版權許可之尾註（APA, 2010: 37），在臺灣通常使用內容尾註，較少使用版權許可之尾註，如引用別人一段較長的文字、量表、圖、表等，用以註明出處，並表示已獲得原作者同意重製或採用，這部分我們或許還有努力空間，也就是不只是引用，還要取得原作者的許可。APA 也指出重要的資訊通常放在本文中，過多的尾註其實容易使閱讀者分散注意力，而尾註的位置應置於標點符號之後（APA, 2010: 38），此規定有時候不是那麼貼近確切想補充說明的語詞，西文也許可以一個句子說完再進行補充，但中文的環境，有時候不同的語詞在不同脈絡使用，有相異的意義，此時若能將尾註置於特定語詞之後，會比置於句末的標點符號之後來得恰當。這是 APA 格式不太適用於中文語境的問題。

整體而言，論文格式規範並非限制自由與多元思想，而是在表達過程中，有規則可循，便於資料管理系統的建立，也確保論文具有一定的嚴謹品質，惟如何讓它更適用於中文的環境與教育領域，是值得討論的。

三、應用到臺灣教育領域的問題

APA 手冊強調科學、實徵、創新、貢獻；對論文手冊不斷要求清楚、扼要、精確、組織，這些精神反映了美國的主流價值。教育學門有許多是建立在心理學上，或與心理學有共通性，因此，美國的教育學門亦多採用 APA 格式（吳宜澄、王瑜欣，2001），

在臺灣也不例外。

APA 所規範的面向，不只是論文的版式與格式，更包含寫作的樣式，清楚規範文章架構包括：題目、作者姓名與職稱、摘要、前言、方法、結果、討論、參考文獻、附錄與補充資料等要件（APA, 2010: 23-40），也述及實徵性研究（empirical studies）、文獻探討（literature reviews）、理論性文章（theoretical articles）、方法論文章（methodological articles）、個案研究（case studies）等文章應具備的部分，如實徵性研究應含括簡介、方法、結果與討論（APA, 2010: 10-11），科學寫作講究精確與組織，一致的格式能幫助快速抓住研究重點與發現；然而在中文語境中，如對話錄式、詩作、書信或散文類等寫作型態，就較無法符合科學寫作的要求，但這類文章應該有其價值或意義，這個問題或許不全然與 APA 強調科學格式所致，也跟期刊審查標準有關，只是值得我們思索什麼才是創新？科學研究才有創新的可能嗎？

其次，英文與中文，從字形、字彙，到文法、邏輯、思考方式都有顯著不同，APA 手冊是基於美式與美國文化而編撰的（吳宜澄、王瑜欣，2001），主要運用在西文出版品，而臺灣作者在文獻引用上不可能僅引用西文著作，在中文的書目引註及格式方式，須有一套適合中文學術研究的格式。

目前臺灣教育期刊，就內文引註與書目格式而言，中文方面有的採照

潘慧玲（2004）編著的教育論文格式為主；也有以 APA 格式第五版或第六版的寫作規範進行轉變所訂定的格式，也可發現 APA 只要改版，中文的格式亦相應更動。如下所示，以學位論文參考文獻格式為例，前者是採照潘慧玲所編著的是格式，後者是依照 APA 第六版。

作者（年份）。學位論文名稱。□□大學□□系/研究所□士論文，未出版，大學地點。

作者（年份）。學位論文名稱（未出版之□士論文）。□□大學□□系/研究所，大學地點。

作者須根據期刊投稿格式，修改為符合該期刊的專屬引文規範，一方面顯現了學術規範的自由，一方面，也思索對於常使用的期刊書目引文方式能否有共通的準則？教育領域是否該有一套所屬的引文與書目格式規範？這是可討論的。

四、結語與建議

目前 APA 格式在臺灣教育領域有其約定俗成的公認地位，但其各項標準與規範是否都合理與適切，仍有待進一步探討，筆者認為統一的引用歸範和書目格式是必要的，然而部分格式可再思考如何更便利、符合人性與適合中文環境；文章體例方面則應有多一點彈性空間，別讓制式架構扼殺創新或創意的論文型態。目前臺灣的教育期刊，西文多採照 APA 格式，中文則同中有異，各有其規範，因此建

立一套適合中文語境，可供遵循的教育領域論文撰寫格式或許是可努力的方向。

參考文獻

- 林天祐（2010）。APA 格式第六版。取自 <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/APA6th.pdf>
- 吳宜澄、王瑜欣（2001）。APA 出版手冊之適用性：提出一種折衷的文獻引用方法。《藝術教育研究》，1，79-112。
- 吳政達、陳治堯、徐宗盛（2010）。APA 第六版參考書目寫作格式。《教育研究月刊》，194，65-77。
- 邱炯友、張瑜倫（2005）。引文格式規範對引文分析之影響：學術出版之傳播效應。《圖書館學與資訊科學》，31（1），63-78。
- 潘慧玲（2004）。《教育論文格式》。臺北市：雙葉書廊。
- 謝寶媛（2000）。學術論文之註釋與參考書目。《國立中央圖書館臺灣分館館刊》，6（3），15-38。
- American Psychological Association（2010）。*Publication manual of American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.



研究論文寫作基本功 APA 格式見分曉

林松柏

國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授

一、前言

教育相關系所的研究生初次撰寫論文時，通常遇到的第一個難題就是老闆丟出要依 APA 格式撰寫的要求。不明就理的研究生可能上網蒐尋何謂 APA 格式，而在蒐尋引擎上鍵入「APA 格式」後，遂即出現超過一百萬筆的結果，有不同版本的簡介、說明、範例、教學，甚至提供相關軟體下載或示範影片。在點閱幾筆蒐尋結果後，可能對 APA 格式有個約略瞭解，大概知道原來 APA 格式就是寫論文參考文獻時，必須依照不同文獻種類撰寫相應的引用格式，於是就依樣畫葫蘆寫出所謂的 APA 格式。然而，多數的研究生可能在完成論文後，對 APA 格式仍是一知半解，以為它只是用在參考文獻的一種規範爾爾。所謂的 APA 格式究竟是什麼呢？為什麼在論文寫作時，一定要依 APA 格式呢？所有的論文都必須依 APA 格式嗎？有沒有中文的 APA 格式呢？在引用 APA 格式的背後又隱藏什麼樣的涵義呢？上述種種問題將說明如后。

二、APA 格式意指何為

APA 格式是美國心理學會出版手冊（Publication Manual of the American Psychological Association）的簡稱，係指美國心理學會針對研究論文寫作所訂定的一套格式指引，並將之集結成冊出版。於 1929 年問世以來，經過不斷的修訂補充，2010 年業已發行至第

六版。APA 格式亦是臺灣教育學門普遍採用的論文寫作格式，許多研究期刊、專書與博碩士論文，均規定採用 APA 格式。其對研究論文寫作的重要性可見一斑。

然而 APA 格式常被初入門的研究生誤解，認為僅是一種引用參考文獻必須仿照的撰寫規範。但在完整的 APA 格式（手冊）中，述明從構思階段至發表階段的出版歷程，並不侷限於參考文獻的引用規範。以 APA 格式第六版的章節內容為例，第一章的標題為「行為和社會科學的寫作」，說明各種論文類型、出版倫理規範、智慧財產權等；第二章為「文稿的組織與內容」，說明文稿的各種要素，如題目、作者、摘要、方法、結果等；第三章為「明確簡潔的寫作」，說明英文寫作的原則、格式、偏見、文法等；第四章為「格式的技巧」，註明標點符號、英文拼字、大寫、斜體、縮寫、數字、符號等；第五章為「結果的呈現」，說明圖表的製作與編排；第六章為「原始資料的信譽」，說明各種類型文獻的引用格式，其中最主要的增修是數位資料來源的引用，尤其是數位物件辨識碼系統（the DOI system）的說明，此為第六版與之前版本的主要差異之一；第七章為「參考文獻範例」，此為最廣為知悉的部分，說明引用不同類型參考文獻的格式規範；第八章為「出版歷程」，即為最後一章，說明作者、編輯者與出版者的責任與相關規定（American Psychological

Association [APA], 2010)。

因此，APA 格式絕不僅是引用參考文獻的一種格式規範，它所涵蓋的內容相當廣泛。對初踏入研究領域的研究生而言，應將它視為一本研究論文寫作的工具書。若是要發表國際期刊，亦是一本實用的英文論文寫作參考書。

三、APA 格式是否為王道

筆者以 Thomson Reuters (2013) 公布的 Social Sciences Citation Index 2013 查詢以 Education 與 Educational 為字首的期刊名（不包含此兩個字詞位於其他位置的期刊），計有 24 本期刊。在這些期刊中，僅有兩本期刊係以非英語的語言發行，其中 Educacion XX1 以西班牙文發行（Educacion 為西班牙文的教育之意，故也列入 Education 為開頭的期刊），Educational Gerontology 則以多國語文發行，但仍以英文為主。其中發行國家為美國的期刊數占了 12 本，其次是英國的七本，其它是西班牙、南非、德國、荷蘭與紐西蘭各一，即使是非英語系國家，仍以英語為發行語言。除了可以知道英語在教育學術研究占極重要的地位之外，還不難發現美英兩國佔有教育學術研究鰲頭。

筆者再進一步蒐尋上述期刊的論文寫作規範，可以發現發行國家為美國的期刊，其寫作規範均明文要求依據 APA 格式（ASCD, 2014; SAGE, 2014a, 2014b; Taylor & Francis Online, 2014a）：如 Educational Administration

Quarterly、Educational Leadership、Educational Policy、Educational Psychologist 等。而其他發行國家的期刊在寫作規範則另行文訂之（Springer, 2014; Taylor & Francis Online, 2014b, 2014c）：如 Educational Studies、Educational Assessment, Evaluation and Accountability、Education as Change 等，其中 Educational Studies 係以第 16 版 Chicago Manual of Style 為主，Education as Change 係以 HARVARD Style 為主。表 1 列出上述期刊文獻引用格式範例，可見即使是教育類期刊，APA 格式並不是唯一的選擇。但即使如此，不同的規範格式主要要素仍然是相當一致，均有作者名、年代、篇名、期刊名、卷期與頁數，有差異者僅有姓氏與名字的排列位置、連接詞的符號、逗點的位置、篇名大小寫的用法等，這些細微的差異在表 1 均可發現，故將不再贅述。

表 1 不同發行國家期刊規範之期刊文獻引用格式

期刊名	國家	期刊文獻引用舉例
Education as Change	南非	Hur, E.H., Glassman, M. & Kim, Y. (2013). Finding autonomy in activity: Development and validation of a democratic classroom survey. <i>Educational assessment, evaluation and accountability</i> , 25(4):303-320.
Educational Administration Quarterly	美國	Hur, E. H., Glassman, M., & Kim, Y. (2013). Finding autonomy in activity: Development and validation of a democratic classroom survey. <i>Educational Assessment, Evaluation and Accountability</i> , 25(4), 303-320.
Educational Assessment, Evaluation and Accountability	德國	Hur, E. H., Glassman, M., & Kim, Y. (2013). Finding autonomy in activity: Development and validation of a democratic classroom survey. <i>Educational Assessment, Evaluation and Accountability</i> , 25(4), 303 - 320.
Educational Studies	英國	Hur, E. H., M. Glassman, and Y. Kim. 2013. "Finding Autonomy in Activity: Development and Validation of a Democratic Classroom Survey." <i>Educational</i>

Assessment, Evaluation and Accountability 25(4): 303 - 320.

註：為方便對照，筆者已依各期刊規範格式撰寫成相同的引用內容，並依期刊名排序。

四、有無中文 APA 格式

既然 APA 格式是美國心理學會所出版的論文寫作格式，係針對英語（美語）進行規範，沒有針對其他語言撰寫的版本，所以並沒有所謂的「中文」APA 格式，但國內學界仍習慣將由 APA 格式轉譯為中文的撰寫體例稱為中文 APA。本文為區分轉譯成中文版本的 APA 格式與美國心理學會的 APA 格式，以下將俗稱的中文 APA 格式稱為中文引文格式。透過網路蒐尋引擎，能夠蒐尋到多筆中文引文格式，最常見的是林天祐（1996，2010）所撰寫的「認識 APA 格式」或「APA 格式第六版」，除了提供 APA 格式的簡介外，也載明文獻引用與參考文獻的撰寫體例。另外，陳玉玲與王明傑則是將 APA 格式手冊翻譯成中文（名為《美國心理學會出版手冊：論文寫作格式》，雙葉書廊出版），但保留原本的英文撰寫體例範例，提供詳盡且充實的完整 APA 格式內容說明。

國內學者在撰寫教育研究論文時，仍習慣以 APA 格式為依歸，並可能將 APA 格式直譯為中文的撰寫體例。而國內教育類期刊的撰寫體例也多明文規定須依據 APA 格式，如針對文稿格式、標題段落、文字格式、圖表、內文引用文獻格式、文末參考文獻格式等規範，常見的作法是將 APA 格式轉譯為中文引文格式，並公布列舉在撰寫體例中（中華民國科學教育學刊，2013；國立政治大學教育與心

理研究期刊，2013；國立高雄師範大學教育學系，2011；國立暨南國際大學教育政策論壇，2013；國立臺灣師範大學研究發展處，2013）。值得一提的是，雖然各家期刊均敘明依據 APA 格式撰寫，但在中文引文格式上則略見不同（表 2）。然而，這些細微的差異僅在於年代寫法、括號全半形、連接詞等不同而已，主要的格式要素仍是一致的，如作者名、篇名、期數與頁數等。

表 2 國內不同期刊規範之期刊文獻引用格式

期刊名	期刊文獻引用舉例
林天祐版本	宋曜廷、劉佩雲、簡馨瑩（民92）。閱讀動機量表的修訂和應用。 <i>測驗年刊</i> ，46，22-38。
科學教育學刊	宋曜廷、劉佩雲、簡馨瑩(2003)。閱讀動機量表的修訂和應用。 <i>測驗年刊</i> ，46，22-38。
教育政策論壇	宋曜廷、劉佩雲與簡馨瑩（2003）。閱讀動機量表的修訂和應用。 <i>測驗年刊</i> ，46，22-38。
教育科學研究期刊	宋曜廷、劉佩雲、簡馨瑩（2003）。閱讀動機量表的修訂和應用。 <i>測驗年刊</i> ，46，22-38。
教育與心理研究期刊	宋曜廷、劉佩雲、簡馨瑩（2003）。閱讀動機量表的修訂和應用。 <i>測驗年刊</i> ，46，22-38。
教育學刊	宋曜廷、劉佩雲、簡馨瑩（2003）。閱讀動機量表的修訂和應用。 <i>測驗年刊</i> ，46，22-38。

註：期刊名依名稱排序

論文格式一致性的重要性可見於人文社會科學研究中心（2013）所公布的「臺灣人文及社會科學引文索引核心期刊」（TSSCI）基本評量標準中，以論文格式一項的評分權重最高（38分），其中又以引用文獻（References）的分數（22分）最高。即使沒有所謂的中文 APA 格式，但國內在教育研究論文寫作的規範仍要求依循中文引文格式，如此有利於統整論文格式與查

詢參考文獻等。因此，中文引文格式確有存在的必要性，不過要由誰規範？要規範誰？格式內容為何？種種問題仍需要進一步釐清。

五、APA 格式要素與撰寫原則解析

通常研究生們在看完 APA 格式或常見的中文引文格式後，第一句話往往是「好複雜！為什麼要規定這麼細？」這時老闆總不能跟研究生們說照做就是了，只得有耐心地跟研究生們曉以大義，APA 格式是為了使論文寫作有一致的規範，並且是基於尊重原作者的貢獻，以及應有的嚴謹研究態度，如果連基本格式的要求都做不到，如何能做更深入的研究呢！雖然研究生們大多能接受這個說詞，但無法否認的是 APA 格式還真複雜，否則不會以 272 頁的厚度來載述（此為 APA 第六版的頁數，第五版更高達 439 頁），並列出 11 種不同類型的參考文獻，以及提供多達 77 項參考文獻範例。

綜觀國內外期刊的各種中英文引文格式規範，其實不論是何種參考文獻的引用仍有跡可循。通常學術論文的文類、文稿架構、寫作倫理與格式等均有一致性，甚至在參考文獻的撰寫內容亦非常相似。APA 格式敘明一般參考文獻的要素應包含作者姓名、出版年、論文篇名，以及出版資料（APA, 2010）。礙於篇幅限制，本文並不針對 APA 格式所載的 11 種類型參考文獻一一列舉，僅以常引用的五種類型進行說明，包括期刊、書籍、研究報告、研討會論文與博碩士論文。

表 3 顯示五種類型的要素，可以發現並不超出前述 APA 格式所訂的要素。

表 3 五種參考文獻類型的中英文撰寫格式要素

類型	中英文要素
期刊	作者（年）。篇名。期刊名，卷數（期數），頁數。 Author, A. A. (Year). Title of article. <i>Title of Periodical</i> , xx(xx), pp-pp.
書籍	作者（年）。書名。地名：出版者。 Author, A. A. (Year). <i>Title of work</i> . Location: Publisher.
研究報告	作者（年）。研究報告篇名（報告編號）。地名：出版者。 Author, A. A. (Year). <i>Title of work</i> (Report No. xxx). Location: Publisher.
研討會論文	發表者（年，月）。發表論文篇名。研討會名與主辦單位名，地名。 Presenter, A. A. (Year, Month). <i>Title of paper or poster</i> . Paper or poster session presented at the meeting of Organization Name, Location.
博碩士論文	作者（年）。論文名（未出版博士或碩士論文）。學校名，地名。 Author, A. A. (Year). <i>Title of doctoral dissertation or master's thesis</i> (Doctoral dissertation or master's thesis). Name of Institution, Location.

初入門的研究生可能苦於 APA 格式繁雜的規定，但筆者認為只要在撰寫時注意三項主要原則，就可以減少一些不安。三項原則是一致性、完整性，以及精簡性。首先，一致性主要是指前後文引用格式與內容須一致，例如在內文中引用 Hur, Glassman, & Kim, 2013，那麼在文末的參考文獻就要出現 Hur, E. H., Glassman, M., & Kim, Y. (2013)這筆文獻，以及作者名與年代也要注意是否相同；此外，排

版也須一致，如全半形與標點符號的使用等。完整性則是指文末各筆參考文獻應具有基本的要素，如作者姓名、出版年、論文篇名，以及出版資料等。最後的精簡性是要注意相同的名詞不應重覆，如在內文中除第一次出現的機構名詞要全稱外，第二次以後出現的則用縮寫；文末的參考文獻內容中，校名與地名相同時，那麼地名就應省略不寫等寫作技巧。

除非是學術期刊的編輯，否則在平常論文寫作引用參考文獻時，應不用為了是否要全半形、有無逗點、逗點的位置、要用冒號或引號、粗體或斜體等支微末節的事煩心。其實在蒐集文獻的過程中，先不論哪些文獻日後是否會引用，都可以先依據上述三大原則撰寫，先暫時不予理會不同引用格式的細微規定。待完成論文後，再依循規定的格式與版面設計整理即可，如此就能省下許多文獻校正與蒐尋的苦功了。

六、結語

近年 APA 格式有大幅度的改版，其中主要是網路資源文獻的引用部分（APA, 2010）。驚人的網路文獻累積速度與數量，是否意謂著知識量的成長嗎？這點是值得討論的另一個重要議題。從 APA 格式的改版中，可以發現係因應不斷出現的各式參考文獻類型，即顯示研究者發表管道愈趨多樣化，也顯示網路資源取得的便利性，但同時突顯了著作權的議題。此外，APA 格式第六版新增了 DOI 格式，但經由此系統提供的永久辨認功能，會

不會使未來在引用各種類型的文獻時更為簡化呢？只要有文獻的基本資料，如作者、發表時間與論文篇名，再加上 DOI 碼即可，就不再依不同類型的文獻分別規範不同的格式了。因為 DOI 的普及，或許再過不久，APA 格式又要再度改版。

雖然論文寫作並不全然非依 APA 格式不可，即使是以教育研究領域為主的國際期刊，也不見得依循 APA 格式。然而，對初踏入學術研究的新鮮人來說，APA 格式確實能夠提供一個有系統與完整的論文寫作參考範例，並且也能習得寫作倫理與重視文獻的精神，亦能夠透過瞭解 APA 格式與其他格式的差異，進而學會其他格式。此外，雖然沒有所謂的中文 APA 格式，但中文引文格式確有存在的必要性，畢竟學術發展仍需有一個規範，以利學術的對話交流。

在建立統一格式的規範時，可能會面臨一些問題與缺失，例如由誰制定遊戲規則？格式的內容要規範到多細緻？規範過細是否會出現重形式而不重內容的缺失？不同研究領域的格式要整併嗎？諸多問題仍待更進一步的討論解決。筆者認為此規範的建立可由學術單位（如國科會或國家教育研究院）召集國內期刊或學會共同討論研究論文寫作的規範內容，如各種文稿架構、引用倫理，以及制定各種參考文獻類型的引用格式要素，再公布規範內容，即僅制定格式的普遍通則。而更細緻的內容，可由作者搭配文書處理軟體或書目管理軟體自行輸出型式，如粗體或斜體、全形或半形、

標點符號的使用等，以利論文版面格式的一致。在普遍的原則下，將能有利於建立不同學術研究領域的對話基礎，並且也較能避免只在乎格式的規範，而忽略論文實質內容的缺失。

參考文獻

- 人文社會科學研究中心（2013）。**臺灣人文及社會科學引文索引核心期刊基本評量標準**。擷取自 <http://nhscepp.hrc.ntu.edu.tw/doc/20130328-4.pdf>
- 中華民國科學教育學刊（2013）。**科學教育學刊論文撰寫體例**。擷取自 <https://dl.dropboxusercontent.com/u/68574028/撰稿體例.pdf>
- 林天祐（1996）。認識APA格式。**教育資料與研究**，11，53-61。
- 林天祐（2010）。**APA格式第六版**。擷取自 <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/APA6th.pdf>
- 國立政治大學教育與心理研究期刊（2013）。**《教育與心理研究》撰稿須知**。擷取自 http://www.joep.nccu.edu.tw/intro/super_pages.php?ID=intro4
- 國立高雄師範大學教育學系（2011）。**文稿撰寫須知**。擷取自 http://www.nknu.edu.tw/~edu/web/doc/Declare/Declare_law/edu_discuss/discusslaw04-1.doc
- 國立暨南國際大學教育政策論壇（2013）。**論文文稿規範**。擷取自 [http://www.epa.ncnu.edu.tw/forum/注意事項/論文文稿規範\(101.10修訂\).doc](http://www.epa.ncnu.edu.tw/forum/注意事項/論文文稿規範(101.10修訂).doc)
- 國立臺灣師範大學研究發展處（2013）。**《教育科學研究期刊》論文撰寫體例**。擷取自 <http://jntnu.ord.ntnu.edu.tw/Uploads/Stu/635109547830920000.pdf>
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- ASCD. (2014). *Guidelines for writers*. Retrieved from <http://www.ascd.org/Publications/Educational-Leadership/Guidelines-for-Writers/Guidelines-for-Educational-Leadership-Writers.aspx>
- SAGE Publications. (2014a). *Manuscript submission*. Retrieved from http://www.uk.sagepub.com/journalsProdDesc.nav?prodId=Journal200854&ct_p=manuscriptSubmission&crossRegion=asia
- SAGE Publications. (2014b). *Manuscript submission*. Retrieved from http://www.uk.sagepub.com/journalsProdDesc.nav?prodId=Journal200936&ct_p=manuscriptSubmission&crossRegion=asia
- Springer. (2014). *Instructions for Authors*. Retrieved from <http://www.springer.com/education+%26+l>

anguage/journal/11092?detailsPage=about
This

■ Taylor & Francis Online. (2014a). *Instructions for authors*. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/action/authorSubmission?journalCode=hedp20&page=instructions#.UttphJEVHmQ>

■ Taylor & Francis Online. (2014b). *Description of the Journal's reference style*. Retrieved from <http://www.tandf.co.uk/journals/authors/sty>

le/reference/tf_ChicagoAD.pdf

■ Taylor & Francis Online. (2014c). *Instructions for authors*. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/action/authorSubmission?journalCode=redc20&page=instructions#.UttwgpEVHmR>

■ Thomson Reuters. (2013). *Web of science: Social sciences citation index 2013*. Retrieved from http://ip-science.thomsonreuters.com/mjl/publist_ssci.pdf



日本教育類文書寫作格式評論及對 APA 之省思

林雍智

日本東京學藝大學哲學博士候選人

葉芷嫻

日本東京學藝大學博士研究

一、前言

由美國心理學會（American Psychological Association, APA）發行的出版手冊所規範的論文、期刊寫作格式（以下簡稱為 APA 格式），自從 1929 年發行首版以來（APA, 2013），目前已經進入到第六版（林天祐，2011），而我國教育領域受此影響，大致是從第三版開始，在邁入 1990 年代之後，遵行 APA 之規範撰寫之教育類文書才有逐漸增量之現象。APA 格式引進初期，我國教育人員對來自英文文獻的 APA 格式雖並不陌生，但對如何轉換至中文寫作上，使中文期刊、論文等文書能符合其規範，且又能保持國內教育類共通的寫作「理解」，也感到困擾。我國教育學界約耗費十年以上時間，直至 2001 年發行的第五版開始，才發展出較為一致之寫作規範（林天祐，2002；潘慧玲，2004）。

早期，教育學各領域中對 APA 格式並無共通之界定，因此各領域的寫作方式也在學術生產不斷的複製與再造中，讓其中的錯誤，或是稱為「不一致」一再出現，且這些錯誤處，還具有該學門「獨特」的連貫性。探究其原因，除教育學各領域間缺乏制定一個適合國內可以使用版本的共識外，研究者對於 APA 精神與內涵的認知僅侷限於「參考文獻」上的引用方式，而忽略其實文章結構、文獻的內

文引用等，亦皆同屬於 APA 之規範，必須同時遵守等事，也可能是造成上述不一致之重要因素。

因此，在我國因為將 APA 做為唯一教育論文格式，要求所有寫作皆必須依據其規範撰稿，而引發回頭對 APA 之優缺點進行檢視，探究其是否符合我國中文使用習慣？或者我國是否也應建立一套屬於本國的共通基準時？作為相同使用非英語或西語體系的日本教育類文書寫作格式，就值得我們做為一個參照點，並將其案例映射回我國，以進行對 APA 格式之省思。日本的教育類文書寫作格式，現行上並無一致的規範，在格式上他們雖有較共通的用法，但近年來受 APA 格式的影響，也出現了仿照 APA，但卻夾雜日本特色的寫法。在日本，APA 格式之發展進程雖落後我國多年，但大量使用「漢字」的日本，是如何運用 APA 的？他們又遇到哪些不一致或與既有觀念之衝突？以日文撰寫的文書格式能真正體現 APA 的精神嗎？我國和日本，在運用 APA 格式時，會同樣遭遇使用紀元、年代、文字以及英譯等之各種類似問題，是以日本案例和經驗，是我國在省思使用 APA 格式的上絕佳對照與殷鑑。

以下，茲說明日本教育類文書寫作的現行格式規範，再探究其在運用上產生與 APA 格式之不一致現象。其

次，則經由日本案例，列舉四項對我國使用及檢討 APA 之省思。根據上述分析，本文在最後結語中亦提出若干建議，希望能做為健全我國文書寫作格式上之啟示。不過必須強調的是，本文呈現之日本案例，是以 APA 格式之精神為本所進行之評論，除此目的外不帶有其他價值批判，而且，最重要一點，是在由「日文」所支配的場域中，其教育類文書格式應如何發展也並非我們所能左右，我們僅能就該案例檢視並省思本國狀況，並凝聚未來發展的智慧而已。當然，若有適當場合，我們也願意寄予經驗，以供參照。

二、日本教育類文書的寫作格式

日本教育類文書的寫作格式之定位，受自身歷史、語文脈絡與來自歐美格式的影響，目前已出現屬於自己風格的寫作格式。茲從日本教育類文書中，如書寫方向、符號使用、標題等具有一致共識的寫作格式談起，再討論其中也有參照的歐美格式。

（一）直書優於橫書

在教育發展的歷史脈絡上，日本自明治維新後導入近代教育制度，迄今也有百餘年歷史，其中雖歷經第二次世界大戰戰敗，接受以美國為首的盟軍指導下，改弦易轍，將體制改為民主主義式之教育制度，但在脈絡上，戰後的變革對日人來說，只是一個教育發展上的「逗號」與「區隔」，而已，並非是全盤轉換的，「句點」式的狀態（林雍智，2010）。亦即，從時

間軸的觀點來看，日人在教育類文書的寫作格式上，擁有一種能符合閱讀百年以來相關文獻的方式，例如當前日本以「直書」方式出版的教育類書籍，仍然較「橫書」方式為多，若內文中有提到英文或引用相關文獻，則自動轉以橫向呈現，這已經成為日人的日常習慣。儘管日本的公文早就改以直向橫書格式書寫，但教育領域的寫作習慣在當今仍未完全轉換過來。

以語言的習慣論之，日文的假名和漢字在書寫上，以直書的方式撰寫，易達迅速、美觀之目的，也因此，在電腦尚未普及的年代，以直書方式在稿紙上撰文，較為常見。縱使在當今電腦發達、人人都能輕易上手辦公軟體（如 Word）的年代，日本也還存在著可以協助其直書的軟體（如「一太郎」等）。因此，直書與橫書之間的轉換，對日人來說不致構成困擾。

然而，在西風東漸的過程中，教育人員無疑有更多機會接觸到西文文獻，因此也有越來越多的日文教育類文書，以橫書、右開的方式進行發表或出版。例如：報告、期刊文章、學位論文、政府宣傳物等目前亦多以橫書方式出版，儘管橫書的出版比重有急起直追的趨釋，但在「書籍」類的出版狀況中，目前直書方式仍占極高之比率。

（二）對使用標點符號的「慎重」

在日文古文中，並不存在標點符號。符號只是做為輔助讀者閱讀之註記，其並不能出現於正式文章中。但

受西文的影響，現代日文中之內文已可使用如：「。(句點)」、「.(讀點)」¹、「.(中點)」²、與「括弧(括號)」等符號。這些符號雖與我國用法類似，但在日文文書寫作中更特別的是，符號只出現在有必要出現之處，例如「讀點」只有使用於裁切語句上，其使用的頻率不似我國頻繁。另外，在日文中，基本上是沒有「?(問號)」的。而問句後所使用的符號則為句點，問號也甚少在教育類文書中被使用。但是括弧則被常使用於用來判斷使用少許符號的長句中，係屬於母句或子句之部分。日人使用標點符號的慎重態度，雖應屬文學上探討之範疇，且其也能理解英文中各種標點符號的使用方式，但長期以來，日人已經形成在日英夾雜的文書中根據各自語言種類，使用適切標點符號之習慣。儘管如此，此種習慣對日人在使用的獨特寫作格式，以及教育類寫作在適應各種格式上，仍造成相當程度之不一致現象。

(三) 章、節與標題序號的規範

日本教育類文書在寫作上形成的獨自特色，與主要參考 APA 的我國相較，雖然各有優劣，但只要能發揮撰寫文書之趣旨、達成文書想傳達之目的，則優劣就不致影響到文章的評價。

在論文寫作上，日本教育類文書大致依循著「序章」、「第一章」、「第二章至第五章」、「終章」的順序撰寫；而期刊文章則是以「はじめに(前言)」至「まとめに(歸納)」或是「結論」的順序發展，其和我國期刊並無太大

差異。其次，在標題的使用層次上，日文文書使用之標題層次與嚴謹度，不若 APA 格式規範之五級標題，每標題又有位置和字體大小，是否斜體等詳盡之規範嚴格。參考由東京都總務局出版之「文書事物導覽」之說明(東京都總務局，2002)，可得知日本的公文寫作上，不論是直書或橫書，皆必須遵守標題的使用順序，為「第 1→1→(1)→ア→(ア)」等五階層之規定³。因此，教育類文書也大致依循此項規範撰文。不過，教育類文書仍比公文更具彈性，其中的「第 1」，在教育類文書中可被省略，直接以「1。」做為標題之起始；各階層之文字若不夠使用，還可用 a. b. 或 I. II. 等字做為標題。此外，內文中提到之各小點，其則以獨特的①、②、③符號進行列舉。

與我國相較，日本教育類文書寫作格式在章節與標題規範中較不同的是，日本公文與教育類文書雖也認可「一、二、三」等文字，但卻絕少用於文章中；另外，日本教育類文書使用多層次標題的情形較我國為少，其原因或許是以論述性文章居多的日文教育類文書，受期待的是能把該項標題的意涵完整陳述，更優於只是列舉或簡述之故。

(四) 文獻引註格式

本文前述日本教育類文書之寫作格式，受到本身歷史、語文脈絡、歐美文獻以及公文書寫格式之影響，呈現出一種多樣且複雜，但日人能接受並內化之方式。在文獻的引註格式上，亦存在多重的樣貌，且迄今仍未

定為一尊，也尚未有強制要求以單一格式進行寫作之規定（新堀聡，2005）。

在上述共通的寫作格式外，日本圖書館協會目錄委員會曾於 1952 年出版「日本目錄規則」（日本図書館協会 目錄委員會，2006），說明包含目錄、標題、圖表、卷冊數、頁數、注記與文獻引註方式的寫作原則，該寫作格式係用以做為圖書館收藏書目的目錄規則，並非直接對教育類文書進行格式之規範，但其內容與前述之日文文書共通部分大致相同，因此成為一種具體的寫作格式的指引。除此之外，日本教育類文書寫作中所使用的格式，還有參考法學等社會科學相關出版社所共同策定的「法律文獻等引註之表現方法」中所建議之格式（新堀聡，2005），以及來自美國的四種格式，其分別為：1.由美國現代語言學會出版的寫作要項（Modern Language Association, MLA），通稱為 MLA 格式；2.由芝加哥大學出版部所提倡的「芝加哥格式」⁴；3.由國際標準化組織（International Organization for Standardization, ISO）所制定的 SIST（standards for information of science and technology）基準；以及 4.APA 格式。

這麼多的東、西方格式，除了日本本土共通格式外，來自美國，以使用英文為主的各格式，在對日本教育類文書寫作造成影響後，會發現每一種格式或多或少參雜在教育類文書之中。是故，撰稿者若欲投稿某期刊，則需配合期刊規定，以該期刊推薦之

格式進行撰稿。然而期刊對格式之規範和說明，以有限的篇幅亦無法詳盡，因此在成稿中，也可看見仍存在許多格式不一致之情況。

造成日本沒有統一格式的原因，估計來自於：1.國土細長、歷史脈絡衍生各大學形成學閥，缺乏統一見解；2.日文原有的共同格式已經足以支撐文書寫作之基本條件；與 3.重視內文與內容甚於強調遵守格式等因素，真正原因仍需進一步深入探究，但 APA 格式的影響力在近年有逐漸擴大之現象，則為不爭之事實。特別是日本教育人員在閱讀過以 APA 為主流格式進行寫作之西文教育類文獻後，也會對其本身在撰寫文書上，造成不小之影響。由於 APA 格式在日本尚未被獨尊一格，因此缺乏官方或是獲普遍認可的譯解版本，所以這些影響，輕者讓其參考文獻的引註同時出現日本共通格式與 APA 格式的混淆，重則讓同篇文章的內文中出現多種格式，變成毫無章法的一篇文章。這種不一致現象，正是日本教育類文書寫作當前正發生、正面臨之最大問題。

三、日文文書中出現的「不一致」

承上所述，此處茲以實例說明日本教育類文書中各處出現之不一致現象，這些案例，也可提供我國做為省思素材。

（一）使用註腳等附註的「不一致」

在 APA 格式的定義中，除需特別進行引註，可以使用註腳或章節附註

外，其餘有關內容之註解，應盡量融入主文說明，此規範和 MLA 格式的見解相符。但另一方面，芝加哥格式則允許撰稿者為避免影響主文的流暢，使用註腳在頁尾進行說明。這種註腳的寫作方式，也是日本共通格式中較常見的。因此，日本教育人員在使用 APA 格式時，仍會不自覺的大量使用註腳，或是同時在本文與註腳都寫上參考文獻，形成格式上不一致與重覆之情事。另外，學術論文中也常出現撰稿者為表現出對該領域之豐富涉獵，而大量使用註腳，造成註腳所占頁面甚至比本文為多，或是可匹敵全文字數的狀況，此不但與 APA 的精神相左，也有礙讀者閱讀的流暢度。

(二) 撰寫參考文獻的不一致

以日文中實際使用之參考文獻撰寫方式來看，以下案例的寫法較符合日人的共同理解與習慣：

單著：

葉養正明『よみがえれ 公立学校』（紫峰図書、2006 年）；或
菱村幸彦『やさしい教育法規の読み方』教育開発研究所、2008 年

合著：

北神正行「現代学校経営改革と校内研修」北神正行・木原俊行・佐野享子編『学校改善と校内研究の設計』学文社、2010 年

期刊雜誌：

貞広齋子「学校評議員制度の機能要因に関する実証的研究」千葉大学教育学部研究紀要、2009 年、57 卷、145-159 頁

從這些案例來看，日本教育

類文書在撰寫參考文獻時，確實有少用標點符號的情形，也因此日人在以 APA 格式撰寫如上清單時，就會常出現：

葉養正明 (2006)『よみがえれ 公立学校』紫峰図書
或：
土屋基規 2011『現代教育制度論』ミネルヴァ書房

等同時混雜日文共通格式與 APA 格式之狀況。若直接將 APA 格式日譯，至少其樣貌，會是：

葉養正明 (2006)。よみがえれ 公立学校
神奈川、日本：紫峰図書。
或：
土屋基規編 (2011)。『現代教育制度論』。京都府：ミネルヴァ書房。

然而，上述兩種較接近 APA 格式的寫法，卻從未出現在任何一種日文教育類文書當中。可見，日人對其使用 APA 格式的見解，是與我國不同，以一種「對自己有利」的方式去結合傳統、進行解釋的用法。

(三) 引用參考著作人名、特定名詞用法與其他的不一致

我國教育人員的姓名字數多為三字或兩字，是以撰稿中引用參考文獻時，會以全名方式做呈現。另外，如果遇到引用相同作者在同一年度發表之二篇以上文獻時，則會根據刊出時間的順序，改以（作者，年代 a）的方式撰寫。

但日本教育人員的全名字數從兩字至六字皆有，因此若在內文之中仿

照 APA 格式之寫法，只寫出姓氏的話，萬一遇到同姓的作者，或是引用作者在同一年度有二篇以上文獻時，日文中缺乏如（作者，年代 a）的寫法，則必然又會造成讀者之混淆。當然，也有直接寫出引用作者全名的文書，但依日人通常只稱呼他人姓氏的習慣，列出引用作者全名的寫法，仍不多見。

其次，日本共通格式中也缺乏統一使用特定名詞的規定，例如引用圖表時要註明之出處，日文中有所謂「出所」的、也有使用「出典」或「引用先」之狀況；另外，日文教育類文書中也有出現主以 APA 格式撰稿，但引用他人之著作文章名、書名全被作者以章節附註介紹完畢，而缺乏整節參考文獻清單的案例。

本文所舉之上述實例，均取自自己出版的書籍、期刊或論文，並非是不成熟的課堂報告或是刊登前之草稿。綜合上述情形，可以看出 APA 格式對日本教育類文書寫作格式所造成之影響，與在影響之下所出現的不一致狀況。雖然各期刊論文，皆提供其推薦格式，但對讀者而言，閱讀教育類文書必須周遊於各種格式之間，或是嚐受同篇文章中的格式不一致現象，所帶來的不便，確實值得其教育人員深省。

四、由日本案例省思我國 APA 之使用

以下，茲以日本案例，列舉四項對我國在使用及檢討 APA 格式之省

思。

（一）自訂格式難度頗高、普及不易

APA 格式在我國教育學門應用迄今，雖帶來許多好處，但也遇到一些不符中文語用習慣的問題。從日本案例的經驗中得知，要發展任一種寫作格式或形成共通的寫作技巧，皆需耗費長期時間，讓撰稿者及讀者都熟悉後，才足以普及。然而，在推廣的期間又會受到 APA 及其他美國格式的干擾，造成如日本教育類文書般，在格式上呈現許多種不一致之情形。因此，就算我國制訂出「改良型」APA 格式，但要取得教育學門各領域的共識亦耗時費日，此點從幅員與人口較我國為多，且「學閥」有明顯的存在感的日本狀況中，可以獲得印證。

（二）引註出版社地址方式，仍有爭議

APA 第四版至第六版中對於引註出版社的地址，陸續修正了一些規定，例如在第六版中，出版社址要寫上「都市名，州名縮寫」，而美國以外之出版社，則要以「都市名，國名」進行標記。但此項規定，對出版社約有八成以上設於東京都，僅不到 4% 設於大阪府的日本來說（日本書籍出版協會，2014），過於粗略的區分方式，無法顯現出版社址的差異，最後只造成教育類文書在引註出版社址時，一律寫上東京都的結果。若依日本公文格式規定，嚴格上只有東京都的 23 個區可以稱為「東京」，東京都內其他的區域則應以市、町名書寫，此通例與 APA 格式自是有衝突之處。也因此，日文教

育類文書中，是看不見對於出版社址之註記的。將視角轉回國內，我國對於使用「臺北」或「臺北市」做為出版社址本來就有不一致的寫法，在五都設立前，「臺北」到底是代表現在的臺北市或過去的臺北縣？而五都成立後，「高雄市」的用法，是否又可以涵蓋過去的高雄縣等？如同日本一樣，我國的出版社設於臺北、新北市的比率亦高，諸如上述此種出版社址之引註方式，確實不易在 APA 格式、我國實際情況與不同教育學門間取得使用共識。

(三) 非西文文獻附加英譯、效果有限

國內如獲 TSSCI 所收錄之要求度高的期刊論文，為了爭取被國際資料庫收錄的機會，目前大都要求撰稿者在列出非西文之參考文獻時，同時附上英譯在後。姑且不論其加重撰稿者負擔一事，對撰稿者來說感到最困擾的是，倘若所引用之原始文獻未自譯英文書名、章名，則必須自行譯之。設想一位非以中文為母語的讀者，對該撰稿者所列出之參考文獻極有興趣，而欲入手閱讀時，不也遇到無法找到對應之中文資料的困難？依相同理由，撰稿者在參考日文文獻之後，也必須將日文予以英譯，但由於日本教育類文書格式無此項規定與需求，因此許多文獻也未列出原始英文名稱，於是造成撰稿者必須憑空推測。此款作為之結果，不但效果有限，也違背 APA 格式是以協助讀者找到該書做為列出文獻之目的。另外，許多日文人名有不同發音，如「中田」可發成 Nakata 或 Nakada；而出版社的英譯名則依該

出版社之設定而異，如「時事通信社」譯為「Jiji Press」，但「教育開發研究所」則譯為「Kyouikukaihatu Kenkyuzyo」，而非「Institution for Educational Development」，因此日文文獻的英譯，成為一項挑戰與困擾，而撰稿者也不禁存疑：「應負日文文獻正確英譯的責任者，不該是原作者嗎？」。但在日本，基本上上述狀況是不存在的，因為其沒有必須將日文譯為英文的規範。

(四) 參考文獻的寫法，能否協助讀者找到該書

協助讀者取得期刊論文中作者所引用之文獻，並對關心之主題進行延伸閱讀，乃是 APA 格式要求列出參考文獻的目的。APA 格式規範的原則，也是以「在圖書館中讀者能最先找到該筆資料的第一順位資訊」為主，這也是為何參考文獻中書名以下的斜線只畫至書名或期刊卷名為止，而不延長畫至頁碼的用意。依此精神，我國在撰文中引用非中文的參考文獻者，就應該依「讀者能最正確找到該資料」的原則進行引註，此點不因引用英、日文獻而有差異。例如在引用佐藤學以日文所著之「改革學校」一書，在參考文獻處，最適切之方式乃是：「佐藤学（2012）。*学校を改革する*。東京都：岩波書店。」而不是：「佐藤學（2012）。*改革學校*。東京都：岩波書店。」也就是說，就算讀者不諳日文，但在當今資訊發達的環境中，將該文獻書（篇）名複製至網路上搜尋，或是將其列印並請專業書商代購，皆可順利找到該書。否則，讀者拿已被撰

稿者自行中譯過的書（篇）名搜尋，書商要如何正確還元回原始語言？此點在日本教育類文書中引用西文文獻時，也是經常可見之謬誤，這正是未深思 APA 格式精神與結合當前科技環境所導致的問題。

五、結語

本文以日本在教育類文書寫作格式的現況為視角進行評論，並將其做為對我國在省思 APA 格式使用上之參照。從文中敘述可知，日本教育類文書是以歷史脈絡和語言習慣形成一種未經取得共識之「共通格式」的，然而在教育人員參考外文文獻機會日益增多下，來自美國諸多寫作格式的影響也日增，特別是 APA 格式的影響力，也造成了當今日本教育類文書寫作中出現的各種「不一致」現象。

以日本經驗做為我們檢討 APA 格式是否對以中文環境下的教育研究來說，是適切的格式時，本文可以做出：

1. 適合國情的「改良式 APA」格式會是可行選項；
2. 發展自我格式時必須歷經十年以上的磨合以形成共識；
3. 就算形成共識，但發展期間仍會受到英文 APA 格式之交叉影響等三項結論，此三結論除了支持 APA 不應輕易廢除，以免導致如同日本之亂象外，也可算是一種警語，讓我們正視「在不同文化交流中，在捨棄、沿用或改良之間，如何存續自我文化和語言的特色，同時保有學術的精準度？」等問題。

要解答上述問題，我們仍需回到 APA 格式最基本的核心精神，亦即「能

否證明撰稿者寫作的嚴謹度」與「能否協助讀者延伸閱讀」兩項中來做檢討，並在普及教育研究成果的宗旨下，展開對寫作格式之更合宜、更細膩之檢視，以促進教育精進與永續的發展。

參考文獻

- 林天祐（2002）。**APA 格式第五版**。取自 <http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/apa5edition.doc>
- 林天祐（2011）。**APA 格式第六版**。取自 <http://lib.utapei.edu.tw/UTWeb/wSite/public/Attachment/f1313563395738.pdf>
- 林雍智（2010）。教育的自治、分權與學校經營改革—日本案例評析及對我國之啟示。**教育行政與評鑑學刊**，9，59-80。
- 潘慧玲（2004）。**教育論文格式**。臺北市：雙葉書廊。
- 日本図書館協会目録委員会（2006）。**日本目録規則**（1987年版，改訂3版）。東京都：社團法人日本図書館協会。
- 日本書籍出版協会（2014）。**會員出版社一覽**。取自 <http://jbpa.or.jp/outline/member.html>
- 新堀聡（2005）。**評価される博士・修士・卒業論文の書き方・考え方**。東京都：同文館。

- 東京都総務局（2002）。東京都文書事物の手引。東京都：作者。
- American Psychological Association（2013）。*What is APA style?* Retrieved from <http://www.apastyle.org/learn/faqs/what-is-apa-style.aspx>
- Turabian, K. L., Booth, W. C., Colomb, G. G., Williams, J. M. & University of Chicago Press Staff（2007）。*A manual for writers of research papers, theses, and dissertations: Chicago style for students and researchers*（7th ed.）。Chicago, IL: University of Chicago Press.

謹以本文紀念並向作者之恩師，同時也是國內將 APA 各版寫作格式進行中譯，並以無償方式提供給所有教育人員，做為寫作指引之林天祐教授致敬，並祈冥福。

-
- ¹ 日文中所稱的「讀點」即為我國之頓號，但其功能則為我國之逗號；其也可以使用「，」取代之。
 - ² 在日文中，「中點」的使用方式在於列舉事物的名稱，其使用場合為「使用讀點無法適切表示文意」時使用。
 - ³ 「ア」字為日文片假名之第一個字。此標題之撰寫係基於日文假名（ア、イ、ウ、エ、オ）等之排列順序而定。
 - ⁴ 芝加哥大學出版部所發行的解說書，原文為「The Chicago Manual of Style」。除本書之外，該大學尚為學生提供了一本名為「A Manual for Writers of Research papers of Term Papers, Theses, and Dissertations。」供學生寫作上之索引（Turabian, Booth, Colomb, Williams, & University of Chicago Press Staff, 2007）。



APA 格式之愛恨情仇

張世慧

臺北市立大學特殊教育學系教授兼系主任

APA 格式 (APA Style) 源自於 1928 年，美國心理學和人類學期刊主編擬訂一份說明給想要投稿的作者，做為投稿之參考與期刊編輯審查稿件的依據。在 1929 年則將其刊登在《心理學期刊 (Psychological Bulletin)》上，當時只有 7 頁。直至 1952 年，美國心理學會 (American Psychological Association, APA) 才正式出版《美國心理學會刊物手冊 (Publication manual of the American Psychological Association)》，一般稱為 APA 格式手冊 (APA Style Manual)；而其所採用的寫作格式，就是 APA 格式。爾後，美國心理學會分別於 1974 年出版第二版；1983 年出版第三版；1994 年出版第四版；2001 年出版第五版；以及 2009 年出版最新的第六版。相較於最初的版本，不僅頁數增加，各版本內容亦會隨資訊科技的應用及電子資源的引用而有增加與調整。

APA 格式是目前廣為接受的研究論文撰寫格式，尤其教育、心理、輔導、特殊教育……等社會科學領域的研究；規範引用學術文獻和撰寫參考文獻的方法，及圖表、表格、附錄和註腳的編排方式。試想若未能建立共通一致的研究論文撰寫格式，將會導致多麼混亂的狀況，反而會對教育研究的發展與傳播產生不利影響。基於此，APA 格式對教育研究具有下列正面的效果：

1. 可讓讀者有效率地蒐集和瀏覽，

帶給讀者極大的便利。

期刊論文若皆採用 APA 格式，讀者在蒐集和瀏覽上，顯然會比運用不同格式的期刊論文來得省時省力，無需花費太多時間進行解讀。

2. 有益於學術溝通與交流。

因為大家皆使用共通格式，學術之間的溝通與交流，自然會較容易。

3. 可使初學者瞭解學術性文章應有的架構及內涵，有利研究進行。

如果學術性文章的架構及內涵不盡相同，初學者就不易明確掌握其架構及內涵，勢必會影響到研究進行。

4. 有助於傳播學術成果。

同一學術領域都運用相同的撰寫格式，當然較運用不同的撰寫格式對學術成果的傳播較有幫助。

5. 有助提昇相關機構與作者的生產力。

因為撰寫格式都相同，相關機構與作者勢必容易形成熟能生巧，而有利於生產力的提高

6. 保障作者，遠離剽竊或抄襲。

相較於運用不同的撰寫格式，原作者很容易就能夠發現或比對原稿件是否遭到剽竊或抄襲。

7. 尊重智財權，激勵創意。

由於採用共通的格式較易發現剽竊或抄襲的情事，進而使得智財權獲得保障下，作者自然會更願意投注心力，發揮創意。

在教育方面，由於國內外學術性論文或投稿期刊的文章，多數要求以 APA 格式為依據。亦即，APA 格式的更新會對國內外的教育研究產生明顯的影響。誠然，APA 格式須與時俱進，不斷納入新的需求；或者是適度回應來自各方的評論。惟 APA 格式維持長期穩定性也是必要的，以免給從事學術研究者帶來適應上的困擾。

就像生活中許多常用品一樣，如插座、日光燈管……等，經濟部標準檢驗局都有制定統一的規格，提供廠商遵循。試想如果插座和日光燈管每

隔幾年就任意更新其規格或型式的大小，會造成民眾多大的生活上困擾與民怨。從這個角度與個人親身體驗來看，美國心理學會出版的 APA 格式實更新過於頻繁，且甚多不是因應新衍生出的需求，而是改變已沿用一段時間的舊有格式，導致從事教育研究人員必須重新適應與調整。也就是說，APA 格式的建立固然有其必要性和優點，但也因其改變頻仍而產生許多批評與怨言。

基於上述論述，國內學術團體或組織除了向美國心理學會反映穩定性的必要外，亦可考慮制定期刊論文寫作的共通格式，如同其它領域統一規格的建立一樣。

參考文獻

- American Psychological Association (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.



APA 肥大症

張源泉

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

黃俊逸

國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系碩士生

APA 格式對於參考文獻之學術性引用有鉅細靡遺的規定，此包括內文引用與參考文獻格式，以及圖表格式等；再者，APA 格式涉及的不僅僅是格式規範，研究者尚需進一步釐清為什麼引用，以及對於引用資料之正確詮釋，並在文本上體現出相應的修辭功能。誠然，學術論文的撰寫若能遵循一定格式，有助於學術社群間的交流，進而提升研究的品質。因此，一篇充滿格式規範問題的學術論文，難免令人質疑其研究者的專業水準與治學態度；反之，專業而嚴謹地落實格式規範，則可相當程度地表明其研究態度之嚴謹，甚或亦指涉其知識譜系是否清晰，其學術背景是否深厚等。質言之，APA 不僅在某種程度上能解決學術剽竊問題，且通過學術引用的形式建立起前人之研究網路，並將自身的研究融入該學術網路，從而參與學術對話。

但是令人不解的是，現行 APA 第六版的內文引用格式，除了沿襲第五版外，反倒無法顯示參考文獻來源的頁碼，除非是直接引用。如此一來，閱讀者若要回溯原文出處變得十分費事，尤其是對於專著引用的查找更是耗時費力。

APA 格式在美國的運用情況，不得而知；但在臺灣，根據研究者近幾年的教育期刊投稿經驗，臺灣對於

APA 的執迷，已使其有趨向肥大症的疑慮；有不少期刊評審對於研究者個人的判斷或體驗，常執意要求參考文獻的提供，而且大有「一夫當關，萬夫莫敵」的氣勢，似乎提供一筆參考文獻比研究者自身的判斷或體悟，更令人「安心」，更具有「學術性」，尤其是外文參考文獻的引用。

依前述，遵循特定格式有助於學術的溝通，進而提升研究水準，但若將格式規範無限上綱，成為最高的標準，不僅會拘束研究者的創造力，且昧於教育學為介於理論與實踐之整合性學科；正如自然科學知識需要大量的實驗做為依據，教育學的奠基與建立在某種程度上亦需要透過研究者對於實踐情境的參與與體悟，才能確保理論與實踐之緊密連結，而非僅來自其他人的大腦，來自其他人大腦中其他人的大腦。

質言之，遵循既有文獻引用格式規範有其必要性，但卻遠遠不夠；如果研究者與評審者齊力聚焦於文獻格式，教育學知識就可以完全從文本中產生，而淪為「從文本到文本的合法旅行」，也就是在幾十、百篇論文的基礎上，再產出一篇論文，而後該論文又加入到卷帙浩繁的文獻中，如此一來，教育學的發展將墮落為文獻的再生與自我繁殖，此無異於知識的退化。

論文引註的作用與格式

張鎧焜

臺北市立大學教育系副教授

引述是常見的寫作與言說策略，透過引用可靠的、權威的見解或知識，可以充實論說的內容，並增進說服力。學術論文尤其須要引用同領域重要論文，因為學術是延續性的，在既有的基本觀念和研究成果下開展。學術研究立基於所屬領域的整體脈絡，個別研究不可能憑空而起，而須依循該領域中眾所接納的理論基礎、基本觀念、知識檢驗標準、問題取向和研究方法，以及前人研究所得的豐富成果。這些關鍵的學術內容就呈現在該領域重要學者的著作中，在研究過程中研究者會不斷參考這些著作，以開展自己的思想，引導研究的發展。最後在呈現研究成果的論文中，自然要顯現所參考的論文，引用這些著作的相關內容、理論和主張，說明其作者與出處。一方面表示不掠人之美，也是對相關學者的感謝；另一方面則以適當引述來積極展現這個研究的豐厚學術根柢，表明這一論文與整體學術脈絡的關聯，並非空疏的泛泛之論。所以，引述是論文不可或缺的一環。

引述必須指明作者與出處，這除了關乎學術誠實問題，也涉及知識檢驗的問題。學術論文中經常出現知識命題（propositions）或陳述（statements），具有批判性的讀者會對這些知識命題進行檢驗，評估它們的真實性。檢驗知識命題的基本原則是符應原則（命題內容符合於真實經驗），或一致原則（命題內容與所知的理論體系一致或沒有矛盾）。但是，在知識爆炸的今天，人們接觸無數的知識命題或陳述，已經無

法完全用自己的經驗和所知理論來檢驗它們的真實性。退而求其次，只能藉著檢驗這些知識被獲取的方法與過程是否合理可靠，來間接確認這些知識命題的真實性。然而，對探求知識的方法進行檢驗，也不是一件容易的事。因此再退而求其次，人們會就這些知識命題的建立者，評估他們的可靠性或公信力，來間接判斷這些知識是否可信。如果命題建立者具有足夠的公信力，人們就會相信他們是以正確的方法發現這些知識，或曾以嚴謹的程序檢驗這些知識，而後公諸於大眾，這些知識命題就會被認為是可信的。由於人們經常依據學者的公信力作為間接檢證知識命題的方法，所以學術論文的引述必須註明作者與出處，並且所引用的作者越具有公信力，就越能增進自己論文的論證效力。換言之，適當的引註對論文具有積極的價值。

引註涉及論文的論證強度，是整體論證的重要部分，因此作者必須詳實確切地註明文獻出處。而就引註的實質目的而言，只要作者能充分而切實地註明引用文獻的相關資料，讓讀者有足夠資訊來判斷相關論述的可靠性，作者便盡了引註的責任。至於要用什麼形式來引註，對作者來說其實是無關宏旨的。因此我們可以看到教育領域的許多學術著作各有不同的引註格式。有的在文中標示引註編號，而在頁尾或章末，依編號註明引註資料。有的在文中夾註，如 APA 格式，或註明著作名稱字母縮寫及頁次。還有直接在文中明敘作者及著

作再引述其見解。總之，在個人的書籍著作，只要能適切詳實地引註，基本上是可以自由安排引註的格式，只要注意全書體例的一致，以免各章節格式不一，造成讀者閱讀的困擾。而就讀者的角度來說，其實引註的標註形式與內容並不複雜，讀者要適應作者的引註格式（乃至全書體例），遠比適應作者的論述與寫作風格要容易得多。因而讀者並不會對不同書籍有相異引註格式而感到困擾。

引註格式統一的問題主要是在學術期刊方面。依上所述，論文作者只要善盡引註之責，達成引註的積極目的，原則上就可以採用自己習用的引註格式。然而學術期刊必須容納多位作者的論文，為了保持刊物體例一致，以便於讀者閱讀，期刊必須設法讓不同論文的引註形式歸於一定的格式，以免作者各行其是，使全書失去章法，不成體例。不過，統合引註格式其實是為了刊物的需要，它應當是編輯過程的一環。就如同出版社要從古今多種著作選取多篇文章編成論文集，必須在編輯過程中將其中不同的體例與引註格式統一為一致的形式，而期刊也是收集不同作者的

論文合編一本文集，比照前述狀況，似乎也應在編輯過程進行統合。

不過，學術出版是作者與出版單位合作的事業，為了使期刊編輯更有效率，預先協調作者採取統一的引註格式及版式體例是合理的作法。畢竟任由作者運用不同的格式，再由編輯加以統合，是多費工夫且容易出錯的方式。然而，這種協調應當是作者與出版單位間的善意合作。如果期刊出版單位將這種統一要求視為強制規定，恐怕就失卻了學界善意合作的意義，而徒流於行政宰制思維的窠臼。

再者，期刊出版單位擬定統一的引註格式，應著眼於發揮引註的積極功能，讓作者可以詳實確切地進行引註。因此，格式的訂定只要合理便利，即可長期維持，不必經常更改，也沒有必要以所謂「國際接軌」而修訂既有格式。畢竟，各國教育學術著作與期刊的引註方式本就多元多樣，沒有統一格式，而是以便利合乎習慣為原則。況且，引註的形式與內容要件並不複雜，所謂修訂都是在一些細節上調整，對論文的論述效果並無實質意義。



有關 APA 格式對撰寫教育史研究領域論文的幾點淺見

鄭玉卿

臺北市立大學教育學系教授

一、前言

社會科學學術論文是一種利用文字表述方式，將某個主題相關的理論或發現，作有系統的深入分析或歸納闡釋。基本上，一篇教育學術論文必須具備有關教育理論或實踐行動的新發現或新觀點，才能被稱之為是有價值的論文。而既然涉及到「新」的發現，在表述過程中，便有必要將過去的相關研究成果加以介紹或說明，並透過公認的寫作格式清楚標示，以區隔前人的研究內容和自己的創新發現，如此既可避免混淆他人成果，而致有違反學術研究倫理之虞，更可凸顯研究者自己的新發現或主張。因此，嚴格的論文寫作格式往往被列為評選學術研究期刊的基本要件，以致爾今學術界瀰漫著品質越高的學術期刊，其寫作格式要求越趨嚴格的普遍印象。

二、APA 格式對呈現研究成果的可能優點

以目前國科會依據「臺灣社會科學引文索引核心期刊收錄要點」審核並決議的 2013 年 TSSCI 收錄之 20 份教育學門期刊看來，幾乎以 APA 格式為其寫作格式，甚至連中英文摘要和字數都有具體詳細的規範。

事實上，此為國內優良教育學術期刊、專書與博碩士學位論文等，所普遍採用的 APA 格式，乃是美國心理

學會（American Psychological Association）為統一社會科學研究相關論文寫作格式而出版的手冊（Publication Manual）中之相關規定。其主要乃循科學思維的模式，為研究者建立一個書寫研究成果的固定格式，具體規範研究動機、方法和結果等應撰寫的內容，減少因研究者個人主觀認定或獨特寫作風格的缺失，幫助讀者快速解讀該研究的始末與成果，不僅帶來研究者寫作上的方便，亦建立了研究者與讀者間的某種共識，順利地傳達相關內容與知識。

三、APA 格式並不完全適合作為呈現所有知識領域研究成果的唯一方式

人類知識是積累而成的。一篇有價值的論文，往往是站在前人的研究基礎上，延伸或深入研究所產生的獨到見解或新發現，是具有其創新性的，也可以說，是具有相當個別化的特色。暫且不論此源自於美國學術界的 APA 格式，是否因國情或語言本身的特性，在認知上與臺灣學術界有不盡相同的主張。單就格式而言，一個有利於完整陳述學術研究成果的格式，其直接與內容陳述最核心的問題，便是知識本身所具有的獨特形式。由此看來，統一的 APA 格式或多或少對不同知識領域的論文書寫者可能帶來些許困擾。

一般而言，一篇論文或專著只要

有一兩個獨到的新見解或發現，便可稱得上好論文。因此，一篇論文的內容便不可能從頭到尾都是自己的創見，時有引用他人研究成果作為佐證之需要。那麼如何清楚標示那些部分是研究者所依據的立論基礎，哪些又是研究者的新發現或個人見解，便有其必要性。簡言之，學術論文既是一種知識產品，論文寫作格式便是產品形成的規範。在此規範下，具體陳述自己的新發現是研究者的重要工作。然而，此統一的規範卻仿如一個模版，它使許多原本屬於不同內容型態的知識，因必須套用此模版而失去了原有的知識型態與特色，形成偽個別化的知識形式，間接降低了個人創新的價值。

猶如赫斯特（P. H. Hirst, 1927-）所言，每一獨特知識形式都有其獨特的邏輯結構，具有其獨特形式。他將知識區分為數學、人文與自然科學、美學（文學與藝術）、歷史、道德、宗教、哲學等七種不同的知識形式，並指出以上各種知識形式具有不同的獨特概念、概念本身的結構及檢測標準方式，而各種不同的知識形式藉由不同表達方式，進而被組織成各類專業的知識場域（Hirst, 1966, pp.44-46）。具體而言，知識內容與書寫格式是不可分的相得益彰的關係，獨特的表達和書寫形式是凸顯知識內容本身獨特形式表徵的一環，不適合的形式將阻礙知識內容完善周延的表達。或可說，APA 格式並不是呈現各種知識領域研究成果的唯一格式。由此可推知，同屬教育學門之各種專業領域知識，若為了統一格式而規定以 APA 格式作為

唯一的書寫表達格式，實可考量在此基本的規範下，就不同的知識領域給予適切有彈性的處理，以使論文品質更臻完善。

四、筆者對採取 APA 格式撰寫教育史研究領域論文的幾點淺見

就知識本身的獨特形式而言：依據赫斯特對教育理論的認定，他區分歷史和人文與社會科學的知識，認為二者並非屬於相同的知識形式，但也非截然不同的知識形式，他並不否認歷史解釋常需利用大量的科學調查，然更強調歷史解釋有其獨特的特性，乃不同於其他知識形式（Hirst, 1963, pp.56）。那麼，什麼是歷史呢？拿破崙曾說：「歷史是一則約定俗成的寓言」；歷史家卡爾（E. H. Carr）則說：「歷史是現在與過去永無止盡的問答交流」（李公明，1998：7）。這兩則言簡意賅的語句，便說明了歷史是藉由人賦予意義，從記憶中透過選擇、歸類和編排之具有價值的故事。它是過去、現在與未來相互關聯的一個過程。簡言之，歷史研究告訴我們過去如何，以幫助我們預測和告知未來該如何。至於教育史研究便是運用歷史方法研究教育相關知識與制度的一門知識，其具有相同的知識形式。

可知在知識的本質與形式上，教育史研究作為歷史研究的一門應用學科，同樣是在找尋最可能的解釋，透過大量史料、提出問題，進行相關的解釋和證實，是一個推理和演繹的敘述歷程，自不同於偏向歸納發現的社

會科學探究。換言之，教育史研究比起其他強調新知識的社會科學研究成果，更重視人類過去已有的知識和智慧，以及其發展的過程和脈絡，而不是直接觀察當前現象，或反覆進行實驗或驗證的結果。因此，在內容決定格式，形式必須適合內容的前提下，APA 格式可能對撰寫教育史論文帶來些許困擾，或可輕易獲得理解。

其次，就 APA 格式的相關規定(林天祐，2010)，對照筆者個人撰寫或閱讀教育史領域相關論文的經驗，提出幾點在技術層面上曾經遭遇到的困擾，簡單說明如後：

(一) 就文章結構部分而言：

APA 格式規定不同性質文章必須陳述的摘要內容。以教育史研究較偏向於文獻分析的性質看來，重視前後脈絡的長篇敘述，不但難以用短短 500 字詳細說明研究問題、分析之規準、文獻選取的依據、研究成果與效果值之主要調節變項、結論（含限制）、建議；甚至並沒有直接相符應的內容，予以為替代套用。

至於本文部分，亦難以依照緒論、研究方法、研究結果、討論的層次進行敘述，尤其是瞭解過去事實並重視「幾分證據說幾分話」的歷史研究，就知識產出本身的邏輯思維，強調歷史事實敘述是根據史料線索所產生的推論與詮釋，並無所謂的操控變項或設計模式，此實與 APA 格式所規範的內容格格不入，難以一一對應。

(二) 就文獻引用部分而言：

此較明顯的不便在一般 APA 格式規定，於行文當中直接引用標出作者的姓氏和年代，對於引用研究的結果或論點，亦只是標示作者和文獻出版的年代，然此對教育史/歷史研究而言，乃過於簡略且易生混淆與困擾。

教育史研究常於行文間，提及某教育家或思想家的觀點，或在行文間陳述相關的訊息，此為實質內容的一部份。因此，在第一次出現會標示英文全名，之後再只出現姓氏，若按照 APA 格式一般只需書寫姓氏，則可能難以分辨到底確為何人。以 Huxley(赫胥黎)為例，英國近代史上至少有 5 位有名的 Huxley 家族成員，他們祖孫三代顯赫有名，分別是 Thomas Henry Huxley (1828-1895)、Leonard Huxley (1860-1933)、Sir Julian Sorell Huxley (1887-1975)、Aldous Leonard Huxley (1894-1963) 和 Sir Andrew Fielding Huxley (1917-2012)。其中 Thomas Henry Huxley、Julian Sorell Huxley 和 Andrew Fielding Huxley 三位都是很有名的生物學家。而教育史上常會提及的是 Thomas Henry Huxley 和 Aldous Leonard Huxley。由於人們通常不會仔細記憶其生卒年，故行文間標示他們的全名，便顯得格外重要。因此，若能更周延地的陳述全名和相關訊息，應是更嚴謹的書寫方式。

其次，在文獻引用加註上，按 APA 格式只需標示作者文獻出版年代，不要求標示頁碼，但歷史文獻或文件常為專書或長篇巨著，若不具體標示頁

碼，對於動輒厚達數百頁的文獻，恐難以提供他人順利按線索核對原文出處，間接減低文章脈絡的可徵性。因此，哲史領域的論文一般多要求研究者需加註頁碼，此當為更嚴謹負責的可取作法。

此外，現有的 APA 格式之參考文獻部分，並沒有針對史料所常見的書寫手稿提供相關的註解規定，致研究者可能有無所適從之慮，或採取自認為較適當的格式加註說明，如此一來，或與審查者和讀者的認知不同，而平添無關實質內容和品質的困擾。此外，許多年代久遠的史料亦沒有完全符合 APA 格式要求所必須註明的各種細項要素，而致許多寶貴的資料可能因無法依 APA 格式加以標示，而不得不選擇暫且擱置或放棄，或不免令研究者扼腕。至於在行文間，一般歷史論述常需引用大量文獻佐證，採取 APA 格式於文中括弧註明出處的方式，一方面常妨礙行文的流暢性與文氣的連貫，一方面亦不利文獻本身相關內容的深入說明，或易產生過度簡化引用，或模糊焦點，或扭曲原意之缺失，實對整篇論述的完整性有所影響。凡此種種皆為採用 APA 格式對撰寫教育史論文可能必須面對的一些問題。

五、結論

回溯東西方文化精粹，各種禁得起時間考驗的經典作品皆無統一的格式，而多為作者獨到的見解或個人化的特殊風格，便成為後人津津樂道爭

相閱讀之不朽佳作。以上有關 APA 格式對撰寫教育史論文的些許意見，僅為筆者個人研究和閱讀經驗中最直接的感受而已。筆者以為在現代文化工業的洪流中，如何避免學術知識創新的價值淹沒於科學化的統一格式規範之中，在研究倫理的合理規範下，以詳實地呈現研究成果為前提，給予研究者更彈性與自由的表達方式和空間，應是學術出版界與相關人士必須審慎思考的課題。

參考文獻

- 李公明（1998）。**歷史是什麼**。臺北市：書林。
- 林天祐（2010）。**APA格式第六版**。2014/01/20取自於http://lib.utaipei.edu.tw/UTWeb/wSite/public/Attachment/f1313563395738.pdf?ctNode=276&idPath=268_276
- 國科會人文處（2013）。**2013年 TSSCI收錄期刊名單**。2014/01/20取自於<http://nhscepp.hrc.ntu.edu.tw/2013TSSCI.pdf>
- Hirst, P. H.（1963）. Philosophy and educational theory. *British Journal of Educational Studies*, 12(1), pp. 51-64
- Hirst, P. H.（1966）. Educational theory. In J. W. Tibble（Ed.）. *The study of education*（pp.29-58）. London: Routledge & Kegan Paul

從期刊排版經驗看 APA 格式的使用

鄭雅丰

明新科技大學師資培育中心暨幼兒保育系助理教授

一、不一樣？一樣！

「為什麼每一本論文寫的不太一樣？」、「甲老師和乙老師教的也不盡相同！」，我想，這二個問題是許多認真用功的小小研究者在初次使用 APA 格式時，都會反覆出現在腦海中的問題（想當年，我也困惑很久）。有趣的是，在擔任期刊助理編輯的經驗中，慢慢的體會到所謂的「不太一樣」和「不盡相同」，這樣的形容中暗含著奧妙之處——「一樣的地方」確實存在，而且，這些「一樣的地方」提供的就是最關鍵的訊息。

二、不只是「大寫」和「小寫」、「全形」和「半形」之爭

由於負責過 TSSCI 期刊排版工作，讓我現在常有機會在他人學位論文送印前或投稿前，協助一同檢視 APA 格式的正確性。在多次的反覆修改中，可以發現到常常讓書寫者覺得「煩」的都是些小事，例如：「大寫」、「小寫」、「全形」、「半形」的字型混用問題，特別是在文後參考文獻的使用上。我覺得這並不是件「困難」的事，只要根據學校或期刊提供的論文格式範式，逐一檢視就可以完成。真正要小心處理的，應該是書寫者提供的參考文獻之正確性。許多人都有過類似的經驗，從某篇論文的參考文獻中，看到了一篇應該大有助益的文章，當利用其所提供的訊息想要獲得原文時，卻找不到、或者是其中部分訊息是錯誤的，讓使用者必須多

花些心力才能達成目的。如果這是大家的共有經驗，那麼提供完整且正確的 APA 文後參考文獻訊息的重要性，自當是不言而喻。

三、也不只是「字母」和「筆劃」的排序問題

除了文後的參考文獻之外，另一個讓人關注的 APA 格式問題，就是文中引註文獻的方式。按照「字母」或「筆劃」進行排序，只要知道原則，再加上電腦的輔助，當文後的參考文獻皆是正確且完整時，在兩相對照之下，事實上很快就可以完成格式的檢視工作。然而，身為排版者，我並不能確知附在一段話後的一長串人名與年分的真實性，以及這些名列於文中的作者們，他們是否真的曾在某一個時間點分別提出類似的見解，還是，這種看似緊密的關係，事實上是一種誤解。只有非常用心、審慎閱讀的論文使用者，會在一遍遍的翻閱與對照文獻的過程中，才能發現這樣的錯誤。如果閱讀學術論文可以幫助知識的成長，那麼，根據 APA 格式的規定，以負責任的態度來處理文中引註的每一筆資料，將提供書寫者在下筆前與完稿後再次檢視文章內容的好機會。

四、需要講清楚、說明白的研究方法

對於 APA 格式的使用，文後的參考文獻和文中的文獻引註，只要文獻確

實在手、用心研讀，相信都不致於對引用者造成太大的困擾。而 APA 格式對於內文的安排，也提供了明確的章節參考架構，從緒論、文獻探討、研究方法、研究結果與討論，到最後結論與建議的提出，層層推進、條理清晰，是幫助書寫者與閱讀者溝通順利的好幫手。值得注意的是，APA 的章節架構雖然將「研究方法」列為第三部分，但這並不是硬性的規定。事實上，APA 格式注重的是精神的掌握，而非制式的規範。舉例而言，在理論論述的文章書寫上，當作者在首章就已經交代清楚研究動機、論文架構、以及研究進行的方式，其後再逐章陳述研究發現與討論，並提出了結論與建議，就可能足以構成一篇容易閱讀且脈絡清晰的文章。需要特別說明的是，這樣的說法並不代表研究方法不重要，反而更是凸顯其重要性。畢竟，讓人找不著研究從何而來、以及無法獲知研究進行方式的文章，事實上遺漏了太多可以更深入了解研究者意圖的訊

息。如果審查委員提醒的是這個部分，這應是合理的要求，而不是歸咎於受限 APA 格式。

五、誰被 APA 格式綁住了呢？

這是我曾經思考過的一個問題。APA 格式確實影響使用者的思考，然而，是助力？還是阻力？端看使用者如何詮釋。教育學院的學位論文，幾乎都規定著要根據 APA 格式撰寫，然而，不完全參照 APA 格式的研究生還是可以順利取得學位。教育學門的期刊，也常見要求投稿者以 APA 格式進行書寫，不過，我們仍然可以看到多篇研究方法沒有單獨成章的期刊論文被刊登。可見，許多時候 APA 格式是被彈性且合宜的使用著。愈是了解 APA 格式，愈能夠讓它成為幫助自己寫出一篇有品質的文章的好幫手。那麼，APA 格式到底綁住了誰呢？



從 A-P-A 觀點討論 APA 格式在教育領域的運用

賴協志

國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員

一、前言

在各學門或領域中，均有特定的寫作架構及引文格式；而教育領域亦不例外，不論是期刊、研討會文章的投稿，或是研究報告、博碩士論文的撰寫，常被要求須符合美國心理學會（American Psychological Association, APA）發行的《美國心理學會出版手冊》（Publication Manual of the American Psychological Association）中的規範，即所謂 APA 格式。

APA 格式的建立可使初學者了解學術性文章應有的架構及內涵，有利研究的進行；而閱讀者也可透過既定格式，瞭解論文內容重點，且能按圖索驥，迅速的取得需要的內容，有利於學術成果的傳播；使用這個格式的價值是不容忽視的（林天祐，2010；黃子庭，2000）。APA 出版手冊歷經多次修訂，不斷地去蕪存菁，已漸趨完備、實用，教育學門亦廣泛採用；但是，國內環境由於對 APA 原文手冊的解讀與翻譯不同、語言文字與社會文化不同、每個學術領域的特性不同，以及未確實執行手冊之規定，而產生適用問題（吳宜澄、王渝欣，2001）。由於 APA 格式當中並未考慮到以非英文為發表語言的需要，因此在依循其格式同時兼顧本身需要之下，國內中文 APA 格式就有些許不同的差異產生（聶喬齡，2010）。依此而言，APA 出版手冊的發行，提供文章寫作統一的規範與架構，具有高度實用性與價

值性，有利於學術研究的進行、發展與傳播；然而，由於國情、文化、語文使用、領域特性等的差異，APA 格式在國內教育領域的運用上，可能會衍生適用性的問題。因此，本文分別從 A（association）、P（profession）、A（assessment）觀點析論 APA 格式在國內教育領域的運用，並提出相關建議，以供參考。

二、對 APA 格式在國內教育領域運用上的建議

（一）聯結（association）：結合 APA 出版手冊各版本及其他重要手冊的內涵與規範

APA 格式的起源，係 1928 年美國一群人類學和心理學的編輯及業務主管於會議中，討論學術期刊論文的格式及寫作指引，並將會議報告內容濃縮為 7 頁文章，於 1929 年刊登在美國心理學會所出版的《心理學公報》（Psychological Bulletin）（APA, 1994）。1944 年 APA 的編輯委員將內容加以擴充，成為 32 頁。1952 年正式以《美國心理學會出版手冊》的名稱出版（張保隆、謝寶媛，2006）。之後經過 1974 年的第二版（共 136 頁）、1983 年的第三版（共 208 頁）、1994 年的第四版（共 368 頁）、2001 年 7 月的第五版（共 439 頁），至 2009 年 7 月的第六版（共 272 頁）。

APA 格式自 1929 年登載後，經過

多次修訂改版，使用迄今已歷時 80 多年，在國內教育領域的論文寫作上，被奉為圭臬與準據，亦被廣泛採用；然而，各版本的內涵同中存異，例如：比較 APA（2001）、APA（2009）在文章結構本文部分的異同發現，APA 格式第五及第六版內容均提到：研究方法的撰寫，應包含研究對象、研究工具、實施程序，而第六版新增：樣本大小、統計考驗力及信賴區間。另外，在參考文獻的期刊格式上，第五版規定作者在 6 位以內全部列出，6 位以上只列出前 6 位，並加上 et al.，而第六版規定作者在 7 位以內全部列出，8 位以上只列出前 6 位和最後 1 位作者，中間加入……。基於此，實應重新檢閱 APA 出版手冊各版本的內容，比較及列出各版本共有及相異之處，並且依據嚴謹、簡便、明確等原則，從中找出適合國內教育情境的寫作格式。

除了結合各版本的 APA 出版手冊外，亦可參閱人文及社會科學領域中在國際上較著名的參考資料引用格式手冊，如芝加哥大學出版社（University of Chicago Press）發行的《芝加哥格式手冊》（The Chicago Manual of Style, CMS）、美國現代語言學會（Modern Language Association of America, MLA）出版的《MLA 格式手冊與學術出版指南》（The MLA Style Manual and Guide to Scholarly Publishing）等。從中取其重要且實用的規範，並引入教育領域的論文撰寫格式之中。

(二) 專業（profession）：邀集專家學者共同研討與編修具專業性與一致性的中文版論文撰寫格式

APA 出版手冊對專業文章的寫作提供了一套詳細而清楚的規則和指引，以協助釐清常常令作者混淆之寫作方式。為了減少寫作方式的不同，作者在寫作文稿時，必須遵守規定的格式（賴惠玲、徐南麗、蔡娟秀、李茹萍，2003）。APA 格式不是針對中文出版設計，因此國內學者們為此投注許多的心力加以編修與討論，才有今日使用的不同格式產生。雖然彼此的差異不是太大，但是如果相關期刊編輯可以針對彼此差異部分加以統一，相信對於大部分的投稿者而言絕對是一件樂於接受的消息（聶喬齡，2010）。在學術論文寫作上，各學科領域應針對引文註釋與參考文獻著錄格式建立共識，以免因個別期刊或者作者之風格迥異，使得引文註釋無法有效區辨（謝寶媛，2012）。我們目前欠缺的是一套符合標準並且為大多數研究者所樂意使用的中文引文規範，雖然目前已有許多中文規範出現，但是卻欠缺一個主流的且為跨學界所公認的中文引文規範（邱炯友、蔡孟倫，2010）。因此，從專業的角度出發，APA 格式在國內教育領域的適用性要更為提高，應由教育行政機關、大專校院或研究機構邀集對論文撰寫格式有研究或有著作出版的專家學者，共同研討及編修，並發行適合國內教育領域、專業性與一致性高的中文版論文撰寫格式，使研究者在文章寫作時有統一的準據可以依循及參閱。

(三) 評估（assessment）：透過寫作格式的相關研究來評估使用後的問題及提出解決途徑

APA 格式第六版的改變相當大，也給從事學術研究者帶來適應的困擾，但為了因應各種新的資料形式，改變也就成為必須（林天祐，2010）。而訂定論文寫作規範及編撰論文寫作手冊時，多數人的習慣、喜好應以尊重，若遇到難解之問題，應徵詢各方意見，訴諸民主可為最後決定（吳宜澄、王渝欣，2001）。完善的引文規範必須靠持續的深入研究，以及各學門的討論與融合各方意見，絕非靠一己之力可以完成，因此後續研究者可以彙集各方學界之意見，對於中文引文格式之發展作一序論開端（邱炯友、蔡孟倫，2010）。據此而述，APA 格式經過多次改版及多年使用後，勢必產生一些使用上的困擾與問題有待解決，如同篇文章參考文獻的引用格式不一致，有的採 APA 第五版的寫法、有的則用第六版的寫法；又如應用書目管理軟體來編製引註與參考文獻時，因為該管理軟體提供的格式與專業期刊要求不同，事後必須重新更正及編輯。因此，應透過寫作格式的相關研究來進行評估，可先透過專家諮詢或座談，整理出可能產生的問題與解決途徑，接著使用問卷調查來了解作者、編輯、讀者等多數人的意見後，提出能兼顧寫作嚴謹度與便利性的論文撰寫格式。

三、結論

APA 格式是教育領域裡廣為人知且被廣泛接受的研究論文撰寫格式，規範學術論文的文章結構、文獻引用、參考文獻、圖表製作、數字與統計符號等項目，對國內教育研究具有

深遠影響，其重要性與價值性不言可喻。

為發展適用於國內教育領域的論文撰寫格式，可運用上述聯結、專業、評估等觀點；先由教育行政機關、大專校院或研究機構邀集國內外專家學者組成論文寫作格式編修小組；接著，就 APA 出版手冊各版本、芝加哥格式手冊、MLA 格式手冊與學術出版指南等的內涵與規範進行歸納與整理，列出其異同處與優缺點；並且從事論文寫作格式的研究，依據其評估結果，了解多數人在格式使用後的問題及有效解決途徑；最後，經過編修小組的共同研討與修正，提出具有高度專業性與一致性的中文版論文撰寫格式。

參考文獻

- 吳宜澄、王渝欣（2001）。APA 出版手冊之適用性：提出一種折衷的文獻引用方法。《藝術教育研究》，1，79-112。
- 林天祐（2010）。APA 格式第六版。臺北：臺北市立教育大學。
- 邱炯友、蔡孟倫（2010）。學術論文引文格式對於學術資料庫電子文獻規範之探討：以 APA、MLA、Chicago/Turabian 為例。《圖書資訊學研究》，4（2），41-64。
- 張保隆、謝寶媛（2006）。《學術論文寫作：APA 規範》。臺北：華泰。

- 黃子庭（2000）。對APA格式中的文獻引用與參考文獻上應有的認識。*護理雜誌*，47（3），83-86。
- 賴惠玲、徐南麗、蔡娟秀、李茹萍（2003）。APA第五版格式介紹。*慈濟護理雜誌*，2（3），14-19。
- 謝寶媛（2012）。人文暨社會科學學術論文引註格式之規範。*人文與社會科學簡訊*，13（4），81-90。
- 聶喬齡（2010）。APA格式的更新與中文版使用差異。*中華體育季刊*，24（3），169-176。
- American Psychological Association. (1994). *Publication manual of the American Psychological Association* (4th ed.) . Washington, DC: Author.
- American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5th ed.) .Washington, DC: Author.
- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.) . Washington, DC: Author.



從教與學的面向談 APA 格式與博碩士論文寫作

林佑真

國立臺北教育大學教育學系副教授

一、前言

臺灣教育學門的博碩士論文普遍採用美國心理學會（American Psychological Association, APA）的論文寫作格式，此格式也成為教育學門研究生重要的學習內容。許多研究生初次接觸 APA 格式，面對洋洋灑灑的格式規定，常感一頭霧水，有聽沒有懂；實際撰寫論文時，更感窒礙難行，需要將 APA 格式隨時置於身旁翻閱，即使已完成的學位論文，格式不對的情形不在少數。現今雖有書目管理軟體如 Reference Works、EndNote 等協助研究者管理與編排文獻，但這些書目管理軟體較適合處理英文文獻，若同時需插入中、英文文獻，常會造成格式的混亂，而對於一些有英語恐懼的學生，實際使用情形更低。

筆者近年來教授「高等教育研究法」、「引導研究」等課程，教學過程中常聽到學生抱怨「APA 格式太繁瑣，意義何在？」、「參考文獻只要把出處清楚表達出來就達到目的，為何需強調格式上的小問題？」。以下即針對在教學中，以及指導學生撰寫論文或審閱學位論文的過程中，使用 APA 格式常見的問題，摘要描述之。

二、使用 APA 格式時遭遇的困難或挫折

（一）外文人名的辨識

剛開始接觸外文文獻的學生，常常搞不清楚文章中所列出的作者名字，究竟何者是姓？何者是名？如一篇 2007 年探討含糖飲料對健康影響的文章，期刊上列出的作者群為 Lenny R. Vartanian, Marlene B. Schwartz, and Kelly D. Brownell，如依林天祐（民 99）APA 6.0 的格式規定，內文中文獻的引用為各作者的姓氏，為（Vartanian, Schwartz, & Brownell, 2007），而參考文獻的寫法為每位作者的姓加上名字首字的縮寫，為 Vartanian, L. R., Schwartz, M. B., & Brownell, K. D.（2007）。但許多研究生因分不清英文人名是名在前、姓在後，或把名誤當成姓，在內文中寫成（Lenny, Marlene, & Kelly, 2007），或是不論內文和參考文獻都列出作者群的全名。

（二）瑣碎的格式問題

內文文獻的引用，中文如「（秦夢群，民 90）」，外面用的是所謂的大括號「（）」，標點符號使用所謂全型的逗號「，」；而英文如「（Walker, 2000）」，外面用的是所謂的小括號「（）」，標點符號使用所謂半型的逗號「，」。當內文中同時引用中、英文文獻時，除中英文字體不同常需切換，還得留意全形、半形的問題。而英文參考文獻需留意作者姓與名字縮寫間、與出版年份間的空格，以及英文期刊名字與卷數需斜體等規定，都會使初學者深感挫折與無奈。某研究生 A 提到：「太過注重 APA 格式，繁文縟節，像吟詩

作對般，只注重平仄、對仗、押韻等，反而忽略了內容……”。

（三）不同文獻引用格式間的轉換

文獻引用有不同的系統模式，常見的包括哈佛系統（Harvard System）與溫哥華系統（Vancouver System）。在哈佛系統中，參考文獻在內文中引用時須寫出作者的姓及出版年份，在文末的參考文獻列表則依字母順序排列之，APA 格式即是屬於此系統。溫哥華系統中，參考文獻在內文中引用時以阿拉伯數字代表，而在文末的參考文獻列表則依引用順序排列之，許多醫學相關領域的論文採用此系統。在講求整合性研究的今日，教育學門的研究也需涉獵其他領域，許多學生只聽過或認識 APA 格式，在引用其他領域的文獻時，如果直接複製、貼上常會發生格式紊亂的問題。

（四）網路資料的引用

除了期刊、博碩士論文、書籍之文獻外，愈來愈多學生在撰寫論文時會引用網路資料。許多網路資料有其時效性，或網址有所變動，學生如在最初搜尋資料時忘了存取相關連結網址，等需要撰寫文獻出處時發現資料已被移除，即落入無法正確標示參考文獻出處的困境。為了因應這些使用日漸頻繁的網路資料，學生需熟悉 APA 對於各類網路資料引用的詳盡規定，並養成隨時存取網址並記錄上網

日期的習慣。

三、結論與建議

嚴謹的架構及正確的文獻引用是學術論文撰寫的基本要求。任何一種論文書寫格式主要在於使研究者更有效率地整理文獻，而論文閱讀者也能透過統一的格式更輕鬆地瀏覽與蒐集文獻。此外，正確告知參考文獻的來源亦能避免論文抄襲的嫌疑。APA 格式是眾多論文書寫格式中的一種，其規定繁瑣，即使是有經驗的使用者，在撰寫學術性文章時有時仍需翻閱相關規定，更遑論剛進入學術殿堂的研究生了。各個學門領域對於論文寫作格式有其通用的規範，APA 格式在教育學門沿用已久，如要改採其他格式又是一項曠日費時的工程；有投稿非教育領域期刊的學者，對於不同格式間的轉換想必身有同感。對於 APA 格式的使用，在教學的面向需教導學生 APA 格式的主要規定及常見錯誤；但從使用者的角度，更期許有識之士能改善現行書目管理軟體在中英文格式轉換上的問題，或研發一套 APA 格式檢誤系統，以嘉惠更多為格式苦惱的莘莘學子。

參考文獻

- 林天佑（2010）。APA 第六版 [PDF]。取自<http://web.ed.ntnu.edu.tw/~minfei/apastyle.htm>

教育研究論文寫作的系統思維

林梅琴

輔仁大學教育領導與發展研究所教授兼所長

一、前言

研究 (research)，若依照其英文字義拆解開來，可知是由「re」及「search」組合而成，意指探尋所欲深究的問題，需經過重複搜尋相關文獻，並獲得足以回應研究問題的佐證資料之歷程 (葉重新，2004)。是以，為使研究結果具有正確及有效的解釋力，則需有系統性的研究歷程。

系統性的研究歷程 (Wiersma, 2000) 大致可分為四個階段：(1) 確立研究主題：確認欲研究的問題具關鍵性、可行性及研究價值；(2) 文獻探尋：透過回顧過去的文獻資料以提供研究主題必要的理論基礎及相關研究結果，並同時尋找適當的研究方式，據以蒐集能回應研究問題的佐證資料及解析資料的方法；(3) 資料蒐集與分析：經由確立的研究方式展開資料搜集，並運用合適的方法分析資料；(4) 研究結果歸納與討論：歸結資料分析所得並根據研究發現提出相關的建議。

經過系統性的研究步驟後，更重要的工作則是以文字方式呈現研究結果，目的在於公布研究成果並與外界進行交流，因此研究報告的撰寫與呈現亦需符合科學的系統化思維與論述。此外，報告所顯現的研究歷程須讓外界檢驗其精確性及具可複製性 (Fraenkel & Wallen, 2003)。是故，研究報告的撰寫應符合所屬學術領域的

寫作規範，以利與領域內的學術研究者溝通互動。

二、社會科學的寫作規範

教育研究在國際學術領域多歸屬於社會科學的範疇，然在臺灣的學術研究領域則屬於教育學門。臺灣雖有各種與教育相關的學會，但目前尚未發展或整合出自有的學術寫作規範，因此國內教育研究報告的寫作形式，仍多依循美國心理學學會 [American Psychological Association (簡稱 APA), 2010] 發行的出版手冊 (Publication Manual) 所訂立的撰寫格式，在臺灣通稱為 APA 格式。

然而，一個由國外所發展出的社會科學學術寫作規範能否回應中文的寫作環境值得進一步的思辨與討論。以下將針對其運用於臺灣教育學門的情況予以探析。

(一) APA 在學術期刊中具有相當高的運用性

APA 最早的寫作手冊是於 1929 年由美國國家研究委員會 (American National Research Council) 贊助一群心理學者、人類學者及企業管理者共同研商而成，期使學術研究者能在嚴謹的標準下進行科學的對話與交流，尤其是行為及社會科學領域 (APA, 2010)。這本手冊發展至今已 85 年的歷史，且歷經六個版本的修訂，每

次修正均引進相關學術領域的學者專家針對科學演進提供更符合當代學術發展的寫作參考，也因此該手冊現今廣泛運用於各種領域。

學術論文雖因應不同學術領域而發展出各種不同的寫作規範，例如：APA 格式、芝加哥形式（Chicago Style）、現代語言協會形式〔Modern Language Association (MLA) Style〕（引自畢恆達，2010），但每一種格式的產生，皆是為了便於與他人溝通交流。因而在 APA 格式被國際廣泛使用於行為與社會科學各類學術刊物書籍及 SSCI 期刊的情況下，國內教育學門也普遍採其作為學術論文撰寫規範。

（二）論文格式具備完整的邏輯思維

研究報告必須能夠接受檢驗與複製，是以，報告中所引用的相關文獻與佐證資料，甚至所使用的蒐集與分析資料方式，均需詳細陳述並使閱讀者或其他研究者能據此取得所有相關的資訊。

細探 APA 寫作手冊，它除了提供標準的文獻引用格式外，也說明研究者及審查者必須遵守的學術倫理，更提供許多寫作細節協助寫作者能將其研究歷程與結果更有效且精確的陳述，諸如：寫作的長度、文章組織、語法、文法、語氣運用、甚至如何避免歧視的語法及抄襲……等。

此外，為使閱讀者能快速取得文獻資料的來源，APA 要求論文格式需呈現清楚易懂、精簡及易於查詢的邏

輯思維。例如：APA 強調引用文獻時，應呈現引用文章的作者姓氏與其發表的年代，如若出現姓氏相同且年代也相同的情形，則改變姓氏的標示以辨識所使用的文獻資料，亦即將文獻作者的名字改以縮寫標記，且以英文「名姓」的方式呈現。然在中文作者的引註上，因中文姓氏重複性較高，而根據 APA 格式的邏輯推演，同時呈現「姓名」方能提高文獻資料的區辨性。

假若能理解 APA 格式的規範脈絡及思維，將使文獻資料及其來源彙編更具系統性和識別性。而臺灣護理界遵循 APA 標記文獻作者姓氏和年代的邏輯思維，針對援用之中文資料採行僅標明作者姓氏及文章發表年代的模式（畢恆達，2010），如此作法，不只降低所引註資料的辨識度，也提高對應文獻來源的困難度。而此情況的產生可能是未能深入瞭解 APA 的寫作邏輯，又或是護理界企圖發展專屬領域的寫作規範所致。

再者，譯本的援引方式亦有其邏輯思維。由於國內翻譯書籍的出版速度比起以往快速許多，因而論文引用譯著的情況與日俱增。國內不少研究者常使用潘慧玲（2004）在《教育論文格式》中描述的標識方法，亦即，以譯者為主顯示於內文與文獻目錄。但依憑 APA 編寫思維而論，主採中文譯者的呈現並不適當，因為所有的想法、觀點與論述均出自原文的著作者，是以，援引譯本時應首採原作者姓氏、原著出版年及翻譯年等要項，而詳細引用方式可參考 APA 第六版。

綜合上述，論文格式的規範能迅速協助閱讀者或其他研究者與作者產生連結，並展開系統性和科學性的互動，據此，研究報告的撰寫應符合邏輯性、檢驗性及可複製性。

（三）發展我國論文寫作格式的必要性

論文必須系統性呈現研究的歷程與結果，才能與學術領域內的研究者溝通對話。APA 格式已有 85 年擔任學術溝通媒介的歷史，且通過六次內容修訂，並納入寫作歷程可能遇到的各式情況，以期更為符應現今學術需求，而其重要性與關鍵性已不言可喻。

由於我國高等教育深受全球化影響，若國內研究者企望能在國際學術發表中嶄露頭角，則須更重視 APA 的寫作格式，因格式的形式審查是眾多學術期刊審稿的第一關，而唯有通過形式審查的文章，方能進入匿名的實質審查。

是以，我國社會科學領域的相關學會，需要迫切思考的並非發展適用於國內的學術寫作手冊，因重新發展一套僅臺灣合用的新寫作模式，將反使臺灣的學術研究較難躍上國際發表舞臺，而應共同研商並系統性規劃將已極具規模的 APA 手冊轉換為適合中文寫作的形式，且能使大多數的學術研究者認同與接納。

三、結語

論文寫作規範縱使是學術報告遵循的重要參考依據，但是若美國心理

學學會已發展出完整且受國際學術社會所接納的格式，我國教育研究的學術領域確實不宜將能量放於發展另一套規範，反而應該思考如何提升國內學術發表的質與量，特別是避免學術抄襲或違反倫理的情事持續發生。

APA 格式第六版中，特別加入「確保科學知識正確性」及「給予原始資料應有聲望」的章節段落，重申學術倫理的重要，諸如：抄襲（plagiarism）與自我抄襲（self-plagiarism）、逐字引用（quoting）與改寫（paraphrasing）的區隔。

抄襲與自我抄襲在 APA 手冊第六版中受到特別的重視，或許可推測這種現象在學術領域中已有逐漸增加的趨勢。本文作者指導論文多年，也曾擔任教育相關學術期刊的審查人及碩博士論文的口試委員，從中觀察到抄襲或是違反學術倫理的情況確實越趨嚴重。每當出現違反學術倫理的確認例證，除了撤銷學位，亦折損學術研究者的聲望外，更為關鍵的是將侵蝕教育研究的學術地位與參考價值。

影響我國教育發展的教育研究者或學者亟需一起合作，共同研議如何將 APA 的寫作手冊修正轉換為能在國內應用且又能與國際接軌的格式，並審慎討論如何有效掌握學術品質，使教育研究的結果更具效度。

參考文獻

■ 畢恆達（2010）。教授為什麼沒有告訴我（2010全見版）。新北市：小畢空

間。

■ 葉重新（2004）。**教育研究法**（第二版）。臺北市：心理。

■ 潘慧玲（2004）。**教育論文格式：ED style**。臺北市：雙葉書廊。

■ American Psychological Association（2010）。*Publication manual of the American Psychological Association*

（6th ed.）. Washington, DC: Author.

■ Fraenkel, J. R., & Wallen, N. L.（2003）。*How to design and evaluate research in education*（5th ed.）. New York, NY: McGraw-Hill.

■ Wiersma, W.（2000）。*Research methods in education: An introduction*. Needham Heights: MA.



論班級經營的「寬嚴並濟」原則

賴光真

東吳大學師資培育中心助理教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

班級經營的常規管理層面，經常提及「寬嚴並濟」原則。與寬嚴並濟類似概念的語詞頗多，諸如恩威並濟、恩威並施、剛柔並濟、寬猛相濟等均是。

這種訴求「嚴、威、剛、猛」以及「寬、恩、柔」應同時或交替並存，彼此互補增益的觀念，在形上層面，周敦頤以「太極動而生陽，動極而靜，靜而生陰，靜極復動，一動一靜，互為其根，分陰分陽，兩儀立焉」（侯榮芳，2006；張京華，2005）解說太極兩儀圖，說明宇宙陰陽相生相成之道，最能為之呼應。在世間實務層面，政治或管理場域更有著不勝枚舉的實踐案例。例如滿清入關對漢人採取的「高壓懷柔」治理政策，共產黨統戰交互運用的「和」、「戰」兩手策略，以及組織或企業管理中的獎懲制度等，均堪稱是箇中典型。西方諺語有言，要驅策驢子做工作，必須「胡蘿蔔」和「棍子」兼用，更為大家耳熟能詳。晚近雖然有許多新的管理理論興起，但這種寬嚴並濟的傳統觀點，卻仍然根深蒂固的影響人們的思想與作為。

許多教育人員也服膺寬嚴並濟此一原則。然而，在班級經營層面上，寬嚴並濟原則的適當意涵為何，要並濟實施有哪些可能的方式，而這些方

式孰優孰劣等，歷來均欠缺深究，頗有探究討論之空間。

二、寬嚴並濟的意涵

班級經營若講究寬嚴並濟原則，所謂的嚴、威、剛、猛（或許可以去掉「猛」），其意涵不宜與懲戒、暴力、嚴厲或嚴酷等畫上等號。比較適切的詮釋理解方式，應以強調「任務紀律」取向視之。班級不是輕鬆愉快、休閒取樂的「俱樂部」，而是有著嚴肅「學習任務」的團體。要想有效運作班級，達成任務目標，勢必要建立與執行一定的紀律。紀律可能緣自成員內在自律，但更多時候源自於外在他律。無論哪一種紀律的建立或執行，均需要重視嚴肅性，賦予適當的強制權威，對於違悖紀律者則可以或應該施以懲戒處分。由此角度觀之，班級經營保有嚴、威、剛之成份，應有其正當性與必要性。

至於所謂的寬、恩、柔，則是在非任務紀律相關的其他事項上，教師可以採取較為溫和、包容與軟性的方式。但是寬、恩、柔的概念，也不等於軟弱、放任或施恩。相對於嚴、威、剛以強調「任務紀律」取向視之，那麼寬、恩、柔則應該以強調「人本關懷」取向視之。

寬嚴並濟原則以強調「任務紀律」與「人本關懷」兩大取向來詮釋理解，

可以涵蓋班級經營常規管理的廣泛層面，亦可對應某些吾人倡導的概念。例如，吾人常論及待人處事應講究「仁義」，所謂的「仁」乃寬惠善良的德行之意，「義」則有正道、正理、合宜之事以及法則之意（重編國語辭典修訂版，2013）。孔穎達在禮記曲禮中注釋「仁義」一詞，稱仁是「施恩及物」，義是「裁斷合宜」（中華書局編輯部，1998）。班級經營不失亦為待人處事的一環，若同樣講究「仁義」，其中的義字頗能對應「任務紀律」取向，訴求對於應為的正事與法則，應該恪守嚴、威、剛之策略，依照紀律規範，適當並果決的論處；而仁字則頗能對應「人本關懷」取向，訴求對於其他事項，可以力求展現寬、恩、柔的態度與行止。由此顯示，兼顧「任務紀律」取向與「人本關懷」兩種取向，應是寬嚴並濟原則意涵的理想詮釋。

三、寬嚴並濟的方式

教師的班級經營力求寬嚴並濟，兼顧「任務紀律」與「人本關懷」兩大取向，但這兩個取向相當不同的班級經營策略，應該如何「並濟」方為適當或可行，也有討論空間。

副詞意涵的「並」字，主要有一起、同時、皆、俱之意；動詞意涵的「濟」字，則主要有救助、助益之意（重編國語辭典修訂版，2013）。「並」、「濟」兩字合起來，可以肯定的是寬、嚴等兩種策略，亦即「任務紀律」或「人本關懷」等兩種取向，均不被排除適用的可能性，但未能進一步說明兩者適用的時機或如何適

用。若細究之，「並濟」應至少有「機動調整」與「同時並進」等兩種可能方式。

（一）機動調整式

機動調整式是將「並濟」解釋為以「任務紀律」或「人本關懷」某一取向為優先採取的主軸或基調，另一取向則視時機與需要，特別是當所採取的取向產生問題時，則機動改採之，加以調整糾正，彼此形成互補的關係。或者是採取所謂的「先嚴後寬」，班級經營初期，教師優先採取「任務紀律」取向，雖然未必出現問題，但因為班級運作步上常軌，故後期便改採「人本關懷」取向。

追溯寬嚴並濟相關的「寬猛相濟」一詞出處，左傳昭公二十年「子產論政寬猛」段，述及鄭國子產之子繼任執政，使用寬和政策，導致盜賊劫掠，後悔之餘遂興兵剿滅。孔子則稱道曰：「善哉！政寬則民慢，慢則糾之以猛；猛則民殘，殘則施之以寬。寬以濟猛，猛以濟寬，政是以和」（文心工作室，2011），孔子肯定的是，若執政寬和，而導致人民怠慢，就用嚴厲的手段來糾正；若執政嚴厲，導致人民受傷害，就用寬和的手段來糾正。用寬和來輔助嚴厲，用嚴厲來調劑寬和，政事因此得以平和。孔子對於為政寬猛，沒有明確主張應先執嚴或執寬，也未強調同時雙管齊下，而是重視當某種執政取向產生流弊時，要懂得機動調整，改用另一種取向來加以糾正。為政可以如此，依此推行，機動調整式亦當為班級經營寬嚴並濟可

行的方式之一。

不過，調整糾正的方式，「子產論政寬猛」段所述，傾向是整個轉向改採另一種取向；但除此之外，維持既有的主軸或基調，僅作部分的調整修正，也是一種可能的選擇。

（二）同時並進式

同時並進式是將「並濟」解釋為「任務紀律」或「人本關懷」兩種取向同時存在並用，雙線運作，各自發揮功能，在消極面彼此彌補另一取向的缺點，積極面則彼此增益，發揮一加一大於二的效果。

教師適用同時並進式的寬嚴並濟原則時，必須在同一個時段，同時且基本上對等比例的強調「任務紀律」及「人本關懷」兩種取向。前引「子產論政寬猛」後段，也述及「詩曰：『民亦勞止，汙可小康……』施之以寬也。『毋從詭隨，以謹無良，式遏寇虐，慘不畏明。』糾之以猛也。……又曰：『不競不綏，不剛不柔……』和之至也」（文心工作室，2011），文中詩經指出，為政者基於人民勞苦，因此要施行寬和，使他們稍得安康；同時，要以嚴厲手段，管束詭詐不善、侵奪殘暴、冥頑不法的人。此後段顯示，為政可以或應該同時施行寬和與嚴厲兩種手段。對於班級經營而言，即教師可以或應該同時強調「任務紀律」及「人本關懷」。「子產論政寬猛」段透露為政者以人民善惡為區分，至於教師的班級經營，其寬嚴則宜以事務對象為區分，屬於「任務紀律」相關

者，則適用嚴、威、剛；屬於「人本關懷」相關者，則適用寬、恩、柔。

同時並進式的寬嚴並濟原則，必須同時且等比的實施兩種取向，但依據程度之不同，仍有不同的並濟做法。「子產論政寬猛」先是論說為政者同時展現高度的嚴、高度的寬，分別對待善惡不同的人民，但其後又曰：「『不競不綏，不剛不柔……』和之至也」（文心工作室，2011），主張施政要中庸平和，做到不殘暴不鬆弛，不剛愎不優柔，如此方為和諧的極致。其間又透露出兩種未盡相同的寬嚴並濟之道，若以 Hersey 等人所提「情境領導理論」（situational leadership theory）（Hersey, Blanchard & Johnson, 2001）的「工作—關係」兩向度概念來解釋，則是關切教師班級經營兼顧強調「任務紀律」及「人本關懷」兩種取向時，究竟應採取「高任務紀律—高人本關懷」、「低任務紀律—低人本關懷」，抑或是對「任務紀律」與「人本關懷」均走中庸路線。

四、方式的抉擇

機動調整與同時並進等兩種寬嚴並濟方式，理論上均應可行，教育人員也當各有主張或採行。

機動調整式較適用於對「任務紀律」或「人本關懷」有較明顯偏好的教師，在班級經營上，以其偏好的取向為優先採取的主軸或基調，若其採用的取向出現問題，或完成階段性的使命，才改用另一種取向加以調整、糾正，如此通常較能符應教師的理念

或習慣。

惟其前提是教師要能敏覺所採用的取向是否合宜，抑或已然出現問題；並且要能願意解構原本的理念與習慣，調整既有的策略與做法。此外，教師因所採用的取向出現問題，而以另一種取向進行糾正時，若是整個轉向，教師本身以及學生是否能夠接受或適應，尚待觀察；若是維持既有主軸或基調，僅作部分的調整，是否能夠有效解決問題，也不無疑問。

同時並進式則較適用於對「任務紀律」或「人本關懷」並無特定偏好的教師。由於班級運作必然同時存在著「任務紀律」及「人本關懷」兩層面相關事務，教師以此種方式經營班級，通常較為務實。

話雖如此，實際實施仍有若干待議之處。第一，「任務紀律」及「人本關懷」兩種取向相當不同，個別教師即便沒有特定的偏好，但是否確實能同時兼容並蓄，有效區隔，拿捏轉換得宜，仍有待觀察。第二，教師等比例的兼顧強調「任務紀律」及「人本關懷」，是要「高任務紀律—高人本關懷」、「低任務紀律—低人本關懷」，抑或採取中庸之道，仍待教師抉擇。若選擇採取中庸之道，則何謂中庸，又是另一個議題。

五、結語

「寬嚴並濟」一詞普遍深植於古今中外各領域的思想觀念與實務實踐中，教師也往往視為班級經營的重要

原則之一，故對此原則應有深入探究。

在班級經營常規管理層面，「嚴」應詮釋為強調「任務紀律」取向，「寬」則應詮釋為強調「人本關懷」取向。具體言之，對於班級經營中有關「任務紀律」的事項，應重視嚴肅性，賦予適當的強制權威，對於違悖紀律者施以懲戒處分；至於其他事項，則可以採取較為溫和、包容或軟性的態度與作為。

在寬嚴並濟的實施方式上，教師可以選擇採取機動調整方式，以「任務紀律」或「人本關懷」某一取向為優先採取的主軸或基調，若採用的取向產生問題，或完成階段性使命時，則即時的或漸進的、部分的或全盤的改採另一種取向，尋求調整或糾正。此外，亦可選擇採取同時並進方式，以事務對象為區分，同時且等比的強調「任務紀律」與「人本關懷」兩種取向。機動調整或同時並進兩種方式，各有其適用對象、情境或優缺點。而選擇特定方式之後，也尚有更細節的問題，必須進一步思考或抉擇。教師宜依自身的理念、習慣或班級實際狀況，智慧的做成選擇與決定。

參考文獻

■ 中華書局編輯部（1998）編，孔穎達注疏。《唐宋十三經·禮記注疏》。北京：中華書局。

■ 文心工作室（2011）編著，左丘明著。《左傳》。臺北市：商周。

- 重編國語辭典修訂本（2013）。2013年7月6日，取自 <http://dict.revised.moe.edu.tw>
- 侯榮芳（2006）。周敦頤《太極圖說》概述。博德，9。2013年7月6日，取自 <http://www.cc-borde.org/d001/09/09a07.htm>
- 張京華（2005）注譯，朱熹、呂祖謙編。新譯近思錄。臺北市：三民。
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E.(2001). *Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources* (8th Ed). N.J.: Prentice-Hall, Inc.



論中小學教師在風險社會下對基礎法律知識的知悉與強化之必要性

張淑媚

國立嘉義大學教育研究所副教授

蔡元隆

國立中正大學尖端研究中心研究助理

黃雅芳

雲林縣立大興國小教師

葉慈瑜

國立嘉義大學教育研究所博士生

一、前言

揆諸社會風氣之良窳，除須有完備的法律制度外，更應以公民的守法與崇法素養為其根本，爰此，法律知識在公民社會中扮演重要的角色，對於身為傳道、授業、解惑的教師更是不可或缺。德國社會學家 Beck(1992)指出，現今的社會是「風險社會」(risk society)，不論經濟、政治、科學與知識政策、法律制度都被系統化的捲入風險製造的過程，而且參與了風險真相的掩飾。加上許多事件因為資訊管道的封閉，或專業知識的未知，導致一般人很難有管道或專業去「意識」到事件背後隱含的風險性，這種有意（像是特定族群刻意操控）或無意的結果，往往只有等到風險真的產生實質的損害時，我們才會悔不當初，進而去正視風險問題的所在（周桂田、張淳美，2006）。所以在這樣的脈絡下，每個人承擔觸犯法律的機會也不斷提升或被創造，即使是在校園中的教師也不例外。

目前中小學積極推動法律教育，培養學生具備一定的法律知識，以免誤觸法網，惟傳統以來教師被喻為知識的教導者，廖家慧（2003）及林偉

文（2006）認為，服務年資較久、年齡較長的老師法律知識相對較缺乏，但近年來，學者李漢中（2010）、許育典（2011）、黃懿嬌及林新發（2013）、蔡元隆及黃雅芳（2014）卻指出大多數教師其實普遍缺乏法律知識。因為從傳統師範體制到今日的師資培訓多元化，具備法律相關背景而投入教學現場的教師甚少，加上早期師培中心提供的法律課程更是貧乏，導致早期大多數的教師們法律知識不足，而舒緒緯（2006）也同意這樣的說法，所以其長期在屏東教育大學師培中心開設「教育法規」課程，以落實其理念與宣導教師法律知識的重要性。所以近年來教育部也積極鼓勵師資培育大學排入相關法律課程，培育未來教師具法治素養（教育部第七次中華民國教育年鑑編纂會編，2011）。因為法律學者許育典（2011）指出，長期以來我國中小學教師缺乏法治知識，連基礎的法律常識都常誤用曲解，當教師本身法治觀念都出現謬誤時，又如何施予學生正確的法治知識呢？因此，強化教師的基礎法律知識愈顯重要。

近年來隨著媒體權力的擴張與自主意識高漲，致使體罰事件曝光率每年倍增，例如「捏傷國一男雙臂，照

南女師挨告」(彭健禮，2013年10月5日)、「老師踢傷學生下巴，家長怒告」(歐素美，2013年11月6日)、「打學童手心3下，女師判拘20日」(湯世名，2013年11月28日)、「只因作業沒寫完 女師捏傷學生手臂」(張勳騰、彭健禮，2013年12月30日)等事件層出不窮。而這些事件，不僅是傷害學生，更讓教師的行為正當性與名譽備受質疑，無形中更傷害教師的專業形象並衍生不可非難性，因教師對其在施予懲戒權的同時，他們對自身的權益與保障往往是一知半解，總是動怒體罰學生後才後悔或是知悉自己可能會面臨的刑責(蔡元隆、黃雅芳，2014)。職此之故，身處風險社會下的教師們必須了解自身的權益與法律保障，才能適應這兩難窘境，所以提升教師的基礎法律知識實為刻不容緩之要務。

二、為何體國小學教師需具備基礎的法律知識？

盱衡現今的社會趨勢，老師不僅是傳道、授業、解惑的教育工作者，更應懂得同時扮演一位能自保且能保護學生的智者，亦可說是最佳法治教育播種者(雷彬，1999)；教師本身對法治教育的認知不足，則無法傳遞正確的法治知識，進而建立學生的法治觀念(溫珮夙，2009)。因為瞭解法律、遵守法律，是法治知識最初階層次的要求。法律學者李漢中(2010)指出，教師既為新時代之先驅，自有強化法律知識之積極性，除善盡身為教師之使命與社會責任外，更須藉由具有法律知識之實然面來孕育學生。蓋法律

對於教育影響最鉅者，除教育行政法制化外，莫過於法治教育。準此而言，雷思明(2010)指出，教師必須在教育 and 法律的雙重視野下審視和運用法律知識，沒有法律的知識，是難以勝任教師工作的。

近年來大部分的中小學教師們極度缺乏相關法律知識，以致教師體罰學生被依《刑法》起訴、校園國賠事件、教師違反《著作權法》、教師被免職無從申訴等案件頻傳。因教師在風險社會中遇到的法律問題其實多如牛毛，牽扯的法令及規範也極為複雜，所以關於中小學教師法律知識調查的研究應該被高度重視，惟弔詭的是，查閱近十年我國博碩士論文系統發現，卻僅有廖家慧(2003)、吳伊惠(2005)、林偉文(2006)、朱浚柏(2010)等四篇探討國小教師法律相關知識；李冬梅(2004)、陳雅萍(2012)、張志強(2007)、溫珮夙(2009)等四篇探討國中教師法律相關知識，共計八篇。作者推測可能原因有三：一、教師本身可能排斥並害怕參與施測結果或學校擔心研究結果不佳間接妨害學校名聲，所以想研究的人也不得其門而入；二、針對教育研究人員來說，教學實務或教育行政等範疇之實用性與重要性都較法律相關問題為優先，因此研究動機較為薄弱；三、即便教學現場教師認為有其必要性而願意投入法律問題的研究，惟受限其缺乏法律專業背景，進修管道有所侷限而無法投入相關研究。加上上述八篇廣義檢視均認為我國中小學教師法律知識並不低，這樣的結果與法律、教育學者(李漢中，2010；

許育典，2011；黃懿嬌、林新發，2013；蔡元隆、黃雅芳，2014）觀點不一，確實耐人尋味。有鑑於此，教育部也委由法律學者邢泰釗（1999）編寫《教師法律手冊》一書，讓初任教師或已在第一線服務的教師知悉其相關權益及法律保障範圍，以確保教師能擁有基礎的法律知識。換言之，隨著時代交替，教師不只需要教育專業，更需要加強自身的法律知識，一來可以警惕自己不要誤觸法網進而保護自己；二來也可以保護學生的權益。教師為達此要求與目的，在教育專業外之領域，必須積極展現主動作為，而所有作為中，又以法律知識之建構最為重要，才能真正落實與確立教師之主體地位（李漢中，2010）。

惟目前我國實務上，中小學教師確實普遍缺乏教育法律體系的全面認識、缺乏正規學習教育法律知識的途徑、知悉法律程度不足、無法正確處理法律糾紛等，而張志強（2007）及陳雅萍（2012）均一致認為，身兼行政職的教師更是需要具備一定的法律知識才能妥善處理校園紛爭事件，進而避免相關的爭議與法律責任。所以這些問題都是我國應該正視的議題，若只是一味盲目在中小學推動「法律教育」就如同瞎子摸象、以管窺天般，無法達到預計的成效與影響力，因殊不知最根本的環節—教育傳遞者缺乏法律知識，不啻是緣木求魚、海底撈月，治標不治本。

三、結語

現今的社會在大幅度降低人類生

活不確定性的同時，將人類帶入新的「風險社會」（Giddens, 1991），亦即中小學教師在面對不確定因素的風險社會環境之下，面對法律問題的層次也不斷提升，惟有增強自己的法律知識，才能適應這瞬息萬變的社會。作者歸納近十年教師法律知識相關研究的強化與建議（林偉文，2006；吳伊惠，2005，冬梅，2004；廖家慧，2003；溫珮夙，2009；張志強，2007；陳雅萍，2012），發現原則上有四項較為具體性及可行性：一、持續推動現階段的法律研習、法治講座或是法律觀念宣導，落實師生的法學常識。二、學校或縣市政府應該鼓勵或補助現職教師多進修法律相關課程，以加強教師法律常識之深度與廣度。三、學校教師應結合社區的法律諮詢進行策略聯盟，對法律資源進行有效統整與利用，達到雙贏藍海策略。四、國內負責培育中小學師資的各大專院校也應該重視相關法律課程的開設，除強化教師本職學能外，更在師資培育過程就賦予教師基本的法律基礎知識，塑造經師與人師兼具的新時代教師典範。

上述四項建議雖可行，惟作者認為最重要的是教師「心態的轉化」。在資訊發達的時代下，當風險逐漸威脅到社會環境，人民有足夠的知識去意識到風險的生成（江欣彥、丁仁方，2012），加上教師身為轉化型的知識分子（transformative intellectuals），必須能知覺自身處在風險社會下不強化法律知識即有可能觸犯法律承擔刑責的風險，邱文聰（2012）認為風險社會對法律系統的衝擊，在新科技所帶來

的不確定性與未知危害的面向上又更為明顯。所以隨著知識半衰期的縮短，許多中小學的教師們常以過往的知識教導現在的學生去適應未來的生活，殊不知在風險社會下這樣的知識體系有可能隨時面臨挑戰。職是之故，教師更要不斷的轉化自身的身分，一方面擔任學生的角色吸收更多的知識，一方面擔任經師、人師的角色傳遞更多正確的法治觀念給學生，讓法治觀念內化成為臺灣本土的法律文化知識之外，使中小學教師更能在法律知識的保護傘之下，悉心照拂所有莘莘學子。

參考文獻

- 江欣彥、丁仁方（2011）。資本主義經濟發展成本歸屬弔詭－從風險社會課責觀點析之。*人文暨社會科學期刊*，7(2)，1-15。
- 吳伊惠（2005）。桃園縣國小社會學習領域教師法治教育認知程度之相關研究（未出版之碩士論文）。國立台北師範學院社會科教育學系研究所。
- 李冬梅（2004）。台北地區國中公民與道德科教師法治知識與態度之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職研究所。
- 李漢中（2010）教師法律素養之應然與實然。*環球法學論壇*，8，61-64。
- 邢泰釗（2004）。*教師法律手冊*（第二版）。臺北：教育部。
- 周桂田、張淳美（2006）。遲滯型高科技風險社會下之典範鬥爭：以換發身分證按捺指紋案為分析。*政治與社會哲學評論*，17，127-215。
- 林偉文（2006）。國民小學教師校園法律知識之探討－以高雄縣為例（未出版之碩士論文）。國立臺南大學社會科教育學系研究所。
- 邱文聰（2012）。如何克服公衛訴訟中因果推論的難題：法律系統面對風險社會的一個挑戰。*科技醫療與社會*，14，227-263。
- 張志強（2007）。國民中學訓育組長業務相關法律知識之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學公民教育與活動領導學系在職進修研究所。
- 張勳騰、彭健禮（2013年12月30日）。只因作業沒寫完 女師捏傷學生手臂。自由時報電子報。取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2013/new/oct/5/today-north9.htm>
- 教育部第七次中華民國教育年鑑編纂會編（2011）。*中華民國教育年鑑*·第四冊。臺北：作者。
- 許育典（2011）。法治教育在臺灣中小學的實踐與檢討。載於湯德宗、鍾騏（主編），*2010兩岸四地法律發展*，法學叢書(3)（1013-1042），臺北：中央研究院法律學研究所。
- 陳雅萍（2012）。生輔組長法律知

識與工作滿意度之研究—以程序正義為干擾變項（未出版之碩士論文）。國防大學管理學院運籌管理學系，臺北市。

■ 彭健禮（2013年10月5日）。捏傷國一男雙臂，照南女師挨告。自由時報電子報。取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2013/new/oct/5/today-north9.htm>

■ 湯世名（2013年11月28日）。打學童手心3下，女師判拘20日。自由時報電子報。取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2013/new/nov/28/today-center28.htm>

■ 舒緒緯（2006）。說法理論：教育法規教學案例。載於師資培育中心、教育系（主編）邁向實務的師資培育革新（147-152）。屏東：國立屏東教育大學。

■ 黃懿嬌、林新發（2013）。學校教師會的角色功能與教育品質的提升。臺灣教育評論月刊，2(6)，103-108。

■ 雷思明（2010）給教師的60條法律建議。上海：華東師範大學出版社。

■ 雷彬（1999）。法律貧乏症，學子沒「法」度！—法治教育應積極落實紮根。師說，128，23-24。

■ 廖家慧（2003）。國小教師校園法律知識之相關研究（未出版之碩士論文）。臺南師範學院社會科教育學研究所，臺南市。

■ 歐素美（2013年11月6日）。老師踢傷學生下巴，家長怒告。自由時報電子報。取自 <http://www.libertytimes.com.tw/2013/new/nov/6/today-center24.htm>

■ 蔡元隆、黃雅芳（2014）。教師施以體罰可能成立的相關刑責之探討。臺灣教育評論月刊，3(1)，77-83。

■ 溫珮夙（2009）。基隆市國中教師法治知識與法治態度之調查研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學政治學研究所。



淺談校園潛規則

宇書霖

國立高雄師範大學學校行政研究所研究生

一、前言

近日的黑心油品案、日月光半導體排放汙水案、日月明功案……等新聞事件，均對社會引起了相當程度的討論與反思。而日月明功一案，竟有某校教育人員集體涉入，並且在校內對同仁有傳教之行為，亦令人感到震驚。若不是此案的爆發，外界亦無從窺見該校校園內有此一次級的組織團體，以及其運作的真實面目。

校園，是教育行為進行的重要場所，亦是國家重要的意識形態機器之一。本來，決定校園運作的原則，理應是各種位階的法令及法規，以及教育主管機關的行政命令。由校長到各處室組織的架構，亦有科層體制的概念，並展現了層級節制的精神。然而，在明文的法規以及層級的分工與節制之外，校園各部位的運作，仍受到許多外力及隱形規則的影響。這些外力以及隱形的規則，往往與正式的法規以及體制分庭抗禮，形塑了每個學校獨特的風貌以及校園氣氛，值得教育研究者深入探討。本文就來談談現今校園常見的「潛規則」。

二、潛規則的意義

潛規則是一套看不見、沒有明文規定、沒有強制性，但卻又是廣泛認同、實際起作用、組織成員必須「遵

守」的一種規則。潛規則相對於明文規定的正式規則，兩者並存各自發揮不同的作用。正式規則有其法定權威性，但難免出現有令難行、禁而不止的局面；而潛規則雖絕少白紙黑字且缺乏法律的強制性，卻深植人心；雖藏在檯面下，卻約定成俗，大家彼此默許接受（朱進良，2007）。

潛規則一詞最早出現在吳思的《潛規則：中國歷史中的真實遊戲》一書中，潛規則也稱為遊戲的規則，是指沒有顯現出來但已是心照不宣的某些規矩，不成文、不公開，在各自的領域內得到大多數人的默許和遵守，成為相關法律法規之外的另一套行為準則和規範（吳思，2009）。潛規則雖然存在於法律之外，但其約束力卻不容小看。

劉世閔（2008）將潛規則定義為，組織成員約定俗成的不成文行規（unwritten rules），是組織的內部章程，行政人員應對、進退的內在規矩。它未必是正式制度，卻是某些成員共同遵守的規範與默契，是組織利益團體在組織權力遊戲中的生存之道。組織運作有著利害關係的存在，每個組織成員為求永續生存，必定會遵守這不能說的秘密。

靜態上來講，潛規則即是為人們所默認、遵從、只做不說、隱匿在正式規則下的一套行為規範。動態上來說，潛規則意指閃躲正式規則縫隙，

私下積極遮掩或消極配合進行的一種行徑（陳成宏，2011）。找人情、靠關係、鑽法律漏洞，是潛規則帶來的負面印象。

綜合上述，本文將校園潛規則定義為，學校組織中的利害關係，使組織成員為適應生存，產生共同遵循但不公開、不明定的規範，雖不具法律的強制性，但卻有約束力。

三、潛規則的特性

潛規則給人的印象大部分是負面的，但團體中的成員還是得依循，因為它就是無形存在於團體中，且必定產生強大的影響力。劉少名（2010）將潛規則歸納出三個特性：

（一）存在範圍廣，影響程度深

潛規則存在社會各領域、各行業、各階層，且形式多樣，特別是官場與職場。人情關說、送禮（紅包、茶、菸、酒、水果）……等，誇張的招待所、特別服務，更是屢見不鮮、不足為奇。一般大眾心知肚明，早已跟隨規矩行事。聽說「有關係就沒關係，沒關係就有關係！」校園亦不例外。稍有經驗的教師均知道，平時應建立好人脈關係，以備不時之需。

（二）潛規則和正式規則共存，既矛盾又妥協

正式規則不可能絕對正確和完善，在正式規則失效或部分失效時，

潛規則就會凸顯出來發揮作用。在組織發展過程中，部分潛規則會以法律法規或規章制度的形式固定下來，成為正式規則。也有許多正式規則，基於某種原因儘管已經改變、消失，但其精神已深入人心，還會在一定時期和範圍內，成為人們私下遵守的潛規則。這是弔詭的力量，一個看似矛盾或相對立的常識，但卻是事實（Ty, 2011）。

（三）權力中心往往是潛規則多發的地帶

權力中心擁有社會資源的支配與決定權，人們為了達到某種目的，除公開合理的應用正式規則，私下往往運用各種潛規則。官官相護、黑箱作業、用人唯「親」……等現象，往往圍繞權力中心而發生。一般而言，權力越大，潛規則能力越強。萬一官商勾結、政商合污，權力鬥爭下，就剩可憐的老百姓，最無辜最無奈了。

四、校園潛規則的產生

潛規則的形成，常起因於少數人為獲取特殊利益而創造出來的不合法手段，其雖然「越軌」卻是在巧妙迴避正式規則懲罰的同時，也幫助行動者實現行為目標（朱力，2010）。任何組織有利害關係的產生就會有權力的鬥爭，即是潛規則的開端。

學校是一小型組織，必定產生潛規則，熊偉榮（2006）認為校園潛規則發生的原因有以下四點：（一）權力

因素；(二) 利益因素；(三) 制度因素；(四) 管理因素。茲就熊氏論點及筆者個人看法探討如下：

(一) 權力因素

學校存在的最大目的是教學。在教學活動中，教師個人因素為教學成敗之關鍵因素。可想而知的，學校中行政權力不是唯一的權力，教師的專業自主權力也有很大的影響。且由於校園組織的主要成員—教師，均同為受高等教育、經過相似師資培育過程而進入校園。由校長、主任至於組長及各位階的教師，並無明顯的在教育、經濟、社會等地位上的差距。也因此，教師握於手中的專業自主權，便成了校園潛規則存在的重要支持力量。

(二) 利益因素

從事教育工作的教師們，原來便具有相當的個人理念及理想性。學校正式規則的制訂者往往認為，只要給予足夠的物質激勵就能實現組織目標，低估了人性的複雜。教師也渴望工作上的成就感和自我價值的實現，這是除了薪酬、升遷之外的另一種潛在的「利益」。而正式規則往往無法顧及及滿足這些潛在利益的分配，造成教師無法滿足自我實現需求。因此潛規則便伺機而動，彌補填滿。

著名的美國學者 F.Herzberg 曾提出「激勵—保健二元理論」。組織成員除了消極的「保健需求」外，仍有更高層次的「激勵需求」待滿足。教育

主管人員若忽視此一需求，則教師們亦將自尋管道，另外建立起一套可以滿足自我需求的潛規則。

(三) 制度因素

正式規則若過於寬鬆或缺乏有效的回饋機制，無法獎善罰惡，失去權威，潛規則便於此空間油然而生。學校正式規則必須有一定的彈性，符合教師的需求。但正式規則留出的權力應該明確其限度，而且要有配套有效的監督體系，這樣才不會釀成權力的濫用或失控。

在我國的國情之下，學校教師本為一較具保障之工作。校園之中校長、主任乃至於一般教師的關係，本來就兼具有垂直領導及平行合作的型態。無論是學校整體或是教師個人，「教育成效」原是難以量化，也不適合量化的。也因此傳統的「獎勵」、「懲罰」的二元管理手法，難以落實於我國校園之中。在教育行政單位勢必以寬鬆的力度來管理學校教師的前提下，潛規則是必然有其廣大發展空間的。

(四) 管理因素

學校正式規則制訂者和執行者之間權威與影響力的不對稱，也會促成潛規則的形成。我們知道，擁有權力不等於就有權威，如果正式規則對制訂者個人素質及品格要求較高而其自身又不具備時，這樣的正式規則是沒有多大效力的。學校管理者一定要以身作則，且「說到做到」，否則威信喪

失，潛規則必定勝出。

尤其，在學校教師為相對穩定工作的前提下，校園內的資深教師往往有服務 30 年、40 年的。而校長、主任卻常常都只是校園的「新人」及「過客」。過個三年、五年，坐在管理階層位上的又是另一群人。而資深老師對學校的歷史、氛圍及人際脈絡之了解往往勝過管理階層；若是行政人員在能力、操守上不符合校內教師的期望，資深老師能發揮的影響力，便往往不遜於擁有職章、職權的管理階層。此點亦為校園潛規則的發展提供了有利環境。

校園潛規則的成因並非單一，往往互為因果、彼此牽扯，共同形塑校園潛規則的出現。潛規則的形成需要時間以及各種複雜的因素，也因此一旦形成亦難以改變。即便有單一組織成員想要跳脫圍籬，也常有「人在江湖，身不由己」的感慨。

五、校園潛規則常見的操作型態

潛規則雖是看不見也不成文的規定，卻是公開的秘密，下面就學者陳成宏（2011）對校園的潛規則提出幾種不同的操作形態說明。茲就其舉出的幾點分述如下：

（一）論資歷排輩分

不可否認的，我國社會是重視倫理的，在校園的潛規則裡當然少不了長幼有序的規矩。在職務調配及班級

配課上，菜鳥老師不是行政職務第一優先，就是特殊班級導師的首選。在課務編排時，年輕老師是第四節、第五節連排的不二人選，理由是有體力、有活力。主要學科不能排在下午第一節，理由是學生叫不起來。另外，近年對於超額教師的處理規定是「後進先出」。雖然後來有了處理辦法產生，但仍是保障資深教師為優先。

（二）依抽籤照輪序

學校為非營利組織，有許多無報酬的工作需由教師們共同分擔，「輪序制度」因而產生。「輪序制度」看似公平、公開、公正，實則不一定皆然。從輪序制度的細節便可以窺見一個學校的潛規則運作方式。

不管今年你工作上認不認真，都與你的考績無關。乙等考績輪流打，即是學校職員潛規則的經典代表。而教師指導學生科展、組隊參與比賽、負責導護工作、參加領域研習……，都往往有「輪序制度」這種潛規則可以發揮之處。

在建立制度的權力大都掌握在資深教師手裡的情況下，即使美其名為「輪序」，往往輪序的目的是合理地交付給年輕老師去做。例如有的菜鳥自然領域老師一進學校，在擔任導師之外可能還得連續派出去研習五次，外加做三年科展、指導三年實驗競賽等等。這對一個初到學校，尚須更多時間琢磨自身教學及班級經營的教師而言，並非福氣。對該師所任教的學生及任用此教師的學校而言，亦非好事。

(三) 分派系看立場

如前所述，教師為一個人色彩較為強烈之行業。從事教職的人員在其工作場域，往往有較大的個人發揮空間。在校園中，教師由於個性、職位、興趣、親屬關係、任教科目、辦公位置等等因素，十分容易結為派系或小團體。每個小團體往往會產生意見領袖，在校務代表、教評委員、教師會代表甚至合作社理監事的選舉上，便可以看到小團體配票運作的痕跡。尤其是教評委員的選舉，由於攸關教師權益，被選出的代表大多數均為具影響力的派系領袖。

即使你不願意被分到任何一個派系或小團體，同事們往往會自行為你歸類。在校內生態平衡的階段，派系或小團體的力量是隱性的。而在校內發生衝突與事件時，派系或小團體的影響力才會彰顯出來，呈現「只問立場，不問是非」的情況。而潛規則，便往往就在這種不問是非的環境中發芽。

(四) 拉關係靠人脈

臺灣社會是講人情的社會。早期教師甄選「走後門」是校園潛規則裡不能說的秘密，大家相信「有關係就沒關係，沒關係就有關係」。今天的甄選制度已改善，確實要靠實力通過層層關卡才能進入教育圈，不過在許多小事上，亦可以看出人情、送禮文化的存在。例如學校教師所重視的配課、排課上，便往往可以看出個端倪。

長期於教務處協辦行政的筆者，這數年來便經常見到負責排課的組長桌上常常出現同仁們分享的咖啡、餅乾、水果等，亦常見到各式各樣的「許願條」。而與排課無關的組長桌上，便顯得「蕭條」許多。該負責排課的組長也曾無奈地告訴筆者，真不想接受這些「心意」，刻意退回又顯得不近「人情」。但排課時卻又不能不考慮這些所欠下的「人情」。可見無論你願不願意，面對校園潛規則有時真的是難以置身事外的。

(五) 廣結善緣好做生意

校園的營繕工程、合作社、午餐、校外教學、制服、教科書、採購……等涉及錢的問題，十分容易出現負面、不單純的風聲。這些風聲時真時假，有時是與承辦人員對立的同仁所放出，有時則是夜路走多了自然會碰到鬼。學校的總務處採購，時常就是那幾家廠商，而其價格的競爭力或是服務品質並不見得是最優良的。前些時候有一票校長因午餐弊案下臺，有人說這是歷史共業，有人說這是行政上的江湖規矩，有人說……有太多理由，總之就是校園遊戲的潛規則。

(六) 說一套做一套

有時候，上有政策下有對策；有時候，兵來將擋水來土掩。校園裡常存在有陽奉陰違的潛規則，例如：名為藝術才能班、體育班、數理資優班…等，卻是變相的能力分班。教育部規定學校考試次數，但校園裡有平時測驗、複習考、週考……等，各式考試

名稱來迴避規定。又如開設輔導課的諸多限制，學校皆有應對進退的撇步，甚至躲躲藏藏，上起課來像當賊。

有時候，這種種潛規則不但家長也強烈要求，甚至主管機關也默許。學校若不照做，恐怕落得「辦學不力」的風評，在競爭激烈的學區中為社區家長所淘汰。這是筆者認為最無奈的一種潛規則，而且不只限於校園，這樣的潛規則恐怕是臺灣社會共同的潛規則了。

校園潛規則的操作型態多樣，各校不一，只有在圈圈裡、組織裡的人能了解及適用；換個場域、換個校園又有不同的遊戲規則。然而不變的是，校園內的成員們都無法置身事外。

六、校園潛規則的影響

潛規則的存在是必然的，就學者們的研究，潛規則帶來的影響有利有弊，洪婉茹（2008）的研究顯示，潛規則對學校正面影響包含提升同事間情誼與彼此互動關係，建立共同目標，熟悉工作模式；而負面影響包含行政推動不易，以及學校發展受阻。潛規則加速組織文化的認同與共識，卻也可能導致組織腐敗沉淪的後果。

劉少名（2010）提出的潛規則的弊端有：（一）潛規則盛行將動搖價值觀，危害價值體系、破壞風氣；（二）損壞公共利益；（三）弱化正式規則；（四）造成管理混亂。一個團體若是潛規則的影響力大過於正式規則，其

結果是我們可想而知的。

潛規則必然弊大於利，否則不需要再潛藏於正式規則之下；學校是教育的場所，培育國家後代的重要場域，若容許負面潛規則滋長盛行，國家社會的未來實在令人擔憂。

七、學校行政領導人員如何處遇校園潛規則？

既然校園潛規則是確實存在，而且影響深遠的。那麼，學校行政領導人員如何處遇校園潛規則呢？熊偉榮於《現代校長》第12期中曾提出以下幾點：（一）學校顯規則（正式規則）盡可能做到科學合理；（二）學校管理者應具備「民主」、「競爭」及「創新」意識；（三）加強自身素質，樹立管理權威；（四）防微杜漸，時時注意校園中生態的變化；（五）宣導德治。而筆者對於這個問題，就自身看法歸納出下列幾點管見：

- （一）樹立自身專業形象及管理權威。
- （二）具備民主素養及公正態度。
- （三）促使正式規則完善合理。
- （四）減少校內政令的模糊空間。
- （五）與學校成員建立良好溝通關係，注意校園細微事件。
- （六）了解、正視並公開討論不當的校

園潛規則。

- (七) 具備正向激勵學校組織成員的能力。
- (八) 掌握獎賞及懲處學校組織成員的實質權力。
- (九) 藉適當的行政措施模糊學校派系與派系間的界線。
- (十) 保留適當彈性，給予但限制潛規則的發展空間。

八、結語

潛規則既是組織裡無可避免的產物，那麼校園的領導者與管理者就得運用智慧與之和平共處，盡可能將阻力化為助力，要能了解潛規則的意義與內涵，要知道潛規則的生成因素，要看清潛規則的操作型態，多聽多看，掌握局勢；善用潛規則之長，避開潛規則之短。盡量讓行事合法化、透明化，進而塑造學校優良組織文化，也讓教育環境單純、友善，以期順利達成教育目標。

參考書目

- 朱力(2010)。潛規則是如何產生的。《人民論壇》，33，42-43。取自 <http://www.politiclchina.org/NewsInfo.asp?NewsID=192412>
- 朱進良(2007)。「潛規則」的行政文化論析。《桂海論叢》，23(4)，6-9。取自 <http://www.wenxue100.com/baokan/77295.shtml>
- 吳思(2009)。《潛規則》。臺北：究竟。
- 洪婉茹(2008)。《學校裡的潛規則-以天澤國小為例》。取自全國碩博士論文資訊網。(097NKNU5332100)
- 陳成宏(2011)。教育行政「潛規則」之理論探討與概念模式建構。《當代教育研究》，19(3)，121-159。取自 http://ir.lib.ntnu.edu.tw/retrieve/73337/ntnolib_ja_K0101_1903_121.pdf
- 熊偉榮(2006)。校長如何管理學校潛規則。《現代校長》，12。取自 <http://life.cersp.com/explore/lists/200803/4206.html>
- 劉少名(2010)。潛規則淺析。《經濟師》，8，33-34。取自 http://mall.cnki.net/onlinenew/MagaView.aspx?fn=jjss201008*1*
- 劉世閔(2008)。學校行政潛規則。《教育研究月刊》，170，123-125。
- Ty Faulk (2011, February 9). *The Power of Paradox* [Web log message]. Retrieved from <http://www.relevantmagazine.com/god/deeper-walk/blog/24369-the-power-of-paradox>

從中國文學科公開考試報告看香港學生的文學賞析能力

吳善揮

香港五育中學中國語文科教師
香港浸會大學中文系碩士班研究生

一、引言

課程發展議會、香港考試及評核局（2007）指出中國文學科設置的基本理念包括：「豐富學生的積儲，進一步提高他們的文學素養」、「（讓學生）探索生活和生命，感悟人生」、「加深（學生）對中國歷史、社會生活和思想文化的認識」、「提高（學生）個人的藝術修養和品味」。這就是說設置中國文學科的主要目標，就是希望能夠藉此增加學生浸淫在文學領域的時間，提升他們賞析文學的能力，進而提升他們整體的文學造詣。然而，綜觀中學文憑試的公開考試報告，學生賞析文學的能力未算盡如人意，仍然有着很大的改善空間。由是觀之，本文旨在介紹中國文學科課程文學賞析部分的學習內容及其公開考試的設置情況，然後以中國文學科的公開考試報告（2012 練習卷、2012、2013）為基礎，探討學生在文學賞析上所存在的問題，並嘗試提出相應的學與教建議。

二、中國文學科課程(文學賞析部分)及其公開考試的設置

中國文學科課程的文學賞析部分主要分為兩個部分，包括文學賞析與評論、文學學習基礎知識，如下：

表 1 文學賞析部分的學習重點

部分	具體學習重點
文學賞析與評論	掌握文學作品的背景、內容、主題、結構及作者的思想感情；分析作品與作者經歷、寫作背景的關係，以及作品的意蘊、藝術手法和風格；評論作品的藝術手法，作家的文學成就及作品的文學價值等。
文學學習基礎知識	認識各種文類的起源、流變及作品的題材；掌握各種文類的基本特徵及主要的表現手法；掌握代表作家作品的風格特色及其主要影響；學習文學評論及文學創作的常用術語。

資料來源：中國文學課程及評估指引（中四至中六）。課程發展議會、香港考試及評核局，2007。香港：課程發展議會、香港考試及評核局。

中國文學科課程設置了 28 篇指定的文學作品，當中貫穿了整個中國文學史（由先秦時代到現代），並且包含了不同的文學體裁在其中（小說、詩詞、戲劇、散文），而教師必須在三年的教學時限內完成教授 28 篇指定的文學作品，以讓學生熟讀課文應考。另外，教師亦可以按照學生的能力及需要，而自選不同的文學作品作補充教學，又或按照課程發展議會提供的「閱讀書目」來引導學生學習不同的經典名著。

表 2 文學賞析部分的公開考試設置

部分	具體學習重點
分數比重	佔全科公開考試總分百分之六十六。
考試時間	兩小時
考試內容	試題結合本科「課程及評估指引」所列舉之指定作品與課外作品設問。
考試形式	全卷共設四題，各題分額相同，考生須選答其二。

資料來源：2014 香港中學文憑科目評核大綱（中國文學）。香港考試及評核局，2013。香港：香港考試及評核局。

三、研究方法

中國文學科的公開考試報告是由所屬的試卷主席所撰寫，對於了解全港學生的整體文學賞析水平，極具研究及參考價值。因此，本論文採用了內容分析法（content analysis）或資訊分析法（informational analysis），即是透過分析香港中學文憑考試中國文學科的考試報告（文學賞析部分），包括 2012 年練習卷（有鑑於 2012 年為首屆中學文憑考試，因此香港考試及評核局特別設置了練習卷，以讓全港應考的學生能夠熟習本科的公開考試模式；同時，抽取全港部分考生的答卷作分析）、2012 年、2013 年，以了解香港學生的文學賞析表現，並由此綜合歸納出他們的常見問題，以供任教文學科的同工作為參考，以有系統地提升學生的文學賞析能力。

四、中國文學科公開考試報告分析(文學賞析部分)

(一) 文學賞析方面的要求

1. 課外篇章理解能力較弱

一般學生對課外篇章的理解能力不足。例如：香港考試及評核局（2011）指出「考生（課外）文言文理解能力，有待提升」（2012 練習卷總評）；另外，香港考試及評核局（2012）亦指出「考生課外篇章理解能力亦弱」（2012 總評）。由是觀之，學生在回答課外篇章問題之時，一般表現都較遜色，在回答課外文言文篇章的應對能力的表現更是有欠理想，究其原因就是學生的基礎語文能力未夠穩固、文言文的理解能力不足所致。因此，教師需要注意鞏固學生的基礎語文能力，包括掌握文言文的句式、虛字的意思等，以讓學生循序漸進地構建賞析文學的能力。

2. 文學見解不足

學生未能對文學作品的內容、表現手法等作出深刻的評價。例如：「次問要求考生就三詩中最為感人之一首作出分析，抒發己見。考生發揮不一而足……多泛泛而論，或欠比較，表現一般」（2012 練習卷 Q.3）、「末問考生欣賞何篇結語……乏個人見解，縱有所見，論亦不深」、「泛泛之論，欠缺深度」（2012 練習卷 Q.5）、「說服力弱」（2012 Q.1）、「立論每每三言兩語，即下結語，殊覺浮淺」（2012 Q.3）、「中焉者……乏鑑賞能力，僅憑個人喜好或主觀感受以對，見解一般」（2012 Q.5）。由此可見，學生往往未能按照題目的要求作出評論，而符合題旨之評論亦往往點到即止，未能夠作出深層次的評價，而且往往欠缺紮實的論

據作支持，說服力有嫌不足，當中的主要原因就是學生未有從學習文學中建構個人的閱讀心得，往往都是為了考試而學習文學，不問當中的優劣好壞，只顧死記硬背課文知識及問答，以圖蒙混過關。

3. 解說能力薄弱

學生未能清晰地解說自己的答案。例如：「不少考生……只徒語譯詩句，分析流於片面」（2012 練習卷 Q.1）、「考生對三詩內容尚能理解……惟析述稍嫌簡略」、「考生僅得其一、二端，鮮有完足之分析」（2012 練習卷 Q.3）、「欠具體說明，未盡符合提問要求」（2012 練習卷 Q.5）、「舉例雖當，惟發揮不足」（2012 Q.1）、「闡釋能力較弱，答案每流於表面」、「交代不清」（2012 總評）、「發揮欠完足」（2013 Q.1）、「考生只略得詩意，分析多流於片面」（2013 Q.2）、「析述較簡」（2013 Q.3）、「析述不足」（2013 Q.4）（考試及評核局，2013）。簡言之，學生在作答之時，只顧引錄課文篇章的原文，而未有充分解釋所引原文與題旨有何關係，便直接得出結論，可見學生的整合拓展能力有待加強及改善。

4. 思維能力不足

學生的思慮欠周密，未能把已有的知識作出整理及歸納，乃至未能將之與題目作連結。例如：「推理及歸納能力較弱」、「歸納比較意識薄弱」（2013 Q.1）、「比較意識薄弱」（2013 Q.5）。括言之，考試報告普遍認為學生熟讀課文，並讚賞學生學習用心

（2012 練習卷、2012、2013），可是學生卻未能把所學融會貫通，乃至未能把已有的知識推陳出新，即未能將知識轉化為題目要求的答案，可見學生的思維能力仍然有待提升。

（二）文學知識方面的要求

1. 基礎知識不足

學生忽視基礎文學知識的學習功夫。例如：「考生大致明白七言律詩格律為何，然僅能舉出二至三項特點以對，鮮能全面說明七言律詩之特點」、「《登高》一詩首句押韻，四聯全對，能明言者亦寡」（2012 練習卷 Q.3）、「部分考生文學知識較弱，未能清楚了解「三美」內涵」（2012 練習卷 Q.4）、「部分考生對文學術語如『懸念』、『張力』認識不足，胡亂套用，所論流於堆砌，不得要領」、「考生文學常識有欠紮實」（2012 Q.4）、「考生之修辭學知識亦嫌不足」（2012 總評）、「誤以平仄為押韻或誤以詞組為詞」（2013 Q.3）。一言以蔽之，學生普遍只知熟讀課文問答，而輕視中國文學史及文學常識的重要性，乃至未能理解題目的關鍵字眼，繼而致使答案偏離題旨，實在可謂徒勞無功。

2. 文學認知欠全面

學生未能透徹理解指定課文的內容。例如：「考生未深究此詩寫作時間，望文生義，致出謬誤」（2012 Q.3）、「考生對課文寫作背景，多所忽略」（2012 總評）。由是可見，學生未能夠全面掌握課文的知識，只對課文的內

容思想、表達形式、寫作手法作巨細無遺地背誦，卻未有了解作者寫作背後的用意，忽略了寫作背景對賞析文學作品的重要性及影響。

(三) 其他方面的要求

1. 審題不周

部分學生未有留意題目的重要字眼，乃至答案偏離題旨。例如：「答案未為周遍。又個別考生所舉文例，溢出本題所涉篇章……此亦審題不清，致有所失。」(2012 練習卷 Q.1)、「部分考生未有針對文學作品進行探析……此乃審題不清之誤」(2012 練習卷 Q.4)、「近半考生……答案溢出題旨」(2012 Q.2)、「審題不周」(2013 Q.1)、「部分考生不細察題目」(2013 Q.5)。由此可見，學生未有細心留意題目的要旨，便匆忙下筆作答，乃至答案違背題旨；雖則考試時限的確緊迫，可是未有認真審視題目的要求便進行作答，乃至最終不符題目要旨而失分，便可謂枉費筆墨、得不償失。

2. 錯別字連篇

學生的錯字問題嚴重。「考生答題，倉猝成篇，錯別字屢見」(2012 練習卷 Q.1)、「錯別字屢見不鮮」(2012 總評)。簡言之，中國文學科作為中國語文教育的一部分，非常重視學生能夠寫出符合規範的書面漢語，因此學生宜正視這方面的要求，以免影響評卷老師對答卷的印象。

五、文學賞析的學與教建議

(一) 文學賞析方面的要求

1. 運用多樣化的教學方法

學生的文學理解能力薄弱，蓋因他們只是為了考試而被迫學習文學，根本沒有興趣去學習課程以外的文學作品，乃至對中國文學的認知只限於考試指定的 28 篇課文篇章，由是考試報告經常指出學生對課外篇章的理解能力薄弱。陳思齊（2011）認為要鼓勵學生學習古典文學，的確是需要一些不同的教學方法，以提升他們的學習興趣。由是觀之，文學科教師在教授文學作品的時候，可以嘗試運用不同的教學方法及模式，例如：教師可以把多媒體與文學的教學結合，讓學生感受文本的文學意境，或文本描述的景物，這是因為多媒體「以圖形、文字、聲音、圖像、視頻等多媒體資訊的有機融合，使課堂教學變得生動活潑，形象直觀，能夠有效地吸引並保持學生的注意力。」(孟念珩，2009)

2. 建立文學閱讀的氛圍

任小軍（2012）認為「良好的學習氛圍會帶給學生產生較好的學習體驗，並進而產生良好的學習態度。」因此，文學科教師宜先在班內建立良好的文學學習氛圍，並透過學生與學生之間的正面影響，增加班級學生閱讀課外文學作品的行為，在長久的經營之下，教師定必能夠為學生建立閱讀課外文學作品的常規及習慣，而學生的文學賞析水平亦必然能夠因此而得以提升。事實上，教師可以採取不同的方法去建立文學閱讀的氛圍，例

如祝新華、廖先（2012）指出讀者劇場「能夠較好地提升學生閱讀興趣。把有趣的閱讀材料並轉化為劇本的形式，激發起學生的參與熱情，深受學生歡迎。」因此，教師可嘗試為修讀中國文學科的班級引入讀者劇場，即以小組的形式，讓學生自行選取喜愛的文學作品讀本，並將當中的主要內容寫成一個簡短的劇本，然後每一名小組成員便按照已分配好的角色進行練習，最後將短劇表演於同學面前，以使文學學習與學生的學習興趣作出結合，進而建立長久而有效的文學閱讀氛圍。

3. 建構以學生為主體的文學教育

姚素珍（2005）指出「傳統文學教學的方式是知識的灌輸，教師將自己對文本的理解傳輸給學生，課堂上的問題也是預設的，一早已有了答案，並不鼓勵學生根據自己的想法來回答。這種教學方式忽略了學生文學接受的主體性和過程，不注重學生自己對文本的理解，更忽視了學生建構文學意義的可能性。」事實上，學生對文學作品的見解不足，與姚素珍所言不無關係。在很多時候，文學教師為了趕及進度，完成所有公開考試課程的內容教授，往往都會以「填鴨式」的方法，把文學篇章的賞析重點及價值直接灌輸到學生的腦袋之中，使到學生變得只會盲目接受而不懂對之作出思考；久而久之，學生的思維變得僵化、人云亦云，對文學作品毫無己見。由是觀之，李偉（2003）認為「自主學習強調學生在學習中的主體地位，重視學生在學習活動中積極主動

的反應。」因此，文學科教師宜在本科的教學過程之中引入自主學習模式，例如讓學生擔當「小老師」，讓他們為班內的同學講解文學篇章，而教師的角色則是在旁加以補充及點撥，相信學生定必能夠透過自我求索知識的過程，使學習變得更深刻，同時建立自己的見解。

(二) 文學知識方面的要求

學界可以考慮重設中國文學史的考核。過往舊制中學會考中國文學科課程的公開考試，設置了「文學常識問答」部分，以考核學生對中國文學史源流及發展的基礎知識（香港考試及評核局，2010）。事實上，香港的學生非常重視公開考試的範圍及其內容，因此若課程發展議會重新在公開考試中設置「文學常識問答」的考核，相信定必能夠發揮考評的倒流作用，使學生對中國文學史知識加以重視，而教師亦會變得主動而積極地加強相關內容的教授，最終提升學生對中國文學基本知識的掌握。

(三) 其他方面的要求

教師須加強學生賞析文學作品的練習。學生在中國文學科考試表現不佳的原因，除了是審題不周之外，最重要的就是他們的思辨能力不佳，未能將已有的知識轉化為題目要求的答案，乃至在回答題目之時，把相關的概念都統統寫在答題簿之上，以圖蒙混過關。簡言之，文學科教師宜增加文學賞析的機會，以讓學生可以對文學作品的內容多作思考及分析，從而

逐步建構出他們的思維能力。當然，教師不宜只以加強紙筆練習作對策，這是因為過多的題目操練可能會帶來反效果，即是打擊了學生學習中國文學的興趣。因此，教師可以利用其他較生動方法來進行賞析練習，例如為班級設置「文學圈」，這是因為「文學圈……最大的特色在於『角色扮演』和『積極對話』，此種特色能有效提升學生的語文理解高層次能力，提升學生的閱讀理解、批判思考能力。」（呂成瑞，2012）而其實際的作法就是要求全班分為4—6人的小組，當中每一個小組包含提問人、連接人、發現佳句人、調查研究人、字義解釋員等，以培養學生不同的文學閱讀能力。

六、總結

姚佩琅（2008）認為中國的文學教育有着「八重八輕」問題，包括「重應試輕素養」、「重必修輕選修」、「重課內輕課外」、「重認知輕實踐」、「重主旨輕意象」、「重言內輕言外」、「重單評輕比照」、「重結論輕討論」。事實上，香港的中國文學教育也同樣地面對着「八重八輕」的問題，致使中國文學科無法達到提升學生審美能力及文學素養的課程宗旨。而最重要的，就是香港學生對文學的學習興趣不大，使到選修中國文學科的學生人數日益減少，並且面臨被邊緣化的危機。因此，課程發展議會須反思中國文學教育的現行問題，並且提出切實的改善建議，以使中學文憑考試的中國文學科不再是僵化的考試科目，而是具有人文魅力、能夠改善學生文藝素養、提升學生文學賞析能力、培養

學生閱讀文學興趣的科目。

參考文獻

- 任小軍（2012）。高校班額效應影響學習過程的機制—學習氛圍、學習態度與自我效能的互動。《杭州電子科技大學學報（社會科學版）》，8(1)，55-60。
- 李偉（2003）。淺論自主學習。《山東電大學報》，2，10-11。
- 呂成瑞（2012）。淺析文學圈教學法及其意義。《淮陰師範學院教育科學論壇》，12，76-81。
- 孟念珩（2009）。多媒體在當代文學教學的應用及問題探討。《紹興文理學院學報》，29(12)，41-43。
- 姚素珍（2005）。香港中學中國文學課程反思與展望。《香港教師中心學報》，4，131-140。
- 姚佩琅（2008）。略論當前中學文學教學的“八重八輕”。《內蒙古師範大學學報(教育科學版)》，22(2)，82-85。
- 香港考試及評核局（2013）。2014香港中學文憑科目評核大綱(中國文學)。香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2011）。2012香港中學文憑考試中國文學學生表現報告(練習卷)，香港：香港考試及評核局。

- 香港考試及評核局（2012）。2012 香港中學文憑考試中國文學考試報告及試題專輯，香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2013）。香港中學文憑考試中國文學科教師會議簡報表（2013年11月）。香港：香港考試及評核局。
- 香港考試及評核局（2010）。2011 香港中學會考考試大綱（中國文學）。香港：香港考試及評核局。
- 陳思齊（2011）。論文言文教學在華語教學的重要性－以秦晉穀之戰教學方式為例。《中原華語文學報》，7，161-183。
- 祝新華、廖先（2012）。持久而有效地推行廣泛閱讀：國外的經驗與我們的改進策略。《教育研究與實驗》，4，31-36。
- 課程發展議會、香港考試及評核局（2007）。中國文學課程及評估指引（中四至中六）。香港：課程發展議會、香港考試及評核局。



不可忽視的情境力量：米爾格蘭實驗對教育現場的啟示

李逸哲

前鎮國中童軍團長

一、前言

在教育現場中的道德教育往往是重視學生的人格「特質」，例如一位學生表現出良好行為，往往歸咎於他本身就擁有教師眼中「善」的特質，例如：乖巧的學生就會按時交作業、熱心於班上事務；品性差的學生，則是認定他是自身人格上的缺陷，以至於才有不良的行為。因此教育現場中的「個體」就變成常探討的對象，「誰」的個性怎樣？「誰」因此做了什麼？「誰」是教師應該要教導對象。

但現實往往出乎我們的意料之外，一個被認為慈愛母親竟然將自己親生兒子活活虐死，原本和睦的同班同學，竟會為了教師的一句話，彼此歧視與罷凌。

是什麼原因讓本來特質良好的人瞬間變了樣，成了殺人魔王與 3K 黨，「情境」的力量超乎我們的想像。

二、米爾格蘭的實驗

情境的力量到底有多大？我們透過米爾格蘭盲目順從權威的實驗，將顛覆我們對人性看法。

（一）實驗設計

米爾格蘭在 1961 年，也就是著名納粹戰犯—艾希曼大審¹後一年，在報紙上刊登廣告，徵求成年男性參加一

項心理學研究。他安排志願參加者兩人一組，他們被告知此研究目的是探討懲罰對學習的影響，其中一人被隨機選為「學習者」，另一人被選為「老師」，老師的工作是將一對對字詞唸出來，讓學習者記憶，學習者每犯一次錯誤，老師就給予電擊作為處罰。

老師坐在一個「電擊機器」前面，這個機器上面有一個槓桿裝置，每隻槓桿標示著它所輸送的電擊量，範圍從 15 至 450 伏特不等，代表伏特數的數字上面有描述電擊強度的標示如：「輕微」、「極度激烈的電擊」、「危險：嚴重的電擊」。學習者坐在另一個房間一張椅子上，手臂被綁在椅子，電極則被綁在手臂。老師與其他人都無法看見他，他們完全是用對講機溝通。

（二）實驗歷程

學習者在這過程中不斷犯錯，每一次犯錯老師都會拉下槓桿給予電擊處罰，隨著犯錯次數變多而電擊的級數也越來越強，從對講機傳來的學習者聲音，一開始的小聲抱怨到尖叫嘶吼，學習者不斷苦苦哀求實驗中止。到最後最強的電擊處罰階段時，對講機中已經絲毫聽不到任何聲音。

實驗主持人從頭到尾慫恿教師：「請繼續」、「實驗一定要繼續」、「你必須要繼續」，並向老師保證責任由實驗主持人承擔，他不必負責。在這種狀況下，許多老師很負責地送出很嚴

重電擊。

事實上學習者根本沒有被電擊，所有發出來的痛苦聲響都是事先預錄。實驗過程中，老師完全不知情，實驗目的真正目的是想了解老師到底可以聽從指示執行處罰到什麼程度。

（三）出乎意料的結果與解釋

40 位「老師」中，每個人都有施予 300 伏特電擊（極度激烈的電擊），有 65% 的人繼續 450 伏特（危險：嚴重的電擊）。這和原來許多心理學家與精神醫學研究者預測有極大的落差。他們本來認為只有 1% 的人（最多到 10%）可以到 450 伏特，因為只有虐待狂與心理變態才會施予令人喪命電擊。更令人驚訝的是，40 年後法國電視台仿造此實驗（變成實境秀），更高達 83% 「老師」實施超過 500 伏特的電擊。

這些老師的心理量表皆呈現正常、良好，甚至許多人是擁有高學歷與美滿家庭，是什麼力量讓他們成為「劊子手」呢？答案就是「情境」

實驗主持人創造了實驗室的情境，而他本人化身為此情境的權威人物，對於受試者進行命令的下達，受試者即使面露難色但卻展現了本能性服從，最終完成了殘忍的處罰。

米爾格蘭對其研究結果的解釋是：在來自於合法權威的強力情境壓力下正常人會被引導表現出破壞性的行動，「日常生活中有責任、有修養的男性（老師）陷入權威者（實驗主持

人）所設下的陷阱……而且不加批評地就接受實驗者對這個情境的定義，他們被慫恿做出粗野的行動」（Milgram, 1965）。米爾格蘭（1986）將此稱為「常態命題」—邪惡的行為不一定是非正常或「發瘋」的人做出來的，相反地，一般人認為自己在組織中只是奉令行事的代理人，他們也會表現出破壞性的行為（張滿玲，1999）。

三、米爾格蘭實驗對教育現場的啟示

界似乎很遠，但事實上「情境」無所不在，「順從」是我們行為的指標，至於權威人物與其命令，其實是「意識型態」代名詞。正如我們在學校本身就一個情境，在學校中的每一個人都要遵守學校規定，即使是校長也是，學生經常順從於教師的命令，然而教師的教導的知識往往具有強烈的意識型態。

（一）教育現場的米爾格蘭

「順從」規定，一直以來都是教師對於學生的基本要求，這也沒錯，在科層體制下的學校，如每個人都遵守上級要求，整個體系將會運作的很順利，教師努力教學，學生完全接受學習，每一個角色都做好自己的工作，整個學校看起來相當完美且有效率。

一段時間後，學生學習到習慣「順從」，對於錯誤的或違背良心事實不加以思考，全盤接受的權威人物的命

令，如此一來則容易淪落像米爾格蘭實驗中的「老師」般被意識型態的宰割。

在美國小學曾經有一個班級進行模擬實驗²，教師曾用眼珠子顏色判定為上等人或下等人，第一天教師公開跟學生宣布藍眼珠的學生為上等人，值得被尊敬，應享受優勢學習資源，包括收作業與得教師獎勵，另外棕色眼珠的學生則認為下等人，所做的行為是低級下流，並且是容易得到壞成績的人。

瞬間藍眼珠同學在班上成立上等人核心團體，他們開始罷凌棕色眼珠同學，成績立刻大幅提昇，且積極的與教師建立親密關係。棕色眼珠的學生學習成就立刻下降，並且不斷的被嘲笑。他們對自己的評語是「差勁」、「卑鄙」

過了幾天，教師立刻宣布他其實搞錯，棕色眼珠的同學才是「上等人」，擁有藍色眼珠才是下等人。原本被教師認為「可愛」、「善良」、「聰明」的藍眼珠學生立刻被打入地獄。棕色眼珠的同學立刻對藍色眼珠的同學的所作所為「加倍奉還」。孩子們互動的友誼暫時瓦解了，取而代之的是兩群人的敵意，直到實驗結束後，教師說明實驗的經過，並且安撫學生的情緒，教室內才充滿孩子的歡笑。

讓這位教師十分驚訝的是，她以為自己很了解自己的學生，卻有這麼多孩子在這過程中性格大變。她做出了這樣的結論，「原本樂於合作、體貼

人意的孩子們轉眼變成下流、惡毒、充滿歧視的小學生……」。真是糟透了」（孫佩姛、陳雅馨，2008）

這個例子我們可以知道，如果學生只是盲目的順從教師所創造的情境，他們是有可能做出許多本來料想不到的邪惡行為。

（二）批判性思考的重要

米爾格蘭實驗中少部分人強烈反對電擊，提早結束實驗。米爾格蘭形容他們是反抗的英雄，他們往往都具備抵抗情境的勇氣，他們也大膽對權威人物有所質疑，然後堅定自己信念與良知對情境強大壓力作了對抗。

教育現場中，教師須具備批判性教學，告知學生是與教師擁有對等地位。如此一來，學生才有學習批判性思考機會的機會，教師也要鼓勵學生對所處情境進行批判，而不是一味順從的大眾或權威人士意見。也要告訴學生，在面臨道德違背的情境下選擇「沉默」不抵抗或者是「消極」的表示反抗也是一種盲目順從，因為這樣通常只會讓威權人物更合理化所作所為，意識型態的桎梏更加堅固。

四、結語：不可忽略的情境力量

最來新聞有母親加入某宗教團體後，將自己兒子囚禁在修道場，接著虐待他，最後餓死他，原因是兒子的行為嚴重地與母親的堅信的「教義」違背。母親未加入團體前可是以「疼愛」兒子出名的，許多人不敢相信母

親可以下此毒手。

而歷史上有許多恐怖的事件都是受情境力量所致，例如：德國希特勒時代，眾多品性良好的軍人與醫生對於猶太人慘絕人寰屠殺，美國的裸檢騙局等。

以上這些例子事實上在說明「情境」的力量是如此的龐大，而個人「特質」在面臨情境的考驗卻是如此不堪一擊，身為教育工作者最重要的工作是否就是培養學習者對於情境的「抵抗力」呢？

參考文獻

- Milgram, S. (1965). Some conditions of obedience and disobedience to authority. *Human Relations*, 18, 57-75
- Blass, Thomas. "The Milgram paradigm after 35 years: Some things we now know about obedience to authority", *Journal of Applied Social Psychology* [2], 1999, 25, pp. 955-978.
- 孫佩紋、陳雅馨譯(2008)。路西法效應：在善惡的邊緣了解人性。台北：商周。(Philip G. Zimbard., 2007)
- 張滿玲譯(1999)。社會心理學。台北：雙葉。(Shelley E. Taylor., Letitia Anne Peplau., & David O. Sears., 1999)

¹ 米爾格蘭因好奇一位平凡無奇的官員（他指艾希曼），為何可以將百萬猶太人送上絕路。米爾格蘭設計此實驗，便是為了測試「艾希曼以及其他千百萬名參與了猶太人大屠殺的納粹追隨者，有沒有可能只是單純的服從了上級的命令呢？我們能稱呼他們為大屠殺的凶手嗎？」(Blass, Thomas, 1999)

² 珍·艾略特，「藍眼／棕眼證論」(blue-eyes/brown-eyes demonstration is told in: w Peters, *A Class Divided, Then and Now* (Expanded Edition, New Haven, CT: Yale University Press, 1971/1985)，彼得斯 (Peters) 拍攝的兩部得獎紀錄片，ABC 新聞紀錄 (the ABC News documentary) 《眼睛風波》(The Eye of the Storm, 可以洽 Guidance Associates, New York) 和 PBS 前線紀錄 (PBS Frontline documentary) 《班級分裂》(A Class Divided, 可在線上獲得資訊：www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/divided/etc/view.html)



教師激勵

李政憲

高雄市六龜區新威國小學務主任

環境變遷、資訊爆炸，時代巨輪以倍速不斷地前進，21 世紀對教師的需求顯然不再像過去授業、傳道和解惑這麼簡單，隨著教師工作內容變化快速，工作性質愈加多元，教師可以說是一項極具挑戰性的職業。因此，僅以傳統觀念賦予崇高的社會地位和以作育英才的職責去約束教師是不夠的，完善的校園工作環境與合理、有效的績效評鑑，才是激勵優秀教師人才最重要的一環。

教師激勵的方式有很多面向；首先，必須要有客觀的績效考核制度並輔以教師獲得應有且對等的報酬與獎勵是最直接、基本且有效的激勵方式，但要注意的是，績效評鑑一定要掌握好公平、公開、公正的原則，落入窠臼或是趨於鄉愿的評鑑不但沒有效果，甚至有可能招致輕忽和不信任等反效果。

精神層面的激勵也是重要的，透過座談、觀摩以及課程設計發表等活

動，活化教師對工作的熱忱和創新，表揚教師在教學上的成果，透過同儕間的良性互動與競爭，以實際交流和體驗來呈現相互間的差異性，調節教師工作態度的積極性，在無形中演化成一種自我約束的機制，這些不但能滿足教師的成就感，進而讓校園工作環境充滿朝氣和活力，真正體現教師的自我和社會價值。

教師激勵是一個多層次、多面向的工作，必須謹慎地採取確切可行的激勵措施，避免落於表面功夫徒增教師無謂的工作負擔，適得其反。此外，各種激勵方法都應相互配合、相互補充，實現多能多得，獎勤罰懶，亦能使少數無法適任的教師產生危機感。只要能在工作環境和文化上塑造良善氛圍，給予教師充分的支援與協助使教師的教學計劃能進行順利，並讓教師的專長和興趣有所發揮、樂在工作，教師的潛能必定能發揮得更加精彩。



從學校、家庭與同儕面向探討青少年校園霸凌問題

邱凱楨

金門縣中正國小教師

國立臺北教育大學教育學系研究所研究生

一、前言

近年來，校園中霸凌事件頻傳，在許多媒體報章雜誌及網路上，不時可見到相關報導。在國外，法國的巴黎有 77.39% 的學生曾經目睹校園暴力。英國一份長期研究指出，14 歲的孩子中，有 47% 曾受到校園霸凌（教育部反暴力霸凌安全學校網站，2009）。美國少年司法與犯罪預防辦事處（Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, OJJDP）在 2008 年指出，約有 60% 的學生暴露在可能遭受暴力行為的陰影下，包括直接的或間接的暴力；約有 46% 的學生曾遭受過至少一次的暴力攻擊行為，更有高達 38.7% 的學生遭受過兩次或兩次以上的暴力行為（OJJDP, 2010）。

日本的霸凌問題亦十分嚴重，根據日本國立教育政策研究所的調查顯示，大約有八成的學生曾有過霸凌經驗（日本國立教育政策研究所學生指導研究中心，2010）。世界衛生組織青少年健康行為調查（Health Behavior in School-Aged Children, HBSC）在 2001 年至 2002 年針對 39 個國家及地區 11 歲、13 歲及 15 歲的青少年所作的調查發現，過去一個月曾經在學校至少被霸凌一次的比例最低的是瑞典，有 4%，最高則是立陶宛，高達 56.6%（Wendy & Yossi, 2004）。

國內近年來也出現許多校園霸凌的事件，兒童福利聯盟文教基金會（簡稱兒福聯盟）在 2007 年發佈的「兒童校園霸凌者現況調查報告」，國中小學生約有六成被霸凌過，約一成左右的孩子甚至每天都會被欺負（兒福聯

盟，2007）。教育部委託中山大學在 2008 年至 2009 年所做的調查報告「台灣中學生的校園霸凌現況與防治措施」指出，霸凌者佔施測樣本的 10.3%，受凌者為 10.1%，旁觀霸凌者為 28.6%，同時是霸凌與受凌者佔 5.2%（鄭英耀、黃正鵠，2008），足見台灣地區校園霸凌事件的嚴重。

二、何謂霸凌

（一）霸凌的定義

挪威學者 Dan Olweus (1993) 將霸凌定義為一個學生長時間重複地被暴露於一個或多個學生主導的欺負或騷擾，或是該學生被鎖定為霸凌對象而成為受凌兒童的情形。Nan Stein (2002) 指出，霸凌是指發生於同儕之間的欺凌行為。兒福聯盟(2004)指出，「霸凌」一詞主要是由 bully 音譯而來，亦有學者以欺凌一詞稱之。霸凌是一個長期存在於校園的問題，指蓄意且具傷害性的行為，通常會持續重複出現在固定孩子之間的一種欺凌現象。

吳清山、林天祐（2005）指出校園霸凌（school bully）一詞，又稱校園欺凌，亦稱校園欺侮，係指一個學生長期重複的被一個或多個學生欺負或騷擾，或是有學生被鎖定為霸凌對象，成為受凌學生，導致其身心受到痛苦的情形。

綜合以上定義，可知道霸凌指的是學生間彼此權力不平等的負向行為，此一行為是經常且重複性的出現在固定受害者身上，並造成受害者身

體或心理上的傷害及困擾。

（二）霸凌的類型

霸凌的類型具多樣性，包括口語與身體的霸凌，初期可能是惡作劇或玩鬧，最常見的類型是替對方取不雅的綽號，接著可能變本加厲做人身攻擊或破壞他人物品及性騷擾等暴力行為。

除了身體和口語的霸凌外，尚包括情緒上的霸凌，例如抵制同儕、羞辱、排擠他人等行為。吳清山、林天祐（2005）認為校園霸凌主要包括：肢體霸凌、言語霸凌、關係霸凌（包括排擠弱勢同儕、散播不實謠言中傷別人）、性霸凌、反擊型霸凌等。除了上述幾種霸凌類型外，近年來有學者提出網路霸凌一詞。Belsey (2007)認為網路霸凌是透過通信技術，令某一個人或群體重覆的對另一個人進行不友善的行為（引自魏翊雄，2012）。兒福聯盟（2007）將霸凌類型分為網路小搗蛋、網路小混混、網路小霸王三類，還有約三成左右的孩子曾經在網路上看過暴力霸凌的影片、近四成（37%）的孩子也曾經在網路上看過大家辱罵或攻擊人，孩子的網路世界已充斥暴力的負面訊息。

三、霸凌行為發生之相關面向與防治

（一）學校面向

學校是青少年在求學階段中最主要的學習場所。故學校對於青少年行

為的影響是極大的，學生從學校中可能可以學到許多知識技能、觀念行為等，但也可能在學校中受到不良的影響。學生在校學習的時間很長，如果學生在心理上喜歡學校，在學習上較容易獲得滿足與成就感，相對的，若學生不喜歡學校的環境、軟硬體等設備，在學校的時間可能會成為其痛苦的來源。在學校中，除了行政體系的運作與各單位的互相支持配合外，最重要的就是身為第一線導師的瞭解與支援，導師的態度往往決定了霸凌事件的結果，也會影響到青少年的觀念及往後的行為。

（二）家庭面向

家庭是每個人成長的基礎所在，家庭教育往往影響了一個人的一生，而父母對子女的教養態度也影響著子女是否會產生霸凌行為（Olweus, 1993）。霸凌者的家庭功能通常是不健康、不完整的，他們也與父母和兄弟姐妹之間的關係不佳；他們的家庭通常所提供的情感支持較少，且缺乏家庭凝聚力。魏麗敏、黃德祥（2009）採用深度訪談法對國中的欺凌受害學生進行研究，結果發現與父母、手足的關係較差，父母親的管教方式比較不嚴格，且家庭中較少情感支持，缺乏家庭凝聚力等的學生容易受欺凌。若家長使用暴力、高權威的方式管教孩子，會增高孩子成為同儕間霸凌者的風險。除了直接暴力行為容易形成霸凌行為外，間接暴力的受創經驗也會對霸凌者有影響，目睹父親對母親施暴的兒童攻擊行為比例會較一般孩子為高（邱靖惠、蕭慧琳，2009）。霸

凌行為除了環境與遺傳可能擔任的角色之外，與家庭相關的因素有：父母管教方式、親子間的互動模式、父母對於孩子情緒與態度的影響等，宜從這些相關面來加以防治。

(三) 同儕面向

青少年對朋友的依賴感增加，同儕間的關係有時候比親子關係更讓青少年重視。內政部統計處在 2003 年針對「少年身心狀況調查報告」中提到，少年面對壓力或困擾時主要尋求協助對象，比例最高為「同學朋友」。以年齡別觀察，少年由於年齡愈長，接觸面愈廣，尋求協助對象為自「父母」轉至「同學、朋友」也較多（內政部統計處，2003）。

近年來，利用同儕支持來預防校園霸凌是受注目的焦點，擁有對偶友誼（dyadicfriendship）可以形成保護機制，使得原本就較少朋友的兒童較不容易成為同儕霸凌的受害者。學者建議，若學校能建立「同儕支持系統(peer support system)」或許可以減少霸凌對受害者的負面效果（簡世雄，2011）。

四、結語

校園中的霸凌如果沒有處理得當，不只容易造成學生間地位的不平等，在社會上，也可能會造成嚴重的問題。受害的孩童會有較多種負面結果的危險，他們感到更焦慮及不安全，低自尊以及孤獨，更可能被同儕排斥，且比其他人更容易沮喪（Wendy & Yossi, 2004）。

家庭是孩子最初學習成長關注和溫暖、缺乏管教、家庭內有暴力情形、提供孩子在家中養成霸凌行為的機會等，都易使孩子成為霸凌兒童（張信務，2007）。學校則是孩子們學習知識、與同儕相處的第二個家，學校老師對於霸凌行為的態度和處理的技巧、學校的風氣與管教、學生受生命教育影響的程度，以及校園中同儕間的霸凌行為等都是影響校園霸凌的關鍵（兒福聯盟，2004；林麗玉，2008）。同儕對青少年及學生的影響更是直接，若同儕關係愈和諧，霸凌行為的發生情形就愈少。

許多霸凌行為的發生，大多與霸凌者或受凌者本身的家庭背景、學校的環境、同儕之間的相處等，有密不可分的關係。我們必須了解學生霸凌的形成背景，並深入探討原因，才能徹底根除學生之間的霸凌行為，為青少年學子創造一個安全快樂的學習環境。

參考文獻

- 內政部統計處（2003）。少年身心狀況調查報告。2011年2月13日，取自 <http://www.moi.gov.tw/stat/survey.aspx>
- 日本國立教育政策研究所學生指導研究中心（2010）。いじめ追跡調査 2007-2009いじめQ&A。文部科學省國立教育政策研究所。2010年11月2日，取自 <http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/shienschiryu2/3.pdf>

- 兒童福利聯盟文教基金會（2007）。兒童校園「霸凌者」現況調查報告。2010年3月28日，取自http://www.children.org.tw/database_report.php?id=204&typeid=34&offset=0
- 兒童福利聯盟文教基金會（2004）。國小兒童校園霸凌（bully）現象調查報告。2010年09月05日，取自<http://www.children.org.tw>
- 吳清山、林天祐（2005）。校園霸凌。教育研究月刊，130，143。
- 林佑真（2010）。社會經濟不均等與金門地區青少年健康行為及身心健康之相關探討。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（計畫編號：NSC98-2410-H-152-010）。
- 林麗玉(2008)。生命教育之「虛」與「需」—由目睹校園霸凌現象談起。諮商與輔導，275，19-23。
- 邱靖惠、蕭慧琳（2009）。台灣校園霸凌現象與危機因素之解析。2010年10月05，取自http://www.children.org.tw/database_report.php?id=287&typeid=34&offset=0
- 張信務（2007）。營造友善校園—「從去霸凌開始」。北縣教育，61，31-35。
- 鄭英耀、黃正鵠（2008）。校園暴力霸凌現況調查與改進策略實施計畫。行政院國家科學委員會專題研究計畫（計畫編號：0970128296）。
- 簡世雄（2011）。同儕輔導應用於校園霸凌之輔導策略。諮商與輔導，302，39-43。
- 魏麗敏、黃德祥（2009）。The Characteristics of Victims of Bullying Behaviors in Taiwanese Students.臺中教育大學學報，23（1），175-196。
- OJJDP(Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention). Retrieved November 20, 2010, from <http://www.ojjdp.gov/>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Blackwell. Cambridge. Massachusetts.
- Stein, N. (2002). Bullying as sexual harassment in elementary schools. In *The Jossey-Bass reader on gender in education*, 409-428. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Wendy, M. C. & Yossi, H., (2004). Bullying, physical fighting and victimization. Young people's health in context Health Behaviour in School-aged Children(HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, 4,133-144.

校本課程評鑑的適用取向—回應式評鑑

林淑均

基隆市深美國民小學教師

國立臺北教育大學教育創新與評鑑在職進修班研究生

一、前言

學校本位課程（School-based curriculum）係指由學校本身對於學生之學習內容或活動所進行的設計、實施與評鑑。換言之，就是以學校為主所發展出來的課程，所以它是「由下而上」（bottom-up）的課程發展，是一種學校教育人員所發動的一種草根性和自主性活動（吳清山、林天佑，2003）。

自從九年一貫課程實施後，教育政策鼓勵學校發展與實施校本課程，鼓吹各校發展特色課程，致使國內標榜特色小學的學校琳瑯滿目，更有商業週刊舉辦「百大特色小學」的徵選活動，總是吸引許多教育學界的夥伴們蜂擁前往，進行參訪，無不希冀見賢思齊，幫助自己的校本課程蓬勃發展。

依教育部於 2009 年頒佈的「推動國民中小學活化校園空間與發展特色學校實施計畫」三大目的之一，明文闡述特色學校的實施需「擴大學校空間效益，結合地區性特色環境，產業文化、山川景觀、自然生態、人文遺產等資源，提供優質化、多元化、豐富化的課程發展素材，逐步發展成特色學校。」因此，「優質課程」的發展與實施是特色學校評選的重點之一，而為了爭取相關補助經費，各校莫不在課程方案的推展上汲汲營營，儘可

能呈現多采多姿、目不暇給的課程活動，透過彼此的競爭，突顯各校在課程上的「特色」。

然而，特色學校的課程評選因有「績效責任」為制約，所以會不斷審視課程目標、實施情形，並依據需求不斷進行修正，企圖讓方案更臻完美，以達到評選的標的。但教育部所規定一般學校需發展的「學校本位課程」，卻無具體明確的方式指示各校需為各自進行的「校本課程」進行評鑑。

現有少數學校或因特色課程評選所需，或自發性想為其校本課程進行「把脈」而自行進行「校本課程評鑑」，但由於「對於課程評鑑的知識缺乏，不知如何建立評鑑規準；而評鑑時流於結果的『形式』，而忽略過程的『實質』，缺乏對課程方案的內容及實施過程的深刻批判與檢視。」（甄曉蘭，2001）因而始終無法有效落實「課程評鑑」的專業角色，致使校本課程評鑑的實施情形雜亂無章，評鑑結果無法提供具體方向，協助學校進行課程的改善，也因而無法有效達成評鑑的目的，實為教育現場的隱憂。

二、國內校本課程評鑑之現況

九年一貫課程實施特別重視「學校本位課程發展」，鼓勵學校配合願景積極朝發展「因地制宜的校本課程」，在「國民中小學九年一貫課程綱要」

中闡述課程評鑑應由中央、地方政府分工合作，各依權責實施。（教育部，1998）明文規定，學校有責任為自己的教學進行課程評鑑，地方政府與中央的督導之責亦可透過評鑑的方式進行。然而針對校本課程所進行的評鑑現況卻有以下現象，令人不禁歛噓。

（一）校本課程評鑑納入校務評鑑進行，妾身不明

近年來，臺灣的課程改革以「九年一貫課程」為始，強調學校本位課程發展、課程統整、能力本位……等重要概念，並結合縣市層級的校務評鑑或校長評鑑進行所謂的「校本課程評鑑」。

然而校務評鑑涵蓋的面向極為廣泛，以臺北市最新頒佈的臺北市 102 至 106 學年度公私立國民小學校務評鑑實施計畫為例（如下表），校本課程的評鑑僅為眾多指標中的一個層面：

表 1 臺北市 102 至 106 學年度公私立國民小學校務評鑑實施計畫（摘錄）

二、課程發展與評鑑運用

2-2 發展 切合學 校本位 課程內 容	2-2-1 課程內容與課程目標/願景的結合
	2-2-2 正式課程和非正式課程的統整
	2-2-3 教材/教科書的選編/用
	2-2-4 教學方案的設計
	2-2-5 補救教學活動的規劃

資料來源：臺北市政府教育局

從指標內容來看，校本課程評鑑與一般性的課程評鑑已混為一談。「一般性的課程評鑑」著重課程設計是否

符合各領域能力指標，教科書的選用及應用是否有助於提升學生學習成效，課程實施的成果（亦即學生的學習成果）是否達到預期目標，此時課程評鑑就是對學生實施行為目標的成就測驗，以檢測學生的學習成果，據以作為評鑑課程良窳的準據，且近年教育部更是將焦點放在各校針對測驗結果未達標準之學生進行補救教學之活動規劃與辦理情形，以期提高學生的學習成就為導向作為整個評鑑的目標。「校本課程評鑑」在課程評鑑的發展上，應有其獨特的定位。既是「校本課程」，依本文開頭定義所述，是學校本身由下而上，依據校本需求所研發而出的課程方案，因此擁有高度多元化、適性化的展現，實在難以如同「一般性課程評鑑」的進行方式，以一視同仁的規準評鑑之。

（二）課程評鑑侷限於外部評鑑觀點，難以獲得教師認同

如以學校為單位，內外部評鑑的區分除了評鑑者的不同（內部評鑑的評鑑者為學校內部成員；外部評鑑則為學校以外的人員）之外，差異最大的是在於動力源的不同：內部評鑑的動力大多源自學校本身，為尋求發展與改進課程為目的進行的自發性評鑑；而外部評鑑的動力大多源自於學校外部的教育權力，包括政府、督學或視導人員，通常以符合績效責任要求為其主要目的（蘇錦麗，1997；郭昭佑，2000）。

學校本位課程評鑑的實施係以學校為基地，自發性地進行課程發展成

效的評鑑。在課程發展的每一階段，均可進行評鑑，不一定要在課程發展完成後才實施。(潘慧玲，2003)因此，「校本課程」的發展既是由學校內部教師研發的課程方案，其評鑑活動更應由學校成員統籌規劃，對學校課程發展過程或實施情形做系統化、有計畫的資料蒐集與分析，以診斷校本課程問題，促進課程發展更能符應校本需求，創造學校特色。

(三) 評鑑模式多採專家意見導向，重「利益」少「立意」

國內的評鑑幾乎多是採取專家意見導向的評鑑模式，先由學校依據評鑑項目進行自評，再由專家進行實地半天至一天的訪評，以此為依據，最後做成總結性報告，決定各校評鑑項目的優劣。更有甚者，結合績效導向，以評鑑結果作為核發經費的依據，因此造成「上有政策，下有對策」的因應局面，各校開始著重在追求書面資料的「漂亮」，辦理各式各樣的活動成果，只為追求各項指標的「達陣率」，而往往因此疏忽了課程評鑑的精神：「針對某一課程範圍，就其發展、實施與結果等層面之一部分或全部，採系統化探究方法蒐集、解釋、報告和運用其相關資料，進而判斷其內在品質和效用價值，以增進評鑑委託者、課程發展者和該課程範圍利害相關人士之理解與做決定的過程。」(黃嘉雄，2004)

「校本課程」的價值便是能夠讓校內的師生充分運用學校的在地文化，透過校本課程為媒介，幫助學生

提升預期之學習成效，因此具有高度的個別差異，實難透過書面資料呈現課程發展的全貌。

三、校本課程評鑑的建議方向

有鑑於上述國內實施校本課程評鑑的現況所展現的問題，為了落實課程評鑑的精神，建議未來的校本課程評鑑可朝以下的方向發展：

(一) 校本課程評鑑應為「方案評鑑」

潘慧玲(2002)在「方案評鑑的源起與概念」中整理出「方案」一詞的界定：為一涵蓋人員、組織、管理與資源的集合體，提供持續性的教育活動以達成既定的目標。吳明清(1997)也指出，教育方案係針對特定教育對象的需求、或是特定教育問題的產生，試圖謀求發展或尋求改進的教育活動，故與原已例行進行的基礎性活動有所差異。以此定義而言，若將校內一般進行的學科領域教學視為「原已例行進行的基礎性活動」，將課程評鑑納入校務評鑑實屬得當；而各校自行研發的「校本課程」或「特色課程」因屬「針對特定教育對象的需求、或是特定教育問題的產生，試圖謀求發展或尋求改進的教育活動」，故應以「方案評鑑」的模式評鑑之。

(二) 校本課程評鑑應以「學校本位」進行

校本課程是各校依據地方特色或是學校文化所發展出來的特色課程，

因此擁有高度的多元色彩與個別差異。但現存於今的教育評鑑方式經常試圖訂立一致性的評鑑指標來量化各校達成指標的程度，「拿橘子與蘋果相比」的情形為人所詬病。因此評鑑應充分了解，不同的課程發展組織，基於其需求所發展的課程，自有其多元與差異性存在。因此基於對差異多元的尊重，校本課程的評鑑其主要的運作層級似乎愈小，愈能貼近課程發展現場愈好，但課程評鑑的主要運作層級仍須具有一定程度的系統思維，不宜太小（郭昭佑、陳美如，2003）。因此，為求取平衡，建議校本課程評鑑的實施以「學校」層級為主，可有助於呈現學校本質的特色。

（三）校本課程評鑑應兼重內外部評鑑

校本課程是以學校為主體，由下而上的課程發展模式，教師是課程的發展者、實施者，應有責任發揮教師專業，維持良好的課程品質，因此若能以學校本身的教師群為主，發揮自我反省與批判的專業素養，落實 Stufflebeam 「評鑑的目標在於改進（improve），而不在於證明（prove）。」

若以「學校」層級進行校本課程評鑑，內部評鑑成員應指校內發展課程的教師、學生、家長等與課程相關的利害關係人，對課程有一定程度的了解，擁有為求課程改善，提升學生學習成效的內在動力，透過專業的對話，可有效提高評鑑本身的意義與價值。但內部評鑑者通常多數為學校行政人員，若校內的溝通氛圍不盡良善，難免會有權力角逐的壓力，因此

為求評鑑的公正、客觀，仍建議邀請專業的外部評鑑者，其角色因獨立於學校層級，可協助為評鑑程序「把關」，讓評鑑的功能有效落實。

四、回應式評鑑應用在校本課程評鑑的優勢

基於上述各點建議，比較現今教育評鑑的趨勢已逐漸由強調目標導向、經營導向模式的實證典範到著重抗詰導向、參與者導向模式的自然典範。Stake（2004）主張之回應式評鑑取向，是一種態度，而非一種既定的模式。他認為教育評鑑應能「更直接導向於方案之活動而非意圖」，能「回應評鑑報告閱聽者之資訊需求」，並且能「參照現場情境中人們不同的價值觀來報告方案之成敗」（黃嘉雄，2006）。如此的原則相當符合校本課程評鑑的需求，以下針對回應式評鑑取向應用在校本課程評鑑的優勢列點說明。

（一）重視多元價值觀點，落實以改進為目的的評鑑工作

Stake（2004）認為回應式評鑑取向的特色在以課程方案中的活動為評鑑焦點，非課程的目的與目標，強調評鑑的服務功能和效用性，關注整個教育歷程，重視課程方案的獨特性，並且評鑑對閱聽者所需要的資訊有回應，以及報導方案的成功與失敗時提到儘可能呈現出不同的價值觀點。

各校進行的特色課程、校本課程大多已發展出完善課程方案，但相關

的利害關係人在課程方案中的角色不同，所持的立場也不盡相同，因此回應式評鑑若能透過評鑑程序蒐集多方的意見，幫助現場教師了解課程方案中關注的議題，進而達到改善課程方案的目的，相信會使課程評鑑更有意義。

（二）著重以議題為核心的評鑑方式， 尊重利害關係人的聲音

Stake 的回應式評鑑取向強調回應利害關係人的脈絡性議題及關注，評鑑歷程中，從評鑑議題或問題之產生，評鑑設計、資料蒐集方法與價值判斷規準之形成，乃至評鑑報告，利害關係人之觀點皆不可或缺。

回應式評鑑使用的鐘面式工作要項雖無固定的進行方式，亦可視委託者之需求進行選擇性的運用，但其仍強調在進行評鑑規劃設計時，評鑑者需與委託者及參與方案之利害關係人討論出所謂的「議題清單」，再配合資料蒐集矩陣的方式進行資料蒐集，以展開後續的評鑑。

「議題清單」的擬定便是回應式評鑑所強調的「服務導向」，著重方案的利害關係人針對方案的實施所關切的各種問題，反應方案各層面的思考脈絡，搭配相關的實施方法進行評鑑工作，更能有助於釐清方案本身的意義與方向，無形中，也符應了校本課程評鑑的精神。

（三）強調方案適合採個案研究，發揮 在地精神

黃嘉雄（2006）亦認為國內強調校本課程發展的九年一貫課程應該極適合採回應取向之評鑑，因每一個校本課程方案均是獨特、個殊的個案，其洋溢著各現場教育人員的各種價值觀，若以預定式評鑑中的各種預定評鑑項目和規準來框架和判斷各個案之價值，則不但將使校本課程的個殊性逐漸流失，亦將難以發揮評鑑的服務功能而降低評鑑的效用性。更重要的是，校本課程發展觀念之倡導，實具希望引發各校產生內在教育專業改革能量之深遠意涵，這與 Stake 所立基的在地主義改革政治思維，在精神上是一致的。所以，在國內九年一貫課程之校本課程評鑑中，若能積極倡導回應式評鑑之採用，實別具意義。透過回應式評鑑，評鑑小組將可提供有關方案最有意義、最具批判性的判斷，幫助在地層級的實務教師進行自我修正，以期將課程發展得更加完善。

基於上述原因，筆者認為回應式評鑑以個案研究的方法來理解方案的複雜性與獨特性，評鑑報告亦可呈現多元價值的觀點。如此的評鑑取向特色，將有利於協助學校教師理解校本課程方案的發展與實施情形，以作為發現問題及改進課程的參考。

五、結語

在教育現場工作十餘年的時間裡，筆者深刻體會教師最重要的工作仍是在課程的執行層面上，但因應少子化的衝擊，許多小校或是尚未發展校本特色課程的學校，逐漸有學生流失或是不足的問題，因此課程的優劣

直接影響了學校辦學的成效。無論是因應國際化，強調本土化，各式各樣的校本課程方案不斷地被學校教師團隊研發出來，推陳出新，並且直接在教學現場中實施，但不可否認的，大部分學校並未以較嚴謹、系統的方法對其校本課程實施評鑑，如此則課程品質堪慮（黃嘉雄，2007）。

但教育評鑑的模式取向多如繁星，何以回應式評鑑適合作為校本課程評鑑的主要方法呢？筆者認為關鍵在於「學校本位」，因此立場研發而成的課程通常具有其個別性與獨特性，特別是在課程研發的過程中必定具有屬於該校本身的意義性與價值所在，學校領導人物、支持與反對課程方案的教師、家長、學生甚或社區人士、學者專家看待「校本課程」的觀感必定不同，或有程度差異，一個好的課程要能擁有「百川並蓄」的包容力，能夠承受來自多元觀點的挑戰，便能真正發揮其永續課程的精神，造福更多學子。

參考文獻

- 吳清山、林天佑（2003）。**教育小辭書**。臺北：五南圖書。
- 教育部（1998）。**國民中小學九年一貫暫行課程綱要**。臺北：教育部。
- 陳錦蓮（2007）。**校本課程評鑑—R.Stake回應式評鑑取向**（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 郭昭佑（2000）。**學校本位評鑑**。臺北：五南。
- 郭昭佑、陳美如（2003）。學校本位課程評鑑概念與基礎探究。**國立臺北師範學院學報**，16（1），1-28。
- 黃嘉雄（2004）。課程評鑑概念分析。**教育評鑑**，29，209-224。
- 黃嘉雄（2006）。析論Stake之回應式教育方案評鑑取向。**國立臺北教育大學學報**，19（2），1-26。
- 黃嘉雄（2007）。**回應式評鑑在校本課程之運用實施及其後設評鑑**。國科會專題研究計畫（計畫編號NSC 95-2413-152-008-MY2）。
- 甄曉蘭（2003）。教師的課程意識與教學實踐。**教育研究集刊**，49(1)，63-94。
- 潘慧玲（2002）。方案評鑑的源起與概念。**教師天地**，117，26-31。
- 潘慧玲（2003）。從學校評鑑談到學校本位課程評鑑。**北縣教育**，46，32-36。
- 蘇錦麗（1997）。**高等教育評鑑—理論與實際**。臺北：五南。

新時代的教師角色與資訊科技

黃思華

臺北市立大學教育學系助理教授

在知識洪流衝擊下的教師，面對的是一群一出生就接觸到資訊科技的學生，我們稱他們為數位原住民（Digital Natives），因此，新時代的教師不能再憑藉著以往的經驗來教學。

美國國際教育科技協會 ISTE（International Society of Technology in Education）在 2008 年定義了 21 世紀教師資訊能力的指標，分別是：一、促進與激發學生的學習與創造力；二、設計與發展數位時代的學習經驗和評量；三、示範數位時代的作品與學習；四、促進與示範數位公民及其責任；五、投入專業成長和領導（ISTE, 2008）。由此指標看來，新時代的教師必須能幫學生設計一個讓他們不受限於教室的學習環境，讓學生不是只看見黑板，而是看見豐富資源中無限的機會，教師除了必須持續自我專業成長外，更強調培養學生的多元智能，教師與學生、教師與教師之間的互助合作，以及多樣化的資源利用與分享（黃思華，2013）。

時代在變，教師的角色也跟著不斷的轉換，尤其是資訊如潮水般不斷湧現的今天，當學生獲取資訊的來源不再只是教師的時候，教師的角色更應該調整。在資訊來源單一的時代，學生獲取資訊唯一的來源就是教師，時至今日，網際網路的發達，學生可以從網路上獲取五花八門、多姿多采的新資訊，就如同一塊海綿般，把所有的訊息都吸收進去了，老師會發現

「學生懂得比自己多」、也會發現「懂得太多的學生上課越來越不專心了」。這個衝擊對教師而言算是嚴重，很多教師感覺權威感被挑戰，教室權力的主控權不在了；更有老師使用更強勢的方式不讓學生在課堂上發言，使得師生關係更顯緊張。

根據黃思華（2013）的研究顯示，教師的資訊素養與其教學信念是有直接的關係的，資訊素養較受限的教師在課堂中傾向展示自我的權威，完全主導課程的進行，較不會讓學生參與師生互動的討論，且需要一個安靜的上課環境，師生關係也就越來越疏離了。

其實，教師應該欣然接受自我角色的轉變，或許自己已經不再是學生獲得資訊與知識的唯一來源，但教師的角色應該進化成「知識的守門員」，因為，學生或許可以從網路上獲得大量的資訊，但心智年齡未成熟的學生卻無法分辨資訊的正確性，只是一股腦兒的把所有的資訊多納為己有，這是非常危險的；因為，網路上有太多錯誤的知識，若學生信以為真的完全吸收，可能就變成他們根深蒂固的觀念，對其造成的影響會非常深遠。二十一世紀的教師應該發揮其「知識的守門員」的新角色，引導學生吸收正確的資訊，把錯誤的資訊擋在門外。如此看來，網路科技的進步讓教師的角色更加關鍵也更加重要，也賦予教師更大的使命。

參考文獻

■ 黃思華（2013）。以集群分析探討國小教師資訊素養與教學信念之關係。《**教育科技與學習**》，1(1)，87-110。

■ International Society for Technology in Education (ISTE) (2008). *National Educational Technology Standards for Teachers* (2nd Ed.). ISTE: Washington, DC.



從國小教師觀點看宗教團體推動校園之生命教育

陳明麗

臺北市松山國民小學教師

蘇春芬

新北市安坑國民小學教師

臺灣生命教育在校園推動，起始於 1963 臺中天主教學校曉明女中，以「倫理教育」為學校教學重點，前省政府積極推廣，後來倫理教育轉型成為生命教育，成為各級學校認同的教育重大目標，也成為教育單位不可忽視的教改重大議題（林綺雲，2006）。

前教育部長曾志朗（1999）更認為「生命教育是教改不能遺漏的一環」，宣示 2000 年為生命教育年，從國小到大學全面實施生命教育，在生命教育推動計畫中，教育部希望能借助「民間團體」的資源，共同推動校園的生命教育（教育部，2001），所以近十年來民間團體進入校園，協助國中小推動生命教育的情形漸行普遍。

一、宗教團體投入校園生命教育的原因

在臺灣多元族群與文化相互融合的背景，當政府欲提升中小學生的倫理道德與助其建立正確價值觀時，宗教團體是一股不可忽視的力量（林啟蘊，2013），宗教團體積極投入校園生命教育有以下原因。

（一）生命教育的內涵包括宗教取向

黃德祥（2000）認為生命教育的內涵可分為五大方向-宗教取向、生理健康取向、志業（生涯）取向、生活

取向、死亡取向。生命教育有許多理念與宗教團體宣揚勸人行善、珍視尊重生命的理念重疊。

（二）教育部鼓勵民間團體投入生命教育

推動生命教育的民間團體中，又以「宗教團體」佔絕大多數，其中佛教（慈濟）與基督教（彩虹愛家、得勝者、臺灣基督長老教會）兩大團體最積極。

（三）達到社區宣教目的

吳庶深（2006）演講時提出基督長老教會推動校園生命教育的原因有

1. 生命教育與基督教精神都強調全人教育。
2. 透過生命教育，將上帝的福音廣傳出去。
3. 生命教育可以是宗教取向發展，有助於學生了解基督教。

楊麗玉（2004）指出「生命教育為教會進入社區開一扇窗」，進入國小校園是教會進入社區宣教重要一個方式。

二、宗教團體推動國中小生命教

育的現況

以下就宗教團體推動校園生命教育的現況做一簡要說明

(一) 各宗教團體教育志工，進入國中小校園進行生命教育教學。

(二) 編寫生命教育教材

各宗教團體自行開發生命教育教材，如彩虹愛家的國小「彩虹生命」、慈濟的「大愛引航」、得勝者的國中生命教材、福智文教基金會的「落實國小德育之教師手冊」、臺灣基督長老教會的幼兒到成人的生命教育教材。

(三) 對入校做生命教學的教育志工做教學培訓計畫。包括熟悉教材、教學技巧、班級管理。

(四) 為學校教師辦理生命研習營，增進教師生命教育知能。

(五) 辦理一系列社區與學生的生命教育講座。

三、宗教團體入校推動生命教育之利弊

孫效智（2002）提出臺灣生命教育的推動面臨了生命教育的內涵缺乏共識、師資培育與推動與決策等問題，李柏佳（2013）指出宗教公益團體裡人才濟濟，在「品德教育、閱讀教學、生命教育」方面都有卓越的表現。宗教團體入校推動生命教育，筆者歸納出以下優缺點。

(一) 宗教團體推動生命教育之優點

1. 提供師資

國中小多在學期中利用綜合活動課或晨光時間，讓宗教團體入校進行生命教育教學，解決學校生命教育課程師資與時數不足之問題。

2. 提供多元化的生命教育教材

國中小生命教育多採融入式教學，與七大學習領域做融合，生命教育很容易被稀釋掉不見了（陳立言，2004），教育志工帶著各宗教團體編制的教材，配合體驗教學活動，能加深加廣學生對生命教育的認識。

3. 結合社區資源，凝聚社區向心力

學校是一較封閉的環境，透過生命教育，開啟教師和學生與社會人士接觸之機會。學生可學習與教育志工的應對與答問，教師也可觀摩志工們的教學與教材，增進與校外人士的互動。

(二) 宗教團體推動生命教育之缺點

1. 有宣揚某宗教思想的疑慮

生命教育的推動，直接或間接地挑戰了公領域盛行已久的價值中立與宗教排除原則，也引發若干質疑（孫效智，2009）。該宗教團體的教育志工老師是否能謹守「教育中立」原則，只教導生命教育的內涵，不對學生宣揚該教教義與宗教信仰。

2. 學校有獨厚某宗教的疑慮

教育法第六條明定『教育應本中立原則。學校不得為特定政治團體或宗教信仰從事宣傳』，除非是私校具有宗教背景，否則公立學校與某宗教合作，進行生命教育教學，該如何對其他宗教信仰的家長做出合理的解釋。

3. 缺乏教學技巧與班級管理經驗

一些教育志工老師由於首次接觸國中小生，教學與問答技巧不足，如果又缺乏班級管理經驗，控制不了班級秩序，難以達到生命教育預期的教學效果。

四、結論

筆者服務的小學，與臺灣基督長老教會，已進行長達六年的生命教育教學合作。教會與學校有固定的合作方式，教會提供教材與師資，學校調查有意願之班級，每學期進行 12 次的生命教育課程，家長由最初的質疑到認同。該校也協助當地媽祖廟辦理許多體育競賽與社區活動，無獨厚某宗教的疑慮。

宗教團體如欲入校進行生命教育教學，應與學校學下達成以下共識。

- (一) 教育志工入校不做教義宣揚，不穿該宗教服裝，避免引起學生與家長疑慮。
- (二) 學校應嚴審該宗教團體的生命教育教材，內容是否符合生命教育

內涵，排除宗教色彩。

- (三) 教育志工應熟悉教材內容與具備初步教學與班級管理技巧，以達到生命教育之教學效果。

國中因升學問題，大部分只有七年級進行生命教育，國小正是實施生命教育最佳時機，各校如能結合社區資源，考量利弊得失，引進宗教團體入校進行生命教學，讓學生能從課程中受益，亦為美事一樁。也是教育界與社會大眾樂於所見的局面。

參考文獻

- 李柏佳（2013）。淺談宗教公益活動與教育中立。臺灣教育評論月刊，2（8），13-18。
- 吳庶深（2006）。基督教信仰與生命教育。臺灣基督長老教會喜樂泉生命教育中心網站。取自 <http://life.pct.org.tw/theory.aspx?strBlockID>
- 林啟蘊（2013）。政教分立與臺灣國民中小學之宗教生命教育（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。
- 林綺雲（2006）。臺灣生命教育的省思-過去、現在與未來。生命教育半年刊。世界宗教博物館，1，25-43。
- 孫效智（2002）。生命教育之推動困境與內涵建構策略。教育資料集刊，27，283-301。

- 孫效智（2009）。生命教育的挑戰與願景。《課程與教學》，12（3），1-26。
- 陳立言（2004）。生命教育在臺灣的發展與推動。《哲學文化》，31（9），21-46。
- 教育部（2001）。《教育部推動生命教育中程計劃（90-93）》。臺北市：教育部。
- 曾志朗（1999）。序-生命教育-教改不能遺漏的一環。載於李遠哲等著，**享受生命-生命教育**。臺北：聯經。
- 黃德祥（2000）。小學生命教育的內涵與實施，載於林思伶（編），**生命教育的理論與實務**，280-298頁。臺北市：寰宇。
- 楊麗玉（2004）。**兒童宣教-社區兒童宣教事工之探討**（未出版之碩士論文）。臺南神學院，臺南。



對辦理教師專業發展活動的幾個思考： 由學習者中心的角度

陳文彥

國立暨南國際大學教育政策與行政學系助理教授

基於教師對學生學習與學校效能的關鍵影響，教師專業之持續發展是確保教育品質不可或缺的重要環節，也是許多教育政策關注之焦點。例如國小週三下午的進修時間與國中的領域時間，可視為協助教師持續更新專業知能的制度安排。就政策面來說，除了教師專業發展評鑑的推動，試圖透過以改進為焦點的評鑑，協助教師由評鑑的歷程與結果提升專業，許多教育政策於執行時，亦不忘安排各種研習，希冀這些活動幫助教師充實相關專業知能，進而使政策有效執行。然而，週三下午或領域時間所安排的專業發展活動，以及配合各項新政策所辦理的研習，對教師來說究竟是忍耐應付，抑或深獲啟發，可能與活動的設計及實施密切相關，因此，本文呼應學習領導（leadership for learning）與學習共同體（learning community）將領導與課堂焦點，置放於學生學習的理念，將教師視為專業發展活動中的學習者，由學習者中心（learner-centered）的角度，提出對辦理教師專業發展活動的幾個思考¹。

由學習者中心出發，關注焦點將會由教師與教學轉移至學生與學習，以及可能影響學習的複雜環境特性，並強調個別的學習（individual learning）、動機（motivation）與發展需求（developmental needs）（Schuh, 2004）。在教學實踐的過程中，教師同時是學習者與學生學習的催化者，透

過學習三要素，包括探究（提問、思考、建構）、合作（共學、對話、鷹架）、表達（聆聽、分享、辯證），使有效的學習得以發生（潘慧玲等，2013）。由此角度分析由學校或教育主管機關所辦理的教師專業發展活動，本文提出以下幾個思考與建議：

一、活動的規劃方面

教師是專業發展活動中的學習者，但教師並非同質的群體，不同經驗（如新手教師 vs. 專家教師）與背景（如任教領域）的教師，在先備知識與起點行為上可能差異甚大，若要貼近不同教師的專業發展需求，辦理活動時應先透過需求評估（needs assessment）加以瞭解，進而規劃適宜的活動或課程，並可考量模組或分級式的設計。在學校層級，亦應鼓勵教師主動提出專業發展需求，給予所需的資源與支持。就實際面而言，目前有許多研習活動係配合政策推動所規劃，屬由上而下的規定，主題未必吸引教師，若時程安排與活動方式未細加衡估，更容易流於形式。因此，若某些研習活動無可避免，在主題已有方向的情況下，更應在細部主題的選定，以及時程與進行方式的安排上，由參與者的角度及需求去思考，才有可能透過研習活動，達到促進教師專業發展的功能。

二、活動的實施方面

教師作為專業發展活動中的學習者，需考量其身為成人學習者的特性，並掌握促進有效學習的原則，也就是「以學定教」，由教師身為學習者的角度，設計其專業發展活動的實施方式。舉例來說，教師均有長短不一的教學實務經驗，也都有一定的教學與學科基礎，若僅是以單向的方式，請教師聆聽數小時的演講，藉以接收「新知」，效果可能有限。但若活動過程能善用提問、分組討論、實作、分享等不同方式，並強化主題與教師實際工作間的連結，應有助於提升教師參與的動機與效果。此外，教師當中原本就有許多各具長才的實務專家，透過邀請專家教師擔任講師或分享者，以及讓不同經歷與背景的教師藉由小組討論相互激盪，除可彰顯教師在專業發展活動中的主體性與專業，也讓不同起點與需求的教師，在小組共同探究、合作與表達的互動過程中，部分滿足其個別化的學習需求。

三、活動的成效評估方面

「教了多少」vs.「學了多少」是兩個不同的概念，因此辦理教師專業發展活動，不宜僅追求場次與人次的亮眼，而應實質去瞭解活動所發揮之影響。畢竟，有部分研習活動帶有強制或半強制的性質，參與人數有一定的基本盤。但由學習者中心出發，「辦

完了活動」不一定等於「促進了專業發展」，若辛勞辦理許多專業發展活動，結果卻換來參與教師的抱怨，恐怕也非相關人員所樂見。因此，辦理教師專業發展活動，應重視回饋的取得與運用。例如，每次活動後的意見回饋單，可依活動的特性與目的加以設計與分析，並確實用於改進後續活動。活動現場的觀察，以及正式或非正式的訪談，也都是取得成效資訊的可行方式。

目前臺灣對於佐藤學推動學習共同體的理念與作法有許多迴響，一些學校與教師均期盼透過學習共同體之推動，翻轉教室的學習風景。本文由學習者中心的角度，對於教師專業發展活動之辦理，初步提出幾點引言，但此議題基於其實務上的重要性，值得進一步深究。也希望透過本文拋磚引玉，激盪更多思考與討論，期盼教師參與專業發展活動的學習風景也能翻轉，讓教師們在專業發展活動中，享受學習的快樂。

參考文獻

- 潘慧玲等（2013）。學習領導下的學習共同體手冊1.0版。取自 <https://sites.google.com/site/learningcommunitytw/lchandbook>
- Schuh, K. L. (2004). Learner-centered principles in teacher-centered practices? *Teaching and Teacher Education*, 20, 833-846.

-
- ¹ 教師專業發展有不同的方式與取向，本文所說的「教師專業發展活動」，主要是指由學校或教育主管機關所辦理，用以促進教師專業發展的各式活動，如研習、演講、工作坊等。



建構海洋教育的核心價值—從不斷傳出海難事件談起

張正杰

國立臺灣海洋大學師資培育中心/教育研究所助理教授

羅綸新

國立臺灣海洋大學師資培育中心/教育研究所教授

一、前言

近期發生多件震驚全國的海洋危安事件，諸如 2013 年 11 月 9 日新北市樹林社區大學前往東北角鼻頭角地質公園戶外教學，當時海燕颱風正在菲律賓肆虐，外加東北季風盛行長浪與海岬區是瘋狗浪易發區，造成了八死八傷的慘劇。淡水沙崙海域之渦流與離岸流，為夏天戲水的殺手，每年均有溺斃事件，主管機關以消極的方式關閉該海水浴場，仍無法避免遺憾事件發生，經統計該水域近 13 年已溺斃 21 人，而臺灣每年溺斃人數則約高達八百人。時於 2013 年 12 月高科技日月光公司暨彰化多家電鍍廠，遭查排放重金屬廢水，造成污染水質經溪流後流入入海洋，造成海洋環境浩劫。揆諸上開海難案例，肇因國人海洋知識的缺乏，長期漠視海洋環境，致使遺憾事件仍不斷地發生。故極應落實海洋教育普及推廣方針，強化海洋立國的政策思考議題。

二、海洋教育的發展與核心價值

繼 1994 年聯合國實施《海洋法公約》後，澳洲、美國、日本歐盟等世界各國相繼公布海洋白皮書，並致力於海洋資源發展與管理。我國 2006 年頒布《海洋教育政策白皮書》指出，國民中、小學相關海洋概念之課程比例尚未達 5%；探究《95 年高中職暫行

綱要》，高中教科書相關海洋教育知能比例僅 2.78%、非海事類高職為 3.67%~4.09%、綜合高中佔 2.78%~2.92%（教育部，2005）。反觀同樣四面環海的日本，鈴木英之、中原裕幸與橫內憲久（2003）分析國中小教科書之海洋相關內容發現，日本國小教科書相關海洋內容約佔 21.7%，國中則佔 34.5%。相較顯見臺灣學校教科書蘊含海洋教育內容的極度缺乏。

教育部於 2008 年頒佈《國民中小學海洋教育議題課程綱要》及《後期中等教育海洋教育科目課程綱要》（教育部，2008a,b），闡述國民應具備充分的認知海洋、善用海洋的能力，加強對整體自然環境的尊重與相容之思維，以塑造「親海、愛海、知海」的海洋教育情境，從而涵養學生海洋通識，認識臺灣所處海洋環境，珍惜全球海洋賦予資源，奠定以海立國的基礎。而具體的海洋教育舉措，仍有待政府及各教育單位共同貫徹，實至不容敷衍或推拖的境地（李坤崇，2007）。

海洋教育傳遞以重大的議題融入，惟現職教師於教學過程，亦難以發揮與推動海洋教育課程內容，推究其主要因素，肇於多數教師於其師資培育養成期間，所接受環境教育，缺少培養海洋領域之知能素養，使之相關海洋背景知識闕如，

而市面上亦無正式且具系統的海洋教育教科專書。因此，教師應具之海洋通識素養，難以在其學校教育中涵養。

展望臺灣所處海洋環境，一般國民、各級官員、乃至知識份子對於親海、愛海所需的基本知識與相關海洋知識素養，幾為空白。海難事件發生後，政府單位相互推諉責任歸屬。杜絕海難之處置方式，消極拒海、盲目親海，不幸事件仍可能再次上演。另以近期廠區排放廢水與重金屬污染之環保議題，污染源排入河流後終歸大海，但處置方式多以陸地端為思考範疇，污染長期帶入海洋環境後的影響未為重視。多數人印象停留於廣闊深遠海洋之違誤認知，面對河川、海域污染事件，解譯應為大海所包容，然海洋的反撲未曾停止，甚而延伸後續的海洋垃圾漩渦、海洋食物鏈瓦解、藻華事件、海洋增溫與海平面上升等海洋浩劫，並持續發酵，惟國民海洋素養知識普遍不足，海洋教育之課程內容比例仍顯偏低。張子超（1998）表示，海洋是臺灣生存的命脈，政府與民眾都必須正視海洋教育的重要性與必要性。尤其是在國民中小學教導海洋教育相關的內容，更是刻不容緩。而柯金源（2003）也深感缺乏海洋教育的累積與海洋文化的沈澱，海洋環境知識就無法根植。

美國於「海洋素養網路」（Ocean Literacy network, 2008）的網站上列出海洋素養定義為一種「你對海洋影響到你以及你會對海洋造成哪些影響的瞭解。」亦即一種人類與海洋彼此相

互影響之認識。因此，具有海洋知能的人應瞭解：海洋機能的基本原則與基礎概念，並能以有意義的方式來與他人傳達有關海洋的知能，且能對於有關海洋與其資源做出有根據且負責的決定。該網站上同時提出以下七項原則（Ocean Literacy network, 2008）：

- (一) 地球擁有一個具有多種特色的大海洋；
- (二) 海洋及其中的生物形塑出地球的特色；
- (三) 海洋對於天氣與氣候具有重要的影響力；
- (四) 地球因海洋的緣故而能為人類所居住；
- (五) 生物與生態系統因為海洋而能維持多樣化；
- (六) 海洋與人類是息息相關的；
- (七) 海洋仍有許多不為人知的部分。

臺灣屬典型海島國家，舉凡生活作息、社會文化、政治經濟均與海洋息息相關，實須落實海洋教育基礎與普及推行，以培養國民海洋知識的基本素養與人文氣息。伴隨海洋知識的研究瞭解，人類應以更謙卑的心態，尊重自然、敬重大海的自然法則。畢竟，海洋的奧妙，仍存在有許多未為人類所得以探究瞭解之處！是以，民眾進行親海體驗前，豈能毫無查察氣象資料，即逕行海域活動或操船泛

舟？舉凡颱風來臨，海域長浪、瘋狗浪與離岸流，每年均會奪走不少寶貴的生命，實為缺乏海洋知識所致！

面對深淵的海洋，是值得人類去努力探索與瞭解，而國人普遍「親海」、「愛海」活動，僅係單純的體驗，而學校所涵養的海洋知識，方為落實海洋教育的基礎。最終，「知海」的海洋教育推展與普及目標，則須仰賴各級學校教師傳遞海洋通識素養，以奠立海洋臺灣的地球觀。洪如玉（2010）就我國九年一貫課程七大議題正當性作批判性檢視，對海洋教育的獨特性及基本價值，做了相當負面的批判，認為海洋教育的內容與自然與生活科技、社會學習領域以及環境教育議題重複，因此就知識論的角度認為海洋教育非完整獨立學科，認為資訊教育、人權教育才是最明顯的知識領域，而海洋教育最為薄弱，該言論凸顯海洋教育認知素養未足。當今亟須強化海洋教育，修正國民長期以陸觀海或重陸輕海的思維，進而以涵養海洋通識素養為主軸。綜觀海洋教育蘊含海洋休閒、海洋社會、海洋文化、海洋科學及海洋資源五個評析向度，就知識及內涵角度觀之，與人權教育分屬不同面向，非得以援引相較；臺灣為海洋所環繞，為達成以臺灣為本之國際觀、以海洋為本之地球觀（蔡錦玲，2007），應將海洋教育列為每一位國民必修的重點課程，亦實屬迫切待行，而莫以遑論僅列為融入於各領域的重大議題。

有不少研究認為海洋教育為環境教育議題之一環（劉仿桂，2010）。環

境教育主要目的為培養學生環境覺知與敏感度、環境概念知識、環境價值觀與態度、環境行動技能與環境行動經驗。希望成為具備環境素養的世界公民，在追求人類社會的經濟發展時，能夠兼顧生態的平衡、尊重萬物生存的權利，達到人與自然和諧共存永續發展的目標（教育部，2008c）。然從海洋教育議題架構可分為海洋休閒、海洋社會、海洋文化、海洋科學及海洋資源五個向度，主要希望引導學生能親近海洋、熱愛海洋、認識海洋與探索海洋，教導國民能善用海洋、珍惜與保育海洋資源，進而維護海洋的生態平衡，涵養人與海洋和諧共處的價值觀。對照兩者似有相近似的意涵與目標內容，但兩者差異處實為環境教育主要重視陸地環境保護的思維，多以陸上環境議題為主要探討目標。由內容範疇來看，環境教育除包含部分海洋環境與海洋資源面向外，其餘並未探討到海洋科學、海洋科技、海洋社會與海洋人文素養，爰此足見海洋教育對臺灣而言，除彌補長期以來「以陸看海」之思維外，在生活面與實務面有更深遠的意義。

全民海洋教育的師資、課程及教是關鍵所在（蔡錦玲，2007）。從學科教學法知識（Pedagogical Content Knowledge, PCK）剖析，多數現場教師欠缺海洋專業知識與教學方法。許籐繼（2010）針對教師推動海洋教育意願與資源需求調查中，發現影響教師推動海洋教育意願的原因之一，是教師自身對海洋知識素養的缺乏，故須深耕教師的海洋教育能力素養，以推動海洋教育。現行的國民中、小學教

材，僅少內容提及海洋相關知識，另以大多數教師對海洋科學概念、認知與技能亦普遍欠缺。當今之計，除了強化各級教師的海洋基本素養外，落實中、小學階段的海洋教育乃是當務之急。綜合上述從課程教材、師資培育與不同階段的海洋科學素養均顯示，臺灣在推動海洋教育仍有長遠的進步空間，尤以國民海洋素養面向亟需提昇。

立足海洋，望眼全球，教育涵養海洋人文、藝術文化，發展海洋民族的優質特性，建立人與海洋和諧共處之價值觀念。本文歸納海洋教育的核心價值，臚列於次：

- (一) 瞭解人和海洋密不可分與互動適切性。
- (二) 瞭解海洋資源有限，促進海洋環境的永續性。
- (三) 涵養海洋通識素養，強化海洋體驗、省思與實踐。
- (四) 瞭解海洋對氣候變化的影響，與極端氣候對人類的衝擊。
- (五) 提昇海洋通識知識，判別危險海域、熟悉避難技能。
- (六) 維護海洋環境與海事安全管理。
- (七) 廣納國際經驗，發展國家海事產業。

三、結論

承上論述，有關實施海洋教育核心價值之具體實施與推動措施，謹說明如次：

(一) 編撰海洋教育補充教材

葉煬彬（2010）提到「海洋教育議題」在各個必選學科內容中處處可見蹤跡，有專業性質的，也有通識性質的，採融入模式則不增加學生額外負擔，另則確實可「讓學生在不同科目脈絡中思考這些議題，以收互相啟發整合之效」，應該比較適合現況。然在教育現場當中沒有實際的補充教材來授課，多以單元式教案進行，也無合適的海洋教育補充教材，無法完整性與全面性的建構海洋知識，常以片段與瑣碎的海洋知識傳遞，學習效果低落。是故當前亟需一套符合中小學研讀的海洋教育教材。

(二) 培育海洋教育師資人才

多數師資培育歷程當中並無接觸海洋教育領域，然而教學現場當中又需要融入海洋專業課程，教育部主管機關要求師資培育中心開設海洋教育課程，現場教師提供專業學分認證，如同教師第二專長登記方式，提供教師可以在實際教學現場的海洋教育專業知能與教學方法。

(三) 全面強化國民海洋素養

羅綸新、張正杰、童元品與楊文正（2013）調查高中職學生之海洋素養情況，結果顯示國民教育階段的海洋知識與素養僅在及格分數邊緣。

Fries-Gaither (2009) 指出民眾的海洋概念，侷限到岸邊嬉戲、參訪海洋博物館、電影與媒體的影響，海洋知識與概念較為片段與表面，整體與全面性的海洋思維較為缺少。因此，除教育現場的海洋知識外，如何提升國民海洋素養，可以藉由經驗學習圈 (Experiential Learning Cycle, ELC) 進行海洋教育的實踐與推廣。Kolb (1984) 提出這個學習圈的內涵與重點，分成四個階段進行，體驗 (experiencing)、反思內省 (reflecting)、歸納 (generalizing) 與應用 (applying)。這與海洋教育目標為親海、愛海與知海不謀而合。除了提升國民海洋知識亦能深化整個海洋教育目標。

臺灣四面環海，雖常以海洋立國為口號，惟於長期由陸看海的思維，根深蒂固，難以改變，導致國民懼怕海洋、忽略海洋、甚至破壞海洋，更侷限國家海事產業發展。在我國解嚴之後，親海儼為普遍性的體驗活動，然而衍生悲劇亦時常發生。根本之計，唯有從教育著手，培養兼具親海、愛海、知海之海洋素養國民，奠立海洋臺灣的深厚基礎。

參考文獻

- 李坤崇 (2007)。中小學海洋教育能力指標之建置。《教育研究月刊》，162，97-113。
- 洪如玉 (2010)。九年一貫課程七大議題正當性之批判性檢視。《教育研究與發展》，6 (2)，33-57。
- 柯金源 (2003)。「海洋教育的方向」回應。《海洋永續經營》，87-102。台北：胡氏圖書。
- 許籐繼 (2010)。國民小學教師海洋教育能力指標及權重體系建構之研究。《教育科學研究期刊》，56 (3)，61-90。
- 葉煬彬 (2010)。《高中海洋教育的現況與展望》。國家教育研究院籌備處研究計畫報告。(編號：NAER-98-12-C-1-01-02-1-02)。新北市：國家教育研究院籌備處。
- 劉仿桂 (2010)。環境教育與海洋教育之檢視與比較。《北縣教育》，73，26-30。
- 張子超 (1998)。從環境教育觀點談中小學海洋教育之目標與推行。載於國立臺灣海洋大學主編，「1998 國際海洋年海洋之心」研討會論文集，62-70。基隆：國立臺灣海洋大學。
- 教育部 (2005)。《高中職95暫行課程綱要》。臺北市：教育部。
- 教育部 (2008a)。《國民中小學海洋教育議題課程綱要》。臺北市：教育部。
- 教育部 (2008b)。《後期中等學校「海洋教育」科目課程綱要》。臺北市：教育部。
- 教育部 (2008c)。《九年一貫課程學習領域-環境教育》。臺北市：教育部。
- 鈴木英之、中原裕幸、橫內憲久

（2003）。我國海洋教育的現狀和課題－關於海洋義務教育教科書的分析。SOF海洋政策研究所。

■ 蔡錦玲（2007）。臺灣的海洋教育：推動海洋科技教育與產業的連結。載於 2007 年 10 月 8-9 日教育部主辦，**海洋教育國際研討會論文集**，120-133。高雄：國立科學工藝博物館。

■ 羅綸新、張正杰、童元品、楊文正（2013）。高中生海洋科學素養及迷思概念評量分析。**教育科學研究期刊**，58（3），51-83。

■ Kolb, D.A.（1984）。 *Experiential*

learning: Experience as the source of learning and development. NJ: Prentice-Hall.

■ Ocean Literacy Network（2008）。 *One big ocean*. Retrieved from <http://www.coexploration.org/oceanliteracy/>

■ Jessica Fries-Gaither（2009）。 *Common Misconceptions About Oceans*. Retrieved March 15, 2012, from <http://beyondpenguins.ehe.osu.edu/issue/polar-oceans/common-misconceptions-about-oceans>



設計科系之電腦繪圖教學概況探討

陳奕璇

聖約翰科技大學數位文藝系助理教授

一、前言

數位技術的快速發展與電腦使用的普遍性衝擊了許多行業，其中，又以設計為最受影響的領域之一（徐道義，2009）。技職教育向來以職場實務技能為課程內容與教學設計的發展主軸，本文以技術學院設計科系師生為研究對象，電腦繪圖教學概況做初步探析。

二、電腦繪圖與設計教育

設計教育的學者專家強調（鄧成連，2001），電腦軟體與周邊的數位設備，能為設計師提供一種強而有力且新穎的創作模式與表現技法，因而相較於傳統形式的設計過程與藝術成品展現，將設計歷程到成果電腦化，更能符合高度競爭的現代社會與滿足民眾的需求，將電腦軟體融入設計歷程，已被國內外設計領域的專家學者認定為現代設計成功的關鍵要素之一。

相關的設計教育研究結果顯示（張全成，2002），設計教育中的電腦軟體課程，應提升學生對電腦與其周邊設備在繪圖設計與成品發表之應用，並讓學生至少具備 2D 電腦繪圖的數位技能，而電腦軟體在設計實務上的重要性與應用程度，已從初期的輔助設計階段，發展至融入或介入設計的歷程與成品展現。

國內電腦繪圖為八〇年代後逐漸成熟的新興領域，與傳統藝術的歷史相較，電腦繪圖在設計領域的發展非常短暫，此外，過去傳統師資的培訓課程中，並沒有開設電腦繪圖的專業實務課程，普遍師資均缺乏電腦繪圖的知能與教學訓練（李翊駿，2003）。因此，在設計科系的電腦繪圖教學，無論是課程規劃、教學方式、教師學經歷背景等，仍存在許多值得探討與深入研究的議題。

由於教學現場與設計實務間的差距，相較於其他科系，設計類科系的大專院校師生需要更多的空間、電腦軟硬體、資訊技術訓練與支援等有利條件，以因應數位科技介入設計領域所引發的教學變遷與創新（賴建都，2002）。

三、電腦繪圖教學概況

（一）研究對象與途徑

本研究以一〇一學年度國內一所技術學院設計科系修習電腦繪圖課程 52 位二年級學生為對象進行調查與訪談，調查方式主要分為以下兩階段實施：1. 學生課前觀念調查；2. 學生學習心得調查。相關的研究資料包括四位電腦繪圖授課教師的背景與教學心得。

（二）研究結果與分析

依據學生的意見回饋與授課教師的觀點加以綜合分析，電腦繪圖在設計科系的教學概況如下：

就教學方式探討，有設計背景的教師主要採用以下四種教學方式：

1. 展示與介紹作品實例；
2. 鼓勵學生參照與模仿作品範例操作軟體；
3. 教師提供設計案例，讓學生模擬設計案例的實施程序，並適時給予指導與輔助；
4. 由學生自行規劃設計案例，並應用軟體完成設計作品。

就課程內容探討，電腦繪圖軟體的工具與功能指令的熟悉，以及相關軟體的介紹與管理是所有教師（不論是否具備設計背景）的共通授課重點。此外，有設計背景的教師所重視較為重視電腦軟體如何應用於設計實務，而非軟體的功能操作與熟悉；非設計背景的教師即使也規劃了以電腦軟體呈現設計作品的作業規劃，但在整體課程上則比設計背景教師更加著重電腦軟體的功能操作。

就實務上常用軟體層面探討，依據學生學習心得與課前觀念的調查資料分析，多數學生（86%）指出電腦繪圖課程，應採用影像編修軟體、向量繪圖軟體與排版軟體三者為主要教授軟體，另外，軟體的實用性，對學生的電腦繪圖在設計上的認知也有相當

程度的影響，將近所有學生（90%）認為在設計實務上使用率與實用性較高的繪圖軟體先教授，較能誘發學生的學習興趣。

就教學現場的挑戰面探討，根據教師的意見回饋中，學生的學習態度不夠主動積極、電腦設備與軟體版本與業界差距甚大，為電腦繪圖教學現場的主要困難。

就電腦繪圖融入設計教育探討，不論是否具備設計背景的教師，普遍不認為軟體的融入或介入會衝擊或阻礙原先設計教育中所著重的設計概念、美感薰陶與創意培養，而是樂觀地指出，設計教育中強調的基本概念培養與技能訓練，是學生應用電腦軟體設計作品的重要基礎，此外，設計概念透過軟體功能的適切發揮，也能讓學生的作品有更多元化與創意性的成果展示。

四、結語

相較於傳統藝術與設計的長久歷史，電腦繪圖在設計領域的發展非常短暫。傳統師資培育過程中，欠缺電腦繪圖的實務訓練課程，普遍教師在電腦繪圖的資訊素養與技能較為不足。因此，在設計科系的電腦繪圖教學，無論是課程規劃、教學方式、教師學經歷背景等，仍有許多值得探討與深入研究的議題。本文以國內一所技術學院設計科系師生為電腦教學概況探析的研究對象，雖然研究歷程受到現有的課程安排、電腦軟硬體配置、資訊技術支援等相關配套措施的

影響，但在以上的限制之下，研究結果仍可反映出設計系師生對電腦繪圖教學現況的意見。

參考文獻

■ 李翊駿（2003）。數位藝術教育現況之探討—以電腦繪圖為例（未出版之碩士論文）。臺中：亞洲大學。

■ 徐道義（2009）。當人工智慧融入數位媒體藝術。美育，169，30-35。

■ 鄧成連（2001）。設計策略：產品設計之管理工具與競爭利器。臺北：亞太圖書。

■ 賴建都（2002）。臺灣設計教育思潮與演進。臺北：龍辰。

■ 張全成（2002）。電腦繪圖與輸出輔助傳統藝術創作教學案例分析與評估。國教世紀，202，39-43。



陰山方法與學習專注力提升

陳昱宏

臺北市立大學學習與媒材設計學系助理教授

一、前言

隨著數位科技與資訊設備的進步、網際網路連結的資訊無遠弗屆，透過各類數位資源與無線網路，能更快速、即時地獲得各式各樣的訊息與知識。在全球化、地球村的影響下，知識的獲取與分享，遠大於過去資訊傳遞的總合；而在處理與學習如此龐大、巨量知識的同時，提升個人學習能力與專注力，便成為管理、運用大量知識，並將其內化的重要能力。

2013年11月的課程教學與媒材設計國際學術研討會，首次接觸日本立命館大學陰山英男教授提出的學習方式－「陰山方法」。陰山教授累積其30年的研究成果與教育現場的實踐，針對國小學生設計出一套專門的學習方式，並將此方式應用於相關的教學領域，進而設計出多元的輔助學習教材。「陰山方法」強調透過讀、寫、計算的傳統學習方式，培養基礎的學習能力，從而由根本改善學生的學習習慣，並提升未來的學習能力（洪德俊、蔡麗美譯，2013）。

二、陰山方法

伴隨資訊技術的進步與數位裝置在各領域上的應用，許多手持數位設備、智慧型產品、多媒體輔助系統等，逐漸由生活中單純的通訊與娛樂用途，轉換為創意整合、數位學習、輔助教學的工具。

陰山教授觀察到數位時代與資訊技術的巨大變革，將其提出的「陰山方法」，配合可攜式遊戲機：任天堂DS (NDS)，設計出專用的學習軟體。透過教學方法與數位設備的結合，將其運用於日本小學的課堂中，讓學生進行算數與漢字的練習。藉由日常生活中熟悉、常用的硬體與數位裝置，從練習中引起學習的動機、獲得興趣，強化基礎的學習能力，最終改善學生的學習習慣，徹底扭轉數位設備只能用於遊憩的刻板印象。

傳統的思考模式中，「長時間」的教學與訓練，才有辦法達到學習力的提升，因此課堂上的教學、不間斷的反覆練習與檢視學習成效，都是學習上的必要階段。但陰山教授提出不同的觀點，強調透過短時間、簡單的反覆學習，讓成效達到飛躍式的提升（陰山英男，2004）：其重點在於掌握學習的進度、步調、時間的搭配調整。

(一) 睡眠時間與早餐

陰山教授的研究調查廣島縣2萬7千名小學5年級學生，在國語與數學兩科的得分表現，其結果顯示睡眠的長度與就寢的時間會影響學習成效：4-6小時與超過9小時的睡眠時間，兩科的成績普遍不理想；但7-9小時的睡眠時間，學生表現的成績較為優良（洪德俊、蔡麗美譯，2013）。

此次研討會探討的研究成果，對於早餐與學習力之間的影響，並沒有明顯的分析資料，但陰山教授從過去的研究中，指出以下重點：「從『每天用早餐』到『有時用早餐』，學習力就

下降了」(洪德俊、蔡麗美譯，2013：50)。因此，為了確保學生的學習力獲得提升，同時保持學習時的精神與精力，「陰山方法」的三個基本關鍵就是早睡、早起、早餐。

(二) 提升專注力

針對學習力，「陰山方法」將之定義為「輸入大腦的資訊，快速輸出的能力」(洪德俊、蔡麗美譯，2013：51)。透過短時間的訓練與快速回答的學習方式，大腦才有辦法獲得足夠的訓練，進而提升學習效果。

陰山教授認為專注力是一切學習活動的基礎，因此設計出「百格計算（加法·減法·乘法）」的教材(陰山英男，2011)，藉由簡單的數學運算，搭配反覆與短時間的練習，讓學生自然而然提升專注力。

其實施的方式是每一天持續練習「百格計算」，透過相同的題目與數字，從作答時間的縮短、專注力的提升，最後達到自我信心的強化。而指導者包括父母與教師，可以透過誇獎學習者，使其產生喜歡、開心與正向的情感。藉由這種動力，可以持續提高學習者的學習意願，進而迅速提升學習力(陰山英男，2004)。

(三) 百格計算

百格計算的設計與操作方式，以表格的形式呈現，將其欄與列分為十一乘十一的矩陣。以加法為例，在左上角第一欄第一列填寫「+」，頂端(欄)與左端(列)的數字，由 0~9 之間任意選擇數字，隨機填入表格中，頂端的數字由左至右填寫，左端的數字則由上而下填寫。在練習與作答時，則依次將欄與列的數字相加，由左至右

逐次填入對應的表格位置內(圖 1)。

+	4	6	1	7	2	5	0	3	9	8	
3											月 日 (分 秒)
9											
5											
0											
2											
1											
7											
6											
4											
8											

圖 1 百格計算

(資料來源：陰山英男，2013：47)

實際操作時，不宜一次給一百格或太大的數目，應從少格、較小的數目運算開始做起，再逐次增加格子的總量，以及數目的大小。練習的過程，則由簡單的數目、少格的計算，逐步增加到複雜的數目、多格的運算，最後再延伸應用到減法與乘法上。這樣的運算方式，需要配合心算與高度的注意力，才能在時間內完成所有的運算，並藉此達到提升學習專注力的成果。

三、結語

「陰山方法」中還有許多相關的教材與研究成果可以借鏡與參考，本文僅針對「百格計算」，以及此次研討會所涉及的議題加以探討。

由陰山教授的研究成果與專題演講內容可以看到，扎實的基礎學習能力與良好的學習習慣，才是鼓勵、促成學習者不斷自我學習與樂於學習的重要動力。而教育則應該找到合適的方式來教導學生、進行學習，透過適合的教學方法與學習方式，配合適切的輔助教材與工具，協助學習者集中注意力、提升專注力，並提高學習之成效。

參考文獻

■ 洪德俊、蔡麗美（譯）（2013年11月）。小孩的學力短期內飛躍提升（原作者：陰山英男）。課程教學與媒材設計國際學術研討會-2013故事運用語學習，臺北市立大學。

■ 陰山英男（2004）。在家提升學力：教出優質孩子的父母守則。臺北市：如何出版社有限公司。

■ 陰山英男（2011）。東大爸爸這樣教養孩子。臺北市：大好書屋出版股份有限公司。

■ 陰山英男（2013年11月）。子どもの学力は短期間で飛躍的に伸びる。課程教學與媒材設計國際學術研討會-2013故事運用語學習，臺北市立大學。



幼兒園基礎評鑑之後設評鑑

陳瑩芳

臺北市立幸安國小附設幼兒園教師/
國立臺北教育大學教育創新與評鑑研究所研究生

一、前言

由於近年來台灣社會的急遽變遷，各級學校的教育改革亦隨之促發，進而引起各界對教育評鑑的迫切需求。然「評鑑」就如兩面刃般，給予教育正面影響的同時亦出現許多病症，如因評鑑而產生焦慮感、懷疑評鑑的價值、對評鑑採防衛或不信任的態度等等，因此，筆者透過實際訪談之方式進行「幼兒園基礎評鑑之後設評鑑」，以了解受評者之感受及收穫，以及原級評鑑內容之合宜性，希望能供幼兒園基礎評鑑之評鑑者與受評者做參考。本文先介紹後設評鑑之意涵與幼兒園基礎評鑑之現況，再選定訪評對象及場域，並與兩位專家商議後設計出訪談題目，最後統整受訪者之意見並提出相關建議與結論。

二、後設評鑑之意涵

後設評鑑概念是基於改進並了解原級評鑑品質的需求而形成的。早在 1940 年，Orata 曾提出「評鑑的評鑑」此概念。而在 1969 年，Scriven 提出「後設評鑑」一詞，並將其定義為「評鑑的評鑑」，認為後設評鑑即為第二級評鑑（second-order evaluation）（吳清山、林天佑，2005）。

典型的後設評鑑，即由另一個評鑑者去評鑑一項已計畫好或是已完成的評鑑，換言之，後設評鑑將原來的

評鑑者置於受評者（the value）的位置，對該評鑑者及其活動表現進行價值判斷。後設評鑑基本上可區分為「形成性後設評鑑」與「總結性後設評鑑」兩種，為評鑑決策的「形成性後設評鑑」經常是由內部人員所實施，協助「做決定」（decision making），在評鑑活動之前，對評鑑的設計與實施提供適時的建議，藉以確保評鑑結果在技術上合乎妥當、有用且符合成本效益之標準；而「總結性後設評鑑」大多由外部人員對已完成的評鑑工作，提出優缺點的判斷，藉以確認評鑑者的績效與評鑑結果的可靠性（蘇錦麗、王麗雲、郭昭佑、王振世、張德勝、葉忠達等譯，2005）。

公共服務領域的成員必須遵守後設評鑑專業的表現和服務標準或規範，其目的在於確保消費者和社會免於受到不當服務措施的傷害。在 1980 年代早期，兩個訂定評鑑標準的方案出現，並延續到今。其一為成立於 1975 年的「教育評鑑標準聯合委員會」（The Joint Committee on Standards for Evaluation）；其二為成立於 1976 年的「評鑑研究協會」（Evaluation Research Society, ERS），其後設評鑑原則和專業標準分別如下。

（一）「教育評鑑標準聯合委員會」（The Joint Committee on Standards for Evaluation）：

內容包含三十項標準的詳細說明，其中有標準的說明、標準需求的解釋、理論基礎、實施指引、陷阱的預測和預防、範例等。標準的可分為下列四大屬性（蘇錦麗等譯，2005）。

1. 效用性 (utility)：旨在確保評鑑必須能為特定的使用者提供所需資訊，內容有利害關係人的確認（能從他們的角度了解事件，並且敘述他們的需求）、評鑑者的可信度、報告的清晰性、報告的及時性與傳播、評鑑的影響等。
2. 可行性 (feasibility)：旨在確保評鑑必須是實際可行的、審慎的、節約的、且政治上可行的，內容有實務的評鑑程序是實際可行的、政治上的可行性及符合成本效益等。
3. 適切性 (propriety)：為確保評鑑的實施是合法、合乎倫理，並保障所有的評鑑參與者和受評鑑結果影響者的福利，內容有正式的義務、受評者的權利、人性間的互動、提供完整且公平的評鑑、結果的報告、評鑑時的利益衝突等。
4. 精確性 (accuracy)：為確保評鑑對於受評方案的優、缺點，都能提出足夠的、有效的資訊，內容有情境的分析、評鑑目的描述、資訊的來源、量化與質化資訊的分析、理由充分的結論、公平的報導等。

(二)「評鑑研究協會」(Evaluation Research Society, ERS)：

研究焦點為廣泛的一般性之方案評鑑標準，遠超過教育評鑑的範圍。每項標準以簡要的忠告性說明呈現，分為規劃與協商、結構與設計、資料蒐集與準備、資料分析和解釋、溝通與公佈、結果的使用六大類，而每個類別各有幾項標準以作更進一步的說明（蘇錦麗等譯，2005）。

三、幼兒園基礎評鑑之現況

幼兒園評鑑制度係依據評鑑目的之不同，分層次採取「基礎評鑑」及「專業認證評鑑」兩種機制，除了依法保障幼兒受教權益及教職員工基本就業權益，亦逐步引導幼兒園提升教保專業品質。「基礎評鑑」之目的主要在執行政府監督的責任，檢核幼兒園持續符合法令相關規定，並就各園評鑑情形予以公開（全國教保資訊網網站，2013）。

96 學年度至 101 學年度之幼兒園基礎評鑑係依據幼兒園評鑑辦法而訂定，由直轄市、縣（市）主管機關自行規劃辦理，自中華民國九十六年八月起，以每五學年為一週期，評鑑內容可分為六大類別，分別為：設立與營運、總務與財務管理、教保活動課程、人事管理、餐飲與衛生管理。透過園方的自評表件與外部評鑑委員一個半天的實地訪查及事後討論而形成之評鑑結果。當學年度須受評之幼兒園由臺北市教育局隨機分為幾個小組，組內之受評順序亦為臺北市教育

局隨機安排而成，各組的三位外部評鑑委員負責此學年度組內全部園所之評鑑工作，評鑑委員的類型可分下列幾種：1、各直轄市、縣（市）主管機關相關業務人員；2、具五年以上幼兒園園（所）長教師或教保員經驗；3、具三年以上大專校院幼兒教育、幼兒保育相關領域課程教學經驗之教師；4、具四年以上學校附設幼兒園之學校校長經驗。

四、實施幼兒園基礎評鑑之後設評鑑

（一）評鑑方式之規劃

筆者此次所進行的幼兒園基礎評鑑之後設評鑑採用「聯合委員會」所提出的教育方案評鑑標準，評鑑標準分為以下四個面向：效用性（utility）、可行性（feasibility）、適切性（propriety）、精確性（accuracy），以訪談之方式了解 100 學年度之幼兒園基礎評鑑。訪談場域為動物國小附設幼兒園（化名），此幼兒園於 100 學年度接受「幼兒園基礎評鑑」，訪評當日的評鑑委員共三位：臺北市教育局督學、市立國小校長、大專院校教授各一名；訪談對象為任教於動物國小附設幼兒園之三名幼教老師，分別為：熊貓老師（化名）—教學年資 23 年、兔子老師（化名）—教學年資 12 年、綿羊老師（化名）—教學年資 3 年，因採個別訪談之方式來了解每位老師對 100 學年度幼兒園基礎評鑑之看法，所以訪談時間為期四天（一天訪談一位老師，每位老師約訪談 2 小時左右，以及最後一天再次訪談效用性

的第二題），此次訪談與該園所接受基礎評鑑約相距兩年的時間。評鑑方式之規劃整理如表 1。

表 1 評鑑方式之規劃表

規劃事項	內容
評鑑事項	100 學年度幼兒園基礎評鑑之後設評鑑（總結性後設評鑑）
評鑑標準	「教育評鑑標準聯合委員會」所提出之教育方案評鑑標準，分為效用性（utility）、可行性（feasibility）、適切性（propriety）、精確性（accuracy）四大類別
訪談場域	動物國小附設幼兒園（化名）
訪談時間	2013 年 12 月 30 日至 2014 年 1 月 3 日（扣除一天元旦假期）
訪談方式	個別訪談
訪談對象	動物國小附設幼兒園（化名）之三名幼教老師： 1. 貓熊老師（化名）—教學年資 23 年 2. 兔子老師（化名）—教學年資 12 年 3. 綿羊老師（化名）—教學年資 3 年

資料來源：研究者自行整理。

（一）訪談內容之擬定

此後設評鑑從效用性、可行性、適切性、精確性四方面設計訪談之題目，每一類別設計兩道題目，共八題。訪談題目商請一位教學經驗二十三年的公立幼兒園資深園長及一位經常擔

任幼教輔導團之公立幼兒園教學組長進行審查，根據審查者所提供之建議，進一步修改訪談問題之內容，最後形成正式之問題。訪談問題如下所述：

1. 效用性：

Q1：評鑑項目是否能考量受評幼稚園的特殊性？

Q2：評鑑結果是否能提供家長、社會大眾了解幼兒園的教育成果？

2. 可行性：

Q1：評鑑當日是否造成園所的負擔？

Q2：評鑑是否能利用各種方法來蒐集資料？

3. 適切性：

Q1：訪評當日能否傾聽幼兒園的解釋及說明？

Q2：訪評當日評鑑委員是否能表現評鑑之專業態度與知能？

4. 精確性：

Q1：幼兒園是否了解評鑑實施的目的與程序？

Q2：評鑑報告是否做到公正且客觀？

(二) 訪談結果

經過為期四天的個別訪談，筆者發現受訪的三位教師對大部分的問題持有不同的看法，貓熊老師和兔子老師不認同評鑑項目能考量受評幼稚園的特殊性，因他們認為「幼兒園基礎

評鑑」之指標為教育專家、學者共同商議而成，過程中並無詢問現場教師的意見，即公布全臺北市統一的評鑑指標，無論園所規模大小，或是公私立性質，評鑑指標內容皆相同，如此怎有考慮到受評幼稚園的特殊性呢。然綿羊老師則有些許認同，她認為評鑑指標雖相同，但在自評表中有項「免檢核」之選項，如園所並無某項設備或組織則可自行勾選，此項目則可排除於評鑑項目之外。但評鑑指標所考量到各幼兒園的特殊性仍顯不足，因需檢核的項目標準仍統一，缺乏彈性和個別性；當問及評鑑結果是否能提供家長、社會大眾了解幼兒園的教育成果時，三位受訪老師皆愣了一會兒，因她們從未深省過此評鑑結果之影響究竟為何，僅知道只要有任何評鑑園方就一定得通過，受訪者希望筆者能給予一些時間讓她們思考，因此，此題於幾天後再次詢問老師們的看法。綿羊老師：「現在回想起來，評鑑完畢後我們的確有收到訪評委員們的評量表及回饋單，但之後並沒接到任何通過或未通過此評鑑的通知耶！」兔子老師：「幼兒園基礎評鑑因名”基礎”，意為設立幼兒園應符合的最低標準，評鑑通過被視為理所當然，所以，通過評鑑的幼兒園很少會利用此結果來展現教學成果或吸引招生。而那些未通過此評鑑的幼兒園肯定不會公佈此結果，如此一來，在社會大眾及家長的眼中可說是完全沒有區別呀！」貓熊老師：「原以為評鑑結果會公佈在教育局網站，然而事實並非如此，不僅看不到通過評鑑的幼兒園名單，更看不到未通過者的。之前我和一些幼教老師們聊天時就有聊到

上次的幼兒園基礎評鑑，幾乎大家都認為訪評委員是站在輔導的立場來入園觀察，未達評鑑指標的事項會以口頭方式給予園方參考與改進，並不會列入評鑑報告中。據我所知，臺北市似乎每一間公立幼兒園都通過此項評鑑。」

另外，因三位受訪的幼兒園教師皆相當看重 100 學年度的幼兒園基礎評鑑，期望藉由此次呈現園所最優質的一面，盡全力作充分的準備，因此認為評鑑當日確實會造成老師們些微的負擔，然理由並不相同。貓熊老師認為訪評當日需安排教師擔任接待、簡報、餐點等工作，因此，老師們除了原本的教學工作外，某段時間還需離開教室協助訪評之相關工作；兔子老師則表示原本提供幼兒從事體能活動、團體遊戲的多功能活動室，成為當日評鑑會議之場地，使得原本預計進行之教學活動被迫於空間較為窄小的原班級教室進行，甚至延期或取消，實則影響當日之教學活動；而綿羊老師則期望訪評委員能對園所的「教保活動」留下良好印象，因此額外花費許多時間及精力設計當天活動之內容與流程；評鑑是否能利用各種方法來蒐集資料此方面，三位受訪教師的看法亦有所不同，熊貓老師認為此項評鑑之方式除了參考書面資料外，還包含實地訪評及與老師們的座談等方式，認為能透過多元之蒐集資料方式使評鑑委員從不同面向做更加準確的了解實為相當不錯。而兔子老師和綿羊老師則認為，僅有書面、觀察、對話之方式仍顯不足，因書面資料及與訪評委員間的交流對話皆是從

園方之角度來闡述已見，家長、學生或其他評鑑利害關係人之看法並無管道可供參考，不免有以偏概全之疑慮。

而適切性方面受訪之三位教師皆持贊成之態度。訪評當日評鑑委員皆能表現評鑑之專業態度與知能，三位評鑑委員不僅能針對園方對評鑑指標之疑惑提出進一步的解釋外，更能提出具體之建議以供園方參考及改進；另外，熊貓老師和兔子老師表示訪評當日的訪評委員相當重視與園方老師們的對話及討論且願意傾聽老師們的解釋及說明，讓受評園所備感尊重，綿羊老師並無參予當日訪評之會議，因此並無表示任何意見。

關於精確性的兩道題目，受訪者的看法一致性高，然對兩道題目的認同度並不相同。三位受訪老師對受評幼兒園是否了解評鑑實施的目的與程序此題表示高度贊同，因實施評鑑之前，各園所可派一至兩名代表出席教育局所召開的評鑑說明會，以清楚了解評鑑之目的與程序，會後更發下評鑑手冊，使無法出席此會議之老師亦能了解相關訊息；但評鑑報告是否做到公正且客觀三位受訪教師對此題皆採保留之態度，她們表示臺灣的幼兒教育圈就這般大，教師群、專家群及學者群彼此間或多或少定有所認識，且貓熊老師亦不諱言地表示其實早在訪評委員入園評鑑之前，園方已打聽到此次的委員名單，因此，在準備各類評鑑資料及佈置教學情境時，理當朝向訪評委員之喜好與理念做準備；綿羊老師亦表示受評當日的某位訪評委員為其大學時期的教授兼導師；又

因動物國小附設幼兒園接受訪評之順序偏後，所以有機會透過詢問之方式，向其他已評鑑過之同組幼兒園了解訪評當天之狀況及應注意之事項。綜合上述各種因素，不論正面或負面，皆有可能影響評鑑之結果。

五、結論與建議

100 學年度的幼兒園基礎評鑑表現得可缺可點，評鑑之目的與程序清楚易懂，且評鑑人員之專業備受肯定，然針對可改進之處，筆者提供幾點淺見以供日後評鑑之參考。

- (一) 避免以偏概全：除了受訪對象可再加入其他評鑑利害關係人外，也應避面受訪評時間限制等因素而僅觀察某一、兩個班級，以觀察到的班級情況作為全園表現之代表。
- (二) 評鑑應視園所之個別性及特殊性做調整：每間園所的背景因素、地理環境及規模皆不盡相同，如

能設立不同之評鑑指標（如：以班級數、園所室內外面積、公私立等作為分類之標準），更能貼近受評園所之真實情況。更可依園所之班級數作為訪評時間多寡之考量，使評鑑委員更全方面地作實地觀察。

- (三) 設立專業的幼教評鑑團隊：促使幼兒園相關之評鑑工作能朝向「專業化」的方向前進，亦可提高評鑑之公正性與公平性。

參考文獻

- 全國教保資訊網網站（2013）。檢索日期：2013年12月10日。檢自：<http://www.ece.moe.edu.tw/>。
- 吳清山、林天佑（2005）。後設評鑑。《教育研究月刊》，5，159。
- 蘇錦麗等譯（2005）。評鑑模式：教育及人力服務的評鑑觀點。（原著者：Stufflebeam,D.L. ,1997）。臺北：高等教育。



明星高中學生補更多

葉興華

臺北市立大學學習與媒材設計學系教授

我服務的學校坐落在臺灣政治、經濟，與文化中心，周圍多是政府機構，住家十分有限，鄰近的兩所明星高中是許多學子的第一志願，而素有補習班街的南陽街也在附近。每當黃昏放學時節，我總會看見這兩所學校的學生匆匆向南陽街奔去，偶爾經過這兩所學校所拿到的補習班宣傳廣告，總也是布滿了這兩所學校學生的班級、姓名與升學佳績。過去，我總疑惑著：不是功課不好的學生才要補習嗎？近來隨著年紀漸長，自己以及週遭朋友的小孩紛紛進入高中階段，我心中的疑惑漸漸找到答案，原來功課好的學生補更多！

記得參加自己小孩高一家長座談會時，級任老師奉勸所有的家長，對於補習的必要性須深思，並強調了許多補習的缺點，級任老師和各科老師普遍認為補習沒必要，我對他們的說法也深信不移。但事實好似並非如此，學生評量卷上的題目總是有一些會出現在某些補習班的講義上，因為這些題目屬於學測或指考的考題，雖然與學生所學的單元有關，但學生必須融會二、三年所學才會。我的小孩有一次在課間問了物理老師一個題目，老師告訴他，現在不用會，等到二、三年級自然就會了，但這個考題卻出現在下一堂的評量卷中。

前述的情形應該不是個案。學校的老師可能會說，學生程度都很好，當然要考難一點才可以區分程度啊！

也可能會說，考卷是書商提供的，我只不過拿來用！還可能會說，讀書本來就要靠自己，怎麼能靠老師呢！

但是我要說，學校的評量在於了解學生的學習情況，學生不會都是學生的責任嗎？尤其這些明星高中學生的學習能力應該沒有問題，學習動機也不弱啊！評量的內容應該和教學、學習目標結合，儘管教學有些創新，卻用現成的考卷，不是等於把基本的學習內容推給學生自學嗎？如果在高中階段學習可以完全自學，先進國家和我國也不需要實施十二年的基本教育，學生在家自學就好了！

而這些明星高中學生的家長也深知學校的情形，所以早就幫孩子安排好了各科的補習。無怪乎一兩年前資深的教育界朋友，就給了我長長一串高中各學科補習名師的名單和報名電話，從數學、物理、化學、生物，到國文、英文、史地都有，還叮嚀我在小孩考完國中基本學力測驗（以下簡稱基測）後，就要趕快到補習班劃位。

我學的是教育，深深覺得主動學習的重要，反對不必要的補習，但在這些明星高中裡和朋友孩子們的身上，我似乎看到了一群「更積極」、「更主動」要求要補習的孩子。最優秀的孩子在三月的推甄進入第一志願的學校後，就開始到補習班報到，因為要準備校內資優班的考試；考完基測後到補習班的則選擇「走自己的路」，讓

學習的進度走在學校的前面，甚至有人在兩年內補完三年的學校課程。在這些學校裡，學生優秀學習動機強，在求好心切下完全不補習的學生十分有限！而每晚挑燈夜戰熬夜苦讀者則比比皆是。

說實在，我真佩服這些孩子驚人的體力、耐力和意志力，自己真是望塵莫及！只是我們讓這群孩子的「學

習熱情」用在該用的地方了嗎？他們的「學習熱情」是否會提早被消磨殆盡？「明星高中學生補更多」我們還是繼續選擇讓它成為大家心中「不說的秘密」嗎？為了國家、為了社會；為了這群優秀且應該為國家、社會承擔更多責任的孩子，我們的教育制度、升學考試、學校教學真的須要好好檢討！



當教育成為共犯：新自由主義與全球風險

黃騰

輔仁大學師資培育中心專任助理教授

2008 年年底，美國爆發了次級房貸風暴，全球無數的投資者其資產一夕間化為烏有。沒多久，發行相關擔保權證的全球最大保險公司 AIG 也跟著申請破產。短短之間，世界各地的大型企業也紛紛倒地，蕭條的景氣引發更多企業投資的觀望，並直接導致工作機會的流失。全球如此嚴峻的經濟緊縮現象，也讓臺灣的無薪假、燒炭自殺的現象快速增加。其實不只臺灣，突尼西亞也在當時暴發茉莉花革命，並引發所謂的「中東之春」，使得一連串的中東政局一夕跨臺。美國 2011 年也出現了「華爾街運動」的抗議，抗議的原因就如諾貝爾經濟學獎得主 Stiglitz（2012）所說：「社會成長的果實最後是由 1% 的人獲得」。

08 年後的幾年，幾乎走到那裡，只要是生活稍微過的去的親戚朋友，都會聽他們談起房地產的事，說誰誰誰又買了那裡賺了多少。回到教室裡，如果問問大學生他們最擔心什麼？他們總是會回答：「買不起房子、找不到工作」。這會讓我想到一個聯合國調查員 Raj Patel 到世界各地去調查糧食短缺現象的結論：「世界上發生糧食短缺的地方其實並幾乎不缺糧食，重點是貧窮的人沒有錢買的起糧食。原因是因為看好糧食價格上揚，所以有人便開始囤積糧食」（請見【糧食戰爭】一書）。其實臺灣的抄房現象也是，例如桃園航空城和高鐵附近的房子幾乎都沒有人住，因為買的人都只是為了投資和賺更多錢。任何有些想法的人也都會知道，臺

灣近十多年來那麼多到大陸或他地工作的人，少子化的現象又那麼嚴重，房子又愈蓋愈多，怎麼還會房價直直上昇。同樣的，青年失業問題也是全球性的大問題，去年（2013 年 4 月）【經濟學人】就以「失業的世代（Generation jobless）」為標題，指出全球失業青年人口已經逼近美國總人口數（約 3 億人）。而這些，都還只是眾多全球社會風險之一。另外還包括：各國政府不斷舉債來支付公共支出與社會福利、愈來愈多因氣候變遷而出現的受害者、全球貧富差距的拉大、美國量化寬鬆對全球產生的衝擊、強國對第三世界國家的剝削、生物多樣性的消失……。

也就是說，我們現在培養出來的學生，未來（或現在就已經開始）將會面對許多嚴峻的挑戰。從這個角度來看，我們的教育系統應該要花更多的時間教導我們的學生面對和解決這些嚴重的社會問題。有趣的是，現在主流對教育問題關心的卻是：如何能考高分，然後讀好學校，找好工作。而本文的重點則是：現在社會主流的教育方式，正是導致世界風險的共犯。換言之，我們不僅沒有教我們的學生如何面對世界的風險，反而是教他們產生更多的風險。我的推理如下：

一、目前世界主流的教育模式正是一種呼應新自由主義的方式

新自由主義基本上就是所謂的全球資本主義，它在 1980 年代因為美國

總統雷根和英國首相柴契爾夫人的大力推動而快速邁向世界舞臺，1990 年左右又因蘇聯的瓦解而成為全世界擁抱的發展信條。它強調的是：效率、競爭、市場的概念。這種市場競爭的概念（特別是透過失業和成功創業的報導）很快的就讓社會大眾意識到，只有贏過別人，才能生存。此外，國家也都相信，只要有好的人才，就會為國家帶來競爭力（也就是所謂的教育人力資源論）。因此，不論是國家或個人，大家都希望能贏過別人。但競爭一定要有個比較基礎，在國家層次中，這也說明了為什麼近十多年來國家課程和國家考試的出現。而大型國際評筆測驗的出現，也提供了不同國家比較的基礎，加速了競爭的態勢。然而，為了能讓考試和測驗的結果做為不同人/國家之間的比較，答案就會變得愈來愈標準化、不同學科間的界線就會愈來愈清楚，於是就會走來愈來愈學科中心的教育模式。另外，像學者 G. S. Drori（Drori, Meyer, Ramirez, & Schofer, 2003）也提到一個趨勢：由於「科學技術」在知識經濟社會的重要性，於是科學在各學科之間的重要性正在提高，但相對也排除了其它學科和非西方的文化觀點。

二、新自由主義正在讓世界風險急速惡化

但是當大家一窩蜂擁抱新自由主義時，許多社會學家（Beck（1999）和 Giddens（2002））卻告訴我們，這個世界正面臨極大的風險考驗。以 Beck 為例，他著名的「風險社會理論」在提出沒多久就因車諾比核電事件而受到極大重視。要思考風險社會的現

象，則要用系統性的概念來思考，就像 Beck 所說，風險問題和其它問題或現象是相互連結的，例如：現代化、全球化、個人化社會、民族國家的框架。首先，「風險」是一種非意圖的後果，人類一開始只是想要打造一個富裕的生活環境。於是人們運用了不同領域專家的知識（特別是科學—技術方面的）來控制自然，例如經濟學家用許多數學模型來解釋人類社會的經貿活動、工程師用特定理論來打造合適的生活空間與設備（如核電廠）。問題是，社會和自然的運作並無法用領域或學科來劃分，經濟學家無法用經濟學的模式來預測人類貪婪心理及其導致的經濟後果，核電廠的工程師也沒有想到由地震所引發的結構問題。那麼，為什麼新自由主義會加速世界風險問題的惡化呢？基本上，如 Giddens 所說，全球化本身是一種制度性和西方知識系統的全球化，所以現在世界各國擁抱新自由主義的同時，也是在擁抱西方現代化的制度和知識，於是也增加了風險的後果和範圍。

特別是這些社會學者也提到，全球風險的產生原因有二大因素：專業上的勞力分工、及強調科學—技術導向的專家理性。而再對應上述教育的問題，目前教育受到新自由主義而轉向重視標準化的測驗，一方面學科的界線會愈來愈明顯，而對學科知識的批判反省也會受到壓抑，二方面愈來愈受重視的科學技術方面的知識，也會強化學者所謂的「科學—技術」導向的專家理性。簡言之，由於主流教育的方式和全球風險的成因是如此緊密呼應，在目前的主流教育下，將只會愈來愈導致全球風險的產

生（Huang, 2010, 2012a）。

個人化社會則是另一個問題。個人化社會是西方個人主義文化持續發展的結果，例如在資本主義上，重視的就是個人的私有財產權，也因為保障了個人為單位的私有財，透過競爭而獲取的剩餘利潤才能被個人所獲得。好的方面是個人權益受到極高的保障，但問題是它會鼓勵人與人間的競爭，而非合作。再加上新自由主義的自由市場競爭概念，進一步把人與人的競爭塑造成是平等的競爭，結果導致了二個問題：一、因強調人人自由平等的在市場競爭，而漠視起點不公平的問題；二、視失敗為個人因素（如不夠努力），所以失敗者要自負全責，導致對社會不公的道德感排除。在我自己的一份研究中，就發現臺灣以考試為主流的教育模式，已經導致學生愈來愈自我中心，也就是愈來愈不關心他人與生活環境（社會和自然環境）中所發生的事（Huang, 2012b）。從潛在課程的角度來看，其實我們就是在塑造個人化的社會，鼓勵一個漠視不平等、去道德的社會。而其結果就如社會學家 Bauman 所說的，大家只關心自己，不關心公共事務，而有能力的人則透過消費來解決他的問題，最後任憑社會問題不斷惡化下去。也因此，Bauman 常說：公民最大的敵人，就是消費者。

難道，這就是我們受教育的目的嗎？受教育的目的是在讓社會問題愈來愈惡化、愈來愈不平等嗎？我想沒有人會苟同的。但許多人就會問，若不競爭，就會失敗，既然社會的遊戲規則是這樣，我們也只有這種選擇，不是嗎？在【看不見的力量】一書中，它指出其

實這個世界上存在著許多分散的、多元的組織和力量，但是卻對這個社會改變有著極大的影響。社會學家常常稱風險社會為「反思現代性」，也就是風險的發生常會帶來人民對習以為常的社會制度和慣例的反思，就像日本 311 地震後，臺灣和世界各國快速興起的反核聲浪一樣。這個世界上除了新自由主義之外，還存在著很多的可能性。這些可能性都代表著一種可能的社會想像（Huang, 2010），一種新的社會樣貌。問題是，這些可能的社會想像並無法在教育系統裡受到重視。

目前的教育研究和文獻中，當然也不是完全對這類問題沒有回應。個人覺得回應的方式有兩類，但還是不夠徹底。第一種是像教育學者 M. Apple 一樣，說明對教育的理解不應和社會政治、經濟、文化環境的脈絡脫勾，這也是為什麼 Apple 會特別說明新自由主義造成的教育問題，及它為什麼會成為教育主流的意識型態。但個人認為，這樣的探討固然有其意義，但太過局限在教育範圍和國家框架中，並無助於理解全球風險這種跨國家、跨教育議題的問題。第二種回應方式則比較像是把全球風險的議題當成是獨立的全球議題，如：人權、水資源、電子廢棄物、勞工……。但問題則是缺乏整體性，好像風險議題都是各自獨立的現象，對風險產生的背景脈絡和對不同議題間的相關性則較無著墨。但這麼一來，就好比是各自獨立的學科知識，只從特定的角度分析，但忘了社會與自然環境中都是彼此息息相關的，而風險的發生通常就是來自那些過去沒意識到的部份（Huang, 2010）。

所以,我認為教育系統應重新思考新的課程可能性。這類課程就如 Deng 與 Luke (2008) 所提醒,應超越傳統學科的界限。除此之外,個人建議還應該加入「風險議題」,並發展出一套關於理解這些議題的理解架構和行動模式,透過此一架構來重新塑造新的社會想像。關於這樣的課程不是拋棄過去所有的學科知識,但卻要超越學科中心的思維,把核心放在理解和解決全球風險議題。這種課程可能也會涉及幾個挑戰:例如要超越國家框架的思維、要跳脫西方文化的概念、要納入不同的社會想像、與非政府組織等第三部門合作……。當然,這種課程絕對也不可能一開始就透過大規模的課程改革方案來推動,一定是來自個別有心的教育工作者投入的努力,最後才能凝聚成一些有效的教育模式和組織力量。過程必然辛苦,但如 Paul Firere 所說,「教育沒有不可能的事,因為一切都在完成的過程中!」。

參考文獻

- Beck, U.(1999). *World risk society*. Cambridge: Polity Press.
- Deng, Z., & Luke, A. (2008) . Subject matter: Defining and theorizing school subjects. In F.M. Connelly, M. F. He, & J. Phillion (Eds.) , *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Drori, G. S., Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Schofer, E. (2003) . *Science in the modern world polity: Institutionalization and globalization*. C. A.: Stanford University Press.
- Giddens, A. (2002) . *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge Publishers.
- Huang, T. (2012) . Toward the NGO-involved schooling: a study on teachers' risk perceptions and teachings. *Journal of risk research*, 15 (9) , 1183-1200.
- Huang, T. (2012) . Agents' social imagination: The 'invisible' hand of neoliberalism in Taiwan's curriculum reform. *International Journal of Education Development*, 32, 39-45.
- Huang, T. (2010) . Teaching unawareness: The curriculum of desire and love in risk society. *Asia Pacific Education Review*, 11, 477-487.
- Stiglitz, J. E. (2012) . *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. New York: Norton & Company.



臺灣教育評論月刊稿約

2011年10月01日訂定
2013年10月31日編輯會議修正通過
2013年11月01日修訂

壹、本刊宗旨

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

貳、刊物投稿說明

各專區分類說明如下：

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

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

參、文章長度及格式

- 一、本刊刊登文章，「評論文章」、「交流與回應」、「學術動態報導」文長一般在500到3,000字內之間，長文則以不超過6,000字為原則。如有附註及參考文獻，請依照APA格式撰寫。
- 二、「專論文章」字數：中文稿字數以每篇10,000至15,000字為原則，最長請勿超過20,000字；英文稿字數每篇以10,000字以內為原則。字數計算包含中英文摘要、參考書目與圖表。如有附註及參考文獻，請依照APA格式撰寫。

肆、「專論文章」投稿費用與刊登

- 一、「專論文章」投稿經本刊形式審查通過後，即進行實質審查，採匿名雙審方式，審查通過者自 2014 年 1 月 1 日起安排刊登。
- 二、費用說明：為促進本刊永續經營與維護學術品質之需要，「專論文章」每篇投稿須繳交稿件處理費及實質審查費合計 3,500 元。
 - (一)稿件處理費：1,500 元(含形式審查費 500 元和行政處理費 1,000 元)。
 - (二) 實質審查費：2,000 元。
- 三、退費說明：凡形式審查未通過者，本刊不再進行實質審查，將退還行政處理費 1,000 元和實質審查費 2,000 元。
- 四、匯款資訊：專論文章之投稿人請於投稿同時，將費用 3,500 元（手續費自付）匯款至本學會，以利啟動各項審稿作業：

中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

戶名：「臺灣教育評論學會 黃政傑」。

其匯款收據（註明「投稿篇名」與「審查費用」字樣），以下列方式提供於本學會：（一）傳真：（04）2633-6101；（二）掃描或照相檔案 E-mail：ateroffice@gmail.com。

五、收據如需抬頭以及統一編號，請一併註明。

六、如有費用問題事宜，歡迎來信洽詢。

伍、審查及文責

- 一、本刊發表的文稿均安排雙向匿名學術審查，稿件隨到隨審，通過後即安排儘速刊登。本刊提供社會各界教育評論之平台，所有刊登文稿均不另致稿酬。本刊發表的評論，屬於作者自己的觀點，不代表本刊立場。
- 二、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。
- 三、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：

43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】
蔡玉卿 助理收

柒、投稿及其它連絡

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

臺灣教育評論月刊第三卷第四期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「學校行政人員培養與流動」

二、截稿及發行日期

本刊第三卷第四期將於 2014 年 4 月 1 日發行，截稿日為 2014 年 2 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

學校辦學績效除了來自優秀的教學團隊外，有效率的行政團隊更是關鍵要素。在學校中，行政人員須擔任起學校組織運作的要角，然而，要培養出一位優秀的行政人員，實屬不易，尤其是因為各種原因而造成人員的流失，亦容易造成行政人員青黃不接。當前因受到行政人員屆齡退休、員額控管遇缺不補、小校教師調動頻率高、教師課稅等因素，導致教師擔任行政意願低落及行政人員流失危機。如何培養優秀的行政人員，為何教師擔任行政意願低落，學校行政人員流動情形，這些都是本期探討的重點。

臺灣教育評論月刊第三卷第五期

評論主題背景及撰稿重點說明

一、本期主題

「大專校院學雜費」

二、截稿及發行日期

本刊第三卷第五期將於 2014 年 05 月 01 日發行，截稿日為 2014 年 03 月 25 日。

三、本期評論主題及撰稿重點說明

我國高等教育自 1990 年代以後迅速擴充，目前已進入 Trow 所謂之普及化發展階段；但在國家財政緊縮與社會福利支出逐年增加的情況下，高等教育經費成長有限，為維持與提升教育品質，大學開始要求學生分擔更多教育成本。然而，隨著受教者教育支出增加，學生及其家庭經濟負擔日益沈重，部分經濟弱勢學生可能被迫放棄接受高等教育的機會，遂讓教育公平問題也成為社會關注之焦點所在。

爰此，如何透過學費政策與助學措施的配合，同時達成充裕高等教育資源、提升高等教育品質與照顧經濟弱勢學生之多元目標，已是世界各國政府面臨之重要課題。本期評論亦以「大專校院學雜費」為題進行徵稿，來稿可就大專校院學費政策背後之意識型態、各國學費政策與助學措施之發展趨勢，以及我國「常態性大專校院學雜費調整方案」之內容加以探究、分析與評論。

臺灣教育評論月刊第三卷各期主題

第三卷第一期：大學教師升等制度
出版日期：2014年01月01日

第三卷第七期：資訊科技運用
出版日期：2014年07月01日

第三卷第二期：大中小學校務會議
的功能與運作
出版日期：2014年02月01日

第三卷第八期：教師薪資待遇制度
出版日期：2014年08月01日

第三卷第三期：APA 格式與教育研究
出版日期：2014年03月01日

第三卷第九期：中小學學生管教方式
出版日期：2014年09月01日

第三卷第四期：學校行政人員培養
與流動
出版日期：2014年04月01日

第三卷第十期：幼托整合
出版日期：2014年10月01日

第三卷第五期：大專校院學雜費
出版日期：2014年05月01日

第三卷第十一期：國際學生交流
出版日期：2014年11月01日

第三卷第六期：課程委員會的運作
出版日期：2014年06月01日

第三卷第十二期：學歷通膨
出版日期：2014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：

壹、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。

貳、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。

參、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：(04)2633-6101。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄，43301 台中市沙鹿區中棲路 200 號第二研究大樓 402 室靜宜大學教育研究所 [臺灣教育評論學會]。

臺灣教育評論月刊投稿資料表

投稿日期	民 國 年 月 日				
投稿期數 及名稱	民 國 年 月 第 期 該期主題名稱：				
投稿類別	<input type="checkbox"/> 主題評論 <input type="checkbox"/> 自由評論				
字數					
文稿名稱					
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台內社字第 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台。

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：個人會員新台幣壹仟元。第一年僅須繳入會費，免常年會費。
- 二、常年會費：個人會員新台幣壹仟元。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：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室 靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】
2. 傳真：(04) 2633-6101
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. 現金付款：請繳至靜宜大學第二研究大樓 415 室 蔡玉卿小姐代收
聯絡電話：0918-670669
2. 匯款：局號：0141472 帳號：0039225
戶名：臺灣教育評論學會 黃政傑
3. 轉帳：中華郵政代號：700 帳號：0141472-0039225

伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com 電話：(04) 2633-3588 傳真：(04) 2633-6101
會址：43301 臺中市沙鹿區臺灣大道七段 200 號第二研究大樓 415 室
靜宜大學教育研究所【臺灣教育評論學會】



教育，國之根本

評論，止於至善

ISSN 2225-7209



977222572000



www.ater.org.tw