

2016年9月

第5卷 第9期

ISSN 2225-7209

本刊各篇評論均經匿名雙審通過

# 臺灣教育評論

月刊

Taiwan Educational Review Monthly

## 本期主題 本土與新住民語文教學

台灣課程改革經歷1996年正式納入鄉土教學；2000年九年一貫課程，本土語文成為正式課程；即將於2017年正式上路的十二年國教課綱，將東南亞語文納入。未來，台灣的多語文與多文化教學將呈現更多元的面貌。

這背後有什麼樣的語言學習與文化的思考？殷海光於1966即指出本土運動的真正內涵：「一個主位文化因客位文化的衝擊而引起的重整反映叫做本土運動……。本土運動有兩種，一種是向後看的，內容是延續主位文化的崇拜，帶有排斥客位文化的傾向，這種保守運動一旦與民間的小傳統結合，便可具狂熱的宗教形式；另一種是向前看的、吸收式的，把舊文化中有價值者與所需要的新文化因素做一整合。」……



臺灣教育評論學會 出版

## 發行人

李隆盛（臺灣教育評論學會理事長）

## 總編輯

李隆盛（中臺科技大學校長）

## 副總編輯

李懿芳（國立臺灣師範大學工業教育學系教授）

## 執行編輯

潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

## 2016年度編輯顧問（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	張芬芬（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授兼主任）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王振輝（靜宜大學教育研究所教授）	陳伯璋（法鼓文理學院講座教授）
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）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
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）	游家政（淡江大學課程與教學研究所教授）
李隆盛（中臺科技大學教授及校長）	黃秀霜（國立臺南大學教育學系教授）
林明地（國立中正大學教育學研究所教授）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
林新發（國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授）	楊思偉（南華大學幼兒教育系講座教授）
胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
高新建（國立臺灣師範大學課程與教學研究所暨教育學系教授）	潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）

## 2016年度編輯委員（依姓氏筆劃排序）

方志華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）	胡茹萍（國立臺灣師範大學工業教育學系副教授）
方德隆（國立高雄師範大學教育學系教授）	張國保（銘傳大學教育研究所副教授兼所長）
王子華（國立新竹教育大學教育與學習科技學系教授）	梁忠銘（國立臺東大學教育學系教授）
王金國（靜宜大學師資培育中心教授）	陳美如（國立新竹教育大學教育學系教授）
王麗雲（國立臺灣師範大學教育學系教授）	曾榮華（國立臺中教育大學教育學系助理教授）
丘愛鈴（國立高雄師範大學教育學系教授）	葉興華（臺北市立大學學習與媒材設計學系教授）
成群豪（華梵大學總務長、助理教授）	游自達（國立臺中教育大學教育學系副教授）
吳俊憲（靜宜大學教育研究所教授兼所長暨師資培育中心主任）	黃政傑（靜宜大學教育研究所講座教授）
吳錦惠（中州科技大學行銷與流通管理系助理教授）	黃國鴻（國立嘉義大學數位學習設計與管理學系暨研究所副教授）
李隆盛（中臺科技大學校長）	潘慧玲（淡江大學教育政策與領導研究所教授）
林靜慧（亞洲大學幼兒教育學系助理教授）	關秉寅（國立政治大學社會學系副教授）
周宣辰（崑山科技大學幼兒保育學系副教授）	

## 輪值主編

**評論** 陳美如（國立新竹教育大學教育學系教授）

**文章** 周宣辰（崑山科技大學幼兒保育學系副教授）

**專論** 潘瑛如（國立暨南國際大學兼任助理教授）

**文章** 葉國良（耕莘健康管理專科學校數位媒體設計科講師）

**當期執編** 陸道媛（國立新竹教育大學教育與學習科技學系研究生）

**文字編輯** 邱欣榆、莊雅惠（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

40601 臺中市北屯區廬子路 666 號

電話：04-22391647 轉 2007 FAX：04-22395751

聯絡人：莊雅惠

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. 5 No. 9, September. 1, 2016

Since November 1, 2011

## Publisher

Lee, Lung-Sheng (President, Association for Taiwan Educational Review)

## Editor-in-Chief

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

## Deputy Editor

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

## Executive Editor

Pan Ying-ju (Adjunct Assistant Professor, National Chi Nan University)

## 2016 Advisory Board

Chang, Fen-Fen (Professor, University of Taipei)  
Chen, Po-Chang (Chair Professor, Dharma Drum Institute of Liberal Arts)  
Fang, Chih-Hua ( Professor, University of Taipei)  
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)  
Huang, Hsiu-Shuang ( Professor, National University of Tainan)  
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)  
Lee, Lung-Sheng (Professor & president, Central Taiwan University of Science and Technology)  
Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)

Lin, Hsin-Fa (Professor, National Taipei University of Education)  
Lin, Ming-Dih (Professor, National Chung Cheng University)  
Pai, Yi-Fong (Provost & Professor, National Dong Hwa University)  
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)  
Wang, Cheng-Hui (Professor, Providence University)  
Wu, Li-Juing (Professor, National Taipei University of Education)  
Yang, Szu-Wei (Chair Professor, Nanhua University)  
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)  
Yiu, Tzu-Ta (Associate professor, National Taichung University of Education)  
Yu, Chia-Cheng ( Professor, Tam Kang University)

## 2016 Editorial Board

Chang, Kuo-pao (Associate Professor, Ming Chuan University)  
Chen, Mei-Ju (Professor, National Hsinchu University of Education)  
Cheng, Chun-Hao (Dean of General Affairs, Huaan University)  
Chiu, Ai-Ling ( Professor, National Kaohsiung Normal University)  
Chou, Hsuan-Chen (Associate Professor, Kun Shan University)  
Fang, Chih-Hua ( Professor, University of Taipei)  
Fang, Der-Long (Professor, National Kaohsiung Normal University)  
Hu, Ru-Ping (Associate Professor, National Taiwan Normal University)  
Hwang, Jenq-Jye (Chair Professor, Providence University)  
Huang, Kuo-Hung ( Professor, National Chiayi University)  
Kuan, Ping-Yin (Associate Professor, National Chengchi University)  
Lee, Lung-Sheng (President, Central Taiwan University of Science and Technology)

Liang, Chung-Ming (Professor, National Taitung University)  
Lin, Ching-Hui ( Assistant Professor, Asia University )  
Pan, Hui-Ling (Professor, Tamkang University)  
Tseng, Jung-Hua (Assistant Professor, National Taichung University of Education)  
Wang, Chin-Kuo (Professor, Providence University)  
Wang, Li-yun ( Associate Professor, National Taiwan Normal University)  
Wang, Tzu-Hua (Professor, National Hsinchu University of Education)  
Wu, Chin-Hui ( Assistant Professor, Chung Chou University of Science and Technology)  
Wu, Chun-Hsien (Professor, Providence University)  
Yeh, Shing-hua (Professor, University of Taipei)  
Yu, Chia-Cheng ( Professor, Tam Kang University)

## Editors

Review Articles      Chen, Mei-Ju (Professor, National Hsinchu University of Education)  
                              Chou, Hsuan-Chen (Associate Professor, Kun Shan University)  
Essay Articles        Pan Ying-ju (Adjunct Assistant Professor, National Chi Nan University)  
                              Yeh, Kuo-Liang (Instructor, Department of Digital Media Design)

## Managing Editor

Lu, Tao-Yuan ( Graduate Student , National Hsinchu University of Education)

## Text Editors

Chiu, Hsin-Yu ; Chuang, Ya-Hui (Assistants, 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 ( ATER )  
No.666, Buzih Road, Beitun District, Taichung City 40601 Taiwan  
Tel : 04-22391647 轉 2007    FAX : 04-22395751

E-mail : [ateroffice@gmail.com](mailto:ateroffice@gmail.com) (Chuang, Ya-Hui)

## Place of Publication

Taichung , Taiwan

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

## 主編序

台灣多語文多文化教學的改革經歷 1996 年正式納入鄉土教學；2000 年九年一貫課程，本土語文成為正式課程；即將於 2018 年正式上路的十二年國教課綱，將東南亞語文納入。未來，台灣的多語文與多文化教學將呈現不同的面貌。

這背後有什麼樣的語言學習與文化的思考？

殷海光於 1966 即指出本土運動的真正內涵：「一個主位文化因客位文化的衝擊而引起的重整反映叫做本土運動……。本土運動有兩種，一種是向後看的，內容是延續主位文化的崇拜，帶有排斥客位文化的傾向，這種保守運動一旦與民間的小傳統結合，便可具狂熱的宗教形式；另一種是向前看的、吸收式的，把舊文化中有價值者與所需要的新文化因素做一整合。」就台灣多語文多文化的走向，台灣的本土運動似乎朝著殷海光向前看的道路前進。

在本土化與全球化的競合中，社會、學校與家庭可以提供什麼樣的教育？相關立法、資源的整合、配套、課程的規劃與設計、師資的培訓與認證、對學生、對新住民家庭、對整體社會的潛在影響、對學生多語文學習及文化視野的擴展……等，都有待進一步慎思與行動。

本期主題就是在這樣的脈絡下產生的，經過審查後，主題評論共有 12 篇文章，分別從原住民語的法治化、本土語文教學、家庭與學校母語教育的合作，以及東南亞語文教學，提出研究成果及未來實施之建議。自由評論共有 16 篇論文，分別從課程與教學、評鑑、師資培育、生命教育、多元文化及青少年教育提出評論。希望本期文章能帶給大家新的視野與思考，也邀請各位關心教育的夥伴加入台灣教育評論的行列。

陳美如

第五卷第九期輪值主編  
國立新竹教育大學教育學系教授

周宣辰

第五卷第九期輪值主編  
崑山科技大學幼兒保育學系副教授

本期主題：本土與新住民語文教學

封面

中文版權頁 / I

英文版權頁 / II

主編序 / III

目次 / IV

主題評論

- 張 學 謙 走向添加式雙語主義：強化家庭與學校的母語教育 / 1
- 波 宏 明 評析原住民族的歷史(轉型)正義—原住民族語言發展的法制化工程 / 10
- Y e d d a  
P a l e m e q 從族語學習計畫談族語教學方法 / 16
- 王 雅 萍 十二年國教原住民族語文字化教學可否於國民小學低年級開始實施？  
林 明 佳 / 21
- 周 宣 辰 沈浸式族語教學幼兒園計畫之回顧與前瞻 / 25
- 鍾 榮 富 排灣與布農國中生英語母音的學習現象 / 31
- 高 翠 鴻 瀟洒露風姿，層層出雲霄：本土語言師資培育的發展與展望 / 50
- 吳 美 瑤 發展跨文化溝通能力的本土與新住民語文教學模式 / 57
- 徐 柏 蓉 本土語言教學與臺灣母語日活動之實踐與省思 / 62
- 歐 亞 美 迎向 107 年新住民語文領域課程綱要及其教材教法研發 / 66
- 陳 得 文 正視新住民子女文化優勢的語文教學 / 77

林 吟 霞	運用繪本進行多元文化教育之教學研究省思／ 80
蔡 矜 津	
<b>自由評論</b>	
黃 貴 連	用一堂公開課，促發更多公開課／ 86
陳 億 穎	從新加坡數學課程綱要反思臺灣數學教學設計／ 94
徐 蔚 萱	
蔡 依 婷	國中理化教師在課堂上使用行動學習教學模式／ 101
莊 英 鳳	教師如何融入多元文化教育以改善教學中的性別偏見／ 105
王 韻 茹	CIPP 評鑑模式應用於幼兒園小田園教育體驗學習／ 110
徐 超 聖	國民小學生命教育校園文化推動評鑑表之探討／ 117
劉 述 懿	給偏鄉孩子穩定優質師資／ 126
李 延 昌	
邱 瑞 玟	現實治療團體理論運用在體重過重青少年減重方案設計之可能性／
方 敏 全	131
李 念 慈	國小學生的壓力來源及其因應方式探究／ 141
王 妍 甄	迷思探究與澄清迷思議題-不要讓孩子輸在起跑點上／ 145
黃 秋 霞	淺談量化與質性研究的反思／ 149
吳 明 錡	「無邊界大學」在臺灣究竟意味著甚麼？／ 155
薛 美 蓮	學校教室裝設監視器之省思／ 158
謝 宜 華	臺灣兒童正念教育課程研究現況／ 165
林 育 如	從《最後 12 天的生命之旅》影片談死亡教育／ 170
鍾 敏 瑜	生死的思考-靈魂之旅 The other side and back.／ 174
郭 芳 玟	

## 專論評論

- 林青蓉  
葉孝玲 原住民學生展演的深耕與擴展-以玉東國中木工班為例 / 178

## 本刊資訊

- 臺灣教育評論月刊稿約 / 204
- 臺灣教育評論月刊第五卷第十期評論主題背景及撰稿重點說明 / 207
- 臺灣教育評論月刊第五卷第十一期評論主題背景及撰稿重點說明 / 208
- 臺灣教育評論月刊 2016 年 1 月至 2016 年 12 月各期主題 / 210
- 文稿刊載授權書、公開展示授權同意書 / 211
- 臺灣教育評論月刊投稿資料表 / 212
- 入會說明 / 213
- 入會申請書 / 215
- 封底

## 走向添加式雙語主義：強化家庭與學校的母語教育

張學謙

國立臺東大學華語文學系教授

臺灣語言的本土化就是要求先有母語教育及使用的權利；有母語才有別的语言，母語是每人感情最深處的需要，國語及英語是工作上，生活上有時需要的工具，教育上最基本的工作是先保存、提高母語的能力，然後才談其他語言的教育（李英哲，1995，頁297-306）。

### 一、前言

臺灣語言教育被稱為是「如何學會國語，忘記母語」的削減式教育過程（Mair, 2007）。理想的語言教育應該是以母語為本，從而發展出兼具母語和其他語言的添加式雙語主義（additive bilingualism）。不過，獨尊華語的教育政策，常讓家長誤以為只能在華語與母語之間擇一，不能雙語兼具。從處罰說母語的族語謀殺，到家長一個接一個，不假思索就以華語，而非族語跟兒童說話，族語自殺取代謀殺，侵蝕家庭這個族語保存的最後堡壘。由於家庭是族語保存核心，當族語在家庭失守，由華語取代後，族語已經邁向滅種之路。

本土語言生病住院的比喻，成為流行的說法，葉菊蘭說：「閩南語正如『掛號』中，客家語則已入『急診室』急救中，原住民語更是已經進入『加護病房』。語言歧視主義是造成臺灣各族群語言滅絕的關鍵因素。語言歧視

主義表現在語言地位、功能與資源分配的不平等。在獨尊華語的背景下，華語獨佔語言市場，透過不平等的分配和醜化母語，弱勢語言接續消亡。張裕宏（2005：261）將華語形容為「吃人的共通語」，他同時指出，共通語表面上有如天使般的無害，實際上，卻變成唯我獨尊，吃人的虎姑婆。目前的狀況是，顯性的語言歧視轉換為自由放任的語言政策，其結果同樣是單語同化，因為自由放任「意味著有權勢和聲望的語言終將佔領所有的領域。視而不見、無所作為的輕忽（benign neglect）……實際上總是支持強勢團體的語言」（Wright, 2004, p.187）。

為什麼需要挽救母語流失，維持世界的語言多樣性？澳洲原住民語言學家 Thieberger（1990: 334）提出七項保存族群語言的理由：1. 族語是國家的資源；2. 族語有助於社會整合；3. 族語是自我及群體認同的表徵，同時聯接族群的歷史和文化；4. 語言的多樣性包含著不同的哲學觀、科學隱喻、生活方式；5. 有助於保存傳統文化；6. 有助於發展認知及健全人格；7. 有助於實踐社會正義。從語言跟文化、語言跟認同的緊密連接，可以看出，失去母語對個人與社會都有不良的影響。

母語流失就像是有人溺水，在河裡漂流命在旦夕，需要立即展開救援行動。如何讓衰微的母語得以復健是臺灣語言政策必須面對的問題。Garcia

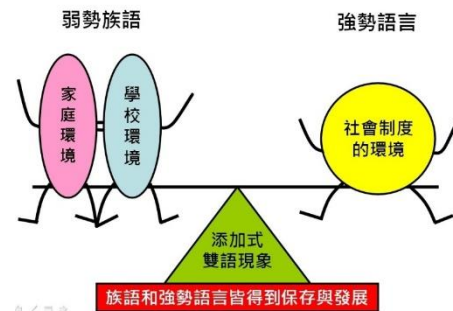


（1992）以語言花園的比喻，強調語言多樣性的重要，認為多樣的語言，就像不同的花朵一樣，帶來更加豐富、多彩的世界。不過，語言的多樣化卻也讓語言花園不易管理；如何管理語言花園呢？Garcia 同樣以語言花園比喻闡述她的語言規劃觀：她認為有些語言（花朵）迅速擴張，會危及其他語言的生存；要是採取自由放任的政策只會造成強者恆強，弱者愈弱；她認為語言多樣化的規劃需要：增加花朵；保護稀有花朵；增加瀕臨絕種的花朵；控制繁衍迅速的花朵。本文支持 Garcia 的語言生態觀，建議透過家庭和學校路線，進行母語復振運動，邁向添加式雙語主義。

前言之後，本文先從介紹添加式雙語主義的理論基礎，說明家庭和學校對母語保存的重要性；然後從語言規劃的觀點分別對家庭與學校的母語復振教育提出建議。

## 二、添加式雙語主義的理論基礎

根據 Allard 和 Landry（1992）的「雙語發展制衡模式」（counterbalance model of bilingual development），家庭環境、學校環境和社會制度的環境，是構成個人的語言接觸網絡的三個重要環境。這個模式認為，這三個環境隨著語言社區延續力的高低不同，在促進添加式或削減式雙語現象上，扮演不同的角色。由圖一可知，弱勢族語在家庭和學校環境的使用需要能制衡強勢語言在大社會的優勢力量，才能達成添加式的雙語現象，即母語和強勢語言都得到保存和發展。



圖一 添加式雙語現象(Allard & Landry, 1992)

值得注意的是，根據雙語發展制衡模式，單語同化教育所鼓吹的放棄母語，才能習得國語，是錯誤的兩難（false dilemma），學習強勢語言，不需要犧牲母語。事實上，弱勢族群不需要擔心華語學習的問題，由於華語是社會上的強勢語言，弱勢族群無需密集的學校教育就能學會華語。

添加式雙語主義建立在 Cummins（1979）的「語言相互依賴假設」（linguistic interdependence hypothesis）。這個假設指出，第一語言和第二語言之間存在著相互依存的關係，同時認為第二語言的學習總是建立在母語的基礎上，母語非但不是學習的負擔，反而是任何語言學習的資源。雙語教育的研究顯示：母語讀寫能力可以有效的支持第二語言的讀寫發展；從母語獲得的學術語言能力也可以轉移到第二語言。雙語教育的共識是：母語是任何語言學習的基礎，它有學習轉移的功效，在心理上、社會上及教育上母語都是寶貴的學習資源，不是語言學習的阻礙（張學謙，2011）。

### 三、家庭語言政策的規劃

一般的文獻常把語言政策定位在國家的層次，但是越來越多的研究者認為不管是國家、教堂、學校或家庭都可以作為語言決策單位。家庭語言政策（family language planning）是新近發展的研究領域，可以定義為「關於家庭成員之間語言使用的明確（explicit）、顯明的（overt）的規劃」（King, Fogle, & Logan-Terry, 2008: 1）。許多挽救語言流失的文獻都強調家庭語言決策過程是語言保存的重要指標，認為家庭語言政策對語言保存有關鍵性的影響力（Luykx, 2003）。

臺灣語言流失最嚴重的地方就是家庭。現在國語已經侵入家庭這個親密的領域，這是語言死亡的前兆，必需趕快鞏固母語在家庭的地盤，否則母語恐將陷於萬劫不復的地步。家長需要積極介入家庭的語言政策規劃的理由是：如同花園不管理的話，將導致強勢的花卉危及弱勢花卉的生存，因此家長需要積極規劃，才能維持雙語家庭（Garcia, 1992）。

家庭語言政策的規劃可以參考 Spolsky (2004) 的語言政策模式。King 和 Fogle (2013) 歸納 Spolsky 的語言政策模式如下：語言政策嘗試「為語言意識形態（家庭成員對語言的想法）、語言實踐（家庭成員對語言的作為）與語言管理（家庭成員嘗試對語言做什麼）提供洞見。」（頁 1）Curdt-Christiansen (2009) 特別強調語言意識形態對家庭語言政策的影響。不過，也要注意，支持弱勢語言的意

識形態，不一定能轉為弱勢語言保存的行動，Dauenhauer 和 Dauenhauer (1998) 提及語言態度和行為之間有落差的現象。

由於家長語言選用的惰性，就算會雙語，卻未能選擇使用母語跟小孩溝通，這可能是「因為他們並未意識到此項議題，也未意識到還有其他選擇……因而主流語言便成為目標語言成員的預設選擇」（Chrisp, 1997:10）。為了打破造成母語流失的惡性循環，家長需要進行有意識的語言選擇，這就需要語言意識形態支撐，透過母語忠誠感，勇敢的打破社區慣用華語的習慣。

語言意識形態之外，家長也需要注意家庭的語言管理。Schwartz (2010) 區分兩種語言管理：1. 外在控制：尋求支持家庭語言政策的社會語言環境；2. 控制家庭語言環境，如建立家庭語言使用的規範。外在控制主要是建立社區的族語社群，善用社區族語資源，營造沉浸式的母語環境。在家庭內，主要是需要建立能提供母語最少一半的使用時間。最重要的是言談策略的管理，黃宣範 (1995) 指出，最容易造成母語流失的家庭語言策略是：「父母親相互以母語交談，但用強勢語言跟下一代交談」。如果家長都會說族語，就可以採用「一地一語」的方式，規定在家僅說族語，在外則視情況而定。對於通婚家庭，父母可以使用各自的母語與小孩溝通，採用「一人一語」的策略，讓小孩有機會成為雙語者。

在家說母語是每一個人都能 DIY 自己動手作的母語復興運動。對缺乏大環境支持的弱勢語言而言，家庭可能是下一代學會母語的唯一場所。家長應該重視族群語言的文化、教育和認同功能，提供機會讓孩童學習雙親的語言文化，孩童才不會和族群的語言文化傳統割裂。透過母語意識加上支持母語的管理，就能透過家庭的母語實踐，達成語言的世代傳承。

#### 四、沉浸式母語教育

近年來臺灣各族群母語流失日益嚴重，母語教育於是成為母語復興運動的主要訴求。2001 年九年一貫正式實施，將母語提升為正式的一門學科，不過還是脫不了國語中心主義，母語教育一星期只有一節課。母語雖然已經成為教學科目，但是時數不足，母語也還沒有取得教學語言的地位。

母語的教育地位需要進一步提升邁向母語優先的雙語教育，才能達成添加式的雙語現象。母語是教育的寶

貴資源，應當納入學校教育。以同化為目的的語言政策常以母語是學習的阻礙，來合理化對母語的壓制及忽視。這種說法經不起學理及經驗事實的檢驗。母語不但是資源，也是權利。母語教育的規劃是根據「語言為權利」（language-as-rights）的觀點。Skutnabb-Kangas 等（1994:2）曾提出在個人的層次，語言人權指的是：

每一個人不論其母語是多數語言或是少數語言，都能積極的認同其母語，他人必須尊重其認同。個人有學習母語的權利，包括以母語作為初等教育的教學語言的權利……在其所居住的國家中，個人也享有學習至少一種官方語言的權利……

在母語教育形式上，需要跳脫「點滴式」母語教育，邁向「沉浸式」（immersion）母語教育。雙語教育有各種不同的形態。表一是幾種雙語課程及其語言目標。表一顯示，沉浸式、保存式雙語和雙向雙語的雙語教育能夠造就添加式的雙語人才。

表一 雙語課程及其語言目標

語言課程	教學語言	L2*教學	對兒童 L1 的影響
浸沒式	L2	有	只會第二語言的單語使用者
過度式雙語	L1→L2	沒有→有	只會第二語言的單語使用者
沉浸式			
語言復健	L1	沒有	雙語使用者
保存式雙語	L1→L1 & L2	漸進的	雙語使用者
雙向雙語	L1 & L2	有	雙語使用者

\*L1=母語、非主流語言或第一語言; L2=官方語言、主流語言或第二語言; L1->L2=教學媒介語從母語轉換到第二語言; L1->L1&L2=教學媒介語從母語轉換到雙語  
資料來源：Beykont, 1997, p.91。

浸沒式和過渡式教學的目標其實都是同化，無法有效的扭轉語言流失。較符合母語優先的教學法是沉浸式、保存式和雙向雙語式的教學法。臺灣的母語教育可以考慮採用保存式雙語教學法。小學的頭三年以母語為教學語言，國語作為學科教授，第四年之後，轉為同時使用母語和國語為教學語言。林茂生（2000）1929 年的博士論文就有類似的主張：

作為教育工作者，我們必須保留當地語言作為小學低年級的教學用語，這將促進了解並且有益於幫助學生完全吸收教學內容。在學校使用當地語言，將有助於保存對固有文化尊重的感情……第一，在給當地兒童就學的公學校，第一、第二及第三年應當使用當地語言教導所有教科目，除了日語科以外。第二、在公學校第四、第五及第六年級時，教科如日本歷史、地理、算術、圖畫及歌唱，可以用日語教學，使用這種語言當以漸進的方式……（頁211-212）

Grenoble 和 Whaley（2006: 10）強調說：「教育是語言使用極為關鍵的領域……當學校教育僅以國語進行，地方語言必然衰微。」缺乏家庭傳承功能的弱勢語言，特別需要語言教育的協助。Grenoble 和 Whaley（2006）認為引用教科文組織的建議，主張將母語為教育語言，才能有效的提升母語活力。就此，臺灣的母語教育規劃不能僅停留在母語為學科，而應當積極發展母語作為教學用語的沉浸式教

學。學前階段則應當採用母語沉浸教育，提供幼兒完全的母語環境。臺灣母語流失已經提早到幼兒階段，許多原本會說母語的小孩，一上幼稚園，不到一個月，就轉向使用華語了。臺灣的族群語言需要特別加強幼兒學前的母語教育，可以仿效毛利人成立「原住民語言巢」、「客家語言巢」、「臺語語言巢」，盡早提供兒童母語沉浸的機會。

母語作為教學語言必須盡快展開。教師上課時，可以把母語做為教學語言，透過結合語言與內容，以突破目前母語教學時數不夠的限制。使用母語進行教學不但可以提高教學效果，又可以促進母語的保存與發展。陳美瑩與康紹榮（2000）曾以臺語進行實驗教學，結果顯示以母語作為教學語言不但可行，同時又有重要的教育效果。該實驗教學的結果和意義可歸納如下：

- (一) 整體來說，臺語國語雙語教學是可行的
- (二) 學生大多喜歡用臺語教授道德與健康教育，將近一半的小朋友希望推廣到其他科目
- (三) 臺語作為教學媒介語可以學習知識，也學了用臺語，一舉兩得
- (四) 教師只要會說雙語，都可從事母語教學
- (五) 低年級全面實施，在教師、行政也沒有特別的負擔

國外，早有以原住民語言作為教學語言的例子。譬如說，納華荷（Navajo）的岩頂社區學校（Rock Point Community School）就運用母語來進行啟蒙教育。幼稚園的課程包括閱讀、數學、自然、社會及語言，其中三分之二是用母語教授，其他的時間教授英語。小學一至三年級的時候，納華荷語和英語各佔一半時間。高年級的時候，納華荷語佔四分至一的時間，其餘以英語上課。7 至 12 年級的學生需要上納華荷學（Navajo studies）和納華荷寫作課（吉娃絲·巴萬，1999：142）。

家庭和學校也需要進行母語教育的統整。學校作為社會改革的重要機構，特別需要擔負起連結的工作，主動積極的尋求突破母語教育不足的限制，連結家庭與社區的語言文化環境。Cantoni（1997）建議學校採取三項行動：傳播訊息、改變態度及持續的行動。Ada（1995: 167）在〈強化家庭與學校連結〉的論文中，建議教師、行政人員、課程及教材發展者思考的問題，可以作為後續行動的指引：

- (一) 不管我是否通曉學生的母語，我要怎麼做才能確保每一位學生的母語，能夠發展為家庭互動的語言？
- (二) 我要如何做到重視家長的生活經驗、知識及建構知識的能力？
- (三) 我要如何促進學生及家長之間的家庭母語溝通？

(四) 我要怎樣運用書面語作為珍惜及頌揚家長的方法？

(五) 我要如何鼓勵家長及學生成為追求自我解放的主體？

## 五、結論與建議

學校教育及家庭語言傳承是語言保存的兩個重心。反過來說，學校與家庭也是最有可能導致語言流失的地方。要是會說母語的家長不跟小孩說母語，卻以強勢語言和小孩說話，母語就無法在家庭立足。學校要是僅透過強勢語言進行教育，對母語不友善，學校也會成為母語葬身之地。

造成語言死亡的原因有很多，其中有兩個最嚴重的致命傷：首先，會說母語的家長不跟小孩說母語，卻以強勢語言和小孩說話；第二個傷害母語最深的就是教育體系，要是學校僅透過強勢語言進行教育，弱勢語言要是無法在學校佔有一席之地，存活的机会渺茫（The Welsh Language Board, 2000）。世界各地的弱勢語言大概都是因為家庭失傳，學校不教，而斷送生命。

臺灣的母語教育需要繼續往下紮根，母語進入家庭成為家庭用語；同時也需要往上提升，進入學校體制，成為學校的教育語言。呼籲家長盡本份做好家庭的母語傳承工作，守住母語的最後一道防線。至於教育單位，則要拿出教育良心，不要再讓學校成為母語的屠宰場。政府需從母語為資源及權利的觀點，盡早規劃並實施雙

語教育，脫離「國語至上」的語言教育政策，將「削減式」的語言教育，轉化為「添加式」的語言教育，促進本土語言的生存與發展。

### 參考文獻

- 吉娃絲-巴萬（江秀英）。（1999）。從美國原住民母語教學看臺灣原住民母語教學。臺灣母語文化之重生與再建學術研討會。財團法人台南市文化基金會、台南市立文化中心。6月19日。頁139-153。
- 李英哲（1995）。二十一世紀臺灣語言的本土化。載於曹逢甫、蔡美惠（主編），**臺灣閩南語論文集**（頁297-306）。臺北：文鶴。
- 林茂生（1929/2000）。*Public education in formosa under the Japanese administration*。林詠梅（譯）日本統治下臺灣的學校教育：其發展及有關文化之歷史分析與探討。台北：新自然主義股份有限公司。
- 張裕宏（2005）。Ui 少數人語言暴力到多數人語言暴力的語言市場倫理：臺灣中原化的華夏傳統模式初探。載於林哲民（主編），**張裕宏教授論文選集**（頁259-71）。台北：臺灣大學語言學研究所。
- 張學謙（2011）。**語言復振的理念與實務：家庭、社區與學校的協作**。台中：新新臺灣文化教育基金會。
- 陳美瑩、康紹榮（2000）。臺灣的母語和國語雙語教育。**多元文化教育的理論與實際學術研討會論文集**，花蓮師範學院多元文化教育研究所。6月15-17日。
- 黃宣範（1995）。**語言、社會與族群意識--臺灣語言社會學的研究**。台北：文鶴。
- Ada, A. F. (1995). Fostering the home-school connection. In J. Frederickson (Ed.), *Reclaiming our voices: Bilingual education, critical pedagogy and praxis*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education. Retrieved from [www.osi.hu/iep/minorities/resbook1/Fostering.htm](http://www.osi.hu/iep/minorities/resbook1/Fostering.htm)
- Allard, R., & Landry, R. (1992). Ethnolinguistic vitality beliefs and language maintenance and loss. In W. Fase, K. Jaespaert, & S. Kroon (Eds.) *Maintenance and loss of minority languages*. (pp.171-195). Amsterdam, NL: Benjamins.
- Beykont, Z. (1997). School-Language policy decisions for Nondominant language groups. In H. D. Nielsen and W. K. Cummings, (Eds). *Quality education for All: Community-oriented approaches*. (pp.79-121). New York, NY: Garland.

- Chrisp, S. (1997). He Taona Te Reo: The use of a theme year to promote a minority language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(2), 100-106.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational Research* 49, 222-251.
- Curdt-Christiansen, X. L. 2009. Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8, 351-375.
- Dauenhauer, N. M. & Dauenhauer, R. (1998). Technical, emotional, and ideological issues in reversing language shift: Examples from Southeast Alaska. In L. Grenoble & L. Whaley (Eds.), *Endangered languages: Language Loss and Community Response* (pp. 57-98). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- García, O. (1992). Societal Multilingualism in a Multicultural World. In Transition. In H. Byren (ed.), *Language for a Multicultural World in Transition* (pp. 1-27). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Grenoble, L. A. & Whaley, L. J. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- King, K. A., & Fogle, L. (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching*, 46(2), 1-13.
- Luky, A. (2003). Weaving languages together: Family Language Policy and gender socialization in bilingual Aymara households. In R. Bayley & S.R. Schecter (Eds.) *Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies* (pp. 218-234). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mair, V. (2007). *How to forget your mother tongue and remember your national language*. Retrieved from <http://www.pinyin.info/readings/mair/taiwanese.html>.
- Schwartz, M. (2010). Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, 1(1), 171-192.
- Skutnabb-Kangas T., Phillipson, and M. Rannut (Eds). (1994). *Linguistic Human rights: Overcoming linguistic Discrimination*. New York, NY: Mouton de Gruyter.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- The Welsh Language Board. (2000). "Language Revitalization: The Role of the Welsh Language Board." In Colin H. Williams (ed.) *Language Revitalization: Policy and Planning in Wales*. pp. 83-115. University of Wales Press.
- Thieberger, N. (1990). Language maintenance: Why bother? *Multilingua*, 9(4): 333-358.
- Wright, S. (2004). Language rights, democracy and the European Union, in Freeland and Patrick (eds.), *Language Rights and Language Survival* 219-42. Manchester: St Jerome Publishing.





# 評析原住民族的歷史（轉型）正義—原住民族語言發展的法制化工程

波宏明

教育部新北市本土語言指導員  
新北市原住民教育輔導團

## 一、楔子

105年8月1日為原住民族正名紀念日，蔡英文總統特別選在當天於總統府正式以國家元首的身分，代表400多年來歷代國家體制殖民、侵犯與傷害台灣原住民族而道歉。其中談到族語的部分有二段是這樣說的：「原住民族本來有他們的母語，歷經日本時代的同化和皇民化政策，以及1945年之後，政府禁止說族語，導致原住民族語言嚴重流失。絕大多數的平埔族語言已經消失。歷來的政府，對原住民族傳統文化的維護不夠積極，為此，我代表政府向原住民族道歉。」、「我們會加快腳步，將原住民族最重視的「原住民族自治法」、「原住民族土地及海域法」、「原住民族語言發展法」等法案，送請立法院審議。」筆者有幸當天受邀於總統府參加總統向原住民族道歉的唯一教育界人士之一，在現場聽了總統的道歉內容與蘭嶼耆老的對話，是令人感動及肯定的。

蔡英文總統道歉當天，並核定《總統府原住民族歷史與轉型正義委員會設置要點》，將成立「總統府原住民族歷史與轉型正義委員會」。蔡英文總統表示將親自擔任召集人，與原住民族各族代表共同追求歷史正義，這個任務編組將是一個原住民族集體決策的機制。委員會下設土地小組、文化小組、語言小組、歷史小組、和解小組

等主體小組，負責相關事項研議，提請委員會議討論。有關語言小組任務如下：1.原住民族語平埔族群語言之流失歷史遭禁說之手段語言文字與去文字化過程重建族語情況之彙整與保存，製作並出版各族相關影像辭書。2.原住民族語言保存方法之建議。但是，這個委員會是否賦予調查權，遭受到凱道抗議民眾的質疑？另外，從同化教育到教育自治的過程，委員會下設尚缺教育小組，又將如何解釋教育自治的訴求？

## 二、語言斷，文化滅，民族亡

台灣是多語言、多文化、多民族統一的國家。世界上有很多國家的民族認定是以語言的獨立性為首要條件，例如：中國大陸的56個民族、台灣的16個民族。依據我國憲法第五條規定，中華民國各民族一律平等，國家語言政策應該是多語言平等發展，語言卻是階級化，獨尊華語為國語，至今一直缺乏國家的語言政策或語言規劃，這是當今台灣社會及民族問題的盲點。語言是文化的載體，民族的核心靈魂，如同空氣中的氧氣，必須充足。是故「語言斷，文化滅，民族亡！」希特勒曾說：「消滅一個民族，從語言文化著手，並從學校教育開始！」如同蔡英文總統所述，過去殖民國家政府因貶抑、歧視族語的價值，並嚴禁說族語的同化政策下，平埔族群的語

言幾乎已經消亡滅絕，原住民族的語言也已嚴重的急速流失，岌岌可危。紐西蘭毛利人說：「消滅一種語言，只要一代；復振一種語言，至少要三代以上。」這些都是給臺灣一個非常震撼的警語。沒有自己語言的文化，那只是空有的表象；喪失自己文化的民族，如同失根的蘭花。台灣已從威權單一體制轉為民主多元體制，語言地位與價值並未因而平等發展，難道國家政府仍在繼續變相同化嗎？

### 三、國家語言發展法制化工程的重要性

戒嚴時期，國語政策是政府為達成控管、統治、同化特定政治目的之工具；解嚴之後，語言政策受到國際多元文化的趨勢及「臺灣認同」的「本土化運動」興起之影響，使得本土語言成為臺灣社會的顯著特徵，臺灣終於有了初步的「母語政策」，例如：79 學年度起的國小母語實驗教學、84 學年度起的國小鄉土教學、90 學年度起的本土語言納入小學必修課程及國中選修課程，加上族語認證納入國高中原住民學生升學優待加分辦法、全國語文競賽納入原住民族語朗讀演講項目等等。但是，推行母語政策的力道，仍不足以扭轉母語使用率衰退之狀況，主要受到華語及英語仍然在臺灣語言政策上占據著強力優勢的位置，因為這兩種語言被視為較有利於社經優勢地位的取得，加上國家政策把華語及英文的地位提得比母語還要高，母語價值始終無法提升。事實上，語言是人權、主權、民族權、語言權、教育權，應予優先保障。國家應以「宏

觀語言政策」(Macro Language Policy)，從多語言、多文化、多民族的觀點，以及同心圓的理論，應從最核心的家庭母語，第二圈的通用華語，第三圈的外國語言，建立多語言平等發展的政策，以培養原住民族具有多語言能力的國家軟實力。因此，制定國家語言平等發展法的政策，並依憲法及原住民族基本法之規定，推動原住民族語言發展法制化工程，事不宜遲。

### 四、臺灣原住民族語言的價值

筆者近三十年來，長期參與觀察台灣原住民族語言的復振與發展，解嚴後政府確實有一些政策措施，族人也努力爭取「還我語言」運動。然而，「書面數據成果豐碩，實質學習成效有限。」因為，不但沒有全面性的喚起族語意識及形成學習族語的風潮，反而只見具有族語流利度的長輩耆老快速凋零，卻不見增加一位真正會說族語的人。眼看台灣原住民族亦將隨著其語言的消失，推測 30 年內而陸續滅絕。所以，這是國安問題，更是民族存亡的問題啊！就算推動了民族學校、爭取了民族自治區，教學語言及溝通語言如果都是在講「華語」，那是多麼諷刺的事情啊！

族語對台灣原住民族而言，不只是溝通的工具，更是民族身分的標誌或身分證，這是血緣和語言的綜合體。從多元語言、多元文化、多元民族的觀點而言，台灣不只是南島語系的原鄉，更是一個豐富多彩的語言生態花園。但是，國家政府及主流社會，

是怎麼看待呢？從同心圓及多語言能力的理論而言，最核心的語言能力應該是自己的族語，然後第二圈是通用的華語，再來第三圈才是外國語言。但是，今天的原住民平均 50 歲以下的原住民卻是一個空心磚，最核心的族語是空空不實的！當 2009 年聯合國教科文組織公布台灣原住民族語言列為瀕危語言，我們的國家有沒有針對這樣的事情去搶救它？但卻一直在搶救瀕危的動、植物！當今原住民族語言如土石流般的流失，在非常危急的時期，應該要有非常的手段去搶救語言。台灣原住民族的每一種語言，都是珍珠鑽石般的價值，是給世界最好的禮物。

## 五、道歉.正義-族語發展法推動為首

蔡英文總統的道歉，將牽動原住民族語言發展法的加速立法，確實有其必要性、正當性、急迫性。但是如何落實族語的全面性正向發展，尚取決於朝野立委諸公，最後三讀的實質條文內容。從總統的政治視野與權力來切入，如果台灣原住民族語言的法制化工程，能夠被國家正式承認及社會公開接受，讓族語具有法律地位及社會機會的展現，將反映原住民族在政治版圖中的實力，這個政治權力與實力，自然決定了語言在經濟能力及文化認同上的展現。相對而言，語言在這經濟及文化場域的表現，可以回應及強化族群在政治場域的權力。簡而言之，具有族語流利的人或說具有多語言能力的人，因為有文化認同及民族認同的優勢，更是民族語言及民

族存亡的維繫者，應該賦予民族價值成為是未來的趨勢、機會、競爭力。這樣，族語的發展照理自然就能迎刃而解，台灣語言平等發展及社會和諧期能解決。

適逢蔡英文總統的向原住民族的道歉、立法院「國家語言發展法草案」及「促進轉型正義條例草案」的實質審查階段，確實牽動了原住民族歷史正義暨轉型正義、原住民族語言發展法立法工程之際，應以總統的政治權力及人民的監督力量，順勢而為、順勢而起。相較於原住民族自治法草案及原住民族土地及海域法草案，立法過程原住民族語言發展法草案的排擠效應相對單純，應予優先立法通過。

## 六、官方版本與民間版本的對照

參閱行政院 105 年 02 月 01 日送請立法院原住民族語言發展法草案審議的官方版本後，筆者非常憂心官方版本的草案趨近保守。幸好，行政院於 105 年 06 月申請撤案並承諾同意再送審查。期待立法院下會期 105 年 9 月開議前，再送審查之官方版本，能有更突破性的內容。

筆者身為全國性唯一原住民族語言社團領導人，責無旁貸的絕對有責任義務為族語發展法制化提供心力，冀希補強行政院版本之條文內容。105 年 06-08 月，乃規畫辦理十五場次民間版本臺灣原住民族語言發展法草案全國分區說明座談會。筆者與此針對官方版本與民間版本的原住民族語言發展法草案，闡述與評析，如下：

官方版本草案章節僅包括：總則、語言保存、語言使用、語言傳習、研究發展、預算編列及施行，總共只有六章二十一條，條文內容空泛，了無新意，直覺有立法與沒立法相差無幾。

民間版本之語發法草案架構完整，鉅細靡遺。包括：第一章總則-目的依據、適用範圍、主管機關、名詞定義；第二章法律地位；第三章定期會議-部落會議、地方會議、全國會議、跨部會議；第四章保存與使用-語言生態、文字化與數位化、家庭生活的語言、學校教育的語言、公共服務的語言、族語景觀；第五章師資與教學-培育培訓、地位待遇、學前教育階段、國民基本教育階段、高等教育階段、終身教育階段；第六章競賽與認證-各項競賽、分級認證、配套措施；第七章行銷與傳播-傳播媒體近用權、傳播媒體族語化、訂定語言週、國內外交流；第八章法人與團體-基金會、社團組織；第九章專業人員與專責機構-語發會常設機構、研發專業人員、推廣專業人員、教學專業師資、各類專業人才、語推會常設機構、研究發展機構、師資培育機構、教學推廣機構、認證專業機構；第十章評鑑考核與補助獎懲-訪輔評核、經費補助、獎勵表揚、懲處規範；第十一章經費來源與預算編列-經費編列；第十二章附則，共計十二章四十四條。

官方版本與民間版本之重要差異，在於理想性、完整性、周延性、可行性，章節及條文二者各相差二倍，行政院版相對趨近保守。民間版

本之章節條文，除了包含官方版本全部內容外，增加重要關鍵章節的法律地位、定期會議、行銷傳播、法人團體、專業人員、專責機構、評核獎懲，顯出民間版本的周延性。

官方版本與民間版本分別條列本法施行細則，由中央原住民族主管機關會同中央教育主管機關等另定之，值得肯定。然而，民間版本雖然共計十二章四十四條，是否太多？可否整合？或有些較為細部的執行，移轉至施行細則訂定之。

## 七、民間版本的特色

由全國唯一族語專業社團的臺灣原住民族語言發展學會，推動民間版本臺灣原住民族語言發展法草案全國分區說明座談會，共計十五場次，其中包括：法政學者專家諮詢會議及立法院公聽會，各一場次。參加對象包括：立法委員、大學教授、族群委員、縣市議員、縣市政府公所長官、專職研究員、校長老師、退休人員、神職人員、民代助理、碩博士生、原民台主播、社團負責人、族語教師、族語教保人員、頭目耆老、部落幹部、文史工作者、學會理監事、一般民眾...等，參與總人數約近 500 人，二十幾個具有代表性職業類別身分者參與會議，集思廣益，累積共識。

歷經十五場次全國分區說明座談會，建立了完整的法案規劃系統，民間版本草案明定，基於國家語言之平等，歷史（轉型）正義之實現，教育主權之自治，保障原住民族語言權利

及地位，促進永續發展，延續民族命脈，依憲法增修條文第十條第十一、十二項及原住民族基本法第九條第二項規定，制定本法。首先是對於原住民族語言提升為國家語言及地方通行官方語言的肯定，避免語言歧視或限制使用，並由部落會議、地方會議、全國會議、跨部會議的定期溝通、協調、檢核推動績效，確有此必要性。雙主管機關的概念，主要是建立原民會及教育部的雙主軸權責。語言的保存，應從孵育、撫育、復育、保育語言生態區分級化及文字化、數位化著力。語言的使用，應該落實家庭生活的語言、學校教育的語言、公共服務的語言、族語景觀規劃的族語化實踐。師資與教學的關鍵在有計畫性的培育培訓專業族語師資及提升其地位、待遇，並於學前教育階段、國民基本教育階段、高等教育階段、終身教育階段的族語化課程、教材、教法及教學語言。冀希族語成為第一語言習得，大家關注在族語家庭及學前教育的實踐；族語成為第二語言學習，這是教育人員最關注師資地位及待遇。另外，為解決青少年至成人的族語斷層或失語世代，以利推動族語家庭、師資培育、成人族語能力等，最期待是成立語言學校或語言學習中心的一年沉浸式全族語課程，並補助生活津貼，讓學員專注安心的學習族語，以培養真正會說族語的人。如果，族語家庭、族語保母、沉浸式族語幼兒園，能銜接全族語的民族學校及族語保育部落，自然建立了族語教育體系與民族學制。當然，人才培養非常重要，舉凡專職專業的研發人員、推廣人員、教學人員、各類人才，及其專責

機構，都不可缺少。族語各項競賽乃族語教學及能力的延伸與展現，更重要的是族語分級認證及其配套措施，規範因原住民籍身分之各項升學、公費、考試、參選等，應要求應考人或受益人等取得族語能力認證。族語認證亦應納入原住民族地區服務公家機關人員之進用、聘任、考核、升遷之重要參考依據。語言行銷與傳播的新概念，希望能發揮媒體之功能，展佈傳播的力量。希望喚起族人的語言意識，主流社會的支持，透過全國性的原住民族語言週活動配合、國內外語言交流活動、傳播媒體近用權及族語化，以營造使用族語的友善支持環境。啟動法人原住民族語言基金會及各族語言的社團組織運作，必能營造由下而上的民間力量。專責機構設置常設化及相關人員計畫性的培育培訓規劃，是穩定族語發展的堅固力量。舉凡語推會常設機構、研究發展機構、師資培育機構、教學推廣機構、認證專業機構及其語發會委員、研發專業人員、推廣專業人員、教學專業師資、各類專業人才等。法案規劃的後端支持系統，應建立完整的訪視、輔導、評鑑、考核機制，對於個人家庭團體等，應予優渥的補助，並落實獎懲制度。最後，經費來源與編列，國家政府應重視原住民族歷史（轉型）正義，爭取每年編列原住民族語言發展賠償金，其經費專款專用之。另外，行政院各部會應編列預算，專款辦理推動原住民族語言發展事項。中央主管機關應寬列預算，其比例合計不得少於中央政府原住民族教育預算總額百分之二十五。經費計算公式來源，乃依據未來原住民族歷史正義及轉型

正義條例賠償金及民間版本十二章四十四條法案內容粗估預算。

每個條文的字數、用字遣詞等，是否經法政學者專家諮詢？國家政府財政預算移動的可能性與可行性如何？都是立法的專業與能否三讀通過的關鍵所在。另外，是否會符應未來原住民族歷史正義與轉型正義的實質內容？達到憲法增修條文第十條規定：「政府應依原住民之民族意願，保障原住民之民族教育權，以發展原住民之民族教育文化」之目標？是否一一對照原基法相關法條規定，都能與語言互相結合，例如：人權、自治權、教育權、工作權、文化權、各種會議、語言多樣、媒體傳播、長照社福、人才培育、專責機構、回復傳統名稱、優惠措施與族語認證、族語發展法制化等。是否可以回應原住民族教育法第二條之規定：「原住民族教育之主體為原住民族。原住民族教育，以維護民族尊嚴、延續民族命脈、增進民族福祉、促進族群共榮為目的。」以上從歷史正義與轉型正義、憲法、原住民族基本法、原住民族教育法等相關規定，檢驗原住民族語言發展法草案之內容，是否與原住民族相關法案之相容性與連結性，才能真正落實原住民族的整體發展。

## 八、結語

立法工程本為龐雜耗時，原住民族語言發展法草案目前除了官方版本、民間版本之外，也不排除未來有委員版本或黨團版本，並陳審查。未來進入立法院實質審查過程，變數及結果實難掌握。雖然民間版本目前看是完整周延，理想性高。如果放眼未來的自治區及民族學制，不失為是一個未雨綢繆的法案。但是，遇到政府的財政困境、黨派的利益糾葛，委員之間的拉扯，實際的可行性又如何？最後三讀通過的法案長得如何，更不得而知。另外，原住民族語言發展法草案進入實質審查過程，一定會牴觸其他現行法律，立委諸公是否應該爬梳後一併同時修法，才能落實突破僵局，落實立法。相較於原住民族自治法草案及原住民族土地及海域法草案，原住民族語言發展法草案排擠效應相對單純，冀希行政院送請立法院下個會期（105.9）之法案，納入優先法案審查；更期許原住民籍八位立法委員全力支持，共同連署並爭取其他委員連署，讓原住民族語言發展法草案順利三讀通過，建立原住民族語言發展法制化工程新的里程碑，並能符應蔡英文總統的道歉、原住民族歷史正義與轉型正義、憲法增修條文、原住民族基本法、原住民族教育法等相關規定，實質落實並兼顧宏觀及微觀的語言政策。



## 從族語學習計畫談族語教學方法

Yedda Palemeq

原住民族語言研究發展中心執行長

### 一、從小到大的族語學習計畫

假設一切條件具備，現在的臺灣原住民從出生到出社會都可以學習族

語。試想一名剛出世的寶寶，有一對將學習族語視為小孩人權的父母，政策確實能支持這對父母親為小孩建立持續性的族語學習環境：

從小到大的族語學習計畫

年齡層	族語學習環境	族語計畫來源	族語家庭
0 到 2 歲	族語保姆	原民會。2013 年迄今。〈原住民族語保姆托育獎助計畫〉。	原民會。2013 年迄今。〈推動原住民族語言振興補助計畫〉。
3 到 6 歲	沉浸式族語幼兒園	原民會。2013 年迄今。〈推動沉浸式族語教學幼兒園計畫〉。	
7 到 12 歲	國小族語必修課	教育部。2001 年迄今。〈九年一貫課程綱要語文學習領域〉。	
13 到 18 歲	國高中族語選修課		
19 到 22 歲	大學族語課	原民會。2014 年迄今。〈大學校院開設原住民族語言課程補助計畫〉。	
社會成人	部落大學族語課	原民會。2004 年迄今。〈原住民族部落大學補助要點〉。	
	族語教會	原民會。2012 年迄今。〈原住民族教會族語扎根計畫〉。	
	師徒制學習計畫	原民會。2012-2014 年。〈搶救原住民族瀕危語言實施計畫〉。	

資料來源：原住民族委員會（Palemeq 製表）

從各項計畫發展順序可以得知，族語學習計畫是從國民中小學校開始發展，逐漸往下扎根到嬰幼兒階段，並往上攀升進入高等及成人教育。在短短十五年之間，政府頒布多項計畫，幾乎已經涵蓋各年齡層所需。因此，在非常理想的情況下，不僅現在的原住民可以學習族語，一名才出世

的寶寶甚至有機會在不同計劃支持下，從小到大都和族語為伍。如此一網打盡的族語計畫即使在同樣也有原住民族或少數民族語言的國家中也十分少見。

## 二、教材及教學方法

有各年齡層的學習者，就會產生相對應的教材及教學法需求。以教材而言，教育部及原住民族委員會（原民會）先後編纂用於教學及測驗的九階教材、黃皮書、綠皮書、四套補充教材、學齡前語言教材；後者亦將這些教材悉數搬上數位平台「族語 e 樂園」(klokah.tw)，便利族語老師下載，搭配自編教材使用。此外，教育部自 2007 年起辦理「原住民族語文學創作獎」以及原住民族語言研究發展中心（語發中心）自 2014 年啟動「十六族語讀本編譯」，已累積多篇族語文學及翻譯作品，亦可作為大學生、成人及族語教師自我進修之學習教材。雖然語發中心 2016 年「線上族語教材使用狀況問卷調查」初步結果顯示，族語教師認為上述教材仍有拼音、文化適切性、錄音等重新修訂的需求，輔助教具又尚待研發，他們大致上也肯定這些教材的多元、豐富、活潑及方便性，支持繼續擴充及增編。

相較之下，族語教學方法的資源不僅鳳毛麟角，也缺乏分享及交流平台。由於族語教師多為教學支援工作人員，「雖熟稔本土語言，卻...不熟悉教育理論、兒童心理、教材教法、多元評量，也不清楚學校作息與行政方式」（鄭安住，2011），緣此，師資培訓便成為族語教學能否進展的決定性因素。黃美金教授回顧，原民會及縣（市）教育局處分別辦理的族語師資培訓課程沒有強制性，時數不夠，且相關院校系所均未開設類似學程，因此族語師資成長有限，亟需從建置正

規師資培育、在職教師進修及非教師體系短期集訓等三大類師培機制著力（黃美金，2011）。

教材教法、教學演示及觀摩實習都是族語師培的重點課程。然而，回顧作者參加國小、大學及部落大學排灣族語課的經驗，儘管族語老師、學生、教材、上課環境都不相同，教法卻差異不大，和英語、日語等第二或第三外語教學十分雷同。同樣的，語發中心於 2015 年進行「搶救原住民族瀕危語言實施計畫評估報告」，發現不同復振策略卻用相同方法應付交差，導致張冠李戴，成效不彰，執行信心及興趣也大幅降低；該報告認為，「每一項〔族語復振〕策略從發想、設計到執行都是獨立的...每一套本身就是一個複雜且刻意的機制...只適合某一種語境下的瀕危語言」（語發中心，2015）。族語教學也應仿效這種「一對一」的核心概念。

## 三、核心概念：一計畫一教學法

加拿大《卑詩省第一民族語言政策及規劃指南》提出不同階段的語言流失需要不同的語言復振行動理論（請詳閱 *A Guide*）。其中，沉浸式及師徒制都是參考國外實踐經驗（紐西蘭、美國加州），也都被援引成為臺灣族語學習計畫的兩大面向（嬰幼兒及成人）。以下便以結合臺灣族語學習計畫、族語現況分級表、建議教學方法及原則，來呈現族語教學「一計畫一教學法」的意涵：



族語一計畫一教學法對應表

年齡層	臺灣族語學習計畫	適用失調分級	建議教學方法及原則
0 到 6 歲	族語保姆  沉浸式族語幼兒園	第 7 級：只剩下過了生育年齡的成人會說族語。	<ul style="list-style-type: none"> <li>a、全族語，不是雙語。</li> <li>b、純聽說環境，不讀、不寫、不翻譯。</li> <li>c、利用影像、肢體、動作、姿勢。</li> <li>d、使用完整正確的句型，並經常重複。</li> <li>e、使用簡單的是非問答，增加互動。</li> <li>f、以示範正確說法取代糾正，抱正面積極的態度。</li> </ul>
社會成人	師徒制學習計畫	第 8 級：僅剩少數老一輩會說族語。	<ul style="list-style-type: none"> <li>a、營造全族語沉浸式環境。</li> <li>b、使用表情、模仿、物品，並以有趣的方式複誦。</li> <li>c、在活動中學習，如烹飪、家事、開車跑腿、漁獵採集、祭典歌唱、傳統及現代遊戲等。</li> <li>d、不必痛苦地學文法，透過聽說學習，而不是閱讀書寫；專注對話，培養口語流利度。</li> <li>e、不需要書本、教室、書寫系統或經費，就在日常生活中實踐，培養世代文化傳承的感情。</li> </ul>

資料來源：A Guide、Language Nest Handbook、Two Models（Palemeq 製表）

第 7 級及第 8 級的語言狀況十分危急，因此復振目標設定為創造更多會說族語的人，策略乃對小採取沉浸式，對大採取師徒制，讓他們在純聽說的環境下發展適合其年齡層語境的族語程度。此時，身負重任的保姆、教師及師傅就應比照搭配最適當的教

學方法及原則，就不會出現沉浸式族語幼兒園、族語家庭或師徒制等都沿用九階教材或聽說讀寫並重的教學方法的現象，也才能提升族語學習成效，達到族語學習計畫目標。

#### 四、語發中心建置「網路教學資源區」

為補充族語教學法參考資源，語發中心自 2015 年起開始建置「網路教學資源區」，提供「國外教學法介紹」、「國內教學演示影片」、「國內教學教案範例」三項教學影片及文案資源，並逐年擴充內容。目前已有全肢體反應教學法、溝通式教學法等兩部國外教學演示影片；字母及詞彙拼寫教學（針對國小生及成人）、句型教學、生活會話教學、繪本教學等六部國內教學演示影片；及六份搭配國內教學演示影片的教案範例。語發中心預計於 2016 年底端出十六部書寫符號教學法演示影片，教學對象包括成人、大學生、小學生、嬰幼兒，演示族語則來自官方認定的十六族語言。



族語教學大多被視為第二外語教學，針對提升族語老師在教學法的知識與自我成長，本資源區不定時推薦國內外正在發展與流行的教學法，讓老師們能獲知最新的教學法，以即時運用在課堂上。



提供字母、字彙、句型、生活會話、歌謠與繪本教學等各式主題的教學影片，提升族語教師即時的自我成長與教學知能。



配合所提供之教學演示影片，提供一份完整之教學教案，老師可針對課堂的需求來增修與運用。

語發中心網路教學資源區  
(<http://ilrdc.tw/research/teach/web.php>)

「網路教學資源區」和族語 e 樂園是臺灣族語教師的好夥伴；後者提供教材教具，前者提供教案及教學法範例。能善用這兩大數位資源的族語教師在課程準備上將更有方向。

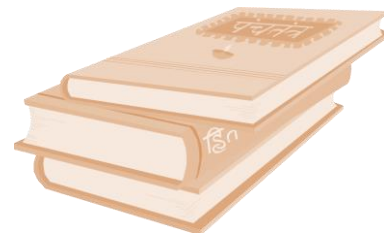
#### 五、結語

原民會於 2012 年至 2015 年進行語言調查，結果發現臺灣族語分屬三種危險階段：確實有危險、很危險及極度危險，同時也為搶救族語，祭出從小到大的族語學習計畫。本文希冀透過套用「一計畫一教學法」的概念，鼓勵族語保姆、幼兒園教師、國中小支援教師、師徒制師傅等參考各方資源，因計畫施教，才不枉費如此完善的族語學習計畫了。

#### 參考文獻

- 原住民族委員會（2014）。扎根·茁壯—2010-2014原住民族教育、文化、語言施政成果專輯，27-38。
- 原住民族語言研究發展中心（2015）。族語政策研發專案報告一：搶救原住民族瀕危語言實施計畫評估報告，1-45。
- 黃美金（2011）。臺灣原住民族語師資培育之回顧及展望。臺灣語文研究，6(1)，69-114。
- 鄭安住（2011）。本土語言師資何時法治專業化？原住民族教育情報誌，41，6-7。

- First Peoples' Cultural Council. (2013). *A Guide to Language Policy and Planning for B.C. First Nations Communities*. B.C.: Brentwood Bay.
- First Peoples' Cultural Council. (2014). *Language Nest Handbook for B.C. First Nations Communities*. B.C.: Brentwood Bay.
- Hinton, Leanne. (2012). *Two Models of Language Revitalization from California*. Lecture given at The University of Melbourne Australia. (<https://youtu.be/OcHrIBmxEWM/>)



# 十二年國教原住民族語文字化教學可否於國民小學低年級開始實施？

王雅萍

國立政治大學民族學系副教授

林明佳

國家教育研究院助理研究員

## 一、前言

本文摘錄一個即將出版的專書章節（林明佳、王雅萍，2016），回應本文題目，短答：「可行」。詳答：「教育現況初步支持國小低年級實施書寫系統的可行性，但落實須有師資增能、家長/部落參與等配套措施。」這些回答引出另一個前提：十二年國民基本教育學校教育能為族語文字化工程做什麼？

## 二、族語已瀕危

自民國 98 年起，我國 16 族 42 個方言的原住民族語文（簡稱族語），被認定瀕危而受到各界關注，若無法復振，未來我國多語言、多文化的資產勢必嚴重毀損，難以還原。99 年聯合國教科文組織公布「瀕危語言表」於其網站上 (UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger)，我國族語瀕危的等級如下：

「『極度危險』有 5 種：撒奇萊雅語、噶瑪蘭語、邵語、拉阿魯哇族、卡那卡那富語，列入『嚴重危險』的賽夏語及魯凱語的三種方言（即茂林、萬山、多納）共 4 種，『明顯危險』的是布農語，至於泰雅語、卑南語、阿美語、鄒語、魯凱語、達悟語、排灣語、太魯閣語等列為脆弱等級。」關心族語完整保存的大眾、教育工作者無不卯足全勁推廣族語學習，力求讓更多人使用而復振族語。

## 三、學校應作為

政府也致力於族語復振，如：原住民族委員會已經連續實施兩個「原住民族語言振興六年計畫」（97-102 年，103-108 年），主要作為包含：沉浸式幼兒園、語言巢、師徒制等，讓族語學習能延伸至學校教育以外。學校教育對族語教學還是無可或缺，民國 90 年九年一貫教育，母語在國小教育中成為必修科目，承載教導學童母語的重大責任。107 年即將實施的十二年國教中，學校教育又應該承擔族語復振的何種責任？才能讓更多人不但能流利地聽、說族語，還能正確且流利地讀、寫族語（運用羅馬字組成的書寫系統顯示族語語音、語詞、句子等）？

## 四、族語文字化

族語書寫系統理解與表達技能的養成是一個發展性歷程。一般而言，理解技能意指以聽、讀理解字母、語音、語意、語用四者間的對應；表達技能意指以說、寫產出字母、語音、語意、語用等相互對應。族語文字化的教育目標是培養學生能理解、使用族語書寫系統的族語文素養，個體展現的素養可能是正確且流利地聽辨、認讀、書寫、拼寫族語書寫符號，結合跨領域知能，完成生活溝通任務。

理解與表達的族語技能教學有學齡前後教學的概略區分。書寫、拼寫書寫系統教學因涉及抽象符號的產出，通常建議於學齡教育實施，聽辨、認讀教學則比較不受限。

## 五、學前始沉浸

原民會提供補助，民國 102 年遴選各族共 30 所幼兒園（國民小學附設幼稚園及私立幼稚園等），103 年開始輔導實施沉浸式族語教學。依據教保員的回報，學齡前幼童經過沉浸式族語教學，多能養成相當程度的聽、說技能（翁聖淵，2015），這些技能成為學童於國小學習族語書寫符號的根基。此外，族語字母及語音的對應比英語文的對應更規律，重音位置大部分固定，讓族人一旦能流利聽、說族語，學習讀、寫書寫符號通常少有困難。

## 六、小一已試行

現行九年一貫族語的課程綱要規定於國民小學三、四年級開始教授書寫系統，惟可視學生起始能力、學習興趣等，彈性調整教學。透過結構性的焦點團體座談、訪談，得知有些原鄉型、都會型的教師目前已於國民小學一年級、二年級彈性實施書寫系統教學。根據教師的觀察，學生的認知發展足以學會書寫系統，此學習也能增加學生的學習興趣及自信，受訪的教師大部分支持：彈性提早於國民小學低年級教授書寫符號。

## 七、實徵也支持

透過訪談、觀課紀錄與檢測，本文取得初步實徵證據：小一、小二的學生有能力也有興趣學習族語文的書寫系統理解與表達技能，多種語言拼寫系統的教學（族語、中文、英文）對學生不會造成嚴重負擔（林明佳、王雅萍，2016）。根據受訪族語教師的觀察（含排灣族、卑南族、魯凱族、阿美族、太魯閣族、雅美/達悟族教師等分布在原鄉型、都會型學校），若依照學生的學習起點與進展教學，使用直接的、帶有大量練習的教學方法，依序教導聽辨、認讀、仿寫、聽寫、拼寫等技能，經過兩個或三個學期，學生通常能學會書寫系統的認讀與拼寫，學生也同時發展他們對注音符號、英文字母的理解與表達。再佐以觀課紀錄與檢測，場域為新北市多班族語教學教室，有 20 名小一到小六的學生，他們在小一、小二開始學習書寫系統，經過兩個、三個學期循序漸進地學習，約有 75-80% 的學生能順利發展聽辨、認讀、甚至拼寫字母及族語語音對應的技能，95% 的學生可用注音符號與英文字母，唸出並拼寫自己的中文、英文名字。上述資料顯示國小低年級學生若同時學習三種語言，能漸次發展出各語言中語音與符號對應的聽辨、認讀、甚至拼寫技能。

## 八、教育應推進

延續九年一貫的課綱，十二年國教語文領域原住民族語文課程綱要草案（尚未正式發佈）核心的教育目標為學生具備「族語文字化」技能。有

鑑於學校教育乃為族語教育的主要推手，此課綱草案強調書寫系統的教學，且側重聽、說、讀、寫技能的運用，鼓勵教師視學生接受度，於國小低年級開始教導，讓學童及早熟悉字母與族語語音的對應。

## 九、教學有順序

關於國民小學一年級、二年級開始實施書寫系統的教學，建議教學順序為聽辨、認讀為優先，仿寫、書寫的部份，可視學生的認知發展程度、小肌肉的協調等，漸進推展。依上述順序，十二年國教族語課綱草案的實施要點中敘明：「於第一學習階段先認識原住民族書寫系統的字母，再依學生的接受度，循序漸進提供拼音系統的學習，拼音教學建議以母音為優先，建議在國民小學一年級國語文首冊教畢後施行。」如此，期能落實族語文字化的教學，也保留彈性，讓教師依照學生的起點行為、學習興趣，自行調整教學順序及節奏。

## 十、配套應到位

課綱的研修，不論勾勒多麼美好的教育願景與理念，若無配套措施適時到位，終將窒礙難行。針對十二年國教原住民族語文課程，首要的配套措施建議如下：1.師資增能。為落實族語文字化教學，現職老師及未來族語老師運用族語書寫系統的語文素養、教材教法的實施效能、教材編選的知能應受檢視，並持續接受增能培訓，如：以全國性、分族方式辦理教師增能，鼓勵成立教師專業社群等。2.有效

教學。意指族語教師教學效能所展現的面向：明確可檢驗的族語教學目標（應著重族語書寫系統的理解與表達），直接、易懂、明示的教學方式，學生專注投入於族語學習任務，學生喜歡課堂上與教師同學的互動，教師確實檢核學生是否完成任務，依據其完成度修正教學的方法、內容、節奏等，協助每位學生投入並完成最佳化族語學習。3.幼小銜接。幼兒園的課程內容標準與國民小學的族語文課程綱要須有連貫性的銜接。復實施國民小學的族語文課程，應依據學生的族語先備學習經驗，適切調整，特別是從附設幼稚園直升至國小的學生，學校應考慮學生的族語程度，實施能銜接幼兒園學習經驗、符合學生程度與興趣的課程。4.親子共學及部落/社區參與。透過教學活動設計，增加親師互動（如：作業檢核、到校觀摩等），共同營造家庭學習族語書寫系統的風氣。再者，積極打造族語使用的生活環境，於部落/社區的公共事務中納入族語的使用（含書寫系統的理解與表達），如：提供族語/中文並用的書面資料、聲音廣播等。如此，則能促進大眾使用族語書寫系統於日常生活中，逐漸推動書寫系統的普及化。十二年國教族語課綱若意欲落實「族語文字化」的教育目標，配套措施的到位是關鍵（仰賴教育部會同原民會全盤規劃並落實），亟待大眾、族語教育工作者協力同行！

## 十一、願景

透過「族語文字化」教育目標的落實，讓學生能使用族語文有效達成

生活溝通任務，可望傳承並發揚我國特有南島語言的多語言、多文化美好共生傳統。十二年國教主要的教育目標為培養孩子流利使用多語文的素養（范信賢，2014），即使用母語、中文、英文於日常生活溝通之中，有效完成溝通任務。此種多語文素養的學校教育，當然必須涵蓋母語，原住民族語文教育宜從國小低年級開始教導書寫符號，奠定學生使用族語文字流利溝通的穩固基礎。這是族語文字化工程向下扎根的必要作為，讓學生能正確且流利運用族語的聽、說、讀、寫技能，有自信及能力運用族語文為重要工具，結合跨領域的知識、技能，迎向未來多變的挑戰，促進多語言文化、美好共榮的社會與世界（陳豪，2015）。

#### 參考文獻

■ UNESCO Atlas of the World's Languages in Danger，105年7月6日取自 [網站](http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger/)  
<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/atlas-of-languages-in-danger/>

■ 范信賢（2014）。原住民族教育新契機：在十二年國教中發展並落實學校本位課程。**原教界**，56，頁10-11。

■ 林明佳、王雅萍（2016）。第六章：族語文字化的第一哩路：族語書寫系統的拼寫教學。**原住民族教育與十二年國教課綱之對話**。新北市：國家教育研究院。（預計105年12月出版）

■ 陳豪（2015）。『十二年國民基本教育課程綱要』與臺灣原住民族。**臺灣原住民族研究學報**，5（3），頁163-72。

■ 翁聖淵（採訪）（2015）。新北市新莊區丹鳳國小附設幼兒園的族語沉浸式教學。**原教界**，62，頁60-63。

致謝：本研究感謝十二年國民基本教育課程研究發展會、原住民族語文綱小組、諮詢委員、族語教師等提供豐富的教學及研究資源，引領深入討論。

附註：本文通訊作者為林明佳，電郵：[lmj@mail.naer.edu.tw](mailto:lmj@mail.naer.edu.tw)



## 沈浸式族語教學幼兒園計畫之回顧與前瞻

周宣辰

崑山科技大學幼兒保育系副教授

### 一、前言

當前臺灣原住民族約 53 萬人，佔總人口 2%（原住民族委員會全球資訊網，2016）。雖然其為臺灣的少數民族，但卻是構成臺灣多元文化社會重要的成分，也是世界的重要資產。然而，承載其文化，做為族群重要表徵的原住民族語言卻因過去的同化政策等因素，面臨岌岌可危的處境。依據 2009 年《教科文組織世界瀕危語言地圖集》調查，現今臺灣原住民族 16 族的語言都被列為瀕臨滅絕等級（原住民族委員會，2013）。

為了挽救瀕臨滅絕的語言，學者們具體指出搶救族語應從幼兒階段開始做起，如陳枝烈（1998）指出，學齡前兒童是原住民教導母語的最佳時刻，也是最能流傳的方式，但原住民地區的學前教育機構之母語教學與教材都缺乏。更多學者指出，應採用沈浸式族語教學做為復振的有效方案。郭李宗文（2006）也舉出了紐西蘭毛利人語言巢、愛爾蘭語沈浸、加拿大的蒙特婁地區的法語沈浸、夏威夷語的沈浸成功案例，指出國幼班應該重視原住民母語的教學。吉娃詩·叭萬（2006）藉由實際的參訪，詳細探討了毛利人語言巢之相關發展與作法，也急呼原住民族語應從小在家庭教起，學校族語教學也應從學前教育實施，完全族語沈浸的幼兒園應開始在部落實施。黃美金（2007）在檢視了臺灣的語言教學現況後，也呼籲學前

族語教學應制度化，可參考紐西蘭毛利人的「學前語言薰陶育兒中心」作法。張學謙（2011）也同樣探討了夏威夷語言巢、毛利人語言巢的案例，並呼籲要挽救臺灣當前原住民族語言的流失危機，當從沈浸式母語教學做起。

為挽救原住民族語快速流失的問題，提出有效的族語復振對策，原民會在 2013 年擬定之「原住民族語言振興第 2 期六年計畫」（103-108 年）回應了上述的呼籲。在此計畫中提出了透過沈浸式族語教學將族語向下紮根至學前教育階段。計畫中指出，推動學齡前沈浸式族語學習已成為成功復振族語的共識，也提出紐西蘭與夏威夷的成功復振語言的經驗，積極倡導「沉浸式全族語幼兒園」，主張「透過全族語的學習情境，跳脫以國語為中心的教學方式，才能抵抗強勢語言的同化及衝擊，成功地保存族語。」（原住民族委員會，2013）。按此，第 2 期計畫於 2013 年開始執行原住民族語沈浸式教學幼兒園計畫至今邁入第二期尾聲，而筆者擔任沈浸式族語教學幼兒園的計畫主持人，負責計畫的推動與師資培訓。

本文即在於檢視自 2013 年推動沈浸式族語教學幼兒園計畫至今之看見。希冀透過階段性的回顧，檢視計畫實施的成果、檢視其實施困境或問



題並藉此展望未來之發展。以下分從計畫回顧、成果、困境與展望等四個面向探討之。

## 二、計畫之回顧

以下簡單回顧 2013 年至今沉浸式族語教學幼兒園推動的狀況。

1. 2013 年 10 月，選定 12 族 22 方言別 30 所幼兒園進行試辦。
2. 2014 年 1-3 月經過 2 階段篩選，共有 22 間園所 23 位族語教保人員通過甄選進入培訓。
3. 2014 年 3 至 7 月進行 5 個月 800 小時專業培訓，後經審核 23 位為族語教保人員皆通過，並分派至 23 間幼兒園，11 族 17 方言別的幼兒園實施沉浸式族語教學。園所類型包含都會型（1 間）、一般型（20）與瀕危語型（2 間）。
4. 2016 年 7 月經 2 年的實施，透過評鑑，全國有 19 間幼兒園持續參與本計畫。幼兒園之名單如表 1。

表 1：2016 年實施沉浸式族語教學幼兒園

縣市	幼兒園	方言別
花蓮	見晴、秀林、紅葉國小附設幼兒園	太魯閣語
台東	豐里、大南、南王、土阪國小附設幼兒園	阿美語、魯凱語、卑南語、東排灣語
高雄	民生、興中國小附設幼兒園	布農族郡語、沙阿魯哇語
屏東	青山、長榮百合、地磨兒國小	排灣族北排灣語、中

縣市	幼兒園	方言別
	附設幼兒園；來義鄉立幼兒園 來義本園、義林分班	排灣語、霧台魯凱語
嘉義	阿里山鄉立幼兒園	鄒語
南投	德化、春陽、合作國小附設幼兒園	邵語、賽德克語
新北市	丹鳳國小附設幼兒園	阿美語

## 三、計畫之成果

本計畫之成果可從以下幾個層面說明：

### （一）幼兒族語能力顯著提昇

本計畫為了解幼兒經歷一年的沉浸式族語教學，其族語程度進步的狀況，分別於計畫學期初與學期末各進行一次自編仿畢保德圖畫測驗之幼兒族語能力檢測，並透過量化的統計分析以對照前後測的差異，以瞭解幼兒族語族語之進步狀況，做為後續族語教保人員改善教學之依據。

幼兒前後測資料施測回收並編碼後，所得數據資料以 19.0 版之 SPSS for Windows 統計軟體進行統計分析。採成對樣本 T 考驗分析，進行各幼兒園整體前後檢測成果之比較分析。

根據 2015 年的計畫成果報告書（原住民族委員會，2015），2014 年 8 月至 2015 年 7 月第一年的實施成果顯

示，23 園幼兒園之大班幼兒無論在聽與說的能力上，前後測都達顯著，中班與小班亦達顯著，僅小幼班整體而言聽與說的能力增長不顯著。

表 2：沈浸幼兒園聽說能力前測-後測成對樣本 T 考驗分析表。

組別	個數 (n)	後測		前測		成對變數差異	T 值
		平均數 (M)	標準差 (SD)	平均數 (M)	標準差 (SD)		
幼兒園大班 【聽的能力】	17	1912.12	564.41	1369.828	418.205	542.292	5.255***
幼兒園大班 【說的能力】	17	1664.47	350.06	122.041	347.348	443.429	5.439***
幼兒園中班 【聽的能力】	11	1365.64	483.36	1427.648	508.070	-62.008	2.973**
幼兒園中班 【說的能力】	11	1159.45	1590.799	331.91	277.022	827.54	1.974*
幼兒園小班 【聽的能力】	12	327.75	395.725	100.33	86.195	227.42	2.340**
幼兒園小班 【說的能力】	12	340.42	331.451	65.50	54.562	274.92	3.136**
幼兒園小幼班 【聽的能力】	4	211.00	188.260	76.75	83.260	134.25	1.879
幼兒園小幼班 【說的能力】	4	191.75	207.856	42.25	34.412	149.5	1.558

\*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

分析 T 考驗之結果，大班無論是聽與說的能力進步幅度都優於其他年段，這或可從年齡成熟學習族語較為快速加以解釋，而中班幼兒進步幅度在說的能力低於小班，若以年齡成熟的觀點來推測則無法解釋，或者可能因其他教學等因素造成。而小幼班幼兒在聽說能力上進步幅度的不顯著現象也值得關注。更進一步分析研究結果發現，在以小幼班全班實施沉浸式族語教學的泰武國小附設幼兒園，其幼兒在族語聽說能力都達顯著。經筆者初步訪查，發現其他班級不顯著的原因可能為混齡教學方式，族語教保人員設定之教學目標為中班以上，對小幼班幼兒太難，另則是部分族語教保人員族語能力較不足，而造成所教班級之小幼班年齡幼兒族語能力增長有限。後續將進行更細部的觀察與研

究，以期找出相關問題之解決策略。

105 學年度之相關量化學習成果尚未分析，但從教師們平時的教學回饋與影片都可顯示幼兒在聽說能力都有亮眼的表現。

## (二) 自研發適族群文化與幼兒之族語教材教具

本計畫透過持續的回訓研習以及寒暑假各沈浸幼兒園族語教保人員與帶班教師聯合備課，一起研發適合各幼兒園在地文化、幼兒學習需求之族語教材教具。104 學年度各幼兒園發展上下學期各一主題課程及搭配之族語學習單，10 項族語教具，以及親子共學教材。105 學年度同樣發展一套四冊上下學期主題課程與學習單，5 項族語教具以及一套親子共學教材。105 學年度相關教材教具經請專家學者審查與修正後，將上架至族語 E 樂園供有所需求之幼兒園參考使用，此有助於未來其他幼兒園之推廣。

## (三) 推動社區與家長參與

本計畫基於幼兒園與社區、家庭為推動族語復振的重要攜手伙伴，在計畫推動上，以幼兒園為基地，向家庭、社區進行推展。透過幼兒園執行之社區、家庭族語、親子共學等活動，將族語保存從幼兒推展至其家庭與社區，也透過績優獎勵，鼓勵家長、社區之共同參與。至今參與本計畫幼兒園之家長多數都能認同幼兒學習族語之重要性（原住民族委員會，2015），也能協助幼兒甚至與幼兒一起學習族

語。社區更提供幼兒園做為學習場域，提供各種人力、物力等多元資源。而透過幼兒走出校園，走入社區，親近部落的老人家等活動，激發了社區族語復振的活力。

#### 四、遭遇之困境

沉浸式族語教學幼兒園計畫自 2013 年推動至今，經歷了 104 及 105 兩學年度的實施，筆者分析仍有以下之困境待克服：

##### (一) 族語教保人員能力仍待提昇

本計畫第一批招考、培訓之族語教保人員，雖經半年的培訓，2 年的現場實施經驗，在適幼兒族語教材的編撰、有效族語教學策略以及族語融入班級經營等能力仍有待提昇。另外，部分族語教保人員之族語能力本身也需持續加強，包含口說、拼寫能力等。再則是部分族語教保人員的「全族語」教學意識與堅持力仍不足，這些都需要持續提昇。

##### (二) 族語教保人員之工作保障仍有疑慮

本計畫之族語教保人員是由原民會招聘、訓練，而後依據族語別分發到媒合之幼兒園。亦即採外加方式將族語教保人員推送到幼兒園執行沉浸式族語教學。儘管原民會指稱族語教保人員跟一般幼兒園族語教保人員相關福利待遇等並無二致，差別僅在於其由原民會聘僱。但由於現有的體制並無所謂族語教保人員之職缺，其亦不歸教育局處

管轄，族語教保人員無法正式登記成為該幼兒園之教職員工，因此無法享有相關進修等權力。此外儘管原民會一再保證會持續保障族語教保人員之工作權益，但其仍怕此計畫會有終止推動之時。也因此，在實施 2 年中，陸續有族語教保人員轉考教保員等工作或離職。

##### (三) 家長與社區參與仍顯不足

在本計畫中，儘管原民會提供不少費用，讓各幼兒園進行家庭與社區族語的推廣，然而，在推動上仍遇到不少實質的困難。首先，在家庭族語推廣方面。各幼兒園的族語教保人員儘管花費許多額外時間，利用夜間等帶領家長與幼兒進行親子共學，或者開設家長族語增能班，然實質上參與之家長人數從各幼兒園的回報並不多。主要因素在於年輕家長白天上班夜間參與的意願不高。其次，在部落推廣方面，各幼兒園通常搭配主題課程進行各項部落族語推展活動，主要形式多為透過幼兒至部落相關據點進行交流，如到老人日托等關懷據點，跟老人家進行互動。另外則是在部落辦理相關活動。這些活動的目的仍在於讓社區瞭解幼兒園在進行族語推廣活動，而期望帶動說族語的風氣。然而，仍未見部落比較自發性或主動參與的能量展現。

##### (四) 尚未發展出兼具信效度之幼兒族語評量工具

沉浸式族語教學之根本目的在於促進幼兒的聽說族語能力。而要瞭解參與沉浸式幼兒園之幼兒族語能力是否提昇，即需要一套有系統、有信效度的族語評量工具。

本計畫實施之前 2 年，仿照畢保德圖畫測驗之形式，透過專業管理團隊、部分專家學者與各幼兒園族語教保人員等合作，共同研發配合幼兒園實施現況之評量內容與形式。然而，此方式未經嚴謹的測驗編製歷程，在信度與效度方面仍待加強。另外，畢保德之圖畫測驗方式是否適合原住民之文化特性，亦尚未進行更深入之探究。

## 五、未來之展望

本計畫即將邁入第 3 年，回顧以往之成效與困境，在此提出未來之展望與建議。

### (一) 持續提昇族語教保人員之專業能力

儘管如許多學者的研究，影響學校沈浸教學成功的因素有許多，諸如模式選擇、沈浸時間、師資、課程與教材、教學策略、社區與家長支持、政策配合等（周梅雀，2015）。然而，其中最關鍵仍是師資。因教師是主導整個教室內相關影響因素的要角。因此，為能強化沈浸式族語教學幼兒園之成效，族語教保人員之族語、族語教學能力、教材編輯、班級經營等能力仍須持續提昇，並且在族語復振意識上也需持續自我覺醒與堅持。

### (二) 正式進用族語教保人員保障其工作權益

承上所述，族語教保人員是推動沈浸式族語教學幼兒園成功與否的關

鍵，若要族語教保人員能安心推動，其工作保障仍是最基本的需求。目前族語教保人員雖有原民會的承諾，然而其畢竟在由教育部局處所主管的教育現場工作，希望能夠被正式納編，以獲得進修與相關福利之保障。而此需原民會與教育部相關主管單位進行跨部會協商與合作，以能讓這群具有正式教保員資格，又具有能力推動族語復振的族語教保人員獲得工作保障。

### (三) 提昇家長與社區的主動參與

族語保存的最佳場所應該是家庭與社區，然而因過去的同化政策導致族語在整體社會語用的削弱與瀕臨滅絕。沈浸式族語教學幼兒園計畫雖然由幼兒園為推展的基地，向家庭與社區推展，然而憑一園少數幾位教師與族語教保人員之力，要推動家庭與整體社區的動員參與實在力有未逮。此種被動參與的效果也往往無法彰顯。因此，需幼兒園所在之社區與家庭能有意識地主動參與，以及政府提供各種配套措施，鼓勵家庭與社區與學校配合，以達三者合作之擴大效果。

### (四) 發展兼具信效度之幼兒族語評量工具

發展兼具信度、效度及適族群文化特性、適幼兒學習特性之沈浸式族語教學幼兒園幼兒族語評量工具是推動此計畫不可或缺的一環。此不僅能提供現場教學人員有一客觀、有效之評量工具，瞭解幼兒族語能力狀況，以適時調整課程規劃與教學實踐，同

時也可提供其他進行幼兒族語教學者之使用參考。建議相關推動團隊應召集各領域專家學者，儘速發展兼具信效度之評量工具。

### 參考文獻

■ 吉娃詩·叭萬（2006）。從紐西蘭毛利族的語言窺看台灣的原住民母語教學。《台灣國際研究季刊》，2（1），163-184。

■ 周梅雀（2015）。沈浸式排灣族語教學幼兒園實驗班之初探。《台灣原住民族研究季刊》，8（3），1-39。

■ 原住民族委員會（2013）。《原住民族語言振興第2期六年計畫》（103-108年）。新莊市：原住民族委員會。

■ 原住民族委員會（2015）。行政院原住民族委員會「推動沈浸式族語教學幼兒園第1期試辦計畫」成果報告書。新莊市：原住民族委員會，未出版。

■ 原住民族委員會全國資訊網（2016）。《原住民族基本法原住民分佈》。2016/07/24 取自 <http://www.apc.gov.tw/portal/docList.html?CID=6726E5B80C8822F9>

■ 張學謙（2011）。《語言復振的理念與實務-家庭、社區和學校的協作》。台中市：新新台灣文化教育基金會。

■ 郭李宗文（2006）。原住民幼兒教育之母語學習議題。《幼教資訊》，191，17-20。

■ 陳枝烈（1998）。《原住民地區學前教育現況之調查研究》。台北：行政院原住民族委員會。

■ 黃美金（2007）。台灣原住民族語教學之回顧與展望。載於2007年9月8-9日台中教育大學台灣語言學系主辦「台灣語言學一百週年國際研討會」論文集。台中：台中教育大學台灣語言學系。



## 排灣與布農國中生英語母音的學習現象

鍾榮富

南臺科技大學應用英語系

### 一、引言

本文從語音聲學(acoustic phonetics)的角度，探索臺灣排灣與布農兩個語族國中生之英語母音學習現象。<sup>1</sup>「排灣」特指屏東瑪家境內的北排灣，而「布農」則指屬於南投信義鄉的郡群布農(Isbukun)。<sup>2</sup>本文中最重要的觀察標的為母音學習的語音現象，這是因為母音除了是所有語音構成的共同元素之外，另外，它在第二語言的學習或習得方面扮演了重要的角色。一言以蔽之，母音的使用情形通常是最能透露「鄉音」(foreign accents)的語音指標。<sup>3</sup>

對於臺灣的學生而言，英語顯然是個第三語言(a third language, L3)，因為大多數的臺灣學生在學習英語之前，至少已經學會或習得了國語與母語(或族語)等兩個語言<sup>4</sup>。然而國內多數的英語教學研究者將英語視為第二語言(L2)，相關文獻的研究方法或教學

法因此側重第二語言習得的模式，而忽略了研究第三語言應有的謹慎。例如，論及語音或語法干擾時，都以國語作為英語學習的比較基礎。<sup>5</sup>其實，國語為大多數臺灣學生的第二語言，在干擾遷移(Odlin, 1986)方面還頗有進一步研究的空間。以歐洲方面尚且將英語看成 L3 的研究文獻來看，L1 對 L3 的影響才是我們應該重視的源頭(O'Brien & Smith 2010; Davison 2014)。

此外，過去對英語與母語之間的語法或語音比較之研究文獻，多以閩南或客家學生為主，少以臺灣原住民國中生為研究對象。為了解原住民國中生學了三年半的英語之後，在國語、族語、與英語的母音發音(vowel production)有何變化值得觀察或研究的面向，本文特以南部瑪家地區的排灣與中部信義鄉郡群布農的國中生為研究對象，期許本研究的成果讓我們更理解英語作為外國語(Teaching English as a Foreign language, TEFL)的語境中，英語、國語、族語之間如何彼此地影響。

除本節外，本文組織尚有四小節，第二小節檢視過去相關文獻，第三小節探討研究方法，第四小節呈現研究結果，分為排灣與布農各兩大分項加以敘述。第五小節為結語與討論本研究的意義。

<sup>1</sup> 本文認為英語對排灣或布農學生而言，都是外語(foreign language)，故用「學習」(learning)而不用「習得」(acquisition)。

<sup>2</sup> 有些為 Isbukun。

<sup>3</sup> 這裡「鄉音」特指 foreign accents，相關的界定與研究，請參閱 Flege (1981) 與 Reinish & Holt (2014)。

<sup>4</sup> 「國語」特指一般在國內各階段教書課堂上使用的語言，沒有特別的社會或政治意涵。

<sup>5</sup> 相關的論述，請參閱吳國賢(1997)，曹逢甫(1993)或鍾榮富(2014)。

## 二、相關文獻之回顧

### (一) 背景資料

國語的母音數目，文獻略有不同，本文根據 Cheng (1973)及鍾榮富 (2014)，認為國語含有八個母音(1a):

#### (1) a. 國語的八個母音

	前	央	後
高	i i̯ ü		u
中	e	ə	o
低		a	

#### b. 排灣語的四個母音

	前	央	後
	i		u
		ə	
		a	

由於國語中的[i]僅出現在[ts, ts<sup>h</sup>, s]或[tɕ, tɕ<sup>h</sup>, ɕ]之後，且國語注音符號將這個母音視為空韻。由於臺灣的國語學習者並不熟悉這個母音，更不知道這個符號的存在，本文因此將略去不談。另一個不加以討論的是前圓唇母音[ü]。因為研究主題中的英語也不含這個母音，省略這部分的討論並不影響本文的全義，因此也略去不談。

臺灣的排灣語有南，中，東，北等四個方言(張秀娟 2000, p38)，本文的標的屬於北排灣的瑪家方言。這個方言共有四個母音(1b)，沒有中母音/e/與/o/。相較之下，布農的母音更少，僅有三個

(2a)，不但缺了/e/與/o/，還少了/ə/。在本文的研究標的中，英語是個多母音的語言，共有 11 個母音(2b)。英語母音的奇特處在於它有緊(tense)、鬆(lax)兩組，前者包括/i,e,a,o,u/，鬆母音有/ɪ,ɛ,æ,ɔ,ʊ/。鬆緊之別，一般以發音時喉部肌肉之緊張或鬆弛狀態為指標。

#### (2) a. 布農語的三個母音

	前	央	後
高	i		u
中			
低		a	

#### b. 英語的 11 個母音

	前	央	後
	i		u
	ɪ		ʊ
	e	ʌ	o
	ɛ		ɔ
	æ		
		a	

對於(1)和(2)的母音，有幾點說明。表面看來，國語、布農、排灣、英語都擁有/i/, /a/, /u/，但實際上各具特色，絕非如符號所記。這三個母音被視為世界上各種語言在發音上的最高、最前([i])，最低([a])與最後([u])的母音面積或範疇，所謂「前、後、低」係指舌位在口腔的位置而言。換言之，這四種語言的母音不但數目有別，發音方式與語音的音值也各有差異(Ladefoged & Madierson 1996, Strange et al. 2003)。

## (二) 對比分析與母語干擾

英語作為第二語言或外語的教學與學習理論肇始於 Lato & Fries (1958)。該書前言指出好的英語教師進入教室之前，最好已了解學習者之母語與英語語音結構有何差異，若某一英語語音不存在於母語之中，這個音的學習必然會對學習者帶來或多或少的困擾，值得教學者特別留意，並多找機會供學習者練習。這個觀念後來透過 Lado (1957)的詮釋與系統化後，成為影響英語作為第二語言學習的對比分析理論，歷數十年而不衰。經過越來越多實證研究的驗證之後，這個理論被稱為對比分析假設(Contrastive Analysis Hypothesis, CAH)。迄今，CAH 仍然是第二語言研究中不可忽視的一環。<sup>6</sup>

在對比分析的理論架構中，最核心的觀念是：母語的語法會干擾(interfere)第二語言的學習或習得，使學習者的標的語言多少帶有母語的成分或色彩，在語音上這種成分或色彩稱之為「鄉音」(foreign accents)。例如，吳國賢(1997)有幾篇論文指出臺灣學生的英語母音呈現混淆的現象，尤其是/e,ɛ,æ/更是糾纏不清。<sup>7</sup>這種現象後來經過 Chen(1995)的整理歸納，證明

<sup>6</sup> 對比分析的發展與沿革有很悠長的歷史，期間各種論述不斷推陳出新，各有創意，無法在此簡短的篇幅中說明，詳細請參見鍾榮富(2014)。

<sup>7</sup> 該書其實是論文集，收了共 10 篇論文，全書並沒有提到對比分析理論，但是其應用的分析方法，顯然是對比分析的應用。

在國中階段即已經明出現。Lai (2004)的研究更說明臺灣的高中生，不但無法唸好英語的/e,ɛ,æ/，也無法從聽覺中辨識這三個英語母音的區分。鍾榮富(2006)將這種現象歸因於中英語言內部的母音結構限制。雖然這個問題由此獲得了理論的說明，在實際教學上卻始終難以落實。由於兩種語言的語音結構不同，學習過程或結果產生了中介語(inter-language)的情形根深蒂固，很難在教學中獲得根本的改善。因此臺灣學生對英語/e,ɛ,æ/的習得的問題，迄今仍然存在(Chang 2015, Liu 2016, Hsieh 2016)。

## (三) 聽覺過濾的混淆

過往英語作為第二語言教學(ESL)的語音研究，多著重在發音(production)方面，語料的蒐集多數以研究者耳聽之判斷為主。如此的語音分析難免過度遵循對比分析的語言干擾學說，失之客觀。

Flege (1987)開始以聲學分析的語料來檢視 L2 學習者的語音與 L1 (英語為母語)的差異，他認為 L2 學習者在語音習得方面之所以無法全然掌握，主要在於他們在接收 L2 語言之時，聽力上有個過濾器(filter)，把非母語的語音排除在外。根據這個發現，Flege 提出了 SLM (speech learning model)的理論，該理論認為對於學習者而言，L2 具有三種語音：(a)新的語音(novel sounds)，這是母語所沒有的語音，稱為新的語音或陌生語音。例如，對於臺灣學生而言，英語的/e, æ, ɔ/ 等母音是國語所沒有的語音，屬於新的語



音。(b)舊的語音(old sounds)。凡與母語相同或相似的語音，例如英語的/m, n/，對臺灣的學生而言是舊語音，因為英語與國語都有相同的鼻音/m, n/。<sup>8</sup>(c)相似語音(similar sounds)，指與母語語音相近卻不全相同的語音。例如，英語的/e/與國語的/e/ (ㄝ)相近，前者是個雙母音[ei]，而國語的/e/ (ㄝ)這個音則來自於/əi/的同化，也是個雙母音，並且也以[i]結尾(董同龢 1987, Cheng 1973)。<sup>9</sup>

SLM 的核心理論認為，對於 L2 學習者而言，新的語音易學，而相同或相近的語音難學。理由是，學習者常以母語相近似的語音來代替 L2 的語音，結果使得相近的語音很難或永遠學不會。舉例來說，英語的[b, d, g]很接近國語的[p, t, k]，但是前者為濁音(voiced)，讀音時聲帶振動，而國語的[p, t, k](ㄆ, ㄊ, ㄍ)則為不送氣的清音(全清)，讀音時聲帶不振動，兩者的差異對語言學家而言甚為明顯。然而大部分的臺灣學生卻無法體會這個差異，因此多半以國語的[p, t, k]來唸英

語的[b, d, g]，而且永遠無法更改。對於新的語音，學習者的語法或頭腦中雖然不具新語音的概念，但學習者會重新建構，並透過與 L2 或 L3 的持續接觸，而逐漸同化該新的語音。例如英語的[æ]是國語所沒有的母音，但由於英語教師都了解這個問題，因此學生開始學習英語之時，老師就集中精神訓練學生讀好這個新的語音，而多半的臺灣學生最後也能唸好或知道如何唸好英語的[æ]母音。

雖然 SLM 的理論是建構在 L1 與 L2 的比較上，但是核心卻與 CAH 完全不同。陌生的語音在 CAH 架構中被視為最難學會，而在 SLM 中卻被看成是比較容易學會的語音。本研究也將以成果來檢視 CAH 與 SLM，看哪個理論能做比較好的預測。

### 三、研究方法

#### (一) 發音人

本研究邀請了 80 位發音人，分別是排灣 40 位(年齡平均 13.45 歲)，布農 40 位(年齡平均 13.20 歲)，每族男女各 20 位。他們都會講自己的族語，可是自認為在家中還是較常使用國語。至於哪個語言為他們的第一語言，大部分的學生(47/80)並不清楚，他們認為從小就是兩種語言並用。孩子的父母親能講國語，彼此交談則習慣說族語；家庭語言以國語為主，族語為輔，由此可見這些學生仍然有族語的環境(language exposure)。社區語言多以國語為主流。英語學習時間平均為 3.5 年，多數僅在學校中開始英語學習，

<sup>8</sup> 事實上不同的語言是否擁有完全相同的語音是很值得探索或驗證的，也因為如此，Flege 的 SLM 雖有這樣的說法，卻大部分都在處理相似音與不同語音對於 L2 學習者的困擾程度。

<sup>9</sup> 英語的[e]被多數的語音學教科書或論文認為是雙母音，因此多數的語音學文獻沒有把/e/納入英語或美語的母音中，如 Ladefoged (1982, 2002)，Laver (1996)，Johnson (1997)，Hayward (2000)。與此相同的是國語的[e]與[o]，在目前出版的語音學書籍如石峰(2001)，朱曉農(2010)，包懷楚&林茂燦(2014)都僅討論/ə/而沒有[e]。鄭靜宜(2011:113)的[e]用「飛，給」為例字。

僅有 1.5% 的學生參加校外的英語課程。此外，所有的發音人都沒有聽障、構音失常或其他發音問題。

### (二) 字表與錄音

本研究採用四份字表，分別包含了四個語言(國語、英語、排灣語、布農語)主要母音的語詞，並把這些語詞放進承載句(carrier sentence)中，如附件 1。但每位發音人只唸三分字表(國語、英語、排灣或布農)，每份字表各唸兩次。分析時，除了三個發音人第一次沒唸好而改用第二次的語音檔外，其餘都採用第一次的讀音。

所有的語音分析資料都來自現場的錄音。錄音器具包括 AsusUX31E (內裝 Praat Version 5.0 (2013))，麥克風為 Logitech PN 981-000017 型，採蒐語料的語音樣本為 44.1 kHz，取 16-bit 的比例，頻率高設為 5000Hz。錄音時，為了消除額外的噪音，請發音人把頭伸進發音櫥中(附件 2)，以平常速度逐句唸讀。若速度太快或太慢，都會要求重新錄音。

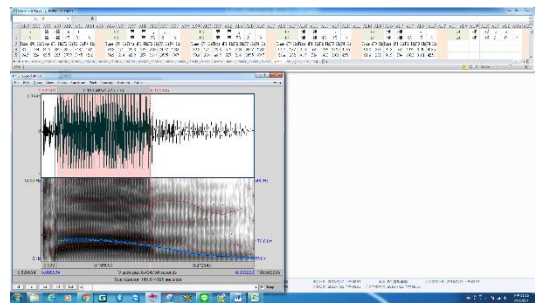
### (三) 剪音

每一個母音的音波樣本(wave samples)取自規律波的第二個循環直到規律波的倒數第二個循環之間，但分析標的卻僅取用每個母音取樣的中間 50% 的共振頻率，這主要是為避免受到聲母或韻尾的影響(Pan 1997)。所有的剪音工作都以手工操作，藉以了解每個發音人的母音特性。

我們為此研究設計了一套剪音程式

輔助系統。只要在 praat 程式操作畫面上，以滑鼠的左鍵選取母音的起始與終止點後，按選切音快捷功能鍵後，便能自動透過 Praat 攫取與儲存該母音的所有共振峰(F1, F2, F3, F4)與基頻(F0)的頻率每 0.006 秒之詳細數值，將母音起始點與終止點的時間，並紀錄與儲存於 excel 檔案中。此外，這個程式也會把截取的各個共振峰長度內的頻率值剪切成十等份，並標出前後十一個峰點的共振峰頻率值，藉以了解各個共振峰的起伏狀況。

### (3) 排灣族語言分析示範



所取得的相關數值經過 Excel 的轉換後，可直接採用樞紐分析下達指令，取得要分析的標的，如各語言的 F1 或 F2。也可取用各個項目，例如指明前母音或後母音等。整個輔助系統使分析工作快速、確實，而且能經過不斷的驗證，這些都是本研究得以進行順利的因素。

### (四) 分析方法

本文採用三種分析方式: (a) 從 Praat 系統取得的共振峰頻率值(Hz)，(b) Z-score 的算法，(c) Bark scale。Z-score 根據的是 Lobanave (1971)的標準化公式:

#### (4) Z-score 的運算公式

$$Z=(x-\mu)/\delta$$

$x$ =任何母音共振峰之頻率值， $\mu$ =共振峰之平均值， $\delta$ =同一共振峰之標準差

採用 Z-score 的主因是，Adank (2007)比較了各種現有的母音標準化的模式後，認為這個模式比較能真實反映人體語音的分佈(有關標準化公式之比較，請參閱 Adank (2001)，而且這種方法已經廣為多家研究者所應用(如 Adank (2001,)), Adank et al. (2004), Huang (2008)。<sup>10</sup>

臺灣把 Bark scale 譯成「巴氏量尺」，主要用於聽力的測量。「聽力」可分為 1 到 24 個等級。最初源於 Flecher (1940) 之 critical band (關鍵頻寬) 的概念，認為我們的聽覺系統由多個互有重疊的頻寬組成的濾波器所組成，每個濾波器頻寬即稱為關鍵頻寬。後來 Zwicker (1961) 把赫茲頻率與巴氏量尺列表比對，如今巴氏量尺與赫茲(Hz)的對換公式有幾個比較引起學界的注意。本文將根據 Traumüller (1990) 之公式 (5) 為換算基礎。

#### (5) 巴氏量尺的換算公式

$$\text{巴氏量尺: } D_i^B = 26.81 \times (F_i / (1960 +$$

$$F_i) - 0.53$$

本文的分析將以頻率、Z-score、Bark scale 等三種方法來檢測每個母音的分佈，藉以理解各個母音在前後高低上的差距。

## 四、結果與討論

### (一) 排灣母語分析

#### 1. 排灣學生各語言的[i, a, u]母音分佈

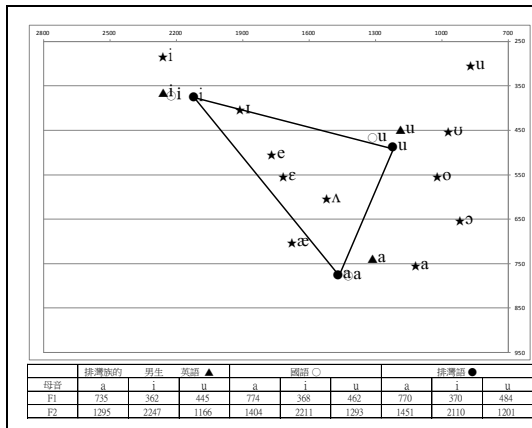
排灣語僅有四個母音，根據其 F1/F2 所呈現的分佈，如(6)中黑圓點。為了明確掌握前後高低的母音分佈，我們將[i, a, u]用線條畫出來。與排灣語母音一起做比較的是同一組受試者的國語(白圓圈)與英語(黑三角形)。同時，我們也將美國英語母語人士的 11 個英語母音(黑星號)標註出來，藉以了解英語母音與臺灣各語言的母音在語音分佈上的差異。(6a)為男性，(6b)為女性發音人的語音，美語母音取自 Olive et al. (1993)，該書主要以一位匹茲堡(Pittsburgh)男性發音人的口音為主。<sup>11</sup>

<sup>10</sup> 網路上有個網站 [http://ncslaap.lib.ncsu.edu/tools/norm/about\\_normalization1.php](http://ncslaap.lib.ncsu.edu/tools/norm/about_normalization1.php)，提供了各種標準化的公式，能因不同的需要而採用不同的標準化模式。

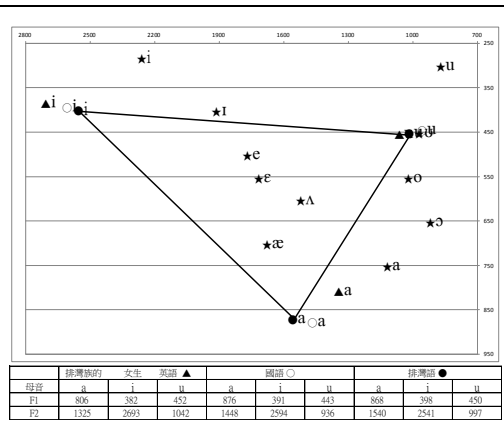
<sup>11</sup> 採用 Olive et al. 的語料，主要的考量是這個文獻含有各種母音。過去有一段時間，我採用 Hillenbrand et al. (1995)，但是該文經由 Hagiwara (1997)認為方言的取用點不足以作為美國英語的母音的代表。

(6) 英語母音與排灣學生的英語、國語、排灣語之母音比較

a. 男性



b. 女性



仔細觀察(6)，我們發現排灣學生，無論男女，都幾乎把國語與排灣語視為相近的語言，在認知上或心理上他們可能把將這兩種語言都看成本土語言，因此這兩個語言[i, a, u]在F1/F2的頻率非常地接近，母音的分佈圖也差別不大。與英語相較，顯然這些學生都知道英語是另一種語言或是外語。由於這種認知，學生在唸英語母音時，或多或少都很刻意地把英語的[i]唸得比較高(F1比較低)，比較前(F2比較高)；把英語的[a]唸的比較後(F2比較低)，比較高(F1比較低)。至於[u]男女有別，男生把英語的[u]唸得比較高，而女生國語、英語、排灣語的[u]視為同一高度的母音，只是英語的[u]比較前面(F2比較大)。

若與英語的母語人士比較，我們發現英語人士顯然地把整個母音分佈圖稍微往後移了不少，不過，母音的基本分佈差別不大。若把[i]與[u]的F2差距相當於發音時前後的張開度，則排灣學生的前後開口張開度為951(2247-1296)，而英語母語人士為1400(2250-850)，英語母語人士發音時的前後顯然比較大。至於高低的差異，排灣學生的[i]與[a]在F1上的差距為373(735-362)，而英語母語人士的[i]與[a]在F1的差距為500(750-250)<sup>12</sup>。換言之，英語母語人士在唸英語母音時，無論前後或高低的空間距離都遠比排灣學生還要大。個人認為這是因為英語的母音在語音高低對比方面，有比較多的層次，如[i, ɪ, e, ɛ, æ, a]，故[i]與[a]的F1差距必須要比較大。同理在舌位的前後方面，英語也出現比較

<sup>12</sup> 單位為 Hz。

多的母音，如[i, ɪ, u, ʊ]。因此，英語母語人士唸母音的時候，其口腔的前後距離也會增大。

後，如[ㄨㄛ](握)。至於[ㄟ]與[ㄨ]，它們可單獨存在，或與其他聲母結合，構成音節，如[ㄅㄟ](杯)或[ㄨㄛ](歐)。

## 2. 排灣學生國語與英語的中母音

排灣語除了[ə]外，沒有任何中母音，因此不論是學習國語或英語時，對於排灣學學生會如何來唸國語的中母音[e, o]與英語的[e, ɛ, æ, ə, ɔ]都會是第二語言或外語學習上很值得觀察的現象。

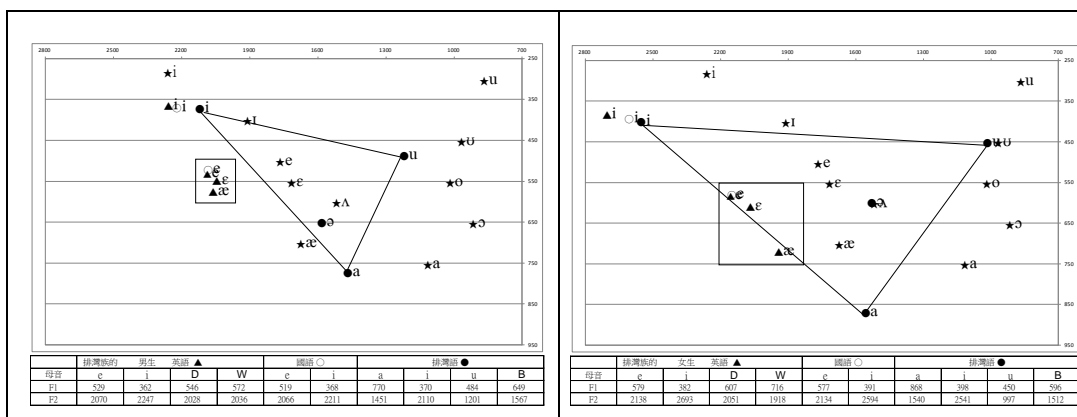
英語母音[e]的語音音值類似雙母音[ei]，被劃歸為緊母音(tense vowel)，發音時喉嚨內的肌肉拉緊，不但母音長度比[ɛ]要長，而且從[e]到[i]，我們可以聽得到響度(sonority)從高到低的轉折(transition)。 $[ɛ]$ 則是一個鬆母音(lax vowel)，發音時喉嚨內的肌肉比較鬆弛，因而使得語音稍短些。英語的[æ]是比較奇特的母音，一般都被視為低母音，只是發音時舌位是向前的。同時，[æ]發聲時，說話者喉嚨的肌肉比[ɛ]發聲時還要緊繃，但音韻的層面上，[æ]與[ɛ]都必須出現在 CVC 的音節結構中。總之，[æ]有時被劃為緊母音，有時又被歸類為鬆母音。

另一個值得觀察或思索的議題是標音符號與語音學習之間的關係。在臺灣的國語教室內，教師都使用「注音符號」作為語音入門的協助工具，「注音符號」系統裡有[ㄝ, ㄨ]兩個前中母音，也有[ㄛ, ㄨ]兩個後中母音。這四個中母音的符號都可以單獨教學，只是國語的[ㄝ]與[ㄛ]不能單獨使用，前者必須有個介音在前面，如[ㄟ](葉)；後者必須接在[ㄨ]介音之

我們先檢視排灣男女生對於國語[e]與英語[e, ɛ, æ]的發音分佈情形。

(7) a. 男生

b. 女生



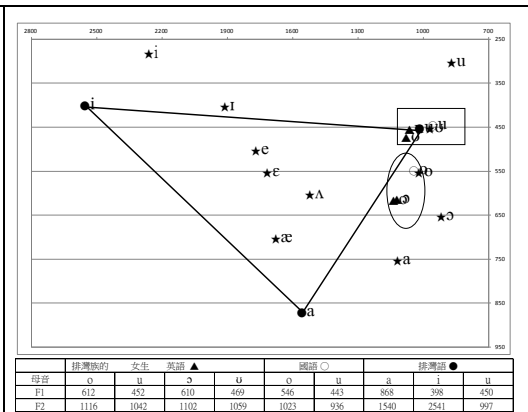
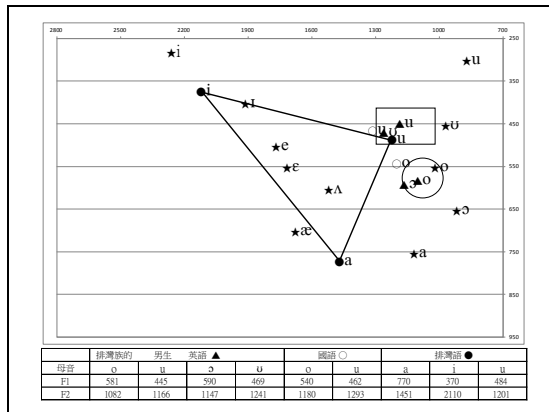
從(7)可以看出排灣的男女學生都把國語和英語的[e]讀為相同的語音，在分佈上因此出現重疊的現象。另一方面，對於英語的[æ]與[ɛ]則很刻意地唸成不同的語音，而且也與[e]不同。尤其是女生，還把[æ]唸得特別低，藉以與[ɛ]做區隔。至於男生的[e]，[æ]與[ɛ]，表面上這三個音的分佈十分接近，其實仍有其內在的差異。

音較難以掌握，主因是後母音發聲時 F1 常受到鼻音成分的影響，且後母音還與圓唇有關，導致學習者在聽力方面受到影響。檢視(8)中排灣學生的國語、英語[u]與[o]分佈現象時，我們發現英語的[u]、[ɔ]與國語和排灣語的[u]非常接近，幾乎是一樣的。此外，不分男女，即使他們都知道英語的兩個後中母音與國語的[o]是不同的，但終究都無法區分英語的[o]與[ɔ]。

其次，讓我們來檢視後中母音的發音現象。一般來說，後母音比前母

(8) a. 男性語音

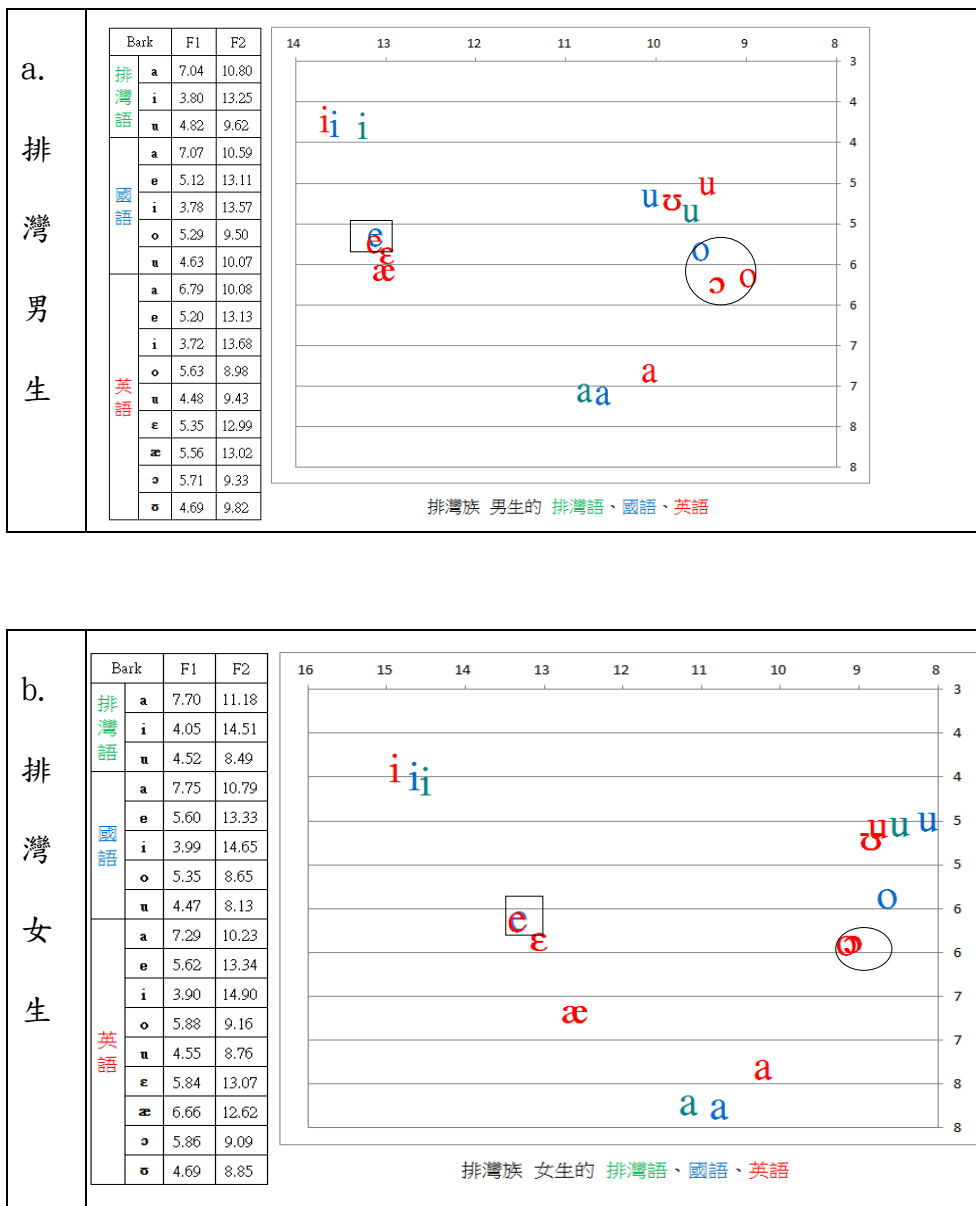
b. 女性語音



截至目前為止，本文的比較基礎為頻率(Hz)。語音學的比較研究常必須透過一些標準化模式(normalization)，期許有更為精細的比

較。目前有關母音標準化的模式固然很多，在此僅以巴氏量尺(Bark)的換算公式與 Z-score 的標準化公式來作更進一步的比較。

(9) Bark 為本的母音分佈圖



Bark(巴氏量表)建立在聽力的基礎上，若 Flege 的 SLM 理論正確，則以 Bark 為本的母音分佈，應該更能反映學習者英語母音的學習狀況。從(8)我們可以更明顯地看出排灣學生對 [i, u, a]在三個語言中基本上差異不大，可能同屬一個認知或語法架構內的共同母音分佈圖。或許也可以這麼說，排灣學生以國語或自己的母音分佈圖作為原型(stereotype)，這兩個語言的母音似乎都建構在同一個語法認知的基礎

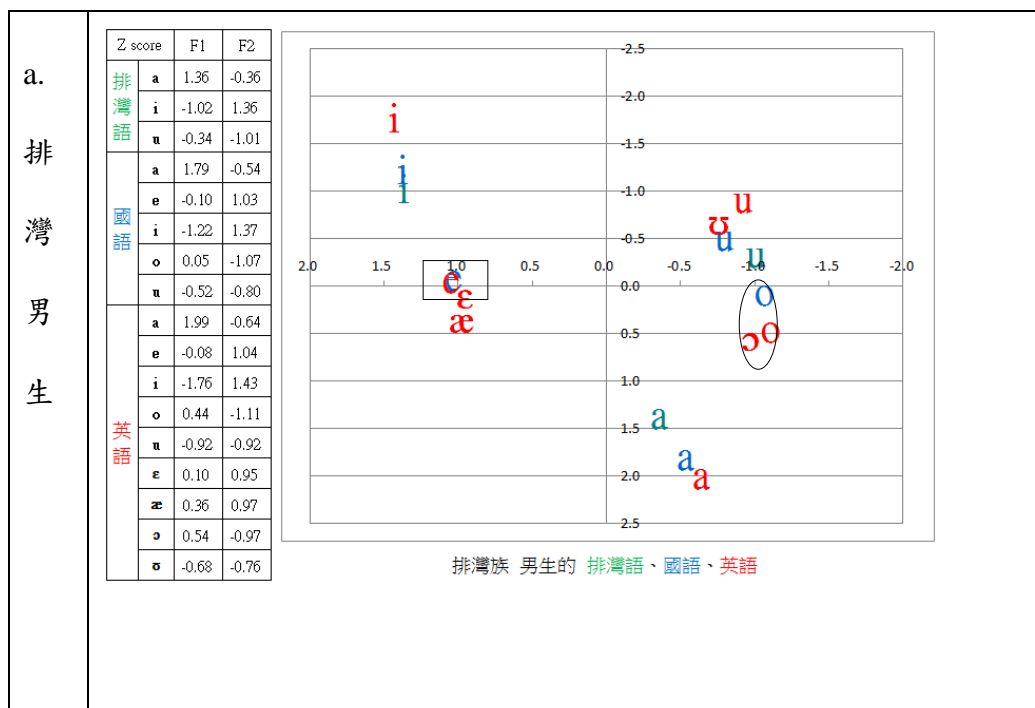
上。更明確地說，這些排灣學生都用母語或國語的母音去唸其他語言的母音。而這些母音之所以仍有少許的差異，是源於刻意的區別(語言學家認為是不同的語言具有不同的語法結構，放置在不同的語言區域中)。唸出來的語音，經過聽力為基礎的 Bark 量表作為標準化工具後，國語、排灣語、英語的母音非常接近。

我們觀察到一個有趣的語音現象：

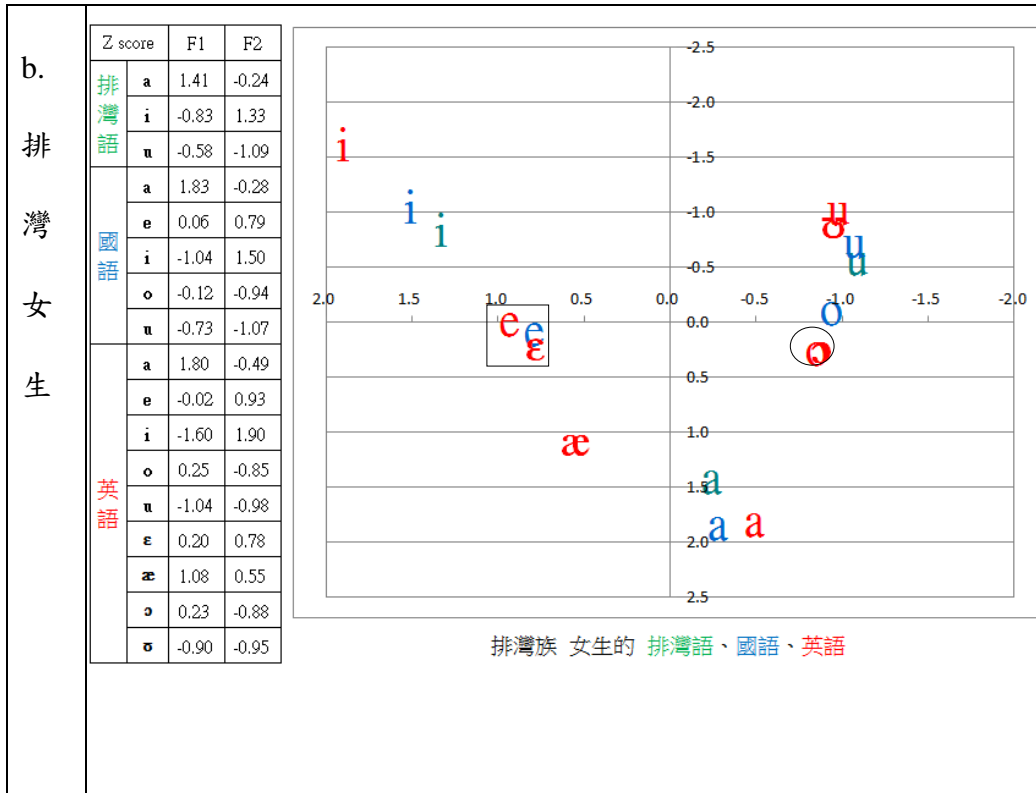
排灣語沒有中母音。根據 Flege (1987, 2004)與 Best (1998)的理論，母語或第一語言中所欠缺的母音，學習者必須透過同化(assimilation)過程，逐步在原本沒有的語法中，重新建構一個母音類別(vowel category)。換言之，排灣學生接觸了國語後，他們把國語的中母音[e, o]重新建構，並且應用在英語的發音上。結果正如(9a)與(9b)所示，英語與國語的[e]被唸成同一個母音，而產生了 F1/F2 在分佈上的重疊現象，這種情形也見於後中母音[o]的學習。只是，排灣女生相對地較能區分英語與國語[o]的區分，卻完全混淆了英語[o]與[ɔ]的區別；男生則能區分國語的[o]與英語[o]和[ɔ]的區別。

接著，我們再以 Z-score 的標準化來做比較。檢視(10)，我們發現排灣學生的男女對於英語母音的讀法不盡相同。約而言之，排灣男生將英語的前母音[e]與國語的[e]讀成同一個音，而女生則會把英語的[o]和[ɔ]混成同一個母音。另一方面，排灣男生的[o]和[ɔ]雖然能與國語的[o] 做區隔，但是 F1/F2 的集合點仍然指向一個事實：他們對於英語的[o]和[ɔ]的感知較為接近。至於女生，似乎還是以國語的[e]作為感知的參酌點，稍微往上的是英語的[e]，往下(F1 提升)則為[ɛ]。他日若能再進一步做聽力感知(perception)檢測，當更能證明這些學生並無法區分英語的[e]與[ɛ]。對於另一個低母音[æ]，排灣的男女生都可以很成功地把它獨立出來，另成一個新的語音單位。

(10) Z-score 為本的母音分佈比較







簡而言之，排灣學生以母語(排灣語)的[i, u, a]來界定母音的範疇，最前面的高點[i]，最低的母音點[a]，及最後的的母音[u]，然後再以相同的模板(model or pattern)去吸納第二語言(國語)與第三語言(英語)的母音分佈。有

了模型後，對於母語所沒有的中母音，則以建構新語音的方式，逐漸遵循同化原則，把這些新語音凝固新的語音類別。學習第三語言之時，再進一步把這種建構方式去重新構建新的語音，如英語的[ɛ]、[æ]、[ɔ]。

(二) 布農母音分佈

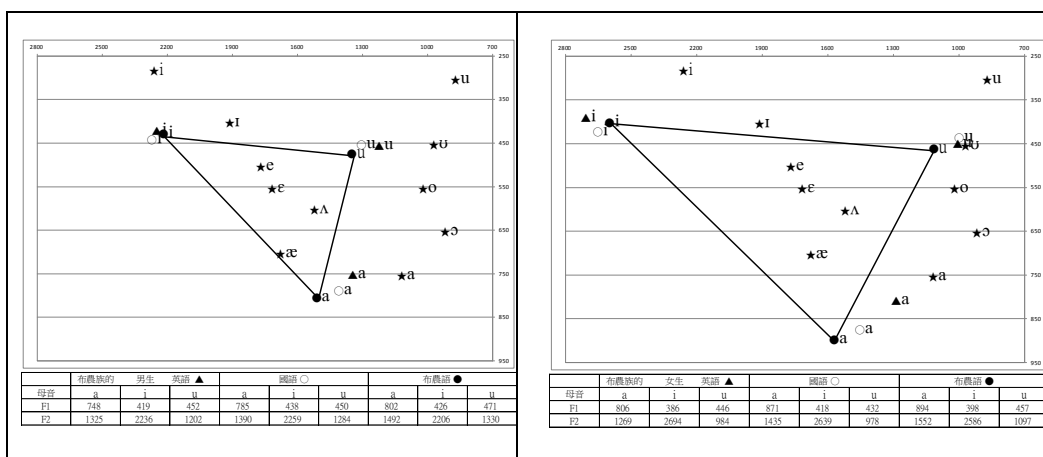
1. 布農學生的[i, u, a]

布農的母音僅有三個，分別為[i, u, a]。假若我們分析排灣的方式無誤，則

我們也可以預期布農學生會以自己母語的三個母音，作為界定母音面積的高([i]的 F2 減去[a]的 F2)與寬([u]的 F1 減去[i]的 F1))。先看(11)。

(11) a. 布農男生的[i, u, a]

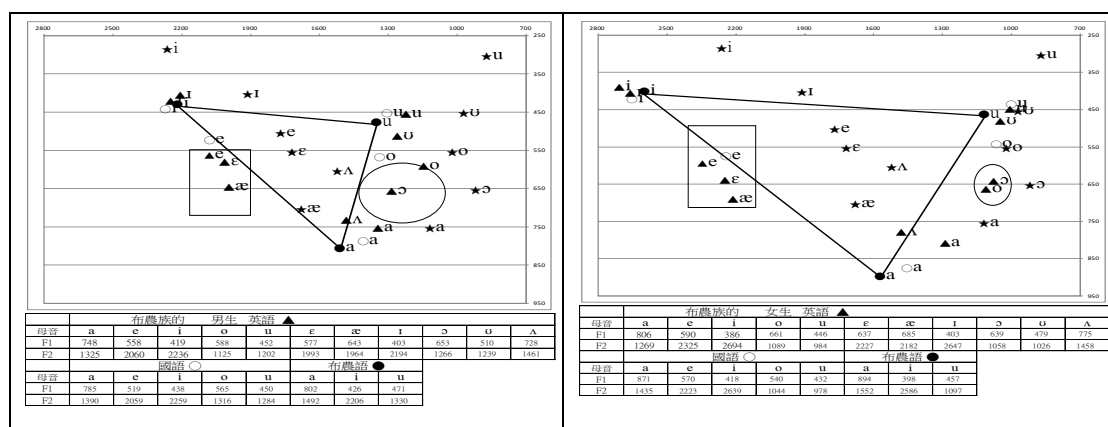
b. 布農女生的[i, u, a]



大約與非布農學生一樣，布農女生的[i, u, a]所形成的母音面積要比男生來得大，原因同樣是[i]與[u]之間的距離比較大，也即是開口比較大，這是女性發音時聲帶比較緊，或比較薄，而引起頻率較高的現象。此外，我們還觀察到的語音現象是：母語的母音面積最小，其次為國語，再其次是英語。這與非布農學生的母音發音現象相同。

接著，且讓我們把布農學生所唸的布農語、國語、英語相關的母音全排在同一張圖表中，藉以比較布農學生中母音的使用情形。為方便比較，前中母音以方形標框，後中母音則以圓形標框。

(12) 布農學生的中母音比較



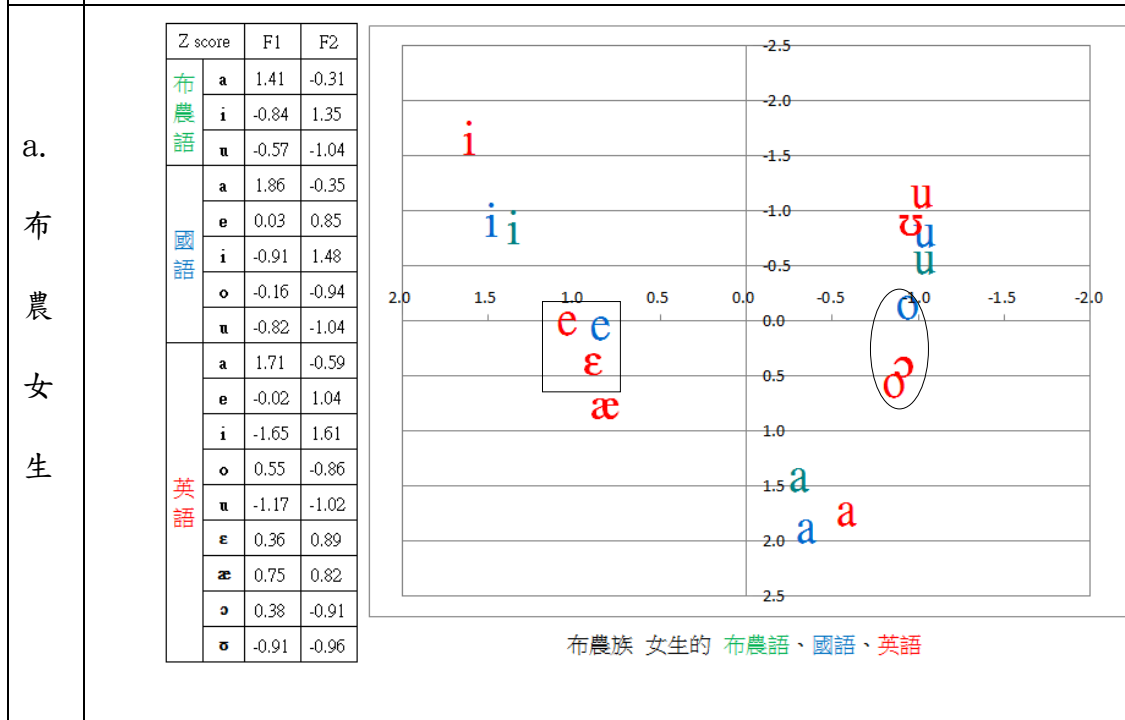
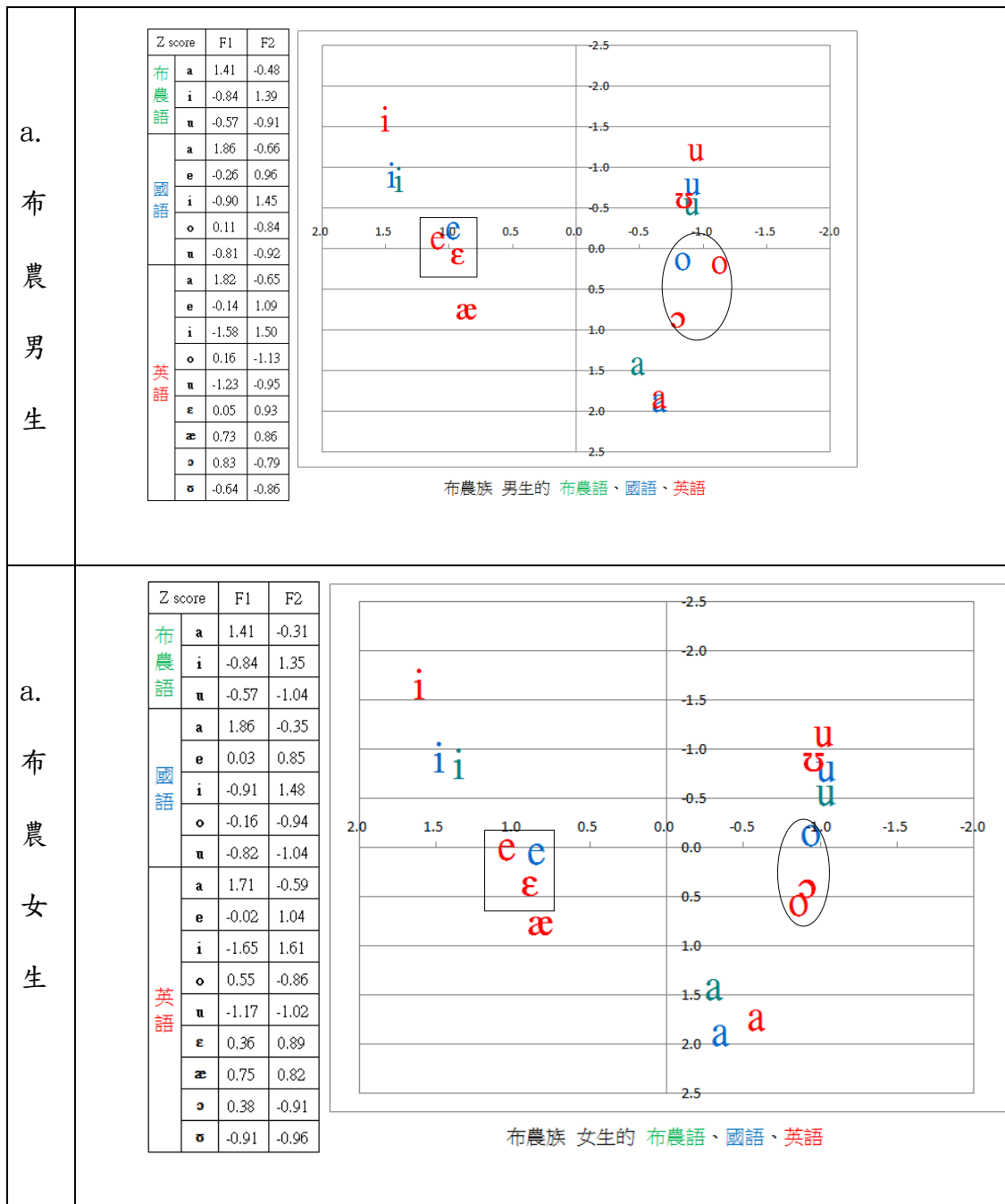
從(12)我們觀察到一個語音現象，即布農學生國語的[e]位於母語的[i]與[a]之間的線上，頗有新語音標示的定位作用。英語的[e]則取與國語的[e]相較，而一致地

將英語的[æ]建構成低母音。至於後中母音的建構，也與前中母音非常類似，差別僅在於布農的男生能區分英語的[o]與[ø]，而女生則對此稍感吃力。

且 Z-score 的標準化公式深入了解了這些母音的分佈現象。透過(13b) 中 [o]與[ɔ]接近重疊的 F1/F2 分佈，我們比較能看清楚布農女生對於英語[o]與

[ɔ]的困擾。顯而易見的，布農女生往往混淆了英語的[o]與[ɔ]，其他中母音卻都不會有太大的困難。

(13) Z-score 為基礎的布農學生各母音比較



從(12)的比較中，最可能的推測是布農學生的英語唸得比排灣學生還要好些，至少在中母音的習得上不會有太大的困難。為了驗證，我們再取用 Bark 量表為基

礎，再次比較這些母音的分佈現象。(13) 使我們更加確定，除了布農女生會對英語的[o]與[ɔ]有點困擾之外，布農學生對於其他的母音顯然掌握得比排灣學生還要好。

## 五、結論與啟示

本文以臺灣排灣與布農兩個族群的國中二年級學生為對象，請他們讀不同的字表，並且加以錄音，採用 Praat 語音系統作語音聲學的分析，並比較母語、國語、英語不同母音的發音現象。結果顯示，排灣學語與布農語雖然都僅有三個主要母音[i, u, a]，但對於英語的中母音學習的結果並不完全相同，布農學生中除了部分女生無法完全掌握英語[o]與[ɔ]的區分之外，其他學生均能區隔國語的[e]與英語的[e]是不同的，而且，布農的學生還能區分英語[e]與[ɛ]，[o]與[ɔ]的差異，更能有效地把[æ]定位為新母音。然而，排灣學生則在中母音方面印證了過去文獻的記述，凡是母語中缺乏的母音，不論是英語的[e]與[ɛ]或[o]與[ɔ]，都是用國語的[e]或[o]去解讀。唯一能有效學習的是英語的低前母音[æ]。

從布農與排灣的學生都可學會英語的[æ]母音而言，Flege 的 SLM 做了很好的預測。因為對受試者而言，英語的[æ]完全是個新的語音，但學習者卻能學會，可見新的語音是比較可能學會的。然而，其他中母音的學習現象，在排灣和布農兩個族群的學生中，卻呈現相當不同的結果：布農的學生能有效地區分英語的[e]與[ɛ]或[o]與[ɔ]。這進一步地印證了 SLM 的準確性，也就是說，新的語音只要能透過重新建構，還是可能成為語音類別的。不過，排灣學生的英語學習現象卻不同，他們不但無法區分國語的[e]與英語的[e]，也無法辨別英語[o]與[ɔ]的差別。這樣的現象，對於 CAH 是很

大的挑戰，因為無論國語的[e]與[o]或英語的[e]與[ɛ]和[o]與[ɔ]都是母語中所沒有的語音，根據 CAH 的預測，這些母音的習得會有相同的困難度，結果顯然並非如此。從 SLM 的角度來看，國語是排灣學生的 L2，當他們遇到國語的[e]與[o]時，必須為自己建構一個新的語音，經過一段時間的浸潤，終於同化並且確定了新語音的類別。這時再去學習第三語言(英語)時，很自然地會用國語的[e]去唸英語的[e]，然後再把英語的[ɛ]當成新語音，透過重建與同化的過程，才能最後學會。至於 [o]與[ɔ]的混淆，這應該是國語的[o]已然取得新語音類別的地位後，在面對英語的[o]與[ɔ]時，重建語音的過程尚在進行中。

表面上看來，布農與排灣都是擁有三個主要母音的語言，而學生學習英語的時間也一樣長。我們期望他們對於英語母音的學習情形應該相當類似，結果卻不然。可見語言學習除了母語的背景外，還要考慮其他因素，諸如社會背景、經濟因素、教師的教學方法、教材，學生的學習動機，以及家長的關心程度等等，都會影響語言學習的成果。本文的兩個研究展現出不盡然相同的結果，透露了語言學習的其他可能的因素，值得未來更多研究的投入。

從教學實務的層面來檢視，有兩點是值得未來的英語教師深思的。第一，教師應該具備語音學的基本概念，並且嫻熟兩個語言(學習者的母語與標的語，例如國語或排灣語與英語)的發音基礎，發音差異，更透過發音方法與發音

部位的示範、教導、解說、對比等等教學策略，把學生誘導到他們能感知 (perceive) 兩者母音之差異為止。之後再經過不斷的練習，練習不建議侷限於單詞或語音的反覆 (drill)，建議透過句子層次的溝通情境，達到收放自如的境界。前述的覺知為聽力的辨識基礎，練習為口說 (produce) 的面向。語音的學習或習得要能聽與說 (perception and production) 兼顧，方稱完整。第二，要相信語音是可以學會的，這是基本的教學信念。國內的英語教學特別側重句子分析或文法結構，鮮少投入語音的重視，尤其是自然發音法 (phonics) 教學法流行以來，字母教學融入發音，而例字或例詞都以單音節為鵠的，使學生對於重音與母音之間的變化頗為陌生，進而使台灣學生的英語語流 (utterance) 不順，語音咬字失準，帶有濃厚的台灣腔 (Taiwanese accents)。

### 參考文獻

- 曹逢甫 (1993)。應用語言學的探索。臺北：文鶴出版有限公司。
- 鄭靜宜 (2011)。語音聲學-說話聲音的科學。臺北：心理出版社。
- 董同龢 (1987)。漢語音韻學。臺北：文史哲出版社。
- 鍾榮富 (2006)。當代語言學概論。臺北：五南出版社。
- 鍾榮富 (2009)。對比分析與華語教學。臺北：正中書局。
- 鍾榮富 (2011)。華語語音及教學。臺北：正中書局。
- 鍾榮富 (2014)。屏東縣志：社會型態與社會構成。頁36。屏東縣政府編印。
- Adank, P., R. vern Hout, R. Smits. 2004. An acoustic description of the vowels of Northern and Southern Standard Dutch. *Journal of Acoustical Society of American* 43:1729-1738.
- Adank, Patti. 2003. *Vowel normalization*. Wageningen: Ponsen & Looijen.
- Chang, Y. N. (2007). *Chinese Learners' Perception of the vowels- e, ei, and ou in English by Contrastive Analysis*. Unpublished master's thesis. National Cheng Kung University, Tainan, Taiwan.
- 包懷楚與林茂燦 (2014)。實驗語音學概要，增訂版。北京：北京大學出版社。
- 朱曉農 (2010)。聲韻學。北京：商務印書館。
- 石峰 (2009)。實驗音系學探索。北京：北京大學出版社。
- 吳國賢 (1997)。英語發音教學。臺北：文鶴出版有限公司。
- 張秀絹 (2000)。排灣語參考語法。臺北：遠流出版社。

- Cheng, Chin-chuan. 1973. *A synchronic phonology of Mandarin Chinese*. Monographs on Linguistic Analysis No. 4. The Hague: Mouton.
- Chung, Raung-Fu.(2013). *A Course in Linguistics*. Taipei: Comsmo Culture Ltd.
- Davidson, Lisa. 2011. *Phonetic and phonological factors in the second language production of phonemes and phonotactics*. *Language and Linguistics Science* 5 (2):126-139.
- Flege, J. E. (1981). The phonological basis of foreign accent: a hypothesis. *TESOL Quarterly*, 15, 443-455.
- Flege, J. E. (1987). *The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification*. *Journal of Phonetics*, 15, 47-65.
- Flege, James E. (2004). Language contact in bilingualism: Phonetic system interactions, *Laboratory Phonology* 9. P.353-381.
- Flege, James E., & Hillenbrand, J. (1987). *Limits on phonetic accuracy in foreign language speech production*. In Ioup, G. & S. Weinberger (EDS.)176-203. Cambridge: Newbury House.
- Hayward, Katrina. (2000). *Experimental Phonetics*. London: Longman.
- Hillenbrand, J. & Getty, L. A., Clark, M. J.& Wheeler, K. (1995). *Acoustic characteristics of American English vowels*. *J. Acoust. Soc. Am.* Vol. 97, No. 5, Pt. 1, May 1995, 3099-3111.
- Kent ,D., and Read, C. (2002.) *The Acoustic Analysis of Speech*. Australia: Singular/Thomson Learning.
- Ladefoged, Peter, and Ian Maddieson. 1996. *The Sounds of the World's Languages*. Blackwell.
- Ladefoged, Peter. 2002. [1982]. *A Course in Phonetics*. (the 4<sup>th</sup> edition). Tx: Harcourt College Publishers.
- Lado, R. (1957). *Linguistic across Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. and C.C. Fries. (1958). *Teaching and Learning of English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lai, Yi-Hsiu. 2005. *Phonological Constraints as Filters in Second Language Acquisition: an Empirical Study on Vowel Production and Perception*. Unpublished. Kaohsiung: National Kaohsiung Normal University dissertation.

- Laver, John. 1994. *Principles of Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, Keith. (1997). *Acoustic and auditory phonetics*. New York: Blackwell.
- Chen, Mei-lien.(1995) *A contrastive analysis of English sounds of Taiwanese EFL students*. MA thesis, National Kaohsiung Normal University.
- O'Brien, Mary Garntham and L. C. Smith. (2010). Role of first language dialect in the production of second language German vowels. *IRAL* 48:297-330.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, New York: Cambridge University Press.
- Olive, J. P., Greenwood, A. & Coleman, J. (1993). *Acoustics of American English Speech*. P.104. New York: Springer.
- Pan, Ho-hsien. 2004. Nasality in Taiwanese. *Language and speech* 24:267-296.
- Reinisch, E. and L. L. Holt. 2014. Lexically guided phonetic returning of foreign-accented speech and its generalization. Published online.
- Strange, W., Bohn, O., Trent, S. and Nishi.(2003) Acoustic and perceptual similarity of North German and American English vowels. *Acoustical Society of America* 43.71:1791-1807.
- Fabricuis, Anne H. 2009. A comparison of three speaker-intrinsic vowel formant frequency normalization algorithms for sociophonetics. *Language Variation and Change*, 21 (2009), 413-435.
- Yeh, S. C. (2011) *Issues in Paiwan Phonology*. Ph.D Thesis. National Tsing Hua University, Hsinchu, Taiwan.
- Yip, V. (1995). *Interlanguage and Learnability from Chinese to English*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Yu, L. J. (2009) *The Acoustic Characteristics of Consonants and Vowels in Isbubukun Bunun*. Master's Thesis. National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung, Taiwan.
- Huang, Yao-huang. 2003. *An acoustic study of the Hakka tones*. MA thesis, National Kaohsiung Normal University.
- Flecher, H. 1940. Auditory patterns. *Review of Modern Physics* 12:47-65.

- Zwicker, E. 1961. Subdivision of the audible frequency range into critical bands as a function of frequency. *Journal of the Acoustical Society of America* 33:248.



## 瀟灑露風姿，層層出雲霄： 本土語言師資培育的發展與展望

高翠鴻

國立臺北教育大學課程與教學傳播科技研究所博士生

### 一、前言

歐盟《終身學習核心素養》(Key Competences for Lifelong Learning)明確指出，促進終身學習的第一項核心素養，便是使用母語溝通的能力 (communication in the mother tongue)，也就是以口語和書面的形式（聆聽、說話、閱讀與寫作）表達並轉譯概念、思考、感受、事實與意見的能力，以及在全面社會文化脈絡中，合宜且創意地運用語言進行交流的能力 (European Union [EU], 2006, para.11)。

本土語言課程重視語言的主體性，強調每個人都應該有權利、也應該要有能力說出自己的母語，藉此發展出對自我文化的認同，進而擺脫不合理的現狀，追求更美好的生活。本土語言的課程與教學，能促使下一代尊重差異、欣賞多元、追求共善，化解可能產生的衝突與歧見，增加多元背景學生的學習機會，豐富教育文化的內涵，有助於社會正義之實現（歐用生，1995）。

臺灣本土語言課程的發展，在政治開放及社會言論開放等因素的促成下，日益受到重視。2000年《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》公布，確立國小鄉土語言課程必選的政策。十二年國教課綱的本土語言核心素

養，儘管尚未完整頒布，但從總綱中我們還是可以瞭解到：未來本土語言課程的發展方向，可以從「符號運用與溝通表達」著手，讓學童具備「聽、說、讀、寫、作的基本語文素養，並具有生活所需的……符號知能，能以同理心應用在生活與人際溝通」（十二年國民基本教育課程綱要，2014，頁5），亦可以透過本土語言教學，促進學生的「多元文化與國際理解」，讓學生「具備理解與關心本土與國際事務的素養，並認識與包容文化的多元性」（十二年國民基本教育課程綱要，2014，頁6），引導學生面對各種差異，開展更寬廣的視野；透過不同的觀點與文化材，使學生瞭解人類經驗的多樣性，體會「差異的美麗」與「多元的豐富」（陳美如，1999；Sternberg, 2008）。

師資為語言教育規劃 (language-in-education planning) 重要的一環（詹惠珍，2011）。由於語言政策的關係，早期師範院校的課程，並未包含本土語言教材教法，致使日後編制內的本土語言合格教師的缺乏（陳美如，1997；詹惠珍，2011）。根據國家教育研究院的調查，本土語言授課教師普遍認為自己的語言能力很不錯；但是，閩南語教師僅有 17.6% 通過教育部認證；客家語教師通過認證者只有一半；原住民語更慘，有合格教師身分的不到一成（陳秀琪，2012；黃美金，2011）。

世世代代，語言伴隨著我們、服務著我們、創造著我們。從我們存在的最初一刻到最後一刻，我們都活在語言中。語言是家庭的核心、教育的核心、工作的核心、社會的核心、正義的核心、研究的核心，也是信仰的核心(Matsuura, 2006)。準此，本文以本土語言為核心，先就本土語言的學科發展進行瞭解，再探討本土語言師資培育的沿革，並根據本土語言師資的問題提出建議。

## 二、從課程名稱的更迭看本土語言課程史

本土語言學科發展的歷史相當獨特，這是一門彰顯人類主體的學科，卻受到政治角力的支配，常淪為炒作的主题。近代本土語言課程的發展，可以根據政策規範分為四個時期，分別為：「用土語學日語」(1895-1945)、「請說國語」(1945-1987)、「可以學母語」(1987-1993)和「大家說母語」(1993迄今)。

### (一) 用土語學日語

日本人來臺統治初期，將臺灣當地通行的各種語言，加上其他語言的成分，新融合之下的語言，直稱為「臺灣語」，允許公學校教授「漢文科」(漢文、閩南語並行)，並設置芝山巖學堂、臺灣語講習會、土語講習所及國語學校「土語科」，積極教日本教師、官員臺語(主要為閩南語)(佐藤，1943；杉房之助，1901；東鄉、佐藤，1916；徐南號，1993；國府，1931；陳美如，1997)。

1930 年以後，在教學時數上，漢文科從五小時，逐漸減少至兩小時，並改為選修科目(臺灣總督府文教局編，1937)；在教材上，從「用土語來教日語」的對譯法，改為「以日語來教日語」的直接教學法(林振中，2006)。

皇民化運動時期，開始全面的日語教育。學校裡設有糾察隊，讓學生互相監督，說臺語者會遭到處罰。在社會上，常用日語的「國語家庭」，能享有較好的待遇(李園會，2005；Tsurumi，1999)。在日本的統治之下，政府致力於「讓臺灣人快速地學習日語」(林振中，2006；神田，1930)，但到了日治末期，閩南語仍是臺灣最強勢的語言(洪惟仁，1994)。

### (二) 請說國語

光復初期，臺灣省政府教育廳於 1950 年頒布《臺灣省非常時期教育綱領實施辦法》加強推行國語(臺灣省政府，1950)。在 1956 年至 1987 年間，規定校園禁止說臺語，講臺語會被嚴重處罰。1956 年，教育部於課程標準中明文規定：「教學用語言，一律用國語，不得用方言」(教育部，1956)。1971 年，更規定各級各校學生應隨時隨地使用國語(臺灣省政府，1971)。

### (三) 可以學母語

1980 年代，要求尊重開放母語的呼聲日益高漲，政府基於維護傳統文化的立場，開放母語的學習與使用，允許學生於課外時間學習閩南語。中

央教育主管明文公布開放母語輔助教學原則，地方母語有了發展的空間，學校可以酌情開課供學生選修母語，教育部則以開放的立場予以支援，並不鼓勵也不強迫（張佳琳，1993；黃嘉政，2002）。

#### （四）大家說母語

1993 年，鄉土教學活動納入正式課程（教育部，1993）。當時的「鄉土教學活動」，目標即在增進國民對鄉土文化的認知，激發鄉土意識，產生鄉土認同（姚誠，1997）。2001 年九年一貫課程正式開始實施，鄉土語言納入正式課程。

2006 年 4 月，教育部為避免各地區國小的資源差異，影響學生學習鄉土語言的權利，通過「國小鄉土語言開課應注意事項」，明文規定 95 學年度起國小鄉土語言課每週至少一節，只要有學生選修的語言類別，不論選修人數多寡，應至少開設一班（國立教育資料館編，2007）。

2006 年 11 月，教育部通過「臺灣閩南語羅馬字拼音方案」，於 96 學年度頒布臺羅拼音部編版母語教育教材供全國各縣市中小學使用，但對其他拼音表示尊重（教育部，2008）。

2007 年起重要的教育政策有：1. 將「鄉土語言」的課程名稱修改為「本土語言」；2. 選定「臺灣閩南語羅馬拼音」為閩南語教學的官方建議系統，並陸續公布「臺灣閩南語推薦用字」；3. 要求中小學課程納入臺灣生活時空

環境素材；4. 推動「臺灣母語日」；5. 研發及辦理閩南語言分級能力認證工作；6. 辦理鄉土語言研究著作獎勵及相關研習會（林新發、鄧珮秀、陳柏霖，2009；國立教育資料館編，2008）。

2013 年開始，由於十二年國教研擬將本土語言列為國中必選，引發朝野激烈的論戰。結果，本土語言的課程理念被眾聲喧嘩所掩蓋，最後不了了之（周淑卿，2015；鄭安住，2015）。

### 三、本土語言師資培育的發展

鄉土教學活動剛成為「學科」的時候，由於缺乏合格的師資，所以主要採取兩種做法：1. 培訓鄉土語言種子教師；2. 遴選支援教師協助教學。

由於《國民中小學九年一貫課程暫行綱要》規定國小學生須選修閩南語、客家語或原住民語，各縣市從 89 學年度開始，開始積極辦理鄉土語言初階和進階種子教師培訓課程（教育部公布有關「鄉土語言課程時數、師資培訓及認證事宜」最新研議結果）。

1995 年，教育部（2005）通過《94 年補助各縣市推動國民中小學鄉土教育要點》，積極辦理鄉土教育教學知能研習。有意願任教鄉土語言的教師，可以利用暑假時間參加 36 小時的初階研習和 72 小時的進階研習。只要通過初階和進階研習，不管會不會講母語，通通都可以教鄉土語言。

1998 年，教育部為解決九年一貫各領域特殊師資的缺乏問題，決議將

教改行動方案核定增置之教師員額所剩餘額共 2688 名，於 90 學年度一次悉數挹注於各國民小學，史稱「2688 專案」（教育部補助各縣市政府增置國小教師員額實施計畫；"教育部補助各直轄市縣（市）政府增置國小教師員額"）。各校可以聘請支援教師擔任部分時間的本土語言教學，且支援教師得在不同學校巡迴授課。

2002 年，為引進專業人士協助推動鄉土語言教學，遂頒布《國民中小學閩南語、客家語教學支援工作人員語言能力檢核要點》（國民中小學閩南語、客家語教學支援工作人員語言能力檢核要點，2002）。只要年滿 22 歲、經各縣市主管教育行政機關遴選、推薦者，皆可以擔綱鄉土語言的教學。從此以後，只要有心，阿公、阿媽也可以教臺語，並不會受到學經歷的限制。

2013 年，為解決教師教學能力參差不齊的問題，頒布《提升國民中小學本土語言師資專業素養改進措施》，規定所有擔任本土語言教學的現職教師，皆須通過進階培訓。在 2016 年年底，所有閩南語教師，均須通過教育部中高級認證；客家語教師也必須通過中高級認證；原住民語教師則須通過高級認證（提升國民中小學本土語言師資專業素養改進措施，2013）。

#### 四、本土語言師資的問題

語言政策造成本土語言師資的缺乏，師資缺乏促使師資來源的開放，

開放卻又引發新的爭議，以下簡述本土語言師資的問題。

##### （一）專業素養不足

大多數的現職教師具備豐富的課程知識（curriculum knowledge），對教育脈絡和學習者較為熟悉，也較瞭解教育目的、目標、價值觀及其哲學歷史基礎；不過，因為師範院校過去沒有注重本土語言教材教法，所以現職老師大都欠缺標音與寫作的學科內容知識（content knowledge）；支援教師則恰恰相反。

##### （二）井水不犯河水

支援教師的風格與師範出身的教師迥然不同，加上在校時間少、對教師文化的瞭解不夠、又常需要麻煩學校老師代為處理班級經營及成績評量。缺乏相互瞭解、又常常麻煩學校老師，容易導致支援老師和現職老師之間的隔閡。支援老師和現職老師的關係通常不會太融洽，呈現「壁壘分明」、「井水不犯河水」的現象。

##### （三）課程理解各異

從鄉土教學活動、鄉土語言到本土語言，課程名稱更動頻仍，反映本土語言學科定位與課程內容的轉變。對學科的稱呼（母語、方言、閩南語、臺灣閩南語、河洛話、客家語、臺灣客家語、族語、原住民語……）、使用的標音系統，也反映出不同的意識型態。課程綱要保留太多彈性的空間，教師對課程綱要的理解也各不相同，

教師的授課內容有差距甚大，多了教學自主的彈性，相對犧牲了教學品質的保障。

#### (四) 忙於應付政策

教育部為了推廣母語，積極頒布各項政策，如：臺灣母語日、母語情境布置、本土語言學藝競賽、本土語言教學觀摩、客語學校。這些推廣政令，通常會由極少數的人負責（像是本土語言專任教師、很想留任的支援教師，或萬能又負責的行政人員），無形中造成少數人的疲於奔命。

### 五、本土語言師資發展的展望

本土語言師資培育的問題，可望透過下述方式解決：

#### (一) 提供差異的進修方向

根據不同教師的需求，提供差異化的進修方向，協助教師提升專業素養。

#### (二) 型塑社群的共同語言

本土語言需要共同的學科專業術語，像是學科名稱、學科名稱英譯，也需要對重要教學內容建立共識。有了共同的語言，母語教師社群的溝通將會更順暢。

#### (三) 提供諮商分享的管道

宜提供管道，讓課程綱要制訂者分享課程綱要的設計理念，也讓教師

分享學科教學知識(pedagogical content knowledge)。

#### (四) 評鑑推廣方案的價值

評鑑不同本土語言推廣方案的價值，匯集推廣母語的能量，使其如瀑布一般瀟灑展露風姿、層層湧出雲霄！

#### 參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。
- 李園會（2005）。日據時期臺灣初等教育制度。臺北市：國立編譯館。
- 周淑卿（2015）。治絲益棼的課程政策：十二年國教課綱修訂的紛擾。教育研究月刊，250，5-17。
- 林振中（2006）。日據時期臺灣教育史研究－同化教育政策之批判與啟示。國民教育研究學報，16，109-128。
- 林新發、鄧珮秀、陳柏霖（2009）。國民教育。中華民國教育年報，97，89-118。臺北市：教育部。
- 洪惟仁（1994）。臺灣的語言戰爭及戰略分析。取自 <http://www.ntcu.edu.tw/taiwanese/ogawa100/a/main.html>
- 徐南號（1993）。臺灣教育史。臺北市：師大書苑。

- 教育部（2002）。國民中小學閩南語、客家語教學支援工作人員語言能力檢核要點。
- 國立教育資料館（主編）（2007）。附錄二 95年1月至95年12月教育大事紀。中華民國教育年報，95，569-639。臺北市：教育部。
- 國立教育資料館（主編）（2008）。附錄二 96年1月至96年12月教育大事紀。中華民國教育年報，96，629-691。臺北市：教育部。
- 張佳琳（1993）。臺灣光復後原住民教育政策研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 教育部（1956）。國民學校課程標準。臺北市：臺灣商務印書館。
- 教育部（2005）。94年補助各縣市推動國民中小學鄉土教育要點。
- 教育部（2008）。臺灣閩南語羅馬字拼音方案使用手冊。取自 <http://www.edu.tw/files/bulletin/M0001/tshiutshih.pdf>
- 教育部（2001）。教育部公布有關「鄉土語言課程時數、師資培訓及認證事宜」最新研議結果。取自 <http://teach.eje.edu.tw/data/files/9CC/data/kunda/2001417928/%B6m%A4g%BB%y%A8%A5%BD%D2%B5%7B%AE% C9%BC%C6%A1B%AEv%B8%EA%B0%F6%B0V%A4%CE%BB%7B%C3%D2%A8%C6%A9y.htm>
- 教育部補助各直轄市縣（市）政府增置國小教師員額（不詳）。取自 <http://www.nses.chc.edu.tw/ezcatfiles/cust/img/img/10/146983268.pdf>
- 教育部（2006）。教育部補助各縣市政府增置國小教師員額實施計畫。
- 陳秀琪（2012）。臺灣地區國民中小學本土語言教學現況之整合型研究（子計畫三、四：臺灣客家語課程實施現況研究）（NAER-100-11-A-1-01-00-2-01）。新北市：國家教育研究院。
- 陳美如（1997）。臺灣語言教育政策的回顧與展望。高雄市：復文。
- 陳美如（1999）。多元文化課程理念與實踐之研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 提升國民中小學本土語言師資專業素養改進措施（2013）。
- 黃美金（2011）。臺灣地區國民中小學本土語言教學現況之整合型研究（子計畫五、六：臺灣原住民族語課程實施現況研究）（NAER-100-11-A-1-01-00-2-01）。新北市：國家教育研究院。
- 黃嘉政（2002）。戰後以來臺灣臺語教育發展之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 詹惠珍（2011）。臺灣地區國民中小學本土語言教學現況之整合型研究

- (子計畫一、二：臺灣閩南語課程實施現況研究) (NAER-100-11-A-1-01-01-2-01)。新北市：國家教育研究院。
- 臺灣省政府（1950）。教育廳提臺灣省非常時期教育綱領實施辦法案。
  - 臺灣省政府（1971）。臺灣省政府公報六十年春字第二十六期。取自 <http://subtpg.tpg.gov.tw/og/q1.asp>
  - 歐用生（1995）。鄉土教育的理念與設計。載於黃政傑、李隆盛（主編），*鄉土教育*（頁10-22）。臺北市：漢文。
  - 鄭安住（2015）。論本土語言在十二年國民基本教育課程中應有的地位。*教育研究月刊*，250，80-90。
  - European Union (2006). *Key competences for lifelong learning*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090>
  - Sternberg, R. J. (2008). *教育心理學：教與學的理論與實踐* (陳宥儒等 Trans.). 臺北市：禾楓。
  - Tsurumi, E. P. (1999). *日治時期臺灣教育史* (林正芳 Trans.). 宜蘭縣：仰山文教基金會。
  - 佐藤源治（1906）。*臺灣教育の進展*【Arcobat Reader版】。取自 <http://jdlib.ntl.gov.tw/cgi-bin/browse.cgi?bookid=bjn00145>
  - 杉房之助（1901）。*臺灣土語叢誌*【Arcobat Reader版】。取自 <http://jdlib.ntl.gov.tw/cgi-bin/browse.cgi?bookid=bjn00162v09&fttype=jpg&root=NTdata>
  - 東鄉實、佐藤四郎（1916）。*臺灣殖民發達史*【Arcobat Reader版】。取自 <http://jdlib.ntl.gov.tw/>
  - 神田正雄（1930）。*初等教育のいるく。動きゆくの臺灣*【Arcobat Reader版】，81-86。取自 <http://jdlib.ntl.gov.tw/http://jdlib.ntl.gov.tw/cgi-bin/gs/gswweb.cgi?ccd=BUoRr6&o=v2-1>
  - 國府種武（1931）。*臺灣國語教授年表。國語教育の展開*【Arcobat Reader版】。取自 <http://jdlib.ntl.gov.tw/cgi-bin/browse.cgi?bookid=bjn00103>
  - 臺灣總督府文教局（主編）（1937）。*臺灣の教育*【Arcobat Reader版】。臺北市：臺灣總督府文教局。取自 <http://jdlib.ntl.gov.tw/cgi-bin/browse.cgi?bookid=bjn00096>

## 發展跨文化溝通能力的本土與新住民語文教學模式

吳美瑤

國立高雄師範大學教育學系副教授

### 一、臺灣語言教育政策的回顧與問題

依據俄國心理學家 L.Vygotsky 的文化心理學觀點，個人的認知結構和解決問題的思考模式深受其所屬的社會文化和語言發展所影響。語言的學習過程，同時包含著對該語言情境的社會歷史文化的學習，以及該社會的價值信念系統的認同過程 (Vygotsky, 1978)。回顧臺灣過去百年的學校教育的語言教學課程，曾經持續地透過「國語」課程的教學，強化各個階段社會中主流群體的文化價值觀念，也因此弱化了在這個土地生長的不同族群原有的語文溝通和歷史文化的價值系統。譬如，日治時期開始的第二年（1986 年），總督府公布直轄學校官制，要求全臺各重要城市皆設立「國語傳習所」，培養日語教學的教員，甚至到新臺灣教育令公布後，更是禁止學生說本土語言（汪知亭，1978；林茂生，2000）。同樣的情形，也發生在 1945 年國民政府遷臺後所推行的「國語」教育政策，國民政府在 1946 年四月設立「臺灣省國語推行委員會」，並在各縣市設立「國語推行所」，不僅培養學校教員使用國語進行教學，也培養公職人員和一般民眾使用國語在官方機構進行溝通，在戒嚴時期，也曾禁止學生在學校說本土語言（臺灣省行政長官公署，1946；臺灣省教育廳，1976）。這樣的語言教學政策，使得原本居住在這個島嶼上的居民與其原本的族群歷史文化和價值體系等逐漸地

脫節，也使得長期在這個島嶼上生活的人們，產生的文化與價值認同迷失與混淆的現象。

然而，隨著第二次世界大戰以後，世界人權宣言與人權公約的意識在全球蔓延，多元文化的理念逐漸崛起，1970 年代末期，臺灣的社會運動也隨之興起，特別是 1983 年起由臺大四位原住民學生發起的《高山青》雜誌，首先宣告原住民的語言文化甚至種族正在面臨滅絕的危機（拔路兒，2008）。此後，除了一系列的原住民社會運動外，臺灣社會也出現了推動閩南語和客家語的本土語言教育的運動。儘管自 1996 年開始鄉土教育的課程正式納入臺灣的學校課程中，2000 年九年一貫課程將本土語言列為正式課程，不過在臺灣的家庭中，以本土語言作為孩童的第一母語進行溝通的比率，卻逐漸地減少。然而，如果從社會歷史與文化的發展來看，世界上各個不同的民族透過其特有的語言模式，保留了其族群的生存經驗，以及其因應各種環境變化的思維模式，換句話說，人們可以從語言學習的過程中，同時學習因應適應問題的各種不同的思考方式和解決問題的方法。因此，臺灣過去二十年來逐漸將本土語言納入學校正式課程的語言教學政策，以及新規劃的十二年國教課綱，將新住民語言列入新的課綱中，確實有助於協助學生不僅透過語言學習，理解不同族群的歷史文化和



價值觀，同時，也有助於擴展學童的認知思考模式。然而，在新課綱即將推行之際，有關本土與新住民語言教學的發展方向，個人擬從國際以及實際觀察的經驗，提出一些建議，供教育工作者在實際推行和落實本土與新住民語言教學時的參考。

## 二、發展跨文化溝通能力以促進族群和諧

個人因為職務的關係，曾經從事偏鄉地區學校的地方輔導教育工作，因此，偶爾會接觸到原鄉或弱勢地區學校的師生，有時候難免會在教育現場發現一些潛在的族群偏見或衝突等問題。譬如，在原鄉地區服務的漢民族校長或教師，儘管已經約略懂得原住民學校地區的文化和語言，然而，如果沒有自覺到自己潛在的文化偏見，就容易在不自覺中透露出其對原住民或是新住民學童的刻板印象或是偏見，造成該校學生負面的自我印象或是敵意（吳美瑤，2016）。換句話說，在推動本土與新住民語文教學的過程中，或許更值得注意的是，不僅僅只是教會學習者使用該語言進行溝通，同時更重要的是，也要培養學習者發展跨文化理解、包容和溝通的能力，以促進族群之間的和諧相處。事實上，隨著跨國人口遷移的現象越來越普遍，在語言教學的過程中，強化教學者和學習者的跨文化理解和溝通的能力，也逐漸被國際社會所重視。譬如，近年來，德國接收越來越多的難民和新住民，因此也越來越重視新住民的教育，其中在語言教學的部分，非常重視師生之間的跨文化理解和跨

文化溝通的能力（吳美瑤、楊深坑，2016；Mercator Stiftung, 2010；KMK & GWK, 2015）。

## 三、建立跨文化溝通能力的語言教學情境

在學校教育中發展師生的跨文化理解和溝通能力，最基本的方式莫過於培養「尊重的態度」和「尊重差異」的觀念，這種態度和觀念，可以透過語言教學的課程，安排各種跨文化知識和體驗的活動，讓學習者從學習不同的族群歷史、宗教信仰、價值系統的過程中，發展尊重的態度和尊重差異的觀念。同時，盡量創造自然的多語言溝通情境，在學校的日常生活情境中，創造多語言同時並陳和解說的標示、圖示、公告等，將有助於學習者將多語言和多文化的溝通能力自然地融入其日常生活中。底下，將進一步地說明建立跨文化溝通能力的多語言教學情境，可供參考的模式或方法。

### （一）師生互動情境

為了創造友善的跨文化溝通理解和溝通的教學情境，在本地語言（包括閩南語、客家語、原住民語等）與新住民語言教學的師資培訓過程中，除了要求這些語言課程的儲備師資，需要具備這些語言的專業教學能力、多語言溝通能力之外，在多元文化基本素養的相關課程中，更需要培養其尊重差異和弱勢關懷的態度和實踐能力，並且考量以此作為未來教育實習、教師檢定、教師甄試和教師評鑑的標準。此外，在班級教學的過程中，

適時地鼓勵全體學生除了學習自己的母語外，也能發展出學習其他本土語言和新住民語言的興趣和能力，將更有助於創造友善的多語言的校園溝通環境，為未來社會培養溫暖包容的多元文化社會氛圍。

## （二）課程與教學

除了上述尊重差異的態度和實踐能力的培養，以及創造自然的多語言溝通情境外，教學內容盡量力求與學生的日常生活經驗相互關聯，讓學生將語言學習的內容，與自己生活的意義或價值觀產生連結。然而，在此宜注意的是，課程內容的安排與教學過程，宜盡量避免意識形態的灌輸或價值觀的對立和衝突。換句話說，所謂尊重差異的教學，不僅僅是理解差異，同時也要「包容和接納差異」。個人在中小學現場的實地觀察和訪視經驗中，發覺課程內容與教學過程的些微差異，有時會產生相當不同的影響。舉例來說，教學者本身的意識形態，如果在教學的過程中，透過語言的表達傳遞給學生時（譬如對某些族群或政治社群的敵意等），學生接收到的不僅僅是教學者所欲教導的內容，同時也會接收到教學者的意識形態，並因此採取認同教學者或是拒絕教學者的學習態度，再進一步地影響其價值觀或學習成效。

此外，也可以透過電子資源的線上課程，創造生動活潑的教學情境。並且提供相關的獎勵機制，鼓勵從事各種語言教學的教師發揮創意，創造輔助學習的教具和教材。在教學方法

上，如果情境許可的話，可以盡量安排讓不同族群背景的學習者組成小組，透過各種共同合作解決問題的教學設計方式，讓他們從各種團隊合作的過程中，彼此相互觀摩和學習，以更加深化族群彼此間的合作和溝通。

## （三）家庭社會資源

除了既有的學校教學資源外，還可以透過社會與家庭的資源，從實際的語言互動情境中，發展跨文化溝通的語言教學情境。譬如，發展學校與不同社會機構（譬如：原住民社會團體、新住民社會團體、客家電視臺、大學相關機構或系所等）結盟的模式，引入相關的人力或教學資源，增加學習者透過實際的聽說讀寫等，使用語言進行溝通的機會。

此外，隨著國際就業市場，對於雙語 (bilingual) 或多語言 (multilingual) 能力和人才的需求越來越高，學校在推行本土與新住民的語言教學過程中，可以嘗試讓教學內容與學生的生活意義以及未來職涯相接軌。以德國為例，近年來德國的職業教育體系越來越重視如何協助新住民學生運用其雙語或多語言溝通的能力，在新興的國際就業市場，找到更有利於其職業發展的就業機會等 (BIBB & BMBF, 2013)。然而，由於父母或是學童的監護人，經常是最了解學童需要也是學童最信任的人，學校和社會教育機構，將相關的職業市場訊息提供給父母，將更有助於讓學童或學習者採與更積極地態度，發展其對多語言和多元文化學習的興趣和能力，也將更有

助於提升其跨文化理解與溝通的能力。

#### 四、結論

回顧全球化的發展歷程，自從十五世紀以來，西方殖民主義崛起，世界各地被殖民地也持續的面臨著類似的問題，某些地區的本土語言面臨逐漸消失的現象。然而，多語言的學習，同時也蘊含著學習人類不同族群的生存經驗和解決問題的思考模式，換句話說，創造多語言學習的社會與學校教育情境，將有助於擴展學習者的生活經驗和視野。

在全球人口遷移、多種族群在同一個社會互動的現象越來越普遍的趨勢下，目前的臺灣社會早已經是一個多元文化的社會，閩南、客家、原住民族、外省族群與新住民等，多種不同文化族群的師生越來越頻繁地共同生活在同一個校園和生活情境中。為了促進彼此間的理解、包容和接納，在新課綱即將推行之際，如何透過本土與新住民語言教學的過程，提升學習者跨文化理解和溝通的能力，以促進社會的整合，確實是值得相關教育工作者正視的課題。

#### 參考文獻

- 夷將·拔路兒（2008）。**臺灣原住民族運動史料彙編（上）**。臺北：國史館。
- 吳美瑤（2016年2月24日）。覺察文化差異 從認知提升原住民教育。**國語日報**，第13版（教育版）。
- 吳美瑤、楊深坑（2016）。德國新移民補救教學政策之研究。**教育研究月刊**，267，4-14。
- 汪知亭（1978）。**臺灣教育史**。臺北：臺灣書店。
- 林茂生（2000）。**日本統治下臺灣的學校教育：其發展及有關文化之歷史分析與探討**（林詠梅譯）。臺北：新自然主義出版社。
- BIBB(Programmstelle beim Bundesinstitut für Berufsbildung) & BMBF(Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2013). *Elternratgeber: Ausbildung in Deutschland. Zugewanderte Eltern unterst ützen ihre Kinder beim Einstieg ins Berufsleben*. Bonn, Germany: BIBB & BMBF.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) & GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) (2015). *Aufstieg durch Bildung Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland* (Bericht zur Umsetzung 2015). Retrieved from <http://www.bmbf.de/abrufbar>
- 臺灣行政長官公署（1946）。**臺灣一年來之教育**。臺灣：臺灣行政長官公署。
- 臺灣省政府教育廳（1976）。**臺灣省教育簡介**。南投：臺灣省政府教育廳。

■ Mercator Stiftung(2010). *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende.* Münster, Germany: Waxmann Verlag.

■ Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (originally published in 1931). Boston, USA: Harvard University Press.



## 本土語言教學與臺灣母語日活動之實踐與省思

徐柏蓉

國立臺灣師範大學教育學系博士候選人

自教育部 2003 年頒布國民教育九年一貫課程綱要後，小學一至六年級學生即必須就閩南語、客家語、原住民族語等三種「鄉土語言」任選一種修習；2006 年為回應世界母語日活動，教育部開始推動「臺灣母語日活動」；其後，「鄉土」語言名稱於 2008 年修改為「本土」語言，即為現行「本土語言」教學之由來。筆者任職於都會區公立國民小學，曾任本業務承辦組長、以科任與導師身分任教閩南語課程。本文以地方學校之視角出發，探討推動行政業務與課程教學之經驗、困境與突破，期帶來研究與實踐之觀點啟發。

### 一、地方學校之實踐

#### (一) 師資安排

本土語言教學之推動較其他領域教學複雜許多，主因在於語言種類多樣，提高聘用合適教師難度—除了閩南語僅一種之外，客家語有五種腔調，原住民族語有四十二種。每年五月完成調查下學年度學生選修本土語意願、新生報到時一併調查選修意願、確認校內符合任教本土語言教學資格且有意願任教之教師人數後，餘額辦理「本土語言教學支援人員」公開甄選。該聘用教師如經教評會審查通過，得免甄選續聘一學年，並以免甄選二次為限。

#### (二) 經費申請核結與網站填報

確認聘用之本土語言教學支援人員後，即進行各項經費申請作業，包含鐘點費、交通費、勞健保費、勞退等經費。承辦業務組長除須精算各項費用、向教育局提出申請外，亦須進入相關網站進行填報，將各人員基本資料、授課情形詳細建檔，每月登錄授課節數、核實製表按月核發鐘點費，於每月期限前更新經費使用情形，並於學期末總結各項經費使用是否有餘額、完成經費核銷。唯本經費由教育部編列、撥與各縣市教育局常已接近學期結束，各校常須先行墊付教師鐘點費。

除支援人員經費申請外，亦申請相關單位經費用於發展本土語言教學活動推行（如客家事務委員會經費），期擴充本土語言教學活動推行項類。

#### (三) 課務編排

為發揮「臺灣母語日」活動最大效益、避免支援人員舟車勞頓，筆者任教學校將全校所有本土語言課程安排於同一日實施，一年級本土語言課程安排於第一節...以此類推，實施多年成效頗佳。唯此亦提高課表編排難度。

#### (四) 專科教室及校園情境資源運用

設置客家語教室、原住民族語教室、本土語言資源教室三種專科教室。學生依選修語言、於該節次至專

科教室上課。專科教室除有完整各項電子化設備外，亦進行文化情境布置，提升文化浸潤效果；校園並設置本土語言情境廣場、圖書室設有本土語言書籍專區，可供教學使用。唯因集中一日進行本土語言教學，大多數修習閩南語之學生皆於原班教室上課，仍賴任教教師進行情境布置。

#### (五) 「臺灣母語日」一日課程活動設計

臺灣母語日當天除進行本土語言教學外，安排於晨光時間撥放母語卡通影片，午餐時間進行母語節目廣播，包括：專訪各語之本土語言教師與社區人士，學生朗讀，母語音樂欣賞，教育部本土語言語文競賽朗讀範本...等多種題材，且有本土語言課後社團可參加。當日亦請教師盡量使用各自母語與中文進行雙語廣播，營造母語日聽說情境。

#### (六) 成立課外社團

筆者任教學校以本土語言融入社團活動、成立學生社團、成立親子共學社團三種方式推行本土語言社團活動。第一種以合唱團為代表，以增加選唱歌曲語言種類進行語言學習與音樂欣賞。第二種為布袋戲社團，除樂器演奏、戲偶操作訓練之外，並以閩南語編排劇本、進行演出，學生同時進行多面向語言與文化學習。第三種為客語親子共學社團，安排於臺灣母語日課後進行，並邀請家長一同參與，內容除語言學習外，尚有歌謠、染繪、插茶...等多種文化體驗，輔以

親子共學方式進行、參與客家事務委員會成果發表活動、親子一同參加客語認證等，母語深耕之成效顯著。

#### (七) 多元文化融入校園活動

各種大型活動皆是融入多元文化素材之時機。體育表演會進場融入原住民族特色服飾與舞蹈，母親節慶祝大會邀請新住民親子穿著傳統服裝、並教授各國母語「祝媽媽母親節快樂」等，皆是筆者學校曾辦理過之活動，且親師生皆反應熱烈。

## 二、困境與突破

#### (一) 都會區推動閩南語教學之困境與突破

在都會區，會為孩子選修客家語、原住民族語的家長，多半具有本土語言學習、文化延續之意識，對孩子學習母語相對較為關切，連帶在各樣活動（族語認證、社團參與等）推動上也較易進行。但選修閩南語課程的孩子，僅有部分有使用閩南語的經驗，大部分是「泛閩南語」族群——也就是沒有選修其他本土語言之推力、因而選修閩南語課程的一群。故任教閩南語課程的最大困境，就是學生人數相對較多、基礎能力差異極大，且家長相對較不重視閩南語課程之學習。

突破此種困境的方法只有一個，就是激發學生學習興趣。選定的教科書只是教材之一，必須根據多數學生基礎能力重新安排學習內容，尤其是

與生活之連結格外重要，須讓學生能在實際生活情境中使用閩南語。教學活動設計上，一般「引起動機—發展活動—綜合活動」的三步驟教學中，須提高前後兩者之比重，輔以些許歷史典故提升故事感，並融入各種單人與群體動態遊戲互動，以團體動力提升個人學習動機，讓學生期待閩南語課的來到。

隨著修習日久，引進閩南語音標學習是重要的步驟。依筆者任教經驗，能以注音拼讀出閩南語文，對激發學生學習意願與成效有重大效益，亦會提升學生學習他種拼音系統之動機。而若能與其他班級活動結合（如班級慶生會等）、融入多元文化與語言情境，會大幅提升學生在課堂以外使用本土語言進行交談之動機與頻率。

## （二）學校行政運作之困境與突破

如前所述，合適師資之詢聘、課務編排已皆不易，而後各種行政業務更是曠日費時。「本土語言教學支援人員」政策方案意在充實現場教學人力，但延伸各種資格認證與相關行政業務也大幅佔據業務相關組長及教師原可用以教學準備之時間，且還須由各校教評會自行把關聘用之教師素質，在教師進用制度上疊床架屋。「英語巡迴教師」之聘用方法—由縣市教育局統一甄試、至各校巡迴教學，或可為參考。

## 三、在地化的下一步—想像，與公民文化意識覺醒

Appadurai(1996)認為「想像」即是社會實踐(social practice)，是一種勞動與文化組織實踐的運作形式；而劉育忠(2008)以此為視角，認為或許正是在全球化浪潮的衝擊效應下，當代教育學可能想像出不同的「想像世界」，想像出新型態的教育學樣貌。雖則授課時數偏低、師資專業不足、學生學習成效不彰、學生學習意願不高、無法與其他學科統整等，是本土語言教學相關研究常見之問題結論（吳宗立、陳惠萍，2005；吳俊憲，2006；吳俊憲、吳錦惠，2014；周淑卿，2000；國家教育研究院，2011；陳盈宏、林信志，2016），但筆者身為現場教師，卻認為本土語言教學與臺灣母語日活動之推行，有其啟蒙(enlightenment)之重要功能。教育作為啟蒙與點滴社會工程(piecemeal social engineering)，其實踐之可能端賴於「想像」之發生。語言復振與公民文化意識覺醒僅在一步之遙；在地化的下一步，即在想像與社會實踐之中。

## 參考文獻

- 吳宗立、陳惠萍（2005）。國民小學教師閩南語教學態度之研究。《國民教育研究集刊》，13，209-229。
- 吳俊憲（2006）。臺灣本土教育的發展背景、概念架構及其課程改革籌劃。《課程與教學》，9(1)，61-79。

- 吳俊憲、吳錦惠（2014）。本土語言教學成效－問題分析與因應策略，**臺灣教育評論月刊**，3(7)，92-96。
- 周淑卿（2000）。中小學鄉土教育的問題與展望。**課程與教學**，3(3)，91-102。
- 國家教育研究院（2011）。**臺灣地區國民中小學本土語言教學現況之整合性研究**。新北市：國家教育研究院。
- 陳盈宏、林信志（2016）。國民小學實施暑期學習課程方案之研究：以閩南語教學為例。**課程與教學季刊**，19(1)，85-106。
- 劉育忠（2008）。全球化的同質性想像與幻覺：Appadurai 的全球化圖景閱讀與當代教育學危機。**教育研究月刊**，170，15-25。
- Appadurai, A. (1996). Disjuncture and difference in the global cultural economy. In F. J. Lechner & J. Boli (Eds.) (2004), *The globalization reader* (pp.179-188). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.





# 迎向 107 年新住民語文領域課程綱要 及其教材教法研發

歐亞美

新北市淡水區文化國民小學校長

## 一、前言

臺灣是一個多元文化組成的社會，隨著全球國際化的趨勢，來自東南亞各國及其他國家的新住民，已經成為臺灣社會的重要組成部分，也豐富臺灣的多元文化。為呼應「十二年國民基本教育課綱」的課程目標--「尊重多元文化與族群差異，追求社會正義」的精神，特將新住民語文列入十二年國教之語文領域課程，並於 107 年在國中小實施。

新住民語文課程落實「成就每一個孩子」的願景，依循全人教育的精神，協助學生能自發探索不同國家的語言與文化，建立新住民子女傳承家庭語言與文化多樣性的學習環境。新住民語文課程同時藉由多元文化之間的互動，增加尊重與欣賞多元文化的能力，促進彼此的理解及臺灣社會的內部凝聚與和諧，以創造共好的社會。

新住民語言亦為臺灣對外發展合作的重要資源，而東南亞各國及其他國家語言與文化的學習，能幫助孩子開啟國際理解的窗，尤其有助於認識鄰近臺灣的東南亞各國，並培養學生對新住民語言與文化的興趣與尊重，具備新住民語言之基本聽、說、讀、寫，以及跨文化溝通與行動的能力。

依據十二年國民基本教育課程綱要，現階段新住民語文課程的開設以東南亞新住民語文為主，且依據內政部及教育部統計，目前在我國婚姻移民及其二代子女中，除中國大陸、香港及澳門地區外，以越南、印尼、泰國、緬甸、柬埔寨、菲律賓、馬來西亞等人數最多，因此本課程大綱之設計現階段以上述七國的官方語言及文化為主要考量。其他的新住民語文亦建議可於彈性學習課程中開設（夏曉鵑、王大修等，2016）。

為迎接 107 年新住民語文在國中小實施，亟需發展一套符合課綱的教材教法，茲說明如下。

## 二、新住民語文領域課程綱要及其教材

### （一）新住民語文課綱學習重點草案簡介

目前新住民語文課綱暫定國民小學每週至少實施一節；國民中學階段，學校應調查學生之選修意願，經課程發展委員會審議後，於彈性學習課程規劃新住民語文相關學習。

因為每週只有一節，所以教師進行教學時，必須能掌握新住民母語學習重點，才能在有限的時間之內，達到學習成效。其學習重點，包含學習

表現、學習內容兩大部分。學習表現包含「學習態度」、「語言能力」(含聽、說、讀、寫)、「跨文化行動力」三面向；學習內容含「語言要素」(含字母與語音、詞彙、語句)、「文化要素」(含互動中的語言規範、互動中的非語言規範、國情概況、文化差異)二面向(國家教育研究院，105)。(如圖 1)

學習表現	學習態度	
	語言能力	聽
		說
		讀
		寫
跨文化行動力		

學習內容	語言要素	字母與拼音
		詞彙
		語句
	文化要素	互動中的語言規範
		互動中的非語言規範
		國情概況
		文化差異

圖 1 新住民語文學習重點草案

(二) 新住民語文教材試行版內容簡介

為因應 107 年，教育部目前刻正委託新北市新住民文教輔導團編輯試行版，提供未來新住民母語師資和學生參考使用。編輯團隊目前規劃是：每一學期一冊，從國小到國中九個年級，上下學期共 18 冊，七國語言，計

126 冊。每冊四課，每一種語言有 72 課。

18 冊是規範在四個學習階段的能力表現，1-4 冊是第一學習階段，5-8 冊是第二學習階段，9-12 冊是第三學習階段，13-18 冊是第四學習階段，所以沒有上過越南語的國中一年級學生，也必須從第一學習階段第一冊開始上課，因為新住民語文是以能力分級，而不是以學級分級。

新住民語文教材的學習內容包括「語言要素」、「文化要素」及「議題融入」教材三種，茲說明如下：

1. 「語言要素」學習教材

「語言要素」學習教材包含「字母與拼音」、「詞彙」、「語句」，其中字母與拼音因為各國難易度不同，所以課綱明訂可以四年完成，如果較簡易的則利用二年完成。東南亞各國字母數量不一，拼音發音難度也各有異同，本編輯團隊預計第 2 冊至第 4 冊完成各國字母的聽說讀寫及簡易的拼音，第五冊以後(大約三年級)才開始詞彙的聽說讀寫。

茲歸納五國字母拼音的內容(表 1)：

表 1 五國字母拼音的內容

語言內容 國別	字母	母音	子音	複合音	單調
越	29	12 (元音)	17 (單輔音)	11 (雙輔音)	6
印	26	5	21	4 個 複合元音 4 個 複子音	
泰	44 有分中子 音、高子 音、低子音	32 有長短之 分			5 個聲調，因 為長短母音+ 低中高子音， 有可以組成 20 個聲調
緬	33	12	33		3 個聲調低平 調、高降調、 高平調
柬	33	14	23	17 33 個下標 輔音	

資料來源：作者自行整理

## 2. 「文化要素」學習教材

「文化要素」學習教材包含「語言的互動規範」、「非語文的互動規範」、「國情概況」、「文化差異」，茲列舉新住民語文課綱草案。茲例舉符合文化要素--學校情境和語言互動規範的教學示例---我的名字，這一課主要是教學生學習學校的稱謂，基本詞彙：bạn (bạn học)同學、thầy(thầy giáo)男老師/cô(cô giáo)女老師/em 我/等四

個，這四個詞彙一定要學會聽說讀；認讀詞彙有三個：tên 名字/của em 我的/là 是，不用寫，只要會聽說就可以了。課文有 20 個字，內容要呼應課綱的學習表現和學習內容，其中文化要素 Bd-I-1，是要了解新住民母國的親屬、師長、同學互動方式(包括語言與非語言)與我國的異同。

### 語言的互動規範

Ba- I -1	與親屬互動時的問候規範（亦包含輩份、性別的因素）
Ba- I -2	與師長及同學互動時的問候規範
Ba- II -1	與友人互動時的問候規範
Ba- II -2	與家中賓客相處的問候規範
Ba- III -1	與陌生人互動時的言語規範
Ba- III -2	在宗教場所、政府機關等公共場合的言語規範
Ba-IV-1	在正式場合（如：婚禮、餐會、會議等）的言語規範

國情概況	
Bc- I -1	家庭生活環境
Bc- I -2	學校生活情境
Bc- II -1	具代表性的人、事、物
Bc- II -2	都市與鄉村景觀及生活
Bc- II -3	主要節慶、習俗、禁忌
Bc- III -1	地理位置、氣候
Bc- III -2	主要宗教信仰
Bc- IV -1	政治特色
Bc- IV -2	藝文特色
Bc- IV -3	新住民原生國與我國的關係與未來發展

文化差異	
Bd- I -1	親屬、師長、同學互動方式（包括語言與非語言）與我國的異同
Bd- I -2	家庭生活環境與我國的異同
Bd- I -3	學校生活與我國的異同
Bd- II -1	新住民友人互動方式（包括語言與非語言）與我國的異同
Bd- II -2	城鄉景觀和生活方式與我國的異同
Bd- II -3	的主要節慶、習俗、禁忌與我國的異同
Bd- III -1	的陌生人互動方式（包括語言與非語言）與我國的異同
Bd- III -2	的氣候與我國的異同
Bd- III -3	社會對新住民的看法與文化差異之間的關連
Bd- IV -1	的正式場合互動方式（包括語言與非語文）與的異同
Bd- IV -2	的主要宗教信仰與我的異同
Bd- IV -3	當前社會對新住民看法中的文化偏見

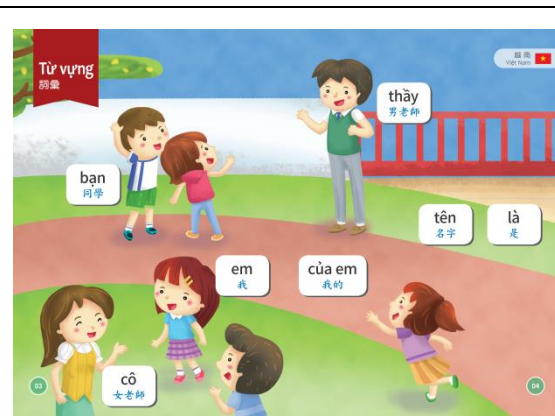
## 第一冊第一課 我的名字

冊別	第一冊	教學年級	一年級
適用程度	第一學習階段	字數(含標點)	20
課名	第一課我的名字	主要內涵	學校稱謂
學習表現	學習態度	1- I -1 能樂於參與新住民語文學習活動。	
	語文能力	2a- I -1 能聽辨新住民語言的字母。 2a- I -2 能聽辨所學習的簡單詞彙。 2b- I -1 能掌握新住民語的發音。 2b- I -2 能說出所學習的新住民母國語言的簡單詞彙。 2c- I -2 能聽辨所學習的新住民母國語言的簡單詞彙。	
	跨文化行動	3-I-1能與來自新住民家庭的同儕和樂相處	

冊別	第一冊	教學年級	一年級
學習內容	語言要素	Aa-I-1 新住民母國語言的發音與語調(1) Ac-I-2 家庭及學校生活中的基本語句(如：招呼語、感謝語等)	
	文化要素	Bd-I-1 新住民母國的親屬、師長、同學互動方式(包括語言與非語言)與我國的異同	
課文內容			
<p>Bài 1: Tên của em P1, 2                  第一課我的名字                  Em chào cô ạ! Chào các bạn!                  老師好! 同學(們)好!                  Em tên là Nguyễn Thị Lý.                  我的名字是阮氏理。</p>		<p><b>字母</b>                  第二冊再教  <b>基本詞彙</b>                  bạn (bạn học) 同學                  thầy (thầy giáo) 男老師                  cô (cô giáo) 女老師                  em 我  <b>認讀詞彙</b>                  tên 名字                  của em 我的                  là 是</p>	



第一、二頁



第三、四頁



第五、六頁



第七、八頁

### 3. 「議題融入」學習教材

依《總綱》「實施要點」規定，各領域課程設計應適切融入性別平等、人權、環境、海洋、品德、生命、法治、科技、資訊、能源、安全、防災、家庭教育、生涯規劃、多元文化、閱讀素養、戶外教育、國際教育、原

住民族教育等十九項議題。而其中性別平等教育、人權教育、環境教育與海洋教育四項重大議題務必列入，作為新住民語文教材編選與教學實施之參考，茲列舉新住民語文課綱融入性別平等教育。

議題	學習主題	實質內涵	融入課程綱要學習重點之示例
性別平等教育	語言、文字與符號的性別意涵分析	性 E6 了解圖像、語言與文字的性別意涵，使用性別平等的語言與文字進行溝通。	3-III-4 能認識新住民語言與文化中的性別規範。
	科技、資訊與媒體的性別識讀	性 E7 解讀各種媒體所傳遞的性別刻板印象。 性 J7 解析各種媒體所傳遞的性別迷思、偏見與歧視。	Bd-III-3 當前社會對新住民的看法與文化差異之間的關連。 Bd-IV-3 當前社會對新住民看法中的文化偏見。

茲例舉以性別平等為議題的單元的草案內容，單元名稱為一買花，在越南有兩個婦女節，除了 03 月 08 日國際婦女節之外，還有 10 月 20 日。婦女節當天，男生都會送花給女生，河內遊俠說：有兩個婦女節的越南，感覺上是注重女性的，雖然也是有重男輕女、男尊女卑的傳統觀念，但基本上因為越南的女性真的很能幹，所以在家庭中還是占有一定的重要地位(河內遊俠，2010)。所以本編輯團隊就將越南的婦女節及典範女英雄二徵夫人(Hai Bà Trưng)當成性別平等議題來介紹。

科目/領域別：新住民語文			
學習/教育階段(第三學習階段/國小)		教學年級：六年級	
單元名稱：買花			
教學資源/設備需求： 詞卡、人造花、多元文化繪本			
總節數：4 節			
課程設計原則與教學理念說明： 1. 培養學生具備友善的人際情懷及與他人建立良好的互動關係，並發展與人溝通協調、包容異己、社會參與及服務等團隊合作的素養。 2. 以越南婦女節介紹文化差異與性別規範 3. 透過角色扮演，加強學生對話練習，強化聽說能力，			
學習目標、核心素養、學習重點(含學習表現與學習內容)對應情形			
學習目標		1. 能認識新住民母國的性別規範與人際互動禮貌。 2. 能精熟五個基本詞彙與練習三個生活詞彙。 3. 能主動運用各類媒材學習新住民語言與文化。	
核心素養	總綱	C2 人際關係與團隊合作	
	領(課)綱	新-E-C2 樂於與不同文化背景的人建立友誼。	
學習重點	學習表現	學習態度	1-III-1 能主動運用各類媒材認識新住民語言與文化。
		語文能力	2b-III-1 能說出所學習的日常生活用語。
		跨文化行動	3-III-4 能認識新住民語言與文化中的性別規範。
	學習內容	語言要素	Ab-III-1 社區生活中的常用詞彙
		文化要素	Bd-III-1 新住民原生國的陌生人互動方式(包括語言與非語言)與我國的異同
議題融入		性別平等教育	
與其他領域/科目的連結		社會領域	

各單元學習重點詮釋與轉化			
單元一：買花	學習表現	1-III-1 2b-III-1 3-III-4	能主動朗讀課本、詞彙卡與多元文化繪本 能精熟五個基本詞彙與練習三個生活詞彙。 能透過送花表達對女性的尊重 基本詞彙；婦女、很多、不一定、男生、今天 Từ vựng căn bản: phụ nữ, rất nhiều, không nhất định, con trai, hôm nay 認讀詞彙；為什麼、他們、買花 Từ vựng trong sinh hoạt: tại sao, họ, mua hoa
	學習內容	Ab-III-1	
	學習內容	Ab-III-1 Bd-III-1-	
<p>第一節：</p> <p>1. 引起動機</p> <p>2. 閱讀理解課文</p> <p>第一課 買花（69 字） Bài 1: Mua Hoa (69 từ)</p> <p>孩子：為什麼很多叔叔在買花？</p> <p>Con: Tại sao có nhiều chú đang mua hoa thế?</p> <p>媽媽：今天是婦女節。</p> <p>Mẹ: Hôm nay là ngày lễ quốc tế phụ nữ.</p> <p>孩子：他們要送給女朋友嗎？</p> <p>Con: Các chú ấy mua để tặng cho bạn gái phải không?</p> <p>媽媽：不一定，在今天男生都會送花給女生。</p> <p>Mẹ: Không nhất định như thế, ngày hôm nay con trai đều có thể tặng hoa cho con gái.</p> <p>孩子：我也要買花送媽媽。</p> <p>Con: Con cũng muốn mua hoa tặng mẹ.</p> <p>3. 教師提問</p> <p>4. 學生回答</p> <p>5. 文化教室補充</p>		<p>1. 能依提問回答問題-----口頭評量。</p> <p>2. 能主動開口說新住民語言-----口頭評量。</p>	



第一個充滿意義的婦女節，為每年三月八日的「國際婦女節」。就越南歷史傳承而言，三月八日是越南傳統女性民族英雄—二徵夫人(Hai Bà Trưng)，發起反抗中國東漢侵略政權的紀念日。越南婦女享受的第二個婦女節，為每年10月20日的「越南婦女節」。這是獨具越南意義的婦女節，主要在於紀念越南婦女聯合協會於1930年的10月20日正式成立(當時的名稱為越南婦女反帝會議)。每年的這一天，除了人們會送花送卡片給女性親友，越南各機關組織與公司行號，也會舉行各種頒獎與文藝活動，來表示對婦女同胞的感謝與推崇。

### 三、新住民語文領域之教學方法

依據上述新住民語文課綱規畫豐富的學習內容，教師必須依據學習內容，實施多元彈性的教學方法，才能有助於學習，茲說明如下：

#### (一) 精熟學習法

老師要訂一個精熟的標準，如第一課要精熟四個詞彙(bạn (bạn học)同學 /thầy(thầy giáo)男老師 /cô(cô giáo)女老師、em 我)，讓學生有學習的目標。而且語言必須大量練習，鼓勵學生在家親子共讀，收聽相關的教學 CD 或觀看東南亞影片，以精熟相關的詞彙與句型。

#### (二) 角色扮演

語言必須能應用在實際生活情境中，所以依據課文內容，讓學生扮演媽媽、小孩等各種不同角色，以加強對話練習。例如：第一、二頁課文，用對話式教材，讓同學輪流上台練習。

#### (三) 分組合作學習

老師將全班學生分組，並分配每組學生各種的任務，讓他們共同合作完成，例如：各組比賽、遊戲、討論、報告等。有關文化學習，教師可以鼓勵各組學生事前蒐集相關資料，找媽媽提供，甚至遠在東南亞的外婆、阿姨也可以協助拍照、唱歌謠等，讓孩子成為學習的主人，共同完成任務。例如：第三、四頁課文，老師可以分組，每組有四個人，分別扮演不同的角色，每個人輪流喊「稱謂」，被喊到的要回答「有」，如果有回應就可以加分鼓勵。

#### (四) 示範教學法

母語老師親自示範各種語言的發音、嘴形變化、或是示範各種舞蹈動

作、祭祀儀式、美食製作等肢體動作，以增進學生學習成效。例如第三頁的我會讀和第五頁的我會念，母語老師要示範發音和嘴型，而且也要觀察學生的嘴型與發音是否正確。

#### (五) 差異化教學

新住民語文教學，如果修習人數過低時，學校可依照學生的學習程度進行混齡式能力編班。混齡編班，對教師來說是很大的挑戰，所以教師要實施差異化教學。差異化教學：教師應考量學生的程度不同，給予不同的內容。在教法上，有的學生用聽講的方式就可以學得好，有的學生則是透過實作可以學得好，當教師的教學在課堂上呈現出差異的情形時，可能就可以思考學生的學習方式需求，以提高教學的成效。例如：有些學生每天都會在家說母語，第一冊對他來說很簡單，所以可以請他當小老師和班長，並提供適合他學習的補充教材，例如多元文化繪本或其他階段別的教材。(曾璧光，102)

#### (六) 多元活動

母語教師與學校共同規畫多元活動，例如：卡片書寫、節慶體驗、訪問新住民、東南亞旅遊規劃，或結合運動會、園遊會辦理國際日等，引導學生學習新住民語言與文化。

#### (七) 環境布置

在教室內，展示新住民文化特色，成為新住民語文最佳教學場所。

#### (八) 多元評量

宜採多元的學習評量，如：口語表達、生活應用、實作表現等，紙筆評量佔學業總成績比例不宜過高。評量結果宜列為下個階段學習分組之參考。

### 四、結語

新住民語言既是臺灣對外發展合作的重要資源，學生在國小、中學修習東南亞語文課程後，可以在高中及大學繼續修習所學的語言。目前已經有部份高中開設東南亞語文作為第二外國語言選修課程；104 學年度大學端已開設的系所或學程有國立高雄大學東亞語言學系、暨南大學東南亞學系、政大東南亞學程等，文藻外語大學也已成立東南亞語文中心。

修習新住民語文的學生未來除了能協助我國社會，增加群族間的理解與融合，並且有能力在國際上幫助我們社會進行國際間的溝通及跨國事務的處理。希望這些學生未來能用他們經過新住民語文課程養成的「跨文化溝通」及「國際行動能力」參與國際工商、政治和文化事務，讓學生有更好的安身立命的條件以及維護國際和平的能力。

#### 參考文獻

- 夏曉鵬、王大修等(105)。新住民語文領域課綱草案。國立教育研究案。

■ 曾璧光（102）。差異化教學簡介，宜 蘭 高 商 。

[http://ba.tchcvs.tc.edu.tw/epapers/course/1020823\\_02.pdf](http://ba.tchcvs.tc.edu.tw/epapers/course/1020823_02.pdf)

■ 河內遊俠（2010）。越南婦女節。

<http://rasshia11.blogspot.tw/2010/12/1020.html>

■ 國家教育研究院（105）。十二年國民基本教育課程綱要總綱（教育部發布版）。

<http://www.naer.edu.tw/files/15-1000-7944,c639-1.php?Lang=zh-tw>

## 正視新住民子女文化優勢的語文教學

陳得文

國立臺南大學兼任助理教授

### 一、前言

臺灣史上經歷過許多較大規模的移民浪潮，近年來臺灣人口結構的主要變化，除了少子化和高齡化，還有外籍勞工和外籍配偶的新住民族群。根據教育部統計，94 學年度就讀國中小的新住民子女（不含中國大陸）共 39,069 人，104 學年度則增為 128,177 人，在國中小總學生數大減八十多萬的情況下，十年間所佔比例由 1.40% 增加為 6.53%（教育部統計處，2016a, 2016b）。

然而教育部對於新住民子女的統計，只及於國中小階段，目前碩博士論文等相關研究，絕大多數也仍聚焦在國中小階段的新住民子女，極少關注大專乃至成人階段，但數十年來已有眾多新住民子女在臺灣成長、就業工作。蔡雅雯（2011）發現成人新住民子女的「雙族裔」身分認同、以及努力不懈和重視教育的態度等，影響到他們在複雜的社會網絡中，能否找到有利於自己的位置。至於其他實際生活狀況，少有資料。

面對族群結構的轉變和多元文化的交會，新住民語言的學習，的確是值得深思的議題，本文擬由教育就學和勞動就業階段的角度，分別略述。

### 二、改善語文不通的兩種觀點

東南亞地區新住民移民至臺灣，由於語文不通，生活適應上確實可能面臨相當的困難。過去看待新住民及

其子女，常以文化不利的觀點，主張同化並強化其國家認同，要求他們適應環境、放棄原生語言文化、學習臺文識字以「融入」臺灣社會，早期有些家庭甚至禁止外籍母親跟孩子說母語（陳美瑩、周立勳，2006）。

也有以多元文化觀點，主張國民與新移民互相學習彼此的文化和語言，社會乃至所有人都應有所回應而改變（王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉、曾尹彥、廖翊君，2006；游美惠，2006）。

前述關於語文不通觀點上的差異，影響教育政策的方向。同化觀點的政策常以優勢文化為主，針對新住民及其子女進行補救和加強，例如補救教學方案。多元文化觀點希望溝通雙方都要付出和改變，但實際上一般仍以弱勢文化者承擔較多文化保存之責，例如目前課綱中，所有學生都需要學習國語、英語、甚至閩南語，但原住民語、客語等只有相關族裔需要外加學習。

### 三、勞動市場的觀點

若視野鎖定在臺灣社會中，固有語言文化是強勢文化，外來弱勢族群必須設法調適融入，而原有主流族群不需改變。

在此情況下，對新住民及其子女的期望是放棄原族裔文化、或附帶兼顧原文化，較少考量新住民子女在語言、文化、以及新住民原生家族之人脈關係網絡的優勢，而未善用新住民及其子女作為文化資產和人力資源、以及拓展國家競爭力的潛力。

然而，在臺灣以外的地區，臺灣固有語文就未必是強勢文化，例如英語的重要性普遍受到認可。當國人認定學習英語能掌握競爭優勢，對於學校教育中安排英語課程少有異議，甚至覺得不足，課後自行加強者眾。

同樣的，掌握東南亞語言，在勞動市場也能掌握更多競爭優勢，而這個觀點愈來愈值得重視。

在國外，由於臺商進駐東南亞，包括臺塑集團、富邦集團、中小企業等在當地提供了就業機會，但限於語言文化差異，往往傾向聘用華僑或來臺念書的僑生，甚至提供獎學金，從大學直接延攬越語人才，擁有越語能力者能獲得較多機會和較高待遇（陳培思，2012）。而新住民子女有機會累積雙方面文化跟語言，企業界早已察覺到這種獨特的優勢（陳得文，2010）。

在國內，情勢也可能轉變，由於東南亞移民來臺人數眾多，亦將逐漸擴大政治經濟影響力。現今相關業務部會的公職人員招考，已開始將東南亞語言納入考量，未來在臺灣生活，無論何種族裔，能擁有新住民語文能力，在公民參與和消費生產系統中，都應該是一項競爭優勢。

#### 四、結語

所謂強勢和弱勢語言文化，不如說是脈絡下的相對優勢，但增強語文能力總能提高競爭條件，被考量的只是教育投資成本。

對於國語文的學習，在國民教育階段，新住民子女或許受限於語文因素，不利於統一課程與教學的學習適應，但許多研究顯示，新住民與本地組子女學業成就，隨年級升高而逐漸靠攏，且社經背景和城鄉差異超過族裔區別；國語文表現的差異，也有隨著年紀增長而縮小的情形（吳毓瑩、蔡振州，2014；謝佩蓉、曾建銘、王如哲、郭工賓，2015）。

對於新住民語言的學習，若沒有經過刻意研修，大多數民眾幾乎完全不懂新住民配偶語文。近年來許多大學設立了東亞語學系或課程，也吸引到學生就讀，主要是因應產業發展，外派幹部逐漸增加（陳培思，2012），網路人力銀行總有近千職缺在東南亞，雖然未必要求語言能力，但可以看出在現代職場上，新住民的語言能提高競爭優勢。

教育部已將新住民語文納入新課綱，不應將它視為一種文化保存或認同而已，未來的規劃實施，應該正視新住民子女所擁有的多語言優勢，以及新住民語文的價值，尊重並善用新住民的文化資源，以增進各族裔的溝通合作，也提高國家整體競爭力。

## 參考文獻

- 王世英、溫明麗、謝雅惠、黃乃熒、黃嘉莉、陳玉娟、陳烘玉、曾尹彥、廖翊君（2006）。我國新移民子女學習成就現況之研究。**教育資料與研究雙月刊**，68，137-170。
- 吳毓瑩、蔡振州（2014）。東南亞裔新移民女性之子女的學業成就真的比較差嗎？與本地對照組比較之三年追蹤探究。**教育研究集刊**，60（1），77-113。
- 教育部統計處（2016a）。**國中小概況**。  
[http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW\\_M01.pdf](http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_M01.pdf)
- 教育部統計處（2016b）。**就讀國中小之新移民子女人數—按父母國籍分**。  
[http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW\\_M07.pdf](http://stats.moe.gov.tw/files/important/OVERVIEW_M07.pdf)
- 陳美瑩、周立勳（2006）。**影響外籍配偶子女學業成就相關因素之探討：實踐取向的觀點**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 NSC 94-2413-H-415-007。
- 陳培思（2012）。臺塑越南幹部年薪140萬元，從外派到考公職 東南亞語人才吃香。**Career職場情報誌** 10月號/2012 第438期封面故事。
- 陳得文（2010）。**我國新移民子女教育政策之實施與問題之研究**。國立臺南大學教育經營與管理研究所博士論文。
- 游美惠（2006）。**跨國婚姻與反歧視教育**。**教育研究月刊**，147，59-67。
- 蔡雅雯（2011）。**新移民子女族群認同之敘事研究**。國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系碩士論文。
- 謝佩蓉、曾建銘、王如哲、郭工賓（2015）。**新移民子女國小國語文學習成就大型評量調查研究**。**教育科學研究**，60（4），93-127。



## 運用繪本進行多元文化教育之教學研究省思

林吟霞

臺北市立大學學習與媒材設計學系副教授

蔡鈴津

新北市安和國小老師

### 一、前言

臺灣是多元族群的社會，除了原住民之外，經由早期荷蘭、西班牙、日本等國的殖民階段，以及明、清兩朝和民國二次大戰後的漢民族移入，逐漸產生各種不同的語言，並交織出多元的生活習慣和文化。近年隨著婚姻移民來臺的人口逐漸增加，「新住民」形成除了原住民、閩南、客家、外省之外的第五大族群。

由於新住民人口的成長，新住民子女就學人數也愈來愈多。根據最新的統計資料顯示，104 學年度新住民子女總人數約 20 萬 8 千人，占全國中小學學生數 9.81%，相當於平均約每 9 位中小學生有 1 人是新住民子女（教育部，2016），從表 1 可看出 104 學年度與 93 學年度之間這十年，新住民就學子女數的成長情形。

表 1 新住民子女就讀國中小人數統計（104 學年度與 93 學年度）

國籍別	總計	
	人數	佔總就學人 比率%
93 學年度	46411	0.58
104 學年度	207733	9.81

資料來源：教育部(2016)

近年筆者任教的班級中，新住民子女就學人數愈來愈多，曾經帶過一個班級 29 名小朋友，當中有 11 名是新住民子女。但觀察學生平常的互動

和反應可看出，學校的新住民學童和一般學童對多元文化的認知，仍如同白紙一般尚未啟蒙。

根據夏曉鵬（2005）對新住民的研究，以及筆者這幾年教學現場的觀察，新住民子女的表現與一般學童的表現，相差並不大。但與學校同事或學生家長的互動中，筆者也發現，許多人對新住民子女仍保有學業成績不佳的刻板印象，對新住民也存有偏見。Banks（1993）認為，多元文化教育目的在改變學校的文化與結構，使不同文化背景的學生在學校都有公平的學習機會，並降低族群之間的偏見，以達成社會正義的理想。因此學校配合政府政策推行多元文化教育已刻不容緩，面對日趨多元的學生，教師除了要具備多元文化知能和敏銳度之外，也應提升課程與教學專業能力，使不同族群的學生獲得適性發展。

另一方面，按照常理來說，新住民子女本應有文化上的雙重優勢，可以成為兩國文化溝通的最佳橋樑，但若因接觸不友善的環境而造成錯誤的認知，不僅讓新住民子女無法認同母親的國家文化，也會影響整個社會的和諧（潘榮吉，2006）。近年來新住民的教育政策雖有進展，相關教育機構在宣導政策或推行新住民課程中仍面臨著許多的挑戰，例如：新住民參與活動或修課人數不多、欠缺專屬課程

或教材資源，以及欠缺學習場地與硬體設備等困境（丘愛鈴、何青蓉，2008）。有關新住民及其子女的教育與輔導問題上，李俊湖（2006）指出，社會大眾對新住民與新臺灣之子的正確觀念和適當的協助，是亟需努力之處。

筆者身為教師，希望在教育現場將課程中的多元文化學習結合學童的生命經驗，讓一般學童與新住民學童都能對多元文化有正確的認知，瞭解不同族群文化之間有差異，但彼此之間並無優劣好壞之分。因此筆者運用《新北市多元文化繪本》為教學媒材，並參考劉美慧、陳麗華（2000）的多元文化課程目標，設計一套適合國小四年級多元文化教育的課程與活動方案。本課程的目標在於引導學生從瞭解自己的文化和異國文化的特色出發，進而尊重、欣賞自己和他人的文化。此外，也希望透過行動研究，提升筆者自身的新住民文化素養，並強化多元文化課程設計與教學實施的能力。

## 二、運用繪本進行國小新住民文化素養教育之教學省思

此行動研究的課程設計涵蓋「宗教、節慶和民間文學」等三大主題單元，共 12 節課，每個月進行一個單元 4 節課，歷時三個多月。筆者透過教師課堂觀察記錄、學童訪談、學習單，以及教學省思日誌和家長的單元回饋單等資料，不斷在研究歷程中進行教學省思、檢討和修正。筆者歸納以下四項運用繪本進行新住民文化素養教育之教學省思：

### （一）《新北市多元文化繪本》適合運用於比較本土文化與新住民文化之教學

《新北市多元文化繪本》是一套針對國民小學所出版的國小多元文化教材，由新北市政府教育局邀請相關專家學者進行編輯與撰寫。《新北市多元文化繪本》從社會現象及學童生活經驗取材，除了三輯共計 30 本的系列繪本作品之外，並製作動畫 DVD 光碟、語音 CD、手偶教具和教學指導手冊。第一輯東南亞篇繪本介紹東南亞、南亞等國家文化；第二輯繪本介紹中華民國、東北亞和俄羅斯等國家文化；第三輯繪本介紹臺灣在地的閩南、客家、原住民族和中國文化等故事。此系列繪本內容圖文並茂，圖畫與文字相得益彰，是一套具有趣味與創意性的多元文化繪本（王秀華，2011）。

筆者對應課程三大主題-宗教、節慶和民間文學，分別選用了《新北市多元文化繪本》第三輯〈迎媽祖〉和第一輯〈好圓好圓的月亮〉和〈聰明的麋鹿〉這三個繪本故事。課程透過〈迎媽祖〉中盛大莊嚴的「媽祖遶境」宗教盛宴，〈好圓好圓的月亮〉的臺灣和越南中秋節故事，以及〈聰明的麋鹿〉繪本故事中麋鹿如何以小搏大。多元文化繪本故事作為學習的催化劑，引起學童閱讀的興趣，幫助學童認識多元的宗教信仰、瞭解不同族群的節慶，並賞析比較各地的民間文學和價值觀，學習從不同的角度來看事情，不同的立場替別人設想。



相關研究指出（汪妮箴，2009；林淑娟，2011；張聖山，2012；黃玉美，2012），繪本只要題材選擇得宜，融入情意課程教學中，可幫助學童成長，運用在多元文化教育上，對國小學童具有良好成效，值得推廣。根據此次的行動研究分析，筆者認為運用《新北市多元文化繪本》進行教學，可啟發學童多元文化學習動機。例如〈迎媽祖〉繪本故事勸人向善的宗教力量；〈好圓好圓的月亮〉由學童熟悉的中秋節慶帶領學童融入世界節慶的生活文化，了解其代表的文化意涵；〈聰明的麋鹿〉則透過充滿生活智慧和價值觀的「機智」故事，伸張社會正義並關懷弱勢，來探討人類共通的價值觀。

但目前以繪本進行多元文化教學的相關研究（林淑娟，2011；劉美慧，2009）並不多，殊為可惜。筆者認為，《新北市多元文化繪本》是一套適合進行多元文化教育的輔助教材，教師可善加運用。

## （二）透過教師的解說和引導方能提升繪本的多元文化教育價值

從本次的行動研究發現，《新北市多元文化繪本》適合教師推廣多元文化教育之用，但更重要的是，教師應根據學校社區的文化特性，從自己任教班級學童的文化出發，在教學前挑選適合自己班級學童使用的繪本主題，並給予適當的解說和引導。

目前小學社會領域教科書，有關多元化的內容除了習俗、國旗等基本

常識的簡要介紹之外，大多聚焦在美食和觀光風景區的介紹，有關瞭解文化差異、尊重多元文化的內容較少。因此筆者，跳脫以教科書內容為主的課程設計，而選用了《新北市多元文化繪本》中的故事情境，發現這樣的課程規劃和教學活動，更能符合班級學童的文化特性。

然而多元文化繪本中的時空、歷史背景和深淺不一的多元文化意涵，如果沒有透過教師的解說和引導，以多元文化的角度將差異置於不同情境中來討論，學童可能看到的只是從繪本中熱鬧的宗教盛宴、節慶和好聽的故事而已，無法與學童的生命經驗相結合，了解多元文化真正的意涵。因此，在此次的教學設計中，教師透過《新北市多元文化繪本》故事串連學童的母文化，是帶領學童進入多元文化學習的「領頭羊」，教師扮演著穿針引線的重要角色。

筆者運用《新北市多元文化繪本》所實施的多元文化教學，以宗教、節慶和民間文學為主軸的課程內容，不論是因應主流和弱勢文化的差異進行的文化回應教學，還是師生間的互動與合作學習的合作探究式教學，教師透過繪本的介紹和進一步引導，讓學童從閱讀圖文的理解中，學習摒除自我中心主義，欣賞其他文化，進而發展多元文化認同。此外，運用不同族群的典範作為學習榜樣，引導學生瞭解各文化中都有成功模範，體會這些典範人物故事的角色、責任和世界觀等，令人敬佩，值得學習，以改善學生因對異文化的陌生情感與排斥

(三) 結合繪本單元主題進行分組合作探究，培養學童相互尊重和關懷的態度

從繪本的教學中發現，培養學生互相尊重和關懷的態度，適合採取分組合作探究的學習方式。筆者先運用繪本引起動機進行提問與討論，透過討論分析與評論，激發正向價值，建立正確的價值觀。接著設計分組體驗活動，例如「媽祖繞境七部曲」文化課程，讓學生體驗傳統的宗教文化，理解文化的來龍去脈，並透過對同學、對家鄉的關懷，建立多元文化概念，孕育文化差異的視野。又如宗教主軸課程的「報馬仔」、「媽祖繞境」、節慶主軸的「世界節慶遊戲」，以及民間文學主軸課程的「換我做做看」戲劇扮演，都是運用分組合作方式引導學生產生多元文化意識，並覺知文化偏見。

多元文化教育重視弱勢學生的學習，分組活動應注意提供各族群、性別的公平表現機會，分組活動時學童依序輪流當組長帶討論和發言。教師本身要能意識到自己的公平性，平等照應每一位學童的需要，消除偏見和差別待遇的心態，接納與欣賞不同學童。整體而言，此次的合作探究學習活動，有助於學童人際關係的建立，讓孩子們學習接納不同群體，並養成同學相互尊重和關懷的態度。

(四) 親師合作有助於多元文化教育的執行與推動

此次繪本教學活動難能可貴的是家長配合度高，尊重與支持教師的教育理念。研究過程中發現，親師生配合的班級經營是達成學生多元文化學習的最佳催化劑。透過親師的密切合作，多元文化教學的過程中，學童能認真投入，討論時積極參與，並且在學習單或作業的合作過程中，善用創意與巧思，見賢思齊。

本次實施的多元文化教育課程，正式實施前，筆者首先透過書面的說明，以及上學、放學過程中和家長的接觸，逐一向家長說明此次教學行動研究的理念，以達成共識。有了事先充分的溝通，發現不論是上網查資料、預讀繪本、進行討論，還是寫學習單，都可以感受每一位家長的配合或從旁協助，從學童的回饋單和訪談單，也可看到多元文化素養萌芽後的遠景。

家長本身身教、言教會在無形中影響學童的多元文化觀，當學童在課程實施歷程中將多元文化觀念帶回家庭，若能有父母的支持和增強，將有助於多元文化素養的生活實踐。因此，本課程雖然僅進行九週，但獲得家長的配合和支持，透過親師高度合作，得以在有限的教學時間內，達成逐漸提升學生的多元文化素養的目標。

### 三、結語

Nieto (1996) 認為多元文化教育在於促進社會的公平與正義，是一種讓不同背景的學生都享有平等受教權的基本教育，同時是一種將多元文化觀念表現在日常生活、學校、課程、社區等各種關係中的普遍教育。藉由多元文化教育的力量，教師應引領學生覺察差異，消除偏見和歧視，理解多元族群的關係，並肯定文化多樣性的社會結構價值，讓不同背景的人共存於世界中，以促進世界的和諧(Tiedt & Tiedt, 1995)。

多元文化教育近年來隨著新臺灣之子的教育問題推向高峰(劉美慧, 2007)，根據內政部統計處 102 年的結婚登記資料，國人結婚對數共計 14 萬 7,636 對，外籍配偶的結婚對數為 1 萬 9492 人，占全國結婚對數的 13.2% (2014)。從人口結構問題來看，新住民的加入，不僅提高了生育率，新住民子女也緩和了臺灣的人口老化問題(楊靜利、黃奕綺、蔡宏政、王香蘋, 2012)，當在地文化與外來文化相遇，當主流文化與非主流文化交會，如果不同族群之間能肯定彼此的重要，互相接納和欣賞，將有助臺灣社會多元文化的融合，以促進社會的發展和進步。

隨著新住民越來越多，政府已從過去漠視的處理態度，轉變為熱切關注「外籍新娘」的社會問題，但隱涵的歧視仍然存在(夏曉鵬, 2005)，因此，更凸顯出臺灣多元文化教育課程的重要性。多元文化課程實施歷程，

不論是採取何種教學策略教學，其實真正關鍵在於教師本身的多元文化素養。透過本次的行動研究，讓筆者有機會進行多元文化理論與實務間的對話，瞭解到教師主動積極提升自身多元文化素養和教學知能的重要性。最後，筆者也認為，學校中不同文化背景和專業背景的老師之間，若能相互協同，並交流個人對於多元文化課程設計與教學策略的想法，將更有助提升學校多元教育課程的內涵與實施成效。

### 參考文獻

- 內政部入出國及移民署全球資訊網(2014)。各縣市外裔、外籍配偶人數與大陸(含港澳)配偶人數按證件分。2016年7月12日。取自 <http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1263916&ctNode=29699&mp=1>
- 王秀華(2011)。新北市政府出版品「多元文化繪本」之探討—以東南亞篇與第二輯為例(未出版碩士班碩士)。國立臺北教育大學社會與區域發展學系，臺北市。
- 丘愛鈴、何青蓉(2008)。新移民教育機構推動新移民教育現況、特色與困境之調查研究。臺東大學教育學報，19(2)，61-94。
- 汪妮箴(2009)。運用繪本進行族群教學之行動研究-以國小二年級為例。國立臺中教育大學教育學系碩士班碩士論文，未出版，臺中市。

- 李俊湖（2006）。新住民及其子女的教育與輔導。研習資訊，23（5），53-57。
- 林淑絹（2011）。「來說多元文化故事」---運用新北市新住民多元文化繪本於低年級教學之行動研究。國立臺北教育大學社會與區域發展學系多元文化教學碩士班碩士論文，未出版，臺北市。
- 夏曉鵬（2005）。解開面對新住民的焦慮。學生輔導季刊，97，6-27。
- 教育部（2016）。新住民子女就讀國中小人數分布概況統計：104學年度。臺北：五南。
- 教育部統計處（2004）。新住民子女就讀國中小人數分布概況統計：93學年度。2016年6月20日。取自[http://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=4C810A112728CC60](http://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=829446EED325AD02&sms=26FB481681F7B203&s=4C810A112728CC60)
- 張聖山（2012）。繪本教學對國小五年級學生多元文化素養之影響。國立臺南大學教育學系課程與教學碩士班碩士論文，未出版，臺南。
- 黃玉美（2012）。繪本運用於國小階段學童情意教學之研究。南華大學視覺與媒體藝術學系碩士班碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 楊靜利、黃奕綺、蔡宏政、王香蘋(2012)。臺灣外籍配偶與本籍配偶的生育數量與品質。人文及社會科學集刊，24，83-120。
- 潘榮吉(2006)。點一盞燈：從提升新住民子女教育談起。臺北市終身學習網通訊季刊，33，2-5。
- 劉美慧（2007）。欣賞文化差異與追求社會正義-重新理解多元文化教育。當代教育研究，15（2），187-204。
- 劉美慧（2009）。運用多元文化教材提升學童多元文化素養之成效研究--以臺北縣溪洲國小為例。臺北縣政府教育局研究專案，未出版，臺北。
- 劉美慧、陳麗華（2000）。多元文化課程發展模式及其應用。花蓮師院學報，10，101-126。
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (1993). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tiedt, P. L. & Tiedt, I. M. (1995). *Multicultural teaching: A Handbook of activities, information, and resources* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

## 用一堂公開課，促發更多公開課

黃貴連

臺中市立北新國民中學教師兼總務主任  
國立暨南國際大學教育政策與行政學系博士研究生

### 一、前言

校長為教育領航者，不僅為學校的經營領導者，也兼具學校首席教師之身分。然而校長常偏重「行政領導」而忽略「教學領導」的重要性，致使社會大眾產生校長「只重行政」的負面印象。我國行政院教育改革審議委員會提出的《教育改革總諮議報告書》中，曾對中小學校長的角色定位提出建言，強調校長為首席教師兼行政主管（行政院教育改革審議委員會，1996），應重視教學領導，非教學部分之行政工作應予減少。因此，校長應重視教學領導的重要性，並落實教學領導之功能，以身作則公開授課，激發學校教師教育熱忱，提高教師公開授課之意願，藉由共同備課、公開授與觀課、議課三部曲，促使教師進行專業對話，以協助教師專業發展，提升教學品質與學生學習成效，以達成學校的教育目標。

### 二、校長公開授課政策的形成與各界反應

民國 99 年「第八次全國教育會議」結論指出，應參酌世界先進國家國民教育發展經驗，考量「普及」、「非強迫」、「確保品質」及「社會公義」等原則，積極啟動十二年國民基本教育，以期符合世界教育發展潮流。民國 100 年總統於元旦祝詞宣示啟動十二年國民基本教育，同年 9 月行政

院正式核定「十二年國民基本教育實施計畫」，明訂民國 103 年 8 月 1 日全面實施。「十二年國民基本教育課程綱要」在前述背景下，由國家教育研究院、教育部技術及職業教育司進行課程研發，國家教育研究院「十二年國民基本教育課程研究發展會」負責課程研議，教育部「十二年國民基本教育課程審議會」負責課程審議。教育部「高級中等以下學校課程審議會」103 年 10 月 27 日審議「十二年國民基本教育課程綱要總綱」時，通過「校長暨每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次」之內容。

民國 103 年 11 月教育部公布「總綱」中「實施要點」八大項目的「教師專業發展」項目，教師專業發展實施內涵第三點提及「為持续提升教學品質與學生學習成效，形成同儕共學的教學文化，校長及每位教師每學年應在學校或社群整體規劃下，至少公開授課一次，並進行專業回饋。」（教育部，2014），十二年國教課綱之實施，校長公開授課有了法定基礎，民國 107 年以後，依照不同教育階段（國民小學、國民中學及高級中等學校一年級起）逐年實施。

全國校長協會表示支持立場，理事長薛春光表示，公開授課是開放讓外界、行政人員、教師同儕，可以觀課、議課，並給授課教師意見，促進

教師專業發展，而觀課也是搭起教師與家長互動與了解的橋樑（沈育如，2015）。校協也指出「公開授課」條文提案是由家長代表委員所提出，代表著社會群眾對教學專業的期待，新課綱總綱修正重點包括要求校長和老師要公開授課，這是攸關學生學習品質（中華民國中小學校長協會，2015）。

全國教師工會總聯合會反對課綱中規定的公開授課規定，全教總政策部主任羅德水表示公開授課近年來早就在做了，教師組織、各領域社群、各級學校教師，早已自發啟動翻轉教室、開放觀課的做法，能獲得教師迴響的關鍵，正是在於教師的自覺與認同（江禹嬋，2014）。張旭政則表示，課綱是用來規範教師上課時數、科目、課程內容等，但學校是否要觀課，應該屬於教師法、師資培育法的內容，教育部不應該將公開授課列入課綱（沈育如，2015）。

然而，教師有專業倫理與尊嚴，每月領學術研究費，且依照「國民階段家長參與學校教育事務辦法」第六條、第七條、第八條，教師都應該跟家長溝通其教學計畫，課程之規劃，教學內容、方法、評量以及輔導與管教學生方式等，教師可將公開授課視為教育生涯專業展現的舞臺，來獲得家長的認同與尊重。而藉由校長公開授課的帶動示範，校長能主動投入和參與教學活動，建構學校教學合作的氛圍與支持體系，營造教師間社群與同儕協作的組織文化氣氛，也展現校長經營學校課程與促進教師專業發展的期望、決心、與勇氣。

### 三、各縣市因應校長公開授課政策的現況

因應 107 年法定公開授課，各縣市政府已於近幾年逐步推動相關措施，以下就幾所縣市的計畫措施及身先士卒的幾位校長的例子，臚列如下。

#### （一）臺北市

臺北市政府教育局 104 年 3 月 10 日舉辦「共同備課，開放教室」- 翻轉吧，伏打電池！由仁愛國中林美娟校長擔任授課教師，辦理自然領域-理化科公開授課。授課課程教材由林校長與學校教師團隊共同備課，產出專業成長的教案，應用教育雲資源、行動載具，以分組合作學習來活化教學課程，在公開授課中分享了教師共同備課歷程、行動學習教學模式及雲端科技教學成果（臺北市教育局，2015）。林校長希望校長公開授課能帶動其他領域、更多教師參與，因為一起議課、共同備課，才能讓教學內容更多元，而北市教育局長湯志民也表示，校長如果有機會帶動備課的話是非常好的，將來課綱也會要求校長們跟老師一樣，做一個上課的時候讓別人可以來觀課的示範（林曉慧、沈志明，2015）。

#### （二）宜蘭縣

宜蘭縣教育處為了因應 107 年課綱規定全國中小學校長及教師每學年至少公開授課一次之政策，積極並有計畫地逐鄉鎮分批安排校長帶頭進行公開課堂教學，期望透過校長的公開

授課能實質推動並達成縣內各中小學教師全面實施課堂公開教學的目標，另外也特別邀請公開授課的校長夥伴分享精采經驗，為這個嶄新的歷程，留下心得記錄（康興國，2015）。在 104 年五月份更大的公開課規劃逐步在宜蘭縣開展，國小 12 個鄉鎮市校長的公開課，將由校長們偕同校內教師共組備課社群，一起共同備課研討教學策略並進行教學活動設計，開始進行公開課的準備與課堂實踐，期待校長透過準備公開課的過程，真實參與教師的專業成長，理解與解決在教學現場所面臨到的教學困難，以期精進教師教學與提升學生學習成效（宜蘭縣教育支援平台，2015）。

### （三）苗栗縣

苗栗縣教育處劉火欽處長表示，「十二年國民基本教育課程綱要總綱」的公布對未來校園生態定會帶來衝擊與改變，為了學生的學習品質與成效，在 107 學年度新課綱實施前先行主動規劃相關措施。苗栗縣先鼓勵校長公開授課，由縣內國教輔導團率先至與縣內國中小初任校長溝通理念，冀望校長本著身為首席教師的專業態度，擔負起領頭羊的角色，以親自公開授課展現敞開教室，鼓勵同儕相互觀課、議課的氛圍，活絡校園氣氛並帶動校內教師專業成長（苗栗縣政府，2014）。

### （四）南投縣

南投縣永樂國小葉兆祺校長從 102 年 9 月到永樂國小即開始了「校長

生活課」，安排在每週的第一節，他整理當前國民教育重要核心能力，配合學校時事議題的生活課程為題材，分別設計「生活教育」、「創造力教育」、「生涯探索（菁英講堂）」等面向，運用分組合作、講述法、翻轉、學思達混用的「講思達」創新教學法對全校學生公開授課，並請全校教師們運用教師專業發展的教學觀察技術來幫校長觀課。上完課後，請教師和學生們填寫回饋單，並與老師針對教學進行討論，且與學生對話，對校長的教學專業成長幫助很大。葉校長將這兩年在學校與教師共同成長的歷程彙整成「校長生活課」作品，獲得中小學教師專業發展評鑑優良教學檔案徵選特優殊榮。而葉校長在校內進行公開授課，教師們也漸漸習慣打開教室，藉著相互的觀課、對話與分享，配合輔導夥伴到校輔導，漸漸地對教專有更深入的了解，因著全校老師的認同，該校也加入了教專行列。

草屯國中黃美玲校長是國中藝術人文領域的召集人，希望能擴大其教學領導的影響力，自己率先公開授課，以非專長授課及至他校竹山國中公開授課，運用教專三部曲的觀課程序，採分組合作學習與學思達教學法，讓輔導員與縣內的藝術人文領域的教師進行說課、觀課、議課，針對授課進行課程回饋。黃校長認為公開授課的意義在引發教學專業對話，尤其在進行回饋時，更謙虛地請教領域教師，這就是在做教學領導的任務了。

## (五) 臺南市

臺南市永康區大橋國中 104 年 10 月 20 日在教育部教學基地計畫支持下舉辦公開觀課，教學基地伙伴學校基隆銘傳、新竹鳳岡及彰化埔心國中相互交流，校長黃柄權親自上場教數學，在課堂上扮演引導者角色，引導學生透過分組討論合作解決各種數學問題，黃校長以實際行動支持校內持續推動邁入第三年的觀課活動。黃校長表示這次的教學有別於傳統講授方式，加上許多校內外教師觀課，對已近十年未進課堂教書的他而言，壓力實在不小，自一〇七學年度起，高中職以下不論是校長或教師，每年都必須公開授課一次，觀課已是大勢所趨，無法改變(汪惠松，2015)。

另外，鹽水國中於民國 105 年參加教育部「十二年國民基本教育課程綱要在國民中學實施之課程轉化前導學校工作計畫」，試行課程轉化，推動校長及教師之公開授課，方崑合校長以身作則，進行公開授課，利用自然領域時間與自然領域教師進行共同備課，公開授課結束後，隨即召開議課，與教師進行專業對話，針對「校長公開授課」進行深度探討，方校長試圖激發學校教師教育熱忱，提高教師公開授課之意願，同時藉由共同備課與議課，促使教師進行專業對話，以協助教師專業發展，提升教學品質與學生學習成效，以達成學校的共同願景。

## (六) 花蓮縣

花蓮縣國中端公開教室從美崙國中開始，對睽違四年後再度站上講台的許俊傑校長來說是一大挑戰，為了拉近與學生們的距離，許校長上課前一天特別來到授課班級與學生對話，請學生們自製大型名牌放置桌上，為了不影響教學進度，他依循該班原授課方式，但少一點講述式教學，增加了師生互動及小組討論的時間。透過校長的公開授課讓老師們了解到公開教室的意義主要是了解學生對授課的反應，透過教師社群的協助，達到有效學習的教學目標，目前該校集結有意願參與的老師在每學期安排一堂公開課程，逐步達到每月一次，最終目標為開放不同領域課程，達到所有教室皆開放的願景（李婕妤，2016）。

宜昌國中為精進教學品質，由校長陳玉明親自進行公開授課，2016 年 5 月 16 日起一連兩天，邀請教授、課程督學及國教輔導團老師到校指導，並開放校內、外國文教師參與觀課及議課。以八年級國文科空城計為文本，為期一週，共五節課公開授課，課後隨即進行議課，進行不同面向的觀察與交流討論。陳校長先從三國歷史沿革與時空背景開始，剪輯影片「馬謖拒諫失街亭」之「空城計」前因，提供學生先備知識並藉此引起學習動機，以「提問」引導學生對文意的討論與解釋，並帶領學生練習摘要內容，來訓練其閱讀理解的能力，期盼學生能經過這五堂課後，產生對三國



演義小說的閱讀興趣，並增進閱讀理解能力。陳校長表示，校長的公開授課是希望以實際教學增進與教師間的教學互動及經驗分享，除落實教學領導外更能促進教學相長之氣氛（李婕妤，2016）。

#### 四、建議

##### （一）以身作則，從改變自己做起

以臺灣教育現況而言，中小學校長耗費大部分時間在學校行政領導方面，鮮少有餘裕時間進行教學領導。藉由校長公開授課的機會，以身作則，重拾首席教師的身分，不論採專業科目或非專長科目授課，單堂或一系列授課，本校或他校公開授課等不同方式，校長率先以開放的心胸公開課，扮演領頭羊角色，在要求團隊能力之前先儲備好自己得能力，帶領老師們跨出公開教室的第一步，激發教師投入公開授課之意願。

校長公開授課將重新定位一位校長的角色。當校長反思課程的新價值，嘗試以學生為主體、師生互動的各種創新教學方式，此時即改變了與自己的距離；校長公開授課課程設計與教師共同備課，邀請教師來觀課，無形當中就是示範給老師們看，讓他們知道改變並不難，與教師共同備課、議課即改變了與教師的距離；校長公開授課能記住孩子的姓名、特徵和學習優劣勢，知道孩子的生命故事，無形之中便拉近了與學生關係。故而，校長公開課首先會改變的就是校長自己，然後才是身邊的老師們，

最後才是上課的學生（葉兆祺，2015）。

##### （二）結合校本主題式課程，提升首席教師地位

校長公開授課也有其困境，在離開教學現場較久，對教材不夠熟稔之情況下，容易產生迷思概念，再加上近年來教材內容變異頗多，教學上便容易偏離教學主題。而在沒進度壓力，教學內容可深可廣，無法聚焦於教材應授內涵，容易造成未來教學者的進度壓力。另外，校長偶爾公開授課與原授課教師教法不同，也易造成學生學習混淆。

是故，校長公開授課可採取主題式課程，結合中心德目或整合各種宣導，利用學校彈性課程實施，較不會有進度上之壓力。也可以採用幾堂課完整單元教授之方式，如能結合校本課程，將更能貼近校長領導學校課程發展之理念，把它當成一種示範。校長公開授課對學生而言新奇有趣，可提升學生學習動機，與學生充分討論、對話，也有助於學生概念學習之深化。另藉由與教師共備、議課與專業教師對話回饋，精進校長自我教學專業素養，以提升首席教師之地位。

##### （三）與教師互動分享，形成同儕共學的教學文化

校長公開授課重點並非要展現教學能力優於教師，要教授得如典範範例，而是著眼於公開授課與教師們共同備課、公開授課與觀課、議課的分

享與互動，形成一股同儕共學的教學文化，讓教師感受校長是重視課程教學並且與他們是貼近的，大家聚焦在學生的學習狀態，願意討論反思自己教學課程上的盲點與限制，在互動中發現課程教學的實務困境，並共同思考解決與改進的方法，以提升教學品質，提高學生學習成效，達成學校的教育目標。

#### （四）不斷精進，帶動滾動學習的校園團隊

在領域專長裡，校長不是全才，呈現自己的非專長並非無能，但卻必須樹立學習的好榜樣，學生要探索，教師一樣不能間斷學習，校長亦是，帶著、陪著教師一起學習，如此滾動學習的校園團隊，方能賦予學生未來競爭的能力。校長若能以「首席學習教師」身分帶動校內教師以更創發、更精緻的教學內涵為目標，學校將會是教師自我實現、學生探索成長的幸福園地。

#### （五）發揮教學領導，展現專業績效

校長需讓教師團隊知道，教師自稱專業之職業，專業是必須被看得見的，帶動團隊展現專業績效，是校長領導能力中重要的一環。透過校長公開授課的機會，與教師共同備課、公開觀課與議課，領導教師群組良好的教學分享及互動，從不同層次、面向觀點，學習與覺察自身不足，校長要發揮教學領導之專業，提供支持性的教學資源與環境，例如請求國教輔導員及教專夥伴與委員到校服務、辦理

相關理論與經驗的讀書會、建置學習網路交流平台等措施，促進教師專業持續成長，提升學生學習成效，以期達成學校發展目標及願景。

## 五、結語

其實「公開課室」並非新鮮事，更不是 12 年國教之後才引進的新做法，從筆者進教育界開始就有各領域每學期的教學觀摩，然就如其名「觀摩」、「演示」，其重點是在看教師的表演，示範教師通常把最好的一面表演出來，下課了，大家簡單的填寫意見單就結束了。而這幾年由於分組合作學習、學共、教專的推動，「公開觀課」變頻繁了，此時的「公開觀課」強調完整的過程，包括：課前的共同備課、討論、說課（說明教學重點、設計理念、教學模式…等）、該節課的觀察以及課後的議課（吳月鈴，2014）。在這風潮與趨勢當中，校長應期許自己不僅是一位稱職的校長，也是一位精進的首席教師，以著專業知能與謙虛態度，本著教育家的熱忱，運用教學領導協助教師發揮專業自主權，並結家家長的參與權，落實於學生的學習權。

總而言之，用校長的一堂公開授課，促發更多教師的公開課；以政策的一堂公開課，推動更多公開課的巨輪。由校長身先士卒，以身作則公開授課，讓教師們更樂於打開教室，更投入於教學討論，其對話也聚焦於教與學，形成一種良善的教學文化，是學生學習之福，亦是教師在職場精采任事之福，更是教育大業之福。

## 參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要總綱（2014年，11月）。
- 中華民國中小學校長協會（2015年8月4日）。**回歸專業吧！建立國家課綱研修機制，才是解套關鍵**。2016年7月18日取自 <http://www.sespa.org.tw/modules/news/>
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 江禹嬋（2014年10月29日）。**強制公開授課 台教師：恐淪為績效表格。大紀元**。
- 李婕妤（2016年3月26日）。**美崙國中公開授課觀摩校長登台先教。更生日報**。2016年7月21日取自 <http://www.ksnews.com.tw/index.php/news/detail/0000806415>
- 李婕妤（2016年5月18日）。**宜昌國中開放教室 校長陳玉明親自授課。更生日報**。2016年7月21日取自 <http://www.ksnews.com.tw/index.php/news/detail/830887>
- 沈育如（2015年2月11日）。**中小學公開授課 校長協會力挺。聯合報**。
- 汪惠松（2015年10月20日）。**大橋國中公開觀課 校長上場教數學。中華日報**。
- 吳月鈴（2014年10月5日）。**我的「公開課室」觀---宜蘭縣自然領域公開觀課紀錄(PART1)**。2016年6月20日。取自 <http://blog.ilc.edu.tw/blog/index.php?op=printView&articleId=521632&blogId=25915>
- 宜蘭縣教育支援平台（2014年9月20日）。**校長為什麼要辦公開課**。2016年6月2日。取自 <http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/5798/post/85330/518420>
- 宜蘭縣教育支援平台（2015年4月23日）。**校長為什麼要辦公開課(二)**。2016年7月20日。取自 <http://blog.ilc.edu.tw/blog/blog/5798/post/86517/571424>
- 林曉慧、沈志明（2015年3月10日）。**北市推活化教學 共同備課.校長也教書**。公共電視。2016年7月19日。取自 <https://tw.news.yahoo.com/>
- 苗栗縣政府（2014）。**苗栗縣校長公開授課暨國教輔導團觀摩會圓滿成功**。2016年6月20日。取自 <http://www.miaoli.gov.tw/cht/newsview.php?menuID=862&forewordID=196839&secureChk=84cd4e430f532cda114b30aa118a3b4b>
- 葉兆祺（2015年12月6日）。**校長生活課簡介影片**。2016年7月21日取自 [https://www.youtube.com/watch?v=XYW\\_wQbg66E](https://www.youtube.com/watch?v=XYW_wQbg66E)

■ 康興國（2015年12月25日）。**教學領導新典範--校長公開授課紀實**。2016年6月2日。取自 <http://principal.ilc.org.tw/modules/tadnews/index.php?nsn=49>

■ 臺北市教育局（2015）。**採訪通知 1040310 北市校長公開授課-翻轉吧 伏打電池**。2016年6月20日。取自 <http://www.doe.gov.taipei/ct.asp?xItem=98991585&ctNode=66156&mp=104001>



# 從新加坡數學課程綱要反思臺灣數學教學設計

陳億穎

臺北市私立薇閣國小教師

國立臺北教育大學教育創新與評鑑所研究生

徐蔚萱

臺北市私立再興國小教師

國立臺北教育大學教育創新與評鑑所研究生

## 一、前言

在 2012 年經濟合作暨發展組織針對全球 15 歲學生所辦理的學生能力國際評量計畫 (The Programme for International Student Assessment, PISA) 中，臺灣學生的數學素養排名為全世界第 4 名，表現相當突出亮眼，在學生程度的分布圖中發現，新加坡分布圖曲線與臺灣大致雷同，但在曲線中進一步觀察發現，新加坡的曲線較臺灣右移，表示新加坡學生中高分群更多，成績差的學生卻少臺灣許多，而我們從統計的數據中得到的另一個訊息是：臺灣的標準差竟然為前十名國家中第一高，顯示臺灣學生的表現是相當分散的。

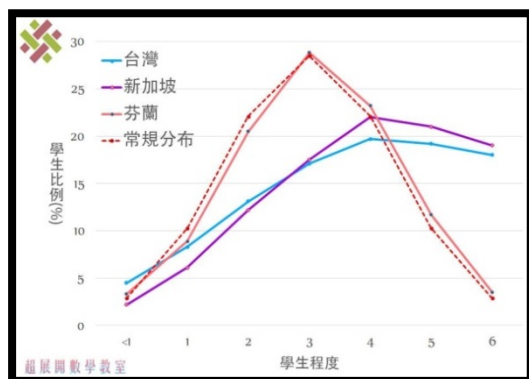


圖 1 2012 年 PISA 臺灣學生數學素養分布圖

資料來源：超展開數學教室，重新繪製

然而，在另一個國際數學與科學成就趨勢調查 (Trends in Mathematics and Science Study, TIMSS) 中發現，亞

洲學生普遍對數學的興趣在世界各國中相對低落，亞洲（如香港、日本和韓國）學生雖然數學程度好，但卻不認為這是門有用的學問，而更加嚴重的是，數學成就前十名國家中，臺灣學生喜歡數學的學生人數比例為世界數一數二低，認為學習數學有用的人數也是十名內比例最低的，而新加坡卻恰好相反，新加坡學生不僅數學能力強，同時也認為學數學是相當好玩且有用的。

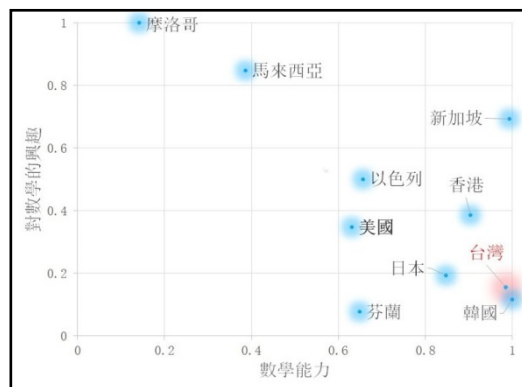


圖 2 TIMSS (2011) 臺灣學生的數學能力及對數學興趣分布

資料來源：網路文章【數學力】站在「數學無趣論」的另一側重新繪製

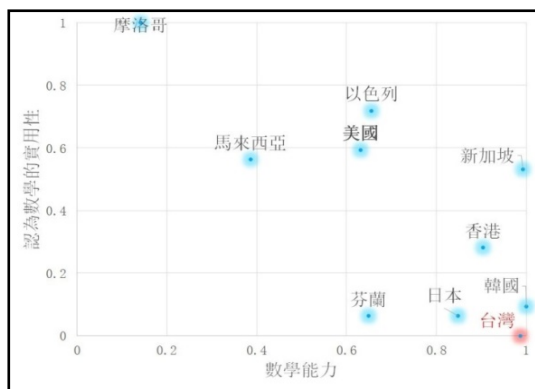


圖 3 TIMSS (2011) 臺灣學生的數學能力及認為數學實用分布

資料來源：TIMSS (2011)，網路文章【數學力】站在「數學無用論」的另一側重新繪製

這樣的結果不禁引發研究者的好奇：臺灣與新加坡兩個背景如此相似的國家，同樣是考試主義、成績至上、補習風氣盛行的社會，新加坡學生為何多是喜歡數學且認為數學是有用的，臺灣學生卻不然呢？難道臺灣學生只是會考試而已嗎？這幾個問題值得我們深思。然而，學生的學習成效及樂趣來自於老師的教學，而教師數學教學最關鍵的因素之一便是教科書（徐偉民，2011a；Remillard, 2005；Tarr et al., 2008）以及課程的編排。研究上也發現，數學課程內容結構的不同，的確會影響學生數學學習的成效（Grouws et al., 2013），相信也會對學生的學習興趣有所影響。本文將關注在新加坡國小的數學課程綱要及教材的特色，進而反思臺灣中小學在數學課程中的教學設計與方向。

## 二、新加坡國民教育特色

（一）教學上需要依照學生的學習狀況，因材施教的實施教學。

新加坡國民教育最大的特色及優勢在於分流教育，分流教育因為適性適才以及以學生的學習為中心，故是一種相當具有經濟效益的教學方式。數學綱要的設計，隨著分流制度，為學生規劃不同內容、不同目的、不同主題的課程。而臺灣強調的是教育均等、有教無類以及教育普及化，但在統一及均等的觀念不斷被提倡時，卻忽略了個別上及性向上的差異，造成許多低成就的學生在小學中低年級時，就將數學這門重要科目放棄。

（二）課綱中特別強調『以學生為中心』的教學。

新加坡政府特別要求，教師在課堂中須採取適當的教學法來增進學生的參與，並且營造師生之間彼此尊重的學習環境，讓學生在情緒上能不受挫、不被壓抑的學習。另外，也要求在師生互動過程當中，教師須不斷且立即地調整自己，以提供學生及時及正確的學習指引。

（三）每一位教師的教學，都應該保留學生自主學習的機會。

新加坡政府強調每一位教師的教學，都應該讓學生擁有其自主性，並能在老師的教學中得到各種學習的機會，不僅是操作練習、討論等，更包含了組織資訊、師生互評等機會。教師在教學前必須確認學生的先備知識，並提供學生一個良好的學習環境，打造學習的樂趣習興趣，進而培養積極主動的學習態度。

### 三、新加坡數學課程綱要簡介

（一）基礎數學能力學習是培養生產力的重要工具。

新加坡的課綱中特別強調，數學能力是培養一個人生產力的重要工具，也是為國家發展的重要指標，數學能力的提升，有助於國家的經濟發展及創新。而培養出能為國家使用的高技術人才，也是新加坡政府努力的目標。

（二）技巧、過程、概念、態度和後設認知這五種相關的能力，是新加坡數學課程的核心目標。

新加坡的數學教育架構，以『解決問題』作為整體數學課程一以貫之的中心，透過解題的過程當中來發展推理、思考的能力。新加坡的老師非常重視學生在課堂中的參與，並有相當高的比例在於拋出問題，引導學生探索、思考。新加坡政府更在課綱中明訂了三點教學原則：

1. 教學的目標是『學習』，學習的目標是『解決問題』，強調學習數學不只是記憶和重複的過程。
2. 教師需對學生的學習經驗和興趣有所認識，以維持精進學生主動、有反思的學習。
3. 教師教學行為需積極，且需與現實生活、資訊工具和關注 21 世紀的重要優勢皆結合，如此才能有助於增進學生對數學意義的理解。

這三點不僅能讓學生獲取應有的數學概念及技術，更能讓學生在運用

數學概念解決生活實際問題的過程中，發展出認知及後設認知的能力，並對學習數學產生更高的興趣，發展正向的態度。

（三）數學課程教學與評量彈性而實用

新加坡的教育極度具有彈性，重視每一位學生的性向及不同的能力，講求因材施教，目的在於讓每一位學生的潛能都能發揮到極致，未來得以成為新加坡的棟梁，所以數學教學方法多樣且有效，教師的教學方式也採用靈活的教學。

1. 新加坡學校的數學除傳統的課程之外，也會有特殊的 CID 課程《密碼學研究》，學生不僅學到密碼、解碼，同時也鍛鍊學生毅力與耐心。教學方式上也相當靈活創新，課程中常採用小組課題，並給予學生須解決的題目，當學生在討論及推導過程中，會持續的監控自己的思考程序與策略，了解自己的解題思維，進而了解意義。
2. 新加坡課程結構科學實用，始終貫徹的實用主義，教學相當務實。低年級用算盤、而後將計算器編入課程當中以輔助計算的能力；然而對心算方面也很要求，配合心算與估算能力的發展，要求學生在合理的時間內完成基本的算數問題。
3. 新加坡的評量是一種互動的過程，不僅是教師對學生的考核評價靈活創新，重視學生的合作，同時教師評量也是修正教師教學的一個重要指標。教師對學生的評量除了紙筆測驗之外，也會有其他例如分組討論、口頭報告等評量方式，不只是打分數，同時也會讓學生理解及接受老師給予的適當批

評及鼓勵，較少『一分定成敗』的狀況，以達到更好的學習效果。

- 新加坡政府及教師針對低成就學生，教育決策和實務宜立即研擬系統而具體的補救教學計畫，以提升新加坡學習弱勢學生的基礎數學運作能力，兼重算術、理解及實用、效率，是新加坡教材的最大優點

### 三、臺灣與新加坡數學課程綱要簡比較--以數學與生活中解決問題能力結合為例介

新加坡和臺灣數學課程綱要可比較之處有許多層面，本文將以強調數學與生活中解決問題能力結合部分為焦點。就課程綱要、課程目標及課程結構看來，臺灣學童所呈現對數學無感及沒興趣的問題，應該有相當大的比例是學生缺乏與其生活經驗或情境的連結、運用有關；數學問題的類型除了要涵蓋基本概念與運算技巧的問題外，也應該要有足夠的比例是屬於推理、歸納、高層次思考的認知問題，以及與解決生活問題能力結合的部分，促使學生後設認知的培養。而臺灣教科書、題型及能力指標的呈現方式是否與此部分相符，則需進一步的分析與檢視。

表 1 國一階段數學課綱比較

名稱	臺灣(國中)	新加坡 (O-level)
數與量		1.4 使用計算機計算(需為科學計算機) 2.3 和比例有關的問題

名稱	臺灣(國中)	新加坡 (O-level)
代數		3.6 和百分比有關的問題 4.3 和速率和速度有關的問題 1日
	2. 能用符號算式記錄生活情境中的數學問題 6. 能理解二元一次方程式及其解的意義，並能由具體情境中列出二元一次方程式 7. 能理解二元一次聯立方程式，及其解的意義，並能由具體情境中列出二元一次聯立方程式 16.能由具體情境中列出簡單的一元一次不等式	5.4 將現實生活中會用到的簡單問題用代數表示 7.5 用一元一次方程式解決問題 10. 解決實際生活中的問題 10.1 解決實際生活中的問題 ● 日常生活中的情境(旅遊、交通時刻表、比賽和食譜) ● 和個人或家務有關的財務問題(記帳、付款、稅務、貨幣) 10.2 解讀和分析用表格和圖表形成是表現的資料 10.3 在問題的情境中解讀答案 10.4 辨認問題的假設以及解答的可能限制



表2 國二階段數學課綱比較

名稱	臺灣(國中)	新加坡 (O-level)
幾何測量與幾何		1.8 在給定資料的基礎下，能建立基礎幾何圖形的能力（垂直平分線和角平分線） 正確使用圓規、尺、三角尺、分度器 5.5 解決綜合圖形中和體積與表面積相關的問題 8. 解決實際生活中的問題 8.1 用幾何概念解決實際生活中的問題（樓層規劃圖、定位、調查） 8.2 在問題的情境中解讀答案 8.3 辨認問題的假設以及解答的可能限制
	統計與機率	1.2 理解各種統計呈現方式的目的、應用、優點和缺點 1.3 解釋為何特定的統計圖表可能對資料會產生錯誤的解讀
數與代數	4. 能在日常生活中，觀察有次序的數列，並理解其規劃性 9. 能在具體情境中認識一元二次方程式，並理解其解的意義	2.1 地圖圖表（距離與面積） 7.9 用二元聯立方程式解決問題 10. 解決實際生活中的問題 10.1 解決實際生活中的問題 <ul style="list-style-type: none"> <li>● 日常生活 中的情境</li> <li>● 和個人或 家務有關 財務問題</li> </ul> 10.2 解讀和分析用表格和圖表形成是表現的資料 10.3 在問題的情境中解讀答案 10.4 辨認問題的假設以及解答的可能限制
	幾何測量與幾何	2.6 用一致和相近的概念解決簡單的問題 8. 解決實際生活中的問題 8.1 用幾何概念解決實際生活中的問題（樓層規劃圖、定位、調查） 8.2 在問題的情境中解
	11. 能認識尺規作圖，並能做基本的尺規作圖	

名稱	臺灣(國中)	新加坡 (O-level)
統計與機率		讀答案 8.3 辨認問題的假設以及解答的可能限制
		1.5 理解各種統計呈現方式的目的、應用、優點和缺點 1.6 解釋為何特定的統計圖表可能對資料會產生錯誤的解讀

名稱	臺灣(國中)	新加坡 (O-level)
幾何測量與幾何		10.4 辨認問題的假設以及解答的可能限制
		6.4 用坐標系的概念來解決幾何問題
		7.8 用向量解決幾何問題
		8. 解決實際生活中的問題
		8.1 用幾何概念解決實際生活中的問題 (樓層規劃圖、定位、調查)
統計與機率		8.2 解釋問題的解法
		8.3 解讀給定的假設以及解決方法的限制
		1.13 理解各種統計呈現方式的目的、應用、優點和缺點
		5. 能在具體情境中認識機率的概念
		7.13 以一元二次方程式解決問題

表 3 國三階段數學課綱比較

名稱	臺灣(國中)	新加坡 (O-level)
數與代數	4. 能解決二次應用函數的相關應用問題	7.13 以一元二次方程式解決問題
		10. 解決實際生活中的問題
		10.1 解決實際生活中的問題
		<ul style="list-style-type: none"> <li>● 日常生活中的情境</li> <li>● 和個人或家務有關財務問題</li> </ul>
		10.2 解讀和分析用表格和圖表形成是表現的資料
	10.3 在問題的情境中解讀答案	

資料來源：新加坡及臺灣教育部網站

#### 四、結語

了解新加坡國小數學綱要及數學課程進行分析後，我們發現，將枯燥乏味的數學理論知識，與實用、可見、有趣的事物相連結，更能提升學生的學習樂趣，多元的選課、小組課題，除拓展課本外的知識外，亦能培養學生興趣。專家也指出，數學問題的情

境若能貼近學生的生活經驗，將有助於學生數學的理解與學習 (Anderson, 2003; Ensign, 2005; Gutstein, 2003)，而且培養學生應用數學能力來解決生活中所遭遇的問題，是目前數學教育的趨勢 (Lesh & amon, 1992; NCTM, 1989, 2000)，若能進一步的依照不同能力的學生給予不同的目標及課程，相信更能激發學生的潛能。

另外，將科學計算器的使用融入課程也必須是未來的趨勢，除可增進學習效率外，也可促進數學與科學的整合，並改善目前數學學習與現實世界脫鉤的現象。最後，臺灣教師的評分及作業給予方式也是我們需要再思考並作調整的。

學生的學習不應是一味的應試，而是一個整體，包括學習態度、分組合作的能力、數學的理解及表達等。一點一點地累積，因材施教，注重個別差異，才是學生的『總成績』。數學有用，只是臺灣的教育體制中，還沒告訴我們數學該用在哪裡。

### 參考文獻

- 徐偉民柯富淦 (2014)。臺灣、芬蘭、新加坡國小數學教科書幾何教材之比較。教科書研究，7(3)，101-141。
- 新加坡中小學數學課綱 (2013)。取自<https://www.moe.gov.sg/home>

■ 國民中小學九年一貫課程綱要數學學習領域 (2008)。取自[http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc\\_97.php](http://teach.eje.edu.tw/9CC2/9cc_97.php)

■ TIMSS (2011). Trends in Mathematics and Science Study.



# 國中理化教師在課堂上使用行動學習教學模式

蔡依婷

嘉義縣義竹國中教師

## 一、緒論

本研究旨在觀察一位自然科教師利用數位科技的便利性在課堂上所產生的行動學習教學模式。期盼能為未來欲從事行動學習的教師提供教學上的參考。分別從研究動機與目的與名詞釋義做為開端。

### (一) 研究動機與目的

#### 1. 研究動機

隨著資訊科技的進步，有些教師使用手機與平板當作教學的工具，除了能適時的引發學生學習的動機外，教師也可以教導學生如何正當使用資訊科技作為學習的輔具，增進自己的學習成效，迎向雙贏的教與學模式。

因此在 2013 年教育部推動行動學習學校計畫，強調教學與資訊通訊科技的輔導，並適時引進電子白板與平板電腦等設備與技術支援，累積了資訊教學的臺灣經驗。(張姿安, 2015)。且在 2015 年教育部推出了教育創新行動年，提出未來教育能加入新的元素，使教學能更創新。而本研究的教師選擇使用平板與雲端軟體 OneNote 作為教學的創新，因此個案教師的行動學習教學方式為研究者的研究動機。

本研究的個案教師為一名國中自然科教師，使用資訊軟體輔助教學，

曾經利用網際網路與雲端的使用，讓學生藉由手機隨時隨地寫下心得筆記並可與同學分享，所以個案教師班上的學生使用資訊設備作為學習的過程也成為研究者進行課室觀察的動機。

#### 2. 研究目的

吳清山（2014）認為教師如果能在教學上使用資訊科技或教學過程中能使用創新方式，可使學習更為活潑有趣，本研究目的在瞭解國中理化教師行動學習的教學模式。

### (二) 名詞釋義

為使本研究所使用的意義更為明確，茲將相關的名詞界定如下：

#### 1. 行動學習

行動學習是指學生運用資訊科技與設備作為隨時隨地學習的工具，且學生是主動學習新知，另外，教師運用適當的資訊科技工具來進行教學前的規劃、教學中的實施與教學後的評量，達成學生有效地學習。

#### 2. 行動學習融入教學的模式

指教師在課堂進行時產生的活動，達成有效教學的目標。本研究中的教學歷程包括觀察教師教學前中後的活動與評量並分析教學活動進而建立教學模式。

### (三) 研究範圍與限制

#### 1. 研究範圍

本研究為個案教師在理化課上使用行動學習方式教學，以 OneNote 軟體與理化較具邏輯分析的科目特點進行行動學習教學活動，觀察的範圍僅為台東縣台東市太平洋國中的八年一班教室與電腦教室。

#### 2. 研究方法限制

本研究採用個案研究法，透過參與觀察的方式呈現。質性研究資料的蒐集與分析過程，牽涉到研究者主觀的抉擇、描述和解釋，以判斷與個案有關的因素，以及研究參與者的配合程度、生心理狀態、語言表達能力等，都可能影響到資料的正確性和完整性。

## 二、行動學習的分組合作教學模式

使用平板電腦作為自然科領域科學遊戲設計課程中的使用媒介，可以協助教師進行教學，並讓學生可以在課堂上進行實驗記錄或分享（黃姿萍，2014）。有相關研究指出使用網路媒介進行分組合作學習，可以增加小組間的互動，並培養學習者主動學習問題解決的能力（吳俊憲、黃政傑，2006）。因此，網際網絡的便利性增加教師使用行動學習在課堂上教學的意願之外，並結合分組合作學習的方式進行實作與分享，有助於使學生成為教學活動的中心。而邱瓊慧（2002）

主張將資訊融入教學的模式分為教室的電腦活動與電腦教室的活動。

綜合上述，在教學上有使用平板或是網際網絡作為媒介，學生的學習場域增加，可以不受限於教室中的學習討論。

## 三、行動學習的建構式教學模式

有研究指出採用建構式教學策略，最能成功地實施資訊融入教學（王全世，2000）。因為使用建構式教學的課程中是以學生為主體，教師所設計的教材、教學策略均以學生為中心，而課程設計以問題為基礎的生活化教材，這也與行動學習的意義相同。

另外有相關研究是依照時間軸分為教學前、教學實施與教學評量階段所建立的資訊融入教學模式，而教學實施階段有四個策略，分別為探究式教學、討論式教學、錨式情境教學模式與綜合模式，主要是利用電腦設備與原先課程結合，運用有意義的活動，能夠激發學生的興趣（吳芷婷，2006；劉宏模，2007）。

## 四、個案教師的行動學習 ACTIVE 模式

研究者先分析了個案教師的行動學習教學信念，研究顯示教師對學生的信念(beliefs about students)影響教師對於教學的方式(Kon,1995；McDiarmid & Vinten-Johansen, 1993；Sung, 1997)，而透過課室觀察後，歸納出教師的行動學習教學信念如下：

## (一) 「具體產出」

利用科技結合眾人力量，整理出屬於個人化的數位學習內容，可建立成就感及增強學習動機。

## (二) 「自主學習」

讓學生在網路上找相關知識影片，可結合他個人的實際生活經驗，並獲得分享知識給同學的成就感。

## (三) 「表達溝通」

讓學生上台報告而增進表達的能力，而且可在網路上分享自己的成果，滿足學生表現感。

## (四) 「即時回饋」

利用 Pagamo 線上軟體，達到即時寫題、即時回饋的解題成果，而且會愈寫愈有成就感。

根據行動學習教學模式文獻探討，依照個案教師實施理念與課堂參與觀察後，研究者整理出行動學習 ACTIVE 模式，分別敘述如下：

1. **Analyze**(分析課文) 利用電腦軟體分析課文，如 **OneNote**，並將課文改編為有心智圖結構的樣式。
2. **Connect**(資源連結) 將網路上找到的網路資料，如影像、文字，加入電子版課文的連結。
3. **Test**(生活命題) 並請學生設計此單元和生活相關的題目。

4. **Issue**(發表討論) 由學生上台介紹自己的課文分析結果及搜尋的網路資源，全班再一起共同討論。

5. **Evaluate**(數位評量) 利用 **Pagamo** 進行線上評量。

6. **Electric review**(行動復習) 學生可以隨時隨地利用手機復習電子課本。

## 五、結語

實施行動學習的教學後，教師不再是教學的活動的主角，教師教什麼，學生就學什麼，而是扮演著引導者、輔助者、諮詢者的角色；學生轉變為教學活動的中心，可以適度決定自己所要學習的內容與進度。(王全世，2000)。

藉由個案教師上課歷程而產生的 ACTIVE 模式，也可以應用在其他學科上，讓學生事前先主動預習，上課中和同學一起討論自己學習的文本，並練習發表報告，最後結合資訊科技的能夠雲端化的特點，學習將不再局限於教室。

## 參考文獻

- 王全世 "資訊科技融入教學之意義與內涵." (2000): 23-31
- 邱瓊慧(2002)。中小學資訊科技融入教學之實踐。資訊與教育雜誌，88，3-9。

- 吳芷婷（2006）。國小教師資訊融入教學之模式研究（碩士論文）。
- 吳清山。（2014）。善用活化教學提升學生學習效能。師友月刊，（559），31-35。
- 吳俊憲、黃政傑（2006）合作學習發展與實踐。五南圖書出版。
- 張姿安（2015）。教師使用互動式電子白板之教學信念與教學關注之個案研究。（未出版之碩士論文）。國立台北教育大學，台北。
- 黃姿萍。（2014）。以資訊科技融入國小自然領域教學設計。（未出版的碩士論文）。嘉義縣：南華大學資訊管理學系。
- 劉宏模（2007）。影響教師採用資訊科技融入教學之階層線性模式分析。元智大學。
- Kon, J. H. (1995). Teachers' curricular decision making in response to a new social studies textbook. *Theory and Research in Social Education*, XXIII(2), 121-146.
- McDiarmid, G. W., & Vinten-Johansen, P. (1993). *The teaching and learning of history: From the inside out*. E. Lansing, Michigan: National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University.
- Sung, P. F. (1997). Making sense of ideological orientations in history teaching: Case studies of two preservice history teachers. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Chicago.

# 教師如何融入多元文化教育以改善教學中的性別偏見

莊英鳳  
苗栗縣南庄國中教師

## 一、前言

「性別平等教育」是臺灣九年一貫課程中的七大重要議題之一，為推廣性別平等教育，教育部於 2004 年公布施行「性別平等教育法」，並且成立「性別平等教育委員會」，規劃並推動全國性之性別平等教育，促進性別地位之實質平等，消除性別偏見（教育部）。

臺灣目前積極推動「友善校園」，冀望學校教育活動能夠建立在：「平等、尊重、關懷、安全、友善」的基礎之上，形塑出一個和諧的校園環境，使學生能夠進行快樂而有效的學習。其中性別平等教育便是友善校園的主要內涵之一，以建立多元開放的平等校園為目標。

性別平等教育是我們努力的方向，應推動性別平等教育之課程、教學、評量與相關問題之研究與發展。身為教育現場第一線的教師需要接受生命教育、人權教育、性別平等教育等主題的在職教育。面對存在於實際教學活動中的性別偏見時，教師是否有能力洞察出潛藏的偏見，站在更多元文化的角度去看待教育，藉由自身教學的課程或教學活動去改變性別偏見的現象。

## 二、性別偏見

偏見是對一個（群）人尚未有充分的接觸認識前便已有的預先判斷與決定。性別偏見則是指由於性別的差異，而對個人或團體反映出全然不同的行為或態度（方朝郁，2000）。多數的我們有時候會輕易地、不自覺地依一個人的性別而對其有自以為是的假設（Ramsey，2004）。

在臺灣，我們的家庭、學校及社會教育，傳遞或教導了我們許多的性別角色、性別刻板印象，我們往往較能接受符合刻板印象的人，傾向貶抑不符合刻板印象的人。由於存在每個人內在的刻板印象已經是其內化的價值觀，使得個體很難或是不願意去改變其想法，在貶抑的過程中偏見便容易產生。

國際知名的服裝設計師吳季剛因為小時候喜歡玩娃娃、拿針線為娃娃縫衣服，就被身邊的親友投以異樣的眼光；臺灣首位跨性別教師曾愷芯也曾因擦指甲油去上課，而因此在校園內引起眾人議論紛紛；Pang（2001）曾遇見一位開車毫不考慮繁忙交通的女駕駛時，產生的瞬間想法—這些可怕的女駕駛，Pang 這樣的性別偏見可以與臺灣流行的「馬路三寶」一詞相呼應。



### 三、教學中的性別偏見

#### （一）教科書

Sadker、Sadker（1995）指出存在於教科書中的性別偏見類型主要有七種—隱藏不見（invisibility）、刻板印象（stereotypes）、偏差失衡（imbalance and selectivity）、脫離真實（unreality）、分離孤立（fragmentation and isolation）、語言偏見（linguistic bias）、表面功夫（cosmetic bias）。其中刻板印象和偏差失衡是較容易在教科書中發現的性別偏見。

陳永安（2001）指出在體育教科書中，圖片中男性單獨出現的次數明顯高於女性；文字中，女性多為示範舞蹈或較無技術性的球類，技巧較高的球類則多由男性示範。顯見就運動項目而言仍存有性別偏見。林信志（2011）指出，高中一年級的公民課本中，在「從事職業多樣性與性質」上，女性職業項目仍較男性少，性質多為教師、模特兒、空服員；在「角色特質」上，女性相對傾向感性角色特質，而男性相對傾向工具性角色特質，性別刻板印象仍然嚴重。

#### （二）考卷

考卷是教學中常見的評量方式，如果教師對性別偏見的敏覺性不夠，就容易不知不覺地在試卷中鬆懈了對不同性別的平等與尊重。陳振源（2009）指出在學生的段考考卷中可能存有權力的不對等，例如「爸爸牽著媽媽的手」，爸爸是男性，握有主導

的權力，所以主動牽媽媽的手；媽媽是女性，屬卑微角色，得含蓄與矜持，只能被動等爸爸牽。

以校內的段考出題為例，往往由一人出題，1至2人審題，出題和審題的重點大多放在題目的正確性、難易度、鑑別度，而藏於考卷中的性別偏見則常是我們所忽略的。教師應該多注意是否在考卷當中暗藏了性別偏見。

#### （三）教學互動

在教室的運作當中，教師相較於學生擁有較大的權力，例如教師可運用強制權、酬賞權、參照權、法職權、專家權來影響學生。教師利用上述的權力來進行教學、班級經營，讓班級可以依教師的目標運作。教師自身的文化背景、意識型態都可能透過師生權力的運作及互動，在無形當中傳授、延續了一套潛在課程。例如我的國小導師對待男生、女生的方式便很不一樣，如果男生調皮那就是活潑，但若是女生，老師則認為她「沒有女孩子的樣子」，甚至被戲稱是「男人婆」。再者，上體育課時，體育老師常會在旁訓練男生打排球，而讓女生在操場閒逛，認為反正女生本來就不愛運動。經過如此的師生教學互動，讓我從事教職以來格外注重、警惕自己要平等對待不同性別的學生。

教師所表現出來的言行舉止都需要審慎思考並以尊重學生為原則。當教師把不平等帶入了教學，就有可能成為傷害的製造者。（蕭湘玉，2015）

## 四、融入多元文化教育於教學中

與本質做適度的調整。

### （一）多元文化教育課程內容的統整層次

多元文化教育是一個為了達成某觀念而進行教育改革的過程。教師應該提供學生多元文化的課程內容，藉由課程教學來改善性別偏見現象。Banks（2008）提出四種統整多元文化內容於課程中的取向：

#### 1. 貢獻取向

聚焦於英雄人物、假日及個別的文化元素，例如選擇在適當的機會或特殊節日，將教科書所忽略的英雄、節慶及文化的片段加入課程中。貢獻取向是一般學校較常使用的方式，是最簡單但影響也是最少，使用上需要注意其限制性：學生難以獲得整體性觀點、不易探討重要議題、容易使課程偏頗於文化獨特與差異性的表面

#### 2. 附加取向

在原有課程結構上，加入新的內容、概念、主題和觀點於課程中，但並沒有改變課程的結構。可以使用一本書、一部電影或一段經驗分享，將多元的文化內涵納入課程中。

#### 3. 轉化取向

是指課程的結構已改變，協助學生對多元族群的立場有新的認識。使學生能從多元文化的觀點去審視議題、事件和主題，具備批判精神，也因此對於一些課程的基本目標、架構

#### 4. 社會行動取向

除了包含轉化取向的所有內容之外，並且要求學生將所學習到的概念、議題、問題做出決定，採取行動。多元文化課程要能幫助學生增能，使學生面對性別偏見時，能有能力站出來。

從 Banks 所提出的四種統整多元文化內容的課程取向，可以去檢視教學中的教材及評量方式。例如從貢獻取向上來看，在教學過程中我們應該去注意不同性別人物的學習，而不偏頗於某一性別，例如列舉相關典範人物時，可適度加入女性及跨性別者之範例；並且可以附加融入更多不同的性別議題、時事、經驗分享，例如將現代女性主義教育學融入教材當中，讓學生增權賦能，提供學生一個從女性觀點看待學習的機會。而且可以不侷限於以單一教師為主，應該善用不同資源、協同導入多元觀點，讓教學更豐富，例如提供多元性別課程、舉辦性別週；進而教師將扮演一個「轉化型知識份子」的角色，採取批判的精神進行教學的轉變，賦予教學新面向。教師在教學時，宜將教科書重新詮釋，賦予無性別偏見的新義(陳永安，2001)，面對具有性別偏見的議題時，可以加入引導學生反思的活動或討論，培養學生對性別偏見具有批判的精神，成為主動批判而非盲目的公民；最後可以以社會事件或制度面為焦點，來統合多元性別族群的觀點、經驗或感受。它讓學生從不同的觀點探討重要的性別議題，進而對社會問題作成決策，採取反省性的行動。

藉由融入 Banks (2008) 的四種統整多元文化內容於課程中的取向，可以更聚焦、更具體於教師教學的課程，針對教材、評量、教學互動能有更明確的改善。我們應該培養學生「To know、To care、To act」的能力。藉由貢獻取向和附加取向來增加學生對於多元文化的 To know；轉化取向課程提供學生用多元的角度去認識不同的文化，進而去 To care。最後透過社會行動取向課程，我們冀望學生能夠具有批判、關懷的能力，實際去 To act。

在教學過程中教師可能因為考量的面向不同，選擇了不同的課程統整層次，因而迸發了不同的火花，充斥著眾多的可能。不過，多元文化教育的目標均是希望讓學生瞭解不同性別的差異，並能彼此尊重，形塑和諧、友善的學習環境。

## (二) 教師的性別批判意識與轉化力量

除了課程之外，教師本身就是一種潛在課程，在教學過程當中無形流露出許多的意識型態。對學生的成長具有舉足輕重的影響。故教師自己是否具有批判意識，對於改善教學中的性別偏見尤為重要。黃純敏 (2012) 指出透過課堂內容、師生間和同儕間的討論與回饋，教師更有可能去檢視並發現自己隱而未覺的偏見。教師應該改善自己不經意的忽視、冷漠、自以為是，或視為「理所當然」的想法，進一步去反省、批判自己在教學過程中的迷思與偏見。王千倖 (2013) 認為教師應該跳脫傳統的教師定位框架，藉由批判重新定義教師的角色及

責任。教師是落實多元文化教育的關鍵，教師多元文化教育專業發展重視自我意識覺察及自我批判反省能力的提升。

教師對於教學活動如果不具有性別的批判意識，容易成為性別偏見再製的幫手，性別偏見將會代代傳承下去；相反地，當教師有了性別的批判意識，在教學中學生感受到的潛在課程是溫暖、尊重；感受到不管是什麼性別都是完整的個人。教師性別意識的敏覺，帶動了自己和學生的批判思考能力，在師生批判思考的過程裡，進而釐清並改善學生的性別偏見，成為捍衛性別人權、實踐性別正義的教育力量。

## 五、結語

偏見如野草深植的根，假如你切斷野草的頭部而遺留下少數的根，那很有可能野草會再度散佈開來 (Pang, 2001)。偏見會隨著時代的更迭而轉變形態、可能以一種隱晦、嘲弄等形式伺機而動，當我們缺乏檢視、批判自己，就容易會深陷偏見中而不自覺。

教科書的編纂需要政府單位更嚴謹地審查及民間團體的溝通與監督，再結合多元文化教育課程內容統整層次、輔以教師自身的批判精神，透過自編教材和建立多元評量，來減少教科書中可能出現的性別偏見。在教學互動中，教師如何藉由自身的批判精神，引導學生澄清性別偏見，將會是教師多元文化教育專業發展的目標。

身在教育現場的老師，面對性別的差異，應去重視個別的性別認同，更需要去洞察教學中存在的性別界限（border），重新思考課程與教學—轉化課程、編排課程，讓學生在一個更多元、友善的環境下學習，將教學中的界限重構為邊界（boundary）。教師藉由融入多元文化教育從教學當中開始改善性別偏見，發揮教師教學的力量，營造一個友善的校園。

#### 參考文獻

- 王千倖（2013）。**教師多元文化教育專業發展之可能途徑**。教育與多元文化研究，9，37-69。
- 方朝郁(2000)。**教科書性別偏見檢核規準之研究**(未出版碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 朱瑛、蔡其蓁(譯)（2004）。**多元世界的教與學**。（原編者：Ramsey.P.G）。臺北市：心理出版社。
- 林信志（2011）。高中教科書性別偏見之初探：以各版本高中公民與社會第一冊為例。**研習資訊**，28：6，61-72。
- 陳永宏（2001）。檢視小學體育教科書中的性別偏見現象。**中華體育季刊**，15：3，99-105。
- 陳枝烈、陳美瑩、莊啟文、王派仁、陳薇如（譯）（2008）。**多元文化教育：議題與觀點**。（原編者：Banks, J.A. & McGee Banks,C.A.）。臺北：心理出版社。
- 陳振源（2009）。月考考卷洩漏老師的性別偏見。**性別平等教育季刊**，44，31-33。
- 教育部。性別平等教育資訊網—緣起。取自：[https://www.gender.edu.tw/web/index.php/m2/m2\\_01\\_01\\_index](https://www.gender.edu.tw/web/index.php/m2/m2_01_01_index)。
- 黃純敏（2012）。性別多樣性、偏見與人權：多元文化教育的轉化力量。**性別平等教育季刊**，61，19-30。
- 蕭湘玉（2015）。多元文化社會—教師如何面對解決教室裡的偏見與歧視。**臺灣教育評論月刊**，4：11，160-165。
- Pang,V.O.(2001).*Multicultural education: Acaring-centered, reflective approach*. NewYork, NY: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Sadker,M.&Sadker,D.（1995）.*Gender bias in the curriculum*. Washinton,DC : Nation Education Association.

# CIPP 評鑑模式應用於幼兒園小田園教育體驗學習

王韻茹

國立臺北教育大學教育創新與評鑑碩士在職專班研究生

## 一、前言

近年臺灣食安問題層出不窮，全球面臨極端氣候、能源枯竭與人口激增，糧食危機成為現在世界各國必然面對的問題，食農教育從小扎根，為現今各國的教育趨勢。日本在 2000 年制定「食生活方針」，更在 2005 年制定「食育基本法」、「飲食均衡導引」等政策，正式將「食育」納入學校教育課程，積極推動食育教育，透過教育讓孩童親自體驗，認識糧食的來源、珍惜資源、愛護環境，引發思考與行動（顏建賢、曾宇良、莊翰華，2011）。

為培育學生因應全球糧食危機挑戰，104 年起臺北市主張推動綠色的田園城市，並由臺北市教育局規劃針對高中職以下學校進行小田園教育體驗學習實施計畫，期望藉由親自動手栽種與採收農作物，體驗田園之樂，並從中體會農民種植的辛勞，意識糧食、作物的來源與生產過程，體會資源的可貴，藉由教育體驗學習有機種植對環境永續維護的重要性，從基礎教育改變你我看待食物的方式。

政府推展一個有效的教育計畫，必須透過政府、學校、教師、學生等各層級合作，經由構想、計畫、實施、推展等各階段執行，要符合政府政策目標、學校本位課程理念、園所特色、經費預算、課程目標、幼兒興趣，需藉由課程評鑑來檢視課程計畫的實施

成效與延續性，進行有效的改進、調整。CIPP 課程評鑑模式包含四種主要評鑑：背景、輸入、過程、成果評鑑，且具有效能、穩定性、可轉移性等評鑑之擴展，更能有效提升教育計畫之推展效能（蘇錦麗，2005）。

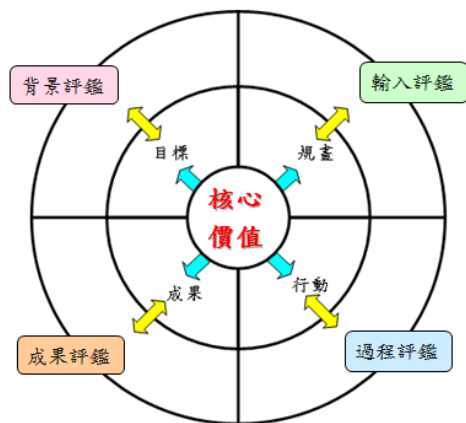
## 二、CIPP 課程評鑑之應用

林建良、黃台珠、莊雪華、趙大衛（2013）指出課程的評鑑應著重於接受評鑑的課程是否達到其預先規劃的教學目標，評鑑被視為課程發展的重要因素之一，評鑑內容與結果可作為改善課程的參考，教師也能透過專業社群的交流，激發對課程改善的能力與動力。

藉由臺北市某國小附幼（簡稱 K 園）做為課程評鑑對象，K 園於 104 年參與臺北市教育局所規畫之小田園教育體驗學習實施計畫，以 CIPP 課程評鑑模式進行背景評鑑、輸入評鑑、過程評鑑與成果評鑑，探討小田園教育體驗學習計畫於幼兒園實際執行情況，發現實際執行面與整體成效，並依據結果，提出具體建議，作為未來政策及課程實施之參考，提供課程改進與建議之具體方向，以期達到有效的學習目的。

曾淑惠（2004）提到 Stufflebeam 進一步於 2003 年將評鑑定義為「是一種描述、獲取、報告，並應用有關受評對象優點、價值、正直、重要性等

描述性與判斷性資訊，以指引決策、支持績效責任、增進對研究對象的了解。」四類評鑑環繞著核心價值來運作，呈現出 CIPP 評鑑模式圖，應用此 CIPP 評鑑模式圖，做為 K 園小田園教育體驗學習計畫之評鑑架構。



CIPP 評鑑模式圖

資料來源：曾淑惠（2004）。*教育評鑑模式*（頁 86）。臺北市：高等教育。

### 三、CIPP 課程評鑑歷程與發現

以 CIPP 課程評鑑模式進行背景、輸入、過程及成果四種評鑑模式收集資料，分析小田園課程計畫於評鑑系統中的各種面向，並就其所屬面向選定研究對象及進行資訊蒐集。

#### （一）核心價值

小田園課程的發展源自 103 年臺北市政府市長百日維新施政計畫之一《臺北市高中職以下學校小田園教育體驗學習實施計畫》，該計畫核心價值從該課程計畫中的目標獲知，K 園根據該計畫的目標提出符合園所願景理念之計畫目標，班級教師再根據此計畫依幼兒興趣與經驗設計教學活動。因此課程的核心價值為課程評鑑的基

礎，分別聚焦於課程的目標、課程的規劃與課程的活動實施與課程的產出，作為四個評鑑的內涵。

透過訪問 K 園教師對小田園課程核心價值的看法，認為幼兒應透過實際栽種，增進對食材的了解與均衡飲食，了解健康飲食的重要，且能親近自然，學習生命教育的價值。

（節錄自教師訪問）

評鑑者：請問老師您認為小田園課程的核心價值是什麼？

教師：我覺得小田園課程的核心價值，就是可以讓孩子從動手做的操作過程中，學習到生命教育的價值，因為從栽種的過程，從種植、發芽，然後中間可能會有菜蟲或澆水等等，蔬菜會有死亡的過程，他會學習到尊重生命、會學習到生命的起源與結束，因為是自己栽種的東西，孩子對於所栽種出來的蔬菜會更有感覺，然後他會更願意嘗試去多吃一些蔬菜，然後透過小田園的課程傳遞健康飲食的概念給孩子，讓孩子在飲食的習慣上更加均衡，也能夠透過這樣的課程讓孩子更願意親近自然，更接近大自然，達到環境教育的效果。

K 園的園所願景理念為快樂、健康、關懷與分享，在小田園計畫撰寫中融入園所願景理念，並統整幼兒發展與興趣，彰顯整體小田園課程之核心價值，透過圖示歸納整理 K 園所呈現小田園課程之核心價值。



## (二) 背景評鑑

依據課程計畫的核心價值，課程的規劃需考量學校目前的背景與環境資源。背景評鑑主要評鑑課程所處環境中的需求、問題、資源及機會，是規劃設計課程的主要考量因素，可藉由學校的發展背景、文件檔案、課程計畫書進行分析。

### 1. 學校背景分析課程發展背景

K 園為國小附幼，幼兒園目前有五個班級，位處傳統與新興社區之間，鄰近內湖兩大公園，校內自然資源豐富，有臺灣藍鵲、喜鵲棲息、水生觀察池、體驗農地，企圖結合教育局的小田園計畫，推展學校的本位課程及教學特色。從個案學校的校園營造理念中提及「以永續經營立場，善用學校空間，致力構築自然的綠色建築環境，營造永續校園的教育情境，以啟發學童認識自然、涵泳愛護自然的情操；設置科技化的學校環境設備以及資訊化校園管理系統，以營造一個永續發展、融合科技的學習樂園，充實學童活用科技能力與保護生態的實踐能力。」國小部自 102 年起便積極推動體驗農場，而幼兒園自 104 年 2 月申請小田園教育計畫，幼兒藉由小田園課程學習健康飲食與栽種之樂。

### 2. K 園發展小田園課程的優勢與劣勢

優勢方面，K 園多位教師擁有栽種經驗及興趣，並樂於發展小田園課程計畫，且園所位處自然資源豐富的內湖區，鄰近白石湖有機農場，種植專家邀請便利，促使小田園課程推展更加順利。

劣勢方面，K 園環境先天設計限制，故無法完全滿足五個班級的種植空間需求，須解決日照及種植區域不足的問題。

### 3. 小田園課程的教學目標

小田園計畫的核心價值為讓幼兒體驗農事栽種、提升健康飲食概念、使幼兒樂於親近自然。教師根據小田園計畫書規劃教學目標，並依幼兒實際發展與能力，設計適切的課程，以大班為例，其教學目標為：(1)認識蔬果的食用部位、(2)提升健康飲食概念、(3)學習種植的方法、(4)主動觀察植物生長、(5)樂於親近自然、(6)培養珍惜與關愛生命的精神，將目標分成認知、技能、情意三個領域。

綜合上述相關資料分析，K 園課程背景評鑑結果顯示小田園課程發展有其優勢及劣勢，K 園及教師努力發展並營造學習架構，營造小田園教育的有利條件。

## (三) 輸入評鑑

輸入評鑑是根據課程設計與規劃、投入計畫預算與資源進行評鑑。K

園班級所發展的小田園課程主要配合台北市教育局的《臺北市高中職以下學校小田園教育體驗學習實施計畫》，並加入地方及家長資源發展出幼兒園的小田園課程。可藉由相關課程教材文件、教學會議紀錄，瞭解教師如何運用相關資源輸入於課程設計中。

#### 1. 投入預算與教學資源準備

申請小田園課程計畫全學年(兩個學期)，可獲得 110,000 元的經費補助，第一學期得補助 65,000 元，經園務會議討論，提出所需物品清單及經費明細表，並得以聘請種植專家入園指導。

經費預算表所列種植用具、培養土、種子與種苗肥料、講師鐘點費等，而講師鐘點費佔總金額大多數，因有五個班級，需分批次進行專家種植課程，故講師鐘點費佔較高比例，以上整體預算符合園所需求及計畫補助總額。

#### 2. 課程教學設計與進度

班級教師依據小田園課程計畫與幼兒興趣、能力設計完整的主題課程，開學 2 月至期末 6 月，大約 4.5 個月的期程，從認識春天、節氣與農耕的相互相關係，開始規劃親自種植，準備種植所需的器具、規劃整理種植區，開始體驗與學習種植的方法、技巧，觀察植栽的變化與成長，克服蟲害、學習施肥，再親自採摘成熟的蔬果，認識食物的營養與烹調方式，透過大團體、分組、個人等不同的教學

形式，搭配主題課程、專家入園、校外教學與實際栽種等學習歷程，達到小田園課程的教學目標。

#### (四) 過程評鑑

過程評鑑是在課程運作中，持續利用歷程文件進行計畫執行中的檢核，主要以教學錄影、教學週誌、教學會議進行分析評鑑，以檢視課程缺失及改進教學。

##### 1. 課程實施上面臨的問題

在實施過程中，發現大班在沙坑旁的種植區，陽光照射明顯不足，但又考量以不影響幼兒戶外活動區為原則，教師與幼兒發現植栽生長困難，提出問題後，家長願意協助製作移動式的種植盆推車，方便幼兒使用，且具機動性和移動性，加入家長資源，提供種植盆之木製推車，且讓幼兒參與推車製作，實際解決日照不足之種植困境。

##### 2. 課程中學生學習歷程

從教師的教學紀錄與反思中評鑑，教師實際教學歷程符合小田園課程-快樂菜園的教學設計，並透過教學紀錄省思幼兒學習與教學策略，達到最佳的學習成效。

(節錄自教師教學省思)

種植專家馬丁農夫引導孩子觀察發現有的菜苗長得好、有的長得差，並觀察孩子澆水的動作，指導我們如何正確的澆水，才能讓水量平均，必須橫



的一排排澆好後，再直的澆一次，像棋盤格的樣子！雖然專家有實際操作示範，但是孩子卻無法確實執行，於是老師與孩子透過討論發現主要原因是澆水器太重，因此在裝水時進行水量的控制，然後再利用學習單模擬畫出棋盤格，呈現視覺的具體化，孩子更能理解與確實執行。

### 3. 幼兒的自發性學習

在小田園課程實施期間，從幼兒戶外自由活動時間錄影分析發現，幼兒主動觀察植栽和同儕或教師討論，幼兒亦主動照顧植栽，幫忙照顧植栽，例如澆水、觀察蟲。評估幼兒的自主學習與主動性觀察，個案班級教師在旁扮演紀錄、觀察、引導，擔任促進學習的角色。

錄影情境一：戶外自由活動時間，數名幼兒在觀察植栽。

幼兒 A：我覺得皺葉萵苣快不行了。

教師：那你覺得該怎麼辦呢？

幼兒 B：(手指向有支架的四季豆)那也是像那個(四季豆)一樣把它撐起來。

教師：你是說幫它立架子嗎？那還有其他辦法嗎？

幼兒 C：我們可以問馬丁農夫。

錄影情境二：數名幼兒圍在皇宮菜植栽旁討論

幼兒 A：有一個蟲在吃。

幼兒 C：皇宮菜有在發芽。

幼兒 B：(仔細看皇宮菜植栽的土壤)老師我知道為什麼這個不會長大，是因為蟲在吃我們的泥土。

教師：那怎麼辦？

(回教室後延續討論此問題)

### (五) 成果評鑑

成果評鑑目的在於評估課程計畫成果的成效、判斷計畫的價值與詮釋課程計畫的整體。課程的成果評鑑包含家長回饋對於課程的感知、學習者從課程中所學到的內容與學習產出、教育局的成果考評等進行成果評鑑分析。

#### 1. 分析家長感知的學習目標

課程進行中教師週期性的發放幼兒學習紀錄給家長，並從家長的回饋資料中分析家長感知的小田園課程學習目標是否符合預期之課程目標，共蒐集到 29 份過程性回饋資料與 17 份總結性回饋資料，從家長的回饋資料中發現，家長感知的學習成果是符合課程計畫之預期目標，過程性回饋資料發現，以「提升蔬菜營養相關知識」及「透過課程感受種植樂趣」讓家長有較多的感知，總結性回饋資料發現，「透過課程感受種植樂趣」及「增進對蔬菜的飲食喜好」兩項讓家長感知深刻。

#### 2. 分析幼兒的學習產出評量學習成效

從幼兒的學習單、作品中分析幼兒的學習產出是否符合預期之課程目標，分別分析認知目標領域及技能目標領域之學習成效，從作品中顯示幼兒對於植物之基本構造的認知、種植方法與流程的認知與技能、對植物之觀察能力已達目標。



幼兒作品〈我的種植小秘訣〉



幼兒作品〈小小觀察家：萵苣大不同〉



幼兒作品〈蔬菜的構造與生長〉

### 3. 小田園課程計畫教育局成果考評

依據臺北市教育局小田園教育體驗學習計畫之成果考評結果，K 園獲得一優等之成果，可視為小田園課程之成效符合預期目標向度之一。

## 四、結論與建議

### (一) 學校環境與空間規劃

每間學校的先天環境各異，是否有足夠的剩餘空間滿足種植用地，又不影響到學生的活動空間及活動安全，是首要的問題，建議可延伸利用吊掛式盆栽、移動式推車、水耕、魚菜共生等多元化種植方式，以符合各校環境及需求。

### (二) 工具的收納與保管

課程預算所採購及準備的各種栽種工具，應做有效的使用及保管收納，須尋找校園中適切或是閒置空間可以妥善收納，且要考量未來工具的續用性，讓資源做最有效率的使用，另外因部分工具具有危險性，避免在課餘時間讓學童發生不必要的意外，應在執行課程前就有所規劃。

### (三) 多元的學習資源與管道

並不是人人都有觸手成春的綠手指，因此執行需專業知識的種植課程時，邀請專家能使課程進行得更加順利，除了可從書籍、網路蒐集資料外，家長、社區、農會等多元管道的資源也建議善加利用，亦可藉由校外參觀來加深加廣學習的面向，更能增進學生的學習興趣與動機。

### (四) 假期中的銜接與延續

學校課程必須面臨周休及寒暑假等假期而無法延續，長假易使植栽缺乏照顧，而無法妥善延續植物的生命，這也是實際執行常遇到的困難

面，因此在選擇植栽時，除了須考量季節性與地區性外，也要考量種植期，另外也可配合需求招募假日小農夫、義工家長等協助維持植栽的生長。

#### (五) 課程的統整與拓展

從教師的經驗分享中，執行小田園課程，除了符合原本計畫的目標外，亦可結合生命教育、環境教育、在地文化、生活教育等各領域之課程，讓小田園課程之目標與精神能夠持續延伸與拓展，也符合教育的統整性與延續性，更應鼓勵學生的學習更能落實在生活中。

#### 參考文獻

- 林建良、黃台珠、莊雪華、趙大衛（2013）。發展一延伸性CIPP課程評鑑模式運用於高瞻計畫課程-以高中機器人課程為例。《科學教育學刊》，21(3)，237-261。
- 曾淑惠(2004)。《教育評鑑模式》。臺北市：五南。
- 臺北市教育局(2015)。小田園教育體驗學習實施計畫。查詢日期：2015年12月12日，檢自<http://farmcity.taipei/>。
- 顏建賢、曾宇良、莊翰華(2011)。以農村節慶活動促進城鄉交流與振興鄉村發展之探討：日本的案例分析。《農業推廣文彙》，56。13-30。
- 蘇錦麗(2005)。《評鑑模式-教育及人力服務的評鑑觀點》。臺北市：高等教育。
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.



## 國民小學生命教育校園文化推動評鑑表之探討

徐超聖

國立臺北教育大學教育系暨教育創新與評鑑碩士班副教授

### 一、前言

由官方正式推動國小階段生命教育，一般來說是從教育部 2000 年成立「生命教育委員會」並宣布 2001 年為「生命教育年」，同時提出「教育部推動生命教育中程計畫」（90 至 93 年）規劃實施從小學到大學十六年一貫的生命教育開始。但相較於教育部頒布高中階段生命教育課綱，並且設置「生命教育類科」教師（教育部，2008），國小階段則在課綱及師資上均無法令規定。那麼國小階段該如何推動生命教育呢？

針對學校該如何推動生命教育議題，孫效智（2013）指出生命教育應以適當方式融入教育體系之中，並以永續經營的方式來進行，而不該是一時興起的專案或熱鬧一時的活動，否則就有可能淪為校園中一種可有可無的點綴。他進一步提出將生命教育融入教育體系的方式為，需要在正式課程、非正式課程、潛在課程與校園文化等方面進行多元、多角度的努力。在其研究中除探討正式課程、非正式課程及潛在課程外，還提出塑造以生命教育為主軸的學校使命和校園精神，有系統從四層面來形塑能提供學生生命智慧的「校園文化」推動學校的生命教育。其中「學校使命和校園精神」在本文將以更符合目前學校使用的「學校願景和核心價值」一詞來代替之。

有關以上述更整全、多面而系統的「校園文化」概念，共同型塑以生命教育為核心之校園文化來推動生命教育的理念，目前已影響到教育部未來生命教育的推動方式，此從下面所列的最近三規定即可得知。首先是教育部（2014a）所公布之 103 至 106 年之「教育部生命教育中程計畫」，其計畫目標一為「整合各級教育行政機關及學校，共同型塑以生命教育為核心之校園文化。」、目標二「透過正式課程、非正式課程及潛在課程，協助學生探索與認識生命的意義關及學校。」。再來是教育部（2014b）「教育部國民及學前教育署推動高級中等以下學校生命教育實施計畫」，其計畫目標（二）「充實現行生命教育課程，豐富生命教育教學資源，督促學校建構校本自主特色與校園文化之生命教育推動模式」。最後是教育部（2016）「教育部補助學校辦理生命教育特色校園文化實施計畫」，其計畫目的「為持續以落實、彈性與創新的機制推動生命教育，鼓勵學校依各校特性發展自主特色校園文化，塑造生命教育推動模式」。

上述三項法規雖然已提供校園文化做為學校未來推動生命教育的思維與做法，但校園文化（school culture）是抽象的概念，學校在將校園文化轉化為具體之擬定和執行計畫時，似乎仍較缺乏具體的項目或事項做為有效推動之參考。本文基於以校園文化來推動生命教育為未來政府推動生命教

育的核心理念，為落實此理念將從「以終為始」的概念，以最終的評鑑來帶動起始的計畫與執行的角度，提出「國民小學生命教育校園文化推動評鑑表」，列出評鑑的「項目內容」、「評鑑指標」與「參考資料」做為國小在擬定與執行以校園文化推動生命教育時的參考，同時也做為未來要評估執行成效時之評鑑準則。

## 二、評鑑表內涵

有關本研究所發展的「國民小學生命教育校園文化推動評鑑表」的內涵將分評鑑表設計理念、評鑑表架構內涵、評鑑表實施原則三部分說明之：

### （一）評鑑表設計理念

「國民小學生命教育校園文化推動評鑑表」的設計理念主要包括四層面設計及融入式設計兩特質，分別說明如下：

#### 1. 四層面設計

本評鑑表基於透過校園文化的正式課程、非正式課程、潛在課程及學校願景和核心價值四層面推動生命教育，具有更宏觀而全面的角度，將更能協助學生從小就探索與認識生命的意義，進而形塑以生命教育為核心之校園文化，因而評鑑表將以檢核上述四層面實施情況為設計的核心，同時也提供此學校在推動生命教育時可採取的四層面。

#### 2. 融入式設計

基於現階段的國小無生命教育課綱及專任師資，因而在推動生命教育時將以融入式設計為主，因而評鑑表將以檢核生命教育融入至正式課程、非正式課程、潛在課程及學校願景和核心價值四層面的情況為設計的核心，同時此也提供學校在推動生命教育時可採取的方式將以融入式為主。

### （二）評鑑表架構內涵

「國民小學生命教育校園文化推動評鑑表」的架構內涵主要包括「行政措施與組織運作」、「課程規劃與教學活動」、「學校執行特色」和「困難或建議」四大部分（評鑑表架構及內涵如附件一），分別說明如下：

#### 1. 行政措施與組織運作

行政措施與組織運作主要涉及學校推動生命教育的七項行政事務，主要包括專責組織的設置及運作、訂定相關計畫與執行、經費與資源運用、研習進修等。其中在訂定計畫時，學校是否型塑以生命教育為主軸的學校願景和核心價值與過去學校的理念和做法比較不同，此點應列為重要的檢核項目，同時此也提供學校在推動生命教育時，型塑以生命教育為主軸的學校願景和核心價值的特殊重要性。

#### 2. 課程規劃與教學活動

課程規劃與教學活動涉及學校推動生命教育時的七項課程與教學事務，主要包括生命教育融入正式課

程、非正式課程、潛在課程及學校願景和核心價值四層面後，學校整體經營而逐漸形成的一種傳統、氛圍與精神特色的情況。而在檢核時，除檢核各層面自身的融入情況外，應特別檢核四層面彼此之間的統整，以期能系統化形塑以生命教育為主軸的校園文化，同時也提供此學校在推動生命教育時，要注意將生命教育融入四層面，也要注意四層面彼此之間的統整，以發揮互相聯動彼此加乘的最大效果。

### 3. 學校執行特色

學校執行特色涉及學校推動生命教育時，學校能依學校區域背景發展並執行具學校能依學校區域背景發展具獨特性、價值性及推廣性的在地特色之生命教育特色方案。有關發展地方性的特色方案，係依據教育部（2014a）所頒布的「教育部生命教育推動方案（103 至 106 年）」中有關生命教育實施原則之規定第三項「紮根性」，其意係指各機構應植基於機構在地本土條件的推動機制與計畫方案，如此才能落實與發展特色。因此，各校特殊成功個案及特色方案，應列為重要的檢核項目，以落實教育部生命教育推動方案之實施原則，同時也提供此學校在推動生命教育時，要發展地方性的生命教育特色方案的重要。

### 4. 困難或建議

困難或建議涉及學校推動生命教育時，學校所遭遇的困難或建議。此部分係由學校依推動情形提出，可包

括行政措施與組織運作、課程規劃與教學活動動、執行特色和其他事項。

### (三) 評鑑表實施原則

本評鑑表在實施時，是以一個學校生命教育融入四層面的表現為檢核對象，檢核時可以學期或學年為單位，定期使用以協助學校檢視、了解和反思在生命教育推動的表現，但學校也可依實際需要，隨時使用此評鑑表進行評估。而在進行「課程規劃與教學活動」部分評估時，可以請教師們透過此份評估表互評，互相學習與成長，讓教師可以發現自己不足的部份，並經由同事的建議改善自己的課程與教學。

本評鑑表定位在學校自評之用，鼓勵學校透過自評，以協助學校檢視、了解和反思生命教育推動的現況。但由於本評鑑表內容涉及專業判斷，欲使用本評鑑表的人員必須對生命教育具一定程度的認知背景，建議評估人員應專業進修生命教育的相關知能，並於使用前可先開會討論，釐清各項的檢核標準及意義為何。而學校在評估時難免有盲點，建議邀請外部人員參與評估，並與學校的評估結果作對照及討論，以幫助學校發現與反思推動的問題，並針對問題做進一步的改善。

除此之外，本文進一步提出「多元化」、「彈性化」和「質性化」三原則，供學校在使用此評鑑表的參考，分別說明如下：

### 1. 多元化

本評鑑表標涉及生命教育的「行政措施與組織運作」、「課程規劃與教學活動」、「學校執行特色」和「困難或建議」，建議學校用三角校正、多元方法收集相關資料，進行學校推動生命教育的表現評估，例如：檢閱行政檔案與紀錄、查閱教學和學習檔案與日誌、參觀校園和訪視教學、訪談相關人員等，進而蒐集到更完整的資料。

### 2. 彈性化

本評鑑表的項目內容、評鑑指標、參考資料的內涵，宜因應各校狀況調整。例如在行政組織中，各校可根據組織需要決定是否設專責之生命教育委員會或推動小組，一旦無需單獨設置，此表的內涵將彈性調整。此外，表中所列之參考資料項目，各校亦可增減其所檢視資料之項目類別。其餘情況，依此類推。

### 3. 質性化

各校在依本評鑑表的項目內容、評鑑指標、參考資料進行評鑑後，其檢核結果將以質性描述為主，重點包括描述生命教育融入正式課程、非正式課程、潛在課程及學校願景和核心價值四層面的實施過程現況、特色、問題與改進建議，以及描述生命教育在「行政措施與組織運作」、「課程規劃與教學活動」、「學校執行特色」和「困難或建議」四大部分的情形，而非只是呈現量化數據做為判斷績效之依據。

## 三、結語

依據國家教育研究院（2012）之解釋，「學校文化」（school culture）乃是由學校組織成員的價值觀念與行為模式所形成；如行政人員、教師、學生、家長等。而且學校文化是一種可有意安排或引導發展方向的文化，雖然學校文化有些是自然形成，有些是人為安排的，但無論學校的物質文化、制度文化或心理文化，都可改變其發展方向。面對此無所不在的校園文化，我們可視之為學校推動任何教育的基本條件與脈絡，如能有效塑造則能讓所欲推動的教育有更好的溫床。此點的重要啟發是，在推動生命教育時，校園文化的形塑亦會是生命教育推動成敗的重要關鍵因素。

鑒於校園文化的重要性，教育部目前在推動生命教育時已採用此「校園文化」理念來為之。透過正式課程、非正式課程、潛在課程及學校願景和核心價值多元角度推動生命教育，將讓學校能透過整體經營而逐漸形成一種以生命教育為主軸的學校使命和願景，進而型塑出重視生命教育的校園氛圍與精神來推動生命教育，而此將更能落實生命教育的理念和理想。

本文即基於校園文化的重要性，而透過「國民小學生命教育校園文化推動評鑑表」之提出，期能讓缺乏生命教育課綱和專任師資的小學階段，當學校依「校園文化」理念推動生命教育時，能參考評鑑表的內涵而有更具體推動生命教育及實施後的成效評估之方向和方法。

## 參考文獻

- 孫效智（2013）。高級中學生命教育校園文化推動模式。教育部學生事務及特殊教育司。
- 教育部（2008）。普通高級中學選修科目「生命教育」課程綱要。
- 教育部（2014a）。教育部生命教育推動方案（103至106年）。
- 教育部（2014b）。教育部國民及學前教育署推動高級中等以下學校生命教育實施計畫。
- 教育部（2016）。教育部補助學校辦理生命教育特色校園文化實施計畫。
- 國家教育研究院（2012）。學校文化。2016/07/25取自：  
<http://terms.naer.edu.tw/detail/1013836/?index=1>



## 附錄一 國民小學生命教育校園文化推動評鑑表

## 一、行政措施與組織運作

項目內容	評鑑指標	參考資料
1. 學校設有健全的生命設置委員會並能有效運作	1-1 校長擔任召集人、教務主任擔任副召集人、輔導主任擔任執行秘書，定期召開會議討論學校生命教育方向和重點並納入行事曆 1-2 檢核計畫內容及學年度執行情形	1. 生命教育委員會設置辦法 2. 學年度生命教育委員會會議紀錄 3. 學年度行事曆 4. 計畫檢核表  備註：學校若未成立生命教育委員會而併同其他組織，仍應檢附上述之相關資料。
2. 學校訂有年度生命教育實施計畫，並依計畫訂定符合學生需求之相關活動實施辦法	2-1. 型塑以生命教育為主軸的學校願景和核心價值 2-2. 依學年度計畫訂定符合各年級生命教育學習內涵之活動實施辦法 2-1. 依生命教育之理念及目標訂定學年度生命教育計畫 2-3. 依學年度計畫訂定符合各年級生命教育學習內涵之活動實施辦法	1. 學年度實施計畫 2. 相關活動實施辦法及成果資料
3. 學校能有效執行適性之生命教育活動	3-1. 學校能依符合各年級適性之生命教育活動實施辦法進行生命教育活動，並具普遍性及有效性	1. 各年級生命教育活動成果 2. 生命教育活動執行成果自我檢核資料
4. 學校能規劃辦理或推薦教師	4-1. 以生命教育之理念及課程實施之目標和內	1. 校內教師生命教育研習計畫、教師出席紀錄及成果 2. 教師參加校外生命教育專題研習紀錄

項目內容	評鑑指標	參考資料
參加校內外生命教育進修研習並且有效執行	<p>涵為主題，規劃辦理校內教師研習並能提高教師參加比率</p> <p>4-2.推薦或積極鼓勵教師參加縣市政府或校外機構辦理之生命教育專題研習</p>	
6.學校能有效運用人力、物力資源於生命教育之推展	能連結社區專業人力、其他學校、相關機構，共同協助學生生命教育之學習	<p>1.學校所運用之人力、物力資源表單</p> <p>2.資源運用於學生生命教育之成果</p>
7.學校能妥善分配生命教育經費、專款專用並且有效運用	<p>7-1.學校能依計畫執行專款補助之經費並且符合生命教育之要項</p> <p>7-2.學校能合理分配生命教育所需預算並執行</p>	<p>1.具體編列之生命教育經費概算表(含活動及購置之教材、教具軟硬體設備等)</p> <p>2.經費執行成果(含經費核銷影本)</p>

## 二、課程規劃與教學活動

項目內容	評鑑指標	參考資料
1.學校能依生命教育核心內含具體融入相關領域課程計畫	<p>1-1.學校能依生命教育核心內涵納入各學習領域課程計畫</p> <p>1-2.學校課程發展委員會能確實審查各領域融入生命教育議題之課程計畫內容</p>	<p>1.生命教育融入領域課程主題架構規劃表</p> <p>2.相關領域課程計畫(融入生命教育議題內容)</p> <p>3.課程發展委員會議紀錄</p>
2.學校能依課程計畫融入生命教育議題並有效實	2-1.各領域教師能透過課程小組會議(教學研究會)具體討論生命教育議	<p>1.各學習領域課程小組會議(教學研究會議)紀錄</p> <p>2.教師生命教育融入課程教學之相關專題或心得報告</p> <p>3.生命教育融入領域教學方案設計資料</p> <p>4.生命教育融入領域課程實施檢核資料</p>

項目內容	評鑑指標	參考資料
施教學	題融入課程教學之教材內容 2-2.各領域教師能透過課程小組會議（教學研究會）發表與分享生命教育議題融入課程教學之心得與成效	
3.學校能自編生命教育教材或自製教具	3-1.相關領域教師能依生命教育學習內涵自編教材並依自編教材實施教學 3-2.相關領域教師能自製生命教育之教具並有效運用於教學	1.教師自編教材、教學方案設計及學生學習單 2.自製教具及使用情形
4.學校能具體檢核生命教育融入非正式課程實施成效	相關領域教師依核表件每學期進行自我檢核	1.生命教育融入非正式課程實施檢核資料
5.學校能具體檢核生命教育融入潛在課程實施成效	相關領域教師能依檢核表件每學期進行自我檢核	1.生命教育融入潛在課程實施檢核資料
6.學校能具體檢核生命教育融入學校願景與核心價值實施成效	相關領域教師能依檢核表件每學期進行自我檢核	1.生命教育融入學校願景和核心價值實施檢核資料
7.學校能自我檢核生命教育融入校園文化實施成效	相關領域教師能依檢核表件每學期進行自我檢核	1.生命教育融入校園文化自我檢核資料

### 三、學校執行特色

項目內容	評鑑指標	參考資料
學校能依學校區域背景發展具在地特色之生命教育特色方案並執行(特殊成功個案、特色方案等)	學校生命教育之特色方案具有獨特性、價值性及推廣性	1.特色方案內容 2.執行成果資料
學校能將正式課程、非正式課程、潛在課程及學校願景與核心價值有效統整	學校的正式課程、非正式課程、潛在課程及學校願景與核心價值精神彼此之間具統整性及連貫性	1.課程計畫

### 四、困難或建議

困難或建議事項	1.行政措施與組織運作 2.課程規劃與教學活動 3.執行特色 4.其他
---------	--

## 給偏鄉孩子穩定優質師資

劉述懿

臺北市立大學運動健康科學系/師資培育暨職涯發展中心副教授

李延昌

新北市貢寮區澳底國民小學校長

### 一、前言

在 2016 年 6 月 15 日立法院教育及文化委員會舉辦偏鄉教育公聽會，提出「偏鄉教育法草案」，擬設置「偏鄉教師證」。在各界不斷疾呼之下，終於有一個開始關注偏鄉學校師資的聲音與作為。

張繼寧（2010 年）曾在針對澳洲偏鄉師資的培育問題與對策之研究中指出縮小城鄉差距最常見的做法莫過於資源的輸入，如教育經費的挹注、軟硬體資源的補助，及好老師的置入。其中，後者的難度最高，難題一：如何「培育」出願意投入偏鄉地區的好老師；難題二：如何「留住」偏鄉地區的好老師。

每年的二月開始，學校老師們開始找尋調動機會，期盼能調動至理想的服務學校，有人期盼回到故鄉服務照顧家庭；有人為了更換工作環境；有人希望到進修便利的都會。目的不同，但是大多是偏遠往市區、鄉村往都市，在少子化影響以及教育當局控管教師員額的態勢下，偏遠學校的師資問題一直存在。

筆者二十幾年前曾在特偏小學擔任教師，雖享受於景色之美，特偏薪資加給之利，數年後仍自全村無電話、郵差不送信之特偏學校申請調動

至都會地區。一般民眾若非親自接觸，恐無法理解臺灣又不大，所謂偏遠會有多偏遠？生活會有多不便？而產生為何這些老師都沒有愛心，不願意留在偏遠地區服務的判斷。

記得有一年在新北市新進教師填志願的現場，有一位排名很前面的老師填了瑞芳分區，場下一片鼓掌，是因為感謝這位老師到偏遠學校嗎？不是的，是因為讓都會區多一個教師缺。去年，也有一位在偏遠地區服務的代課老師，考前信誓旦旦的說會回偏遠學校服務，考上後卻還是回都會溫暖的家。有人說：校長應該建立更溫馨有人情味的校園氛圍來留住老師。然而再好的校長、再有人情味的校園，都擋不住「家」的呼喚。

大家都很清楚偏鄉教育問題首要解決的是「師資」，要有「優質的穩定師資」。教育部自 105 年 8 月 1 日起實施「國民中小學校長主任教師甄選儲訓遷調及介聘辦法」第 12 條，規定在同一學校服務滿 6 學期以上才能申請介聘，此一作法亦為希望改善調動頻繁之問題。誠然，偏鄉認真的老師是佔多數，孩子幸運的話是遇到認真奉獻 2 至 3 年而後離開的老師，不幸的話就是碰到虛耗 2-3 年等離開的老師（和當兵數饅頭一樣心態），無心課務，一切以「調動」為目標，上課時間在教育部的教師網路研習系統衝研

習時數，上一堆根本和教學無關的研習，一年研習時數可達上千小時？也有努力指導孩子參加各項比賽，以得名敘獎為目標，完全忽視了比賽的教育意涵。

目前各方討論多以增加偏鄉薪資加給為主要建議解決方案，然而究竟這是否為解決上策，抑或有其他方式來從根本解決？增加薪資待遇是否就有足夠誘因吸引教師前進長住偏鄉，都必須有完整配套的方式來討論以及實施。

## 二、偏鄉學校師資現況

每年暑假，偏鄉的代課老師甄選是學校最大的問題，從 1 招、2 招甚至到 10 招還不一定能順利徵聘到師資。資格從有教師證開放到只要大學畢業，還不一定有人來，開學前教師還沒就定位的現象屢見不鮮，幾乎是到有人報名的就錄取。目前新北市教育局還願意多花經費以專案讓鐘點教師轉月薪的機制，爭取多一些的可能性，但也是要動員所有關係來拜託介紹，而其他縣市鐘點教師幾乎都是沒有人，只能讓老師超鐘點，這不是好現象。

以前，教育部對偏鄉師資穩定有較多鼓勵措施，老師在偏鄉服務一定年限後，申請調動時有加分的誘因；考主任時可加分；在偏鄉服務的主任考校長時也可加分，目的就是在於鼓勵優質的老師、主任能多留偏鄉。可是現在呢？考上分發到偏鄉的老師排名都是在後面，雖然他們一樣優秀，

但是，是否能有機制讓偏鄉的學校成為新進教師的首選？

以新北市貢寮區澳底國民小學為例，統計至 105 學年度共有 165 位學生，師資員額為 26 人(含課稅後增置教師及午餐秘書)，正式師資 16 人，代課師資 10 人，其中代課之師資結構為領有教師證 5 人，大學畢業無教師證者 5 人。再以服務年資區分，正式教師在校服務年資為 5 年以上只有 3 人，2 年內的卻達 11 人，代課教師平均服務年資為 2 年。由上數據可看出教師異動之頻繁。

部分未具備教師證之大學畢業熱血年輕教師，滿懷熱忱到偏鄉服務，雖未具備教師證與修習教程，部分教師代課一段時間後，知難而退而離開教育工作；部分在代課後仍對擔任教師充滿熱忱，但為了延續教育理想前往就讀研究所並修習教程，也必須前往交通較為便利之都會地區代課才能兼顧學業。於是不論適任與否，偏遠學校註定要失去這一位教師。

除因交通不便，生活機能較差之外，偏鄉小校的行政工作不因學校小而減少，所有教師幾乎都必須兼任不同程度的行政工作。高雄市教育產業工會理事長劉亞平（2014）指出，高雄縣市合併後一年平均一萬張公文，電子公文無論大小校、多偏遠，一張都跑不掉。平均一天二、三十張公文幾乎耗盡人力，對偏鄉小校來說，無疑更是雪上加霜。

前教育部長吳思華在 2015 年視察台東偏鄉小學，曾提出提高教師員額、增加偏鄉教師的加給以及改善住宿生活環境等方式，希望解決偏鄉師資問題。蘇伊文（2014）指出 20 年前在美國小學初任教師薪資是年薪 23000 美元，但是阿拉斯加州天氣寒冷，人口不多，教師服務意願低，起薪為 32000 美元，兩州差距約 9000 美元。事隔多年，兩州小學教師年薪差距仍有 7700 美元（阿拉斯加州 42928 美元，佛羅里達州 35236 美元）。

增加薪資待遇是最直接也最立即顯見的誘因，但是增加的 3 千、5 千加給可以讓人拋家棄子嗎？可以讓男老師告訴女朋友再等我 5 年？女老師告訴男朋友真愛永遠嗎？

林天佑（2012）指出提高偏遠地區學校教學的環境與待遇以留住優良教師；另一方面應培育適合偏鄉教學的教師，以整體提升教學品質，包含到偏鄉體驗教學與融入，以及將偏鄉教育課程融入師資培育過程。澳洲全國職業、教育暨訓練委員會所出版的一份政策文件，亦建議未來師資培育應納入偏鄉地區的實習課程，由政府補助一切花費（引自張繼寧，2010）。而澳洲人權與機會均等委員會（The Human Rights and Equal Opportunity Commission）在全國偏鄉教育調查的報告中也提出類似看法，認為師資培育機構應全額補助師資生前往偏鄉地區進行教學實習，並且協助偏鄉學校僱用這些剛畢業的師資生（引自 Boylan，2004）。

### 三、「師資培育」和「教師甄選」制度

Hudson 和 Hudson（2008 年）指出，因諸多理由導致澳洲教師不願留在偏鄉，表達「did not want to be there」之想法。其中因素包含：地理上的隔離、工作壓力大、學校設備不足、教學挑戰大、不同文化的多元挑戰、將偏鄉的服務經驗為跳板而升遷調動至其它地區等等，顯見偏遠師資聘用不易是許多國家的問題。在臺灣，偏鄉學校的硬體設備與資源並不見得不好，由於政府與民間的捐助，硬體設備不至於相差太多，缺乏的是有熱情、有經驗的教師。

日前在「偏鄉教育專法」公聽會，立委提出「偏鄉教育法草案」中新增「偏鄉教師證」概念，偏鄉地區中小學的專任教師，「得」聘用具備偏鄉教師證的教師擔任，不受教育人員任用條例限制。會議中提及目前草擬之偏鄉教師證，與一般教師證有所區別，並給予必要的福利津貼，以鼓勵更多優秀教師投入偏鄉教育。

從「師資培育」和「教師甄選」制度改變，以「多元機會」和「在地深耕」原則來思考偏鄉師資的根本問題。

這幾年，隨著部分公益基金會下鄉推動教育翻轉、媒體的宣傳，再加上就業問題，以及返鄉服務的潮流，很多大學畢業生、甚至是偏鄉的大學生都投入偏鄉代課的行列，他們以大學的專長知能、社會的工作經驗、帶

給學校很多不一樣的教育思維和教學方式，是一股可以投入偏鄉教育的不同力量。但是，這些大學畢業代課老師除了再讀研究所加修教育學程外，沒有其他管道修教育學程取得教師證。建議教育部可以考慮讓偏遠代課老師在一定代課年資後(比如連續 2 或 3 年)，經由校長推薦，參加寒暑假或假日的師培課程，通過教檢後取得偏遠教師資格。如果代課時間 3 年、師培修習期間 1-2 年，至少是有 4-5 年的穩定師資。成為正式偏遠教師後以現行規定至少 3 年，那就有 7-8 年的穩定師資，一來吸引大學畢業生投入偏鄉代課教育行列，解決偏鄉代課不足的困境；二來這些有不同專長的大學生讓偏鄉學校學生有更多元的學習；三者可以提供偏遠學校更穩定的師資；更重要的給願意返回鄉下奉獻教育的在地孩子更好的反哺機會。

有關教師甄選的問題：若將偏鄉學校和一般地區分開招聘，不得跨組。參加甄選的老師就必須抉擇，從這兩組中 2 選 1 參加甄選。當然，報考偏鄉組的老師在偏鄉代課超過一定年資後應該加分，但也不宜加太多分數，過度影響（優質）的選擇。

除建立制度鼓勵師資生選填偏鄉服務，也應培養土生土長之年輕教師，例如早期師專師院均有部分比例之原住民名額，現在各偏遠學校都可以看得到這些優秀原住民師資，他們至今都持續在原鄉繼續貢獻服務鄉里。

制度的改變、積極地對偏鄉學校學生展現公平正義的照顧，讓偏鄉的孩子一樣有優質穩定的師資，而不是淪為都會學校的師資培訓場。

#### 四、結語

針對以上討論，筆者提出以下建議提供討論與思考：

##### (一) 偏鄉學校與資源整併

以新北市瑞芳分區而言，瑞芳分區包含瑞芳區、貢寮區、雙溪區、平溪區，總共有 23 所小學，但僅有五所學生人數超過百人，甚至有六所學校人數不足 20 人。由於各校校內少數長期服務者大多為住居當地人士，且部分學校距離不遠，地緣關係接近，但廢併校茲事體大，建議以學校存在宗旨在於保障學生最優質有效的學習與成長之前提，能經過適當安排討論而將部分學校整併，讓班級學生數可以達到學生團體同儕互動學習的需求、也集中各校分散之正式教師，亦可能是解決方法之一。

##### (二) 師資培育機構配合

一方面可或由師培機構前往偏鄉設置進修點或提供教學與課程協助；其次可補助辦理師資生偏鄉體驗課程，讓修習教程之師資生於就學期間前往偏鄉體驗或進行實習教學活動，增加對偏鄉之認識與熱情之激發，未來在選擇學校時能多一份動力前進偏鄉。



## (三) 開放辦理偏鄉師資學程班

經由縝密之辦法，由校長推薦現職績優之代課教師，但未具備教育學程修習之大學畢業生，參加師培機構辦理之週末或假日學程專班，受訓完畢並通過檢定後，頒予偏鄉教師證，並規範需返鄉服務若干年。

## (四) 提供實質誘因

可由改善偏鄉生活住宿環境、提供偏鄉薪資加給、增加進修管道等著手。提升偏鄉生活品質與收入，甚或考慮提供在地購置房屋之補助與優惠貸款，以及增加進修之管道與便利性，例如以遠距方式協助教師之進修。

## (五) 減少偏遠學校行政負擔，減少不必要之行政公文與評鑑。

雖然公文都已經電子化，但是電子公文無論大小校、多偏遠，都會有相同數量之公文，對偏鄉學校無疑是一大負擔。而現行之評鑑制度與方法也讓偏鄉學校疲於奔命，雖然各縣市逐步檢討改進評鑑制度，然對於偏鄉學校應立即以專法來取消或簡化評鑑方法。

## (六) 提高偏遠學校教師編制

各校至少要能有 2 名主任 4 位行政組長(教學總輔)及 1 名科任教師，兼顧課程領域專長教師需求及行政協助需要。

## 參考文獻

■ 林天祐 (2012)。偏鄉學校的師資課題。臺灣教育評論月刊。第1卷第3期，頁25-26頁。

■ 張繼寧 (2010, 8 月)。澳洲偏鄉師資的培育問題與對策。臺灣師資培育電子報，11。2016年7月24日，取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=308>

■ 劉亞平 (2014)。【特別企畫】偏鄉缺師悲歌 代理教師不如派遣工。新新聞。2014 年 10 月 15 日，取自 <http://www.new7.com.tw/NewsView.aspx?t=08&i=TXT20141015152145HBB>

■ 蘇伊文 (2014, 8月)。時論-加薪保障工作 解決偏鄉師資。中時電子報。2014 年 8 月 29 日，取自 <http://www.chinatimes.com/newspapers/20140829000921-260109>

■ Boylan, C. R. (2004, November). *Putting rural into pre-service teacher education*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education conference, Melbourne, Victoria.

■ Hudson, P., & Hudson, S. (2008). *Changing Preservice Teachers' Attitudes For Teaching In Rural Schools*. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 67-77.

# 現實治療團體理論運用在體重過重青少年減重方案設計之可能性

邱瑞玟

國立嘉義大學諮商輔導研究所三年級

方敏全

國立嘉義大學諮商輔導研究所三年級

## 一、研究動機

教育部「推動學生身體健康促進調查計畫」,2010年國中學生過重及肥胖盛行率為27.7%,其中男生盛行率為32.7%,女生為22.4%。2011年國人十大死因中,8項死因與肥胖有關,包括心臟疾病、腦血管疾病、糖尿病及高血壓等,此外,肥胖還可導致退化性關節炎、代謝症候群、血脂異常等。肥胖與過重所引發的心臟疾病、高血壓、高膽固醇血症等慢性疾病,至少佔醫療支出約2.9%,其所造成的失能及對生產力的影響,更是難以計數。

國人過重及肥胖盛行率上升的原因包括:飲食西化及精緻化,較易攝取過多熱量;看電視、上網等靜態生活增加及身體活動量不足;導致肥胖環境增加,容易買到含糖飲料及高熱量不健康食物,而且許多食物沒有熱量營養標示或辨識不易,缺乏大眾運輸系統及缺乏方便的運動休閒設施等。

目前國中校園體重控制活動,多半介入飲食與運動的衛生教育,然而因為活動地點都在學校,減重的學生之生活型態未能徹底改變,故短期減重容易,但難以持續維持減重後的體重(Glasziou, Rowan & Delmar,1997)。有三分之二的學生減重後一年就恢復

原來的體重,能夠維持瘦下來的人有92%持續保持運動(張天鈞,2001)。針對體重過重的學生只靠運動或飲食監控,如果沒加上心理因素的探討成效有限。因此體重過重的學生能成功的減重,除了飲食、體能活動外,需要行為改變術的介入(張鼎乾、張英娟、鄭一龍,2002;Kpis, Champagne & McManus,2003),藉由現實治療團體方案介入,促進減重學生能夠以健康態度面對減重挑戰,就現實治療另一方面來看,當一個人的思想改變,其行為也會跟著改變。

現實治療團體方案在體重過重學生治療佔有部分效果,Glasser認為人在成長過程中,假使經常有成功的經驗,較能滿足需求並產生自我價值,對於自己較認同(曾榮祥,2001;楊秀玫,2004)。張瓊文(2002)表示現實治療運用於團體上是有效的方式,領導者可以藉助團體的力量,要求成員寫下所要完成的計畫,增進成員對計畫的承諾,並帶來成功經驗。

## 二、現實治療團體治療的相關理論

### (一) 團體治療的意義

團體治療有很多的好處,可以幫助團體成員對自己和他人的感覺以及

行為態度和信念上作改變的利器，參與者在團體中可以相對於他人而探索自己的風格，以及學習更多有效的社會技巧，還可以討論彼此的看法及觀點，在團體中藉由透過對個人內在本質及團體過程的探索與分析，及成員彼此分享個人經驗與解決問題的方法，使其在團體中有機會改變行為，進一步使其在社會中有更佳的調適能力，並改善人際關係及發揮潛能（王美業等譯，2000；李文瑄，2001）。

總而言之，團體治療著眼於療癒和人格重建，是一種再教育的過程，包括了意識和非意識的覺察，以及包含現在和過去。Yalom (1995) 認為治療因子 (therapeutic factors) 是「經由人類豐富經驗的交互作用，而產生的治療性過程」。

## (二) 現實治療的基本理論

### 1. 人的基本需求

Glasser 和 Wubbolding 指出人有「生存」、「愛與隸屬」、「權力」、「自由」、「樂趣」等五種基本的心理需求 (Corey, 2007)。當個體的需求不能獲得滿足時，就會產生挫折感，個體會產生各種正向或負向的行為來減輕或消除挫折感，這些行為是由內在需求所促動，且大部分都是自己所選擇的（蔡采純，2010；張傳琳，2003；曾端真，1988；Corey, 2007）。

### 2. 總和行為

Glasser 把人的行為視為一個整體

的總和行為，包含行動、思想、感覺和生理狀態四個部分。他認為人的行為正如一輛汽車的移動，是靠四個輪子引導方向。當人對刺激產生反應時，人的行動、思想、感覺和生理狀態，是相互關聯而不可分的，是一個統合的整體，稱為總和行為，這總和行為的呈現是為滿足內在的需求（張傳琳，2003；Corey, 2007）。

### 3. 控制系統

控制系統包括知覺系統、感覺系統、理想世界、比較區及行為體系（張傳琳，2000，2003；周庭芳，2000；曾端真，1988）。

### 4. 選擇理論

選擇理論是現實治療的基礎。依照 CT 理論，我們不能控制情境，但可以控制所選的行為，特別是我們不能控制基因或其他人，但可以選擇一些正向的行為，如負責任或快樂方式控制生活；相反的，我們也可以選擇行為引導別人知覺不負責或不滿的方式控制生活，此固著於行為，使人滯礙難行 (Corey, 2004, 2007; Glasser, 1986)。

## (三) 團體現實治療法的改變歷程

現實治療包括兩項主要的成分：諮商的環境以及能導向行為改變的特定程序，Wubbolding 將這兩項成分描述為「諮商的循環週期」（Corey, 2007）。諮商的藝術在於這兩項成分交織在一起，人可以評估自己的生活和

決定往的方向。諮商環境和引導歷程如下（曾端真，1988，2001；張傳琳，2001，2003；張嘉玲，2006；李培瑜，2008；Corey, 2004, 2007; Wubbolding, 2003）：

#### 1. 建立適當的諮商環境—人際共融關係

現實治療法強調營造一個共融關係，即一個關懷、接納、非強迫性的抉擇理論環境，讓當事人感受被尊重、被人關心，使其有足夠的勇氣、信心為自己的行為負責。所以從團體初始段至結束階段均需在共融關係下完成的，而 Wubbolding (2003) 更提出治療時具體必要做 (do) 及必不做 (do not) 的原則幫助輔導者與當事人建立共融關係。總之，透過良好的諮商關係的建立，可以使當事人滿足其歸屬感的需求，進而發展出較理性、有效的行為。

#### 2. 引導改變的歷程：WDEP 的系統

當治療師與當事人建立起良好的諮商環境與融合的友誼，亦即奠下了共融關係的基礎，才能展開「WDEP」的諮商歷程。「WDEP」的內容包含下列四個階段（張傳琳，2003）：

##### (1) 「W」需求 (want)

協助探索和了解當事人的內在需求，此階段可再細分為三個步驟，首先為探討個案內在的五種基本生理與心理需求，接著請個案分享個人內在真正的需求與感覺，最後與個案達成改變行動的協議。

##### (2) 「D」行動 (doing)

引導個案改變原有的思想，讓當事人明白自己正在做什麼（具體行為），以及該行為所導致的結果是什麼，協助案主抉擇適當的行為，重建整體行為，使思想、行動、感覺和生理狀態四個部分能一致的行動。

##### (3) 「E」評估 (evaluation)

幫助案主評估所抉擇之行動的可行性，並確定所抉擇的行為是否能滿足自我內在的需求，過程中要求案主對所抉擇的行動評估其可行性，以幫助案主反省其行為，是否真的能夠到達所欲達成的目標。

##### (4) 「P」計畫 (plans)

以不責備、不放棄、不妥協、不批判等正面積極的態度，鼓勵案主擬定計畫並承諾執行計畫，以協助案主重新控制其生活並滿足需求。Wubbolding (2003) 以「SAMIC3」說明一份好計畫的要求，必須注意下列原則：簡單 (simple)、可達到的 (attainable)、可評量的 (measurable)、立即可行 (immediate)、可控制 (controlled)、承諾 (committed to)、持續 (consistent)。

#### (四) 現實治療的技術應用

現實治療主要以口語方式進行，目的在幫助當事人探索內在的需求，評估行為的可行性，訂定並實行可改變的計畫，實現自我需求。過程中，

若能靈活運用一些諮商技術，將使治療進行的更順利。使用諮商技術如下（王淑玲，2001；楊秀玫，2004；張高賓，2004；鄭青玫，2006；廖本富，2002；張傳琳，2003；曾端真，1988；Corey, 2007；Wubbolding & Brickell, 2004）：

### 1. 人際共融

人際共融是過程中的潤滑劑，當個體與他人產生人際共融關係後，才能滿足其心理需求，使其生活更健康。領導者需尊重、同理與支持的方式融入當事人生活中，建立良好的共融關係，使當事人感受到有人關心他，因而促進當事人更願意積極改變自己的行為。

### 2. 使用熟練的發問技巧

現實治療法常使用發問技術，進入當事人的世界，收集並傳遞資訊給當事人，以協助當事人對其生活做更有效的限制。

### 3. 設限

設限的目的是使治療關係與情境結構化，設限不僅可以提高諮商效果，更能促使成員在限制之內完成應做的事，增進其負責任的行為。

### 4. 緊迫釘人

領導者需緊盯著計劃階段中那些行為目標之細節，對當事人可能改變之行為細節「跟進」愈迫切，當事人成功掌握的機會愈大。

### 5. 面質

現實治療強調此時此刻，因此在治療中常會使用富挑戰性與對立性的「面質」技術來幫助當事人探索自我的情感與行為，但須在建立良好的共融關係下才能行使，否則稍有不慎將可能破壞諮商氣氛傷害到當事人。

### 6. 角色扮演

在當事人面臨人際關係困難或者需要練習新行為、新技巧時，使用角色扮演方式能夠幫助當事人較易掌握情境，行使角色扮演後，領導者和當事人須互相討論或由領導者給予回饋作為鼓勵。

### 7. 幽默

幽默技術能增進治療的輕鬆氣氛，消除當事人緊張情緒，並協助當事人以更健康的方式去面對自己的錯誤或弱點。

### 8. 矛盾意向法

矛盾意向法是一種似假實真的反駁，主要在協助當事人使用不一樣的思考，不固著在原有的知覺而產生無謂的困擾，但矛盾意向法如果誤用在打擊當事人的價值觀，或當作表達領導者的權威，將使治療更加惡化。

### 9. 擔任示範及教師的功能

現實治療是一種教育的過程，領導者必須提供一種具有負責任的行為及以成功為基礎的生活模式，以供當事人模仿。

## 10. 鼓勵

在治療過程中，當事人可能遭遇挫敗而失望喪志或對於治療方式缺乏興致，使用鼓勵技術讓成員感受到被關懷、了解自己是具有價值的人，對治療進行有幫助。

在現實治療中除了可以使用上述的諮商技巧外，尚有其他技術，如討論法、開門法、腦力激盪、心像法、空椅法...等技術都可加以運用。但領導者需考慮當時的諮商環境、與當事人的諮商關係以及當事人的需要，運用適當的技巧，才能為其效果加分。

### (五) 現實治療法的歷程

現實治療的目標在協助當事人面對現實，實現生命中的短期與長期的目標，過程中，以多元角度看問題，尋獲達到目標之途徑與方法，藉著治療關係中的承諾與行為矯治計畫，修正行為，達到增強目標知力量 (Glasser & Zunin, 1979)。Corey 也提出現實治療是幫助個人完成「自治自律」(autonomy) 的成熟狀態，以內在支持來解決問題，並更有效的面對生活世界。

Glasser (1990) 闡明現實治療法是一種不斷前進的治療歷程，又稱為「行動治療法」，這歷程包括「環境」與「療程」兩步驟 (Corey, 1991)。這兩個步驟不斷前進交互運作，引導行為的改變，稱為「循環諮商歷程」 (Glasser, 1995b; Wubbolding, 1988)，當事人運用此歷程，直到改變發生，對自己行

為負責，改正自我概念，進而能評估自我的生命，選擇更有效的行為，過更有意義的生活 (陳志賢, 1997)。

### (六) 現實治療在團體輔導技巧及運用

#### 1. 治療目標

現實治療是一種「行動療法」，Glasser (1990) 闡明現實治療法是不斷前進的歷程，最終目標是協助當事人面對現實，幫助其覺察自己的問題，並能面對實際的困難，對自己的行為負責 (徐西森, 1984; 鄧蔭蓉, 1985)。治療目標是教導當事人抉擇理論。所以領導者需聚焦在「如何盡其所能和此人聯結」，以「當事人自評自己正在做些什麼、想些什麼及感受到什麼，並思考是否有更好的方式能使這些運作得令自己滿意」為前提。而當事人覺察到自己正使用無效的行為在控制其世界時，就會更開放地選擇學習不同的行為方式，做合理的選擇，領導者從旁協助他們擬定有效改變自己的行為計畫，並付諸行動，對自己的行為負責，以滿足自己內在需求，導向成功，使當事人能處理其生活世界 (吳淑玲, 1994; 徐西森, 1984; 張等展, 1986; 鄧蔭蓉, 1985)。

現實治療團體法運用於團體輔導的技術，Glasser 強調人際共融，認為領導者在團體中展現個人真誠、同理、支持的態度，與成員建立良好互動的關係。另一方面，現實治療法以

不同傳統諮商方式來面對當事人的問題，協助成員從新觀點來看待事物，同時也使治療重於「行為」而非「感覺」（Corey, 1996, 2003）。

## 2. 現實治療團體的發展階段

Corey 所提出的團體發展階段很能夠運用在現實治療團體中，領導者使用傾聽與支持，加上「評估」－協助成員決定其行為的效率，欲求的可能性、承諾的深度，及感覺的一致性，運用有系統的實施歷程與技術，藉由探討與評估當事人的行為，協助團體成員訂定更能滿足現實生活的計畫，促使其有效的控制生活進而邁向成功認同。

## 三、肥胖對青少年的影響

### (一) 肥胖的定義與內在機制

所謂肥胖是指「合併有非因肥胖引起的健康障礙，或臨床上預測會併發健康障礙的狀況，就醫學而言是需要減重的病況」（左祐造，1998；祝年豐，2003）。肥胖的測量方法有許多種，整理過去探討的測量方式如下（吳慧嫻，1996）：

#### 1. 標準體重測量

【男性】理想體重（公斤）＝（身高公分值－80）x0.7；【女性】理想體重（公斤）＝（身高公分值－70）x0.6

#### 2. 與平均體重相差百分率法

超出平均體重百分率＝（實際體

重－平均體重）/平均體重 x100%

表1 平均體重相差率評估肥胖之準則表格說

體重狀況	與平均體重相差率
理想體重	±10%
肥胖	20%－30%
嚴重肥胖	>30%

### 3. 身體質量指數與腰圍測量法

$BMI = \text{體重（公斤）} / \text{身高（公尺）}^2$

身體質量指數（Body Mass Index，簡稱 BMI），與體內脂肪有很好的相關性（李燕鳴，1992）。

#### (二) 肥胖的內在機制

早期心理動力理論認為過度飲食是因為嬰兒口慾期的原始問題未解決，導致以吃東西作為補償。學習理論認為過度飲食是因為對環境中各種食物線索與情緒產生過度學習，面對競爭所帶來的壓力，患者為了減低挫折，以吃東西來降低焦慮（Leon, 1991）。曾美智（1992）綜合過去造成肥胖的內在機制觀點提出內在的線索裡，有包括引發和維持不恰當的飲食和活動之情緒與認知，如低自尊、身體形象障礙、負向情緒、壓力調適及人際關係。

#### (三) 肥胖對青少年心理健康的影響

肥胖對身體健康的威脅十分嚴重，在國民十大死因中，至少有六項疾病與肥胖有關，包括：糖尿病、高血壓、腦血管疾病、心臟方面疾病、

慢性肝臟病、惡性腫瘤（蕭天來，2005；郭熙文，2001）。上述疾病對肥胖兒童來說可能已經發病但尚不嚴重，但對心理健康的傷害如下：

#### 1. 自尊心較低

肥胖青少年有較低的自尊心且容易從團體中退卻（王元玲，2003；Summerfield, 1998）。

#### 2. 憂鬱

肥胖青少年在學校由於身體上、行動上的弱勢產生自卑，感覺到被疏離，於是產生憂鬱的負向情緒（劉倬吟等，2003）。

#### 3. 不被同儕接受

肥胖青少年常常被看成是不乾淨的、懶的，甚至把恥辱的標記和肥胖聯結在一起（Coates and Thoresen, 1978）。

#### 4. 自我輕視

肥胖青少年常被視為可恥，遭到冷落，但他們不能知恥圖強，常被看成自我縱容（Bandura, 1997）。

### 四、結論

筆者在學校曾經辦理健姿班（體控班）方案設計，發現大部分設計的方案都是以飲食及運動認知及行為方面為主，也做了體重、BMI、胸圍、臀圍等前後測及飲食紀錄，並安排義工媽媽協助監控學生的飲食及運動，但

發現學生在寒暑假長假後，復胖機會高，減重成效有限。從上述內容發現，要改變學生的行為除了從生理方面著手，如果能加上心理方面著手，改變學生行為成效的延續性會較佳，因此，筆者認為減重方案除了健康飲食與運動外，若能加上現實治療團體設計之運用與結合，成效持續性會更長久。

從相關文獻中發現，認知行為治療的方式運用於減重學生上，也有其成效性，但若推動者考量時效性，從本研究發現，現實治療除了涵蓋心理層面，家庭、社會等層面都是需要考量的，建議學校推動者在規劃減重計畫時，可以嘗試運用現實治療團體之理論為設計方案的依據，相信可在短時間內看見學生減重的成效。

因此推動學生減重方案設計除了考量健康飲食及規律運動設計外，還要考量改變學生對減重之認知概念，若以現實治療模式，設計相關團體方案在學生體重改變歷程，除健康飲食並搭配運動等行為改變外，再加上現實治療理論設計之心理層面的影響，透過學生身心的改變，才能養成其持久性的健康促進之習慣。

### 參考文獻

- 王元玲（2003）。**兒童肥胖與自尊關係及影響減重成效相關因素之探討**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。
- 王志寰等（譯）（2004）。**諮商倫理**（原作者：Corey, G., Corey, M. S., &



- Callanan, P.)。臺北市：桂冠。(原著出版年：2003)
- 王美業等譯(2000)。精神科護理學。臺北市：五南。
  - 王淑玲(2001)。現實治療對學生紀律問題處理之探討。諮商與輔導，187，6-11。
  - 左祐造(1998)。幼兒肥胖症。臺北市：浩園文化。
  - 李文瑄(2001)。動力團體心理治療講座：人際關係圖譜—動力團體治療新論(五)。諮商與輔導，181，28-31。
  - 李燕鳴(1992)。探討影響台北市國中一年級學生體型的家庭因素(未出版之碩士論文)。國立臺灣大學，臺北市。
  - 吳淑玲(1994)。淺談認輔制度。輔導通訊，40，9-11。
  - 吳慧嫻(1996)。台北縣國中學生肥胖盛行率調查、體重控制行為及其相關因素之探討(未出版之碩士論文)。國立陽明大學，臺北市。
  - 周庭芳(2000)。觀察者在團體歷程評估過程中的必要性。諮商與輔導，174，17-20。
  - 金憲權、祝年豐、申慕韓、吳德敏(2007)。台北市國中生代謝症候群盛行率及相關因素研究。臺灣家醫誌，17(1)，27-37。
  - 徐西森(1984)。運用現實治療法對濫用藥物者心理輔導之效果研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣教育學院，臺北市。
  - 曾美智(1992)。飲食疾患—厭食症、暴食症與肥胖症。醫學繼續教育，2(5)，729-735。
  - 曾榮祥(2001)。現實治療法在兒童輔導上的應用。諮商與輔導，187，12-14。
  - 曾端真(1988)。現實治療理論與實施。臺北市：天馬。
  - 張天鈞(2001)。醫學與藝術。臺灣醫學，11(2)，178-182。
  - 張高賓(2004)。家庭心理環境、親子關係與兒童情緒經驗之關係探究。中華輔導學報，16，119-148。
  - 張傳琳(2000)。大腦控制系統理論在現實治療中的應用。諮商與輔導，172，19-24。
  - 張等展(1986)。現實治療架構團體對專科違反校規學生輔導效果之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣教育學院，臺北市。
  - 張傳琳(2003)。現實治療法理論與實務。臺北市：心理。
  - 張鼎乾、張英娟、鄭一龍、周麗卿(2002)。運動與體重控制。北體學報，131-135。

- 張瓊文（2002）。現實治療團體輔導對國小行為困擾兒童輔導效果之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南師範學院，臺南市。
- 陳志賢（1998）。信念、婚姻溝通與婚姻滿意度之相關研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 郭熙文（2001）。人為什麼會胖。減重醫學，初版，33-46。
- 黃國晉（2001）。肥胖症治療之最新發展。台北市醫師公會會刊，45（6），34-80。
- 楊秀玫（2004）。幫派入侵校園因應對策之現實治療法觀點。諮商與輔導，221，28-33。
- 蔡采純（2010）。現實治療團體方案對國小學童人際關係輔導效果之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 鄭青玫（2006）。現實治療，選擇理論與技術介紹。諮商與輔導，247，2-9。
- 廖本富（2002）。敘說治療之訓練與督導模式。諮商與輔導，200，23-32。
- 鄧蔭蓉（1985）。現實治療法對大學生輔導效果之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 修慧蘭等（譯）（2004）。諮商與心理治療理論與實務（原作者：Gerald Corey）。臺北市：雙葉書廊。
- 劉倅吟等（2003）。青春期體重過重女生體重控制介入措施之初步成效。台灣醫學，7（2），157-165。
- 蕭天來（2005）。讀書治療團體方案對國小高年級肥胖兒童減重效果之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Company.
- Coates, T. J. & Thoresen, C. E. (1978). *Treating obesity in children and adolescents: A review*. *American Journal of Public Health*, 68 (2), 143-149.
- Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific 17 Grove, California: Brooks/Cole
- Corey (1996). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Printed in the U.S of America.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2007). *Issues and ethics in the helping professions* (7th ed.). CA: Brooks/Cole.
- Glasser, W. (1986). *The basic concepts of reality therapy (chart)*. Canoga Park, CA: Institute for Reality Therapy.

- Glasser, W. (1990). *The quality school*. New York, NY: Harper and Row.
- Glasser, W. (1990). *The Control theory- reality therapy workbook: A guide for teaching & understanding*. Los Angeles: Institute for Reality Therapy.
- Glasser, w. (1995). *Staying together*. New York, NY: Harper Collins.
- Glasser, W., & Zunin, L. M. (1979). *Reality therapy*. In R. Corsini (Ed.), *Current psychotherapies* (2nd ed.) . Itasca, IL: Peacock.
- Glasziou, P., Rowan, S., & Del, Mar. C. (1997) . Managing the overweight and obese. A low fat approach. *Australian Family Physician*, 26(11), 1259-1263.
- Kpis, E. P., Champagne, C., and McManus, K. (2003). Attaining successful weight loss with an ideal macronutrient balance. *Holistic Nuring Practice*, 17(5), 250-262.
- Leon, A. S.(1991).Effects of exercise conditioning on physiologic precursors of coronary heart disease.*Journal of Cadiopulmonary Rehabilitation*, 11 , 46-57.
- Wubbolding, R. E. (1988). *Using reality therapy*. New York, NY: Harper Perennial.
- Yalom, I. D. (1995)(5th). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York, NY: Basic Books.



## 國小學生的壓力來源及其因應方式探究

李念慈

國立臺北教育大學教育學系生命教育教學碩士班研究生

### 一、前言

近年來校園意外事件頻傳，除了校外人士進入襲擊孩子，運動及遊戲意外等，最令人震驚的，是學生竟以最激烈的方式在校園內結束自己的寶貴性命，深入探究這些孩子的行為動機，多半都和「壓力」有關。原以為孩提時期是最無憂無慮的歲月，但在時代快速變遷之下，孩子們的童年竟也籠罩在重重壓力之下。而在他們心智尚未成熟，無法面對及解除壓力之時，也無暇顧及是否有「未來」的希望，只希望「現在」就求得解脫。還沒體驗生命的美好，便被壓力逼到走上絕路。從小學生到已成年的研究生都有因為壓力過大而尋短的案例，這使筆者不禁思考：我們的教育是否忽略了在提升競爭力之外，也要兼顧孩子的身心健康及抗壓能力的鍛鍊？身為教師的我們又該如何教導孩子面對及處理壓力呢？

### 二、壓力的定義及小學生壓力的來源

何謂「壓力」？國內外學者對於「壓力」的解釋有：「壓力是主觀的感受，壓力來自能力的問題，壓力對人及環境的關係可能是正面或負面」（Lazarus, 1966），「壓力是在強制性的情境下從事某種活動時，個體身心所產生的一種複雜而又緊張的狀態。」（張春興，1991）「任何會打破個體身心恆定狀態，引起不舒服感覺的情境或反

應。」（林杏霞，1997）。因此，「壓力」是因人而異的，每個人因能力的不同，會對不同的事物感受到輕重不一的壓力，但壓力對每個人而言都是不舒服的感覺。而不同的人即使面對相同的事情造成的壓力，也會有正面或負面不同的反應。

根據楊靜宜、李麗日(2010)研究指出，小學生的壓力來源分為四個類型：家庭壓力、學校壓力、自我壓力和環境壓力。父母師長管教過於嚴格，要求太高；孩子對自己的表現不滿意，在同儕比較之下覺得自己不如人；對身處的環境改變或是因治安事件感到恐懼而造成的身心壓力。蘇珮君(民 99)也以生態系統觀點探討學童壓力源，分為小系統（家庭、學校、安親班）、中系統（家庭與學校兩系統不協調產生的衝突）、外系統（親戚間的比較、傳播媒體價值觀的影響）、大系統（社會價值觀的灌輸或傳統觀念的改變）。我們不難發現學童最易感到壓力的來源，都在日常生活當中，幾乎每天都要面對，若沒有適當的因應方式，便會造成身心的疲倦與匱乏。

### 三、小學生面對壓力會採取的因應方式

根據親子天下雜誌 2014 調查發現：多數中小學生不知如何有效調節自己的負面情緒。六成二的中小學生表示，如果心情不佳，不知該怎麼辦，國小生比例更接近七成。調查發現，

孩子有心事不願和大人講，有可能是「大人把孩子往外推」。近四成中小學生表示老師曾體罰學生，二成三說老師曾侮辱學生。父母及師長本身的情緒及態度會影響孩子，大人負面的情緒反應或言語會讓孩子聞之卻步，使得孩子自己有心事及壓力時不知如何自我排解，也不敢尋求大人的傾聽及協助。

小學生的身心尚未成熟，卻承受了許多壓力，當他們面臨困擾或難題時卻有近半數的孩子不願意告訴最親近的父母或師長，他們會如何紓解壓力呢？根據張明麗（2006）研究發現，國小高年級學童面對壓力的因應方式最主要是：「從事自己喜歡的休閒活動」、「向別人訴苦」、「摔東西出氣」、「吵架發洩」、「放鬆休息」、「逃避無助」、「積極應付」。我們不難發現，小學生因應壓力的方式其實和成人並無太大的不同--做自己喜歡做的事以暫時忘記不愉快及受束縛的感覺，也會找親近的家人朋友，或是值得信任的師長尋求傾聽及意見，運動放鬆身心，摔東西或找人吵架抒發怒氣……等，都是一般人慣用的舒壓行為，這些行為可能是自己從心所欲的，也可能是模仿身邊的人，也可能是經由大人或同儕的教導或分享。不過有些紓解壓力的方式只是暫時的情緒宣洩，並無法協助孩子面對壓力，解決困境。

#### 四、學校及家長如何發現並協助孩子面對及處理壓力？

國小階段孩童在情緒表達能力方面還未發展成熟，故會以外發行為來

發洩壓力及困擾，家長、教師及學校輔導人員應重視孩子之外發行為，適時給予關懷並加以個別輔導（陳欣怡、王美惠、陳曉靚、滕常辰，2013）

從壓力來源來自家庭、學校、社會環境及自我期望等方面，我們可以從以下幾個地方著手：

（一）教師應建立正向的班級氣氛，並加強學生情緒輔導。

身為班級導師，除了平日的教學之外，更要注重學生的身心健全發展。要讓學生願意信任師長，班級導師應營造良善的班級氣氛；尊重學生主體性、以鼓勵代替責罵，多採取小組合作學習策略、有效運用班級團體輔導、教室經營之道，以樹立良好的班級文化及學習風氣（吳明隆，2006）。教師也應留意學生學習壓力，多給予鼓勵及肯定，勿以過多的作業及考試造成學生無法負荷，適度的練習達到效果即可，有不足之處再施以補救措施。學生與老師在校相處將近十小時，老師應多觀察並關心學生的身心變化，以便在第一時間掌握狀況並給協助。

（二）家長應多給予孩子正面積極的回應，也要充分傾聽孩子的心聲。

現在父母因忙於工作，常疏忽與孩子交心談話的機會，即便有時間，可能因為自己想休息或心情不好而隨便打發掉孩子，甚至嚴厲喝斥要孩子走開，長久下來，孩子便會視「跟爸媽說話」為畏途，也自己關閉了親子

溝通的這個最直接的管道。若孩子願意跟家長分享心事時，家長也應先接納，給予正面肯定後再提供建議，而不是直接否定孩子的想法。家長不應只注重學業表現，更應了解孩子的心理層面，多給予關懷及鼓勵，並藉由良性溝通減少親子衝突，才能增進良好親子關係（陳欣怡等人，2013）

(三) 在學校課程或活動中規劃認識壓力及紓解壓力相關內容，讓學生有健康的抒發管道。

有些學生自己身處壓力卻不自知，等到發現時可能早已身心俱疲，有些學生用自己的方式紓解壓力，但不見得是有效或健康的。因此校方有必要規劃相關課程或宣導活動，讓學生先對壓力有初步了解，並認識紓解壓力的方式，讓學生有機會完整地接收正確的資訊。蘇珮君（民 99）提到輔導處室可設置如「心情信箱」的管道，讓學生透過書信放心的抒發心事。班級導師則可在平時與學生討論面對壓力的因應方式，或是指導一些放鬆身心的小技巧。另外，聯絡簿上寫小日記也可讓學生有機會利用文字向老師尋求協助或傾吐心情。

(四) 學校及家庭應重視生命教育，尊重孩子的獨特性，並教導孩子珍視生命的意義及價值。

生命教育推行至今，雖然在小學階段一直是以融入課程方式進行教學，其重要性隨著許多校園自傷案件，或是社會上的隨機殺人事件逐漸被看到。但我們並不希望等到遺憾再

次發生才來大聲疾呼要重視生命教育。因此學校方面可鼓勵教師以融入正式課程方式實施生命教育，並定期進行宣導或體驗活動，例如生命鬥士的經驗分享或是勵志影片欣賞，讓學生了解人生挫折在所難免，有堅強的意志力終能走出自己的路。父母則應該尊重每個孩子都是獨特的生命，陪伴孩子發掘自己的特點，不與手足或是其他的孩子及同學做比較，讓孩子能以樂觀積極的態度活出自己的人生。

## 五、結語

壓力人人都有，積極面對壓力使我們奮發向上，突破自我；消極面對壓力會使身心俱疲，甚至最後被壓力「壓垮」。現代人從小孩到成人無不承受壓力，既然無法避免，就要用正確方法面對及因應。孩子的抗壓力也必須從小教育及培養，這有賴於家庭與學校共同承擔：給孩子適度的壓力，讓他們有機會鍛鍊意志，也要教育孩子正確的抗壓觀念及方式，以便在未來人生路上做足身心準備，面對更多的自我挑戰及關卡。

## 參考文獻

- 吳明隆 (2006)。國小學生學習壓力之研究。 *正修通識教育學報*，3，33-66。
- 林杏霞 (1997)。壓力、危機與調適。 *社教資料雜誌*，225，4-6。

- 張明麗(2006)。國小高年級學童父母管教方式，生活壓力源及壓力因應策略之研究。國立嘉義大學家庭教育研究所碩士論文，嘉義市。
- 張春興（1991）。現代心理學。臺北：東華。
- 陳欣怡、王美惠、陳曉靚、滕常辰（2013）。國小高年級學童生活壓力，休閒因應策略與心理健康之研究。輔仁民生學誌， 19(2)，117-131。
- 楊靜宜、李麗日(2010)。國小學童生活壓力與情緒管理之相關研究。區域與社會發展研究， (1)，65-101。
- 蘇岱崙、方翊涵(2014)。情緒力大調查：面對負面情緒，孩子束手無策。親子天下。取自：<http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5056995>
- 蘇珮君（民99年4月）。從生態系統理論探討國小學童壓力源與輔導策略。周新富(主持人)，國立高雄師範大學教育學系研究生教育學術論壇，國立高雄師範大學教育學系。
- Lazarus (1966) Psychological stress and the coping process. New York:McGraw-Hill



## 迷思探究與澄清迷思議題-不要讓孩子輸在起跑點上

王妍甄

台中市清水區吳厝國民小學附設幼兒園教師

### 一、迷思現象

許多年以前有句奶粉廣告台詞是這麼說的-不要讓你家的孩子輸在起跑點上。這廣告成功的將該奶粉推向高峰，同時也幫臺灣的補教業、才藝班創造全新的商機，但苦的是全天下愛孩子的家長們以及天真無邪的孩子們。

在學校任教以來最常聽到家長們抱怨：「小孩又要放暑假了、我們又要更忙碌了」，因為家長要每天忙著送小孩上腦力開發班、潛能開發班、才藝班、美語夏令營...等，每天將孩子的時間排得滿滿的就怕孩子輸給別人，但是孩子們的感受是什麼呢？我想大多是不感恩的吧！

記得小時候的我們，一到放寒、暑假就真的是放大假呀！我們只需要關心一件事就是把寒、暑假作業完成，你就可以放肆地享受無事一身輕的美好時光，到溪邊抓魚玩水、騎著腳踏車四處探險.....等，那真是最美好的童年時光了。

反觀現代的父母真是難為，不管是低、中、高學歷、階級，只要是身為父母的無一不是望子成龍、望女成鳳，他們都害怕若不及早發覺、培養出孩子的潛能，就會耽誤了他們的前途，害他輸在人生的起跑點上。

但是事實真是如此嗎？

### 二、概念釐清

小時了了，大未必佳，這句成語大家應當都聽過，意旨一個小孩子，先天的聰明自然是好的，但若無後天的培養和努力，最終也會變成一塊無用的材料。現在很多的家長做的正是這樣的事情，深怕自己的孩子輸給別人，只要一聽別人家的孩子會講英文、會彈鋼琴，就急沖沖的把孩子送去補習，深怕自己的孩子輸給別人，但試想全臺灣有多少人在小時候學過英文及鋼琴，長大後成為外交官或鋼琴師的呢？答案大家應當都心知肚明。

腦神經的灰白質在不同的階段會進行刪除、剪枝的工作，歷經兩歲時，腦內的刪除期後，三~六歲期間，額葉腦神經的增多，多過於刪除，相對地這時期，孩子的注意力、觀察力、警覺性也明顯提升，正好適應、應付學前教育。在七到十五歲之間，攝葉與頂葉，腦神經的增長，多過於刪除，這是孩子學習母語外，其他語言以及抽象邏輯的思考，最佳也是最關鍵的時期。(王秀園，2004)

大腦皮質當中，控制運動及感覺的部分較早發育，而擁有思考及記憶等高度機能的額葉和攝葉則發育最慢。這個部分也許用上一生的時間都無法完成，人只要不停止思考或記憶，樹突就會不斷的增加，一生都持續發展，不管到幾歲，都可以學會新的事物。(永田和哉，2003)



洪蘭女士曾說過一段話，任何領域要成名都得下苦功，孩子如果有莫札特的能力，我們給他莫札特的環境，他會成為莫札特。他如果有莫札特的能力，但是沒有莫札特的環境，「生命自己會找出路」，他的過程會坎坷，但是他還是會成為莫札特。我們最怕的是孩子不是莫札特，而我們一定要他變成莫札特，這時親子雙方都很痛苦：父母會很失望，覺得孩子是扶不起的阿斗，孩子會很痛苦，知道自己達不到父母的標準。(洪蘭，2009)

在神經學上沒有「腦力開發」這回事，大腦大約三磅，佔我們體重的百分之二，卻用到我們身體百分之廿的能量，當它用到十倍的能量時，它是不可能只有百分之十在工作，其餘的百分之九十閒閒沒事幹的。

大腦是用進廢退，盲人沒有用他的視覺皮質，在實驗上已發現，盲人在讀點字時，視覺皮質被觸覺徵召過去用了。連把正常人眼睛矇住五天都會開始改變他的視覺皮質，去做聽覺、觸覺方面的事，大腦怎麼可能放任百分之九十不做事？

在神經學上也沒有「輸在起跑點上」這回事，實驗已找到終身學習的神經機制，一九九九年發現管記憶的海馬迴的神經細胞會長出新的神經元來，大腦不停因外界需求而改變內在神經迴路的連接。

幼兒的腦生下來時的確有比他實際需要的神經細胞還更多，大腦的確是憑著他的生活經驗來做修剪的標

準，凡是沒有與別的神經細胞相連接的神經細胞會被修剪掉，但是沒有任何證據說 3 歲就修剪完成了，大腦就定下來不改變了。事實上，大腦的可塑性可以說是終身的，不然復健就不會有效了。只是小的時候可塑性大，老的時候較小而已。(洪蘭，2001)

從正子斷層掃描的研究看來，小孩子的腦活動力比大人高了許多，一直到 9 歲左右才慢慢降到大人的標準，而掌管計劃的執行、注意力的分配、工作記憶等等重要功能的前額葉，要到 20 歲左右才成熟，所以完全不會有「太晚了，已經來不及」的憂慮。洛克斐勒大學的馬克艾文說：「最重要的是知道人腦是始終在成長、在改變的。他靠刺激維生，而給她刺激是永遠不會嫌遲的。」腦細胞和肌肉一樣，需要運動以維持健康，他們的運動是教育和其他具有刺激性質的經驗。研究人員發現，腦部能夠實際改變，也會因為經驗累積而增強，這種情形可以持續一輩子，而不是以前一般人所認為的僅限於童年時期。(張琰，1998)

教養孩子是順其天性即可，柳宗元說的好，「其根欲舒，其培欲平，其土欲故，其築欲密」，種下去了，不要時時挖起來看，耐心等待，它自然以茂盛的果實來回報你。(洪蘭，2009)

### 三、教或學的建議

屏風表演班藝術總監李國修因大腸癌病逝，享年 58 歲。除了在戲劇的貢獻，李國修與王月夫妻檔的教養方

式，也與主流反其道行：「孩子，我要你輸在起跑點！」及「孩子，我就是要你功課爛！」的另類期許，他們的教養方式與主流反其道而行。成績不重要，重要的是有愛、幽默感和想像力。引發廣大迴響，也提供給所有父母不同的教養觀點。(李國修，2013)

如果人生是一場沒有終點的馬拉松賽，那麼您關注的會是贏在起跑點、還是贏在終點呢？想必望子成龍、望女成鳳的家長們都會希望孩子成材，老師們不也希望能盡其所能教出全才的孩子，但是現代的社會是一個充滿差異的多元環境，若我們再用相同的標準去教育孩子，勢必會走入失敗的巢臼中。那麼身為家長或是教育人員的我們到底應該怎麼做呢？我想首先應該提供給孩子一個充滿愛、溫暖的懷抱，主動探索、樂於學習的環境，孩子在安全的環境下有著愛他的家人陪伴，學習就會自然而然的發生，我們只需要當一個引導者，導引孩子們往自己認同的人生旅程邁進，而不是大人希望的方向。

現代人平均壽命大約可以活到 80 歲左右，這麼長的人生過程中孩子難免會遭遇挫折，現代的家長都很怕孩子受挫，樂於當個直升機家長，殊不知最重要的就是孩子們在經歷挫折後的成長。「失敗為成功之母」雖然是老生常談，但卻是我們人一生中，從小到老都有可能會遭遇到的狀況，我們若能學會如何正確的面對困境、解決問題，那麼人生還有什麼事是過不去的呢！因為孩子們年紀小，所以家長及老師們的角色就非常重要，如果成人

自己本身就是一個勇於面對困境、挑戰自我的人，那麼你在淺移默化中就會帶給孩子正向的能量。

最近許多社會新聞都點出了家庭教育的重要性，但我們都知道教育不是靠單方面就能完成的，它是需要家庭、學校、社會多方面的合作下才能順利成長茁壯的，教育是國家的根本，大家都應該站在同一陣線上重視它，只要大家立場、信念一致，在社會大眾的支持下，學校、老師、家長能鼓勵孩子們適性發展、並給予支持與陪伴，相信一定能讓我們的孩子成長為一個相信自己、認同自己的人，而不是一個很會讀書考試、十項全能的天才罪犯或媽寶。

#### 參考文獻

- 王秀園(2004)。都是腦子惹的禍。台北縣：童心房。
- 永田和哉(2003)。圖解腦與心的構造。台北市：品冠。
- 隆納德、科圖拉克(1998)。腦力大躍進。台北市：平安文化。
- 李國修(2013年07月02日)。李國修的另類教養：孩子，我要你輸在起跑點。天下雜誌。取自 <http://www.cw.com.tw/article/article.action?id=5050155>
- 洪蘭(2009年08月)。洪蘭：別急，沒有「輸在起跑點」這回事。親子天下電子報。取自



## 淺談量化與質性研究的反思

黃秋霞

國立屏東大學特殊教育學系助理教授

### 一、前言

筆者於 2016 年七月中旬至美國 North Carolina 的 Asheville，參加 2016 年 IMPS（International Meeting Psychometrics Society，簡稱為 IMPS）國際論文研討會，該協會於 1935 年成立，期刊名稱為 *Psychometrika*，具有雙審制國際知名的學術期刊；長期出版有關於心理計量的理性科學的文章，包括心理學、教育、社會或行為科學等進階理論與研究法的行為資料分析。該期刊所刊登的內容包羅萬象，心理現象學的量化模式發展、統計方法、評量心理與教育資料的數學方法；期刊內容分為三大部分：理論與方法、應用評論與個案研究（Application Reviews & Case Studies，ARCS）、書評。

IMPS 每年會輪流由歐、美、亞洲等國的某所知名大學來協辦國際性的論文發表研討會，本文僅列舉 20 年來，些許主辦大會的國家與知名大學提供讀者參閱，例如：美國 1993 年 University of California, Berkeley、1998 年 University of Illinois, Urbana-Champaign、2008 年 Measured Progress, University of New Hampshire、2010 年 The University of Georgia, Athens、2014 年 University of Wisconsin, Madison, 等。歐洲國家，例如：1999 年德國 Lüneburg；2005 年荷蘭 Tilburg University 與 2013 年 Cito, Arnhem；2009 年英國 University of

Cambridge；2000 年加拿大 Vancouver，與 2006 年 HEC Montréal；2017 年將於瑞士。亞洲國家，例如：2007 年日本 Tower Hall Funabori；2011 年香港 The Hong Kong Institute of Education；2015 年中國 Beijing Normal University 等。目前臺灣學者們，正在積極爭取 2019 年承接大會的主辦權，若無意外的話，應該可定案成行。

筆者多年來，致力於單一受試或質性研究的實務教學為居多，因因緣際會之下，誤闖進了量化研究的數據裡，曾參與過幾場次 IMPS 的國際論文發表研討會，收穫匪淺。每次會後，心中卻常會莫名地思索著：多年來，身為特殊教育實務者，長期性投入對於現場教學教師或研究參與者的質性研究，共同學習面對問題、解決問題、甚至學習找出其因應策略等；如此看來，筆者似乎僅能從事「非量化」的教學研究產生，但「非量化」的學術生涯能產出的研究產量會不多且不易被刊登...；有時也會質問自己說：這樣的學術人生值得嗎？若身為學術研究者，到底質性或量化研究哪一個才是最重要或產值最獲利？若站在教學現場者或研究參與者，到底質性或量化研究的結果對他們是最重要或最有助益的？

不容置疑的事實，臺灣漸以「量化研究」或科學數理科技等學科，已漸為研究主流趨勢、高機率的期刊刊登、高機率的研究申請通過率等。甚

至有不少研究者，欲驗證或建構某些統計理論或模式，以大量或巨大的虛擬樣本資料（Meta-Data-Base 或 Big Data Base）進行統計分析。近幾年來，大專院校中，也出現不少碩、博研究生，以大量虛擬數據樣本，進行統計分析而順利完成學位論文...

筆者在本文中的種種論述，並未有任何批評或藐視「量化研究」的存在性與必要性，也未有任何批判「量化研究」或「質性」的對與錯、好與壞等。筆者僅冀望吾人在研究之餘，若能稍微停下腳步來思索「量化研究」與「質性研究」的正反兩面或優劣勢，是否各自能發展其優勢極限至共存、共生、共依、共持的可能性與必要性，甚至找出其他兩全其美的解決之道...

21 世紀的今天，「量化」與「質性」研究者，是否可能放下過去故步自封且既有的陳舊成見，學習各自相互聆聽、相互包容、相互欣賞？各自留給各自可發揮的研究舞台、各司其職、貢獻所長、截長補短、建立共生-共存-共依與共持關係，維持平衡機制的合作夥伴；而非鷸蚌相爭、相煎何太急、生物食物鏈等相互殘殺或嘲諷關係，更不因正夯的某學門學科，就行使「霸主聯盟策略」、「壟斷研究市場」或「巨樹盤根的裙帶關係」等，如此，僅會不斷產生只能「遠觀不能近狎」或「敬陪末座」等對立關係...；試問：「量化」與「質性研究」原本不是同根生？

若「量化」與「質性」研究的關係改善的話，其微妙關係，也可能由

舊有各自發展的平行線，各自漸轉軸至交叉線，尋求共生共存共依共持的兩全其美的宏觀研究範疇裡...，如此，即可能造就更多既具有科學論證的量化資料，也具有實務性的質性探索...

筆者參與 2016 年 IMPS，聆聽數場相關論文發表後，不少場次的發表者，皆被不少歐美學者或聆聽者提出質疑：大量虛擬樣本的量化研究的適切性與否？甚至有學者當場表態說：「過去數十多年，吾人因過度以虛擬量化資料或大數據分析視為研究的主流趨勢，我們似乎都錯了，做了一個不該做或錯誤的研究選項...。吾人花費了不少的研究經費、人力或時間來驗證大量虛擬資料、統計分析與建構統計數據模式等，後來卻發現，雖然，那些數據分析或統計分析模式，對研究者本身的研究產出是絕對有助益的，卻未能真正對全人類、社會問題、實際社會現象，提供較具體且實質的解決問題或因應策略...。」

筆者針對「量化研究」與「質性研究」的困境、優劣勢等，羅列簡略的看法如下：

「量化研究」的困境，若以大量虛擬樣本而發展出統計分析模式，其統計數據看似很壯觀、具有科學性的論證，若實際應用於現實的社會情境或實際案例時，可能就很難達至始初以虛擬數據所建構的完美理想「量化的標準對照比較的預測值」；此乃量化研究者的最大盲點。其次，量化的研究者也常常針對「質性研究」提出批

判說詞：因樣本數過少、研究架構薄弱、統計分析難達穩定性、欠缺科學論證等研究問題。

「質化研究」的困境，雖能具體地了解研究參與者的真正問題，也能有效地協助研究參與者以漸進式地學習解決問題或改善困境等，但，因有限的人力資源、耗時耗力的客觀因素，短時間內，可能無法蒐集到如「量化研究」的大量虛擬的完美樣本，並發展出科學性的統計模式等問題...。或許有些「質性研究」，即便勉為其難能蒐集到夠可觀的研究樣本，再進行統計分析時，卻發現可能因遺漏值或人為錯誤等因素，而造成統計結果顯示是不顯著或可信度低等問題；實難達到「量化研究」由虛擬樣本所發展出來的統計分析模式，可進行統計資料的對照或比較；如此，對於質性研究者來說，的確讓人很錯愕或挫折的研究結果...。因此，質性研究者的最大盲點是，耗時耗力的研究過程，卻不及期刊發表的現實催逼與被拒命運的機率高...。

筆者發現今年不同往年參與IMPS，大會於此次，卻安排了「量化研究」與「質性研究」的思辨，會中的正反兩方的論文發表者、聆聽者或提問者的論述，皆極具有批判性與濃厚的反思意味；筆者僅提出些許的淺見，提供閱讀者參閱。

## 二、「量化與質性研究的定義」

根據博智研究的網頁資料顯示，  
(<http://www.embarich.com/Research.ht>

ml) 若以學術研究方法，可分為兩種研究方法，各為「質化」與「量化」，因選擇不同的研究途徑，即會產生不同的研究結果，筆者根據博智研究網站資料，直接摘述其中較重要的資料，見表 1 所述：

表 1 量化與質性的比較

量化研究	質性研究
1、研究方法：實證主義觀點、以數字或統計測量分析、探究社會現象。 2、研究目的：建立原理、解釋、預測、控制社會現象。 3、描述性、關聯性、因果性的三種主要研究問題類型。 4、四點基本信念： (1) 發現事實、計量分析、觀察社會現象、可信度高。(2) 驗證事實：資料數量化、統計假設檢定加以檢驗。(3) 量化資料、多次驗證程序、得到相同結果、建立定律。(4) 定律與相關定律與概念支持：量化資料可建構完整概念系統、形成經驗性的理論。 5、(1) 3種量化的社會調查方式：郵寄問卷、面對面或電話訪問。(2) 三項實驗研究要素：(i)控制，(ii)隨機化，(iii)干擾變項的處置。(3) 結構觀察為最嚴謹的設計。 6、分析方式：(1) 描述統計，(2) 樣本平均數的差異顯著考驗 (i)獨立樣本 T 考驗，(ii)成對樣本 T 考驗，(iii)單因子變異數分析，(3) 皮爾遜積差相關分析，(4) 迴歸分析：(i) 簡單迴歸分析，(ii) 多元迴歸分析或稱「複迴歸法」。	1、研究方法：「非量化」分析，依據多元化、多面向資料間、互相交叉分析與增強其信效度。最主要常採用深度訪談、田野觀察。 2、研究目的：以主觀、仔細、深度角度為研究主題；強調以研究者與受訪者主觀的想法、感受、意義。 3、研究精神：(1) 瞭解存在中的事實本質、強調事實與過程的整體性、非片面數據的片段分析。(2) 不排斥研究者或受訪者的主觀與直覺，質化研究中會產生且獨特可貴之處。(3) 質化研究的結論，不同於量化的客觀性與絕對性，著重結論彼此之間的相關，可因時間、空間之變動而改變或後續討論研究結果。 4、質性研究的獨特性：(1) 自然環境或情境發展；(2) 著重研究過程中的發展；(3) 著重具有獨特與指標性的個案；(4) 著重研究過程的脈絡與代表意義性的結果；(5) 具彈性的研究設計與過程，過程中，可隨時修改問題與設計；(6) 以陳述性的資料進行歸納性的結果分析。 5、可適用主題：(1)

觸及人物的內心或心路歷程。(2) 在取得資料來源之前，必須先得到當事者的信任，才能夠完整呈現其經驗、感受、想法；並在不具控制或正式權威的情境狀態下，才能完整呈現當事人對於人、事、物的看法或心理歷程。(3) 較適合探索性的研究，必須在狀況未明、尚未有學說架構建立的背景之下執行。(4) 適用於描述多元、複雜的現象，非單一數據能夠表現的素材與主題。

6、(1) 研究主題本身需要瞭解特定的對象、群體或事件。  
 (2) 時間、人力與成本限制的現實考慮，不適合大規模問卷調查。(3) 樣本數限制：研究主體鎖定在單一幾個有獨特或指標性的個案。

7、其他特質：(1) 具備高度敏銳度、心細膩者；(2) 愛聽與愛說故事者；(3) 挫折容忍度高者；(4) 常保持開放具有包容力者；(5) 為了完整闡述資料，須具備一定程度的語言和文字表達能力者；  
 (6) 具備良好傾聽與提問能力者。

8、可能遭遇困難：  
 (1) 不易找到獨特或指標性的個案；  
 (2) 受訪者不確定性的受訪意願；接受訪談時，卻無法回答問題或不回答關鍵性問題等、提供的資料趨於表面訊息。

### 三、「量化與質性研究的反思」

筆者提出其中一場深具「量化與質性研究的反思」的論文思辨，由今

年 IMPS 的主席與大會主辦者，Dr. Terry Ackerman 擔任辯論的引言人；並分別由本屆獲得研究終身獎的 Dr. Wim van der Linden 與獲得本屆大會論文獎的 Dr. Derek Briggs；思辨主題為「Debate: Is The Concept of Equal Interval Scales in Educational Testing Attainable or Just a Myth?」By Wim van der Linden vs. Derek Briggs。另外，此類似的其他場次的論文發表，例如：  
 (1) Open Source Programming: A New Hope for Psychometric Research；  
 (2) Big Data, Small Steps；(3) Differential Item Functioning form A Multidimensional Item Response Theory Perspective。

筆者認為吾人無論來自任何學門學科而選擇「質性研究」或「量化研究」之餘，除了思索如何盡快完成研究計畫與撰寫論文外，仍能稍加深思其研究結果，未來是否能或多或少對多數人類或特殊需求者，盡點應盡的社會道義或責任？冀望國家或各研究部門在審核或核撥經費時，更具體地評估各研究計畫申請案的屬性或人文貢獻度等，例如：(一)不同研究學科、(二)不同研究學門、(三)不同研究目的、(四)不同研究參與者、(五)不同文化差異性等考量因素；是否能更深切地考量資源平均分配、不同學門學科的指標性差異考量、實際人類貢獻度為何等？試問：歐洲國家為何能做到理工、科技、社會科學或人文素養等研究的均衡發展，為何臺灣卻不想嘗試、忽略問題的存在性或重要性、甚至是做不到？

筆者曾於過去三年皆在歐洲發表論文時，卻意外發現「質性研究」或「量化研究」不同的景象，有不少從事現場實務教學者、醫生或國家研究團隊代表等發表者，皆以「質性」或「個案研究」進行論文發表，發表當場就直接播放所拍攝的種種研究歷程與結果分享，錄影資料呈現皆很精采、自然、務實、更重要的是該研究能給予每一個特殊需求的研究參與者、家長或老師等適時且實質的助益，每場次的確有不少的聆聽者參與和正向的回饋分享...。反觀之，若相同情境，轉至美國或亞洲的論文發表研討會時，可能僅會有一至二篇質性或個案研究，更可能是無人問津或極為少數人會前往聆聽...。事實上，美國或亞洲國家的科技部或各指標性的研究部門，皆很願意提供巨額的研究經費給理工、科學或高科技等研究計劃，似乎不很願意挹注在「非量化」或「質性」的研究計畫；此乃不僅助長了大批研究者願意沈浸於「量化研究」的主流研究趨勢裡，同時，更助長了「量化研究」被刊登的高機率。反觀之，「質性研究」，卻很有可能因樣本數過少、統計數據的穩定性不高、可信度低等因素，很難獲得期刊審查者的青睞、甚至可能淪落到乏人問津的研究命運...。

#### 四、總結

筆者認為，質性或量化研究者，若能由不同宏觀角度來看，各司其職，發揮其最大的效能，皆能對人類產生不同用途的社會貢獻，並未有所謂絕對的對與錯、好與壞等問題。但，

問題卻在不少研究者本身對研究本質的迷思與偏執，有些研究者會過度堅持：若要具有科學論證或說服人的話，數據就得愈大且愈多，如此，統計研究結果才會較有看頭，並具有較高指標性的研究價值，最好能產生讓人望塵莫及的數據...。指標性和科學化的論證有其必要性，除了能滿足某些研究者追求學術驗證的優越感或成就感，也顧及了學術倫理的訴求外，試問其驗證理論或統計數據分析是否能提出全人類、社會大眾、或特殊需求族群，較有的具體或有效的解決策略？

甚至有不少「量化研究」研究者，刻意或過度地將虛擬樣本擴及無限大的數據資料，旨在達到欲想發展的虛擬統計分析模式，如此，才能堪稱為具有科學化的研究指標性。的確如此會讓多數人對著那堆統計分析數據而嘆為觀止或望門退怯...。無庸置疑的是，如此，除了滿足了特定研究族群的專業學術成就感外，也符合了 IPR 的學術倫理要求；但，試問對實際社會現象、社會問題或實際現況，是否能夠真正提供給他們較具體的實務建議、立即性的問題解決策略、甚至是較有效的因應策略？例如：由大量虛擬資料樣本而發展出科學的統計分析模式，那些統計分析資料，看似是既合理且科學的論證，但，是否能提供給那些亟需要「教育介入」、「醫學治療」、「藥物治療」等特殊需求者較立即性或實務性的助益？

指標性或科學化的論證有其必要性，除了能滿足某特定專業研究者追



求學術驗證的滿足感或成就感，也顧及了 IPR 學術倫理的訴求外，試問其驗證理論或統計數據分析是否也能對全人類、社會大眾、或特殊需求族群，提供出較具體且有效的解決策略？吾人或許稍微沉澱一下，並試著反思：人類的許多問題或社會的現象，並不是靠數據分析就能解套或解釋出因果關係的，還有其他方法才能真正治標治本的解決策略。雖然，「質性研究」是既費時又費力，樣本數又少、薄弱的科學論證等操作型定義的缺失，其優勢乃是能更立即、更具體或更直接解決人類不少的實際問題...。

總而言之，「量化研究」與「質性研究」的平衡點，係指各擷取其優勢去除劣勢、各自留給各自足夠的發揮空間、各自擁有各自能靈活運用的研究經費、各司其職、各自發揮極致的潛能、各自尊重各自的研究精隨、各自包容各自的缺失等，如此，或許能造就更多對人類更具體的助益與更極限的可能性...。

筆者認為，無論是「量化研究」或「質性研究」的最重要與最終的目的，不就是替全人類解決問題、替全人類謀更多更完善的社會福祉等；讓

全人類生存在僅有一個小小地球能永續發展，並能有秩序地維繫著宇宙間，無數有生命或無生命體的共生、共存、共依、共持的平衡機制，不是嗎？

### 參考文獻

- 博智研究的網頁資料顯示，<http://www.embarich.com/Research.html>
- Wim van der Linden & Derek Briggs (2016). Debate: Is The Concept of Equal Interval Scales in Educational Testing Attainable or Just a Myth? July 13, 2016, 8:00-9:30 am, Grand Ballroom: Salon A & B, Renaissance Hotel, Asheville, NC, USA. <https://www.psychometricsociety.org/content/imps-2016>

## 「無邊界大學」在臺灣究竟意味著什麼？

吳明錡

教育部大學學習生態系統創新計畫博士後研究員兼協同主持人

### 一、前言：存在之所缺？

我們缺少什麼，就會特別想要提出一些想法、或透過實際的行動來回應這些需要，滿足這些缺口。舉個例子來說，當自主學習、教師社群、學用落差、產學合作、跨領域學習這些概念一再被透過各種政策或計畫反覆強調的時候，某種程度也映照出臺灣高等教育在特定時空背景下的現象與問題。一樣的，當教育部在推動「無邊界大學計畫」的時候，也是希望透過這個計畫，建立一個具有反思性的知識體系。希望透過這個計畫的推動，幫助大學教育工作者在急遽變化的高教環境下，能敏銳覺察既有的各種有形與無形疆界，並透過各種方案來擾動過往的組織慣性，在學校日常的教學、學習和行政運作中產生新的連結和社會界線，讓大學學習生態系統能跟得上環境變化的腳步。

「無邊界大學計畫」是教育部大學學習生態系統創新計畫下的一項實驗計畫。這項計畫主要的目的是引導大學與城市合作解決真實的問題，由外而內，辨識出組織內外的種種界線，進而改變大學內部的治理架構。作為一種能力建構(capacity building)型的政策工具，其主要的意義和功能，不是要徹底顛覆所有的管理程序和規則，更不在於鼓勵盲目地移動、任意地跨越；而是期待大學教育工作者能在行動過程中反思各種邊界（例如：身分的）之後，能讓「無邊界」的思

維成為一種教學、研究和服務的基本行動邏輯。一旦我們能更有意識地辨識出各種有形、無形的界線，甚至挑戰這些界線背後的假設和世界觀，我們就有可能鬆動正式體制結構給個人和組織的束縛，包括實際存在的和想像出來的，讓創意、訊息和資源能夠自由地流上流下、流進流出，帶動大學的演化，創造出更彈性，更能快速回應環境變化的新型大學。

重塑組織邊界是一項極具挑戰但富有意義的工作。本文嘗試從作者自身的實務經驗出發來闡述「無邊界大學計畫」對界線的理解和詮釋，到底界線如何幫助又如何阻礙大學的發展？學校又該如何鬆動或打破這些界線？。希望透過相關文獻和實務經驗的對話，提供大學教育工作者一些後續行動的思考方向。

### 二、如何看待界線？

#### （一）兩種邊界隱喻：牆和細胞膜

「界線」存在的目的是為了要區隔和分類，讓不同的人、事、物能在一定的秩序下穩定的運作，並在日常中形塑出群體的自我認同和特質（朱道凱譯，2002）。就像「牆」一樣，邊界的其中一個功能在於保護、可以提供牆內的人一種安全感，所以有其存在的必要。如果沒有經過深刻的慎思籌畫（deliberation），就拆掉或推倒大學內外的各種界線，容易讓學校陷入

混亂，沒有辦法保持專注，展現獨特。

雖然大學的種種界線像牆一樣，既高且厚，不容易穿透，發揮了壁壘的作用，讓學校之間和學校內部形成一個一個的學術部落，各有其領地和勢力範圍(Becher & Trowler's, 2001)，靠著規模化、專業化、層級節制和獎勵交換的方式取得很大的成功；但隨著組織內外環境的急遽變化，過去成功的邏輯越來越行不通，使得我們衡量成功的標準，慢慢轉向速度、彈性、整合、創新（Ashkenas、Ulrich、JickKerr, 2002; Barr & Tagg, 1995; Karlsen & Pritchard, 2013）。原本我們看待邊界的方式也需要從固定、阻隔、機械的傳統觀念轉向流動、穿透、有機的邊界觀，全新賦予邊界新的意涵，就像有生命、富彈性、可穿透的「細胞膜」一樣。

對大學教育工作者來說，當界線的隱喻概念從「牆」轉向「細胞膜」，意味著世界觀的邊界也開始鬆動。原來被框架在學術部落內的知識、資訊、資源、影響力、活力、除了能快速且輕易滲透、擴散開來，也能相互碰撞產生未知的知識領域、新的學術人種（重視意義，不追求文章發表數的教育工作者）和學術物種（非典型課程）。

## （二）界線的類型

根據 Ashkenas、Ulrich 和 JickKerr（2002）等人的研究和個人的觀察，本文認為如果我們期待大學能有新的形式和運作模式，也希望教與學有新

的關係，除了世界觀的邊界需要鬆動之外，至少需要調整組織內的四種界線

1. 垂直邊界：透過大學內部組織層級、頭銜、身分、地位、工作條件進行劃界。
2. 水平邊界：透過教學與行政單位，以及教學單位內知識領域的差異進行劃界。
3. 外部邊界：透過價值鏈中的外部支持者進行劃界，如：生源端、地方、用人單位。
4. 地理邊界：主要透過文化和族群特性進行劃界，但也涵蓋上述三種邊界特性。
5. 時間邊界：打破時間限制，學習不一定要被劃定在固定的時間。

## 三、往反方向走，在邊界處創新——一代結語

當無邊界的思維和做法進到既有的體系當中，大學教育工作者又該如何在日常生活實踐中擾動既有的疆界秩序、並參與新的社會界線想像與再生產？特別是，面對當前大學教育的困境，我們常常習慣將種種問題歸咎於教育部的管制，先找代罪羔羊再說；而要求教育部鬆綁易、自我鬆綁難！如何既鬆動那些內化於人們心中不易察覺的心理疆界，又提供一定的安全感，這樣的議題在大學創新轉型的過程中就顯得格外重要。對政策決策者和學校領導者來說，打造「無邊界大學」不僅僅是運用各種工具和技

巧的問題而已，更是一次對學術領導和治理能力的重大挑戰。

在無邊界大學計畫中，我們嘗試提出四個方向作為滲透社會界線的路徑：(1)建立跨校共學平台，讓政策動向、法規修訂資訊、各校經驗和資源能快速流通，讓第一線實務工作者能跨越既有的邊界獲取資訊，縮短學習曲線；(2)重新定義績效的衡量標準和衡量方式，鼓勵組織學習，建立賦權承責、冒險容錯的創新文化；(3)建立同儕教練制度，讓計畫參與成員不只在做中學，也在教中學，協助組織成

員能力和自信的提升；(4)設計適當的激勵措施，提高計畫參與成員的認同感和成就感。當大學、大學生和大學老師越來越有意識地反省自己處在怎樣的框架界線之下，就有可能反身看見自己的「位置」，然後回過頭來檢視自己價值觀念形成的過程和內在的行動邏輯；同時也讓過去在邊界之外，另一端的聲音與視野，能成為自己踏出舒適圈的召喚(calling)，帶領自己往陌生、害怕、不熟悉的另一端前進，踏上成為(becoming)無邊界大學的旅程。

### 參考文獻

- 朱道凱譯（2002）。Zygmunt Bauman 著。社會學動動腦。臺北：群學。
- Ashkenas, R., Ulrich, D., Jick, T., & Kerr, S. (2002). *The boundaryless organization: Breaking the chains of organizational structure*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning-a new paradigm for undergraduate education. *Change Magazine*, 27 (6): 12-25.
- Becher, T. and Trowler, P. (2001) *Academic Tribes and Territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd edition). Buckingham: Open University.
- Karlsen, J. E., & Pritchard, R. M. O. (2013). *Resilient universities: Confronting changes in a challenging world*. Oxford, UK and New York, USA: Peter Lang.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*, (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

## 學校教室裝設監視器之省思

薛美蓮

國立交通大學教育研究所博士後研究員

### 一、前言

現今，不管在公共場所、大街小巷、自家門口，甚至在校園中，到處都可以看到監視器之裝置，讓我們置身在被監視的環境中，顯然地，臺灣社會高度依賴監視器已成為普遍現象，人民也都習以為常。然而，在校園教室裝設監視器，卻引起學生的反彈，投訴媒體之案例所在多有。<sup>1</sup>其實，根據新聞報導，學校教室監視器之裝設，有些是學校所為；有些是教師的行為，並且大多是基於維護秩序、管理學生之目的。一般而言，裝置監視器的理由是防範犯罪；或者是

在事情發生時，得以留下證據。但是，校園教室內裝設監視器是否妥適？學校教室監視器之裝置到底存在甚麼樣的問題？是以，首先，本文探討校園教室內是否可以裝設監視器，裝設的法律依據為何；其次，從法律與教育觀點，說明學校教室裝設監視器之問題。

### 二、監視器裝設之法律依據

誰有權可以裝設監視器？關於監視器裝設之法律依據是《警察職權行使法》，其中第 10 條第 1 項規定：「警察對於經常發生或經合理判斷可能發生犯罪案件之公共場所或公眾得出入之場所，為維護治安之必要時，得協調相關機關（構）裝設監視器，或以現有之攝影或其他科技工具蒐集資料。」第 2 項規定：「依前項規定蒐集之資料，除因調查犯罪嫌疑或其他違法行為，有保存之必要者外，至遲應於資料製作完成時起一年內銷毀之。」依上述規定，警察基於維護治安之目的，才有在經常發生或可能發生犯罪案件的公共場所或公眾得出入場所裝設監視器之權限，並且對於監視器所蒐集的資料，應遵守相關規定予以妥善處理，不得恣意為之。關於「公共場所」或「公眾得出入場所」的認定，李震山（2005：27-28）指出：

公共場所與公眾得出入之場所，有重疊之處，而兩者區別要點在於；公共場所之概念重點在

---

<sup>1</sup>花蓮西寶國小教師在教室內裝設監視器，家長認為教師行為已屬不當，於是對教師的行為，向地檢署提出告訴（花蓮森林小學西寶國小 教師私裝監視器遭告，2007）。台北市某高中在教室內裝設監視器，監看學生的行動，學生認為學校裝置監視器，是將學生當作坐牢的犯人，學生憤而向報社投訴。記者還發現，台北市、新北市皆有學校在教室裝設監視器的情況，只是有些學校僅在偷竊或衝突情形發生時，才調閱監視器（楊惠琪、陳威廷，2011）。高雄市某高中學校有 59 個班級，然而，學校卻只在高二的其中一個班級教室裝設監視器，學生認為學校將他們當作犯人，用監視器監控他們的行為，引起學生反感，於是向報社投訴。學校表示，因為該班級的教室門窗曾經遭損毀，而家長也支持裝設監視器，並且主張在公共場所設監視器，不會侵犯人權（魏斌，2011）。雲林縣某商工學校，為維護校園安全，在教室裝設監視器，學生認為被學校當成賊看待，於是向教育部陳情（蔡維斌，2015）。桃園市某國中一位導師，為維護學生上課秩序，於是在教室內裝設監視器，並且透過手機監看監視器畫面，引發學生不滿，認為教師把學生當成犯人，因此，向媒體投訴（吳詠平，2016）。

於「公用」；公眾得出入之場所在於「出入」。基此，大部分之公共場所，性質上皆允許任意出入，但能任意出入之場所則未必即為公共場所。公眾得出入場所之出入，……，若屬於私人所有，係經私人或社會通念之允許或默示得自由出入，若私人不再允許該場所任意進出，則非公眾得出入之場所。

林山田（1990：798）提到：

稱「公共場所」係指多數人公共使用或聚集之場所，如道路、……。又稱「公眾得出入之場所」則指不特定人隨時得出入之場所，如餐廳、飯店、……等。

學校教室是供教育人員教育與學生學習的場所，僅限於有關教育人員與學生才可以使用，不具有公用之性質，但是屬於公眾得出入的場所（薛美蓮，2013：110）。依上所述，公眾得出入場所的監視器裝置，依法應由警察為之。然而，實際上，學校教室內的監視器，非由警察裝設，那麼，學校是否可以自行裝設監視器？由於公立學校是營造物（李建良、李惠宗、林三欽、林合民、陳春生、陳愛娥、黃啟禎，1998：228），<sup>2</sup>私立學校是私的建築物，皆是供特定之人或可得特定之人使用的教育場所，可謂是有一

<sup>2</sup>所謂營造物，係行政主體為公共行政上之特定目的，以法規為依據，所設置的組織體（吳庚，1998：164-165）。

定限制的私空間範圍（薛美蓮，2013：116）。在私的空間內，一般認為管理者有占有權、設施管理權或者「家主權」，因此，原則上管理者可以設置監視器（黃慧娟，2010：129）。所以，學校教室內監視器之裝置，學校基於「管理者」權利，並且為維護校園安全或秩序之目的，基本上，似可以被肯認的（薛美蓮，2013：116）。

### 三、學校教室裝設監視器之問題

以治安之名，嚇阻犯罪之目的，使得監視器的裝置無所不在，這股風潮，也吹向學校（李震山，2004：49）。如今，連教育場所的教室，基於維護學生秩序之目的，也落入監視器監視之範圍內，學生宛如置身於被窺視的環境中。在學校教室設置監視器，是否具合法性與適當性，本文擬從法律與教育觀點探究之。

#### （一）法律觀點

關於學校教室監視器之裝置可能涉及的法律問題，以下敘述之。

##### 1. 隱私權

如前所述，學校教室屬於公眾得出入場所，那麼，在公共場所或公眾得出入場所裝設監視器，是否不構成隱私權侵害？換言之，在公共場所或公眾得出入場所中，隱私是否全然不受保障？

就隱私的概念而言，是指個人所保有的人、事、物，主觀上不想被他人知悉，那麼，在公共場所或公眾得出入場所中，只要是個人不欲與他人分享的私領域，即屬於個人隱私。例如，我們在公共場所或公眾得出入場所與朋友輕聲細語的交談，就是不想讓朋友以外之第三人得知談話內容，主觀上即存在著保有隱私，然而，是否保障該隱私，必須有一些條件的限制，並非全面否定隱私的保障。關於公共場所或公眾得出入場所隱私的保障，司法院大法官釋字第 689 號中提到，個人在公共場所中隱私的保障，必須表現出不受打擾或干預之期待行為，並且該期待行為，一般人認為是合理的（薛美蓮，2013：111）。所以，李震山（2004：63）指出：「場所並非唯一的判斷標準，「人」是否有隱私合理期待，方是重點。」

其次，監視器之裝置將侵犯何種隱私權？監視是蒐集與個人活動、事件有關的資料（黃慧娟，2011：62），監視器所蒐集的資料，以數位方式存在，將影響個人資訊隱私權（廖緯民，2006：123）。所以，透過監視器所蒐集到的個人資訊，包括個人的肖像、舉止、從事活動的情況等等，牽涉廣泛，因此，對於該資訊的處理與利用，必須審慎為之，否則，有侵犯資訊隱私權的問題。

既然，監視器之裝置是在蒐集個人資料，是否有《個人資料保護法》（以下簡稱《個資法》）的適用？依《個資法》第 51 條第 2 項規定：「於公開場所或公開活動中所蒐集、處理或利

用之未與其他個人資料結合之影音資料，不適用個資法規定。」因此，監視器涉及之畫面，如果沒有與其他個人資料結合，無法識別某特定個人，或許不適用《個資法》規定。但須注意的是，《個資法》是普通法（劉佐國、李世德，2015：160），監視器攝影畫面符合《個資法》第 51 條第 2 項規定之蒐集，只是不受《個資法》的規範而已。然而，若有涉及其他隱私權問題，例如，學校將監視器畫面，讓家長上網觀看學生在教室內之情形，恐怕還是會侵犯學生對隱私的合理期待（因為有些學生未必會想讓其他的鄰居家長看到自己在教室的活動），誠如學者劉靜怡（2004）指出，在公共場所或公眾得出入場所中，個人還是有不被注意或監看之自由，亦即在公共場所或公眾得出入場所中享有匿名的自由，故仍保有「公共匿名性」（public anonymity）權利。因此，一旦破壞這樣的匿名性，仍會對隱私權造成相當程度的影響，而受到《民法》第 18、184、195 條關於隱私權的規範。

## 2. 肖像權

所謂肖像權係指每個人對其肖像有不被任意拍攝、繪畫、或發表公開之權利（李錫棟，2007：122）。我國《民法》有人格權之規定，惟對於肖像權沒有明文規定，然而，肖像權是具體的人格權，屬於人格權之範圍（黃慧娟，2013：81）。因此，對於他人肖像之攝影，如果沒有經過當事人允許，將受到《民法》關於人格權之規範。

在公共場所或公眾得出入場所設置監視器，一般而言，是在預防犯罪發生或蒐集犯罪證據之目的，然而，由於監視器攝影對象是不特定的多數人，這些不特定人的容貌被記錄留存，不但涉及廣泛的人數，而且被侵犯權益的可能性大增。再者，監視器的長期攝影，將個人容貌舉止一覽無遺，對肖像權的危害不可謂不大。因此，監視器之設置仍須符合比例原則，否則，仍有侵犯肖像權之虞（黃慧娟，2013：83）。

黃慧娟（2013：82）指出日本最高法院判決針對公權力為犯罪搜查的照相或攝影，必須符合下列要件，始可謂合法：

- （一）為現行犯或犯罪行為剛完成之際，或認定有相當高度犯罪發生蓋然率之場合；
- （二）有保全證據之必要性及緊急性；
- （三）所施行之攝影方法，未超過社會一般通念所容忍之限度等三要件。

日本法院對於犯罪發生的照相或攝影猶訂立嚴格之標準，而學校教室並非犯罪場所，在其內所為監視攝影的裝置，更應有最高條件之要求，始得為之。若依日本法院判決的標準檢驗，則不應該在學校教室裝設監視器。其實，並非我們處在公共場所或公眾得出入的場所就是放棄肖像權，更何況，監視器的攝影，不但如同拍照一樣，監視的畫面還可以具有永久性及傳播性，因此，能不謂監視器會侵犯我們的肖像權嗎？

## （二）教育觀點

為維護校園安全，避免他人在校園中進行危害的行為，在校園中的角落或易發生危險之處裝設監視器是可以理解的。然而，學校卻將監視器之裝置擴大到在教室內是否妥適？本文擬從教育觀點論述之。

首先，監視器之裝置，會讓學生處於惶恐中，並且使學生感到如同犯人一樣被監視著。事實上，教育環境不應該是恐懼不安的，應該是快樂學習的場所，既然學校教室是教育場所，就不應該將其視為犯罪的地方，更不應該視學生為犯罪嫌疑人，誠如學者李惠宗（2014：7）在其著作中提到，從學生教育的需要性觀之，教育應容許學生犯錯，教育是「容錯率」最高的職業。所以，教師應與學生建立信賴關係，如此一來，教師的「教」與學生的「學習」才能順利進行，透過教育，建立學生良好品德。

其次，監視器的監視，會對學生的心理產生壓力，學生的外在表現因而受到影響，<sup>3</sup>恐怕會養成唯唯諾諾、失去自信、虛偽、猜忌的個性，而無法健全心智的發展。事實上，在學生的教育過程中，學生之表現不應受到壓抑，教育者應從學生的表現行為中

<sup>3</sup>在公共場所或公眾得出入的場所裝設監視器，若對人民的生活習慣或行為造成「心理制約」，進而影響外在行為，可謂行為自由已受到侵犯（李震山，2004：66）。公共場所監視器的監視，會讓置身在公共領域的個人產生心理壓力，因而退縮其表現自由，對於個人的行為顯示出間接限制的效力，形成「心理萎縮效果」（黃慧娟，2013：85-86）。



給予協助與教導，追求自我實現、<sup>4</sup>學習自我負責。因此，若動輒以維護校園安全秩序為名，而採取裝設監視器的手段，僅為達到一時的嚇阻效果，卻對學生的人格成長造成扭曲，將來恐怕得付出更大的負面代價，是身為教育者應予以深思的。

最後，教師應揚棄「沒有做壞事，何須害怕被監聽或監看」的觀念，基本上，這樣的觀念存在以下問題：第一，依此說法，只要我們沒有做壞事，就可以犧牲隱私權，被全天候或長時間監聽或監看，然而捫心自問：身為一個自主個體，我們真的願意被監聽或監看嗎？監聽或監看真的不影響我們之心理或行為嗎？我們真的願意被赤裸裸的監看或監聽，讓自己毫無保留的被攤在陽光下嗎？沒有做壞事，何以必須被強迫犧牲隱私權的被監聽或監看？第二，沒有做壞事，就不怕被監聽或監看，似乎說明必須捨棄隱私權，來證明自己沒有做壞事，恐怕也已違反法治國所要求的無罪推定原則。第三，居於上位者，恐怕只是假借「沒有做壞事，何須害怕被監聽或監看」之名義，行監控之實罷了。

#### 四、結論

監視器的監視具有以下特性：1. 長時間觀看被監視之畫面，是不會眨眼的眼睛；2. 鉅細靡遺地描述監視的

內容，即使在黑暗中，也能發揮透視功能；3. 監視內容可以被永久記憶及事後的重複觀看（鄧煜祥，無日期：70）。這樣的特性將影響我們的自主性，讓我們在公共場所或公眾得出入場所之行為，多少受到干預，心裡難免產生恐懼；並且透過監視器在公共場所或公眾得出入場所取得資訊之處理與利用，必須嚴格規範。所以，對於學校教室監視器裝置須審慎為之，絕對不能僅以在公眾得出入場所，個人即不具合理之隱私期待，而合理化監視器的裝設。

司法院大法官釋字第 603 號解釋指出，《中華民國憲法》第 22 條保障隱私權之目的，係在維護個人主體性及健全人格自由發展，由此得知，隱私權之核心價值是在於發展完善人格。然而，學校教室裝設監視器，是將所有學生視為犯罪嫌疑人，不但無法讓學生在快樂的環境中學習，還有侵犯學生隱私權之虞，如何培養學生健全的人格發展。一個不尊重學生人權的教育環境，又如何期待學生具有尊重他人的人權素養。由於學校教室內監視器之裝設不但會涉及法律問題，而且還違反教育目的，恐怕無法通過合法性與適當性之檢驗，所以，在此呼籲停止學校教室內裝設監視器之行為，讓學生在友善的環境中學習吧！

#### 參考文獻

■ 吳庚（1998）。*行政法之理論與實用*。臺北市：三民書局。

---

<sup>4</sup>學生自我實現是教育基本權之核心，而學生的自我實現權包含自我開展權與自我決定權，前者是指學生依其性格與能力發展自我；後者是指學生對於自我的開展有決定權（許育典，2005：21）。

- 吳詠平（2016年3月16日）。教室裝監視器「老師把學生當犯人」。蘋果日報。取自<http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20160316/37111626/>
- 李惠宗（2014）。教育行政法要義。臺北市：元照。
- 李震山（2004）。從公共場所或公眾得出入之場所普設監視錄影器論個人資料之保護。東吳法律學報，16（2），45-92。
- 李震山（2005）。個人資料保護與監視錄影器設置之法律問題研究—以警察職權行使法第十條為中心。警察法學，4，21-75。
- 李錫棟（2007）。警察資料蒐集權之界限—以集會遊行現場活動之資料蒐集為例。警學叢刊，38（3），111-126。
- 李建良、李惠宗、林三欽、林合民、陳春生、陳愛娥、黃啟禎合著（1998）。行政法入門。臺北市：月旦。
- 林山田（1990）。刑法特論（下）。臺北市：三民。
- 大紀元（2007年4月16日）。花蓮森林小學西寶國小 教師私裝監視器遭告。大紀元。取自<http://www.epochtimes.com/b5/7/4/16/n1680069.htm>
- 許育典（2005）。教育憲法與教育改革。臺北市：五南。
- 黃慧娟（2010）。設置防犯監視器與個人資料保護。中央警察大學警學叢刊，40（4），115-132。
- 黃慧娟（2011）。論設置防犯監視器之個人資訊自決權。中央警察大學警察行政管理學報，7，53-68。
- 黃慧娟（2013）。設置防犯監視器之人格權課題。警察行政管理學報，9，75-89。
- 楊惠琪、陳威廷（2011，12月19日）。離譜 教室監視器 把學生當犯人校園戒嚴 家長監看「上課像坐牢」。蘋果日報。取自<http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20111219/33897883>
- 廖緯民（2006）。以個資法做為公設街頭監視系統的法律規範基礎—一個比較法上的觀點。台灣本土法學雜誌，87，122-144。
- 劉佐國、李世德（2015）。個人資料保護法釋義與實務：如何面臨個資保護的新時代（第二版）。臺北市：基峰資訊。
- 劉靜怡（2004）。錄影監視器、警察蒐集資料職權與個人資料保護。取自<https://tahrpapd.wordpress.com/2004/12/10/%E9%8C%84%E5%BD%B1%E7%9B%A3%E8%A6%96%E5%99%A8%E3%80%81%E8%AD%A6%E5%AF%9F%E8%92%90%E9%9B%86%E8%B3%87%E6%96%99%E8%81%B7%E6%AC%8A%E8%88%87%E5%80%8B%E4%BA%BA%E8%B3%87%E6%9>

6%99%E4%BF%9D%E8%AD%B7/

■ 蔡維斌（2015年4月25日）。教室裝監視器？！大成商工：已停用。聯合報。取自<http://udn.com/news/story/6885/860950-%E6%95%99%E5%AE%A4%E8%A3%9D%E7%9B%A3%E8%A6%96%E5%99%A8%EF%BC%9F%EF%BC%81%E5%A4%A7%E6%88%90%E5%95%86%E5%B7%A5%EF%BC%9A%E5%B7%B2%E5%81%9C%E7%94%A8>

■ 鄧煜祥（2009）。從隱私權保障之觀點論鄰里監視器之合憲性—美國法之借鏡。取自<http://ja.lawbank.com.tw/pdf2/0055-0088.pdf>

■ 薛美蓮（2013）。我國國民中小學教師專業自主權與學生隱私權衝突之研究（未出版博士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

■ 魏斌（2011，4月10日）。道明中學 59班級 就1班裝監視器 校方稱教室被破壞 學生：像罪犯。蘋果日報，2012年12月30日，取自<http://www.appledaily.com.tw/appledaily/article/headline/20110410/33307819>

■ 司法院大法官釋字第603號解釋（2005年9月28日）。

■ 司法院大法官釋字第689號解釋（2011年7月29日）。

■ 中華民國憲法（1947年1月1日）。

■ 民法（1929年5月23日）。

■ 個人資料保護法（1995年8月11日）。

■ 警察職權行使法（2003年6月25日）。



## 臺灣兒童正念教育課程研究現況

謝宜華

新北市中和區景新國民小學教師兼任訓育組長

### 一、前言

正念 (mindfulness)，原為佛教經典中的修行方法，其系統性、去宗教化的應用模式始於 1979 年 Jon Kabat-Zinn 博士建構正念減壓療法 (Mindfulness-Based Stress Reduction, 簡稱 MBSR) 應用於美國麻省大學附設醫院減壓門診。MBSR 卓越的臨床效益表現，三十多年來帶動西方發展出各種「以正念為基礎之介入方法 (mindfulness-based interventions)」於醫學、心理學及教育等領域的廣泛運用，例如用以預防重鬱症復發的正念認知療法(MBCT)即為其中之一。

國外相關研究結果紛紛證實，以正念為基礎之介入方案(以下簡稱正念方案)對於改善兒童注意力 (Napoli, Krech,, & Holley, 2005)、情緒行為問題 (Joyce, ETTY-Leal, Zazryn, & Hamilton, 2010; Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2005)、執行功能 (Flook, Smalley, Kitil, Galla, Kaiser-Greenland, & Locke, 2010; Parker, Kupersmidt, Mathis, Scull, & Sims, 2014)及 ADHD 症狀 (Van der Oord, Bögels, and Peijnenburg, 2012) 等多方面具有顯著效果。Zenner 等人

自十二個資料庫中篩選截至 2012 年 8 月為止，以學校為實施場域之 24 筆正念研究期刊論文資料系統性地進行後設分析，結果顯示正念方案對於促進學習技巧與心理韌性具前景 (Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014)。Black (2015)針對截至 2013 年 3 月為止發表於國際期刊論文，以兒童及青少年為研究對象之 41 筆正念訓練方案研究資料進行整理與評論，認為正念訓練應用於兒童及青少年具可行性及適切性，此領域的研究與探索令人感到振奮。

### 二、臺灣研究現況

目前國內與正念相關之研究資料亦蓬勃發展當中，應用面向包括健康照顧、安寧療護、自我成長及教育等等。以兒童為研究對象之正念教育相關研究，經筆者於臺灣碩博士論文加值系統以及華藝線上圖書館資料庫，以「正念」、「兒童」、「學童」、「課程」、「靜心」、「靜觀」、「覺察」等關鍵字組合進行檢索所得，可查閱電子全文或紙本論文，且實際貼近正念義涵之正念兒童教育課程研究相關資料共 7 筆，依據發表時間整理如表 1。

表 1 臺灣兒童正念教育課程研究現況一覽表

研究者	研究對象	人數	研究設計	控制組	資料蒐集	時程方式	研究結果
蔡麗芬 (2013)	國小五年級學童	13	行動研究	無	觀察、訪談、學習單	8 週，每週 1 節 MBST，2 節融入音樂教學，每節 40 分鐘	改善學生表演之吹奏自信心；提升學習上自我注意力
鄧瑞璋 (2014)	國小三年級學童	34	準實驗設計	閱讀課程	前後測、觀察、訪談	10 週，每週 1 節正念課程，每節 40 分鐘	注意力提升；憂鬱症降低；人際關係改善
朱素珠 (2014)	幼兒園中大班學童	29	行動研究	無	前後測、觀察、訪談、學習單	8 週，每週 5 天，主題式融入教學	情緒的察覺、辨識、理解、表達、調節，以及情緒整體能力表現明顯進步
歐惠敏 (2015)	國小四年級學童	54	準實驗設計	TAU	前後測、觀察、訪談	8 週，每週 2 節融入英語教學，每節 40 分鐘	選擇性注意力增加；英語學業成績進步
吳玉菁 (2015)	幼兒園中班學童	12	樣本小組縱貫研究	無	前中後測、觀察、訪談	24 週，融入常態教學	「正念」課程對幼兒教育具正向影響

研究者	研究對象	人數	研究設計	控制組	資料蒐集	時程方式	研究結果
方臆涵 (2015)	國小高年級學童	12	準實驗設計	給予正念相關資料	後測、教師報告、訪談、回饋單	6週，每週2次正念團體方案，每次40分鐘	控制衝動行為 安定自身情緒
劉長宗、饒見維 (2015)	國小四年級學童	50	準實驗設計	TAU	前後測	12週，每週5天，每天至少5分鐘，融入學校作息	專注力提升

註：TAU (treat as usual) =維持平常上課的方式。

資料來源：筆者自行整理。

由表 1 資料可歸納以下結果：

1. 國內兒童正念教育課程相關研究數量有逐年增加之趨勢。
2. 目前國內兒童正念教育課程研究對象包括幼兒園中大班學童，以及國小中、高年級學童，尚無以幼兒園小班及國小低年級學童為研究對象之研究資料。
3. 研究效益方面，目前國內研究結果已發現兒童正念教育課程對幼兒教育具有正向影響，並能改善幼兒情緒能力。在國小學童方面具有包括專注力（注意力）、自信心、學業成績的提升，以及人際關係改善、安定情緒、憂鬱症狀降低、衝動控制等效益。

### 三、結論與建議

以正念為基礎的教育方案實施效益，目前已獲得國外許多實證研究結果支持，且至目前為止沒有任何報告顯示有應用之禁忌 (Black, 2015)。國內研究正念多年的學者黃鳳英亦在兒童正念教育專文中提出，應及早施行兒童正念教育，以幫助兒童在面對多變環境及生命衝擊時得以調適自我身心 (黃鳳英, 2015)。臺灣目前已發表之兒童正念教育相關研究數量雖屈指可數，但既有研究結果已顯示正念方案對於兒童心理健康、情緒調適、人際能力及學業成績有所助益，因此進行兒童正念教育相關研究並發展建構適合臺灣之正念教育方案實屬值得努力的方向。以下提出對於未來發展臺灣兒童正念教育課程研究之幾點建議：

- (一) 未來的研究期能嘗試針對更多元面向之主題，以不同區域、模式、樣本數及適當研究工具進行量性與質性資料蒐集，使施行兒童正念教育之參考資料更臻豐富與完整。
- (二) 有關當局應結合政府與民間資源，計畫性培養具備從事正念相關研究能力及正念課程教學能力之人才。
- (三) 臺灣目前有許多以推廣正念為主旨之民間協會團體均擁有經過長期訓練之正念專業師資，若團體及師資在辦理兒童及親子正念課程的同時亦能投入學術研究，以科學實證資料呈現實施效益，對於團體及學術發展應可謂雙贏。

### 參考文獻

- 方臆涵 (2015)。以正念為基礎之認知團體對國小高年級學童外向性行為問題之影響效果研究（未出版碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。
- 朱素珠 (2014)。正念取向幼兒情緒教育課程發展及其對幼兒情緒能力影響之行動研究 -- 以新竹縣某幼兒園為例（未出版碩士論文）。玄奘大學，新竹市。
- 吳玉菁 (2015)。正念課程對幼兒氣質影響之研究（未出版碩士論文）。南華大學，嘉義縣。
- 黃鳳英 (2015)。兒童正念教育。《國民教育》，55(1)，32-42。
- 劉長宗、饒見維 (2015)。正念靜坐對提昇國小學童專注力之研究。《佛學與科學》，16(2)，81-98。
- 歐慧敏 (2015)。正念課程融入英語教學以提升國小四年級學童專注力與英語能力之成效（未出版碩士論文）。南華大學，嘉義縣。
- 蔡麗芬 (2013)。正念學應用對國小高年級兒童學習口風琴樂器之影響（未出版碩士論文）。南華大學，嘉義縣。
- 鄧瑞璋 (2014)。兒童正念教育課程之成效研究-以臺北市某國小中年級學童為例（未出版碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- Black, D. S., (2015). Mindfulness Training for Children and adolescents. A State-of-the-science Review. In Brown, K. W., Creswell, J. D., & Ryan, R. M. (Eds). *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*. (pp. 283-310) The Guilford Press : New York.
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J.(2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70 - 95.  
doi:10.1080/15377900903379125

- Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., & Hamilton, A. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(2), 17 – 25. doi:10.1080/1754730X.2010.9715677
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 99-125. doi:10.1300/J370v21n01\_05
- Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M., & Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the Master Mind program. *Advances in school mental health promotion*, 7(3), 184-204. doi: 10.1080 / 1754730X.2014.916497
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218-229. doi:10.1007/s10826-009-9301-y
- Van der Oord, S., Bögels, S. M., & Peijnenburg, D. (2012). The effectiveness of mindfulness training for children with ADHD and mindful parenting for their parents. *Journal of child and family studies*, 21(1), 139-147. doi: 10.1007/s10826-011-9457-0
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>





# 從《最後 12 天的生命之旅》影片談死亡教育

林育如

臺北市市立力行國小教師

國立臺北教育大學生命教育研究所研究生

## 一、前言

《最後 12 天的生命之旅》這是法國知名作家艾力克·埃馬紐埃爾·史密特（Eric Emmanuel Schmitt）寫而優則導的一部電影長片，故事改編自他在 2002 年出版的同名小說，它是一部有淚有笑的感人電影，以「生命」及「死亡」為主題來闡述理念，最後主角奧斯卡改變了他對生命的想法，堅強地面對僅存的 12 天，不留遺憾離開人世。

筆者相信透過片中角色的生命經歷，能使大眾產生同理感受並連結到自己的生活經驗，而獲得更多生命的啟發，勇敢面對死亡。我們的教育，常把焦點放在人生的發展上，重視學業、經濟，強調科技和成就，對於生命教育一向忽視，已造成大眾普遍缺乏人文素養與宏觀視野。人們普遍不知珍惜生活和生命，忽略人生意義的探究與體驗。特別是對於絕症或臨終者的照顧，沒有善盡應有的關懷，病人常會抑鬱而終。

因此，我們需要聚焦死亡的研究，培養健全的生死態度，重視生命教育，它可以提升精神生活與文化素養。人們愈是對死亡無知，就愈不敢面對死亡；家屬愈想規避談死，病人就會愈陷入死亡的恐懼，或陷入無奈的孤獨。透過對死亡的了解，將會使人們更懂得珍惜人生，反思生命的意

義，活出生命的價值，學會欣賞生命的美麗和可貴。

## 二、電影介紹

主角奧斯卡雖然只是個十歲的小孩，卻得了癌症，而且已經無藥可醫，不久將離世。對於他的諸多惡作劇，老師及醫護人員皆是百般容忍，對他敬而遠之。某一天，奧斯卡殷切期盼與父母見面，卻不小心偷聽到父母與主治醫師的對話，知道自己將不久人世；而且發現他最信任的父母及主治醫師，竟然沒有人願意告訴他實情，更無人能與他一起面對死亡，奧斯卡非常生氣。因此，他拒絕與任何人說話，最後就封閉自己的心靈，不再與人溝通。

直到奧斯卡在醫院的走廊，巧遇到賣披薩的玫瑰阿姨，她活力充沛、不矯情做作，又敢對奧斯卡大發雷霆、罵粗話，與其他人截然不同。因此，奧斯卡只願意跟她講話，從此以後，玫瑰阿姨走進他的世界，她用無比的想像力及熱情，帶領他走上生命最後十二天的精采旅程。在玫瑰阿姨的引導和幫助下，憑藉著信心、勇氣與想像力，他把一天當作十年，走完生命的最後旅程。

## 三、觀後省思

在影片中，玫瑰阿姨原本只是為

了賣出她的披薩，以維持生計，才答應主治醫師的提議，當志工陪伴即將離世的奧斯卡，試著打開他閉鎖的內心世界，鼓勵他樂觀面對每一天；沒想到，到後來卻也改變了玫瑰對人生的態度。她因為感情受過傷痛，原本一直抗拒家人及男友對她的關心與友善，最後也受到奧斯卡的影響，不再害怕付出及接受情感，最後也願意不求回報，真誠地幫助他人，從中找到生命的價值與意義。

片中讓筆者印象最深刻的一幕，是當醫生告訴奧斯卡的爸媽，孩子已無藥可治，詢問他們是否要去看望孩子？他爸媽及奧斯卡的反應。媽媽崩潰地大哭拒絕、爸爸也不願意探視他……卻不知孩子已經偷聽到他們的談話，令他既憤怒又恐懼，導致他痛恨其爸媽，不願跟他開誠布公。筆者覺得若是站在父母的立場，他們應該是心疼孩子，不知如何開口說明？或者更怕在兒子面前，洩露他們傷慟的模樣？或因無法接受兒子即將離世的實情？所以選擇逃避、不願相信，也不敢面對吧！卻不知已造成孩子更大的傷痛。而醫生又為何不跟孩子說明真實的病症呢？可能他認為小孩還很小，因此不需說明，勿讓他太早面對死亡。可是這種隱瞞實情方式，真的對病人好嗎？答案應該很值得大家深思。

如何能讓即將離世的成人平心靜氣接受「死亡」，確實很困難，更何況只是個孩子。在社會上，「死亡」一直是個禁忌的話題，因為我們不敢面對它，也極少跟人討論過，因此死亡對

一般人而言，都是最孤獨無助的旅程。在生命的最後旅程中，如何和親友共同從容自在面對生死，確實很困難；但若大家能一起真誠面對生命的無常，在僅存的時日，幫助即將離世的親人，達成自己的心願，使其死而無憾，才是完美的人生句點。

玫瑰幫助奧斯卡用幽默的態度，豐富的想像力，鼓勵他積極去面對短暫的生命與難題。若我們凡事也用幽默的方式去看待，換個角度去觀察，相信能為平淡無奇的生活，增添嶄新的趣味及感動。我們雖無法選擇壓力或困境，但應該學習接納自己，了解自我，用正向的思考去適應環境，自然能提昇幸福指數，活出更美麗的人生。

#### 四、死亡教育（Death Education）

在 60 年代，美國開始有系統的研究與「生死大事」有關的死亡學、死亡教育。死亡學所涉及的研究範圍與相關的問題以及學科極其廣泛，包括政治、法律、道德、哲學、心理學、精神醫學、文學藝術等（傅偉勳，1993），可見死亡學是一門科技整合的學問，研究範圍廣大深奧，除了與死亡、瀕死有關外，與人文、社會及行為科學等均有關聯。死亡教育是一個歷程，以增進個人覺知死亡是生命的一部分。生只是偶然，死卻是必然；而在生死之間，探索與認識生命的意義、尊重與珍惜生命的價值、熱愛並發展個人獨特的生命、實踐並活出天地人我共榮共在的和諧關係，是生而為人的職責與課題（孫效智，2000）。

Eddy & Alles (1983) 曾提到，死亡教育能幫助人們從容面對自己的死亡，個人能使用有效的問題解決技術與處理策略，以處理內在的衝突與對死亡的恐懼。由於死亡是個人生命的終結，因此，透過死亡教育來思考死亡問題，可協助個人去評價自己的生活，進而提升幸福的生活型態。死亡教育能協助專業或非專業的照顧者，能夠在很坦率地情緒下，給臨終病人及居喪者合宜的情緒支持。死亡教育關心的是跟死亡有關的問題，也與生活品質的提升有密切關係，藉由對死亡態度的省思，激發個人以更積極的態度與行動，來面對生命與生活(陳錫琦，2000)。

死亡教育也可以說是生命教育，或是生死教育。生死教育其實就是完整的人格教育，反省及確定自己的人生觀與價值觀，才能豐富生命內涵，超越死亡的腐朽(趙可式，1998)。生命教育旨在培育學子在人生歷程中，能在各階段生活的脈絡中，不斷的淬煉生命智慧，發起生命關懷，精進生命實踐，活出階段的生命意義(陳錫琦，2012)。死亡的發生既然是必然且無可避免的，死亡教育就更顯得重要。可惜直到今日，死亡教育依然未落實於學校教育中，談到死亡依然令人不安，更遑論做好死亡的準備。(駱怡如，2010)。

綜合以上學者所論，可知死亡是一個生命的問題，有生必有死，生與死是一體的兩面。如果想要超越生死的痛苦，就要學習不被生死的問題所束縛。人類愈來愈重視生命的品質，

而非生命的長短。在社會上，仍常看到一些人遇到感情、工作壓力等挫折，就選擇自殘或傷害他人，扭曲生命價值，也更彰顯生命教育的重要性。

生命教育是在教導大眾尊重並愛惜生命，肯定自我存在的價值，而且對死亡問題能坦然接受，實踐生命關懷，發展正向、積極的生命態度。每個人對生死的態度，影響著其生活型態，能正向看待死亡的人，必能洞悉生命的真義，進而提昇生命的價值。

## 五、結語

生命是很寶貴的，人生不會一路順遂，任何挑戰都可使自己的生命更加綻放。現今提倡生死學，目的是希望藉由教育，要大家把死看成與生同樣自然，死亡其實並不可怕，我們要正確認識「死亡」是一種自然現象，以便來日接近死亡時，能減少遺憾，自在的面對。生命並不會隨著我們的肉體死亡而消失，而是會以另一種型態而存活。

因此，我們都不必恐懼死亡，而應該培養正向的死亡態度，覺知生命的真義；雖然不能掌控生命的長短，但可以善加規劃每一天，要珍愛自己、努力奉獻，樂觀堅強的活在當下。透過對死亡的了解，有助於個人培養恬淡的態度，擴展寬闊的胸襟，明瞭生命的意義，讓自己活得有尊嚴。

我們身為第一線的教師更應多參與生死學的課程，除了建立本身正確的死亡觀念及強化教授生命教育的專

業能力，遇到死亡相關議題，才能睿智地因應。教師可運用潛在課程來實行生命教育，融入生命意涵；透過影片欣賞與分享、閱讀生命書籍及討論、觀察體驗活動(如：飼養寵物、照顧植物、參觀孤兒院)、關心新聞時事(如：台南大地震)等，運用生動多元教學方式來引導學生，從探索的過程感受生命的美好，培養關懷生命的情懷。幫助學生建立正確的價值觀，進而尊重生命、學習感恩，引導其擁有正向的生死觀，使他們能淬煉自己的生命智慧，豐富人生價值。



班級飼養 綠繡眼



動物學習單

## 參考文獻

- 孫效智 (2000)。生命智慧與道德責任。教育資料集刊，25，65-78。
- 陳錫琦、曾煥棠、吳麗玉 (2000)。護理學校學生死亡態度之研究，醫護科技學刊，2(3)，242-265。
- 陳錫琦 (2008)。科技大學生死學的教與學---以學生學習需求為觀點。師大學報：教育類，53(1)，55-78。(TSSCI)。
- 陳錫琦 (2012)。十二年國教生命教育課程概觀與反思。國民教育，53(3)，1-6。
- 傅偉勳 (1993)。死亡的尊嚴與生命的尊嚴。台北縣：正中。
- 趙可式 (1998)。生死教育，學生輔導，54，44-51。
- 駱怡如 (2010)。因應校園死亡事件之失落與悲傷輔導實務分享-以高雄市某國小為例。2010生命教育與健康促進國際學術研討會論文集，2010，32-46。
- Eddy, J.M. & Alles, W.F. (1983). *Death Education*. St. Louis: The C.V. Mosby Com..

## 生死的思考-靈魂之旅 The other side and back.

鍾敏瑜

國立台北教育大學生命教育所研究生

郭芳彤

國立台北教育大學生命教育所研究生

季路問孔子如何事鬼神?子曰：「未能事人，焉能事鬼？」曰：「敢問死。」曰：「未知生，焉知死？」孔子的一句話，成了中國人千年避談生死的擋箭牌。睿智聖明的孔夫子，對如此的曲解與誤會，應該始料未及且大感冤屈吧！其實只是孔子的簡短叩問，想引發季路再深入思考問題，卻成了中國人千年來重要的生死觀。生與死是一體的兩面，不人們能離死而論生，唯有生死並論，才能徹見生死的奧妙與玄機。

傳統思維，避談死亡苟且活著，只會更空虛，更恐懼。如何體思生死互滲，由死觀生，破除對死亡的無知與恐懼，從死亡意識中體會到人生創造的重要與迫切性，更加珍惜且超越死亡的活著，創造生命的輝煌與價值。是當今生命教育的重要課題。

談論死亡，就得考慮人的本質問題。拜讀「令人著迷的生與死」（雪萊·卡根，2015），其思想挑戰一般人對死亡的普遍思維，顛覆我出生至今一直堅信的靈魂之說。書中援引古今哲學與生活實例，以清晰的脈絡反覆辯證同一論。人死後沒有靈魂，更遑論死後的世界。死後就不存在了，何需恐懼。

誠如伊比鳩魯所言：「所以，所有禍害中最令人害怕的死亡，對我們其

實毫無傷害，因為我們只要存在，就不會受到死亡的影響；而死亡一旦來臨，我們就不再存在。因此，活人與死者都不需要擔心死亡，因為前者不受死亡的影響，後者則是不復存在。」

著迷於 Shelly Kagan 細膩的哲學思維，帶領大家思考死亡的本質與意義，探索生命的價值。但對於第三章中靈魂是否存在之說，無法認同其忽視現象界中種種靈魂存在之說，只是以言說反覆論證物理論。所以就再次翻閱手邊的「靈魂之旅」（Browne & Harrison,2002）。抒發淺思如下：

人們最害怕的不是死亡，而是無意義又荒謬的人生。參透為何，才能迎接任何。（Nietzsche）了解生死互滲，才能深刻體悟人生真義。討論死亡，離不開來生與靈魂的議題。「靈魂之旅」是作者以個人人生體悟與智慧，帶領讀者領悟靈魂如何影響我們日常生活，這是一本簡單的生活指導工具書，指引大家如何與神祕力量接軌，領悟神奇的生命力量，破除一般人對生死的恐懼，找回生命的喜悅。雖然作者提到某些靈界的景象，我仍無法認同。例如他提到靈界並不像我們現存的世界如此擁擠，總覺得這是受潛意識影響，所想像的另一世界。但她與靈界接軌帶來的是慈愛與正能量，因此，我喜歡這本書。書中處理了各面項難解的人生關係，人與天；人與

他人；人與自己等人生習題，貫穿連結的是生生世世不滅的靈魂。

### 一、靈魂與天

人擁有跟創造者一樣永恆的靈魂，帶著前世的靈魂來到今生，體驗並克服負面情緒，是為了使靈性更完美。宇宙上，根本沒有死亡這回事，死亡只是靈魂轉化的過程，書中提到每個人都是帶著自己規畫好的藍圖，來到世上。每個人今生的使命不同，在完成使命的路上，有指導靈相伴，指導靈扮演幫助者的腳色，提供驅使、督促、鼓勵、諮詢與支持，但所有的選擇都出自於我們的自由意識，生命中的藍圖並非固定不變，人隨著選擇的過程修訂藍圖，而且有勇氣來到這世界，光是這點就要彼此尊重。這想法和存在主義有異曲同工之妙。卻也破除了存在的孤獨恐懼，因為指導靈一直陪伴著孤獨來到世上的人。

### 二、靈魂與信念

人要愛自己，不愛自己就無能感受神賦予人內在神奇的力量。獨特的我是造物者的神蹟，別人加諸於我們身上的一切無稽可笑與荒謬都要擺脫，不要相信任何的決定論。只有自己可以決定自己是誰。養成用肯定法來愛自己，重傷與攻擊不值採納，因為肯定法直接與靈魂溝通，具永恆知識與智慧，可和真理共鳴。

每個人都可以創造奇蹟，每一刻都可能奇蹟。奇蹟不是只出現在生命交關，面臨重大事故時，藉由祈禱、

信念和正面肯定法，每個人都可以是治療者。書中提到的巧合與同部性(深具意義的巧合)以及滲入(過去和現在被某種強大的力量牽引，在同一處交會，合而為一，時間事實上已不存在)，好似前世記憶，在今生藍圖中乍現匯流，激盪出各種奇蹟。保持開放的心胸，人可以創造各種可能與機會，因為心知道靈魂早已知道的事情，只要願意傾心關注，轉化生命的力量掌握在自我手裡。

### 三、靈魂與他人

關於作者對協同力量的敘寫，不禁令我聯想到 *The Secret* (Rhonda Byrne, 2007)這本書，書中提到的吸引力法則。只要一群人，共同的目的是最高的善，當整體力量聚合，願力會自行相生相乘，滋長力量，產生令人歎為觀止的神奇力量。所以請一定要愛自己，人只有和自己的關係會最舒適、平靜，學會和自己相處，其他的人自然會被你吸引。而您吸引來的人，以及任何一段情感關係，都不是隨意發生的，它是自我行為模式的結果，是自己選擇進來的。要相信屬於自己的力量和控制感。更應覺察並賦予行動，因為關係是可以改變的，沒有所謂的宿命因果關係，唯有改變與彼此珍惜，才能讓生命中接觸的人，因為認識我們而過的更好。但，行動的過程中，不要委曲求全，犧牲自我價值，人一定要相信本真的我，才能處理好生命中最能帶來歡樂；也會令人心碎的最難人生課題「關係」。

在所有關係中，家庭關係又特別糾結，充滿挑戰。有人會抱怨天生不公平，不能選擇原生家庭。其實「血緣關係」並不代表特別的命定與天意，家人沒有一定要愛彼此，各自帶著自己的藍圖來到世上是如此不同，不必期待家人一定就會特別親密。但，不可否認，與家人的連結，代表著彼此支持的力量，榮耀家庭的連結是天生本質的一部分，不要以虧欠或彼此虧待的方式相處，請選擇彼此尊重的方式來善待自己選擇修鍊的場域與成員，他們也是帶著各自不同的生生世世經歷，與自我藍圖，來到此生與你相遇。

#### 四、靈魂與身體

身心靈是不容分立，一體的。關於身心，作者以一個驚心且歷歷在目，清楚呈現的故事，傳達身體是隨著心智活動的想法。故事述說一個肯亞婦女，如何在自己挖的小洞內，以金鏟子挖出腹中的胎兒，自己完成生產的驚悚過程，分娩後婦人接著回到地面繼續一日的工作。請相信心智的力量，能帶給身體無窮大的潛能。職是之故，不要給予身體負面的語言，並留意來自身體的真實信號，身體疾病可能來自於心理創傷，找到心理創傷的源頭，才有助於療育與再生，這一部份又與佛洛伊德的童年創傷理論貼近。找到可以宣洩自我壓力的有效方式，因為「心可以破壞，心也可以療癒」。

這本關於如何與靈界聯繫的書，完全沒有任何怪力亂神的言論，相反

的，書中最肯定的是，人的自由意志。當今世道物慾橫流，人找不到存在價值，常常處在自我否定的掙扎，尋求邪惡力量以求身心安頓，沉淪於外求的解決，可能更淪陷於有心人士的控制。真實的現況是，唯一能詛咒自己的，只有自己，沒有自我許可，任何詛咒都沒有力量。然而要如何安頓處在恐懼的心靈，讓恐懼消失，讓人們不再因恐懼而自我孤立，喪失自信與尊嚴，活在心靈荒漠裡呢？書中羅列十項侵蝕心靈的恐懼根源，唯有正視恐懼破除迷失，才能超然於外，活出自在。其中關於失敗與成功、寂寞與老化，特別觸動我心。消除唯恐失敗的良方，是專注於這趟旅程的品質，認真於每一當下，願意真心誠意付出並不忘自我神性。而成功的迷思在於，背後隱藏著，沒有永遠的成功。但，如果能將成功定義為心靈層面的事，因為擁有快樂、健康、活耀的心靈，才能經驗到最穩固與踏實的安全感，如此的成功，沒有人能豪取掠奪。關於寂寞，又再次強調內在的力量。擁有獨處的能力，表示知道並喜歡自己，不要讓別人來定義你是誰，愈懂得獨處，反而更能吸引他人。最後老化，提供了好理由提醒自己，我們並不同於我們的身體，年老帶來的是智慧和視野的增長，而不是頹廢。

包含沒有遺憾的死別，今生才算圓滿完整。這也是我喜歡的章節之一，前面書中提到關於惡勢力與如何以保護工具對抗黑暗世界，其實我是不認同的。

靈魂不死，生命沒有終點，但每場修煉終了，轉化的過程是需要學習的。對於親愛的人，承受哀傷痛苦，能夠給予最大的幫助是尊重與陪伴以及支撐與依靠，直到他們走出傷痛，重新迎向未來。而對於喪親之痛，也只有提升靈性層面的了解，才能超越死生，從神的愛與智慧中，記憶起隱藏於心靈最深處的真理，記取一切的殘酷難忍，都只是短暫的，重而獲得心靈的平靜。不曾稍離，對於曾彼此激盪觸動生命火花的人，那份心心相

惜一直都在，不曾稍離。

以一個自由來去靈界的靈媒，告訴世人，死亡是既奇妙又複雜的過程，他通往永恆的生命。來到此生，任務結束，生命中的五個出口，是由自己選擇在任務達成後，找到出口回到天上的家。對於死亡，我相信在心態上是可以選擇準備的，但何時才算完成任務，在哪個出口離開，真的是可以選擇的嗎？心理存著疑問，但，仍不失於我對這本書的喜愛。





## 原住民學生展演的深耕與擴展 -以玉東國中木工班為例

林青蓉

銘傳大學觀光事業學系副教授兼系主任

葉孝玲

臺北市立懷生國中教師

### 中文摘要

本研究選擇花蓮玉東國中原住民學生木工班，在花蓮文化創意產業園區、花蓮松園別館與台北萬華剝皮寮這三個「閒置空間再利用」的展演平台，呈現其創作成果，並提供原住民學生與遊客進行文化交流、互動之案例，以質性研究之個案研究法，探索玉東國中木工班展演的深耕與擴展。藉由對相關人士之深度訪談、一般性訪談與文件分析，了解玉東國中木工班如何在花蓮深耕其展演模式，並將展演機會擴展至花蓮以外的地區，以創造原住民學生與遊客雙方了解認同自身文化、欣賞尊重他人文化之多元文化教育契機。

研究結果發現，透過「閒置空間再利用」的展演平台，能讓更多的外界人士認識這個原住民學生木工班，也吸引更多社會善心人士、志工與後援會的支援與挹注。遊客與木工班的互動成為一股扶持這些原住民學生走出去的重要力量。展演空間也提供了互相溝通、了解與分享彼此文化經驗的平台。展演對於木工班學生自信心的提升，學習動機、自我尊嚴、自我民族認同和生涯願景規劃等亦有直接或間接的助益。

木工班學生在松園別館與剝皮寮展出作品所產生的其他效益則包含：地方活化與社會意義、文化價值與藝術意涵、以及經濟與休閒效益。

關鍵詞：原住民學生、展演、閒置空間再利用、經濟與文化休閒效益

# The Rootedness and Expansion of Aboriginal Students' Performance and Exhibitions - A Case Study of the Carpentry Class at Hualien County Yu-Dong Junior High School

Lin, Ching-Rong

Department of Tourism Ming Chuan University/ Associate Professor, Chair

Yeh, Hsiao-Ling

Taipei Municipal Huai Sheng Junior High School/ Teacher

## Abstract

This paper applied the qualitative research method on a case study of “Aboriginal Students’ Carpentry Class at Hualien County Yu-Dong Junior High School”, to explore the rootedness and expansion of its performance and exhibitions, through the cultural exchanges and interactions between aboriginal students and tourists when students presented their exhibitions using the platform of “reused vacant space” located at the Hualien Cultural and Creative Industries Park, the Pine Garden in Hualien City, and the Bopiliao Historical District in the Wanhua district in Taipei. Through document analysis, general interviews, and in-depth interviews with relevant persons, this study intended to understand how the Carpentry Class of Yu-Dong Junior High School rooted its performance and exhibitions model in Hualien and expanded the opportunity to areas outside Hualien, so a turning point of multicultural education for aboriginal students and tourists to mutually understand and identify their own culture, as well as appreciate and respect each other’s culture can be created.

The results of this study showed that the platform of “reused vacant space” can let more people outside know the Aboriginal Students’ Carpentry Class, and obtain more resources and support from people with goodwill, volunteers, and groups. The interactions between aboriginal students and tourists became an important sustaining power for aboriginal students to step out. The performance and exhibitions also provided a platform of mutual communications, understanding, and sharing each other’s cultural experience. Moreover, the performance and exhibitions has direct and indirect benefits and effects on Carpentry Class students for enhancing their confidence, learning motives, dignity, ethnic identity, and career planning and visions.

Other benefits and effects resulted from Carpentry Class students’ performance and exhibitions at the Pine Garden in Hualien City and the Bopiliao Historical District are as the followings:

1. Local activation and social meaning
2. Cultural worth and art implications
3. Benefits and effects on economy and leisure

Key words: Aboriginal students, Performance and exhibitions, Reused vacant space, Economic and cultural benefits of leisure

## 一、前言

在當今充滿活力且瞬息萬變的世界，觀光業對國家和人民不僅僅只是純粹的經濟活動，同時國家也必須負起發展及提昇觀光業的責任。為了闡明觀光業在各個方面真正的性質與其所必須扮演的角色，聯合國世界教科文組織在 1980 年於馬尼拉舉行世界旅遊會議聲明中，指出依據觀光業的慣例，精神層面的考量應優先於技術及硬體物質的層面。有鑑於此，在會議宣言中(Manila Declaration On World Tourism, 1980)，第二十一條聲明指出觀光業的精神層面基本上包括：

滿足人類精神的需求，不斷對教育有所貢獻，對各個民族以平等待之，尊重所有人類的尊嚴以及人生而平等的身份，肯定不同民族文化的原創性以及尊重他們精神遺產的傳承。

### (一) 研究背景與動機

臺灣各族原住民大多具有藝術與運動方面的才華，無論是在傳統美術工藝、歌唱、舞蹈，或是在田徑和球類等方面，均有突出表現，使各族學校教育呈現多采多姿的風貌(李慧賢，1996)。原住民學生所呈現多元的展演文化，是臺灣多元社會中最珍貴的資產。齊柏林「看見臺灣」紀錄片最後場景，15 位布農族小朋友登上玉山頂高唱「拍手歌」，天籟之音回盪在山頂上的那一幕讓觀眾印象深刻。「臺灣原聲童聲合唱團」的團長發現，最直接幫助原住民孩子建立自信的方式是，搭舞台讓他們從掌聲中逐步打開視野(林讓均，2010)。

花蓮縣玉東國中木作傢具技藝專班成立於 2008 年，提供機會讓原鄉部落的孩子接軌當今文創產業潮流。學生作品結合了原鄉部落原住民特有的歷史文化元素，透過再生應用賦予木作家具新的格調。結合現代設計、木作工法、原住民族圖騰、素材及工藝的創作，為花蓮發展世界性永續文創產業注入新的動能(花蓮縣文化局，2011)。自 2009 年起，玉東國中木工班，開始接受花蓮文化創意產業園區(舊酒廠)與花蓮松園別館(文建會最早選定的六個閒置空間再利用試辦點之一)邀請，在園區內展出學生木工家具作品，帶來不少迴響與好評。2013 年更北上到臺北市萬華剝皮寮街區展出，展現原住民學生在技職教育上的藝術天賦與發展實力。由於第一次北上成功的展出，2014 年六月底由歐旻慈善基金會贊助將在台北華山文創園區舉行為期九天的畢業展，民間慈善單位贊助支持，盼望繼續關懷這些孩子。

文化活動的進行除了要有良好的展演團體來展覽演出之外，是否有適合的展演空間的配合，也是一個重要關鍵，團體和空間的配合，也就是軟體與硬體的相互結合，才有可能順利推展活動(花蓮縣長期藝文發展計畫，1996)。因此，空間

扮演了文化藝術創作者展演平台的重要角色。展演空間無論是在戶外還是室內舞台，所有創新的表演都是為了展演者與觀賞者的溝通。

文建會為了有效推動地方人文環境的發展，在 2001 年起將閒置的歷史空間活化再利用列為施政重點工作之一，嘗試以散佈在各地已廢棄不用、具有歷史意義的空間為對象，透過再利用的方式來活化古蹟為文化空間。這種作法除了重新賦予老舊建築物新生命，另一方面也激發社會民眾的情感與創意，共同參與藝術、活化藝術，進而帶動地方發展與重塑老建築之社區情感(文建會，2004)。

本研究個案「玉東木工班」2009 年首次在花蓮文創產業園區展出。由花蓮舊酒廠修整而成的花蓮文創產業園區，是文建會在台灣推動的五大文化創意產業園區之一。該土地閒置十多年後，舊址於 2000 年 11 月下旬經內政部都市計畫委員會通過變更改地為「歷史風貌公園用地」，之後修復毀損建築並進行閒置空間再利用，由文建會規畫為花蓮創意文化園區。2012 年，「玉東木工班」接受花蓮松園別館的邀請展出。花蓮松園別館為文建會最早選定的六個閒置空間再利用試辦點之一，由祥瀧公司經營管理，其經營理念強調「以人文精神建構休憩旅遊景點」、「以宏觀的視野，結合文化與休憩旅遊」的多元化的行銷策略，使松園逐漸成為觀光客旅遊景點的新地標之一。本研究另一展演空間「剝皮寮」，位在萬華的歷史街區，保留了從清朝、日治到民國以來的歷史文化，被臺北市府文化局指定為歷史建築。目前剝皮寮歷史街區也以展覽館的方式推廣展演活動，以不同的方式將文化創意呈現在民眾面前。這種「閒置空間的再利用」，扮演著展演者與歷史人文脈絡相連結的重要媒介，兼容了過去、現在與未來時空的延續性。

## (二) 研究目的

基於上述原住民學生教育的發展可能性及展演者與展演空間關係的背景，本研究選擇花蓮玉東國中原住民學生木工班，在花蓮文化創意產業園區(舊酒廠)、花蓮松園別館與台北萬華剝皮寮這三個「閒置空間的再利用」的展演平台，呈現其創作成果並提供原住民學生與遊客進行更豐富的文化交流、互動之案例，深入探索玉東國中木工班如何在花蓮深耕其展演模式，並將展演機會擴展至花蓮以外的地區，以創造原住民學生與遊客雙方了解認同自身文化、欣賞尊重他人文化之多元文化教育契機。研究目的有以下四個重點：

1. 探討木工班作品展出對原住民學生技藝教育的發展成效與學習動機提升。
2. 梳理木工班學生展演的在地深耕與向外擴展歷程，釐清關鍵性的外部資源導入與可能會遭遇的挑戰或問題。

3. 檢視木工班在「花蓮松園」與「台北剝皮寮」等「閒置空間再利用」展演所帶來之社會、文化、休閒效益。
4. 了解遊客在「花蓮松園」與「台北剝皮寮」觀賞木工班展覽的體驗，並分析學生、遊客及展演空間之交互關係。

研究結果可以做為玉東國中木工班未來持續發展，或其他原住民學生於「閒置空間再利用」之文化休閒設施展演之參考依據。

## 二、文獻探討

本節針對閒置空間再利用，展演者與展演空間管理，多元文化教育與原住民族教育，遊客、展演與空間的互動等與本研究相關之前人研究主題，進行文獻資料蒐集與整理分析。

### (一) 閒置空間再利用

文建會在 2001 年將「閒置空間再利用」作為文化政策推廣時，為閒置空間作了以下定義：「依法被指定為古蹟、登錄為歷史建築或未經指定的舊有閒置建築之物或空間，在結構安全無虞，仍具有可再利用以推展文化藝術價值者。」這個定義使得閒置空間再利用與文化及藝文活動息息相關(方金媛，2006)。狹義的閒置空間包括了古蹟、歷史建築在結構安全無虞的狀態下，具有再利用之價值；廣義的閒置空間則除了前兩者之外，也包含了待發掘之地方文化資產(如：廢棄空間再利用)，此三者皆具有可再利用以推展文化藝術價值(張玉璜，2002)。學者傅朝卿認為「『活化』是一種行動，化建築物之被動為主動，『再生』是一種目的，是建築物起死回生之期望；『再利用』則是設計策略之執行，使建築物脫胎換骨。

閒置空間再利用創造了新的文化設施空間，提供社區居民及遊客一種新型態的複合式空間，並創造有別於傳統的休閒方式。利用閒置空間發展觀光休閒，將能夠有效的為地方帶來永續經營與城市再發展的可能性(方金媛，2006)。文建會自 2002 年起，輔導地方政府及民間團體，以閒置空間再利用概念，經由專業團體與地方文史團體或表演團體之投入，籌設具永續經營能力之各類文化館(表演館或展示館)，使其充分展現臺灣豐富多元之文化特色，進而成為地方文化據點與旅遊資源，並為地方帶來就業機會與經濟效益(文建會文化白皮書，2004)。

國外有許多實例顯示，透過公有閒置空間的再利用，可以促成周邊私有閒置空間充分利用，進而提昇地方環境與產業(文建會電子報，2010)。例如，倫敦的 Islington 和 Bankside(泰晤士河畔)兩個地區經歷了再生(regeneration)和地區優

化再造(gentrification)，已成為旅遊業再生(regeneration)計劃的一部分，這個活化過程吸引大批遊客並促進了地區的發展，將原先被認為缺乏吸引力的區域轉變成充滿活力的地方(Maitland, 2010)。

方金媛(2006)指出，閒置空間本身具有文化意涵，閒置空間再利用更是一種文化性的創造，透過新舊空間的轉換，創造具現代訴求的文化經驗創意表現，是閒置空間再利用行動的精髓。而有效運用文化資源並結合空間發展，則可提高地方文化發展的自主力，進而成為地方經濟的重要一環(古宜靈，2000)。具有歷史性價值的建築物或空間，藉由藝術活動的規劃與進行來活化，具有推展文化藝術價值者的積極性意義；透過「社區參與」的保存計劃，更具有社會教育與保存教育的正面意義(施進宗 1992)，因為有社區意識的建立，才能連結社區參與，達到振興地方經濟與產生地方文化認同的作用(劉玉平，1998)。

以此觀點，本研究案例以原住民學生的作品注入「閒置空間再利用」為展演平台，提供了一個豐富文化內涵的舞台，展現為文化活動空間的承載體。「閒置空間再利用」的文化政策不只是推動展演活動，而是在社會中提昇文化的質量，讓原住民學生本身以至全體都能得到充分的發展。這種創造出獨一無二的新空間特質，成為文化保存最大的價值。

## (二) 展演者與展演空間管理

當代的展演，藉由在不同展演空間的呈現，拓展其激勵、冒險的多變實驗性格；藝文展演空間作為載體，不僅為藝術與欣賞者提供平台，亦刺激展演者表現出多重的面貌。臺灣藝術家在 90 年代解嚴後，藝術文化活動範圍已大幅擴展，從制式的展場美術館、畫廊或是劇院，進入到非制式的展場如替代空間、生活空間、戶外環境等。甚至藝術家離開原有制式展場，以多元、另類或開放的創作態度，鬆綁長久以來嚴肅的美學觀，從室內廢棄空間中重新出發，向官方爭取閒置空間再利用，也是藝術界所稱的「後替代空間」，如花蓮松園別館、各地舊酒廠、鐵道倉庫等另類空間，這些效法西方將空間提供藝術界的使用，透過各地藝術家的想像力活化這些頹圯空間。

臺灣 90 年代末官方為國家藝術村推出刊物所影響，促使日後藝文界爭取舊建築，作為展演場地或是工作室(林品秀，2008)。此類空間提供展演者更多創作上的自由，這是在制式的公立展演空間無法進行的。這些非制式藝文空間的管理者或發起人，多數原本是藝術家，了解藝術家自身需求與期待。這些新生的藝文空間多由非營利組織經營，清楚畫廊及美術館很難達成的問題，應付官方「民眾參與」要求之餘，在微薄資源下，與展演者產生出一種新的「夥伴共生」關係(蔡美文，2004)。因此在展演者與管理者之間互動、合作下，提昇創作的質量。同

時展演者與管理者之間互助展現成果，開拓新的藝術形式與風潮。

### (三) 多元文化教育與原住民族教育

多元文化教育發源於西方自由民主社會面對不同的種族及族群文化爭議的一種態度、概念、策略、價值等，探討自我認同和社會制度、資源分配、教育方向、媒體再現及其內涵等問題(黃雅平，2005)。Banks (1995)認為多元文化教育的理想是要顧及社會中的弱勢族群，讓所有的群體都能有公平的受教機會。多元文化教育是從族群開始著眼，之後廣及社會中其他的弱勢群體。透過課程改革與整體教育環境改革等途徑，教導學生去瞭解並欣賞不同族群團體、文化團體與國家的文化，養成積極對待不同族群文化的民主態度。透過熟悉本族文化產生自尊自信，進而體驗成功的學習經驗，最終追求族群之間的關係和諧、促進共存共榮。

臺灣自民國八十年代解嚴以來，政治日趨民主，社會也漸趨多元化，原住民的教育問題也逐漸受到重視，並展現根本性改革的契機(李瑛，1999)。我國《憲法》增修條文第 10 條第 11 項：「國家肯定多元文化，並積極維護發展原住民族語言及文化。」為保障原住民之民族教育權，以發展原住民之民族教育文化，1998 年公布實施《原住民族教育法》。

學者郭美女(2001)指出，原住民因缺乏文字的記載，以至於聲音、舞蹈和姿態成為藝術文化傳承的必要途徑，除了傳達內心的感受此外，也是記錄族譜和傳遞知識之方式。藝術圖騰、雕刻也是原住民族傳遞文化歷史的最佳方式，表達對祖先、大自然、族群的回應；吟唱時所呈現的則是內在文化的意義，亦是人與部落、社會環境彼此之間的分享與契合。本研究目的之一是要探討原住民學生以閒置空間再利用為展演平台，如何落實多元文化教育內涵並幫助原住民學生建立自信與自尊，以及了解原住民學生藉由其展出之創作作品，對落實多元文化學習與建立族群自我文化認同是否有所助益。

### (四) 遊客與展演的互動

本研究以 Falk & Dierking (1992)的「互動經驗模式」為依據。原住民學生的展演空間為「環境脈絡」，這個閒置空間再利用的環境脈絡包括建築、展品、氛圍的集合；而參觀者們會透過其「個人脈絡」來看待這些展示；許多不同個體以的個人脈絡加上與別人分享的經驗，集合起來便創造出一個「社會脈絡」。遊客的經驗是持續在三個脈絡中移動的交互作用而產生的「互動經驗」。「脈絡」在本研究意味著遊客本身建構的經驗，遊客將看見的展品，經過個人脈絡過濾後，透過社會脈絡的調和，並且在環境脈絡中產生結果。它們是整合在一起發生作用的，也協助增進遊客的經驗，提昇推動藝文展覽特區教育的功能。

## (五) 花蓮文創園區、松園、及剝皮寮閒置空間再造基本背景

文建會提出「社區總體營造」政策，以「由下而上」、「居民參與」、「社區自主」、「永續發展」為方針，企圖結合社會民間的力量，共同致力於文化建設工作。政府公部門將花「蓮文創園區」、「松園」、及「剝皮寮」此三個閒置空間再造列為文化資產，乃依據 2005 年 2 月「文化資產保存法」修正案明令公布。表 2-1 為三者之基本背景及其歷史沿革與再利用方式。

表 2-1 花蓮文化創意產業園區、松園別館、剝皮寮基本背景

計畫名稱	創建年代	目前產權歸屬	類別	評定基準
花蓮文創園區	西元 1920 年	公有國有財產局	歷史建築	具歷史文化價值者。
花蓮松園別館	日治時期軍事指揮所 (入選歷史建築百景)	公有行政院退輔會 花蓮農場	歷史建築	具歷史文化價值者。
剝皮寮歷史建築群	清代中葉～民國初年， 已不確定時期。	公有臺北市政府	歷史建築	具歷史文化價值者。 表現地域風貌或民間藝術特色者。 其他具歷史建築價值者。

資料來源：文化資產局

## 三、研究方法

本研究探討原住民木工班學生接受王嘉納教師木工技能與創意訓練，並透過閒置空間再利用為展演平台，與策展單位及遊客互動過程所產生的觀光效益。也就是包含展演者、遊客、與環境三者在內的交互關係。研究設計架構圖以 Falk 與 Dierking(1992)的「互動經驗模式」為基礎，本研究架構如圖 3-1 所示：

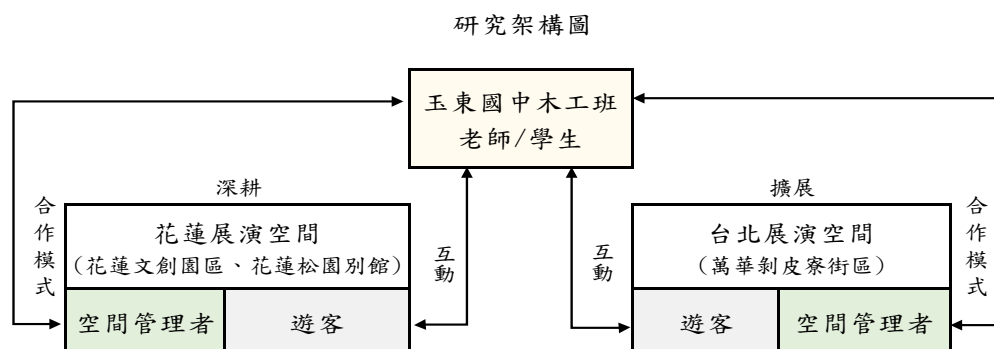


圖 3-1 研究架構圖



本研究探討對象包括：參加 101 學年度九年級技藝班的木工家具學程的 13 位原住民學生、原住民專班(木作家具)指導老師王嘉納及參觀木工班學生展出的遊客。遊客參與時間為 2012 年 6 月 1 日至 6 月 27 日木工專班於花蓮松園的展出；另一時間為 2013 年 6 月 15 日至 6 月 23 日，花木工專班第一次北上，於萬華剝皮寮歷史街區展出畢業作品，為期八天。

本研究採質性研究的資料收集方式，主要為經由「觀察」、「錄製」及「訪談」三種方式取得，每一種方式非固定程序，研究者仍有相當程度的選擇(胡幼慧，2008)。研究者除了這三種方式，另收集包含既有的理論文獻或其他與木工班有關的敘說資料等「文本」。

針對非結構性觀察，首先徵詢觀察對象指導老師和原住民學生的同意，實地觀察學生在校施作木工程序，同時也觀察老師教導技能之過程與學生互動之情況；在技藝班之訓練課程後，進而觀察原住民學生在松園與剝皮寮展演空間的陳列方式與參觀動線、學生與觀展遊客間之互動現象、策展管理者如何塑造展演空間的風格、以及遊客透過木工班與展演空間的互動。研究者對於研究現象之觀察，都在自然情境下進行。

研究者亦利用「錄音」、「錄影」或混合使用來記錄，再加以轉譯分析(胡幼慧，2008)。本研究除了利用訪談錄音之外，亦有玉東國中錄製的影片及策展者錄製的一些記錄影片。研究者除透過田野觀察的拍攝展場海報與影片字幕作為文本的呈現之外，還有藉由遊客留言、過去媒體採訪、報章雜誌所刊登的內容及網路報導等作為文本收集來源。本研究所謂的「文本」包含既有的理論文獻或其他與木工班有關的敘述資料等。

本研究採取「半結構」方式進行深度訪談，對不同受訪對象擬定「訪談大綱」來進行訪談，但過程中鼓勵受訪者不必侷限於大綱內容。除臨場筆錄重點之外，並取得受訪者的同意，針對訪談內容全程錄音，以利日後資料整理與查證工作。訪談對象包括木工班學生、指導老師、學校行政人員、兩位北上剝皮寮畢業展的策展人、花蓮松園策展人以及遊客共 29 人。本研究依「互動經驗模式」的架構，分別對於受訪者的個人、社會與環境脈絡進行設定。進而與學生、指導老師、學校行政人員、展演空間策展者進行訪談，將訪談結果及所收集之相關文件與文獻探討交相比對印證，再佐以觀展遊客訪談及遊客留言文本，綜整各關係人對於木工班進行展演的觀感與看法，以及對木工班展演形式的建議，以歸納其展演效益。

研究者在每次的訪談過後，將錄音的結果轉譯為文字資料，讓受訪者做再次的確認，以降低轉譯上的失誤，並將所蒐集的文本資料、觀察的資料及逐字訪談稿內容依照日期順序做整理及編碼，以作為日後分析的依據。本研究中所採用的

編碼代號說明如表 3-1 所示：

表 3-1 受訪者資歷及資料編碼代號表

受訪者代號	職 稱	性別	訪談時間	訪談地點
M1	木工班老師	男	20130123	玉東國中
M1	同上（第二次訪談）	男	20130124	玉東國中
M1	同上（第三次訪談）	男	20130125	玉東國中
M1	同上（第四次訪談）	男	20140123	玉東國中
F1	國際航空空服員	女	20130615	剝皮寮
F2	國際航空空服員	女	20130615	剝皮寮
F3	國際航空座艙長	女	20130615	剝皮寮
M2	自由業	男	20130615	剝皮寮
F4	玉東國中輔導老師	女	20130616	剝皮寮
F4	同上（第二次訪談）	女	20140325	玉東國中
M3	花蓮教育處處長	男	20140122	縣政府教育處
F5	玉東國中行政人員	女	20140123	玉東國中
F6	玉東國中行政人員	女	20140123	玉東國中
M4	松園別館前專案經理	男	20140124	松園別館
F7	松園別館館長	女	20140124	松園別館
F8	玉東國中校長	女	20130623	剝皮寮
F8	同上（第二次訪談）	女	20140325	玉東國中
S1-3	木工班學生 3 位	男	20130125	玉東國中
ST1	木工班學生	男	20130616	剝皮寮
ST1	木工班學生	男	20130623	剝皮寮
ST2	木工班學生	男	20130616	剝皮寮
ST3	木工班學生	女	20130623	剝皮寮
ST4	木工班學生	女	20130623	剝皮寮
ST5	木工班學生	男	20130623	剝皮寮
ST6	木工班學生	男	20130623	剝皮寮
ST7	木工班學生	男	20130623	剝皮寮
ST8	木工班學生	男	20130623	剝皮寮
ST9	木工班學生	男	20130623	剝皮寮
ST10	木工班學生	男	20130623	剝皮寮

資料來源：本研究整理

本研究所採用的編碼原則依序為「資料型態(收集資料的方法)、西元後兩碼、受訪日期、性別代碼(M 表男性，F 表女性)、流水號、頁數行數，例：「訪談 130124M1-P3L24-31」即代表資料來源為「木工班老師訪談資料 2013 年 1 月 24 日第 3 頁第 24~31 行」。

本研究採取「資料三角檢定法」來提高研究的信度與效度，利用不同的方法蒐集各種來源和型態的資料，以多重角度、層次或時間點來驗證事實或現象，以減低研究者的偏見，使研究結果客觀可信(Yin, 1994)。本研究資料來源包括：田野觀察(展場實況)、文件(媒體報導文本)、檔案紀錄(海報或影片文本)、及深入訪談(半結構式)。研究者將各種資料編碼並做成紀錄，並進行資料之間的比對檢核，從多重資料來源發展收斂的探究線索。

## 四、研究結果

### (一) 花蓮玉東國中木工班的背景資料

玉東國中，隸屬花蓮縣玉里鎮，距花蓮市約 80 公里，隔秀姑巒溪，遙望台 9 線的舞鶴台地，是花蓮 193 縣道上，唯一的國中。學生 80% 以上為阿美族原住民，他們擁有傳統的木雕天分，早期即成立木雕工作室，民國 97 年正式成立木工技藝班。當年的陳校長與工藝科王老師發現原住民學生在操作上有天賦與興趣，長期逐年地幫學校添購一些簡單的切割機器，提供機會，讓老師發展長才，發掘孩子的創造藝術天份，將課程做一個創新、調整與實用性的發展，設立技藝專班以實踐技藝教育的內涵並積極配合推展。玉東木工班學生學習到帶得走的能力，對學校、老師及學生而言，是創造多贏的局面。

「當時成立的背景，主要是看到孩子願意學習，我們應該讓它更有實用性的，除了當藝術家之外，將來或許他們能靠著這個謀生的能力和一種技巧。」(訪談 140122M3-P71L19-21)

### (二) 學生參加木工班的動機

木工班的孩子們再真實生活中缺乏支援與機會的困境，很多都是原住民、單親家庭、隔代教養，而同時，玉東國中相對鄰近較注重課業的玉里國中而言，並不是以升學做為導向，學生剛開始參木工班的動機，有的是逃避傳統課堂上的學科學習，有的是受兄長影響，有的則是想學一技之長。在北上剝皮寮展之前，研究者訪談的學生已在木工班學了五個月，對於參加木工班的動機、繼續走木工這條路和課業上學習的感想，各有不同。有些人認為學木工也不錯、有些人因為家中兄弟姊妹參與過木工班所以感到好奇，在比起生涯規劃和課本裡的知識，木工對於這些孩子而言，比較真實且簡單。

「一開始是老師推薦我們去，其實沒有很喜歡也沒有很討厭...之後動手自己做的第一個家具，很有那個成就感，感覺自己的努力有被別人看到。」(訪談 130616ST7-P129L32-34)

「我們就是在做的過程中，也會經歷到一些低潮期...你會想說我真的適合做到這件事嗎？我真的可以做到嗎？然後一直不斷的問自己...原來我其實可以把一件家具做到好。」(訪談 130623ST5-P124L24-28)

「就從國小到國中我都對課業並沒有興趣。一開始就對木工有興趣，因為木工教室就在我們樓下呀，有時候學長他們做的時候，我們經過，就會看到他們做，就會想去做。」(訪談 130616ST9-P135L4-7)

學習動機屬於心理性動機，受外在環境因素影響而形成的為外在動機；受本身內在需求而產生的為內在動機(張春興，1994)。這兩種動機在木工班學生身上皆有，只是比例不同。

「我原先沒有設想到說孩子有這麼好的表現，可以做出這麼好的成品...直到我看到孩子在上課過程中操作機器去製作作品時是很專注的。比起我在巡堂時看他在學習學科時兩眼渙散無神的情況，我覺得孩子是有希望的。」(訪談 140122M3-P73L17-21)

木工班王老師看到學生參加木工班的過程和學習動機有著重要關聯。為增進教學的效果，教師應深入瞭解如何採取有效的激勵策略正面影響學生的學習動機，使其更加投入於學習活動(Hofer, 2006)。激發學生學習動機有許多具體策略。傑出的教師都認為，教師有責任激勵學生的學習動機，並對於學生有高的期望(Kember, 2006)。

研究者觀察到，因為木工課程本身的價值以及學習的樂趣，學生逐漸專注於該課程的學習，而增進木工班學生概念上的理解、創造力、參與程度以及接受挑戰的意願，進而轉變為自動自發的學習情境的內發動機。

學生需要被肯定及讚美，特別是偏鄉學生。當孩子不適合課堂傳授知識的教育方式，可以多元學習幫助學生從做中學，讓孩子認同自己還有其他的價值。因此木工班剛成立時，王老師就開始提供學生自我肯定的機會，將學生成品放在木工班的走廊，讓別人能看得見。讓學生能夠透過對成功的期望，產生自我效能感及成就。他認為孩子的成就感能產生能量，累積多了之後，會想要做更多的東西。

「這些孩子在木工這方面被人家肯定，他不再是個沒有用的人，或是被別人欺負的對象，他在某些方面是其他同學沒有辦法跟得上他的。至少在他離開學校前，他都覺得蠻有自信的~我只是沒有辦法念書，但並不是一無是處的人。」(訪談 130124M1-P4L27-31)

王老師的師徒制讓學生逐漸將外誘動機轉變成內發動機，就學習而言，更具有持續性與主動性，這種自動自發的學習成果也比較好。

「我在這三年沒有看到有學生因為這樣而中輟，反而因為有了木工班生活有個目標。他們很希望他們的努力成果，能夠被人家看到，所以他們很努力的去做這些作品，然後是實用性的傢俱，也獲得了家長的肯定。」(剝皮寮木工展影片字幕 P148L8-12)

木工班孩子學科學習能力雖然非常低落，但只要找到對的方式提高學習動機，他們在其他方面還是可以有發展的可能。所以學校要做的是提供讓每一個孩子都能肯定自己的機會；是去發現在資源不足的偏鄉地方，能做的是什麼？檢視學校到底有什麼資源可用？外部又有什麼資源可以提供？

### (三) 玉東木工班的深耕與擴展

#### 1. 在地方深耕增加能見度

校長與王老師努力尋找適當的校外展出機會，幫孩子們搭建更大的舞台，讓他們有更寬廣的視野，使木工成品公開展出可以成為更多自信的來源。

「我要人家看到我們的孩子有多麼優秀...我們在花蓮的南區，根本沒有人看，所以我們要到市區去才有人看。」(訪談 140122M3-P73L21-25)

「我們的目的是希望孩子能得到成就感，孩子不要放棄他們的未來...我們到花蓮，讓能見度更高，讓比較多的人，去認同他們。」(訪談 140123M1-P18L3-5)

2009 年選定「花蓮文創園區」做為木工班第一次作品展的展覽場所。其後松園的展覽則是以獲邀請的方式展出，不收冷氣費及場地費。由於初次的成功，木工班連續三年在花蓮文創園區展出。王老師回憶表示：

「第一年那個時候沒有人認識我們...要付場租，給我們打折扣...他說我們做得太好了，帶動他們園區很多的人潮，就邀請我們明年再來展。」(訪談 140123M1-P8L13-17)

2012 年，在現任校長的努力奔走協調下，木工班獲花蓮「松園別館」邀請展出。從 2009 年起，木工班長達四年在花蓮地方展出，不僅增加創意園區與松園的人潮，也提高了木工班的知名度。遊客與木工班的互動成為一股扶持這些孩子走出去的很重要力量。有些默默關心文創活動及原民教育的的社會人士，開始

認識了木工班，並用小額捐款的方式資助木工班。

## 2. 北上辦展埋下希望種子

透過媒體報導認識木工班的王小姐，在得知木工班資源及資金匱乏後，為了要幫木工班募款，利用自己的休假期間親手縫製手作義賣，以小額資金兩、三萬的方式匯入木工班。由於王小姐周遭的工作夥伴受到她無私精神的感動，開始由一群空姐組成的後援會，幫忙思索走出後山，讓更多人看到木工班的成果。

「第一次知道這個木工班，是透過“o'rip”這本花蓮當地的小雜誌一篇報導...我就直接打電話去找老師...」(公民新聞 20130510 文本 P149L18-26)

「因為到了松園，我們的能見度提高了...後援會就是有一群空中小姐，我們稱她們長腿姐姐的後援會。」(訪談 140325F8-P98L19-21)

「後援會覺得來花蓮的人畢竟還是有限，因為要來花蓮玩才有可能到松園去看，所以就說要到台北展出...要讓更多人看到。」(訪談 140325F8-P99L24-26)

王小姐、她的同事與木工班的關係建立在相互信任之上，彰顯現今冷漠社會中仍有溫暖面，信任也讓很多工作可以順利推展。木工班從松園展後三年多來，這個後援會一直默默奉獻支持這件有意義的事。王小姐和後來加入後援會的另一家航空公司提早退休的蔡小姐，是促成木工班北上展覽之重要關鍵。兩位志工先收集資料，做了展覽場地費與展場空間的事先評估與過濾，2013年二月發現剝皮寮價格便宜、地點、風格都很適合，所以就幫木工班選定了這個地方。

「他們知道我們沒有辦法上台北看...就幫我們看，幫我們去談好這個事情，然後錢捐進來學校，學校再開始運行。」(訪談 140123M1-P20L26-28)

北上展出的食宿費用與交通費；總計要花三十多萬，其中占絕大部分的是傢具的運費。學校籌措展出經費幾經波折，最後一位曾在松園採訪過木工班的客家電視台陳導演，慷慨解囊付清了場地費用，加上後援會以及校長由各界募來的小額捐款把缺額的資金全額補上。

2013年木工班北上剝皮寮展覽，獲得各界人士的讚賞與好評，之後湧入的捐款漸多。2014年學校提早作業，確定木工班得以在夢寐以求的華山文創園區展出畢業成果展。由歐旻慈善基金會贊助，並且大力地協助木工班在華山文創園區專業性的籌備工作，並於四月底建立「玉東卡本特」臉書網頁，讓未看過展的人也能透過網路社群認識木工班，擴大曝光層面；到木工班成果展結束時，按讚

的人次已突破千人，此臉書網頁目前還持續有最新貼文與資訊。除了製作臉書網頁、海報、邀請卡、DM 等文宣、訪談拍攝影片、媒體公關、現場佈置與拆卸、運費大筆的支出、台北行程的規劃...等，都由基金會請專業人員協助，甚至在展覽的最後一天主持家具義賣，請專業律師見證開標，並將義賣所得回饋給木工班。

#### (四) 木工班發展面對的挑戰與問題

##### 1. 經費不足的難題

木工班經費不足，每年只有教育部兩萬元九千元的補助，買木料都不夠，這幾年估計下來，一年材料費要花到二十萬。王老師甚至要自掏腰包，幫學生準備便當。在松園展出之前因木工班快撐不下去了，王老師在設計的時候，有一些危機感，保留了很多大塊面積的傢俱，以備未來把舊家具鋸成較小片的材料再利用，讓後來的學生重新組裝，再以不同風貌的成品呈現。

「我可能就要去拆以前學長姐做好的傢俱、甚至去找一些資源回收，去找一些不要的東西...那個時候心裡很難過，就是根本沒有什麼公平正義，上天根本就是騙人的。」(訪談 140123M1-P19L21-22/26-30)

開源節流和爭取木工班的曝光度是校長們的最重要的策略。只要是口耳相傳的募款機會，歷任校長都盡可能地去爭取，例如：婦聯總會、黃華強飲水思源補助專案、正發實業企組成的同心圓申請專案、王品企業捐贈、慈濟大學生命教育申請計畫、主辦單位成果展結餘款的申請補助、小額捐款的後援會...等。逐年下來，木工班的畢業成果展有目共睹，在累積三年「花蓮文創園區」成果展之後，2012 年轉至「松園」展出，經由媒體報導，讓外界更多人認識了木工班，社會善心人士的捐款挹注漸漸增多。然各界的善心會維持多久？學校正在努力尋求木工班永續生存的方法。

##### 2. 產品可否買賣的問題

這兩年很多遊客在看完木工展後，都會提出一個問題：「展品可以賣嗎？」木工班的深耕與擴展歷經過文創園區、松園、剝皮寮等不同型態與經營方式的展演空間，共同的特質為具有歷史建築價值、歷史文化價值、表現地域風貌或民間藝術特色之公有歷史建築，皆在文化局監督下，但其營運目標不同，也限制了展演空間可否有商業性質的行為。例如，剝皮寮街區內無任何營利行為與空間，其主要為具社會教育性質的再利用空間，屬於非營利空間；而文化创意園區作為推動文化创意產業之特別用地，反而鼓勵具有產業性質的商業行為。其次，基於法令對公務人員與教師的規範，學校人員比較擔心買賣抵觸法令、涉及違法的問題，

恐連帶刑責，因此比較傾向不贊成買賣。

從木工班學生的角度考量，如果要採用作品義賣的方式，老師們的觀念是希望教導學生建立自立能力，並且幫助其他更需要關懷的人。

「如果可以義賣的話，我們是希望這些捐款可以有一個傳承、有一個循環... 固定的比例可以給花蓮一些在地的弱勢團體，一部份回到學校的木工專班使用...」(訪談 140325F4-P63L4-33)

然而，一些心思較細膩的遊客卻有不同的意見。

「那真的會影響接下來小朋友的創作，會影響他的創作的想法，會去討好顧客。他會覺得說，我會做這個東西的目的是為了賺錢，為了要賣它，那他的創作生命會消失...」(訪談 130615M2-P49L14-19)

學校輔導老師不贊成以商品價格的買賣概念來販售，而是以公益性質的義賣來教導學生。此外，無論成品可以賣與否，在木工教導的過程中，態度的養成是王老師最堅持的信念。

「其實我並不是要去訓練一群技藝很精湛的孩子，我只是想要教他們是一種做事的態度。在這個過程中，若沒有一種很正面、很願意去面對、很願意去修正自己的態度，他怎麼可能做出這麼精準的傢俱出來？」(訪談 140123M1-P18L7-12)

僅九個月的木工訓練，不一定會讓孩子的生命有戲劇化轉變，但是拍賣最大的意義，在於學校希望孩子能憑藉這點成就感產生自信，同時教導孩子施比受更有福。只要能克服義賣或拍賣上的疑慮，木工班希望借此方式能自力更生，有了穩定的資金來源，成功後也能建立回饋機制，以創造木工班存在的最大價值。

#### (五) 玉東木工班原住民學生展演之效益

##### 1. 地方活化與社會意義

松園別館與剝皮寮提供玉東木工班展演的空間，扮演著將文化工作者「推上表演舞台」的橋樑或媒合的角色，除了成為藝文空間資源交流的據點，也潛藏企業提供社會資源的可能。這些社會的資源，透過遊客，的確增進彼此的瞭解，甚至促進更多彼此欣賞、互相合作的機會，也增加外界瞭解偏鄉原住民學生的機會，讓孩子肯定自己在人群的價值。「松園別館」是花蓮地區藝文活動及工藝創作者的展演平台，結合文化資產與地方人文特色，並創造出文化休閒產業之服務



與產值。松園別館館長與松園別館前專案經理接受訪談表示：

「我們知道孩子們的這些努力，希望讓他們能讓大家看到...我們想對花蓮、對學子和對鄉親做的一些回饋。」(訪談 140124F7-P87L27-37)

「臺灣最近幾年在推手作 (hand-made) 手工的東西...剛好在這個潮流上頭，你只要出來展，大家覺得你的品質不錯的時候，靠過來的就會慢慢多，有人幫你找場地、有人幫你找資金。」(訪談 140124M4-P78L4-13)

## 2. 文化價值與藝術意涵

松園與剝皮寮展覽的特性也包括了地方文化。松園別館與剝皮寮留下了美麗而古老的歷史建物外殼，也藉由各具特色的地方文化展演，延續它的建物生命。透過木工班的展演，遊客除了解當地文化，同時也是延伸觀光景點的源頭。木工班孩子透過展演，延續其文化傳承血脈，這種藝術形式的溝通力量可以促進不同文化之間的了解，成為改善社會、族群或人與人關係的重要媒介。松園別館與剝皮寮辦理木工班展演活動，確實是一個落實文化環境改造，發展藝術教育的具體策略。松園別館前專案經理表示地方的展覽與文化的關係：

「過去我們做原住民漂流木藝術展覽，那是木作的。再來玉東學生成品展覽，我覺得這就有點脈絡可循...希望遊客到花蓮松園別館，看到的不只是松樹，看見的展覽是跟我們當地特殊的材質和文化有關。」(訪談 140124M4-P79L32-37)

「現在講深度旅遊，旅遊已經不再是走馬看花式的，透過這樣的空間去傳遞當地有的特殊文化...看到玉東木工班...跟它就可以產生連結...從旅遊這種比較輕鬆自然的方式連結，是這個場地有趣的地方。」(訪談 140124M4-P80L13-21)

## 3. 經濟及休閒效益

一般進美術館、博物館的人，純粹是為了欣賞美術、藝術而去。然而松園較具旅遊景點性質，很多人表示在松園看展覽，無論是參展的藝術家或是參訪遊客，都會感覺在這邊特別地輕鬆，看展覽沒有進美術館那種嚴肅的感覺，反而會得到有趣的效果。無論是花蓮文創園區、松園或是剝皮寮，都吸引了眾多的本地或外國旅客來此觀光遊覽，進而也帶動了地方產業的繁榮。

「松園別館是一個令人放鬆的空間，這是第一次來花蓮度假，看到了這個展覽覺得學生的作品真的很不錯...」(松園遊客留言 2012.6.10)

「關於幸福有太多的定義。在木頭香的空間中，我看到關於創作的魅力。無論任何範圍領域，有一片獨特的天空。」(松園遊客留言 2012.6.22)

對於替代空間結合旅遊休閒的方式，擁有九年經營經驗的松園前專案經理有更深刻的看法：

「松園是一個遊客比較多的場所...到這樣的場所展示...可以得到比較大的互動效果...進來的人是一般的遊客...跟進美術館或博物館的人是不同的。」(訪談 140124M4-P79L12-17)

「松園別館做為花蓮文化的窗口，因為它是旅遊的景點...可以很自然地把文化與旅遊做結合...遊客從松園又知道了慶修院，將軍府、石雕館等其他地方...透過大家最容易到的地方把訊息傳遞出去。」(訪談 140124M4-P79L37-P80L3)

#### (六) 木工班經由展演空間和遊客建立關係

松園別館與剝皮寮的展覽模式，結合了地方景點，既無美術館或博物館的嚴肅，也不是完全的室內空間。其環境更能提供展演者與遊客較輕鬆的互動關係。透過這種旅遊景點的展演平台看見木工班，產生自然的連結；木工班經由展演空間可以和遊客建立關係，傳達明確的訊息。

##### 1. 遊客經由展演空間平台認識木工班

遊客經由這類型替代空間認識木工班，它是一個經由旅遊而認識的空間，無論遊客或是展演者是經由這個展演空間產生自然而輕鬆的連結，這種藝術的交流，都存在著分享，而這個分享是日常性的，因此特別具有感染魔力，這個空間提供了溝通、了解與文化經驗。透過木工班也同時衍生出對教育，社會，文化及藝術等不同層面的相互衝擊，評價與探討。這複雜現象有別於消磨時間式的渡假休閒旅行與炫耀性的消費旅行。

「我極認同從國中的技藝紮根，因為由小而大，由精而壯，國家需要這樣人才培育，感謝你們的『做對事』，也讓孩子能『把事做對』」(2012.6.21 松園遊客留言)

「我以為這種職技只有德國，瑞士，中國才有，今天在臺灣給我看到了，真令人振奮...把丟棄的傢俱重新賦予新生命.....是一種“職技”更是“藝術”“興趣”與“創造”，會豐富人生及造就這個土地的文創內容。」(2013.6.20 剝皮寮遊客留言)

「I have to say that I am very impressed by the students craft work. The attention to detail. The artistic design. The overall wood work is very impressive. We came to see a friend. We found instead a wealth of treasure worthy of great praise.」  
(2013.6.21 剝皮寮遊客留言)

遊客對不同地區的文化瞭解、欣賞或評價，除了會引發內心的震撼或共鳴外，也可從親身的體驗，實踐，反思而獲得知識。社會中人與人的關係、族群的和諧、與個人心靈的安適，為木工班展演下了一個最佳的註腳。

## 2. 木工班學生藉由展演空間溝通

木工班在展演空間中直接面對遊客，其實甚具挑戰性，學生一致認為在剝皮寮經歷八天展出後，最大的進步與收穫是能面對遊客介紹自己的作品，勇於和遊客溝通，打開視野、找到自信。

「進步最多的可能就是表達能力，還有我跟人的互動，就是跟不認識的人，我可以很順利地跟他們分享我們的作品。」(訪談 130623ST6-P126L23-24)

「視野變廣了...來台北大都會，就是會知道一些我們在花蓮看不到的事情。」(訪談 130623ST5-P125L10-16)

「遊客跟我們說加油，或是說往這個方向發展非常好...每個人講的話都讓我蠻感動的，都給了我很多鼓勵。」(訪談 130623ST5- P123L24-36)

木工班孩子在這裡出自己的故事、比較在地與異鄉展演的差異、深思對未來的計畫。這個展演空間給了孩子們力量與自信，輔導老師分析：

「當透過一個陌生人告訴他說『你真的很棒』，我覺得那個會內化...有一些自我對話的東西會慢慢地去發酵。」(訪談 130623F4P60L12-19)

閒置空間再造提供了平台，讓管理者、木工班與遊客這三者，各自找到自己適合的途徑去發揮與溝通，也就創造出這個場域的最大效益。

### (七) 以多元文化觀點看玉東木工班學生的學習

多元文化教育不是一種只限定在特定族群或空間的教育，而是要讓不同族群能夠相互接納與尊重。多元社會中的教育應當幫助學生走出自身文化的侷限，以提供原住民文化學習的機會。在學校課程中可以採取融入的方式，以木工班為

例，在學校課程中採取融入木工雕刻學習的方式，跨越不同的藩籬，創造出結合不同文化意義的作品。如果族群文化能夠融入課程裡，讓不管哪個族群的人都能夠共同來學習這個族群的文化時，就是在實踐多元族群文化的學習了。再者，木工班的展演還能提升原住民學生的學習動機、自我尊嚴、以及對於自己民族的認同感。一位男生原來一到學校就睡覺，從沒有考過試，後來成績進步到全校第三名，他說木工班給了他目標，讓他申請到台東專科學校文化創意設計科就讀。

「我原本是很衝動的…我國二時候讀台東，打同學被退學才轉過來…我是已經把這個當成我自己的夢想，我想去實現這個夢想…我是想要走藝術那種木工，不是這種木工…我還要讀大學！」（訪談 130616ST7P129L3-P130L7）

茲將上述研究結果發現重點與研究目的之對應情形，整理如表 4-1。

表 4-2 研究目的與結果發現對照表

研究目的	結果發現
1. 探討木工班作品展出對原住民學生技藝教育的發展成效與學習動機提升。	1. 因為木工課程本身的價值及樂趣，學生逐漸專注於該技藝的學習，從外部誘因進而轉變為自動自發的內在學習動機。 2. 校外展出提昇了木工班學生對自己的自信心，增進其學習動機、自我尊嚴和對於自己民族的認同感，同時也對其規劃生涯願景等有直接或間接的助益。
2. 梳理木工班學生展演的在地深耕與向外擴展歷程，釐清關鍵性的外部資源導入與可能會遭遇的挑戰或問題。	1. 學生作品在花蓮「文創園區」及「松園別館」展出，增加能見度與媒體曝光，觀展遊客成為扶持原住民學生創作走出原鄉，被更多人看見的重要力量，吸引更多關心文創活動及原民教育的社會人士，以後援會小額捐款或整合企業力量的方式資助木工班。 2. 穩定、充裕的經費來源，是學校永續經營原住民學生木工班最大的課題。 3. 藉由展出義賣作品，是籌措經費的可行途徑，但需謹慎考量法規、學生創作動機、外界觀感等因素。
3. 檢視木工班在「花蓮松園」與「台北剝皮寮」等「閒置空間再利用」展演所帶來之社會、文化、休閒效益。	1. 地方活化與社會意義—松園別館與剝皮寮提供玉東木工班展演的空間，扮演著將文化工作者「推上表演舞台」的橋樑或媒合的角色，除了成為藝文空間資源交流的據點，也潛藏企業提供社會資源的可能。

研究目的	結果發現
	<p>2. 文化價值與藝術意涵—透過觀展，遊客除認識地方文化，同時也延伸至歷史建物的源頭。木工班延續其文化傳承血脈，以藝術形式的溝通力量促進不同文化之間的了解，成為族群或人與人關係的重要媒介。</p> <p>3. 經濟及休閒效益—遊客在松園別館與剝皮寮觀展，跳脫進入美術館或博物館觀展的嚴肅感覺，因此吸引了眾多本地或外國旅客來此休閒遊覽，進而帶動地方觀光產業繁榮。</p>
<p>4. 了解遊客在「花蓮松園」與「台北剝皮寮」觀賞木工班展覽的體驗，並分析學生、遊客及展演空間之交互關係。</p>	<p>1. 松園別館與剝皮寮的展覽模式，結合了地方文化景點旅遊，能提供展演者與遊客或觀展者自然而輕鬆的連結。這種藝術交流，有別於消磨時間的渡假休閒與炫耀性的消費旅行，對遊客特別具有感染魔力。</p> <p>2. 展演空間提供了互相溝通、了解與分享彼此文化經驗的平台。遊客經由觀展認識原住民學生，也同時衍生出對教育、社會、文化及藝術等不同層面的相互衝擊、評價與探討。除了會引發內心的震撼或共鳴外，亦可增進個人心靈安適與族群關係和諧。</p>

## 五、結論與建議

本節敘述本研究分析資料所得之結論，以及對於個案各關係人對象，進一步提出改善建議。

### （一）研究結論

花蓮玉東國中木工班長期以來資源與經費不足，但一路從花蓮文創園區、花蓮松園別館、擴展到台北剝皮寮、華山文創園區展出。木工班的曝光率、條件、機會與學校師生的從不放棄，是它能不斷得到新機會的主因。2009年至2011年在花蓮文創園區展覽，累積花蓮玉東國中木工班的早期聲譽；2012年順利地在花蓮松園別館辦展演，更增加其在社會各界的知名度；其後透過志工、後援會及公益團體的支援與經費挹注，讓木工班的孩子終於有機會可以站上臺北的都市舞台。

木工班 2013 年在剝皮寮的成果展獲得很大的迴響，引起各界諸多關注，同時外界的資助比以前多了。2014 年有多筆主要經費以及在華山文創園區展出的聯繫工作，都是由一家外銷歐亞美傢俱廠商成立的歐旻慈善基金會協助。2014 年暑假，有兩位木工班同學也是透過這個基金會贊助參加尼泊爾服務學習營隊，讓他們有機會發揮木工長才，幫助當地小學修繕。

除此之外，木工班 2014 年在華山展演時，也和兩個公益組織合作，「花蓮新象社區交流協會」是一個在地推廣偏鄉兒童閱讀活動的地方組織，另一為「財團法人癌症希望基金會」。學生替「新象交流協會」製作書箱，還有一位女生開幕時剪下 30 公分的髮束捐贈給「癌症希望基金會」，以呼籲有意捐髮的民眾可以跟這個單位聯繫；這些開幕活動讓學生體會他們不再是只能伸手接受他人幫助的弱勢底層，也有力量去回饋這個社會。

就積極面而言，文建會所主導推動的「閒置空間再利用」政策，讓木工班得以在這類型的展演空間展出，不僅活化地方性的文化特色、提升社會的文化與藝術內涵、以及促進地方產業經濟與轉變休閒型態；更提昇了木工班學生對自己的自信心，增進其學習動機、自我尊嚴和對於自己民族的認同感，同時也對其規劃生涯願景等有直接或間接的助益。再者，此舉亦創造原住民學生與遊客雙方認同自身文化、欣賞尊重他人文化之多元文化教育契機。換言之，閒置空間再利用所產生的效益，絕非僅止於社會、藝術或文化層面，而是整體社會價值的提升。

## (二) 建議

木工班在深耕與擴展的過程中，歷經不同區域的展演空間與參訪遊客，以下分別對於各關係人對象進一步提出改善建議。

### 1. 對公部門的建議

(1) 建立以服務經濟下的新觀點行銷展演空間—彈性作法與服務態度：面對想使用展演空間的多元參展人員(學校、私人企業、獨立藝術家等)，研究者建議一年只有一次審查機制的地方公部門，可以有更彈性的作法，尤其對於毫無經驗的非專業展演團體，能提供應更細膩的方式。非營利的部門也可設法將展覽的學術性內容與受歡迎的訴求結合起來，以利無法配合公部門申請時程的團體，不致被拒於大門之外。

(2) 建立學生初次展演免費或降低收費的公共文創園區：公部門補助展演者能促進其發展，行有餘力再去協助別人，讓信任與支持的力量循環下去，積累出一種新的經濟價值。城市公共空間若包裝過於高級或博物館化，只導入知名度高

的精品廠商，將導致弱勢族群及多元化的創意展演大量流失。降低在文創園區參展的收費門檻，能使其成為培育人才與藝術實踐的場所，將不同族群與年輕創作者的展演保留在城市中，以創意活絡整座都市。

(3) 技職教育地區性向下紮根的可能性：技職教育提供學生有機會發展學科以外的其他能力，將技職教育向下紮根或提早「適性發展、教育分流」，讓不同程度、興趣的學生有多元化發展，以達到十二年國教適性揚才的目的。

## 2. 對展演空間經營者的建議

(1) 企業回饋及社會責任：一般的大企業會希望藉由贊助具有高知名度的參展者來增加展場空間的曝光度及知名度，對於知名度較小的弱勢團體或是機構，經營者更應以贊助展場空間的方式進行社會責任及企業回饋。提供展演空間為社會資源之一環，增進外界瞭解原住民文化的機會，增進原住民學生與遊客雙方認同自身文化、欣賞尊重他人文化之多元文化教育契機。

(2) 志工組織的運用：藝術空間需要很多展場志工人員提供各種支援活動，公辦民營後，由於人員的編制和經費限制，更需尋求志工的支援。成立志工組織可以長期協助展演單位設計活動，或成立專業團隊協助研究活動的進行，尤其外縣市團體或弱勢團體資訊較不充足，可以提供這些團體專業上的協助，以提高更優質的展演空間與服務。

## 3. 對花蓮玉東國中木工班學生的建議

學生在展場扮演的角色不只是個創作者，更是一個介紹者，他們不僅僅是要把自己的藝術作品介紹給臺灣當地人，在展期現場他們還會遇到許多外國人，因此研究者認為如何用流利的英文表達自己作品中的理念是十分重要的。在平常上課期間學生應該學習有關展演的單字、句型。藝術與語言的溝通是社會、族群及人與人和諧關係的重要媒介之一，透過這種用藝術形式的溝通力量，能促進不同文化之間的了解。

## 4. 對未來研究的建議

(1) 本研究僅以玉東木工班在深耕與擴展的過程中曾經參展過的四個空間為限，故研究結果無法推論其他展演團體在不同的展演空間的發展。建議可針對不同的族群與地區進行相關之研究，以了解其差異。另建議以藝文活動遊客為觀點的意見調查方式，相信可以發現更多可供政策、教育參考的量化研究之數據與事實。

(2) 對於木工班學生未來的生涯發展，進行追蹤探討獲得更詳盡的資訊，以進一步評估將技職教育往下紮根，提早在國中做分流處理之可行性。從而設計出適合不同地區、能夠適性揚才的技職教育。

## 六、參考文獻

- 方金媛(2006)。閒置空間再利用與休閒認知之研究-以高雄市城市光廊為例（未出版之碩士論文）。立德管理學院休閒管理學院研究所，台南。
- 古宜靈(2000)。都市藝文活動參與選擇行為之研究（未出版之博士論文）。國立台北大學都市計劃研究所，台北。
- 李慧賢(1996)。原住民學生創造力發展及其相關因素之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學教育研究所，台北。
- 李瑛(1999)。原住民民族教育內涵與實施之規劃。中華民國臺灣原住民族教育學會：原住民族教育研討會論文集，159-179。
- 林品秀(2008)。閒置空間再利用之藝文活動探討-以嘉義鐵道藝術村為例（未出版之碩士論文）。國立成功大學藝術研究所，台南。
- 林讓均(2010)。馬彼得讓世界聽到原民孩子歌聲，遠見雜誌，290。
- 花蓮縣立文化中心(1996)。花蓮縣長期藝文發展計劃-展演場地及文化空間調查初步報告。國立東華大學族群關係與文化研究所，花蓮。
- 施進宗(1992)。歷史性建築再利用之探討-以臺灣日據時期建築為例（未出版之碩士論文）。國立成功大學建築研究所，台南。
- 胡幼慧(2008)。質性研究-理論、方法及本土女性研究實例。高雄市：麗文文化總經銷。
- 郭美女(2001)。原住民小學如何落實「藝術與人文」教改之精神：以台東武陵國小為例。九十年度原住民族教育學術論文發表暨研討會論文集，新竹市，竹師原住民教育中心，288-302。
- 黃雅平(2005)。以多元文化理論探討我國原住民教育政策之論述與實踐（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學公共行政與政策學系，南投。



- 張春興(1994)。教育心理學：三化取向的理論與實踐。臺北市：東華。
- 張玉璜(2002)。從理論建構、操作經驗交流邁向閒置空間再利用的永續實踐辦理經驗分享。華山2002文化論壇系列：「文化空間 閒置空間再利用」政策的過去現在與未來會議實錄，臺北市，中華民國藝術文化環境改造協會，45-59；76-79。
- 張玉璜(2002)。閒置空間的若干思維-兼論官方日本宿舍再利用的可能性與機制。空間重塑簡訊第三期-空間規劃與推動專輯，臺北市，中華民國藝術文化環境改造協會。
- 劉玉平(1998)。臺灣工業化過程中客家族群空間形式的演化- 六堆內埔之個案研究（未出版之碩士論文）。國立中興大學法商學院都市計畫研究所。
- 蔡美文(2004)。置空間再造-管理者與藝術家關係（未出版之碩士論文）。國立臺北藝術大學藝術行政與管理研究所，台北。
- 林潔盈 等(譯)(2001)。博物館經驗 (Falk, J.H. & Dierking, L.D.)。臺北市，五觀藝術管理。（原著出版年：1992）
- 尚榮安(譯)(2001)。個案研究法(Case study research: Design and methods) (Yin, R. K.)。台北，弘智文化。（原著出版年：1994）
- Bank, J.A.(1995). Multicultural education: it's effects on students' racial and gender role attitudes. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 617-627). New York: Macmillan.
- Hofer, B. K.(2006). Motivation in the college classroom. In W. J. McKeachie, & M. Svinicki (Eds.), *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (pp. 140-150). (12th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Kember, D.(2006). *Excellent university teaching*. Hong Kong, Chinese University Press.
- Maitland, R.(2010). Everyday life as a creative experience in cities. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, 4(3), 176-185.

- 文建會電子報(2010)。地方文化館計畫的前世今生。取自 <http://www.moc.gov.tw/images/epaper/20100518/page03.html>。
- 文建會電子報(2010)。無間使命底下開出的驚艷感動－地方文化館。取自 <http://www.moc.gov.tw/images/epaper/20100518/page04.html>。
- 文建會 (2004)。文化白皮書。取自 <http://www.moc.gov.tw/images/epaper/20100518/page03.html>。
- 文建會(2004)。新故鄉社區總體營造。2004文化白皮書第五章。取自 [http://www.moc.gov.tw/images/policy/2004white\\_book/files/2-5.pdf](http://www.moc.gov.tw/images/policy/2004white_book/files/2-5.pdf)。
- 花蓮縣文化局(2011)。花蓮縣立玉東國中99學年度手作傢具師生畢業聯展。取自 <http://search.hccc.gov.tw/zh-tw/Activity/Detail/3296?print=1>。
- 教育部 (2011)。原住民族教育白皮書。取自 [http://www.edu.tw/files/site\\_content/B0039/100.04原住民族教育白皮書.pdf](http://www.edu.tw/files/site_content/B0039/100.04原住民族教育白皮書.pdf)。
- The World Tourism Conference (1980). *Manila Declaration on World Tourism*. Retrieved \_\_\_\_\_ from <http://www.univeur.org/cuebc/downloads/PDF%20carte/65.%20Manila.PDF>

# 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

2015 年 09 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：0001222-0571072

戶名：「臺灣教育評論學會 李隆盛」。

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) 2239-5751

(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、所有投稿皆須經過形式審查，字數或格式不符者，先退請作者修正後，才送出審查。
- 三、請勿一稿多投（同時投至兩種以上刊物，或文稿已於其他刊物發表，卻又投至本刊者）。凡一稿多投者，一律不予刊登。
- 四、本刊委員對刊登文章有刪改權（僅限於文字及格式，不涉及內容語意的修改）
- 五、請勿抄襲或侵犯他人著作權。凡涉及著作權或言論責任糾紛者，悉由作者自負法律責任。

## 陸、文稿刊載及公開展示授權同意書

投稿本刊經由審查同意刊載者，請由本學會網站 (<http://www.ater.org.tw>) 或各期刊物下載填寫「臺灣教育評論月刊文稿刊載授權書、公開展示授權同意書」，寄送下列地址：

40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【臺灣教育評論會】

莊雅惠 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](mailto:ateroffice@gmail.com) 【臺灣教育評論學會】。

# 臺灣教育評論月刊第五卷第十期

## 評論主題背景及撰稿重點說明

### 一、本期主題

「大學爭排名」

### 二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第五卷第十期將於 2016 年 10 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 8 月 25 日。

### 三、本期評論主題及撰稿重點說明

選擇產品和服務時，除了可以自己做分析比較，也可以參考第三方所做的評等(如五星級飯店)或排名(如○○○暢銷書排行榜第 1 名)。在眾多的大學校院或系所中，各種排名(ranking)也在發揮提供參考的重要功能，和扮演大學名望的重要指標。我國大學校院因數量很多、競爭激烈，普遍很在意排名，例如經常見到校院或系所大幅標榜是：英國泰晤士報全球最佳大學排名第○名、西班牙網路大學世界排名第○名、世界綠能大學排名第○名、英國 QS 世界大學排名名次進步最多，台灣企業最愛大學生排名拔得頭籌，……。這種「大學爭排名」現象和歷來立法院的委員質詢以及教育部的頂尖大學等計畫要求關係密切。

但是「大學爭排名」現象除了利弊互見也帶來許多值得討論的課題，例如：各該排名的目的與範圍、指標的設計與資料蒐集方法，是否客觀、公正？各校院為了爭排名中是否在目標訂定、資源配置等方面偏離了大學使命？眾多國際與國內大學排名系統中，有那些要素值得參採？大學排名進步等同提升品質？我國立法院和教育部該繼續透過質詢和計畫獎勵大學爭排名？凡此種種，均為本期討論重點，敬邀各位教育先進不吝提出評論，以裨益大學教育政策和實務之穩健發展。

第五卷第十期輪值主編

梁忠銘

國立臺東大學教育學系教授

李隆盛

中臺科技大學教授及校長

# 臺灣教育評論月刊第五卷第十一 期評論主題背景及撰稿重點說明

## 一、本期主題

「中小學補救教學」

## 二、截稿及發行日期

截稿及發行日期：本刊第五卷第十一期將於 2016 年 11 月 1 日發行，截稿日為 2016 年 9 月 25 日。

## 三、本期評論主題及撰稿重點說明

追求社會正義、關注弱勢教育乃是當前國民教育的重要議題，也是關乎國家教育品質的關鍵。近年來，「教育機會均等」、「積極的差別待遇」、「補償性正義」的落實乃是世界先進國家教育政策與教育實踐的核心議題。我國十二年國民基本教育所揭示「確保學生學力品質」、「成就每一個孩子」的目標，亦是基於同樣地關注。此等目標的實踐落實有賴教學支持與輔導系統的強化，補救教學便是其中重要的環節。

多年來，民間團體與政府投注大量的資源推動補救教學工作。民間團體方面，永齡文教基金會、博幼文教基金會、中興保全文教基金會、聯華電子科技文教基金會等機構，長期投注於弱勢學生的課業輔導，協助提升弱勢家庭學童的學習成就。教育部也大力推動補救教學方案，將弱勢學生的「課後輔導」納入體制，加強扶助弱勢家庭之學習低成就學生，以弭平學習落差。2006 年起辦理「攜手計畫-課後扶助方案」，運用現職教師、退休教師、經濟弱勢大專學生、大專志工等教學人力，於課餘時間提供弱勢且學習成就低落之國中小學生免費補救教學。對於原住民比率偏高及離島地區等地域性弱勢之國中小學生，則透過「教育優先區計畫－學習輔導」對原班級學生進行免費之補救教學。期望透過補救教學之推動，使弱勢國中小學生均能具備基本的學力。

歷經多年的滾動調整後，教育部於 2011 年將先前之各項計畫整合為「國民小學及國民中學補救教學實施方案」，期有效整合政府與民間資源，落實補救教學之成效。整體而言，補救教學實施方案之目標在於扶助學習落後學生，弭平學習落差，以鞏固學生基本學力，確保學習品質。

多年來，民間團體與政府在補救教學上已經投注可觀的資源，也常有檢討策勵之聲。社會各界對民間團體的投注與成效多所肯定，但對於政府所推動補救教學的做法與成效等則迭有質疑，也有補救教學亟待補救的批評。有鑑於此，本期月刊之評論乃以「中小學補救教學」為焦點，歡迎教育界同仁針對國內外提升弱勢學生補救教學相關政策之評論與分析、推動補救教學之行政作為、中小學補救教學之篩選機制、補救做法(含師資、補救範圍、教材、方法策略等)、檢核機制、補救教學相關經驗與成效等不同面向提出檢討與評論，以作為補救教學方案後續推動之參考。另外，也歡迎就當前教育相關議題自行訂定題目提出自由評論。

第五卷第十一期輪值主編

游自達

國立臺中教育大學教育學系副教授

臺灣教育評論學會理監事

楊銀興

國立臺中教育大學教育學系副教授



## 臺灣教育評論月刊第五卷各期主題

- |   |  |
|---|--|
| 第五卷第一期：私校董事會與校務行政<br>出版日期：2016 年 01 月 01 日  | 第五卷第七期：教育資料庫建置與使用<br>出版日期：2016 年 07 月 01 日 |
| 第五卷第二期：城鄉教育均衡發展<br>出版日期：2016 年 02 月 01 日    | 第五卷第八期：私校公益化機制<br>出版日期：2016 年 08 月 01 日    |
| 第五卷第三期：大學評鑑怎麼改<br>出版日期：2016 年 03 月 01 日     | 第五卷第九期：本土及新住民語文教學<br>出版日期：2016 年 09 月 01 日 |
| 第五卷第四期：優質高中認證<br>出版日期：2016 年 04 月 01 日      | 第五卷第十期：大學爭排名<br>出版日期：2016 年 10 月 01 日      |
| 第五卷第五期：私校獎補助款改補助學生<br>出版日期：2016 年 05 月 01 日 | 第五卷第十一期：中小學補救教學<br>出版日期：2016 年 11 月 01 日   |
| 第五卷第六期：職場倫理教學<br>出版日期：2016 年 06 月 01 日      | 第五卷第十二期：行動學習<br>出版日期：2016 年 12 月 01 日      |

# 文稿刊載非專屬<sup>1</sup>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<sup>2</sup>)

所屬機構：無 有：\_\_\_\_\_

職稱：

身分證統一編號：

電話號碼(公/私/手機)：( ) / ( ) /

電子郵件信箱：

戶籍地址： 縣(市) 鄉(鎮市區) 村(里) 鄰  
路(街) 段 巷 弄 號 樓

基於上述主要作者的簽署，他/她代表其他共同作者（如有）謹此聲明：

- 一、擁有代表其他共同作者的權利簽署本授權同意書。
- 二、本文稿的作者（或作者們）及專利權持有者。
- 三、保證文稿不會導致臺灣教育評論學會牽涉或承受任何因違反版權或專利權的法律訴訟、追討或索償。

中 華 民 國 年 月 日

<sup>1</sup> 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。

<sup>2</sup> 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)2239-5751(請註明莊雅惠助理收)。(2)掃描或攝影，電郵地址：ateroffice@gmail.com。(3)郵寄：40601 臺中市北屯區廬子路 666 號中臺科技大學校長室[臺灣教育評論學會]莊雅惠助理收。



## 【臺灣教育評論學會】會員入會說明

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

### 壹、臺評學會宗旨

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

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

### 貳、臺評學會入會資格

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

### 參、會費繳交標準：

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

#### 肆、入會及繳交會費方式

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

1. 郵寄：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號 中臺科技大學校長室【臺灣教育評論學會】莊雅惠 助理收
2. 傳真：(04) 2239-5751 (請註明莊雅惠助理收)
3. 電郵：ateroffice@gmail.com (主旨請寫：「申請加入臺評學會」)。

#### 二、會費繳交方式：

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

#### 伍、臺評學會連繫資訊

電郵：ateroffice@gmail.com

電話：(04)2239-1647 轉 2007 傳真：(04)2239-5751

會址：40601 臺中市北屯區廍子路 666 號

中臺科技大學校長室【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](http://www.ater.org.tw)