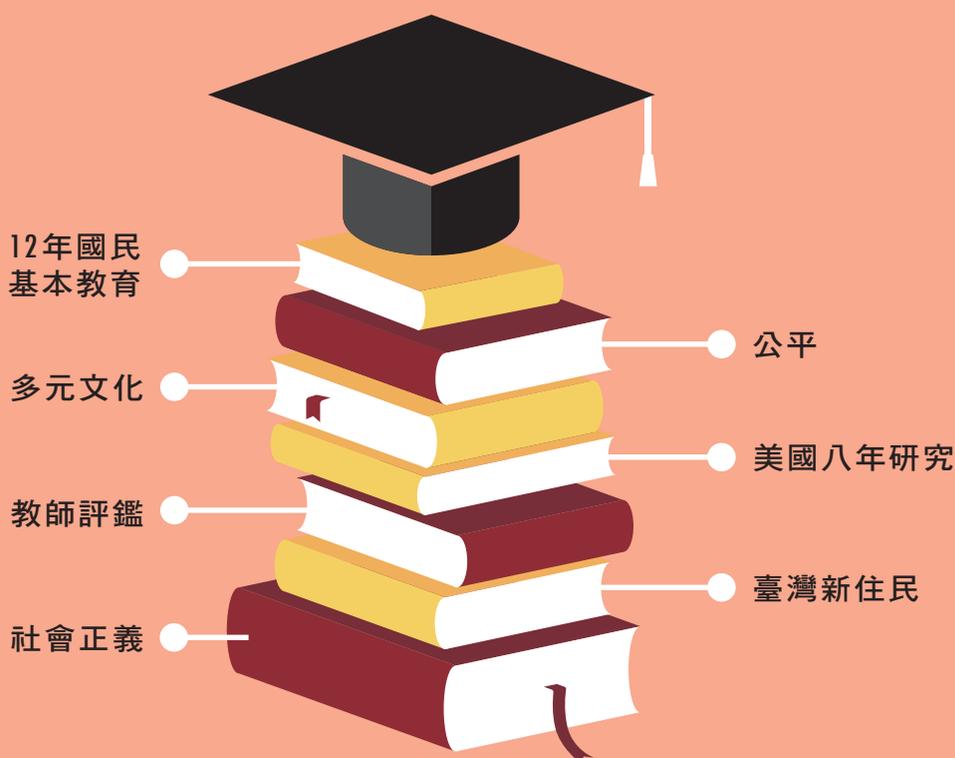


國民教育新視野： 借鑑、蛻變與創新

*New Visions for National Education:
Reference, Change and Innovation*



國民教育新視野： 借鑑、蛻變與創新

溫明麗 總編輯

黃乃熒、黃繼仁、葉郁菁、翁福元、鍾明倫
葉坤靈、林素卿、林佩璇、范麗娟等著

國家教育研究院 主編

目次

本書主題：*國民教育新視野：借鑑、蛻變與創新*

序／溫明麗

十二年國民基本教育與國際教育的交疊管理／黃乃榮 1

十二年國民基本教育政策下國中課程改革潛能／黃繼仁 27

臺灣新住民母語政策之省思／葉郁菁 53

英國與臺灣中等教育改革芻議／翁福元、鍾明倫 73

美國中等教育改革的新取向／葉坤靈 91

美國俄亥俄州中小學教師評鑑系統及其啟示／林素卿 131

美國一所小學差異化教學的文化回應實踐觀／林佩璇 167

美國高中中輟生的原因分析及其對臺灣高中教育的義蘊
／范麗娟 201

Contents

New Visions for National Education: *Reference, Change and Innovation*

The Cross-sectional Management of 12-year Basic Education and International Education / <i>Nai Ying Whang</i>	1
Implications for Junior High School Curriculum Reform in the Context of 12-year Basic Education in Taiwan: Revisit the Eight-Year Study and Middle School Reform in the United States in the 1990s / <i>Chi Jen Huang</i>	27
The Southeast Asian Heritage Language Policies in Taiwan / <i>Yu Ching Yeh</i>	53
A Study of Secondary Education Reform both in England and Taiwan / <i>Fwu Yuan Weng, Ming Lun Chung</i>	73
The New Perspective of the United States Secondary Educational Innovations / <i>Kuen Ling Yeh</i>	91
Ohio K-12 Teacher Evaluation System: Some implications for Teacher Evaluation in Taiwan / <i>Su Ching Lin</i>	131
Differentiated Teaching in a Primary School in the United States: A Perspective of Culturally Responsive Practice / <i>Pei Hsuan Lin</i>	167
Perspective of Dropout in the United States and Its Implication for Taiwan's High School Education / <i>Lih Jiuan Fann</i>	201

序

借鑑，避免重蹈覆轍
蛻變，樹立特色品牌
創新，維繫永續發展

《國民教育新視野：借鑑、蛻變與創新》乃國家教育研究院發行之《教育資料集刊》所轉型的專書。觀其書名，本專書內容已昭然若揭。析言之，本專書所收錄的八篇文章，從目前最「發燒的話題」（hot topic）——12年國民基本教育及中小學教師評鑑，到臺灣新住民母語、教師回應學生多元文化之差異，乃至於中輟生的議題等，乍看之下，探討的議題紛雜，但每篇文章均扣緊國民教育的「借鑑、蛻變與創新」之主軸。殷鑑，著重從歷史與他國經驗之析釐與他山之石的攻錯；「蛻變」，尤其針對臺灣十二年國民基本教育政策與爭議，並檢視與統整臺灣教育政策變革中的重要議題；「創新」，則提出在教師評鑑、教學品質與學生輔導等落實以學生為中心、學生參與，及國際化交疊管理的出路等。茲扼要介紹如下：

一、借鑑：

美國「八年研究」（Eight-Year Study）乃1933-1940年由R.W. Tyler（1902-1994）主持的教學革新計畫，主要目的在探討入學考試是否對高中生進入大學之後的表現有影響。由於當時行為主義盛行，而Tyler的計畫則依據進步主義的教育理念進行課程與教學的革新，就當年的情況而言，Tyler的計畫也可稱為「翻轉」了行為主義的風潮，是美國教育史上深具影響力的一次課程改革。至於該研究結果也驗證了不經考試的學生在系統思考、客觀思考、好奇心、學習動力以及對世界事務的關心程度等方面的學習成效均較高。此意味著以學生為中心，讓學生參與自主學習的實驗早已獲得正面證實。國立嘉義大學師資培育中心副教授黃繼

仁之文即以1990年代美國中學課程改革為借鏡，提出臺灣推動十二年國民基本教育政策之際，國中課程可行的方針，包括關注青少年及社會需求、教育與利害關係人之間必須維繫溝通管道的暢通，以及傳統評量方法和教師專業社群的內容均需要積極改革等重點。

尊重多元文化、反應利害相關人的需求、回應社會期待，及提升教育品質，乃《中華民國教育報告書》揭櫫之文化差異的精神和教育改革的動向。在多元文化及社會弱勢族群中，當以新住民的母語保存為最，因為，在臺灣真正使用越南語的人數比例少於3%；然新住民家長也希望其子女優先學會國語、臺語和英語，最後才是越南語。嘉義大學幼兒教育學系副教授葉郁菁研究新住民及其子女的教育多年，在該文中，她省思臺灣新住民的母語政策，並點出新住民家庭認為，鼓勵子女學習新住民語言的主要目的在於與家人溝通，而非基於尊重多元文化或未來就業考量的工具性目的，因此，她建議政府無需將新住民的語言定位為母語，而可依據新住民語言學習者對母語的需求，訂定不同的學習目標，此亦是真正落實尊重多元及適性教學的本意。

美國是世界公認開放、民主的社會體系，也是文化大熔爐，對於異文化的包容性也較大，國立臺北教育大學課程與教學傳播科技所的教授林佩璇帶著孩子進入該校體驗，並觀察該校教師的教學如何回應來自異文化學生的需求。進行為期一年的田野研究後，她發現，該校教師以正向的思維看待差異，也為學生擬定不同的教學目標與教材，尤其視差異為學習的潛在能量，並以平常心對待各種差異。在臺灣，無論教育部或各級政府強力推動多元文化已有一段時日，但是，我們的多元文化是否偏重語言和語境，卻較少深入文化，甚至基於文化的差異而進行適性的教學與學習？美國這所小學對待差異的態度和作法的確可提供殷鑑。

教育之成敗繫乎師資之良窳，彰化師範大學教育研究所教授兼學生事務長林素卿透過文獻分析，探討美國俄亥俄州為實現高品質教育所採行的教師評鑑系統（Ohio teacher evaluation system，OTES）。姑且不論該系統的標準是否適用臺灣，然其對

教師高品質教學的重視和極力落實的態度和作法值得肯定，也值得臺灣深思。該州期望建立一套評量教師教學成效和學生學習成長的典範，且其教師專業評鑑系統建置的內容堪稱周延，包括學生、內容、評量、教學、學習環境、合作和溝通、專業責任和成長等面向，然此系統是否適合臺灣？尚須加入文化的評估以及目前臺灣既有的內容，最後還需經民主的程序，讓教師參與制訂教學評量的內容與架構，俾達教學評量作為教師專業自主成長的參照，而非作為評定等第的工具。

二、蛻變：

有鑑於臺灣和英國中等教育改革重點皆為均等與免費，但英國屬社會福利國家，臺灣則偏向資本主義，國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授翁福元暨英國雪菲爾大學社會學系博士候選人鍾明倫試圖分析臺灣教育在蛻變歷程中關於階級、課程選擇與升學壓力等三大矛盾的社會價值觀，俾為教育理想與實際的教育蛻變找到適切走向。

就社會保障和社會服務而言，以往臺灣的教育在就業與教育兩者間未必有直接關係，然而隨著階級流動、升學壓力舒緩、義務教育延長、及高中職之學術取向與技職取向課程的分合，目前推動的十二年國民基本教育可說是臺灣傳統與現代教育蛻變脈絡的轉化，即教育從單純的人力資本投資，轉化為追求社會正義的價值，且教育與就業的社會保障制度，也在政治文化和家長教育選擇權高漲的價值轉變下逐漸蛻變。

隨著 103 學年度開始實施的十二年國民基本教育政策，中輟生議題更由國中延伸到高中。美國對中輟生的研究和關注所費心力遠甚於臺灣，此可能因為美國中學中輟生比臺灣多，且隨著資訊科技的普及和迅速發展，中學生反社會行為也逐漸提升，復以弱勢家庭的孩子中輟的比率相對偏高，約是一般白人的 2 倍。東華大學族群關係與文化學系教授范麗娟該文詳述美國各方對中輟生之研究，也讓讀者看到時代的變遷，中輟生的類型和對其本身的影響也有所不同。一般社會認定中輟是個人的因素居多，如學習能力與學習動機等，但是，范麗娟該文透過文獻分析後指出，

家庭和社經因素更具影響力，且中輟生亦將影響其日後的職能。

教育本具有向上流動的社會功能，故各國均甚為重視補救教學，臺灣也不例外，尤其華裔美國人的孩子甚至連運動都要補習，這是家長價值觀的蛻變？抑或是資本主義市場機制下自由競爭社會的結局？值得教育界和社會大眾關切。那麼學校與教師教學又該如何喚起學生學習的動機？又該如何落實適應教學與因材施教？除了教師活化教學外，學校學習風氣的營造、小班教學的必要及評量方式的多元等均屬防微杜漸的良方。然而隨著國家十二年國民基本教育政策的推動，學生必須受到更符合社會正義的關注，包括確保教育資源分配的公平性，強化學生公民素養，而非一昧的偏重學術成就，爭排名、搶排序，汲汲營營欲進入明星學校，殊不知社會迅速轉型，讓學生能活出自己，融入社會，能為自己的人生負責等才是國民基本教育的主要目標。

三、創新：

除了八年研究外，美國近百年來「由上而下」、「由內而外」的教育改革模式還包括「道爾頓制」、「八年研究」、「明日中學」及「功績薪給制」等以民主為訴求的教育改革措施，其中有何足茲臺灣推動十二年國民基本教育借鑑並加以創新者？臺灣師範大學教育系副教授葉坤靈之文，提出教育改革需要因地制宜，而非全盤翻新，且教育改革的軸心應以學生為主，而教師的自我啟蒙和專業自主，正是由內而外尋求教學創新和革新的良方，最主要的，學校與教師必須建立學生主動學習的各種支持體系，並時時創新教學，以維護學生學習的活力和自主學習的氛圍。此亦是教學領導的重點。

行政院於2011年9月20日核定包含三大願景、五大理念、六大總體目標、七大面向與二十九個方案的「十二年國民基本教育實施計畫」，其中六大總體目標直指培養現代公民素養、引導多元適性發展、追求社會公平正義、確保學生學力品質、舒緩過度升學壓力及均衡城鄉發展。由此可見，促進教育機會均等，實現社會公平正義，強調教育資源同等分配，縮短就學負擔差距等乃十二年國民基本教育實施的主要目標。

臺灣師大教育系教授黃乃熒在其文中提出十二年國民基本教育與國際教育交疊管理的理念，期能從國際教育來催化國民教育的改革，並消極地避免干擾，積極地期望促成加乘的效應，俾於政府推動十二年國民基本教育之際，既能拓展多元文化的國際觀，亦能激發學生自主學習潛能，共創地方教育改革與全球議題之科技整合的教育雙贏。此乃臺灣推動十二年國民基本教育的創新策略。

「國民教育是國家教育的基礎，教育之成敗繫乎師資之良窳。」此已古有明訓，然隨著公民意識的高漲以及資訊科技和全球化的脈動，世界各國教育的觀摩學習已蔚為趨勢，此可從MOOCs及TED等的普及化可見一斑。繼而各國教育為因應瞬息萬變的社會和民眾的需求，教育變革與創新乃必走之路，惟如何變得適切？變得更理想？則不僅需要殷鑑，更需要創見，也需要專家學者拋磚引玉提出觀點，作為公共論述的灘頭堡，此亦是本專書的原意，故除了專文之外，本書亦彙整世界各國國民暨中等教育相關的教育統計指標，提供參考，並有助於教育論述之佐證。

本專書的出刊，首先感恩作者們在百忙中願意為建立教育公共論述奉獻心力；同時，審查委員與責任編輯們的字斟句酌和對文章理路要求的嚴謹，都是確保本專書品質不可或缺的一環。在催收稿件、校對、排版過程中，編輯行政人員黃以喬組長所帶領的楊永慈和李詠絮兩位小姐與伍鴻麟先生不辭辛勞，認真、嚴謹的校稿和處理行政業務，讓本專書得以高品質地呈現在讀者面前。最後，感恩國家教育研究院柯華葳院長對本專書的指導與支持，本刊必一本初衷，致力於將最佳的內涵與品質呈現給社會，提供讀者們最佳進行教育論述與分享教育理念的舞台，且讓我們一起在臺灣教育發展史中不缺席。

總編輯

溫明麗 謹誌

2015年7月 於台灣首府大學

十二年國民基本教育與 國際教育的交疊管理

黃乃熒*

摘要

本文旨在探索十二年國民基本教育與國際教育的交疊管理，藉以了解國際教育能促使國民教育改革落實的機制，以利掌握國民教育進步的決策機先。所謂交疊管理，係指十二年國民基本教育與國際教育可以彼此增長經營範圍，藉由探索重疊的理念、目的及策略，進而可以以國際教育來催化國民教育的改革，促使它們之間產生互相加乘的效應，並避免彼此干擾的管理。十二年國民基本教育推動以來爭議不斷，模糊了國民教育改革初衷，政府若積極推動國際教育，應可視為國民教育改革的驅力。有鑑於此，國際教育將有助於擴大學生適性學習的機會，以開發學生潛能，提升教育品質，進而擴大大學校成員的全球視野，亦可驅動學校國際化的變革，帶動國民教育理念的落實，以厚植學校教育的軟實力。本文提出如下結論，提供參考：一、力拓多元文化教育的國際活動，加強學生異質價值融合的經驗探索，強化學生自發學習的條件，以維持學生的學習動機；二、催化全球想像的課程行動，拓展學生異質文化探索的經驗，以利開發學生的學習潛能，策進其國際競爭動力；三、善用共學演進的策略佈局，增進學生國際學習的信心，帶動正式課程實施的自發學習動力，以提升教育的品質。

關鍵詞：十二年國民基本教育、國際教育、交疊管理

* 黃乃熒，臺灣師範大學教育所教授

電子郵件：t04014@ntnu.edu.tw

來稿日期：2015年2月5日；修訂日期：2015年2月27日；採用日期：2015年3月19日

The Cross-sectional Management of 12-year Basic Education and International Education

Nai Ying Whang*

Abstract

This paper is to examine the cross-sectional management of national basic education and international education and to explore the means through which the former may benefit from the latter. It is hoped that international education can serve to facilitate the realization of the ideals of national basic education without bringing in interference and obstruction. The national education reform movement has led to a lot of disputes and debates, even to the extent of obscuring the argument. However, as international education is an irreversible trend in Taiwan, the incorporation of the cross-cultural understanding acquired may be a valuable asset in the innovation of national basic education. This paper provides schools with three suggestions: (1) promote multi-culture education through international exchange activities, (2) develop curriculum based on interest in global issues, and (3) encourage autonomous learning with cross-cultural perspective.

Keywords: 12-year basic education, international education, cross-sectional management

* Nai Ying Whang, Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
E-mail: t04014@ntnu.edu.tw

Manuscript received: February 5, 2015; Modified: February 27, 2015; Accepted: March 19, 2015

壹、緒論

十二年國民基本教育與國家發展密不可分（Mhone & Edigheji, 2003），是以，國民教育改革的價值在於厚植學生的基本能力，以回應新興社會、文化生活型態的需求，並培養經濟發展所需的人才。譬如，新興的經濟生活更著重知識的創新，加上全球化現實影響人類生活與生存的方式，如能致力跨交流的教育經營，則能培養學生全球競合的能力，來強化新自由主義的教育實踐（黃乃熒，2011），以借力使力地創造國民教育發展的機制。

國民教育發展的趨勢無可避免地受到全球化影響（Townsend & Wan, 2007），而臺灣這一波國民教育的改革，也不能置身於此潮流之外，因而，新興的教育思維強調學生的國際移動力，能推廣之，將可提升國民教育改革的正當性，並喚起人們的醒悟，察覺義務教育對於國家發展的重要。例如，高度經濟發展的日本，也認為經濟發展與優質公共教育系統息息相關，但是，此秘密一直到後工業時期方喚起大眾的覺醒（Kemble, 2005），此意味著從國民教育品質著手，看待國家經濟的發展，益形重要，而臺灣十二年國民基本教育政策，重視高中職優質化及補救教學，強調學校文化的優質轉型，以及回應學生文化經驗的教材教法，都可以透過跨文化交流的辯證歷程，建構多元回應的學校人文文化，進而增進學生適應多變情境的能力（黃乃熒，2011），若能將其融會貫通，融合各類配套方案的實施，則會促使國際教育成為國民教育改革的引擎，俾利拓殖教育進步的動能。

十二年國民基本教育改革啟動以來衍生諸多爭議，某些策略也受到利害關係人的質疑，截至目前，歧見仍持續溝通中，特別是攸關家長公平擇選高中的入學制度，以及國家競爭力的課程架構，受到的關注最多，且透過媒體作為理念競技的舞臺而爭吵不休，致使其揭櫫的要旨：促使所有學生受到相同品質的關照，以及促進學生的適性學習、厚植學生的基本能力、促進教育的品質、提升教育的競爭力，因爭議而被模糊掉，進而產生慎思不實的決策，隨之，教育決策類型也在不知不覺中失去專業的支撐，致使利害關係人，如行政人員、教師、家

長、地方政府、及各種教育改革團體，因此漸漸失去改革的信心及耐心，甚至出現各種抗議行動，致使公共意見的凝聚變得困難，而且改革初衷也逐漸被忽視。是故，於人們面對於國民教育感到憂心之際，本文提出國際教育作為國民教育改革的驅力，或許可以為紛擾的情境中尋找可以先行經營的方針。畢竟教育國際化在臺灣文化較容易建立共識，其跨文化教育核心活動強調理解學生的文化背景，以促進學生理性的發展（Rapoport, 2007），此與國民教育改革的精神類似，藉由國際教育與國民教育改革的交疊管理來化解爭議，以促使國民教育改革，容易邁入教育進步的軌跡。

臺灣教育部已頒布中小學《國際教育白皮書》，臺北市及新北市也有地方政府國際教育白皮書，故臺灣已經開始重視教育國際化向下扎根的重要，而且當前臺灣國際教育推動的輪廓，大抵由中央政府或地方政府的專業代理者舉辦國際教育論壇，並建置種子推動學校，目的在增進教師的專業成長，促使學校具備推動國際教育的素養，而高中、國中國際教育的推動常以締結姐妹校方式進行定期交流，其中，如音樂、體育等等藝能交流較為常見；小學則以外語學習為主，並注重情境佈置，強化浸潤學習，培育學生的英語素養。此外，國小、國中及高中職都著重全球議題的課程統整，並透過網路為輔具，在正式課程中實施國際教育。

一般來看，國際教育強調跨文化交流為核心的活動（Monroe, 2008），會驅策學校成員或異質背景人員強化科際整合，致力於課程創新，喚起學生對多元文化的尊重及理解，以實現教育全球化願景，提升學生追求世界和平、關注國家安全、強化衝突解決、提升競爭能力等現代社會所需具備的世界公民素養。將此歷程融入校務的發展，強化學校國際化的校務發展，可敦促學校教育的革新（黃乃熒, 2011），延展學生的成功經驗，以驅策文化理解與溝通素養，喚起學生面對世界的學習態度，進而喚起其兼具國際經驗與本土創新視野（Carpenter, 1973），此將可驅動學生學習動能（Townsend & Wan, 2007），國際教育在本質上，可強化社會正義的實踐，拓展弱勢學生的學習潛能（Mundy & Manion, 2008）。據此，十二年國民基本教育實施過程中，能環抱國際教育策略，將有助於挹注國民教育進步的

動能 (Kemble, 2005)。依此而言，國際教育能成為十二年國民基本教育改革的催化劑，可以稀釋爭議，進而提供新興國民教育理念落實的故事與想像，俾利啟迪交疊管理¹的意義。而所謂交疊管理，是指十二年國民基本教育不等於國際教育，但是它們之間有理念與策略重疊的部份，故可以從國際教育來扎根國民教育，或者從十二年國民基本教育來實施國際教育，但是，必須控制達成共同目的之機制，藉以創造互相增補的學生學習效應，促使國際教育可以敦促十二年國民基本教育理想的實現，反之亦然。

爰此，十二年國民基本教育與國際教育的交疊管理，不會以標準版本的教科書作為教學依據，而是藉由學校成員的前瞻課程行動 (Parodan & Nitulescu, 2013)，從全球議題探索、研發教材教法，來回應學生的多樣經驗，以及強化學生環抱世界敏捷力及適應力，藉以延展學生的探究熱情及學習好奇，扎根未來導向的能力，擴大學習成果，以維持學生的學習成就感，是國民教育改革的重要驅力，隨之，學校要規劃建設性的學校經營策略，建置推廣的國際學程，以促進前瞻課程行動的續航力，進而增加教師課程實踐的熱情及能力，來敦促教學創新的力道，喚起學生國際展望學習的好奇心及成就力，扎根學生的基本能力，可以視為國民教育改革的驅策動力 (Rapoport, 2007)。

本文先行論述十二年國民基本教育與國際教育交疊管理的意義，進而探索課程行動為國民教育改革的驅力，並策動全球化文化生根的策略途徑，作為國民教育改革的累加驅力，期啟迪國民教育改革進步的動能。

¹ 所謂「交疊管理」指十二年國民基本教育不等於國際教育，但是它們之間有理念與策略重疊的部份，故可以從國際教育扎根國民教育，或從十二年國民基本教育來實施國際教育，但是，必須控制達成共同目的之機制，藉以創造互相增補的學生學習效應，促使國際教育可以敦促十二年國民基本教育理想的實現。

貳、十二年國民基本教育與國際教育交疊管理的理路

十二年國民基本教育政策推動以來，贊成者與反對者的聲音都很大，但是，從其改革的理念來看，強調成就所有學生的意圖，恰可反思臺灣教育意識型態貧瘠的問題（陳文團，1999），如此改革訴求實可豐富教育生態，更突顯國民教育改革的必要，因而，人們可以用正面態度來看待國民教育的改革，並轉化這些多元聲音為改革的契機。據此，十二年國民基本教育改革爭議的緩和益形重要，而十二年國民基本教育與國際教育的交疊管理，指十二年國民基本教育與國際教育可以彼此相互支持實現的重疊機制，目的在於若從十二年國民基本教育無法看到其成果時，可由藉由國際教育的影響，帶動國民教育改革的認同，只是，此交互機制要控制在彼此支撐的範圍，避免互相掣肘。以下分述十二年國民基本教育與國際教育交疊管理的理路：

首先，十二年國民基本教育與國際教育的交疊管理宜先行了解國際教育強調透過跨文化的交流，期能啟迪學生未來的無限潛能的內涵（Parker, 2009），同時，藉此喚起學校與家長對於教育品質的共鳴，進而提升家長對於學校教育選擇的信心，將有助於凝聚公眾的心向，進而啟發其對於國民教育改革的正面認知與對教育政策的認同（Parodan & Nitulescu, 2013）。此即在進而十二年國民基本教育實施的過程中促使國際教育成為國民教育改革的動能，移轉瑣碎的紛爭為進步，此為交疊管理的第一理路。

其次，十二年國民基本教育政策揭櫫以成就所有學生為使命，而國際教育強調跨文化的交流，喚起學生的文化自尊，確保其面對複雜學習情境的信心，並展現面向世界學習的雄心，值此，十二年國民基本教育將從教導文化的觀點移轉為學習文化的典範，著重學生自我察覺的成長，進而導引學生探索有用的知識，故學習不再屈從於標準化的教學歷程，而是透過互惠成長的跨文化交流，促使對於不同文化經驗的尊重，並開拓超越自我經驗的動力，以促使學生獲取最大的成就。Ippolio（2007）認為國際教育強調跨文化交流的活動，提升未來

的認識自我，促進正面的學習動機，藉以喚起生涯發展的熱情，能引領此精神融入正式課程的實施，可以促使學生保持未來導向的學習動量，進而敦促成就自我的意志，成為十二年國民基本教育與國際教育交疊管理的第二理路。

此外，十二年國民基本教育強調學生的適性學習，由於國際教育強調跨文化的交流，鼓勵學子對於陌生異質文化的好奇與探索，著重在地經驗與世界的連結，藉由自我文化身份的認同、以及自發選擇知識，驅策多重背景學習者從世界文化的多重價值中，進行自我定位，以利捕捉適合自我成長的節奏（黃乃熒，2011），爾後，學校能統合多元背景的人員，規劃學生體驗多重價值的課程，結合全球佈局，強化學生全球連結的網絡合作意願，擴增影響陌生他者的機會，喚起自我效力知識的察覺，藉以維持學生學習的續航動能，成為十二年國民基本教育與國際教育交疊管理的第三理路。

還有，十二年國民基本教育的目的強調國家的競爭力，而國際教育旨在培養適應全球競爭及強化全球貢獻的世界公民，故是評估學生基本能力的重要內涵（Gauthier & Gouvenlo, 2010），此意味著，國民教育作為培養學生基本能力的機制，不能與國際文明發展節奏脫節，必須注重學生在全球競爭體系的揮灑空間，即使是小型的國際交流，也能導引學生竭盡所能，強化跨文化溝通與整合的能力，策進自我發展的信心（Stavenhagen, 2008），據以積累學習成就的證據，並促使跨文化的能力，催化基本學科的學習效果，俾利培養學生因應全球變局、以及未來導向的知識創新韌度（Quashigah & Wilson, 2001），喚起民富國強力量的察覺（Moloi, Gravett, & Peterson, 2009），成為十二年國民基本教育與國際教育交疊管理的第四理路。

再者，十二年國民基本教育關注學校教育的品質，能以國際教育作為帶動優質教育的動能，將會維護文化靈性扎根的教育理性（Bunnell, 2008），促進偏見去除的關懷歷程，藉以建構包容的學習文化，包括對於異國學生的理解，並強化本國學生對不同經驗的尊重（Parker, 2009）。去除偏見的階級經驗可催化社會正義的實踐，俾利對文化不利者的服務（Tamatea, 2005），有助於拓殖教育的公平經營（Shakeshaft, Trzakowski, McMillian, Rimfeld, Krapohl, Haworth,

Dale & Plomin, 2013），進而促使國際教育效能產生國民教育的外溢效應，敦促合作學習的氣氛，營造優質的學習環境（Moloi, Gravett, & Peterson, 2009），擴充學生的學習成就感（Rothon, Head, Clark, Klineberg, Cattell, & Stansfield, 2009）。據此，十二年國民基本教育實施的過程中，透過多樣化活動的薰陶及個性化需求的探索，搭建學生享受成就的舞臺（Conti-Ramsden, Durkin, Simkin, & Knox, 2009），提升學校教育品質，扎根學生的基本能力（Gauthier & Gouvenlo, 2010），成為十二年國民基本教育與國際教育交疊管理的第五理路。

依此而論，十二年國民基本教育實施的過程中，強化國際教育融合於國民教育的改革，能策動適性學習，增進學生全球競爭力，是國民教育與國際教育交疊管理的重要理路。

參、十二年國民基本教育與國際教育交疊管理的課程行動

藉由國際教育來催化十二年國民基本教育改革的動力，是交疊管理的核心，若能策動學校成員的課程行動，將有助於帶領學生自我探索，喚起其好奇心、冒險力，帶動學生追求進步的意圖。一般而言，國民教育會伴隨安全的生活機制及狹隘的成就規則，而產生最大的穩定與慣性，促使前瞻課程的發展益形困難，而國際教育的歷程會策動學校成員致力於全球議題的課程發展，淬煉教師超越傳統的教學慣性，促使他們能主動發展自我，益利強化學生理解他國文化的素養（Litz, 2011），有助於挹注國民教育改革的動能。總之，以國際教育來帶動國民教育的改革，必須喚起學校成員的全球意識（Dobly & Rahman, 2008）、科際整合（Lekholm, 2011）、批判對話（Parodan & Nitulescu, 2013）及特色扎根（Gauthier & Gouvenlo, 2010）的前瞻課程行動，並擴大學生學習的自信，開啟學生進步的熱情，並促進學生的成就，來提升教育的品質，俾利激發國民教育發展的續航動能。以下分析意涵：

一、全球意識的課程行動

促使國際教育驅動國民教育的改革所致力交疊管理，必須喚起學校成員的全球意識課程行動（Dobly & Rahman, 2008），以擴展學生適性學習的途徑，增進學校教育品質，催化教育的進步動能。

首先，十二年國民基本教育能以國際教育作為改革的引擎，可驅使學校成員置身在全球化脈絡，進而激發其對於國際議題的思辨省思，致力於全球領導扎根的課程發展，帶動豐富文化建構的課程實踐，既能促進教師的成長，亦能敦促教育的進步。由於家長認知仍環繞於明星學校，影響所及，學校成員亦難跳脫僵化保守框架的控制，致使標準答案的練習，成為教學及學習的心智趨向，而國際教育作為為全球化願景實現的策略（黃乃熒，2011），將會促使教師汲取他國的文化資產（Monroe, 2008）；喚起前瞻的課程行動，可催化全球文化連結的反省，喚起學生把自己視為世界村的一員，涵養世界和平的公民素養，同時，增生全球競爭能力，故而全球意識的課程行動，會促使教師突破舊有的教學框架，激發教師的跨文化察覺及統合創新能力（Paige & Mestenhauser, 1999），進而帶領學生浸潤於多樣價值選擇的學習活動，擴大學生適性學習的機會（Lekholm, 2011），以提升學校教育的品質，俾利回應國民教育改革。

此外，十二年國民基本教育實施的過程中，促使國際教育成為國民教育改革的參數，能夠強化學校成員的全球意識課程行動，以喚起其置身於全球脈絡的機靈判斷，驅策未來導向的課程規劃，引動利害關係人參與於制度的改變，並促使學生學習有感，策動其面對世界的學習，同時進行自我認同的定位，激發篤實的在地發展，致使制度成為激勵成長的環境，以驅動學生最大的成長動能（Schlz, Lee, Cantwell, McClellan, & Woodard, Jr., 2007），尤其友善無礙的自由關係，能加強異質文化的交流，乃為重要的學習環境（Back, Alerby, Bergmark, Gardeli, Hertting, Kostenius, & Ohrling, 2012），以利帶領學生面對不明確情境的判讀，引發自我超越的勇氣（Townsend & Wan, 2007），喚起其全球意象的生活嚮往，強化其對陌生世界的適應能力，拓展世界競爭動能。

十二年國民基本教育實施的過程中，促使國際教育成為國民教育改革的量能，會喚起學校成員（特別是教師）的全球意識課程行動，進而驅策其跨文化察覺及統合的創新能力，來激勵學生面對世界學習的展望，拓展學生學習效能，提升學校教育品質。

二、科際整合的課程行動

十二年國民基本教育與國際教育的交疊管理，促使國際教育成為國民教育改革的機制，進而融合國際教育質材，帶動國民教育發展，然此必須激勵學校成員致力於科際整合的課程行動，以促進教師教學創新，及拓展學生學習動機，來提升學校教育的品質。茲分述如下：

首先，國際教育作為國民教育改革的引擎，能夠催化學校成員致力於科際整合的行動，隨後在全球議題的討論中，強化世界各國文化的理解及思辨，促進學生跨文化溝通的能力（Roach, Cornett-Devito & Devito, 2005），同時，藉由蒐集資料與心得發表的舞臺，加強外語閱讀與答辯素養，可以增進適應世界的能力（Ying & Han, 2008），而語言能力與學生學習成就息息相關，故語言能力的扎根，將會擴大修補學生學習的破壞機制，提升學生學習尊嚴（Lindsay, Dokell, & Pairkara, 2010），擴充學生發展信心，故國際教育的跨文化教育歷程，能強化科際整合的課程行動，會促使課程實踐融合語言能力的扎根，以強化硬知識融入軟性文化情感的詮釋（Hassam, 2007），延展學生學習動機，策動其探索陌生知識的熱情。

此外，促使國際教育成為國民教育改革的能量，能夠激發學校成員致力於科際整合的課程行動，喚起科技應用及數位敘述的學習歷程，進而藉由學生自發蒐集、歸納、反省、判斷、發表資料的歷程，促進學生自發學習的氛圍，並促使其數學、人文及科學、以及3R（閱讀、寫作與數學）與4C（批判思考、溝通、合作與創新）（Wynn & Stephens, 2010）能力的提升，具備現代公民素養（Gauthier & Gouvenllo, 2010），厚植學生發展的磐石。以南非多族群生活的環境為例，國際教育重視跨文化的交流，能擴充學生知識的分享，帶領學生適應世界文化，強化其學習動機及能力，對於國家經濟發展將會產生正面影響（Moloi, Gravett, & Peterson, 2009），因而，十二年國

民基本教育與國際教育的有效交疊管理，將會帶動國家的全球競爭動力。促使國際教育成為國民教育改革的動量，會促使學校成員發想與全球議題相關事件的處理，強化對世界國差異文化的探索，然後以此增強正式課程實施的教學，拓展國際教育實施的場域，包括課堂內多文化的互動，以及課堂外實地多重文化體察，強化邏輯思辨的團隊學習歷程，以利凝聚學習的合作效應，敦促學生對世界文化的知識探索與理性判斷，拓殖學生扎根全球的發展經驗，澄清學生自我理性，強化學生的適性學習（Gauthier & Gouvenlo, 2010）。

可見，促使國際教育成為國民教育改革的驅力，力促學校成員致力於科際整合的課程行動，能修補學生學習的破壞機制、強化現代公民的培養及啟迪自發探究的理性發展，擴大學生學習的自信心及創新力，並能激勵其對異質文化學習的合作能力，創制學生適性學習的環境，有助於維護不同文化學生的尊嚴，促進其尊重與融合異質文化的意願，催化活用知識，喚起學生的全球競爭意識，進而厚植學校教育品質，帶動國家社會、文化、經濟的進步。

三、批判對話的課程行動

促使國際教育成為國民教育改革的動能，強化其交疊管理，必須透過教學創新的研發歷程，力求教育全球化願景的機靈回應，以激發學校教育國際化的變革，激盪多樣文化學習歷程，帶動教育進步。茲分述如下：

首先，促使國際教育成為國民教育改革的動議，可以強化學習社群的運作，喚起集體負責的心智交流，引發團隊學習的課程發展動力，敦促課程目標的務實建構，帶動教師超越自我經驗，以利環抱多元文化的課程發展與實踐（Gauthier & Gouvenlo, 2010），由此促進學生文化尊嚴的維護，帶動適性的學習，喚起學生賦權的心智，俾利拓殖其潛能（Parodan & Nitulescu, 2013）。

繼之，促使國際教育成為十二年國民基本教育改革的動力，能夠喚起對異質文化的敏銳察覺，環抱創新的文化資本，促進社會關係的合理建構，敦促社會正義的實踐，俾利擴大學生學習成功的機會。若學校成員致力於批判的課程對話行動，會著重以學生為中心的

教學方法、及與學生經驗連結的教材研發（Bender-Slack & Raupach, 2008），有助於提供學生跨文化研究及溝通的舞臺，涵養學生世界面向的學習動機，導引其尊重異國文化，以及汲取異國文化資產的機靈（Back, Alerby, Bergmark, Gardeli, Hertting, Kostenius, & Ohrling, 2012），隨之，將此心向移轉至正式課程，可以驅策教師教學的創新，亦可豐富學生學習的方法，益利提升學校教育品質。

再則，促使國際教育成為十二年國民基本國民教育改革的動能，將有利扎根學生體驗異國文化的經驗，喚起思辨歷程，強化其對陌生文化的理解及自我察覺，促使學生重新定位自我發展，敦促異質文化交融的凝聚效應（Hilferty, 2008），以驅策學生的探索動力，影響所及，國民教育將會關注經濟、性別、族群文化等背景差異者的公平學習，藉以建立學生適性學習的友善環境，扎根學生學習的成就（Lekholm, 2011），可以策動其追求成就的意志，拓殖基本能力涵養的厚度。

綜上所述，促使國際教育成為十二年國民基本國民教育改革的量能，會促進學校成員致力於批判對話的課程行動，敦促教學途徑、學習方法的創新突破，喚起學生面對各種情境的信心，策勵學生適性學習，增生其成就意志，厚植學生基本能力，改善國民教育體質。

四、特色建立的課程行動

十二年國民基本教育實施的過程中，促使國際教育成為國民教育改革的動能，以促進它們之間的交疊管理，必須催化學校成員致力於特色建立的課程行動，來扎根學校的獨特國際形象，以擴大大學生學習機會的想像，創造學習成長的故事，並移轉化為各種場域活動學習鏈結的動機，喚起學生面對全球環境挑戰的適應試煉，來增進學生自我精進的能力。以下就其詳細意涵，分述如下：

首先，十二年國民基本教育實施的過程中，讓國際教育成為國民教育改革的載具，能夠促進學校成員致力於建立特色的課程行動（Lekholm, 2011），來擴大大學校特色的建立，拓展學校教育的品牌形象，增生學校教育公共的魅力，將會喚起家長能致力多樣特色學校的評估及選擇（Fertig, 2007），進而能回應十二年國民基本教育中高中

職社區化的配套措施。例如，環顧十二年國民基本教育的成敗，可以借鏡日本的國民教育現象，即家長有越來越多為小孩選擇特色學校的傾向（Kemble, 2005），加上臺灣生活早有融合國際文化的經營，故家長對於國際教育的活動，易於抱持正面的態度，因而，國民教育與國際教育的交疊管理，恰可以驅策豐富的教育生態，進而催化異質經驗統合的教育經營，來驅動學生的適性學習。

再說，十二年國民基本教育實施的過程中，促使國際教育成為國民教育改革的導線，能夠策進學校成員致力於建立特色的課程行動，會促使其善用彈性課程，並激勵對話交流的課程規劃，強化教學創新，反思教育專業慣性，促使教師專業成長，加上國際教育中跨文化交流活動的落實，更會尊重學生文化權，以利驅動自發成長的學習驅動力，於是，移轉此精神於任何的學習情境，便會增進學生環抱異質價值交流的意願，將能增加學生學習動機，同時加強資訊科技的載具，敦促學生行動學習能力，策動多元文化的知識理解及習得，輔助國際特色課程的實踐，扎根學生面對異質文化的適應力及發展力，厚植其全球競爭與合作的人格底蘊，促進國家教育品牌的能見度（黃乃熒，2011）。

尤其，十二年國民基本教育實施的過程中，讓國民教育成為教育改革的載波，能夠策進學校成員建立特色課程的行動，驅動教師教學創新及學生自發學習，進而推廣至正式課程，以增加其有趣性，以利建置豐富意識型態的教育機制，進而透過浸潤學習的歷程，喚起學生解讀事件的國際知識，並力促多元文化的學習歷程，促進教育的公平實踐（Blanke, 1992），拓殖學生適性學習，提升學校教育品質。

十二年國民基本教育實施的過程中，促使國際教育成為教育改革的載體，促進其交疊管理，力拓學校成員致力於建立特色課程，進而催化家長選擇高中職的運動、淬煉教師專業成長、驅策學生開拓自發學習潛能，藉以強化附加價值的經營效應，即在國際學程所習得的途徑可以用以探索國民教育的正規課程，敦促教師教學創新及學生適性學習，並積累學生同儕扶助的修為與能力，拓殖學生追求進步的意識，並提升學校教育的品質，以厚植教育競爭力。

肆、十二年國民基本教育與國際教育交疊管理的策略

十二年國民基本教育實施的過程中，促使國際教育成為國民教育改革的渠道，導引其交疊管理，亦要運用合宜的策略，方能帶動學校進步發揮螺旋效益。即由學校領導人帶領團隊，規劃出一套的活動，來形塑學校的國際教育政策，喚起學校教育國際化的變革驅力。據此，應由學校建置團隊小組，並使其成為國際教育推動的基本單位（黃乃熒，2011），而政府扮演催化者的角色，以最小的法律規範，促進學校產生由內轉型的動能（Rapoport, 2007），發展國際教育的品牌，以彰顯學校的獨特形象，進而召喚公眾齊心負責的行動，促進國民教育的發展。值此，學校領導人作為策略運用者必須展現新思維、新態度、新方法、新手段等策略，包括翻轉教育的策略思考（Gauthier & Gouvenlo, 2010）、學校本位的策略計畫（Litz, 2011）、結構再造的策略協商（Carnoy, 1999）及滲透傳播的策略領導（Fertig, 2007）。以下詳述其意涵：

一、翻轉教育的策略思考

為促使國際教育成為教育改革的心流，教育必須催化學校成員致力於翻轉教育的策略思考，強化它們之間之交疊管理，以利蒐羅資訊，並評估文化資產，驅策教學創新，敦促學生的學習動機，並從學生需求為出發，進行知識的探究，將可以擴大成就每一位學生的契機。可見十二年國民基本教育改革將因國際教育的扎根，提供學生學習文化理解的附加價值，而建置學生適性學習的條件，將可喚起學生追求卓越的熱情。茲分述如下：

首先，促使國際教育成為十二年國民基本教育改革的心向，能夠驅策學校成員思考翻轉教育的策略，來增進教師面對異質文化的察覺，可以移轉教師的教學心向，帶領學生自發學習，並重視學生自己解決面對的問題，進而為學生不同的需求，調整學習教材，同時，以學生文化經驗為基礎，挹注學習自信及成長機制，使學生面對任何陌

生的知識，不再害怕、焦慮，隨之，鍛鍊學生面對世界的意志，將此精神融合正式課程，有助於擴充教師創新動能的視野，並提供學生有利的學習氛圍，擴大其學習成就。

此外，促使國際教育成為國際教育改革的心願，將會扎根對文化權的尊重，實踐教育的社會正義，並經由維護不同文化，反省課程意識型態的，催化多元成長的教育歷程，進而啟發學生能以自身文化為底蘊，面對不同世界的文化，創造適應及成長的堅韌學習基因，並強化熱情與現實的辯證，策動教師建立融合學生異質經驗的制度，敦促班級的健康氣氛（Gauthier & Gouvenlo, 2010），因而，從弱勢觀點為驅動的教育經營，召喚教育翻轉的策略思考，將可建置文化不利學習者的有力條件，挹注弱勢扶助力量。以補救教學為例，可以評估弱勢學生的經驗，而不把教科書作為教學介面，並評估學生需求，以編製回應多重價值的教材，將有助於維持學生進步的動機，以利培養學生的基本能力，更可以導引他們對於教育發展做出貢獻，藉以啟發弱勢者不再以弱勢自居，而能喚醒自我存在的意義感，策進其自我實現的服務動力，進而催化自發學習的螺旋成長，以定位知識探索的全球發展，並驅動全球貢獻的崇高態度，帶動學校教育的品質。

促使國際教育成為國民教育改革的心態，能夠啟發學校成員關注於翻轉教育的策略思考，將會驅策學生跨文化交流的動機；繼之，能從絕對真理的教化歷程，移轉為可能真理的主動探索，來引領教師教學不再尋找標準答案，催化教學創新，並激勵思辨與探究，扎根邏輯與語言能力的培養，拓植學生自我超越的動能，據以趕上或超越國際的教育評比（Gauthier & Gouvenlo, 2010），厚植臺灣教育的競爭力。值得注意的是，國際教育不著重於標準答案的學習歷程，以利維持學生學習動機，並將此態度移轉到正式課程的學習，若無法到海外交流，則建置交流心得分享的舞臺，輔以善用網路的行動學習機制，補充其資源條件的不利狀況。對於語言不利的學生，則可藉由不斷地進行口語練習，且在國際課程中設計外語的口語訓練，並在全球議題的學習歷程中融入外語的口語表達，促使他們在任何場合，都願意運用外語發表意見，並促使外語成為學生最自然的生活，作為正式課程的學習心向，益利學生找到自我學習的外語節奏，使他們面對外語的學

習不再感覺生硬及害怕。

依循此言，十二年國民基本教育促使國際教育成為國民教育改革的心智，能夠驅策學校成員投入翻轉教育的策略思考，引領學生理解異質文化、維護自我文化的尊嚴、務實真理的知識探索，擴大學生的學習成就、提升教育品質，厚植學生基本能力，促進教育的競爭力。

二、學校自主的策略計畫

促使國際教育成為教育改革的動能，十二年國民基本教育為必須催化學校戮力於學校自主計畫，強化其交疊管理，使國民教育的改革變革更容易被大眾所認同。以下詳述其意涵。

十二年國民基本教育促使國際教育為國民教育改革的驅力，能夠強化學校成員致力於學校自主計畫，以催化校務經營的長期發展，回應教育全球化願景（Litz, 2011），進而使國際教育能成為學校特色，並匯集學生學習的共同趨向，催化全球連結的學習想像（Carnoy, 1999），催化面向世界學習同時，亦能將全球議題的學習成果，在各種活動或課程之中廣為散佈，喚起教師教學的想像及學生發展的格局，強化學生在地文化的認同（Gauthier & Gouvenlo, 2010），以推廣學校的特色，益利教育的全球連結，敦促在地教育文化的發展，提升教育的國際形象，帶動國民教育改革的契機。

此外，促使國際教育成為國民教育改革的動力，能夠驅策學校成員努力於學校自主計畫，創制公民參與規則，並結合國際教育的發展，藉以促使政府權威與微觀學校經營能緊密連結（Wagner, 2012）。強化政府與學校互補關係的評估（Gauthier & Gouvenlo, 2010），促使學校回應政府對於教育品質的認證（Fertig, 2007），間接地提升國民教育的效益，如臺北市優質學校認證，可以作為辨識國際教育品質，加上融合國民教育理念，既能彰顯學校的品牌與形象，也能扎根國民教育的體質。質言之，國際教育的認證亦要融合國民教育品質，突顯學校特色，促進學校教育的公共魅力，敦促家長因學校特色而選擇，此將有助於落實高中職社區化（黃乃熒，2013），促使國際教育能引動國民教育的發展。

再則，十二年國民基本教育實施的過程中，能夠促進學校成員

專注於學校自主計畫，力促學校國際化特色的課程發展，藉以促使國民教育經費合理分配，並轉化該資源為學生適性學習及開發學習潛力的動力，強化學生的全球競爭力，揚升學生學習的成果（陳麗珠，2006），以提升學校的教育品質，厚植學生基本能力。

就此而言，十二年國民基本教育實施的過程中，學校成員能投入學校自主計畫，力拓教學創新，延續學生學習動機；增進學校教育的公共魅力，扎根高中職社區化政策；強化學生的全球競爭力。此將可提升教育品質，深耕學生基本能力。

三、結構再造的策略協商

十二年國民基本教育促使國際教育為國民教育改革的巨輪，強化其交疊管理，必須喚起學校成員戮力於結構的再造（Carnoy, 1999），以利建置國際教育推動團隊，來銜接國民教育的改革。以下詳細其意涵如下：

首先，十二年國民基本教育促使國際教育為國民教育改革的輪軸，導引學校成員致力於結構再造的策略協商，以建立國際事務的專責部門及負責人，協調學習、教學及硬體的建置，致使國際教育的推動能產生聚焦效應，避免被其它學校事務稀釋掉（Schlz, Lee, Cantwell, McClellan, & Woodard, Jr., 2007），藉以強化國際教育緊密連結於學校各種教學活動之中，來敦促學生環抱豐富文化薰陶的課程行動，俾利建立學生適性學習的條件。

再者，十二年國民基本教育實施過程中，促使國際教育成為國民教育的輪框，能夠強化學校成員關注於結構再造的策略協商，以建置專責單位及專業人力，並建立國際夥伴關係，隨之，能建立一套追蹤機制，評核國際教育成效。此將有助於化解學校對外國交流帶來的紛擾，來落實民主參與的學習活動（Gauthier & Gouvenllo, 2010），進而擴大學生與異國學生進行交流，喚起驚奇知識的察覺、意圖及行動，藉以帶動國民教育其它課程的學習動機。例如，日本學校有拒絕外國人到校學習的現象（Kemble, 2005），即使辦理交流活動，國際教育也流於形式，深究其原因，學校成員流於教學本位，不願進行策略協商，使學校成員緊急被授予帶領學生進行國際學習的任務，而出現

學校名稱時，僅介紹學校經營的敷衍態度，缺乏深層學習探索的規劃及行動，範限了跨文化交流成效。

繼之，十二年國民基本教育的實施促使國際教育成為國民教育改革的輪胎，催化學校成員致力於結構再造的策略協商，喚起國際專責部門的研發動能，益利建立一套學校國際教育政策（黃乃熒，2011），進而藉由國際教育的跨文化素養，間接促進學生的基本能力，此可視為殊途同歸的學習效應。此外，學校成員有系統的規劃課程，研究創新的教學方法，可藉此扎根學校成員的國際教育素養，促使其鍛鍊自我專業的成長，特別將此能力帶入正式課程，致使更多的場域能成為跨文化學習的舞臺，將有助促進學生異質理解與創新學習，並策進自發學習的成長效果，以增進其成就，並將有助於活動選擇態度，激發學習熱情，營造適性學習的磐石。

依此而言，十二年國民基本教育，促使國際教育成為國民教育改革的轉輪，導引學校成員投入結構再造的策略協商，以敦促專責部門，將可以促進周延國際教育政策的規劃，建交流夥伴，力促國際教育專業研究，驅策創新教學、帶動學習效能，喚起學生自動學習，增進學生的適性學習，益利驅策國民教育的發展。

四、滲透散播的策略領導

十二年國民基本教育實施的過程中，促使國際教育成為國民教育改革的驅力，以激發其交疊管理，強化學校成員戮力於滲透散播的策略領導（Litz, 2011），來敦促學校變革，以利國民教育的永續發展。以下分述其意涵：

首先，十二年國民基本教育促使國際教育成為國民教育改革的動能，能夠激發學校成員致力於滲透散播的策略領導，可促進學習社群的運作，致使任何人都可透過分配領導的歷程，來驅動自主賦權的對話交流，並激發健康轉型的關係探究（Lits, 2011），以喚起異質文化的體察運動，能解放教師僵化的教學活動，催化民主啟蒙的組織學習效應（Paige & Mestenhauser, 1999，進而扎根多元文化，尊重教育參數，來敦促跨文化學習的課程實踐，激起學生對於全球互賴關係的理解，拓展自我發展的抱負（Wozniak, 2006），促進全球願景的實現動

量，啟發學生的全球競爭意識，並喚起學生的全球合作視野，帶動國民教育的進步展望。

此外，十二年國民基本教育實施的過程中，促使國際教育成為國民教育改革的驅力，能夠激發學校成員滲透散播的策略領導，將可拓植全球化探索的心智趨向，以利驅策異質文化教育機會均等的扎根，來催化服務不同文化背景學生的學校變革，敦促不放棄任何學生的實踐動力，同時，喚起教師突破現狀的勇氣，擴充跨界創新的視野，提供適應不良學生的有力支持條件，以利化解抗拒學習的行動（Paige & Mestenhauser, 1999），同時，教師也能依據全球脈絡，反思驅策全球化願景，強化學生面對陌生活動的適應能力，策動學生適性學習的心理素質，來促進國民教育的卓越服務，擴大教育改革成功的機會。

再說，十二年國民基本教育實施的過程中，促使國際教育成為國民教育改革的動能，能夠敦促學校成員關注於滲透散播的策略領導，可以策動他們邀約學生的參與，來強化教學的互動，進而喚起學生內在動機的理解、以及移轉靈性可能性的解讀，益利驅動新文化創制的探索旅程，進而強化教師對於文化認同衝突的反思（Hassam, 2007），以激起他們以開闊的心胸，調節自己認同的事物，不致強壓自己的意識型態，讓學生毫無保留地接受，並接納學生詮釋全球議題意義的差異，敦促心靈療癒（Lambe & Swamp, 2002），增生異質合作的學習（Littlewood, 2001），催化社會交流的愉悅氛圍（Back, Alerby, Bergmark, Gardeli, Hertting, Kostenius, & Ohrling, 2012），拓殖學生面對不同文化的成長信心，促進他們面對全球化現實的機靈力及適應力（Dimock & Walker, 2000），益利開發學生無限可能的潛能，扎根國民教育的品質。

依此而言，十二年國民基本教育的實施促使國際教育能為國民教育改革的媒介，促進其交疊管理，強化學校成員致力於滲透散播的策略領導，以喚起任何人能運用轉型領導及分配領導，來驅策全球化願景實現的動力，並藉由多元文化尊重、權變脈絡、理解、合作學習等探究歷程，邀約學生體驗不同文化的優勢，藉以強化學生適應陌生世界的的能力，拓殖學生發展的潛能，進而帶領學生看見自我成就，扎根國民教育的優質延展。

伍、結論與建議

十二年國民基本教育實施以來衍生諸多的爭議，但是，這次國民教育的改革，力求擴充學生的學習機會、提升學校教育品質、拓殖教育競爭力，對於臺灣國力發展益形重要。然而，為了排除爭議，確保國民教育發展動能，故藉由國際教育作為國民教育轉動的力量，將易於誘發大眾對國民教育的共鳴。據此，以國際教育作為國民教育改革的驅力，促進其交疊管理，將有助於凝聚公共意見，激發大眾對於國民教育改革的認同。有鑑於此，本文提出以下結論：

一、力促多元文化教育的國際活動

十二年國民基本教育能透過跨文化交流的教育活動，與國際教育交疊管理，可拓殖學生適性學習，提升學校教育品質。據此，國際教育以跨文化交流為核心活動，將會啟蒙利害關係人的陳舊思維，驅動國民教育的改革理路，強化學生學習信心，厚植學生基本能力，致使教育改革不會因為議題的紛擾，而犧牲學生的權益，因而，十二年國民基本教育與國際教育的交疊管理，應力促多元文化教育的國際活動，啟迪國民教育的豐富機制，以回應國民教育的理念。

為此，學校領導人應致力揚升異質文化，促使學校成員以學生的文化經驗為師，拓樸文化權的學習歷程，增生學生的賦權意識，進而拓殖學生學習發展的可能，同時，啟發跨文化的包容與理解素養，驅策文化融合的創新學習，拓殖跨文化交流的教育活動，擴大學生自主選擇學習議題，以驅策學生適性學習，並開發其潛能，促進學校教育的品質，提升教育的競爭力，致使國民教育的改革變得更有意義。

二、催化全球想像的課程行動²

由於全球意識會強化世界連結的文化視野；科際整合會反思專業本位的文化統合；批判對話會催化異質辯證的文化超越；特色建立會敦促獨創展望的文化進步，此都會引領學生厚實知識探索，因而，

² 課程行動就是意味著在課程實踐的過程當中，能不斷探索學生進步的素材。

十二年國民基本教育的實施能喚起學校成員全球想像的課程行動，帶動學校文化的健康發展，拓殖教學的創新及開發學生的潛能，扎根學生適性學習的環境，便可以有效成就所有學生，促使國際教育成果能成為國民教育改革的效驗。

依此，學校領導人應建置跨界合作的學習社群，而且組成份子要具備國際文化的判讀素養、以及實際的國際經驗，促使教師能機靈地察覺自我文化的尊嚴，催化多樣立場互賴關係的理解，帶領學生進行國際面向的系統學習，反思本土文化的尊榮與缺失，並策進文化創新，隨後，延攬各類專長人才，促進社群學習的團隊動力，催化異質聲音的對話，並敦促跨界合創的科際整合，敦促國際教育的課程論述，以催化全球想像的課程行動，回應學生的生活價值，並涵養學生的多樣經驗，扎根學生解決問題的判斷能力，以利提升學習成就，擴大國民教育改革成功的機會。

三、敦促共學演化的策略佈局

十二年國民基本教育實施的過程中，能催化全球想像的課程行動，敦促異質文化辯證學習的螺旋成長，進而促使學校成員致力於翻轉教育的策略思考、學校自主的策略計畫、結構再造的策略協調及散播滲透的策略領導，並引領其進行跨界合創，以利驅動跨文化交流，並強化國際文化的詮釋，促使學生學習權能融合其經驗，並透過學校自主創新，發展實心服務的課程，以提升學生學習成就，並建置課程教材與教學發展的負責單位，策動跨文化教育經營的厚度，導引跨文化的課程、教材、教法，進行社會關係發展的連結，厚植學生基本能力，因此，學校領導人即致力於共學演化的策略佈局，以促進國際教育與國民教育改革的交疊管理。

學校領導人應該帶動各領域教師，強化國際意象觀念系統的連結思考，啟迪教師對國際文化意義的關注，並敦促詮釋異質文化的機靈，將有助於回應學生學習的多樣需求，藉以喚起其自我實現的熱、及擴展宏觀服務的情操，來強化學生的創新能力，將可擴大國民教育改革的動力。此外，學校領導人重視學校自主的策略計畫，應該強化教師賦權的專業成長，並敦促團隊動力的對話交流，強化跨領域整合

的課程發展，帶動教師關注世界面向的學習，來強化國際活動設計及創新教學方法，引領教師邁入教育全球化的旅程。繼之，把柔性化及生活化的全球議題融入正式課程，並呈現在教學歷程，拓展學生學習的好奇心及探索力，喚起學習的興趣，以提升學校教育的品質。

學校領導人更應該關注結構再造的策略協調，建置國際教育推動的專責單位，組織優質的專業團隊，成員應該包括語言、各類專家及具有國際經驗者，同時，亦應建置各類任務的國際探究學習社群，以策動跨學科領域、跨文化、跨部門、跨國家的共學，以利擬定務實可行的國際教育政策，與國民教育改革多項配套方案進行統合，促使國際教育的實施能擴大國民教育改革的動能。最後，學校領導人注重滲透散播的策略領導，應該透過權力分配，敦促賦權的對話，催化人們的跨文化探索課程行動，並促使異質文化融合，且將其散播於任何教學與學習的情境中，促使新文化的意義持續湧現，喚起學生學習動機，來驅策文化創新的歷程，拓展學生基本能力扎根的條件，俾使國際教育的成果對於國民教育的改革能產生加乘效應。

參考文獻

- 陳文團（1999）。**意識形態教育的貧困**。臺北市：師大書苑。〔Tran V. D. (1999). *Poverty of ideological education*. Taipei, Taiwan: Sh-Ta Book.〕
- 陳麗珠（2006）。從公平性邁向適足性：我國國民教育資源分配政策的現況與展望。**教育政策論壇**，9（4），1-117。〔Chen L. J. (2006). From equity to adequacy: The present and prospect of school resources allocation policy in Taiwan. *Educational Policy Forum*, 9(4), 101-117.〕
- 黃乃癸（2011）。**全球領導與國際教育**。臺北市：學富。〔Whang N. Y. (2011). *Global leadership & international education*. Taipei, Taiwan: Pro-bd Press.〕
- 黃乃癸（2013）。美國特色學校的教育魅力：十二年國民教育機

- 會的例示。教育研究月刊，225，5-22。〔 Whang N. Y. (2013). The educational attractiveness of charter schools in United State of America——The examples of opportunities for the policy of 12-year basic education. *Journal of Education Research*, 225, 5-22. 〕
- Back, Y., Alerby, E., Bergmark, U., Gardeli, A., Hertting, K., Kostenius, C., & Ohrling, K. (2012). Learning within and beyond the classroom: Compulsory school students voicing their positive experiences of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(5), 555-570.
- Bender-Slack, D., & Raupach, M. (2008). Negotiating standards and social justice in the social studies: Educators' perspectives. *The Social Studies*, 99(6), 255-259.
- Blanke, V. (1992). *Education change*. Columbus, OH: The Ohio State University.
- Bunnell, T. (2008). International education and the “second phase”: A framework for conceptualizing its nature and for the further assessment of effectiveness. *Compare*, 38(4), 415-426.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need know*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Carpenter, J., & Plaza, G. (1973). *Intercultural imperative*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED077824.pdf> (ED077824)
- Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcome: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorder*, 44(1), 15-35.
- Dimock, C., & Walker, A. (2000). Developing comparative school leadership and management: A cross-cultural approaches. *School Leadership & Management*, 20(2), 143-160.
- Dobly, N., & Rahman, A. (2008). Research in international education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676-727.

- Dooley, K. (2009). Intercultural conversation: Building understanding together. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(6), 497-506.
- Fertig, M. (2007). International school accreditation: Between a rock and a hard place? *Journal of Research in International Education*, 6, 333-348.
- Hassam, A. (2007). Speaking for Australian cross-cultural dialogue and international education. *Australian Journal of Educators*, 51(1), 72-83.
- Hilferty, F. (2008). Teacher professionalism and cultural diversity: Skills, knowledge and values for a changing Australia. *Australian Journal of Educators*, 35(3), 53-70.
- Gauthier, R-F., & Gouvenllo, M. L. (2010). The French curricular exception and the troubles of education and internationalization: Will it be enough to rearrange the deckchair? *European Journal of Education*, 45(1),74-88.
- Kemble, B. J. (2005). My parents, my sensei: Compulsory education and a home-schooling alternative in Japan. *Texas International Law Journal*, 40, 335-351.
- Ippolito, K. (2007). Promoting intercultural learning in a multicultural university: Ideals and realities. *Teaching in Higher Education*, 12(5-6), 749-763.
- Lambe, J., & Swamp, J. (2002). Effective cross-cultural dialogue: Challenge and opportunities. *Journal of Education*, 37(3), 423-437.
- Lekholm, A. K. (2011). Effects of school characteristics on grades in compulsory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 587-608.
- Lindsay, G., Dokell, J., & Pairkara, O. (2010). Self-esteem of adolescents with specific language impairment as they move from compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(5), 561-571.
- Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning:

- A cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5(1), 3-28.
- Litz, D. (2011). Globalization and the changing face of educational leadership: Current trends and emerging dilemmas. *International Education Studies*, 4(3), 47-61.
- Mhone, G., & Edigheji, O. (2003). *Governance in the new South Africa: The challenge of globalization*. Cape Town, South Africa: University of Cape Town.
- Moloi, K. C., Gravett, S. J., & Peterson, N. F. (2009). Globalization and its impact on education with specific reference to education in South Africa. *Educational Management & Leadership*, 37(2), 278-297.
- Monroe, P. (2008). *The cross-fertilization of culture: The function of International education*. Retrieved from <http://www.jstor.org>
- Mundy, K., & Manion, C. (2008). Global education in Canadian elementary schools: An exploratory study. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 941-974.
- Paige, R. M., & Mestenhauser, J. A. (1999). Internationalizing educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 35(4), 500-517.
- Parker, W. C. (2009). International education what's the name? *Phi Delta Kappan*, 90(3), 196-202.
- Parodan, G. C., & Nitulescu, L. M. (2013). Implications of social, economic and political organizations in contemporary education. *Studii Economice*, 12, 50-355.
- Quashigah, A. Y., & Wilson, A. H. (2001). A cross-national conversation about teaching from a global perspective: Issues of cultural and power. *Theory into Practice*, 40(1), 55-64.
- Rapoport, A. (2007). International exchange programs for educators: The role of participants' culture in the interpretation of results. *International Education*, 36(2), 83-107.
- Roach, K. D., Cornett-Devito, M. M., & DeVito, R. (2005). A cross-cultural comparison of instructor communication in American and

- French classrooms. *Communication Quarterly*, 53(1), 87-107.
- Rothon, C., Head, J., Clark, C., Klineberg, E., Cattell, V., & Stansfield S. (2009). Social psychiatry. *Psychiatr Epistemiol*, 44, 421-427.
- Schlz, S. A., Lee, J. J., Cantwell, B., McClellan, G, & Woodard, Jr., D. B. (2007). Moving toward a global community: An analysis of internationalization of student affairs graduate preparation programs. *NASPA Journal*, 44(3), 610-632.
- Shakeshaft, M. G., Trzakowski, M., McMillian, A., Rimfeld, K., Krapohl, E., Haworth, C. M., Dale, P. S., & Plomin, R. (2013). Strong genetic influence on a UK nationwide test at the end of compulsory education at age 16. *Plos One*, 8(12), 1-10.
- Stavenhagen, R. (2008). Building intercultural citizenship through education: A human rights approach. *European Journal of Education*, 43(2),161-178.
- Townsend, P., & Wan, C. (2007). The impact of multicultural experience in the development of socio-cultural adaptation for international business students. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 194-212.
- Tamatea, L. (2005). The uses of Gandhi in education in Bali: Different responses to globalization-implications for social justice. *Journal of Peace Education*, 2(2), 139-159.
- Wagner, P. A. (2012) , Legal ethics no paradigm for educational administrators. *Journal of Thought*, 47(1), 21-37.
- Wozniak, A. (2006). Managerial intuition across culture: Beyond a “west-east dichotomy”. *Education and Training*, 48(2), 84-96.
- Wynn, S. R., & Stephens, K. (2010). *Next generation education: Narratives for the 21st century*. Retrieved from http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010IMC/ICETI_2010/PapersPdf/EB392BT.pdf
- Ying, Y-W., & Han, M. (2008). Variation in the prediction of cross-cultural adjustment by ethnic density: A longitudinal of Taiwanese students in the United States. *College Student Journal*, 42(4), 1075-1085.

十二年國民基本教育政策 下國中課程改革潛能

黃繼仁*

摘要

本文透過文獻分析，評析十二年國民基本教育政策的理念，並探討十二年國民基本教育政策實施後我國國中課程改革的可行方針十二年國民基本教育。美國「八年研究」為教育史上重要且深具影響力的課程改革，也是1990年代美國中學課程改革的借鏡，他山之石可以為鑑，所以，綜合相關探討的結果，藉以提出對我國國中課程改革的啟示。本文最後提出，臺灣因應十二年國民基本教育政策，國民中學課程改革的可行方針如下：（一）掌握國民中學課程改革原則；（二）關注青少年及社會需求；（三）利害關係人之間必須進行溝通、協調及合作；（四）校內組成社群慎思教導和學習內容的改革；（五）改變傳統評量方法並蒐集改革的實證資料。

關鍵詞：十二年國民基本教育、國中課程改革、美國「八年研究」、1990年代中學課程改革

* 黃繼仁，國立嘉義大學師資培育中心副教授

電子郵件：hchiren@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2014年12月1日；修訂日期：2015年3月2日；採用日期：2015年3月

Implications for Junior High School Curriculum Reform in the Context of 12-year Basic Education in Taiwan: Revisit the Eight-Year Study and Middle School Reform in the United States in the 1990s

Chi Jen Huang*

Abstract

The study aims to propose some feasible directions for curriculum reform of junior high schools by reviewing the principles advocated in the 12-year basic education program. Through literature review, it revisits the Eight-Year Study and the 1990's middle school reform movement in the United States. The suggestions made in conclusion include: (1) to tune in the principles of junior high school curriculum reform, (2) to address to the needs of adolescents and the society as a whole, (3) to ensure communication, negotiation, and cooperation among stakeholders, (4) to organize learning community in schools to develop and implement the reform, and (5) to change the traditional methods of evaluation and collect empirical data for substantial review.

Keywords: 12-year basic education, junior high school curricular reform, Eight-Year Study, curriculum reform of middle schools in the 1990's

* Chi Jen Huang, Associate Professor, Teacher Education Center, National Chiayi University
E-mail: hchiren@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: December 1, 2014; Modified: March 2, 2015; Accepted: March 19, 2015

壹、緒論

我國於 2014 開始實施十二年國民基本教育政策，期望全面提升國民的教育品質；若能達成預期的理想，或許就此突破九年一貫課程政策在國中階段的形式僵局，擺脫升學主義，進行根本的變革，提升全體國民的素養。

由於課程改革會產生重大而深遠的影響後果，必須進行課程慎思（Beyer & Liston, 1996），並在學科、學生、教師和環境這些要素間考慮適切的方案（Schwab, 1973, 1983）。然而，傳統以來，我國的課程改革通常都關注學科要素而已，產生偏頗的現象。例如，每當涉及中學國文課程改革，時常陷入教學時數多寡、以及古文和白話文比例之爭的議題，難以發揮實際的改革成效。

Walker（1990）指出，若對於過去的課程改革一無所悉，就積極進行改革，如同在黑暗中跨出腳步，肩負風險，容易誤蹈不必要的風險。透過歷史提供的觀點，能獲得有展望的遠景（Tanner & Tanner, 1990），因此，歷史知識對於負責任的課程決定相當重要。

美國的八年研究係教育史上重大的教育實驗，對爾後中學的課程改革頗具影響力（Aikin, 1942），至今仍餘緒不墜（Kridel & Bullough, 2007）；美國在 1990 年代進行中學¹（middle school）課程改革工作時，也響應八年研究改革方針（Lounsbury, 1998），這兩項研究均致力於中學的課程改革工作，因而可作為本研究的「他山之石」，引以為鑑。

有鑑於此，本研究擬達成下列兩大目的：

（一）評析十二年國民基本教育政策及其課程改革的理念。

（二）美國八年研究及 1990 年代中學課程改革對我國國中課程改革的啟示。

¹ 本文所指的中學（middle school）相當於我國的初中教育階段，係針對原有的初中（junior high school）進行轉型所發展而成的學校類型，為了避免與初中混淆，才採用此一翻譯用語。

貳、十二年國民基本教育政策及其課程改革的理念分析

本研究主要以文獻探討為主，輔以歷史研究的取向，進行相關議題的深入探討。

我國教育當局自 2014 年推動的十二年國民基本教育政策，有其政策推動的歷史沿革，也是經過長期的規劃而來（楊思偉，2006；鄭崇趁，2001）。首先，說明其背景與理念如下。

一、十二年國民基本教育政策制訂的背景及理念

（一）制訂背景

我國實施九年的國民教育至今已超過 40 年，如今已推進至十二年國民基本教育（教育部，2011）。根據相關研究的分析（楊思偉，2006；鄭崇趁，2001），十二年國民基本教育政策的研擬與制定，最早可追溯到 1980 年代「以實施延長以職業教育為主的國民教育」的政策方針。

自 1994 年民間發動的四一〇教改遊行，提出制訂教育基本法訴求，經過數年努力，直到《教育基本法》正式公布（教育部，1999），才將延長國民教育年限列入第 11 條條文中（鄭崇趁，2001）。同時，政府成立「延長國民基本教育年限」的相關委員會和小組進行評估，並且列入 2003 年全國教育發展會議的中心討論議題（教育部，2011），當時也獲得「審慎規劃十二年國民教育政策……以實現後期中等教育免試、免費、非強迫之政策理想」的結論（教育部，2003：143）。

《教育基本法》的制定意味著，認同教育屬於基本人權這項主張。就第 11 條條文的理念精神而言，我國的教育發展必須正視社會發展的需要，以因應社會變遷及時代進步的需要（教育部，2011）。這項基本人權也受到世界各國的重視，例如，2000 年發表的「達喀爾行動綱領，全民教育：實現我們集體的承諾」報

告 (*The Dakar framework for action education for all: Meeting our collective commitments*) (UNESCO, 2000)、以及 2005 年發布「為年輕人增加機會、培養能力：中等教育新方案」報告 (*Expanding opportunities and building competence for young people—New agenda for secondary*) (The World Bank, 2005)。

2000 年的達喀爾行動綱領報告，將教育視為具有普世價值的基本人權，而 2005 年世界銀行的報告則指出，將基本教育延長到中等教育階段，有助於青少年成為主動而有貢獻的公民，維護權利並執行義務；此外，從這兩份報告的內容來看，教育是提升國家國民素養的重要手段；而且，目前世界各國均有延長國民教育年限的趨勢，尤其是延長到後期中等教育的階段。所以，為了提升我國國民的素養，加強國家競爭力，有必要順應世界潮流，將國民基本教育延長到高中的教育階段。

2001 年我國正式推動的九年一貫課程政策，已嘗試改革國中教育。然而，自 2002 年正式實施至今，國中階段的課程改革經過十餘年的實踐，依然無法撼動原有的教育生態，仍被升學考試緊箍咒緊緊束縛 (張文昌, 2011)，形成一種類科舉宰制的現象 (江昭青、李雅雯, 2009)，仍執著於學術取向，其餘的教育需求及多元能力的適性發展，完全遭到忽視。而十二年國民基本教育政策的實施，若能解放升學考試的束縛，也意味著新的國中課程改革契機。

(二) 重要理念

十二年國民基本教育政策強調的理念包括：有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路和優質銜接 (教育部, 2011)，其內涵如下所述：

1. 有教無類

高中教育階段是以全體 15 歲以上的國民為對象，不分種族、性別、階級、社經條件、地區等不同的背景，都能享有均等的教育機會。

2. 因材施教

面對不同智能、性向及興趣的學生，設置不同性質與類型的學校，並透過不同的課程與分組教學方式，進行適當地教學。

3. 適性揚才

透過適性輔導，引導學生了解自我的性向和興趣，同時也明瞭社

會職場和就業結構的基本型態。

4. 多元進路

發展學生的多元智能、性向及興趣，進而找到適合自己的進路及發展方向，以便繼續升學或順利就業。

5. 優質銜接

高中教育一方面須與國中教育銜接，既須正常教學，又要五育均衡發展；藉由高中職學校的均優質化，均衡城鄉教育資源，使所有高中職都是優質的教育環境，使學生有能力繼續升學或進入職場就業。

無論古今中外，前述三項理念一直都是教育的理想，也是我國至聖先師孔子作育英才的中心思想。然而，就因材施教這項理念而言，政策的內涵所指的設置不同性質與類型的學校，只是牽就高中和高職的分類現實而已，反而是其中所提及的分組教學，較有可能面對和處理常態編班學生的因材施教議題。多元進路和優質銜接這兩項理念，立論崇高，乃是基於前述三項理念而來的必然發展，效果則視落實的程度而定。然而，當前的社會環境仍然存在著升學主義的迷思，恐怕多元進路的理念容易流於空談，優質銜接也只是升學的跳板而已。

相關學者的分析指出（楊思偉，2006；陳清溪，2005），這項政策所強調的主要理念，除了改善高中職的教育水準以提升整體國民的素質之外，也兼顧教育機會均等和教育市場化，使學生在就學和受教過程獲得均等的教育機會，也能因應個別差異培養多元智能，實施適當的差異化教學以保障弱勢族群的教育權，進而實現社會公平正義的理想。

為了落實十二年國民基本教育政策的理念，免試升學是促進學生就學和受教過程的教育機會均等最關鍵的手段。然而，受到現實條件的影響，以及我國社會傳統觀念獨尊明星學校，招生數量卻有限，無法免試就讀。為了解決這項難題，教育部提出超額比序的做法，讓各就學區採用不同的計算方式（教育部，2012a），違背教育機會均等的理念，不僅引起學生和家長的焦慮，也引發嚴重的爭議。如此一來，十二年國民基本教育仍陷溺在升學方式的爭執，遑論課程與教學的改革。

睽諸這項政策的初衷，目標之一是期望透過免試升學的手段，舒

緩國中生的升學壓力，落實多元學習與適性發展（彭明輝，2012），使學生的潛能獲得真正的開展，達成教育機會均等的理想。然而，除了解除升學主義的束縛之外，應該進一步改革國中的課程與教學，才是落實政策理念的關鍵所在。惟有將這項政策的理念落實於教室中的課程和教學，而非以考試和分數支配教師的教學及學生的學習，才有可能適性地引導並發展學生的潛能。

二、課程改革的理念基礎

無論教育改革政策如何理想，仍需落實成為學校的課程與教學，才能發揮真正的功效。因此，課程改革的理念位居要津，如同「心臟的收縮與舒張」（Eisner, 1992：302），佔有最重要的影響力。

我國早在 2012 年宣布將於 2014 年正式推動十二年國民基本教育政策，但是，位居要津的課程綱要仍處於研究和規劃的階段；雖然政策定調之初已揭示課程改革的理念，例如，強調以「學生主體」、「垂直連貫與橫向統整」、「培養核心素養」（教育部，2012b）。然而，直到 2014 年八月正式實施後，才於當年度十月完成課程綱要總綱的審議工作（聯合新聞網，2014）。

在正式的課程綱要公布之前，我國教育當局也深知課程綱要的重要性，在時程緊湊的情況下，為了使這項政策能在 2014 年 8 月順利推動，因而僅能說明現行課程綱要所具備的適用性，例如，2008 年完成修訂「國民中小學九年一貫課程綱要」、「普通高級中學課程綱要」及「職業學校群科課程綱要」，2010 年完成修訂「綜合高級中學課程綱要」（教育部，2012b）。此外，教育部也委託國家教育研究院規劃特色課程（國家教育研究院，2012），作為實施十二年國民基本教育政策時，高中職進行特色招生時的課程發展依據。該研究指出，學校發展特色課程係奠基於獨特情境及其文化，具有學校本位課程的精神，應以學校的情境和資源為基礎，結合學校全體人員的力量，以教育理念及學生需求為核心，進行課程發展工作。

這些重要的課程改革理念，其實也與九年一貫課程綱要揭櫫的理念部分相同，例如，學校本位課程發展和課程統整（林清江，1998；教育部，1998；陳伯璋，1999）。當然也有不同之處，例如，能力指

標和核心素養的差異（國家教育研究院，2012），這項差異也是十二年國民基本教育政策課程改革的關鍵。

從過去的課程改革經驗來看，總綱推出只是起點而已，轉換成各個教育階段、各學習領域或學科的課程綱要內容，才是課程改革的實際依據。課程綱要總綱已根據十二年國民基本教育一貫的精神，以國小、國中和高中不同教育階段為橫軸，以核心素養為縱軸，進行雙向細目表內容的規劃（國家教育研究院，2014a）；在總綱確定之後，目前正進入各個學習領域或學科的詳細內容研議和規劃，等所有領域和學科的細節完成，才能看到新課程綱要的全貌。

教育部於 2014 年 11 月正式頒布的課程總綱中，強調自發、互動與共好為基本理念，並採「三面向九大項」的核心素養作為課程發展的主軸，這些素養包括身心素質與自我精進、系統思考與解決問題、規劃執行與創新應變、符號運用與溝通表達、科技資訊與媒體素養、藝術涵養與美感素養、道德實踐與公民意識、人際關係與團隊合作、多元文化與國際理解（教育部，2014）。而十二年國民基本教育課綱所謂的核心素養，不再如九年一貫課程綱要所強調的能力而已，還包含認知和態度的內涵。

整體而言，十二年國民基本教育的政策所強調的課程改革理念，包括課程一貫、課程統整、學校本位課程發展和核心素養、以及以學生為主體。換言之，這項政策揭櫫的課程改革理念，相當具有理想性，若能實現，應能提升課程的品質，並維護學生的學習權益，值得期待。然而，從過去的政策實踐過程來看，實際常與理想有所落差。例如，相關研究指出（周淑卿，2002；甄曉蘭，2002b；歐用生，2000），九年一貫課程政策重視以學生為主動的學習，但是，實施過程發生許多偏差現象，如主題課程流於熱鬧的活動形式，過度使用學習單。因此，如何落實十二年國民基本教育所強調的課程理念和核心素養，避免產生如九年一貫課程一般的偏差現象，是相當值得深思的議題。

無論新的課程改革理念如何理想，課程實施格外重要，也是課程改革成功的關鍵（黃光雄、蔡清田，1999）。因此課程改革若要成功，必須進行課程結構的再造與概念的重建，換言之，就是重新建構學校的文化（歐用生，1999），並進一步調整及更新教師的課程立場與教

學理念（甄曉蘭，2002a），才能將十二年國民基本教育的理念落實於學校課程的發展和教室的教學實踐，而非純粹停留在形式的層次而已，這樣的方向也是美國八年研究和 1990 年代中學課程改革的核心。

參、美國的八年研究及 1990 年代中學課程改革

八年研究是美國 1930 年代的重要實驗，屬於進步主義教育運動（Aikin, 1942; Tanner & Tanner, 1990）；其影響力相當深遠，也是美國 1990 年代中學教育進行課程改革的重要借鑑（Kridel & Bullough, 2007; Lounsbury, 1998）。因此，本文除了說明八年研究和對 1990 年代中學課程改革之外，也剖析其改革的脈絡，闡釋如下。

一、八年研究

進步主義教育學會（Progressive Education Association, PEA）於 1930 年代發起八年研究的實驗，係以當時的中學教育進行改革，包括 1932 年至 1936 年進行的中學教育改革，再對參與學生進入大學就讀時期進行 4 年追蹤研究，以了解實驗的效果（Aikin, 1942）。

追蹤研究是 Ralph W. Tyler 的團隊所執行，共選取 1,475 位參與實驗的學生。自 1936 年進入大學就讀時開始進行蒐集，同時為每位參與學生配對一位就讀該大學且具有相同背景的學生，即控制組的學生，包括性別、年齡、種族、學術性向分數、家庭和社區背景、興趣和未來發展，總共蒐集 1,475 對學生資料（Lipka, 1998）。

研究結果顯示，30 所參與實驗學校的學生表現等同或優於控制組學生的表現，且有持久的效果。愈具實驗性的學校的學生和控制組學生差異愈大，其中，有兩所最具實驗性學校的學生表現尤其優秀，包括有較佳的學業成就、對知識更具好奇心、能以科學步驟發現結果、對當代事務感興趣、足智多謀、樂於閱讀、參與藝術活動、較能獲得非學術性的榮譽（Aikin, 1942; Lipka, 1998）。

啟動八年研究的原始動力，在於因應就讀中學學生人口結構的改變。美國在 1930 年代面臨經濟大蕭條，許多人因為找不到工作而入學就讀，導致就學人口增加，而中學原有的升學導向學術課程已無法滿足這些學生的需求，因而產生改革的需求所致（Kridel, 1998）。

進步主義教育學會分析 1930 年代中等教育的缺失，例如，美國的中等教育缺乏清楚明確的核心目的、傳統科目課程嚴重喪失重要性、教師未能適切承擔責任、校長和教師辛勤奉獻卻欠缺全面性的評鑑、高中和大學對雙方的關係都不滿意。因此，開始嚴肅地討論下列問題：教育目的是什麼？學校方案應該建立在何種基礎？在這些目的和基礎上，學校應該教導什麼內容？（Aikin, 1942）

所以，參與學校計畫在組織、課程和教學進行改變，且具有完整的充分自由，但是必須掌握下列兩項原則（Aikin, 1942）：

（一）學校的一般生活和教學方法應當符合目前已知的人類學習和成長的方式。學校應該是一個將年輕人視為重要分子的社會有機體，也是學生樂於前往的地方，而且能滿足欲望，解決日常生活的問題，並開啟其興趣和寬廣的視野。

（二）美國的中等學校應該重新發掘其存在的主要理由。引導這些中學參與研究的動力在於背後驅策的一種夢想，期望擁有一種視野、一種冒險感、信任年輕人和民主生活的方式，能夠跨越汲汲於提高測驗分數的狹隘視野，能使中學教育符合 1930 年代當時及其後的年輕人需求。

這兩項原則也是當時中學課程與教學改革的依據，而最為人津津樂道的改革成果就是核心課程和協同教學；其中核心課程能跨越學科間的藩籬，符合學生的特質和真正需求（Aikin, 1942），受到廣泛認同。在討論中學的課程改革時，不僅能回應學生個人目的的改革要求，也兼顧社會情感需求和學術認知能力（Curtis & Bidwell, 1977）。

這項研究不僅花費較長時間來進行縱貫性研究，也促成中等教育的實質改革。它在掌握重要原則的前提下，從事大膽冒險的教育實驗，以較大幅度更新課程組織型態，進行教學方法的革新，也重新定位中學和大學間疏離的關係，開啟彼此合作的夥伴關係，為致力於人

才培育而攜手合作。

為了證明這些參與學校學生的表現，提供相關大學的學生入學資訊，並了解學生在大學的表現，參與實驗的中學和大學、以及評鑑委員會共同合作，由 Tyler 主持這項研究工作，發展出評鑑和記錄學生進步的全新策略；因此，Tyler 成為教育評鑑領域的探險家，促成教育評鑑領域的誕生 (Lipka, 1998)。而且是項評鑑工作不僅重視認知層面，也顧及情意層面，是多元評量理念的濫觴。

不過，改革過程仍然遭遇許多問題。例如，參與團體和成員對於改變的方向和信念相當紛歧。行政人員重視學生進入大學就讀的機會，參與實驗的學校種類不相同卻要維持平衡，課程改革幅度不一，進步主義教育學會的成員分屬不同派別。即使如此，這項研究樹立了教育實驗的里程碑，影響既深且遠。它的理念歷久彌新，中學運動 (middle school movement) 甚至也可視之為它的重生 (Lounsbury, 1998)。

二、美國 1990 年代中學課程改革

美國早期的中學教育並未分化，主要係為進入大學就讀而設立的學校型態，隨著社會變遷逐漸劃分成初中和高中，初中的發展受到高中升學導向課程的支配。1960 年代初期 W. Alexander 提議重劃成為 5 到 8 或 6 到 8 年制的中學，以期符合青少年需求，因而獲得大眾熱烈的呼應 (Lounsbury, 1998)。

1973 年開始成立全國中學學會 (National Middle School Association, NMSA)，各州和部分區域陸續出現相關的組織；這個趨勢一直持續到 1980 年代，使中學形成一股不可忽視的實質影響力。到 1980 年代，6 到 8 年制的中學數量超越 7 到 9 年制的初級中學，前者如雨後春筍般地蓬勃發展，後者則逐漸沒落 (Lounsbury, 1998)。

其實，中等教育係於 19 世紀末開創，原為傳統 8-4 學制後半階段，因應實際需求形成 6-3-3 學制，再轉型成為 5-3-4 學制中間階段的中學 (middle school) (Lounsbury & Vars, 2005)。由於組織變革成功，數量一直增長，直到 1990 年代減緩；雖然組織革新獲得空前成功，卻面臨發展瓶頸，轉而嚴肅考慮實質內容的革新，致力於課程改革。

由於當時中學教育所遭遇的問題，和八年研究提及的中等教育缺失類似。例如，不了解當時的問題、無法明智地引導學生、難以釋放和發展學生的創造力、以及課程遠離青少年的真實需求等；中學也面臨自我定位的問題，缺乏強而有力的存在價值，也沒有具體明確的目標（Aikin, 1942; Vars, 1998）。因此，美國的中學在 1990 年代為了進行課程改革工作，重新回顧和借鑑八年研究（Lipka, Lounsbury, Toepfer, Vars, Alessi, & Kridel, 1998），從中汲取改革養分。

接著，出現課程與教學改革的積極呼籲；其中，最主要的催化劑是 Beane（1990, 1993）出版的《中學的課程：從修辭到實際》（*A middle school curriculum: From rhetoric to reality*），促使相關教育人員開始思索中學課程改革的問題。Beane（1990, 1993）認為，課程是學校的核心內容，卻是中學改革運動被忽視的問題；因為許多中學老師對於所屬學科具有高度忠誠，視自己為英文老師、數學老師、和音樂老師等等，討論這個問題雖然很危險卻無法迴避。因此，更應該進一步追問的是，中學課程應該是什麼？課程背後的基礎概念為何（Beane, 1993）？其實都和八年研究當時的問題有異曲同工之妙。

然而，中學的課程受到各種勢力的角逐和爭鬥，尤其是學科取向課程的支配，進行改革的工作並不容易（Beane, 1993）。其中的主要原因在於，高中課程受制於大學入學規定，初中課程也遭受類似束縛，這也是八年研究試圖解決的問題（Curtis & Bidwell, 1977）。因此，1990 年代中學課程的對話討論逐漸觸及深入的議題，包括目的、課程關聯性和各種教學策略，不再以傳統的學科分立為基礎進行課程設計，而是嚴肅地思考學生的參與、民主價值、以及使課程內容符合人類成長和發展的知識（Lounsbury, 1998）。

正如 Beane（1993）所說的，他並非提倡新的理論，反而是做為 1930 年代進步主義運動的賡續，同樣提倡以問題中心的核心課程和社會重建課程，採納深刻的社會議題為基礎的主題課程、師生合作的計畫、民主結構、以及其他相關內容。基於前述的類似的問題和改革需求，因此，全國中學學會透過八年研究重新出版，賦予其主要發現的重要意義，並檢討所進行的課程改革方向。所以，Vars（1998）肯定八年研究的價值，進而提出中學課程改革的啟示，包括：（一）聚焦

於學生的個人及社會需求；（二）師生合作計畫；（三）平衡學生的關注和社會的要求；（四）以師生關注範圍組織教材大綱；（五）教師的引導；（六）跨學科學習；（七）統整的課程；（八）綜合性評鑑；（九）考慮改變前後的資料蒐集；（十）使家長和其他關係利害人（stakeholders）都能參與；（十一）民主價值；（十二）改革的過程。他更認為（Vars, 1998），改革過程環環相扣，中學改革的過程必須遵循八年研究的實施歷程，重新建構中學和大學的關係，需要行政人員、教師和職員的合作，營造積極正向的學校氛圍，在掌握前述兩項原則的前提下，賦予學校和教師充分的自由，進行課程和教學的創新和實驗，同時改變評鑑、測量和記錄學生成就的方法。

Kliebard（1992）指出，課程是在特定社會文化脈絡下的產物。八年研究的出現，不僅回應當時社會的需求，也重視學生的需要，和中學的課程改革的迫切性具有相同的脈絡（Lounsbury, 1998）。透過歷史角度考察課程發展所涉及的時空情境及前因後果，能釐清課程改革的歷史沿革和脈絡因素，也有助於從歷史觀點來了解當代課程問題，以鑑古知今的批判態度來做出更好的決策（甄曉蘭，2004）。

肆、對我國國中課程改革理念與實踐的啟示

在十二年國民基本教育政策推動的脈絡中，教室中的課程改革與教學實踐尤為關鍵。綜上所述，本文以 Aikin（1942）的八年研究為基礎，並參考 Vars（1998）所倡議的中學課程改革原則，加入研究者的看法，綜合提出下列改革的方針。

一、確立國中教育定位並掌握改革原則

從美國的八年研究及 1990 年代的中學課程改革中發現，首先，中學必須探尋存在的理由進而確立自身的定位，再進行實質內容的改革。接著，思考學校教導和學生學習內容的適切性，檢視並診斷其實

質內容改革的迫切性，並致力於改革工作。如 Vars (1998) 所說，中學運動和八年研究一樣，以學生特質和需求為基礎來提升課程和教學，也是驅動改革的根本動力。

我國的國中應該是銜接小學教育，為國民教育的一環，也是義務教育。在 1990 年代啟動的教育改革運動中，也已將它納入九年一貫課程綱要所規範（教育部，1998）；然而，在實務運作上，仍然受到升學的學術取向課程所影響，重視學科知識的學習，類似 1990 年代美國中學課程改革的情形，仍以學術取向的課程最具影響力（Beane, 1993），也同樣受到升學及考試分數的宰制。

初中主要以青春期階段的學生為教育對象，不同於成年和兒童，是相當特殊的人生時期，也是許多研究者和團體關注的焦點（Beane, 2005; Vars, 1998）。因此，最重要的是確立我國國中教育的定位，在學術取向、社會變遷和青少年需求之間尋找平衡，獲得明確地釐清和確立，才能致力於迫切需要的改革方針。

當十二年國民基本教育政策實施後，我國的國中教育若能真正地脫離升學主義的網綁，發現明確的定位，且落實以學生為主體的理念，學校及教室的課程與教學的改革才有改變的可能性；此外，如前所述，八年研究所依據的兩項原則，包括學校生活和教學方式應符合人類學習和成長的方式，並跨越追求測驗分數的狹隘視野，也應是我國國中課程改革所應該掌握的原則，藉以尋求最適切的革新方案。

二、關注國中青少年需求應兼顧社會需求

由於美國的初中當初設立的目的是在於，期望能夠發展出真正符合學生需要的教育型態，然而，如同八年研究一樣受到升學的約束，初中的課程仍和高中課程一樣，傾向傳統的學科分立和學術取向的課程，難以符合學生的需求，才導致中學運動的興起，進而致力於中學的課程改革工作（Lounsbury, 1998; Vars, 1998）。

Aikin (1942) 指出，八年研究提出的課程改革有五項結論：（一）每個學生都應具備基本的溝通能力，包括閱讀、寫作、口語表達，且能使用數量概念和符號；（二）將僵化的課程內容轉變成有活力且和青少年有關的問題及現代文明的內容；（三）美國年輕人共同且重複

關心的事應成為課程的內容和形式；（四）學校的生活和課業應以各種可能方式促進學生身體、心理和情緒的健康；（五）每一課程都應能帶給每位美國青少年偉大的自由遺產，發展並尋求生活的理解，並對人類福祉的啟發有所貢獻。

前述內容係針對當時社會背景及青少年需求所擬訂的改革方向，從中可以看出，除了關注青少年學生的需求，還重視學生的基本能力，以及美國的優良文化傳統。因此，課程改革除了針對青少年的特質進行研究，提出一般和特殊需求，也兼顧社會變遷帶來的特殊需求，如情緒教育、性教育、藥物使用等等（Brooks-Gunn & Reiter, 2005），關注社會需求的平衡。不過，有關社會需求和青少年的需求平衡，至今仍有爭議，並無確定的解答，但仍仰賴相對應的社會哲學來做出決定（Bullough & Kridel, 2003）。而且，因為關心所有學生，即使具有高度學術特質的學生也沒有被忽視。參與八年研究的學校，因為擁有充分的自由，能夠改變學校來適應個人的需求，也了解到許多文藝、科學和專業領域需要相當高層次的學術知識和訓練，資優生也有接受前所未有挑戰的機會（Aikin, 1942）。

為了落實十二年國民基本教育政策，學校與教室的課程設計必須在符合民主價值的原則下，學校發展課程的過程中，應以適應青少年學生的需求為主，同時兼顧社會變遷帶來的需求、以及原有學術取向的學科要求，均須在這三者之間取得適切平衡。

三、所有利害關係人的溝通、協調與合作

八年研究的重要啟示之一，在於中學和大學間應建立一種允許並鼓勵中等學校改造的關係（Aikin, 1942）。因此，中學和大學可以合作制訂適切的人學條件，中學有必要提供這些證據，而且超越傳統測驗分數的侷限，擴及實際表現和情意的層面，促進真實而深度的學習（Vars, 1998）。

因此，課程改革需要時間和努力，也要做好準備。從八年研究來看，課程改革需要所有利害關係人的共同參與，並發展出能有效改革的能力。因此，行政人員、教師、家長和學生應該合作，共同思考和規劃課程的改革（Vars, 1998）。而且，進行課程改革工作時，需要

營造有利於課程改革的條件，包括新課程理念的宣導、社會大眾的觀念溝通、師資培育的革新和法令的增修等。

從八年研究的實驗過程來看，透過與大學的合作，促進學校及教職員的專業成長，賦予課程發展和教學革新適當的權能，也是改革成功的重要環節（Kridel & Bullough, 2007）。如前所述，進行十二年國民基本教育政策的課程改革過程中，若要落實到課程與教學層面，應結合大學或師資培育機構的專家學者，提供專業諮詢以協助學校文化再造，同時也規劃適當的師資培育課程，包括職前培育和在職的訓練，以提升教師課程發展和教學革新的知能。

最重要的是，課程改革工作涉及複雜的層面，需要充分的時間做好準備，也需要所有的利益關係人和持分者投入心力共同合作。例如，中學學生畢業就讀高中，高中入學規範應鬆綁，不受限於傳統學科課程，課程改革才有可能。通常在改革進行的過程中，有的家長擔心學生可能因此喪失競爭力，因而反對不確定的改革方向，所以，與家長溝通並爭取支持是相當重要的。

四、校內組成社群慎思教導和學習內容的改革

八年研究重視學生的質性成長，促使中等教育產生典範轉變，轉而重視教導和學習內容的發展（Toepfer & Alessi, 1998）。換言之，八年研究使中學階段不再受限於傳統方案，以發展更適合學生的方案，也是美國 1990 年代中學課程改革的方向。而這項方案的發展，如前所述，必須兼顧社會需求、青少年特質與學科、領域的要求時，同時也要達成改革的理念，應該透過合作慎思的過程。

個別教師或學科部門的漸進式修正通常令人失望，因此，必須正視每位老師的工作和學校的所有努力。學校工作的任何重要改革，應該是綜合性計畫的步驟，以統合行政人員、教師、家長和學生的思考和計畫，運用合作慎思（co-operative deliberation），集思廣益，相互支援，提出適當的改革方案，並做好完善的準備。同時，也應有專家學者的協助，以提供充分的理論和方案改革的諮詢（Kridel & Bullough, 2007）。統整或跨科際的課程設計則是八年研究的主要貢獻，1990 年代中學的課程改革也強調課程統整，有助於使學生的生

活經驗產生意義 (NMSA, 1995 引自 Vars, 1998)。課程統整可透過個人或團隊的方式進行，尤其跨科際團隊組織，更有助於將教師和學生緊密結合，配合區塊時間排課方式，也能產生較好的課程統整效果 (Vars, 1998)。而且，教學團隊的發展逐漸超越循環教學和相關教學、探究問題中心的單元，也有許多令人振奮的課程統整實驗 (Lounsbury, 1998)。

根據相關學者的分析，八年研究的課程實施屬於課程的締造觀 (尹弘飆、李子建, 2008)，因而賦予教師課程修正和實施較大的權力，但是，在面對改革不確定的未來，結果難以預料。因此，研究過程並非都很順利，也有教師懷疑自己沒有做好準備，對空前的自由感到疑慮，甚至開始懷念過去的規範 (Aikin, 1942)。

從參與學校的經驗可以看到，除非教師對冒險擁有確定感和安全感，學校才有可能改進。除非遠離傳統也一樣安全，且能維持個人和專業的統整性，促成高度的專業發展。同時，參與教師也具有相同的信念，就是年輕人應該受到更妥善的照顧，才有改革的可能性。即使缺乏良好的物理環境和工作條件，因有這項信念、領導、合作和勇氣，教師才有改革的意願和動力 (Aikin, 1942)。所以，課程改革若能校內透過組成學習社群的方式，由校長、教務主任、學科主任或領域召集人、教師代表、家長與專家學者參與，進行課程慎思，關注各個層面的不同需求 (McCutcheon, 1995, 1999)，兼顧學生個人的需求、社會需求和學術認知等各方面的均衡；進行課程規劃時，教師之間可以採取跨科際的協同教學團體方式運作，採用課程統整的理念以核心課程的組織類型實施，使學生參與計畫和學習，教師在學習過程中提供適切的引導和諮詢。

五、改變傳統評量方法並蒐集改革的實證資料

八年研究至今相隔半世紀以上，卻是美國教育史上最完善的縱貫性課程改革方案。它的成功也為改革中等教育課程、以及大學入學程序和規定的需求，提供強而有力的證據 (Toepfer & Alessi, 1998)。也有追蹤研究針對 1,475 對學生比較其大學學習成果的差異，了解到實驗學校學生各項表現 (Aikin, 1942; Beane, 1993)。

這項教育改革實驗鬆綁大學入學規定，不以單一入學測驗分數作為入學條件，改以質性的多元方法蒐集學生在學表現。Tyler 的團隊和 30 所學校密切合作，根據學校關心的 10 項目標，包括有效思考方法的發展、工作習慣和學習技能的培養、社會態度和敏感度的發展、個人適應社會的發展、身體健康的發展、統整的生活哲學等等，發展出具有信度和效度的新工具和評鑑方案，以蒐集學生表現的多元資料 (Aikin, 1942)。這項大規模的教育實驗不僅有完善信念的支持，也有充分證據的支持，才成為中學課程改革的參考依據 (Kridel & Bullough, 2002)；採行新課程前也透過工具和策略評估現存課程的效能，建立資料庫，並在課程實施過程和學生畢業後繼續蒐集資料，了解課程實施的成效 (Vars, 1998)。

雖然，我國在實施十二年國民基本教育政策之前，缺乏類似規模的研究證據加以支持，導致在推動的過程中遭遇莫大的阻力和質疑的聲浪，因而調整部分的實施措施 (教育部, 2012)；既然這項政策已於 2014 年正式實施，應該藉這個機會，透過完善研究的規劃和執行，蒐集此項政策實施的學習成果表現和學生未來的發展，獲得政策實施的完善資料，包含量化和質性的資料，將來在檢討政策實施的時候，才能提出明確的證據。

伍、結論與建議

綜上所述，我國在推動十二年國民基本教育政策的過程中，雖經歷研議和諮詢的過程，卻未進行如八年研究般的教育實驗，難以有效改革的證據支持政策的全面實施，相當可惜；因此，在溝通、宣導和推動的過程中，時常遭受較大的阻力和反彈的聲浪，因而被迫調整部分的主張和配套措施，導致政策陷入搖擺不定的質疑。

本文在評析十二年國民基本教育政策及其課程改革理念之後，也回顧八年研究和美國 1990 年代初中的課程改革，綜合相關研究結果，提出對我國國中課程的改革啟示包括下列方針：

第一，確立國中教育定位並掌握改革原則，能以青少年學生

為學習的主體，並掌握促進青少年學生潛能發展的重要原則；

第二，在學術要求之外，關注國中青少年需求兼顧社會需求，針對青少年的一般及特殊需求進行探討，並兼顧在社會變遷衍生的重要需求；

第三，邀請所有利害關係人的溝通和協調及合作，建立改革的共識，並在前後的學習階段進行順利的銜接，落實國中的課程與教學改革。

第四，由學校組成社群慎思教導和學習內容的改革，在掌握前述三項方針的原則下，發展適切的學習方案，促使學生的學習超越分數的限制，而能產生實質的提升；

第五，善用十二年國民基本教育政策實施的契機，改變傳統評量方法並蒐集改革過程的資料，包含質性和量化的相關資料，以期能夠正確評估此政策的實施成果。

不過，值得注意的是，如八年研究所強調的，改革的過程必須是環環相扣的，需要學校所有成員的合作，也需要升學制度的改變，才有課程改革的可能性，以達成十二年國民基本教育政策的理想。而且，在政策實施的過程中，若能在某些學區進一步設計相關而適當的教育實驗，進行試驗、修正和轉化，透過集思廣益的方式共同慎思，應能提出適合我國教育情境的適切改革方案。

參考文獻

- 尹弘飆、李子建（2008）。**課程變革：理論與實踐**。臺北市：高等教育。
- [Yin, Hong-Biao & Li, Zi-Jian (2008). *Curriculum change: Theory and practice*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北市：作者。[The Education Reform Committee, the Executive Yuan (1996). *The consultants' concluding report on education reform*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 江昭青、李雅雯（2009）。朱敬一：為什麼應該實施 12 年國教？

親子天下雜誌, 7。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5020457&page=1> [Jiang, Zhao-Jing & Li, Ya-Wen (2009). Chu, Cyrus C. Y.: Why the 12-year basic education should be enacted? *The parenting*, 7. Retrieved from <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5020457&page=1>]

張文昌 (2011 年 11 月 17 日)。12 年國教 難題待解——政策背景、問題分析與價值澄清。臺灣立報。取自 <http://case.ntu.edu.tw/CASEDU/?p=1277>。 [Chang, Wen-Chang (17, November, 2011). Unresolved problems of 12-year basic education: background, questions, and values of the policy. *Lihpao Daily*. Retrieved from <http://case.ntu.edu.tw/CASEDU/?p=1277>]

國家教育研究院 (2014a)。十二年國民基本教育課程發展指引。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/93/pta_2558_5536793_14183.pdf [National Academy for Educational Research (2014a). *The curriculum development guidelines of 12-year basic education*. Retrieved from http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/93/pta_2558_5536793_14183.pdf]

國家教育研究院 (2014b)。十二年國民基本教育課程綱要總綱 (草案)。取自 <http://www.fssh.khc.edu.tw/UpLoadFiles/E2AEA34.pdf> [National Academy for Educational Research (2014b). *The general curriculum guideline of 12-year basic education program (Draft)*. Retrieved from <http://www.fssh.khc.edu.tw/UpLoadFiles/E2AEA34.pdf>]

教育部 (1998)。教育改革行動方案。取自 http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/E0001/EDUION001/menu03/sub02/03020201.htm [Ministry of Education (1998). *The action plan for educational reform*. Retrieved from http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/E0001/EDUION001/menu03/sub02/03020201.htm]

教育部 (2003)。全國教育發展會議實錄。臺北市：作者。 [Ministry of Education (2003). *Records of the national educational development conference*. Taipei, Taiwan: Author.]

- 教育部 (2011)。十二年國民基本教育實施計畫。臺北市：作者。
〔Ministry of Education (2011) *The plan of implementing the 12-year basic education policy*. Taipei, Taiwan: Author.〕
- 教育部 (2012)。十二年國民基本教育免試入學超額比序「多元學習表現」探計原則。取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=701> 〔Ministry of Education (2012). *The examinations-free entrance competition of 12-year basic education for enrolment excess: the calculating principles of multi-learning performance*. Retrieved from <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=701>〕
- 教育部 (2014)。十二年國民基本教育課程綱要總綱。臺北市：作者。
〔Ministry of Education (2014). *The general curriculum guideline of 12-year basic education*. Taipei, Taiwan: Author.〕
- 陳清溪 (2005)。推動十二年國教之做法。研習資訊，22 (2)，56-67。〔Chen, Qing-Xi (2005). The methods of initiating 12-year basic education. *The Information of Researching and Studying*, 22 (2), 56-57.〕
- 彭明輝 (2012)。關於國教的假議題。取自 http://mhperng.blogspot.tw/2012/06/blog-post_7184.html 〔Perng, Ming-Hwei (2012). *False issues about the national education policy*. Retrieved from http://mhperng.blogspot.tw/2012/06/blog-post_7184.html〕
- 楊思偉 (2006)。推動十二年國民教育政策之研究。教育研究集刊，52 (2)，1-31。〔Yang, Szu-Wei (2006). A study of the policy of promoting the twelve-year public education program. *Bulletin of Educational Research*, 52 (2), 1-31.〕
- 鄭崇趁 (2001)。「實施十二年國民基本教育」策略分析。國立臺北師範學院學報，14，261-286。〔Zheng, Chong-Chen (2001). Analysis of the strategies for the implementation of 12-year basic education. *Journal of National Taipei Teachers College*, 14, 261-286.〕
- 甄曉蘭 (2002a)。中小學課程改革與教學革新。臺北市：高等教育。
〔Chen, Hsiao-Lan (2002a). *The curricular reform and instructional*

- innovation in elementary and secondary schools*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 甄曉蘭 (2002b)。學校本位課程發展的理念與實務策略。載於潘慧玲主編，**學校革新：理念與實踐** (頁 141-169)。臺北市：學富。 [Chen, Hsiao-Lan (2002b). The theoretical and practical strategy of school-based curriculum development. In Pan, Hui-Ling, (Ed.). *School innovation: Theory and practice* (pp.141-169). Taipei, Taiwan: Pro-Ed Publishing.]
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務：解構與重建。臺北市：高等教育。 [Chen, Hsiao-Lan (2004). *Curricular theory and practice: Deconstruction and reconstruction*. Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- 歐用生 (1999)。新世紀的學校。臺北市：臺灣書店。 [Ou, Yung-Sheng (1999). *Schools of the new century*. Taipei, Taiwan: Bookstore.]
- 歐用生 (2000)。課程改革。臺北市：師大書苑。 [Ou, Yung-Sheng (2000) *Curriculum reform*. Taipei, Taiwan: Sh-Ta Book.]
- 聯合新聞網 (2014 年 10 月 6 日)。十二年國教總綱拍板。取自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=538969 [United Daily News (6, October, 2014). *Final verdict of 12-year basic education's curriculum guideline*. Retrieved from http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=538969]
- Aikin, W. M. (1942). *The story of the eight-year study*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Beane, J. A. (1990). *A middle school curriculum: From rhetoric to reality*. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Beane, J. A. (1993). *A middle school curriculum: From rhetoric to reality*. 2nd ed. Columbus, OH: National Middle School Association.
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Beane, J. A. (2005). Foreword. In E. R. Brown & K. J. Saltman (Eds.). *The*

- critical middle school reader* (pp.xi-xv). New York, NY: Routledge.
- Beyer, L. E., & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in conflict: Social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York, NY: Teachers College Press.
- Brooks-Gunn, J., & Reiter, E. O. (2005). The role of pubertal processes. In E. R. Brown & K. J. Saltman (Eds.). *The critical middle school reader* (pp.27-56). New York, NY: Routledge.
- Bullough, R. V., & Kridel, C. (2003). Adolescent needs, curriculum and the eight-year study. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 151-169.
- Curtis, T. E., & Bidwell, W. W. (1977). *Curriculum and instruction for emerging adolescents*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Kliebard, H. M. (1992), Constructing a history of the American curriculum. In P. W. Jackson (Eds.). *Handbook of research on curriculum* (pp.157-184). New York, NY: Macmillan.
- Kridel, C. (1998). Implications for initiating educational change. In R. P. Lipka, J. H. Lounsbury, C. F. Toepfer, Jr., G. F. Vars, S. P. Alessi, Jr., & C. Kridel. (Eds.). *The eight-year study revisited: Lessons from the past for the present* (pp.17-56). Columbus, OH: National Middle School Association.
- Kridel, C., & Bullough, R. V. (2002). Conceptions and misconceptions of the eight-year study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 63-82.
- Kridel, C., & Bullough, R. V. (2007). *Stories of the eight-year study: Reexamining secondary education in America*. Albany, WA: State University of New York Press.
- Lipka, R. P. (1998). Implications for educational research and evaluation. In R. P. Lipka, J. H. Lounsbury, C. F. Toepfer, Jr., G. F. Vars, S. P. Alessi, Jr., & C. Kridel. (Eds.). *The eight-year study revisited: Lessons from the past for the present* (pp.57-92). Columbus, OH: National Middle School Association.
- Lounsbury, J. H. (1998). The eight-year study: Connecting our past to our

- future. In R. P. Lipka, J. H. Lounsbury, C. F. Toepfer, Jr., G. F. Vars, S. P. Alessi, Jr., & C. Kridel. (Eds.). *The eight-year study revisited: Lessons from the past for the present* (pp.1-16). Columbus, OH: National Middle School Association.
- Lounsbury, J. H., & Vars, G. F. (2005). The future of middle level education: Optimistic and pessimistic views. In E. R. Brown & K. J. Saltman (Eds.). *The critical middle school reader* (pp.177-186). New York, NY: Routledge.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. New York, NY: Longman.
- McCutcheon, G. (1999). Deliberation to develop school curricula. In J. G. Henderson & K. R. Kesson (Eds.). *Understanding democratic curriculum leadership* (pp.33-46). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof. (Ed.). (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 365-383). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Slavin, R., E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stevens, R. J., Madden, N. A., Slavin, R. E., & Farnish, A. M. (1987). Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 433-454.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1990). *History of the school curriculum*. New York, NY: Macmillan.
- The World Bank (2005). *Expanding opportunities and building competence for young people- New agenda for secondary*. Retrieved from http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079967208/Expanding_

Opportunities_Secondary.pdf

- Toepfer, C. F., & Alessi, S. P. (1998). Major findings, conclusions, and recommendations. In R. P. Lipka, J. H. Lounsbury, C. F. Toepfer, Jr., G. F. Vars, S. P. Alessi, Jr., & C. Kridel. (Eds.). *The eight-year study revisited: Lessons from the past for the present* (pp.93-132). Columbus, OH: National Middle School Association.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2000). *The Dakar framework for action education for all: Meeting our collective commitments*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- Valencia, S. (1995). A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. In De J. E. Carlo (Ed.). *Perspectives in whole language*. (pp.298-302). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Van Til, W. (1962, February). Is progressive education obsolete? *Saturday Review*, 56-57, 82-84.
- Vars, G. F. (1998). Implications for middle level education. In R. P. Lipka, J. H. Lounsbury, C. F. Toepfer, Jr., G. F. Vars, S. P. Alessi, Jr., & C. Kridel. (Eds.). *The eight-year study revisited: Lessons from the past for the present* (pp.133-153). Columbus, OH: National Middle School Association.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

臺灣新住民母語政策 之省思

葉郁菁*

摘要

本文討論兩項新住民母語政策的議題：第一，論述新住民母語政策應該反映新住民家庭成員的意見後，加入新住民母語政策；第二，新住民母語政策應定位為「母語」或是「第二外語」？本文採調查研究法，以全國參加母語傳承課程的四到六年級學童與其本籍父親、越南籍母親共 446 人為調查樣本，了解其對學習越南語的觀點。調查結果顯示，多數新住民家庭的家長提供其子女學習越南語的資源非常少；此外，新住民家庭也以使用國語和臺語為主，真正使用越南語的比例不到 3%。新住民家長希望其子女優先學會國語、臺語和英語，最後才是越南語。在國語和英語、國語和越南語的相對重要性評估，本籍父親和越南籍母親均認為英語的重要性大於越南語。本文依據研究結果，提出三項建議：第一，新住民母語政策需有清楚的論述脈絡：新住民家庭認為鼓勵子女學習新住民語言的主要目的在於與家人溝通，而非基於尊重多元文化或未來就業考量的工具性目的。第二，政府宜重新定位新住民語言為因應不同學習對象需求的「語言」，而非「母語」。第三，依據新住民語言學習者對母語的需求，訂定不同的學習目標。

關鍵詞：東南亞、母語、跨國婚姻家庭、語言政策

* 葉郁菁，嘉義大學幼兒教育學系副教授

電子郵件：ycyeh@mail.ncyu.edu.tw

來稿日期：2014 年 12 月 3 日；修訂日期：2015 年 3 月 2 日；採用日期：2015 年 3 月

The Southeast Asian Heritage Language Policies in Taiwan

Yu Ching Yeh*

Abstract

Two issues of the heritage language policy are addressed in this paper: the heritage language policy should be made based on stakeholders' opinions, and the heritage language of new immigrants in Taiwan: "mother language" or a "second language". A questionnaire was distributed to 446 4th-6th grade students and their parents, among whom the mothers are all from Vietnam. The findings show that those cross-national marriage families have limited language resources. The dominant languages at home are Mandarin and Taiwanese, with Vietnamese used in less than 3% of the homes. Most parents want their children to learn Mandarin and Taiwanese first, and then English. Vietnamese is usually considered the least important. In most families, both the local father and Vietnamese mother regard English as more important than Vietnamese for their children. The following suggestions are made based on the findings: a) The aims of the heritage language policies should be rephrased, as it is found that the heritage language is regarded a communication tool instead of a valuable cultural asset or a possible career instrument in the future. b) Southeast Asian languages should be defined as languages for the practical needs of various ethnic groups rather than just "mother languages". c) The learning objectives should be adjusted according to the needs of different learners.

Keywords: Southeast Asia, heritage language, cross-national marriage family, language policy

* Yu Ching Yeh, Associate Professor, Department of Early Childhood Education, National Chiayi University

E-mail: ycyeh@mail.ncyu.edu.tw

Manuscript received: December 3, 2014; Modified: March 2, 2015; Accepted: March 19, 2015

壹、新住民母語政策背景與議題

近年來教育部與移民署陸續推動新住民輔導相關業務，其中又以東南亞母語的推動（教育部國教司，2009）以及新住民語言 107 學年度納入 12 年國民基本教育課綱（行政院，2013）最受矚目。本文首先描述上述兩項語言政策。其次提出本文要探究的兩大議題：新住民語言政策未能涵納新住民家庭的意見；同時本文也將探討東南亞語言的定位應該是「母語」或者「第二外語」。

一、火炬計畫的母語傳承課程

為了因應外籍及大陸配偶子女人數逐年成長，協助新移民子女生活適應、學習適應、課業輔導及親師溝通等課題，教育部在 2009 年部務會報通過「新移民子女教育改進方案」，以符應新住民子女教育發展之需要。方案中即涵蓋了辦理母語傳承課程，並將新住民母語推動列入重點方針，讓外籍配偶子女認同（父）母國文化，並樂於學習、運用其（父）母之母語，形成其另一語言資產，同時孕育國家未來之競爭力（教育部國教司，2009）。「火炬計畫」由內政部、教育部跨部合作，由縣市政府選定轄內小學新住民子女人數超過 100 名或超過學生人數 1/10 比例者為新住民重點學校，實施的計畫內容包含：辦理新住民火炬計畫推動工作坊、新住民火炬行動關懷服務列車多元文化幸福講座、新住民輔導志工培訓、新住民家庭關懷訪視、新住民幸福家庭親子生活體驗營、多語多元文化繪本親子共讀心得感想甄選活動、創意家譜競賽、多元文化美食競賽等活動（移民署，2015）。教育部並從 2010 年開始補助學校開辦「母語傳承課程」，培養新住民子女聽、說（父）母之母語的能力，具體作法包含鼓勵由已經能說國語的新住民父母親自擔任教師，教導東南亞母語，幫助這些新住民子女建立說母語的信心（葉郁菁，2012）。此外，葉郁菁、溫明麗（2013）的調查也指出，超過九成以上的母語傳承課程開授的是越南語，其他東南亞語課程非常少。103 學年度八至十月，全國共開了 394 場母語傳承課程，參加人次達 6,752 人次，其中新住民子女約占

67%（4,555 人次），103 學年度編列母語傳承課程預算為 1,452 萬餘元（移民署，2014），政府投入大量經費於母語傳承課程，顯見對此計畫之重視，但是參與的新住民子女人數卻僅占國小新住民子女人數的 3%。

二、教育部 12 年國民基本教育新住民語課綱

為了落實 12 年國民基本教育課綱中「尊重多元文化與族群差異，追求社會正義」的目標，12 年國民基本教育將國內主要族群使用的國語、閩南語、客語、原住民語等列入課綱，但若依據各族群人口比例，實際上仍缺乏新住民語言。教育部統計處（2015）資料顯示，103 學年度共有 21 萬 1,445 名國中小學生來自跨國婚姻家庭（占 9.9%），約當每 10 名國中小學生中即有一名新住民家庭子女，其中家長為越南籍者（85,207 人）最多，占 40.3%，其次為大陸籍（37.7%），再其次為印尼籍（11.4%）。其他包含柬埔寨、菲律賓、泰國等各約占 2%。教育部研擬將新住民語言納入 12 年國民基本教育課綱中，在本國語文課綱中，除了國語以外，還包含本土語文 / 新住民語文，規劃時數為每週 1 節，或者隔週上課 2 節、隔學期對開各 2 節課的方式彈性調整，此目的為適時反映臺灣社會多元文化和族群差異。

依據教育部 2014 年十一月公布之「12 年國民基本教育課程綱要」（教育部，2014），揭示國民小學教育第一到第三學習階段，除國語文和英文外，新住民語文與本土語文並列，每週進行一小時的教學活動。規劃說明並提及，學校可以依據學生需求，選擇閩南語文、客家語文、原住民族語文或新住民語文其中一項進行學習，並揭示：

新住民語文課程的開設內容以來自東南亞地區的新住民語文為主。為尊重多元文化及增進族群關係，學校得聘請專長師資，開設新住民語文課程（教育部，2014：12）。

夏曉鶻（2014）擔任 12 年國民基本教育新住民語文課綱研編小組召集人，指出將新住民母語納入國教課綱可以使新住民與移工感受他們是臺灣的親人，覺得被公平對待。新住民語文課綱的目標扣聯了

新住民語文與國家經濟發展，認為臺灣對外的經濟發展需要重視東南亞國家，因此將新住民語言的學習作為培育國家語言溝通與商務貿易人才，認為有益於國家在東南亞經濟市場的發展。

三、探究議題

教育部擬定的新住民語言政策，目的在於實踐社會多元文化的理想，同時藉由培育國家多語人才，創造未來臺灣在東南亞市場的優勢。不過教育部的「新住民語言政策」的論述有兩項議題值得探究：

（一）由上而下的母語政策未能反映重要關係人的意見

教育部之所以辦理火炬計畫母語傳承課程，是因為希望培養新住民家庭子女可以說父或母親東南亞母語的能力、同時讓新住民子女可以認同（父）母國文化，其對象主要應該是針對跨國婚姻家庭中的二代。然而，新住民母語政策的關係人，包含學習者與其父母，在國家語言政策制定的過程能否有表意權？新住民家庭的家長是否認為學習東南亞母語的目的為增加子女文化認同？或者他們是否同樣也認為讓自己子女學習新住民語言未來可以有利於他們在東南亞國家的工作發展？此為本文要處理的第一個研究問題。

（二）是「母語」？還是「第二外語」？

火炬計畫明確推動「母語」傳承課程、而非「第二外語」，自然課程開設的用意應該是以新住民家庭子女為對象，而非對東南亞語言有興趣者。然實際上，母語傳承課程無法僅限東南亞跨國婚姻家庭子女才能學習，因為如此對於新住民子女無異是一種「標籤化」。當新住民語言課程需要擴及非跨國婚姻家庭的學童，東南亞語言的定位即非「母語」，而是「第二外語」。

再者，新住民家庭子女雖然來自跨國婚姻家庭，父親或母親一方為外籍人士，但他們出生即在臺灣家庭，是以國語為官方語言，臺語、客語等為家庭溝通語言的環境。「母語」指的是移民母親的語言，但並非「跨國婚姻家庭的語言」，若此語言甚少在家庭中被使用，跨國婚姻家庭子女面對的語言衝突反而更大（Yeh, Ho, & Chen, 2014）。絕大多數的新住民家庭並非以「東南亞語言」為家庭中日常溝通的工具。新住民家庭成員主要溝通仍以國語和臺語（客語）為主，東南亞

語在家庭中的重要性和溝通頻繁度與臺語或客語有很大的差異。新住民語言也不符合「母語」的特質——在家庭中自然而然習得的語言。因此將新住民語言層級拉高到與臺語、客語，並列「本土語言」，仍須更多論述。

貳、母語學習與語言政策

一、家庭中母語學習

Fishman (2001) 指出，母語 (heritage language) 一詞在美國可能包含移民者的語言、原住民語言、以及群居者的語言，上述不同語言類別各自擁有其獨特的歷史、社會、語言學、和人口的特質。Carreira (2004) 提出要區辨母語學習者 (heritage language learner, HLL)，最明顯即將母語學習者與第一語言學習者 (first-language learners, L1Ls) 和第二外語 (second-language learners, SLLs) 比較。母語學習者與第二外語學習者的主要差別在於母語學習者與母語或母文化 (heritage culture) 有家庭背景的關聯，母語使用者不像第一語言的使用者，這些母語使用者缺少機會可以接觸或暴露在足夠的母語和母文化的環境下，同時因為接觸母文化的頻率不如第一語言使用者，所以他們的文化和族群認同、以及語言溝通的需求常常無法在情境中獲得滿足。

Carreira (2004) 依據「母語」的相對重要性，提出三種類別：學習者在母語社群中的位置、學習者透過他的家庭環境和母語或者母文化的個人關聯強度、以及學習者對母語的熟悉程度。新住民家庭子女雖然來自臺灣與東南亞的跨國婚姻家庭，不過母文化（東南亞文化）在家庭中並非主流文化，同時新住民家庭子女對東南亞語言和文化的熟悉程度都不高。Van Deusen-Scholl (2003) 提出「擁有母語學習動機的學習者」 (learner with a heritage motivation) 一詞，足以描述臺灣新住民子女的現況，Van Deusen-Scholl 認為，學習者覺察他們與母文化有相當程度的關聯性，或擁有某些程度的語言熟悉度，或

者透過家庭互動有強烈的文化關聯性。例如，新住民家庭子女學習東南亞文化中過年的習俗、祝賀新年的用語，當他們回到移民家長母國時，便可以很快理解當地特殊的過年文化，甚至以母語向長輩拜年。研究者認為將新住民子女的「母語」類同國外移民家庭中使用的語言並不妥，新住民子女自己是「第一語言」（國語）的使用者，新住民子女在家庭中可能兼雜使用臺語或客語，這些語言都是新住民子女的「母語」。新住民子女與其他本籍子女唯一不同之處在於：新住民子女擁有與母親語言和文化的強烈關連，這些文化和語言的關聯性，恰足以定義新住民子女為「具有學習母語動機的學習者」。

二、國家的語言政策

因應全球化跨國移動的潮流，許多國家同樣也面臨跨國婚姻或移民家庭等問題（OECD, 2014）。跨國婚姻或移民家庭產生雙語與雙文化的家庭，母語或母文化的傳承代表移民家長對於母國之情感因素的連結和遞移（Barkhuizen, 2006）。但是家庭中的雙語互動和溝通模式未必對等，取決於家庭成員的權力關係、學習者與社會文化環境互動的歷程、及社會環境是否允許或開放多元語言（Zhang, 2012）。

不論火炬計畫的母語傳承課程或教育部 12 年國民基本教育新住民語言課程綱要，國家語言政策的制定應該反映利益關係者的觀點，而非從上而下的政策規劃，或者基於「尊重多元文化」的空泛意識形態。國家在制定移民政策時，應參採移民者的看法和意見，而非從國家的角度，強迫移民者遵從（Lee, 2011）。因此，國家在策劃與移民相關的政策時，應具有移民者的民意基礎。移民者擁有多語言的優勢，但也可能因為移民者的社會不利因素，使得他們因為語言而造成就業和就學的不利條件（Heath, Rohton, & Kilpi, 2008）。社會過度強調保留種族多元性，反而成為移民融入當地社會的阻礙（Ersanille & Koopmans, 2011）。移民家庭期待下一代可以儘速融入當地社會，使其子代未來可以積極參與勞動市場，因此，移民家庭對子女的期待可能面臨「保留母文化和母國語言」或者「選擇融入當地生活」兩者的衝突（Hohne & Koopmans, 2010）。

參、研究方法

為了解新住民家庭中政策利益關係者對於母語學習的看法以及影響新住民家庭子女學習母語的家庭和學校環境支持，研究者採問卷調查以量化研究進行。問卷包含學生問卷、父親問卷、與新住民母親問卷三份。本籍父親家長問卷為繁體中文、越南籍母親的問卷則以父親問卷翻譯成越南文版。學生問卷包含：基本資料、學生學習母語的個人動機、家庭支持環境、以及學校支持環境四項。家長問卷則包含：基本資料、語言學習的情況（包含 6 題：語言的重要程度、家庭的語言學習教材、讓子女學習母語課程的原因、子女的越南語能力、家長的語言能力）、家長對語言學習性的評估量表（共 20 題，比較國語和越南語、以及國語和英語的相對重要性）。

研究者僅以越南籍新住民家庭為研究對象，主要原因為開設的母語傳承課程有九成以上為越南語課程；其次，越南籍新住民家長就讀國小的子女數占多數，103 學年度新住民家庭子女就讀國小人數為 146,877 人，扣除大陸籍新住民家庭子女 55,527 人之後，越南籍新住民家庭子女（62,516 人）占 68%（教育部統計處，2015）。本研究以新住民國籍以及母語傳承課程占多數的越南籍新住民和越南語為調查範圍，同時問卷也是以新住民家庭使用較多的臺語為調查範圍，可能遺漏印尼語、泰語等新住民語言，以及客語、原住民語等本土語言，研究結果僅能作為解釋使用臺語和越南語的新住民家庭狀況，無法推論至其他型態的新住民家庭，此為本研究之限制。

家長對語言學習重要性的評估量表，以 KMO 與 Bartlett 球形檢定結果，KMO=.947，顯示量表具有良好效度。信度分析結果，Cronbach's α 值為 .967，表示此量表的內部一致性信度極高，為可使用的良好工具。

研究者以火炬計畫學校、且開設越南語母語課程，問卷施測對象為國小四到六年級學童，父親為本籍、母親為越南籍之新住民家庭子女為本研究之母體。選擇四到六年級學童的主要原因是他們較能理解問卷內容。研究者無法涵蓋所有東南亞母語課程，因此本研究僅以新

住民家庭中就讀國中小學生人數最多的越南語為討論範圍，同時越南語也是母語傳承課程中開設最多的新住民語言課程。多數新住民家庭為父親本籍、母親東南亞籍，本研究只探討最多數的家庭型態。父親為東南亞籍、母親為本籍之跨國婚姻家庭類型可能因為婚姻中的權力關係，影響新住民家庭中的語言溝通模式（Yeh & Ho, 2015），本研究不予討論。

研究者首先依照火炬計畫學校的分類，分為雙北金馬區、基宜花區、桃竹苗區、中彰投區、雲嘉南區、高屏澎東區等六區。依照各區參與火炬計畫的學生數分配抽樣樣本數（見表 1）。其次採分層隨機抽樣，抽取火炬計畫學校，並排列抽取順序，抽取的學校則採四到六年級全部施測，直到該區樣本數滿足為止。學生問卷在課堂上填寫，家長問卷則由學生帶回給家長（父親和母親各一份）分別填寫完之後，交回給班級教師。學生、父親、和母親問卷全數繳回始採計為有效問卷。

表 1
火炬計畫各縣市問卷發放數

區域	包含縣市	火炬計畫 學生數	預計抽 樣數	比例	有效樣本數
雙北金馬區	臺北市、新北市、 連江縣、金門縣	18,578	95	19%	85
基宜花區	基隆市、宜蘭縣、 花蓮縣	2,432	13	2.5%	12
桃竹苗區	桃園縣、新竹市、 新竹縣、苗栗縣	8,630	44	8.8%	39
中彰投區	臺中市、彰化縣、 南投縣	23,361	119	23.8%	106
雲嘉南區	雲林縣、嘉義市、 嘉義縣、臺南市	35,682	182	36.4%	162
高屏澎東區	高雄市、屏東縣 臺東縣、澎湖縣	9,278	47	9%	42
	合計	97,961	500	-	446

本研究以 2013 年全國參與火炬計畫越南語母語學習的國小四、五、六年級新住民子女為研究資料蒐集的對象，並同時以受訪學生的父親和母親（移民家長）為家長問卷受訪者。預計發放問卷數為 500 組（包含一位學童、本籍父親、和越南籍母親 3 份），扣除填答未完整的問卷（包含學童或家長一方未填答），實際有效問卷數共 446 組（表 1），問卷回收率為 89.2%。

受訪的新住民學童家長，父親的教育程度以高中職（39%）和國（初）中（35%）最多，越南籍母親的教育程度則以國（初）中（51%）最多，其次為國小（24%）和高中職（20%）學歷（表 2）。

表 2

受訪新住民家庭學童父母的教育程度次數百分比

	國小	國（初）中	高中職	專科	大學	研究所
父親	74 (16%)	155 (35%)	174 (39%)	31 (7%)	12 (3%)	0
母親	106 (24%)	229 (51%)	90 (20%)	5 (1%)	12 (3%)	4 (1%)

受訪的新住民家庭為小家庭的比例占一半（n=228, 51%）、其次為和爺爺奶奶同住的折衷家庭（n=207, 46%），和外公外婆共同居住的僅占 2%。新住民家庭收入以月收入 2-5 萬元居多（n=236, 53%），其次為 2 萬元以下（n=116, 26%）。

為了解新住民家庭成員平常使用越南語的情況，問卷基本資料詢問了本國籍父親和越南籍母親「會講越南語的朋友人數」，新住民家庭的本籍父親擁有會說越南語的朋友平均數為 2.1 人，比較新住民家庭的越南籍母親，平均人數則達 6.2 人（表 3）。約有 1/3 的本籍父親完全沒有會說越南語的朋友。

表 3

新住民家長的越南語朋友人數

	完全沒有	1-3 位	4-6 位	7-9 位	10 位以上
父親	216 (48%)	150 (34%)	27 (6%)	2 (0.4%)	46 (10%)
母親	43 (10%)	106 (24%)	68 (15%)	39 (9%)	190 (42%)

受訪學生中，三個年級學生平均分配，四年級 152 人（34%）、五年級學生 162 人（36%）、六年級學生 132 人（30%）。其中男生 243 人（54%）、女生 203 人（46%）。由於受訪樣本均為火炬計畫學校的新住民家庭學童，也參加母語傳承課程。其中以參加一學期的學生居多，347 人（78%），有 18% 的學童參加母語課程的時間為半年到一年。近七成（68%）的學童每週上一堂母語課。

本研究將回收之有效問卷進行編碼與除錯，並以 SPSS 套裝統計軟體進行描述統計分析，個人母語學習動機、家庭支持、學校支持三個構面的 Pearson r 相關分析；本籍父親與越南籍母親對於子女學習越南語和英語重視程度的相關性分析。

肆、新住民家庭對母語學習的觀點分析

研究者提出兩個辯證的問題：由上而下的母語政策應反映重要關係人的意見，研究者依據問卷結果分析家長希望子女學習越南語的目的。其次，越南語對新住民家庭是「母語」或「第二外語」？研究者則依據家庭可以使用的語言資源、使用越南語的情形，用以說明在新住民家庭中越南語的位階。

一、新住民家庭中本籍與移民家長對於母語學習的看法

（一）家庭提供的語言資源

新住民家庭的本籍父親買中文字典給子女的人數量最多（32.9%）、其次約有 17.5% 的本籍父親表示沒有買過任何語言相關圖書。多數新住民家庭的越南媽媽未提供子女任何語言學習資源（26%），如果有的話，僅有 23.1% 的人買過中文繪本、英文 CD（18.9%）、或中文字典（18.5%）。越南母親買越南語繪本或圖書的比例略高（9.8%），至於其他越南語的學習資源更是少之又少（表 4）。

表 4
新住民家庭提供子女的語言學習資源

語言資源	本籍父親	越南母親
沒有買過	143 (17.5%)	193 (26%)
中文繪本 / 圖書	121 (17.9%)	127 (23.1%)
中文 CD 或光碟	91 (13.5%)	47 (8.5%)
中文字典	222 (32.9%)	102 (18.5%)
英文繪本 / 圖書	50 (7.4%)	66 (12%)
英文 CD 或光碟	103 (15.3%)	103 (18.7%)
英文字典	59 (8.8%)	39 (7.1%)
越南語繪本 / 圖書	20 (3.0%)	54 (9.8%)
越南語 CD 或光碟	8 (1.2%)	12 (2.2%)
小計	674 (100%)	550 (100%)

(二) 新住民家庭使用越南語的情形

語言使用的頻繁程度來看，新住民家庭甚少使用越南語作為溝通工具。本籍父親在家庭中使用國語和臺語的比例為 75.3%，越南籍母親使用國語和臺語的比例更高達 89%。本籍父親在家庭中會使用越南語的比例為 1.6%，越南籍母親在家使用越南語的比例也僅有 2.8%。由此觀之，越南語在家庭中的使用並不普遍，與「國語」或「臺語」相較，明顯偏低。

新住民家庭本籍父親與越南母親對語言的重要性評估如表 5，其中顯示新住民家長對於子女學習語言的重要性，六成的本國籍父親和七成的越南籍母親均認為子女學習國語是最重要的，第二重要的語言是臺語，第三重要的語言則是英語，越南語則是新住民家庭認為重要順位最後的語言。

表 5

新住民家庭對語言重要性的評估

國語	第一順位	第二順位	第三順位	第四順位
本籍父親	268 (60%)	94 (24%)	28 (6%)	17 (4%)
越南籍母親	311 (70%)	32 (7%)	11 (2%)	11 (2%)
臺語	第一順位	第二順位	第三順位	第四順位
本籍父親	68 (15%)	183 (41%)	106 (24%)	47 (11%)
越南籍母親	75 (17%)	208 (46%)	53 (12%)	42 (9%)
英語	第一順位	第二順位	第三順位	第四順位
本籍父親	103 (23%)	91 (20%)	168 (38%)	48 (11%)
越南籍母親	36 (8%)	85 (19%)	207 (46%)	24 (5%)
越南語	第一順位	第二順位	第三順位	第四順位
本籍父親	7 (1%)	31 (7%)	77 (7%)	246 (55%)
越南籍母親	12 (3%)	29 (6%)	63 (14%)	234 (2%)

研究者以學習國語為比較基準，請家長分別評估學習英語與學習國語、以及學習越南語和學習國語的重要性。英語和越南語的問項分別有 10 題，包含：「我認為在家中與孩子用越南語溝通是必要的」、「我認為同時說國語及越南語容易造成孩子混淆」等題。研究結果顯示，本籍父親對於子女學習英語的重視程度 ($\chi=33.6$) 略高於學習越南語 ($\chi=32.8$)，越南籍母親對於子女學習英語的重視程度 ($\chi=33.7$) 同樣也略高於學習越南語 ($\chi=32.4$)。新住民家庭的父母親對於語言的重要程度看法一致。以 Spearman's rho 係數檢定本籍父親和越南籍母親對於語言重視程度的相關性，父親與母親對越南語 ($p < .001$) 和英語 ($p < .001$) 的重視程度達顯著相關，顯示新住民家庭的父母親對子女學習語言的重視程度相當一致，同時新住民家庭並未特別強調子女必須學習越南語。

二、新住民子女學習東南亞母語的原因

研究者分析新住民家庭的本籍父親和越南籍母親對於子女參加學

校母語傳承課程的原因後發現，新住民家庭對於子女參加母語傳承課程學習越南語的主要原因是將越南語視為與家人溝通的工具，或者希望子女學會講媽媽的語言。新住民家庭將越南語視為家庭成員溝通的目的遠超過政策所宣示的增加新住民子女未來到東南亞工作等工具性目的。越南籍母親希望小孩學會媽媽語言的比例（53%）高於本籍父親（36%），越南籍母親認為子女學會母親語言是一種情感的聯繫，但本籍父親並未有同樣明顯的感受（表 6）。

表 6

新住民家庭子女參加學校母語傳承課程的原因

項目	本籍父親	越南籍母親
學校規定	89 (20%)	102 (23%)
小孩想要參加	97 (22%)	92 (21%)
希望小孩學會媽媽的語言	163 (36%)	238 (53%)
小孩可以和越南家人溝通	184 (41%)	166 (37%)
希望小孩增加未來工作競爭力	103 (23%)	110 (25%)
小孩可以多一樣興趣	85 (19%)	69 (15%)
小孩應該懂得媽媽的文化	97 (22%)	89 (20%)

伍、對我國新住民母語政策之建議

本研究提出兩項新住民母語政策的議題：第一，新住民母語應該適度反映關係人的意見，並加入新住民母語政策的論述；第二，新住民母語政策應定位為「母語」或是「第二外語」？調查結果顯示，多數新住民家庭的家長提供的越南語語言學習資源非常少，此外，新住民家庭中也以使用國語和臺語為主，真正使用越南語的比例不到 3%。新住民家長皆希望子女先學會國語、臺語、和英語，越南語的順位則是最末。在國語和英語、國語和越南語的相對重要性評估，本籍父親和越南籍母親均認為英語的重要性大於越南語。依據上述調查結果，研究者提出下列建議，提供政府研議新住民母語政策之參考：

一、新住民語言列入國家語言政策仍需思辨政策目標

東南亞新住民家庭使用母語與臺語和國語的使用頻繁度並不對等，新住民家庭日常溝通與使用的語言常以國語和臺語為主，甚少以新住民語言為日常對話的一部分。研究者肯定新住民語言列入本土語言在宣示尊重多元文化和族群差異的重要意義，但是研究者仍要指出，以「尊重多元文化」或「培育東南亞經貿人才」兩項理由，不足以成為政府推動新住民語言政策的目標。

研究結果指出，多數新住民家庭希望子女學習母語的用意並非是工具性目的——認為子女未來可以到東南亞就業、或者泛政治意識形態地認為子女學習東南亞母語就是對母親文化的尊重和認同，因為即使是新住民子女學會了新住民語言，與母語政策強調「尊重多元文化」的目標未必一致，而且語言的學習並不同尊尊重多元文化。相反地，從此研究結論發現，新住民家庭鼓勵子女學習新住民語言主要為了與家人溝通。因此政府在新住民語言政策的論述的確需要修正。

二、新住民語言的定位是因應不同學習對象的「語言」而非「母語」

新住民語的位階定位是「母語」或「第二外語」？應該視學習對象而有不同目標，雖然新住民家庭子女的人數占有一定比例，但新住民母語並非等同於臺語、客語、和原住民語等本土語言。因為其他本土語言包含臺語和客語都有相當的使用人數，或者上述本土語言與當地社區文化或族群文化有密切而頻繁的結合。但新住民母語除了外籍配偶以外，即使是新住民家庭子女也較少在家庭中使用東南亞語言。文化的層面也是如此，即使是臺灣的新住民家庭，仍以臺灣的主流語言和文化為主，新住民文化的諸多層面（如：越南過年的長粽或方粽）並不多見。因此，新住民語言的位階很難等同於「本土語言」。雖然新住民家庭子女在家庭中有機會可以接觸東南亞語言或母國文化，但從本研究調查結果顯示，新住民家庭使用東南亞語言進行溝通者不到3%。新住民家庭學前幼兒學習東南亞母語的經驗，更像是學習第二外語，而非「母語」（葉郁菁，2014）。

新住民母語的學習者可能來自新住民家庭（甚或包含新住民子女以外的其他家人）、也可能包含 67% 以外的非新住民家庭學習者。當新住民母語被界定是「母語」時，學習對象未免過於狹隘和侷限，甚至有可能隱含「標籤化」的意涵，但當它非「母語」而是「東南亞語言」或「新住民語言」時，學習者即可包含所有「擁有母語學習動機的學習者」（Van Deusen Scholl, 2003），學習者可以覺察東南亞文化與自己文化的關聯性，擁有某些程度的東南亞語言熟悉度，並可以透過家庭和社區互動，對東南亞文化產生關聯性。

三、新住民母語依據學習者對母語需求的類型訂定教學目標

新住民語言政策既適合新住民家庭子女與其他一般的學習者，兩者的學習環境條件並不相同，訂定的教學目標和教學者使用的策略也應有所不同。新住民家庭子女學習新住民語言的主要目的是可以與家人溝通、互動，從家庭中營造一個自然互動的語言情境，而其他一般的學習者，則是從第二外語的角度來看，主要是增加一種語言能力。研究者建議，新住民語言政策應該針對新住民子女和以東南亞語言為第二外語的學習者這兩種學習群體設定不同的教學目標。兩者的共同目標可以是「從新住民語言學習中認識和理解不同文化的差異，進而尊重多元」。但是新住民子女學習新住民語的目標可以是「與家人溝通」、「產生自己與新住民家長社群的關聯」、進而「積極參與使用新住民語的社群、並認同自己也是團體成員的一部分」。

Carreira (2004) 建議，對於與母語和母文化有密切互動關係的雙語者，可以協助建立與外在情境一致的語言和文化技巧，使他們了解教室以外情境中，母語如何使用。新住民子女是最為接近母語的社群，因為家庭中即有可以互為對話的移民家長，新住民子女的母語學習可以以認識母語和母文化為教學目標，提供生活化的語言對話和練習，透過日常對話，使新住民語言成為家庭中的另一種溝通工具，提高學習者對新住民母語的熟悉程度。此外，針對以新住民語言為第二外語的學習者，則是培養學習者對於新住民語言的文化知識了解、以及未來運用新住民語言的能力，逐步達到下列美國 21 世

紀外語學習的目標，包含：溝通（communication）、文化（理解）（culture）、關聯（connections）、比較（comparisons）、和社區（參與）（communities）（張金蘭，2010）。對於非新住民家庭的第二外語學習者，他們學習新住民語言，可以與使用新住民語的社群溝通、了解新住民文化，對不同的語言和文化產生關聯和比較，同時也培養他們積極接觸使用新住民語的社群。

儘管教育部已經將新住民語言列入十二年國民教育課程綱要，除非新住民家長將母語落實成為家庭日常使用的語言，否則學校每週僅有 1 小時的母語課程，不論對新住民子女學習母語的傳承，或者非新住民家庭子女視為第二外語的學習，東南亞母語課程能否培養學生成為東南亞經貿人才，仍有待考驗，且目前只規劃到第三階段，中學之後若無法在大學課程繼續銜接，很可能東南亞母語學習也會面臨斷層的問題。如何透過非正式課程使得新住民語言的學習得以延續，學校以外家庭的非正式課程顯然比學校中的 1 小時本土語言 / 新住民語言更為重要（葉郁菁、溫明麗，2013）。

參考文獻

- 行政院（2013）。**火炬計畫推學母語，挨批配套不足**。行政院地方輿情蒐集與處理（103 年 10 月 25 日）。取自 http://www.ey.gov.tw/News_Content4.aspx?n=3EBFEAD6FB383702&s=39539999B7699871 [Executive Yuan (2013). *The practice of heritage language was criticized as lacking complete strategies* (25th October 2013). Retrieved from http://www.ey.gov.tw/News_Content4.aspx?n=3EBFEAD6FB383702&s=39539999B7699871]
- 夏曉鵬（2014）。**推動我國新住民語文課程綱要與中小學教學**。臺北市：12 年國民基本教育新住民語文課程綱要研編小組。（未出版資料）。 [Xia, H. C. (2014). *The practice of heritage language in the national curriculum and the instruction in primary and secondary schools*. Taipei: The Team of Curriculum Research and Design of

12-year basic education (unpublished document)] .

張金蘭（2010）。5C 理論在華語文教學中的運用。《中原華語文學報》，5，71- 90。〔Chang, C. L. (2010). The application of “5C theory in TCASL”. *Chung Yuan Journal of Teaching Chinese as a Second Language*, 5, 71-90.〕

教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。臺北市：作者。〔Ministry of Education (2014). *The guideline of 12-year basic education curriculum*. Taipei: Author.〕

教育部統計處（2015）。我國新移民子女就讀國中小概況。《教育部統計簡訊》。取自 https://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/fomas.xls 〔Department of Statistics, Ministry of Education (2014). *The numbers of primary and secondary school pupils of children from the cross-national marriage families in Taiwan*. Retrieved from http://stats.moe.gov.tw/files/main_statistics/fomas.xls〕

移民署（2014）。全國新住民火炬計畫 103 學年度重點學校累計 103 年 8 月至 10 月 22 縣市統計報表。取自 <http://www.immigration.gov.tw/public/Data/41113164902.pdf> 〔The National Immigration Agency (2014). *The numbers of schools conducting the fire touch project in Taiwan from August to October 2014*. Retrieved from <http://www.immigration.gov.tw/public/Data/41113164902.pdf>〕

移民署（2015）。103 學年度全國新住民火炬計畫行動方案。取自 <http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1243821&ctNode=33868&mp=TP> 〔The National Immigration Agency (2015). *The national fire torch project in 2014*. Retrieved from <http://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1243821&ctNode=33868&mp=TP>〕

葉郁菁（2012）。我國新移民子女學習母語政策之推動與實踐探討。《教育資料與研究》，106，57-81。〔Yeh, Y. C. (2012). A review of the execution of the mother-language policy among new immigrants. *Educational Resources and Research*, 106, 57-81.〕

葉郁菁、溫明麗（2013）。臺灣國民小學東南亞母語傳承課程實施現況與政策建議。《教育資料集刊》，57，23-44。〔Yeh, Y. C. &

- Wen, M. L. (2013). The policy and actual execution of the southeast Asian language courses at elementary schools in Taiwan. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 57, 23-44.]
- 葉郁菁 (2014) 。新住民家長系統化母語教學訓練課程介入與支持性家庭環境影響效果之研究。科技部專題研究計畫成果 (編號: 102-2410-H-415-030) 。 [Yeh, Y. C. (2014). *The systemalized instructional design of parents' teaching training programme and family supportive environment on cross-national marriage children's heritage language learning*. The research project sponsored by the Ministry of Science and Technology, No. 102-2410-H-415-030]
- Barkhuizen, G. (2006). Immigrant parents' perceptions of their children's language practices: Afrikaans speakers living in New Zealand. *Language Awareness*, 15, 63-79.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term "heritage language learner." *Heritage Language Journal*, 2(1), 1-25.
- Ersanilli, E., & Koopmans, R. (2011). Do immigrant integration policies matter? A three-country comparison among Turkish immigrants. *West European Politics*, 34(2), 208-234.
- Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-99). McHenry, IL: Cal Publisher.
- Freeman, K., Stairs, A., Corbiere, E., & Lazore, D. (1995). Ojibway, Mohawk, and Inuktitut alive and well? Issues of identity, ownership and change. *The Bilingual Research Journal*, 19(1), 39-69.
- Heath, A., Rohton, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-5.
- Höhne, J. & Koopmans, R. (2010). Host-country cultural capital and labour market trajectories of migrants in Germany. *The impact of*

- host-country orientation and migrant-specific human and social capital on labour market transitions*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung Discussion Paper No 2683.
- Lee, H. (2011). Rethinking transnationalism through the second generation. *Australian Journal of Anthropology*, 22 (3), 295-313.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *Inflows of foreign population into selected OECD countries and the Russian Federation*. Retrieved from <http://www.oecd.org/statistics/>
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2 (3), 211-30.
- Yeh, Y. C. & Ho, H. J. (2015). Immigrant men in their wives' society: The choice of family language and relation of power. In P. Schmidt, B. Griffith, & D. J. Loveless (Eds.), *Reconceptualizing literacy in the new age of multiculturalism and pluralism* (2nd edition). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Yeh, Y. C., Ho, H. J., & Chen, M. C. (2014). Learning Vietnamese as a heritage language in Taiwan. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. doi: 10.1080/01434632.2014.912284.
- Zhang, D. (2012). Co-ethnic networks, social class, and heritage language maintenance among Chinese immigrant families. *Journal of Language, Identity, and Education*, 11, 200-223.

英國與臺灣中等教育 改革芻議

翁福元* 鍾明倫**

摘要

世界主要國家國民教育發展的共同特徵，均具有「普遍、非強迫、確保品質、定額補助」的性質，並以之作為延長國民教育年限，提升國民素質及國家競爭力之教育改革目標。臺灣和英國在中等教育改革的背景有相同性，亦存在殊異性：相同性指中等教育的改革都面向均等與免費，殊異性主要因為英國屬福利國家，中等教育遂被視為福利制度的一部份，反觀臺灣雖然走向免學費的中等教育，但是中等教育仍然非屬於社會系統的一部份，理由為，一般福利國家是以「全民就業」或是國家介入「社會保障」與「社會服務」的程度，作為基本衡量的指標，若以整體臺灣政府的「財政資源分配」與「政治意識形態」來說，教育僅是「人力資本」(human capital)的投資，或政治的產物，並非就業保障，教育與就業是切割的。十二年國民基本教育政策引發的爭議和質疑頗多，尤其「國中會考制度」與「入學差額比序」為甚。本文比較當前臺灣和英國中等教育的脈絡與政策發展，並從教育機會均等與社會正義觀點，評析臺灣中等教育改革；最後歸納「階級流動」或「階級停滯」的爭議、「學術課程」與「技職課程」的選擇、「舒緩升學壓力」或「提高升學壓力」三個中等教育改革之矛盾。此三個矛盾都集中在學術資源的分配、考試制度的公平性、課程的社會價值，這些矛盾也都具體地指出：如何在教育理想與社會實際中找到符合臺灣脈絡的中等教育的實踐，將是改革成功的關鍵。

關鍵詞：十二年國民基本教育、中等教育改革、國中會考、差額比序

* 翁福元，國立暨南國際大學教育政策與行政學系教授

** 鍾明倫，英國雪菲爾大學社會學系博士候選人

電子郵件：fyweng1959@gmail.com; s898000335@gmail.com

來稿日期：2014年9月30日；修訂日期：2014年10月15日；採用日期：2015年3月19日

A Study of Secondary Education Reform both in England and Taiwan

Fwu Yuan Weng* Ming Lun Chung**

Abstract

The basic notions of secondary education reform include “universality”, “non-compulsion”, “quality control” and “fixed amount government subsidy” to ensure the ideal citizen quality and national competitiveness have been drawn attention both in UK and taiwan. The “Dakar framework for action” proposed by UNESCO claims that education is undoubtedly a basic human right for every citizen seen as a means of boosting the globalized development with reference to political, cultural and economic sectors. England has insisted on the principles of “equity of educational opportunity” and “education as a part of social welfare”. The notion “education as a great equalizer” is a growing consensus. Although free and equal accessibility is the principle adopted both in UK and in Taiwan, secondary education in Taiwan, unlike that in UK, is not a part of the social welfare system. The major concern and disputes of the public are on the new policies of “comprehensive assessment program for junior high school students” and “rank ordering of over-quota applicants”. The aims of this article are to discuss and compare the educational contexts and secondary education reform policies in UK and in Taiwan. Three points of conflicts are generalized: social mobility vs. social stagnation, academic orientation vs. vocational orientation, and minimized academic pressure vs. intensified academic competition.

Keywords: 12-year basic education policy, secondary education reform, academic test for junior high school students, examinations-free entrance competition

*Fwu Yuan Weng, Associate Professor, Department of Educational Policy and Administration, National Chi Nan University

** Ming Lun Chung, Doctoral Candidate, Department of Sociology, University of Sheffield
E-mail: fyweng1959@gmail.com; s898000335@gmail.com

Manuscript received: September 30, 2014; Modified: October 15, 2014; Accepted: March 19, 2015

壹、前言

目前世界主要發達國家國民教育發展的共同特徵是以「普遍、非強迫、確保品質、定額補助」的性質，延長國民教育年限，來確保並提升國民素質及國家競爭力（教育部，2012）。聯合國教科文組織於2000年《達喀爾行動綱領》（The Dakar Framework for Action）揭櫫（UNESCO, 2000：3）：「教育是一項基本人權，也是參與21世紀迅速全球化的社會與經濟必不可少的手段。」菁英教育觀已向全民教育觀讓位；而教育發展軌跡也由「基礎教育全民化」轉為「中等教育全民化」（陳益興，2012）。因此，推動中等教育全民化、延長中等教育年限，已成為世界各國提升國民教育素質，改變國家體質的重要機制。臺灣和英國在中等教育的改革的背景具有相同性，亦有殊異性：相同性指中等教育的改革都逐漸面向均等與免費的義務教育；臺灣中等教育改革受到英國諸多改革法案與報告書的影響。例如：臺灣的教育優先區計畫（educational priority area, EPA）受到《普勞頓報告書（Plowden Report）》之影響（鄭勝耀、黃滄瑩，2014）；再者，臺灣綜合高中之發展也間接受到1965年英國綜合中學（comprehensive school）改革之影響（林靜秋，2001）。殊異性主要是英國屬於「福利國家」（welfare state），特別是在二〇至六〇年代中等教育相關的報告書發表，包括1924年的《郝鐸報告書》（Hadow Report）、1938年的《史賓塞報告書》（Spens Report）、1943年的《諾伍德報告書》（Norwood Report）、1967年的《普勞頓報告書》（Plowden Report）等的中等教育改革，定位中等教育為福利制度的一環（Tomlinson, 2005）。臺灣不屬於福利國家，故教育改革未能有效與社會福利制度扣連，教育仍然是政治結構中的一部份，政治凌駕教育發展也成為教改批判的重點之一。例如：四一〇教改運動的訴求便是對抗國家政治結構對於教育制度的網綁（Chou & Ching, 2012）。本文主要比較臺灣和英國中等教育的政策發展，並從教育機會均等與社會正義之觀點，評析臺灣中等教育改革之發展。

貳、臺灣與英國中等教育改革之意義與內涵

一、英國當前中等教育之意義與內涵

英國教育報告書宣稱英國將致力於創造一個世界頂級的國家教育系統，並使年輕人和兒童有相同的受教機會，也強調致力於促進社會流動，使畢業生具有面對不同挑戰的競爭力（International Bureau of Education-UNESCO, 2012）。英國教育部提出五項中期目標：提高教育的成就、縮小貧富的差距、改革教育系統、支持所有孩童與青年（特別是社經弱勢的學生）、改善教育部門的效率與效能（International Bureau of Education-UNESCO, 2012）。可見，其內涵仍圍繞在「教育機會的均等」與「階級流動」的議題，並將中等教育的發展與社會改革（社會福利制度）扣連在一起；但是，從實際的教育運作來說，英國中等教育階層化現象非常明顯，欲透過中等教育制度促進階級流動，消弭階級鴻溝的目標有限（ESRC, 2006）。

二、臺灣十二年國民基本教育之意涵

根據國內政府相關文件顯示，2014年實施的「十二年國民基本教育實施計畫」主要立基於九年國民教育，並依據五大理念，推動十二年國民基本教育（行政院，2010：5）：「（一）有教無類：高級中等教育階段是以全體15歲以上的國民為對象，不分種族、性別、階級、社經條件、地區等，教育機會一律均等；（二）因材施教：面對不同智能、性向及興趣的學生，設置不同性質與類型的學校，透過不同的課程與分組教學方式施教；（三）適性揚才：透過適性輔導，引導學生瞭解自我的性向與興趣，以及社會職場和就業結構的基本型態；（四）多元進路：發展學生的多元智能、性向及興趣，進而找到適合自己的進路，以便繼續升學或順利就業；及（五）優質銜接：高級中等教育一方面要與國民中學教育銜接，使其正常教學及五育均衡發展；另一方面也藉由高中職學校的均優質化，均衡城鄉教育資源，

使全國都有優質的教育環境，使學生有能力繼續升學或進入職場就業，並能終身學習。」十二年國教的理念融合東西的教育哲學觀，即西方強調「適性多元將發展」與「優質教育系統」之個人主義的價值觀，東方強調「有教無類」與「因材施教」之儒家文化，兼具教育哲學的基礎與教育實踐的意義。

參、英國中等教育改革法案之分析

一、英國教育法案與中等教育改革

英國教育系統主要確立於 1996 年的《教育法案》（Education Act），其界定初等、中等與繼續教育的學制架構，並說明義務教育的原則（HMSO, 1996）。依據 1996 年《教育法案》（HMSO, 1996），中等教育主要為 11 歲至 19 歲的學生所設計，而進修教育（further education）指義務教育（16 歲）之後的學校教育，1996 年《教育法案》也將高等教育的課程排除，但是將成人繼續教育的課程納入。英國中等教育提供學生免費的教育至 19 歲，中等教育主要包括第三階段（key stage 3）和第四階段（key stage 4）及後義務階段，第三階段主要是七年級至九年級，年齡大約為 11 歲至 14 歲，而第四階段又稱為後期中等教育階段，主要是十年級和十一年級，學生大約為 14 歲至 16 歲。第三階段和第四階段將提供國定的一般性與學術性的課程，第四階段和後義務教育階段（學生多半在 16 歲至未滿 19 歲之間）將提供需要資格認證的一般性與職業性課程；後義務教育課程（post compulsory）的課程主要由中學提供，也有若干後義務教育階段的課程由擴充教育學院（sixth form college）提供，大約是 16 歲至 19 歲，第六學級學院主要附設於中等教育機構內，提供高等教育入學前之進階的學術課程（例如：普通教育高級程度證書）與職業課程（例如：商業與工程教育證書）。繼續教育也為 16 至 19 歲青年以及年紀較長的學習者提供成人課程。

1998 年，《學校標準與架構法案》（School Standard and

Framework Act) 更清楚地建立初等和中等教育的合法性架構 (HMSO, 1998), 這個法案也被修正和補充, 納入 2002 年、2005 年和 2011 年的《教育法案》(Education Act) 之中 (International Bureau of Education, 2012)。2002 年的《教育法案》主要適用於英格蘭和威爾斯地區, 並標誌第一階段到第三階段 (key stage 1 to key stage 3) 與第四階段 (key stage 4) 的差異, 使得第四階段的學生有更多學習的彈性。這個法案也促使學校提供學生更多社區服務的機會 (HMSO, 2002); 2002 年的《教育法案》第六部分 76-96 條, 特別提到課程改革, 法案也積極回應 1996 年的《教育改革法案》第 10 條, 直接授權給威爾斯官員 (Welsh Ministers) 檢視地方的課程, 並提供合適的課程, 支持兒童學習威爾斯語 (HMSO, 2002); 2005 年的《教育法案》也適用於威爾斯地區, 強化學校的績效責任制度, 具體的提供學校督導、兒童臨時保母制度 (child minding)、托兒所、生涯規劃服務、教職員的訓練課程 (HMSO, 2005); 2011 年的《教育法案》將 2010 年的《學校白皮書方案》(The importance of teaching) 納入, 重要的變革包括: 優良的行為與規範、精準的績效制度、專業者的自主、公平地使用資源, 也改變督察的架構, 將學生的學習成就、教學品質、行政的效能、學生的行為列為督學報告重點 (HMSO, 2011)。

2000 年之後, 英國中等教育改革的另外一項制度變革就是文憑與認證制度的彈性化, 政府將傳統文憑與職業認證文憑整合, 包括: 中等教育普通證書考試 (general certificate of secondary education, 以下簡稱 GCSE) 和普通教育高級程度證書 (The general certificate of education advanced level, 以下簡稱 A levels,) 文憑 (diplomas), 學徒制度 (apprenticeship)、基礎學習課程 (foundation learning programmes)。文憑是一個新制度, 主要結合理論與實務課程的認證制度, 有三個不同學位層級, 第一個是基礎層級 (foundatiton), 等於 5 個 GCSE 科目的認證, 第二個是高階層級 (higher) 等於 7 個 GCSE 科目的認證, 第三個是進階層級 (advanced), 等同於 3 個半的 A-level 課程認證 (International Bureau of Education, 2012)。直到 2008/2009 改革前, 學生在第三階段 (大約 14 歲) 結束時, 將進行國家課程的測驗, 主要的學科為英文、數學和科學三科; 2008 年

十月，政府宣布廢除該項測驗，由教師的評量與例行性的學習成就報告取代，教師對於學生在英文、數學和科學 3 個科目的評量也將送至「標準與測驗中心」(Standards and Testing Agency) (International Bureau of Education, 2012)。

義務教育階段結束時，學生將接受外部機構的評量，這些機構都是獨立運作，受到「英格蘭資格及考試辦公室」(Office of Qualifications and Examinations Regulation, Ofqual) 的規範，最具代表的就是 GCSE，主要認證 40 個學術科目及 9 個職業相關科目。後義務教育階段最重要的測驗就是 A level，這是進入英國大學前的入學考試，學生將在後義務教育階段機構或繼續教育機構選擇不同科目進行學習，課程也將持續 2 年。一般學生將會在第一年的課程 (advanced subsidiary level, 簡稱 AS Level) 選 4 到 5 門課程，第二年將從 4 到 5 門課程中選擇 3 門課程進行學習，大部分的學生將選擇第二年的 3 門課程作為大學入學前的測驗。但是，學生選擇的課程也將受到就讀學校的限制，若學校無法提供學生有興趣的課程，學生可能會轉到其他學校就讀 (International Bureau of Education, 2012)。進修教育機構也同樣提供全職或兼職學生實務性課程，擴充教育學院 (sixth form college) 也會提供學生學術性與技術性課程。另外，學生也可以參加「國家技職證照」(National vocational qualifications, NVQs)，此項認證將有助於學生找到合適的工作 (沈姍姍，2000)。2010 年十月開始的「功能性技術認證」(Functional skills qualifications, FSQs) 主要包括實務性的技能，如英文、數學、資訊技術，這些能力被歸納為有助於個人適應職場的生活，並和 A levels 及職業導向的訓練課程橫向連結 (International Bureau of Education, 2012)。若干相對獨立性的認證也受到承認，例如：「商業與技術教育委員會」(Business and Technical Education Council)、「牛津劍橋與皇家藝術學會」(Oxford, Cambridge and Royal Society of Arts) 等所設計的職業性課程，也提供專業認證。這些外部性的認證也都在英格蘭、威爾斯與北愛爾蘭授受許可，主要規範於「國家技職證照」(National qualifications framework, NQF)，及「認證與學分架構」(Qualifications and credit framework, QCF) 中 (International Bureau of Education, 2012)。另外，

政府資助的學徒制度的學位認證也分成四個層級：第一層級，提供機會給 14 歲到 16 歲的學徒，一週至少 2 天到工廠實習；第二層級，提供課程給 16 歲至 18 歲的學徒，助其順利進入職場；第三層級，學徒制是工作導向的訓練方案，並以「國家技職證照」為基礎；第四層級，進階的學徒制是政府與企業間的伙伴關係，提供高品質技術導向的課程方案，這個方案主要給 16 歲之後離開學校的學生，但也提供給在職成人回到學校進行學習（International Bureau of Education, 2012）。

2009/2010 年的年度報告書中，「英格蘭資格及考試辦公室」根據中等教育學生的學習效能指出，有 13% 的學生的表現「卓越」（outstanding），有 36% 的學生表現「優良」（good），有 41% 的學生「滿意」（satisfactory），有 11% 的學生表現「能力不足」（inadequate）（Ofsted, 2010）。「英格蘭資格及考試辦公室」（Ofsted, 2010）指出，中等教育提供清晰的目標，促使學生有效地獲得基本能力（例如：算數、閱讀、資訊能力、學習技巧），中等教育的課程也提供 14 歲到 19 歲學習成就低落的學生相關的技術課程。報告書也說明課程的專業分工（specialism）是促進中等教育卓越發展的關鍵因素（Ofsted, 2010）。根據 2012 年一月份英格蘭教育部（Department for Education）的統計資料，共有 323 萬 4,875 名學生在 3,268 所國家資助的中等教育機構學習；另外，11 歲至 15 歲的學生有 23 萬 2,190 名，16 歲至 19 歲的學生有 9 萬 345 人在獨立的教育機構註冊，中等教育獨立機構總共有 2,420 所。其中，Iannelli 和 Klein（2013）的「教育與社會階層化」（Education and social stratification）研究報告也明確指出，獨立教育機構的學生主要來自英國中產階級，主要的課程也較偏向學術性學科，幫助學生考取英國的名牌大學（例如：英國羅素集團的大學¹）。國家資助中等教育階段學生中有 23.2% 是少數族裔學生，12.9% 是母語非英語的學生（DfE, 2012）。從英國近年的研究報告可以看出（例如：Iannelli & Klein, 2013），英國中等教育的階層

¹ 英國羅素集團大學（The Russell Group）成立於 1994 年，由二十四所英國一流的研究型大學組成，一般被稱為「英國的常春藤聯盟」，代表著英國最頂尖的大學。羅素集團名稱的由來，是因為最初的二十所院校的校長，每年春季將固定於倫敦羅素廣場旁的羅素飯店舉行研究經費大會而得名。

化非常明顯，中等教育雖屬於免費的國民教育，但是，中產階級仍然深信，獨立教育機構（如英國的私立公學與文法學校）的教育品質與升學表現明顯優於一般學區的公立學校，家長對於子女學校的選擇儼然成為教育階層化的主要原因。

英國的中等教育改革之升學壓力很少成為辯論的議題，主要因為獨立學校和一般公立綜合中學已經將學生分流，獨立學校主要幫助學生考取英國名牌大學，一般公立學校系統主要協助學生學習基本技能及適應職場生活。英國中等教育在後義務教育階段，進入擴充學院的學生會積極準備 A level 的測驗，以進入理想的大學；相對而言，對於學術較不感興趣的學生將會選擇技術性與實用性的課程，並取得認證，這些認證將有助於日後職業選擇與職場競爭。

肆、臺灣中等教育改革發展脈絡與政策內涵

自上個世紀八〇年代起，受到國際教育改革潮流的衝擊，加上壓力團體對臺灣整體教育制度與品質的期望，尤其對升學壓力的深惡痛決，進行示威抗議活動，導致臺灣掀起一波波的教育改革浪潮（Chou & Ching, 2012）：首先組織行政院教育改革審議委員會，提出 5 冊《教育改革諮議報告書》；接著進行中小學課程改革，提出九年一貫課程政策；繼之，試辦教師專業發展評鑑。2014 年則正式啟動十二年國民基本教育。「十二年國民基本教育」制度改革方案不僅延續著上個世紀八〇年代臺灣的教育改革，而且開啟了二十一世紀臺灣新一波的教育改革。此一改革方案的範圍相當廣泛，除了學制改革外，尚包括課程綱要、入學制度、校務評鑑、以及師資要求等。若上世紀臺灣行政院教育改革審議委員會提出的教育改革建議是對臺灣整體教育制度的革命性舉措，那麼，十二年國民基本教育政策則是對臺灣初級和高級中等教育制度的全面性改革（教育部，2012b）。

1983 年是臺灣推動延長國民教育的關鍵年，臺灣開始辦理「延

教班」，並規劃實施「延長以職業教育為主的國民教育計畫」；1989年，積極研議延長國民教育為十二年之可行性，朝著自願入學；有選擇性；及免學費等原則規劃；1997年擴大推動第十年技藝教育，規劃高職免試多元入學方案、高級中學多元入學方案；高中、五專、高職自2011年起採多元入學方式；2003年教育部在全國教育發展會議中將規劃十二年國民教育列為討論議題，並達成「階段性推動十二年國民基本教育」之結論與共識，2004年籌組「推動十二年國民教育工作圈」，積極進行推動十二年國民教育規劃工作，2005年籌組十二年國民基本教育專案小組，研擬十二年國教前置配套措施事項、規劃決策機制、研擬實施方案、徵詢家長團體及教師團體之意見，形成共識，俾利階段性推動；2006年完成十二年國民基本教育規劃方案，開始正式啟動十二年國民基本教育；2007年2月27日行政院宣布2007年開始推動十二年國民基本教育，2009年全面實施十二年國民基本教育；2010年九月，教育部召開第八次全國教育會議，延長國教年限為該會議的重要討論項目之一，當時的行政院長吳敦義裁示：「十二年國教坐而言的時代結束，要進入起而行階段」（教育部，2012：4）。2011年一月，馬英九總統於元旦文告中提出，啟動12年國教，並分階段實施，2014年高中職學生達全面免學費、大部分免試入學（教育部，2012：5）；2011年四月，教育部在中正紀念堂舉辦十二年國教說明記者會提出「免試全國十五學區超額比序」以及「29條配套方案」；2011年9月20日行政院核定十二年國民基本教育實施計畫，十二年國民基本教育的相關規定陸續出爐，各縣市政府也開始配合政策的推動，著手規畫十二年國民基本教育的相關配套措施。

2014年八月起實施的十二年國民基本教育主要分兩階段，前9年為國民教育，依《國民教育法》及《強迫入學條例》規定辦理，對象為6至15歲學齡之國民，主要內涵為普及、義務、強迫入學、免學費、以政府辦理為原則、劃分學區免試入學、單一類型學校及施以普通教育；後3年為高級中等教育，將推動制定《高級中等教育法》，對象為15歲以上之國民，主要內涵為普及、自願非強迫入學、免學費、公私立學校並行、免試為主、學校類型多元及普通與職業教育兼顧。其主要涵義如下（行政院，2010：6-7）：

第一，普及：針對 15 歲以上之國民，提供均等之教育機會。

第二，自願非強迫入學：本階段將提供足夠且多元就學機會，但尊重學生與家長的教育選擇及參與權，不強迫入學。受教育，是學生的權利而非義務。

第三，免學費：本階段將免納學費，但仍須繳納雜費、代收代付費及代辦費。

第四，公私立學校並行：本階段設立主體，採公立學校（國立、直轄市立、縣市立）與私立學校並行。對於獲學費補助私立學校，與公立學校之辦學需同受嚴格監督與評鑑，以確保教學正常與辦學品質。

第五，免試為主：本階段國中畢業生七成五以上將採免入學測驗方式升入高級中等學校（高中、高職或五專），但主管教育行政機關得保留招生區內少部分名額，以供學校採特色招生方式，經考試分發入學（採學科測驗）或甄選入學（採術科測驗）。

第六，學校類型多元：本階段實施機構，包括高中（含實驗中學、完全中學、綜合高中）、高職、五專前三年、特殊學校及進修學校，另允許辦理非學校型態實驗教育。

第七，普通與職業教育兼顧：十二年國民基本教育重視以學生中心的教學，高級中等教育階段將提供國中畢業生依其性向、能力和興趣，升入普通高中、職業學校或五專之分流選擇，並分別施予適性的課程和教學，以使每個學生潛能都能獲得開展。

上述內涵一方面是教育部對推動十二年國民基本教育實施原則的宣示，並作為各縣市政府教育局推動十二年國民基本教育的基本方針與依據，俾讓社會大眾進一步了解此一方案。自從 2007 年，教育行政當局宣布於 2014 年實施十二年國民基本教育方案（簡稱十二年國教）以來，引起相當大的爭辯。政府雖承諾十二年國教的實施可以「開啟孩子的無限可能」（教育部，2012a，封面），也能達到下列總體目標（教育部，2012b：6）：

第一，提升國民基本知能，培養現代公民素養；

第二，強化國民基本能力，以厚植國家經濟競爭力；

第三，促進教育機會均等，以實現社會公平與正義；

- 第四，充實高級中等學校資源，均衡區域與城鄉教育發展；
- 第五，落實中學生性向探索與生涯輔導，引導多元適性升學或就業；
- 第六，有效舒緩過度升學壓力，引導國中正常教學與五育均衡發展；
- 第七，強化國中學生學習成就評量機制，以確保國中學生基本素質。事實上，一般社會大眾和專家學者（李家同，2012；陳君山，2014）還是對此方案能達到上述目標充滿疑慮，家長也擔心自己的孩子成為國教新制度的白老鼠。

伍、英國中等教育改革對臺灣教育改革之啟示

教育制度是社會系統的一部份，社會產生變動，教育就必須跟著變動；人民的需求改變，教育也必須有所調整；甚至國際社會變化了，教育也必須有所因應，否則教育就無法發揮應有的功能。近年來，臺灣由於政治制度的改革、政黨的輪替、經濟結構的改變、人民價值觀念的調整，以及經濟發展等因素，導致一連串的教育改革（翁福元，2009）。以下從英國教育改革觀點，反思臺灣中等教育的發展。

一、中等教育改革有助於「階級流動」或「階級停滯」

教育是偉大的平衡器，還是階級複製的工具？這是教育社會學長期以來辯論的議題。英國不論是工黨或保守黨執政，都會將消弭階級的差距當作施政的主要目標。英國中等教育的改革兼具學術與職業課程的統整及文憑與認證的多元性，然而目前英國中等教育制度與課程改革對於階級結構的改變仍有限，中產階級仍以選擇學術取向的獨立學校系統為主，獨立學校系統是高學費，英國社會結構也無形地將不同階級放在不同的學校系統中。若從結構決定論的角度論之，階級流動的議題在英國的教育與社會政策辯論中仍是個未解的難題。臺灣

十二年國民基本教育之免試入學超額比序的「多元學習表現」採計原則與一般超額比序項目的規定，是否能實踐社會公平與正義，並縮短社會階級的差距，遭受民眾質疑（孫蓉華、徐如宜、翁禎霞、張錦弘，2013）。在規定的超額比序項目中，「體適能」、「競賽、技職證照或資格檢定」、「社團」、及「幹部」，對中上社會階層子女比較有利，不利於中下社會階層子女，導致社會向上流動的機會大幅減少，甚至使得教育失去其促進社會流動的功能。例如，由「中投區免試入學超額比序項目積分對照表」（臺中市政府教育局，2014）可以看出，其中潛藏著拉大社會階級差距以及增加社會不公正與不正義的因子。有評論指出：這樣的制度會擴大社會階級的不均等及不正義，其主要的爭議的關鍵在於：當前的入學比序制度（公平性的問題）與城鄉資源分配（分配正義的問題）的問題都無法積極回應民眾的質疑（翁福元，2014；孫蓉華、徐如宜、翁禎霞、張錦弘，2014）。

二、「學術課程」與「技職課程」的發展趨勢

英國的中等教育改革逐漸強化技術及職業教育的課程，也橫向的整合學術性與職業性的課程，文憑的認證也非常多元，積極幫助學生從職業課程中學習適應職場生活的基本技能。一般而言，從1970年代以降的英國教育社會學主要研究（Bernstein, 1971；Willis, 1977）顯示，中產階級的學生仍然以選擇學術課程為主，工人階級的學生則以技職課程為主。Bernstein（1971）建構符碼理論（code theory），分析課程類別所產生的階級差異；Willis（1977）研究工人階級學生對於學術課程的抗拒與建構其工人認同的關係。然而，十二年國教另一爭論點是：十二年國教究竟是扶植或加速消滅高職（鄭語謙，2012）？政府宣稱：實施十二年國教是為了實現「成就每一個孩子，提升中小學教育品質，厚植國家競爭力」三大願景，在《十二年國民基本教育實施計畫》中也強調，

普通與職業教育兼顧：十二年國民基本教育重視以學生中心的教學，高級中等教育階段將提供國中畢業生依其性向、能力和興趣，升入普通高中、職業學校或五專之分流選擇，並分別施

予適性的課程和教學，以使每個學生潛能都能獲得開展。十二年國民基本教育分兩階段，…前九年為國民教育……後三年為高級中等教育，將推動制定『高級中等教育法』，對象為15歲以上之國民，主要內涵為：普及、自願非強迫入學、免學費、公私立學校並行、免試為主、學校類型多元及普通與職業教育兼顧（行政院，2011：7）。

可是，全國高中學校教育產業工會副理事長黃耀南指出，受到選填志願數的限制，加上高中的志願以校為單位，高職則是以科為單位，所以高職一所學校就有多個志願（鄭語謙，2012），如此一來，高職將會有許多科別招不到學生或招生數銳減；加上學生和家長仍偏好就讀普通高中，又受限於志願數，因此可能就不選填高職的科別，如此，更導致高職加速滅亡（鄭語謙，2012）。

三、十二年國教「舒緩」升學壓力仍待驗證

十二年國教的主要目標之一在減輕升學壓力，因此不採計國中在學成績，但為求得「降低壓力以活化學習」和「確保品質以維持競爭力」兩個目標間的平衡，自2014年起，於每年的五月辦理「國中教育會考」（以下簡稱教育會考），作為國中畢業生學力檢定機制，使中央及地方主管機關能了解及確保國中畢業生學力（教育部，2012）。國中教育會考採標準參照方式，呈現學生各科成績，各科評量結果分為「精熟」、「基礎」及「待加強」3個等級。臺灣長久以來的傳統價值觀，家長、學校和學生還會想盡辦法競爭前10至20%的精熟名額（教育部，2012）。若再加上各招生區10%到20%的特色招生名額，則恐怕競爭會更加激烈。在此之前，國中畢業生的競爭只有1次，可是，實施十二年國教之後，學生要面對的激烈競爭至少有2次。就此言之，十二年國教能否減輕學生的升學壓力，還有待驗證。

參考文獻

- 臺中市政府教育局（2014）。中投區免試入學超額比序項目積分對照表。臺中市：作者。〔Taichung City Government (2014). *Checklist of examinations-free entrance competition in Taichung City and Nantou City*. Taichung: Author.〕
- 行政院（2010）。十二年國民基本教育實施計畫。臺北市：作者。〔Executive Yuan (2010). *Initiative of 12-year basic education*. Taipei: Author.〕
- 李新鄉、張俊欽（2005）。臺灣地區教育優先區計畫成效之研究初步報告摘述——以九十二年度為例。現代教育論壇，15，339-355。〔Li, S. S. & Chang, C. C. (2005). A brief report of Tawan's effectiveness of educaiton priority area in 1992. *Journal of Modern Education Forum*, 15, 339-355.〕
- 林靜秋（2001）。英國與臺灣綜合中學形成背景之比較研究。教育研究，8，187-196。〔Lin, J. C.(2001). Comparison of the Background of Comprehensive High School in England and Taiwan, *Journal of Educaiton Research*, 8, 187-196.〕
- 沈姍姍（2000）。國際比較教育學。臺北市：正中。〔Shen, H. H. (2000). *International and comparative education*. Taipei, Taiwan:Cheng Chung〕
- 陳盛賢（2008）。十二年國民教育之政策論述（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育學系，臺北市。〔Chen,C. H. (2008). *Policy Discourse on the twelve-year compulsory Education of Taiwan* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Education. National, Taiwan Normal University, Taipei.〕
- 陳益興（2012）。十二年國民基本教育政策規劃歷程研析。臺北市：教育部。〔Chen, I. H. (2012). *The process of policy planning for 12-year basic education*. Taipei: Ministry of Education〕
- 教育部（2012a）。十二年國民基本教育——開啓孩子的無限可能。

- 臺北市：作者。〔 Ministry of Education (2012a). *Educational policy for 12-year basic education: Creating the unlimited possibility for children*. Taipei: Author. 〕
- 教育部 (2012b)。十二年國民基本教育實施計畫。(行政院 100 年 9 月 20 日院臺教字第 1000103358 號函核定)。臺北市：作者。〔 Ministry of Education (2012b). *Initiative of twelve-year compulsory education policy*. Taipei: Author. 〕
- 教育部國民及學前教育署 (2012)。十二年國民基本教育：落實國中學教學正常化、適性輔導及品質提升方案——國中教育會考。臺北市：作者。〔 Ministry of Education (2012). *Educational policy for 12-year basic education aiming for normalizing junior high school teaching, adapting students' counseling and enhancing the quality*. Taipei: Author 〕
- 鄭語謙 (2012 年 9 月 24 日)。教團憂：12 年國教上路 高職恐消失。聯合新聞網。取自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=414411 〔 Cheng, Y. C. (2012.09.24). *Educational groups worried: The implementation of 12-year basic education policy and the disappear of vocational school*. Retrieved from http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=414411 〕
- 孫蓉華、徐如宜、翁禎霞、張錦弘 (2013 年 4 月 24 日)。比序……什麼都比 比掉了階級流動。聯合新聞網。取自 http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=452322 〔 Hsun, J. H. , Hsu, J. I., Weng, C. H., & Chang, C. H. (2013.04.24). *Examinations-free entrance competition lost sight of class mobility* Retrieved from http://mag.udn.com/mag/edu/storypage.jsp?f_ART_ID=452322 〕
- 翁福元 (2014)。十二年國民基本教育的弔詭：實現教育正義或拉大階級差距。取自 <http://www.2020ttct.tw/C/ArtDetail.aspx?cate=107&id=100644> 〔 Neng, F. Y. (2014). *The paradox of 12-year basic education: Fulfilling the educational justice or enlarging the class gap*. Retrieved from <http://www.2020ttct.tw/C/ArtDetail.aspx?cate=107&id=100644> 〕

- 翁福元 (2009)。教育政策社會學：教育政策與當代社會思潮之對話。臺北市：五南。〔Weng, F. Y. (2014). *Sociology of educational policy: A dialogue between educational policy and contemporary social thoughts*. Taipei, Taiwan: Wu Nan.〕
- 李家同 (2012年5月18日)。不是每個政策都能執行 李家同：12年國教根本應該停掉。ET Today 東森新聞雲。取自 <http://www.ettoday.net/news/20120518/47424.htm#ixzz3Gm9AFupO> 〔Li, K. T. (2012.05.08). *Not all policies should be implemented, Lee said: 12-year basic education policy should be suspended*. Retrieved from <http://www.ettoday.net/news/20120518/47424.htm#ixzz3Gm9AFupO>〕
- 陳君山 (2014年8月20日)。對不起，兒子，讓你變成白老鼠了。蘋果日報。取自 <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20140820/455442/> 〔Chen, C. S. (2014.08.20). *Sorry my son to make you become a lab rat*. *Apple Daily*. Retrieved from <http://www.appledaily.com.tw/realtimenews/article/new/20140820/455442/>〕
- 鄭勝耀、黃靜瑩 (2014)。我國弱勢教育政策與社會公平之相關研究。教育研究月刊，242，5-16。〔Cheng, S. Y & Huang, J. Y. (2014). *A Study on the relationship between social justice and educational policies for disadvantaged students in Taiwan*. *Journal of Education Research*, 242, 5-16〕
- Bernstein, B. (1971). *Class, code and control. Vol. 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Chou, C. P. & Ching, G. (2012). *Taiwan education at the crossroad: When globalization meets localization*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Iannelli, C. & Klein M. (2013). *Education and social stratification: The role of subject choices in secondary education on further education studies and labour market outcomes*. Retrieved from http://sls.lscs.ac.uk/projects/view/2013_013/
- Department for Education (2012). *Consolidated annual report and*

- accounts 2011 to 2012*. Retrieved from http://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/183245/Annual_Report_and_Accounts_11_12.pdf
- Economic and Social Research Council (ESRC) (2006). *Education vital for social mobility*. Retrieved from http://www.esrc.ac.uk/_images/education-vital-social-mobility_tcm8-20069.pdf
- Education Act c. 56. (1996).
- School standards and framework Act c.31 (1998)
- Education Act 2002. c. 32 (2002)
- Education Act 2005. c. 18 (2005)
- Education Act 2011. c.21 (2011)
- International Bureau of Education-UNESCO (2012). *England*. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/world-data-on-education/seventhedition-2010-11.html>
- Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) (2010). *The annual report of Her Majesty's chief inspector of education, children's services and skills 2009/10*. Retrieved from <http://www.ofsted.gov.uk/news/annual-report-of-her-majestys-chief-inspector-of-educationchildrens-services-and-skills-200910>
- Tomlinson, S. (2005). *Education in a post-welfare society*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2000). *The Dakar framework for action on*. Retrieved from <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/dakframeng.shtm>
- Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York, NY: Columbia University Press.

美國中等教育改革的新取向

葉坤靈*

摘要

本文梳理美國百年來的教育改革歷程，窺出其採取「由上而下」改革模式之得失，進而探討其對臺灣十二年國民基本教育改革之參照。本文首先概述美國 20 世紀教改的重要進程，作為論證的背景；其次列舉各階段「由上而下」改革之主要措施，包括「道爾頓制」、「八年研究」、「明日中學」及「功績薪給制」等四項方策；繼之，剖析其改革特色和未能持續變革之主因，從而提出「從內變革」之實施原則，同時探討從內變革引發之教師領導和教師成長團體運作方法及其可作為臺灣教育改革殷鑑之處。綜觀本研究主要發現如次：（一）傳統政策菁英推動之「由上而下」的改革方案，被視為矯正現行教育缺失之萬靈丹，易忽略學校與教師都有其既存的文化生態，故難以因地制宜；（二）國家主導之教育政策或所提供之教育資源，教師宜依其學校特性做整體的評估，尋繹出契合其學生的學習方策，而非全盤翻新，故可視為教師「從內改革」之資源；（三）「從內改革」的精神，旨在喚起教師的自我啟蒙，故強調教師專業自主權的維護；（四）教師領導之專業社群需植基在有效的領導、家長和社區的緊密連帶、教師和行政人員的專業素養、學生主動學習氛圍及生機活力的教學等五項必要的支持體系上。

關鍵詞：由上而下改革取向，由內而外改革取向，教師領導，美國中等教育

* 葉坤靈，臺灣師範大學教育系副教授

電子郵件：t04003@ntnu.edu.tw

來稿日期：2014 年 12 月 15 日；修訂日期：2015 年 1 月 19 日；採用日期：2015 年 3 月 19 日

The New Perspective of the United States Secondary Educational Innovations

Kuen Ling Yeh*

Abstract

This paper aims at uncovering the advantages and disadvantages of the top-down approach of American secondary education reform and making suggestions for the new wave of education reform in Taiwan, particularly, the 12-year basic education program. In the development of American secondary education during the 20th century, the top-down approach was well exemplified by the Dalton plan, the eight-year study, high school of tomorrow and the merit pay system. By analyzing these four measures, this study attempts to analyze the limitations of the top-down approach. The inside-out approach was therefore proposed along with some efficient measures exercised in teacher leadership and the professional learning communities. Findings of this study include: a) the top-down approach is apt to neglect the grammar of schooling and therefore can not be well responsive to the urgent needs of teachers, students and stakeholders; b) the official innovations should not be regarded as mandates, but as available resources so that teachers might use them to help students learn better; c) the inside-out approach stresses the importance of the autonomy of teachers; d) the teachers' professional learning community must be built on solid supporting systems.

Keywords: top-down approach, inside-out approach, teacher leadership, American secondary education

* Kuen Ling Yeh, Associate Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04003@ntnu.edu.tw

Manuscript received: December 15, 2014; Modified: January 9, 2015; Accepted: March 19, 2015

壹、前言——問題意識

臺灣已於 103 學年度開始實施十二年國民基本教育（教育部，2011），但是超額比序所引發的教改亂象，已經引起各界的疑慮（王韻齡，2014）。一群長期關心臺灣教改的人士發起「重建教育連線」，於 2005 年重組為「教改總體檢論壇」，並於 2013 年結合基層教師與家長，出版《你該知道的十二年國民基本教育》，提出教改關鍵問題：「教改除了改制度外，教師還要改教法，家長要改觀念，而學校如何提升教師素質？家長如何與孩子和諧溝通？師親生三者又該如何共同面對這一重大教育改革？」（教改論壇，2013：103）且在〈十二年國民基本教育，國中端的擔憂〉章節中，一位國中教師提出「真正的教改應落實在教師」：

教改二十年過去了，過去的二十年，我們真正『改革』了些什麼嗎？教改，是形式上的改變，還是有實質上的根本影響呢？教改，是多種異國教育實驗的異體移植，還是真正面對臺灣未來的希望工程呢？教改，是科層體制的鬆綁抑或層層節制，還是落實回歸教師專業的反省檢討呢？這些教改的議題，都是即將接棒演出的十二年國民基本教育所必須審慎面對的。（教改論壇，2013：142-143）

臺灣自 1994 年四一〇教改大遊行所掀起的教育改革運動迄今已二十載，在 2003 年周祝瑛以歷史回顧論述方式，檢視十年來教改的方策，出版《誰捉弄了臺灣教改？》其中彙整國內報章雜誌對教改意見的調查發現（周祝瑛，2003：235-238）：

第一，71% 的教師指出，政府在推動教改時，沒有給教師足夠資源、沒有參考基層教師的意見及沒有給教師適度尊重。

第二，57.8% 的教師認為課程設計太過複雜，政策紊亂讓其無所適從。

第三，教師對教改滿意度最低，認為「教改」教師難當，34% 的教師感到不快樂，22.7% 教師表示不一定將教師視為終身工作。

第四，52% 的教師認為教改速度過快；38% 指出教改內涵不契合教師需求；64% 認為政策更迭太快是教職生涯中最大困擾。

調查教師的意見後，該調查再參照學生實際學習狀況，發現 53.7% 的國一生有課後補習，18% 補習超過兩科；家長則有半數以上認為，教改後升學壓力不降反升，為了申請與推甄更具優勢，連才藝都要補，且教科書版本過多，加上多元入學方案五育成績並重，什麼都要學（周祝瑛，2003：238）。由此可知，教師如果無法將教學視為志業，專業將無法發揮與成長，對於教育也將喪失熱情，教學淪為不得不為的「例行公事」（routine），就不難理解 K. Marx 所言人在工作中，不但沒有實現自我，反而導致自我否定的「異化」（alienation）現象（引自傅佩榮，2011）；也如 P. Freire（1998）在《教師即文化工作者：給勇於教學者的信》（*Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*）提到的，教學專業長期以來被「去專業化」，淪為技術化與褸母化之困境（Freire, 1998）。D. Hill 於 1980 年代發表〈1980 年代學校教育改革運動完成了什麼？〉（*What has the 1980s school reform movement accomplished?*）一文，檢視美國 1980 年代教改。他說：

大眾對教改成效，包括教師在內，充滿了懷疑。E. Boyer 和「卡內基教學促進基金會」（Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching）針對 13,500 名教師所做的調查，對教改的評分為 C，其中有 20% 的教師甚至給 D 或 F，幾乎半數的教師認為自 1983 年以來教師的士氣一直處於低落中。（Hill, 1989: 55）

這樣的觀察恰與臺灣教改教師的心情殊無二致。臺灣近年來社會快速變遷，「少子女化」、「高齡化」、「數位化」及「全球暖化」的趨勢愈發明顯，對社會帶來莫大衝擊。教育部匯聚產官學界代表，經過多方諮詢，於 2013 年十二月提出《教育部人才培育白皮書》，標題為「轉型與突破：培育多元優質人才，共創幸福繁榮社會」，其運作方式由「國民基本教育（K-12）」、「技術職業教育」及「大學

教育暨國際化及全球人才佈局」三大主軸展開。其中在「國民基本教育（K-12）」方面提出十二年國民基本教育必須承擔三項主要人才培育責任：

第一，培養國民素養：讓學生在完成十二年國民基本教育時，不論其接下來的生涯規畫是繼續升學或進入就業市場，都具備基本能力；

第二，培養學生覺察全球村相互依存的關係與生態永續發展的重要，俾具備國際化、全球化所需要的競爭與合作能力；

第三，奠定各類專業人才及多元菁英人才之基礎。

人才培育的基礎首在教師與課程，而課程的執行則有賴各級學校教師，因此教師是人才培育的關鍵。關於優秀教師如何進用？進用之後如何發揮所長以培育人才？報告書認為關鍵問題在於如何讓優秀教師成為真正有效的校內、校際、學科、跨科種子教師，使校園文化中最重要教師社群及教學平臺得以建立（教育部，2013b）。

教育白皮書相當重視校園文化中由具使命感之教師帶領，形成自發性教師專業成長社群，且走出學校圍牆，進入社區，影響其他學校對教改的認識，翻轉過去純然「由上而下」（top-down approach）之改革思維，兼採「從內變革」（inside out approach）的教師自覺改革方式（中國教育學會，2013）。本文藉梳理美國 20 世紀百年來的教育改革主要採取「由上而下」之改革模式，省察其得失，作為臺灣新一波教改的參照。首先概述美國 20 世紀教改的重要進程，作為論證的背景；其次列舉「由上而下」改革之措施，以為例證；接著分析其未能持續之主因，並提出「從內變革」的特點與實際運作可資採擷的作法，最後殿以結論。

貳、美國 20 世紀以降中等教育改革的重要階段

美國 20 世紀以降的教育改革發展進程，有四大明顯階段：第一

階段，1920 至 1950 年代的進步主義教育時期；第二階段，1950 至 1960 年代「冷戰時期」（the cold war era）的學校教育改革運動，美國現代之綜合高中的出現，哈佛大學校長 J. B. Conant 是主要的倡導人物；第三階段，1960 年至 1970 年代的公民權運動時期；及第四階段 1980 至 1990 年代之「後冷戰時期」（the post - cold war era）等。茲詳述其變革之內涵如后。

一、1920 年代：「進步主義強調生活調適的階段」

1917 年，「美國教育協會」（National Education Association，以下簡稱 NEA）的「中等教育重組委員會」（Commission on the Reorganization of Secondary Education），由麻州的中學督學 C. Kingsley 擔任主席，委員包括教育學教授、中學校長、教育官員以及一位大學校長。致力於重新界定中學的功能與定位，革新教學以開創美國中等教育新紀元。1918 年，NEA 發布「中等教育的主要原則」（the Cardinal principles of secondary education），作為課程與教學所援引的七項主要原則為：（一）健康；（二）掌握基本方法（讀、寫、算）；（三）職業效率；（四）好的家庭成員；（五）公民素養；（六）善用休閒時間；（七）道德品格。並提出中等教育目標的釐定應服膺：（一）滿足社會的需求；（二）塑造公民品格；（三）教育理論與實踐的知識（Good, 1962, p.259; Ravitch, 1983, p.47-48）。參照 25 年前也由 NEA 的「十人小組」（Committee of Ten）所提出的《十人小組關於中等教育科目報告書》（*Report of the Committee of ten on secondary school studies*）追求傳統學科取向的教育哲學（Good, 1962, p.256-257），「中等教育的主要原則」立基於講求社會效率之實用哲學觀點，強調生活適應之課程。這種著眼於適應生活當下所需的「生活調適」（life adjustment）課程（Good, 1962: 458-460），與「進步主義教育協會」（Progressive Education Association，以下簡稱 PEA）極力推動的兒童中心教育觀合流，成了第一次世界戰後至 1950 年代美國教育界盛行的進步主義教育主張（徐宗林，1990；Graham, 1967; Ravitch, 1983）。

第一次世界大戰前的進步主義教育改革者 J. Dewey 認為，中學

的主要任務有二：其一，是作為小學和大學的連結橋樑，成為繼續升入大學的預備教育；其二，是提供不繼續升學學生的終結教育（引自 Ravitch, 1983）。顯然 Dewey 所提的中學第二項任務成了「中等教育重組委員會」改革關注的焦點，將重點集中在教導為數龐大的學習困擾的學生，此反映 20 世紀初社會的普遍焦慮，即隨著工商業發展所帶來的社會與經濟的巨變，衍生許多社會問題。美國知識份子一方面憂慮社會顯現的病徵，但另一方面卻對教育深具信心，認為教育是改革的良方，只要將學生置於校園中，考量其家庭背景、興趣與性向及生涯發展規劃，提供多樣的課程與教學，滿足其不同的進路所需，就可以降低輟學率所衍生的社會問題。因此「中等教育的主要原則」幾乎沒有提及學術的技能與知識的涵泳，而是強調「活動」、「民主」及「效率」等字眼，期能提供實用的課程。基此，學校的功能在於篩選出學生的性向與興趣，以為將來營造美好的生活作準備，而篩選的主要「科學」工具即為智力測驗（徐宗林，1991；Brameld, 1955；Ravitch, 1983）。

二、1950 年代：返回基本學科階段

1930 年代起美國學界批評進步主義以兒童為中心的教育，造成課程軟化的聲浪不斷湧現，「精粹主義」（Essentialism）W. C. Bagley 和 A. Bestor（徐宗林、周愚文，1997：440；Ravitch, 1983）及著有《民主社會中教育的矛盾》（*The conflict in education in a democratic society*）（Hutchins, 1953）的 R. M. Hutchins 等重視傳統博雅科目教育價值的學者，成了對抗進步主義教育的主要力量。這股不滿聲浪在 1957 年蘇聯的「史波尼克」（Sputnik）太空船升空後，指向 PEA 所主導的美國公立學校教育。這波教育改革的主導人士包括學術界和企業界的領袖，痛斥「中等教育的主要原則」與 PEA 的進步主義哲學觀是腐蝕智識和文化平庸化的印記。為了與蘇聯進行軍備競賽，反對兒童中心教育觀的教育改革者再度強調 20 世紀前半葉受忽視的科學、數學、博雅科目及外語等基礎科目，重新喚起紀律，強化學科的智識基礎，由生活適應課程回復到傳統的心靈訓練，也強化師資的甄選與培育。哈佛大學校長 James B. Conant（1883-1978）

在卡內基基金會（Carnegie Corporation）贊助下，於 1959 年出版《今日的美國中學》（*The American high school today*），大力提倡「綜合高中」（comprehensive high school），其理念為：綜合高中旨在滿足社區中所有學子的教育需要。而要圓現「綜合」理想，需要完成三項任務：（一）提供所有學生通才教育的學習，皆須修習英美文學與作文和社會學科；（二）提供非升學進路學生修習職業類之非學術科目；（三）提供學術導向之資優生修習數學、科學及外語等「進階先修課程」（advanced placement program），旨在透過培育英才以符合國防安全的時代需要（Conant, 1959）。依此，Conant 認定綜合高中最能彰顯學術卓越和民主教育機會均等之雙重價值，主張透過能力分組方式，讓全體學生皆學習學術科目，反對將學生分流為升學和職業導向之不同進路課程。Conant 的建議獲得政府與民間廣泛之迴響。於此同時，「國家科學基金會」（National Science Foundation）開始贊助中學科學與數學教師暑期研習活動，且於 1956 年支助麻省理工學院的「自然科學研究委員會」（Physical Science Study Committee）修訂中學物理，其後更納入數學、生命科學、化學及社會學科課程（Ravitch, 1983: 231-232）。進步主義教育在這股「返回基本學科」（back to basics）的改革中雖黯淡無光，卻沒有退出教育舞臺，因為其後美國中等教育為因應不斷湧現的學生（戰後嬰兒潮與新移民），而提供多樣的課程與多元進路，致使其所主張學童個別差異之教育價值，重新獲得學界之重視。

三、1960 與 70 年代弱勢族群的「多元文化課程」

在 20 世紀前半葉的進步主義教育改革中，當時的政策菁英並沒有意識到不同種族或族群間的差異問題，而是認為白人中產階級的價值觀具有合理性，且篤信教育科學的客觀性，導致在這些教育改革的技術官僚眼中忽視多元的美國社會存在種族矛盾、弱勢族群的貧困與疏離及性別不平等之社會「事實」（reality）。

時至 1960 年代和 1970 年代初期，在 1954 年的布朗判例（*Brown v. Board of Education of Topeka*），以「隔離是不平等的」（Separate is not equate）宣判 1896 年的「隔離但平等」（Separate but equal）

的政策無效，復以 1963 年 M. L. King 發表「我有一個夢」(I have a dream) 演說後及加州大學柏克萊分校的反越戰所掀起的公民權運動，1964 年美國國會通過《公民權法案》(the Civil Rights Act) (Brubacher & Rudy, 1997)，中等教育也成了彰顯公平、參與、種族自決及自官僚體制下解放等訴求的平臺。非裔、西班牙裔、原住民、女性團體及身心障礙者等長期被邊緣化的族群紛紛想藉中等教育來發聲，行動主義者透過法院的訴訟、州議會遊說州議員等方式，試圖增取學校經費、強化學生權、廢止種族隔離學校、母語教學及爭取身障者的各種權利等 (Ravitch, 1983)。中等教育為回應弱勢族群的要求，各種族研究，如「黑人研究」(black studies) 和「女性研究」(woman studies)、為新移民開設的雙語和英語第二外語課程，以及為文化不利學生開設的補救教學，乃應運而生 (Brubacher & Rudy, 1997; Tyack & Cuban, 1995)。

四、後冷戰時期揉合「功績卓越」與「多元差異」

1970 年代末到 1980 年初，R. Reagan (1911-2004) 總統著眼於經濟可能的衰退，於 1983 年，發布《國家在危機中：教育改革的急迫性》(A Nation at risk: The imperative for educational reform)，大聲疾呼 (National Commission on Excellence in Education, 1983, p12)：「我們社會的穩固基礎，因教育產出太多的平庸之才而遭受腐蝕，嚴重危及國家的未來。」Reagan 政府大肆批判 1960 年代和 1970 年代初多元文化課程帶來學術表現的「平庸」，教改聚焦在「基礎學科」、「用功」及「競爭」上。時至 1990 年代，G. Bush (1946-) 總統為了前瞻千禧年，於 1991 年發布了《公元 2000 年：美國教育政策》(America 2000: An education strategy, 1991)，提到「沒有大破大立就沒有再生」(There will be no renaissance without revolution)。教育部長 L. Alexander 認為，該白皮書旨在藉全面與宏觀的教改方略，帶領美國各地教育朝向國家教育的既定目標，其後 G. Bush 雖未能連任，但 B. Clinton 總統仍採納其改革理念和政策所，並於 1994 年通過《2000 年教育目標：美國教育法案》(Goals 2000: Educate America act, 1994)，建立學校改革架構，界定具國際水準的學術標準與評量

學生的學業表現。其所訂定的國家教育目標如表 1 所示。

表 1

2000 年美國教育法之教育目標

1. 所有美國學童入學時皆有學習準備度。
2. 中學生畢業率增至 90% 以上。
3. 所有學童於 4、8 及 12 年級時，在英文、數學、科學、外語、公民與政府、經濟學、藝術、歷史及地理等領域都有合格的能力；學校能確保學生有良好心智發展，成為負責的公民，能進行終身學習並參與國家經濟生產活動。
4. 美國學生能在世界的數學與科學成就居於領先地位。
5. 每個成年人都知書達禮，具備知識與技能，立足於全球化競爭的經濟舞臺並展現公民的素養與責任。
6. 學校都能免於毒品、暴力、槍械和酒精的威脅，提供安全紀律之學習環境。
7. 教師皆能參與成長計畫，持續增進專業知能以帶領學生邁向新世紀。
8. 學校皆能加強家長參與校務，增進與家長的伙伴關係，協助學童的社會、情感及學術的成長。

資料來源：整理自 Goals 2000: Educate America Act (Public Law 103-227) (1994).

1980 年迄今的教育改革關注的焦點為何？S. B. Bacharach (1990) 在其編撰的《教育改革：理解其全部內涵》(*Education reform: Making sense of it all*) 中列出教育改革的重要詞彙有公平、卓越、重組、返回基本學科、學校本位管理、績效酬勞、教師分級、績效責任制、標準化、成就、教師增能、地方管理等；主要議題有：(一) 以學生學術成就作為教育卓越的表現：如《國家危機中》以傳統學科的標準化成就測驗結果作為卓越的判別指標，其所稱學科為英文、數學、科學、社會學科與資訊科學，《公元 2000 年：美國教育政策》稍作調整為英文、數學、科學、歷史及地理。兩份報告都極強調學術標準、家庭作業及學習時間的增加；(二) 教育卓越與公平多元差異之間的拉鋸：講求標準化成就評量與弱勢族群文化認同問題；(三) 教育選擇權：家長與學生有選擇其就讀學校的權利，實施「教育券」(the education voucher system)，每個家庭皆可獲得折抵其子弟學費的教育券，使得辦學績效好的學校因擁有較多教育經費而改善辦學品

質，而績效差之學校如不革新，恐走向關閉一途；（四）重組學校治理結構、行政運作與師資專業：在學校治理與行政運作上，加強社區人士與家長參與，尤其是企業界；在師資方面，提出教師分級與功績薪給制（Tozer, Violas, & Senese, 2002: 450-452）。

千禧年後的改革，除延續近來的改革外，主要強調：（一）電腦科技；（二）社區、家長與學校進一步的整合；（三）中等學校通向就業（secondary schools and school-to-work）：這種趨勢導致教育目的之爭辯；（四）學校選擇、教育券及特許學校（charter school）的出現：特許學校是經州政府核發立校特許狀給一群有共同創校理念之教育同道，與公立學校一樣，贊助其經費並監督其辦學，依此，可藉這些學校作教育理念實驗，透過競爭以強化既有公立學校辦學；（五）標準化的師資培育等（Tozer, Violas, & Senese, 2002: 465-468）。

綜上所述，美國中等教育隨著美國政經情勢的改變，為因應學生群體性質的變化，其功能、目的及管理結構也隨之改變，且其政策論述在「標榜自由化和提升市場競爭」與「促進公平化和強化參與式民主」之間繞圓圈循環。在這兩種教育意識型態角力下，中等學校之開放入學，著重差異化的因材施教；政策菁英挾其媒體曝光的優勢，利用改革的修辭，努力說服大眾認同其問題提出的解決略策具專業性；反之，社會上如教師等人繫乎改革成敗關鍵的聲音反而被漠視，甚至消音（Tyack & Cuban, 1995）。以下進而檢視美國百年來由上而下之中等教育改革政策的流弊。

參、美國中等教育改革案例——由上而下改革模式難以撼動既有教育成規

教改政策菁英通常認為，只要合理規劃教育的模式，就會改善學校的實際情況，且認定評估改革政策的成敗可參照三個指標，即忠實原計畫方案（fidelity to plan）；圓現預定目標（whether

predetermined goals are met)；及政策延續性 (longevity) (Tyack & Cuban, 1995: 61-64)。這種「由上而下」的技術性改革思維，輕忽了學校本身在改革過程中，行政人員會根據學校狀況對改革方案做局部修正，而教師也會援用其既有教育觀點對改革的措施做增刪，因此所謂改革到最後都僅是「教學的拼湊」(pedagogical hybrids)而已，和原來的教改方案已有差距 (Tyack & Cuban, 1995: 83)。以下分別以進步主義教育運動之 1920 年代的「道爾頓制」(the Dalton Plan)、1930 年代的「八年研究」(the eight-year study)、1960 年代公民權運動時期的「明日的中學校」(High school of tomorrow)及 1980 年代的「功績薪給制」(merit pay)為例，說明美國此階段由上而下改革的教育重點。

一、道爾頓制個別化教學之興衰

道爾頓制因是麻州道爾頓鎮的中學教育改革計畫而得名，倡導者為 H. Parkhurst (1887-1973)，其改革的動機在於反對教師以固定的學習材料進行班級集體式的教學。Parkhurst 深受 M. Montessori 幼教思想和兒童中心教育觀的影響，強調學生主體的自由和責任。為了喚起學生的責任感，責成其學會時間規劃以完成所規定的作業，且培養學生領會學習是個人與同儕和教師（或成人）之間共同合作之活動，Parkhurst 強烈批判制式化的分齡班級的全體一致的學習活動，如集體背誦，統一的時間安排（如 50 至 55 分一節課），及每學年結束前，依考試成績良窳作為升級和留級的標準之措施 (Meyer, 1949)。

為了打破這種乏人味兒的教育方式，道爾頓制個別化教學之相關措施為：（一）師生共同訂定學習契約：每個月教師與學生相互磋商學習的約定，即學習契約，分個人最低的學習底限及底線外個人學習的選擇，如學生所選擇的學習項目與份量較多，完成的學習作業較佳，則所獲得的成績較高，而如學生所完成的作業不理想，則會要求學生不斷修正以達契約的約定。學生的學習表現都記載在學習狀況圖表上。（二）學習的科目：學生必須修習若干必修學科，學習的方式是要求每個學生都要選擇共學的伙伴、學習的時程及是否修習附加科目等。（三）實際教與學之措施：在學習規定下，學生以自己的學習

方式與步調於每日上午到「實驗室」（道爾頓制不稱教室而稱實驗室“Laboratory”），每個學習領域都有專門的實驗室，有專屬教師和學習材料；下午修習藝術、音樂或體育等藝能科目。當在約定時間內完成學習活動，就可以前往另一實驗室學習下一個科目，除了獨立學習的活動外，也有屬於群體的學習計畫安排（Tyack & Cuban, 1995: 95）。道爾頓沒有傳統分齡學校每節 50 分鐘的安排，沒有鐘聲，也沒有大班級的教師講述和學生背誦的課程。要言之，教師的職責是與學生討論出學習契約、提供學生履行契約所需的材料、學生遇有問題能隨時獲得教師諮詢及管理學生的學習進度。Parkhurst 堅信，給予學生充分的時間，都能獲得學習，因此她廢除拾級而上的升級與留級措施（引自 Tyack & Cuban, 1995: 95）。

對於道爾頓的個別化學習改革，很快傳遍美國和世界各地，報章雜誌爭相為文報導其實施概況，許多教師透過書籍、期刊或研討會等方式了解其梗概。但由於確切推動該措施需針對學校組織作大幅度調整，到了 1930 年，調查全美 8,600 所中學，僅 162 所（約 2%）完全實施道爾頓制，486 所（約 6%）只是部分參照該制的精神而作局部的調整；到了 1949 年，全美只剩 Parhurst 自己創辦的道爾頓中學仍遵循舊章，但 10 年後，亦完全廢止個別化學習（Tyack & Cuban, 1995: 96）。

道爾頓制風潮的褪色，主要與學校既有成規的根深蒂固有關。教師對個別化教學需要投注大量精神和時間，指導學生個別的學習及紀錄每個學生的學習狀況，因而產生極大的反彈；此外，家長和教師都對學生的學習動機的削弱和生活常規紀律的鬆弛感到憂心；學生本身則抱怨獨立的契約學習方式要比一般的班級上課形式沈悶；此外，教師也批評個別化學習缺乏社會團體動力的激勵與社會化的陶冶（Meyer, 1949: 492; Tyack & Cuban, 1995: 96-97）。

二、「八年研究」的課程統整實驗

道爾頓制之外，1930 年代對傳統教育不滿，引發另一波教育改革風潮，主要針對課程統整問題。此時期主導美國教育的進步主義教育學者不滿中學課程長期受到大學入學考試的影響，加以受到「卡

內基單位」¹（Carnegie Units）修習制度的僵化控制，使中學的教育仍籠罩在傳統守舊的教育中。出自於學校措施應該契合學生之需要的呼聲下，PEA 自 1933 年開始，由其「中學校與大學關係委員會」（Commission on the Relation of School and College）主導中等教育課程改革，至 1941 年止，歷時八年，稱為「八年研究」，「通識教育委員會」（General Education Board）和其他基金會也共襄盛舉，贊助該項改革實驗計畫（Cremin, 1961）。其實施方式為「中學校與大學關係委員會」自超過 200 所的中學中，選出 29 所示範學校，包括 10 所公立中學、6 所大學附屬中學及 13 所私立中學，並說服約 200 所大學認可由實驗學校校長所推薦的優秀畢業生之大學入學資格。

實驗學校通常在校園中做局部試行，而非全校參與，類似校園中的「迷你學校」，免除了傳統卡內基單位制之修習規定，實驗學校有充分自主空間進行課程與教學之規劃，PEA 僅提供課程諮詢及委派小組進行計畫的評估。隨著實驗之進展，實驗學校逐漸發展出共同的學習模式，如跨領域之核心課程、彈性的學習時間及多樣的班級規模。學生除了傳統學科外，也撥出較多的時間學習藝術、音樂和話劇等藝能科目，共同決定校務發展方針，並走出校園參與社區服務工作與藝術表演。這些多元的學習活動使得所謂正式與非正式之課程壁壘不再那麼分明，教師也比傳統教學挪出較多時間，用於教師彼此間的教學合作及師生間共商學習事宜上，這種教學的規則傾向於個別化與學生中心，淡化了集體一致的傳統學習模式（Cremin, 1961）。檢視 29 所實驗學校與傳統學校畢業生的大學在學成績時，發現學科成績無分軒輊，但實驗學校畢業生在大學的課外社交活動較為積極活躍。但如細究實驗學校畢業生的社經背景，不難發現幾乎都來自高社經的家庭，且實驗學校的辦學品質也是重要影響因素，因此其畢業生的優秀表現並不讓人意外。PEA 主席 F. L. Redefers 認為「八年研究」帶給教育界最大的啟示是大學入學之預備沒有唯一必然的方式（引自 Graham, 1967）。

¹ 美國高級中學一般都採學分制，其畢業所需最低學分數，四年制以 16-18 學分為最多，這種學分制一般稱為「卡內基單位」，每一科目每週上課 5 節，每節約 50-55 分鐘，上滿 1 學年即可得 1 單位，即 1 學分。

「八年研究」初期所以博得改革美名，主要得力於實驗學校都是一時之選，既有教師的支持改革及學生的高社經背景，其次有 PEA 的幕後支持與推動、基金會經費的奧援、大學課程專家的諮詢和舉辦各種暑期研習活動及社會的高知名度等因素，都是實驗計畫成功的主因。而其後在贊助經費終止之情況下，加上外在政治社會條件的改變，使得改革的成果無法延續，因為在二次世界大戰後的冷戰時期，保守和威權氛圍甚囂塵上，國家安全是首要關注的議題，學校被賦予強化愛國意識之職責，「進步主義教育」提倡個人自由與校園民主有關的事物都被揚棄或遭到忽視 (Tyack & Cuban, 1995: 101)。此外，參與實驗計畫的教師需要耗費不少時間和精力協調教學合作事宜，加上教師和行政人員流動性高，使得人力的銜接發生困難，而若干傳統教育的支持者一開始就反對改革，當實驗方案之經費產生困難時，立即重申傳統教學的價值；另有的實驗學校當初加入實驗行列，並非有心進行實驗，只是為了獲取改革名聲，此時亦支持回歸傳統 (Tyack & Cuban, 1995: 101-102)。

三、明日的中學校——自由開放的人本教育

1960 年代，由於受到公民權運動的鼓舞和反越戰之聲日益高漲，復受一些社會評論家，如 J. Holt 與 P. Goodman 之思想影響及 I. Illich 的「反學校教育」(deschooling) 運動呼聲四起，學生開始以激烈方式批判學校措施的僵化與不合時宜。教育改革者在這些風潮的推波助瀾下，認為有必要改變既有制式化的教育以符人性化教育目的之要求，於是出現嶄新的學校概念，如「自由學校」(free schools) 和「沒有圍牆的學校」(schools without walls) 等，希望給予學生較大的學習自由空間，以強化自主學習方式，培養學生積極探究問題的能力以改良社會 (Donato, 1997; Ravitch, 1983)。一般公立中學校在這些較為另類的實驗學校的衝擊下，也致力教育改革，其具體措施為 (Tyack & Cuban, 1995: 103)：

(一) 推動「單元課表」(modular scheduling)：取代制式的每節統一時間安排 (通常以 45 至 50 分為一節課)。

(二) 研發「迷你課程」(mini- courses)：將一學年課程拆解

為迷你課程，以契合教師和學生的興趣與需要。

(三) 實施「協同教學」(team teaching)：教師不再單打獨鬥，組成教學團隊教授大中小不同型態的班級。

(四) 設置多功能教室：1. 有的轉變成資源中心，供獨立學習之用；2. 將教室重新隔間成不同大小，符合不同教學型態；3. 設置社交活動中心，供學生課餘時間從事社交活動之用。

1961年，「福特基金會」(the Ford Foundation) 挹注大量經費，贊助所謂「燈塔中學」(“lighthouse” high schools) (取燈塔有引領照亮之意)，以革新中等教育，如1962年挹注奧瑞岡(Oregon)州350萬美元；1968年「丹弗斯基金會」(the Danforth Foundation) 挹注超過100萬美元經費贊助「美國中等學校校長協會」(National Association of secondary School Principals, 以下簡稱NASSP)，實施示範學校計畫，名為「明日的學校」(Schools of tomorrow)，融合新的教育觀念，大學此時也積極與中學攜手合作，發展電腦輔助教學，並培訓在職教師與行政人員(Tyack & Cuban, 1995)。

與「八年研究」一樣，1960年代除了有大量經費挹注外，在公民權運動高漲時期，「革新」也成了NASSP校長之間流行的標語。此外，1965年國會通過的《初等與中等教育法案》(Elementary and Secondary Education Act) 後，基金會與聯邦政府投注大量經費尋求示範學校，以加速革新效果。以奧瑞岡州首府波特蘭(Portland)地區的「馬歇爾中學」(Marshall High school) 為例，撮述「明日學校」實施梗概(Ravitch, 1983; Tyack & Cuban, 1995)。

馬歇爾中學於1963年九月開始實施教學革新計畫，首先是調整上課時間為單元課表，傳統教室重新隔間裝潢成大小不等的教室，並成立學習資源中心，成立教師團隊並配置教學助理。學生每日上課時間不再是一天6節課，也不再是每個科目固定由同一位教師授課，新的學習措施是2,000名學生分散在1,100個不同上課時段，上課的班級規模隨授課需要分為大中小型班級，學生約有1/3時間不需要正式地在課堂中上課，可以自由在研討會上與教師討論問題，也可以前往圖書館和資源教室進行獨立學習，或在自助餐廳中交誼。課程教材則沿用傳統教科圖書(馬歇爾中學此舉在於不希望一開始就全盤翻新)

(Tyack & Cuban, 1995)。

馬歇爾中學的新措施對學習動機較強的學生而言，並不構成問題，反而加強其自主學習能力和培養善用時間的良好習性，但對於動機不強或學習有障礙的學生而言，這種自由的學習環境對其學習帶來更大的困擾，且由於學習的挫折，反而產生嚴重的行為問題。在教師方面，固然有些教師認同協同教學可以共同研發課程和進行教學活動，達到相互支援與學習的效果，但因需不斷掌握新的教學時刻表和新的學生組群及研發新的統整課程而疲憊不堪，終至「枯竭」(burnout)之困境，而有的教師則抱怨實驗學校因有許多訪客觀摩教學，使得自身彷彿處於動物園或金魚缸中。此外，示範學校之校長因承擔學校實驗之責任而必須在不同校園中走動，擔任催化的角色，也不利於實驗方案的延續(Tyack & Cuban, 1995)。

雖然許多報章雜誌頌揚馬歇爾中學為實驗教育之翹楚，但當地中下階層之家長則不滿馬歇爾中學之教學，認為該校沒有教導學生應有的倫理觀念與紀律、培養學科基本技能及善用時間之習性。相反地，學校採取之個別化教學適足以助長學生我行我素之散漫生活態度。時至1970年代，當家長對於「明日學校」越來越不信任時，「福特基金會」的計畫評鑑人員深入調查，結果發現示範學校遭受詬病主因有學生：(一)缺乏自律；(二)缺乏時間規劃與善用時間的能力；(三)學業成績表現低落。當明日學校之實驗措施不再受到青睞時，首當其衝的是實施單元課表的學校數在1970年驟減一半，紛紛返回舊有「課時」制。究其原因，家長此時關心的教育課題是學生紀律鬆散與學業表現低落，並將錯誤歸咎於強調「彈性」與「自由」的明日學校之實驗教育，相較之下，「返回基本學科」與「追求卓越」(pursuit of excellence)成了新的教育處方與良藥(Tyack & Cuban, 1995)。

四、「功績薪給制」——鼓吹績效責任以激勵教師表現

20世紀初，美國中小學主要採取教師單一敘薪制，但對於教育改革者而言，教師的實際工作表現有極大的差異，齊一的敘薪方式與缺乏教師分級的現行措施，實欠缺促進教師教學精進的誘因，於是乃援引企業績效薪給制，配合「教師分級制」(the teacher career ladder

system），實施「功績薪給制」，結合教師評鑑，以擬似市場競爭機制來激勵教師自我專業能力的提升。在 1984 年 8 月，一項針對美國教師意見的調查發現：（一）87% 教師支持教師分級制；（二）90% 支持師資職前培育採臨床實習教學制；（三）75% 認為在客觀評鑑標準建立下，支持功績薪給制，但 70% 反對在現行評鑑制度下貿然實施；（四）91% 贊成中學生加強學科能力，調高畢業門檻；（五）74% 贊成增加家庭作業量；（六）92% 贊成加強外語與電腦教學（引自 Tozer, Violas, & Senese, 2002）。其中「功績給薪制」也獲得大部分教師支持，但實施結果卻無疾而終。

1978 年針對全美的調查，發現有 115 個學區實施針對教師的績效表現給予酬金（其中僅 4% 的學校學生數多於 300 人），但 5 年後，發現僅剩 47 個學區，且都是小型學校，到了 1980 年代對功績薪給制再度恢復實施熱度，但至 1980 年代中期又再度冷卻，99% 教師還是領統一薪給制（Tyack & Cuban, 1995）。R. Murnan 和 D. K. Cohen 針對 6 個學區實施功績薪給制超過 5 年的學校進行研究後，發現其功績薪給制係在單一敘薪制之基礎上，針對參與校務相關活動或研發課程及評審學生的作品等日常教學以外的工作表現給予酬金，且金額都不大（引自 Tyack & Cuban, 1995）。質言之，這項制度能夠持續維持原有的單一敘薪制，而舉凡想要用功績薪給制作為提升教師教學卓越表現之嘗試幾乎失敗。究其難以施行之原因有二：（一）負責教學評鑑之行政人員與教師之間對於何謂「有效能的教學」（effective teaching）之效標難有共識；（二）教學活動複雜，該如何有效評鑑又是一項難題，在無法做到令教師滿意的教學評鑑作為績效表現之依據時，功績薪給制最後無疾而終（引自 Tyack & Cuban, 1995）。

功績薪給制原援引企業界的績效表現酬金制來激勵教師，但成效不彰，除了客觀公正之教學評鑑難以推動外，也未能洞察教師追求教學精進之動機，除了有形的物質酬勞外，精神方面的激勵更可能是重要因素。S. M. Johnson（引自 Tyack & Cuban, 1995）調查教師教學誘因和阻礙因素，發現教師反對功績薪給制的理由為：

在同事間製造競爭只會降低而非增加校務的推動力，因教師將

會刻意隱藏其創新觀念以追求個人利益而非全校的福祉，此外，表現績效將獎勵教師爭取教導成績優異之學生，這對於致力陪伴學習障礙學生成長之教師是不公平之舉，且僅獎勵少數表現優異教師，而任其他多數教師之薪資僅供餬口，也有違教師的平等規範文化（Tyack & Cuban, 1995: 131）。

事實上，研究發現教師並不畏懼評鑑，其所不願的是要求與同僚競逐或根據武斷的評鑑標準來評估其教學績效。而調查也同時發現，許多教師最珍視的教學報酬不在於薪資多寡，而在於取得他人之尊重與學生各方面的成長（Tyack & Cuban, 1995: 131）。

五、「由上而下」改革模式的主要困境

由「道爾頓制」、「八年研究」、「明日中學」及「功績薪給制」等四項改革的案例可知，其共同的缺失顯現在「改革成員過於同質而故步自封」（too intramural）與「改革熱情續航力不足」（burnout）。這些改革措施一開始因具嶄新教育理念，與傳統教育方式迥然有別，於是在報章媒體大肆報導後，獲得政府教育單位的重視，於是通令全國或全州各地公立中小學校取法其改革措施，一開始還頗有作為，但時間一久，或因要對行之多年且根深蒂固之學校成規進行根本變革，並非易事，因為這些成規通常有其政治、法律、制度性習性及文化信念之背景，具有相互依存之共生結構關係（interdependent system）；或因當改革者爭取到經費挹注或大學教授等專業人士之協助時，捍衛傳統者將集結加以抵制；或因參與改革之教師和政策推動之行政人員未能固守崗位，改革熱力因而中斷，喪失改革契機與續航力。分改革者同質性過高與改革者之改革熱情無法持續兩項，說明如下。

（一）改革成員過於同質而故步自封

美國教育史家 L. A. Cremin（1961: 273）認為進步主義教育衰弱之主因在於喪失掌握政治情勢與民意動向之能力，改革者僅與少數教育專業人士互動是不足的，荒廢耕耘教育和社會變革發展所需之廣大社會與政治之沃土，將無法取得廣泛社會民眾之認同與支持，民眾缺乏認同的結果是，新的革新方案乖違其所認定的「真實學校」，這在

1960年代的「明日中學」教育改革中益發明顯，1970年代，美國社會觀念轉趨保守，父母要求子女畢業後，能獲取工作機會，順利進入職場，當社會大眾普遍對教育改革缺乏信心時，教育改革者若未能洞察社會的脈動與民眾的教育需要，適時對教育政策改弦更張，將難以獲致改革持續所需的資源與熱情。

（二）改革熱情續航力不足

改革所需耗費的時間和心力是極其龐大的，對教師而言，縱使在實驗學校充分了解教育改革理念，知道課程統整的重要及教得透徹，讓學生充分了解內容，比追求表面的速成，更具實質教育意義。教師除了負擔教改的新任務外，還需說服學生、家長及學校董事會等相關人士接受新的改革措施，然而在缺乏實際明確的改革效果以為佐證下，改革者如何取得家長和學校董事會之信任，將是一大難題，此外，尚須改變學校文化之既有教育習性與成規，這又是一大考驗。依此，改革是項艱鉅的社會工程，沒有無比的熱情與毅力是難以竟其功，當改革人士因某些因素無法在既有工作崗位上時，其他人因缺乏對改革理念的理解或認同時，也欠缺改革的熱情，這也是許多改革無法持續的原因（Tyack & Cuban, 1995）。

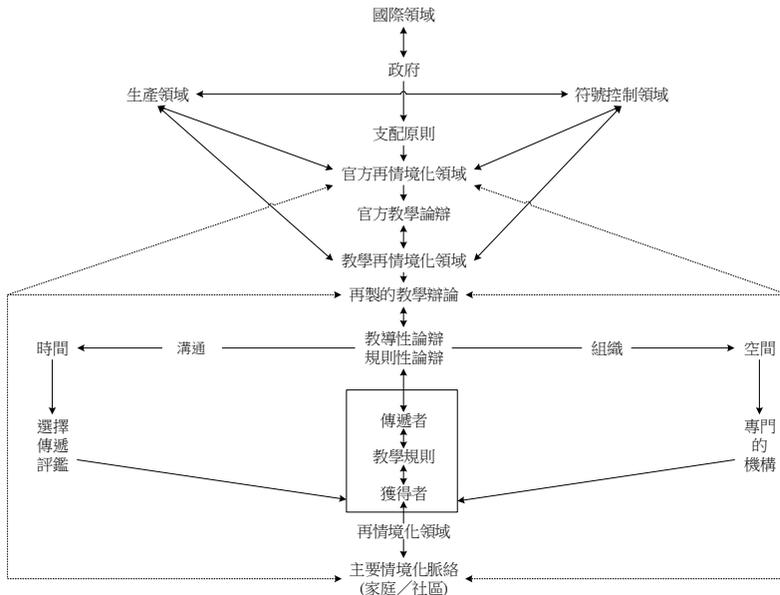
依此推知，毫無章法的單打獨鬥之方式是緩不濟急的，而傳統「由上而下」的改革模式又有其缺失，因而要成功推動改革，必須兼採「從內變革」方式，即：1. 勾勒共同目標；2. 籌組改革機制以鼓吹觀念、號召群眾、籌募改革基金及組織人員通力合作，避免「故步自封」與「熱情枯竭」。

肆、美國中等教育改革的新思維—— 由內而外的變革

政策菁英之教育改革者過於理想性與技術操作思維，在於未能正確認識學校身為一自主機構，對教育主管當局所提政策有其「反彈力道」（the resilience of schools）。如結構主義學者 B. Bernstein 在其《教學論辯的結構化：階級、符碼及控制》（*The structuring of pedagogic*

discourse, vol. IV. : Class, codes and control) (Bernstein, 1990) 中就認為屬於符號控制領域的學校教育與生產領域和政府之國家領域之間有相對自主與互動的關係。依此，學校中的教學論辯是一種情境化論辯，亦即學校會將其所處社會脈絡中（包括政府或企業界）原欲傳遞之訊息，透過「去設定」(delocate) 和「再設定」(relocate) 兩個歷程加以詮釋和修正。「去設定」意指將政府或企業界所提出的教育改革論述中與學校本身文化不合部分排除掉；「再設定」則是將接受的論述部分再行詮釋，以更契合學校本身之需要。基此，學校實際產生的教學是校內師生將主管教育機關原先規劃好的教學改革論述，透過「去設定」和「再設定」修正轉換而來，與原先教育改革論述已有相當大的差距，如圖 1² 所示。

圖 1 官方論辯的再情境化過程



資料來源：Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse, vol. IV.: Class, codes and control* (p.197). London, UK & New York, NY: Routledge.

² 圖中官方教學論辯是受國際領域、生產領域（生產機構）及符號控制領域（如學術研究機構）共同影響政府，產生教育上之支配原則，支配原則又透過「官方再情境化領域」（包含與教育有關的政府機構和立法部門）與「教學再情境化領域」（包含大學教育系所、各級學校、基金會及教育傳播媒體）影響成為「官方教學論辯」，而學校中的教學論辯除受官方教學論辯影響外，還受到學生家庭和社區所產生論辯之影響。

課程學者 Goodlad 等人（1979）提出課程實踐層次分為「理想課程」、「正式課程」、「覺知課程」、「運作課程」及「經驗課程」等五個層面，其中「覺知課程」或「運作課程」可謂與 Bernstein 所言「去設定」和「再設定」概念相近；而結構馬克斯主義者 L. Althusser 在修正古典馬克斯關於「下層結構決定上層結構」（The infrastructure governs the superstructure）之經濟決定論，提出多重決定觀點，即政治、經濟、法律、宗教及社會文化等因素都會對教育產生影響（Gibson, 1984）。依此，要促成深受成規影響之教育核心的革新，教室教學之改善是關鍵所在，也是教育改革最艱鉅的部分，而要促成其結構轉換就需由校園內部改革起，這份改革動能主要來自教師的專業自覺。此外，由教師自覺的改革也不是一蹴可幾，需要教師集體不斷反省的努力，也需家長和社會人士的合作與支持。但在 Bush 《公元兩千年的美國教育策略》（*America 2000: An Education Strategy*）中有關「誰做什麼？」（Who does what?）部分之論述時，將聯邦與州政府官員、企業界及家長都視為是教育改革的關鍵人物，卻把教師置於一般社區層級中（引自 Tyack & Cuban, 1995）。這即是典型的由上而下的改革模式，此種透過遠端操控教師之改革方式，在教育實際作為上，是很難奏效的。因此，為了矯正教師墨守成規之現象，在 1950 年代末期，出現了「防範教師課程」（teacher-proof curriculum）之教育改革措施，究其主因在於美國政府與蘇聯從事軍備競賽，美國政府擔心蘇聯太空科技取得領先地位，於是禮聘學科專家在自然科學、數學及外語等領域，設計並提供教師照表操課的課程與教學活動指引，以避免教師因個人想法，詮釋太多，導致「誤教」而無法達到教育改革效果，這種異想天開的想法，設計出「防範教師課程」改革措施，就是不信賴教師具有專業知能之例證（林逢祺、洪仁進主編，2008：388；Ravitch, 1983: 233）。

依此，美國許多教育學者如 D. Ravitch 在其《陷入困局的十字軍：美國教育》（*The troubled crusade: American education*）（Ravitch, 1983）、D. Tyack 和 L. Cuban 在其《修補邁向烏托邦：一世紀的公立學校改革》（*Tinkering toward utopia: A century of public reform*）（Tyack & Cuban, 1995）以及 S. Tozer、P. C. Violas 及 G. Senese 在其

《學校與社會：歷史和現代的角度》（*School and society: Historical and contemporary perspectives*）（Tozer, Violas, & Senese, 2009）等書，都提出從內出發的變革是新的教育改革思維與取向，即教育改革方策之釐定應具備彈性，容許教師依其學生背景與學校所處地域的差異性而對政策作斟酌損益，以收因地制宜之效。此外，當改革理念衝擊家長和大眾對既有學校認知時，也應致力於了解家長和大眾的想法，並爭取其支持。對教育改革有正確認識後，從內出發的改革目標何在？又該如何進行？說明於后。

一、從內出發的改革目標

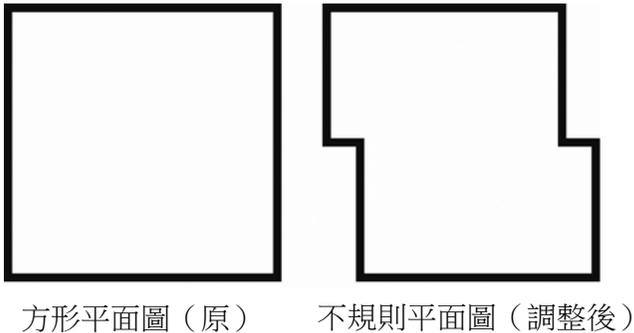
教育改革的目標何在？這是從事教改活動首先要自我詰問的問題，不管政策菁英有多麼堂而皇之的改革理想，改革最核心的部分應是讓民眾感受到學校教育對其經營美善人生是有助益的，而美善人生之實現除了需涵泳自我各項生活重要能力外，成為關懷社會之現代公民，亦是幸福人生的重要內涵，因此如何透過培養之負責公民以共同構築公義社會，圓現「共善」（public good）之民主理想，應是教育改革的重要項目（Tyack & Cuban, 1995: 142），如同日本學者佐藤學近來倡議的「學習共同體」，即教學是師生的「邂逅」（encounters）（林逢祺、洪仁進主編，2013：125-126；黃郁倫、鐘啟泉譯，2012），透過改進教與學，豐富了學生的智識與涵泳社交嫻熟能力，培成知書達禮之現代公民，比之於分數的斤斤計較，應是從內出發之教育改革的首要之務。

二、從內出發改革模式之實施原則

F. Elmore 和 M. W. McLaughlin 在其《穩健的運作：政策、實踐及美國教育改革》（*Steady work: Policy, practice, and the reform of American education*）中提到政策僅是為有效的管理與實踐創發教改條件，卻無法預先主導這些措施該如何做決定，如政府官員或州議會將教育機會均等列為重要教育革新政策時，其可行的作法為促使各地區的教育經費盡量均等、釐訂種族或性別平等的法案及對文化不利學童提供積極補償等措施，但這些措施僅是教育實質改善的必要條件而

非充分條件（引自 Tyack & Cuban, 1995）。教育改革欲具實質成效所需的另一環節是教師參與界定問題，並參照其所處的環境提出問題解決方策。教師並非如一般人所認為的消極守舊，如果他們認為某些改革觀念是實用和有趣的，仍會納入其教學中。茲舉紐約市的學校建築規劃革新為例，說明從內的融合式改革的必要性。1990 年代初，一群建築師負責規劃 6 所新成立小學校舍，他們意識到新的變革如果強加在教師身上，將引起反彈，這群建築師在教室的規劃上以原有的方形教室為樣版，僅作了些許變化，如多了凸窗造型以增採光，而突出之槽口空間則可作為小團體討論或擺設電腦，以融合新的教學型態，教師仍是教室的主導人物，如圖 2 所示。這種融合傳統教學與做些許創新的方式，契合從內之變革，而非由上而下的全盤翻新（Tyack & Cuban, 1995: 137-138）。

圖 2 紐約市學校建築革新圖



資料來源：Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform* (p.138). Cambridge, MA: Harvard University.

依此，臚列從內出發的改革重要原則如后：

（一）維護教師專業自主權：教師要成為反省的實踐者的先決條件為享有相當的獨立自主性（Tyack & Cuban, 1995）。20 世紀初進步主義所倡導的科層體制之層層指揮系統是摧毀教師自主的主要因素；此外，過多的工作負荷與制式化的表格的填寫，都是斲喪教師發揮教學創意的主因，加上教育經費的短絀，及缺乏必要的獎勵作為課程與教學革新之誘因，造成教師在窮於應付的情況下，只好重回熟悉的學

校成規的老路，閉鎖在缺乏信賴與同僚支持的孤立無援之課堂斗室中（Tozer, Violas, & Senese, 2002）。

（二）將革新方案視為教師改善自我教學的可得「資源」：從內出發的改革是一種「調適性的修補」（adaptive tinkering）工程（Tyack & Cuban, 1995: 136），即是保存傳統有價值之部分，矯正目前的缺失。因此這種改革不是革命式的全盤翻新，甚至否定過去。依此，所有國家教育革新的方案應視為教師可據以改善教學的可資運用「資源」，亦即教師依其地區狀況與學校特性和學生特質，根據其專業與國家教育政策和教育資源，做整體評估，尋繹出契合其學生學習之教育方策。如此一來，教育改革成敗之評判標準不再是傳統「由上而下」模式所依循之準據，因為其容易產生流弊如下：1. 就「忠實於原計畫方案」而言，只有改革發動者本身才最了解整個教改方策；2. 就「圓現預定目標」而言，將忽視改革者始料未及的政策所引發之正反效應；3. 就「政策延續性」而論，因改革過程中往往會產生新的問題。綜觀這些標準化操作模式之基準都忽略了「因地制宜」（adaptability to local circumstance）的重要性。因而所謂成功的改革不再一體適用，須依個別學校或個別教師所管理的教室而做個別評估（Tyack & Cuban, 1995: 136）。

（三）教師需組成團隊相互激勵士氣：改革通常是艱鉅且曠日費時之工程，獨木難以支撐大局，需要群策群力之「通力合作」（collaboration），且在具權變領導者帶領下，共享目的視野，延聘大學學科專家供諮詢，以達激勵參與者、濡染新觀念及在群體支持下，做教學革新之嘗試。如「美國數學教師協會」（National Council of Teachers of Mathematics）與「灣區寫作計畫」（Bay Area Writing Project）都是運作良好的教師團體，致力於學科內容與教學之轉化（Tyack & Cuban, 1995: 139）。此外，一些具改革理念之教育人士，如 J. P. Comer 的「社區本位學校」（community-based schools）、H. Levin 的「加速學校」（accelerated schools）及 T. R. Sizer 的「基礎學校組合」（coalition of essential schools），都有其共同的教育原則，以引領學校革新和協助教師與家長相互合作，以改善教學與學習環境（Tyack & Cuban, 1995: 139）。

（四）新進教師導入改革團隊之重要性：從內出發的改革需要具有教育熱情教師的投入，因此尋覓優秀教育生力軍是重要的關鍵，除了職前師資培育強化臨床教學，使其了解教育現況的挑戰性與實際外，也需讓新教師了解若其想改善教學，可資運用的資源與協助。為了激勵教師從事教學反省，除了做必要的教學評鑑以淘汰不適任教師外，恐需深入了解激勵教師專業成長之誘因與妨礙教師成長之阻力（Spring, 1982; Tozer, Violas, & Senese, 2002）。

三、從內出發改革之具體運作

教育改革的具體實踐與成敗主要參照在於學生的學習表現，尤其是文化不利學生的學習是否獲得實質改善。從內出發之改革雖然著重在教師的專業自覺，但如從結構主義注重結構整體的觀點而言，學校若未能獲取社區人士與家長的有形之物質和無形之精神支持，改革的效果也將功敗垂成。對於從內改革在實際行動上需要考量哪些重點？以下分學校與教師兩方面論述：

（一）學校本位改革所需的支持架構

關於「學校本位」（school based）之從內改革，需要社區的支援系統以促進學生學習，援引芝加哥在 1990-1996 年有關公立學校改革報告，指出學校改革實質進展的關鍵在於建立「五項必要的支持體系」（the five essential supports），分述如下（Tozer, Violas, & Senese, 2009: 439-440）：

1. 有效的領導：發揮好的領導影響力是學校改善最佳的觸媒。有效的領導能指引正確的改革方向和擬定有效的改革方策，並激化其他四種支持系統，即家長與社區的緊密連帶、提升教師與行政人員的專業素養、學生主動學習氛圍及生機活力的教學等支持面向的達成。

2. 家長與社區的緊密連帶：家長如能在家中協助子女學習與增益對子女學習的正確期待，對子女在學校的學習有正面的助益。此外，透過家長自願性活動與參與校務的相關決定，家長將是學生學習改善的關鍵力量。

3. 提升教師與行政人員的專業素養：教師與行政人員的專業能力有賴其自我不斷學習，以促進自我專業成長。尤其是實際從事教學

的教師更須持續精進自我教學知識與技能，其可行的方式是結合其他教師、家長及社區人士，共同面對相關教育問題的挑戰，共籌學校改革所需資源與共創有力革新的條件。

4. 學生主動學習氛圍：學習的上乘是自主學習，學生能自動自發努力向學，往往與學校提供安全與溫馨的學習環境有關。依此，教師、家長及社區相關人士如能讓學生感受到其對學校學習活動的關懷與支持，將塑造優良的學風，使學生樂於學習。

5. 生機活力的教學：教室的教學是影響學生學習最直接之關鍵因素，如何整合所有教師專注教學，使學生學習充滿生機活力並建構適合其學習的教材內容，亦是改革有實質成效的重點所在。

芝加哥學區研究結果顯示當某校在五個支持系統都較另一校為強時，其學生在閱讀和數學的表現幾乎是另一較不理想學校的 10 倍（Tozer, Violas, & Senese, 2009: 440）。此外，支持系統較完備的學校也較能整合全體教師能量用於課程的研發、教師熱心學校事務且學校整體散發出朝氣蓬勃之蒸蒸日上的動力，顯示出旺盛的持續革新動能。依此，五項基本支持系統與學校所處情境脈絡，必須視為學校永續發展與學生學習表現提升之「有機整體」（holistic）（Tozer, Violas, & Senese, 2009）。

（二）教師領導與專業學習社群的營造

教師如何成為引領教育現場進行改革之領導者，就需教師發展出「一套影響觀點」（a theory of impact），如果教師能思考其「為何而教？」（Why teach?）與「要實現何種教育目的」時，就有可能將其工作置於廣大社會脈絡來考慮。一位教師為何而教之理由，不外乎 1. 為了自我（It's mostly about me.）；2. 為了學生（It's mostly about kids.）；3. 為了社會改造，彰顯社會正義（It's mostly about social change or , democracy, or social justice.）（Tozer, Violas, & Senese, 2009: 455）。

為了學校教育革新，恐需將教師引導至為了學生的學習，因為為了自我雖然與為了學生不必然衝突，但如主要是為了學生而教，將以學生之學習狀況做為評判教師自我生涯的成敗判準，學校教育將較有改善之可能，而如為了彰顯社會正義，改善社會不公現象，恐有陳

義過高之嫌，Dewey 就認為（引自 Tozer, Violas, & Senese, 2009），學校無法直接促進社會變遷，但教師卻可以成為社會變遷的「伙伴」，亦即教師可以透過其所培養的學生，成為改善社會的生力軍。

依此，教師在「為了學生而教」這樣的意識下，將 1. 更清楚勾勒學生的學習目標；2. 了解在自己的班級與學校中應有的作為，及如何協助學生達成學習目標；3. 知道如何評估目標是否達成。基於上述意識，教師了解教育專業知能的重要，專業成長成了教師的重要課題，教師間如何組成教師專業成長社群成了專業成長關鍵。專業成長社群的建立旨在促進深思熟慮、有目的性及通力合作的專業行動（community building as thoughtful, intentional, and collaborative action (Tozer, Violas, & Senese, 2009)。「芝加哥學校研究協會」(Consortium on Chicago School Research) 為了評估學校的「專業學習社群」之狀況，研發「自我評估：專業學習社群連續體」(Self-Assessment: Professional Learning Community Continuum) 如表 2 (Tozer, Violas, & Senese, 2009: 457)。

表 2

自我評估：專業學習社群連續體

學校特徵：依評定分數而定
評定分數：1- 不存在；2- 勉強進行中；3- 有進展的跡象；4- 展現績效；5- 堪為他校典範
1. 任務：共同學習是學校的核心目的；全校師生與家長及相關人士皆清楚學習成果；每個學生的學習成果都受到重視；學校的所有措施、政策及計畫都基於對學生學習影響的程度而做持續的評估。
2. 共享視野：了解自己所要創造的遠景嗎？全體教職員工皆須例行地描繪共享視野的原則，並以此原則來引導日常的作為與決定。
3. 共享價值：如何行動以圓現視野？學校的價值展現在學校文化中，對學校新成員或校外人士而言，都是顯而易見的；這些價值對於學校的政策與措施都深具影響力。
4. 目標與優先性：所有教職員追求可測量的表現目標作為其日常績效的責任；目標與視野相連；教職員工喜於目標的達成且樂於接受困難目標的挑戰。

(續下頁)

-
5. 教師合作文化：教師組成教學與研究團隊，集體通力合作釐定共同目標、發展圓現目標之方法、收集確切資料作目標管理並相互學習。

 6. 行政人員與教師合作文化：教職員工充分參與學校決策過程；行政人員提出問題、充分授權、創發集體共同決策之機制並提供教師參與決策所需之資料與訓練。

 7. 家長伙伴關係：學校與家長的伙伴關係將有利於家長協助學生在校學習；家長在校務決策過程中展現出與學校的充分合作，對學生的學習將有正面影響。

 8. 行動研究：行動研究的主題來自於學校共享的視野與目標；教職員工將行動研究視為專業責任的重要部分；教師隨時有與同僚共同學習之意願。

 9. 永續發展：學校的所有教職員工皆能熱衷參與系統性的收集與分析資料、界定實際與所欲目標之間的落差、設定新的目標、發展方策以圓現目標以及做目標管理。

 10. 成果關注：教師團隊能密切關注目標實施的結果；教師能收集資料以設定目標並能監控目標的達成程度。

 11. 整體專業學習社群發展：此項原則深植於學校文化中，體現學校日常運作的動能。
-

資料來源：整理自 Tozer, S., Violas, P. C., & Senese, G. (2009). *School and society: Historical and contemporary perspectives* (6th ed.)(p. 455). New York, NY: McGraw-Hill.

而在學校專業學習社群發展中，實有賴教師的自覺，這種自覺的最佳體現在於「教師領導」(teacher leadership)上，因為領導旨在圓現組織目標，不管這種領導來自於一人或集體，僅靠校長一人領導是不足的。教師領導意指教師有意願和能力承擔超乎其班級外之學校運作的成果，亦即其他教師和行政人員遭遇問題，能向某位或多位教師尋求協助，從而化解困難，該名協助化解困難之教師即發揮了教師領導之功能。質言之，教師領導的主要任務在於協助其他教師共同評估其教學的成效、擬定改善教學的良好策略以改善學生學習。當有足夠的教師擔任教師領導時，將會促進學校教育改革並獲得實質成效(Tozer, Violas, & Senese, 2009: 458)。要言之，教師領導的職責主要有下列7項(Hirsh, 2014)：1. 作為終身學習的表率：透過教師本身對教育理念的矜持與身體力行，往往會鼓舞學生感受學習的樂趣與終身學習的重要性。2. 投入通力合作的學習中：教師領導者應能號召同僚通力合作以進行教學活動規劃並給予同僚問題解決的觀點和回饋。

3. 承擔學生學習成敗的集體責任：教師領導者能號召成長團隊教師一起探討學生的學習需要與學習進程，從而在團隊中採取新的學習策略並評估其對學習的影響，作為進一步改進與修正之依據，直至學生的學習有效果為止。4. 支持新進教師：教師領導者能了解新進教師所面對的困難，且體察其工作的重要性，能毅然決然自願擔任新任教師的「良師」（mentor）。5. 擬定全校性教育革新項目表：教師領導者試圖將其影響力擴展至全校，體認其負有建立全體師生相互信任與尊重，以傳承永續革新之校園文化的責任，義無反顧擔任學校之課程與教學改革時程表之倡議者與領導者。6. 踐履影響系統的實質表現：教師領導者能組成校區成長團體並義務協助成長團體活動的進行，且能號召學校所有師生都共同投入（commitment）學習的改進。7. 與政策規劃者建立緊密關係：教師領導者因其奉獻精神與專業表現，往往是社區中德高望重的人物，因此，為了使政策制訂者制訂更為妥適的教育改革方策，教師領導者需要與政治人物保持緊密關係，俾使政府與社會重要人士了解教育現場的真正需求。

美國教師領導理念行之多年，透過「教師領導者網絡」（Teacher Leaders Network）平臺，分享與討論教育相關問題。如2008年，西雅圖教師C. Chew因認為「華盛頓學生學習評量」（Washington Assessment of Student Learning）之標準測驗會壓抑學生的思考能力，乃拒絕實施，最後被停職停薪2週（Tozer, Violas, & Senese, 2009: 459）。繼之，以〈教師、考試評量和不合作主義〉（Teacher, testing, & civil disobedience）之標題，提出對評量的看法，紛紛出現在「教師領導者網絡」上，並提出評量與工作權之間取得平衡的解決建議，此即教師專業成長社群與教師領導發揮作用之實踐行動的功能（Tozer, Violas, & Senese, 2009: 459-462）。

伍、結論

由美國教育改革史可以發現教育政策之論述在評估教育狀況的

進步或退步時，往往犯了「漠視歷史」(ahistorical)之弊，以致常有誇大之嫌，並視其所提的解決方策，可讓鳳凰自廢墟中浴火重生 (Magical phoenixes arise from the ashes of the current system.) (Tyack & Cuban, 1995: 134)。實施結果卻讓大眾產生悻悻然的心理，以及教師對專家的策略充滿懷疑。依此，代表改革者的「烏托邦」(utopia)理想，應該採取更為寬廣的目的視野，以引領大眾教育思維的轉換，而改革的引擎動力則應源自「從內而外」，由教育實踐者的自覺與親自躬行，即是 Dewey 將教師界定為「反省的實踐者」(the reflective practitioner)所指之意 (林逢祺，2004)。茲將「從內改革」之研究結果撮述如后：

一、「由上而下」改革易忽略學校既存文化生態，無法因地制宜

傳統政策菁英之由上而下改革模式往往將其所提出之教改方策，視為矯正現行教育缺失之萬靈丹，由其評估教改政策執行成敗之三個規準：忠實原計畫方案；圓現預定目標；及政策延續性，就可知其錯估教改的對象：學校與教師本身，都存在固有校園文化，具有相對自主性，會對教改方策作某種程度的「反設定」與「再設定」，若未能認清此一事實，而墨守三個評估準據，將如道爾頓制等，其教改政策之實踐僅侷限在少數示範學校，且在可得資源中斷後，改革措施也就無疾而終。

二、國家主導之教育政策可視為教師「從內改革」之可得資源

前述 Elmore 和 McLaughlin 提到政策僅為有效的管理與實踐創發教改條件，卻無法預先主導這些措施該如何做決定。英國教育哲學家 W. Carr 也有類似的看法，他在論述教育理論與實踐的鴻溝時說：

教育理論不是純應用的理論，從哲學、社會學或其他知識型式援引理論，而是批判地檢視教育實踐原理的相關概念、預設及價值等的妥適性，亦即教育理論與實踐間的關係不是理論『意

指』」實踐或是理論源自於實踐或甚至反映實踐，而是藉由將現行的實踐傳統納入理性的批判，使得理論轉化實踐，這種轉化使得非理性成為理性，無知與習慣僵化變為有知與反省。教育理論以這樣的角度來關照，……是增益教師以引導其實踐活動之理論，使其更具有效合理（Carr, 1995: 33）。

Carr 強調實踐理性的重要性，教師不是將理論直接套用在實際情境中，亦即教師不是操作員，機械地執行上級單位交辦之業務，因為教師在從事教學時，都有其自身對教育的認知與想法，構成 Carr 所言的「理論」。依此，國家之教育政策應視為教師在踐履其改善教學時可資運用的資源，容許教師依其特殊教育脈絡，對教育政策作斟酌損益，以構築符合其學生學習的最佳方策與教學決定。

三、「從內改革」首重教師專業自主權的維護，以喚起教師的自我啟蒙

教師面對的是作為生命主體的學生，教學是師生生命主體之間的一場「邂逅」，如 N. Noddings 所言（1984: 180）：「我所必須做的是毫無選擇地完全呈現給每一個學生，當他召喚我時，時間可能是短暫的，但邂逅卻是永恆的。」依此，師生之邂逅，對於學生自我價值之建立與肯定，實影響深遠，這份感召力來自教師厚實的教育專業涵養。林逢祺與洪仁進在論述「教師專業成長座標」時認為（林逢祺、洪仁進，2014: 197-203）其重要成長軸線是「自我啟蒙」、「社群對話」、「規則脈絡」及「流動旅程」。「自我啟蒙」意指教師能從自身工作的處境出發，找出習以為常的看法或作法，重新審視其妥適性；「社群對話」指的是人我之間形成利害相關與共存共榮之共統體，教師在自我啟蒙或流變旅程中均需與他人結伴同行，協力建構「有你有我，同在一起」的專業成長社群；「規則脈絡」意指教師不僅嫻熟教學運作規則，還需對照學校、班級及家庭所處之整體脈絡，反省教學規則的合用與不合用之處，並就不合用之處予以微調或作修正；「流動旅程」指教師應體認教學不應墨守成規或照表操課，應該有與時俱進的流變旅程觀，深知我們永遠在旅途中。

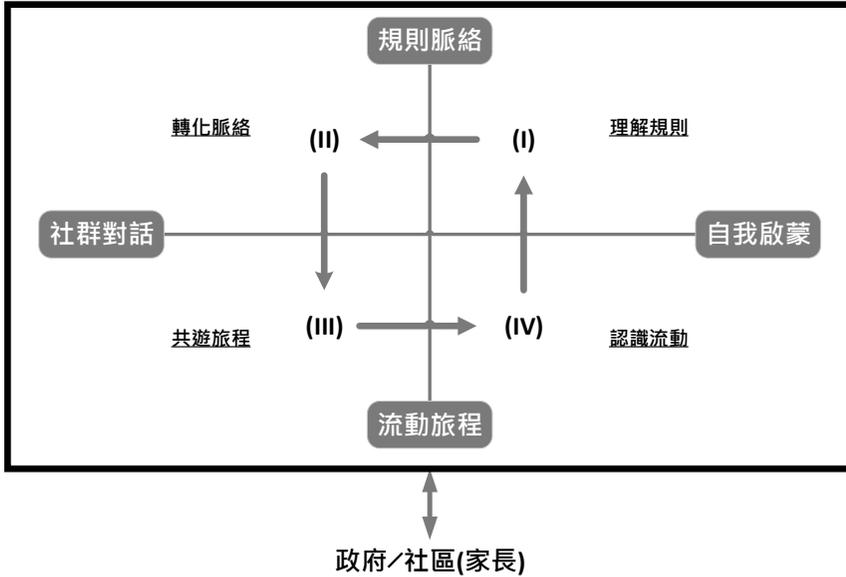
教師自我啟蒙，發揮教師領導和促進專業社群之形成，除源自於教師自我覺醒外，也與政府和社會大眾對教育的態度有關，當政府與社會大眾深刻體認教育工作的神聖性，從而給予教師應有尊重，提振教師之士氣，教師將會努力追求其專業成長，主動積極改善教與學的品質。

四、教師領導之專業社群需植基在支持體系上

前述芝加哥在 1990 年代有關公立學校改革研究，指出「五項必要的支持體系」之建立，其中學校與家長及社區的緊密連帶實不可輕忽。1960 年代英國教育部為改善小學教育，提出《普勞頓報告書》(Plowden report)，具體改革建議為劃定「教育優先區」(educational priority area)，藉改善教育落後地區之教育環境，以縮短地區間教育水準的差距(郭為藩、高強華，1988)。臺灣近年來也積極推動「教育優先區」，其指標為：(一)原住民學生比率偏高之學校；(二)低收入戶、隔代教養、單(寄)親家庭、親子年齡差距過大、新移民子女比率偏高之學校；(三)國中學習弱勢比率偏高之學校；(四)中途輟學率偏高之學校；(五)離島或偏遠交通不便之學校；(六)教師流動率及代理教師比率偏高之學校，針對這些學校協助其改善校舍及教學設備外，也整修學校社區化活動場所及辦理親職教育活動等(教育部，2013a)。當學校教育環境獲得改善後，教師要發揮教學專業也較有著力點，不致因其他不利因素而干擾教學的改善。

統觀從內改革之精神、原則及實際作為，茲將教師成長由「自我啟蒙」出發、洞悉自身所處的機構之「規則脈絡」之優缺點、透過「社群對話」，了解教育是止於至善之「流動旅程」，其座標圖示如后。

圖 3 教師專業成長座標圖



資料來源：修改自林逢祺、洪仁進（2014）。*啟蒙、對話與轉化：教師成長之路*（頁196）。臺北市：學富。

教育是成己成人的志業，教育的本質奠基在「致誠」和「修仁」的德行上，「誠」是永不改變，堅持到底的精神力量，「仁」是合理的愛，在己身以誠涵泳為學與做人後，再秉持教育愛來化育下一代，使其也成為知識與品格兼具的現代公民，從而實現「學不厭，教不倦」之師道理想（賈馥茗，1999），這種理想是透過師生共語和社群對話點滴逐步開展的共同旅程。在美國如是，在臺灣亦如是。臺灣近幾年來，教師自覺力量逐漸壯大，每年作者都會接收到「教師生命成長營」的報名通知，這是財團法人福智文教基金會與私立大仁科技大學共同舉辦，教育部協辦之研習會，網址為：<http://edu.blisswisdom.org/index.php/teacher-camp>。103年11月18日中午作者曾參與其在臺灣師大舉辦之研習教師心得共享會議，其中一位教授的分享心得（該心得曾在該教師臉書分享）如下：

走出象牙塔，走入社區。深耕在地，紮根文學。

（請我的臉友們耐心地讀完這篇）

前天我主動聯繫離家 500 公尺的臺北市立育成高中，告訴他們我是在地的南港人，想為社區做一些事，回饋給鄉里。……和周校長以及一些國文，英文老師們討論後，我們決定……這個學期開始，我將在育成高中帶一個約 20 人關於「文學與電影中的青少年成長經驗」（我這學期也開這門通識課）的讀書會，一共 12 次。……我唯一的要求是，在最後一週帶這些學生們到市圖南港分館，花 2 個小時的時間 self-reading（自修），把藏書室上被錯放的書找出來，歸回原位。（鄭怡庭，2014）

該位教師在教學與研究忙碌之餘，願意關心「大我」，將教育視為職志，發揮教師領導的「淑世」（meliorism）作用與情懷（While there is life, there is hope）（歐陽教，1998），契合從內改革的教育取向，是從內教育改革的具體實踐。

參考文獻

- 中國教育學會（主編）（2013）。**從內變革：開創教與學的主體行動**。臺北市：學富。〔Chinese Education Society (Ed.) (2013). *Change from within: Inventing agency in teaching and learning*. Taipei, Taiwan: Pro-Ed.〕
- 王韻齡（2014）。超額比序，3 大亂象與真相。**親子天下雜誌**，53。取自 <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5055027> 〔Wang, Y.-L. (2014). Enrolment excess on examinations-free entrance competition: Three messy and true situations. *Education, Parenting and Family lifestyle*, 53. Retrieved from <http://www.parenting.com.tw/article/article.action?id=5055027>〕
- 周祝瑛（2003）。**誰捉弄了臺灣教改？**臺北市：心理。〔Chou, C.-I. (2003). *The great experiment of Taiwanese education*. Taipei, Taiwan: Psychology.〕

- 林逢祺（2004）。**教育規準論**。臺北市：五南。〔Lin, F.-C.(2004). *On the criteria of education*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan. 〕
- 林逢祺、洪仁進（主編）（2008）。**教師哲學：哲學中的教師圖像**。臺北市：五南。〔Lin, F.-C. & Hung, R.-J. (Eds.) (2008). *Teacher's philosophy: Teacher's image in philosophy*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan. 〕
- 林逢祺、洪仁進（2014）。**啓蒙、對話與轉化：教師成長之路**。臺北市：學富。〔Lin, F.-C. & Hung, R.-J. (Eds.) (2014). *Enlightenment, dialogue and transformation: The road for teacher's growth*. Taipei Taiwan: Pro-Ed. 〕
- 徐宗林（1990）。**現代教育思潮**。臺北市：五南。〔Hsu, T.-L. (1990). *The modern educational thoughts*. Taipei Taiwan: Wu-Nan. 〕
- 徐宗林（1991）。**西洋教育史**。臺北市：五南。〔Hsu, T.-L. (1991). *The history of western education*. Taipei Taiwan: Wu-Nan. 〕
- 徐宗林、周愚文（1997）。**教育史**。臺北市：五南。〔Hsu, T.-L. & Chou, Y.-W. (1997). *The history of education*. Taipei Taiwan: Wu-Nan. 〕
- 郭為藩、高強華（1988）。**教育學新論**。臺北市：正中。〔Kuo,W.-F & Kao, C.-F.(1988). *The new perspective of education*. Taipei: Chen-Chung. 〕
- 教改論壇（2013）。**你該知道的十二年國民基本教育**。臺北市：商周。〔The forum on educational reforms (2013). *12-year basic education you should know*. Taipei: The Business Weekly. 〕
- 教育部（2011）。**十二年國民基本教育實施計畫**。取自 <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=8> 〔Ministry of Education (2011). *The plan of the 12-year basic education program*. Retrieved from <http://12basic.edu.tw/Detail.php?LevelNo=8> 〕
- 教育部（2013a）。**教育部 103 推動教育優先區計畫**。取自 http://www.boe.chc.edu.tw/sub/education_02/upfile/undefine1308230406.pdf 〔Ministry of Education (2013). *The plan of advancing educational priority Area, 2014, Ministry of Education*. Retrieved from http://www.boe.chc.edu.tw/sub/education_02/upfile/undefine1308230406.pdf 〕

- www.boe.chc.edu.tw/sub/education_02/upfile/undefine1308230406.pdf]
- 教育部 (2013b)。教育部人才培育白皮書。取自 [www.edu.tw/userfiles/url/20131204191917/1021204/教育部才培育白皮書 .pdf](http://www.edu.tw/userfiles/url/20131204191917/1021204/教育部才培育白皮書.pdf) [Ministry of Education (2013). *Ministry of Education's white paper of personnel training*. Retrieved from <http://www.edu.tw/userfiles/url/20131204191917/1021204/教育部才培育白皮書 .pdf>]
- 傅佩榮 (2011)。西方哲學史。臺北市：聯經。 [Fu, P.-J. (2011). *The history of western philosophy*. Taipei, Taiwan: The Linking Books.]
- 黃郁倫、鐘啟泉 (譯) (2012)。學習的革命：從教室出發的改革 (原作者：佐藤學)。臺北市：天下雜誌。 [Huang, Y.-L. & Chung, C.-C. (trans.) (2012). *The revolution of learning: Changes from the classrooms* (Originally written by Manabu Sato). Taipei, Taiwan: The Common Wealth.]
- 賈馥茗 (1999)。教育的本質。臺北市：五南。 [Chia, F.-M.(1999). *The essence of education*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan.]
- 鄭怡庭 (2014)。走出象牙塔，走入社區。深耕在地，紮根文學。未出版手稿。 [Cheng, Y.-T.(2014). *Climbing out the ivory tower and go into the community to get all students well grounded in the literature*. Unpublished manuscript.]
- 歐陽教 (1998)。教師的淑世觀。師大校刊，2，25-28。 [OuYang, C.(1998). Meliorism of teachers. *NTNU Bulletin*, 2, 25-28.]
- Department of Education (1991). *America 2000: An education strategy*. Washington, DC.: Author.
- Bacharach, S. B(Ed.). (1990). *Education reform: Making sense of it all*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse, vol. IV.: Class, codes and control*. London,UK & New York, NY: Routledge.
- Brameld, T. (1955). *Philosophies of education in cultural perspective*. New York, NY: Holt.
- Brubacher, J. S. & Rudy, W. (1997). *Higher education in transition:*

- A history of American colleges and universities (4th ed.)*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Carr, W. (1995). *For education: Towards critical educational inquiry*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Conant, J. B. (1959). *The American high school today: A first report to interested citizens*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876- 1957*. New York, NY: Macmillan.
- Donato, R. (1997). *The other struggle for equal schools: Mexican Americans during civil rights era*. New York, NY: State University of New York Press.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Oxford, UK: Westview.
- Gibson, R. (1984). *The foundation of Structuralism*. London, UK: Hodder and Stoughton.
- Goals 2000: Educate America Act (Public Law 103-227) (1994). Retrieved from <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/stw/sw0goals.htm>
- Good, H. G. (1962). *A history of American education*. New York, NY: Macmillan.
- Goodlad, J. I. et al.(1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Graham, P. A. (1967). *Progressive education from arcady to academe: A history of the progressive education association, 1919-1955*. New York, NY: Teachers College.
- Hill, D.(1989). What has the 1980s school reform movement accomplished? *Teacher Magazine,1*, 50-55.
- Hirsh, S. (2014). *7 Responsibilities of Teacher Leaders*. Retrieved from http://www.edweek.org/edweek/learning_forwards_pd_watch/2014/11/7_responsibilities_of_teacher_leaders
- Hutchins, R. M. (1953). *The Conflict in education in a democratic society*.

- Westport, CT: Greenwood.
- Meyer, A. E. (1949). *The development of education in the twentieth century*. New York, NY: Prentice- Hall.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley, CA: University of California Press.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade: American education, 1945-1980*. New York, NY: Basic Books.
- Spring, J.(1982). *American education: An introduction to social and political aspects*. New York, NY: Longman.
- Tozer, S., Violas, P. C., & Senese, G. (1995). *School and society: Historical and contemporary perspectives(4th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tozer, S., Violas, P. C., & Senese, G. (2009). *School and society: Historical and contemporary perspectives(6th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University.

美國俄亥俄州中小學教師 評鑑系統及其啟示

林素卿 *

摘要

教師評鑑機制深受世界各國重視。美國俄亥俄州致力於教師評鑑系統（Ohio Teacher Evaluation System, OTES）的開發與實施，以實現其對高品質教育的承諾。本文採文獻分析法，探討 OTES 之緣起與發展、架構與實施、評量準則及流程。分析結果發現有三：一、OTES 源於聯邦立法要求各州訂立教學專業標準並提出教師評鑑系統典範，俄亥俄州因此研發了 OTES。二、OTES 教學專業標準共計七條分別與學生、內容、評量、教學、學習環境、合作和溝通、專業責任和成長等面向有關。三、OTES 架構主要包括評估教師的表現及測量學生的學術成長。四、OTES 根據教師的評量準則評定教師表現的等級，其流程包括蒐集資料、根據專業標準歸納分析證據、發布成績評定。本文建議教師評鑑必須透過國家正式立法作為依據、兼具形成性與總結性之目的、將學生的學術成長列入、有清楚的評鑑規準與評量準則、有專業的評鑑人員。

關鍵詞：俄亥俄州教師評鑑系統、教學專業標準、教師表現、學生成長測量

* 林素卿，國立彰化師範大學教育研究所教授兼學生事務長

電子郵件：sclin@cc.ncue.edu.tw

來稿日期：2015 年 1 月 17 日；修訂日期：2015 年 2 月 13 日；採用日期：2015 年 3 月 19 日

Ohio K-12 Teacher Evaluation System: Some implications for Teacher Evaluation in Taiwan

Su Ching Lin*

Abstract

Teacher evaluation systems have been recognized in many countries. Ohio Department of Education was devoted to develop and implement teacher evaluation system (OTES) in order to improve educational quality. This study analyzed documents of the historical development and practices of OTES, with the hope to provide substantial suggestions for the K-12 teacher evaluation system in Taiwan. The major findings included the following: 1. OTES was developed in response to the passage of federal laws governing teachers' professional performance. 2. In the Standards for the Teaching Profession, there were seven standards dealing with aspects of student diversities, content areas, varied assessments, effective instruction, learning environment, collaboration and communication with all stakeholders, and professional growth and involvement. 3. The assessment of teacher performance and the assessment of students' academic growth were two major components of OTES. 4. The procedure of OTES teacher performance assessment included stages of data collection, data coding and analysis, and result reporting. The suggestions of this study included: (1) the teacher evaluation system must be governed by official laws and regulations. (2) The teacher evaluation system should serve purposes of both formative and summative evaluation. (3) Students' growth should be included as an indicator of teachers' performance. (4) Clear descriptors and indicators of evaluation should be observed in the evaluation. (5) Evaluation should be conducted by well-trained practitioners.

Keywords: Ohio teacher evaluation system, Standards for the teaching, teacher performance, student growth measures

* Su Ching Lin, Professor & Dean of Student Affairs, Department of Education, National Changhua University of Education

E-mail: sclin@cc.ncue.edu.tw

Manuscript received: January 17, 2015; Modified: February 13, 2015; Accepted: March 19, 2015

壹、前言

教育是社會進步與發展的原動力，更是提振國家競爭力的重要基石，而教師是影響教育品質的關鍵因素，其一言一行對學生可能產生深遠的影響。因此，先進國家均積極推動師資改革，不僅致力於培育優秀的師資生，也關注在職教師的專業發展，以期提升國家整體師資的素質及確保教育的品質（教育部，2012）。美國聯邦教育部（U.S. Department of Education）與經濟合作暨開發組織（Organization of Economic Cooperation and Development, OECD）於 2011 年聯合召開「國際教學專業高峰會議」（The International summit on the teaching profession），討論「建構高素質的教學專業」議題（Building a high-quality teaching profession）（引自教育部，2012）。臺灣教育部於 2010 年召開第八次全國教育會議，將「師資培育與專業發展」納為十大中心議題之一，擘劃未來師資培育發展的藍圖，研訂「師資培育白皮書」，以確保教師素質為核心，規劃推動教師職前培育、進用、專業發展、獎優汰劣等具體作為，並輔以修正《師資培育法》、《教師法》及《教育人員任用條例》等相關法規，以健全並落實師資培育及教師專業發展的政策（教育部，2011）。

教師評鑑機制一直被視為品管教師教學及學生學習之重要措施，深受世界各國重視（Archibald, Coggshall, Croft, & Goe, 2011）。在二次 OECD 大規模的研究中證實教師素質和學生成就息息相關（OECD, 2009a, 2009b）。許多國家為了確保教學品質皆已實施教師評鑑制度，例如葡萄牙、紐西蘭、美國等。雖然，不同的教師評鑑機制表現出不同的特性（Flores, 2012），但是從眾多文獻中發現教師評鑑機制均兼具形成性與總結性的目的（Delvaux, Vanhoof, Tuytens, Vekeman, Devos, & Petegem, 2013；Archibald, et. al, 2011）。形成性的目的旨在藉由教師評鑑結果鑑定出教師需要改進的領域，激勵教師專業發展；總結性的目的旨在評估教師教學的績效，促使教師為其專業表現負責，且作為教師聘任、加薪、停聘、解聘與不續聘等依據（e.g. Avalos & Assael, 2006; Stronge, 2006; OECD, 2009b）。

過去十年間，美國俄亥俄州教育處（Ohio Department of Education, ODE）致力於重要教育政策的制定，這些政策著重於獲悉學生學習的狀況、學業成就、判斷成就的標準和學校的辦學績效。同時，透過多種管道推動這些政策，使其落實於 K 至 12 年級的教育之中，以提升學生的學習，實現該州重視高品質學校教育的承諾。2004 年美國聯邦參議院法案（Senate Bill 2）通過，授權各州教育工作者標準委員會（the Educator Standards Board）訂立各州之《教學專業規準》（*Standards for the teaching profession*）及《專業發展的規準》（*Standards for professional development*），2009 年美國聯邦眾議院法案（House Bill 1）命令此委員會提出有關教師典範評鑑系統（model evaluation systems）供州的教育委員會（State Board of Education）使用，俄亥俄教師評鑑系統（Ohio teacher evaluation system, OTES）因而產生。此系統旨在評估該州 K-12 年級教師的教學專業表現（ODE, 2014a）。

綜觀歐美國家的中小學教師評鑑已經實施多年，可是臺灣對於中小學教師評鑑的倡導與施行，仍處於發展階段。雖然教育部早在 1971 年即頒布實施《公立學校教職員成績考核辦法》對公立中小學校教師進行考核。但實施後衍生不少的缺失，例如考核流於形式而無法反應教師的教學表現、考核標準過於寬鬆、抽象和項目不適切等（丁一顧、張德銳，2004；張德銳，2003）。教育部於 2001 年針對此辦法進行修訂，2005 年更名為《公立高級中等以下學校教師服務成績考核辦法》。但該辦法條文內容並未規範教師評鑑的意義與目的，無法達成教師評鑑在引導教師專業成長、有效提升學生學習成效的目的（李奉儒，2006）。

目前教育部正著手修訂《教師法》希望賦予中小學教師評鑑法源之依據，另外，擬訂定《教師專業標準》及《教師專業表現指標》作為教師評鑑的根據，期能建構整體教師評鑑制度以及有效落實形成性與總結性教師評鑑（教育部，2012）。他山之石，可以攻錯，美國俄亥俄州教師評鑑制度有國家的政策和立法作為實施依據，評鑑系統 OTES 開發過程嚴謹，兼具學術性與實務性，可以作為臺灣規劃中小學教師評鑑機制的參考。因此，本文透過文獻資料分析，探討 OTES

之緣起及發展過程、評鑑架構、標準、要素、指標、準則、方式、步驟、人員的培訓及換證、結果的運用等。文末根據前述分析的結果提出建議，作為臺灣中小學教師評鑑機制建置之參考。

貳、俄亥俄州教師評鑑系統

一、OTES 之緣起及發展過程

前已提及，OTES 源於聯邦立法要求各州訂立教學專業標準，提出教師評鑑系統典範而產生。此系統是由該州的中小學教師、學校行政人員、高等教育的專家學者、專業組織代表、全國教師評鑑領域的專家一起合作開發而成。從 2009 至 2011 年期間，OTES 之研究團隊廣泛研究全國典範的評鑑系統，深入探究許多已被認可（well-recognized）的州和學區的評鑑系統，包括德拉華州（Delaware）、新墨西哥州（New Mexico）、北卡羅來納州（North Carolina）和科羅拉多州（Colorado）、哥倫比亞特區公立學校（District of Columbia Public Schools）等評鑑系統，並且參考及應用頗受全國肯定的丹尼爾森（Charlotte Danielson）與喬（Laura Goe）等人及新教師中心（the New Teacher Center）、學習標竿協會 / 美國研究所（Learning Point Associates/ American Institutes for Research）等單位之研究成果後，OTES 研究團隊和全國教師評鑑領域的專家共同確認 OTES 的構成要素、實施過程和評鑑工具。整體而言，OTES 的開發過程透明、公開、公正，建基於先前研究的基礎上，且考慮俄亥俄州不同類型學區（如都市、鄉鎮、郊區、大型學區、小型學區）的屬性及特有的環境脈絡，OTES 希望能成為俄亥俄州各學區在設計或修訂該學區教師評鑑系統時之典範模式（ODE, 2014a）。

根據美國聯邦眾議院法案（HB153）和聯邦參議院法案（SB316）及俄亥俄州的相關法規，教師評鑑系統必須符合以下的規定（ODE, 2014a）：

（一）提供多元評鑑的要素，包括學生的學術成長在內，其比例

應該占整體評鑑的 50%。

(二) 根據俄亥俄州修訂法規 (ORC) 條文 3319.61 (section 3319.61 of the Revised Code) 之規定，評鑑系統所採用的教師標準必須和該州所制訂的教學專業標準一致。

(三) 受評教師至少接受二次評鑑人員正式的觀課 (每次至少 30 分鐘) 和非正式的觀課 (走查)。

(四) 根據 ORC 條文 3319.111 和 3319.112，教師的表現分為優秀 (accomplished)、熟練 (proficient)、發展中 (developing) 和無效能 (ineffective) 四等級。

(五) 必須為每位受評的教師提出一份書面的評鑑結果報告。

(六) 須根據 ORC 條文 3302.021 (B) 部分所描述的，執行由非營利組織所發展的教室層級的加值方案 (value-added program)。

(七) 對於不適用於 ORC 條文 3302.021 加值評量方案之年級與學科 (如藝術)，必須加以界定其學術成長測量的範圍和方法。

(八) 須作為教師專業發展的依據，為表現不佳的教師提供支援，促使教師持續不斷的成長。

(九) 須作為財務資源分配的依據，以支援教師專業發展。

(十) 要求教師須有教學執照且花費至少 50% 的受雇時間為學生提供教學。

(十一) 每位受評的教師根據其合約的狀況於每年 5 月 1 日前或 6 月 1 日前完成評鑑 (但對於被評鑑為優秀等級的教師則例外，其每隔二年受評一次)。

(十二) 對於考慮不續聘、有合約限制或延長合約限制的教師，至少要接受三次正式的觀課。

(十三) 如果董事會通過決議，被評鑑為優秀等級的教師 (accomplished teacher) 在其評鑑週期，可以只被觀課一次及完成一項被批准的計畫。

(十四) 地方教育局 (Locals) 須向俄亥俄州教育處 (ODE) 報告受評教師的人數及獲得各種評鑑等級的教師比例。

(十五) 為了評鑑的公平性，受評教師該學年如有某位任教學生之缺曠課達 60 次 (含) 以上，該生的成績則不列入學生學術成長的

計算中。

2014年6月俄亥俄州立法通過該州眾議院替代法案（Ohio Substitute House Bill 362）成為該州眾議院法案（HB362）。此法案為該州2014至2015學年度（含以後）之教師評鑑系統帶來改變。第一項改變是允許被評鑑為熟練和優秀（skilled and accomplished）等級的教師，減少接受評鑑的頻率。如果該教師的學生最近的學年學術成長測量分數達平均數（含）以上，且被教育委員會評定為優秀（accomplished）等級的教師，只要每3年接受1次評鑑；如果該教師的學生最近的學年學術成長測量分數達平均數（含）以上，且被教育委員會評定為熟練等級的教師，則每2年接受1次評鑑（ODE, 2014b）。不過，各學區多久評鑑前一年被評定為優秀等級的教師，尊重各學區的決定。各學區仍然可以決定每年評鑑學區內所有的教師；或者如果當地教育委員會認可此項政策，在2014年5月10日前集體協商達成共識，優秀等級之教師也可每2年接受評鑑；如果2014年5月10日前無法做出決定（即每2年評鑑優秀教師1次），該學區可以按照俄亥俄州眾議院法案362所建議的，優秀教師可3年免評（ODE, 2014c）。

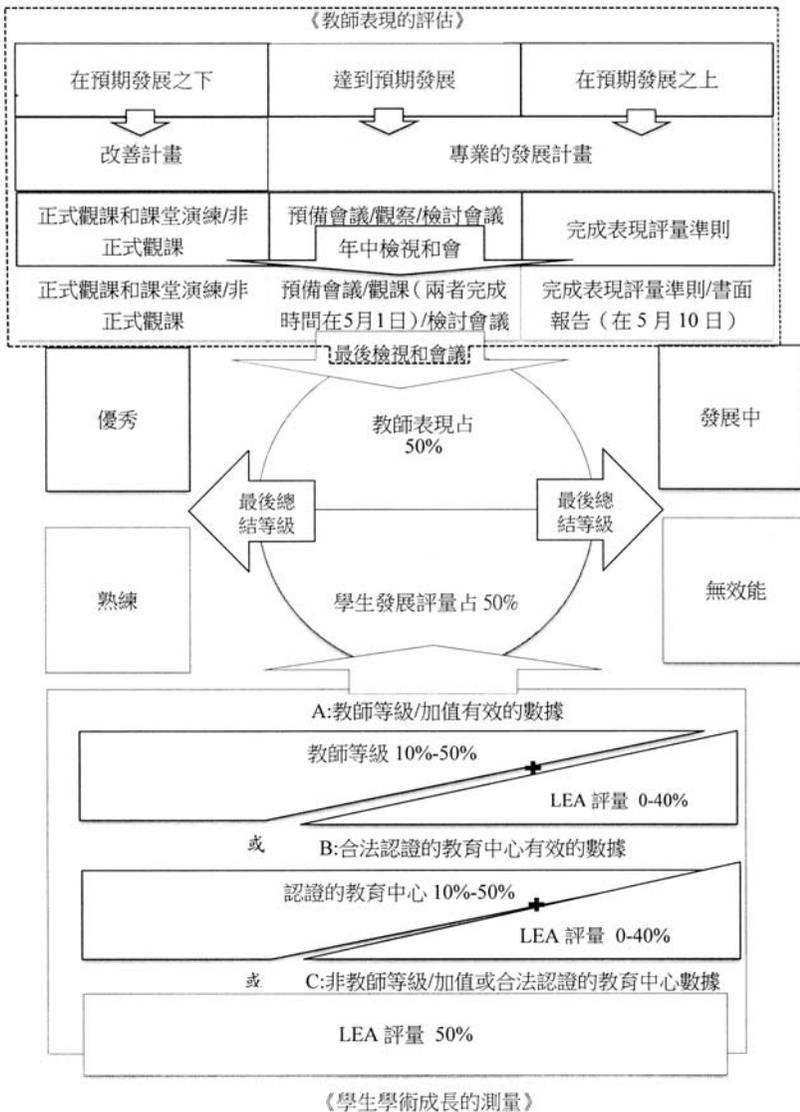
俄亥俄州眾議院法案362帶來的第二個改變，是允許各學區在新的教師評鑑架構及現行（原始的）架構做選擇。新的架構除了教師表現（teacher performance）及學生學術成長測量（student growth measures）各占42.5%外，還包括15%供選擇之評鑑要素（alternative components），選擇的項目可包括：學生調查、教師自我評鑑、同儕檢閱評鑑（peer review evaluations）、學生檔案等；現行的架構則教師表現測量及學生學術成長測量各占整體評鑑的50%（ODE, 2014b, 2014d, 2014f）。

二、OTES 之評估架構

前已提及，俄亥俄州允許各學區選擇新的架構或現行的架構來評鑑教師，但不論是新架構或現行架構，OTES 主要包括教師表現評估及學生學術成長的測量二向度（如圖1）。在評鑑的過程中，評鑑人員必須透過多元的途徑蒐集教師表現的證據，根據俄亥俄

州的教學專業標準及相對應的指標來評定教師的表現。學生學術成長測量則包括教師的加值 (teacher value-added)、供應商評估 (vendor assessments)、地方教育中心決定的測量 (LEA-determined measures) 三類型的資料。以下就此二向度的評估與測量加以說明。

圖 1 OTES 之評估架構



資料來源：ODE (2014a). *Ohio teacher evaluation system (OTES): Training workbook* (p.5). Retrieved from http://www.nctq.org/docs/OTES_Training_Workbook_Updated.pdf

(一) 教師表現的評估

由圖 1OTES 的架構可以發現教師表現的評估包括專業成長或改進計畫、正式觀課、非正式觀課等 (ODE, 2014a)。OTES 根據學生成長測量的結果，來決定教師的專業發展計畫或改進計畫，由表 1 總結性評鑑矩陣分配表可以發現，當學生成長測量的結果高於或達到預期的成長，教師需要提出成長計畫。當學生成長測量的結果低於預期的成長，教師需要提出改進計畫及接受由評鑑人員主導的專業成長。但是不論學生成長測量結果是否達到預期的成長，受評教師都必須接受專業會談 (professional conversations)、年中進步考核和年終評鑑。

表 1

總結性評鑑矩陣分配表

學生高於預期 成長	學生達到預期 成長	學生低於預期 成長	描述教師需要的專業發展計畫 或改進計畫
✓	✓		成長計畫
		✓	改進計畫
✓			教師自我主導
	✓		合作式—教師和評鑑人員
		✓	由評鑑人員主導
✓	✓	✓	專業會談
✓	✓	✓	年中進步考核
✓	✓	✓	年終評鑑

資料來源：ODE(2014a). *Ohio teacher evaluation system (OTES): Training workbook* (p.12). Retrieved from http://www.nctq.org/docs/OTESTraining_Workbook_Updated.pdf

(二) 學生學術成長的測量

從圖 1 OTES 架構中，學生學術成長測量包括教師的加值評估、測驗供應商之評估、地方教育中心所決定的測量三類資料，逐一說明如下：

1. 教師加值的評估

教師加值係指透過標準化的學生考試成績評估教師對學生學習的貢獻。根據美國聯邦教育部 (The United States Department of

Education, USDOE) 的規定，各州測驗的年級和學科通常是四年級至十年級之英語 (English language arts) 和數學。俄亥俄州的學科測驗則只限於四至八年級的閱讀 (reading) 和數學，各學區使用教育加值評量系統 (education value-added assessment system, EVAAS) 來測量學生學術進步的情形，作為評估教師績效的方法。俄亥俄州所應用 EVAAS 屬於一種進階的加值模式 (BFK, 2014)，其源自於加值評量系統 (value-added assessment system, VAAS)。VAAS 是統計學家山德斯 (William Sanders) 所發展出來的一種統計模式，直接測量學生的學業成就，間接評估教師的教學效能。加值評量系統是比較學生預估的測驗分數與實際分數的差異，藉此了解教學對學習產生的影響。加值評量系統最大的特色是藉由分析每位學生前三年不同學科的學業成長數據，來估算學生是否達成該年度的成長值 (林素卿, 2009)。

2. 測驗供應商之評估

測驗供應商之評估是指聯邦眾議院法案 153 (HB153) 要求各州教育部門必須為不適用於加值評量之學科或年級建立測量學術成長的評量目錄。此評量目錄必須適用於不同年級、不同學科及不同表現水準之課程內容精熟度之評量，包括全國性的常模標準化測量、企業證照考試或學科總結性的測驗。對於上述測驗感興趣的供應評估商 (vendor) 可以事先取得俄亥俄州教育處 (ODE) 所發行的資格認可目錄 (request for qualifications)，而根據此目錄進行測驗的編製或評量的開發。不過，俄亥俄州教育處有權利更新認可的評量目錄。

3. 地方教育中心所決定之測量

地方教育中心 (local education agency, LEA) 決定的測量，例如對於非屬於州測驗的學科或年級，LEA 應該建立學生的學習目標，來測量該學科及該年級學生的學術成長。LEA 可以選擇由全國性測驗的供應商提供俄亥俄州所認可的評量來測量學生的學術成長。至於非傳統測量的學科，如藝術或者音樂，LEA 應該建立學生的學習目標來測量學生在這些科目上的成長情形 (ODE, 2014g)。

俄亥俄州學生學術成長測量占教師評鑑的 50% 或 45% (ODE, 2014a)。OTES 測量內容的組合會隨測量的年級和學科而有所不同。OTES 的進一步資訊和指引將隨著研究及執行狀況不斷修改及更

新，屆時指導方針和詳細資料也會隨著更新同時公布在 ODE 的網站上。根據全國教師品質綜合中心（National Comprehensive Center for Teacher Quality）的報告，評鑑教師的效能是以學生的學術成長為主要考量（不是要求每位學生到達某個水準），如此對於學生的表現遠遠低於該年級水準之教師和校長顯得更加公平。上述學生成長的測量是透過合理的期望來提升學生表現，為教師效能評估提供重要的面向，除了確認教學的成效外，也能增進各教學單位利害關係人的投入。

三、OTES 之評鑑標準、要素、指標及評量準則

（一）OTES 之評鑑標準及要素

美國「國家專業教學標準委員會」（National Board for Professional Teaching Standards）經由長年的努力，發展出系統性的標準本位取向（standards-based approach）來評估教師的表現。國家專業教學標準委員會創立於 1987 年，是首座為了發展精熟教學（accomplished teaching）標準而投入大量專業教師和研究人員而成立的單位。標準本位取向的評鑑標準是藉由學科和學生二向度發展出來的，總計超過 30 個以上的教學領域標準，每個標準都有簡明扼要地的描述該標準有效教學的圖像。研究團隊再根據這些標準發展出不同的評量方式，蒐集彙整受評教師有關的教學表現之證據於檔案之中。該檔案包括教學評價、教學計劃、學生學習改變之例證、個別學生輔導紀錄之教學錄影帶等。評鑑人員參考教師評量準則中所描述的行為及所蒐集的證據來判斷教師教學表現的水準。

全美至少有 32 州和超過 500 個學區，使用標準本位取向之專業教學標準來篩選優秀或熟練教師，作為加薪或其他形式的教師表彰（例如指導教師或領導教師的選拔）的依據。許多州也在此標準資格認定上，彼此承認證照（license reciprocity），更有 28 州以專業教學標準的證明資格（certification status）作為更新執照的依據（proxy for license renewal）（Darling-Hammond, 2010）。

前已提及，根據俄亥俄州修訂法規（ORC）條文 3319.61 之規定，教師評鑑系統所採用的評鑑標準必須和該州所制訂的教學專業標準一

致。俄亥俄州的《教學專業標準》也採取系統性的標準本位取向，共計七條分別與學生、領域內容、評量、教學、學習環境、合作和溝通、專業責任和成長等面向有關。每一標準都有相對應的敘述摘要，說明如下（ODE, 2014e）：

標準一：「教師了解學生的學習和發展且尊重學生的差異」，此與學生有關，其敘述之重點包括：教師必須理解學生建構知識的過程和策略，設計適合學生年齡、能力、學習風格之學習活動；教師了解學生的經驗背景對學習所產生的影響，其教學能與學生的需求、興趣和先備知識產生連結；教師必須了解學生的能力和才能，規劃適合學生的學習活動，且爭取資源使學生擁有更豐富的學習機會；教師的效能感使其堅定相信必須幫助所有的學生達到高層次的學習。

標準二：「教師知道且理解他們所任教的領域內容」，此與領域內容有關，其重點包括：教師對授課的內容必須有深入的理解，才能使學習對學生及其成就產生正面影響；教師必須理解授課內容之架構和發展脈絡，且認知到內容並非靜止不變而是變動且逐步形成的；教師對授課內容之具體概念、操作過程和專有詞彙有深入的理解且能進行反思；教師能將授課之內容與俄亥俄州學術內容之標準相結合且進行研究與發展；教師能將授課內容與其他領域、學生生活經驗和就業機會相互結合，使授課內容更符合學生的需求。

標準三：「教師理解且運用各種評量方式確認教學之成效，以確保學生的學習」，此與評量層面有關，其重點包括：教師須使學生的學習最大化並且減少其潛能與表現間的落差，為達到此目標，教學和評量是互相依存且遞迴的（recursive）；教師是評量高手（assessment-literate），能運用多元評量去了解學生的學習狀況，評估學生的學習成效；教師有足夠的知識和技能去分析各類評量的數據，為所有的學生規劃有效的教學；教師根據俄亥俄州的學術內容標準，使用正式和非正式評量數據，確定學生的加值發展；教師鼓勵學生認真地檢視自我的學習，且培養學生有能力自我覺察學習的狀況；教師為學生及家長提供形成性評量的結果及策略改進學生的學習。

標準四：「教師規劃且執行提升學生學習的有效教學」，此與教學層面有關，包括：教師對每位學生都保持高度的期望且透過教學去

達成；教師關注學生學習的結果，持續反省和調整教學以增加學生成功的機會；教師因其對任教的內容有深入的認識，能有效地安排學習內容的順序與規劃補救教學、加強或加速學習等差異化教學；教師能運用多種教學策略，為所有學生提供具挑戰性及正面學習的經驗；教師能循序漸進引導學生理解複雜的概念，激發高層次創造性、批判性的思惟能力；教師使用有效的提問策略刺激學生思考；教師能探索、評估和運用各種學習工具，使學生可以學會教學的內容。

標準五：「教師為學生營造提高層次學習和成就的學習環境」，此與學習環境有關，主要包括：教師為所有學生營造提高層次成就的學習環境，使學生能感受到自我學習的重要性；教師精心安排學習環境，使每位學生的學習機會最大化；教師為學生營造多元且有益於思考的學習環境；教師認識到學生在各種正式和非正式情境裡學習之重要性；教師展現對於任教學科之熱情，激勵學生學習；教師建立安全的學習環境，使所有學生感到被重視且有歸屬感。

標準六：「教師與學生、家長、其他教育工作者、行政人員和社區人士持續合作與溝通，支持學生的學習」，此與合作與溝通有關，其敘述摘要包括：教師理解溝通的功能，且透過溝通激發學生主動學習和相互合作支援；教師視家庭功能為教學不可缺少的部分；教師提供家長機會支援學生學習；教師對學生與其家庭狀況謹守保密原則，建立相互尊重與信任的關係；教師與學校的同事一起協作，分擔社區學生的發展和學習的責任；教師認知到相互學習的重要性，主動形成學習社群，從事學生輔導、研發課程和評量等工作。

標準七：「教師為個人及社群成員之專業發展、表現和參與承擔責任」，此與專業責任和成長有關，主要包括：教師認知到自己是影響學生未來發展之專業人員；教師必須展現出正直、誠實、公正的特質；教師本身之成長和學習有助於同僚之專業發展；教師在學校和社區扮演領導者的角色，藉由參與決策與倡導革新，為學校帶來改變；教師藉由與同僚持續不斷的合作，確保學生的學習品質和福祉；教師藉由批判思考和行動力，解決學生同儕間不公平的事，扮演社會革新之代言人。

上述標準除了有相對應的敘述外，亦皆有其對應的要素

(elements)，如表 2 所示 (ODE, 2014e)：

表 2

OTES 評鑑標準及相對應之要素

層面	指標	要素
學生	1. 教師了解學生的學習和發展且尊重學生的差異	<p>1-1 教師展現有關學生如何學習和不同年齡層發展特性的知識。</p> <p>1-2 教師了解學生的起點行為，且據此規劃教學以滿足所有學生的學習需要。</p> <p>1-3 教師期望所有的學生能實現他們最大的潛能。</p> <p>1-4 教師以身作則，尊重不同學生的文化、語言技能和生活經驗。</p> <p>1-5 教師了解資優生、身障生和高風險學生的特性，以協助其鑑定及從事適當的教學和介入。</p>
領域內容	2. 教師知道且理解他們所任教的領域內容	<p>2-1 教師了解授課內容的概念、假設和技能，且據此規劃教學。</p> <p>2-2 教師理解授課內容且運用具體的教學策略，有效地教導核心概念和技能。</p> <p>2-3 教師了解學校和學區課程優先次序和俄亥俄學術內容的標準。</p> <p>2-4 教師了解授課內容與其他領域內容的關係。</p> <p>2-5 教師將授課內容和學生的相關生活經驗與就業機會相結合。</p>
評量	3. 教師理解且運用各種評量方式確認教學之成效，以確保學生的學習	<p>3-1 教師對於評量的類型、目的、所產的數據具有專業的認知與判斷。</p> <p>3-2 教師選擇、開發、運用各種診斷性、形成性和總結性的評量。</p> <p>3-3 教師分析數據去監控學生進步和學習的情形，且據此規劃差異化教學和修正教學。</p> <p>3-4 教師與學生、家長和同事協作、溝通學生進步的情形。</p> <p>3-5 教師讓學生進行自我評估和目標的設定，以解決學生學習表現和潛能間之落差。</p>

(續下頁)

教學	4. 教師規劃且執行提升學生學習的有效教學	<p>4-1 教師配合學校和學區課程的優先順序和俄亥俄學術內容的標準調整教學目標和活動。</p> <p>4-2 教師運用學生學習的相關資訊計畫課程與進行教學，以減低學業成就落差。</p> <p>4-3 教師傳授清楚的學習目標和相關之學習活動。</p> <p>4-4 教師運用學生如何思考和學習的知識設計和進行教學。</p> <p>4-5 教師運用差異化教學滿足所有學生（資優生、身障生、高風險學生）學習的需求。</p> <p>4-6 教師透過有效的教學協助學生成為自主學習者和問題解決者。</p> <p>4-7 教師有效地運用教學資源提升學習的學生。</p>
學習環境	5. 教師為學生營造提升高層次學習和成就的學習環境	<p>5-1 教師公平對待每一位學生，營造尊重、支持和關心的環境。</p> <p>5-2 教師營造生理上和感情上安全的環境。</p> <p>5-3 教師激勵學生有效的學習且對自我的學習負責。</p> <p>5-4 教師營造使學生能自主學習、合作學習、集體學習的情境。</p> <p>5-5 教師保持有益於所有學生學習的環境。</p>
合作和溝通	6. 教師與學生、家長、其他教育工作者、行政人員和社區人士持續合作與溝通，支持學生的學習	<p>6-1 教師能清楚有效的相互溝通。</p> <p>6-2 教師與家長分擔責任以支持學生的學習、身心發展、心理健康。</p> <p>6-3 教師能與其他教師、行政人員及學區人士有效地進行協作。</p> <p>6-4 教師能與社區人士和機構有效地協作，適時提供學生具建設性的學習環境。</p>
專業責任和成長	7. 教師為個人及社群成員之專業發展、表現和參與承擔責任	<p>7-1 教師了解且遵守專業倫理之規範，支持專業行為之政策。</p> <p>7-2 教師有責任參與持續性的、具目的性的專業發展活動。</p> <p>7-3 教師是教學品質、學校改革和學生成就之革新代言人。</p>

資料來源：ODE (2014e). *Section two: Ohio standards for the teaching profession*. Retrieved from https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Equity/Ohio-s-Educator-Standards/Rev_TeachingProfession_aug10.pdf.aspx

(二) OTES 之要素及指標

OTES 根據上述的教學專業標準、要素及相對應的指標來評定教師的表現。每一要素都對應三個等級的指標：熟練 (proficient)、優秀 (accomplished) 及卓越 (distinguished)，每一等級的指標皆有相對應的教師行為表現描述。以下以標準一：「教師了解學生的學習和發展且尊重學生的差異」之要素為例，說明相對應之指標，如表 3 所示 (ODE, 2014e)。

表 3
要素及指標範例說明一覽表

要素	指 標		
	熟練	優秀	卓越
1-1 教師展現有關學生如何學習和年齡層發展特性的知識。	<p>a) 教師展現對人類的發展、學習理論和大腦研究之理解。</p> <p>b) 教師了解學生身心發展 (生理、社會、感情和認知) 如何影響學習，並據此規劃教學。</p>	<p>c) 教師分析個別及群組學生之發展，並據此為不同階段之學習者規劃教學。</p>	<p>d) 教師協同事理理解學生之學習特性及評量學生，以便規劃及實施教學。</p>
1-2 教師了解學生的起點行為，據此規劃教學以滿足所有學生的需要。	<p>a) 教師了解學生先前的學習經驗、能力和學習風格，並據此規劃適當的教學。</p>	<p>b) 教師提出多重概念和原則以回應學生不同階段的發展層次。</p> <p>c) 教師針對不同程度的學生規劃教學的內容及時間和實施差異化教學。</p>	<p>d) 教師運用各種策略來評估個別學生的能力、學習風格和需要。</p>
1-3 教師期望所有的學生能實現他們最大的潛能。	<p>a) 教師對每位學生皆清楚表達期望，並透過實際行動肯定其能力。</p>	<p>c) 教師為個別的學生確立學習活動的細節和學習目標。</p>	<p>e) 教師為學生訂定具挑戰性的目標，並且建立學校和學區其他教育工作者對學生的信心</p>

(續下頁)

<p>1-4 教師以身作則，尊重不同學生的文化、語言技能和生活經驗。</p>	<p>b) 教師相信每位學生都能學習且持續不斷努力去協助所有學生去達成</p>	<p>d) 教師發展出效能感去影響學生進步和持續為學習有困難的學生尋找新的學習方法。</p>	
	<p>a) 教師表現出對學生族群文化傳統或重要性的知識並且認知到這知識的價值</p> <p>b) 教師透過班規培養學生尊重個別差異、避免偏見、刻板印象、以偏概全等理念。</p> <p>c) 教師和學生建立良好的關係且尊重每位學生為獨立的個體。</p> <p>d) 教師尊重學生的母語，並協助學生運用現有的語言能力去達成領域的學習目標。</p>	<p>e) 教師了解自己的文化觀點和偏見，並降低那些偏見對學生的學習產生影響。</p> <p>f) 教師實施支援英語作為第二語言的教學策略，在教室裡使用標準英語教導說和寫。</p> <p>g) 教師培養學生成為尊重個別差異和觀點的學習社群。</p>	<p>h) 教師透過與他人合作的方式，培養學生相互賞識且彼此尊重。</p>
<p>1-5 教師了解資優生、身障生和高風險學生的特性，以協助其鑑定及從事適當的教學和介入。</p>	<p>a) 教師根據實務經驗協助資優生、身障生和高風險學生之鑑定。</p> <p>b) 教師遵守資優生、身障生和高風險學生的相關法令與政策，實施個別教育計畫（IEPs）並且撰寫教育計畫（WEPs）。</p> <p>c) 教師適時的指導學生自我偵測和評量學習的情形。</p>	<p>e) 教師發展及實施資優、身障和高風險學生的學習計畫。</p> <p>f) 教師調整課程與教學的進度和深度，以滿足不同程度學生的學習需求。</p>	<p>g) 教師倡導並保障資優學生、身障生和高風險學生都能獲得適當的學習資源和機會。</p>

（續下頁）

d) 教師使用專家所提供的資源和技術提升學生的學習。

資料來源：ODE (2014e). *Section two: Ohio standards for the teaching profession*. Retrieved from https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Equity/Ohio-s-Educator-Standards/Rev_TeachingProfession_aug10.pdf.aspx

(三) OTES 之評量準則

OTES 的評量準則 (teacher performance evaluation rubric) 乃根據俄亥俄州教學專業標準發展而來的，屬於教師表現整體性的評分。此評量準則清楚連結有效教學的策略和各種評量指標，不僅是用來觀察和評鑑教師，也作為規劃教師的專業成長活動或改進計畫的依據，因此評量準則對於教學品質的提升頗具重要性。但是應用此評量準則評定教師的表現必須以證據為依歸，評鑑人員宜根據所蒐集到的各類型資料來確認教師表現的等級 (ODE, 2014a, 2014h)。

根據美國聯邦眾議院的法案 (HB153) 和俄亥俄州修正法規 (Code 3319.112)，評量準則描述教師在每個標準領域不同水準的表現。此評量準則共有十個標準領域，包括：以學習為焦點 (標準 4 教學)、評量的數據 (標準 3 評量)、先前的內容知識 / 順序 / 銜接 (標準 1 學生、標準 2 內容、標準 4 教學)、有關學生的知識 (標準 1 學生)、課業傳授 (含標準 2 內容、標準 4 教學、標準 6 合作和溝通)、差異化 (含標準 1 學生、標準 4 教學)、資源 (含標準 2 內容、標準 4 教學)、教室環境 (含標準 1 學生、標準 5 學習環境、標準 6 合作和溝通)、學生學習的評量 (標準 3 評量)、專業責任 (標準 6 合作和溝通、標準 7 專業責任和發展)。以下舉「以學習為焦點」、「評量的數據」、「先前的內容知識 / 順序 / 銜接」三個標準領域為例說明此評量準則的內容 (如表 4)。

表 4
教師表現評鑑之評量準則範例

		教學計畫			
		無效能	發展中	熟練	優秀
教 學 計 畫	以學習為焦點 (標準 4 教學)	教師對於學生的學習沒有清楚的焦點，或者學習目標過於籠統無法引導課程計畫，或者設立的學習目標不適合學生。	教師清楚地表達學習目標，且此目標適合學生。	教師根據俄亥俄州的標準，發展並測量學生的學習目標。	教師根據俄亥俄州的標準發展並測量學生的學習目標。
	證據來源： 觀課前會議			教師能解釋學習目標的重要性及其對學生之適切性。	學習目標能反映出多數學生學習的需求。
	評量資料 (標準 3 評量)	教師規劃教學時，沒有分析學生的學習資料。	教師理解評量是評鑑和支援學生學習的方法之一。	教師能解釋各種診斷性、形成性、和總結性評量的特性、運用時機以及限制。	教師根據所有學生的需求、能力和學習風格設計評量的方法，且會因學生的差異選擇不同的評量工具。
	證據來源： 觀課前會議		教師提出一種以上學生評量之證據。	從書面計畫(教案、評量等)顯示教師能應用各種正式和非正式的評量方法去蒐集學生學習的證據。	證據顯示教師準確鑑定學生學習的需要、優勢及發展的領域。
	先前的知識內容/順序/銜接 (標準 1 學生、標準 2 內容、標準 4 教學)	教師沒有花心思讓學習的內容銜接學生先前的知識，或者教	教師能夠說明學習內容如何連接學生先前的知識，使學生能	教師的教學計畫能使學生清楚且有條理的銜接先前和未來	教師能應用家庭、同事和其他專業人士所提供的資源協助每

(續下頁)

證據來源： 觀課前會議	師可能用心，但是不理解學習的內容如何銜接學生先前的知識和未來的學習。	為將來的學習做準備。	的學習。 教師在描述教學順序時，能清楚說明學校、學區的課程重點和州的標準之重要的內容、概念、進展。	位學生學習。 教師提供學習活動時能考慮不同學生的需要、內容回顧、自省途徑。 教師理解科目與概念間之必要關係，能計畫且循序漸進的教學。
				教師能正確地解釋該堂課與該領域學習架構之關係。
				教師使學習內容和其他領域的學習、生活經驗、生涯發展做有意義連結，且為學生提供學以致用的機會。

資料來源：ODE (2014h). *Teacher performance evaluation rubric*. Retrieved from <http://ad.vwcs.net/dlt/Jen%20RttT/OTES/Day%204%20performance%20rubric.pdf>

四、OTES 之實施方式

在 OTES 評估的過程中，評鑑人員必須透過多元的途徑蒐集教師表現的證據，包括專業發展或改進計畫、正式的觀課、教室走查、觀課前和觀課後之會議，逐一說明如下：

(一) 專業發展計畫或改進計畫

專業發展計畫旨幫助教師增進專業的知識。教師對於計畫的執

行和進度應自行負責，且在學年初即可開始執行。專業發展計畫維持一學年，其目標在支援而非取代個別的專業發展計畫（**individual professional development plan**）。教師的專業發展應該是客製化的，符合教師個人的學習需求。有關專業發展計畫包括來自評鑑人員的回饋、教師自我評鑑及教師持續發展所需要的支援。評鑑人員應該對教師的專業發展給予建議，並且透過資源（例如時間、經費）的提供來支援教師。教師的專業發展計畫乃建立在學生學術成長測量結果的基礎上，其內容包括：1. 對未來專業發展領域的界定；2. 幫助教師提升知識技能和實務的具體資源和機會；3. 計畫成果能使教師提升學生的學習和成就。

至於教師的表現被評為「無效能」等級及學生的成長測量「低於預期」之教師，評鑑人員必須為該名教師提供改進計畫。改進計畫須載明教師待改進的領域、所需之指導和支援，協助教師改進教學。在評鑑周期隨時可能執行改進計畫，端視評鑑人員判斷教師表現不佳的程度而定。學區集體協議單位規定（**district collective bargaining unit agreements**）改進計畫開始執行時，附加的條件應該磋商後再決定。

行政人員執行改進計畫時，其責任包括：1. 以書面形式界定改進的具體領域，並載明其與俄亥俄州教學專業標準之關係；2. 以書面形式指定預期改進的表現水準和改善所需之合理時間；3. 以書面形式指定發展並執行的改進計畫，並載明可提供的資源和幫助；4. 確定專業發展是否需要投入額外的資源；5. 蒐集進步或者沒進步的證據。教師表現的重新評估應該依據書面計畫，對其表現進行多次的觀察。如果教師檔案已呈現出可以接受的改善水準，根據當地教育局所議定的協議規定（**Local negotiated agreement requirements**），該名教師將可恢復規律的評鑑周期。倘若該名教師的表現繼續維持在「無效能」的水準時，監督的行政人員可能執行附加建議之改進計畫，必要時則可以解聘。

（二）專業會談和進步的考核

教師正式接受評鑑期間，評鑑人員應該安排多次的會議，提供專業會談討論有關教師表現、課程目標和專業發展，教師所需的支援。評鑑人員和教師在評鑑期間應該參照前述教師表現的評鑑指標評定教

師的表現，根據評鑑結果討論受評教師專業發展的可能性，對受評教師之專業發展計畫或改善計畫提出建議。

（三）正式觀課

觀察教學是評鑑教師表現和效能的重要依據。評鑑人員進入課室觀察教師如何使學生參與學習，可能蒐集到多層面且具價值的資訊。在正式的觀課過程中，評鑑人員與教師持續溝通和合作則有助於增進雙方的專業關係，促進教師專業發展。根據最佳實務的研究，正式觀課的過程是由觀課前會議（pre-conference），教室觀課、觀課後會議（post-conference）三部分所組成，說明如下：

1. 觀課前的會議：觀課前的會議旨在提供評鑑人員和受評教師，共同討論入班觀課時所要觀察的重點。教師分享有關學生和學習環境特性的重要訊息，也分享有關該堂課的目標和學生學習評量的具體訊息。觀課前的會議給予教師機會表達觀課期間希望評鑑人員回饋的範圍。觀課會議所進行的溝通記錄應該被保存。觀課前會議的目的旨在提供評鑑人員機會了解以下的內容：課或單元的目標、被觀課班級學生的先前經驗、學生 / 學習環境的特性、達成該堂課目標的教學策略、學習的活動和材料、學生學習的差異、學習的評量。例如「聚焦於學習（標準 4 教學）」領域之觀課前的會議問題，可能包括：該堂課的焦點是什麼？學生將知道 / 理解什麼內容？他們將展現什麼技能？教學計畫中要達成哪些標準？為什麼這些學習內容是重要的（ODE, 2014a）？

2. 課室觀課：課室觀課是蒐集教師表現證據的最佳時機。根據俄亥俄州的規定受評教師至少接受 2 次正式的課室觀課，至於考慮不續聘（nonrenewal）、有限制合約（limited contract）或延長限制合約之教師則至少接受 3 次正式的觀課。正式的觀課必須於上課時間入班觀察一堂課，一次觀課至少 30 分鐘，評鑑人員使用教師表現評鑑之評量準則，分析每次正式觀課所蒐集到的資料，而後加以敘述。每次正式觀課的結果會提到觀課後會議上討論，供受評教師檢閱。除非有教師的書面同意書，否則正式的觀課將不包括錄影或者錄音。

3. 觀課後的會議：觀課後的會議是評鑑人員和受評教師進行專業會談，旨在對受評教師提供回饋與額外的策略和資源，使其融入教

學提升學習成效。評鑑人員將對受評教師的表現提出改進建議和優點表揚，而這些建議和表揚可能成為教師專業發展計畫的一部分。

一般而言，評鑑人員和受評教師的討論必須聚焦於相關領域的優點和缺點。在會議上，受評教師可以提出觀課以外的證據作為評鑑之參考。評鑑人員將判斷這些證據是關於學生學習的證據或者是支持教師表現的證據。觀課後的會議範例問題，聚焦於學習（標準 4 教學）方面例如：這堂課的重點是什麼？談談你希望學生在該堂課結束之前將知道和理解什麼內容。他們展現給你什麼技能？教學計畫中要達成哪些標準？為什麼這學習是重要的？如何向學生傳達目標的適切性？你陳述的學習目標如何符應單元、課程和學校目標？

（四）非正式觀課——教室走查

教室走查（classroom walkthroughs）是屬於少於 30 分鐘之非正式觀課。教室走查可能經常進行且不需要事先告知當事人。教室走查可能是一般性的或集中於觀察教師某特定行為的表現。評鑑人員彙整分析一系列教室走查所蒐集的證據和正式觀課的文件檔案，來評定教師整體的表現。

五、OTES 之實施步驟

OTES 教師表現評鑑之實施步驟包括：蒐集彙整資料、根據專業標準歸納分析證據與建立行為模組、發布年度末成績評定（ODE, 2014a, 2014h）：

（一）蒐集彙整資料

1. 彙整每個標準領域的證據：評鑑人員根據教師表現評量準則中 10 個標準領域，將從課室、會議、和老師每天互動中所蒐集到的證據加以彙整。

2. 持續蒐集、記錄、分享事實證據：評鑑人員要蒐集足夠的事實與證據，因此要詳細地、真實地描述事件、行為、與受評教師互動的情形等，如在過程中採用錄音或錄影，則不應有暗示的判斷或者意見。評鑑人員可以隨時和受評教師分享討論這些資料和紀錄，必要時要求受評教師做實務上的改變。

3. 藉由標準領域分類資料，決定是否需要再蒐集哪些資訊：在

這一年的資料蒐集中，評鑑人員可能會遺漏某些標準領域的證據。如果先藉由標準領域分類資料和組織證據，將可以明顯發現有哪些證據蒐集不足或遺漏。所有標準領域的證據對於判斷教學是否有效非常重要，因此需要持續不斷蒐集證據避免有所遺漏。

（二）根據專業標準歸納分析證據並建立行為模組

1. 詳閱每個標準領域內所蒐集到的證據，尋找行為模組：例如，如果某位受評教師在某次觀課前會議上談論想要改進某種教學技術，評鑑人員在正式觀課和非正式教室走查時就須注意該教學技術改進的情形，並在觀課後的會議上提供該名教師此方面的回饋。在評鑑報告上特別載明該名教師對此教學技術所建立的行為模組，作為判斷等級的參考。

2. 將證據和標準領域行為模組（descriptors）做比較：評鑑人員在逐漸熟悉評量準則後，開始藉由重新詳閱某一標準領域所有「精熟」表現的描述，檢視蒐集到的證據是否達到此水準？再檢視「優秀」或「發展中」表現水準的描述，檢視蒐集到的證據是否與該描述更為符合。如果「發展中」的描述好像與證據較為相符，也請仔細檢視「無效能」的描述是否與證據更為相符。

3. 重複上述每個標準領域檢閱的過程，接著考慮跨標準領域行為的模組：雖然評鑑人員根據多種證據來決定每個標準領域的等級，但是或許可以考慮檢視跨標準領域的表現行為模組，交叉比對可能獲得更完整的教學圖像。雖然所有標準領域的描述對判斷教師的教學實務很重要，但是評鑑人員可能會發現，受評教師某些行為的表現分屬於不同標準領域之不同表現模組。例如受評教師在「教室環境和資源」（classroom environment and resources）的標準屬於「發展」的行為模組，但是在「學生知識和課業傳授」（knowledge of students and lesson delivery）的標準屬於「精熟」（proficiency）的行為模式；而根據情境知識的判斷，可能發現前述兩個領域裡的表現，可能阻礙該名教師在其他領域的表現。例如在觀課期間，你可能發現該名教師密切關注個別學生的需要時，相對減少他（她）的班級教學時間，而就班級經營表現模組進行觀察時，發現該教師因為減少班級教學的時間，致使他（她）在其他方面的標準領域之表現變差了。由此可知，任何

標準領域的表現都不應該被單獨考慮，而是應該和所有其他領域表現一起分析。

（三）發布年度末成績評定

1. 注意教師未來表現可能的趨勢：為了給予受評教師年終最後的成績評定，評鑑人員得考慮蒐集到的證據，包括觀課、所有會議的資料、與教師每日的互動等。在評定期間，考慮受評教師之後的表現趨勢尤其重要。受評教師在評鑑過程中改進了甚麼？還是在某個標準領域退步了？如果在某個特定的標準領域中，證據顯示出教師行為模組或教學實務的趨勢，評鑑人員應多加以注意。

2. 謹慎評估能力的最低門檻：當某位教師被評鑑為「無效能」等級時，在最後成績評定發布前，必須再次檢閱被評為無效能行為的所有證據之整體脈絡，是否與評量準則中 10 個標準領域之最低門檻相符。相較於其他領域的正向等級，考慮該名教師在某個領域的嚴重缺乏是否是因為權重過高所造成的？評鑑人員必須倚賴專業判斷，透過已搜集的證據決定該教師的表現是否無效能，考慮到此判定對受評教師、班級、同事和學校影響甚鉅，必經過審慎評估再行發布。

3. 發布最後的成績評定，提供教師須增強和精煉的領域：透過文件檔案說明教師成績評定過程，用證據支持評定的等級，提供教師專業成長需求的回饋，使教師清楚理解需發展的面向和改進的部分，並提供具體實務範例以供遵循。

六、OTES 評鑑人員之培訓及換證

OTES 的評鑑人員必須親自接受三天的訓練講習，且通過線上測驗方能取得資格。取得評鑑人員資格者每 2 年必須換證 1 次（recalibration）。換證前必須順利完成訓練與通過由教學卓越國家研究所（National Institute for Excellence in Teaching）所研發的測驗後，方可更新資格，維持證書之有效性，否則就無法在 e 化教師和校長評鑑系統（electronic teacher and principal evaluation system）中登錄資料。為了更新證書，評鑑人員接受 3 小時線上的訓練（online training）及相對應的測驗（ODE, 2014i）。

七、OTES 評鑑結果之運用

OTES 評鑑結果的運用分為教師專業發展及教師績效評量（如聘任、加薪或表彰、停聘、解聘與不續聘）二部分。總結性教師評鑑的結果分為教師的表現和學生學術成長測量兩面向（如表 4）。橫軸是教師表現，分 4、3、2、1，依序代表優秀（accomplished）、熟練（proficient）、發展中（developing）、無效能（ineffective）；縱軸是學生學術成長測量，分為超過預期（above）、達預期（expected）、低於預期（below）。經由表 5 來確定教師的評鑑結果。

表 5

教師總結性等級一覽表

學生學術成長	教師表現			
	4	3	2	1
超過預期	優秀	優秀	熟練	發展中
達到預期	熟練	熟練	發展中	發展中
低於預期	發展中	發展中	無效能	無效能

資料來源：ODE (2014a). *Ohio teacher evaluation system (OTES): Training workbook*. Retrieved from http://www.nctq.org/docs/OTES_Training_Workbook_Updated.pdf

根據俄亥俄州修訂法規之規定，教師評鑑結果分為優秀、熟練、發展中和無效能四等級。對於被評鑑為優秀等級的教師在其評鑑週期，可以只被觀課 1 次及完成一項被批准的專業發展計畫。對於表現不佳的教師，學校（或學區）必須根據評鑑的結果，提供教師專業成長需求的回饋，使其清楚理解需發展的面向和改進的部分，並提供具體實務範例以供遵循。並提供資源及支援協助其改善及成長。

八、OTES 可能的隱憂

OTES 主要包括教師表現評估及學生學術成長的測量二向度。瑞蒂胡佛（Randy L. Hoover）（2014）指出教師表現的評估所根據的評量準則，其雖然根據俄亥俄州教學專業標準發展而來的，清楚連結有

效教學的策略和各種評量指標，用來觀察和評鑑教師的行為。但評量準則是具高度主觀性的判斷，因為被觀察的行為在某種程度上是高度的推論，評鑑人員僅就有限的觀察來判斷教師在某些領域的表現，具有太多的不確定性和想像的主觀判斷。因此，此種型態的評鑑機制，可能造成受評的教師努力使評鑑人員滿意他（她）的表現，而非掌握和從事真正有效的教學。

另外，學生學術成長測量包括教師增值評估、測驗供應商之評估、地方教育中心所決定的測量三類資料。貝魯（Dale Ballou）認為增值評量系統的價值是用於達成診斷目的，而不宜作為考核教師績效的依據，因為測驗本身不是學生能力或成就測量的理想工具，學生在特定測驗上的表現，可能部分來自真實能力，但也可能受隨機影響（如當天的情緒狀況、測驗題目選擇）或其他因素所影響，而非僅來自於教師教學的品質，且測驗分數不見得能相互比較，例如甲生測驗成績從 15 分進步到 20 分，乙生則從 25 分進步到 30 分，雖然二人都進步了 5 分，但可能代表不同的意義。因此以學生的分數作為教師效能的推估是不適當的（林素卿，2009）。

參、對規劃臺灣中等以下學校教師評鑑機制之啟示

任何教師評鑑系統最主要的考量在於真正改進教師的表現（Tuytens & Devos, 2012; Delvaux, et al., 2013）。OTES 重要的特徵是有國家正式立法作為實施的依據、兼具形成性與總結性目的、將學生的學術成長列入要素中、有清楚的評鑑標準與評量準則、有專業合格的評鑑人員，上述特徵堪為臺灣規劃中小學教師評鑑系統之參考，逐一說明如下：

一、國家正式立法作為實施教師評鑑制度的依據

OTES 有美國聯邦政府透過參眾兩議院正式立法（SB2,HB1）及

俄亥俄州相關法規（ORC3319.61, ORC 3319.111, ORC 3319.112）作為教師評鑑制度的依據，並透過多種管道推動評鑑制度，使其能落實於 K 至 12 年級的教育之中，改進教師教學，提升學生的學習。雖然，目前臺灣已朝教師評鑑入法的方向努力，《教師法》第 17 條之 1：「高級中等以下學校教師應接受教師評鑑，其評鑑項目、內容、指標、方式、程序、評鑑結果之運用及其他相關事項之辦法，由教育部定之。」（行政院，2012）已於 2012 年 11 月 2 日於立法院一讀通過，但朝野目前尚未達到共識，仍需要持續努力溝通，讓此條文能早日順利三讀通過而後執行。

二、教師評鑑的機制必須兼具專業成長之形成性目的與績效評量之總結性目的

OTES 模式關注學生的成長測量，受評教師的專業發展計畫或改進計畫乃根據學生成長測量的結果而定，促使教師對教學、課程與學生有更積極的作為。另外，OTES 模式也具績效評量之總結性目的，根據評鑑結果，可以作為教師聘任、加薪或表彰、停聘、解聘與不續聘等依據。雖然，臺灣中小學教師專業發展評鑑自 2006 年開始，以教師自願方式辦理，十年來，教學觀察已幫助教師打開教室，讓專業評鑑人員進教室，協助教師反思教學；教學檔案的製作亦協助教師系統性整合教師的「教」與學生的「學」，有效提升教師教學效能（教育部，2014）。但是因為教師專業發展評鑑不具強迫性，也未具績效評量之總結性目的，因此時下一些教師呈現「兩極化」的表現，有些「專業取向」教師把學生視如己出般地教導；但也有些「受雇取向」教師視教書為一般「朝九晚五」的工作，上課照本宣科、意興闌珊，罔顧學生受教權利與教學品質（李奉儒，2006）。因此，本文建議臺灣未來中小學教師評鑑機制必須兼具專業成長之形成性目的與績效評量之總結性目的，方能確保整體教育的品質。

三、將學生的學術成長列入教師評鑑的要素中

OTES 的架構主要包括評估教師表現和測量學生的學術成長二部份各占 50% 或 45%。由此可見，OTES 不僅關注教師本身的專業表現，

也在關注教師對學生產生的影響。OTES 運用多元的評量方式及加值評量系統處理學生學習改變的資料，並透過對每位學生每年合理的成長期望之達成情形，來評估學校與教師的教學成效，並根據學生學術所測量的結果擬訂教師的專業發展計畫或改進計畫，此種將學生的學術成長測量列入教師評鑑及專業發展的作法，提供臺灣在規劃教師評鑑方面的另一種思維。教師的素質和學生的成就息息相關（OECD, 2009a, 2009b），許多國家為了改善教育的品質，已將學生學習的改變列入教師的績效考核中。因此，本文建議未來臺灣教師評鑑的機制宜一併規劃學生學習評量的客觀機制及評量的類型，將學生學習成長列為判斷教師專業表現的重要指標。

四、教師評鑑必須有清楚的評鑑標準與評量準則

許多研究顯示評鑑標準對於提升教學而言非常重要（Kelly, Ang, Chong, & Hu, 2008），不過，亦有研究顯示不清楚不透明的評鑑標準將導致教師對於評鑑系統產生負面態度及不信任感（Gratton, 2004; OECD, 2009b）。長久以來，臺灣對中小學教師雖有考績制度，也在2005年公布《公立高級中等以下學校教師服務成績考核辦法》，但不僅評鑑項目模糊，教師也無須定期接受評鑑，以致無法確實提升教師專業素質、改善學生的教育成就（李奉儒，2006）。OTES 透過《教學專業標準》中的指標評定教師的表現。該標準分別與學生、內容、評量、教學、學習環境、合作和溝通、專業責任和成長向度有關。評鑑人員根據上述教學專業標準、要素及相對應的指標來評定教師的表現。每一標準、要素、指標、等級都有教師表現行為的描述，供評鑑人員參考（ODE, 2014e）。因此，本文建議未來臺灣教師評鑑應該有清楚明確的專業指標且面向多元，包含學生、內容、評量、教學、學習環境、合作和溝通、專業責任和成長等向度，每一項度有清楚的行為描述，作為評鑑人員與受評鑑教師溝通及判斷的依據。

五、教師評鑑必須有專業合格的評鑑人員

許多研究指出評鑑人員的專業度會影響評鑑結果的滿意度（Flores, 2012; Kelly et al., 2008）。評鑑人員和教師的關係、評鑑人員

的可信度、評鑑回饋的應用在評鑑過程中扮演關鍵性的角色。當評鑑人員和教師的關係良好時，教師覺察評鑑是一種建設性的過程，他們對於回饋意見持更開放的態度，更有意願按照評鑑結果的建議展開行動（Kelly et al., 2008）。評鑑人員的可信度也是重要因素，如果教師不認為評鑑人員是有能力的，則會擔心受到不當的評估（Milanowski & Heneman, 2001）。

一位可信的評鑑人員是具備專業能力去評價教師、在教學方面有相當多的經驗、熟悉該教師的任教學科、有足夠的機會去觀察教師和進行後續的行動（Chow, Wong, Yeung, & Mo, 2002; Milanowski & Heneman, 2001）。研究也指出回饋的效用對於評鑑是重要的，特別是對教師表現的改進和發展（Tuytens, & Devos, 2012）。由此可見，評鑑人員的專業素養對教師評鑑非常關鍵，本文建議未來臺灣規劃中小學教師評鑑系統時，可以參考 OTES 的評鑑人員的培訓及換證過程，同步規劃評鑑人員的訓練課程，培訓專業的評鑑人員。

肆、結語

由以上有關美國俄亥俄州 K-12 教師評鑑系統的討論可發現，其教師評鑑系統是由該州的中小學教師、學校行政人員、專家學者、專業組織的代表、全國教師評鑑領域的專家合作開發而成，開發過程嚴謹具學術性與實務性，具有許多優點包括：有國家的政策和立法作為實施依據；判斷教師的專業表現之標準明確；評估內容不僅包括教師表現也考慮學生學術成長的測量；根據學生成長測量的結果，來決定教師的專業成長計畫或改進計畫；評鑑人員有接受專業訓練及換證制度；評鑑結果的運用兼具專業成長之形成性目的與績效評量之總結性目的。目前臺灣中小學教師的評鑑仍處於發展階段，盼本文所探討的美國俄亥俄州 K-12 教師評鑑系統之發展情形及作法，能提供相關人員決策之參考。

參考文獻

- 丁一顧、張德銳（2004）。美英兩國教師評鑑系統比較分析及其對我國之啟示。**臺北市立師範學院學報**，**35**（2），85-100。〔Ting, Y. G., & Chang, D. R. (2004). Comparison of teacher evaluation system in USA and England and its implications for Taiwan. *Journal of Taipei Municipal Teacher College*, 35 (2), 85-100.〕
- 行政院（2012/10/19）。**教師法部分條文修正草案總說明**。Retrieved from http://www.ey.gov.tw/News_Content5.aspx?n=875F36DB32CAF3D8&sms=7BD79FE30FDFBEE5&s=05C8DCCD4484EDC2〔Executive Yuan (2012/10/19). *Explanation of some sections of the revised teacher law*. Retrieved from http://www.ey.gov.tw/News_Content5.aspx?n=875F36DB32CAF3D8&sms=7BD79FE30FDFBEE5&s=05C8DCCD4484EDC2〕
- 李奉儒（2006）。國中小學教師評鑑機制規劃之芻議：英國的經驗與啟示。**教育研究與發展期刊**，**2**（3），193-263。〔Lee, F. J. (2006). Preliminary planning of a teacher evaluation system for school teachers in Taiwan: Some implications from England and Wales. *Journal of Educational Research and Development*, 2(3), 193-216.〕
- 林素卿（2009）。美國田納西加值評量系統及其對我國教師專業發展評鑑之啟示。**教育資料集刊**，**41**，123-140。〔Lin, S. C. (2009). Tennessee value-added assessment system: Implication for teacher professional development evaluation in Taiwan. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 41, 123-140.〕
- 張德銳（2003）。我國中小學教師評鑑的規劃與推動策略。**教育資料與研究**，**53**，1-12。〔Chang, D. R. (2004). The planning and implementing strategies in Taiwanese teacher education system of elementary and junior high schools. *Educational Resources and Research Bimonthly*, 53, 1-12.〕
- 教育部（2011）。**中華民國教育報告書**。Retrieved from <http://www.>

edu.tw/userfiles%5Curl%5C20120925161509/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E5%85%A8%E6%96%87%E7%89%88.pdf [Ministry of Education (2011). *Educational report of Republic of China*. Retrieved from <http://www.edu.tw/userfiles%5Curl%5C20120925161509/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%82%B2%E5%A0%B1%E5%91%8A%E6%9B%B8%E5%85%A8%E6%96%87%E7%89%88.pdf>]

教育部 (2012)。中華民國師資教育白皮書。Retrieved from <http://www.edu.tw/userfiles/url/20130115115257/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf> [Ministry of Education (2012). *White paper on teacher education of Republic of China*. Retrieved from <http://www.edu.tw/userfiles/url/20130115115257/%E4%B8%AD%E8%8F%AF%E6%B0%91%E5%9C%8B%E5%B8%AB%E8%B3%87%E5%9F%B9%E8%82%B2%E7%99%BD%E7%9A%AE%E6%9B%B8.pdf>]

教育部 (2014)。高級中等以下學校教師評鑑制度規劃說明會手冊。Retrieved from http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/files/news/134_d28a81e7.pdf [Ministry of Education(2014). *Manual on the guidelines of K-12 teacher evaluation system*. Retrieved from http://home.ntcu.edu.tw/~TEC/files/news/134_d28a81e7.pdf

Archibald, S., Cogshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality (NCCTQ).

Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266.

BEK(Battelle for Kids) (2014). *Ohio student progress portal*. Retrieved

- from http://portal.battelleforkids.org/ohio/education_in_ohio/student_growth_measure.html?sflang=en
- Chow, A. P. Y., Wong, E. K. P., Yeung, A. S., & Mo, K. W. (2002). Teachers' perceptions of appraiser-appraisee relationships. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 16*(2), 85-01.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress. Retrieved from <http://www.americanprogress.org/>
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Petegem, P. V. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 36*, 1-11.
- Flores, M. A. (2012). The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: How do teachers experience it at school? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 24*(4), 351-368.
- Gratton, R. (2004). Teacher appraisal: A lesson on confusion over purpose. *International Journal of Educational Management, 18*(5), 292-296.
- Hoover, R. L. (2014). *Basic problems with the Ohio teacher evaluation system*. Retrieved from <http://teacher-advocate.com/content/basic-problems-ohio-teacher-evaluation-system>
- Kelly, K. O., Ang, S. Y. A., Chong, W. L., & Hu, W. S. (2008). Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration, 46*(1), 39-54.
- Milanowski, A., & Heneman, H. G., III (2001). Assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system: A pilot study. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 15*(3), 193-212.
- ODE (Ohio Department of Education) (2014a). *Ohio teacher evaluation system (OTES): Training workbook*. Retrieved from http://www.nctq.org/docs/OTES_Training_Workbook_Updated.pdf

- ODE (Ohio Department of Education) (2014b). *FAQs about HB 362 and teacher evaluation*. Retrieved from <http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Ohio-s-Teacher-Evaluation-System/FAQs-about-HB-362-and-Teacher-Evaluation>
- ODE (Ohio Department of Education) (2014c). *Evaluation requirements for teachers rated accomplished and skilled*. Retrieved from <http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Ohio-s-Teacher-Evaluation-System/Evaluation-Requirements-for-Teachers-Rated-Acompl>
- ODE (Ohio Department of Education) (2014d). *Amended Ohio House Bill 362 Teacher Evaluations*. Retrieved from <https://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/TEACHER-EVALUATION-FACTSHEET.pdf.aspx>
- ODE (Ohio Department of Education) (2014e). *Section two: Ohio standards for the teaching profession*. Retrieved from http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Equity/Ohio-s-Educator-Standards/Rev_TeachingProfession_aug10.pdf.aspx
- ODE (Ohio Department of Education) (2014f). *Evaluation framework with optional alternative components for professional staff (teachers)*. Retrieved from http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Ohio-s-Teacher-Evaluation-System/OTES_Framework_SBOE_091614.pdf.aspx
- ODE (Ohio Department of Education) (2014g). *Student growth measures overview*. Retrieved from <http://www.shaker.org/Downloads/ODEStudentGrowthMeasures.pdf>
- ODE (Ohio Department of Education) (2014j). *Ohio teacher evaluation system resource guide*. Retrieved from <http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/>
- ODE (Ohio Department of Education) (2014i). *Credentialed evaluators*. Retrieved from <http://education.ohio.gov/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/Teacher-Evaluation-Training>

- ODE (Ohio Department of Education) (2014h). *Teacher performance evaluation rubric*. Retrieved from <http://ad.vwcs.net/dlt/Jen%20RttT/OTES/Day%204%20performance%20rubric.pdf>
- OEA (Ohio Education Association) (2014). *FAQ's about code of conduct for educators*. Retrieved from <http://www.ohea.org/faqs-about-code-of-conduct-for-educators>
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2009a). *Creating effective teaching learning environments. First results from TALIS*. Paris, France: Author.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2009c). *Evaluating and rewarding the quality of teachers: International practices*. Paris, France: Author.
- OECD(Organization for Economic Co-operation and Development) (2009b). *Teacher evaluation. A conceptual framework and examples of country practices*. Paris, France: Author.
- OERC(Ohio Education Research Center) (2014). *Ohio student growth measures (SGM) policy and practice study*. Retrieved from http://www.ohio.edu/voinovichschool/upload/OERC_ResearchBrief_SGMPolicyPractice_3-20-14_Final_PB-2014-01.pdf
- Stronge, J. H. (2006). *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2012). Importance of system and leadership in performance appraisal. *Personnel Review*, 41(6), 756-776.

美國一所小學差異化教學 的文化回應實踐觀

林佩璇*

摘要

開放民主的社會體系反映多元動態的人口特性，學校中學生文化背景差異顯著，學校成為文化生態環境。師生各自帶著文化屬性進入學校場域，教學的任務不再只是注重統一的標準，也正視個別差異的價值和能量；不再專執於既定文化的傳承，更被視為文化中介活動。本文為研究者帶著異文化視框，進入美國一所學生背景殊異的小學所進行的個案研究。因為研究者兩位小孩均入籍該校就讀一年，故加入學校及班級，擔任教學志工，參與各項活動。本個案研究旨在探討學校及教師面對學生多元文化背景，如何回應學生差異，進行教學？個案研究的資料主要來自對學校整體環境的觀察、與教職員的對話、及觀察 k-1 教室為期 1 年的教學；此外，該校學生的生活故事，則以研究者兩位小孩為描繪對象，藉由文化回應，闡述差異化教學的框架。研究發現，學校視差異為必然的生活樣態；教師以正向思維看待差異，為學生擬訂不同教學目標、設計階層化教材，提供學生更彈性的學習。此次研究的經驗，也是研究者自我啟蒙的過程，導正研究者抱持同一文化主義的偏見，轉向正向文化參照架構的視野，視差異為學習的潛在能量。

關鍵詞：差異化教學、文化回應實踐、文化回應差異化教學

* 林佩璇，國立臺北教育大學課程與教學研究所教授

電子郵件：phlin@tea.ntue.edu.tw

來稿日期：2014年9月30日；修訂日期：2014年10月21日；採用日期：2015年3月19日

Differentiated Teaching in a Primary School in the United States: A Perspective of Culturally Responsive Practice

Pei Hsuan Lin*

Abstract

A school is a cultural ecology system, with students of diversified backgrounds. The school should respect the value of differentiation rather than that of unified standards. Teaching practice is seen as cultural mediation instead of cultural transmission. This is a one-year case study in a US primary school with students from multiple cultural backgrounds, with the aim to understand how the school administration and teachers respond to students' multicultural backgrounds and implement differentiated teaching. Being a volunteer parent in school, the researcher participated in various schools activities. The data were collected mainly from environment observation, informal interviews with the staff, and teaching observation in k-1 classrooms. The story of students' school life was based on the researcher's two children. It was found that in the school where differentiation is taken for granted, teachers all hold positive attitude toward differences. They develop different teaching objectives, tiered materials, and flexible learning pace based on students' needs. This has been an enlightening process for the researcher to modify the biased mono-cultural standards towards positive cultural framework, to see differentiation among students as potential capital instead of liability.

Keywords: differentiated teaching, culturally responsive practice, culturally responsive differentiated teaching

* Pei Hsuan Lin, Professor, Graduate School of Curriculum & Instruction, National Taipei University of Education

E-mail: phlin@tea.ntue.edu.tw

Manuscript received: September 30, 2014; Modified: October 21, 2015; Accepted: March 19, 2015

壹、背景說明

臺灣在導向民主化過程，社會人口多元特性益趨鮮明，學校中學生背景差異更形顯著，因背景差異產生的學習落差，成為學校的新挑戰，關注「差異」成了教學改革的重心。差異化教學早期的發展，主要以學生能力為考量，針對學生學習能力不足，進行的教學策略。在論及差異時，常以學習特質（learning profiles）、能力（ability）、興趣（interesting）等面向進行討論（Doborah & Hipsky, 2010; Liu, 2008; Santamaria, 2009; Tomlinsom, 2001）。隨著社會開放及全球化趨勢，在學生背景多元的學校生態中，為了支持特殊背景的學生需求，對差異的詮釋，不同於以往只針對資優或學習能力不足的學生，也擴及普通教室中的文化、語言背景的差異，關心差異和文化回應成了不可切割一體兩面的學校實踐。

教學實踐不只包含教師做了什麼，也包括學生在學校實踐中習得的經驗，學校教學實踐是文化的中介活動（Gudmundsdottir, 2001），回應文化的差異化教學是以支持學生學習為架構。一些研究者進入學生文化背景殊異的學校，指出差異化教學及文化回應是相輔相成的（Santamaria, 2009；莊育琇，2010；顏惠君、Lupo, 2013）。

研究者於 2010 年到美國 SH 小學（代號），進行 1 年的文化回應學校實踐研究（林佩璇，2011），主要關切：面對學生多元文化背景，學校及教師教學如何回應學生的差異？

SH 小學包含幼兒園至五年級學生，約有 402 名學生，來自 28 個國家，使用的語言多達 43 種以上。學校致力於建構一個安全及支持的環境，課程強調回應學生背景上的差異。研究者有兩位小孩入籍該校就讀，因此得以用家長身份加入學校志工行列，參與各項活動，更深入探索學校教學的特性。作為一位異文化研究者，我的優勢在於用「新鮮」的視角取得在地人員不易發覺的問題或現象。離開該研究場域已有一段時間，但再檢視翻閱田野資料時，浮現的經驗不斷衝擊我對差異化教學的思維，本文從實地經驗中分享所見所聞，提供讀者看見教學實踐的特性。

貳、文獻討論

快速全球化趨勢中，學校面臨日益明顯的學生多元背景，為追求學習卓越，因應差異的教學成為重要的實踐議題。差異化教學在支持回應介入（response to intervention, RTI）的立場上（Stuart & Rinaldi, 2009），強調教學實踐需藉由證據，作為教學實施、監控及問題解決的基礎。從文化回應的觀點，差異化教學的回應，會考量學生家庭及語言背景所形構的基礎，設計一系列活動，提供有效的鷹架，強化學生的學習能量（Moss, Lapp & O’Shea, 2011）。

一、珍視差異的教學實踐立場

在追求標準化的教育過程中，教育人員常認為學校課程或教學是中立的，因此教師不需在差異上有所著墨（Santangelo & Tomlinson, 2012）。然而教學實踐不能忽視學生差異特性，對其學習所產生的影響，Tomlinson（2001）明確地指出關注學生差異的理由，認為學習是個人意義化的過程，學生具不同的背景及興趣，不能保證每個人對同一件事均具相同的意義。差異是學生在學校學習過程中必然的現象，積極的教學回應可去除教學中立的迷失、立基於學生原有的文化資源並予以高關懷高期待。

（一）去除課程和教學中立的迷失

一般人常將教育失敗歸咎於不同種族或文化背景的學生缺乏天份與能力（解志強等譯，2006；Gay, 2000），流於缺陷理論的迷失，認為好的教學應該是超然的，可以同化來自不同文化傳統、種族、社會階級和出身的人，使他們融入主流社會中（Ladson-Billings, 1995）。

Santamaria（2009）指出，過去對學生差異的認識著重於學生學業表現的差異，Gardner 的理論常被用以檢視學生的優勢及風格，雖有人也會注意學生的先備知識、天份、文化和語言的差異，然而這些差異均非課程或教學中的核心議題。Ukpokodu（2011）進行數學教學研究，指出大多數的教師認為數學課程是中立的，很少回應學生差異，因此傾向教科書本位的教學傳統，學生在反覆練習、成堆的學習

作業中產生反感而形成數字麻痺現象。他認為教師應勇於解構數學教學中立的誤導信念，整合生活內容和社會議題於教學中，真誠地接納學生不同的想法及問題解決方式，如此才得以從中建立學習卓越感。

（二）視文化差異為學習資產

文化回應採取多元立場，假設學生因不同語言、文化、和觀點所形塑出的差異（如不同的特質、能力或興趣等），是學習的資產（capital），而不是學習的負擔（liability）（Phuntsog, 1999），它挑戰社會對於種族刻板印象，所造成的學生自行應驗效果（解志強等譯，2006；Abell, 1999；Gay, 2000）。

關注學生差異時，會結合差異及文化回應理念。有效教學實踐會慮及教室中所有學習者，並關注其學業、文化、語言、及社經的差異（Santamaria, 2009）。Willis 認為，有意義的文化世界是教育不能夠放棄或忽略的議題，以文化生產來審視教育實踐概念，此種取向不同於以前將文化當作一種既存的信念、態度與價值，主張文化是一種過去經驗的回應，知識的在地實踐性，同時，也是一種對未來經驗的許諾和展望（引自 Eisenhart, 2001）。正視學生差異時，教學需摒除「削足適履」或「同一尺寸化」（one size fits all）（Tomlinson, 2001）的思維。建構差異化教學，教師必須肯認差異是人類原有的特性，肯定學生學習能力，認可每位學生都有其不同的立足點，依據他們個人的優點、文化的特徵、知識能力和先天造詣，建構實踐行動（Gay, 2000）。這樣的實踐行動，教師需具有「從不能到能」的信念（解志強等譯，2006：28），以真誠的心來關懷學生的背景，並且願意付諸行動，提供學生任何學習上的需求，喚起學習的內在動機。

Abell（1999）指出，承認及珍視學生的差異是避免教育重蹈覆轍的第一步，免於走回漠視差異，藉由內化及外在的標準產生再製現象。有效教學必須認識文化的差異，好好運用此資源，讓學生以其周遭社會、語言和文化等特質，帶著自尊感學習以向上延伸（解志強等譯，2006；Gay, 2000）。

（三）給予學生高關懷與高期待的回應

差異化教學從教師中心導向學生中心，基本理念在於教師為開展學生最大學習潛在發展，結合學生的需要和程度，主動調整課程和教

學方式 (Santangelo & Tomlinson, 2012)。Gay (2000) 指出，教學上面對學生學習差異的最大挑戰在於如何感知文化情境，進行卓越的課程與教學，此考驗教師對教育的承諾、能力、信心及滿意度。對學生真摯的關懷是回應差異的核心概念，關懷本質就是一種回應，根據不同的情況對人做出相對應的理解，據以調整教學節奏與步調。她也說明大多數教師對不同種族文化的學生持有不同的態度和期望，人與人之間的關懷，除了教師對學生展現好意、親切、友善或是一般的關切之情，還包含更重要的內容——提高能力的效果。許多研究者強調學生學習的高期待，如 Ladson-Billings (1995) 特別聲稱，在回應文化差異過程中學生必須有學業成功的經驗；Irvine 和 Armento (2001) 也指出，高標準和高期待是文化回應的要件；臺灣的研究 (林美慧, 2003；林喜慈, 2005；呂庭妤, 2012) 也發現，回應文化差異的教學過程中，教師運用高關懷、高期待及讚美的技巧，讓學生感到被肯定，的確有助於提升學生的正向行為和思考。

二、基於文化回應的差異化教學

差異化教學依學生興趣、準備度和風格，強調特定的標準、關鍵概念和原則，發展不同內容、過程、及結果，確保學生學習到主要概念，及適合其程度的挑戰 (Tomlinson, 1999)。Courville (2010) 將差異化教學定義為「所有學生使用相同的課程教材，但依學生的特性調整內容深度、學習活動過程、和 / 或結果類型」。Pierce 和 Adams (2004) 指出，有效的差異化教學包含強調差異的班級經營技巧、有計畫使用定錨活動 (anchoring)、彈性時間、空間和學生分組的運用。

從文化回應而言，教學實踐反映出多元文化教育理念，對文化語言差異學生持正面積極的看法，以提升其學業成就的及文化能力察覺 (Ladson-Billings, 1994, 2001)。以往在追求統一的基礎下，學校看待學生差異，常出現三種樣態：一是奠基於主流文化的價值體系，學校雖進行一些提升弱勢學生學業的補救教學，卻仍以主流文化的價值為主，忽略文化差異對學習的影響 (劉美慧, 2001)；二是將學生差異建立在智能檢測基礎上，學生的行為表現若與教師的期望產生落差時，常被解讀為學習能力低落或學習態度上的問題，學校以偏誤概念

或刻板印象評估學生學習的潛能（何縉琪、林喜慈，2006），將之納入特殊教育的安置中（Santamaria, 2009）；第三為視而不見，讓其在學校中自行生存。Tomlinson（2003, p. 67）指出，

學校是屬於所有學習者的，教育學者在談及均等時影射至邊緣化的學生；論及優異時自然影射至主流學生。均等及優異應是所有學習者最上層考量……。如果我們不能同理地、系統地、嚴密地、和有效的看待學生潛能的開展性，將難以讓學習在危機中的小孩獲得優異表現。

回應差異不只證實（confirm）學生，更在肯定（affirm）學生的表現（Hemmings, 1994）。Banks（1994）強調面對來自不同背景的學生，教師要能協助學生了解、探討和決定教學中潛在的文化假定、概念架構、觀點和偏見等如何影響知識內容及其建構的方式。差異化教學關照學生學習成效，以個人學習認知、風格或興趣的評估作為教學起點。而文化回應慮及形塑差異的文化社會和歷史脈絡，致力於結合文化能力和學科表現。

Santamaria（2009）認為，兩者有諸多相同處，如教學中重視主要概念的澄清、強調創造思考、關照所有學習者投入等。不同之處在於差異化教學較缺乏社會政治的覺醒及其解放性；而文化回應教學在利用評估上較少受到重視。他也指出差異化教學及文化回應兩者具有一體兩面的特性，提出文化回應差異化教學（culturally responsive differentiated instruction），建議教師結合差異及文化回應教學時，需學習如何區分學習差異與文化語言差異，避免將兩者混為一談。在追求學生學習成就卓越的教育改革中，文化回應差異化教學呈顯了混種教學論，展現全球化多元社會的另一種教學實踐力（Santamaria, 2009）。

（一）教學目標：學業及社會文化察覺並重

從文化差異的立場，教學實踐不能孤立於更廣的社會政治環境，它觸及主流文化的價值、信念、偏見等議題（Pewewardy, 1998）。回應學生的差異，必然聚焦於解釋學生的態度和行為，如何受到歷史和

社會環境等因素而影響他們的教育發展（Giroux, 1983）。Santamaria（2009）指出，文化回應差異化教學的目標包含學業成就、文化能力、社會政治察覺等重點。教學是知識的統整、生活經驗的統整、也是社會的統整，依學生文化知識、經驗、先備知識及個人喜好的學習方式，協助他們在面對主流文化的同時，亦可以維持其文化認同，與其自身的文化作連結（Siwatu, 2007）。

Irvine（2001）認為，學校教學的目標不只是提升學生的課業表現，更應幫助教師致力於人類的真善美，建立一個公平、正義、免於被壓迫的社會。換言之，文化回應差異化教學實踐並非只是一種教學方法，而是一種對待學生的態度，以及重新定義教師與學生角色的動力，更是一種學校改革的工具與增能的機制。Gay（2000）認為此種教學重視學生文化背景、學習型態與溝通方式，並以此作為教師教學規劃的重要依據。而學生在接受依照其母文化量身訂做的課程時，不僅能理解學科知識，更能為其爭取更公平的學習機會，以追求卓越的學業表現。此也呼應 Irvine 的觀點：學校教學不能只回應主流社會的價值標準與文化知識，應與弱勢族群文化站在同一陣線，並且為弱勢族群學生學習成效的合法性與可行性發聲。差異化教學會運用不同方法，促使學習者在學習過程中成為積極參與者，發展學生的社會意識、理性批評、政治和個人效力，使他們可以與偏見、歧視和其他壓迫和剝削的勢力相抗衡，在「調適而不同化」（*accommodation without assimilation*）的條件下，達到和而不同的理想（林佩璇，2013；陳偉仁、黃楷如、陳美芳，2013），提升其自尊、內在控制力、積極正向的學科概念，進而強化自我效能（Vander Staay, 2007）。

（二）教學內容：階層化教材的建構

教學內容指學生要學習的重點及如何接近資訊的方式（Kanevswky, 2011; Santangelo & Tomlinson, 2012）。差異化教學應著力於知識、理解和技巧等關鍵能力培養，取代零碎的知識，協助學生發展批判及創造思考，將之轉化為學習遷移的能量。

階層教材的建構是差異化教學常慮及的要項。學生基於家庭結構、語言使用、社經地位、種族等的不同，會表現在學習風格、準備度、興趣上。階層教材安排可依學生的能力、風格或興趣加以分

層，因此階層教學 (tiered instruction) 也稱之為難度水準變更的平行任務 (Tomlinson, 2001)，學生依其程度進行彈性學習 (The center for comprehensive school reform and improvement, 2009)。Doborah 和 Hipsky (2010) 指出，階層化的教材建構，乃以學生準備度為基的教學途徑，學生得以在其中學習相同的核心知識、理解、和技巧，但依其現在的思考及技巧，進行不同程度的探索。Tomlinson (2001) 指出，教師在階層學習內容準備上需掌握由基礎到轉化、具體到抽象、簡單到複雜、單一面向至多面向、結構封閉到開放、倚賴到自主等特性。Doborah 和 Hipsky (2010) 也提出一些鷹架階層教材的注意事項，如示範正確的任務表現；協助學生發展計畫完成任務；將複雜任務區分為幾個簡單的活動；給予立即回饋等。

在差異化教學中，階層安排是教學前置活動需考量要件，階層內容的安排作法主要有二 (林佩璇, 2014)：一是依學生背景安排階層教材，如 Pierce 和 Adams (2004, p. 58) 提出的步驟：1. 界定撰寫課程的年級及學科，如一年級的數學。2. 界定所要達到的標準 (如國定、學區的標準)。3. 界定關鍵概念和原則。4. 確認學生能成功學習的背景，教師依此架構鷹架。5. 決定要層次化的部份 (內容、過程、結果)，建議一次以一種作為層級的重點。6. 決定層級的類型：依學生的準備度、學習風格、或是興趣。另一類依學生從倚賴到自主學習的程度規劃學習任務，如 Campbell (2009) 依階層教材進行直接教學、引導教學、自主學習三級作為架構的依據。在直接教學此階層中，教師以 20 分鐘教授主要的課程內容；在階層二引導教學中，以小組互動方式學習內容；在第三階層的自主學習，則為學生個別的小型任務 (mini-project)。

(三) 教學過程：師生共構的參與結構

進行文化回應差異化教學過程，其要領在於了解學生、建立學習支持、彈性運用教學策略，學生從不同的學習任務或作業中精進所學 (Tomlinson, 2001；丘愛鈴, 2013)。Santamaria (2009) 指出，在文化回應差異化教學中，評估工具的使用有幾種用途：可用以了解學生的學業成就，分析學生所需澄清的關鍵概念；可以作為培育學生文化能力的基準參照；藉以誘發學生主動參與的學習意願，共同建立有效

的學習途徑。有效的學習是主動參與的，文化回應教學強調師生共構的參與結構，在高關懷及高期待氛圍中，師生合作制定班級及個人學習目標，學生可以在彈性小組或個人獨立中進行有效的學習；對於主題、活動、學習時程或評鑑方式有更多的參與並作更彈性的因應（葉錫南，2013）。

（四）學習環境：安全接納的學習氛圍

有效的學習環境會讓每位學習者均感到受歡迎，也建立起歡迎他人的氛圍。在文化回應差異化教學的環境中，學生在教室中覺得安全，具有奉獻及追求挑戰的成長期望（Kanevswky, 2011；Santangelo & Tomlinson, 2012；簡良平，2013）。Phuntsog（1999）指出，學校在設計文化差異課程時，除了藉由文本對話（text talk），深化分析課程內容，去除現有的障礙或偏執的假設之外，更可藉由建構象徵課程（symbolic curriculum）提供學習者主動參與的機會，強化知識轉化的可能性。象徵課程包含教導學生知識、技能、道德及價值所使用的圖像、符號、獎勵、儀式及其他的人為製品，學校及教師的任務在於能批判地察覺這些象徵課程的潛在力量，作為工具藉以傳達文化差異下重要的訊息、價值和行動。

參、研究方法與場域描繪

一、個案研究

學校中的教學實踐離不開社會文化的氛圍（Erickson, 1986），研究者相信學生在學習能力與動機上有所差異，也相信差異具語言、社會文化特性。研究者進入美國 SH 小學，旨在探討學校和教師在學生多元背景的情境中，如何建構教學，對不同背景學生進行差異回應。對來自異地、異文化的參與觀察研究者而言，關心學習如何從學校及教室內延伸至生活世界，並從生活世界聚焦於學校及教室。以 SH 小學為個案，研究者試圖理解：學校和社會大環境各種生態系統互動中，所形塑的教學實踐特性。研究中會舉出學校及課堂中真實故事，來闡

釋學校文化回應差異的教學實踐。

本文是研究者參與學校活動中所見所聞的經驗分享，因兩位小孩入籍該校就讀 1 年，關心小孩在一個完全陌生的異文化學校場域的學習情況，對於學校有關新生的就學說明、親師座談、學校家長可出席的相關活動，均積極參與。也因具備家長身份，得以加入志工行列，參與學校各項活動，如午餐志工、校外教學志工等；另也投入固定時間的教室教學志工：K-1 年級 Ms. Y 班的教學志工（每週一 8：30 至 9：40，為期 1 學年，2010 年九月至 2011 年六月）及 K-1 年級 Ms. A 兩班 ESL（English as Second Language）課教學志工（每週三 8：30 至 10：20，為期 3 個月，2011 年三月至 2011 年六月）。Ms. Y 是一位年約 25 歲的女教師，家長對她的評價很高，每日放學時必站在門口，和小朋友擁抱道再見。ESL 教師 Ms. A 年約 35 歲，育有 3 個小孩，兩位已就讀小學，穿著輕便，總是帶著微笑。

研究中的事件或故事題材，來自學校的活動，也來自參與教學志工的課堂，而學生的學校及生活故事，主要以研究者兩位孩的生活經驗為主：五年級生 Emily 和幼兒園生 Erica。Emily 首次到美國，入學時，學校為其進行英語檢測為小二的程度；期中再測時達小四的水準；下學期開學檢測具有五年級的能力，喜歡閱讀。Erica 初次出國，完全不諳英語，習慣用擁抱對人表示友好。作為一位異文化研究者，任何事件或線索均是新穎的經驗，文中分享的田野資料來自幾方面：（一）學校整體環境的觀察，包含物理環境、學校政策及活動觀察等。（二）學校課程結構的認識，從正式的學校課表、活動；非正式課後活動；及潛在的課程線索認識學校課程特性。（三）進入 K-1 教室及 ESL 教室的教學觀察。（四）非正式對談，研究者與學校行政人員、教師、學生及家長進行對話。（五）教學相關文件，如學習單、作業活動等。

二、SH 學校風貌

學校脫離不了所在的社會環境，尤其是學生的社區生活。SH 位於 W 州 Metropolis 學區（District）內一所小學，臨近一所國際型大學。該州學校採學區制，以學生學籍作為入學依據，SH 學生主要來

自兩個學區：Sh 村 (Village) (化名) 和大學家庭宿舍，家庭宿舍提供國內外學者居住場地，居民背景多元。宿舍區設有社區中心，是 SH 學生和家長交流的重要場地。學校附近社區有許多公立圖書館系統，另為方便學童借閱圖書，在學校附近設有固定時間的活動圖書專車 (book mobile)。而大學及博物館經常提供學校學生參訪學習或活動行程。

來到 SH 小學，學校外圍的環境優美，高聳的樹木圍繞學校及周邊的住宅，林蔭矗立在不是很寬敞的道路兩旁。學校外觀並不新穎，為一棟類 L 字形黃褐色建築，建築物兩旁有片寬闊的草地 (遊戲場)，及一些遊樂器材。為避免影響學童上課行路安全，學校不鼓勵家長開車接送小孩；因此大多是走路上學，學童也可以騎腳踏車、滑板車、直排輪等工具上學；冬天常見到家長拖著滑雪板，一路拖著小朋友上學的有趣景象。學校內部有兩層，一樓和地下樓，地下樓有音樂教室、班級教室、ESL 教室等。而一樓除班級教室外，有行政辦公室和圖書館。圖書館館外的小櫥窗會配合置放學校活動或學習單元的重點書籍：如有關春天的書，或配合國際週 (international week) 擺置家長捐贈的各國玩偶或作品。一樓另有兩間室內體育場 (其中一間，中午時作為午餐室)，學校的例行活動多利用體育場舉行，適時將世界各國國旗垂掛在天花板上。不太寬敞的室內走廊 (約 3-4 公尺)，兩側牆上則貼著世界地圖、各國國旗圖片、學校歷史圖片、學生的作品櫥窗等。

各班或科任教室外，貼著任課教師的名字，學生對級任教師很熟悉，對科任教師也常是侃侃而談。教室外的走廊設有學生個人置物櫃，有些班級會利用走廊，佈置學生的作品；學校也利用一些空間貼上學生對教師及志工的感謝語或圖畫。走廊的廁所入口，可以看到同時用英文、西班牙語、中文、日文、韓文等不同文字所標示的女廁、男廁。在小小的學校空間中，對來自各國的小朋友而言，可以在學校各角落找出自己國家的世界地理位置、國旗、特色作品或玩偶，更可以認識學校中好朋友來自的地區及國旗等。

SH 全校職員共有 62 人 (含 15 位男教師、25 位女教師和 22 位行政人員)；學生人數，以 2011 年五月份資料統計，包含幼兒園至

五年級學生，有 402 名，學生背景來自 28 個國家，使用的母語多達 43 種以上語言。因財政經費緊縮，自 2010 年 9 月的新學期實施混齡編班，將幼兒園、一年級；二、三年級；四、五年級合班。

表 1

SH 學生及教職人數統計

年級	班級數 (班)	平均每班人數 (人)
k-1	9	17
2-3	6	24
4-5	5	21

以 Erica 就讀 Ms. Y 的 K-1 班為例，17 位學生中女生有 9 位，男生有 8 位，來自 8 個國家。Emily 就讀的 4-5 級 Mr. E 班有 18 位小朋友，女生共 7 位，來自 5 個國家。一年後，其中 5 位女同學或隨家長回國，或因工作遷移至其他各州。學校的流動性大，Emily 說：「每次有同學要離開時，級任教師 Mr. E 的眼眶都紅紅的。」教師看著來自其他國家的學生，從不諳英語的陌生與羞澀，很快融合於班級團隊中，揮別學生時，想必教師心頭滋味交雜。

三、課堂剪影

研究者進入學校，旨在探討學校和教師面對學生多元文化背景，學習差異顯著的班級型態如何進行教學。以下是研究者參與 Ms. Y 和 Ms. A 班級教學的課堂觀察。

(一) Ms. Y 的 K-1 班

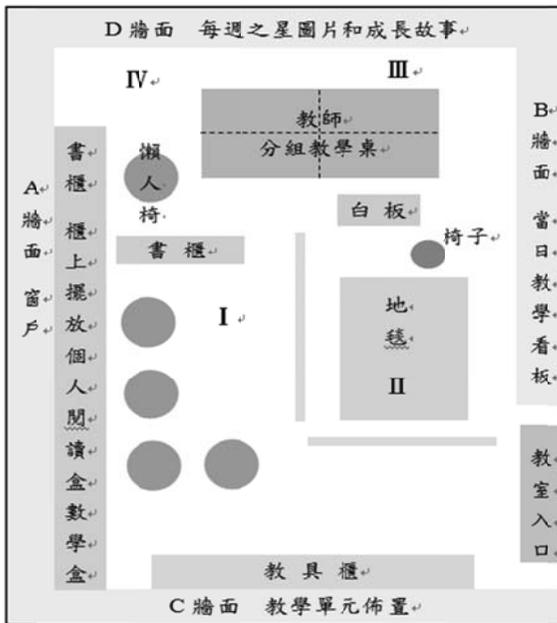
1. 教室環境

Ms. Y 班級教室外有一排置物櫃，供學生置放個人書包、衣物和鞋子。教室內的空間如圖 1 所示。SH 小學自 2010 年九月的新學期首次實施混齡編班，各班級人數不多，然文化差異大，學生的學習起點、學習準備度、及先備知識均有顯明差異；學習速度也不同。Ms. Y 為每位學生準備兩類教材盒，一為讀本盒 (reading box)、一為數學盒 (math box)，盒上貼著學生的座號，盒內的學習材料及作業因學生

程度而異，教材盒置放在教具櫃上，方便學生取用。

教師以 3 個簡易的小書櫃象徵式將教室空間分為四區：I 區分為四組座位，一方面有助於學生互動、相互協助，一方面利於教師採分組能力教學。II 區地板上鋪有地毯，地毯前方放置活動白板架，此區作為教師進行全班分享、全班授課和分組活動的場地。III 區擺置 4 張桌子，是教師進行小組教學時的專區。IV 區放了一把大型懶人椅，為學生自由閱讀區，下課或不睡午覺同學，可以在該區看書。教室的空間物理屬性，反映出師生共構的學習氛圍。有個人特定學習盒專區、個人作品展示空間、小組互動座位、溫馨分享的地毯區、配合教學主題更換的看版及佈置。有限空間多元規劃，是個人的，也是全體共享的。

圖 1 K-1 年級 Ms. Y 班教室空間



2. 學習重點

教師在開學當天準備好各班一學期學習重點的資料夾交給學生（包含各班教師簡介、課程及學習規則要點）。學生每日的學習課表，教師也會在教學前說明。家長聯絡簿週五發下，聯絡簿印有一週學習

活動說明，Ms.Y 也利用 Email 通知家長當週的活動及教學重點，以 2011 年一月 31 日至二月 4 月一週的說明為例，教師在資料中傳達一些重要資訊：轉出學生或轉入學生介紹、本週的教學重點（自然單元石頭觀察、閱讀、新字介紹、寫作、數學等）、下週及日後重要活動預告及準備等（如配合教學單元到地質博物館校外教學、到校 100 天的準備物品、知會學生提前準備二月 14 日情人節交換禮物及卡片、介紹當地重要的足球比賽日（Packers Day）的由來等）。聯絡簿的說明除了提供家長和教師的溝通管道，也概要說明學生在校學習重點。

3. 教學剪輯

SH 學生需在上午 8 時 30 分前進到教室，從 2010 年起，因班級採混齡方式編班，學生的先備知識不一樣，因此每位學生練習教材難度不一，以數學盒為例，主要包含有幾何圖形（geographic）、數字卡（counting card）、算數練習簿（counting day book）、數字簿（number book）、撲克牌（play card）、連連看作業等，程度較好的學生盒內也放置了坊間數學練習本。學生的數學準備度不一，以數數而言，有些學生的進度為 1-50 數字的認識；有些學 50-100 的數字；有些進度為 1000 以內的算術。學生在小組的座位上，自主決定數學盒中的數學項目，有些拿出連連看學習單；有些和同學玩牌學習算術的加減。時間很自由也很有彈性。這些活動類似一天的暖身，教師以玩數學的方式開啟第一天的活動。

4/11/2011 8:45 教師放音樂，聽到音樂聲，全班圍坐於白板架前的地板上，Ms. Y 介紹本週之星（STAR OF WEEK），由該同學以手語分享他的心情，全班輪流以手語或簡短口頭表達他們昨天的心情故事。

9:00 學生留在地板座位，改為分排方式。教師事先將單元重點寫在白板上，開啟主要教學活動，通常單元的教學題材以一年級生為主進行設計，對準備度夠的學生，熱切於參與學習與討論；對幼兒園學生而言，有時難度較高，教師不會給與學習壓力，因為每位學生學習進程不一，先備的學習，教師於數學盒

中，另作了不同層次的安排。

9:08 全班授課之後，學生回到分組座位上自我學習，教師將學生分為四組，如果當天 Ms. Y 對 A 組小朋友進行小組教學，B 組由志工協助他們在小組上作數學單元練習，C 組在地板上玩數學幾何圖形，D 組自行寫數學盒的作業。

9:20 教師出現一個小手勢，學生從手勢中，知道 B、C、D 組該輪換位置（B 組移至地板玩幾何圖形；C 組練習數學盒作業；D 組作數學單元練習），一節課下來，志工協助兩組進行數學單元作業。當天的單元為算術（counting），學生以教材操作判斷 2 個東西組成 3、4、5 或 6 有幾種排法，學生先操作 2 個物品組成 3 時，有幾種可能性，進行 10 次之後；進階到 4 的組合方式，進行 10 次，依此類推，有些學生在操作 2 物品組成 7 的組合方式，已發現規則；而有些小朋友，還在摸索組成 4 的方式。學生的學習步調不一，但不構成時間的壓力。未完成的，明天可繼續。已完成單元練習的學生，可以自行作數學盒的練習，也可和其他學生玩數學撲克牌遊戲。9:40 第一節數學課結束。

Ms.Y 為級任教師，此節課呈現 Ms. Y 典型的教學樣態。8:30-9:00 為上學準備時間，9:00 啟動學科教學，每週一上課前，教師總是花 5 分鐘時間，先讓學生分享其生活故事。Ms. Y 很重視學生數學的操作學習，教室後排的置物櫃全是她準備的教具。學生的學習步調因人而異，教學主要藉由操作，引導學生發現數學規則，而非數字的加減機械運算。此外，教師分組指導，一堂課以一組為重點，適度請志工協助與配合，每位學生的學習均會受到關注。

數學自主學習主要藉由數學盒，教師為學生準備四組不同階層教材，有次序的置於教材櫃中。如果個人的數學盒中學習作業簿已用完，教師可決定該學生是否進階到下一階段的教材，由志工協助教材的更換。學生個別的學習是在日常教學中，教師依學生作業單練習進度和小組教學互動的發現，進行評估調整。

此外，因班級隨時有新外國學生轉出或入班就讀，Ms.Y 建構出溫馨接納的教室氛圍，善用相同語言的小朋友，和新進同學同一組，

便於提供語言上的翻譯及學習協助，新進的學生在差異的環境下，很快進入交流互動中。

05/02/2011 5月2日是本月的第二天，老教師發給學生一張四開大的紙，學生製作五月份的月曆，標上星期、日期。月曆的製作是每月初數學課例行的作業，學生從中學習了解日期，註記天氣概況，教師引導事先登錄本月重要的活動，完成的月曆由學生帶回家，貼在家中牆板上，學習和生活作息產生緊密的連結。

當天教室後的牆板及教具櫃上已將石頭圖片及展示品換了新單元：植物圖片（主題和春天有關），也留了不少空白板面等著佈置！板面下的教具置物櫃上放了一個植物保溫箱，裡頭擺放一個個小花盆，上一週教師和小朋友播下種子，在盆裡，看到小朋友種的種子發芽了，箱內小小的小燈罩，不忘給植物一些溫暖。教室牆板，教師會依單元更換，級任教師教學和ESL教師作了一致的協調，本月課程的內容、主題及活動均是環繞春天作為架構。教學與日常生活中天氣的改變和環境的氛圍（動植物捎來的春天訊息），反映在學生學習活動中。Erica回家後，很興奮的敘說她的種子和其他小朋友種子發芽的故事，大家都很期待明天種子有新的面貌和故事。

06/06/2011 下午 2:00 安排演戲活動（play），學生在教室中作表演。觀眾有五名家長、ESL教師、及五年級的麻吉班（buddy）同學。同學分成五組表演，與其說表演不如說是小組故事朗讀。五組同學有的2人一組，有的3人一組，由Ms. Y依學生的語文能力分組。教師鼓勵小組自行編寫要朗說的故事，決定表演的方式。有4組由學生自己拿著劇本，帶著面具，進行不同角色的朗讀。Erica這一組有三位小朋友，是班上英文能力表達較有限的學生，由教師找了大書，請三位同學唸出第一、二行字，作為故事開頭，之後由教師旁白，三位配合旁白做動作，演出三隻小熊，活動很簡易，學生儘管語言程度不一，但參與的熱烈度是一致的。

學年度即將在 6 月 6 日結束，下一個學期 Ms.Y 班上，幼兒園生將升上一年級，留在 Ms. Y 班；而一年級同學將升到二年級，則會轉入中年級班；一些國外同學也即將返國。學期最後一週，珍惜期末相處的氛圍，在學校中、在教室中、在課後的學生互動中，熱絡的展開。學期末的表演活動，給每位小朋友一個舞台，不必有花俏的道具，成果發表即是平日閱讀能力的表現。

（二）Ms. A 的 K-1 ESL 班

ESL 課有特定專任教室，教室外貼了所有 ESL 教師的照片，教室內掛了美國國旗，右牆的櫥櫃上置放各國小朋友送的小禮物或裝飾品。教室入口的左牆面擺放書架，架上放置分類為 1 至 30 級圖書。小朋友上課後，依其閱讀的級數，每天借兩本回家閱讀。

3/15/2011 9:30 Ms. A 從 K-1 各班將學生帶進 ESL 教室，班上共有 8 位學生，來自中國、臺灣、日本、韓國、智利、墨西哥等國。Erica 是當天的小教師（leader），當小朋友將昨天的借閱書放於書籃，並從書架上找了兩本新借的書籍後，即坐在活動白板前的地板上，等同學都坐定，Erica 例行性的拿著指示棒，先指著牆上的表格，引導小朋友讀出「今天是 3 月 15 日，星期三，晴天」。從 2 月中以來，這個月的主題為地球（Earth）。8 位學生熱烈的分享著他們各自來自的國家，上週他們在課堂上已學過世界五大洲，來自中國的同學還特別指著牆上世界地圖，很得意地告訴我說：「我的國家在亞洲」。Ms. A 將重點拉回到學生現在居住的 M 城，要同學回到座位，在發下的 M 城地圖上，寫下「I live in M city」，指出學校的鄰居有 Sh Village、EH housing、University W-M，並加以著色。

3/23/2011 ESL 課仍然繼續地球此一主題，單元為房子（house）。Ms. A 拿了一本大書（big book）指出世界各地人類居住各式各樣的房子，如冰屋、高架屋、石板屋等。今天班上有一位從日本來的新同學，上週有一位從大陸來，來自韓國的 ESL 教師 MiMi 也到課堂上幫忙。全班在 Ms.A 引導下看完大書後，隨即回到桌子位置，由志工發下學習單，完成教師準備的房子圖片，

每位學生完成作業的速度不一，作業習寫的進度相當有彈性。學生的座位作業由志工及 MiMi 教師協助指導。同時 Ms. A 利用一些時間，每次叫一位學生到另一獨立桌子，進行閱讀和理解測驗，測驗的目的方面確認學生是否需繼續留在 ESL 班級，另也做為規劃學生讀本級數的參考。以 Erica 而言，上學期初進 ESL 時，讀本級數從 1-2 級開始，今天測試為 6-7 級。

5/4/2011 課程以春天的花和動物為主題，昨天天氣還很冷，Ms. A 帶小朋友在校園裡拍照，印出了 20 多張照片，有花（水仙、蒲公英、路邊小花）和一些動物的照片（如松鼠、州鳥 robin 等）。今天印出在課堂上和小朋友討論這些花樹和草的名稱、顏色，以指導小朋友完成春天的小書製作。課堂唱了兩首春天的歌曲（改編自學生已熟悉的曲子），因此學生都能朗朗上口。接著教師將昨天和同學拍的春天的花朵及動物圖片貼於白板上，和同學作討論。回到個別座位時，每位小朋友的進度不一，有人繼續完成昨天未完成的作業單——畫種子發芽的過程、著色、剪貼完成小書。完成該項作業的小朋友，志工發下另一本小書（10 頁），每頁印有「In the spring, we see (red robin in the tree; white tulip in the garden...)」。小朋友可在每頁空白處，從白板的圖片選圖片貼上，完成一頁再貼另一頁，沒有完成部份，明天可以繼續完成。在小朋友在個別作業的同時，今天 Ms. A 叫 Erica 進行閱讀測試——第 9 級閱讀。

5/26/2011 本週的主題為春天的動物 (animal)，乃是配合週一 k-1 學生到農場的戶外教學 (ESL 教師也跟著一起去)，小朋友在農場裡看到各式各樣的動物，也可以在農場捉自己喜歡的小動物，Erica 當天手中捧了一隻小雞。課堂活動教師找了一本小鴨 (ducking) 繪本，說給小朋友聽。回到座位上開始學習單作業，Ms. A 已準備好貼紙、圖案……，作業內容是由小朋友選一種動物，仿繪本語詞，填入學習單的空白處，並完成剪貼或繪圖。從春天單元教學開始，Ms. A 準備舊的乾淨襪子，供小朋友播下小草的種子，種下他們的草友 (plant pal)，學生從那天起每天

將種子的成長過程作日誌 (journal)，寫下記錄。目前每位小朋友的草友均長出嫩綠的頭髮，有些人忙觀察記錄，有些人忙著幫小草剪頭髮，照顧草友看來比今天的作業更具吸引力。

ESL 教學單元和級任教師教學單元是一致的，配合單元教學進行的校內外活動（如種草友）也都經過課程協商。因此 ESL 教師也都會參與相關活動，如參觀農場或博物館等，在活動參與中，ESL 教師對 ESL 個別學生在班級的學習情形也有深入了解。當有新轉入的學生時，ESL 教師視學生需求，也會進班主動協助新生學習。

語文能力的增進是 ESL 教師最關注的核心，因此在教學過程中，Ms. A 教師利用學生座位學習時間，每次請一至二位學生作閱讀能力測試（約 10-12 分鐘），從形成性的觀點而言，它可了解學生進步情形，作為指定閱讀本進階的參考；從總結性觀點而言，測試目的在於檢證學生能力水準是否已達同齡學生的基本程度（小一生讀本程度約為 21-25 級），結束 ESL 課程。測試方式通常由 ESL 教師選取讀本，先請學生閱讀一部份後，由教師和學生討論讀本的要意，依此決定學生的英語能力水準。以上述 ESL 課堂剪輯為例，Ms. A 教師於 2010 年九月測試 Erica 的閱讀讀本的級數為 1-2 級 (Level 1-2)，2011 年 3 月 23 日測驗為 6-7 級，5 月 4 日為 9 級。

從 ESL 課堂中，每次上課配合單元而有不同的子題及學習作業，個別學生的學習進度及完成作業的步調不必是一致的，教師對學生學習作業完成的速度，給予很大的彈性。Ms. A 認為學生要了解的是重點概念及關鍵字，作業如能一次在課堂中完成，予以肯定；如學生需要更多時間完成也是允許的，當課程進入另一單元，前次課堂未完成的學習作業，願意帶回家繼續完成，也是教師樂見的。學習過程中，孩子樂在參與及分享，似乎感受不到繳交作業的困擾及壓力。

肆、SH 文化回應差異化教學的轉化

在一年的學校參與及觀察，發現 SH 小學學生在文化、語言、生

活背景的差異，形塑學校的特色。以下從文化回應的觀點分析 SH 小學回應差異的教學實踐轉化的特點。

一、支持差異的學習環境

SH 學生約有半數來自大學國際學者子女，學生轉出轉入已經形成學校傳統特色，學校致力於營造一個安全及支持的環境，課程強調回應學生背景上的差異：建構一個相互信任及尊重的伙伴關係；依據學校的多元特性從經驗中與世界接軌；提供文化豐富、投入及檢證課程；建立及維持學生間的積極關係（引自 2010 SH 學校網頁）。

（一）善用家長優勢，進入學校支持學校及班級教學

SH 鼓勵家長參與學校活動，協助學校各項活動、班務、教學、或課後活動。以研究者參與一年志工的經驗，在數學教室中，學生以能力分組方式進行學習，當教師教導特定小組時，研究者配合能力組別協助學生個別學習。在 ESL 教室中，研究者的任務在於協助學生依其程度借閱每日讀本、協助學習單及文具用品準備外，對於來自華語地區學生說明教室學習。志工的角色在協助教師教學及學生學習的差異上發揮支援功效。

（二）學校聘有不同語言背景的教師，提供學生學習支持系統

因應學生文化背景及語言的差異，學校聘有來自中國、韓國、西班牙、法國等國的 ESL 教師，為了協助新轉入外籍學生，這些教師常配合班級教師的需求，進駐班級提供不同語系學童的必要協助。如來自香港的 Judy 教師，在學校服務十多年，不諳英語的臺灣幼兒園新生 Erica 剛入學前兩週，只要時間許可，Judy 均會進入 Ms. Y 的班級了解 Erica 的學習情況，提供適時的協助。

（三）結合教學的行政支援

圖書館是學生最常使用的地點。圖書館設有一名專職圖書館員 Ms. H，開學初，她會例行性地對各班小朋友介紹圖書館藏及圖書利用等。平日登錄圖書借閱外，更提供學生閱讀的諮詢，以五年級 Emily 而言，初至該校，不知借閱何種適合閱讀的圖書，ESL 教師提供 Emily 的英文測試水準，請圖書館 Ms. H 依據英文程度、年齡，和家長討論後，提出一系列可供閱讀的書單，從書單中 Emily 可以在學

校或至公立圖書館借閱讀本。

二、肯認學習奠基於學生既有文化、語言及興趣上

知識的有效在於易於了解並貼近學生生活與校外經驗。2010年9月1日開學前，因兩位小孩將入籍該校，全家先到學校參訪，看到我們，校長主動過來招呼，熱心地帶領參觀學校教室。我很好奇，面對國際學生轉入轉出的頻繁性，特別是英文能力的落差，是否造成教師教學上的困擾？校長表示，學生背景多元是學校的特性，學校中有許多熱心服務的教職員及志工，學生的學習不必擔心，他們很快就會適應了。

開學後第一週，學校舉辦各種說明會，如新進生說明會、幼兒園第一年入學生說明會等。9月3日的說明會中，不難想見，家長最關心的是學生在校的學習狀況，一位國外家長請教：「小孩對英語完全陌生，她很擔心小孩的適應問題。」ESL教師回答：「學校有多位ESL教師，有些來自不同國家，他們會協助小朋友在校的學習，孩子在學校放心交給教師就是了。」另一位家長又問及：「是否有課後的英文學習，可以作補強，加速語言的能力？」另一教師師回答：「相信我，孩子在學校為習慣新的語言，已經很辛苦了，教師在學校的教學對孩子而言，已經是很大的負擔了。孩子回家後的功課，除了玩，就是玩！」我還是很不放心，也請教：「是否可以請學校提供一些教材，由家長在家陪同練習？」教師回答：「小孩甫到一個新環境，他們應該有很多學校的經驗，回家後想和家人分享，學校的新語言環境，對他們而言，是辛苦的，回家後請給他們機會，用他們熟悉的語言交換學習的心得，對他們的學習是有幫助的，語言學習不要構成他們的負擔。」

開學後第三週，各班舉行班親座談，級任教師和學生家長個別討論，如學生排有ESL課，則ESL教師也會同時在場。以Emily班級為例，Mr. E教師出的作業是學生每天閱讀20分鐘，每週寫小文（narrative）一篇以上，為鼓勵Emily多練習寫作，身為家長，我要求Emily每天寫一篇。在班親會時，我向教師表示我鼓勵Emily每天寫，Mr. E對我笑而不語，轉而對Emily說：「妳如果認為每天寫可

以接受，那就好，但如果妳想一星期寫一篇，那也可以，我希望妳能享受寫作的樂趣，而不是承受寫作帶來的壓力。」另外，教師發現，Emily 的數學可能超越同班學生的進度，每週另提供她獨立學習的數學作業（math package），提供強化的練習機會。

三、融合學生背景與經驗的課程轉化

（一）基於生活經驗架構課程內容及活動

SH 教學常配合學生多元背景、季節或學校例行活動安排，以 2011 年二月至六月 K-1 年級的課程單元為例：一是春天；一是地球（配合國際週）。級任、科任或 ESL 教師的教學配合這些主題進行。

在地球（Earth）單元中，K-1 ESL 三月份的教學以房子為主題，Ms. Y 在課程中，除介紹不同房子、各國國旗外；另邀請來自國外的家長分享生活習慣，並品嚐他們自製的各國點心。

學校也結合課程單元，例行舉辦一些親師生交流的活動，如第一學期的才藝表演（variety show）；第二學期的國際週（international week）。國際週是「地球」單元中的一個主題，學校安排國際表演（international performance）和服裝秀（parade）。來自臺灣的 Erica 和小然穿著泰雅族服裝代表臺灣的特有文化。另 Emily 和阿喜、蓉蓉三人表演平日玩的扯鈴，因一起練習時間有限，上臺後雖有不少出糗的狀況，但臺下叫好聲連連。大家以新鮮及讚許的眼光，欣賞不同文化的特色，沒有人在乎技巧是否純熟。

（二）象徵課程的運用

SH 校園有效運用象徵課程，校內可以看到世界地圖、各國國旗，廁所也同時標以不同國家的文字。學童可以在學校角落，認識不同國家所在地理位置、國旗、文字和作品，提供學生欣賞及接觸異文化的機會。

SH 將學生所屬文化傳統活動例行化，提供多元學習及分享管道。才藝表演提供師生以個別或小組方式參與，參與者僅能參與一項表演，以平等地提供機會給全校師生。國際週除才藝及服裝走秀外，地球村（global village）和各國美食展（food fair）是親師生總動員的重要活動，各教室作為民族特性展示場。活動前一天，即可看到家長及

小孩，進到分配的教室進行佈置，卯足全力呈現其國家民族的文化色彩：服裝、影音、圖片、童玩、飾品、文具及手工藝作品等。活動當天，在介紹自己的文化特色之餘，也盡興地參訪其他文化的優勢。對學生而言，同學的家鄉故事，不再遙不可及，而是真實的經驗交流。

文化回應即是差異的分享，涵蓋了學習者的意識、意義、情性和深層價值。誠如 Tisdell (2006, p.20) 所指，這些象徵課程呈現的意義在於：承認學習者以不同方式建構知識的重要性；它以活動連結文化認同；同時建構一個環境，營造社區感，鼓勵師生及家長在學校中作真摯互動，進行知識的共構與轉化。

四、互動式教學策略

不同民族、性別背景學生所使用的學習程序，受到各自文化的社會調適所影響。SH 慮及學生背景及學習的差異，教學策略上展現下列特性：

(一) 建立信任溫馨的師、生、親互動關係

回應學生差異，教師是學習者。SH 學生來自不同國家和語系，也各自帶著生活習慣到教室中。Ms. Y 溫馨地接納小朋友不同的互動樣態，如 Erica 英語表達相當有限，但習慣擁抱教師，表示她的感謝和喜歡。Ms. Y 很高興學生以他們慣用的方式表示親近感，她說：「學生喜歡拉拉我，抱抱我，表示他們有安全感和認同感。」Ms. Y 也努力學習學生名字的母語發音，她說：「名字是學生的代表，我樂於努力學會她們的母語發音，這是學習也是一種尊重。」

回應學生差異，教師是組織者。教師的引導可以讓學生將教室中的學習擴展至校外的積極互動。2月14日情人節前三週，Ms. Y 提醒學生可以事前準備情人節當天交換的禮物或卡片。Erica 從規劃、找尋資料、寫卡片、學習包裝小禮物的過程，學習是統整的、是期待的，而不是作業的壓力。

SH 教師樂於開放教室，由家長擔任教學志工，在學生及家長間建立起信任及溝通關係，直接影響到同學及家庭間積極的互動。Ms. Y 的班級，孩子間互動擴及校外的家庭生活。Erica 5月21日（週六）的前兩週，開始期待能到同學 Natashia 家參加睡衣生日會（pajama

party)。當天下午穿著臺灣帶來的睡衣在 Natashia 家用晚餐，送給同學臺灣的禮物，更喜孜孜地帶回壽星準備的答謝禮。在信任良性的互動氛圍中，家長也樂於表達對教師的感激。5月2日至6日為學校例行的教師感恩週。一個半月前，Ms.Y 班上兩位家長，email 連絡其他家長，籌備敬師相關活動，期間小朋友認真準備寫信或畫卡片，編製成一本書。5月6日上午班級敬師茶會中，除了家長準備的小點心外，同時送上小朋友的感謝書，也準備了 Ms. Y 的結婚禮物。在家長及學生的保密下，教師的感動不言而喻。

(二) 配合學生差異，準備教材、提供彈性的學習時程

SH 各班級人數不多，然因文化背景差大，加上混齡編班，學生的學習起點、學習準備度、及先備知識均有明顯的差異，教材、教學的彈性因應而生。在 Ms.Y 的班級，教師為每位學生準備個人教材盒；在 Ms. A 的班級，學生的讀本因人而異，學生依其學習情況學習不同教材及作業。

分組教學是教室中的常態，如 Ms. Y 的數學課，將學生能力分成四組，每一次數學教學採小組教導。每位學生完成作業的速度不一，Erica 在作業速度上較慢，身為家長，向教師表達我擔心 Erica 因不熟悉英語，對學習可能造成障礙，但 Ms.Y 和 Ms. A 教師均表示，Erica 對學習內容很清楚，她需要更多時間完成作業，不必擔心學習能力。

學生個別的學習步調均不同，在臺灣因教材進度的壓力，致使學生需在一定的時間內完成相同的作業進度，也因此造成教與學進度壓力的惡性循環。而在回應差異的教學中，SH 教師認知差異是學生本有的特性，教材及學習時程彈性因應是教學中必然的要件。

(三) 運用各種形式的學習及表達方式

在 Ms. Y 的教室中，櫥櫃裡是應有盡有的教具，Ms. Y 認為對幼兒園及一年級的小朋友而言，感官操作是重要的學習歷程。她也鼓勵學生藉由玩遊戲進行學習，加強數字的理解。更重要的是，她認為學生在遊戲中不會因語言差異造成溝通上的藩籬。

學生文化及語言表達差異大，為鼓勵學生交流，Ms. Y 由小朋友以手語分享活動趣事，來啟動一天的課程。此外，學生均有一本個人小筆記 (story book) 可以用書寫、畫圖或照片分享每天的故事；每

週五的本週小明星活動，敘說著自己從小到大的成長的圖片和故事。

不同文化間常用不同形式的圖像或符號來表達對世界的認識（Gay, 2000），SH 的教學運用戲劇、表演、及各種形式的感官刺激，連結象徵課程，促使學習者和其文化認同建立關連，進而對學習動機和興趣產生正向的關聯。

（四）彈性運用分組學習、小組教學及個別學習

合作學習鼓勵異質互動的特性，在文化回應教學中是被廣為接受的方式（Gay, 2000）；而在差異化教學上，彈性分組是重要的策略（Heacox, 2001）。SH 小學面對學生多元的語系及隨時轉入的新生，學校安排相同語系的 ESL 教師和志工到班協助，教師也會利用分組方式，安排相同語系的學生和新生同一組，更彈性地使用日常用語及溝通方式，提供知識再概念的互動過程。在 Ms. Y 的班級中，表現多樣教學型態：全班教學用以教授基本的核心概念；小組教學，教師依學生能力分組進行教學；小組互動學習；和學生自主學習（依教材盒的作業進行自學）。在 ESL 教師的教學中，除分組學習外，也對學生多進行一對一的指導及評估。在彈性分組及獨立學習中，教師的責任在於提供充裕的空間、明確的方向並建立規則和引導方針，建構一個健康支持的環境，允許學生依其需求和策略調整學習互動方式，感受愉悅的學習經驗。

五、學習評估作為監控和指導學習的依據

臺灣學校習慣進行定期的期中、期末測驗，SH 學生的學習評估有兩個顯見的方式，一是例行性的州測驗，每年就二、三、五年級生進行的全州性測驗，此測驗受「No child left behind」政策影響，一方面用來了解學生在語文、數學方面的表現水準，作為教學的基礎參照；一方面作為學校績效的參考依據。另一種評估則在課堂中，教師為學生隨時進行的檢測，它可用學生平日學校學習單作為評估依據，也可能是任課教師對個別學生進行的檢測。課堂中教師對學生的學習評估是隨時進行的，發揮的形成性任務成為誘導學習的有力契機，以 Erica 的學習說明，如果 Ms. Y 在她的數學盒中更換更進一階教材，或是 ESL 教師對她的閱讀能力評估之後，說她可以借閱更高層讀本

時，她總是充滿期待與信心。

在異地、異文化學校一年的實地研究，研究者所體驗到的教學實踐和在臺灣教學現場的經驗有太多不同。當我們假設文化差異可能是學生學習障礙的根源時，SH 的教職員認為差異是學生本有的特性，是學習的基礎。當我們的課程執著於既定學科內容時，SH 小學課程內容以生活經驗為基底。當我們在乎孩子學習成績表現時，SH 教師關注學生核心概念的理解。當我們致力於建構一致化學習進度時，SH 學生學習步調因人而異。當我們努力催繳學習作業時，SH 學生可以享受寫作業的樂趣。當我們刻意經營不同於排排座的分組活動時，SH 學生慣於各種互動方式。當我們的學生疲於應付各種評量時，SH 學生從未感受學習評估的威脅。當我們的學生承受學習進階的壓力時；SH 學生將學習進階視為信心與期待。

伍、結論

學校教學實踐是文化中介活動，帶著異文化的視框，我進入一個陌生的美國小學。進入 SH 小學之前，心中最大疑惑是，學生文化、語言和生活各方面的差異是否造成學校教學的困擾、影響學生在校的學習表現？在此焦慮背後，我陷入同一文化主義（monoculturalist）的觀點，將文化視為一致的價值和語言，用以解析教學的特性，無形中將差異視為缺陷或弱勢。

進入 SH 學校後，我發現學校視差異為必然的生活樣態，肯認學校為文化生態環境，對學校教師而言，回應學生差異是例行性的日常行動。此背後的假設立於正向文化參照架構上，學生對他們在語言、背景或興趣上的差異，也抱持積極正面態度，學習上有更多彈性過程，不必承載一致化的無助、無奈或壓力。

回顧在美國一年的實地研究，藉由文化回應的差異化教學作為論述框架，反思臺灣在全球化的趨勢下，學校面臨學生背景多元衍生的學習差異問題，政策並非袖手旁觀；學校也非置之不理，諸多方案，如攜手扶助計畫、夜光天使點燈或永齡計畫等，均是對學習不利或弱

勢學童提供的安置措施。但研究者也憂心，如果這些計畫或方案的美意，只是將之置於課後照輔、家庭作業的完成或點狀式的補救教學，而非學生學習潛能的開展，那追求卓越學習的理想可能事倍功半，緣木求魚。學校不可能是排除文化的真空場域，關鍵在於教育工作者以正向的思維，認識學生的差異，擬訂教學目標、設計階層化教材、活化教學方式，建構一個學生得以在調適而不同化的友善條件下成長。

參考文獻

- 丘愛鈴（2013）。成就每一個學生：差異化教學之理念與教學策略。 *教育研究月刊*，**231**，18-33。〔Chiu, A. L.(2013). Making all students more successful: Ideas and teaching strategies for differentiated instruction. *Journal of Education Research*, 231, 18-33.〕
- 何縉琪、林喜慈（2006）。文化回應教學之實踐與省思：一個多族群班級的行動研究。 *慈濟大學教育研究學刊*，**2**，33-66。〔Ho, Y. C. & Lin, H. T. (2006). Practice and reflection of culturally responsive teaching: Action research of a multi-ethnic classroom. *Tzu-Chi University Journal of the Educational Research*, 2, 33-66.〕
- 呂庭好（2012）。運用文化回應教學於新移民子女之行動研究（未出版之碩士論文）。淡江大學課程與教學研究所，新北市。〔Lu, T. Y. (2012). *An action research on applying "culturally responsive teaching" to teach immigrants' children in Taiwan* (unpublished master's thesis). Graduate Institute of Curriculum and Instruction, Tamkang University, Taipei City.〕
- 林美慧（2003）。文化回應教學模式之行動研究——以泰雅族小學五年級社會科教學為例（未出版之碩士論文）。國立花蓮師範學院多元文化研究所，花蓮市。〔Lin, M. H. (2003). *Action research of culturally responsive teaching model- Atayal elementary students* (unpublished master's thesis). Graduate Institute of Multicultural

Education, National Don Hwa University, Hualien County]

林喜慈 (2005) 。**文化回應統整教學：一個多族群班級之行動研究** (未出版之碩士論文) 。國立花蓮師範學院多元文化研究所，花蓮市。 [Lin, H. T. (2005). *Culturally responsive integrated teaching: Action research of a multi-ethnic classroom* (unpublished master's thesis). Institute of Education, Tzu-Chi University, Hualien County]

林佩璇 (2011) 。**學校課程實踐中教師對文化回應之反思：一個學生文化背景多元美國小學之個案研究** 。國科會 100 年度 (第 49 屆) 補助科學與技術人員國外短期研究計畫 (編號 100-2918-I-152-002) ，未出版。 [Lin, P. H. (2011). *A reflection of school curriculum practice for teachers*. Ministry of Science and Technology. No. 100-2918-I-152-002]

林佩璇 (2013) 。文化回應教學實踐：正視差異、和而不同。載於中國教育學會主編。**從內變革：開創教與學的主體行動** (頁 143-169) 。臺北市：學富。 [Lin, P. H. (2013). Culture response to teaching practice. In China Education Society (Ed.), *Change from within: Reinventing Agency in Teaching and Learning* (pp.143-169). Taipei, Taiwan: Pro-Ed.]

林佩璇 (2014 年 5 月 1 日) 。回應學生差異的階層教學。論文發表於黃嘉雄、沈明正主編，**2014 年度十二年國民基本教育課程與教學革新學術研討會論文集** (頁 5-15) 。臺南市：南台科技大學。 [Lin, P. H. (2014). Response of students' tiered instruction. In Huang, C. S. & Shen, M. C. (Chair), *12-year basic education curriculum and teaching in 2014*. Southern Taiwan University of Science and Technology, Tainan.]

莊育琇 (2010) 。**澳洲差異化教學對臺灣國中小教育的啓示——以墨爾本 Parkmore 小學為例** 。取自 <http://enews.trsc.chc.edu.tw/100Webs/Other/3660402.pdf> [Chuang, U. S. (2010). *An analysis and its implication of differentiated instruction in Australia*. Retrieved from <http://enews.trsc.chc.edu.tw/100Webs/Other/3660402.pdf>]

陳偉仁、黃楷如、陳美芳 (2013) 。學校學習支援系統中差異化教學

- 的實施。教育研究月刊，233，5-20。〔Chen, W. R., Huang, K. R. & Chen, M. F.(2013). Implementing differentiated instruction in the school learning support system. *Journal of Education Research*, 233, 5-20.〕
- 解志強等譯（2006）。文化回應教學法：理論、研究、與實施（原作者：G. Gay）臺北市：文景。〔Gay, G (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. (Xie, Z. C. trans.) Taipei, Taiwan: Wen-Zeng〕
- 葉錫南（2013）。英文科差異化教學之理念與實施。教育研究月刊，233，37-48。〔Yeh, S. N.(2013). Implementation of differentiated instruction in an EFL class. *Journal of Education Research*, 233, 37-48.〕
- 劉美慧（2001）。文化回應教學：理論、研究與實踐。課程與教學，4（4），143-151。〔Lu, M. H.(2001). Culturally responsive teaching: Theory. *Curriculum & Instruction Quarterly*,4 (4), 143-151.〕
- 簡良平（2013）。建構差異化教學實踐架構。載於中國教育學會主編。從內變革：開創教與學的主體行動（85-113頁）。臺北市：學富。〔Chien, L. P.(2013). The practice frame of differentiated instruction. In China Education Society (Ed.), *Change from within: Reinventing Agency in Teaching and Learning* (pp.85-113). Taipei, Taiwan: Pro-Ed.〕
- 顏惠君、Lupo, S. M.（2013）。滿足學生學習需求，落實教育機會均等：美國維州一所公立高中實施差異化教學之經驗與啟示。教育研究月刊，233，121-134。〔Yen, H. G. & Lupo, S. M. (2013). Meet students' learning needs and put equity of education into practice: Experiences and inspirations from implementing differentiated instruction at a Virginia public high school in the U.S.. *Journal of Education Research*, 233, 121-134.〕
- Abell, P. K. (1999). Recognizing and valuing difference: Process consideration. In E. R. Hollins & E. I. Oliver, (Eds.), *Pathways to*

- success in school* (pp.171-198). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Banks, J.A. (1994). *Multicultural education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Campbell, B. (2009). To-with-by: A three-tiered model for differentiated instruction. *New England Reading Association Journal*, 44(2), 7-12.
- Courville, K. (December, 2010). *Action research: Tiered instruction in high school physics course*. Paper presented at the 2010 Louisiana Science Teacher Association State Conference. Louisiana: Monroe.
- Doborah, S. & Hipsky, S. (2010). 3 ring circus of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, winter, 83-86.
- Eisenhart, M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts their implications for research on teaching. In V. Richard (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp.209-225). Washington DC: American Educational Research Association.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.119-161). New York, NY: Macmillan.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York, NY: Teacher College Press.
- Giroux, H. A (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 257-293.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp.226-240). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hemmings, A. (1994). *Culturally responsive teaching: When and how high school teachers should cross cultural boundaries to reach students*. Retrieved from http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/69/f0.pdf

- Irvine, J. J. (2001). The critical elements of culturally responsive pedagogy: A synthesis of the research. In J. J. Irvine, B. N. Armento, V. E. Causey, J. C. Jones, R. S. Frasher, & M. H. Weinburgh (Eds.), *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades* (pp. 2-17). Boston, MA: McGraw Hill.
- Irvine, J. J. & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching*. New York, NY: McGraw Hill.
- Kanevswky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299.
- Ladson-Billings, G (1994). *The dream keepers: Successful teachers for African-American children*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G (1995). But that's just good teaching! The case for cultural relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159-165.
- Liu, Y. F. (2008). Differentiated instruction through flexible grouping in EFL classroom. *Journal of Taipei Municipal University of Education: Education*, 39(1), 97-122.
- Moss, B., Lapp, D., & O'Shea, M. (2011). Tiered texts: Supporting knowledge and language learning for English learners and struggling readers. *English Journal*, 11(5), 54-60.
- Minott, M. (2009). The role of reflection in the differentiated instructional process. *College Quarterly*, 12(1). Retrieved from <http://www.collegequarterly.ca/2009-vol12-num01-winter/minott.html>
- Pewewardy, C. D. (1998). *Culturally responsive teaching for American Indian learners*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED459981>
- Pierce, R. L. & Adams, C. M. (2004). Tiered lessons: One way to differentiate mathematics instruction. *Gifted Child Today*, 27(2), 58-66.
- Phuntsog, N. (1999). The magic of cultural responsive pedagogy: In search of the genie's lamp in multicultural education. *Teacher Education*

- Quarter, summer*, 97-111.
- Santamaria, L. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educator's perceptions and use of differentiated practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34, 309-327.
- Stuart, S. K., & Rinaldi, C. (2009). A collaborative planning: Framework for teachers implementing tiered instruction. *Teaching Exceptional Children*, 42(2), 52-57.
- Siwatu, K.O. (2007). Preservice teacher's culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Shorewood Hill elementary school. (2010). *Mission statement*. Retrieved from <http://shorewood.madison.k12.wi.us/>
- The center for comprehensive school reform and improvement. (2009). *A look at differentiating instruction: Tips for teachers*. Newsletter, 1-5. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506362.pdf>
- Tisdell, E. J. (2006). Spirituality, cultural identity, and epistemology in culturally responsive teaching in higher education. *Multicultural Perspective*, 8(3), 19-25.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ukpokodu, O. N. (2011). How do I teach mathematics in a culturally

responsive way? Identifying empowering teaching practice. *Multicultural Education*, spring, 41-56.

Vander Staay, S. L. (2007). Law and society in Seattle: Law-related education as culturally responsive teaching. *Anthropology and Education Quarterly*, 38(4), 360-379.

美國高中中輟生的原因 分析及其對臺灣高中 教育的義蘊

范麗娟*

摘要

美國自二次世界大戰後開始施行十二年國民教育，已經累積了相當程度有關中輟的研究。臺灣自 2014 年才開始實施十二年國民教育，原本的中輟問題也從國中小逐漸提高到高中層級。雖然臺灣對教育的重視高於美國，使得中輟率不似美國嚴重，但中輟率在不同族群間的分佈也和美國一樣不均。根據我國的教育統計顯示，臺灣的原住民學生在國中和國小的中輟率達一般學生的四倍之多，且其自高中和高職的畢業率和繼續升學率都較一般學生為低。以往對中輟行為的解釋較從微觀面切入，如探討個人、家庭、學校和社會因素，以及這些因素間的交互作用，忽視了隱含在此現象背後的結構性因素，那即是教育資源在性別、族群、區域、社會階層、公私立學校等分佈不公的現象。此等鉅觀面的探討，如美國貧窮社區高中學校的資源不足，以及臺灣教育資源的城鄉差距，或許才是導致少數族裔或原住民族無法獲得有品質教育的結構性限制，也才是現階段教育界必須正視的問題。此外，國外中輟的研究也讓我們重新審視高中教育的目的，本文亦從青少年生命歷程的角度試圖提出課程規劃供臺灣未來高中教育參考。

關鍵詞：中輟、少數族裔、原住民、有品質教育、結構限制

* 范麗娟，東華大學族群關係與文化學系教授

電子郵件：ljfann@mail.ndhu.edu.tw

來稿日期：2015 年 2 月 17 日；修訂日期：2015 年 3 月 2 日；採用日期：2015 年 3 月 19 日

Perspective of Dropout in the United States and Its Implication for Taiwan's High School Education

Lih Jiuan Fann*

Abstract

After World War II, the United States has extended its compulsory secondary education to 12 years, therefore, their research and experiences on dropouts are more extensive than Taiwan's. Taiwan has just started compulsory secondary education to 12 years since 2014, and the concerns for dropouts are also shifting from junior high to high school. Although dropout issue in Taiwan is not as serious as that in US, the distribution of dropout rates among ethnic groups are varied. Taiwan indigenous student dropout rate is four times more than that of general students, and the average graduation rates of indigenous students in both high school and vocational school are lower than that of general students. The indigenous students also have lower college enrollment rates than general students. From micro level of analysis, dropout behavior represents an interaction among individual, family, school and social factors. However, macro level of analysis indicates that the unequal distribution of educational resources among gender, ethnic groups, regions, social strata and public or private groups are the major barriers for preventing minority students (excluded Asian Americans) in US and indigenous students in Taiwan from accessing quality education. We also provide some suggestions for high school curriculum based on the responses from the dropouts and the life course perspective of adolescent.

Keywords: dropout, minority, indigenous people, quality of education, structural barrier

* Lih Jiuan Fann, Professor, Department of Ethnic Relations and Cultures, National Dong Hwa University

E-mail: ljfann@mail.ndhu.edu.tw

Manuscript received: February 17, 2015; Modified: March 2, 2014; Accepted: March 19, 2015

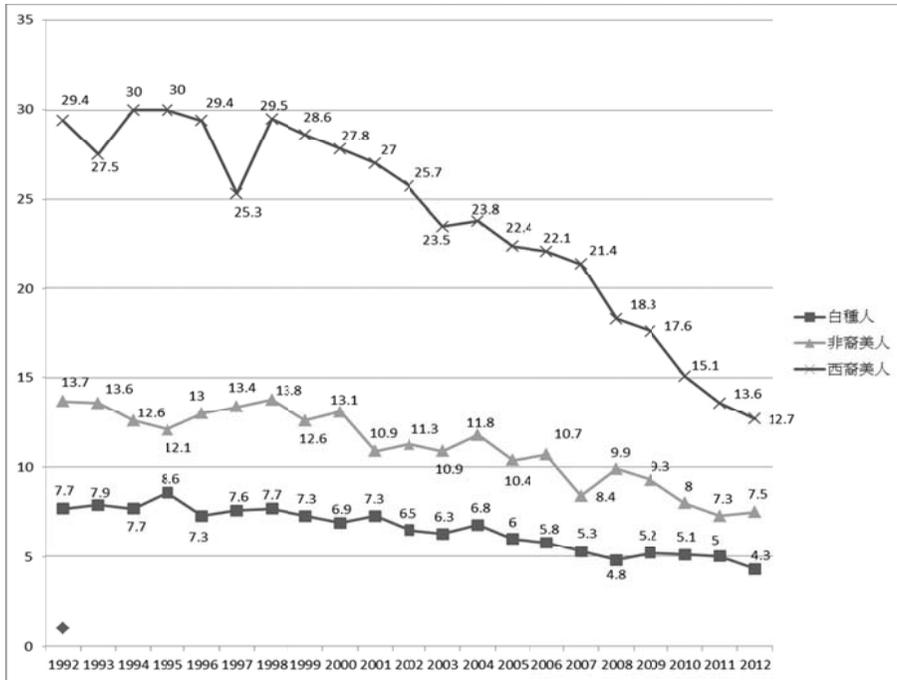
臺灣從 103 學年度正式施行十二年國民教育，高中及高職階段也正式被涵蓋到義務教育，對中輟議題的探討也從原本的國中小提高到高中層級。高中中輟在許多國家之所以被視為嚴重的社會議題，主要是在資訊化的社會，沒有高中學歷不僅會影響之後的收入和生涯發展，也提高其從事反社會行為的機率。臺灣由於是華人國家，對教育比美國重視，或許輟學率不如美國嚴重，但由於美國高中已經行之多年，對高中中輟的研究極為豐富且深入，有值得臺灣參考之處。本文將以族群為主軸來呈現美國高中生中輟、臺灣國中小以及高中職的中輟現象，接著以國內外的文獻探討導致中輟的原因，以及背後深層的意義，希望對臺灣未來的高中教育有所啟示。

壹、美國高中中輟與臺灣的中輟現況

根據美國教育統計中心顯示，在 2012-2013 約計有 337 萬 6,000 名高中生畢業，包括有 309 萬 2,000 名公立高中的畢業生（約占 91.59%），和 28 萬 3,000 名私立高中的畢業生（約占 8.41%）。在美國，因為高中是義務教育，因此就讀公立高中是完全免費，就讀私立高中則需繳交昂貴的學雜費，甚至是住宿費，因此大都是來自社會經濟地位較高家庭的人就讀。根據該項資料顯示，在 16-24 歲的年輕人既沒有在高中就學，也未獲得高中文憑的比例，由 1990 年的 12.1%，下降到 2011 年的 7.1%，在 12 年間下降了 58.68%，下降的幅度相當大。不過目前每年仍有 7.1%（將近有 24 萬名）高中生中輟，且中輟率在不同族群間的分佈非常不均。以 2012 年的中輟率為例，在西班牙裔裔美人（以下簡稱西裔美人）即有高達 12.7% 的中輟率，非洲裔美人（以下簡稱非裔美人）有 7.5% 的中輟率，而白種人則只有 4.3% 的中輟率（美國教育統計中心，2015）。

圖 1 美國 16 至 24 歲中輟的比率——按族群別分

單位：%



資料來源：美國教育統計中心（2015）。1990 到 2012 年 16 至 24 歲的中輟率，按族群別分。取自 <http://NCES.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=16>

圖 1 顯示的是從 1990 至 2012 年間介於 16 至 24 歲不同族裔在當年未在高中就學，也未領有高中學歷，即為高中輟學的比例（美國教育統計中心，2015）。在 1995 年，白種人中輟的比例是 8.6%，非裔美人是 12.1%，而西裔美人則高達 30.0%。西裔美人的輟學率幾乎達到白種人的三至四倍，其也達到非裔美人的二倍之多。為何西裔美人具有如此高的中輟率？根據 Chapman、Laird、Ifill 和 Ramnai（2011）歸類有三項因素：一、高中女性懷孕的比例高，當女生一旦懷孕就會輟學，二、在外國出生的西班牙裔美人較容易中輟，三、位於社經地位的底層也比較容易中輟。很顯然這三項因素分屬不同的面向，且其中不乏是鉅觀的因素，如影響第一項中輟的可能因素有來自社會文化、媒體和同儕的交互影響，使得西裔高中女生未婚懷孕的比例，或是輟學後有家庭支持的比例比其他族群為高；第二項因素或許是因

為語言的困難和歧視移民者或外來者所致，此不僅造成來自國外的西裔美人有實質的學習障礙，也讓其易於受到同儕的排擠，以致中輟；第三項因素是學習不利最常被提及的一家庭的社會經濟地位較低，其可能影響父母所提供的經濟和對課業的實質協助，也與角色模型有關。此外，在圖 1，從 1990 至 2012 年輟學率的變化，可以發現輟學率在少數族裔團體有明顯的下降，而在白種人團體中，此下降幅度就較為平緩。儘管如此，以 2012 年的輟學率，西裔美人仍然為白種人的近三倍，而非裔美人則是白種人的 1.75 倍（美國教育統計中心，2015）。

表 1

臺灣國中小學生中輟人數及輟學率（含一般學生和原住民學生）

		單位：人、輟學率										
學年度	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	
輟學人數	8,605	8,168	7,453	6,194	5,768	5,043	5,131	5,639	5,379	4,406	4,316	
一般學生	7,361	7,050	6,461	5,403	5,006	4,347	4,414	4,831	4,576	3,803	3,689	
原住民學生數	1,244	1,118	992	791	762	696	717	808	803	603	627	
該學年輟學率	0.3	0.28	0.27	0.23	0.21	0.19	0.2	0.23	0.23	0.2	0.2	
一般學生中輟率	0.26	0.25	0.24	0.2	0.19	0.17	0.18	0.2	0.2	0.18	0.18	
原住民學生中輟率	1.78	1.51	1.33	1.06	1.02	0.94	0.95	0.91	1.06	0.82	0.86	
原住民生 / 一般學生的 (倍) 數	6.85	6.04	5.54	5.3	5.37	5.53	5.28	4.55	5.3	4.56	4.78	

資料來源：教育部統計處（2015a）。國中小中輟率，教育部統計處重要教育統計資訊。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

臺灣從 2014 年（103 學年度）才正式實施十二年國民基本教育，因此之前的中輟議題皆以國小國中為主。同樣以族群為例，表 1 是國教署公布的 92 學年度至 102 學年度原住民與一般學生的國中小學生中輟率的資料（教育部統計處，2015a）。由各學年度中輟率資料顯

示，原住民學生在該學年輟學率皆為一般學生的 4.78 至 6.85 倍之多。在 102 學年度，雖然原住民的中輟率不到百分之一，但仍然是一般學生的 4.78 倍，顯見二者間有顯著的差距。不過原住民學生的輟學率模式也如美國的少數族裔一般，在 92 至 102 學年度間是逐漸下滑的，92 學年度是為 1.78%，到 102 學年度下降至 0.86%，在此 11 年間下降了 51.69%。

表 2

87-102 學年度臺灣原住民學生就讀高中和高職人數 單位：人倍數

學年度	高職人數	高中人數	高職人數 / 高中人數
87	9,393	2,121	4.43
88	8,196	2,956	2.77
89	7,586	3,531	2.15
90	7,254	4,497	1.61
91	6,824	5,588	1.22
92	6,807	6,266	1.09
93	7,164	7,185	1.00
94	7,268	8,005	0.91
95	7,747	8,712	0.89
96	8,495	9,628	0.88
97	8,944	9,527	0.94
98	9,554	10,235	0.93
99	10,060	10,501	0.96
100	10,039	10,707	0.94
101	10,267	10,476	0.98
102	9,961	10,251	0.97

資料來源：教育部統計處（2015a）。歷年原住民學生概況表（87 至 103 學年度）。
 取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

表 2 呈現的是自 95 到 102 學年度原住民就讀於高中和高職的人數（教育部統計處，2015b）。92 學年度是一重要的分水嶺，在 92 學

年度前，原住民學生就讀高中的人數一直是少於就讀高職的人數，自 93 學年度其才首度超過就讀高職的人數。原住民學生就讀高中的人數是從 87 學年度一直增加至 100 學年度，再慢慢地減緩下來。而其就讀高職的人數在期間則是呈現波動性的變化，由 87 學年度先是一直減少到 92 學年度，之後再緩步上升，不過其上升的幅度不及就讀高中的人數。也正因為此，使得在 87 學年度就讀高職的人數為就讀高中人數的 4.43 倍，在 102 學年度翻轉成只有 1 倍不到。此等現象值得持續關注根據張鈿富、鄧進權和林孟潔（2010）的研究指出，由於投入在兩個教育體系的資源和教育過程不平均，使得高職畢業生未來在職位和收入上均與高中畢業生有所差異，因此就讀高中的人越多，就代表其未來的職位和收入可能較高。

表 3

95-102 學年度原住民學生在高中與高職的總畢業率、高中畢業率、和高職畢業率 單位：%

學年度	總畢業率	高中畢業率	高職畢業率
95	93.22	94.82	91.34
96	92.34	95.42	88.65
97	93.07	96.22	63.11
98	94.23	96.41	91.66
99	95.01	96.74	93.07
100	92.90	95.86	89.69
101	93.83	95.87	91.38
102	93.79	95.03	92.43
平均	93.55	95.80	87.67

資料來源：教育部統計處（2015c）。作者根據性別統計指標彙總性資料，高中職原住民學生人數——按性別與年級別分（95-102 學年度）計算而來。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3973&Page=20272&WID=31d75a44- efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>

表 3 是教育部統計處的性別統計指標彙總的資料，將每年畢業的學生人數除以前一年的高三人數，是該年畢業率的粗估（教育部統計處，2015c）。顯示就讀於高中職的原住民學生人數，從 95 至 102 學

年度的畢業率可以發現，高中的畢業率向來都高於高職的畢業率，這或許可部分凸顯前述張鈿富、鄧進權和林孟潔（2010）所言，由於投入高中的資源和教育過程較為豐富，使得高中的輟學率比高職的來得較低。雖然該數值無法全然代表高中或高職的中輟率，因為之後他們可能復學，但大致可以看出在 92 至 102 學年間，每一年平均有 4.2% 的原住民學生沒有畢業。而在此期間，高職沒有畢業的比例平均更是高達 12.33%。此外，我們也根據教育部統計處（2015c）計算全體學生的畢業率，也同樣是將 103 學年度的畢業生除以前一學年度八年級的學生，得到高中的畢業率是 98.71%，也即是只有 1.29% 沒有畢業，而高職的畢業率雖然較低，但也達 96.75%，此兩項數據都代表全體學生在高中和高職的畢業率皆高於原住民學生的畢業率。

上述數字說明，原住民學生的輟學率從國小、國中就高於一般學生，到了高中，此數據更為提高，有高達 4.2% 的學生未能如期畢業；高職則有高達 12.33% 的學生未能如期畢業，此數據也高於全體學生高中職平均畢業率。

此外，從教育部統計處（2015d）所公布的「102 學年度公私立高中職應屆畢業生升學就業概況調查報告」中得知，在該年度，畢業於高中普通科的一般學生，繼續升學的比例為 96.54%，相較於此，原住民學生畢業於高中普通科僅有 69.44% 繼續升學；畢業於高職的一般學生繼續升學的比例較低，為 81.01%，但原住民學生則僅有 57.93%。這些數據都顯示，目前原住民學生在高中職畢業的比率或繼續升學的比例都不及一般學生。當高中逐漸變成義務教育或是國民教育時，合理的推測是原住民學生的中輟率也將超越一般學生，且可能高達數倍之多。

參、導致中輟的原因及中輟生的訴求

在尚未探討導致中輟的原因之前，需先解釋為何國內外要如此積極地研究中輟。在美國，高中生的輟學率是一非常嚴重的。在一份由比爾蓋茲基金會補助針對美國中輟生所作的焦點團體和面談中則提出

更驚人的數據，Bridgeland、DiIulio 與 Morison（2006）發現每年有將近 1/3 公立高中的學生，和將近 1/2 的非裔、西裔美人和美國印第安人的高中生無法和其同儕一起畢業（即未如期畢業）。為何此數字似乎遠大於美國教育統計中心所公布的數字，那是因為大部分的學生是在念高中一年級或二年級中輟，而非念到最後一年才中輟。若以最後一年中輟的學生除以最後一年在校的學生，就會忽略在高一或高二中輟的那群學生。每年有這麼多的中輟生，而少數族裔又占如此高的比例，這的確是一嚴重的族群議題。

此外，美國之所以重視高中中輟這項議題，是因為未具有高中學歷和具有高中學歷的學生二者未來的發展幾乎是不同的軌道。美國有將近 90% 以上的工作都要求至少須具有高中學歷才能夠從事，未具有高中學歷的人將面臨嚴重的失業及收入降低的危險（Bridgeland, DiIulio & Morison, 2006; Eckstein & Wolpin, 1999; Chapman, Laird, Ifill, & Ramnai, 2011）。以 2009 年為例，高中中輟者的收入僅有 2 萬 5,000 美元（折合新台幣約 75 萬元），此金額僅達具有高中畢業或高中同等學歷收入中位數 4 萬 3,000 美元的 58.14%（Chapman, Laird, Ifill, & Ramnai, 2011）。此外，高中中輟也比具有高中學歷的同儕更容易落入失業、貧窮、接受政府的補助、入監服刑、不健康、離婚或成為單親家庭，其可能會消耗掉更多的社會成本。

他們也發現，二次世界大戰結束後，美國曾經是高中生畢業比例最高的國家，但如今已經降到 27 個工業國中的第 22 位（即倒數第 6 位），此不僅代表美國的教育優勢不再，也代表美國整體的勞工品質降低，顯見中輟的確是一個不可小覷的社會議題。

在臺灣對高中中輟的重視也是基於同樣的理由，根據內政部統計通報（2014），在 2014 年底，我國 15 歲以上人口之教育程度，大專以上者占 41.75%，為數最多，高中（職）者占 31.15%，次之；其中尤以高等教育（大專以上）人口逐年增加，這是因為近年來高等教育機構激增所致。若未具有高中學歷，就代表他們是處在教育底層的 27.1%。且未具有高中學歷也很難在此資訊密集的社會找到工作，可能會導致較高的失業率或低收入戶的比例，對其未來職業和生涯發展都會有極大的影響。此外，諸多學者（陳玉書，2004；廖裕星、林清

文，2007；王以仁、王聲偉，2008；蘇恆舜、吳嘉瑜，2009）也認為，當中輟生離開學校的規律生活，易於成為犯罪集團吸收的對象，因此也應該從犯罪或偏差行為的角度來研究中輟。

但更重要的是，根據《教育基本法》，人民有權利接受教育，教育被視為人民的權利，國家的義務，應該受到保障。在該法第4條中明訂應保障所有的「人民無論性別、年齡、能力、地域、族群、宗教信仰、政治理念、社經地位及其他條件，其接受教育的機會應一律平等。對於原住民、身心障礙者及其他弱勢族群之教育，應考慮其自主性及特殊性，依法令予以特別保障，並扶助其發展。」根據此法，不僅人民的學習權及受教育之權利應受到保障，更重要的是人人有權獲得有品質的教育，而政府尤其需要保障特定族群有權利獲得有品質的教育，這也是本文著作的宗旨。

決定中輟看起來似乎是個人行為，但其實它是涵蓋個人、家庭、學校，甚至社會文化等各層面因素，以及相互影響的結果（Bridgeland, DiIulio & Morison, 2006; Eckstein & Wolpin, 1999; Rumberger, 1983; Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, & Hawkins, 2000; Lee & Burkam, 2003）。國內多篇研究中輟的文章也都會提及個人、家庭、學校和社會各層面的因素，以及彼此的交互影響（周憐嫻、張耀中，2006；廖裕星、林清文，2007；王以仁、王聲偉，2008；蘇恆舜、吳嘉瑜，2009；章勝傑、林烘煜，2009；譚光鼎、葉川榮，2010）。以下就從導致中輟的各個層面切入，同時也提供由比爾蓋茲基金會針對中輟生進行焦點團體和面談，從中輟生的角度解讀其中輟原因，以及他們所做的建議（Bridgeland, DiIulio, & Morison, 2006）。

一、個人因素

在個人層面上，最常被提及是個人的能力和學習動機（Alexander, Entwistle & Horsey, 1997; Finn, 1989；廖裕星、林清文，2007；王以仁、王聲偉，2008；章勝傑、林烘煜，2009）。中輟有很大一部份的原因是個人無法承擔學校的要求，例如 Alexander、Entwistle 與 Horsey（1997）指出在國小、國中或高中任何一個年級的重讀，都可能導致其在高中中輟。章勝傑和林烘煜（2009）也發現有留級經驗的學

童其輟學的風險約為無留級經驗學童的3倍。從學生的角度看來，不論在那一年學習成就不佳（被留級或重讀），對其自尊都是極大的打擊。此舉不僅代表學生未能夠符合學校的期望，也會貶低其在同儕心目中的地位。此等表現不佳所導致的低自尊會讓學生將自己是失敗者的想法內化，降低其對學校的投入、出席率，甚至對校規的遵守等，這些都可能使得學生離學習越來越遠，終至中輟（Finn, 1989; Lee & Burkam, 2003；廖裕星、林清文，2007）。

其次，Rumberger（1983）和Bridgeland、Dilulio與Morison（2006）都認為中輟是逐漸發展的過程，有跡可尋，學習能力不佳早在國小或國中就已經浮現，只是高中課程的困難程度讓此更為突顯。Bridgeland、Dilulio與Morison（2006）發現有65%的中輟生在中輟前一年就開始缺課，此等缺課導致其跟不上課業，使得他們難以回到學校。若是學校能夠設立預警系統，對於缺課的同學，要求家長配合，鼓勵學生定期到校，以及積極協助學生彌補落後的課業，或許可以防止中輟（Rumberger, 1983）。

過早有性行為，或是伴隨著過早扮演成人的角色，如懷孕生子、成立自己的家庭，或是從事工作，都有害於其在未來生命的角色扮演與成功機會。例如上述美國教育統計中心指出的西裔美國女性因未婚懷孕遂中途輟學即屬之（Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano, & Hawkins, 2000）。這些過早扮演成人角色者多半透過打工或初級的工作（也即是低薪和無升遷管道的工作）養活自己和其家庭。雖然美國有制訂政策希望減少高中生工作或打工的機率，但此舉似乎只對白人男性有效，對少數族裔，特別是少數族裔的女性並無多大效果（Eckstein & Wolpin, 1999）。過早進入成人世界的學生已不只是個人因素，而可能受到家庭、社區、文化或大眾媒體因素的影響，特別是美國大眾媒體對青少年的性行為影響非常之大。目前美國高中大都有提供懷孕或生子的女高中生留在學校必要的協助，不讓其因為懷孕生子而中斷學業。

二、家庭因素

族裔身份會影響中輟率，Bridgeland、Dilulio和Morison（2006）

和 Chapman、Laird、Ifill 和 Ramnai (2011) 和美國教育統計中心 (2015) 都指出，西班牙裔具有最高的中輟率，而亞裔或華裔美人則擁有最低的中輟率。華裔美人常被稱為模範移民，這主要因為華裔美人的父母非常重視教育和學歷。華裔美人的父母寧願自己節衣縮食，也要提供金錢供子女就讀，希望其獲得較高的學歷，而補救教學更是華裔子女的生活常態。有趣的是華裔子弟不僅補學術科目，連運動項目也要補習，因為大學申請也會參考此項分數。由於華裔美人父母對於教育與學歷的高度重視，以及願意盡可能地提供實質幫助，不僅使華裔美人具有最低的中輟率，也使得其下一代能夠迅速地向上社會流動。學校未來可藉由提升少數族裔父母對子女教育的重視來降低子女的中輟率。

在家庭層面，Lee 和 Burkam (2003)、Bridgeland、Dilulio 與 Morison (2006) 和 Eckstein 及 Wolpin (1999) 發現，來自低社會經濟地位的家庭、單親家庭、或是住在貧民區高中生較容易中輟。來自低社會經濟地位的家庭，主要是因為家庭的社會資本和經濟資本的有限，無法提供高中生補救教學，改善其學習成就；有的因為父母不重視子女的教育，對學校的參與程度低，或對子女學習的不夠堅持。此外還有家庭經濟需要子女去工作，賺錢補貼家用，或是必須由子女來照顧家人（如弟弟妹妹），都是導致子女易於中輟的原因。

蘇恆舜和吳嘉瑜 (2009) 整理出中輟研究中的家庭因素，分為結構面和功能面二大類：前者如結構不全的家庭、家庭社經地位偏低、隔代教養、家庭有重大變故、父母忙於生計、舉家躲債等；後者則是家庭功能未能發揮，如家庭溝通不佳、親子關係不良、家庭氣氛不良、對家庭依附少、家庭關係不正常、父母對子女期望低、關懷不夠等。雖然家庭社經地位低是常被提及之影響中輟的重要因素，但不是所有來自低社經地位家庭的小孩都會中輟，功能或許比單純的結構重要，只要父或母對子女有較高的教育期望，並提供足夠的關懷，子女就不會產生中輟行為（廖裕星、林清文，2007；譚光鼎、葉川榮，2010）。

對美國中輟生的焦點團體和訪談的研究中（Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006），發現有 70% 的中輟生希望父母能夠更關心他們，

他們提出如果當初他們的父母能夠更堅持他們留在學校，以及提供實際的幫助，或許他們就不會中輟。他們也建議加強父母和學校間的溝通，鼓勵父母參與學校的事務，皆可改善他們留在學校的比例。

在美國，住在貧民區的低社會經濟地位家庭可能合併有學校不利的現象，這是因為美國的教育經費大都是來自地方政府的稅收，居住在貧窮社區的孩童由於教學設備的缺乏，使其在面對資訊時代較為不利，因此，柯林頓政府於 1994 年修訂《改革美國學校法》（Improving American's Schools Act），也頒布了《目標兩千年教育法》（Goals 2000: Education America Act），讓聯邦政府也能介入，提供經費和設定標準，進行教育改革（劉慶仁，1999）。但只單純地改善硬體的設備對於改善中輟似乎效果不大（Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006）。

三、學校因素

在美國，幾乎所有的中小學學生都曾表示過至少要唸完高中，甚至要唸到大學，但在 Bridgeland、DiIulio 與 Morison（2006）的焦點團體和訪談中卻出現高中輟率，學校是難辭其咎。這些中輟生對學校提出非常多的建議，包括大幅度地改善課程內容和教學方法，除了讓學業和工作有更強的連結外，也需思索如何讓上課方式更為有趣。Eckstein 和 Wolpin（1999）的研究也提出類似的看法：他們認為，高中教育不應被視為是進入大學的預備課程，這對於那些不想繼續深造的高中生是非常不公平的事情，也會讓其對學習喪失興趣。在高中此一人生階段，最重要的任務就是為其未來職業生涯做好準備，因此教育必須與未來的工作有所連結，且此等與生涯相關的學習社群要越小越好，這樣學生才能獲得個別式的指導；他們也建議教學方法應有別於傳統的教師授課，採多元教學方式。在網路盛行的世代，學生不再只靠教科書學習，而必須要多方面涉獵，自己尋得解決問題的方法。而教師則應思索如何運用多元的教材，如有趣的短片、遊戲、或是實作的方案等，以引發學習興趣，讓學生可以將所學運用在實作之上，並學會自己解決問題。

此外，中輟生也批評目前高中所採行的單一評量方式，只評量個

人的學術能力，此對於那些學習資源相對缺乏的學生極不公平，不僅減少其對學校的適應，也降低同儕對其尊敬和喜歡程度（Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006）。學校原本是協助學生找到自我及發展潛能的場域，但對於這些學習成就不佳的學生而言，卻反而成為打擊自信心和自尊的場所。未來應思索如何讓學生適性地學習，並採取多元的評量方式，讓所有的學生都能被公平地對待。

中輟生其實對學校教師有很高的期待，有 81% 的中輟生希望能有更佳的教師，75% 的學生希望能夠小班教學以及提供個人性的指導，其他則希望學校教師能對學生有較高的期望，並能夠嘗試用不同的教學方法，特別是在貧民區與高輟學地區的學校（Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006）。Lee 和 Burkam（2003）表示許多學習成就不佳、深受學業壓力之苦的學生更是希望學校和教師能夠提供清楚的指示和協助，或是給予補救教學。他們也指出學校的結構會影響到中輟，如公立高中越大，中輟率越高，這是因為學生和教師或學校其他成員間較無個人連帶，且學生也較無法直接投入學校的事務。此時若能加強學生與學校的連帶，改善教師和學生的關係，學生就比較不會中輟。特別是在大型的公立高中，不論是加強教師或職員對學生的關心，或是協助學生處理課堂外的問題，都有助於降低其中輟的比例。

有些高中生因為課程內容與現實生活脫節，與未來職業也無關聯，或是由於傳統的授課方式太過無聊等，而降低學習動機，讓高中生變得不愛上學，中輟生建議應加強學校的學習氛圍，特別是維持課堂上的紀律，不僅提升學生學習的意願，也使學生免於被施暴的危險（Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006）。此外，Eckstein & Wolpin（1999）也發現中輟生易於受到其他偏差行為所吸引，如吸毒、酗酒和性汙濫和霸凌等，這些都是在美國高中常見的偏差行為。要減少中輟率，學校和政府單位都必須更全面性地解決這些問題（Rumberger, 1983）。

肆、討論

目前國內外的文獻都認為中輟行為是一項複雜的行為，其涵蓋了個人、家庭、學校、社會文化等各層面因素，且是彼此相互影響的關係。為了找出高危險群，會將中輟生依照不同屬性分類，作為輔導和預防的標的，但此也容易為某些團體下標籤。從比爾蓋茲基金會補助在美國 25 個具有高輟學率的地區，針對中輟生進行焦點團體和訪談所收集到的多項建議，包括更好的師資、更有趣的教學、更好的學習氛圍、以及課堂紀律，都反映一件事實，那即是在貧窮社區就讀高中的學生，他們所得到的教育資源是何等地匱乏。美國是一個貧富懸殊的國家，此等懸殊不僅反映在財富所得，也反映在教育資源的分佈。很難想像在美國如此富裕的國家，貧窮社區的學生必須在擁擠的教室、在破舊的學校建築上課、以及接受不合格師資的教導（劉慶仁，1999）。上述中輟生的心聲即是反映此此匱乏的教育資源。這樣的教育資源不僅無法留住學生，就算畢業，其學業表現也絕對不及於來自豐沛教育資源的學生，如郊區的公立高中或昂貴私立高中的畢業生。隱藏在上述中輟問題背後的結構性因素即是教育資源分佈的不均，就讀於一般高中或私立高中的學生由於擁有較多的教育資源，相對地就擁有較佳的師資、較多元的教學方式、以及較佳的學習氛圍和課堂紀律。針對此教育資源分佈不均的現象，雖然美國聯邦政府近年來已經開始介入提供資源，訂定全國統一的教育標準，但要改善此等長期因為社區貧富懸殊所造成的教育品質差異，或許還需要很長的時間。

在臺灣，張鈿富、鄧進權和林孟潔（2010）也同樣指出目前後期中等教育面臨的最大挑戰除了少子化外，其次就是教育資源的分佈不均，且情形有越來越嚴重的趨勢。劉士閩（2008）也提及居住在偏遠地區、具較低社會經濟地位，或是具有獨特語言和文化的族群，較無法獲得有品質的教育。教育部近年來推動多項計畫就是希望能夠落實教育公平，包括「保障弱勢就學扶助方案」、「扶持五歲弱勢幼兒及早教育方案」、「推動教育優先區計畫」、「攜手計畫課後扶助方案」、「創造偏鄉數位機會推動計畫」及「發展與改善特殊教育」等（鄭勝

耀，2011）以及自 95 學年度開始實施「高中職優質化輔助方案」，也是希望能逐年提升全國優質高中職的數量，讓所有的學生能夠就近就讀優質的高中職，改善教育資源分佈不均的問題。

臺灣有諸多教育資源不公平的問題存在於性別、族群、區域、社會階層、公私立學校等（鄭勝耀，2011）。原住民學生的高輟學率即是反映族群、區域、社會階層，以及上述所謂的高中職的資源差異問題。因此，不應只是標籤原住民學生為輟學率高的標的團體，應該重視的是導致原住民學生高輟學率背後的結構性因素。中輟問題的研究不應僅從微觀的層面呈現中輟生的屬性，還應從鉅觀的層面來探討其所得到的教育資源不均，並尋求解決的辦法，如此才能確保特定族群有獲得有品質教育的機會和權利。

此外，由上述國外中輟的研究中給我們的另一項省思即是高中教育是否是以學生為本位來規劃？高中教育的目的為何？根據《高中教育政策白皮書》（2011）中載明「高中教育不僅是進入大學的入門磚，其目的是要協助基礎的奠定以及摸索個人生涯的發展」（潘慧玲、周麗玉、陳佩英、周祝瑛、張碧娟、陳偉泓，2011）。且目前的高中教育已經從過去的菁英教育，發展成今日的普及教育（楊思偉，2006），因此高中課程的規劃是否也應從過去對學術能力的重視，發展成與高中生未來生涯發展有關的課程內容，此也是上述美國中輟生對學校教育最迫切的訴求。

從生命歷程來看，高中所處的青少年階段，是介於兒童期至成年期間一個很重要的生命階段。在此生命階段有許多重要的任務必須完成，如習得就業的技巧，習得待人接物的方式，以及習得建構親密關係的方法（張春興，1987）。是在青少年階段沒有習得這些能力，不僅未來的發展受限，發生偏差行為的比例也會上升。規劃高中教育內容應配合這些重要的人生任務。茲分述如下：

首先是就業技巧的習得，普通高中教育都較為重視學術能力的培養，較不著重就業能力的培訓。目前高中階段所做的性向測驗均是提供一些大範圍的職業建議過於籠統，較直接的方式應是讓高中生直接從事生涯探索。但目前連大學生的生涯探索課程都極為有限，就不用提及高中階段。除了學校提供的有限資料外，高中生必須靠觀察周遭

人所從事的職業來「想像」未來他或她想從事的職業。要是可供觀察的角色模型有限，其未來的志向就會受到侷限。此外沈重的升學壓力也可能抹煞高中生真正的興趣和熱情。或許有人會認為現在的職業生涯都延後，高中畢業後直接投入職場的人並不多。但如果在高中階段不積極地接觸，如何選定大學想要研讀的科系？難道又是和過去聯考一樣，由考試成績來決定自己的落點和未來嗎？雖說目前除了考試分發，還有個人申請和學校推薦等多管道入學，但在填寫志願之際，不也需要深入了解各學系未來的職業生涯嗎？雖然進入大學後，轉系、雙主修，或是轉學都較之前鬆綁，但要花上一年或以上的時間才了解該科系不適合自己，又何嘗不是一種教育浪費？何不讓高中生在進入大學之際就很清楚自己的未來，穩定地朝向他想要發展的目標邁進呢？

未來社會所需要的人才是能夠迅速收集並處理大量資料，並在研讀分析後，做出適當決策。此誠如《高中教育政策白皮書》所言，高中就是要奠定其在各個學科上的基礎知識（潘慧玲、周麗玉、陳佩英、周祝瑛、張碧娟、陳偉泓，2011）。以公民與社會而言，應該讓高中生透過大量的閱讀，培養其在社會、法律、政治、經濟、文化和心理等學科上的基礎，未來才有助於其上網迅速蒐集資料，消化吸收，轉化應用，並做出適當決策。

青少年的第二項任務是習得待人接物的方式，此與《十二年國民基本教育課程綱要總綱》下核心素養的「社會參與」直接有關，其下包含三個項目，「道德實踐與公民意識」、「多元文化與國際理解」和「人際關係與團隊合作」（教育部，2014）。「道德實踐與公民意識」的公民意識部分是目前全世界民主國家最為重視的部分，可透過課程來教授，而道德實踐很大部分是從小在家庭中養成，在學校則是透過國中和高中的導師和老師、以及一些大學老師平日不虞餘力地以身教和言教傳遞此方面的道理，讓學生從實際的生活中了解待人接物的真諦。在全球化的時代，由於個人可以透過國際網路迅速地與全世界任何國家的任何人有所接觸，不僅是職業上的接觸，也有可能是個人關係的建立。未來的世代不僅必須具備流暢的外語能力、全方位的世界觀，還必須了解和尊重多元文化與多元族群，才能夠與全世界不

同背景的人有良好的溝通和互動能力，這些就是「多元文化與國際理解」和「人際關係與團隊合作」擬培養的能力，也是青少年必須在高中和大學階段培養的核心能力。

在高中階段的最重要一項任務是習得建構親密關係的方法。親密關係不僅是介於異性和同性間的情感和性關係，更重要的是表達對他人的關懷、喜歡、包容和支持。高中生不僅要學會如何愛自己，也必須學會如何愛別人和關懷別人，此是人類關係中非常重要的一環，因此親密關係的學習是高中階段的一項非常重要的任務。但目前高中生的親密關係常受到父母、學校和社會的壓抑，希望將其延遲至成人之後。但此等壓抑的結果反而是讓高中生暗自摸索，在錯誤中學習，有些則是付出極大的個人、家庭和社會的代價。家庭、學校或社會若是能重視親密關係在此生命階段的重要性，積極地教導高中生與他人建立健康的親密關係，正確地對待親密朋友，此也或許是未來良好家庭關係的基礎。

高中教育不應該是大學教育的預備，就如同國中教育也不應該是高中教育的前身。每一段義務教育應有其明顯的定位，制訂其想要培養的基礎能力。國民中學學生基本學歷測驗應是測量國中畢業生應具備能力的保證，而不應被當成篩選學生的工具。同樣地，高中要畢業，也必須經過能力的測試，確保高中畢業生具有上述就業準備與為人處世的核心能力。至於高中畢業需要具備哪些能力，根據《普通高級中學課程綱要》（2010），提出以下六項具體目標：

- 第一，提升人文、社會與科技的知能。
- 第二，加強邏輯思考、判斷、審美及創造的能力。
- 第三，增進團隊合作與民主法治的精神及責任心。
- 第四，強化自我學習的能力及終身學習的態度。
- 第五，增強自我了解及生涯發展的能力。
- 第六，深植尊重生命與全球永續發展的觀念。

上述六項具體目標也相當程度地涵蓋在高中階段必需要具備的核心能力，未來規劃高中教育課程之際，不論是根據上述的目標來規劃高中課程，或是根據青少年階段需要達成的任務來規劃課程，都應以學生為本位來思考，朝向活用，並與未來生涯有所連結。

臺灣從 103 學年度就已經開始實施十二年國民基本教育，雖然目前並未強迫所有學生都必須接受十二年國民教育，但歐用生（2013）指出，如果未來高中教育的內容和教學方式不進行根本的改變，學生只是以傳統的背多分來學習，是絕對無法落實十二年國民基本教育的理念，故此時正是全面性地反省高中教育內容和教學方法的適當時機。

本文從國外的中輟研究發現，中輟是一項重要的警訊，不僅代表個人和學校的脫節，也顯示學校的教學和社會脫節，更重要的是凸顯教育資源分配不均的現象。此等警訊提醒我們，在未來十二年國民基本教育施行之際，不僅要面對中輟的議題，也需妥善處理國內長久以來存在的教育資源分佈不均問題，同時也依照高中教育的目的，重新規劃課程的內容和教學教法。期待在不久的未來，高中教育能協助高中生清楚地認知自我，能依照自己的興趣來發展未來的職業生涯，真正落實《教育基本法》第 3 條的精神——「教育之實施，應本有教無類、因材施教之原則，以人文精神及科學方法，尊重人性價值、致力開發個人潛能、培養群性，以協助個人追求自我實現。」（2013）。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。取自 file:///C:/Users/Administrator/Downloads/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1%E7%99%BC%E5%B8%83%E7%89%88%20(1).pdf [Ministry of Education (2014). *The outline of 12-year basic education in Taiwan*. Retrieved from file:///C:/Users/Administrator/Downloads/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%B0%91%E5%9F%BA%E6%9C%AC%E6%95%99%E8%82%B2%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6

- %B1%E7%99%BC%E5%B8%83%E7%89%88%20(1).pdf]
- 內政統計通報（2014）。**我國 15 歲以上人口教育程度統計**。取自 <http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/list.htm>。 [Bulletin of Interior Statistics, (2014) *Educational statistics for over 15 years population*. Retrieved from <http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/list.htm>]
- 王以仁、王聲偉（2008）。中輟生的問題成因與介入策略。**教育研究月刊**，**172**，95-109。 [Wang, I. R. & Wang, S. W. (2008). The causes and intervention for dropouts in Taiwan. *Journal of Education Research*, 172, 95-109.]
- 周愫嫻、張耀中（2006）。臺灣中輟問題的核心議題：現象與趨勢分析。**國教新知**，**52**，50-64。 [Jou, S. & Zhang, Y. C. (2006). The core issues of Taiwan dropout problem: Phenomenon and trend analysis. *The Elementary Education Journal*, 52, 50-64.]
- 高中教育（2015）。**中華民國教育部部史**。取自 <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=22>。 [*High School Education* (2015). The history of Ministry of Education. Retrieved from <http://history.moe.gov.tw/policy.asp?id=22>]
- 張春興（1987）。**青年的認同與迷失**。臺北市：東華。 [Chang, C. T. (1987). *Identity and lost of adolescent*. Taipei: Dong Hua publisher.]
- 教育基本法（2011）。取自 <http://edu.law.moe.gov.tw/EngLawContent.aspx?Type=E&id=53>。 [*Educational Fundamental Act*. Retrieved from <http://edu.law.moe.gov.tw/EngLawContent.aspx?Type=E&id=53>]
- 教育部統計處（2015a）。**重要教育統計資訊——國中小中輟率**。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>。 [Ministry of Education. (2015a). *Statistics for dropout rates for primary and secondary school in Taiwan*. Retrieved from <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4076&Page=20047&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>]
- 教育部統計處（2015b）。**主要統計表——歷年原住民學生概況表**。取

自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>。〔Ministry of Education. (2015). *Statistics for indigenous students enrolled in all levels of education in Taiwan*. Retrieved from <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=4075&Page=20046&Index=5&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>〕

教育部統計處 (2015c)。性別統計指標彙總性資料——高級中等學校原住民畢業生人數——按性別與族籍別分。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3973&Page=20272&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>。〔Ministry of Education. (2015c). *Statistics for indigenous students graduated from high school in Taiwan*. Retrieved from <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3973&Page=20272&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>〕

教育部統計處 (2015d)。102 學年度公私立高中職應屆畢業生升學就業概況調查報告。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=19990&Index=3&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>。〔Ministry of Education. (2015d). *The profile of students graduated from high school in 2013*. Retrieved from <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=1052&Page=19990&Index=3&WID=31d75a44-efff-4c44-a075-15a9eb7aecdf>〕

林效荷 (2014)。近年各級學生輟學及休退學概況分析。教育部統計處，取自 https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/103_all_dropout.pdf。〔Lin, X. H. (2014). *The profile of students drop-out at all levels*, commissioned by the Ministry of Education in Taiwan. Retrieved from https://stats.moe.gov.tw/files/analysis/103_all_dropout.pdf〕

章勝傑、林烘煜 (2009)。二分依變項相關性研究的後設分析：以留級於超齡對學童中輟的影響為例，*臺東大學教育學報*，20，1-31。〔Chang, S. & Lin, H. Y. (1999). Doing meta-analysis with observational studies with dichotomous dependent variables: An exemplary analysis on the effects of grade retention and over-age

- on students' dropping out of school. *NTTU Educational Research Journal*, 20: 1-31.]
- 張鈿富、鄧進權、林孟潔（2010）。臺灣高中教育資源管理均等性之評估。**教育科學研究期刊**，**55**，151-176。〔 Chang, D. F., Teng, C. C., & Lin, M. J. (2010). Assessing the equality of senior high school educational resources management in Taiwan. *Journal of Research in Education Sciences*, 55, 151-176.]
- 陳玉書（2004）。青少年從事特種行業機會因素之分析。**犯罪學期刊**，**7**，85-104。〔 Chen, Y. S. (2004). Opportunities of adolescent engagement in porn-work. *Journal of Criminology*, 7, 85-104.]
- 教育部（2010）。普通高級中學課程綱要。取自 <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3015&Page=8657>。〔 Ministry of Education (2010). *The outline of general high school education in Taiwan*. Retrieved from <http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3015&Page=8657>]
- 楊思偉（2006）。推動十二年國民教育政策之研究。**教育研究集刊**，**52**，1-31。〔 Yang, S. W. (2006). A study of the policy of promoting the twelve-year public education program. *Bulletin of Educational Research*, 52, 1-31.]
- 廖裕星、林清文（2007）。國中中輟高危險學生中輟意圖及其相關因素模式之研究。**輔導與諮商學報**，**29**，25-46。〔 Liao, Y. C. & Lin, Q. W. (2007). Teacher learning from observations of teaching at elementary schools in Japan. *The Archive of Guidance & Counseling*, 29: 25-46.]
- 劉慶仁（1999）。美國中小學教育改革的趨勢——從學童教育卓越法談起。**文教新潮**，**4**，1-5。取自 <http://www.tw.org/newwaves/44/1-b.html>。〔 Liou, T. R. (1999). Educational reform in primary and secondary education in America. *New Waves – Educational Research & Development*, 4, 1-5. Retrieved from <http://www.tw.org/newwaves/44/1-b.html>]
- 劉世閔（2008）。弱勢者教育與政策因應。**教育研究月刊**，**172**，29-

- 52。〔Liou, S. M. (2008). Education policy for vulnerable groups. *Journal of Educational Research*, 172, 29-52.〕
- 鄭勝耀 (2011)。弱勢教育公平指標之研究。 **教育政策論壇**，14, 63-88。〔Cheng, S. Y. (2011). A study on the educational equity indicators for disadvantaged students. *Educational Policy Forum*, 14, 63-88.〕
- 歐用生 (2013)。日本小學教學觀摩——教師專業成長之意義。 **教育資料集刊**，57，55-76。〔Ou, Y. S. (2013). Teacher learning from observations of teaching at elementary schools in Japan. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 57, 55-76.〕
- 潘慧玲 (2005)。臺灣新一波之高中課程改革。 **文教新潮**，10，6-20。取自 <http://mail.tku.edu.tw/panhlw/new%20wave%20of%20revolution%20of%20high%20school%20class.pdf>。〔Pan, H. L. (2005). The new wave of high school curriculum reform in Taiwan. *New Waves – Educational Research & Development*, 10, 6-20. Retrieved from <http://mail.tku.edu.tw/panhlw/new%20wave%20of%20revolution%20of%20high%20school%20class.pdf>〕
- 潘慧玲、周麗玉、陳佩英、周祝瑛、張碧娟、陳偉泓 (2011)。「高中教育政策白皮書」工作計畫。教育部委託案。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/65/pta_1582_904768_21673.pdf。〔Pan, H. L., Zhou, L. Y., Chen, P. I., Zhou, Z. I., Chen, B. J., Chen, W. H. (2011). *White paper for high school education policy*. Retrieved from http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/65/pta_1582_904768_21673.pdf〕
- 蘇恆舜、吳嘉瑜 (2009)。中輟生家庭關係及其輟學成因關聯性之個案研究。 **警察行政管理學報**，5，193-214。〔Su, H. S. & Wu, J. Y. (2009). Case studies of dropouts family relations. *Journal of Police Management*, 5, 193-214.〕
- 譚光鼎、葉川榮 (2011)。高學業成就原住民高中生學習現況之研究。 **嘉大教育研究學刊**，27，141-169。〔Tang, K. T. & Yeh, C. R. (2011). Research on high-achieving aboriginal students' academic

- performance in high school. *National Chiayi University Journal of the Educational Research*, 27, 141-169.]
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Education Psychology*, 92, 568-582.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Bill & Melinda Gates Foundation. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513444.pdf>
- Bumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N. & Ramnai, A. K. (2011). *Trends in high school dropout and completion rates in the United States: 1972-2009. Compendium report*. U.S. Department of Education. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524955.pdf>.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28, 325-339.
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *Sage open*, October-December, 1-15.
- Eckstein, Z. & Wolpin, K. I. (1999). Why youths drop out of high school: The impact of preferences, opportunities, and abilities. *Econometrica*, 67, 1295-1339.

- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-143.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40, 353-393. Retrieved from <http://aer.sagepub.com/content/40/2/353.full.pdf>
- U.S. Department of Education (2015). *Dropout rates*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=16>
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Education Research Journal*, 20, 199-220.

國家圖書館出版品預行編目 (CIP) 資料

國民教育新視野：借鑑、蛻變與創新 / 黃乃燮等著；國家教育研究院主編。

-- 初版 -- 新北市：國家教育研究院，2015.07

面：公分

ISBN 978-986-04-5610-3 (平裝)

1. 國民教育 2. 文集

526.8

104015276

國民教育新視野：借鑑、蛻變與創新

New Visions for National Education: Reference, Change and Innovation



總編輯：溫明麗

編著者：溫明麗、黃乃燮、黃繼仁、葉郁菁、翁福元、鍾明倫、葉坤靈、林素卿、
林佩璇、范麗娟 (依文章順序排列)

編輯委員：范麗娟／曾世杰／劉春榮 (依姓氏筆劃)

編輯小組：張雲龍 (召集人)／黃以喬／王清標／侯蘊玟／楊永慈

執行編輯：楊永慈

助理編輯：伍鴻麟／李詠絮

出版機關：國家教育研究院

發行人：柯華葳

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號

電話：02-8671-1111

傳真：02-8671-1274

網址：<http://www.naer.edu.tw>

1976 年 12 月創刊 (1976-2005 年為年刊；2006 年改為半年刊；2007 年再改為季刊；
2015 年改為專書形式出版)

2015 年 7 月初版 (本刊同時登載於國家教育研究院一出版品一書籍網站，網址：
<http://www.naer.edu.tw/files/11-1000-123.php>)

排版印刷：財政部印刷廠

地址：臺中市大里區 41267 中興路一段 288 號

電話：04-24953126

定價：每本新臺幣 300 元 (不含郵資)

銷售：教育部員工消費合作社

地址：100 臺北市中山南路 5 號 電話：(02) 7736-6054

網址：http://www.moe.gov.tw/content.aspx?site_content_sn=11274

五南文化廣場

地址：400 臺中市中山路 6 號 電話：(04) 2226-0330

網址：<http://www.wunanbooks.com.tw>

國家書店松江門市

地址：104 臺北市松江路 209 號一樓 電話：(02) 7736-6054

網址：<http://www.govbooks.com.tw>

國家教育研究院總院區

地址：23703 新北市三峽區三樹路 2 號 電話：(02) 8671-1111#1239

國家教育研究院臺北院區

地址：10644 臺北市大安區和平東路一段 179 號 電話：(02) 3322-5558#173

GPN：1010401300

ISBN：978-986-04-5610-3

New Visions for National Education: Reference, Change and Innovation

Publishing House: National Academy for Educational Research

Publisher: Hwa-Wei Ko

Address: No.2, SanShu Rd., Sansia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-8671-1111

Fax: +886-2-8671-1274

Website: <http://www.naer.edu.tw>

General Editor: Sophia Ming-Lee Wen

Editorial Board: Chun-Rong Liu / Lih-Jiuan Fann / Shih-Jay Tzeng (in alphabetic order)

Staff Editors: Ching-Piao Wang / Hsuan-Yun Hou / Yi-Chiao Huang

Yong-Cih Yang / Yun-Lung Chang (in alphabetic order)

Executive Editor: Yong-Cih Yang

Assistant Editor: Hung-Lin Wu / Yung-Hsu Lee

Price: NT \$300 (postage excluded)

Retailers:

Ministry of Education, R.O.C.

Address: No. 5, Zhong-shan S. Rd., Taipei (100), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-77366054

WU-NAN BOOKS CO. Ltd. R.O.C. Government Publications.

Address: No. 6, Zhong-shan Rd, Central District, Taichung (400), Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-4-22260330

Government Publications Bookstore

Address: 1F, No. 209, Shng Chiang Rd., Taipei (104), Taiwan

National Academy for Educational Research (Headquarter Campus)

Address: No. 2, Sanshu Rd., Sanxia Dist., New Taipei City 23703, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-86711111-1239

National Academy for Educational Research (Teipei Branch)

Address: No. 179, Sec. 1, Heping. E. Rd., Da'an Dist., Taipei City 106, Taiwan, R.O.C.

Tel: +886-2-33225558-173

Founding Date: December 31, 1976

Publishing Date: July 31, 2015



國家教育研究院

National Academy for Educational Research

www.naer.edu.tw



ISBN 978-986-04-5610-3 定價 300元



9 789860 456103 00300

GPN 1010401300